

総説

〈出来事（予兆）〉の気づきを高める体育授業研究の動向と課題

A Review of Research on the Teachers' Awareness of Class Events in Physical Education

梅野 圭史¹⁾, 藤澤 薫里²⁾, 山口 孝治³⁾

Keiji UMENO¹⁾, Kaori FUJISAWA²⁾ and Kouji YAMAGUCHI³⁾

Abstract

The purpose of the present study was to review the research on the teachers' awareness of class events in America and Japan and to have examined the topic in physical education.

The comparison research of a teacher who improves the learning outcome and a teacher not so has been developed in America. In particular, the research on the teachers' awareness of class events started in the latter half of the 1980's. The research assumed that the theoretical knowledge about teaching materials by Carter et al. (1988) and Lee et al. (1993) improves teacher's awareness of class events is remarkable. However, these studies in America were not able to clarify the method that improved teacher's awareness of class events.

In Japan, it was considered that three research topics as follow. The first is necessary to clarify existence and role of the teachers' expected scheme on coaching toward the awareness of pupil's sign of stumbling in movement learning (PSS). The second is an examination that the teacher's awareness of PSS influence on pupil's motor learning. The third is necessary to clarify the relationship between the content of teachers' awareness of PSS and how to the teachers' decision making during instruction.

キーワード 教師の〈出来事（予兆）〉の気づき 体育授業研究の動向

Teachers' awareness of class events,

Outline of research on teaching physical education

1) 大阪成蹊大学

2) 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科（岡山大学配属）

3) 佛教大学

Osaka-Seikei University

The Joint Graduate School in Science of School Education,

Hyogo University of Teacher Education

Bukkyo University

1. はじめに

教育実践者とりわけ授業実践者は、「技術的実践」と「反省的実践」の同時性を担保する必要がある。

これまで、誰しもが優れた教師^{注1)}になりたいという願いから、優れた教師が有する実践的知識を明らかにしようとする Teaching Expertise 研究がアメリカを中心に展開されてきた。とりわけ、優れた教師の「技術的実践」に関しては、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」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ある程度にまで解明されてきている。これにより、「いつでも、どこでも、だれにでも」通用する授業の展開が容易となり、公教育として国民に共通した学力が保障できる可能性が高まってきた。

その一方で、マサチューセッツ工科大学の Schön (1983) は、「同じ専門家と呼ばれる人の中にも、実践が優れている人とそうでない人がある」という現実から、様々な分野の優れた専門家たちを対象に、その背景を事例的に検討した。その結果、「技術的実践」の優れた専門家は、「省察 (reflection)」も優れていることを見出した。すなわち、「技術的実践」が優れていた専門家は、問題となる状況を外から眺め考察するものではなく、常に「活動の中の省察 (reflection in action)」と「活動にもとづく省察 (reflection on action)」の「二重のループ (double loop)」から、顧客と対等な関係を築いて問題の解決を図っていくことを明らかにした。彼は、こうした優れた専門家たちを「反省的実践家 (reflective practitioner)」と称した。

この Schön の見解を引き写すように、わが国では稲垣・佐藤 (1996) が 1970 年代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。すなわち、彼らは、従来までの「技術的実践」に視点を当てた授業研究では、〈いま-ここ〉で生起する〈出来事 (class events)〉を中心とした実践の展開は困難であり、結

果的に『授業研究栄えて、授業減ぶ』と批判した。その上で、彼らは、今日の「技術的実践」に偏った教師の実践意識から「反省的実践」を主軸とする授業の探求へと意識を変革していくことの重要性を指摘した。しかしながら、稲垣・佐藤の指摘は、「技術的実践」と「反省的実践」を分離して捉えてしまう研究者や実践者を生む危険性を孕んでいる。このことは、Schön の「反省的実践家」というネーミングについても同様の批判が成立する。

これらのことから、われわれ教師は「技術的実践」と「反省的実践」の同時性を担保する能力を高めていかなければならないことが理解される。

ところで、「技術的実践」と「反省的実践」の同時性を担保する能力の一つとして、授業中に生起する〈出来事 (予兆)〉の気づきが挙げられる。すなわち、授業者 (教師) の予測と制御を越えて侵入してくる〈出来事〉を起こさないためには、それに至る「予兆」を素早く察知し対処する必要がある。こうした気づきの能力は、どのようにして高まっていくのであろうか。

この問題を追求していく手がかりとして、「知覚は志向性をもつ」とするフッサールの「志向性の理論」(中村：2008, 梶尾：2014) を指摘することができる。これを平易に表現すれば、若い教師の授業研究の場で「聞けども聞けず」、「見えども見えず」といった指摘をよく耳にするが、これにはその若い教師の知覚・感覚に授業展開を容易にさせる志向性が利かなかったことを意味している。こうしたフッサールの言説を授業中の教師に当てはめれば、授業の〈出来事 (予兆)〉を察知する前提に、授業に関する「何かを志向する意識 (intentionality)」の存在が考えられる。それは、幾多の育てたい子ども像 (形式対象) かも知れないし、多種多様な優れた授業のイメージかも知れない。

いずれにしても、授業の〈出来事 (予兆)〉に気づく授業能力を高めていくにはどうすればよいのかについて具体的に論議を深める

必要がある。

本研究は、アメリカにおける Teaching Expertise 研究の成果を基軸に、授業の〈出来事（予兆）〉の気づきを高める授業研究の動向と課題について論考したい。

2. Teaching Expertise 研究と実践的課題

優れた教師が有する実践的知識^{注2)}を明らかにしようとする Teaching Expertise 研究では、以下に示す3点が今日的課題として浮かび上がってきた(厚東ら, 2010)。

1つめは、子どもにつまずきを起こさせないような学習過程をいかに組織化していくかとする課題である。そこでは、授業中に生起する〈出来事（予兆）〉に気づく教師の能力を高める必要があるとし、自らの授業実践を振り返る「省察力」の実体とその深化を図る実践的検討を進めることの必要性があったとした。

2つめは、教師の授業中の意思決定のプロセスをいかにして明らかにしていくかとする課題である。そこでは、教師の計画通りに授業を展開できることは稀であり、教師と子どもの相互作用の過程で教師の素早い意思決定により展開されるのが現実である。これより、優れた教師が有する指導経験にもとづく実践的知識の働きを解明し、これを形成する経験のしかたを実践的に追求する必要があるとした。

3つめは、教師の省察が信念や価値観(教育観)を形成するのか、それとも教師の信念や価値観(教育観)が省察の内容に影響を及ぼすのか、いずれが教師の技術的实践に影響を及ぼすのかについての実践事例を積み重ねることの必要性である。

これら3つの研究課題は、循環する螺旋的構造にあると考えられる。つまり、初頭の教師の信念や価値観(教育観)が授業中に生起する〈出来事（予兆）〉への気づきに影響を及ぼし、これによって教師の授業中の意思決定の内実が決定され、その成果が再び教師の信念や価値観(教育観)に影響を及ぼすと考えられるからである。それ故、どうすればく

出来事(予兆)〉に気づけるようになれるのかとする問題は、教師の意思決定を円滑にかつ的確に営む能力の向上に通底するきわめて重要な研究課題と考えられる。

3. 〈出来事（予兆）〉の気づきに関する先行研究

3-1. アメリカにおける〈出来事〉の気づき研究の動向

1980年代あたりから、Rosenshine & Furst (1973)は、教師の教授行為(プロセス)と児童・生徒の学習成果(プロダクト)の関係を定式化するには、教師と児童・生徒の行動を記述・分析する道具の開発に力点を置く必要があるとし、それまでの「プランニング-プロダクト」研究法による授業研究から「プロセス-プロダクト」研究法^{注3)}による授業研究へとパラダイムを転換させた。これにより、「授業はどうあるべきか」とする当為一元論的な授業論の追求ではなく、「事実はどうなっているのか」とする「授業の科学(teaching science)」に努力が払われるようになった。とりわけ、児童・生徒の学習成果を高めた教師とそうでない教師とでは、教師が意思決定する対象それ自体が大きく異なっているのではないかとする仮説が打ち出されてきた。すなわち、「知識と信念」の関係は区別できるものではなく、「信念」によって教師の「認知-思考-判断」が異なるため、そこで獲得される実践的知識も異なってくるとする考え方である(Horwitz:1985, Nespors:1987)。こうした考え方から、「教師の信念」の違いによる教科指導に及ぼす影響(Stipek, D.J. et al.: 2001, Bryan, L.A. & Atwater, M.M.:2002)や、各種の授業要因への影響(Ennis, C.D.:1994, Elissa M.et al.:2005, Anne T. et.al.:2012)、さらには教師の反省的思考に及ぼす影響(Clark:1988, Mcnamara:1990)などが検討されるようになった。なかでも、Pajares (1992)は、「省察の中身が異なった背景には、その教師の有する信

念がある。」とする仮説の下、「卓越した実践者の有する信念は、自身をふり返り、理解するときの規準として機能する」、「新しい現象を解釈するフィルターになる」、「教師個人の行動に強い影響を与える」とした。この指摘は、教師の〈出来事（予兆）〉の気づきと深く関係する指摘として興味深い。

また体育分野に目を転ずれば、教師の反省的思考の研究に従事していた Tsngaridou (2006, 2008) も教師の信念の研究へと進展している。いずれも、教師の信念が自身の反省的思考に影響を及ぼし、その結果として教師行動を規定していることを述べている。

こうした「教師の信念」に関する研究は、わが国では近年になって朝倉・清水 (2010, 2014) により吟味されてきている。

その後、アメリカでは「教師の信念」の違いが授業の意思決定に多大な影響を及ぼす〈出来事（class events）〉の気づきに研究視点が向けられるようになってきた。すなわち、‘Teachers’ Awareness of class events’の研究である。ここでいう〈出来事〉とは、授業者の指導計画と異なるもしくは外れる子どもの活動を指している。

Peterson & Comeaux (1987) は、学習成果の高い教師(10名)と初任教师(10名)を対象に、授業中の〈出来事〉の記憶とそれに対する陳述、さらにはそれらの問題分析の内容を比較検討した。その結果、学習成果の高い教師は、授業中の〈出来事〉の記憶が鮮明であったのに対して、初任教师はその記憶が曖昧であったことを報告した。さらに、学習成果の高い教師は授業中の〈出来事〉の気づきに対する意思決定にマニュアルを必要としていなかったのに対して、初任教师は学習規律およびクラス運営に関するマニュアルを必要としていた。

Carter ら (1988) は、初任教师 (6名)、学習成果の高い教師 (8名)、教職願望者 (6名) を対象に、授業のスライド写真を視聴させ、インタビューによる聞き取り調査を行った。その結果、授業のマネジメントに関する気づきには相違は認められなかった。しかし、授業

方法に関する気づきには顕著な相違がみられ、学習成果の高い教師が有意に多く気づく結果であった。このことは、学習成果の高い教師の方がそうでない教師よりも教材内容や授業方法に関する知識、さらには生徒に関する知識が豊かであることを示している。換言すれば、学習成果の高い教師は、教える内容について幅広いまとまりのある知識を有していることを示唆するものと考えられる。

また Lee ら (1993) は、運動指導経験の豊富な教師 (5名) とそうでない教師 (6名) を対象に、VTR に収録した運動指導での教師のフィードバック行動を比較した。その結果、運動指導経験の豊富な教師は子どもの運動行動を観察する認知構造が複雑であり、様々な学習場面に応じて適切に状況を判断していたのに対して、そうでない教師は「できるーできない」の観点から肯定的フィードバックをかけるにとどまり、動きを直す矯正的フィードバックをほとんどかけることができなかった。これより、「教材内容の知識」は、教師の気づきと対処に大きく影響を及ぼしていることを示すとともに、子どものつまずきについて可能な解決方略を提供することを示唆している。

このように、アメリカにおいては授業中の〈出来事〉の気づきが教師の意思決定メカニズムを解析する方途であることを早期から認識していたのである。しかしながら、授業中の〈出来事〉の気づきの現象学的説明に研究が集中し、どうすれば〈出来事〉を素早く察知することができるかについての実践的な検討は未だ見当たらない。

ただ、その中で Kagan(1992) が論及している見込みのある若手教師^{注4)}の成長過程に関する事例分析の結果は、〈出来事〉を素早く察知する能力を高める上で示唆に富む見解を示している。すなわち、見込みのある若手教師は、

- ①指導計画を自力で立案することができること、
- ②生徒の特性を把握し、生徒の学びのプロセス(文脈)に即した思考が展開できること、
- ③教師像を明確に想定し、それを実現させる知識を活用すること、

④これまでの指導経験の実績を包括的に評価できること、にある。

また、Bereiter & Scardamalia (1993)の「優れた教師は突然に優れてくるのではなく、若い頃から優れているものである。」とする言説より、若い教師の卓越性を授業中の<出来事>の気づきの観点から追求するやり方も考えられる。

3-2. わが国における<出来事（予兆）>の気づき研究の動向

わが国では、秋山・梅野（2001）によってデイヴィドソンの「出来事論」を考察視座に授業中の<出来事>の教育学的意義について論考したのが最初であろう。すなわち、デイヴィドソン（1990）のいう「トークン同一性としての出来事」と「タイプ同一性としての出来事」を教育実践学的に考察した。

まず「トークン同一性としての出来事」は、ある特定の学級、ないしはある特定の教師とその子どもたちとの間でしか生起しない<出来事>であるとし、その代表例として学級崩壊を挙げている。それ故、この<出来事>は、教師と子どもの教育的関係を一から編み直すところに教育学的意義があることを論考した。

また「タイプ同一性としての出来事」は、2つの<出来事>の「原因-結果」が同一であった場合、その<出来事>は再びいろいろな場面で生起する<出来事>であるとし、その代表例として運動のつまづきを挙げている。これより、この手の<出来事>については、発生を予測し、それを起こさないように制御するところに教育学的意義があることを論考した。

こうした哲学解釈学的研究を受けて、厚東ら（2004）は、<出来事（予兆）>の気づきについての調査票（表1）を作成し、態度得点の高い教師とそうでない教師を対象に<出来事>の予兆の気づきの個数とそれらに対する「推論-対処」の記述内容を比較・検討した^{注5)}。その結果、態度得点の高い教師の方がそうでない教師に比して、<出来事（予兆）>の気づきの個数が有意（ $p < .05$ ）に多いことが認められた（図1）。

併せて、<出来事（予兆）>に対する「推論-対処」の内容を検討した結果、<出来事（予兆）>が発生した理由づけをスポーツ科学（主としてスポーツバイオメカニクス、運動生理学、スポーツ心理学）の知見から客観的・合理的に推論したり、指導プログラムおよび授業の流れに即して文脈的に推論したりする傾向が強く、それらに対する対処の仕方は、授業のねらいを達成する「目的志向の対処」を採用するところに特徴のあることも報告している（表2）。

表1. 授業中の<出来事（予兆）>の気づきに関する調査票（厚東ら、2004）

<出来事>記入用紙	
年	組
時間目	
1. なんとなく<出来事>に気がつきましたか。	
<出来事（予兆）>の気づき（認知）	
2. なぜそのような<出来事>が起こったと思いますか。	
<出来事（予兆）>の推論（思考）	
3. その<出来事>に対して、教師が行った手立てはどのようなものですか。また、手立てを行っていない場合、行うべきだったと考える手立てはどのようなものですか。	
<出来事（予兆）>への対処（判断）	

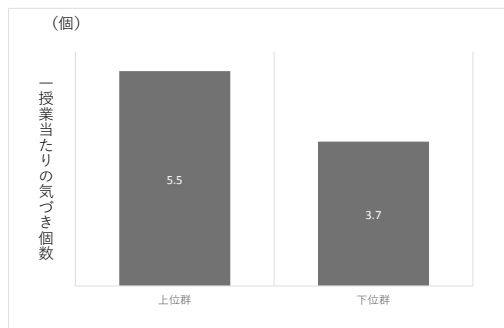


図1. 学習成果（態度得点）の高い教師群（上位群）とそうでない教師群（下位群）における<出来事（予兆）>の気づき個数の比較（厚東ら、2004）

表1.〈出来事（予兆）〉に対する「推論-対偶」カテゴリー（厚東ら、2004）

① 印象的推論 -授業中に生起する〈出来事（予兆）〉の発生メカニズムを授業者のその場の印象や感覚から理由づけようとするもの。
② 心情的推論-理解志向的対処 -授業中に生起する〈出来事（予兆）〉の発生メカニズムを学習者の心理・心情から理由づけようとするもので、その〈出来事（予兆）〉によって学習者個人の特徴を理解しようとするもの。
③ 合理的推論-理解志向的対処 -授業中に生起する〈出来事（予兆）〉の発生メカニズムをスポーツ科学（スポーツバイオメカニクス、運動生理学、スポーツ心理学など）から客観的・合理的に理由づけようとするもので、その〈出来事（予兆）〉によって学習者個人の特徴を理解しようとするもの。
④ 文脈的推論-理解志向的対処 -授業中に生起する〈出来事（予兆）〉の発生メカニズムを指導プログラムおよび授業の過程（流れ）に即して理由づけようとするもので、その〈出来事（予兆）〉によって学習者個人の特徴を理解しようとするもの。
⑤ 心情的推論-目的志向的対処 -授業中に生起する〈出来事（予兆）〉の発生メカニズムを学習者の心理・心情から理由づけようとするもので、授業のねらいに即するように学習者の活動を方向づけるようとするもの。
⑥ 合理的推論-目的志向的対処 -授業中に生起する〈出来事（予兆）〉の発生メカニズムをスポーツ科学（スポーツバイオメカニクス、運動生理学、スポーツ心理学など）から客観的・合理的に理由づけようとするもので、授業のねらいに即するように学習者の活動を方向づけるようとするもの。
⑦ 文脈的推論-目的志向的対処 -授業中に生起する〈出来事（予兆）〉の発生メカニズムを指導プログラムおよび授業の過程（流れ）に即して理由づけようとするもので、授業のねらいに即するように学習者の活動を方向づけるようとするもの。

これより、学習成果の高い教師は、自分にとって都合の悪い〈出来事（予兆）〉に多く気づく傾向の強いことを明らかにした。しかも、指導計画から外れる〈出来事（予兆）〉に素早く気づくことで、自身が設定した授業のねらいに即するように子どもたちの学習過程を調整していること（目的志向的に対処していること）を示唆したのである。

しかしながら、この厚東らの研究は授業の〈出来事（予兆）〉の気づきに関する実査にとどまっており、実践的研究を展開するには至っていない。

その後高村ら（2006）は、態度得点が恒常的に高い2名の教師（いずれも教職経験年数16年）が記述した体育授業に関するふり返り（ジャーナル）を見込みのある教師1名（教職経験年数11年）に熟読させ、授業中の〈出

来事（予兆）〉の気づきの数がどのように変化するのか、その結果としての学習成果はどのように高まるのかについて検討した。その結果、抽象的・漠然的な「学習の雰囲気」に関する気づきが減少し、「技能的なつまずき」に多く気づくようになり、それらの気づきに対する「推論-対処」の記述は、厚東らの結果と同様に「合理的推論-目的志向的対処」と「文脈的推論-目的志向的対処」が多くなることを認めた（図2）。しかしながら、学習成果（態度と技能）は高まらなかった。その原因として、気づきに対処する指導技術を持ち合わせていなかったと推論した。

この高村らの介入・実験的研究の結果は、先述のCarterら（1988）の知見と同様に、被験教師が優れた教師のジャーナル（実践的知識）を理論的知識として理解したことで〈出来事（予兆）〉の気づきが高まった

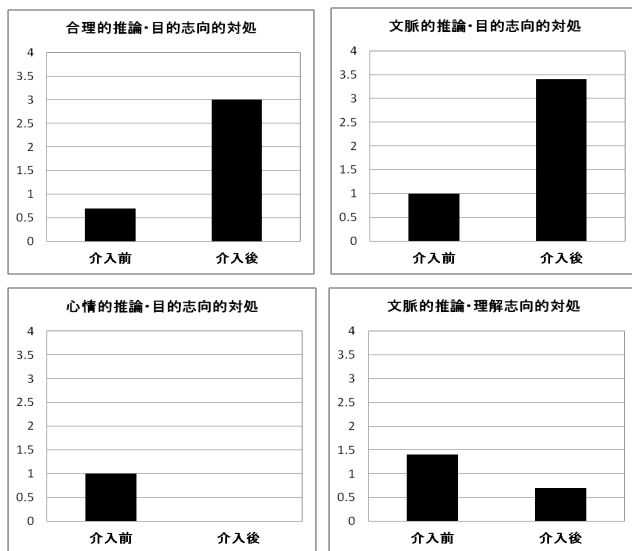


図2.見込みのある教師の介入-実験的研究による〈出来事（予兆）〉に対する「推論-対偶」の変化（高村ら、2006）（心情的推論-理解志向的対処および合理的推論-理解志向的対処に関する記述は認められなかった。）

ものと考えられる。これより、授業実践に関する理論的知識の領解（知ること）と認識（わかること）は、＜出来事（予兆）＞に気づく視点を提供する可能性の高いことを示唆している。

こうした経験科学的手法による研究を踏まえて、長田ら（2010）は、＜出来事（予兆）＞に気づく優れた教師の形成メカニズムをラッツァラートの「出来事のポリティクス」を考察視座に論じた。その結果、優れた教師は、＜出来事（予兆）＞の気づきの感性（皮膚感覚能力）に長けていること、＜出来事（予兆）＞の気づきを内在的な作用様式（積極的に都合の悪い出来事に向き合う姿勢）として受け止めていること、＜出来事（予兆）＞を政治的に利用すること（授業計画の中に＜出来事（予兆）＞を意図的に仕込む）、の3点に要約している。これらわが国の先行研究より、優れた教師は、①「タイプ同一性としての出来事」に着目し、＜出来事（予兆）＞の発生を予測・制御しようとしていること、②＜出来事（予兆）＞を内在的な作用様式として受け止めていること、③＜出来事（予兆）＞を政治的に利用しようとしていることが明らかとなった。

またアメリカとわが国で共通した知見として、学習成果の高い優れた教師は、自分にとって都合の悪い授業の＜出来事（予兆）＞に素早く気づくこと、教科内容に関する理論的知識を豊富に持ち、それが授業の＜出来事（予兆）＞の気づきに多大な影響を及ぼしている可能性の高いことが指摘できる。つまり、教科内容に関する理論的知識の領解（知ること）と認識（わかること）は、自身の知覚・感覚情報の中からどのような情報を意識の俎上に挙げるのかとする気づきの視点を提供している可能性である。

4. ＜運動のつまずき（予兆）＞の気づきを高める授業研究

前項の先行研究を踏まえて、本項では＜出来事（予兆）＞の気づきに関する今日的課題を検討したい。このとき、多岐にわたる授業

の＜出来事（予兆）＞の気づきを一つひとつ丹念に検討していく必要がある^{注6)}。なかでも、体育授業の学習成果の中核である運動技能の向上に資する＜運動のつまずき（予兆）＞への気づきに関する検討は重要である。本稿では、幾つかある授業の＜出来事（予兆）＞の気づきの大半が技能的なつまずきであったこと（厚東ら:2004、高村ら:2006）から、＜運動のつまずき（予兆）＞の気づきに関する検討から着手するのが現実的な観点と考え、この気づきに限定して論考することにする。

まず、前述したCarterら（1988）の「学習成果の高い教師は、教える内容について幅広いまとまりのある知識を有している」とする示唆からは、＜運動のつまずき（予兆）＞に気づくためには、教材である運動・スポーツについての理論的知識の領解と認識が必須条件として考えられる。また、Leeら（1993）の「子どものつまずきについて、可能な解決方略が検討できる」とする示唆より、様々な運動教材における子どものつまずきの類型を熟知しておく必要も考えられる。さらに、Kagan(1992)の「①指導計画が自力で立案することができる」とする指摘より、指導プログラムに関する理論的知識（段階的系統的な教材編成法、課題解決的な教材編成法など）の理解も合わさってこよう。

これら3つの理論的知識は、わが国では総じて「教材研究」と称される知識群である。これより、洋の東西を問わず、「教師は教材研究を小まめに行い、教育内容を徹底して理解すること」とする先達の言葉の真の意味が理解できるように思える。つまり、教材に関わる理論的知識は、教師の授業中の知覚・感覚情報の中からどれを意識の俎上に挙げるのかとする気づきの視点を提供しているものと考えられるからである。換言すれば、優れた教師は、自身が意図する授業展開が可能になっているかどうかの判断を＜出来事（予兆）＞の気づきに求めているのである。それ故、若手教師に見受けられる「聞けども聞けず」、「見えども見えず」といった現象の背景には、理

論的知識の領解・認識の不十分さ、平易に言えば教材研究不足が看取できるのである。

こうした仮説を検証する試みとして、藤澤ら(2017)の介入・実験的研究がある。すなわち、藤澤らは、教職経験年数5年目の若手教師1名に走り幅跳び運動に関する理論的知識（走り幅跳びのバイオメカニクス、小学生の走り幅跳び指導の内容、走り幅跳びの指導プログラム）を介入（勉強してもらい）し、介入前後の体育授業における〈運動のつまずき（予兆）〉の気づきとその対処について比較・検討した。その結果、〈運動のつまずき（予兆）〉の気づきの個数は顕著に増加することが認められ、教材研究としての理論的知識を領解することの重要性が確かめられたのである。

しかし一方で、前述の高村ら（2006）の場合と同様に児童の運動パフォーマンス（跳躍距離）は高まらなかった。これより、学習成果である運動パフォーマンスの向上には、理論的知識をどれほどまでに認識しているのかによるものと考えられる。つまり、理論的知識を知っているレベル（領解のレベル）では、〈運動のつまずき（予兆）〉に気づけても、それを制御する指導の手立てが随伴してこないのである。これより、理論的知識がわかる（認識のレベル）とは、多年にわたるつまずき指導の積み重ね経験による実践的知識の形成を意味することになる。こうした実践的知識を、Kagan(1992)は「②生徒の特性を把握し、生徒の学びのプロセス（文脈）に即した思考が展開できること」、「③教師像を明確に想定し、それを実現させる知識を活用すること」、「④指導経験の実績を包括的に評価できること」として具現化させたものと解せられる。

こうしたつまずき指導の積み重ね経験による実践的知識の役割の検討は、先述したTeaching Expertise 研究における3つの今日的課題の2番目の研究課題、すなわち教師と子どもの相互作用の過程で生じる教師の意思決定のメカニズムの解明に繋がる研究である。これを具現化した例として、藤澤ら（2017）の「つまずき指導の予期図式」の想定がある。こ

れは、Neisser（1976）の「知覚循環説」を下敷きに坂井・大門（1994）の「知覚循環モデル」より想定したものである。

Neisser は、知覚者の側に立って情報の直接抽出の概念を検討すべきものとして「知覚循環説」を提唱した。すなわち、スキーマを静的な情報受容の枠組みとして考えず、自らの主体により外界を探索し、知覚したアフォーダンス情報によってスキーマの改変・生成を行い、新たな探索方略を生み出し、再び外界を探索するというきわめて動的で生成的なシステム体としたのである。この考え方を基盤に、坂井・大門（1994）は、球技スポーツの状況判断は「ゲーム状況から得られる情報」、「予期図式」、「探索による選択的注意」の3つから成り立つとした（図3）。ここで、「ゲーム状況から得られる情報」とは、自身が置かれている状況（物的環境：オフENSEの数と位置、ディフェンスの数と位置、コート上での位置など、心理的環境：追っている状況か、追われている状況かなど）の認知であり、「予期図式」とは、過去の成功体験もしくは不成功体験したプレイ行動の記憶であり、「探索による選択的注意」とは、「ゲーム状況から得られる情報」から過去に体験した近似・酷似するプレイ行動を「予期図式」の中から選択する行為である。こうした循環過程をプレイヤーは瞬時に行っているのであるが、Neisser の考えを踏まえると、

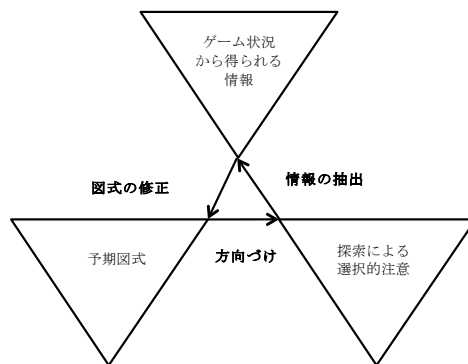


図3. 球技スポーツの状況判断における知覚循環モデル（坂井・大門、1994）

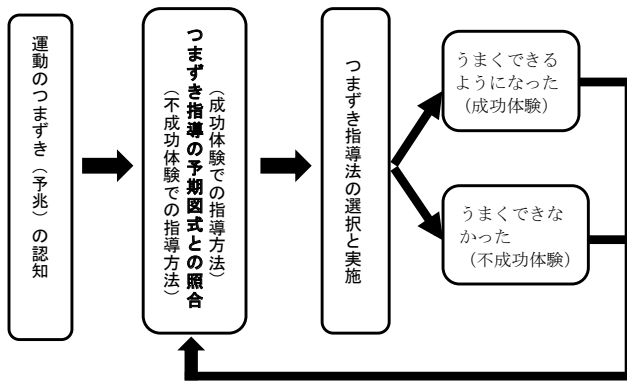


図4.FBモデルによる運動のつまずき指導の知覚循環過程 (藤沢ら、2017)

この循環過程は動的であり、常に変化することになる。つまり、プレイヤーはプレイの結果（成否）により「ゲーム状況から得られる情報」の再評価と「予期図式」の修正を行い、様々に変化していくゲーム状況における認知の正確性を高めていくのである。

これを体育授業の場に置き換えると、＜運動のつまずき（予兆）＞の気づきに対する手立ては、児童・生徒の学習活動（主として運動場面）から彼らの＜運動のつまずき（予兆）＞を認知し、これを解消するために過去に経験した「つまずき指導」の記憶である「予期図式」と照合し、その予期図式に方向付けられた手立て（成功体験と近似した場合はその時に施した手立てを打ち、逆に不成功体験と近似した場合はその時の手立てとは異なる手立てを打つこと）を決定し、つまずいている児童・生徒の指導にあたるのである（図4）。

これより、優れた教師の要件として、過去につまずいている児童・生徒の指導をどれだけ成功裏に積んできたか、つまり「豊かなつまずき指導の予期図式」の生成が挙げられる。単に、つまずいている児童・生徒の指導経験が多いということだけでは、優れた教師にはなり得ないものと考えられる。それ故、教師の「つまずき指導の予期図式」の存在とその役割を実証的に明らかにする必要がある。

ところで、これまでの論述から明らか

うに、「知識と信念」の関係は区別できるものではなく、「信念」によって教師の「認知－思考－判断」が異なるため、「つまずき指導の予期図式」の形成過程および形成内容も、当然、教師の「信念」の違いによって異なってくるものと予想される。これにより、「つまずき指導の予期図式」の内実の違いは、教師の意思決定メカニズムに影響を及ぼすものと考えられる。具体的に言えば、教師の「信念」の違いによって、＜運動のつまずき（予兆）＞の気づきの内容が異なり、これが

教師の意思決定の仕方に影響を及ぼし、結果として発揮した手立ての内容（言語的相互作用も含む）も異なってくるとする連関の行為である。こうした教師の意思決定過程の背景には、教師の成長過程を裏打ちしている個人史的視野（teachers' personal historical perspective）が大きく関与しているものと考えられる（Holt-Reynolds:1992, Samaras, A.P.:2004）。

いずれにしても、こうした教師の＜運動のつまずき（予兆）＞の気づきにより発揮される指導の手立てが児童・生徒の運動学習にどのような影響を及ぼしているのかを明らかにすることで、教師の意志決定メカニズムの的確性が究明されていくであろう。

5. おわりに

本研究は、授業中における＜出来事（予兆）＞の気づきに関する授業研究の動向を概観するとともに、体育授業における＜運動のつまずき（予兆）＞の気づきに限定して、これまでの授業研究の動向を論考した。本項では、その＜運動のつまずき（予兆）＞に気づく教師の育成に資する授業研究の課題を提示することで、本研究のまとめとしたい。

われわれ体育教師は、言うまでもなく、児童・生徒の運動学習を指導・助言し、彼らの運動パフォーマンスを向上させ、運動・スポーツのすばらしさを感じさせるところに本務がある。

この言からは、われわれ体育教師には児童・生徒の運動学習を各人の個性や能力に応じた指導・助言を的確に与える能力が要請されることになる。すなわち、児童・生徒がつまづかない学習過程を設定（児童・生徒の技能的レディネスに即応した指導プログラムの作成）するとともに、授業過程で児童・生徒の〈運動のつまづき（予兆）〉に素早く気づき、対処する指導能力の発揮である。

本研究で論考した教師の〈運動のつまづき（予兆）〉の気づきは、上述の授業能力を根底から下支えし高める教師の能力であるといえよう。しかも先行研究より、〈運動のつまづき（予兆）〉の気づきは、授業中の教師の意志決定の的確性を高める根源的作用を有するものと考えられる。それだけに、教師の〈運動のつまづき（予兆）〉の気づきを可視化する工夫が特段に求められてくるのである。これまでの省察研究では、「活動の後の省察（reflection after action）」に留まっている。教師の意志決定の過程（活動の中の省察：reflection in action）を即時的に可視化する方法の工夫が待たれるところである。また、「活動にもとづく省察（reflection on action）」に関しても学期ごとの変容だけでなく、多年にわたる省察の変容を観察・記述する方法の工夫も必要であろう。これは、前述した「教師の個人史研究（the study on teachers' personal historical perspective）」と呼べる研究領域に属するもので、量的研究では決して見えてこない「体育教師の世界観（実践的知識）」の解明に資する研究といえそうである。

いずれにしても、運動・スポーツの楽しさや喜びを児童・生徒に感得させるためには、一人ひとりで異なる〈運動のつまづき（予兆）〉に素早く気づける教師を一人でも多く育成していくことが急務であり、そのための体育授業研究を深めていく必要がある。

注

1) 本研究における「優れた教師」とは、過去の卓越した実践者のことではなく、どこの学

校にも少なくとも2人はいると思われる教師として捉えている。この点をアメリカについてみると、「熟練教師」については様々な見解が見受けられる。例えば、①受け持ちの子どものテスト平均得点が地区トップ15%以内の教師、②校長と指導主事の推薦を得ることができる教師、③研究者からみて実践が優れている教師など、様々である。いずれの場合であっても、学習成果が高くなければ認められない教師像であることは容易に判断できる。

2) Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1985) は、教師の「実践的知識」を実践経験の中で形成していく状況依存的で個人的な見識と定義している。また、佐藤ら（1990）は「実践的知識」の性格について、限られた文脈に依存した熟考的な知識であるとともに、より良い方向を探求する知識でもあり、その発揮には無意識の思考や暗黙知、さらには信念が大きく影響しているとした。その上で、実践の展開には、学習者・教材・教授方法の総合的な知識の適用が不可避であることを指摘している。

3) 「プロセス・プロダクト」研究法は、「プランニング・プロダクト」研究法と対をなす「プランニング・プロセス・プロダクト」研究の内部事項である。これらは、アメリカで生じた「教師の有効性に関する研究（teacher effectiveness research）」（Graham, G. & Heimerer, E.: 1981）の中で展開されてきた研究法である。当初（1970年代頃）、「プランニング・プロダクト」研究法が主流をなしていたが、授業展開の実質的な「プロセス」がブラックボックスとなっていたことで、研究者や実践者のバイアスの入り込む余地があり、実践の追従性に欠けることが明らかとなった。こうした批判を受けて、1980年代以降から授業のプロセスを測定する道具の開発が進み、「プロセス・プロダクト」研究法が発展した。

4) 「見込みのある教師（prospective teacher）」とは、Siedentop, D. (1991) の見解を下敷きに Calderhead, J. (1992) および Tsangaridou, N. & O'Sullivan, M. (1994) が用いた用語で、以下の

5つの条件を具備している教師とした。すなわち、ア) 児童に関わり、彼らの学習を促進させようとする教師、イ) 教える教科内容について熟知しようとする、及びそれらをいかに児童に教えるか熟知しようとする教師、ウ) 児童の学びのマネジメントやモニタリングをしようとする教師、エ) 自らの実践について系統的に思案し、経験から学ぼうとする教師(省察・反省)、オ) 学びの共同体のメンバーであろうとする教師、である。

- 5) 当初、著者らは授業中に生起する<出来事>を「教師の予測と制御を裏切って、そこに新しい状況と関係を現出させる事象」(辻野, 1997)と規定していたことにより、<出来事(予兆)>という表現を用いてはいなかった。しかし、その後、こうした定義ではデイヴィドソンが示した2種類の<出来事>、とりわけ「トークン同一性としての出来事」と混同する危険性が看取された。そこで、これまでの分析結果を調べ直すと、いずれの研究においても「タイプ同一性としての出来事」に至る「予兆」の気づきを被験教師は記述していたことから、「トークン同一性としての出来事」ならびに「タイプ同一性としての出来事」のそれぞれに至る「予兆」の気づきを「<出来事(予兆)>」と表現することにした(梅野ら, 2010)。このように表現を変えたとしても、分析の視点や内容が変わることはなく、結果についても従来までと同様である。よって、厚東ら(2004)および高村ら(2006)の研究においても、これに倣い<出来事(予兆)>を使用することにした。
- 6) 厚東(2007)の調査によれば、授業中の出来事<予兆>の気づきの種類として、「技術的つまずき、精神的つまずき、社会的つまずき、学習規律・マネジメント、その他」の5つあることを認めている。そして、学習成果(態度得点)の高低に関係なく、「技術的つまずき」が60%以上を占めている。また、学習成果の低い教師群の気づきの特徴として、「社会的つまずき」が認められている。

文献

- 秋山祐右・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, 23:227-41.
- Anne, T. et al.(2012) Teacher beliefs and technology integration practices:A critical relationship. *Computers & Education*, 59: 423-435.
- 朝倉雅史・清水紀宏(2010)「体育教師の信念に関するエスノグラフィ研究」, 体育・スポーツ経営学研究, 24:25-46.
- 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.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1993) *Surpassing ourselves*. Open Court Publishing Company. Pp. IX-XIII.
- Bryan, L. A. & Atwater, M. M. (2002) Teacher beliefs and cultural models:A challenge for science teacher preparation programs. *Journal of Science Teacher Education*, Pp.821-839.
- Calderhead, J. (1992)The role of reflection on learning to teach. Valli, L. (Ed.), *Reflective Teacher Education*, State University of New York Press. pp.136-146.
- Carter, K. et al. (1988) Expert-novice differences in perceiving and processing visual classroom information. *Journal of Teacher Education*, 24:25-31.
- Clark, C.M. (1988) Asking the right questions about teacher preparation: contributions of research on teacher thinking. *Educational Researcher*, 17:2:5-12.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1985) Personal practical knowledge: a study of teachers' classroom images, *Curriculum Inquiry*, 15:4:361-385.
- デイヴィドソン, D. (1990) 行為と出来事, 服部裕幸・柴田正良(訳), 勁草書房:東京.
- Elissa, M. et al. (2005)Teacher beliefs professional

- preparation and practices regarding exceptional students and sexuality education. *Journal of School Health*, 75-3:99-104.
- Ennis, C. D. (1994) Knowledge and belief underlying curricular expertise. *Quest*, 46:164-175.
- 藤澤薫里・長田則子・梅野圭史・山口孝治・上原禎弘 (2017) 「〈運動のつまずき（予兆）〉の気づきへの介入・実験的研究－小学校若手教師（5年目）の事例を通して－」, *大阪体育学研究*, 55:21-38.
- Graham, G. & Heimerer, E. (1981) Research on teacher effectiveness. *Quest*, 33-1:14-25.
- Holt-Reynolds, D. (1992) Personal history based beliefs as relevant prior knowledge in course work. *American Educational Research Journal*, 29:325-350.
- Horwitz, E.K. (1985) Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*, 18-4:333-340.
- Kagan, D. M. (1992) Professional growth among pre-service and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62-2:129-169.
- 梶尾悠史 (2014) フットボールの志向性理論－認識論の新地平を拓く－, 晃洋書房:京都, pp.1-2.
- 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 (2007) 「小学校体育授業における教師の反省的実践のあり方に関する実証的研究」, 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科, 博士論文.
- 厚東芳樹・梅野圭史・長田則子 (2010) 「アメリカの Teaching Expertise 研究にみる教師の実践的力量に関する文献的検討」, *教育実践学論集*, 11:1-13.
- 稲垣忠彦・佐藤 学 (1996) 授業研究入門, 岩波書店:東京, pp.83-84.
- Lee, A. et al. (1993) Instructional effects of teacher feedback in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12:228-243.
- 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〉の実態とその深化」, *体育・スポーツ哲学研究*, 32-2:99-118.
- Mcnamara, D. (1990) Research on teachers thinking: It's contribution to educating student teachers to think critical. *Journal of Education for Teaching*, 16-2:147-160.
- 中村 豊 (2008) 「超越論的世界像－フットサル現象学の世界像－」, *空間・社会・地理思想*, 12:137-152.
- Neisser, U. (Ed.) (1976) *Cognition and reality: Principles and Implications of Cognitive Psychology*. W. H. Freeman. <吉崎 敬・村瀬 鬢 (訳) (1978). サイエンス社>
- Nespor, J. (1987) The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19-4:317-328.
- Pajares, F.M. (1992) Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62-3:307-332.
- Peterson, P. L. & Comeaux, M. (1987) Teachers' schemata for classroom events: the mental scaffolding of teachers' thinking during classroom instruction. *Teaching and Teacher Education*, 3-4:19-31.
- Rosenshine, B. & Furst, N. (1973) The use of direct observation to study teaching. In R. Travers (Ed.), *Second handbook of research on teaching*. Chicago, IL: Rand McNally.
- 坂井和明・大門芳行 (1994) 「球技スポーツにおける状況判断に関するスポーツ運動学的研究－知覚循環モデルを用いて－」, *日本体育学会第45回大会号*, P.527.
- 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.
- Samaras, A. P., Hicks, M.A. & Berger, L. G. (2004) Self-study through personal history. *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*. Loughran, J. J. et al. (Eds.),

- Springer. Pp.905-942.
- Schön, D. A. (1983) *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Basic Books: New York.
- Siedentop, D. (1991) *Developing Teaching Skills in Physical Education*. May field Publishing Company, pp.1-21.
- Stipek, D. J. et al. (2001) Teachers' beliefs and practices related to mathematics instruction. *Teaching and Teacher Education*, 17:213-226.
- 高村賢一・厚東芳樹・梅野圭史・林 修・上原禎弘 (2006) 「教師の反省的視点への介入が授業実践に及ぼす影響 - 小学校体育授業を対象として -」, *体育科教育学研究*, 22-2:23-43.
- 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. (2006) Teacher's beliefs. In: Kirk, D.M. & O'sullivan, M.(Eds) *Handbook of Physical Education*. Sage: Thousand Oaks. pp.486-501.
- Tsangaridou, N. (2008) Trainer primary teachers' beliefs and practices about physical education during student teaching. *Journal of Physical Education and Sport Pedagogy*, 13-2:131-152.
- 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*, 41:389-394.
- 梅野圭史ら (2010) 「<出来事>研究からみえてきた教師の職能成長」, 梅野ら (編), *教師として育つ - 実践的指導力を育むには -*, 明和出版: 東京. pp.116 - 121.

(平成30年11月15日 受付、平成30年12月31日受理)