

大学地域連携による体育授業の実践的探究 —教師の「見取り」を授業参加者の内在的視点から捉える試み—

University–Community Collaborative Approach to Practice–Based Inquiry into Physical Education Lessons: Toward a Contextual Understanding of the Teacher’s Interpretive Practice (“Mitori”) through the Participant’s Lived Perspective

鈴木 理¹

Osamu Suzuki¹

¹ 日本大学文理学部 / College of Humanities and Sciences, Nihon University

Abstract

This study explores the transformation of teachers’ interpretive practice, known in Japan as *mitori*, within elementary physical education (PE) lessons, situated within a university–community collaborative framework. Through participant observation, the researcher engaged as a critical friend, conducting sustained dialogic reflection with a practicing teacher through iterative exchanges of reflective letters. Focusing on a unit of modified tag rugby, the study examines how reflective collaboration reshapes pedagogical meaning for both teaching and learning.

Findings reveal a marked evolution in the teacher’s *mitori*, shifting from a focus on visible technical skills to a structural understanding of students’ engagement within the dynamic context of gameplay. A key example was the co-construction of metaphorical language—such as the “fake” versus “real” tag distinction—which served as a cognitive scaffold, enabling students to conceptualize tactical roles and make contextually informed decisions. This reflects Vygotskian notions of scaffolding and illustrates how teacher language design mediates students’ higher-order thinking and actions. Moreover, reflective dialogue surfaced the teacher’s tacit emotions and unspoken expectations, demonstrating that *mitori* is not merely observational but integral to teachers’ professional growth.

The researcher’s role shifted from external observer to co-inquirer, emphasizing that educational knowledge emerges through mutual engagement and reflective praxis. By embedding the study within a university–community partnership, this research challenges hierarchical models of knowledge production and positions teachers as agents of contextually grounded, experience-based knowledge.

This work contributes to University–Community Engagement Studies by offering a methodological model for collaborative lesson study. It highlights the potential of *mitori* as a relational, dialogic process that enhances teacher education and local school reform while advancing sustainable, co-produced knowledge between universities and communities.

キーワード：見取り、参与観察、セルフスタディ、クリティカルフレンド、省察の実践

Keywords: Mitori, Participant Observation, Self-Study, Critical-Friend, Reflective Practice

1. 諸言

過去およそ四半世紀の間に、いわゆる「優れた体育授業」と評される現場で何が起きているのか、そしてそのような教育を実現するにはどうすればよいのか、こういった問題関心に導かれて、体育授業を観察・分析するための様々な手立てが用意されてきた（高橋・鈴木、1994）。これらを適用した体育授業研究において、客観的データに基づく「効果的な指導」の姿が浮き彫りに

され、これを支える「指導技術」が示されてきたことは周知の通りである（シーデントップ、1988；Metzler、2000）。こうした文脈においては、収集されたデータの「科学的合理性」という規範を設定する主体は大学等の研究者らに限定され、その規範を支える知識の創出もまた研究者だけの特権であると想定されてきた（菅、2013）。このような枠組みには、教員の知を「不足」と見做し、その不足を研究者が補填するという階層的構造、所謂「欠如モデル（小林、2007）」を見て取ることができる^{注1}。

しかし近年、「科学的合理性だけで問題が解決できない場合、専門家の知は市民（素人）の知に対して常に優位に立てるとは限らず、専門家の思いもよらない現場の知識、すなわち市民の側の『現場知』が意思決定の根拠

大学地域連携学研究 5：60–69, 2026

連絡先：鈴木 理

東京都世田谷区桜上水 3-25-40 日本大学文理学部

suzuki.osamu09@nihon-u.ac.jp

受理：2025年10月27日

に役立つこともあり得る（藤垣，2003）」とする見解が示されるようになってきた。従前の啓蒙主義を超克すべく、これまで「専門家に独占されてきた知識生産の場と、その知識の応用（社会実践）の場は広く社会に開かれるべきであり、そこで様々なアクターが交錯しながら学知を形成していく学問のあり方（菅，2013）」を標榜するムーブメントが高まりを見せている。

そこで、このような視点から体育授業という研究フィールドを眺め返して見ると、実はこのフィールドを熟知している専門家とは、観察・分析のために外部から訪れる研究者などではなく、その授業を担当した授業者（教師）に他ならないと気付かされる。現場に立つ教師にとっては、いつもの子どもたちと共に過ごす日常的な教育実践こそが「体育授業」であり、片や子どもたちにとっても、その一々は「単なる一つの体育授業」であって、それ以上でもそれ以下でもあり得ない（根上ほか，1992）。授業研究の出発点は、現場に日常的に立ち上がる些細で見過ごされがちな出来事に潜む教育的意味を掬い取ることであって、言うなれば教師と子どもが「いつもの時間割」の中で織りなす営みを対象化する「普段着の体育授業研究」である。そのような場に外部から研究者（時には研究チーム）が立ち入って調査・記録・分析等を実施すれば、現場の日常性に少なからぬ影響を与え、「よそ行きの体育授業研究」を免れないことは容易に想像にされよう。それでもなお、採取したデータを精密に測定評価して当該授業の優劣を査定するのだろうか。そのような企ては「研究（者）のための研究」に留まるのではないか。少なくとも、「優れた体育授業」の研究知見から提供される無色透明で匿名的な言葉では、「いま・ここ」の現場を預かり、一人ひとりの子どもと向き合う教師の「手応え」のようなものを汲み出すことには到底及ばないであろう。

そこで、こうした溝を埋めていくための有力な方策として考えられるのは、体育授業をめぐる「問い」の立て方自体を、「教師は問題解決に成功したのか」から「教師は何を問題として見立てたのか」へと変更すること、すなわち「教師を（対象化して）」研究することから「教師が（主体となって）」研究することへの転回である。それは、現場の当事者である教師が、自らの存在を客体視しながら、自らの立ち位置で、自らのために、既存の学術世界にはなかった、あるいは看過されてきた新しい知識を形づくるという、「教師の当事者研究」が主題化されることを意味する。ここでは、体育授業の問題意識は現場に広がる「ありふれた情景」の中から「見取り^{注2)}」を通じて掘り起こされ、考究の果実は教師自身の省察を

通じて日常へと再帰的に埋め戻されていくことになる。野家（2005）によれば、個人だけがアクセスできる私秘的な〈体験〉は、語りのプロセスを経ることで公共的な〈経験〉へと転化しうるといふ。本研究もまた、この「体験の経験化」が教師の省察を支える理論的基盤であると位置付ける^{注3)}。

ここで、上記のような企てを推進するためには、大学（研究者）と学校（現場の教師）との協働を基調とする新たな教育実践研究を立ち上げていくことが必要である。というのも、「現場の手応えを饒舌に語り出すことなどできない…」というもどかしさに苛まれている教師は少なくないと想定されるからである。このような場面において、大学等の外部の研究者には、現場での手応えを語り出す言葉を未だ持ち得ていない教師に寄り添い、「体験の経験化」を協働的に分かち持つことが期待される。このような行き方は、「ある人が客観的な観察者の立場を保持しながら同時にもう一人の人の内的人生を経験しようと試みること（コフート，1995）」を指す「エンパシー」という意味での「共感」に根差したものである。すなわち、何かを調べたり知識を提供したりするためではなく、体育授業を預かる教師と「ともに在る」ために現場に赴き、その内側へと潜入する、鯨岡（1997）の言葉を借りれば「成り込む」のである。これを本研究の問題関心に引き寄せて言明すれば、小学校体育授業の参与観察を基軸とする教師との対話を通じて、当該授業の指導内容開発と実践を基礎付けている教師の「見取り」を開示する、ということになる。

しかしながら、このように言うと忽ち、「それは科学なのか？」「単なる自分語りなのではないか？」と、現場から得られた知見の妥当性や信頼性を疑問視する声が上がられるものと予想される。これまでにも、自然科学の作法に依らない定性的研究に対して、データ収集手続きの厳密性や、データから導かれる結論の一義性が十分に担保されていない等々、批判的ないし否定的な空気が趨勢であったことは否めない。しかし近年、それらは「間違っている」のではなく、一般的法則を求める自然科学とは存立基盤が「異なっている」のだと解されるようになってきた（鈴木ほか，2005；伊佐野・鈴木，2008；伊佐野ほか，2011；北澤ほか，2011）。そればかりか、これまで自然科学が大前提としてきた、客観的事実そのものさえ確固としたものとは言い難い、とする見方が一定の広がりを見せている^{注4)}。

元より「教師や子どもの振る舞いの真意はどこにあるのか」、あるいは「授業中の出来事は子どもの成長にどのように寄与したのか」など人間的な価値や意味を問

題にした場合、一回的・個別的現象が繰り返し起こる体育授業の現場で「完全な真理」のようなものを手に入れることは、原理的に不可能である。したがって、現場で求められるのは、浮世離れた科学的な真理ではなく、つとめて文脈依存的で経験的な「ローカル知（開田，2012）」である。かといって、「教育実践に資する一般性の高い知」を得ることの可能性が全く閉ざされてしまうわけではない。サンデロウスキー（2013）は、単一事例に根差した知見であっても、仮説生成や理論構築の触媒として汎用的価値を持ち得ると論じる。すなわち、歴史的一回性を宿命付けられた授業現象であっても、個々のケースの意味付けを入念に行うことによって、そこで形づくられた「現象への身構え」は、他の異なる文脈にも十分適用できるということである^{注5)}。それゆえ、実際に直接体験したわけではなくても、あたかもわが身に起こったかのように、私たちに馴染んだ「よくあるかたち」として思いを共にすることができるのである。このように、価値や意味についての「正当性をもつ合意」ならば、それを取り出せる可能性は十分にあると考えられる（竹田，2015）。そしてその際には、従来とは別様のエヴィデンスが基盤となる。

エヴィデンスについてこれまで強く求められていたのは、現象を数量化して記述し推論を行うことによって、他の研究者に対して再現性や比較可能性が開かれているという要件であった。しかし、池田（2001）によれば、科学とは「構造や形式の同一性を追求すること」であって、自分の意識や経験とは独立に存在している外部世界の実在性を仮定しなくても科学は十分に成立するという。この見解に倣えば、教師の物語はもちろんどれもが個別的ではあるが、それらに通底する「物語の構造」を見出すことができれば、そこに一つの「メタ物語」が構成されるのであり、そのような営みは科学と呼びうるということになる。

上記を念頭に置くと、教育実践の本質を問う近年の研究動向において、教師自らが自己の実践を省察的に問い直す「セルフスタディ」の知的意義と方法的革新性への関心が高まっていることは必然であろう（ロックランほか，2019；齋藤ほか，2024）。ここでは、子どもの変容を捉える教師のまなざしが織り成す「見取り」は、単なる技術的観察ではなく、教師が現場の複雑性と向き合いながら再帰的に思考を重ねる行為として捉えられている。そして、そのような省察を支える他者として、「クリティカルフレンド」の存在が強く意義付けられている（サマラス，2024）。したがって、教師のセルフスタディを成功裡に推進するためには、「大学と学校の協働」と

いうかたちの大学地域連携が不可欠となる。

本研究では、研究者が授業を預かる教師と「ともに在る」ために現場に入るといふ、大学と地域の強固な信頼関係を戦略的拠点としながら、筆者がある小学校の体育授業に参加し、その授業を担当した教師とまさにクリティカルフレンドとして往復書簡を介して継続的に省察を重ねた。その過程において、教師が「見取り」の視座をいかに変容・深化させていったのか、またそれと同時に、筆者自身が教育者・研究者としての教育観をどのように問い直し、再構成していったのかを考究するものである。斯様に構想された本研究は、大学の教師教育関連の教育学研究に位置付けられ、大学と地域の学校との協働による新たな教育実践研究の一般化を企図した、体育授業を対象とする教育学の研究である。なお、本研究は、先に公表されている実践報告（鈴木ほか，2025）を基礎に、理論的枠組みと方法論を精緻化し、より詳細な分析と考察を加えたものである。先行報告で示された問題意識や初期的所見を踏まえつつ、本研究では「教師の見取りの変容過程」に焦点を絞り、教育的意味の生成メカニズムを明らかにすることを目的とする。

2. 方法

2.1. 対象・時期

2025年5月下旬から6月中旬にかけて、北陸信越地方某県A市の公立U小学校において、3年生（18名）と6年生（20名）の体育授業を担当した男性教員1名（以下、「笹川先生」と仮名表記する）に本研究への協力をいただいた。笹川先生は12年の教歴があり、本研究実施時には学級担任ではなく、専科で1年生、3年生、6年生の体育に加え、外国語、理科を担当していた。

U小学校はA市の中心部から20～30キロ離れた郊外の田園地域と山間地域からなる地区に立地している。児童（120名程度）の多くは地区内の同じ保育園出身であり、幼少期から深い交友関係があるが、学区が広範であるため、徒歩での通学に加えて、約半数の児童はバスで通学している。

本研究に先立って、校長と笹川先生には研究の趣旨を詳細に説明し、筆者の所属機関の（「ヘルシンキ条約」に則った）倫理規定に準拠して人権・安全・個人情報等の保護を厳守すること、特に人名や学校名、所在地等については全て匿名化して管理するとともに、研究上知り得た一切の事項について守秘することを誓約し、研究協力を承諾を得た。また、先方の判断や意思によって本研究を中止することについて、一切の異議なく受け入れる

ことを表明した。

2.2. 教材と単元展開

笹川先生は、本単元の内容として、小学校〔第3学年及び第4学年〕の「ゴール型ゲーム」並びに〔第5学年及び第6学年〕の「ゴール型」を設定し、タグラグビー^{注6)}を改変した「タグラグビー風ゲーム」を教材として適用した。

このゲームでは、ボールを持ち運んで目標地域（ゴールエリア）に進行しようとするチームと、ボール保持者のタグ（腰の両側に挟んで垂らした短帯）を掴み取ることで進行を阻止しようとするチームとの試し合いが行われる。進行に係るボール操作は持ち運びに限定されるので、ボールの移動速度がボール保持者の移動（疾走）速度を越えることはない。このような条件下では、ボール操作技能に長けていなくてもすぐにゲームを実施することができる。別言すれば、子どもを「ボールと格闘すること」から解放し、（ボールを媒体とする）ゲームの目的達成を目指して「相手（チーム）と試し合うこと」へと誘うことができる。

このような試し合いで中核的な課題となるのは、ボールを持つ側においては「ボールの攻撃性」（Tsuchida and Isano, 2016）を維持・増大すること、対する相手側はこれを低減・除去することである。タグラグビーの一般的なルールでは、インプレー中に攻防の転換（ターンオーバー）が認められるが、本単元の「タグラグビー風ゲーム」では、子どもが自チームの課題を明確に認識することができるよう、当初は3年生、6年生とも「1タグ制：ボール保持者が相手にタグされた時点でプレーを一旦終了し、相手チームのボール保持からリスタートする」とし、のちに「2タグ制：最初のタグ後もプレーを継続し、次のタグでプレーを終了し、相手チームのボール保持からリスタートする」へと移行した。

笹川先生は3年生と6年生いずれの授業においても、単元を通じて「チームで作戦を工夫する」ことを主題として掲げ、授業展開に応じて「ボールの攻撃性」を組織的に操作（維持・増大または低減・除去）するための「問い」を次々と子どもたちに投げかけることで、自チーム内や対峙する相手方との関係性の理解を深化させるよう働きかけた。その際、「動き方」を直接的に指示するのではなく、子どもたちが今まさに体験した「試し合い」のありようは何の現れなのか、その意味を探究するよう方向付けを行った。そこから編み出された子どもたちの対応（作戦）について、笹川先生は直ちに良否を査定す

るようなことはせず、まずはゲームで試してみて、その後の継続あるいは変更を判断するよう促した。

両クラスの毎回の授業は概ね上記のような運びで展開し、筆者（以下〈私〉と表記する）は3年生の授業に6回（単元第3回から第8回）、6年生の授業に7回（単元第2回から第8回）、参与観察を行う機会を得た。

2.3. フィールドワークの方法

本研究における参与観察は、箕浦（1999）の分類によれば「観察者としての参加者（observer as participant）」に相当する。〈私〉は授業の参加メンバーの一人として帯同し、授業中に生じた出来事を現場当事者の視点に沿って観察し、意味付けを行った。

観察にあたっては、「普段着の体育授業研究」を標榜し、子どもたちが「よそ行きの顔」になることを極力抑制するために、〈私〉のことを「(大学の)先生」ではなくニックネームで呼んでもらうよう笹川先生に依頼した。子どもたちもこのリクエストを喜んで受け入れ、ニックネームで〈私〉を呼称することはすぐに常態化し、親和的な関係が築かれた。また、笹川先生をはじめとする同校教職員も（少なくとも子どもたちの前では）〈私〉をニックネームで呼称したことも奏功し、〈私〉を「(授業の日常性を阻害する)よそ者」として扱う雰囲気は払拭された。これらの事態は、〈私〉が授業の場を構成するメンバーの一人として承認されたことのメルクマールと考えられる。なお、授業中の記録は簡単なメモ書き程度に留め、子どもたちが「記録される自己」を意識することがないように配慮した。また、同様の理由で映像の撮影等も一切行わなかった。

観察期間中、授業前後のブリーフミーティングや電子メールを用いた往復書簡を継続的に実施し、笹川先生が日々の授業に対して省察を深めていく過程を丹念に記述・解釈した。これらのドキュメントは、笹川先生の語りを単なる「感想」ではなく、「意味を生成する営み」として捉えるための基礎資料として位置付けられた。また、〈私〉自身もこの対話において、自らの立場や見方を率直に開示しつつ、時に対話の方向性を軌道修正するような役割を果たした。

3. 授業の内在的視点から捉えた「見取り」の深化

3.1. 子どもの「動き」の意味付け

往復書簡の初期段階において、笹川先生は自らの授業

方針として「技能の習得よりも、子どもが状況を理解し、自ら考えて行動することを重視したい」との意向を表明した。これは、いわば教師の教育観を内省的に言語化したものであり、子どもたちが主体的に気づきを得ていくことを学習の中心に据えた、いわば「賢くなること」を指向する身構えであった。これを実行するために、笹川先生は子どもの一見目立たない行動に価値を見出すようになっていった。

例えば、6年生のある児童がゲーム中、常にボールの後方に位置し続け、次の攻撃に備える姿勢を見せていた。この行為は、得点に直結するプレーではなく、仲間に気づかれたり賞賛されたりすることもなかったが、笹川先生はそこに「貢献」の意味を見出し、「チームにとって最も準備のできた動き」とであると評した。

〈私〉はこの「見取り」に対して、笹川先生の観察が既に「子どもの行動を目的論的に構造化して捉える視座」に移行していることを感知した。すなわち、笹川先生は、子どもの行動を単なる「身体の動き」ではなく、「次の局面を見越した機能的配置」として解釈しているということである。

このようにして、笹川先生の「見取り」は、「誰が目立ったか」ではなく、「誰が構造的な貢献をしているか」に焦点を移しつつあった。これは、笹川先生が子どもの行動の意味について、教材として適用したゲームの構造との相関のなかで読み取る能力を獲得していったことを示している。

〈私〉自身、このような視点の転換に深く感化され、従前のように対象に対して異化の距離を保ちつつ「(外見的・可視的な)動きを観察する研究者」から、眼前の状況に身を浸しつつ「意味をともに生成する対話者」へと、自らの関わり方を問い直す契機ともなった。

3.2. 子どもの認知構造と教師の言葉のデザイン

単元中盤に入るところで、3年生、6年生とも、「タグを取られたらプレー終了(1タグ制)」から「タグを2回取られるまでプレー続行(2タグ制)」へとルール変更が行われた。本単元を既習事項の延長線上に位置付けて子どもたちを導入するための「ボールを持った鬼ごっこ」から、本単元の中核的課題となる「ボール保持者の交代を含む組織的攻防」へと学習を発展させていくねらいであった。

ところが、3年生の授業において、笹川先生は「2つのタグをどう使うか」という問題に直面した。単元の進み行きとして2タグ制を導入する際、「2回使う」ことが形式的には成立していても、その機能的差異が子どもに

とって曖昧なままに残存していた。

この点について、笹川先生と〈私〉との対話を通じて、「2タグ制における役割の非対称性」を比喩的に言語化する必要があるとの認識が共有された。このことを踏まえ、笹川先生は次の授業の開始時に何人かの子どもたちが口にした「ニセモノ/ホンモノ」という言葉をクローズアップして取り上げ、全体で共有した。1回目のタグは相手の守備を引きつけるための陽動(ニセモノ)、2回目は実際の突破を目指す攻撃(ホンモノ)を意味する。

このキーワードは、子どもにとって抽象的な概念であった「タグの使い方(活かし方)」を、「役割(仕事内容)の違い」として捉え直して実行するための認知的フレームとなった。実際に、笹川先生はこの用語の導入によって、子どもたちの作戦立案において「仕事を手分けすること」や「他者(仲間や相手)とタイミングを合わせる(ずらす)こと」といった新たな要素が浮上してきたと記述している。

〈私〉はこの点について、教師の言葉が「目に見えない構造への理解」を媒介したが故に、子どもたちはゲームで取り組むべき課題について、主体的かつ具体的に行動目標として設定することができた、と指摘した。さらに、教師の「見取り」がこうした言葉の設計と選定を通じて組織化され、子どもたちへのフィードバックの質に直接影響を及ぼすことを示唆した。

このようにして、笹川先生は比喩的言語によって、子どもたちが「いま・ここ」で体験した出来事の意味を平易な言葉に翻案し、経験(meaningful experience)として分かち持つという「見取り」の実践を自覚的に行うようになり、その過程は〈私〉にとっても「教師の言葉」が学習環境の構造をいかに変えるかを再認識させるものとなった。

3.3. 「満足のいかない指導」をめぐる省察の再構成

単元後半に差し掛かろうとしたある時間、6年生の授業後、笹川先生は自身の指導に対し「めあて(の示し方)が曖昧だった」「子どものミスを不用意に取り上げてしまった」などと強い自省の意を示した。従来であればこのような授業は「失敗」と位置付けられ、反省点として不適切な対応が列挙されることに終始していたかもしれない。

しかし、〈私〉はこれら一連の出来事について、笹川先生の言葉をそのまま「失敗」として受け止めるのではなく、「なぜそのような行為をしたのか」「その背景には何があったのか」と問う姿勢を共有することを試みた。

つまり、指導行為の表層的是非を問うのではなく、笹川先生がその判断に至った思考のプロセスにこそ照射すべきではないかとの見解を示した。

笹川先生はこの問いかけに対し、「自分がなぜそのように動いたのか」を再度振り返り、そこで初めて「自分の中の焦り」や「子どもへの期待の過剰」が潜んでいたことに気づいたと述べている。これは、「見取り」の省察が自己の行為を客観化するだけでなく、それを支えていた「感情」や「無意識的期待」までも可視化する契機となったことを意味している。

このような省察は、往復書簡という時間差を含む対話形式であったからこそ可能となった。すぐに応答を返すのではなく、熟考と再読を伴うやりとりのなかで、笹川先生と〈私〉の間に、価値判断を保留しつつ思考を深める関係性が築かれていったと解される。

3.4. 教師の「見取り」を基盤とする子どもの成長

〈私〉は、「賢くなること」に焦点化した笹川先生の授業に参加したわずか1単元の間、3年生も6年生も目を見張るような躍進を遂げたことに驚嘆を禁じ得なかった。というのも、子どもたちがゲーム間に行うミーティング（作戦会議）において、ボールの位置を前進させるという課題がどのように（どこで、誰が）成功し、あるいは遅滞しているのかを的確に見定め、そのような「傾向」のある試し合いでどのような「対策」に打って出ればよいのかを、固有名詞（自チームや相手チームの個人名）を付して話し合うようになっていたからである。すなわち、チームで考案・試行した作戦のどれもが、「いま・ここ・わたしたち」に現前する課題（困りごと）へと至適に照準されていたのである。もちろん、その全てが成功したわけではなく、ミスをしたり、相手に封じ込められたりして成就しなかったケースも多々ある。

ここで、目に見える「動き方」に努力を傾注すれば、技能習得・習熟によって「上手になる」という成果を得ることはできたのかもしれない。しかし、それが今後のスポーツライフにどのように接続してくのか、甚だ疑問である。技能の巧拙は学校期以降のスポーツ参与の決定打にはなり得ないからである（Kirk, 2010）。むしろ、笹川先生の「見取り」のごとく、子どもの認識を大切に、「ゲームの課題は独力では解決できない」ことを身体の直接経験を通じて感知し、その困難を打開するために「仲間との協力」に思い至るというプロセス（端的には「待つ」こと）が重要である。さらにこの場合の「力を合わせる」とは、一人ひとりが違う場所で、手分けして、できる（得意な）ことを担当するという、「分業」と「役

割取得」を果たすことである。それは、目に見える「動き方」以上の意味、すなわち「自分と仲間と相手の試し合い」が展開する状況で、目の前に広がる光景を的確に見立て、それに相応しい身の処し方を見つけ出していくことを内包している。このように育まれた子どもたちの資質・能力は、タグラグビーという個別種目を超えて、他のさまざまなスポーツ場面、さらには多様な社会生活の文脈においても、現前の状況を適切に認知・判断し、それに応じた合理的かつ柔軟な行動選択を行う力として発揮されることが期待される。このような変容は、一つの授業（単元）の「成果」というより、子どもの「成長」と呼ぶべきであろう。

実際、単元終盤に至って、3年生にも6年生にも、まさに「新しい景色」が見えてきたように思われる。単元当初から大切にしてきた「賢くなること」が見事なかたちで結実し、子どもたちは明らかに「相手」との試し合いに興じ、成否の不確定な状況に有効・有意義に参加していた。「関係づくり」を基調とするボールゲームの学習で目標となる、「傾向と対策」や「分業と役割取得」（鈴木ほか, 2025）が、高いレベルで進展した、「意味深い授業実践」であったことは多言を容れない。

3.5. クリティカルフレンドとしての〈私〉の再定位

本研究の過程において、〈私〉は当初「笹川先生の語りを引き出す外部の観察者」という自己認識のもとに関わっていた。しかし、往復書簡の蓄積と、現場での継続的参与を通じて、〈私〉自身の教育観は静かに、しかし確実に再構成されていった。

まず明らかになったのは、〈私〉の存在が「見えない観察者」ではありえないという事実である。笹川先生はたびたび「〇〇（筆者のニックネーム）が言っていたことだけど…」という枕詞で授業内に〈私〉の存在を顕在化させ、子どもたちもまた「よそ者」ではなく「ともに在る者」として〈私〉を受け入れてくれた。

〈私〉はこの状況に対して当初戸惑いを覚えつつも、やがて『壁のシミ』のように静かに佇むという理想が現実には成り立たないことを自覚した。むしろ、〈私〉自身もまた現場を構成する当事者の一人であることを認めた上で、その関係性の中から省察的問いを立ち上げていく必要があることを痛感した。

クリティカルフレンドとは、単なる助言者でもなければ、指導者でもない。その本質は、教師が「手応え」を言語化しようとする思考のプロセスに帯同し、時に沈黙し、時に問いを返すことで、意味生成の共同体を構成する存在であるという点にある。そのような立場を通して、

〈私〉は「教師の省察に寄り添うこと」が、同時に「自らの教育観の再構成の旅」でもあるということを感じてきた。笹川先生が揺れながらも語ろうとする言葉に出会うたび、〈私〉自身もまた手持ちの言葉を再吟味する必要に迫られた。

最終的に、〈私〉がこの授業現場で得た最大の学びは、「意味とは出来事のなかにあるのではなく、出来事について語り合う関係のなかで生まれる」という事実であった。つまり、「見取り」は個人の眼差しではなく、対話によって共に構築される営みであり、そこには常に「ともに在る誰か」の存在が必要不可欠なのである。

4. 考察

本研究で明らかとなった教師の「見取り」の深化過程は、教育実践に内在する意味の生成が、教師の身体的経験と語り、さらには対話的な省察を通じて動的に形成されていくことを明示している。教師が授業中に逐一理論やマニュアルを参照して行動するわけではなく、子どもの表情・態度・授業の雰囲気などを瞬時に読み取り、柔軟に指導を調整していることは容易に推察されよう。このような「言葉にしにくいだが確かに働いている判断・技術・感覚」は、ポランニー（1980）に端を発し、ショーン（2007）に継承された「暗黙知」に該当する。特に笹川先生が、子どもの「目立つ行動」よりも状況への適応や仲間への貢献といった「構造的意味」を読み取る視座へと移行したことは、教育実践において不可視の価値を汲み取る、教師特有の知の獲得に成功したことを示唆している。これは単なる技術的能力ではなく、経験に裏打ちされた実践知（practical knowledge）と呼ぶべきものであり、この力が教師の「見取り」の基盤となっていることは想像に難くない。

もっとも、教師の実践知については、わが国に限っても1980年代の黎明期から2000年代に至るまでに様々な視点からの知見蓄積がなされている。例えば藤原（2015）は、特に、近年の教育実践研究で広く用いられる「ナラティブ・アプローチ（narrative approach）^{注7)}」に注目し、①教師の経験世界をそのまま尊重できる、②暗黙知を言語化する契機になる、③教師自身の省察や自己理解を促す、といった教育的意義を挙げている。しかし同時に、「研究者による分析が教師の経験世界を切り取るだけで終わると、授業改善に資する知見にはつながらない。研究は教師の省察や実践との往還を前提とすべきである」と、研究の現場乖離に警鐘を鳴らしている。本研究もまた、「教師の省察や実践との往還」を基調とするものだが、現場に（参与観察のために）帯同した研究者自身を「現

場の構成者（当事者）の一人」に含める視点を持ち、「ともに在る者」であればこそ得られた経験を通じて研究者自身の認識も変容していったことに言及している（クリティカルフレンドとしての〈私〉の再定位）。このように、研究対象への「異化」と「同化」という二重の視点を併せ持ち、かつ身体的な直接経験として実践を果たしたことは、他に類を見ない本研究のオリジナリティと言える。

次に、教師の言葉が子どもの認知構造の編成に介入する事例（「ニセモノ／ホンモノ」のメタファーの活用）に見られるように、「見取り」は認知の触媒としても機能する。これは、ヴィゴツキー（2003）の示した「発達最近接領域」に教師が介入し、適切な「足場かけ＝Scaffolding（Wood et. al, 1976）」を施した事例として読み解くことができる。言語が媒介として機能し、子どもが自らの行為を構造的に捉える枠組みを獲得するという点において、教育的意味の生成は言語的デザインと深く関係している（佐伯，1996）。

さらに、指導の「失敗」を省察の契機とし、教師が自己の感情や無意識の期待に気づいていくプロセスは、単なる事後の評価ではなく、自己理解の深化としての省察の在り方を示している。この過程において「価値判断の保留」という〈私〉の態度は、教師の語りを妨げず、その再構成を促発する契機となった。これは、サマラス（2024）が述べるセルフスタディの中核である「支えられた自己省察」の具体事例であり、クリティカルフレンドの役割の実践的展開といえる。

加えて、本研究は、参与観察者である〈私〉自身の変容にも言及することによって、教師と研究者の関係が単なる一方向的な観察―被観察の構図ではなく、共構的な意味生成のプロセスであることを実証している。教師の省察は、それに応答する他者の存在によって活性化され、両者の語りと沈黙、問いと応答の往還によって「経験」が教育的知へと転化していく。このように、教育実践における「見取り」は、個人の技芸ではなく、共同的知の創出として捉える必要がある。

5. 大学が地域連携において担う役割・機能

本研究では、研究者が授業を預かる教師と「ともに在る」ために現場に入るという、大学と地域の強固な信頼関係が基盤となって、筆者が小学校の体育授業に参与し、授業担当の教師との協働を進めることができた。本研究は、小学校体育授業において教師の「見取り」がいかにして深化し、それが授業構造や子どもの学びにどのような変容をもたらすかを、参与観察と往復書簡を通じた共同的省察のプロセスから描き出したものである。従来、

教師は研究対象として「外から」分析される存在であったが、本研究は、教師自身が自己の実践を語り、省察し、新たな意味を再構成していく主体として位置付けられている。

授業者である笹川先生との対話を通じて、教師の「見取り」が単なる観察や評価ではなく、子どもの行動や学びの兆しを文脈の中で意味付け、教育的意味を紡ぎ出す創造的行為であり、そこには教師の認識、感情、経験が編み込まれているものと解された。また、研究者としての〈私〉もまた、その省察に伴走するクリティカルフレンドとしての役割を果たしながら、自らの教育観を問い直す契機を得た。「現場にともに在る者」として授業の内側に身を置き、語り合い、省察を分かち合う関係性は、教育実践の質的向上に資する新たな考察視座を準備する。実際に〈私〉は、本研究を通じて「よそ者」ではなく「ともに在る者」の側に立つことができたことに、心から感謝している。なぜなら、「新しい景色」に出会ったのは子どもたちばかりではなく、〈私〉もまたその一人であったからである。

以上のように、本研究は、教師が主体的に自身の実践を語り直す営みの中に、教育的知の生成可能性を見出すとともに、現場の文脈に即した「ローカル知（開田，2012）」の重要性を強調するものである。たとえその知が一時的・個別的であっても、その背後にある構造やまなざしの形式を共有することで、他の実践への適用可能性が拓かれていく。教育研究における知の真正性（authenticity）は、もはや数量的な再現性に限られず、語りの中に立ち現れる経験の妥当性や共感可能性、すなわち読み手にとっての了解可能性（鯨岡，1996）をもって担保される。このような観点から、本研究は、大学地域連携を基盤とする教育実践研究における新たな方法論的可能性、すなわち「教師と研究者が協働し、語りと対話を媒介として意味を生成・共有していく」という、大学地域連携が担うべき重要な役割・機能を果たしていくための実践モデルを提起するものである。

注

1. 本節の問題提起は、鈴木ほか（2025）が呈した「欠如モデル」への批判を踏まえ、さらに理論的背景を敷衍したものである。
2. 「見取り」とは、子どもの学習の実態をその場で把握し、解釈し、次の指導に繋げていく一連の営みを指す言葉で、教育実践の場では頻繁に用いられている。それは、単なる「観察」や「チェック」とは異なり、子

どもの外面的行動と内面的理解の双方を把握し、その解釈を通じて評価や指導改善へと循環させる教師の専門的実践と考えられている（中島ほか，2025；大後戸，2020；井上ほか，2016）。

3. この議論は、鈴木ほか（2025）で提示された枠組みを再整理したものである。
4. 竹田（2015）は現象学的立場から「客観的事実」も人間の意識によって構成されたものであることを指摘し、西（2015）もまた科学哲学的立場から、事実や真理は歴史的・社会的に構築されると論じている。両者はいずれも、自然科学が前提としてきた「確固とした客観的事実」が揺らぎを含むものであることに言及している。
5. この見解は、鈴木ほか（2025）で引用された文献を再検討し、教師教育研究における応用可能性を拡張して示したものである。
6. タグラグビーは、ラグビーを基盤とした非接触型ボールゲームであり、タックルの代わりに腰部に装着したタグを取ることで守備を行う。攻撃側は前方へのパスが禁止され、タグを取られたプレーヤーはその場で停止し、速やかにパスを出さなければならない。通常、ボール保持を得たチームは6回のタグを喫するまで攻撃権を持ち、6回目で攻守が交代する。得点はボールを相手のインゴールに持ち込み地面に置くことで得られる。なお、国際的なタグラグビーの競技ルールでは、キックプレーが認められているが、日本の学校体育では、安全面への配慮からキックを除外した簡略化ルールが採用されている。
7. ナラティブ・アプローチとは、教師が自身の実践を「語る」ことを通じて意味付け、構成するプロセスに焦点を当てる研究方法である。

謝辞

本研究の遂行にあたり、U小学校長、笹川教諭ほか関係各位には深いご理解とご協力を賜った。個人情報保護の観点から仮名・匿名とせざるを得ないが、記して謝意を表明する。

付記

本研究は令和7年度日本大学学術研究助成金の助成を受けたものである。

参考文献

- 藤垣裕子 (2003) 専門知と公共性：科学技術社会論の構築へ向けて. 東京大学出版会 p.81.
- 藤原顕 (2015) 教師の実践知研究の動向と課題：ナラティブ・アプローチを中心に. 教育方法 44：123-133.
- 井上美鈴・平岡信之・樋口とみ子 (2016) 授業における子どもの学習の見取り：共有ボードを用いて. 京都教育大学教育実践研究紀要 16：147-154.
- 開田奈穂美 (2012) ローカル知. 大澤真幸・吉見俊哉・鷲田清一編集委員, 見田宗介編集顧問. 現代社会学事典. 弘文堂. p.1360.
- 北澤太野・土田了輔・鈴木理 (2011) バasketボールの授業における教育的介入と学習者の気づきの連関. 体育・スポーツ哲学研究 33(2):75-89.
- 小林傳司 (2007) トランス・サイエンスの時代：科学技術と社会をつなぐ. NTT 出版 p.48.
- 鯨岡峻 (1996) 教育臨床の思想. 東京大学出版会 p.151.
- 鯨岡峻 (1997) 原初的コミュニケーションの諸相. ミネルヴァ書房 p.104.
- 池田清彦 (2001) 構造主義科学論の冒険. 講談社 p.14.
- 伊佐野龍司・鈴木理 (2008) 質的アプローチによる体育授業研究の方略. 桜門体育学研究 43(1):59-64.
- 伊佐野龍司・内田雄三・鈴木理 (2011) 小学校体育授業における意味生成過程：セストボールを対象にして. 体育科教育学研究 27(2)：1-17.
- Kirk, D. (2010) Physical Education Futures. Routledge. pp.47-49.
- コフト, H.:本城秀次・笠原嘉監訳 (1995) 自己の治癒. みすず書房 p.243.
- ロックラン, J.:武田信子 監：小田郁予・齋藤眞宏・佐々木弘記 編 (2019) J. ロックランに学ぶ教師教育とセルフスタディ：教師を教育する人のために. 学文社.
- Metzler, M.W. (2000) Instructional models for physical education. Allyn and Bacon: Boston.
- 箕浦康子 編 (1999) フィールドワークの技法と実際：マイクロ・エスノグラフィー入門. 有斐閣. pp.38-46.
- 中島友樹・松下綾乃・厚地凱渡・神窪愛・五代孝輔 (2025) 若手教員の体育授業の改善を見取りの視点から支援する：鹿児島大学教育学部における地域包括型学校サポートプロジェクトの事例より. 鹿児島大学教育学部研究紀要 (教育科学編) 76：83-94.
- 根上優・柴田丈・江間敏郎 (1992) 体育における現実構成主義の観点：授業のエスノメソドロジーを目指して. 鳴門教育大学研究紀要 (生活・健康編) 7：41-60.
- 西研 (2015) 人間科学と本質観取. 小林隆児・西研 編：竹田青嗣・山竹伸二・鯨岡峻 著, 人間科学におけるエヴィデンスとは何か. 新潮社 pp.119-185.
- 野家啓一 (2005) 物語の哲学. 岩波書店.
- 大後戸一樹 (2020) 「指導と評価の一体化」の観点からみるこれからの体育の評価：教えたことと学んだこととの関係に着目して. 体育科教育学研究 36(1)：41-46.
- ポランニー, M.:佐藤敬三 訳 (1980) 暗黙知の次元. 紀伊国屋書店.
- 佐伯胖 (1996) 認知カウンセリング序説. 東京大学出版会. pp.128-136.
- 齋藤眞宏・大坂遊・渡邊巧・草原和博 編 (2024) セルフスタディを実践する：教師教育者による研究と専門性開発のために. 学文社.
- サマラス, A.P.:武田信子監訳・セルフスタディ翻訳プロジェクトチーム訳 (2024) 教師のためのセルフスタディ入門：協働的な問いによる実践の改善. 学文社.
- サンデロウスキー, M.:谷津裕子・江藤裕之訳 (2013) 質的研究をめぐる10のキークエスチョン. 医学書院 p.119.
- ショーン, D.:柳沢昌一・三輪健二・三輪恵美・小野正寛・小松佳弘 訳 (2007) 省察的实践とは何か：専門家としての知恵を活かす. 鳳書房.
- シーデントップ, D.:高橋健夫 訳 (1988) 体育の教授技術. 大修館書店.
- 菅豊 (2013) 「新しい野の学問」の時代へ. 岩波書店 pp.156-157.
- 鈴木理・川崎直人・根上優 (2005) 持久走における児童の気づきと態度変容：社会構成主義の観点から. 体育・スポーツ哲学研究 27(1):1-16.
- 鈴木理・土田了輔編, 金子元彦・伊佐野龍司著 (2025) 「関係づくり」を大切にするボールゲーム指導. 八千代出版 pp.22-28, pp.36-42.
- 鈴木理・伊佐野龍司・関慶太郎・土屋弥生・青山清英 (2025) 地域連携を推進する教員のリフレクション能力育成に関する一考察. 大学地域連携学研究 4:64-68.
- 竹田青嗣 (2015) 人文科学の本質学的展開. 小林隆児・西研 編：竹田青嗣・山竹伸二・鯨岡峻 著, 人間科学におけるエヴィデンスとは何か. 新潮社 pp.1-60.
- Tsuchida, R., and Isano, R. (2016) Teaching games by using the principle of aggressive ball movements: A developmental study of learning through teaching games. 2015 Game Sense for Teachers and Coaches Conference Proceedings 178-186.
- ヴィゴツキー, L.S.:土井捷三・神谷栄司 (2003) 「発達最近接領域」の理論：教授・学習過程における子ども

もの発達. 三学出版.

Wood, D., Bruner, J.S., and Ross, G. (1976) The role of

tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17(2) : 89-100.