

小学校教師の実践的指導力を育てる研修の在り方に関する検討

— 小学校体育科の授業における教師行動の変容に着目して —

A Study on the way of training to nurture the practical teaching ability of elementary school teachers
— Focusing on changes in teacher behavior in elementary school physical education classes —

塩路 文哉
SHIOJI Fumiya
(田辺第三小学校)

林 修
HAYASHI Osamu
(和歌山大学教育学部)

受理日 令和5年11月15日

抄録：本研究は、現職の小学校教師を対象に、これまでの教師教育に関する研究の成果をふまえた研修内容を仮説・実践し、それが研修後の教師行動と態度得点、ならびに学習集団機能を変容させるのかどうかについて事例的に検討することを目的とした。その結果、1) 態度測定の診断結果はいずれの学級とも「高いレベル・成功」の範疇であった。唯一、C学級は女子の態度スコアがアンバランスであったが、「価値」尺度のスコアが男女とも向上した。2) 学習集団テストの診断結果は、A学級とC学級いずれも男女共に「高い」と診断された。3) 態度得点ならびに学習集団機能を向上させたC教師の教師行動の変容を検討した結果、一問一答の単純に完結するやりとりから、「創意的発問」を駆使して、子どもの考えを探り深めていくやりとりへと変容していたことが認められた。これらのことから、教員研修においては、講義による知識の教示に加えて、授業動画の視聴等により、よい授業の姿をイメージ化させることで自らの授業を改善し、それを研修の場で再度検証するといった研修体制を構築できれば、教師の成長に資する効果的な研修になりうる可能性が高いものと考えられた。

キーワード：教師行動、態度得点、学習集団機能、省察、教員研修

1. はじめに

1.1. 研究の動機

私たち教師は、優れた「実践的指導力」を備えたよい教師をめざして日々教育活動に携わっている。

梅野 (2010) は、「実践的指導力」とは、「『いま—ここ』の現実から出発して、『これからどうする』という未来志向性を希求する教師の『実践知』を、児童・生徒に対する『指導』によって発現させる行為・能力」と定義づけている。こうした考え方は、「技術的実践」と「反省的（省察的）実践」を共に成立させていく方途を開くものであり、新たな体育授業づくりに生きる教師の実践力の育成につながるものと考えられる。

職能発達について、エリクソン (1996) は、「熟達の10年ルール」を提唱している。またわが国では、松尾 (2006) が、優れた実践者になるためには、「特定の領域に入って最初の10年間の活動が重要である」と指摘している。

これらのことは、私たちが「実践的指導力」を備えた一人前の教師になるためには、10年程度の経験を積

む必要のあることを示唆している。

しかしながら、同じような経験をしなくても成長する教師とそうでない教師がいるという現実も否定することができない。

では、どうすれば私たちが成長し、優れた「実践的指導力」を習得することができるのであろうか。ここに本研究の動機がある。

1.2. 先行研究の検討

梅野ら (1997) は、従来の教師行動研究の多くが、小学校段階の1単位授業における情意的側面についての学習成果との関連で得られたもので、単元レベルにおける態度得点との関連についての検討は十分でないとしている。この批判から、小学校5・6年生17学級の授業を対象に、1単元にわたる教師行動を捉え、それが学習成果に及ぼす影響を明らかにしようとした。その結果、態度得点に最も大きな影響を及ぼしている教師行動は、「相互作用」と「巡視」であった。中でも「肯定的・矯正のフィードバック」と「発問」活動の恒常的な働きかけは、肯定的で支援的な学習環境を生み

出し、それが、結果的に態度得点の向上に結び付いたとしている。併せて、効果的な「相互作用」を行うための質的な「巡視」の重要性を示唆している。

また、同じ時期に高橋ら（1997）は、教師の「相互作用」に関して介入した結果、運動学習に関する教師の肯定的・矯正的フィードバックの頻度が向上し、態度得点が有意に高まったことを報告している。

さらに上原・梅野（2000）は、走り幅跳びを題材に、態度得点を高めた教師とそうでない教師の相互作用行動を、品詞分析法を用いて検討した。その結果、子どもに課題（めあて）を理解させたり、子どもを運動教材のもつ技能的特性と出会わせたりする言語的相互作用の重要性を指摘した。そして、その背景に教師の実践的見識に関わる知識の関与を推察している。

こうした一連の研究成果に基づいて、授業のマネジメント方略や教師の「相互作用」を意図的・積極的に指導に取り入れることで、授業改善につなげようとする「介入実験的研究」も行われるようになった。

福ヶ迫・高田（2012）は、先行研究から得られた「学習の勢い」を生み出す指導方略と指導技術を仮説し、その妥当性について検証した。すなわち、「マネジメントを削減するための指導方略と指導技術」、「インストラクションに関わった指導方略と指導技術」、「豊富な学習従事量を生み出すための指導方略と指導技術」を内容の視点として介入した結果、授業の学習規律が徹底され、運動学習に従事する時間が増えたことで、ゲームパフォーマンスや授業評価の向上につながったことを報告している。

一方、学習目標に照らして子どものつまづきを予測したり、つまづきへの対処法を検討したりするなどの、よい体育授業の内容的条件に焦点づけた教師の実践的知識に関する研究も認められる。

高村ら（2006）は、1名の教師を対象に、子どもの学習成果を高めた教師のジャーナル（授業日誌）を読み取らせ、これによって教師の反省的視点の変容と実際の体育授業を改善しようとする試みを行った。その結果、対象の教師は、課題解決的な学習の志向を強め、子どもの思考・認識のプロセスに即して課題を明確化させるとともに、「相互作用」を多用するようになったことを認めている。これにより、対象の教師は、子どもの技能的なつまづきによく気づき、「推論-対処」を展開させることが可能になったのである。しかしながら、子どもの動きの評価とそれに基づく「相互作用」の仕方など、「内容的条件」に関する指導を改善するには至らなかったことも報告されている。

山口（2011）は、若手教師（教職3年目）1名を対象に、走り幅跳び教材における「運動の構造的（技術的）知識」と「運動教材における児童のつまづきの類型とその手だてに関する知識」に介入し、被験教師の授業実践の変容を検討した。その結果、態度得点の向

上が認められ、その背景として「課題（めあて）の明確化を図る」、「個々の運動実態に対する的確な矯正的（技術的）フィードバックの展開」、「課題（めあて）の自立解決を促進させる練習活動の工夫や観察学習の導入」といった授業実践の変容の影響を指摘している。

これらの研究を通覧すれば、教師は体育の授業で扱う運動・スポーツの構造的知識を理解するとともに、教授方法に関する知識を有していることが重要といえる（藤澤、2017）。故に、上記研究成果を取り入れた教員研修を展開すれば、学習成果（体育科の目標である情意・技能・認識・社会的行動）を高める教師を育てる可能性があるものと考えられる。しかしながら、こうした取り組み（研修）は今のところ見当たらない。

そこで、本研究では、現職の小学校教師を対象に、これまでの教師教育の成果をふまえた研修を行い、それが教師行動と態度得点、ならびに学習集団機能を変容させるのかどうかについて事例的に検討することを目的とした。

2. 研究方法

2.1. 対象

2.1.1. 被験教師

本研究への協力を呼びかけた結果、3名の教師から快諾を得た。表1は、3名の教師の前提条件を示したものである。この中で、専門教科については、大学時代に専攻していた学科、もしくは就職後に研究の柱としている教科を自己申告してもらったものである。なお、3名の被験教師には、本研究の趣旨ならびに情報の公開に関する人権擁護、個人情報の保護について説明し、了解を得ている。

2.1.2. 研究の流れと実践した授業

本研究は図1の流れで行った。すなわち、まず実践

表1：被験教師の前提条件

	A教師	B教師	C教師
年齢	32	31	26
性別	男	男	男
担任学級 (学年)	A学級 (6年)	B学級 (6年)	C学級 (5年)
経験年数	7	7	4
専門教科	国語	国語	体育
過去の 担任学年	3年 2回 4年 2回 5年 2回 6年 1回	3年 1回 4年 3回 5年 1回 6年 2回	5年 2回 6年 2回

Iを行い、その後、今回仮説した内容での研修を受け、そのうえで実践IIを行ってもらった。

実践Iでは、マット運動（全9時間）、実践IIでは、跳び箱運動（全9時間）をそれぞれ教材とする、同一の指導計画（表2・3）のもとで実践してもらった。このとき、教師行動の変容が学習成果へ及ぼす影響を把握したいことから、教材を個人種目である器械運動に限定した。なぜなら集団的な種目を用いた場合、教材そのものが学習集団機能を高める可能性が十分予想されるからである。

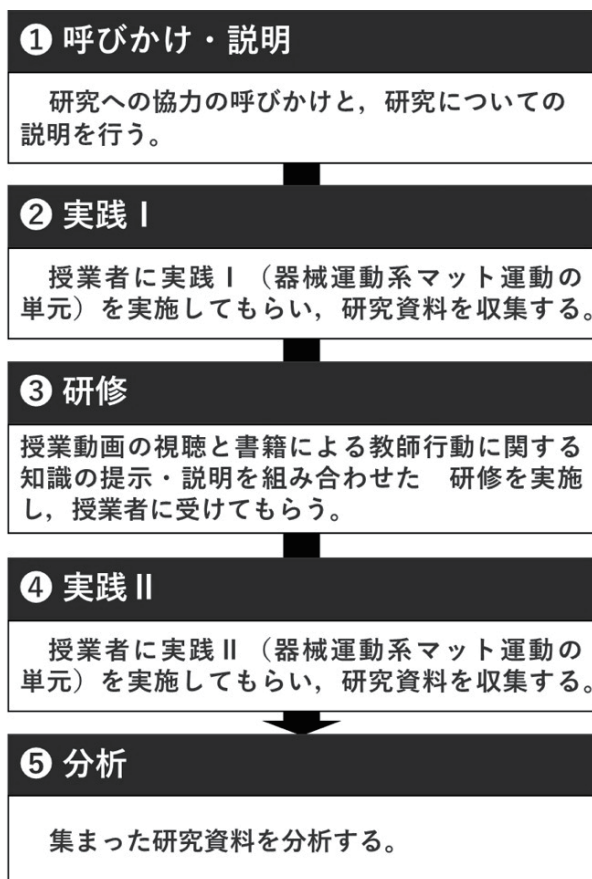


図1：研究の流れ

2.2. 資料の収集および分析の方法

以下の3つの方法¹⁾で、資料を収集・分析した。

- (1) 子どもたちの体育授業に対する態度の変容を把握するために、実践Iと実践IIの単元前後に、小林(1978)が作成した「態度測定による体育の授業診断」を実施した。
- (2) 体育授業における学習集団機能の変容を把握するために、実践Iと実践IIの単元の学習の開始前と終了後に、菊池ら(1989)が作成した「体育における学習集団テスト」を実施した。
- (3) 授業中の教師行動を把握するために、両実践とも、単元期間中の2、5、8時間目の授業中の教師の行動をビデオカメラで撮影し、高橋ら(1991)が作成した「教師行動観察法」を用いて分析した。そ

の際、分析者はデモテープ²⁾を用いて正答率が80%以上になるまでトレーニングを行った。

2.3. 研修の具体的内容

被験教師3名への研修は、図2の流れに即して、著者と被験教師がそれぞれ1対1で行った。

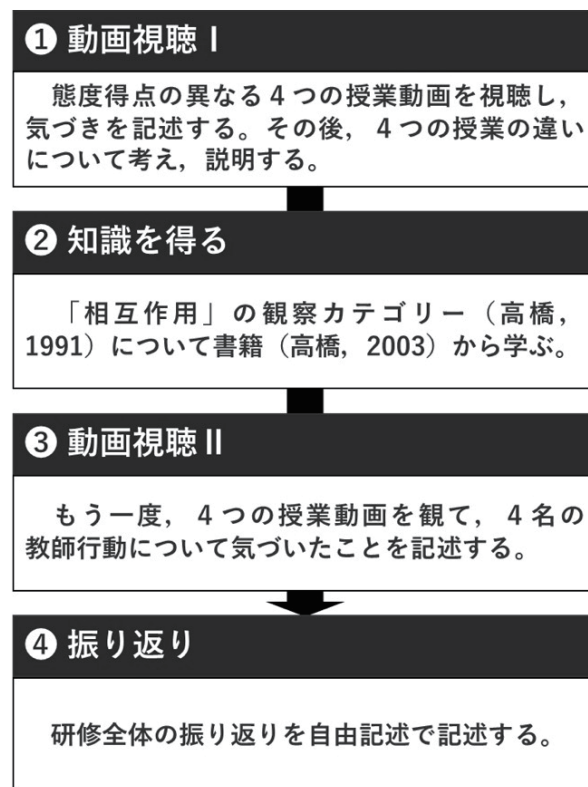


図2：研修の流れ

まず、被験教師に上述したデモテープを研修用の動画として視聴してもらった（以下、研修用動画とする）。すなわち、態度得点が高いレベルの教師2名と、そうでない教師2名のそれぞれの授業にみる教師行動の動画を視聴し、気づいたことを自由記述してもらった。

次に、テキストとして、書籍「体育授業を観察評価する」（高橋, 2003）を用いながら、教師行動観察法における相互作用の観察カテゴリーについて説明した。このとき、提示・説明する内容に違いが出ないように、用いたテキストに沿った説明のみを口頭で行った。

その後、先の4つの授業動画を再度視聴し、改めて気づいたことを自由記述してもらった。

最後にまとめとして、研修を振り返って学んだことを自由記述してもらった。

表 2：実践Ⅰの指導計画

	1	2 (動画撮影)	3	4	5 (動画撮影)	6	7	8 (動画撮影)	9
学習の流れ	<ul style="list-style-type: none"> ・オリエンテーション 挨拶 課題把握 場の準備 準備運動 								
	<ul style="list-style-type: none"> ・準備運動の行い方を確認する。 ・今までに取り組んだ技を確認する。 ・この単元で取り組む技の確認をする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・技の習得のための練習に取り組む。(前転技) ・取り組む技を選び、練習する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・技の習得のための練習に取り組む。(後転技) ・取り組む技を選び、練習する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・技の習得のための練習に取り組む。(倒立回転技) ・今まで学習した技の中から、取り組む技を選び、組み合わせを意識して練習する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・技の習得のための練習に取り組む。(倒立技) ・今まで学習した技の中から、取り組む技を選び、組み合わせを意識して練習する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・技の習得のための練習に取り組む。(はね起き技) ・今まで学習した技の中から、取り組む技を選び、組み合わせを意識して練習する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・今まで学習した技の中から、取り組む技を選び、練習に取り組む。 ・3つ程度の技を組み合わせた、演技の練習に取り組む。 	<ul style="list-style-type: none"> ・今まで学習した技の中から、取り組む技を選び、練習に取り組む。 ・3つ程度の技を組み合わせた、演技の練習に取り組む。 	<ul style="list-style-type: none"> ・技を組み合わせた演技をグループごとに発表(記録)する。 ・グループごとに演技を見た感想を交流する。
	学習の振り返り 片付け 挨拶								
評価計画	知識・技能		前転技 観察 学習カード	後転技 観察 学習カード	倒立回転技 観察 学習カード		はね起き技 観察 学習カード		
	思考力・判断力・表現力等						課題解決・技の組み合わせの工夫 観察 学習カード	自己や仲間の考えたことを他者に伝える 観察 学習カード	
	主体的に学習に取り組む態度	場、用具の安全 観察				約束を守り助け合う 観察			仲間の考えや取り組みを認める 観察 学習カード

表 3：実践Ⅱの指導計画

	1	2 (動画撮影)	3	4	5 (動画撮影)	6	7	8 (動画撮影)	9
学習の流れ	<ul style="list-style-type: none"> ・オリエンテーション 挨拶 課題把握 場の準備 準備運動 								
	<ul style="list-style-type: none"> ・準備運動の行い方を確認する。 ・今までに取り組んだ技を確認する。 ・この単元で取り組む技の確認をする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・技の習得のための練習に取り組む。(切り返し跳びを中心に) ・自己の能力に適した技に挑戦する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・技の習得のための練習に取り組む。(切り返し跳びを中心に) ・自己の能力に適した技に挑戦する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・技の習得のための練習に取り組む。(回転跳びを中心に) ・自己の能力に適した技に挑戦する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・技の習得のための練習に取り組む。(回転跳びを中心に) ・自己の能力に適した技に挑戦する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・今までに取り組んだ技を確認する。 ・自己の能力に適した技に挑戦する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自己の能力に適した技に挑戦する。 ・グループ内発表で取り組む技を選び、その技の練習をする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自己の能力に適した技に挑戦する。 ・グループ内発表で取り組む技を選び、その技の練習をする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・グループで自分が選んだ技の発表を行う(グループごとに動画等で記録する)。 ・グループで、演技を見た感想を交流する。
	学習の振り返り 片付け 挨拶								
評価計画	知識・技能		切り返し跳び 観察 学習カード		回転跳び 観察 学習カード				切り返し跳び 回転跳び 観察
	思考力・判断力・表現力等			課題に応じた練習の場の選択 観察 学習カード		課題に応じた練習の場の選択 観察 学習カード		自己や仲間の考えたことを他者に伝える 観察 学習カード	
	主体的に学習に取り組む態度	場、用具の安全 観察				約束を守り助け合う 観察	積極的な取り組み 観察 学習カード		仲間の考えや取り組みを認める 観察 学習カード

3. 結果と考察

3.1. 実践 I と実践 II の学習成果の比較

3.1.1. 態度測定の診断結果

表 4：態度測定の診断結果

実践	学級	男子				女子			
		単元末 診断型	よろこび	評価	価値	単元末 診断型	よろこび	評価	価値
実践 I	A学級	高い レベル (成功)	5	5	5	高い レベル (成功)	5	5	5
	B学級	やや高い レベル (かなり成功)	3	4	5	かなり高い レベル (成功)	4	4	4
	C学級	高い レベル (かなり成功)	4	5	3	アン バランス (かなり成功)	4	4	3
実践 II	A学級	高い レベル (成功)	5	5	4	高い レベル (成功)	5	5	4
	B学級	かなり高い レベル (かなり成功)	4	4	3	かなり高い レベル (かなり成功)	3	4	4
	C学級	高い レベル (成功)	5	5	4	アン バランス (かなり成功)	3	4	4

注) A 学級は A 教師が、B 学級は B 教師が、C 学級は C 教師が担任する学級である。

表 4 は、実践 I ならびに実践 II の単元終了後に実施した、態度測定の診断結果を示したものである。

診断結果は両実践とも同様のものであった。すなわち、C 学級の女子の態度スコアが「アンバランス」にとどまったが、それ以外は「高いレベル」の範疇であった。また、授業の成否は、いずれも「成功」の範疇であった。

次に、尺度ごとの診断をみてみると、C 学級の高まりが特徴的であった。すなわち、「価値」尺度のスコアにおいて男女とも「3 ⇒ 4」へと一段階向上していたことが認められた。

3.1.2. 学習集団テストの診断結果

表 5 は、実践 I ならびに実践 II の単元終了後に実施した、学習集団テストの診断結果を示したものである。

実践 II における学習集団テストの診断結果は、B 学級を除き、A 学級と C 学級に向上が認められた。すなわち、A 学級は男子が「やや高い」から「高い」へ、

C 学級は男女とも「やや高い」から「高い」へとそれぞれ向上が認められた。

これらの結果は、今回の研修が、C 教師に最も強く影響を及ぼしたことを示唆するものである。なぜなら、実践 I と実践 II の比較から、C 学級の態度測定の価値尺度ならびに学習集団テストの診断結果のいずれも向上していたからである。

そこで、以下、C 教師の学習成果を高めた要因を教師行動の変容から検討することにした。

3.2. 研修前後の C 教師の教師行動の変容

図 3 は、C 教師の実践 I と実践 II の 2、5、8 時間目の授業における 4 大教師行動（高橋、1991）の比率の平均値をそれぞれ示したものである。

「相互作用」の比率をみると、実践 I では 32.22% であったが、実践 II では 56.87% と著しく増加した。

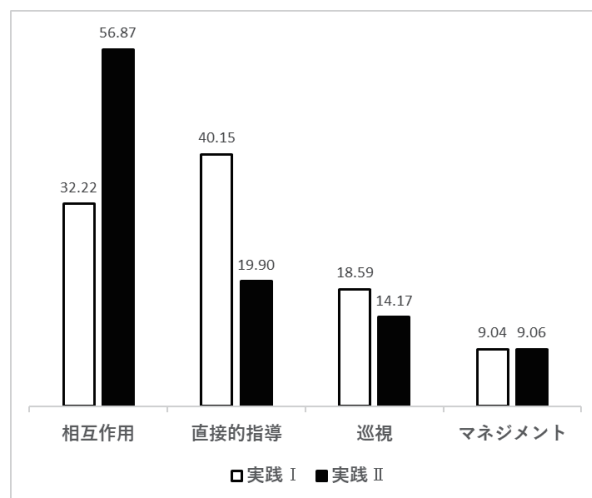


図 3：C 教師の 4 大教師行動の比率の平均値

一方、「直接的指導」は、40.15% から 19.90% へと激減した。他の「巡視」(18.59% ⇒ 14.17%) と「マネジメント」(9.04% ⇒ 9.06%) については、大きな変化は認められなかった。

図 4 は、先と同様に対象カテゴリーの結果を示したものである。

表 5：学習集団テストの診断結果

実践	学習集団機能	A学級				B学級				C学級					
		男子 (8名)		女子 (8名)		男子 (13名)		女子 (18名)		男子 (16名)		女子 (16名)			
実践 I	診断	尺度	単元前	単元後	単元前	単元後	単元前	単元後	単元前	単元後	単元前	単元後	単元前	単元後	
		課題達成	不明瞭	高い	高い	高い	不明瞭	不明瞭	高い	不明瞭	高い	高い	高い	高い	高い
		親和	不明瞭	不明瞭	不明瞭	高い	不明瞭	不明瞭	不明瞭	不明瞭	不明瞭	高い	不明瞭	高い	不明瞭
学習集団機能の診断結果		中程度	やや高い	やや高い	高い	中程度	中程度	やや高い	中程度	高い	やや高い	高い	やや高い		
実践 II	診断	尺度	単元前	単元後	単元前	単元後	単元前	単元後	単元前	単元後	単元前	単元後	単元前	単元後	
		課題達成	高い	高い	高い	高い	不明瞭	不明瞭	不明瞭	不明瞭	不明瞭	高い	不明瞭	高い	
		親和	不明瞭	高い	高い	高い	不明瞭	不明瞭	不明瞭	不明瞭	高い	高い	不明瞭	高い	
学習集団機能の診断結果		やや高い	高い	高い	高い	中程度	中程度	中程度	中程度	やや高い	高い	中程度	高い		

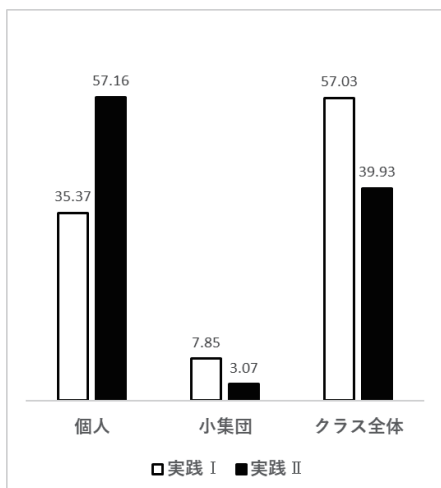


図 4：C 教師の教師行動の対象カテゴリーの比率の平均値

ここでは、「個人」と「クラス全体」の比率に相反する結果が認められた。すなわち、「個人」を対象とした教師行動の比率は、実践 I の 35.37% から実践 II の 57.16% へと著しく増加したのに対して、「クラス全体」を対象としたそれは 57.03% から 39.93% へと著しく減少した。

これらのことから、C 教師は、クラス全体よりも子ども一人ひとりを対象に、「相互作用」による対話的な授業を行うことができるようになったものと考えられる。こうした傾向は、図示していないが、C 教師だけでなく A 教師、B 教師の教師行動にも同様に認められている。よって、こうした教師行動の変容は、研修によるものであると推察される。

3.3. C 教師の相互作用（下位カテゴリー）の変容

C 教師の教師行動の変容を詳細に検討するため、「相互作用」の下位カテゴリーの変化について検討することにした。

図 5 は、C 教師の実践 I と実践 II の 2、5、8 時間目における「相互作用」の下位カテゴリーの比率の平均値をそれぞれ示したものである。

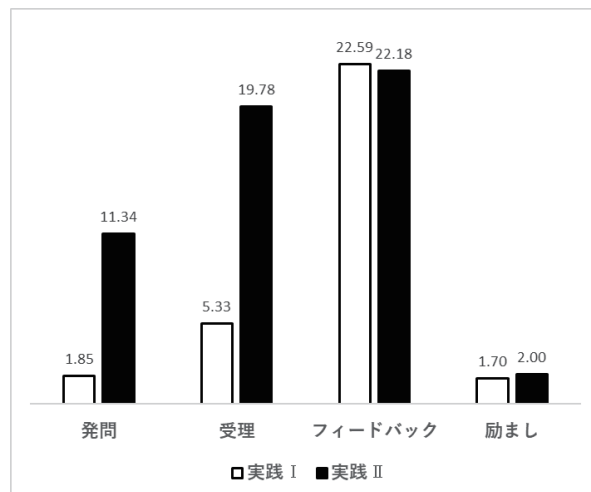


図 5：C 教師の「相互作用」の下位カテゴリーの比率の平均値

4つのカテゴリーにおいて、実践 I から実践 II へと比率が大きく変化したのは「発問」と「受理」であった。すなわち、「発問」が 1.85% から 11.34%、「受理」が 5.33% から 19.78% へとそれぞれ著しい増加が認められた。

さらに、「発問」と「受理」の下位カテゴリーの変化をみることにした。

図 6 は、「発問」と「受理」の下位カテゴリーの結果を示したものである。

実践 I から実践 II にかけて、「相互作用」の下位カテゴリーである「創意的発問」が 0.37% から 8.09%、「受理」の下位カテゴリーである「受理・受容」が 1.56% から 11.46%、「傾聴」が 0.89% から 6.36% へと著しく増加した。

これらの結果は、実践 II の C 教師の教師行動が、「どうすればいいだろう」といった解決への見通しを持たせるような「創意的発問」によって子どもの発言を促し、その発言をよく聞こうとする教師行動へと変化したことをうかがわせる結果である。

しかしながら、量的変化だけでは、C 教師が、子どもにどのタイミングでどのような働きかけを行ったの

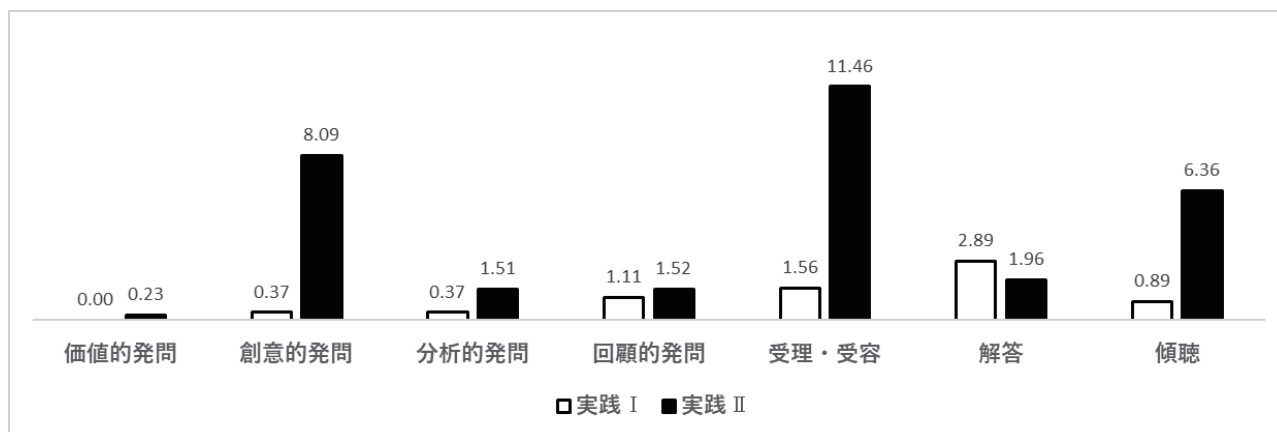
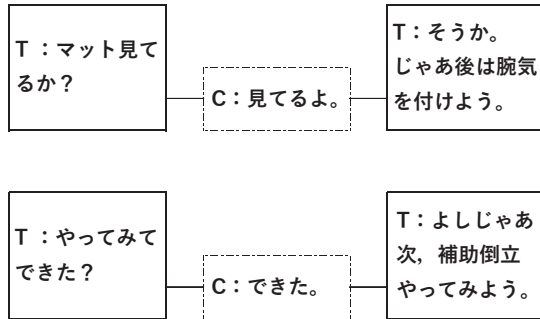


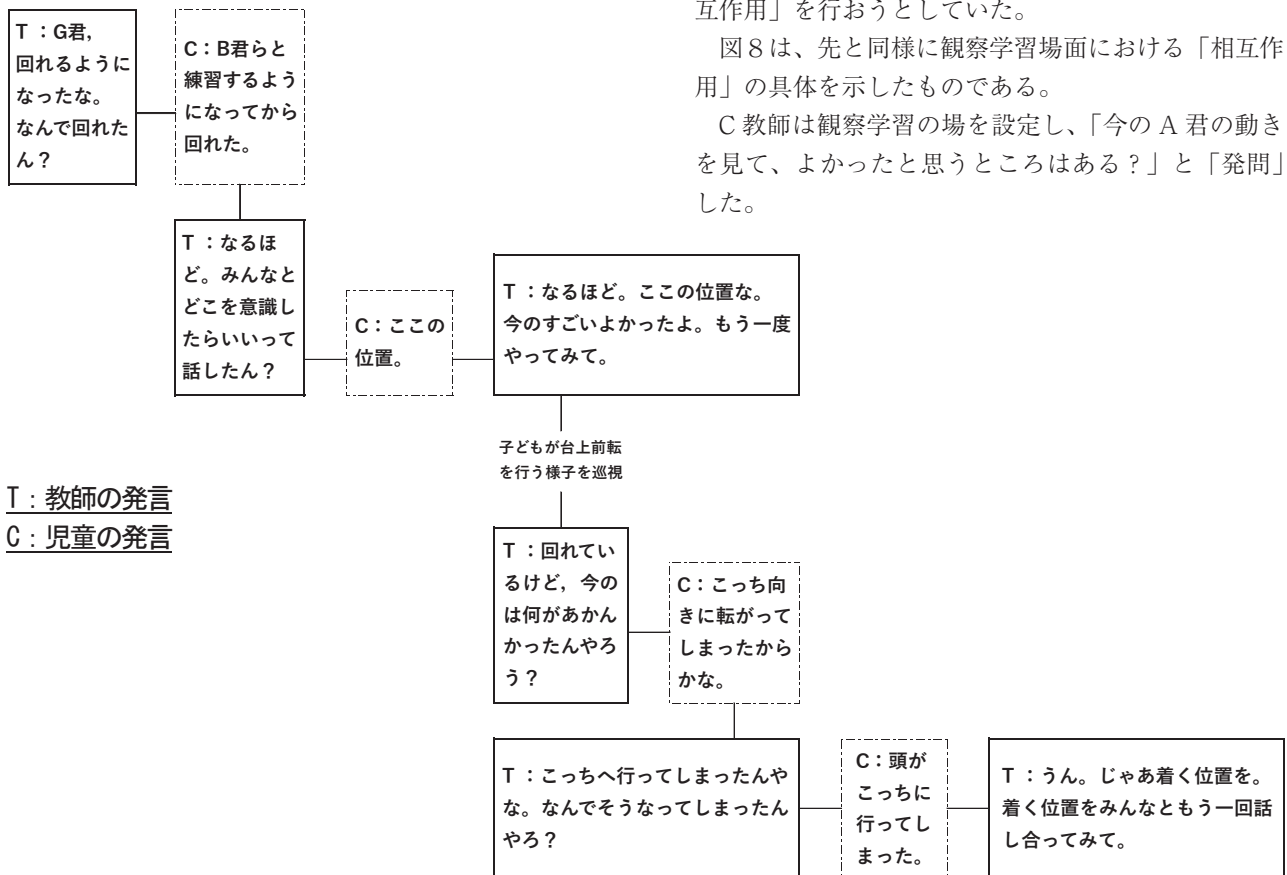
図 6：C 教師の発問と受理の下位カテゴリーの比率の平均値

かまでは捉えることができない。そこで、C教師の実践Ⅰと実践Ⅱにおける逐語記録から検討することにした。

実践Ⅰ



実践Ⅱ



3.4. 逐語記録にみる C 教師の変容

図7は、練習場面において、特徴的にみられたC教師の「相互作用」の一部を抜粋したものである。

上段に実践Ⅰを、下段に実践Ⅱをそれぞれ示している。図に見られるように、C教師は実践Ⅰでは、「マット見てるか?—見てるよ」、「やってみてできた?—できた」のように「回顧的発問」を中心とした一問一答で、単純に完結してしまうやりとりで終始していたことが認められた。

これに対して、実践Ⅱでは「なんで回れたん?—B君らと練習するようになってから回れた。」—「なるほど。みんなとどこを意識したらいいって話したん?—ここの位置。—なるほど、ここの位置な。今のすごいよかったよ。」のように、主に「創意的発問」から始まり、子どもの発言を「受理」したり、子どもへの「フィードバック」や「発問」を繰り返したりしながら、子どもの考えを探り、深めていくやりとりへと変容していたことが認められた。C教師は、子どもの感じ方・考え方を確かめたうえで、子どものニーズに合った「相互作用」を行おうとしていた。

図8は、先と同様に観察学習場面における「相互作用」の具体を示したものである。

C教師は観察学習の場を設定し、「今のA君の動きを見て、よかったと思うところはある?」と「発問」した。

図7: 実践Ⅰと実践ⅡにおけるC教師の「相互作用」の一部

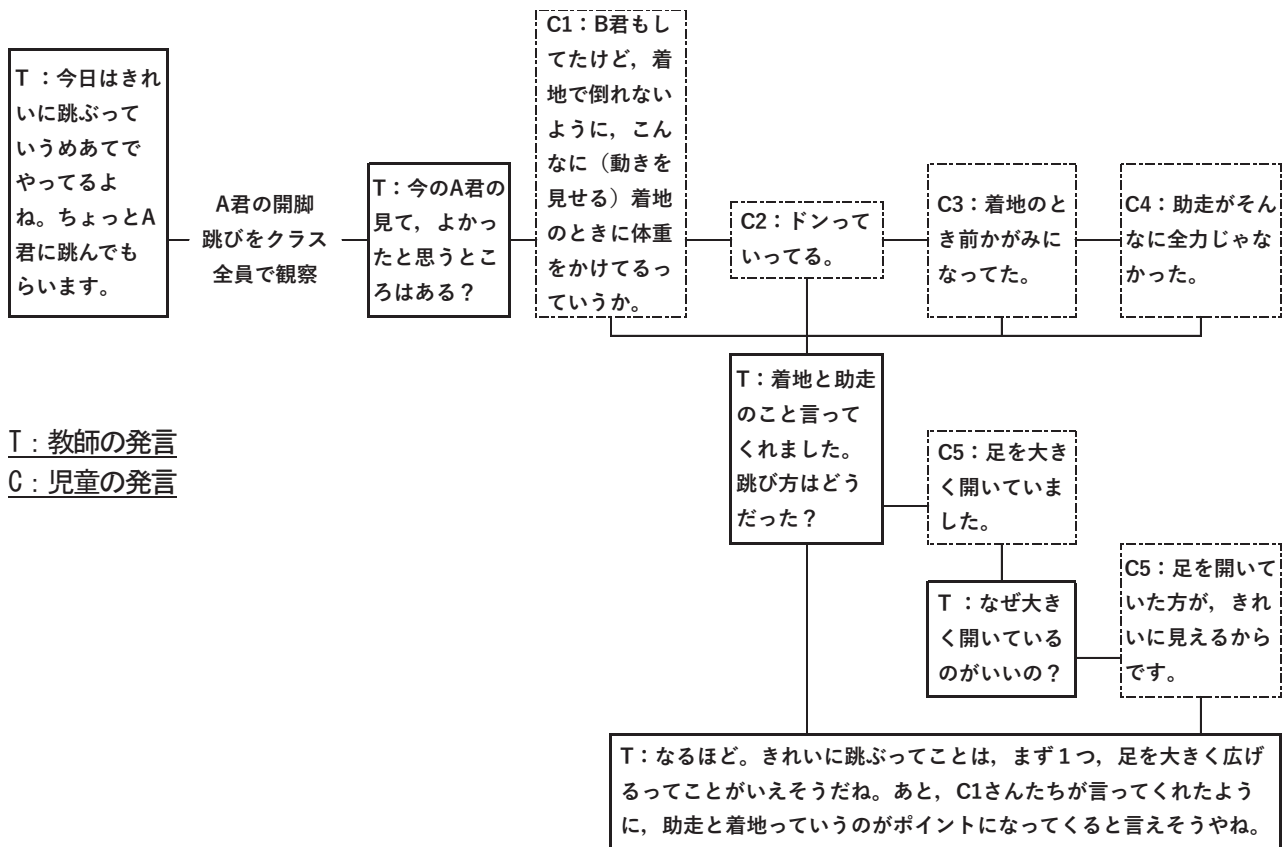


図8：観察学習場面における「相互作用」の具体

これに対して子どもたちからは、着地や助走という多様な観点からの意見が出され、追発問によって足の開きに関わる意見を引き出している。これらをもとに、C教師は足を大きく広げることと、助走と着地を意識することがきれいに跳ぶためのポイントだと結論付けていったのである。

このときのC教師の「相互作用」は、観察学習を通じた子どもの気づきを、重ね合わせたり、考えの背景や根拠を探ったりしながら、課題解決へと焦点化していく様相が認められた。

このように、C教師は、今回の研修によって、子どもへ問いかけ、子どもの意見を受理しながら、解決に向かうポイントへと集約させていくような「相互作用」を展開することができるように変容したものと考えられる。

3.5. C教師にとっての研修の意味

3.5.1. 動画視聴からみたC教師の変容

これまでの結果から、C教師は、今回仮説した研修により教師行動が量的に変化するだけでなく、質的にも大きく変容したことが認められた。

では、C教師にとって研修がどのような意味をもっていたのであろうか。

C教師は、研修用動画視聴後、「自分は授業でできるだけ肯定的なフィードバックを取るよう心がけてい

るが、動画を観て検討したことを通して、矯正的なフィードバックが多いことに気づいた。」「発問や受理をする場面が、自分の授業では態度得点の高かった先生よりかなり少ないと感じた」（下線は著者らによる）などの気づきを記述していた。このことから、C教師は、研修用動画を自身の授業と比較しながら視聴し、自分の授業を客観化して捉えようとする思考を働かせていたものと考えられる。

また、C教師は、視聴した研修用動画内の態度得点が低かった教師の教師行動に対して、「直接的指導が多すぎる」、「直接的指導の内容が子どもの動きに合っていない」と否定的に評価していた。これに対して、視聴した研修用動画内の態度得点の高かった教師の教師行動に対しては、「『足なのに手を使う』⇒創意的発問」、「創意的発問⇒続いている」のように肯定的に捉えていた。さらに、「上手な先生はどちらも『創意的発問』を有効に使っていた。一人の先生は課題（めあて）形成・把握場面と課題解決場面の両方で、もう一人の先生は、課題（めあて）形成・把握場面で連続して活用していた。」というように、授業のどの場面でどんな発問を活用していたのかを明確に捉えることができていたのである。

長谷川（2010）は、「体育授業を実践するためには、『よい体育授業とはどのような条件が満たされているのか』を理解・探求し、よい体育授業のイメージを鮮

明にしていくことが要求される」と指摘している。これより、C教師は動画視聴によって、自身にない知識を得て、よい体育授業のイメージを形成していったものと考えられる。

また、C教師は「創意的発問」の重要性を学んだようであり、これが、後の授業において「創意的発問」を中心に子どもとの「相互作用」を組み立てていったことに繋がったものと考えられる。

これらのことから、C教師は動画の中の教師の姿を通して、自己の客観化を図りながら、他者のよいところを取り込んだり、模倣したりして、自己を伸ばそうとしたものと考えられる。また、研修で得た知識に基づいて、その後の授業動画を視聴し、自分がよいと思った教師行動を実践Ⅱにおいて展開していたことが認められた。これらは、研修を書籍による知識介入だけでなく、授業動画の視聴を合わせて行ったことが影響しているものと考えられる。

3.5.2. 実践後の振り返りからみたC教師の変容

表6は、実践Ⅱの終了後、C教師に行ったインタビューにおける発言の一部を抜粋したものである。

C教師は、「潜在化している課題を顕在化させるイメージを持って（下線部①）」、「子どもの持っている感覚は（教師とは）違うので、その違いをわかってほしい（下線部②）」、「あぶりだすイメージ（下線部③）」と発言していた。このことは、C教師が子どもの感じ方、考え方、行いがそれぞれ異なるということを認識し、それを探ることが何より重要であることを意識しながら指導していたようである。現に、屈折深化型の例にみられるように、子どもの意見を発問によって引き出したうえで、「肯定的フィードバック」や「矯正的フィードバック」を行っていたことからもうかがうことができる。

長岡（1975）は、「『教えるというのはどういうことか』と自問していくとき、『真に教える』ということは、『子どもをさぐることのなかにしか成立しない』ということが身に染みてわかってくるのである」と述べ、「子どもをさぐろうとすれば、どうしても教師自身が、子どもに学んで自己変革を遂げなければならないものである」と指摘している。これは、冒頭に示した「実践的指導力」の定義に見られる「教師の『実践知』を、児童・生徒に対する『指導』によって発現させる行為・能力」に通じるものであり、教師自らを変革する反省的（省察的）な実践を実現する可能性を開く考え方である。

こうした点から、C教師は子どもが感じ、考え、行ったことを「創意的発問」を中心としたやりとりによって探っていく中で、子どもを捉え、自らの教師行動を省察していたと推察できる。

さらにC教師の振り返りからは、運動に向き合えて

表6：実践Ⅱ終了後のC教師の振り返り

勉強して今回一番自分で意識したのは、相互作用。子どもたちを運動に向き合わせたいと思ったので、①潜在化している課題を顕在化させるイメージを持って相互作用しました。CをBにについていうか、運動に向き合えていない子を向き合わせたいと思ったので。
あと、②子どもの持っている感覚は（教師とは）違うので、その違いをわかってほしいといっばい聞きました。③あぶりだすイメージですかね。で、解決は子どもに任せるようにしたつもりです。

いない子どもと自分の関係性を改善し、目の前の子どもに応ずることができる教師へと自分を変えようとする姿勢を読み取ることができる。

これらC教師の教師行動は、ドナルド・ショーン(D.Schön, 1983、佐藤ら訳、2001)が示した、「行為の中の省察 (reflection in action)」や「行為についての省察 (reflection on action)」のできる「反省的実践家 (reflective practitioner)」への成長の一歩として捉えることができよう。

こうしたC教師の授業や研修に取り組む姿勢が教師行動を反省的に変容させ、結果的に、態度得点（特に価値尺度）と学習集団機能を顕著に向上させたものと考えられた。

以上のことから、教師行動の質的改善のためには、子どもを探り、子どもと共に学びながら、自身の教師行動を授業の中と授業後に省察する姿勢が重要であり、そのような教師の学びに向かう力が求められることが推察された。そのためには、これからの教員研修においては、講義形式によって、教師が知識の伝達・教示を受ける受動的な研修に留まるのではなく、よい授業の姿をイメージ化できるような授業動画の視聴等を合わせて実施する必要があるものと考えられた。さらに、研修で学んだ内容を自らの授業に取り入れ、その成果を研修の場で再度検証するといった一連の仕組みをつくり上げることができれば、「実践的指導力」を高める可能性が高くなるものと考えられた。

4. おわりに

本研究は、現職の小学校教師を対象に、これまでの教師教育に関わる研究成果をふまえた教員研修を行い、それが教師行動と態度得点、ならびに学習集団機能を変容させうるのかどうかについて、事例的に検討することを目的とした。

得られた結果は次の通りである。

- 1) 態度測定の結果は、実践Ⅱにおいて、概ね高いレベル・成功の範疇に属する結果であった。唯一、C学級の女子の態度スコアがアンバランスではあったが、価値尺度のスコアにおいて、男女とも一段階の向上が認められた。
- 2) 学習集団テストの結果は、A学級とC学級において向上が認められた。特に、C学級は男女とも「やや高い」から「高い」へと向上が認められた。
- 3) 態度得点ならびに学習集団機能において向上させたC教師を対象に、教師行動の変容を検討した結果、「反省的实践家」への変容の一端が示された。すなわち、C教師の教師行動が、子どもとの一問一答の単純に完結するやりとりから、「創意的発問」を駆使して、子どもの考えを探り、深めていくやりとりへと変容していたことが認められた。

以上のことから、これからの教員研修においては、講義による知識の教示に加えて、授業動画の視聴によってよい授業の姿のイメージ化を図るとともに、それらを自らの授業に取り入れ、その成果を研修の場で再度検証するといった研修体制を構築できれば、教師の成長に資する効果的な研修になりうる可能性が高いものと考えられた。

参考資料・引用資料

- D.Schön (1983)、佐藤学・秋田喜代美訳 (2001)、専門家の知恵：反省的实践家は行為しながら考える、ゆりみ出版、pp.215-217.
- Ericsson, K.A. and Lehmann, A.C. (1996) Expert and Exceptional Performance : Evidence of Maximal Adaptation to Task Constraints. *Annual Review of Psychology*, 47:273-305.
- 福ヶ迫善彦・高田大輔 (2012)、「体育授業における『学習の勢い』を生み出す指導方略及び指導技術の妥当性の検証－小学校高学年『ゴール型』ボール運動の介入実験授業を通して－」、*スポーツ教育学研究*, 32 巻 1号, pp.33-54.
- 長谷川悦示 (2010)、教師力を高める体育授業の省察、高橋健夫・岡出美則・友添秀則・岩田靖編著、新版 体育科教育学入門、大修館書店、pp.257-262.
- 藤澤薫里・長田則子・梅野圭史・山口孝治・上原慎弘 (2017) 「<運動のつまずき(予兆)>の気づきへの介入・実験的研究－小学校若手教師(5年目)の事例を通して－」、*大阪体育学研究*, 55 巻, pp.21-38.
- 上原慎弘・梅野圭史 (2000)、「小学校体育授業における教師の言語的相互作用に関する研究－走り幅跳び授業における品詞分解の結果を手がかりとして－」、*体育学研究*, 45 巻 1号, pp.24-38.
- 小林篤 (1978)、*体育の授業研究*、大修館書店、pp.170-222.
- 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 巻 2号, pp.65-75.

松尾睦 (2006)、*経験からの学習－プロフェッショナルへの成長プロセス－*、同文館出版、P.87.

長岡文雄 (1975)、*子どもをとらえる構え*、黎明書房、pp.7-12.

高村賢一・厚東芳樹・梅野圭史・林修・上原慎弘 (2006)、「教師の反省的視点への介入が授業実践に及ぼす影響に関する事例的検討－小学校体育授業を対象として－」、*体育科教育学研究*, 22 巻 2号, pp.23-43.

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 巻 3号, pp.193-208.

高橋健夫・中井隆司 (2003)、*教師の相互作用を観察する*、高橋健夫編著、*体育授業を観察評価する*、明和出版、pp.49-52.

高橋健夫・林恒明・鈴木和弘・日野克明・深見英一郎・平野隆治 (1997)、「体育授業中の教師の相互作用行動が授業評価に及ぼす影響－相互作用行動に対する介入実験授業の分析を通して－」、*スポーツ教育学研究*, 17 巻 2号, pp.73-83.

梅野圭史・海野勇三・木原成一郎・日野克博・米村耕平 (2010)、*教師として育つ－体育授業の実践的指導力を育むには－*、明和出版、pp.29-30.

梅野圭史・中島誠・後藤幸弘・辻野昭 (1997)、「小学校体育科における学習成果(態度得点)に及ぼす教師行動の影響」、*スポーツ教育学研究*, 17 巻 1号, pp.15-27.

山口孝治 (2011)、「体育授業における教師の力量形成に関する実践研究－若年教師の実践的知識の変容に着目して－」、*佛光大学教育学部論集*, 第 22号, pp.153-170.

注

- 1) 本研究で態度測定法ならびに学習集団テストを主たる授業分析法として用いた理由は以下の3点である。
 - ①体育科の目標構造には、「愛好的態度の形成(体育の好きな子)」が上位目標として掲げられている。この「態度」を測定するための分析法が「態度測定法」である。さらに、学習集団機能はこの愛好的態度と関係のあることから、今回の授業分析法として使用した。
 - ②昭和52年の学習指導要領改訂において、体育科は生涯体育・生涯スポーツを念頭に「楽しい体育」論の考え方が取り入れられた。このとき、他の教科に先んじて、子どもの側に立った領域編成(基本の運動並びにゲーム)が行われ、この考え方は、現行学習指導要領にも脈々と受け継がれている。
 - ③これらの授業分析法は、学術誌に掲載された論文においても認められている客観的で信頼性のある方法である。
- 2) 今回使用したデモテープは、これまで教師行動観察のために撮影されたもので、態度得点の高かった教師とそうでなかった教師の課題(めあて)の形成・把握場面と、課題解決場面の計6分間を編集し使用した。本研究では、分析者がこれをデモテープとして視聴し、分析のトレーニングを行った。このとき分析者には正答を一切知らせず、第三者が得られた分

析結果と正答を比較し、その一致率が80%以上になるまで、
視聴・分析を繰り返した。

※本稿は、令和4年度 和歌山大学教職大学院 修了研究報告書

「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた小学校体育科の授業
改善 — 知識介入による教師行動の変容が学習集団機能に及ぼ
す影響 —」の取り組みをもとに、論文として再編したもので
ある。