

教師教育と実践知

第2巻

日本大学文理学部教職支援センター

教師教育と実践知 第2巻

目 次

【論 文】

土屋 弥生

- V.v. ヴァイツゼカーのパトス学の観点からの生徒指導に関する人間学的考察 …………… 1

【実践研究報告】

土屋 弥生

- 高等学校における特別支援教育が必要とされる生徒への生徒指導・進路指導
—自閉スペクトラム症と起立性調節障害の生徒を取り上げて— …………… 11

亀井 友夢

- 特別支援学級の体育授業におけるICTの利活用 …………… 19

志観寺 由貴

- ろう学校における道徳教育の実践 …………… 27

伊佐野 龍司

- 保健学習の実践的指導力向上を企図した養成段階における授業実践
—保健の模擬授業を通じた思考の深化— …………… 31

鬼澤 範子・土屋 弥生

- 通常学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする生徒の指導
—高等学校の特別活動における生徒指導の事例報告— …………… 43

【研究ノート】

青山 清英

- スポーツ指導者養成機関のスポーツ指導者教育における理論知と実践知 …………… 51

V.v. ヴァイツゼカーのパトス学の観点からの 生徒指導に関する人間学的考察

土屋 弥生¹⁾

I はじめに

現在、学校では様々な問題が存在している。学力不振、不登校、いじめ、発達障害児への対応等どれもその解決のためには大きな困難を伴う問題である。しかも、これらの問題はそれぞれが単独の問題として存在しているのでは無く、複雑に絡み合いの構造を持ちながら存在している。これらの問題に対応しながら教育を成立させるために、我々はなにをどのようにすればよいのだろうか。

教育を成立させるためにはまず、生徒の理解が必要であることに異論はないだろう。この生徒の理解は、まず生徒を「観察」することによって生徒の状況を把握し、その把握内容について生徒との「交信」によって再分析し、確かなものにしていく。そして、その生徒状況を我が身のこととして引き受け、生徒の歩むであろう「道」を教師自身が「代行」することによって再度、「指導内容」が分析され確定し、指導が行なわれることになる。このような指導実践は、日頃の具体的な経験を反省的に分析することにより高められることになる。つまり、教師の実践的な指導力は、佐藤(1991)が述べているように、「事例研究」を通して、創造的な熟練教師が保持している①即興的思考、②状況的思考、③多元的思考、④文脈化された思考、⑤枠組みを再構成する思考によって構成される「実践的思考形式」による日々のリフレクションを通して高められるのである。教育方法学は、「複雑で複合的な教育実践に接近する確かな基礎を提供し、教育実践を構成している多様な側面から理論的な反省と批評を行う」(佐藤, 1996)。この意味での教育方法学的研究は、具体的な事例に

関する省察を抜きにしては成立しないであろう。

本論では、具体的な教育問題を解決するための「実践的思考形式」として、ヴァイツゼカー^{註1)}をその導きとしながら具体的な事例を取り上げ、人間学的な観点から考察を試みる。

II 学校現場というパトスの世界

我々の現場における生徒指導を考えるにあたって、医学的人間学の創始者V.v. ヴァイツゼカーの言説は大きな示唆を与えてくれる。学校は病院のありようのように還元できない特殊性を有した場である。それは教師と生徒あるいは保護者、同僚といった様々な関係性が、医師と患者という関係を基本とする病院的人間関係より遙かに複雑な場所だからである。この複雑さを複雑さとしてとらえることが必要である。したがって、ヴァイツゼカーの医学的人間学を導きとする我々は、彼にならって本論の考察が人間学に重点をおくことになるということを確認しておかねばならない。ヴァイツゼカー自身が述べているように、彼の医学的人間学においては、医学的というのはその外面的な形式を規定するものであって実例と叙述手段を与えるだけのものであるということを忘れてはならない(ヴァイツゼカー, 2010, p.13)。

学校という場所では、様々な人々が様々な活動を通して関わり合っている。生徒、教師、保護者、カウンセラー、地域の人々など、これらの人々はまさに学校という場所で「交わる」のである。ヴァイツゼカーによれば、人々はふだん表面的、因果的、個別的、原子論的に対人関係(交わり)を考えており、「この関係」が存在的な事態では

1) 日本大学文理学部人文科学研究客員研究員

なく、パトス的な「ゆらぎ」^{註2}なのだということを完全に見逃しているという(ヴァイツゼッカー, 2010, pp.82-84)。

医療においては、医者と患者の対話は問いと答えのやりとりとして展開される。ここでは「いつ」「どこ」「なに」「なぜ」の主題はすべて情念的ではなく知的な外見をもち、したがって当然、パトス的ではなく存在的な色彩を帯びている。しかしここで気分や情動の色彩に染め上げられたパトス的な光景に踏み入れるやいなや、その関係性の光景は一変する。患者は医者の前に現れたことだけで、あるいはそれに加えて言葉でもはっきりと「わたしは健康になりたい」といっている。つまり患者は彼がそうなりたいものであるのではない。これはわれわれの存在のパトスの状況であって、それをこの患者は願望、希望、意図といったかたちで経験している。患者は病気であるかぎり彼が現にあるところのものではない。しかしわれわれの人生には、病気以外の場面でも、なんらかのパトスの状況がいつも認められる(ヴァイツゼッカー, 2000)。

「私がなにかをしようと思う(Will)のは、それが現在はない(nicht ist)からである。もし現在すでにそうなっているのなら、それをしようとは思わない。あるいはそういう意志をもつことなどまったくできない。私がなにかをできる(Kann)のは、それがやはり可能性としてはあっても現実性としてあるのではないからである。さらに、私がなにかをしてよい(Darf)のはそれが許されているからだし、私がなにかすべき(Soll)なのはそれが命じられているからだし、私がなにかをする必要がある(Muß)のはそれが不可避だからである」(ヴァイツゼッカー, 2000)。つまり存在自体は欠如していて、あるのではなくて思われているだけだというあり方をパトス的と呼ぶのである(ヴァイツゼッカー, 2000)。

パトス的なありかたとは、実のところ、現にあらぬものとの「交わり」かたのひとつにすぎない(ヴァイツゼッカー, 2000)。臨床、実践の場面でこのパトス的なもの、パトスのカテゴリーが重要なのは、「それで正しいこと、真のことが捉えられる」という点にあるのではなく、結果的に役に

立つという点にある。」(ヴァイツゼッカー, 2010, p.86)しかし正しいとか真であるとかの必要なく役に立つものをそれと知りうるのも、このパトスのカテゴリーを利用できる人だけだろう(ヴァイツゼッカー, 2010, p.86)。

学校という場所も病院や診療所と同様に、このパトスに満ちあふれている。学校に行きたいのに行くことができない生徒、何とか学校に来られるようにしたい教師、何とか学校に行かせたい保護者、学校に行きたいけど行くことができずそのことをすまないと思う生徒、何とか生徒を助けたいカウンセラーや養護教諭など人間の情念が絡み合い様々な出来事が起こる。我々現場の教員は、この情念に付き添い関わらねばならない。

精神病理学者の木村敏はヴァイツゼッカー著『病因論研究』(1994)の解説の中で、この情念に基づく関係性の事態は、それぞれの人間の生活史というドラマとして見なければならぬと指摘している。学校現場でこのドラマの主演を演ずるのは、生活史上での重大な転機に際して生徒の機能が変換して別の機能となり、それとともに生徒にとっての現実も変換して別の機能となるという事態である。ここで我々はヴァイツゼッカーが指摘しているように、「機能」という生理学用語が数学の「関数」と同じ語であることに注意しなければならない。生徒にとっての現実とは、そこに生きている生徒がそれに対してどのような態度をとるかの「関数」なのであって、それは換言すれば、そのような現実を主体的に作り出す「機能」なのである。したがって、この機能を把握するための教師と生徒の、あるいは教師と保護者の「交わり」は、この各自の生活史という物語をどう聴き取るか、ひとえにこの聴取にかかっているといっても過言ではない。そして、この「交わり」は「見ること」と「聴くこと」が一体となった「行為」として行われなければならない。

木村敏はこの生活史の精神医学における意味を次のように語っている。「現象学的精神病理学者が、いずれも現存在の『世界性』の面へののみ眼を向けて、『時間性』ないし『歴史性』の面への着目を怠ってきたことは、その結果として現象学的精神病理学の臨床的射程の著しい短縮をもたらし

てしまったとしてよい。人間存在の本質は、現在の時点における対他者、対世界的関係につきるものでは決してない。人間が人間であるということ、自己が自己自身でありうるということは、人間が歴史的存在であり、自己が時間的存在であるということを根拠にしてはじめて可能になる。つまり、現在の自己の存在が、過去のすべての生活史の積分として、また次に来るべき未来の微分係数として固有の歴史的・時間的な意味をもっているからこそ、自己固有の自己性も可能となるからである。」(木村, 2006, p.19-20) つまり、「精神病理学は臨床の現場を離れては成立しない。「臨床の現場」である患者の病態のうち、精神科医がその日その日に関わりあう横断面的な精神症状は、現実には薬物療法の対象であり、生物学的精神病理学の研究主題である。精神病理学がこの横断面的状態像の記述のみに終始しているのであったなら、それは分子構造の模型を題材にした絵画や機械音の録音を用いた作曲と大して変わらないだろう。つまり、それ自体としては美しいものであっても、それは分子生物学や機械工学の現実とは何の関係もない美しさにすぎないだろう。臨床の現場における精神病理学の真の課題は、現在の患者の病態を彼の全人生の文脈の中で正しく捉えて行くという縦断的ないとなみにある。つまり現在の病態が患者の人生にとってどのような意味をもっているのかを見極めるのが、精神病理学に課せられた使命なのである。そのためには、精神病理学は、患者の自己が他者や世界との「あいだ」の場所において、また自己自身との「あいだ」の歴史性において、どのようにして「時間」を生きているか」(木村, 2006, p.20-21) このことから眼をそらすわけには行かない。

したがって、ヴァイツゼカーや木村の指摘をふまれば、学校という現場で生徒を理解するという我々の営みは、生徒の「パトス」の「世界性」と「歴史性」(時間性)を見ることと理解できるであろう。

III 事例提示

前述したことをふまえ、生徒指導が教育現場において具体的にはどのようにおこなわれるのかと

いうことをパトスの観点から検討するにあたってここに事例を提示する。事例の提示にあたっては、本稿の考察を他の事例に転用していくという実践的意義をふまえると、我々の周りでよく見受けられる典型的な事例が考察対象としてふさわしい。特異な事例は、確かにその事例としてのインパクトこそあるものの、それをその他の問題事例に引きつけて考えようとするときに困難を引き起こす。ここで取り上げる事例は、著者が教育活動を実践する学校における事例であり、他校においてもよく認められる事例であると考えられる。学校現場における問題は、様々な人間関係から発生するが、ここでは主に不登校の状態にある生徒とその保護者のあり方を提示する。高等学校に入学する以前の経緯、家庭環境、人間関係、入学後の生徒の様子と変化、さらにはその保護者の様子と変化について叙述する。ここでの記述は前述した生徒や保護者の状況に対する観察-交信-代行分析及び指導内容分析から得られた内容である。

事例は、入学相談時の生徒・保護者と教師の面接の場面に始まり、入学後の教育活動の中での生徒の変化を追う。入学時の面接は各自の生活史についての物語の聴取である。面接では聴取の中に見えてくる生徒本来のあり方を読み取り、その後の教育活動の可能性を探求する重要な手がかりを得ることになる。また、そこに家族、特に保護者がどのような関わりをもつのか(パトス的な意味において)ということも生徒のあり方を考える上での大きな背景となる。事例の提示にあたっては、著者自身が教育の現場に入りこみ、そこに立ち現れる出来事について現象学的態度をもって、ギアーツ(1987)の言う「分厚い記述(thick description)を心がけた。なお、外的な個人的事情をぼかすために事例には可能な限り変更を加えた。その際にも面接時や入学後の生徒の真実をなるべく損なわないように工夫した。

1 Aさん(入学時:高1・女子)のエピソード

1) 入学時面接において

Aは小学校高学年から不登校傾向が始まった。中学校の3年間も結局は継続的に登校することはできなかった。朝になると目は覚めるものの、眩

暈におそわれ身体を起き上がらせることができずに数時間を布団の上で過ごすことになる。身支度を整えられるのは結局昼近くになってしまい、登校できたとしても午後からということは少なくなかった。こうして結果的に通常通りの中学校生活を送ることが困難となり、欠席・遅刻数は増えていった。

一朝起きられないんだね。それはどんな感じかな？

A：夜、寝る時点では「明日はちゃんと学校に行こう。時間割はこんな具合だった。学校へ行ったらきちんと授業を受けて清掃までやって一日を過ごそう」と、学校で具体的に何をするかまで考えてから眠るんです。きっと明日はちゃんと起きて学校に行けると寝る時点では100%思っているのに……。朝になると、頭では学校に行きたいのに身体がどうしても動かないんです。本当なんです。お母さんもみんなも、もしかしたら私の言うことを心からは信じてないのかもしれないけど本当にそうなんです。でも、実際に学校に行けたとしても、なんでそんなに遅刻するんだ。さぼりじゃないのかと誤解されているかもしれない。そう思うと、学校に行くこと自体もだんだん怖くなってきました。

— (別室での保護者との面談で) Aさんの状況はどんな感じでしょうか。

Aの保護者：たぶん学校へ行きたいという気持ち強いのだと思います。朝になって部屋の様子を見に行くと、とても青白い顔をしてどうしても起き上がれないと言います。私自身はそういう経験がないので、最初はびっくりしましたし、もしかして仮病なのかもとも思いました。そういうことが始まったのが小学校6年生の頃だったと思います。小学校6年生のときのクラスは私から見ても落ち着きのない雰囲気のクラスだったので、本当は学校へ行きたくないということもあったのかもしれませんが。中学に進学したら一からやり直すと本人が言っていたので、私も家族もそれを期待していましたが、結局状況は一進一退を繰り返すという感じで、思うように継続的にきちんと学校に行くことが今もできていません。

Aは礼儀正しく、文字もきれいに書き、言葉遣いも丁寧で好感がもてる生徒であったが、自信のないまなざしでこちらを見る。面接中も体を小さく丸めて表情は固かった。面接の際に面接者は本人の話をスムーズに先に進めていけるように、なるべく柔らかい表情を心がけ、次の言葉が詰まってしまうように促した。Aになるべく優しい眼差しを送り、Aの話を受けとめることに集中して、話を中断させないようにした。Aはささやくような小さな声で話を続けた。

Aは自分の現在の状況に加えて、それ以前の経緯や家族のことについて語り始めた。Aには2歳年下の弟がいて、地元の少年サッカーチームに入って活躍している。両親は週末になると弟のサッカーの試合に付き添い、Aが小学校5年生の頃から週末は両親と弟が家を空けることが多くなった。Aは一人、自宅に留守番として残るか学習塾へ通うという過ごし方をしていた。今でもとくに母親は弟のサッカーにつきっきりという感じで、弁当を作ったり試合の場所まで送って行ったり応援に行ったりして忙しくしている。家族はあたかも弟を中心に動いているようにAには見える。小学校高学年のときには私立中学校受験をしようと思って塾に通っていたが、なかなか思うように成績が伸びず6年生の途中で私立中学への進学はあきらめることになった。両親は公立中学校でもいいと言って、Aを責めるようなことは全くなかったが、せつかく塾に通わせてもらったのに申し訳ないと思った。弟は成績も良くサッカーも得意で、現在は私立中高一貫校に入学して学習している。Aは家族の中で自分だけが取り残されたような感覚に襲われ、不安になることがある。

きちんと学校へ行かなければと思い、少し無理して登校したときには気分が悪くなり、教室で倒れてしまったことがあった。それ以来、無理して登校するということが体が恐怖で、それ以前にも増して学校へ行くのが怖くなってしまった。

Aは小学校高学年までの学校での成績もよく、不登校気味になるまでは両親にとって、取り立てて心配のない子どもであった。自分の身の回りのことも自分ででき、特に大きな問題はなかった。だからこそ、両親はAの不登校の状態を容易に受

けとめることはできなかった。両親には、Aがそこまで学校に行けなくなってしまう理由について全く見当がつかない。身体的な問題があるのかもしれないということで、病院で検査を受けたが思春期性の低血圧症の疑いがあるという診断であり、即効性のある治療は特にないとされた。

2) 入学後の経緯と変化

入学時に、「2日連続して登校できたら1日は休んで休息をとる」「体調の変化があった場合には無理をせずに帰宅する」「授業の途中であっても体調が悪化したら教室から出て休憩室に移動する」など、体調の不安を克服するための具体的な方針を決め、本人・保護者・担任・他の教科担当者が共有した。

Aは入学時の取り決めによって、「休む」ことが悪いことではないと思うようになり、「まったく動けなくなる前に休んでおく」というのも登校を継続させる方法だと思うようになった。入学後1か月くらいは欠席や遅刻が見られたものの、2か月目以降は欠席・遅刻が減っていった。ただし、学校に対する姿勢が積極的なものに変化した様子は見られず、自らの登校のパターンをつくってそこに自分自身をあてはめていくという感じであった。

クラスでの様子としては、Aの座席の周囲の女子生徒とごく稀に会話があるものの、自ら進んで周囲の雰囲気にとけこもうとする様子は見られなかった。義務的に学校に来るということを自らに課しているようであった。

Aは音楽が好きで、この学校に入学しようと思ったのも「ハンドベル部」で活動してみたいと思ったからだ。しかし、実際には授業を受けるために学校に来るのが精いっぱいという気もしていた。両親もまずは学校にしっかり通うことを優先する方がいいのではないかと助言した。A自身も放課後に部活動を行うだけの体力と気力が自分にあるかは疑問であった。そんなとき、ハンドベル部の先輩がAの教室にやってきて部活動への参加を誘ってくれたため、Aは思いきってハンドベル部の活動に参加してみることにした。入部して数か月の間、2時間の練習時間を立ち続けて

いるのが苦しく、過呼吸気味になってしゃがみこむ姿が見られた。

それでも、みんなで音を分担してそれを合奏として合わせて美しいひとつのハーモニーを創り出すのはとても楽しい時間だった。何より、練習中は人と話をしなくてもいいのは気持ちが楽だった。Aは、多くの人たちと同じ空間にいること自体を苦痛に感じることも多かったので、ハンドベルの練習に集中して会話をささむことがなくてもみんなで一緒にいられるのはとても気持ちの良いことだった。

ハンドベル部の部員は12名で、指導する教員が2名、練習の際には14名が集まって活動する。部員は男女混合で、学年も1年生から3年生までが含まれている。ハンドベル部の活動は他学年の生徒たちが集う交流の場でもあり、ハンドベルの演奏を通してAは部活動の雰囲気になじんで、クラスでの活動にも変化が見られた。入学当初は自分から積極的に他の生徒に話しかけたり、交流しようとしたりする様子はほとんど見られなかったが、ハンドベル部の活動が軌道に乗った頃からクラスでの交友関係に広がりが見られるようになった。学校やクラスといった集団への違和感が弱まり、雰囲気になじんで活動できるようになっていった。

— (入学から半年後の放課後の教室で) 入学当初と今で、自分の中で変わったと思うことはあるかな？

A：朝起きるときに感じていた苦痛は少しずつなくなってきたと思います。夜の時点で次の日のことを心配してあれこれ考えることも少なくなりました。よく知り合えていない人と話すのは今も苦手ですが、学校に来ること自体は怖くはなくなりました。先輩たちのことを見ていると、自分も1年後はこんなふうになれるのかなあと考えるようになりました。ハンドベル部の人たちとは特に仲良くしているということもないのですが、一緒に活動していると安心できると思います。曲が完成するととてもうれしいし、みんなで作り上げているという気持ちになります。今はハンドベルの活動をすることが私の生きがいで

と思います。

— 家族との関わりで何か変わったなと思うことはある？

A：両親が私に遠慮しなくなったような気がします。これまでは私が学校にきちんといけるのかどうかを両親に見張られている気持ちがありました。両親は遠慮して、私のことに触れないようにしているようにも思えました。学校に行けないときに、母親がとてもがっかりしている様子を見るのはつらかったです。いつも私のことをどんなふうに思っているのかが心配でした。私のことを気遣ってきた家族に何か恩返しをしたいとは思いますが、何をしたらよいのかはよくわかりません。

— (入学から半年後) Aの最近の様子はいかがですか？

Aの保護者：できるだけ本人がやりたいようにやるのを見守るようにしてはいますが、いつまた中学のときのように学校に行けなくなるのかが不安で仕方ありません。なかなか安心できない状態です。ハンドベルの活動を続けるのもいいのですが、疲れてしまって学校そのものに行けなくなったらと思うと心配です。今の状態は無理しすぎているのではと思います。あの時の不登校の状態に戻られるのだけは困ります。とにかく毎日元気に学校に行ってくれればと願うばかりです。それから、学校に行けばいいというのではなくてやはり勉強をしっかりとやらしてもらわないことには。高校を出てまたつまづかれたら、また親が何かしなければならいんじゃないでしょうか。ひきこもりになられたら大変です。それと、お友達がちゃんとできているのかも気になります。高校生なんだからお友達もつくって楽しく高校生活を送ってほしいです。

Aはもともとしっかりした性格の生徒で、両親の言いつけをよく守り模範的な子どもであった。両親の期待に沿うのが自分の役割だと感じ、勉強や学校での生活も期待に沿えるように努力していた。両親もそういうAはとりたてて心配をかけな

い、育てやすいいい子であると感じていた。自分のことは自分でできるのでそれほど神経質に目をかける必要も感じていなかった。

Aが小学校5年生になったときに、弟がサッカーを始めたことで状況が大きく変わった。いい子であるAに向けられていた両親の視線はその多くが弟に注がれるようになった。それだけではなく、家族全体の雰囲気やペースは弟の言動によって決まるようになってくる。両親の期待に応えることがAにとって最も重要な課題であったのだが、両親の期待や歓喜や注目はその多くが弟のものになっていった。

Aは感受性が強く、両親が自分に何を望んでいるのかを両親の表情や態度を見ながら考え、それに沿って行動してきたので、期待が他へそれるに従って「自分が何をすべきなのか」「何をしたら両親にほめてもらえるのか」が分からなくなっていった。勉強することも習い事をする 것도、全ては両親の期待通りにおこなって認めてもらうことが目的だったので、困惑が彼女を毎日のように襲うようになった。Aの意識としては「弟のサッカーさえなければ」ということはまったくなかった。むしろ、弟の活躍を願っていたくらいだった。しかし、実際のところは両親の注目を一身に集めている弟と自分自身の存在の薄さのコントラストに耐えられなくなっていた。

まったく意識的にではないが、この頃からAを原因不明の身体の調節不能が襲うようになった。起きたくても起きられないというかたちで、それは身体に顕われることになった。A自身が述べている通り、意識としては「起きたい。学校に行つて勉強したい」のだが、どうしても身体が動かないという状況に陥ってしまう。実際にはこの状態は、家庭内での状況の変化にA自身が適応できなくなったと見ることができる。A自身が生きるかたちとして指標としてきた「両親が自分に求めることを実現する」という状態が保持できなくなったためである。小学生・中学生である自分は他の多くの人たちと同様、学校に行つて勉強するのがいいに決まっているのに、どうしてもそれができないというかたちでAは生きるようになってしまったと考えることができるだろう。それはAに

とって利得のある状況でもあったと言える。弟のサッカーに集中していた両親の注目と心配を自身に集めることに成功しているのだから。

一方保護者については、全く心配をかけたことのないAが不登校状態になってしまったという事実にはショックを受けていた。「普通のことを普通にできるいい子」だと思っていた長女が、ある日を境に全く別の人間になってしまったが、その理由が自分たちには全く分からないという受けとめ方である。とにかく「普通にしてほしい。普通の状態に戻ってほしい」と願うことしかできない。学校に通うという誰もがができる普通のことができなくなったAを心配する気持ちはもちろんあったが、それよりも「どうしてうちの子がこんなことになったのか」「こんなはずではなかった」「こういう状態が続くのは困る」という気持ちでいっぱいだったと思われる。本人の状態についての心配というよりはむしろ、自分たちの気持ちの整理がつかないことや受け入れられないつらさが多くを占めていた。

2 指導実践の経過と人間学的解釈

人間の生とはパトスの絡み合いのあり方で表現される。問題を抱える生徒の根底にはパトスの絡み合いの不均衡があり、10代の生徒の場合には絡み合いの対象は、主に生活をいつも共にしている家族であり、家族との関係性が生徒自身のパトスに大きな影響を及ぼしていると見ることができる。

ここでヴァイツゼカーによるパトスのカテゴリー (pathische Kategorien) について確認しておきたい。パトスのカテゴリーには Will [しようとする/したい/意志する], Kann [できる/可能である], Darf [してよい/させてもらう], Soll [すべきである/する義務がある], Muß [せねばならぬ/必要である/必然的である] の5つがある。パトスのペンタグラム (pathisches Pentagramm) は幾何学的なかたちをしていて、この5つが互いに一定の仕方に関係し合っていることを示している。(ヴァイツゼカー, 2010, p.85-89)

したがって我々の指導実践においては、パトスのカテゴリー、それら5つのパトスのペンタグラ

ムを用いてAの状態を理解し、整理し、Aのパトスのペンタグラムの状態、つまりAにおけるパトスの絡み合いの構造を理解・整理することが、Aにとって必要な指導を考える前提となる。

Aは入学時までは不登校の状態にあり、かつ自分自身の身体を思うようにコントロールできないという症状に陥っている状態にあった。パトスのあり方、つまりパトスのペンタグラムが不均衡となり、問題が生じていると考えることができる。目に見える不都合な現象はすべて、パトス関係の不具合が根底にあって起きている。生徒の不都合な状況を改善させるためには、その関係性の変容していく契機を与える必要がある。

Aは事例において見られた通り、保護者の期待に沿うこと、期待に応じてほめてもらうことを常に意識していた。つまりAの入学前の状態は、パトスのカテゴリーにおいては Darf [してよい/させてもらう], Soll [すべきである/する義務がある], Muß [せねばならぬ/必要である/必然的である] の3つが過剰な状態にあったと見ることができる。保護者がAに対して「してよい」「すべきである」「せねばならぬ」としたことがらについて、行為面において忠実に実行していた。一方で、Aは Will [しようとする/したい/意志する], Kann [できる/可能である] のカテゴリーについては大変弱い状態にあった。主体的に何かを「しようとする」姿勢や、自分自身が何かを「できる」という実感については非常に希薄であったと見ることができる。

本事例においては両親、弟との関係性の変化を契機に不登校が見られるようになった。しかしこれは「両親の関心が弟に移った」という単純なことがらを示しているのではない。むしろ、意識の上ではAは弟の活躍を喜んでいるし、両親にも大きな不満があるわけではない。このように、Aの言葉や行動の表面にあらわれてくることはAのパトスのペンタグラムとはかけ離れているため、それらの絡み合いを見ようとしないう限り、Aが陥っている状況の核心に迫ることはできない。

我々の指導においては、Aのパトスのペンタグラムの不均衡を調整し、Aが不登校の症状を脱するため、Will [しようとする/したい/意志す

る], Kann [できる／可能である] の強化を図ることが主題となることが分かった。したがって, Aの指導はこの見解に基づいて組み立て, 遂行することになる。それによってパトスの均衡を実現し, Aの主体が形成され, 自立に向かうことが目指される。

以上のように考えると, 実際にAの世界を大きく変化させていくためには, 何かを教え, 与えることだけでは不十分である。パトスの絡み合いを整理してAにとっての「生きやすい」状況をつくり出す必要がある。Aの生きるかたちを変えていくということは, A自身が世界と交わる方法を変えていくことに他ならない。それにはまず, 身体のコントロールを失ったAにとって自らの身体を取り戻すことが必要である。それは「身体そのものが意識の関与なしに外界と境界面で維持している相即関係を変化させる必要がある」(木村, 1994) からである。

Aの指導を遂行する上で重要なことは, 家族以外の人間関係の構築である。Aのパトスの絡み合いの対象を疲れ果てた家族とのパトス関係から切り離していく必要がある。Aが小さな目標をクリアしながら学校に登校できるようになったら, 次の段階はAが生きられるような世界との関係づくりをしなければならない。そこで我々はAが興味を持っていたハンドベルをそのツールとして用いることとした。Aが興味を持っていて, なおかつ身体活動を伴うハンドベルは効果的なパトス形成の場であった。

ハンドベルという楽器は, 演奏する全員が演奏する曲で用いられるすべての音を分担して奏でる珍しい形態の楽器といえる。演奏者が一人抜けてしまえば, そこに存在するはずの音が曲全体からすべて抜け落ちる。つまり曲が成立しないという事態に陥る。合奏の構造については木村敏が述べているように, 個々の演奏は全体の音楽に拘束されており個と全体の関係によって成立している。(木村, 2012) 個として自分の役割を果たすと同時に, それはそのまま全体の構造の中であって全体との関係を維持しながら進んでいく。全体の流れと個の演奏のよい関係を探りながら演奏が展開される。このような場に身を置くことは, 身体を通

して自分自身が全体との関係を保持しながら交わって存在できることを実感する。つまりそれは, 身体性を基盤とした受動総合の世界においてノエシス的身体性の世界で他者とつながるということの上のない経験であると言える。ノエシス的自己・身体性の世界を強化することによって, そこを基盤としたノエマ的自己・身体が立ち上がってくることになる^{註3}。

Aが学校に行きたいのに行けないという症状は, 本来A自身のパトスの中でWill [しようとする／したい／意志する] が占めるべき場所に, 家族とくに保護者のMuß [せねばならぬ／必要である／必然的である] が大きく入り込んでしまっていたと見ることができる。我々の指導はすべて保護者のMußをA自身のWillへと変容させるためのものである。

以上のことを実現するために教職員全体で討議をおこなった結果, 以下の指導がおこなわれた。

まず教頭から, Aが両親の注目を集める方法が「不登校」の状態にあることであったことが指摘され, その方法を他へ「ずらす」必要性があるということになった。つまり, Aのパトスの対象を家族から他の人間へ移すということである。このためにまずA自身には, 目標を小さく設定させることで学校に登校できる日を増やしていき, 登校の実績を積み重ねることで徐々に不登校ではない状態になるよう指導していった。担任は, 連続して登校させることを時には意図的に回避させて, 登校が完全に途絶えてしまうことを避けさせた。

また, 教職員はAのこれまでの経緯(中学時代に不登校であったことや, 朝になると思うように身体が動かなかったことなど)を恥ずかしく特異なものであるというようには扱わず, Aに対してこれまでの生活の延長線上で自分の力でできることから積み重ねていけばよいと実感させることをあらゆる場面で心がけた。つまり「できない」ことを強調するのではなく, 「できる」ことに向かうことを勧めていく立場をとり, AのKannを強化しようと試みた。指導者が生徒の「できていない」ことではなく, 「できる」ことに目を向けていくだけで, 生徒は自分が「できる」ことに注目していくことができるようになっていくのは明ら

かである。教師という立場の者は、無意識ではあるにせよ生徒の「できていない」ことに注目してしまいがちであることを自省しなければならない。

さらに、Aは期待に沿えない自分に自信を失くしていることから、小さな成功体験を積んでいくような状況をつくる必要があった。成功体験を積むということは、自らそのように体験し、実感するということである。そのためにハンドベルの活動や体育の授業の中では特に、他者と自然に交わってその場にとけ込むような体験をさせることを重視した。ハンドベルの演奏を通して言葉では言い表せない一体感を共有したり、体育の活動の中においてチームでまとまりをもって行動したりするとき、教師はそれがより自然なかたちで成されるように配慮した。このようにしてAは、その場に自らの身体をなじませていくことによってノエシス的身体性を強化していった。ノエシス的身体性が強化されると、集団に対する違和感が和らぎ、安心してその場に存在することができるようになる。この体験を通して、Aは自分が世界の中になじんで他者と共存しているという実感を得ることができるようになった。学校生活において、Aがこういう場を日々の活動の中で繰り返し体験することが重要であった。

Aが小さな成功体験を積む際に、教職員はAが自分自身の努力でできたときにほめて認めることを心がけた。成功体験は自らの活動の中でおこなわれることではあるが、実際に自分で成功だと思っただけでは成功体験の価値がAの中に根づかない。そこで、例えばハンドベルの活動の中で、指導教員はAが新たなステップを踏むことができたときを見計らってその成功をほめるということが必要であることを確認して実践した。このことを通してAのKannは徐々に安定的なものとなっていった。

やがてハンドベル部の活動の中で成功体験を重ね、他の部員とともに曲を創り出し、言葉を超えた交流が円滑に行われるようになったAは、家族と自分という関係から離れ、他の人間関係の構築を果たし、そこで安心を得ることを経験することになった。こうしてAのパトスの対象は家族から

他の人間に移っていった。

パトスの対象が家族から学校の友人たちに移行していく経過の中で、Aは身体のコントロールができなかった状態から、身体によって世界と交わられる状態に変わっていった。Kannの強化の段階を踏んで自己の身体を取り戻していったAは、やがてWillの基盤を強化し、未来を展望することができるようになっていった。

以上のような指導の結果としてAは、不登校という場所を脱し、WillをもちKannを形成することができるようになった。Aはノエマ的自己のあり方を大きく変容させることになった。つまり当初のAはノエマ的自己の根底にあるべきノエシス的自己・身体性を家族とのあいだでしか形成できていなかった。そこでのノエマ的自己は脆弱であったと言わざるをえない。家族と私という関係乗り越えて、他者とのあいだで育まれるノエシス的自己・身体性が強化されることによって、脆弱なWillやKannしか保持できなかったノエマ的自己を超越して、強いWillやKannをもつノエマ的自己を確立できるようになった。これはAの自立への第一歩と言える。

また、付言しておきたいのは、このような教育活動を通じて、この問題に関わった教師集団の教育力の向上と学校内の雰囲気の変容である。「創造的な雰囲気をかもしだすためには、何をしなければならないのか。家族の間に健全な雰囲気が行き渡るために、どのような寄与をすることができるのだろうか。どのようにすれば気のやすまる雰囲気になるのか、歓待的な雰囲気になるだろうか。子どもを育むような雰囲気になるだろうか。これらの問いに答えるのは困難である。しかし、一般的に当てはまることとして、こう言うことはできよう。すなわち、そのための欠かせないのは、まず、そもそもこうした人と人との間の事柄そのものに注意を向けるような姿勢である。そして次に、控えめなコミュニケーションの態度、すなわち、自らを表出し行為しようとする意図から自分を連れ戻し、育たなければならぬものに寄与するよう自制する態度なのである。」(ベーム、2006) 今回の実践ではこのような「育たなければならぬもの」の誕生が垣間見えたといえ

る。これらの点については、主題への照準の確保と紙面の都合上別の機会に譲りたい。

IV おわりに

以上のような経過の後、Aの身体症状は大きく変容して以前の不登校の状態とはまったく違う健全な状態に落ち着いた。欠席することなく登校できるようになり、表情に笑顔があふれ、生き生きと活動できるようになった。交友関係も広がり、安定した学校生活を送ることができるようになった。また、ハンドベルの活動や演奏を通して自信をつけ、将来の自己像を具体的に抱き、自ら大学進学を志すようになった。A自身が「自分の病気はもう完全に治ったと思う」と語っている。

不登校をいわゆる「病気」というように捉えることは許されないだろう。不登校の問題は、病気が治って社会に戻っていくというような単純なことではなくて、「学校に行かない」という選択をする子どもたちも存在することは事実である。したがって、本稿のような結末がすべてだとはいえない。しかし、現実の学校では、本稿で取り上げた生徒のようなケースで苦しんでいる生徒は少なくない。現場の教師は実践者であり、評論家のように傍観者でいることは許されない。我々はその時々起こる現実的問題について将来を見越した上で、とりあえずの最適な解決をしていかねばならない。

問題を解決していくためには生徒を理解することが出発点となる。生徒を理解するということはすなわち、生徒・保護者のパトスを理解することに他ならない。それぞれのパトスはペンタグラムによりかたちづけられている。生徒が何らかの不都合な状況にあるとき、それはパトスのペンタグラムの不均衡であると見て取ることができる。指導とはこの不均衡を修正することである。本稿のケースからパトスのペンタグラムの修正のためには、ノエシス的自己（身体性を含む）の世界を捉えることが重要であることが明らかとなった。このような生徒指導の視点は、今後同様なケースに対応する際のひとつの出発点として位置づけられ取り組みの原形となるであろう。

我々は生徒を理解するということだが、このような目で見ることの出来ないパト斯的地平においておこなわれることを忘れてはならない。

注

注1 本稿ではヴァイツゼッカーの表記が「ヴァイツゼッカー」と「ヴァイツゼッカー」となっている箇所があるが、これは引用文献の表記の違いによるもので同一人物である。

注2 ヴァイツゼッカーはその著「アノニューマ」（『生命と主体』木村敏訳、人文書院）の中で「ある/存在する」について「存在的」と「パト斯的」を区別している。「存在的」な「ある」とは有的・客観的・事物的な客観的認識の対象となりうる性質のものであって、「パト斯的」な「ある」とは生命的・人称的・人間的な認識対象となりえないような依拠関係のなかにあるものとしている。

注3 木村敏は、現象学的身体論を概観した上で、「ノエシス的身体性」と「ノエマ的身体」という概念を提示している。ここでいう「ノエシス的」とは「もの」として対象化することのできない純粋な事態、あるいは主客未分化な出来事をさしている。これに対して「ノエマ的」とは意識の内容として、志向の対象として、気づかれた「もの」のあり方をさしている。したがって、ノエシス的身体性・自己性はノエマ的身体・自己を根底から基づけることになる。

文献

- ベーム, G. (2006), 『雰囲気的美学』晃洋書房, p221.
- ギアーツ, C.: 吉田禎吾・柳川啓一・中牧弘允・板橋作美訳 (1987), 『文化の解釈学 I』岩波書店, 3-56ページ.
- 木村 敏 (1994), 『『病因論研究』解説』ヴァイツゼッカー (著) 『病因論研究』講談社学術文庫, 179-181ページ.
- 木村 敏 (2006), 『自己・あいだ・時間』ちくま学芸文庫.
- 佐藤 学・岩川直樹・秋田喜代美 (1990), 「教師の実践的思考様式に関する研究 (1) —熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に—」『東京大学教育学部紀要』第30巻, 177-198ページ.
- 佐藤 学 (1996), 『教育方法学』岩波書店, 5ページ.
- ヴァイツゼッカー: 木村敏訳 (2000), 『病いと人』新曜社, 250-251ページ.
- ヴァイツゼッカー: 木村敏訳 (2010), 『パトゾフィー』みすず書房.
- 木村 敏 (1994), 『こころの病理を考える』岩波書店, 58-59ページ.
- 木村 敏 (2012), 『臨床哲学講義』創元社, 22-25ページ.

高等学校における特別支援教育が必要とされる生徒への生徒指導・進路指導 — 自閉スペクトラム症と起立性調節障害の生徒を取り上げて —

土屋 弥生¹⁾

I. はじめに

本稿では、高等学校の通常学級に在籍する発達
の課題やメンタルヘルスの問題を抱える生徒への
進路指導およびキャリア教育について取り上げ
る。自己に対する興味が希薄で、「今」を生きる
ことにさえ困難を抱える生徒に対して、有意義か
つ将来的な展望を持つことができる進路指導につ
いては、一般的におこなわれている指導とは異なる
視点と工夫が必要となる。

そもそも、進路指導^{註1)}とはどのようなものな
のか。花屋(2012)によれば、学校における進路
指導は、「生き方の指導・援助」とされる。また、
学校教育は学習指導と生徒指導という二つの
機能を備えており、進路指導は生徒指導に含ま
れる一つの発達の側面の指導として位置づけられ
るので、学習指導と生徒指導は、統合的に作用す
ることによって、学校教育は健全に機能する。した
がって、進路指導は、生徒一人ひとりが、生きて
いくなかで抱える問題や自分の思い・願いに気づ
くことを第一に求め、そのことを自分の生き方
と、生きていく社会や世界、特に職業・労働との
かかわりのなかで理解し解決すること、あるいは
自分の生きる目的を発見し実現していくことを援
助する教育機能といえる(花屋, 2012)。

以上の進路指導の位置づけに見られるように、
進路指導は「発達の側面」の指導であることか
ら、生徒の成長の段階に応じた指導内容が吟味さ
れる必要がある。したがって、発達面での課題や
問題を抱える生徒たちの進路指導には十分な検討
が必要であることは明らかである。

『通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある
特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する
調査』(文部科学省, 2012a)では、知的発達に
遅れはないものの学習面及び行動面で著しい困難
を示すとされた児童生徒の割合は6.5%とされ
た。この数字は小学校・中学校段階のものである
が、高等学校においても通常学級に同様の生徒が
ある一定の割合で在籍することが推察される。

また、『高等学校キャリア教育の手引き』(文部
科学省, 2012b, p.9)の中では、キャリア教育が提
唱された背景として社会の環境の変化が子どもた
ちの心身の発達にも影響を与え始めていることが
あげられ、身体的には早熟傾向にあるが、精神的
・社会的側面の発達はそれに伴っておらず遅れ
がちであり、人間関係をうまく築くことができな
い、自分で意思決定ができない、自己肯定感をも
てない、将来に希望をもつことができないといっ
た子どもが増加していることが指摘されている。

進路指導やキャリア教育について、それらの位
置づけや背景を考えると、発達に課題を抱えて
いる生徒、メンタルヘルスの問題を抱えている
生徒、中学校段階では不登校の状態にあった生
徒に対する指導が、一般的な生徒についてよりも
一層熟慮されたものでなければならないことがわ
かる。そして、彼らに対しては、普段の学校生活
においても十分な生徒理解の上に立った配慮ある
指導が必要とされるであろう。

進路指導が生徒指導の枠組みの中で重要な位
置を占める指導であることから、課題を持つ生
徒たちには日常の生徒指導の中で、進路指導的
またはキャリア教育的な要素を含めていくことが必要

1) 日本大学文理学部人文科学研究所客員研究員

であることは明らかである。例えば、ある集団に対して時間をかけて適応を進めることができ、安定した生活を送ることができることは、課題を抱える生徒たちにとって大変重要なことである。しかし、高等学校卒業後はまた新たな環境へと進んでいく必要があるため、在学中から、次の段階そしてその先の人生についての準備をおこなうことが肝要である。したがって、いわゆる一般的な生徒に対する進路指導とは異なる配慮と方法が必要となる。

本稿では、課題を抱える生徒たちに向き合い、指導をおこなう教師が進路指導において留意すべきことはどのようなことなのか、また生徒の実態に沿った進路指導をどのように考えていくべきなのかということについて、高等学校（通常学級）における実際の指導事例を挙げて検討したい。

Ⅱ. 進路指導事例

以下に高等学校（通常学級）における進路指導事例を二つ挙げる。いずれも、当該生徒が高等学校在学中におこなわれた進路指導の事例である。それぞれに、発達面または心理面での課題を抱えている生徒であり、高校1年生から進路決定の時期までを事例の対象期間としている。なお、事例についてはプライバシーの保護のために、若干の修正を加えてある。

1. 自閉スペクトラム症（Autism Spectrum Disorders, 以下ASDとする）の生徒Aの進路指導事例

1) 生徒の特性と性別, 所属

ASDの男子

東京都内の私立高等学校に在籍

2) 実態とニーズ

Aは、中学校段階では不登校の状態が続き、中学校では通常学級に在籍していたが登校することはほとんどなかった。ASDの診断については、中学校在籍時におこなわれており、知的な障害は伴っていない。集団に対して抱く恐怖感が大きく、またイメージすることをとても苦手としてい

るため、初めてのことにに対しては極度に恐れを抱く傾向が見られた。

橋本（2016）によれば、ASDの児童・生徒は、周囲からは「変わった子ども」、「自己中心的」、「一人でいることを好む」、「対人関係をうまく築けない」、「奇妙な癖や儀式的な行動をする」などといった印象をもたれているとされる。

Aについても、上記のASDの特徴のほとんどが認められた。Aはこのような傾向から、集団から孤立してしまうことが多く、他者とうまく関わるスキルや集団になじむスキルなどの社会性についての発達面で大幅な遅れが見られた。

具体的な進路指導・キャリア教育をおこなうにあたり、Aが集団になじみ社会の一員としての自覚を持つための素地を養うことが重要な課題とされた。日ごろの生徒指導の場面においても、進路指導に結びつけていくための社会性の育成やコミュニケーションスキルの向上などが目指された。

3) 進路指導のねらい

進路指導は社会的なスキルを高め、集団の中の一員として自分の能力を生かせる方向性を模索することをねらいとした。

4) 指導内容

Aは高校1年生の段階では、クラスになかなかなじむことができず、登校しても一人で過ごすことが多かった。唐突に自分の興味のある話を始めたり、授業中に気になったことについて授業の流れと関係がなくても教師に向かって勝手に質問し始めたりすることがあったので、周囲の生徒たちがAと距離をおく様子も見られた。そのため担任は、クラスの生徒の数名にAが自分から友達に話しかけたりするのが苦手で、他者の気持ちを理解するのに時間もかかることを説明した。また、担任からAに対して、自分が興味を持っていることを話す際に、周囲の人がそのことに関心があるかどうかを確かめてから話し始めるようにすることを指導した。さらに、授業中に質問したいことがあったときも、この質問は授業に関係があるかどうかをいったん頭の中で考えてから発言するよ

うに指導した。

また、文化祭の準備の際にもグループで活動して、協力しなければならない場面でも「こんなことをやって何の意味があるのか。」などと発言し、グループの和を乱すような場面もあった。そのため、担任はあらかじめAのこだわりを察知して、こだわっていることについて説明をして、作業が滞らないように心がけたところ、納得して作業を続けることができた。

日々の教室清掃の際にも、当番であるにも関わらず自分から役割を果たそうとせず、他の生徒が清掃をおこなっている様子をただ見ているだけというときもあり、担任から「A君はこの掃除道具を用いてここを清掃してください。」という具体的指示をすると、指示されたことについては忠実に行動する様子が見られた。

このようなAの様子から、「集団に対する適応に時間がかかる」、「自分なりのこだわりを拘泥してしまうと活動が滞る」、「与えられた仕事についても具体的な指示がないと動くことができない」、「集団の中での役割を自ら見出すことが苦手である」という特徴がうかがえたため、担任は学校生活の中でAがこれらの課題と向き合っ一つひとつ克服していくことが、やがて社会に出て生きていくためには不可欠なことであると考えた。

指導方針の先艇のためにケース会議（事例検討会）^{註2)}を開き、Aの学校での状況や課題、Aの指導方針と内容を関係のある教職員で共有した。Aについては、集団の中での振る舞いや集団における役割分担ということについて主体的に取り組む力を身につけなければ、将来的に社会で自立することが困難であり、就職して継続的に働くことができなくなってしまう可能性が高い。キャリア教育の視点からも、高等学校の段階である一定のコミュニケーション能力や社会性を身につけることが、具体的な将来像を描くための素地になると考えた。

ケース会議を通して、担任だけでなく、同じ学年を担当している担任や副担任、委員会の担当教員、カウンセラーなどが協力して、Aの学校生活のあらゆる場面での指導について、同一の目標に向かうことが確認された。

委員会活動やホームルーム活動などの特別活動の場面においては、特に自らの役割を自覚して行動することを促した。まずは、活動の中で「自分が果たすべき役割」について自ら考えさせ、活動の中期的・長期的な計画を立てる。その計画に従って、集団の中で実際に活動し、その活動の成果をA自身が実感できるようにした。「計画→実行→評価」という流れを自らのパターンとすることができるよう指導を進めた。

図書委員会に所属したAは、書籍の分類や分類のためのシールの作成などを分担した。作業自体は自分一人でも進められ、他の委員との協力は必要であったものの集中して自らの役割に没頭できることから、放課後の委員会活動は徐々にAにとって欠かせない日課となった。書籍の分類には時間と労力を要するが、仕事の結果を量的に把握できることや、周囲の他の委員の生徒たちから仕事の正確さや速さを賞賛されたことから、Aは仕事へのやりがいを見いだすようになっていった。

集団への適応やコミュニケーションについての課題についても、克服には時間を要したが、委員会で知り合った仲間を中心に、Aの行動面のマイナスの部分よりもむしろAの行動面の長所、すなわち集中力や反復作業の正確さなどを認める動きがあり、「他者から認められている」という意識がAを大きく成長させていった。

集団と自分自身の関わり方や距離感などを、日々の学校生活の中でA自身が体得していき、「自分らしい」、「自分に可能な方法やかたち」で他者と関わることを学んでいくことができた。高校2年生になると、集団への適応は大きく前進し、自分自身の「今」については自信を持って活動することができるようになっていた。そんな折、進路調査を実施したところ、Aは「やりたいことがわからないのでどうするかは不明」ということを調査用紙に記入していた。Aには、抽象的な思考やイメージを描くことが苦手で、目に見えないことを考えることが難しいという特徴が見られ、具体的な進路について、見たこともない大学や学部・学科を問われても答えようがないという様子であった。さらに、学校への適応が進み、在籍する高等学校の集団にはうまくなじむことがで

きた一方で、次の進路に進んで新たな環境に入ること自体に抵抗を感じるようになっていた。

次の段階へ進むための指導としては、A自身の具体的なイメージの構築ということが重要であることがわかった。インターネットの大学情報はもとより、オープンキャンパスでは大学の先生の模擬授業がおこなわれている大学を探し、さらには学生相談の窓口に赴いて自らが進学するにあたっての質問事項を直接大学の教職員に質問するというをおこなわせた。Aに必要なのは、実際にA自身の目で確かめ、体験して納得のいくかたちで進路先を選択することであった。Aのこだわりに適う大学はほとんどなかったが、一つだけB大学についてはA自身が「行ってもよい」大学として進路先の候補にあがった。進路先として複数の候補をあげ、受験するというのが一般的であるのに対し、ASDの生徒たちにとっては多くを選択して複数の進路イメージを持つこと自体に困難がある。

また、進路の方向性としては、図書委員会の仕事の経験から「細かくても正確にこなしていく」ことを得意としていること、「決められたことから集中して進めることができる」ことなどから、コンピュータ・情報関連の仕事への適性が認められることをAと保護者に伝えたところ、興味を持って進路先を検討することができた。多くの進路から自らが「選択する」ことを促すというよりは、Aの特性に合った進路をこちらから「提案する」という進路指導となった。また、「やりたいこと」を探すという進路指導は、ASDの生徒にとっては漠然としていて掴みどころがなく、抽象的で突き放された課題として感じられる。そもそも具体的な指示でないと動くことができないASDの生徒は、「やりたい」こと以前に「できること」を増やさなければならない。

以上の通りAの指導事例は、高校1年生の段階から「生きる力」を養成する「キャリア教育」の視点を持って指導した事例であり、Aはこれらの指導の中で自分の特性を理解し、他者と共に生きるための自分なりの方法を見つけることができた。

その後Aは、第1志望のB大学のAO入試に3

度の受験を経て合格することができ、唯一の志望大学であったB大学に進学して情報関連の勉強を続けている。

2. 起立性調節障害^{注3)}の女子生徒Cの進路指導事例

1) 生徒の特性と性別, 所属

起立性調節障害の女子

東京都内の私立高等学校に在籍

2) 実態とニーズ

Cは、中学校段階で起立性調節障害と診断されていた。中学校時代の主な症状としては、頭痛・朝起きることができない・気分がすぐれないといった身体症状を中心とした体調不良であった。もともと学習意欲が高く、成績も良好で、快活な性格から友達も多かった。しかし、体調不良が見られるようになり、朝起きられないことから遅刻が増え、やがて欠席が増えていき、中学校2年生の後半からは不登校の状態になった。

かつての活発だった自分とは大きく変わってしまった状態をなかなか受け入れることができず、悩む日々が続いた。はじめは体調面の不安定であったが、時が経つにつれて心理面の不調を訴えるようになる。不安が大きくなり、無気力の状態となって心療内科を受診するようになった。

高等学校に入学してからも、中学校時代と同様の状態がしばらく続き、体調面・心理面ともに不安定な日々が続いていた。

高等学校入学後は、特に学習面や学校生活の面で自分が他の生徒たちよりも遅れている、劣っているという意識が強くなり、自己肯定感がきわめて低い状態になっていた。「このまま自分はどうなってしまうのだろうか。」という先行きについての不安が大きくなり、気分が落ち込んで意気消沈する様子が見られた。

そのため生徒指導の方針として日々の学習や生活を重ねることが、将来の自分の歩む道を築いていくことであることに気づかせ、目標を持って将来に向かう力を養成する指導が目指された。進路指導・キャリア教育については、まずCの自己肯定感を高めることから始めることとなった。

3) 進路指導のねらい

進路指導では自己理解を深め、自分にできることを実感することを通して自己肯定感を高めることで、将来への展望を抱くことができるようにすることをねらいとした。

4) 指導内容

Cは高校入学後も体調の不良を訴えることが多く、欠席することも多かった。新たな環境で再スタートを切り、中学校時代の負の面を払拭しようと思えば思うほど、身体と心の状態は依然として思うようにはいかず、イライラが募っている様子が見られた。

Cはもともと学習面での意欲や能力が高く、完璧主義の面が見られ、すべてを理想通りにこなそうとするが、実際には本人が思うようにはいかないということが続いていた。「自分が嫌になる。」「自分は生きていく意味があるのだろうか。」ということをお口にすることも多く、自分自身の現状に納得がいかない様子であった。そんな状態の中で、不満があると家族にあたってしまったり、うまくいっている友人たちを見るとつらくなってしまったりして、学校生活そのものに対する意欲も低下していた。

そのような状況のなか、欠席することがあっても数日休んでまた学校に来るといった状態を繰り返しており、高校1年生のときにはまったく来られなくなってしまうことはなかった。真面目なCは、連続して学校を休むことには抵抗があったようだった。しかし、高校2年になってしばらくして、1週間以上欠席が続いた。担任は保護者にCの自宅での様子を確認した。保護者によれば、いつもと大きく変わった様子はないものの、気分の落ち込みが大きく、なかなか登校できる状態に回復できない様子であるとのことであった。

学校では担任を中心にケース会議を開き、Cの状況を共有するとともに、今後のCについての指導の方向性を検討した。Cはここまでどうにか学校生活を続けてはきたが、手ごたえのある、前向きになれるきっかけがほとんどつかめていない様子で、自分の将来についての不安が増幅していることが最も大きな課題であるということがあげら

れた。この課題を克服し、C自身が自己肯定感を高め、自分の可能性について確信するための指導が急務であるということになった。

キャリア教育の視点に立ったとき、「生きる力」を養成するためには生徒自身の自己肯定感が出発点となるだろう。Cについては、学校生活の中で自分が努力し、積み重ねた結果として自己肯定感が高まり、将来への展望が開けるという経験を必要としていた。

ケース会議では、Cが中学校時代にバスケットボール部に所属して活動していた時期があり、体育の授業では球技の実技の際にとってもいい動きをしているということが話題にあがった。Cは教室ではあまり見せない表情を、実技の時間帯に見せることがあるということであった。このことから、Cの自己肯定感を高めるに体育の授業の中でリーダーシップを育成していくという方法があげられ、担任と保健体育の教員が話し合って具体的な指導に移った。球技大会に向けたチームでの練習の中でCはチームをまとめる役割が与えられ、徐々にチームメイトからの信頼を集めるようになっていった。Cは教室でも、クラスメイトと親しく話したり、一緒に昼食をとったりする様子が見られるようになり、以前よりも学校生活に前向きになり、欠席することも少なくなっていく。特に、同じチームの後輩から慕われ頼りにされることも増えて、Cは「自分でも役に立てることがあるみたいです。」と当時の担任に話した。

高校2年の進路面談の際に、Cは「もしかすると、誰かの役に立っていると思えるような仕事なら続けていくことができるかもしれないです。」と話すようになった。自己肯定感を持てなかったところから、少しずつ他者との交流の機会を増やし、学習には自信がもてない部分はあったものの、将来に向けての展望が持てるようになった。「誰かの役に立つことができる」という実感が、Cを大きく成長させていった。

3年生になる頃には、Cの学校生活はかなり安定し、起立性調節障害の症状は大幅に緩和された。不安に思うことがあったとき頭痛を訴えることがあったものの、欠席することなく登校できるようになった。欠席することが多かった時期に

は、Cは自分が大学に進学したり就職したりすることなど到底できないのではないかと思っていた様子で、自分の将来や進路について考えること自体を避けていた。保護者によれば、状態がよくないいときには、家族が進路についての話題をあげただけで不機嫌になることもあったということであった。

Cは後に、自分自身が不安定であった頃のことを「自分自身がみんなと同じように生きられるのか、その前に明日自分は学校に普通に行くことができるのか、ということで精いっぱい、進路や自分の将来について考えるなどという余裕はなかった。」と担任に語った。

進路指導、そしてキャリア教育において、具体的に何をどのように扱い、生徒自身に何を考えさせるのかということは重要なことであるが、それ以前に生徒自身が将来を見据えたビジョンを持つことができる状態かどうかを見きわめることがさらに重要だと言えよう。つまり、進路に関する指導をおこなうための基礎を築く指導に注目する必要がある。Cの進路指導は、この観点に立って進められた。

次の段階として、具体的な進路についてCと話し合うということになったが、Cの自己肯定感の基礎は「人と関わり、人の役に立つこと」ということであったため、地域振興や国際貢献について学ぶ大学・学科を紹介し、C自身も自分の可能性を伸ばせそうだと第一志望の大学をしぼることができた。

具体的な目標が定まり、高校3年生の夏休み前にはほとんど欠席をすることなく、積極的に学校生活を送るCの姿が見られるようになった。起立性調節障害は、心にある不安が身体症状にあらわれてしまう面があり、前向きになれない状態のときには身体症状も悪化してしまう。しかし、Cのように不安定さを乗り越え、自己肯定感を高め、目標を持つことができるようになると、身体症状もまた安定する。指導を進める中で、メンタルヘルスの状態が、生徒自身の「キャリア意識」にも大きな影響を与えていることがわかった。

Cに対する進路指導は、日頃の学校生活・授業を通して「自己肯定感」を高めることによって

「自己理解」を深め、自己の将来や可能性について考える力を養成するという指導事例であった。

Ⅲ. 2つの事例から見えてくる進路指導の方向性

これまで「進路指導」は、「出口指導」とも言われ、生徒・保護者に対する情報提供、学力等の条件に応じた具体的な進路選択へのアドバイスを与えること、そのガイダンスや進学・就職相談が一般的であると考えられてきた(石崎, 2013)。しかし、キャリア教育が提唱され、進路指導がその中に位置づけられるようになった今日、「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」(中央教育審議会答申, 2011)の実現が求められている。

言うまでもなく、生徒たちには変化する社会を生き抜いていくための力が必要である。しかし、一人ひとりの生徒はそれぞれに異なる資質と能力を持ち、特性を有し、得意なことと不得意なことがある。こうした個性豊かな生徒たちに対しておこなわれる進路指導・キャリア教育は、一人ひとりの生徒にフィットしたものでなければ意味がない。進路指導は、その生徒の人生の全体に影響することを前提としたものであり、最終的には自分の人生に対する「キャリアプランニング能力」を身につけることで自らの人生の主体的な担い手となることが目指される。

今回挙げた2つの事例は、それぞれに一般的には「進路指導」が困難な事例ということが言えるだろう。いわゆる「一般的な進路指導」をおこなった場合、おそらく指導自体が成立しないと考えられる。

ASDの生徒に対する進路指導では、「やりたいこと」ではなく、「できること」を増やす指導が目指された。林(2016)は、「やりたいこと」というのは、生徒の主体性を尊重することではあるが、彼らは「やりたいこと」の有無に付随する責任を負うことにもなる。「やりたいこと」は何か、「やりたいこと」があれば応援する、という

進路指導は、一部の生徒にとっては非常にリスクが高く、「やりたいこと」がないことは、自分が「やれること」を知らないだけかもしれない、と述べている。まさに、ASDの生徒に対する進路指導ではこのことが明らかであり、生徒Aについては、「やりたいこと」よりもその生徒自身が自分の「できること」を学校での経験を通して自覚することが進路選択につながった。

さらに、品川(2011)は就労不安定者に共通する苦手意識に注目し、発達障害の有無にかかわらず、安定して就労できない若者たち、社会参加できない、あるいは社会参加できにくい若者たちに対する取材を通して、「不適応をおこしやすい」ということと、「そういった不適応を起こす背景を本人が知らず、また対応策も学んでいない」ということを共通項としてあげている。加えて、発達障害があっても自立し社会参加し、自己実現したり社会貢献したりしている若者たちとそれができない若者たちの違いは、「自己理解の有無」と「己の特性への対処法を学んでいるかどうか」にあると述べている(品川, 2011)。

本稿ではASDの生徒を事例に挙げたが、以上のことを踏まえると、実際に現代においては発達障害の有無によらず、生徒Aに対する進路指導に見られた工夫が広く求められていると考えることができるだろう。

起立性調節障害の生徒に対する進路事例では、心理的な安定を確保し本人の自己肯定感を高めることにより、キャリア意識が形成される素地ができたことを述べた。

前述したように、現代においては人間関係をうまく築くことができない、自分で意思決定できない、自己肯定感をもてない、将来に希望をもつことができない、といった子どもの増加が指摘されている(文部科学省, 2012b, p.9)。生徒Cのように診断されているかどうかに関わらず、自己肯定感が低く、自分の将来を見通すことのできない生徒は少なくない。このような生徒が、自らのキャリアに対して前向きに関わっていくためには、生徒Cの指導事例に見られたような、学校生活の中の経験から自己理解を深め、自己肯定感を高めることを目指した指導が求められているのではない

だろうか。

本稿の2つの指導事例で示された進路指導に見られる工夫や配慮は、生徒の成長に大きく寄与することが明らかとなった。また、これらの工夫や配慮は、今後目指されるキャリア教育の視点に立った進路指導として、特別な支援を必要としている生徒に対してだけではなく、多くの生徒に必要とされている指導の在り方であることも示唆された。

注

- 1) 『生徒指導提要』(文部科学省, 2010, p.4)において、進路指導は、生徒が自ら、将来の進路選択・計画を行い、就職又は進学をして、さらには将来の進路を適切に選択・決定していくための能力をはぐむため、学校全体として組織的・体系的に取り組む教育活動であるとされている。近年では、キャリア教育の推進の中に位置づけられ、キャリア発達を促す指導と進路決定のための指導が系統的に展開され、幅広い能力の形成を目指している。そのため、本稿においても、キャリア教育の一環としての進路指導という位置づけで論を展開している。
- 2) 「ケース会議」は、『生徒指導提要』(文部科学省, 2010, p.102)において、「事例検討会」や「ケースカンファレンス」とも言われ、解決すべき問題や課題がある事例(事象)を個別に深く検討することによって、その状況の理解を深め対応策を考える方法とされている。また、ケース会議の場では、対象となる児童生徒のアセスメント(見立て)やプランニング(手立て。ケースに応じた目標と計画を立てること)が行われる。事例の状況報告だけでは効果があるものにはならないことに留意が必要であると記されている。
- 3) 『教職員のための子どもの健康相談及び保健指導の手引』(文部科学省, 2011)によれば、起立性調節障害は、立ちくらみ、めまい、気持ち悪い、動悸、息切れ、腹痛、頭痛などの脳貧血症状や自律神経症状を示す子どもの自律神経失調症であるとされている。症状は一般的に午前中に強く、朝なかなか起きられない。小学校高学年から高等学校までの年齢に多く見られ、不登校を伴うことも少なからずある。

引用文献

- 中央教育審議会答申(2011), 『今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について』 http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_ics_files/afieldfile/2011/02/01/1301878_1_1.pdf
- 花屋哲郎(2012), 「第1章進路指導の意義と課題」(新井

- 邦二郎編, 『進路指導』 培風館) 1-14ページ.
- 橋本創一 (2016), 「自閉症スペクトラム障害 (ASD)」 (小林正幸編著, 『実践学校カウンセリング2016』 小学館) 74-75ページ.
- 林 明子 (2016), 「やりたいことと進路指導」 (林尚示・伊藤秀樹編著, 『生徒指導・進路指導』 学文社) 158-173ページ.
- 石崎達也 (2013), 「学校における進路指導の新たな展開」 (広岡義之編著, 『教育実践に役立つ生徒指導・進路指導』 あいり出版) 171-199ページ.
- 文部科学省 (2010), 『生徒指導提要』 教育図書.
- 文部科学省 (2011), 『教職員のための子どもの健康相談及び保健指導の手引』.
- 文部科学省 (2012a), 『通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査』, http://www.mext.go.jp/a_menu/sho-tou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf
- 文部科学省 (2012b), 『高等学校キャリア教育の手引き』 教育出版.
- 品川裕香 (2011), 「発達障害の有無に関係なく社会不適応を起こさないためのスキルを卒業までに身につけさせる」『特別支援教育研究』 第641号, 2-6ページ.

特別支援学級の体育授業におけるICTの利活用

亀井 友夢¹⁾

I はじめに

現在、学校教育の場では学習活動を効率的かつ、より質の高いものとするべくICTの活用が進められている。ICTは体育の授業において、客観的視点から運動を見ることができるとともに、動作を静止・スロー再生することやマーカー機能を使うことによって、より細かい技能の指導や生徒自身の振り返りの材料となる。

一方、行政からは「教育のIT化に向けた4か年計画」(文部科学省, 2014)が出され、ICT環境の整備について具体的な計画が示された。その中には、「ICTが有する拡大、動画配信、音声朗読等の機能を教員が効果的に活用することにより学習内容を分かりやすく説明できます。」「子供たちの興味関心を高めることに有効です。」「子供たち一人一人の能力や特性に応じた学び(個別学習)に有効です。」「教員と子供たちが相互に情報伝達を図ったり、子供たち同士が教え合い学び合うなどの共同学習を行う場合も有効です。」とされ、ICTの活用の有用性が示されている。

今回報告するのは、筆者が勤務している中学校の特別支援学級における、ICTの利活用の実践内容である。本校ではボールゲーム全般でICTの利活用を行っているが、今回は球技領域のゴール型ゲーム「タグラグビー」の実践を報告する。

なお、本校の特別支援学級は知的障害のある生徒が在籍する固定級である。男子19名、女子6名の計25名の学級で、運動能力に関しては自ら進んでどうやったら上手くできるかを考え、活動に積極的に取り組む生徒から、ルールや説明の理解が難しく、あまり目的意識をもたずに行動して

いる生徒まで幅広くいる。

タグラグビーはタグを取るという比較的容易な方法で守備が成功するため、ボールゲーム全般でしばしば見られる、運動能力の高い生徒が一人で突っ走りゴールを決めることが難しいスポーツである。したがって、仲間との連携が不可欠である。また、前方へのパスが禁止されていて、いわゆる「待ち伏せ」作戦は行うことができず、攻撃のラインを進める手段はランに限られるため、空いているスペースを見つけそこへ走りこむという戦術が基本になる。したがって、生徒たちの課題になるのは、ボールを保持しているプレイヤーと保持していないプレイヤーの双方が「空いているスペースを見つけること」「空いているスペースをつくり出すこと」である。

以前よりボールゲームを扱った授業を実施する際、ボールを持たないときの動き方の指導が難しく、生徒たちはボールを持っている個人の技能に焦点化した活動の行い方、考え方からなかなか脱却することができない状況であった。また、それに伴い、思うように個々の役割が分業されず、行き当たりばったりの混沌としたゲームになってしまいがちであることが問題であった。これは、自分とボールという関係しか意識しておらず、他者との関係性まで視野を広げることができていないことが原因だと考えられる。このような、場面や状況を、多面的に捉えることが難しいのは、特別支援学級の生徒に多くみられる傾向である。そこで、ICTを使うことにより、自分たちの身のまわりでその瞬間何が起こっているのかを客観視させ、状況を理解させた上でより効果的に動くためには何が必要かを考えさせた。それが、個々の役

1) 世田谷区立世田谷中学校

割を見つけることや、ボールを持っていないときの役割を意識してゲームをすることにつながると考えた。

本実践では、ゲームを見ているときに「Aさんは足が速いな。」や「ボールを投げるのが上手だな。」などの、ボールを持っているプレイヤーの個人の技能にのみ焦点化されるのではなく、「B君は良い場所でパス待ってるな。」や「あそこに空いている場所がある。」などのボールを持っていないプレイヤーやコート全体を見て、感想を言ったり分析したりするような意識の変容と、それに伴った活動の行い方の変容を目的とする。そして、最終的にはプレーの中で、「空いているスペースを見つける」、「空いているスペースをつくり出す」ができることを目標とする。そのため、本学級の生徒が感じている学びづらさを解消するべく、「問題となっている部分の焦点化」や「客観視」を行うために、ICTを使い自分たちのプ

レーを撮影した動画を分析し、改善を繰り返していくという手段を使って実践を行った。

II 実践報告

平成28年度10月、13時間にわたって球技領域のゴール型ゲーム「タグラグビー」の単元の指導を行った。授業の流れは表1のとおりである。最初の授業の際に質問をしたところ、小学校の時にタグラグビーをやったことがある生徒は一人もいなかった。したがって、本校では平成27年度からタグラグビーを教材として扱っているため、学級の中でも極端な習熟度の差が無い中で授業を展開することができる状態だった。

この単元では、主に視覚教材としてタブレットPCを使用し、動画撮影と分析を生徒と行った。具体的には、4時間目からタブレットPCを使ってゲームの様子を撮影し始めた。支援員に依頼し

表1 授業展開

時数	学習活動
1	オリエンテーション 手つなぎタグ取りゲーム チーム対抗タグ取り合戦
2	輪になってパス回し 一騎打ちゲーム
3	リーダーについていけ ゲーム (基本ランのみ タグを取られてからパス)
4	通り抜けゲーム ゲーム (基本ランのみ タグを取られてからパス) 【動画撮影】
5	動画分析 ゲーム (基本ランのみ タグを取られてからパス) 【動画撮影】
6	動画分析 2対1ゲーム (目標: ボール保持者の後ろについていく=オフェンス) 【動画撮影】 ゲーム (パスあり) 【動画撮影】
7	動画分析 2対1ゲーム (目標: ボール保持者の前に立ちふさがる=ディフェンス) 【動画撮影】 ゲーム (パスあり) 【動画撮影】
8	動画分析 3対2ゲーム (目標: 空いたスペースを見つけて走り込む=オフェンス) 【動画撮影】 ゲーム (パスあり) 【動画撮影】
9	動画分析 2対2ゲーム (目標: 空いたスペースを見つけて走り込む=オフェンス) 【動画撮影】 ゲーム (パスあり) 【動画撮影】
10	動画分析 2対2ゲーム ゲーム (パスあり チーム固定) 【動画撮影】 作戦会議
11	動画分析 3対3ゲーム ゲーム (パスあり チーム固定) 【動画撮影】 作戦会議
12・13	動画分析 ゲーム (パスあり チーム固定) 【動画撮影】 作戦会議

(現在はビデオ機材を購入したので三脚を使用)、体育館のキャットウォークからコート全体が映るように撮影した。その撮影した内容は授業が終わった後、教員が確認をしてその時間のねらいに合った場面をピックアップする。次の授業時に体育館に移動式ディスプレイを持っていき、その場面を再生しねらいの動き方を解説したり一緒に考えたりする。その際に、比較対象としてねらいに対してあと一步という場面の動画も見せる。あと一步という局面で動画を静止し、ボールを保持しているプレイヤーやボールを保持していないプレイヤーのその後の望ましい動き方を生徒に質問することで、ねらいについて考えさせるとともにねらいを反復して確認させる。模範的な場面を見せるだけでねらいの動きを理解できる生徒もいるが、多くの生徒がそれだけではねらいの動きを十分に理解することは難しいので、このような良い場面と課題のある場面を比較する機会をつくった。また、解説する際には、本校のタブレットPCに入っているアプリを使用し、動画にマーカーで矢印を書き込んだり、プレイヤーを分かりやすく丸で囲ったりする機能も活用した。これは、聴覚だけではなく視覚的なアプローチができるので生徒には理解しやすいようで、動画をみたり解説を聞いたりする最中、「そういうことかあ〜。」や「確かに。」などの反応を見ることができた。また、「こんなふうに動いてたんだ。」という主観とのギャップに少し驚いている反応もあった。以下に記述するのは、時間ごとの生徒の反応やICT機器の利用方法を含めた具体的な授業の様子である。

1~3時間目は、なじみのない楕円形のボールやタグを取るという動作に慣れるため、パス回しやタグを取りあうゲームを行った。ドッジボール等で扱う通常の球状のボールですら捕ったり投げたりすることがそもそも難しいと感じる生徒も少なくはないので、タグラグビーの専用ボールは非常に扱いにくい様子だった。また、タグを取るという動作はこれまでほとんど経験してきていない動きであるため、相手に近づき手を伸ばしてはみるものの、なかなか取るまでは難しいという反応があった。このように、ゲームを行う前に基本的

な技能を習得しておかないとゲームが成立しないため、目標である「空いているスペースを見つけること」や「空いているスペースを作り出すこと」について考えて活動することは難しいと考え、まずは基本的な技能を高める練習を反復させた。

3時間目からはゲームに挑戦させた。始めはパスを意識すると混乱してしまうと考えたため、タグを取られるまでパスを禁止するというルールで行った。また、1時間目から行っている基本的な動作を十分に行うことができない生徒も数人いたので、ボールの空気を抜いて恐怖感を減らし捕りやすくする等の配慮をした。この時間のゲームは、自分よりも前方にパスを出してしまったり、タグを取られても構わず進んでしまったりと、ルールを理解しきれずゲームを止める場面が多くあった。

4時間目は、ゲームを行うのが2回目であるということもあり、ルールは徐々に理解してきている様子であった。そのため、ゲームの進行を止めることも少なくなった。しかし、他のボールゲーム同様にボールを保持している味方プレイヤーを追い抜き、パスを待ってしまっている状況は非常に多くあった。これは、自分とボールを保持しているプレイヤーの位置関係を意識せず、ゴールエリアへ走ることを考えてしまったため起こってしまったと考える。この4時間目から、動画の撮影を始めた。

5時間目は、前回の課題点であるボールを保持している味方プレイヤーを追い抜いてしまう場面に焦点化して動画分析を行った。ボールを保持しているプレイヤーがタグを取られて足を止めたタイミングで動画を静止させ、「このとき、ボールを持っている人の前には人はパスをもらうことはできるかな。」と質問すると、多くの生徒がそれはできないと答えた。「では、この人はどうしたらパスをもらうことができるかな。」と質問すると、多くの生徒が手を挙げ「ボールを持っている人よりも後ろにいるともらえる。」と答えた。反応から考えて、ボールを保持しているプレイヤーよりも前にいてはパスをもらうことができないということはほとんどの生徒が理解しているよ

うだった。ただ、それを意識しながらプレーできている訳ではなかった。本学級には位置関係や距離感などを把握することが難しい生徒も多いので、その点への意識づけを強化して指導した。この課題については、この5時間目だけでは十分に解決しなかったため、6時間目も引き続き指導することにした。

6時間目は、2対1のゲームを行い、さらに味方のボールを保持しているプレイヤーの後ろに常にポジショニングすることを意識させるように声かけをした。人数をオフェンス優位にすることで攻撃側の成功意識を高め、正しくポジショニングして相手を抜くことができるイメージを高めるようにした。すると、通常のゲームの時にも意識が継続しており、ボールを保持している味方プレイヤーよりも前に出てしまうことはかなり少なくなった。また、ボールを保持しているプレイヤーの後ろに味方プレイヤーがポジショニングし、パスができる人員が増えたことによって攻撃できる範囲が広がり得点する場面が増えた。ディフェンスに関しては、がむしゃらにボールを保持している相手プレイヤーに向かって全員がタグを取りに行っていたため、パスが成功すると簡単に抜かれてしまうようになった。

7時間目には、ボールを保持している相手プレイヤーに密集してタグを取ったのは良いが、その後のパスで誰もいないエリアを容易に通り返されている場面の動画を見せ、合理的なディフェンス方法について考えた。「どうしたら簡単に通り抜けられないようにすることができるかな。」という質問に、ある生徒は「1対1で勝負する。」と答えた。いわゆるボールゲーム全般にあるマンツーマンディフェンスのことを言っていた。他に意見が出なかったため、「じゃあ、今回のゲームのディフェンスは見張る人を決めて1対1になるようにしてみよう。」と言って、そのディフェンス方法を実践してみた。実際にやってみたところ、1対1になると左右に抜ける道が広く、ダッシュされてしまうと思うようにタグがつかめず突破されてしまうことがしばしばあった。1試合が終わったところで「1対1のディフェンスはどうだった。」と聞くと「意外とダメだった。」「タグ

が取れる時もあるけど取れない時もあった。」と率直な感想が出てきた。結局、生徒たちも相手の動きを止めるようにディフェンスをしないと、タグを取るのが難しいことがわかったようだった。ここで「相手の動きを止めるにはどんなふうになれば良いかな。」と問いかけると「何人かで並んで、前に行かせないように邪魔をする」と答えた生徒がいたので、それを実践することにした。横に数人並んでディフェンスする形は、息が合わずにばらけてしまうこともあったが、上手くそれができた状態でディフェンスをしたときは、ボールを保持しているプレイヤーが、簡単に横を抜けていくのは難しい状況がつけられ、パスが渡った後も並んだ状態で平行移動し、簡単には進攻できない場面があった。

8・9時間目の授業では、目標を「空いたスペースを見つけて走り込む」に設定した。そこで2対2という、パスをもらってから素早く空いているスペースを見つけて走り込まないと、パスをもらった瞬間にタグを取られてしまう環境をつくり活動させた。案の定、多くの生徒はパスをもらった後に、どっちに動いたら良いかともたついてしまい、タグを簡単にとられてしまうことが多くあった。その様子を撮影し、10時間目の動画分析の時間に解説した。

10時間目からは、チームを固定してリーグ戦形式でゲームを進めていった。そして、まずは前回のパスをもらった後の動きを動画分析した。「パスをもらう前から顔をあげて、コート内の状況を確認しておかないと、パスをもらってすぐに動けないよね。」と確認すると、生徒はうなずいていた。その後の2対2では、パスをもらう前とまではいれないが、パスをもらってすぐ顔をあげ、相手がどの位置にいるのかを確認しようとしている様子が見てわかった。これを、より複雑な実際のゲームの中で実践するのはさすがに難しいようだったが、周りをみようとする意識が少しずつ根付いてきて、顔があがり状況を把握しようとする姿勢が身についてきた。そういった活動の内容を話し合いの材料にして、理解したねらいやそれを達成するための方法をチームで実践するために、作戦会議をする時間を設けた。初めの作戦会議で

は、基本的に指導者の言ったことをそのまま作戦にする傾向が見られた。例えば、この10時間目と言えば、「周りを見よう。」や、他にも「みんな一生懸命やろう。」等の抽象的な感情論を作戦とするチームも多かった。

しかし、10時間目から13時間目と学習を重ねるごとに「こっちにボールを持っている人が走っていけば、反対側はディフェンスがいなくなるんじゃないかな。」や「何人かがかたまってるボールを隠して進んでいけば、誰が持っているかわからなくて混乱するんじゃないかな。」など、サイドライン際を利用する案や相手を迷わせてスペースを作る等の具体性のある話になり、それに対して賛成や反対などを話し合うことができていた。もともとコミュニケーション能力や語彙、文章作成能力に課題がある生徒が多いのだが、話し合いでは思っていたよりも多くの言葉が生徒同士で交わされていた。それは、ICTによって動画分析を行い、課題や良いプレーを確認することができ、自分たちが改善すべきポイントがある程度明らかになっているためだと考えられる。

一方で、作戦会議を行うときに感じた注意点は、ICTによる動画分析時に、誤った解釈をしてしまい、それをもとに話し合いが展開されていないかを注意することである。また、話し合いがうまく進まないときや話題に困っている時に、教員がプロモーター役となり話の流れをつくってあげることや論点の整理、個別の対応で理解や発言を支援する必要があった。先述したが本学級の生徒は、コミュニケーション能力や話をスムーズに理解することに課題がある者が多く、必ず教員が話し合いを観察し、支援に入るように配慮した。

Ⅲ ICTを利活用することのメリットと課題

ここで実践を通して、筆者が感じたICTを利活用することのメリットと課題を述べる。

1) メリット

ICTを使うことのメリットをまとめると、大きく4点あると考える。1点目は「自分の動きを客観視することができる」、2点目は、「ねらいの場

面を焦点化して生徒に提示することができる」、3点目は「コート全体の様子を確認することができる」、4点目は、「繰り返し同じ場面をみることができる」である。

1点目の「自分の動きを客観視することができる」については、自分の目からみえる自分の動きではなく、外から見た自分の動きを確認することができるということである。ICTを利用しない状態で振り返りを行おうとすると、その全てを自分の脳内にある記憶やイメージ、感覚などの主観に依存することとなる。主観と実際の動きはときに大きなギャップが生じる可能性がある。例えば、バスケットボールで言えば相手にボールを取られないように低くドリブルをしているという感覚なのに、実際にICTを使って自分の動きをみると、腰を折り頭の位置が低くなっただけで低いドリブルにはなっていなかったなどということも多くある。特別支援学級の生徒は、自分の動きや身体への認知度が低く、「自分はできている」つもりになっている生徒が多くいる。そんな生徒たちが動画や静止画をみて、自分の動きを客観的に捉えそのギャップに驚き、イメージとリアルの差を埋めるように取り組んでいくことができるのは大きなメリットだと言える。

2点目の「ねらいの場面を焦点化して生徒に提示することができる」については、学習させたい内容を説明するのに適した場面を選び、その学習させたい内容に生徒を集中させることができるということである。何が課題でありどう改善していけばいいのかを見つけることが難しく、見るべき部分に視点が定まらず動画を見てしまう生徒も多い。そこで、見せる場面を限定して、マーカー等でよりわかりやすく動きや該当する人物等を示すことによって、見るべき部分が明らかになり、学習させたい内容が理解しやすくなる。動画の見るべき部分が明らかになることで、実際に行われているゲームを観察するときにも、見るべき部分を意識して活動を見ることができるようになり、少しずつ自分で分析ができるようになる。

3点目の「コート全体の様子を確認することができる」については、生徒はゲームを実際に行っている中でコート全体を見る、すなわち俯瞰する

ことが難しいが、コート全体を動画で撮影することによって、それを行うことができるということである。コート全体をみることは、空いているスペースを見つけることや、それぞれの場面におけるコート内の選手の配置を確認し、課題点を見つけて次回のゲームの作戦を立てる際に生かすことができる。ボールゲームを行う際に陥りやすい点として、ボールを保持しているプレイヤー周辺に人が密集することや同じチームの選手が分散せずにかたまってプレーをすることが挙げられる。これは、自分とボールを保持しているプレイヤーの二者関係、あるいは自分とボールとの位置の関係でしかゲームの状況を認識していないことが原因だと考える。動画を使って、そのような事態に陥っている場面を取り上げて状況を確認することで、問題があることに気づかせ、課題解決をする手段を考えさせることができる。

4点目の「繰り返し同じ場面をみることができる」については、指導者側に大きなメリットがある。ゲーム等の活動を行っている最中は、指導者は安全面への配慮や審判等の役割が複数発生する。その中で、コート内の流動的に行われるプレー（人員の配置や、個人のそれぞれの動き）を全て把握するのは極めて難しい。すなわち、一度そのゲームを見ただけでは良かった点や課題点を発見しきれない可能性がある。そこで、授業後に撮影した動画を繰り返しみて分析することで、チームや生徒個人の課題を見つけ、指導内容を検討したり評価したりすることができる。また、特別支援学級には習熟度に大きな差があったり苦手なポイントが人によって大きく異なったりするので個別の対応が求められる。動画を繰り返し見返すことで、それぞれ個別の習熟度や苦手なポイント、良いプレーを確認し、より良い指導につなげることができる。

2) 課題

ICTを使用するときの課題は、大きく3点あると考える。1点目は「準備や操作、動画分析をする時間で運動量が減る」、2点目は「撮影した動画を観て必要な場面を探すのに時間がかかる」、3点目は「ICTに予期せぬ不具合が起きて使えな

くなる可能性がある」である。

1点目の「準備や操作、動画分析をする時間で運動量が減る」については、学習させたい内容について動画を見せながら説明をすると、どうしても口頭のみで説明する場合や、見本を見せながら説明をするときよりも時間がかかりがちになるということである。動画分析は、全ての動きを止めディスプレイに集中させることから、その時間の運動量はカットされることとなる。確かに、学習内容を効率よくわかりやすく説明する手段としてICTの活用は有効であるが、運動量を減らしてしまうのは、理解を深めた学習内容を実践する場を減らすことである。この課題を解決するためには、ICTを使うタイミングや頻度を精査していき、体を動かす活動との割合のバランスをよく考えていく必要があると考える。

2点目の「撮影した動画を観て必要な場面を探すのに時間がかかる」については、撮影をした内容をすべて確認して、その授業の目標にあったプレーや比較対象となる場面を探し出す必要があり、特別支援学級は、保健体育の教員であっても複数の教科の授業（例えば国語や数学等）を担当する。したがって、その複数の教科の教材準備をする時間が必要となる。その中で、体育だけに大きく時間を割かなくてはならないのは時に負担になることがある。この課題を解決するためには、授業時に活動の様子をよく観察し、ポイントとなるプレーをした場面を記録しておくことで多少の時間短縮ができるのではないかと考える。

3点目の「ICTに予期せぬ不具合が起きて使えなくなる可能性がある」については、突然のトラブルがICT機器には起きやすく、例えば、操作不能やデータ破損、接続機器の不具合などがあるということである。筆者も移動式ディスプレイの電源がいきなり入らなくなることや、動画の再生が止まってしまい再起動を余儀なくされ、予定が大幅に狂ってしまった経験がある。こうした不具合による授業の流れの停止は、授業計画が狂うと同時に、生徒の集中力を大きく奪ってしまい、本来学習させるつもりであった内容を十分に理解させることができなくなる恐れがある。この課題を、解決するためには、十分な準備とICT機器の点

検・確認を行う必要があると考える。また、そのような努力を行っていたとしても不具合が起こる可能性はあるので、そうなってしまった場合の対処法や別計画を用意しておく必要があると考える。

IV まとめ

この実践では、ボールを持たないときの動き方や、行き当たりばったりの混沌としたゲームになってしまうことを問題とした。それを解決する手段としてICTを利活用することで、客観的に自分の動きを観察したり、課題のある場面を焦点化したりして、ゲームの状況を把握できるようにした。結果として、少しずつ生徒たちは主観的な見方に加えて、客観的な見方ができるようになってきた。具体的に言えば、単元が始まって間もない頃は、ゲームを見ているときに「足が速い」や「カット（切り返し）が速い」など個人の技能へ目を向けていたが、動画を見せて解説や動き方を考えさせた後から、徐々にコート全体やボールを保持していないプレイヤーにも目を向けた感想を話すようになってきた。同時に、ゲームの展開も徐々に変わってきた。視点の変容と同じように、個人の技能に依存するようなプレースタイルから、徐々に味方プレイヤーと連携してどう突破するかを課題にし、作戦を立ててプレーするようになってきた。また、動画を静止・スロー再生、マーカーを使うことは、映像の中でどこに注目する必要があるのかを示すのに大きく役立った。そのおかげで、今まで何を意識して活動をすれば良いか理解できなかつた生徒の動きにも少しずつ変化があった。目標であった「空いているスペースを見つける」ことと、「空いているスペースをつ

くり出す」ことについては、個々の達成度合いは異なるが、それぞれが目標に迫るよう課題を発見し、努力することができていたと言える。この結果から、視点の変容と実際の動き方の変容には大きな相関があることがわかった。そして、本学級のような特別な支援を要する生徒にそれらの変容を促すには、ICTの利活用は非常に効果があることもわかった。

また、今後の展望としてICTを利用して「ポートフォリオの活用」をすることを考えている。それは、生徒の話し合いの内容を記録し、指導や試みの連続性を示すことでいつでも以前の学習に立ち戻ることができるようにするということである。特に、本学級は前年度学習した内容をほとんど覚えていない人の割合が多いことも、授業中の問いかけによってわかったので、年次をまたいだ体系的な学習のためにもポートフォリオとしての役割を模索したい。

今後も、年々新しい技術の開発によりICT機器も急速に進化していくことが予想できる。その進歩に伴って、我々はより良いICTの利活用方法を考えていかなければならない。本学級のような特別支援学級の生徒たちは、それぞれに様々な課題があり、多かれ少なかれ学びづらさを感じ、十分に学習内容を理解しきれないことがある。そのような現状の中、本実践のようなICTの利活用が、十分な学習内容を保証する一つのアプローチ方法として、子供たちの学びに貢献できることを期待する。

引用文献

文部科学省 (2014), 『教育のIT化に向けた環境整備 4 年計画パンフレット 学校のICT環境を整備しましょう!』

ろう学校における道德教育の実践

志観寺 由貴¹⁾

I ろう学校とは

ろう学校には聴覚に障害がある幼児・児童・生徒が通学している。そのため、ろう学校の幼児・児童・生徒たちは手話や指文字、聴覚活用や口話などを組み合わせてコミュニケーションをとっている。指文字は、手指の形により五十音を表すものであり、拗音、促音、濁音及び長音などをその動きによって表現することができる。コミュニケーションにおいては、固有名詞や日本語の単語を直接的に伝え表現する場合や助詞を表現する場合などに用いられる。手話は、ものの形や動き、字の形や状態などの特徴をとらえて、顔の表情などとともて手の形や動き、位置、向きなどによって意味を空間に描き出す言葉である。書記言語はないが、目で見える言葉として即時性に富み、事物や動作の具体的表現に優れており、聴覚活用し難い人にとっても分かりやすく心理的安定も得られやすい（全国聾学校長会専門性充実部会、2011）。

ただし、ろう学校に通っているからといって全員が初めから手話や指文字が堪能なわけではない。ろう学校の中学部に入学してきた生徒のなかには、幼稚部・小学部とろう学校に通っていた生徒もいれば、地域の小学校の普通学級や難聴学級に通っていた生徒もいる。発声がなく手話や指文字でのコミュニケーションを主とする生徒もいれば、入学時には口話優位で指文字も手話もできない生徒もいる。聴覚活用の状況も生徒によって幅が広い。そのため教員は発声や口形、手話や指文字、板書など、いろいろな手段を組み合わせて生徒と伝え合うとともに、生徒同士のコミュニケーションの支援も状況に応じて行っている。

読解力に関しては、文章から内容を読み取るこ

とが得意な生徒もいれば、手話や話し言葉で伝え合うことは得意だが文章から意味や状況を読み取ることが苦手な生徒もいる。作文力に関しても、正しい日本語で文章を書ける生徒もいれば、助詞を間違える生徒もいるし、文法的な間違いは多いが、雰囲気の意味を汲み取れる程度の文章を書く生徒もいる。

本授業を行ったクラスの生徒もこれら日本語の力に差があり、手話で言われている内容が分かっていても本当の意味を理解するまでに時間がかかる生徒や、質問の意図を理解し正対した答えを言うことが難しい生徒が在籍している。

そのような中で、現在道德教育は、「子どもが命の尊さを知り、自己肯定感を高め、他者への理解や思いやり、規範意識、自主性や責任感などの人間性・社会性を育む」（教育実行再生会議、2013）ことを念頭としている。先の特性を有するろう学校においても道德教育を推進するためには、一人一人の生徒の実態を把握した上で、教育を施さなければいけない。

こうした背景から、本稿では、生徒個々の特性に配慮しながら展開した、ろう学校における道德教育の実践を報告する。

II 授業設定の理由

本授業の中学校学習指導要領上の位置付けは、四つの視点の中の「B主として人との関わりに関すること」の、「(8) 友情の尊さを理解して心から信頼できる友達をもち、互いに励まし合い、高め合うとともに、異性についての理解を深め、悩みや葛藤も経験しながら人間関係を深めていくこと。」（文部科学省、2015）に該当する。

1) 前任校＝東京都立中央ろう学校 現在＝東京都立葛飾特別支援学校

該当内容が展開された授業の対象者は、都内に設置されるろう学校の中学3年生(男子3名, 女子3名)である。

中学生になると、互いに心を許し合える友達を真剣に求めるようになる。しかし中学生にとって友達との関わりは難しいと感じるテーマの一つであり、相手のことを心から信頼できる友達関係が望まれるところであるが、その関係の構築は容易なものではない。今回の授業を行ったクラスの生徒も、一定の友達関係はできていたが、一部の生徒だけで話をしたり、仲の良い友達とだけ行動する様子が見られた。また普段は仲が良さそうにしている、ささいなことで喧嘩をして話さなくなることもあった。表面的には仲が良い様子が見られるが、信頼関係で結ばれているとは言い切れない実態があった。その要因の一つには真の友情についての理解が十分でないことがあると考える。真の友情は表面的な仲良しではなく、いつも近くにいることでもなく、相互に変わらない信頼があって成り立つものであり、相手に対する敬愛の念がその根底にある。また相手の人間的成長を願い、励まし合い、高め合い、協力を惜しまないという関係である。

このような生徒の実態を踏まえ、「ないた赤おに(浜田廣介, 2005)」を題材に、主人公の赤おにとつて本当の友達は誰であったのかを考えることから、信頼という目には見えない心のつながりがそこにあるか、自分にとっての真の友情とはなにかを考え、自分の友達との関わり方を振り返ることをねらいとした授業を設定した。

Ⅲ 授業展開の工夫

本授業では導入で本時のねらいである「本当の友達ってなんだろう?」というテーマを生徒に投げかけた。そうすることで、授業前に生徒が思っている「友達」についての考えを確認することができる。また生徒がどこに主眼を置いて物語を読めばいいのか、軸がぶれることなく授業をすすめることができると考えた。そして教員も想定外の生徒の発言によって本時のねらいがそれることなく授業を展開しやすくなる。

展開の前段では、赤おにの気持ちの変化を考えながら物語を読むために、心情円盤を一人一台用

意して活用した。心情円盤とは登場人物の気持ちの揺れ動きを円グラフで表現できるようにしたものである。今回はオレンジが嬉しい・楽しいなどのプラスの気持ち、水色は悲しい・寂しい・怒っているなどのマイナスの気持ちを表すようにした。

心情円盤を使用するメリットには第一に生徒の言語力の差に関係なく、全員が平等に自分の意見を発表しやすいことがあげられる。オレンジが100%で完全に嬉しいのか、水色が100%で絶望しているのか、オレンジが80%の水色が20%で嬉しいけど後ろめたい気持ちもあって喜びきれないのかなど、赤おにの気持ちを色の割合によって表すので、言葉や文章では伝えにくい微妙なニュアンスなどを視覚的に表現することができる。視覚情報として自分の考えを相手に伝えることができるため、言葉で表すことが苦手な生徒にとって、自己表現を手助けする有効な道具となる。また発表を聞く生徒にとって、色を見ただけで感覚的にわかりやすくなるというメリットもある。

第二に、その場面での赤おにの気持ちを一斉に出せることで他者の意見に左右されず、生徒自身の意見を発表することができる。順番に意見を発表する方法だと、前の人の発言に影響を受け自分の意見を変えたり、仲の良い友達と同じ意見に合わせようとしたりすることがある。しかし全員が一斉に自分自身の考えを発表することで、友達に合わせるのではなく自分で考えようと思える環境を整えることができる。

第三に、全員の活動量が確保でき、さらに受け身ではなく主体的に授業に参加しやすくなることである。他者の発表を聞くだけでも、多様な考え方を知るという活動は確保できるが、受け身的にただ聞いているだけになってしまうこともある。また発言の多い生徒の意見だけで授業が進んでしまい、特定の生徒だけが考え、他の生徒の活動量を十分に確保できないこともある。そこで心情円盤を一人一台持ち、自分が考えた赤おにの気持ちを表わしてから友達の意見を聞くことで、色の割合が異なった友達の意見と自分の考え方をわかりやすく比較できる。また同じ色の割合で示した友達でも考えた理由が違うことを知ることができる。このように心情円盤を一人一個準備し、自分

の考えを手元をもって授業に参加することで、常に自分の意見と友達の意見を比べながら聞けるようになり、主体的に授業に参加できる。

本授業では物語を読みながら内容を確認するとともに、場面ごとに変わっていく赤おにの心情の変化を考え、生徒全員が自分の意見を発表することによって、友達の考え方や感じ方を共有できるようにした。

物語を読みながら内容を確認するといっても、先に述べたように生徒の読解力の差がとても大きいため、本を生徒に渡して各自で読むようにしても、内容や主人公の心情の変化を感じとりながら読めるとは限らない。そのため本授業では本文をそのまま読むのではなく、絵本の絵を電子黒板に映し出し、教員が本文をわかりやすく要約して伝える読み聞かせの方法を選んだ。この方法を用いることで、生徒の読解力に関係なく、クラス全員で一緒に物語を読み進めるようにした。

また物語を細かく分け、その場面での赤おにの気持ちを想像し発表させることで、生徒一人一人がどのように内容を理解しているか、教員が確認しながら授業を進められるようにした。具体的には、

- ①村人と仲良くなりたくて、お茶会に誘う立て看板を作った時
- ②立て看板を見た村人に、見た目で怖がられて逃げられてしまった時
- ③青おにが村人を襲い、赤おにが退治することで、村人に赤おにはいいやつだと思われるようにしようと、友達の青おにから提案された時
- ④実際に青おにが村人の家を襲い、赤おにが青おにを叩いて退治している時
- ⑤村人が赤おには優しい性格だと知り、一緒にお茶会をするなど赤おにと村人が友達になれた時
- ⑥赤おにが久しぶりに青おにの家に行くと、青おには赤おにのことを考えて、遠くに旅立ってしまっていた時

の6つに分けて、読み進めた。

すると、①の場面では、オレンジが100%で「わくわくして楽しみ」と答える生徒がいる一方で、オレンジも水色も50%で「村人と仲良くなりたいが、本当に家に来てくれるかわからないから不安」と答える生徒もいるなど、生徒によって

考え方の違いをはっきりと示すことができた。

②の場面では、ほとんどの生徒が水色を大きく出したが、「逃げられて悲しい」だけでなく、「見た目だけで逃げるなんて腹が立つ」と怒りを表す生徒もいて、マイナスの気持ちが大きいのは同じだが人によって感じ方が違うことを全員で共有することができた。

③の場面では、意見が大きく分かれた。オレンジを大きく出し「村人と仲良くなれるチャンス」という生徒もいれば、水色を大きく出し「元々友達の青おにを悪者にしてまで、村人と仲良くなりたいのか？」と自分の気持ちに問いかける生徒もいた。またオレンジと水色を同じくらいにして「村人と仲良くなりたいのは確かだが、友達の青おにを傷つけるのは嫌だ」と気持ちの揺れを表す生徒もいた。

④の場面では、水色を大きく出す生徒が多く、「演技だとしても友達を叩くのは嫌」と青おにに対しての罪悪感を述べる生徒や、「こんなことをしてしまったが本当に良かったのだろうか？」と気持ちの葛藤や、やってしまったことへの後悔を表す生徒もいた。一方で、水色よりもオレンジを少し大きく出し「これで村人と友達になれるかもしれない」と期待の気持ちを示す生徒もいた。

⑤の場面では、オレンジを大きく出す生徒が多く、「村人と友達になれて嬉しい」と喜びを表す生徒がいる一方、「青おには元気だろうか？村人とは友達になれたが本当にこれで良かったのだろうか？」と迷いを示す生徒もいた。

⑥の場面では、水色を大きく示す生徒が多かった。理由は「青おにを追い出してしまったようで申し訳ない」という青おにへの懺悔の気持ちと、「勝手に黙っていなくなるなんてひどい」という怒りの感情に分かれた。またオレンジを出した生徒からは「僕のためにそこまでしてくれてありがとう」という感謝の気持ちも出てきた。

以上のように同じ物語を読んでも、一つの物語に対して考え方は一通りではなく、自分と友達の感じ方は違うことを生徒同士が知り、驚いたり納得したりしている様子が見られた。

展開の前段で物語の内容を確認し、場面ごとの赤おにの気持ちの変化を生徒全員で共通理解した後、展開の後段では本時のテーマであった“本

当の友達とは？」という発問をもう一度生徒に投げかけた。

まず「赤おににとって、本当の友達是谁だったのか？」という発問をすると、様々な意見が出てきた。青おにが本当の友達だと考えた生徒は、「自分を犠牲にしてまで、赤おにの願いを叶えてくれた青おにが本当の友達だ」と発表した。村人が本当の友達だと考えた生徒は、「初めは見た目の違いなどで怖いと誤解されたけど、今は優しいとわかってくれたし、毎日遊びに来てくれたりお茶会をしたり、赤おにを受け入れてくれているから村人も本当の友達だ」と発表した。また、「青おにがいなくなることで赤おにが悲しむとわかっていたのに、黙っていなくなった青おには赤おにを傷つけたから本当の意味では友達ではない。村人もお菓子が食べたいからお茶会に来ているだけかもしれないし、信用できないから本当の友達ではない。」と発表した生徒もいた。この発問によって、自分が本当の友達に求めていることを考えられるようにした。

次に「青おにはどうして悪役になったり、黙っていなくなったりしたのか？」という発問をし、青おにの立場から考えるように促した。この発問によって青おにが赤おにのことを本当の友達だと思っていたからこそ、「赤おにの願いを叶えてあげたい」と考え行動したことに気づけた生徒が多かった。

そして「あなたにとって本当の友達とは？」という、本時の中心発問をした。まず個人で考え、その後に隣同士の生徒で話し合い活動を行った。すると「ずっと一緒にいてくれる人」や「優しい人」など抽象的に考える生徒と、「初めは雰囲気怖くてなかなか話しかけられなかったけど、一度話してみると面白くて、今はなんでも話せる友達」や「入学してすぐの時は緊張していて友達ができなかったが、そんな時に明るく話しかけてくれて、優しくしてくれた友達」など、自分の体験と結び付けて具体的に考える生徒がいた。この発問によって、物語の中で赤おにを軸に考えていた友達の意味を、実生活に結び付けて自分にとっての友達とは何かを考えられるようにした。

終末で「自分が相手にとって本当の友達になる

ために、自分にできることは何か？」という発問をした。すると、「友達の気持ちを考えて行動したり、話したりする」「友達を裏切るようなことはしない」「困っている時に優しくする」など、具体的に今の自分には何ができるのか、友達と付き合うために気を付けることは何かなど、一人一人考える様子が見られた。最後に、今の自分は本当の友達になるための努力ができているのか投げかけて授業を終えた。

IV 道徳の授業で大切だと考えること

今回の授業のように、1つの物語を取り上げただけでも考え方や感じ方は生徒の数だけある。その中には教員が想定していなかった意見や、一般的には道徳的ではない意見ももちろん含まれる。例えば、赤おにが青おにを叩いている場面では、教員としては罪悪感や後悔の念をもってほしいと考えるだろうし、生徒からもそのような意見が出てくると想定することが多い。しかし実際は、村人と仲良くなれることに対する期待感を大きくもち、青おにのことはあまり考えていない生徒もいる。このような意見も生徒の正直な意見であり、絶対に否定してはいけないと気を付けている。道徳心とは教員などの大人が一方的に押し付けるべきものではなく、生徒が自ら考え自ら育てていくものだと考える。また生徒には、常に多様な考え方をもち、どのようなことも受容できる大人になってほしいと願っている。そのためにも、生徒からどのような意見が出て教員は受け止め大切にし、その上で友達や教員の意見を伝え、生徒自身が考えを深められるような機会を準備することが、道徳の授業では求められていると考えている。

引用文献

- 全国聾学校長会専門性充実部会 (2011), 『聾学校における専門性を高めるための教員研修用テキスト 2011年改訂版』72ページ。
 教育実行再生会議 (2013), 『いじめ問題等への対応について』, 2ページ。
 文部科学省 (2015), 『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』。
 浜田廣介 (2005), 『ないた赤おに』, 金の星社。

保健学習の実践的指導力向上を企図した養成段階における授業実践 —保健の模擬授業を通じた思考の深化—

伊佐野 龍司¹⁾

I はじめに

2017年3月31日、小学校及び中学校の新学習指導要領が公示された。周知のように、今回の改訂では育成を目指す資質・能力を①「知識・技能」の習得、②「思考力・判断力・表現力」の育成、③「学びに向かう力・人間性等」の涵養、が3つの柱としてまとめられ、これに基づき教育課程の枠組みが再整理されている。そして、先の資質・能力の育成に向けて「主体的・対話的で深い学び」の充実や教育内容の改善事項等々が示されている(文部科学省, 2017)。

この学習指導要領の改訂に向けた議論と並行して、その指導の担い手である教師の資質・能力の向上についても提言されてきた。現行学習指導要領(文部科学省, 2008; 文部科学省, 2009)公示後の動向を振り返ると、2012年の中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の向上方策について」では、教師に求める資質能力として、(i)教職に対する責任感、探求力、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力、(ii)専門職としての高度な知識・技能(①グローバル化、情報化、特別支援教育その他の新たな課題に対応できる知識・技能を含む、教科や教職に関する高度な専門的知識、②新たな学びを展開できる実践的指導力(基礎的・基本的な知識・技能の習得に加えて、思考力・判断力・表現力等を育成するため、知識・技能を活用する学習活動や課題探求型の学習、協働的学びなどをデザインできる指導力)、(iii)総合的な人間力(豊かな人間性や社会性、コミュニケーション力、同僚とチームで対

応する力、地域や社会の多様な組織等と連携・協働できる力)を提示し、これらが省察する中で相互に関連し合いながら形成するよう求めている(中央教育審議会, 2012)。

さらに、2015年答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」では、①これまで教員に不易とされた資質能力に加え、自律的に学ぶ姿勢を持ち、時代の変化や自らのキャリアステージに応じて求められる資質能力を生涯にわたって高めていくことのできる力や情報を適切に収集し、選択し、活用する能力や知識を有機的に結びつけ構造化する力などの必要性、②アクティブラーニングの視点からの授業改善、道徳教育の充実、ICTの活用、発達障害を含む特別な支援を必要とする児童・生徒等への対応などの新たな課題に対応できる力量の向上、③「チーム学校」の考えの下、多様な専門性を持つ人材と効果的に連携・分担し、組織的・協働的に諸課題の解決に取り組む力の醸成が必要と提示されている(中央教育審議会, 2015)。

これらの資質・能力が教師に求められるのも、IoT (Internet of Things) やAI (Artificial Intelligence) に代表される情報技術の飛躍的な進化による産業構造の変化が、文化や社会構造の変化を引き起こし、その潮流が児童生徒たちの生活、生き方に強く影響すると懸念されるためである(中央教育審議会, 2016)。かねてより、教師の教授的環境の成立には「生徒と教授的な相互作用を有効に行なう技能 (Instructional Interaction Skill)」と「授業を適切に設計する技能 (Instructional Design Skill)」の形成の必要性が指摘されてきた

1) 日本大学文理学部

(Merrill, 1968) が、上記の背景を勘案すると、今後これを強調してもしすぎることはない。

本稿の中心的な話題となる保健分野・科目「保健」の授業（以下、「保健授業」と称す）では、授業改善の必要性が事あるごとに指摘されてきた。かつての「雨降り保健」や「暗記保健」等の指摘（今村, 2017）は保健授業の有する課題を如実に表している。これらの課題に対して生徒の保健学習に対する意欲を高めたり、思考力、判断力、表現力等を促す指導の工夫を推進することで改善が図られてきた（日本学校保健会, 2017, p.160）。例えば、保健学習推進委員会（日本学校保健会, 2017, pp.103-121）による高等学校3年生（4,632名）を対象とした保健学習の全国調査（第3回）によれば、経験した保健学習は「考えたり工夫したりできた（高等学校1年次：41.7%, 高等学校2年次：45.2%）」、「学習内容は分かりました（高等学校1年次：71.2%, 高等学校2年次：74.0%）」との肯定的回答を示し、その日常生活の実践状況として「自身の生活や身の回りの環境について、ふりかえったり考えたりしている（高等学校1年：46.7%, 高等学校3年：49.0%）」、「自分の生活に生かしている（高等学校1年：55.8%, 高等学校3年：58.2%）」と報告している。「講義を中心とした伝達型授業が多い」（教育課程企画特別部会, 2015）との指摘を受けることとなった平成22年度（第2回）の同調査結果に比べ、高率となったのも教師が「指導方法を工夫する（中学校87.0%, 高等学校91.8%）」等に尽力した成果と考えられる。

しかしながら、教師の児童生徒への影響に対する自己評価結果（「考えたり工夫したりしていた（中学校：65.8%, 高等学校：58.8%）」、「内容について理解していた（中学校：90.0%, 高等学校：91.3%）」、「生活や行動の仕方について、振り返ったり考えたりしていた（中学校：85.7%, 高等学校：79.0%）」）（日本学校保健会, 2017, p.146）と先の生徒による回答結果の割合が近接しているとは言えない。この乖離からは教師の学習指導の一層の改善要請と共に、依然として授業の「主体」が教師であり、生徒が「対象」と位置づけられた構図が読み取れる。この関係が維持され

ている以上、たとえ数値が接近しようとも、その学びの深化について問われることは避けられまい。この場合に求められる教師の力量とは、指導方策が潤沢に持ち合わせるばかりでなく、授業における主体と対象の二重性を有することを自覚した上で、それを状況によって表出し、生徒が授業の主体として自己、対象（教材）、他者（共同体）との相互作用による学び（佐藤, 1995）を多様な視座・次元から促進できることではないだろうか。先の答申で示される「学びつづける教師」（中央教育審議会, 2012）とは、そうした関係の当事者でありながらも、それらをホリスティックに洞察しながら省察し、自己、他者の知の解体と再構成を企図し続ける人材と言えよう。

養成段階に在籍する学生たちに上記の力量形成を図るための手立てとして、学校現場で展開される実際の授業場面を想定しながら実施する「模擬授業」とその「省察（Reflection）」は、その道筋と考えられている（長谷川と小松崎, 2010）。とりわけ後者が依拠する「行為の中の省察（Reflection in Action）」を実践的認識論とするショーン（Donald A. Schön）（2001）の「反省的実践家（Reflective Practitioner）」は、近年の教師の知識構造の枢要をなす考察視座となっており、各教科の模擬授業においても採用されている（波多野, 2008；杉山と山崎, 2015；上条, 2016；木山, 2016；藤田, 2017）。

そして、保健の模擬授業においても当該省察を取り入れることで、可視的事実の捉えから、意図、認識、意味など不可視な内容へと思考の深まりが報告されている（宮坂・中川, 2015；長田・内川, 2016；須甲・助友, 2017）。これらの先行研究の知見の有用性は高いが、それぞれの模擬授業が実践される教室は、多様な学生の相互作用による学びが生成される場であるがゆえに再現性が担保されることはない。こうした省察能力の向上には意図的な働きかけが不可欠（齊藤, 2010）だからこそ、個別性の高い実践に内包される意味の了解可能性を高め、信用性（trustworthiness）・確実性（dependability）といった「真正性（authenticity）」のもとで、事例の蓄積を図ることが急務である。ここに「いま・ここ」の学生らが模擬授業におけ

る省察を通じた学びの授業実践の蓄積の必要性が殊更に強調される。

こうした背景を踏まえて本稿では、養成段階に所属する学生らを対象に、保健の模擬授業における省察を通じた思考の深化を図る授業実践を報告する。

II 授業展開, 指導内容及び理論背景

1 対象

本授業実践の対象は、日本大学文理学部において2016年度後期に開講された、保健体育教員志望学生向けの選択科目であり筆者(以下、担当教員と称する)の担当する「ゼミナール」を対象とした。受講者は教員免許状(中学校・高等学校保健体育)を取得して大学卒業後に教職に就くことを志望し、ゼミナールに所属することを希望した体育学科3年生18名(男子10名, 女子8名)であった。

2 授業展開, 指導内容, 理論背景

後期に開講されるゼミナールは前期の「スポー

ツ教育学演習」との系統性があり、前期より模擬授業の講義及び準備を進めていた。前期演習時に、模擬授業に先立ち実施の目的と題材の選択を実施した。学生らに提示した模擬授業の目的は①保健授業の計画・実施・リフレクション・改善のサイクルの態度形成、②基本的な授業スキルの獲得、③学習内容に即した指示(発問等)・説明・観察・フィードバック、④模擬授業を通じた汎用的思考の習得である。これらの目的とその意図の説明も受けた上で、学生らは自ら担当する題材を選択した(表1)。その際、題材の重複は2題までと指導した。それは、題材により個人生活のみならず社会生活の要因が多く含まれる内容もあるため、多様な題材の模擬授業を通じて省察することが学生らの思考様式の形成を促すと判断したからである。こうして模擬授業の目的理解と題材が決定した後に、授業設計の指導が行われた。

1) 授業設計と実施

ゼミナールの学生らが授業を設計するにあたり困惑したのが、授業の展開(プロセス)であった。学生らに聞いても、これまで受けてきた暗記中心

表1 模擬授業の題材

授業回	内容
第1講	ガイダンス・諸注意 講義
第2講	①日常の生活行動と生活習慣病 ②働くことと健康
第3講	①医薬品と健康 ②生活行動・生活習慣と健康
第4講	①喫煙と健康 ②薬物乱用と健康
第5講	①自己実現 ②喫煙と健康
第6講	前半リフレクション
第7講	①交通事故の現状と要因 ②生活行動・生活習慣と健康
第8講	①精神機能の発達と自己形成 ②性意識と性行動の選択
第9講	①喫煙と健康 ②性意識と性行動の選択
第10講	①生活習慣病と健康 ②健康にかかわる意志決定と行動選択
第11講	①家族計画と人工妊娠中絶 ②結婚生活と健康
第12講	後半リフレクション
第13講	4年生による研究発表
第14講	課題学習(授業内試験等に対応した特別時間割)
第15講	総括

の保健授業から脱却し、知識を活用する学習活動を取り入れることを熱望しても、想起した場合に最初に出てくるのは過去の授業であったという。そこで本実践では、授業づくりの方略として認知心理学の知見から教育工学において体系化された授業設計 (Instructional Design) の代表的な知見を2点導入した。

第一に、授業の設計から評価までのプロセスを理解するためにADDIEモデルを提示した。物事のプロセスを遂行するためのモデルは多々あるが、当該モデルは授業実施の取り組みについて詳しく記されているため提示に至った。ADDIEモデルとは、「Analysis (分析：学習者の特性や前提知識、教授内容の分析等)」、「Design (設計：教材内容の質、量、教授方法、学習形態、時間設定等)」、「Development (開発：教材、課題等)」、「Implement (実施：生徒との教授的な相互作用等)」、「Evaluation (評価：授業の省察・振り返り・カンファレンス等)」のフェーズを展開しながら、必要に応じて改善 (Revise as needed) することで学習効果の向上を企図する授業設計のプロセスモデルである (稲垣, 2011, p.3)。

第二に、学習者の内的学習過程を活性化するための教師の働きかけに関する分類を授業設計の参考として提示した。ガニエ (R, M, Gagné.) とブリッグス (L, J, Briggs.) (1986) は、教授を「学習の内的過程を支えるべく設計されている学習者に対する一連の外的事象」と捉え、学習者が学習目標を達成するための教師の働きかけを9種類にまとめている。このガニエの9教授事象は、「導入・展開・まとめ」の授業展開にも当てはめられ、学習者の学びを支援する外的条件が整えられている (稲垣, 2011, p.68) (表2)。本授業実践でも、学生らに当該分類の提示と説明を施し、授業設計の枠組みに活用するよう指導した。その一方で、①授業には一人ひとりの生徒がいるため、当該事象が全ての授業に通ずるものではないこと、②「6. 練習の機会を設ける」ことや学習成果の「9. 保持と転移を高める」などについては、知識の活用を促す学習活動や関わりかたについて十分な吟味がなければ先の熱望する授業とはかけ離れると、当該分類の限界性にも触れ、あくまで内的

表2 ガニエの9教授事象 (稲垣, 2011)

導 入	1. 学習者の注意を喚起する
	2. 学習目標を知らせる
	3. 前提条件を確認する
展 開	4. 新しい事項を提示する
	5. 学習の指針を与える
	6. 練習の機会を設ける
	7. フィードバックをする
まとめ	8. 学習の成果を評価する
	9. 保持と転移を高める

学習過程を活性化するための枠組みであることを強調した。

この2点について全体指導を行い、その後は「分析」、「設計」、「開発」を反映させた学習指導案を前期中に提出を求め、夏季休業期間中に確認と修正の個別指導を実施した。

以上が授業設計に関する指導内容である。もちろん、授業設計上の知見は他にも多々あるが本実践においては上記2点に留めている。それは授業における基本的な教授スキルや設計スキルの獲得だけでなく、学生らが教師として生徒らの相互作用を通じた協同的な学びを促進し、その省察を通じて思考の深化を図ることも企図しているためである。そのためには、モデルや枠組みの実現に傾注する可能性のある過度の伝達を避け、学生が自らの意図を反映させた授業実践から導出した実践的知識と、規定のモデル、枠組みの編む直しを促す省察を充実させる必要があった。

2) 省察

稲垣 (2007) は、専門性を基軸とする教師の成長において、実践の「振り返り」と「カンファレンス」が欠かせないことを指摘している。カンファレンスは医師や看護師、カウンセラー、ケースワーカーなどの専門家が臨床事例に基づいてそれぞれの把握している状況、判断を出し合い対応を検討するとともに、その過程を通して専門性を高めていく営みを指し、教育実践においても導入されている (木全, 2009)。教師の専門性向上と実践の見方や考え方の枠組みを問い直す「振り返り

（省察）」が、ショーンの「反省的实践家」の立場に依拠していることは冒頭にも記した通りである。

本実践においても導入する「省察」が有する以下の特性が、模擬授業を通じた学びの深化を図る上で有効に機能する。第一に省察の多重性である。ショーンの「行為の中の省察」は、「状況との対話 (Conversation with Situation)」として遂行される活動中の思考に限定されるだけではない。それは実践の事後に出来事の意味を振り返る「行為の後の省察」を含むだけでなく、実践の事実を対象化して検討する「行為についての省察 (Reflection on Action)」を含んでいる（佐藤, 2001）。また、無藤 (2009) は、実践における省察をオンラインと二つのオフラインから成る三層構造を示している。すなわち、オンラインである「実践中の省察」、オフラインだが実践後やその日の反省といった実践から「近い省察」、研究会などの背景や状況が切り取られた中で吟味する「遠い省察」である（無藤, 2009, 176-179）。これらの省察は単独に実施するのではなく、オフラインからオンラインの省察に往還可能にすることが反省的实践家としての力量形成には欠かせない。

第二に、他者との協働である。個人における省察もさることながら、既存の枠組みを問い直し新たな枠組みを得るためには他者の視点や対話が重要となる (Loughran, 2002; 無藤, 2009)。しかしながら、異なる状況下で実践する学生にとって、他者の視点は「脱文脈化」しているため、有益と

なるかは疑問が残るだろう。無論、そこでは聴く側は自身の経験や知識、事実関係の情報に基づいて他者の意見を推論し、各々が「再文脈化」を図らなければならない (坂本と秋田, 2008)。特に学生らにとって、自らの実践の思考枠組みや見方の更新を図れる多様な他者との協働は、思考の深化を図る上でも重要な契機となる。

こうした特性から、本実践では模擬授業時の「オンライン」、模擬授業終了後の協議場面において「実践から近い省察」と「他者との協働」、さらに授業担当者は「遠い省察」として、オフライン時の省察を反映した修正指導案と振り返りの文章の提出により思考の深化を図ることにした (図1)。具体的には、教員が意図的に働きかけることのできる「実践から近い省察」場面において、同じメンバーで構成しないよう3年生は、毎回3から4名のグループに分かれて二段階の省察の機会を設けた。第一段階は、模擬授業に対する基礎的条件や内容的条件 (高橋, 2010) について考えを出し合い、個々の授業の見方、思考を共有する。第二段階として、教員側からの協議内容が提示され、テーマについて協議する。すなわち、この「近い省察」の二段階を協議することで、次回の第一段階及び「遠い省察」における思考の深化を企図している。

3) 学習の「深さ」

学生の学習における「深さ」の系譜について松下 (2015) は、ディープ・アクティブラーニング

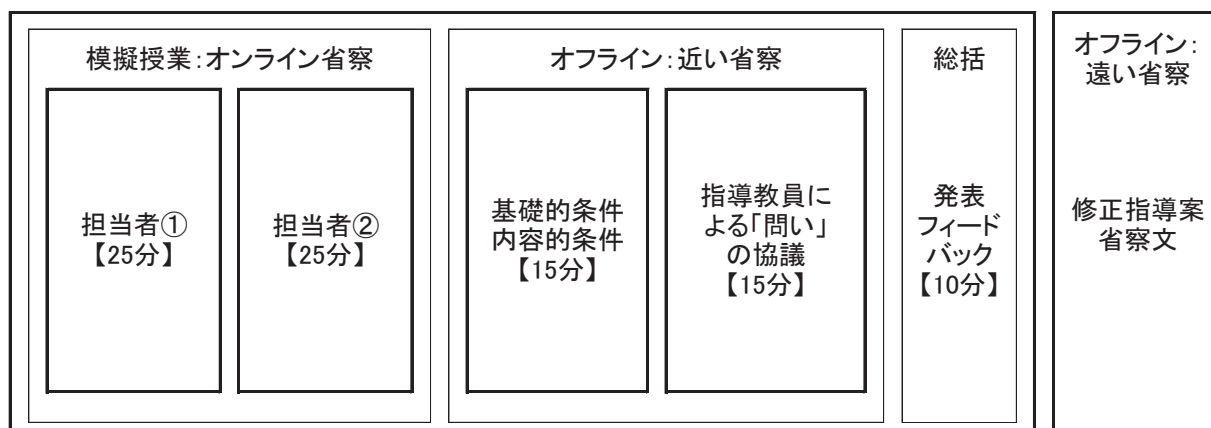


図1 授業展開

に向けた理論的基盤として、「深い学習」, 「深い理解」, 「深い関与」を示している。その整理によると、「深い学習」における深いアプローチの特徴は、「内容や意味に関心を向けること」であるという。具体的には、共通するパターンや根底にある原理の探究, 論理や議論を、周統かつ批判的に吟味すること等々によって、理解が深まることについて、自分の理解のレベルを認識していくことに繋がっていく。また、「深い理解」ではマクタイ (McTighe, J) とウィギンズ (Wiggins, G) の知の構造図を取り上げ、理解の深さの軸の描出と知識と知的操作の対応関係の提示に、その特性を見出している (松下, 2015, pp.15-16)。ここに示す彼らの理解は、「説明, 解釈, 応用, パースペクティブ (批判的で洞察に富んだ見方, 全体像を見る), 共感, 自己認識 (自分の無知や, 理解や偏見についての自覚)」の6側面からなる複合的な概念である (ウィギンズ, Gとマクタイ, J, 2012)。3点目の「深い関与」として、バークレイの関与 (動機づけとアクティブラーニングの相互作用) に注目し、深さの軸に情意面が関わることを示している。例えば、「今日の授業は早く感じた」といった学生の主観的な時間感覚も「深い関与」を捉える一つの指標になるという (松下, 2015, pp.16-17)。以上3つの「深さ」の系譜は、本実践が企図する思考の深化と密な連携を保つこととなる。

Ⅲ 模擬授業を通じた思考の深化

先に示した通り、「近い省察」の第一段階及び「遠い省察」における思考の深化を図るために、「近い省察」の第二段階において担当教員から協議内容が提示される。その内容は、毎回の模擬授業において抽出される課題に関係した「問い」が中心となる。その問いも単に事実をなぞるのではなく、抽象化された原理の導出や、多義的な意味内容の検討など可視的事実から徹底的に離れる内容を提示することで高次の認知機能を働かせることをねらいとしている。なお、ウィギンズ, Gとマクタイ, J (2012, p.129) によれば、最良の問いは、思考と探究を刺激し、単元内容の理解や関連づけ、観念の転移などを促進するという。以下では、その問い (表3) を通じた学生の思考の深化の過程を提示する。

1) 既知の授業観からの脱却

第2講から始まる模擬授業では、現在の学生らの思考の深さを確認するために、担当教員は「自身であれば、どのように本時の授業を実施するか」と協議課題を提示した。学生らは先行研究が示す通り、教師行動を中心とした基礎的内容に意見が集中していた。しかしながら、授業の内容は多くの観点が含まれていたため、「今日は何を学んだ?」と聞かれると、その顔色は暗くなるばかりである。学習内容の明確化が課題となったこと

表3 担当教員から提示された「問い」

授業回	内容
第2講	自身であれば、どのように本時の授業を実施するか?
第3講	なぜ教員は必要なのか?
第4講	授業において『限定したこと』と『捨てていたこと』は何か?
第5講	一問一答形式の批判的検討
第7講	グループ活動は何が行われているのか?
第8講	意識するとは何をすることなのか?
第9講	『聴く』とは何をすることなのか?
第10講	『待つ』とは何をすることなのか?
第11講	『授業』とは何か?

からも、学生らには「内容は『限定すること』」が総括された。こうした授業から抽出された原理は、これまでの学びの経過として毎回の第一段階の省察前に黒板に記される。

第3講では、情報伝達型の授業に傾斜していたことを踏まえ、「なぜ教員は必要なのか？」との問いが投げかけられた。さらに「情報を回収するだけであればインターネットを使用する方が得策ではないか」と問われると、困惑しながらも学生らも前回の授業成果を活用して、「限定」する必要性や「知識の活用」はインターネットに無いとの意見が出る。冒頭でも指摘された授業の主体が教師役側にあり、生徒役は認知的活動に留まる等質的な存在として見て取れたため、学生らには目の前の生徒は一人ひとり名前や生活環境も異なる「個別性」を有することが総括された。

第4講では、学習内容を限定することを念頭とした実践であったため、当該授業において『限定したこと』と『捨てていたこと』は何かとの問いが投げかけられた。その狙いは、授業における二律背反の思考様式を形成し、学習内容や教材選定の意味を編み直すことにある。あるグループは「自分であれば何に限定して実施するか」から検討し、多様な具体例、内容を吟味する過程を通じて、前回の授業を思い起こし、たとえ内容を限定したとしても知識の羅列では前時と同型を辿るため、それを個別性に結び付けることの重要性を、これまでの授業を参考にまとめていた。担当教員からは、「教えないと育たないが、一方的に教えすぎても育たない」とある種の二律背反を提示し、生徒自身で知識を活用する思考を通じて、生活との連関を形成し、学習内容の意味を再構成する機会を充実させる意味で、「教える－教えない」という意図の配分の必要性を総括した。

第5講では、一問一答形式による授業展開が一部見受けられたため、教師の力量から捉える「一問一答形式の批判的検討」が課題として提示された。模擬授業担当者は生徒役の思考を促すために課題を提示し、その基幹となる問を中心に授業を展開した。あるグループでは「わかりやすい問いであったが、回答し易いために、一定の回答しか得ることができなかつたのではないか」、「導きた

い方向に展開できるが、想定外の回答が多くなると回収できない」と、授業の傾向から問いに対する意見をまとめていた。こうした一問一答には、回答のし易さという授業担当者の求める解に方向付けが無意識的に働いていると考えられる。まさにMehan (1979) のIRE連鎖が示す通り、教師の質問 (Initiation) に対して、生徒が応答 (Reply) し、その評価 (Teacher Evaluation) を受ける構図となっている。この典型的パターンが出現するのも、教師の問いには宣言的な知識の確認と事実を想起させるヒントが含まれているからだという (ハーティ、2017)。ここには依然、学生らにとって「教師は生徒に知識を教え、生徒は教わる」という構図が埋め込まれている。これを解体し、本実践が目論む「いま、ここ」の当事者らによる学びを含む授業観に再構成するために、教師が生徒から「学ぶ」という教師側の態度・姿勢の形成の必要性があることが総括された。

2) 授業の意味の再構成

第7講になると、教師役もこれまでの学びを通じて、生徒役の思考活動を積極的に取り入れてきた。その活動の多くはグループによる協議であり、基幹となる課題を提示し、メンバーによる相互作用による学びを産出の意図が読み取れる。しかしながら、グループ活動は「意見を出し合う」こと、言い換えれば具体例の発表に留まっていた。そこで担当教員からは、「グループ活動は何が行われているのか？」との問いを投げかけた。ここで学生らの思考は一つの契機を迎える。あるグループは意見交換といった可視的事実の議論から脱却し、「仲間の意見を通じて自分を見つめ直す」と不可視の視座からの議論が展開されていた。こうした議論を経て、担当教員からは、すべての具体例には出会うことができないため、グループ活動においては経験的な知を共有するだけでなく、その具体に内在する意味から学ぶこと、すなわち「抽象と具体の往還」の必要性が総括された。

第8講においては、前時の意味の抽出に加えて、教師役が頻繁に発する「意識する」という言葉に着目した問いが投げられた。学生らが何気な

く発してきた「意識するとは何か？」と問われた瞬間は、苦笑いをしていたが、議論が始まると多数のグループで活発に意見が出されている。ここでは、行動変容や形式的情報の操作といった可視的事実についての議論は皆無であった。学生らは、具体例を示しながら、「鳥になった視点で俯瞰する」、「アップデート」といった視座や意味に関する議論を展開している。担当教員は、こうした考えに同調しながらも、より思考を深めるためにも異なる視座からの総括に配慮している。本時は、この度の問について、山口(2002)の言を引用しながら自らの常識の成り立ちの吟味、すなわち、「日常への気づき」としても読み解くことができる」と総括した。

第9講、第10講になると、第一段階の省察も個別性への配慮、接続性など内容的側面に関する省察が中心的话题となり、教師役としての学ぶ自己、生徒役として学ぶ自己といった多重性を有して模擬授業に参加することができている学生が大多数である。こうした中、2講連続で教師行動に対する思考の深化を企図した問いが投げかけられた。第9講においては、授業において教師が「『聴く』とは何をすることなのか？」であった。いくつかのグループは可視的事実から離れ、これまでの学習を活用して、具体と抽象の往還を軸に意見をまとめたり、聴く側と話す側の両者の存在にも思考を巡らしている。ここにおいては、聴くことは相手の音声の聞き取る受動的行為以上の意味を有している。聴くとは、相手の声だけではなく、沈黙の間に埋め込まれる声や教師自身の内なる声を聴く多重性を有している(佐藤, 2009, p.54)。さらに、その声は出来事として汲み取られ、題材、他者と「つなぎ」、「もどす」という。こうした知見をもとに「聴く」ことを通じて当事者の関係まで観取することを内包した意味があると総括した。さらに第10講では、「聴く」との関連で「『待つ』とは何をすることか？」が問として投げかけられた。すでに学生らは、第二段階の省察に高い意欲を見せている。問いを提示すると笑顔で「これはもう時間ではないことは明らかだから、その話はしないでおう」など、早々に学生らの志向は思考の深化に向けられている。あるグ

ループは「意味変容として捉えました。待つとは、生徒と対峙して互いの考えをつなぐことなので『待たないこと』ともいえます」と「待つ」を時間軸以上の意味として捉えた意見であった。それについて、担当教員が鷲田(2006)を引き合いに出しながら、「未来を完了態で先取りしようとしている」、また、「待つことには、期待・願い・祈りが内包されているから、その意味で抱くことである」などの意味もあると異なる視座を提示すると、学生らも「さらに深いのか!」、「もっとだったね」と思考の深さを追求する姿が見て取れた。最終の第11講においては、これまでの模擬授業を通じて「授業とは何か？」との問いが投げかけられた。ここにおいて学生らは、授業が知識を提供するだけの時間としての視座からは脱却している。「これまで授業は『教える - 教わる』と考えていたが、模擬授業を通じて、教師と生徒の相互成長の場であると改まった」、「違った考えをもった仲間の意見が自分の学習に生かされた。学習は一人でするだけではないことに気づいた」、さらには「授業は『色鉛筆』ですね。色々な色が集まって、色々な絵がかける場」とメタファーを用いて表す学生もいた。こうした学生の様子からは、授業の捉えが因果的認識から関係的認識(佐藤, 2009, p.127)へと変容していることが読み取れる。これまでの思考の深化を試みる過程を通じて、学生らが持ち合わせていた授業の解体とその再構成が図られたことに疑問の余地はない。

3) 深さの評価

ここでは、本実践における学生らの思考の深化が図られたか、松下(2015)が整理した深さの系譜から検討したい。なお、本実践では、学生が提出する事前・修正指導案と省察文のポートフォリオ評価と担当教員による問主観性を重視したパフォーマンス評価からなる質的評価(松下, 2016)を採用した。第一に、「深い学習」における深いアプローチの特徴は、「内容や意味に関心を向けること」であった。これについては、前項に示した通り単元の経過につれて、内容的側面や可視的事実以上の意味を汲み取る様子が観取ることができた。また、大部分の学生に省察文においても以

下の「深い理解」と関連して「深い学び」が充実したと読み取れた。

第二に、「深い理解」における理解は、6側面（説明、解釈、応用、パースペクティブ、共感、自己認識）からなる複合的な概念であった。各側面に該当しうる典型的な記載をした学生の省察文（抜粋）（表4）から授業の理解を検討すると、学生Aは、教師がひとつ「立つ」ことにしても、自らの行動の意味や生徒、教材との関係性を理由に説明することを可能にしている。また、学生Bの省察文からは教師と生徒の関係が「教える－教わる」の主客構造から「教える－学ぶ」の共同的な構造に変容していることが読み取れる。また、生徒の個別性を受け入れ、それに対峙する教師としての態度・姿勢の更新も図られている。学生Cにおいては、思考を深化することで生徒に応じた関わりや介入、授業設計まで個別対応から授業全体の応用までを見出している。学生Dにおいては、深さの軸の実感と共に準備の重要性を殊更に強調している。すでにADDIEモデルを提示していたことだが、Dは模擬授業を通じて導出した

時間軸を当該モデルに編み込み「わたしのモデル」として再構成を図ったことは反省的実践家としての素地が形成されたと考えられよう。学生Eは、生徒の集中は、即座に注意することが教師からの働きかけであると認識していたが、生徒側の立場から考えることで、自らの習慣的な反応を克服（ウィギンズ、Gとマクタイ、J、2012、p.119）し、教師像の更新を図っていた。学生Fにおいては、模擬授業における省察を通じて自己と対話し、自己概念の編み直し（稲垣と佐藤、1996）を迫られることとなった。こうして受講者の記述から「理解」の6側面が読み取れたが、全ての受講者が6側面に該当したとは言いきれない。今後は、問の再考や当該「理解」を充実させるためにも半構造化された省察文の提出を求めることなどが授業改善として求められる。

第三の「深い関与」におけるは、授業開始当初の「浅い関与」から「深い関与」へと変容を見せた契機は、教師役としての自己、生徒役としての自己の多重性が形成されることであった。さらに教師役経験者が実感を持って議論に参加すること

表4 学生の省察文（抜粋）

学生	内容	「理解」の6側面
A	板書や掲示をしたにもかかわらず、立ち位置が常に一定のところ（教壇の後ろ）に立ってしまっていた。板書事項が見えなくなっていて、生徒たちが体を揺らして黒板を見ているシーンがあったので、話すときでも生徒にどこに注目してほしいのか考え、その注目してほしい場所に自分がいるようにするなど、気を付けなければならないなと思いました。	説明
B	授業を行うことは先生が生徒に教える場であると同時に先生が生徒に教えられる場でもあると実感した。また多様な視点を持つ生徒を目の前にするからこそ、教師にも多角的な視点を持つ必要性を感じた。	解釈
C	問いを考える上で自身がどれだけ深く考えられるかが授業がより深くなっていくポイントだと思いました。自身が深く考える習慣があれば、生徒にも多くの助言や授業設計が出来ます。また、授業を設計する上で意見を求めることも必要だと思いました。	応用
D	先輩や先生には言われていましたが、改めて準備は本当に大切だと思いました。準備をすればするほど、そして、考えれば考えるほど、授業で深く考えることができる。準備をしたからこそこんなにもたくさんの課題や反省も見えたのではないかなと思います。	パースペクティブ
E	集中していない生徒役に対して発言を求めましたが、生徒の明るい性格を知っていたから問題にはならなかったと思います。もし、内気で目立ちたくない生徒だった場合、生徒は傷つくと予想されます。生徒の特徴や性格を理解することは授業を行う上でとても大切なことだと思いました。	パースペクティブ 共感
F	改めて内容を理解していないのだと痛感した。自分の考えの甘さ、それを通過してショックだった。授業には自分の日常の言動、性格が現れる。模擬授業を通じて、自分の性格と向き合う必要もあると感じた。	自己認識

で、教師役未経験者の多重性の形成に寄与したことも、深い関与者の増加に接続したと考えられる。また、本実践の参加者はゼミナール所属の学生であることに加え、協議は少数で実施したこともあり、「参加の不平等」や「課題に無関係な行動」(パークレイら, 2009)をとる者はいなかったことも深い関与を促した要因として考えられる。

IV まとめ

本稿では、養成段階に所属する学生らを対象に、保健の模擬授業における省察を通じた思考の深化を図る授業実践を報告してきた。本実践では、①教育工学の知見を導入し授業設計に関する指導の実施、②三層構造(オンライン、実践から近いオフライン、実践から遠いオフライン)からなる省察の導入、③思考の深化を図るための問いの提示、④教育方法学の知見による学習の深さの導入とその系譜から捉える限定的評価を展開した。暗記型や教師主導型であった保健授業が認識として埋め込まれている学生らは、模擬授業開始当初は自ずと先の授業に散見される実践や思考が表出したが、その脱却を促進したのが、他者との対話や担当教員からの問いであった。可視的事実から徹底的に離れる思考様式を要求する協議とその総括を重ねることで、学生らの思考も意味の探究へとシフトしていった。「他者を通じた自己理解」という不可視の視座へと思考が深化していく様子が観取れた第7講は本実践においても重要な契機となった。そこで総括された「抽象と具体の往還」は、模擬授業場面においても活用され、意味内容の更新や個別性への演繹が展開された。さらに、終盤においては学生らの思考を深化させたいという「深い関与」もあり、授業の捉えが、従来の因果的認識から関係的認識へと編み直しが図られた。このように、本稿では思考の深化を企図した実践を展開することで「深い学習」、「深い理解」、「深い関与」が充実したことは成果であろう。しかしながら、思考の深化の成果を「理解」のモデルにて検討したところ、すべての項目を全員が充足したとは言い切れなかった。今後は問いの再考や半構造化された省察文を導入するなどの

改善を図る必要がある。

本実践を通じて保健科教育を担う学生の思考の深化は、その後の授業改善に接続することが示唆された。こうした学生の思考の深化を促す問いや実践の蓄積も今後の課題として残されている。だが、教師教育や養成段階において教育を担う人材にとって必要なのは、当該モデルに該当しうる、抽象性に満ちた実相が浮彫にならない因果的法則性による知見ではない。むしろ、必要なのは思考の深化を図るその個別具体のもつ生き生きとした様相であり事例研究特有の事象への密着性、情景の表象化可能性、意味構造への接近性(鯨岡, 2005)であろう。こうした事例研究から、その個別の実践をありのままに受け止め省察し、自らの実践に再文脈化を図ることが当該研究の価値を高め、さらには保健科教育を担う教師としての見識を深めることに結実する。

引用文献

- パークレイ, E.F., クロス, K.P., メジャー, C.H., 安永悟 監訳 (2009), 『共同学習の技法—大学教育の手引き—』ナカニシヤ出版, 59-60ページ。
- 中央教育審議会 (2012), 『教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について(答申)』
- 中央教育審議会 (2015), 『これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い, 高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～(答申)』
- 中央教育審議会 (2016), 『幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について』
- ドナルド・ショーン, 佐藤学・秋田喜代美 訳 (2001), 『専門家の知恵—反省的実践家は行為しながら考える—』ゆみる出版, 52-128ページ。
- 藤田育郎 (2017), 「教材づくりに焦点を当てた体育模擬授業の実施方略に関する事例的検討」『体育学研究』早期公開。
- ガニエ, R.M.・ブリッグス, L. J., 持留英世・持留初野訳 (1986), 『カリキュラムと授業の構成』北大路書房, 197ページ。
- 長谷川悦示・小松崎敏 (2010), 「教師力を高める体育授業の省察, 模擬授業の意義と効果的な進め方」(高橋健夫・岡出美則・友添秀則・岩田靖編『新版 体育科教育学入門(初版)』大修館書店), 257-271ページ。
- 波多野五三 (2008), 「英語教員養成におけるReflective Teaching—模擬授業における省察の質的分析—」『英語英米文学研究』16, 125-157。

- 稲垣忠彦・佐藤 学 (1996), 『授業研究入門』岩波書店, 15-22ページ。
- 稲垣忠彦 (2007), 「教師が成長する学校づくり—実践研究に基づいた成長への学びを—」『はるかプラス』第27巻4号, 16—19ページ。
- 稲垣 忠 (2011), 「どう教えるのか? ~学習指導案の書き方~」(稲垣忠・鈴木克明編『教師のためのインストラクショナルデザイン 授業設計マニュアル (ver.2)』北大路書房), 68ページ。
- 今村 修 (2017), 「良い保健授業の姿をイメージしよう」(保健科教育学会編『保健科教育法入門 (初版)』大修館書店), 38-49ページ。
- ジョン・ハッティ, 原田信之訳者代表 (2017) 『学習に何が最も効果的か—メタ分析による学習の可視化 教師編—』あいり出版, 103-104ページ。
- J. John Loughran. (2002), “Effective reflective practice :In search of meaning in learning about teaching.” *Journal of Teacher Education*,53, 33-43.
- 上条眞紀夫 (2016), 「教員養成における「実践的指導力」の育成をめざした模擬授業の事例的研究—模擬授業の実態と省察の変容を通じて—」『総合福祉研究』第21巻, 157-170ページ。
- 木全晃子 (2009), 「実践者による保育カンファレンスの再考—保育カンファレンスの位置づけと共に深まる実践者の省察—」『人間文化創成科学論叢』第11巻, 277-287ページ。
- 木山慶子 (2016), 「教員養成における模擬授業の学習成果の検討—学生による授業分析を用いた省察から—」『群馬大学教育学部紀要, 芸術・技術・生活科学編』第51巻, 83-93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』(東京大学出版会), 39-40ページ。
- 教育課程企画特別部会, (2015) 『高等学校等における教科・科目の現状・課題と今後の在り方について (検討素案) (保健・体育教育, 芸術教育, 家庭科教育, 総合的な学習の時間, 特別活動)』。
- Mehan, H (1979), “Learning Lessons –Social Organization in the Classroom” Harvard University Press
- Merrill, M. D. (1968), “instructional design - a new emphasis in teacher training- “*Educational Horizons*, 47(1),9-20.
- 宮坂雄悟・中川麻衣子 (2015), 「教員養成段階における保健体育科「保健分野」の授業力の形成に関する一考察—授業観察における視点の変化に着目して—」『川崎医療福祉学会誌』第25巻1号, 159-164ページ。
- 文部科学省 (2008), 『中学校学習指導要領』。
- 文部科学省 (2009), 『高等学校学習指導要領』。
- 文部科学省 (2017), 『中学校学習指導要領』。
- 無藤 隆 (2009), 『幼児教育の原則—保育内容を徹底的に考える—』ミネルヴァ書房, 173-176ページ。
- 松下佳代 (2015), 『ディープ・アクティブラーニング—大学授業を深化させるために—』勁草書房, 11-19ページ。
- 松下佳代 (2016), 「アクティブラーニングをどう評価するか」(松下佳代・石井英真編『アクティブラーニングの評価 (初版)』東信堂) 17ページ。
- 長田光司・友川幸 (2016), 「保健学習の指導力向上のための模擬授業の効果と課題—省察の変容に着目して—」『学校保健研究』第58巻, 33-38ページ。
- 日本学校保健会 (2017), 『保健学習推進委員会報告書：第三回全国調査の結果』
- 齊藤雅記 (2010), 「保健科模擬授業による省察能力の変化」『徳山大学論叢』第70巻, 137-145ページ。
- 坂本篤史・秋田喜代美 (2008), 『授業研究協議会での教師の学習—小学校教師の思考過程の分析—」(秋田喜代美・キャサリン・ルイス編『授業の研究 教師の研究—レッスンスタディへのいざない— (初版)』明石書店, 98-99ページ。
- 佐藤 学 (1995) 「学びの対話的实践へ」(佐伯胖・藤田英典・佐藤学編『学びへの誘い (初版)』東京大学出版会) 72-80ページ。
- 佐藤 学 (2001), 「専門家像の転換—反省的实践家へ—」(ドナルド・ショーン, 佐藤学・秋田喜代美 訳『専門家の知恵—反省的实践家は行為しながら考える—』ゆるみ出版), 10ページ。
- 佐藤 学 (2009), 『教師花伝書—専門家として成長するために—』小学館。
- 杉山雅俊・山崎敬人 (2015), 「小学校理科の模擬授業における教師知識形成を目指した協働的省察の効果」『理科教育学研究』第56巻4号, 435-445ページ。
- 須甲理生・助友裕子 (2017), 「保健体育科教職志望学生における保健体育教師イメージの変容—模擬授業とその省察を中核に展開した教科教育法の前後に着目して—」『日本女子体育大学紀要』第47巻, 49-63ページ。
- 高橋健夫 (2010), 「よい体育授業の条件」(高橋健夫・岡出美則・友添秀則・岩田靖編『新版 体育科教育法入門 (初版)』大修館書店), 50-51ページ。
- 鷲田清一 (2006), 『「待つ」ということ』角川選書, 16-28ページ。
- ウィギンズ,G.・マクタイ,J. (2012), 「理解をもたらすカリキュラム設計—『逆向き設計』の理論と方法—」日本標準, 99-125ページ。
- 山口一郎 (2002), 『現象学ことはじめ』日本評論社。

通常学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする生徒の指導 — 高等学校の特別活動における生徒指導の事例報告 —

鬼澤 範子¹⁾・土屋 弥生²⁾

I. はじめに

中学校段階で不登校や学校不適應の状態にある生徒は少なくない。『平成27年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」(確定値)について』(文部科学省, 2017)によれば, 中学校の不登校生徒の割合は2.8%で, 約35人に1人が不登校の状態にあることになる。また, 『通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査』(文部科学省, 2012)によれば, 知的発達に遅れはないものの学習面及び行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒の割合は6.5%とされる。小中学校段階で不登校や学校への不適應を経験している生徒は, 社会性や人間関係の問題を抱えたまま高等学校に進学することも多く, 学習面での問題はそれほど多くないにもかかわらず, 集団への適應や自立について大きな課題が見られる。

不登校の背景となっていることは実に様々であるが, 不登校や学校不適應の背後に, 自閉症スペクトラム障害 (Autism Spectrum Disorders ; ASD), 注意欠如・多動性障害 (Attention Deficit Hyperactivity Disorders ; ADHD) などの発達障害の特性が関係していることは少なくない。ASDの生徒は, 他者との関係を構築するスキルや集団に参加するスキルなどの未獲得といった社会性発達の遅れが見られる(橋本, 2016b)。また, ADHDの生徒は, 不注意や行動コントロールの弱さ, 学習面の困難さから周囲より叱責や批難をされる経験が繰り返されるために, 自己肯定感が低下するなどの特徴がある(橋本, 2016a)。このように, 発

達障害またはその傾向がみられる生徒たちにとって, 集団での活動は多大な困難を伴うものである。集団への適應が進まなければ, 学校だけでなく社会において役割を果たして生きていくことが難しくなる。

高等学校段階において, このような生徒たちの指導を成立させることは大変重要なことであるが, その具体的な方法は検討の段階にあると言える。カウンセリングや教育相談などの個別対応的な指導については, 学校現場で徐々に体制が整えられつつある一方で, これらの生徒たちが集団に適應する力を養い, 集団の中での自分の役割を自覚するための機会が多いとは言い難いが, 特別活動においては, 「望ましい集団活動を通して, 心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図り, 集団や社会の一員としてよりよい生活や人間関係を築こうとする自主的, 実践的な態度を育てるとともに, 人間としての在り方生き方についての自覚を深め, 自己を生かす能力を養う」ことが学習指導要領にも目標として明記されている(文部科学省, 2009, p.6)。

この目標に鑑みたとき, 学校に不適應を起こしている生徒たちや発達の課題を抱えた生徒たちにこそ, この目標を達成するための生徒指導が不可欠であることは明らかである。そこで, 本稿は, 教科の学習や通常の生徒指導において乗り越えがたいこれらの課題について, 特別活動の時間(委員会活動)を利用して効果的な指導をおこなっている事例を報告し, 不登校経験のある生徒や発達障害などの課題を抱える生徒たちに対する高等学校における生徒指導の視座について検討する。

II. 指導事例

以下の2つの指導事例は、過去に不登校を経験している生徒、発達障害やその傾向が見られる生徒を含む生徒集団に対し、生徒会活動である各種委員会活動の場での経験を通して、おもに集団への不応適やコミュニケーション面での課題を克服させることを目的としておこなわれた指導についての報告である。

1. 園芸委員会の活動を通してコミュニケーションを促進する指導事例

1) 対象生徒

私立高等学校1年生・2年生・3年生 24名
(男子17名・女子7名)

2) 生徒の特徴と活動の目標

委員会に所属する生徒にはそれぞれに、過去の不登校経験、発達障害やその傾向などが見られ、集団への不応適やコミュニケーション面での課題を抱えている。他者と協力し、自らの役割を自覚することが目標であり、さまざまな活動を通して、生徒たち自身が集団の中で生きることの意味を学び、豊かな人間関係を構築することが目指された。

3) 指導のねらい

委員会活動の中でさまざまな経験を重ねること、言葉を用いたコミュニケーションだけでなく、同じ空間で協働して作業をおこなうことを通して、集団への適応力を高め、自己と他者の存在の重要性に気づき、他者と共生する力を育むことができるような指導をこころがけ、その環境づくりに努めた。

4) 活動内容

- ・校舎周辺の花壇の整備、花壇周辺の清掃
- ・苗植え、種まき
- ・肥料やり、雑草抜き、水やり
- ・落ち葉掃き
- ・文化祭での委員会活動報告

5) 活動の様子

委員会活動は週に2回、火曜日と金曜日に実施される。生徒は所定の時刻に集合し、着替えをおこない貴重品を預け、その後、担当教員から生徒に対して、本日の活動班・活動内容と時間・活動における留意点の説明および道具の配布などがおこなわれる。天候や時期により、その日の活動内容は異なる。

生徒たちは、担当教員から指示された班に分かれて、それぞれの担当場所で割り当てられた役割を、時間配分をしながら果たす。班のメンバーの中では、上級生が下級生にアドバイスや作業の説明をおこない、班ごとに協力しながら作業を進める。

当該高等学校は自然環境に恵まれており、自然に囲まれながら校舎外で活動を進めることで、生徒たちは校舎内での学習とは異なる解放感を感じながら作業を進めることができる。育てる植物は、委員会の生徒の意見を担当教員が聴取し、季節ごとに育てやすく、学校の環境に合うものを選んでいく。

また、苗の植え方や肥料のやり方などの園芸の技術面については担当教員から指導があるが、継続して活動している上級生は経験を重ねることにより、多くの作業を自主的にこなうことができる。

生徒たちは、班ごとに協力しながら苗を育て、花壇を整備することを通して校内の環境美化に貢献することの意義を学び、多くの作業を他者と分担しておこなうことで協力することの大切さを学び、時間をかけて植物を育てあげることを通して達成感や充実感を得ることができる。

6) 指導の留意点

不登校経験のある生徒の中には、入学前にひきこもりの状態にあった者も含まれており、建物の外に出て活動すること自体、しばらくおこなっていないということもある。また、ADHDの生徒は、作業の段取りをつけうまく時間配分をすることが苦手で、注意欠陥の傾向から作業に集中できずに集団の和を乱す一面が見られる。ASDの生徒は班の仲間とうまくコミュニケーションをとつ

て、役割分担をして作業を進めることが苦手であり、班の中で孤立してしまう傾向がある。

このような特徴が認められる生徒たちが、集団での作業や役割分担をおこなうことには困難があることは明らかであるが、班の編成や活動内容の指示をおこなう上での工夫や配慮により、活動を円滑に進めることができる。

例えば、班の編成については、4月の活動開始時期においては同じ学年や同じクラスなど、お互いが「安心できる」生徒同士で組ませる。あまり気を遣わずに作業ができるメンバーで、活動そのものに慣れることから始める。2か月ほど経って、活動自体に慣れてきたところで他の学年の生徒、日頃交流が少なめの生徒同士で班編成をおこない、徐々に人間関係の幅を広げられるようにする。時間をかけてじっくりと人間関係を広げることで、コミュニケーション自体に抵抗感を持つことを防ぐことができる。

園芸委員会の作業は、言葉を交わさなくても進めることは可能なので、ASDで緘黙傾向のある生徒でも安心して作業ができ、他のメンバーと協力して作業を進めることができるので、発達障害の生徒たちが集団への適応の力を育む場として有効である。担当教員は、班の活動の様子を把握するために巡回して、コミュニケーションがうまくいっていない場合には介入し、班の活動がより円滑に進むように促している。

ADHDの生徒は集中が切れやすいので、複数の作業を細かい時間で区切りながらおこなわせるように工夫している。また、作業の指示はできるだけ具体的におこない、生徒自身が何をどのように取り組めばよいのかを自覚できるように指導している。

7) 生徒の変容と活動の成果

中学校段階で不登校の経験がある生徒たちは、教室に入って他の生徒と一緒に授業を受けること自体に恐怖感を抱き、集団での活動に違和感をもっている。入学時には、集団への強い不適応が見られることも少なくない。しかし、園芸委員会での活動を通して、他者と作業を進め、協力しながら植物を育てる日々の中で、他者に対する抵抗

感が徐々に弱まっていく様子が見られた。その結果、教室に入って授業を受けることに対する恐怖感が緩和していき、他者と一緒にいることが自然なこととなっていった。

また、ASDの生徒については、他者との自然な距離感がつかめず集団から孤立する傾向があるが、委員会の活動を通して、他者との自然な関係を構築できるようになった。また、会話や距離感における違和感が少なくなり、周囲の生徒に受け入れられるようになった。

ADHDの生徒については、作業を重ねていく中で、他の生徒の活動の様子を見ながら自分自身の特性を理解する様子が見られた。例えば、同じ作業に長い時間集中して向かうことができず、他のメンバーに迷惑をかけることがあると、他の生徒からそのことを指摘されたり上級生から注意されたりして、自分の苦手部分を自覚して、直そうとする生徒も見られた。

それぞれの課題をもつ生徒たちが、委員会活動を通して課題を克服し、成長する姿が見られた。

2. 食育委員会の活動を通して生徒の自立を促す指導事例

1) 対象生徒

私立高等学校1年生・2年生・3年生 16名
(男子11名・女子5名)

2) 生徒の実態と目標

不登校や引きこもりの経験がある生徒たちは、中学校段階では自宅での生活が一定期間続いていたため、規則正しい生活が送れておらず、食生活の面でも食事をとる時間帯や回数が不規則ということも少なくない。

また、発達障害の生徒たちの中には感覚過敏から食についての偏りが生じている場合もある。両者には通じて生きていく上での基本となる、「食」に対する興味や関心が低い傾向が見られるため、自立した生活を目指し、生きる力を育てていく上でも委員会の活動を通して、知識や技能を高めていくことが目標とされた。

3) 指導のねらい

食育委員会の活動を通して、第一に「食」に対する興味関心を高める指導が目指された。「生きる力」と直結する「食」についての知識や技能を身につけることができるよう、「食事と健康」、「食事と文化」、「食事とコミュニケーション」などのテーマに基づいて、生徒自身が主体的に活動に関わる機会を提供し、実際に食事を作る経験を通して「食」の重要性を学ばせることが目指された。

その際、調理の計画・準備・実習を経験し、仲間と協力することや、生徒たち自身が作ったものを周囲の人に提供することを通じてコミュニケーションの幅を広げることを念頭においた。

4) 活動内容

- ・食についての「調べ学習」(例) 食べ合わせの良い食事と悪い食事, 病気予防のための食事
- ・班ごとに調理実習計画
- ・調理実習器具の準備, 材料の準備
- ・調理実習
- ・調理実習の反省
- ・食についての啓発活動 (例) 食育新聞の作成, 文化祭での発表

5) 活動の様子

食育委員会は週に1回の活動で、テーマに沿っておこなわれる。定期的にテーマに沿った話し合いを経て、調理実習をおこなっている。班ごとに調べ学習を行った上で具体的なレシピを考えて決定する。調理実習に必要な器具のリストを作成し、材料の価格について調査し、調理実習1回あたりの予算案を立てて一人当たりの実習費を算出する。調べ学習は班ごとにおこなうが、担当の教員が栄養面やコストなどについても相談に乗り、アドバイスをこなう。また実習に先立って「食物アレルギーに関する調査」を行なうと共に、保護者から生徒の情報を得て、レシピの中にアレルギー食材がないかどうかを毎回チェックする。

生徒の中には、「包丁を使ったことがない」、「米のとぎ方がわからない」、「洗い物をしたことがない」など、経験が不足している生徒が多い。

中学校段階まで不登校だった場合、中学校の教育課程の中にある「家庭科」の授業を受けたことがない生徒も少なくない。食に興味がないだけでなく、日常生活の経験が圧倒的に不足した状態にある。「食事」は誰かが作ってくれるもの、またはできたものを買ってくれば良いと考えている傾向が見られる。こうした生徒の実態をふまえ、調理実習に先立って、担当教員から衛生面や安全面、作業の手順などについての十分な説明をおこなう。

「自分たちの力で」食事を作る経験は、「生きる力」が不足している生徒たちにとって貴重な機会であり、仲間と協力して作ったものを、皆で食卓を囲んで食べることを通して、食の大切さについて身をもって経験することができる。食の意味を考えるとといった抽象的なことについて考えることが苦手で、日頃から合理的な考え方をしがちな発達障害の生徒たちにとっても、「食事」は単に「お腹を満たすもの」ではなく、他者とおいしさを分かち合い、人間関係を良好なものにするために重要なものであることを、経験を通して学ぶことができる機会となっている。また、授業の場面とは異なる「委員会活動」の場面は、他学年の生徒同士が交流できる機会であることや、「自分だけでなく他者のために奉仕できる」機会であることが重要である。例えば、「食育新聞の発行」や「文化祭での食についての啓発活動」をおこなうなど、自分たちが学んだことを他者に対して発信することを通して、活動はより主体的なものとなる。

6) 指導の留意点

委員会活動においては、「調理をおこなって食べる」ことが指導の中心ではない。不登校や集団への不適応が見られる生徒に対しては、不足していた「生きる力」を育み「生きること」への関心を高め、自ら主体的に生きることを、経験をもって学ばせることが目指されている。また、発達障害の生徒たちが、彼ら自身のこだわりや偏りについて、自分で気づき、問題意識を持つことが重要である。したがって、「食」に関わる活動を通して、自分自身を見つめ直し、自立していくための

力を身につけることができるよう、委員会活動の内容や目的を念頭においた指導をおこなうようにしている。

委員会活動の中での指導における配慮は細部にわたる。例えば、ASDの生徒の中には、手先が不器用な生徒も少なくなく、調理器具の使い方や食材の切り方なども、実践の場で具体的に丁寧に指導することが求められる。ADHDの生徒たちは、作業についての手順がうまくいかず、時間内に計画通りに作業が進められないこともあるため、事前の十分な説明と指導が必要となる。一般的な生徒に調理をさせるときとは異なる、詳細な配慮が求められる。

また、委員会活動の話し合いの場面でも、指導を行う上で特に留意しなければならない点がある。班ごとに計画を立てたり準備をおこなったりする際の、発達障害でコミュニケーションをとるのが苦手な生徒たちへの配慮である。例えば、発達障害があっても自分の考えを他者に伝えることが難しい生徒や、班のメンバーと自然な会話をするのが難しい生徒については、あらかじめ班のリーダーにその生徒の特徴を担当の教員から説明して理解させるなど、課題を抱えた生徒でも話し合いに入りやすい環境をつくるよう努力した。また、役割分担についても、苦手なことを抱えた生徒が班のメンバーから孤立しないよう、教員がよく見守り、状況によっては話し合いに助言を加えるなどの工夫をおこなった。

7) 生徒の変容と活動の成果

食について関心が薄かった生徒も、食文化やレシピについて具体的な調べ学習を進め、実際に計画に基づいて調理をおこなうという経験を通して、主体的に活動する様子が見られるようになった。特に発達障害が見られる1年生については、当初は班での話し合いの際にも言葉が発せられなかったり、自分にとって関心がない内容の場合には積極的に話し合いに加われなかったりする様子が見られたが、上級生の配慮もあって、徐々に積極的になるなど、コミュニケーションの面での成長がうかがえた。

また、班活動をおこない、一緒に食事をする経

験を重ねることで、集団への不適応を起こしていた生徒も徐々に委員会の活動になじむ様子が見られた。

最も著しい変化として見られたのは、食育委員会の生徒たちが自分自身の役割を理解して、それを遂行しようとする姿勢である。はじめは、経験の多い上級生に引っぱられていて、自分から行動することができなかつた生徒たちも、調理の手順を頭に入れて、次に自分が何をしなければならぬかを考えて行動できるようになった。

また、委員会の活動を重ねて経験の幅を広げることによって、「食事は誰かが作ってくれて、出てきたものを食べる」、「お腹がすいたら買ってきたものを食べる」といった食行動にも変化が見られ、学校で作ったレシピを自宅で再度作り、家族に食べてもらうということもできるようになった。これらのことからは、特に、発達障害の生徒たちにとっては、自立に向けての大きな進歩といえることができる。

食育委員会の活動は、生徒たち自身が自分の苦手なことがらや課題を意識し、仲間と協力して活動することによってそれを乗り越え、自立に向かう営みになっている。指導には細部についての配慮と工夫が必要であったが、日々の活動の積み重ねが生徒一人ひとりの成長につながった指導事例である。

Ⅲ. おわりに

高橋(2013)は、高等学校における特別支援教育の位置づけについて、「発達障害の生徒等、特別な配慮の必要な生徒を含めて、生徒一人一人を確実に成長させ、自立に向けて育成していくという使命を踏まえ、すべての学校で特別支援教育の実践の考え方や手法を活かして学校経営の基盤をつくっていくことが重要である。」としている。

コミュニケーションや集団への適応について課題を抱えている生徒たちは、教育課程に沿って学習を進めるだけでは孤立してしまう場合がある。生徒たちには「経験」をともなった活動を通して、自ら実感することを念頭においた指導が必要である。

委員会活動を通しておこなった2つの指導事例からは、活動についての事前の指導計画、詳細な部分についての指導の留意事項を念頭におくことが重要であり、生徒たちがただ活動するにとどまらない、課題克服を目指した指導が成果につながるということがわかった。

また、通常の学級に6.5%在籍するといわれる特別な支援が必要な生徒の指導について、学級担任が大きな悩みを抱えていることも指摘されている。高林(2010)は、「特別な支援が必要な子が一人増えるごとに、精神的にも肉体的にも確実に負担が担任にのしかかるのである。」としている。通常の学級において、担任の教師だけで、これらの生徒を一人ひとり丁寧に指導していくことには限界があるのも事実であろう。

2つの指導事例に見られるように、委員会活動の中で「集団での活動」を通して指導をおこなうことには、大きな可能性がある。そこには、活動する生徒たちの特徴とそれぞれの生徒が抱える課題についての理解が不可欠であり、その理解の上に、指導上の配慮や工夫がなされることで、成果につながるということがわかった。

『高等学校学習指導要領解説・特別活動編』(文部科学省, 2009, p.4)にも、特別活動の指導計画の作成について、「高等学校生活への適応と充実」を柱のひとつとして提示しており、「特に、高等学校入学当初においては、個々の生徒が学校生活に適応するとともに、希望と目標をもって生活ができるよう工夫すること。」を重視している。一般の生徒に対しても、学校生活への適応への配慮が重要であるとされているものであり、適応が困難な生徒については、このことがより重要であることは明らかである。

本稿で挙げた2つの指導事例については、特別支援学級や通級における指導において実施されている自立活動^{註1)}に近いものであると言える。笹森(2009b)は、通常の学級における発達障害等の生徒に対する配慮や自立活動を参考にした指導の重要性を指摘し、特に、対人関係や社会的な能力である「状況に応じたコミュニケーションに関すること」について、「他者とかわり基礎に

「自己の理解と行動の調整に関すること」、「集団への参加の基礎に関すること」については、障害の有無にかかわらず、学級指導の中では常に意識しておくべき事柄であると指摘している。

本稿では、特別活動における集団への指導の中で、コミュニケーションスキルの向上や生徒自身の自立を促進することが可能であることが示された。今後、このような指導が広くおこなわれることにより、通常学級に在籍する課題を抱える生徒たちの指導がより効果的におこなわれる可能性があることが明らかになった。

注

- 1) 笹森(2009a)によれば、自立活動は、特別支援学校において特別に設けられた領域であり、個々の児童生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服しようとする取組を促す教育活動である。自立活動の内容は、人間としての基本的な行動を遂行するために必要な要素と、障害による学習上又は生活上の困難を克服するために必要な要素で構成されている。内容は、「健康の保持」「心理的な安定」「人間関係の形成」「環境の把握」「身体の動き」「コミュニケーション」の6つの区分に分類されている。

引用文献

- 橋本創一(2016a), 「注意欠如・多動性障害(ADHD)」(小林正幸編著, 『実践学校カウンセリング2016』小学館) 72-73ページ。
- 橋本創一(2016b), 「自閉症スペクトラム障害(ASD)」(小林正幸編著, 『実践学校カウンセリング2016』小学館) 74-75ページ。
- 文部科学省(2009)『高等学校学習指導要領解説 特別活動編』海文堂出版。
- 文部科学省(2012), 『通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査』, http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf
- 文部科学省(2017)『平成27年度「児童生徒の問題行動等 生徒指導上の諸問題に関する調査」(確定値)について』, http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/02/_icsFiles/afieldfile/2017/02/28/1382696_002_1.pdf
- 笹森洋樹(2009a)「新しい学習指導要領における自立活動・学習指導要領の改訂と自立活動」(笹森洋樹・廣瀬由美子・三苦由紀雄編著『新教育課程における発

達のある子どもの自立活動の指導』, 9-17ページ.

笹森洋樹 (2009b), 「通常学級における配慮や自立活動を参考にした指導」(笹森洋樹・廣瀬由美子・三苫由紀雄編著『新教育課程における発達のある子どもの自立活動の指導』), 31-32ページ.

高林悟子 (2010), 「通常の学級担任の悩み」(大南英明編

『特別支援学級・通級指導学級の魅力ある実践』), 202-205ページ.

高橋基之 (2013), 「学校経営における特別支援教育の位置づけ(高等学校)」(全国特別支援教育推進連盟編集『特別支援教育の理解と推進のために』ジヤース教育新社), 90-95ページ.

スポーツ指導者養成機関のスポーツ指導者教育における理論知と実践知

青山 清英¹⁾

I はじめに

現在、暴力問題に端を発して、スポーツ指導者の資質能力について様々な議論が行なわれている。スポーツ指導者を指す Coach (スポーツ指導者, 教師)²⁾ という語は、ハンガリーの Kocs で最初に作られた「屋根付きの馬車」に由来し、馬車が人を目的地に運ぶところから、「コーチングを受ける人であるクライアントを目的達成に導く人」を意味するようになり、19世紀の中頃に学生が個人的に雇用したチューターを指す俗称として用いられていたものが、近代スポーツの誕生とともにスポーツ指導者に転用されるようになった (Onions, 1994)。したがって、スポーツ指導者に求められる資質・能力の向上に関する課題は、スポーツ指導者とコーチングを受ける人における練習と指導に関する関係問題として位置づけられ、そこで求められる資質能力を充実させるための教育が検討の中心となる。

そこで本稿では、まずスポーツ指導者養成機関におけるスポーツ指導者に求められる資質・能力を検討し、それをふまえて、スポーツ指導者教育で求められる知の在り方を理論と実践の関係から検討する。

II 現代のスポーツ指導者に求められる専門的知識

1 国際コーチングエクセレンス評議会が求めているスポーツ指導者の専門的知識

国際コーチングエクセレンス評議会 (International Council for Coaching Excellence ; ICCE) は、

スポーツ指導者の果たすべき機能や役割として、①ビジョンと戦略の設定、②環境の整備、③人間関係の構築、④練習での指導と競技会への準備、⑤現場に対する理解と対応、⑥学習とリフレクションの6つをあげている。このような機能や役割を果たしていくために、スポーツ指導者には専門家としての学びが求められる。ICCEではスポーツ指導者に必要な知識ベースを表1のようにまとめている。ここではスポーツ指導者に必要な知識が①専門的知識 (Professional knowledge)、②対他者の知識 (Interpersonal knowledge)、③対自己の知識 (Intrapersonal knowledge) に分類され、さらに細項目があげられている。ここでの「専門的知識」とは、スポーツのトレーニングや指導に関わるスポーツ科学の専門的知識が意味されている。「対他者の知識」はスポーツ活動に存在する様々な人間関係を構築していくための知識とスキルが意味されている。さらに、「対自己の知識」は自分自身のものの見方に関する自己認識を高めるための知識と自分自身の指導実践を振り返りながら省察していくための知識を意味している。

このようなことから、ICCEが求めているスポーツ指導者に必要な知識は、自己自身や他者とのあいだで行なわれる様々な活動を客観的に理解し、省察を通して反省的に実践していくことができるための知識とスポーツ科学に関する知識の2つであると理解することができる。とりわけ、スポーツ医・科学については、「発達発育」、「バイオメカニクス」、「医学・栄養学・応急処置と外傷予防」、「生理学」「心理学と社会学」等が取り上げられていることから、自然科学を中心とした様々

1) 日本大学文理学部

表1 ICCEの求めるスポーツ指導者の専門的知識

専門的知識	スポーツ	政策, ルールと規則 技術と戦術 施設と設備
	アスリート	アスリートの能力と発達段階 アスリートのモチベーション
	スポーツ医・科学	発達発育 バイオメカニクス 医学・栄養学・応急処置と外傷予防 生理学 アンチドーピング(含・Coach True) スポーツのビジネス 心理学と社会学
	基礎的スキル	言語スキル(話す・書く・読む) 基礎的な計算能力や科学技術に関する知識
対他者の知識	社会的状況	マクロ・ミクロのコーチング文化 関係者・仲裁人・エージェント 倫理, 参加者の福祉 クラブ・学校・連盟 保護者と親族 政府機関 コーチ仲間 メディア
	関係	コミュニケーション 適切な行動 共感と共振 アスリートとグループの管理 積極的な聞き取りと質問 アスリートとグループの教育
	コーチングの方法	学習の理論と方法論 観察, 評価とフィードバック 計画・組織化・発信 示範と説明 積極的な学習状況の作成 教育と促発
対自己の知識	コーチング哲学	アイデンティティ 信念 価値観 リーダーシップ
	生涯学習	学習コンピテンシー 自己省察 自律と責任 的確な思考と全体性 マインドセット 知識のイノベーションと生成

(International Sport Coaching Framework Ver.1, p.28より引用改変)

なスポーツ医・科学に関する理論知が学びの対象となっていることが分かる。

2 我が国におけるスポーツ指導者に求められる専門的知識

1) 『有識者会議(タスクフォース)報告書』からみる求められるスポーツ指導者の専門的知識

2013年2月に文部科学省は、スポーツ現場において相次いで発生した暴力を日本スポーツ界における重大な危機と捉え、「スポーツ指導における暴力根絶へ向けて」というメッセージを発表した。このなかで①スポーツ指導から暴力を一掃すること、②新しい時代にふさわしいスポーツの指導法」を確立することに全力を尽くすことが表明された。さらに、同年4月には文部科学副大臣(スポーツ担当)の下に、「スポーツ指導者の資質能力向上のための有識者会議(タスクフォース)」が設置され、報告書として『私たちは未来から「スポーツ」を託されている—新しい時代にふさわしいコーチング—』がまとめられた。ここではこの報告書のなかで取り上げられている「コーチングに必要な知識・技能」について見ておきたい。報告書では次のように提言されている。

「コーチングを行なうに当たってどのような知識・技能が必要かについては、現在、必ずしも十分な共通認識が図られていませんが、特に、哲学や倫理、内発的動機づけ、言語的なコミュニケーション能力、リスクマネジメント、競技者の長期的なスポーツキャリアを視野に入れたコーチングの在り方など、競技横断的な知識・技能が十分に学ばれていないと指摘されています。

さらに、知識・技能を学んでも、実際のコーチング現場においては、自らが競技者として経験してきたコーチングの在り方に影響され、新しく得た知識・技能が十分活用されない場合もあるとの指摘もあります。

現在は、過去の経験や知識だけでは通用しない時代であることは明白であり、国際的な知見も参考にしながら、コーチングに必要なスポーツ医・科学の知識・技能について学び、それらを活用することを身につけることが重要です。」

つまり、ここでは指導哲学や倫理を基底にして、スポーツ医・科学の最新知識とそれらを使いこなすことができる能力の重要性が指摘されると解される。さらに報告書では、最適なコーチ

ングを行なうために必要な知識・技能の明確化とその活用を図ることの方策として、次のように提言されている。

「スポーツ団体及び大学等においては、国及び独立行政法人等の取組とも連携し、国際的な動向も参考にしながら、コアカリキュラムの検討を進めること等により、コーチングを行なうに当たってどのような知識・技能が必要であるかについての認識の共有化を図ることが期待される。

その際、哲学や倫理、内発的動機づけ、コミュニケーション能力、リスクマネジメント、長期的スポーツキャリアを視野に入れたコーチングの在り方等、競技横断的な知識・技能の位置づけを明確にすることが重要である。」

これを受けて2014年日本体育協会は、文部科学省委託事業「コーチ育成のためのモデル・コア・カリキュラム作成」に着手することになる。以下、モデル・コア・カリキュラムの内容を見ていくことにする。

2) 日本体育協会の『モデル・コア・カリキュラム』にみるスポーツ指導者の専門的知識

表2は日本体育協会が作成した『モデル・コア・カリキュラム』を示したものである。岡(2017)によれば、このカリキュラムの特徴は、従来のスポーツ指導者養成カリキュラムが目指した知識・技能の習得だけではなく、スポーツ指導現場で起こる様々な課題に対して適切に対処する「実践力」の獲得を重視したことにあるという。その根拠として、従来はスポーツ医・科学や専門競技に関する知識・技能を学ぶことに重点がおかれ、コーチングを形づくるはずの思考・判断や、その思考・判断を適切なかたちで表現する態度・行動を学ぶ割合が少なかった。しかし、今回のカリキュラムでは、「どのような知識を得たか」ではなく、「現場で起こりうる様々な課題をいかに対処できるようになったか」という思考・判断や態度・行動を含めた実践力を獲得することに軸足を置いたという。そのためにスポーツ医・科学の知識・技能を高めつつ、現場で起こり得る実際的な課題を設定し、その課題を解決するための仮説を立て、仮説に基づき検証を行なうことで自信を深

表2 日本体育協会「モデル・コア・カリキュラム」

資質能力区分		領 域	主 な 内 容
人 間 力	思考・判断	コーチングの理念・哲学	プレーヤーと共に学び続けるコーチ コーチング及びコーチとは コーチに求められる資質能力 スポーツの意義と価値 コーチの倫理観・規範意識 コーチの役割と使命（職務）
			多様な思考法 コーチのセルフ・コントロール コーチのキャリア・デザイン
知 識 ・ 技 能	態度・行動	対自分力	コミュニケーション 人的環境（関係者との信頼関係）の構築 プレーヤーのキャリア・デザイン
		対他者力	コミュニケーション 人的環境（関係者との信頼関係）の構築 プレーヤーのキャリア・デザイン
	共 通	トレーニング科学	スポーツトレーニングの基本的な考え方と理論体系 体カトレーニング 技術トレーニング メンタルトレーニング
		スポーツ医・科学	スポーツと健康 外傷と障害の予防 救急処置 アンチ・ドーピング スポーツと栄養 スポーツの心理
専 門	現場における理解と対応	ライフステージに応じたコーチング プレーヤーの特性に応じたコーチング コーチングにおけるリスクマネジメント クラブ・チームの運営と事業 コーチング現場の特徴	
実 習	現場実習	コーチングの実践と評価	

（平成27年度コーチ育成のための「モデル・コア・カリキュラム」作成事業 報告書, p.40より引用改変）

めていく「学びのプロセス（施行と振り返り）」を考慮したという。すなわち、このモデル・コア・カリキュラムは、従来のスポーツ医・科学の知識をさらに充実させるとともに、現場実習などを用いて、その専門的な知識を実践力として発揮できるようにするという考え方に基づいて作成されたと解することができる。

参考までに表3には、日本オリンピック委員会の「ナショナルコーチアカデミー」のカリキュラムを示した。このカリキュラムは、高度な競技レベルの選手に関わるコーチを対象としたもので

あるが、その内容はほぼ日本体育協会が示したモデル・コア・カリキュラムと同様であると解することができる。したがって、我が国のスポーツ指導者養成教育は、様々な機関で同様な方向性で進められているといえるであろう。さらに、これらの教育プログラムは、前述したICCEも同様な志向性をもっている。したがって、スポーツ指導者教育においては、「コーチングの哲学・倫理」、 「スポーツ医・科学に関する知識」、 「マネジメント」、 「現場におけるコミュニケーション能力の開発」が中心になっていると解することができる。

表3 平成26年度JOCナショナルコーチアカデミーカリキュラム

高度競技コーチング	コーチング論	ナショナルコーチの経験等を基に、ナショナルチームの指導に携わるコーチ及びスタッフがもつべき哲学、倫理観、役割、責任、リーダーシップ等について講義・演習を行う。また、スポーツにおける暴力行為の根絶について論じる。
	運動観察／指導実践	他競技のトレーニングや指導者養成の視察、他競技のトレーニングプログラムの体験等を行う。受講者が自身のコーチングを実践する。
	オリンピック論	フェアプレーや非暴力等を提唱する「オリンピズム」「オリンピックムーブメント」について理解を深めるとともに、オリンピックの意義について講義・演習を行う。
高度競技マネジメント	マネジメント論	競技力向上に必要な様々なマネジメント能力について論じる。競技団体における事例を紹介するとともに、コーチに求められるマネジメントスキルについて講義・演習を行う。
	スポーツ情報戦略	コーチングと情報戦略の関連を論じるとともに、受講者間でディスカッションを行う。また、情報分析や映像処理の手法について講義・演習を行い、強化現場での活用を考察する。
	医・科学サポート論	医・科学の各分野におけるトップ選手に対するサポートのケーススタディについて、講義・演習を行う。
	キャリアコーチング	アスリートに対してコーチがとるべきキャリアコーチングの考え方や具体的な支援方法について講義・演習を行う。
	メディア論	選手や指導者等に対するメディアの視点をもとに、メディアとのコミュニケーションについて講義・演習を行う。
	スポーツと法	紛争事例（選手選考、暴力（体罰）事件、セクシュアル・ハラスメント、ドーピング紛争等）を基に、指導者の法的及び社会的責任について講義・演習を行う。
	スポーツビジネス	企業もしくはスポーツ団体におけるスポーツに対する取り組みについて、担当者による講義等により、スポーツマーケティングについて演習を行う。
	ビジネスシミュレーション研修	ビジネスシミュレーションを通じて、コミュニケーションスキル、交渉力、戦略思考、経営マネジメント等の考え方やスキルについて実習する。
コミュニケーション	ロジカルコミュニケーション	言語技術を通して、分析的・批判的な情報の取り出し方法、論理的で分かりやすい情報伝達の手段を身につけ、競技者やチーム・組織へのアプローチの核となるコミュニケーションスキルについて実習する。
	ディベート実習	論理的思考、論理的コミュニケーション、プレゼンテーションスキル、質問力、論理構築力の考え方やスキルについて実習する。
	アッセンブリ	本アカデミーで習得したこと、課題、現場研修の報告等、受講者が設定したテーマについて、ディスカッションを行う。
	プレゼンテーション実習	伝えたいことを選手やチーム、組織のステークホルダー等に確実に理解させられるようにプレゼンテーション力を高めるため、受講者自身が行う。
	野外研修（ASB）	野外実習を通して、コミュニケーションやリーダーシップ等の重要性を再認識するとともに、受講者間の連帯意識の醸成を図り、今後のチーム指導に役立つスキルを習得する。
	アセスメント	本アカデミーのプログラムを振り返り、プログラム及び自身に対する評価・分析を行う。
	現場研修	所属チーム等においてOJT(On the Job Training)を行い、本アカデミーで習得した知識やスキルを実践する。

確かに、現在のスポーツ指導者教育の再検討が暴力問題に端を発していることもあり、「コーチングの哲学・倫理」、「マネジメント」、「現場におけるコミュニケーション能力の開発」は大変重要な教育内容であることについては論を俟たない。しかし、スポーツ指導者がその活動において関わりをもつ Training や Coaching という語の本来の意味から見ても、スポーツ指導者養成の中核的課題は、専門職性が問われる「スポーツの練習と指導に関する知識」であろう（朝岡, 2017, p.44）。哲学や倫理、マネジメント等のテーマは、なにもスポーツ指導者に限ったことではなく、人間が関わるすべての事柄に関わることである。したがって、以下では「スポーツ医・科学の知識」についてスポーツ指導者教育との関係で検討する。

Ⅲ スポーツ指導者教育において 求められる知の在り方

スポーツ指導者教育において求められる知の在り方について検討する前に、ここでは「スポーツ科学」の歴史的な展開について簡単に振り返っておきたい。

人間の運動がいわゆる科学的研究の対象となるのは17世紀以降のことであり、しかもその研究は生理学や力学などの既存の科学的研究の一部としてスタートした（岸野, 1968）。朝岡（2017）によれば、体育・スポーツにおける運動実践に科学的研究を役立てようとする試みが登場するのは19世紀中頃のことであり、これはフランスのダリの『シネシオロジーもしくは教育、衛生、治療に関わる運動の科学』に代表される複合的運動研究として提唱された。その後、この種の試みは米国の「キネシオロジー」へと、そして1970年代には旧ソ連のドンスコイ（Donskoi, D. D.）によって提唱される「バイオメカニクス」へと受けつがれていく。

そのころヨーロッパでは、現場の豊富な経験を通して獲得された個々の実践知を帰納的に取り出して理論化を図るという試みが行なわれることになる。これらの試みは競技スポーツのトレーニングに関する理論として旧ソ連のマトヴェイエフ

（Matwejew, 1985）や旧東ドイツのハレ（Harre, 1982）らによってまとめられていく。しかしその後、これらの理論も体育・スポーツ科学の「科学化」のうねりのなかに次第に飲み込まれていくようになる。しかし、多くのスポーツ指導者にとっては科学的な知見が実践の実体と合わないため、これらの知識をどのようにして用いたらよいのかという問題が提起されていく。例えば、チーネ（Tschiene, 1988）が述べているようにトレーニングに関する科学的な知見の多くは、その方法や手段を使っていてもよいといった程度の説得力しかなく、実際には指導者は自分自身で現場の指導法や練習法を考えているのが現状である。このような問題は、複合的なスポーツ実践に対してスポーツ医・科学の知見がそれぞれの立場ごとに羅列的に提示されているだけで、それらの相互関係に関しては何も明らかにされず、結局、それらの知見の利用方法については現場にまかされることになってしまっていることに起因する（Tschiene, 1988）。また、研究者自身も現場との交流のなかで科学的に得られた量的データがはたして本当に実践に役に立っているのかという疑問を持つようになっていく（クヌッソン・モリソン, 2007）。

米国では1980年代に入ると、このような問題を克服するために、従来の自然科学的運動研究に「質的研究」を組み合わせるかたちで「新たなキネシオロジー」が登場してくる。しかし、このキネシオロジーも学際応用理論がアポリアとして抱え込んでいる関連研究領域の「分化と統合」という問題によって、結局のところ実際の問題解決にあたっては、現場の指導者が個別科学の研究成果を実践に役立つようにコーディネートしなければならないという問題に突き当たることになる。以上のようにスポーツ医・科学研究の歴史的な展開を見てくると、「理論と実践の乖離」という問題が見えてくる。

金子（2000）によれば、体育・スポーツ科学における理論と実践の問題、つまり、理論的研究と運動実践という関係は、科学方法論の視座から検討することによって問題の所在を浮彫に出来るという。これは運動研究の両義性の問題である。対象となる運動現象は自然科学的な研究の対象とな

ると同時に人間科学的な研究対象ともなる。自然科学的な研究対象としての運動は、数学的時空系における「ものの運動」として捉えられる。精密なデータを基にして概念・因果分析を行ない、客観的事実を明らかにすることをその任とし、これによって様々な「理論知」が体系化されることになる。これに対して人間科学的な運動研究では、いわゆる「生命ある人間の運動」、つまり、ヴァイツェッカーの意味での「自己運動」(1995)が研究の対象となり、ポイテンディク(1995)の意味での「意味系」と「価値系」に基づいてその発生と構造の問題が明らかにされることになる。したがって、そこでは理論知とは異なる「実践知」が体系化されることになる。しかし、このような「実践知」は、その曖昧さや主観性から「あてにならないもの」というレッテルを貼られ、理論知よりもレベルの低い知識という理解がされがちである(金子, 2005)。しかし、この知の両義性は、どちらが上でどちらが下といった問題ではなく、またふたつの研究が排除し合うのでもなく、別々の課題を割り当てることによって協力し合うことが求められることを意味している(Buytendijk, F. J. J., 1956)。これに関連してスポーツ運動学の始祖マイネルは、その著『運動学』(1981)のなかで次のように述べている。

「運動研究における理論的研究というものは、それが感覚的な認識形態から遊離してしまうと、実り豊かな真の結果をなかなか導き出せないのである。それは実践的活動から得られた純粋な経験だけでは、回り道や間違っただ道を避けることができないのと同じことなのである。

このことは、認識論からいえば、どんな認識にも感性的なものと理性的なものが参与することを意味している。認識過程の2つの段階はある統一を形成するが、その場合には、思惟は感覚的な形態に反映されたものから一般的なるものを分析抽出するのである。感覚的な経験から、理性的認識へと、認識が有意義な前進をして初めて純粋な認識に至るものである。その場合に、理性的認識はその根源と発端を常に実践経験に求め、それとのコンタクトを常に保っているのである。」

マイネルの主張は、科学的研究から演繹的に導き出される理論知と実践から帰納的に導き出される実践知の関係を考える上で我々に大きな示唆を

与えてくれる。これまでのスポーツ指導者教育の歴史的な展開と近年のカリキュラムの内容を見てみると、例えば、「モデル・コア・カリキュラム」では、一部「技術トレーニング」の教育内容のなかで自己観察や他者観察に関して取り上げられている(公益財団法人日本体育協会, 2015, p.55)。そこでは実践知によって解明される運動感覚的な問題がテーマとなっており、また現場実習も設定され、カリキュラム全体としては実践知を用いた実践力の形成が意図されることは伺えるが、そのほとんどはいわゆる理論知によって体系化されているといえるであろう。

実際の現場では、マイネル(1981, p.2)の言うように「実践的思考」に基づいた、つまり、自ら動きながら何かを感じ取り、感じながら動こうとする「運動感覚の知恵」を働かせることの必要性は明らかである。しかしこのような「前科学的」な実践的思考を、自然科学が介入する以前の素朴な認識レベルによって捉えられた「知恵」と理解してはならない(金子, 2002)。

これまでのスポーツ指導者教育のための専門的知識は、そのほとんどが自然科学的な研究領域によって構成されているが、運動指導の前提となる実践的な問題の解決のためには、このような自然科学主義のパラダイムを括弧に入れて、我々は現場で成果を出すためにいったい「何を」、「どのようにして」研究すべきかという問題に立ち返る必要がある(朝岡, 2017, pp.61-62)。

通常、自然科学で現時点において明らかにされていない、いわゆる「前科学的」な問題は、いずれ研究が進めば自然科学によって解明されると理解されるが、このような問題は、そもそも自然科学とは異なる人間科学の守備範囲であり、「前科学的」問題は、「先科学的知」である「実践知」によって検討されるものである。したがって、スポーツ指導者教育カリキュラムの現状を見ると、このような実践知をどのようにしてカリキュラムのなかに位置づけていくのかということと、理論知と実践知のどのような「協力関係」を構築していくのかという課題が浮かび上がってくることになる。

IV おわりに

本稿では、スポーツ指導者教育における理論知と実践知の関係についてスポーツ指導者教育の歴史的な展開とスポーツ指導者養成機関におけるカリキュラム現状を確認することから検討してきた。その結果、スポーツ指導者教育における実践知教育の不十分さが明らかにされた。今後の課題としては、スポーツ指導者教育のためのテキストを分析することから、理論知と実践知の関係を検討することによって学問論的な立場からこの問題を検討することが必要であろう。

注) 「コーチング」と「ティーチング」の関係に関する議論から、スポーツ指導者と教師（とりわけ体育教師）を同義に解することには問題があるが、「対象者に指導する」という語のもつ核心は同様なのでコーチも一種の教師として議論を進める。

謝辞

本研究はJSPS科研費（課題番号17K01738）の助成を受けたものです。

文献

- 朝岡正雄 (2017), 「コーチング学とは何か」(日本コーチング学会編『コーチング学への招待』大修館書店), 38-64ページ。
- 岡 達生 (2017), 「コーチ制度と組織」(日本コーチング学会編『コーチング学への招待』大修館書店), 26-32ページ。
- Buytendijk, F. J. J. (1956), *Allgemeine Theorie der menschlichen Haltung und Bewegung*. Springer-Verlag.
- ボイテンディック (1995), 『人間と動物』みすず書房, 79-84ページ。

Harre, D. (1982), *Principles of Sports Training*. Sportverlag, Berlin, pp.216-226.

ICCE (2012), *International Sport Coaching Framework Ver.1*, Human Kinetics.

金子明友 (2000), 「スポーツ科学における理論と実践のあいだ」『J. Exerc. Sci.』10号, 41-49ページ。

金子明友 (2002), 『わざの伝承』明和書店, 382-383ページ。

金子明友 (2005), 『身体知の形成(上)』明和書店, 10-15ページ。

岸野雄三 (1968), 「運動学の対象と研究領域」(岸野雄三ほか編『序説運動学』) 大修館書店, 2-47ページ。

公益財団法人 日本オリンピック委員会 (2014), 平成26年度JOCナショナルコーチアカデミー実施要項。

公益財団法人 日本体育協会 (2015), 「平成27年度コーチ育成のための「モデル・コア・カリキュラム」作成事業 報告書」, <http://www.japan-sports.or.jp/Portals/0/data/ikusei/doc/curriculum/modelcore.pdf#search>.

クヌッソン・モリソン; 阿江通良 監訳 (2007), 『体育・スポーツ指導のための動きの質的分析入門』ナッブ, 6ページ。

マイネル; 金子明友 訳 (1981), 『スポーツ運動学』大修館書店。

マトヴェイエフ; 江上修代 訳 (1985), 『ソビエト・スポーツ・トレーニングの原理』白帝社。

文部科学省 (2013), 「スポーツ指導者の資質能力向上のための有識者会議(タスクフォース) 報告書 私たちは未来から『スポーツ』を託されている—新しい時代にふさわしいコーチング—」, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/sports/017/toushin/1337250.htm.

Onions, C. T. (Ed.) (1994), *The Schoter Oxford English Dictionary* (3. Ed.), Oxford Hofmann.

Tschiene, P. (1988), "Qualitative Ansatz zu einer Theorie des Trainings", In: *Leistungssport*, H.3, 8-11.

ヴァイツゼッカー; 木村 敏・濱中淑彦 訳 (1995), 『ゲシュタルトクライス』みすず書房, 31ページ。

教師教育と実践知 第2巻

平成29年11月25日 印刷

非売品

平成29年11月30日 発行

発行機関 日本大学文理学部教職支援センター

発行責任者 鈴木 理

印刷者 林 幹雄

印刷所 東京都杉並区方南1-4-1

(株)文成印刷

発行所 日本大学文理学部教職支援センター

〒156-8550 東京都世田谷区桜上水3-25-40

TEL 03-5317-8584

E-mail: kyosyoku@ml.chs.nihon-u.ac.jp

