HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	体育科の授業研究にみる教師の実践的力量に関する一考察 ： 関心をいかに形成するか
Author(s)	厚東, 芳樹
Citation	北海道大学大学院教育学研究院紀要, 128, 13-25
Issue Date	2017-06-23
DOI	https://doi.org/10.14943/b.edu.128.13
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/66747
Type	departmental bulletin paper
File Information	020-1882-1669-128.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

体育科の授業研究にみる教師の実践的力量に関する一考察

－関心をいかに形成するか－

厚　東　芳　樹*

【目次】

１．はじめに
２．「プロセス－プロダクト」研究法を用いた「授業の科学」の批判的検討
３．教師の「出来事の予兆」への気づきに関わった量的研究小史
４．教師のキャリア発達に関する今日的課題
５．結語
脚注
引用・参考文献

【キーワード】教師教育，「プロセス－プロダクト」研究法，出来事研究，関心

１．はじめに

一般に，キャリア発達の様相は，一様でない。なぜなら，いろいろな職業があり，いろいろな人間がおり，いろいろな環境があるからである。また，「人間」の要因に限定しても，一人ひとりで生き方が様々に異なっている。このような現状の中にあっても，「優れた実践者」は存在している。それ故，「優れた実践者」へと導くキャリア教育は必要である。

これまで誰しもが優れた教師になりたいという願いから，優れた教師が有する知識や技術を明らかにしようとするTeaching Expertise研究がアメリカの研究機関を中心に押し進められてきた。わが国でも，行動科学の発達に伴って経験的･科学的研究手法を用いた「授業の科学」が飛躍的に進歩し，学習成果を高める指導プログラムや指導技術が多くの研究機関で解明されてきた。なかでも体育科教育学分野では，授業中の教師の「相互作用」行動の重要性が認識され，その良し悪しが学習成果に関係することが多くの研究者によって実証されている。

他方，シンガポール，オーストラリアやニュージーランドといったアジア諸国の体育科教育学の分野でも，教師の「情報認知－意思決定選択－行動」に視点をあてた研究が展開され，その成果がわが国にも紹介されている（斉藤，2012：菅浪・厚東，2015：川端，2016）。

それにも関わらず，未だ，多くの学校教育問題（いじめと不登校，非行や校内暴力，学級崩壊など）や教育格差問題（教育格差，教師格差や地域教育格差による経済・所得格差や職業格差の生起，格差の再生産など）などが山積している。また，体育科の教師の専門職性や人格陶冶性の問題（不適格教員，体罰・暴力，教員の不祥事など）や学習成果の不透明さ問題（運動技術が向上していない，体育科では何を保証するのかわからない，そもそも体育科を学校教育

* 北海道大学大学院教育学研究院准教授
DOI：10.14943/b.edu.128.13

に位置付けることの意義が不明など）などもある[注1]。

こうした問題の背景には，大きな問題が2つ存在している。まず，サイバネティクス理論に依拠したシステムズ・アプローチの考え方が流布しているということである（リオタール，1998）。確かに，教育現場においては，「いつでも，どこでも，誰にでも」通用する指導プログラムや指導技術の開発や優れた教師の特徴の導出は，公教育として国民に共通した学力を保障するという点できわめて重要である。しかし，これは学習経験の操作性を追及した研究の蓄積であり，子ども一人ひとりの個性を伸ばす教育と対峙する関係にあり，「授業の創造」という観点からは難点があると言われている。こうした背景から，稲垣・佐藤（1996）は子ども達の学習経験の操作可能性を追求する実践を「技術的実践」と称し，これまでの量的研究としての「授業の科学」のあり方を批判した。その後，上記の研究の欠点を補完する試みとして国際的に注目されたのが省察研究や出来事研究であった。

もう一つの問題は，「何かを学ぶという用意はいかにして形成されるのか（モレンハウアー，1993）」という問い[注2]を解決しないまま，教師教育研究を進めてきたことである。つまり，教師の成長には階層が存在するという適時性を無視したまま，優れた教師の特徴を学ぶ用意ができていない教師に機械的に当てはめてきたのである。それ故，例えば初任者レベルの教師に対して一人前レベルの教師の実践知を教え込むといった現象や情報認知の模倣などが現実的に行われている。

また，それぞれの階層で身につけなければならない実践的指導力とは何か，どうすれば身につけることが可能なのかも十分に検討してきていない。そのため，身につけるべき実践知とはほとんど関係しない知識獲得の努力を積み重ね，結果的に努力はするけれども優れた教師へと成長できない者が数多く存在しているのである。現に，体育科では，多くの研修を受けてきた教師であっても授業中にほとんど「相互作用」行動が展開できないことが問題として取り上げられ，国内外で子どもの運動技術がほとんど向上してこないということが数多く報告されている。

いずれにしても，今日ほど教師のキャリア発達が望まれている時代はない（上寺，1986：藪下ら，2017）。しかし，キャリアとは紆余曲折しながらそれぞれ高まっていくものであり，キャリアから脱線する（金井ら，2003）ことも常である。現実的には，優れた実践者や教師へとキャリア発達できる者は二割程度ともいわれている（笠井，2012：厚東，2014）。つまり，すべての教師に通用するキャリア発達研究や教師教育研究は存在しないのである。だからこそ，教師がキャリアを発達していくための手がかりを「関心」に見出す必要がある。なぜなら，教師の関心は，授業中の「出来事の予兆」への気づきを生起させるものであり，「出来事の予兆」への気づきは教師の予測と制御を裏切り，教師の自己変革（省察）を促す（辻野，1997）ものと考えられるからである。これより，教師のキャリアレベルにあった「関心」の形成を担保する要件を究明するための研究課題の導出が必要である。

そこで本研究では，わが国の体育科教育学にみる行動科学の発達に伴って「プロセス－プロダクト」研究法を用いた「授業の科学」とそこから派生した「出来事」研究に着目し，それぞれの研究成果を批判的に検討することで，教師のキャリアレベルにあった「関心」の形成を担保する要件を究明するための研究課題の導出を目的とした。

2．「プロセス－プロダクト」研究法を用いた「授業の科学」の批判的検討

わが国の体育科教育学分野では，主に教授技術の体系化を志向する高橋らを中心とする研究グループと学習指導の方法原理の妥当性の究明を志向する梅野らを中心とする研究グループによって「プロセス－プロダクト」研究法を用いた授業研究が展開され，子どもの学習成果を高める優れた教師の姿やその体育授業の特徴が検討されている（梅野，2006）。そこで以下，両グループの研究成果に限定し，その成果を整理した。

まず，高橋らは優れた体育授業を成立させるための条件を導出した。すなわち高橋（1992）は，学習成果（形成的授業評価）を高めた教師の授業の特徴（プロセス）を整理した結果，「マネジメント」「ルール作り・規律作り」「運動従事量」「相互作用」からなる基礎的条件と「課題・めあての明確化」「教材・教具の工夫」「学習過程の組織化」「集団づくり」からなる内容的条件の二つの条件が優れた体育授業の特徴であったことを導出した。

また，子どもの学習成果（形成的授業評価）と教師の「相互作用」行動はプラスに関係することを報告している（高橋ら，1991）。このことは，魅力的な体育授業や子どもが夢中になるような体育授業を展開していくためには，教師が「相互作用」行動を多く展開する必要のあることを示している。しかし，単に「相互作用」行動を多く展開すればいいという訳ではなく，そこで子どもの授業評価とプラスに関係するものは励まし，肯定的・矯正的フィードバックであり，否定的フィードバックなどは授業の雰囲気を悪くさせるため，子どもたちが授業から離れてしまう可能性があるという（高橋ら，1989，1991：梅野ら，1997）。また，「相互作用」行動を多く展開するためには，教師が取り扱う運動教材に関する知識を有しておかなければ，「よい動き」と「悪い動き・間違った動き」を判断することはできない。このことについても，「相互作用」に結びつく質的な「巡視」ができなければならないといった報告がなされ（高橋ら，1996，1997：梅野ら，1997），「相互作用」行動の前の「情報認知－意思決定選択」が重要であるものと考えられる。

これらより，教師の「相互作用」行動のあり方は優れた教師行動にするかそうでないものにするかを最終的に分ける内容的条件と考えられ，学習成果を恒常的に高めることができる「一人前教師（厚東，2014）」の条件とも考えられる。

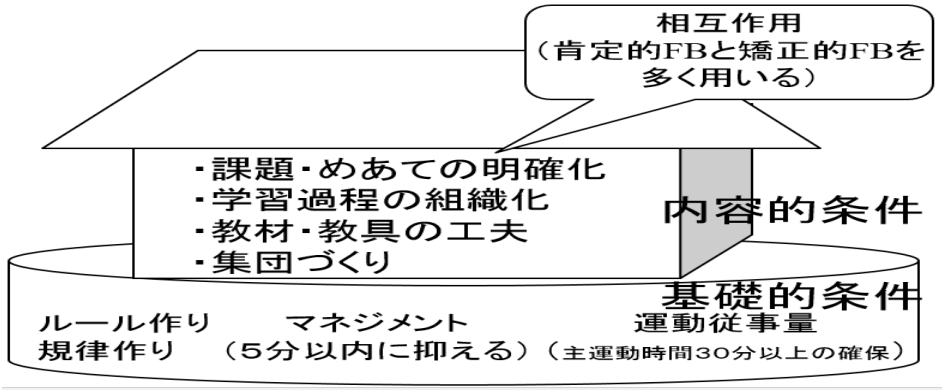


図１　学習成果の高い体育授業にみる教師行動の特徴

一方，梅野らを中心とする研究グループは，子どもの体育授業に対する愛好的態度（態度得点）をより良い体育授業の指標として，態度得点の高い授業の学習指導を導出し，そこから方法原理を検討していた。例えば，「教材編成」の要因では，課題解決的な教材編成を採る授業の方が系統的な教材編成を採る授業よりも子どもの体育授業に対する愛好的態度を高めやすいこと（梅野・辻野，1982，1984），「教授活動」の要因では探求的・発見的な教授活動を展開させた授業の方が提示・説明的な教授活動を展開させた授業よりも子どもの体育授業に対する愛好的態度を高めやすいこと（辻野ら，1982：梅野ら，1986），「学習集団」の要因では小集団的な学習集団を用いた授業の方が一斉的な学習集団を用いた授業よりも子どもの体育授業に対する愛好的態度を高めやすいこと（梅野・辻野，1982，1984）などを認めている。なかでも，教師の「教授活動」要因の果たす役割の大きいことを報告している。これらの結果は，態度得点を高める教師には「子どもを主体的に課題に取り組ませ，それを自力で解決させようとする姿勢」のあることを示唆している。

また，高橋ら同様，教師の「教授活動」の具体を「教師行動」に求めた結果（梅野ら，1997），態度得点の高い教師はマネジメント行動が少ないこと，発問および肯定的・矯正的フィードバックを主軸とした相互作用を多く用いること，相互作用を発揮するためには良質な「巡視」を重視していたこと，といった特徴を認めている。

これらより，優れた教師はそうでない教師よりも授業中の「巡視」の中で何らかの「出来事の予兆」に気づき，気づいた内容に対する意思決定を行い，「相互作用」行動を展開している可能性の高いものと考えられた。しかしながら，「出来事」の概念が一義的でないため（稲垣・佐藤，1996），教師の「出来事の予兆」への気づきとそれに対する「推論－対処」に焦点を当てた授業研究を推し進めていくところにまで進展してこなかったのである。

3．教師の「出来事の予兆」への気づきに関わった量的研究小史

「プロセス－プロダクト」研究法など量的研究法を用いた授業研究が活発に行われる中で，Schön（1983）の研究を契機に「反省的実践」に視点をあてた研究も活発に行われるようになった。その結果，優れた教師は様々な失敗や「出来事（class events）」の経験から学ぶ力の優れていることがわかってきた（Peterson & Comeaux，1987；Carterら，1988；Leeら，1993）。そこでは，効果的な授業実践や教師の成長と深い関係にあるとされる「『出来事の予兆』への気づき（awareness of class events）」を取り上げた研究も見受けられるようになり（菅ら，2001），その重要性が認識されるようになってきた（Lange & Burroughs，1994；Steven，1996）。

わが国では，例えば樋口（1995）が教師の予測や制御を裏切って生起した出来事に遭遇した場面での意思決定が効果的な授業実践を展開する上で重要であることを指摘している。また，松尾・丸野（2007）は熟練教師の方がそうでない教師よりも授業の文脈の中で問題状況に気づき，気づいた出来事を再構成し，子どもたちに相互作用を展開していたことを報告している。また，体育科教育学の領域では，中井・岡沢（1999）が過去の出来事への気づきの積み重ねが多いと考えられる経験年数を指標に，教師の気づきに対する意思決定過程を検討した結果，経

験年数の多い教師ほど授業についての知識を豊富に有する傾向にあり，その知識が気づきに対する意思決定を支えていたことを認めている。

上述したように，教師の「出来事の予兆」への気づきの特徴や重要性を明らかにしようとした研究が数多く報告されてきた。しかしながら，これまで教師の「出来事の予兆」への気づきの概念整理が不十分であったことから，実践現場で教師の「出来事の予兆」への気づきを定量的に分析してきた研究が皆無であった。

授業中の「出来事の予兆」の概念をわが国で最初に整理したのは，秋山・梅野（2001）である。彼らは，デイヴィドソン（1990）の「出来事論」を考察視座に，授業中の「出来事」の概念について検討するとともに，その教育学的意義について論及した。その結果，授業の「出来事」には「タイプ同一性としての出来事」と「トークン同一性としての出来事」の 2 種類が存在することを指摘した。

彼らの研究を下地に，これまで著者らは教師の体育授業中の「出来事の予兆」への気づきに視点をあてた定量的な研究を継続的に行ってきた（厚東ら，2004：厚東・宗野，2007：厚東，2014，2015a：厚東・金須，2015b：厚東ら，2016）。そこで以下，著者らの「出来事」研究の一連の研究成果を押さえた上で,教師の「関心」に焦点をあてることの必要性について述べる。

著者らは，学習成果（態度得点，運動技能）を高めた教師を優れた教師と捉え，優れた教師とそうでない教師とで体育授業中の「出来事の予兆」への気づきとその「推論－対処」がどのように異なるのか比較・検討してきた。その結果，（1）単なる物理的な経験年数と「出来事の予兆」への気づきの量とはほとんど関係しないこと，（2）担任する学年に関係なく，優れた教師はそうでない教師に比して授業中の「出来事の予兆」への気づきが多いこと，（3）担任する学年に関係なく，優れた教師の「出来事の予兆」への気づきの特徴として，その大半が子どもの「技術的なつまずき」に関わった内容であること，（4）担任する学年に関係なく，優れた教師はそうでない教師よりも「合理的推論－目的志向的対処（スポーツ諸科学の知見から出来事の予兆の理由を推論し，授業の目的・目標に向けた対処をする）」の展開が多かったこと，（5）上記（4）より，優れた教師は「運動の知識（子どものまずい動作や間違った動作の知識も含める）」と「子どものつまずきの類型と対処方法に関する知識」を多く有しているものと考えられたこと，（6）優れた教師は，担任する学年に合わせて気づきの内容が異なっていたこと[注3]，（7）担任する学年に関係なく，態度得点を高めることができなかった教師は，子どもの「心理的つまずき」に関わった気づきが多く，「心情的推論－理解志向的対処」を展開する傾向にあったこと，といった研究成果を導出している。

著者らの一連の研究より,優れた教師は先述した高橋らや梅野らが示した優れた体育授業を成立させるための基礎的条件に関わった「出来事の予兆」の気づきが生起しているものと考えられた。このことは，教育現場においては「いつでも，どこでも，誰にでも」通用する指導プログラムや指導技術の開発や優れた教師の特徴の導出は，学習経験の操作性を追及した研究であるという批判に対して，反論している点で興味深い。すなわち，どれだけ子ども一人ひとりの個性を伸ばす「授業の創造」という観点に立ったとしても，授業実践の基礎を満たさなければより良い成果は積み上がってこないことを示唆している。もっと言えば，いい体育授業の基礎的条件を満たすだけの力量が優れた教師の実践的指導力の基礎であるものと考えられた。

また，アメリカやアジア圏を中心とした教師教育に関わる研究をみてみると，教職経験年数の高い教師であっても学習成果をほとんど高めることができない者が認められてきた。こうし

た事実は，物理的な年数を経るだけでは「相互作用」行動を適切に展開することはできないことを示している。教育言語学者として著名なヒンクス氏（1987）は，運動学習においては教師の課題についての「運動の知識」をクラスの子ども達がムーブメントの立場から理解できるような実践的な言葉に翻訳することが重要であり，そこでの発言は場の目的と文脈に即していなければならないと主張した。彼の主張からは，教師が「運動の知識」や「子どものつまずきの類型と対処方法に関する知識」を獲得すれば，相互作用を展開できる可能性のあることが推定できる。これらより，優れた教師は複数の選択肢の中からより適した「相互作用」行動を展開するために「運動の知識」や「子どものつまずきの類型と対処方法に関する知識」の獲得に努めてきた可能性が高いものと推定できる。

このように，優れた教師の「出来事の予兆」への気づきの特徴が明らかになりつつある。しかしながら，過去の「『出来事の予兆』への気づき」を取り上げた研究では，未だ，いつ頃の教師にどうような気づきが可能なのかまではわかっていない。つまり，教師の「何かを学ぶという用意はいかにして形成されるのか（モレンハウアー，1993)」という教授ニードの問いが解決できるまでには研究が発展してきていないのである。

４．教師のキャリア発達に関する今日的課題

「プロセス－プロダクト」研究法を用いた「授業の科学」とそこから派生した「出来事」研究の研究成果を批判的に概観してきた。そこでは，良い体育授業を展開する優れた教師が存在すること，彼らは膨大な経験の蓄積（楠本ら，2015）に基づき実践知を深化・拡大させてきており，その知によって多様な「出来事の予兆」に気づくこと（東・梅野，2000：鈴木，2003）が認められてきた。これらより，教師の「出来事の予兆」への気づきとそれに対する「推論－対処」は，教師の成長プロセスを解明していく手がかりの一つに成り得るものと考えられた。

しかしながら，優れた教師の「出来事の予兆」への気づきとそれに対する「推論－対処」は，膨大な経験の蓄積に基づいた実践知によって生起するため，例えば新人レベル（Benner, 1984）の教師に彼らと同様の気づきが生起できるとは限らないものと考えられる。もっと言えば，教師のキャリアレベルに合った学びが存在するはずである[注4]。

そこで以下，初任者レベルや一人前レベルなど各教師のキャリアレベルにあった「関心」の形成を担保する要件を究明するための今後の研究課題を導出したい。なぜなら，教師の関心は，授業中の「出来事の予兆」への気づきを生起させるものだからである。その手がかりの一つとして，‘Sensitivity’を深めるためのトレーニングプログラム開発を試みたGoodingの行動的意志決定論の研究とTsangaridou& O’Sullivanの一連の研究がある。

Gooding（1964）は，「行為（Behavior）はアクション（Action）の瞬間での知覚の関数であり，対象をどう知覚するかで行為は決定する」と述べ，優れた教師とそうでない教師とでは知覚とそのあり方が異なると仮説し，実際に学校教育現場の教師を対象に検証した。その結果，優れた教師はそうでない教師よりも授業中の子どもの反応や子ども同士の関係性を敏感に感じ取っていたことを導出し，その背景には子どもの認知スタイルや思考スタイルのパターンの分類に関心が向いていたことを認めていた。つまり，重要な情報を見落としたり探し当てられな

かった場合，人間は限定した認識に陥りやすいため，優れた教師は常に子どもたちの反応から多様な情報を獲得し，新たな子ども像を形成することに関心が向いていたのである。このことについては，カーネマン（2012）も人間は限られた情報に基づいて結論に飛びつく傾向があり，優れた実践者ほど「自分がみたものがすべてではない（What you see is not all there is)」という思考から見えてない情報や見たことない情報に気づくように努める特徴があると述べている。一方，どれほど優れた実践者でも影響を免れない系統的で予測可能なバイアスによって認識が限定されることがあることも指摘している。上述の指摘からは，「二者択一」や過去の経験知に基づいた意思決定選択に留まらず，関心を広げ，第三，第四の選択肢を増やしていくことで新たな情報に気づく力量と意思決定時の選択肢の幅広さの重要性が示唆される。

Tsangaridou& O’Sullivan（1994，1997）は，体育専攻の教育実習生や優れた教師（時間を惜しまず仕事に熱中する時間的努力や自分が理想とする教師になるための計画的努力，さらには教育と研究に対して人生を捧げる献身的努力を積み重ねることのできる教師）を対象に，彼らの省察の中身を質的に分析したところ，実習期間中に‘Technical’や‘Situational’の省察は教育実習生でも深化させることは可能だったが，‘Sensitizing’の省察の記述にほとんど変容がみられなかったこと，優れた教師の省察には日々の実践から状況的に実践を追求させたり文脈的に関連づけたりする‘Micro reflection’と，長年にわたる実践から学級経営や専門職性の発達に影響してくる‘Macro reflection’の 2 種類があり，いずれの省察にも‘Sensitizing’の省察[注5]が影響している可能性の高いことを報告している。

Tsangaridou& O’Sullivanの研究より，優れた教師へとキャリア発達していくためには，まずは‘technique’と‘Situation’に関する力量を広げ深めていくこと，その上で‘Sensitivity’に関する力量を広げていくことが重要であることがわかる。このことは，「プロセス－プロダクト」研究法を用いた「授業の科学」とそこから派生した「出来事」研究の一連の研究小史の成果とも一致するものである。つまり，教師という専門職にとって，まず重要になる力量は高橋らの示した基礎的条件を満たせるだけの力量を広げ深めていくことなのである。経験的にも，どれだけ優れた運動教材や指導プログラムを準備したとしても，「授業マネジメント時間に30分かかった授業」「子どもたちが授業のルールを理解できずほとんど守らない授業」「運動従事の時間が 3 分程度しか確保できなかった授業」では，準備したものを発揮する場も存在せず，より良い学習成果が得られることはない。

上述したTsangaridou& O’Sullivanの研究とGoodingの研究とを合わせると，どうすれば初任レベルや新人レベルの教師に高橋らの示した基礎的条件を満たす力量形成に関わった関心を形成していくことが可能なのか明らかにしていく必要が看取できる。

このとき，高橋らの研究では基礎的条件に「相互作用」も加えていた。しかしながら，一般に体育授業では運動感覚を子どもに理解できる言語で表現し指導していくことが求められるため，「相互作用」行動はきわめて困難なことがしばしばある。もっと言えば，「相互作用」行動は授業の内容的条件と密接に関係して展開されることが経験的に知られている。それ故，基礎的条件に関わった力量を広げ深めていく過程にも，順序が存在している可能性は高いものと考えた。

これらより，いつ頃の教師からより良い「相互作用」行動を追究していくことが可能なのか検討する必要はある。その上で，より良い「相互作用」行動を可能にする力量形成に関わった関心の形成がどうすれば可能なのか検討する必要がある。同様に，‘Sensitizing’に関する力

量は，教育実習生には困難であるという報告が真とするならば，どのような教師であれば‘Sensitizing’に関する力量を広げていくことが可能なのか，どうずればその力量形成に関わった関心を形成することが可能なのか検討することも必要であろう。

他方，Goodingは，優れた教師は教師と子どもの教育的関係に強い「関心」を有し，それが彼らの「知覚－行為」という行動を生起していると述べるにとどまっている。それ故，「どうすれば関心を広げることができるのか」についての検討には至っていない。これを追求していくためには，教師の「関心」の実体を明らかにしていく必要もある。

5．結語

本研究では，わが国にみる「プロセス－プロダクト」研究法を用いた「授業の科学」とそこから派生した「出来事」研究にみる研究成果を批判的に検討し，各教師のレベルにあった「関心」の形成を担保する要件を究明するための研究課題を導出してきた。その結果，４つの研究課題を導出することが可能であった。今後，これらの研究課題を推進していくことで，教師のキャリアレベルにあった「関心」の形成を担保していくことが重要になる。

最後に，多くの教師は高等教育機関で養成された後，国家資格を有した専門家として実践現場で働き始める。このとき，学校というフォーマルな教育機関で学んだ知識や技術は実際の現場では通用しないことが多く，教師は何も出来ないことを痛感することがある。こうした状況にあっても，各教師に必要なことは優れた教師の実践や世の中に溢れているマニュアルに安易に手をだし真似るといったことはせず，背伸びをせず近道を求めることではない。各教師には，自身のキャリアレベルにあった「出来事の予兆」に気づき，着実に教師としての実践的指導力を高めていくことが必要なのである。そのためには，必要とされている「出来事の予兆」にいかに気づけるようになるかが重要であり，そのための契機となるのが「関心」の形成である。もっと言えば，いかに意図的に「関心」を形成し，教師として実践的指導力を発達していくかが重要なのである。

付記

本研究は，平成27－29年度科学研究費基盤研究（C）・研究代表・厚東芳樹「体育授業における教師の『身体－感性－言語』の関係に関する理論的・実証的研究」（課題番号15K04203）による助成を受けたものである。

脚注

1 本研究では，「授業の科学」による指導プログラムや指導技術の開発，優れた教師の特徴の導出など，これらの研究を今日の教師教育研究の問題の元凶として断罪しているものではない。現実には，目の前にいる

子どもに指導をしていくとき，多種多様な知識や技術は必要であり，実践的指導力の低い教師により良い授業など展開できないものである。本研究で問題にしていることは，指導技術などマニュアルは手段であり道具であるということである。それ故，使用目的性（子どもの技能レディネスや教師の授業のねらいなど）を考えないままに，開発された指導プログラムに従った授業を展開したりマニュアル化した指導技術に偏った授業を展開することに対して批判しているのである。

2 この問いを教師の側から否定的に眺めたとき，「なぜ，このような省察をしなければならないのか？」「なぜ，この研修を受けなければならないのか？」などといった問いになろう。これは，過去・現在の授業研究の成果に対する不信感であり，ここに実践者と研究者との乖離を生起させてしまう大きな原因がある。

3 低学年を担任した優れた教師の場合，「学習集団の機能」に関わった気づきが多く，学習集団機能の親和性（仲間への思いやり）を高める場面つくりを重視する傾向にあったこと，子どもの運動技能の向上を「待つ姿勢」が強いものと考えられた。また，中学年を担任した優れた教師の場合，「学習規律・マネジメント」「学習集団の機能」といった学習集団の組織化と「技術的つまずき」に関わった気づきがそれぞれ多く，集団の親和性を高めて学習集団を上手く機能させることで個人の運動技能の向上を狙う意識を強く有していた。さらに，高学年を担任した優れた教師の場合，「技術的つまずき」に関わった気づきが大半で「合理的推論－目的志向的対処」を多く展開する傾向にあったことから，子ども一人ひとりの運動技能の向上を企図した授業展開を心がけていたものと考えられた。

4 Dreyfus,H.L. and Dreyfus,S.E.（1987）は，アメリカ空軍の訓練生と指導員の研修授業のやりとりを分析した。すなわち，一般に訓練中のパイロットは機器やダイアルの視覚走査を決められた順序に従って行なうように教育されるが，これを指導するインストラクターは訓練生よりも速くディスプレイ上での誤りを見つけることができる原因を究明した。その結果，眼球の動きから，インストラクターたちは訓練生に指示しているルールをまったく使用していない場合とルールから逸脱する場合のあることが報告されている。このことは，専門職の成長•発達過程がステップ状態になく，ステージ状態にあることを示唆している。つまり，専門職の成長・発達過程には「飛躍」や「不連続」が介入しているのである。これらより，教師が優れた教師へとキャリア発達していくには，そのステージへと急激に飛躍するものではなく，学ぶ順序が存在しているものと考えられる。

5 これまで著者らは，‘Sensitivity’を感性と捉え，‘Sensitizing reflection’を「感性的省察」と翻訳し，上記の省察は‘Technical reflection’と‘Situational reflection’とを総括する能力と捉えていた（長田ら，2010）。一方，先述したTsangaridouらをはじめアメリカの教師教育分野では，上記三つの内容を並列的な能力として扱い，‘Sensitizing’を子どもの反応や学び方の観察から生起する省察（四方田ら，2013）と捉えており，著者らの捉え方と相異した。そこで藪下ら（2017）は，Sensitivity研究を最初に理論化したクルト・レヴィン（Kurt Lewin）の研究小史を整理し，「sensitivityとはどのような能力なのか」「sensitivityがどのように教育学の研究の世界で扱われてきたのか」を押さえてきた。その結果，‘Sensitivity’はレヴィンの研究を基盤に，学校教育の中で深刻化していた人種差別問題を解決・解消する目的から教育界にも取り入れてきたことがわかった。このとき，レヴィンの研究を下地に，教育界では教師の‘Sensitivity’を「異質な個体同士による良質な集団力」と捉えられてきたことがわかった。なかでも，教育実習生の‘Sensitivity’を高める取り組みが教員養成段階より導入されてきた歴史が看取できた。しかしながら，Tsangaridouらの指摘からは，教育実習生時代に‘Sensitivity’を高める取り組みが可能なのかどうかは疑義が残る。つまり，教師のキャリア発達の適時性の問題を乗り越えないまま，優れた教師が有した特徴をそのまま教育実習生に下ろしてしまった可能性は否定できない。

引用・参考文献

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

東武志・梅野圭史（2000）体育授業改善に資する身体論的アプローチの可能性－「気（心）－身（心）」視座に立った身体論を手がかりにして－．体育・スポーツ哲学研究，22(1)：1-15.

Benner, P.（1984）From novice to expert: excellence and power in clinical nursing practice. ***prentice hall***：upper saddle river.

Carter, K. et.al.（1988）Expert novice differences in perceiving and processing visual classroom information. ***Journal of Teacher Education***, 24：25-31.

デイヴィドソン，D.：服部裕幸・柴田正良〔訳〕（1990）行為と出来事．勁草書房：東京.

Dreyfus, H, L. & Dreyfus, S, E.：椋田直子〔訳〕（1987）純粋人工知能批判－コンピュータは思考を獲得できるか－．アスキー出版局：東京.

Gooding, C.T（1964）The Penceptual Organization of Effective Teachers, Combs, A.W.et al. ***Florida Studies in the Helping Professions, Social Science Monograph,*** 37：Univ. of Florida Press.

樋口直宏（1995）授業中の予想外応答場面における教師の意思決定－教師の予想水準に対する児童の応答と対応行動との関係－．日本教育工学雑誌，18(3)：103-111.

ヒンクス：梅本二郎・川口貢〔訳〕（1987）ヒューマンムーブメントと体育．不昧堂出版：東京，pp.50-55.

稲垣忠彦・佐藤学（1996）授業研究入門．岩波書店：東京，pp.118-123.

J.リオタール，F.：小林康夫〔訳〕（1998）ポスト・モダンの条件－知・社会・言語ゲーム－．水声社：東京，pp.33-35.

上寺久雄（1986）教師の心・教師の顔．教育開発研究所：東京.

金井壽宏・守島基博・金井則人（2003）キャリアをつくる－リーダーシップ開発とキャリア発達－．一橋ビジネスレビュー，51(1)：66-83.

カーネマン，F.：村井章子〔訳〕（2012）ファスト＆スロー－あなたの意思はどのように決まるか？－．早川書房：東京.

笠井恵美（2012）自己信頼という概念はどのように導き出されたのか．Works，2(3)：6-25.

川端雅人（2016）タイ，シンガポールの体育・スポーツ（3）シンガポール国立教育研究所．体育の科学，66(8)：617-619.

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.

厚東芳樹・宗野文俊（2007）小学校体育授業における教師の授業中の「出来事への気づき」に関する研究－学習成果（ゲームパフォーマンス）の相違に着目して－．北海道大学大学院教育学研究院紀要，110：49-64.

厚東芳樹（2014）プロフェッショナルな教師の体育授業をみる観点は何が違うのか．V2ソリューション出版：名古屋.

厚東芳樹（2015a）体育授業における教師の「出来事の予兆」への気づきに関する研究－小学校中学年の場合－．北海道体育学研究，50：113-122.

厚東芳樹・金須一昂（2015b）体育授業における教師の「出来事の予兆」への気づきに関する研究－低学年担任教師を対象として－．北海道大学大学院教育学研究院紀要，123：122-141.

厚東芳樹・金須一昂・島崎百恵（2016）体育科模擬授業における大学生の「出来事の予兆」への気づきの検討.

北海道体育学研究，51：51-61.

楠本繁生・田代智紀・會田宏（2015）ハンドボールにおける卓越した指導者の指導力の熟達化に関する事例研究－高校・大学において全国大会で17回優勝している監督の語りを手がかりに－．ハンドボールリサーチ，4：11-20.

Lange, J.D. & Burroughs Lange, S.G.（1994）Professional uncertainty and professional growth－ a case study of experienced teachers－. *Teaching and Teacher Education*, 10：617-631.

Lee, A. et.al.（1993）Instructional effects of teacher feedback in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12：228-243.

松尾剛・丸野俊一（2007）子どもが主体的に考え学び合う授業を熟練教師はいかに実践しているか－話し合いを支えるグラウンド・ルールの共有過程の分析を通じて－．教育心理学研究，55：93-105.

モレンハウアー，K.：今井康雄〔訳〕（1993）忘れられた連関．みすず書房：東京.

長田則子・梅野圭史・厚東芳樹（2010）体育授業における教師の「感性的省察」の実体とその深化．体育・スポーツ哲学研究，32(2)：99-118.

中井隆司・岡沢祥訓（1999）体育授業における教師の知識と意思決定に関する研究－再生刺激法による体育授業研究の試み－．スポーツ教育学研究，19(1)：87-100.

Peterson, P.L. & Comeaux, M.（1987）Teachers' schematic for classroom events－The mental scaffolding of teachers' thinking during classroom instruction－. *Teaching and Teacher Education*, 3(4)：19-31.

斉藤英介（2012）シンガポールにおける教科教育研究者が有する研究関心の傾向．日本教科教育学会誌，35(3)：81-85.

Schön, D. A.（1983）The reflective practitioner: how professionals think in action. *basic books*: New York.

Steven, T.（1996）'Differences between experienced and inexperienced physical education teachers' augmented feedback and interactive teaching decisions'. *Broadman*: New York.

菅浪萌・厚東芳樹（2015）カンタベリー大学の教師教育のあり方に関する検討．体育教育研究，4：9-13.

菅裕・竹井成美・渡辺直美・黒岩尚子・杉山智子（2001）音楽科教育実習における実践的力量形成のための実習生の授業観察・分析能力の育成．宮崎大学教育文化学部紀要教育科学，5：11-26.

鈴木直樹（2003）体育授業における教師の身体性に関する研究－「評価する身体」という視点から－．体育・スポーツ哲学研究，25(1)：23-35.

高橋健夫・岡沢祥訓・中井隆司（1989）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.

高橋健夫（1992）体育授業研究の方法に関する議論．スポーツ教育学研究，特別号：19-32.

高橋健夫・歌川好夫・吉野聡・日野克博・深見英一郎・清水茂幸（1996）教師の相互作用及びその表現のしかたが子どもの形成的授業評価に及ぼす影響．スポーツ教育学研究，16(1)：13-23.

高橋健夫・林恒明・鈴木和弘・日野克博・深見英一郎・平野　隆治（1997）体育授業中の教師の相互作用行動が授業評価に及ぼす影響－相互作用行動に対する介入実験授業の分析を通して－．スポーツ教育学研究，17(2)：73-83.

Tsangaridou, N. & O' Sullivan, M.（1994）Using pedagogical reflective strategies to enhance

reflection among preservice physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 13-23.

Tsangaridou, N. & O'Sullivan, M. (1997) The role of reflection in shaping physical education teachers' educational values and practices. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17：2-25.

辻野昭・川島俊明・梅野圭史・亀井靖夫・古賀万佐代（1982）スポーツ教育における学力とその形成に関する一考察－教授活動の相違が児童の授業に対する態度に及ぼす影響－．スポーツ教育学研究，1(1)：13-28.

辻野昭（1997）体育科教育の未来像－体育科教育の過去・現在・未来－．体育学研究，41(5)：389-394.

梅野圭史・辻野昭（1982）体育科における学習形態と児童の授業に対する態度との関係－小学校低学年を中心として－．体育学研究，27(1)：1-15.

梅野圭史・辻野昭（1984）体育科の授業診断に関する研究－態度得点と学習形態との関係－．スポーツ教育学研究，3(2)：67-87.

梅野圭史・藤田定彦・辻野昭（1986）体育科の授業分析－教授活動の相違が児童の授業に対する態度に及ぼす影響－．スポーツ教育学研究，6(2)：1-13.

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)：15-27.

梅野圭史（2006）優れた体育授業の創造を企図する体育授業学の構築に関する試論．大阪体育学研究，44：1-14.

藪下美幸•厚東芳樹•国兼慶（2017）教師の実践的力量の熟達化に関する文献学的検討－Sensitivityとは何か－．北海道大学大学院教育学研究院紀要，128：27-39.

四方田健二・須甲理生・萩原朋子・浜上洋平・宮崎明世・三木ひろみ・長谷川悦示・岡出美則（2013）小学校教師の体育授業に対するコミットメントを促す要因の質的研究．体育学研究，58：45-60.

A study of practical Capability for pursuit of Teacher in physical education, How to form professional teacher's concern in class

Yoshiki KOTO

Key Words

Teacher education, "process－product" research, "Awareness of class events" research, Teacher's concern in class

Abstract

After studying at a higher education institution, a teacher starts working in a Elementary school as a professional with a national qualification. But most of that formal education is useless in real world situations. The knowledge and skills gained at formal institutions are not always practical in realistic situations.

How can teacher develop their professional capabilities then. This study reveals how teacher form their professional capabilities through learning in workplace based on surveys of "process－product" research and "Awareness of class events" research.

In order for teachers to develop their careers, it is important to form interests conditions in interest formation process of teachers at different levels by focusing on "Awareness of class events" which was derived from "process－product" research and reviewing the literature of physical education from a critically perspective. The findings in the study are as follows:

1. It became possible to describe the performance characteristics at each level of development and to identify, in general terms, appropriate teaching/learning is needed at each level.
2. How is it possible to form the Teacher's concern in class about the contents about basic practice capability to a teacher of the beginner level?
3. However, it is necessary to consider what kind of teacher forms the interest of the 'Sensitizing'.
4. It's necessary to consider the relationship between "Teacher's concern in class" and "Awareness of class events".