原著論文

体つくり運動における保健体育教師の意識変容に関する事例的研究

A case study on attitude change among physical education teachers toward physical fitness classes

住本　純[1]・沖田　祐蔵[2]・川原　吉夫[3]・庄司　達彦[4]・細川　賢司[5]
Atsushi Sumimoto，Yuzo Okita，Yoshio Kawahara，Tatsuhiko Shoji，Kenji Hosokawa

Abstract

In this study, we used a narrative approach to elucidate the factors affecting attitude changes among physical education teachers toward physical fitness classes. The study participant was one physical education teacher. Data analyzed included nine unstructured interviews, field notes taken during classwork, and classroom materials. A narrative story of the participant was generated from these data using the analytical perspective presented by Tanaka (2011).

The analysis of the narrative revealed that the “premise” of one’s personal attitude toward physical fitness classes is established during the preliminary meeting and that ongoing reflection during subsequent classwork leads to changes in attitude. These classwork reflections progressed to a higher level through the following three stages: “recognizing the premise,” “evaluating the source and consequences of the premise,” and “testing the validity of the premise.” The study also suggested that attitude changes were prompted by factors such as the building a teaching unit image and social interaction, resulting from the resolution of doubts and dilemmas as well as the fulfillment of learning achievements.

Keywords: physical fitness classes, physical education teacher, narrative approach, attitude change, junior high school physical education class

1．緒言

体つくり運動領域は，我が国の社会的背景・要請を踏まえ，「体操」から「体つくり運動」と領域の名称変更をされてから約 25 年が経過した．その中で体つくり運動領域は，現行の学習指導要領解説において，唯一，小学校 1 年生から高校 3 年生まで毎学年指導することと規定され，「体力を高める運動」から「体の動きを高める運動」（小学校 5 年生～中学校 2 年生），「実生活に生かす運動の計画」（中学校 3 年生以降）といった名称変更やねらいの整理によってより明確な系統性が示されている．そのため，現在においても体つくり運動領域の重要性は

（1）神戸女子大学　Kobe Women's University
（2）日本 G ボール協会　Japan G-ball Association
（3）江東区立第四砂町中学校　Koto Ward Fourth Suna-machi Junior high school
（4）延暦寺学園比叡山中学校高等学校　Hieizan Junior and Senior High School
（5）名古屋芸術大学　Nagoya University of Arts

高く，その果たすべき役割は大きいといえる．その一方で，体つくり運動の意識調査や実施調査が行われ，学校現場での教師の知識不足や共通認識の欠如が指摘されている（高田・筒井，2017）．同様に清田・本多（2019）も，固有の運動形式がないことによる授業内容の曖昧さと教師の「内容理解の不十分さ」を挙げている．このような課題に対応して，目標や内容に応じた教材開発や教具の工夫，指導方法について検討した実践研究が多くなされてきた（田村ら，2014；山田・芽野，2016；今ら，2022；佐々木ら，2023；他多数）．

先述の通り，課題に対応した実践研究は行われているものの，依然として中学校や高等学校では，体つくり運動の授業実施率の低さ（檜皮，2013；五藤・中村，2021），単元実施の困難さ（渡部，2014，2015；深谷ら，2016；南・池田，2018；檜皮，2019；清田・本多，2019；鈴木・三宅，2022），学習指導要領解説で示されたねらいや内容と乖離した授業展開等の課題が報告されている（青木・河村，2008；鈴木，2018；檜皮，2019；白石ら，2021；篠田，2023）．さらに，体つくり運動の実践的課題についてレビューを行った白石ら（2021）の研究において，高田・筒井（2017）や清田・本多（2019）が指摘した体つくり運動の目標や内容に関する教師の知識不足や理解の乏しさは，中学校及び高等学校現場に多くみられることを報告している．

このような中学校・高等学校の体つくり運動の実践内容を改善していくためには，教材研究や実践研究から得られた知見とともに，それらの教材を実践する保健体育教師を対象とした研究の蓄積も必要であろう．何故なら，有用な教材を実践する教師の体つくり運動に対する意識を変容させていかなければ，学校現場での教材や実践研究の蓄積の活用は難しいためである．実際，体つくり運動単元を実施した中学校保健体育教師に対してインタビューを行った鈴木・三宅（2022）は，まず教師自身が「体つくり運動の授業に対して前向きに捉える必要がある」と教師の意識変容の必要性を指摘している．しかし，これまで中学校を対象とした実践研究は散見されるものの，授業実践を行う保健体育教師を対象とし，その意識の変容を単元進行とともに調査した研究は見当たらない．このような「研究成果の蓄積が乏しい現状においては，質的研究により探索的にその要因を明らかにしていく必要がある」（四方田ら，2013）と指摘されている．また本研究の分析対象は，明示的な行為ばかりではない．そのため，大量の被験者を対象とし，様々な要因を統制して調査するのではなく，事象の文脈性を保持した質的データを詳細に分析する必要がある（秋田，1992）と考える．これらの観点から，体つくり運動に対する教師の意識変容およびその契機や要因について，質的研究方法を用いて詳細に明らかにすることが肝要であると考えた．

加えて，本研究において，授業イメージの困難さ（山田・芽野，2016；佐藤，2017；高田，2017）が指摘されている体つくり運動への意識変容，その契機や要因を明らかにすることは，今後の現職教師への研修及び教員養成課程の授業内容を再構築する上で有益な基礎資料になると考えられる．

2．目的

本研究では，これまでの実践経験を通して形成した保健体育教師の体つくり運動への意識が，単元での授業実践を通して，どのような過程で変容するのか．また変容の契機や要因は何であるか．以上２点について，教師の語りの記述とその解釈を通して明らかにすることを目的とする．

3．方法

3－1．ナラティヴ・アプローチ

保健体育教師の体つくり運動への意識変容とその契機や要因といった特定の授業実践における教師の経験を対象化し探索するため，本研究ではナラティヴ・アプローチを採用する．ナラティヴ（narrative）とは一般的に日本語で「語り」や「物語」といわれ，「具体的な出来事や経験を順序だてて語る行為，およびその産物」（野口，2009）とされている．その上でナラティヴ･アプローチは，対象である「個」の「経験の語り」に焦点化し，有用な知見を描き出すことを可能にしていると指摘されている（藤原，2004a）．さらに，その対象となる事実や状態，経験について，知見の蓄積が進んでいない状況においては，「その経験についての語りを聴き，

理解し，学ぶ必要がある」（大久保，2009）とされている．これらの指摘を踏まえ，体つくり運動の授業における教師の意識変容とその契機や要因を探索的に明らかにするためには，教師による授業経験の語りを対象とすることが肝要である．そのため，ナラティヴ・アプローチが本研究の目的に適した手法であると考えた．

他方，教師の実践的知識をナラティヴ・アプローチから明らかにした藤原ら（2004a；2004b）は，インタビューによるデータ収集を中心としながらも授業観察やドキュメントの収集といった多角的なデータ収集が有用であると指摘している．そこで本研究では以下のように対象者を選定し，データ収集と分析を行った．

3－2. 対象者

教師の固有で特殊な意味の解釈が重視される研究では，実際の文脈性を保持した事例研究の手法を選択し，詳細に分析することが求められている（秋田，1992）．また藤原ら（2004a；2004b）は，ナラティヴ・アプローチについて，教師による実践経験の語りをデータとし，そのデータの解釈を研究者と対象者の教師が共同で進め，「事例研究の形で探究していく試み」であると指摘している．そのため本研究の対象者は，単なる調査対象者ではなく，共同研究者としての研究上の役割を担うことになる．そこで，研究者とラポールが形成されている保健体育教師1名を本研究の対象者に選定した．また，この対象者1名といった特定の個人特有な事例研究であっても，得られた知見は対象となる事象の「代表性」「典型性」が含まれることを指摘している（やまだ，2006）．

対象者は教師歴10年の私立中学校高等学校の教諭（保健体育科主任）である．この教師は，大学院で体育科教育学を専攻し，保健体育科の専修免許状を取得している．このことから，体育授業研究に対する関心が高く，知識が豊富であるといえる．しかし，これまで体つくり運動について，「体力テストや準備運動，他領域の狭間の時間等で実施してきており，単元を実施するに至っておらず，積極的に取り組んできていない」と事前の打ち合わせ時に述べていた．また対象者と調査者である筆者は，大学院時代の同じ研究室に所属しており，現在まで継続的に体育科授業研究について意見交換を行ってきたことから，両者にラポールが形成されている．

3－3. 対象授業の設定

授業実施期間は2023年9月14日から10月5日であり，中学校1年生2クラス（約80名）を対象に授業を実施した．授業者であり研究対象者の保健体育教師は，体つくり運動に対してまとまりのある単元で授業を実施した経験がない状況であった．この状況を踏まえ，対象授業で用いた教材は，単元計画等の各授業の流れ，各授業で用いるワークシート，評価方法等がパッケージ化された「既存のペアラジオ体操（藤瀬ら，2002）から創作ペアラジオ体操を考える教材」が適していると考え，筆者が対象者に提案した．この教材は，日本体操学会学校体育分科会において作成されたものである．対象授業では，提案教材を基に生徒の実態を踏まえ，各授業の流れや指導方法について，事前打ち合わせの中で筆者と研究対象者で討議を重ね修正を加えた．さらに毎授業後，授業者の疑問が生じた場合や今後の流れについて打ち合わせを行い，筆者が支援的な立場でアドバイスを行った．実施された授業の単元目標，指導と評価の計画については表1である．

3－4. データの収集方法

本研究で分析対象としたデータは，複数の方法で収集された．打ち合わせ等も含めた研究実施期間（2023年4月～11月）における9回の非構造化インタビュー，授業実践に支援的な立場で参与観察した筆者が作成したフィールドノーツの記録，授業資料のドキュメントである．詳細は以下に示す．

(1) 単元開始前におけるインタビュー（2回：約80分）

1回目のインタビューでは，体つくり運動の情報共有とこれまでの体つくり運動の実践経験と意識について聞き取りを行った．その後の2回目のインタビューでは，本実践授業が意図している目標や内容，その授業計画と方法について，ドキュメントを参照しながら打ち合わせを行い，対象者の疑問や考えを聞き取った．

(2) 毎授業後のインタビュー（6回：約80分）と毎授業のフィールドノーツ（15623字）

単元6時間すべての授業について筆者が参与観察を行い，フィールドノーツを作成した．そ

表1．本実践で用いた指導と評価の計画

単元の目標	知識及び運動	次の運動を通して，体を動かす楽しさや心地よさを味わい，体つくり運動の意義と行い方，体の動きを高める方法などを理解し，目的に適した運動を身に付け組み合わせることができるようにする。 ア 体ほぐしの運動では，手軽な運動を行い，心と体の関係や心身の状態に気付き，仲間と積極的に関わり合うことができるようにする。 イ 体の動きを高める運動では，ねらいに応じて，体の柔らかさ，巧みな動き，力強い動き，動きを持続する能力を高めるための運動を行うこととともに，それらを組み合わせることができるようにする。
	思考力，判断力，表現力等	自己の課題を発見し，合理的な解決に向けて運動の取り組み方を工夫するとともに，自己や仲間の考えたことを他者に伝えることができるようにする。
	学びに向かう力，人間性等	体つくり運動に積極的に取り組むとともに，仲間の学習を援助しようとすること，一人一人の違いに応じた動きなどを認めようとすること，話合いに参加しようとすることなどや，健康・安全に気を配ることができるようにする。

時間	1	2	3	4	5	6	授業づくりのポイント
学習過程	集合，挨拶，健康観察，本時の学習内容の説明						単元前半では，体つくり運動の意義を学習し，まず体ほぐし運動のねらいと捉え，ペアラジオ体操を行う。 その後，単元中盤でねらい応じた動きやバランスのよい組み合わせに関する知識の学習を行う。ペアラジオ体操を体の動きを高める運動として捉え，運動の組み合わせ方（バランスのよい組み合わせ）をペアラジオ体操を基に学習する。並行して，各4つのねらいの運動例を示す（小学校での振り返り・学習経験の差を埋めるためと創作するときの運動の工夫の助けとなるようにするため）。 その後，それらの動きや知識を土台として，単元後半にかけて，学習者がペアラジオ体操の創作を行う。 各動きのねらいをバランスよく組み合わせたりすることができるようにする。4，5時間目で扱った様々なペアやグループでの動きを取り入れる。その経験した動きを自分たちのペアラジオ体操を作成するときに参考にする。
10	オリエンテーション 授業のねらいと進め方の確認と説明	体ほぐし運動 既存のペアラジオ体操	知識の学習② 運動の組み合わせ方 ねらいの異なる運動をバランスのよい組み合わせのポイント整理		体の動きを高める運動② 運動の組み合わせ バランスのよい組み合わせ （ペア×２のグループ） 考え⇒実践⇒修正 時間があれば発表，他グループの体操をみる		
	知識の学習① 体つくり運動の意義						
20	体ほぐし運動 既存のペアラジオ体操		体の動きを高める運動① 各4つのねらいの運動例の学習 <一連の動きを一定のリズムと時間行うことを（ラジオ体操の音に乗せて）ー4つ目のねらい「持続」を捉える>				
30							
40							
50	振り返り，まとめ，次時の確認等						

時間									評価方法
評価機会	知	①(観察)		②（学習カード・観察）	③（学習カード・観察）	①②（観察）	③（学習カード・観察）	総括的な評価	学習カード，観察
	運								
	思		①（学習カード，観察）			②（学習カード，観察）	③（学習カード・観察）		学習カード，観察
	態	③（学習カード，観察）			①（学習カード，観察）	②（学習カード，観察）			学習カード，観察

単元の評価規準	知	①体つくり運動には，心と体をほぐし，体を動かす楽しさや心地よさを味わう意義があることについて，言ったり書き出したりしている。 ②体つくり運動には，体の柔らかさ，巧みな動き，力強い動き，動きを持続する能力を高める意義があることについて言ったり書き出したりしている。 ③運動の組合せのバランスのよい組合せがあることについて，学習した具体例を挙げている。
	技(運)	
	思	①体ほぐしの運動で，「心と体の関係や心身の状態に気付く」，「仲間と積極的に関わり合う」ことを踏まえてねらいに応じた運動を選んでいる。 ②体の動きを高めるために，自己の課題に応じた運動を選んでいる。 ③体力の程度や性別等の違いを踏まえて，仲間とともに楽しむための運動を見付け，仲間に伝えている。
	態	①仲間の補助をしたり助言をしたりして，仲間の学習を援助しようとしている。 ②一人一人の違いに応じた動きなどを認めようとしている。 ③健康・安全に留意している。

の際，2台のビデオカメラを用いて収集した授業の様子と教師行動の映像データから，毎授業後に記述の再構成を行った．また授業時に記録された内容に依拠しつつ，授業中だけではなく授業の前後に観察された対象者や授業に関わる出来事についても記録した．毎授業後のインタビューについては，授業方法，教師行動，生徒の様子等の観点で対象者の授業の省察を聞き取った．

(3) 単元終了後におけるインタビュー（1回：約65分）

このインタビューでは，本実践についての対象者の省察と評価の聞き取りを行った．その後，フィールドノーツを用いて，実際の授業中の出来事についての解釈を求めた．さらに，単元開始前のインタビューデータを用いて，体つくり運動の意識やその変容について聞き取りを行った．

なお，ドキュメントは，単元開始前に示された単元計画とワークシート，打ち合わせや単元進行とともに加筆修正された単元計画とワークシートが収集された．これらは，インタビューやフィールドノーツの解釈を補足するデータとした．

3－5. データの分析方法

収集されたデータは，教師の意識変容プロセスを事例分析した田中（2011）の分析観点とナラティヴ・アプローチの理論的枠組みを用いて分析された．先述したように，ナラティヴ・アプローチでは，対象者の出来事や経験の語りの意味付けや解釈を調査者と共同で進め，それを基にストーリーを生成していく．具体的な分析手順は以下に示す通りである．

田中（2011）がクラントン（Cranton, P.）の意識変容の学習論を援用し，教師の意識変容プロセスは「前提」→「経験」と「振り返り」（「前提に気付く」，「前提の源と結果の吟味」，「前提は正しいか」の３段階）→「発達」を分析することを示している．この分析の観点を援用し本研究では，（前提）として「授業前」→（「経験」と「振り返り」→「発達」）として「授業進行・授業後」と順序だてて構成し，ナラティヴ・ストーリーを構築した（図１）．

このナラティヴ・ストーリー構築にあたり，「メンバーチェック」（メリアム，2004）として，対象者に語りの意味付けや解釈について齟齬がないか確認を行った．さらにナラティヴ・ストーリーは，「仲間同士の検証」（メリアム，2004）として，教育学を専門とする大学教員と対象者とは異なる中学校保健体育教師が確認し，筆者の意味付けや解釈の妥当性について検証を行った[注1)]．

なお，本研究における対象者の体つくり運動に対する意識変容については，田中（2011）の教師の意識変容プロセスとの混同を避けるため，意識変容過程と表記する．

3－6. 倫理的配慮

本研究は，神戸女子大学・神戸女子短期大学人間を対象とする研究倫理委員会の承認を受けて行われた（承認番号 2023-6）．また研究代表者である筆者は，研究計画及び調査内容についての説明を学校長に行い，その同意を得た．調査対象ではないが，授業映像撮影や研究者等の複数の外部者が授業を観察するため，対象授業クラスの全生徒並びに保護者に本研究について説明をし，同意を得て実施した．

4．結果

共同生成された保健体育教師の体つくり運動に対する意識変容のナラティブ・ストーリーを以下に示す．

4－1.「前提」となる体つくり運動への意識

対象者である保健体育教師は，体つくり運動のこれまでの実践経験について，「正直，やってないっすね…実施できていないのが正直なところです.」（表２．＜１＞）と述べている．さらに対象者は，同じ学校に勤務する他の保健体育教師の意識についても同様に「…どうやっていいかも分からないし，そもそもそれを入れようっていう意識もあんまりない…」（表２．＜２＞）と述べている．これらの発言から，体

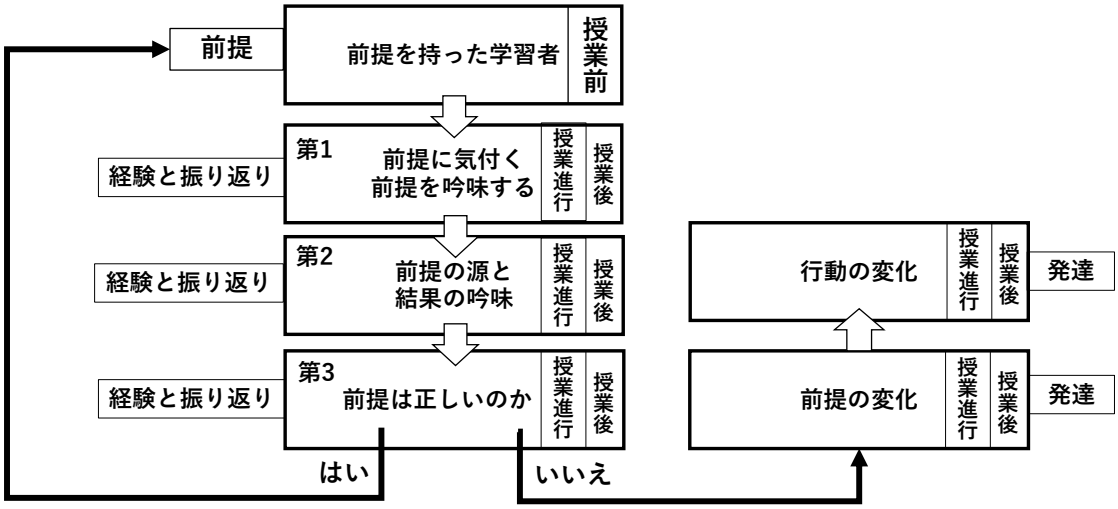

図１．分析の観点（田中（2011）を参考に筆者が作成）

つくり運動の重要性を感じていないことが把握できる．また体つくり運動を実際のカリキュラム計画に，まとまりある１つの単元として加えていく難しさを感じていることが明らかとなった．その理由として，「…本校では伝統的にやっていない慣習があったんじゃないか…」（表2.＜３＞）と述べているように，対象者となった保健体育教師は，教師個人の問題だけではなく，学校の伝統的な慣習といった学校の保健体育部としての課題として認識している．加えて，「…理解むずかしいですね.」（表2.＜４＞）と目標や内容への理解の乏しさや知識不足を対象者自身も述べている．

上記のような体つくり運動に対する意識は，これまで述べられた保健体育教師になってからの授業実践不足に加え，生徒時代の被学習体験の不足や教員養成課程における学習不足から，作り出されている可能性がある．具体的に対象者は，「…あまり経験がないというか，授業自体も．自分が高校生のころも…あまり教育課程の中で教わってなかったのかもしれないってところがありますね．また養成課程でもそうかなって….」(表2.＜５＞)と述べている．

他方，上記のような意識を背景として，対象者は体つくり運動について単元として授業実践していく不安（表3.＜１＞）や迷い（表3.＜２＞）を述べている．また単元として授業実践不足に伴い，評価を行うことについても同様に不安や迷いを抱えていることがわかる（表3.＜３＞）．さらに評価方法に関しては，これまでの授業評価方法との違いにジレンマを抱いていた（表3.＜４＞）．これらの授業実践や評価への不安や迷い，ジレンマを述べている発言内容からも，これまでの体つくり運動における目標や内容への知識不足とともに，授業実施に対して積極的ではなく，その領域・単元での実践に関する重要性を意識していないことが示された．

４－２．実践経験と振り返りによる体つくり運動への意識変容

対象者は，単元を実施するにあたって，筆者との打ち合わせを重ねていく中で，以下のように語るようになる．実際に，対象者は授業実践前の複数回の打ち合わせの経過から，体つくり運動への目標や内容への理解やこの領域の重要性について気付いたことを「…ほかの授業の場面でも生徒同士の関わりを引き出せたらとか，ですかね．そういったところにもつながってくるなっていうのすごく感じてるので．…」（表4.＜１＞）と述べている．また実践前の不安感や迷いについて，打ち合わせを進めていく中で，徐々に単元全体の流れをイメージすることができるようになったことを語り，授業実施に向けて意欲が示された（表4.＜２＞）．同様に筆者が指導と評価の計画（表１）を示し，評価規準，評価機会と方法を提示したことにより，評価に関する迷いやジレンマを抱いていた

表2．対象者の語り①

<1>	「正直、やってないっすね。体力テスト的なこととか、また、授業の最初にちょっと体つくるとかでやってる感があるかなっていうぐらいですね。単元として独立してやらなあかんってのは分かってるんですが、だから、それは実施できてないのが正直なところです。」
<2>	「多分、先生方自身に、やった経験がないし、多分、どうやっていいかも分からないし、そもそもそれを入れようっていう意識もあんまりないからですね。」
<3>	「まず私は11年目になるんですけども、本校では伝統的にやってないっていう慣習があったんじゃないかなって気も。で、その慣習的にやってるカリキュラムの中に独立した体つくり運動がなかったことがきっかけで、で、かつ、新たにカリキュラムをちゃんと作り直して、体つくりを入れようってなったとしても、私以外の教員、11名ぐらいいるんですけど、じゃ、やりましょうっていって動けるかと言われると、多分、なかなか始めづらいなっていうところ。」
<4>	「ああ。うわあ、どうっすか。けっこう、ね、その運動例とか配信されてると思うんですが、何だろう。そうっす、いやあ、そう、指導要領レベルでですね、理解むずかしいですね。」
<5>	「そうですね、まず自分を振り返ると、あまり経験がないというか、授業自体も。自分が高校生のころも、どうやって体つくりやったろうなっていうぐらいですし。あとは、僕に限って言えば、あまり教育課程の中で教わってなかったのかもしれないってところがありますね。また養成課程でもそうかなって。その実技というか、実際どうやってやってっていうところのイメージがないのがおっきいかなと思いますね。」

表3. 対象者の語り②

<1>	「そうっすね、やっぱり子どもらがどんな反応を示して、どんなペースで学習していくのかなとかいうイメージがないので、そこですかね。正直、僕が今やってる授業というか、学校全体なんすけど、ドリル系が多いので。あれやれ、これやれ、そっちのが多いので、生徒同士の関わりとか、生徒側で考えるとかいうのがあんまりまだ、そんなに経験が多くないので、生徒がどんな反応示すのか、どんなペースで授業進めていこうかっていうのがまだ不安ですね。」
	「そうっすね。でも、全くできないわけじゃないですけど。やっぱりその実践経験がない分、ちょっと余裕がない部分が多いかなっていう。」
<2>	「やっぱりこう、自分で工夫してとか、組み合わせてとか特に大事なことやと思うんで、本来であれば、ちゃんとやれば、何か、ほかの単元にもつながってくるというか、自分で考えて計画を立てたり、自分の体の調子に気付いたりとか。ただ今までやってこなかったので、これまでの授業と違うので迷いますよね」
<3>	「そうっすね、簡単にこう、シンプルにスキルみたいなのは、ね、ないと思うんで。そうっすね、評価ね。そうっすね、難しいです。」
	「はい。ぐらいっすかね。正直、カード、学習カードはね、それ頑張って評価するにしても、授業中の観察っての、うまくできない気がして。」
	「そしたら、そうっすね、学習カードから読み取るってのが基本やと思うんですけど。あとは授業中の様子を一人一人評価するのはなかなか難しいので、そうっすね、授業中の取り組みっていうのは、ざっくりと、ざっくり評価っすかね。」
<4>	「これまで体力テストでも数値があったので、評価の順位付けっていうんか、できてたんすけど、個別のランク分けできない気がして。んーどうしたらいいのか。頑張ってる5人と、何か、あんまりやってなかった5人ぐらいをつけて、で、あとは残りの、残りの普通のやつ。なんかイメージつかんくて、わかんないっすね。」
	「その評価、特定の技能とか特定の、ね、さっき言ったみたいスキル、種目を背景にしてないので、なかなか何ができて何ができてないってのがムズいっすよね。」

表4. 対象者の語り③

<1>	「そうっす。今、今回このペアラジオ体操の教材見せてもらってやるんですけど、でもこれ、やったらいろいろ、雰囲気良くなるかなとか、これがほんまに楽しく6時間できたら、何か、ほかの授業の場面でも生徒同士の関わりを引き出せたらとか、ですかね。そういったところにもつながってくるなっていうのすごく感じてるので。もう、それができたら、ほんとにこう、また4月に、ね、当初にこういうものができたら、そのあとにもつながる、何か、ベースがつくれるんじゃないかなってのはすごく感じてます。」
<2>	「教材が1つ、こうやって例としてあるのはすごく助かりますね。授業の実物にあんまり触れたことがないのでなんですけど。勉強不足かもしれませんけど、ほかの種目とかやったら大体ね、研究授業だったりとか、そういったもので、何か、経験したことある授業が多いと思うんですけど、体つくりを単独で見たことはないということが多いので。」
	「具体的な教材が見れたらそれは使えますし。どうっすかね。こういうパッケージで、パッケージで見してもらうとすごく分かりやすいですね。こうやって、6時間をこうやってやってとか。それだけですね。」
<3>	「さっき見せてもらった単元計画の下の方にあった評価規準と何でそれをみるのか、そして学習カードのサンプルをみて、少し評価のこともイメージっていうか、具体的にわかってきて、なるほどって。」
	「知識・技能じゃないんですね。技能評価が中学校はないんですね。体つくり運動の目標は知識・運動ってなってるのは知ってましたが、評価規準の技能はないんすね。」

事柄についても具体的なイメージを持ち，体つくり運動の評価規準や方法に理解を示していることが語られた（表4. ＜3＞）.

先述したように，打ち合わせを経過する中で，体つくり運動に対する意識変容の始まりを捉えることができた．ここから，授業実践の「経験」と「振り返り」に関する対象者の語りから，これまで保持していた体つくり運動に対する「前提」を捨て，意識を変容させていく過程を明らかにする．なお，本研究では田中（2011）

の教師の意識変容プロセスの枠組みを援用し，対象者の意識変容過程を「第１の振り返り（前提に気付く・前提を吟味する）」，「第２の振り返り（前提の源と結果の吟味）」，「第３の振り返り（前提は正しいか）」の３段階を経て，意識変容という「発達」に至ったのか否かを示していく．

対象者は，１時間目終了後，「どうしても教師側が体操させるとか，この動きはこれが正しいとか技能的なものを見てしまう…」（表5．＜１時間目終了後＞）という自己が保持している「前提」に気付いていた．加えて，その保持している「前提」は「…やったことない教材と慣れていない分野やったので，まあまあ大変でしたよ．やっぱり…」（表5．＜１時間目終了後＞）とこれまでの経験不足や知識不足によって形成されているものだと「前提の源」を捉えていた．加えてフィールドノーツには，体つくり運動の目標や内容について，生徒に的確に示している様子が記載されていた（表5．＜１時間目フィールドノーツ＞）．他の運動領域とは違い，「ねらいは設定されているものの，特定の運動様式がない」（大塚，2021）といった体つくり運動特有の目標や内容に関する知識をアウトプットしていくことで，教師は「前提」の捉え直しを図っていた様子が確認できた（表5．＜１時間目フィールドノーツ＞）．

次に２時間目終了後にも「…前提として，上手い下手じゃないよ，やったりとか，細かい技能見るんじゃないよっていうのが私の中にも生徒にもあったので，だからその気楽さはありましたね．何か，もう１から10まで教えて，それをできるようにさせなあかんっていう感じがやっぱりほかの種目であったりもするんですけど…そうですね，楽しめましたね．」（表5．＜２時間目終了後＞）と「前提の源と結果の吟味」を語っていた．授業計画において，２時間目までは体ほぐし運動が設定されていた．授業者である対象者は，生徒同士が関わり楽しく動くといった体ほぐし運動の目標を理解し，学習価値を十分に感じている様子であった（表5．＜２時間目フィールドノーツ＞）．同様に３時間目終了後も「やったことがない内容だったので，何か，ゼロになるんちゃうかとか，生徒の反応が，ね，乗ってこうへんかったらどうしようかとかはすごくありましたね．」（表5．＜３時間目終了後＞）と語っていたが，「新しい，今までになかった雰囲気を感じれたかなってのは正直なとこありますね．」（表5．＜３時間目終了後＞）と「前提の源と結果の吟味」に言及していた．さらに，「その生徒の反応っていうのは，今まで，従来では，こっちの働きかけに対して生徒が反応示すっていうのが基本的なかたちだったと思うんですけど…生徒ら同士で雰囲気を出してそれをつくり上げてというか，それがまだまだ広がってっていうか…そういう雰囲気がすごく新しかったですね．」（表5．＜３時間目終了後＞）と述べ，「結果を吟味」し「前提は正しいのか」という振り返りに達していた．また「だからこのねらいと動き，だから，言ったらこれなんかでもさ，巧みでもいけるし，力強さとかでもいけるやん，言ったら．この姿勢とかも．だから．ねらいは何かなって考えながら，いろいろやってみよう，ですね．」（表4．＜４時間目終了後＞），「やってもうて，ほな，前の振り返ってみたらこんなねらいあったよね，１回やってみようかって感じにして，で，オリジナル考えるってこういうことだよねって．で，運動例を，ねらいを考えながらやってみようぜって．」（表5．＜４時間目終了後＞）と語り，ねらいに応じた動きの設定や動きの組み合わせといった「思考力・判断力・表現力等」の目標に照らし合わせて，生徒を見取ってきたことを振り返っていた．同様にフィールドノーツにおいても，これまで学習してきた知識と関連させて思考・判断・表現させる時間をとり，生徒へのフィードバックが授業内容である「動きのねらいを考える」ことに関連していたと記載されていた（表5．＜３時間目フィールドノーツ＞）．これらの結果から，この時点で第3の振り返りに達しており，「前提」として保持していた意識が変容していたことが明らかとなった．

他方，３時間目終了時のインタビューの中で筆者と対象者は，3．４時間目授業の重要なポイントである「動きのねらいや組み合わせ」の指導方法等について，コミュニケーションをとっていた．筆者は疑問に対してはアドバイスを行い，対象者の意見に対しては同意していた（表6）．このような語りから，筆者が対象者の支援的な役割を果たしていたことが確認できた．

そして，単元後には「体つくりっていうと，

表5. 授業過程における対象者の語りとフィールドノーツ

1時間目終了後 インタビュー	どうしても教師側が体操させるとか、この動きはこれが正しいとか技能的なものを見てしまう、授業が始まってしまうと、なんでか（前提に気付く）。
1時間目 終了後	いやあ、でも、やったことない教材と慣れてない分野やったので、まあまあ大変でしたよ。やっぱり、そうですね、ドキドキはしましたよね。どうなるんやろうっていうね。ドキドキはしたっていうのと、あとは、そうか、学習目標、方法とかそのへんがもうわからなかったんので（前提の源）。
1時間目 フィールドノーツ	教師がすごく緊張している様子。 ソワソワしている。その中で、打ち合わせで確認していた体つくり運動とはどんな運動か、この単元ではどのような授業展開をしていくかを的確に説明している。生徒に説明しながら、「これまでの体育と少し考え方を変えて」という発言を行っている。
2時間目終了後 インタビュー	そうですね、前提として、上手い下手じゃないよ、やったりとか、細かい技能見るんじゃないよっていうのが私の中にも生徒にもあったので、だからその気楽さはありましたね。何か、もう1から10まで教えて、それをできるようにさせなあかんっていう感じがやっぱりほかの種目であったりもするんですけど、まあまあ、取りあえずきょうは楽しめたらいいじゃんっていうところはテーマにあったので、やりやすかったですね。プレッシャーが少なかったというか。あんまり、あれせえ、これせえも言わんでよかったし。そうですね、楽しめましたね（前提の源と結果の吟味）。
2時間目 フィールドノーツ	子どもたち同士がかかわって、笑って、動いている様子を微笑ましく観察している。 「楽しい？」「面白い？」と終始、笑顔で声をかけ、充実感を得ている。肯定的フィードバックのみを行っている。
3時間目終了後 インタビュー	やったことがない内容だったので、何か、ゼロになるんちゃうかとか、生徒の反応が、ね、乗ってこうへんかったらどうしようかとかはすごくありましたね（前提に気付く）。
3時間目 終了後インタビュー	新しい、今までになかった雰囲気を感じれたかなってのは正直なとこありますね。
3時間目終了後 インタビュー	その生徒の反応っていうのは、今まで、従来では、こっちの働きかけに対して生徒が反応示すっていうのが基本的なかたちだったと思うんですけど（前提に気付く）、生徒同士でオートマチックにというか、生徒ら同士で雰囲気を出してそれをつくり上げてというか、それがまだまだ広がってっていうか、何かそういう感じを感じましたね（前提の源と結果の吟味）。生徒ら同士で、何かこう、活発にやってたというか、そういう雰囲気がすごく新しかったですね（前提は正しいのか）。
3時間目 フィールドノーツ	積極的に声かけをしている。 その内容は、「動きのねらいは？」、「なんでこの動き？ねらいは何？力強さ？」と、教員が今回の授業で考えてほしい内容とリンクさせている。
4時間目終了後 インタビュー	だからこのねらいと動き、だから、言ったらこれなんかでもさ、巧みでもいけるし、力強さとかでもいけるやん、言ったら。この姿勢とかも。だから。ねらいは何かなって考えながら、いろいろやってみよう、ですね（前提の源と結果の吟味）。
4時間目 終了後	やってもうて、ほな、前の振り返ってみたらこんなねらいあったよね、1回やってみようかって感じにして、で、オリジナル考えるってこういうことだよねって。で、運動例を、ねらいを考えながらやってみようぜって（前提の源と結果の吟味）。
4時間目終了後 インタビュー	そこは、でも、ほんまに、中1にほんまにフィットした教材やったなってのはすごく思います。すごく、生徒の食いつき良かったかな、思いました。
5時間目終了後 インタビュー	これまでどうしても教師主導で進めてきたんすね（前提に気付く）。今回は、生徒主体で。あとは、生徒の動き方によって、どこであのビデオ見せようかなとか、どこで切ろう、タイムマネジメント的なところでちょっとこううまくできれば良かったかなっていいますかね。様子は、まあまあまあ、生徒同士で考えなあかんでっていう、若干プレッシャーはあったと思うんで、それに向けて、いろいろペアで活動してくれたかなっていうところですね（前提の源と結果の吟味）。で、意外と女子を中心に創造的なところが見られたってのが意外と良かったなってとこですかね。あとは遊んじゃう男子とかをどこまで、どこまでこうね、泳がすのか、求めるのかってとこはちょっと、これから経験する中で考えていかなあかんなってとこでしたけどね（前提は正しいのか）。
6時間目終了後 インタビュー	力強さやったり、巧みさやったり。それはもうそれぞれやね。どっちも正解ねってことですね。不正解がないって感じですね。その子自身が何をねらいにして、この動きをしたのか、またそのねらいに応じて、その動きが合理的というか、理にかなっていることが重要ってことですかね（前提は正しいのか）。
単元終了後 インタビュー	評価のポイントであったりとか、そうです、授業の持って行き方とか。理屈では、指導要領では見たことあっても、実際の授業落とし込むと、こういう、ねらいの持たせ方とか、仲間同士の関わらせ方とかいうのが、ああ、こういうことかっていうのが。
	体つくりっていうと、体操っていうイメージがあった。体動かしてどうするかってイメージがあったんですけど、今は、体をどう動かそうか、どんな運動さそうかっていうよりも、何か、生徒同士どう関わらせようかとか、どんな話し合いさせたらおもろいかなとか、何か、そんなイメージ変わりましたね。体をどう動かさそうかじゃなくて、何か、生徒同士でどんな学び合いとか気付きを生まそうかみたいな、そんなふうなイメージに変わった気がします。
	でもね、良かったっす。今2学期ですけど、ほんまにこう、2学期に、もう1回こう、雰囲気良くなったというか、はい、何か、スタート切り直せたというか。すごく人間関係、とても良くなったんじゃないかなって、ふうな感じがしましたね。あとは、何か、楽しんでる雰囲気とかいうのはけっこう新しい姿やったかなって感じましたね。体つくり運動の意図っていうか、なんでやる必要があるのか、がよくわかりましたね。
	A先生も、全然、もう来年からも多分やると思うみたいなことはちらっと。しかも、特に人間関係づくりとかいうところで、早い段階で、4月の早い段階でできたらなお良かったねみたいなことは話していました。ほんまに、ほかの学年向けの教材とか、何か、あったらもっと知りたいなっておっしゃってましたね。単元のイメージもだいぶ理解できたっていうか、他もやってみたいですね。

表6. 3時間目終了後インタビューでの筆者と対象者の語り

対象者	いました、いました。確かに。そこか。そう、で、生徒がどう、入って、何かね、遊べるかっていうのと、あとは、この絵見ただけでは分からんとこあるじゃないですか。それも含めていろいろやってもらえたらいいかなって感じっすね。
筆者	そやね。だから、正解はないので。
対象者	そうっすね。
対象者	なるほどね。
筆者	そんなのを、こう。
筆者	そうそう。ほんで、次の週、だから、ねらいは決めて、こんな動きってやるから。
対象者	ねらいを決めてか。
筆者	ここ、ここ。
対象者	順番的には、これはもう、ですかね、ねらいありきの感じですかね。どうしますか。
筆者	だから、こう、動き選んで、例えば、ねらい決めて、動き決めてもいいし。動きこれやりたいと思って。
対象者	そうっすね。
筆者	ねらい何かな。で、このねらいはさ、だから、このペアのさ。
対象者	確かにね。めあてに合わせて。
筆者	そうそう。で、言ったら2つ。だから、別に、柔らかさ柔らかさ、柔らかさで、こっちが力強さとかでもいいわけやん。複数っていうことやから。
対象者	自分に合わせてってやつですね。
筆者	そうそうそう。
対象者	だから自分に合ったものを選択しようってことですね。
筆者	そうそうそう。
対象者	オッケー。あとは、最初もうここまでちょっと行ってまうかも分かんないっす。
筆者	いいよ、いいよ。行って。
対象者	いいっすかね。
筆者	いや、もうそれは授業者の判断で。
対象者	オッケーです。

体操っていうイメージがあった．体動かしてどうするかってイメージがあったんですけど…何のためにこの運動をするのか，ねらいに応じた運動ってなんなのか，どんな話し合いさせたらおもろいかなとか，何か，そんなイメージ変わりましたね….」（表5. ＜単元後インタビュー＞）と語り，体つくり運動への意識変容について述べられた．また単元実施前は，体つくり運動をカリキュラム計画に単元として加えていく難しさや学校の慣習といった他の先生との調整の困難さを語っていたが，単元終了後には，「A先生も，全然，来年からもたぶんやると思う…」（表5. ＜単元後インタビュー＞）と周囲の教師に体つくり運動の単元での授業実施について好意的に受け止められていることが語られた．これらの語りから，周囲の教師が体つくり運動の単元実施に向けて動機づけられていることが明らかとなった．同様に，「…なんでやる必要があるのか，よくわかりましたね.」（表5. ＜単元後インタビュー＞）や「…他もやってみたいですね.」（表5. ＜単元後インタビュー＞）と述べられているように，対象者もこの領域・単元での実践に関する重要性を認識し，授業実施に動機づけられていることが示された．

以上から，まず「前提」として，体つくり運動に対する重要性の欠如や単元実施の難しさといった意識が語られていた．しかし，上述した通り，打ち合わせや単元進行とともに，その「前提」に気付き，「前提の源と結果の吟味」を行い，「前提は正しいのか」と省察を行っていた．このように省察が移行していく中で，対象者はこれまでの体つくり運動への意識を問い直し，単元イメージを構築させ，単元設定の方向性や目標，内容，評価への理解から，その領域・単元での実践に関する重要性を認識するといった意識に変容していた．このことから，対象者は体つくり運動に対する意識変容という「発達」に至ったといえる（表5）．

以上の結果に基づき，対象者の「体つくり運動への意識変容過程」をモデル化したものを図2に示す．

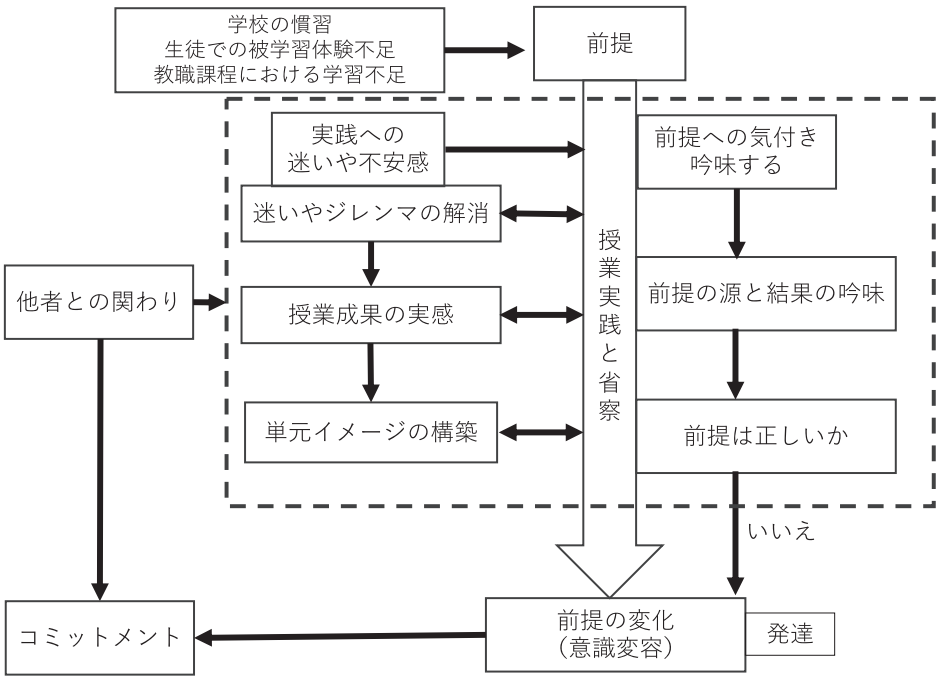

図 2.「体つくり運動への意識変容過程」のモデル

5．考察

5－1．単元実施前に保持していた体つくり運動への意識の形成

単元実施以前，対象者の保健体育教師から，体つくり運動に対する目標や内容への知識が不足していることや単元での授業実施に対して積極的ではないことが語られた（表 2）．これらの語りから，対象者は体つくり運動の実践に関する重要性や単元での授業実施を意識していないことが示された．しかし，渡部（2014）や深谷ら（2016）は，小学校教師へのアンケート調査から，体つくり運動の重要性はほとんどの教師が認識していることを報告している．このように先行研究と異なる結果が本研究の対象者から確認された．このことから，小学校教師と中学校や高等学校の保健体育教師の間で体つくり運動の重要性に関する認識の差異が存在する可能性が考えられる．この点については檜皮（2013）や五藤・中村（2021）の中学校や高等学校での体つくり運動の授業実施率の低さの指摘が参考になる．このような体つくり運動の授業実施率の低さは，この領域・単元での実践に関する重要性を認識していないといった中学校・高等学校の保健体育教師の意識が影響していると考えられる．

一方で，単元での実施の困難さは，多くの先行研究で指摘されてきた（渡部，2014，2015；深谷ら，2016；南・池田，2018；清田・本多，2019；檜皮，2019；鈴木・三宅，2022）．また，この指摘は小学校教師だけでなく中学校教師でも同様であることが報告されている（檜皮，2019）．その理由として，体つくり運動への知識不足や指導と評価の曖昧さ等とともに，教師の単元実施への自信のなさを挙げている（檜皮，2019；清田・本多，2019；長野ら，2021；白石ら，2021）．本研究でも同様に，単元実施の困難さや知識不足，それに伴う不安感といった先行研究と一致する内容が語られていた（表 3）．しかし本研究の対象者は，この結果に加え，学校の慣習や生徒時代の被学習体験不足や教員養成課程における学習不足についても言及していた（表 2）．このことから，学校現場において，体つくり運動の目標や内容，実施方法についての理解が進まない要因として，旧態依然の学校の慣習や学習経験不足が存在することが推察できる．

上記のことから，中学校及び高等学校における体つくり運動の課題を解決していくためには，この領域の目標や内容に関する理解を促し，単元での授業実施の重要性を認識するといった意識を学校全体の保健体育教師に広げていくことが重要になる．さらに，これらの結果を踏まえ，体つくり運動に対する現職教員研

修とともに，保健体育科教員養成課程における体つくり運動に関する教育を再考していく必要性が示唆された．

5－2. 体つくり運動への意識変容過程とその契機や要因

結果で示した通り，対象者の体つくり運動に対する意識変容が明らかとなった．ここでは，その意識変容過程とその契機や要因といった詳細について，先行研究と関連付けながら考察する．

対象者は，まず授業の打ち合わせを進める中で，徐々に意識が変容し始めていたことが示された．これは第１の振り返りとして，自己の「前提」としての意識に気付き，その意識に疑義が生じ解決するための打ち合わせを筆者と重ねていく過程の中で，迷いやジレンマが解消していったことが意識変容の契機となっていたといえる．この点は，保健体育教師の認識変容には，迷いやジレンマを解消していくことが契機となるとの指摘（朝倉・清水，2012）と同様の事象が生じている．加えて，山澤（2009）もクラントン（Cranton, P.）の学習論から，意識変容には「前提に疑問を投げかける周囲の人や出来事」によって「混乱するようなジレンマ」が生じたときであると指摘している．実際に結果（表3．表4）で示されたように，技能を評価しなければならないと認識していた対象者はその評価規準や評価方法に迷いやジレンマを抱いていたが，授業前の打ち合わせの中で技能評価が設定されていないことを説明され，中学校の体つくり運動特有の評価規準や評価方法を理解し，迷いや不安，ジレンマを解消していったのである．

その後，授業実践過程においても，これまで保持していた体つくり運動に対する授業内容の理解不足や技能の観点で生徒を評価してしまうといった「前提」としての意識に対して疑義を感じ，生徒の様子から授業成果を認識していった．これは田中（2011）のいう「結果を吟味」し，その「前提は正しいのかという批判的な振り返り」に達していく過程と同様であった．この過程は，第２の振り返り，第３の振り返りと省察が高次元になっていったことを示している．実際，体育教師が成長していくためには，授業での成功体験といった授業成果を認識していく必要性が述べられている（Tsangaridou & O'Sullivan，1994）．また秋田（2008）はまず試行し，そこで成果を実感することで授業への意識が変容していくことを指摘している．これらの指摘の通り，授業中の生徒の様子から授業成果を実感し，手応えを感じていくことを契機として意識が変容していったと考えられる．さらに単元の３時間目以降から，対象者は動きのねらいについて，どのように生徒に考えさせるのか，どのように動きを組み合わせていくのかといった本単元における「思考力・判断力・表現力等」の目標や評価内容に関する発言が多くなった．これらの語りから，授業において何を目標に取り組み，どういった内容で進めていくのかという点が明確になっていることが窺える．この時点で，体つくり運動に対するネガティブな発言は少なくなり，対象者は体つくり運動の授業実施に自信を得ている．鈴木ら（2016）は，中学校での体つくり運動の実践研究において，教師の懸念を払拭するには，単元イメージの具体化と授業に対する見通しが大切であることを述べている．この指摘からも，単元中盤には，単元へのイメージが確立され，最終的に何を目標しているのか，それをどのような授業内容や方法で達成していくのかについて，見通しを持つことができたと推察される．最終的に単元後には，あくまで技能を向上させるといった意識はなくなり，ねらいに応じた動きの選択といった「思考力・判断力・表現力等」の内容や仲間との関係性といった「学びに向かう力・人間性等」の内容を捉えていた（表5）．これらのことからも，授業成果を実感することを契機に，中学校における体つくり運動特有の「技能」評価は行わない等の評価内容を理解した上で単元イメージを構築できたことが要因となり，体つくり運動への意識変容が示されたといえる．

これまでの指摘の通り，対象者は，単元経過とともに第１から第３の振り返りと省察が高次元になり，意識が変容していった．本結果のように，授業省察が高次元に変容する要因として，久保ら（2008）はメンターとの関わりを報告している．加えて，大学教員がメンターの役割を果たすことで教師の信念や意識の問い直しが行われることが指摘されている（朝倉，2016；住本ら，2020）．これらのことから，本研究では，授業実施前の打ち合わせとともに授

業実践過程において，調査者である大学教員がメンターの役割を果たしていたことを要因として，省察が高次元に変容し意識変容を経たと考えられる．また田中（2011）は，意識変容の要因として，「他者との関わり」を挙げており，他者と振り返りを共有することの重要性を明らかにしている．この点は，本研究の対象者においても同様の結果が示されたといえる．さらに本研究における「他者との関わり」は，対象者の語りから，大学教員のみに留まるものではなく，本実践の成果を肯定的に受け入れていた周囲の保健体育教師との関わりについても指摘できる（表5．＜単元後インタビュー＞）．加えて，この「他者との関わり」は，体つくり運動の授業実施に対する意欲にもつながったと考えられる．体育授業へのコミットメントを促進する要因として，四方田ら（2013）は，職場の先輩教員や管理職の支援といった周囲との関わりを指摘している．このことから，本授業実践が周囲の保健体育教師に肯定的に受け入れられたことが対象者の意識変容を促し，体つくり運動の単元実施への動機づけを高めたと考えられる．

他方，単元実施前は学校の慣習によるカリキュラム編成の難しさが指摘されていた．しかし，単元実施後には周囲の保健体育教師においても，体つくり運動の内容理解と単元での授業実施に動機づけられることが明らかとなった．先述した通り，体つくり運動への理解や単元実施の重要性の認識といった意識を学校全体に広げる必要性があることを踏まえれば，本研究の結果は，その課題に対する対応策としても有用な知見の蓄積となった点で意義があるといえる．

6．まとめと課題

本研究は，保健体育教師の体つくり運動への意識変容過程とその契機や要因ついて，教師の語りの記述とその解釈を通して明らかにすることを目的とした．その結果，以下の4点の成果が示された．

①研究実施前には，対象者は体つくり運動に対する知識不足やその領域・単元での実践に関する重要性を意識していないことが明らかとなった．この点は白石ら（2021）の先行研究を支持するものであり，本研究の結果を含めると中学校及び高等学校の保健体育教師が保持する意識の特徴である可能性が示唆された．また対象者の背景には，旧態依然の学校の慣習や教師の学習経験不足の存在が明らかとなった．

②打ち合わせを重ねていく過程，及び授業実践過程を通じて，体つくり運動に対しての知識が深まり，その領域・単元での実践に関する重要性を認識するといった対象者の意識変容が明らかとなった．この対象者の意識変容過程は，田中（2011）が示した教師の意識変容プロセスと類似するものであった．対象者は，筆者との打ち合わせ過程から，自己の体つくり運動への意識という「前提」に気付いていった．その後，授業実践過程の中で省察を繰り返し，意識を変容させた．その省察は，「前提に気付く」→「前提の源と結果の吟味」→「前提は正しいか」という3つの段階を経てより高い次元へと移行することが示された．

③意識変容の契機は，授業における「迷いやジレンマの解消」と生徒の様子から「授業成果の実感」をすることであった．それらを契機として，中学校における体つくり運動特有の評価内容を理解した上で「単元イメージを構築できたこと」と大学教員がメンターの役割を果たすことや周囲の保健体育教師から受け入れられることといった「他者との関わり」が意識変容の要因であることが示唆された．また授業成果を周囲の教師に受け入れられることは，実践への動機づけを高め，体つくり運動への理解やこの領域の意識変容を学校全体へ広げる可能性を持つと考えられる．

本研究を通じて，単一事例における体つくり運動に対する保健体育教師の意識変容過程とその契機や要因の「代表性」「典型性」（やまだ，2006）が示され，体育科教育学分野の発展に資する有益な知見を蓄積することができた．今後の課題としては，本研究で示された「代表性」や「典型性」（やまだ，2006）について，量的側面から補完し，さらに信頼性と妥当性が担保された理論を構築することである．

注

1）文中や表に示す対象者の語りの具体例の抽出についても同様に「仲間同士の検証」（メリアム，2004）を行い，抽出された語りの

具体例に典型性が示されていることとネガティブケースがないことについて確認した．

付記

本研究は，日本体操学会の令和５年度公募研究プロジェクトの助成を受けたものです．記してお礼申し上げます．また本研究の実施にあたり，授業実施にご協力いただいた中学校と先生方に心よりお礼申し上げます．

文献

青木和浩・河村剛光（2008）「体つくり運動」に関連する授業内容についての意識調査－体育系大学生を対象として－．体操研究，5：1-6，doi：10.4107/gym.5.1.

秋田喜代美（1992）教師の知識と思考に関する研究動向．東京大学教育学部紀要，32：221-232，doi：10.15083/00029738.

秋田喜代美（2008）授業検討会談話と教師の学習．秋田喜代美・キャサリン・ルイス編著，授業の研究教師の学習－レッスンスタディのいざない－．明石書店，pp. 114-131.

朝倉雅史（2016）体育教師の学びと成長：信念と経験の相互影響関係に関する実証研究．学文社.

朝倉雅史・清水紀宏（2012）体育授業に対する教師の認識変容過程－小学校教師の長期研修を事例として－．筑波大学体育科学系紀要，35：165-181.

クラントン：入江直子ほか（1999）おとなの学びを拓く．鳳書房．＜Cranton, Patricia.（1992）Working with Adult Leaners. Wall & Emerson.＞

クラントン：入江直子ほか（2004）おとなの学びを創る．鳳書房．＜Cranton, Patricia.（1996）Professional Development as Transformative Learning. Jossey – Bass.＞

深谷秀次・早川健太郎・渡部琢也（2016）小学校における「体つくり運動」の状況－教員の意識調査を通して－．子ども学研究論集，8：5-20，doi：10.14995/00000399.

藤瀬佳香・石橋泰・長谷川聖修・本谷聡（2002）ペア体操における体つくり運動の教材に関する研究－高校生によるふれあいラジオ体操の授業実践について－．第53回日本体育学会大会号，466.

藤原顕・荻原伸・松崎正治（2004a）カリキュラム経験による国語科教師の実践的知識の変容：ナラティヴ・アプローチを軸に．国語科教育，55：12-19，doi：10.14995/00000399.

藤原顕・荻原伸・松崎正治（2004b）教師としてのアイデンティティを軸とした実践的知識に関する実例研究：ナラティヴ・アプローチに基づいて．教師学研究，5.6：13-23，doi：10.20590/jaehd.5.6.0_13.

五藤佳奈・中村永美子（2021）体つくり運動の実施経験と意識調査：大学生を対象として．健康・スポーツ科学，11（1）：1-7，doi：10.14993/00002181.

檜皮貴子（2013）大学生における「体つくり運動」の実施経験と意識調査：駿河台大学の学生を対象として．駿河台大学論叢，46：97-111，doi：10.15004/00001285.

檜皮貴子（2019）体つくり運動の実施状況調査と現場での活用を目指した運動教材の検討：新潟県中越地区の体育主任を対象に．新潟大学教育学部研究紀要（人文・社会科学編），11（2）：209-215.

今竜一・村上孔輔・竹花樹菜・山本理人（2022）中学校の体つくり運動領域における学習内容としての「エアロビック」の有用性－グループ学習を用いた授業実践における質的データから－．北海道教育大学紀要（教育科学編），72（2）：393-408，doi：10.32150/00007116.

久保研二・木原成一郎・大後戸一樹（2008）小学校体育における「省察」の変容についての一考察．体育学研究，53：159-171，doi：10.5432/jjpehss.a530105.

メリアム：堀薫夫ほか訳（2004）質的調査法入門 教育における調査法とケース・スタディー．ミネルヴァ書房．＜Merriam, S. B.（1998）Qualitative Research and Case study Applications in Education.＞

南貴大・池田拓人（2018）学校体育における体つくり運動の実践的位置づけに関する研究－学習指導要領改訂を通して．和歌山大学教育学部紀要（教育科学），68（2）：157-163，10.19002/AN00257966.68(2).157.

長野康平・篠原俊明・中村和彦（2021）小学校教員の体つくり運動領域における指導実態と意識：所属研究部と教職歴による検討．スポーツ教育学研究，41（2）：49-66，doi：10.7219/jjses.41.2_49.

野口裕二（2009）ナラティヴ・アプローチの展開．野口裕二編，ナラティヴ・アプローチ．勁草書房，pp. 1-26.

大久保功子（2009）看護学とナラティヴ．野口裕二編，ナラティヴ・アプローチ．勁草書房，pp. 99-121.

大塚隆（2021）体育科教育学入門〔三訂版〕．岡出美則・友添秀則・岩田靖編著，体の動きを高める運動の教材づくり・授業づくり．大修館書店，pp. 161-170.

佐々木浩・中島里彩・新藤駿斗・三浦杏優・大塚未来・石毛勇志・藤元暉星（2023）Gボールを使ったリズム体操に関する事例的研究．初等教育論集，24：31-43.

佐藤善人（2017）エビデンスベースの「体つくり運動」を求めて．体育科教育 65（12）：28-31.

清田美紀・本多壮太郎（2019）体つくり運動に関する論点整理と実践上の課題について．福岡教育大学紀要（第六分冊教育実践研究編），68：1-7.

篠田知之（2023）保健体育教員養成課程における「体つくり運動」の授業実践．岐阜協立大学論集，56（2）：77-85.

白石智也・松本佑介・藤島廉（2021）研究レビューから導出する中学校及び高等学校での「体つくり運動」の課題：保健体育科教員養成課程における教育の質向上に向けた一考察．人間健康学研究，4:

1-11，doi：10.60171/00004916.
住本純・大西慎也・岡出美則・近藤智靖（2020）大学での体育科長期研修における現職教員の成長プロセス．日本体育大学大学院教育学研究科紀要，3（2）：295-313，doi：10.69204/0000001660.
鈴木慶子・松平昭二・岡田雄樹・近藤智靖（2016）中学校体育における体つくり運動の体力を高める運動に焦点を当てた授業に関する事例的研究．体育科教育学研究，32（1）：21-32，doi：10.11243/jsppe.32.1_21.
鈴木慶子（2018）保健体育教職課程を設置する大学における体つくり運動の授業研究：大学生の体つくり運動に対する意識．駿河台大学教職論集，3：15-29，doi：10.15004/00001832.
鈴木慶子・三宅良輔（2022）中学校の体つくり運動における運動種別型の授業内容の提案．体操研究，16：1-14，doi：10.4107/gym.16.1.
高田康史（2017）「体つくり運動」の可能性と限界－これまでの実施状況から考える．体育科教育，65（12）：32-35.
高田康史・筒井愛知（2017）岡山県小学校における体つくり運動の実施に関する一考察．吉備国際大学研究紀要（人文・社会科学系），27：177-188.
田村元延・古屋朝映子・高橋靖彦・鈴木王香・長谷川聖修（2014）小学校中学年を対象とした「体つくり運動」教材の検討－Gボールを用いた運動指導に着目して－．体操研究 11：10-19，doi：10.4107/gym.11.10.
田中里佳（2011）成人学習理論の視点を用いた教師の意識変容に関する研究－小中連携・一貫教育事業に参加した教師たちの事例分析－．日本教師教育学会年報，20：99-110，doi：10.32292/jsste.20.0_99.
Tsangaridou, N. and O'Sullivan, M.（1994）Using Pedagogical Reflective Strategies to Enhance Reflections Among Preservice Physical Education Teachers. Journal of Teaching in Physical Education, 14（1）：13-33，doi：10.1123/jtpe.14.1.13.
渡部琢也（2014）体育科教育における体つくり運動の現状について．名古屋経営短期大学紀要，55：13-22，doi：10.14995/00000282.
渡部琢也・小野覚久・吉岡建二・長谷川望（2015）体育科教育における体つくり運動への理解と実施状況．愛知大学体育学論叢，22：27-38.
やまだようこ（2006）質的心理学とナラティヴ研究の基礎概念－ナラティヴ・ターンと物語的自己．心理学評論，49：436-461，doi：10.24602/sjpr.49.3_436.
山澤和子（2009）ジェンダー学習における気づきと意識変容のプロセス－P.クラントンの「意識変容のプロセス」の検討．国際ジェンダー学会誌，7：65-91.
山田明子・茅野理子（2016）気軽に取り組める「体つくり運動」の教材開発－低学年の授業実践を通して－．宇都宮大学教育学部教育実践紀要，2：113-120.
四方田健二・須甲理生・萩原朋子・浜上洋平・宮崎明世・三木ひろみ・長谷川悦示・岡出美則（2013）小学校教師の体育授業に対するコミットメントを促す要因の質的研究．体育学研究，58：45-60，doi：10.5432/jjpehss.11112.