

# 体育授業の力量形成に関する一考察

— 小学校教諭Aのライフストーリーにおける体育授業観を中心に —

木原 成一郎 ・ 村上 彰彦\*

(2012年12月7日受理)

## The study on the Professional Development of Teaching in Physical Education: Focusing the View on Teaching in Physical Education of An Elementary School Teacher A in His Life History

Seiichiro KIHARA and Akihiko MURAKAMI

**Abstract.** This study aims to clarify what opportunity made Elementary School Teacher A hold his view of teaching in physical education while he was engaged in an elementary school for 24 years. The results are summarized as following points. 1. Teacher A could get his teaching style of physical education at his first school of appointment, as his mentor advised professionally and mentally very well and good colleagues showed their teaching for his teaching model. 2. Teacher A developed professionally about teaching in physical education through in-service training in the physical education group for elementary school teachers of Y City. 3. Teacher A took the opportunity of facing a pupil's difficulty for learning physical education to begin exploring his view of teaching in physical education 4. Teacher A took the opportunity of lesson study about his teaching in physical education at the prefectural education center to begin establishing his view of teaching in physical education. 5. Teacher A developed professionally about teaching in physical education because he thought we had the expertise of teaching in physical education at elementary schools.

### 1. 問題の所在と研究の目的

木原俊行 (2004)<sup>1</sup>は、図1のような「授業力量の特徴モデル」を提案した。このモデルでは、授業の力量を「授業に関する信念」「授業についての知識」「授業技術」の3つに区分している。

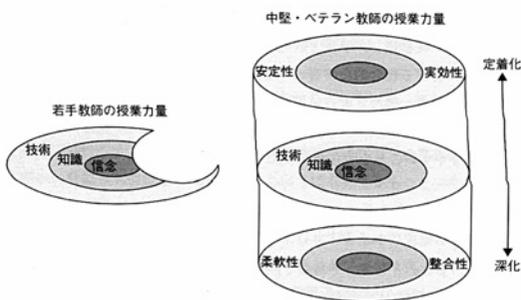


図1 若手、中堅、ベテラン教師の授業力量の特徴モデル (木原俊行, 2004, p.254.)

同時に、木原俊行 (2004)<sup>2</sup>は、この授業の力量は、「1) 若手教師：初任から教職経験5年未満の教師」「2) 中堅教師：教職経験5年以上15年未満の教師」「3) 教職経験15年以上の教師」と段階を追って発達すると説明した。このモデルによれば、採用後の若手教師の授業力量は「断片的」であるが、教職経験とともに、「安定性」と「実効性」が「定着化」する。同時に、「中堅教師」や「ベテラン教師」の授業力量は、「共通化」から「個性化」へ進み「柔軟性」と「整合性」が増すという。ただし、この「授業力量の特徴モデル」では、「教師の信念」は授業力量の中核におかれながら、その内容は十分には示されていない。

また、吉崎静夫 (1997)<sup>3</sup>は、「授業力量」を「授業についての信念」「授業についての知識」「授業技術」と捉え、「授業に関する信念」を、「具体的には、授業観、教材観、子ども観といっ

\*三原市立中之町小学校

たもの」とし、「授業についての信念は、教師の授業づくりや授業実践に方向付けを与えるもの」であり、「教師は教職経験を重ねるに従って次第に確固たる信念を持つようになることが専門職として期待されている」としている。この指摘を踏まえれば、「授業に関する信念」とは、教職経験とともに形成される、教師の授業に関する様々な考え方を包括する概念と考えられる。

さらに、英米の「教師の信念」に関する体育の先行研究をレビューしたTsangaridou (2006)<sup>4</sup>は、「教師の信念は、教師が毎日行っている判断や理解や解釈に重要な役割を果たしていると考えられている。」と述べ、「教師の信念」が教師の理解や行動や判断に果たす重大な役割を指摘している。そして、Tsangaridou (2006)<sup>5</sup>は、英米のこれまでの体育科教育学研究は、教師の信念を以下の10個のカテゴリーで探求してきたと述べる。それは、1) 教員養成段階の学生の体育の目的についての信念、2) 教えることを学ぶことや教育実習に関する信念、3) 効果的な授業に関する信念、4) 体育授業に関する学級担任としての信念、5) 学習者と学習についての信念、6) 授業実践に対する信念の関連、7) 教材の信念、8) 自己と教師の役割に関する信念、9) 自分の仕事の特質に関する信念、10) フラーの枠組みに基づく教師の心配である。体育に限定しても、「教師の信念」は多義的な概念であり様々な考え方を包括する概念であるといえる。ただし、「教師の信念」が教師の理解や行動や判断に重大な役割を果たすとすれば、教師の授業の力量形成を問題にする時、この「授業に関する信念」の検討が求められているといえよう。

他方、山崎準二 (2002)<sup>6</sup>は、「教職について以降の経歴上で生まれる、教材観や子ども観、あるいはそれらを含めたトータルな意味での教育観に関する何らかの変化や転換のこと」という「転機」に着目しながら、静岡県の大規模な小学校教師の縦断的な成長を調査した「教師のライフコース」研究を展開した。そこで、山崎準二 (2002)<sup>7</sup>は、その「転機」を生み出すきっかけである教師の「力量形成の契機」(図2参照)に注目し、それを、第1の「教室・授業」、その外に位置する第2の「学校・職場」、さらにその外側に位置する第3の「地域・家庭・社会」という3重円からなるモデ

- ① 教育実践上の経験(低学年指導, 障害児指導, 生活指導, 僻地学校への赴任, 特定の子ども達との出会いなど)
- ② 自分にとって意味のある学校への赴任
- ③ 学校内でのすぐれた先輩や指導者との出会い
- ④ 学校外でのすぐれた人物との出会い
- ⑤ 学校内での研究活動(読書会, 研究会, 研修, 書物など)
- ⑥ 学校外での研究活動(内地留学, 各種講習会や教養文化団体への参加)
- ⑦ 組合などの団体内での活動
- ⑧ 社会的活動
- ⑨ 地域と学校への着目
- ⑩ 教育界の動向
- ⑪ 社会問題や政治情勢など
- ⑫ 職務上の役割の変化(学年主任, 教科主任, 教頭, 校長, 指導主事など)
- ⑬ 個人および家庭生活における変化(結婚, 子女の誕生, 病気, 宗教など)
- ⑭ その他

教育実践を成り立たせている三重の場へのプロットしてみた図

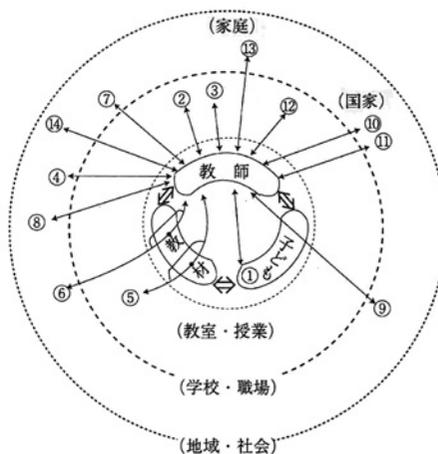


図2 力量形成の契機とその関係構造(山崎準二,2002,p.20)

ルに描いている。つまり、「教育観」を含めた教師の成長は、教師の力量が最も問われる授業の行われる教室を中心に、同僚や指導者と日常的に仕事を行う学校、さらには家庭や地域や社会という広汎な地理的範囲の中で生まれるというのである。同時に、山崎準二 (2002)<sup>8</sup>は、これらの教師の成長過程は、「養成段階のみならずそれ以前と入職後までも含めた生涯にわたる広がり」という歴史性を持つことを強調した。

これらの研究成果を踏まえれば、授業の力量形

成を研究する時、教員養成以前から教員採用を経て生涯にわたる教師の教職経験の過程を対象に、授業や学校、さらに学校を取り巻く地域社会を含めた地理的な範囲の中で、教師の「授業に関する信念」もしくは、その具体的なものとしての教師の授業観や教材観や子ども観の変容を明らかにすることが求められているといえよう。

我が国の体育科教育学研究においても、これまで蓄積のある「授業についての知識」「授業技術」に加えて、「授業に関する信念」に着目する研究が着手されはじめている<sup>9</sup>。例えば、須甲理生ら(2009)<sup>10</sup>は、ライフヒストリーの方法で5名の教師に行ったインタビューを分析し、彼らの「授業に関する信念変容の転機」を実証している。また、嘉数健悟(2010)<sup>11</sup>は、教員養成課程の学生に行った質問誌に書かれた自由記述をKJ法を用いて分析し、教育実習前後の「教師観」と「授業観」の変容の事実を実証している。しかし、須甲ら(2009)は、「初任期の信念変容の転機」を示したものの、その後の教職生活全体の内容は示していない。また、嘉数(2010)は「授業観」などを具体的に示したものの、教員養成段階に限定して論じている。つまり、教員養成以前から教員採用を経て中堅からベテランにいたる教職経験の過程を対象に「授業観」の変容を検討した研究は管見の限り見られない。

そこで本研究は、小学校での教職24年目を迎えるA教諭が、どのような教師としての体験を契機として、現在の体育授業観を形成するにいたったのかを明らかにすることを目的とした。

## 2. 研究の方法

### 2-1. 研究の対象

本研究の対象は、木原(2004)が提案する「ベテラン教師」の年齢にあたるA教諭とする。

A教諭は、1965年生まれの2012年で47歳になる教職歴24年目の小学校教諭である。A教諭は1989年3月にX国立大学教員養成系学部小学校教員養成課程を卒業し、4月からY市立のB小学校に赴任し4年間在籍した。1993年4月にC小学校に転任し9年間勤務した後、2002年4月にD小学校に転任し3年間勤務した。そして、2005年4月にZ市のE小学校に転任して3年間在職した後、2008年4月から現職のY市立F小学校に転任し

2012年で5年目を迎えている。

A教諭は、採用2年目の1990年度に体育主任の仕事任せられて以降、体育主任を担わない場合にも、一貫して学校の運動会をはじめとする体育的行事やプールでの水泳指導、さらに学校全体の体育科の指導計画の作成等の責任者を担った。また、F小学校では2010年度から現在に至るまでの3年間、教務主任の役職を担ってきた。

### 2-2. 研究の手法

本研究では、教職経験に関する教師へのインタビューを行い、教師のライフヒストリーを記述する方法を用いて研究を行った。ここでいうライフヒストリーとは、ある教師の「個人の生活の過去から現在にいたる記録(傍点原文)<sup>12</sup>」を記述する方法である。

筆者らは体育授業の改善と力量形成に取り組む小学校教諭を励ます研究を目指している。体育科の専門的知識を持つ同僚が少ない環境で、小学校教諭は多くの苦労と困難に直面しながら体育授業の力量形成に取り組まざるを得ない。そこで、我々は本研究においてライフヒストリーの方法を用いることとした。

なぜならば、高井良健一(1994)<sup>13</sup>が述べるように、ライフヒストリーは、「教職生活についての物語」の形式で表される。そして、「物語の様式によるライフヒストリー研究は、教師の経験世界をストーリーという形式で再構成し、それを他の教師が自らの経験世界に重ね合わせることにより、新たなストーリーを生み出すという循環性」を持っているからである。つまり、体育授業の力量形成に取り組む小学校教諭が、A教諭の体育授業観の形成過程というライフヒストリーを読み、共感して励まされ、自らの体育授業観の形成に向かうことを期待したのである。

ただし、このライフヒストリーは、自己の経験をライフストーリーとして語った教師とそのライフストーリーを記述し編集し解釈する研究者という二つの著者を持つことになる<sup>14</sup>。つまり、教師の語ったライフストーリーを研究者が解釈し、その解釈を教師が批評する。そして、教師と研究者が共同で合意して教師の記録として残した記述が、ライフヒストリーなのである。

次節では本研究で実施した、インタビュー調査、

文献資料の収集、授業観察による資料の収集方法と分析方法について説明する。

### 2-3. 資料の収集と資料の分析

まず、インタビュー調査は、体育科教育を研究する大学教員である筆頭著者が行った。筆頭著者は、A教諭と4年間の交流があった。すなわち、2007年度の大学での現職研修でA教諭と出会い、2008年8月にX市教科研体育部会の実技研修で共同で講師を務めて以降、毎年X市の教科研体育部会実技研修と授業研究において共同で講師を務めている。したがって、筆頭著者とA教諭は信頼関係があると判断できる。

インタビュー資料の収集とその分析の方法は、第1に、筆頭著者がA教諭に対して、教員養成から現在までの体育授業を中心とした教職経験に関するインタビューを3回（2011年1月8日、3月4日、8月3日）行い、トランスクリプトを作成した。インタビューは、「半構造化インタビュー」として行った<sup>15</sup>。（表1参照）そして、A教諭のトランスクリプトを、教員養成以前の段階と木原俊行（2004）<sup>16</sup>の提案した「(1)若手教師」「(2)中堅教師」「(3)ベテラン教師」の3段階の計4段階に区分した。そして、段階ごとにA教諭の「力量形成の契機」（図2参照）に即して、体育授業の力量形成と体育授業観の特徴に関連する事項を取り出して解釈した。

さらに、筆頭著者が行ったA教諭のインタビューへの解釈を事前に送付し、その解釈に関して意見を求め、その意見を踏まえて解釈を修正し加筆した。

次に、文献資料の収集では、A教諭の体育授業に関する実践記録及び授業研究や実技研修に関する文献資料を収集した。収集した資料は、インタビューの解釈に必要なに応じて活用した。その文献資料は、すべて「(3)ベテラン教師：教職経験15年以上の教師」の段階のものであった。

最後に、授業観察では、筆頭著者と大学院生である調査者2名の合計3名が2011年2月25日にA教諭の体育授業「小学校6年生のシュートプレルボール」を観察し、A教諭の授業中の発話と映像をビデオに収録した。また、授業後に、授業観察者3名とA教諭が授業に関する協議を行った。そして、筆頭著者は協議の内容をフィールド・ノ

ートにまとめた。

表1 半構造化インタビューの設問

1. 教員養成段階での体育授業についての経験とそれについてのご意見をお聞かせください。
2. どんな学校に赴任されてどのように自己形成を遂げていかれましたか。（時系列で赴任した各学校の順に、A教諭が発言された経験についてその内容の説明を促す発問のみ行った。）
3. 体育部会に関する研修について。 (1) どのようなことを学ぼうと考えてこの部会に参加しましたか。 (2) この部会でどのようなことを学ぶことができましたか。 (3) この部会で学んだことがどのようなことに役に立ちましたか。または役立てたいとお考えですか。 (4) 今後この部会の活動でどのようなことを学びたいと思いますか。 (5) この部会の活動で指導者としてどのようなことを参加者に伝えたいですか？ (6) この部会の活動で指導者として困ったことはありますか。

## 3. 結果と考察

### 3-1. 小学校教師を目指した契機

インタビューの冒頭で、A教諭に教員養成での経験を聞いたところ、教師を目指した動機として高等学校時代の陸上部の指導教員との出会いを挙げた。この指導教員はオリンピック候補になるほどの競技歴の持ち主であったにもかかわらず、次のような指導方針であったという。

「指導も教え込みではなく、僕たちが何かに気付いて、それをやっていければいい、という。〈中略〉その指導が僕にあっていったというか、教えることの面白さとか、学ぶことの楽しさに競技を通して気付いてきたんです。その先生の影響もあって『教える』っていいなって。」

このように、高校陸上部の監督の教師が行った、指導者は教え込まず、生徒が自分たちで気付いて自分たちで練習するという指導方法に触れたことで、A教諭は、「教える」ことに魅力を感じたのである。これがきっかけとなり、A教諭は教師を目指すことになった。ただし、A教諭は、「競技者としてはおそらく僕にはこれ以上のものはないだろうと高校の時から感じて」おり、「体育だけ

を専攻して、高校や中学の体育教員になるというのは僕には向かないかなと。どちらかというところ、もっと底辺のところを耕して行って、子どもたちに楽しさというのを伝えていける生涯体育で。そういうところに行きたいなと思」ったことで、小学校の教師を目指すこととなった。

それと同時に、以下のような競技スポーツの問題点についても自覚したという。

「(陸上部は)練習が厳しくて。そのおかげで、ある程度のところまでは行かせていただいたんだけど。ただ、その反面、体がボロボロになりました。(中略)なぜ、こんなに痛み止めを打ってまで運動しないとイケないのかと思ったこともあり。それで、大学では一流競技から離れた一般的な運動に親しみながら教員を目指したいなと思いました。」

このように、疲労骨折するまで厳しく練習したスポーツ部活動への疑問もあり、競技的なスポーツから離れるために「一番好きなのは体育なのですが、あえて、体育を外そうかな」と考え、小学校教員養成課程の社会科領域の学生として学生生活を過ごすことになる。

ただし、次に示す発言に見られるように、A教諭の体育への興味関心が失われたわけではなかった。

「卒業単位が小学校の免許と中学・高校の社会科というのが研究室の路線なので、それに従って(教育実習に)行きましたが、(中略)(小学校の授業で)一番にやりたいのが体育だったので、僕は家庭科や音楽の実習授業をやらずに、その代わりに体育はたくさんやらせていただきました。」

このように、教育実習で体育科の授業の教壇実習を多く実施するなど、A教師の体育授業に対する高い関心は継続されていたのである。

### 3-2. 「若手教師」時代の授業力量形成の契機

#### 3-2-1. 初任校での初任者研修と授業の力量形成

A教諭は人口約8万人の地方都市であるY市の海岸沿いに位置するB小学校に赴任する。A教諭が赴任した頃のB小学校は、全学年合計13学級の中規模の学校であり、若手から中堅そしてベテランの教員の数が同じ程度のバランスのとれた小学校であった。

初任校は、当時市内に3つしかなかった公開研

究会を行う学校の一つであり、算数科を研究課題としていた。そのため算数の授業に熟練した教師が集まっていた。また、A教諭は初任者研修が始まった年に採用されたため、教頭が指導教員を担当した。教頭は、A教諭の授業を観察して反省会を行うことに加え、A教諭の代わりに学級で教えることでA教諭に他の優れた先生の多くの授業を観察させた。

その結果、A教諭は以下に述べるように、初任校の4年間で自分の授業の基本的なスタイルを構築できたという。

「算数がすごく研究されている学校だったので、4月の最初に算数のスタイルを見せてもらったんです。いろんな先生方の授業を。さっき言ったようにベースがそれなんですよ。(中略)算数がそうだったので、そのスタイルで他の教科もやればいいかなと思っていて、自分でそのスタイルに当てはめてやってみるというふうにやっていたんじゃないかと思います。」

さらに、A教諭は独身だった同世代の同僚教師3人と仲良く過ごしていた。A教諭は、「校内では別々の教室ですが、放課後からはずっと一緒に生活し」、「土曜などは一緒にいろんな事を体験しました。目の前が海なので、子どもと一緒に釣りに行ったり、一緒に山に登ったり」していたのである。

以上のように、A教諭は初任校で、熟練した教師のよい授業のモデルを理解し、教頭というメンター<sup>17</sup>から適切な指導を受けるとともに、同世代の仲間と様々な体験をすることができた。

木原俊行(2004)<sup>18</sup>は、「授業力量の特徴モデル」からみた「若手教師」の授業力量の特徴を中堅以降の教師と比較して以下のように述べる。

第1に、「若手教師」の授業力量は、「安定性」と「実効性」が欠落しているということである。すなわち、彼らもが授業力量がいつも安定して効果があるように発揮できるとは限らないのである。第2に、「若手教師」の授業力量は、すべての教師に必要な力量を身に付けるという「共通化」の性格を持つということである。この段階では、授業づくりから、同僚との関係、子ども理解、学級経営などの多様な対象について、だれにも共通に求められる力量が身に付くのである。第3に、

「若手教師」の授業力量は、同僚や学校外の他者とのかわりによる「支援的關係」により形成されるということである。同僚や管理職等のメンターからの支援が「若手教師」の成長を左右するのである。

すなわち、A教諭は、初任者研修の指導教員である教頭や、算数を研究していた力量のある同僚の支援を受け、すべての教師に求められる授業力量とともに、自分の授業の基本的なスタイルを身に付けたと考えられるのである。

### 3-2-2. 体育授業観の転換の契機

ただし、体育授業では彼の大きな体育授業観の転換となる出来事に出会った。初任1年目の体育授業の失敗をA教諭は次のように述べた。

「体育授業の中で一番思い出に残っているのは、初認の時の逆上りのことです。2年生だったので全員が逆上がりができるようになればいいなと思っていました。(中略)全員でできればいいなと思ってずっと指導していました。家庭にも連携して協力してもらって、『休みの日に公園や学校でも練習してね』って言っていました。夏休みにはラジオ体操の後に必ず練習して帰る子が1人いたんです。できない女の子だったのですが、2学期の10月か11月にできるようになったんです。そして、できるようになった時にその子が最初に言ったのが『これでもう鉄棒の練習をしなくていい』だったんです。それがショックで、何だったのかなと思って。(中略)生涯体育につなげていくといいながらも、そこ(技能習得)を目標地点に定めさせてしまったことが申し訳なかったという思いもあって、なんとかしたいなと。」

この経験によりA教師は、教師がよいと思って設定した目標に即して技能を練習させ技能を獲得させたとしても、子どもがその運動の価値を理解できないのであれば、運動に親しむという生涯体育を実現することができないということに気付いたのである。これを契機として、A教諭は体育目標観を探求していくことになる。

1989年告示の小学校学習指導要領が出され、この時期の学校現場では、内容が個別化された「めあて学習」の学習形態で、すべての子どもが今できる技能で運動を楽しむという「楽しい体育」が流行していた。しかし、A教諭は「楽しい体育」

にも共感しきれないでいた。

「体育科教育を学ぶ中で、全国的な流れとして、『楽しい体育』というのが前線になってくる時代に入っていきますが、そこにもちょっと違和感を覚えていて。(中略)楽しければ、先ほど述べたように問題意識を持った子どもたちは出てこないだろうなと思ったのだが、果たしてそれだけで目標は達成したのかな、生涯体育につなげたのかな、ということ考えた時に、技能形成だけではない何か楽しさ、もっと質の高い、深い楽しさっていうのがあるんだらうなって。それを何とか達成させたい子どもたちに感じさせたいなと。そのためにはどうしたらいいのかというのをずっと考えていました」

A教諭は、初任時に体育指導の在り方を問い直される出来事に直面したことにより、体育授業の運動技能中心の目標観を見直すと同時に生涯にわたって運動を楽しもうとする子どもを育てる体育授業を模索していったのである。

また、A教諭はたまたま採用2年目にその学校の体育主任<sup>19</sup>の転勤に伴い体育主任を担当することになった。その後、「もう20年以上運動会の運営・進行をずっとやってるし、プールもずっと20何年間見続けていますね。」とA教諭が述べるように、現在に至るまで体育主任の仕事の続けることになった。

## 3-3. 「中堅教師」時代の授業力量形成の契機

### 3-3-1. 「中堅教師」時代の授業力量の成長

A教諭は、採用後5年目で2つ目の学校に転勤した。この学校は1学年4学級の街中の大規模校であった。A教諭がその学校について、「家庭環境とか、いろんな複雑な問題があって、初任で行った学校よりも子どもたちの学力の開き、学力差があったんです。」と回想するなど、様々な課題を抱えている学校であった。

木原俊行(2004)は、教職経験5年以上15年未満の教師を「中堅教師」とし、その授業力量は「若手教師」と比べれば、安定性を増すと述べる。そして、「中堅教師」の課題として、「授業づくりを、独創的に、また児童生徒の個人差に即して推進する力量が求められるようになる。」とする<sup>20</sup>。

次の項で述べるように、A教諭が赴任した2校目の学校では、学校の内外に授業を公開する状況

が生まれた。また、A教諭が所属するY市教育研究会体育部会では毎年子どもが実際に学習する体育授業を観察し、部会メンバーが批評し合う研究授業を行うようになった。その過程で、A教諭は技能や意欲に大きな個人差がある子ども達を前に、「独創的に、また児童生徒の個人差に即して推進する力量」を磨いていったと思われる。

### 3-3-2. 学校の研究体制の変化

A教諭によれば、A教諭の2校目の赴任校では、赴任後5年までは、校内研修として授業を公開する機会がなかったという。しかし、1998年5月、G県に文部省から学習指導要領等の関係法規からの「逸脱」への指導が入ったことを契機に、学校の状況が大きく変わり、体育授業の研修が大きく改善されることになった。

「指導が入ったのが、僕が就職してちょうど10年目です。2校目に勤めている時でした。(中略)G県の教育研究会の体育部会で、C市で県大会を受け持つことになったのが平成10年(就職後10年—引用者)でした。当時は研究を学校に持ち込むことに違和感があったので、学校内ではなかなか公開的に授業をすることができなかつたんです。残念ながら。だから、レポート提案や講演会や基調提案など、そういうことで大会を打つことになったのですが、ただ、流れとしてやはり授業研究をしたいなど。いろんな授業を見たり見てもらったり、自分が見る中で探していきたいなとすごく思っていました。」

このように、A教諭は授業研究をすることによって、自分自身の知識や技能を高めることを志向していたにもかかわらず、学校では行われていなかった。しかし文部省による「指導」後には、校内や校外に授業を公開する研究会も毎年行われるようになり、教師がお互いの授業を観察して批評する研究授業も自由に行えるように変化したのである。

A教諭は、体育授業の力量形成の場として初任の時から継続して教科研体育部会に参加してきた。文部省による指導前の体育部会は、授業を公開しにくい状況があったので、実技研修と授業実践交流を中心に活動していた。これに対して、指導後は、この体育部会でも、毎年、実技による研修と公開授業を観察して批評する研究授業による

研修を行うことができるようになった。

この、活動の変化した体育部会についてA教諭は「今はかなり満足しています」と述べ、文部省の指導後の体育部会での活動が、A教諭の力量形成にも大きな役割を果たすこととなったことが推察される。

### 3-4. 「ベテラン教師」時代の授業力量形成の契機

#### 3-4-1. 小学校における体育科の周辺性

A教諭は体育主任を続け、体育の専門家として成長しようと考えていたが、小学校では体育を周辺の教科と考える大きな壁が彼の前に立ちはだかつた。

採用されて16年目、A教諭はG県教委の現職教育制度を活用し体育科での長期研修を申請した。その際、A教諭は、管理職から「他の教科にした方がいいんじゃないか」と言われたという。体育科の長期研修は毎年度後期に一人しか参加できない状況にあったとはいえ、管理職の発言は、体育科を周辺教科として軽んじていると解釈できよう。

このような発言を受けながらも、A教諭はあくまで体育科の研修を希望し、2004年度の後期に長期研修を受けた。この長期研修の経験が、A教諭の体育授業観の確立をもたらすことになる。

#### 3-4-2. 長期研修による体育授業観の確立

G県の長期研修は、6ヶ月または1年を研修期間とし、教育センターの指導主事等の指導・助言のもと、教育研究を自主的・主体的に推進・展開する研修である。体育科は毎年度後期の半年間に1名の研修員が長期研修に従事している。

A教諭を指導したW指導主事は、公立小と教員養成学部附属小学校で体育専科と学級全科担任の経験や授業研究を長期にわたって行った経験を有していた。

長期研修においてA教諭は、W指導主事から指導を受けながら、9月から10月に文献研究により、単元レベルの授業計画を作成した。そして、その年度の前期に担任していた学級を対象に11月から12月にかけて作成した単元計画による研究授業を行った。そして、1月から3月に、授業で収集した資料をもとに授業を分析してレポートを提出した。A教諭は、W指導主事から受けた影響を次のように述べた。

「(W先生は) すごく実践家だし、言われていることがすごくよくわかる。半年間指導を受けた中で、今まではなんとなく自我流にやっていたことがつながったんですね。これでいいんだなという風に。自信の裏付けになったというか、この方向で行って間違いはないだろうなというように受けたんです。」

この発言は、A教師が自身の体育科の授業に対する考え方について確信を得たということの意味している。これは、長期研修でのW指導主事の援助による授業研究の経験が、A教諭の体育授業観の確立をもたらしたと解釈することができるであろう。それでは、A教師の体育授業観とはどのようなものであったのであろうか。A教師の長期研修のレポートを分析することで、明かにしてみたい。

### 3-4-3. A教諭の体育授業観

長期研修においてA教諭は、小学3年生60名を対象に、ポートボールを教材とした9時間単元の授業研究を、「運動の楽しさにふれ、運動が好きになる体育科学習の創造—『ゲーム領域』における仲間との豊かなかかわり合いを引き出す指導の工夫を通して—」というテーマの長期研修レポートとして残した。このレポートは以下の2点で注目される。第1に、「技術・戦術(技能)」や「ルール・マナー(社会的行動)」「作戦を工夫する」知識等の体育目標の内容的側面を、小集団の関わりの中で子どもたちが「課題解決」する学習によって、子どもたちが「運動の楽しさ」を身につけるといふ授業論を提案している点である。第2に、上記の授業論を、「仲間との豊かなかかわり合いを引き出す指導の工夫」とし、その有効性を、「アンケート調査・行動観察・学習カード等の記述から」授業研究として実証している点である。

第1のA教諭の授業論の特徴を概観する。この授業論に関する引用はすべて「運動の楽しさにふれ、運動が好きになる体育科学習の創造」(長期研修レポート)からのものである。長期研修レポートの冒頭で、A教諭はそれまでの15年間の体育授業の問題点を「規則、作戦、運動の課題解決の仕方等を考え合わせる等の指導の工夫が十分でなかった」ため、「かかわり合いが豊かにならず、子どもが運動の楽しさに十分ふれることができなかった。」と振り返っている。

また、A教諭は、「運動の楽しさ」を「一過性のものでなく、喜びが湧き起こり、感動にまで高まっていく楽しさ」とし、「自ら進んで運動したいという強い欲求に支えられたものであり、日常生活において意欲的に運動しようとする姿こそが、運動が好きになった姿」につながるものと考えている。ここに、最終的には日常的に運動したいという意欲を育てることを最も重要な目標とみるA教諭の体育の目標観が示されている。

そのうえで、高橋健夫(1997)<sup>21</sup>や小林一久(1995)<sup>22</sup>に学び、情意的目標である「運動の楽しさ」を実現する指導の方法を以下のように述べている。

「それ自体が直接は学習内容となり得ない運動の楽しさにふれさせるためには、課題意識をもち、学習の内容を選択・修正したり、学習の方法を工夫したりする学習過程がきわめて重要な意義もっている」

つまり、A教諭は、「課題意識をもち、学習の内容を選択・修正したり、学習の方法を工夫したりする学習過程」を「豊かなかかわり合い」と表現したのである。同時に、この「学習過程」は、「技術・戦術(技能)や、ルール・マナー(社会的行動)」といった学習内容をもとに、子ども自身も、自分たちの能力や関心に応じて、内容を選択したり、修正したり、学習の方法を考えたり、工夫したりする学習(思考・判断)(高橋, 1997)とされている。つまり、子どもが、教材の担う「学習内容」を「学習(思考・判断)」する過程と把握されている。A教諭は、このような「学習過程」は体育授業では仲間による集団的な学習として具体化されると考えたのである。ここに、子どもが学習集団を媒介にして教材の担う「学習内容」を「学習(思考・判断)」するという、A教諭の体育の学習観が示されている。

さらに、A教諭は、細江文利(1999)<sup>23</sup>に学び、「『ゲーム領域』の学習は、競争型の特性を有するので、競争に真正面からぶつかる体験を重視する過程に、『課題解決型の学習』と『かかわり合いの学習』とが組み込まれていく」ように単元計画を作成した。

教材とされた「ポートボールの特性」は、第1に「二つのチームが入り交じり、手でボールを扱いながら攻防し、ゴールマンにシュートして」と

いう個人技能と戦術の「構造的特性」から捉えられる。第2に、「得点を競い合い、勝敗を競い合う」という「機能的特性」から捉えられる。そして、これらの「一般的特性」に触れた結果子どもに生まれるものとして、第3の「みんなで力を合わせて相手チームと得点や勝敗を競い合うことに楽しさを感じ」「シュートが成功した時の喜びは大きい」という「児童から見た特性」も説明される。ここには、「構造」や「機能」や「児童」という多様な観点から体育の教材を解釈するA教諭の体育の教材観が示されている。

第2の授業研究による実証について述べる。A教諭は、上記の体育授業論の有効性を、「アンケート調査・行動観察・学習カード等の記述から」授業研究として実証した。この実証の手続きは、高橋他(2003)<sup>24</sup>が開発した「仲間づくり調査票」を修正して活用する数量的分析と子どもの一人ひとりの感想文を解釈する質的分析を併用している。その結果、「ゲーム領域において、仲間意識を高めることや仲間と共に考え合わせさせることは、仲間との豊かなかわり合いを引き出すのに有効な指導の工夫であり、そのことによって、運動の楽しさにふれさせ、運動を好きにさせることができるということが分かった。」と結論付けている。こうして、体育目標の内容的側面を小集団の関わりの中で子どもたちが「課題解決」する学習によって、子どもたちが「運動の楽しさ」を身に付けるという授業論がA教諭の体育授業観として確立されたのである。

#### 3.4.4. 「小学校体育」の教師の専門性の主張

A教諭は体育を周辺教科とみる小学校教員の一般的な見方に以下のように反論する。

「体育を研究してそれでやっていこうと思ってたら(校長先生に)『体育よりも算数やった方が使い勝手がある』って言われました。主要教科をやれとも言われたけど、体育も主要教科なんですよ。なんでかと言ったら、週に3回もある。時数は社会や理科と一緒になんですよ。」

この発言からは、体育科はいわゆる主要教科と同等の時間数を教えるため、小学校教師の職務の中核を担うという論理が読み取れる。この論理に立てば、体育科の授業を実施する力量は、小学校教師の専門性の重要な位置を占めるという主張と

も解釈できるであろう。

それでは、全教科を教える小学校の教員にとって、体育授業に関する専門性とはどのようなものであるだろうか。A教諭は次のように述べている。

「体育の授業の中で、動きの中で子どもを把握する力が付けば、どんな時でも対応できる。『体育の授業を見れば学級経営がわかる』とよく言われますが、体育の授業がちゃんとできるような力量が付けば学級経営や学校経営がちゃんとできる。」

「普段でもけんかしたり、疎遠になったりする関係もよく見ることがあるのですが、教材を基にして、例えば、バレーをする際、どうしても関わらないといけない場面が出てきた時に、(中略)それはそれで何とかやろうとする子どもたちがいる。素直に表現できなくても、体で動いている時に何か感じるものがあるって、それが後に教室に戻った時の人間関係に繋がればいいかなと。もちろんそれが逆に出る時もあるんですけどね。(中略)座っているのではなく動けばいい、動けば実質的な距離が縮まるし、心の距離もなんとなく縮まったような気になる。それでいいのかなと。」

つまり、A教諭が考える体育科の力量とは、まず、体育科の授業において「動きの中で子どもを把握する力」である。次に、A教諭は、そのような力量を教師が持ち優れた体育授業を実現すれば学級経営がうまくいくという。なぜならば、A教諭は体育科の授業では、子ども同士が運動を通して必ずかわりを持つため、良い意味でも悪い意味でも子ども同士の関係が変化することにつながると考えているからである。A教諭は、体育科で適切な指導を行うことができれば、子ども同士の良い関係を築くことができ、「心の距離」の縮まった学級集団を形成することにつながるという。したがって、A教諭の考える体育科の授業に関する力量として、運動を通して子ども同士の関係性を指導していく力量を挙げることができるだろう。

また、A教諭は、これらの体育授業の力量が学校経営に与える影響として次のように述べた。

「規律というと堅苦しいですが、例えば、(体育の)授業の中でマネジメントの部分があって、実際にその活動の時に運動量を確保したり、子どもたちがめあてに向かって考えながら動くことができるというのは、おそらく朝会運営をして、立

たせた方がいいのか、動かした方がいいのか、順番はどうするか、運動会でも入場はどこで、どうしたら全体がスムーズに行って子どもたちがそれなりのめあてを持って動くことができるのか、周りから整っているように見えるのか、というところに繋がってくるのだらうと思います。それは算数や国語の授業の中では重視されないし、そんな場面は出てこないのだらう。」

体育科は他の教科と異なり座学ではないため、授業中の子どもたちの隊形や話を聞く姿勢などを適切に指導する必要がある。これは、体育科の授業を指導するための重要な力量である。この力量が運動会等において子どもたちの活動を指導する際にも役に立つとA教諭は述べているのである。

さらに、A教諭は次のように述べた。

「(教師が)学校の中のある役割を担っていくときに、組織として動いてもらうというか、他の先生に動いてもらう時にも段取りとか、そういうものがすごく大切だし。全ての人がそうではないと思うけども、僕はその仕事をするときに、今まで体育で子どもをどうやって動かそうとか、どうやって色んな活動をマネジメントしていこうかとずっと考えてきたことを元に考えているような。先生らに示す時も、そんなことを役立てて、意識して話しているのかなって自分の実感として思います。」

この発言からは、A教諭が体育授業の指導力は、体育主任や教務主任として他の先生方を動かす時の役割分担等の組織の指導力に应用できていることが分かる。

### 34-5. 体育授業で育てたい子ども像と「ベテラン教師」時代の授業力量

日常的に運動したいという意欲を育てることを最も重要な目標とみるA教諭の体育の目標観は、次のように語られる。

「(体育の授業は)楽しさ、(すなわち)運動、種目、競技の持つ本来の楽しさを教えないと、薄っぺらな技能とか、アタックができるようになるとか、それでは絶対にいけないという思いはあるんです。できるだけはいけないし、できるようになるだけじゃ絶対に体育の目標達成とは言えないというのはずっと思っているんです。(中略)体育の授業だけやって『勝って楽しかった、嬉し

かった』だけで終わるのは違う。」

それでは、このような目標観を達成する体育科の授業とはどのようなものであろうか。A教師は次のように述べた。

「体育の授業年間90なり70なりの中では、もしかしたら無理かもしれないけど、生涯にわたって運動に親しむ能力であったり、究極の目標で言えば、楽しく明るい生活を営む態度を育てる、そのための体育って言った時に、できなくても、分からなくても楽しかったっていうのは絶対に必要だろうなと。」

この発言から、A教諭は体育科で味わわせる楽しさの中でも、「できなくても、分からなくても楽しかった」という「楽しさ」を重視していると解釈できる。このA教師が重視する「楽しさ」についてより深く理解するために、筆頭著者がこの「楽しさ」は、体育は苦手だけど好きという子どもが感じるような楽しさのことを指すのか尋ねた。筆頭筆者の質問に対してA教諭は体育科の授業において抜けてはいけないものとして「できないけど楽しい」という「楽しさ」をあげ、「できて、わかって楽しい」が理想だけれども、「できないけど楽しい」だけは必ず実現させたいと述べた。

さらに、A教諭は2011年に筆頭著者が観察した「シュートプレルボール」(6年1組)の授業観察後の反省会で次のように述べた。

「この教材は特にそんなに追い込むつもりもなく。だから、新しいゲームなんかも自分らで何とか工夫すれば、自分なりに、みんなで楽しめるものになるんだ、ということを含めて子どもらに考えてほしいし、これからすぐに中学校に行くんだけど、行った時に、中学校に行ったらトレーニング的な体育になりがちなところで、運動は苦手だけど、『立っていやだな』って思うよりも、『この運動の中で、何か自分なりに楽しめんな』って個人でも思えるような子どもになれんかなと思って。」

また、夏休みのプール開放に参加した子どもについて次のように述べた。

「夏休みにプールを開放したら、あの子なんかは毎日のように来たんですよ。どこかで契機をつけてやらないといけないし、どこかで(楽しさを一引用者)感じたら、僕の理想でもあるように、

放ってでも運動に親しめる子どもになるんじゃないかな。」

これらの発言からは、A教諭がどのような環境に置かれても自ら運動に親しもうとする意欲を持つ子どもを理想の子ども像として捉えており、そのような子どもを育てたいと考えていることが分かる。そのために最低限「できなくても楽しい」授業をめざすというのである。

しかし、A教諭は、自分が目指してきた体育授業観からみて、「そこ（できなくても楽しい）まで行き切れてないなというのが一番にあります。最終的には『わかる・できる体育』をしたいと思っています。」と述べ、理想の体育授業はまだ実現できていないのである。

A教諭は、Y市教育研究会体育部会の指導者として他の教師に体育授業に関する指導をする優れた授業力量を持ちながら、自分自身の授業力量の向上を求め、理想の体育授業を探求し続けているのである。

#### 4. まとめと残された課題

A教諭の体育授業の「スタイル」は、初任校の初任者研修指導教員の教頭がメンターとして適切な支援を行うとともに、算数の授業力量の高い同僚が授業のモデルを提供したことにより生まれたといえる。「若手教師」の時期の学校内のメンターの援助や、力量のある同僚による授業モデルの提示が、体育授業観の前提となる体育授業の「スタイル」を作る役割を果たしたといえよう。

また、A教諭が初任時から継続して参加している市の教育研究会体育部会での日常的な体育授業に関する校外研修がA教諭の体育授業に関する成長を促していた。特に小学校では、体育授業に関する対話や授業研究を日常的に行う同僚を校内で見つけにくいため、校外の仲間集団が体育授業観の変容や確立に重要な役割を果たすといえる。

A教諭は、体育授業での初任1年目の子どもの発言が契機となり、自分の体育の授業観を模索し始めていた。子どもに学習成果を挙げさせたいという願いをもつ教師が、授業実践における子どもの学習の困難に直面した時、その教師は体育授業観の形成や変容の契機を持つことになる。

県の教育センターにおける長期研修での指導仕事の適切な支援と授業研究の成果が契機となり、

A教諭は体育授業観を確立できた。このことから、教師自身が自己の授業実践を対象に、子どもの学習成果から授業の計画、指導を振り返る授業研究が体育授業観の変容や確立に果たす役割は大きいといえる。

A教諭は小学校体育科の授業力量に専門性があると考えていた。それは、技能中心の授業とは異なる「できなくても楽しい」授業を実現する能力であり、小学校の学級経営や学校経営に役立つ能力であった。一般に体育科は小学校では周延的な教科として低い地位に見られがちである。しかしながら、これらのA教諭の体育授業観が、A教諭の体育授業に関する力量の成長を支えていたと思われる。

本研究では、体育授業の力量形成に取り組む小学校教諭が、A教諭のライフヒストリーを読み、共感して励まされることを期待した。しかし、今回の研究では、A教諭の体育授業の力量形成の中心と考えられるY市の教育研究会体育部会での活動の過程やF小学校で2010年度から現在に至るまでの3年間、学校全体の教務主任の役職を担っていることの体育授業観への影響等は触れることができなかった。A教諭のライフヒストリーのより「豊かで、分厚い記述<sup>23)</sup>」を残すことが課題として残された。

#### 付 記

本研究の一部は、日本学術振興会科学研究費補助金（基盤B）課題研究番号24300212研究代表者・木原成一郎の補助を受けて行われた。

本稿執筆過程で村井潤氏（武庫川女子大学）より貴重なご意見をいただきました。ここに記してお礼を申し上げます。

#### 注

- 1 木原俊行（2004）『授業研究と教師の成長』日本文教出版，pp.20-42.
- 2 同上。
- 3 吉崎静夫（1997）『デザイナーとしての教師アクターとしての教師』金子書房，p.39.
- 4 Tsangaridou（2006）, Teacher's belief, Kirk D. et al. ed. The Handbook of Physical Education, Sage, p.487.
- 5 同上書，p.488-497.

- 6 山崎準二 (2002)『教師のライフコース研究』創風社, p.18.
- 7 同上書, p.20.
- 8 同上書, p.11.
- 9 以下の木原成一郎他 (2005) によれば2000年までの体育科教育分野において, 授業の知識や授業の技術は研究の蓄積があるものの, 授業の態度に関する研究は見当たらないとされている。木原成一郎他「第2次世界大戦後の日本において保健体育教師に求められてきた専門的力量」『学校教育実践学研究』第11巻, pp.51-62.
- 10 須甲理生・岡出美則 (2009)「中学校体育教師の授業に関する信念の変容過程」(日本スポーツ教育学会第29回大会配布資料)
- 11 嘉数健悟 (2010)「保健体育教師における信念の形成に関する基礎的研究」(広島大学大学院教育学研究科平成21年度修士論文)
- 12 谷富夫編 (1996)『ライフヒストリーを学ぶ人のために』世界思想社, p.4.
- 13 高井良健一 (1994)「教職生活における中年期の危機」『東京大学教育学部紀要』第34巻, p.326.
- 14 小林多寿子 (2000)「二人のオーサー」『フィールド・ワークの経験』せりか書房, pp.101-114.
- 15 メリアム (2004)『質的調査法入門』ミネルヴァ書房, pp.106-109.
- 16 木原俊行『授業研究と教師の成長』日本文教出版, 2004年, p.27.
- 17 以下の木原成一郎他 (2010, p.90.) によれば, 若い教師がスムーズに教師の仕事ができるように教職に就いてから数年間の間彼らを援助する専門的役割が求められている。この援助の仕事はメンタリングと呼ばれ, 新しく職に就いた人々がスムーズに新しい職に参入するように援助する中堅職員の役割を意味している。メンタリングを行う人はメンターと呼ばれ, メンターの典型例は教員養成において教育実習生を指導する学校の指導教員である。木原成一郎・林楠 (2010)「イングランドの現職教育に関する研究」『学校教育実践学研究』Vol.16, pp.89-100.
- 18 木原俊行 (2004) 前掲書, pp.20-42.
- 19 体育主任とは, 学校内の校務分掌に自主的に置かれた職務であり, 一般的に運動会等の体育行事や夏季休暇中の水泳教室の計画と運営, 体育授業の年間指導計画と評価計画の作成, 校内の体育実技研修の指導を担当することが多い。保健主事と呼ぶ学校もある。1975年12月の文部省令「学校教育法施行規則の一部改正」により, 「公務を分担する必要な職制, すなわち, 教頭, 教務主任, 学年主任, 教科主任, 生徒指導主任などの管理上, 指導上の職制」(文部科学省ホームページ, 2012年10月28日検索)とされた「主任制度」の下で任命される主任を意味するものではない。
- 20 木原俊行 (2004) 前掲書, pp.29-30.
- 21 高橋健夫 (1997)『体育科教育学の探究』大修館書店。
- 22 小林一久 (1995)『体育授業の理論と方法』大修館書店, p.126.
- 23 細江文利 (1999)『子どもの心を開くこれからの体育授業』大修館書店, p.170.
- 24 高橋健夫編著 (2003)『体育授業を観察評価する』大修館書店, p.16-19.
- 25 メリアム (2004)『質的調査法入門』ミネルヴァ書房, p.309.