

児童の学びを促進させる教師の態度変容

阿部 滉¹⁾

I. はじめに

授業は、「教師」「子ども」「教材」「環境」といった様々な要素が複雑に関係しあって複合的な問題が無数に生起している（佐藤，1996，p.117）。それら現場の課題を改善・解決し、より良い授業の実現を求める学問探究として授業研究が取り組まれてきた。それゆえ授業研究は、現実として存在する授業の正当性を求め、その可能性と限界を明らかにし、可能性を最大限に発揮する授業の理論と方法を探求する取り組みであり、授業が社会の教育機能をもっとも組織的に集約する限り、教育研究のもっとも重要な分野として位置づけられている（西，1987）。

翻れば、教育学分野において授業研究が盛んになったのは1960年代当初であった。もっとも、当時は授業研究の普及、講座への制度化、および技術的合理性・効率性の志向により、授業の一般的特性や法則性を明示することに傾注していた。ここでは数量的研究（Quantitative research）に依拠した知見蓄積が進んだことによって、伝統的な「実践者を主体とする授業研究」は「研究者による授業を対象とした研究」の色彩を帯びていった。こうした教育学分野における授業研究の潮流が体育分野にも影響を与えたことは言うまでもない。

体育授業を対象とした授業研究（以下、体育授業研究）は、1970年代の北米にみられるCAFIAS（Cheffers et.al., 1983）など多様な組織的観察法（Systematic Observation Instrument）の開発により、授業実践の改善に向けた研究が飛躍的に発展

した（高橋，1987，p.25）。それまで、授業研究といえば教師の主観的印象を語る性格が強く、授業を改善していくための具体的な手掛かりが提供されることは少なかった。そのため、授業において観察された教師行動や生徒行動と、授業成果との関係を分析することによって、「体育授業中に教師が何を行わなければならないのか」という教授技術の発展に大きく貢献した（岡沢，1997）。こうした研究の蓄積により「効果的な教授（Effective Teaching）」（高橋，1989）や「優れた体育授業」（高橋，1994）等の言説を生み出すと共に、「四大教師行動」（高橋ほか，1991）等の授業実践に必要な基本的スキルの特定に至っている。

しかし、上記のいわゆる「プロセス・プロダクト」（Pieron & Cheffers, 1988）モデルを用いた研究方法は、授業成果（結果）とそれに先立つ教授行動（原因）を因果関係として捉える行動主義的パラダイムが前提にある。そこでは観察可能な事実を因果律で表すことが余儀無くされるため、授業研究の分析過程で、授業成果に結び付けられるのは予めカテゴリー分類された行動的事実のみに限定される。したがって、行動に含まれる意図や状況^{注1)}に応じた振る舞いなど、あらかじめカテゴリー化されていない部分については、その射程外とみなされ、分析の対象として考察することはできない。そのため、得られた知見には、現場の教師や児童・生徒の営みとの間に大きなギャップが存在しており、「研究成果の蓄積が必ずしも授業実践に役立っていない」と指摘する声も上げられていた（高橋，1992；鈴木，2005；石垣，2012）。

1) 聖パウロ学園高等学校エンカレッジコース

こうした事態に対して、かつて、教育学における授業研究において、同様の課題を抱えた佐藤(1997, pp.37-38)は、「科学的技術と合理的理論の実践への適用という原理は、現在の日本のように、制度化された学校教育の引き起こす数々の問題の解決を迫られた事態にあっては、複雑な実践問題の具体に即して見直さねばならなくなっている。」と指摘している。また高橋(1994)も同様に、「組織的観察法では、観察しようとする教師や生徒の行動単位が荒いため、数量化された行動単位と実際の行動との間に大きなギャップが存在しており、実際の行動に内包されている総合的な意味性が未だ十分には捉えられていない。」と授業を具体的・多面的に捉える必要性を指摘している。

こうして体育授業研究は、一般的で再現可能性のある「優れた体育授業」の探究のみならず、教師が子どもと生きる世界の個別性や一回起性の授業において生起する「手応え」や「もどかしさ」をありのままに捉え、その意味を丹念に読み解くことが求められるようになった。

そこで近年、体育授業に生起する現象の本質、すなわち、ある経験が当該状況に参与する人たちにとってどのような意味をもっているのか、また現象の構成要素を各々が全体とどのように関連しているのか、等々を明らかにしようとする質的研究への機運が高まっている(鈴木, 2015)。ところが、質的研究といっても一概に捉えることはできず、エスノグラフィ、修正版グラウンデッド・セオリー(M-GTA)、KJ法、現象学的方法、アクションリサーチなど多様なアプローチが含まれている。そのため、対象の意味性に注目したこれらの研究であってもその射程は区々である。例えば、対象者から質問紙やインタビューから得られたデータをもとに、理論的モデルを構築しようとする研究では、研究者が予め抱いた問題意識に即した対象が選定され、データ収集が行われるため、現場の授業そのものを対象としようとするには馴染まない。また、モデルの構築過程において、複数の人々の語りの記録を元々の文脈から分からなくなるくらいまで細かい単位へと分解し、そこから、それらに共通するカテゴリーを見つ找出そうとする(西, 2015, p.176)ため、当事者

の文脈をありのままに捉えることができない。そして何より、分析の対象が「語られたもの」に限定されてしまい、「語られなかったもの」はその射程から抜け落ちてしまうのである。これでは、対象者の言語化能力、識字能力、運動の自己内観能力が未発達であったり、暗黙知(ポランニー, 2003)のように言語化が困難であったりする場合、その「語り」のみを頼りに意味を解釈することは困難を極めることになる。それでも押し進めようものならば、ヴァン＝マーネン(2011, p.26)が指摘するように「生(授業という営み)を急ごしらの抽象化された断片や小片へと打ち砕いてしまい、結局、実践者にとっては何も使えない」ものにしてしまうだろう。

そうであるならば、従来の研究者が保ってきた授業実践に対する「主観－客観関係」から脱却し、「主観－主観関係」(シュトラッサー, 1978, pp.174-185)^{註2)}において授業実践を捉えることしか道はない。すなわち、当事者の対峙する現実 に即して、授業改善に寄与するために、従来の授業研究が執拗に固辞した授業と研究者の一定の距離を破棄し、今、目の前で繰り広げられている授業や、そのリアルな場面を含んだ学習の展開を踏まえ、その教師や学習者を含んだ授業そのものを、「ありのまま」「丸ごと」受け入れるという態度が必要となる(北澤ほか, 2011)。

そこで、近年、体育授業における相互作用を通じて如何なる意味生成・了解がなされているのかを多義的に解釈する研究が一定の広がりを見せている(鈴木ほか, 2005; 松本ほか, 2008; 伊佐野ほか, 2011; 北澤ほか, 2011)。これらの研究は、社会構成主義を理論的基盤に、フィールドワークや参与観察などを用いて、授業の当事者が構成する現実を「内部者の視点」から読み解いていく。

このような視座の導入は、従来、研究者の仕掛けた網目から漏れ、無意味とされてきた事実についても排除することなくありのままに授業を捉え、アクチャリティ^{註3)}のある実情を浮かび上がらせることに成功した。ところが、体育の授業実践の特性上、他教科とは異なり、教師、児童、教材の相互作用に身体が関与してくることを見逃し

てはならない。日常的な体育授業では、微笑みや強張りなど言語化されることはないが、当事者である教師と子どものあいだで通じ合う意味を互いの身体をもって生成している。このような「いま・ここ」に生きられる教師、子ども、教材、環境が織り成し構築される現実（中田，1993）を読み解くことこそが、現場の教師も了解する「手応え」ある知見になるのではないだろうか。そうであるならば、研究者が当事者と異化の距離を取るのではなく、教師、子どもと状況を共にすることで授業において構築される現実的な意味を当事者の立場から読み解くほか道はない。

そこで、本研究においては、具体的な体育授業の「場」に入り込み、「内部者の視点」から、授業の構成過程を記述・解釈することを目的とした。その際、身体を機軸とする体育授業においては、教師、子ども、教材の相互作用によって意味が構成されるため、社会構成主義及び現象学を理論背景にした関係論に立脚することとした^{注4)}。なお、こうした立場からのデータ収集・解釈過程は主観的な恣意性を免れることはできないため、自然科学を標榜する研究者にとっては馴染まないだろう。だが、授業は顔と名前をもった当事者によって「いま、ここ」で構成される一回性の事象である。だからこそ、観察者が出会う「生々しさ」や「現実感」といった力動感を詳細に記述するしか道がないのである。そして、読み手が、「わたしもそうだと思う」といった共感や「私もそう感じとるだろう」といった、「読み手の了解可能性」を担保することにおいてこそ「証明性」が示され、学問的価値が付与される（鯨岡，2013，pp.155-156）。

こうして、一回性の授業の意味づけを入念に行い、形づくられた「理解の作法」（鈴木，2017）は不確実な授業に対する多様な認識の促進と教師の経験の深化を図ることに貢献する（佐藤，1996，pp.118-123）。

II. 方 法

1. 方法の選定

授業の構成過程を記述・解釈する上で、従来の授業研究において取り組まれてきた組織的観察が

本研究に馴染まないことはすでに述べてきた。そのため本研究においては、文化人類学や社会学・教育学を中心に「対象として選んだフィールドの文化的意味や、関与する人々の意味世界を理解する」（箕浦，1999，p.11）ために用いられている参与観察を採用した。そして、参与観察にあたっては箕浦（1999，pp.38-39）の提示する参与の程度を参考に「完全な参与・積極的な参与・消極的な参与・観察者役割のみ」のうち「積極的な参与」を採用した。なぜならば、本研究の目的を達成するためには相互作用を通じて構成される事象に、対象と肉薄した形で立ち会う必要があったからである。

こうした参与観察の特徴は、石井（1995）の指摘を参考に5つの観点でまとめることができる。①調査者が観察者と参与者の二重の役割を遂行する必要があること。②調査対象（本研究においては、公立小学校の5年生の1学級）や調査対象への関与者（本研究においては、当該学級以外の児童や先生、授業参観や学事業時における参観者）が自明視し、日常化している事柄を覚知する力をつける必要があること。③参与観察において焦点化された対象（本研究においては、教師や児童の活動や行動）だけではなく、その場における文脈や状況をも含めて観察する必要があること。④状況への参与者としてのインサイダーの経験と観察者というアウトサイダーとしての経験が交差する必要があること。⑤数量的な研究とは異なり、参与観察にあたって調査者が何をどう感じ、どう行動したかもデータの一部となること。こうした特徴を踏まえて、本研究においては、2017年6月6日から2018年3月19日にかけて調査を実施した。

2. 対 象

1) 学級、先生、児童

本研究においては、東京都内に設置されるS小学校の5年生の1学級におけるタグラグビーの授業を対象とした。S小学校は、工業地帯に囲まれた、集合住宅の中に位置している。それとは対照的に、近くを流れる川や広々とした校庭、様々な植物の様子から開放感を感じることができる。ま

た休み時間になると、子どもたちが校庭を駆け回り活発に運動している姿を見ることができ、元気な声が響き渡る。そのようなS小学校では、調査年度から新しい管理職を迎え、児童の視点を大切にしたい教育方針のもと、学校運営の適切化に向けた取り組みがなされており、学習規律に関する不適應についても、様々な教育的介入がなされている。また地域との連携教育に重点が置かれ、1年を通して様々な学校行事が催されている。本研究における授業者は、調査年度に赴任してきたばかりの教職経験を34年積んだ50代の男性教諭で（以下「A先生」と称す）、新しい学校文化に対する不安とともに、学校運営の適切化に向けたやりがいを感じていた。A先生が担任を務める5年生は2クラスで編成されており、調査対象の学級は26人（男児14人、女児12人）で構成されている。様々な個性をもつ児童たちからなるこの学級では、A先生により、充実した授業展開に向けた、合理的配慮のある学級運営が行われている。そこでは、学びの発生をじっと待ち、児童たちの気づきを大切にしたい姿勢が実践されており、学習活動にも取り入れられている。こうしたA先生による学級文化の醸成は、普段は物静かな児童も自分の意見をはっきりと主張していたり、仲間同士の相互評価がみられたり、と秩序の質的变化をもた

らしていることが確認できる。このような文化形成の中核的な要因には、日々の実践において徹底されているA先生の受容的態度や傾聴が位置付けられる。

こうした特徴を有した教師と児童によって成り立つ学級は、体育授業の意味生成過程を記述・解釈しようとする研究者の問題関心と合致した。そのため、調査に先立ち、校長と授業者に十分な趣旨説明を行い、了承を得た上で調査を実施した。なお本調査は、日本大学文理学部研究倫理委員会において承認を得ている（承認番号：29-25）。

2) 調査単元

本研究の対象となったのは、タグラグビーの単元である。当該単元は2学期の水泳の単元後に始まったのだが、それまでは個人種目のみが教材として扱われており、タグラグビーのような集団種目が教材として取り上げられるのは当該学年において初めてのことであった。また当該単元を企図段階ではA先生は「タグラグビーの授業は6回ぐらいの授業の中で、最初の数回でルールを理解できて後半では自分たちで運営して試合ができるようになってほしいな」と調査者に話していた。ところが、学習を通じて学びを深める児童に対してA先生は手ごたえを感じており授業実数が7回へと延長することになった。授業では、児童たちが6

表1 単元の展開

	1限	2限	3限	4限	5限	6限	7限
導入	・オリエンテーリング ・タグ慣れ (1対1)	・前回の授業の振り返り (教室) ・動き方の提示 ・タグ慣れ (1対1)	・生活指導 ・パス練習 (班ごと)	・前回の授業の振り返り (教室) ・パス練 (班ごと)	・前回の授業の振り返り (教室) ・生徒指導	・作戦づくり (班ごと) ・班内練習	・作戦づくり (班ごと) ・班内練習
展開	・試しのゲーム (3対3) ・試しのゲーム (3対3)	・ゲーム (2対2) ・ゲーム (2対2) ・ゲーム (2対2)	・ゲーム (3対3) ・ゲーム (3対3)	・ゲーム (3対3) ・話し合い活動 ・ゲーム (3対3) ・話し合い活動 ・ゲーム (3対3, ルール変更あり)	・ゲーム (3対3) ・話し合い活動 ・ゲーム (3対3, ルール変更あり)	・ゲーム (3対3) ・話し合い活動 ・ゲーム (3対3) ・話し合い活動 ・ゲーム (3対3)	・ゲーム (3対3) ・フィードバック ・ゲーム (3対3) ・話し合い活動 ・ゲーム (3対3)
まとめ		・フィードバック		・フィードバック	・ゲーム内の動きの記入 (児童)	・フィードバック	・フィードバック ・授業の感想記入 (児童)

班に分かれ、班単位での活動を基本としていた。班は生活班（4～5人）がそのまま用いられ、単元期間は固定したメンバーで構成されていた。こうした班構成は、授業と学校生活との結びつけを強化することで相互に好影響を生み出そうとする無意識の意図があったのかもしれない。ゲームは単元を通じて同じコートで実施され、前後半で約5分ずつ、合わせて10分ほどの試合時間で行われた。また、判定はセルフジャッジで、あいまいなシーンはA先生や調査者が判定した。ルールに関しては、「前方にボールを投げない」という基本的なルールが適用され、単元の進行に伴って何度かルールが付け加えられた。また、ボールより前でプレイする「オフサイド」の反則は適応しなかったため、ゲーム中にパスカットが発生することもあった。このようなラグビーの単元は、7時間扱いでおよそ表1のごとく展開された。

3. 資料の収集

本研究では、以上の調査対象に対して「積極的な参与」の態度を採用し調査を行うこととした。ところが、調査者が態度を決め込んだからといって、調査者が「よそ者」として扱われては、対象の立脚する世界への接近は困難なものとなってしまう。そこで、調査者は調査単元の約3ヶ月前（6月）から週1回以上のペースで学級に通い、各教科の授業、中休みや昼休み、給食や学級活動などに参加し、ラポール（箕浦、1999、p.43）の形成と当該文化への参入に努めた。その際、指導的な態度は極力取らず、児童たちに質問を受けても価値中立的な立場を維持するように心掛けた。その甲斐もあり、当初は校長先生に「先生」と紹介されたこともあり、児童からは「先生」と呼ばれていたのだが、次第に「あだ名」で呼ばれることが多くなり（6月半ば頃）、A先生への秘密事項や内緒話を聞かされるようになった。こうした事態は、彼らから状況を共有する「仲間」として受け入れられたことのメルクマールとみなし得るであろう。

こうして、参与者としての立場を確立する調査者であったが、参与観察を遂行するにあたっては、上記の「参与する」ことの他に、「観察する」

役割が求められる。ここでは、当然、対象に即して対峙する状況の意味を汲み取る態度が必要となる。ところが、本研究の対象の中には、識字能力や運動の自己内観能力、言語発達能力において未発達な小学生が含まれている。これらを考慮すると、彼らの発言のみを解釈の対象にすることは困難を極める。そこで、対象の理解にあたっては、「主観－主観関係」（シュトラッサー、1978、p.175）に根ざした「追感」（シュトラッサー、1978、pp.212-215）的な態度を用いて、児童たちが対峙する状況に応じた意味の記録に努めた。

その際、児童から観察者である調査者を意識化させてしまう恐れがあるため、ビデオカメラ等の機材は持ち込まず、常にメモを持ちながら記録した。記録したメモは、授業後のA先生との対話も踏まえて、その日のうちにフィールドノートへ精製した。その記載内容の正確性は後日授業者であるA先生に確認を取った。

4. 資料の解釈

本研究では、授業の構成過程を記述・解釈するにあたって、先行研究（鈴木ほか、2005；伊佐野ほか、2011）に倣い社会構成主義及び現象学を理論背景にした関係論的視座を用いることとした。なぜなら、本研究の対象となった当該小学校の体育授業が、教師と児童・教材の身体を基軸とした相互作用を通して「学び」を生成しているからである。また、A先生自身も「授業において子どもたち同士が学び合えるような環境を作りたい」という授業づくりを意図していたことから、行動科学的に授業の過程的事実のみを記述し、学習成果に結びつける事は馴染まなかった。むしろ、当事者の「学び」は「自己と他者とのかかわり合いによって運動の世界を生成していくことを重視し、社会構成主義や状況主義の学習論のように、学習を社会的・文化的文脈とのかかわりから生じるもの」（岡野、2004）として捉え、相互作用の過程を追う必要性があった。

しかし、こうした立場から記述・解釈するにあたって上野（1993）の指摘を念頭に置くべきであろう。それは、「観察したことを語ったり文字化したりすることが可能なのは、我々が出来事の

一部に選択的に注意を向けそれを概念的に、把握しそしてそこで生み出された概念の系列を『観察された現象』として物語的に再構成している」との指摘である。つまり、観察された事象についての関係論的な記述・解釈は、パースペクティブ性の問題であり、それが異なれば再構成される物語も変容するということである。そのため、事象を意味づけていくに過程において十分な配慮が必要であろう。

それゆえ、本研究においては、当事者の振る舞いや語りの意味を「あるがままに（鯨岡，2005，p.20-22）」捉えるために、現象学的な立場を採用した。したがって、得られた記述・解釈は、常に「現時点における」という限定性や可逆性を有している。

Ⅲ. 解 釈

以下では、関係論的な視座に基づき授業の構成過程についての記述・解釈を行う。その際、調査対象であるA先生の教師観に即した変容が見られた児童Hやその周囲の児童、彼らに参与するA先生を中心に記述・解釈を行う。しかし、調査者は参与観察当初から児童Hへ焦点化していたわけではなく、単元の展開の中で児童Hとその周囲との関係へと徐々に収束していった。

1. 原志向性の醸成

1時間目、授業の初めに使用用具の付け方や基本的なルールについての説明が行われ、その後、1対1によるタグの取り合い、3対3の試しのゲームが行われる。調査対象の児童たちにとって、タグラグビーは初めて扱う教材だったこともあり、授業前からタグに群がり興味津々の様子である。児童からは「どうやるの?」「何に使うの?」という声も上がり、タグラグビーへのイメージはあまりもっていないことが窺える。

授業が始まると、タグラグビーについての基本的な説明の後、1対1によるタグの取り合いが行われた。その際、A先生から「自分のタグを取られないように、相手のタグを狙いましょう!」と楽しげに活動の目当てが伝えられる。活動の中では、児童たちが自分のタグを守りながら必死に相

手のタグを狙っている姿や1回の対戦ごとに一喜一憂する姿が観察でき、そうした姿からは、「取る-取られる」という対峙した相手との関係性から楽しさを見出していることが窺える。あわせて、児童の中には、体育館内を鬼ごっこのように逃げ回っているものもあり、「それずるじゃん」と声が上がるのだが、A先生の「それも1つのやり方だよ」と承認されると、すぐに他の児童も真似をし始め、批判の的となった動きも、受け入れられていく。

こうしてタグ取りが終わると、A先生から具体的な目標の提示はないまま「まずやってみよう」と3対3に分かれてゲームが始まる。ゲームでは、トライ（得点）を目指すよりもコート内を相手から逃げ惑う姿で溢れている。具体的には、相手が接近するとタグされまいと逃げるため、自陣のラインまで引き下げられてしまったり、相手にタグされそうになるとボールを明後日の方向へ放り投げてしまったり、前方の仲間へパスをしてファールになってしまったりしている。中には、児童Hのように個人技で相手を抜き去りトライに成功するものもいるのだが、相手と対峙すると躲すための助走距離を確保するために少し後退しており、タグへの警戒が窺える。そんな児童たちに対して、A先生からは「そこだ!」「いけるぞ!」という声掛けがなされるが、ゲーム中にプレイを止めて介入したり、ゲーム後にフィードバックをしたりと児童の困難を解決に導こうという姿は見受けられない。むしろ、自分自身が児童とともに参加しているかのような振る舞いや発言をしている。こうした姿からは、児童の様子を観察しつつも、A先生自身の実感と児童の抱く困り感のすり合わせを行っていることが予見された。

本時では、タグラグビーに初めて触れる児童たちとその様子を観察したり盛り上げたりするA先生の姿を観察することが出来た。授業からは児童たちの「取る（相手を抜き去る）-取られる」という関係の中で、タグされることへの怖さも感じるため前に進むことができないという「葛藤」を感じ取ることができる。また、そうした児童の「葛藤」に対して、A先生からは「改善・解決」に向けた声掛けというよりも、児童の「葛藤」を

引き立たせるかのような歓声ともいえる声が掛けられる。そのため、児童たちは困り感の解消には至らないのだが、できないことへの不満は微塵も感じられない。むしろ児童たちからは笑みがこぼれている。特に児童たちの動きを規制することなく、児童の考えや多様性を承認し、思うが儘にプレイさせることによって各自なりの面白さが沸き上がっているようである。そうした児童たちの姿をA先生は盛り上げるだけでなく、「葛藤」にあたる部分を見取っており、調査者に対して「前に進むのは難しいよね」と授業後の振り返り時に話していた。こうした発言からは、児童が抱えるタグラグビーに対する困り感を見取っていることが窺える。

2. 自己の課題との対峙

2時間目は、授業の開始前に教室で、A先生からのルールの再確認と共に、「持ったら前へ、渡したら後ろへ」というタグラグビーにおける動きの合言葉が提示される。その後、校庭において、1対1のタグの取り合いを行い、2対2のゲームが繰り返行われた。本時からは生活班を基にチームがつくられたため、2対2のゲームでは、各チームから交代で2人ずつ出場して行った。

ゲームが始まると、前回のようにコート内で逃げまどっている児童たちは減り、その分、個人による突破を試みる児童が増えた。突破を試みている児童は、クラスの中で比較的運動を得意とするものが多く、相手の守備の隙間をうまくついて突破を試みている。時には、自分が加速するのに必要な分の距離を確保するために後退して、十分な距離が確保できた後に、突破を試みる姿も見受けられる。こうした個人突破に対して、守備側は2人で守らなければならないため、児童Hのようにすばしっこい児童を捕まえるのはなかなか難しいようだ。ところが、こうした児童たちがいる反面、児童Kのようにボールを持って前にも進めない児童たちもいる。そうした児童たちは、ボールを受け取ってもすぐに仲間にパスをしたり、ボールを持ったままどんどん後退したりしている。前回と同様、ボールを捕られることや前へ進めないことよりも、タグをされないことが優先されてい

るようである。児童Kもその1人で、A先生からの「持ったら前へ」という合言葉の再確認のような声掛けに対して「わり！」と反応しており、「前に進むこと」が容易なことではないようだ。こうした児童たちに対して、A先生は動きに対する具体的なアドバイスをすることはなく、ボールを持った児童を中心に、「まずは前にいこう」と声を掛け、動きの指針を再確認するだけである。また、児童Kのように困り感を抱える児童たちに対しても、「こうしたらできるようになる」という指導をしていない。むしろ、児童Kに対する「それ（一人で突破すること）は難しいよね」といった発言にもみられるように、個人で相手をおかわして突破することが「難しいことである」と感じさせるような声掛けをしている。

本時では、個人突破の得手不得手を自覚した児童とそれを見守るA先生を観察することができた。現時点では、児童にとってトライを目指す上で、個人突破が有効な手段であり、仲間と連携するという姿は見られなかった。そのため、タグをされた児童の近くには仲間がおらず、近づいてくるのを待ってパスを出したり、遠くにいる仲間へパスを出すのだが、受け手が受け取れず失敗したりしている姿も見受けられた。また、個人突破が困難な児童は、自分自身では前進できず、パスを出したり、前回の授業のように逃げ回ったりしている姿も見受けられた。このように児童が二極化した状態に対して、A先生は、個人突破ができる児童を中心に声をかけており、それが困難な児童に対しては、できないことを認めた上で、他に何かあるかな？と促すような声掛けを行っていた。そのため、児童Kのように個人突破が困難な児童は、それができない事への困り感が引き立たされていた。一方、児童Hのように個人突破を楽しんでいる児童は、タグラグビーにおいて相手と対峙しながらトライを目指すことの面白さが引き立っているようだった。

3時間目は、授業の開始10分ほど児童Hと児童Oが校庭を走り回っていたことに対して、生活指導が行われ、重苦しい雰囲気の中で始まる。そのためなのか児童たちはいつにも増して真剣な表情で、先生の行動や発言に対して注意を払ってい

る。授業では、パス練習と3対3のゲームが行われる。パス練習とは、校庭の端まで移動しながら、タグラグビーのルールに従って班内でパス交換を繰り返すことである。3対3は前回の2対2と同様のコート幅で行われた。

パス練習の仕方についての説明が終わり、校庭の端から端までを使った練習が始まる。団子状態で走る班や互いに距離をとって走る班など様々なやり方をしているが、どの班も連続してパスが繋がらない。1班もパスが繋がらず、児童KやYが児童Hのロングパスや見ないで出すパスに対して奔走している。そうした児童たちに対して、A先生から「パスを出す先を見ないで出す人がたくさんいます」「パスをもらう人は、どんなパスならもらいやすいか考えてあげてください」といったアドバイスが児童に送られる。その後、児童Dとともに、「どうしたらとりやすいか」を実演してみせる。A先生からの「出したい相手に目線や合図を送ってパスをする」というアドバイスは、多くの児童からは「なるほど」という歓声と共に受け入れられている。児童Hは興味がないようで、集団の後ろで手遊びをしているのだが、A先生からの注意はない（A先生は目線を送っており、気づいていないわけではない）。

3対3のゲームが始まると、前回の有効であった個人突破がなかなか成功しない。そのため、パスを中心とした攻撃を見られるようになるが、中々前進する事ができず、トライにもいたらない。中には、パス交換から生まれた相手とのずれを利用して突破を試みる児童もいるのだが、多くの班は「来たボールをキャッチできない」「タグされまいとボールを放り投げるため繋がらない」という状態である。1班も児童Hによる個人突破が止められる事が多くなり、パスを取り入れられるのだが、パスが繋がらない。なぜなら、1班のパス交換の失敗は他の班とは異なり、「どこから飛んでくるかわからない」というA先生がパス練習後に話していた、典型的な悪い例を体現しているためである。そのため、同じ班の児童Kから「どうしたらいいの?」と困り感と共に不満を感じさせる発言が調査者に飛んでくる。また、児童Hもパスが繋がらないことへ不満を感じているよ

うで、顔からイライラが溢れている。こうした1班の児童に対して、A先生は具体的なアドバイスをするわけでもなく、児童Hの失敗を中心に、「あーあ。」と残念な素ぶりをしたり、「んー。」と自身の顔を顰めたりしており、児童への気づきを待っているようである。

本時では、新しい攻撃の手段としてパスを取り入れながらも、班内でそれを行うことへの困難さが露呈する児童たちと、それに対して、未だに気づきを促すことに徹するA先生を観察することができた。前回は有効であった「個人突破」が阻まれたことにより、パスを用いた攻撃が頻発しており、仲間との連携が選択肢に加わってきたことが窺える。ところが、「自分で行くのか、パスをするのか」という選択を迫られたり、タグされる瞬間にボールを放り投げたりする児童の姿が見られる。こうした姿からは、個人突破の難しさと仲間とともに攻めることの難しさが感じられる。それとともに、相手が接近していない時には、受け手の方を見ながら投げられている児童は散見できる。おそらく、余裕があるときには受け手への配慮ができるようだ。しかし、児童Hのように配慮の必要性に気付いていない児童のパスは中々通らず、結果として班の雰囲気を悪化させている。こうした状態にA先生は気づいていながらも、児童Hに気づきを促すタイミングを伺っているようで、児童Hに対して、直接的に「児童YやKの困り感」を伝えることはしない。その代わりに、児童Hの失敗に対しては、残念そうな振る舞いを児童Hへ送っている。こうした振る舞いや、A先生の指導を聞いていなくても注意が行われないのは、児童Hが試合の中でパスが繋がらないことを実感する前だったためなのだろう。児童Hのパスが繋がらないことに対してのイライラが高まったところで、本時は終了した。

3. 脱中心化と他者への接近

4時間目は、教室での座学から始まり、本時の目標として「パスコースを作る」が提示される。ボール保持者に対してボールを受ける人はどこにいたらいいのかについて黒板をコートとみため、マグネットを用いて説明が加えられた。その後は

校庭に出て、パス練習と対面パス、3対3のゲームが行われた。また、新たにゲームの間にゲームの中で見られた動きについて班内で話し合い、クラスの全員に発表する時間が設けられた。

パス練習が始まると、多くの班は、前回よりもパスの失敗は少なく、校庭を往復する際にかかる時間が短い。また、ショートパスが多用されており、パスの出し手と受け手の役割交代が忙しく行われている。1班も練習しているのだが、彼らの中に児童Yの姿はなく本時は見学のような様子だ。その訳をA先生に聞くと、「おなか痛いとは言っていたけど、それよりも児童Hが怖いのではないか」と推測していた。練習の中では児童Hから児童Kや児童Oに対してスピードのあるボールや高くまで上げたパスがなされるのだが、児童Kたちは受け取ることが出来ない。こうした姿をみてA先生からタグラグビーの単元で初めて児童Hに対して直接的な介入がなされる。A先生は児童Hに近寄ると「パスがつながらなかったら意味ないよ」「Kさんが受け取れるような距離や強さを考えてみて」と話しかける。普段から競い合っている児童Oに対する強いパスをKにも用いていたHであったが、こうしたA先生からの指摘を受けてパスの質に変化が見られる。ところが、児童Oに対しては「これとれるのか?」と挑発気味に今までと同じようなボールを放ち、案の定失敗している。それに対して、A先生が口出しすることはなく、児童Oに対してもパスの強さを調整することの必要性が満ちるまで待っているようだ。

3対3のゲームにおいては、練習の中で児童Kへのパスにみられたように、児童Hからは近い距離でボールスピードの緩やかなパスがなされる。児童Yが見学ということもあり、ゲームでのメンバー交代ができない分、余計に配慮がなされているようである。そのこともあってか、児童KとHとの間でのパス交換が成功するようになり、児童Hの突破から児童Kがパスを受け、そのままトライしている姿もある。こうした児童Kによる初めてのトライに対して、児童K本人が喜びを見せるが、それ以上にA先生も喜んでおり、児童Hも満足そうな笑みを浮かべる。また、ゲーム間の話し合いでは具体的な表現ではないものの

児童Hから班の仲間についての「良かったところ」の報告があり、A先生も「まず、お互いのことを見合えたことがよかった」と納得していた。前回の授業では、休憩している児童に観察を促そうと試みるもうまくいかなかった。ゲームが進むにつれて、児童HからOに対するパスにも少しずつ変化が見られ、終盤には、2人の連携したパス交換を用いたトライが見られた。

本時では、A先生の介入を契機に、児童間のパス交換に変化が現れたことが観察できた。そのため、前回の授業にも増して連続性のある攻撃が見られた。それは、児童間のパス交換の失敗が減ったということや、相手に配慮したパスが出せるようになってきただけでなく、ボール保持者以外の動きが活発になってきたこともあると考えられる。1班は前回の学習において児童Hの個人突破が封じられ、パスを用いた攻撃を試みていたのだが、児童Hから不意にパスが飛んでくるため、準備ができていない児童KやYは受け取ることができず、班の中では不穏な空気が漂っていた。しかし、本時では、A先生から児童Hに対して「Kさんが取れるパス」について児童Hに考えさせたことにより、児童Kの準備が整った後でのパスが見られるようになった。こうした児童Hの配慮は、トライという形で良い結果に結びつき、そこにA先生が児童たちも増して喜ぶことで、いいプレイとして意味付けられたと考えられる。その後は、児童Kに対してだけではなく、Oとのパス交換にも次第に変化が見られていたのがその証拠であろう。

5時間目は、前回に引き続き教室での座学から始まった。A先生からは「3つの攻撃の選択肢を作ろう」と目標が提示され、「どうしたら常に3つの選択肢をもって攻めることができるだろうか」とサポートの動きに注目して説明がなされた。その後、校庭に出た際に用具の扱いが悪かったため指導がなされ、3対3のゲームへと移っていった。授業後には「本日のうまくいった動き」「やってみたい動き」をプリントに記入する機会が設けられた。また、前回同様ゲームとゲームの間では話し合いの時間が設けられた。

教室におけるサポートの動きをどうするかにつ

いてA先生を中心に話し合っている際、児童たちからは、「ここにいけば3つになる」とパスを受け取れる位置についての発言がでる。前回の授業では、A先生からの発問に対して反応がなかった児童たちであったが、本時においては具体的な発言がみられる。こうした発言には、実際に自分がプレイしたときのことを説明している児童もいたことから、戦術ボードを使った俯瞰的な視点からの説明をプレイする際の地平に落とし込んで考えられていると思われる。こうした中、A先生の笑顔からは手応えが感じ取れる。このときA先生は「前は難しそうだったが、今回は自分たちの動きを紙に表記できるのではないかと考えていた」という。

校庭に出てゲームが始まる前には「自分たちと同じレベルの班と対戦しよう」と児童に考えさせるが、時間がたっても児童たちの考えがまとまらないため、A先生が代わりに決める。こうした姿から、まだ班同士の力量を見定めるまでには至っていないことが窺える。

ゲームが始まると、パスコースを2つ確保しながらも、あえて投げないで囲にしている姿がみられる。このような攻撃の仕方はA先生が先ほど教室にて提案していた動きであり、すぐさま実行しようとしているようだ。また児童Yが見学から復帰し1班へ合流したため、児童Yを中心にA先生の声掛けがなされる。時には、コートの外で一緒にゲームを見ながら「Kさんは、Hさんの近くでボールをもらっているよね」「あれを真似したらボールをうけられるかも」とアドバイスを送る。ところが、こうした手厚い指導においても、同じ班の児童Hに対して、前回の授業のように「相手のことを考えよう」という発言はない。児童Hもわかっているのか、児童Kへのパスと同じように、児童Yへのパスに配慮が感じられる。また、児童KはHに応じた動きや位置取りを把握してきたようで、連続性のある攻撃がみられるようになる。満面の笑みを浮かべた児童Kの「どこにいればよかった」という調査者への発言からは、児童Hとのパスを介した関係を築けていることやゲームにおいて自らの参加の仕方を理解したことへの喜びが感じられる。

本時では、パスコースを確保しながらも、それらを囲にする攻撃も現れ、個人突破が増えた。しかし、これらの個人突破は単元当初とは異なり、仲間がすぐ後ろについてくるため、取られてもすぐにサポートがいるため連続性のある攻撃を成し得ている。児童KはHに対してのサポートの距離感をつかみ始めたようで、攻撃においては、Hとの一定の距離を保ち並走している姿が見受けられた。また、「どこにいればよかった」という発言からも、児童Hとの攻撃時の関係に手応えを感じていることが窺える。こうした児童たちに対して、A先生は、児童Yのサポートとしてコートの側に立っているため、Yにはもちろん、Hに対する直接的な介入はない。それにも関わらず、ゲームにおける、児童Hの身振りからは、Yへの配慮が窺えた。このことから、児童Hは「(Kにもできたように) Yへも配慮をよろしくね。」というYへの支援の促しをA先生が「そこ(コートの側)にいる」ということから感じ取っていたのではないだろうか。

4. 相互の密接化

6時間目は、授業前に教室にて班ごとで作戦を立てる時間が与えられ、ホワイトボードを使ってゲームで「どのように相手を抜いたり、トライをしたりするか」についての話し合いが行われた。その後、校庭に出て班ごとに練習を行い、3対3のゲームへと展開した。また、前回に引き続き、ゲームとゲームの間には班内での話し合いが行われた。

作戦の立案にあたって、児童たちは前回の授業の最後に記入した「うまくいった動き」「やってみよう動き」を参考に「どのようなパス回しをするのか、どこの位置にサポートに行くのか」といった内容を班内で話し合っている。ここでの作戦は「どの位置(コートの中央なのか、端からなのか)から攻めるか」といった内容よりも、動き方として「クロス動き」や「フェイント」といった作戦が挙げられていた。1班の話し合いでは児童Hを中心としつつも、児童KやOから「このときどうすればいいの?」といった声が上がっており、児童Hの独りよがりではないようだ。

班ごとによる練習では、当初お互いに向き合っ
てパス練習をしていた1班であったが、児童Kの
「これじゃ意味ないでしょ」という発言をきっか
けに、動きながらのパス交換へ変更し、パス練習
を行っていた。こうした様子からは、単元当初の
児童Hに合わせるという他のメンバーから、児
童Hに対して意見をいける存在へと変わってい
ていることが窺える。

またゲームにおいては、前回取り入れられた
「トライをしたら帽子を裏返す」という決まりに
対して、1班は全員がトライを決めており児童H
からイライラは一切感じられない。また、1班は
他の班のメンバーから「Hのチームつよいから無
理じゃん」といわれており、クラスの中でも「手
強い班」として認められているようである。児童
Hの突破と共に児童KやYのサポートが加わった
1班は、連続性のある攻撃が強みとなっているよ
うで、KのみならずYもHに対しての立ち位置を
掴めてきているようだ。ところが、時折児童H
が相手のパスをカットしてそのまま攻撃を仕掛け
る際には、一步遅れたようにサポートがなされる
ため、攻撃は成功していない。こうした児童Kや
Yの様子からは、Hとの関係が十分に構築されて
いないことが感じられる。

本時では、「こうやって動こう」という戦術が
班内に共有された形でゲームが行われた。そのた
め、「あの動きをやろう」と班のメンバーに言っ
たり、「そのタイミングじゃダメだよ」と反省し
あったりする姿が見られた。こうした児童たち
には、自分たちの班がどう動くかということが主
題化されているようで、相手の班との関係の中
でどう動くのかということには未だ手付かずのよ
うだ。そのため、ゲーム間の話し合いにおける動
きの修正では、「相手の班がどうするからこうし
よう」という発言は見られなかった。しかし、「H
のチームは強いから無理じゃん」という発言にも
見られるように、他の班がどのような攻撃を仕
掛けてくるのかという傾向とまではいかないが、
自分の班と相手の班を相対的に捉えている節は窺
える。A先生はまだ動き方がわからない児童への
補助に徹しており、1班のように攻撃が機能して
いる班への声掛けは特にない。むしろ、班の中

話し合いが活発化しているため、あえて「何もし
ていない」ように窺える。

7時間目は、授業前に教室で班内の作戦会議が
行われる。児童たちは「本日実行したい作戦」を
ホワイトボードに記し、作戦版として校庭へ持参
する。その後、各班に分かれて練習し、ゲームへ
と展開していく。ゲームの対戦相手は、これまで
A先生がランダムに選択していたのだが、本時は
児童たちが班内で話し合い選択していた。

練習が始まると、各班は戦術の打ち合わせやパ
ス練習を行う。各班を見回るA先生から時折アド
バイスが送られる程度で、ほとんどの班にはな
されない。1班に対してもA先生の介入はなく、
児童たちは動きながらパス練習を行っている。そ
れぞれの班の練習を観察していると、相手が「こ
うしてくるから、どうする」という声かけはなく、
前回同様に「自分たちで共有した作戦のイメージ
を遂行するために自分たちがどのように動くか」
ということに気を向けているようだ。

ゲームでは、攻撃の仕方だけではなく守り方
にも工夫が見られるようになる。ある班は層構造
化した守備によって、1人が抜かれてもそのあと
にカバーができるようにしていたり、開始直後か
らダッシュして、相手のエリア深くまでプレッ
シャーをかけたりにしている。こうした守備の変
化があるせいか、1班はパスが繋がらず、普段
の連続性のある攻撃ができていない。また、頼
みの綱である児童Hの個人による突破も、前線
からのプレッシャーにより勢いに乗る前に止め
られてしまっている。このような状態に対して、
児童Hが苛立ちを見せると、児童Oから「僕が
悪いんだよ」とHだけの問題ではないことが伝
えられる。これによって、一時は立て直す児
童Hであったが、2ゲーム目もうまくいかず、
コートの外へ出て行ってしまふ。児童Hがイ
ライラしているときには、A先生の介入がな
されるのが常なのだが、A先生に動きがな
い。本時においては、A先生よりも児童K
が先に動き、Hに対して「一緒に頑張ろう」と
声掛けを行っている。また、その後は、児
童Kだけではなく、YやOからもそのよ
うな声掛けなされ、そこにA先生の介入も働
いて、児童Hはゲームに復帰することができた。

その際、児童HはA先生に「みんなのために動いているのに、みんなが動いてくれない」と話しており、周囲に配慮してプレイをしていることが窺えた。その後のゲームでは、やはりパスのタイミングがかみ合わず、連続性のある攻撃ができてはいなかったものの、A先生は戻ってくる事ができた児童Hに対して満足しているようで、笑みがみられた。

本時では、自分たちの作戦を中心に考え、相手の班までを踏まえてゲームに臨めていないことが、普段の攻撃を困難にしている。

本時では、ゲームを自分たちの作戦を中心に考えるあまり、相手の班の変化に対応できなかった児童たちの姿が見て取れた。そのため、1班のように相手に応じて対応できる児童Hとこれまで通り自分たちのテンポで動いた児童KやYやOとの間にはギャップが生まれ、パス失敗や連続した攻撃ができなかったと考えられる。また、こうした班内の噛み合わない状態が、児童Hによる活動からの離脱という形で顕在化したと言えよう。

児童Hの離脱は、他の学習活動においても時折見られ、その都度、A先生が対応してきたのだが、本時では児童KやOやYからの扶助がA先生よりも早く発生した。こうした扶助の発生は、児童Hと他のメンバー間の相互理解が彼らの発言や仕草からも窺い知れるように、他のメンバーが児童Hを重要な一員として位置付けているからであることが感じられる。こうした児童たちに対して、A先生は一定の距離を保ち、児童間による解決に向けた取り組みを見守っていた。しかし、児童間では解決が困難と見るや否や、児童Hのもとに近寄り、思いを聞き入れ、ゲームへの復帰を促していた。

IV. 考 察

本項では体育授業の構成過程を「内在者の視線」から記述・解釈することを通じて、教師や児童らの営みにおいて生成された意味の諸相を開示していく。もちろん参加者による観察の視点は恣意性を免れることはないが、本研究が着目するHによる集団からの離脱に応じた仲間からの扶助と教師の不関与は、「当事者の志向性」（エ

マーソン, 1998) が編み込まれた出来事であり、授業の現実を読み解く上でのメルクマールであった^{註5)}。この出来事に象徴される児童たちが仲間の「身に成る」（尼崎, pp.181-204）までには、教材を基盤とした学びだけではなく、教師の不関与の中にも多様な関与を窺い知ることができる。このように当該単元は、授業の進行とともに、児童を主体とした学習が展開されていたため、教師の指導によってどのように児童の変容が促されたのかを開示することは大変意義深いと考えられる。ところが、行動科学的に当該授業を捉えると、教授行動は単元の進行とともに減少した反面、学習効果が得られていることから、教授スタイルの生産モデルである「間接的教授 (indirect instruction)」(Mosston & Ashworth, 2001) として一義的に回収されかねない。こうした「急ごしらえの抽象化」(ヴァン＝マーネン, 2011, p.26) は、その振る舞いに潜在する意味を汲み取る眼差しをもって授業に入り込んだ本研究には馴染まない。むしろ、行動に移さず「何もしない」ことが含意する教師の『「仕組まれた意図性」あるいは『埋め込まれた意図性』』(生田, 2001, p.242) を開示することに本研究の意義がある。こうした立場から解釈された教師の関与は大要、以下の通りであった。

1時間目、A先生は児童の多様な参加を受容していた。『タグの取り合い』においてボール保持者の「逃げる」行為に是正を求める相手チームの児童に対して、「それも一つの動き方だね」と固定化された視座の解体を意図したA先生の受容的態度は、その後の児童個々の戦術的気づきを促進していった。この受容的態度はA先生の指導の根底をなす態度であり、当該単元においても基盤となっていた。

2・3時間目、A先生は児童が自らを対象化できるように振る舞っていた。A先生は、ゲームで自己中心的なプレイに偏る児童に対して、あえて声を掛けずに「できない」という状況と向き合わせると共に、各プレイに対して「残念さ」や「困り感」を示すことによって、児童に他者の身に成り、その意を汲み取れるよう自己と向き合うことを促していた。

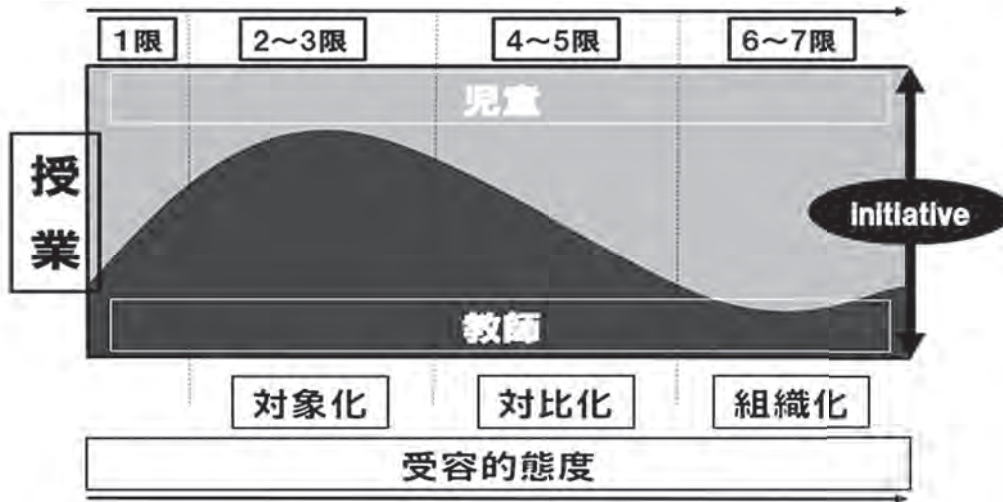


図1 教師の意図の変容過程

4・5時間目、A先生は共同性を促進するために児童相互の関係を結び付け対比化を図っていた。その際のA先生による「相手が捕れるパスは？」「相手からパスを受けるためには？」との問いは、自己中心的視座から他者に焦点化するばかりでなく、児童相互の身体経験をそれぞれに組み込むこととなった。これは前時の「教師－児童」の関係が、児童相互で他者の身になる「児童－（教師）－児童」へと変容したことを示唆するものである。当該児童の場合、4時間目は教師が媒介してきたが、児童相互で対比可能となるまでに時間は要することはなかった。

6・7時間目、A先生はチームを有機的に組織化していった。児童相互の動きを組み込むことで児童たちは、連続性のあるパスの授受に手応えを感じ、A先生も「いい連携が取れているね」と児童個々がゲームに十全に参加し、共同体としてチームが成り立っていることを評価していた。そのため、7時間目に児童が集団から一時離れた際もA先生は介入せず「待つ」態度を示すことで、児童たちが自ら解決するよう促していた。無論、それはA先生が児童たちであれば達成可能であると見込んだ上での振る舞いである。この事態を通じて児童たちも個々の存在の重要性を再認識し、意思の伝達と共有が活発に行われ児童個々が有機的に結びつきチームが組織化されていった。

このようにA先生は、児童の関係性の構築を促していったが、その教育的介入の全てが観察可能

な教授行為だったわけではない。だが、児童の活動を規定する背後に、A先生の指導が多分に機能していたことは言うまでもない。このように教師の指導は多元的な意図を持って施されたが、図1はその過程を示したものである。なお、作図の際、授業の内在者でありながらも、外側からの視点を備えた調査者と、体育科教育学を専攻する研究者2名の計3名によってトライギュレーションを構築し、思慮深く考察した（フリック、2017）。

単元当初、教師は受容的な態度によって児童の個々の戦術的気づきを促す中で、当該単元の「場」を形成していた。そこは教師と児童が「教える－教わる」という一方向的な関係の場ではない。むしろ、当該教材に取り組む児童の意図を教師が受け止め、対等な場を形成していた。こうした教師の受容的態度は、教師の指導の根底をなしており、単元を通じて基盤となっていた。

単元の進行とともに、教師は直接的な教授をはじめとする介入の頻度を増やし、児童の眼差しを自身へと集約することによって、授業のイニシアティブを握っていった。その際、教師は児童を課題に対峙させるために、児童個々との一対一の関係の中で、当該児童の写し鏡として振舞うことによって、児童に「対象化」を促していった。

こうして「対象化」によって自己への気づきが充実してくると、教師は、身体を直接的な教授から間接的な教授へと転換しつつ、児童へとイニシアティブを譲っていった。その際、教師は単に介

入の頻度を減らすのではなく、他の児童への焦点化を導くことにより、自身のイニシアティブを児童へと贈与していた。「対象化」の段階では、「教師と児童」の関係で留めておいたのに対して、「対比化」の段階では、その関係に他の児童を巻き込み、「児童と教師と児童」の関係として再構築することによって、他の児童への出会いをもたらすとともに、教師へと向けられた児童の眼差しを他の児童へと導き、「対比化」を図っていた。

単元の終盤に差し掛かると、教師は間接的な教授を用いて、介入の頻度を限りなく減らし、児童にイニシアティブを握らせていた。もちろん、頻度を減らしたといっても、チーム内の児童の成長に対して、フィードバックを怠ることはなく、そうした教師の介入によって、教師からチーム内へと眼差しを導いていた。それによって、児童相互の役割理解というような気づきが生まれるようになる。また、チーム内での対話が活発化している際には、それを見逃さず、あえて介入しないで児童らに任せることでチーム内の「組織化」を促していた。

かくして、これまで教師の指導性は、観察可能な一義的カテゴリーに回収されてきたが、本研究において採用した「内部者の視点」から捉えることで、その行為に内包される多元的な意図が露わとなった。しかも、その指導性はイニシアティブを贈与しても、なお児童たちの主体的活動の背後において機能していた。これが実現されたのも、教師の指導の根底にある受容的態度に導かれて、「教師」「児童」「教材」が学びを促進させる共同体としての相互性を織り成したことが要因にある。これにより教師の振る舞いに内包される意図を児童が了解し、自ら把握し直した上で仲間に移し込んでいったと考えられる。もちろん、教師の問いが児童の身体を通じた意志伝達 (la communication intercorporelle) (メルロ＝ポンティ, 1991) を促進させたことは言うまでもないが、こうした振る舞いの意図を自ら編み直すという「意味生成としての理解」(西岡, 2005) が、イニシアティブの贈与後も、児童の活動の背後にその指導性を見出すことを可能とした。ここにおいてのイニシアティブの「贈与」は、効果の「交換」を

前提にした贈与とは異なり、教師・児童の相互性の上に成り立ち主体的な学びを展望する純粹贈与(矢野, 2009) と言えよう。

こうして本研究において導き出された教師の指導性は、従来の可視的次元を超えた、教師・児童の相互性の上に成り立つ多元的な意図を有することが開示された。そのため、児童にイニシアティブが移行されても、その背後に教師の指導性が位置づく表裏一体としてのモデルを概念図として提示するに至った。

その一方で、本研究においては授業中の出来事から教師の指導性に焦点化したのが、一見すると学習指導が効果的にされていないとの疑義が生じることも避けられまい。確かに、本研究において対象となった教師の指導は直接的指導が少なく非効率のとも読み取られるかもしれない。だが、授業の「周辺」には多くの「出来事」が生起しており、そこに教師や児童生徒が育ち合う豊饒な契機が準備されている(稲垣・佐藤, 1996, p.52)。それゆえ、児童の学びは、効率的な指導においてのみ成立するのではなく、「周辺」の出来事を通じて当事者の関係や学習の意味を編み直すことによって実り豊かになる。そのためにも、教師は周辺の出来事に対して常に身体を開いていることが求められるのである。

V. 結 論

本研究は、授業を教師・子ども・教材による相互作用の総体として捉え、それらが「如何にして(根上ほか, 1992)」構成されているのかを記述・解釈することを試みた。そのためには、これまでの授業研究が抱えていた、アポリアを超え、当事者にとっての合理性への肉薄が求められた(佐藤, 1997)。そこで、調査者は、当事者の対峙する状況を共有する立場からの観察を試みるとともに、現象学的な態度を基底に捉えられた事象の成り立ちを追うこととした。

こうして調査学級に参与すると、体育授業において、児童らが仲間の「身に成る」までに至る過程に立ち会うことができた。こうした児童の変容は、当該授業が単元の進行とともに、児童を主体とした学習が展開されていたため、従来の授業研

究のように行動科学的に捉えると、「偶発的である」とさえ思われる。ところが、関係論的な視座に根ざし教師の振る舞いに内在する意味を掘り起こすことによって、授業という場に働いた「仕組みられた意図性」(生田, 2001, p.242)を「対象化」「対比化」「組織化」として開示するに至った。また、これらは、教師と児童の双方向な関係性を基底に働いたもので、その関係性を構築したのは、教師の単元を通じて散見された「受容的態度」であったといえよう。こうして教師の指導性が、たとえ授業のイニシアティブを児童に移行させたとしても、その背後に常に機能していることが開示された。これを本研究においては、教師の指導性の現れと隠れによる表裏一体モデルとして概念化した。

こうして本研究を通じて再構成された当事者の営みには、自然科学が付与する「普遍」という性質は馴染まない。なぜなら、本研究の提示した「理解の仕方」は、内在者が状況を共にする中で、焦点化した事実についての、1つの「変奏(バリエーション)」(無藤, 2008)に過ぎないからである。そのため、あらゆる授業において、適用可能な成果とは言い難く、児童の変容の「原因」ではなく、「要因」として捉えるべきである。だから、当事者にとって生きられた経験が個別性を超え、我々にとって「納得しうる」という意味での了解可能性が満たされた時にこそ、臨床的価値が付与される。そのためにも、描き出された現実には、絶えず、臨床の場に立ち会う視線から再構成される必要がある。

今後は、本研究のような視座に基づき授業実践の検討を積み重ね、当事者の生きられる経験を、我々の経験へと高めていく必要があるだろう。

注

- 1) 本研究においては、当事者の行動を自然科学的認識のように、刺激と反応の因果関係に基づいて生じるものとして捉えるのではなく、当事者の対峙する場面に応じて当事者の主体が意思決定するものとして捉えるため、「situation」について「情況」として記述した。ところが、人類学や社会学の文脈においては、当該文意においても、「状況」と記されることがあるので、引用においては、その表記に従うことと

した。

- 2) シュトラッサー, S. (1978) は、後期フッサールの思想の解明が中心主題をなしており、とりわけ、心(Seele)の領域に注がれ、形而上学的な心理論と経験的な心理学の狭間に、具体的な人間の心や感情を捉える現象学的心理学を追求している。その基本姿勢としては、形而上学と実証科学の間に広がる空白、そこに自覚的に踏みとどまり、そこに腰を据えて、反哲学的な科学と反科学的な哲学の両方を批判し、哲学と科学それぞれの在り方と結びつき方を尋ねることが挙げられる。シュトラッサー, S. (1978) 「人間科学の理念 現象学と経験科学との対話」, 新曜社, 174-215ページ。
- 3) 木村 (1994) は、「リアリティ」(reality)と「アクチュアリティ」(actuality)の違いについて、リアリティは私たちが個別感覚によって認知し、主としてクリティカルによって判断しているような現実であり、アクチュアリティの方は共有感覚によって「身をもって」経験し、トピカをはたらかせてその生命的・実践的な意味をキャッチしているような現実であると指摘している。木村敏 (1994) 「心の病理を考える」, 岩波書店, 28-31ページ。
- 4) 本研究では、厳密な社会構成主義並びに現象学に依拠していない。なぜなら、本研究が目論むのは授業の現実を解釈することであり、厳密な理論に立脚すれば、それらが読み解けるとは言い切れないからである。
- 5) 箕浦 (1999, p.53) はフィールドワークプロセスにおいて最も大切なことに「見れば見るほど、見えてくる」経験をすることを提唱している。すなわち、事象の意味や事象間の関係を読み解くことで、事象の観察もその文脈に応じて焦点化されると言えよう。

文献

- 尼ヶ崎 彬 (1990) 「ことばと身体」, 勁草書房, 181-204ページ。
- Cheffers, J., Mancini, V. and Martinek, T. (1980) Interactionanalysis : An application to nonverbal and verbal activity, 2nd ed., Paul S. Amidon: St. Paul, MN, pp.19-39.
- エマーソン, R.・フレッツ, R.・ショウ, L. : 佐藤郁哉・好井裕明・山田富秋訳 (1998) 「方法としてのフィールドノートー現地取材から物語作成まで」, 新曜社, 246ページ。 (Robert M. Emerson. Rachel I. Fretz. Linda L. Shaw (1995) Writing Ethnographic Fieldnotes. The University of Chicago, pp. 44)
- フリック, U. : 上淵寿訳 (2017) 「質的研究の『質』管理」, 新曜社, 49-70ページ。
- (Uwe Flick (2008) Managing Quality in Qualitative Research)
- 生田久美子 (2001) 「職人の『わざ』の伝承過程における

- 『教える』と『学ぶ』(茂呂雄二編, 『実践のエスノグラフィ 状況論的アプローチ』, 金子書房, 242ページ).
- 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』第27(2)号, 1-17ページ.
- 石井宏典 (1995) 「文脈のなかで人と人とが語り合う方法を求めて」(南博文・山田洋子編, 『老いることの意味: 中年・老年期. 講座生涯発達心理学(5)』, 金子書房, 213-238ページ).
- 石垣健二 (2012) 『『体育哲学』の立場からみた体育の授業研究の成果と課題-『現象学的方法』の可能性-』『体育科教育学研究』第28(2)号, 27-35ページ.
- 北澤太野・土田了輔・鈴木 理 (2011) 「バスケットボールの授業における教育的介入と学習者の気づき」『体育・スポーツ哲学研究』第33(2)号, 75-89ページ.
- 鯨岡 峻 (2005) 「エピソード記述入門 実践と質的研究のために」, 東京大学出版, 20-22ページ.
- 鯨岡 峻 (2013) 「なぜエピソード記述なのか『接面』の心理学のために」, 東京大学出版, 155-156ページ.
- 松本大輔・細江利文・鈴木直樹・田中勝行 (2008) 「ワークショップ形式の跳び箱運動における学びの解釈-質的研究法を用いて-」『東京学芸大学紀要. 芸術・スポーツ科学系』第60号, 131-141ページ.
- 箕浦康子 (1999) 「フィールドワークの基本的スキル. 箕浦康子編 フィールドワークの技法と実際-マイクロ・エスノグラフィ入門-」, ミネルヴァ書房, 11-53ページ.
- メルロー=ポンティ, M. : 竹内芳郎・海老坂武・栗津則雄・木田 元・滝浦静雄訳 (1991) 「シーニュ」, みすず書房, 26ページ. (Maurice merleau-Ponty (1960) SIGNES. Éditions Gallimard)
- Mosston, M. and Ashworth, S. (2001) Teaching Physical Education : First online edition. Benjamin Cummings (5) pp. 2. : (4rd ed)
- 無藤 隆 (2008) 「育ちと学びの生成」, 東京大学出版会, 1-15ページ.
- 中田基昭 (1993) 「授業の現象学-子どもたちから豊かに学ぶ-」, 東京大学出版, 1-9ページ.
- 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-授業のエスノメソロジーを目指して-」『鳴門教育大学研究紀要(生活・健康編)』第7号, 41-60ページ.
- 西 順一 (1987) 「授業研究論-授業研究の転換」(成田十次郎・前田幹夫編 体育科教育学), ミネルヴァ書房, 194-200ページ.
- 西岡けいこ (2005) 「教室の生成のために メルロー=ポンティとワロンに導かれて」, 勁草書房, 32ページ.
- 西 研 (2015) 「人間科学と本質観取」(小林隆児・西研編 人間科学におけるエヴィデンスとは何か 現象学と実践をつなぐ), 新曜社, 174-180ページ.
- 岡野 昇 (2004) 「関係論的アプローチによる体育授業の構築に向けた基礎的考察」『学校教育研究』第19号, 119-133ページ.
- Pieron, M. and Cheffers, J. (1988) Research in sport pedagogy : Empirical analytical perspective. Schorndorf : Hofmann pp. 3-5.
- ポランニー, M. : 高橋勇夫訳 (2003) 「暗黙知の次元」, 筑摩書房.
- 佐藤 学 (1996) 「授業研究入門」, 岩波書店, 117ページ.
- 佐藤 学 (1997) 「教師というアポリア-反省的实践家へ-」, 世織書房, 37-38ページ.
- シュトラッサー, S. (1978) 「人間科学の理念 現象学と経験科学との対話」, 新曜社, 174-215ページ. (Stephan Strasser (1962) Phänomenologie und Erfahrungswissenschaft vom Menschen. Grundgedanken zu einem neuen Ideal der wissenschaftlichkeit, Walter de Gruyter.)
- 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』第27(1)号, 1-16ページ.
- 鈴木 理 (2015) 「質的研究の成果と課題」(岡出美則・友添秀則・松田恵示・近藤智靖編 新版 体育科教育の現在), 創文企画, 256-268ページ.
- 鈴木 理 (2017) 「体育の『質的研究』と『量的研究』をめぐって」『体育科教育』第66(7)号, 30-33ページ.
- 鈴木直樹 (2005) 「体育授業の質的研究方法の開発. 総合研究機構研究プロジェクト研究成果報告書16」.
- 高橋健夫 (1989) 「新しい体育の授業研究」, 大修館書店, 202ページ.
- 高橋健夫 (1987) 「体育科教育学の性格」(成田十次郎・前田幹夫編 体育科教育学), ミネルヴァ書房, 14-34ページ.
- 高橋健夫・岡沢祥訓・中井隆司・芳本 真 (1991) 「体育授業における教師行動に関する研究: 教師行動の構造と児童の授業評価との関係」『体育学研究』第36(3)号, 193-208ページ.
- 高橋健夫 (1992) 「体育授業の科学-その可能性と限界」『体育科教育』第40(13)号, 32-35ページ.
- 高橋健夫・鈴木 理 (1994) 「体育授業における教師の言語的相互作用に関する研究-小学校高学年学習集団機能を中心として-」『体育の科学』第44(3)号, 217-222ページ.
- 上野ひろ美 (1993) 「子どもの理解における『意味づけ』に関する一考察」『日本教育方法学会紀要. 教育方法学研究』第19号, 19-27ページ.
- ヴァン=マーネン, M. : 村井尚子訳 (2011) 「生きられ

た経験の探求－人間科学がひらく感受性豊かな〈教育〉の世界」, ゆみる出版. 〈Max van Manen (1990) Researching Lived Experience : Human Science for an

Action Sensitive Pedagogy〉
矢野智司 (2009) 「限界への教育学に向けて 変貌する教育学」, 世織書房, 21-44ページ.