

体育教師が有する教師観に関する一考察

—運動部活動指導者としての教師観から授業者としての教師観へ—

A study of PE teachers' beliefs about teacher's role

—Changing beliefs about the role as coach of extracurricular sports activities to teacher of PE classes—

須 甲 理 生¹⁾ 四方田 健 二²⁾

Riki SUKOU, Kenji YOMODA

Abstract

The present study reviewed research related to PE teachers' beliefs about teacher's role that was published in foreign countries and Japan. The purpose of this study was to propose contemporary research issues to improve PETE programs and activities. The present review of studies on the PE teachers' beliefs about teacher's role suggested that almost PE teachers don't have beliefs about the role as teacher of PE classes but coach of extracurricular sports activities. Pre-service and in-service PE teachers must form beliefs about the role as teacher of PE classes that continuing professional development and teaching improvement. Therefore, PETE programs need to provide pre-service and in-service PE teachers with many opportunities for reflection to PE classes together with the others. Further research is needed on the empirical studies research about formation of PE teachers' beliefs in PETE programs and the process of turning-points in the formation of expert PE teachers' beliefs.

Keywords: PE teacher, teachers' beliefs about teacher's role, extracurricular sports activities, PE classes, PETE

I . はじめに

近年、国際的な学力調査の結果等を背景に、学校教育で「確かな学力」⁽¹⁾を保証していくことがこれまで以上に一層求められている。学校体育においても例外ではない。新たな学習指導要領で示された体育の指導内容である技能、態度、知識、思考・判断をバランスよく生徒に育ませていき、その結果として、「体育的学力」の保証につなげていくことが求められている⁶⁰⁾⁽²⁾。

他方で、生徒に対する学力保証に向けた体育教師⁽³⁾の力量形成も求められている。そもそも教師の専門性は、生来的に備わっているものではなく、教える

ための学習 (learning to teach) を通して、絶え間なく形成、更新されていく (O'Sullivan, 2003, p.275)⁴⁰⁾。この点が、学習者としての教師 (O'Sullivan, 2003)、反省的实践家としての教師^{45,49)} という、教師の生涯を通じた専門性の形成 (Continual Professional Development)^{3,7)} を踏まえた教師像を導いている。近年、我が国においても、このような教師像を志向した教員制度改革による教師教育⁽⁴⁾ システムが確立されているといえる。教職大学院の設置、免許更新制度に加え、教職実践演習の必修化等、教員の養成と研修に関わる教員制度改革が急速に整備されている²⁵⁾。このような教員制度改革は、養成・採用・研修の全過程にわたる生涯を通じた教員の専門性形成を支えるシステムとしての可能性を秘めている^{25,46)}。それは、例えば、現職教育に関する制度だけみても、1年間の初任者研修制度、5年目、10年目経験者研修制度、免許更

1) 日本女子体育大学 (講師)

2) 筑波大学大学院人間総合科学研究科体育科学専攻 (大学院生)

新制度が、制度的な生涯研修体系の基本的枠組みとして確立されていることからわかる⁴⁶⁾。また、2012年8月28日に公表された中央教育審議会「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)」においても、これから求められる教師として、「学び続ける教員像」が明記されている³⁵⁾。

しかし、体育教師においては、学び続けて授業力量を形成していくことに大きな障壁があると思われる。それは、学校文化や教員文化に起因する体育教師へのステレオタイプの役割期待(生徒指導部・運動部活動)によるものであるといえる。特に、運動部活動については、体育教師自身にとっても、各学校や自治体の体育教師への役割期待からみても、重要な教育活動として捉えられている⁴⁸⁾。

実際、久保(2002)²⁴⁾は、体育教師においては、多様な職務の中でも、特に、体育授業と運動部活動という役割の二重性において、体育授業という本来的な教師の役割を果たすことが困難になると指摘している。特に、体育教師は、運動部活動の指導に傾倒し、体育授業の指導に対する職業的社会化が停滞する傾向にあることが指摘されている⁴⁸⁾。この問題に関しては、詳細に後述していくが、我が国を含め、国際的に体育教師教育の解決すべき課題として、実証的な研究の成果を基に指摘されてきている。上記の問題を解決しない限り、体育教師の授業力量形成が進まないばかりか、ひいては、生徒に対して体育的学力を保證することができない状況に陥ることになる。したがって、体育教師の体育授業と運動部活動の二重性に関する問題は、学習指導要領における理念の実現に向けて焦眉の課題となる。

したがって、本稿では、体育教師における体育授業と運動部活動という役割の二重性に関する問題について、教師観という視点から体育教師の実態に関する研究動向を概観していきながら、体育教師が運動部活動指導者から授業者としての教師観を形成することの意義を明らかにし、さらに授業者としての教師観形成に向けた教師教育の取り組みやその教師教育に関する条件整備並びにプログラムの構成原理に示唆を与えるための今後の研究課題について提示することを目的とする。

Ⅱ．授業に関する信念の内容としての教師観

そもそも、教師の授業力量の要素は、信念、知識、技術に大別される²¹⁾⁵⁾。授業力量の中でも、教師が有する授業に関する信念は、知識、技術の発揮や習得すべき知識、技術の取捨選択を規定するフィルターとして機能している^{1, 2)}。教師教育において教師の変化や成長を促していく際、最終的には、教師の信念の形成が目指されなければならない(Guskey, 2002, p. 383)¹⁷⁾。なぜなら、授業に関する信念は、全ての教師が有しており、授業づくりや授業実践、さらには教師自身の授業力量形成を大きく規定する^{1, 2, 21)}ばかりか、児童・生徒の態度や認知にも影響を及ぼす^{19, 20)}からである。

教師の信念とは、授業行動や生徒指導、生徒への期待などについての考え方であり、ある事態について正しいか正しくないか、望ましいか否かというように、命題の形で判断されるような心理的表象のことを指す(秋田, 2006, p.156)²⁾。また、教師の信念とは、客観的な事実としての知識とは異なり、事実の評価や判断を規定する価値観と定義されている(Pajares, 1992, p.313)⁴¹⁾。授業に関する信念の内容には、教師観、授業観、指導観、教材観、学習者観等があり、それらが相互に関連した信念体系として教師の中に保有される(1,2,8,41)。したがって、教師の有する教師観とは、授業に関する信念の内容の一部である。

では、教師観とは何か。この点に関して、Calderhead(1996)⁸⁾は、教師は、教師としての自己のあり方や役割についての信念や教師自身の力量形成についての信念を有しており、それらが教師自身の学校での教育実践や力量形成に影響を及ぼすことを指摘している。したがって、本研究では、Calderhead(1996)⁸⁾の指摘を踏まえ、教師観を「教師としての自己のあり方や役割、自身の力量形成についての考え方」と規定する。

教師観は、複雑で、不確実性、無境界性を極めている教師という職業⁴⁵⁾において、教師の教科指導に対するコミットメントや役割意識に影響を及ぼす重要な要因となるといえる。しかし、こういった教師という職業の性格だからこそ、教師が教科指導に重点を置く必要はないとの見方もできる。

しかし、教師の本務は何かと問われれば、「授業」を中心とした生徒の教育である(小林, 2006, p. 70)²²⁾。したがって、教師における専門職としての力量の基盤

になるのが、授業力量である。また、教員として採用される際は、教科の専門家として採用されるのであって、生徒指導や運動部活動指導者等の専門家としてではない。小林（2006）²²⁾は、中学校や高等学校の場合、部活動指導や生徒指導、進路指導等の授業以外の指導が豊富にあり、それらの指導においてカリスマ性を持っている教師は、あまり授業力量がなくても生徒がある程度授業の中でもついてくるため、そのような教師の授業力量の停滞や授業改善が進まないと指摘している。

体育教師に関しては、小林（2006）²²⁾の指摘がさらに顕著に現れると考えられる。実際、体育教師においては、授業ではなく、運動部活動指導の成果で昇進が決定したり、そもそも都道府県によっては、採用時に、運動部活動指導における種目のバランスを考慮した採用や人事が行われる場合があるといわれる⁴⁸⁾。この状況においては、体育教師が運動部活動指導者としての教師観に傾倒してしまう可能性が極めて高いといえる。したがって、体育教師においては、運動部活動指導者としての教師観ではなく、授業者としての教師観を形成させるための意図的・計画的な教師教育プログラムがより一層重要になるといえる。ここでいう授業者としての教師観とは、本研究においては、冒頭述べた「教師の生涯を通じた専門性の形成」や「学び続ける教員像」という観点と教師観の定義の観点から、「体育教師として継続的な授業改善や自身の授業力量形成を志向する構え」と規定する⁶⁾。他方で、この点を踏まえ、運動部活動指導者としての教師観とは、「体育教師として継続的な運動部活動指導の改善や自身の運動部活動指導の力量形成を志向する構えと規定される。

以下では、この授業者としての教師観と運動部活動指導者としての教師観を視点として、諸外国及び我が国における体育教師の実態に関する研究動向を概観していく。

Ⅲ. 体育教師における教師観の実態に関する研究動向

1. 諸外国における体育教師が有する教師観の実態

これまでは、中等教育段階の粗雑な体育授業の状況に対し、アメリカを中心に度々厳しい批判が繰り返されてきている^{26, 28, 29, 43, 52, 53, 54, 55, 65)}。また、このことが、体育を周辺的な教科（marginal subject）に位置づけさせる原因となっていると指摘されてきた^{29, 39, 65)}。

例えば、Locke（1992）²⁶⁾は、中等教育段階の体育授業においては、教師が意図した学習成果が得られていないばかりか、生徒が提示された課題に参加していない状況もあると指摘した。また、Siedentop and O'Sullivan（1992）⁵²⁾は、10校の高等学校の調査において、体育が周辺的な地位の教科（marginal subject）に位置づけられていると報告した。オーストラリア^{29, 39)}やシンガポール⁶⁵⁾でも同様の現象が指摘されている。Siedentop et al.（1994）⁵⁴⁾は、このような中等教育段階における体育授業の状況を揶揄して、「汗のかかない体育授業（no sweat gym）」と呼んでいる。また、体育教師の授業力量の衰退や授業に対する態度の欠落を揶揄して、「ボールを放り入れるだけの体育教師（physical education teacher who just 'throws out the ball'）」と呼んでいる⁵⁵⁾。

これらの諸外国における体育授業の実態の背景には、体育教師が有する運動部活動指導者（課外活動のコーチ）としての教師観が関係していると考えられる。実際、体育教師を志す学生は、授業者というよりも運動部活動のコーチになりたくて、体育教員養成課程の入学を選択するケースがあるという^{4, 28, 43, 63, 65)}。また、運動部活動指導者としての教師観を有したまま体育教員養成に入学した学生は、教員養成プログラムの内容を受け入れないという報告もみられる¹¹⁾。さらに、こういった学生が体育教師になった際、彼らは継続的な授業力量形成を意識的または、無意識的に拒むのだという¹¹⁾。

他方で、体育教師（ティーチング）と運動部活動の指導者（コーチング）という立場と目的が明確に異なる役割¹⁵⁾において、この異なる要求と責任は役割過負荷や役割葛藤を生じさせる場合もあることも指摘されている^{12, 13, 28)}。そして、この役割過負荷や役割葛藤は、ストレスやバーンアウトを導く¹³⁾か、あるいは、

体育教師自身の役割回避行動³⁰⁾という形で、体育授業という公共的使命を捨て去ることにつながる可能性があるという²⁸⁾。

したがって、アメリカを中心とする諸外国においては、運動部活動指導者としての教師観を有する体育教師の実態が多いことが明らかにされてきている⁷⁾。

2. 我が国における体育教師が有する教師観の実態

我が国においては、これまで教師観という概念を用いてはいないが、学生や同僚等を対象とした体育教師像に関する研究や体育教師自身の職務観、役割意識に関する研究が行われてきている。

まず学生を対象とした体育教師像の研究として、例えば、高橋(1996)⁵⁹⁾は、大学生1058名(体育学部生、教育学部生、その他の学部学生)を対象に調査した結果、「体力があり、根性があるが、教養に欠け、授業に熱心ではなく、恐くて、生徒から慕われない人」という体育教師のイメージを導き出している。このように授業に熱心ではない体育教師像と共に、運動部活動に熱心である体育教師像も度々指摘されてきた。例えば、佐伯(1992)⁴⁴⁾は、数多くの体育教師論では、体育教師＝運動部活動指導者－熱血漢というステレオタイプのイメージが語られてきたと指摘している。このことは、体育教師自身の職務観や学校での役割意識という視点からも確認できる。

杉本(1989)⁵⁶⁾は、中学校145名、高校411名の体育教師を対象として質問紙調査を行い、学校における役割に関して、ある状況に対して、どのように行動したいと思っているのかという欲求認知と、実際にどのように行動しているのかという行動認知に関するモデル化を試みている。そこでは、体育教師がしたくてもできないと感じているのは運動部活動であり、一方、したくないけれど義務として捉えているのは体育授業であるという結果が報告されている。

小泉(1996)²³⁾は体育教師の職務観を明らかにするために、体育教師191名と他教科の教師(国語科165名、数学科161名)を対象として、職務観に関する多項目選択式及び、一部自由記述式による質問紙を用いて調査を行った。そこでは、他教科の教師に比べ体育教師は、運動部活動の指導を熱心に行っており、体育教師にとって、1日の活動の中で運動部活動を最も重要視していることが報告されている。また、体育教師は、授業に対する意識が他教科の教師よりも低く、実

際に、教材研究にあまり力を注いでいないという実態が明らかにされている。

徳永・山下(2000)⁶⁴⁾は、運動部活動の顧問をしている体育教師276名と他教科の教師927名を対象に、運動部活動の指導に関する質問紙調査を行っている。その結果、他教科の教師に比べ、体育教師は、運動部活動への指導量や指導に割く時間が多く、運動部活動を指導することについて意識も高く没頭度も高いことを報告している。

谷口(2003)⁶²⁾は、大分県内高等学校運動部活動の全顧問1400名を対象として、運動部活動の指導意識に関する質問紙調査を行った。その結果、体育教師は、他教科の教師に比べて、運動部活動指導がやりがいや充実感を得る機会となり得ていることを指摘している。また、体育教師は、自身の指導の熱意、練習のきびしさ、試合や競技会の数等についても他教科の教師に比べて高いことを明らかにしている。

石村・山西(2007)¹⁸⁾は、体育教師の役割意識について明らかにするために、体育教師17名へのインタビューを行っている。その結果、体育教師には、運動部活動における意識の強さが示され、このことが、教科指導についての十分な役割を果たしにくいという体育教師の特殊な「ねじれた」状況を生み出していると言われている。

以上の我が国における体育教師が有する教師観をめぐる研究動向をみてくると、アメリカを中心とする諸外国の状況と同様、我が国においても、授業者としての教師観よりも運動部活動指導者としての教師観を有する体育教師の方が多い可能性は高いといえる。しかし、この状況は、新たな学習指導要領に基づく確かな体育的学力を全ての生徒に保証していくという観点から見た場合問題である。

では、体育教師が運動部活動指導者としての教師観から授業者としての教師観を形成するためには、どのような教師教育の取り組みが考えられるであろうか。また、その教師教育に関する条件整備やプログラムの構成原理に示唆を与えるための、今後の研究課題とは何であろうか。次章で述べていく。

IV. 授業者としての教師観形成に向けて

1. 観察の徒弟制—被教育体験の影響—

体育教師の信念の形成は容易なことではない。「観察による徒弟制」(Lortie, 1975)²⁷⁾は、教師における信念形成の困難さを説明する一つの方法である。つまり、生徒としての被教育者体験は、教師としての学習を規定する大きな要因となるというのである²⁷⁾。また、Crum (1993)¹⁰⁾は、否定的且つ、伝統的な体育授業のイデオロギー⁽⁸⁾が教員養成課程の学生や体育教師の誤った授業に関する信念の形成に大きく貢献していると指摘している。したがって、授業に関する信念の形成において、否定的且つ、伝統的な体育授業のイデオロギーに影響を受けた教員養成課程の学生や体育教師は、自覚的に自らの信念を振り返らなければならない。シーデントップ (1981, p.90)⁵⁰⁾は、「たとえ特別な立場に基づいたプログラムを生み出そうとする意識的な企てがなかったとしても、それぞれのプログラムは、暗黙のうちになんらかの体育の信念や思想を反映させている」と指摘している。したがって、この点が自覚されない場合、教師は自らの受けてきた過去の体育授業を暗黙のうちに再生産し続けることになる^{10, 57)}。

これらの研究は、体育授業についての考え方、つまり、体育授業観に関する形成の困難さと被教育体験の影響について指摘をした点で重要である。このことを教師観に引き寄せて考えれば、生徒として、運動部活動指導者としての教師観を有した体育教師に指導を受けた場合、その生徒が体育教師になると、自身が指導を受けてきた体育教師と同じように運動部活動指導者としての教師観を有したまま教育実践を行っていく可能性があることになる。つまり、体育教師は生徒や学生時代の運動部活動経験で伝統的な運動部活動のイデオロギーが刷り込まれる可能性がある。また、大学の養成教育の間にこのようなイデオロギーが自覚されない場合、体育教師になった場合も、運動部活動はもとより、むしろ、体育授業において伝統的な運動部活動のイデオロギーを再生産する可能性があることが問題である。

では、こういった被教育体験の時期から培われ、強固な運動部活動指導者としての教師観を有している体育教師に対して、いかにして自身の教師観を自覚させ、授業者としての教師観を形成させていけばよいのだろうか。

2. 授業者としての教師観形成に向けた教師教育の取り組みへの示唆—他者との対話を介した体育授業実践における生徒の反応の省察—

現在、教師の学習や力量形成の中核をなすといわれる省察^{45, 49)}は、授業者としての教師観形成のための要件になるといえる。授業経験の省察において、自らに刷り込まれているイデオロギーについて教師自身が相対化するような教師教育プログラムの内容が必要になるだろう。しかし、ここでは、何をどのように省察するのが問題となる。この省察の内容や手続きに対する問題に対して、Clarke and Holvingwoeth (2002)⁹⁾による教師の学習過程モデルは示唆的である。

Clarke and Holvingwoeth (2002)⁹⁾は、ある情報や刺激という外的資源が教師の知識・信念・態度を変容させ、実践も変わり、実践の結果も変わるというこれまでの単線型の教師の学習過程モデルを批判し、まず教師は実践してみて、目に見える具体的な生徒の変化としての結果が出ることによって、教師の知識・信念・態度が変わっていくことを指摘した。Gusky (2002)¹⁷⁾も同様の教師の変容モデルを提案している。これらのモデルを適用した体育教師の教師観の形成に関する実証的研究の成果はまだ報告されていない。しかし、例えば、教員養成であれば、養成プログラムにおいて、教師教育者の講義で直接的に授業者としての教師観の形成に焦点化するのではなく、まずマイクロティーチングや模擬授業等で実践させ、生徒(役)の学習成果を省察し、その結果として、授業者としての教師観が形成されるのかという点について明らかにする必要があるだろう。

他方で、教師の有する信念は、感情や思考を揺さぶる事例に出会ったときに変容する可能性があることといった性質を有しているともいわれる^{37, 41)}。つまり、この信念の性質を踏まえれば、体育教師や体育教師志望学生が、これまでも経験したような体育授業とそこで生徒の学習成果を省察するだけでは、授業者としての教師観形成に向けて不十分である可能性がある。これまでの経験では知り得なかった優れた体育授業における典型教材を実践し、これまでは見たことのない生徒の反応を省察することにより、授業者としての教師観形成が成功する可能性があるのではないだろうか。この点に関しては、Guskey (1986)¹⁶⁾が、新たな教育実践を試み、その結果、生徒の学習の成功があった際に、その教師自身の信念の形成がなされると指摘

していることからいえるのではないだろうか。

もっとも、授業の省察は、教師が一人で行うものだけではない。澤本・田中（1999）⁴⁷⁾は、授業の省察を授業リフレクションという言葉に置き換え、授業リフレクションの種類には、1) 教師が単独で自分の授業を振り返る自己リフレクション、2) 授業リフレクションを志向した仲間と協同で実施する集団リフレクション、3) 2人ないし3人で対話をしながら進める対話リフレクションがあると述べている。また、Bechtel and O'Sullivan（2007）⁷⁾は、教師の成長や変化の促進要因として、同僚との対話、つまり同僚性があることを明らかにしている。

しかし、保健体育科の場合、体育教師としての授業の力量形成を志向しない同僚性によって凝り固まっている可能性もある。この点は、先に示した運動部活動指導者としての教師観の実態を明らかにしている実証的な研究の成果からも推察できる。だからこそ、体育教師教育は一層の意義を持つのではないだろうか。体育教師教育における複数人での授業経験の省察は、学び合う同僚性の構築のための省察でもあるといえる。このことが、体育教師に固有の「役割の二重性」から解放され、運動部活動指導者としての教師観を脱却することにつながるといえるのではないだろうか。

したがって、体育教師教育の中では、体育授業実践における生徒の反応の省察を他者との対話を通して行っていくことも必要であると考えられる。

V. まとめと今後の研究課題

本稿では、体育教師における体育授業と運動部活動という役割の二重性に関する問題について、教師観という視点から体育教師の実態に関する研究動向を概観していきながら、体育教師が運動部活動指導者から授業者としての教師観を形成することの意義を明らかにし、さらに授業者としての教師観形成に向けた教師教育の取り組みやその教師教育に関する条件整備並びにプログラムの構成原理に示唆を与えるための今後の研究課題について提示することを目的として検討してきた。

その結果、我が国や諸外国において、体育教師は、運動部活動指導者としての教師観を有している傾向が高いという実態が明らかになった。それ故、体育教師の本務である授業に焦点を置き、「体育教師として継続的な授業改善や自身の授業力量形成を志向する構え」である授業者としての教師観を形成する意義があると

いえる。

しかし、観察の徒弟制という被教育者としての経験で培われた運動部活動指導者としての教師観から授業者としての教師観を形成することは容易ではない。この課題解決に向けた教師教育の取り組みとしては、優れた典型教材等で体育授業実践を行い、そこでの生徒の反応を他者との対話を通して省察していくことが効果的である可能性が示唆された。

体育教師の授業者としての教師観形成に向けた今後の研究課題として、以下の2点が挙げられる。

第1に、前章でも述べたが、これまでの教師の成長に関する知見を踏まえた教師教育プログラムを構成・展開し、体育教師や体育教師志望学生が実際に授業者としての教師観を形成するのかという点について、実証的な研究成果が求められる。

第2に、これまでの体育教師における体育授業と運動部活動という役割の二重性に関する研究は、否定的・断面的側面からの研究が多かったといえる。つまり、運動部活動指導者としての教師観を有している実態を質問紙等で調査している傾向が高い。しかし、むしろ、運動部活動指導者としての教師観から授業者としての教師観を形成した教師に焦点を当て、その教師がなぜその教師観を形成するに至ったのかという視点で、インタビュー等の方法を用いながら肯定的・縦断的側面から検討する必要があるといえる。その結果、その教師が授業者としての教師観を形成した転機に着目すると、教師教育プログラムの構成原理に示唆を与える知見を得ることができると考えられる。

注

- (1) 新たな学習指導要領においては、学校教育法の改正を受けて、①基礎的・基本的な知識・技能、②思考力・判断力・表現力等、③学習意欲、以上の3点を学力の重要な要素として規定している^{31,32)}。
- (2) 2008（平成20）年版学習指導要領においては、改訂前の学習指導要領で掲げられた「生きる力」を育成することが理念として引き継がれている。「生きる力」とは、「確かな学力」、「豊かな人間性」、「健やかな体」から構成されている。体育科、保健体育科においては、この中の「健やかな体」の育成のみを担えばよいということではない。特に、国際的な学力比較から、我が国の児童・生徒においては、基礎的・基本的な知識や技能を活用した思考力・判断力・表現力等に問題があること等が指摘され、「確かな学

力」の育成は、体育科・保健体育科においてもより一層重要な課題となっている。体育科・保健体育科においても、思考力・判断力・表現力等を育成させるために、言語活動を取り入れていく必要性が学習指導要領に示されたのはその例であろう。

そもそも、体育科、保健体育科においては、学力が問題になると、体力の問題として捉えられてきた歴史がある⁶⁰⁾。しかし、新たな学習指導要領においては、指導内容として「技能」、「態度」、「知識、思考・判断」から構成されており、体育科、保健体育科において習得されるべき能力は、単なる「体力」ではなく、「体育的学力」と呼ぶにふさわしいものであるという⁶⁰⁾。つまり、体育的学力とは、体育の指導内容（「技能」、「態度」、「知識、思考・判断」）がバランスよく身についた能力と定義することができるだろう^{15, 60, 61)}。

- (3) 本研究では、教科担任制による中等教育段階の体育教師に焦点を置く。専門職としての地位が教科の担当教師という形で制度的に保証されていることがその理由である。しかし、中等教育段階の体育教師は、保健の授業も担当している。したがって、本来、保健体育教師と表記しなければならない。しかし、体育授業の改善をめぐる国際的な動きの中では、教師教育の問題は、通常、体育教師教育（Physical Education Teacher Education；PETE）と記されている。この点を踏まえ、保健授業の力量との混同を避け、本研究においても教師の体育授業における力量に焦点を当てるため、「体育教師」と表記する。
- (4) 「教師教育（teacher education）」とは、教職志望学生が大学において受ける養成教育と採用後の現職教育を連続的に捉える概念である（浅野，2009，p. 253）⁵⁾。
- (5) 授業力量は、技術、知識、信念の3つの要素が重層的であり、統合的であるときに機能する。加えて、熟練教師においては、柔軟性や整合性が豊かな授業力量であると指摘されている²¹⁾。他方で、新任教師においては、授業力量の各要素が断片的であるという²¹⁾。したがって、3つの各要素（「技術」、「知識」、「信念」）は、一体となり、統合された形ではじめて、実際の授業実践に機能するといえる。
- (6) 本稿では、論文全体を通して、体育教師が授業者としての教師観を有する必要があるという立場をとる。しかし、それは、運動部活動指導や生徒指導等、体育教師が担うべき他の職務を軽視することを意味するわけではない。例えば、運動部活動については、新たな中学校及び高等学校の学習指導要領総則第3章5節13において、その重要性や意義が戦後初めて明記されたことに加え、教育課程との関連が図られるように留意する必要があるとの指摘もある^{32, 34, 58)}。

つまり、運動部活動も生徒にとって重要な学習機会となり得るのである。しかし、本稿では、体育教師は、やはり教師の本務である授業で勝負するべきであり、授業を中核とした学校教育全体を通じて生徒に教育実践をしていくべきと考える。この提案は、学習指導要領における理念である、全ての生徒に体育的学力を確実に保証し、生きる力の育成につなげていくという点で重要であるといえる。

- (7) 諸外国の運動部活動の状況については、中澤（2011）³⁶⁾が詳細に論じている。本研究の中で取り上げているアメリカ、イギリス、オーストラリア等の状況について、中澤（2011）³⁶⁾は、学校と地域両方に中等教育段階のスポーツの場が存在していると指摘している。また、運動部活動の指導は、アメリカでは、教師又は、外部のコーチが担い、イギリスでは教師が担っていると指摘している。この点を踏まえると、我が国においても、中等教育段階のスポーツの場は、学校が中心であるが、例えば、サッカーや水泳のクラブチームといった地域が担っている部分もあり、また、運動部活動の指導は教師や外部コーチが担当するという点は諸外国の状況と類似しているといえる。

また、中澤（2011）³⁶⁾は、運動部活動の指導目的について、アメリカやイギリスが競技力向上を上げるのに対して、日本では第一に人間形成を挙げると指摘している。しかし、この点も、我が国においても、特に体育教師が運動部活動を担う場合においては、人間形成を掲げながら、競技力向上を潜在的に目的としていることがある可能性は高く、諸外国と類似しているといえるのではないだろうか。

したがって、体育教師固有の二重性の問題は、国に関わらず、一般的であるといえるのではないだろうか。

- (8) Crum（1993）¹⁰⁾は、体育授業の失敗を生み出す原因となる身体を通しての教育と身体のトレーニングという2つの否定的且つ、伝統的なイデオロギーが、長い間、体育教師の信念を支配してきていると指摘している。この2つのイデオロギーについて、我が国において、岡出（2009）³⁸⁾が詳細に解説している。岡出（2009，p. 66）³⁸⁾によると、1つ目の身体を通しての教育という「イデオロギーは、①設定される目標の達成レベルが困難であること、②一定の活動を適切に配列すると望ましい成果が自動的に生み出されるという「機能的陶冶」の学習観に支配されて」いるという。また、岡出（2009，p.66）³⁸⁾は、2つ目の身体のトレーニングというイデオロギーについて、「この考え方に従えば、身体はモノとみなされる。その結果、授業では負荷の高い、単純な練習が繰り返されることになる」と説明している。さらに、岡出（2009，p. 67）³⁸⁾は、2つのイデオロギーについて、「いずれも高邁な理想を掲げてはいて

も確かな学習成果は保証してはいないというのである。その原因は、まさに学習観の欠如である。これらのもとでは、良質の授業の実現に向けた教師の積極的な関与やカリキュラムづくりの必要性が意識されることはない」と指摘している。

謝辞

本研究は、平成24年度日本女子体育大学の共同研究費の補助を受けて行った研究成果の一部をまとめたものである。日本女子体育大学の共同研究費に関わる全ての方々に深く感謝致します。

文献

- 1) 秋田喜代美 (2000) 教師の信念. 日本教育工学会編 教育工学事典, 実教出版: 東京, pp.194-197.
- 2) 秋田喜代美 (2006) 教師の信念体系. 森敏昭・秋田喜代美編 教育心理学キーワード. 有斐閣双書: 東京, pp.156-157.
- 3) Armour, K. (2006) Physical education teachers as career-long learners: a compelling research agenda. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11: 203-207.
- 4) Armour, K. and Jones, R. (1998) *Physical education teachers' lives and careers: PE, sport and educational status*. Falmer Press: London.
- 5) 浅野信彦 (2009) 教師教育のカリキュラム評価. 田中統治・根津朋実編著 カリキュラム評価入門, 勁草書房: 東京, p. 253.
- 6) Attard, K. and Armour, K. (2006) Reflecting on reflection: a case study of one teacher's early-career professional learning. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11: 209-229.
- 7) Bechtel, P. and O'Sullivan, M. (2007) Enhancers and inhibitors of teacher change among secondary physical educators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26: 221-235.
- 8) Calderhead, J. (1996) Teachers: beliefs and knowledge. In: Berliner, D.C. and Calfee, R.C. (Ed.) *Handbook of Education Psychology*. Simon and Schuster: Macmillan, pp.709-725.
- 9) Clarke, D. and Hollingsworth, H. (2002) Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18: 947-967.
- 10) Crum, B.J. (1993) Conventional thought and practice in physical education: problems of teaching and implications for change. *Quest*, 45: 339-356.
- 11) Curtner-smith, M. (2001) The occupational socialization of a first year physical education teacher with a teaching orientation. *Sport, Education and Society*, 6 (1): 81-105.
- 12) Darst, P.W. and Pangrazi, R.P. (1996) The teaching/coaching challenge. *Teaching Secondary Physical Education*, 2 (6): 4-5.
- 13) Figone, A.J. (1986) Teacher-coach burnout: Avoidance strategies. *Journal of physical education, Recreation and Dance*. 57 (8): 58-61.
- 14) Figone, A.J. (1994) Physical educator teacher-coach role conflict: its impact on students and student-athletes. *Physical Educator*, 51 (1): 29-34.
- 15) 福岡県体育研究所 (2012) 「体育の学力」を育む授業づくり—中間報告—. <http://www1a.biglobe.ne.jp/taiken/23chosa%20tyuukan.pdf> (2012. 11. 3)
- 16) Guskey, T. R. (1986) Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15: 5-12.
- 17) Guskey, T. R. (2002) Professional development and teacher change. *Teacher and Teaching: theory and practice*, 8 (3/4): 381-391.
- 18) 石村雅雄・山西哲也 (2007) 体育科教員の役割意識について. 鳴門教育大学研究紀要, 22: 51-60.
- 19) 鹿毛雅治・上淵 寿・大家まゆみ (1997) 教育方法に関する教師の自律性支援の志向性が授業過程と児童の態度に及ぼす影響. *教育心理学研究*, 45: 192-202.
- 20) 河村茂雄・田上不二夫 (1997) 教師の教育実践に関するビリーフの強迫性と児童のスクール・モラルとの関係. *教育心理学研究*, 45: 213-219.
- 21) 木原俊行 (2004) *授業研究と教師の成長*. 日本文教出版: 東京.
- 22) 小林達俊 (2006) 果たしていかなる改革が必要か—学校現場からの声—. 東京学芸大学教員養成カリキュラム開発センター編 教師教育改革のゆくえ—現状・課題・提言—. 創風社: 東京, pp.69-80.
- 23) 小泉綾 (1996) 保健体育科教師の人間関係と職務観に関する研究. *東海大学紀要 (体育学部)*, 26: 93-101.
- 24) 久保正秋 (2002) 「教師」か「コーチ」か: 「運動部活動の指導」と「コーチング」の問題点. *体育学研究*, 47: 485-490.
- 25) 久富善之 (2008) 教師の専門的力量的発揮には、教職アイデンティティが関与する—現代日本の「教員制度改革」と「教師」論議に寄せる課題提起として—. 久富善之編 教師の専門性とアイデンティティ. 勁草書房: 東京, pp.1-11.
- 26) Locke, L.F. (1992) Changing secondary school physical education. *Quest*, 44: 361-372.
- 27) Lortie, D.C. (1975) *School teacher: A sociological study*. The university of Chicago Press.
- 28) Macdonald, D. (1999) The professional work of experienced physical education teachers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70: 41-54.

- 29) Macdonald, D. and Tinning, R. (1995) Physical Education Teacher Education and the trend to proletarianization : A case study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15 : 98 -118.
- 30) Millslagle, D. and Morley, L. (2004) Investigation of role retreatism in the teacher/coach. *Physical Educator*, 61 (3) : 120-130.
- 31) 文部科学省 (2008a) 中学校学習指導要領解説 保健体育編. 東山書房: 京都.
- 32) 文部科学省 (2008b) 中学校学習指導要領解説 総則編. ぎょうせい: 東京.
- 33) 文部科学省 (2009a) 高等学校学習指導要領解説 保健体育編. 東山書房: 京都.
- 34) 文部科学省 (2009b) 高等学校学習指導要領解説 総則編. 東山書房: 京都.
- 35) 文部科学省 (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 (2012.9.11)
- 36) 中澤篤史 (2011) 学校運動部活動研究の動向・課題・展望 : スポーツと教育の日本特殊の関係の探求に向けて. *一橋大学スポーツ研究*, 30: 31-42.
- 37) Nespor, J. (1987) The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*.
- 38) 岡出美則 (2009) 〈危機からの復活〉オランダにおける教科としての体育の正当化と体育カリキュラムの発展. *体育科教育*, 57 (2) : 66-69.
- 39) O'Connor, A. and Macdonald, D. (2002) Up close and personal on physical education teachers' identity : Is conflict an issue? *Sport, Education and Society*, 7 : 37-54.
- 40) O'Sullivan, M. (2003) Learning to teach physical education. In : Silverman, S. J. and Ennis, D.C. (Eds.) *Student learning in physical education : Applying research to enhance instruction* (2nd ed.). *Human Kinetics : Champaign*, pp.275-294.
- 41) Pajares, M. F. (1992) Teacher's belief and educational research : Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3) : 307-332.
- 42) Placek, J. H. (1992) Rethinking middle school physical education curriculum: an integrated, thematic approach. *Quest*, 44: 330-341.
- 43) Placek, J.H., Doolittle, S.A., Ratliffe, T.A., Dodds, P., Portman, P.A., and Pinkham, K.M. (1995) Teaching recruits' physical education backgrounds and beliefs about purposes for their subject matter. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14 : 246-261.
- 44) 佐伯聰夫 (1992) 21世紀の体育教師像. *体育科教育*, 40 (6) : 14-17.
- 45) 佐藤学 (1997) 教師というアポリアー反省的实践へー. 世織書房: 神奈川.
- 46) 佐藤幹男 (2002) 教師としての力量を高める. 日本教師教育学会編 教師として生きる一教師の力量形成とその支援を考える一. 学文社: 東京, pp.81-94.
- 47) 澤本和子・田中美也子 (1999) 教師の成長とネットワーク. 藤岡完治・澤本和子編 授業で成長する教師. ぎょうせい: 東京, pp.127-137.
- 48) 沢田和明 (2001) 体育教師論—体育教師はどのように作られ、利用されてきたか—. 杉本厚夫編 体育教育を学ぶ人のために. 世界思想社: 京都, pp.204-219.
- 49) Schon, D. (1983) *The reflective practitioner : How professional think in action*. Basic Books : New York.
- 50) シーデントップ: 前川峯雄監訳・高橋健夫訳 (1981) 楽しい体育の創造. 大修館書店: 東京, pp.90-91.
- 51) Siedentop, D. and Eldar, E. (1989) Expertise, experience, and effectiveness. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8 : 254-260.
- 52) Siedentop, D. and O'Sullivan, M. (1992) Preface. *Quest*, 44 : 285-286.
- 53) Siedentop, D. and Locke, L. (1997) Making a difference for physical education : what professors and practitioners must build together. *Journal of physical education, Recreation and Dance*, 68 (4) : 25-33.
- 54) Siedentop, D., Doutis, P., Tsangaridou, N., Ward, P., and Rauschenbach, J. (1994) Don't sweat gym! An analysis of curriculum and instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13 : 375-394.
- 55) Siedentop, D. and Tannehill, D. (Eds.) (2000) *Developing teaching skills in physical education* (4th ed.) Mayfield : Mountain View.
- 56) 杉本厚夫 (1989) 体育教師の社会的アンビバランス. *京都体育学研究*, 4 : 1-11.
- 57) 鈴木秀人 (1995) 「教育技術法則化運動」に見られる体育の授業づくりについての検討 : 過去の体育授業論との関係性に関する検討を中心に. *体育学研究*, 40 : 221-233.
- 58) 鈴木和弘 (2010) 第3章 保健体育教師に求められる仕事とは, 3 運動部活動の指導. 杉山重利, 佐藤豊, 園山和夫編著 めざそう. 保健体育教師. 朝日出版社: 東京, pp. 107-129.
- 59) 高橋健夫 (1996) 今こそ問われる体育教師の専門性. *体育科教育*, 44 (3) : 21-24.
- 60) 高橋健夫 (2008) 教育改革でこれまでの体育はこう変わらねばならない. *体育科教育*, 56 (5) : 14-18.
- 61) 高橋健夫 (2010) 学習指導要領の基本方針と体育授業. *中学保健体育科ニュース*, 3 (1) : 2-7.
- 62) 谷口勇一 (2003) 大分県内高等学校運動部活動顧問教師の指導意識に関する調査研究. *大分大学教育福祉科学部研究紀要*, 25 (2) : 305-317.

- 63) Templin, T., Sparkes, A., Grant, B., and Schempp, P. (1994) Matching the self : the paradoxical case and life history of a late career teacher/coach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13 : 274-294.
- 64) 徳永敏文・山下立次 (2000) 中学校運動部活動に関する調査：運動部顧問教師における体育教師とその他の教師との比較研究. 研究集録 (岡山大学教育学部), 115 : 87-99.
- 65) Wright, S.C. (2001) The socialization of Singaporean physical educators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20 : 207-226.

(平成24年9月12日受付)
(平成24年11月28日受理)