

小学校体育授業における若手教師の 授業力向上に関する実践的研究

－ 4年生のハンドボールの授業を対象として－

佐々木 浩

I. 緒言

文部科学省が毎年行っている「全国公立学校教員採用選考試験の実施状況」によると、ここ数年来公立学校教職員の採用は増加傾向にあり（文部科学省、2016a）、多くの公立小・中学校では、毎年初任者が配属される状況にある。また、学校規模にもよるが、複数名の初任者が同時に配属されることも稀ではない。さらに、採用される教員も臨時的任用経験の年数が次第に短くなり、現役で合格する新卒初任者も増加する傾向にある（文部科学省、2016a）。この状況は教員の年齢構成で50歳代の割合が4割近くもいる現状を鑑みると、今後も数年にわたって続くと思われる。

学校現場は今、若くて意欲的な教員が増えることへの期待がある一方で、授業実践の経験や授業以外の事柄に関する経験の少ない教員の割合が増えている事実に対して、いわゆる教員の指導力不足という形での懸念を表する声も聞こえてきている。

また、学習指導要領も改訂期を迎え^{注1)}、すべての子供たちに確かな学力を保障し得る指導力を身につけていくことはもちろんのこと、子供たちが集団で生活していく社会性を適切に伸ばしていけるような実践的指導力を確実に身につけさせるために、今学校現場では、若手教師の指導力向上に向けての取り組みの方策が問われている。

山口（2011）は、児童の学習成果をさらに高めていくには、教師は身につけた実践的知識を、教授技術として児童に施したときの成功体験と失敗体験を積み重ねながら、経験知として「わがものにする（技術化する）」ことが大切であると指摘している。実際に現職教員は、自校の校内研究や、法規で定められているいわゆる年次研修において実践した授業を省察したり、さらには管理職や指導主事における指導的な介入が施されたりすることにより授業力を向上させようと研鑽をつんでいる。

しかし、近年は教育観・授業観が多様化し教師の目指す方向が拡散したことや、学校や教師の多忙さが増幅したこと等から、教師同士の学び合いの機会が減少してきていると指摘されている（姫野、2011）。若手教師が一人で授業を省察し、

そこから実践的知識を得ようにも限界があると推察される。一方、校内授業研究については、全校種において推進され、教師の授業力向上にとって重要な役割を担っているにも拘わらず、その実際や現職教師の意識については、これまであまり研究されてこなかったと指摘されている（姫野，2011）。

そこで本研究では、若手教師が実践する体育授業単元を対象として、長年、体育科の授業研究指定校において研究実践してきた管理職が「助言者」としてアクションリサーチ（秋田他，2000）の手法を用いて、実践的指導力向上を図ろうと試みた。具体的には、カンファレンス^{注2)}を通して、授業の検討・協議を行うことで、授業者の発話内容と授業成果がどのように変容していったのかを授業の省察記録により明らかにすることにした。

Ⅱ．研究の方法

1 期間・対象学級・対象授業

本研究においての実践は、S県K市G小学校4年生1学級(26名)を対象として、2012年10月下旬から11月中旬にかけて実施されたハンドボール（ゴール型ゲーム）の授業（8時間扱い）である。

2 対象教師について

対象教師は、教員採用後3年目の27歳の男性教諭で、対象授業学級の担任である。木原（2004）は、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年以上の教師と3段階で定義し、それぞれの段階で発達段階が異なると指摘している。この定義に当てはめると、本研究の対象教師は、若手教師といえる。

3 助言者について

助言者は、長年体育科の授業研究指定校において研究実践を行ってきた管理職であり、対象学校の学校長である。

4 単元計画

本授業の構想は、授業者と助言者の共同によるが、平成19年度埼玉県長期研修教員の佐藤実践（佐藤，2008）をベースに修正を加えたものである。具体的には、単元序盤で「フリーの味方にパスをする」、中盤で「空いたスペースに移動する」、終盤で「シュートチャンスを増やす」といった主にボールを持たない動きが学べる戦術面を中心のねらいとした単元構成である（表1）。

また、基本的な技能の習得の場をゲーム化（ドリルゲーム）し毎時間行うこと

表1 単元計画 (4年ハンドボール)

時	1	2	3	4	5	6	7	8
5	○オリエンテーション	集合・整列・あいさつ・健康観察・蒲生っ子体操 (ボール運動 ver.)						
10	・学習の進め方 ・場の設定の仕方 ・ゲームへの姿勢 ・蒲生っ子体操 (ボール運動 ver.)	ドリルゲーム 《パスやパスをもらう動きを高めよう》 ①パスパスゲーム ・パスの仕方 ・正確なパス ・素早いパス ②ランニングパスゲーム ・パスの仕方 ・パスのもらい方 ・素早い移動					4の1 ハンド ボール 大会を しよう	
15		タスクゲーム① 《フリーの味方を見つけよう》 ○トライアングルパスゲーム (3対1) ・フリーの味方へのパス		タスクゲーム② 《空いたスペースに移動しよう》 ○ゾーンハンドボールゲーム (3対2) ・空いたスペースへの移動 ・結果の考察		タスクゲーム③ 《シュートチャンスを増やそう》 ・タスクゲームの選択 メインゲーム 《タスクゲームを生かそう》 (4対4) 2試合		
20								
25								
30	ドリルゲーム ・行い方							
35	ゲーム ・試しのゲーム (4対4)	メインゲーム (4対4) 1試合 《タスクゲームを生かそう》 ・フリーの味方へのパス ・空いたスペースへの移動						
40	片付け・学習の振り返り、まとめ・整理運動・次時の予告・あいさつ							

により、メインゲームに必要なボールを操作する技能を高めていくことができるようにした。さらに、単元のねらいに迫るためのゲーム（タスクゲーム）を導入し、単元序盤ではフリーの味方にパスをする技能を高める「トライアングルパスゲーム」を、中盤では空いたスペースに移動する技能を高める「ゾーンハンドゴールゲーム」を、終盤はチームの課題に応じて自分たちで学習したタスクゲームを選択できるようにした。

メインゲームはコート的人数が4対4で攻撃、守備が同じ人数で行うが、キーパーが攻撃に参加するルールを設定することにより、攻撃側が数的優位に立てるようにし、タスクゲームで学習した内容を発揮しやすくなるようにした。

ゴールは「V字型ゴール」（岩田，2012）を利用し、左右のスペースをうまく使えるようにした。

5 カンファレンスにおける教師の発話内容の分析

本研究では、授業者と助言者によって授業計画の立案をするとともに、毎時間助言者が授業を観察するとともにデジタルビデオカメラで収録し、その日の放課後に撮影した授業映像を視聴しながら授業の省察と次の時間の課題と改善点を明らかにするカンファレンスを行った。このように、授業実践と授業後のカンファレンスのスパイラル形状で単元を展開し授業改善に取り組む、アクションリサーチの形で進めた。

このカンファレンスにおける授業者と助言者の発言の様子をデジタルビデオカメラとICレコーダーで収録し、逐語化した上で、それぞれの発話内容を意味のまとまりごとのセンテンスに分類し、授業者は三つの階層に、助言者は二つの階層に分類し（表2）、分析・考察した。

表2 発話内容の分析階層

分類階層	分析カテゴリー	対象
1	振り返りの「視点」	授業者／助言者
2	教師の「知識」	授業者／助言者
3	「知識」の下位カテゴリー	授業者

第一の階層として、授業者及び助言者両者の意味のまとまりごとのセンテンスに分けた発話内容を、「事実（指導行動や学習行動の事実説明）」、「評価（指導行動や学習行動に対する感想評価）」、「改善（指導行動や学習行動に対する改善意見）」の3つの視点に分類した。この3つのカテゴリーは、Graham et al.(1993)の研究で採用されているものを参考に、本研究では「改善」のカテゴリーを独自に追加設定した^{注3)}。また、その際分類不可能な内容（助言者に対する質問、

同じ意味内容の繰り返し発言、授業から垣間見られた生徒指導上の発言及び学級経営上の発言等)については、分析の対象から除外した。カンファレンスで分類した各視点のカテゴリーと発話内容例を表3に示した。

第二の階層として、両者の意味内容のセンテンスを吉崎(1987)の知識領域のカテゴリー(図1)に従い分類した。各知識のカテゴリーと発話内容例は、表4に示した。

第三の階層として、授業者のみに出現した知識領域を、さらに4つの下位カテゴリーに分類した(表5)。

4つの知識の下位カテゴリーと発話内容例は表6に示した。

表3 振り返りの視点の発話内容例

視点	発話内容例	対象	時間
事実	みんなで、サイドアタックを意識しようとか、トライアングルを意識しようとかそういう感じで選んでいるんですけど。	授業者	5時間目
評価	最後の拍手もそれにつきるなど(笑)。なんかうれしいという感じじゃなくて。子どもたちにとっては、きっとそっちまで頭が回る状況じゃなかったなという感じですね。	授業者	2時間目
改善	これ自分たちのチームでやっているから2分間で何回通ったかよりは、パスの回数を積算していくやり方のほうがいい。10回したら交代。	助言者	3時間目

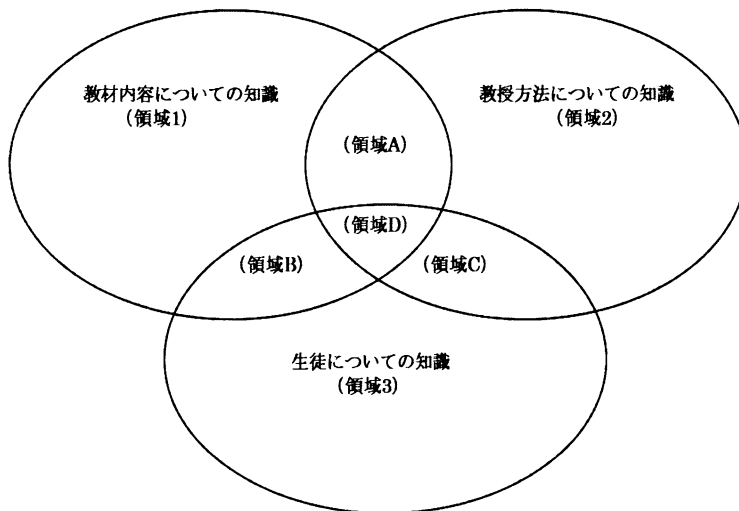


図1 吉崎における授業についての知識領域(吉崎, 1987, p.13)

表4 教師の知識カテゴリーと発話内容例

知識	発話内容例	対象	時間
領域 1	(スタート時)なんで正面にパスを出すかといったら、自分にマークさせるため。相手をひきつけるために、そのためにわざわざ目の前にいる相手チームに渡して返してもらおう。フリーの味方をつくらせるためにやる。	助言者	4 時間目
領域 2	単元通してこういう風なこともやっていきたいと思っているので、これをうまいことなんか見える形で、今日はパネルにチームのめあてとか貼ったので、そこになんかこう、まだ考えている途中なんですけど、シールとか見える形で評価してあげたいなど。	授業者	1 時間目
領域 3	普段男子なんかはドッジボールをほとんど毎日のようにしていて、ボール扱いがうまい子がいる。だけど女の子たちは、全然ボール扱いをしていないので、ほとんどなれていな子たちの方が多い。	授業者	1 時間目
領域 A	空いたスペースという言葉だけじゃわからないと思ったので、ほんとはホワイトボード使ったのがいいと思ったんですけど、あそこでルールも説明できるかなと思ったので体を使ってやりました。	授業者	4 時間目
領域 B	ゲームの発展が、だんだん、こう縦長になってきているんだよ。団子型から縦長になってきている。縦一に走るようなパスが出て、縦長になってきている。それがだんだん今度は広域で、コーナーも使えるようなパスになってきて、さらにゲームの位相が発展して行って、パフォーマンスが向上していくから、縦に抜けるパスは認めていいと思う。	助言者	6 時間目
領域 C	「ドンマイ」言ってたね。練習時に言ってたから、あれも先生の方から意図的にさ、ドンマイ言わせて。ドンマイ、グータッチ！やったね、ハイタッチ！ドンマイはグータッチで。	助言者	6 時間目
領域 D	今日は、いつも言われていた最後の答え合わせの場面がちゃんとできていたので、今日は負けちゃったんですけど、負けたチームの中でもいい動きを拾って広めて技能的に成長したんだよってことと言いたいなどと思って、負けちゃった青チームの中でも O さんが空いたスペースに移動して、フォローの動きができていて…。	授業者	7 時間目

表5 知識の下位領域

知識の下位カテゴリー	対象
「既存知識（授業者自身が過去に獲得していた知識）」	授業者
「授業者の気づき（授業者の個人的な反省）」	授業者
「助言者から得た知識（助言者の助言により獲得した知識）」	授業者
「その他（事実や事象、観察等） ^(注4) 」	授業者

表6 授業者の下位知識カテゴリー

下位知識	発話内容例	時間
既存知識	ともかく最初の前半部分では、しっかりルールを徹底して、学習規律も含めてやっていきたいなってとらえて、今日第1時ということで、ゲームはするんだけど、途中で止めながらもルールはしっかり教えなければいけないなど。	1時間目
自らの気づき	Dチームが心配なんですよね。でもそういう意味ではAチーム最初負けてばかりなのでチーム作り失敗しちゃったかなと思ったんですけど、でも今更変えられないし。チーム作りがすごい心配だったんですけど。	4時間目
助言より	※助言者「声のパスもしようね、って。」に対して あ、声のパス。おお。うん、うん、うん。	4時間目
その他	タスクゲームについては、ローテーションの仕方がバラバラになっちゃったので、誰がディフェンスするか、誰がオフェンスするか崩れちゃったので、それももう一回確認しないといけない感じですね。子どもたち混乱しちゃったので。	3時間目

6 学習成果の分析

1) 技能成果の分析

本單元における児童の技能成果を確認するために、メインゲームを固定カメラで撮影し、4チームすべてのメインゲームにおけるボールを持たない動きを分析した。單元8時間内のメインゲームをゲーム①からゲーム⑫までに分け、すべてのゲーム時間を合わせるために、分析時間を4分30秒で区切った。

ボールを持たない動きのカテゴリーをA.B.C.Dの4つに分けた(表7)。

表7 ボールを持たない動きの分析カテゴリー

動き	ボール保持者と自分の間の守備者がいない空間に…
A	止まってサポートしている
B	移動してサポートしている
C	空間を創り出してサポートしている
D	守備者が存在する

2) 体育授業態度評価

本単元の学習によって子供たちの体育授業に対する態度がどのように変容するのかを、高橋他（2003）が開発した体育授業態度評価を適用して単元前後に実施した。

Ⅲ．結果と考察

1 教師の発話内容の分析

1) 第一階層：振り返りの視点の出現頻度

図2及び3は、授業者と助言者の毎時間の各視点の出現頻度の割合を示したグラフである（数値は出現回数）。

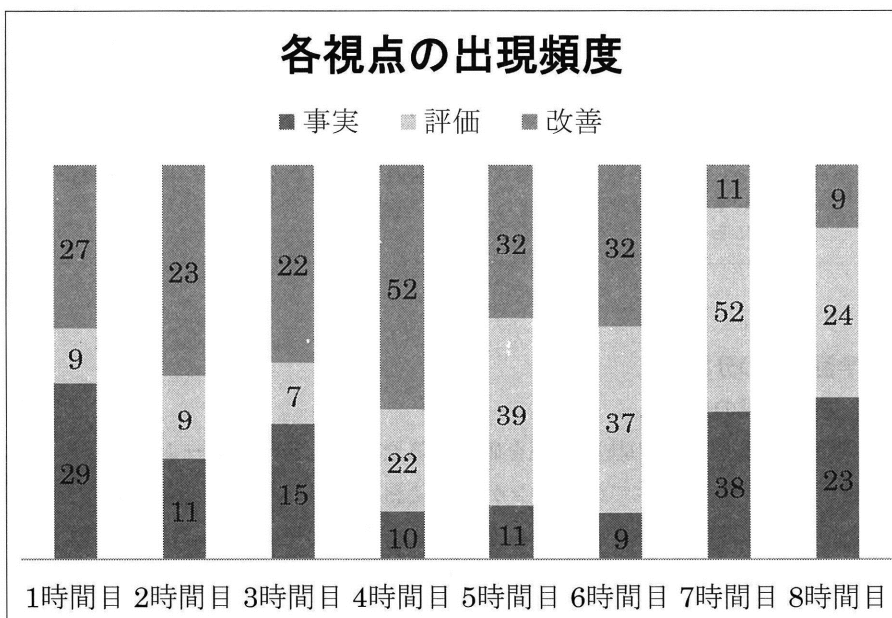


図2 授業者の振り返りの視点

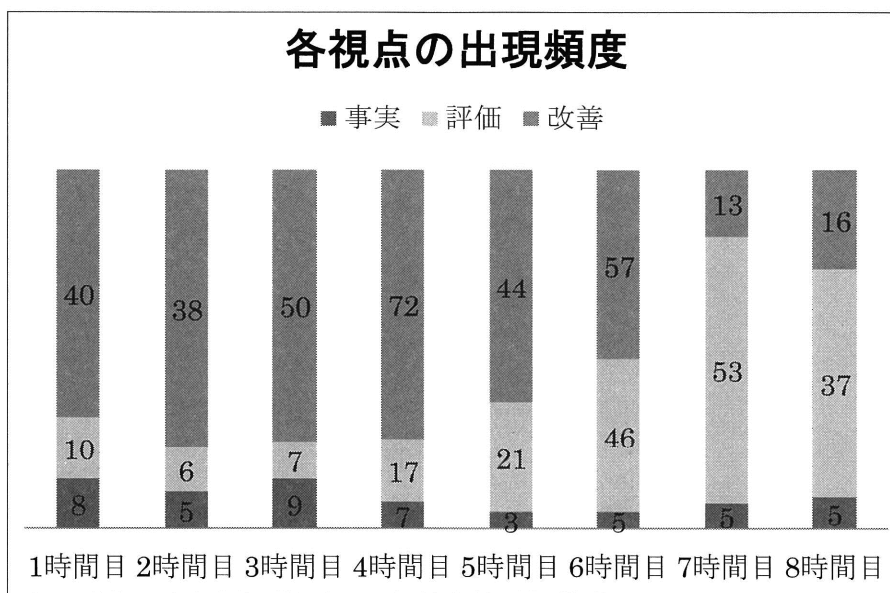


図3 助言者の振り返りの視点

図3助言者の「改善」の視点に着目してみると、単元前半に高い数値を示していることがわかる。一方授業者においても、同じく「改善」の視点は他の二つの視点より前半の数値は比較的高めに推移している。このことから、助言者は単元前半のカンファレンスでは、授業改善のための課題解決に向けて積極的にかかわっていたことが推察される。しかし単元後半では、授業者と助言者両者とも「改善」の視点が減少し、逆に「評価」の視点が増加している。

以上のことから、カンファレンスでは、両者とも単元当初は授業者の指導行動の改善や子供たちの学習行動の改善について視点が向けられていたが、単元が進むにつれて両者の視点が「評価」に向けられていったということは、授業者の指導行動や子供たちの学習行動が徐々に改善されていき、その成果に視点が移行していったことが推察される。

2) 第二階層：獲得知識の出現頻度

図4及び5は、授業者と助言者の毎時間の知識領域の出現頻度の割合を示したグラフである（数値は出現回数）。

グラフから両者に共通してみられる傾向として、単元前半は、単一知識（領域1, 2, 3）の出現回数が多いということがいえる。その中でも特に、授業者は「領域2（教授方法についての知識）」と「領域3（生徒についての知識）」の出現が多く、助言者は「領域2（教授方法についての知識）」の出現が多い。しかし、単元後半になると、両者とも単一知識の出現回数が減少傾向となり、逆に複合領域

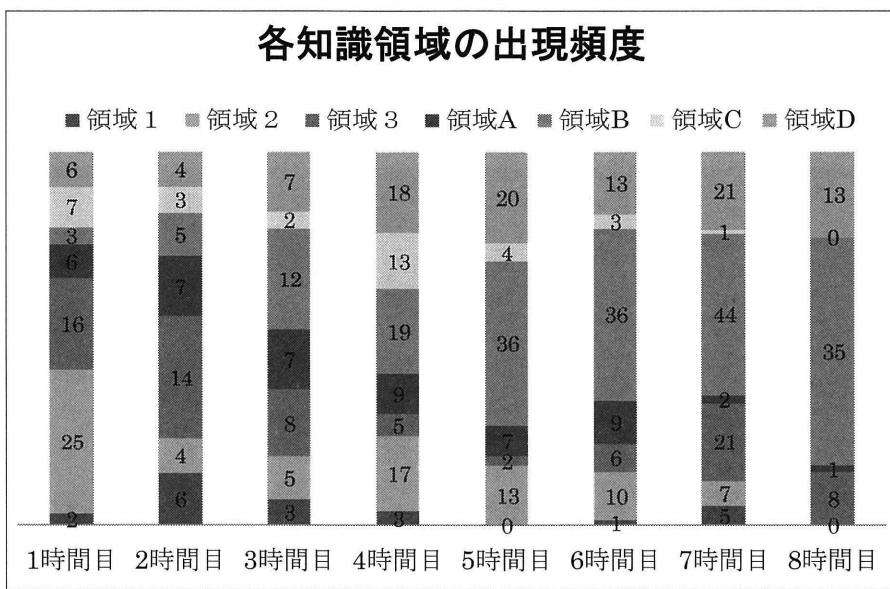


図4 授業者の知識領域

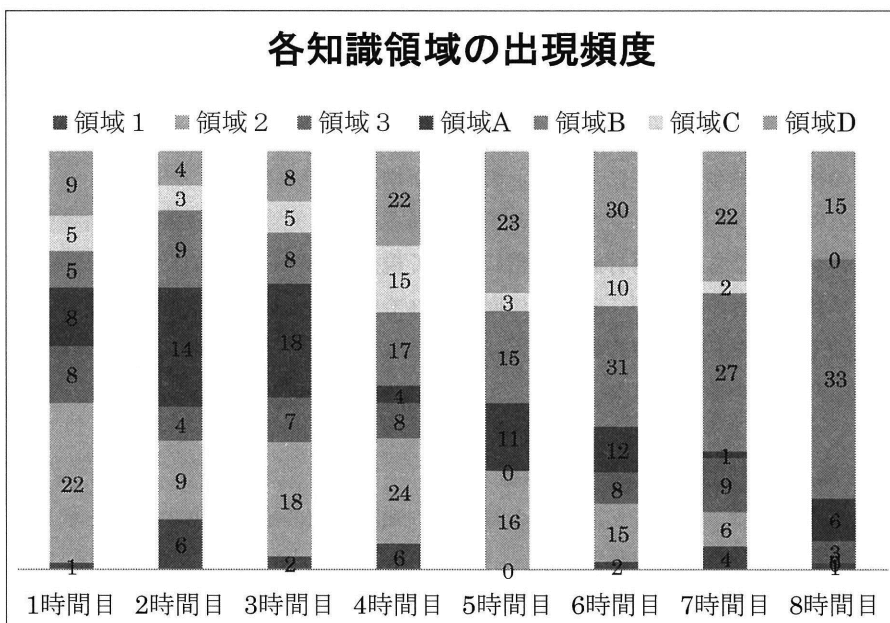


図5 助言者の知識領域

の出現回数が増加してくる。特に、授業者は「領域 B（教材内容について知識 + 生徒についての知識）」の出現が増加し、助言者は「領域 B（教材内容について知識 + 生徒についての知識）」と「領域 D（教材内容についての知識 + 生徒についての知識 + 教授方法についての知識）」の出現が増加している。

このことは、カンファレンスの前半においてまず助言者は、授業者に教授方法の改善について主に助言していることが推察できる。そして授業者は、コンサルテーションを受けながら自らの教授方法と加えて実際に自分が指導している目の前の子供たちの学習行動について省察し、教授方法と子供についてそれぞれ独立した知識として獲得していることが推察できる。

しかし、単元が進むにつれて両者とも単一知識が減少し複合的な知識特に「領域 B（教材内容について知識 + 生徒についての知識）」の出現が増加したということは、カンファレンスの内容が目の前にいる子供たちにどのような学習内容を、どのように教えたならより成果が向上するのかという複合的な省察内容に変わっていったことが推察される。

3) 第三階層：知識内容の下位カテゴリーの出現頻度

図 6 は、授業者の毎時間の知識内容の下位カテゴリーの出現頻度を表したグラフである（数値は出現回数）。

これによると、単元中盤に「気づき」の出現回数が増加していることがわかる。このことから、授業者は、前半のカンファレンスにおける助言者からのコンサルテーションにより、単元中盤より自ら気づいた意見を積極的に発言できるようになり、知識を獲得していったことが推察される。

また、「助言者より」獲得した知識の出現回数は、総じて高い頻度を表している。そこで、授業者は、助言者よりどんな知識内容を獲得しているか「事実」「評価」「改善」の視点よりクロス集計した（図 7、数値は出現回数）。このグラフから授業者は、単一知識としての「教授方法についての知識」（領域 2）と、また、目の前にいる子どもたちにどのような内容をどのように教えるのかといった「複合知識」（領域 A）（領域 B）（領域 C）（領域 D）を、それぞれ「改善」の視点から獲得していくことがわかった。このことから、カンファレンスにおいて助言者によるコンサルテーションを通して授業者は、その授業単元に特化した教授方法の知識を獲得するとともに、教材内容 + 教授方法 + 子供といった授業全体を統括する知識を獲得していくことが推察される。

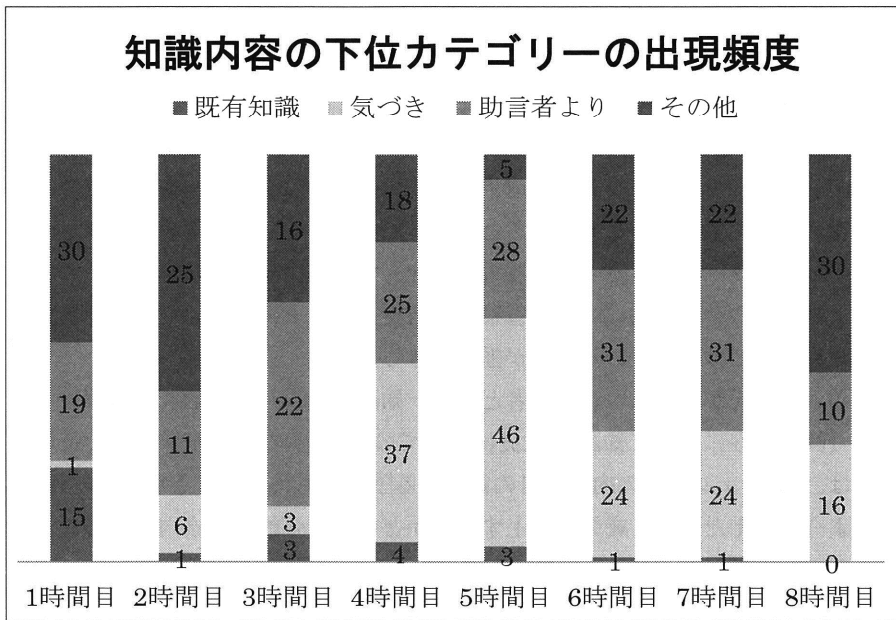


図6 授業者の知識の下位カテゴリー

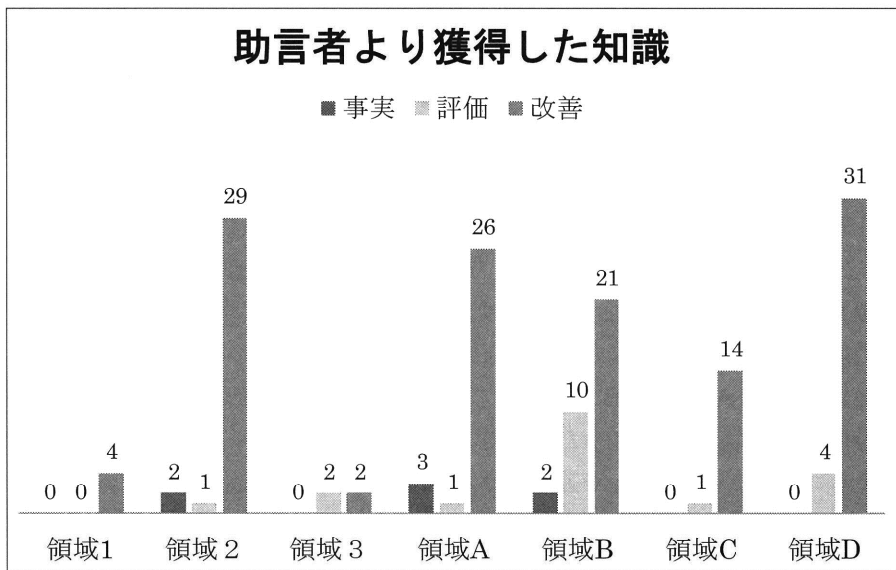


図7 授業者が助言者より獲得した知識

2 学習成果の分析

1) 児童の技能成果

図8は、メインゲームのパフォーマンス結果を分析したグラフである。これによると、単元前半は、A「止まってサポートする」傾向が多く見られたが、後半のゲーム⑦よりB「移動してサポートする」傾向が多くみられるようになった。

このことはつまり、単元中盤の学習のねらいであった「空いたスペースに移動しよう」というボールを持たない動きの技能獲得成果が、ゲームパフォーマンスとして表れていたことの裏付けと考えることができる。また一方で、D「相手の守備者が存在する」も増加しているが、これはゲームの位相が集団から縦長へと成長することにより、コートを広く使うようになり、プレイ中に相手（敵）の頭越しのパスが増加したことが考えられる。

以上のことから、本単元でのメインゲームのパフォーマンスは、向上したことが考えられる。

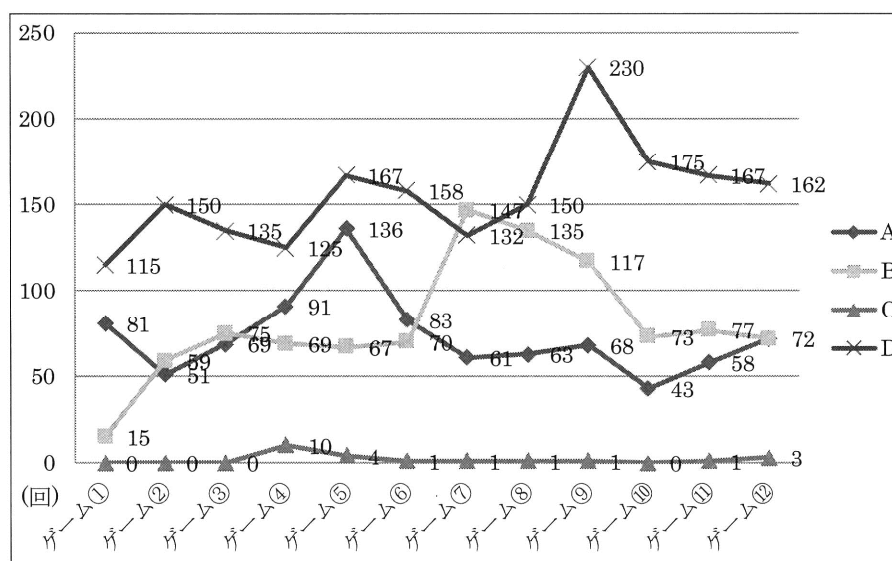


図8 ゲーム①からゲーム⑫までのA.B.C.Dの出現推移

2) 単元前後における態度評価

表8は単元前後における態度評価の結果である。

4項目中、「まもる（社会的行動目標）」項目以外の3項目で単元後の得点が向上した結果となり、全体の合計得点で有意差が認められた。また、子供たちが単元前後共に4項目の評価を全て3段階評価（+，0，-）^{注5)}の「+」と評価して

いることから、子供たちは単元を通して主観的に高い授業評価をしていたことがいえる。したがって、本単元は良い学習成果が得られたと考えられる。

表 8 単元前後における態度評価

項目名	単元前	評価	SD	単元後	評価	SD	t 値
たのしむ（情意目標）	13.77	+	0.15	14.19	+	0.11	0.14
学び方（思考・判断）	12.58	+	0.09	13.50	+	0.17	0.04
できる（運動目標）	12.77	+	0.27	13.31	+	0.21	0.21
まもる（社会的行動目標）	14.81	+	0.04	14.73	+	0.04	0.48
合計得点	53.92	+	0.1	55.73	+	0.08	2.21*

* : $p < 0.05$

IV 結論

本研究では、小学校の若手教員が、体育授業後に助言者が加わってカンファレンスをしていくことにより、どのような視点で授業を省察するのか、また、助言者によるコンサルテーションの過程でどのような知識が形成されるのか、さらには、結果としてどのような学習成果がでるのかアクションリサーチの方法を適用し検討してきた結果、次のことが明らかになった。

第一に、若手教師は、カンファレンスにおいて、助言者からのアドバイスを受け省察することにより、単元前半では自らの指導行動や子供たちの学習場面の改善に視点が向けられていることがわかった。そして、単元が進むにつれて視点が評価に向けられていくことから、単元後半では、徐々に学習成果に視点を当て授業を省察していくことがわかった。

第二に、カンファレンスを通し、若手教師は単元中盤までに「領域 2（教授方法についての知識）」と「領域 3（生徒についての知識）」の知識を積極的に形成し、後半からは、学習成果向上に向けての複合的な知識を形成していく傾向があることがわかった。

第三に、若手教師は、常に助言者より多くの知識を学ぶが、単元中程になると、自ら気づき知識を獲得していくことがわかった。また、助言者から学ぶ知識として、単一知識としては「教授方法」が殆どであるが、複合知識としては「教材内容」「教授方法」「生徒」とすべてに関連した知識、言い換えれば「目の前の子供たちにどのような内容をどのような方法で教えたらよいのか」という知識獲得を志向していることがわかった。

さらに、技能成果や態度評価の結果から、若手教師におけるアクションリサーチを通じた体育授業改善の取り組みは、学習成果にプラスの影響を及ぼすことが確かめられた。

この研究により、若手教師の指導行動の基盤となる知識形成の実態と児童の学習成果に関係について一つの示唆を与えると考える。

V. 今後の課題

秋田他（2000）は、「アクションリサーチにおけるカンファレンスは、問題を見つけ解決していく場であると同時に、教師自身が問いを生成する能力、子供に対する多角的な見方を深めていく場であると考えられる」と述べられている。今後も暫く首都圏においては、若手教員の大量採用時代が続く。若手教員の指導力向上に向け、校内研究の在り方、その同僚性について検討していくことが必要であろう。

文部科学大臣もそのメッセージで述べているが、今後はなお一層、次期学習指導要領の実施に先駆けて、新たな教育課題に対応できる知識・ノウハウを備えた教員の育成環境を整えるとともに、大量退職・大量採用を背景とした年齢・経験年数の不均等による若手教員への知識・技能の伝承の停滞を克服するべく、養成・採用・研修の一体改革を着実に進めていく必要（文部科学省，2016b）がある。

したがって本研究では、4年生担当の若手教師1名が対象であったが、今後若手教師の対象を広げ、彼らが抱える指導上の悩みについて授業研究を通して解決していくための方法論についても明らかにする必要があるだろう。

学校教育の成否は教員に懸かっているのである。

<注>

注1) 将来の変化を予測することが困難な時代を前に、子供たちには、社会の変化に受け身で対処するのではなく、現在と未来に向けて、一人一人が自らの可能性を最大限に発揮し、自らの人生を切り拓き、よりよい社会と幸福な人生を自ら創り出していくことが求められている（文部科学省，2016b）。そこで、そのために必要な力を子供たちに確実に育むために、文部科学大臣が平成26年11月に中央教育審議会に対して「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」と諮問文を出し、平成28年9月現在、次期学習指導要領についての論議が重ねられている。中央教育審議会では、審議を重ね改訂の基本的な考え方を平成27年8月26日に「論点整理」として纏め上げた。そこには、新しい学習指導要領が目指す姿や各学校段階、各教科等における改訂の具体的な方向性等が記されている。それによると、体育科・保

健体育科においては「学習したことを実生活や実社会で生かし、運動の習慣化につなげること、技能や知識、思考力・判断力・表現力等、公正・協力・責任・参画等の態度をバランスよく育むこと等について、更なる充実」が求められている。また、「2020年に開催される東京オリンピック・パラリンピック競技大会を契機としながら、各学校段階を通じて、運動やスポーツへの関心を高め、「する、みる、支える」などの多様なスポーツへの関わり方を楽しめるようにしていくこと」が求められている。

- 注2) カンファレンスとは、主に「チームカンファレンス」や「ケースカンファレンス」として、医療や介護従事者によって、臨床事例検討会として実施されてきた。教育実践の領域においては、1984年に稲垣が授業の臨床研究（カンファレンス）として提案したのが最初である（塚野, 2014）。稲垣（1995）は、教育の実践においても、事例に即して検討を行い、専門家としての力量を形成していく場をつくり、それをプロフェッションとしての成長、発展の基盤として位置づけた。本研究では、具体的な方法として、稲垣（1995）が提案した「お互いにビデオを見合い、それぞれの授業における判断や意見を交換し、それを通して、相互に授業を見る目を広げ、きたえること」を採用し、試みた。
- 注3) Graham et al（1993）は、教師教育者と教員志望学生を対象とし、彼らに他者の授業映像を視聴させ、気づいた点を文章で記述させそれらを分析した。その際、記述文を表面的な「事実」か「評価」のいずれかに分類した。ただし、Graham et al（1993）が、分類した「評価」カテゴリーの中にはおおそ称賛・考察・改善的内容が含まれていた。したがって本研究では、その中から独自に「改善」というカテゴリーを分離独立設定した。
- 注4) 第3階層の「その他（事実や事象・観察等）」における（事実）は、第1階層の「事実」「評価」「改善」における「事実」が授業場面における表面的な事実全般を指しているのに対し、児童の学習活動や行動に対しての発話を指す。
- 注5) 高橋他（2003）は、処理された各項目の合計点を「小学校高学年段階」「中学校段階」「高等学校段階」「大学段階」の4段階に大別して診断基準表を作成した。この診断基準は平均値から算出されたため、一般的な傾向から自らの授業評価を相対的に把握することができる。ここではより近い「小学校高学年段階の診断基準表」（表9）を活用した。

表9 小学校高学年段階の各項目・次元の得点に関する診断基準（高橋他，2003）

項目名	+	0	-
たのしむ（情意目標）	15.00-13.64	13.64-11.40	11.40- 5.00
学び方（思考・判断）	15.00-12.19	12.19- 9.55	9.55- 5.00
できる（運動目標）	15.00-11.56	11.56- 9.08	9.08- 5.00
まもる（社会的行動目標）	15.00-13.53	13.53-11.46	11.46- 5.00
合計得点	60.00-49.61	49.61-42.80	42.80-20.00

<文献>

- 1) 秋田喜代美・市川洋子・鈴木宏明（2000）アクションリサーチによる学級内関係性の過程．東京大学大学院教育学研究科紀要，40:151-169.
- 2) 姫野完治（2011）校内授業研究及び事後検討会に対する現職教師の意識．日本教育工学会論文誌 35:17-20.
- 3) Graham, Kathy C., French, Karen E., Woods, Amelia M. (1993) Observing and Interpreting Teaching-Learning Processes: Novice PETE Students, Experienced PETE Students, and Expert Teacher Educators. Journal of Teaching in Physical Education, Vol. 13 Issue 1: 46-61.
- 4) 稲垣忠彦（1995）授業研究の歩み 1960-1995年．評論社：東京
- 5) 岩田靖（2012）体育の教材を創る．大修館書店：東京
- 6) 木原俊行（2004）授業研究と教師の成長．日本文教出版：東京
- 7) 文部科学省（2016a）．平成27年度公立学校教員採用選考試験の実施状況について http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/senkou/1366695.htm
2016年8月30日閲覧
- 8) 文部科学省（2016b）．教育の強靱（じん）化に向けて（文部科学大臣メッセージ）について（平成28年5月10日）
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/05/1370648.htm
2016年8月30日閲覧
- 9) 佐藤泰弘（2008）．運動の特性にふれ、「できる」体験を重視した体育授業の研究「平成19年度埼玉県長期研修教員報告書」：88-96.
- 10) 高橋健夫編著（2003）．体育授業を観察評価する－授業改善のためのオーセンティック・アセスメント－．明和出版：東京
- 11) 塚野弘明（2014）教員養成における授業カンファレンスについての研究－教育実習生の算数の授業－．岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要，13:145-156.

- 12) 山口孝治 (2011) . 体育授業における教師の力量形成に関する実践的研究 - 若年教師の実践的知識の変容に着目して - . 佛教大学教育学部論集, 22:153-170.
- 13) 吉崎静夫 (1987) . 授業研究と教師教育 (1) - 教師の知識研究を媒介として - . 教育方法学研究, 13:11-17.