

教員養成課程における「実践的指導力」育成に関する検討

—— 体育授業を中心として ——

梅野圭史*, 藤澤薫里**, 林修*

(キーワード：実践的指導力, 教員養成課程, 学部学生, 気づきの教育)

1. 「実践的指導力」^{注1)}とは

本章では、「実践的指導力」という用語の概念について検討する。すなわち、「実践的指導力」の定義を「<いま-ここ>の現実から出発して、<これからどうする>という未来志向性を希求する教師の実践的知識を<指導>という教授行動によって発現させる行為能力」とするに至る過程を述べるとともに、こうした教師の行為能力を優れて発現させるためには「技術的実践」と「反省的実践」の同時性を担保することの重要性を論考する。

1-1. 実践学としての教師教育研究

いま、東南アジアのある県でコレラが発症し、多くの人命が失われたと仮定しよう。この問題に対して、医学部の生理学者は、コレラの発生原因を突き止めることから着手する。そして、その発生原因が特定されると、コレラ発生の因果関係（メカニズム）の推定もしくは解明に尽力する。これにより、コレラが発生したメカニズムの説明に一応の信頼性と妥当性が担保されれば、調査報告書にまとめて調査研究を終了する。とは言うものの、大切な人命が多数失われている以上、研究者たちは調査報告書の最終項にコレラの発生を予防する方策に関する見解や指針を記述するものと考えられるが、本来の調査目的は、その地域におけるコレラの発生原因の特定とそのメカニズムの解明にある。

このように、経験科学のほとんどは、問題とする現象の「原因と結果」を客観的な事実として認定し、その両者の関係をメカニズムとして説明することを「学」の本分とする、いわゆる「説明の学」なのである。

これに対して、同じ医学部でも衛生学者となると、生理学者の様相と異なったものとなる。つまり、コレラの発生原因の特定とその発生メカニズムの推定もしくは解明までは生理学者の場合と同じ道程を踏むが、それ以降の思考の仕方に大きな違いがみられてくる。すなわち、「事実の認定→因果関係の推定・解明」だけでなく、それ以上に、『再びコレラを発生させないためにはどうすればよいのか』とする合目的性の検討に力点を置くのである。これにより、衛生学者たちは、問題とする現象に関する「原因と結果」の客観的な事実を収集し、「事実の認定→因果関係の推定・解明→合目的性の検討」という過程を経て、調査結果の実践への有用性もしくは適用性を最も重視するのである。こうした思考体制と行動様式は、われわれ教育実践学に携わる者にも努めて共有化されるべきものと考えられる。とりわけ、優れた教師の育成を企図する教師教育学研究においては、衛生学者の思考体制と行動様式は研究の中核に据えるべき内容といえる。

一般に、教師教育者^{注2)}は、教師の成長・発達過程における「教授・学習ニード」を知っておく必要があり、そのための研究を推し進めていかなければならない。つまり、ある成長過程（例えば、ドレイファス・モデル（1987）に倣うと、初心者である教員養成学生、新人の教師、一人前の教師、中堅の教師、達人の教師といった職能発達段階のいずれかに属する）の教師には、「こうした実践的な状況を挿入すれば、このような問題意識（問い）をその教師に持たせることができる」（教授ニード）、あるいは「このような実践的な状況下では、その教師はどのように対処をすべきか」（学習ニード）とする「教授・学習／ニード」の把握である。しかしながら、一

*鳴門教育大学芸術・健康系教育部保健体育科教育コース

**兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科

***和歌山大学教育学部保健体育学科

面ではアメリカ空軍の訓練生と指導員の研修授業のやり取りを分析したドレイファスの研究から示唆されることがある。すなわち、一般に訓練中のパイロットは機器やダイヤルの視覚走査を決められた順序に従って行うように教育されるが、これを指導するインストラクターは訓練生よりも速くディスプレイ上での誤りを見つけることができる現象の検討である。そこでは、眼球の動きから、インストラクターは訓練生に指示したルールをまったく使用しない場合とルールから逸脱する場合のあることを認め、数多くの実践経験により形づけられる独特の知識が存在していることを報告した。いわゆる、「実践的知識」の働きである。つまり、インストラクターは、数多くの実践経験の中でマニュアルでは対応しきれない実践に遭遇し、それを独自に乗り越えた経験により形成された知識による作用である。それ故、彼らの実践的行動を説明しようとすれば、新たなルールを策定しなければならないことになる。これより、あらゆる職種における職能成長・発達過程は、ステップ様態にあるのではなく、「空白」を伴ったステージ様態にあることが看取できる。それ故に、教師の成長・発達過程には、「飛躍」と「不連続」が介入してくるのである。

こうした教師の成長・発達の過程は、当然、彼らの授業実践においても具体的な形で影響を及ぼしている。本論文では、教師教育の立場から、実際の体育授業で発現される教師の指導能力の成長・発達過程に着目するものである。すなわち、教師の成長・発達過程に内在している指導能力を「実践的指導力」と称し、様々な成長・発達段階の教師の「教授・学習／ニード」を解明しようとするものである。とりわけ、教員養成課程に教員として身を置くものとして、学生の「実践的指導力」をどのようにして形成していけばよいのかについて考えてみる。

1-2. 「実践的指導力」の定義

1) 「実践的指導力」の語彙分析

「実践的指導力」という語は、「実践 - 的 - 指導 - 力」と分節化することができる。この観点から、「実践的指導力」という語の意味整合性を考える必要がある。そこで、「実践」と「指導」を結びつけている「的」と接尾語として使用されている「力」の2語の辞書的意味を押さえた上で、「実践」と「指導」の概念を検討し、「実践的指導力」の定義を試みることにする。

●「的」の辞書的意味

「的」という語は、『広辞苑』によれば、以下に示す3つの意味があるとされている。

①名詞や造語成分に添えて、そのものではないが、それに似た性質を持たせる表現様式。

例：課題解決的学習、経営支援的合併会社

②何かの範囲内で行うところの「～としての」などの意味を持たせた表現様式。

例：私的見解、公的役割、根本的問題、目的志向的態度

③英語の「-tic」の訳語とする表現様式。

例：実践的知識、理論的構造、哲学的解釈、科学的思考

このように、「実践的指導」に用いられている「的」の意味は、単純には③の表現様式であるように思われる。しかし、この表現様式に従って英語表現すると、「実践的指導」は‘practical teaching’、あるいは‘practical guidance’ということになるだろうが、こうした表現は英語にはない。このことから、②の表現とも考えられるが、この場合、「実践的指導」の語彙が「実践としての指導」ということになり、意味内容が不自然なものとなる。故に、「実践的指導」における「的」の表現様式は、①の造語としての意味使用と解するのが適当であるといえる。

では、なぜそのような造語をつくる必要性があるのかという問題が出てくる。この点に関しては、後述したい。

●「力」の辞書的意味

『広辞苑』により「力」の意味を列挙すれば、以下のような6つの意味が認められる。

①人や物や社会を動かしたり、変化させたりする根源的なもの。例：能力、学力、権力、暴力、勢力など

②他を動かす目に見えない働き。例：威力、効力など

③気力・体力の総合としての元気。例：力を落とす

④そのものに接した時に感じる強い勢い。例：力のある文章

⑤独立・独行できない人を元気づけ、生活させる働きとしての力。例：力を貸す、力の限界

⑥何かの実現に集中して発揮される力。例：力を合わせる

これより、「実践的指導力」における「力」の意味は、上記③～⑥の意味でないことは明らかである。よって、「実践的指導力」における「力」の意味は、「目に見える指導能力」なのか、それとも「目に見えない指導能力」なのかということになる。前者に限定すると、「実践的指導力」は客観的に計測可能な能力として規定されるこ

とになる。これは、「授業の科学」を志向する態度を意味するが、教師の成長・発達過程からみた教師教育研究の立場からすれば偏狭である。これより、「実践的指導力」における「力」の意味は、「目に見える教師の指導能力」だけでなく、それ以上に「目に見えない教師の指導能力」も包含した概念として用いる方が实际的であろう。

2) 「実践」と「指導」の概念について

われわれがいう「実践」とは、明らかに授業実践のことであり、そこで求めていく「実践」の本質は、「実践的知識」もしくは「実践知」の内実である。

「実践的知識」は、実践経験を通じてしか形成されない知識とされている (Connelly & Clandinin, 1985)。また、「実践知」とは、「現実知」(片岡, 2000)であり、「行為能力としての知識」(シュテール, 1996)とされている。いずれも、実践上の諸問題(いま - ここ)を「どうすればよいのか」という視点から、多元多層に拓いていく知の枠組みと解せられる。

片岡(2000)は、「いま - ここ」の場の捉え方に2通りあると指摘している。1つめは、「現実感覚」と称されるもので、過去と現在とのつながりから未来を見通す感覚としている。2つめは、「現在感覚」と称されるもので、未来と過去が切り離された現在の感覚としている。これらのことから、現実感覚は瞬間的な出来事を通してではなく、循環し反復する出来事を通して獲得されるものと説明している。さらに、現実感覚は多元的空間をも認識する、きわめて共時的な側面も含み持っているとしている。これより、本論文で用いる「実践」とは、自ずと「現実感覚としての実践」ということになる。よって、本論文で展開する実践的研究は、児童・生徒の生活および教師の生活との結合もしくは融合を企図した「いま - ここ」の現実から出発して、「これからどうする」という未来志向性を希求する「行為能力としての実践知」の解明ということになる。

広岡(1975)によれば、「指導」という語は、「学習指導」を約めた言葉であるとされ、学校現場で醸成された言葉とされている。つまり、「学習指導」は、教授学という「教授・学習」の意味を学び手である児童・生徒の側に寄り添った教師の働きかけとして生み出された言葉である。よって、「指導」は、「子どもの学びを育成するための教師の働きかけ」としての意味合いが強く内包されている概念である。これより、英語圏で使用されている‘instruction’や‘teaching’、さらには‘guidance’とは区別して用いる必要がある。なぜなら、これら3つの語句はいずれも実際の授業実践に関わる教師の活動ジャンルである、教師による教授の意味合いが色濃く表現されているからである。つまり、これら3つの教師の指導性に関する英語表現は、稲垣・佐藤(1996)が指摘する「技術的実践」の内部事項に限定された内容ということになる。

これに対して、わが国で醸成された「指導」という語は、子どもの学び(学習過程)を基軸に、それを教師が企図する目標・内容へと導く教師の指導性という意味合いが強い。このことは、上記3つの英語表現にはない、児童・生徒の個人カードやグループノートへの指導や次時の授業計画の立案といった間接的指導の重要性をも内包しているものと考えられる。これは、前時の授業の内実をふり返り、そこでの問題点を導き出し、それを改善するための授業内容を設計し実践する「反省的实践」の重視を意味する。

このように「指導」という語を捉えると、「実践的指導力」とは、<いま - ここ>の現実から出発して、「これからどうする」という未来志向性を希求する教師の「実践知」を、児童・生徒に対する「指導」によって発現させる行為能力ということになる。しかも、この「実践的指導力」という語は、児童・生徒を目的・目標に向かわせる技術的実践とそこで発生する諸々の問題点を反省し、よりよい技術的実践へと高めていく反省的实践の双方を含み持った実践的行為でもある。ちなみに、ここでいう「技術的実践」とは、現実の問題に対処するために、専門的知識や科学的技術を合理的に適用する実践であり、学校における授業では、児童・生徒の学習成果を高めるために、「計画(plan) - 実行(do) - 評価(see)」に一貫性と統一性を持たせる実践である。これに対して、「反省的实践」とは、「実践と理論」および「活動と思考」といった二項対立を克服する実践であり、「活動の中の反省」と「活動にもとづく反省」とに大別される(ショーン, 2001)。

以上のことから、教師教育研究においては、教師の「技術的実践」と「反省的实践」とをいかにして共時的で一体的なものに仕上げていくかが課題となってくる。換言すれば、教師の「技術的実践」と「反省的实践」の同時性をいかに担保していくかとする問題意識である。こうした問題意識が前提となり、「実践的指導力」とする造語を作成するに至った理由の一つとして考えられるのである。

3) 「実践的指導力」の定義

これまでの論述から、「実践的指導力」とは、「<いま - ここ>の現実から出発して、<これからどうする>

という未来志向性を希求する教師の〈実践知〉を、児童・生徒に対する〈指導〉によって発現させる行為能力」ということになろう。しかも、この語は教師の「技術的实践」と「反省的实践」の同時性をいかに担保していくかとする課題性を内包しているのである。

こうした「実践的指導力」の定義を英訳すれば、以下のようになるものと考えられる。

‘Teachers’ Capability Combined with Technical and Reflective Practices’

2. 「実践的指導力」を高めるには

本章では、「実践的指導力」を高めていく方途を論考する。すなわち、「技術的实践」と「反省的实践」の同時性を担保する要件をアメリカで発達してきた「プロセス・プロダクト」研究法による研究成果より導出し、教員養成課程の学生を成長させる実践の視点を展望する。

2-1. 「技術的实践」と「反省的实践」の同時性の担保

教師の実践的力量を高めるためには、「技術的实践」と「反省的实践」を同時に推し進めていく必要がある。

これまで、誰しもが優れた教師に^{注3)}になりたいという願いから、優れた教師が有する知識や技術を明らかにしようとする Teaching Expertise 研究がアメリカを中心に展開されてきた。とりわけ、優れた教師の「技術的实践」に関しては、行動科学の発達に伴って「プロセス・プロダクト」研究法を用いた「授業の科学」が飛躍的に進歩し、学習成果を高める指導プログラムや指導技術がある程度にまで解明されてきている。これにより、「いつでも、どこでも、だれにでも」通用する授業の展開が容易となり、公教育として国民に共通した学力が保障できる可能性が高まってきた。

その一方で、マサチューセッツ工科大学のショーン（2007）は、「同じ専門家と呼ばれる人の中にも、実践が優れている人とそうでない人がいる」という現実から、様々な分野の優れた専門家たちを対象に、その背景を事例的に検討した。その結果、「技術的实践」の優れた専門家は、「省察（reflection）」も優れていることを見出した。すなわち、「技術的实践」が優れていた専門家は、問題となる状況を外から眺め考察するものではなく、常に「活動中の省察（reflection in action）」と「活動にもとづく省察（reflection on action）」の「二重のループ（double loop）」から、顧客と対等な関係を築いて問題の解決を図っていくことを明らかにした。彼は、こうした優れた専門家たちを「反省的实践家（reflective practitioner）」と称した。

このショーンの見解を引き写すように、わが国では稲垣と佐藤（1996）は、1970年代までの量的研究としての「授業の科学」のあり方を批判した。すなわち、彼らは、従来までの「技術的实践」に視点を当てた授業研究では、〈いま - ここ〉で生起する「出来事（class events）」を中心とした実践の展開は困難であり、結果的に『授業研究栄えて、授業減ぶ』と批判した。その上で、彼らは、今日の「技術的实践」に偏った教師の実践意識から「反省的实践」を主軸とする授業の探求へと意識を変革していくことに重要性を指摘した。しかしながら、稲垣・佐藤の指摘は、「技術的实践」と「反省的实践」を分離して捉えてしまう研究者や実践者を生む危険性を孕んでいる。このことは、ショーンの「反省的实践家」というネーミングについても同様に批判が成立する。

近年のアメリカの教師教育学会においては、上述したショーンの研究を契機に、アクション・リサーチを主流とした事例的な省察研究が蓄積されてきた。とりわけ、Teaching Expertise 研究においては学習成果の高い教師を対象に、彼らの省察研究が数多く展開されてきている（厚東ら、2010）。しかし、ここに至るまでの経緯は、一様ではなかった。とくに、優れた教師の成長過程をどのような視点から、またどのような方法により追求すべきかとする方法論上の論議を重要視していた。

今日、わが国では山積する学校教育問題の解決がなかなか図れない背景に「専門職としての教師」の自覚が弱くなってきていることが一因として考えられる。次節より、「専門職としての教師」が「実践的指導力」を高めていくための方途を、アメリカにおける Teaching Expertise 研究の成果から幾つか述べることにする（アメリカにおける Teaching Expertise 研究の具体的で歴史的な経緯については、文献を参照されたい）。

2-2. 「実践的指導力」を高める方途

1) 教師の感性的省察を磨く

O'Sullivan らを中心とする研究グループ (Ohio State University) は、『教師はどのような省察をするべきなのか』という省察のもつ役割と機能を理解する必要性のあることを主張し、様々な教師の反省的思考を抽出して、その定式化を試みようとした。

まず Tsangaridou & O'Sullivan (1994) は、教師の反省的思考を定式化する前提として、体育専攻の教育実習生 6 名を対象に、3 点分析法 (ジャーナル記述法, V.T.R によるビデオ観察法, インタビュー法) を用いて、彼らの省察の内実を事例的分析した。その結果、教育実習生のふり返りとして、「使用した指導技術に対するふり返り (technical reflection)」、「状況的文脈的理解に対するふり返り (situational reflection)」の 2 つの反省的思考は展開させることはできるが、「感性的省察 (sensitizing reflection)」^{注4)}を深めることはできなかったことを報告している。

続いて、Tsangaridou & O'Sullivan (1997) は、教職経験年数 10 年以上の教師の中で恒常的に学習成果の高い教師 4 名を対象に、先の教育実習生の検討と同様の手法を用いて教師の省察の役割とその機能を明らかにしようとした。その結果、教師の省察には状況的に実践を追求したり文脈的に関連づけたりすることで日々の実践に影響してくる 'micro reflection' と、長年に亘る実践から学級経営や専門職性の発達に影響してくる 'macro reflection' の 2 種類があることを導出し、これらの省察を具現化するには「感性的省察」を深める必要のあることを報告した。これより、優れた教師になるためには、「感性的省察」を磨くことが重要であると結論づけている。

その後、後述する長田ら (2010) は、優れた教師が有する「感性的省察 (sensitizing reflection)」について論及している。そこでは、授業者にとって都合の悪い出来事 (予兆) への気づきに分析の観点を絞り、優れた教師の気づきとそれに対する対処について考察している。その結果、<出来事 (予兆)> に素早く気づけるようになるためには、①教師自身の皮膚感覚能力 (感性) を磨き、素早く予測すること、②<出来事 (予兆)> に真正面から向き合い、それを制御すること、③<出来事 (予兆)> に対して受け身になるのではなく、指導計画に仕込んで児童・生徒と共にそれを乗り越えようとするものの 3 点に集約した。

2) 授業のふり返りを恒常的に展開させる

ここでは、Clark (1988) と McNamara (1990) の研究を取り上げる。

Clark は、これまで進展してきた「教師の思考 (teachers' thinking)」に関する研究を総説し、研究の成果と実際の授業との関係を論じた。その結果、従前の「教師の思考」に関する研究を「先入観 (preconceptions) と暗黙的な理論 (implicit theory)」、「計画 (planning) とふり返り (reflection)」、「ジレンマ (dilemmas) と不確実性 (uncertainty)」の 3 つに分類することが可能であることを報告した。

まず「先入観と暗黙的な理論」に関して、児童・生徒は教材に対する先入観をもって授業に臨むのに対して、教師は自らが有する先有経験や価値観 (教育観や人生観に関わる信念を含む) によって自らの授業観や児童・生徒観に暗黙的に関与することを指摘した。

また「計画とふり返り」については、教師の指導計画およびその立案プロセスは、その教師の暗黙的な理論にもとづくと共に、教師の授業に対するふり返りによって再び指導計画に影響を及ぼす関係にあることを指摘した。

残る「ジレンマと不確実性」については、現実の授業は、教師の指導計画の通りに展開できることは稀であり、教師と児童・生徒の相互作用の過程で教師の即時的な意思決定により展開されることを指摘した。とりわけ、Clark は「ジレンマと不確実性」に関する研究の重要性を強調した。これは、授業過程における教師の意思決定のプロセスを明らかにする研究を意味する。

McNamara は、教師の力量を高めるためには、授業実践とふり返りを同時に展開しなければならないことを主張し、教育実習生を対象に彼らの授業実践に対する「批判的思考 (critical thinking)」を高める方途を検討した。その結果、次のような 7 つの観点からなる批判的思考を教育実習生に高めさせることを指摘した。

- ① 児童・生徒を教えることの責任を認識させること。
- ② 実習生自身の授業へのふり返りを読み取る判断基準を示すこと。
- ③ ふり返る時間を持たせること。
- ④ 自らのコンテキストとクラスの現実との関係を思慮させること。
- ⑤ 自らの授業の問題点を明確につかませること。

⑥先輩教師の成功・失敗の経験事例に触れさせること。

⑦教授学的な事例を修得させること。

これらをふり返りの観点として教師教育者が指導すれば、教育実習生は、使用した指導技術の是非や児童・生徒に対する状況的文脈的な理解を批判的にふり返ることができるようになることを論じた。

前者の Clark は、「活動中の反省は、活動にもとづく反省に規定される」とする立場を、後者の McNamara は、「活動にもとづく反省は、活動中の反省に規定される」とする立場を、それぞれ採っていることがわかる。これより、教師は、こうした2つのふり返りを常に意識の俎上に上げ、その関係性を追求する姿勢を身につける必要がある。そのためには、「活動中の反省は、活動にもとづく反省に規定される」実践の事例と、逆に「活動にもとづく反省は、活動中の反省に規定される」実践の事例のそれぞれを丹念に収集し、両者の規定の実際を状況・状態、場面、条件ごとに検討していく必要がある。

3) 教育者としての信念と価値観を形成する

ここでは、人間学的な立場から教師の省察研究を取り上げる。

まず Sanders & McCutcheon (1986) は、『教師の省察がその教師自身の価値観や授業理論を形成する』とした上で、『こうした省察を展開させる教師は、他者が主張する教育的価値や授業理論を素直に受け入れ、理解に努めるようになる』と指摘した。

その後、Pajares (1992) は、『省察の中身が異なった背景には、その教師の有する信念がある』とする仮説から、教師の信念に関する研究を収集して、それらを文献的検討によって考察した。その結果、教師の信念の特徴を6つに集約した。

- ①大学入学までの早い段階である程度形成されるもので、道理や時間、学校教育、経験の中で矛盾が生じたとしても変化しない傾向にあるもの。
- ②教師一人ひとりで発達するもの。
- ③卓越した実践者の有する信念は、各教師が自分自身をふり返り、理解するときの規準として機能しているもの。
- ④新しい現象を解釈するフィルターになるもの。
- ⑤教師個人の行動に強い影響を及ぼすもの。
- ⑥大学生以上の成人期からは変化がきわめて困難なもの。

さらに Pajares は、教師の信念が彼らの認知スタイルに大きく影響を及ぼし、教師の信念の持ち方によって彼らの思考のプロセスや情報収集のプロセスが異なってくることを指摘している。このように、Pajares は、学習成果の高い教師の有する信念を明らかにしていくことで、そのような教師になる道程を事例的に検討することの重要性を主張した。

これらのことから、教師の「技術的実践」と「反省的実践」の同時性を担保する要件として、人間学的な立場（その一つとして、「信念」という分析観点が考えられる）から考察していく必要がある。

3. 体育における教師の職能発達研究

本章では、優れた教師の「実践的知識」を解明する研究方法を提示するとともに、「実践的知識」の代表的な事例として授業の〈出来事（予兆）〉の気づきに関する先行研究から、若手教師（4～8年の教職経験年数）の〈運動のつまずき（予兆）〉に気づく卓越性を検討することの意義を考える。これにもとづき、教員養成課程における実技科目の学び方と教育実習における体育授業への向き合い方を論考する。

3-1. 「実践的知識」を解明する

優れた教師の卓越性を解明するためには、彼らの「実践的知識」の中身を明らかにし、これを高める研究をしていく必要がある。

まず、「実践的知識」について考えてみる。

Connelly & Clandinin (1985) は、実践を経験する中でしか形成されない知識であり、その性質は個別的・個性的で状況依存的であると定義している。

また佐藤ら（1998）は、「実践的知識」の特徴的な性格を以下に示す5つの知識に集約している。

- ①既知の事柄の意味を自らの実践経験を通して深めたり、再解釈したりする熟考的な知識。
- ②教材の特性、子どもの認知の特性、授業の文脈に規定された事例的な知識。
- ③問題解決に向けて多領域の理論的知識を活用する総合的な知識。
- ④暗黙知や無意識の信念（身体知）による経験的な知識。
- ⑤個人的な経験を基礎とした個性的な知識。

これらの見解より、「実践的知識」は自己中心的な性格（自分の世界から見た世界観）を有することが看取される。それだけに、自らの実践を振り返る「反省的实践」は、実践を創造する原基になるものと考えられる。ここでいう「反省的实践」とは、自らの実践の中でもとりわけ失敗事例を振り返ることに力点を置いた省察である。これより、「優れた実践的知識」の生成メカニズムを解明していくためには、優れた実践者の反省的思考を解析していく必要がある。

次に、「実践的知識」を高めることについて考えてみる。

ただ優れて上方に「実践的知識」を高めるというのではなく、ある特定の方向に向かって高めていく必要があるものと考えられる。その方向性は言うまでもなく、「優れた実践（good practice）」であろう。ここでいう「優れた実践（good practice）」とは、単に実践のレベルの高さや内容の深さではなく、看護学（2003）のベナーが提唱する「患者にとってよいことをする」という意味で用いている。

では、「実践的知識」を「優れた実践（good practice）」の方向に高めていく研究として、どのような研究の仕方を採ればよいのだろうか。

一つめは、従来まで継続的に展開されてきた学習成果を高めた教師とそうでない教師との比較研究の適用が考えられる。しかし、この手のやり方では、学習成果を高めるための学習指導の方法（目標の設定、教材の編成、教授活動の仕方、学習集団の組織・運用、施設・教具の工夫）の違いを明らかにすることはできても、それが「実践的知識」なのかは判然とし難い。

二つめとして、職能発達モデルからみた差異性を検討する比較研究が考えられる。すなわち、ドレイファス（1987）のいう「初心者・新人・一人前・中堅・達人」といったそれぞれの職能カテゴリーにおける教師の差異性を明らかにしていくのである。例えば、「新人教師」と「一人前教師」の差異性を学習成果の比較に求めたり、指導プログラムの記述内容や学習過程での教授活動の様態、さらには学習集団の組織・運用の仕方などの相違点を追求したりして、両者の差異性を明らかにしていくのである。しかし、この手のやり方では、学習成果を高めた原因を「実践的知識」に求めるのは早計である。

これら2つの研究方法による結果の整合性と共通性を検討することで、「実践的知識」による授業展開方法が浮き彫りになってくるものと考えられる。

以上のことから、「実践的知識」を「優れた実践（good practice）」の方向に高めていく研究を推進していくためには、学習成果の違いの原因追求と職能発達の違いの原因追求の両方を分析基準とする「ダブルスタンダードによる比較研究」が必要になってくる。

こうした「ダブルスタンダードによる比較研究」を進めていくには、概ね「経験科学的手法による研究」を中心とした実践仮説の検証スタイルを採用することになる。しかしながら、「経験科学的手法による研究」は、研究対象である現象を客観的な事実をもって説明し、その因果関係を推察することにとどまるため、実践仮説の検証といえども「実践の創造」には関与的でないという限界がある（リオタール、1986）。

これを越えるためには、幾多の経験科学的研究の成果を踏まえて、それらを哲学解釈学的手法によって理論化していかなければならない。なぜなら、経験科学的研究の成果を理論化した理論は帰納的であるため、具体的な実践に還元されやすいという性質を有しているからである。

以上のことから、「実践的知識」を解明するとは、「実践的知識」の生成過程を明らかにすることを意味するとともに、その蓋然性（確からしさ）を高めていくことにある。その具体的方法として、本研究では「ダブルスタンダードによる比較研究」を提示した。

3-2. 授業の〈出来事(予兆)〉に気づく教師

「実践的知識」は、実践者の反省的思考に反映される。こうした反省的思考を司る代表的な事柄の一つとして、教師の授業中の〈出来事〉の気づきを挙げることができる。

秋山・梅野（2001）は、デイヴィドソンの「出来事論」を考察視座に授業中の〈出来事〉の教育学的意義につ

いて論考した。すなわち、デイヴィドソン（1990）のいう「トークン同一性としての出来事」と「タイプ同一性としての出来事」を教育実践学的に考察した。

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

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

こうした哲学解釈学的研究を受けて、厚東ら（2004）は、態度得点の高い教師とそうでない教師を対象に〈出来事（予兆）〉の気づきの数とそれらに対する「推論-対処」の記述内容を比較・検討した。その結果、態度得点の高い教師は、そうでない教師に比して〈出来事（予兆）〉の気づきの数が有意（ $P < .05$ ）に多いことを認めた。併せて、〈出来事（予兆）〉に対する「推論-対処」の内容を検討した結果、〈出来事（予兆）〉が発生した理由づけをスポーツバイオメカニクス、スポーツ生理学、スポーツ心理学といったスポーツ科学の知見から客観的・合理的に推論したり、指導プログラムおよび授業の流れに即して文脈的に推論したりする傾向が強く、それらに対する対処の仕方は、授業のねらいを達成する「目的志向的対処」を採用するところに特徴のあることも報告している。

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

その後高村ら（2006）は、態度得点が恒常的に高い2名の教師（いずれも教職経験年数16年）が記述した体育授業に関するふり返り（ジャーナル）を見込みのある教師1名（教職経験年数11年）に熟読させ、授業中の〈出来事（予兆）〉の気づきの数がどのように変化するのか、その結果としての学習成果はどのように高まるのかについて検討した。

その結果、抽象的・漠然的な「学習の雰囲気」に関する気づきが減少し、「技能的なつまずき」に多く気づくようになり、それらの気づきに対する「推論-対処」の記述は、厚東らの結果と同様に、「合理的推論-目的志向的対処」と「文脈的推論-目的志向的対処」が多くなったことを報告している。しかしながら、学習成果（態度と技能）は高まらなかった。その原因として、気づきに対処する指導技術を持ち合わせていなかったことを報告している。

こうした経験科学的手法による研究を踏まえて、長田ら（2010）は、〈出来事（予兆）〉に気づく優れた教師の形成メカニズムをラッツァラートの「出来事のポリティクス」を考察視座に論究した。その結果、〈出来事（予兆）〉の気づきは教師の感性（皮膚感覚能力）に規定されること、すぐれた教師は〈出来事（予兆）〉の気づきを内在的な作用様式（積極的に都合の悪い出来事に向き合う姿勢）として受け止めていること、すぐれた教師は〈出来事（予兆）〉を政治的に利用すること（授業計画の中に〈出来事（予兆）〉を意図的に仕込む）の3点を述べている。

これらの先行研究の結果より、すぐれた教師は「タイプ同一性としての出来事」に着目し、〈出来事（予兆）〉の発生を予測・制御しようとしていること、すぐれた教師は〈出来事（予兆）〉を内在的な作用様式として受け止めていること、すぐれた教師は〈出来事（予兆）〉を政治的に利用しようとしていることが明らかとなった。

3-3. 〈運動のつまずき（予兆）〉に気づく教師の要件

Bereiter & Scardamalia（1993）は、『卓越した教師はどのようにして生まれてきたのだろうか？』という問いに対して、新人教師の中で学習成果を高めた教師の優秀性を明らかにすることが重要であると述べている。

またEricsson（1996）は、『高いレベルの熟達者になるためには、約10年間の準備期間が必要である。』とする「10年ルール説」を提唱した。さらに松尾（2010）は、この「10年ルール説」をトヨタのセールスマンへの調査によって支持した。

一方、楠見（2012）は、初任者（1年目）と一人前（3～4年）の違いを重視し、「一人前になる壁」の存在を指摘している。

こうした経験学習の研究を体育分野に絞ると、清水・辻野（1976）は、教職経験年数1～30年までの教師60名を対象に教職経験年数と学習成果の一つである態度得点との関係について検討している。その結果、男性教師に

限ってみれば、教職経験年数5年前後では態度得点は低いが、教職経験年数10～20年の間で向上することを報告した。しかしながら、教職経験年数20年以降になると学習成果は逡減していくことを報告している。ただし、小学校低学年（2学年）を担当した場合、教職経験年数約30年頃まで児童の態度得点は漸増する傾向にあり、これには教授活動の能力の向上によることが推察されている（梅野・辻野，1983）。

また厚東・梅野（2009）は、高学年（5・6学年）担任教師88名を対象に、体育授業に対する反省得点^(注5)と教職経験年数との関係を検討した。その結果、教職経験年数12年を境に、反省得点が漸増する教師群の学習成果（態度得点）は教職経験年数が増えるとともに漸増するが、逆に、反省得点が逡減していく教師の学習成果（態度得点）は教職経験年数が増えるとともに逡減傾向を示すことを報告している。さらに、教職経験年数8年までは反省得点と学習成果（態度得点）との関係が認められず、とりわけ教職経験年数3年までは自身の体育授業をどのような観点から振り返ればよいのかが判然とし難い様態にあることを指摘した。

これらの結果から、Ericsson のいう「10年ルール説」が支持されるとともに、教職経験年数8～12年の間に楠見のいう「一人前になる壁」の存在が示唆される。さらに、Bereiter & Scardamalia（1993）の見解にもとづけば、教職経験年数4～8年を有する新人教師における優秀性の検討の重要性が示唆される。

しかしながら、こうした教職経験年数にある新人教師を対象に研究を進めていくとき、従来までの＜出来事（予兆）＞の気づきでは、気づきの分類項が多すぎる^(注6)ため、新人教師の優秀性を「気づき」の観点から比較・検討するには適さないように考えられる。むしろ、授業の＜出来事（予兆）＞の気づきの大半が技能的なつまずきであったことから、＜運動のつまずき（予兆）＞の気づきに限定する方が適しているものと考えられる。

では、どうすれば＜運動のつまずき（予兆）＞に気づけるようになるのであろうか。

梅野ら（1995）は、教員養成課程においても、不得意な技術を自ら進んで工夫しながら練習を積み重ねることの大事さを指摘している。すなわち、練習を主体的に積み重ねることで、将来、児童・生徒に運動を指導する際に必要な経験や感性（気づき）が豊かに形成されるとした。つまり、運動技術の習得過程において問題解決の能力（『なぜできないのだろうか』、『どうすればできるようになるのか』）を自己内で結合させていくことで、児童・生徒の運動感覚に根ざした「実技能力」が形成されるとした。これは、「できなかったときの私」、「もう少しでできるようになりそうなきときの私」、「できるようになったときの私」など、運動技術の習得過程における教師の身体感覚の分節化を意味する。

こうした教師の「実技能力」と関係する教師の要件として、「つまずき指導の予期図式」が考えられる。

ナイサー（1976）は、ギブソンの生態学的アプローチの考え方に立脚しつつ、知覚者の側に立って情報を直接抽出する概念として「知覚循環説」を提唱した。これは、スキーマを静的な情報受容の枠組みとして考えず、自らの主体により外界を探索し、知覚したアフォーダンス情報によってスキーマの改変・生成を行い、新たな探索方略を生み出し、再び外界を探索するというきわめて動的で生成的なシステム体である。

このナイサーの考えを受けて、坂井・大門（1994）は、球技スポーツの状況判断における「知覚循環モデル」を提示した。図1には、球技スポーツの状況判断における「知覚循環モデル」を示している。

このように、球技スポーツの状況判断における「知覚循環モデル」は、「ゲーム状況から得られる情報」、「予期図式」、「探索による選択的注意」の3つから構成されるとした。すなわち、「ゲーム状況から得られる情報」とは、プレイヤー自身が置かれている物的人的状況（オフenseの数と位置、ディフェンスの数と位置、コート上での位置など）と心理的状況（追っている状況か、追われている状況かなど）の認知であり、「予期図式」とは、過去の成功体験もしくは失敗体験としてのプレイ行動の記憶である。残る「探索による選択的注意」とは、「ゲーム状況から得られる情報」から過去に体験したプレイ行動を「予期図式」の中から選択する行為である。ナイサーによれば、こうした循環過程は動的であり、刻々と変化する。つまり、プレイヤーは、プレイの結果（成否）により「ゲーム状況から得られる情報」の再評価と「予期図式」の修正を行い、ゲーム状況の認知の正確性を高めていくのである。

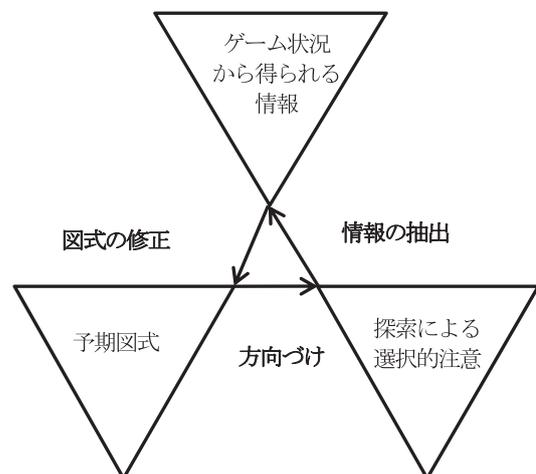


図1 球技スポーツの状況判断における知覚循環モデル（坂井・大門，1994）

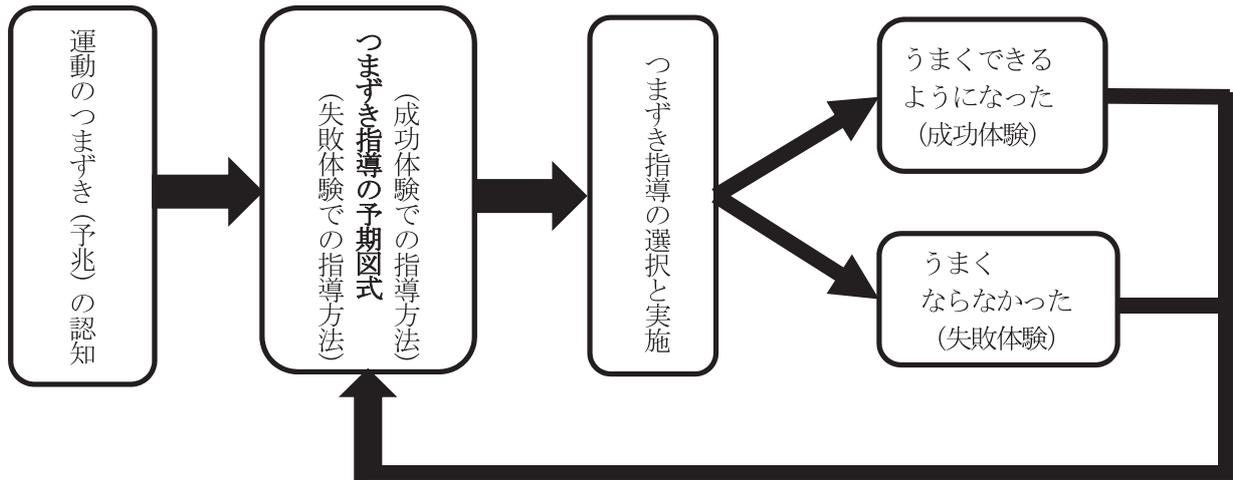


図2 運動のつまずき指導における知覚循環モデル

図2は、教師のつまずき指導における知覚循環過程の理解を容易にするため、フィードバックモデルとして図示したものである。

まず教師は、児童・生徒の学習活動（主として運動場面）から彼らの＜運動のつまずき（予兆）＞を認知し、これを解消するために過去に経験した「つまずき指導」の記憶を「予期図式」から呼び出そうとする。その結果、予期図式に方向づけられた手立ての認知内容が過去の成功体験と近似した場合にはその時に施した手立てを打ち、逆に失敗体験と近似した場合はその時の手立てとは異なる手立てをそれぞれ打つのである。これより、優れた教師の要件として、過去につまずいている児童・生徒の指導をどれだけ成功裏に積んできたか、つまり「豊かなつまずき指導の予期図式」の生成が挙げられる。単に、つまずいている児童・生徒の指導経験が多いということだけでは、優れた教師にはなり得ないのである。

これら2つの教師の能力は、運動・スポーツの実践・指導の経験の中で形成される「知」であり、これを他者（同僚の教師や児童・生徒）に伝達可能な言語として置き換えることができたとき、「実践的知識」と称することが可能となる。

ところで、山口ら（2010）は、見込みのある教師（教職経験年数5年目の教師）を対象に「運動の構造的知識」と「子どもの運動のつまずきの類型に関する知識」を介入し、教授活動の変化から＜出来事（予兆）＞の気づきの変化を検討した。その結果、一授業当たりの＜出来事（予兆）＞の気づきは増加し、それらの気づきに対する「推論 - 対処」は「合理的推論 - 目的志向的対処」ならびに「文脈的推論 - 目的志向的対処」を展開できるようになったことを報告している。このことは、教師の「実技能力」と「つまずき指導の予期図式」といった2つの能力を効果的に機能させるためには、理論的知識として「運動の構造的知識」と「子どもの運動のつまずきの類型に関する知識」が必要であることを示している。さらに、それらを具体的に発揮する「指導プログラムに関する知識^{註7)}」も重要である。これら3つの知識は、「運動教材に関する形式的知識」であるが、＜運動のつまずき（予兆）＞に気づくための必要条件である。

図3には、＜運動のつまずき(予兆)＞に気づくための十分条件としての2つの能力とこれを支える必要条件としての3つの知識を、＜運動のつまずき(予兆)＞の気づく要件として仮説を示した。

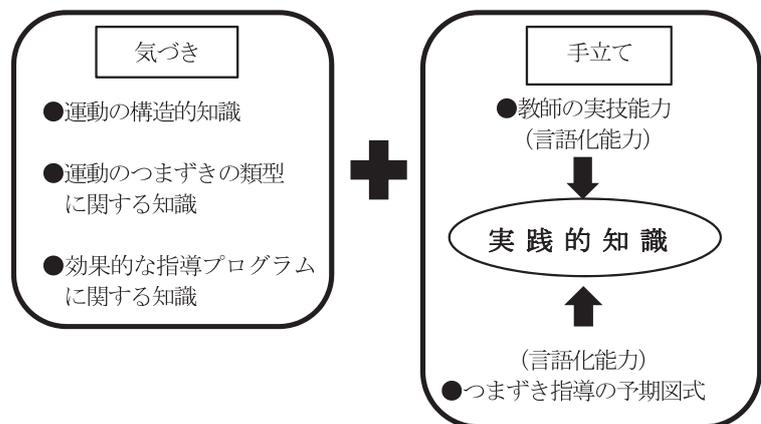


図3 ＜運動のつまずき(予兆)＞の気づきに関する仮説

3-4. 教員養成課程における気づきの形成

1) 実技科目を大事にする

体育教師養成カリキュラムにおいて、図3の〈運動のつまずき（予兆）〉の気づきの仮説に記載した3つの知識と2つの能力を形成する授業科目として、実技科目を挙げることができる。

一般に、教育職員免許法では中学校教諭の普通免許状を取得するためには、保健体育科目（教科の指導法を除く）に限ってみると、体育実技を6単位以上取得するとともに、体育学科目（体育原理、体育心理学、体育経営管理学、体育社会学、体育史など）、運動学科目（運動方法学を含む）、生理学（運動生理学を含む）、衛生学及び公衆衛生学、学校保健（小児保健、精神保健、学校安全及び救急処置など）の計5つのジャンルで1単位以上取得することになっている。このように、実技科目の占める割合の大きいことがわかる。これには、実技以外の授業科目のほとんどが講義形式による「座学」であることによる。すなわち、「座学」によって理解した知識は、実技の学習によって身体化されてこそ、体育授業実践に生きて働くのである。具体的には、示範能力が乏しい自分がうまく示範できるようになっていく過程で、『こうすれば、こうなる。』という運動の原理（例：走り幅跳び運動では踏み切り手前1歩の歩幅を狭くすれば、助走スピードが落ちにくいとする試技者の運動感覚と思考の結びつき）を実体化するようになってくる。ここで初めて、バイオメカニクスの知識および運動生理学の知識が身体化される。体育教師は、こうした学問・科学的知識を身体化してこそ、学習者である児童・生徒の運動学習を保障することができるのである。それ故、先述した梅野ら（1995）は、練習を主体的に積み重ねることで、「できなかつたときの私」、「もう少しでできるようになりそうなときの私」、「できるようになったときの私」など、教師が運動技術の習得過程における身体感覚を分節化していくことの重要性を指摘した。

しかしながら、梅野ら（1995）は、実技科目における授業目標を単純に運動（示範）がうまくなることだけを強調してはいない。

本学における運動方法Ⅱ（陸上競技・水泳）のシラバスには、児童・生徒の運動パフォーマンスを観察・評価する能力の形成と学習集団のレディネスに即応した運動課題の設定といった学習者である児童・生徒の運動能力に対応した学習指導のあり方を学修内容に据えている。

本授業では、陸上競技（運動）および水泳を指導・評価できる教員を養成するために、走・跳・投・泳の練習方法と評価法を理解することを目的としている。また、本授業の到達目標は自己記録を向上させることと運動の観察・分析ができることである。さらに、水泳では、学習集団に対して適切な課題を設定し、命を守る能力、水泳を楽しむ能力、水泳を競う能力を涵養するための手段・方法に関する理解と実践力を身につける。

また、同じく本学の運動方法Ⅲ（攻防相乱型ゲーム）のシラバスでは、学習指導に要する教授技術の学修が内容に盛り込まれている。

バスケットボール・サッカー・ラグビー・フライングフットボールを教材とし、攻防相乱型ゲームの基本的な戦術である〈ズレをつくる→スペースを活用する〉を主軸に、ゲーム指導における教授技術を修得する。加えて、サッカーでは基礎的コオディネーション能力の育成も学習する。

このように、実技科目では学習者である児童・生徒に明瞭な運動パフォーマンスのイメージを持たせる示範能力だけでなく、それ以上に児童・生徒にうまくなるための自律的学習を高めていく学習指導の観点や方法を重視している。それ故、梅野ら（1995）は、「将来、児童・生徒に運動を指導する際に必要な経験や感性（気づき）が豊かに形成される、つまり運動技術の習得過程において問題解決の能力（『なぜできないのだろうか』、『どうすればできるようになるのか』）を自己内で結合させていくことで、児童・生徒の運動感覚に根ざした「実技能力」が形成される。」と論述しているのである。こうした体育教師が有すべき実技能力の身体化が弱いと、以下に示す事態が往々にして生じてくる。

藤澤ら（2017）は、教職経験年数5年の教師1名を対象に、小学6年生の走り幅跳び運動を題材に「運動の構造的知識」と「運動のつまずきの類型に関する知識」ならびに「効果的な指導プログラムに関する知識」といった「運動教材に関する理論的知識」を介入し、児童の態度と技能に及ぼす影響を検討した。その結果、助走スピードを落とさないで走り抜けるように踏み切ることを座学させたにもかかわらず、実際の授業では「力強い踏み切り」を指導したことで、跳躍距離が有意に向上しなかったことを報告している。その上で、藤澤らは、児童・生徒の運動感覚に根ざした実技能力の重要性を指摘した。

2) 教育実習での重点ポイント

図3に示した「つまずき指導の予期図式」の形成は、教育実習での指導経験が端緒となるものと考えられる。そこでは、前述した実技科目で経験し得た知識や実技能力を学習指導という立場から活かすことが求められる。

通常、普通教育実習（教壇実習：4週間）は、「観察実習（1週間）→教壇実習（2週間）→経営実習（1週間）」とする実習課題により実施されている（梅野ら，1990）。

「観察実習」では、担当教員の作成した指導案をもとに実際の授業との対応の仕方や授業中の児童・生徒の発言や動きなどを観察したり学級経営に関する様々な仕事を観察したりする。

「教壇実習」の第1週目では、自分が担当する授業の設計を中心に実習が展開されるため、この時の授業はどちらかと言えば、実習生が設計した授業の適用性を検討することが中心となる。

続く「教壇実習」の第2週目になると、前週で実習したことを生かして実習生全員による共同立案にもとづく研究授業が設けられている。

4週目になると「経営実習」に移り、一日の学級担任の仕事がほとんどすべて任せられ、実践する。

こうした普通教育実習の学習過程の有効性について、以下に示す3つの問題点が指摘されている。

- ①「観察実習」期間では、参考となる具体的事象が数多くあるにもかかわらず、実習生たちは児童の動きばかりに目を奪われて、担当教官の授業から学ぶべき点を見逃しがちである。
- ②「教壇実習」期間および「経営実習」期間では、実習生個々の授業、共同研究授業、経営実習での授業の3種の教壇実習の関連性が十分に保たれていない。
- ③「経営実習」期間では、一日の学級担任の仕事任せられても、実習生たちはその日に行う授業に目が向いてしまい、休み時間、給食時間等での指導が十分にできていない。

こうした問題は、本学の実地教育（普通教育実習）においても同様に看取されることと考えられる。

著者らは、こうした問題に通底している本質的内容として、実習生が立案した指導案の通りに授業を進めようとする意識の強いことによるものと考えている。確かに、指導案の通りに授業を展開する能力はきわめて重要な教師の力量ではあるが、卓越した教師でも指導案通りに授業が展開できるのは稀である。むしろ、卓越した教師は、指導案から外れる事態を明確に認知し、即座に指導の流れを変える、臨機応変さを楽しんでいる節がある（長田ら，2010）。こうした内在的な作用様式を高める原動力として、授業者にとって都合の悪い出来事に素早く気づく能力を指摘することができる。

この点から、上記3点の教育実習の問題点を改善していく一つの方途として、＜運動のつまずき（予兆）＞への気づきを指導案の観点（予想される子どもの反応）として挿入し、＜運動のつまずき（予兆）＞の気づきと学習指導の修正との関連性を大事していくことを提案したい。こうした実習生への指導の重点化により、実技科目の学修成果と保健体育科における専門科目で学んだ知識の実践化が強化され、優れた保健体育教師の形成に寄与することを確信する。

4. 教育実習生に「実践的指導力」を身につけさせるために

本章では、初等教員養成課程の学生を中心に、「実践的指導力」を育成する教育実習の実際について論考する。具体的には、実習生の「実践的指導力」は、＜運動のつまずき（予兆）＞の気づきにより養成され、そのような気づきのできる教師は、①運動を大事にする教師：一緒に運動してくれる教師、②一人ひとりを記憶（記録）する教師：進歩を認めてくれる教師、③下位者に親切な教師：下手でも親切にしてくれる教師、④探求的な教師：知的探求心を満足させる教師の4つの姿に収斂できることを論じる。

前章までは、教員養成課程の中でも中学校の体育教師をめざす学部学生を対象に、「実践的指導力」の育成について論じてきた。本項では、体育科以外の教科を専攻する学生も含めた小学校教員養成課程の学部学生を対象に、どうすれば「実践的指導力」を育てられるのかについて考えてみたい。

4-1. 教育実習に臨む学生の実態

日野（2010）は、7つの教員養成系大学の学生314名を対象に、小学校教育実習における体育授業指導の実態を調べた結果、約6割の学生が体育授業の実践をまったく経験していないことを報告している。これには、指導教員が体育授業を指導する能力が乏しいか、それとも実習生自身の希望が少ないかのいずれかが原因している。

その上で、実習生の体育授業に対する心配事の調査結果をみても、実習を積みにつれて心配事が有意に高まるものとして、「子どもの安全を確保する」、「子ども一人ひとりを把握する」、「下手な子どもに関わる」、「子ども同士の人間関係を築く」、「子どものニーズに対応する」の計5つの内容であった。これらの心配事は、いずれも体育授業の実践経験を積まなければ生まれない心配事であるとともに、子どもの多様な運動要求に応ずる指導がなかなか展開できない現状を反映している結果と考えられる。こうした心配事を解消していくためには、子どもの多様な運動要求を予め察知しておく必要がある。とくに、子ども一人ひとりに対して、「うまくできない様態→うまくできる様態」へと変容させる指導力の発揮は重要である。なぜなら、体育授業における運動・スポーツの実践は、個人的スポーツであっても仲間との関わり（学習集団）の中で安全に自身の運動パフォーマンスを高めていかせなければならないからである。これには、上記5つの心配事すべてが対応する。

こうした心配事が生じる背景に、学生が蓄積してきた体育授業における心情的な体験が考えられる。

小林（1984）は、生涯スポーツを企図するスポーツ教育のねらいを図4のように示し、以下のような解説を施している。

これは、楽しさを味わうことによって意欲が生まれ、そのことによって技能が高まる。その技能の高まりが楽しさを高め、それがひるがえって意欲を高め、技能を高める。このように、意欲を媒介として楽しさと技能が相互に高まっていくことによってスポーツの生活化、生涯スポーツという目標が達成されるという図式である。この場合、楽しさが高まるとよろこびになり、よろこびが高まって感動になり、そして感動がきわまると感激になると考えることができる。

こうした小林の言説にもとづいて、教育実習を経験していない初等体育科教育法を受講している140名に、これまでの体育授業をふり返って、「楽しさ」、「よろこび」、「感動」、「感激」をそれぞれ感じた場面（状況）を自由に記述してもらった。

まず「楽しい」と感じた場面（状況）は、「ゲームやスポーツを行っているとき」、「好きな運動を行っているとき」、「運動してからだがすっきりとしたとき」など、運動・スポーツの実践により自身の運動欲求を充足しているときとした。

これに対して、「よろこび」を感じた場面（状況）になると、上記3つの場面（状況）の記述はまったくみられなくなり、これらに代わって「ゲームや競走に勝ったとき」、「技や動きができたとき」、「できなかった運動ができるようになったとき」の順に各種の運動課題を完遂したときを挙げている。

こうした3つの場面（状況）から得られる心情は、「感動」においても同様であった。ただし、「できなかった運動ができるようになったとき」の場面（状況）がもっとも多くなる傾向を示した。

最後の「感激」を感じた場面になると、これまでの運動課題の完遂に関する場面に「仲間の頑張りを見たとき」や「仲間と一緒に運動課題を達成したとき」といった仲間との関わりが加わる記述が多くみられるようになった。

こうした体育授業における学生の体験内容は、先の小林が示した心情の変容過程ときわめて酷似する。これより、学生たちは、過去の体育授業の受講経験より運動・スポーツの活動を楽しむことの重要性を体得しているとともに、その楽しさの付加価値を「技能の向上」に求めていることがわかる。単に、体育授業では運動・スポーツを行えばよいという認識にはないのである。しかしながら、今度は教師として、運動・スポーツの楽しさの付加価値として認識している「技能の向上」を子どもたちに保証しようとするれば、教材である「運動の構造的知識」および「運動のつまずきの類型に関する知識」を理解している必要がある。これは、体育学生でない実習生にとっては至難な問題である。それ故、先の日野（2010）の調査結果に認められるように、実習経験を積みにつれて「子どもの安全を確保する」、「子ども一人ひとりを把握する」、「下手な子どもに関わる」、「子ども同士の人間関係を築く」、「子どものニーズに対応する」の計5つの心配事が深まったものと考えられる。

他方、教育実習生11名を対象に、厚東ら（2004）が作成した体育授業の〈出来事〉調査票を用いて、授業中に生じた〈出来事（予兆）〉の気づき調査を行った林ら（2006）の結果

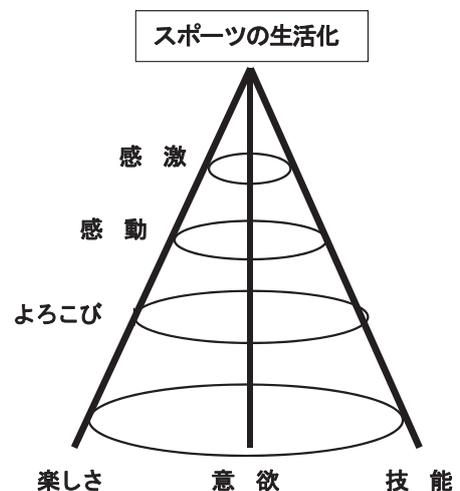


図4 スポーツ教育のねらい
（小林：1984を著者により作図）

がある。そこでは、教育実習生が1授業で気づく〈出来事（予兆）〉の個数は約5個であり、一般教師との違いは認められなかったが、〈出来事（予兆）〉の約60%が「印象的推論」であったことを報告している。このことは、子どもの学習活動を漠然としか見ていないことを示すものと考えられる。つまり、実習生の授業では「見えても見えず、聞けても聞こえず」といった自己中心的な視野（自身の生活の仕方に依拠する事象の見方）で子どもを観察・巡視していることが想像される。これより、教育実習においても「技術的実践」の改善に結びつく「反省的实践」を深めていく必要があり、そのためにも授業中の〈出来事（予兆）〉への気づきを重視することが肝要と考えられる。しかしながら、先に述べたように新人教師（教職経験年数4～8年）にとっても授業の「出来事（予兆）」への気づきの分類項が多すぎることから、「出来事（予兆）」の気づきの大半を示した技能的なつまずきに焦点をあてたく運動のつまずき（予兆）への気づきに限定した経緯がある。

以上のことから、教育実習生に「実践的指導力」を育成する一つの方策として、〈運動のつまずき（予兆）〉の気づきを中心に反省的思考を耕し、技術的実践力を高めていくことが肝要であるものと考えられる。

4-2. 実習生に臨む教師の姿勢

卓越した体育授業の実践者である高田典衛（1981）は、その著「体育授業の原点」の中で、すぐれた体育教師の姿を次のように整理している。

- ・運動を大事にする教師：一緒に運動してくれる教師
- ・一人ひとりを記憶（記録）する教師：進歩を認めてくれる教師
- ・下位者に親切な教師：下手でも親切にしてくれる教師
- ・探求的な教師：知的探求心を満足させてくれる教師

以下、高田の指摘にもとづきながら、著者らの実践経験より看取した教育実習生の姿を教師の感性（気づき）として解説したい。

1) 一緒に運動してくれる教師

体育の授業では、子どもたちが精一杯に運動することができるような環境を創り出すために、教師が子どもたちとともに運動を楽しむ姿が求められる。

ダンス・表現運動の授業を挙げてみたい。演技する楽曲（ビートの利いた曲）を子どもたちに聞かせたところ、子どもたちは「恥ずかしい」、「難しい」などの理由なのか、動き出せないでいた。このとき、ある実習生（以下、教生と称す）が「さあ、踊ろう！」と子どもたちに次々に声をかけ、流れる楽曲のリズムによって自らが踊り出した。これに呼応して、他の教生さんも一緒になって踊りだした。楽しそうに踊る教生さんの姿を見て、一緒に踊りだす子どもが増えてきた。そのうち、ふざけて踊りだす子どももでてきたが、教生さんたちはおかまいなく、踊り続けた。その後は、汗一杯となった踊りが輪となり躍動した。

教師は、仕事の性格上、教えることに熱心である。そのため、運動・スポーツの魅力を言葉で教えようとする。それ故、子どもの目線に立つことを忘れる。子どもを掌握することに力を注ぐ。

運動・スポーツの魅力や面白さは、仲間と共に汗をかく中に求めていくものであって、強要されるものではない。先の教生さんたちは、そう感じていたのではないだろうか。これは、「運動感覚を共有し互いを気づく場」の創造であろう。

2) 進歩を認めてくれる教師

教生さんたちは、子どもの動きを褒めることの大事さは知っている。しかし、時間的・空間的に変化・移動する動きの良さを瞬時に見抜いて褒めることは至難なことである。かろうじて、「いいよ、うまい。」「そうそう、よかった。」などの言葉を小さな声で投げかけるのが精一杯である。しかし、こうした褒め言葉では、子どもたちに運動の喜びを味わわせることは難しい。

どこが問題なのか。

一つめは、小さな声で褒めている点である。学級の全員に聞こえるような声で褒めてやってほしい。そうすることで、褒められた子どもの動きを仲間が注視するようになり、自分の動きとの比較からよりよい動きの探求が促進されるのである。

二つめは、褒め言葉に具体性が欠けている点である。「いいよ、うまい。」「そうそう、よかった。」と言われても、褒められた本人にとっては何がどのようによかったのかが理解できないのである。これでは、お世辞と受

け止められても仕方がない。

このように、子どもの進歩を認めるためには彼らの動きを注意深く観察（運動観察）し、一人ひとりの子どもの意図を汲み取ることが肝要である。これにより、子どもの＜運動のつまずき（予兆）＞に気づける教師になっていけるのである。加えて、「進歩を認める教師」の指導技術として、「褒めてから動きを直すやり方」、「動きを直してから褒めるやり方」、「動きを褒めてから、なぜそのようにしたのかを尋ねるやり方」の3種類が認められている。「褒めてから動きを直すやり方」は主として「体育授業の場における喜びの感情」を高め、「動きを直してから褒めるやり方」は「体育授業に対する評価の態度」を高め、「動きを褒めてから、なぜそのようにしたのかを尋ねるやり方」は「体育科目の価値観」を高めることが明らかになっている（梅野ら、1997）。

いずれにしても、大きな声で心から子どもを認めて褒めていくことを怖がらずに積極的に行うことで、子どもの＜運動のつまずき（予兆）＞に気づける教師になってもらいたいものである。

3) 下手でも親切にしてくれる教師

一般に、＜運動のつまずき（予兆）＞を数多く抱えている子どもは「下手な子ども」と称される。こうした子どもは、試技回数が少なかったり、ゲーム中の作戦行動への参加度合いが少なかったりする。こうした行動の裏には、単に「苦手だから」という意識の問題だけでなく、課題とする動きのイメージをつかめていなかったり、自チームの作戦・動きを十分に理解できていなかったりしている場合が多い。

教生さんたちは、「下手な子ども」にととても親切である。これは、現職の教員は見習う必要がある。

ある教生さんがマットや跳び箱を使った遊び場をつくり、ペアで遊び場をめぐる活動を仕組んだところ、運動の苦手意識の強い子ども同士のペアに気づき、彼らの傍から離れず、ずっと応援し続けた。また、別の教生さんの例では、踏み切り手前のリズムが遅れてしまう子に対して声をかけながら一緒に助走したり、タンバリンを鳴らしながら踏み切り手前のリズムを繰り返し・繰り返し指導したりした（走り幅跳び）。同じく陸上運動の走り高跳びの授業では、助走を始めるのに躊躇している子どもがいたとき、「早く行こう」と跳躍を促すのではなく、「あわてなくていいよ、落ち着いてからでいいよ」とやさしく声をかける教生さんもいた。

ボールゲームの授業では、計画した作戦通りに動くことができていない子どもを見つけては、一緒になって何回も何回も練習に付き合ったり、負けたチームに寄り添い「ドンマイ、ドンマイ」と励ましたりしていた。

いずれも「下手な子ども」を気づかい、彼らの気持ちを汲み取り、子どもに関わる教師の姿が見て取れる。

このように、「下手な子どもに親切な教師」は、子どものつまずきの原因を技術的な側面からだけでなく、心情的や行動的な側面からも捉える努力をすることで、その子どもと一緒に動きの修正を何度も繰り返すことのできる教師である。

4) 知的好奇心を満足させてくれる教師

体育授業では、運動技術の習得だけではない。例えば、「どうすれば、上手になるのか?」、「この作戦は、なぜ成功したのか?」、「なぜ、こんなルールがあるのか?」など、「なぜ、どうして」といった子どもの問いに答えられるような知的な内容の学習は不可避である。

走り幅跳びの授業で、子どもから「先生、なんで踏み切り線を越えたらダメなの?」という質問を受けた。そのとき、授業者である教生さんは、「う～ん、どうしてだろうね。」と返したのち、「みんな、〇〇さんがこんな質問してくれたんだけど、みんなはどう思う?」とその子どもの疑問を学級全体に広げた。子どもたちはいろいろと考えたが、明確な理由には辿り着かなかった。

放課後、子どもたちが帰った後、その教生さんは、インターネットで調べ始めた。次の時間、「昨日の〇〇さんの疑問だけど、みんな、覚えてる?」と聞き、「もともと走り幅跳びは川跳び遊びだったとも言われてて、踏み切り線を越えると川に落ちるんだって。だから、正式な大会だと踏み切り線を越えたらダメというルールになったんだって。」と説明をした。子どもたちは、全員うなずいた。

以下に示したのは、バスケットボールの授業における教師と子どもの話し合い場面の逐語記録である。

T: ○チームは強いね。まだ負けなし?

C: うん。

T: なんでそんなに強いのか?

C: みんながんばってるから。

T: ふーん、みんなががんばってるから。それだけ?

C：チームワークがいいの。

T：えっ、チームワーク？ 難しいなあ。チームワークってどういうこと、教えてくれる？

C：ええー！なんやろ？

C：協力することや。気持ちを合わせること。

T：協力するって、何かわかったような、わからんような……

C：気持ちを合わせることや。

T：気持ちを合わせる？ 余計に難しかったなあ。ゲームで気持ちを合わせるって、どういうことなん？

C：あんなあ、○さんがノーマークになったら、そこにパスするとか。

C：シュートする時、シュートって言うとか。

T：ああ、そんなのが気持ちを合わせるってということ？

C：う、うん。そういうことやと思う。

T：なるほど、チームワークって、みんなの気持ちを合わせるってことなんやね。ありがとう。

このように、この教生さんは部活経験（バスケットボール部）からチームワークを抽象的に考えてほしくないという思いから、上記のような話し合いを展開させたのであった。決してチームワークとは何かを教師の側から押し付けず、子どもたちの思いや考えを大切にす姿勢はすばらしかった。

このように、「知的好奇心を満足させる教師」は、子どもの「なぜ？ どうして？」という問いを大切にするとともに、子どもの発言を見逃すことなく、教師も子どもと共に自ら問い続けることのできる教師である。

5. おわりに

平成17年に中央教育審議会から、「学校現場の実態やニーズと乖離した教育が行われ、実践的指導力を身に付けさせるための教育指導が十分とは言えない」として、「高度な専門性と実践的な指導力を有する教師の養成」を求める答申がなされた。その上で、「免許状の授与時に、教師としての実際の指導力や適格性が十分に判断されているとは言えないことから、免許状の授与の仕組みについて検討することが必要である」として、教員免許状を授与する際の資質・能力を担保することが求められるようになった。こうした考えから、大学4年生時に「教職実践演習」が必修化されたことは周知のとおりである。さらに平成19年6月には教育職員免許法が改正され、平成21年4月1日から教員免許更新制が導入された。

その後、平成27年に中央教育審議会から、これからの教員に必要な資質・能力が次のように示された。すなわち、「教員としての使命感、教育的愛情、教科や教職に関する専門的知識、実践的指導力、総合的人間力など従来必要とされてきた不易の能力に加え、キャリアステージに応じた資質能力を高める自律性、情報を収集・選択・活用する能力や深く知識を構造化する力、学校を取り巻く新たな教育課題に対応できる力量」の育成である。

これから求められる教師像として、こうした資質・力量を明示することにより、「養成－採用－研修」のめざす方向性や内容・方法等が明確になり、結果的に実践的指導力を高めていくことに結びつくものと考えられる。

こうした教師の指導能力に関わって、木下（1972,原著は1923）は、「自ら修学してとくと修学を嘔みしめてその苦と楽を味わった人でなくては児童・生徒の修学を徹底的に指導することはできない。」といい、高久（1990）も「自分自身が自己教育をめざして努力している人間」であることを重視している。これらの指摘は、教師が生涯に亘り、自らのライフステージに応じた実践と研鑽を積み重ねていく必要性を意味しているのである。

一方、大学における教員養成段階は、教師の完成教育ではないにしても、教師をめざす学生にとっては、大学での講義や演習を授業という場で結節させていくために極めて重要である。教育実習生への指導に関して木下（長岡, 1984）は、次のようにいう。

- ・初めて教生に出たときの練習の仕方は大切なもので、それが将来の教師生活の方向をも左右するものであるから、最初のこの実習期をまじめにやってほしい。
- ・初めに目につくことは欠点である。欠点の多いのに驚かず、如何にしてその欠点を去るかを考えること、吾人は欠点を恐れはしないが、欠点の繰り返しを恐れるのである。相共に伸びていくという考えをもつこと。最初の習慣は生涯を支配する。始めて教壇に立つ時、善良なる習慣を獲得するように。教生に対する注意は遠慮がちになるから、なるべく自ら求めて批評を乞うように。（下線は著者らによる）

このように、木下は教育実習が教師としての生涯を支配するとまで言い切っている。そのうえで、教育実習生

が善良な習慣を獲得できることをめざして、厳しくかつ共に伸び行く考えをもって指導することの必要性を説いた。この指摘にみられるように、教育実習は教員養成課程の一つのプログラムというだけでなく、そこでの経験が一生を左右するほどに重要な場であり、教師教育の中核的な役割を担っている。

旧来、教員養成系のカリキュラムは、教養科目の上に専修専門科目を積み上げるやり方が多く採られ、3年生時に教育実習（教壇実習）が位置づけられていた。しかし、辻野（1988）は、旧来のやり方に対して「学習者・教材・教師の三者の相互作用の中で、教員のもつ人間性と職業性がからみあって、教育の専門性が働く。人間性を基盤にして職業性がconsecutiveに積み重なっているのではない。むしろ相互に働きあってconcurrentな状態で共働している。」と批判した。こうした考えから、辻野は、教員養成課程において人間性と職業性を統一するためのカリキュラムとして、「同時共働方式（concurrent方式）」を採用することの必要性を指摘した。つまり、教員養成課程において、教職共通科目を中核に据えて、大学1年生から4年生へと人間性を「ピラミッド型」に積み上げると同時に、職業性を4年から1年生へと「クサビ型」に下降させようとするカリキュラムを構想したのである。その中で、大学3年生の教育実習（教壇実習）を中心にしながら、1年生から4年生へと各種の実習が配置されると共に、事前・事後の指導が位置づけられた。

こうした実地教育体制について、梅野ら（1990）は、「中心となる教育実習（教壇実習）が授業実践を通して教師としての『わたし』の人格陶冶性と専門職性を考え、『わたし』を試す場として中核的な役割を果たす実習である。」と指摘している。これより、教育実習は、大学での座学と教育実習校での実践を結節あるいは往還させる場であると捉えられる。ここに、〈出来事（予兆）〉への気づきが意味をもってくる。すなわち、〈出来事（予兆）〉への気づきは、教師の予測や制御により統御されるべきものであり、教師と子どもの間の教育的関係を深めていく働きがある。つまり、座学で学んだ知識によって授業展開を予測・制御したとしても思い通りに展開できることは少ないため、〈出来事（予兆）〉に気づくことで授業を臨機応変に創造していく力を高めていく必要がある。このとき、教育実習生は新たな手だてを求めて、教養科目、専門科目、教職共通科目といった座学での学びへと立ち返ることを余儀なくされることになる。このとき、自身の「実践知」が「実践的知識」へと高まっていくのである。

以上のことから、〈運動のつまずき（予兆）〉も含めた〈出来事（予兆）〉への気づきの練磨は、教育実習を始めとして「初心者」や「新人」と呼ばれるような教職経験年数の少ない段階でも可能である。それだけに、〈出来事（予兆）〉への気づきを予測・制御する指導の仕方を心がけ、教師の感性を磨いてほしいものである。まさに「鉄は熱いうちに打て」である。

脚 注

注1) 「実践的指導力」という語彙は、2005年中央教育審議会答申において「学校現場の実態やニーズと乖離した教育が行われ、実践的指導力を身に付けさせるための教育指導が十分とは言えない」と評した中で用いられたものである。そこでは、「実践的指導力」を「高度な専門性と実践的な指導力」としているが、その具体的な内容にまでは触れていない。これより、教員養成課程において学部学生に「実践的指導力」を育成しようとするとき、この語彙に定義から始める必要が看取されるわけである。

注2) 「教師教育者」とは、‘teaching educators’の翻訳語である。つまり、「教師教育者」とは、現職教員（inservice teachers）や教育実習生（preservice teachers）に教育を施す者の総称で、具体的には教員養成大学および教育学部の教員や教育委員会の指導主事などがこの任に当たる。

注3) 本研究における「優れた教師」とは、過去の卓越した著名な実践者のことではなく、どこの学校にも少なくとも2人はいる教師として捉えている。

アメリカでは、「熟練教師」について、以下に示す様々な見解が見受けられる。すなわち、①受け持ちの子どものテストの平均得点が地区トップから15%以内に位置する教師、②校長と指導主事から優れた教師としての推薦を得ることができる教師、③研究者からみて実践が優れている教師などである。いずれの場合であっても、学習成果が高くなければ認められない教師でもあることは容易に判断できる。これ以外にも、本研究では「教職経験年数の高い教師」という表現を用いているが、これは教師のもつ単なる物理的な条件である教職経験年数を多く積み重ねた教員のことであり、引用した論文で使用されている表現であることを断っておく。

注4) 感性的省察は、以下に示す3つのふり返りによって構成されている (Tsangaridou & O'Sullivan, 1997)。

①社会的アスペクト

学級集団として授業を営むとき、「教師-子ども」関係および「子ども-子ども」関係を主軸に社会通念の側面から実践をふり返る視点。

(具体例)

授業中にある女の子がチームの作戦を発表しているとき、男の子の中に発表している女の子をからかうような発言がみられた。教師は、その発言から男の子たちの中に女の子を蔑視するような雰囲気があることを察知し、これを無くそうとする授業展開の必要性を感じた。

②道徳的・倫理的アスペクト

教師も子どもも共に人間であるとする立場から、人間の行為規範の側面から自らの実践をふり返る視点。

(具体例)

ある児童が、突然、不登校になった。その原因の発端は、教師の何気ない発言(君のそういう所がダメなんだよ。)にあった。教師は、なぜその児童が不登校になったのか、なぜ教師の発言がその児童を傷つけたのかを熟考し、二度と児童の人格を傷つけるような発言をしないと自らを戒めた。

③政治的アスペクト

教師自らが志向する教育実践あるいは授業実践を実現させる側面から自らの実践をふり返る視点。

(具体例)

チーム編成をするときに、技能別ではなく、男女が等しい人数になるようにチームを編成した。その裏には、全員を公平に扱うことで、競い合う楽しみをより味わわせることができるのではないかとする教師の意図があった。

注5) 反省尺度は、8つの反省的因子にもとづく計20項目から構成されている。具体的には、「子どもの運動発達や技能レディネスを知る努力をした。」を始めとする「観察・判断」因子(4項目)、「よい考えを認めたり褒めたりした。」を始めとする「指導技術」因子(3項目)、「発問の内容やまとめ方を具体的に計画した。」を始めとする「授業計画」因子(4項目)、「記録用紙・学習カードの書き方を指導した。」を始めとする「学習記録」因子(2項目)、「自分の不得意な運動でも子どもと共に運動した。」を始めとする「教師の運動理解」因子(2項目)、「発表する機会を多くつくった。」を始めとする「子どもの学び合い」因子(2項目)、「授業の進め方・教え方を同僚や上司に相談した。」を始めとする「同僚との共同実践」因子(2項目)、「事故や怪我の予防とその対処を同僚から習得した。」の「安全・管理」因子である。(厚東ら, 2005)

注6) 厚東(2006:博士論文)の研究の結果、低学年・高学年に共通する<出来事(予兆)>の気づきの内容として、「技術的なつまずき」、「社会的なつまずき」、「学習規律・マネジメント」が認められている。また低学年にだけ見られる<出来事(予兆)>の気づきの内容として「学習の雰囲気」が、高学年にだけ見られるそれとしては「精神的なつまずき」がそれぞれ認められている。

注7) 梅野・辻野(1982)によれば、基礎目標(基礎的基本的な知識や技術の習得)に即した学習形態と高次目標(学び取り方の能力の育成)に即した学習形態とで、指導プログラムの立案に要する教材編成が異なることを実証している。このことは、教材である運動をどのように習得させるかとする教師の目標設定により、<運動のつまずき(予兆)>の気づきとその対処に大きく影響を及ぼすことを意味している。つまり、基礎目標に立脚した場合、教師は児童・生徒に<運動のつまずき>を起こさせないように、早期に気づき手立てを打つ必要があるが、高次目標に立脚した場合には、<運動のつまずき>を児童・生徒の問題解決事象として受け止め、教師と共に自力解決させる必要がでてくる。

文 献

- 秋山祐右・梅野圭史(2001)「体育授業における<出来事>の教育学的意義に関する一考察 - デイヴィドソンの<出来事>論を考察視座として -」, 体育・スポーツ哲学研究, 23(2):27-41.
- ベナー, P., キャスカート, E., クリフォード, J., ギボンズ, T. (2003) エキスパートナースになるためのキャリア開発, 照林社.

- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1993) *Surpassing Ourselves*, Open Court Publishing Company.
- Clark, C. M. (1988) 'Asking the right questions about teacher preparation', *Educational Researcher*, 17 (2) : 5-12.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1985) 'Personal Practical Knowledge and the Modes of Knowing : Relevance for Teaching and Learning', the University of Chicago Press.
- デイヴィドソン, D.(1990) 行為と出来事, 服部裕幸・柴田正良(訳), 勁草書房.
- ドレイファス, H. L. & ドレイファス, S. E. (1987) 純粋人工地の批判, 椋田直子(訳), アスキー出版.
- Ericsson, K.A. (1996) 'The Acquisition of Expert Performance ; An Introduction to Some of the Issues.', *The Road to Excellence*, Mahwah, NJ : L.E.A.
- 藤澤薫里・長田則子・梅野圭史・山口孝治・上原禎弘(2017)「<運動のつまずき(予兆)>の気づきへの介入・実験的研究 - 小学校若手教師(5年目)の事例を通して -」, *大阪体育学研究*, 55 : 21-38.
- 林 修・梅野圭史・厚東芳樹・辻延浩(2006)「授業中の<出来事>に対する気づきからみた実習指導の改善に関する検討」, *実践的力量を形成する体育教師教育プログラム開発のための実証的研究*, 木原成一郎(代表), 平成15年~平成17年度科学研究費補助金研究成果報告書. Pp. 140-156.
- 日野克博(2010)「教師教育のシステム」, 梅野圭史・海野勇三・木原成一郎・日野克博・米村耕平(編著), 教師として育つ, 明和出版, Pp. 8-13.
- 広岡亮蔵(1975) 学習過程の最適化, 明治図書.
- 稲垣忠彦・佐藤学(1996) 授業研究入門, 岩波書店. Pp. 83-84.
- 片岡暁夫(2000)「21世紀におけるスポーツ教育の課題」, *日本スポーツ教育学会第20回記念国際大会論集*, Pp. 21-26.
- 木下竹次(1972) 学習原論, 明治図書.
- 小林 篤(1984)「スポーツをするよろこびを育てる」, 「スポーツと教育」の展開, 丹羽劭159-昭・辻野 昭(編著), 第一法規. Pp. 159-163.
- 厚東芳樹・梅野圭史・上原禎弘・辻 延浩(2004)「小学校体育授業における教師の授業中の<出来事>に対する気づきに関する研究 - 熟練度の相違を中心として -」, *教育実践学論集*, 5 : 99-110.
- 厚東芳樹・梅野圭史・林 修・高村賢一・上原禎弘(2005)「小学校体育授業に対する教師の反省的思考に関する研究 - 高学年担任教師の学習成果(態度得点)の相違に着目して -」, *スポーツ教育学研究*, 25 (2) : 87-99.
- 厚東芳樹(2006)「小学校体育授業における教師の反省的実践のあり方に関する実証的研究」, 平成18年度兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科博士論文.
- 厚東芳樹・梅野圭史・林 修(2009)「教職年数という物理的条件が教師の反省的思考に及ぼす影響 - 小学校高学年(5・6年)担任教師の場合 -」, 第60回日本体育学会大会号. P. 278.
- 厚東芳樹・長田則子・梅野圭史(2010)「アメリカの Teaching Expertise 研究にみる教師の実践的力量に関する文献的検討」, *教育実践学論集*, 11 : 1-13.
- 楠見 孝(2012)「実践知の獲得 - 熟達化のメカニズム -」, *実践知*, 金井壽宏・楠見 孝(編著), 有斐閣. Pp. 33-40.
- リオタール, J.F. (1986) *ポスト・モダンの条件 - 知・社会・言語ゲーム -*, 小林康夫(訳), 水声社.
- 松尾 陸(2006) *経験からの学習 - プロフェッショナルへの成長プロセス -*, 同文館出版.
- McNamara, D. (1990) 'Research on Teachers Thinking', *Journal of Education for Teaching*, 16 (2) : 147-160.
- 長岡文雄(1984) *学習法の源流 - 木下竹次の学級経営 -*, 黎明書房.
- 長田則子・梅野圭史・厚東芳樹(2010)「体育授業における教師の<感性的省察>の実体とその深化」, *体育・スポーツ哲学研究*, 32 (2) : 99-118.
- ナイサー, U. (1976) *認知の構図*, 吉崎 敬・村瀬 旻(訳), サイエンス社.
- Pajares, M. F. (1992) 'Teachers Beliefs and Educational Research', *Review of Educational Research*, 62 (3) : 307-332.
- 坂井和明・大門芳行(1994)「球技スポーツにおける状況判断に関するスポーツ運動学的研究 - 知覚循環モデルを用いて -」, 第45回日本体育学会大会号, P. 527.

- Sanders, D. & McCutchoen, G. (1986) 'The Development of Practical Theories of Teaching', *Journal of Curriculum and Supervision*, 7 (30) : 250-286.
- 清水美千子・辻野 昭 (1978) 「清水美千子さんの調査結果から」, 体育の授業研究, 小林 篤 (著), 大修館書店. Pp. 210-216.
- シヨーン, D. (2007) 専門家の知恵, 佐藤学・秋田喜代美 (訳), ゆるみ出版.
- シュテール, N. (1996) 実践<知>, 石塚省二 (訳), お茶の水書房.
- 高田典衛 (1881) 体育授業の原点, 杏林書院. P. 170.
- 高久清吉 (1990) 教育実践学, 教育出版.
- 高村賢一・厚東芳樹・梅野圭史・林 修・上原禎弘 (2006) 「教師の反省的視点への介入が授業実践に及ぼす影響に関する事例検討 - 小学校体育授業を対象として -」, 体育科教育学研究, 22 (2) : 23-43.
- Tsangaridou & O'Sullivan (1994) 'Using Pedagogical Reflective Strategies to Enhance Reflection among Preservice Physical Education Teachers', *Journal of Teaching in Physical Education*, 14 : 13-23.
- Tsangaridou & O'Sullivan (1997) 'The Role of Reflection in Shaping Physical Education Teachers Educational Values and Practices', *Journal of Teaching in Physical Education*, 17 : 2 : 25.
- 梅野圭史・中島 誠・後藤幸弘・辻野 昭 (1997) 「小学校体育科における学習成果 (態度得点) に及ぼす教師行動の影響」, スポーツ教育学研究, 17 (1) : 15-27.
- 梅野圭史・辻野 昭 (1982) 「体育科における学習形態と児童の授業に対する態度との関係 - 小学校低学年を中心として -」, 体育学研究, 27 (1) : 1-15.
- 梅野圭史・辻野 昭 (1983) 「教師の経験年数が体育科の授業に対する児童の態度に及ぼす影響 - 小学校低学年について -」, 日本教科教育学会誌, 8 (3・4) : 53-59.
- 梅野圭史・大橋圭介・長石 敦 (1990) 「小学校における教育実習の改善に関する検討 - 本学実地教育Ⅲ (普通教育実習) の指導経験を通して -」, 学校教育学研究, 2 : 83-99.
- 梅野圭史・杉原潤之輔・安藤 幸・賀川昌明・藤田雅文・松井敦典・山本貞美 (1995) 「初等教員養成課程における実技指導能力育成に関する検討 - 体育分野について -」, 鳴門教育大学実技教育研究, 5 : 35-44.
- 山口孝治・長田則子・上原禎弘・梅野圭史 (2010) 「小学校体育授業における教師の実践的知識への介入が教授活動に及ぼす効果」, 教育実践学論集, 13 : 289-302.

An Essay on Development of Teachers' Teaching Force in Teacher Training Programs : As the Subjects of Physical Education Classes

UMENO Keiji*, FUJISAWA Kaori** and HAYASHI Osamu***

(Keywords : Physical Education Classes, Teachers' Teaching Force,
Teachers' Awareness, Practical Training Skills)

The purpose of this paper is to examine teachers' teaching force on physical education teaching. The present study was designed (a) to define teachers' teaching force on school lessons from a stand point of studies on educational practices, (b) to refer a method of enhancing the teachers' teaching force on school lessons, (c) to consider about a teachers' awareness of pupil's sign of stumbling in movement learning as a typical teaching ability, (d) to discuss teaching methods based on 'physical education in elementary school' in teacher training programs.

We defined 'teachers' capability combined with technical and reflective practices' as a teacher's teaching force on school lessons, from thinking that maintain technical practice and reflective practices simultaneously. The more teacher has his/her sensitizing reflection, habitual practice of reflection in/on action, and educational belief and value, the higher teacher has capability on school lessons.

Physical education teacher should be noticed pupil's sign of stumbling in exercise. This teacher's awareness will be able to develop by the general knowledge related to material of movements and the teacher's practical knowledge formed by teaching experience. The student teaching is for learning those knowledges. In particular, it is important that student teacher has a teacher's practical training skills based on pupil's kinesthesia in those knowledges during this experience.

It was concluded that student teachers in teacher training programs should be practice positively to the training to notice pupil's sign of stumbling in exercise. In short, it is 'Strike while the iron is hot.'

*Naruto University of Education

**The Joint Graduate School in Science of School Education, Hyogo University of Teacher Education

***Wakayama University