

学位請求論文

体育授業研究のパラダイム転換をめぐる議論と展望

平成 25 年度

日本大学大学院文学研究科教育学専攻

北澤 太野

目 次

序 章	5
第 1 章 体育授業研究の展開	10
第 1 節 緒論	11
第 2 節 体育授業研究の概況	13
第 1 項 教授技術の解明	13
第 2 項 教師の知識と意思決定の探究	15
第 3 項 教師の思考過程の探究	17
第 3 節 体育教師教育研究への意義と課題	19
第 1 項 授業に関する基礎的研究と授業改善の関係	19
第 2 項 授業観・学習観の転換	20
第 3 項 関係論的視点	22
第 4 項 教師が自らの問いの答えを探究する授業研究	23
第 4 節 まとめ	24
第 2 章 研究方法論の探究	29
第 1 節 緒論	30
第 2 節 体育授業研究の方向性をめぐって	31

第3節	考察視座の設定	33
第4節	方法論的模索	35
第1項	人間科学的方法の特長	35
第2項	人間科学的方法の基本原則	37
第5節	科学をめぐるアポリア	38
第6節	実践研究への展望	40
第3章	体育授業における教師の力量形成	45
第1節	緒論	46
第2節	方法	49
第1項	対象の設定	49
第2項	授業の展開と教材の概要	50
第3項	資料収集の方法	53
第3節	授業実践の主体者としての教師の変容過程	55
第1項	走運動をめぐる台頭するこれまでの教材観	55
第2項	教材観の転換	56
第3項	教材をめぐる教授・学習過程の在り方の探究	58
第4節	考察	60
第1項	教師の教材解釈力の深まり	60
第2項	教授行為を支える教師のまなざし	61

第5節	まとめ	62
第4章	教師の教育的介入と学習者の気づき	67
第1節	緒論	68
第2節	体育授業におけるボールゲームの指導モデルをめぐって	69
第1項	ボールゲーム指導をめぐるとの今日的課題	69
第2項	学習者の相互作用に着目した学習	73
第3項	ボールゲーム指導のリアリティへの接近	74
第3節	方法	76
第1項	対象の設定	76
第2項	単元の計画と教材の概要	77
第3項	資料収集の方法	79
第4節	ボールゲーム指導のリアリティ構築過程	81
第1項	先入観の解体	81
第2項	「役割」の生成・確立と共有	83
第3項	「傾向と対策」による「役割」の再構築	85
第4項	「自己」と「他者」の認識の強化	86
第5節	考察：『気づき』への気づきを契機とする教育的介入	88
第6節	まとめ	91

結 章	98
第 1 節 本研究の主要知見	99
第 1 項 新しい体育授業研究の理念	99
第 2 項 研究方法論の実践的検討	102
第 3 項 体育授業実践の改善へ向けた示唆	104
第 2 節 展望	105
文 献	110

序 章

1990年代初頭から世界規模で広がった教育改革の潮流によって、学校教育には「確かな学力保証」が筆頭の課題として突き付けられるようになった。その渦中であって、体育に対する風当たりはひとときわ厳しいものであった。例えば、1999年に開催された世界体育サミットでは、「時間割上に配当する価値のない周辺の教科」「気晴らし」「アカデミックな価値を備えていない教科」「不適切ででたらめ」等々、枚挙に遑がないほどに壊滅的な「体育の危機」が報告されるとともに、状況改善には急を要することが訴えられている (ICSSPE, 2002)。

同様に我が国でも、「体育は子どもたちに何を保証しようとしているのか」「体育は何を学ぶ教科なのか」(中央教育審議会健やかな体を育む教育のあり方に関する専門部会, 2008)のごとく、教科のアイデンティティをも揺るがすような波動とともに、体育のアカウンタビリティを強く追及する声が上がられている。そして、それに的確に応ずることのできない教科は学校から追放されてもしかたがない(高橋, 2003), とさえ断じられてしまう時代である。

こうした状況に鑑み、近年、学校体育の存在意義についての議論が活性化の兆しを見せている(岩田, 2002; 友添, 2002; 岡出, 2002; 木原, 2002; 木村, 2005)。「言いっ放し・やりっ放し」と揶揄されてきた状況を脱するために、体育科は「何を」学ぶ教科なのかという疑問に応じるための知見蓄積が進められている(Takahashi, 2000; 今関・高橋, 2013)。

もっとも、体育関係者がこの方面の問題に無頓着だったわけではなく、アカデミックな研究領域の一つとしての体育科教育学においては、過去四半世紀以上に亘って探究が積み

重ねられてきた。体育の授業を主要な研究対象とする体育科教育学では、効果的で質の高い体育授業を創造すべく、方法原理の究明や教師の実践的見識の向上に大きな関心が向けられる。具体的には、①体育科教育原論、②教育課程論、③学習者論、④教材論（学習内容論）、⑤方法論、⑥評価論、⑦体育科教育に関わる制度や政策、その基礎となるイデオロギーの研究、⑧体育教師に望まれる知識、技能、倫理規範、パーソナリティーの研究等々に専門分化し、一応の横断的学問体系化を見たといわれる（岡出，2001）。

しかし、そこに至るまでには、「内容不在」や「教育現場が無視されている」など、幾多の辛辣な批判が浴びせられてきたことも事実である（永井，1970）。わけても、計画的教員養成の最右翼と目される体育科教育学が、実のところ教員養成課程の大学生に対しても、専門的な知識・技術の教授はもとより、実際に教職に就いて児童・生徒に学習内容を保証しうるような力量を形成するという点で不十分（竹田，1997）と断ぜられる状況に甘んじてきたことは看過できない。

このような閉塞感の打破に向けて強力な起爆剤となったのは、1980年代から活発化した体育授業研究の成果である（岡出，2001；大友，2012）。この方面のオピニオンリーダーとして広く知られる高橋（1992）によれば、体育の授業研究は、体育科教育の実践（＝授業）そのものを対象とする実践的研究であり、それは授業の中で生じる事実を記述・分析したり、仮説の検証を試みたりするなど、つとめて臨床的・処方的研究の性格をもつという。それゆえ、体育授業研究の遂行には、実証的・経験科学的な方法の適用が不可欠であるという。

こうして、従来の思弁的・解釈学的アプローチから経験的・実証的なそれへと大きく舵

を切った体育授業研究は、授業過程で観察される教師行動や生徒行動と授業成果との因果的関連性に言及した知見を量産するようになり、まさに「科学 (science)」の色彩を濃厚に帯びるようになっていった。とりわけ、授業成果の導出に強く作用する教師の振る舞いが「教授技術」として確立するようになったことは、「教師の力量形成」が体育科教育学の重要な研究領域の一つとして立ち上がる際の堅固な足場として機能した (池田, 2011)。

このように言えば、昨今の体育授業研究はあたかも盤石の基礎を築いているかのごとき印象を与えるが、ここでひとたび日常的な授業実践の現場を思い起こしてみれば、およそ楽観視することのままならない、多くの教師たちの苦悩の情景がそこに広がっていることは想像に難くない。体育科教育学においては、研究領域の整理や体育授業研究のあり方そのものに関わる問題追究を通じて、当該学問領域の質を担保するための努力が重ねられてきたという (大友, 2012)。しかし他方、「これまでの研究成果の蓄積は必ずしも授業実践に役にたっていない」(Kang, 1995)と指摘する向きもあり、いわゆる「実践の学」を標榜する体育科教育学が順風満帆の道を歩んでいるとは云い難い。

このことを重く受け止めるならば、従前の体育授業研究が取りこぼしたり捨象したりしてきた問題を俎上に載せ、学問の篩をもって吟味・検討を加えていくことが肝要である。それは別言すれば、「授業のあるべき姿」(大森, 1971)という観念を止揚し、「いま・ここ」の現場に生きて働く知見の蓄積に尽力することである。折しもベテラン教師として第一線を預かってきた団塊の世代が大量退職の時期に差し掛かり、それまで後進の成長を牽引し、また支えてきた「教師文化」も、今では心許ない限りである。この危機的状況にあつて、教科としてのアカデミックな価値に対して自らの学問的基盤と成果を明示すること

は、体育科教育学の不可避の課題である。

以上の問題を射程に捉え、本研究では、我が国の体育科教育学を基礎付けてきた体育授業研究において、それまで自明なものとされてきた理論的基盤について再考し、今後の体育授業研究について展望を開くことを目的とする。なお、この目的へのアプローチは、次のような手順で進められる。

- (1) 近年、授業研究の中心的課題として位置付く、教師の力量に言及した先行研究を取り上げ、そこで生成された知見を精査し、体育授業研究の今日的課題を明らかにする。
- (2) 従来 of 体育授業研究が依拠してきた理論的基盤に批判的・原理的な検討を加え、体育授業研究の新たな方向性を模索する。
- (3) 上記 (1) (2) を踏まえて仮説的に構築された研究アプローチを実際に授業が行われている学校現場で適用し、その実践的有用性ならびに妥当性について検証する。

第 1 章

体育授業研究の展開

1. 緒論

大友（1997，p.348）は，一般教育学分野の先行研究を踏まえて，体育授業研究の目的を「第1に授業の改善，第2に教師の実践的な力量の発展，第3に授業に関する基礎的研究」の3つで合意されていると述べた．近年，この3つの目的のうち「教師の実践的な力量の発展」の重要性が高まっている．

木原（2004）は，授業研究の目的について，教師の力量や成長を射程に入れた研究は授業研究の中心的な目的の一つとして位置付くと述べるとともに，授業の改善や学問的研究の発展を目指す基礎的研究の推進は，教師の力量や成長に関する研究を支柱に，授業の改善可能性を高めたり，理論と実践の統合を促進したりする関係にあることを指摘している

（図1-1）．また，授業研究の方法論について論じた大友（1997）によれば，体育の授業研究でも一般教育学分野と同様に，現象学的アプローチ，工学的アプローチ，行動科学的アプローチ，認知科学的アプローチといったさまざまなアプローチにより，授業という営みへの接近，またはそこで生起される事実の解明を試みている．加えてそのアプローチは，解明すべき対象によって規定されることを報告している．このように授業研究の発展と教師の力量や成長といった関心は密接に関係している．

他方，教員養成や現職教育に関する議論も体育科教育学の分野において主要な研究課題となり，多岐にわたって取り組まれてきた（池田，2011，pp.1-3）．その成果は「ここ10年の体育教師教育研究が盛んになっているのを疑う余地はない」（中井，2011，p.217）と評される程，教員養成や現職教育に対して有益な示唆を与えている．しかしながら，このような体育教師教育研究は，それまでの体育授業研究の研究知見とどのような関連や相違

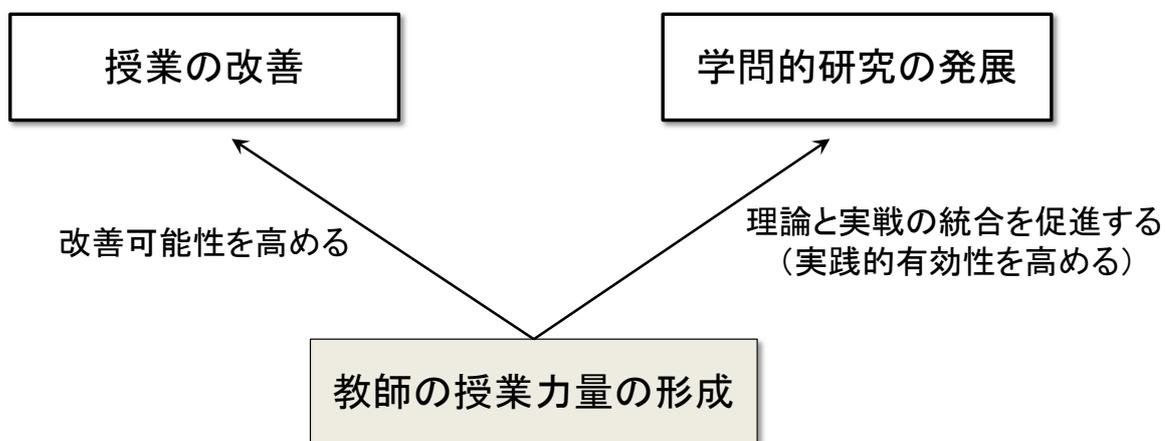


図 1-1 授業研究の 3 つの目的の関係 (木原, 2004, p.20)

があるのかは十分整理されていない。よって従来から行われている体育授業研究の成果を体育教師の力量や成長という関心から再度整理する試みは、今後の体育教師教育論や体育授業研究、ひいては体育科教育学の方向性を模索するうえで懸案事項となろう。

そこで本章では、体育の授業研究、とりわけ体育教師の力量や成長といった関心から行われた研究の概観を通して、これまでどのような知見が産出されてきたのかを精査し、いかなる論議や問題があるのかを明示する。具体的には、教師の教授活動に関する研究や「教師の知識と思考」(佐藤ほか, 1990)を対象とした研究を取り上げる。教師の教授活動は、教授行動や教授技術を対象とした研究、「教師の知識と思考」に関する研究については、教師の知識領域や意思決定に関する研究と、教師の省察 (reflection) ¹⁾に関する研究を取り上げ精査していく。

本章は、この作業を通じて授業研究が生成した多彩な研究知見の関連性や、実際の授業実践との関連性を論じ、体育授業研究の成果を体育教師教育の視点から再度整理するための基礎資料を得ることを目的とする。

2. 体育授業研究の概況

2.1 教授技術の解明

1980年代以降、我が国では、「組織的観察法 (systematic observation instrument)」を用いた体育授業研究が数多く発表されるようになった。例えば体育授業中に頻出する「四大教師行動」の特定 (高橋ほか, 1991) や、授業過程の時間的傾向 (特定の場面や行動に費やされる時間の割合) の把握 (高橋ほか, 1989; 平野ほか, 1997) がその代表的な研究

知見であろう。その一方で、従来経験的に「高田四原則」²⁾として知られてきたよい体育授業の条件を、子どもや参観者による体育授業評価のために標準化された方法として確立することにも努力が傾注された（高橋ほか，1986，1994a，1996a）。こうして体育授業研究は、授業の過程的事実と成果の因果的関連性を解明することへと焦点化していったのである（高橋ほか，1996b，1997；深見ほか，1997；日野ほか，1997；高橋，2000）。

このように体育授業研究を学問として基礎づけてきた組織的観察法は、さまざまな事象を因果律の文脈に引き寄せ、厳密に分節化されたカテゴリーに回収することで、客観性・再現可能性を確保してきた。すなわち、それらは①観察しようとする具体的な「場面」や「行動」が予め特定され、これらの概念が厳密に規定されている、②行動の特性に従って観察の次元が定められている、③観察の単位はおおよそ「個々の行動の出現頻度」「2つ以上の行動（行動のパターンやユニット）や一続き場面（説明場面、演示場面、マネジメント場面）などの分析単位」「ある研究目標から必要とする場面や行動を組み合わせた総合的なもの」の3つに類別できる、④行動の特性によっていくつかの異なった観察技術が適用される、⑤観察者のトレーニングを義務づけ、客観的データを得るための信頼性の確保が図られている、⑥データは数量的に処理され、パーセンテージなどで示されるといった特徴をもつ（高橋・鈴木，1994b）。

これら一連の研究知見は、従来「名人」と呼ばれてきたベテラン教師達の経験則や「コツ」を、客観的な技法（教授技術）として一般化・共有化することに大きな貢献を果たしてきた。

2.2 教師の知識と意思決定の探究

他方、一般教育学分野の授業研究においては、1960年代から1970年代後半頃までは行動科学的アプローチが主流であったのに対し、1980年代以降は、認知心理学の影響を背景に熟練教師と初心者教師の比較分析により、教師の内的な特性を考慮する研究へと向かっていった（秋田，1992）。

例えば吉崎（1986a，1986b）は、教師の意思決定を測定・評価するための評定尺度法の開発や、教師の意思決定における計画変更決定率や即時的決定率という指標を用いて、意思決定と授業行動（教授行動）の関係について検討している。

教師の知識研究に関して、吉崎（1988a）によれば、授業についての教師の知識は「教材内容」「教授方法」「子ども」についての個々の知識と、それらが複合した「教材内容と教授方法」「教材内容と子ども」「教授行動と子ども」「教材内容、教授方法、子ども」といった7つの領域によって構成されている（「授業についての教師の知識領域」という。また、授業において最も必要とされる知識は、教材内容との関わりの中で生じる特殊な教授方法や子どもについての知識である述べている。

上述のように授業における教師の意思決定に関する研究と授業についての教師の知識領域に関する研究は、それぞれ独立して行われていた。そこで吉崎（1988b）は、意思決定モデルの開発を通して、知識と意思決定との関連を捉えるようモデル化を試みた。このモデルでは、授業過程での教師の意思決定が、授業についての教師の知識によって支えられていることを示唆している。

このように一般教育学を中心に教師の的確な判断や思考は、「教師師の実践的な力量の

発展」(大友, 1997)において重要であると考えられ, そのプロセスや因果関係を解明しようとする研究が我が国でも数多く報告された(秋田ほか, 1991; 佐藤ほか, 1990, 1991; 下地・吉崎, 1990; 吉崎, 1983, 1986a, 1986b, 1988a, 1988b, 1989).

こうした趨勢は, 体育授業研究にも大きな影響を与えている(中井・岡沢, 1999; 上原・梅野, 2000, 2003a; 齋木・中井, 2001; 久保ほか, 2008).

中井・岡沢(1999)は, 教師による学習指導の効果を授業前後の授業評価などによって測定するだけでは, なぜ教師が授業のある場面でその行動を取ったのかを明らかにすることはできないと指摘し, 教師の知識や意思決定との関係を解明していくことが必要となるとしている. ゆえに, 特に優れた教師の知識や思考について分析し, 授業改善や教員養成に生かすことは重要であると考えられ, 教師と子どもの相互作用とそれに伴う教師の意思決定の関係性の実態を把握していく研究が着手された. また, 中井・岡沢(1999)は, 体育科では他教科と比較して運動学習がその中心的学習であったがゆえに, 教師の知識領域や意思決定に関する研究は中心的かつ継続的な研究テーマとして検討されていないと指摘し, 先の一般教育学の研究知見を参照しながら研究を進めた.

このように体育科教育学の分野においても, 教師の知識や思考に関する研究が活性化した. 他にも, 授業場面をより細分化し, 熟練教師の思考を検討した研究(井谷ほか, 2011)や, 初心期の教師の意思決定と知識の関係を検討した研究(早川・大友, 2010)などが行われており, 近年でも主要な関心事の一つとなっている. というのも, 教師が予め持ち合わせているのは, あくまでも指導活動の概要であり, 指導の「現実」は, 子どもとの対応を通じて構成されると考えられるからである(Yinger, 1986). 上記一連の研究動向は,

学習指導に関する教師の知識を単なる理論的知識としてではなく、特定の文脈の中に生きる実践的な知識として捉えようとする機運が高まってきたことを示している。

2.3 教師の思考過程の探究

近年、教師を、技術的合理性に基づく技術的熟練者であることにもまして、活動過程における省察に基づく「反省的实践家」と見なす向きが強くなってきている（佐藤，1996）。

このような教師像は、Schön（1984）が示した専門家の思考方法についての哲学的探究から導かれたものであり、今日では、反省的思考と行為との関連性や反省的思考のための具体的手段などを対象に、多岐にわたって研究が進められている（木原，1995）。

Schön（1984）は、省察を「行為の中の省察（Reflection in action）」と、「行為についての省察（Reflection on action）」の2つに大別し、わけても、前者の「Reflection in action」という概念は、教師の仕事の特徴的な部分であると指摘している。他方、我が国における省察について検討されている研究では、「Reflection on action」に関する知見の蓄積が先に進められ、多くの授業研究で実践されていた。例えば藤岡（1998）のカード構造化法、吉崎・渡辺（1992）の再生刺激法、浅田（1998）の授業日誌法などは、その代表例であろう。

ところで、日々の授業実践での教師の思考は、授業が展開される時間の経過に沿ってなされるものである。しかしながら、上述した授業過程における教師の思考の検討は、授業実践後に授業過程を振り返り、それを手がかりに分析するという方法であった。この点に関して生田（1998）は、上述した方法では授業者や授業観察者にとって授業過程での出来

事のうち、よく注意を引き、記憶に残っている事象が対象となることや、取り上げられる「教師の認知や判断」は、実際の授業過程でのそれと比べると時間的経緯の影響や記録者（撮影者）の影響などを受ける等々、複数の問題点を指摘している。いずれにしても「Reflection on action」により生成される思考は、授業が展開される時間の経過に沿って、刻々と変化する事象に対する思考そのものとはいえなかった。

そこで生田（1998）は、授業過程での「教師の認知や判断」をできる限り現実の状況で把握し分析するために、オンゴーイング法を考案している。これにより、授業実践のまさに「いま・ここ」で何を「認知」しているのかの探究が可能となった。あわせて、オンゴーイング法は、授業時に気づいたことについて語っていくという手法を取ることから、先の「Reflection in action」に当てはまると考えられる。このように授業実践を省察する方法が数多く立案され、発展してきているが、いずれも実践的な省察法として、海外よりも日本国内で開発が盛んに行われてきた（西原ほか、2007）。

さらに、このオンゴーイング法を体育授業やスポーツ指導の場面に援用し、指導者の「認知」へのアプローチを企図した研究も報告され（西原ほか、2007；西原・生田、2008、2010、2013）、体育教師の力量の把握や力量形成への示唆を得ようとする研究も進められている。

こうした動きは、教師教育の方向性が授業中の教師の行動を変容させることによって教師の授業力量を高めることから、教師の思考過程や発現した行動に基づき、教師が自らの授業を振り返ることの促進へとシフトしてきたことを示唆するものである。

これに関し澤本（1998）は、授業を創る子どもと教師にはかけがえのない「固有性」があるとし、教師と子どもとの抜き差しならない関係が浮かび上がってくるような振り返り

は、教師の力量形成上、貴重な機会となると主張している。それは、授業の中に身を置いた時に感じるその場の全体性に関する情報が、授業を振り返る際に重要な反省材料になるからであろう。この情報について藤岡（1998）は、授業の中にいながら自己を超えてメタ的に「場」を感じて得た「現実」や、教師が授業実践者として自分自身の授業を語る言葉である「私的言語」により表現することで得られる「自他不分離」の情報であると説明する。つまり、その場に居合わせた者の気づきにより得られる、固有性の高い当事者ならではの情報である³⁾。よって、先の教師自身の実践の振り返りを促すということは、自己を内側から観る（内観する）ことによって得られる気づきを媒介に、隠されている意味を発見する営みであるといえる。すなわち、実践者として授業に臨む教師は、省察によって自分自身の授業を内側から洞察し、意味構造の把握を行うことが求められるのである。このように自己の内側へと入り込もうとする態度は、教師が授業実践者として成長するためには、欠くことのできないものであろう。

3. 体育教師教育研究への意義と課題

3.1 授業に関する基礎的研究と授業改善の関係

先に述べた通り、授業研究の目的は3つに大別できる。例えば優れた授業観察法の開発は、さまざまな教師の教授活動を客観的に捉えるばかりでなく、授業成果との関係を明らかにし、学習成果を高める指導プログラムや教授技術に関する知見を生み出すことに貢献した。これは、行動科学的アプローチによる「授業に関する基礎的研究」（高橋，1992）であったといえよう。その成果は、主に教師の教授技術の「技術的実践」（佐藤，1996）

に関する合理的知識を産出することに貢献し、この合理的知識は、「よい体育授業を成立させる条件」（高橋，1992）の基礎的条件（マネジメントや学習の規律，授業の雰囲気，学習従事量，運動量など）に関する教師行動のトレーニングに効果をあげている。また，このような知見の蓄積により，授業中に観察・分析された事実（数量化されたデータ）に基づいて当該授業を省察することが可能となり，「授業に関する基礎的研究」（高橋，1992）の成果は，教員の計画養成や現職教員の再教育にとって効果をあげたといえよう。

一方で、「反省的実践」に関する体育授業研究のレビューを行った山口（2010）は，国内外によって蓄積された研究知見により，教師の省察能力はある程度の高まりが期待できるようになったとしながらも，未だ解決に至っていない課題も残していると指摘している。具体的には，「よい体育授業を成立させる条件」（高橋，1992）の基礎的条件に関する省察は，授業実践の改善が容易であるのに対して，内容的条件（授業の目標・内容の押さえ方，教材・教具の工夫，学習過程の組織化など）に関する省察は，その能力の高まりを確認することができるものの，省察能力が高まっても授業実践が改善することに容易につながらないことを指摘しているのである。

それでは，内容的条件の省察能力の高まりを授業改善に結びつけるために，「教師の実践的な力量の発展」（大友，1997）を目的としたどのような体育授業研究が求められているのだろうか。

3.2 授業観・学習観の転換

近年の学習指導要領が標榜する「確かな学力」を育てていくためには，知識や技能だけ

でなく、学ぶ意欲や主体的な判断、行動を身につけ、よりよく問題解決する資質や能力など、「自ら学ぶ子ども」の育成が目指される。そのためには、授業という営みの構成者としての教師、すなわち、子どもの気づきを促すための教師像を考えていかなければならない。

このような関心は、体育授業研究の分野でも大きな広がりを見せている。とりわけ、授業の当事者による相互作用を社会的な行為として捉える社会構成主義の視座に立った知見が提出されるようになったことは注目される（鈴木ほか、2005；鈴木・塩澤、2006；松本ほか、2008；内田・鈴木、2011；伊佐野ほか、2011）。そこでは授業中の行動を外的視標に照らし合わせて観察・評価するのではなく、授業中の社会的相互作用を通じて当事者に如何なる意味生成・了解がなされるか、その過程が多様に解釈されている（伊佐野ほか、2011）。

ここでは、授業で教えるものは、教師が最初から持っているわけでも、どこかにあるわけでもなく、いわば「現実に進行する教えと学びの生成過程」（海野ほか、2000）により浮かび上がってくるものであると捉えられる。というのも、たとえ教師が運動やゲームの「正しい行い方」を提示しても、それらは子どもたちの「常識的知識」と乖離してしまうことが多く、ここに発生する「知の拮抗」が教師の関与に一定の限界をもたらすと予見されるからである（柄本、2002；鈴木ほか、2005）。

以上のことから、授業中の社会的相互作用を通じて当事者に如何なる意味生成・了解がなされるかという立場で、教師が自らの授業を省察し、問題点を自覚して授業改善を試みる場合、子どもが実際に授業で生成した意味から体育授業の内容的条件の改善を問い直す可能性が開かれるのではないだろうか。

3.3 関係論的視点

組織的観察法により捉えることができた諸要素は、可視的なデータであり、それを要素化し、分解することで授業成果に寄与する教授技術を解明するなど、数多くの教員養成や現職教育に役立つ知見が蓄積されてきたことは、先述した通りである。

その一方で、このような教師行動や子どもの行動といった可視的なデータを取り扱う場合、ややもすると教師・子どもの内的な経験の個性や全体性までもが観察可能な均質化された要素へと分解され、数量的・統計的なデータの中に埋没してしまうおそれがある（鈴木，2000）。例えばある特定の子どもに向けて発せられる教師の個別具体的な言語的意味内容は、一般化、類型化を前提とした枠組みの下では、誤差として処理され、消え去ってしまう。しかし、実際はこうした誤差にこそ子どもたちの個性を反映した重要な情報が含まれるのであり、これを無視することが実践的な知見を生むことはありえない（奥村，2012 pp.69-73）。この点については、組織的観察法を適用した体育授業分析のフラッグシップを担ってきた高橋（1992）も、定量的な研究では「実際の行動に内包されている総合的な意味性を十分に捉えることができない」との見解を示し、「組織的な観察法に加えて、主観的な記述法など、複数のデータを照合させながら分析する必要がある」（高橋ほか，2005）と述べている。このように、行動と行動との関係性や全体状況の中での意味性は単純に観察・記述できるものではないのである。

これらの指摘に通底するのは、授業の文脈状況（context）へのまなざしであろう。古くから言われるように、授業は学ぶ主体と教える主体が教材を仲立ちして相互に関係し合う三項関係（教授学的三角形）をなしている（秋田，2006）。すなわち、「実体」として存在

するものではなく、教師と子どもと教材（学習内容）の相互連関の渦中に構築される「関係性」をその本質としている（佐藤, 1993）。したがって、授業研究が内容的条件を含む授業改善に貢献するためには、授業の事実を切片化することなく丹念に記述し、そのデータを解釈する授業研究が求められるといえる。

3.4 教師が自らの問いの答えを探究する授業研究

先に述べた通り、これまで教師が自らの実践を振り返る際、その拠り所となっていたのは、客観性をもった定量的なデータであった。他方、我が国の現職教育の主軸となっている、校内の研究授業は、同じ学校の教員同士が授業を参観し、その後に検討会を行うといったように進められることが一般的である。そこでは主として「あの子にはこういう働きかけが適切ではないか」「あの働きかけの意図は何だったのか」など、「今、目の前にいる子どもにどう対応するか」という問いに応える省察が行われている（西原・生田, 2010）。これは、客観性・一般化可能性といった科学的知見により行われる省察というよりは、現前する授業風景から読み取れる、教師と子どもが織りなす授業の物語に触れ、出来事の本質に迫ることを試みた行為に他ならない。

また、教師の「実践的知識」は、教室の文脈性やそこでの具体的な出来事と密接に関連しているがゆえに、実践の蓄積によって、無意識的かつ周縁的なものとして捉えられてしまう危険性がある（島田, 2006）。それゆえ、「実践的知識」への気づきを喚起する必要性は高いといえよう。このような主張に対して Black & Halliwell (2000) は、教師が自らの知識を表象するために「描く」「語る」「記す」といった方法を取ることは、知識の表出

や認識を促すことに有効であると述べている。

授業研究が内容的条件を含む授業改善に貢献するためには、授業研究の主体は教師自身であるべきだという前提をから出発し、教師自身が自らの授業を描き、語り、記した記録を資料とし、教師自身が考えた問いの答えを探究する授業研究もまた、求められるといえよう。

4. まとめ

「2. 体育授業研究の概況」での検討の通り、我が国の体育教師教育は概ね次の3つの段階を経て今日に至っていると捉えられる。すなわち、①「カン」や「コツ」の世界に封印されていた教師の技量を客観的な指導法として同定することを志向する「教授技術の解明」の段階から出発し、②そうした教授技術を授業の文脈に即して適用することをめざす「教師の知識と意思決定の探究」の段階へ、そして今日、③教師の教授技術を担保している教師の思考過程を解明しようとする機運が高まりを見せている。

このような知見蓄積が、とりわけ若手教師⁴⁾の授業力量向上にきわめて大きな貢献を果たすであろうことは疑い得ない。実践経験が乏しく、教授技術や知識の安定性・実効性が十分でない教師（木原，2004）にとって第一義的な課題となるのは、あらゆる授業に共通して要求される一定の条件や流れを整えることである。近年、教員養成段階の学生対象に「模擬授業」を取り入れたプログラムが多く適用されるようになったが（長谷川，2003；藤田，2011）、ここで重視されるのは、まずもって授業を成立させることであり、さらには授業を円滑に運営することである。こうした課題は教師の教授技術に与るところが大きい。

い。そこで、これまでの体育授業研究では、研究者（授業観察者）が対象に対して異化の距離を遠くとり、つとめて冷徹に客観的事実を見つめることによって、授業成果に結びつく教師や子どもの行動特性を同定してきた。

このように、いわば教師の行動、特に「技術的実践」（佐藤，1996）に関する合理的知識の産出は、体育授業における教師行動のトレーニングに成果をあげており、授業研究という、まさに臨床的研究（高橋，2011）による事例の集積を進め、授業の法則が見出されることが期待される。

他方、木原（2004）は、中堅・ベテラン教師には授業力量改善の個別課題が必要となることも指摘している。そこで、採用後5年を経過した教師、または教員養成段階といった「若手教師」の段階ですでに体育授業の基礎的条件に関する授業力量が形成されつつある教師には、「技術的実践」（佐藤，1996）に関する合理的知識の適用ではなく、教師が子どもとともに生きる世界の個別性や一回起性をありのまま受け取るような身構えによる省察を実施することで、状況に即したより複雑で高度な教師の知識と意思決定を形成することが求められる。

その際、留意すべきは、教師という仕事が不確かな個別事例の文脈に依存し、実践の中に理を見出しながら（状況と対話しながら）進められる（村瀬，2006）ということ为前提に、教師の授業実践能力は、その個別事例の文脈に従属するといった態度をとることであろう。すなわち、ここに体育授業の内容的条件に関する省察を促し、その成果と授業改善の関連性に関する議論の基礎資料を得るための検討課題が残されていると考えられる。個々の授業が「いま・ここ」の実践であるという授業の独自性・個別性を顧慮し、一般化、

類型化を前提とした枠組みにおいて「記述に値する事象」として掬い上げられることなく、網目からこぼれ落ちてしまったものを意味的に無化してきたこれまでの授業研究の限界を踏まえると、授業の当事者の視点から状況を捉えたり、理解したりすること、さらには再構築していくことを通じて、授業実践に埋め込まれた教師の「現場の思考」を解釈していく体育授業研究は、教師の反省的実践家としての成長を励ましていくものと考えられる(根上ほか, 1992 ; 内田・鈴木, 2011)。

この場合、「何を場に見つけるかというよりは、それを見つけるためには場をどのように眺めるか」(ライター, 1987, p.124)が重要な課題となろう。かつて現場の「分厚い記述(thick description)」⁵⁾を思考したギアーツ(1987)になぞらえていけば、教師についてではなく、教師においてといった内在的視点からの体育授業研究に、いっそうの精力を傾注していくことが求められる。

注

- 1) 省察 (reflection) についての概念内容は論者により多様である。例えば、「reflection」の訳語に「省察」や「反省」、「内省」など、複数の用語が用いられている。また、その概念が広義に流行していることも指摘されている (佐藤ほか, 1990)。そこで本論では、このような混乱を避けるために、教師が授業実践について振り返るという内容においては、省察と表記し、先行研究の概観を行う際には、「reflection」の訳語に「省察」、reflective の訳語には、「反省的实践家 (reflective practitioner)」のように「反省的」を使用することで用語を統一する。
- 2) 高田四原則とは、①精一杯運動させてくれた授業、②ワザや力を伸ばしてくれた授業、③友人と仲良く学習させてくれた授業、④何かを新しく発見させてくれた授業といった高田典衛が考えるよい体育授業の条件である (高田, 1977)。
- 3) 藤岡 (1998) は、教師は授業実践から如何に学ぶか、すなわち、「経験」としての学習の本質は、「気づき (awareness)」にあると述べる。
- 4) 木原 (2004) は、初任者 (教員養成段階) を含む教職 5 年程度までの教師を「若手教師」、教職 5 年から 15 年程度までの教師を中堅教師、教職経験を 15 年以上の教師をベテラン教師としている。
- 5) 授業実践に関する記述の中には、授業の構成者 (教師や学習者) の世界に密着して場に溶け込み、日常的な活動や差し迫った危機的状况を観察し、思いがけない出来事や制約に直接遭遇することによって授業者が得た、時には不完全な理解や洞察も含まれうる。しかし、まさにこの深いレベルでの現場への溶け込みを通じてこそ、ディテール豊かで

あり、社会的文脈のあり方を鋭く捉え、現場の内情を的確に把握した記述が可能となる。

このような記述をギアーツ（1973）は「分厚い記述」（thick description）と表現している。

第 2 章

研究方法論の探究

1. 緒論

本章では、今後の体育授業改善に資する新たな観点を明確にするため、あるいはこれまで主張されてきた体育授業改善の観点を見直すために、従来の体育授業研究が依拠してきた理論的基盤に批判的・原理的な検討を加え、体育授業研究の理念とそれを実現するための手がかりについて探索する。

授業研究とは一般に「主として学校教育における現実の授業を研究対象とし、より効果的で質の高い授業の創造と発展のために、授業の構造、機能およびその成立条件、さらに、それらを貫く合法則性を解明し、『授業の科学』の樹立を指向する実証的・実験的研究であり、また教師の力量を高めようとする取り組み」(吉本, 1981, p.257)と理解されている。それゆえ、授業研究が「より効果的で質の高い授業の創造と発展」を目指し、授業に大きな影響を与える教師の教授行動(教授技術)や高い学習成果を導く指導プログラムを普遍的・一般的な(=「いつでも、どこでも、だれにでも」通用する)方法として定立することに傾倒していくのは自然な成り行きであった。

このような傾向は、体育授業研究においても、同様に見て取ることができる。例えば、学習者が高く評価した「よい体育授業」に共通する特徴を取り出すことを通じて、「効果的な教授(effective teaching)」(シーデントップ, 1998, pp.3-4)や「優れた体育授業」(高橋, 1994)に関する知見が蓄積されていった。これにより、「いつでも、どこでも、だれにでも」通用すると考えられる授業実践の展開可能性が高まっていった(梅野ほか, 2010)。もちろん、それらの中には継承されるべき知見や論点が豊富にあり、それらは、良質な体育授業の創造、ひいては日本の教育文化の重要な遺産となるであろう。

しかしその一方で、教育実践現場と授業研究の乖離がたびたび指摘されている。例えば、佐藤（2009, p.107）は、これまでの授業研究の研究成果を「旧態依然としていて、教師の高い要求に応えられていない」と厳しく糾弾している。同様に体育授業研究においても、その生態学的妥当性 (ecological validity) を厳しく批判する声が上がられている (Kang, 1995)。その原因の一つとして、「方法論的な基準を満たそうとするあまり、肝心の日常生活において意味のある問題から研究がかけ離れてしまう」(フリック, 2002, p.7) ことが指摘されている。実際、これまでの体育授業研究の成果が絶対的なスタンダードとして日本中の体育授業に広がり、現場の教師を支援しうるものになったわけではない。むしろ、「よい体育授業」を成立させる条件が特定され、理想的な体育授業の「形」が鮮明になればなるほど、それらを充足した授業の実現はより困難になるというジレンマを見て取ることさえできる。研究者が導き出した「理想的な体育授業」と現場の教師たちの皮膚感覚とのズレはますます拡大しているのではないかと懸念される。

このような現状は、教師教育を推進する上でも決して好ましいことではない。個々の教員の力量を高める努力の必要性が声高に叫ばれるいま (岡出, 2001)、その教師の成長に関わって、研究者や観察者の位置づけや役割を明らかにしていくこと、あるいは教師の力量形成に連結する形での授業研究の発展に大きな期待が寄せられる。ここで重要なのは、研究者の枠組みを現場の教師に適用する、いわば「教師を対象とする研究」を脱し、「教師教育の視点からの研究」、あるいは「教師の成長を支援する研究」へと移行することである。

2. 体育授業研究の方向性をめぐって

体育授業実践において、「より効果的で質の高い授業の創造と発展」を目指す体育授業研究に関わる研究者や実践者にとっての「夢」は、全国津々浦々で行われている体育授業のどれもが「よい体育授業」であることであろう。それは、たしかに大いなる理想ではあるが、現実の教育実践現場は、鈴木（2013）が述べるように、幾多の困難を抱えた授業に満ち溢れていると考えられる。さらに、個別具体的な場面では、ある教師のある授業で有効だったプログラムが別の教師の別の授業で有効である保証はないし、ある文脈で有効だった理論が別の文脈でも通用するとは限らない。また、ある立場から高くと評価された実践が別の立場からは全面的に否定されることも少なくない。すなわち、授業を含む教師の仕事はそのほとんどが「不確実性」によって支配されている（佐藤，1997）。したがって、高橋（1992）が指摘するように、「よい実践」のための絶対的・普遍的法則を究明することは、原理的に不可能であるとの認識を待たざるを得ない。

もとより、「よい体育授業」に関する専門的知識をいくら演繹しても、そうしたコンテキスト・フリーな言葉では、現場の生々しい世界を雄弁に語り出すことはできない。どのような理念や論理に依拠しようと、体育授業は常に「単なるひとつの授業」であって、それ以上でもそれ以下でもあり得ない（鈴木，2013）。たとえ「成果が上がっていない（ineffective）」とか「失敗（unsuccessful）」などとネガティブに評される授業でも、それは教師と子どもに生きられる臨床的な〈場〉として存立し、決して抹消することはできないのである。ここに至っては、その体育授業の良否を裁定することにもまして、現場の当事者たちの営み（practice）が織り成す「物語」を読み解き、意味了解することが第一義的な問題関心となってくる。

したがって、体育授業研究の問題意識は、「よい体育授業」よりもむしろ「ありふれた日常の授業実践」（根上，2012，p.18）のなかから導き出されると考えられる。体育授業研究の出発点を日常の授業実践の〈場〉に置くということは、臨床的な視点から、その「ありふれた情景」に向き合うこと、すなわち「よい体育授業か否か」の価値判断を一旦カッコに入れて留保し、現実を「ありのまま」「まるごと」受け入れるところから出発することを意味する。とはいうものの、「ありのまま」「まるごと」とは一体、どのような仕方を指すのだろうか。

そこで次節では、「ありふれた日常の授業実践」に向き合うための方策を構築する作業に着手する。

3. 考察視座の設定

授業研究が対象とする授業は授業目標のもとに、教材を媒体に教師が子どもに働きかけ、子どもがそれに応答していく連続した、しかもダイナミックなコミュニケーション過程である²⁾。こうしたコミュニケーションを推進するにあたり、ベテラン教師と駆け出しの教師には次の2つの基本的な力量、すなわち、①目の前に展開する授業事象を認知する力と、②それに基づいて教師が次々と手を打つ教授技術に差があると考えられている（生田，1998）。

この技術に関して、柴田（1990）は「個々の手法が他の手法とは無関係にばらばらに存在することはありえず、つねに他の手法との一定の関係、あるいは体系の中で存在し、意義を持つ。その教育（技術）は、全体として何をめざすものであるかがまず問われ、その

目的に照らし合わせて個々の手法にどのような意義があるかが評価されるのである」と、その全体性、あるいは文脈的把握の必要性を指摘している。

ここで、教育の厳然たる目的は子どもの成長であり、それゆえ固定化することはできない。そして子どもの成長の場である授業では、教師の教育観、価値観、信念、知識、などに根ざして目標が定められ、授業展開における教授技術によってその目標は具現化されるとともに、次なる目標が打ち立てられる。したがって、「求める姿（目標）」と「具現化の状態」を動的にかかわらせ発展させるところに教授技術の機能が存在すると考えるべきである（生田，1998）。

このような問題関心は、体育授業研究の分野でも一定の広がりを見せている。例えば、体育授業の現場では、教師が提示する運動やゲームの「正しい行い方」と学習者が保有する「常識的知識」との間に乖離が発生し、いわゆる「知の拮抗」に至ることがよくある（柄本，2002）。このことは、教育実践における教師の関与が常に一定の限界を伴っていることを示唆している。そこで近年、現場の当事者たちの間で交わされる相互作用を、「いま・ここ」の授業の臨床的な〈場〉を構成する「社会的な行為」として捉える社会構成主義の視座に立った体育授業実践や体育授業研究が広がりを見せている（鈴木ほか，2005；鈴木・塩澤，2006；松本ほか，2008；内田・鈴木，2011；伊佐野ほか，2011）。そこでは、授業中の行動を外的視標に照らして観察・評価するのではなく、授業中の社会相互作用を通じて当事者にいかなる意味生成・了解がなされるか、その過程が多様に解釈されている（伊佐野ほか，2011）。すなわち、社会構成主義の立場は、授業を一義的に対象化するのではなく、「いま・ここ」で生起する事象を解釈によって多義的に意味構成するといえる。

もとより体育授業は「実体」として存在するのではなく、教師と子どもと教材（学習内容）が相互に関連し合う「関係性」の渦中に構築されるものである（佐藤，1993）。この事態をバーガーとルックマン（2003）になぞらえて、体育授業の現実は私の身体の〈ここ〉と私の臨在の〈いま〉の周りに組織される、と言い表すこともできよう。「学ぶ」とか「教える」という行為の意味は、外部の視点から事実（例えば、どのような行動が観察されたか）として客観的・一義的に同定される〈モノ〉ではなく、むしろ多義的に解釈されることを通じて立ち現れる〈コト〉と考えるのが妥当であるといえる。

したがって、いま、体育授業研究において重視されるべきは、例えば、ある「教師の行動」が一定の合理性を持つ解決策として授業で機能した経緯や、さらにはそうした解決をよりよく達成するために試行錯誤を経て、工夫されてきた過程など、個別具体的な価値や意味の世界を紐解いていくことではないか。従来の体育授業研究を乗り越えて、新たな知見の提出を試みる場合、この授業研究の方法論的限界を踏まえた議論が重要な意味を帯びてくる。

4. 方法論的模索

4.1 人間科学的方法の特長

一般に自然科学が志向する真理は、客観的・普遍的・無時間的なものであり、それゆえ「いつでも、どこでも、だれにでも」妥当するものである。しかし、一次的・個別的現象が繰り返し起こる体育授業の現場において、そうした完全な真理を手に入れることは原理的に不可能である。したがって、現場で要請される「現象に当てはめることが可能な一般

的な知」を，自然科学的な真理として同定するには限界がある³⁾。

では，実際の体育授業の現場で，我々が「体験する現象」を説明し，実践活動における予測と指針を与えてくれる「知の体系」を構築するためには何が必要か。この問題に迫る上で，近年，さまざまな臨床の〈場〉で体験される「主観的／相互交流的であいまいなもの」を記述・解釈するための研究法が打ち出されるようになったことが注目される。例えば，医学領域で提唱されるようになった「ナラティブ・ベイスト・メディスン」(グリーンハル・ハーウィッツ，2001)，歴史哲学における「物語り論」(野家，2005)，心理学における「エピソード記述」(鯨岡，2005，2012)，教育学における「教育詩学」(鈴木，2006)，あるいは現象学の立場から看護の現場のターミナルケア(遷延性植物状態患者の看護ケア)について言及した西村(2001，2007)の試みなど，総じて「語り」に焦点化した認識論である。このようなアプローチは，今日，社会構成主義や構造構成主義など，広義の構成主義とゆるやかな関係を保ちつつ，多くの学問領域において，人間科学の方法論あるいは文化の基礎理論として多様な広がりを見せている。

これらのアプローチに通底するのは，「本人にのみ接近可能な私秘的『体験』は，言葉を通じて語られることによって公共的な『経験』となり，伝承可能あるいは蓄積可能な知識として生成される」(野家，2005)とする認識論である。同様の認識論に立って保育実践のエピソード記述を展開する鯨岡(2012，p.55)によれば，「私たちは何かの平均的な一般的意味を導こうとしているのではなく，あるいはまたいくつかの事象を概括してそこに一般的な意味を見出そうとするのでもなく，むしろそれとは逆に，あくまでも徹底して個別具体の中に降りて行って，個別具体であることをより鮮明に描き出すことを通して，

その個別具体の事象のもつ隠された多声的な意味を掘り起し、それによってエピソード記述の了解可能性を高めようとする。私たちの立場では、多くの読み手に了解可能であればあるほど、その事象のもつ意義の一般性が認められたとすることができるでしょう」という。

4.2 人間科学的方法の基本的原則

体育授業に生起する個別具体的な事象の意味を読み解こうと企図するとき、医療の臨床現場で多く体験される「主観的／相互交流的であいまいなもの」を扱う研究法の確立に先鞭を付けてきた斎藤と岸本(2003)の見解は我々に大きな示唆を与えてくれる。そこでは、人間科学的医学の観点からの研究方法として、次のような原則が示されている。

- ① 体験された現象の記述には、数値や概念化された単語ではなく、「ナラティブ」が用いられる。
- ② 分析によって得られる「仮説」とは、複数のデータの連続比較に基づく「構造」の記述であり、それも「ナラティブ」の形式をとる。なお、この仮説には反証可能性が求められる。
- ③ 得られた仮説には継続的な改良が予定され、「完結」や「普遍的な真理」への到達は想定されない。
- ④ 研究とは、仮説生成、仮説検証、検証に基づく仮説の改良／新たなる生成を繰り返す連続的な過程であると考えられる。仮説は、実験的環境や抽象的思考の中ではなく、実践現場で実際の経験との比較により検証される。

ここで、本研究の問題関心が、これまで主張されてきた体育授業改善の観点に疑いのまなざしを向け、今後の体育授業改善に資する新たな観点を明確にするために、体育授業研究を支える研究理念について問い直すこと、すなわち仮説の検証よりも仮説生成／継承に向けられていることを顧慮すると、上記を基盤としつつ、大谷（1997）が質的研究法のポイントとして指摘している以下4点に留意することが肝要と思われる。

- ① 仮説検証型アプローチのような実験的な研究状況を設定せずに、対象とする事象そのものを観察する。
- ② 検証すべき仮説や理論を持ちこんでそれを検証することを目的とするのではなく、観察や面接とその言語記録から「意味」を見出し、「概念」を構成して、理論を構築することに努める。
- ③ 実証的研究のように、研究者の主観を排さず、むしろ主観や解釈を重視する。
- ④ 観察や面接の記録のような一次資料を重視するが、書物やその他の資料など、関連する資料は二次資料でも積極的に利用し、それらを総合して分析を行う。

これは、授業研究での主観の問題とも関連する。従来の体育授業研究の多くが、授業者・研究者の主観を対象とする方法論をとってこなかったが、これまで議論を踏まえた授業研究を推進する場合、むしろそれを積極的に対象化する。つまり、体育授業研究が客観性・一般性を高める上でネガティブな視線を向けてきた「研究者自身の主観性」こそが、研究の推進力を生み出すという点に、方法論的な特徴があるといえよう。

5. 「科学」をめぐるアポリア

こうして、従来の体育授業研究が追い求めていた「理想的な体育授業」から目の前で繰り広げられた「日常の体育授業」の解釈へと歩を進めることの見通しが立ってきたところで、これを踏まえて実際に体育科教育の実践的研究に臨もうとする研究者たちの行く手を阻むのは、現場から得られた知見の妥当性や信頼性を疑問視する声である。別言すれば、その研究は信頼できる研究システムや方法を適用して行われたのかといった体育授業研究の学問的価値に関する評価という問題である

上記の疑義は、端的には、間主観的な「解釈」と客観的な外部世界との乖離を指摘するものである（鈴木，2013）。このように「客観的実在」が前提される場合、当該外部世界を正確に写し取ることが科学の生命線となり、これを達成する上で自然科学的方法が優位であることは明らかである。だからといって、劣勢を挽回するために「現実は言語を通じて社会的に構成される」とする立場に転じても、今度は数多語られた言説の一々を、対照的にすべて現実として認めざるをえないという矛盾を抱えることになる。

こうしたアポリアを乗り越えるには、当該知見が「科学であるか否か」を裁定するに先立って、「科学とは何か」を指示する根本原理の検討が必要となる。ここで従来広く支持されていたのは、現象を数量化して記述し推論を行うことによって、他の研究者に対して再現性や比較可能性が開かれている、という要件であった。しかし、池田（1998）によれば、科学とは「同一性（構造や形式）の追求」であって、たとえ自分の意識や経験（内部世界）とは独立に存在している世界（外部世界）の実在性を仮定しなくても、科学は十分に成立すると断じている。この見解に従うならば、体育授業の物語はもちろんどれもが個別的是はあるが、それらに通底する「物語の構造」を見出すことができれば、そこに一つの「メ

タ物語」が構成されるのであり、そのような営みは科学と呼びうる、ということになる。

なお、個々の物語はもとより間主観的な解釈の産物であるため、別な解釈の仕方も十分ありえる。この「解釈の複数性」は、必然的に「構造の存在論的複数性」を導く。したがって、実践的改善を旨とする体育科教育学においては、さしあたり単一の構造によって現象を遍く説明しようとするのではなく、現場の実践者の関心に応じて、有用と思われる構造を複数提示したり、その構造を視点として用いることにより、複雑な現象をどのように理解することが可能となるのかを示したりすることが求められる。

6. 実践研究への展望

本章では、従来の体育授業研究が依拠してきた理論的基盤に批判的・原理的な検討を加え、体育授業研究の新たな方向性を模索した。その結果、現前する対象を「生きられる生活世界」として内在的に捉え、そこで出来事を「意味論理」として記述・構成する試みの意義と方法論が確認された。これまでの体育授業研究は「授業運営における課題を一般化し、普遍化することによって、その結果から政策科学的な貢献を果たすこと」に重点を置いてきた。しかし、学校現場の課題は、その状況に応じた「人々の多様なリアリティによって重層的に構成されている」と考えることができる⁴⁾。そのため、その課題の解決に向けて、まずもって求められるのは、「いま・ここ」の授業に関する「ローカルな文脈」に依拠した知見であろう。

この企ては、授業を、所定のプログラムの遂行としての「技術的实践」から、実践現場の「いま・ここ」で生起する意味と関わりを編み直す「反省的实践」へ（佐藤，1996，p.48）

と変革する原動力となるだろう⁵⁾。

上記を念頭に置いて体育授業研究を推進するにあたっては、研究者が研究対象と親密な関係を築き、対象とする場にひたる (immersion in the setting) ことを通じて「内部者の視点」(emic perspective) を獲得することが重要な手続きとなる (ホロウェイ・ウィーラー, 2006)。ひたすら教師や学習者の経験に寄り添い、「実感や感性をフルに働かせる」(好井, 2004, p.28) ことを通じて、授業という臨床的な〈場〉へ向けるまなざしは「～見る (see ～)」ばかりでなく、それを「～と見る／見立てる (see as ～)」ことへと啓かれ (内田・鈴木, 2011)、意味論理の記述・構成 (物語の制作) が可能となると考えられる。いわば、認識論の「地」を変更することによってはじめて、ギアーツ (1987) の言う「分厚い記述」(thick description) が可能となるのである。

以上のように、体育授業をその過程的事実に基づき説明しようとする実体論的な見方から、授業の現実には「教材」を媒体に「教師」が「学習者」に働きかけたり、応答したりするコミュニケーション (教授学的三角形) により絶えず構成されていると捉える関係論的な見方へと、体育授業研究の立ち位置を変更することの重要性が確認された。このような観点に立つ場合、体育授業研究の方法論的基盤は、「厳密な測定」よりむしろ「深い理解」へと傾斜していくことになろう。また、体育授業を研究する者は、唯一絶対の正しさではなく、多くの読み手にとって理解を導くために、「多声的な意味の掘り起し」(鯨岡, 2012, p.55) の一端を担っているということを強く自覚することが重要である。

しかし、ここで生み出された理論はあくまでも授業研究を方向付ける仮説にすぎない。仮説は「実践的研究」によって確かめられ、批判され、修正されなければならない。そこ

で次章より，ここで議論されたことを踏まえた体育授業研究の実践的有用性，つまり，より具体的な「どのようにすべきか」という疑問に対する実践的な検討を進めていくことにする。

注

- 1) 授業研究が専門分野として確立し、一定の研究成果が生まれると、それは当然現場の授業実践にも影響を与えることになる。良い面としては試行錯誤の無駄を省き、優れた授業の成立条件の整備としてルールに乗せる役割を果たすが、悪い面では授業を型にはめこみ、実践でのリアリティを失わすことも起こりうる。この点に関して、稲垣（1996）は、授業研究の「定式化」という問題を指摘している。それは、授業研究がよりよい授業の創造に貢献するのではなく、限定的な目標に向けたルーティンワークになってしまい、子どもたちの学習にも教師の成長にも寄与しないという問題である。こうした、「行事、儀礼として授業研究がおこなわれているという倒錯」（稲垣，1996，p.178）という状況は、決して一部のことでない。
- 2) このような、学ぶ主体と教える主体が教材を仲立ちして相互に関係し合う三項関係は、古くから、教授学的三角形と徴表される（秋田，2006）。
- 3) かといって、「実践に資する一般的な知」を得ることの可能性が全く閉ざされてしまうと考えているわけではない。重要なのは、全世界的に統一された「よい実践」のための絶対的・普遍的法則を究明することは、原理的に不可能である（高橋，1992）ということを知覚し、そのうえで、体育科教育学の研究課題と方法論的特性との関連に目を向けることである。なぜなら、実践の改善を目的とする体育科教育学においては、「よい」「わるい」「よりよい」と判断する基準は多様にあり、そもそも一律に標準化し得ないからである。したがって、体育授業研究は、高橋（1992）が指摘するように「いくつものことになった研究のパラダイムを同時に受け入れることは避けられない」ので

ある.

- 4) これらは教師教育のツールでもある。授業の構成者（授業者や学習者）の「事実」に即すことによって、従来の自分の枠組みに気づくこと、その気づきを通して学習者、教材、カリキュラム、教育、等々を新たなパースペクティブにおいて見られるようになることは教師としての成長に他ならない（藤岡，2002）と考えるからである。
- 5) ただし、梅野ほか（2010，p.32）が指摘するように、「教師の実践的力量を高めるためには、『技術的实践』と『反省的（省察的）実践』を同時に推し進めていく」必要がある。

第 3 章

体育授業における教師の力量形成

1. 緒論

陸上運動系領域¹⁾は、多くのスポーツ活動の基礎となる走・跳（投）の基礎的動作の習得を行う重要な領域であると同時に、シンプルな活動の中に自己の身体的卓越性を示すことができる領域である（細越，2010）。運動学習が中核となる体育授業において、「身体機能の向上」や「動きの獲得」といった学習成果が常に期待されていることは改めて言うまでもないが、とりわけ平成 20 年度に改訂された小学校学習指導要領の陸上運動系領域では、6 年間を通じて体の動かし方、つまり、「動きづくり」が重視されている（文部科学省，2008a）。他方、競争や記録の達成を目指すなどの特性は、高学年から強調されはじめ（文部科学省，2008a）、それは中学校以降において、それまでに得た技能を用いて、記録の向上や競争の楽しさや喜びを味わい、基本的な動きや効率のよい動きを身に付けること、発展させること（文部科学省，2008b，2009）といった具合に展開していく。近年、このような 12 年間の系統性がより鮮明に設定されるにつれて、学校現場を中心に具体的な授業像の模索と探究が加速する中、改めて授業モデルが検討されている（宮崎，2009，2011；制野，2009）。

とはいうものの、授業計画を立案する際の拠り所として、当該運動種目の公式競技規則に準拠した陸上競技を策定した授業は、未だに散見される。ここでは、当該運動種目の競技会で頻出する技術こそが「正しい技術」と見なされ、教師の指導・支援によって、児童がそうした技術を習得・習熟していくことが体育授業の向かうべき先であると考えられている。

そもそも陸上競技の競技会などで試し合われているものは、走・跳・投の基本的な運動

で構成され、一定のルールのもとで発揮されたパフォーマンスである。それらは数値化(=記録)され、「より速く」「より高く」「より遠く」という規準で競われる。そこでは他者との競争(順位)だけでなく記録への挑戦としての特徴も見て取ることができ、そうした「運動の特性」は体育授業の教材づくりにも大いに活用されてきた。しかし、従前の学習指導要領を見直し、運動の取り上げ方や指導について、より弾力化を図ることをねらいとする新学習指導要領からも明らかなように、その「速く、高く、遠く」を他者や過去の自分と競い合うことが、そのままただちに体育授業の学習内容となるわけではない。

たしかに、順位をつけたり、タイムや距離を測ったりすれば、技能の程度を示す一定の手がかりを得ることは可能であろう。したがって、他者との競争や過去の自分との競争というような課題を設定することは不可能ではない。しかし、先の「正しい技術」から出発して「正しい走り方」の獲得を目論む授業は、「すでに走ることでできる子どもたちに短距離走の授業でいったい何を教えようというのか」(鈴木, 2012)、という疑義への回答を用意するにはいささか不十分であろう。とりわけ、その授業において採用される「正しい技術」は、今、目の前にいる児童にとってどのように有用な知識(スポーツがもたらす文化遺産)となりうるのか。

このような懐疑は、先の学習指導要領の改訂に込められた意図、すなわち、これまでたびたび指摘されてきたような学習の「ゴール地点」の曖昧さを払拭しようという、先人の教師(実践者)や研究者の苦悩から得た成果に端を発するものである。陸上運動系領域に引き寄せていえば、単に記録の向上を評価したり、勝敗(順位)にのみこだわったりするような実践、または現時点における一流選手の動きを外見的に模倣するに留まる体育授業

における陸上運動系領域の学習（鈴木，2012）と決別する契機になるとも考えられる。

このように考えたとき，現行の学習指導要領で強調される「調子よく走ったり跳んだりする心地よさを味わうことができ，また体を巧みに操作しながら走る，跳ぶなどのいろいろな動きを身に付けること」（文部科学省，2008a）を大切にしたい授業を実践するためには，「速く・高く・遠く」を契機に，多くの動きの「感じ」や身体への「気づき」を児童に経験させることが，学習を支える重要な観点になることは他言を要すまい。すなわち，本来人間にとっての日常的な動きが基になった運動を学校体育の題材として取りあげることの意義を問い直し，個々の児童にとって意味のある内容を教師が如何に用意するか（制野，2009）という，教師の教材解釈力の深まりが問われているのである。

このことに鑑みると，体育授業の学習によって，高い疾走スピードの維持を可能にする走動作や力を出し切るためのペース配分などの基礎となる感覚を，児童はどのような動きの「感じ」や身体への「気づき」から習得する可能性があるのか，また，そこにはどのような教育的介入があったのか等々，体育授業が社会的に構築される過程（例えば，児童同士の関係や児童と教師の関係が生み出す有意味経験）を紐解いていくことの重要性が強く自覚される。それは，当事者と同じ視点，いわば「内部者の視点」に立ち「いま・ここ」に生きられる授業の当事者（児童や教師）の「関係性の総体」（ガーゲン，2004）に目を向け，その〈場〉において「確かな事実」という意味での「リアリティ」を伴って構築される「現実」（中田，1993）を読み解くことによって，アプローチ可能となるのではないか。

以上の問題関心に基づき本研究では，研究者が授業という臨床的な〈場〉に潜入し，教

師や児童に寄り添いながら、その当事者と同じ「内部者の視点」に立って「体育授業の現実(リアリティ)」が構築されていく過程を読み解いていくことを目的とする。そのために、小学校で実際に行われた陸上運動系領域の授業を参与観察し、そこに生起するさまざまな「出来事の連鎖」の記述・解釈を行うことによって、教師の教授行為に込められた意味を掘り起し、授業の進行とともに変容する教材観について考察を加えていく。

こうした試みは、体育授業で学ばせたい学習内容にアプローチしうる学習課題の設定に悩みつつ、「正しい走り方」に依拠した授業実践に至り、その結果、もっぱら児童の身体の外側に表れた現象（例えば、順位や記録）に頼るしか術のない教師の葛藤に迫ることを企図するばかりでなく、外的指標としての数値に表されるには至らない学習の成果を受け取るには、どのような教師の力量が問われるのかを検討する取り組みであるといえよう。

2. 方法

2.1 対象の設定

本研究では、東京都内の公立 Y 小学校 5 年生の 3 学期（2011 年 1 月から 3 月）における体育の授業を対象とした。授業者の学級担任は教職経験を 5 年積んだ 30 代の男性教諭である（以下「K 先生と称す」）。K 先生は体育授業の運営について、特に得意や不得意という意識を持っていない。他学級の教員からは、「辛抱強く待つことで、児童に考える癖をつけさせることができる先生である」と評されており、児童の気づきを大切にしたい学級運営を志していることがわかる。

5 年生は 3 クラスで編成されており、調査対象の学級は 38 人（男児 22 名、女児 16 名）

で構成されている。児童の特徴として、「時に騒がしくなってしまうことがあるが学年で一番元気がよいクラス」と副校長先生や5年生の他の学級の担任教諭から評されている。また、当該学級を担当するK先生は「夢中になった時の集中力は目を見張るものがある」と話す。こうした特徴を備えた教師と児童によって成り立つ学級は、本研究の調査を行う上で貴重な実践現場となろう。

さらに当該学級は、設定した調査期間において、大学院生（以後、「提案者I」とする）が提案する走運動に関する教材に取り組むことが決まっていた。また、その教材は、授業の開始10分から15分程度の時間を用いて継続的に取り組むように計画されていた。このように、教師にとって極めてイレギュラーな状態で運営されると考えられる調査期間の授業では、教師の即興的な状況判断や新規的な対応を余儀なくされると予見された。ごくありふれた日常で展開される授業で生起する一つひとつの事象をときほぐし、こと細かく意味づけていくということは非常に困難を要するため、このような特殊な状況に立ち会うという機会は、奇しくも本研究の問題関心とよく合致するものと判断した。

なお、調査に先立ち、校長と副校長、そして授業者に十分な趣旨説明を行い、承諾を得た上で調査を実施した。

2.2 授業の展開と教材の概要

本研究の対象となった体育授業は、概ね表3-1のごとく進められた。本調査期間に実施された体育授業の主要内容は、体育館では器械運動（跳び箱）、校庭ではボール運動（サッカー）であったが、授業時間の前半に走運動について考える活動を組み入れた帯状単元形

表3-1 単元の展開

	1	2	3	4	5
0	・ミニハードル走	・ラダー運動	・ミニハードル走とラダー運動	・ミニハードル走とラダー運動	・スキップ運動
10					
20	・跳び箱(器械運動)	・跳び箱(器械運動)	・跳び箱(器械運動)	・跳び箱(器械運動)	・サッカー(ゴール型)
30					
40					
45	・まとめ	・まとめ	・まとめ	・まとめ	・まとめ
	6	7	8	9	
0	・ミニハードル走とラダー運動	・ミニハードル走とスキップ	・サッカー(ゴール型)	・ミニハードル走とスキップ	・50m走タイム計測
10					
20	・跳び箱(器械運動)			・サッカー(ゴール型)	・サッカー(ゴール型)
30		・サッカー(ゴール型)			
40					
45	・まとめ		・まとめ	・まとめ	・まとめ

式で展開した。

なお、本調査が対象としている走運動に適用した教材は、高さのないマーカ―や小型のハードル(ミニハードル)などを活用することや複数教材を組み合わせるといった工夫(宮崎, 2009)を参考に立案した。

以下に教材の概要を示す。

2.2.1 ミニハードル走

ミニハードル走は、体育館や校庭といった場所に関係なく実施した。本教材については、第1時間目に説明を行い、3時間目・4時間目・6時間目・7時間目・8時間目の授業で実施され、第1時間目以降は次に示す2つの教材と組み合わせて用いられた。また、本教材を設定する際、そこで用いたミニハードルは大小の2種類であり、ハードル間2.0mと2.5mの2つのコースを用意することで、計4種類のコースを設定できるように考えた。これは児童の実態に即したコース作りが可能となるように配慮したものである。

2.2.2 ラダー運動

ラダー運動は、実施場所が体育館の場合に行った。第2時間目に説明を行い、3時間目・4時間目・6時間目に実施した。

2.2.3 スキップ運動

スキップ運動は、実施場所が校庭の場合に行った。第5時間目に説明を行い、7時間目・

8時間目に実施した。

2.3 資料収集の方法

本研究では、当該授業における教師の行動や児童の活動を内部から検討するため、人類学や社会学で発達した参与観察法（participant observation）を採用した。

参与観察法は、特定のコミュニティに観察者自身が一定期間滞在することにより、観察対象者らと信頼関係を結び、実際に現場の社会生活を体験しながら調査を行う方法である。場合によっては、長期滞在等、特殊な要件により当該コミュニティ内で特定の役割を獲得し、その役割に対する現地の人々の示す反応を見るというケースもある。とりわけ、その場に参与している人の視点から、人と人との間に生じる意味を積極的に記述していくこと（エピソード記述）は、自らのそこでの体験を他の人に伝えようとするときに有用な手法として、保育や教育、看護、介護、等々、人の生きるさまざまな現場で実践されている（鯨岡，2005，p.3）。このように参与観察法においては、ただ具体的な場において、観察のみを行うのではなく「参与すること」と「観察すること」の二重性を意識しながら行われなければならない（フリック，2002）。これはもっぱら観察に徹する行動科学的観察と鋭く対立するものであるが、この点について佐藤（2002，p.56）は、フィールドワーカーという異物によるアクセスに際して現地の人々が示す反応を観察することで、その場における諸行為の意味に迫れると述べている。さらに参与観察を行う観察者は、当事者と局外者という2つの視点をあわせ持つ「第三の視点」の獲得によって、いくつかの点で当事者以上にその社会についての情報や知識を得ることができるとの指摘もある（佐藤，2006）。

このように参与観察は、特定の集団を内的視点で分析する際に有力な武器となりうることから、近年、体育の授業観察（鈴木ほか，2005；伊佐野ほか，2011）や児童の遊戯活動に関する研究（土田，2007）でも取り入れられている。

本研究において参与観察を行った観察者は、大学院に在学中の20代の男性である。観察者は体育科教育学を専攻しており、小学校教員免許状と中学校・高等学校教員免許状（保健体育）を取得している。この観察者が記録者となって授業の様子を書き留め、フィールドノーツ²⁾にまとめた。

なお、参与観察法を採用した場合、観察者は、児童から「よそ者（stranger）」扱いされることがあり、多くの場合、友好的な人間関係（rapport）を事前に確立する期間（field entry）が求められる（箕浦，1999）。そこで観察者は、10月（本調査前）に実施された4泊5日の校外体験学習に指導員として参加し、対象学級と寝食を共にした。さらにその後、臨時の非常勤講師として採用され、本調査を始める前から頻繁に対象校に出入りすることがあった。非常勤講師として採用され授業を受け持ったのは他の学年であったが、校内で本調査の対象学級の児童と会うと遊びに誘われることが多くあり、昼休みを使って体育館でバスケットボールをしたり、校庭でサッカーをしたりと積極的にコミュニケーションを図った。このような活動を通じて、観察者は当該学級の児童と友好的な人間関係を構築し、過度な「よそ者」扱いを受けずに授業内に潜入することができたと考えられる。

さらにデータの採集には、VTRや音声等の収録に必要な機材の持ち込みを避けた。それは児童に必要以上の緊張感を与えることにより、当該授業が特殊な授業として扱われることがないように配慮したためである。よって、観察者の記録したフィールドノーツの記述

のみをデータとした。フィールドノーツは、観察者が授業前、授業中、授業後と感じたことをメモに残し、その日のうちにそのメモの内容を文章化したものである。また、データ収集に伴い、授業中は観察者の主観で興味を持ったところへ移動し、児童の話し合いに耳を傾けたり、インタビューを行ったりした。ただしその際には、自由に動きまわるといいう中にも、授業者の邪魔になることがないように配慮しながら参与観察を進めた。

3. 教師の教材観の変容過程

3.1 走運動をめぐって台頭するこれまでの教材観

既述したように、本実践記録は3学期に実施された授業のはじめ10分から15分程度の時間を用いて行われた実践の記録であり、ここで採用された教材は、当該授業への介入を試みた提案者Iが授業者であるK先生に提案したものである³⁾。ここでは走運動において必要になる巧みな動きや力強い動き、調子よく走る心地よさとはどのようなものかを児童自身が考え、見つけ出すということをねらいとして定めた。

しかし、提案者Iの思惑とは裏腹に、介入当初はK先生や児童に「足が速くなる」とか「50m走のタイムが縮む」ことをねらった取り組みであるかのごとく理解されていた。それは、教材の実施を開始した初日にK先生が当該学級の児童に向けて、提案者Iのことを「体育の時間に、速く走る方法を教えてくれる先生です」と紹介したことからも窺える。言うまでもなく、体育授業で走運動を取り上げる場合、その関心事の多くは「スピード」に向けられ、主に各自のタイムの短縮や競争といった課題が学習内容として位置づけられることが多かった。このように、「走るスピードの速さ=走力」のごとき「常識的知識」が

当該学級にも根深く横たわっていることは明らかであった。

実際に活動が始まると、各教材に対して楽しそうに取り組む児童の姿が見られた。その中で児童は、ミニハードル走で用いた4種類のコースの意味を、難易度という尺度を用いて捉えていた。児童は、次第に大きいミニハードルが2.5m毎に設定されたコースに集まり始め、このコースを「一番難しいコース」と称していた。そのコースを走る児童の中に、3番目や4番目のミニハードルを蹴り上げたり、踏んでしまったりする児童の姿が見受けられた。こういった児童の姿は、児童が自身で選んでいるコースのミニハードル間の距離やミニハードルの高さが、走行する児童に適合していないのではないかという疑念をK先生に持たせた。

その後、提案者Iが示す教材に繰り返し取り組む児童の中に、ミニハードル間の歩幅を広げ、まるで跳び越えていくかのような走りを試してみたり、普段とは異なるコース、例えば、普段はハードル間2.5mのコースを走っている児童が、ハードル間2.0mのコースを数本走り、何か考えているというような様子を見せてみたりと、試行錯誤する児童が現れた。K先生は、その姿からスピードの向上・50m走のタイムの短縮という目的と、ミニハードルやラダーという道具がもたらした現実の情景との間に、大きなギャップがあることに気づき、当該授業で採用されている教材の理解が深まっていった。

3.2 教材観の転換

児童は提案した教材に触れる中で、提案者Iが提示するミニハードル走において求められるのは、ストライドの幅を大きく保ち走り抜けること、ラダー運動においては、脚を速

く動かす（ピッチを上げる）トレーニングであると受け止めていった。さらにはそれらを組み合わせたコースを設置すると、ますます児童の「難しい事への挑戦」という認識を強め、そこで生じる負荷が結果的に「走行スピードを上げる」と考えられていった。その一方で、K先生は児童の挑戦意欲を受け取り、その中で試行錯誤する児童の姿を諸個人にあった走るリズムの獲得への契機と捉えていた。K先生は、この授業で課題となるのは何か、その課題へのアプローチに対してどのような支援が可能かと自省作用を働かせ、これまでの教材観から脱却しようとする様子が見て取れた。例えば、K先生は数人の児童を指名し、その他の児童の前で走らせ、その走る姿はどのように見えたかと問いかけた。そこには児童の意識を難しい課題に挑戦することから、自分自身のリズムへとシフトさせ、リズムの獲得という課題を顕在化させようとする教師の意図が見える。

さらに授業が進み、児童はミニハードル走とラダー運動を連動させたコースを走るという活動に取り組んだ際、K先生は走り終えた児童を集め、「走っていて気持ちよかったですか？」と問いかけた。すると多くの児童が「気持ちがよかった」と大きな声で叫ぶ場面があった。さらにその感覚を確認した後、夢中になってコースを走っている児童の中で、提案者Iから声をかけられた児童がいたことを「途中で注意された人がいたよね？」と取り上げた。その問いかけに対して、当該児童が自分のことだと気づき、そこでのやり取りを発表した。具体的には「前傾姿勢から上体を起こす」という指摘であったのだが、K先生はそのやり取りから、他の児童にも「自分の走っている姿を意識するように」と促した。K先生はこのように、姿勢、腕や脚の動かし方、目線、足音など、提案者IやK先生自身が提示したポイントを何度も児童に問いかけながら、児童の目を自分自身の走るリズムに

向けるための手立てを探っていた。また、同様の観点から活動の中で生じる「ぎこちなさ」を頻繁に取り上げ、その感覚をクラス全体で共有することを通じて、児童に自分自身の走り（走る姿）を対象化させようと奮闘した。

提案者 I が示す教材に取り組む児童の姿やそこで生起する出来事を通じて、K 先生の焦点は「走るリズム」という課題への接近に対して得られるであろう「調子よく走る心地よさ」へと移行し、それに伴って児童の関心は、「心地よいリズム走へ」と推移していった。ここに至ってはもはや「スピードの高まり」という課題は背景に退き、スピード感やそのリズムを感じるという経験を重ねることにもっぱら教師や児童の関心が向けられていることがわかる。

3.3 教材をめぐる教授・学習過程の在り方の探究

提案者 I が事前に計画していた教材を全て提示することができた頃、K 先生の介入に変化が見られるようになった。教材を提示し始めた授業開始当初は、「列に並び、順番を守る」や「課題に対して自分なりの考えを持つ」など、授業がスムーズに展開されるように配慮する程度の介入、つまり、授業中のマネジメント場面⁴⁾への介入に留まっていたのだが、活動が進むにつれて、教材の内容や構成の仕方、すなわち授業を準備する段階での介入も見られるようになった。例えば、ミニハードル走のコース設定に対して、もっとリズムに焦点化するために「児童自身がコースを作り上げる活動」を取り入れたいという提案がなされた。それは、「ミニハードルがあることで『快調なリズムで走れて楽しい』と感じていた」という K 先生による児童の見取りに起因している。

このような児童と教材の相互作用に目を向け、当該授業にあった支援を模索する教師の姿は、スキップ運動に対する葛藤として顕著に現れていた。例えば、K先生はスキップ運動をする児童の姿を見て、「上半身と下半身の連動が取れていない」と考え、先の教材と同様に「ぎこちなさ」を共有したり、それまでに提示されたポイントや、児童同士で共有されたポイントを確認したりするという活動を丁寧に織り込みながら、児童の自省作用を促そうと試みていた。しかし、K先生は何度か介入を試みた後、それに伴う児童の反応を見て、「動きを身に付けさせるのは難しい」と発言している。加えて、スキップの活動を通じて「この学級にはもっと段階的な指導が必要である」と述べ、スキップ運動が持つ教材的特性について再検討することが必要であると主張した。これら一連の着想の根底にあるのは、ミニハードル走とスキップ運動を組み合わせたコースを走る児童の姿である。K先生が、スキップ運動という教材をどのように活用したらよいか、どのようなアプローチが有用なのかを模索している段階では、その実践の最中にも活動の修正を行う姿がしばしば見受けられた。このようにK先生は、児童と教材の相互作用から汲み取った情報を基に、自身がその教材にどう向き合えばよいかを考え、独自のアレンジを加えるという介入を見せた。

このK先生の介入を方向づけるものは「正しい走り方」や「記録の向上」ではなく、スピードを感じる中で生まれるリズムであり、調子よく走ることを通じて気づく心地よさである。この「リズム」や「心地よさ」を通じて表出する巧みな、あるいは力強い動きによって同定されるものもまた「走力」であると考えられる。この順位や記録では測り難い「走力」に気づき、そこへ児童を向かわせるための教授・学習過程の在り方を模索するK先生

の姿から、教材観が拡張していくさまを見て取ることができる。

その後、3学期の授業終了とともに提案された教材の実施も終了した。この教材に取り組んだ児童からは、「もっと走りたい」「もっと沢山したかった」「もっと早くから始めたらよかったのに」などの声があがった。

このように展開した授業実践の中で、いつからか当該授業で用いられる「トレーニング」という言葉の意味合いが変化した。それは、明らかに K 先生の教材観の変容と連動し、授業で提案された教材が、スピードの向上のための筋力トレーニングではなく、巧みな動きに対する刺激という意味を含んで表現されるに至っている。また、その現実には、K 先生の指示や児童の取り組む姿から理解される。

4. 考察

4.1 教師の教材解釈力の深まり

本研究では、当該授業の教師や児童の姿に現れる授業実践の過程を記述し、そこに見られるさまざまな「出来事の連鎖」を「授業の構成者達の社会的相互作用」と捉え、問題化している。そもそも体育授業は「実体」として存在するものではなく、教師と子どもと教材(学習内容)が相互に関与し合う「関係性」の渦中に構築されるものである(佐藤, 1993)。

このような、学ぶ主体と教える主体が教材を仲立ちして相互に関係し合う三項関係は、古くから、教授学的三角形と徴表される(秋田, 2006)。

そこで、この関係性において当該授業の進行過程について考えると、授業は大きく次の 3 の段階を経て、展開されていたことがわかる。第一に、新たな教材を契機に発生した一

連の「出来事」(数種類の走るコースによってもたらされた歩幅や走行スピードの意図的な制御)を通じて、児童は身体に埋め込まれていた走運動に伴う素早く走るという「走力」(常識的知識)にまなざしを向けた。その「児童の姿」(教材から受ける刺激により試行錯誤する児童から見える態度変容)を目の当たりにした教師は、「今、目の前にいる児童にとって何が課題なのか」といった疑念を抱き、それまで自身が持っていた教材観の問い直しを行う端緒を得た。第二に、児童は自己や他者の「走り」を、「姿勢」「腕や脚の動かし方」「目線」「足音」などの分節化された走りの技法を契機に、自省作用を働かせながら身体の技法化のサイクルを稼働させ、速く走るという「走力」(常識的知識)により同定された「いつもの走り方」、すなわち、過剰な力みによって抑制されていた「走り方」が解体・脱構築され、「心地よいリズム走」へと再構築されていった。こうした過程の随所には、教師の声掛けが見受けられ、児童の「走力」に関する先入観を崩すための教育的介入があった。そして第三に、教師は、ここまでの過程で自身の「走力」に関する先入観(常識的知識)を解体し、ミニハードルやラダーというような道具がもたらす場の工夫と、それに夢中になって取り組む児童の姿から、速く走るという課題ではなく、「調子よく走る心地よさ」に根ざした「走力」に児童を誘う術の模索へと傾注していった。このような教材をめぐる教授・学習過程の在り方の探究を通じて、教師の教材解釈力は深まり、教材の価値規準はオルタナティブになっていった。

4.2 教授行為を支える教師のまなざし

ところで、児童の学びの姿やそれを支える教師の講じた手立てから導出される授業の構

成者のせめぎあいの場合、すなわち、「体育授業の現実（リアリティ）」は、「内部者の視点」に立ち、「内部に生ずるもの」（ガーゲン、2004）を紐解くことでアプローチが可能となった。とりわけ教師は先の教授学的三角形の構成要素の一つとして他の二項との関係を取り結ぶばかりではなく、児童と教材の関係性の構築にも寄与していることが見て取られた。それは教授学的三角形が示すところの、子どもと教材（学習内容）の相互連関を捉える教師のまなざしが鋭敏化したことを示唆するものである（図 3-1）。すなわち、教師は、児童や教材を「それ自体＝事実」として捉える段階を超え、児童が教材にどのように出会っているのかをメタ的に捉える、いわば『意味づけ』の意味づけを行うことができるまでに力量を高めたと考えられる。こうした見解は、従来の行動科学的観察からは導出し得ないものであり、本研究の特筆すべき成果としてあげることができよう。

5. まとめ

授業という臨床的な〈場〉は、教師と児童の「常識的知識」が集積した〈場〉であり、それらの知識が授業の現実を構成する重要な要因となっている（鈴木ほか、2005）。教師は、日常的にこうした自明の事実に出会っているが、この自明性は、その解体を迫るほど大きな事態にでも遭遇しないかぎり、自己反省の秤にかけられることはない。本研究において検討の対象となった教師の教材観の変容も、具体的な授業という〈場〉の内側に立ち、その臨床的な〈場〉において立ち現れる「何」や「如何に」を汲み取り、実際に児童を前にした教師の教えるという行為を紐解くことにより接近することができた体育授業の現実である。

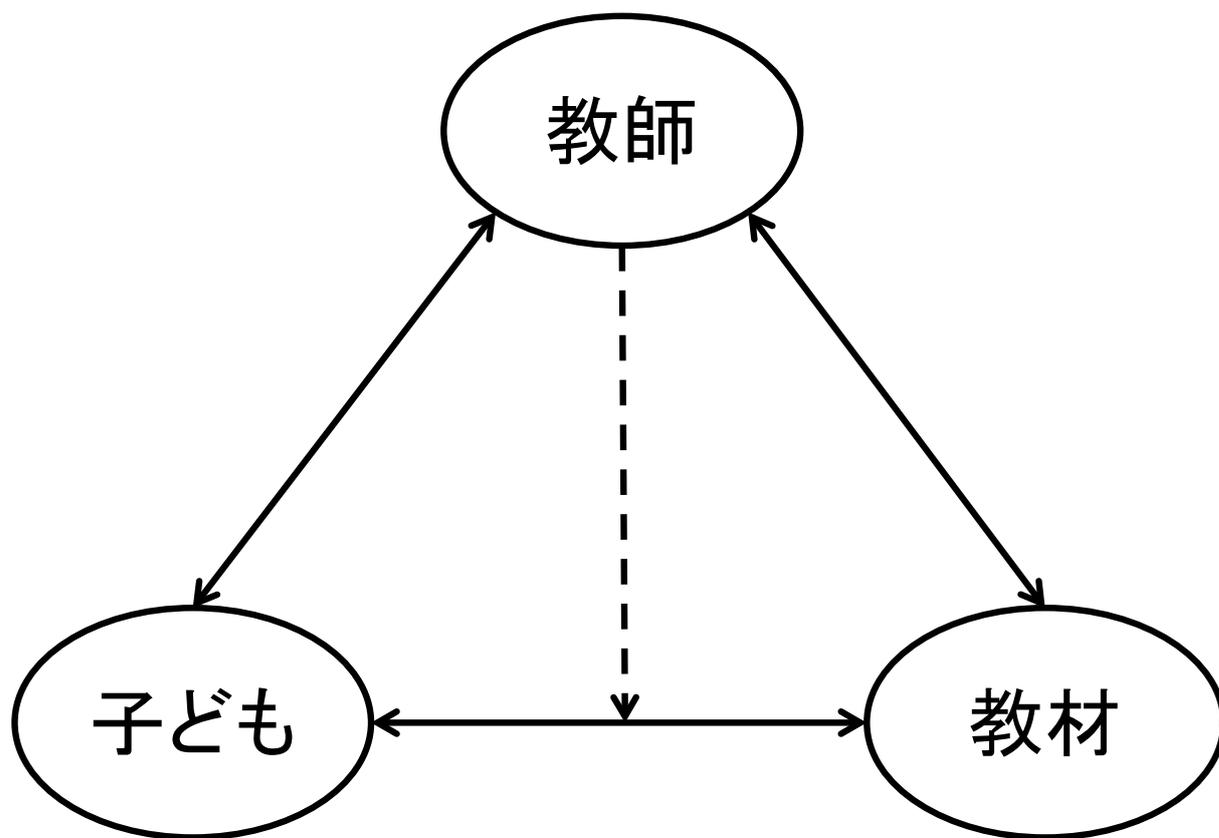


図 3-1 教授学的三角形における教師のメタ認識

しかしながら、たとえ上記のような「内部に生ずるもの」(ガーゲン, 2004)を鮮明にしたとしても、そこから導き出される知見の「一般化」可能性をめぐって少なからず疑義が生じることは避けられまい。確かに、さまざまな現場で生成される意味は、客観性や再現可能性を基調とする「信頼性 (reliability)」には馴染み難い。だが、本研究のような、いわば「意味解釈法」(今田, 2000)を用いた授業研究では、如何に読み手の「腑に落ちる」に足る説得力を持つかという「信憑性 (credibility)」においてこそ、その学問的価値が付与されることになる(鯨岡, 2005, pp.49-51)。だからこそ、体育授業という臨床的な〈場〉に立ち現れるリアリティをまるごと引き受けて、いわゆる「分厚い記述 (thick description)」(ギアーツ, 1987)を試みるのが欠かせないのである。

加えて、本研究のような一つの授業にこだわり、当事者によって構成される〈場〉の「現実」やそこで生成される意味を丹念に汲み取っていくための解釈的枠組みは、常に反省が加えられ、「更新」や「書き換え」を免れない(伊佐野ほか, 2011)。よって、さまざまな授業から汲み出された意味との「整合性」において、今後の検討に付されなければならない(野家, 2005)。

また、当該授業において、教師が授業実践を内省する際に、「第三の視点」(佐藤, 2006)という異人の目が、少なくとも一定の影響を与えていたことが見受けられる。教師の眼前に広がる授業という一つの事例について、そこに「如何に教育的介入を加えるか」や「授業を観てどのような教育的介入があったか」など、具体的な教授行為を意味づけていくことは、教師の成長に大きな影響があると考えられている(佐藤, 1996; 生田, 1998)。また、当該授業において生じた教師の変容(常識的知識の解体)には、教材という刺激を持

ち込んだ他者，さらにはその教材に従事する児童の存在が，大きく寄与するものと考えられる．ここには，研究者が現場の知見に触れることの意味が内包されており，教師の成長を促す研究者の支援の意義と可能性を探究するための糸口がある．よって，今後，さらに検討を進めることが求められるであろう．

注

- 1) 本研究では、「陸上運動系領域」という用語を、小学校学習指導要領の領域名である「走跳の運動遊び」（低学年）、「走跳の運動」（中学年）、「陸上運動」（高学年）、中学校・高等学校の「陸上競技」の総称として使用する。
- 2) 佐藤（2002, pp.159-161）は、調査地で見聞きしたことを書きとめた帳面をフィールドノート（野帳）とし、調査地で見聞きした内容についてのメモや記録を、敢えて複数形のフィールドノーツとして区別している。本研究でも、現場での出来事を書きとめたメモを、裏付けを取るなどして修正・蓄積したデータを主に使用しているので、フィールドノーツとした。
- 3) なお、介入当初は、帯の部分（授業開始 10 分～15 分程度）における主導権は教材を提案した大学院生にあり、授業者の K 先生はその補助を行うといった形で進めるといふ計画を立てていたのだが、授業の経過（進行）とともに変化していった。
- 4) 高橋ほか（1991）は、体育授業中の教師行動の全体構造を直接的指導、マネジメント、巡視、相互作用の 4 つで構成されていると述べる。

第 4 章

教師の教育的介入と学習者の気づきの連関

1. 緒論

平成 20 年 3 月に小学校・中学校の学習指導要領が改訂され、平成 21 年 4 月から小学校・中学校において、新しい学習指導要領の一部が先行実施された。この移行期間に教科書の編集・検定・採択を行い、小学校は平成 23 年度、中学校は平成 24 年度から新学習指導要領の全面実施がなされている。

学習指導要領はおおよそ 10 年に 1 回のサイクルで改訂されているが、その改訂には時代の教育課題を踏まえ、その課題への対応を検討して内容が示されている。体育においては、現代の子どもたちの体の成長、スポーツへの取り組み、健康な生活といった課題への対応が議論されたことになる¹⁾。こうした議論を通じて改訂された学習指導要領について池田（2009, pp.10-11）は、その改訂のポイントを次のようにまとめている。すなわち、①運動領域の系統を明確にしたこと、②指導内容を明確にしたこと、③体力の向上を明確にしたこと、④運動の取り上げ方の弾力化を図ることの 4 点である。

一方、この改訂にあわせて、現場では具体的な授業像の模索とともに、新たな授業モデルづくりが求められることになる。「確かな学力」が強調され、教師の「指導力」が改めて問われている今日の状況からすれば、今後の学習指導はどのように進められればよいのかを実践する教師の視点で論考し、新しい授業モデルにおける教師の力量を探る必要性がある。

なお、このような議論が最も必要なのは、ボールゲーム²⁾領域であろう。なぜなら、かつてのボールゲームの授業では、「ルールを教えるだけでゲームが成立する」と考えられ、具体的な学習成果が問われることがなく、授業で何を教えている、あるいは学んでいるの

かという内容の不明瞭性について厳しい批判がなされており、アカウントビリティに応えるための努力をひとときを要する領域として指摘されてきたきたからである（鬼澤ほか、2006）。それに加えて、我が国の学校体育においてボールゲームが扱われる機会は他領域に比して多く、年間の30%前後の授業がこの領域にあてられていることもあり、その扱いが問われることになる。

以上の理由から、ボールゲームに焦点化し、考察を進めることには、カリキュラムを構成する教師側の重要な課題としてあげることができ、体育授業全体にとって大きな意義が認められると考えられる。

そこで本章では、ボールゲーム領域に着目し、体育授業でボールゲームを扱う（指導する）際に、学習指導要領の改訂に伴った新しい授業モデルを模索するとともに、その新しい授業モデルを実際に適用した授業における、教師の教育的介入と学習者の気づきの連関を丹念に記述し、解釈することを試みる。

2. 体育授業におけるボールゲームの指導モデルをめぐって

2.1 ボールゲーム指導をめぐる今日的課題

先述したように、平成20年に小学校と中学校、平成21年に高等学校の学習指導要領が改訂され、ボールゲームの領域が「ゴール型（ゲーム）」、「ネット型（ゲーム）」、「ベースボール型（ゲーム）」の3分類に整理されたことは記憶に新しい³⁾。このような、ボールゲームの領域における一連の改訂は、イギリスの Bunker and Thorpe (1982) による Teaching Games for Understanding (TGfU) や、アメリカの Griffin et al. (1997) に

よる Tactical Games Approach (TGA) の動向に色濃く影響を受けていることが知られる。

これらは、「戦術アプローチ (Tactical Approach)」と称され、ゲームの理解に着目した指導理論として世界的な広がりを見せた (廣瀬, 2010, pp.13-16)。

わけでも、ゲームの文脈から外れた状態で特定の技能を指導すると、それは、ゲームから乖離する恐れがあり、「孤立した技能 (isolated skill)」となる⁴⁾、という指摘は注目を集めた。ここに端的に示されるのは、従来、技術指導に焦点があてられていた体育授業、すなわち、実際のゲームの文脈から個々の技能を切り離して指導が行われていた授業における「授業で多くの時間を費やした技能が、ゲームの中でほとんど活かされないという事態」や「無目的に漫然とゲームを行うことに終始したりする授業」という、ボールゲーム指導において乗り越えられるべき課題である。このような事柄から、戦術アプローチは大きな支持を集めることとなった。

上記の指摘は、我が国の体育授業にもよく合致する⁵⁾。そこで、我が国では、特に実際のゲーム中に学習者が直面するさまざまな状況に関連づけられた技術や知識を重視し、「ボールを持たないときの動き (off the ball movement)」と「ボールを操作する技能 (on the ball skill)」からなる、「ゲームパフォーマンス」の向上を図ることにより、先の課題の克服を目指した (鬼澤, 2010)。これは、昨今の体育授業におけるボールゲーム指導のメインストリームとなっているといえよう (鈴木, 2010)。

ここでは、多くの場合に、既存の競技スポーツのルールや用具、コート等を改変したゲームを用いることが推奨される (木原, 1999)。特にゲーム中の攻撃や防御の中核となる戦術的課題に焦点を当て、その解決場面が頻繁に出現するように加工した「修正されたゲ

ーム (modified game)」を適用し、学習者に「そこでは何をするのか」という「戦術的気づき (tactical awareness)」が生まれやすい環境を意図的に用意する。そして、「それをどのように行うのか」という技能発揮に移行することで状況判断能力の改善を試みた学習のサイクルが形成される (中井ほか, 2006), という点が大きな特徴である。

実際, このような観点に立ち「状況判断」の改善を企図した授業実践 (鬼澤・高谷, 2006; 小島, 2006) や研究 (兒玉ほか, 1998; 原・中井, 2002; 鬼澤ほか, 2004, 2006, 2007a, 2007b, 2012) が精力的に進められている。これらの研究や実践から得られた知見の蓄積によって, 従来の我が国におけるボールゲームの授業が陥っていた, ゲームの文脈から離れた「孤立した技能 (isolated skill)」を, ゲームの一状況の中に位置づけることに成功した⁶⁾。すなわち, 教師が状況を選択し, 提供することで, 学習者に無理なく課題解決方法を学ばせることができるという指導理論を確立したといえる (鬼澤ほか, 2012)。

しかしながら, 今日このような指導の傾向にも問題点が指摘されている。例えば, 「本物のゲーム」 (斎藤・鬼澤, 2006) という表現に代表されるように, 各スポーツ種目には, 目指されるべき正規のゲームが存在するという「本質主義的」 (千田, 2001, pp.34-36) な考え方が垣間見えることがある。

TGfU に始まったボールゲーム指導の流れは, 当初, ゲームの文脈から「取り出された技術」と「ゲーム」が乖離してしまうことを反省する中で生みだされたものであったのは先述した通りである。しかしながら, いわゆる熟練者同士のゲームに生じる高度な諸行為を「本物」と捉え, 「いま・ここ」で生起する学習者の文脈を度外視したまま, その「本物」を体育における最終目標としてしまった。このことから, 体育授業における学習者は, 授

業に生起する文脈とは関係の薄い「本物」を「修正されたゲーム (modified games)」の名の下に押し付けられることとなった。こうした実践に見られるように、ゲーム中で使用する必然性がない技術を生起させ、学習させるために、別の人工的な文脈を作り出して「ゲーム」と称するのは、本末転倒ではないだろうか。

また、「状況判断」に関するこれまでの一連の研究で焦点化されるのは、与えられた状況の中で適切な判断を下すこと、いわば「状況の中での過ごし方」である。ここでは、その状況がゲーム全体の中のどこに位置づいているのかについて、学習者が相対化し、考察することは想定されない。すなわち、「私はどのような状況に巻き込まれているのか」という問題は、先験的に解決済みとされている。しかし、このことは、ゲーム全体を俯瞰するために不可欠な認識であり、これが欠落したまま扱われる状況は、いわば「ゲームの文脈から孤立した状況 (isolated situation)」であるといえる。

さらに、熟練者と未熟練者が混在する体育授業のゲームは、熟練者集団が行う、いわゆる公式ルールของเกมと比べ、明らかに様相が異なることは言うまでもない。よって、学校の体育授業において、その種目で想定されるゲームの一般性を求めて、ゲーム様相の平均化からゲーム状況を導出しても、その状況があらゆる学習者に妥当するとは限らない。あわせて、教師が予め用意する状況で学習者に与えられる課題は、当該種目において、一定の修練を積んだ競技者たちの間でよく名前の知られた「動き方」を基に設定されることもある。しかしながら、「いま・ここ」に生きられる学習者が構成するゲームの世界は、決して無色透明・匿名ではあり得ず、必ずや「当事者としての私」の顔と名前が張り付いた、きわめて個別的な営みとして立ち現れる。したがって、先の「動き方」が「いま・ここ」

に生起する課題を解決するための合理的な方法となる保障はなく、「動き方」を教師側から提供する場合、ややもすると「ゲームの文脈から孤立した状況 (isolated situation)」を助長する恐れがあると考えられる。

2.2 学習者の相互作用に着目した学習

このようなゲーム指導の問題点を見る時、そもそもゲームに「本物」や「偽物」があるのではなく、ゲームという現実が、メンバーにより社会的に構築されるという、構成主義的な立場に立つことが一つの方策であろう。つまり、「プレイヤーの動き方やゲームの行い方は、チームによってさまざまなことは自明であり、特定の状況下の特定の動き方を取り上げて『本物』として指導することに、無理がある」（土田ほか，2013）と考えるのである。

このような反省に立ち、近年、社会的構成主義の立場から、ボールゲームの指導について論じる「ゲーム構造論」が提出されている（鈴木ほか，2008）。この論は、従来のボールゲーム指導が、競争の行い方、すなわち、「競争方法」に傾斜し過ぎていたことを批判し、競争目的を重視しながら学習内容を問い直している。「ゲーム構造論」によると、ボールゲームは、「ボールを目的地に移動させること」という競争目的のみが共通項として確定可能とされる。そして、競争方法は相対的であること、的当て型ゲーム以外の全てのボールゲームには、競争目的を達成するために、防御の「突破」という共通する競争課題を解決しなければならないこと、ボールゲームの対決状況には、「分離型」「越境型」「混在型」の3つのタイプがあり、このタイプは種目に固定化されたものではなく、連続性 (spectrum)

を持つこと等を明らかにした（鈴木ほか，2008）。

鈴木ほか（2010）は，この「ゲーム構造論」に基づいた具体的な体育授業実践を紹介し，ゴール型に関しては，攻防プロセスの分業に基づくバスケットボールの単元が紹介されている（土田，2010b）。この実践では，競争目的を達成するために，学習者が，ゲーム計画を簡単な攻防分業から開始する。やがて，その計画にあった役割を成員が取得していくというものである（土田ほか，2013）。役割の明確化により，個々人に求められる行為選択の幅が減少し，自身が何をすべきかがわかりやすくなることが期待されている。

また，鈴木ほか（2008）は，ボールゲームの多くが「ボールを目標へ移動すること」を競争目的としていることに着目し，種目名を廃したボールゲームの分類を提案し，各タイプに典型的に表れる対決状況の型を示した。この提案は，我が国のボールゲームの学習指導が，「〇〇型」の登場により，従来の「種目を教える」立場から，「学習内容を教える」立場へと移行する可能性があるが，未だに「種目を教える」という発想（種目主義）が根強く残っているという課題を念頭に置いている⁸⁾。先述したように，ボールゲームの学習内容を精査することは，カリキュラム構成上の懸案事項である。そのため，鈴木ほか（2008）の「ゲーム構造論」を参照することは，具体的な体育授業におけるボールゲーム指導モデルに関する課題への解答，またはそのための視点を探る有用な手がかりとなりうる。

2.3 ボールゲーム指導のリアリティへの接近

以上の議論を顧慮すると，今，ボールゲームの授業改善に向けて求められるべきは，熟練者が行うゲームを分節化して学習者に定型的な「動き方」を指導するアプローチからの

脱却，すなわち，ゲームの全体性に触れることを通じて，個々の学習者に現前する課題とは何かを把握し，その解決へ学習者を導くアプローチへと転換を図ることである．そのためには，当該授業の〈場〉の構成員によって作り上げられた，一回起性の事象をも含む「関係性の総体」（ガーゲン，2004）に目を向けることが必要であろう．すなわち，学習者がその都度出会う課題や気づき，また，それを促した教師の教育的介入のありようを同じ〈場〉にいる当事者として，あるいは当事者である教師や学習者に寄り添いながら解釈していくことである．ここでいくら教師の行動や学習者の学びを周到に分析しても，その問題関心は授業の「ある一部分」の分析に留まるかぎり，学習者の生きられる世界は解明されない．そうではなく，今，目の前で繰り広げられている授業や，そのリアルな場面を含んだゲームの系統発生を踏まえ，その教師や学習者を含んだ授業を，「ありのまま」「まるごと」受け入れるという態度が必要である⁹⁾．

これらの前提を踏まえると，先の「いま・ここ」に生きられる学習者が構成するゲーム（授業）の世界を紐解くには，授業を関係性の産物として捉え，その〈場〉において「確かな事実」という意味での「リアリティ」（＝現実味）を伴って構築される「現実」（中田，1993）を読み解くことが求められる．このような文脈においては，研究者が授業の臨床の地である〈場〉に潜入し，その〈場〉の構成員である教師や学習者¹⁰⁾に寄り添いながら，その当事者と同じ「内部者の視点」に立って「体育授業の現実（リアリティ）」が構築されていく過程を読み解いていくことが必要である．

そこで次に，実際に行われた「ゲーム構造論」（鈴木ほか，2008）に依拠した分業に基づくバスケットボールの授業において，学習者が眼前に展開するゲームの傾向を把握し，

それに適合した対策を講ずるようになっていく過程を授業の参与観察記録を手がかりに記述・解釈することを試みる。その過程を読み解くことにより、教師が講ずる教育的介入と学習者の気づきの連関から、当該授業における教師の機能について考察を加える。

3. 方法

3.1 対象の設定

本研究では、N 県にある工学系 K 大学の協力を得て調査を行った。調査日程は平成 22 年 10 月 14 日から 12 月 2 日までの合計 7 回で、ガイダンスは除いた。調査対象は、2 学科合計 34 名（男子 34 名，女子 0 名）のグループと，2 学科合計 31 名（男子 25 名，女子 6 名）の男女混合のグループの 2 つの授業であった。

授業者は、教員養成系大学での指導歴 18 年の男性教諭で、バスケットボールの競技歴と指導歴がある。

ところで、この授業は先述したように、授業者により「ゲーム構造論」(鈴木ほか, 2008) に依拠した授業が計画されている。鈴木ほか (2008) の考えに基づく授業は、「競争目的とプレイヤーとの関係性」に着目し、「ゲームの内側 (プレイヤーの視点) からゲームはどのように構成されているのか」という考え方から展開する。したがって、はじめから熟練者によるゲームの文脈で必要となる技術や戦術を特定して指導することはしない。確たるものは、攻撃側にとってみれば、「ボールを目的地に移動させること」という「競争目的」であり、防御側は、この攻撃側の「競争目的」を妨害することが目指される (鈴木ほか, 2008)。

3.2 単元の展開と教材の概要

ここで取り上げられる授業は、共に、7 授業時間構成であり、表 4-1 に示した計画で進められた。この授業は、男子のみ、もしくは男女混合で構成する 8~9 人を 1 チームとして 4 チームを編成し、フルコート 4 対 4 のゲームを中心に進められている。

計画内に見られるチーム内ゲームとは、単元内で用いるゲームに必要な 2 チーム程度の人数（当該授業においては、8 人程度を目安にしている）を一つの学習集団と見なし、授業で想定される何らかの戦術的課題を克服すべく集団、を二分割して実施するゲームを指す。このチーム内ゲームという考え方は、児童の遊戯集団をモデルにし開発され、集団全体での競争の激化を一定程度、抑制することを目的としており、ゲーム内でのプレイヤーにある程度の余裕を与えることが知られている（土田ほか、2008；土田、2011a）。

なお、チーム内ゲームの実施後に、他の学習集団との対戦をチーム間ゲームと称し、区別している。

以下、授業を構成しているゲームの概要を示す。

3.3.1 チーム内ゲーム

第 1 時、第 2 時（前半）、第 7 時は、チーム内ゲームによって、課題解決に取り組む。

先の第 1 時、第 2 時では、チーム内で必要だと思われる役割が検討され、その役割を基に自分たちの戦術を考え、試していく。そして、自チームに合った攻め方、守り方を実行していく中で、自分自身にあった役割を見つけ、確立していく。つまり、作戦の立て方について試行錯誤していくことが活動の中心となる。

表4-1 K大学の学習指導計画

1	2	3	4	5	6	7
<p>準備運動</p> <ul style="list-style-type: none"> チームごとストレッチ 教師による補強ストレッチ 						
<p>ボールと身体操作の感覚づくり</p> <ul style="list-style-type: none"> コーディネーション運動 ボールハンドリング(ジャグリング) 						
<p>チーム内ゲーム</p> <ul style="list-style-type: none"> 学習の進め方とねらい 課題の提示 「何人で守れますか？」 「なるべく速く攻めよう」 						
<p>チーム内ゲーム(1)</p> <ul style="list-style-type: none"> 対戦相手と試合から、相手の傾向(情報)をつかむ 傾向をもとに、作戦を立ててゲームをする 		<p>チーム間ゲーム(2)</p> <ul style="list-style-type: none"> 対戦相手と試合から、相手の傾向(情報)をつかむ 傾向をもとに、作戦を立ててゲームをする 		<p>チーム間ゲーム(3)</p> <ul style="list-style-type: none"> 対戦相手と試合から、相手の傾向(情報)をつかむ 傾向をもとに、作戦を立ててゲームをする 		<p>チーム内ゲーム</p> <ul style="list-style-type: none"> 今まであまり体験していない役割をあえて体験するために、役割を換えて試合をする
<p>学習のまとめ</p> <ul style="list-style-type: none"> チームでのふりかえり 学習のふりかえり 						

他方、第7時では、チームに必要だと思われる役割の中で自分自身が担当したことのない、もしくはあまり体験してこなかった役割でゲームを行う。

3.3.2 チーム間ゲーム

第2時（後半）から第6時の5時間を使って、総当り戦を行う。まず、これまでに行っていた活動とは異なり、チーム内を2分した相手との対戦ではなく、今まで別々に活動していたチームが対戦するチーム間ゲームを行う。ここでは、チーム内ゲームで覚えた作戦の立て方から、相手チームに応じた作戦を立てるといった活動で進められていく。また、基本的には、同じチームと続けて2回ゲームを行う「2ゲーム制」を導入している。さらに、次時も同じチームとゲームをすることから、2時間に渡って同じチームと対戦することとなる。すなわち、同じチームとゲームを繰り返すことから、その対戦相手との間に生じる課題に関する認識を高め、その解決方法を個人、またはチーム内で模索するといった活動を企図している。ただし、第6時で対戦したチームだけ、1時間分の割り当てのみ行っている。

3.3 資料収集の方法

本研究では、当該授業における授業者の行動や学習者の活動を内部から検討するため、人類学や社会学で発達した参与観察法（participant observation）を採用した。

参与観察法は、特定のコミュニティに観察者自身が一定期間滞在することにより、観察対象者らと信頼関係を結び、「フィールドワーカーという異物によるアクセスに際して現

地の人々が示す反応」(佐藤, 2002, p.56)を観察し, 諸行為の解釈をする方法である。長期滞在等, 特殊な要件により当該コミュニティー内で特定の役割を獲得し, その役割に対する現地の人々の示す反応を見るというケースもある。このような研究手法は, 人と人との間に生じる意味を記述していく(エピソード記述)方法として, 人の生きるさまざまな現場で実践されている(鯨岡, 2005, pp.63-106)。参与観察を行う観察者は, ただ観察のみを行うのではなく, 「参与すること」と「観察すること」に二重性を意識しながら現地の人々と関わり合う(フリック, 2002)。すると観察者は, 当事者と局外者という2つの視点をあわせ持つ「第三の視点」を獲得し, いくつかの点で当事者以上にその社会についての情報や知識を得ることができるようになる(佐藤, 2006)。このように参与観察は, 特定の集団を内的視点で分析する際に有力な武器となりえることから, 近年, 体育の授業観察(鈴木ほか, 2005;伊佐野ほか, 20011)や児童の遊戯活動に関する研究(土田, 2007)でも取り入れられている。

本研究において参与観察を行った観察者は, 教員養成課程の大学院に在学中の20代の男子大学院生である。中学校・高等学校教員免許状(保健体育)取得済みであり, 小学校への教育実習経験を有する。さらに, 15年間のバスケットボール競技歴がある。この観察者が, 記録者となり授業の様子を記録し, フィールドノート¹¹⁾にまとめた。

ところで, 参与観察法を採用した場合, 観察者は, 学習者から「よそ者(stranger)」扱われることがあり, 多くの場合, 友好的な人間関係(rapport)の確立期間を事前に設定する場合が多い(箕浦, 1999)。しかしながら, 今回選定した対象者は, 大学生ということもあり, ラポール確立期間を設けずに, 授業者から授業のはじめに「この授業を見学し

ながら、手伝ってもらいます」と観察者について説明してもらうことで、「よそ者」扱いを受けることがないように配慮した。加えて、観察者は用具の準備や片づけなど授業者の補助を行ったり、時には学習者と一緒に活動したりすることを通じて、積極的に授業者や学習者とコミュニケーションを図った。その結果、学習者から「〇〇について教えてください」「△△は、どうやるか見せてもらえませんか」と声を掛けられたり、「先生」と呼ばれたりする場面があり、学習者にとって観察者は「教師」に近い存在として認識されていたのがわかる。また、このような姿は、調査を始めてまもなく目にすることができたため、観察者は当該授業において過度な「よそ者」扱いを受けずに授業内に潜入することができたと考えられる。

さらに、データの採集に伴い、学習者へ必要以上に緊張感を与え、当該授業が特殊な授業として学習者に扱われることがないように、VTR等の持ち込みも避けた。よって、VTRや音声等の収録は行わず、観察者の記録したフィールドノーツの記述のみをデータとした。フィールドノーツは、観察者が授業前、授業中、授業後と感じたことをメモに残し、その日のうちに、そのメモを活用して文章化したものを採用した。また、授業中は、観察者の主観で興味をもったところへ移動し、学習者の話し合いに耳を傾けたり、インタビューを行ったりと自由に動き回った。その一方で、自由に動き回れるという中にも、授業者の邪魔になることがないように配慮しながら参与観察を進めた。

4. ボールゲーム指導のリアリティ構築過程

4.1 先入観の解体

教師は、学習者がゲームに参加する際に、そのゲームの勝敗を目指すあまり、競争が過度に激化してしまうことは、授業の進行を妨げると考え、これを抑止するために、チーム内ゲームを用いて単元を開始した。また、学習者の運動能力や熟練度に応じて、「何人で守れますか?」「なるべくはやく攻めよう（速攻を出そう）」¹²⁾という課題を提示した。これは、「本当に全員で守る必要があるのか」を問い、いわゆる公式のルールによって行われるバスケットボールが、全員で攻守を行っているように見えることから生じる常識的知識に疑いの目を向けることや、コート上の学習者全員がボールに群がってしまい、「ダンゴ」状態に陥ることを抑制することといった効果を期待し、提示している。学習者は、この教師の提示した課題によって、ゲームに参加しながらも「本当にみんなで攻防に参加する必要があるのか」を考え始めていった。

さらに、教師の講じた「シュートチャートの記録」により、学習者は「シュートはゴールから遠く離れて打つより、近くからシュートを打った方がよい」「全員で攻守に参加した方がよい」といったバスケットボールへの先入観ともいえる既存の知識（常識的知識）¹³⁾を揺り動かされることになった。シュートチャートは、チームの構成員である自チームの当該ゲームにプレイヤーとして参加していないメンバーの間で、シュート地点、シュート率、ポイントゲッターの特定などのデータが書き込まれていった記録である。この記録から、学習者の中で「ゴールから遠いシュートはなかなか決まらない」ことや、「そもそも得点することは容易ではない」という認識が芽生えていった。学習者は、その認識をチーム内で共有しながら、全員で守ることの必要性を考えつつ、ゲームに参加していった。

このような学習者の姿から、教師が講じたシュートや守るということに関する問いかけ

により、既存の知識を揺さぶられ、「今、わたしたちの眼前では何が起きているのか」という「わたし」を中心に据えたまなざしの強化が図られていたと考えられる。そして、学習者は、ゲームへの参加とチーム内での話し合いを繰り返し、全員で守ることをやめた。さらに、ゲームの中に守りを中心とするプレイヤーを置くという対策を立案した。この守りを中心とするプレイヤーの誕生を期に、ゲームの中に「役割」という概念が生まれた。

4.2 「役割」の生成・確立と共有

さらに、シュートチャートにシュートの成功と失敗を記録していくという活動は、ゲームで最も目立つ部分であるシュートという局面から、その局面に至る過程に学習者の観点を向けることとなった。あわせて、教師が提示した、ドリブルよりパスのほうがはやくボールを相手の守っているゴールに近づけることができるという「デモンストレーション」により、学習者はシュートという最終的な局面から、ゲームの中に埋め込まれて目立たない「ボールの移動」という目的に目を向けることになった。この時、「すぐにシュートを打たなかったから（他のプレイヤーが詰め寄ってしまい）打てなくなった」「前に〇〇（相手チームのプレイヤー）が居る時は無理しなくて良いからね」といったことが学習者間で頻りに話し合われていた。すなわち、その目的の達成には、はやく攻めることが重要であるということ、邪魔をする相手チームのプレイヤーに捕まりミスが起きるといった現象から理解していったのである。このゲームに参加する当事者として得た理解と、先の「得点することの難しさ」の認識から、ドリブルよりパスを多く出し、ボールを移動させ、シュートの局面を意図的に作り出すための作戦を考え始めた。さらに、この段階で立案された

作戦には「ボールを持った（奪った）チームメイトのそばに駆け寄る」「声を掛け合う」といった、部分的ではあるがサポートに関する内容も多く取り入れられ始め、守りを中心とするプレイヤー以外の人員に「はやく攻める」ために準備を進めるという役割を生み出した。これらの分化した役割によって、ゲーム中「ダンゴ」状態になる場面が減り、縦長にプレイヤーが分散配置されていくチームが多く見受けられた。この分散配置による攻防の分業は、サッカーで見られるプレイヤーの配置に類似していた。

次に教師は、チームの中に役割が出てきたことを学習者全員に共有させ、チームの中にある役割の中で、自分自身が得意とする「役割を探す」ように提案した。さらに、チームの全員で話し合い、全員が理解できるような話し合いを目指すため、「バスケットボールの専門用語を使用せずに説明する」こともあわせて提案した。

その結果、学習者はチームの中にある役割を模索し、各々はどこが適任なのかを考え始める。そして、自分の考えをチームメイトにわかってもらうためにはどうしたらよいかを考え、サッカーなどといった他種目で用いられる戦術行動を引き合いに出したり、自チームにだけ通じる新たな用語を作り出したりしながら意見を交換した。そして「体の大きい〇〇を中心に2人で守って、相手のシュートミスを誘い、ボールを奪ったら素早くカウンターで攻める」や「シュートの得意な△△を相手チームが守るゴール付近に留めておく」といった、今、必要な「わたしたちの作戦」を作り上げた。その「わたしたちの作戦」の良さをゲームの中で試し、模索することで、より良い「わたしたちの作戦」を考案した。例えば、上述した前者のチームの作戦は、「体の大きい〇〇が、ゴールに近いところで守り、もう1人が相手チームのボール保持者に対して積極的にボールを奪いにいく」といった作

戦に、後者のチームの作戦は、シュートの得意な△△の留まる位置が限定されるまでに至った。

この段階では、自チームの作戦を如何に実行するかを中心とした話し合いが多くなされていた。この活動は、学習者にとって、自チーム、またはそのチームの構成メンバーである「わたし」を媒体にして、当該ゲームの傾向を把握する活動となっていた。

4.3 「傾向と対策」による「役割」の再構築

各チームが立案した「わたしたちの作戦」がある程度、形になり、学習者は、「わたしたちの作戦」の更なる向上を目指す。相手のチームによって作戦を崩され始める。チーム間ゲームが採用され、ゲームが進むにつれて、学習者は相手チームのプレイヤーを意識し、そのプレイヤーが意図する行為の邪魔を試みるような動きが目立ち始めていた。例えば、守りの役割を担っていた学習者は、急に飛び出し相手チームのプレイヤー間で移動されているボールを奪うことに成功した。この行為は、同じゲーム内で度々見られた。ゲーム終了後に観察者がその学習者に声を掛けると、「先生見た？パスカット成功したよ」と話しをしてくれた。さらに、学習者は「次は必ずあそこにボールが渡るって、わかったから」と続けた。このような学習者の姿に代表されるように、教師の講じた同じチームとの対戦を2度続けて行うという手立てにより、学習者の中に相手チームの「傾向」をつかみ始める者が出現したことが観察された。その学習者は個人的ではあるが、傾向に対する「対策」を講じ、ゲームに参加し始めていた。この時、教師は学習者に自チームの作戦がどのように崩されているのかを考えさせるために、チーム全体で対戦相手の傾向を意識するように

提案した。その糸口にシュートチャートを用いて、「相手チームのシュートは、どこでどのように成功、あるいは失敗していたのか」と「自チームのシュートは、どのようになされていたのか」を考えさせた。

その結果、学習者は相手チームの傾向探り、自チームの作戦はどのくらい実行できているのか、どうしたらさらに改善されるのか等を話し合い、「わたしたちの作戦」を、「相手に応じた作戦」へと変容させたり、より焦点化された「わたしたちの作戦」を考案したりするようになった。

対戦相手の傾向を探り、その対策を考案することを学んだ学習者は、「相手チームの守りを崩すには、攻撃の役割を担うプレイヤーを増やす」や「相手チームに対応されないようなスピードで攻めるにはどうしたら良いか」等、「相手に合わせた、わたしたちの作戦」を模索し、その有効性を検証するといった活動を繰り返した。これらの学習者の姿から、学習者が眼前に展開するゲームの傾向を自チームの特徴や、相手チームの特徴から把握し、それに適合した対策を講ずるようになったことがわかる。

4.4 「自己」と「他者」の認識の強化

教師は、学習者の姿から、これら一連の活動が充実し、気づきが飽和してきたことを感じた。また、単元の最終的なまとめの段階にきていたということもあり、それまでの活動ではなく、あえて「自分の慣れ親しんだ役割から離れてみる」活動を提案した。

その結果、例えば、それまでなかなか周りのチームメイトへパスを出せず、ドリブルをしていた学習者は、教師の提案を境に、あえて守りの役割を選択した。すると、それまで

のチームの攻め方の傾向とは異なった攻め方が頻発して現れていること、さらには、自チームのシュート数や得点数の増加、失点の減少に驚いた。また、チームメイトの「守りが安定しているから、いつもより攻め安い」という言葉を聞くことで、自分自身のチームへの貢献を感じ、「守り（の役割）は自分に向いている役割だった」と発言している。このように、学習者は授業の進行とともに自省作用を働かせ、状況に応じた「自己」の認識を強化していった。そして、チームメイトが担っていた役割の大切さ、困難さ等を経験することで、チームメイトの存在を強く感じた。さらに、そのチームメイトの存在を再認識したことは、再度、自分に合った役割は何なのかを考え、「役割」についてさらに深く考えていく契機となっていた。

他方、授業開始当初、ボールを避けているかのように見えていたある学習者は、授業の進行とともに、チームメイトの助けとなるような役割を見つけた。それは、チームメイトとの話し合いの中で生まれた役割である。まず、チームでの話し合いの場面において、チームメイトから、その学習者がゲームに参加するときに好んで居る場所に関する特有の価値について語られた。それは、自チームがボールを保持し、攻めている際に現れるという。端的には、相手チームのプレイヤーから受ける妨害によってボールのコントロールが困難になった場合、そのボールを受け取り、態勢を整え、再度、攻撃するチャンスを作ることを可能にする場所であるとのことであった。そして、その場所にいる当該学習者は、上述する役割に適任なのではないかといった提案がなされたのである。その後、チームメイトの提案を理解した学習者がゲームで見せた動きは、まぎれもなくチームメイトを「サポートする動き」であった。この役割を見つけ出した学習者は、しばしば、ゲームの中でボー

ルをコントロールするようになった。あわせて、このチームにおいて、チームメイトで協力してボールをコントロールする動きや、サポート要員を活用し、攻める作戦を共有する際には、この学習者の名前が作戦名につけられることが見受けられ、共有化されていった。さらに、バスケットボール経験者であるがゆえに、自分ひとりで課題を解決しようとしていた学習者は、ひとりで攻防の中心になることへの限界を感じとり、周りにいるチームメイトに頼るようになった。これは、個人でさまざまな課題を抱えていた学習者が、チームで協力することを考えるように変化したといえ、言い換えれば、この「個人の限界」という出来事は、個人的なゲームプランからチームのゲームプランの立案へと変化を促すものであった。すなわち、「他者」という存在を認識し、共にゲームに参加することへと視点を移すための契機となっていた。

5. 考察：『気づき』への気づき」を契機とする教育的介入

本研究は、体育授業という臨床的な〈場〉に立ち現れる「現実」に目を向けることを中軸に据えつつ進めてきた。なぜなら、客観的に観察された行動は、それを行っている主体の内面から切り離された後に、処理されたものであり、その結果、授業を構成する教師や学習者の内容認識の過程は、捨象されてしまった可能性が危惧されるからである（内田・鈴木, 2011）。つまり、本研究の目的に迫るには、眼前の世界のありようを、「状況=situation」というより、むしろ、〈場〉の構成者達の社会的相互作用の産物としての「状況=context」として捉え、その具体的な文脈状況において営まれる個々の「学ぶ」とか「教える」という行為の「現実」の意味に立ち返って、「ありのまま」「まるごと」受け入れるという態度

が肝要である。

このような、趣旨に基づいた体育授業研究により、本研究で取り上げた当該授業の学習者や教師の姿を解釈すると、次のように整理することができる。

本研究で取り上げた授業では「傾向と対策」といった鍵概念が学習者の気づきに大きな影響を及ぼしていた。すなわち、公式のルールに基づいたバスケットボールから想像するような、今日よく知られる名前のついた技術・戦術を知識として学習するのではなく、「いま・ここ」のゲームの中で繰り広げられている諸行為の意味を問い直すことで、「わたしたちの眼前では何が起きているのか」を探究していく活動が実施されていたのである。この〈場〉では、個々の学習者は、ゲームの中で意のままにならない自己の身体、チームメイト、対戦相手、ゲームの場面等と意図的・主体的に関わりを持ちつつ、ゲーム内では多様な意味を生成することが求められた。つまり、「傾向と対策」は当該授業において、「自己」と「他者」の関係性の認識を促進するという効果があったといえる。

スポーツといった文化において、ゲームの中で繰り広げられている諸行為は、一定の合理性を持ち、歴史的・文化的・社会的経緯を経て技術・戦術として工夫されてきたものである。それは、先に述べた今日よく知られる名前のついた「動き方」や「行い方」等の技術・戦術も同様である。その諸行為の開発・発展・工夫といった背景には、そのスポーツが歩んだ文化が存在する。今回、取り上げた授業では、コートに立つプレイヤーが、縦長に分散配置されていくといった現象がそれにあたる。すなわち、当該授業では、チームで起きた攻防の中に、ゴール下で、ディフェンスリバウンドを確保する者、ボールを前方にドリブルやパスで移動する者、ボール移動を中継する者、シュートを得意として攻撃を中

心にする者等の役割の分業が生じていたことが観察された。事実、歴史を紐解いてみると、初期のバスケットボールでは、攻撃を専門とするフォワード、攻防双方に関わるセンター、守備専門のガードの 3 つのポジションがあったことが報告されている（吉井，1997）。さらに、上述したプレイヤーの縦長分散配置で最も多く使われた攻撃に関する技術は、ドリブルではなく、パスであった。授業の進行とともにドリブルとパスという技術の認識を高めた学習者は、自然にパスを多く用いるようになっていったのである。この現象についても役割の分業と同様、バスケットボールの歴史を紐解けば、まだドリブルというコンセプトがないバスケットボールの創設当初、パスを中心に攻めていたこと、加えて、当時のルールの網目を縫って登場したドリブルが、より高度なオフェンスを生み、今日の技術的発展の最先端にあるバスケットボールでは必須の技術となっているといったことがわかる（水谷，2011）。

これらの当該授業の学習者が見せたゲームの参加状況の変化は、バスケットボールというスポーツにおける最先端の技術・戦術が活かされた高度なゲームから与えられる常識的知識によって規定された行為ではなく、学習者の眼前に広がるゲームの中で、一定の合理性を持ち、技術・戦術として工夫されてきたものであると言い換えることができる。つまり、学習者は、バスケットボールが持つ「ポジション（役割）」や「ボール移動の方法」といった技術・戦術の意味を問い直すことで、それらが遂げた歴史的・文化的な発展の過程を追体験していたといえる。また、このような学習者のゲームへの参加状況の変化は、学習者の既存の知識に揺さぶりを掛け、眼前で展開されるゲームの世界へ焦点化し、その価値や意味の世界へ誘ったのが紛れもない授業者であったという証明であり、教師の教育的

介入がそれらに大きな影響を与えたことは自明である¹⁴⁾。

すなわち、授業者は、学習者が十全、あるいは周縁的に「ゲームの重要な構成メンバー」として活動できるために、バスケットボールという文化が持つ教育的可能性を当該種目において、一定の修練を積んだ競技者たちの中でよく名前が知られた技術・戦術といった画一的な側面のみで捉えず、あらゆる学習者をその学習者のレベルにあった形でゲームに参加できるように、運動文化が持つ価値や意味の世界に誘った。それにより、学習者は「自己」と「他者」の関係性の認識を促進し、共にレイヴとウエンガー（1993）のいう、「十全な参加」へと導かれていったのは、想像に難くない。

6. まとめ

本研究では、教師の教育的介入が学習者の気づきに及ぼす影響について検討した。その結果、教師は、学習者の気づきに留意しながら、「傾向と対策」という鍵概念を用いて、学習者の既存の知識に揺さぶりを掛け、歴史的・文化的な発展を遂げているスポーツの価値や意味の世界に学習者を誘うことに精力を傾注していた過程が解釈された。この知見は、内在的な視点を用いて「いま」と「ここ」に営まれた授業を検討することにより抽出するものである。したがって、具体的な文脈状況において営まれる個々の「学ぶ」とか「教える」という行為の「現実」の意味に立ち返って、「ありのまま」「まるごと」受け入れることに成功していた授業研究であるといえる。

他方、土井（1996）は、学習者たちがゲームを見る視点を共通に持ち、技術的・戦術的な能力を高めていくためには、実際に発現するゲーム状況やそこで要求される競争課題解

決方法の具体を明確にして、指導に当たることが肝要であると述べる。本研究で明らかになった、学習者を運動文化が持つ価値や意味の世界に学習者を誘う教育的介入の機能も、この指摘を支持するものである。さらに、本研究が対象とした授業の中には、同一単元内に構造が異なるゲームを多数用意する必要がなく（土田，2010a）、それに伴う学習者の混乱を減少させることにも貢献していると考えられる。これは、当該授業で用いられたアプローチが我が国で浸透している、修正されたゲームを用いた「戦術アプローチ」と異なった観点から進められていることを示している。すなわち、当該授業は学習者の眼前に広がるゲームの「傾向」に目を向け「対策」を立案する中でもたらされる、チームの中に立ち現れた自分自身の「役割」を持つことで、戦術的課題を単純化していくことに成功していた。これは、スポーツ（種目）の中に内在する多様な戦術的課題を一般化することで単純（簡単）にした戦術アプローチとは異なるが、無理なく学習者の気づきを促し、それを通じて有意義な経験を構築していたといえる。あわせて、先に述べた、ボールゲーム指導の新たな問題になりえる「孤立した状況」を作り上げてしまう心配も軽減される。

翻って、体育授業研究において、本研究で用いた解釈的枠組みは、実際に学習者を前にした授業者の教えるという行為を具体的な授業という〈場〉において、立ち現れる「何」や「如何に」を汲み取り、内側から一つの授業を紐解くことに関して成果を上げている。その一方で、ここから導かれた知見を「一般化」することの可能性について、少なからず疑義が生じることは避けられまい。確かにさまざまな現場で立ち現れる「現実」や、そこで生成される意味は、客観性や再現可能性を基調とする「信頼性 (reliability)」には馴染み難い。しかしながら、本研究のような、いわば質的アプローチによる授業研究では、如

何に読み手の「腑に落ちる」に足る説得力を持つかという「信憑性 (credibility)」においてこそ、その学問的価値が付与されることになる (鯨岡, 2005, pp.49-51)。

また、本研究のような、一つの授業にこだわり、当事者によって構成される〈場〉の「現実」やそこで生成される意味を丹念に汲み取っていくための解釈的枠組みは、常に反省が加えられ、「更新」され「書き換え」を免れない (伊佐野ほか, 2011) としつつも、多様な授業の解釈に向けた架け橋となり、授業者の力量を高めるための内省を促す大きな契機と成りえるものと推測される。そもそも、授業という営みは、個別的で当事者性の強く、一回起性のものであることは言うまでもない。それゆえ、本研究が提出する知見もまた、教師と学習者が生きられる世界における解釈の一つのバリエーションにすぎないのかもしれない。しかしながら、授業を観て、どのような教育的介入があったかを考えたり、そこに、如何に教育的介入を加えるかをイメージしたり、反省したりすることは、教師の成長に大きな影響があると考えられている (佐藤, 1996 ; 生田, 1998)。したがって、体育の授業実践から何かを見つけるという研究に加え、当該授業をどのように眺めるかという研究にいっそうの精力を傾注していくことが、今後、さらに求められるであろう。

注

- 1) 今回の学習指導要領改訂の改訂において、とりわけ注目されるのは、小学校・中学校・高等学校の12年間を「6-3-3」から「4-4-4」と捉え直したことである、これは発達段階を考慮したまとめであり、発達段階という観点から、運動・スポーツへの取り組み方を特徴づけることとなった。具体的には、小学校第1学年から小学校第4学年までは、各種の運動の基礎を培う時期、小学校第5学年から中学校第2学年までは、さまざまな運動を体験する時期、中学校3学年から高等学校3学年までは、生涯スポーツに向けて、運動を選択して深めていく時期とした。
- 2) 本稿では、小学校学習指導要領における第1～第4学年の「ゲーム」領域、同第5～第6学年の「ボール運動」領域、中学校学習指導要領と高等学校学習指導要領の「球技」領域を総称して「ボールゲーム」という用語を使用している。
- 3) 我が国の学校体育におけるボールゲーム指導は、平成10年の小学校学習指導要領改訂に伴い、大きな転換期を迎え、他の領域以上に現代社会における「確かな学力」の保証が意識されている領域となっていった。具体的には、平成10年に改訂された小学校学習指導要領には、第3学年・第4学年の「ゲーム」で、いわゆる「種目+型ゲーム」の表記が導入された。さらに、平成20年の改訂では、第5学年・第6学年でも「ゴール型」、「ネット型」、「ベースボール型」という表記が使用され、この考え方は、中学校学習指導要領にまで反映されている。この、「○○型（ゲーム）」という表記は、当該領域の内容を、種目固有の技能ではなく、攻守の特徴（類似性・異質性）やルールの特性により定めたことが知られている。

- 4) 体育授業においてボールゲームを扱う際、従来のアプローチは「技能第一、ゲームは二の次のアプローチ」(Turner and Martinek, 1995)と揶揄されている。名前の通り、そこでは、ドリブル・パス・シュートといった基本的なスキルの習得が重視されるので、単元の大部分は技能練習にあてられ、単元末になってようやくそれらの技能を「活かす」ためのゲームが実施される。しかし、このような技能習得が実際のゲーム場面で奏功することは稀であり、多くの場合、「ゲームの文脈から孤立した技能」(isolated skill)に止まってしまうという問題を抱えていた。
- 5) 例えば、伝統的なバスケットボールの授業では、ドリブルやパス、シュートといった技能を系統的に学習させていくことにより、技能の習得を目指した学習過程を編成することが多かった。しかし、このような授業では、実際のゲームで練習した技能を用いるために必要となる能力を高めることは困難を極めた。なぜなら、学習者には、実際のゲームの中に身を置いたとき、授業で練習した技能がゲームのどの場面において有用なのかを判断する力が育っておらず、状況を把握することができないからである。
- 6) 例えば、鬼澤ほか(2006)は、バスケットボールのゲーム中に求められるシュートの状況判断に関する知識の向上を検討し、その可能性を報告している。さらに、「何」を「どのようにすべきか」といった状況判断を重視した授業実践により、戦術的知識の向上が確認されたことも確認されている(鬼澤ほか, 2007a)。
- 7) 例えば、土田ほか(2011b)は、フルコートで行うバスケットボールとハーフコートで行う3 on 3のバスケットボールでは、両ゲームが保有する課題に質的な違いがあることを指摘している。このことから、修正されたゲームを多用しすぎると、学習者を元

のゲーム（あるいは、授業者が単元の中で計画するメインゲーム）に戻す作業が不可欠になることが指摘されている（土田，2010a）。

8) 鈴木ほか（2008）は、これまでのボールゲームの学習指導の実態について、「中学校や高等学校において、球技種目の公式競技規則に準拠したゲームのことを『正規のゲーム』と称し、なるべくこれに近い形でゲームを実施しようとする授業実践が多いことは、経験的に知られるであろう。一方、小学校では、『正規のゲーム』の実施はもともと難しいこともあって、様々なルールの工夫が行われることが一般的である。しかしそこでも、皮相的な面白さに目を奪われたルール変更が無秩序に行われ、何が学習されているのか明らかではない実践も少なくないのが現状である。いずれにせよ、当該ゲームが含み持っている学習内容（何を学ぶのか）への意識は希薄であると言わざるを得ない」と指摘する。

9) しかしながら、この方面の体育授業研究は、国内ではごく少数の研究者がようやくその緒に就いたばかりの段階であり、報告される研究も少ない。そうした中、鈴木ほか（2005）の体育授業研究に社会構成主義の観点を取り入れて進められた研究は、本研究に大きな推進力を与えるものである。わけても、授業を一定の時間・空間の中で完結されるものとは考えないという点や、授業において生起される現象を全て解釈の対象とすることにより、教材を介してたち現れる「現実」に目を向けることができるという指摘は、きわめて示唆に富んでいる。

10) 体育授業は、「実体」として存在するものではなく、教師と子どもと教材（学習内容）が相互に関与し合う「関係性」の渦中に構築されるものである（佐藤，1993）。

- 11) 佐藤 (2002, p.x.) の用語法によると, 調査地で見聞きしたことを書きとめた帳面をフィールドノート (野帳) とし, 調査地で見聞きした内容についてのメモや記録を, 敢えて複数形のフィールドノーツとして区別している. ここでも, 現場での出来事を書きとめたメモを, 裏付けを取るなどして修正・蓄積したデータを主に使用しているので, フィールドノーツとした.
- 12) 教師は, ホワイトボードに「はやく」というように平仮名を用いて課題を提示した. そして, 学習者に向けて「なるべくはやく攻めよう (速攻を出そう)」の「はやく」には, 「早く」と「速く」のどちらの意味も含まれている可能性がある」と説明し, どのような「はやく」が求められるのかを学習者に考えさせた. このように, 教師は, 意図的に平仮名を用いていたことから, 本稿においても「はやく」という表記で統一することとする.
- 13) 学習者が学習を始める以前から持っている知識は, 学習を促進・阻害する要因となることが報告され, 体育科教育の分野でも重要な研究課題として位置づけられている (荻原ほか, 2008).
- 14) ただし, 現代では, 学習集団の中にバスケットボール経験者がいることは紛れもない事実であることから, 授業者は, 必ずしも歴史発展と同じようなプロセスで学びが進むことを期待していたわけではない.

結 章

1. 本研究の主要知見

本研究では、これまで体育授業研究が依拠してきた理論的基盤に批判的な検討を加え、新たな研究理念を提示するとともに、その実践可能性について検証した。そのために、次のような手順にしたがって考察が進められた。

- (1) 近年、授業研究の中心的課題として位置付く、教師の力量に言及した先行研究を取り上げ、そこで生成された知見を精査し、体育授業研究の今日的課題を明らかにする。
 - (2) 従来の体育授業研究が依拠してきた理論的基盤に批判的・原理的な検討を加え、体育授業研究の新たな方向性を模索する。
 - (3) 上記(1)(2)を踏まえて、仮説的に構築された研究アプローチを実際に授業が行われている学校現場に適用し、その実践的有用性ならびに妥当性について検証する。
- 本節では、上記一連の手続きを経て蓄積された成果を整理し、本研究の知見を総括する。

1.1 新しい体育授業研究の理念

体育科教育学に関する研究は、体育授業実践の合理化と科学化に向けた知識の生産と集積をめざして出発した。その主軸を担ってきたのは体育授業研究である。体育授業研究は、我が国でも過去四半世紀にわたって精力的に取り組まれており、近年声高に叫ばれている教育のアカウンタビリティに応じるための努力が蓄積されてきた。

しかし、このような取り組みにも問題点がある。例えば「役に立たない体育科教育学」(岡出, 2001, pp.300)と揶揄されてきたことからわかるように、体育授業研究は、こ

れまで教師の力量を高めるために多くの知見を生産してきたはずであるにもかかわらず、それらは必ずしも現場で授業を切り盛りする教師たちにとって、生きて働く有益な知恵にはなっていない。

こうした問題意識に端を発し、まず第1章では、我が国の体育科教育学を基礎付けてきた体育授業研究の論点の整理を試みた。体育授業の学習成果を規定する要因の一つとして、その授業を担う教師の存在があげられる。そこで本章では、特に体育授業に動員される教師の実践的力について言及している先行研究を取り上げ、その成果を精査した。

その結果、我が国の体育授業研究の成果は概ね次の3つの段階を経て今日に至っていると考えられた。すなわち、①「カン」や「コツ」の世界に封印されていた教師の技量を客観的な指導法として同定することを志向する「教授技術の解明」の段階から出発し、②そうした教授技術を授業の文脈に即して適用することをめざす「教師の知識と意思決定の探究」の段階へと至り、そして今日、③教師の教授技術を担保している教師の思考過程を解明しようとする機運が高まりを見せている。

こうして築き上げてきた成果は、教師があらゆる授業に共通して要求される基本的な条件を整備したり、学習指導を淀みなく進行したりする際に求められる力量を形成し向上するために活かされることが期待されている。しかしその一方で、授業改善のための個別課題に貢献する知見やそうした授業の文脈に附随して問われる教師の力量については、十分な成果が蓄積されているとはいえない。

そこで第2章では、今後の体育授業改善に資する新たな観点を明確にするために、あるいは、これまで主張されてきた体育授業改善の観点を見直すために、従来の体育授業研究

が依拠してきた理論的基盤に批判的・原理的な検討を加えた。

これまでの体育授業研究に残された課題は、研究成果として提出された知見に、実践現場の生々しい声が反映されておらず、体育授業のリアリティ（現実味）を十分には捉えきれないという点に集約される。授業中の教師の働きかけが、日常的にさまざまな環境条件を顧慮して行なわれていることを考えると、実験的な手続きで一部の現象だけを取り上げたり、環境条件を統制して理論化を試みたりすることよりも、これまで捨象してきた社会的な文脈を取り戻し、まずは、「ありのまま」を「まるごと」受け取ろうとする態度で体育授業研究に臨む必要がある。

上記のような体育授業研究を推進するにあたっては、研究者が研究対象と親密な関係を築き、対象とする場にひたる（immersion in the setting）ことを通じて「内部者の視点」（emic perspective）を獲得することが重要な手続きとなる（ホロウェイ・ウィーラー，2006）。なぜなら、その場で起こる物事、あるいは目の前に広がる経験の意味を理解しようとする場合、授業の外側に立ってしまったのでは、授業の内部に広がる世界にコミットメントできないからである。それは、調査者自身がその現場に居合わせ、「同化」と「異化」の二重性を保有し、解釈の道具として機能するという、研究者の本質的な役割への問い直しである。こうして、調査者が自身の主観を携えて授業の構成者（教師・学習者）の主観とかかわり合い、自と他の、あるいは他と他の主観のズレの中で、授業の内部に広がる共同の主観性（間主観性）を発見し、理解し、洞察するに至ってはじめて、そこに構成される意味を、「いま・ここ」のリアリティとして掬い取ることができるのである。この場合、従来の体育授業研究の多くが、客観性・一般性を高める上でネガティブな視線を向

けてきた「研究者自身の主観性」こそが、研究の推進力を生み出すという点に方法論的な特徴があるといえよう。

以上のように、体育授業をその過程的事実に基づき説明しようとする実体論的な見方から、授業の現実は「教授学的三角形」により絶えず構成されると捉える関係論的な見方へと、体育授業研究の立ち位置を変更することの重要性が確認された。このような観点に立つ場合、体育授業研究の方法論的基盤は、「厳密な測定」よりむしろ「深い理解」へと傾斜していくことになる。

しかしながら、ここまでの体育授業研究に関する論考は、あくまでも理論的に検討されてきたにすぎない。そこで次章より、ここまでの議論を踏まえて、実際に学校現場でのフィールド調査を行い、実践的な検討を進めた。

1.2 研究方法論の実践的検討

第3章では、小学校の体育授業で調査を行った。そこでは、あるときには児童の反応に困惑したり、適用された教材の持つ価値がわからなくなったりと、苦闘しながらも授業に臨み、そして、児童との対話を通じて、授業中に生起した多くの気づきを掬い上げ、共有し、さらなる発展を促していく手がかりとして活用していくことに手応えを感じる教師の姿が浮かび上がってきた。このように個別で一回限りの事象から物事の本質に迫ろうとすることで、教師は常に正しい知識の保有者として授業に参加しているのではなく、学習者との対話を通じて教師自身も学び、暫定的に保有していた考えを変更していくことによって、積極的に授業に参加しようとする教師の姿が記述・解釈された。それは、体育授業実

践に苦手意識や消極的なイメージを抱き、戸惑っている小学校教員に対して、体育授業が社会的に構成されていく過程を明示するものであり、積極的に児童に関わっていくための具体的なイメージを提供している。

続く第4章では、「授業の現実はずらず構成される」という前提を踏まえた球技の授業を取り上げ、その授業の教授と学習の相互行為を通じて生成される意味について内在的視点から丹念に記述・解釈することを試みた。そこで露わになったのは、学習者の先入見に崩しをかけようとする教師の働きかけと、それを機に気づきを得た学習者の応答、そして、それを受けて柔軟に変化する教育的介入、等々、相互に影響を与え合いながら「いま・ここ」が形づくられるという、授業の「内側」の世界である。その作業を通じて、個別的で個性的な授業において、「教えた内容」と「学習によって身に付いたこと」という顕在的な対応関係の他に、通常は可視化し難い、まさに「反省し、教育的対応を調節し続けるための教師の柔軟な認識」を捉えていくことの重要性が確認された。

以上のような観点から進められる体育授業研究では、「理想的な体育授業」の存在はいったん括弧に入れられ、まずは授業の「ありのまま」を「まるごと」捉えることから出発する。とはいっても、授業で観察される行為の「ありのまま」の状態がどうであるかが問題なのではない。ここで重要なのは、その授業で観察される行為を通じて立ち現れてくる意味である（ギアーツ、1973）。だからこそ、教師や学習者に寄り添って授業中のさまざまな出来事に立ち会いながらデータを収集し、解釈する作業が不可欠となるのであり、「外側」からの観察に徹する行動科学的な研究とは趣を大きく異にするものである¹⁾。

1.3 体育授業実践の改善へ向けた示唆

近年、広がりを見せる「反省的实践」という言説は、確かに授業における教授・学習を、個別的で個性的な出来事、あるいは「生活世界において経験される日常」として、より実践的に理解し改善することを促してくる。しかし、たとえ日々の体育授業を「反省的实践」として捉えたとしても、そこから生み出された授業あるいは教授・学習に関する知識は、決して日々の授業実践の具体的な問題解決をただちに導くものではないため、必ずしも正当な価値を認められてきたわけではない。むしろ、事例を集積すればするほど、個々の特殊性ばかりが際立ち、授業改善につながる妙案を創出することは、いよいよ困難をきわめるようにも思われる。しかしながら、もとより、授業実践現場をあずかる教師にとっては、一般的・普遍的な「事実」を提示されることにもまして、「私」にも十分に起こりうると思われる「現実」に触れることの方が遥かに有益なのである。このことは、個別具体的な状況を入念に意味づけていくことが、実践の改善には欠かせないということを端的に示している。こうして日常的経験をより「根源的な経験」へ、あるいは日々の授業実践において教師が無自覚的に用いる「ありふれた知識」を「洞察力に富んだ知識」へと深めていくことこそが、教師の専門性 (expertise) の向上のための重要な課題である (根上, 2012)。

以上のように、これまで本研究が具体的な授業から「意味」を汲み取り抽象的な論を展開することにこだわりを見せるのは、一つの授業の意味を紐解くことが、授業における実践行為、あるいは、「現実」を相対化する視点を用意することになり、多様な授業で立ち現れる意味の解釈に向けた架け橋となる可能性を秘めているからである (ガーゲン, 2004)。

現場と研究のあいだには、現場を生きる中から問いを立ち上げてこそ研究が広がり、また

深まるという方向と、研究知見の積み重ねから現場を見る視点が新たに拓かれるという方向が常にあり、この二方向が円環的に循環してこそ現場も研究も豊かになる²⁾。したがって、「ある特定の現象が置かれているところの『生』の現実を、その特性において解釈し、かくあって他とならなかった存在の根拠や意味を解き明かすこと」（今田、2000、p.9）こそが、体育授業実践の改善を旨とする体育科教育学、あるいはそれを基礎付けてきた体育授業研究の存在根拠に他ならない。

2. 展望

本研究の特色は、具体的な授業から「意味」を汲み取り、その意味を紐解くことが、多様な授業で立ち現れる意味の解釈に向けた架け橋となること、そうした体育授業研究は、教材や教師の教育的介入、あるいは学習者の反応それ自体ではなく、それらを介して立ち現れる「意味」、つまり授業のリアリティを授業研究の対象として措定し、授業の「深い理解」をめざすことの重要性を主張した点にある。本研究のように体育授業研究の在り方そのものに関わる問題を追及することを通じて、体育科教育学の独自性が明らかにされ、その学問領域としての地位がより確かなものとして担保されることが期待される³⁾。

しかしながら、こうした性質を研究としてよく成り立たせるためには、もちろん課題も少なくない。例えば、リアリティの捉え方を3つに整理した今田（2000）は、それらの方法論の限界として、一つひとつは世の中の現象をトータルに捉えるものではなく、ある特定の側面を捉えているのに過ぎないと指摘する⁴⁾。したがって、それらを複数、あるいは総動員するという身構えで、体育授業で生起するリアリティを十全に捉えるための努力を

重ねなければならない。

さらに、体育授業研究にどのアプローチを適用するか、具体的にどのような方法を用いるのかは、明らかにしようとする対象、あるいは研究の目的と照らし合わせて、適切に選択されるべきである（大友，1997；生田，2002）。本研究においては、特定の集団を内的視点で分析する際によく用いられる参与観察法を採用し、フィールドワークを進めたが、その参与観察法そのものやその他の方法についても、再度深く検討し、その可能性を広げていく努力が必要である。

このように体育授業において立ち現れる複雑な文脈状況を読み解いていくには、学問的に異質な概念枠組みを選択的に適用することが必要となる（鈴木，2011）。いわば「ハイブリット・サイエンス」としての方法論の確立が、体育授業の「深い理解」を促す体育授業研究を推進していく上で重要な課題となる。

ここで忘れてはならないのは、こうした研究により生成される知見は本質的に「部分的な真実」であって、繰り返し記述され書き換えられ続けるものであるという「テキスト・クリティーク」(text critique) の観点である（クリフォード・マーカス，1986）。本研究が志向する授業の「深い理解」を目指す「内部者の視点からの体育授業研究」は、観察された事象は何であるか (it is ...) という事実よりも、むしろそれは如何なるものとして見立てられるのか (as if it is ...) というメタファーに問題関心の重点を置く。「～と見る」という制作行為は、世界を分節化し、言葉を言葉にしていく、言い換えれば、現実を言分けていく境界作りの作業である（鈴木ほか，2006）。その意味で、体育授業におけるリアリティ構築の記述を通じて提出される知見は、あくまで対象に関するひとつのヴァージョ

ンであり，修正されるべき相対的なものである．

注

- 1) 平山（1997）は、教育という現象やその問題に着手する際、客観性・一般性・厳密性を重視する自然科学的な研究法を厳密に適用しようとするほど、あちらこちらでぶつかり合いが生じ、必ずしも最適に問題を解くことができないと指摘している。
- 2) 「客観的に（外側から見て）確実なこと」を標榜する人たちの志向性と、「現場で（内側から見て）確かに言えること」を標榜する人たちのそれに折り合いをつけることは、根本的に難しい（鈴木，2011）。こうした、いわば研究者サイド（知識の生産者）と授業実践者サイド（知識の利用者）の間の溝は、古くから根強く残存している。例えば、根上ほか（1992）は、「これまで我々は、現場の体験から獲得されてきた暗黙的な〈知〉を貶値し、科学的には取るに足らないものとして、学問体系の構築の外に押しやってきた。現場に科学的な〈知〉を注入すれば、教育の合理性が高まる、といった素朴な信仰のようなものが、そこには確かに存在していた…（中略）…こうした事柄は、これまでの体育科教育学が単にコンテキスト・フリーな科学的な〈知〉を注入するだけで、教師が、如何にしてコンテキストの高い知識—「現場の思考」—を獲得し、そして、それらの獲得した知識を用いつつ、体育の現実を構成していくのか、といった問題から、殆ど無縁であったことを示している」と指摘している。
- 3) かつてデュルケーム（1985，p.9）は「科学の進歩というものは、その対象として問題の解決に向かってどれほど前進したかという指標によって評価される。それまで未知であった法則が発見されたとき、あるいは少なくとも、明らかにされた新しい事実が、究極的な問題解決とみなされるものをもたらさなくとも、問題の立て方を変化さ

せるとき、科学は進歩したといわれる」と述べている。つまり、科学は新しい解答の提出だけでなく、新しい問いの提出によってもまた進歩するのである（今田，2000）。あらたな疑問の構成を促す本研究の知見は、まさにこの点で体育授業実践の改善を旨とする体育科教育学，あるいは体育授業研究に貢献するものである。

- 4) 今田（2000）は，リアリティの捉え方を「意味解釈法」「統計帰納法」「数理演繹法」の3つに大別し，それぞれが科学として存在しうると述べた。さらに，それぞれの方法によって構成されるリアリティは，ある特定の側面を捉えているのに過ぎず，世の中の現象をトータルに捉えているのではないため，各研究者は自分が得意とする分野を担当し，分業体制でリアリティ把握に取り組むという身構えが求められるという。なお，意味解釈法によって構成されるリアリティとは，個別で特殊であるが，有意義な事例にひそむ物事の本質のことであり，解釈によってその存在を完成すべきものであると説明する。統計帰納法については，具体的な大量観察を主として用いて，帰納法により一般化される知見，数理演繹法は，理念型により抽象的な純粋型であり，演繹法によって時空を超えて普遍化する知見の探究であると説明する。本研究では，個別で特殊な，しかし本質的なリアリティを問題としたため，意味解釈法を参照した。

文 献

序 章

ICSSPE 編：日本体育学会学校体育問題検討特別委員会監訳（2002）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．

池田延行（2011）体育科教育学の研究領域と手法の広がり．日本体育科教育学会編 体育

科教育学の現在．創文企画：東京，pp.1-3.

今関豊一・高橋健夫（2013）参考資料としての学習指導要領における体育科学習内容の位

置づけに関する検討．体育科教育学研究，29（1）：1-22.

岩田 靖（2002）21 世紀の学校体育の創造：国際的な学校体育カリキュラム改革の動向

に学ぶ．スポーツ教育学研究，22（1）：25-27.

Kang, S. (1995) The relationship between research and practice in sport pedagogy :

the orthodoxy and an alternative. Proceedings of 2nd Tsukuba International

Workshop on Sport Education. pp.53-69.

木原成一郎（2002）イギリスにみる学校体育カリキュラム改革の動向．スポーツ教育学研

究，22（1）：49-54.

木村真知子（2005）学校体育の存在意義に関する原理的考察．体育学研究，50（4）：403-413.

永井康宏（1970）体育科教育学と体育学．体育科教育，18（4）：47-50.

大友 智（2012）体育科教育学の立場からみた体育の授業研究の成果と課題：学習者行動

研究の観点から．体育科教育学研究，28（2）：37-45.

- 大森 正 (1979) 体育科教育学の課題と方法. 体育科教育学研究, 1 : 1-12.
- 岡出美則 (2001) 体育科教育学研究のオーバービュー. 杉本厚夫編 体育教育を学ぶ人のために. 世界思想社 : 京都, pp.300-324.
- 岡出美則 (2002) ドイツにみる学校体育カリキュラム改革の動向. スポーツ教育学研究, 22 (1) : 39-48.
- 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.
- Takahashi, T. (2000) Perspectives of School Physical Education Curriculum in Japan Analyzing Changes in the Japanese Education Ministry's Course of Study after World War II. スポーツ教育学研究, 20 (2) : 91-98.
- 高橋健夫 (2003) 体育授業を観察評価する. 高橋健夫編 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, pp.1-6.
- 竹田清彦 (1997) 体育科教育学の性格. 竹田清彦・高橋健夫・岡出美則編 体育科教育学の探究 : 体育授業づくりの基礎理論. 大修館書店 : 東京. pp.1-16.
- 中央教育審議会 健やかな体を育む教育のあり方に関する専門部会 (2008) 体育分野ワーキンググループにおける審議検討について. p.13.
- 友添秀則 (2002) アメリカにみる学校体育カリキュラム改革の動向. スポーツ教育学研究, 22 (1) : 29-38.
- 佐藤 学 (2009) 改革の動向. 日本教育法学会編 日本の授業研究 (上巻) : 授業研究の歴史と教師教育. 学文社 : 東京, pp.104-114.

第 1 章

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.

秋田喜代美（2006）授業をとらえる視座，秋田喜代美編 授業研究と談話分析．放送大学教育振興会，明治図書出版：東京，pp.9-21.

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：熟練教師と新任教師の比較検討．発達心理学研究，2（2）：88-98.

浅田 匡（1998）自分の授業を見直す．浅田 匡・生田孝至・藤岡完治編 成長する教師．金子書房：東京，pp.147-160.

Black, A. L. and Halliwell, G. L.（2000）Accessing practical knowledge: how? why?. Teaching and Teacher Education, 16（1）：103-115.

柄本三代子（2002）身体知へ回帰する専門家システム．社会学評論，51(4)：430-445.

深見英一郎・高橋健夫・日野克博・吉野 聡（1997）体育授業における有効なフィードバック行動に関する検討：特に，子どもの受けとめかたや授業評価との関係を中心に．体育学研究，42（3）：167-179.

藤岡寛治（1998）自分のことばで授業を語る：カード構造化法．浅田 匡・生田孝至・藤岡完治編 成長する教師，金子書房：東京，pp.118-133.

藤田育郎（2011）大学における模擬授業の手法とその成果．日本体育科教育学会編 体育教育学の現在．創文企画：東京，pp.239-252.

ギアーツ,C.：吉田禎吾・柳川啓一・中牧弘充訳（1987）文化の解釈学Ⅰ．岩波書店：東

京, pp.3-56.

長谷川悦示 (2003) 筑波大学の体育授業実習例. 高橋健夫編 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, pp.145-151.

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.

日野克博・高橋健夫・平野智之 (1997) 良い体育授業を実現するための基礎的条件の追証

的検討 : 小学校の体育授業を対象にしてプロセス・プロダクト研究を通して. 筑波大学

体育学系紀要, 20 : 57-70.

平野智之・高橋健夫・日野克博・吉野 聡 (1997) 体育授業における集団的情意的行動観

察法の開発. スポーツ教育学研究, 17 (1) : 37-51.

生田孝至 (1998) 授業を展開する力. 浅田 匡・生田孝至・藤岡完治編 成長する教師.

金子書房 : 東京, pp.42-54.

伊佐野龍司・内田雄三・鈴木 理 (2011) 小学校体育授業における意味生成過程 : セスト

ボールを対象にして. 体育科教育学研究, 27 (2) : 1-17.

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.

木原俊行 (1995) 教師の反省的成長に関する研究の動向と課題 : 他者との「対話」システ

ムに着目して. 教育方法学研究 : 日本教育方法学会紀要, 21 : 107-113.

木原俊行 (2004) 授業研究と教師の成長. 日本文教出版 : 大阪市, pp.25-31, 253-256.

- 久保研二・木原成一郎・大後戸一樹(2008) 小学校体育科における「省察」の変容についての一考察. 体育学研究, 53 (1) : 159-171.
- ライター,K.: 高山真知子訳 (1987) エスノメソロジーとは何か. 新曜社: 東京, p.124.
- 松本大輔・細江文利・鈴木直樹・田中勝行 (2008) ワークショップ形式の跳び箱運動における学びの解釈: 質的研究法を用いて. 東京学芸大学紀要, 芸術・スポーツ科学系, 60 : 131-141.
- 村瀬公胤 (2006) 教師の即興性と実践的知識. 秋田喜代美編 授業研究と談話分析. 放送大学教育振興会, 明治図書出版, pp.187-198.
- 中井隆司 (2011) 体育教師の知識と信念に関する研究の成果と課題. 日本体育科教育学会編 体育教育学の現在. 創文企画: 東京, pp.208-222.
- 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.
- 根上 優・柴田 丈・江間敏郎 (1992) 体育における現実構成主義の観点: 授業のエスノメソドロジーを目指して. 鳴門教育大学研究紀要 (生活・健康編), 7 : 41-60.
- 西原康行・高橋一栄・佐藤勝弘・生田孝至 (2007) 大学体育教員の教授力量に関する研究: 再現認知による初心者教員と習熟教員の比較. 大学体育学, 4 : 3-14.
- 西原康行・生田孝至 (2008) スポーツ指導者の状況認知に関する研究. 日本教育工学会論文誌, 31 (4) : 425-434.
- 西原康行・生田孝至 (2010) 再現認知とオンゴーイングによる体育教師の力量把握方法の検討: 私自身を対象化したバドミントン授業ゲーム時の認知. 体育学研究, 55 (1) :

169-176.

西原康行・生田孝至（2013）教員による授業実践の省察のためのオンゴーイング法と再現

認知法の効果：大学の専門教育におけるサッカー授業のゲーム場面を対象として．スポーツ教育学研究，33（1）：27-39.

奥村太一（2012）教育実践データの統計分析：学校評価とよりよい実践のために．共立出

版：東京．

大友 智（1997）授業研究の歩み．竹田清彦・高橋健夫・岡出美則編 体育科教育学の探

究：体育授業づくりの基礎理論．大修館書店：東京，pp.348-359.

佐藤 学（1996）授業という世界．稲垣忠彦・佐藤 学 授業研究入門：子どもと教育．

岩波書店：東京，pp.85-90.

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

者と新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，31：177-198.

佐藤 学・秋田喜代美・岩川直樹・吉村敏之（1991）教師の実践的思考様式に関する研究

（2）：思考過程の質的検討を中心に．東京大学教育学部紀要，31：183-200.

佐藤臣彦（1993）身体教育を哲学する：体育哲学叙説．北樹出版：東京，pp.85-102.

齋木あかね・中井隆司（2001）体育授業における教師の実践的知識に関する研究，イメー

ジマップ・テストによる知識構造の検討．日本スポーツ教育学会第20回記念国際大会論集：359-364.

Schön, D. A. (1984) *The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action.*

Basic Books.

- 澤本和子（1998）授業リフレクション研究のすすめ．浅田 匡・生田孝至・藤岡完治編 成長する教師．金子書房：東京，pp.212-226.
- 島田 希（2009）教師の学習と成長に関する研究動向と課題：教師の知識の観点から．教育実践研究：信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要，10：11-20.
- 下地芳文・吉崎静夫（1990）授業過程における教師の生徒理解に関する研究．日本教育工学雑誌，14（1）：43-53.
- 鈴木 理（2000）アメリカにおける教師のエキスパート研究の動向：1980年代後半以降を中心に．工学院大学共通課程研究論集，37（2）：117-128
- 鈴木 理・川崎直人・根上 優（2005）持久走における児童の気づきと態度変容：社会構成主義の観点から．体育・スポーツ哲学研究，27（1）：1-16.
- 鈴木直樹・塩澤榮一（2006）ワークショップ形式を導入した「体力を高める運動」の実践提案．体育科教育学研究，22（1）：25-34.
- 高田典衛（1977）体育授業の方法．杏林書院：東京，p.10.
- 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.
- 高橋健夫（2000）子どもが評価する体育授業過程の特徴：授業過程の学習行動及び指導行動と子どもによる授業評価との関係を中心にして．体育学研究，45（2）：147-162.
- 高橋健夫（2011）体育科教育学の発展過程．日本体育科教育学会編 体育教育学の現在．創文企画：東京，pp.255-269.
- 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，35（1）：163-180.

- 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.
- 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・長谷川悦示・刈谷三郎（1994a）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（1）：29-37.
- 高橋健夫・鈴木 理（1994b）体育授業における言語的相互作用に関する研究：特に相互作用の言語的・非言語的行動を中心に．体育の科学，44（3）：217-222.
- 高橋健夫・長谷川悦示・日野克博・浦井孝夫（1996a）体育授業観察チェックリスト作成の試み：観察者の評価観点の構造を手がかりに．体育学研究，41（3）：181-191.
- 高橋健夫・歌川好夫・吉野 聡・日野克博・深見英一郎・清水茂幸（1996b）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.
- 高橋健夫・岡出吉則・長谷川悦示（2005）体育学研究における体育科教育学研究の成果と課題．体育学研究，50（3）：359-368.
- 内田雄三・鈴木 理（2011）「内部者」の視点から見た体育授業における学習者の気づき．桜門体育学研究，45（2）：27-37.

- 上原禎弘・梅野圭史（2000）小学校体育授業における教師の言語相互作用に関する研究：
走り幅跳び授業における品詞分析の結果を手がかりとして．体育学研究，45（1）：46-55.
- 上原禎弘・梅野圭史（2003）小学校体育授業における教師の言語相互作用の適切性に関する研究：学習成果（技能）を中心として．体育学研究，48（1）：1-14.
- 海野勇三・黒川哲也・口野隆史・鐘ヶ江淳一・中島憲子（2000）授業のオートポイエーシ
スと授業研究：教えと学びの生成過程を捉える体育授業研究の探究．教育実践総合セ
ンター研究紀要，11：61-79.
- 山口孝治（2010）体育授業研究からみた教師の実践的知識と思考に関する研究の変遷と今
後の展望．佛教大学教育学部学会紀要，9：61-72.
- Yinger, R. J. (1986) Examining thought in action : A theoretical and methodological
critique of research on interactive teaching. Teaching and Teacher Education, 2
(3) : 263-282.
- 吉崎静夫(1983) 授業実地過程における教師の意思決定．日本教育工学雑誌，8(2)：61-70.
- 吉崎静夫（1986a）教師の意思決定と授業行動との関係（1）．鳴門教育大学研究紀要（教
育科学編），1：23-38.
- 吉崎静夫（1986b）教師の意思決定と授業行動との関係（2）．日本教育工学雑誌，10（3）：
1-10.
- 吉崎静夫（1988a）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
会研究紀要，13：11-17.
- 吉崎静夫（1988b）授業における教師の意思決定モデルの開発．日本教育工学雑誌，12（2）：

51-59.

吉崎静夫（1989）授業研究と教師教育（2）：教師の意思決定研究からの示唆．鳴門教育大学研究紀要（教育科学編），4：341-356.

吉崎静夫・渡辺和志（1992）授業における子どもの認知過程：再生刺激法による子どもの自己報告をもとにして．日本教育工学会雑誌，16（1）：23-39.

第2章

秋田喜代美（2006）授業をとらえる視座，秋田喜代美編 授業研究と談話分析．放送大学教育振興会，明治図書出版：東京，pp.9-21.

バーガー，P・ルックマン，T：山口節郎訳（2003）現実の社会的構成：知識社会学論考．新曜社：東京，p.32.

柄本三代子（2002）身体知へ回帰する専門家システム．社会学評論，51(4)：430-445.

フリック,U.：小田博志・山本則子・春日 常・宮地尚子訳（2002）質的研究入門：〈人間の科学〉のための方法論．春秋社：東京，pp.3-19.

藤岡完治（2002）参加観察と物語ることを取り入れた教員研修．野嶋栄一郎編 教育実践を記述する：教えること・学ぶことの技法．金子書房：東京，pp.173-192.

グリーンハル,T・ハーウィッツ,B.：斎藤清二・山本和利・岸本寛史監訳（2001）ナラティブ・ベイスト・メディスン：臨床における物語りと対話．金剛出版：東京.

ギアーツ,C.：吉田禎吾・柳川啓一・中牧弘允訳（1987）文化の解釈学Ⅰ．岩波書店：東京.

- ホロウェイ,I・ウィーラー,S.:野口美和子監訳(2006)ナースのための質的研究入門:研究
方法から論文作成まで第2版.医学書院:東京.
- 池田清彦(1998)構造主義科学論の冒険.講談社:東京,pp.13-17.
- 生田孝至(1998)授業を展開する力.浅田 匡・生田孝至・藤岡寛治編 成長する教師:
教師学への誘い.金子書房:東京,pp.42-54.
- 稲垣忠彦(1996)授業と授業研究を開くために.稲垣忠彦・佐藤 学 授業研究入門:子
どもと教育.岩波書店:東京,pp.141-237.
- 伊佐野龍司・内田雄三・鈴木 理(2011)小学校体育授業における意味生成過程:セスト
ボールを対象として.体育科教育研究,24(2),1-17.
- Kang, S. (1995) The relationship between research and practice in sport pedagogy :
the orthodoxy and an alternative. Proceedings of 2nd Tsukuba International
Workshop on Sport Education. pp.53-69.
- 鯨岡 峻(2005)エピソード記述入門:実践と質的研究のために.東京大学出版:東京.
- 鯨岡 峻(2012)エピソード記述を読む.東京大学出版:東京.
- 松本大輔・細江文利・鈴木直樹・田中勝行(2008)ワークショップ形式の跳び箱運動にお
ける学びの解釈:質的研究法を用いて.東京学芸大学紀要,芸術・スポーツ科学系,
60:131-141.
- 根上 優(2012)大学体育授業の意義と効果.橋本公雄・根上 優・飯干 明編 未来を
拓く大学体育:授業研究の理論と方法.福村出版:東京,pp.14-44.
- 西村ユミ(2001)語りかける身体:看護ケアの現象学.ゆみる出版:東京.

- 西村ユミ（2007）交流する身体：〈ケア〉を捉えなおす．日本放送出版協会：東京．
- 野家啓一（2005）物語の哲学．岩波書店：東京．
- 岡出美則（2001）体育科教育学研究のオーバービュー．杉本厚夫編 体育教育を学ぶ人のために．世界思想社：京都， pp.300-324．
- 大谷 尚（1997）質的研究手法：教育工学からみた質的授業研究．平山満義編 質的研究法による授業研究：教育学，教育工学，心理学からのアプローチ．北大路書房：京都， pp.140-153．
- 斎藤清二・岸本寛史（2003）ナラティブ・ベイスト・メディスンの実践．金剛出版：東京．
- 佐藤 学（1996）授業という世界．稲垣忠彦・佐藤 学 授業研究入門：子どもと教育．岩波書店：東京， pp.13-136．
- 佐藤 学（1997）教師というアポリア：反省的实践へ．世織書房：神奈川， p.14．
- 佐藤 学（2009）改革の動向．日本教育法方学会編 日本の授業研究（上巻）：授業研究の歴史と教師教育．学文社：東京， pp.104-114．
- 佐藤臣彦（1993）身体教育を哲学する：体育哲学叙説．北樹出版：東京， pp.85-102．
- 柴田義松（1990）教育技術の特質は何か．柴田義松・吉本 均・水越敏行・杉山明男編 教育実践の研究．図書文化社：東京， pp.12-21．
- シーデントップ,D.：高橋健夫監訳（1988）体育の教授技術．大修館書店：東京．
- 鈴木晶子（2006）これは教育学ではない：教育詩学探究．冬弓社：京都．
- 鈴木 理（2013）フィールドの〈内側〉からの体育授業研究．体育科教育， 61（5）：68-72．
- 鈴木 理・川崎直人・根上 優（2005）持久走における児童の気づきと態度変容：社会構

成主義の観点から. 体育・スポーツ哲学研究, 27 (1) : 1-16.

鈴木直樹・塩澤榮一 (2006) ワークショップ形式を導入した「体力を高める運動」の実践
提案. 体育科教育学研究, 22 (1) : 25-34.

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.

梅野圭史・厚東芳樹・長田則子 (2010) 「実践的指導力」を身につけるには. 梅野圭史・
海野勇三・木原成一郎・日野克博・米村耕平編 教師として育つ : 体育授業の実践的指
導力を育むには. 明和出版 : 東京, pp.32-37.

内田雄三・鈴木 理 (2011) 「内部者」の視点から見た体育授業における学習者の気づき.
桜門体育学研究, 45 (2) : 27-37.

好井裕明 (2004) 「調査するわたし」というテーマ. 好井裕明・三浦耕吉郎編 社会学的フ
ィールドワーク. 世界思想社 : 京都, pp.2-32.

吉本 均編 (1981) 教科教育の基礎用語シリーズ教授学重要用語 300 の基礎知識. 明治図
書出版出版 : 東京, p.257.

第 3 章

秋田喜代美 (2006) 授業をとらえる視座, 秋田喜代美編 授業研究と談話分析. 放送大学
教育振興会, 明治図書出版 : 東京, pp.9-21.

フリック,U.: 小田博志・山本則子・春日 常・宮地尚子訳 (2002) 質的研究入門 : 〈人間
の科学〉のための方法論. 春秋社 : 東京, pp.176-184.

ギアーツ,C.: 吉田禎吾・柳川啓一・中牧弘允訳 (1987) 文化の解釈学 I. 岩波書店 : 東

京, pp.3-56.

ガーゲン,K.J.: 東村知子訳 (2004) あなたへの社会構成主義. ナカニシヤ出版: 東京,
pp.71-76.

生田孝至 (1998) 授業を展開する力. 浅田 匡・生田孝至・藤岡寛治編 成長する教師:
教師学への誘い. 金子書房: 東京, pp.42-54.

今田高俊 (2000) 社会学研究法リアリティの捉え方. 有斐閣: 東京, p.4.

伊佐野龍司・内田雄三・鈴木 理 (2011) 小学校体育授業における意味生成過程: セスト
ボールを対象として. 体育科教育研究, 24 (2), 1-17.

鯨岡 峻 (2005) エピソード記述入門: 実践と質的研究のために. 東京大学出版: 東京.

箕浦康子 (1999) フィールドワーク前期. 箕浦康子編 フィールドワークの技法と実際.
ミネルヴァ書房, 京都: pp.41-55.

宮崎明世 (2009) 児童・生徒の「発達段階」に見合った走運動の指導のポイントは何か? .
体育科教育, 57 (6): 30-31.

宮崎明世 (2011) 走運動を中心とした小中高一貫の陸上運動・陸上競技の授業づくり. 筑
波大学体育科学紀要, 34: 159-162.

文部科学省 (2008a) 小学校学習指導要領解説体育編. 東洋館出版: 東京, pp.15-16.

文部科学省 (2008b) 中学校学習指導要領解説保健体育編. 東山書房: 京都, pp. 58-69.

文部科学省 (2009) 高等学校学習指導要領解説保健体育編・体育編. 東山書房: 京都,
pp.43-52.

中田基昭 (1993) 授業の現象学: 子どもたちから豊かに学ぶ. 東京大学出版: 東京, pp.1-9.

野家啓一（2005）物語の哲学．岩波書店：東京， pp.113-119.

佐藤郁哉（2002）フィールドワークの技法．新曜社：東京．

佐藤郁哉（2006）フィールドワーク増訂版：書を持って街へ出よう．新曜社：東京，
pp.177-183.

佐藤臣彦（1993）身体教育を哲学する：体育哲学叙説．北樹出版：東京， pp.85-102.

佐藤 学（1996）教育方法学．岩波書店：東京， pp.135-157.

制野俊弘（2009）いま，陸上運動（競技）の授業に求められていること．体育教育， 57
(6)：18-21.

鈴木 理（2012）陸上競技の授業づくりに関する原理的一考察．陸上競技学会誌， 10（1）：
29-33.

鈴木 理・川崎直人・根上 優（2005）持久走における児童の気づきと態度変容：社会構
成主義の観点から．体育・スポーツ哲学研究， 27（1）：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（3）：193-208.

土田了輔（2007）小学校の休憩時間における児童の集団的遊戯活動に関する基礎的研究．
体育・スポーツ哲学研究， 29（2）：91-107.

第4章

Bunker, D., and Thorpe, R. (1982) A model for the teaching of games in secondary
schools. Bulletin of Physical Education, 18（1）：5-8.

土井秀和（1996）ボール運動のゲーム学習の進め方．金子明友監，吉田 茂・三木四郎編

教師のための運動学：運動指導の実践理論．大修館書店：東京，pp.229-238.

フリック,U.：小田博志・山本則子・春日 常・宮地尚子訳（2002）質的研究入門：〈人間の科学〉のための方法論．春秋社：東京，pp.176-184.

の科学〉のための方法論．春秋社：東京，pp.176-184.

ガーゲン,K.J.：東村知子訳（2004）あなたへの社会構築主義．ナカニシヤ出版：東京，

pp.71-76.

Griffin, L.L., Mitchell, S.A. and Oslin, J.L. (1997) Teaching sport concepts and skills; A

tactical games approach. Champaign, IL: Human Kinetics.

原健一郎・中井隆司（2002）状況判断能力を高めるバスケットボール型の授業づくりに関

する研究：特に off the ball movement を重視した学習内容及び指導法に基づいて．

体育授業研究， 5：73-83.

廣瀬勝弘（2010）ボール運動・球技の指導法にはどのようなものがあるか教えてください．

鈴木直樹・鈴木 理・土田了輔・廣瀬勝弘・松本大輔 だれもがプレイの楽しさをあじ

わうことのできるボール運動・球技の授業づくり．教育出版：東京，pp.13-16.

池田延行（2009）学習指導要領改訂の趣旨と内容．細江文利・池田延行・村田芳子・立木

正・松田恵示・水島宏一・中村康弘編 小学校体育における習得・活用・探究の学習：

やってみる ひろげる ふかめる．光文書院：東京，pp.10-11.

生田孝至（1998）授業を展開する力．浅田 匡・生田孝至・藤岡寛治編 成長する教師：

教師学への誘い．金子書房：東京，pp.42-54.

伊佐野龍司・鈴木 理（2008）質的アプローチによる体育授業研究の方略．桜門体育学研

究, 43 (1) : 59-64.

伊佐野龍司・内田雄三・鈴木 理 (2011) 小学校体育授業における意味生成過程 : セストボールを対象として. 体育科教育研究, 24 (2) : 1-17.

木原成一郎 (1999) イギリスの 1980 年代における体育カリキュラム開発の研究 : 「理解のための球技の授業」アプローチの検討を中心に. 広島大学学校教育学部紀要, I (21) : 51-59.

木村 敏 (1994) 心の病気を考える. 岩波書店 : 東京, pp.28-31.

兒玉秀人・宮内 孝・岩田 靖 (1998) 状況判断能力に着目したボール運動の指導 : バスケットボールの「課題ゲーム」づくりに関する事例的研究. 体育授業研究, 1 : 28-36.

小島大樹 (2006) ゴール型ゲームにおける「局面学習」の授業実践 : 「シュートのためにかわす」局面を中心に. 体育科教育, 54 (6) : 40-43.

鯨岡 峻 (2005) エピソード記述入門 : 実践と質的研究のために. 東京大学出版 : 東京.

レイヴ,J.・ウェンガー,E. : 佐伯 胖訳 (1993) 状況に埋め込まれた学習 : 正統的周辺参加論. 産業図書 : 東京, pp.1-12.

箕浦康子 (1999) フィールドワーク前期. 箕浦康子編 フィールドワークの技法と実際. ミネルヴァ書房, 京都 : pp.41-55.

水谷 豊 (2011) バスケットボール物語 : 誕生と発展の系譜. 大修館書店 : 東京, pp.72-74.

中井隆司・宗野伸哉・川島弘美 (2006) 役割分業に基づく戦術的認識を学ぶベースボール型ゲームの実践開発 : 戦術的アプローチに基づく小学校 3 年生の実践を通して. 奈良教育大学紀要, 55 (1) : 153-164.

- 中田基昭(1993) 授業の現象学:子どもたちから豊かに学ぶ. 東京大学出版:東京, pp.1-9.
- 荻原朋子・岡出義則・鬼澤陽子・須甲理生(2008) 中学生を対象としたオーバーハンドパスに関する素朴概念の特徴. 体育科教育学研究, 24 (2), pp.13-28.
- 鬼澤陽子(2010) ゴール型ゲームの教材づくり・授業づくり. 高橋健夫・岡出美則・友添秀則・岩田 靖編 新版体育科教育学入門. 大修館書店:東京, p.187.
- 鬼澤陽子・高橋健夫・岡出美則・吉永武史(2004) バスケットボールの攻撃映像を用いた戦術的状況判断テストの試み. 体育科教育学研究, 20 (2): 1-11.
- 鬼澤陽子・高橋健夫・岡出美則・吉永武史・高谷 昌(2006) 小学校体育授業のバスケットボールにおける状況判断能力向上に関する検討:シュートに関する戦術的知識の学習を通して. スポーツ教育学研究, 26 (1): 11-23.
- 鬼澤陽子・岡出美則・小松崎敏・高橋健夫(2007a) アウトナンバーゲームを取り入れたバスケットボール授業における状況判断能力の変容:小学校高学年児に対する戦術的知識テスト, 状況判断テストの分析を通して. スポーツ教育学研究, 26 (2): 59-74.
- 鬼澤陽子・小松崎敏・岡出美則・高橋健夫・齋藤勝史・篠田淳志(2007b) 小学校高学年のアウトナンバーゲームを取り入れたバスケットボール授業における状況判断能力の向上. 体育学研究, 52 (3): 289-302.
- 鬼澤陽子・高谷 昌(2009) 「状況判断力」の習得を意図した「アウトナンバーゲーム」の実践例. 体育科教育, 57 (11): 28-31.
- 鬼澤陽子・小松崎敏・吉永武史・岡出美則・高橋健夫(2012) バスケットボール3対2アウトナンバーゲームにおいて学習した状況判断力の3対3オープンナンバーゲームへ

- の適用可能性：小学校高学年を対象とした体育授業におけるゲームパフォーマンスの
分析を通して．体育学研究， 57（1）：59-69.
- 斎藤勝史・鬼澤陽子（2006）ゲームに生きる「タスクゲーム」とその扱い方，体育科教育，
54（6）：32-35.
- 佐藤郁哉（2002）フィールドワークの技法．新曜社：東京.
- 佐藤郁哉（2006）フィールドワーク増訂版：書を持って街へ出よう．新曜社：東京，
pp.117-183.
- 佐藤 学（1996）教育方法学．岩波書店：東京， pp.135-157.
- 佐藤臣彦（1993）身体教育を哲学する：体育哲学叙説．北樹出版：東京， pp.85-102.
- 千田夕紀（2001）構築主義の系譜学．上野千鶴子編 構築主義とは何か．勁草書房：東京，
pp.1-42.
- 鈴木 理（2010）ボール運動・球技の内容が「〇〇型（ゲーム）」と学習指導要領に示さ
れた理由について教えてください．鈴木直樹・鈴木 理・土田了輔・廣瀬勝弘・松本
大輔 だれもがプレイの楽しさをあじわうことのできるボール運動・球技の授業づくり．
教育出版：東京， pp.2-4.
- 鈴木 理・土田了輔・廣瀬勝弘・鈴木直樹（2003）ゲームの構造からみた球技分類試論．
体育・スポーツ哲学研究， 25（2）：7-23.
- 鈴木 理・川崎直人・根上 優（2005）持久走における児童の気づきと態度変容：社会構
成主義の観点から．体育・スポーツ哲学研究， 27（1）：1-16.
- 鈴木 理・廣瀬勝弘・土田了輔・鈴木直樹（2008）ボールゲームの課題解決過程の基礎的

- 検討. 体育科教育学研究, 24 (1) : 1-11.
- 土田了輔 (2007) 小学校の休憩時間における児童の集団的遊戯活動に関する基礎的研究,
体育・スポーツ哲学研究, 29 (2), pp.91-107.
- 土田了輔 (2010a) 分業に基づくバスケットボールの戦術アプローチが中学生の運動有能
感と戦術的情況判断能力に及ぼす影響. 上越教育大学紀要, 29 : 301-308.
- 土田了輔 (2010b) ゴール型ゲーム (作戦の効果を実感できるバスケットボール風ゲーム).
鈴木直樹・鈴木 理・土田了輔・廣瀬勝弘・松本大輔 だれもがプレイの楽しさをあじ
わうことのできるボール運動・球技の授業づくり. 教育出版 : 東京, pp.98-106.
- 土田了輔 (2011a) 学校体育におけるボールゲームの指導論学習内容の開発研究. 星雲社 :
東京, pp.119-129.
- 土田了輔・笛木 寛・細野 真・大谷 大 (2008) 児童の遊戯集団をモデルにした球技の
学習集団の編成と効果について. 上越教育大学実技教育研究指導センター平成 19 年
度実技教育研究, 2 : 11-21.
- 土田了輔・與那嶺響・伊藤雅則・阿部敏也・北澤太野 (2011b) バスケットボールにおけ
る役割付与がプレーヤーのボールを持たないときの動きに及ぼす影響. 上越教育大学
研究紀要, 30 : 245-252.
- 土田了輔・阿部敏也・榊原 潔・與那嶺響・北澤太野 (2013) 分業に基づくバスケットボ
ールの単元が子どもの学びに及ぼす影響. 教育実践学研究, 14 (1) : 11-21.
- Turner, A.P., and Martinek, T.J. (1995) Teaching for Understanding: A Model for
Improving Decision Making During Game Play. Quest, 47 : 44-63.

内田雄三・鈴木 理 (2011) 「内部者」の視点から見た体育授業における学習者の気づき。

桜門体育学研究, 45 (2) : 27-37.

吉井四郎 (1977) バスケットボールのコーチング基礎技術編. 大修館書店: 東京, pp.25-26.

結 章

クリフォード,J.・マーカス,J.: 春田直樹・足羽与志子・橋本和也・多和田裕司・西川麦子・

和邇悦子訳 (1996) 文化を書く. 紀伊国屋書店: 東京, pp.1-50.

デュルケーム,E.: 宮島 喬訳 (1985) 自殺論. 中央公論社: 東京, p.9.

ガーゲン,K.J.: 東村知子訳 (2004) あなたへの社会構成主義. ナカニシヤ出版: 東京, p.347.

ギアーツ,C.: 吉田禎吾・柳川啓一・中牧弘允訳 (1987) 文化の解釈学 I. 岩波書店: 東京,
pp.8-11.

平山満義 (1997) はじめに. 平山満義編 質的研究法による授業研究: 教育学/教育工学
/心理学からのアプローチ. 北大路書房: 京都, pp. i - v.

ホロウェイ,I・ウィーラー,S.: 野口美和子監訳 (2006) ナースのための質的研究入門: 研
究方法から論文作成まで第2版. 医学書院: 東京.

岡出美則 (2001) 体育科教育学研究のオーバービュー. 杉本厚夫編 体育教育を学ぶ人の
ために. 世界思想社: 京都, pp.300-324.

大友 智 (1997) 授業研究の歩み. 竹田清彦・高橋健夫・岡出美則編 体育科教育学の探
究: 体育授業づくりの基礎理論. 大修館書店, pp.348-359.

生田孝至 (2002) オン・ゴーイングによる授業過程の分析. 野島栄一郎編 教育実践を記

述する：教えること・学ぶことの技法．金子書房：東京，pp.155-174.

今田高俊（2000）リアリティと格闘する．今田高俊編 社会学研究法リアリティの捉え方．

有斐閣：東京，pp.1-46.

根上 優（2012）大学体育授業の意義と効果．橋本公雄・根上 優・飯干 明編 未来を

拓く大学体育：授業研究の理論と方法．福村出版：東京，pp.14-44.

根上 優・柴田 丈・江間敏郎（1992）体育における現実構成主義の観点：授業のエスノ

メソドロジーを目指して．鳴門教育大学研究紀要（生活・健康編），7：41-60.

鈴木晶子・弘田陽介・小野文生（2006）言葉をめぐってどのように語るのか：メタファー

と教育〈誌〉学．鈴木晶子編 これは教育学ではない：教育詩学探究．冬幻社：東京，

pp.157-184.

鈴木 理（2011）質的研究の成果と課題．日本体育科教育学会編 体育教育学の現在．創

文企画：東京，pp.284-296.