

教師のもつ関心と体育授業における「出来事の予兆」への気づきとの関係 —教職経験年数 15 年目中堅レベルの教師の事例—

The relationship between teachers' curiosity and teachers' awareness of 'class events' in physical education
- A case study of a proficient career teacher with 15 years of teaching experience -

厚東 芳樹

大妻女子大学家政学部

Yoshiki KOTO

Faculty of Home Economics, Otsuma Women's University

12 Sanban-cho, Chiyoda-ku, Tokyo, 102-8357 Japan

キーワード：中堅レベルの教師，関心，体育授業，出来事（予兆）への気づき

Key Words：Proficient career teacher, Curiosity, Physical education, Awareness of 'class events'

抄録

本研究では、まずは学習成果を高める教師のもつ「関心」と体育授業における「出来事の予兆」への気づきとの関係を検討することで、学習成果を高める教師への熟達化の過程導出の足がかりを得ることを目的とした。得られた結果は、以下の通りとなった。

(1) A 教師の体育授業に対する態度得点の診断結果は男女共に「高いレベル」の範疇にあったこと、恒常的に「高いレベル」の診断結果を出していることから「中堅レベル」の教師であるものと考えられた、(2) 「中堅レベル」である A 教師のもつ関心として、「身体を自由自在にコントロールできる身体技能の獲得と子どもが楽しいと言ってくれる体育授業」を中核に、「体育科教育学分野の科学知を知る」など 4 つを具体的な行動目標として有していた、(3) A 教師の体育授業における「出来事の予兆」への気づきと「推論—対処」の記述内容を分析した結果、上記 (2) の関心と関連している可能性の高いものと考えられた、(4) 総じて、教師のもつ「関心」から体育授業における「出来事の予兆」への気づきが生起し、「推論—対処」している可能性のあるものと考えられた。

1. はじめに

わが国では、教師の実践的指導力は教師自身に帰属しており、それを向上させるのは教師自身であると言われている^[1]。多様なキャリア発達の様相にある教師の場合、経験から学び成長する主体とみなされるのである^[2]。したがって、それぞれの教師や研究者が成長の方向を定め、その過程を明らかにしていくことが求められている^[3]。

これまでの授業の科学では、「よい授業」を具現化するための指導プログラムや指導技術を明らかにしてきた^{[4][5][6]}。しかしながら、授業研究は本来ならば実践的研究であり、その主体は教師である。ところが、ここ 30 年間にわたる授業研究の歴史は理論的専門家による専有の領域とし、授業研究それ自体を固有の枠組みに閉ざして、「技術的実践」

の中で扱われる指導プログラムや指導技術の解明を志向してきた。

とりわけ、優れた教師の「技術的実践」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まで解明されてきている。これにより、「いつでも、どこでも、誰にでも」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。

ところが、優れた教師の「技術的実践」の中で扱っている指導プログラムや指導技術が数多く解明されてきているにも関わらず、「学級崩壊」「不登校」「校内暴力・非行」などは増加傾向にあるといわれている。ここには、2つの原因が仮定できる。

一つ目は、解明されてきた優れた教師が「技術的実践」の中で扱っている指導プログラムや指導技術の存在を教師が認知していないことである。つまり、「学ばない教師」の増加である。二つ目は、上記の存在は認知しているが使いこなせない状態になっていることである。つまり、指導プログラムや指導技術が「何のために」「誰のために」創造されてきたのか、その目的や意図を汲み取ることなく型だけを真似ている場合、優れた教師の「技術的実践」とは似て非なるものになっている可能性は考えられる。平易に言えば、『聞けども聞けず』『見えども見えず』といった指摘であり、「教師の知覚・感覚に授業展開を容易にさせる志向性が利かなかった」可能性といえる^[7]。

前者の場合、プロ意識の欠如であり教師の専門的発達に関する研究分野が抱える問題とは異なったものとなろう。一方で後者の場合、先行研究の知見からは「教師個人が実践記録を蓄積する方法^[8]」と「同僚との語り (to narrate) と傾聴 (to listen)^{[9][10]}」の2つの方法によって専門性の発達を促進できる可能性は示唆されている^[11]。このことについて、マサチューセッツ工科大学の schön^[12]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結果、「技術的実践」の優れた専門家は「省察 (reflection)」も優れていたことを示していた。

これより、厚東他は「技術的実践」と「反省的实践 (あるいは省察的实践)」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避けるため、教師の「技術的実践」と「反省的实践」の同時性を担保する必要性があると表現した上で、その同時性を担保する能力のひとつとして授業中に生起する「出来事の予兆」への気づきに着目した研究を推進している。

厚東他の一連の研究^{[13][14][15][16]}では、学習成果 (子どもの授業評価、ゲームパフォーマンスなど) を高める教師はそうでない教師に比して授業中の「出来事の予兆」への気づきが多くなること、気づきの多くが「技術的つまづき」を防止する内容であったこと、さらには「出来事の予兆」に対する手立ての中心が「合理的推論—目的志向的対処 (予兆の発生メカニズムをスポーツ科学の知見から推論し、授業のねらいに即するように学習者を向か

わせる対処)」であったことを認めている。

上述の結果は、学習成果を高める教師は「体育授業は運動技能や体力の向上のみならず、その過程で授業に対する愛好的態度を育てることが基底である^[17]」という前提に立っていること、体育嫌いの子どもが生まれる原因として「恥ずかしさ≠体育嫌い」ではなく、その主たる原因が運動技能の差から生じた「人から馬鹿にされた経験」と「人から文句を言われた経験」という失敗経験に起因していることを認識していたことを示唆している。

しかしながら、これまでの厚東他の一連の研究は授業中の「出来事の予兆」への気づきの実態を導出しただけに留まり、実践的研究を展開するまでには至っていなかった^[7]。とりわけ、なぜ「出来事の予兆」に気づく教師とそうでない教師とに分かれるのか、どうすれば「技術的つまづき」に関わった「出来事の予兆」に気づき、その生起を防止するための実践的指導力を高めることが可能なかを追究する実践的研究は十分には行われていない。

同時に、経験的には各教師が熟達化の段階に応じた適切な「出来事の予兆」への気づきのあり方も存在する可能性は考えられる。そのため、優れた教師への熟達化の過程を明らかにしていくことができれば、各教師の熟達化の段階に合わせた「技術的実践」と「反省的实践」の同時性の担保も可能になるかもしれない。しかしながら、熟達化への段階の数が異なっていたり^{[18][19]}、「優れた教師」を物理的な経験年数の長さで捉えてきたものもあり、未だ、学習成果を高める教師になるための成長過程はほとんど明らかになっていない。それ故、各教師の熟達化の段階に応じた適切な「出来事の予兆」への気づきのあり方も明確になっていない。

このとき、ひとつの手がかりとなるのが「関心」である。Gooding^[20]は、「行為 (Behavior) はアクション (Action) の瞬間での知覚の関数であり、対象をどう知覚するかで行為は決定する」と述べ、優れた教師とそうでない教師の行為の相違が生起する背景を検討した。その結果、優れた教師はそうでない教師よりも授業中の子どもの反応や子ども同士の関係性を敏感に感じ取っていたことを導出し、その背景には子どもの認知スタイルや思考スタイルのパターンの分類に関心が向いていたことを報告した。このことは、優れた教師の関心が彼らの「知覚—行為」を生起させている可能性を示

唆している。

また、社会的サポート（メンターの存在）や社会的な刺激との出会いによって熟達化が進むと、「内発的動機づけ」「自分自身の課題」「普段、努力している練習の内容」などが変わることが知られている^[21]。このことは、熟達化が進むことで向けられた関心に変化し行動が変わることを示唆している。

これらの研究成果を真とするならば、「関心がある—無関心である」という差が「出来事の予兆」への気づきの量の差を生起させ、「関心の内容」によって気づきの中身が変わることが仮説できる。上記の仮説を実証することができれば、各教師の熟達化の段階に応じた「関心」を形成することで、各段階に応じた適切な「出来事の予兆」への気づきのあり方が明確化できる可能性はあるものと考ええる。

そこで本研究では、まずは学習成果を高める教師のもつ「関心」と体育授業における「出来事の予兆」への気づきとの関係を検討することで、学習成果を高める教師への熟達化の過程導出の足がかりを得ることを目的とした。

2. 研究方法

2.1.調査対象者と実施授業

調査対象者を選定する際、学習成果を高める教師への熟達化の過程の一端を導出する目的から、子どもからの授業評価法のひとつである「態度測定法」を用いた自己分析を継続的に行っており、上記の測定法で優れた成果を生み出している中堅レベル^(注1)以上の者とした。すなわち、「5年以上、態度測定法による体育授業の自己分析を行っている者」「態度測定の診断結果が常に高いレベルになる者」の2つの条件を満たした教職経験年数15年目のA教師（3年生担当）とした。

調査対象とした体育授業は、タッチラグビーの指導プログラム（発見的学習を用いた全7時間）を用いた授業とした。実践の期間は、令和7年1月上旬から2月中旬にかけて展開してもらった。

今回対象学級の子どもの数は、31名（男子児童12名、女子児童19名）であった。研究課題の実施にあたっては、事前に研究の主旨及び目的と調査方法を文書と口頭で説明し、安全面に十分に考慮して実施した。このとき、調査対象としたA教師、学校長および同学年の学級担任の教師より授業実践の実施およびデータ収集の同意を得て行った。

2.2.授業評価の方法

実施した体育授業の評価は、態度測定法を用いて行った^(注2)。この測定道具は、学習成果を測定する総括評価の一つとして有効であることが認められた体育授業診断法である。とりわけ、運動技術を機械的・生産的に高めた場合であっても態度得点が高まるとは限らず、両者を同時に高める能動的な学習が必要であることが指摘されている^[22]。

これまで著者らは、態度測定法によって算出される態度得点の高い教師を優れた教師と捉え、研究調査を行ってきた。本研究でも、態度得点の高い教師を優れた教師と捉え検討した理由はここにある。

態度測定法による子どもたちの体育授業に対する愛好的態度は、単元後に奥村他^[23]の作成した小学校3学年用の態度尺度を用いて測定した。その結果、A教師の体育授業（単元：タッチラグビー）後の態度得点は男女共に「高いレベル」の範疇に入るものとなっていた（表2参照）。

2.3.「出来事の予兆」への気づきの調査方法と分析方法

表1は、今回用いた「出来事」調査の調査票である。第1項目は授業中に気づいた「出来事の予兆」の内容を、第2項目および第3項目はその「出来事の予兆」に対する推論と対処のしかたを、それぞれ問うている。これを用いてA教師には、「教師や子どもの意図や計算を裏切って、そこに新しい状況や関係を現出させる事象」だけでなく、「授業実践前から生起することが予測できた子どもの多種多様なつまずきの予兆」も含めて「出来事の予兆」と捉え、これらの気づき一つひとつを毎授業後に記述することを依頼した。なお、マネジメント中心となる1時間目およびゲーム中心の7時間目（「タッチラグビー大会で優勝しよう」）については、調査対象時間から削除した。収集したデータ分析は、以下の手順で進めた。

分析1：一授業毎の「出来事の予兆」の気づきの頻度数と第一項目の記述内容の特徴を検討した。

分析2：第一項目の記述に対する「推論—対処」の内容を「合理的推論—目的志向的対処」をはじめとする6カテゴリー^(注3)に分類し、それぞれの個数と記述内容の特徴を分析した。記述内容の分類および分析結果の解釈については、加登本他^[24]が用いた質的分析法で行った。具体的には、体育科教育学を専門とする者と体育科を専門とする小学校

表 1. 「出来事」調査票

「出来事」記入用紙		
年	組	時間目
1. どんな授業中の「出来事の予兆」に気づきましたか。		
2. なぜ、そのような「出来事の予兆」が起こったと思いますか。		
3. その「出来事の予兆」に対して、どのような手だてを行いましたか(あるいは行うべきでしたか)。		

教師の2名により、(1) 記述内容が「出来事の予兆」の気づきに成り得るか、(2) 記述内容の6カテゴリへの分類とその妥当性、(3) お互いの分析結果に対する解釈、をそれぞれ協議し合意が得られるまで繰り返し検討した。なお、2名が合意できず不明な点があった場合、「仲間同士の検証」^[25]を行い、A教師も交えた3名で再解釈していく方法で実施した。

2.4. 教師のもつ「関心」の記録

教師のもつ「関心」と体育授業における「出来事の予兆」への気づきとの関係性を検討するため、A教師のもつ「関心」を「5マス関心調査票^[26]」を用いて導出した。

その結果、A教師の関心は「身体を自由自在にコントロールできる身体技能の獲得と子どもが楽しいと言ってくれる体育授業」を中核としており、「体育科教育学分野の科学知を知る」「人間らしさ(動物学・解剖学など)や教材の歴史を知る」「専門家たちとコミュニケーションをとる」「子どもを観察する癖を身につける」の4つを関心の具体的

な行動目標として記述していた。また、4つの行動目標に対して、それぞれ4つの行動計画が認められた(図1参照)。

2.5.A 教師へのインタビュー調査

A教師には、「関心」調査票と「出来事」調査票の記述で得られたデータ分析の結果を基に、半構造化インタビューを実施した。すなわち、(1) A教師に認められた「身体を自由自在にコントロールできる身体技能の獲得と子どもが楽しいと言ってくれる体育授業」を中核とした「体育科教育学分野の科学知を知る」をはじめとする4つの行動目標などに対応すると考えられた「出来事」調査票の記述内容とのマッチングについて、(2) 今の関心を形成した経緯について、インタビューを行った。インタビュー時の発言内容は、その場でメモを取り、できるだけ素早く語順通りに再構成した。なお、本論文で使用するすべての会話を録音できたわけではない。なぜなら、自由度の高い「日常的な語り」が得られない可能性^[27]を避ける目的から、

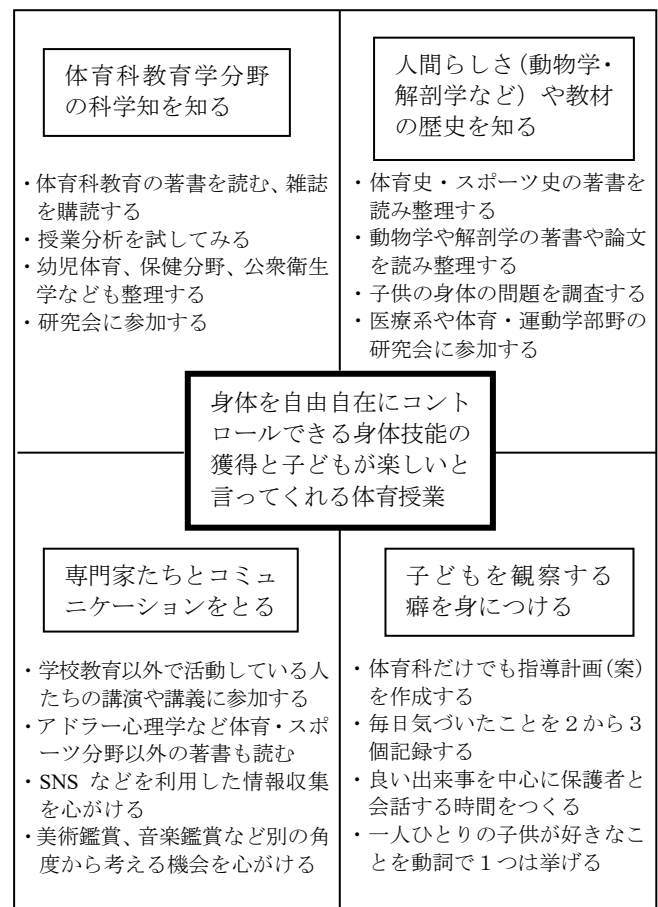


図 1. A 教師が描いた「関心」調査票の結果

授業日の放課後、初任教師への指導場面、あるいは食事をしながら自然な雰囲気の中で語ってもらったため、インフォーマルな会話を全て録音することは不可能だった。調査期間は、2024年3月から2025年5月にかけて計3回、1回60分程度、大学研究室、飲食店、小学校会議室を借用しながら実施した。

3. 結果と考察

3.1.A 教師における関心と気づきとの関係

表2は、全単元終了後に実施した態度測定法によって算出した態度項目毎の得点および判定結果を示している。A教師の体育授業に対する態度得点の診断結果は、男女共に「高いレベル」の範疇にあった。

表3は、A教師の一授業毎の「出来事の予兆」への気づきの記述内容を示している。A教師の一授業辺りの平均個数は4.6個であり、先行研究^[13]^[14]^[15]^[16]で認められた態度得点の高い教師の特徴とも近似していた。

記述内容をみると、単元序盤は「授業前は予想できたが授業開始してゲーム中にW君が『攻守の順番を守ってくれない』『ルールが違うと文句言われた』と怒って参加しなくなった」「攻守の順番で揉めている班があったが、Iさんが我慢して優しく譲っていた（こんな一面があったんだと驚いた）」「普段から気が強く集団を仕切るタイプのMさんだが、体が小さく動きが鈍いためチームにメンバーから順番を後ろにされて泣いていた」など、「学習規律・マネジメント」と「学習集団の機能」に関わった気づきが多かった。一方、ルール理解やチーム内での順番が安定してきた単元中盤になると、「縦長のロングパスばかりにこだわったチームがあるが、何度もパスミス・キャッチミスで失敗して負けていた」「E君は一人で突破しようとはばかりして周りとの連携がまったくとれない」「体でうまく隠しながら手渡しパスでボールをつなぐ班がでてきたが試合に勝てない」など、運動教材のもつ歴史的・文化的発展過程を踏まえた「技術的つまずき」に関わった気づきが多かった。「ゲームを楽しむ」単元終盤になると、「保護者から疲れるからあまり動かないようにと言われていたN君が夢中になって動いていた（本音がでている）」「M君は、負けたと泣いていたW君に対して『次もあるし、真剣に勝負できて作戦も上手くいったからよ

表2. 体育授業診断法による診断結果

K 小学校3年生			女子19名		男子12名	
			授業後		授業後	
よろこび	1	授業時間の延長	1.00	○	0.83	○
	2	活動する態度	1.00	○	0.83	
	3	挑戦する態度	0.89		1.00	○
	4	授業時数の増加	1.00	○	1.00	○
	5	体育に対する好嫌	0.89	○	1.00	○
	6	積極的な活動意欲	0.84		1.00	○
	7	運動による開放感	0.95	○	1.00	○
	8	はりきる気持ち	0.89	○	0.92	○
態度スコア			7.47	A	7.58	A
評価	9	授業の印象	0.95	○	1.00	○
	10	精神力の育成	0.89	○	0.83	○
	11	課題解決への意欲	1.00	○	0.83	○
	12	仲間との協力	0.68	○	0.83	○
	13	運動のそう快さ	1.00	○	1.00	○
	14	がんばる楽しさ	0.84	○	0.92	○
	15	運動の工夫	0.84	○	0.92	○
	16	深い感動	0.89	○	0.92	○
	17	仲間への思いやり	0.68		0.92	○
	18	主体的な態度	0.79	○	0.92	○
態度スコア			8.58	A	9.08	A

かったって考えようよ』と励ましていた」「動くのを嫌がるIK君が積極的に得点係と審判をやっていた」など、子ども一人ひとりの個性が発揮されているかどうかという子どもの看取りに関する気づきが多かった。

このことは、A教師の気づきの記述のほとんどに子どもの固有名詞が記載されていたことから、子ども一人ひとりを看取ろうとする姿勢の強いものと考えられた。

わが国の体育科教育学の分野では、優れた教師の特徴として「友人と仲良く学習させてくれた授業」「技や力を伸ばしてくれた授業」が多くの研究者によって明らかにされてきた^[28]^[29]^[30]。大貫・鈴木^[31]は、中学年ぐらいまでは人間関係への細かな配慮が必要であり、学習者主体の授業づくりが高学年以上に求められるのが低学年の体育授業であることを、また高田^[32]も互いにしっかりと見合い、考え合い、話し合い、聴き合う、という親和的關係の確立が低学年までに必要であることを、さらに厚東他^[13]も子どもの授業評価の高い教師には「子ども一人ひとりを大切に作る姿勢」があり、「Learners ship」を重要視しながら彼らの学習活動をモニタリングするところに共通性があることを、それぞれ述べていた。

表 3. A 教師の一授業毎の「出来事の予兆」への気づきおよび「推論－対処」の記述内容

2 時間目

- (1)「授業前は予想できたが授業開始してゲーム中に W 君（やや発達支援が必要な子）が『攻守の順番を守ってくれない』『ルールが違ふと文句言われた』と怒って参加しなくなった＜心情的推論－目的志向的対処＞W 君はゲームが早くやりたくて話し合いが上の空になり内容が頭に入らなかったーどんな順番だったのか、どんなルールだったかを W 君と確認して『わからない』ってことだったのでチームメイトの友達と再確認した」
- (2)「お調子者な F 君が今日は落ち込んでいる様子でなかなかゼッケン準備などせず、チームの輪から外れていた＜心情的推論－目的志向的対処＞休み時間に友達と喧嘩になってそれを引きずっているのかなー準備して話し合いに参加しないとわからなくなるよと声をかけた」
- (3)「やや体育に苦手意識があった K さんと I さんが積極的に声をかけて審判の役割などをこなしていた、＜心情的推論－目的志向的対処＞持って走るだけのシンプルなゲームなので楽しく参加できているーもっと審判は積極的に動いて見て判定すると選手で動いている人たちも安心できるよと声をかけた」
- (4)「教室に入ることが難しかった K 君が、タッチラグビーではチームメイトとの話し合いなどにも参加して今日のゲームでは得点をあげて活躍していた＜心情的推論－目的志向的対処＞この運動教材は楽しいのかもしれないーどんな作戦を立てているの？と声をかけつつ、点をとって負けないようにしようねと話した」

3 時間目

- (1)「攻守の順番で揉めている班があったが、I さんが我慢して優しく譲っていた（こんな一面があったんだと驚いた）＜心情的推論－目的志向的対処＞やりたい気持ちもあるが、I さんは人と揉めるよりチームみんなが仲良くできる方を選択したのだろうーチーム全員に対して、次も試合があるからその試合の順番も今決めた方が誰も嫌な思いをしないでスムーズだねと声をかけた」
- (2)「普段から気が強く集団を仕切るタイプの M さんだが、体が小さく動きが鈍いためメンバーから順番を後ろにされ泣いていた＜心情的推論－目的志向的対処＞勝ちたい気持ちを優先するのもわかるが、それより色々なメンバーでどうやって工夫して負けないかが重要ーチーム全員に対して、なぜ作戦を立てるのか？の意味を説明して考えてと伝えた」
- (3)「体育の技能は高く運動神経がいい O 君だが、得点などゲームを支える役割になると消極的になっていく＜心情的推論－目的志向的対処＞ゲームで動いている方が楽しくて好きなのだろうーゲームは審判や得点など裏で支えてくれる人がいるから成立するし、みんながゲームに集中できたのも我慢して得点など付けてくれたチームがあったからだよねと声をかけた」
- (4)「E 君がどうしてもゲーム中も作戦を無視して適当に取り組んで困ると他の子ども達から文句を言われていた＜合理的推論－目的志向的対処＞適当というよりも中心視野になりやすく周辺視野が消えるぐらい夢中になっている様子があるー全員を集めて今の試合の作戦を確認した後、E 君に得点できた？と確認して無得点だったことを確認した。その上で、みんなで協力して1点をとるために作戦を立てているのだからまずは作戦通りに頑張ろうと声をかけた。一方で、周りの子たちには E 君が一人で持って走るだけで終わらないように攻撃開始時を工夫するといひよって伝えた」
- (5)「ゲームの準備や挨拶などはスムーズに進んでいるが、ゲームのルール理解の面での子ども間でのズレがなかなか埋まらない＜合理的推論－目的志向的対処＞認知度の差がどうしてもでてしまうのだろうー理解できていない様子の子を見つけたら確認したり声をかけて回った」

4 時間目

- (1)「縦長のロングパスばかりにこだわったチームがあるが、何度もパスミス・キャッチミスで失敗して負けていた＜合理的推論－目的志向的対処＞歴史的な作戦・戦術の発展過程を自然と子どもも繰り返しているだけだろうが、負け続けるだろうなと思うー上手くいけばいい作戦なんだけど、負け続けているよね。他に違う作戦も工夫して準備してみてはどうか？と声をかけた」
- (2)「E 君は一人で突破しようとばかりして周りとの連携がまったくとれない＜心情的推論－目的志向的対処＞どうしても夢中になると作戦を無視してしまうのだろうー作戦はなんだったっけ？と個人的に声をかけた」
- (3)「パスにこだわってやるチームがあるが、キャッチができない、走りながらパスやキャッチができないといった問題からすぐに守る相手に止められてしまう＜合理的推論－目的志向的対処＞キャッチのタイミングが合わない、パスを投げる動作がそもそも不器用でぎこちないのでボールが届かない、パスの受け取り手の後方にパスが行くー持って走るが基本だったこととパスを使った作戦は素晴らしいことを確認した後、パスはかなり有効だけど手渡しで渡すパスなど色々なパスがあったよね。どんなパスがいいかな？と声をかけた」

5 時間目

- (1)「体でうまく隠しながら手渡しパスでボールをつなぐ班がでてきたが試合に勝てない＜合理的推論－目的志向的対処＞横動きばかりで縦への突破の動きがないので守る側はわかりやすい。また、2人だけしか動いていないのでわかりやすいー相手にすぐにバレている理由は4人が動いてないからだよ。もう少し作戦考えてみようかと声をかけた」
- (2)「縦長のロングパスばかりだと難しいかもしれないねという話を全体で確認したにも関わらず、ロングパスにこだわったゲーム展開をしている＜合理的推論－目的志向的対処＞発展過程としては間違っていないので見守っているが、失敗が続いているのはそろそろ避けたいかー投げ手・受け手以外の子は納得しているのだろうか？と思ったので、本当にこの作戦でうまくいくの？とチーム全員に確認したら、おとりなどがもう少しちゃんとできたら上手くいくとみんなが言っていたので、そうかわかったよと声をかけて挑戦する姿を見守ることにした」

- (3)「保護者から疲れるからあまり動かないようにと言われていた N 君が夢中になって動いていた（本音がでている）＜心情的推論－理解志向的対処＞教材やみんなと作戦を立てて活動するのが楽しくて夢中になってくれているのだろう－一体の方は大丈夫？疲れてない？と声をかけて、休みながら動くんだよと伝えた」
- (4)「M 君は、負けたと泣いていた W 君に対して『次もあるし、真剣に勝負できて作戦も上手くいったからよかったって考えようよ』と励ましていた＜心情的推論－目的志向的対処＞M 君はゲームはゲームであり、勝ち負けよりもみんなで取り組むことの楽しみ方を知っているのだろう－負けて悔しいという気持ちはとても大切だねと声をかけ、一方でなんで負けたのか、どうすれば勝てるのかも一度、時間をとるから作戦を練り直そうと声をかけた」
- (5)「審判をしていた Y 君が相手から文句を言われて泣く場面があった。＜心情的推論－目的志向的対処＞普段、感情的にならない Y 君だが、両チームから文句を言われたのが嫌だったのかもしれない－全体が集まった時にこの事例を説明し、ゲームをしたいのに我慢して審判や得点という裏方を担当してくれているのだから、審判などに文句を言うことは止めよう」と説明した」

6 時間目

- (1)「普段、動くのを嫌がる IK 君が積極的に得点係と審判をやっていた＜文脈的推論－目的志向的対処＞チームの中での自分の役割がはっきりしたこと、ルール理解して楽しめるようになったこと、他の子たちから『審判ありがとう』と前時の声をかけられたのがうれしかったことかな－終わった後、頑張っていたね。審判、得点係がしっかりと試合を支えてくれると動いている子も気持ちいいし安心だよと声をかけた」
- (2)「M 君と K さんそれぞれが考えて実践したい作戦・戦術が異なるらしく、意見がまとまらないからどうしようと焦っているチームがあった＜文脈的推論－目的志向的対処＞前の試合で全部負けてしまったため、色々な作戦を各自が考えてきたが合っていないのだろう－それぞれの作戦を順番に試せばいいのでひとつに絞る必要はないよと伝えた」
- (3)「W 君が輪に入って話し合いができるように M 君や K さんが積極的に声をかけ、落ち着いて W 君が話し合っていた＜文脈的推論－目的志向的対処＞5 試合目までに W 君はどうしたいの？など積極的に意見を聞こうとしていたので、W 君も安心しているのかもしれない－お互いの意見を聞いてほしかったので、W 君に他の人の意見は気にならない？と相手の声を聞く姿勢へと促した」
- (4)「自分の意見を積極的に言わなかった KM さんの作戦に対して、それ良いねってチームメイトが賛同して練習する姿がみられた＜合理的推論－目的志向的対処＞パスよりもズレをつくる作戦の方が簡単かもしれないということにメンバーのみんなが気づいたところに、偶然 KM さんの意見を出すタイミングが合ったのかな－素晴らしい話し合いだね、上手くいくといいね、どんどん試してみよう」と声をかけた」
- (5)「途中でふざける姿もあった E 君だが、ゲームが始まると真剣な顔で『パス』と叫んだりしながら参加していた＜文脈的推論－目的志向的対処＞まだ幼さが残るので最初はふざけてしまうが、最近では同じチームの子たちも無視する形になってきたのですぐに切り替えができるようになったのだろう－試合後にいい声だしてたね、真剣に仲間と戦って勝ると気持ちいいよねと声をかけた」
- (6)「積極的だがやや運動神経が鈍い I さんが守りを突破して得点を決めて喜んでいて、その後、より積極的に動いている姿がみられるようになった＜文脈的推論－目的志向的対処＞この単元が始まって以来、やっと初得点だった、それが何よりもうれしかったのだろう。－やったね、初得点すごかったねと声をかけた」

A 教師の気づきの内容は、その記述内容より上述した優れた教師の特徴として認められてきたものと一致していたことがわかる。これらより、A 教師の気づきの内容は、体育科教育学分野で示されてきた「態度得点を含む子どもの授業評価の高い体育授業」に関わった科学知の特徴を踏まえたものであり、A 教師の有した「体育科教育学分野の科学知を知る」「子どもを観察する癖を身につける」という 2 つの「関心」と対応しているものと考えられた。

また、個人が技術や戦術の能力を獲得していく過程は、そのボールゲームの技術や戦術が発展してきた歴史・文化の過程を経やすいことが知られている^{[33][34][35]}。そのため、体育授業で取り扱うボール運動の教材研究のひとつとして、その教材の作戦・戦術の歴史的・文化的変遷を学ぶことは必要であるものと考えられる。単元中盤で認められ

た A 教師の気づきの記述内容は、こうしたラグビーという運動教材の作戦・戦術の歴史的・文化的変遷に照らし合わせながら記述されたものであった。これより、A 教師の気づきの内容は「人間らしさ（動物学・解剖学など）や歴史を知る」という関心とも対応しているものと考えられた。

気づきの内容と「関心」の一致について A 教師に確認したところ、「体育科教育学分野で学んできたことは常に意識しながら授業設計していること」「ラグビーやバスケットボールなど運動教材の作戦・戦術の歴史的・文化的変遷を整理した経験が過去にあった」という回答が得られた。

これらより、教師のもつ「関心」から体育授業における「出来事の予兆」への気づきが生起している可能性のあるものと考えられ、両者は密接に関係しているものと考えられた。

3.2.A 教師における関心と「気づきに対する『推論－対処』」との関係

A 教師の「出来事の予兆」への気づきに対する「推論－対処」の記述内容（表 3 参照）をみると、23 個中 22 個が「心情的推論－目的志向的対処」「合理的推論－目的志向的対処」「文脈的推論－目的志向的対処」であった。上記の結果は、これまでの態度得点の高い教師の「推論－対処」の特徴と同じであった^{[13][14][15][16]}ことから、「心情的推論」「合理的推論」「文脈的推論」の 3 つの「推論」ができること、「複合的知識」を身につけて「目的志向的対処」の手立てができることが「一人前レベル」以上の態度得点の高い教師になる条件であるものと考えられた。

また、「学習規律・マネジメント」「学習集団の機能」に関わった子ども間でのトラブルが多く出現する単元序盤は、9 個中 7 個が「心情的推論－目的志向的対処」であった。しかし、「作戦・戦術」を用いてゲームを組み立てる（パスやキャッチ、ズレをつくる動きや作戦・戦術の中身に関わった子ども間でのトラブルが多く出現する段階）単元中盤になると、「心情的推論－目的志向的対処」も認められたものの、「合理的推論－目的志向的対処」が大半を占めていた。さらに、自分たちの立てた「作戦・戦術」を用いてゲームを味わう段階になる単元終盤では、「文脈的推論－目的志向的対処」がほとんどになった。

これまで、体育科教育学分野の先行研究では、低学年ほど固有名詞を多く用いるなど友だちの良さを認めて学習を深める共感的・情熱的な働きかけを意図的に展開することで教師が伝えたいことを伝達する傾向にあること^[36]、低学年の体育授業では学習集団の親和性が高まることで子どもが力や技の向上を自覚できる場が担保しやすくなること^[37]などが知られている。また、子どもが力や技の向上を自覚できる体育授業の展開ができなければ子どもの授業評価は高まりにくいということも知られている。さらに、低学年の授業ほど子どもの心情的特徴を把握しつつ「子どもの成長を待つ姿勢」で教師が体育授業に望むことが重要であるという主張もある^{[38][39]}。

単元序盤に「心情的推論」が多く、中盤に「合理的推論」、そして終盤に「文脈的推論」が多くなった A 教師の「推論－対処」の特徴は、上述した体育科教育学分野の先行研究が導出してきた科学知

に基づくものであったものと考えられた。

また、合理的推論の中で認められた取り扱った運動教材に関する「戦術史」の知見について、ボールゲームの様相を戦術的視点から捉えたとき、個人が技術や戦術の能力を獲得していく過程は、そのボールゲームの技術や戦術が発展してきた歴史・文化の過程を経ていることが報告されている^{[33][34][35]}。そのため、体育授業を専門分野とする教師の場合、取り扱う運動教材に関する「戦術史」や多様な文化史を知っていくことは重要な教材研究活動になる。例えば、バスケットボールやサッカーなどの場合、(1) 密集・突破型、(2) 縦長・ロングパス型、(3) 広がり・ズレ型、(4) 広域・活動型の 4 つの段階に分類し、後者ほど作戦・戦術的に難易度が高く新しい作戦・戦術であると言われている^[40]。

A 教師は、「ラグビーやバスケットボールなど運動教材の作戦・戦術の歴史的・文化的変遷を整理した経験が過去にあった」と回答していたことからわかるように、取り扱った運動教材の「戦術史」から学習過程を定めており、その道すじと目の前の子どものパフォーマンスとを照らし合わせながら相互作用を展開していたものと考えられた。

また、A 教師の記述内容をみると、「持って走るが基本だったこととパスを使った作戦は素晴らしいことを確認した後、パスはかなり有効だけど手渡しで渡すパスなど色々なパスがあったよね。どんなパスがいいかな？と声をかけた」「負けて悔しいという気持ちはとても大切だねと声をかけ、一方でなんで負けたのか、どうすれば勝てるのかも一度、時間をとるから作戦を練り直そうと声をかけた」「素晴らしい話し合いだね。上手くいくといいね。どんどん試してみようと声をかけた」など「発問」や「肯定的フィードバック」を中心とした声かけが多く認められた。一方で、「否定的フィードバック」や教師の考え方を押しつける記述内容は認められなかった。つまり、A 教師は子ども自身が課題を自力解決するあるいは自分たちの意思決定によって結論を導出する形を優先した相互作用を多用する特徴があるものと推定できる。

こうした相互作用の特徴は、A 教師が「専門家たちとコミュニケーションをとる」行動目標の中で回答したアドラー心理学などで示されている子どもとの関わり方から生起しているものと予想できた。現に、A 教師は「子どもを子どもとして捉

える場面も必要だが、基本的に授業では子どもをひとりの人として接する方が重要であると考え、ティーチングではなくコーチングの時代なので」と述べていた。これより、「専門家たちとコミュニケーションをとる」という関心から子どもとの関わり方を実践している可能性は考えられた。

これらより、総じて体育授業における「出来事の予兆」への気づきに対する「推論－対処」も教師のもつ「関心」から展開されている可能性のあるものと考えられた。

3.3.教師の関心の形成過程について

本研究では、学習成果（態度得点）の高いA教師を対象に、タッチラグビーの授業を一単元（全7時間）実施してもらう中で、教師のもつ「関心」と体育授業における「出来事の予兆」への気づきとの関係を検討することで、学習成果を高める教師への熟達化の過程導出の足がかりを得ることを目的とした。調査の結果、教師のもつ関心から授業中の「出来事の予兆」への気づきが生起していたこと、気づきに対する「推論－対処」も教師のもつ関心に基づいて展開されている可能性の高いものと考えられた。これより、A教師のもつ「関心」は態度得点の高い体育授業を実現するための「出来事の予兆」への気づきや「推論－対処」を可能にするものであると考えられた。上記の結果は、A教師のもつ「関心」の形成過程を明らかにしていくことが学習成果を高める教師への熟達化の過程導出のひとつの足がかりになることを示している。

そこで最後に、A教師はどのように現在の「関心」を形成させてきたのかを押さえることとした。

まず、「新人レベル」の頃は何も考えずに日々が過ぎていたという。ただ、たまたま卒業研究で「体育科の授業研究」に関する内容を取り扱う機会があり、授業評価方法などを知る機会があったという。これを契機に、「新人レベル」のときは授業実践の際に体育科教育学分野の知見を意識しつつ、子どもが良いと言ってくれる授業を心がけたいとは思っていたという。しかしながら、とくに何かを積み重ねているわけではなかったとも述べていた。そんなとき、体育授業後に「態度測定法」を用いた授業評価を実施してみる機会があり、実施した結果、男女共に「低いレベル」という結果にショックを受け、そこから授業とはどうあるべきかを考えるようになったという。A教師は、失敗経験

から「初任レベル」へと成長したのであろう。

「初任レベル」時代のA教師は、体育科教育学分野の知見を意識した授業を積み重ねていたという。具体的には、「基礎的条件」と言われる「マネジメント」を少なくして「運動従事量」を担保することだけは授業の中で常に心がけるようになった。その結果、子どもが「体育授業が楽しい」という反応を示してくれるようになったという。また、態度測定の診断結果も「普通レベル」など「低いレベル」と診断されることがなくなったことに手応えを感じたという。体育科教育学分野の知見に学び、成功体験を得た自信から「一人前レベル」へと成長したものと考えられる。

「一人前レベル」時代のA教師は、楽しい体育授業をキーワードに文献整理に取り組む時期があったという。このとき出会ったのが高田典衛氏の体育授業実践であり、この時期には高田典衛氏の著書を読み漁ったという。その中で、高田氏が児童心理学、青年心理学、小児医学、生物学、動物学、生理学の文献を読み漁ったという記述に感銘を受け、真似をしたという。具体的には、小児医学、生物学、動物学、生理学などの文献を読み漁ったり、理学療法士など医療関係者が運営する研究会に参加したりしたという。また、生理学や動作学などに関連した文献や著書を読んだり、実際にスポーツ指導に携わっている人たちからも話を聞く機会を積極的に創ったと語っていた。その結果、態度測定の診断結果は安定して「高いレベル」と診断されるようになってきたという。A教師の行動は、「運動を知らない教師」からの脱皮であり、体育科の専門家に成長したものと考えられる。

しかしながら、教職経験年数7年目のときに、1月頃からある子どもとの関係づくりに失敗した結果、学級が完全に崩壊するという経験が起こったという。このとき、「自信もあつたし自分の授業に間違いはないと思って過ごしていた鼻っ柱が完全にへし折られた」と語り、子ども一人ひとりの姿、好きなこと、得意なこと、嫌い・苦手なことなどを無視しながら自分の考えた授業を押しつけるような授業で進めていたことに気づいたという。こんな状況のとき、先輩の教師がアドラー心理学の著書を紹介してくれたのだという。その結果、コーチングの中で子どもを観察することの重要性に気づかせてくれたと語っていた。そのため、「中堅レベル（態度得点を恒常的に高める授業が実践でき

るレベル)」となった現在、子どもを観察する癖を身につけるように日々、努めているという。

以上のことから、学習成果を恒常的に高める A 教師のもつ「関心」と体育授業における「出来事の予兆」への気づきとは密接に関係するものと考えられた。これより、教師のもつ関心から気づきが生起している可能性の高いものと考えられた。また、学習成果を恒常的に高めることができる教師への熟達化の過程として、「体育科教育学分野の科学知を知ること」で授業の基礎を知ること→「人間らしさ（動物学・解剖学など）や教材の歴史を知ること」や「専門家たちとコミュニケーションをとること」で教材研究を深めること、→「子どもを観察する癖を身につけることで子ども一人ひとりにあったコーチングが展開できること」が、ひとつの道すじとして考えられた。

しかしながら、今回、ナラティブ・インタビュー調査などによる十分な聞き取りまではできなかった。今後、関心と「出来事の予兆」への気づきとの関係を検討した事例を増やしつつ、A 教師のような「中堅レベル」以上の教師のライフヒストリーを質的調査によって構造化することで、学習成果を高めることができる教師になるための道程を明らかにしていくことは課題である。

脚注

1) これまでの授業研究では、「熟練教師」「優れた教師」「卓越した教師」などという表現が散見でき、その定義もあやふやなものが多いという問題点があった。また、研究授業の中でも教師という一括りで議論されることも多く、目の前の教師のレベルに合った学びの場が保証できず意味の薄い形式的な場になることは多くの関係者が感じている課題であろう。そこで厚東^[41]は、「優れた教師」を過去の卓越した実践者のことではなく、どの学校にも少なくとも2人はいるであろう教師として捉えて調査をおこなっていた。このとき、アメリカの教師教育分野では「熟練教師」を、①受け持ちの子どものテスト平均得点が地区トップ15%以内の教師、②校長と指導主事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、様々な捉え方をしていた。一方で、いずれの場合も学習成果が高くなければ認められない教師像であることは容易に判断できた。これより、厚東他^{[13] [14] [15] [16]}は「優れた教師」を学習成果の高

い授業が展開できる教師と押さえている。

その上で、厚東^[26]は学習成果（態度得点）が高い教師が各学校に2名程度存在することから、「一人前レベル」を態度得点が高い教師（常に高いレベルではない）と設定し、恒常的に高めることができる教師を「中堅レベル」、態度得点が普通レベルや低いレベルなど疎らな段階を「新人レベル」、それ以前に何も認知していない状態を「初任者レベル」と設定した。これにより、各レベルに合わせた教師教育研究や研究授業、授業研究のあり方を模索していくことの必要性を主張しているのである。2) 態度測定法とは、「体育授業に対する愛好的態度を育てることが授業の基底である」とする立場から、小林^[17]が授業に対する一般的な子どもの態度を因子分析法により抽出し、それらを尺度として授業を評価・改善しようと作成したものである。ちなみに、各分野で優れた実践者といわれる者は2割であるという調査結果がある^{[42] [43]}。そこで、294名の小学校教師を対象に態度尺度を用いた調査を実施し、「態度得点の高い教師」が学校教育現場にどれだけ存在しているのか調査した結果、態度得点の高い教師は2割程度存在し^[44]、現実的にどの小学校でも存在することが統計的には認められている。

3) 厚東他^[13]は、教師の「出来事の予兆」への気づきに対する「推論-対処」の内容を、「心情的推論-理解志向的対処」「合理的推論-理解志向的対処」「文脈的推論-理解志向的対処」「心情的推論-目的志向的対処」「合理的推論-目的志向的対処」「文脈的推論-目的志向的対処」「印象的推論」の計6つの「推論-対処」の観点より分析する「出来事」調査法を開発した。本研究でも、上記6つの観点より分析する「出来事」調査法を用いて教師の「出来事の予兆」への気づきに対する「推論-対処」の内容を分類した。

引用・参考文献

- [1]坂本篤史. 現職教師は授業経験から如何に学ぶか. 教育心理学研究, 2007, 55(4), p.584-556.
- [2]Armour,K. Physical education teachers as career long learners : A compelling research agenda. Physical education and sports pedagogy, 2006,11, p.203-207.
- [3]木原成一郎. 専門職としての教師の成長過程と支援体制. 日本体育科教育学会編, 体育科教育学の現在. 創文企画:東京, 2011, p.193-207.

- [4]高橋健夫. 体育科授業研究の方法に関する論議. スポーツ教育学研究, 1992, 特別号, p.19-31.
- [5]佐藤学・稲垣忠彦. 授業研究入門: 東京, 岩波書店, 1996, p.101-114.
- [6]辻野昭. 体育科教育の未来像ー体育科教育の過去・現在・未来ー. 体育学研究, 1997, 41(5), p.389-394.
- [7]梅野圭史・藤澤薫里・山口孝治. 〈出来事(予兆)〉の気づきを高める体育授業研究の動向と課題. 大阪体育学研究, 2019, 57, p.1-13.
- [8]稲垣忠彦. 教師教育の創造ー信濃教育会教育研究所五年間の歩みー. 評論社: 東京, 2006.
- [9]秋田喜代美. 子どもをはぐくむ授業づくりー知の創造へー. 岩波書店: 東京, 2000.
- [10]松木健一. 福井市至民中学校の学校改革を点から線にー福井教育委員会「福井市中学校教育研究協議会」の試みー. 福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻紀要教師教育研究, 2009, 2, p.33-41.
- [11]木村優. 教師による授業実践の省察過程における感情の役割ーグラウンデッド・セオリー・アプローチに基づく高校教師の語りの分析ー. 福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻紀要教師教育研究, 2010, 3, p.263-277.
- [12] Schön, D. A. The reflective practitioner : how professionals think in action. *basic books* : New York, 1983.
- [13]厚東芳樹・梅野圭史・上原禎弘・辻延浩. 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ー熟練度の相違を中心としてー. 教育実践学論集, 2004, 5, p.99-110.
- [14]厚東芳樹・宗野文俊. 小学校体育授業における教師の授業中の「出来事への気づき」に関する研究ー学習成果(ゲームパフォーマンス)の相違に着目してー. 北海道大学大学院教育学研究紀要, 2010, 110, p.49-64.
- [15]厚東芳樹・金須一昂・島崎百恵. 体育科模擬授業における大学生の「出来事の予兆」への気づきの検討. 北海道体育学研究, 2016, 51, p.51-61.
- [16]厚東芳樹・金須一昂. 体育授業における教師の「出来事の予兆」への気づきに関する研究ー低学年担任教師を対象としてー. 北海道大学大学院教育学研究紀要, 2015, 123, p.122-141.
- [17]小林篤. 体育の授業研究. 大修館書店: 東京, 1978, p.170-222.
- [18]Dreyfus,H,L. & Dreyfus,S,E. 椋田直子訳. 純粹人工知能批判ーコンピュータは思考を獲得できるかー. アスキー出版局: 東京, 1987.
- [19]田代智紀・會田宏. ハンドボール指導者の熟達化に関する事例研究ー新たなチームを立ち上げ全国大会常連校に育てた若手指導者の語りを手がかりにー. ハンドボールリサーチ, 2014, 3, p.9-16.
- [20]Gooding,C.T. The Pencentual Organization of Effective Teachers, Combs, A. W.,et al.Florida Studies in the Helping Professions, Social Science Monograph,1969, 37, Univ.of Florida Press.
- [21]岡田猛. 心理学が創造的であるためにー創造的領域における熟達者の育成ー. 下山晴彦(編). 心理学論の新しいかたち, 誠心書房, 2005, p.235-262.
- [22]梅野圭史・厚東芳樹. 授業研究の評価とその後の生かし方. 体育科教育, 2004, 52(6), p.30-33.
- [23]奥村基治・梅野圭史・辻野昭. 体育科の授業に対する態度尺度の試みー小学校中学年児童を対象にしてー. 体育学研究, 1989, 33(4), p.309-319.
- [24]加登本仁・大後戸一樹・木原成一郎. 小学校体育科のボール運動の授業における学習集団の形成過程に関する事例研究ーエンゲストロームの活動理論を手がかりとしてー. 教育方法学研究, 2013, 39, p.83-94.
- [25]メリアム: 堀薫夫ほか[訳]. 質的調査法入門. ミネルヴァ書房: 東京, 2004.
- [26]厚東芳樹. 気づく技術と関心. 青山社: 神奈川, 2022, p.93-97.
- [27]ウヴェ・フリック: 小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子[訳]. 質的研究入門ー〈人間の科学〉のための方法論ー. 春秋社: 東京, 2002, p. 93-167.
- [28]高田典衛. 体育授業の原点. 杏林書院: 東京, 1981, p.161-174.
- [29]高橋健夫・岡沢祥訓・中井隆司. 教師の「相互作用」行動が児童の学習行動及び授業評価に及ぼす影響について. 体育学研究, 1989, 34(3), p.191-200.
- [30]高橋健夫・岡沢祥訓・中井隆司・芳本真. 体育授業における教師行動に関する研究ー教師行動の構造と児童の授業評価との関係ー. 体育学研究, 1991, 36, p.193-208.
- [31]大貫耕一・鈴木聡: 柴田義松[監]. 低学年の体育. 日本標準: 東京, 2008.
- [32]高田典衛. よい体育授業の探究. 大修館書店: 東京, 1982.
- [33]高田典衛. 子どものための体育科教育法ー体育

科の授業と教材－. 大修館書店：東京，1967.
[34]瀧井敏郎. サッカーにおける戦術学習の視点に基づくゲームパフォーマンスの評価，スポーツ運動学研究，2003，16，p.37-48.
[35]吉井四郎. バスケットボール指導全書 1. コーチングの理論と実際，大修館書店：東京，1986.
[36]細越淳二. よい体育授業と学級の成長. 体育科教育，2015，4，p.26-29.
[37]菊池博文・梅野圭史・後藤幸弘・林修・野田昌宏・辻野昭. 体育科の授業に対する態度と学習集団機能の関係－中学生生徒を対象にして－. スポーツ教育学研究，1989，9(2)，p.65-75.
[38]高田典衛. 児童体育入門. 明治図書：東京，1976.
[39]岸野麻衣・無藤隆. 教師としての専門性の向上における転機－生活科の導入に関わった教師によ

る体験の意味づけ－. 発達心理学研究，2006，17(3)，p.207-218.
[40]宗野文俊. 体育授業におけるフラッグフットボールの教育内容の再検討. 教育方法学研究，2013，38，p.37-48.
[41]厚東芳樹. 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，2010，p.1-13.
[42]笠井恵美. 自己信頼という概念はどのように導き出されたのか. Works，2012，2(3)，p.6-25.
[43]笠井恵美. サービス・プロフェッショナル. プレジデント：東京，2009，p.6-15.
[44]厚東芳樹. プロフェッショナルな教師の体育授業をみる観点は何が違うのか. V2 ソリューション出版：名古屋，2014.

(受付日：2025 年 7 月 31 日，受理日：2025 年 8 月 20 日)

厚東 芳樹（こうとう よしき）

現職：大妻女子大学家政学部児童学科准教授

プロフィール：

兵庫教育大学連合大学院後期課程修了. 大妻女子大学にて実践学的研究に従事しており，小学校現場や保育現場に週 4 日入り込むエスノグラフィに日々取り組んでいる.

専門は身体教育学と体育科教育学. 実践者にはレベルが存在し，経験年数の長さとレベルの高さは比例関係にないため，各レベルに合わせたメンターの関わりや教師教育が必要であるという仮説の下，体育授業における教師の「出来事の予兆」への気づきとその「推論－対処」のあり方に焦点をあてた研究を行っている. 合わせて，「運動を知る教師（教材研究の深い教師）」も優れた授業を実践するための十分条件であると同時に「なぜ，体育が必要なのか」という問いへの答えでもあると捉え，「いい動作」と「まずい動作」「間違った動作」「怪我につながる危ない動作」との違いを整理していくこと，スポーツの文化的・歴史的発展過程に学んでいくことなどに関わった研究にも取り組んでいる.

主な著書：

気づく技術と関心（単著，青山社）