

博士論文

体育授業における教師の意思決定と
事前計画に関する研究

東京学芸大学大学院 連合学校教育学研究科
学校教育学専攻 健康・スポーツ系教育講座

石塚 諭

目次

序章 研究の背景と目的

第1節	学習観の転換と教師の指導行動	1
第2節	先行研究の検討	3
第1項	教師の指導行動に関する研究	3
第2項	教師の実践的知識に関する研究	8
第3項	反省的実践家論における省察に関する研究	11
第4項	授業中の意思決定に関する研究	14
第3節	問題の所在	16
第4節	研究の目的	17
第5節	研究の方法と構成	17
第1項	研究の方法	17
第2項	本論文の構成	18

第1章 体育授業における教師の思考プロセスの検討

第1節	本章の目的	20
第2節	研究の方法	20
第1項	研究の対象	20
第2項	行為の中の省察 (reflection in action) に焦点化する手立て	22
第3項	データの収集と分析の手順	24
第4項	分析の枠組み	26
第3節	結果と考察	31
第1項	モデルの作成	31
第2項	教師行動の分類	34
第3項	ズレの解釈の分類	36
第4項	本章のまとめ	44

第2章 体育授業における事前計画に対する教師の意識の検討

第1節	本章の目的	46
第2節	研究の方法	47
第1項	研究の対象	47
第2項	データの収集と倫理的配慮	48
第3項	質的内容分析の手順	50
第4項	考察の視点	51
第3節	研究の結果	51
第1項	カテゴリーの作成	51

第 2 項	カテゴリー間関係	51
第 4 節	研究の考察	54
第 1 項	授業を進行する進行者としての教師	54
第 2 項	学習内容を指導する指導者としての教師	56
第 3 項	事前計画を利用する利用者としての教師	58
第 5 節	本章のまとめ	61

第 3 章 体育授業における事前計画に対する教師の意識構造

第 1 節	本章の目的	62
第 2 節	研究の方法	63
第 1 項	質問紙の作成	63
第 2 項	調査の対象	65
第 3 項	調査の内容および倫理的配慮	65
第 4 項	分析の方法	66
第 3 節	研究の結果	67
第 1 項	探索的因子分析の結果	67
第 2 項	教職歴と所持免許による意識の比較	71
第 3 項	因子得点と教職歴を要因とした二要因分散分析	74
第 4 節	研究の考察	78
第 1 項	学びと指導と評価の一体化	78
第 2 項	学びの状況に応じた即興的な思考	79
第 3 項	計画立案における関係者との相談	79
第 4 項	学習者の見通し	80
第 5 項	事前計画に対する意識の関連について	80
第 5 節	本章のまとめ	82

終章 研究の総括

第 1 節	新しい学習観に基づく教師の指導行動と実践的知識の在り方	84
第 2 節	授業中の教師に求められる主体性	87
第 3 節	今後の課題と展望	88
第 1 項	本研究の限界	88
第 2 項	臨床的な研究への接続	89
参考・引用文献一覧		91

図表一覧

図 序 - 1	教師の知識領域の構造図 (吉崎, 1988)	10
図 序 - 2	探索的 (exploratory) デザイン (小柳, 2016)	18
図 1 - 1	教師の認知を捉えた映像	23
図 1 - 2	授業全体を捉えた映像	23
図 1 - 3	ビデオカメラの配置	25
図 1 - 4	授業過程における教師の意思決定モデル (吉崎, 1988)	28
図 1 - 5	授業内容決定の例 (吉崎, 1988)	32
図 1 - 6	E教諭の事例<ポイントを学習者から発表させる場面>	34
図 1 - 7	F教諭の事例<活動が停滞する場面>	35
図 1 - 8	C教諭の事例<跳び箱の踏切板を外す場面>	38
図 1 - 9	A教諭の事例<活動を工夫する学習者を見つけた場面>	38
図 1 -10	B教諭の事例<開脚跳びをした学習者に問いかける場面>	40
図 1 -11	A教諭の事例<学習者に発問を繰り返す場面>	41
図 1 -12	意思決定に至る思考の分類	43
図 2 - 1	カテゴリーの関係図	60
図 3 - 1	事前計画に対する教師の意識構造の因子モデル	70
図 3 - 2	関係者への相談の二要因分散分析結果	77
図 3 - 3	事前計画に対する教師の意識構造	83
表 1 - 1	対象者のコンテキストと対象授業	21
表 1 - 2	教師行動の観察カテゴリー (高橋ら, 1991)	30
表 1 - 3	インタビュー時間と対象場面	31
表 1 - 4	作成されたモデル (一部抜粋)	33
表 2 - 1	調査の対象者	49
表 2 - 2	インタビューガイド	49
表 2 - 3	体育授業の事前計画に対する教師の意識	53
表 3 - 1	作成された質問項目 (35問)	64
表 3 - 2	対象者の内訳 (n=209)	65
表 3 - 3	事前計画に対する教師の意識構造に関する調査の因子分析結果	69
表 3 - 4	教職歴と所持免許の有無を要因とした二要因分散分析の結果	72
表 3 - 5	事前計画に対する教師の意識構造に関する調査の分散分析結果	73
表 3 - 6	学びと指導と評価・教職歴の二要因分散分析結果	75
表 3 - 7	即興的な思考・教職歴の二要因分散分析結果	76
表 3 - 8	関係者との相談・教職歴の二要因分散分析結果	76
表 3 - 9	事学習者の見通し・教職歴の二要因分散分析の結果	77

序章 研究の背景と目的

第1節 学習観の転換と教師の指導行動

2017年に小学校、および、中学校の学習指導要領が改訂され、資質・能力の育成をベースにした学習観が基本的な考え方として示された（文部科学省，2017）。具体的には、各教科において育成すべき資質・能力を「知識及び技能」「思考力，判断力，表現力等」「学びに向かう力，人間性等」の3要素に整理し，基本的な枠組みとして提示されることとなった。また，これまで教科ごとに異なっていた評価の観点に関しても，各教科において育成すべき資質・能力を基にした共通の枠組みで捉え直されることとなった（国立教育政策研究所，2020）。

特に，体育科・保健体育科（以下，体育）に注目すると，これまでの学習指導要領では言及されてこなかった態度の具体的な視点として「共生」が新しく加えられた。すなわち，体育の授業では，すべての学習者を対象として，一人一人の違いを認めようとする態度が前提となった環境のもとで，汎用的能力としての身体的リテラシーの育成が求められているのである（梅澤，2016，p.28）。この基本的な考え方は，中央教育審議会（文部科学省，2021）の答申において示された「個別最適な学び」と「協働的な学び」からも理解することができよう。答申では，「ICTの活用と少人数によるきめ細かな指導体制の整備により，『個に応じた指導』を学習者視点から整理した概念である『個別最適な学び』と，これまでも『日本型学校教育』において重視されてきた，『協働的な学び』とを一体的に充実することを目指している」（p.2）ことが示されている。これら一連の方向性は，できることや習得することのみを学習内容として捉えるような画一的な指導からの脱却ともいえ，OECD（2019）が提案した Education 2030 に示された Learning Compass の考えに合致するものである。

この考え方の根底には，「知識は人々の社会的な関係性の中で構成される」（広石，2006）という社会構成主義の学習観があると考えられる。社会構成主義における学習とは，学習者自身が，私たちの共同体へ参加することによっておこるものであり（中村，2007），共同体における仲間関係において生まれる集団的なプロセス（鈴木，2011）と捉えることができる。つまり，学習者が他者との相互作用を通じて知識を構成していくことを学習と捉える立場である（広石，2006）。例えば，Lave and Wenger（1995）が提唱した「状況に埋め込まれた学習（Situated learning）」という基礎的なフレームワークは，社会構成主義と説明され，教育における各分野に影響を及ぼしている（久保田，2000；窪田，2011；小澤 2002，；内村，2010）。このような考え方は，Complex Learning Theory（Davis

and Sumara, 2003 ; Light, 2008) や関係論的な学習 (細江・藤谷, 1998 ; 鯨岡, 2011 ; 松田, 2001 ; 岡野ら, 2006) で述べられるように, 学習内容は, 「あらかじめ設定されたものではなく, モノ, 他者, 自己がかかわることにより発現する」(湯口, 2006) と考えるのである.

以上のような社会構成主義的な学習観は, 知識基盤社会に合致した学習観といわれ (梅澤, 2012), 国立政策研究所のプロジェクト研究の成果を報告書としてまとめた「社会の変化に対応した資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則」(国立政策研究所, 2013) においても今後の学習観として位置づけられている. 同報告書によると, 今後の学習指導の課題として「転移可能 (portable) な学習にするために, 断片的な知識の記憶や再生ではなく, 知識を統合する課題や現実のリアルな課題の探究を通じた深い理解に至る構成主義的な学習観を中心に位置づけること」(国立政策研究所, 2013, p. 35) などが挙げられている. この考えは, 2017 年に改訂された学習指導要領 (文部科学省, 2017) が, 資質・能力を基盤とした構成になっていることから確認することができる. とりわけ, 集団で学ぶ機会の多い体育においては, 社会構成主義的な学習観に立った教師の指導行動が求められているといえよう.

体育授業に用いられる指導方法に注目すると, 社会構成主義的な学習観が反映され, その理念の広まりをみることができる. 例えば, ボールゲーム指導の指導理論の主流とされる Teaching Games for Understanding (TGfU: Bunker and Thorp, 1982) は, 社会構成主義的な指導アプローチと説明され, 技能習得が主たる目的ではなく, ゲーム内で学習者の意思決定能力と運動能力が適切に発揮できるように設計されている (Light and Fawns, 2003). この TGfU に対して, 鬼澤ら (2006) は, 「ゲームの状況から切り離された技能を評価してきた従来の評価観を打破し, 指導と評価を一体化させ, 学習した内容を真正に評価していこうとする評価観に示唆を与えている」と述べている. また, ゲームにおけるルール調整等を行うことで, すべての参加者が主体的に取り組めるように進めていく「アダプテーション・ゲーム」の実践も広がりつつある (Henninger and Richardson, 2016 ; 村瀬・吉田, 2021 ; 梅澤, 2019). さらに, 成家ら (2009) や細江ら (2011, 2012) が, 学習内容を「おもしろさ」という視点から捉え, 「感じ」と「気づき」を大切にした学習を実現するための体育授業実践を提案している. これらの指導方法は, 認識形成を指導プロセスに含む学習指導論といえ, 今後も協同的な学習モデルの開発が進んでいくことが, 予測されている (玉腰, 2018).

これらの指導方法を実践する教師は, 行動主義的学習観に代表される外化された動きの獲得のみを標榜した伝統的な指導からの転換が必須となり, それに代わる, 状況と文脈に応じた指導行動が求められるといえよう. さらに, 適切な指導行動を実行していくためには, 即時的な意思決定をはじめ, 実践に根差した専門性ともいべき教師の力量

の保持が必要になってくるのである。

そこで、次節からは教師の指導行動における先行研究を概観し、問題の所在を明らかにしていく。

第2節 先行研究の検討

第1項 教師の指導行動に関する研究

教師の指導行動に関する研究は、米国における教育荒廃に基づく社会的要請によって行われてきた経緯がある（井谷，2005）。これらの研究は、教師の教授行為（プロセス）と学習者の学習成果（プロダクト）から教師の指導行動の分析が重点的に行われたため「プロセス―プロダクト研究」と呼ばれ、1950年代末から1960年代に入り教師の指導行動と学習者行動を把握する観察法が開発されたことにより、盛んに行われるようになった（小野，1982）。具体的には、プロセス―プロダクト研究とは、細越ら（2000，p.41）によると、「授業過程の行動的事実と学習成果とを関連づけて分析し、効果的な指導を実現させるための条件を究明しようとするもの」と説明されている。また、高橋・鈴木（1994）は「授業中の教師の相互作用行動と生徒の授業評価との関係を分析したり、さらには結果として現れる生徒の学習行動との関係を分析することによって、望ましい教師の相互作用行動を明らかにする研究」と説明している。

1960年代から2000年代にかけて体育関連の主要英文誌からプロセス―プロダクト研究の動向をレビューした Chatoupis and Vagenas（2011）の研究によると、1960年代は7件の研究が掲載されているのに対して、1980年代からは、30件以上が掲載されており、1980年代以降に指導行動の観察法の開発と連動して研究の成果が蓄積されたことを読み取ることができる。具体的には、学習者の学習従事時間を測定する「ALT-PE 観察法」（Siedentop et al.，1979）や ALT-PE 観察法に教師の指導行動の観点を加えた「ALT-PE-TB 観察法」（Birdwell, 1980）や CAFIAS 観察法を改良した「ORRPETB 観察法」（Stewart, 1989）が開発された。また、Phillips and Carlisle（1983）によって開発された「PETAI 観察法」は、体育授業における教師と学習者の学力に関連した行動を測定できるように設計された観察法である。

例えば、Min（2004）は、教育実習生（Pre-service PE）を対象として、PETAI 観察法を用いて、教師の指導行動の実態を明らかにしている。そのほか、Rink and Werner（1989）によって開発された「QMTPS 観察法」は、CAFIAS 観察法や ALT-PE 観察法と同様に、学習者の学習に関わる行動を変数として研究するために用いられ、主に教師行動の明瞭性や課題提示に関連した7つのカテゴリー変数に焦点化した観察法である（Gusthart and

Rink, 1997).

日本においても、組織的な観察法の知見を援用し、教師の指導行動が学習者の授業評価にどのような影響を与えるかについて量的な研究が蓄積されてきた（深見ら, 1997; 福ヶ迫ら, 2003; 岡沢ら, 1988, 1990; 高橋ら, 1989a, 1989b, 1991; 梅野ら, 1997). 以下に主な研究の概要を述べる.

高橋ら (1989a) は、現職教員と教育実習生の 64 の体育授業を対象に、教師の相互作用が体育授業の成果にどのように影響しているかを検証している. この研究では、学習者行動に関しては、ALT-PE 観察法を、教師の指導行動に関しては、CAFIAS 観察法を用いて記録・分析を行った. 分析の結果、成功裏な体育授業を生み出していく上で、教師の肯定的な相互作用が重要な機能をもっていることが明らかにされた. また、高橋ら (1991) は、「ALT-PE-TB 観察法」や「ORRPETB 観察法」の欠点を指摘し、これらの観察法を修正し、教師の指導行動を総合的・構造的に観察し、記述することを行った. その結果、教師の四大行動（マネジメント、直接指導、観察、相互作用）を特定し、直接指導の短縮や効果的な情報伝達、個々の学習者に応じた対応などが、学習者の体育授業評価を高めるために必要だと指摘している.

岡沢ら (1988) は、中学校教師 9 名が担当した 81 の体育授業を対象に、授業時間の長さや場所、人数という体育授業に関わる物理的要因が、ALT-PE 観察法の各カテゴリーと学習者の授業評価にどのような影響を与えるか検討した. 検討の結果、ALT-PE 観察法に基づくデータは、教師の教授技能に加えてさまざまな物理的要因によって影響を受けることと、それらが学習者の授業評価にも影響することを明らかにした.

さらに、岡沢ら (1990) は、22 名の小学校教師の 64 の体育授業を対象に教師と生徒間で営まれる相互作用を中心にした教師の指導行動の類型化と児童の授業評価との関連性を明らかにすることを試みている. この研究では、教師行動分析に CAFIAS 観察法を用い、体育授業における教師の指導行動の在り方として、肯定的なかかわりや児童の主体性を受容していくための教授技能を身に付けていく必要性を指摘している.

梅野ら (1997) は、小学校 17 学級の授業を単元レベルを対象として、教師の指導行動の特徴を「教師行動観察法」(高橋ら, 1991) を用いて分析し、学習成果との関連を検討した. その結果、「肯定的・矯正的フィードバック」と「発問」活動の恒常的な働きかけが、学習者の積極的な姿勢を生み出し、態度得点にも反映されることが明らかになった.

深見ら (1997) は、小学校 18 校 42 の体育授業を対象として、観察カテゴリーを相互作用行動の中でも特にフィードバック行動に限定し CAFIAS 観察法を用いて観察した. その結果、教師の有効なフィードバックの指標として、具体的な内容や積極性、タイミングや位置、子どもへの共感などを示した.

以上のように、客観的な指標を基にした観察法を活用した研究が蓄積されることで、

これまで明らかにされてこなかった体育授業における教師の指導行動の実態が明らかにされるようになったのである（上原，2011；高橋，1992）。具体的には，言葉かけの頻度や指導場面の割合など，教師の指導行動の量的な側面から評価される枠組みを提示したといえよう。これらの研究により，教師の肯定的な相互作用行動の有効性を明らかにしてきたことなど，学習者の授業評価を高めるために機能する教師の指導行動の具体を示したことは，成果の一つであった。

しかし，これらの成果は，教師が授業を振り返り，その成否を指導行動の多寡により評価していくための指標といえ，画一的な教師行動を求めることにもつながりかねない。すなわち，社会構成主義に基づく新しい学習観において求められる教師行動の指標とはいえない可能性を含んでいるのである。このような捉え方は，研究者自らが，定量的な試みに対して，質的な側面にも触れる必要性や事例的な研究の必要性などの課題（深見ら，1997；深見，2007；大友ら，1999；高橋，1992）を指摘していることから明らかである。

例えば，高橋（1992）は，学習内容が具体化された教材の適否や，発問内容，フィードバック内容と学習者の行動との関係性は，組織的観察法によって量的に評価することはできないと述べている。また，深見（2007）は，フィードバック行動に焦点化した研究の課題として，対象授業の前提条件も含めた全体的関連性の中で，事例的に実証的に検討する必要性を述べている。つまり，教師の指導行動の外的に表出された部分のみを捉えて，その機能を明らかにしていくことへの限界が示されているといえ，これらの指摘からは，教師の指導行動の研究対象がより質的な側面へと注目していく必要性を読み取ることができる。

質的な側面に着目した体育授業の研究として，上原・梅野（2000，2003）は，学習成果を高める教師の言語的相互作用に焦点をあて，その適切性について検討を行った。具体的には，言語的相互作用に着目し，相互作用と学習者の授業評価との関係性を探る中で，学習成果を高める特定の品詞の使い方が存在していることを明らかにし，その後の検証（上原・梅野，2007）で妥当性を示した。これらの研究は，教師のフィードバックが学習成果向上に適切に機能したかどうかを質的な側面から検討しようとした試みと捉えられる。

また，大友ら（1999）は，小学校2校の2人の教師の2単元を対象として，教師行動と形成的授業評価の関係を，事例的に検討している。その結果，これまでの高橋らのグループによって明らかにされた一連の研究成果（高橋ら，1989a，1989b，1991）を裏付けるとともに，教師行動は単元を通じて一貫しているわけではないことや学習形態が必ずしも教師行動を方向付けない可能性があることを明らかにした。さらに，大友ら（1999）は，研究の課題として，「なぜそのような行動が生じたのか」といった側面に関しては，こ

ここで用いた手法によって明らかにすることは困難であるため、他の研究手法によって明らかにしていくことが求められる」と研究手法の限界を述べている。

加えて、長谷川（2004）は、小学校1学級の2単元を対象に、個人の進歩を強調する言葉かけを教授方略として適用した介入単元と、それ以前の時期に実施されていた対照単元を比較し、教師の言葉かけが学習者の動機づけにどのような効果を及ぼすかを検討している。その結果、学習者の個人内評価に着目することで、動機づけが適応的に高められることを明らかにしている。そして、長谷川（2004）今後の課題として、「教師の言葉かけに関する教授方略を実行するために、教師はどのような運動学習に関する専門的知識をもっていなければならないか」と教師の有する知識との関連性を対象に研究を進めていく必要性を指摘している。

以上に挙げた先行研究からは、教師の指導行動の影響をより質的な側面から明らかにしていこうという動向を捉えることができる。また、複数のデータの関係性に着目したことや事例的に教師の指導行動を解釈していこうとした試みも散見され、その点に関してはこれまでの課題に応えた研究となっているといえよう。また、研究の課題はいずれも外側から観察されてきた教師の指導行動をより教師の思考や判断といった内側から捉えていくことの必要性を指摘している。

しかし、これらの研究は、いずれも量的な指標から明らかにされた研究知見が枠組みになっており、一連の教師行動に関する研究成果を補強しようとした試みと捉えられる。つまり、社会構成主義に基づく新しい学習観における教師の指導行動の在り方に関しては、依然課題として残されているのである。したがって、今後は質的な手法によって、授業中の教師の判断過程を含めた、授業という状況の中で生起する教師の指導行動の実態を明らかにしていくことが求められているのである。

このような動向を確認する中で、1990年代の後半から開発された観察法においても変化が見られる。

例えば、Danielson（2002）によって提案された「Danielson's Framework for Teaching (FFT)」は、実証研究と理論研究から報告された教師が有すべき知識や責任を定義したフレームワークである。FFTは、評価を学習者自身が現在の学びを確認し、将来の学びを方向付けるためにも役立てられるべきものと位置づけ、自主的で継続的な自己研鑽に結びつくようなルーブリックとして考えられている（安藤，2009）。また、FFTは、教師行動を質的な側面から捉え、自らの成長に還元することのできるデータとして活用することができる。このフレームワークは、教員養成の段階で使用することも可能で、安藤（2009, p.156）は、「1990年代半ばに提唱されて以来、全米を中心に多くの大学や教員養成機関が採用したり、部分的に組み込んだりして、使ってきており、その点で一定の有効性が証明されている」と述べている。

また、「Classroom Assessment Scoring System(CLASS)」は、Piantaら(2008)によって開発された観察法で、教師と学習者の相互作用が評価の対象であり、教育的、あるいは指導的営みの質に重点を置く評価システムである(秋田・佐川, 2011)。CLASSでは、「情緒的サポート」「クラスの構成」「指導のサポート」の3領域の下位項目として、11次元を示し、これらの次元について観察者が低い状態から高い状態までの7段階で評定を行う仕組みになっている。すなわち、教師が行っていく情動的支援の質を外部から捉えようとした(芦田, 2019)試みとなっているのである。

「Physical Education Teacher Evaluation Tool」は、NPSPEが提案している教師評価システムで、管理職など教師を評価する側の立場のみならず、教師自身の成長を支援するための評価システムという目的が示されている(NAPSPE, 2007)。具体的には、「Instruction(指導)」「Management/Organization(マネジメント/組織)」などの項目に10~15の下位項目がされており、各下位項目に対して5段階で評価し、コメントを加える評価方法となっている。

これらの観察法は、1980年代までの観察法に比べ、教師の指導行動の質に着目しているのみならず、教師の成長を助けるシステムとして位置づけられている点に特徴がある。しかしながら、チェックリストで数値化することに関しては、複雑で多様性のある教育的な行為を一元的に捉えることにつながるなどの危惧も指摘されている(秋田・佐川, 2011)。つまり、観察法の在り方としては、教師が自身の授業を改善し、よりよい行動を実行していくための成長を支える役割を担っているものの、あらかじめ決められた項目により数値化されるため、これまでの教師行動研究が示してきた課題を乗り越えているとはいえないと考えられるのである。

以上のとおり、本節では、教師の指導行動に関する先行研究を検討してきた。当初より進められてきた量的な研究方法により、有効な教師の指導行動の内実が科学的な根拠をもって示されてきたことは、授業評価に関する指標を提示するなど一定の成果を示したといえよう。

一方で、今後は、授業という状況の中で生起する教師の指導行動の実態を捉えるために質的な研究方法による研究が蓄積される必要性が示された。また、新しい学習観に基づく教師の指導行動の在り方に関しても今後の課題として残されていることが確認された。すなわち、どのような授業において、どのような指導行動を選択したかという結果ではなく、何を手掛かりにして、どのように指導行動の選択に至ったかという教師の思考過程に着目する必要があるといえる。

教師が授業実践に用いる知識は、実践的知識(practical knowledge)^{注1)}として検討されてきた(坂本, 2012)。例えば、体育に関する研究の例を挙げると、梅野ら(2018, p. 466)は、教師の『指導』は、『子どもの学びを育成するための教師の働きかけ』としての意

味合いが強く内包されている概念である」と述べ、教師の実践的知識と学習者に対する指導によって発現させる行為能力を「実践的指導力」という言葉を用いて説明している。つまり、体育授業における教師の指導行動は、実践的知識と関連していることが示唆されてきたのである。

そこで、次項では、教師の実践的知識に関する先行研究の検討を行う。

第2項 教師の実践的知識に関する研究

教師の実践的知識とは、谷口・漆畑（2015, p.20）によると、「教師が実践の中で保有している専門的で個別的な知識」と説明されている。また、藤原（2010, p.132）は、「実践経験をとおして形成していく状況依存的で個性的な見識」と述べ、実践経験を通じることによってのみ形成される知識として位置付けられている（Connelly and Clandinin, 1985）。秋田（1992, p.225）は Schön や Scribner の論を引用し、「日常生活の中の様々な職業の中で生きて働く知識を実践的知識（practical knowledge）と呼び、その知識の特徴として領域、場面固有に働き、言語化した説明を行うのが難しく、暗黙知のような性格を含んでいる点を挙げている」と述べている。つまり、教師の実践的知識は、授業において形成される知識として位置づけられ（谷口・漆畑, 2015）、教師の専門的知識の重要な側面を成していると捉えられているのである（藤原, 2010）。

佐藤（1993, p.24）によると、教師の実践的知識は、「研究者が提供する理論的知識とは相対的に独自の性格を有すること」や「教師に固有の実践的な言語と思考様式の所産」であることは Schwab によって 1970 年代から指摘されていたことが示されている。その後、詳細な研究としては、Elbaz（1983）が先駆けとされている（藤原, 2010；佐藤, 1993；谷口・漆畑, 2015）。Elbaz（1983）は、教師の実践的知識の観点を「教科内容」「授業の方向性」「構造」「認知スタイル」の4つに分類し、実践的知識の対象を構造化することを行った。

このような特徴を持つとされる実践的知識の内容領域を明らかにした代表的な研究に Shulman（1987）が挙げられる。Shulman（1987）は、教師が授業に臨んで複合的に用いる知識ベースを想定し、以下の7つのカテゴリーを提案した。

- ①内容に関する知識（contents knowledge）
- ②一般教授方法に関する知識（general pedagogical knowledge）
- ③カリキュラムに関する知識（curriculum knowledge）
- ④教授方法と内容の融合知識（pedagogical contents knowledge）
- ⑤学習者に関する知識（knowledge of learners and their characteristics）
- ⑥教育的文脈に関する知識（knowledge of educational knowledge）

⑦教育目標と価値, 哲学と歴史的背景に関する知識 (knowledge of educational ends, purposes and values, and their philosophical and historical grounds)

とりわけ, Shulman (1987) は, 教師の専門的な特質を示すものとして, 「教授方法と内容の融合知識 (pedagogical contents knowledge)」(以下 PCK) を取り上げている. Shulman (1987) は, この PCK を重要視し, 学問内容の知識を, 授業を想定した知識へ組みかえる翻案 (transformation) 過程を教師の思考活動の特徴として導き出した (矢野, 1998). これら Shulman が示した概念は, 教師の専門的知識を解明する上で明示的な手がかりを示し, 教師の専門的知識を明らかにしようとしてきた研究に影響を与えることになった (Rink, 1993).

特に, Shulman (1987) が提案した PCK に関しては, 他の研究者によりさまざまな見解が示される. 例えば, 吉崎 (1988) は, Shulman の考えに賛同する立場をとりながら, より知識間が関連し合った領域の重要性を主張している. 具体的には, 図序-1 に示した 3 つの領域である「1. 教材内容についての知識」「2. 教授方法についての知識」「3. 生徒についての知識」を単一的な知識領域として捉えた. また, それらが重なる A から D に示した 4 つの部分を複合的な知識領域として提案している.

Cochran et al. (1993) は, 構成主義的な視点から, 教育と学習の活動中のプロセスとして教師の専門的知識を「Pedagogical Content Knowing:PCKg)」と捉えている. さらに, Cochran et al. (1993) は, この PCKg を用いて, 教師が学習環境の文脈から生起される学習者の学びを理解する必要があるとして考え, 教師教育のカリキュラムに PCKg モデルの適用を試みている. 矢野 (1998) は, この Cochran et al. (1993) の提案に対して, 「Pedagogical Content Knowledge」を「Pedagogical Content Knowing」と置き換えたことで, PCK の動的な特性をあらわしていると述べている.

しかし, これらの PCK 概念は, 日本語訳が確定していないことなど, 概念の複雑さや把握の困難さが指摘されている (志村, 2017). 例えば, 越智・磯崎 (2018, p. 250) は, 「PCK は, 単なる教えるための知識ではなく, 教師がどのように行動するのかまでもを, さらに, 教師が自身の実践を基に, どのように学んでいくのかまでもを, その射程としている」と述べ, その概念の広さを指摘している. また, 越智・磯崎 (2018, p. 249) は, 「十分な理論的検討のもとになされた研究が多く行われているとは言い難い」と述べるなど, 研究課題として途上のものであることが示唆される.

田中 (2017) は, 先行研究を検討した結果, 教師の実践的知識の特徴を以下の 6 点にまとめている.

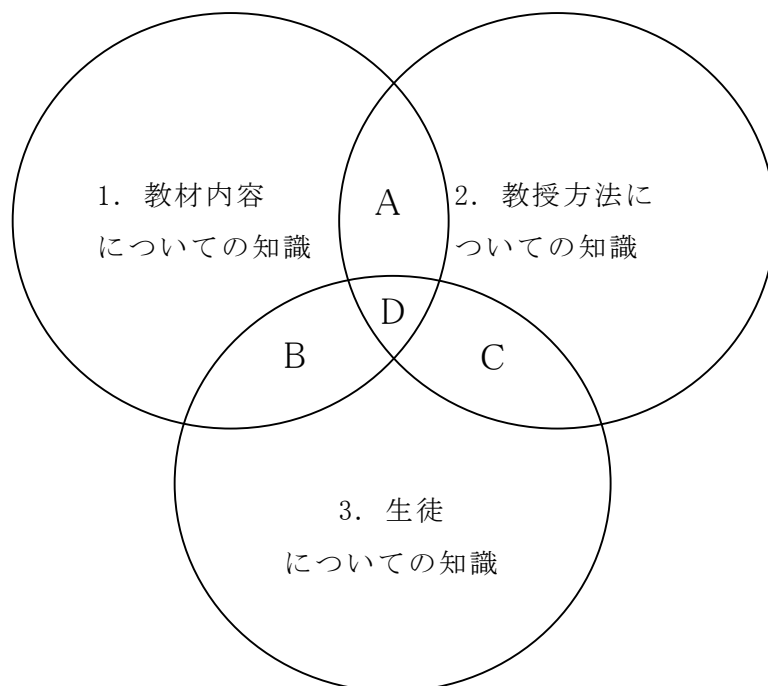
①文脈に依存していること

- ②特定の事例から形成されること
- ③目的に応じて統合される複合性をもつこと
- ④暗黙知も含むこと
- ⑤経験と反省から形成されること
- ⑥属する社会文化の考え方に規制されていること

つまり，教師の有する実践的知識（PCK）は，固定的に存在するわけではなく，教師の思考過程を通して流動的に立ち現れるものだとして解釈することができ，それゆえ，特定するための方法論に困難が生じるのである。

また，田中（2017）は，「事象の再解釈・再構造化する学習が重要であること，省察を喚起するためには他者との協働が必要である」と述べている．すなわち，実践的知識を形成していくには，教職経験に付随する実践の蓄積が必要になるのである．Berliner（1988）によると，教授に関する知識は，基本的な段階を経て，目標達成を目指す段階へ進み，その後，即興的に解決し独創性が備わる段階に至るとされている．このような実践的知識の形成は，自身の実践を改善することが目的である「セルフスタディ Self Study」（岡村，2021）によってもたらされたといえる．そのため，教師の実践的知識は，「省察」を中心概念として位置づける「反省的实践家論」^{注 2)}による専門家像の転換と結び付けられることにより注目されることになったのである（村井，2015）．

以上を踏まえて，本研究における実践的知識は，坂本（2012，p. 35）が，Elbaz や佐藤



図序-1 教師の知識領域の構造図（吉崎，1988）

の論を参考に定義づけた内容に依拠する。すなわち、教師の実践的知識は、「主に経験の省察を通して形成・再形成され、授業実践における授業づくりや子どもたちの学習活動に対する授業中の即興的な対応に際し機能する」知識である。

以上のように考えると、授業における教師は、実践的知識を用いて思考し、自らの教師行動を意思決定していくのである。そのため鍵となるのが「省察」という概念である。

第3項 反省的实践家論における省察に関する研究

教師の思考過程に関する研究は、Schön(1983)理論が先駆的な役割を果たしてきた(西原, 2007)。Schön(1983)は、「reflective practitioner(反省的实践家)」という概念を提唱し、教師という職業は、複雑に変化する状況の中で、省察(reflection)によって問題を解決していく部分に専門性があると主張している。例えば、木原(1998, p.187)は、教師を反省的实践家と捉え「授業中に子どもの表情を読みながら即時的に意思決定を下すことは反省的实践家の代表的な姿である」と述べている。そのような反省的实践家の中核となす概念が省察(reflection)である。

Schön(1983)は、省察を「行為の中の省察(reflection in action)」と、「行為についての省察(reflection on action)」に大別している。そして、「行為の中の省察(reflection in action)というプロセス全体が、実践者が状況のもつ不確実性や不安定さ、独自性、状況における価値観の葛藤に対応する際に用いる<わざ>の中心部を占めている」(Schön, 1983; 柳沢・三輪訳, 2007, p.51)と述べているように「reflection in action」という概念が、教師の仕事の特徴的な部分であると指摘している。また、「『行為の中の省察(reflection in action)』は、決して『状況との対話(conversation with situation)』として遂行される活動中の思考に限定されるものではない。それは、実践の事後に出来事の意味をふり返る『行為の後の省察(reflection after action=反省)』を含むだけでなく、実践の事実を対象化して検討する『行為についての省察(reflection on action)』を含んでいる」と説明されている(Schön, 1983; 佐藤・秋田訳, 2001)。

船橋(2009, p.171)は、Schönの省察の枠組みについて「自身の行為に即して瞬時に形づくられていった理解の意味を問い直し、出来事の構造や問題をより深く捉える認識の枠組みの発見と組みかえ(framing/reframing)を行うのである。この思考様式は、事実を要素に分割して全体を見失うことを防ぎ、当面する固有の行為状況を文脈的かつ包括的に把握していくことを可能にする」と述べている。

以上のように、省察を取り巻く枠組みは、複雑に関連し合っていることが確認できる。したがって、この概念を時系列で単純に整理することは適当ではないのである。そのため、「いつ」、「何を」、「どのような状況」で省察したかということを含めて理解することが適当であると考えられる。

さらに、秋田ら（1991）は、Schön の示した考えを引用し、「知識獲得の方法，知識の性質，知識使用の点で，学校教育で用いる知識とは，異なることが，指摘されている」と述べ、「こうした知識とその知識を用いた思考を実践的知識，実践的問題解決と呼ぶ」と述べている．さらに，秋田ら（1991）は，実践的思考の特徴として「実践の場で獲得，生成され，領域固有，場面固有に働く知識であり，言語化した説明は難しく，本人自身にも自覚されない暗黙知のような性格をもつ」と述べている．

つまり，教師は，省察の過程において，自覚的あるいは無自覚的に実践的知識を用いて思考していると考えられるのである．

「省察」を対象とした研究は，省察法の開発を中心に盛んに行われるようになり（西原ら，2007），多くの省察に関する方法が提案されてきた．例えば，カード構造化法（芥川・澤本，2003；藤岡，1995）や再生刺激法（吉崎・渡辺，1992），授業日誌法（浅田，1998），授業リフレクション（澤本・田中，1999；澤本，2016）などが代表的な方法として挙げられる．これらの多くは，授業実践後に，授業実践に関してなされる省察に関する方法であるため，「reflection on action」における省察方法であるといえる．これらの研究手法において，教師の思考を対象にしていく場合には，授業後の解釈や印象が影響を与えるなどの問題点があることが指摘されている（秋田ら 1991；生田，1998；佐藤ら，1990）．

このような問題点に対して生田（2004）は，授業者のその場での認知を明らかにするためにオン・ゴーイング法を考案している．オン・ゴーイング法とは，「参加観察者は，実際の授業過程に授業者とともに在って，展開される授業事象を自分にみえたままを内言し記録し，授業後これを整理し，観察者の授業認知を把握する」方法である（生田，2002，p.162）．西原・生田（2010）は，このオン・ゴーイング法を用いて，授業者自らを対象として，授業者がその場で何を認知していたかということを明らかにしている．具体的には，授業時に，教師にマイクを付け，「授業時の今，何を認知しているのか」の語りを録音すると同時に教師の頭に CCD カメラを取り付け，教師の視点で何を認知しているのかという VTR 撮影を試みたのである．西原・生田（2010）は，この CCD カメラ映像を授業時の語りの裏づけとして用いている．以上のような，オン・ゴーイング法を提案した生田（1998，2002）や西原・生田（2010）の研究に対して，北澤・鈴木（2013）は，「授業実践のまさに「いま・ここ」で何を「認知」しているのかの探究が可能となった」と述べ，「reflection in action」に焦点化する研究であると評価している．そのほかには，「reflection in action」に焦点をあてた省察方法が見当たらず，研究知見が蓄積されているとはいえない．

同様に，米国においても，鈴木ら（2009）が，教師の観察行動に着目した研究において，「reflection on action」あるいは「reflection after action」において，「指導していた

教師としての自分を内観し、指導方略を修正・改善していくもの」が多く提案される一方で、「reflection in action」としての指導しながらの振り返りとして位置づく教師行動の実践の中における観察を扱った研究は数少ないことを報告している。

近年の研究を参照すると、Mulli et al. (2021) や Bowling et al. (2022) の研究がある。例えば、Bowling et al. (2022) は、「reflection in action」中の現職教師のメタ認知プロセスを概説することを目的として、現職教員が、短時間の模擬授業を観察し、省察したことを分析した。その結果、焦点化して授業をみていることなどが明らかになった。そのうえで、「reflection in action」が現職教師の成長にどのような影響を与えるかについてはさらなる調査を行う必要性を挙げている (Bowling et al., 2022)。

そのような教師の思考に関して、佐々木 (2012) は、「教師の思考そのものについては暗黙とされることが多く、実践場面での教師の思考がどのような内容で、どのような構造なのかは実際のところよくわかっていない」と述べている。また、中田 (2010) は、教師の様々な授業場面における教師行動を行うプロセスとして、思考時間の長さや、経験に根ざしたゲシュタルトの影響があることを明らかにしている。また、スキーマ化へのプロセスには、リフレクション (省察) の有効性が指摘されているが、その手法、プロセスはまだ十分に理解されていないことを明らかにしている。さらに、中田 (2010) は、「経験豊富で、学びについてのスキーマ (経験、知識、技術等において) を獲得した教師は、どのような意識で授業に臨んでいるのか、スキーマへのきっかけづくりとプロセスは、どのように個人に内在化していくのかなど、疑問として残る点も多いこと」を課題として挙げている。

つまり、「行為の中の省察 (reflection in action)」は「活動の流れの中で、瞬時に生じては消えゆく束の間の探求としての思考」(秋田, 2001, p.216) であるため、焦点はあてられるものの、具体的には、その思考過程を抽出することは困難であると考えられてきたのである。

このように考えると、実践の中でしか身に付かない実践的知識は、教師の授業中の省察によって身に付くと捉えることができる。さらに、その成果は、実践的知識をベースにした省察によって意思決定された教師行動として表出するのである。そして、教師は、学習者とかかわりながら授業を構成していく際に、その関係性の中で起こる事象を解釈するために常に意思決定をくり返していることになる。そのように意思決定をくり返していく営みが授業という場の状況に依存した教師の役割であり、実践的知識として捉えることができよう。

そこで、次項では、これまでの研究において、授業中の教師の意思決定がどのように取り上げられてきたのか概観していく。

第4項 授業中の意思決定に関する研究

木村（2016）は、教師の専門性を検討するうえで、Hargreves and Fullman のアイデアである「専門職の資本（professional capital）」の考えが有用であるとしている。とりわけ、「意思決定資本（decisional capital）」は、教師を専門職とする最も重要で豊かにするべき資本であると述べ、「瞬時に適切な判断を行うこと」や「実践を省察し、再構成していく」ことなどが、教師の専門性の本質であることを指摘している（木村，2016）。意思決定資本とは、教師がその能力、とくに判断する資質をどのように洗練させていくかに関わる概念である（小柳，2016）。このように、教師の意思決定は、実践において大変重要な概念として位置づけられているのである。

前節で取り上げた Shulman（1987）のフレームワークが提示されて以来、教師教育と教育研究の両面から、教師の意思決定についての考えを調査し、有効性などを検討する中で、意思決定者の概念の意味を明らかにし、その妥当性を判断するための研究が進められてきた（Rink，1993）。

米国では、教師の思考や指示の際の意思決定を対象にした研究の大部分は 1980 年代に始まり、1990 年代まで続いている（Hall and Smith，2006）。この時期は、教師の実践的知識と反省的実践家論が結びつき、新しい教師の専門性が検討された時期と考えることができる。

Hall and Smith（2006）は、その間の研究をレビューする中で、教師経験の多寡が対象になってきたことや、教師の複雑な思考過程を明らかにしようとしてきた試みを報告している。例えば、Tan（1996）は、経験豊かな教師が教育環境関連の刺激をより認識しており、意思決定に至る思考過程のために多くの情報を統合することが可能だろうと報告している。そして、Hall and Smith（2006）は、より広い範囲から情報を得ていることから、経験豊かな教師の意思決定レベルが存在することを示唆している。

日本では、吉崎（1983，1986，1988）によって、授業における教師の意思決定過程を対象にした検討が行われ、授業過程における教師の意思決定モデルが示されてきた（第1章図 1-4 にて後述）。吉崎（1988）は、「授業における教師の意思決定研究」と「授業についての教師の知識研究」を関連させていくことで、研究に対して新しい枠組みを提示できることを主張している。

このような、教師の知識や意思決定というテーマは、日本の体育科教育学分野において中心かつ継続的な研究テーマとして検討されてこなかったとされているが、1990 年代後半以降、研究知見が提出されるようになってきた（早川・大友，2010；井谷ら，2011，久保ら，2011）。以下に主な研究の概要を示す。

早川・大友（2010）は、指導経験の少ない教師は、意思決定をする際に、単一的な知識領域によって方向づけられる傾向があることを示した。その一方で、井谷ら（2011）

は、熟練教師の思考は、数量的に整えることのできる条件のみならず、より広い視野からの総合的思考と関連している点に特徴があることが明らかにしている。

さらに、久保ら（2011）は、若手教師段階の教師の採用1年目の授業に関する思考の特徴と採用4年目の授業に関する思考の特徴の変容について調査し、意図をもった指導や即興的な思考から若手教師の意思決定が成長していくことを明らかにしている。同様に、鈴木ら（2009）や鈴木（2011）は、ボールゲームの指導に特定した研究ではあるが、教師の成長段階にあった評価規準をもって指導を行いながら、教師の専門的力が向上していくことを明らかにしている。また、厚東ら（2004）は、体育授業に関して生起する「授業中の出来事」への気づきとそれに基づく「推論－対処」を調査し、気づきは熟練度の相違の影響を強く受けることを明らかにしている。

これらの研究成果からは、授業における教師の思考過程は、教師の有する実践的知識が基盤となり、省察をくり返しながらか意思決定が遂行されていると推測される。さらに、それに加え、経験を積んでいく過程で実践的知識が変化していくことが指摘されているのである。

以上のような意思決定を対象としてきた研究の中には、授業中の教師の意思決定と「事前に立案する授業計画および事前計画」（以下、事前計画）との関連を示したものが散見される（久我，2008；佐藤ら，1990，1991；吉崎，1988）。

例えば、先述した吉崎（1988）の研究では、教師の授業中の意思決定は、授業の計画に対して、何らかの「ズレ」が起こった場合に起きるとし、授業中の教師行動は、常に授業計画によって影響されていることを指摘している。また、佐藤ら（1990；1991）は、事前計画から活動の内容を変更したり、場の修正をしたりするような、教師の「即興的な思考」や「文脈や状況に応じた思考」を重要な教師の力量であるとして捉えている。さらに、久我（2008）は、授業の進行が、事前計画から外れた場合に「教科・教材の目標達成」「子ども主体の学習」の両者の価値基準を基軸にして教授方法を意思決定していくことを明らかにしている。

以上のように先行研究では、事前計画と教師の意思決定には強い関連があり、教師の指導行動に影響を与えていることが示唆される。

第3節 問題の所在

前節までは、「教師の指導行動」、「教師の実践的知識」、「反省的実践家論における省察」、「授業中の意思決定」に関する先行研究を概観することで、成果と課題について言及してきた。

2000年代初頭までの教師行動に関する研究では、量的な研究方法により、教師の指導行動を分類することが行われた。そして、効果を発揮する指導行動に関して、量的な指標を根拠に科学的な成果が導き出された。これは、教師が体育授業の中でとるべき行動を示したといえ、これまで一部の熟達した教師の個性や名人芸として扱われてきた教師の指導行動（北澤・鈴木，2013）の内実を科学的に示したといえる。これらの知見は、教師があらかじめとるべき行動の枠組みを提示したといえ、体育科教育分野にとって大きな成果であった。

一方で、授業中の教師は、その枠組みの中で、即時的に判断し適切な行動を選択する専門性が必要になる。具体的には、授業後に回数や割合、時間配分等で評価される部分ではなく、その場でとるべき行動を選択した根拠、判断過程など、意思決定に至るまでの思考過程そのものが重要であるといえよう。つまり、新しい学習観に基づいた体育授業における実践的知識、および、指導行動が希求されているのである。さらに、新しい学習観に基づいた教師の即時的な思考過程の特徴を明確にすることは、教師の専門的力量を明らかにすることにつながり、教師教育分野にとって貴重な基礎資料を提示できることになると考えられる。

また、これまでの研究では、教師の意思決定場面では、省察（reflection）、とりわけ「行為の中の省察（reflection in action）」を実行しながら実践的知識を蓄積し、成長させていくことが示唆されてきた。しかし、研究方法の困難さや対象の曖昧さによりその内実を示していくことができていないという現状も確認することができた。

さらに、授業中の教師の意思決定には、事前計画が関連していることも確認された。そのため、教師の実践的知識を検討する際に、「教師が事前計画をどのような存在として捉えているか」ということは重要な問いとなる。なぜなら、この視点は、教師の判断過程から事例的に実践的知識の在り方を検討してきたこれまでのアプローチとは異なり、教師がすでに保有している判断過程の基盤となる実践的知識を明らかにすることにつながり、新たな知見を見出す手がかりを提示できるものと考えられるからである。

第4節 研究の目的

以上を踏まえ、本博士論文では、体育授業における教師行動を意思決定していく即時的な思考過程の内実を明らかにすることを目的とする。次に、思考過程の特徴と事前計画との関連に着目し、実践的知識の在り方を明らかにすることを目的とする。

そこで、本研究では以下の3つの研究課題を設定した。

第一に、体育授業における教師の「行為の中の省察」を対象として、教師行動を意思決定していく即時的な思考過程の特徴を明らかにすること（第1章）。

第二に、事前計画に対する教師の意識を検討し、それら意識の関係を明らかにすること（第2章）。

第三に、小学校で体育授業を担当している教師の体育の事前計画に対する意識構造を明らかにすること（第3章）。

第5節 研究の方法と構成

第1項 研究の方法

本研究では、第一の課題として、体育授業における教師の「行為の中の省察」を対象として、教師行動を意思決定していく即時的な思考過程の特徴を明らかにすることをを行う。そのために、現職教員から選定した対象者の授業実践からデータを収集し、その後、対象者の省察をもとに教師行動を意思決定していく即時的な思考過程の特徴を明らかにする。具体的には、特に第一の課題では、映像の捉え方と、省察の方法が鍵になる。詳細については、第一章にて後述する。

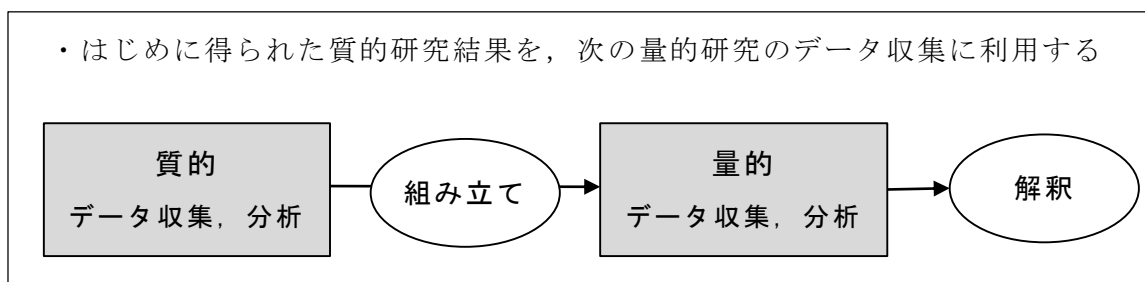
次に、第二の課題として、事前計画に対する教師の意識を検討し、それら意識の関係を考察した結果をもとに、第三の課題として、教師の体育の事前計画に対する意識構造を検討することを行う。

第二、および、第三の課題の解明に関しては、Creswell (2003) が示したミックス法 (mix method) を採用する。ミックス法は、「混合研究法」「混合型の研究手法」「ミックスメソッド」とも呼ばれ^{注3)}、鈴木 (2017, p. 38) は、研究方法の特徴を「量的・質的研究の片方のみ扱う場合の弱点を相殺することを目的に量的質的両方の形態のデータを収集し、分析することである」と説明している。また、同様に樋口 (2011, p. 107) は、「ひとつの研究・調査の中で、量的アプローチと質的アプローチの両方を用いてデータ収集と分析を行い、結果を統合して推論を導くという研究方法」と説明している。さらに、樋口 (2011) の説明によれば、これらの研究法の特徴として、研究設問の幅を広げられ

ることを挙げている。

ここで、本研究における第二の課題と第三の課題の手順を確認する。まず、第二の課題では、中堅期の小学校教師を対象にした半構造化インタビューから収集されたデータを質的内容分析（Mayring, 2004）の手法を用いて分析し、事前計画に対する教師の意識を明らかにする。第三の課題では、まず、第二の課題研究の結果として得られたカテゴリーおよびコードから質問紙を作成する。その後、体育授業を担当している小学校の担任教師を対象に量的調査を実施する。量的に検証することで教師の事前計画に対する意識の構造を明らかにすることを行う。

そこで、本研究ではミックス法の研究方法として Creswell（2003）が挙げられている典型的な 6 つの研究デザインのうち、「探索的（exploratory）デザイン」（樋口, 2011）が適していると判断し、用いることにした（図序-2）。この方法は、「1 段階目を質的研究、2 段階目を量的研究で構成する研究デザインである。このデザインは、質的段階から出てきた理論の構成要素を量的調査によって検証することに適している」と説明されている（樋口, 2011）。



図序-2 探索的（exploratory）デザイン（小柳, 2016）

第 2 項 本論文の構成

本研究の全体構成は以下のとおりである。

序章では、「教師の指導行動」「実践的知識」「反省的实践家論」「意思決定」に関する先行研究を検討することで論点を整理し、研究の目的と方法を示す。

第 1 章では、体育授業における教師の「行為の中の省察」を対象として、教師行動を意思決定していく即時的な思考過程の特徴を検討する。

第 2 章では、事前計画に対する教師の意識を質的方法により検討し、それら意識の関係を考察する。

第 3 章では、第 2 章から得られたデータから質問紙を作成し、量的方法により事前計画に対する教師の意識の構造を検討する。

そして、終章では、得られた知見を総括し、本研究の成果と課題を提示する。

注

1) 実践的知識は、実践知という用語が用いられることもあり、明確な使い分けがされているわけではないということが指摘されている（五十嵐，2011）。また，市川（2015）は，反省的実践家論を提唱した Schön の代表的な訳書を 2 編挙げ，それぞれ「practical knowledge」を「実践的知識」と「実践知」と訳していることを紹介し，同じ意味を指す用語として捉えている。本研究でも市川（2015）に依拠し，「実践的知識」と「実践知」は同一の意味を指す用語であることを確認したうえで，「実践的知識」という用語を用いることとする。

2) 「reflection」には，「反省」「省察」「内省」などさまざまな訳語がある。佐藤・秋田（2001）は，「反省」という訳を使用し，「reflective practitioner」を反省的実践家と訳している。この「反省的実践家」という語が定着している（三輪・柳沢，2007）ことから，本研究では，「reflective practitioner」を「反省的実践家」という訳語をあてはめることとした。

また，「反省的実践家」について提唱してきた Schön の一連の研究を総じて「反省的実践家論」（村井，2015；三品，2017）や「反省的実践家モデル」（久我，2008），「省察的実践家論」（田中，2017；藤，2023）などとして表現されてきた。本研究では，「反省的実践家論」と表記することとした。

「reflection」という語に関して，三輪・柳沢（2007）は，『『反省』では，過去への志向と批判性が強く出てしまいかねないこと，過去をかえりみる意味の『ふり返り』には，批判的な考察というニュアンスは減退するものの，過去への指向性が残ること，また，自己をかえりみることを意味する『内省』では，自分の内側を見つめることのみが重視される可能性があることから』省察という訳語を使用している。本研究では，この考えに依拠し，「reflection」を「省察」という訳語をあてはめることとした。ちなみに，佐藤・秋田（2001）の訳語とも同様に「省察」が用いられている。

3) 混合研究法に関して定義や背景の整理を行った樋口（2011）の先行研究によると，混合研究法には統一された用語がないとされている。同一の研究方法を指す用語として，mixed methods research や combined methods research があることから，日本語訳に関しても「混合研究法」「混合型の研究手法」「ミックスメソッド」などがあることを挙げている。例えば，鈴木（2017）は，Creswell（2003）を参考に「ミックス法」として，研究方法を挙げている。

第1章 体育授業における教師の思考プロセスの検討

第1節 本章の目的

序章で検討してきたように、教師は授業という枠組みの中で、即時的に判断し適切な行動を選択する専門性を発揮している。具体的には、授業後に回数や割合、時間配分等で評価される部分ではなく、その場でとるべき行動を選択した根拠、判断過程など、意思決定に至るまでのプロセスそのものである。これらは、新しい学習観に基づいた体育授業における実践的知識ともいえ、解明すべき課題となっている。

そこで本章では、体育授業における授業実践者の「行為の中の省察(reflection in action)」を対象として、第一の課題として取り上げた、教師行動を意思決定していく即時的な思考過程の特徴を明らかにすることを目的とする。

第2節 研究の方法

第1項 研究の対象

Berliner (1988) は、教師の生涯発達を、①初心者 (novice) ②高度な初心者 (advanced beginner) ③有能な教師 (competent teacher) ④熟達した教師 (proficient teacher) ⑤専門家としての教師 (expert teacher) の5段階に分けている。このBerliner (1988) の分類について吉崎 (1998) は、「教師の教室行動の基礎にある認知に焦点をあてて、教師の発達をモデル化している」と述べ、Berliner (1988) の論を踏まえた上で、「わが国の教師の成長・発達をどのような観点や規準からとらえたらよいかについては、理論研究と実証研究の両面からさらに検討される必要がある」としながら、教師の生涯発達を「初心期」(教職3年目ぐらいまで)、「中堅期」(教職5年目から15年目ぐらいまで)、「熟練期」(20年目以降)の3段階で捉えている。

木原 (2004, p. 27) は、「初心者は非常勤教師などを経験するケースが増えていること、Berliner の『熟練者』の段階については、Berliner 自身がこの段階には必ずしもすべての教師が到達するとは限らないと述べていることを踏まえ、吉崎 (1998) の3段階を基本軸に据えて、教師の授業力量形成を検討する」と述べ、教師の発達段階を、①若手教師：初任から教職経験5年未満の教師、②中堅教師：教職経験5年以上から15年未満の教師、③ベテラン教師：教職経験15年以上の教師、の3区分に分類している。

吉崎 (1998) は、初任教員がそれまでにもっていた学習観や子ども観を、授業や教室

活動を通して修正し、再構成していくなど、初任者の課題を挙げ、各段階の特徴や課題があることを示している。このような教師の成長ステージを用いて初心期と熟練期を比較する研究知見は数多く提出されており、教師の力量が成長していくことが明らかとなっている。例えば、久保ら（2011）は、若手教師段階の教師の採用1年目の授業に関する思考の特徴と、採用4年目の授業に関する思考の特徴の変容について調査し、授業力量が成長した可能性を示している。この研究は、若手教師が4年目にして成長することを示した事例といえる。この研究事例からも、吉崎（1998）や木原（2004）が示す教師の中堅期は、5年目、もしくは、5年経験することで到達できるという区分は妥当であると考えられる。つまり、採用から5年目の教師の意思決定に関する思考は、初心期による課題を解決し、次の段階に進んでいるものと想定される。そこで、本研究では、対象を採用されてから5年目以上の小学校教師とした。

また、序章で述べたとおり、体育授業における教師の意思決定は、その教師の有する実践的知識（PCK）に支えられていることが明らかになっている。そこで、本調査では、教師の意思決定を支えるPCKの、特に教科に関しての知識を同程度学んできた教師とするために、研究対象を小学校教員免許かつ中高保健体育教員免許のいずれかを所持した小学校教師とした。

そこで、本研究の対象は、以上のような条件を有している小学校教師7名とした。表1-1には、対象者のコンテキストと対象とした体育授業の内容を示した。表1-2に示したとおりで、各1時間を対象とした。インタビューは、2013年10月から11月にかけて実施され、収録された内容は、調査対象者によって内容の確認を行うこととした。

表 1-1 対象者のコンテキストと対象授業

所属地	性別	教職年数	所持免許	学年	領域	内容
A 千葉県	女性	5年目	小1・中1・高1	1	器械	マット
B 埼玉県	男性	26年目	小1・中2	5	器械	跳び箱
C 東京都	男性	5年目	小専・中専・高専	3	器械	跳び箱
D 埼玉県	男性	6年目	小1・中1・高1	5・6	ボール	ゴール型
E 東京都	女性	11年目	小専・中専・高専	4	器械	跳び箱
F 千葉県	男性	9年目	小1・中1・高1	2	走・跳	跳の運動
G 埼玉県	女性	6年目	小1・中1・高1	4	ボール	ゴール型

小1：小学校1種免許状 小専：小学校専修免許状 中1：中学校1種免許状（保健体育）

中専：中学校専修免許状（保健体育）高1：高等学校1種免許状（保健体育）

高専：高等学校専修免許状（保健体育）

「器械」は、器械運動系の領域 「ボール」は、ゲーム・ボール運動系の領域

「走・跳」は、走・跳の運動遊び

第2項 行為の中の省察（reflection in action）に焦点化する手立て

本研究では、体育授業実践における教師の思考過程を明らかにするため、再生刺激法（刺激回想法）「stimulated recall method」を用いる。再生刺激法（刺激回想法）とは、質的に授業を分析していく手法の一つで Bloom によって考案された手法である（渡部，2011）。吉崎（1983）が開発した VTR 中断法と同じく、授業者に授業を録画した VTR を再生視聴してもらい、場面ごとにおける意志決定の状況について内観報告を求める方法である（迎ら，2005）。

渡部（2011，p. 60）は「刺激回想法による授業解釈は、外観による行動分析だけでは把握することのできない教師の即時的な思考，すなわち，授業中，教師が何を思い巡らしどのような判断の下にある対応行動を選択したのか，を検討する手段になりえる」と述べ、「こうした手段を授業の分析に用いれば，個々の場面における一回的な教師の思考の背景に存在する『授業者側の倫理』（当該場面において，なぜ授業者はそうした意思決定を行ったのか）を第三者ができるだけ客観的な形で推測し得るという利点が生まれる」と研究手法の有効性を指摘している。観察者が外側から捉える教師の行動からはわからない意思決定の部分を掘り下げて解釈していくことができる手法といえる。

しかし，これらの研究手法に関しては，序章でも取り上げたように，授業者が授業実践後に授業を振り返る，「reflection on action」にあたり，さまざまな事後の影響を受けることが問題として指摘されてきた（佐藤ら，1990；秋田ら 1991；生田，1998）。この課題を乗り越えるための方法として，オン・ゴーイング法（生田，1998，2002；西原・生田，2010）が挙げたが，重要な点は，教師がその場で何を認知していたかということである（北澤・鈴木，2013）。

そこで，本調査では，できるだけ教師が授業中に認知していたことを想起できるようなアングルで撮影することを試みる（図 1-1）。具体的には，教師の背後から教師の姿を捉えながら教師が見ているであろう授業の状況を常に映像に入れられるようにした。また，全体の授業のどのような場面なのか把握できるように，固定カメラを使用し授業全体を記録することを同時に行った（図 1-2）。これら 2 つの映像により，授業者がその時に何を思考していたのかという行為の中の省察（reflection in action）に迫ることができると考えた。

以上のとおり，本調査では，「reflection on action」の手法を用いながら，「reflection in action」に焦点化していくこととする。



図 1-1 教師の認知を捉えた映像



図 1-2 授業全体を捉えた映像

第3項 データの収集と分析の手順

本調査は、(1) から (4) の手順で行った。(1) から (4) は同日中に行うこととした。なお、データ収集にあたっては、事前に、研究協力者2名（小学校教師1名、中学校教師1名）の授業（小学校・器械運動、跳び箱運動；中学校・球技、ネット型）を観察し、手順どおりにデータが収集できるか確認するための予備調査を実施した。予備調査では、データ収集後に研究方法に関しての協議を行い、ビデオ撮影場面やインタビュー内容に関する修正を行い、本調査に生かすこととした。

以下に予備調査を経て検討した方法の詳細を示す。

(1) 授業観察・ビデオ撮影

対象授業に参加する児童には、事前にビデオで撮影することなどを伝えておき、対象授業の前段階の授業からビデオを設置してもらうなどして、環境に慣れてもらうことを行った。撮影中に配慮することは、授業者が何を認知しているか把握できるような位置取りで撮影を行うことである。なお、調査実施日は、午前中に研究対象者の授業中の様子をVTRに記録（教師用：Panasonic HC-V600M；全体用：Panasonic HDC-TM35）することを行った。

授業者の発話に関しては、ワイヤレスマイク（SONY ECM-AW）をつけ、ビデオ映像に録音した。ビデオの配置は図1-3に示した。午前中に行われる授業を対象にしたのは、同日実施予定のインタビュー前に調査者が授業内容を確認し、授業記録を作成するためである。

(2) 授業記録の作成

観察した授業の映像を確認しながら、インタビュー実施までに授業記録の作成を行った。作成した授業記録に関しては、インタビュー時に全体の流れを確認する際に適宜使用した。

(3) 授業者へのインタビュー

再生刺激法を用いて、インタビューを行った。先述したとおり、行為の中の省察（reflection in action）に焦点をあてるために記録した映像と全体を記録した映像を使用した。対象者には、授業ビデオを視聴しながら、「そのときに何を考えていたか」ということをなるべく自由に語ってもらうようにした。なお映像は、必要に応じて一時停止しながら行った。インタビューの内容は、ビデオを用いて収録した。

予備調査で確認された課題として、教師が自分の授業を語る際に、事後の振り返りが入ってくることがある。例えば、「今思えば・・・」や「こうやって見てみると・・・」

というような語りである。このように明らかに事後の振り返りを語るような場面や、その時の思考かどうか確認したいときには、「このときに思っていましたか」「このときはどうでしたか」という質問を行い、なるべく行為の中の省察（reflection in action）に焦点をあてられるように心がけた。

(4) データの整理・分析

収録されたインタビュー内容を授業場面のまとまりごとに文字に書き起こし、これをデータとした。データの分析については、次節で詳細を述べていく。

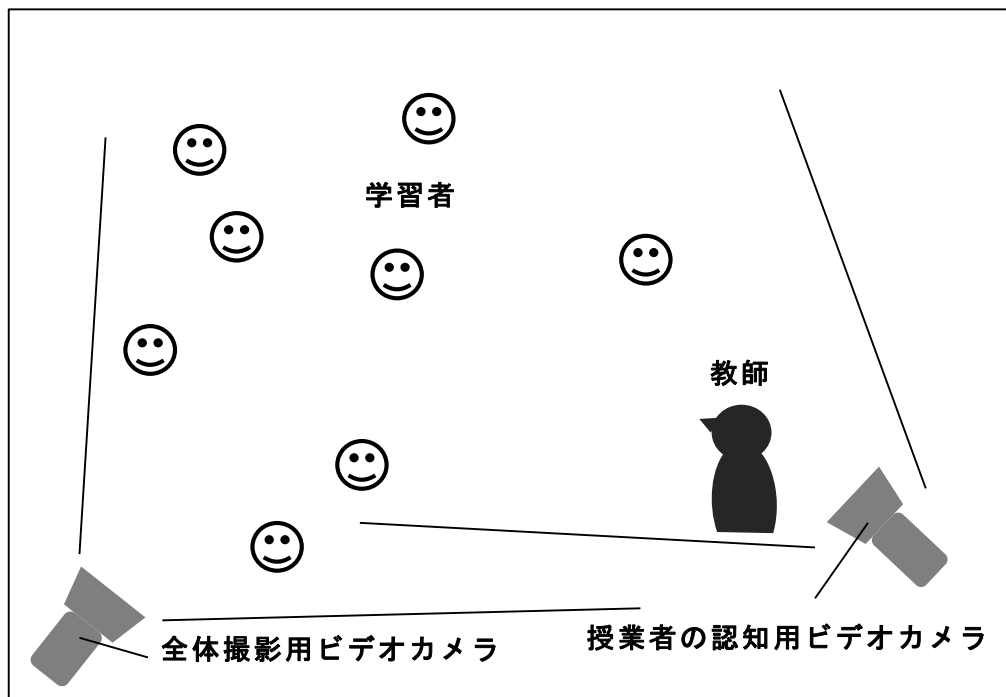


図 1-3 ビデオカメラの配置

第4項 分析の枠組み

(1) 意思決定モデル

本研究では、分析の枠組みとして、吉崎の意思決定モデル（図 1-4）を用いた。吉崎（1988）は、教師の意思決定研究の動向を踏まえながら、従来の代表的な教師の意思決定モデルを検討し、新しいモデルを提案している。その具体例を示しながら、新しい意思決定モデルがもつ授業研究と教師教育への示唆を明らかにすることをを行った（吉崎，1988）。

吉崎（1988）は、新しいモデルの提案にあたり「70年代から80年代にかけての教師の意思決定研究に大きな影響を及ぼした」Peterson and Clark（1978）と Shavelson and Stern（1981）のモデルを検討し、以下のように指摘している。

- ・教師の意思決定の選考条件となるキューとして、これらのモデルでは生徒行動だけが取り上げられている。
- ・意思決定における代替策（代替となる教授行動）の可能性については、もっと詳細に記述されるべきである。教師の意思決定と授業についての教師の知識やスキーマとの関係がモデルの中で記述されるべきである。
- ・教師の授業計画と授業過程での意思決定（相互作用的意思決定）との関係が、記述されていない。

吉崎（1988）は、このモデルに関して「授業における教師の意思決定研究」と「授業についての教師の知識研究」を関連させていく研究に対して、新しい枠組みを提示できると主張している。この吉崎のモデルは、「ズレ」という言葉がモデルの中核に用いられている。つまり、授業の計画に対して、何らかの「ズレ」が起こった場合にどのように対処するかということ意思決定として捉えているのである。そのため、教師は、当初の授業計画に基づき、把握したキューが「ズレ」ているかどうかを認識し、思考していくと捉えられている。授業計画どおりに進んでいくことを前提としているので、対応行動も「ズレ」を計画に添うように戻していくことが中心となると考えられる。

このモデルに対して秋田（1992, p. 222）は、「意思決定時期や内容と授業の展開との関連を明らかにする試みとして評価」している一方で、「ズレ」という用語に関して、「計画のずれの認知ではなく、概略から授業の状況との相互作用を通して次の行動を局所的に決定していくとの視点からの、検討も可能である」と述べている（秋田，1992, p. 225）。つまり、「事前の計画をあてはめ、変更していく過程として授業をとらえるか、概略に基づきながらも生徒との相互作用を通して授業の場で構成していく過程と捉えるかの違い」（秋田，1992, p. 225）という指摘のとおり、目の前の学習者の様子を授業計画からの「ズ

レ」と捉えるのか，そこから「構成」していくと捉えるかは，その時の状況や当該教師の状況の捉え方，学習観などが影響しているといえる．

そこで，本研究では，この「ズレ」を計画から外れていくマイナスのものとしてのみ捉えるのではなく，授業を構成していく過程で起こるプラスの作用としても捉えられると考え，「ズレ」を幅広く解釈することとした．例えば，教師が予想していなかったことが起こったり，できないと考えていた学習者ができたりと予想外のことも「ズレ」と捉えることとした．そうすることで，「ズレ」が意味する範囲が広がり，各教師の意思決定に至る思考が捉えやすくなる考えた．

また，本研究では，インタビューにより，授業の状況と教師の意図を文脈により読み取ることが可能であるので，授業者の発話の文脈から「ズレ」の部分にあたる思考を解釈しながら判断することとした．

以上のように，意思決定の過程を解釈しながら，吉崎のモデルの各カテゴリーに相当する内容をインタビュー内容から抽出し，吉崎（1988）が示す例示に従い，モデルとして取りまとめた．

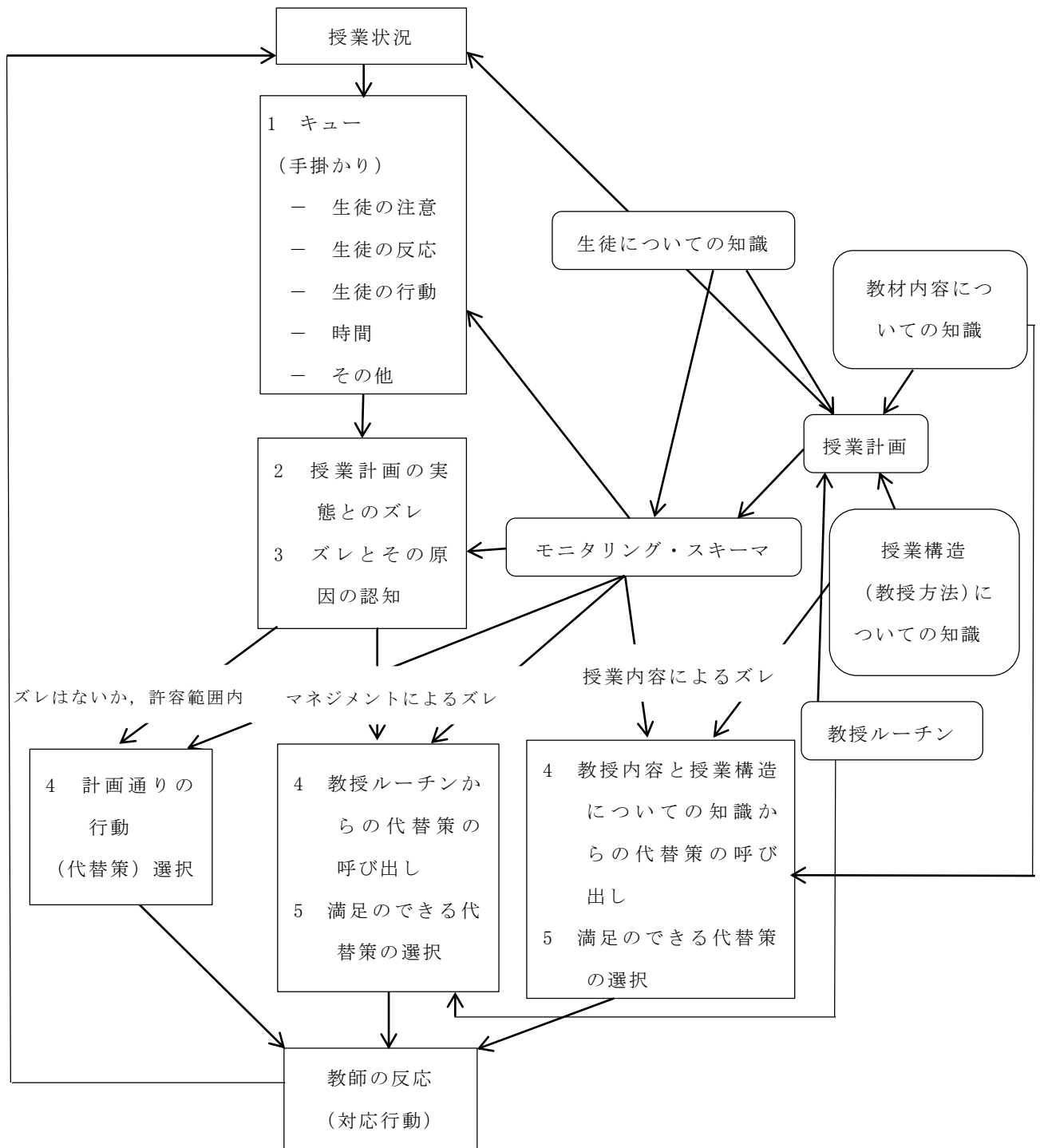


図 1-4 授業過程における教師の意思決定モデル(吉崎, 1988)

(2) 分類の手順

分析の枠組みに従って作成されたモデルは、教師が、認知した学習者の姿を「どのように」解釈し、意思決定したのかというプロセスを、類似したプロセスごとのまとまりに分類することでその特徴を示すこととした。

まず、教師がキューを「どのように」捉えていくかということに関してもプロセスの違いを見出すことができると考えた。すなわち、どのような教師の指導行動の最中にキューに対する「ズレ」や「構成していく過程」を認識しているのかという視点である。本研究では、先述したとおり、行為の中の省察（reflection in action）に焦点をあてているため、教師の思考していた際の行動に関しても違いを見出し、分類できると考えた。

授業中の教師の指導行動は、大きく4つに分類され、それらの行動は教師の四大行動と呼ばれ、とりわけ、相互作用行動が学習者の授業評価を高める上で最も重要な行動であるといわれている（高橋ら，1991）。

高橋ら（1991）は、授業を組織的に観察する際に、これまでの研究が「場面」と「行動」を混同して扱ってきたことを指摘し、授業を「場面」「行動」「対象」の3次元に分けて捉えることを提案している（図1-2）。本研究では、教師の「行動」に焦点をあてているため、「相互作用」「直接的指導」「補助的活動」「巡視」「維持・管理」「非機能」の6つのカテゴリーが対象になる。

相互作用行動のカテゴリーをどのように捉えるかは研究者によって一様ではなく、これまでの観察法においても、その捉え方に相違がみられることが指摘されている（高橋ら，1989a）。組織的に観察する方法を用いる場合は、「適切な行動に対する賞賛」「不適切な行動に対する叱責」「フィードバックを与えること」「批評」「発問」「生徒の思考や感情の受容」などに分けることが多く、言語的・非言語的な行動も含んでいる（高橋ら，1989a）。

つまり、相互作用とは「教師と児童生徒との双方向的な営みを示す」（上原・梅野，2003）と述べられているとおり、多様なかかわりを含んでいるといえる。体育授業の指導では、「言葉がけ」という表現で用いられることも多く、その重要性が指摘されている（小林，2009；中村，2009）。したがって、本研究では、相互作用を「教師の言葉がけや活動への参加を含めた、学習者との双方向的な営み」として捉えることとした。そのように捉えると、「直接的指導」や「補助的活動」も学習者とのやりとりを含めることが多く、相互作用との区別が曖昧な場合が多い。そこで、分析の際には、教師の指導行動の目的が、「直接指導」や「補助的活動」であったとしても、その教師の行為が学習者との双方向的な営みであった場合には、相互作用として考えることとした。

同様の理由で、「巡視」「維持・管理」は、教師の行為から判断し、観察行動というカテゴリーとして捉えることとした。

教師は、キューを捉え、「ズレ」を認識していく際に「どのように」捉えるかは、先述したとおり、大きく2つに分けることができる。すなわち、吉崎（1988）が示したとおり、授業計画からの「ズレ」と捉える場合と、秋田（1992）が指摘した、「構成していく過程」と捉える場合である。

「ズレ」と捉える場合は、あらかじめ教師がもっている規準に対して「ズレ」と捉えるかどうかという判断をしていると考えられる。つまり、教師は、目の前のキューを手がかりに自分の設定した規準に準拠しているか、していないかということをおもひながら意思決定を行っていると考えた。

一方で、「構成していく過程」と捉える場合は、目の前のキューを手がかりに新しい規準で解釈していくと捉えることができる。つまり、教師は、あらかじめ用意した規準ではなく、学習者の行動を解釈する中で新しい規準を生成していると捉えることができる。

本研究では、このような視点をもって、意思決定モデルを分類していくこととした。

表 1-2 教師行動の観察カテゴリー（高橋ら，1991）

次 元	カ テ ゴ リ ー		
1. 授業場面	1) 体育的場面	2) マネジメント場面	
	1) 相互作用	a) 発問：① 価値的 ② 創意的 ③ 分析的 ④ 回顧的 b) 受理：① 受理・受容 ② 解答 ③ 傾聴 c) フィードバック：① 肯定的（技能的，認知的，行動的） ② 矯正的（技能的，認知的，行動的） ③ 否定的（技能的，認知的，行動的） d) 励まし：① 技能的 ② 認知的 ③ 行動的 e) 補助的相互作用	
2. 教師行動	2) 直接的指導	a) 演示 b) 説明：① 学習目標 ② 学習内容 ③ 学習方法（組織化） c) 指示：① 指示 ② 合図	
	3) 補助的活動	a) 補助 b) 運動参加 c) 審判・記録の伝達	
	4) 巡視		
	5) 維持・管理		
	6) 非機能		
3. 対象	1) 個人	2) 小集団	3) 全体

第3節 結果と考察

第1項 モデルの作成

本研究において、対象として分析することができた授業場面は123の授業場面中、56の授業場面であった（表1-3）。その後、対象となった授業場面を吉崎モデルに当てはめながら、モデルを作成する作業を行った。吉崎モデルは、教師行動に至るまでのすべての意思決定過程にモニタリング・スキーマ^{注4)}が関連していることを示している。つまり、教師がインタビューで話した内容は、モニタリング・スキーマによって得られたものを語っていると考えることができる。吉崎（1988）は、ある授業場面を取り上げ、意思決定過程をモデルに表している（図1-5）。本研究でも吉崎の作成過程を参考に56の授業場面からモデルを作成した。一部抜粋したものを表1-4に示す。

表1-3 インタビュー時間と対象場面

対象者	授業場面	対象場面	インタビュー時間
A 教師	14	7	48分
B 教師	17	9	56分
C 教師	15	5	53分
D 教師	16	8	60分
E 教師	22	10	58分
F 教師	21	10	56分
G 教師	18	7	63分
合計	123	56	

<p>授業状況：ある教師が、線分図表示によって大きさが等しい分数の概念を提示し、さらに八分のいくつが $1/2$ に等しいかを二人の低学力児童にたずねた。</p>
<p>1. キューの観察：その二人の児童はわからなかった。</p>
<p>2. 授業計画と実態とのズレ：計画段階では、線分図表示によって $4/8$ と $1/2$ とが大きさの等しい分数であることをすべての児童が理解できると考えていた。しかし、現実は何人かの児童が理解できていない。</p>
<p>3. ズレとその原因の認知：教師は許容範囲を越えたズレを認知し、その原因を授業内容に関連したものであると判断する。</p>
<p>4. 教授内容と授業構造（教授方法）についての知識から代替策の呼び出し：1 つは数直線表示であり、もう一つは具体物（果物、自動車など）表示である。</p>
<p>5. 満足できる代替案の選択：数直線表示がよいと判断する。</p>
<p>反応（対応行動）：教師は数直線表示によって、大きさが等しい分数の概念を再提示する。</p>

図 1-5 授業内容決定の例（吉崎，1988）

表 1-4 作成されたモデル（一部抜粋）

	授業状況	1. キューの観察	2. 学習内容とのズレ	3. ズレと原因の認知	4. 呼び出し 5. 代替策
教師 A	全員を集合させ、動きの紹介を行うことを行う。その後、その紹介された技をやってみる形で、「回る」を続ける場面。	<ul style="list-style-type: none"> 活動を継続したいと考える学習者と活動を継続したくないという学習者がいる。 	<ul style="list-style-type: none"> ここでは、後半の「逆さ」のテーマに移っている予定だった。 	<ul style="list-style-type: none"> 学習者の実態に幅がある。続けたい子と続けたくない子がいる。 	<ul style="list-style-type: none"> おもしろい動きを紹介したいと言った学習者の発言を優先する。 学習者に紹介させ、他の学習者にもやってみる時間を確保する。
教師 B	班ごとに場を変えながら、跳び箱やステージに跳び乗る活動を繰り返す場面。教師は、ステージのところで子どもたちを観察している。	<ul style="list-style-type: none"> 台上前転は、うまくできているが、ロイター板がうまく使えない学習者がいる。 	<ul style="list-style-type: none"> ステージなのでロイター板を使わないと手で支えて上がることではできない。 	<ul style="list-style-type: none"> ロイター板の置いてある位置が適切でないため、特性が生かせない。 	<ul style="list-style-type: none"> ロイター板の位置を適切な位置に修正する。 観察する位置を 2 枚のロイター板の間に変更する。
教師 C	跳び箱を、縦置きと横置きの交互に変え、自分に合ったところを選択させるように指示を出す。教師は、まず、横置きにした場に行き、観察を行っている。	<ul style="list-style-type: none"> 場に技能が合っていない学習者がいる。 横置きでもうまく跳んでいる学習者が多い。 	<ul style="list-style-type: none"> 自分に合った場を選ぶことができない。 自分の課題が把握できていない。 横置きは難しい。 	<ul style="list-style-type: none"> 指示が伝わっていない。 横置きは、足を大きく開くので、難しい課題である。 	<ul style="list-style-type: none"> できていない学習者を中心に声をかけていく。 このまま個別の時間として行っていく。
教師 D	学習者が、各自サッカーの準備を行う。教師は用意ができるのを待っている。	<ul style="list-style-type: none"> 準備に時間がかかり、だらだらしている。 動きが遅い。 	<ul style="list-style-type: none"> 速くできるはずなのにだらだらと行っている。 	<ul style="list-style-type: none"> オリエンテーション段階で指導が徹底できていない。 	<ul style="list-style-type: none"> 以前厳しく指導したことがあるので厳しく指導する。 そのまま待つ。
教師 E	開脚跳びの 4 段のグループはスムーズに跳び越すことができないでいる。教師が、声をかけ、補助を行いながら直接的に関わっていく。	<ul style="list-style-type: none"> うまく跳ぶことのできない学習者がいる。 	<ul style="list-style-type: none"> その学習者の技能と場があっていない。 	<ul style="list-style-type: none"> 課題に合っていない場を自ら選択している。 	<ul style="list-style-type: none"> その学習者の課題に合った場に移動させる。 自分たちにあった置き方をしてよいことを伝える。
教師 F	学習者は、それぞれの行いたい場所を決め、川跳びを行っている。教師は場を回りながら観察を行っている。観察の途中で、空いている場所を見つけて教師自らが行う場面。	<ul style="list-style-type: none"> 誰も行っていないスペースを見つける。 	<ul style="list-style-type: none"> 誰も活動していない場所があった。 活動をしていけば、教師は入っていくことはしない。 	<ul style="list-style-type: none"> 学習者だけでは、動きをつなげたり、広げたりすることは難しい。 	<ul style="list-style-type: none"> 教師が行うことで、動きを広げていきたい。 教師が活動に参加する。 教師がいろいろな跳び方を見せる。
教師 G	教師がルールを確認しているところで、学習者から「キーパーをつけたい」という意見が出された場面。	<ul style="list-style-type: none"> ある学習者が、キーパーをつけたいという意見を発言する。 	<ul style="list-style-type: none"> 全員で確認しているので、全員で決めたことに反する。 	<ul style="list-style-type: none"> キーパーが必要だと感じていた学習者とそうでない学習者がいる。 	<ul style="list-style-type: none"> 教師は得点の場を保障するためにキーパーはつけたくない。 意見として取り上げない。

第2項 教師行動の分類

作成された56のモデルから教師の「行為の中の省察」の特徴を検討するために、どのような視点でモデルを分類するかということを検討した。56のモデルは、吉崎(1988)のモデルに倣い「授業状況」のあとに「1キューの観察」「2実態のズレ」「3ズレと原因の認知」「4呼び出し/5代替策 対応行動」という順番で構成されている。そこで、モデルの特徴を見出すために各項目による違いを検討し、類型化を試みた。「1キューの観察」では、教師がどのような行為の中でキューを観察したのか、ということとそれぞれのモデルの違いが見出せると考えた。そして、その行為の最中に「2学習内容とのズレ」を把握し、「3ズレと原因の認知」を行っていると考えた。そのため、1~3までをどのような教師の行為の中で行っていたのか、という視点でモデルの分類が可能だと判断し、分類を行った。

例えば、E教諭の〈ポイントを学習者から発表させる場面〉の事例(図1-6)では、E教諭が学習者とのやり取りの中から開脚跳びのポイントを引き出そうとする場面があった。E教諭は、ポイントを学習者が自ら発言することに意味があるとして、引き出そうと試みている。E教諭は、学習者から発言を引き出すことができたとき、「ああ、しめしめと思っていますね。」と語っている。しかし、「どうしてって(学習者に)言ったら全

授業状況 全員を一つの場集め、開脚跳びにも、台上前転にも共通しているところがある、と伝え、女の子に示範をさせる。その後、周りの子から技のよかったところを挙げさせ、ポイントを押しさせる。もう一度、女の子に示範を行わせる。
1. キューの観察 ・ 示範の子のよかったところを挙げさせ、着地に関して出てきて、ねらいどおりと考えている。 ・ 理由では、ねらいからずれたことを話している。
2. 学習内容とのズレ ・ 着地の部分に注目させたいが、そこに意識が向いていない。
3. ズレと原因の認知 ・ 目の前の学習者の示範を見ただけでは、技のポイントを話すことができない。 ・ 膝の使い方のことに意味づけをさせたかったが、学習者から出てこない。
4. 呼び出し 5. 代替策 どうやって子どもの考えを取り入れてこうか。 ・ 学習者の発言をポイントにつなげようとしている。 ・ 教師がポイントを話す。

図1-6 E教諭の事例〈ポイントを学習者から発表させる場面〉

然関係のないことが出てきたので、…」と語っているとおり、まだ理解が浅いと判断したときには、もう一度、別の学習者に試技を行わせ、学習者に観察することを促している。

このE教諭の学習者とのやり取りは、直接的指導を交えながら、ズレの原因を認知し、解釈した事例であると分析した。このように、教師の指導行動の目的が、「直接指導」や「補助的活動」であったとしても、その教師の行為が学習者との双方向的な営みであった場合には、相互作用として分類することとした。

一方、図 1-7 に示した F 教諭の〈活動が停滞する場面〉の事例では、「輪っかがあることで、川跳びじゃなくなっているところがあるとは思っていましたがね。」と話しているように、輪を置いて活動したことで、教師の意図とズレた動きになることが予想できていたことがわかる。F 教諭は、そのような予想をしながら学習者の「川の途中で複数の子が止まっている状態」を観察する。その様子に対して、教師の意図している動きへと修正していくことを意思決定し、学習者に対して声をかけて修正を促していったのである。この事例は、観察行動の中でズレの手がかりを認知していった事例として分類することにした。このような「観察行動」は、「巡視」や「維持・管理」の中で行われることもあり、その区別が曖昧なため、「観察行動」として捉えることとした。

以上のように本研究では、教師の指導行動を「相互作用」「観察行動」との二つに分類

<p>授業状況 教師が、輪に密集した状態で子ども達が集まり、動きがなくなっている様子のところを見つけて移動する。</p>
<p>1. キューの観察 ・川の途中で複数の子が止まっている状態を見つける。 (このような状況はある程度予想できていた.)</p>
<p>2. 学習内容とのズレ ・学習者の活動に「連続性」がなくなり意図とズレている。 ・学習者が課題の意図をつかめていない。 ・川跳びとは違うおもしろさに向かっている。</p>
<p>3. ズレと原因の認知 ・川に輪を置いたことで、学習者の動きが変わった。</p>
<p>4. 呼び出し 5. 代替策 ・学習者に対して「ここなんか違うくない?」「川を跳ぶんじゃないの」と投げかけて活動の方向性を修正する。</p>

図 1-7 F 教諭の事例〈活動が停滞する場面〉

することとした。「観察行動」は、学習者の姿を外側から客観的に解釈していく行為として捉え、「相互作用」は学習者の姿を学習者と教師のやりとりを通して内側から主観的に解釈していく行為として捉えた。VTRとインタビューを確認し分類した結果、対象とした56の授業場面のうち、授業者が「相互作用」の中で学習者の手がかりを認知したモデルは、20例で授業者が「観察行動」の中で学習者の手がかりを認知したモデルは、36例であった。

第3項 ズレの解釈の分類

(1) 規準準拠型の思考

次に「4 呼び出し／5 代替策 対応行動」の特徴を見出すための検討を行った。例えば、先述したF教諭の〈活動が停滞する場面〉の事例（図1-7）では、F教諭が場を設定した意図とは異なった動きをしている学習者をズレとして捉えている。F教諭は、このときの思考を「連続性もなくなって、どっちに行こうかなあって悩んでってなると、自分が意図していることとはずれてきているなあっていうことで、はい。かと言ってそれに対して今日何かしたかなあって思うと、どうしていいか自分でも悩んだ部分でしたね。」と語っている。ここでは、「3 ズレの原因と認知」と「4 呼び出し／5 代替策 対応行動」の間に、教師がズレをどのように解釈したのかということと、次の教師行動を意思決定するまでの迷いが読み取れる。

吉崎モデルは、「ズレ」という言葉がモデルの中核に用いられている。この吉崎モデルについて、授業の計画に対して、何らかの「ズレ」が起こった場合にどのように対処するかということ意思決定として捉えているのである。つまり、岸野・無藤（2005）が、吉崎モデルの意思決定に対して「困難な状況に限定した検討は行っていない」と指摘しているように、吉崎モデルでは、教師は、当初の授業計画に基づき、把握した手がかりが「ズレ」ているかどうかを認識し、思考していくと考えられているのである。

このように、捉えた実態のズレを予想や計画の「ズレ」と考える場合は、あらかじめ学習者を解釈する規準をもっていると考えられる。F教諭は、この授業で行った川跳びに対して「連続性の有無」という明確な規準をもって場に臨んでいることがわかる。その規準に学習者の行動が準拠しているかどうかということ思考し、次の教師の指導行動を意思決定しているのである。この場面では、迷いながらも学習者に対して声をかけながら方向を修正するように促している。

C教諭の〈跳び箱の踏切板を外す場面〉の事例（図1-8）では、跳び箱の開脚跳びを行う際に踏み切りをポイントにしているが、あるグループは、踏切板を使った強い踏み切りができていないことを「踏み切りから動作のところ、こう、踏切板にドーンって

いうのが、できていないんです。」と語っている。そして、C教諭は観察を続け、踏み切りのポイントが理解できていないと判断している。つまり、あらかじめ用意されている開脚跳びの規準に照らした判断といえる。その対応策として、C教諭は「何か、こう、踏切板を邪魔に感じていそうな、うまく使えていないので、そうだったらいらぬやっというので」と一旦踏切板を外すことを考えながら観察の位置を変え、原因を把握しようとしている。その後、タイミングを見て踏切板を外すことを行っている。C教諭は「子どもたちの、あの、運動に対する、なんていうんですか、考えていうんですかね、どこをどうしたらいいかっていうのが、まあ、すっきりすればいいなあと思っていたんですけど」と課題をよりシンプルにするために、場に働きかけるように思考したことが解釈できる。

A教諭の〈活動を工夫する学習者を見つけた場面〉の事例(図1-9)では、「見つけたらどんどん。歩くからには、褒めたり、見つけたり、指導したり、うん・・・歩くたびに、できるだけ情報を、得ようとはしていました。」と語っているとおり、とにかく声をかけ、時には学習者と一緒にマットの上で回るなど、相互作用を繰り返すことを行っていた。そのような指導中に個人ではなく、友だちと2人で一緒に回るということを行っている学習者に声をかけながら、工夫を認めていく場面があった。学習者は、教師に見てほしいということを伝え、さらに試技をくり返していた。A教諭は、「あー、出てきたなあと思ったので、うん、ここぞとばかりに、ひろいましたね。」と語っているとおり、授業前から複数で行うことを期待していたと考えられる。A教諭は、複数で行うということ、個人で行うことの発展として捉えていたようである。そのような規準をもって相互作用を行っていたので、ここでもさらに肯定的なフィードバックをくり返し、その後、全体に紹介するという行っている。

以上のように、F教諭は、「連続性の有無」、C教諭は、「開脚跳びの技能ポイント」A教諭は、「複数で行う」という規準に対してズレた学習者や規準に合った学習者を把握し、規準に沿うように次の教師行動を意思決定するために思考していたと考えられる。鈴木(2008)が、「教師とどここの関係においても、教師の評価規準が規則・原理として子ども達へ転移してしまうことが多くある」と述べているとおり、「計画からのズレ」として捉えて解釈していく場合、教師はあらかじめ設定している規準に準拠する形で、その後の計画に近づけていこうと思考していると考えられる。そこで、このような思考を「規準準拠型」の思考として分類することにした。

<p>授業状況</p> <p>自分たちに合った場を選択し、開脚跳びを行う時間。ステージの近くには、縦置き の跳び箱で開脚跳びを行うグループは、スムーズに開脚跳びができない子が多い。教師 は、先ほどの観察で、踏切板はいらぬのではないかと思っていたグループ。教師は、 少し観察を行い、踏切板を外すという環境の修正を行う。その後、しばらくこのグル ープに留まり、観察を行う。</p>
<p>1. キューの観察</p> <ul style="list-style-type: none"> ・踏切板が邪魔になっている。 ・踏切を意識しすぎて、全体が疎かになっている。
<p>2. 実態のズレ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・踏切板があることで、踏み切りがスムーズにいかずに、逆に課題になっている。
<p>3. ズレと原因の認知</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教師は、うまく跳べない原因の一つに踏切板があると考える。
<p>4. 呼び出し / 5. 代替策 対応行動</p> <ul style="list-style-type: none"> ・踏切板を外した場で行わせる。

図 1-8 C 教諭の事例<跳び箱の踏切板を外す場面>

<p>授業状況</p> <p>今日のめあてを確認したのち、活動を始める。教師は、奥の班にから順番に声をかけ、 積極的にかかわっていく。直接的に学習者に働きかけていく場面。</p>
<p>1. キューの観察</p> <ul style="list-style-type: none"> ・個人ではなく、二人で一緒になってやっている学習者がいた。
<p>2. 実態のズレ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・前の時間までは、個の動きが中心で、これまでにはなかった動きが出てきた。
<p>3. ズレと原因の認知</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学習者の創意工夫。
<p>4. 呼び出し / 5. 代替策 対応行動</p> <ul style="list-style-type: none"> ・肯定的なフィードバックを行い、全体に取り上げる。

図 1-9 A 教諭の事例<活動を工夫する学習者を見つけた場面>

(2) 規準生成型の思考

一方で、「ズレ」を認識した教師が、学習者の行動や動きを解釈しようとし、その後の計画を変更していくようなモデルも見られた。この「ズレ」という用語に関しては、先述したとおり、秋田（1992）が、「事前の計画をあてはめ、変更していく過程として授業を捉えるか、概略に基づきながらも生徒との相互作用を通して授業の場で構成していく過程と捉えるかの違い」という指摘している。つまり、教師が認知した学習者の実態とのズレを「計画からのズレ」と捉えるのか、そこから「構成していく過程」として捉えるかは、状況や当該教師の状況の捉え方が影響してくるのである。

対象としたモデルの中には、教師が目の中の学習者をどのように解釈していくかということを迷いながら思考していると考えられる場面があった。

例えば、B教諭の〈開脚跳びをした学習者に問いかける場面〉の事例（図 1-10）では、開脚跳びを行っている学習者に「どんな感じがした」ということをくり返し、発問していく場面がある。B教諭が「まあ、跳んだ瞬間の子を捕まえて言おうと思っていて」と語っているとおり、とにかく跳び終わった直後の子を見つけて発問をくり返している。そのときのことを「あの、『高く跳んだ』って言うかなあとと思ったら、『ピュッと』とか『スッと』とか言うし」と語り、また、「たまたま新しいのがいろいろでてきたんで面白かったですよ。」と語っているように様々な感覚が出されたことを発見している。そして、ここで聞いたことを授業の後半で、全体に共有しようと考えている。ここでは、学習者が味わった感覚を学習者との「相互作用」行動の中から情報収集し、言語化することで新しい規準を生成することを行っていると解釈した。

また、A教諭の〈学習者に発問を繰り返す場面〉の事例（図 1-11）では、頭倒立をやっている学習者に、「どんな世界が見える？」「逆さの世界？」と聞いている。この発問は難しいと判断したため、ここでやめているが、A教諭は、このときの思考を「うーん、・・・なんで楽しいんだろうって、そこは、自分も知りたいところなので、なんで逆さだと面白いんだろうって・・・」や「あんなに、好きなようにできたら楽しいんだろうって」と語っている。A教諭は「相互作用」行動を通して、学習者の視点に立っておもしろさを解釈しようとしたのだと考えられる。学習者を解釈していく過程で、おもしろさという曖昧な規準が具体的な規準として生成していくという教師の姿が解釈できる。

以上のように、学習者の実態のズレを「構成していく過程」と捉える場合は、教師は、学習者の行動を解釈するために新たに規準を生成していると考えられる。鈴木（2008）は、学習者が運動世界に溶け込むことによって「かかわり合いによって、評価規準を生成し、行為をフィードフォワードし、学習を生成していくことになる」と述べている。この場合、教師は、学習者を捉えるとき、新しい発見やこれまでの見方を変えるなど、学習者を捉える規準を生成し、学習者を理解していくのだと考えられる。その

ように学習者をまなざしている場合を「規準生成型」として扱うこととした。

以上のように、本研究では、ズレをどのように解釈して思考していくかということ「規準準拠型」「規準生成型」の二つに分類することとした。「規準準拠型」は、あらかじめ教師が設定した規準に対して計画に近づくように思考し、「規準生成型」は、計画から離れて新たな規準を模索するように思考すると考えられる。

56 のモデルのうち「規準準拠型」は、29 例で「規準生成型」は、27 例であった。

授業状況 開脚跳びをしている子たちにくり返し、「どんな感じがした？」と働きかける場面。
1. キューの観察 ・各自が自分の場所で開脚跳びを行っている。
2. 実態のズレ ・学習者たちは、どんな感覚で跳んでいるか、気づいていない。
3. ズレと原因の認知 ・跳ぶことに夢中になっている。 ・無意識に跳んでいる
4. 呼び出し 5. 代替策 対応行動 ・直接声をかける。 跳んだ瞬間になるべく問いかける。 ・いろんな子に問いかけることを繰り返す。

図 1-10 B 教諭の事例<開脚跳びをした学習者に問いかける場面>

<p>授業状況</p> <p>テーマが変わったところで、子どもたちはそれぞれのマットに向かい、思い思いに逆さの世界を味わおうとしている。教師は、観察を行いながら、積極的に声をかけ、子どもたちにかかわろうとしている。例えば、頭倒立をやっている子には、「どんな世界が見える？「逆さの世界？」と聞いている。</p>
<p>1. キューの観察</p> <ul style="list-style-type: none"> ・補助をしたり，教師の予想しなかった動きをしたりしている子がいる ・楽しそうに行っている ・教師のねらいに沿った動きを行っている子がいる。
<p>2. 学習内容とのズレ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・なんで楽しいんだろう。自分も知りたい。なんで逆さだと面白いんだろう
<p>3. ズレと原因の認知</p> <ul style="list-style-type: none"> ・(頭倒立をしている子に対して,)「どんな世界」という発問は難しかった。
<p>4. 呼び出し 5. 代替策</p> <ul style="list-style-type: none"> ・全体を集めて紹介する・もう一度，別の子に示範をさせる。

図 1-11 A 教諭の事例<学習者に発問を繰り返す場面>

(3) 思考過程の特徴

対象とした 56 のモデルを分類した結果，教師行動は「観察行動」と「相互作用」に分類することができた。これは，学習者の実態のズレを認知し，学習者を解釈する「内側－外側」という立場の違いからの分類といえる。また，ズレの解釈の分類は，「規準準拠型」と「規準生成型」に分類することができた。

これは，あらかじめ設定していた計画から「離れる－近づく」という分類ともいえる。これらの結果を合わせて図示すると，図 1-12 のように意思決定に至る思考過程を二軸四象限に分類することができる。すなわち，「観察－規準準拠型」「相互作用－規準準拠型」「観察－規準生成型」「相互作用－規準生成型」である。それぞれの割合は，図 1-12 に示したとおりであった。以下にそれぞれの型の特徴を考察する。

①観察－規準準拠型

「観察－規準準拠型」は，観察から規準に準拠しているかどうかという思考の中で，手がかりのズレを認識し，対応行動を意思決定している。F 教諭の<活動が停滞する場

面>事例(図 1-7)では、学習者に課題を口頭で伝え認識させ、C 教諭の<跳び箱の踏切板を外す場面>事例(図 1-8)では、場を修正するという行動を意思決定しているように、意思決定後の対応行動は様々であり、その結果の成否を教師がどのように捉えるかも様々であった。

つまり教師は、学習者をどのように評価していくかという評価規準に基づいて学習者を客観的に解釈し、修正しようと思つくと考えられることから、「価値判断の思考過程」と特徴づけることができる。

②相互作用－規準準拠型

「相互作用－規準準拠型」は、教師が相互作用の中で、学習者の行為を規準に合わせて解釈しようと試み、意思決定を行っていくという思考のことである。目の前の学習者の行為を相互作用行動から理解し、規準にあてはめながら意思決定を行っていくのである。事例に挙げた A 教諭<ポイントを学習者から発表させる場面>(図 1-9)や E 教諭の<ポイントを学習者から発表させる場面>(図 1-6)の語りからは、授業中にある程度予測できる動きや発言を引き出そうとしている。

つまり、教師は、学習者の自発的な言動から学習が展開されることを望んでおり、そのために規準をもって相互作用を意思決定しながら思考し、次の教師行動を意思決定していくものと思われる。ある程度予想にそつた内容が引き出せるように相互作用を行っていくと考えられることから、「誘導・促進の思考過程」と特徴づけることができる。

③観察－規準生成型

「観察－規準生成型」は、手がかりを観察した際に新しい発見があることが特徴である。体育の授業に限らず学習者が教師の予想外の行動をとることがある。教師の規準では判断できなかつたり、思わぬ学習者の言動があつたり、これまでの規準が通じないような発展があることが考えられる。その際に、教師はそのような学習者の姿を解釈しようと思つと思考する。例えば周囲に迷惑をかけるような行動であれば、即座に対処されるが、判断ができずに迷う場合もある。また、学習者の創意工夫から、思わぬ動きや発言がなされる場合もある。そのような場合は、教師が新しく規準を生成し、目の前の手がかりを認識していくことが必要になってくるのである。そして、解釈していく過程に規準が生成され、次の行動を意思決定していくと考えられる。

つまり、教師は、学習者の外側から得た発見や迷いを解釈するために、あらかじめ設定していた計画から離れるように思考すると考えられることから、「課題解決の思考過程」と特徴づけることができる。

④相互作用－規準生成型

「相互作用－規準生成型」は、「観察－規準生成型」に比べ、学習者の視点から学習者の感じていることや考えを理解していこうという教師の姿勢が強いように捉えられる。それは、観察からでは分かりにくい学習者の意図や学習者が感じていることを積極的に解釈していこうという姿勢に表れている。例えば、事例に挙げた B 教諭〈開脚跳びをした学習者に問いかける場面〉（図 1-10）や、A 教諭〈学習者に発問を繰り返す場面〉（図 1-11）はともに、学習者が感じていることを相互作用行動の中から聞き出そうと試みている。それは、教師がもっている規準をより鮮明にしていく作業ともいえる。そして、学習者の視点を考える中で理解が深まり、学習者と同じ視点を有することで新しい規準を生成していると考えられることから、「学習者としての思考過程」と特徴づけることにした。

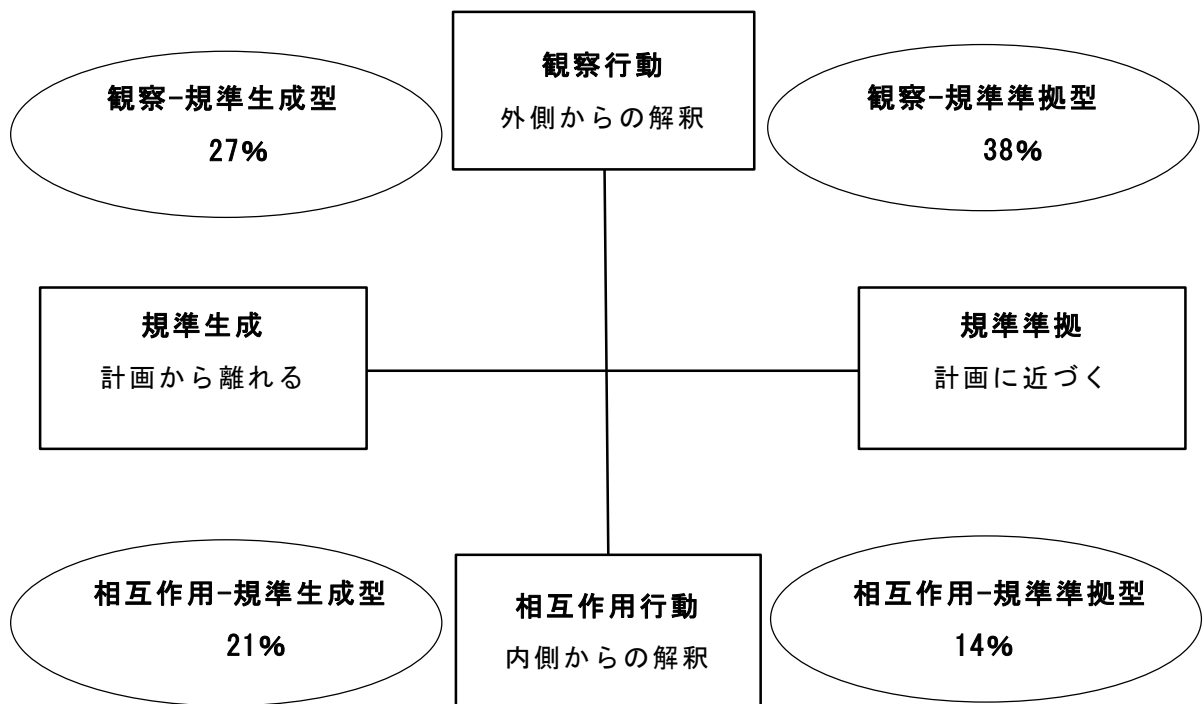


図 1-12 意思決定に至る思考の分類

第4節 本章のまとめ

本研究では、体育授業において、教師が認知した学習者行動を「どのように」解釈し、行為の中の省察（reflection in action）として意思決定を行っているかということをも明らかにすることが目的であった。この目的に迫るために、中堅期以降の体育の専門的知識を有する小学校教師7名を対象として、授業観察から得られたデータをもとに、再生刺激法によるインタビューを行った。そこで得られたデータを吉崎（1988）の意思決定モデルを分析の枠組みとして用い、データを分析した結果、以下の4つの思考プロセスの特徴を見出すことができた。

観察-規準準拠型思考プロセス
観察-規準生成型思考プロセス
相互作用-規準準拠型思考プロセス
相互作用-規準生成型思考プロセス

また、教師は1つの体育授業において、複数の思考プロセスを用いて教師の指導行動を意思決定していることも確認された。つまり、教師は、常に変化する状況の中で、その状況に応じた意思決定をくり返し、学習者を解釈しながら授業を構成しているのである。特に規準を生成していく思考プロセスにおいては、学習者をどのように解釈するかという迷いを感じながら意思決定をくり返す教師の姿も明らかとなった。迷いながら新たなキューを認知し、規準を生成していくことをくり返している姿と捉えることができる。

以上が、本章の研究から見出された小学校体育教師の意思決定に至る思考プロセスの特徴である。

本章で得られた結果は、これまでの研究で示されてきた教師の指導行動とは異なった側面を示すことにもなった。これまでの研究、特に定量的な研究において、教師の指導行動は、観察される対象として学習者との関係から切り離された部分として捉えられることが多かった。しかし、本章の結果で示されたように、教師は観察行動や相互作用行動を通して、学習者を理解し解釈しているのである。そのため、本章で得られた教師の意思決定に至る思考は、両者を分解し解釈していくような捉え方では見えない側面に触れることができたといえよう。

一方、教師の実践的知識に目を向けると、「規準」が重要な要素となっていることも確認することができた。具体的に「規準」が指す内容は、あらかじめ教師が想定する学習者の動きや反応、評価の指標であり、事前に想定された「事前計画」と捉えることができる。そのため、教師の実践的知識を検討する際に、「教師が事前計画をどのような存在として捉えているか」ということが重要な問いとなる。

注

4) 吉崎(1988)は、知識やスキーマによって、授業過程での教師の意思決定が支えられているとして、特に、モニタリング・スキーマについては、「Shavelson(1986)の見解を参考にして、次の2つのタイプのスキーマによって構成されていると仮定されている。1つは普通によくみられる活動の構造(例えば、授業場面)をすばやく認知するシーン・スキーマであり、もう1つは人、事物、場所についての時間的空間知識を表すスクリプト・スキーマである。」と述べている。

第2章 体育授業における事前計画に対する教師の意識の検討

第1節 本章の目的

第1章では、中学校、高等学校いずれかの保健体育の教員免許状を取得している中堅期以降の小学校教師を対象にして、教師行動を意思決定するまでの思考過程の特徴を明らかにした。具体的には、教師の思考を、事前計画に寄せるように思考するのが特徴である「規準準拠型の思考」と事前計画から離れるように思考するのが特徴である「規準生成型の思考」に分類することができた。

「規準」とは、あらかじめ教師が想定している内容のことを指しており、事前に計画された事柄に含まれると考えられる。つまり、先行研究でも示されてきたとおり、事前計画と教師の意思決定には強い関連があり、教師が指導行動を意思決定していく過程に影響を与えているのである。

一般に、小学校体育の事前計画の具体的な内容には、何をどのような順序でどのくらいの時間で行うかという「授業の流れ」や最終的な学習成果である「目標」や「ねらい」、それらをどのように見とり解釈するかという「評価規準」などが含まれている。これら事前に計画される事柄は、教育現場では学習指導案として整理されることが多く、その作成の手順や検討方法の重要性が指摘されている（藤井，2014；根本，2014；新保ら，2015；内田，1995）。そして、学習指導案を立案する力は、教師にとって必要な力量とされ（福本，2002；清水，2010）、事前の計画を適切に立てる重要性が指摘されてきた（岡出，2002）。つまり、事前に授業の計画を立てるということは、教師にとって重要な責務であり、教師の専門性が発揮される事柄であるといえよう。

しかし、この学習指導案の形式は、学校や自治体によって異なる。そのため、取りあげられる観点が共通しているものの、事前計画を立案していくという思考プロセスは、学校や教師によって異なることが推測される。また、学習指導案を作成することに関しては、重要なものであるといわれる一方で、学校現場の多忙化により毎時間詳細に学習指導案を立てることは困難な現状であることが示されている（杉若・伊藤，2004）。そのため、教師は日頃の授業において、学習指導案を作成する代わりに「メモ書き」（石上，2006，p. 201）や「自分流のメモやノート」（藤 2016，p. 74）など、教師独自のスタイルで授業を進めているのが現状である。この事前計画の形式の有用性について検討した Stanescu(2013)は、経験が豊富で力量の高い教師ほど詳細な事前計画を必要としなかったという結果から、教師がより寛大な枠組みの中で計画を立案するために、教師に高い自律性を付与すべきであると述べている。

つまり、教師は独自の事前計画において自律性を発揮し、普段の授業を展開しているといえよう。さらに、先行研究では、教師の熟練度により事前計画の捉え方が異なることが示されてきた。例えば、梅村ら（2021, p. 30）は、熟練度の異なる小学校教師を対象に授業計画に対する意識について検討し、「若手教師が授業者として提供できることを意識している一方で、熟練教師は児童を主体とした授業づくりを心がけている」と述べている。また、有馬（2014）は、同じ授業計画のもとで実施された初任教师と熟練教師の授業後の回想内容を比較している。その結果、熟練教師の回想では、学びの状況を踏まえた意図的な観察や注視が確認され、かつ、その頻度が高いことが示された。さらに、有馬（2014）は、熟練教師は「文脈化された思考」（佐藤ら、1990）を頻繁に活用していると述べている。つまり、熟練度の高低によって授業計画に対する意識は異なり、授業における実践的知識にも反映されていることが推測される。

以上の指摘を踏まえると、教師が自律性を発揮することができる、日頃から用いている独自の事前計画こそが、授業中の意思決定を支える実践的知識の基盤となっていることが推測され、授業を遂行していく資質・能力の向上に関連していると考えられるのである。そのため、教師が日頃から事前計画に対してどのような意識をもっているのか、事前計画をどのような存在として捉えているかを検討することによって、教師の実践的知識の在り方に迫ることができると考えた。さらに、事前計画に対する教師の意識は多岐にわたると推測される。そのため、意識の違いによって、授業計画の持ち方や授業中の意思決定が異なってくるとすれば、日々の授業改善の視点を得ることにつながり、教員養成や教師教育分野への貢献は大きいといえよう。

しかし、これまでの研究では、事前計画の立て方や種類に関する意義は強調されてきたものの、それらを存立させている意識については、当然の大切なこととして扱われ、議論に挙がってこなかったといえる。

そこで本研究では、事前計画に対する教師の意識を検討し、それら意識の関係を明らかにすることを目的とする。

第2節 研究の方法

第1項 研究の対象

先行研究では、初任期の教師には、「子どもの活動や反応、あるいは学習活動に要する時間の読み（予測）ができない」などの「授業設計力とでもいえる能力の未熟さ」（浅田、1998, p. 178）などの課題が挙げられている。特に、授業を予定どおりに進めることに手一杯の初任期教師は、事前計画を詳細に立てるように指導されたり、事前計画に頼った

りする傾向が指摘されている（吉崎，1998）．そのため，事前計画に対する意識が，初任期の教師とそれ以降の教師では異なることが推測される．

そこで本研究では，そのような課題が解消されてくるとされる中堅期以降で体育を担当している小学校教師を対象とした．さらに，対象の条件として，職歴に加え，教師の有する専門性についても検討した．本研究では，「事前計画に対する意識」を分析の対象にしている．そのため，対象者の主要な研究教科に偏りがないように設定することとした．さらに，対象の教師が有する体育に対する専門的な知識の有無は問わないこととし，対象者の条件として取り上げないこととした．このことから，本研究の対象者は，一般的な小学校教師の体育授業における事前計画の意識を対象にしたものと捉えることができる．

対象者の選定にあたっては，地域や同一の学校による偏りがでないように留意しながら，スノーボールサンプリングの手法を用いた．スノーボールサンプリングとは，「先に出会った調査協力者に新たな調査協力者の紹介を依頼し，連鎖的・雪だるま式に調査協力者を増やしていく方法」（杉山ら，2020，p. 383）である．本研究では，筆者の知人を介してスノーボールサンプリングの手法を用いて対象者を選定した．

第2項 データの収集と倫理的配慮

個々の教師が，事前計画をどのように意識しているかということは，日常生活の中では無自覚であることが予想される．そのため，教師が具体的な場面などを自由に想起しながら，事前計画に対する考えを表出できることが必要であると考えた．そこで，「比較的オープンに組み立てられたインタビュー状況の中で，インタビューのものの見方がより明らかになる」（Flick，2007，小田（監訳），2011，p. 180）とされる半構造化インタビューを用いることにした．半構造化インタビューを用いることで，教師個人がどのように事前計画を意識しているかということとその背景も含めてより詳細なデータが収集できると考えた．

調査では，インタビューガイド（表 2-2）に沿って対象者に自由に語ってもらうようにした．その際に Flick（2007，小田（監訳），2011，p. 209）が，「質問項目やその順番にこだわりすぎると，半構造化インタビューという形式の長所である開放性や文脈情報の獲得が犠牲になる」と指摘するように，インタビュー中は，質問に対する内容を深められるように，状況によって質問の順序や内容を柔軟に変更しながら進めるように十分に留意した．また，半構造化インタビューを実施する会場は，対象者が普段から事前計画を立てている教室や準備室などで行うなど，事前計画に対する意識を想起しやすいように工夫した．

本研究で実施した半構造化インタビューの時間は，20分から30分程度で，対象者の

許可を得て IC レコーダーに録音し，その後，逐語録化し，これをデータとした．

なお，倫理的配慮として，対象者に対して，文章ならびに口頭にて研究の目的，調査方法，研究からの離脱の自由について説明を行った．その際，調査で得たデータ内容に関しては，個人名や学校名は特定して公表されることは決してないことや研究目的以外には使用しないことを文書及び口頭で説明し，同意を得た方を本研究の対象者とした．

表 2-1 調査の対象者

被験教師	所属	性別	教職歴	担当学年	専門教科	面接日	面接時間
教師 1	国立	女性	9 年目	3 年生	図工	2016 年 9 月	2 5 分
教師 2	国立	男性	1 0 年目	5 年生	体育	2016 年 10 月	2 0 分
教師 3	東京都	男性	1 1 年目	5 年生	算数	2016 年 10 月	2 1 分
教師 4	東京都	男性	1 1 年目	5 年生	体育	2016 年 10 月	2 3 分
教師 5	東京都	女性	1 0 年目	1 年生	国語	2016 年 10 月	2 2 分
教師 6	千葉県	男性	1 0 年目	4 年生	社会	2016 年 10 月	2 1 分
教師 7	千葉県	男性	1 2 年目	1 年生	国語	2016 年 10 月	2 0 分
教師 8	埼玉県	女性	1 0 年目	5 年生	算数	2016 年 12 月	2 4 分
教師 9	埼玉県	女性	1 0 年目	2 年生	国語	2016 年 12 月	2 6 分
教師 1 0	埼玉県	男性	8 年目	4 年生	算数	2016 年 12 月	2 2 分
教師 1 1	埼玉県	男性	1 0 年目	6 年生	理科	2016 年 12 月	2 0 分

表 2-2 インタビューガイド

-
- 体育授業の際に事前に計画を立てていますか。
 - 事前に計画を立てるということに対してどのように考えていますか。
 - 体育の授業では，事前計画を意識していますか。
-

第3項 質的内容分析の手順

本研究では、小学校教師の事前計画に対する意識を検討することを目的としている。そのため、リサーチクエスチョンに合致するデータ範囲を選択し、データを要約的に扱いながらデータから生成される概念を説明していく手法（乙幡，2014）である質的内容分析（Mayring，2004）を用いて分析を行うこととした。質的内容分析は、対象とするデータを説明することが目的となり、コードの定義づけは、データの中に存在する事実を例証するために識別する方法になる（乙幡，2014）。つまり、データを解釈しながら、データが示す概念の固有性を明らかにしていく分析方法といえる。

分析の手順として、研究設問への回答を得るために適切なインタビューやその部分を選択することを行った。収集されたデータの中から教師が事前計画に対してどのように考えているかという部分を対象にするために、データの中から不要な部分を削除し、素データを作成するのである。質的内容分析には、この素データを分析する際の具体的な分析技法として、要約的内容分析（summarizing content analysis）、説明的内容分析（explicative content analysis）、構造化内容分析（structuring content analysis）という3つの方法がある（Flick，2007，小田（監訳），2011，p.395）。

まず、半構造化インタビューから収集されたデータを要約的内容分析の手法を用いながら、できる限り単純化することを行い、コードを作成した。要約的内容分析とは、第一段階として重要でない文章や同じ意味の言い換えを削除し、第二段階として、同じ意味の言い換えをたばねて要約することを行う手続きである。この段階では、焦点がぼやけて曖昧な文章や矛盾する文章をその文章が述べられた文脈に関するデータを用いて明確にしていくために辞書の定義などを用いる説明的内容分析（Flick，2007，小田（監訳），2011，p.399）も併用してコード化を進めていく。この作業により、35のコードを作成することができた（表2-3）。

次に、要約的内容分析で設定したコード化単位の内、同質のものをまとめて文脈単位（contextual unit）として設定し、抽象度を高めることで、より概要を掴み易くする構造化内容分析を行った。この段階までは、体育科教育を専門とする分析者A（大学教員）と分析者B（博士課程に所属する現職教員）が手続きに従って行った。コードを作成したのち、各分析者が作成されたコードの中から類似した意味内容の要素を探し、それらを適確に表す表現へと置き換え、サブカテゴリーを作成する作業を行った。さらに意味内容から類似したものをまとめ、より抽象度の高いカテゴリーを作成することを行った。

その後、内的妥当性を確保するため、各分析者が作成したサブカテゴリーとカテゴリーを持ち寄り、共通点と差異に関する「仲間同士での検証」（Merriam，1998，堀ら（訳），2004，p.298）を行った。

検討会は2回に及び、そのすべてにスーパーバイザーとして体育科教育学を専門とす

る C (大学教員) が参加した。1 回目の検討会の結果、分析者 A と B のコードの分類は、約 7 割が一致していた。一致しなかった項目に関しては、スーパーバイザー C の監督のもと、分析者 A と分析者 B で再検討を行い、三者が納得するまで協議を行った。その後、各分析者が丁寧にカテゴリー作成の経緯を説明しながら、検討を行い、修正を加える作業を行った。また、サブカテゴリー名、カテゴリーの名に関しても同様に検討を行い、分析の妥当性を保障した。

第 4 項 考察の視点

カテゴリー作成後、カテゴリー間の関係を検討することで教師がどのように事前計画を意識していくのかという過程を考察した。事前計画の作成に関する語りには、その教師が自覚している体育授業における役割や立場、専門性が表れると考えられる。そこで、カテゴリー間の関係を考察する際に、どのような教師の役割や立場から事前計画を意識しているのかということに焦点をあて、カテゴリー間の関係を検討することにした。

姫野 (2013) は、これまでの教師教育研究を概観する中で、社会の変化に依存する教育観により、教師の専門性には異なる立場があり、教師の役割や専門性を共通理解することが困難であることを指摘している。そのため、事前計画に対して教師の自覚する立場や役割、専門性は、複数あることが考えられ、事前計画をどのように意識していったかという過程を整理する視点として設定することにした。

第 3 節 研究の結果

第 1 項 カテゴリーの作成

質的内容分析の結果、12 のサブカテゴリーを抽出し、体育の事前計画に対する教師の意識として 7 つのカテゴリー、『活動の内容とその配列』『不要なもの』『即興的思考の基盤』『支援の具体的な手立て』『評価の指標』『授業プランのモデル』『教師の力量形成のツール』を抽出することができた。なお、表 2-3 内の〈 〉はコードを、《 》はサブカテゴリーを、『 』はカテゴリーを示している。

第 2 項 カテゴリー間の関係

教師がどのように事前計画を意識していくのかという内実を考察するため、質的内容分析によって抽出された 7 つのカテゴリー間の関係性を解釈することを行った。具体的には、カテゴリーに関する語り、教師が自覚する立場や役割、専門性という視点からどのような文脈によって意識されているのかを考察した。

考察の過程では、サブカテゴリーやコード、対象者の語りを継続的に比較検討することを繰り返した (Merriam, 1998)。その結果、「授業を進行する進行者としての教師」「学習内容を指導していく指導者としての教師」「事前計画を利用する利用者としての教師」という事前計画を意識している異なる教師像を見出すことができた。

以下に考察の過程と詳細を示す。

表 2-3 体育授業の事前計画に対する教師の意識

カテゴリー	サブカテゴリー	コード
『活動の内容とその配列』	《進行や時間配分》	〈子どもも教師も混乱なくスムーズに授業を進行するためのもの〉
		〈詳細に立てることでマネジメント部分を効率よくすることができるもの〉
		〈授業を進行させるために必要なもの〉
		〈活動の進め方や大まかな時間配分を考慮すること〉
	《活動内容》	〈活動を決めること〉
		〈活動の大まかな内容を考慮すること〉
『不要なもの』	《授業に必要なもの》	〈立てなくても授業を進めることができるもの〉
		〈時間配分は考えていない〉
	《重要度の低いもの》	〈事前計画を綿密に立てることは窮屈で、重要ではない〉
		〈仕事の中で優先順位の低いもの〉
		〈作成には熱意が必要なものでそこまではできない〉
		〈一時間の流れを計画することは重要ではない〉
『即興的思考の基盤』	《変更するもの》	〈変更したことが子どもに分かることが大切なもの〉
		〈子どもに合わなければ、変更可能なもの〉
	《その場で考えるという予定》	〈事前に詳細に決めておく必要はなく、場を見て変更していくもの〉
		〈子どもを見るために即興的に行う部分を予定しておくこと〉
		〈その場で考える余地を残しておくために事前計画は必要のないもの〉
『支援の具体的な手立て』	《学習者支援の手立て》	〈苦手な子に対する支援の方法を用意すること〉
		〈つまずいている子への支援を考えておくこと〉
		〈子どもの技能を高めるために必要なもの〉
		〈子どものためには必要なもの〉
		〈子ども同士のかかわりを促す視点として必要なもの〉
	《学習者との共有物》	〈子どもと共有するもの〉
		〈学習内容を決めて子どもと相談するもの〉
		〈子どもに見通しを持たせるために提示するもの〉
『評価の指標』	《授業の目標》	〈何を学ぶかという学習内容を示したもの〉
		〈最終的な子どもの姿をイメージし、ゴールを決めておくこと〉
	《学習者を評価する視点》	〈どこを見るかという評価の観点を決めておくこと〉
		〈どこを見るかという教師の視点を考えておくこと〉
『授業プランのモデル』	《専門教師によって作成されるもの》	〈体育部会の先生と学年の先生と共同で作成するもの〉
		〈体育の専門の教師でないと立てられないもの〉
		〈体育専門の教師の指示を受けて作成するもの〉
		〈専門の先生のリーダーシップが必要なもの〉
		〈自分の専門教科と関連させて考えていくもの〉
『教師の力量形成ツール』	《教師の資質向上》	〈教師の資質を高めるために必要なもの〉

第4節 研究の考察

第1項 授業を進行する進行者としての教師

質的内容分析の結果から、事前研究に対して『活動の内容とその配列』という意識があることが示された。この意識には、授業の《進行や時間配分》など、授業のマネジメントに関することと、授業で行う《活動内容》を決めることが事前計画として意識されていることがわかった。教師は、マネジメントをスムーズに行うことだけではなく、授業で具体的に何を行うのか、という活動選択の意思決定そのものが事前計画だと意識しているのである。授業の時間配分を行うことや活動内容を決定することは、授業を行う上で必要最低限のことであるといえ、授業を担当している教師であれば、当然のことと捉える意識といえよう。

例えば、教師2は、「本当に大まかに、こういう技をしようとか、例えばゲームだったらこんな感じで試合しようとか、何人でこういうチームで試合しようかなあぐらいは立ってます」と語っているように、〈活動の大まかな内容を考えること〉を事前計画として捉えている。また、教師3は、「だいたいの時間です。1時間の中ではある程度考えるし、あとは、まあ、ゲームだったら、最初の何時間かは練習で、あとは試合にしようっていうある程度のもんですけど、時間数を数えてっていうのはあります」と語るように、〈活動の進め方や大まかな時間配分を考えること〉を事前計画として捉えている。さらに、教師8は「無計画で始めちゃうと、なんだろ、やっぱり、こう、子どもが、こう、動きが分からなくなってしまうので・・・」と語るように〈子どもも教師も混乱なくスムーズに授業を進行するためのもの〉として事前計画を捉えていることがわかる。

つまり、事前計画を『活動の内容とその配列』と意識する教師は、同時に事前計画に対して授業を進行する上での必要感を有していると考えられる。どの程度詳細に決めておく必要があるかということに関しては、「大まかな時間配分を」「大まかに・・・」という語りがあるように、教師によっては、大枠として事前計画を立てることが必要であるという意識ももっていることが推測される。

この事前計画に対する必要感に関しては、教師によって程度に差があることが推測され、必要感を感じていない段階の教師の意識として、『不要なもの』の категорияが挙げられる。この categoria には、〈立てなくても授業を進めることができる〉〈時間配分は考えていない〉というように事前計画を《授業に必要なもの》として必要感を感じていないことがわかる。この意識は、事前の計画を『活動内容とその配列』であると捉え授業を行うことが職務を遂行する上での前提意識 (Schein, 2004) となっていると考えられ、それらに対して必要感を感じていないという意識である。つまり、時間配分や内容の配列をしなくても授業を遂行できると自覚している教師の意識であると言い換える

ことができる。

本研究は、教職歴が8年目以上の中堅期の教師が対象になっている。教師3が「事前に細かく時間配分を考えることはないですね。特に最近は、ほとんど考えていないですね。」と語っているように事前計画を『不要なもの』として意識する教師は、教職経験を重ねるうちにそのように意識するようになった可能性がある。つまり、教職経験を重ねるうちに事前に計画しておく必要感がなくなり、計画するという行為に対して不要と意識するようになったものと考えられる。

しかしながら、このような意識をもっている教師は、まったく無計画に授業に臨んでいるわけではない。先述したように、大枠としてのテーマやねらいをもっているものと考えられる。そのようなテーマやねらいは、授業を構成する最低限の構成要素であり、すでに学習者と共有できているという意識も見られた。

例えば、教師2は、「授業の流れは、前の時間にある程度子どもたちと共有できているので、改めて授業の前に計画を立てるといことはしないかもしれないですね。大まかには持っていますけど。」と語っている。この教師2の語りからは、前時の段階で子どもと計画を共有しているという意識と考えられ、改めて計画を立てるとい行為に対して『不要なもの』と意識しているものと捉えられる。

いずれにしても教師は、前提意識として事前計画を『活動内容とその配列』として捉え、それらに対して必要か必要でないかという価値観によって事前計画の意識が決められていると考えられる。そして、この必要感とは、授業を進行することに対する事前計画の必要感だと捉えることができる。つまり、この意識に共通しているのが、授業を進行する教師という立場からの意識ということである。そこで、このような立場を「授業を進行する進行者としての教師」と捉えることにした。

このように考えると、『即興的思考の基盤』として抽出されたカテゴリーも進行者としての教師という自覚から生成される意識と考えられる。『即興的思考の基盤』は、体育授業を進める際に、事前計画として用意された『活動の内容とその配列』をそのとおりに実行することを想定しておらず、《変更するもの》《その場で考えるという予定》と考えることに必要感をもっていることが推測される。つまり、この意識は、教師が授業を進行する進行者として、事前にその場の状況に応じて対応していくことを想定することのほうが、活動を選択し配列するよりも事前計画として有益であるという考えに立った意識だと解釈することができる。

そして、この意識は、授業の進行そのものは、その場の状況に依存しているという考えが背景にあると推測できる。具体的には、その場で学習者の様子などを判断しながら、内容を決定してくという意識であり、佐藤ら（1991）が、熟練教師の特徴として述べる「即興的思考」を自覚的に捉えている姿といえる。同様に、木原（2004）は、このよう

な教師の姿を反省的実践家としての具体的な姿であると述べ、教師として望ましい姿であることを指摘している。これらの意識をもつ教師は、事前計画を《変更するもの》《その場で考えるもの》という前提を持っているため、『活動の内容とその配列』などは、事前計画をそのとおりに進行するためのものとして捉えており、不要感を持っている可能性があるとも言い換えることができる。

第2項 学習内容を指導する指導者としての教師

次に、事前計画に対する意識として抽出された『支援の具体的な手立て』と『評価の指標』について検討していく。『支援の具体的な手立て』の中には、《学習者支援の手立て》と《学習者との共有物》として事前計画を捉えていることがわかった。

まず、《学習者支援の手立て》には、〈子どものために必要なもの〉であるという必要感から生じる意識をより具体的に示した〈子どもの技能を高めるために必要なもの〉〈つまずいている子への支援を考えておくこと〉〈苦手な子への支援の方法を用意すること〉という技能向上を意識した内容が含まれている。

この意識は、指導内容を明確にし、系統性を踏まえた確実な定着を図る近年の体育の流れの中で『運動に関わる技術と知識の確かな定着』をテーマにした取り組みがおおくなった（鈴木，2013）という現状のもと、技能指導に関する手立てを事前に計画しておこうと考える教師の意識といえる。このように考える教師は「技能を身に付けさせることが体育の学習である」（松田，2016）、もしくは、「技能を身に付けること」が必要であると考えていると捉えることができる。

つまり、体育を担当する教師は、授業に臨むにあたって学習者の技能を高めたいという考えのもと、当該技能を教える指導者として事前計画を意識していると考えられる。同時に、技能を高めていく過程で苦手な子やつまずいている子をどのように支援するかを事前計画として意識しているのである。例えば、〈苦手な子に対する支援の方法を用意すること〉〈つまずいている子への支援を考えておくこと〉というように、具体的な《学習者支援の手立て》としての事前計画である。教師4が「これまでの経験で、だいたいつまずく場面ってわかるじゃないですか。なので授業前に話すポイントを確認しておいたり、補助するような道具を用意することを考えていますね」と語っているように、これまでの経験を踏まえ、事前にどのようなつまずきがあるのかを想定し、そのつまずきに対応するための場や教具を用意しておくのである。

一方で、技能向上の手立てとは別に、〈子ども同士のかかわりを促す視点〉として事前計画を意識していることがわかった。これは、体育に対する考え方として、技能向上とは別にかかわりを重視したい、もしくは、かかわる力を高めたいという教師の願いと考えることができる。梅澤（2013，p.70）が、「仲間との協同によって新たなモノ（場や用

具), 活動などの工夫につなげること」によって「おもしろさを能動的・共同的に探究できるようにになっていく」と述べるように体育において, かかわりが重視されるような背景をもとにした意識であるといえる。つまり教師は, かかわる力を育てたいと願っており, 指導内容の一つであると捉えていると考えられる。例えば, 具体的な場面として, グループで学習することや話し合いの場を設定することなど, 主に学習形態をどのように運用するかということが挙げられる。

また, 《学習者との共有物》という意識には, 〈子どもと共有するもの〉〈学習内容を決めて子どもと相談するもの〉〈子どもに見通しを持たせるために提示するもの〉がある。いずれも事前計画は学習者と共有するものだという意識に立っており, 授業の中で何らかの形で事前計画を学習者に提示していくことを想定している。このような場合, 教師が一方向的に教えるという関係がやや弱まり, 学習者が主体的に目標に向かっていくという関係が強調されていくものと考えられる。これらの意識の背景には, 教師が学習者主体の授業を企図していることが推測される。

学習者が主体的に学ぶということに関しては, 「課題の発見と解決に向けて主体的・共同的に学ぶ学習」としてアクティブラーニング(山地, 2015)が取り上げられるように, 「基礎的な技能の習得」と同様に指導すべき内容・方法として捉えられていることがうかがえる。そのため, 教師が事前に計画したことを学習者と共有することで, 授業の目的を遂行したいという教師の思いがあり, そのような意味で, 事前計画をどのように活用していくかということまで想定した意識と捉えることができる。

そして, この意識は, 『評価の指標』のカテゴリーに強く関連していると考えられる。特に《授業の目標》という意識では, 事前計画を〈何かを学ぶという学習内容を示したもの〉〈最終的な子どもの姿をイメージし, ゴールを決めておくこと〉と捉えられており, どのように指導内容を構成し, 指導していくのかということによって『支援の具体的な手立て』としての意識が生成されるのである。つまり, この事前計画を『評価の指標』と捉える意識が基盤となって『支援の具体的な手立て』を選択していくのである。

また, 《学習者を評価する視点》では, 教師と学習者の間に「評価するー評価される」という関係が見えてくる。コードには共通して「どこを見るか」という言葉があり, これは授業中の具体的な教師行動である観察場面での視点を計画することであると解釈することができる。事前計画を《授業の目標》として意識していない教師は, 先に述べたように前提意識として《授業の目標》を捉え, その具体的な手立てとしての『支援の具体的な手立て』という意識が生成されているもの考えることができる。これらの意識は, 学習内容を指導していくという指導者としての専門性からの意識であると考えられることから, 「学習内容を指導する指導者としての教師」としての意識と捉えることにした。

第3項 事前計画を利用する利用者としての教師

「授業を進行する進行者としての教師」, 「学習内容を指導する指導者としての教師」のいずれにも分類されない意識として、『授業プランのモデル』として意識しているカテゴリーがある。この意識は、事前計画は、《専門教師によって作成されるもの》として意識され、体育に対して専門的な知識を有する教員でないと事前の計画を立てられない、もしくは、そのような教員が中心となって事前の計画を立案するべきだという意識である。

前者の体育に対して専門的な知識を有する教員でないと事前の計画を立てられないと意識している教師は、少なくとも自分には専門的な知識がないと自覚している教師ということになる。

教師5は、「私自身そんなにきちんと体育をこう、きちんとそんなに勉強してきてないので…(略)…今は、同じ学年に、ベテランの先生もいらっしゃるの、こうやったんですけど、ちょっとうまくいかなかったんですけどって相談させてもらったりすることが多いですかね。」と語っている。また、教師9は、「私よりベテランの〇〇先生は、もう、子どもをパッと動かすので、見て真似をしたりやり方を聞いたりするようにしています。」と語っているように、小学校教師の中でも、体育に関して経験のある教師が模範的な存在になっていることがうかがえ、その教師の事前計画が他の教師の事前計画に影響を与えていることがわかる。さらに、教師5が「今月の体育は、どんなことをやるかっていうのを学年で相談をするので」や「同じ学年には体育専門の〇〇先生がいるので、その方が中心になって…」と語っているように、小学校では学年を担当している教師で構成される学年会を通じて、学年単位で事前計画を立てることがある。さらに、学年担任団で体育専門の教師がいる場合は、計画作成の中心的な役割を担っていることが推測される。

これは〈体育専門の教師の指示を受けて作成するもの〉という意識があるように、事前計画作成に対して受動的な立場の教師の意識であるとも考えられる。この受動的な立場にある教師は、体育に対する専門的な知識がないと自覚している教師であり、事前計画を『授業プランのモデル』として捉え、それらをどのように活用するかという利用者としての専門性を発揮していると考えられる。そのように考えると、リーダー的な存在の教師の立てる事前計画は、専門的な知識がないと自覚している教師にとっては、『授業プランのモデル』として捉えられ、授業実施の際に利用されることになる。具体的には、『授業プランのモデル』を自分の担当している学年や学級に合わせて加工し、具体的な進め方を考えているのである。

一方で、後者の専門的な知識を有する教員が事前の計画を立てるべきだという意識は、多忙感を感じている教師の多くが、体育専門の教師に活動内容の選択等の事前計画の作成実務を頼っているという構図を象徴しているともいえる。これは、『不要なもの』とい

う意識カテゴリーに示した，《授業に必要なもの》という意識のほかに，《重要度の低いもの》という意識が関連していると考えられる。この《重要度の低いもの》という意識の中には、事前計画を綿密に立てることや一時間の流れそのものに対して重要度を感じていないという意識と教師が抱える職務の中で相対的に見て重要度が低いと感じている意識が含まれている。前者は、事前計画を『活動の内容とその配列』として意識していることが前提となり、それに対する重要度が低いという意識である。

この意識も時間配分や内容の配列をしなくても授業を遂行できるという教師の自覚に基づいている意識と考えることができる。後者の意識は、相対的に見たときに重要度を感じていないという意識である。この意識は、一般的に多忙であるとされる教師の仕事量の中で、事前計画が優先順位の低いものとして意識されている背景があると考えられる。これは、教師5が「自分に時間がないっていいことですかね。あれば、もちろんもっとちゃんとやりたいっていう気持ちはすごく強いです。体育に限らず」と語るように、できれば事前計画を納得のいくように立てたいという思いはあるものの、小学校教師としての職務を遂行する立場から、『不要なもの』として扱わざるを得ないという現状からくる意識だと考えることができる。いずれにしても、事前計画に対して不要感を感じており、日常の授業でも事前計画を持たずに授業に臨んでいる教師の意識といえる。

さらに、教師は、事前計画を『教師の力量形成ツール』として意識していることも明らかとなった。教師11は「子どもたちのことではないとしたら、私が、資質を高めるといいことですかね。ちゃんと考えたときは、その授業の流れをみて、ここうまくいったとか、うまくいかなかったなあとかっていうのは、やっぱり気になったりするんで。考えていないときには、まあ、こんなもんかっていう感じで終わってしまっていたんですけど。」と語っているように、事前計画を事後の振り返りに活用するプロセスが、教師の力量を高めるツールになっているという意識である。

この事前計画を事後の省察（Reflection）に活用するためのものという教師の意識は、澤本（2016, p.9）が、授業の省察を行う目的として「教師として求めた授業がどのようなものであったのか、そこで子どもは何を学んだのか、取り上げた学習材・教材の価値はどこにあるのか、などについて、広く見渡し（鳥瞰し）、深く掘り下げて考える（熟考すること）」を挙げることに通じる。この意識は、これまでの経験から実感するようになった意識と考えることができる。これは、事前計画を省察することで、力量形成に生かしていくという活用の仕方であると考えられる。

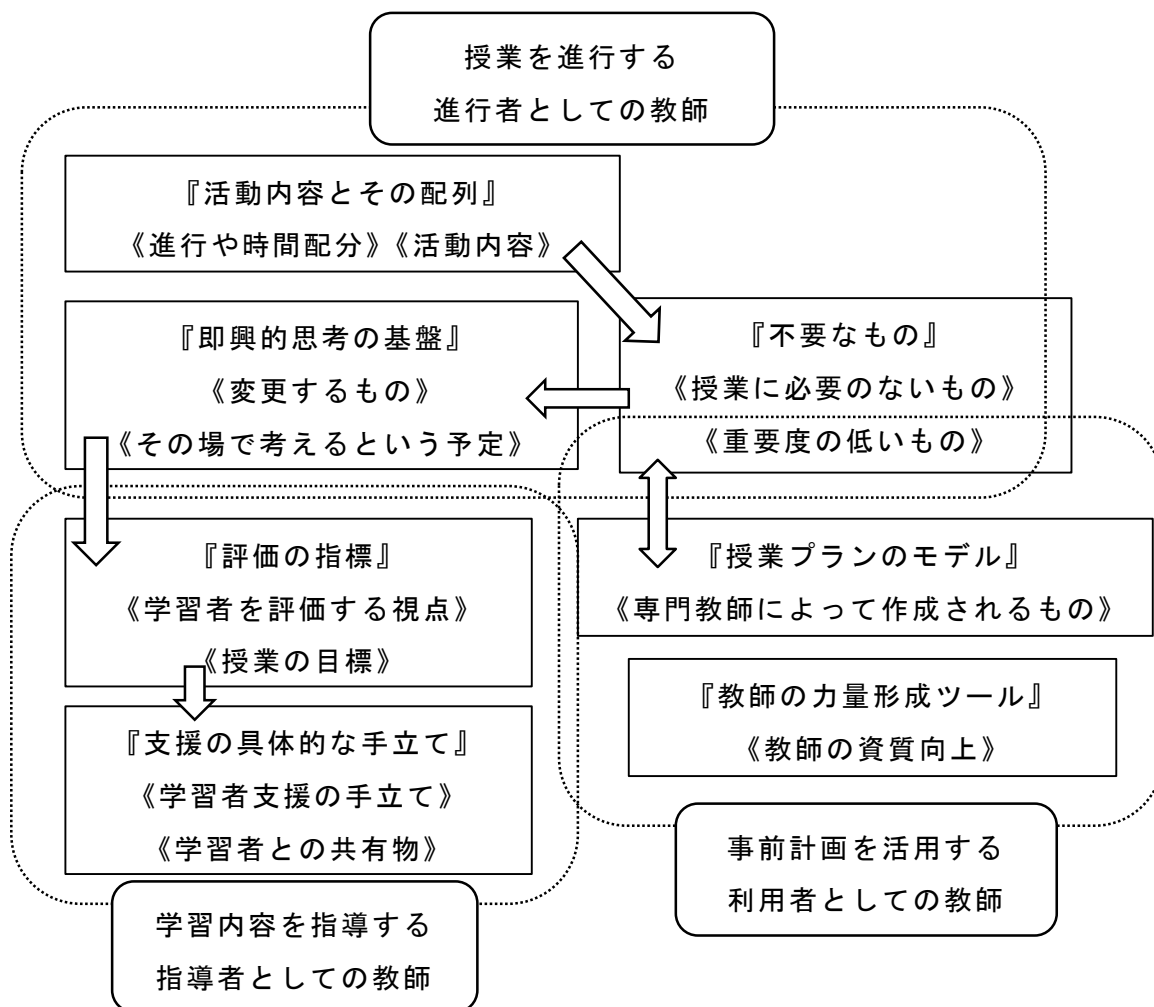


図 2-1 カテゴリー間の関係

第5節 本章のまとめ

本章の目的は、事前計画に対する教師の意識を検討し、それら意識の関係を明らかにすることであった。

5年目以上の小学校教師を対象に半構造化インタビューから得られたデータを質的内容分析で分析した結果、『活動の内容とその配列』、『不要なもの』、『即興的思考の基盤』、『支援の具体的な手立て』、『評価の指標』、『授業プランのモデル』、『教師の力量形成のツール』の7つのカテゴリーに分類することができた。そして、これらのカテゴリー間の関係を検討した結果、小学校教師は三つ立場から、事前計画を意識していることが明らかとなった。すなわち、授業を進行する進行者としての教師、学習内容を指導していく指導者としての教師、事前計画を活用する利用者としての教師である。

授業を進行する進行者としての教師は、事前計画を『活動の内容とその配列』として意識していることが明らかとなった。この意識は、前提意識として存立していると考えられ、その場合、『不要なもの』と意識することや『即興的思考の基盤』としての意識があることがわかった。また、学習内容を指導する指導者としての教師は、事前計画を『支援の具体的な手立て』、『評価の指標』として意識していることが明らかとなった。教師は、指導する内容として、技能の向上と関わる力を向上することを考えているのである。そのための『評価の指標』としても意識しており、この意識の中で特に目標にあたる部分は教師の前提となっているのである。さらに、事前の計画を活用する利用者としての教師は、事前計画を『授業プランのモデル』、『教師の資質向上のツール』として意識していることが明らかとなった。事前計画の作成には専門的知識の有無やベテラン教師の存在が影響を与えていることが示された。他者が主体となって作成された授業プランを加工し、活用していく専門性が発揮されているものと考えられる。また、活用を通して自らが成長していくという意識を持っている可能性が示された。

本章では、質的内容分析（Mayring, 2004）によりカテゴリーされた内容からは、教師がどのような立場から事前計画を意識しているかという内実を示すことができた。しかし、対象者は限られており、一般的な意識の構造を示すには至っていない。

そこで、次章では、量的なアプローチを用いて更なる課題の検討を行っていく。

第3章 体育授業における事前計画に対する教師の意識構造

第1節 本章の目的

第2章では、小学校で体育授業を担当している教師を対象としたインタビューを実施し、質的内容分析（Mayring, 2004）により、事前計画に対する教師の意識を明らかにしたうえで、それら意識の関係を詳細に検討することを行った。

その結果、教師の意識を『活動の内容とその配列』、『不要なもの』、『即興的思考の基盤』、『支援の具体的な手立て』、『評価の指標』、『授業プランのモデル』、『教師の力量形成のツール』の7つのカテゴリーに分類することができた。また、カテゴリー間の関係を検討した結果、授業を進行する進行者としての教師、学習内容を指導していく指導者としての教師、事前計画を活用する利用者として教師、という三つ立場から事前計画を意識していることが確認された。さらに、第2章では、事前計画の作成には、専門的知識の有無やベテラン教師の存在が影響を与えていることも示唆された。

つまり、教師の教職歴による意識の違いがあることが推測され、今後検討すべき課題であると考えられる。

先行研究においても、経験の多寡がによる違いが報告されている。例えば、Housner and Griffey（1985）の教師の意思決定をテーマにした研究では、経験が豊かな教師ほど、授業を計画する段階において、指導で用いる方策について多くの決定をしていることが示されている。また、佐藤ら（1990, 1991）は、実践的知識と意思決定の関連を対象にし、事前計画から活動の内容を変更したり、場の修正をしたりするような、教師の即興的な思考や授業の文脈や状況に即した思考を重要な力量であるとして捉えた。さらに、久我（2008）は、授業の進行が、授業構想から外れた場合に「教科・教材の目標達成」「子ども主体の学習」の両者の価値基準を基軸にして教授方法を意思決定していくことを示している。

これらの先行研究から示唆されるように、授業中の教師は、事前計画を基軸にして、その場の文脈に応じて思考し、教師行動を意思決定していることが示されてきたのである。特に佐藤ら（1990, 1991）の指摘にもあるように『即興的思考の基盤』に関する特徴は、指導経験が豊かな熟練教師の特徴であるとされている。そのため、即興的な思考に関する内容に関しては、意識している教師とそうでない教師によって事前計画に対する特徴が異なる可能性がある。

これらの課題を検討するには、発達段階の異なる多くの対象者からデータを収集し、事前計画に対する意識を構造的に捉える必要がある。つまり、第2章で得られた質的研

究の結果をもとに、量的アプローチによる研究方法を用いて、結果を統合しながら推論を導いていく研究デザインが適していると考えた。

そこで、本章では、小学校で体育授業を担当している教師を対象に、量的アプローチを用いて、体育の事前計画に対する意識構造を明らかにすることを目的とする。

第2節 研究の方法

第1項 質問紙の作成

第2章では小学校教師へのインタビュー調査から収集されたデータを、質的内容分析(Mayring, 2004)を用いて分析した。その結果、「活動の内容とその配列」「不要なもの」「即興的思考の基盤」「支援の具体的な手立て」「評価の指標」「授業プランのモデル」「教師の力量形成のツール」の7つのカテゴリーが抽出された(表2-3)。これら7つのカテゴリーは、35のコードで構成されている。そこで、コードの内容を再度検討し、質問項目として作成が可能か検討した。具体的には、コードの内容を質問形式の文章に再構成し、現職の小学校教員3名に内容を確認してもらいながら表現の修正を繰り返した。

「活動の内容とその配列」のカテゴリーは、事前計画を授業の進行や時間配分、授業のマネジメントに関すること、活動内容を決めることとして意識されているという内容で構成されており、6問の質問項目を作成した。

「不要なもの」のカテゴリーは、事前計画を立てなくても授業を進めることができる、時間配分は考えていない、というように授業に必要なものとして意識している内容で構成されており、6問の質問項目を作成した。

「即興的思考の基盤」のカテゴリーは、事前計画は変更するもの、その場で考える余地のあるものとして意識している内容で構成されており、5問の質問項目を作成した。

「支援の具体的な手立て」のカテゴリーは、事前計画を学習者支援の手立てとして、また、学習者との共有物として意識しているという内容で構成されており、8問の質問項目を作成した。

「評価の指標」のカテゴリーは、事前計画を何かを学ぶという学習内容を示したもの、最終的な子どもの姿をイメージしゴールを決めておくものとして意識している内容で構成されており、4問の質問項目を作成した。

「授業プランのモデル」のカテゴリーは、事前計画を立てるには体育の専門性が必要であると意識している内容で構成されており、5問の質問項目を作成した。

「教師の力量形成ツール」のカテゴリーは、事前計画を立てることが力量形成につながると意識している内容で構成されており、1問の質問項目を作成した。

以上のとおり、7つのカテゴリーから作成された35問の質問項目は、表3-1に示す。

表 3-1 作成された質問項目 (35 問)

カテゴリー (『 』) と 作成された質問項目
<p>『活動の内容とその配列』 6 問</p> <p>Q 1 事前計画は、子どもも教師も混乱なくスムーズに授業を進行するためのものである。</p> <p>Q 7 事前計画を詳細に立てることで、授業に無駄な時間がなく、効率よく進めることができる。</p> <p>Q 12 事前計画は、授業を円滑に進行させるために必要なものである。</p> <p>Q 24 事前計画とは、活動の進め方や大まかな時間配分を考えることである。</p> <p>Q 19 事前計画は、授業で行う活動内容を決めておくことが中心である。</p> <p>Q 29 事前計画の作成の際には、授業で行う活動の大まかな内容を考えておくことが大切である。</p>
<p>『不要なもの』 6 問</p> <p>Q 2 事前計画を立てなくても授業を進めることができる。</p> <p>Q 30 事前計画を立てる際に、詳細な時間配分を考えることは重要ではない。(R)</p> <p>Q 8 事前計画を綿密に立てることは、重要ではない。(R)</p> <p>Q 13 体育授業の事前計画を立てることは、仕事の中で優先順位が低い。(R)</p> <p>Q 20 事前計画の作成には時間と労力がかかるので、熱意が必要である。</p> <p>Q 25 事前計画の作成の際には、一時間の流れを詳細に計画することは重要ではない。(R)</p>
<p>『即興的思考の基盤』 5 問</p> <p>Q 3 子どもに提示した事前計画を変更する場合は、子どもに分かるようにすることが大切である。</p> <p>Q 26 事前計画は、子どもの実態に合わなければ、その場で変更可能なものである。</p> <p>Q 9 事前計画は、詳細に決めておく必要はなく、授業中に変更しながら進める。</p> <p>Q 14 事前計画には、子どもの様子に応じて即興的に行う部分を考慮すべきである。</p> <p>Q 34 事前計画は、その場で考える余地を残しておくために詳細なものは必要ない。(R)</p>
<p>『支援の具体的な手立て』 8 問</p> <p>Q 4 事前計画の目的は、苦手な子に対する支援の方法を用意することである。</p> <p>Q 10 事前計画は、つまづいている子への支援を考えておくことである。</p> <p>Q 15 事前計画は、子どもの技能を高めるために必要なものである。</p> <p>Q 21 事前計画は、子どもの学習のために必要なものである。</p> <p>Q 35 事前計画は、子ども同士のかかわりを促す視点として必要なものである。</p> <p>Q 16 事前計画は、教師と子どもで共有するものである。</p> <p>Q 23 事前計画作成の際には、学習内容を決めてから子どもと相談する必要がある。</p> <p>Q 32 事前計画は、子どもに見通しを持たせるために提示するものである。</p>
<p>『評価の指標』 4 問</p> <p>Q 5 事前計画とは、何を学ぶかという学習内容を示したものである。</p> <p>Q 33 事前計画を立てる際には、最終的な子どもの姿をイメージし、ゴールを決めておくことが大切である。</p> <p>Q 17 事前計画では、評価の観点を決めておくことが重要である。</p> <p>Q 28 事前計画の作成の際には、どこを見るかという教師の視点を考えておくことが大切である。</p>
<p>『授業プランのモデル』 5 問</p> <p>Q 6 事前計画は、体育部会の同僚や学年の同僚など、他の教師と共同で作成するものである。</p> <p>Q 11 事前計画は、体育の専門的知識がないと立てられない。</p> <p>Q 18 事前計画は、体育専門の教師の指示を受けて作成するものである。</p> <p>Q 22 事前計画の作成には、専門知識をもった教師のリーダーシップが必要である。</p> <p>Q 31 事前計画の作成の際には、体育以外の経験や知識を関連させて考えることが大切である。</p>
<p>『教師の力量形成ツール』 1 問</p> <p>Q 27 事前計画の作成は、教師の資質を高めるために必要なものである。</p>

(R) : 逆転項目

第2項 調査の対象

質問紙調査は、無記名自記式の郵送法で実施した。調査対象者は、A県内の小学校に勤務し、体育授業を担当している学級担任の小学校教師215名であった。そのうち無回答の項目が複数あった6名については無効回答として処理したため、有効回答数は209名（男性94名、女性115名、平均教職歴12.83年±9.81年）であった。対象者の内訳を表3-2に示す。

第3項 調査の内容および倫理的配慮

対象者には、性別、教職歴、中学校または高等学校の保健体育免許の有無を基本属性として回答を求めた。また、研究1によって策定された35の質問項目に対して4件法（4：かなりあてはまる、3：あてはまる、2：あてはまらない、1：全くあてはまらない）で回答を求めた。

調査は、2021年8月から10月に実施された。倫理的配慮として、質問紙には、対象者の自由意思を尊重するため調査は無記名により実施されること、個人名や学校名は特定して公表されることは決してないことを明記した。また、回収したデータは本研究の目的以外では使用しないことを質問紙に明記し、質問紙への回答をもって同意とみなした。なお、本研究は筆者の所属する大学の「ヒトを対象とした研究に関する倫理委員会」から承認を受け実施した（H21-0057）。

表3-2 対象者の内訳（ $n=209$ ）

		<i>n</i>	%
教職歴	初任期	53	25.4
	中堅期	93	44.5
	ベテラン期	63	30.1
性別	男性	94	45.0
	女性	115	55.0
体育免許	所持	65	31.1
	非所持	144	68.9

第4項 分析の方法

質問紙の回答のうち、「性別」「中学校、または、高等学校の保健体育教員免許状の有無」については、単純集計により度数を算出した。

各質問項目（35問）の回答は、「かなりあてはまる」を4点、「あてはまる」を3点、「あてはまらない」を2点、「全くあてはまらない」を1点として点数化し、合計得点から平均値を算出した。

探索的因子分析では、先行研究（村瀬ら，2017；小野ら，2018）の基準に基づき質問項目の平均値の偏り等を確認した。具体的には、1.50点以下、もしくは、3.50点以上の質問項目を削除することとした。また、特定の度数に全体の70%以上が集約する項目（床効果，天井効果）についても削除することとした。その後、探索的因子分析（最尤法，Promax回転）による分析を行い、因子数を検討しながら因子負荷量0.45以下の項目を削除し、再度探索的因子分析（最尤法，Promax回転）を行った。因子の信頼性を検討するため信頼性係数（Cronbachの α 係数）を算出し、0.60以上で信頼性が確保されていることとした（萩原・磯貝，2014；梅澤ら，2021）。

探索的因子分析で得られた因子構造モデルの適合度を確認するため、検証的因子分析として共分散構造分析を行った。データに対するモデル適合度指標については、Goodness of Fit Index (GFI), Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI), Comparative Fit Index (CFI), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)を参照した。GFI, AGFI, CFIは、1に近いほどモデル適合への説明力があるとされ、一般的には0.90以上がデータへの当てはまりのよい判断基準とされている（小塩 2018）。また、RMSEAは、一般的に0.05以下であれば当てはまりがよく、0.10以上であれば当てはまりが悪いと判断される（小塩 2018）。そこで、各指標における良好とされるモデル適合の目安を GFI, AGFI, CFIは0.90以上、RMSEAは0.10以下とした。

また、得られた因子の得点を従属変数として、教職歴（初任期/中堅期/ベテラン期）と中高の保健体育免許（所持/非所持）を独立変数とした二要因分散分析を実施した。交互作用が認められた場合は単純主効果の検定を、また交互作用が認められなかった場合は主効果の検定を行い、教職歴に有意差が認められた場合はBonferroni法による多重比較検定を実施することとした。さらに、各項目の得点を教職歴により比較した。具体的には、教職歴を「初任期」「中堅期」「ベテラン期」の3群に分けて一元配置分散分析を行い、その後の多重比較検定にはBonferroni法を用いた。加えて、探索的因子分析では、第2章の分析結果から得られたように「即興的な思考の基盤」に関連する因子が抽出される可能性がある。これらは、特に熟練教師の特徴であるという先行研究の結果からも、この得点の高低が他の因子に与える影響を検討することも本章の目的に合致していると判断した。そこで、探索的因子分析によって得られた各因子の得点を従属変数と

し、3（教職歴）×2（その他の因子得点の高群/低群）を独立変数とした二要因分散分析を実施することとした。

交互作用が認められた場合は単純主効果の検定を、また交互作用が認められなかった場合は主効果の検定を行い、教職歴に有意差が認められた場合は Bonferroni 法による多重比較検定を実施することとした。

教職歴の区分については、本博士論文第1章（p.20）で検討した内容に依拠することにした。すなわち、教師の発達段階の研究を行った木原（2004）の分類を参考に、初任から5年未満を「初任期」、教職経験5年以上15年未満を「中堅期」、教職経験15年以上を「ベテラン期」とした。

これらの統計処理には、統計ソフト（SPSS Statistics 25.0, Amos 28.0）を用い、有意傾向を10%、有意水準を5%未満とした。

第3節 研究の結果

第1項 探索的因子分析の結果

質問項目の平均値を算出した結果、平均値が3.50以上の項目が2項目、特定の度数に70%以上が集約する項目が5項目あった。各項目間の相関係数を算出したところ、0.70を超えるような高い値はみられなかった。これらの項目を除外した28項目について探索的因子分析（最尤法, Promax 回転）による分析を行った。固有値が1以上の因子を採用し、因子の解釈可能性を考慮して因子数を検討しながら因子負荷量0.45以下の10項目を削除し、再度探索的因子分析（最尤法, Promax 回転）を行った。その結果、4因子18項目が抽出された（表3-3）。因子の命名に関しては、体育科教育を専門とする大学教員2名と大学院博士課程に在籍する現職小学校教員2名で意見が一致するまで討議を繰り返し決定した。

第Ⅰ因子は、7項目で構成されている。具体的には「どこを見るかという視点を考えておく」や「子どもの姿をイメージし、ゴールイメージを決めておく」、「評価の観点を決めておく」という評価に関する項目や、「活動の大まかな内容を考えておく」や「円滑に進行させる」といった指導に関する項目、「子どもの学習のため」という学習者の学びに関する項目に加え、「教師の資質を高めるため」という教師の資質向上に関する項目であった。第Ⅰ因子は、評価、指導、学習者の学び、資質向上という多岐にわたる内容で構成されているのが特徴で、4つの内容を包括する因子として第Ⅰ因子を「学びと指導と評価の一体化」と命名した。

第Ⅱ因子は、5項目で構成されており、「一時間の流れを詳細に計画することは重要で

はない」や「詳細な時間配分を考えることは重要ではない」の項目に対して負荷量が高かった。また、「授業中に変更しながら進める」や「その場で考える余地を残しておく」といった、状況に応じた対応を意識した項目が含まれている。いずれも逆転項目として処理された項目で、学習者の学びの状況に応じてその場で対応する意識であるため、第Ⅱ因子を「学びの状況に応じた即興的な思考」と命名した。

第Ⅲ因子は、4項目で構成されており、「専門知識をもった教師のリーダーシップが必要」や「体育専門の教師の指示を受けて作成するもの」の負荷量が高かった。また、「学習内容を決めてから子どもと相談する必要がある」や「他の教師と共同で作成するもの」という項目が含まれており、事前計画作成の際に相談することを意識した内容になっている。相談の対象は、体育専門の教師や同僚に加え、学習者を含むなど多岐にわたっていることが特徴である。そこで、第Ⅲ因子を「計画立案における関係者との相談」と命名した。

第Ⅳ因子は、「教師と子どもで共有するもの」と「子どもに見通しを持たせるために提示するもの」の2項目で構成されていた。いずれも、学習者に見通しをもたせることを意識した内容であると考えた。そこで、第Ⅳ因子を「学習者の見通し」と命名した。

因子構造の信頼性を検討するため Cronbach の α 係数を算出した。その結果、第Ⅰ因子は $\alpha = 0.81$ 、第Ⅱ因子は $\alpha = 0.83$ 、第Ⅲ因子は $\alpha = 0.67$ 、第Ⅳ因子は、 $\alpha = 0.65$ であった。すべての因子において 0.60 以上の α 係数が算出されており、信頼性が確保されていることとした。また、モデルの適合度を確認するため、共分散構造分析を行った。結果を図 3-1 に示す。図 3-1 には、誤差変数を省略している。データに対するモデル適合度指標については、 $GFI=0.900$ 、 $AGFI=0.869$ 、 $GFI > AGFI$ であり差も僅かであった。また、 $CFI=0.919$ 、 $RMSEA=0.053$ であり、各指標における良好とされるモデル適合の目安の数値となり、モデルの適合度は確認されたといえる。

表 3-3 事前計画に対する教師の意識構造に関する調査の因子分析結果

項目	M	SD	因子負荷量			
			I	II	III	IV
I 学びと指導と評価の一体化 ($\alpha = 0.81$)						
Q27 事前計画の作成は、教師の資質を高めるために必要なものである。	3.31	0.60	.70	.00	-.05	.00
Q28 事前計画の作成の際には、どこを見るかという教師の視点を考えておくことが大切である。	3.37	0.54	.69	.02	.11	-.04
Q21 事前計画は、子どもの学習のために必要なものである。	3.45	0.52	.64	-.05	-.12	.13
Q29 事前計画の作成の際には、授業で行う活動の大まかな内容を考えておくことが大切である。	3.41	0.51	.63	-.04	.07	-.11
Q33 事前計画を立てる際には、最終的な子どもの姿をイメージし、ゴールを決めておくことが大切である。	3.42	0.53	.55	.03	.05	-.01
Q12 事前計画は、授業を円滑に進行させるために必要なものである。	3.45	0.54	.54	.08	-.15	.05
Q17 事前計画では、評価の観点を決めておくことが重要である。	3.38	0.56	.51	.03	.06	.18
II 学びの状況に応じた即興的な思考 ($\alpha = 0.83$)						
Q25 事前計画の作成の際には、一時間の流れを詳細に計画することは重要ではない。(R)	2.75	0.73	-.01	.77	-.05	.03
Q30 事前計画を立てる際に、詳細な時間配分を考えることは重要ではない。(R)	2.75	0.71	-.05	.75	.03	.04
Q9 事前計画は、詳細に決めておく必要はなく、授業中に変更しながら進める。(R)	2.47	0.73	-.10	.69	.14	.06
Q34 事前計画は、その場で考える余地を残しておくために詳細なものは必要ない。(R)	2.72	0.64	.08	.64	-.09	-.11
Q8 事前計画を綿密に立てることは、重要ではない。(R)	3.05	0.71	.14	.64	-.01	-.07
III 計画立案における関係者との相談 ($\alpha = 0.67$)						
Q22 事前計画の作成には、専門知識をもった教師のリーダーシップが必要である。	2.64	0.68	.16	-.08	.67	-.14
Q18 事前計画は、体育専門の教師の指示を受けて作成するものである。	2.30	0.62	-.08	.06	.62	.11
Q23 事前計画作成の際には、学習内容を決めてから子どもと相談する必要がある。	2.22	0.64	-.17	-.05	.54	.12
Q6 事前計画は、体育部会の同僚や学年の同僚など、他の教師と共同で作成するものである。	2.75	0.66	.07	.10	.50	-.04
IV 学習者の見通し ($\alpha = 0.65$)						
Q16 事前計画は、教師と子どもで共有するものである。	2.82	0.69	.03	.01	.01	.88
Q32 事前計画は、子どもに見通しを持たせるために提示するものである。	3.04	0.63	.17	-.06	.07	.53
因子相関行列			—	.42	.32	.27
				—	.18	-.09
					—	.25
						—

(R):逆転項目

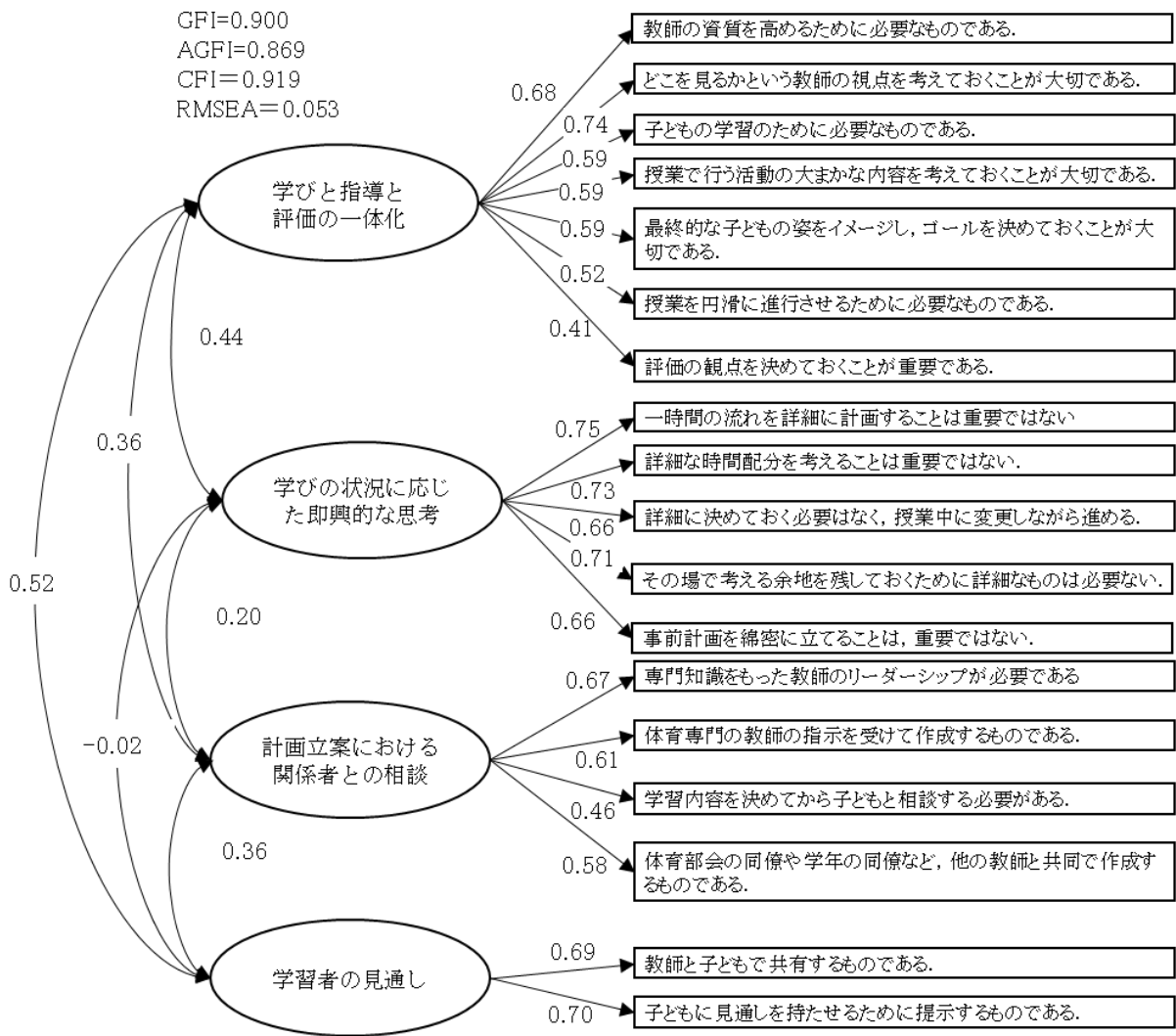


図 3-1 事前計画に対する教師の意識構造の因子モデル

第2項 教職歴と所持免許による意識の比較

第Ⅰ因子から第Ⅳ因子の得点を従属変数として、教職歴（初任期/中堅期/ベテラン期）と中高の保健体育免許の有無（所持/非所持）を要因とした二要因分散分析を実施した。その結果、教職歴と保健体育免許に有意な交互作用は認められなかった（表 3-4）。また、教職歴、および、保健体育免許に有意な主効果は認められなかった。

以上の結果から、保健体育免許の有無に関しては有意差がないことが明らかになり、教職歴への影響がないことが確認された。そのため、以降の分析では、免許の有無については行わないこととした。

そこで、教職歴による意識構造を比較するため、一元配置分散分析を行った。その結果、因子得点に関しては、第Ⅲ因子の初任期の得点が中堅期とベテラン期に比べ有意に高いことが示された（表 3-5）。他方で、第Ⅰ、第Ⅱ、第Ⅳ因子に関しては、有意差は認められなかった。

項目別にみると、第Ⅰ因子を構成している「子どもの学習のために必要なもの」では、中堅期の得点がベテラン期に比べ有意に高いことが示された。また、「作成の際には、授業で行う活動の大まかな内容を考えておくことが大切」では、初任期と中堅期の得点がベテラン期に比べ有意に高いことが示された。さらに、第Ⅲ因子を構成する「体育専門の教師の指示を受けて作成するもの」の項目は、初任期の得点が中堅期とベテラン期に比べ有意に高いことが示された。加えて、「専門知識をもった教師のリーダーシップが必要」の項目は、初任期の得点が中堅期とベテラン期に比べて有意に高い傾向があることを示した。同様に「他の教師と共同で作成するもの」の項目は、初任期の得点が中堅期に比べて有意に高い傾向があることを示した。それ以外の項目に有意差は認められなかった。

表 3-4 教職歴と所持免許の有無を要因とした二要因分散分析の結果

因子名	初任期 (n=53)				中堅期 (n=93)				ベテラン期 (n=63)				主効果 F値	交互作用 F値	
	所持者 (n=17)		非所持者 (n=36)		所持者 (n=26)		非所持者 (n=67)		所持者 (n=22)		非所持者 (n=41)				
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	教職歴 免許の有無		
I 学びと指導と評価の一体化	3.53	0.34	3.44	0.38	3.45	0.46	3.40	0.36	3.29	0.36	3.38	0.36	2.17	0.08	0.78
II 学びの状況に応じた即興的な思考	2.75	0.58	2.83	0.42	2.72	0.39	2.74	0.34	2.75	0.29	2.77	0.33	0.35	0.36	0.11
III 計画立案における関係者との相談	2.50	0.41	2.72	0.42	2.45	0.54	2.43	0.46	2.45	0.45	2.37	0.42	2.82	0.23	1.59
IV 学習者の見通し	2.91	0.81	2.86	0.49	3.04	0.49	2.93	0.65	2.91	0.45	2.96	0.48	0.40	0.17	0.35

表 3-5 事前計画に対する教師の意識構造に関する調査の分散分析結果

項目	(1)初任期 (n=53)		(2)中堅期 (n=93)		(3)ベテラン期 (n=63)		F値	多重比較
	M	SD	M	SD	M	SD		
I 学びと指導と評価の一体化	3.47	0.37	3.42	0.39	3.35	0.34	1.56	
Q27 事前計画の作成は、教師の資質を高めるために必要なものである。	3.45	0.50	3.24	0.67	3.29	0.55	2.29	
Q28 事前計画の作成の際には、どこを見るかという教師の視点を考えておくことが大切である。	3.42	0.57	3.35	0.56	3.35	0.48	0.27	
Q21 事前計画は、子どもの学習のために必要なものである。	3.43	0.50	3.57	0.50	3.29	0.52	5.97**	(2)>(3)**
Q29 事前計画の作成の際には、授業で行う活動の大まかな内容を考えておくことが大切である。	3.51	0.54	3.47	0.52	3.24	0.43	5.47**	(1),(2)>(3)*
Q33 事前計画を立てる際には、最終的な子どもの姿をイメージし、ゴールを決めておくことが大切である。	3.57	0.50	3.45	0.54	3.48	0.56	0.78	
Q12 事前計画は、授業を円滑に進行させるために必要なものである。	3.51	0.61	3.43	0.52	3.44	0.50	0.38	
Q17 事前計画では、評価の観点を決めておくことが重要である。	3.40	0.53	3.39	0.59	3.35	0.54	0.12	
II 学びの状況に応じた即興的な思考	2.85	0.63	2.69	0.57	2.75	0.39	1.61	
Q25 事前計画の作成の際には、一時間の流れを詳細に計画することは重要ではない。(R)	2.85	0.86	2.69	0.72	2.75	0.60	0.83	
Q30 事前計画を立てる際に、詳細な時間配分を考えると重要ではない。(R)	2.75	0.60	2.68	0.80	2.79	0.54	0.94	
Q9 事前計画は、詳細に決めておく必要はなく、授業中に変更しながら進める。(R)	2.62	0.79	2.38	0.77	2.48	0.59	1.96	
Q34 事前計画は、その場で考える余地を残しておくために詳細なものは必要ない。(R)	2.79	0.79	2.73	0.65	2.65	0.48	0.71	
Q8 事前計画を綿密に立てることは、重要ではない。(R)	3.17	0.80	2.96	0.74	3.10	0.56	1.70	
III 計画立案における関係者との相談	2.65	0.43	2.43	0.48	2.40	0.43	5.14**	(1)>(2),(3)*
Q22 事前計画の作成には、専門知識をもった教師のリーダーシップが必要である。	2.85	0.60	2.58	0.70	2.56	0.69	3.43*	(1)>(2),(3)†
Q18 事前計画は、体育専門の教師の指示を受けて作成するものである。	2.51	0.61	2.22	0.66	2.24	0.53	4.36*	(1)>(2),(3)*
Q23 事前計画作成の際には、学習内容を決めてから子どもと相談する必要がある。	2.30	0.64	2.25	0.69	2.11	0.57	1.43	
Q6 事前計画は、体育部会の同僚や学年の同僚など、他の教師と共同で作成するものである。	2.92	0.62	2.69	0.69	2.68	0.64	2.60†	(1)>(2)†
IV 学習者の見通し	2.88	0.60	2.96	0.61	2.94	0.47	0.35	
Q16 事前計画は、教師と子どもで共有するものである。	2.68	0.73	2.90	0.71	2.83	0.61	1.80	
Q32 事前計画は、子どもに見通しを持たせるために提示するものである。	3.08	0.68	3.01	0.67	3.06	0.54	0.22	

(R):逆転項目

†: $p < .10$ *: $p < .05$ **: $p < .01$

第3項 因子得点と教職歴を要因とした二要因分散分析

教職歴における各因子の得点が、他の因子に与える影響を検討するために、各因子の得点を従属変数とし、3（教職歴）×2（その他の因子得点の高群/低群）を独立変数とした二要因分散分析を実施した。得点を高位群と低位群に分ける基準は、高位群を平均値+1/2SD、低位群を平均値-1/2SDとした。

第Ⅰ因子（以下、学びと指導と評価）の得点と教職歴を要因とした分析の結果を表3-6に示した。第Ⅱ因子（以下、即興的な思考）を従属変数とした分析では、有意な交互作用は認められなかったが、学びと指導と評価得点に有意な主効果が認められた（ $F(1, 136) = 20.64, p < .001$ ）。すなわち、学びと指導と評価得点の高い教師は、即興的な思考を意識していることが明らかになった。

第Ⅲ因子（以下、関係者との相談）を従属変数とした分析では、学びと指導と評価得点と教職歴に有意な交互作用が認められた（ $F(2, 136) = 3.42, p < .05$ ）。そこで、単純主効果の検定を行ったところ、学びと指導と評価得点の高低に対しては、初任期に有意な単純主効果が認められた（ $F(1, 136) = 13.96, p < .001$ ）。なお、中堅期、ベテラン期には有意差が認められなかった。また、教職歴に着目すると、学びと指導と評価得点の高位群の初任期は、中堅期（ $F(2, 136) = 5.39, p < .01$ ）、ベテラン期（ $F(2, 136) = 10.48, p < .01$ ）に比べ有意に高い結果が認められた（図3-2）。なお、中堅期とベテラン期には有意差は認められなかった。

第Ⅳ因子（以下、学習者の見通し）を従属変数とした分析では、有意な交互作用は認められなかったが、学びと指導と評価得点の高低に有意な主効果が認められた（ $F(1, 136) = 38.19, p < .001$ ）。学びと指導と評価の意識が高い教師は、学習者の見通しをより意識していることが明らかとなった。

即興的な思考得点と教職歴を要因とした分析の結果を表3-7に示した。学びと指導と評価を従属変数とした分析では、有意な交互作用は認められなかったが、即興的な思考得点と教職歴に有意な主効果が認められた（得点： $F(1, 115) = 16.76, p < .01$ 、教職歴： $F(2, 115) = 4.52, p < .05$ ）。つまり、即興的な意識の高い教師は、学びと指導と評価に関しても意識していることが明らかになった。関係者との相談を従属変数にした分析では、有意な交互作用は認められなかったが、教職歴に有意な主効果が認められた（ $F(2, 115) = 6.06, p < .05$ ）。学習者の見通しを従属変数にした分析では、有意な交互作用、および、主効果は認められなかった。

関係者との相談得点と教職歴を要因とした分析の結果を表3-8に示した。学びと指導と評価を従属変数とした分析では、有意な交互作用は認められなかったが、関係者との相談得点の高低に有意な主効果が認められた（ $F(1, 115) = 7.96, p < .01$ ）。つまり、関係者との相談に対して意識の高い教師は、学びと指導と評価に関する意識も高いという

ことが明らかになった。

即興的な思考を従属変数にした分析では、有意な交互作用、および、主効果は認められなかった。学習者の見通しを従属変数にした分析では、有意な交互作用は認められなかったが、関係者との相談得点の高低と教職歴に有意な主効果が認められた（得点要因： $F(1, 115) = 12.23, p < .001$ ，教職歴要因： $F(2, 115) = 3.23, p < .05$ ）。すなわち関係者への相談の意識が高い教師は、学習者の見通しを意識していることが明らかになった。

学習者の見通し得点の高低と教職歴を要因とした分析の結果を表 3-9 に示した。学びと指導と評価を従属変数とした分析では、有意な交互作用は認められなかったが、学習者の見通し得点の高低に有意な主効果が認められた（ $F(1, 110) = 57.09, p < .001$ ）。つまり、学習者の見通しを意識している教師は、学びと指導と評価に対しても意識が高いことが明らかになった。

即興的な思考を従属変数にした分析では、有意な交互作用、および、主効果は認められなかった。関係者との相談を従属変数にした分析では、有意な交互作用は認められなかったが、学習者の見通し得点と教職歴に有意な主効果が認められた（得点要因： $F(1, 110) = 10.04, p < .01$ ，教職歴要因： $F(2, 110) = 4.26, p < .05$ ）。つまり、学習者の見通しを意識している教師は、関係者との相談に対しても意識が高いことが明らかとなった。

表 3-6 学びと指導と評価・教職歴の二要因分散分析結果

従属変数 (因子名)	第1因子の得点低位群 <i>n</i> =79			第1因子の得点高位群 <i>n</i> =63			主効果 <i>F</i> 値	交互作用 <i>F</i> 値	
	初任期 <i>n</i> =18	中堅期 <i>n</i> =34	ベテラン 期 <i>n</i> =27	初任期 <i>n</i> =18	中堅期 <i>n</i> =30	ベテラン 期 <i>n</i> =15			
	<i>M</i> <i>SD</i>	<i>M</i> <i>SD</i>	<i>M</i> <i>SD</i>	<i>M</i> <i>SD</i>	<i>M</i> <i>SD</i>	<i>M</i> <i>SD</i>	第 I 因子 学びと指導 と評価得点 の高低	教職歴	
II 学びの状況に 応じた即興的 な思考	2.63 0.33	2.60 0.29	2.69 0.33	3.04 0.50	2.92 0.38	2.81 0.41	20.64 ***	0.71	1.61
III 計画立案に おける関係者 との相談	2.40 0.29	2.40 0.40	2.31 0.29	2.92 0.40	2.50 0.53	2.40 0.52	10.48 **	5.39 **	3.43 *
IV 学習者の 見通し	2.61 0.40	2.78 0.43	2.70 0.37	3.22 0.57	3.22 0.78	3.40 0.47	38.19 ***	0.60	0.77

*: $p < .05$ **: $p < .01$ ***: $p < .001$

表 3-7 即興的な思考・教職歴の二要因分散分析結果

従属変数 (因子名)	第2因子の得点低位群 <i>n</i> =47			第2因子の得点高位群 <i>n</i> =74			主効果 <i>F</i> 値	交互作用 <i>F</i> 値	
	初任期 <i>n</i> =12	中堅期 <i>n</i> =20	ベテラン 期 <i>n</i> =15	初任期 <i>n</i> =21	中堅期 <i>n</i> =27	ベテラン 期 <i>n</i> =26			
	<i>M</i> <i>SD</i>	<i>M</i> <i>SD</i>	<i>M</i> <i>SD</i>	<i>M</i> <i>SD</i>	<i>M</i> <i>SD</i>	<i>M</i> <i>SD</i>	第Ⅱ因子 即興的な 思考得点 の高低	教職歴	
I 学びと指導と 評価の一体化	3.42 0.41	3.26 0.41	3.23 0.37	3.72 0.27	3.68 0.33	3.37 0.34	16.76 **	4.52 *	2.06
Ⅲ 計画立案に おける関係者 との相談	2.77 0.43	2.38 0.36	2.33 0.50	2.75 0.48	2.46 0.62	2.45 0.41	0.46	6.06 *	0.19
Ⅳ 学習者の 見通し	3.08 0.60	2.98 0.55	3.00 0.53	2.95 0.67	2.98 0.85	2.94 0.38	0.26	0.54	0.11

*:*p* < .05 **:*p* < .01

表 3-8 関係者との相談・教職歴の二要因分散分析結果

従属変数 (因子名)	第3因子の得点低位群 <i>n</i> =42			第3因子の得点高位群 <i>n</i> =79			主効果 <i>F</i> 値	交互作用 <i>F</i> 値	
	初任期 <i>n</i> =6	中堅期 <i>n</i> =21	ベテラン 期 <i>n</i> =15	初任期 <i>n</i> =29	中堅期 <i>n</i> =33	ベテラン 期 <i>n</i> =17			
	<i>M</i> <i>SD</i>	<i>M</i> <i>SD</i>	<i>M</i> <i>SD</i>	<i>M</i> <i>SD</i>	<i>M</i> <i>SD</i>	<i>M</i> <i>SD</i>	第Ⅲ因子 関係者との 相談得点 の高低	教職歴	
I 学びと指導と 評価の一体化	3.27 0.25	3.35 0.44	3.27 0.37	3.66 0.36	3.53 0.38	3.40 0.31	7.96 **	0.89	0.56
Ⅱ 学びの状況に 応じた即興的 な思考	2.83 0.46	2.72 0.44	2.72 0.32	2.83 0.49	2.74 0.33	2.79 0.29	0.12	0.50	0.06
Ⅳ 学習者の 見通し	2.25 0.76	2.83 0.58	2.93 0.46	3.05 0.54	3.21 0.61	3.00 0.47	12.23 ***	3.23 *	2.63

*:*p* < .05 **:*p* < .01 ***:*p* < .001

表 3-9 学習者の見通し・教職歴の二要因分散分析の結果

従属変数 (因子名)	第4因子の得点低位群 <i>n</i> =68			第4因子の得点高位群 <i>n</i> =48			主効果 <i>F</i> 値	交互作用 <i>F</i> 値	
	初任期 <i>n</i> =22	中堅期 <i>n</i> =27	ベテラン期 <i>n</i> =19	初任期 <i>n</i> =12	中堅期 <i>n</i> =24	ベテラン期 <i>n</i> =12			
	<i>M</i> <i>SD</i>	<i>M</i> <i>SD</i>	<i>M</i> <i>SD</i>	<i>M</i> <i>SD</i>	<i>M</i> <i>SD</i>	<i>M</i> <i>SD</i>	第IV因子 学習者の 見通し得 点の高低	教職歴	
I 学びと指導と 評価の一体化	3.34 0.32	3.34 0.34	3.18 0.25	3.71 0.27	3.70 0.32	3.77 0.21	57.09 ***	0.23	1.58
II 学びの状況に 応じた即興的 な思考	2.81 0.40	2.83 0.31	2.77 0.31	2.68 0.56	2.77 0.42	2.73 0.34	0.98	0.23	0.11
III 計画立案に おける関係者 との相談	2.49 0.39	2.19 0.44	2.38 0.45	2.88 0.47	2.58 0.55	2.46 0.42	10.04 **	4.26 *	1.26

*:*p* < .05 **:*p* < .01 ***:*p* < .001

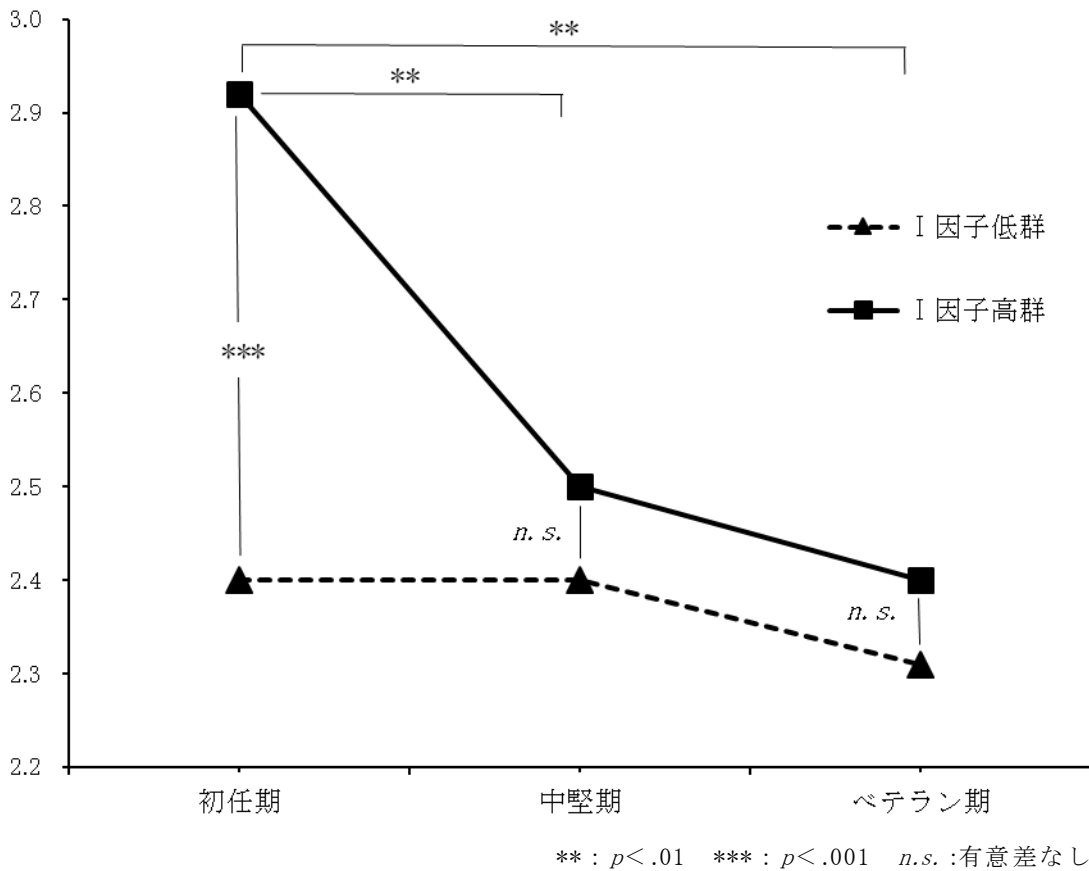


図 3-2 関係者との相談の二要因分散分析結果

第4節 研究の考察

第1項 学びと指導と評価の一体化

第I因子は、評価、指導、学習者の学び、資質向上という多岐にわたる内容で構成されていたため、「学びと指導と評価の一体化」と命名した。

従来から「指導と評価の一体化」(文部科学省, 2000) が提唱されてきたが、本因子は、この要素に加え、「学習者の学び」が含まれていることが特徴である。これらを包含する用語として梅澤 (2020) は、主体的な学習が希求されている現在、従来の「指導と評価の一体化」を超えて、学びの文脈や状況を踏まえた「学びと指導と評価の一体化」を提唱している。自己調整学習が重視される現在の学習観において、学習者だけでなく教師も「Anticipation(見通し)」「Action(行動)」「Reflection(振り返り)」のAARサイクルを適切に回す資質・能力の重要性を主張している(梅澤, 2023)。

すなわち、事前計画における今後の学習観に必要な考えといえ、新しく求められる教師の資質・能力が、事前計画における意識として位置づいていると考えられる。

教職歴による比較では、事前計画が「子どもの学習のために必要なもの」の中堅期の得点と「授業で行う活動の大まかな内容を考えておくことが大切」の初任期と中堅期の得点がベテラン期に比べ有意に高かった。

これらの結果から、教師は、子どもたちの学びを作っていくために「大まかな内容」を意識していることがわかった。特に中堅期の教師は、「子どもの学び」を重視し、さらに初任期と中堅期の教師は「大まかな内容」を基軸に柔軟な指導を心がけていることが考えられる。これらの意識は、子どもと教師の相互のやり取りとしての事前計画の姿といえ、特に若手の教師に意識されていることが推測される。

先行研究においても、教職歴10年以内の若手教師が子どもの学びを重視する傾向が示されている。例えば、朝倉・清水(2014, p.40)は、中高の保健体育教師を対象に、仕事の信念を検討した結果「経験年数の少ない教師に『生徒重視型』が多く、経験年数の多い教師に『自己実現型』の教師が多い傾向にあった」と述べている。また、江藤・三田(2022, p.10)は、体育授業において小学校教師が、児童の学びを認識しているかを調査した結果、「ベテラン教師や他教科を研究教科とする教師は、運動学習における児童の学びを認識していない傾向」がある可能性を示している。

つまり、ベテラン期の教師は、教師が教える(指導)という教師の側から事前計画を意識している可能性があると考えられる。教職歴によって意識の差はあるものの、従来の学習観に「学習者の学び」を一体として捉え、子どもたちの学びを作っていくことを意識した教師の姿勢が見出されたと考えられる。

第2項 学びの状況に応じた即興的な思考

第Ⅱ因子「学びの状況に応じた即興的な思考」に関する事前計画に対する意識は、所持免許の有無や教職歴において有意差は認められなかった。

教職志望学生と初任者の意識を比較した米沢（2010）の研究では、「一時間の授業のねらいを明確にして学習指導ができること」や「子どもの実態を踏まえた学習指導案を立案できること」などの平均得点は、教職志望学生が初任者より有意に高いことを示した。つまり、教師は、入職以前の段階では、大学等の授業で「授業設計の重要性」（文部科学省，2017）を意識していることが推測される。しかし、本研究の結果からは、教師は、採用後の教職経験において、「学びの状況に応じた即興的な思考」を意識していく可能性が見出されたといえよう。これらの意識は、所持免許の有無や教職歴において有意差は認められなかったことから、入職後の早い段階で意識されている可能性を示している。また、第Ⅰ因子の考察において述べたように、初任期や中堅期の教師が、「子どもの学び」を重視したり、「大まかな内容」を基軸に柔軟な指導を心がけたりしていることと合致する内容である。

一方で、これらのことについて、佐藤ら（1990，1991）は、「即興的な思考」を経験豊富な熟練者の特徴として位置づけている。そのため、先行研究に従えば、「学びの状況に応じた即興的な思考」は、教師として経験を積むことで、即興的な思考を活用する余地が生み出されるものと推測されが、体育科に焦点をあてた本研究では教職歴に対する有意差は認められなかった。

つまり、即興的な思考を適切に活用できることとは別に、事前計画の段階では、初任期の教師も中堅期やベテラン期の教師と同様に即興的な思考の必要性を意識していることが考えられる。

第3項 計画立案における関係者との相談

第Ⅲ因子「計画立案における関係者との相談」は、因子得点と「体育専門の教師の指示を受けて作成するもの」の得点に関して、初任期が中堅期とベテラン期に比べ有意に高いことが示された。また、「専門知識をもった教師のリーダーシップが必要」の得点は、初任期が中堅期とベテラン期に比べ有意に高い傾向を示した。さらに、「他の教師と共同で作成する」の得点は、初任期が中堅期に比べ有意に高い傾向を示した。

これらの結果から、初任期の教師は学ぶ意識が高いと考えられる。とりわけ、教師が抱える課題を解決するために、体育主任等、専門性の高い教師から学ぶ意識があることを示した加登本ら（2012）と同様の傾向を示したといえる。特に、加登本ら（2012, p.82）は、初任期の教師が体育授業において抱える課題として、「子どもの実態に合わせた授業計画及び授業実施に関わる課題」を挙げている。本研究における初任期の教師にも同様

の背景があるものと推測される。

また、木原ら（2014）は、研修成果を伝達する場として「合同体育」や「同僚に会話で伝える」などを挙げている。その過程で、体育専門の教師から指示や助言を受ける機会が多いものと推測される。

他方で、本研究では、中高の保健体育免許の有無に有意差は認められなかった。そのため「専門」をどのように捉えるかということも検討していく必要がある。例えば、専門的知識とは、体育の内容や指導方法に関する事柄だけではなく、学習者に関する知識を指していることも考えられる。中堅期以降の教師は、これまでの経験から「生徒に関する知識」（吉崎，1988）の蓄積が豊富であり、事前に計画の中に盛り込む力量が形成されていることが推測される。

また、この因子を構成する要素には、同僚や学習者も含まれている。そのため、初任期の教師が体育専門の教師に頼るという構図だけではなく、広く関係者に相談するという意識をもっていると考えられる。

第4項 学習者の見通し

第IV因子「学習者の見通し」に関する事前計画に対する意識において、所持免許の有無や教職歴において有意差は認められなかった。

2017（平成29）年に小学校学習指導要領が改訂され、学習者が見通しをもち、振り返りながら学び続ける「主体的な学び」が求められていることは周知のとおりである。さらに、中央教育審議会答申（文部科学省，2021，p.1）では、目指すべき新しい時代の学校教育の姿として、「全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学び」が提言された。

「個別最適な学び」は「指導の個別化」と「学習の個性化」に整理されており、学習者が自己調整しながら学習を進めていくことができるよう指導することの重要性が指摘されている。また、OECD（2019）のラーニング・コンパス2030の構成要素の一つには、「Anticipation（見通し）」「Action（行動）」「Reflection（振り返り）」のAARサイクルが含まれていることから、第IV因子は、第I因子同様に今後の学習観に必要な事前計画における意識といえよう。

第5項 事前計画に対する意識の関連について

教職歴における各因子の得点が、他の因子に与える影響を検討するために、各因子の得点を従属変数とし、3（教職歴）×2（その他の因子得点の高群/低群）を独立変数とした二要因分散分析を実施した。その結果、第III因子の「計画立案における関係者との相談」に対して、第I因子の「学びと指導と評価の一体化」の得点の高低と教職歴におい

て有意な交互作用が認められた。それ以外の項目に関しては、有意な交互作用は認められなかった。

すなわち、学びと指導と評価の一体化の得点が高い教師は、関係者との相談に対する意識も高いということである。さらに、初任期に有意差があったことから、初任期、かつ、学びと指導と評価の一体化の得点の高い教師は、関係者への相談の意識も高いということである。

第Ⅰ因子「学びと指導と評価の一体化」の考察では、初任期や中堅期の教師が、子どもの学びを重視している傾向があることを確認してきた。特に初任期の教師は、子どもの学びを大切にするために「大まかな内容」を基軸に柔軟な指導を心がけている可能性を示してきた。

第Ⅲ因子は「計画立案における関係者との相談」であった。この関係者の中には、学習者である子どもも含まれている。そのため、子どもの学びを重視していく初任期において、第Ⅰ因子の学びと指導と評価の高さが第Ⅲ因子の関係者との相談に影響を与えているものと考えられる。つまり、初任期においてのみ、第Ⅰ因子の学びと指導と評価の意識の高さが第Ⅲ因子の関係者との相談に影響を与えているということである。

一方で、中堅期には単純主効果が認められなかった。そのため、関係者との相談においては、その対象となるのが、学習者（子ども）だけではなく、同僚や先輩、専門の教師が含まれている。つまり、初任期の教師は、相談に対してさまざまな対象者を想定していることが推測される。これは、初任期の教師の特徴と考えられる。例えば、先述してきたとおり、初任期の教師は、授業の進行や学級指導に未熟さがあるなどの特有の課題を抱えていることから先輩や専門教師に相談する機会も多いものと推測される。

しかし、これは単に計画立案に対する不安から生じているというだけではなく、若手教師の学ぶ意欲が関連していることが考えられる。なぜなら第Ⅰ因子「学びと指導と評価の一体化」は、今後の学習観に必要な教師の意識といえ、教師の資質向上に資する内容となっているからである。

このように考えると、事前計画は、個で捉えるものだけではなく、チームで共有するものとして存在し、特に若手教師がこのような意識を基盤として教師の資質を向上させていくことへと繋がっている可能性が示されたといえよう。

第5節 本章のまとめ

本研究は、小学校で体育授業を担当している担任教師を対象に、体育の事前計画に対する意識構造を明らかにすることを目的とした。小学校教師を対象にしたインタビュー調査の結果から 35 の質問項目を作成し、質問紙調査を実施した。探索的因子分析の結果、体育の事前計画に対する意識構造は、「学びと指導と評価の一体化」「学びの状況に応じた即興的な思考」「計画立案における関係者との相談」「学習者の見通し」の 4 因子 18 項目で構成されていることが確認された。

考察の結果、教師は、事前計画を作成することを「指導と評価」に、子どもの学びを加えた「学びと指導と評価の一体化」として意識していることが見出された。この意識は、今後の学習観に必要な考えといえ、教師の資質・能力を示したものであると考えられる。

特に中堅期の教師は、「子どもの学び」を重視し、さらに初任期と中堅期の教師は「大まかな内容」を基軸に柔軟な指導を心がけていることが推測される。また、「学びの状況に応じた即興的な思考」は、先行研究において熟練者の特徴とされているが、事前計画の段階では、初任期の教師も中堅期やベテラン期の教師と同様に即興的な思考の必要性を意識している可能性が示された。さらに、「学習者の見通し」は、今後の学習として重視される自己調整学習に関連した内容であった。以上のように、教師は事前計画において「学び」を関連づけて意識していると考えられる。

「計画立案における関係者との相談」では、相談の対象が、体育専門の教師や同僚に加え、学習者を含むなど多岐にわたっていることが特徴であった。初任期の教師は関係者から学ぶ意欲が高く、とりわけ、体育専門の教師から指示や助言を求める意識が高い可能性が確認された。

とりわけ、第Ⅰ因子「学びと指導と評価の一体化」と第Ⅳ因子「学習者の見通し」は、今後求められる学習観といえ、これらを包含して考えると、事前計画を「学びと指導と評価の一体化」を実現していくためのツールとして捉えていくことの必要性が示されたといえる。さらに言及すれば、事前計画は、個で捉えるものだけではなく、チームで共有するものとして存在し、そのチームには、教員だけではなく、学習者や同僚なども含まれているのである。

特に初任期の教師においては、この意識が第Ⅰ因子「学びと指導と評価の一体化」に影響を与えていることも確認されたことから、第Ⅲ因子「計画立案における関係者との相談」は、今後の学習観に基づいた教師の意識を存立させるための基盤となっていると捉えることができよう。さらに、第Ⅱ因子「学びの状況に応じた即興的な思考」は、事前計画から具体化された教師行動を支える意識として捉えることができる。すなわち、

授業中に発揮される教師の指導行動と事前計画をつなぐ意識であり、第一の課題として検討してきた「行為の中の省察（reflection in action）」としての意識と捉えることができる。

本章では、以上のように小学校で体育授業を担当している教師の体育の事前計画に対する意識構造を捉えた。これらを図 3-3 に示す。

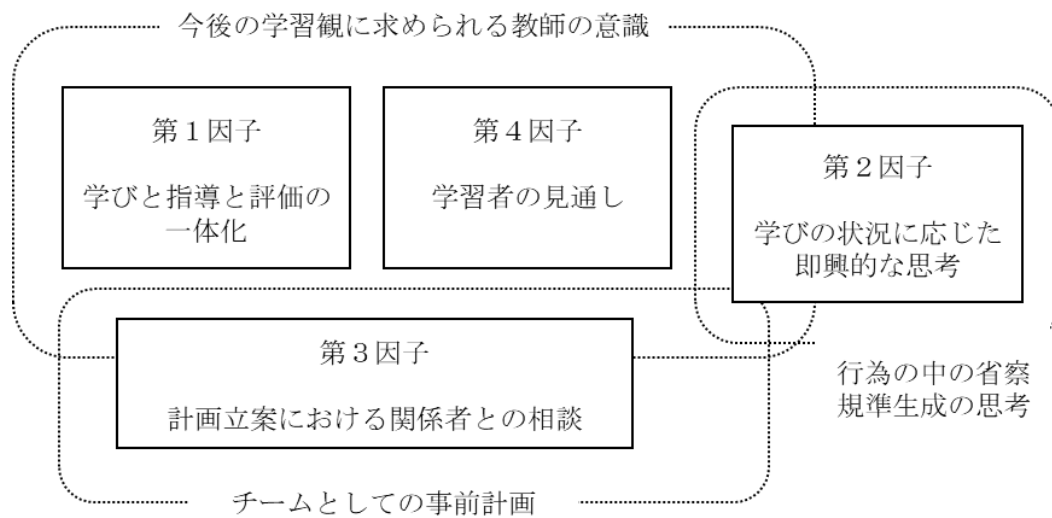


図 3-3 事前計画に対する教師の意識構造

終章 研究の総括

第1節 新しい学習観に基づく教師の指導行動と実践的知識の在り方

本博士論文の目的は、体育授業における教師行動を意思決定していく即時的な思考プロセスの内実を明らかにすること、次に、思考プロセスの特徴と事前計画との関連に着目し、実践的知識の在り方を明らかにすることであった。この目的を踏まえ、以下の3つの研究課題を設定した。

第一に、体育授業における教師の「行為の中の省察」を対象として、教師行動を意思決定していく即時的な思考過程の特徴を明らかにすること（第1章）。

第二に、事前計画に対する教師の意識を検討し、それら意識の関係を明らかにすること（第2章）。

第三に、小学校で体育授業を担当している教師の体育の事前計画に対する意識構造を明らかにすること（第3章）。

これらの研究課題を検討するために、質的研究法と量的研究法を採用し、以下の知見を得ることができた。

第一の課題では、授業中の教師の意思決定に至る思考プロセスの特徴を明らかにするために、体育授業において、教師が認知した学習者行動を「どのように」解釈し、行為の中の省察(reflection in action)として意思決定を行っているかということを検討した。具体的には、中堅期以降の体育の専門的知識を有する小学校教師7名を対象として、授業観察から得られたデータをもとに、再生刺激法によるインタビューを行った。そこで得られたデータを吉崎(1988)の意思決定モデルを分析の枠組みとして用い、分析した結果、「観察-規準準拠型思考プロセス」「観察-規準生成型思考プロセス」「相互作用-規準準拠型思考プロセス」「相互作用-規準生成型思考プロセス」の4つの思考プロセスの特徴を見出すことができた。

また、授業中の教師が意思決定に至る際に規準を基軸としていることが示された。具体的には、観察することや相互作用行動という教師行動をとおして思考し、自らの規準をもとに学習者を理解し解釈するという思考プロセスを経て意思決定に至っていることが確認された。さらに、その際に教師が、複数の思考プロセスを用いて指導行動を意思決定していることも見出された。このことから、本研究では、教師は常に変化する状況の中で、状況に応じた意思決定をくり返し、学習者を解釈しながら授業を構成していくという思考プロセスの一端を示すことができたと考える。

特に、規準を生成していくという思考プロセスは、これまでの研究において注目されてこなかった内容といえる。学習者をどのように解釈するかという迷いを感じながら意思決定をくり返す教師の姿は、新しい目で学習者を解釈したいという前向きな姿勢といえよう。つまり、「いま・ここ」の学習者の姿を解釈したいという原動力から意思決定される教師の指導行動が、授業を構成しているのである。これは、状況と文脈に応じた指導行動ともいえ、今後の教師に求められる指導行動の在り方に迫る内容を示したものと考えられる。また、規準を生成するという思考を意図的に意識して授業に臨むことで、より適切な意思決定が探究できるものと考えられる。

以上のように、第一の課題では、「規準」が重要な要素となっていることが確認された。具体的に「規準」が指す内容は、あらかじめ教師が想定する学習者の動きや反応、評価の指標であり、本研究では、事前に想定された「事前計画」に含まれることと解釈した。そこで、教師の実践的知識を検討する際に、「教師が事前計画をどのような存在として捉えているか」という問いから、第二、第三の課題に取り組んだ。この課題を解明するにあたって Creswell (2003) が示したミックス法 (mix method) の研究デザインを採用した。具体的には、はじめに得られた質的研究の結果を、次の量的研究のデータ収集に利用する探索的 (exploratory) 研究デザインである。

第二の課題では、事前計画に対する教師の意識を検討するため、教職歴5年目以上の小学校教師を対象に半構造化インタビューから得られたデータを質的内容分析 (Mayring, 2004) の手法を用いて分析した。その結果、教師の事前計画に対する意識は7つのカテゴリーに分類することができた。そして、これらのカテゴリー間の関係を検討した結果、小学校教師は、「授業を進行する進行者としての教師」「学習内容を指導していく指導者としての教師」「事前計画を活用する利用者としての教師」の三つ立場から事前計画を意識していることが示唆された。これは、教師が事前計画を意識する際に、どのような立場に立っているかということを示しており、この立ち位置によって、教師の授業中の意思決定に至る思考プロセスが方向付けられると推測される。

この成果を第一の課題の成果と関連づけて考えると、教師の意思決定を方向付ける「規準」は、「授業を進行する進行者としての教師」「学習内容を指導していく指導者としての教師」「事前計画を活用する利用者」の三つ立場から生成されていると考えられる。しかし、第二の課題の成果として示されたことは、中堅期以降の小学校教師を対象にしたデータがもとになっている。そのため、これらの結果や関連をより詳細に検討することとした。

そこで、第三の課題では、量的なアプローチを用いて、小学校体育を担当する教師の事前計画に対する意識構造を検討することに取り組んだ。第二の課題で収集したデータから作成した質問紙を用いて、質問紙調査を実施した。分析の結果、小学校教師の体育

の事前計画に対する意識構造は、「学びと指導と評価の一体化」「学びの状況に応じた即興的な思考」「計画立案における関係者との相談」「学習者の見通し」の4因子で構成されていることが確認された。

とりわけ、教師の意識として、事前計画を作成することを「学びと指導と評価の一体化」として捉えるということは、教師の資質に関連した意識といえ、今後の学習観に必要な意識を示していると考えられる。また、同様に「学習者の見通し」に関しても、自己調整学習が重視される今日の学校教育において、必要な意識を示したものと捉えられる。これらの意識構造が確認されたことは、本研究の成果を特徴づけるものとなった。

一方で、事前計画を「学びの状況に応じた即興的な思考」として位置づけていることは、第一の課題で検討してきた内容に関連が強いものと考えられる。つまり、授業中の教師は、このような意識を基盤に、意思決定に至る思考プロセスを運用しているものと考えられる。また、「学びの状況に応じた即興的な思考」は、先行研究において熟練者の特徴とされているが、事前計画の段階では、初任期の教師も中堅期やベテラン期の教師と同様に即興的な思考の必要性を意識している可能性が示された。さらに、「学習者の見通し」は、主体的な学習として重視される自己調整学習に関連した内容であったことから、教師は事前計画を学習者の「学び」と関連づけて意識していることが示唆された。つまり、これらの意識には、学び手の姿が背景にあり、学びで手である子どもたちを含めた、関係者相互のやり取りとしての事前計画が意識されているものと考えられるのである。

特に、分析の結果から、初任期、中堅期の教師は「子どもの学び」を中心に事前計画を意識している可能性が示された。また、事前計画に対して「学習者の見通し」の必要性を意識していることから、第二の課題で明らかにした「学習内容を指導する指導者としての教師」からの意識といえる。さらに、学習者を評価する視点や支援の具体的な手立てを事前計画として保持し、適切な意思決定を行っていくことが実践的知識を行使している教師の具体的な姿といえよう。

「計画立案における関係者との相談」では、相談の対象が、体育専門の教師や同僚に加え、学習者を含むなど多岐にわたっていることが特徴であった。これは、第二の課題で示した「事前計画を活用する利用者としての教師」から生成される意識であると考えられる。特に、初任期の教師は、関係者から学ぶ意欲が高く、とりわけ、体育専門の教師から指示や助言を求める意識が高い可能性が確認された。このような意識構造が、初任期の教師の成長を支え、学習者を含めた関係者と協働することで実践的知識を生成していく基盤をつくっていく可能性が示されたのである。

以上のとおり、今後は事前計画を学びと指導と評価の一体化を実現していくためのツールとして捉えていくことが必要であると考えられる。とりわけ今後の学習観に求められる

事前計画は、個で捉えるものだけではなく、チームで共有するものとして存在し、そのチームには、教師だけではなく学習者も含まれているのである。

このように事前計画の意味や存在を拡張することが、社会構成主義的な学習観に求められる実践的知識の在り方を方向付けていくものと考えられる。

第2節 授業中の教師に求められる主体性

本研究の成果は、教師がすでに保有している判断過程の基盤となる実践的知識を明らかにすることにつながり、とりわけ、授業中の教師に求められる主体性を探究していく可能性を示したものと考えられる。

これまでの教師行動研究は、外的に表出された「行為」という部分を組織的に捉え、学習者行動や学習者の授業評価との関連を検討することによって研究が進められてきた。とりわけ、教師の観察行動や相互作用行動の重要さは指摘されてきたものの、数的な指標や割合などに終始し、その内容や判断過程は判然としないものであったといえる。そのため外側から観察可能な行為を評価し、行為の多寡や場面の割合が教師に対する評価の指標となってきたのである。

一方で、本研究で示した意思決定に至る思考プロセスは、外側からは観察不可能な内的な動きであると考えられる。状況に応じて複数の思考プロセスを使い分けることができるとすれば、教師が内的に主体性を発揮している姿といえよう。さらにこの主体性は、教師が事前計画を「どのようなもの」として捉えるかという意識によって支えられていると考えられ、意図的に事前計画の意義を見出すことで、適切な教師行動に至る主体的な思考を展開できるものと考えられる。つまり授業中の教師は、内的な主体性を発揮することで適切な教師行動を意思決定しているのである。

OECD(2019)のEducation2030により注目されている概念としてエージェンシー(Agency)がある。エージェンシー(Agency)は、行為主体性と訳されることが多いものの、教育学領域においては研究知見の蓄積が少ないことが課題として挙げられている(草津・松本, 2021)。また、エージェンシーには、「教師エージェンシー(teacher agency)」も含まれ、重要な概念として位置づけられている(扇原ら, 2022)。つまり、教師にも行為主体性が求められているのである。本研究の成果を踏まえると、教師エージェンシーを発揮している教師とは、実践的知識に支えられた思考プロセスを内的な主体性によって駆使し、行動を意思決定していくという教師であると捉えられよう。

扇原ら(2022)は、教師エージェンシーの想定要素を検討し、教師エージェンシー尺度の開発を試みている。量的手法を用いて分析した結果、その構成要素の一つとして「学

習指導要領や学校の計画に沿いつつも、可能な限り児童生徒に適した授業や活動を教師の判断で柔軟に展開している」（扇原ら，2022，p.41）ことを挙げている。この要素は、第三の課題の成果として、教師の意識構造として挙げた、「学びと指導と評価の一体化」や「学びの状況に応じた即興的な思考」などに通じるものであると考えられる。教師は、これらの意識に支えられて教師エージェンシーを発揮していくものと考えられる。

第3節 今後の課題と展望

第1項 本研究の限界

本研究の限界として、方法論に関することを挙げておきたい。

第一の課題で採用した「再生刺激法」は、これまでも述べてきたとおり、あくまでも「行為についての省察（reflection on action）」における研究手法であった。そのため、本研究における第一の課題の位置づけは、「行為についての省察（reflection on action）」において、行為の中の省察（reflection in action）に焦点化した研究」ということになる。教師が、行為の中でどのように思考していたのかということを追求するためには、さらなる研究方法の検討を要する。このように、本来捉えることが困難とされてきた「行為の中の思考（reflection in action）」にどのように焦点をあてていくかということは、研究方法の検討も含めて今後の課題となる。

また、第一の課題では、5年目以上の中堅期の教師の思考の特徴を明らかにした。これらの結果を教師の思考過程の変容という観点で捉えれば、5年目以上の教職歴を積んでいく中で、専門的・力量として成長したと仮定することができる。しかし、本研究では、その過程でどのような変化があるのかを示すことができない。今後は縦断的な研究デザインの検討も含めた視点が必要になると考える。

さらに、第二、第三の課題で取り組んだ事前計画に対する意識構造の解明では、事前計画における「綿密さ」や「専門的な知識」の具体的な内容の捉え方に曖昧さが残った。そのため、調査の段階では、対象者である個々の教師に依存することになり、その内実に迫ることに限界があった。個々の教師が想定する事前計画に幅があることも関連していると考えられる。近年は、小学校において専科制の教員も増加しており、体育を担当する教師がもつ属性に関しても多様化していることが推測される。さらに、これらの課題は、地域や自治体に依存している可能性もある。そのため、対象者の背景や地域性を検討するなど、サンプリングに関する理論的検討が今後の課題として挙げられる。

第2項 臨床的な研究への接続

第一の課題では、教師の思考プロセスの内実に迫ることができた。特に規準を生成する思考プロセスは、これまでの研究では注目されてこなかったプロセスであり、今後の学習観に求められる行動を反映した思考と捉えられる。この思考プロセスは、「行為の中の省察」を具現化した思考といえ、今後の教師教育、例えば、省察に基づいた事前計画に対して具体的な視点を提示することができ、教師の成長に貢献ができるものと考えられる。

さらに、第三の課題では、事前計画に対する学習者の学びを重視する意識や学習者を計画立案における関係者としてとして位置づける意識が見出された。しかしながら、第三の課題で示した成果は、教師の意識構造を量的手法によって検討することに留まっている。今後は、これらの意識構造をもとに実践の質を高めることが不可避であり、実践との関連から成果を検証する必要がある。

今後は、授業実践において事前計画に関する教師の意識と学習者の変容との関連を検討するなど、事前計画に関する意識構造を具体的な授業の場に還元できるような臨床的な研究への適応が必要であろう。例えば、教師の意識や行動のみを対象とするのではなく、授業に参加する子どもの変容や振り返り、見通しなどが、事前計画をどのように構成していくのかといった学習者を含めた授業を取り巻くステイクホルダーを対象とした事前計画の在り方を検討することが可能になると考える。

本研究では、これらを検討するに至っていないものの、研究のための視点を提示できたものと捉えたい。

また、具体的な検証の方法として、授業場面において、子どもの姿や状況を捉えることで、事前に計画していた内容から大きく行動が変化した場面などを抽出し、研究の対象としていくことなどが考えられる。その際には、先述したとおり、さらに精度を高めた再生刺激法などの方法論の検討が必須となる。

第3項 体育授業における事前計画の在り方

本研究の成果から、授業中の教師が主体性をもって意思決定していくには、その判断過程の基盤となる事前計画の在り方が重要になっていることが示された。教師個人の考えや教職経験によって事前計画に対する意識が異なる可能性があるということは、課題意識や教職経験に応じた事前計画が存在し、その在り方を検討していく必要があるということである。

第2章でも述べたが、教師は日頃の授業において学習指導案を作成する代わりに独自の方法で事前計画を用意し、授業を実施している。これらは、当然、画一的な形式を有しているわけではなく、熟練者には熟練者なりの、初任者には初任者なりの事前計画が

存在しているのである。このように考えると、熟練者も教育実習生も同一の形式で学習指導案を作成するというには無理があり、教師の内的な主体性を阻害する要因となっている可能性も考えられる。

また、第三の課題では、事前計画に対する意識構造として、今後の教師に求められる資質にあたる内容も確認することができた。この意識の持ちようが、授業中の意思決定に至る思考プロセスを方向づける可能性があると考えられる。ここでいう事前計画は、教師が自律性を発揮できる独自の形式を指している。そのように考えると、今後は、教師の発達段階に応じた適切な意思決定を支えるための事前計画の形式や内容が検討されるべきなのである。

その際に、事前計画を「学びと指導と評価の一体化」を実現していくためのツールとして捉えていくという意識の転換が必要になる。このような転換を可能にするのが、事前計画を、学習者を含めたステイクホルダーと共有することである。すなわち、教師、学習者、同僚を含めた第三者がチームとして事前計画を共有し、その意味や存在価値を拡張していくことが求められているのである。

以上の点から、本研究の成果は、画一的な学習指導案の在り方を検討する契機になるものといえ、特に教員養成分野で貢献できるものと考えられる。

参考引用文献一覧

序章

- 秋田喜代美（1992）教師の知識と思考に関する研究動向．東京大学教育学部紀要，32：221-232.
- 秋田喜代美・佐川早季子（2011）保育の質に関する縦断的研究の展望．東京大学大学院教育学研究科紀要，51：217-234.
- 秋田喜代美・佐藤学・岩川直樹（1991）教師の授業に関する実践的知識の成長－熟練教師と初任教師の比較検討－．発達心理学研究，2（2）：88-98.
- 芥川元喜・澤本和子（2003）新卒臨時採用教師における実践的認識の形成－カード構造化法を適用した事例の考察－．日本教育工学雑誌，27（1）：93-104.
- 安藤輝次（2009）初任者教員と優秀教員の資質・能力に関する研究．奈良教育大学紀要（人文・社会），58(1)：147-156.
- 浅田匡（1998）教えることの体験．浅田匡・生田孝至・藤岡完治（編著），成長する教師．金子書房，pp. 175-177.
- 芦田祐佳（2019）児童の情動面への支援に関する教師の判断－教師効力感とターゲットスキルによる差異の検討－．教師学研究，22（2）：59-68.
- Berliner, D. (1988) The Development of Expertise in Pedagogy, American Association of Colleges
- Birdwell, D.M., (1980) The effects of Teacher Behavior on the Academic Learning Time of selected students in physical education. Doctoral Dissertation, University Microfilms International.No.802239: Michigan. pp. 37-58.
- Bowling, A., Giorgi, A., Filson, C.and Kitchel, T. (2022) Agricultural education preservice teachers' metacognitive processes and reflective observations during a reflection-in-action activity, Teaching and Teacher Education, 114 : 1-10.
- Bunker, D., and Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in the secondary school. Bulletin of Physical Education, 10, 9-16.
- Chatoupis.C and Vagenas.G (2011) An analysis of Published Process-Product Research on Physical Education Teaching Methods, International Journal of Applied Sports Sciences, Vol. 23, No. 1, 271-289.
- Cochran, K. F., DeRuiter, J. A., and King, R. A. (1993). Pedagogical content knowing: An integrative model for teacher preparation. Journal of Teacher Education, 4, 263-272.
- Connelly, F. M., and Clandinin, D. J. (1985). Personal practical knowledge and the modes of knowing: Relevance for teaching and learning. In E. Eisner (Ed.), Learning and Teaching the Ways of Knowing, the 84th Yearbook of the National Society for the Study of

- Education (pp. 174-198). Chicago: The University of Chicago Press.
- Creswell,W.J. (2003) *Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, 2nd Ed., Sage.
- (操華子・森岡崇 (訳) (2007) 研究デザイン—質的・量的・ミックス法, 日本看護協会出版会.)
- Danielson.C (2002) *Enhancing Student Achievement: A Framework for School Improvement*, Assn for Supervision and Curriculum.
- Davis, B., and Sumara, D. (2003). Why aren't they getting this? Working through the regressive, myths of constructivist pedagogy. *Teaching Education*, 14, 123-140.
- Elbaz, F. (1983) *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- 藤朱里 (2023) 教師の省察的実践における「観」の位置—先行研究の動向を中心に—。筑波大学人間系教育学域教育方法学研究室室内教育方法研究会, *教育方法学研究*, 19 : 183-192.
- 藤岡完治 (1995) 授業者の「私的言語」による授業分析—カード構造化の適応, 水越敏行 (監修)・梶田叡一 (編著), *授業研究の新しい展望*, 明治図書出版, pp. 42-57.
- 藤原顕 (2010) 教師の実践的知識に関する研究動向—コネリーと克蘭ディニン (Connelly,F.M. and Clandinin,D.J.) の研究を中心に。兵庫県立大学看護学部・地域ケア開発研究所紀要, 17 : 131-145.
- 深見英一郎・高橋健夫・日野克博・吉野聡 (1997) 体育授業における有効なフィードバック行動に関する検討:特に,子どもの受けとめかたや授業評価との関係を中心に。*体育学研究*, 42 (3) : 167-179.
- 深見英一郎 (2007) 体育授業における教師の効果的なフィードバック行動に関する検討。筑波大学大学院, 博士論文。
- 福ヶ迫善彦・ストロ・小松崎敏・米村耕平・高橋健夫 (2003) 体育授業における「授業の勢い」に関する検討:小学校体育授業における学習従事と形成的授業評価との関係を中心に。*体育学研究*, 48 (3) : 281-297.
- 船橋一男 (2009) 教師の力量とアイデンティティの形成。木村元・小玉重夫・船橋一男 (著), *教育学をつかむ*。有斐閣, pp. 167-174.
- Gusthart,J, Kelly.I and Rink.J (1997) The Validity of the Qualitative Measures of Teaching Performance Scale as a Measure of Teacher Effectiveness, *Journal of Teaching in Physical Education*, Volume 16, Issue 2 : 196-210.
- Hall, J.T and Smith, M.A (2006): *Teacher Planning, Instruction and Reflection: What We Know About Teacher Cognitive Processes*, *Quest*, 58:4, 424-442.
- 長谷川悦示 (2004) 小学校体育授業における「個人の進歩」を強調した教師の言葉がけが児童の動機づけに及ぼす効果。*スポーツ教育学研究*, 24(1) : 13-27.

- 早川由紀・大友智（2010）体育指導における初心期の教師の意思決定と知識の関係に関する研究－大学院生の体育指導を対象として－. 群馬大学教育実践研究, 27 : 107-117.
- Henninger, M. L. and Richardson, K. P. (2016) Engaging students in quality games. *Strategies*, 29(3): 3-9.
- 樋口倫代（2011）現場からの発信手段としての混合研究法－量的アプローチと質的アプローチ－. 国際保健医療, 26(2) : 107-117.
- 広石英記（2006）ワークショップの学び論－社会構成主義からみた参加型学習の持つ意義－. 日本教育方法学会紀要「教育方法学研究」, 31 : 1-11.
- 細江文利・藤谷かおる（1998）ネットワーク論導入による「関わり合い」重視の学習観における学習プロセスの検討. 体育・スポーツ経営学研究, 14（1） : 1-14.
- 細江文利・鈴木直樹・成家篤史（2011）動きの「感じ」と「気づき」を大切にしたい体づくり運動の授業づくり. 教育出版.
- 細江文利・鈴木直樹・成家篤史・田中勝行・寺坂民明（2012）動きの「感じ」と「気づき」を大切にしたい陸上運動の授業づくり. 教育出版.
- 細越 淳二・高橋 健夫・吉野 聡（2000）実践指導(事例研究)体育授業におけるプログラム・プロセス・プロダクト研究の試み－教師の指導性の異なる2つのサッカーの授業分析を通して－. スポーツ教育学研究, 20(1) : 41-58.
- 五十嵐誓（2011）社会科教師の職能発達に関する研究－反省的授業研究法の開発－. 学事出版.
- 生田孝至（1998）授業を展開する力. 浅田匡・生田孝至・藤岡完治（編著）成長する教師. 金子書房, pp. 42-54.
- 生田孝至（2002）オン・ゴーイングによる授業過程の分析, 野嶋栄一郎 編, 教育実践を記述する 教えること・学ぶことの技法, 金子書房, pp. 155-174.
- 生田孝至・高橋健（2004）オン・ゴーイングと対話リフレクションによる観察者の授業認知研究. 新潟大学教育人間科学部紀要, 6（2） : 381-393.
- 井谷恵子（2005）アメリカの学校体育改革から学ぶ－身体と動きの教養を学ぶ－. 体育科教育, 53（9）, 大修館書店, pp. 14-17.
- 井谷恵子・岩脇あゆみ・池川佳志（2011）小学校体育授業における熟練教師の思考に関する事例研究－授業の「基礎的条件」場面を中心に－. 京都教育大学教育実践研究紀要, 11 : 87-95.
- 市川恵（2015）音楽教師の実践知の内容と構造：インタビューと歌唱授業の分析を通して. 東京藝術大学, 博士学位論文.
- 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.
- 上原禎弘・梅野圭史 (2007) 小学校体育授業における教師と児童の言語的相互作用の適切性に関する研究－小学校高学年のハードル走授業を対象にして－. 体育学研究, 52 (1) : 1-17.
- 上原禎弘 (2011) 教師行動論：効果的な教師の相互作用, 体育科教育学会 (編) 体育科教育の現在. 創文企画, pp. 137-151.
- 木原俊行 (1998) 自分の授業を伝える. 浅田匡・生田孝至・藤岡完治 (編著), 成長する教師. 金子書房, pp. 185-188.
- 木村優 (2016) 校内授業件杞憂に包摂する2つのカー「専門職の資本」と「専門職の学び合うコミュニティ」を培う－. 教師教育研究, 9 : 19-22.
- 北澤太野・鈴木理 (2013) 体育教師教育研究の課題と方法をめぐる議論. 体育科教育学研究, 29 (2) : 25-34.
- 国立政策研究所 (2013) 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原理 [改訂版], 教育課程の編成に関する基礎的研究報告書5.
- 国立政策研究所 (2020) 「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料. 東洋館出版社.
- 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.
- 小柳和喜雄 (2016) バリエーション理論を用いた学習研究の方法－専門職資本を培う授業研究－. 奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」, 8 : 93-98.
- 久保研二・木原成一郎・村井潤・藤本翔子・大後戸一樹 (2011) 小学校体育授業における「若手教師」の思考の変化に関する研究. 広島大学大学院教育学研究科紀要, 60(1): 135-142.
- 久保田賢一 (2000) 構成主義パラダイムと学習環境デザイン. 関西大学出版部.
- 窪田光男 (2011) 状況的学習論再考－教育実践と研究への新たな可能性－. 言語文化, 14 (1) : 89-108.
- 久我直人 (2008) 教師の専門性における「反省的実践家モデル」論に関する考察(2), 鳴門教育大学研究紀要, 23 : 87-100.
- 鯨岡峻 (2011) 「学び」とは何か関係論的な学び, 体育科教育, 59(6), 大修館書店, pp.10-13.

- Lave and Wenger (1995) 状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加, 佐伯胖訳・福島正人解説, 産業図書.
- Light, R. (2008) Complex Learning Theory— Its Epistemology and Its Assumptions About Learning: Implications for Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27 (1): 21-37.
- Light, R., and Fawns, R. (2003) Knowing the Game: Integrating Speech and Action in Games Teaching Through TGfU, *Qest*, 55: 161-176.
- 松田恵示 (2001)「かかわり」を大切にしたい新しい体育授業. 松田恵示・山本俊彦 (編著), かかわりを大切にしたい小学校の体育 365 日. 教育出版, pp. 2-15.
- Mayring, P. (2004) Qualitative Content Analysis. FULICK, U., KARDOFF, E.V., and STEINKE, I. (Eds.) *A companion to Qualitative Research*, SAGE, pp. 266-269.
- Min-hua Chung (2004) Analyzing Preservice Physical Educators' Teaching Behaviors through PETAI Systematic Observation, *Journal of National Taipei Teachers College*, Vol.17, No.2, : 321-334.
- 三品陽平 (2017) 省察的実践は教育組織を変革するか. ミネルヴァ書房.
- 文部科学省 (2017) 小学校学習指導要領, 東洋館出版社.
- 文部科学省 (2021)「令和の日本型学校教育」の構築を目指して—全ての子どもたちの可能性を引き出す, 個別最適な学びと, 協働的な学びの実現— (答申). https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf (参照日 2023.07.01)
- Mulli, J., Nowell, L., Swart, R., and Estefan, A. (2021) Undergraduate nursing simulation facilitators lived experience of facilitating reflection-in-action during high-fidelity simulation: A phenomenological study, *Nurse Education Today* Volume 109: 1-8.
- 村井尚子 (2015) 教師教育における「省察」の意義の再検討—教師の専門性としての教育的タクトを身につけるために—. *大阪樟蔭女子大学研究紀要*, 5 : 175-183.
- 村瀬浩二・吉田祥子 (2021) 体育授業でのアダプテーション・ゲームにおける学び: 中学校におけるバスケットボール単元での実践. *体育学研究*, 66 : 391-407.
- 中村恵子 (2007) 構成主義における学びの理論—心理学的構成主義と社会構成主義を比較して—. *新潟青陵大学紀要*, 7 : 167-176.
- 中田正弘 (2010) 実践過程における教師の学びとリフレクション (省察) の可能性. 帝京大学教職大学院年報, 創刊号 : 13-18.
- 成家篤史・鈴木直樹・寺坂民明 (2009)「感覚的アプローチ」に基づく跳び箱運動における学習の発展様相に関する研究: 「動く感じ」を中核とした意味生成に着目して. *埼玉大学紀要. 教育学部*, 58(2) : 55- 69

- NASPE (2007) Physical education teacher evaluation tool [Guidance document]. Reston, VA: Author.
- 西原康行・高橋一栄・佐藤勝弘・生田孝至（2007）大学体育教員の教授力量に関する研究－再現認知による初心者教員と習熟教員の比較－. 大学体育学, 4 : 3-14.
- 西原康行・生田孝至（2010）再現認知とオンゴーイングによる体育教師の力量把握方法の検討－私自身を対象化したバドミントン授業ゲーム時の認知－. 体育学研究, 55 (1) : 169-176.
- OECD (2019) OECD Future of Education and Skills 2030. Conceptual learning framework LEARNING COMPASS 2030: https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf (参照日 2023.07.01)
- 岡村美由規（2021）教師教育者の専門性に関する知識論的研究－反省的実践家論の検討から－. 広島大学, 博士学位論文.
- 岡野昇・篠原充・山本俊彦（2006）関係論的アプローチによる体育授業の試み-小学校6年生の跳び箱運動. 三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 26 : 77-82.
- 岡沢祥訓・高橋健夫・大友智（1988）体育授業における生徒行動や生徒の授業評価に及ぼす要因の検討-中学校の体育授業の ALT-PE 分析を通して－. 奈良教育大学紀要（人文・社会）37(1) : 49-59.
- 岡沢祥訓・高橋健夫・中井隆司（1990）小学校体育授業における教師行動の類型に関する検討. スポーツ教育学研究, 10(1) : 45-54.
- 鬼澤陽子・高橋健夫・岡出美則・吉永武史・高谷昌（2006）小学校体育授業のバスケットボールにおける状況判断力向上に関する検討－シュートに関する戦術的知識の学習を通して－. スポーツ教育学研究, 26(1) : 11-23.
- 小野由美子（1982）教師の教授行為と子どもの学力発達-プロセス・プロダクト研究の成果と課題－. 日本教育方法学会紀要「教育方法学研究」, 8 : 45-53.
- 大友智・清家尊文・高田俊也・井上晃宏・岡沢祥訓（1999）小学校体育における教師行動に関する事例的研究－教師行動の実態と授業評価との関係－. スポーツ教育学研究, 19(2) : 159-173.
- 越智拓也・磯崎哲夫（2018）理科教育における pedagogical content knowledge に関する研究の意義. 日本科学教育学会年会論文集, 42 : 249-252.
- 小澤伊久美（2002）教師教育展望－状況的学習論の視点から－. ICU 日本語教育研究センター紀要, 11 : 37-48.
- Phillips, D. A., and Carlisle, C. (1983) A comparison of physical education teacher categorized as most least effective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2(3), 55-67.

- Pianta, R.C., La Paro, K., and Hamre, B. K. (2008) Classroom Assessment Scoring System. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Rink, E.J. (1993) Teacher Education: A Focus on Action, *Quest*, 45(3): 308-320.
- Rink, E.J., and Werner, P., (1989): Qualitative Measures of Teacher Performance Scale (QMTPS), In P. Darst, D. Zakrajsek, and V. Mancini (Ede.) Analyzing physical education and sport instruction. Champaign, IL: Human Kinetics.
- 坂本篤史 (2012) 小学校教師の国語科授業における実践的知識の分野間相違—ある熟練教師による説明文授業と物語文授業の語りの比較から—。教師学研究, 11 : 35-46.
- 佐々木佳子 (2012) 教育実践における教師の思考に関する研究の展望—教師の気づき(アウェアネス)に焦点をあてて—。北海道大学大学院教育学研究院紀要, 117 : 131-145.
- 佐藤学 (1993) 教師の省察と見識=教職専門性の基礎。日本教師教育学会年報, 2 : 20-35.
- 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美 (1990) 教師の実践的思考様式に関する研究(1)—熟練教師と初任教師のモニタリング比較を中心に—。東京大学教育学部紀要, 30 : 177-198.
- 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美・吉村敏之 (1991) 教師の実践的思考様式に関する研究(2)—思考過程の質的検討を中心に—。東京大学教育学部紀要, 31 : 183-200.
- 澤本和子 (2016) 子どもと教師が育ち学校が変わる授業リフレクション研究。澤本和子, 授業リフレクション研究会(編著)国語科授業研究の展開—教師と子どもの協同的授業リフレクション研究—。東洋館出版社, pp.6-46
- 澤本和子・田中美也子 (1999) 教師の成長とネットワーク—「授業」でつなぐネットワーク—。藤岡完治, 澤本和子(編著) 授業で成長する教師。ぎょうせい, pp.127-137
- Schön, D.A. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic books. (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。ゆるみ出版.)
- Schön, D.A. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic books. (柳沢昌一, 三輪健二(監訳)(2007) 省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考—。鳳書房.)
- Siedentop, D., Birdwell, D. and Metzler, M. (1979) A process approach to measuring teacher effectiveness in physical education. Paper presented at the Annual Conference of the AAHP ERD. New Orleans.
- 志村喬 (2017) PCK (Pedagogical Content Knowledge) 論の教科教育学的考察—社会科・地理教育の視座から—。上越教育大学研究紀要, 37 (1) : 139-148.
- Shulman, L. S. (1987) Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.

- Stewart, M. J. (1989) Observational Recording Record of Physical Education's Teacher Behavior (ORRPETB) . in Darst, P. W. (Eds) . Analyzing Physical Education and Sport Instruction: 249-259.
- 鈴木直樹 (2011) 体育教師の観察行動におけるエクスパタイズ向上に関する研究, 科学研究費補助金成果報告書.
- 鈴木直樹・森博文・菊原伸郎・今村望太郎・成家篤史 (2009) 観察行動における教師のエクスパティーズの検討ーボールゲームの観察行動に焦点をあててー. 埼玉大学研究紀要, 58(2) : 71-87.
- 鈴木裕介 (2017) 医療ソーシャルワーカーが行うアドボカシー援助活動の構造. 社会福祉学, 58 (1) : 26-40.
- 高橋健夫・岡沢祥訓・中井隆司 (1989a) 教師の「相互作用」行動が児童の学習行動及び授業成果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・大友智 (1989 b) 体育の ALT 観察法の有効性に関する検討ー小学校の体育授業分析を通してー. 体育学研究, 34 (1) : 31-43.
- 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ー教師行動の構造と児童の授業評価との関係ー. 体育学研究, 36 (3) : 193-208.
- 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・鈴木理 (1994) 体育授業における教師行動分析の研究動向ー特に相互作用の言語的・非言語的行動を中心にー. 体育の科学, 44(3) : 217-222.
- 玉腰和典 (2018) 体育科教育における戦術・技術認識の形成過程に関する研究. 愛知県立大学, 博士学位論文.
- Tan, S.K.S. (1996). Differences between experienced and inexperienced physical education teachers' augmented feedback and interactive teaching decisions. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 151-170.
- 田中里佳 (2017) 変容的学習としての教師の実践的知識の発達に関する研究. 立教大学, 博士学位論文.
- 谷口和也・漆畑俊晴 (2015) 授業において形成される教師の実践的知識についての理論的展望. 東北大学大学院教育学研究科年報, 64 (1) : 19-34.
- 内村浩 (2010) 新しい時代に求められる物理教育とはどのようなものかー状況論的学習観からの示唆ー, 日本物理学会誌 65 (11) : 893-896.
- 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(1) : 15-17.

- 梅野圭史・藤澤薫里・林修（2018）教員養成課程における「実践的指導力」育成に関する検討ー体育授業を中心としてー. 鳴門教育大学研究紀要, 33 : 464-484.
- 梅澤秋久（2012）「行動主義」「構成主義」って何ですか？いま体育に必要な学習観は？
体育科教育, 60（9）, 大修館書店, pp. 34-35.
- 梅澤秋久（2016）体育における「学び合い」の理論と実践, 大修館書店.
- 梅澤秋久（2019）豊かなスポーツライフに繋がるアダプテーション・ゲームの提案, 体育科教育, 69（1）大修館書店, pp. 12-15.
- 矢野博之（1998）教師の教育内容に知識に関する研究の動向ー社会科を中心としてー.
東京大学大学院教育学研究科, 38 : 287-294.
- 吉崎静夫（1983）授業実施過程における教師の意思決定. 日本教育工学雑誌, 8（2）: 61-70.
- 吉崎静夫（1986）教師の意思決定と授業行動との関係(2). 日本教育工学雑誌, 10(3) : 1-10.
- 吉崎静夫（1988）授業における教師の意思決定モデルの開発. 日本教育工学雑誌, 12（2）: 51-59.
- 吉崎静夫・渡辺和志（1992）授業における子どもの認知過程ー再生刺激法による子どもの自己報告をもとにしてー. 日本教育工学雑誌, 16（1）: 23-39.
- 湯口雅史（2006）体育における学習内容の検討. 東京学芸大学大学院課題研究, 72-74.

第1章

- 秋田喜代美（1992）教師の知識と思考に関する研究動向. 東京大学教育学部紀要, 32 : 221-232.
- 秋田喜代美・佐藤学・岩川直樹（1991）教師の授業に関する実践的知識の成長ー熟練教師と初任教師の比較検討ー. 発達心理学研究, 2（2）: 88-98.
- Berliner, D. (1988) The Development of Expertise in Pedagogy, American Association of Colleges
- 生田孝至（1998）授業を展開する力. 浅田匡・生田孝至・藤岡完治（編著）成長する教師. 金子書房, pp. 42-54.
- 生田孝至（2002）オン・ゴーイングによる授業過程の分析, 野嶋栄一郎（編）, 教育実践を記述する 教えること・学ぶことの技法, 金子書房, pp. 155-174.
- 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ー学習成果（技能）を中心としてー. 体育学研究, 48（1）: 1-14.
- 木原俊行（2004）授業研究と教師の成長. 日本文教出版, pp.17-42.

- 岸野麻衣・無藤隆（2005）授業進行から外れた子どもの発話への教師の対応－小学校 2 年生の算数と国語の一斉授業における教室談話の分析－. 教育心理学研究, 53 (1) : 86-97.
- 北澤太野・鈴木理（2013）体育教師教育研究の課題と方法をめぐる議論. 体育科教育学研究, 29 (2) : 25-34.
- 小林治雄（2009）体育授業の基盤をつくる言葉がけ. 体育科教育, 57 (14), 大修館書店, pp. 48-51.
- 久保研二・木原成一郎・村井潤・藤本翔子・大後戸一樹（2011）小学校体育授業における「若手教師」の思考の変化に関する研究. 広島大学大学院教育学研究科紀要, 60(1): 135-142.
- 迎勝彦・渡部洋一郎・野村眞木夫（2005）学習者相互におけるコミュニケーション過程の分析：発話間の関係描出に基づく発話者の傾向把握. 上越教育大学研究紀要, 24 : 367-380.
- 中村恭之（2009）子どもに響くよい「言葉がけ」の視点. 体育科教育, 57 (14) 大修館書店, pp. 24-27.
- 西原康行・生田孝至（2010）再現認知とオンゴーイングによる体育教師の力量把握方法の検討－私自身を対象化したバドミントン授業ゲーム時の認知－. 体育学研究, 55 (1) : 169-176.
- 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美（1990）教師の実践的思考様式に関する研究（1）－熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に－. 東京大学教育学部紀要, 30 : 177-198.
- 鈴木直樹（2008）体育の学びを豊かにする「新しい学習評価」の考え方－学習評価としてのコミュニケーション－. 大学教育出版.
- 高橋健夫・岡沢祥訓・中井隆司（1989a）教師の「相互作用」行動が児童の学習行動及び授業成果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 (3) : 193-208.
- 渡部洋一郎（2011）刺激回想法による事例分析と内省法の性質：国語科授業分析研究の方法. 全国大学国語教育学会公開講座ブックレット①, 全国大学国語教育学会 : 56-66.
- 吉崎静夫（1983）授業実施過程における教師の意思決定. 日本教育工学雑誌, 8 (2) : 61-70.
- 吉崎静夫（1988）授業における教師の意思決定モデルの開発. 日本教育工学雑誌, 12 (2) : 51-59.

吉崎静夫（1998）一人立ちへの道筋．浅田匡・生田孝至・藤岡完治（編著），成長する教師．金子書房，pp.162-173.

第2章

浅田匡（1998）教えることの体験．浅田匡・生田孝至・藤岡完治（編著）成長する教師．金子書房，pp. 174-184.

有馬道久（2014）授業過程における教師の視線行動と反省的思考に関する研究－熟練教師と初任教師の比較を通して－．広島大学大学院教育学研究科紀要第一部，63：9-17.

Flick, U. (2007) *Qualitative Sozialforschung*. Rowohlt Verlag GmbH. (ウヴェ・フリック (著) 小田博志 (監訳) 小田博志, 山本則子, 春日常, 宮地尚子 (訳) (2011) 新版質的研究入門－〈人間の科学〉のための方法論. 春秋社.)

藤井斉亮（2014）授業研究における学習指導案の検討過程に関する一考察．日本数学教育学会誌，96(10)：2-13.

福本敏雄（2002）指導計画の作成と手順，高橋健夫，岡出美則，友添秀則，岩田靖（編著）体育科教育学入門．大修館書店，pp.140-148.

石上靖芳（2006）教師の授業設計と授業観に関する一考察－熟練教師の授業設計の事例を手がかりとして－．静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要，12：201-221.

木原俊行（2004）授業研究と教師の成長．日本文教出版，pp.17-42.

松田恵示（2016）「遊び」から考える体育の学習指導．創文企画．

Mayring, P. (2004) *Qualitative Content Analysis*. FULICK, U., KARDOFF, E.V., and STEINKE, I. (Eds.) *A companion to Qualitative Research*, SAGE, pp. 266-269.

Merriam, S. B. (1998) *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. John Wiley & Sons. (S.B.メリアム (著), 堀薫夫, 久保真人, 成島美弥 (訳) (2004) 質的調査法入門 教育における調査法とケース・スタディ. ミネルヴァ書房.)

根本正雄（2014）体育の基本的授業スタイル1時間の流れをつくる法則．明治図書出版．

岡出美則（2002）体育の授業づくりの構造．高橋健夫，岡出美則，友添秀則，岩田靖（編著），体育科教育学入門．大修館書店，pp.132-139.

乙幡美佐江（2014）ソーシャルワーク研究における質的内容分析法の適用．社会福祉学評論，13: 1-16.

佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美（1990）教師の実践的思考様式に関する研究(1)－熟練教師と初任教師のモニタリング比較を中心に－．東京大学教育学部紀要，30：177-198.

- 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美・吉村敏之（1991）教師の実践的思考様式に関する研究
（2）－思考過程の質的検討を中心に－，東京大学教育学部紀要，31：183-200.
- 澤本和子（2016）国語科授業研究の展開-教師と子どもの協同的授業リフレクション研究
-．東洋館出版社，p. 9.
- 清水将（2010）授業計画（デイリープラン）の作成．高橋健夫・岡出美則・友添秀則・
岩田靖 編，新版体育科教育学入門．大修館書店：，pp.127-133.
- Schein, E.H.（2004）Organizational Culture and Leadership, John Wiley & Sons.（エドガ
ー・H. シャイン（著）梅津祐良・横山哲夫（訳）（2012）組織文化とリーダーシッ
プ．白桃書房.）
- 新保淳・野津一浩・高根信吾（2015）体育教員における授業リフレクションの可視化の
方法とそれらのアーカイブ化の意義に関する研究．静岡大学教育学部研究報告教科
教育学篇，46：193-203.
- 杉若弘子・伊藤佳代子（2004）小・中学校教員のストレス経験－尺度の開発と現状分析
－．奈良教育大学紀要人文社会科学 53（1）：55-62.
- 杉山昂平・森玲奈・山内祐平（2020）アマチュア写真家の興味の深まりにおける実践ネ
ットワークの関与，日本教育工学会論文誌，43（4）：381-396.
- 鈴木直樹（2013）鈴木直樹・鈴木聡・梅澤秋久・松本大輔（編），学び手の視点から創る
小学校の体育授業．大学教育出版.
- 藤勝宣（2016）公民科教育法に関する研究．社会文化研究所紀要，77：71-90.
- 内田松夫（1995）教科学習指導案作成の考え方・進め方．黎明書房.
- 梅村拓未・高瀬淳也・高橋正年・河本岳哉・村上雅之・中島寿宏（2021）小学校体育授業
における熟練教師の指導技術に関する研究－授業計画に対する意識および授業場面
での児童とのかかわりに着目して－．北海道体育学研究，56：19-32.
- 梅澤秋久（2013）対話を大切にしたい学びのプロセス（体育の学習過程論），鈴木直樹・鈴
木聡・梅澤秋久・松本大輔（編），学び手の視点から創る小学校の体育授業．大学教
育出版，pp. 68-75.
- 山地弘起（2015）アクティブ・ラーニングとは何か．体育科教育，63（7），大修館書店，
pp. 10-14.
- 吉崎静夫（1998）一人立ちへの道筋．浅田匡・生田孝至・藤岡完治（編著），成長する教
師．金子書房，pp.162-173.

第3章

- 朝倉雅史・清水紀宏 (2014) 体育教師の信念が経験と成長に及ぼす影響 :「教師イメージ」と「仕事の信念」の構造と機能. 体育学研究, 59 : 29-51.
- 江藤真生子・三田沙織 (2022) 小学校体育授業における児童の学びについての教師の認識に関する一考察. 九州地区国立大学教育系・文系研究論文集, 9 (1) : 1-12.
- 萩原悟一・磯貝浩久 (2014) スポーツにおける個人・社会志向性と競技者アイデンティティの関連を基軸としたスポーツ・コミットメントモデルの検討. スポーツ産業学研究, 24 (1) : 7-15.
- 姫野完治 (2013) 学び続ける教師の養成 成長観の変容とライフヒストリー. 大阪大学出版会.
- Housner, L.D., and Griffy, D.C. (1985) Teacher Cognition: Differences in Planning and Interactive Decision Making Between Experienced and Inexperienced Teachers. Research Quarterly for Exercise and Sport, 56: 45-53.
- 加登本仁・辻延浩・青木作衛・中川大介・八木純子 (2012) 体育授業に関する小学校教師の力量形成についての調査研究－教職経験年数による差異に着目して－. 滋賀大学教育学部紀要教育科学, 62 : 73-85.
- 木原成一郎・久保研二・大後戸一樹・岩田昌太郎・徳永隆治ほか (2014) 小学校における体育授業の力量形成を促す現職研修に関する研究. 学校教育実践学研究, 20 : 115-124.
- 木原俊行 (2004) 授業研究と教師の成長. 日本文教出版.
- 久我直人 (2008) 教師の専門性における「反省的実践家モデル」論に関する考察 (2) －教師の授業に関する思考過程の分析と教師教育の在り方に関する検討－. 鳴門教育大学研究紀要, 23 : 87-100.
- Mayring, P. (2004) Qualitative Content Analysis. FULICK, U., KARDOFF, E.V., and STEINKE, I. (Eds.) A companion to Qualitative Research, SAGE, pp. 266-269.
- 文部科学省 (2000) 児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について (答申) (抄). <https://www.nier.go.jp/kaihatsu/houkoku/tousin.pdf> (参照日 2023.09.15)
- 文部科学省 (2017) 教職課程コアカリキュラム.
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442_1_3.pdf (参照日 2023.09.15)
- 文部科学省 (2021) 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して-全ての子供たちの可能性を引き出す, 個別最適な学びと, 協働的な学びの実現- (答申). https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf (参照日 2023.07.01)

- 村瀬浩二・安部久貴・梅澤秋久・小坂竜也・三世拓也(2017) 小学校体育授業における体育勤勉性尺度の開発－他教科やフロー体験との関わり, 学年・性別による検討－. スポーツ教育学研究, 37(1) : 1-17.
- OECD (2019) OECD Future of Education and Skills 2030. Conceptual learning framework LEARNING COMPASS 2030: https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf (参照日 2023.07.01)
- 小野雄大・友添秀則・高橋修一・深見英一郎・吉永武史・根本想 (2018) 中学校の体育授業における学習者の学習観および学習方略の関連に関する研究. 体育学研究, 63 : 215-236.
- 小塩真司 (2018) SPSS と Amos による心理・調査データ解析第 3 版－因子分析・共分散構造分析まで. 東京図書.
- 佐藤学・秋田喜代美・岩川直樹・吉村敏之 (1991) 教師の実践的思考様式に関する研究 (2) －思考過程の質的検討を中心に－. 東京大学教育学部紀要, 31 : 183-200.
- 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美 (1990) 教師の実践的思考様式に関する研究 (1) －熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に－. 東京大学教育学部紀要, 30 : 177-198.
- Stanescu, M. (2013) Planning physical education - from theory to practice. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 76: 790-794.
- 梅澤秋久 (2020) 新学習指導要領に対応したこれからの体育の評価方法. 体育科教育学研究, 36 (1) : 55-60.
- 梅澤秋久 (2023) AAR サイクルと体育学習. 体育科教育, 71(7), 大修館書店, pp.12-16.
- 梅澤秋久・村瀬浩二・坂本光平 (2021) 共生の視点を重視した小学校高学年の体育における態度尺度の開発. スポーツ教育学研究, 41(2) : 1-20.
- 米沢崇 (2010) 教育実習における教師としての力量形成に対する教職志望学生と初任者の意識の検討. 奈良教育大学紀要, 59(1) : 237-244.
- 吉崎静夫 (1988) 授業における教師の意思決定モデルの開発. 日本教育工学雑誌, 12(2) : 51-59.

終章

- Creswell, W.J. (2003) *Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, 2nd Ed., Sage.
- (操華子・森岡崇 (訳) (2007) 研究デザイン－質的・量的・ミックス法, 日本看護協会出版会.)

- 草津晃平・松本大輔（2021）エージェンシー概念の整理と理論的考察－「責任」を学習する評価活動は学習活動－．西九州大学子ども学部紀要, 12 : 32-40.
- Mayring, P. (2004) Qualitative Content Analysis. FULICK, U., KARDOFF, E.V., and STEINKE, I. (Eds.) A companion to Qualitative Research, SAGE, pp. 266-269.
- OECD (2019) OECD Future of Education and Skills 2030. Conceptual learning framework LEARNING COMPASS 2030: https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf (参照日 2023.07.01)
- 扇原貴志・柄本健太郎・松尾直博・雨宮沙織（2022）教師エージェンシーの想定要素の検討－その関連要因とコンピテンシー育成の手立ての頻度との関連－．関係性の教育学, 20 (1) : 33-52.
- 吉崎静夫（1988）授業における教師の意思決定モデルの開発．日本教育工学雑誌, 12(2) : 51-59.