

授業の力量形成に関するライフヒストリー研究 (その2)

— A 氏の体育の「授業スタイル」を中心に —

木原 成一郎・林 俊雄*・大後戸 一樹

(2016年12月22日受理)

A Study of Life History on the Professional Development of Teaching:
Focusing on 'Teaching Style' in Physical Education of An Elementary School Teacher A

Seiichiro KIHARA, Toshio HAYASHI and Kazuki OSEDO

Abstract. This study aims to clarify what factors made and transformed 'teaching style' in physical education of Elementary School Teacher A through interpreting a life history of Teacher A. The results are summarized as following points. 1. The 'teaching style' of Teacher A on physical education in the I period (1982.4-1987.3) was made by factors of 'belief as a teacher' and 'school tradition of Attached Elementary School B and chances of professional development'. 2. The 'teaching style' of Teacher A in the II period (1987.4- 1991.3) was transformed by factors of 'meeting with Mr. Toshio Nakamura belonging to Gakko Tiiku Kenkyu Doshikai' and 'anxiety of lack of the specialty concerning physical activities'. 3. The 'teaching style' of Teacher A in the III period (1991.4-1996.3) was transformed by factors of 'his reflection about his specialty on teaching movement skill' and learning of a concept of 'observation of others' and 'self-observation' concerning movement process in "Bewegungslehre-Sportsmotorik" (Kurt Meinel et al., 1987). 4. The 'teaching style' of Teacher A in the IV period (1996.4-2003.3) was transformed by factors of influences from educational content theory by Mr. Yasuaki Izuhara belonging to Gakko Tiiku Kenkyu Doshikai.

Key words : professional development, physical education, life history, teaching style

1 はじめに

1-1 体育授業の力量形成と「授業スタイル」

本研究は、木原ら(2016)の続報である。そのため、問題の所在の概要のみ再度述べる。本研究では、「専門的な知識や技術」に加え「構えや態度」を含む包括的な「授業の力量」(藤原顕,2007)を把握するために、「教師の教育観、授業観、子ども観といった観の世界と技術も含む具体的な方法論が一体となったもの」(森脇,2007)と定義された「授業スタイル」に着目した。

1-2 教師のライフヒストリー研究

そして、教師や学校の「固有性」のある状況における、教師の「自律的」で「主体的」な過程で

ある「力量形成」を把握するために、「教室・学校における実践歴や、地域・社会における生活歴を含むその個人史の全体」であり、「授業実践経験の歴史そのもの以上の内容を含む」(藤原顕ほか, 2006,p.16.)ことを記述する方法であるライフヒストリーを検討し、その教師の授業やカリキュラムに焦点を当て、「授業スタイル」を形成し変容させた要因を明らかにしようとした。

英語圏における体育のライフヒストリーの研究はすでに蓄積がある。(Templin,1988, Armour, Jones,1998)これらの研究は、体育教師のライフヒストリーの記述と解釈を通して、対象とした体育教師の成長過程における重要な要因を明らかにしている。つまり、「体育の哲学」や「スポーツへの参加の過程」という個人の体育観や、「教科として

* 広島都市学園大学

の低い地位」や「体育とスポーツの結合」「体育における『ケア』の意識」「教師の生活とキャリア形成の仕方」等の学校内の体育科の地位や体育教師の職業生活に共通して存在する傾向性が、彼らの成長過程を左右する要因とされたのである。ただし、英語圏における体育のライフヒストリーの研究は、体育教師の専門職としての仕事の中心である授業やカリキュラムについて、対象とした教師の特徴や変容について分析されてはいない。

1-3 ライフヒストリーと授業研究

これに対して、日本では教師のライフヒストリーを包括的に検討したうえで、その教師の実践記録や授業研究で得られた資料を用いて、その教師の授業やカリキュラムの形成や変容に焦点を当てた研究がおこなわれてきた。(山崎準二ら,2003,藤原頭ら.2006,森脇健夫,2007)これらの先行研究を踏まえれば、授業やカリキュラムに焦点を当て、「授業スタイル」を形成し変容させた要因を教師のライフヒストリーを通して明らかにすれば、その教師の授業力量の成長過程が明らかになると考えられた。そこで、本研究は、A氏の体育の「授業スタイル」を形成し変容させた要因を、A氏の体育授業に関するライフヒストリーをもとに明らかにしようと考えた。

2 研究の目的

本研究の目的は、A氏の体育授業に関するライフヒストリーを対象にして、A氏の体育の「授業スタイル」を形成し変容させた要因を明らかにすることである。

3 研究の方法

3-1 対象の説明

表1のように、対象とするA氏は、1958年に生まれ1982年3月にB大学教員養成学部を卒業後、同年4月に24歳でB大学附属小学校に体育

表1 A氏の学歴及び経歴

年月	学歴及び職歴
1958年2月	出生
1980年3月	B大学教育学部卒業
1980年4月	B大学教員養成学部編入学(小学校教員免許取得のため)
1982年4月24歳	B大学附属小に体育専科教員として赴任
1983年4月	B大学附属小体育専科教員と1年生を学級担任(1987-88.1991-92.1995-96年度は学年主任や大学院研修のため学級担任せず。)
2001年4月	B大学附属小内教頭(体育専科教員、学級担任を外れる)
2003年4月	B大学附属小副校長(授業担当を外れる)
2006年4月48歳	H大学人間科学部人間発達学科講師(小学校教員養成課程体育科教育担当)
2009年4月	H大学子ども学部子ども未来学科准教授(小学校教員養成課程体育科教育担当)
2015年4月	J大学子ども教育学部教授(小学校教員養成課程体育科教育担当)

専科教員として採用された。B大学附属小学校は、低学年で学級担任が担任学級の国語や算数を担当する場合を除き、すべての教科を専科教員が担任する教科担任制をとっている。A氏は、大学院に研修で派遣された2年間を除き、2003年4月にB大学附属小副校長となり授業担当を外れるまでの21年間体育専科教員として授業を担当した。そして、2006年4月に48歳でH大学に転出するまでの24年間B大学附属小学校に奉職した職歴を持つ。

3-2 資料の収集

A氏がこれまでに書かれた体育授業に関する授業研究と学級経営についての主な文献171編を収集するとともに、それらの文献名と概要、附属小時代の教師の同僚関係、学習指導要領を中心とした教育情勢を加筆した年表を作成した。

インタビューは表2のように、第1次、2次、3次、4次、5次と5回実施した。ここでは、その年表をもとに次の表2にある「内容」に関してA氏に語っていただいた。インタビュアーは必要に応じてA氏に質問し、インタビュアーはA氏の意見を引き出すために必要な解釈や意見を述べることに留意するという「半構造化面接法」(鈴木淳子,2002,pp.24-25.)の形式で行った。そして、インタビューについて、すべて発話を文字にしたトランスクリプトを作成した。

表2 インタビューの概要

	期日	参加者	内容
第1次インタビュー	2015年7月25日	A氏, 調査者	教師になる前の教職をめざした契機やエピソード
第2次インタビュー	2015年6月5日	A氏, 調査者, D氏	第1次インタビューの解釈の発表と確認
第3次インタビュー	2015年9月22日	A氏, 調査者, D氏	「授業スタイルの形成」及び「授業スタイルの変容」
第4次インタビュー	2015年12月25日	A氏, 調査者, D氏	「授業スタイルの変容」
第5次インタビュー	2016年7月5日	A氏, 調査者, D氏	「授業スタイルの変容」の契機としての困難

3-3 分析の方法

調査者が、第1次インタビューのトランスクリプトを、文脈が切れないように意味内容のまとまった単位で区切り、34個の発話を得た。その34個を「KJ法」(川喜田,1967))を参照し、意味内容の似通った発話同士をまとめ、その意味内容を代表する「名札」を命名し小カテゴリーとした。続いて小カテゴリー同士で意味内容の似通っているものがあればそれらを集めて、同じ手続きで中カテゴリーを作成し「名札」を命名した。この手続きを、もう同じ意味内容をまとめられなくなるまで続けた。その後、この「名札」に含まれた発

話を再度読み直し、各カテゴリー同士の関係を考え、その関係を図1のように示した。

「内的妥当性」を高めるために、2015年7月25日にA氏に第2次インタビューを行い、この各カテゴリーの分類と命名及び図示の結果について、協議し「メンバーチェック」（メリアム,2004,p.298.）を行った。また、同日にA氏と8年間B国立大学附属小で体育専科教師の同僚として働いた経験を持つD氏とこの結果について協議し「仲間同士での検証」（メリアム,2004,p.298.）を行った。双方とも両者が結果に納得するまで協議を続けた。

2015年9月22日、同年12月25日、翌2016年7月5日にA氏、D氏と第3次、第4次、第5次インタビューを行い、A氏の実践記録を資料とした「授業スタイル」の形成及び「授業スタイル」

の変容」の調査者の解釈について意見を交換し、これらに関する解釈を共同で記述し作成した。

4 結果

4-1 「教師としての信念」

図1にあるように、第1次及び第2次インタビューにより、以下の3つの「教師としての信念」がB大学附属小学校赴任の段階で形成されていることが明らかとなった。それは、「子どもにとって意味のある授業（教師観）」「自分のやりたいことを安心してしゃべれる、そういうクラスを作ることが何より大事（子ども観）」「共生（学校観）」の3つのカテゴリーで構成されていた。（木原ら、2016,p.227）

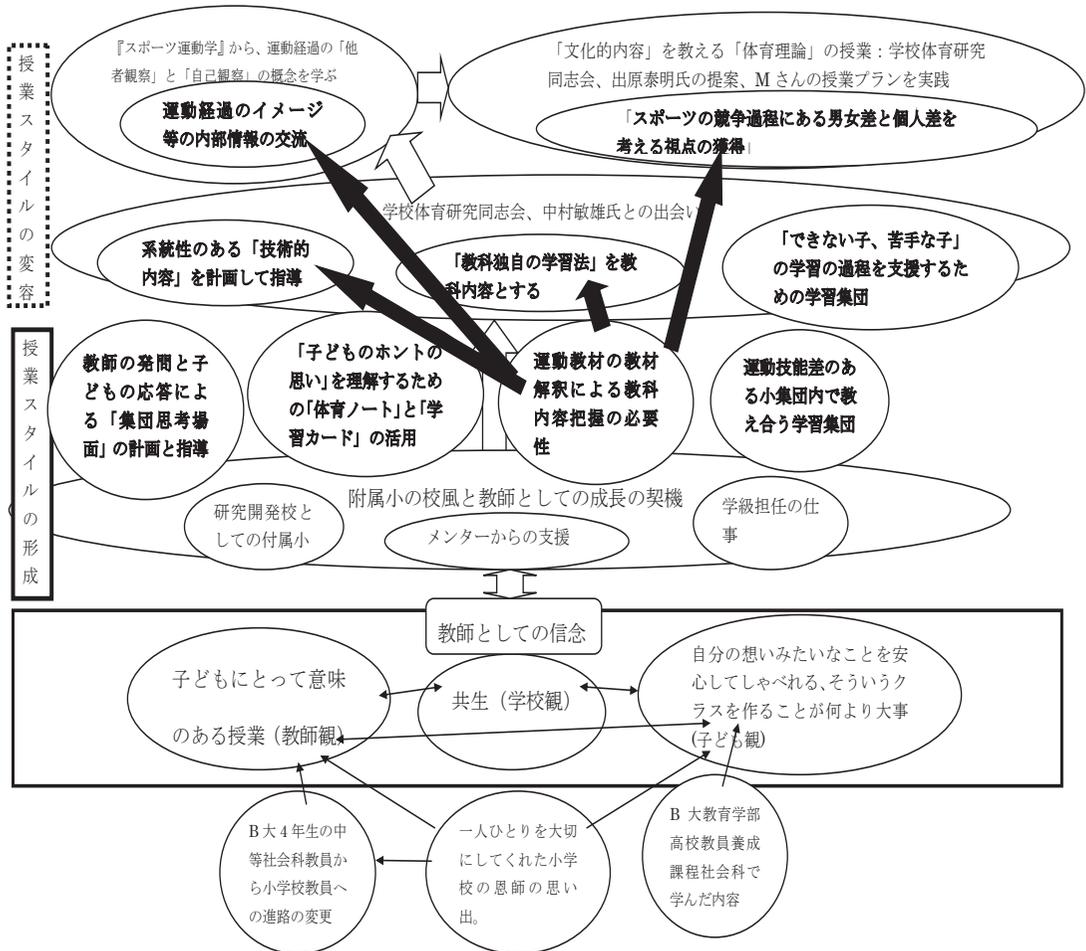


図1 A氏の「授業スタイル」の形成と変容

第1の「子どもにとって意味のある授業（教師観）」は、学習の主体である子どもを励ます授業の実現にあると考える「教師としての信念」であった。第2の「自分の想いみたいなことを安心してしゃべれる、そういうクラスを作ることが何より大事（子ども観）」は、学級担任として安心して子どもたちが本音を出し合える学級集団を作ること最も大切と考える「教師としての信念」であった。第3の「共生（学校観）」は、多様な能力や考え方を持つ人々が「一緒に生きるという中で、初めて一人一人のよさが生きてくる。」学校を作りたいという「教師としての信念」であった。そして、「共生（学校観）」は、学習集団を組織して「子どもにとって意味のある授業」を指導し、「自分の想いみたいなことを安心してしゃべれる、そういうクラスを作る」実践と関連していると考えられた。（木原ら，2016,p.227）

B大学附属小に入職後、A氏は、カテゴリー「附属小の校風と教師としての成長の契機」の中で自分の「授業スタイル」の形成を行う。「附属小の校風と教師としての成長の契機」は、「研究開発校としての附属小」「学級担任の仕事」「メンターからの支援」の3個の下位カテゴリーから構成されている。第1の「研究開発校としての附属小」の風土のもとで、A氏は学習指導要領を相対化し、学習集団論に基づき子どもを学習の主体と見た「わかりできる」体育という「授業スタイル」の形成を行う。さらに、第2の「学級担任の仕事」として、体育授業における子どもの把握と、学級担任として体育授業の背後にある家庭環境を含めた子どもの生活を理解することを関連付けて、「授業スタイル」の形成が行われていく。そして、その「授業スタイル」の形成は、第3の「メンターからの支援」というT氏をはじめとする同僚のメンタリングの支援のもとで進行していく。（木原ら，2016,p.227）この「授業スタイル」の形成の過程は、1982年当時春と秋に2回開催された公開研究会で多くの参観者に授業を公開する苦労と悩みの過程であった。

表3 A氏の「授業スタイル」の時期区分

「授業スタイル」の時期区分
【Ⅰ集団思考場面の構成と発問研究 1982.4-1987.3】
【Ⅱ系統性研究と技術の分析・総合 1987.4-1991.3】
【Ⅲ「わかる・できる」と言語機能の関係分析 1991.4-1996.3】
【Ⅳ文化としてのスポーツを教えるための体育理論学習の実践 1996.4-2003.3】

A氏の「授業スタイル」は、第1次インタビューのA氏の見解をもとにして、次の表3の4つの「時期区分」に分けられた。次に、Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ、Ⅳの各「時期区分」ごとに、その「授業スタイル」を特徴づける要素（図1参照）を実践記録に基づき説明していく。

4-2 「授業スタイル」の形成

4-2-1【Ⅰ集団思考場面の構成と発問研究 1982.4-1987.3】教師の発問と子どもの応答による「集団思考場面」の計画と指導

A氏は、B大学教員養成学部で指導教員の小林一久氏の影響を受け、「子どもにとって意味のある授業」を実現することが教師の仕事であるという信念を持ったと述べられた。そして、その授業を実現するために、A氏は「集団思考場面」を設定するところから授業研究を開始した。「集団思考場面」とは、「1時間の授業の展開のヤマ場で、直前の練習や過去の運動経験に基づいて、どうしても子どもに気づかせたい運動の原理・原則を、示範・観察を含んで、発問-応答のなかで、一般化しようとする場面」（小林,1985,p.175）とされる。つまり、教師が子どもに分らせたかった運動の要点について教師が発問し、子どもが応答する過程で子どもからその要点の理解を引き出す場面を具体化したのである。

A氏は、附属小に赴任した最初の年に実践記録「一年生のボール遊びー「ならびっこゲーム」における課題提示場面よりー」（学校教育782号）を発表した。この「ならびっこゲーム」は、バッターが足で蹴ったドッジボールを守備の誰かが

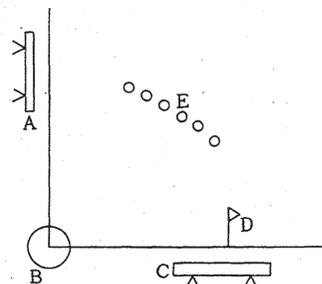


図2 ならびっこゲームの試合

受けた後、守備チームが1直線に並ぶ前に、バッターが1塁の旗を回ってホームまで走って戻れば1点が得点されるゲームである。

A氏は、図2の「ならびっこゲーム」の授業冒頭の課題提示で「集団思考場面」を計画し、1年生に、「図3-1のように相手が守っている時、どこをねらって投げたらセーフになりやすいか。」「ど

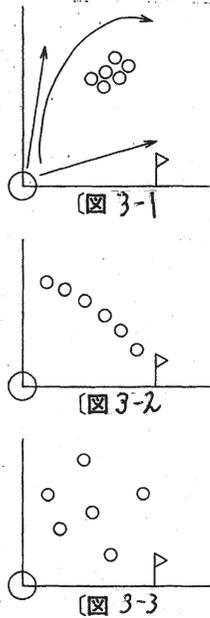


図3 ならびっこゲームの攻め方と守り方

うすれば人のいないところを少なくして守れるか。」と発問し、「敵のいないところをねらって投げる」攻め方(図3-1)と「散らばって守る」という守り方(図3-2と図3-3)の回答を引き出している。A氏は、課題提示以外にも本時のまとめや運動の練習中に「集団思考場面」を設定し、教師が子どもに分からせたい要点を子どもから引き出す一斉指導を行った。この授業の後、別の教材でも「集団思考場面」の実践報告がされている。「集団思考場面」は、この時期にA氏が形成した「授業スタイル」の一つの要素といえる。

4-2-2 【I 集団思考場面の構成と発問研究 1982.4-1987.3】「子どものホントの思い」を理解するための「体育ノート」と「学習カード」の活用

A氏は、「自分の想いみたいなことを安心してしゃべれる、そういうクラスを作ることが何より大事(子ども観)」という「教師としての信念」として、「安心」した学級で子どもたちが語る「本心」から教育を出発させるという考えをB小赴任当初から持っていた。(木原ら、2016,p.223)

この子どもたちが語る「本心」から教育を出発させる考えから、A氏は、毎日欠かさず学級通信を書いている先輩教員の影響を受け、赴任当初から退職までずっと宿題の「体育ノート」と授業中の「学習カード」を子ども達に書かせて、必ず全員に朱書きをして返却していた。

A氏は、1984年12月に採用2年目に2年生のドッジボールの授業の実践記録を発表した。(『体育の授業における評価活動とその組織化』『学校教育』809号) ここには、図4の「評価活動の組織化」が掲載され、宿題の「体育ノート」に「こんなことがわかった」「たのしかったこと、いやだったこと」について授業を振り返らせて子どもに「自己評価」させ、授業中に「せめ」と「まもり」に

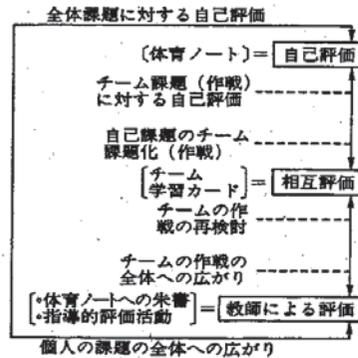


図4 「評価活動の組織化」

この「評価の組織化」の図4は、「でも、『評価活動の組織化っていうのを私は考えとるんだ』っていうのを(小林一久氏が：引用者注)おっしゃったのは事実。それで、『まとめてみんか?』みたいな。」(A氏第3次インタビュー、9月22日)とA氏が述べたように、小林一久氏のアイデアに基づくものであった。

その一方で、A氏は次のように述べ、「子どものホントの思い」を理解するため赴任直後から意識的に「体育ノート」と「学習カード」を活用していたという。

「体育ノートを書かすとか、チームゲームだったら学習カードを使うとか、そういうことは1年目から当たり前のようにやってた。<中略>あれがないと、子どものホントの思いはわからんだろうというのがあったので、最初からそれはあった。」(A氏第3次インタビュー、9月22日)

4-2-3 【I 集団思考場面の構成と発問研究 1982.4-1987.3】運動技能差のある小集団内で教え合う学習集団

A氏は、「できない子を大切にする、絶対ほっておかない」ことが、「全ての子どもを大事にすること」につながるという「教師の信念」を次のように述べていた。

「むしろ一緒に生きるという中で、初めて一人一人のよさが生きてくる。それは、何ですかね、哲学なのかよくわからないけど、でもそういうことを求めて学習集団とかやってきたことだし、現実、うん、やっぱりそうや

ついて「学習カード」に記入する時間を取り、班内で子ども同士に「相互評価」させたと書かれている。

って、できない子を大切にする、絶対ほっておかない、そのことが、全ての子どもを大事にすることになってくるという思いは。」(A氏第1次インタビュー, 6月5日)

A氏は、赴任3年目の「折り返しリレー(3年)」の実践記録(「子どもの主体性を伸ばす体育の授業」『学校教育』819号)で、「でき方やわかり方に質的な差がある集団の中で質的な差に注目させながら、より高い共感と統一を目指した指導を行うことができる。」と述べている。この実践記録は、技能差のある集団で子ども同士が教え合いながら集団として高まる「学習集団」の指導を意識した実践記録である。この実践記録に対して、A氏は「これは間違いないと思うんだけど、できる子とできない子のかかわりみたいなこと以上に、できん子を大事にしてやりたいという意識の方が強かったと思いますね。」(A氏第3回インタビュー, 9月22日)と述べた。

つまり、A氏は「できない子を大切にする、絶対ほっておかない」という「教師の信念」から、「技能差のある集団」を教え合う「学習集団」に高める授業をめざしたのである。

4-2-4【I 集団思考場面の構成と発問研究 1982.4-1987.3】運動教材の教材解釈による教科内容把握の必要性

A氏は赴任2年目に「子どもの心をゆさぶる体育の授業」(『学校教育』807号)で「ある運動を教材とすることで、何を教えるのかということ、教材解釈を通して明確にして行かねばならない。しかしその教えたい教科内容は、そのままでは子ども達に全く見えないことが多い。」「見えないものを見えるようにしてやるのが、教師の指導技術としての、教材づくりということになる。」と述べた。つまり、赴任2年目で、A氏は運動教材の教科内容を教材解釈を通して明確にしようとする自覚があった。

ここでは「お互いに協力する」という教科内容を教える教材として小1の「ならびっこゲーム」が示されている。相手をアウトにするために味方が協力して並ぶ子どもが次のように説明された。

「野球のルールなんかわからん子いっぱいおるし、アウトとかセーフとか意味もわからん子がいっぱいおるわけですよ。だけど知ってる子もいて、それが中心になってやるんだ

けど、何回かやる中で、そんな子たちが、特に守り場面で一生懸命やったのが、並ぶことだったんですよ。」(A氏第3回インタビュー, 9月22日)

ただし、この段階では、ボール運動の攻め方や守り方という戦術等の運動技能について、「教科内容」とは考えられていなかったとA氏は次にように回想した。

「だからこれがどこに発展するかなんかほとんど何にもない。発展せんけんやめたんよね。だから、ここでやろうとしてたのは、どっちかっていうと、投げるとか。そうそう。守りはせいぜい、どう散らばって守るのがいいか、そのくらい。」(A氏第3回インタビュー, 9月22日)

4-3「授業スタイル」の変容

4-3-1【II 系統性研究と技術の分析と総合 1987.4-1991.3】系統性のある「技術的内容」を計画して指導

A氏は学部時代に体育会馬術部で活動し高校教員養成課程社会科を卒業した後、小学校教員養成課程に学士入学した経歴から、附属小の体育専科教員としては運動教材の技術的内容に関する専門性が不足しているとの不安にかられていたと以下のように述べた。

「何かが凄いい得意とかね、そういうのがない。無くて。運動自体は嫌いじゃないけど、何かをキチッと教える事ができる力みたいな事に関しては、そんなに自信があった訳でもないし、おそらく無かったと思います。」(第5次インタビュー)

この不安に応える契機が赴任6年目に訪れる。A氏は、1987年3月に中村敏雄氏(当時山口大学教授)の呼びかけで中国・四国・九州地区の学校体育研究同志会会員が中心となり開催された西日本大会に参加し、学校体育研究同志会の授業研究の成果を学び、その後会員となる。A氏は、学校体育研究同志会の「技術指導の系統性」研究に学び、運動領域の「特質」が高度化するよう系統化された「技術的内容」を中心に据える単元構成を行うようになった。また、学校体育研究同志会の「学習活動の対象化」の主張に学び、「技術的

内容」を観察して記録する「教科独自の学習法」を教科内容と考え、単元の目標に設定するとともに授業の中に子どもの学習活動として設定した。A氏の「授業スタイル」は「技術的内容」を中心とする授業に変容したのである。

赴任7年目の1988年7月の実践記録で、A氏は、この新しい「授業スタイル」を報告している。（「主体的な体育学習を引き出す授業の構成-「サッカー」5年-」『学校教育』852号）この実践記録では単元計画の「(1) 指導目標」が以下の3点とされる。

「○2人でのパスシュートというコンビネーションプレーを使った攻撃ができるためのポジショニングやパスワークを工夫させると同時に、それに必要なボール操作技術を認識させ、課題を明確にした練習をすることにより、上記コンビネーションプレーの技能の習熟を図る。

○子どもたち自らの力で、練習やゲームの記録をとり、それを分析・総合することによって学習課題を明確にしたり、課題の達成具合を判断できるような能力を養う。

○グループノートへの記述や練習、ゲーム中の相互評価の活性化により、互いの気持ちを理解し合い、教え合い、学び合いのある学習集団の育成を図る。」

実践記録に「サッカーを含めて、一つのコート内で攻防入り乱れるボールゲームの特質を『シュートを含んだコンビネーションプレー』ととらえ、その基礎技術を『2人によるパスシュート』ととらえたい。」とあるように、A氏は、学校体育研究同志会の「技術指導の系統性」研究に基づく教材解釈を行い、系統性のある「技術的内容」を示した単元計画を作成した。単元の第1の運動技能の目標は、この教材解釈に基づいている。

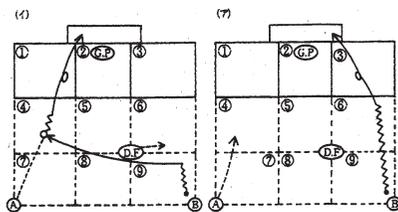


図5 ゴール前の2人対2人の攻守の練習

この単元では2次と3次の9時間を、図6のよ

うなゴール前のシュート攻撃2名とゴールキーパーを含む防御2名の対戦にあて、攻撃の作戦づくりとパスからシュートの実技を指導した。

4-3-2 【Ⅱ系統性研究と技術の分析と総合1987.4-1991.3】「教科独自の学習法」を教科内容とする

A氏は、図6のようにゴール前の2人の攻めの行動を同じ班の子どもに観察して記録させ、その記録を資料として2人の攻めの行動の動き方や動くタイミングを子どもに考えさせ、自分たちでペアの課題を考えて練習できるように指導した。

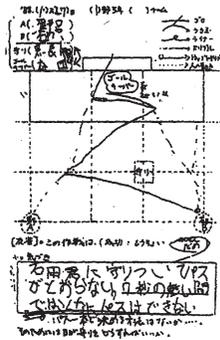


図6 学習カードの練習の観察記録

教師が設定した「技術的内容」の練習について、その到達と課題を子ども自身が記録から見つけ出し、その課題を解決する課題解決型の学習の「授業スタイル」への変容である。

A氏は、それまでの「集団思考場面」の場面との相違を次のように述べた。

「<前略>だけど、こういう、その前のところは、小林先生が言っていた集団思考場面って、直接観察して、違いを、今だったらビデオを使うかもしれないけど、当時はまだね。目の前でやられるパフォーマンスを、観察視点を限定して見比べることで、どこがどう違うとか、そういうことだった。だけど同志会は、心電図（ゲーム記録：引用者注）を含めて、要するに記録とかデータとか、そういうものを残して、そのことを分析材料にする、それは同志会から学びましたよ。はっきり言って。」（2015.9.22 A氏第3次インタビュー）

4-3-3. 【Ⅱ系統性研究と技術の分析と総合1987.4-1991.3】「できない子、苦手な子」の学習の過程と学習集団

A氏は、学校体育研究同志会の出原泰明氏が主宰した『体育科教育』誌の連載で、3年生のサッカーの実践記録を発表した。（「みんながうまくな

ること」を教える体育：A「小学校（3年生）サッカーの実践記録『体育科教育』1989年9月号）

担任の2年生で「全員シュート」の達成を目標とするサッカーの授業を行ったが、クラスで1名だけシュートできなかったNGさんが授業の最後に涙を流した。そこで、3年生になりNGさんがシュートできるようにするために、班練習でNGさんとOK君の教え合う関係を組織し、「体育ノート」や「学習カード」等を資料として2人の教え合いを焦点化した結果、NGさんのシュート成功は達成できなかったが、NGさんは「もう終わりだけど、またやる時はがんばろうと思う。点を入れられるようにね。」と学習カードに記述し学習への意欲を示す成果を残した。

技能の異なる子どもたちが教え合う「技術的内容」が明確になったことで、A氏の学習集団の指導は深まっていった。さらに、A氏は、小集団のグループノートを学級全員で交流させる「グループ学習」の指導に着手したが、挫折を経験する。A氏は、1989年に学級担任した3年生のラグハンドボールの授業で「グループノート」を教室の後ろに置き、自チームのメンバーの要求や他チームの工夫を小グループを越えて学級内で交流することを指導する「グループ学習」を試みた。しかし、体育と国語しか授業を担当しない専科制のB附属小では、昼休みや放課後に体育授業の交流時間をとることができず、「グループノート」の内容の交流は「敗北というか挫折感がある」（第5次インタビュー）という結果をA氏に残した。

4-3-4【Ⅲ「わかる・できる」と言語機能の関係分析 1991.4-1997.3】運動経過のイメージ等の内部情報の交流

A氏は、赴任10年目の1991年4月にB大学修士課程に入学し2年間の研修の機会を得た。そして、修士論文として行った授業研究を「運動技術の習得をめざした『わかる・できる』授業構成のあり方-『ハードル走』の実践（6年）における言語活動に着目して-」と題して実践記録として発表した。（『学校教育』919号）

そこでは、外から観察した「・視覚情報を中心とした技術ポイントの発見とその言語化」という従来の学習に加えて、「・運動の感覚を表す言葉を重視し、それを集団的な交流によって、より豊かで確かなものにしていく活動」が指導された。

つまり、図7の子どもの動作の軌跡図を掲示し、ハードリングの身体重心の上下動を最小限にとど

めるための動作のポイントを発問し回答させる集団思考場面が従来の指導である。

さらにこの授業では、跳びこし動作を実際に動いて感じた運動経過の感覚を表す言葉を授業中の発言や「体育ノート」等から以下のようにとりだし、授業で他の子どもたちに紹介し交流する学習が指導された。

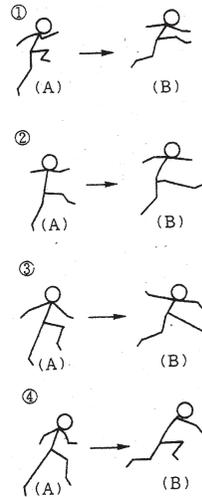


図7 「ハードリング」動作の軌跡図

この時期A氏は、マット運動の側転指導で、学校体育研究同志会の成果に学び、手形足方や円盤周りを、大耳ウサギという様々な指導法を工夫したが、「できる子はできる。だから、ホントできん子が上手くなっていかない。で、そういう子達をちゃんと取り残さずに一定程度伸ばしてあげるといふ事に関しては、うーんそうですね。」（第5次インタビュー）と述べ、器械運動において苦手な子どもの技能指導に行き詰ってしまったという。

そして、苦手な子どもの技能習得の行き詰まりから、「先ほど言った形の指導ではなくて、感覚的あるいは意識の方ということが凄く大きいんじゃないかなという。それは正直ありましたね。」（第5次インタビュー）と述べ、大学院で行った運動習得の過程の表象（イメージ）や意識焦点に着目した授業研究への動機を次のように語った。

「（なぜマイネルの本を読んで『解った』と発言したのかという問いに対して）そうそうそう。だから、その前のサッカーのところは、いわゆるお互いで技術分析をする場があれば、空間があれば共有できるということはある程

度つかめたと思うんですよ。だけど、器械運動になると何がそういう交流の素材になってくるのか、仮説だけどそれが「意識焦点」じゃないのかなっていう。それまでの外から見た目だけじゃなくて。で、それを持って、マイネルを読んだ時に「他者観察」「自己観察」っていうのが出てくるじゃないですか。あれがやはりすごく「意識焦点」っていうのは、まさに自己観察に近いんだと。あの本を読んだ時に。それで「解った」と言ったのかもしれませんが。」（2015,12,15 第4次インタビュー）

これに続いて、A氏は次のように述べ、技術的内容を習得するための共通のポイントを「正解」として教えるのではなく、個々の子どもで異なる「意識焦点」や「自己観察」という運動の感じ方を交流する授業に「授業スタイル」が変容したと述べた。つまり、「正解に持っていかなくて。正解は自分で見つけるもの」という「授業スタイル」への変容である。

「あるいは、先ほどいった「意識焦点」、「自己観察」みたいなことからすると、答えなんかいっぱいあるんじゃないかっていう。＜中略＞ひょっとしたら正解に持っていかなくて。正解は自分で見つけるものじゃないか。というのを運動の学習でも凄く強く以前より意識していたと思います。」

（2015,12,15 第4次インタビュー）

4-3-5【IV文化としてのスポーツを教えるための体育理論学習の実験的実践 1996.4-2003.3】文化的内容を教える「体育理論」の授業

赴任15年目1996年の1学期、A氏は初めて体育理論の授業を教室で行い、実践記録を発表した。（「教室でやる体育（体育理論）の試み—6年『スポーツの中の男と女（1）（2）』『学校教育』956号,960号）

A氏は、「体育理論」の授業を中心に「スポーツの文化的内容を教える」という出原泰明氏の主張（出原泰明編,2000）を踏まえ、「スポーツと人間の関係を歴史や哲学、政治・経済とのかかわりを土台にして、スポーツの価値や文化としての発展論を教える授業」として「スポーツの中の男と女」の体育理論授業を実践した。小学校体育科の教科内容として、運動技能にとどまらず、スポーツ諸科学の成果の知識を理解することを通して、近代

スポーツの発展に内在する問題を理解し自分の考えを持つことを選択したのである。その結果、実技を伴わない体育理論の授業を指導する「授業スタイル」への変容が生まれたのである。

この授業は2時間単元で、1時間目は近代オリンピックの種目と女子種目の変遷を資料で配布し、近代オリンピックへの女子の参加の変遷を理解させ、百年前の第1回オリンピックで女子が参加できなかった理由を推測させた。2時間目は、図8の写真を拡大して網掛部分を隠して児童に提示し、何の写真か発問した。そして、テニス大会における女性の競技参加の歴史、服装の開発と競技力の向上の関係を資料を用いて理解させた。その後、競技種目から、シンクロナイズドスイミングやバドミントンダブルス、サッカー、柔道、新体操、相撲等の13種目をあげ、各自に次の4つに分類させてから、各班でその理由を話し合い、最後に学級全体でその理由を発表させた。

「①男だけがやった方がいいと思うもの。②女だけがやった方がいいと思うもの。③男も女もやっていた方がいいと思うもの。④

男女区別なく一緒にやったらいいと思うもの。」

この授業は、競技スポーツの参加における男女差の問題という知識の理解に関しては成果を残した。他方、競技スポーツの参加における男女差の問題に対する子ども達の考え方を揺さぶることはできなかったと次のように限界が述べられた。

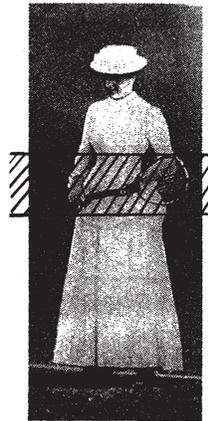


図8 1884年第1回女子ウィンブルドンテニス大会の優勝者の写真（網掛部分を隠して掲示）

「これはだから凄く覚えているんだけど、授業計画を立てる時に小学校でできるかが話題になった。私は自信がなかった。ホントに教室で身体を動かさずに子どもが興味を持ってついてくるかどうか。すごく不安だった。ので、正直、やってみないと判らない。ただ、やった・・附属だからできたのかもしれない。（子ども達が）そっぽ向くことはなかったし、

結構、感想をみれば「おもしろかった」と書いてあるけど、反省にも書いてあるが、だからといってこれをしたことが、子ども達のスポーツ観を変えることになるかどうかになると難しいかもしれないなあと思直した。」(2015,12,15 第4次インタビュー)

A氏は、2001年に再度5年生で4時間単元の体育理論を指導し実践記録を発表した。(「スポーツと「男らしさ」「女らしさ」『たのしい体育・スポーツ』137号)

この授業は、第1時に男子シンクロナイズドスイミングの選手と女子ボクシングの選手の写真を見せ、学級全体で子ども達の正直な印象を発表させ、みんなの違和感や各自の感じる男や女の「らしさ」が影響していることに気づかせようとした。その後、第2時と第3時は1996年と同じ内容で展開した。続く第4時は、本単元直前のハンドベースボールで子どもからの意見で採用し実技した「男女別のホームランライン」を示し、各班で「男女別のホームランライン」はこれでいいのか、もっといい考えはないのかについて討論させ、その結果発表させたところ、以下の4種類の案が出された。発表後の全体討論では、「生得的な男女の力の差なのか」「男女差ではなく練習量や努力の差なのか」「男女差ではなく個人差なのか」「男女差であれ個人差であれ区別することがそもそも差別なのか」という意見が出た。

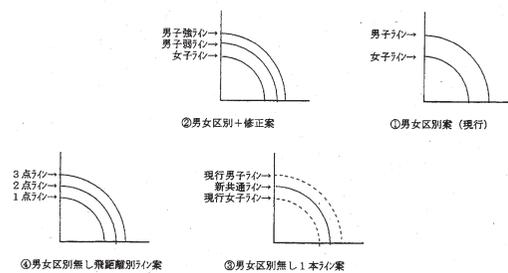


図9 ホームランライン案

実践記録では、子ども達の感想文が紹介され、スポーツの競争過程にある男女差と個人差を考える視点が増えたことが授業の成果とされている。

5 おわりに

第I期(1982.4-1987.3)のA氏の「授業スタイル」は、「教師としての信念」と「附属小の校

風と教師としての成長の契機」を要因として形成された。それは以下の4つの特徴を持っていた。

1. 教師の発問と子どもの応答による『集団思考場面』の計画と指導
2. 運動教材の教材解釈による教科内容の把握
3. 「子どものホントの思い」を理解するための「体育ノート」と「学習カード」の活用
4. 運動技能差のある小集団内で教え合う学習集団

第II期(1987.4-1991.3)のA氏の「授業スタイル」は、「教師としての信念」と「学校体育研究同志会、中村敏雄氏との出会い」さらに技術的内容という専門性不足の不安を要因として変容した。それは以下の3つの特徴を持っていた。

1. 系統性のある『技術的内容』を計画して指導
2. 『教科独自の学習法』を教科内容とする
3. できない子、苦手な子の学習の過程を支援するための学習集団

第III期(1991.4-1996.3)のA氏の「授業スタイル」は、運動経過のイメージ等の内部情報を教育内容とする変容をみせた。その要因は、「上手くなることをしっかりと保証できていたという自信が自分の中でない」という反省と『スポーツ運動学』(クルト・マイネル)から、運動経過の「他者観察」と「自己観察」の概念を学んだことであった。

第IV期(1996.4-2003.3)は、学校体育研究同志会の出原泰明氏の教育内容論の摂取を要因として、A氏の「授業スタイル」は、子どものスポーツ観に影響を与えているスポーツの文化的内容を教育内容とする体育理論の授業を高学年で行う変容をみせた。

本事例のA氏は、小学校体育専科の附属小に初任教師として赴任し、その段階で「教師としての信念」を形成していた。その後「附属小の校風と教師としての成長の契機」を背景に、「授業スタイル」の形成を行い、「運動教材の教材解釈による教科内容把握の必要性」を問い続けながら、「授業スタイル」の変容を行っていった。その変容の契機は、第1に、「運動教材の技術的内容に関する専門性が不足しているという不安」や「器械運動において苦手な子どもの技能指導に行き詰まる」という困難の経験であった。第2の契機は、「学校体育研究同志会、中村敏雄氏との出会い」『スポーツ運動学』(クルト・マイネル)から、運動経過の「他者観察」と「自己観察」の概念を学んだこと、「出原泰明氏の教育内容論の摂取」と

いう体育理論の学習にあった。

藤原（2006,pp.25・26.）は、次のように読者から見た事例研究の研究としての価値を述べている。

「個別な教師の事例には、受容者である他の教師が、その具体性ゆえに自らの実践経験との重なりを見出しやすい。その結果、事例の受容者である教師に、研究結果としての事例と自らの実践経験を対照させて、自身のそれをふり返る契機を提供できる可能性が生じる。」

A氏のライフヒストリーの事例は、初任期に体育授業の指導方法や教材解釈を体育の専門的知識を持つメンターから学ぶこと、初任期から自分自身の教師観や児童観、学校観を持つことが「授業スタイル」の形成につながることで、体育の「授業スタイル」の形成と変容に関して「教科内容」を明確にするという意識が大きな役割を果たすことを示している。本事例を読んだ読者が、これらの事例をそれぞれの職場の実態やこれまでの経験に基づいて解釈し、読者である教師のそれまでの経験を振り返る契機を得て、各自の成長課題を明らかにし「授業スタイル」の形成や変容を自覚することを期待したい。

本研究は、1980年代から2006年までのA氏のライフヒストリーの事例を対象とした。しかしながら、この時期の学習指導要領と指導要録を中心とするカリキュラムや評価の制度、教師の成長に影響を与える現職研修の制度等の歴史的な展開の中でA氏のライフヒストリーを考察することができなかった。今後の課題としたい。

【謝辞】本研究は、日本学術振興会科研費の助成（15K12632）を受けたものです。

6 文献

Armour, K.M. and Jones, R.L. (1998). *Physical education teachers' lives and careers: PE, sport & educational status*. London: Falmer Press.

藤原顕「現代教師論の論点」グループ・ディダクティカ編『学びのための教師論』勁草書房、2007年,pp.1-25.

藤原顕・遠藤瑛子・松崎正治(2006)『国語科教師の実践的知識へのライフヒストリー・アプローチ』溪水社.

出原泰明編(2000)『教室とする体育『体育理論』の授業づくり 小学校編』創文企画.

木原成一郎, 林俊雄, 大後戸一樹(2016)「授業の力量形成に関するライフヒストリー研究-A氏の体育授業を中心に-」『学校教育実践学研究』第22巻, pp.217-227.

小林一久(1985)『体育の授業づくり論』明治図書.

メリアム(2004)『質的調査法入門』ミネルヴァ書房, p.309.

森脇健夫(2007)「教師の力量としての授業スタイルとその形成」グループ・ディダクティカ編『学びのための教師論』勁草書房,pp.167-192.

鈴木淳子(2002)『調査的面接の技法』ナカニシヤ出版.

Templin, T.J., Bruce, K. and Hart, L. (1988). *Settling down: An examination of two women physical education teachers*. In J. Evans, (Ed.), *Teachers, teaching & control in physical education*, (pp. 57-82). London: The Falmer Press.

山崎準二・高井良健一・坂本明実(2003)「戦後日本の教育実践と教員文化」久富善之編著『教員文化の日本的特性』多賀出版,pp.267-401.