

体育教師・スポーツ指導者養成論序説(3) :
体育科における授業研究支援のための研究方法に関する研究

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 静岡大学教育学部 公開日: 2012-03-26 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 新保, 淳, 高根, 信吾, 樋口, 聡 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00006503

体育教師・スポーツ指導者養成論序説：(3)

－体育科における授業研究支援のための研究方法に関する研究－

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

－ Methodology for the Lesson Study Support in Physical Education －

新 保 淳 高 根 信 吾^{*1} 樋 口 聡^{*2}

Atsushi SHIMBO, Shingo TAKANE, Satoshi HIGUCHI

（平成23年10月6日受理）

1. 緒言

まず、これまでに行った一連の研究（註1）について振り返ってみることにする。「体育教師・スポーツ指導者養成論序説：(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・セオリーを援用し、部活動指導者が保護者からの支援を得るために、どのような活動を行なってきたのかについてのモデルの生成方法について考察した。結論として、「他者評価」を用いて「生徒の近未来像」を提示することによって保護者からの支援を獲得したというモデルは、まさに一事例の研究であっても、そこで得られた視点を通して現象の見え方が変わり、それ以降における実践に対しても、より良い構造を構成しうる契機となることについて論じた。またこの研究から得られた観点は、指導者養成における視点提示型研究の可能性についてであった。

次の「体育教師・スポーツ指導者養成論序説：(2)」においては、「反省的实践家」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た。結論として、ビデオ共有システムにおいては、これまでのように、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によって抽出された「授業場面」との差異について議論を深めうる可能性について論じた。

以上のことから、視点提示型研究の持つ特徴は、実践に対する理論の活用方法と近似であること、また、ビデオ共有システムにおける自己観察と他者観察の差異が、授業実践者自身に新たな授業実践の視点をもたらす可能性について明らかにされたと言えよう。

こうした一連の「体育教師・スポーツ指導者養成論序説」の締めくくりとして、本研究では、「体育教師養成」に対象を限定し、以下の現状認識において展開する。①授業研究の起源は、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され、その目的は、授業の改善、教師の実践的力量の形成、授業に関する基礎研究等であり、それぞれの目的に応じて、方法論は多様であること。②この日本が生みだした授業研究は、レッスン・スタディと翻訳さ

^{*1}富士常葉大学

^{*2}広島大学

れ、世界の教育界に拡大する傾向にあること。③しかしながら、例えば静岡県内の授業研究のための研究授業を参観する限り、ここ20年間、若干の変化はあるものの、その形式や内容においては旧態依然としたままであること。以上の現状認識から、体育科という教育実践の具体的環境を対象とし、そこにおける「体育教師養成」のための授業研究支援の方法論について検討していくことがまず問題として設定される。

次に、教師の実践的力量の形成は、最終的には普段の授業実践の中で、授業者自身が自らを育むことによってなされるという前提に立ち、そうした普段の力量形成を支援してきたのが授業研究であることから、「授業研究」という研究方法の探究、すなわち教師の実践的力量の形成に向けたより優れた研究方法の開発へと考察を展開したいと考える。このことは、授業実践の中で授業者自身が自らを育む事象と、それを巡る研究者の立ち位置についての未来への展望でもある。

2. 本研究の目的と方法

本研究においては、教師の実践的力量の形成を促進するために、授業研究をより改善していくための研究方法について、その一視座を得ることを目的とした。そのためまず、これまでなされてきた授業研究支援の方法と授業研究に関する研究方法の問題点について整理したうえで、新たな授業研究の着眼点とそれを支援する研究方法について検討を行う。こうした本研究の前提となる手段としては、授業研究の障碍であった、教師間の距離的・時間的制約を取り除くために、体育科の授業を撮影したビデオ映像をWeb上で共有するという新たな方法論の導入を試みたことにある。それによって、現状の授業研究の方法論を批判的に検証しつつ、そこにおける映像を使った新たな議論方法について、「教師－教師」間、および「教師－研究者」間の関係の再検討を試みたい。

3. 授業実践の中で育つ教師

3-1. 「反省的实践家」としての教師とその問題点

ドナルド・ショーンによって提起された「反省的实践」という概念を、教育に導入したのが「反省的授業」である。そして教室の「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「反省的授業」を実践するのが、「反省的实践家」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、反省的实践家としての教師像を以下のようにまとめている。

いわゆる反省的实践家としての教師は、①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「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反省的实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反省的实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、自己防衛ではなく、むしろ新たな発見の源である。そして最後に、反省的实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もできる(樋口, 2010, p.24)。

まさにここに、「反省的实践家」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にある、ということが理解される。すなわち「反省的实践家」としての教師という存在は、「独自性、個別性、一回性」である日々の授業実践の中にしか求めることができないのであり、そこでの「省察」が、「反省的实践家」としての教師を育てていくための終わりの無い「自己研鑽」を意味しているとも言えるのである。

しかしながら、全ての教師が自発的に「反省的实践家」としての教師となりうることは、困難であろう。というのも例えば単純に「今行った授業についての省察をしてみてください」と他者から問われたとしても、そうした経験がなく、省察の視点をどのように持ったら良いのかということ事態が、多くの教師を途方にくれさせることとなるであろう。すなわち、省察そのものを行う契機が、換言すれば、省察を行うためのトレーニングがあってこそ初めて、「反省的实践家」としての教師へと踏み出すことができると考えられる。その契機をどこに、どのような内容で求めることができるかが、本研究においてまず対象とすべき問題となる。

3-2. 「反省的实践家」としての教師—その省察への契機—

先にも述べたように、授業研究(レッスン・スタディ)という教師の力量形成の方法は、日本独自のものとされ。しかしながら現実の授業研究について秋田は「どのような質の授業検討過程が参加している教師個々人の授業や指導、生徒、教材に対する理解を深めたり、具体的な授業への実践化をもたらすのか、授業研究会において語られるどのような言葉がその機能を果たすのか」については明らかでないと指摘する(秋田, 2009, p.67)。こうした問題を含めて研究会そのものの在り方が研究対象とならなかったことは、今日までの授業研究の展開に影響を与えている。例えば稲垣が「定型化する研究授業」として取り上げる問題点は、その形式性にある(註2)。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。

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「アクチュアルな時間」という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。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相互活性化させていくことができるのかに大きな比重があると考えられる。果たして、授業実践の中で育つ教師とは、どのようなものなのであろうか。このことは、教師教育・教員養成のあり方を具体的にどのように進めるべきかについての問いでもある。

例えば一つの検討材料として、以下の事柄を用いてみることにする。イギリスやアメリカでは、Teacher Concerns Questionnaire (TCQ と略) という質問用紙を用いることによって、教師の「心配 (be concerned about) に関する情報が教師教育者に役立つ」（木原, 2011, p.243）、すなわち教師を育てるために必要な情報を得ることができるとする研究がある。木原は、フラー等が示したこの理論を用いて、教育実習生、附属小学校指導教員の教育実習生に対する意識、そして初任教師の抱える体育授業に関する心配 (concern) について行った研究から、それぞれの対象者に対する必要な「援助」についてまとめている（木原, 2011, pp.243-293）。こうした「援助」という教師養成の視点は、教育者としてスタートするためには、当面、必要不可欠な事柄と考えるのが妥当であろう。しかしながら、このことは一人の教師としての育ちを考える時、「援助」が継続的に続けられる状況がなくなった時の、いわゆる「教師としての自立」を視点に捉えるならば、いずれ克服されねばならない事柄であることになる。

確かに木原も先に引用した書籍『教師教育の改革』の本文の「注」において、「concern を本研究では『心配』と訳した。『現代英和辞典』（研究社、1976年）を見ると concern には、『心配』以外に『関心』や『懸念』という訳がある。英米の concern の研究で引用されることの多い質問紙である Teacher Concerns Questionnaire (TCQ) の質問内容を見ると（中略）否定的な陳述が書かれてある。そこで、『関心』よりも不安の要素を含む『心配』の訳語が適当と思われた」（木原, 2011, p.258）として、すべての質問項目を「体育授業を教える事の心配」という視点から作成している。

しかしながら、この‘concern’のもう一つの意味、すなわち「関心」という別の視点から教師の自立的育ちを考えることも、教師にとって必要不可欠なものと推測される。それは「子どもが私の授業を好意的に評価してくれる」かどうかを授業の「事前の不安事項」(concern = 心配) として捉え、それらを払拭するために「援助」を外から与える局面から、「子どもが私の授業を好意的に評価してくれる」かどうかを「事後の期待」(concern = 関心) へと、授業者自身においていかに転換させうるかという、授業者自身の視点の転換である。この後者の視点について、ターナーは「人が何かをしたとき、なぜそれをしたかを尋ねてみれば、その人の過去について答えることはまずないであろう」とし、その答えは「何を意図したのか、何を望んだのか、未来について何を期待したのか」についてであり、このことは教育においてもあてはまると述べる。そしてそれを「教育の未来志向」と呼ぶ（ターナー, 2010, p.30）。まさに

この「事後の期待」(concern = 関心)とその自己評価こそが、「教育の未来志向」へと自己展開させる「反省的实践家」としての教師を生み出す契機になるのではないかと考えられる。

そこで、先に示した稲垣の「定型化する研究授業」の問題点を克服するために、吉田の「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ことへの配慮を「教師の独自性」に逆に焦点化し、しかもそれを同僚間で肯定的に捉え合うことによって、これまでの研究授業を改革しうるのはないかという推測である。例えばそれは稲垣が示した「定型化する研究授業」の逆説的利用である。すなわち①「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ていること」への挑戦としての、教師独自の解釈とその追究を目指す研究授業。あるいは②「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」から教師が独自に考える望ましい子ども像等の解釈とその追究を目指す授業研究。そして③「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」を前面に出した授業。すなわち、「教師の主体性」を大事にすることによって、同僚間においてそれぞれの「教師の力量や授業の進め方」よりもその「教師の独自の解釈とその追究」について、議論を深める研究授業。こうした授業研究は、「事後の期待」(concern = 関心)とその自己評価に同僚からの肯定的評価が加わることによって、次の授業への「省察」を通した「反省的实践家」としての教師を生み出す契機になりうると予想される(註3)。

4. 授業研究の改革とそのための研究方法

4.1. 授業実践における授業者と研究者のまなざしの位置とそこでの問題

先にも述べたように、教師の専門的力量が求められるのは、授業という「実践」である。この授業実践を成立させるためにほとんどの教師は、過去の授業における経験知を掘りどころとしつつ、現在からほんの少し先の授業展開を先取りして、現在の授業実践を展開していると考えられる。すなわち、授業者のまなざしは、現在まさに進行しつつある授業を自己観察しつつ、そこで生じている事象と過去の事象(自らの経験知)を照合するという作業を反復させながら、未来を見ていると言えるであろう(図1参照)。

一方、教育学者等の研究者が構築する理論とは、研究者が観察した授業実践(理念的には全て過去の事象やデータとなる。例えば、指導案、授業中の教師と子どもたちとの発言を時間経過にそって記録された授業のプロトコル。授業映像等。)を研究対象として明らかにされた知見をもとに、導き出されたものである。そのためそれらの理論は、授業実践を行う教師が、現在から少し先の授業展開を先取りするための方向性を指し示すものであると捉える事ができるであろう。しかしながら、理論を生み出すための研究者のまなざしは、過去の事象にのみ向けられるのであり、現時点の授業においても、未来の授業においても、何ら実践に関わることはないまなざし

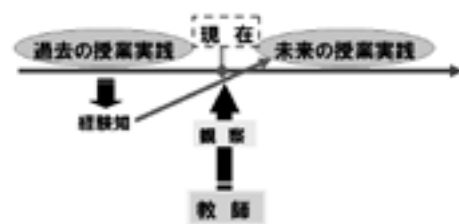


図1 授業者のまなざし

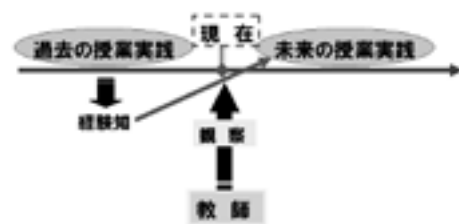


図2 研究者のまなざし

しであることになる（図2参照）。

上記のように両者のまなざしを捉えるならば、木村が「現実」について説明するために用いる「リアリティ」と「アクチュアリティ」という概念は、両者のまなざしの違いをより明確にしてくれると考えられる。

「リアリティ」と「アクチュアリティ」という二つの用語は、（中略）そのラテン語の語源をたどると、リアリティのほうは「もの、事物」を意味する *res* から来ているし、アクチュアリティのほうは「行為、行動」を意味する *actio* に由来している。（中略）つまり同じように「現実」とはいつても、リアリティが現実を構成する事物の存在に関して、これを認識し確認する立場から言われるのに対して、アクチュアリティは現実に向かってはたらきかける行為のはたらきそのものに関して言われることになる（木村, 1994, pp.12-13）。

この意味において、まさに教師のまなざしはアクチュアリティであり、それを研究対象として見つめる研究者のまなざしは、リアリティとして置換可能であろう。さらに木村は、リアルが一本の絶え間ない時間の流れであるため、「リアルな時間の現在経験不可能」であるのに対して、アクチュアルな時間は、「『いま』の生き生きとした存在がすべて」であり、そのアクチュアルな時間が生成するのは「生きて行為するわたしが世界と接触する境界面においてではない」（木村, 1994, pp.14-15）と指摘している。このように「実践」とは、まさに「生きて行為するわたしが世界と接触する境界面」において生起するものであり、「身体による具体的な行為の経験」無くしては成立不可能となる（樋口, 2007, p.74）。ここに「教師の実践的力量」の形成にとって必要不可欠な条件とは何なのかについて、省みる視点があると言えるであろう。

こうした人間の行為という「実践」特有のアクチュアルな時間を捉えるための研究方法は、一般的にアクション・リサーチと呼ばれ、例えば小泉らによる『実践的研究のすすめ』（小泉潤二, 志水宏吉編, 2007）において、その方法論の方向性が検討されている。それは「常に変化していく社会が抱えているさまざまな問題に対して、研究者と一緒に個々の問題の当事者が自身の解決策を考え、その解決策の有効性について検証し、検証結果をもとにして、自身の解決策を修正し改善していくことで問題解決を目指す」（小泉潤二, 志水宏吉編, 2007, p.251）ものである。まさにこの意味においてアクション・リサーチは、木村の述べる「アクチュアルな時間」を研究対象とすることを試みる方法であるとともに、教師が自分自身の実践的力量を発揮するという「行為」そのものを研究対象とすることを目指した研究方法であると言えよう。

以上、授業実践における授業者と研究者のまなざしの位置から、我々はあらためて以下のことを認識する必要がある。すなわち常に生成する授業の展開を見るまなざしは、授業実践を行っている教師のみが見つめているのであって、研究者はその位置に常に存在するわけではないということである。しかしながら新たな知見を得た研究者は、あるいはそうした理論を知った授業者は、自らの授業実践にその理論を導入しようと試みる。これが「理論の実践への適用」であり、再現性への試みでもある。当然のことながら、理論はダイナミズムに欠けるものであるからして、その理論を「独自性、個別性、一回性」をもった授業に忠実に適用しようとすればするほど、授業者は自らの主体性を失い、現実の授業実践をコントロールすることが困難となる。ここに、理論を実践に生かす上での重要な問題を看取することができるであろう。そし

てこのことは「理論と実践」の関係を改めて問い直すことを我々に求めることになると考えられる。

4.2. 授業を観る眼の生成：「反省的实践家」としての教師と研究者の立ち位置

1950年代から1960年代にかけて勃興した日本の授業研究も、様々な局面において進展を遂げてきている。その一つが授業記録の方法であり、それは科学技術の発展と同期して進展してきていると言えよう。具体例をあげるなら、授業研究のために授業過程を記録するためにテープレコーダーが用いられたが、音声だけでは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。後に利用されるようになったビデオ映像は、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新たな視点をもたらすこととなった。

ビデオカメラやパソコンが今日ほど普及していない1990年に佐藤は、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う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）。

中でも、身体活動を伴う実技教科である体育科においては、授業研究を行う上で映像は必要不可欠である。そのため筆者等のこれまでの一連の研究では、ビデオ映像の共有とそのアーカイブ化を目論んできた。中でも「体育教師・スポーツ指導者養成論序説：(2)」(新保，2010)においては、「反省的实践家」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た。そしてそこから授業者を「省察」へと導く契機について考察を加えた。その研究結果から、事例研究における「記述と分析」の段階においては、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こと、また「反省と批評」の段階においては、ビデオ共有システムによって授業者自ら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らの視点によって抽出された問題の「授業場面」との差異について議論を焦点化することによって、自らの授業を「反省的」に捉えることへの契機になる可能性について論じた。

以上のことから、ビデオ共有システムによって得られた視点を通して、自らの授業観察の見え方に影響を与えるとともに、それ以降における自らの実践に対しても、より良い構造を構成しうる契機となること、また、ビデオ共有システムにおける自己観察と他者観察の差異が、授業実践者自身に新たな授業実践の視点をもたらす可能性について明らかにされたい。

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)のものであり、「『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「反省的实践家」としての教師の第一歩を踏み出すことになると思われる。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「場面」を抽出したのか、その「場面」は何ゆえ重要であり、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。

しかしながら、こうした方法もショーンが述べる「行為の中の省察」については、未だ道半ばであると言わざるをえない。矢守が「ディシジョン・メイキング（実践の中の語り）」と「センス・メイキング（実践についての語り）」を峻別して自らが実践する防災教育のゲーム「クロスロード」を分析しているように（矢守, 2010, pp.34-41）、ここで述べたビデオ観察者の「語り」は、結局のところ自らの授業をビデオ撮影した後の、「実践についての語り」でしかないことになる。だからこそ、こうした方法によって蓄積されたデータを用いることで、いかに「実践の中の語り」へと往還することができるかが残された課題であり、そのためにもこうしたデータについて共に省察を行うための議論の方向性とその活用可能性を探ることが、アクション・リサーチとして関わる共同研究者の役割であるとも考えられる。

5. 結論：授業研究の改革に向けた研究方法の一視座

本研究においては、教師の実践的力量の形成を促進する上で必要不可欠であると考えられる、授業研究を支援するための方法についてまず明らかにすることを目的とし検討を加えてきた。その結果「定型化する研究授業」からの脱皮を目指し、「教師の主体性」を大事にすることによって、同僚間においてそれぞれの「教師の力量」よりもその「教師の独自性」についての議論が深まる研究授業を試みることに、という提案をした。このことが、「事後の期待」（concern = 関心）とその自己評価に同僚からの肯定的評価が加わることによって、次の授業への「省察」を通じた「反省的实践家」としての教師を生み出す契機になりうる可能性について言及した。また、ビデオ共有システムを利用することからは、授業者自ら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らの視点によって抽出された問題の「授業場面」との差異に議論を焦点化することによって、自らの授業を、あるいは授業の捉え方という「フレーム」にそのものについて「反省的」に捉えることができるようになるという発展可能性が示唆された。

以上のことから、「アクチュアルな時間」を研究対象とするアクション・リサーチは、教師が自分自身の実践的力量を発揮するという「行為」そのものを研究対象とすることを目指した研究方法であることから、研究者と研究対象（者）との絶対的分離を前提とするものではなく、両者を一線で分かちことはできないと考える研究スタイルであり、それは研究者と実践者の位置づけに変化を求めるものでもある（矢守, 2010, p.6）。このことは、理論を構築する研究者とその理論を実践する実践者の関係から、実践現場において研究者と実践者が、まさに先に述べた「生きて行為するわたしが世界と接触する境界面」において「研究者と一緒に個々の問題の当事者が自身の解決策を考え、その解決策の有効性について検証し、検証結果をもとにして、自身の解決策を修正し改善」していくという関係への変換を意味するものである。そしてまたアクション・リサーチは、特定の現場（ローカリティ）において、当面、成立可能で受容可能な解－「成解」－を、研究当事者（研究者と研究対象者）が共同で社会的に構成することを目標としていることもまた、その特徴の一つである（岡田, 2008, p.22）。

このようなことから、アクション・リサーチの研究方法に準拠する限り、研究者は、支援者＝ファシリテーター（註4）に徹して、①教師および教師間の主体性を前提とし、教師が自らの実践的力量形成につながるよう研究者が支援すること、②理論と実践の関係を再構築できるように、「教師－研究者」間における議論の適切な方向性を探ることが求められるであろう。

付記

本研究は、平成23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. 及び新保淳・樋口聡、高根信吾、相場誠（2010），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－，静岡大学教育学部研究報告（教科教育学篇），平成23年3月，第38号，pp.299-312. を参照。
- 註2) 稲垣が示す「定型化する研究授業」とは、①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ていること。②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こと。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。③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こと。そして④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こと。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することにある（稲垣，1996，pp.177-178）。
- 註3) 現在、こうした研究授業を静岡県菊川市立菊川西中学校から、筆者が依頼された保健体育科の研修において試行している。そこでは、「楽譜」を読み解き、オリジナルなシンフォニーを奏でる「指揮者」と、「指導要領」を読み解き、個性を前面に押し出した授業を展開する「授業者」であることを目指した「研究授業」が目論まれている。なおこの研修成果についてのまとめは、後に他の機会にて発表を予定している。
- 註4) 「ファシリテーター」の概念は、参加型学習の名において、学習過程への参加を促す役割が教師に重視されるようになった1990年代以降の学校教育に同期して、人権教育や環境教育あるいは開発教育においても展開されてきたものである。例えば開発教育では、貧困や南北格差などの象徴される開発問題への理解とその解決をめざす教育活動を目指して展開されてきたが、国際協力活動そのものが途上国への一方向的な「援助」に終始していたため、援助する国と援助される国の双方が当事者として共通の課題に対応することがなかった（山西，2009b，pp.185-186）。そうしたことを発端として、「学びを通して社会参加や行動を促進し、さらにはその社会参加や行動をさらなる学びへと循環させていく方法を、生み出し促進していくことがファシリテーターとしての教師・指導者には求められている」（山西，2009a，p.15）とされている。この研究では、研究者がファシリテーターとして教師の「反省的実践」への取り組みを促進するとともに、その制度的障壁等についても検討を進めることで、理論と実践の新たな地平を探究する役割が期待される。

- 秋田喜代美 (2009), 教師教育から教師の学習過程研究への転回－ミクロ教育実践研究への変貌, 矢野智司他編, 変貌する教育学, 世織書房.
- デイヴィッド・ターナー (2010), 教育理解のための基本原理－教育の理論と実践の関わりの視点から－, 学習開発学研究, 第3号 (原題は、David TURNER, “Principles for understanding education; Perspectives on theory and practice”).
- ドナルド・ショーン (2001), 専門家の知恵－反省的实践家は行為しながら考える－, ゆるみ出版.
- 樋口聡 (2007), 教育における身体と知, 大学時報, 第56巻 (313号).
- 樋口聡 (2010), 授業研究の新しい方向性－反省的实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 (第一部), 第59号.
- 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.
- 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.
- 木原成一郎 (2011), 教師教育の改革－教員養成における体育授業の日英比較－, 創文企画.
- 木村敏 (1994), 偶然性の精神病理, 岩波書店.
- 小泉潤二, 志水宏吉編 (2007), 実践的研究のすすめ－人間科学のリアリティー－, 有斐閣.
- 岡田憲夫 (2008), 生き生きと生きる地域－主体的に生きるとは－, Rim Report, 6, 社団法人建設コンサルタンツ協会インフラストラクチャー研究所.
- 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.
- 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.
- 新保 淳、樋口聡、高根信吾、相場誠 (2010), 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－, 静岡大学教育学部研究報告 (教科教育学篇), 平成23年3月, 第38号.
- 山西優二 (2009a), 開発教育の教師・指導者とは－ファシリテーターを深め、ファシリテーターを越える－, 開発教育2009, Vol.56.
- 山西優二 (2009b), 「ESD 総合カリキュラム－地域を掘り下げ、世界とつなぐために－」作成の視点, 開発教育2009, Vol.56.
- 矢守克也 (2010), アクションリサーチ－実践する人間学－, 新曜社.
- 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.