

# 小学校体育授業における「教師の気づき」に関する研究

—気づきの観点に着目して—

野津一浩\*・上野山さつき\*\*

吉橋正訓\*\*\*・秋山優生\*\*\*・杉山瑞穂\*\*\*・水野美里\*\*\*\*

## A Study on the “Teacher’s Awareness” in Physical Education Classes in Elementary School

-Focusing on the perspective of awareness-

Kazuhiro NOZU, Satsuki UENOYAMA

Masakuni YOSHIHASHI, Yuki AKIYAMA, Mizuho SUGIYAMA, Misato MIZUNO

### Abstract

This study, through the survey of 4 elementary school teachers on the awareness in class, aimed to clarify what incidents in class the teachers who have accumulated experiences in class practice can become aware of.

For each unit of class, got them to fill out “incident” survey sheets after every class, and the description contents were organized and the perspective contents of the teachers’ awareness were categorized. As the awareness perspectives of the 4 teachers, [attitudes of children], [postures of children], [satisfactions of children], [aspirations of children], [knowledge and understanding of children], [self-understanding], [skills of children], [effects on mental states], [physical strengths of children], [thinking powers and judgments of children], and [social skills] were observed.

It was clarified that the teachers who have accumulated experiences in class practice have 5 perspectives as the framework of awareness and detailed viewpoints in each of them. However, there were differences between each teacher’s awareness perspectives, which were considered to be their characteristics. Also, specific viewpoints in the awareness perspectives seemed to be more different between each teacher. Some of the viewpoints were common among all of them, but some were unique to individual teachers.

キーワード: 小学校体育授業, 出来事, 気づきの観点

### I. はじめに

よりよい授業を構築していくためには、授業中の出来事に気づき、的確に対処していくことが必要である。では、授業実践を積み重ねている教師は授業中のどんなことにどれくらい気づくことができるのだろうか。

アメリカの認知言語哲学の代表的研究者であるデイヴィドソン(1990)は、著作「行為と出来事」において「出来事」という概念を詳細に検討している。デイヴィドソンは「出来事」を区別する基準として「われわれはまだ出来事の同一性に関する明白に受

容可能な基準を見出していない。そのようなものは存在するのだろうか。筆者は確かに存在すると考えている。それは、二つの出来事が、それらが全く同じ原因と結果をもつとき、そしてそのときに限って同一である」と述べている。この基準をもとに彼の弟子であるニヴィニンは「出来事」を「タイプ同一性としての出来事」と「トークン同一性としての出来事」の二つに分けた。表1はそれをまとめたものである。これらをもとに、秋山・梅野(2001)は体育授業における「出来事」の教育学的意義、また授業中の「出来事」の概念を検討した。表2はその結果である。厚東らは秋山・梅野による「出来事」の概念のトークン同一性に着目し、「出来事」調査票を用いた研究を行った。厚東ら(2004)は授業の内容的要因を態度得点の高さ、教職の物理的要因として教職年数の長さの2側面から見た教師を熟練度の

\*静岡大学教育学部保健体育系列

\*\*静岡市立清水岡小学校

\*\*\*教育学部附属静岡小学校

\*\*\*\*中津川市立東小学校

表1 デイヴィドソンの「出来事」論にみる2つの「出来事」の性格

比較の観点	タイプ同一性としての出来事	トークン同一性としての出来事
定義	ある1つの出来事を原因-結果が次の出来事を生起させるとともに、こうした状態が同一であれば再び同じ出来事が生起する関係を有する出来事	2つの出来事の原因が同一であった場合これらの出来事は同一であると見なされ、かつそのときに限られた出来事
存在論的性格	論理的関係	空間的關係
有する意味	予測と制御	人間理解

表2 「出来事」の有する教育的意義

	タイプ同一性	トークン同一性
特性	子どもの学習行為を予測・制御する	その授業区間においてのみ発生する
教師の反省	教師の専門職性に関わる内容（指導プログラムの見直し、教師活動の見直し）	教師の人格陶冶性に関わる内容（教師と子どもの教育的関係の根本の見直し）
発生原因	子どもの学習成果（態度・技能・学習集団の機能）を高める教授技術の習得の仕方	専門職としての教師の文脈的な経験内容に依存する

高い教師とした。そのような教師ほど多くの出来事に気づき、あらかじめ予想したことに十分な準備をし、その出来事がなぜ起きたのかの推論に基づいて対処ができていていることを明らかにしている。厚東・宗野（2010）は運動技術（ゲームパフォーマンス）を高めた教師はそうでない教師よりも、授業の「出来事」への気づきが多く、また「推論-対処」から見ても記述量が多いことを明らかにした。山口（2011）は授業実践段階において、技術的知識やつまずきへの対処法の知識など運動教材に対する知識を提示・説明することにより、授業中の「出来事」への気づきが変わることを明らかにした。また、2008年には「出来事」調査票の開発とその有効性に関する実証的研究も行われており、その有効性も認められている。これらの研究成果より、態度得点の高い教師・教職経験年数の長い教師・運動技術を高めた教師・専門知識のある教師ほど、多くの「出来事」に気がつき対処していることが明らかにされている。

これらの先行研究において「出来事」とは、「予期したり意図したりして起きる事柄ではなく、教師や子どもの意図を裏切ってそこに新しい状況や関係を現出させる事件」と定義している。この定義を参考に、筆者らは「出来事」を授業中の子どもの個・集団の表れ・姿であるとし、授業内のつまずきをはじめとして、教師からの働きかけに対する子どもの反応・子ども同士の関わり方・授業の雰囲気・授業

に取り組む態度・進行など、授業展開をしていくにあたって重要と考えることを「出来事」として捉えることとした。

授業実践力を高めていこうとするならば、重要な瞬間に気づくことができるようにしていくことが必要である。鹿毛（2007）は、授業を展開をしていくにおいて重要な瞬間を、教師の手を差し伸べる必要がある瞬間、子どもが表現した瞬間、自らの興味の発露を他者に向けて表現したい瞬間と捉えている。そして、これらを子どもの学びの成り立とうとする「教育的瞬間」と述べている。しかし、「多くの出来事に気づくことが大切であるから、そうしていこう」と思うことはできてもそれを実行することは難しい。同様に、「教育的瞬間」としての出来事に様々な観点から気がつくとしても難しい。だからこそ、経験の多い教師の気づきの観点を理解することから、気づきを増やしていく努力を積み重ねていく必要があると考えられる。

そこで本研究では、小学校教師を対象に授業中の出来事への気づきを調査することを通して、授業実践を積み重ねている教師は授業中のどのような出来事に気づくことができるのか、その観点を明らかにすることを目的とした。

表3 調査対象教師のコンテキスト

	性別	年齢	担当学年	教職経験年数	専門教科	専門スポーツ	取得免許
Y教諭	男	29	1年生	5年(小学校)	体育	特になし	小・中(体)・高(体)
A教諭	男	34	2年生	10年(小学校)	体育	野球	小・中(体)・高(体)
S教諭	女	33	5年生	9年(小学校)	体育 国語	陸上競技	小・中(体, 国) 高(体) 司書教諭
M教諭	女	37	6年生	14年 (小教9年・中教5年)	社会	特になし	小・中(社)・養護

## II. 方法

### (1) 調査対象・調査時期

小学校教諭4名を対象に、平成27年10月中旬から12月上旬に調査を実施した。なお、この4名の教師のコンテキストは表3に示した通りである。

### (2) 調査方法

1単元の授業を対象とし、授業中のどのような出来事に気づいたのかを調査するために、毎授業後に、「今日の授業の中で気づいたことは何ですか?」という質問に対して、「出来事」記入用紙へ記入をいただいた。

扱う単元は、各学校の年間計画及び行事などの事情を踏まえた上で、調査時期に計画されている単元で実施することとした。

### (3) 分析方法

#### ①「出来事」調査票に記述された数の整理

各教師によって調査用紙に記述された出来事の数を整り、それぞれ1時間の授業の中でどれくらいの出来事を捉えているかを確認した。

#### ②「出来事」調査票に記述された出来事の内容分析

各教師ごとに記入された出来事をカテゴリーに分類した。

本研究の分類では、SCAT (Steps for Coding and Theorization) (大谷, 2008) を用いて次のような手順で内容分類を行った。

マトリクスの中にセグメント化し、データを記述し、そのそれぞれに、

- (a) データの中の着目すべき語句
- (b) それを言い換えるためのデータ外の語句
- (c) それを説明するための語句
- (d) そこから浮き上がるテーマ・構成概念

の順にコードを考えて付け足していく4ステップのコーディングと、(d)のテーマ・構成概念を紡いでストーリーラインを記述し、そこから理論を記述する手続きを行った。

この方法は明示的で定期的な手続きを有する。質的研究で用いられるコーディングは言語記録を深く読みこんで潜在的な意味を見だし、それを表すような新たな概念を案出して、「新しいコトバ」としての構成概念を作っていく作業であり、SCATの表では分析の過程が明示的に残る点より、この方法を採用することとした。

なお、この分析に関しては、体育科教育を専門とする大学教員1名、教職経験年数1年の小学校講師1名、教職経験年数22年の小学校教諭1名、教職経験年数25年の中学校教諭1名の計4名においてその妥当性を検証した。

## III. 結果及び考察

### (1) 「出来事」調査票における気づき

#### ①記述量について

図1は教師の「出来事」記入用紙に記入された項目の平均をグラフにまとめたものである。

Y教諭は、1時間の授業あたり平均4.4項目であった。A教諭は、1時間の授業あたり平均9項目であった。S教諭は、1時間の授業あたり平均6項目であった。M教諭は、1時間の授業あたり平均2.5項目であった。4名の記述項目数の平均は5.5項目であった。各教諭に項目数の差が見られたのは、本研究における「授業中の出来事」をどのように捉えたのかの違いが影響していると考えられた。A教諭は授業展開をしていくにあたって重要と捉えることを、あらゆる出来事から捉え記述していた。一方で、M教諭は「教育的瞬間」として本当に大切と考えた部分のみを取り上げ記述していた。この捉えの違いによって平均よりも多い少ないという結果につながったと推察した。

#### ②内容分析で捉えた気づきの観点

本研究では、対象とする教師の在籍する各学校の年間計画及び行事などの事情を踏まえた上で調査を実施した。同学年・同単元であれば4名の観点をま

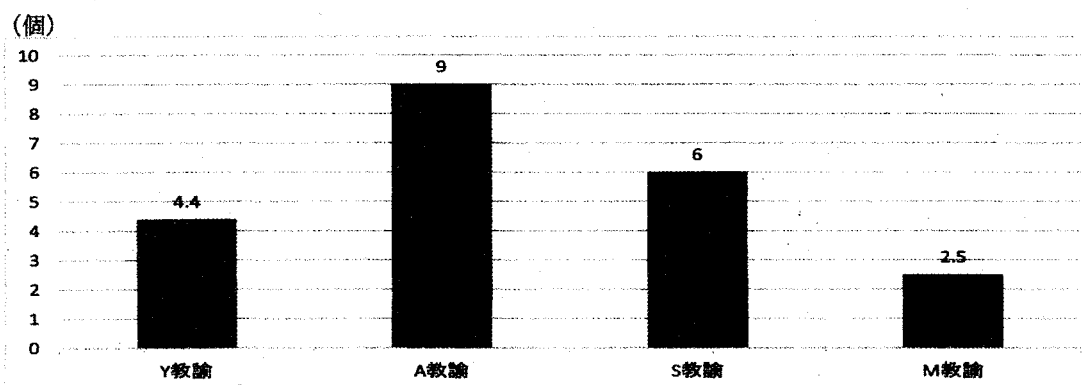


図1 「出来事」記入用紙に記入された平均項目数

とめてみることもできるが、今回は学年・単元ともそろってないため、1人1人の視点を見ることとした。

#### (ア) Y教諭(第1学年ボール運動)の出来事への気づきの観点の特徴

表4はY教諭の記入項目を分類したものである。Y教諭の出来事への気づきの観点は【児童の向上心】【児童の態度】【児童の満足感】【児童の知識理解】【児童の技能】【児童の思考力・判断力】【社会性】に分類された。

【児童の向上心】では、「うまくなりたい気持ち」という視点が見出された。「単元を貫く問いを共有するときに、教師側が考えていた『どうしたらもっと遠くへ飛ばすことができるようになるかな』ではなく、『どうしたら得点を増やすことができるかな』という子どもの思いが出てきた」や「前時では助走をあまりしないでボールを蹴っていた子が、今までよりも大きく助走をしてボールを蹴っていた。しかし、うまくボールを蹴ることができず、再度初めのやり方に戻して蹴っていた」という記述から、児童の気持ちの変化や児童の行動に含まれている意識を捉えようとしていたと考えられた。同様に、【児童の目標】という視点が見出された。「教師の蹴りを見て、びっくりしている姿が有り、子どもによっては遠くに蹴りたいと言っていた」という記述から、児童が目標のイメージを膨らませることができたかを捉えようとしていたと考えられた。

【児童の態度】では、【児童の取り組み方】という視点が見出された。「子どもたちが協力して運動を楽しんでいる。大きなめ事もなかった」という記述から、児童の行動とその意識を捉えようとしていたと考えられた。同様に、【児童の積極性】という視点が見出された。「7点を取れるように環境設定を変更したことによって、今まで5点を取るだけの蹴り方をしていた子どもがもっと遠くまで飛ばそう

と助走距離を伸ばしたり、蹴る強さを変えて遠くに飛ばそうとしていた」という記述から、児童の活動の変化とその意識について捉えようとしていたと考えられた。

【児童の満足感】では、【児童の満足感】という視点が見出された。「ボールを7m以上蹴ることができても、全て完璧ではない」という記述から、児童自身はできているつもりでも教師の考える児童の姿ではなく、教師が求めているレベルと児童の求めているレベルの違いを捉えようとしていたと考えられた。

【児童の知識理解】では、【ポイント理解】という視点が見出された。「女の子はなかなかボールの中心を捉えることができていない」という記述から、技の重視する点を理解しているか、その上で実行できているかという観点での気づきと考えられた。同様に、【ポイントをつかむ】という視点が見出された。「遠くに蹴るために、助走をしている子が増えていた。また、思い切り助走をするために最大限に後ろに下がって蹴っていた」という記述から、頭で理解した技の重視する点を感覚として身体で理解しているかという観点での気づきと考えられた。

【児童の技能】では、【身体的つまずき】という視点が見出された。「勢いと蹴り方を調整して自分のやり方を創るのではなく、とにかく思い切り飛ばすこと自体が難しそうだった」という記述から、児童が動きの中のどこでどのようにつまずいているのかを捉えようとしていたと考えられた。同様に、【男女差・技能差】という視点が見出された。「黒チームの女の子が上手くボールを蹴ることができず、本時の目標には達成できなそうだった」「女の子はなかなかボールの中心を捉えることができていない」という記述から、児童全員が同じようにできるわけではなく児童一人一人が何ができて何ができないかを捉えようとしていたと考えられた。また、【教師の意図】という視点も見出された。「黒チームの女の子

表4 Y教諭の出来事の内容分類結果

代表的なデータ	具体的な視点	気づきの観点
<ul style="list-style-type: none"> <li>教師の蹴りを見て、びっくりしている姿が有り、子どもによっては遠くに蹴りたいと言っていた。</li> </ul>	[児童の目標]	
<ul style="list-style-type: none"> <li>遠くへ飛ばそうと意識して、動き方が変化してきている子がいるな。</li> <li>単元を貫く問いを共有するときに、教師側が考えていた「どうしたらもっと遠くへ飛ばすことができるようになるかな」ではなく、「どうしたら得点を増やすことができるのかな」という子どもの思いが出てきた。</li> <li>遠くに蹴るために、助走をしている子が増えていた。また、思い切り助走をするために最大限に後ろに下がって蹴っていた。</li> <li>前時では助走をあまりしないでボールを蹴っていた子が、今までよりも大きく助走をしてボールを蹴っていた。しかし、うまくボールを蹴ることができず、再度初めのやり方に戻して蹴っていた。</li> <li>教師の蹴りを見て、びっくりしている姿が有り、子どもによっては遠くに蹴りたいと言っていた。</li> <li>今までは思い切り蹴ろうとするのが難しいと感じていたが単元を進めていくことで、強く蹴ろうとすると上手く蹴れないという教材の本質について気になっていた。</li> </ul>	[うまくなりたい 気持ち]	【児童の向上心】
<ul style="list-style-type: none"> <li>7点を取れるように環境設定を変更したことによって、今まで5点を取るだけの蹴り方をしていた子どもがもっと遠くまで飛ばそうと助走距離を伸ばしたり、蹴る強さを変えて遠くに飛ばそうとしていた。</li> <li>蹴り以外の目的で行っている子はいないな。</li> </ul>	[児童の積極性]	
<ul style="list-style-type: none"> <li>子どもたちが協力して運動を楽しんでいる。大きなめ事もなかった。</li> <li>やり方にも慣れ、動きがスムーズだった。</li> <li>7点を取れるように環境設定を変更したことによって、今まで5点を取るだけの蹴り方をしていた子どもがもっと遠くまで飛ばそうと助走距離を伸ばしたり、蹴る強さを変えて遠くに飛ばそうとしていた。</li> </ul>	[児童の取り組み方]	【児童の態度】
<ul style="list-style-type: none"> <li>ボールを7m以上蹴ることができる子でも、全て完璧ではない。</li> <li>女の子はなかなかボールの中心を捉えることができていない。</li> <li>軸足が、ボールよりも手前だったり奥だったりしていたため、ボールをしっかりと捉えることができず、遠くへ飛ばすことができていなかった。</li> </ul>	[児童の満足感]	【児童の満足感】
<ul style="list-style-type: none"> <li>遠くに蹴るために、助走をしている子が増えていた。また、思い切り助走をするために最大限に後ろに下がって蹴っていた。</li> </ul>	[ポイントの理解]	【児童の知識理解】
<ul style="list-style-type: none"> <li>子どもたちが思ったよりもホームランを蹴れているな。</li> </ul>	[ポイントをつかむ]	
<ul style="list-style-type: none"> <li>女の子はなかなかボールの中心を捉えることができていない。</li> <li>ボールを7m以上蹴ることができる子でも、全て完璧ではない。</li> <li>黒チームの女の子が上手くボールを蹴ることができず、本時の目標には達成できなそうだった。</li> </ul>	[予想以上]	
<ul style="list-style-type: none"> <li>女の子はなかなかボールの中心を捉えることができていない。</li> <li>軸足が、ボールよりも手前だったり奥だったりしていたため、ボールをしっかりと捉えることができず、遠くへ飛ばすことができていなかった。</li> <li>子どもたちは蹴り方を考えているが、助走だけで、他に勢いよく蹴る方法は難しい。(例えば大きく足を振る、早く足を振るなど)</li> <li>黒チームの女の子が上手くボールを蹴ることができず、本時の目標には達成できなそうだった。</li> <li>勢いと蹴り方を調整して自分のやり方を創るのではなく、とにかく思い切り飛ばすこと自体が難しそうだった。</li> </ul>	[男女差・技能差]	【児童の技能】
	[身体的つまずき]	

<ul style="list-style-type: none"> <li>・前時では助走をあまりしないでボールを蹴っていた子が、今までよりも大きく助走をしてボールを蹴っていた。しかし、うまくボールを蹴ることができず、再度初めのやり方に戻して蹴っていた。</li> </ul>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>・黒チームの女の子が上手くボールを蹴ることができず、本時の目標には達成できなそうだった。</li> </ul>	[教師の意図]		
<ul style="list-style-type: none"> <li>・勢いと蹴り方を調整して自分のやり方を創るのではなく、とにかく思い切り飛ばすこと自体が難しそうだった。</li> </ul>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>・単元を貫く問いを共有するときに、教師側が考えていた「どうしたらもっと遠くへ飛ばすことができるようになるかな」ではなく、「どうしたら得点を増やすことができるのかな」という子どもの思いが出てきた。</li> </ul>	[教師の意図]		
<ul style="list-style-type: none"> <li>・遠くに蹴るために、助走をしている子が増えていた。また、思い切り助走をするために最大限に後ろに下がって蹴っていた。</li> <li>・単元を貫く問いを共有するときに、教師側が考えていた「どうしたらもっと遠くへ飛ばすことができるようになるかな」ではなく、「どうしたら得点を増やすことができるのかな」という子どもの思いが出てきた。</li> <li>・子どもたちは蹴り方を考えているが、助走だけで、他に勢いよく蹴る方法は難しい。(例えば大きく足を振る、早く足を振るなど)</li> <li>・できる限り長く助走をしていた子が、距離を四分の一くらいまで縮めて蹴っていた。</li> </ul>	[自分で考える]		
<ul style="list-style-type: none"> <li>・前時では助走をあまりしないでボールを蹴っていた子が、今までよりも大きく助走をしてボールを蹴っていた。しかし、うまくボールを蹴ることができず、再度初めのやり方に戻して蹴っていた。</li> <li>・遠くへ飛ばそうと意識して、動き方が変化してきている子がいるな。</li> <li>・7点を取れるように環境設定を変更したことによって、今まで5点を取るだけの蹴り方をしていた子どもがもっと遠くまで飛ばそうと助走距離を伸ばしたり、蹴る強さを変えて遠くに飛ばそうとしていた。</li> <li>・今まで調整していた蹴り方を再度、見直して大きく助走してもしっかりと蹴ることができないか練習していた。</li> </ul>		[児童の思考力・判断力]	
<ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもたちは蹴り方を考えているが、助走だけで、他に勢いよく蹴る方法は難しい。(例えば大きく足を振る、早く足を振るなど)</li> </ul>	[児童思考の限界]		
<ul style="list-style-type: none"> <li>・今までは思い切り蹴ろうとするのが難しいと感じていたが単元を進めていくことで、強く蹴ろうとすると上手く蹴れないという教材の本質について気になっていた。</li> </ul>	[教材のとらえ]		
<ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもたちは蹴り方を考えているが、助走だけで、他に勢いよく蹴る方法は難しい。(例えば大きく足を振る、早く足を振るなど)</li> <li>・できる限り長く助走をしていた子が、距離を四分の一くらいまで縮めて蹴っていた。</li> </ul>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>・前時では助走をあまりしないでボールを蹴っていた子が、今までよりも大きく助走をしてボールを蹴っていた。しかし、うまくボールを蹴ることができず、再度初めのやり方に戻して蹴っていた。</li> <li>・今まで調整していた蹴り方を再度、見直して大きく助走してもしっかりと蹴ることができないか練習していた。</li> </ul>	[課題に対する手立て]		
<ul style="list-style-type: none"> <li>・順番がごちゃごちゃになって少しもめている。</li> </ul>	[ルールを守る]		
<ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもたちが協力して運動を楽しんでいる。大きなもめ事もなかった。</li> </ul>	[社会的つまずき]	[社会性]	
<ul style="list-style-type: none"> <li>・順番を飛ばされた子が泣いていた。</li> </ul>	[思いやり]		
<ul style="list-style-type: none"> <li>・準備から片付けまで自分たちでできていた。</li> </ul>	[仲間意識]		

が上手くボールを蹴ることができず、本時の目標には達成できなそうだった」という記述から、教師の意図と児童の能力の差があるかを見ようとしていると考えられた。さらに、[予想以上]という視点が見出された。「子どもたちが思ったよりもホームランを蹴れているな」という記述から、予測した児童の実態とのズレを確認しようとしていたと考えられた。

【児童の思考力・判断力】では、[自分で考える]という視点が見出された。「今まで調整していた蹴り方を再度見直して、大きく助走してもしつかりと蹴ることができないかと練習していた」という記述から、児童の試行錯誤している場面を捉えようとしていると考えられた。同様に、[課題に対する手立て]という視点も見出された。「前時では助走をあまりしないでボールを蹴っていた子が、今までよりも大きく助走をしてボールを蹴っていた。しかし、うまくボールを蹴ることができず、再度初めのやり方に戻して蹴っていた」という記述から、児童個々の課題にあった手立てを自分たちで考えるといった児童の姿を捉えようとしていると考えられた。また、[教師の意図]という視点が見出された。「単元を貫く問いを共有するときに、教師側が考えていた『どうしたらもっと遠くへ飛ばすことができるようになるかな』ではなく、『どうしたら得点を増やすことができるかな』という子どもの思いが出てきた」という記述から、教師の意図と児童の考えの違いを捉えようとしていると考えられた。さらに、[教材のとらえ]という視点が見出された。「今までは思い切り蹴ろうとするのが難しいと感じていたが単元を進めていくことで、強く蹴ろうとすると上手く蹴れないという教材の本質について気になっていた」という記述から、児童自身が試行錯誤して教材との関わりの中で考えた視点を捉えようとしていると考えられた。そして、[児童思考の限界]という視点も見出された。「子どもたちは蹴り方を考えているが、助走だけで、他に勢いよく蹴る方法は難しい。(例えば大きく足を振る、早く足を振るなど)」という記述から、児童自身考えてもわからない部分を見極めようとしていると考えられた。

【社会性】では、[ルールを守る]という視点が見出された。「順番がごちゃごちゃになって少しもめている」という記述から、児童のきまりを守る習慣・意識を捉えようとしていると考えられた。同様に、[思いやり]という視点が見出された。「順番を飛ばされた子が泣いていた」という記述から、児童の友達への関わりや親切心を捉えようとしていると考えられた。また、[社会的つまずき]という視点が見出された。「順番がごちゃごちゃになって少しもめている」という記述から、児童の行動・言動から仲間

との関わりの中でどのようにつまづいているのかを捉えていると考えられた。さらに、[仲間意識]という視点が見出された。「準備から片付けまで自分たちでできていた」という記述から、児童の協力性・協調性を捉えようとしていると考えられた。

Y 教諭は【児童の技能】【児童の思考力・判断力】【児童の向上心】の記述が多く見られた。技能についての記述が多いことは先行研究で明らかにされていることを支持するものと考えられた。それに加え児童の考える力に着目していた。児童の思考力を重要視しているからこそ授業の中でも思考に関することに多く気づいていた。児童の考える力を大切にしていることで【児童の向上心】への着目につながっていると推察された。また、思考力の中でも[児童思考の限界][教材の本質]に関することを児童の行動から読み取ったり、児童自身が考える中で[課題に対する手立て]を読み取ったりしていることから Y 教諭が児童自身の考えを大切にしていることが読み取られた。[教師の意図]が【児童の技能】【児童の思考力・判断力】の両観点から見られたことも Y 教諭の特徴と考えられた。

#### (イ) A 教諭 (第 2 学年マット運動) の出来事への気づきの観点の特徴

A 教諭の出来事への気づきの観点は【児童の態度】【児童の姿勢】【児童の満足感】【児童の知識理解】【自己理解】【児童の技能】【精神面の影響】【児童の体力】【児童の思考力・判断力】【社会性】に分類された。

A 教諭は【児童の思考力・判断力】【社会性】【児童の態度】【児童の知識・理解】【児童の技能】の記述が多く見られた。A 教諭は、【児童の態度】特に[児童の取り組み方]を大きなポイントとして捉えていた。児童の態度は授業の取り組み方とも言い換えることができ、その部分の重要性を強く考えていることから【社会性】の面の記述も増えたと考えられた。また、【児童の判断力】に着目し、その中でも[危険意識]に関する記述が多く見られた。ここからは安全性への意識が考えられた。また、【児童の知識・理解】に関して、多く捉える視点を持っていることも A 教諭の特徴と考えられた。

#### (ウ) S 教諭 (第 5 学年マット運動) の出来事への気づきの観点の特徴

S 教諭の出来事への気づきの観点は【児童の向上心】【児童の態度】【児童の姿勢】【児童の満足感】【児童の知識理解】【児童の技能】【児童の思考力・判断力】【社会性】に分類された。

S 教諭は【社会性】【児童の姿勢】【児童の思考力・判断力】【児童の態度】【児童の技能】の記述が多

く見られた。【社会性】において[思いやり][仲間意識]の記述が見られたことから、児童の様子を捉え、学びや技能だけでなく根本にある児童の人間の成長に目を向けているところが特徴と言える。また、【児童の姿勢】では[児童の自主性][児童の気持ち]、【児童の態度】では[児童の取り組み方][児童の積極性]の記述も多く見られた。このことから、授業に対する児童の態度を重視し技術的な面を見る前に授業へののぞみ方に着目していると推察された。

### (エ) M教諭(第6学年ボール運動)の出来事への気づきの観点の特徴

M教諭の出来事への気づきの観点は【児童の態度】【児童の姿勢】【児童の知識理解】【児童の技能】【社会性】に分類された。

M教諭は【社会性】【児童の技能】の記述が多く見られた。【社会性】において[仲間意識][思いやり][社会的つまずき]の記述が多く見られたことから、M教諭は児童同士の関係性を重要と捉えていると考えられた。その中でも[社会的つまずき]の記述が多いことは、第6学年という年齢はもちろんのこと、仲間の関わりについての問題を捉えることから、解決していくことで成長させていこうという意識があるからと推察した。このことから、児童の自主性を重要と考えていることがM教諭の特徴と考えられた。

### ③4名の教師を比較して見られること

4名の教師を比較してみると、データとして集計した記述や具体的な視点はそれぞれ違うものの、気づきの観点到大きな共通点が見られた。表5は気づきの観点を評価の観点との対応についてを示したものである。気づきの観点における【児童の態度】【児童の姿勢】【児童の満足感】【児童の向上心】は学習指導要領における「関心・意欲・態度」にあたる。【児童の知識理解】は「知識・理解」にあたる。【児童の技能】【精神面の影響】【児童の体力】は「技能」にあたる。【児童の思考力】【児童の判断力】は「思考・判断」にあたる。

【児童の技能】【精神面の影響】【児童の体力】は「技能」にあたる。【児童の思考力】【児童の判断力】は「思考・判断」にあたる。

具体的な視点はそれぞれではあるけれど、根本にあるものは学習指導要領に示されている4観点であった。これは、教師が学習指導要領に沿って授業を進めていること、学習指導要領の観点を理解し、適切に指導に活かそうとしていると考えられた。

また、【社会性】とは「社会的行動」と捉えた。4名の教師ともその部分にふれる内容を捉えていた。これは、集団として行動するうえで大切になるものであることに加え、体育という授業の特徴でもあると考えた。運動を学ぶことに加え座学以上に集団行動を学ぶ場である体育授業において「社会的行動」という項目が学習指導要領の観点に加えて見られたと考えられた。

学習指導要領に示される4つの評価の観点到社会的行動を合わせた5観点から見ると、Y教諭は「関心・意欲・態度」「技能」「思考・判断」の3観点に関する気づきが多く見られた。このことからY教諭は教師は児童の考える力を重視していることが読み取られた。また、5観点すべてに対して気づきが見られた。具体的視點として[児童の目標]や[うまくなりたい気持ち]の【児童の向上心】に目を向けたり、【児童の思考力】では他の教師にはない[児童思考の限界]や[教材の本質]に目を向けていた。

A教諭は「思考・判断」の観点到最も重きを置き、「関心・意欲・態度」「知識・理解」「技能」「社会的行動」の4観点においてほぼ均等に見ているという結果であった。記述内容からA教諭は児童の考える力を重視していることが読み取られた。その考える力を中核に置き他の観点を関連付けていると考えられた。中でも特に、[児童の判断力]の記述が最も多いことからしても児童自身が決めること、選ぶこと、行動することに重点を置いて指導を展開していると推察された。また、具体的視點として【自分

表5 4名の教師の気づきの観点的比較

評価の観点との対応	気づきの観点	Y教諭	A教諭	S教諭	M教諭
関心・意欲・態度	児童の態度	○	○	○	○
	児童の姿勢		○	○	○
	児童の満足感	○	○	○	
	児童の向上心	○		○	
知識・理解	児童の知識・理解	○	○	○	○
	自己理解		○		
技能	児童の技能	○	○	○	○
	精神面の影響		○		
	児童の体力		○		
思考・判断 社会的行動	児童の思考力・判断力	○	○	○	
	社会性	○	○	○	○



を知る【自己認識】【精神面の影響【心理的つまづき】】【児童の体力【基礎的な体力】】という他教諭には見られなかった観点が見出された。児童の内面を捉えることに重きを置いていると考えられた。

S 教諭は「関心・意欲・態度」の観点に最も重きを置き、「社会的行動」「知識・理解」「思考・判断」「技能」の順に記述が多く見られた。他の教師と比べると「技能」に関する記述は少なかった。このことは「出来事」を児童が運動に取り組む時の態度に重きを置いて捉えようとしていると考えられた。

M 教諭は、「社会的行動」の観点に最も重きを置き、次いで「技能」に重きを置いていた。一方で「思考・判断」に関する記述は見られなかった。他の教師に比して「社会的行動」に偏っていたのは、教職経験年数の長さや専門教科の影響が考えられるが、このことについては、詳しい調査が必要である。

本研究では対象とした学年や単元が一樣でないため一概に述べることはできないが、今回の調査では学習指導要領に示されている4観点（「関心・意欲・態度」「知識・理解」「技能」「思考・判断」と「社会的行動」の観点は4名の教師全員に共通して見られた。しかしながら、その具体的な視点は各教師によって異なっていた。

教師がそれぞれ持つ観点・視点があるからこそ、その授業における評価を行うことができる。自分の観点・視点を持つことが評価から次の授業への改善となり、それをもとに計画し実施するといったPDCAサイクルの構築につながると言える。これらのことより、教師が自分の観点・視点をきちんと持つことは自分自身の力量をあげることになると考えられる。

#### IV. まとめ

本研究は、小学校教師4名を対象に授業中の出来事への気づきを調査することを通して、授業実践を積み重ねている教師は授業中のどのような出来事に気づくことができるのかを明らかにすることを目的とした。

1単元の授業を対象として、「出来事」調査表に毎授業後記入していただき、その記述内容を整理し、各教師の気づきの観点の内容分類を行った。

まず、各教師の出来事の記述量をカウントした。

1時間の授業あたり、Y教諭は平均4.4項目、A教諭は平均9項目、S教諭は平均6項目、M教諭は平均2.5項目であった。4名の記述項目数の平均は5.5項目であった。

次に「出来事」調査票の記述内容をもとに内容分類を行い、出来事の気づきの観点を明らかにした。4名の気づきの観点としては、【児童の態度】【児童の姿勢】【児童の満足感】【児童の向上心】【児童の

知識・理解】【自己理解】【児童の技能】【精神面の影響】【児童の体力】【児童の思考力・判断力】【社会性】が見られた。しかしながら、全員にすべての観点が見られたのではなかった。教師一人一人の気づきの観点には違いがあり、これは各教師の特徴と考えられた。また、気づきの観点の中にある具体的な視点はさらに教師ごと異なって見られた。例えば、【児童の思考力・判断力】の観点の中には【教師の意図】【教材の本質】【自分で考える】【児童思考の限界】【課題に対する手立て】【児童の課題意識】【危険意識】というような具体的な視点が見出された。その具体的な視点には、全員に共通して見られるものと個別の教師にしか見られないものがあつた。

これらの観点を見ていくと、学習指導要領に示されている評価の観点との対応も見えてきた。【児童の態度】【児童の姿勢】【児童の満足感】【児童の向上心】の4観点は「関心・意欲・態度」に対応していると考えられた。【児童の知識・理解】【自己理解】の2観点は「知識・理解」に対応していると考えられた。【児童の技能】【精神面の影響】【児童の体力】の3観点は「技能」に対応していると考えられた。

【児童の思考力・判断力】は「思考・判断」に対応していると考えられた。これ以外に、【社会性】は「社会的行動」と捉えられると考えられた。このように記述内容のテーマ・構成概念や具体的な視点は異なり表現の仕方はそれぞれであったが、学習指導要領に示される4観点に加え「社会的行動」の観点が捉えられた。

授業実践を積み重ねている教師は大きく分ければ5つの観点を持ち、さらにその一つ一つの観点の中にそれぞれの細かな視点を持ち、「出来事」として気づくことができることが明らかになった。

今後は、教職経験年数・対象学年・単元をそろえた上での同調査を行い、比較検討をすることが必要であろう。その上で、どうしてその観点で気づくことができるのかを明らかにしていくことが課題となる。

#### 文 献

- 秋山裕右、梅野圭史 (2001) : 体育授業における「出来事」の教育学的意義に関する一考察—デイヴィドソンの「出来事」論を考察視座として—, 体育・スポーツ哲学研究 23 - 2, pp.27-41
- 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, pp.99-110

- 厚東芳樹 (2008 - 2009) : 体育授業における「出来事」調査票の開発とその有効性に関する実証的研究, 科学研究費補助金研究成果報告書
- 厚東芳樹, 宗野文俊 (2010) : 小学校体育授業における教師の授業中の「出来事への気づき」に関する研究—学習成果 (ゲームパフォーマンス) の相違に着目して, 北海道大学大学院教育学研究院紀要, 110, pp.49-64
- 山口孝治, 長田則子, 上原禎弘, 梅野圭史 (2011) : 小学校体育授業における教師の実践的知識への介入が教授活動に及ぼす効果—教師の教授戦略と授業の「出来事」への気づきとの関係を中心に—, 教育実践学論集, 第 13 号, pp.289-302
- 鹿毛雅治 (2007) : 子どもの姿に学ぶ教師「学ぶ意欲」と「教育的瞬間」, 教育出版
- 小林篤 (1978) : 体育の授業研究, 大修館書店, pp.170-186
- 梅野圭史, 辻野昭, 松岡弘 (1980) : 保健体育科教育の理論と展開, 第 1 法規, 第 4 集, pp.275-289
- 寺下貴美 (2011) : 第 7 回質的研究方法論—質的データを科学的に分析するために—, 日本放射線術学会雑誌, 第 67 巻, 第 4 号, pp.413-417
- 上野栄一 (2008) : 内容分析とは何か—内容分析の歴史と方法について—, 福井大学医学部研究雑誌, 9, pp.1-18
- 大谷尚 (2007) : 4 ステップコーディングによる質的データ分析方法 SCAT の提案—着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き—, 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科学), 54 (2), pp.27-44
- 大谷尚 (2011) : SCAT (Steps for Coding and Theorization) —明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法—, 感性工学 : 日本感性工学会論文誌, Vol.10 No3, pp.155-160