

体育授業における技術的実践の問題性

森 勇示* 児玉英華** 服部友紀** 青山裕美**

*保健体育講座

**愛知教育大学大学院生

A Problematic Characteristic of Technical Practice in Physical Education Class

Yuji MORI*, Eika KODAMA**, Yuki HATTORI** and Yumi AOYAMA**

*Department of Health and Physical Education, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

**Graduate Student, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

1. 問題と目的

今日、「指導力」「授業力」「教師力」などの言葉が種々の情報媒体に散見するようになり、教師の力量に関する語が注目されている。この背景の一つには、「指導力不足教員」の問題がある。文部科学省は「指導力不足教員」に関係する人事管理調査を2000年から始めている。もう一つは、いわゆる「団塊の世代」の大量退職によりベテランのノウハウが職場から失われ、労働成果が減退するという懸念がある。これらはここ数年の中で問題となっているが、教師の力量は時代を超えて常に問われるべきものであると考える。

教師の力量に関する言葉の定義は曖昧だが、少なくとも指導に対して成果を発揮する「力」への期待がある。その「力」を定式化し、技術として求められるようになっていとも考えられる。教職は労働の一種であるから技術的実践でもある。技術なしでは教師の実践は成立しないだろう。しかし一方では、実践の対象が子どもであることから、技術的に処理する実践は教育にそぐわない点があるという指摘もある。それは教育のもつ不確定性や複合性を問題としている¹⁾。教師の実践をとりまく環境はすべて一定の条件でなく、子どもはみな異なり、ある実践に対して同じ成果に至るとは限らないというものである。これまで教師の実践における技術的合理性は模範的に目指すものとされてきた。だが、授業が成立しない、いわゆる「学級崩壊」が生じるクラス担任は、技術的に未熟な若年教師だけでなく熟練教師にもあるという。熟練教師がそれまで行ってきた方法が通用せず、技術的実践の見直しが迫られている状況にあるのかもしれない。

本稿ではこの教師の技術的実践について考える。そのためにまず、①技術的実践の特性を検討する。次に、②現職教師の視点が技術に偏向していないか事例から検討する。そして、③上記①と②から技術的実践の問題性を検討する。以上①②③を本稿の目的とする。

なお、ここでの技術的実践は体育授業で発揮される教師の技術を意味する。体育授業にした理由は、教師の実践が多岐にわたり、そのすべてに言及することは筆者の限界を超えてしまうと判断したからである。加えて、筆者が体育の教員養成と体育授業の改善を意図していることもあり、範囲を限定した。

2. 方 法

目的の①では、技術の定義、教授技術などの言説から技術的実践の特性を考える。②では、授業VTRを視聴した現職教師が提出したフリーコメントを分類する。その中で技術的実践に言及するコメントを集約し、これを検討する。③では、①と②の結果をふまえ、技術的実践の特性から示唆される可能性としての問題と体育授業の実践上の問題について指摘する。

3. 技術的実践の特性

技術の一般的な定義には、武谷の「人間実践における客観的法則性の意識的適用」²⁾や、三枝の「人間の実践的生産における客観的な規則による形成の判断力の過程」などがある³⁾。西之園はこれを教育の技術に当てはめて考え、「教育の実践的活動における客観的な規則（明示的でなくとも）による行動あるいは形成の判断力過程」と定義した⁴⁾。以上の定義から技術の客観性が共通している。

技術に客観性があるのであれば、それは他者へ伝達

される可能性をもつ。向山は1980年代に「教育技術法則化運動」を提起した。これは教師が実践で用いた方法的条件を定式化し、教師間で共有しようというものである⁵⁾。これとは別に、先輩教師の指導技術を「盗む」とか「真似をする」などの表現から技術の伝達可能性が示唆される。これは徒弟制の中で職人の技術が受け継がれていくことと同様に考えられる。

このような技術は代々受け継がれてきたものだろうか。少なくとも初代には継承がない。体育の実践を多く著述として残した教師高田典衛は、教師には「定石(定跡)」と似たような授業の技術があり、それは「人間臭い方法技術」と述べてい⁶⁾。吉崎は授業を進める技術として個々の教師に定型化された授業のパターンがあることを見出し、これを「授業ルーチン」と呼んだ⁷⁾。高田、吉崎両者の考えでは技術には教師の固有性も含まれる。

シーデントップが紹介した体育の教授技術には「授業ルーチン」と同様の「マネジメント技術」や「しつけの技術」⁸⁾がある。ともに授業を円滑に運営する技術であり、教師と子どもとの間で約束された授業における行動様式である。すなわち、それは一定期間採用される。ここに技術の再現性も含まれる。

それでも恒常的な再現性はないものと考えられる。なぜなら、子どもは毎年同じではなく、技術を行使する教師の条件も異なるからである。阪田の言う体育の教授技術は教材解釈が基盤となり「即座に対応する力」「個別的な事実に対応する力」を発揮するものである⁹⁾。これは学習指導で成果を出す技術であり、「即座」「個別」という点で技術の融通性が窺われる。

以上のように技術には客観性、伝達可能性、固有性、再現性、融通性が含まれることが考えられる。では、これらの特性はどのような関係にあるか。一般的に二者の集合には独立・結合の関係が考えられる。独立した関係にある技術は相まみえない二面性を示し、結合した関係には重なり合う複合性がある。

客観性を有する技術は伝達可能性もともなう。一方、技術の固有性は教師個々のものであり、それを披露することはできたとしても伝達はできない。すなわち、客観性と伝達可能性は結合し、固有性とは独立した関係にある。また、固有性は教師個々の判断を要するので融通性にもなる。ここで固有性と融通性は結合する。融通性はその時々に対応する技術の特性であるので再現性はない。しかし、固有性は同じ教師が同じような状況で発揮する技術の特性であれば、そこに再現性がある。

以上の関係をまとめると図1のように表すことができる。

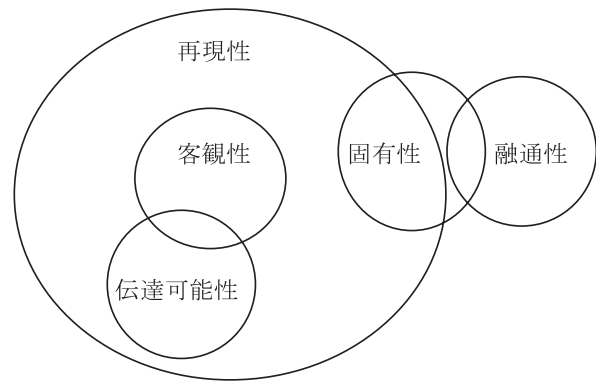


図1 技術的実践の特性

上図の特性を教師が有する場合、それはどこからもたらされるのであろうか。これには自己か他者か二つのルートが考えられる。自己のルートは経験による学習であり、他者からのルートは積極的に受容であり、消極的には感化になるであろう。

Kolb (1984) によれば、経験による学習は四つのプロセスを経て知識として自己に内面化される。四つのプロセスとは、「具体的経験」「内省的観察」「抽象的概念化」「積極的試行」である¹⁰⁾。これらが自省的に教師個人の内部で循環し定式化されたものが技術になると考えられる。「抽象的概念化」は独断的であるほど固有性を助長し、「積極的試行」が多くなるほど融通性は増すであろう。

他者からの受容は直接的には技術の模倣や試行である。感化はKolbの「内省的観察」と「抽象的概念化」の過程に影響することと考えられる。

Pickle (1985) は教師発達について、職務行為・個人特性・内的思考の三つの次元で考察した。

この考えでは職務行為の初期に技術的実践が中心になり、やがて哲学的・科学的実践に至ることで教師の専門性を確立する¹¹⁾。ここでの技術的実践は教室のしつけのための規範か「How to」である。Olson&Osborne (1991) は教師の観察やインタビュー、日記の分析から初任教師の成長に関わる要因を構造化した¹²⁾。その中核的課題は「統制」にある。これはPickleのいう教室のしつけや「How to」と同じである。これら技術的実践は教室のしつけであれば授業運営の技術であり、「How to」には授業運営の他に学習指導の方法技術も含むだろう。前者は授業を成立させるための技術であり、後者は授業の成果を生じさせる技術になる。

以上のことから、技術的実践は自己の経験と他者からの影響により複合的な特性を有し、授業運営と学習指導に機能するものと考えられることができる。

4. 技術的実践への視点

教師は体育授業のどこを見ているか。授業VTRを視聴した現職教師のフリーコメントを集約し、その内

表1 フリーコメント収集の概要

対象の授業 VTR	T市小学校3年生 基本の運動（マットを用いた運動）
視聴した教師	愛知県10年経験者研修受講者 小学校教師7名 中学校教師5名
フリーコメントの記述	カード（20mm×75mm）1枚に1コメントを書く 授業を見て思ったことを自由に書く

表2 カテゴリーの定義と事例

カテゴリー	定 義	事 例
教師行動	授業における教師の言動。 説明・助言・激励など。または観察・巡回・補助など。	具体的なほめ言葉があまりない。 教師が後転を見せるだけで次に動いてしまった。 まとめの時にうまくできていた子を取り上げるとよい。
生徒行動	授業中の子どもの行動。 運動や学習の状況。待機や準備・片付けなど。	サーキット中走って移動する子が多く、意欲的。 倒立で顔が地面を向いていない。 人を見れる位置に子どもがいない。
準備計画	授業で準備・計画された事・物。教具・場や時間配分、約束事など。	学習カードがとてもしっかり作ってある。 運動量が多い。あれだけやれたら体力がつく。 速い音楽の中で、友だちを見る余裕はあるのか
目標内容	授業の目標や内容に関すること。指導目標・学習目標や実施プログラムなど。	この授業のめあては何か。 技の難易度よりも完成したかどうかを小学生にどこまで聞くか。

容から考えてみたい。フリーコメントは平成20年度愛知県教員研修「10年経験者研修」の講習で提出されたものである。コメントは、授業VTRを1単位時間（45分）視聴し、その最中に配布されたカード（1人10枚程度）に記述するものである。受講者には「授業を見て自由に思ったことを書いて下さい。」と説明した。また後の分類上の制約から1カードに複数コメントを記載しないことと、言及対象がわかるように主部と述部からなる単文形式になるように依頼した。フリーコメント収集の概要は表1の通りである。

フリーコメントは109件集まった。これを筆者と体育を専攻する大学院生3名で分類した。分類は、初め一般的な授業の分類を四つのカテゴリー（「教師行動」「生徒行動」「準備計画」「目標内容」）を用いて行った。四つのカテゴリーは教育学などで用いられる授業観察カテゴリーを参考にした。各カテゴリーの定義と事例を表2に示す。

次いで、この中から技術的実践について言及していると解釈されるコメントを抽出し、授業の運営技術と学習指導の技術に分類した。授業の運営技術は授業の統制や効率化を意味するものであり、授業を円滑に進めるための技術である。学習指導の技術は体育の場合、運動の技術指導がその中心であり、他に子どもの認知的活動（記録・観察など）について指導するため発揮される。

以上、カテゴリーによる分類と技術的実践での分類結果を表3に示す。

表3 コメントの分類結果

カテゴリーによる分類		技術的実践での分類	
教師行動	16件(14.7%)	授業運営	48件(44.0%)
生徒行動	22件(20.2%)	学習指導	31件(28.4%)
準備計画	48件(44.0%)		
目標内容	23件(21.1%)		

n=109

一般的なカテゴリーによる分類結果では、授業の「準備計画」についてのコメントがもっとも多い。「準備計画」は授業の外観的な特徴である。「何をするのか」「どんな工夫をしたのか」などの点で実体的な内容である。これに「教師行動」「生徒行動」のコメントを合わせると全コメントの78.9%になる。「目標内容」を除く三つのカテゴリーが意味するものは、授業の現象的な場面についてのコメントである。それが全体の約8割を占めた。この理由には次のような可能性が考えられる。

まず、教師の授業を見る視点が外観的な点にあり、授業を批評する場合、現象的な特徴をとらえて判断する可能性がある。多忙な教師にとって実践を変える直接的・具体的な情報が欲せられ、実体的な場面に注目することとして考えられる。

次に、これとはまったく逆に、授業の前提となる理念や目標は周知のこととして理解し、改めて問うことをしない可能性もある。理念的な視点は実践の改善に即時的・直接的な答をもたらず、意識の中にはあ

でもあえて問わないのではないかと考えられる。

他に、VTR視聴に対するコメントなので、総評的なコメントはせず、VTR場面（現象）に特定して言及する可能性も考えられる。

「授業運営」と「学習指導」による分類結果では、「授業運営」に対するコメントが全体の44.0%となった。「授業運営」は授業を円滑に進める技術であり、統制や効率化を図る工夫である。統制や効率化は計画を遂行するために機能する。これらは授業が「成立する」「うまく進む」などの視点であり、教師初期の課題でもある。このコメントが多い理由として次のような可能性が考えられる。

教師の職務遂行のために、「授業運営」に最初に注目し、次いでそのための工夫（方法）が検討され、結果として学習成果（指導成果）が判断されるというような順序性が考えられる。また、体育が座学と異なる点でクラス集団を統制する必要がある、且つ運動をとともなう学習活動では、集散に時間を費やしたりするので効率化に注目する可能性も考えられる。

表3の結果をまとめると、本稿の対象となった現職教師の授業へのコメントは、現象的な内容と授業運営に関する内容が多かった。VTRを視聴すればそのコメントは場面描写に偏ることは予想されるが、これらはフリーコメントであり、制限を設けていない。制限のない条件からは視点の偏りも示唆される。その視点が現象的な場面や授業運営に偏るとすれば、授業の「目標内容」に批評が及びにくい。このことは、授業の方法的な改善は指摘しやすいが、内容的な改善は期待できないものと考えられる。

5. 技術的実践の問題性

5-1. 技術的実践の特性の問題

3項で検討した技術的実践の複合的特性は授業実践に対してどんな問題が含まれるか、その可能性を考えてみたい。

授業という営みはすべて一回性のもので再現性はない。同一の計画で実施した授業でも、子どもの反応は個別にあり客観的な法則は否定される。ある技術の適用がある子どもに対して効果をもたらしたとしても、他の子どもには同様の効果があるとは限らず、その点で客観性は蓋然性になろう。その技術と成果の関係が因果関係で結ばれるという保証はない。「概ねそうなる」という蓋然性を因果関係としてとらえることは短絡的な判断である。それは即興的な実践には機能するが、自説として固持すれば教師の認識は硬直する。経験の蓄積によって、ある技術の使用が概ね同様の結果をもたらすと、その技術は繰り返し使用され再現性をもつことになる。これは教師個々の経験から生じるので教師の固有性になる。固有性は例外に遭遇し、臨機

応変に対応できればそれは融通性になるが、客観性は例外に適合しない。客観性に固執すると実践は不適切になることが考えられる。不適切な実践が望まない成果を生んだとき、その原因を子どもに求める教師は実践を改善する視点をもてない。すなわち客観性への固執は教師の成長を阻む可能性をもつ。

技術の伝達は若年教師の実践を豊かにする。若年教師は経験則の量的な不足から技術を求める傾向にあることが推察される。すぐ使用できる直接的な技術は当面の課題に應える。その点で技術の伝達可能性は若年教師の成長に有意である。その反面、自分で課題を克服する経験を損なう。したがって、ここにも教師成長を阻む可能性がある。

以上のように技術的実践の複合的特性は有用にもなれば、過度には教師成長を阻むという問題性をもつものと考えられる。

5-2. 体育授業における技術的実践の問題

体育授業における技術的実践は教科の目標達成という視点で見るとどうか。

現行（1998年告示）の学習指導要領^{13) 14) 15)}の体育の目標のうち、「運動に親しむ資質や能力を育てる」という表記の部分で小・中・高等学校とも共通する。これは体育の目標が生涯体育・スポーツの理念に基づくことから、運動に対する好意的な態度形成を図る意味がある。「運動に親しむ資質や能力」とは運動に臨む態度や技能であり、これらが学習されることが教科の目標達成に必要である。運動に臨む態度は規範的態度と価値的態度に大別される¹⁶⁾。規範的態度はスポーツのルールやマナーに関連する態度であり、価値的態度は運動やスポーツに対する好き嫌いなどの感情的な態度である。ここでの技能は単に運動やスポーツの構成単位ではなく、運動やスポーツに親しむために必要な技能である¹⁷⁾。

子どもたちがこのような態度や技能を体育授業で学ぶために、技術的実践はどのように影響するだろうか。これを授業運営の技術と学習指導の技術に分けて考えてみたい。

体育授業で教師は子ども集団を組織し、「授業ルーチン」のようなパターンを指導することが多い。これは授業運営の技術的実践である。象徴的に見られる例として、集団行動や準備運動などの指導がある。それらは子どもの行動様式を整え、授業の効率や安全を確保することに機能する。しかし、この指導に過度な時間を費やし、それが教師の恫喝のもとに行われる場合¹⁸⁾、体育は子どもたちから忌避され目標に逆行する。外見上整った行動様式は規範的態度が備わったように思えるが、主体的な判断を伴わない行動は役割演技をしているだけという可能性もある。主体性がなく、子どもたちが忌避するような授業では体育への価値的態度は

損なわれるであろう。

フリーコメント（4項）には子どもたちの整然とした行動場面を称賛するものもあった。授業が円滑に進行すると、良い授業のように思われる。しかし、そこには態度形成という目標の観点を損なうことも考えられるのである。授業運営の技術は授業の効率化や安全な授業の手段である。それらが目的化するとフーコーのいう「従順な身体」¹⁹⁾の育成にもなる。授業運営において技術的実践を先鋭化すると行動様式だけを整えるような体育授業になり、教育的な意味で子どもの自律を阻害するのである。

では、学習指導の技術はどうか。体育の学習指導は認知的学習だけでなく運動の技術指導にその固有性がある。運動の技術指導では子どもが実際に運動を実践したり、観察したりして「できる」「わかる」ことを目指すものである。そこで技能が習熟し自動化²⁰⁾して「できる」になり、それに伴う内的な認識の自覚や関連する知識を獲得して「わかる」となる。すなわち、「できる」「わかる」ために学習指導の技術は用いられる。その方法をしばしば「教師の手立て」とよぶ。「教師の手立て」は意図的な指導や計画的に準備した教具（学習カードや補助具など）などに代表される。

意図的な指導で子どもに操作的に介入することは技術的実践になる。例えば、球技の指導で「女子がシュートを決めたら得点を2倍にする。」とか「負けてもいいからこの戦術を使いなさい。」など意図的に特定の技能を出現させようとする。しかし、その指導は合理性を欠き、認知的な判断の学習が損なわれる。

他に、準備した教具の使用にこだわるあまり学習成果を損なう場面を見る。例えば、学習カードの記述時間を確保することで運動時間が不足し、技能習熟に不利に働くケースが見られる。本来、学習を支援する教具が学習機会を奪ったり、ひいては子どもの意欲を奪ったりすることにもなるのである。

授業運営の技術、学習指導の技術は必要であり、教師はそれを欲するであろう。授業運営の技術で子どもは計画された学習行動をとり、効率よく授業が進行することで教師は満足するかもしれない。体育は座学と異なり、子どもたちが座ったまま運動しなければ授業は成立しない。だが、運動だけでは学習と言えず、学習指導の技術が次に求められる。そこに普遍的な方法の成果を期待し、ある成功的な事例を法則のように考えてしまうこともある。しかし、成功的な事例は、その教師その子どもの間での事例に過ぎず、やがて法則性は失われる。

体育の領域・内容は運動種目とゆるやかな系統性・段階が示されているだけである。教師の自由裁量が他教科に比べて多く、創造的な授業が期待される。その出現は教科の発展でもある。成功的な技術的実践が理想像のようになると体育は画一的に収斂し、創造的授

業の出現を阻むであろう。成功的な事例はしばしば技術的に流布し、この問題性は気づかれにくくなるのである。

6. ま と め

本稿では技術的実践の特性について考察した。技術の特性からは客観性や伝達可能性が見出されるが、教師の実践には教師個々の固有性や融通性も考えられる。したがって技術的実践の特性は教師間に伝達、共有される共通性と個別教師の伝達も共有もされない二面性がある。そのため、授業を成立させるような技術的実践は教師初期の課題になり、これらが伝達・共有されるべきであると言えるが、そこに固執し留まると教師成長を阻むという問題性が生じる。

教師が授業を見る視点は、しばしば技術的実践に及ぶ。その批評コメントでは授業の統制や効率化を称賛し、それを根拠に授業の良否を判断しているものもある。統制や効率化をもくろむいわゆる「教師の手立て」に注目すると授業の方法的な評価はできるが、学習内容の適否を問う授業の内容的な評価は欠落し、教科の発展を損なう。

体育のように運動学習をする実技教科では、初期の段階で授業成立に挫折した経験をもつ教師が多いのではないだろうか。そのため授業の統制や効率化を求め、当面は技術的実践に向かうものと考えられる。技術的実践は道具的操作としての性質をもち、子どもへの操作的介入は学習の主体を失う没人格的な営みに至る可能性がある。学習の主体を失うことは、外在的な価値の付与による態度形成をもたらし、結果として教科の目標に達しない。以上のように、技術的実践には教師成長の阻害、教科の発展の阻害、教科目標との不台致という問題性がある。この問題を克服するには方法に満足しない教師の自省的態度と授業を発展させる創造的実践の奨励になると考える。

7. 注及び文献

- 1) 佐藤学（1997）「教師というアポリア」世織書房 pp.135-168
- 2) 武谷三男（1968）「弁証法の諸問題」（頸草書房）pp.137-141
- 3) 三枝博音（1966）「技術の哲学」（第11刷）（岩波書店）pp.278-294
- 4) 西之園晴夫編（1990）「教育工学実践にとりくむ力量」（ぎょうせい）pp.15-17
- 5) 向山洋一（1984）「子供を動かす法則と応用」（明治図書）pp.1-24
- 6) 高田典衛（1984）「よい体育授業の技法」（大修館書店）まえがき
- 7) 吉崎静夫（1997）「デザイナーとしての教師アクターとしての教師」（金子書房）pp.24-26
- 8) D, シーデントップ（1988）「体育の教授技術」高橋健夫ら訳（大修館書店）pp.89-170

- 9) 阪田尚彦 (1990) 「体育の授業と教授技術」 (大修館書店) pp.131-164
- 10) Kolb, A (1984) *Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development* (Prentice Hall)
- 11) Pickle, J "Toward Teacher Maturity", *Journal of Teacher Education*, vol.36.No4.
- 12) Olson, M.R.&Osborne, J.W. (1991) *Learnig to teach: The first year. Teaching and Teacher Education*, 7, 331-343.
- 13) 文部省 (1999) 小学校学習指導要領解説書体育編
- 14) 文部省 (1999) 中学校学習指導要領解説書保健体育編
- 15) 文部省 (1999) 高等学校学習指導要領解説書保健体育編
- 16) 「規範的態度」「価値的態度」という表現は次期学習指導要領 (2008年) 編成に関連する中央教育審議会の体育の教育課程編成に関わる「健やかな体を育む教育の在り方に関する専門部会」の中で使用された。現行の学習指導要領に直接的表記はないが、「仲間と仲良く運動する」規範的態度や「運動の楽しさに触れる」価値的態度がその趣旨として反映されている。
- 17) 国立教育政策研究所 (2002) 「評価規準の作成, 評価方法の工夫改善のための参考資料」の「技能」の評価規準に「運動の楽しさや喜びを味わうために必要な技能」と示されている。
- 18) 筆者が指導する学生の体育授業の回想の中に「1ヶ月も集団行動やラジオ体操をさせられた。」「体育の先生の怒鳴り声が恐かったことを思い出す。」などの感想を多く聞く。
- 19) M. フーコー著, 田村俣訳 (1977) 「監獄の誕生」 (新潮社)
- 20) 運動を遂行する際に個々の動きを意識することなしに、一連の動作ができること。知覚過程の情報処理を経ないで技術を発揮することを運動の「自動化」という。(グロッサー／ノイマー著, 朝岡正雄ら訳 (1995) 「スポーツ技術のトレーニング」 (大修館書店) pp.69-72を参考)

(2008年9月17日受理)