

体育授業に対する教師の認識変容過程 —小学校教師の長期研修を事例として—

朝倉雅史*・清水紀宏**

Teacher's transformation of cognition about physical education class —A case study of an elementary school teacher participated in long-term training—

ASAKURA Masashi* and SHIMIZU Norihiro**

Abstract

The purpose of this paper was to describe the process of teacher's cognitive transformation about physical education (PE) class, and to clarify the factor which conducts the transformation. For that purpose, we selected the in-service teacher participated in a long-term training at the university. Then we focused her plan of conducting PE class and change of presupposition—like a frame of reference about PE class, and considered about the factor by examination into her works in the training. Consequently, main results were as follows. Her transformation of cognition about elements of sporting activity —like rules, techniques or sporting goods— and relationship between learners guided her plan about PE class that was differ from previous plan in the past. The transformation was caused by conquering her dilemmas that were brought by exteriorization of practice and critical discourses with her advising teacher. In addition, enough time to Consider about specific issue, subsistence of her advisor who helps her transformation and her attitude to lean positively were functions of her cognitive transformation.

Key words: teacher, physical education class, cognitive transformation, long-term training

I. 目 的

スポーツ振興基本計画の策定以降、スポーツ立国戦略や先般制定されたスポーツ基本法の中では、一貫して「学校体育の充実」が標榜されてきた。実際、学校体育における学習経験が子どもの生涯に渡るスポーツとの関わり方を規定すること⁶³⁾なども明らかにされている。殊に、教科体育授業における優れた教育活動の展開

は、人々の豊かなスポーツライフの基盤を構築する上で重要な課題といえる。なお、良質の体育授業を生み出す優れた体育教師の必要性が、諸外国における共通認識となっていることを踏まえると²⁴⁾、如何に良質の体育教師を確保するかが学校体育の充実に向けた重要課題の一つとして挙げられる。

ただし、教師にとって中心的な職務である授

* 筑波大学大学院人間総合科学研究科博士後期課程

Doctoral Program in Graduated School of Institute of Comprehensive Human Science, University of Tsukuba

** 筑波大学人間総合科学研究科

Institute of Comprehensive Human Science, University of Tsukuba

業は、児童生徒との教授—学習関係の中で生じる多様な人格との相互行為であり、不確実性や複雑性の高い状況の中で展開される。また、教師が児童生徒に学習させる内容は、時代的・社会的背景によって変遷していく。故に、優れた教師の確保は、彼らに定型的な技術を習得させることや特定能力を向上させるだけで事足りるものではない。すなわち、教師は教職生活の中で不断の実践改善を繰り返し、学習者の多様性や教育内容の変遷に対応していく必要がある。つまり、教師には一般的な知識や技術の習得だけでなく、自らのものの見方や考え方や実践行為の在り方自体を変革していくことが求められると言えよう。

したがって、優れた教師を確保するためには、教師が教師として成熟していく「成長」^{8, 注1)}あるいは「発達」⁷⁾していく過程が重要な意味を持つが、その過程の中に教師が「変わっていく」プロセスが含まれる。例えば、今津²⁵⁾は「教師の発達」を「教師個人の教職経歴に沿いながら、その教育実践を基軸とした変容過程をたどるという独自の研究観点」と規定している^{注2)}。また、教師の成長や力量形成を対象とした実証的な研究^{26, 36, 73)}では成長を促す「契機」や「転機」が注目されてきたが、「転機」とは教師のものの見方や考え方の変化を意味するものである^{注3)}。

さらに、認知心理学の台頭による教師の知識に関する研究の蓄積が進み²⁾、教師の行為を根底で規定している認識的要素の究明が進んだ。そして、教師の成長を「信念」や「イメージ」という高次の認識的要素が変容する過程として捉える研究が蓄積されてきた^{3, 23, 28, 52)}。教師の実践行為が認識に支えられているならば、行為の前提となっているそれらの認識が変容していく過程は、教師の成長における重要な局面となろう。本研究は、特に教師の成長における認識変容の側面を重視し、教師の行為を規定している前提的、根本的なものの見方や考え方の変化について検討しようとするものである^{注4, 注5)}。

ところで、教師の認識変容は、経験を通じて即自的に起こる一過的な現象ではない。故に、同じような経験をした教師が同様に成長するわけではない³⁹⁾。つまり、現実的な教師の成長においては、カテゴリー化された「契機」や「転

機」だけでは描き切れない変容の「プロセス」が存在する。また、教師の成長においては教師自身による「自律的な力量形成」¹⁹⁾が求められる。例えば、一定の知識・技術を習得することで実践が安定する反面、実践がルーティン化していく「中堅期の危機」を克服するためには、教師としての在り方や価値観といった認識を自ら問い直す行為が重要となる⁶⁹⁾。だが、その「問い直し」自体がどのような文脈で生まれるのかについてはあまり定かではなく、教師の認識変容がどのようなプロセスを辿るかは明らかにされていない。

なお、学校体育や特定教科（体育授業）に対する教師の認識変容を対象とした研究は少なく^{29, 38, 44)}、多くは初任者の授業力量形成や省察行為の変化、知識の形成や獲得に主眼が置かれている。よって、如何なる体育授業を志向するかを表す体育授業観とも言うべき次元から、その変容を明らかにしたものは見られない。また、喫緊の問題解決に迫られる学校現場において、自己を対象化する時間的余裕が保障されているとは言い難い⁷⁵⁾。さらに、教師の実践を恒常的に規定している認識が変容し難い実情も報告されている^{69, 70)}。したがって、実践を規定している認識を変容させた教師に着目し、その教師が如何にして変容に至ったかを検討することに意義が見出されよう。

そこで本研究は、教育現場を離れ大学における一年間の長期研修に参加した教師を対象に二つの目的を設定し、詳細な事例記述を試みた。第一に、教師の体育授業に対する認識並びにその変容過程を記述することで、それまで実践してきた体育授業の前提的な枠組みの変容を具体的に描出することである。第二に、認識変容の契機や文脈について考察を加え、体育授業に対する認識の変容を促す要因を明らかにすることである。

Ⅱ. 方 法

1. 体育授業に対する認識の変容と教師の成長

本稿では、教師の体育授業に対する認識変容を、教師自身がよりよい体育授業の創造を目指していく中で起きる、ものの見方や考え方の変化として捉えている。

ところで、よりよい体育授業を究明した研究

については「子どもによる授業評価」³³⁾を手がかりとする授業評価法の開発を中心に進められてきた^{65,67)}。その評価に基づいて、よい授業の条件となる過程的（行動的）事実を総合的に捉えるため、組織的観察法を用いた学習者行動の計量的分析⁶⁶⁾や、効果的な教師行動の解明^{51,68)}が進んだ。そして、授業評価や効果的な教師行動の知見を基盤に、実践への介入を試みる研究¹⁶⁾や教師の成長を支援する自己診断表の作成⁴⁷⁾も進められている。

学術的な手続きを踏まえたエビデンスの収集と提示は、教師による授業改善の動因となることから教師の教授行為を変容させることになる。だが、これらの諸研究を牽引した高橋⁶⁴⁾は「実証的・経験的研究は、それがいかに分析的にされようと、あるいはいかに総合的・全体的にされようと、その前提となる理念的仮説が実践的成果を方向づけているという意味で、その研究は常に限定的であるということが自覚されねばならない」と述べている。つまり、ある理論仮説によって構築された評価枠組みは、測定する成果をア priori に規定している為、その結果導出される教師の授業改善は、併存・対立するパラダイムをあらかじめ捨象していることになる。だが、教師がよりよい授業を創出しようとする過程には、外在的指標に基づく行為の修正と共に、教師自身の価値判断や認識の変容が伴うと考えられる。

認識変容を基軸として教師の学習や成長に接近するには、実際の授業に表出する教師—学習者行動への焦点化とは別に、授業に対する教師の認識を全体として記述することが有効と考える。なぜならば、教師の実践を根底で規定している認識は、彼らの一貫した授業実践を導いている「授業観」¹⁵⁾や「イメージ」³⁾として比較的安定した形で存在していると推論されるからである。また、それらは教師の理想形として、文脈依存のかつ不確実な実践に一定の方向性を与えている。つまり、教師が保有する授業観やイメージとその変容を教師自身の語りや記述から描き出すことにより、実践の前提となっている認識の変容を描出することが可能になると考えられる^{注6)}。

2. 認識変容に関する分析視点

既述のように本研究において着目する認識変容は、特定の教師行動や知識の習得における変化とは次元を異にするものである。すなわち「なぜ、そのような教師行動を取るのか」あるいは「なぜ、その知識を拠り所にするのか」という前提的な考え方の変容を記述することを目的としている。ある人の前提的な枠組み自体が変容する過程の解明は、批判的思考に基づいて、自らの自明的態度を批判する「批判的学習モデル」⁴⁸⁾に立脚するアプローチであり、「ダブル・ループ学習」¹⁰⁾や「変容的学習」⁴¹⁾と呼ばれる学習論に依拠している。

殊に、教師研究の領域では「反省的実践家」⁵⁸⁾の提唱以来、認識が変容する上で重要な行為とされる「省察」⁴⁾の重要性を論じた理論的・実証的研究が蓄積されてきた^{30,38,56)}。ところが、省察（リフレクション）の重要性が重視され、プログラム化が進む一方、概念自体が多義的であることからその方法や方向性は多様化している⁵⁾。また、振り返りの対象が技術的水準に終始してしまう点を問題視する指摘⁵⁴⁾もある。

前提的な認識が変容する過程も省察を通じて進行するものと考えられるが、その省察水準は「自分の用いている知識の性質や機能、使い方について省察する」⁴⁾ことで、自明視していた枠組みや自らの仮定に関する新たな理解の形成を志向するものである。このような振り返りは Argyris & Schön¹¹⁾が提唱したように、行為による結果の原因に対して閉鎖的な「モデルⅠ」の行動世界から、行為者の前提を吟味し、原因の誤りを見ようとする「モデルⅡ」の行動世界への移行を表している^{注7)}。また、成人の変容的学習^{注8)}を理論化した Mezirow⁴³⁾が、行為の前提として存在している「準拠枠」の真实性や妥当性を批判的に問い直す「想定批判的省察」と呼んだ思考もこれにあたる。このような高次の省察を通じた学習の位相変化が、どのような要因によって起こるのかを明らかにすることで認識変容の要因にアプローチすることが可能になる。

Argyris & Schön¹²⁾は、先のモデルⅠからモデルⅡへの移行が、ある行為によって効果的な結果を生み出せない状況において生じる「移行の

ジレンマ (transitional dilemma)」によって促されるという^{注9)}。Mezirow⁴⁰⁾もまた、既存の準拠枠では対処することの出来ないような状況に陥る「混乱的ジレンマ (disorienting dilemma)」を契機として前提の批判的な問い直しが生起するとしている。Argyris & Schön と Mezirow の理論を関連させて、成人教育における省察の実践論の展開を論じた永井⁴⁶⁾は、両者の理論に基づく学習の開始において「ジレンマ」が鍵的な契機となっていると主張している。「混乱」や「ジレンマ」を契機とした変容プロセスは、教師の成長や変容を扱った先行研究においてもしばしば確認されている^{9,69,72)}。また、省察 (リフレクション) を深める過程には、教師間もしくは教師の内面における葛藤や困難の体験が存在することが指摘されている^{57,31)}。つまり、教師の認識変容においても「混乱」や「ジレンマ」の克服が重要な契機となることが示唆される。

ところで、認識変容に関する先行研究では「混乱的ジレンマ」を乗り越える困難性が論じられてきたが、そのジレンマ自体、容易に起こり得るものではないという主張³⁴⁾もある。また、Mezirow の理論については、変容を導いた経験に意味をもたらす「文脈」の考察が欠けているという批判がある^{1,45)}。教師の変容においても、ジレンマを乗り越えることで成長が促される積極的意味が論じられてきた反面、その経験がジレンマとなり得た文脈や要因などはほとんど明らかにされていない。そこで本稿では、認識変容過程における教師の行為を微細に描き出し、ジレンマを克服する過程に加え、ジレンマが生まれることで認識が変容していく文脈にも着目し、認識変容の要因を明らかにしていく。

3. データの収集

(1) 対象事例－教師の長期研修への着目

本研究における事例は、都道府県教育委員会から派遣された現職教員が、国内の高等教育機関等において一定期間の専門的研究を行う「内地留学制度」を利用し、長期研修を行った S 教師 (小学校教諭、女性、教職経験年数 11 年) である。S 教師は国立大学体育学部の教員のもとで 2009 年 4 月から翌年 3 月まで研修を行った人物である。

教師の行為は「ルーティン化の性格を孕みや

すい」⁵⁰⁾と言われ、又、同僚教師との同調性を重視する「同僚との調和」⁷⁴⁾の存在も指摘されている。さらに、時間や手間が掛かることから、授業改善が実践化されにくいという報告⁶²⁾が示唆するように、実践現場における認識変容は起こり難いと考えられる。これに対して、内地留学制度による長期間 (一年間) の研修では実践現場を離れる為、日常的な職務や環境にとらわれることなく、比較的長い時間を掛けた省察が可能である。

S 教師のプロフィールにある 11 年という教職歴は、一般的傾向として「中年期の危機」⁶⁹⁾や「教職 10 年目前後のマンネリズム」³⁷⁾にあたり、実践のルーティン化や停滞が指摘される時期である。また、教師の研修を阻害しているのが職務上の多忙さであり、多くの教師が長期研修を行いたいと考えている実状²⁷⁾や「長期研修生」としての経験が、優秀教員として表彰された教師の力量形成要因となっているという調査報告³⁵⁾がある。故に、教師の成長や変容を研究主題として、長期研修という具体的な制度に着目し、そこで教師が得た経験の内実に迫る意義が認められよう。

なお、S 教師は教員養成大学を卒業し、一年間の講師経験を経て採用され、その後、日常的な職務の中で実践のルーティン化や停滞を感じ、自ら長期研修を希望した人物である。故に、教師としてのキャリアや長期研修に対する態度といった点では一定の典型性を有している。だが、研修前後で体育授業に対する前提的な認識の変化を比較的鮮明に描くことのできる顕著な事例である。本研究は、教師の認識変容過程を検討するため、一般的に授業改善や認識変容が起こり難い教師の中から、変容が起こり得た特徴的な事例を取り上げる「手法的な事例研究」⁶¹⁾を志向している。したがって、S 教師は本研究の目的と方法に適した事例と言える。

(2) データの収集方法

本研究では、表 1 に示すテキスト資料をデータとして収集した。

なお、筆者は S 教師の研修活動の中心である学習会に参加し、彼女と指導教員との対話の場において参与観察を行った。また、日常的にも彼女と接しインフォーマルな場面でも関わり合う機会があった。したがって筆者と S 教師

との関係は、研修を通じて共に学ぶ仲間に近い関係にあったと言える。また、S教師が作成した文書資料もその関わりの中で収集したものであったため、多角的な資料収集が可能となった^{注10)}。

ところで、S教師の研修活動では、研究主題に基づく体育授業の指導計画を立て、実際に計画に基づく授業が行われた。本研究においては、特にS教師の体育授業に対する認識を具体的に捉えるため、彼女が体育授業（ボール運動領域、ネット型）を構想し、具体的な指導計画を立てていく過程に着目した。さらに、S教師の体育授業に対する中核的な認識に迫るため、彼女が体育授業で最も重要視する「(児童が)運動やスポーツを楽しむ」ことを中心とした分析・解釈を試みた。

Ⅲ. 結果と考察

1. S教師の認識変容過程

(1) 認識変容の概観—研究主題の変遷

S教師の研修は、一年間を通じて体育授業に関する特定の研究主題（テーマ）を設定し進められた。研究主題の内容は研修活動の進行に伴って具体化されていくため、適宜、修正が加えられた。主題の変化は、S教師の授業の在り方を規定する「問題設定 (problem setting)」⁵⁹⁾の変遷であり、良質な授業を目指す過程で起こった認識変容の軌跡を象徴している^{注11)}。資

料1は、それらを時系列的に示したものである。

既述のように、S教師が体育授業において最も重視していたのは、児童が運動やスポーツを楽しむことである。この認識は、学校教育のガイドラインともいえる学習指導要領において「運動の楽しさや喜びを味わうこと」が、体育科の目標として掲げられていることに由来している。さらにS教師は、運動の持つ欲求を充足する機能に触れること、即ち、児童が「運動の機能的特性に十分にふれてその楽しさや喜びを享受すること」³²⁾が、体育授業において重視されることを知識として保有していた。つまり、児童が運動を楽しむことは、S教師の研修における前提的なテーマでもあった。

当初S教師は、運動の苦手な児童が運動やスポーツを楽しむ事ができないことに問題意識を持ち、「運動の苦手な子が運動を楽しむにはどんな条件や環境が必要なのか」という問いを出発点に据えていた。具体的には、運動技能の低さを「技能の上達」によって補完することや周囲の児童からの称賛によって、苦手な児童に劣等感を抱かせない児童同士の関わり方をグループ学習に求め、さらに運動技術の要点や称賛の気持ちを「伝え合う活動」を重視していた(2009年4月6日：資料作成日時、以下同様)。その後は、ソフトバレーボールを題材として、運動の得意あるいは不得意な児童同士が「高め合う」「学び合う」活動へと研究を展開させる

表1 テキストデータ概要

データ種別	概要	収集方法
①研究計画書	研修期間中に派遣元である教育委員会に提出するものでテーマが定まるまで数回書き直す	S教師が作成する度に、順次資料として収集した。
②研究報告書	研修の最終報告書	
③研修前年度の週案	S教師が作成した研修前年度の教育活動記録	
④学習会(音声)データ	大学の担当教員に指導を受けるゼミ形式の対話場面(2009年4月21日～9月3日：11回分)で、S教師の研究計画を検討する中心的な場面の記録	筆者が学習会に参加し、S教師の研修担当教員と彼女との対話を音声データとして収集し、トランスクリプトした。なお、筆者は学習会の参加者として、S教師が研究計画を練る様子について参与観察を行った。
⑤学習会レジュメ	S教師作成の学習会資料	学習会の各回においてS教師が配布したものを順次収集した。
⑥S教師の語り	半構造化面接によって得たテキストデータ(2010年3月3日実施)	S教師に自らの認識変容を振り返り、語ってもらうため、主にS教師が作成した「③学習会レジュメ」を提示し、インタビュー時点と各学習会の時点では、どのような考え方の違いがあるかを導入的な質問として尋ねた。S教師の語りは音声データとして収集しトランスクリプトした。

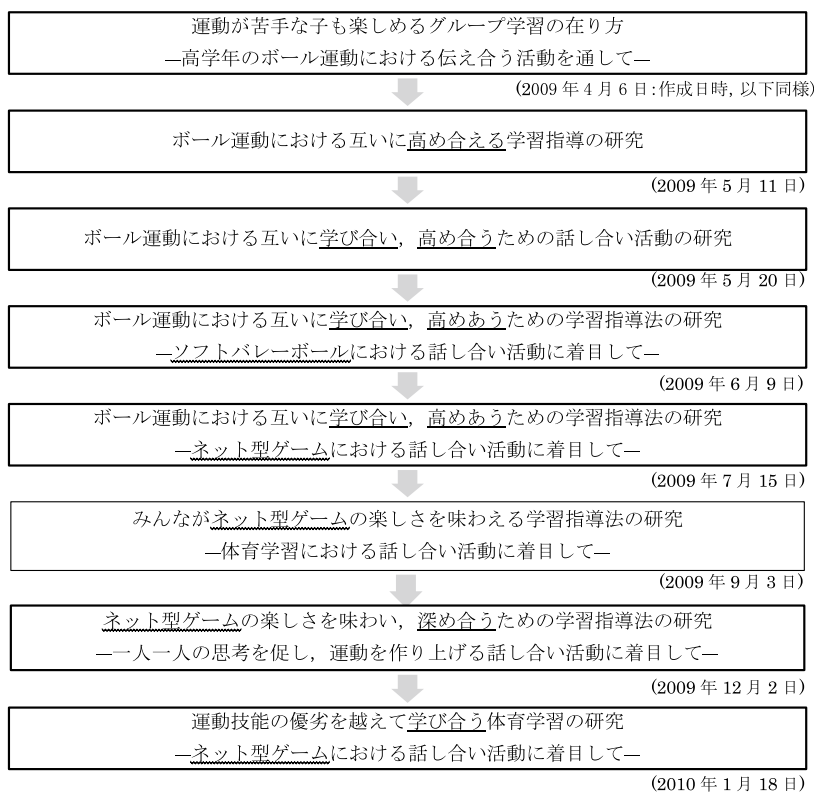
と共に、児童の「話し合い活動」が研究主題の核となる（2009年5月11日、20日、6月9日）。最終的には、児童間における「学び合い」という表現が採用され、協同的な学習を生む児童同士の関係構築が研究の中心的テーマとなった（2010年1月18日）。

研究主題の変遷に伴い、種目として設定していたソフトバレーボールは、その上位カテゴリーである「ネット型ゲーム」へと書き換えられた（2009年7月15日）。平成20年に改訂・告示された小学校学習指導要領において、体育科で扱うボール運動（5・6学年）の内容表記は、運動種目ではなく「ゴール型」「ネット型」「ベースボール型」のように、特性の違いに基づいて表記されるようになった。ただし、ソフトバレーボールはネット型の中で、主として扱う種目として示されている。それにも拘らず、あえて「ソフトバレーボール」を「ネット型ゲーム」に書き換えた点には、S教師が特性を重視し、スポー

ツ種目をより弾力的に捉えようとしたことが表れている。

最終的に、S教師の研究主題は「運動技能の優劣を越えて学び合う体育学習の研究—ネット型ゲームにおける話し合い活動に着目して—」となった（2010年1月18日）。なお、S教師は研究報告書において、主題である「運動技能の優劣を越えて学び合う体育学習」を次のように規定した。すなわち「技能の程度にかかわらず、時にはできばえの差を利用して、できるようになりたいことやわかるようになりたいことを仲間に質問したり身体を使って試してみたりすることを通して、その運動のもつ特性や仲間との楽しみ方への認識を深めていくこと」である

S教師の授業計画では、単元全体の中に二つのステージが設定され「ステージ1：ルールを工夫して、みんなが楽しめるゲームをつくろう」「ステージ2：チームに合った作戦で、もっと



ゲームを楽しもう」が、教師の「ねらい」として明記された。これらのねらいは、S 教師の研究主題が具体化されたものである。すなわち、運動技能の高低やその上達を前提とせず、スポーツの楽しみ方を追求していく学習が、スポーツを構成する要素（特に「ルール」と「作戦」）を工夫していく学習活動として具体化されている。

(2) 体育授業に対する認識変容

以上から、S 教師の二つの認識変容が導出される。一つは、体育授業における「楽しさ」の創出過程に関するもので、学習者とスポーツとの関わりの中で生じる相互作用の捉え方についての変化である。いま一つは、「学び合い」と「話し合い」というタームが象徴する、児童間の関わり合いに関するもので、学習者間に生じる相互行為の捉え方についての変化である。

1) 「スポーツへの適応」から「スポーツの創造」へ

上述のように S 教師は当初、スポーツ種目を構成している技能の上達・習得と、そのことによって掴み取る勝利を「楽しさ」として認識し、児童を「上手くする」「勝てるようにする」ことを授業の基本的条件としていた^{注12)}。すなわち S 教師の体育授業実践の前提となっていたのは、特定のスポーツ種目に含まれる特定の技術を習得することや公式化された所与のルールの中で勝利することで、楽しさが得られるという認識であった。これを S 教師自身の言葉に基づいて表現すると「スポーツへの適応が楽しさを創出する」と言い換えることが出来る。例えば研修を受ける前の S 教師は、大差の試合や不得手な児童が現れた際、メンバーの変更や教師によるルールの緩和によって、接戦と勝利を演出していた。児童が教師によって簡易化されたルールに適応していくことにより楽しさに近づいていくという認識が、彼女の体育授業を規定していたのである。

しかし、S 教師は研修活動を通じて、授業の前提的な認識を児童による「スポーツへの適応」から「スポーツの創造」へと変化させた（資料 2）。つまり、児童が教師の想定する「スポーツ」から脱却する機会、または既存のルールや技術を所与としない楽しさの創出を目指すようになる。また、「適応」から「創造」への変化は、

児童を（スポーツ）文化の創造主体として捉えるという認識をも伴っている。即ち、楽しさを味わうという活動プロセスが社会的・文化的な価値を持つという点で、児童が体育授業を通じて創出し享受する価値の拡張ともいえる認識の変化が見られる。

「スポーツへの適応」を目指す体育授業における S 教師の役割は、スポーツがその機能として持ち合わせている「楽しさ」に児童が接近していく為の支援であった。したがって、児童とスポーツを構成する要素との相互作用は、S 教師によって媒介されている。換言すれば、スポーツを構成する要素に対して、学習者の主体性に先行する教師の操作が加えられている。それらは、S 教師によるルールの簡易化や、技能向上の為の指導として実践化されていた。

一方、「スポーツの創造」という認識に基づく体育授業では、児童が楽しさの創出を目指して、スポーツを構成する要素に直接働きかけていく。具体的には、ラリーが続く緊張感を味わう為に「ボールの種類」や「ネットの高さ」を児童が自由に変更する学習活動が計画された。そして、児童自らルールを吟味し変更することでスポーツ活動を構築していくプロセスが、授業における主要な学習課題として位置付けられた。

各々の体育授業は、児童の味わうスポーツの楽しさが重要な位置を占めている点では共通している。だが、後者における「楽しさ」は、学習者である児童とスポーツを構成する要素との相互作用を通じて探究される「楽しみ方」を媒介として創出される。換言すれば、児童が自らの味わう「楽しさ」の位相を変化させていく

Q: 「ルールを工夫してみんなが楽しめるゲームをつくらう」というのを、授業のねらいの一つにしていますけど、このことを考える上で以前との変化はありましたか?

以前までは「つくらう」って多分使っていないと思う。ルールを工夫してみんなが楽しめるゲームを「しよう」とか、そういう言い回しだったと思うし、そういう気持ちだったと思う。確かに、提示されたルールを理解するっていうところも子どもは時間がかかるから、もしくは理解しても、それがスムーズに楽しいと思うまで時間がかかると思うから、みんなが楽しめるゲームを「しよう」っていう中にも十分な学習内容があると思っていただよ、でもそれは、「適応」であって「創り出す」っていうものではない。

自分が文化を創るとか、創る主体とか、それから社会を創っていく人間を育てようと思ったり、適応するだけじゃ駄目だなと、今は思ってる。

(「もっと楽しくしていく」) 活動を、体育授業における中心的な学習活動と見なすようになったのである。

2) 「教え合い」と「学び合い」

当初のS教師に見られた「児童は技能の向上や競争における勝利を通じて楽しさを味わう」という認識は、児童間の関わり方をも規定していた。例えば、S教師が抱いている実践上の問題意識を明確化するため、「現場での授業実践を通じて困惑した事柄」をテーマに学習会を行った際(2009年4月21日)、彼女は出来映えが不十分な児童に対して他の児童が声を掛けられないことや、運動の得意な児童に運動量が偏ること等を問題点として挙げた。また、これらの問題意識の根底には、運動の得意な児童がそうではない児童に運動を教えてあげる活動を理想とする彼女の認識が横たわっていた。故に、研修初期のS教師は「教え合う」という表現を用いて、自らが目指す学習活動を表現していた。

しかし、S教師は研修開始一カ月後の学習会(2009年5月19日)で、自らが展開する主要な学習活動として「学び合う学習」を位置付けたいという意向を表明する。その後の学習会(2009年6月2日)でも、「上手くなること」「勝負に勝つこと」が授業における中心的な活動になってしまう点に問題意識が移行し、逆に、技能の高低に拘わらず、協同して学ぶ活動が志向されていく。つまり、先の問題意識の前提として現れていた、上位の児童が下位の児童に「教えてあげる」活動とは異なる学習が目指されるようになる。

なお、S教師は「教え合い」と「学び合い」の相違について文献を参考に区別している。その要点は「教え合う関係は、一方的な関係である。『お節介』の関係と言ってもよい。それに対して、学び合う関係は『さりげない優しさ』の関係である。学び合う関係におけるコミュニケーションは『ねえ、ここどうするの?』という、わからない子からの問いかけによって成立する」⁵⁵⁾ というものである。児童間の相互行為に対するS教師の認識は、運動の得意な者が不得意な者を指導する一方向的なプロセスから、運動が上手くできない時に生じる疑問や悩みを端緒に、その協同的解決を目指す双方向的

なプロセスへと変化した。

以上のような認識の変化は、S教師の授業計画における「話し合い」活動の具体的な展開方策に現れる。すなわち、彼女は「運動能力の異なる児童を集めたグループを意図的に作ること」や「自分の考えを持たせて意見の違いを明らかにするための個人カードの作成」「技能の優劣を超えて児童を話し合いに参加させるための客観的データ(ラリーの回数やボールの落下位置)の収集」などを授業における手立てとして計画した。S教師は、運動の得意な児童が不得意な児童へ知識・技術を「伝達」する一方向的なプロセスではなく、わからないことや出来ないことを児童間で「共有」し、その解決を目指した試行錯誤を通じて、各々の味わう楽しさが深められていく授業を生み出そうとした。つまり、S教師の体育授業に対する認識において、学習者間の相互行為における、双方向性と互恵性が強調されるようになったと解釈できる。

2. 認識変容の要因

以上の変化には、楽しさを味わうための支配変数^{注13)}として「上達」や「勝利」が仮定され、授業を通じてそれらを達成していく為の方略が実践上の課題となる授業認識から、楽しさを味わうための支配変数自体を児童に問い直させ、それを充たす条件を児童が探究していくことに価値を置く授業認識への移行がみられる。つまり、S教師が体育授業の前提としていた準拠枠の変更や行動世界の移行とともに、支配変数自体を変化させている点で「ダブル・ループ学習」が生起していたと解釈できる。ここからは、上述の変化がS教師の研修における如何なる活動によって進められたかを特に「ジレンマ」に着目して記述し、その後、体育授業に対する認識変容を促す要因について考察していく。

(1) 体育授業における「楽しさ」の究明

S教師は研修初期に自らの研究主題を吟味した際、あるジレンマに遭遇した。それは、技能の優劣や運動の出来-不出来を越えて全ての児童が楽しさを享受することを目指そうとしている自らの理想と、実際に行ってきたこれまでの授業実践の間に生じた矛盾であった(資料3)。すなわち、S教師は「上手くなること」「勝つこと」が「楽しいことである」という前提を問

い直したいという意志を持ち始めていたのだが、実際の授業で行う「評価」のことを考えると、上達や勝利を基準として児童を評価せざるを得ないという矛盾を感じたのである。さらに彼女は、「理論や観念」と「実際の授業」との対比によってこのジレンマを表現している。このジレンマは、自らの理想と現実の乖離が、評価という制度的要因によって引き起こされていることに対する S 教師の新たな気づきでもあった。

上述のジレンマは、S 教師自らが児童に味わってほしい「楽しさ」とは一体何なのかを究明していくことによって克服されることになる。運動やスポーツを教材として扱う体育授業の計画段階では、教師が「機能的特性」という用語を用いて授業で取り扱う運動・スポーツ種目独自の「楽しさ」を記述することが行われる^{注14)}。S 教師も同様に、文献資料の収集や学習会を通じて、ネット型ゲーム（ソフトバレーボール）の機能的特性を明らかにしていく作業を行った。

約一カ月をかけて進められたこの作業において、S 教師の認識する「楽しさ」は、「競い合う楽しさ」という抽象的な記述（2009 年 6 月 16 日）から、「ボールが落ちるか落ちないかわからない緊張感＝ハラハラドキドキ」の様に具体性と臨場感をもつものへと変化していった（2009 年 6 月 30 日）。最終的には「ラリーの中でいつ、どちらのコートにボールが落ちるかわからない楽しさ」から「相手コートはどこにボールを打ったら取りにくい状況を作れるかを考える攻防によって楽しさが増し」そして「最後の一点をどちらが取るかわからない接戦になった時に楽しさは最高になる」という、3つの段階性と深まりを持つ楽しさとして文章化された（2009 年 7 月 15 日）。さらに、ラリーの楽しさ

を味わうための「ボールの種類」や「ネットの高さ」の変更および「作戦の工夫」等が、それらの楽しさを味わう為の学習内容として授業計画に組み込まれていったのである。

結果的に、S 教師による機能的特性の具体化はジレンマ自体を克服することに貢献し、「楽しさ」に対する新たな理解が S 教師の授業観をも変容させた。それは、S 教師が述べた、機能的特性を具体的に明らかにする意義に現れている（資料 4）。

S 教師は、児童が楽しさを創造し深めていくプロセスに沿った段階的な学習過程の構想が可能になった点、さらに、児童の主体的な行為に対する許容範囲が拡張された点を意義として挙げた。児童同士の学び合いによって彼らに共通の楽しさを創出していくプロセスを重視する授業では、児童の個性（学習のレディネスや運動能力、嗜好性など）に裏打ちされた多様性と不確実性が伴い、技能の優劣や勝敗等のような一元的な評価が意味を成さなくなる。これに対して、臨場感を伴って具体的・段階的に描かれた「楽しさ」は、S 教師の「枠」や「範囲」という言葉が示すように、多様な可能性を含む流れに、一定の方向性を与える「イメージ」⁶⁾として機能する。以上の過程は、S 教師が機能的特性の具体化という作業を通じて、自らの抱えたジレンマを乗り越え、新たな認識を獲得するに至ったことを象徴するものである。

(2)「学び合い」の探究

既述のように、S 教師は「教え合い」の学習から「学び合い」の学習へ、自らの目指す授業像を転換した。だが、彼女は「学び合い」という言葉を使い始めた当初から、この用語に対して特別な意味付けをしていたわけではなく、漠然とした理想像を表現するのに適した語句とし

自分で矛盾しているなって思うんですけど、評価があるっていつ時点でやっぱり上手くなるとか強くなることを目指していこうというのは、子どもに提示するだろうし、それに向かって頑張ろうねって言うてしまうだろうなという感じはします。だから、上手いと楽しい、強いと楽しいっていう価値観を問いたださないと、けれどもずっと評価を考えた時に、上手いと良い評価をするだろうし、強くなるための働きかけが積極的であれば、良い評価をするだろうなって。そういう意味で、理論的な部分、観念的な部分を実際の授業に下ろした時の「方法」とで上手くくっつかない部分があります。自分の中で。

資料 3 学習会（5 月 12 日）での S 教師の発言（データ④）

Q：先生は機能的特性を明らかにする意味をどう考えていますか？

一つは、例えば楽しさに段階があるとすれば、学習過程として最初どこに目を向けていけばいいのかわからないのが見えてくるということかな。

それから、ルールの工夫をさせようと思ったときに、どこに向かってルールの工夫をすればいいのかわからない枠の「範囲」が見えるっていうこと。そうすると、前みたいに教師が子どもに言わせたいことを言わせるんじゃないで、これぐらいだったら、まあいいな「範囲の外」だったら、それはちがうって。もし、教師が想定した答えを用意していたら、それから外れてしまったら、自分が想定してないんだから学習がどう進んでいくか全然わからなくて怖いよね。だから、以前はそうさせられなかったっていうのがあるかな。

資料 4 S 教師の語り 2（データ⑥）

てこれを用いていた。例えば、S 教師が初めて「学び合う学習」をテーマに行った学習会（2009 年 5 月 19 日）において、彼女が考えていた「学び合い」とは、「話し合う活動が活発に展開されている（児童の発言回数が多い）姿」のように、漠然とイメージされたものであった。同様に、S 教師の授業計画に組み込まれた「学び合い」を実現する話し合いの手立ても「学び合い」を定義することによって即時的に導出されたわけではない。

S 教師が究明した「学び合い」を中心とする授業計画は、指導教員との学習会を中心として徐々に構築されていったものである。ただし、彼女は学習会において、指導教員から一方的に知識を受容し、授業計画を構築していったわけではない。S 教師の変化は、学習会の中で生じたジレンマが契機となった。そのジレンマは、S 教師が文献に基づいて「学び合い」を定義した後、定義から導かれる「理想的な話し合いの場面」を具体的に記述するよう指導教員に求められたことから生じたものである。

S 教師は、指導教員から与えられた課題に対して「期待する授業の姿」と題するレジュメを作成し、教師と児童のセリフを記述した台本の形で理想とする話し合い場面を表現した。彼女が記述した授業場面は、ソフトバレーのゲームにおいて自陣に返されたボールをうまく拾うことが出来ない一人の児童が「簡単にできないよ」「（どうすればいいか）わからないよ」と発言し、その発言から児童達の話し合いが展開されていくものであった。最終的には、声を掛け合うことで誰がボールを捕るのかを明確にするという解決策を見出し、出来ないと言ったメンバーが上達し、効力感を感じていくストーリーである。描かれた児童の台詞には、S 教師の理解した「学び合い」の意味に即して、出来ない子やわからない子からの「問いかけ」⁵⁵⁾によって成立する話し合いの姿が、素朴に描かれていると言えよう。

ところが、この記述を見た S 教師の指導教員は「できない」「わからない」児童が出来るようになっていくストーリーの中に技術や運動を「出来るようになること」「わかるようになること」を志向した活動が潜在していることを指摘する。つまり、S 教師は技能の高低や技術

の習得などを問題としない学習を「学び合い」に求めたのだが、理想の学習場面の描写には「上達」や「達成」を基本的条件とする活動が見られるのである。指導教員はその点を指摘することで S 教師の前提を問い直し、さらに、話し合いのきっかけを作った児童の「わからない」という発言を批判的に捉える（資料 5）。

S 教師は、わからない児童や出来ない児童の問いかけによって成立する話し合いを描き出したが、彼女の記述した話し合いにおいて、わからない児童は終始援助される対象であった。故に、彼女の理想とする授業場面は、特定の児童に対する一方的なコミュニケーションが中心となった授業に近づいてしまっていたのである。このことは、自らが理想とする児童同士の会話を描出することにより、S 教師の体育授業を根底で規定していた「技能の上達」という準拠棒を相対化することになった。さらに、指導教員からの指摘を受けた S 教師は、大きなジレンマを感じるとともに「苦手な子が苦手なままで楽しむことが出来るのか」という研究を貫く重要な問いを打ち立てた。

(3) 認識変容の文脈的側面

以上のようなジレンマは Argyris & Schön¹³⁾ が論じた「信奉される理論 (espoused theory)」と「行使する理論 (theory in use)」の不一致に対する自覚と重なるものである。そして、両者の理論におけるギャップを埋める過程において認識変容を伴う省察的な学習が生起したことを示唆している。ここでは、ジレンマを契機とした認識変容過程の文脈に着目することで変容を促した要因について考察する。

ところで、S 教師の体育授業に対する認識変容は次の二点を具体的な契機としていた。一つ

先生の土台になっている考え方は「苦手な子をわかって出来るようにしなければいけない」ってことなんです。要するに、基本的なスタンスは、苦手な子が好きになるためには、得意にならなければいけないこととあまり変わらないですよ。それは本当に埋められるものなんです。苦手な子が、苦手なままでは楽しめないですか？・・・（中略）私は、出来ない子の「わからないよ」をそのままにしちゃいけないと思います。出来ない子が「出来ない」で済ませているのが一番の問題だと思うんです。出来ないから、何も言えない、わからないと、・・・（中略）ちゃんと理由がある筈ですよ。僕は、その苦手な子やわからない子を周りがサポートしてあげたら、つまり温かく手を差し伸べてあげたら良いのであるという、その考え方に大きな問題があると思います。

は、授業に対する認識の具象化である。S 教師は、研修を通じて児童の活動場면을頻繁に記述した。殊に、本稿で示したような過去の授業で困惑した事柄の記述や「楽しさ」の具体化、「学び合い」が生まれる「話し合い」の描写などがその典型である。いま一つは、具象化された活動プロセスをもとに、S 教師の保有する準拠枠の妥当性や正当性を指導教員と共に検討することで、ジレンマが引き起こされたことである。例えば、理想の話し合い場面の描写によって生じたジレンマは、このことを鮮明に表している。これらのことから、S 教師のジレンマを契機とした認識変容過程は、殊に、「学習会」における指導教員との相互作用を中心に生じたと言える。

S 教師の研究計画が「学習会」での検討を中心に練り上げられていったことや一回につき 2 時間半～3 時間半という長時間をかけて学習会が行われたことから、S 教師の研修における中心的な活動は、自らの指導教員との対話であったことが窺える。また、S 教師の語りからは、「学習会」での指導教員とのやりとりが彼女自身にとっても鍵的な場であったことがわかる(資料 6)。

すなわち、「学習会」は S 教師が一定の労力と時間を費やして作成した授業計画を、指導教員による批判を通じて省察する場であった。また、その場は各々の学習会が開かれる時点での彼女の前提的な認識における矛盾や混乱が継続的に生起し、授業計画の修正とともに新たな認識を構成していく場でもあった。なお、学習会は基本的に指導教員から出される問いや課題とそれに対する S 教師の答えや解決によって進められた。例えば、指導教員から指定された文献の講読とそれに対する S 教師の見解を発表することや、レジュメに書かれた内容について指導教員が指摘したポイントの詳述などが、彼

女には求められたのである。

したがって、S 教師の研修活動は指導教員との対等な関係性の上で進められたのではなく、むしろ、S 教師が指導教員の考え方に触れることでジレンマが生起し、新たな認識が形成されていったと解釈できる。すなわち、他者としての指導教員の認識を摂取することが中心的な活動であった。また、S 教師は自ら進んで研修に参加した経緯を持っているが、その内実は明確な研修目的を持っていたというよりも、学習に対する強い意欲が彼女自身を研修に向かわせたといえる(資料 7)。

S 教師は教員養成課程における学生時代に、長期研修で大学に来ていた現職教員を目の当たりにしていた。そして、自らが入職し大学で勉強したことが活かされる実感を得る中で、もう一度大学で勉強したいと感じ長期研修への参加を希望するようになった。すなわち、長期研修に参加すること自体に目的を見出していたと言える。加えて、S 教師の受けた研修は、制度上どこの大学のどの教員のもとで研修活動を行うかが自由に決められるようになっていた。したがって、S 教師のジレンマは彼女の認識と指導教員の認識との対立や葛藤として生じたのではなく、指導教員のもとで「勉強したい」という思いを土台として、積極的に他者の認識を摂取しようとする中で起こったものと考えられる。

つまり、S 教師にとっての省察的学習は、率先して指導教員の下で「勉強」しようとした点で徒弟制的な状況下で展開されたことが指摘できる。S 教師の指導教員もまた、自らがイニシアチブを取り S 教師の前提的な認識の対象化と新たな気づきを促した。このような認識変容過程は、一週間という長い時間をかけて作成し

学習会にはその時に出来る限りのことをやって持っていくわけだから、そこで「違うんじゃないですか?」って言われると、「え、なんで?」って必ず思うよね。それが何回か繰り返していき中で「(自分が) あ! そうか。」って思うところもあり、それをなおして、一緒に学習会に出ている人が「いいと思いますね」って言うのと、私だけの感覚じゃなくて他の人から見ていいって思うものになったんだって感覚になって、じゃあここは出来上がったものとして次に進もうってやっていったなと思うんだけどね。

大学生の特に、長期研修で来ていた先生をみていたわけ。先生が勉強に来てるって。そして、(自分が入職した時) 大学で勉強したことが実際に仕事に生かされていくでしょ? でも、だからこそ、今もう一回勉強したら勉強の仕方が違っだろうなと振り返っていたわけ。で、いずれは(長期研修の) チャンスがあれば勉強したいなと思っていただけけど、その時に(現任校の) 校長先生に「やってみる気はあるかい?」って言われて、(筆者: それは純粋に勉強がしたかったから?) そうだね。自分は何を長期研修でやろうかって言った時に実際迷ったんだよね。具体的に何かを明らかにしたくて研修の試験を受けようと思っていただけじゃないから、...(中略)でも、ここに来て色々勉強させてもらってそもそも何を子どもに勉強させるのかとか、教師が何をやるのっていうところには問題はあってというのが見えてきたっていうか、そこを提示してもらったと思う。

たレジュメについての長時間に及ぶ批判的検討や、半ば「親方」のような指導教員の存在とともに、S教師が自ら進んで省察的、変容的な学習の場に向かおうとした学習意欲が要因となっていると考えられる。つまり、S教師の「勉強」に対する意欲を基点とした教師の日常的世界とは対比的な状況への参加が、S教師の認識変容を促す要因となったことが示唆されよう。

IV. 結 論

本研究では、S教師の長期研修活動を事例として体育授業に対する認識変容過程を描き出した。その結果、テキストデータをもとにしたS教師の記述の変遷や彼女自身の語りから主に二つの認識変容過程を描出した。

一つは、公式ルールの中で技術を習得していくこと（スポーツへの適応）で児童が楽しさを味わうという認識が、その「楽しさ」（機能的特性）とは何かを究明していくことにより、「楽しさ」はスポーツを構成する要素（ルールや作戦）に児童が働きかけていくこと（スポーツの創造）を通じて創出されていくという認識に変容したプロセスである。

いま一つは、運動が得意な児童が不得意な児童に「教えてあげる」という、一方向的な関わりを重視する認識が、「学び合い」というタームを究明していく中で、学習者間の双方向的で互恵的な関わりを重視する認識へと変容していったプロセスである。

以上の認識変容過程に沿う形で、S教師は研修前まで実践してきた体育授業とは異なる授業構想を漸次的に構築していった。そこで、認識変容に伴い体育授業の計画・構想が徐々に構築されていく過程における、S教師の具体的な活動に着目し、彼女自身による実践認識の具象化とそれを基にした指導教員との対話や批判的検討が、認識変容にとって重要なジレンマの生起や克服を導いたことを明らかにした。

最終的に、以上のような認識変容とその契機が生じた文脈について検討し、ある特定の事柄について深く吟味する時間的余裕や指導教員の存在、さらに、研修に参加して指導教員の認識を積極的に摂取しようとする彼女自身の態度が、認識変容の要因となったことを明らかにした。

本稿で取り上げたS教師の長期研修活動は、実践現場から離れてよりよい授業の創造を目指した個別具体的事例である。よって本研究の結果は、学校現場への安易な適用を主張するものではない。だが一方で、S教師の教員としてのキャリアや研修に対する積極的な態度は特殊なものではなく、本研究の結果は日常的な職務現場を越えた「越境学習」⁴⁹⁾の有効性を示唆するものと言えよう。S教師の大学における研修は、指導教員との徒弟的ともいえる関係性の中で進められた点で、学校現場における協働や同僚性を基盤に相互に成長し合う教師の姿とは大きく異なるものである。また、喫緊の課題解決に迫られる学校現場から離れた研修では、日常的な職務生活では考えられないほど多くの時間を掛けて自らの考えをまとめることが出来る上に、長時間の対話を行う時間的余裕が制度的に保障される点も認識変容に影響している。さらに、S教師のように中堅期にさしかかった教師はリーダーとしての役割を担う立場に立たされることが多く、誰かの下で学ぶという状況を自ら構築するのは難しい。この点では、特に中堅教師の成長を促進する「ゆらぎ」⁵³⁾を生み出す場が、教員養成を担う大学に存在することが指摘できよう。

しかしながら、以上の外在的な要因に加え、S教師の積極的な学習意欲や指導教員の存在に関する彼女自身の意味づけが認識変容に関わることについては、さらなる研究が必要である。なぜなら、教師の認識変容が教師の資質的な側面に負うところが多いとすれば、彼らの成長を支える認識変容を如何に促すかは、教員養成の段階や実際の職務状況、殊に学習者（児童生徒）との関わりをも含めて総合的にアプローチすべき問題であることが示唆されるからである。

だが、本稿では長期研修活動という制度や指導教員という存在、学校現場における彼女自身の主観的認識は十分明らかにされていない。また、教師の認識変容は、実践を通じて学習者（児童生徒）の体験にも反映されることにもなる。今後は、教師の成長と認識の変容に対する縦断的・横断的な調査から、研修活動を基軸としつつも教員養成段階や現場における職務状況、学習者側の経験や認識を踏まえた多角的な視点から、教師の変容を捉えていくことが必要である。

謝 辞

調査にご協力いただきましたS先生には、多大なご協力を賜りました。記して感謝の意を表します。

注

- 1) 安藤⁸⁾は教師の成長を「個々の教師の置かれた状況の特殊性や個性、目指す教師像の相違等を考慮に含め、そうした個別性によって異なってくるはずの場面ごとの行為の選択決定のありようを積み重ねていったもの」としている。本研究も、教師の成長を一定の教師像へと近づいていくことや、全ての教師に共通の知識や技術を習得していくだけではなく、個別具体的なプロセスとして捉えている。
- 2) 秋田⁷⁾は、「成長」が獲得や増大を示すことが多い概念であり、「発達」はより多層的、多様な変化を捉える概念として区別し、「成長」という認識のみでは教職という仕事、教えるという営みの変化をとらえるには十分ではないとしている。この点では、「変容」に主眼を置く本稿も基本的に「発達」を捉える秋田の立場に準拠するが、教師教育論等で一般的に用いられることから「成長」という用語を使用している。
- 3) 以上の研究の土台とも言える稲垣ほか²⁶⁾は転機を「教材観や子ども観あるいはそれらを含めたトータルな意味での教育観といったものにかんする何らかの変化や転換」と規定している。
- 4) 実際の「教師の成長」は多面的、総合的に捉えられる現象であり、教授技術や知識の習得、教職への社会化も教師としての成長を表す指標となり得る。本研究は教師の実践が認識によって支えられていることを踏まえ、教師の実践を根底で規定している前提的なものの見方や考え方の変容である「認識変容」を「教師の成長」を表す一つの重要な現象として捉えている。つまり、本研究は「認識変容」という一視点から教師の成長にアプローチするものである。
- 5) 成人の認識変容 (perspective transformation) を論じた Mezirow⁴¹⁾ は、準拠枠 (frame of reference: 感覚印象を濾過する想定と期待

の構造)の変容を理論の中心に据えている。本研究においても「何に関心を向けそれどのような意味付けを行うか、何を優先的に考えるか等を方向付けるような存在」²²⁾としての「準拠枠」が再形成されることを「認識変容」と捉えている。

- 6) したがって、実際に生起する教師の教授行動や行為を対象にすることが、教師の実践を駆動している認識に接近する唯一最良の方法とは限らない。教師の実践が文脈依存的であるという立場に立脚すれば、現実の教師行動や行為は極めて柔軟性に富んでおり、実践を規定する前提的な認識のみならず、多様な状況認識が介在していることになるからである。
- 7) 前者の行動世界において、実践者は支配変数 (実現しようと努力する価値) の充足に向けた制御的な行為戦略を志向する「シングル・ループ学習」に向かい、後者の行動世界においては支配変数自体を相対化し吟味する「ダブル・ループ学習」へと向かう¹¹⁾。
- 8) 変容的学習とは「批判的な振り返りを通じ、ものの見方・感じ方・行為の仕方の習慣的な枠組みである準拠枠 (frame of reference) を変えていくような学習」²⁰⁾を指す
- 9) 行為が効果的な結果を生み出せない場合におこるジレンマには、問題の再設定に向かう「移行のジレンマ」だけではなく、支配変数を十分に満たせなかったことに対する「モデルⅠのジレンマ」がある。ただし、後者のジレンマはモデルⅠの行動世界脱するものではなく、行為の修正や技術・知識の習得を志向する「シングル・ループ学習」へと向かうことになる。
- 10) このように、現職教師の研修活動に参加して、その中で作成される文書資料や教師と他者との対話をデータとして収集する方法は、反省的实践を促す為にポートフォリオを用いてアクションリサーチを試みた Borko et al.¹⁷⁾ や教師の信念とその変容過程を検討した藤木・木村¹⁸⁾の研究において採用されており、実践に対する教師の認識を描き出すデータとしての有効性が示されている。

- 11) 「反省的实践家」として教師を捉える立場に立脚すると、複雑な状況下では、教師が実践によって解決すべき問題や目的が所与として存在しない。そこで「注意を向ける事柄を名前づけ (naming)、その事柄に注意を向ける文脈に枠組みを与える (framing) ことを相互に行う一つの過程」⁶⁰⁾を通して、問題自体を設定することが必要となる。このことから、S教師が実践における問題をどのように捉えたか (設定したか) を表す記述の変化には、実践を方向づけている認識の変化が示されていると推論できる。
 - 12) S教師は初期に作成した研究計画書 (2009年4月6日作成) で「運動が楽しいと感じるには技能が上達することは欠かせない」と表記している。
 - 13) 支配変数 (governing variables) とは行為者が状況の中で実現しようと努力する価値のことである¹⁴⁾。
 - 14) 体育授業で扱われる各運動領域・種目には各々に固有の特性があり、その特性は身体的・社会的・精神的効果の視点から捉えた「効果的特性」、運動の技術構造から捉えた「構造的特性」、運動の楽しさや喜びを引きだす魅力の視点から捉えた「機能的特性」に分類できる²⁰⁾。授業計画において教師が機能的特性を記述するのは、運動の楽しさに触れることを目標とする体育授業の具体的な学習内容を定める上で重要な作業となるからである。
- 文 献**
- 1) 赤尾勝己 (2002) : 成人学習者の認識変容のメカニズム－欧米の成人教育理論の成果を手がかりに－。関西大学教育科学セミナー 33 : 1-12.
 - 2) 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.
 - 3) 秋田喜代美 (1996a) : 教える経験に伴う授業イメージの変容－比喩生成課題による検討－。教育心理学研究 44 : 176-186.
 - 4) 秋田喜代美 (1996b) : 教師教育における「省察」概念の展開：反省的实践家を育てる教師教育をめぐる。教育学年報 5 : 451-467.
 - 5) 秋田喜代美 (1997) : 熟練教師に学ぶ、発達を支える要因。児童心理 51 (8) : 117-125.
 - 6) 秋田喜代美 (1998) : 授業をイメージする。(編) 浅田ほか『成長する教師－教師学への誘い』, 金子書房, 東京, pp.80-82.
 - 7) 秋田喜代美 (1999) : 教師が発達する筋道－文化に埋め込まれた発達の物語－。(編) 藤岡・澤本「授業で成長する教師」, ぎょうせい, 東京, pp.27-39.
 - 8) 安藤知子 (2000) : 「教師の成長」概念の再検討。学校経営研究 22 : 99-121.
 - 9) 安藤知子 (2005) : 教師の葛藤対処様式に関する研究。多賀出版, 東京.
 - 10) Argyris C and Schön D (1974): Theory in practice: Increasing professional effectiveness. Jossey-Bass, San Francisco, pp.18-19.
 - 11) Argyris C and Schön D (1974): op cit. pp.68-69, p.87.
 - 12) Argyris C and Schön D (1974): op cit. p.102.
 - 13) Argyris C and Schön D (1974): op cit, pp.3-19.
 - 14) Argyris C and Schön D (1974): op cit, pp.15-17.
 - 15) 浅田 匡 (1998) : 教師の自己理解。(編) 浅田ほか『成長する教師－教師学への誘い』, 金子書房, 東京, p.251.
 - 16) 浅見 裕・細越淳二・神 崇尋・清水茂幸 (2005) : M 高等学校における剣道の授業改善の試みと成果：教材構成と教師行動に対する介入を通して。スポーツ教育学研究 25 (2) : 57-72.
 - 17) Borko H, Michalec P, Timmons M and Siddle J (1997) Student teaching portfolios: a tool for promoting reflective practice. Journal of teacher education 48 (5): 345-357.
 - 18) 藤木和巳・木村捨雄 (2000) : 教師の信念とその変容過程に関する研究 (5)。日本科学教育学会研究会研究報告 15 (2) : 17-22.
 - 19) 藤原顕示 (2007) : 現代教師論の論点－学校教師の自律的な力量形成を中心に。(編) グループ・ディダクティカ『学びのための

- 教師論』, 勁草書房, 東京 pp.1-25.
- 20) 福本敏雄 (2002) 指導計画の作成と手順. (編) 高橋ほか『体育科教育学入門』, 大修館, 東京, p.144.
- 21) 常葉-布施美穂 (2004): 変容的学習-J. メジローの理論をめぐって. (編) 赤尾勝己『生涯学習理論を学ぶ人のために』, 世界思想社, 東京, p.87.
- 22) 常葉-布施美穂 (2004): 同上書, p.92.
- 23) Guskey T R (2002): Professional development and teacher change. *Teacher and Teaching: theory and practice* 8 (3): 381-391.
- 24) ICSSPE (1999): 世界学校体育サミット-優れた教科「体育」の創造をめざして-. 杏林書院, 東京.
- 25) 今津孝次郎 (1996): 変動社会の教師教育. 名古屋大学出版会, 愛知, pp.74-75.
- 26) 稲垣忠彦・寺崎昌男・松平信久編 (1988): 教師のライフコース. 東京大学出版会, 東京.
- 27) 岩田恵司・中馬悟朗・渡辺勝敏・勝野和広 (1997): 現職教育に対する教師の意識に関する調査研究. 岐阜大学カリキュラム開発研究センター研究報告 17: 42-52.
- 28) Jesse L M and Brenda R B (2004): Change in preservice teacher's beliefs: An evaluation of a mathematics methods course. *School Science and Mathematic* 104 (5): 226-232.
- 29) 木原成一郎 (2007): 初任者の抱える心配と力量形成の契機. (編) グループ・ディダクティカ『学びのための教師論』, 勁草書房, 東京, pp.29-55.
- 30) 木原俊行 (1995): 「反省」と「共同」による授業改善方法の開発. *日本教育工学雑誌* 13 (3): 165-174.
- 31) 木原俊行 (2004): 授業研究と教師の成長. 日本文教出版, 大坂.
- 32) 菊 幸一 (2007): 「楽しい体育」のカリキュラム構想. (編) 全国体育学習研究会『「楽しい体育」の豊かな可能性を拓く』, 全国体育学習研究会, 東京, p.86.
- 33) 小林 篤 (1978): 体育の授業研究. 大修館, 東京, pp.170-222.
- 34) 小池源吾・志々田まなみ (2004) 成人の学習と意識変容. 広島大学大学院教育学研究科紀要第三部 53: 11-19.
- 35) 国立教育政策研究所 (2011): 教員の質の向上に関する調査研究報告書.
- 36) 小山悦司ほか (1989): 教師の自己教育力に関する調査研究-成長の契機についての自己形成史的分析-. *岡山理科大学紀要 B 人文・社会科学* 25: 117-137.
- 37) 小山悦司ほか (1994): 教師の自己教育力に関する調査研究-自己教育力の構造と経年的推移-. *岡山理科大学紀要 B 人文・社会科学* 30: 151-162.
- 38) 久保研二・木原成一郎・大後戸一樹 (2008): 小学校体育授業における「省察」の変容についての一考察. *体育学研究* 53: 159-171.
- 39) 松尾 睦 (2010): 教師の熟達化と経験学習. *日本語教育* 144: 26-37.
- 40) Mezirow J (1981): critical theory of adult learning and education. *Adult Education* 32 (1): 3-24.
- 41) Mezirow J (1991): Transformative dimensions of adult learning. Jossey-bass, San Francisco.
- 42) Mezirow J (2000): Learning to think an adult: Core concepts of transformation theory. (Ed.) Mezirow J and Associates (In) *Learning as transformation*. Jossey-bass, San Francisco, p.16.
- 43) Mezirow J (2000): op cit. pp.20-21.
- 44) 森 勇示 (2009): 体育授業における教師の実践的知識の形成過程-教師との対話事例を手がかりに-. 愛知教育大学教育実践総合センター紀要 12: 207-212.
- 45) 永井健夫 (1991): 認識変容としての成人の学習 (Ⅱ) -学習経験の社会的広がりの可能性-. *東京大学教育学部紀要* 31: 291-300.
- 46) 永井健夫 (2002): 「省察的实践論」の検討 (Ⅱ) -「ジレンマ」との出会い-. *山梨学院大学一般教育部論集* 24: 51-75.
- 47) 中井隆司・澤田あかね (2007): 小学校体育授業への取り組みに対する自己診断表作成の試み-反省的实践家として自己成長できる教師を目指して-. *奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要* 16: 31-40.
- 48) 中原 淳編 (2006): 企業内人材育成入門.

- ダイヤモンド社, 東京, p.90.
- 49) 中原 淳 (2010): 職場学習論: 仕事の学びを科学する. 東京大学出版会, 東京, p.160.
 - 50) 西 穰司 (1990): 教師の教育行為におけるルーティン化とその生成メカニズム-教師が依拠している知識に焦点を当てて. (編) 日本学校教育学会『学校教育研究5-学校教育再考-』, 東信堂, 東京, pp.72-84.
 - 51) 岡沢祥訓・木谷博記・中井隆司 (1995): 中学校体育授業における教師行動に関する研究: 教師行動の構造と教材との関係. 奈良教育大学紀要人文・社会科学 44 (1): 57-68.
 - 52) Olive C (2010): Belief structure and inservice high school mathematics teacher growth. (Ed) Gilah C Leder et al. (In) Beliefs: A Hidden Variable in Mathematics Education? Kluwer Academic Publishers. Norwell, pp.177-193.
 - 53) 尾崎 新 (1999): 「ゆらぐ」ことのできる力-: ゆらぎと社会福祉実践. 誠信書房, 東京, pp.18-19.
 - 54) 酒井 朗 (1999): 教師の成長をはぐくむ学校文化-日米間の比較をもとに-. (編) 藤岡・澤本『授業で成長する教師』, ぎょうせい, 東京.
 - 55) 佐藤 学 (2006): 学校の挑戦: 学びの共同体を創る. 小学館, 東京, p.40. 177-198.
 - 56) 澤本和子 (1994): 教師の成長・発達と授業研究. 日本教育工学会研究報告集 94(3): 77-84.
 - 57) 澤本和子 (1998): 中堅・ベテラン教員を対象とする教師の成長研究-4つの授業リフレクション研究事例の考察-. 教育実践学研究 4: 61-70.
 - 58) ショーン D (訳) 佐藤・秋田 (2001): 専門家の知恵. ゆみる出版, 東京.
 - 59) ショーン D (訳) 佐藤・秋田 (2001): 同上書, p.58.
 - 60) ショーン D (訳) 柳沢・三輪 (2007): 省察の実践とは何か: プロフェッショナルの行為と思考. 鳳書房, 東京, p.17.
 - 61) ステイク R E (2006): 事例研究. (編) デンジン M K・リンカン Y S (監訳) 平山満義『質的研究ハンドブック 2 巻』, 北大路書房, 京都, p.103.
 - 62) 鈴木直樹 (2007): 小学校体育の授業改善の取り組みの現状とその方法の実態に関する報告: よりよい体育授業を目指して. 埼玉大学紀要教育学部 56 (1): 233-244.
 - 63) 立木 正 (1997): 体育嫌いを生み出す原因に関する研究-東京学芸大学学生の意識から-. 東京学芸大学紀要第5部門 49: 191-196.
 - 64) 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.
 - 65) 高橋健夫・長谷川悦示・刈谷三郎 (1994): 体育授業の「形成的評価法」作成の試み: 子どもの授業評価の構造に着目して. 体育学研究 39: 29-37.
 - 66) 高橋健夫・岡沢祥訓・大友 智 (1989): 体育の ALT 観察法の有効性に関する検討-小学校の体育授業分析を通して-. 体育学研究 34 (1): 31-43.
 - 67) 高橋健夫・鐘ヶ江淳一・江原武一 (1986): 生徒の態度評価による体育授業診断法の作成の試み. 奈良教育大学紀要人文・社会科学 35 (1): 163-181.
 - 68) 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.
 - 69) 高井良健一 (1994): 教職生活における中年期の危機. 東京大学教育学部紀要 34: 323-331.
 - 70) 竹下由紀子 (1996): 教師の信念に合致しない「授業研究」の結果に対する対応過程の追跡研究 (1). 新潟大学教育学部紀要人文・社会科学編 38 (1): 41-45.
 - 71) 竹下由紀子 (1997): 教師の信念に合致しない「授業研究」の結果に対する対応過程の追跡研究 (2). 新潟大学教育学部紀要人文・社会科学編 38 (2): 245-248.
 - 72) 都丸けい子・庄司一子 (2006): 生徒との人間関係における中学校教師の悩みと変容に関する研究. 教育心理学研究 53: 467-478.
 - 73) 山崎準二 (2002): 教師のライフコース研究.

- 創風社，東京.
- 74) 油布佐和子（1990）：教員文化と学校改善.
（編）牧昌・佐藤『学校改善と教職の未来』，
教育開発研究所，東京， pp.35-60.
- 75) 和光恵子・松本 剛・藤原忠雄・新井 肇
（2009）：教師の自己理解と成長における大
学院教育の役割. 兵庫教育大学研究紀要
35：39-46.