

授業観察における熟練教師と
初任教師の思考に関する研究
— 小学校体育授業に着目して —

水野 翔太, 石塚 諭

宇都宮大学共同教育学部研究紀要 第73号 別刷

2023年3月

授業観察における熟練教師と 初任教師の思考に関する研究 — 小学校体育授業に着目して —

A Study on Thinking of Experienced and Novice Teachers
in Class Observation
: Focusing on Physical Education Class in Elementary School

水野 翔太[†], 石塚 諭[‡]
MIZUNO Shota, ISHIZUKA Satoshi

概要

本研究では、小学校体育授業において熟練教師と初任教師の間で、授業を観察する際の思考の特徴を比較しその違いを明らかにすることを目的とした。同一の小学校体育授業のビデオ記録を視聴した対象者の発話プロトコルをデータとして収集し、発話内容から各命題数と割合の比較、特徴的な発話内容の比較を行った。その結果、熟練教師は観察を通して自分自身の授業実践や教育観について振り返っていることが明らかになった。また、初任教師は学習内容と直接的に関係ない時間をどれだけ省けるかなどといった、形式的な視点から観察を行っている特徴があることが考えられた。

キーワード：熟練教師 初任教師 小学校 体育 授業観察

1. 研究の背景と目的

近年の学校現場では、ベテラン教員の大量退職と若手教員の増加により、教員の年齢構成が大きく変化している。文部科学省の「学校教員統計調査」(文部科学省, 2021)によると、2019年度の小学校における50歳以上の教員の割合は33.9%を占めている。曾山(2014)は、「経験年数が短い教員の割合が増える一方で、その指導にあたることのできるベテラン世代の割合は減少しており、学校現場においては教師・授業の質をいかに保つかが重要なテーマになる」と指摘している。小学校教師の体育指導に関する教師の悩みを調査した加登本ら(2010)の研究によると、体育授業は教科書が存在しないこともあり、運動や教材に関する知識と運動技能の指導法に力量不足を感じている教師が少なくないことが明らかにされている。また、中村・鈴木(2016)は、教師は体育授業を行う上で、子どもたちの怪我を防ぐために何らかの安全配慮を行っていることを明らかにするなど、体育は教室で行われる他教科の授業よりも教師が配慮すべき事項が複雑に存在する教科であることがわかる。そのため、一般的に複数の教科を受け持つ小学校教師が、質の高い体育授業を実現するためには、体育特有の教師の指導力が必要となると考える。

[†] 那須塩原市立東小学校

[‡] 宇都宮大学 共同教育学部 (連絡先: ishizuka@cc.utsunomiya-u.ac.jp)

教師の指導力を高めるうえで、教職経験年数が重要な要素の一つとなることは、数々の先行研究からも明らかにされている(石塚・鈴木, 2013)。例えば、秋田(1992)は、教職経験豊富な教師の特徴として、熟練教師は熟達と共に授業内の数多くの事象の中から教授にとって必要な情報を的確に捉えるようになることを明らかにしている。また、秋田ら(1991)は、発問やフィードバックなどの相互作用行動に加えて、意図や目的をもった観察を通して児童の学習のプロセスに関する多くの手がかりをもとに授業を進めていることを報告している。さらに、体育授業を対象にした先行研究も数多く提出されている(Hall & Smith, 2006; 早川・大友, 2010; 井谷ら, 2011; 久保ら, 2011; 中島, 2017など)。

例えば、早川・大友(2010)は、指導経験の少ない教師の傾向として、授業中の意思決定場面において、単一的な知識領域によって方向づけられることを挙げている。また、井谷ら(2011)は、熟練教師の思考の特徴として、「一般的な環境条件を整えるための手立てだけでなく、より広い視野からの総合的思考と関連している」点を挙げている。体育授業における若手教師の思考の変化を対象にした久保ら(2011)の研究では、若手教師の意図をもった指導や即興的な思考が成長したことを明らかにしている。同様に、ボール運動系の指導を対象にした鈴木(2011)の研究では、教師が発達段階に応じた評価規準によって指導を遂行することが、専門的力量を向上させていくことを明らかにしている。さらに、中島(2017)は、特に体育授業において教職経験年数が豊富な熟練教師は、説明を促すかわりや課題意識を引き出す声かけが多く、学習者の主体的な授業参加姿勢を引き出すための教師行動を報告している。

つまり、教職経験年数が豊富な熟練教師は、授業の中の複雑な状況から、質の高い授業の実践につなげるために有効な情報を見つけ出し、それらをふまえ学習者の学びに対して介入していることが推測できる。

しかし、教職経験年数が必ずしもすぐれた指導力につながるわけではないことも指摘されてきた。例えば、福ヶ迫ら(2018)は、体育授業では教職経験年数が同じでも、より授業の実践力向上に努めている教師が、授業で臨機応変に対応できる実践力を身に付けており、学習成果に差を生じたことから、教職経験年数のみがすぐれた教師の条件ではないということに言及している。これまでも、教職経験年数以外の視点から教師の熟練度を推測し、熟練教師と初任教師の体育授業における教師行動の比較から、熟練教師のすぐれた指導技術や効果的な教師行動を明らかにしようとした研究が行われてきた。高橋ら(1991)による体育授業中の効果的な教師行動を対象にした研究では、熟練教師の方が、受理(傾聴)や肯定的フィードバック(技能的)が多くみられ、全体として肯定的に関わっていること、また、教師行動が向けられる対象についても、熟練教師の方が個々の児童により積極的に働きかける傾向がみられることを明らかにしている。また、福ヶ迫(2003)は、体育授業において熟練教師を対象に授業場面にかける時間の割合を単元で比較する研究を行い、熟練教師は学習指導場面やマネジメント場面の出現割合が少なく、単元の進行過程で減少傾向がみられたことを報告している。さらに、深見ら(2015)の研究では、熟練教師の授業は時間経過に伴って学習指導の時間が減少する傾向があり、それに伴い運動学習の時間が増加する傾向がみられることを明らかにしている。さらに熟練教師は、自主的な運動学習時間を確保して、その中で多くの子どもから「役に立った」と受け止められる技能に関する肯定的・矯正のフィードバックを初任教師の授業よりも多く行っていることを明らかにしている。

以上のように、教師の熟練度は様々な視点から検討されてきたといえ、体育授業におけるすぐれた

指導技術や教師行動については、教師の経験年数の多寡を基にした熟練度を比較することで検討が進められてきたのである。

ところで、教師が実際に指導技術などを直接的に学べる機会として、他者の授業実践を観察することが大きな役割を果たしていると考えられる。しかし、教職固有の特徴として教師は授業に関して「教室という1つの閉鎖的空間の中で職業を遂行するため、研修会等の特別な場を除いては他者の仕事ぶりを観察する経験が少ない」ことが指摘されてきた(秋田, 1996)。また、三島(2008)は、授業を観察する力と授業実施力との間には密接な関係があり、教師の力量を検討する上で、授業観察力も重要な役割を担っているということを明らかにしている。つまり、少ない機会である他者の行った授業を観察する中で、授業実施力を高めていくためには、一回の授業観察をより有効なものにできる授業観察力が必要となる。先行研究では、熟練教師と初任教師の特徴を比較することですぐれた指導技術や教師行動についての検討が進められてきた。そのため授業観察力についても同様に、体育を専門としている熟練期の教師と初任期の教師の授業観察時における思考の特徴を比較することで、体育授業におけるすぐれた授業観察力の検討が可能になるのではないかと考えた。

そこで本研究では、小学校体育授業において体育を専門とする熟練教師と初任教師の授業観察から、授業を観察する際の思考の特徴を比較し、その違いを明らかにすることを目的とする。

2. 研究の方法

2.1 研究の対象

調査対象は、熟練教師2名、初任教師3名、大学生2名である(表1)。経験年数による職歴区分については、Berliner(1988)や吉崎(1998)の研究が取り上げられることが多い。これらの研究を基軸に職歴区分を検討した鈴木(2010)の研究では、「初任期」を法令研修(初任者研修から4年次研修)に従事する1年目から4年目に渡る時期、「中堅期」を学年主任、体育主任等を経験しながら10年次現職研修を迎え、管理職試験受験年齢に達するまでの5年目から14年目に渡る時期、「ベテラン期」を学校において中心的な立場に立ち、若手教諭の指導や育成に関わる15年目以上の時期と設定している。また、佐藤ら(1990)の研究では熟練教師を選定する一つの条件として20年近い教職経験があることを挙げている。

そこで、本研究では、これらの研究による職歴区分を参考に、「初任教師」を教職歴が1年目から2年目の教師、「熟練教師」を教職歴が15年目以上で校内での指導的な立場にあることや専門的な研究経験がある教師と設定した。また、共通の条件として、体育を専門教科としていること、小学校で体育授業の経験があること、中学校あるいは高等学校の保健体育の教員免許状を所有していることを設定した。対象にした大学生は、A県の教員採用試験に合格し、次年度から小学校での新規採用予定である4年生2名とした。そのため、表1に示す教員免許状は、取得見込みとなっている。

表1 対象者の概要

対象者	性別	教職歴	取得教員免許*	備考
熟練教師1	女性	18年目	小二種・中一種・高一種	教職大学院在籍中
熟練教師2	男性	20年目	小一種・中一種・高一種	体育主任
初任教師1	男性	2年目	小一種・中一種・高一種	
初任教師2	男性	1年目	小一種・中一種・高一種	
初任教師3	女性	1年目	小一種・中一種・高一種	
大学生1	女性		小一種・中一種・高一種(見込み)	大学4年生
大学生2	男性		小一種・中一種・高一種(見込み)	大学4年生

* 小一種…小学校教諭一種免許状 中一種…中学校教諭一種免許状(保健体育)
小二種…小学校教諭二種免許状 高一種…高等学校教諭一種免許状(保健体育)

2.2 データ収集の方法

2.2.1 インタビューの方法

体育授業の映像記録を対象者に観察してもらいながら「感じたこと、気づいたこと、考えたこと」を可能な限り言語化して発話してもらい、各対象者の思考の発話をICレコーダーで録音し、その発話プロトコルをデータとして収集した。この方法により佐藤ら(1990)は、①場面ごとに教師の即興的思考を記録できること、②場面ごとに思考がどう展開され、どう総括されるかが記録されること、③同一の授業の映像記録を用いることで、教材や子どもの具体性を保持し

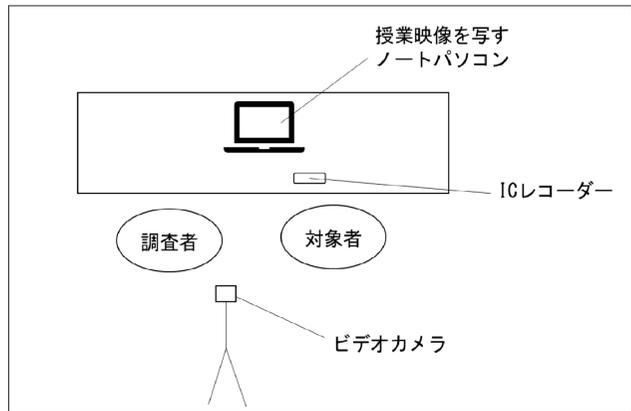


図1 インタビュー調査の状況

たまま初任教師と熟練教師の思考の比較が可能であることを示している。本研究で用いた映像は、授業中の教師の姿が常に映り込むように撮影し、教師行動が観察できるようにした。また、調査中は、対象者の発話がどの場面についてのものか確認ができるように、授業映像を発話とともに録画した(図1)。映像の再生や停止は観察者の意思によって自由に行ってもらったが、思考の付け足しや最初と違う視点での観察を防ぐために巻き戻しなどは行わず一回限りの観察とした。観察の前に授業の内容や流れを把握してもらうために授業の学習指導案(表2)を提示し、観察中も授業の内容を確認できるようにした。調査者は、対象者に対して発話内容を確認する程度の質問を行ったが、その際には新たな気づきや視点を示さないよう留意した。

2.2.2 視聴した授業の内容

対象者が視聴した授業は、A県の公立小学校で実施された第2学年(19名)の「ゲーム領域」の授業である。授業者は、教職歴2年目の女性教師が担当した。授業の流れは表2に示した通りである。

表2 対象とした授業の展開

学習活動	形態 時間	予想される子どもの姿	教師の支援・評価
1 ウォーミング アップ	5分 一斉	・シャトルボールを投げることに楽しんで取り組んでいる。	・毎時間同じウォーミングアップをして個人で活動できるようにする。
2 めあての確認	5分 一斉	・全員が声を出してめあてを確認している。	・どんな力が必要であったかを確認し今日は強く投げる力をつけることを意識して授業に臨ませる。
めあて：ボールをつよくなげよう			
3 課題のための 練習 (補助運動)	15分 グループ	・ボールを強く投げて遠くまで跳ね返そうとしている。 ・強く投げている友達のよさを見つけている。	・強く投げようとしているところを認めて声かけをする。 ・練習を観察する時間を作り、強く投げている友達の投げ方をよく観察させる。 ・1回練習した後に児童から出た強く投げるためのコツをまとめ、掲示し全員が意識して練習できるようにする。 ・強く投げることができず困っている児童に対しては、体を大きく使うよう動きを示しよい動きにつなげる。
4 ゲーム (主運動)	10分 グループ	・ダンボールを動かすために強く投げようとしている。 ・多く投げようと進んでボールを取りに行っている。	・ルールを確認し、楽しくゲームができるようにする。 ・いい動きがあった際には褒め、練習したことを生かしてゲームに取り組めるようにする。 【知・技】体を大きく使って力強くボールを投げることができたか。
5 振り返り	5分 グループ	・練習したことができた。 ・強く当てられて嬉しい。 ・もっと攻めたい	・友達のよいところや改善点を発表させ、感想戦で気をつけたいポイントを全員が意識できるようにする。
6 本時のまとめ (感想戦)	5分 一斉	・次の課題を確認できている。	・振り返りの時に出た改善点を意識して感想戦をさせ、次時の課題を確認する。

2.3 分析方法

本研究は、熟練教師と初任教師の授業を観察した際の思考の違いを明らかにすることを目的としている。そのため、佐藤ら(1990)の「プロトコル中の命題の分析カテゴリー」を参考に、授業を視聴した際に「何について思考したのか」「どのように思考したのか」「どのような関係において思考したのか」という視点から分析を進めることにした。分析カテゴリーの全体を図2に示し、カテゴリーの定義と具体例を表3に示した。

2.3.1 各命題数・割合の比較

対象者の発話プロトコルの記録を文字に起こしたものをデータとした。データを佐藤ら(1990)が示した「プロトコル中の命題の分析カテゴリー」ごとに分類した。データを分類したもものから、対象者の間で授業全体を通しての各命題数とその割合を比較し、学習に関する命題数と教授に関する命題数の割合をそれぞれの命題単位で比較をした。

2.3.2 特徴的な発話内容の比較

対象者の発話プロトコルの文字記録を用いて熟練教師、初任教師、大学生それぞれの特徴的な発話内容の文章を抜き出し、思考の特徴について比較した。分析過程および分析結果については、保健体育を専門としている中学校教諭と体育科教育を専門としている大学教師を含む複数で分類の確認作業を行い、繰り返し修正を加えていくことで分類の妥当性を高めた。

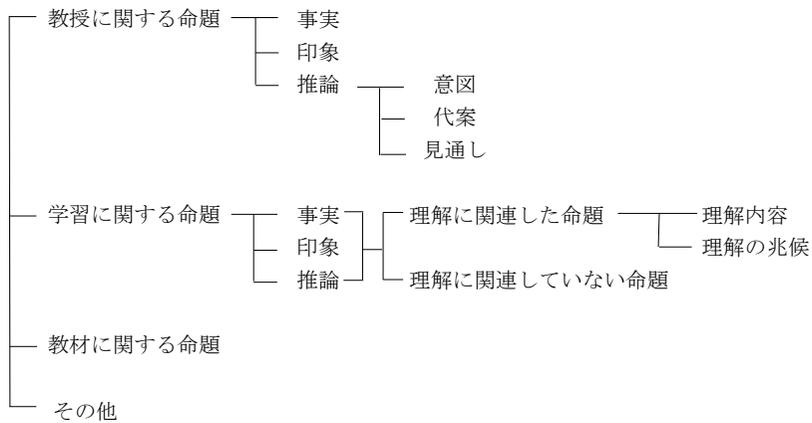


図2 プロトコル中の命題の分析カテゴリー (佐藤ら, 1990)

表3 命題内容の分析カテゴリーの定義および例

カテゴリー	定義	発話例
教授に関する命題	命題内容が授業者・教授方法・教授内容などに言及している。	
1 事実	誰が見ても明らかな授業者の行為	ここは何も言わないんだね教師は。／結果別にマイク使ってない。
2 印象	授業者の行為への印象、評価を述べているが、その根拠や理由は何も述べていない。	この一緒に話してる感じはいいなと思いましたがね。／水飲み一分ってタイマー決めるのもいいですね。／実際にやるのはいいかもその場で。
3 推論	理由や根拠を伴って、印象や評価を述べたり、授業者の意図を推察、代案の提示をする。	以下、3-1、3-2、3-3に示すような発言。
3-1 意図	授業者の意図の推察及びその行為について理由を付して評価する。	聞くだけじゃなくて今みたいに動きがあると答えやすくいいね。／ゲームの取る時間はすごい取れてるんでそれは素晴らしいと思います。
3-2 代案	ある授業についてもっとこうした方がよかったと代案を述べたり、次に何をするとよいか述べる。	劣勢のチームもっと励ましていいと思うんだけどな。／なんかもっと賞賛していいよね、拍手とか。／これ予定変更しても良かったんじゃないかな、時間見ながら。
3-3 見通し	授業の展開を予測したり、その場面で起きていることが授業の中で持つ意味を述べる。	両手で投げてる子もいる。これが出てくるかねどうなんだろうねこれから。／ここでそういう時間取ってるんですね、しっかりとね。／これからの問いでこれから先生が集めて何か言うのか。
学習に関する命題	命題内容が生徒の行動・様子・学習内容などについて言及している。	
1 事実	誰が見ても明らかな行動及び生徒の発言の反唱。	まあでも練習してる子もいますね.. /反応がない。／周りも拍手とか何も無いね。
2 印象	生徒の発言や行為への印象や評価を述べているが、その根拠や理由は何も述べていない。	すごいねこの子。／いいねああいうのもね。／この子上手いですね、オレンジの2番。
3 推論	印象や評価の理由を述べていたり、生徒が考えていること、発言意図などを推察して述べている。	すごいね、ちゃんと足上げて。／穴をねらう、なんかちょっと趣旨が変わってきちゃうよね。／でも最初よりもやっぱり動きは良くなる。足上げてるししっかり踏み込んでるし。
(1) 教材理解に関連		
①理解内容	生徒が教材について何を考えているのか、理解しているのかを推察して述べている。	まあ強く投げるって思うと上からなんだねみんなね。／下からぶんって投げるのだって、前に飛ぶからそれはそれで子どもたちはこれでもいいんだって今思ってるので。
②理解の兆候	理解の様子を示す表情や行動を捉えて述べている。	1番の女の子は苦手なんだと思うけど、足をこう動かそうっていう、でもそうすると不安定になるからボールは今度はってあるんだけどでもやろうとしてる。
(2) 教材理解には関連していない	学習者に関して述べているが、教材内容の理解とは直接関係のないことを述べている。	オレンジの3と緑の4は目立ちますね。／オレンジ元気だな。
教材に関する命題	命題内容が教材について言及している。	まあやわらかいボールだから安全面は大事なのか当たっても。／遠くまで跳ね返すんだ。当たって跳ね返るからどこまで跳ね返るかをやるんだ。
その他	授業の内容とは直接関連のない発言	自分がけっこう誘導しがちなのかなやっぱり。

3. 結果および考察

3.1 各命題数・割合の比較

3.1.1 各命題の数および比率

本研究では、対象者の授業全体を通しての発話プロトコルを分析する過程で、「プロトコル中の命題の分析カテゴリー」には分類できない「教材」に関する発話のみがみられた。そのため、新たに「教材に関する命題」を設けて分類作業を行った。それぞれの命題数を比較したものを表4に、各命題が全体で占める割合を比較したものを図3に示す。この比較では、1名を除いては教授に関する命題と学習に関する命題のどちらかの割合が、50%以上を占めることはなく、各対象者の間で大きな違いは見られなかった。これらの結果は、佐藤ら（1990）が示した、熟練教師の方が教授に関する命題と学習に関する命題の割合がほぼ同程度になるという結果と同様の傾向を示した。一方、初任教師は教授に関する命題の割合がきわめて大きくなるという結果とは異なる傾向を示した。

これは、対象者の条件として専門教科を体育とし、中学校あるいは高等学校の保健体育の教員免許状を所有していること、および、小学校で体育の授業経験があることを設定したことから、対象者が自分の経験や知識をもとに専門的で多様な視点をもって授業を観察していたためであると考えられる。専門的で多様な視点として捉えられる発話としては、例えば「ちょっと安全面で心配な部分があるかなと思うんですね」といった安全面に関する発話や、「でも最初よりもやっぱり動きは良くなって。足上げてるししっかり踏み込んでるし」といった技能に関する発話、「少なくとも運動量の確保はかなりできていそうですね」といった学習者の運動量に関する発話などが各対象者からみられた。また、分析カテゴリーに新たに追加した教材に関する命題について、この命題が出てきたのは体育という教科がもつ特性が関係していると考えられる。例えば、体育では教科書を有する他教科とは異なり、教材の工夫は教師に委ねられている部分が多い。そのため、こういった教材を使って学習するかは教師の信念や個性に拠るところが多分にあり、観察する教師によって教材に対する印象や評価は多様に存在する。そのため本調査では、「教材に関する発命題」が抽出されたと考えられる。

表4 各命題数

対象者	教授に関する 命題数	学習に関する 命題数	教材に関する 命題数	その他	総命題数
熟練教師1	30	34	13	4	81
熟練教師2	34	33	16	4	87
初任教師1	52	52	9	2	115
初任教師2	54	36	8	0	98
初任教師3	17	15	6	0	38
大学生1	37	30	8	0	75
大学生2	28	23	5	1	57

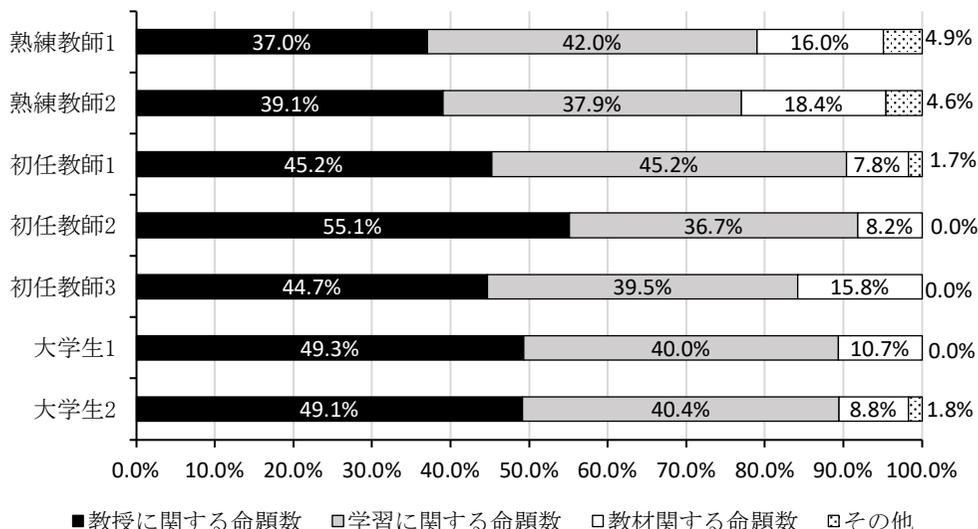


図3 各命題が全体で占める割合

3.1.2 学習に関する命題

授業全体を通しての命題数の割合だけではなく、それぞれの命題単位での思考を具体的に分析し比較した。表5は学習に関する命題を〈事実〉〈印象〉〈推論〉の三つのカテゴリーに分類し分析した結果である。初任教师は学習に関する命題のうち〈印象〉の割合が40.8%と最も多く、大学生も同様に43.4%と〈印象〉の割合が最も多かった。一方で熟練教師のみ〈推論〉のカテゴリーが43.3%と最も多くの割合を占め、佐藤ら(1990)の研究と同様の結果が得られた。

このことから、初任教师や大学生は、授業中の学習者の状況に対して印象や評価に関する思考が占める割合が高い傾向があることがわかった。つまり、初任教师と大学生は学習者に関して観察する際、学習者の発言や行為に対しての印象や評価にとどまることが多いということである。これに対して、熟練教師は〈事実〉や〈印象〉に観察した内容を加えて、その内容と授業者や子ども、それまでの学習内容などと関連付けて解釈し学習者を観察している特徴があることが推測された。具体的には、「一般的に見る2年生なんかには比べたら、女の子も片手で投げられてとても上手だと思います。だから最初の強く当てるっていうのと、一番最初のシャトルボールっていうのがそこにつながるんじゃないかなと思うんで」や「どれだけこの周りの人たちがボール拾いで良さを見つけられてるのかなっていうのはちょっと疑問だったりするかな。まあどこまでこの先生が力点を置いてるのかわからないんだけど」などの発話が抽出された。

これらの発話からも読み取れるように、熟練教師は、その捉えた内容への印象や評価に加えて学習者の行動や発言の意味や意図を推論しながら観察しているのである。これは熟練教師が、授業間のつながりをより意識し、それまでの学習内容や学習者の実態について思考しながら学習者を観察していることが関係していると考えられる。熟練教師はその授業での学習者の姿だけではなく、そこに至るまでの過程などそれまでの姿と結びつけて学習者を観察し思考しているということが考えられる。

3.1.3 教授に関する命題

教授に関する命題を〈事実〉〈印象〉〈推論〉の三つのカテゴリーに分類し分析したものを表6に示す。

この結果、学習に関する命題の分析結果とは異なり、全ての対象者で〈推論〉の割合が約90%と最も多くを占めた。これは佐藤ら(1990)の、学習に関する命題の分析と同様に熟練教師のみ〈推論〉の割合が最も多くなるという結果とは異なり、対象者の間で違いは見られなかった。そこで、教授に関する命題で〈推論〉の内容を具体的に分析し比較を進めた。

表7は推論の内容を〈意図〉〈代案〉〈見通し〉の三つのカテゴリーに分類し分析した結果である。この結果、全ての対象者で〈代案〉の割合が最も多くなったが、〈見通し〉の命題に着目すると熟練教師の方が初任教师よりも二倍ほど多い割合を占めていた。大学生では〈見通し〉の命題に分類される発言はなかったことも踏まえると、実際に教職経験が豊富なほど、〈意図〉や〈代案〉などその時の印象や評価にとどまらず、自分の経験などから授業の展開を予測したりその場面が授業の中でもつ意味について思考したりしている特徴があるといえる。

表5 学習に関する命題の種類別平均命題数及び比率

		事実	印象	推論
熟練教師	平均命題数	15	23	29
	比率(%)	22.4	34.3	43.3
新任教師	平均命題数	28	42	33
	比率(%)	27.2	40.8	32.0
大学生	平均命題数	21	23	9
	比率(%)	39.6	43.4	17.0

※比率は対象者の各カテゴリー／学習に関する命題総数によって算出した。

表6 教授に関する命題の種類別平均命題数及び比率

		事実	印象	推論
熟練教師	平均命題数	2	5	57
	比率(%)	3.1	7.8	89.1
新任教師	平均命題数	5	9	109
	比率(%)	4.1	7.3	88.6
大学生	平均命題数	3	4	58
	比率(%)	4.6	6.2	89.2

※比率は対象者の各カテゴリー／教授に関する命題総数によって算出した。

表7 教授に関する推論内容の種類別平均命題数及び比率

		意図	代案	見通し
熟練教師	平均命題数	18	34	5
	比率(%)	28.1	53.1	7.8
初任教师	平均命題数	43	62	4
	比率(%)	35	50.4	3.3
大学生	平均命題数	18	40	0
	比率(%)	27.7	61.5	0

※比率は対象者の各内容命題総数／教授に関する命題総数によって算出した。

3.2 特徴的な発話内容の比較

3.2.1 熟練教師の特徴

対象者の発話プロトコルの中で熟練教師，初任教师，大学生それぞれの特徴について比較をした。表8，表9，表10は熟練教師の発話プロトコル中に見られた特徴的な内容の発話記録を示したものである。表にもあるように三つの特徴的な発話がみられた。

一つ目は，表8に示した前時までの学習内容や学習したこととのつながりについての発話である。初任教师や大学生では観察した授業の中でそれぞれの学習活動のつながりについて発話しているものはあったが，熟練教師のように前時までの学習とのつながりについて発話しているものは見られなかった。このことから熟練教師は，授業での学習者の様子などから前時までの学習内容や学習者の実態について思考し，授業間のつながりをより意識している特徴があるといえる。

二つ目は，表9に示した授業の学習活動や教材の工夫から日頃の観察者自身の授業実践について反省を行っている発話である。熟練教師は活動中の学習者の様子や授業者が行った教材の工夫などと，日頃の自分の授業実践を照らし合わせて反省的な内容の発話をしていた。これは熟練教師が，観察した授業を他者の授業として観るだけでなく，自分事として捉えようとする意識によるものと考えられる。つまり，他者の授業実践を反省的に観察する視点を有しているということである。

三つ目は，表10に示した観察者の教育観にもとづいた発話である。熟練教師は学習活動ごとに決められたルールや活動中のあいさつなど，学習者個人を観察するだけでなくクラス全体の雰囲気や集団として統一し守るべきことなどを各々が守っているかどうかを観察し思考していた。これは熟練教師が，経験を積むことで確立していった教育観にもとづいて印象や評価を述べていると考えられる発話であり，教職経験年数が短い初任教师や大学生にはまだ確立されてないものをもとに授業を観察していると考えられる。

表8 熟練教師が前時とのつながりを意識している発話

- ・「特に投げ方は教えてないのかな，どうなんだろうね」
- ・「あとはこれ第3時なんで，2時の最後に出てきたこの感想戦って言うのかな，振り返りなんかも，そういえばねこういう振り返りが出たんだよってこう回顧させながら振り返りを用意して，ペタッペタッと貼っというたりして，あ，私のだ，僕のだなんかこうね。で，先生見てくれてるなっていうのもこう自分はやるんですねよく。で，こういうのが出たからじゃあこの時間はこういうの頑張ってみようかっていう，やっぱり振り返りは次目指したい姿とか，その時間でできるようになったっていうことなので，ただの感想で終わらないようにするためにはつなげてくっというのを子どもたちの思考に位置づけたいっていうか・・・」

表9 熟練教師が観察を通して自身の反省を行っている発話

- ・「なんかけっこう私たちって，けっこう上とか縛りがちなんですけど。自分だったら縛りがちななと思って。でも下でもいいとか色んな投げ方がいいってこう楽しませてるっていうところ，あんまり制限をかけてないっていうところも，まあ1，2年生っていうそれもあるんだと思うんですけど，それもいいなって。逆に反省です自分が」
- ・「ダンボールっていうのがおもしろいですよね。私も低学年やったことないんですけど，自分がこういう発想ないかな」
- ・「なんかみんなでこう共有してよりも・・・でもこれが自由な感じでいいんだろうか」
- ・「自分がけっこう誘導しがちなのかなやっぱり」

表10 熟練教師の教育観にもとづいた発話

- ・「変にルールをあの、さらっと流してるところもいいよね。なんかそここだわり過ぎるとけんかになったりするから、なんかそこへんもあんまりルールをかちっと決めずにしているところも、まあ工夫しているところなのかもしれない」
- ・「私だったら順番の約束決めてやりますかね」
- ・「あいさつとかしないんだ。お願いします。ありがとうございました」
- ・「やっぱりゲームだからした方がいいんじゃないかなって、自分はしますけどね。まあ最初もやらなかったんですけど、終わりくらいは」
- ・「足が出てるのが気になるんですよ。緑の4番の男の子目の前で投げてるからそういうのは…。赤の2番の男の子はちゃんと線守ってボール投げてて素晴らしいねとか」
- ・「足その使ってた子怒っちゃうな。今あっちで投げた子も怒っちゃうけど。このボールはね蹴る用のボールじゃないんだよって」

3.2.2 初任教師と大学生の特徴

表11に初任教師と大学生の発話プロトコル中のみ見られた特徴的な内容の発話記録を示した。初任教師と大学生の特徴的な内容の発話としては、教師のマネジメント行動について言及していた部分が挙げられる。具体的には、「あいさつをしたあと、一度座らせた学習者をもう一度立たせて次の活動のために移動させた」場面や「一度全員に持たせたボールを必要ないと感じたため、活動場所に移動したあとに戻させた」場面などである。熟練教師には、この場面についての発話はみられなかった。これは初任教師と大学生が熟練教師よりも授業経験が少ないことに起因するものと考えられる。つまり、初任教師が、自分の授業でも効率的に進めるためにはどうすればよいか、といった部分を共感的にとらえて観察していたのではないかと考えられる。

表11 初任教師と大学生のマネジメントに関する発話

- ・「最初からそっちの方が良かったかな。集める場所ね」
- ・「この時間もったいないね。一回持たせて戻すっていう時間もったいないので、最初から持つ人だけ持てばいいかなと」
- ・「ここたぶん最初の指示のミスだと思うんですけど、でもここで判断して全員が持たないって判断早くしたのはいいと思う」
- ・「おーだったら最初にそっちに座っちゃった方が良いと思います」
- ・「これも最初からオレンジだけボール持つとか」
- ・「今のところはたぶん、めあて発表するタイミングで子どもの位置が違うなってなったと思うんですけど、集まるタイミングで最初からこころへんの位置に出来た方が、やってる側もあ、ちょっとずれてるなってなったと思うんで、まあこれは今回のミスだと思うんですけど」
- ・「青のチームが一回持ってきてたボールを戻したっていうのも、やってみて2チーム分ボールいらなくなってわかったんで戻したとは思うんですけども、それももしかしたら授業考えるうえでわかったのかなと。わかったというかもうちちょっとスムーズにいけたのかなって思いました」

以上のように、特徴的な発話内容を抜き出して熟練教師と初任教師の思考を比較すると、熟練教師の特徴として、「授業間のつながりをより意識している」「他者の授業実践を初任教師や大学生に比べてより反省的に観察している」「自分の教育観と照らし合わせながら思考している特徴がある」ということが明らかになった。このことから熟練教師は、授業を観察する際に自分自身を振り返りながら初任教師や大学生にはまだ確立されてない教育観をもって、反省的に授業を観察しているということが推測できる。

一方で初任教師と大学生は、学習内容と直接的に関係ない時間をどれだけ省けるかなどといった、自分の課題として捉えやすい部分を共感的に観察し、思考している特徴があった。これは、教職経験

が少ないことから自分が行う授業でも意識する機会が多いため、授業を観察する際にも同様の視点をもって観察しているのではないかと考えられる。

4. まとめ

本研究では、小学校体育授業において体育を専門とする熟練教師と初任教師の授業観察から、授業を観察する際の思考の特徴を比較し、その違いを明らかにすることを目的とした。観察時の発話内容をから各命題数と割合、特徴的な発話内容を比較分析した結果、以下のことが明らかになった。

各命題数と割合を比較した結果、初任教師と大学生は学習者に関して観察する際、学習者の発言や行為に対しての印象や評価にとどまることが多いが、熟練教師はその捉えた内容への印象や評価に加えて学習者の行動や発言の意味や意図を推論しながら観察し思考していることが明らかになった。また、教師や授業に関して観察する際は、教職経験が豊富になる程その場面で起きていることの状況を把握し、その場面のもつ意味について推論したり授業の展開を予測したりしながら観察し思考していることが明らかになった。

特徴的な発話内容を比較した結果からは、熟練教師の特徴としては授業間のつながりをより意識していること、他者の授業実践を初任教師や大学生に比べてより反省的に観察していること、初任教師や大学生にはまだ確立されていない自分の教育観と照らし合わせながら観察しているという特徴が明らかになった。初任教師と大学生の特徴としては、各対象者が授業者のマネジメントについて言及していることから、学習内容と直接的に関係しない時間をどれだけ省けるかなどといった、形式的な視点から授業を観察し思考しているということが明らかになった。

以上のことから、熟練教師はその場面で起きていることの状況を把握しその場面のもつ意味を認識したり、自分の教育観を通して反省的に授業を観察したりしている特徴があると考えられる。このような視点は観察行動における教師のエクスパティーズを研究した鈴木ら(2009)の成果に通じるものがある。鈴木ら(2009)は、授業観察の思考の中でも、観察の中でゲーム状況を認識したり、広い周辺視野を伴って観察したりすることをエクスパティーズとして挙げている。熟練教師は授業観察時において、初任教師や大学生よりも頻繁にそのような視点をもって観察を行っているということが考えられる。また、授業観察時において熟練教師は他者の授業実践を観察するだけでなく、観察を通して自分自身の授業実践や教育観について振り返っているということが推測できる。初任教師や大学生は授業全体を通して観察している命題の傾向は熟練教師と大きな違いはなかったため、授業実施力の向上につながるような授業観察を行うためには、本研究で明らかになったことと日頃の自分自身の授業実践の振り返りをふまえることで、より効果的な授業観察が行えるのではないかと考える。

さらに本研究では、熟練教師にはそれぞれ教育観が確立されており、初任教師には形成されていない教育観をもとに授業を観察し思考していることが推察された。しかし、その教育観が形成される過程や、授業実践や授業観察にどのような影響をもたらすのか具体的に明らかにすることはできなかった。今後、教育観を形成する過程やその影響を明らかにすることによって、より効果的な授業の観察力を身に付けることや指導力を高めていくことが期待できると考える。

謝辞

本研究の遂行にあたり、ご協力をいただいた先生方に心より感謝申し上げます。

文献

- 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－熟練教師と初任教师の比較検討－, 発達心理学研究, 2(2): 88-98.
- 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, 第32巻: 221-232.
- 秋田喜代美(1996) 教える経験に伴う授業イメージの変容－比喻生成課題による検討－, 教育心理学研究, 44: 176-186.
- Berliner, D. (1988) The Development of Expertise in Pedagogy, American Association of Colleges for Teacher Education, Washington, D.C.:2-6.
- 深見英一郎・田中裕一郎・岡澤祥訓(2015) 体育授業における熟練教師と初心期教師の指導技術の比較研究－教師のフィードバックと授業場面の期間記録及び子どもの受け止め方との関係を通して－, スポーツ教育学研究, Vol34,No2: 1-16.
- 福ヶ迫善彦(2003) 小学校体育授業の単元過程における「授業の勢い」の事例的検討－各授業場面及び学習従事量の推移パターンの分析を通して－, 国士館大学体育研究所報, 21: 85-95.
- 福ヶ迫善彦(2018) 体育授業における意図された学習成果を保証する教師のフィードバックに関する事例的検討: プログラム及び前提条件の変数を統制した教師行動の比較研究から, 体育学研究, 63(1): 397-410.
- Hall, J.T. & Smith, M.A. (2006) : Teacher Planning, Instruction and Reflection: What We Know About Teacher Cognitive Processes, Quest, 58, 4: 424-442.
- 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.
- 石塚諭・鈴木直樹(2013) 体育教師の指導行動に関する研究動向, 東京学芸大学紀要. 芸術・スポーツ科学系, 65: 147-159.
- 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.
- 加登本仁・松田泰定・木原成一郎・岩田昌太郎・徳永隆治・林俊雄・村井潤・嘉数健悟(2010) 体育授業の悩み事に関する調査研究(その1)－教職経験に伴う悩み事の差異を中心として－, 学校教育実践学研究, 16: 85-93.
- 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第一部, 60: 135-142.
- 三島知剛(2008) 教育実習生の実習前後の授業観察力の変容－授業・教師・子どもイメージの関連による検討－, 教育心理学研究, 56: 341-352.
- 文部科学省(2021) 学校教員統計調査－令和元年度(確定値)結果の概要－, 2021.10.19閲覧.
https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kyouin/kekka/k_detail/1395309_00001.htm
- 中村有希・鈴木直樹(2016) 小学校教師の体育授業における安全配慮の特徴－教師の発達段階に着目して－, 東京学芸大学紀要, 68: 165-173.
- 中島寿宏(2017) 中学校体育授業における熟練教師と教育実習生の授業者との違い－生徒の言語的コミュニケーション量と教師による生徒へのかかわりに着目して－, 北海道体育学研究, 52: 29-

37.

- 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.
- 曾山いづみ(2014) 新任小学校教師の経験過程－1年間の継続的インタビューを通して－, 教育心理学研究, 62:305-321.
- 鈴木直樹・森博文・菊原伸朗・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エーズの検討－ボールゲームの観察行動に焦点をあてて－, 埼玉大学紀要, 教育学部, 58(2):71-87.
- 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.
- 鈴木聡(2010) 小学校教師の成長における体育科授業研究の機能に関する研究－体育科授業研究会に参加する小学校教師の意識調査を手がかりとして－, 体育科教育学研究26(2):1-16.
- 高橋健夫・岡沢祥訓・中井隆司・芳本真(1991) 体育授業における教師行動に関する研究－教師行動の構造と児童の授業評価との関係－, 体育学研究, 36:193-208.
- 吉崎静夫(1998) 一人立ちへの筋道, 浅田匡・生田孝至・藤岡完治 編, 成長する教師. 金子書房, pp.162-173.

令和4年10月3日受理

A Study on Thinking of Experienced
and Novice Teachers in Class Observation
: Focusing on Physical Education Class
in Elementary School

MIZUNO Shota, ISHIZUKA Satoshi