SURE 静岡大学学術リポジトリ
Shizuoka University REpository

体育教師・スポーツ指導者養成論序説 (2) : 体育教師養成に寄与するビデオ共有システムの意義と方法

メタデータ	言語: jpn
	出版者:
	公開日: 2011-06-20
	キーワード (Ja):
	キーワード (En):
	作成者: 新保, 淳, 樋口, 聡, 高根, 信吾, 相場, 誠
	メールアドレス:
	所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00005702

体育教師・スポーツ指導者養成論序説：（２）

－体育教師養成に寄与するビデオ共有システムの意義と方法－

Prolegomena toward a Method of Training Experts System to Teachers in Physical Education and in Sports Coaches ： （Ⅱ）

－ Meaning and Method of a Video File Sharing System that Contributes to Training Expert Teachers in Physical Education －

新保　淳、樋口　聡[*1]、高根信吾[*2]、相場　誠[*3]

Atsushi SHIMBO,　Satoshi HIGUCHI,　Shingo TAKANE and Makoto AIBA

（平成22年10月６日受理）

１．はじめに

「体育教師・スポーツ指導者養成論序説：（１）序論」（註１）においては、「理論」と「実践」の乖離問題を解決するための方法を検討することから、質的研究法の一つであるグラウンデッド・セオリーを例にして、スポーツ指導者が部活動の運営において持つべき視点の抽出を行なった。そこから、指導者養成における視点提示型研究の可能性について検討を加えた。今回は、指導者の中でも体育教師を対象とし、その養成のための方法論について検討していくことにする。

これまでにも、多くの教師教育・教員養成論に関する研究が行なわれてきた（註２）。本研究の内容としては、「教師教育」を含む教員養成に資すると予想される新たな方法論、「ビデオ共有システム」を導入することの意義とその方法を検討することによって、今後の教員養成のための映像データベース蓄積に向けての一視座を得たいと考える。本研究で取り扱う「ビデオ共有システム」を概略するならば、静岡大学に設置されたサーバーを使い、基本的にはそのサーバーにアクセスすることによって、自らの授業実践力を高めようと考える教師誰もが、いつでも、どこでも、そこにアップされている授業のビデオが視聴できるとともに、そのビデオ映像そのものに各自コメントを書き込むことができるというシステムである。

本研究では、まず、教師教育システムを巡る問題点について「授業研究」の視点から検討し、その反省から現在求められている「反省的実践家」としての教師とは、どのような教師像であるのかについて明らかにする。そして、その「反省的実践家」を養成するための一つの方法として、「ビデオ共有システム」を導入することの意義とその具体的方法について考察していく。

２．教師教育システムとしての授業研究における問題点

学校という「現場」において教師の職務は多岐に渡るが、その職務の中でも最も重視されかつ専門的力量が求められるのは、授業という「実践」である。この授業実践においてこそ、教

*1 広島大学　*2 富士常葉大学　*3 静岡大学附属浜松中学校

師という職業の専門性が社会的に認められるといっても過言ではない。

こうした専門性を確立するために、教師には様々な研鑽が日々求められてきている。そしてその代表的な方法としてあげられるのが、授業研究であろう。授業研究は、今日、レッスン・スタディと呼ばれ「世界授業研究学会（the World Association of Lesson Studies)」が結成されるまでに至っているが、その起源は1950年代から1960年代にかけて勃興した日本の授業研究運動にあるという（中野，2009，p.i）（註３）。しかしながら官・学・民を問わず継続的に行なわれている授業研究も、そこでの研究報告や授業実践は、「旧態依然としていて、教師の高い要求に応えられていない」（佐藤，2009a，p.107）という指摘もある。では授業研究の今、「何」が問題であり、また「どこに」問題があるのであろうか。ここでは、教師教育・教員養成論を巡る問題点について、授業研究をその中核の一つとして明らかにしていくことにする。

日本における教員養成は、第二次世界大戦前において「師範型」を産出したと批判される師範教育が、戦後の「教員養成は大学で」（開放性）へと制度改革されてきた。その理由については、これまで教師教育・教員養成論を研究対象とする多くの研究者において何度も指摘されてきたところである（註４）。それは日本の戦前･戦後の歴史に沿った、いわゆる「必然的」ともいえる転換であった。「師範型」と呼ばれる教員養成は、様々な側面を持つ。しかしながら戦後の教員養成と特に異なる点をあげるとするならば､「優れた教員は師範学校において教育者精神を徹底させることによって養成できる」（海後，1971，p.7）という思想に支えられていたことである。卒業後は教職につくという目標が明白であるため、国民形成の重要な任務に就く教師となるのに必要な教育、そこでは教室から寮に及ぶ学校生活すべてにおいて軍隊式教育訓練がとられていた。

一方、この「師範型」から「開放性」への転換を教員養成における根本的な制度改革と捉えることもまた、短絡的である。すべての大学において教員養成が可能であるとする「開放性」教員養成制度は、当然のことながら「師範型」への反省から創設された制度である。しかしながら、「開放性」によって養成される教師とそのための方法論が、「どの教師にも普遍的に必要とされる理論的知識や科学的技術の伝達と細目化された技能の訓練を基本課題とする」（佐藤，1990，p.235）という「技術者訓練モデル」にあるとするならば、「師範型」から「開放性」への転換は戦前の「教師教育・教員養成システム」の延長線上にあるといわざるをえない。というのも「中央と地方の教育行政機関や教育センターで行われている『伝達講習』の方式」は、教師であれば「だれにも共通する『技術』『技能』『態度』の形成を目的とする」（佐藤，1990，p.236）ものであり、このことは「軍隊式教育訓練」だけを取り除いた「師範型」と同型の「教師教育・教員養成システム」であると考えられるからである（註５）。

今一度、授業研究の問題に戻って検討を加えるならば、稲垣は、「定型化する研究授業」として、「それぞれの学校や教師の授業改善に向けての努力を否定するものではない」（稲垣，1996，p.177）と断ったうえで、以下４点の授業研究の形式性をあげている。

第一は、授業において、学習指導要領、それにもとづく検定教科書が前提とされ、それは戦前の教則、国定教科書、教授細目を前提とする授業と共通である。

第二は、学校としての研究テーマ、授業を見る視点が定められ、望ましい子ども像、教えるべき内容、望ましい学力が定められ、それにむけての授業研究となっている。また、あるべき指導過程、科学的な授業方法が志向されていることも、ヘルバルト主義教授法にもとづ

く定型的教授段階を想起させる。

第三は、教材研究、指導案の作成において、一人ひとりの教師の選択、創造としてではなく学校の共同成果としてとらえられ、特に、外部への公開を目的とする授業においては、学校としての成果の発表として意識されがちである。

第四は、研究授業が授業のリアリティに即し、そこでの問題を検討し、発展をもとめる研究を目的とするのではなく、一つの儀式として行なわれる。そこで出てくる問題の追求、研究ではなく、形式的な批評に終始し、最後は管理職の講評に終わるという形式も類似している（稲垣，1996，pp. 177-178）。

こうした「定型化」の要因として稲垣は、「学習指導要領による内容の規定、行政研修の制度化、センターや教員養成における授業の理論が、授業と授業研究の質を規制し、さらに、受験体制が、その閉塞をより強めるという構造が形成されてきた」（稲垣，1996，p. 173）ことにあると指摘している。さらに教育現場からも「教師の授業方法はそれぞれ独自性があることから、教師の力量や授業の進め方を一律に批評するのはあまり賛成できないという考えもあるようである」（吉田，2005，p. 2）というように、制度化された研究授業においては、同僚間においてそれぞれの「教師の力量」についてまで議論を深めることに賛同する教師が少ないという現状がある。

しかしながら、いわゆる「定型化する研究授業」には、その根底に「研究授業」そのもののあり方、すなわち「授業」をどのように認識し「研究」していくのかにかかわる問題を含んでいる。鹿毛は、「授業が独自性、個別性、一回性、当事者優位性という性質を持っているという実践授業観を前提にすれば、実際の授業を一つ一つ丹念に検討していくような事例研究を基本としたアプローチが最も適していることは明らかだろう」（鹿毛，2006，p. 322）と述べる。このような視点において授業が認識されるならば、それは決して「定型化」することはないであろう。

これまでの授業研究は、例えば指導案に示された授業を実施し、その後の反省会で議論されることになる。そこでは、指導案と実際の授業の流れが逐一吟味され、教育目標の達成度等が質疑応答された上で、次回の授業へと役立てるための教師の「反省」が行なわれる。こうした授業研究は、「設計（plan）」―「実施（do）」―「評価（see）」からなる行動主義的学習観の視点から、「教育目標の達成に向けての、計画化された活動、手法の開発や効果の検討によって改善されていく反復的活動」（藤岡，1998，p. 11）を意味することになる。またそこには、授業を目標に向かって合理的に進めるために、刺激（教材等）を計画的に配列して他の反応が起こらないようにコントロールしていくという「授業設計」の思想が存在する（藤岡，1998，p. 10）。

以上のことから明らかなように、「授業設計」を目指す授業研究においては、それが「定型化」する必然性を有していることが理解されよう。そして学習者を目標に向けてコントロールするために「一般性、普遍性、再現可能性、匿名性」を目指して行われる授業研究からは、「独自性、個別性、一回性、当事者優位性」を持つ自らの授業において、教師としての「実践力」を高めることは望むべくもないであろう。一方で、教師としての専門的力量を求め、それを継続的、自律的に教師自らを育む場は、結局のところ「独自性、個別性、一回性、当事者優位性」である授業実践という日々の中にしか求めることができないこともまた、逃れることの無い事実である。教師教育・教員養成システムを巡る問題点は、授業と授業研究をどのように活かしてい

くことができるのかに大きなウエイトがあるといえるであろう。

3.「反省的実践家」としての教師像

ショーン（Donald Schön）によって提起された「反省的実践」（註６）という概念は、今日、人間を対象とする多くの研究分野において、キーワードとして用いられている。この「反省的実践」の様式を教育に導入したのが、「反省的授業」である。「反省的授業」は、一般化された科学的原理やプログラムを教室に適用する「技術的実践」としての授業に対立する概念であり、教室の「出来事」に対する洞察と省察と反省という教師の「実践的認識」を基盤として成立する授業を意味している（佐藤，1996，p.86）。

しかしながらこの「反省的授業」を、従来の授業の「反省」という視点から捉える教師も少なくない。すなわち前述した「授業設計」を目指す授業研究がそこには存在する。藤岡はこうした「授業設計」の思想の根拠について以下のように述べる。

> 教えるべき知識や技術が子どもたちの外に「実体」として存在する。知識は世界の一部（＝対象）を写し取った表象である。授業とはすでに意味の確定されている知識を教師が伝達し、子どもたちがそれを獲得する営みのことなのである（藤岡，1998，p.11）。

この記述から明らかなように、「授業設計」は、いわゆる目標の獲得に向けて「さまざまな反応を予測して、それもまたプログラムに取り込み、大枠としては計画から漏れないように」（藤岡，1998，pp.10-11）することであり、それはまた「知識」を効率的に獲得するために、「反省的」になされる「技術的実践」である。こうした「技術的実践」から得られた事例を積み重ね、いわゆる「法則」として確立し利用できることが、教師の力量を形成するという立場もある（註７）。あるいは、「授業設計」に基づいて流れるような授業を実施し、教育目標を効率的に達成できる教師こそが「すぐれた教師」であるとして評価されてきたといえるであろう。先にも指摘したように、ショーンが「反省的授業」という概念を提起したときに想定した対立概念は、「授業に関する一般化された科学的原理やプログラムを教室に適用する『技術的実践』」であり、それはまさに「授業設計」において見出すことができるのである。

では、ショーンが意図した「反省的授業」、すなわち「教室の『出来事』に対する洞察と省察と反省という教師の『実践的認識』を基盤として成立する授業」とは、どのような授業を想定しているのであろうか。先にあげた「授業設計」が、授業者は子どもの学習の系の外に客観的に存在するとするならば、「反省的授業」からは、教師も子どもも授業という一つの系のなかにいると想定したうえで授業のシナリオを生成する「授業デザイン」という概念が提起される。すなわち授業とは人間的なものであり、多様な生活様式や経験を有する個人が共有する、力動的で変化に富んだ発展的な場であるという前提に立つ。「授業デザイン」における授業者は、授業に先立って、教材・子ども・状況の複雑な相互性のなかに自分をおき、変化する自分を含めて授業のストーリー（シナリオ）を事前に作成した上で授業を進めることになる（藤岡，1998，p.13）。ここで教師において求められるのが、まさにショーンの「教室の『出来事』に対する洞察と省察と反省」であり、それへの「実践的認識」であるといえるであろう。以上のことからも、「反省的実践家」と呼ばれる教師像は、従来の特定の教育目標を定め、その過程を効率的に

組織し、その結果をテストで評価するという教師像を想定したものではないということである（註８）。

では、「授業デザイン」によって想定される授業とは、どのようなものであり、そこにおける「反省的実践」を行なう教師像とは、具体的にどのようなものであろうか。

佐藤は「デザイン」という行為について、以下のような例を用いて説明している。

> 子どもが積み木で建物を建てるときのように、手探りでアイデアを具体的なかたちに表現することを意味しています。積み木遊びで子どもは「そうだ、いいこと考えた」とつぶやきながら、途中、何度もアイデアを変化させて建物のかたちを変えてゆきます。このように、デザインは対象との絶え間ない対話によって遂行されます。授業のデザインも同様です。教育内容の主題と生徒との創造的な対話によって一つの授業のかたちがデザインされてゆきます。そして、このデザインは授業の前、中、後をとおして絶えず修正されてゆきます（佐藤学，2004，p.88）。

まさに、「教師も子どもも授業という一つの系」の中にあるという前提があるからこそ、授業はデザインされることになる。そしてこのことはまた、授業の構造をどのように捉えるかによって左右される。

ランパート（Lampert, Magdalene）は、「授業モデル」について以下のように説明する。まず授業は、教師と学習者（生徒）の間の「実践」であること。そこでは教師と生徒は異なった意図と目的を持っているものの、両者は協同の「実践」を遂行している。と同時に教師は、教育内容（教材）との間の「実践」を行なっている。教師と教育内容の間の「実践」は、授業を準備する教材研究において純粋なかたちで登場するが、この「実践」は、授業後の反省の段階でも行なわれる。さらには授業そのもののなかでも遂行される。同様に、生徒も教育内容との間の「実践」を遂行している。以上が図１（註９）である。

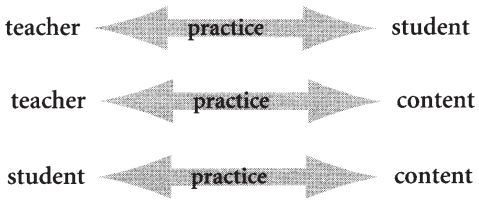

図１

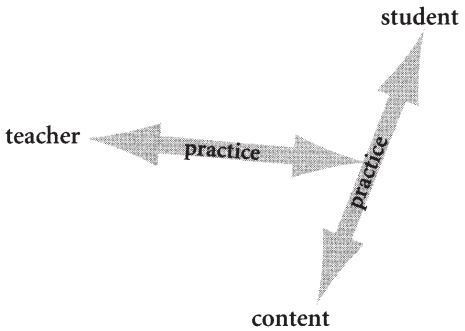

図２

次に、授業において、生徒と教育内容との間の

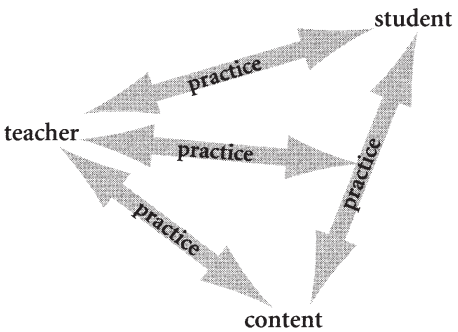

図３

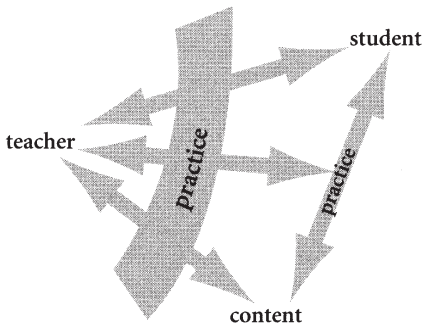

図４

「実践」は、教師の「実践」によって方向づけられ統制されている（図２及び図３）。すなわち、よりよい学びとなるよう、生徒と教育内容の間の「実践」と教師の間の「実践」が遂行される。この図３は、教師一人と生徒一人の関係を描いたものであることに注意するならば、40名のクラスでは、この図３が40通りあることになる。このことから生徒と生徒の間にも「実践」が生まれより複雑な構造（図４）を示すこととなる（Lampert，M.，2001，pp.30-35）。

こうした授業モデルから言えることは、教室に生起する事実は、どれも複雑な関係の網の目（教師と生徒の関係、生徒と生徒の関係、教師と教材の関係、生徒と教材の関係等）において認識されねばならないということである。これを佐藤は「因果的認識」に対して「因縁的認識」と呼んでいる（佐藤，2009b，p.127）。まさに授業実践とは、授業を目標に向かって合理的に進めるために、刺激（教材等）を計画的に配列して他の反応が起こらないようにコントロールしていくという「必然性」だけにその成立根拠を求めるのではなく、「偶然性」を認め、その「状況における対処」が求められるものであるといえよう。

このような教室の「出来事」に対する洞察と省察と反省という教師の「実践的認識」を基盤として成立する授業、ショーンの述べる「反省的授業」を実践するのが「反省的実践家」としての教師像である。

樋口は、ショーンの論述から、教師に焦点化して考察し、以下のようにまとめている。

1）反省的実践家としての教師は、意味づけ認識し計画する能力が、自分自身と同様、児童・生徒にもあると考えている。

2）反省的実践家としての教師は、計画された教育行為が児童・生徒によって異なった意味を持つことを理解しており、教師として自分が行っている行為がどんな意味を持っているのかを発見しようとする。

3）反省的実践家としての教師は、自分が理解していることを児童・生徒が使用することができるようにならなければならないと考えている。

4）反省的実践家としての教師は、自分が理解していることを反省し直す必要があることを知っており、児童・生徒との対話を通して自らの専門的熟練の限界を見出そうとする。

5）反省的実践家としての教師は、児童・生徒に対して一方的な信頼を寄せることを求めない。教師の権威は、教師のあるがままの能力に開かれているべきであり、児童・生徒が教師の権威に不信を抱くようなことがない関係が構築されるべきである。教師の知に対する児童・生徒の尊敬を、状況の中で教師の知を児童・生徒自身が発見することによって生じさせる。

6）反省的実践家としての教師は、自らの潜在能力を最大限に活用して教育行為に従事し、教師の行為が児童・生徒に対して持つ意味を学ぶことに努めながら、専門家としての教師の教示の意味と教師の行為の合理性を児童・生徒が理解できるように援助し、或る時には児童・生徒との対立を進んで引き受ける。

7）反省的実践家としての教師は、「実践の中の知」をはっきりと自覚し反省することができ、自らを児童・生徒に向き合うことのできる存在にする。

8）反省的実践家としての教師にとっての満足は、児童・生徒に対する助言の意味の発見、自分自身の「実践の中の知」の発見、自分自身の発見といった、種々の「発見」による。

9）反省的実践家としての教師は、自分自身の実践の研究者であり、自己教育の継続的な過程に関与している。

10）反省的実践家としての教師にとって、自己の誤りを認識することは、自己防衛なのではな

く、むしろ新たな発見の源である。

11）反省的実践家としての教師は、「私の仕事の中で何が私を満足させているのだろうか」「どうすれば、そんな経験をもっとすることができるのだろうか」と問うことができ、自分自身を児童・生徒の立場に置いてみることができる（註10）。

まさにここに、「反省的実践家」としての教師像が具体化されているといえるであろう。授業は、教師一人によって成立するものではないこと、また「教室の『出来事』」を授業の外部から認識するのではなく、授業の中における教師自らの視点によって授業の瞬間瞬間を可能な限りに捉えようとすることに重点があることを理解すべきであろう。そのことが、そしてその継続こそが、「反省的実践家」としての教師を育んでいく終わりの無い「自己研鑽」でもある。

以上のことを踏まえた上で、次にこれから取り組もうとする「体育教師養成に寄与するビデオ共有システム」の概観とそこでの具体的な方法論について、その構想を述べていくことにする。

４．授業実践のビデオ共有システム：意義とその方法

授業をビデオに撮影すること自体は、ビデオ機器の小型化、低価格化、簡便化とあいまって、現在、広く普及してきている。1990年代においても佐藤が、それまでの「定型化」した授業研究から脱皮するための方策として、教師の専門性の中心が「実践的思考様式」にあるとすれば、その「実践的見識」を表現し伝承する「事例研究」の新しいスタイルが模索されるべきこと、そのためにも授業の具体的な事実を生々しく提示し、授業者の実践的思考様式を生き生きと表現する方法の開拓が必要であることから、その方法として「これからの授業研究の記録資料として、教室の出来事を映像を含めて提示する『ビデオ記録』と実践者の葛藤と思考を記した『物語の記録』が活用されなければならないだろう」（佐藤，1996，p. 114）と指摘してきた（註11）。それに付け加えて佐藤は、教職の専門性と自律性を開発するうえで中心的な役割を担い、またその可能性を持つビデオ記録の有効性について、「自己の実践の反省」、「複眼的、多義的見方の形成」、「授業者の暗黙知までもを自覚化させうること」、「教師相互の実践の伝承と交流を実現する」、「長期間にわたる教師の成長の縦断的な研究を可能にする」という先見的な指摘をしている（佐藤，1990，pp. 245-245）。しかしながら、授業をビデオに撮影するという記録の利便性とは裏腹に、授業研究としてのその活用に関しては、十分であったとはいえないであろう。その一つの要因として考えられるのが、ビデオ映像の共有の問題である。ある一時間の授業が記録されたビデオは、たとえ用いられたとしても、授業後の授業研究の場という限られた時間においてしか視聴することができず、授業研究に参加した人がそれらをより吟味し、今後の授業に役立てるということについては限界があった。

そうした限界を取り除くために、本研究では、ビデオ映像の共有とそのアーカイブ化を目論むわけであるが、こうしたシステムを利用し授業研究を行なおうとする場合、これまでの授業研究に比較して、どのようなメリットあるいはデメリットがあるのであろうか。ここでは授業実践の事例研究が、一般的に「観察と記録」、「記述と分析」、「反省と批評」という段階を踏んで行なわれてきたことから、これらの段階を踏まえたうえで、以下、検討を加えていくことにする。

第一の「観察と記録」の段階においてまず一般的にいえることは、他の教師の授業観察そのものを頻繁に実施することが不可能であるということである。「研究授業」がなされるその間は、自分の授業を実施することができず、また、校内研修でなく校外で行なわれる研修であるとするなら、他の授業研究校に頻繁に出かけること自体が、不可能となる。また「研究授業」という特別に設定された授業においては、普段の「教師－生徒」関係の観察でなくなり、前述した稲垣の指摘にもあったような「研究授業」の弊害が表出することとなる。こうしたことから、我々が取り組もうとするビデオ共有システムは、普段の授業を教師がビデオ撮影し、その映像をビデオ共有システムにアップすることによって、他の教師が自分の自由な時間に「観察」することが可能になると考えられる。またこれまで観察される授業が、ある一時間のものであったが、これによって単元を通した授業展開等も、実際の映像において研究対象とすることができることになると考えられる。一方、このビデオによる「記録」に問題がないわけではない。「教師－生徒－内容」関係をビデオに録画しようとするためには、何台ものカメラによって、授業実践における「死角」を無くすことが求められるであろう。これはビデオ記録自体の問題点でもある。まさにカメラのアングルそのものが、自らの授業を撮影しようとする教師自身によって、自らの授業の「何を観察してもらいたいか」という自己目的に直結してくると考えられる。

第二の「記述と分析」の段階においては、2009年度に作成した浜松市内のＨ中学校の授業研究の事例が参考になると考える。この事例は、Ｈ中学校の研究授業（2009年10月16日実施）をビデオ撮影し、その後、授業者に自らの授業を見てもらい次頁のような表（一部抜粋）の作成を依頼した。この撮影は筆者が行なったが、そのアングルは、授業者の柔道場内での動きを逐一追ったものとした。そのため、授業者は、映像を再生することによって自らの授業内での動きを再現することができ、そこから授業の流れの中で、「教師は、何を観察し、何を考え、どのような発言（行動）を行なったのか」について記述しえたと考えられる。表からは、例えば、５班の活動を見ている場合でも、「Ａ君の様子。Ａ君がうまくかかわっているか」という「観察」があった上で、「Ａ君はかかわりが苦手、面倒見のよいＢ君に期待したい。Ｂ君と組んで、すぐに活動に入っている。うまくいっている」という判断のもと、「そのまま、Ａ君は見るだけにする」という対応とＢ君に対しては、「いい連絡変化だね。Ａ君に教えてあげて」というように、教師のＡ君に対する思いが、Ｂ君という共に学ぶ生徒を通して実現されている。ここからは、教師による「記述と分析」の再現可能性を読み取ることができる。すなわちこうしたビデオによって撮影された授業の「記述と分析」は、授業者自身が後から逐一映像を追うことによって、「発言」や「行動」を記述するだけでなく、その時に「何を見て、何を考えた」を含んだ「記述と分析」を行なうことができるという利点がある。

第三の「反省と批評」段階においては、前述のビデオ共有システムにおける「記述と分析」に対して授業者自らが「反省と批評」ができるだけでなく、それに加え、授業者の思考判断を踏まえて、他の教師が「反省と批評」を加えることができることになる。そうした他の教師による「反省と批評」は、授業を参観して受けた自分自身の「印象」に留まるのではなく、授業者が問題として切り取った「授業場面」に対する差異について考察を加えることによって、より授業理解が深まるとともに、自らの授業を「反省的」に捉えることにもつながる可能性を持つことが期待される（註12）。

学習場面	観　　察	考えたこと	行　動	発　　言
黙想・あいさつ	健康状態・服装確認	自分が説明する内容を頭の中で整理し、確認したい。	黙想・あいさつ	着座・黙想・始めます。
これまでの学習の振り返り	生徒の表情や視線	自分がどこまで学んでいるか見つけ直させたい。	説明する。	今日の状況はいつもと違うね。黙想で落ち着きましたか。 追究の３時間目です。1、2時間目は念入りに自分にあった技や連絡変化を見つけ、これまではその技や連絡変化を追究してきました。試合（乱取り）もよくなってきました。いい感じになってきました。
本時の学習課題の確認	〃	前回までと課題が変わることを認識させたい。	説明する。	今日の学習課題は『グループで教えあいながら、自分の技や連絡変化に磨きをかけよう』です。新しいことを求めるのではなく、これまで身につけてきた技や連絡変化に磨きをかけようということです。
（中略） 受け身基本練習	（中略） 受け身の様子 授業への集中度 生徒の表情や視線	（中略） 全体的な流れに沿って受け身をしているか。 個々の受け身ができているか。 Ｓ君（柔道初心者）の受け身は上達しているか。	（中略） 全体が見える位置で確認、声かけをする。	（中略） 後受け身用意、1・2・3・・・・・10 横受け身用意、1・2・3・・・・・10 前回り受け身、1セット
（中略） ５班（Ａ君、Ｂ君、Ｃ君）を見る	（中略） Ａ君の様子 Ａ君がうまくかかわっているか	（中略） Ａ君はかかわりが苦手、面倒見のよいＢ君に期待したい。Ｂ君と組んで、すぐに活動に入っている。うまくいっている。	（中略） そのまま、Ａ君は見るだけにする。 Ｂ君に一言声をかける。	（中略） Ｂ君へ「いい連絡変化だね。 Ａ君に教えてあげて」

学習場面	観　　察	考えたこと	行　動	発　　言
３班（D君、E君、F君）を見る	３人の練習の様子、特にD君の連絡変化の進み具合、F君は初心者なので、追究が進んでいるか。	２人はよく考えながらやっている、E君が手持ちぶさただな。	E君に２人の様子を見させて、アドバイスするよう促す。 E君が「手を突っ張ってくる人にはどうすればよいか、もっと接近したい」と尋ねてきたので、動きを交えて助言した。	E君へ「２人の動きを見て、アドバイスをしてやってよ。」 E君へ「袖を下にぐっと引いて懐に入る方法が、あるよ。」
（中略）	（中略）	（中略）	（中略）	（中略）
５班（A君、B君、C君）を見る	３人の練習の様子	C君の連絡変化がおもしろそうだ。でも、A君との練習では今ひとつ現実的ではない。C君へ助言をしよう。		
			C君に助言する。	C君へ「実際、どうやって技をかわされているかA君にやってもらって確かめるといいね。」
	C君の様子	C君がアドバイスを求めている感じ	実際に組んでアドバイスする。	C君へ「ちょっと連絡変化やってみよう。重心移動は、かなり変化している。それをもっと感じてタイミングをつかむといいね。あと、大外刈りはもっと接近してしかけるから、それぞれの技の効果的な間合いをつかむといいね。」

5．まとめ

「反省的実践家」を養成するための一つの方法として、「ビデオ共有システム」を導入することの意義とその具体的方法について考察してきた。前節の最後に述べたように、ビデオ共有システムにおいては、授業者自らの「反省と批評」にさらに加えて、他の教師が「反省と批評」を加えることができることに、第一の意義を見出すことができる。それはこれまでの授業研究のように、授業を参観して受けた自分自身の「印象」を大事にしつつも、授業者が問題として抽出した「授業場面」と、ビデオ映像を観察した他の教師自らの視点によって抽出した「授業場面」との差異についても、考察を加えられていくことが期待される。その上で、自らの授業を「反省的」に捉えることへの発展可能性が、第二の意義であると考えられる。

こうした授業者が切り取る「授業場面」の分析は、ショーンが述べる「実践者の『行為の中の省察』の能力を豊かにする」（ショーン，2001，p.174）ものであり、「『フレーム分析』、つまり実践者が問題と役割に枠組みを与える方法についての研究」（ショーン，2001，p.175）を明確にしていくことでもある。それが「反省的実践家」としての教師の第一歩を踏み出すことになると考えられる。具体的には、ビデオ観察者がその授業においてどのような「フレーム分析」を行い、何が重要であり、自分だったらどのように対処するかを記述することによって、現時点における自分自身の「実践知」を対象化することができることを意味するであろう。

体育にかかわる視点から、ビデオ映像を共有することのさらなる可能性を探るならば、まず小・中・高校の体育の授業を観察することにより、指導要領の一貫性を意識できること。また大学において体育学・スポーツ科学を専門とする研究者がこうしたビデオ共有システムに参加することによって、教科教育学に携わる以外の専門家（運動学一般や陸上、器械体操、球技、ダンス、武道等の専門家）からの視点は、その授業において扱われる教材の特性等（教師と教材の関係、子どもと教材の関係）に焦点があてられることになり、これまで、物理的（距離や時間等）に制約のあった大学と実践現場との連携をはかる可能性が開けてくるであろう。さらに付け加えるならば、ランパートの「授業モデル」のように、生徒と教育内容との間の「実践」、あるいは生徒と生徒の間の「実践」が、知的教科においては、「理解」という生徒の内面に生ずる現象であるために、映像で確認しづらい点がある。一方技能的教科では、先の関係が身体で「できる」ことによって生じるために、映像化されやすいということもまた、体育独自の特徴である。このことから、ビデオ映像を通じ、またそれを共有化したとしても、教師と生徒の関係、生徒と生徒の関係、教師と教材の関係、生徒と教材の関係等の授業における複雑な関係の網の目が可視化しうる可能性を持つともいえるであろう。

最後に、研究における倫理的な問題についても触れておくことにする。ビデオ映像には、児童・生徒の肖像権の問題等、研究倫理的問題をも生じさせることとなる。これに関しては、今後のビデオ映像データをアーカイブとして使用していくためにも解決すべき難問である。しかしながら、今回のビデオ映像データに関しては、授業をビデオ撮影する前に、その学校管理者の許可を得て、その学校の規則を遵守することはもちろんのこと、ビデオ共有システムのサーバーにアクセスするためのパスワードを設定し、研究のために参加する共同研究者から「使用条件への許諾」を得ておくことによって、こうした問題は解決可能だと考える。

まだまだ解決すべき難問をかかえつつも、これまでの授業研究とは異なった方法を試みることは、新たな教師教育・教員養成論に向けての第一歩になると考える。

付記

本研究は、平成22年度科学研究補助金（基礎研究（C））課題番号22500540を受けて実施された。

６．註及び引用・参考文献

註１）新保淳・高根信吾（2009），体育教師・スポーツ指導者養成論序説：（１）序論－「部活動における保護者からの支援獲得」のための歴史的変遷モデルを事例として－，静岡大学教育学部研究報告（教科教育学篇），平成22年３月，第37号，pp.237- 250を参照。

註２）筆者も、体育教員の「専門性」については、これまで帰納的方法によって多くの研究がなされてきているが、そうした先行研究を補完するために原理論による演繹的な考察を行なうことで、その理論的枠組みの構築に向けた検討を行なった。結論として、体育教員の「専門性」は、社会的制度としての養成カリキュラムの充実、必要条件としての「指導力」そして「体験と省察の往還運動」の継続という理論的枠組みによってもたらされることについて論じた。新保淳（2007），体育教員における「専門性」とその養成に関する研究，体育哲学研究，第37号，pp.1-10参照。

註３）しかしながら日本における授業研究の歴史は、上記に掲げた年代よりもさらに遡ることができる。臼井によれば、明治初年以来、すなわち日本に学制が発布され学校教育が開始されて以来、授業研究はなされてきてはいるものの、それらは「『教授細目は教則に基づいて校長が制定し、学年案は学年の始めにそれぞれの授業を実施する教員を指導する別の教員が教授細目によって定める』というシステムを確立しつつ、それをふまえて進められるもので、まさに教師の自律的判断、選択の余地のきわめて少ないような授業研究であった」という（臼井嘉一・上野ひろ美，2009，p.iii）。その後、こうした閉塞的状況を切り拓こうとする試みが様々なかたちでなされながらも、本格的な取り組みが開始されたのが、「教師教育と＜教育方法学としての授業研究＞とのかかわりをいかに創りあげていくかということが課題」となった1960年代であることになる（臼井嘉一，2009，p.5）。

註４）例えば、海後宗臣監修（1971），教員養成《戦後日本の教育改革　第八巻》，東京大学出版会を参照。

註５）文部科学省初等中等教育局教職員課が例示として示している「初任者研修目標･内容例」（小・中学校）（平成19年２月16日）には、「基礎的素養、学級経営、教科指導、道徳、特別活動、総合的な学習の時間、生徒指導・進路指導」という項目の中に「研修の目標（身に付けたい資質・指導力）」が詳細に示されている。
（http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kenshu/006.htmを参照）

註６）ショーンの「反省的実践」に関する代表的著作としては、ドナルド・ショーン（2001），専門家の知恵－反省的実践家は行為しながら考える－，ゆるみ出版を参照。

註７）例えば向山洋一（1984），学級集団形成の法則と実践，明治図書を参照。

註８）ここでは、「授業設計」に対して「授業デザイン」という対立概念を示している。これら授業をどのように捉えるのかについては、「作業としての授業」と「実践としての授業」（鹿毛，2006，pp.309-330）、あるいは授業へのアプローチ方法としては、「システム論

的アプローチ」と「実践的アプローチ」（生田，2002，pp.156-159）という捉え方がある。こうした対立概念の根本について生田は、「授業は目的的活動で、意図的、計画的に教師によってなされる活動である。その活動が、指導であろうが、支援であろうが、計画性、意図性は明確である。そうした意図的、目的的活動である授業を、再現性のあるものとみなすか、それとも一過性で再現性のないものとみなすかで、授業の研究方法は異なってくる」（生田，2002，p.156）と述べる。こうした対立は、「教育実践」を科学的対象としてとらえ、科学的方法を用いて分析する、いわゆる「教育技術の科学化」に、その端緒を求めることができるであろう。

註９）説明の関係から、ランパートの図をいくつかにまとめて表示した。

註10）この引用は、「実践力のある体育教師養成のためのデータベース構築に関する研究」（平成22年度科学研究費補助金（基盤研究（C））、課題番号22500540）における研究会（2010年９月11日、静岡大学）の樋口の資料による。なお、この資料は、樋口聡（2010），授業研究の授業研究の新しい方向性－反省的実践家によるアクション・リサーチと映像活用－，広島大学大学院教育学研究科紀要，第59号に掲載予定である。

註11）それまで授業過程を記録するのはテープレコーダーが主流であったが、音声だけでは映像による記録がないために、学習場面における人のかかわりや「くうき」を記録することは困難であった。ビデオ映像は、子どもの表情や動き、教師の動きや視線が記録される利点を持ち、その意味で授業過程の記録化において重要な意味を持つことになった。

註12）授業は、授業事象に対する教師の認知とそれに基づく教師の対応行動のプロセスであり、リアルタイムでの授業展開の流れに沿ってなされる意思決定の過程、すなわち「オン・ゴーイング」であることから、そこで展開される授業事象を観察者がみえたままを内言し記録し、授業後これを整理し、観察者の授業認知を把握する方法は、オン・ゴーイング法と呼ばれている（生田，2002，pp.160-162）。生田は、こうした研究方法を用いて、「同一の事象であれ、単独の事象であれ、観察者によって認知が異なるのは、授業事象に対する認知全体のほぼ８割にあたる」（生田，2002，p.166）ことを指摘している。

ドナルド・ショーン（2001），専門家の知恵－反省的実践家は行為しながら考える－，ゆるみ出版.

藤岡完治（1998），授業をデザインする，浅田匡・生田孝至・藤岡完治編，成長する教師－教師学への誘い，金子書房.

生田孝至（2002），オン・ゴーイングによる授業過程の分析，野島栄一郎編，教育実践を記述する－教えること・学ぶことの技法，金子書房.

稲垣忠彦他編（1991），シリーズ　授業⑦　授業の批評と創造　体育　跳ぶたのしさ・側転，岩波書店.

稲垣忠彦（1996），授業と授業研究を開くために，稲垣忠彦・佐藤学共著，授業研究入門　子どもと教育，岩波書店.

海後宗臣監修（1971），教員養成《戦後日本の教育改革　第八巻》，東京大学出版会.

河合隼雄（1995），子どもと教育　臨床教育学入門，岩波書店.

Lampert, M. (2001), Teaching Problems and the Problems of Teaching, Yale University Press.

向山洋一（1984），学級集団形成の法則と実践，明治図書.
中野和光（2009），刊行のことば，日本教育法方学会編，日本の授業研究（上巻），学文社.
佐藤学（1990），現職教育の様式を見直す，柴田義松他編，教育実践の研究，図書文化社.
佐藤学（1996），授業という世界，稲垣忠彦・佐藤学共著，授業研究入門　子どもと教育，岩波書店.
佐藤学（2004），改定版　教育の方法，放送大学教育振興会.
佐藤学（2009a），改革の動向，日本教育法方学会編，日本の授業研究（上巻），学文社.
佐藤学（2009b），教師花伝書－専門家として成長するために，小学館.
鹿毛雅治（2006），授業研究再考，田中克佳編，「教育」を問う教育学―教育への視角とアプローチ―，慶應義塾大学出版会.
臼井嘉一（2009），授業研究とは何か－日本の授業研究と教師教育，日本教育法方学会編，日本の授業研究（上巻），学文社.
臼井嘉一・上野ひろ美（2009），はしがき，日本教育法方学会編，日本の授業研究（上巻），学文社.
吉田勝哉（2005），授業ビデオによる授業分析及び授業改善に関する研究，奈良県立教育研究所教科指導部，研究紀要.