

# 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—

山口孝治

[抄 録]

本研究では、若年教師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ず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が従前に比してどのように変化するかを、実際の授業観察と授業分析を通して明らかにすることを目的とした。

その結果、学習成果（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（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が影響しているものと考えられた。

キーワード：体育授業、授業研究、介入授業、見込みのある教師

## I. 緒言

従前の体育授業における授業研究の大半は、「授業の分析的研究」である。これには、アメリカで開発された「プロセス・プロダクト研究法」（以下、P-P研究法と記す）が大きく関係している。こうしたP-P研究法の発展に伴い、授業の科学も飛躍的に進歩してきた。これにより、学習成果を高める指導プログラムの開発や教授技術が数多く生産され、「いつでも、どこでも、誰にでも」通用する授業実践の展開が容易になってきた。こうしたタイプの分析的研究は、総じて「教師を高める授業研究」としてカテゴライズすることができる。しかし一方で、上記のP-P研究法は、体育授業の基礎的条件（マネジメントや学習の規律、授業の雰囲気、学習従事量や運動量など）を満足することはできても、内容的条件（授業の目標・内容の押さえ方、教材・教具の工夫、学習過程の組織化など）を解明するには至らないという指摘が認められるようになった（高橋、1992）。これは、従来までの量的研究法による分析の限界を示唆している。

これに呼応するように、近年、様々な研究分野の研究者が、「授業学」の構築を推奨する立場から量的研究法の不十分さを指摘するとともに、今後の授業研究の方向性を提示している。

すなわち、学習成果を恒常的に高めている「優れた教師」の事例分析にあるとする見解である。彼らは、優れた実践者の授業実践を丹念に分析することで、そこで得られた実践知を従前の授業の分析的研究の成果と見比べ、授業の科学によって認められてきた数々の実践知の共通性と異質性を吟味すること、さらに、吟味を経た実践知を他の教師に適用し、その教師が掴みきれぬ内容とそうでない内容とを丹念に峻別していく作業を積み重ねることによって、優れた実践者にみる実践知の反復化・再現化の可能性を追求していくことの重要性を指摘している。その上で、こうしたタイプの分析的研究を「教師を変える授業研究」として範疇化した（増井，2006）。

上記「教師を変える授業研究」の具体的な手法として、「介入・実験授業」が挙げられる。「介入・実験授業」は、授業研究者が授業計画の段階で授業者の教材づくりや教師行動に介入し、実際の授業分析を通して児童の学習成果を高める要因の分析や指導技術の効果を明らかにしていくこととされ（Dodds, 1983）、アメリカの Birdwell（1980）の研究を契機に展開されてきた。わが国では、高橋を中心とする研究グループによる成果が報告されている。ここでは、教師の授業のマネジメントや相互作用といった「よい体育授業」を成立させるための基礎的条件を満足させる指導への「介入・実験授業」が推し進められてきている（中井ら，1994；高橋ら，1997；米村ら，2004）。

中井ら（1994）は、これまでの P-P 研究法が「いろいろなプログラム変数やコンテキスト変数を含みこんだ多様な授業を単純に総合・平均化することによって一般的傾向を捉えてきたわけであり、授業過程の教師行動や生徒行動の差異が何によって生み出されるのか、明確な事実を明らかにすることはできなかった」とする批判を展開させた。その上で、彼は、小学校 2 名の教師を対象に台上前転を題材として、それまでの研究で統制できなかった指導目標、運動に関する指導内容、指導法といったプログラム変数や児童の学年、人数、施設・用具といったコンテキスト変数を統制し、同じ時間数からなる実験単元の授業における、教師の教師行動と児童の学習行動（ALT-PE、運動の試行回数）が授業成果（授業評価と技能成果）にどのような影響を及ぼすのかを検討した。その結果、1 名の教師は直接的指導の色合いが強く、もう 1 名の教師は「相互作用」「巡視」「個人への働きかけ」の割合が高いとする相違を認め、この背景に、性別、専門的力量（知識・技能）といった教師の先有的条件（presage）によるところが大きく関与していることを報告した。

こうした中井らの研究により、総じて体育授業の基礎的条件に関する指導の手だて（マネジメント・肯定的フィードバック・矯正のフィードバック・励ましなど）は、実際の授業実践への介入によって高まる可能性のあることが認められるようになってきた。すなわち、実際の授業実践への介入は、教職経験によって形成される教授技術の習得を促進させる働きがあるものと考えられるようになったのである。しかしながら、授業の内容的条件に関する手だて（例えば、できない児童への矯正のフィードバック、価値的発問や創意的発問、受理・

受容に関わる手だてなど) を高めるためには、どのような「介入・実験授業」を展開すればよいのかについては、現地点において確固たる方法は確立されていない。

近年、Tsangaridou and O'Sullivan (1997) の研究を契機に、これら実際の授業実践への介入にみる困難性を克服する試みが認められるようになってきた(七沢ら, 2001; 齋木ら, 2001)。これらの研究は、「どのような反省をすべきなのか」ではなく、「何を反省すべきなのか」という反省の持つ役割と機能を究明すべく、児童の学習成果を高めた優れた教師の反省的思考の導出と定式化を試みようとするところに特徴がある。しかしながら、いずれの研究も児童の学習成果を高めた優れた教師、あるいは教職年数を積んだ熟練した教師の反省的視点の内実と実際の授業改善との関係まで追求されていなかった。

その後、高村ら(2006)は、反省的实践への「介入・実験授業」による授業研究の難しさを2つ指摘している。ひとつは、中井ら(1994)の報告にも認められたように、授業の内容的条件の内部事項である「授業の目標・内容の押さえ方」「教材教具の工夫」「学習過程の組織化」は、教師の教材研究力や教材解釈力に強く依存するものであり、教師の価値観や教育観の違いによる影響を強く受けやすくなり、実際の授業実践への介入だけでは内容的条件に関する指導の手だての改善が形式的になりやすい危険性があるということである。もうひとつは、内容的条件に関わる指導の手だては、多分に授業者の価値観や教育観が関係していることから、P-P研究法に代表される量的データの分析だけでなく、質的データの収集・分析の工夫が必要になってくるが、この手の研究方法は授業実践をより深いところまで理解できる可能性が高い反面、研究者や授業者のバイアスが入り込む余地も大きく、こうした欠点をできるだけ排除した追試可能な分析(解釈)パラダイムが必要であるということである。

これらの困難性を克服すべく、高村ら(2006)は、「ジャーナル(授業日誌)」の記述内容の読み取りを中心に児童の学習成果を高めた優れた教師(恒常的に態度得点の高い教師)2名の体育授業に対する反省的視点を導出し、得られた「ジャーナル(授業日誌)」の記述内容を「見込みのある教師」1名に介入する(紹介する)ことで、その教師にどのような反省的視点の変容がみられ、実際の体育授業もどのように改善されるのかについて検討した。その結果、反省的視点への介入は、総じて教師に児童の学習過程に即した授業実践の重要性に気づかせる働きのあるものと考えられたこと、とりわけ、「出来事」への気づきに顕著な変容が認められたことを報告している。しかしながら一方で、授業のマネジメントや授業の雰囲気といった基礎的条件に関する指導を改善させることは可能であったが、児童の動きの評価とそれにもとづく相互作用の仕方といった内容的条件に関する指導に関しては改善することができなかったとし、反省的内容を授業実践に反映させるためには、技術的实践への介入が必要であることも示唆した。

上記高村らの研究は、今後、授業の内容的条件を変容させる技術的实践への介入の在り方に一石を投じたものとして高く評価できる。そこで、本研究では、授業の設計段階で最も重

要であると考えられる「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ずきの類型とその手だてに関する知識」に介入することから着手することにした。すなわち、小学校5年生を担当している若年教師（見込みのある教師）1名を対象に、彼の走り幅跳び教材における「運動の構造的（技術的）知識」に関する情報と「運動教材における児童のつまずきの類型とその手だてに関する知識」に関する情報を提示し、被験教師の授業実践が従前に比してどのように変化するかを、実際の授業観察と授業分析を通して明らかにすることを目的とした。

## II. 研究方法

### 1. 被験教師

本研究の被験教師は、京都府下の小学校高学年を担当している教職歴3年の教師1名である。先述した研究の主旨と目的に賛同した教師（以下、A教師と称す）である。「見込みのある教師（prospective teacher）」とは、シーデントップ（1992）の見解を下敷きに、Calderhead（1992）およびTsangaridou and O'Sullivan（1994）が用いた用語で、以下の5つの条件を具備している教師とした。すなわち、①子どもに関わり、彼らの学習を促進させようとする教師、②教える教科内容について熟知しようとする教師、およびそれらをいかに子どもに教えるか熟知しようとする教師、③子どもの学びのマネジメントやモニタリングをしようとする教師、④自らの実践について系統的に思案し、経験から学ぼうとする教師（省察・反省）、⑤学びの共同体のメンバーであろうとする教師である。これら5つの観点から、A教師をみたとき、彼は体育学部を卒業し体育の授業を最も大事にし、現在も京都市の小学校教師で運営されている体育研究会に所属しているなど体育科の授業に対して力点をおいている教師であり、体育の授業に対しても意欲と態度を十分に持って取り組んでいることが最初の面談で聴取されたこと、さらには、今回の研究の主旨と目的に賛同し、被験教師になることを積極的に受け入れた教師であったことなどから、上記5つの基準を満たしている教師と見なし得た。

表1は、被験教師の態度測定の診断結果と授業実践の単元の教材名とその時期ならびに各被験教師のコンテキストについて示している。介入前の単元の診断結果は、男子が「高いレベル」「かなり成功」、女子が「やや高いレベル」「やや成功」であった。介入後の単元の診断結果は、男子が「高いレベル」「成功」、女子が「かなり高いレベル」「かなり成功」であった。

表 1. 被験教師の態度測定の結果とコンテキスト

学級	学年	人数	男子			女子			教材名	時間数	授業及び調査の実施期間	授業者のコンテキスト				
			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	性別	経験年数	得意な教科
介入前	5年	34	高いレベルかなり成功	5	4	4	やや高いレベルやや成功	3	3	4	マット運動	8	2008.5.15～2008.6.20	男	3	体育
介入後			高いレベル成功	4	5	4	かなり高いレベルかなり成功	4	4	3	走り幅跳び					

## 2. データの収集

### ①学習成果の測定

被験教師の学習成果は、小林（1978）の態度尺度を用いて診断した。介入前の単元「マット運動」および介入後の単元「走り幅跳び」の各実践の前後に調査を行った。

②授業設計段階における教師の教授知識（「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ずきの類型とその手だてに関する知識」）

介入後単元の走り幅跳び運動における、A教師の「運動の構造的（技術的）知識」と「授業における児童のつまずきとその対処法に関する知識」を探るため、山口ら（2010）によるゲーム理論における展開型（extensive form）の表現様式への記述を求めた。教師の利得を「教授効果を得るために最も解消すべきつまずきとその対処法」（左側の数字）に、児童の利得を「学習成果を得るために最も解消すべきつまずきとその対処法」（右側の数字）と押さえた。具体的には、「児童に予想されるつまずきの内容－そのつまずきへの対処法」という順に樹形図の作成を求め、樹形図の最終項において、各つまずきに対する指導の効果を「0点～10点」の範囲で重みづけることを依頼した<sup>〔注〕</sup>。

### ③授業実践段階における授業分析

#### a. 観察・分析の対象とした授業

本研究では、「見込みのある教師」の技術的実践の変容を検討する目的から、観察・分析した授業は、単元の「序盤－中盤－終盤」のそれぞれの中心である2・5・8時間目とした。介入前、介入後のそれぞれにおいて3単位時間ずつ（計6時間分）とした。これら6授業について、教師の発言をVTRとICレコーダーを用いて収録・收音し、教師と児童の逐語記録（準備運動と整理運動は除く）を作成した。



#### b. 授業実践の観察・分析の方法

上記の逐語記録を内観法により分析を試みた。その際、分析の観点として「①課題（めあて）形成・把握場面」、「②課題（めあて）解決場面」の逐語記録、ならびに「③課題（めあて）解決場面の場づくり（練習活動の工夫）」の様子＜VTR＞を中心に検討した。このとき、分析対象とした3つの授業（2・5・8時間目）のすべての授業において発揮された教授行為を考察の対象とした。これにより、A教師の単元構成における教授行為の発揮の意図性が明確になるものと考えられた。分析は、VTRを視聴しながら逐語記録を精読し、A教師の教授行為の発揮につながる教授技術の使用が認められた場面の逐語記録を抽出した。

### 3. 介入の手続き

介入前の単元を終了した後、介入単元を「走り幅跳び」を題材にすることを決定した。このとき、1回目の展開型の表現様式への記述を依頼した。

本研究では、A教師に対して、2度にわたって介入を試みることにした。最初の介入は、1回目の展開型の表現様式への記述の後である。ここでは、走り幅跳び運動における「運動の構造的（技能的）知識」を介入する（提示する）ことにした。具体的には、走り幅跳び運動についての構造的（技術的）知識が記された図書ならびに雑誌を提示した。このとき、1980年以降に発刊された図書ならびに雑誌の計12冊を検討した。

その結果、「保健体育指導選書陸上競技指導ハンドブック、大修館書店（1980）」と「学校体育事典（走り幅跳び）、大修館書店（1995）」の2冊をA教師に提供することとした。前者は、「走り幅跳び運動」についての記述が「技術的要点」と「指導展開の要点」の項目から14ページにわたってなされていた。その中で、走り幅跳び運動の技能特性を「助走スピードを活かして跳躍距離を伸ばす」とことと捉え、助走、踏切、空中動作、着地といった運動局面における技術的要点や運動技術の獲得を容易にするための練習方法を中心に記述されていた。

後者は、その記述内容の一部において「めあて学習」を展開させる場作りの記述が認められたものの、上記の図書と同様、各運動局面における技術的要点が明確に記されていた。「助走」局面では「スタートをしたら徐々にスピードを高めて走る」「初めは短い助走距離（5m位）からの跳躍を行い、だんだんに助走距離を長くして（最大20m位）いき、自分にあった助走距離を決める」といった内容が示されており、同様に「助走－踏み切り準備－踏み切り－空中動作－着地」運動局面における技術のポイントが詳細に記されていた。

これより、上記2冊の図書は、「運動の構造的（技能的）知識」を提供できるものと判断できた。しかしながら、上記2冊をのぞいた残り10冊の図書ならびに雑誌については、「めあて学習」の理論に基づく授業の展開例を解説することに傾倒しており、走り幅跳び運動における各運動局面の技術的要点の記述が網羅されているものは認められなかった。これより、これら10冊の図書ならびに雑誌からは「運動の構造的（機能的）知識」の習得は十分可能であると判

断できたが、本研究の目的である「運動の構造的（技術的）知識」の習得には不十分であると判断した。

これらの理由から、「陸上競技指導ハンドブック、大修館書店（1980）」「学校体育事典（走り幅跳び）、大修館書店（1995）」の2冊の図書をA教師に提示し、1ヶ月後に2回目の展開型の表現様式への記述を依頼した。

2度目の介入は、2回目の展開型の表現様式への記述後に行った。ここでは、走り幅跳び運動の最適なプログラムを提示することとした。山口ら（2010）は、優れた教師（恒常的に態度得点の高い教師）の記した走り幅跳び運動における展開型の表現様式を分析した結果、彼らは、走り幅跳び運動における児童のつまずきの類型とその手だてについての知識を豊富に有しているだけでなく、走り幅跳び運動の技能特性を踏まえた学習過程が組織化されていたことを明らかにしている。これより、「見込みのある教師」に最適な学習プログラムを提示することによって、彼の考える「児童の走り幅跳び教材に対するつまずきの類型と対処法」と提示されたプログラムに内在する「児童の走り幅跳び教材に対するつまずきの類型と対処法」との間のズレを認識させ、そのことによって、被験教師に「児童の走り幅跳び教材に対するつまずきの類型と対処法」の知識の編み直しが求められる。すなわち、走り幅跳び運動における学習過程が再組織化され、児童のつまずきの類型とその手だてについての知識が拡大・深化していくものと考えた。

したがって、ここでは、梅野ら（1992）が考案した「走り幅跳びの指導プログラム」を提供した。具体的には、このプログラムのねらいや解説ならびに実践例が記されている「学習過程の組織化とその展開（その1）－6年・走り幅跳び－、体育科教育2月号（1992）」「学習過程の組織化とその展開（その2）－6年・走り幅跳び－、体育科教育3月号（1992）」「学校体育授業事典（課題解決的学習の授業）、大修館書店（1995）」である。これらの資料を提示した理由を示せば、ここで紹介されているプログラムが「踏切手前の助走スピードを生かして跳躍距離を伸ばす」と捉え、走り幅跳びの運動経過と逆行する順路で学習を展開させているところに特徴もっていること、上記技能特性に触れる内容を踏切手前の歩幅調整と捉え、そのための練習方法として「横木幅跳び」を導入していることや、他にも「ねらい幅跳び」を取り入れるなど、介入1で提示した資料以外の練習活動が記述されていること、これまでもこのプログラムを用いた多くの実践が報告されており（上原・梅野，2000；上原・梅野，2003；厚東ら，2004）、本研究の目的に即した走り幅跳び運動の最適プログラムと判断できたことによる。

A教師には、1ヶ月後に3回目の展開型の表現様式への記述をしていただくことを確認した。そして、1ヶ月後、3度目の展開型の表現様式の記述をしていただき、その後、走り幅跳びの授業実践を依頼した。

### Ⅲ. 結果及び考察

#### 1. 介入前後の単元における態度得点の診断結果の変化

表2は、A教師の介入前の単元と介入後の単元における態度測定の結果を示したものである。

介入前の単元について男・女児童共通して項目点が「標準以上」あるいは「標準以上の伸び」を示した項目についてみると、「1. ころよい興奮」「3. 生活のうるおい」「4. 苦しみより喜び」「5. 集団活動の楽しみ」「18. 深い感動」「21. チームワーク発展」「22. みんなの活動」「25. 永続的な仲間」「27. 理論と実践の統一」「30. 体育科目の必要性」の計10項目が認められた。一方、男・女児童共通して項目点が「標準以下」あるいは「標準以下の伸び」を示した項目についてみると、「7. 積極的活動意欲」「13. 積極的な活動意欲」「17. 基本的理論の学習」「26. 主体的人間の形成」「29. 教師の存在価値」の計5項目が認められた。これより、1番・3番・4番の3項目からは明るい雰囲気で行われたことが、5番・21番・22番・25番の4項目からは学習集団が高まったことが、18番・27番・30番の3項目からは児童が体育科の価値を感じている様子が、それぞれ推定し得た。これに対して、7番・13番・17番・26番・29番の5項目からは、児童が学習の意味が十分理解できずに消極的な学習が展開されていた様子も推察された。

同様に、介入後の単元について男・女児童共通して項目点が「標準以上」あるいは「標準以上の伸び」を示した項目についてみると、「3. 生活のうるおい」「4. 苦しみより喜び」「5. 集団活動の楽しみ」「13. 明朗活発な性格」「17. 基本的理論の学習」「18. 深い感動」「23. みんなのよろこび」「27. 理論と実践の統一」「28. 授業のねらい」の9項目が認められた。しかしながら、男・女児童共通して項目点が「標準以下」あるいは「標準以下の伸び」を示す項目は認められなかった。これより、17番・18番・27番・28番の4項目からは児童が課題（めあて）をもって積極的に取り組み、自主的に解決していき、技や力の伸びを自覚していることが、3番・4番・13番の3項目からは明るい雰囲気で行われていたことが、5番・23番の2項目からは学習集団が高まったことが、それぞれ推定し得た。

これより、介入前と介入後の結果を比したとき、児童が学習のねらいや進め方を理解していたこと、それにより主体的に活動に取り組めるように変容したものと考えられた。



表2. A教師の介入前後の態度得点の診断結果

尺 度	単元		介入前						介入後						
	性別		男子			女子			男子			女子			
	今単元の授業の成否		かなり成功			やや成功			成功			かなり成功			
	診断時期		単元 始め	変 化	単 元 末	単元 始め	変 化	単 元 末	単元 始め	変 化	単 元 末	単元 始め	変 化	単 元 末	
意見項目															
項目点の診断結果	よろこび	1	こころよい興奮	-	↑	○	-	↑	○	○	○	-	-	-	
		2	心身の緊張をほぐす	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
		3	生活のうるおい	○	↑	○	○	↑	○	○	○	○	○	↑	○
		4	苦しみより喜び	○	-	○	○	↑	○	○	○	○	○	↑	○
		5	集団活動の楽しみ	-	↑	○	○	-	○	-	↑	-	-	↑	○
		6	友だちを作る場	-	-	○	○	↓	-	-	-	-	-	-	-
		7	積極的活動意欲	×	↑	×	×	-	×	-	-	-	×	↑	×
		8	自主的思考と活動	×	-	-	×	-	-	-	-	-	×	↑	○
		9	体育科目の価値	-	-	-	-	-	×	○	↑	○	-	-	×
		10	授業時間数	○	-	○	○	-	-	○	-	○	-	-	×
	評価	11	キビキビした動き	×	↑	○	×	-	×	×	↑	○	×	×	×
		12	体力づくり	-	-	-	-	-	×	×	-	×	×	-	×
		13	明朗活発な性格	○	↓	×	×	-	×	-	↑	-	×	↑	-
		14	精神力の養成	○	-	-	-	-	×	-	↑	-	×	-	×
		15	堂々がんばる習慣	○	↑	○	×	-	×	-	↑	-	×	-	×
		16	協力の習慣	-	-	-	-	-	-	-	-	-	×	↑	-
		17	基本的理論の学習	-	-	×	×	-	×	-	↑	-	×	↑	-
		18	深い感動	○	↑	○	○	↑	○	○	○	○	○	↑	○
		19	授業のまとめ	-	-	-	○	-	-	-	↑	○	○	-	-
		20	授業の印象	○	-	-	○	-	-	-	↑	○	○	-	-
	価値	21	チームワーク発展	○	↑	○	○	-	○	-	-	×	○	-	-
		22	みんなの活動	○	-	○	-	↑	○	○	-	-	○	↑	○
		23	みんなのよろこび	○	-	○	○	↓	-	○	○	○	○	-	○
		24	利己主義の抑制	○	↓	-	-	-	○	○	-	○	○	↓	-
		25	永続的な仲間	×	↑	○	-	↑	○	○	○	○	○	-	-
		26	主体的人間の形成	-	-	×	×	-	×	-	-	-	-	↓	×
		27	理論と実践の統一	○	-	○	○	-	○	○	-	○	○	↑	○
		28	授業のねらい	○	↓	-	○	-	○	○	-	○	○	↑	○
		29	教師の存在価値	-	↓	×	×	↓	×	×	-	×	×	↓	×
		30	体育科目の必要性	○	-	○	-	-	○	○	-	○	-	-	-
単元末の 態度得点	よろこび		A			C			B			B			
	評価		B			C			A			B			
	価値		B			B			B			C			
	判定		高いレベル			やや高いレベル			高いレベル			かなり高いレベル			

2. 児童のつまずきとその対処法に関する知識の変容

本研究では、A教師に3度にわたって展開型表現様式へ記述を依頼した。その結果について1回目ならびに3回目の記述結果を中心にみていくことにする。

まず、図1は、1回目すなわち、A教師の知識への介入前における展開型の表現様式への記述の結果を示したものである。A教師は、「踏み切りの足が合わない」「遠くへ跳べない」からつまずきを捉えていた。その上で、「最後の3歩をマーク(9,8)」「踏み切り板(9,9)」の対処法にそれぞれ高い利得をつけていた。これより、この段階でA教師は、跳躍距離を伸ばすためには高く跳ぶこと、そのために、とりわけ踏切手前の助走を重要視していることが看

取できた。しかしながら、走り幅跳び運動における各運動局面からつまづきや対処法が類型化されている様相は認められなかった。

2回目の記述（「運動の構造的（技術的）知識」の介入後）の結果、A教師は、最初の枝点において「助走」「踏み切り」「空中姿勢」「着地」といった走り幅跳びの運動経過に即した運動局面からつまづきを捉えるようになった。さらに、対処法に関する記述が介入前の6個から17個へと増加していた。

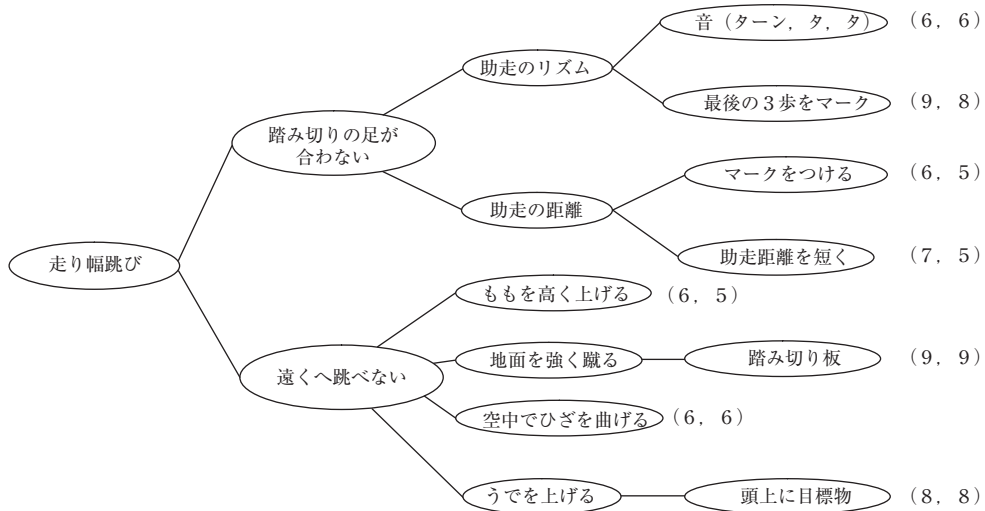


図1. A教師の展開型の表現様式の記述結果（知識介入前）

ここで、図1には認められず、新たに認められた記述についてみると、「①走り方を知る：ゆっくり→速く」「②踏み切りゾーンを設定しない」「③助走中の足幅」「④踏み切り直前（3歩）をタ・タ・ターンのリズム」「⑤踏み切りゾーンを広くする」「⑥跳び箱」「⑦かかとから足をつける」「⑧振り上げ足を高く上げる」「⑨跳びこせる高さの障害物」「⑩足が前に出ない」「⑪おしりや手をつく」が挙げられる。この中で、①、④、⑦については、「学校体育事典（走り幅跳び）、大修館書店（1995）」の「技術のポイント（p. 368）」の項で記述されている「助走」、「踏み切り準備」、「踏み切り」から、⑥、⑨については同書の「スムーズな踏み切り、力強い踏み切りを引き出す場づくり（p. 369）」から、それぞれ情報を得たことが認められ、同様に、②、⑤については「陸上競技指導ハンドブック、大修館書店（1980）」の「踏切りで足を合わせる練習（p. 167）」の記述から、③については同書の「助走のストライド（p. 158）」、⑧については同書「踏切の指導（p. 168）」、⑩については同書の「バネの生かし方（p. 165）」、⑪については同書「着地（p. 166）」の記述より、それぞれ情報を得たことが認められた。しかしながら、「アドバイス」「ワークシート」「高鉄棒を使ってふりおり」「マットに向かって跳ぶ」

「目標ラインの設定」「フープで目標を置く」については、今回提示した資料には記載されていない知識であった。これらの知識の獲得については、「他の書物から独自に得た」「同僚から教授された」「既知の知識をもとに独自で考えた」等によるものと考えられた。ここで、「アドバイス」についての記述が3カ所で認められたことは、A教師が技術的なフィードバックの重要性を理解したのと考えられた。

また、A教師は、「踏み切り直前3歩をタ・タ・ターンのリズム (9,9)」「踏み切り板 (9,10)」「跳びこせる高さの障害物 (9,9)」「目標物を置く (上方) (10,9)」「フープで目標を置く (9,8)」に高い利得をつけていた。これらのことより、この段階でA教師は走り幅跳びの運動経過に即した学習過程を基盤に、その技能特性を「リズムカルな踏み切りにより踏み切り時の速度を跳躍高に変換させ、跳躍距離を伸ばす」と捉えるように変容したものと解せられた。

図2は、3回目の展開型の表現様式への記述の結果を示したものである。2回目の記述と比して、最初の枝点において、「着地・空中動作」「踏み切り」「着地」といった、走り幅跳びの運動経過に逆行した運動局面からつまずきを捉えている変容が認められた。この点については2回目の介入において提示した最適プログラムによるものと考えられた。あわせて「示範」「はさみ跳び、反り跳び」「ねらい幅跳び」「横木幅跳び」「短距離走 (30～50m) のタイム計測」「踏み切り板からの逆走」の記述が新たに加わっている。これらの知識も提示されたプログラムにより、得られたものと考えられた。この結果、つまずきに対する手だての記述が1回目の17個から22個へと増加していた。

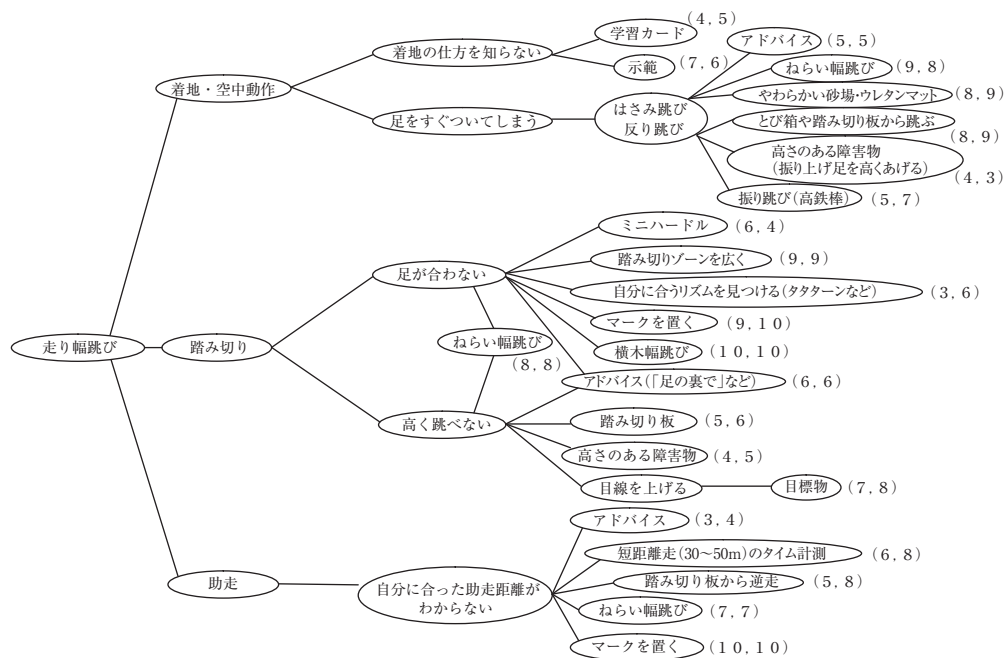


図2. A教師の展開型の表現様式の記述結果 (知識介入後)

次いで、利得の高い手だてについてみると、「ねらい幅跳び（9,8）」「踏み切りゾーンを広く（9,9）」「マークを置く（9,10）」「横木幅跳び（10,10）」「マークを置く（10,10）」に高い利得をつけていた。これらより、この段階でA教師は、走り幅跳びの学習過程を組織化するに際して、運動経過と逆行する道筋を基盤として、その技能特性を「自分に合った助走スピードを活かして、跳躍距離を伸ばす」と捉えるように変容したものと解せられた。

### 3. 授業実践段階における体育授業の観察・分析の結果

#### ①課題（めあて）形成・把握場面

表3は、A教師の2時間目における課題（めあて）の形成・把握場面における逐語記録を抜粋したものである。比較のため、介入前の実践の2時間目における課題（めあて）の形成・把握場面における逐語記録も併記した。

介入後の逐語記録よりA教師は、T11～T19の発言から、児童の演示を取り入れながら「うまい着地」をするためには、着地時の屈脚伸展動作にあることを明確化している様子や、T21、T22の発言から、反り跳びとはさみ跳びのそれぞれの動作を視覚的に理解させる分解図を工夫して課題（めあて）を明確化している様子が、それぞれ認められた。一方、介入前の逐語記録からは、ひとつひとつの練習の場で行う技の説明は認められたが、それらの技を獲得するための技術的なポイントが明確にされておらず、練習の場の説明に止まっていた。T1の発言にもあるように、各技の分解図は用意されていたが、単元を通してそれらの活用方法、技術的なポイントの理解は図られていなかった。

表3 課題（めあて）形成・把握場面における被験教師の逐語記録の具体例

介 入 前（マット運動：2時間目）		介 入 後（走り幅跳び：2時間目）	
T1	今日はこれからそれぞれの場所ごとに分かれて、自分が選んだ技に挑戦してもらいます。活動するときは、さきほど配ったプリントを見てやってみてかまいません。では、後ろの場を見てください。（指で場を指す）	T10	（児童が準備運動をかねて跳躍をしている。その後、集合をさせる）今の様子を見てね、素晴らしい跳び方ありましたから見てもらいたいと思います。〇〇さん、〇〇さん。あっち行って。みんな見てや。（縦線をする子に）一番手前の線からいいよ。みんな、着地のときよく見といてや。はい、いいよ。（児童順に跳躍を行う）
T2	あちらから1つ、2つ、3つの場所は前転系の技、前転系の技の練習の場とします。一番奥のところは何も用具を置いていない場です。あそこは何もないところなので普通に練習できます。次の2番目の跳び箱が置いてあるところは、跳び前転。跳び前転の練習の場とします。跳び箱を越えて前転してください。3つ目のところは、伸膝前転とか開脚前転の時にちょっとやりやすいように坂になっています。	T11	いいいいいいよ。今おしり打ったけど、はい、次どうぞ。はい、いいよ。はいはい、ありがとう。今の様子を見て何か気づいたことない？
P3	はい。次、黄色ともう一つある2つの場は、後転の場とします。黄色のところは普通にどんな技やってみてもかまいません。もう一つのところ、青と赤のところは坂をつけましたので、伸膝後転とか開脚後転がやりやすい場だと思えます。	P12	足を横にしている。
T4	もうひとつ、二つのマットをつなげて長くなっているところは、側転とかロンドトとか、あとは倒立前転とか、前方倒立回転とかの練習の場とします。ただし、できる人だけにしましょう。特に前方倒立回転とかは、なんなんぞう。	T13	足を横にしている。
T6	少し難しいので自信がある人だけがやってください。それで、一番向こう側。ウレタンマットがあります。あれはなんで置いてあるかという・・・	P14	足を伸ばしている。
P7	背中を打つから。	T15	足を伸ばしている。はいはい。
T8	そうです。背中を打つと痛いですよね。前方倒立回転とか倒立の練習するとき、普通のマットだけのところで背中を打ってたら痛いです。ウレタンマットの場でなら痛みもそれほどないですので、どんどんあそここの場で挑戦してもらってもかまいません。もう一つ、壁際にあるあそここのところは倒立の練習の場です。倒立をする人はあそこに行ってください。最後に、この前も言いましたが、くれぐれも危険だけ、危険な事だけはしないで下さい。それでは、準備運動をこれからみんなで一緒にしますので、それが終わったら、それぞれ分かれて練習を始めてもらいます。はい、ではちょっと広がってやりましょう。（この後、準備運動を行い練習活動にうつる）	P16	着地のときに足を前に出している。
T9		T17	実を言うと、着地の時に足を前に出すのがポイントです。〇〇さんは、おしりつかはったな。あれ最高。なぜかという、足を前に出したら、前に出さずに跳ぶより（身振り手振りを入れて）、前に出るだけでこれだけの差が出てくる。ここでおしりをついたとしてもここに着くだけや。最低、靴の分位の長さは伸びるよ。
		P18	記録はおしりついたところにならないの？
		T19	確かにおしりついたところやけど、でも大分前にはったやろ。伸ばしたままやったらおしりがついてしまうから。だから、これだけの分前に行く。最後は足を曲げる。この跳び方がいい。この跳び方をやるだけで全然記録が変わってきます。
		T20	ポイントが実は2つあります。「そり跳び」と「はさみ跳び」があります。（動きの分解図が描かれた絵を見せるながら）どちらも練習してもらいます。最終的にどちらにするかは君たちが選んでください。イメージとして「そり跳び」「はさみとび」とも、おへそを出します。最初から出していったらあかんよ。助走して行って跳んだ瞬間にお腹を出す。おへそを出して、手をこう後ろから回す。わかる？ここをさ。そしてそのままこうやる（示範を示しながら）。これがそりとび。
		T21	次ははさみ跳び。おへそを出すのやけどその時に空中で走ってください。空中でこんな感じ（示範を示す）。ここではさむやろ。空中ではさんでお紙を置いておきます。どちらにしてもポイントはおへそや。どちらでもいいのでこの紙を置いておきます。これを見たり友達の様子を見たりしながら跳び方の練習してください。
		T22	

これより、A教師は介入前単元では、「説明・提示的」なスタイルを基盤として、児童にはたらしかけていたが、介入後単元では、問かけ型の手法を用い「探究・探索的」なスタイルで児童に働きかけていた。すなわち、A教師は「走り幅跳び診断表」(辻野・梅野, 1995)を用い、介入後単元では、より積極的に児童に課題(めあて)の明確化を図ろうとしていることが読み取れた。

②課題(めあて)解決場面

表4は、介入前単元(マット運動)および介入単元(走り幅跳び)の課題解決場面における、A教師逐語記録を示したものである。

介入前単元においてはみると、A教師は、倒立前転、前方倒立回転、後転、ロンダート、開脚前転といった多様な児童のめあてに対して対応している様子が見えてきた。また、その内容についても、T2, T10, T12, T13より、視点や手の位置、技の終了時の脚の状態といった運動の様式だけのアドバイスに止まっていた。とりわけ、P6-T9の会話より、学習カードの使い方を尋ねてくる児童に助言を行うなど、学習の進め方を理解していない児童への対応が認められた。総じて、児童の多様なめあてに対して、答えていこうとする姿勢は伺えたが、児童一人ひとりのめあての達成に向けた的確なフィードバックを行っていたかという点については疑問が残る結果であった。

これに対して、介入後単元(走り幅跳び)では、「上手い着地をしよう」の学習課題に対して、T1, T4, T8, T10の発言に認められるように、両腕の振り下ろしによる両脚の振り出し操作の動作様式を促す矯正的(技術的)フィードバックならびに児童の様子再現化が行われて

表4. 課題(めあて)解決場面における被験教師の逐語記録の具体例

	介 入 前 (マット運動: 2時間目)	介 入 後 (走り幅跳び: 2時間目)
	ねらい: 少し頑張ればできそうな技をできるようにしよう	ねらい: 上手い着地をしよう
T1	<倒立前転をしようとしている子に> ○○さん、倒立ができていないから、あそこ(場所を指して)で壁倒立の練習をしておいで。	T1 <児童が試技する> いいよ、手は前に出てる。足をもっと前に出そう。(児童回る)
T2	<倒立前転をしている子に> 倒立がしっかりできてない、足が止まってないよ。まず、倒立の練習をしてもいいと思うよ。それで、回るときは、素早くお尻、おへそを見る。	T2 OK.OK。そうそうそう。 <別の児童の試技に対して>
T3	<別の児童の試技に対して> 別の子の試技に対して	T3 ○○さん、今のいいよ。 <別の児童の試技に対して>
T4	○○さん、今のいいよ。あと倒立になってから背中を反れ。そして、こうやって(示範をしながら)背中を反ると手を突き放す。(児童回る)	T4 今のいいよ。足が前に出てる。いいよ。 <別の児童の試技に対して>
T5	OK.OK。それでいいよ。	T5 ○○さん、今の足長く伸びてる。はさみ跳びかそり跳びか、意識はどっちや?
P6	<学習の進め方を理解していない児童がやってくる>	P6 そり跳び。
P7	自分が今日、「この技やったらできるかなあ」と思うやつを書く。	T7 そりか、今のいいよ。もう一回跳んでごらん。
P8	今できひんやつ?	<児童が試技する>
T9	そうそう。	T8 今のこう(着地の時にお腹が反った状態)になった。最後手足を前に出して。
T10	<坂になっている場で後転をしている子に> ちょっと手がこうなってるやん(手が寝ている様子を示す)。もうちょっと、手をちがっけなあかん。	T9 OK.いいね。最後に手を後ろから前にもってくる。 <別の児童の試技に対して>
P11	<ロンダートをしている子に> 先生、ロンダートができてるか見てて。	T10 足を前に出していいよ。でも、もう少し足を前に出してみよう。 <全体に>
T12	<試技の後で> 最後のところを両足でピッと立てればもっといいな。	T11 そり跳びの人は、空中ではおへそを出して。 <別の児童の試技に対して>
T13	<開脚前転をしている子に> 膝が曲がってるね。膝がまっすぐになるともっといいよ。	T12 ○○さん、こうなってる(手の動きを示す)。手は上から回す感じ。わかるか? パタパタってわかるか? そう、そんな感じ。それでやってみ。 <再足着地の子に>
		T13 両足や両足。○○さん両足で着地して。 <別の児童の試技に対して>
		T14 足を曲げてみごらん。足を。

~~~~~ 線・・・児童の動きの再現化

————— 線・・・矯正的<技術的>フィードバック



いた。加えてT12の発言からも、手の振り下ろし動作を児童にイメージしやすくさせるためにバタフライ泳法における手の使い方を例示している様子が認められた。他にもT1-T4、T9の発言にみられるように肯定的フィードバックを用いて肯定的な雰囲気の中で授業が進められている様子がうかがえた。これらのことから、A教師は、上手い着地をするための運動原理を理解し、それにもとづく指導が行えていたものと考えられる。

これらの結果より、A教師の「課題（めあて）解決場面」におけるフィードバックの内容は、介入前と介入後のそれを比較したとき、介入後単元においての方が質的に変容していたことが明らかになった。

表5は、介入後単元におけるA教師の「観察学習」の場面の逐語記録を抜粋したものである。2時間目の「着地」局面、5時間目の「踏切」局面、7時間目の「助走」局面をそれぞれ示した。

表5. 逐語記録からみたA教師の「観察学習」の具体例

|     |                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|     | ねらい：上手い着地をしよう <2時間目>                                                                                                                                                                                                                                             |
| T1  | 今見てたら、全然変わった。跳び方が変わってる。ホントによくなってる。そのなかでもとくに○○さんと○○さん。ちょっと見せてもらいます。さっき言ったポイントやで。足とかな、あと他のところもちょっと注目してほしいと思います。                                                                                                                                                    |
| T2  | どうぞ。見とけよ。<br>(児童たち順に示範をする)                                                                                                                                                                                                                                       |
| T3  | ありがとう。どこがいいと思う？どこが違うと思う？はい、○○さん。                                                                                                                                                                                                                                 |
| P4  | 手を回してる。                                                                                                                                                                                                                                                          |
| P5  | 足を回してる。                                                                                                                                                                                                                                                          |
| T6  | 手とか足回したはるやろ。どっちでやった、そりかはさみか？                                                                                                                                                                                                                                     |
| P7  | はさみ跳び。                                                                                                                                                                                                                                                           |
| T8  | 2人ともはさみ跳びや。はさみ跳びの場合、今みたいに手をこうやって回すねん。足もこうやって回さなはさんでへんやろ。まっすぐな場合、はさんでへんやろ。今みたいにこう回したら、最後こうやってたんが前になってるやん。これでOK。他の人も、お腹を出して着地の時に足出てるし、おしりからついてる人は丸です。おしりをなるべくつかないように、最後に膝を曲げたらおしりをつかなくてすむかもしれない。でも、おしりついてる人も丸やしね。ちょっとうまいこと跳べへん人も最後の着地のところは、両足でいきましょう。片足で着地したらあかんよ。 |
|     | ねらい：踏み切る前後の動きを工夫しよう <5時間目>                                                                                                                                                                                                                                       |
| T9  | では、もう一回見てや。今度もよく見ておいてください。見るのと後、耳をすませてください。あの人たちの足音を聞いてや。いいよ。                                                                                                                                                                                                    |
| T10 | (児童たち示範する)<br>わかる？ありがとう。もう一回行ってくれる。今聞こえた、踏み切る時の音。                                                                                                                                                                                                                |
| T11 | (児童再び示範する)<br>ド・ドーンって聞こえたやろ。それでもええねん。もちろん、タ・ターンでもいい。でも、タ・ターンじゃなくてもいいよ。ド・ドーンでもいいよ。太鼓の練習をしたでしよ。太鼓と一緒にやで、ドンドンじゃないよ。ド・ドーンですよ。いいですか。最後の二歩。最後の二歩の音をよく聞いてください。はい。いいよ。<br>(児童もう一度示範する)                                                                                   |
| T12 | 最後の二歩の音やで。今ちょっと音わかりにくかったかもしれへん。最後タン・タン・タ・ターンや。最後強く、強く踏み切るように意識してください。では、どうぞ。                                                                                                                                                                                     |
| T13 |                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|     | ねらい：自分にあった助走スピードをみつめよう <7時間目>                                                                                                                                                                                                                                    |
| T14 | 今どう？今ビツシやろ。ビツシプラス今跳ぶのがよかつたし越えそうなくらいや。素晴らしい跳び。次、○○さんに2回跳んでもらいます。見ててください。いいよ。○○さん跳んで。<br>(児童示範する)                                                                                                                                                                  |
| T15 | これ1回目です。今の一回目の位置を覚えておいてください。今1回目どこで踏み切らはった？                                                                                                                                                                                                                      |
| P16 | 線の前。                                                                                                                                                                                                                                                             |
| T17 | ここやな。次、2回目踏み切らはるし。見ておいてよ。<br>(児童再び示範する)                                                                                                                                                                                                                          |
| T18 | OK。ありがとう。素晴らしい跳びやったな。今の踏み切りどこやった？                                                                                                                                                                                                                                |
| P19 | そこ（踏み切り点を指す）。                                                                                                                                                                                                                                                    |
| T20 | そうやね。今、スタートの位置どこやった？スタートの位置は変わらへんのです。スタートの位置は一緒でした。何が違う？                                                                                                                                                                                                         |
| P21 | 最初の前に出した足。                                                                                                                                                                                                                                                       |
| P22 | はじめての1歩。                                                                                                                                                                                                                                                         |
| T23 | そうです。今、二人が言ってくれたように、初めにどっちからスタートするかで全然変わってます。右足を前にしてスタートしてるのか、左足を前にしてスタートしてるのかでこれだけ違いました。そのことも少し意識して自分の距離を見つけていってください。どちらを前にしてスタートする方がいいのか。それも覚えておいてください。はい、じゃあどうぞ探していってください。                                                                                    |

このように、A教師は、2時間目において「腕の振り下ろしによる両脚の振り出し」がうまい着地であることを、5時間目において「音に着目してリズムよく踏み切る」ことで踏切最後の一步を狭くすることを、7時間目において「助走スピードを活かす助走地点を見つける」ために足の位置に気をつけることを、それぞれ「観察学習」を用いて児童に気づかせるやり方を展開させていた。これらのことにより、課題（めあて）の自立解決に向けた学習のポイ

ントを、児童に伝えていたものと解せられた。

### ③課題 (めあて) 解決場面 (練習活動の工夫)

次に、授業場面における練習活動や用具の工夫についてみると、介入前単元のマット運動の場合では、ステージ手前にウレタンマットの設置、マットの下に踏み切り板を挿入することによる傾斜の場等の工夫が認められた。しかしながら、このときA教師は「めあて学習」を用いていたため、単元期間中、これらの場づくりに全く変化がなく、固定化されていた。

これに対して、介入後単元の走り幅跳びの場合では、A教師は「踏み切り板や跳び箱を使った跳躍動作の習得 (2時間目)」-「横木幅跳びによる踏切動作の習得 (5時間目)」-「ねらい幅跳びによる走り幅跳び運動の習得 (8時間目)」をそれぞれ用いており、課題 (めあて) の発展によって練習の場が変化していく様相が、授業のVTRならびに逐語記録より認められた。すなわち、A教師は、学習目標の変化に応じて場づくりを変化させ、練習活動の工夫を行っていたのである。

これらのことから、A教師は介入前単元のマット運動においては、学習目標に依拠した練習活動の工夫ができなかったけれども、介入後単元の走り幅跳びにおいては、学習目標に応じて効果的な目標達成に向けた場づくりができるようになっていたことが認められた。

## 4. 授業実践の変容が学習成果に及ぼす影響

介入前単元と介入後単元の態度得点を比べてみると、学習成果の向上 (男子は「高いレベル」→「高いレベル」と「かなり成功」→「成功」、女子は「やや高いレベル」→「かなり高いレベル」と「やや成功」→「かなり成功」) が認められた。この背景として、児童が学習のねらいや進め方を理解していたこと、それにより主体的に活動に取り組めるように変容したものと推定された。では、児童の主体性を引き出した教師の授業実践の変容は、何が影響しているのだろうか。

表4の結果より、A教師は、介入前単元 (マット運動) の指導時、提示した技に対する「運動の構造的 (技術的) 知識」が十分でなかったものと推察された。さらに、めあて学習の展開による、個々のめあての多様性に対する指導が的確でなかったものと考えられた。これに対して、図2の結果より、A教師は、介入後単元 (走り幅跳び) の指導時、走り幅跳び運動に対する「運動の構造的 (技術的) 知識」「予想される児童のつまずきの類型とその対処法の知識」を豊富に有していたものと考えられた。その結果、授業実践場面において、「課題 (めあて) の明確化を図る (表3)」「個々の運動実態に対する的確な矯正 (技術的) フィードバックの展開 (表4)」「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 (表5)」といった質的な変容が認められ、そのことが児童の学習成果を高めることにつながったものと推察される。

こうした背景のひとつとして、学習過程の問題が影響しているように考えられる。すなわち、A教師は、介入前単元（マット運動）では、「めあて学習」による指導を展開されていた。児童は開脚前転や伸膝後転をはじめ、10種以上の提示された技から「自分で選んだ技について、獲得しやすい場を選び、課題の自立解決を図る」ことが求められた。この指導法は、個々の児童のおもいに即することはできるが、指導する教師には個々の学習の多様性（めあて、練習活動、学びの文脈等）に対応していく力量が求められる。したがって、A教師自身の「運動の構造的（技術的）知識」や「予想される児童のつまずきの類型とその対処法の知識」の問題だけでなく、学習指導法の選定がひとつの要因になっていたように推察される。実際に、A教師は介入後単元（走り幅跳び）の実践においては、「めあて学習」ではなく「発見学習（題解決型学習）」の学習指導法に基づく授業実践を展開されていた。このことにより、結果として、児童にとっても課題（めあて）の明確化、共有化が促進され、課題解決へ向けての道筋がより鮮明になったものと考えられる。もっと言うならば、A教師が介入前単元と介入後単元で用いた学習指導法が異なっていたことは、A教師自身の学力観・指導観が編み直されている可能性を示唆するものである。

他方、今後、A教師がさらなる学習成果（態度得点）を高めていくためにはどのようにすればよいであろうか。この点について、興味深いデータがある。すなわち、今回の実践（走り幅跳び）において、児童の単元前、単元中盤、単元後の跳躍距離のデータを追跡してみると、低位の児童の伸び具合が、上位の児童との伸び具合に比して低いことが認められた。この点について、再度、授業のVTRを確認したところ、5時間目の横木幅跳びによる踏切動作の習得場面において問題が発見された。すなわち、A教師は「横木幅跳び」のねらい、注意点の説明は行われていたが、実際の活動に際して児童は「短助走」で取り組んでいたのである。そのため、児童が的確に踏切動作を習得することができなかったのである。さらに、単元終盤の助走スピードを発見する段階において、中助走－長助走と助走距離が長くなることで踏切動作の習得が不十分なことによる混乱が助長されたものと考えられた。その結果、児童、とりわけ低位な児童の技能の向上が図られず、パフォーマンスを伸ばしていたのも高位な児童によるものと推察された。

これらより、児童の学習成果をさらに高めていくためには、教師が身につけた実践的知識を教授技術として児童に施したときの成功体験と失敗体験を積み重ねながら、経験知として「わがものにする（技術化する）」ことが大切であると考えられる。

いずれにせよ、今回の介入実践により一応の成果は認められたといえる。今後、こうした実践を重ねることで事例の集積度を高めていくことにより、導出された知見の一般化を図る必要があると考える。

#### 〔注〕

山口ら（2010）によると、恒常的に態度得点の高い教師を対象に、彼らの展開型の表現様式の記述を分析した結果、いずれの教師も「運動教材に対する構造的（技術的）知識」ならびに「運動教材に

対するつまずきの類型と対処法の知識」を豊富に有していることが明らかになった。これより、展開型の表現様式への記述は、その教師が有する上記知識の拡大・深化の過程を示す指標となり得るものと判断し、活用することとした。

[参考文献]

- Birdwell,D. (1980) The effects of modification of teacher behavior on the academic learning time of selected students in physical education (doctoral dissertation) , The Ohio State University:Ann Arbor,MI:University Microfilms,P. 6.
- Calderhead,J. (1992) "The Role of Reflection on Learning to Teach" ,In L. Valli (Ed.) ,Reflective Teacher Education, New York: State University of New York Press. pp. 136-146.
- Dodds (1983) Relationships between academic learning time and teacher behavior in a physical education majors skills class, In Templin,T. & Olson,J,Teaching in physical education. C. I. C. Big Ten Symposium:Champaign,I. L:Human Kinetics,pp. 173-184.
- 上原禎弘・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析の結果を手がかりとして。体育学研究 45 (1) :24-38.
- 上原禎弘・梅野圭史 (2003) 小学校体育授業における教師の言語的相互作用の適切性に関する研究：学習成果 (技能) を中心として。体育学研究 48 (1) :1-14.
- 小林 篤 (1978) 体育の授業研究。大修館書店：東京, pp. 170-258.
- 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－。教育実践学集 5 : 99-110.
- 増井三夫 (2006) 教育実践学の構築－モデル論文の分析と理念型の提示を通して－。兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科編。東京書籍：東京, pp. 22-34.
- 中井隆司・高橋健夫・岡沢祥訓 (1994) 体育の学習成果に及ぼす教師行動の影響－特に、小学校における台上前転の実験授業を通して－。スポーツ教育学研究 14 : 1-16.
- 七沢朱音・深見英一郎・高橋健夫・岡出美則 (2001) 体育授業に対する教師の反省的思考の変容過程について－インストラクション場面とフィードバックに着目して－。日本スポーツ教育学会第20回記念国際大会論集：365-368.
- 齋木あかね・中井隆司 (2001) 体育授業における教師の実践的知識に関する研究－イメージマップ・テストによる知識構造の検討－。Proceeding of the International Conference for the 20<sup>th</sup> Anniversary of the Japanese Society of Sport Education, pp. 359-364.
- Siedentop and Tannehill (1991) Developing Teaching skills in Physical Education, Mayfield Publishing Company (Mountain view) :pp. 1-21.
- 高橋健夫 (1992) 体育授業研究の方法に関する論議。スポーツ教育学研究, 特別号 :19-31.
- 高橋健夫・林恒明・鈴木和弘・日野克博・深見英一郎 (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 (2) : 73-83.
- 高村賢一・厚東芳樹・梅野圭史・林修・上原禎弘 (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検討－小学校体育授業を対象として－。体育科教育学研究 22 (2) : 23-43.
- 辻野昭・梅野圭史 (1995) 課題解決的学習の授業。宇土正彦監。学校体育授業事典。大修館書店：東京, pp. 697-701.
- Tsangaridou,N. and O'Sullivan,M. (1994) Using pedagogical reflective strategies to enhance reflection among preservice physical education teachers. Journal of Teaching in Physical Education, 14:13-23.

Tsangaridou,N. and O'Sullivan,M. (1997) The role of reflection in shaping physical education teachers educational values and practices. *Journal of Teaching in physical Education*, 17:2-25.

梅野圭史・林 修・辻野昭（1991a）学習過程の組織化とその展開（その1）－6年・走り幅跳び－. 体育科教育 39（11）：74-77.

梅野圭史・林 修・辻野昭（1991b）学習過程の組織化とその展開（その2）－6年・走り幅跳び－. 体育科教育 39（12）：76-79.

山口孝治・梅野圭史・林修・上原禎弘（2010）小学校体育授業における教師の教授戦略に関する実践的研究－学習成果（態度得点）の高い教師を対象として－. *スポーツ教育学研究* 29（2）：33-55.

米村耕平・福ヶ迫善彦・南島永衣子・荻原朋子・今野賛・高橋健夫（2004）学習の勢いと雰囲気を生み出すための条件についての検討－基本の運動単元の分析を通して－. 第24回スポーツ教育学会大会号：P. 40.

〔付記〕

本研究は、平成22年度佛教大学特別研究費の研究助成を受けている。

（やまぐち こうじ 教育学科）

2010年10月12日受理