

論文

実践的指導力を高める教員養成プログラムの探究 — 体育の教材研究を通じた学生の認識変容 —

鈴木 理*, 伊佐野龍司, 吉田明子, 城間修平

日本大学文理学部

Quest for teacher training program enhancing practical instruction skill: Developing awareness towards teaching materials in college students

Osamu SUZUKI, Ryoji ISANO, Akiko YOSHIDA, Shuhei SHIROMA

College of Humanities and Sciences, Nihon University

The purpose of this study is to clarify the outcomes and problems of the teacher training program “Exercise on Teaching Materials” provided for applicants becoming physical education teachers in the College of Humanities and Sciences of Nihon University.

38 students participated in 4 sessions (gymnastics, track and field, dance and game) and each included 3 step exercises (experience, lesson planning and micro teaching). Whole classes were observed using “participant observation technique”, field notes were kept, informal interviews conducted and reflection reports were collected. This data was interpreted from a constructivist perspective.

Employing the cyclic learning process, students’ practical instruction skills made gradual progress, that is “learning how to learn”, “learning on students’ learning”, “quest for embodied knowledge for teaching” and finally “meta-perception on learning”. It is the core of this study, worthy of special mention that there is an understanding based on experience as a student provides himself/herself as a teacher with compound eyes. So to speak, “role reciprocations” was actualized. This viewpoint might become an important strategic foothold to arrange instructional contents as “my (our)” problems confronted students themselves.

キーワード：実践的指導力, 教材研究, 身体知, メタ認識

Keywords:

practical instruction skill, exercise on teaching materials, embodied knowledge, meta-perception

緒 言

近年、認知科学的なアプローチによって教師の認知過程、思考、知識、行為等々に照射した研究が活気を帯びている。その背後には、1980年代以降に世界的規模で進行した教育改革の流れの中で、教育実践現場を預かる人材育成の考え方が、大学教育をもって完結する「教員養成」から、教職着任後も継続的に成長を指向していく「教師教育」へとシフトしたという事情がある。日々の教育実践が現場の文脈情況に強く依存することに鑑みると、教師が「腕前を上げる」基盤となるのは「実践的知識の豊穡化」に他ならない。このような立場は、「技術的合理性に基づく技術的熟達者から行為の中の省察（reflection in action）に基づく反省的实践家（reflective practitioner）へ」というショーン（2001）の提言に力を得て、こんにちでは教師の

*E-mail: suzuki.osamu09@nihon-u.ac.jp

投稿：2017年5月16日 受理：2017年8月23日

知識構造に関する研究の枢要をなす考察視座となっている（佐藤，1993; 1994）。

教師を育てる（成長する）ことの基本的なコンセプトが上記のごとく措定されたことに呼応して，教師教育を預かる教育機関では様々な試みが着手されてきた。わけても実際の授業場面を模して学生が教師役や生徒役をロールプレイングする実習形式の授業（以下，模擬授業と総称する）は，それらの筆頭に挙げられる。体育教師教育の領域では，1990年代中盤以降，模擬授業を中心とする授業科目が設定されるとともに，模擬授業を通じた教職志望者の力量形成に関する実践研究が活発に行われるようになった（木原ほか，2007; 福ヶ迫・坂田，2007; 木原ほか，2009; 藤田，2011）。

この方面の先行研究を概観すると，模擬的な指導経験を題材として自己の指導実践を省察したり他者の指導を観察したりすることを通じて，教授技術を習得・向上することに大きなウエイトが置かれてきたことが窺われる。この場合おしなべて，模擬授業で観察されたパフォーマンスは経験的・実証的な体育授業研究から導かれた諸々の知見と照合され，これに基づいて実習形式の教育プログラムの成果と課題を検討する，というアプローチが採用されることになるだろう。

しかしながら，言うまでもなく授業における学びの主体はあくまで生徒であって，教師のパフォーマンスに目を奪われて「教え方」の議論に終始することは賢明ではない。そればかりか，むしろ教師が生徒にスポーツの技術・戦術を指導していわゆる「正しい知識」を埋め込むことは，現実的には極めて困難であると予想される。なぜなら，教師が持ち込もうとする「正しい知識」は，生徒があらかじめ保持している素朴概念や先入見とは乖離していることが多く，このことが教師の関与に一定の限界をもたらし考えられるためである。このような場面で教師に求められるのは，単に「教え方を工夫する」といった表層的な対応ではなく，生徒の認識を見通したり，さらには自分自身の指導のありようを俯瞰したりする力，すなわちメタ的な認識能力であろう。

では，教師がこうした能力，いわば「気づきへの気づき」を深めていくためには，どのような手立てが必要なのだろうか。換言すれば，教師が教えようとする内容を，生徒にとっての「わたしが直面している問題」として捉え直すための戦略的拠点とは何か。その解決の糸口は，教師の指導と生徒の学習を媒介する「教材」にあると考えられる。すなわち，学習課題となっている運動がどのような構造をなしており，課題解決にあたってはどのように努力を集中すればよいのか。ここに，一方では「動きを覚えるための身体知」すなわち運動創発身体知の視点から，他方では「教えるための身体知」すなわち運動促発身体知の視点から光を当てながら，教育実践現場に生きられる当事者としての生徒の具体的・現実的な学びに寄り添おうとする，新規的視座からの教材研究が待ち望まれるのである。

なお，一般に教材研究は「教材開発」と「教材解釈」という2方向に大分される。前者は，既存のスポーツ種目や運動遊び等，教材のもとになる活動（素材）に，技能，認識，社会的行動など生徒に身につけさせたい力を見据えた「内容的視点」，ならびに生徒の学習意欲や楽しさ体験などに配慮した「方法的視点」から加工・改変を施し，授業で生徒が取り組むのに適した形で提供することを指す。後者はその逆の流れで，既存の教材に込められた様々な教育的配慮や意図を掘り起こし，教材（考案者）の趣旨を了解しようとすることを指す（岩田，1997）。教育実習生や新任教師は経験が浅いため，多くの場合，ベテラン教師や指導的立場に立つ先人の導きを得ながら教育実践を積み重ね，力を付けていく。したがって，そこでの教材研究は，教材解釈が中心になると思われる。

以上を踏まえ，本研究では，実践的指導力の形成を企図した教材研究の学習経験を通じて体育教員志望学生の認識がどのように変容して行ったのかを見極めることによって，本学が担う教員養成プログラムの成果と課題を明らかにすることを目的とする。

方 法

1. 対 象

本研究では、日本大学文理学部において2016年度前期に開講された、保健体育教員志望学生向けの選択科目「保健体育科授業実践演習1」を対象とした。当該科目では、体育の教材研究が中核テーマとして設定された。受講者は、教員免許状（中・高 保健体育）を取得して大学卒業後に教職に就くことを強く志望する体育学科3年生38名（男子27名、女子11名）である。授業は主として体育科教育学を専門とする専任教員が担当したが、必要に応じて実技種目の指導に造詣の深い専任教員（以下、実技担当教員と称す）の協力を得ながら進められた（表1）。第1講のガイダンスに続く第2講から第13講は、4つの運動領域、すなわち「器械運動：前転」、「陸上競技：砲丸投」、「ダンス：現代的なリズムのダンス」、「球技：バスケットボールのファストブレイク」について、各々以下の3段階で編成された。なお、授業実施に先立って、実技担当の各教員にはインタビューを行い、教材の選定理由、当該教材を活用した指導の構想や力点、予想される成果やつまづき等々についての見解を聴取した。

第1段階の課題は教材の実体験と省察である。ここで実技担当教員は、当該領域の指導（対象は初学者や未熟練者を想定）に用いられる典型教材（運動、活動等）を提示するとともに、動きのコツやカンを導出するための方策について指導する。学生は教材の全体イメージを捉えるとともに、実施上のポイントや留意点等を確認しながら、実際に生徒の立場に立ったつもりで試してみる。学生は実体験を踏まえ、その教材を通じて何が「できる・わかる」ようになる（と期待される）のかを考察し、事後、レポート（教材の概要、ポイント・留意点、考察）を提出する（表2）。

第2段階の課題は教材解釈と指導構想である。学生は前時の考察に基づき、教材の構成機序（指導の目的、内容、方法）についてグループで協議する。指導計画の立案にあたっては、運動の行い方やポイントを簡潔

表1 授業の展開

授業回	内容	
第1講	ガイダンス：教材研究の進め方について	
第2講	器械運動 (マット運動)	第1段階：実技担当教員による教材提示と実習
第3講		第2段階：教材解釈と指導計画立案
第4講		第3段階：マイクロティーチングと振り返り
第5講	陸上競技 (砲丸投)	第1段階：実技担当教員による教材提示と実習
第6講		第2段階：教材解釈と指導計画立案
第7講		第3段階：マイクロティーチングと振り返り
第8講	ダンス (現代的なリズムのダンス)	第1段階：実技担当教員による教材提示と実習
第9講		第2段階：教材解釈と指導計画立案
第10講		第3段階：マイクロティーチングと振り返り
第11講	球技 (バスケットボール)	第1段階：実技担当教員による教材提示と実習
第12講		第2段階：教材解釈と指導計画立案
第13講		第3段階：マイクロティーチングと振り返り
第14講	課題学習（授業内試験等に対応した特別時間割）	
第15講	総括：教材研究のまとめと模擬授業（後期実施）のアナウンス	

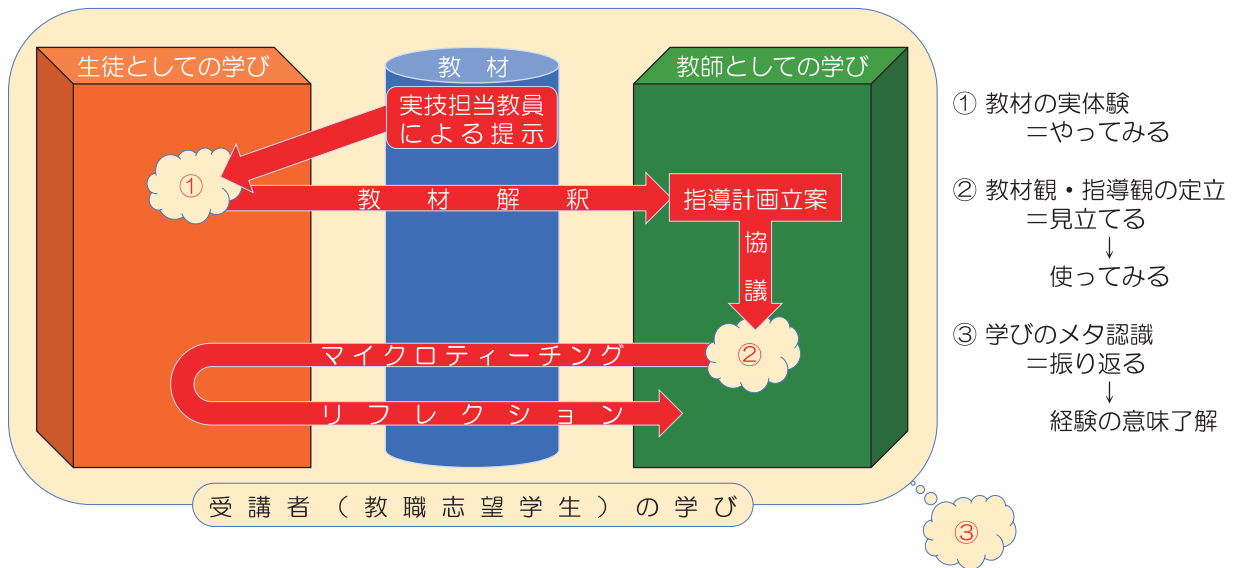


図1 教材研究における実践的指導力形成の想定モデル

して前時の) 生徒目線からの運動課題への出会いが色濃く影を落としており、それゆえ「(教師として) 教えたこと」にもまして「(生徒が) 学ぶべきこと」から出発した指導が構想されるであろう。

- ③ 第3段階では、マイクロティーチングの実地経験を下敷きに、当初の役割(教師役 or 生徒役)に拘らず、時には教師目線から、また別の場面では生徒目線から、教材に埋め込まれた学習内容並びに教材の活用方法(指導法)についての省察が行われる。こうした役割の二重性(あるいは、より積極的に言えば互惠性)は、この授業の一連の経験、すなわち教師役や生徒役を超えた体育教員志望学生としての学びを統合すべく機能し、経験の中に立ち上がってくる意味の理解を可能にする「学びのメタ認識」を導くであろう。

…という具合であったが、容易に推察されるように、実際にはかなり趣の異なる展開となった。以下、教材研究の各ステージを概観していく。

2. 教材研究1

教材研究1では器械運動領域の学習指導が課題とされた。実技担当教員からは、典型教材としてマット運動の前転に関する技が提示された。保健体育教員志望学生の技能レベルを顧慮すると、マット上で前方への順次接触による回転を行うこと自体には苦手意識を持つ者は少なく、大きな困難を伴わずに実施することができるであろうと予想された。

ここで、前転はマット運動の回転系はもとより鉄棒運動や跳び箱運動における種々の「基本的な技」や「発展技」の習得を導く基盤となるので、学生には単に「できる=実演して見せる」ばかりでなく、運動課題の系統性や発展性を見据えた指導(観察と助言)を行えるようになることが望まれる。このことへの気付きを促すために、実技担当教員は本時の具体的な学習課題として、「前転を2回連続して行い、V字バランスで静止する」よう求めた。この課題への取り組みを通じて、(立ち上がるための)回転の加速と(静止するための)減速の技術について洞察することがねらいであった。

第1段階、前転の下位教材に位置付けられる「動物歩き」「カエル跳び」「ゆりかご」等を用いたウォーミングアップの場面では、学生たちは当初の予想どおり難なく活動を進めることができた。ところが、本時の主教材に入るや否や、状況は一変した。終末のV字バランスの場面で、「えっ、何で止まらないの?」「止

めたいのに回っちゃう！」と戸惑いの声が方々から聞こえてくる。中には力技で脚をマットに着けまいと試みる者もいるが、「静止」には及ばない。それまで軽快に活動が展開していた会場は、困惑の空気に包まれた。それまでほとんど無意識のうちに用いてきた「自分のやり方」では全く歯が立たないという事態に直面した学生たちは、前転についての先入観を大きく突き崩されようであった。

班に分かれての活動がしばらく続くと、次第に「できた！」という声が上がりが始め、班内で教え合う様子も見られるようになった。しかし、仲間から「どうやったの?」「コツは何?」などと尋ねられると、回答に窮したり、動きを繰り返しながら首を傾げたりすることが多く、「できる」を支えている、運動者の内側に湧き立つ動きの感じ(動感)について、言語を介して他者と分かちもつまでには至っていない。

この機を捉えた実技担当教員から、「1回目(の前転)と2回目の違いは何だろう?」「なぜ最初に『ゆりかご』をやったのかな?」と、課題の謎を解きほぐすためのヒントが与えられた。これをきっかけに、学生たちの間には課題となっている技(動き)の仕組みを丹念に確かめようとする構造分析的な気運が高まり、アイデアを出して見解を共有する姿が見られるようになった。当初は、「スピードを殺す」「回転をつぶす」「回転の勢いを止める」といった比喩的な表現が多用されたが、授業後半になると、「腰の位置が大切だよ」「足を胸にくっつけると起き上がれないよ」「腰の角度じゃない?」など、身体技法に直結する言葉が出始めた。とはいえ、「できるけどそれを上手く言葉にできない」「何て言えばいいんだろう?」と、言語発表に苦戦する者も少なからず見られた。

第2段階は、前時に学習者として学んだことを班で確認・解釈し、次時のマイクロティーチングに向けた指導計画の立案が行われた。班員各々が前時の体験を踏まえながら、指導者として何を、どのように教えようとするのか、実際に動きを確認しながら協議を進めていった。その中では、課題となる技をできる者とできない者の動きを見比べて、どこに違いがあるのかを検討したり、1回目と2回目の前転を別の(課題をもった)運動と捉えてそれらを結合する仕方について意見を交わしたり等々、運動の構造に目を向ける姿が見られた。また、前時の体験から腰角がポイントとなることに気付いた班では、「ゆりかごで膝を抱えたら起き上がりにくかったけど、膝を離したら起き上がった」等、動感を導くために下位教材を活用する方向で協議が進められた。

このように、教材設定に係る実技担当教員の意図を的確に汲もうとする者がいる一方で、学習者としての体験を指導者の立場から見直して意味理解していくことが十分立ち行かない者や、「ボールのように身体を丸める」等、素朴概念や先入見から抜け出せずにいる者も少なからず見られた。総じて教材の理解や意味理解、言うなれば「体験の経験化」が当面の課題となる段階であり、そのことは次時(マイクロティーチング)の指導計画からも見て取ることができた。

第3段階は、多くの学生にとって初めての指導実践となることから、役割(教師・生徒)に拘らず緊張した面持ちであった。マイクロティーチングの最中も、振る舞いがどことなくぎこちない。特に教師役の学生は、前時に班で計画・立案した授業内容に立ち入る以前に、まずは授業を進行していくことに精一杯であった。しかも、授業運営上の基本となる安全面の注意喚起や、活動を段取り良く進めるための指示・説明に不備が多く、学習内容へのアプローチには遠く及ばない。教師の立場に立って、当初の想定から大きく外れる形で生徒役からの(あまり芳しくない)反応を肌で感じたことは、事後のレポートに記された「準備不足だった」「何を伝えたらいいのかわからなくなった」「教材理解が不十分だった」等々のコメントからも窺われた。

3. 教材研究2

教材研究2では陸上競技(砲丸投)の運動領域が学習指導の課題とされた。ここでの典型教材としてステップ投法が提示された。普段はあまり砲丸に触れる機会がないことから、馴染みの薄い学生が少なくないことが考えられた。そのため、教材理解からマイクロティーチングに至る過程で指導方略を講ずることに苦慮

するのではないかと予想された。

砲丸投に取り組もうとする初学者がまず直面するのは、「投げる」と表記される運動でありながら「投げ(られ)ない」という現実である。日常生活はもとより多くのスポーツ種目の中で用いられる「投げる = throw」という身体技法は、こと砲丸投に関しては全くもって不適合であるばかりか、肘や肩の負傷をも招きかねない。実は、この「投げる」のに「投げない」というアンビバレントな事態にこそ、他に類を見ない際立った教材価値が内在していると考えられる。他の投擲種目が円盤投(discus throw)、槍投(javelin throw)、ハンマー投(hammer throw)である中、「shot put」と別様に表記される砲丸投では、競技者たちが「突き出す」と呼び慣わしてきた独特の身体技法が用いられる。しかも、「突き出す」という言表からは、あたかもそれが専ら上肢のエネルギー発揮によってなされる運動であるかのごとき印象を受けるが、実は下肢の使い方が重要な鍵を握っている。すなわち、ステップによる水平移動に急ブレーキをかける(ブロック)ことによって生ずる「前上方に飛び出していこうとする力」を砲丸に効率よく伝導することがポイントとなる。ここに求められる動感の創発を企図して、実技担当教員は本時の具体的な学習課題を「ステップ投法の習得」に設定した。

第1段階、砲丸投がボールを投げるような仕方ではない(投げられない)ことが説明されると、学生の中には「野球投げじゃないんだ」と驚きの声を上げる者もいた。砲丸の持ち方や構え方を確認した後に投射練習に移ると、実技担当教員が口にした「突き出す」という感覚が掴めず、砲丸が顎下から離れたり肘が先行してしまったりする(野球投げになってしまう)者が多く見られる。下肢が重要であることは察しているが、それを動きとして実行しようとしても立ち行かず、その結果、どうにか遠くに飛ばそうと力づくで投げてしまう。試行錯誤を繰り返す学生からは、「飛ばない(=できない)」ことにもまして「(感じが)分からない」という声が多く聞かれる。まさに「投げる」という言葉が喚起する動きの感じが大きな障壁となり、動感の探索が停滞している。

実技担当教員にしてみれば、このような状況に陥ることは想定通りであった。「手だけで無理だったら、どうすれば力を出せると思う？」などと問いかけ、学生の意識を下肢の動きに向けようと試みている。さらに、イメージを喚起するために、「シーソーの動き」「自転車の急ブレーキ」等々、身近な運動に喩えてフィードバックを与えている。すると、やがて学生たちは、「もう少し強くステップを踏んだほうがいいかなあ?」「シーソーの振り落とし」等、上肢から下肢へと意識焦点がシフトしていったようである。この段階では、投擲の距離自体には特段の変化が見られたわけではないが、「投げる」のではなく「突き出す」ことにつながる動感が少しずつ萌芽してきたことが如実に窺われた。

第2段階では、多くの学生にとって馴染みの薄い運動であることから、自分自身の教材理解の正否に不安を感じている様子が窺われた。そのため、「構えてこうだよな?」「腕じゃなくて足」等々、構えや動きのポイントを班員同士で何度も確認している。また、生徒のイメージを呼び起こすために、動きを身近なものに喩えようとする話し合いが行われている。中でも活発な議論が観察者の目に止まった4班では、体重移動からのブレーキが指導テーマとされていた。話し合いでは、シーソーによる体重移動の動きと、前にある足を止めることによる上半身の飛び出しが、飛距離を伸ばすために必要であるということが班員の中で共有されているようである。また、砲丸を突き出す際には腰のひねりも必要であると考え、「バケツに入った水を前から後ろに投げる感じに似ているよね」「この例ならみんなわかるよね」と、例示する運動について工夫を凝らしている。そうした努力は、前時の教材体験の段階で実技担当教員の言葉(喩え)に触発されて感じを掴んだという自己の経験が、重要な参照項になっているものと推察される。

第3段階は、2回目のマイクロティーチングであったため、器械運動の時ほどの緊張感はなく、また教師役・生徒役というロールプレイングの仕方についても慣れた様子であった。授業のマネジメントは課題を残しつつも概ねスムーズに行われ、授業の運営に少し余裕が出てきたようである。指導場面では、前回(器械運動)

の反省を踏まえ、短い時間の中でここは絶対に伝えたいというキーワードを何度も繰り返して示し、生徒の理解を促そうとする工夫が見られる。前述の4班は、「シーソーのような体重移動からのブレーキ」と「バケツの中に入った水を前から後ろに投げるような腰のひねり」という言葉をキーワードにして授業を進めていた。しかしこの時点では、キーワードを示すことはできても、その言葉を使った意味や目的が十分に整理できていないようである。そのため、ややもするとキーワードを連呼するばかりの指導になってしまい、その先にある生徒の学びを導く段には至らない。生徒にしてみれば、「バケツの中に入った水を前から後ろに投げるような感じ」という喩えにヒントを得て、腰の捻りの感覚を掴むことはできたようである。ところが、なぜそれが必要なかの説明が伴っていないので、捻りを用いて解決しようとする当の運動課題に行き着かず、捻ること自体が目的化してしまうという事態に陥っていた。事後のレポートで「体重移動や捻りという言葉は言えたけど、その言葉がなぜ大事なのかまで言えなかった」と振り返る所以である。

4. 教材研究3

教材研究3では、ダンス領域における「現代的なリズムダンス」が課題とされた。学習指導要領において、現代的なリズムダンスのねらいが「リズムの特徴を捉えて自由に踊ることができるようになる」と示されていることを踏まえ、実技担当教員からは、基本的なステップを習得するためのリズムダンスが教材として提示された。学校体育でダンスが必修化になって以来、本研究対象者のカリキュラムにおいても、保健体育教員志望者の実技科目としてダンスは必修になっており、すでに全員が受講済みである。しかし、砲丸投と同様、十分な経験を積んだ者は少なく、それゆえ苦手意識を持ったり忌避したりする傾向が強いことは否めない。

ダンスにおける手や足の動きは、リズムカルに踊るための基盤となるアップとダウンの動感に根ざして発生する動きである。アップとダウンは「体幹」から動きを起こすことがポイントとなるが、ダンスへの馴染みの薄い者は手先・足先の末端の動きに気を取られ、体幹部でリズムをとることへの意識は希薄になる。その場合、体の動きは「リズムを追う」ばかりで、「リズムに乗る」段階には至らない。このことを顧慮した実技担当教員は、「体の真ん中から動く」ことを強調し、視覚的に捉えることの難しい体幹部の動き（動感）について探索するよう学生たちを促した。

第1段階では、音楽に合わせたストレッチなどで身体をほぐした後、四つ這いの姿勢で腰を丸めて反らすという具合に、体幹部を感じるための運動が行なわれた。学生たちは自己の運動経験の中で「体幹」という言葉は知っているが、体幹部を使う時の動感については掴みかねているようであった。そのため、当初は実技担当教員の動きを外見的に模倣する段階に留まっていた。

その後、実技担当教員から、ダンスにはカウントの取り方があり、カウントに合わせてアップやダウンをすることによってリズムをとっていることが説明されると、学生たちの間には新たな知見を得たような雰囲気広がった。「ダンスにはカウントのとり方があるということを知った」「ダンスってただ音楽に合わせて身体を動かすものだと思っていた」「ダンスの基礎の部分にアップとダウンの動きがあることがわかった」等々のレポート記述は、学生たちの既存のイメージが大きく変容したことを物語っている。

ところが、班に分かれてアップとダウンのステップに入っていくと、ダンスに対して苦手意識を持つ学生は、音楽に合わせてどのように体を動かしたらいいのか要領を得ず、困惑の表情を浮かべている。アップとダウンの変化（メリハリ）をつけられなかったり、末端の動きに比して体幹部の動きが微弱であったり、身体を動かすことばかりに専心して音楽とずれてしまったり、という具合である。「リズムをとろうとすると肩が大きく動いちゃう」「ステップとアップやダウンが一緒にできない」「音楽に合わせてようとすると身体を動かせない」等、いわゆるマルチタスクで動くことの難しさを訴える声が聞こえてくる。

こうした状況の中、実技担当教員は、「できる」だけでなく「わかる」を引き出すことを企図して、「手と足は力を抜いて」「手と足の動きは考えないで」「おへそで踊るような感覚」といったフィードバックを投げ

かけていった。当初はその場でアップやダウンをすることだけで精一杯であっても、実技担当教員の言葉かけをきっかけに、授業後半にはステップを入れてアップとダウンの区別ができるまでに進展する学生も見られた。しかし他方、「(やってみせるのは) 難しい」とか「教えられるかなあ」と、指導者の立場で踊る(教える)ことに対する不安を抱えている者も少なくないようだ。

第2段階では、マイクロティーチングで用いる音楽の選定を含む指導計画の立案が行われた。ダンスの直接経験が十分ではないことに起因してか、教材(下位教材)の設定、授業の進め方、指導の方向性等、授業の軸がなかなか定まらないようである。特に、リズムダンスを踊ることを手掛かりとして何を生徒に学ばせようとするのか、また、そのためにどのような説明や問いかけを行うのか、ディスカッションが閉塞して沈黙が続く場面も見られる。このような状況下、4班のテーマとなったのは、「決まったリズムの中で意図した動きを行えるようにする」であった。アップやダウンをしながら数種類のステップを行い、その際に、体幹を使って踊ることができているかを観察するというものである。ダンスの経験が不足している学生は、自身の教材理解に自信がないことや苦手意識から、「私、本当にダンス苦手なんだ」「言葉での伝え方や運動のさせ方がよくわからない」と班員に話している。また、「合ってる? できてる?」と、体幹部を使ったアップやダウンの動きを班のメンバーに確認してもらう姿も見られた。

第3段階のマイクロティーチングは、従前のそれに比してきわめて円滑に授業運営がなされているように見受けられた。授業の始めに本時のテーマを提示し、それに向けて行う学習活動を具体的に説明するというように、生徒に授業展開の概要を掴ませるための工夫もされている。事後のレポートにも、「最初に授業の流れを伝えたから、生徒役も授業の流れがわかったようで、授業を進めやすかった」と、成果を確認する記述が見られた。

ところが、学習内容に触れる場面に差し掛かると、にわか緊張感が高まり、言葉に詰まる者も見受けられる。学習の活動部分は取り揃えたものの、内容部分の整理がついておらず、その授業がどこに向かおうとするのが今ひとつ判然としない。アップとダウンの動きを演示する場面では、教師役が混乱して身体の動かし方がわからなくなってしまったり、カウントが音楽からずれて「あれ…? ちょっと待って。ええっと…」と中断してしまったりすることもあった。

また、動きの感じを言葉で言い表すことに苦慮しているようで、動きがぎこちない生徒に対して「こういう感じでやって」と言うばかりで肝心の「感じ」にアプローチするための手立てに行き詰まり、「動き方」の指導に終始してしまう。すると生徒のほうも、言われたこと(=動き方)を真似してやってみるものの、そこに伴うべき「感じ」に関する助言がないので、何とも要領を得ず顔をしかめていた。事後には、「想像していた生徒役の反応の違いにひるんでしまった」「ダンスの振り付けを、ただ教えていただけになってしまった」等、自分の指導が生徒役に思うように伝わらなかったことを反省する記述も見られた。

教材研究3に至っては、学習者の立場に身を置いて教材に対峙することを通じて得られた学びについて見つめ直し、その経験が指導者の側に立った際にどのような活かされていくのか、について洞察を深めながら授業に臨む姿が見られるようになった。そのため、指導案の計画・立案場面では、実技担当教員が示した教材のポイントを重要な手がかりとして押さえ、それらをキーワードとして定位しながら指導案の作成が進められた。しかし、教材として取り上げる運動自体の経験が不足していたり苦手意識を持っていたりすることに起因して、指導の実践場面における(教師としての)振る舞い方のイメージが明瞭に描ききれないように見受けられた。マイクロティーチングでは、確かにマネジメントについてはある程度余裕が出てきたように感じられたが、中核的な内容となるアップやダウンの指導に入ると、動感の創発を導くような指導言葉の選定は混迷を極め、専ら表面的・外見的な動き方の指示に終始してしまうケースが多かった。とはいえ、現時点までに学習者としての学びに一定程度の進捗が認められるようになり、指導に活かしていくための教材のポイントを押さえることができるようになってきた。今後は、「教えたこと」を実際に「教えられる」よう

になるためのスキル、とりわけ動感に関して生徒とキャッチボールを交わすための観察眼と指導言葉を磨くことが課題となるだろう。

5. 教材研究4

教材研究4では、球技（バスケットボール）領域の学習が課題とされた。実技担当教員からは、ゲームでの戦術に関する典型教材が提示された。体育授業や部活動などの経験を顧慮すると、ゲーム内での動きかたやボールの取り扱いに苦手意識を持つ者は少なく、学習活動はスムーズに展開するものと予想された。

ここで、ゴール型のゲームを優位に進めるためには、なるべく早くボールをゴール方向に移動し、相手がいない（少ない）状態でシュートを撃つことが望ましい。しかし、初学者や未熟練者が多く含まれるゲームでは、本来の「ボール移動ゲーム」の様相よりもむしろ、「ボール獲得ゲーム」の色合いが強く現出することが、経験的に知られている。そのようなゲームでは、ボールのある場所でのプレイヤー密度が高くなり、いわゆる「団子状態」に陥ってしまう。この状況を脱するための方略を講ずることが、ゴール型ゲームの指導における重要なポイントになることは、多言を要すまい。具体的には、ボール保持者にもまして、ボールを持たないプレイヤーが適切に機能するよう、「ゲームの理解」を促進することが肝要である。すなわち、ボール保持者が（ドリブル突破など）独力でボールを進めようとするのではなく、チーム内で合理的に分業体制を敷き、「ボール移動（攻撃）過程への部分的加担」を集積することによって課題解決を図るのである。そこで、実技担当教員は「ファストブレイク」を中核テーマとする教材を提示した。ここでは、ボールを得たチームが合理的な分業によって相対的に地理的・時間的なズレを発生させ、数的優位をもってゴールへの接近を果たすことが主要な課題となる。

第1段階では、早くゴールを目指すことを意識づけるために「2人組での1次攻撃（速攻）」が、また役割分担の意識を養うために「3対2の2次攻撃（部分的加担）」が、下位教材として示され、その後5対5のゲームが行われた。教材研究も最終セッションに至ると、授業の中での「学び方」についてよく理解が進むとともに、教材に仕込まれた指導のねらいや意図を念頭に置いて授業に臨んでいるようである。例えば4班では、「全員がオフェンスになっているからやられてしまうんだよ。何人かはディフェンスに残らないと」「そうだよ。役割分担が明確じゃないよね」「味方同士が近すぎたり遠すぎたりする」等々、学習課題（攻撃過程への部分的加担）に関連した意見交換が活発に行われている。さらにゲームが進展すると、コート内では「ゴールの方に行って!」「(私が) 前に行くから (君は) 後ろお願い」と、分業体制における具体的な行為の仕方についてコミュニケーションが取られるようになった。また、コート外からも「前に前に! 縦パス!」と、早くゴールに向かうための具体的な指示が飛ぶ。実技担当教員からも、「一番はファストブレイクを狙うこと。それができなかつたときに初めて中継役が必要だよ」と、学習課題が念押しされた。

第2段階、指導案の計画・立案にも余裕が窺われる。「得点に繋がるシュートを打つためには、相手ディフェンスの邪魔がなくてフリーな状態を作ることって大切だよ。だから、相手の体制が整う前に早く攻めることって必要だね」「試合の中で、5人全員がリバウンドする必要はないから、リバウンドしなかった人は次のプレーのために早く動き出すことが重要」という具合に、授業の「勘所」がしっかりと押さえられている。加えて、学習内容、教材設定、指導方法等についての言語表現能力が高まり、「指導言葉」が洗練されてきた。その一方で、「数的優位」「状況判断」等、一定の経験を積んだプレイヤーの目線での言い回しを用いることに対して、「(将来、現場で受け持つことになる) 生徒は体育専攻学生じゃないんだよ。この説明で生徒はわかるのかなあ?」と、疑義が呈される場面も見られた。ここには、「教える」という行為について階梯を上げた地点から眺め下ろすような、メタ認識能力の高まりが窺われる。

このことは第3段階（マイクロティーチング）にも好影響を与えたようだ。教師役の学生は、十分な教材理解に支えられ、自信を持って模擬授業に臨んでいるように見受けられた。授業のマネジメントに関しては

大きな困難なく円滑に進められている。ゲームに入ると、シュート後の攻守の切り替えを素早く行うよう、積極的に声が掛けられる。パス連携が滞っているチームに対しては、「守る人と攻める人は何人必要？次は何をしたらいいだろう？」と問いかけ、自分の役割（分業、縦型分散配置）への気付きを導こうと試みていることが見て取れる。また、ゲーム間のブリーフィングでは、「早く攻めることでどんな利点があった？ゲーム後に聞くからね」と介入して思考を促す姿も見られた。そして、授業のまとめでは「今日のゲームを通じて学んだことは、（サッカーなど）他のゲームにも使えるよ」と、抽象化・一般化が図られた。

考 察

上記に示したように、実際の授業展開においては、当初の想定モデル（図1）は滞りなく進行したわけではなく、教材研究の各ステージ（1～4）で教育現場の当事者（教師や生徒）としての経験と省察を積み重ねながら、漸進的・段階的に実践的指導力の形成に結実していった。

まず教材研究1では、学生たちは前転についてほとんど無吟味に採用してきた「自分のやり方」が無効であることを痛感し、それまで依拠していた常識的知識の解体・脱構築を迫られた。しかし、この時点では、学生たちは実技担当教員がどのような意図を持って当該教材を提示したのかを的確に見通すことができず、教材の価値を享受することに大きな困難を抱えているように見受けられた。その影響は指導計画の立案にも大きく及び、予後の指導の姿を鮮明に描写するには至らなかった。その結果、指導実践に際して教授行為の基盤となる指導観を打ち立てられずに困窮する場面も散見された。総じて教材研究1の成果は、教材解釈と指導実践を中核とする教材研究における「学び方の学習」と捉えられる。

教材研究2では、運動（砲丸投）に動員される技術の価値や意味を未だ了解しかねている者は残存しつつも、大方の学生は実技担当教員が伝えようとする動きの感じ（動感）に焦点化していた。しかし、長らく馴染んできた「投げる」という身体技法が幅を利かせ、「突き出す」ことに苦戦を強いられていた。下肢の重要性について理屈ではわかっているが、それを動きとして実現することは容易ではないようだ。ここで実技担当教員がメタファー（身近な運動）を用いた介入を行ったことにより、学生の間にはにわかに「なぞらえによる理解」（尼ヶ崎、1990）が広がり、マイクロティーチングの場面にも奏功した。このように、教材研究2では、教材解釈による「わかる」の体現化を契機に、運動者としての私（＝生徒）が獲得していく気づきの内実、すなわち「『生徒の学び』についての学び＝メタ認識」に大きな進展が見られた。

教材研究3に至っては、第一の「学び方の学習」と第二の「『生徒の学び』についての学び」が土台となり、学生たちは「教材をいかに指導に活用するか」に焦点化していった。すでに授業のマネジメントについては概ね要点が押さえられているが、他方、学習内容の中核となるアップとダウンの指導場面では、「体幹」というキーワードは出るものの、生徒に動きの感じを生み出すための手立てや指導言葉に困窮したり、表層的・外見的な動き方の指示に終始してしまったり、という具合に今一步の進捗が望まれるところである。この事態は、学生たちの学びが、自らの教材体験を通じて確立した「教えたこと」、別言すれば「運動を覚えるための身体知（＝創発身体知）」を、「教えるための身体知（＝促発身体知）」に移転していく、その入り口に立った段階であることを示唆するものである。

こうして教材研究を繰り返し、最終ステージ（教材研究4）に進んだ学生たちは、実技担当教員が提示した教材を巡って、一方では生徒（プレイヤー）の視点に立って時間的・空間的な状況を実感し、他方では教師の立場からそこに現れてくる「ゲームの傾向」とそれへの適切な「対策」について思案するという具合に、「役割の互惠性」を発動させながら学びを深めていった。その効果は指導計画の立案、そしてマイクロティーチングの場面にも強く及んだ。例えば、競技種目のテクニカルタームを「禁じ手」にすることによってゲーム

の課題とその合理的解決方法を鮮明化したり、「ゲーム中の役割取得」を基軸とする観察とフィードバックに専心したり、といった具合である。このことは、授業実践にあたって、単に「教え方を工夫する」といった表層的な対応ではなく、生徒の認識を見通したり、さらには自分自身の指導のありようを俯瞰したりする力、すなわちメタ的な認識能力が涵養されたことを強く示唆している。

以上の議論を踏まえると、体育教員志望学生対象の教材研究の授業で企図された実践的指導力の形成は、図2に示すようなモデルとして捉えられよう。その枢要は「学びのメタ認識の深化」と表徴される。

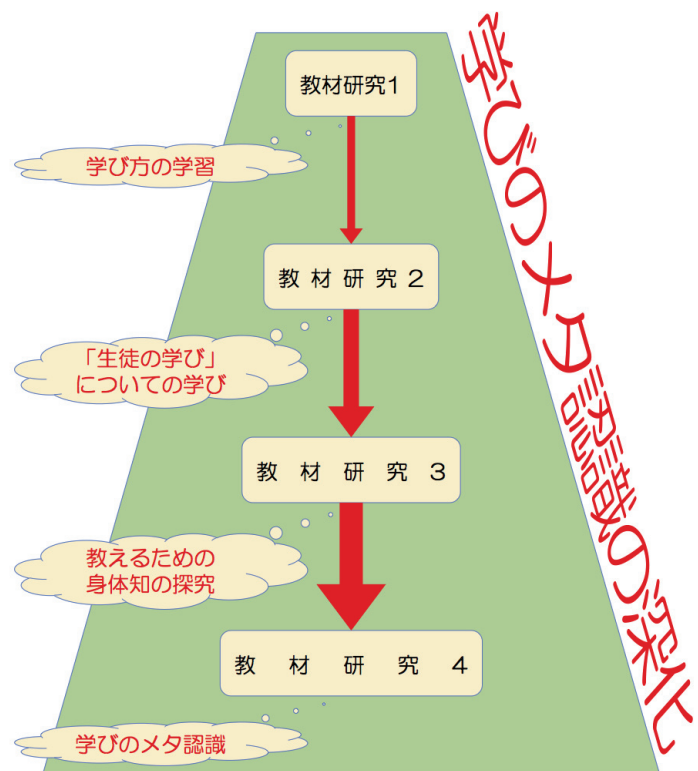


図2 実践的指導力の形成・発展過程

本研究の主要知見

体育の教材研究を中核テーマとする観察対象授業において、学生たちは当初想定された図1のモデルを基調としながらも、実際には、学習活動中の立ち位置を異にする学び（3段階）を循環しながら経験を蓄積していく中で、漸進的・段階的に実践的指導力を獲得していったように窺われた。すなわち図2のごとく、「学び方の学習」から出発した教材研究は、『『生徒の学び』についての学び』へ、そして「教えるための身体知の探究」を経て、「学びのメタ認識の深化」に至ったと解された。こうして、生徒目線の学びで得られた「なぞらえによる理解」（尼ヶ崎、1990）は指導場面に身を転じた教師に二重（教師、生徒）の視点を準備する、という「役割の互惠性」が顕在化したことは、本研究が照射した新規的な教材研究の特筆すべき成果として挙げられる。それはまさに（緒言にて既述のごとく）、教師が教えようとする内容を、生徒にとっての「わたしが直面している問題」として捉え直すための戦略的拠点である。したがって、ここを拠り所として遂行すべき今後の研究及び教育実践上の課題として、次の諸点が措定されよう。

第一に、教材研究（をテーマとする授業）における知的発達を一層促進・充実させることである。本研究の観察対象授業では、教材研究の各段階で、考察視点を明記したシート（表2～4参照）によるレポート提出を求めた。それらのドキュメントに記された文章は、学生たちの認識や見解を把握するための重要な手がかりとなり得るものと期待された。ところが実際には、記述内容の大半は事実の列挙や行為の仕方等、外見的・表層的レベルに留まり、当該の学習活動（具象）から意味を汲み出そうとする機運は低調であった。受講者の先行経験や言語発表能力を顧慮すると、リフレクションの進め方について丁寧な事前指導を行うとともに、考察視点の提示や回答方法にも改良を加えていくことが必要である。

第二に、教材研究を通じて教師（を目指す者）としての「わたし」がどのような成長を遂げたのかを認識すること、すなわち「学びのメタ認識」を浸透させることである。ここで中教審答申を引くまでもなく、これからの時代、高度専門職業人たる教師は常に「学び続ける教師」であることが求められる。本研究では、

新規的な教材研究が体育教員志望学生の実践的指導力形成に奏功することが開示されたが、それにもまして重要なのは、彼／彼女らが自らの意思で、自らの手で、そうした学びのサイクルを駆動していくことである。「学びのメタ認識」が、「私は何を学んだ（学んでいない）のか」を俯瞰するもう一人の私を担保することは想像に難くない。教材研究の授業担当教員は、このことを強く認識して指導に当たることが肝要である。

これら諸課題に適切に対応した教員養成プログラムを構築していくこと、そしてその成果と課題を検証していくことが待ち望まれるところである。

引用・参考文献

尼ヶ崎彬（1990）『ことばと身体』勁草書房，122 ページ。

中央教育審議会（2012）「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf（2016年11月10日参照）。

フリック：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，7 ページ。

藤田育朗・岡出美則・長谷川悦示・三木ひろみ（2011）「教員養成課程の体育科模擬授業における教師役経験の意義についての検討：授業の「省察」に着目して」『体育科教育学研究』第27巻1号，19-30 ページ。

福ヶ迫善彦・坂田利弘（2007）「授業省察力を育成する模擬授業の効果に関する方法論的検討」『愛知教育大学保健体育講座研究紀要』第32巻，33-42 ページ。

ギアーツ：吉田禎吾・柳川啓一・中牧弘允・板橋作美訳（1987）『文化の解釈学Ⅰ』岩波書店。

稲垣忠彦（1995）『授業研究の歩み：1960-1995年』評論社，45 ページ。

岩田靖（1997）「教材づくり論の展開」（竹田清彦・高橋健夫・岡出美則編『体育科教育学の探究：体育の授業づくりの基礎理論』大修館書店），242-253 ページ。

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, 53-69.

木原成一郎・村井潤・坂田行平・松田泰定（2007）「教員養成段階の体育科目における模擬授業の意義に関する事例研究」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第一部』第56巻，85-91 ページ。

木原成一郎・村井潤・加登本仁・謝嫡耕・松下篤軸・林楠・松田泰定（2009）「教員養成段階で行う体育の模擬授業の効果に関する事例研究（その2）：テスト映像を視聴した学生が気づいた体育授業の要素」『学校教育実践学研究』第15巻，29-37 ページ。

箕浦康子（1999）『フィールドワークの技法と実際』ミネルヴァ書房。

佐藤学（1993）「教師の省察と見識：教職専門性の基礎」『日本教師教育学会年報』第2巻，20-35 ページ。

佐藤学（1994）「教師文化の構造」（稲垣忠彦・久富善之編『日本の教師文化』東京大学出版会），21-41 ページ。

ション：佐藤学・秋田喜代美訳（2001）『専門家の知恵：反省的実践家は行為しながら考える』ゆみる出版。

高橋健夫（2000）「子どもが評価する体育授業過程の特徴」『体育学研究』第45巻，147-172 ページ。