HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	体育授業における教師の「出来事の予兆」への気づきに関する研究 : 低学年担任教師を対象として
Author(s)	厚東, 芳樹; 金須, 一昴
Citation	北海道大学大学院教育学研究院紀要, 123, 141-153
Issue Date	2015-12-25
DOI	https://doi.org/10.14943/b.edu.123.141
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/60573
Type	departmental bulletin paper
File Information	AA12219452-123 (12).pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

体育授業における教師の「出来事の予兆」への気づきに関する研究

－低学年担任教師を対象として－

厚東芳樹*・金須一昂**

【目次】

1．はじめに
2．研究方法
　2．1．調査対象
　2．2．実践した体育授業の内容
　2．3．授業評価の方法
　2．4．「出来事の予兆」への気づきの調査方法と分析方法
3．結果
4．考察
　4．1．学習成果（態度得点）と教師の「出来事の予兆」への気づきとの関係
　4．2．低学年担任教師の「気づき」と「推論－対処」の特徴
5．結論
脚注
引用・参考文献

【キーワード】小学校体育授業，「出来事の予兆」への気づき，
小学校低学年（1年生）担任教師，態度得点

1．はじめに

わが国では，教師の実践的指導力は教師自身に帰属しており，それを向上させるのは教師自身であると言われている（坂本，2007）。多様なキャリア発達の様相にある教師の場合，経験から学び成長する主体とみなされるのである（Armour，2006）。したがって，それぞれの教師や研究者が成長の方向を定め，その過程を明らかにしていくことが求められている（木原，2011）。

一方，アメリカの教師教育界を概観してみると，1960年代から教師のキャリア発達に関わる多様な取り組みがなされ，中でも教師の感性力に関わった訓練（Sensitivity Training）の導入は積極的に行われてきた（Gooding，1969）。感性力に関わった訓練では，(1)「今ここ」で生起したことを具体的に押さえる，(2) 上記 (1) の理解の内容が自分勝手な解釈か検証する，(3) 先入観や習慣的な認知スタイルや行動スタイルの批判的検討，(4) 教師間同士の協力によ

* 北海道大学大学院教育学研究院　** 北海道大学大学院教育学院修士課程
DOI：10.14943/b.edu.123.141

る安心感の形成，(5) 行為しながら観察する力と行動しながら診断する力の育成の 5 つのステップを中心に，授業中の「出来事の予兆」に気づく力を育成し教師と子どもの教育的関係構築やその編み直しに関わった感性力を高めるプログラムが組まれていた。

近年，授業中の「出来事の予兆」[注1]に気づく力の育成は，わが国でも教師の実践的指導力の低下問題の解決につながる可能性が指摘されるようになってきた（佐藤，1996；山口，2012)。例えば，東・梅野（2000）は，優れた教師になるためには体育授業の「場」の中に入り込んで「場の力」を感覚する力が必要であると主張している。また，鈴木（2003）は教師の専門性として「評価する身体」の成長が重要であると述べ，その身体は教師と子どもとのかかわり合いの渦中において，子どもの運動の意味を察知し，瞬時に判断・援助する行為によって向上すると主張している。さらに，長田ら（2010）は，ラッツァラートの「出来事のポリティクス」を考察視座に据え，教師の感性的省察の実体とその深化を体育授業における「出来事」の発生との関係から考察した。そこでは，優れた教師は体育授業の場の雰囲気を察知する感性が優れていたことから，教師の気づく力の育成と実践的指導力の向上とは大きく関係していると仮説していた。

こうした中で，厚東ら（2004，2014，2015）は教師の体育授業中の「出来事の予兆」への気づきを定量的に分析することを試みていた。すなわち，厚東らは態度得点の高い教師を優れた教師と捉え，優れた教師とそうでない教師の体育授業中の「出来事の予兆」への気づきを比較・検討した。その結果，態度得点の高い教師はそうでない教師に比して授業中の「出来事の予兆」への気づきが有意に多かったことを明らかにしている。また，態度得点の高い教師の特徴として，気づきの大半が子どもの技術的なつまずきを防止する内容であったこと，「合理的推論－目的志向的対処」の展開が有意に多かったことから，「運動の知識」と「子どものつまずきの類型と対処方法に関する知識」が彼らの気づきと深く関係していることを推察していた。しかしながら，彼らは小学校高学年担任教師と同中学年担任教師を対象とした検討に留まり，低学年担任教師を対象とした検討は十分に行えているとは言い難かった。

低学年期は，ゴールデンエイジ期の前段階であるプレ・ゴールデンエイジ期といわれる段階である。プレ・ゴールデンエイジ期の子どもは，できなかったことが急にできるようになる，見ただけでできるようになるなどやった分だけ成長するといわれ，ここでの運動経験のあり方が今後の運動能力を大きく左右すると言われる重要な時期の一つである。また，運動能力の基礎はこの時期に形成されると言われる。そのため，多様な運動経験を味わい，体育授業の楽しさや身体を動かすことの喜びを教えて，“体育が好き”という態度の育成をしなければならない時期でもある。故に，優れた教師は子どもが飽きない内容や授業展開になっているか，運動技能の習得状況はどうなっているのかなど，多様な授業中の「出来事の予兆」に気づき対応している可能性の高いものと考える。

そこで本研究では，小学校低学年（1 年生）担任教師を対象に，態度得点の高い教師とそうでない教師とで，体育授業中の「出来事の予兆」への気づきと「推論－対処」がどのように異なるのか比較・検討することを目的とした。

Ⅱ．研究方法

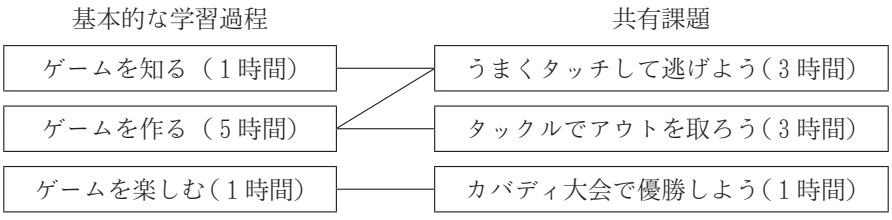
2．1．調査対象

本研究では，小学校低学年（1年生）担任教師7名（表1参照）を被験者とした。今回対象となった7学級の子ども数は，20〜26名と人数の学級間格差は小さい傾向にあった。これより，場の構成，練習回数や試合回数はほぼ同一にあったと考えられる。なお，課題実施にあたっては，事前に研究の主旨及び目的と調査方法を説明し，安全面に十分に考慮して実施した。このとき，調査対象とした教師，学校長，その他すべての教職員ならびに授業実践対象者の保護者から授業実践の実施については同意を得て行った。

表1　調査対象者のプロフィール

	被験教師	性別	学級人数	教職年数	大学時の専攻	態度得点の診断レベル	他学年の経験回
上位群	A教師	男	23名	6年目	体育科	男子：高い，女子：高い	中学年1回高学年3回
	B教師	女	24名	4年目	体育科	女子：やや高い，女子：高い	中学年1回高学年2回
	C教師	男	22名	5年目	国語科	男子：高い，女子：やや高い	中学年1回高学年2回
下位群	D教師	女	20名	2年目	体育科	男子：普通，女子：やや低い	中学年0回高学年0回
	E教師	女	26名	12年目	体育科	男子：やや低い，女子：低い	中学年6回高学年0回
	F教師	女	21名	12年目	算数科	男子：低い，女子：低い	中学年2回高学年1回
	G教師	男	24名	8年目	社会科	男子：低い，女子：低い	中学年3回高学年1回

表2　カバディの指導プログラムの概要



2．2．実践した体育授業の内容

実践した体育授業は，課題解決的プログラムによるカバディの授業を一単元（全7時間）とした（表2参照）。学習過程は，第一次「上手くタッチして逃げよう（3時間）」，第二次「タックルでアウトを取ろう（3時間）」，第三次「カバディ大会で優勝しよう（1時間）」を共有課題として展開した。また，第一次では，ルール理解，授業の場や学習規律の理解を指導しつつ，生起したトラブルを手がかりにゲームに合ったルールづくりを行った。その過程で，守る側のときに出口付近の位置は簡単に得点されることを発見することをねらいとした。第二次では，第一次で発見したことを手がかりに，どうすればタックルが成功するのかグループ毎に考えるように働きかけた。

なお，上記カバディの指導プログラムの説明は，単元前に各教師それぞれが納得いくまで行い，課題が切り替わる3時間目と4時間目の間にも打ち合わせを行った。ちなみに，カバディを教材として選択した理由は，対象とした学校の多くが調査を依頼した日程で「鬼遊び」が位置づいていたことによる。

2．3．授業評価の方法

実施した体育授業の評価は，態度測定法を用いて行った[注2]。態度測定法とは，「体育授業に対する愛好的態度を育てることが授業の基底である」とする立場から，小林（1978a）が授業に対する一般的な子どもの態度を因子分析法により抽出し，それらを尺度として授業を評価・改善しようと作成したものである。この測定道具は，学習成果を測定する総括評価の一つとして有効であることが認められた体育授業診断法である。とりわけ，運動技術を機械的・生産的に高めた場合であっても態度得点が高まるとは限らず，両者を同時に高める能動的な学習が必要であることが指摘されている（梅野・厚東，2004）。

態度測定法による子どもたちの体育授業に対する愛好的態度は，単元後に梅野ら（1980）の作成した小学校1学年用の態度尺度を用いて測定した。なお，得られた態度測定の結果から，単元後の態度得点の相加平均を堺に平均値以上を上位群（3名），それ未満を下位群（4名）として分類した。その結果，上位群の教師の態度得点はほぼ男女共に「高いレベル」の範疇に入ったのに対し，下位群のそれは男女共に「高いレベル」の範疇とはならなかった。これより，今回用いた分類基準は妥当であったものと考えられた。

表3　「出来事」調査票

「出来事」記入用紙

年　　組　　時間目

1．どんな授業中の「出来事の予兆」に気づきましたか。

2．なぜ，そのような「出来事の予兆」が起こったと思いますか。

3．その「出来事の予兆」に対して，教師が行った手だてはどのようなものですか。

2．4．「出来事の予兆」への気づきの調査方法と分析方法

表3は，今回用いた「出来事」調査の調査票である。第1項目は授業中に気づいた「出来事の予兆」の内容を，第2項目および第3項目はその「出来事の予兆」に対する推論と対処のしかたを，それぞれ問うている。これを用いて6名の教師には，「教師や子どもの意図や計算を裏切って，そこに新しい状況や関係を現出させる事象」だけでなく，「授業実践前から生起することが予測できた子どもの多種多様なつまずきの予兆」も含めて「出来事の予兆」と捉え，これらの気づき一つひとつを6時間目までの毎授業後に記述することを依頼した。7時間目の

「カバディ大会で優勝しよう」については，「ゲームを楽しむ」段階であったことから調査対象時間から削除することとした。収集したデータ分析は，以下の手順で進めた。

分析１：「出来事の予兆」の気づきの頻度数と第一項目の記述内容の相違を検討するため，上位群と下位群の一授業毎の「出来事」調査の調査票の記述枚数とそこでの記述内容の特徴の２つについて分析した。

分析２：「出来事の予兆」の気づきに対する「推論－対処」の相違を検討するため，学習過程別に上位群と下位群の「合理的推論－目的志向的対処」をはじめとする６カテゴリー(注３)それぞれの個数の特徴を分析した。

記述内容の分類および分析結果の解釈は，加登本ら（2013）が用いた質的分析法で行った。具体的には，体育科教育学を専門とする大学教員と３年以上態度得点の診断結果が恒常的に高いと判定された教師の１名により，（１）記述内容が「出来事の予兆」の気づきに成り得るかについて，（２）記述内容の６カテゴリーへの分類とその妥当性について，（３）お互いの分析結果に対する解釈について，それぞれ協議し，合意が得られるまで繰り返し検討した。その後，２名が合意した上記３つの内容それぞれに対して，体育科教育学を専門とする大学院生１名に客観的な意見を求め，不明な点があれば「仲間同士の検証」（メリアム，2004）を行い，再解釈していく方法で実施した。

Ⅲ．結果

全単元後に実施した態度測定法によって算出した上位群と下位群それぞれの態度項目毎の平均得点と標準偏差（SD）は，表４に示した。表４より，平均得点をみると，上位群の方が下位群よりもすべての項目で得点を上回っており，なかでも「がんばる習慣」「仲間への思いやり」の２項目は男女共にほぼ0.3点以上高値を示し，他の項目より大きな得点の相違があると判断できる。

上位群と下位群の一授業毎の「出来事の予兆」への気づきの個数は，図１に示した。一授業辺りの平均個数は，上位群（6.11個）の方が下位群（2.29個）よりも上回っており，上位群の方が下位群よりもすべての時間で気づきが多い結果にあった。

表４　体育授業診断法による診断結果

尺度	項目名	上位群(n＝3) 平均値(±標準偏差) 男子	上位群(n＝3) 平均値(±標準偏差) 女子	下位群(n＝4) 平均値(±標準偏差) 男子	下位群(n＝4) 平均値(±標準偏差) 女子
よころび	はりきる気持ち	0.65(±0.33)	0.61(±0.21)	0.56(±0.09)	0.52(±0.12)
	運動の爽快さ	0.71(±0.25)	0.66(±0.24)	0.43(±0.08)	0.40(±0.12)
	授業時数	0.68(±0.28)	0.66(±0.13)	0.56(±0.09)	0.42(±0.11)
	深い感動	0.53(±0.16)	0.37(±0.15)	0.50(±0.09)	0.36(±0.15)
	がんばる習慣	0.69(±0.13)	0.41(±0.13)	0.20(±0.16)	0.28(±0.11)
	仲間への思いやり	0.71(±0.28)	0.51(±0.34)	0.33(±0.08)	0.20(±0.21)
	学習のよろこび	0.69(±0.11)	0.48(±0.16)	0.64(±0.11)	0.36(±0.16)
	主体的活動	0.70(±0.17)	0.51(±0.37)	0.67(±0.17)	0.42(±0.23)

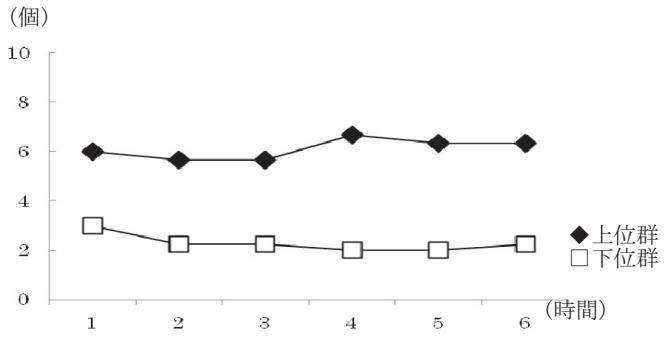


図１　一授業あたりの「出来事の予兆」への気づきの平均個数

表５には，単元全体でみた上位群と下位群の「出来事の予兆」への気づきの内容それぞれの平均個数を示した。単元を通して，上位群の方が下位群よりも「技術的つまずき」への気づきが多かった。また，上位群は下位群より「学習規律・マネジメント」と「学習集団の機能」の内容に関わった気づきが二倍以上多かった。一方，「心理的つまずき」の内容に関わった気づきは，単元通して下位群の方が上位群よりも二倍以上多い結果にあった。

表５　「出来事の予兆」への気づきの内容の群別頻度数

気づきの内容（単元全体）		上位群 平均値（±標準偏差）	下位群 平均値（±標準偏差）
気づきの内容（第１次：うまくタッチして逃げよう）			
1	技術的つまずき	5.7（±0.6）	0.8（±0.5）
2	心理的つまずき	1.0（±1.0）	2.3（±0.9）
3	規律・マネジメント	5.3（±0.6）	1.8（±0.5）
4	学習集団の機能	5.7（±1.2）	1.3（±0.5）
5	認知的つまずき	0.0（±0.0）	0.3（±0.5）
6	運動教材の適時性	0.3（±0.6）	0.5（±0.6）
気づきの内容（第2次：タックルでアウトを取ろう）			
1	技術的つまずき	9.0（±1.7）	0.3（±0.6）
2	心理的つまずき	1.0（±0.0）	3.0（±1.0）
3	規律・マネジメント	2.3（±1.5）	0.7（±0.6）
4	学習集団の機能	5.0（±0.0）	1.7（±0.6）
5	認知的つまずき	0.7（±0.6）	0.7（±0.6）
6	運動教材の適時性	0.7（±0.6）	0.3（±0.6）

表６には，単元全体でみた上位群と下位群の「出来事の予兆」への気づきに対する「推論－対処」それぞれの平均個数を示した。表６より，単元を通して上位群は「合理的推論－目的志向的対処」と「心情的推論－目的志向的対処」を多く展開し，下位群よりも顕著に多かった。一方，下位群は単元を通して「心情的推論－理解志向的対処」を多く展開し，上位群よりも五倍近く多かった。その他の「推論－対処」は，両群とも二個以下と使用頻度の少ない傾向にあった。

表６　気づきに対する「推論－対処」の内容の群別頻度数

「推論－対処」の内容（単元全体）		上位群 平均値（±標準偏差）	下位群 平均値（±標準偏差）
「推論－対処」の内容（第１次：上手くタッチして逃げよう）			
1	合理－理解	0.3（±0.6）	0.0（±0.0）
2	心情－理解	1.0（±1.0）	5.3（±1.0）
3	文脈－理解	0.3（±0.6）	0.8（±0.5）
4	合理－目的	9.0（±2.6）	0.0（±0.0）
5	心情－目的	5.7（±1.5）	0.3（±0.5）
6	文脈－目的	1.0（±0.0）	0.5（±0.6）
「推論－対処」の内容（第2次：タックルでアウトを取ろう）			
1	合理－理解	0.3（±0.6）	0.0（±0.0）
2	心情－理解	1.7（±0.6）	5.0（±0.8）
3	文脈－理解	0.0（±0.0）	0.8（±0.5）
4	合理－目的	9.7（±1.5）	0.3（±0.5）
5	心情－目的	7.3（±2.5）	0.8（±1.0）
6	文脈－目的	0.3（±0.6）	0.3（±0.5）

Ⅳ．考察

４．１．学習成果（態度得点）と教師の「出来事の予兆」への気づきとの関係

教師のキャリア発達については，これまで授業中の「出来事の予兆」への気づきが関係することが示唆されてきたが，上記の仮説について小学校低学年担任教師を対象に定量的に実証した研究は十分とは言い難かった。そこで本研究では，低学年担任教師を対象に，学習成果（態度得点）と体育授業中の教師の「出来事の予兆」への気づきとの関係を検証した結果，上位群の方が下位群よりも一授業あたりの「出来事の予兆」への気づきは多いものと判断できた。また，単元を通して「技術的つまずき」に関わった内容への気づきと「合理的推論－目的志向的対処」の使用頻度に相違がみられ，いずれも上位群の方が多い結果にあった。上述の結果は，態度得点と体育授業中の教師の「出来事の予兆」への気づきを定量的に検証してきた一連の先行研究の結果とすべて一致した（表７参照）。

わが国の体育科教育学の分野では，優れた教師の特徴として「子どもの力や技を伸ばす教師」が多くの研究者によって明らかにされてきた（高田，1981：高橋ら，1989，1991）。そこでの結果は，一般に仲間と共に活動することそれ自体を楽しむ目的とし，結果的に運動技術をみんなで学び習得できればよいと言われる低学年の体育授業でも「子どもの力や技を伸ばす」ことが重要であることを示している。もっと言えば，低学年の体育授業であっても，運動技術の向上の妨げは低学年の子どもの授業評価の低下に関与する可能性の高いことがわかる。大貫・鈴木（2008）は，低学年期の子どもの運動技術の向上は身体発達や人格的発達において大きな意味を有する重要なものであると述べ，低学年の体育授業でも「子どもの力や技を伸ばす」ことが重要であると主張していた。

これらより，担任する学年に関係なく，態度得点の高い教師になるためには，子どもが力や技の向上を自覚する体育授業ができなければならないものと考えられた。そのためには，取り扱う運動教材との間に生起する技術的つまずきへの気づきとその対処に関わった複合的知識

表 7　小学校の学年別にみた気づきの内容と「推論－対処」

	気づきの内容		推論－対処	
高学年	技術的つまずき	上位群＞下位群	合理－目的志向	上位群＞下位群
	心理的つまずき	下位群＞上位群	文脈－目的志向	上位群＞下位群
中学年	技術的つまずき	上位群＞下位群	合理－目的志向	上位群＞下位群
	心理的つまずき	下位群＞上位群	心情－理解志向	下位群＞上位群
	学習規律･マネジメント	上位群＞下位群		
低学年	技術的つまずき	上位群＞下位群	合理－目的志向	上位群＞下位群
	心理的つまずき	下位群＞上位群	心情－目的志向	上位群＞下位群
	学習規律･マネジメント	上位群＞下位群	心情－理解志向	下位群＞上位群
	学習集団の機能	上位群＞下位群		

（山口，2012）の拡大・深化が重要になってくるものと考えられた。

また，低学年や中学年の場合，上位群は下位群よりも「学習規律・マネジメント」「学習集団の機能」といった学習集団の組織化に関わった気づきの多いことが認められた。上記の結果は，低学年ほど固有名詞を多く用いるなど友だちの良さを認めて学習を深める共感的・情熱的な働きかけを意図的に展開することで教師が伝えたいことを伝達する（細越，2015）傾向にあることが関係しているものと考えられた。つまり，低学年の体育授業では，学習集団の親和性（菊池ら，1989）が高まることで，子どもが力や技の向上を自覚できる場が担保しやすくなるのである。大貫･鈴木（2008）も，中学年ぐらいまでは人間関係への細かな配慮が必要であり，学習者主体の授業づくりが高学年以上に求められるのが低学年の体育授業であると述べている。高田（1982）も，互いにしっかりと見合い，考え合い，話し合い，聴き合う，という親和的関係の確立が低学年までに必要であると述べていた。

さらに，低学年や中学年の教師は「心情的推論」を多く展開する結果にあった。合わせて上位群の教師は，「目的志向的対処」を多く展開する特徴にあった。高田（1976）は，低学年期の子どもは体育授業では競争心が急速に強まる一方でその湧き出る競争心を押さえる術は知らないという特徴があると述べ，低学年の体育授業では子どもの心情的特徴を把握しつつ授業を展開することの重要さを主張していた。また彼は，低学年の体育授業ではルールを守る，マナーを守るという目的に向けた教授行為も重要であると述べていた。上位群の教師は，低学年の体育授業のこうした一連の特徴を理解して実践していたものと考えられた。

他方，下位群は「心理的つまずき」の気づきと「心情的推論－理解志向的対処」の展開が多く，上位群で認められた「技術的つまずき」や「合理的推論－目的志向的対処」はほとんど認められなかった。これには，上位群の教師に認められた複合的知識の薄さが関係していることが容易に予想できた。つまり，子どもの興味・関心に任せて授業を進め（黒澤・服部，2011），上手くなりたいという子どもの真摯な願いに十分対応できない教師の特徴が見てとれる。

これらより，態度得点の高い体育授業を展開できる小学校教師になるためには，学年にあった「出来事の予兆」への気づきが重要になってくるものと考えられた。つまり，低学年の体育授業では多様な「出来事の予兆」に巨視的に気づく力が必要であり，学年が上がるにつれて運動技術の向上を阻害する「出来事の予兆」に集中した気づく力が重要になってくるものと考え

られた。また，低学年の体育授業であっても，「技術の向上」を実感できる体育授業を展開することが重要であるものと考えられた。そのためには，取り扱う運動教材との間に生起する技術的つまずきへの気づきとその対処に関わった複合的知識が必要になってくるものと考えられた。

4．2．低学年担任教師の「気づき」と「推論－対処」の特徴

上位群は，子どもの「技術的つまずき」に気づき「合理的推論－目的志向的対処」と「心情的推論－目的志向的対処」を多く展開する結果にあった。そこでの記述内容例をみてみると，「なんとか得点したいという思いが強く，色々試行錯誤しているみたい」と推論した上で「『よく考えているね。いい方法みつかったら教えてね』と声をかけた」という記述例が，また「勝ちたちという思いが強くなったためだろう」と推論した上で「頑張っているねと班に声かけをし，集合したときにこの班の取り組む姿勢をみんな伝えた」という記述例が，さらに「班で入口付近はいてはダメだと決めているのに，追われるのが怖いのだろうか。入口の側に逃げてしまう班がある」と推論した上で「逃げるのを頑張っているね。すごいね。その調子でタッチされないで頑張ろうねと声をかけた」という記述例などが多く認められた。上述の記述例から，上位群は下位群よりも子ども一人ひとりの多様な活動を心情的に理解し，肯定する対処を多く展開していたものと考えられた。このことについて，小林（1978b）は「斎藤喜博さんの体育の授業に流れる論理は，柔らかさの中に美しさがあり，美しさの中に合理があり，合理の中に安全があり，それが自分の身体を安全に守り育てるための方法や技術を学ぶという体育の授業の目的につながる。・・・そうしますと，このラインに乗っている限り，たとえ失敗してもほめられます」と述べ，教師には取り扱う教材の運動技術を熟知することも必要であるが，一方で「子どもの成長を待つ姿勢」も重要であることを主張した。教師のキャリア発達の転機をインタビュー法より検討した岸野・無藤（2006）の結果の中にも，こうした「待つ姿勢」の重要性が記されていた。具体的には，「一年ぶりに一年生を担任・・・子どもに関する考え方が時代遅れで浦島太郎状態。・・・低学年は教えるんじゃなくて育つという感覚が重要」という経験で自らの実践が変化した教師の事例が取り上げられていた。低学年の授業ほど，こうした「子どもの成長を待つ姿勢」で教師が体育授業に望むことが重要であるものと考えられた。

また，低学年の上位群は「学習集団の機能」に関わった気づきの多い結果にあった。上位群の「学習集団の機能」に関わった「気づき」の記述内容例をみてみると，「NさんとF君が言い争っていた」「I君とグループの他のメンバーとが順番についてケンカした」「審判をする子と守備をしている子たちとのトラブルが多い」などの記述が認められた。このことから，上位群の教師は子ども間の学習集団の親和性（菊池ら，1989）のまずさを何とかしたいという意識が強かったものと考えられた。授業評価として用いた態度測定の診断結果をみてみても，学習集団機能の親和性（「仲間への思いやり」）に関わった項目に得点差があると判断できた。

ところで，下位群の教師は，「心情的推論－理解志向的対処」を多く用いる傾向にあった。そこでの記述内容例をみてみると，「Fくんがゲーム後にずっと下を向いていた」という気づきに対して，「役に立てなかったという思いがあったのだろう－次はがんばろうよと励ました」という「推論－対処」の記述が認められた。また，「Tさんがほとんど動いてタッチにいけなかった」という気づきに対して，「相手が強くて怖くてタッチにいけなかった－怖くないよ。頑張ろうと励まし続けた」という「推論－対処」の記述が認められた。

確かに，低学年の体育授業では上記のような手だてが多く認められることがある。このことについて黒澤・服部（2011）は，低学年の体育授業では「子どもの心を強制するような指導では効果が上がらないであろうし，児童の興味や関心だけに任せてしまっては，様々な動きに偏りや減少傾向がある」と述べ，低学年ほど教師の内発的動機づけを高める指導の重要性は認めつつも，体育授業のあり方をその動機だけに任せることは避けるべきであると述べていた。つまり，低学年の体育授業であっても，単に子どもの心情を把握しそれを理解するだけに留まった教師行動に対しては，子どもは評価しないのである。それよりも，「やった，できた」や「あ，わかった」という成功体験を伴った学習経験の積み重ね（厚東，2013）の保証を子どもは願っているものと考えられた。

Ⅴ．結論

本研究では，小学校低学年（１年生）担任教師７名を対象に，態度得点を高めた教師とそうでない教師とで，課題解決的プログラムによるカバディの授業を一単元（全７時間）実施してもらい，体育授業中の「出来事の予兆」への気づきと「推論－対処」がどのように異なるのか検討した。その結果，態度得点の高い教師は，先行研究（厚東，2004，2014，2015）同様，一授業辺りの平均個数は，上位群の方が下位群よりも上回っており，上位群の方が下位群よりもすべての時間で気づきが多い結果にあった。また，その気づきの内容や「推論－対処」より，低学年の体育授業であっても運動技能の向上を子ども一人ひとりが実感できる授業展開を心がけていたことが確認できた。一方，他学年とは異なり，子どもの運動技能の向上を「待つ姿勢」が強く，その過程で学習集団の親和性を高める場面つくりを重視する傾向にあるものと考えられた。

以上のことから，担任する学年に関係なく，態度得点の高い教師は体育授業の中で子どもたちの真正な願い（上手くなりたい）に応えるための教授活動の展開を心がけていたものと考えられた。また，態度得点の高い教師は，担任した学年によって多様な「出来事の予兆」への巨視的な気づきから，運動技術の向上を阻害する「出来事の予兆」に集中した気づきの使い分けが出来るものと考えられた。

本研究では，態度得点だけでなく運動技能などその他のプロダクト情報も合わせた検討までは十分に実施できなかった。また，教職経験年数，性差あるいは経験知といったコンテキスト情報の相違についてもデータ収集が出来ず検討が不十分であった。さらに，取り扱う運動教材の相違などによる結果への影響も検討していく必要はあろう。今後，教師の「出来事」研究の課題である。

脚注

1 これまで，「自伝的に記憶していること」「エピソードとして記憶していること」など，「出来事の予兆」への気づきの概念は一義的でなかった。そのため，「出来事の予兆」を定量的に分析する授業研究を推し進め

ていくところにまで進展していなかった。こうした中で，稲垣・佐藤（1996）は，授業中の「出来事」を「あらかじめ予期したり意図して起こる事柄は『結果』であって『出来事ではない』」と述べ，「教師や子どもの意図や計算を裏切って，そこに新しい状況や関係を現出させる事件」と定義した。しかしながら，実際の学校教育の場においては，本来，事件が事件として生起してはならないことは自明であろう。また，教師が出来事のポリティクスを仕掛けることはあっても（長田ら，2010），子どもに「つまずき（子どもにとっての出来事）」を生起させてはならないものである。こうした想いから辻野（1997）は，授業中の「出来事」を「教師や子どもの意図や計算を裏切って，そこに新しい状況や関係を現出させる事象」と表現し，まずは，多種多様な事象に教師が素早く気づき，その意味や背景を探ることの重要性を指摘した。本研究では，こうした辻野の定義をアプリオリに，「新しい状況や関係を生み出すことにつながらない事象（例えば，「暑いからだろう」「楽しくないのだろう」「疲れたからだ」など）」以外のものを授業中の「出来事の予兆」と定義し測定した。

2 これまで著者らは，態度得点の高い教師を優れた教師と捉え，教師のキャリア発達の方向性を定め研究調査を行ってきた。本研究でも，態度得点の高い教師を優れた教師と捉え検討した理由はここにある。ちなみに，各分野で優れた実践者といわれる者は 2 割であるという調査結果がある（笠井，2009）。そこで，294名の小学校教師を対象に態度尺度を用いた調査を実施し，「態度得点の高い教師」が学校教育現場にどれだけ存在しているのか調査した結果，態度得点の高い教師は 2 割程度存在し（厚東，2014），現実的にどこの小学校でも存在することが統計的に明らかとなっている。

3 厚東ら（2004）は，教師の「出来事の予兆」への気づきに対する「推論－対処」の内容を，「心情的推論－理解志向的対処」「合理的推論－理解志向的対処」「文脈的推論－理解志向的対処」「心情的推論－目的志向的対処」「合理的推論－目的志向的対処」「文脈的推論－目的志向的対処」「印象的推論」の計 6 つの「推論－対処」の観点より分析する「出来事」調査法を開発した。本研究でも，上記 6 つの観点より分析する「出来事」調査法を用いて教師の「出来事の予兆」への気づきに対する「推論－対処」の内容を分類した。

引用・参考文献

Armour, K.（2006）Physical education teachers as career long learners: A compelling research agenda. Physical education and sports pedagogy, 11：203-207.

東武志・梅野圭史（2000）体育授業改善に資する身体論的アプローチの可能性－「気（心）―身（心）」視座に立った身体論を手がかりにして－．体育・スポーツ哲学研究，22(1)：1 -15.

Gooding, C.T.（1969）The Penceptual Organization of Effective Teachers, Combs, A. W., et al. Florida Studies in the Helping Professions, Social Science Monograph No.37, Univ. of Florida Press.

細越淳二（2015）よい体育授業と学級の成長．体育科教育，4 ：26-29.

稲垣忠彦・佐藤学（1996）授業研究入門．岩波書店：東京，P.83.

笠井恵美（2009）サービス・プロフェッショナル ： 営業，販売，接客「上位 2 割」の熟達者になる14の経験．プレジデント社：東京.

加登本仁・大後戸一樹・木原成一郎（2013）小学校体育科のボール運動の授業における学習集団の形成過程に関する事例研究－エンゲストロームの活動理論を手がかりとして－．教育方法学研究，39：83-94.

木原成一郎（2011）専門職としての教師の成長過程と支援体制．日本体育科教育学会編，体育科教育学の現在．創文企画：東京，pp.193-207.

菊池博文・梅野圭史・後藤幸弘・林修・野田昌宏・辻野昭（1989）体育科の授業に対する態度と学習集団機能

の関係－中学生生徒を対象にして－．スポーツ教育学研究 9 (2)：65-75.
岸野麻衣・無藤隆（2006）教師としての専門性の向上における転機－生活科の導入に関わった教師による体験の意味づけ－．発達心理学研究，17(3)：207-218.
小林篤（1978a）体育の授業研究．大修館書店：東京，pp.170-222.
小林篤（1978b）斉藤喜博の体育授業．一莖書房：東京.
厚東芳樹・梅野圭史・上原禎弘・辻延浩（2004）小学校体育授業における教師の授業中の「出来事」に対する気づきに関する研究－熟練度の相違を中心として－．教育実践学論集，5：99-110.
厚東芳樹（2013）成功体験と体育授業に対する愛好度の低い子どもの学習者行動との関係－小学校二年生を対象として－．北海道大学大学院教育学研究院紀要，118：121-133.
厚東芳樹（2014）プロフェッショナルな教師の体育授業をみる観点は何が違うのか．V2ソリューション出版：名古屋.
厚東芳樹（2015）体育授業における教師の「出来事の予兆」への気づきに関する研究－小学校中学年の場合－．北海道体育学研究，50：113-122.
黒澤邦夫・服部晃（2011）小学校低学年における縄跳び遊びの授業づくりに関する研究－内発的動機付けを高めるための指導者のあり方－．年会論文集，27：230-233.
メリアム：堀薫夫ほか訳（2004）質的調査法入門．ミネルヴァ書房：東京.
長田則子・梅野圭史・厚東芳樹（2010）体育授業における教師の「感性的省察」の実体とその深化．体育・スポーツ哲学研究，32(2)：99-118.
大貫耕一・鈴木聡：柴田義松[監]（2008）低学年の体育．日本標準：東京.
坂本篤史（2007）現職教師は授業経験から如何に学ぶか．教育心理学研究，55(4)：584-556.
佐藤学（1996）教育方法学．岩波書店：東京.
鈴木直樹（2003）体育授業における教師の身体性に関する研究－「評価する身体」という視点から－．体育・スポーツ哲学研究，25(1)：23-35.
高田典衛（1981）体育授業の原点．杏林書院：東京，pp.161-174.
高田典衛（1982）よい体育授業の探究．大修館書店：東京.
高橋健夫・岡沢祥訓・中井隆司（1989）教師の「相互作用」行動が児童の学習行動及び授業評価に及ぼす影響について．体育学研究，34(3)：191-200.
高橋健夫・岡沢祥訓・中井隆司・芳本真（1991）体育授業における教師行動に関する研究－教師行動の構造と児童の授業評価との関係－．体育学研究，36：193-208.
辻野昭（1997）体育科教育の未来像－体育科教育の過去・現在・未来－．体育学研究，41(5)：389-394.
梅野圭史・厚東芳樹（2004）授業研究の評価とその後の生かし方．体育科教育，52(6)：30-33.
梅野圭史・辻野昭（1980）体育科の授業に対する態度尺度の試み－小学校低学年児童について－．体育学研究．25(2)：139-148.
山口孝治（2012）体育授業における教師の反省的思考の変容に関する実践的研究－授業中の「出来事」への気づきに着目して－．佛教大学教育学部学会紀要，11：41-52.

Effects of the Difference in Professional Expertise of teaching on Teachers' Awareness of "Class Events" during Physical Education Classes in Elementary School

Yoshiki KOTO, Kazutaka KISU

Key Words

Physical Education Classes in Elementary School, awareness of "class events", classroom teachers of the lower grades of elementary school children (1th grads), attitude scores

Abstract

This research was conducted on 7 teachers in charge of primary 1grades (age 6). The teachers were categorized according to the lesson evaluation given by the pupils (attitude score) into those with a high score and those with a low score. A comparison and examination were made quantitatively of how their awareness of "class events".

As a result, attitude score high teachers were found to be awareness of "class events" is significantly more of in physical education classes than low teacher of attitude score. Attitude score high teacher had observed many weaknesses of the child's motor skills than the low teacher of attitude score. This result was combined with the study of other grades. In addition, there was also a different result than the other grades. It aware that the learning group to function well, is that it had to expand awareness involved in the affinity between children. On the other hand, low teacher of attitude score was frequently observed whether children with each other is active friends than high teacher of attitude score. Also, attitude score high teachers in charge of primary 1grades was considered from the results that the strong attitude of "wait for the growth of children."