教師の省察研究とそれが体育教師教育に与える示唆

Teacher Reflection Research and Its Implications for Physical Education Teacher Education

シンボク・カン：Sinbok KANG

ソウル国立大学：Seoul National University

教師は、様々な情報源を利用しながら教え方を学んでいる。教師自身の実践は、教え方について学習するために有益な機会を提供してくれる。すなわち、教師は、教授行為について学習するために教えているといえる。不幸なことに、近年の体育の教授行為並びに教師教育を研究している研究者達は、教師自身が自らの実践を検討する能力を備えていることを無視してきた。教師達や教師達の教授行為は、もっぱら大学に勤務している教師達により観察、分析されてきた。そこでは、明らかに、教師達は発見された知見を応用する存在とみなされてきた。自らの教授行為を理解し、それを改善するために自らの実践を組織的に分析してきた教師は、まずいない。しかしながら、近年、教育関連の概念が開発されてきたことにより、教えることについて学習していく際には、研究成果を実践に応用する以上に、自分自身の教授経験を批判的に省察することが専門職としての実践改善により効果的であると報告されるようになってきた。近年では、学校並びに大学に勤務している教師達が自分自身の教授行為を自己省察する研究が、展開されるようになってきている。本論考では、教師の省察研究の起源、形式並びに中心点論点をレビューするとともに、それが体育教師教育に与える示唆について検討したい。

すぐれた教師は、自分自身の実践的力量を向上させたいと常に考えている。教師達は自分自身の教授能力を向上させたいと考えているし、自分の実践を変えていくために必要な適切な情報を熱心に収集している。教育研究者達、特に教授と教師

教育の研究者達は、一般にはそれを目的に研究を進めてきた。この点に関する研究論文は、過去40年間に教育並びに体育の領域で急速に公刊されるようになった(例えばSchempp, 1996; Silverman & Ennis, 1996)。それらは、学習指導にとって重要な指針を実践者に提供している。

確かに、この知識体が授業実践の改善に貢献してきたことを否定することはできない。しかし、自分自身の変化を自己観察できるように教師の省察能力を向上させることを基本に据えて、教授行為や教師教育を有意義に変化させていく試みは、実際にはなされてこなかった(Cochran-Smith & Lytle, 1993; Elliott, 1991)。研究論文は、教師達が積極的に研究成果を「応用」するように求めてきたのであり、自分自身の仕事について省察的に「質問する存在」になるように求めてきたわけではない。教師達は、実践改善の手がかりを大学研究者達に求めてきた。研究者達が処方箋を出し、教師達がそれを適用してきた。教師達は、教授・学習に関する知識体の創造者というよりは、むしろその消費者としての役割を演じてきたのである。省察的に問いかけることにより教授に関する知識体を産出する能力を教師が備えているとは、まず、みなされてこなかった(Lawson, 1990)。このような明確な役割分担が、教師の自分自身の実践に対する省察能力を貧困なものにしてきた(Smyth, 1991, 1995)。

しかし、過去10年間で教育研究者達は、教師もまた、教授行為に関する知識の積極的な創造者であると認識し始めた。教師は、体系的な問いかけ

を通して自分自身の実践を理解し、改善していくことができる研究者、あるいは省察的な実践者であると一層見なされるようになってきた。教師は、教授行為に必要な知識ベースを生み出す重要な実践者と見なされている。教師が研究者であることを支持する文献や教師が自分自身の実践を多様な観点から検討する経験的研究が、増えてきている (Cochran-Smitg & Lytle, 1993; Hollingsworth & Sockett, 1994)。

本論考の目的は、私が「教師の省察研究 (teacher reflection research)」と呼んでいる関連文献をレビューするとともに、それが体育教師教育に与える示唆を検討することにある。レビューは、6のセクションに分けられる。教師の省察 (teacher reflection) (TR) に関する操作概念が最初のセクションで提示される。その後、教師の省察研究の多様な側面を描き出す4つのセクションが続くことになる。これらのセクションでは、1) 教師の省察研究の勃興に影響を与えた理論研究の動向、2) 教師の認識の中心的課題、3) 多様な教師の省察研究の行い方、4) 体育教師教育への示唆が検討される。

1. 教師の省察研究：操作概念

教師の省察研究とは、教師が自分自身の実践を理解し、改善していくために多様な観点から行っている科学的な裏付けを伴った問いかけを指している。この定義に従えば、教師の省察には4つの側面が含まれることになる。すなわち、研究を進める主体、研究の焦点、加えられる問いかけの質並びに研究の目的である。これらの要素は互いに関連し合っている。しかし、論議を展開していくためには、個々の観点が区別される必要がある。

まず第1に、教師の省察研究で用いられる方法論は、本来的に科学的な裏付けを伴ったものである。すなわち、研究方法論の妥当性は、教室や学校の内外でのデータや情報の体系的な収集方法に依拠している。第2に、実際に研究を行い、それに責任をもつのは、教師自身である。ここでいう教師は、大学で勤務していることもあれば、学校で勤務している場合もある。学校で勤務している教師達は、必要な場合には、データの収集、分析に際して大学の教師達から援助を受けることもあ

る。また、その逆もある。第3に、教師の省察の焦点は、例えば、教材、カリキュラム開発、教師の専門職としてのアイデンティティ等をも包括した、教師が学校で日頃行っている仕事の多様な側面に向けられる。第4に、これらの側面について研究する目的は、教師にとっては、自分たちが行っていることを理解し、改善していくことにある。人に教える方法やその根拠は、教師が理解していくべき重要な要素である。教師の省察の目的は、単に教師の仕事について理解するだけではなくそれを改善していくことでもある。

II. 教師の省察研究の勃興に影響を与えたもの

過去20年に数多く生み出された教育関連の概念が、教師の省察プログラムの隆盛を支えている。それらの中でも積極的な質問者 (active inquirers) という見解の中核を構成する重要なアイデアが、研究者としての教師 (teacher as researcher) (Stenhouse, 1975)、省察する実践者 (reflective practitioner) (Schon, 1983) 並びに批判的教育学 (critical pedagogy) (Giroux, 1988) の3つである。これらのアイデアに共通するテーマは、「省察する質問者」並びに「研究者としての教師」というイメージである。このような観点からすれば、教師達は自分たちの教授行為を当たり前だとみなしてはいない。彼はまた、教授行為のすべてを知っていると主張しているわけでもない。教師達は、自分たちが実際に行っている教授行為が専門職の学習にとって重要な情報源になることを実感しているし、教授行為の過程を問題にすることができる。教師は、自分たちの教育的な行為を継続的かつ批判的に省察し続けながら、教授行為について学習していく。そのような学習が成立する際に教授行為が研究の対象とされることになる。また、教師は、自分自身がどのような教育学に依拠しているのかを問いかけることになる。大学勤務の研究者や管理職ではなく、教師達自身が、事態改善の推進者になっていく。改善の契機は、むしろ、科学的な研究の知見の応用のされ方というよりも、教育実践そのものの中に潜んでいると同時に、実践の外部で生み出されることになる (Kang, 1994)。

1. 省察者としての教師

「研究者としての教師」という考え方を紹介した人物は、一般には、Lawrence Stenhouse (1975)だとみなされている。Stenhouse (1975) は、教師は研究されるために働くべきであるのみならず、教師自身によって研究されなければならないと指摘したのであった。「幅広い素養を備えたプロフェッショナル (extended professional)」としての教師は、「自己研鑽を通して自立的に自己発展していく専門職としての資質」(Stenhouse, 1975, p.144)を備えていなければならない。Stenhouse によれば、この資質は、体系的に問いかけることや自分自身の教授行為について研究するために必要な技能を基礎として、また、それを獲得しようとし続けることにより向上し得るという。教師の実践を向上させていくには、自分たちの教授行為に対する「研究的姿勢」を持たなければならないと Stenhouse は示唆している。研究的姿勢とは、「自分自身の実践を批判的かつ体系的に検討する姿勢」(Stenhouse, 1975 p.156)を意味している。研究成果を踏まえて教授行為を営むことにより教師は、自分自身が行う授業の中で何が起きているのかをよりよく理解できるようになる。このような考え方に立てば、教師は、自分の実践の質を改善できるように実践を構造化できることになる。

研究者としての教師という考え方は、アメリカ、オーストラリア並びにイギリスで過去 10 年程度の間にますます重要になってきている (Cochran & Smith, 1993; Elliott, 1990; Hollingsworth & Sockett, 1994; Almond, 1983)。一般の教育研究者達や教科の専門家の多くがこの考え方を採択するとともに、自分たち自身の目的に応じてそれを洗練させている。

2. 省察的な実践者

「省察的な実践者 (the reflective practitioner)」という考えは、Donald Schon (1983, 1987) の著作に端を発している。Schon は、専門職分野の知識の妥当性が問われていると指摘した。このような危機が生み出された原因は、適切な「実践の認識論」を構成する概念に誤ったものが含まれていたことにある。現在に至るまで Schon は、我々の専門職の実践を支配している主たる認識論は、「技術合

理性 (Technical Rationality)」であり続けたと指摘している。その技術合理性のモデルに従えば、専門職の活動とは科学的に裏付けられた理論と技術を実践上の問題解決に向けて効果的に適用することを意味している。しかし、このモデルでは、理論と実践が切り離されており、研究者や理論家は何が問題かを明らかにし、その解決策を提供する権威とみなされると Schon は指摘している。実践者は、せいぜい周辺的位置づけを与えられるに過ぎないというのである。その結果、実践者が担っている知識の情報源という存在意義は無視されるとともに、実践は単に技術的なものだみなされてしまう。Schon は、これに代わり、専門職に関連した知識生産時における実践家や実践の役割を高く評価する実践の認識論を提案したのであった。彼は、それを「行動しながら省察すること (Reflection-in-Action)」と呼んでいる。

行動しながら実践するというモデル内では理論と実践は不可分である、と Schon は指摘している。専門職に関連した知識は、脈絡から切り離されたバラバラの思考から生み出されるのではなく、「状況との対話 (conversations with the situation)」を通して生み出されていく。私たちは、自分の実践を振り返ることにより実践の改善に必要な知識や技能を習得していくと Schon は述べている。そこでは、知識の生産者と使用者という区別は存在しない。生産者が使用者であり、使用者が生産者である。行動しながら省察することを通して獲得された知識は、その形態や実態という点からみて、技術合理性に基づく知識とは異なっている。それは実践に適用されるべきものではない。それは、実践を変革するために実践内に組み込まれているのである。

教授行為と教育研究の関係は、技術合理性という考え方に規定されてきた (Kang, 1994; Lawson, 1990; Smyth, 1991)。そこでは、科学的な研究から得られた知見が実践に適用された場合にのみ実践が変化すると考えられている。研究者は教師が知るべき諸原理を一般化することを期待されているのであり、教師は自分自身の教授行為をより豊かなものにするためにそれら諸原理を応用すると考えられている。しかし、Schon の提案は、教師達がより自分自身の実践に省察的になるとともに教

授行為に必要な知識生産により積極的に関与する道を開いたのであった。省察的な実践者という考え方は、しかし、体育にはまだ、それほど広く受け入れられてはいない (Tsangaridou & Siedentop, 1995)。

3. 批判的教育学

伝統を社会的に再構成しようとしている教育理論家や教育研究家達は、「インテリとしての教師 (teacher as intellectual)」(Giroux, 1988) という言葉を用いている。従来の教育実践では、教師は、予め設定された目標実現に主として関与する「技術者 (technocrats)」であった。技術者としての教師が発揮している機能は、教師教育 (teacher education and schooling) への技術者のアプローチを強調する道具的合理主義 (instrumental rationality) に基づき観察されている。この技術者的教育学の特徴の1つとして、実践上で生じる諸問題に対する批判的意識を実践の遂行から切り離したり、低く評価していることを指摘できる。教師は実践者であり、研究者は思考する人たちだと考えられているのである。

他方で、インテリとして振る舞っている教師達は、「学校を権力と管理の問題が密接に関連し合っている経済的、文化的、社会的な場」(Giroux, 1988, p.126) とみなしている。彼らは、学校が単なる知識伝達場でなく、競争の場であることを知っている。社会内で生じている不平等や不正は、意識的に、あるいは無意識的に日々学校内で展開されている実践によって再生産されている。インテリとしての教師は、エンパワー教育学 (empowering pedagogy) (Fernandez-Balboa, 1997; Shor, 1992) を行使することで学校やより広範な社会を規定している諸条件をより人間的なものや、真に人間的なものに変えていくことができるという。

批判的行動研究は、インテリとしての教師達は自分自身の教育実践の実態を明らかにしたいと考えているという指摘から示唆を受けた研究である (Gore & Zeichner, 1995; Tripp, 1990)。この研究は、劣悪な教育条件が産出されたり、減少する過程を理解することによりそれを減少させたり、除去したいという解放的関心により展開されている。そ

れは、「社会的正義の実現を目指すクラス担任教師が批判的教育学を踏まえた戦略的行動をどのように展開しているのかを明らかにする研究」(Tripp, 1990, p.161) と定義されている。大学や学校に勤務し、批判的教育学を実践している教師達は、自分自身や他人の批判的意識を覚醒させるために、この方法を自分たちの教育実践の実態解明に向けて積極的に適用し始めている。Richard Tinning (1992a, 1992b) は、批判的アクション・リサーチの提唱者の中心的存在である。彼は、様々なアタイプのクション・リサーチの存在を認めた上で、教師と生徒双方に本物の教育経験 (authentic educational experiences) を保証していくためには、批判的形態が最も適切であると指摘している。

II. 教師の省察研究の形態

一般に、教師が行う研究は、教授行為や教師教育に関する研究内では「二流品」だと見なされてきた。しかし、教師の省察研究は、実に多様な方法で展開可能である。Cochran-Smith and Lytle (1993) は、様々な教師研究を識別する有益な分類論を提案している。教師研究 (あるいは、教師の省察に限っても) には、少なくとも4つのタイプが存在するという。ジャーナル、口述の聞き取り、教室/学校研究並びにエッセーである。これら4つのタイプは、さらに、経験的なものと概念的なものの2つに大別できる。教師の省察に関する経験的研究では、教師の勤務校や教室でのデータ収集、その分析、解釈という手続きが取られている。このデータには、ジャーナル、口述の聞き取り、並びに教室/学校研究が含まれている。教師の省察に対する概念研究では、教師の記したエッセーが用いられる。そこでは、自分自身の学校生活や学校での労働に対する理論的検討が進められている。

1. ジャーナル

ジャーナルは、学校生活に関する個人的経験を記した文書資料である。それは、教師が教室で観察したことを記録し、自分自身の経験を分析し、長年かけて自分自身の実践を省察、解釈してきた記録である。(ジャーナルは、) 教師に自分自身の経験を時間をかけて再現、分析、評価する方法を提供してくれる (Cochran-Smith and Lytle, 1993,

p.26)。

研究のために記されるジャーナルは、事実、手続き並びに相互作用を記録し、それらの解釈を記録するために用いられる。一般的な質問事項が、研究前に設定されることになる。設問は、研究の進展に伴い変更可能である。情報が収集され、分析されると、新たな研究の方向や疑問が生じてくる。例えば、「私は何を、どのようにしているのか」、「なぜ、この方法を用いているのか」等の疑問である。教師の記したジャーナルは、観察と分析が独自の形で組み合わせられている。そのため、それに目を通せば、より幅広い問題や現象と関連させながら彼らの経験を理解することができる (Holly, 1989)。

2. 口述の聞き取り

口述の聞き取りとは、個々の教師の経験を特定の問題や、教育的概念、(生徒の記したもののも含めた) テキスト並びに生徒に関するその他のデータを2人以上の教師が共同して検討する手続きを指す (Cochran-Smith and Lytle, 1993, p.30)。上述の聞き取りは、通常言われる「教師の語り (teacher talk)」とは異なる。それは、理論仮説を踏まえたものであり、慎重な準備とデータ収集を必要とするものである。この口述の聞き取りの結果は、教師が共同して実施した分析結果を再検討できるように、慎重に記録されなければならない。

3. 教室での研究

教室での研究には、近年、「教師研究」と呼ばれているものの大部分が含まれる。それは、「観察、インタビュー並びに収集した記録を踏まえたデータを活用しながら、実践で生じる諸問題を教師が検討する」研究と定義されている (Cochran-Smith and Lytle, 1993, p.27)。教師達は、実践を取り巻く諸問題を理解するために、正式な方法論やそれに類似した方法論を用いている。アクション・リサーチは、教師の省察研究で最も幅広く用いられている研究方法である (Zeichner, 1994)。アクション・リサーチに加え、事例研究 (Marsick, 1990)、エスノグラフィー (Hitchcock & Hughes, 1989) 並びに組織的観察 (Hopkins, 1985) といった正式の研究方法論が用いられている。教師が自分自身の

実践に対する理解をより深める際には、「個人的な理論化 (personal theorizing)」 (Ross, Cornett, & McCutchen, 1992) といった非公式の方法論も用いられている。個人的な理論化とは、自分たちの実践内に組み込まれている教育の目的、知識の質、社会と教育の関係並びに教授と学習の本質に関する自分たちの信念やイメージを教師自身が明らかにしていく試みを指す。個人的な理論化は、体系的に進められる。しかし、それは、必ずしも事前に設定された手続きに従うものではない。

4. エッセー

エッセーは、教室と学校生活並びに／あるいは研究それ自体の仮説や特徴に対する教師の解釈を指す (Cochran-Smith and Lytle, 1993, p.27)。そこには、教師や生徒が教室で行っていることに関するデータの再収集と省察が含まれている。問いかける過程そのものが、教師のエッセーのテーマとなる。このようなエッセーは、教授・学習過程について教えたり、理解するために用いられている特殊な方法を他人に理解させるという機能を備えている。例えば、社会科の教師である Gurney (1989) は、自分自身の教授行為に対する見解が培われていく過程で生み出されたカリキュラム問題を解決する方法や教授・学習過程をより深く理解しようと研究に取り組むようになった理由を明晰な言葉で表現している。

III. 教師の省察の焦点

専門職としての教師の営む実践の次元の違いを識別する際には、Schwab (1973) の提案した「コモンプレイス (commonplaces)」という概念を用いることが有効だと考えられる。この概念には、教師、生徒、対象並びに学習環境が包括されている。コモンプレイスは、教授の本質的要素に目を向けさせるものである。コモンプレイスの全体像はデータを収集、解釈する過程で明らかになってくる。しかし、教授行為の特定の側面のみに限定した研究のみを分類するというのでは、発想が貧困であろう。

1. 教師に関する研究

教師の省察研究は、教師の生活並びに専門職と

してのアイデンティティを研究対象としてきた。教師達は、学校や教室で起こっている出来事を省察することを通して、自分が教育者であることを常に再確認してきた。教師の生活と関連させながら、教師達が考え、感じ、反応している事柄の意味が、検討されている。このような自己探求は、通常、どちらかといえば、ジャーナルやエッセーといった非公式な方法を用いて試みられている (Branscombe, Goswami & Schwartz, 1992; Edge & Richards, 1993)。中学校の英語教師である Michéy Harris (1993) は、20年間ジャーナルを記してきた。彼女は、自分自身の考えを整理し、自分の専門職とは何かについて吟味するためにジャーナルを書き始めた。そこには、教師として初めて教室に足を踏み入れた時の興奮、教師が行ったストライキに対する彼女のフラストレーション並びにその帰結としての教師としてのモラルの喪失、教授に関するアカデミックではない深刻な問題から引き起こされるジレンマについて熟慮されている。これらすべてが、教師であることの意味、すなわち教師としての生活について彼女が学習したり、再学習することを可能にしてきた。

2. 生徒に関する研究

大部分の教師は、生徒が好きで教師になっている。教師達は、しばしば、生徒達の行動やその振る舞い方に引きつけられている。教師達の主たる関心は、生徒が何を感じ、何を考えているのかに置かれている。教師達は、生徒をより深く理解したいと考えている。生徒をより深く理解し、彼らとより有意義な相互作用を営むために省察する教師達も存在する。

国語教師である Rhoda Kanevsky (1993) は、他の教師と共に、学業成績の振るわない Janean を対象とした聞き取り調査を行っている。Kanevsky は、Janean の学習への取組み方を理解しようと試みるとともに、彼女の学業成績を向上させる方法を提案しようと試みた。Kanevsky は、「記述的レビュー (descriptive review)」と呼ばれる特殊な方法を用い、ミーティングで他の教師と共有できる情報を収集した。以下の発問は、彼女が Janean についてレビューする際に頭の中で考えていたものである。「他のこども達と上手に一緒に過ごせ

るようにするためにどのように支援できるのか」、「より一層自立できるようにするためにどのように支援できるのか」、「Janean の学力向上策に関して私は、彼女を教えている教師や学校のコミュニティに対して何を助言ができるのか。」このようなレビューを通して Kanevsky は、Janean が「世界に意味を与えるための自分なりの方法を見つけようと試みている、全体としてユニークな人物である」(Kanevsky, 1993, p.152) ことがよりよく理解できるようになった。

3. 教材に関する研究

教師研究者達は、教材の本質と教材を教える過程を明らかにしようと試みてきた。「特定の内容を教える過程とはどのようなものか」「生徒にとってより意味ある形である内容を教えるにはどのような方法が存在するのか」といった点が検討されてきた。例えば、Ball (1992) は、彼女自身が数学を教育実習生 (pre-service teacher) に教えた事例研究で、数学の概念が数学の教授・学習の概念を再吟味するために使用される過程を検討している。彼女は、教材の学習時に実習生が得る「経験」を支援するために「交換 (permutations)」を話題に取り上げている。実習生の反応を観察し、自分自身が教室で得た経験を振り返ることを通して彼女は、例えば、交換のように、内容について知ることは単に内容を記憶する以上のものであると実習生達が実感し始めると同時に、教材を知ることが教授行為に対してもつ意味について再考し始めることに気付いた。彼女はまた、実習生を教育するためのコンテキストとしてある教科を活用することにより実習生がよりよい学習過程について再検討するようになるというメリットが存在していることを見抜いている。

Ball (1992) は、他の教科で実施された同様のプロジェクトの成果を検討することで興味深い知見が得られることを示唆している。教材理解の仕方やその具体的な指導方法を大学の研究者が確認する研究は、科学 (Featherstone & Feiman-Nemser, 1992)、数学 (Lambert, 1990)、社会 (Wilson, 1988) 並びに書写 (Mohr, 1987) といったアカデミックな教科で実施されている。体育に関して言えば、教材の理解度や教材の学習指導過程に関する研究

は、学校に勤務している教師によっても、大学に勤務している教師によってもほとんど行われていない (Rovegno, 1992b; Schempp, Manross, Tan & Fincher, 1998)。

4. 学習環境に関する研究

学習環境とは、教師の教授行為を規定するコースの構造から教室のセッティング、学校環境、あるいは学校が位置している地域社会までを含めた教授行為が展開される場だと捉えられている。教師達自身が身に付けている教育学の構造やその社会的側面に焦点化した研究成果を通して、教師達は、教授、学習の表面下で生じている権力とコントロールについて理解することができる。教室内で起こっている活動やそこで得られる経験を批判的に省察することであぶり出される目に見えない問題が「潜んでいる」こともしばしばである (Carr & Kemmis, 1986)。

自分自身が担当した現職教師 (inservice teacher) 教育コースで実施した生徒の行動に関するアクション・リサーチの中で Stevenson (1991) は、生徒 (現職教師) の大部分がアクション・リサーチの技術的側面に目を向けてしまう理由やアクション・リサーチの政治的次元に言及しない理由を検討している。(例えば、要求された課題提出の締め切り日やコース合格に向けて評価されるといった) コースに内在している構造的強制は、教師達が学校内で学習指導上を進める際に直面する諸問題を反映している。このような強制は、生徒達が自分自身の課題に取り組む際にも機能しているにもかかわらず、生徒達にはそれが問題だと認識されていなかった。現職教師コースの目的が教師に自分自身の教授行為を上手に省察させることにあるというのであれば、生徒達が技術的次元と同時に、政治的、社会的次元にも目を向ける方法が適用されなければならないと Stevenson (1991) は結論づけている。

IV. 体育教師教育への示唆

教師の省察研究は、体育教師教育に携わる者達に対して、体育教師達の専門職としての実践を真に変革していくために必要な豊かな知見を提供してくれる。

第1に、体育教師は、知識や技能を積極的に生み出す人々であると思なされなければならないし、彼ら自身がそのように自覚しなければならない (Lawson, 1988; Kirk & Macdonald, 1998; Rovegno & Kirk, 1995)。体育教師達は、教師になる準備期間での教育や現職教師になって以降の教育を通して、効果的な教授行為を営むための情報源として教授行為に関する科学研究に依拠するよう、教え込まれてきた (Lawson, 1991; Siedentop, 1991)。しかし、体育教師達は研究成果を上手に実践に適用できずにきたのであり、そのために研究者と管理者双方から批判されてきた (Kang, 1994; Rothstein, 1973; Tannehill, Konczak & Zakraseck, 1987)。

第2に、体育授業中の教授行為は研究であると思なされなければならない。体育関連の知識の積極的創造者としての教師という指摘は、「研究者としての教師」(Aktin, 1992) という発想を暗黙の前提としている。教師の省察を通して生み出された知識や技能は、彼ら自身の教授行為を検討することによって生み出されている。その意味では、教師は、教えている際に、同時に、研究しているといえる。

第3に、体育教師教育プログラムは、教師達が将来、省察でき、それを続けられるようにしていくために必要な知識、技術並びに性向を保証していくものでなければならない (Graham, 1991; Kirk, 1986; Tinning, 1987; Tsangardou & Siedentop, 1995)。しかし、教職につく以前の教師達に知識の創造者としての自分自身や、さらには教授行為を研究者の観点から振り返る能力や性向を培っていくことは、容易ではない。その原因の一部は、徒弟的な方法で観察 (apprenticeship-of-observation) を続けていることに求めることができる。

第4に、現職の体育教師を観察し、助言を与える際には、効果的に教授行為を営むために必要な技術習得の重要性と同様に、教師の「個人的な理論 (personal theories)」並びにそのような理論を自ら構築していく能力育成を重視すべきである (Smyth, 1991)。教授行為は、1つの情報源のみに頼っていては改善できない。第三者である監督者と組織的観察技術を用いて得られる情報、さらには効果的な教授行為に関する研究成果を踏まえた処方箋によってそれが可能になる。

第5に、教師の省察を妨げている障害を除去する方法が開発されなければならない (Dodds, 1995; Grimmett, 1996; Zeichner, 1994)。スポーツ教育学者と体育教師達は、教師自身が省察できるように配慮すべきであり、教師達の省察過程を促進するように努力しなければならない。

第6の、そして最後の点は、体育教師達が省察できるようにするためにスポーツ教育学者と体育教師双方が、体育研究者のコミュニティを結成しなければならないことがあげられる。彼らはまた、そのようなコミュニティが健全かつ生産的に成長していけるような社会的、文化的環境を生み出していかなければならない。

V. 要約並びに結論

過去40年間にわたり体育教師と研究者達は、体育の授業中に営まれる教授行為改善に向けて格闘してきた。この過程では、大学で勤務する研究者達が生み出した研究成果が教授行為改善のための知識の源だと考えられてきた。体育教師達は、それを上手に応用する人々だと考えられてきた。しかし、研究者としての教師、インテリとしての教師、省察的实践者としての教師といった教師観は、教師の役割に対するこのような技術者論的見解を否定している。このような観点からすれば、教師は、良質の教授行為を営むために必要な知識の生産者と見なされることになる。教師自身が、専門職としての自分たち自身の実践の研究者として見なされることになる。

本論文の目的は、近年、教師研究と称して行われるようになってきた研究で用いられている概念並びにその実証的な成果をレビューすることにあった。教師の省察研究の特徴は、操作概念が生み出されていることにあった。ここでは、この研究プログラムの中心的課題、形式並びに問題点についても言及した。最後には、教師の省察研究が体育教師教育に与える示唆について検討した。

教授行為や学校生活を変えていくのは、大学に勤務している研究者や管理者ではなく、まずは自分たち自身である。体育教師達は、まずはこのことを自覚すべきである。有能な変革者になるために体育教師は、自己の実践を省察的に検討することを通して専門職分野を自主的に発展させていく

能力を向上させていかなければならない。教師の省察研究は、自己の実践を省察的に検討していく際の有効な手がかりを与えてくれる。体育教師達は、自分自身の教授行為を批判的に省察し、分析することを通して、体育実践が学校生活により効果的な影響を与える方法を自分たち自身で見出すことができるようになる。結局、ソクラテスが指摘したように、セルフチェックされることの無い教授行為は、ほとんど意味がないといえるのである。

引用・参考文献

- Almond, L. (1983). Research-based teaching in games. In J. Evans (Ed.), *Physical education, sport, and schooling: Studies in the sociology of physical education* (pp. 155-166). Lewes, UK: Falmer.
- Almond, L. (1986). Action research: The challenge to improve professional practice. In R. Telama (Ed.), *Research in school physical education* (pp. 145-148). Finland: The Foundation for Promotion of Physical Culture and Health.
- Anderson, P., & Richardson, V. (1991). Staff development that empowers teachers' reflection and enhances instruction. *Language Arts*, 68 (3), 16-321.
- Atkin, M. (1992). Teaching as research: An essay. *Teaching and Teacher Education*, 8 (4), 318-390.
- Ball, D. L. (1992). The permutations project: Mathematics as a context for learning about teaching. In S. Feiman-Nemser & H. Featherstone (Eds.), *Exploring teaching: Reinventing an introductory course* (pp. 18-33). New York: Teachers College Press.
- Branscombe, A., Coswami, D., & Schwartz, J. (Eds.) (1992). *Students teaching, teachers learning*. Portsmouth, NH: Boyton/Cook, Heineman.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge, and action research*. London: Falmer.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1993). *Inside/outside: Teacher research and knowledge*. New York: Teachers College Press.
- Crum, B. (1995). The urgent need for reflective teaching in physical education. In C. Pare (Ed.),

- Better teaching in physical education? Think about it! (pp. 1-20). Proceedings of the international seminar on "Training of teachers in reflective practice of physical education. Trois-Rivieres, Quebec, Canada.
- Dodds, P. (1995). Reflective teacher education (RTE): Paradigm for professional growth or only smoke and mirrors? In C. Pare (Ed.), *Better teaching in physical education? Think about it!* (pp. 65-82). Proceedings of the international seminar on "Training of teachers in reflective practice of physical education. Trois-Rivieres, Quebec, Canada.
- Edge, J., & Richards, K. (Eds.) (1993). *Teachers develop teachers research: Papers on classroom research and teacher development*. Oxford: Heineman.
- Elliott, J. (1980). Implications of classroom research for professional development. In E. Hoyle & J. Megarry (Eds.), *Professional development of teachers: World yearbook of education 1980*. London: Kogan Page.
- Elliott, J. (1990). Teachers as researcher: Implications for supervision and for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 6 (1), 1-26.
- Featherstone, H., & Feiman-Nemser, S. (1992). The student, the teacher and the moon. In S. Feiman-Nemser & H. Featherstone (Eds.), *Exploring teaching: Reinventing an introductory course* (pp. 59-85). New York: Teachers College Press.
- Fernandez-Balboa, F. (1997). Physical education teacher preparation in the postmodern era: Toward a critical pedagogy. In F. Fernandez-Balboa (Ed.), *Critical postmodernism in human movement, physical education, and sport* (pp. 121-138). Albany, NY: SUNY Press.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Granby, MA: Bergin-Garvey.
- Glickman, C. (1992). *Supervision in transition: The 1992 ASCD yearbook*. Alexandria, VA: ASCD.
- Gore, J. (1990). Pedagogy as text in physical education teacher education. In D. Kirk & R. Tinning (Eds.), *Physical education, curriculum and culture: Critical issues in the contemporary crisis* (pp. 101-138). Lewis, UK: Falmer.
- Gore, J., & Zeichner, K. (1995). Connecting action research to genuine teacher development. In J. Smyth (Ed.), *Critical discourses on teacher development* (pp. 203-214). London: Cassell.
- Graham, K. (1991). The influence of teacher education on perspective development: Beyond a custodial orientation. *Quest*, 43 (1), 1-19.
- Grimmet, P. (1996). The struggles of teacher research in a context of education reform: Implications for instructional supervision. *Journal of Curriculum and Supervision*, 12 (1), 37-65.
- Grossman, P. (1991). Overcoming the apprenticeship of observation in teacher education coursework. *Teaching and Teacher Education*, 7 (4), 345-357.
- Gurney, M. (1989). Implementor or innovator? A teacher's challenge to the restrictive paradigm of traditional research. In P. Lomax (Ed.), *The management of change: Increasing school effectiveness and facilitating staff development through action research* (pp. 13-27). Philadelphia: Multilingual Matters.
- Hargreaves, A. (1992). Cultures of teaching: A focus for change. In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development* (pp. 216-240). New York: Teachers College Press.
- Harris, M. (1993). Looking back: 20 years of a teacher's journal. In M. Cochran-Smith & S. Lytle, *Inside/outside: Teacher research and knowledge* (pp. 130-140). New York: Teachers College Press.
- Hitchcock, G. & Hughes, D. (1989). *Research and the teacher: A qualitative introduction to school-based research*. London: Routledge.
- Hollingsworth, S., & Sockett, H. (Eds.) (1994). *Teacher research and educational reform. Ninety-third Yearbook of the National Society for the Study of Education (Part I)*. Chicago: NSSE.
- Holly, M. (1989). *Writing to grow: Keeping a personal-professional journal*. New Hampshire: Heineman.
- Hopkins, D. (1989). *A teacher's guide to classroom research*. Milton Keynes, UK: Open University

- Press.
- Kanevsky, R. D. (1993). Descriptive review of a child: A way of knowing about teaching and learning. In M. Cochran-Smith & S. Lytle, *Inside/outside: Teacher research and knowledge* (pp. 150-162). New York: Teachers College Press.
- Kang, S. (1994). Research and practice in sport pedagogy. *Sport Science Review*, 3(1), 91-102.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Action research planner* (3rd ed.). Geelong, Australia: Deakin University.
- Kirk, D. (1986). A critical pedagogy for teacher education: Toward an inquiry-oriented approach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5(4), 230-246.
- Kirk, D., & Macdonald, D. (1998). Situated learning in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(4), 376-387.
- Lampert, M. (1990). When the problem is not the question and the solution is not the answer: Mathematical knowing and teaching. *American Educational Research Journal*, 27(1), 29-63.
- Lawson, H. (1985). Knowledge for work in the physical education profession. *Sociology of Sport Journal*, 2, 9-24.
- Lawson, H. (1988). Occupational socialization, cultural studies and the physical education curriculum. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7(4), 265-288.
- Lawson, H. (1990). Beyond positivism: Research, practice, and undergraduate professional education. *Quest*, 42(2), 161-183.
- Lawson, H. (1992). Why don't practitioners use research? Explanations and selected implications. *Journal of Health, Physical Education, Recreation, and Dance*, (9), 36, 53-57.
- Leinhardt, G. (1992). What research on learning tells us about teaching. *Educational Leadership*, April, 20-25.
- Lomax, P. (Ed.) (1991). *Managing better schools and colleges: The action research way*. Philadelphia: Multilingual Matters.
- Lytle, S., & Fecho, R. (1991). Meeting strangers in familiar places: Teacher collaboration by cross-visitation. *English Education*, 23, 5-28.
- McTaggart, R. (1991). *Action research: A short modern history*. Geelong, Australia: Deakin University Press.
- Marsick, V. J. (1990). Case study. In M. Galbraith (Ed.), *Adult learning methods: A guide for effective instruction* (pp. 225-246). Malabar, FL: Robert E. Krieger.
- Noffke, S. (1990). Action research and the work of teachers. In R. Stevenson & S. Noffke (Eds.), *Action research and teacher education: International perspectives* (pp. 1-50). Buffalo: Research Institute on Education for Teaching: State University of New York at Buffalo.
- Noffke, S., & Stevenson, R. (Eds.) (1995). *Educational action research: Becoming practically critical*. New York: Teachers College Press.
- Nolan, R., & Francis, P. (1992). Changing perspectives in curriculum and instruction. In C. Gulikman (Ed.), *Supervision in transition: The 1992 ASCD yearbook* (pp. 44-60). Alexandria, VA: ASCD.
- Richert, A. (1990). Teaching teachers to reflect: A consideration of programme structure. *Journal of Curriculum Studies*, 22(6), 509-527.
- Richert, A. (1992). The content of student teachers' reflections within different structures for facilitating the reflective process. In T. Russel & H. Munby (Eds.), *Teachers and teaching: From classroom to reflection* (pp. 171-191). Lewis, UK: Falmer.
- Ross, E. (1993). Institutional constraints on curriculum deliberation. *Journal of Curriculum and Supervision*, 8 (2), 95-111.
- Ross, E., Cornett, J., & McCutcheon, G. (Eds.) (1992). *Teacher personal theorizing: Connecting curricular practice, theory, and research*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Rovegno, I. (1991). A participant-observation study of knowledge restructuring in a field-based elementary physical education methods course. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62 (2), 205-212.
- Rovegno, I. (1992a). Learning to reflect on teaching:

- A case study of one preservice physical education teacher. *The Elementary School Journal*, 92 (4), 491-511.
- Rovegno, I. (1992b). Learning to teach in a field based methods course: The development of pedagogical content knowledge: The development of pedagogical content knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 8 (1), 69-82.
- Schon, D. (1983). *Reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Schon, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schempp, P. (1989). Apprenticeship-of-observation and the development of physical education teachers. In T. Templin & P. Schempp (Eds.), *Socialization into physical education: Learning to teach* (pp. 13-38). Indianapolis, IN: Benchmark Press.
- Schempp, P. (Ed.) (1996). *Scientific development of sport pedagogy*. New York: Waxman.
- Schempp, P., Manross, D., Tan, S., & Fincher, M. (1998). Subject expertise and teachers' knowledge. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17 (4), 342-356.
- Schwab, J. (1973). The practical 3: Translation into curriculum. *School Review*, 81, 501-522.
- Shor, I. (1992). *Empowering education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Sikula, J. (1996). *Handbook of research on teacher education* (2nd ed.). New York: Macmillan.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (3rd ed.). Mountain View, CA: Mayfield.
- Silverman, S. (1991). Research on teaching in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(4), 352-264.
- Silverman, S., & Ennis, C. (Eds.). *Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Smyth, J. (1986). *Reflection in action*. Geelong, Australia: Deakin University Press.
- Smyth, J. (1991). *Teachers as collaborative learners*. Milton Keynes, UK: Open University Press.
- Smyth, J. (Ed.) (1995). *Critical discourses on teacher development*. London: Cassell.
- Sparkes, A. (1991). The culture of teaching, critical reflection and change: Possibilities and problems. *Educational Management and Administration*, 19 (1), 4-19.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heineman.
- Stevenson, R. (1991). Action research as professional development: A US case study of inquiry-oriented inservice education. *Journal of Education for Teaching*, 17 (3), 277-292.
- Strickland, D. (1988). The teacher as research: Toward the extended professional. *Language Arts*, 65(8), 754-765.
- Tabachnick, R., & Zeichner, K. (Eds.) (1991). *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*. Lewes, UK: Falmer.
- Tinning, R. (1987). *Improving teaching in physical education*. Geelong, Australia: Deakin University Press.
- Tinning, R. (1992a). Reading action research: Notes on knowledge and human interest. *Quest*, 44 (1), 1-14.
- Tinning, R. (1992b). Action research as epistemology and practice: Towards transformative educational practice in physical education. In A. Sparkes (Ed.), *Research in physical education and sport: Exploring alternative visions* (pp. 188-209). Lewes, UK: Falmer.
- Tinning, R., Kirk, D., & Evans, J. (1993). *Learning to teach physical education*. Singapore: Prentice-Hall.
- Tsangaridou, N., & Siedentop, D. (1995). Reflective teaching: A literature review. *Quest*, 47, 212-237.
- Tom, A. (1984). *Teaching as a moral craft*. New York: Longman.
- Tripp, D. (1990). Socially critical action research. *Theory into Practice*, 29(3), 158-166.
- Valli, L. (Ed.) (1992). *Reflective teacher education: Cases and critiques*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Wildman, T., & Niles, J. (1987). *Reflective teachers: Tensions between abstractions and realities*.

Journal of Teacher Education, 38., 25-31.

Wilson, S. (November, 1988). The secret garden of teacher education. Phi Delta Kappan, 204-209.

Wittrock, M. C. (Ed.) (1986). Handbook of research on teaching (3rd Ed.). New York: Macmillan.

Zeichner, K. (1992). Rethinking the practicum in the professional development school partnership. Journal of Teacher Education, 43 (4), 296-307.

Zeichner, K. (1993). Traditions of practice in U.S.

preservice teacher education programs. Teaching and Teacher Education, 9 (1), 1-13.

Zeichner, K. (1994). Personal renewal and social construction through teacher research. In S. Hollingsworth & H. Sockett (Eds.), Teacher research and educational reform. Ninety-third Yearbook of the National Society for the Study of Education (Part I) (pp. 66-85). Chicago: NSSE.