

教師教育と実践知

第4巻



教師教育と実践知 第4巻

目 次

【寄稿論文】

小林 貴之

日本大学文理学部の一般情報教育の変遷 1

【論 文】

土屋 弥生

児童生徒理解のための人間学的パトス分析序説

— 『生徒指導提要』との関連から— 11

阿部 滉

児童の学びを促進させる教師の態度変容 19

関 慶太郎, 松原 拓矢, 井川 純一, 長野 友紀, 青山 清英

女子中学生を対象とする投能力向上のための学習プログラムの効果と課題 37

上原 まどか, 土田 了輔, 榊原 潔

バスケットボールにおけるプレイヤーの密集メカニズムに関する研究 45

【実践研究報告】

松枝 公一郎

中学校学習指導要領解説保健体育編におけるネット型の例示は実現可能なのか 55

【「教職センター」役員体制変更】

滝澤 雅彦 (新センター長)

教職センターの組織的展望 63

藤平 敦 (新副センター長)

人間力を高めることこそが、教師としての成長の近道 65

田中 謙 (新副センター長)

特別なニーズを有する子どもの支援の充実を目指して

— 教職センターに期待される役割を中心に— 67

【教職センター活動報告】

各種講座実施一覧表 69

各種説明会開催一覧表 71

各種講演会開催一覧表 71

「教育実践力研究会」概要 72

教職センター利用状況一覧表 73

日本大学文理学部の一般情報教育の変遷

小林 貴之¹⁾

日本大学文理学部では1972年に研究・教育用メインフレーム計算機の導入とともに学生向け情報処理教育が開始された。1990年代に入り文理学部がインターネットに接続されると、インターネット時代に対応するカリキュラム検討を開始した。

2000年カリキュラム改定で既存カリキュラムを大幅に変更し、基礎教育科目の中に一般情報教育対応のコンピュータ科目を開講した。2004年新図書館竣工以降、コンピュータセンターが学内情報基盤の構築・運用と一般情報教育を担っている。以後、教職課程のICT機器活用教育導入や社会変化に応じ、カリキュラム改定に合わせて講義内容を見直している。

現在一般教育科目は「コンピュータ・情報リテラシー」を学部必修とし、選択25科目を開講するなど教職課程や資格試験にも対応している。

今後もコンピュータセンターは学生の要望に応え、これからの情報化社会に対応するカリキュラム構築を進めていく。

キーワード：一般情報教育，リテラシー，LMS，ICTスキル

I. はじめに

専門科目ではないコンピュータ・情報の基礎教育は、当初プログラミング教育が中心のため一般的情報処理教育と呼ばれていた。その後プログラミング教育から情報機器やアプリケーションソフト及びインターネットの活用などに教育内容が変化するにつれ、一般情報処理教育と名称が変化し、最近是一般情報教育と呼ばれている。

日本大学文理学部では1972（昭和47）年の研究・教育用計算機導入とともに情報処理教育が開始されたが、計算機資源の更新や学部へのインターネット導入、そして教職課程科目での情報機器活用指導などの影響により、カリキュラム改定とともに大きく変化してきた。

2019年現在の日本大学文理学部の一般情報教育、すなわち学科専門科目ではない情報教育はコンピュータセンターが管轄し、コンピュータ科目

として、全学科必須科目「コンピュータ・情報リテラシー」を開講するとともに全学科学生向けに選択科目を25科目開講している。

教員免許取得についても「コンピュータ・情報リテラシー」は教職課程の「情報機器の操作」科目に対応し、教職必須科目となっている。また「ネットワーク」・「サーバ」・「データベース」各構築科目は教科「情報」教員免許の専門科目やIT資格試験対策として、情報科学科以外の学生も選択し受講している。

本報告では文理学部での一般情報教育、特にリテラシー教育の変遷を中心に報告する。

II. これまでの一般情報教育

1. インターネット社会以前（1966～1992年）

1) 一般的情報処理教育

専門科目ではなく、いわゆる教養科目として行われた情報処理教育、特にプログラミング教育は

1) 日本大学文理学部総合文化研究室／コンピュータセンター

1966年に東京大学理科Ⅲ類2年生向けに開講された「電子工学・電子計算機序論」でALGOLの実習(石田, 1968)が知られている。1960年代後半には大学の一般教育科目制度が変更され, 理系学科だけではなく, 多くの大学の法学部, 経済学部や教育学部でコンピュータ利用やプログラミングなどの教育, いわゆる一般的情報処理教育の実施が報告されている(檜田ら, 1971)。

これらの状況に対して, 1971年には通産省から来るべきコンピュータ社会において情報処理技術者が不足するという勧告が出された。同年文部省が「情報処理教育の振興について(第二次中間報告)」の中で「一般的情報処理教育の目的は, 学生一般に対し, 情報処理の可能性と限界を認識させ, 情報化時代に人間が主体性を持って未来を切り開いていくことができるようにすることである」と基本的な考え方を示した。

2) 文理学部での一般的情報処理教育の開始

文理学部では1972(昭和47)年9月にメインフレーム計算機として富士通 FACOM 230-35が導入されるとともにコンピュータセンターが設置された。プログラムやデータ入力はパンチカードを用いたバッチ処理で, 研究・教育用として利用がはじまった。これらの導入機器を利用して文理学部として初めての一般情報処理教育が開講された。開講科目は一般教育科目の「情報処理概論」と「情報処理演習」である。「情報処理概論」は通年科目で各コマ受講者数を150人とし, プログラミング言語FORTRAN対応が4コマでCOBOL対応4コマの計8コマが開講された。「情報処理演習」については実習環境が整わないとの理由から1996年まで開講されなかった。当初科目受講は人文系と社会系の学生に限られ, 受講者は1973年に925名で1974年は666人であった(守谷, 1996)。このときのカリキュラム内容を表1に示す。

当時は「コンピュータ利用が実社会で確実に進んでいる状況からプログラミングができるか否かは問わないが, コンピュータ用語やコンピュータに対する基本的な知識を与えることと, 更に進んでプログラミングが出来るまでを教育する」との方針であった。現在の一般情報教育と比較するとインターネット関連とアプリケーションソフト利

表1 情報処理概論カリキュラム(1972年)

1. 情報とシステムの概念
2. 電子計算機のハードウェア
3. 電子計算機のソフトウェア
4. プログラム実習
5. システム設計の概念
6. 電子計算機の運用
7. 情報化社会と電子計算機

用の内容が取り扱われていないことがわかる。

1980年にIBM-4331へとシステムが更新され, パンチカード利用以外にブラウン管式表示端末が導入され, 対話式で計算機が利用可能となった(文理学部史編集委員会, 1981)。しかし, 教務や入学試験などでもシステムが利用されるようになると計算機の需要が増え, 教育用途で利用できる時間枠を確保することが難しくなった。

3) メインフレームからUNIXとPC環境へ

このため1985年にはUNIXサーバとしてTOSHIBA UX-700を2台とパーソナルコンピュータTOSHIBA PASOPIA/16BXが20台が教育用として導入された。翌1986年にはPASOPIA/16BXを20台追加するとともに事務処理専用IBMシステム38が導入された, 教育用にはメインフレーム, UNIXとパソコンが併用されるようになった。また学科専門科目として数学科が「数学講究(計算機数学)」や「計算数学」を, 地理学科では「地域分析法-2」を, 他にも物理学科や心理学科の専門科目でもこれらのシステムが利用された。

1989(平成元年)年にはIBM-4331がIBM-9370に更新されるとともに, インテリジェント端末41台が導入され, パンチカード利用が終了した。

1991年には教職課程の教科専門科目改定があり「理科実験」科目で情報処理教育を扱う必要が生じ, システム更新とカリキュラム改定が行われた。更新後のシステムは1教室あたり, OMRON LUNA/88K 2台とPC9801DS 41台の構成で3教室に導入された。翌年の1992年にはIBM用インテリジェント端末室もOMRON LUNA/88KとPC9801DSに入れ替えが行われた(守屋, 1996)。またIBM-9370の研究利用は, 計算サーバとしてDEC社製UNIXワークステーション(DEC3000)と, アプリケーションサーバのSUN社製UNIX

ワークステーション (SPARCServer1000) に1994年に移行した。

2. インターネット社会の始まり (1992~1999年)

1984年に運用開始したJUNET (Japanese University NETwork) は他のネットワークと相互接続、海外のネットワークとも接続し研究用ネットワークとして発展した。1987年には学術情報センター (現在は国立情報学研究所) による学術情報ネットワークが運用開始した。更に1988年に発足した全国の企業を含めた研究機関が参加できる広域ネットワーク WIDE (Widely Integrated and Distributed Environment) プロジェクトが開始された。これらのネットワークの普及により1990年代前半には研究用としてのインターネットの普及が始まった。文理学部でも文理LANが設置され理工学部経由でWIDEインターネットに接続された。1993年に当時の郵政省がインターネットの商用利用を許可し、1995年にマイクロソフト社からOSのWindows95が発売されると、爆発的にインターネットが広まった。

1) 文理学部のインターネットとの接続

日本大学がWIDEに接続し、インターネットとIP接続が開始されたのは1992年9月で、岩波書店と理工学部間の接続であった。翌月には文理学部と理工学部間が接続され、文理学部もインターネット利用が可能となった (栗野, 2015)。1994年末には研究用のUNIXシステムが導入され、情報科学研究所はイーサネットネットワークの文理LANを整備し、学内からUNIXシステムとインターネットを利用できるようにした。併せて各学科に対してX-Windows端末としてDEC社製のパーソナルコンピュータ (DECpc LPx) が配布され、インターネット利用が急速に進むこととなった。

1994年文理学部ではカリキュラム改定を行い、これまでの「情報処理概論」と「情報処理演習」は共通専門科目となった。また選択コース科目として、教職コースの「理科実験」と司書コースの「文献情報管理」などの情報処理科目が開講された。また新たに基礎技能コース科目として「コンピュータ入門I~VI」が設置された。しかし「コ

ンピュータ入門」用教室を確保することが難しく、夏季集中科目「コンピュータ入門I, II」としてパソコン操作やワープロの使い方を開講するに留まった。「情報処理概論」の受講者は1994年が727名で、1995年は753名であった (守屋, 1996)。

一方専門科目は、国文・社会・教育・心理・地理・応用地学・数学・応用数学・物理の9学科が学科専門科目として情報処理科目を開講した。

1996年には教育にインターネットを活用しようという機運が起こり、学内カリキュラムを主管する学務委員会でインターネット活用に適する情報機器選定などの議論を行った。その結果、1997年4月にCRTルームをコンピュータ実習室と名称変更し、40人教室4教室 (内1教室は学生が自由に利用できるオープン利用室) に富士通社製PC (FMV5200) にOSとしてWindowsNT Ver.4.0 WorkStationを搭載した機器を計160台導入し、ActiveDirectoryにて管理を行う環境を整備した。またUNIXメールサーバも導入し、educ.chs.nihon-u.ac.jpの教育用メールアドレスの配布が可能となった。これら新しいシステムの運用対応や学部LAN等を管理運用するため、1998年新たにコンピュータ委員会が立ち上げられた。

インターネットの教育利用が各大学で行われるようになると、就職活動のツールとしての側面が強調された。すなわち大学発行の電子メールアドレスがないと就職に不利になる、インターネット上の企業情報が入手できないと就職に不利になるなどのうわさがとびかう状況となった。一方就職活動以外にも学生の教育・研究活動のツールとしてのインターネット利用の将来性について語られることも多くなり、いわゆるITバブルの状況を呈し始めてきた。このため就職活動用に当時就職指導課が設置されていた1号館2階の124教室に、赤外線LANとノートPC用電源等を整備した。これにより学生は、授業時間外に就職指導課でノートPCを借り出してインターネットでの就職情報を収集できるようになった。

コンピュータの利用には学生ごとにID発行が必要となるが、基本的なPC操作やインターネット利用上のエチケット (ネチケット) の知識が必要とされた。このためID発行にはコンピュータ

入門I, III, Vなどコンピュータ実習室での授業受講, 又は有償の90分2コマの講習会(最大受講可能者数80名)を受講する必要があった。しかし, 講習会を含めID発行希望者全員を受け入れられる状況ではなかった。学部執行部は当時活動停止状態であったコンピュータセンターを復活させ, インターネット時代の学部教育・研究について対応させる方針を決定し, コンピュータ委員会(鈴木正彦委員長, 平本尚副委員長, 齋藤明副委員長)にコンピュータセンター準備室及びコンピュータセンター準備室運営委員会の立ち上げを指示した。また学務委員会から1999(平成11)年度コンピュータ入門教育についての意見を求められた。

コンピュータ委員会ではカリキュラム検討するため, コンピュータ入門IVを全学生対象のコンピュータ入門教育のパイロット授業として試験開講し, アンケート等で学生の要望や現状を収集した。その結果, パソコンを利用した学生は全体の2/3であるが, 自宅のパソコン所有率は半分以下で, インターネット利用も1/4以下という状況であった。また今後, インターネット利用だけではなく, 文書作成にパソコンを活用したいとの希望が多いことが判明した。これらの結果も参考に, コンピュータ入門IからVIの名称と内容を検討した。

コンピュータ委員会で議論の結果, “文理学部の教育ひいては実社会で必要とされるコンピュータの知識や操作技能に関する教育を行う”, “学科ごとに異なる専門的な知識や技能については学科専門科目で行う”, “ただし, 高校までにおこなわれるコンピュータ教育の推移を十分に考慮し, 常に大学における教育であることを念頭においた内

容とする”の3つを基本方針とした。

まず全学科・全学年の学生に対応し, 学部のコンピュータ環境を利用するための基本的な技能, マナーを習得することを目的とし, ワードプロセッサ, 表計算, インターネットなどについての全般にわたる最低限の知識と操作方法を習得させる「コンピュータリテラシー」(半期1科目)を開講することとした。

「コンピュータリテラシー」受講後には4つの選択科目を設置することにした。「ワープロソフト活用法」は「コンピュータリテラシー」ではできない, スタイルの異なった多種の文書作成を通して, ワープロソフトに用意されている多くの機能の活用法を習得することを目標とした。また「表計算ソフト活用法」は, 「コンピュータリテラシー」ではできない, 表計算ソフトに用意された多くの機能の活用法を習得することを目標とした。また「インターネット活用法」では, 「コンピュータリテラシー」においてごく初歩的な部分を学んだインターネットについて深く学習することを目標とした。さらにある程度のコンピュータ知識を持つ学生に向け, パワーポイントなどのプレゼンテーションソフトを用いた効果的なプレゼンテーションの方法や, 各種マルチメディア機器との接続やデータの取り扱いについて学習する「コンピュータプレゼンテーション法」を開講することとした。またこれらの科目はコンピュータ入門I~VIの読み替えに対応できるように考慮した。さらに今後中・高校の学校をはじめ, 企業でもネットワークの活用が進むことが予想された。

したがって基礎的なネットワーク技術の教育が学生の卒業後に有益と考えられるため, 既存科目であった「情報処理概論」と「情報処理演習」の

表2 2000年カリキュラム改定によるコンピュータ科目

新カリキュラム科目	旧カリキュラム科目名	開講方法
コンピュータリテラシー	コンピュータ入門IV	631教室で10コマ開講3学科で必修
ワープロソフト活用法	コンピュータ入門I	631教室で5コマ開講
表計算ソフト活用法	コンピュータ入門III	631教室で4コマ開講
インターネット活用法	コンピュータ入門V	631教室で5コマ開講
コンピュータプレゼンテーション法	コンピュータ入門II	コンピュータ実習室で4コマ
情報処理I(含演習)	情報処理概論	コンピュータ実習室で3コマ
情報処理II(含演習)	情報処理演習	コンピュータ実習室で3コマ

開講コマの一部を振り替えて「情報処理（含演習）I, II」とし、2000年のカリキュラム改訂時からこれらの科目を開講することを学務委員会に提案した（表2）。

2) 大規模実習教室の構築 631教室の改造

カリキュラムは学務委員会で承認はされたが、これら科目の開講教室について検討の必要があった。1998年のコンピュータ入門I, III, Vの受講者は40名2クラスずつで240名であったが、実際の希望者は833名に上り、講習会には200名以上が参加した。3時間の講習会は教育的に十分でないため、速やかに中止することにした。このため最低でも1,000人以上に対応する必要があるが、更に受講希望者の増加が想定された。したがってコンピュータリテラシーは選択科目として開講するが、受講者は新生の内、理系学科以外のほぼ全員約1,600名が受講すると仮定し、開講は毎日とした。単純計算として仮に1日2コマ、計週12コマを開講しても、150人以上収容可能な教室が必要で、更に受講生用PC端末は人数分必要となる。一方、情報教育科目以外にも多様な授業科目開講の要求も強く、教室の専用PC実習室への改造はPCを利用しない一般授業用教室数の減少となり、学内の合意が難しかった。

当時、文理学部では6号館にコンピュータ実習室（PC40台×4教室）、4号館4階に語学教育LL用教室（PC40台×2教室）と1号館に就職情報収集などに利用できる124教室（PC20台×1）が運用されていた。しかし新教室の建築予定はなく、折衷案として既存631教室を短期間で一般授業も可能なPC設置教室へと改造を行った。これは春休み期間中を利用し、240人収容可能な一般講義室、若しくは160台のPCを設置した実習室として利用できる施設である（小林ら、1999）。実際の受講生は新生の8割以上で、理系学科の学生も受講を希望し、抽選の必要があった。

3) コンピュータリテラシー教科書の作成

開講当初は専任教員1名と非常勤講師4名体制とした。授業で使用する教科書について、情報収集したが想定したカリキュラム内容に合致した教科書がなかったため、新規に作成することとした。章立ては半期15回の授業に対応し、テスト

表3 初心者のためのコンピュータリテラシー目次抜粋
(2000年3月31日 初版1刷発行)

第1章 コンピュータの基礎知識	
1-1	知識と情報
1-2	コンピュータの歴史
1-3	コンピュータでのデータの表し方
1-4	ソフトウェアとハードウェア
1-5	コンピュータの5大要素
第2章 Windows入門	
2-2	マウスの基本操作
2-3	OSの起動から終了まで
2-7	ファイル管理
第3章 日本語入力入門	
3-3	タイピング
3-4	タッチタイプ練習
第4章 日本語入力基礎	
4-1	日本語入力と変換
4-4	様々な文字種への変換
第5章 インターネットとWWW	
5-1	LANとWAN
5-2	インターネットの歴史
5-3	インターネットの利用
5-4	WWW
5-5	NetScape Communicator
5-6	サーチエンジン
第6章 電子メール	
6-1	電子メールの特徴
6-4	電子メールソフトの活用法
6-6	電子メールのマナー
6-7	メーリングリスト
7-1	ニュースグループ
7-2	ネットニュースの購読及び投稿
7-3	ネットニュース利用時の注意
第7章 ネットニュース	
第8章 Word入門	
8-1	Wordの機能
8-3	文書作成
第9章 Word基礎	
9-1	文書の整形
9-3	様々な書式
第10章 Excel入門	
10-1	Excelの4大機能
10-5	基本操作
第11章 Excel基礎	
11-1	関数と様々な集計
11-2	カレンダーとスケジュール表
第12章 インターネット社会	
12-1	インターネット上の情報は誰のもの？
12-2	知的所有権
12-3	著作権
12-4	インターネット犯罪
12-5	不正アクセス

やガイダンス等除いた12回授業用とした。内容は表3に示した通り、ハードウェアとソフトウェアの基本、インターネットの活用や著作権を含む知的財産内容、そしてマイクロソフトOfficeのWord, Excelの利用方法とし、コンピュータ委員会所属教員3名で執筆した(毒島ら, 2000)。

初版は2000年3月出版されたが、多くの大学の授業用教科書として採用され、学外での販売数が多く、教科書として最大20校で採用された。

3. コンピュータ委員会とコンピュータセンターによる2000年からの一般情報教育

1) TA/SAの導入

631教室改造で物理的には最大160人授業を実施できる環境が整ったが、コンピュータを利用した実習を教員1名で実施することは現実的には不可能である。このため既に理系学科や心理学科で導入されていた大学院生のTA(ティーチングアシスタント)に協力を求めることを検討した。

実習はコンピュータ利用の有無などで学生間の能力差が大きいと想定された。仮に20名の受講者に1名のTAを割り当てるとすると、1コマあたり8名で12コマ開講とすると延べ96名が必要となる。この人数の募集は非常に難しいと判断した。

当時、コンピュータ実習室の1教室は自習用オープン教室として既にPCアドバイザーと呼ばれる学部学生アルバイトで管理を行っていた。この実績から学部2年生以上をSA(スチューデントアシスタント)として採用する案をFD委員会に提案した。学部執行部との調整の結果、文理学部として初めてのSA制度を2002年から本科目で採用できることになり、TA1名とSA6名体制で授業を実施した。

631教室はコンピュータ科目以外の授業での利用や櫻丘高校の利用など行われたが、100人程度の授業では縦長で使いづらいとの声があった。このため631教室直下の621教室を50人教室2部屋(621A/B)、又は連結して100人教室1部屋として利用できるよう改造した。631教室と比較して収容人数に余裕があったためノートPCではなく通常のデスクトップ型とした。631教室と同様に教

師PC画面などを表示できる中間モニターを導入したが、教室を単独運用と連結運用時に提示画面(連結時には621A教室教師PC画面を優先)を切り替えられるようにした。液晶モニターやキーボードは収納式とし、収納後は通常教室として利用できるようにした。

コンピュータリテラシー開講初年度の2000年はコンピュータリテラシーを前期10コマ(1,272人受講)、夏期集中1コマ(80人受講)そして後期に4コマ(305人受講)開講した。またワープロソフト活用法は前後期で計4コマ開講(442人受講)、インターネット活用法前後期で計4コマ(309人受講)、表計算ソフト活用法は前後期で計4コマ開講(210人受講)、そしてコンピュータプレゼンテーション法は前後期で計2コマ開講(36人受講)となり、コンピュータリテラシーやワープロソフト活用法は抽選となった。

このため翌年2001年はコンピュータリテラシーを前期のみ631教室で18コマ開講(1,933人受講)に拡大した。それ以外に、前期にインターネット活用法1コマと情報処理Iを3コマ開講した。後期はコンピュータリテラシーを開講せず、ワープロソフト活用法5コマ、表計算ソフト活用法3コマ、インターネット活用法6コマ、コンピュータプレゼンテーション法4コマ、そして情報処理IIを3コマ開講した。以後、コンピュータリテラシーを前期に集中開講し、後期はそれ以外の科目を中心に開講するスタイルとなった。しかし履修希望者調整は必要で抽選を行った。

またコンピュータリテラシー導入前のパイロット授業と同様なアンケートを実施した。その結果は表4の通りである。この3年間でPC利用やインターネット利用経験が大幅に増加していることがわかる。

これらの多くの受講生に対して、LMS(Learning Management System:学修管理システム)を個人的にテスト導入した。LMSでは課題提出、テスト、アンケートなどを実施し、幾つかの授業で授業改善を試みた。その結果、多人数に対する情報教育において、教員個人でも工夫により、受講生の理解度を上げることは十分可能であることがわかった。特に大規模なシステムは必要なく簡便な

表4 コンピュータリテラシー受講生アンケート結果

年	受講者数	PC利用					
		はい		いいえ		不明	
1999	299	201	67.2%	97	32.4%	1	0.0%
2000	1,657	1,227	74.0%	411	24.8%	19	1.1%
2001	1,933	1,666	86.2%	266	13.8%	1	0.1%

年	受講者数	PC所持					
		はい		いいえ		不明	
1999	299	149	49.8%	150	50.2%	0	0.0%
2000	1,657	879	53.0%	752	45.4%	26	1.6%
2001	1,933	1,274	65.9%	649	33.6%	10	0.5%

年	受講者数	インターネット利用					
		はい		いいえ		不明	
1999	299	66	22.1%	232	77.6%	0	0.0%
2000	1,657	539	32.5%	995	60.0%	123	7.4%
2001	1,933	1,211	62.6%	713	36.9%	9	0.5%

LMSがあれば、教員の負担増なしに個々の受講生への指導やフォローなどインタラクティブ化は可能で、授業に対する参加意識と興味を高めることができた（小林，2002）。この結果からLMSの全学生向け提供についての検討が始まった。

2) 高校での教科「情報」の導入と2004年カリキュラム改定

2003年には高校の普通科で教科「情報」が導入され、「情報A」「情報B」「情報C」のいずれかを履修することとなった。更に文理学部では新図書館を建設し3階部分に6号館のコンピュータ実習室4室と4号館のLMC2室を集約し、コンピュータ50台を常設したメディアラボを6教室設置することが決定した。更に翌2004年にはカリキュラム改定が予定され、コンピュータ科目についても内容の見直しをする必要が生じた。コンピュータリテラシーについて新入生必修化を目指し、取り扱う内容や科目名について検討を行った。その結果、科目名を「コンピュータ・情報リテラシー」とし、単なるコンピュータ操作教育から情報倫理や著作権などのインターネット社会で活躍するために必要な知識とともに、専門科目などの学修でインターネットを活用できるように、新たにプレゼンテーション技法を含め、実際に情報の収集・編集・提示の流れに沿う構成とした（小林ら，2009）。更に「インターネット活用法」

も情報発信の観点から「情報検索・ホームページ作成法」に改めた。また「情報処理」は、ネットワークやコンピュータサーバ及びデータベースに特化するように変更し、新たに設計系として「ネットワーク設計」、「サーバ設計」、「データベース設計」の3つに分割した。授業内容を明確にし、併せてIT系の資格試験に対応できるカリキュラム内容とした。

2004年には図書館が竣工し、パソコン50台規模のメディアラボ教室6部屋と共に1階に160台PC設置した学生のオープン利用施設として、インフォメーションスクウェアが開設された。カリキュラム改定では科目名や内容については承認されたが、理系学科の一部は参加しなかったため全学科必修化とは成らなかった。

2005年には検討していたLMSシステムとして、当時世界中で最もシェアを持っていたWebCT Vistaをコンピュータセンターで導入した。Webブラウザ経由で資料配付、課題配布、そしてテストなどの機能がコンピュータ科目を含めた文理学部全開講科目で学生全員が利用できる環境が整えられた。尚、現在はBlackboard社がWebCTを買収したためBlackboardに名称が変更されている。

2006年には631教室を入れ替え、クライアントOSはWindows2000となった。また、この年の入

表5 文理学部コンピュータ科目の変遷

2000年	2004年	2016年
コンピュータリテラシー	コンピュータ・情報リテラシー	コンピュータ・情報リテラシー
ワープロソフト活用法	ワープロソフト活用法	コンピュータ文書作成基礎
表計算ソフト活用法	表計算ソフト活用法	コンピュータデータ処理基礎
インターネット活用法	情報検索・ホームページ作成法	情報検索・ホームページ作成法
コンピュータプレゼンテーション法	コンピュータプレゼンテーション法	コンピュータプレゼンテーション法
情報処理I (含演習)	ネットワーク設計1~6	コンピュータ・情報セキュリティ ネットワーク構築1~6
情報処理II (含演習)	コンピュータ・サーバ設計1~6	ネットワーク構築演習1~6 サーバ構築1~6
	データベース設計1~6	サーバ構築演習1~6 データベース構築1~6 データベース構築演習1~6

学者から高校で教科情報を履修した学生が入学することに伴い、WebCTを用いて「コンピュータ・情報リテラシー」授業内で全受講生を対象に、ICTに関するスキル等のアンケート調査を始めた。これは現在まで続いており、入学や進学・就職などの情報も収集する共通アンケートとなっている。

2009年に旧図書館などの2号館跡地に教室や食堂などの施設をもつ3号館が竣工した。この3号館に6号館に設置したコンピュータ実習室の621A/B教室と631教室の3教室機能を3207~9の3教室へ移転させた。

3) リテラシー科目の必修化と2010年カリキュラム改定

2010年にはカリキュラム改定が行われ、ついに「コンピュータ・情報リテラシー」が学部必修科目となり、新たに整備した3209教室を利用して授業が開始された。このカリキュラム改定でコンピュータ科目は、コンピュータリテラシーを含め24科目が履修できるようになり学生の選択肢が広がったが、担当教員や教室数から毎年15科目が開講することになった。

2006年入学者から高校での教科「情報」受講者入学に伴い、LMSを用いたアンケートを実施しているが、2006年から2013年までの結果を分析した。その結果、入学者ほぼ全員が携帯電話を所持し、2013年には9割近くがスマートフォンを持ち、自宅でのPC保有やインターネット接続環

境も90%以上と学生のICT環境は整備されていたが、ICTスキルについては教員が感じていた個人差が多いことが裏付けられる結果となった（小林, 2014）。

さらに2013年には高校教科情報の改訂が行われ、「社会と情報」又は「情報の科学」のいずれかを受講した学生が2016年から入学することとなった。

4) 評価の可視化と2016年カリキュラム改定

2006から2013年までの新入生アンケート結果（小林, 2014）を参考とするとともに、社会状況変化に対応するため、2016年のカリキュラム改定では新たに「コンピュータ・情報セキュリティ」を新設した。また2コマ連続の設計系科目を分割し、受講生の利便性を向上させることとした（表5）。

また2010年に「コンピュータ・情報リテラシー」科目が必修化されたことに伴い、成績評価を統一することとした。このため評価基準をシラバスに明確に記載するようにした。テストやタイピングの評価に統一基準を導入するとともに、レポート評価についてもルーブリックを導入し、学生にフィードバックできるようにした。また学生間の相互評価も取り入れ、ルーブリック評価について理解を促すようにした（小林, 2015）。

今回2006年から2019年までの初回授業時アンケート項目のICTスキル5段階自己評価結果について点数化し集計を行った。「十分使いこなせる」

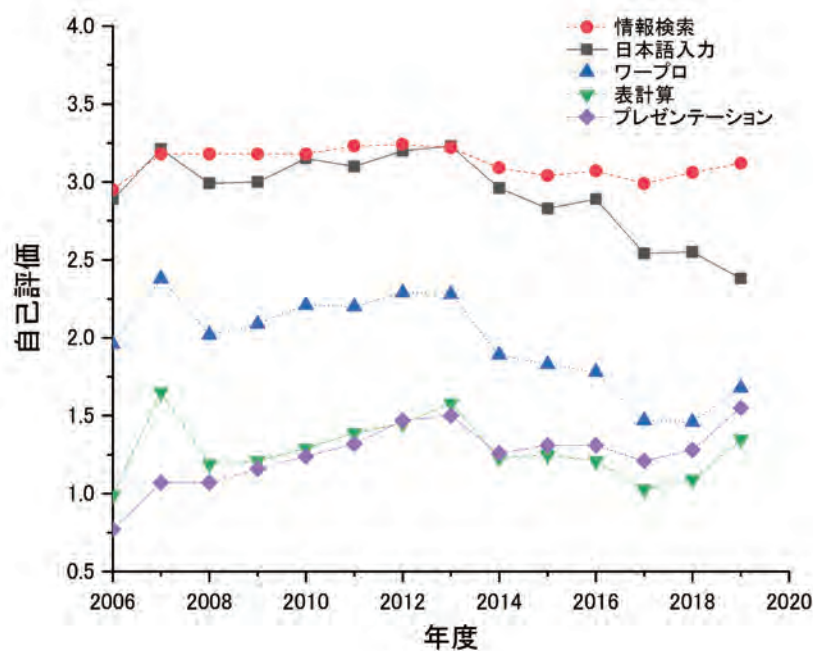


図1 新入学生ICTスキル自己評価推移

表6 ICTスキルのコンピュータ・情報リテラシー受講前後の変化

年度	ワープロ		表計算		プレゼンテーション	
	初回	最終	初回	最終	初回	最終
2015	1.83	3.10	1.25	2.81	1.31	3.03
2016	1.78	3.08	1.21	2.72	1.31	2.93
2017	1.47	2.94	1.03	2.69	1.21	3.00
2018	1.46	2.98	1.09	2.84	1.28	2.81

を5点とし、「普通に利用できる」を3点、「全く利用できない」を0点の1点刻みとした(図1)。

2008年のみ前年度より評価が下がっているが、それ以外評価は年々上昇している。2008年以降スキルは上昇していたが、2014年に下降に転じた。その後、日本語入力以外は再度上昇しているが、これは2013年度に行われた高校の教科「情報」科目変更により、授業内容の変化や混乱が原因ではないかと思われる。これらの影響を除いても、新入生入学時のICTスキルは大きく向上しているとは言い難い。また日本語入力の低下はスマートフォンのフリック入力が原因と思われる。実際タイピング能力は低下しており、対策が必要と考えている。

2015年からは受講生アンケートを講義初回だ

けでなく、最終回にも実施し、我々が実施している授業効果を確認した。ワープロ、表計算及びプレゼンテーションの各スキルは授業により確実に向上し(表6)、最終回講義までには「普通に利用出来る」との自己評価に対応する3点にほぼ到達している。従ってアプリケーションソフト利用教育については、現在授業内容やレベルが適切であると判断している。

Ⅲ. これから(2020年～)の情報教育

2020年に向けて文理学部ではカリキュラム改定が予定されている。2000年コンピュータ科目カリキュラム策定時の”文理学部の教育ひいては実社会で必要とされるコンピュータの知識や操作技能に関する教育を行う”, ”学科ごとに異なる専

門的な知識や技能については学科専門科目で行う”, “ただし, 高校までにおこなわれるコンピュータ教育の推移を十分に考慮し, 常に大学における教育であることを念頭においた内容とする”, は今回のカリキュラム改定でも基本的に継承する方針である。

さらに20年前と大きく変化した高校までの情報教育内容を踏まえるとともに, 今後Society5.0と呼ばれる高度情報化社会で活躍する学生に, AIやビッグデータ等の必要な知識を与えられるよう授業内容や開講科目の再構築を進めている。特にリテラシー科目は必修科目として全学生に提供するとともに, 専門科目での学修にも大きく関与することからカリキュラムの普遍性も考え, 情報処理学会策定の一般情報教育の知識体系GE-BOK2017.1 (情報処理学会, 2018) を取り入れる計画である。

謝辞

本アンケート調査に参加していただいた新入生及び担当教員の方々, また集計では文理学部コンピュータセンター事務室の方々に協力して頂いた。ここに記して感謝します。

引用文献

石田晴久 (1968) 「大学教養課程における多人数の計算機実習」『情報処理』9 (1), 36-38ページ。
 樫田良精・鈴木光男・新沢雄一 (1971) 「一般教育におけ

るコンピュータ教育の在り方」『情報処理』12 (11), 36-38ページ。
 栗野俊一 (2015) 「日大ネットワークの黎明期 (UUCPから, 情報センターが立ち上がる迄)」『文教大学越谷情報センター年報』, 0号, 11-26ページ。
 小林貴之 (2002) 「多人数基礎情報教育授業の実施に関する工夫について」, 『論文誌情報教育方法研究』5 (1) 19-21ページ。
 小林貴之・谷口郁生・毒島雄二 (2009) 「これからの情報リテラシー」, 共立出版。
 小林貴之 (2014) 「アンケート結果から見た本学部学生について」, 『日本大学文理学部情報科学研究年次報告書』, 5, 32-36ページ。
 小林貴之 (2015) 「LMSを用いた多人数コンピュータ・情報リテラシー教育改善の試み」『日本大学FD研究』, 3, 1-8ページ。
 小林貴之 (2016) 「大学新入生向けコンピュータ必修科目授業改善の試み」『CIEC 研究会報告集』7, 58-62ページ。
 情報処理学会 (2018) 「一般情報教育の知識体系 (GE-BOK2017.1)」, <https://www.ipsj.or.jp/annai/committee/education/j07/9faeag000000v1mp-att/GEBOK20171.pdf> (2019.6.30 閲覧)。
 毒島雄二・谷口郁生・小林貴之 (2000) 「初心者のためのコンピュータリテラシー」, 共立出版。
 文理学部史編集委員会 (1981) 「八十年のあゆみ」日本大学文理学部。
 守屋政平 (1996) 「文理学部における情報処理教育に関する一考察」『日本大学教育制度研究所紀要』27巻, 45-71ページ。

児童生徒理解のための人間学的パトス分析序説 — 『生徒指導提要』との関連から—

土屋 弥生¹⁾

I. 本研究のねらい

本研究のねらいは、児童生徒理解の本質的な方法論を『生徒指導提要』との関係から検討することにある。そのために本研究では、医学的人間学の始祖ヴァイツゼッカー (V.v.Weizsäcker) のパトス分析に着目した。人間の理解においては、気分や雰囲気といったパトス情態性を見逃すわけにはいかない。そこでまず、ヴァイツゼッカーによって示されたパトスのカテゴリーの特徴を整理し、それを生徒指導における実践的指導力をフッサール現象学における身体能力を基底としてとらえなおした土屋 (2017) の報告と接続することにより、『生徒指導提要』に示され実践で求められる生徒指導の方法論としてのパトス分析の重要性と実践性を示す。これによって生徒指導における児童生徒理解の人間学的な地平がひらかれ、他の研究領域の知見を利用するための基盤が構築されることになる。

II. 児童生徒理解と『生徒指導提要』

『生徒指導提要』にも示されているように、生徒指導においては、その基盤として児童生徒の理解の深化が必要である (文部科学省, 2010, 2ページ)。この児童生徒理解について『生徒指導提要』では、「児童生徒理解に求められる姿勢」のなかで、「人は理解してくれている人には安心して心を開きますが、理解してくれていない人に対しては拒否的になり、心を閉ざしたまま対応するものだからです。・・・そのため生徒指導においては共感的理解が求められるのです。児童生徒

を共感的に理解するためには児童生徒について、また児童生徒の成育歴や環境などについて客観的事実を知る必要があります (傍点引用者) (文部科学省, 2010, 40ページ) としている。また、同「児童生徒理解に必要な資料の収集と解釈」のなかで、「生徒指導における児童生徒理解は、指導に役立つものでなければなりません (傍点引用者)。そのためには、児童生徒理解においては、まず理解の仕方が客観的で正確でなければなりません (傍点引用者)。誤った理解や独善的な理解からは正しくかつ有効な指導が導かれるはずがないからです。できるだけ多角的多面的でかつ客観的な資料を得ようと努力しなければなりません」 (文部科学省, 2010, 42ページ) としている。

生徒指導がどちらかと言うと集団に焦点を合わせるのに対して、「教育相談」は個に焦点をあてて内面の変容を図ろうとする、いわゆるカウンセリング的な要素が大きい生徒指導の一環としての教育活動である (文部科学省, 2010, 92ページ)。特に、個々の生徒に対応する「教育相談」においては、臨床心理学的な知見に基づく対応が求められることになる。そして、伊藤 (2013) は学校における臨床活動 (スクールカウンセラー活動) で求められる知見は、実践に携わるものに「実感」として共有されることが重要であるとしている。

以上のことから、『生徒指導提要』に基づけば、生徒指導の前提となる児童生徒理解においては、人間同士の共感的関係と事実的意味での客観性だけでなく、相互主観的に了解可能な意味での客観的資料に基づいた指導が重要であることが分

1) 日本大学文理学部 総合文化研究室

かる。しかもそれは、前に引用した箇所にもあるように、指導に役立つようなものでなければならない。

このような生徒理解のための知、つまり、生徒指導や教育相談において本来的な意味における実践に役に立つ臨床の知は、児童生徒と教師のシュトラッサー (Strasser, S.) の意味における「主観-主観関係」(Subjekt-Subjekt-Beziehung) を基盤とした「人格のあらゆる共感面での完全な人格的介入」(シュトラッサー, 1978, 186ページ以下) という態度から得られることになる^{註1)}。したがって、実践に役立つ児童生徒指導の方法論に関する問題意識はここを出発点とせざるを得ない。

Ⅲ. 理解の対象としての児童生徒の行動

上記の問題意識に基づいて、ここではまず、心理学(教育心理学)的な観点からの児童生徒理解について考察し、その後その問題点を現象学的教育学者のボイテンディク (Buytendijk, F.J.J.) に依拠しながら批判的に検討したい。

当然ながら心理学は科学の一領域である。このような科学的心理学において、研究対象を「行動」に限定したことは、1913年のワトソン (Watson, J.B.) による「行動主義宣言」(講演「行動主義からみた心理学」) でも明らかである。つまり、研究対象を「行動」に限定することによって、客観的データを収集することを可能にしたのである(ワトソン, 2017)。このような考え方には、スキナー (Skinner, B.F.) の徹底的行動主義が示すように、心や意識も行動であるという人間理解が潜んでいる。心や意識は直接目で見ることにはできないし、測定することもできない。したがって、心理学に従えば、児童生徒理解も客観的に計測できる事実としての個人情報や行動データのみを根拠とすることになってしまう。つまり、『生徒指導提要』に示される客観的で正確な児童生徒理解のための「資料」は心理学的な分析から得ることができるが、これらを実際の指導において利用可能とするためには児童生徒と教師のあいだにおける共感的理解に資する情報に変換しなければならない。

ここにおいて我々は、児童生徒理解における人

間同士の「共感的理解」について考察することが求められることになる。そのためにここでは予備的考察として、現象学的教育学者のボイテンディクの人間の行動に関する考察を見ておきたい。

ボイテンディクは『人間の行動を人間らしくさせているもの』(Das Menschliche der menschlichen Bewegung) と題する論文のなかで、人間の行動の理解について次のように述べている。「人間の行動を理解する場合に何よりも重要なことは、外から見えている行動と実際の行動が同じであると理解しないことである。例えば、物質がもっている目に見えない内部の力は見えない。神経生理学的な分析も目に見えるものしか見えないようにできない。また、『見ている』という内側のことを見えるようにすることもできない。同様に、行動を条件づけているその他の多くの内側の関係もほとんど見えるようにすることはできない。身体をのなかで、さらには人間と環境の関係をのなかで生じているこれらの連関的生起を力と理解すべきではない。なぜならば、このようなものは、量的に変化するものではなく、その意味からしか生じない。動物や人間は、刺激、力、エネルギーに反応するものではなく、可視的な像、つまり意味のあるものに反応するのだから。」(Buytendijk, 1957) したがって、生きものの行動はその意味からしか分からないのである。しかし、人間の行動は動物のそれと同じではない。「人間は動物と違って意味構造のなかにいるだけでなく、一方でその情況とも向き合っている。人間の知覚は行動することでそこに生じる意味に身体的に反応するだけでなく、その意味や現象するものの現れ方やものの形の意味が分かる。動物にとってはエサと映るものや天敵、脅威を感じるものには初めは近づくものや遠ざかるもの、とびかかろうとするものや身を隠すものとして現れるのである。」(Buytendijk, 1957) さらに人間は足を滑らせた時、「滑ったという客観的事実と同時に、自分が足を滑らせたり、滑って転んだりすることの意味も感じとっている。人間が行うことのこのような意味はただそのときの身体の調子や気分あるいは気持ち、また周囲の情況とその情況の受け取り方に、さらには目標達成まではまだダメだとか、プ

レッシュャーを感じないといったことに関係しているだけではない。人間の行動には同時に多くの基準が関係している。この基準とは生きること、体験すること、すなわち実存することのなかに生まれてくるものである。人間は、パトス的な現存在、すなわち『苦悩したり欲求したりする』、そしてまた『すべきだと思う』、『してよいと思う』、『せねばならないと思う』、『そうしたいと思う』という存在の、文化的に制約された歴史性のなかに生まれてきている。したがって、人間の行動の基準は、その人の価値特性（傍点引用者）に左右されることになる。」これは人間の行動が意味だけではなく価値にも関係していることを示している。このことが生徒指導における児童生徒の共感的理解が重要であることの基盤となる。では次にこの児童生徒の行動の意味や価値を読み解くための共感的理解の内実を見ていきたい。

IV. 児童生徒の行動のパトス的理解

児童生徒を共感的に理解するというのはどのようなことなのだろうか。我々教師は生徒指導の場面において、児童生徒の様々な苦悩と向き合うことが多い。友達とうまくいかない、家にいたくない、学校に行きたいけど行けないなど、我々はまさに児童生徒の苦悩を受け止めなければならない。

医学的人間学の始祖ヴァイツゼッカー (V. v. Weizsäcker) は、人間が生きることに於いてこの苦悩を受け止めるということ、すなわち「受苦」という人間のあり方に注目している。「受苦」という日本語は、ギリシャ語の「パトス」の邦訳であり、一般に情念、情動、受苦などと訳されているが、ヴァイツゼッカーはその主著『ゲシュタルトクライス』のなかでパトスカテゴリーを主題化し、大著『パトゾフィー』においてパトスの存在論と認識論を展開した。このヴァイツゼッカーの仕事は、我々の児童生徒理解に重大な意味を持つ。しかし、これまでの生徒指導研究において、ヴァイツゼッカーの意味でのパトスは全く取り上げられていない。

ヴァイツゼッカーは、生命とはひとつひとつの過程（事象）ではなく、苦悩を引き受けるもので

あり、有機体や生命の理解にはこのことに関する洞察は不可避であると述べている（ヴァイツゼッカー、2001、291ページ）。さらに、精神医学者のタトシアン (Tatossian, A., 1998、94ページ) は、シュトラウス (Straus, E.) を引用しながら、パトス的なものは、対象化する認識形式に対立する、すなわち主体と客体に個体化することに先行した体験のうちでもっとも原初的な状態の存在であるとしている。パトス的なものは、我々が現実とのあいだでもつ直接的で視覚＝直観的で、なお前＝概念的なコミュニケーションなのである。したがって、われわれの実践に役立つ生き生きとした児童生徒理解についての追究は、人間学的な観点からのパトスに関する考察が不可欠となる。

ヴァイツゼッカーは大著『パトゾフィー』のなかでパトスを概念化し、パトスのペンタグラムとして考察している。いうまでもなく、ペンタグラムとはギリシャ語を起源とする星印を意味し、五芒星形と呼ばれる記号である。ヴァイツゼッカーはこの五芒星形の関わりによって人間のパトスの状態を理解しようとし、許可を表す *Dürfen* (してよい)、意志を示す *Wollen* (しようとする)、必然を示す *Müssen* (せねばならない)、義務を示す *Sollen* (すべき)、可能を示す *Können* (できる) という5つの動詞によってパトスのカテゴリーを表し、現存在的パトスを理解しようとしている (ヴァイツゼッカー、2010、85ページ以下)。この5つの動詞を我々の現象学的人間学的教育学に引き付けて考えれば、「勉強しようとする (意志)」、「勉強しなければならない (必然)」、「勉強できる (可能性)」、「勉強すべき (義務・規範)」、「勉強してよい (許可)」といった、あるいは不登校の児童生徒については、「学校に行こうとする (意志)」、「学校に行かなければならない (必然)」、「学校に行ける (可能性)」、「学校に行くべき (義務・規範)」、「学校に行ってよい (許可)」といった現存在的志向カテゴリーが主題化される。以下、それぞれの関係を見ていきたい。

ヴァイツゼッカーはこのペンタグラムのはじめに「してよい」という許可カテゴリーを取り上げている。ヴァイツゼッカーが言うように、「して

よい」はその純粋な状態においては何の前提も持たず、「してよい」との交わりは先行規定を持たないのだから、「してよい」は「してもよい」し、「しなくてもよい」という「宙に浮いた状態」となる（ヴァイツゼカー, 2010, 89-95ページ）。したがって、この許可カテゴリーにおける児童生徒の行動は、不登校を例にとれば、学校に「行ってもよい」し、「行かなくてもよい」となる。そこでは、学校に「行くべき」という規範的なパトスが、「行ってもよい」を限界づけることになるから、「行きたければ行けばいいし、行きたくないならば行かなくてもよい」といった児童生徒に対する無関心な態度は認められない。しかし、この「行くべきである」という規範カテゴリーでは、行動の価値づけが行われることになるので、現実の生徒指導の場面は、児童生徒のみならず、保護者やその他の支援者などのパトスが、あるいは社会的な価値観が複雑な絡み合いの構造を示すことになる。ここにおいて我々は、「行こうとする意志」と「行かねばならない必然」とのせめぎあいに向き合うことになる。

ヴァイツゼッカーは、「なにかをくせねばならぬ>人は溜息をつく」（ヴァイツゼカー, 2010, 98ページ）という。もしどんな「せねばならない」場合にも溜息をつくとき、それはよい徴候ではない。そこでは「せねばならぬ」を「しようとする」意志に転換して自分をも他人をも欺いている。このようにパトス的なカテゴリーは気体のようにすぐに姿を変えて見分けがつかなくなる。我々、教師はここを見逃してはならない。また、誰かが「ねばならぬ」と言ったとき、その人は本当は「したい」と言っているのではないかと思われる時がある。誰かが「それをせねばならぬ」といった場合、彼の本当の「せねばならぬ」は、彼が「せねばならぬ」と言っている「そのこと」に向けられているのではなく、それとは全く違うこと、例えば、彼が従わなければならない命令そのものやこの命令を出した人に向けられていることがある。つまり、そこではあるひとつの「せねばならない」が別の「せねばならない」に転化することによって隠蔽されている。したがって、「せねばならぬ」は、人を疑い深くさせる（ヴァイツ

ゼカー, 2010, 98ページ以下)。したがって、このような必然は自ずと自然科学のそれとは異ならざるを得ない。つまり、「せねばならぬ」が人間を含めた世界全体を支配している客観的・物的な必然ではなく、パトス的なカテゴリーのひとつの個別ケースにすぎないことが分かる。「してよい」の自由さは、「せねばならぬ」に変質したとき否定の様相が顔を出すことになる。何かを「せねばならぬ」という人は、「それ以外のことはできない」「それ以外のことはしてはならない」ということを実は言っていることになる。さらに、このような人は、「それ以外のことをする義務はない」「それ以外のことはしたくない」というパトスを自分自身と他者に信じ込ませてもいる。この否定のトリックこそが我々に現実における必然の錯覚を引き起こすことになる。（ヴァイツゼカー, 2010, 103ページ以下）。ここにおいて我々は、「しようとする」の位置を確認しなければならない。

「しようとする」意志は、まだ存在していないものをしようとするときに姿を現す。この動きを考えてみると、それが善いことだということをまるで気づいていない善い行いこそ、我々はもっとも気持ちがよい。意図することなく完璧に出来上がった作品こそ最高にすぐれた作品だということを我々はよく知っている。要するに、無意識のなかから、「しよう」としなかったところからこそ、最も優れた驚嘆すべきものが生まれてくる。したがって、「しようとする」は、「してよい」と「できる」の中間点にあることになる（ヴァイツゼカー, 2010, 107ページ以下）。だから、「しようとする」意志は、しようとする限界を広げる「できる」可能性が前提とならざるを得ない。つまり、「しようとする」は「してよい」から引張られ、「できる」へと拘束されるのである。このことは一般的に理解されているほど意志が能動的な自由にあるわけではないことを示している。ひとたび「しようとする」に巻き込まれて「してよい」と「できる」の板挟みにあっている人は、今度は「すべきである」と「できる」のあいだで決断を求められることになる。

「すべきである」という義務を示す規範性は、

ヴァイツゼッカーによればあらゆるパトスのカテゴリーのなかで病気の概念にぴったりくるといふ。「すべきである」が現に存在しているといふことは、抵抗という名でひとまとめに呼べるものを通じて間接的に分かることである。そして重要なのは、この抵抗がどこに現れるかではなく、どのよう^に現れるかである。他者に服従することが困難な人たちは、あらゆる場面で拒否的な態度を示すことになる。これは目に見える明らかな抵抗だけでなく、深層心理学が明らかにした無意識から来る抵抗も含まれる（ヴァイツゼッカー、2010、113ページ以下）。前述したように、この「すべきである」という規範性は、「できる」という可能性を前提とする。だから、「できる」は、「しようとする」意志と密接なかかわりを持たざるを得ない。

ヴァイツゼッカーは、その著『病因論研究』のなかでヒステリー性麻痺の患者の治療過程をふりかえって次のように書いている。「診断から分かるのは、その人が欲していると思われることを一生理学的な状況から見れば出来るはずなのに一出来ない人がいる、ということぐらいのことではかない。それに反して治療では、このできるは欲するだけに左右されるのではなく、環境との、つまりある物や状況との一定の関わり方によっても左右されることが分かる。この関わり方の成り行き次第で、作業の能力がそれぞれ異なったかたちで形成される。そうなる「できる」「欲する」がもはや別々の心理学的概念ではなくなって、器質的な励起可能性と作業力のかたちに直訳できるものとなる」（ヴァイツゼッカー、2010、121ページ）。したがって、「欲する（wollen）能力と出来る（können）能力は以前の学説が考えていた以上に密接に結びついて、相互に制約し合っている。欲しているのにできないとか、出来るのに欲していないとかではないのだ。そういった言い方は無時間性というありもしないものを仮定して、そこに生成が一患者はそれまで欲することができるということを忘れていたのに、もう一度それを覚えたという変化が一生活じていることを見逃している。この生成が患者に新しい作業能力を与えたのだ」（ヴァイツゼッカー、1994、118ページ）。

したがって、ある要請や意図を実施「できる」ということは、ある「関連」を見出すことといえるであろう。この「関連」とは、ある行為を行うとき、そのなかには「しよう」と望まれているが、それ自体にはまだ「できない」ことが取り込まれていて、「できる」ということは、その関連が見いだされ、別の関連とのあいだで調整がついたことを意味する。

ここで不登校の児童生徒の場合を考えてみたい。児童生徒ひとりのパトスを考えてみても、不登校の生徒が学校に「行ける」（可能）には、「行けるようになりたい」が前提となっている。そこには「行ける」（可能）と「行きたい」の関係系が成立している。さらに、「行きたい場合には行けるのだ」と「行くべきだ」（義務）が匿名的に含まれている。だから、生徒が「行くことができるとは思えない」とき教師は「本当はどれも悪くない」のだから「行ける」（可能）と早合点し、「さぼっている」と非難する。また、「行くことを望むことができない」時には、「行ってもよい」（許可）ないし「行くことが許されている場合ならば、行くことを望んでもよい」というパトスが隠されている。だから「行くことを望みたいのはやまやまなのに、どうしても望むことができない」というパトスはその背景に隠されている。だから、教師はどのような状況が、児童生徒の「行けるようになりたい」と「行くことが許されている場合ならば、行くことを望んでもよい」というパトスを発生させることができるのかについて考えなければならない。このことから、我々は生徒指導におけるヴァイツゼッカーの意味での「転機」（Krise）について注目せざるを得ない。

不登校の児童生徒が学校に「行くことができる」ためには行くための「決断と承認」が必要である。パトス的な価値感覚の働く感情は、客観的状況理解によっては理解できない。したがって、児童生徒の状況に向き合ったとき、教師はパトス分析を主題化せざるを得ない。このパトス分析では、その時々^の児童生徒のパトス情念性に注目し、その時々^の児童生徒を取り巻く状況をふまえて児童生徒を理解しなければならない。児童生徒がある行動を選択する時、自ら決断することとそ

のことを自ら承認することというふたつの内在経験が潜んでいる。だから、教師は児童生徒の決断を促すパトスのための環境整備やこの決断は私にとってよかったのだという承認ができるパトスの調整が必要となる。

V. 教師のパトス分析能力

これまで見てきた意味における児童生徒の理解では、固定的な言語テキストや理論あるいは数量化されたデータからの解釈などは主題化されないことは多言を要すまい。実際の指導現場で教師が児童生徒の行動に何を読むのか、児童生徒が何を受け取るのかといった問題が核心的な課題となる。このようなことから、実際の現場における児童生徒行動の意味分析は、現象学的人間学的な解釈学的意味分析として前景に現れることになる。ここでは、このような意味でのパトス分析を可能にさせる教師の能力についてみていきたい。

土屋 (2017) は『生徒指導における身体能力としての教師の実践的指導力』と題する論文のなかで、生徒指導において求められる教師の能力をフッサールの意味での身体能力としてとらえ、それを金子 (2002) の身体知の構造論を下敷きにしながら、①生徒体感能力、②生徒観察能力、③生徒交信能力、④生徒行動代行能力、⑤生徒指導処方能力、そしてこれら5つの能力を統合して実践で用いることのできる能力である⑥実践的即興能力の6つの能力に構造化している。ここでは各能力について詳細に言及することはできないが、本稿の主題の範囲でこれらを確認したい。

生徒理解の基底を成すのが「生徒体感能力」である。児童生徒理解においては、児童生徒のわずかな気配でも感じ取ることのできる体感としての気分こそ出発点となる。他者の具体的な経験とは、つねにその身体的現出における他者の経験なのだ (ザハヴィ, 2011, 171ページ) から、この体感できるということがパトス情念性の理解の基盤になるのである。この児童生徒を感じるということは当然のことながら児童生徒を「見る」ということを抜きには考えられない。この「見る」あるいは「見抜く」能力が「生徒観察能力」である。

ここでいう観察とは観察対象となる児童生徒を「無関心な傍観者」(フッサール)として見るのではなく、シュトラッサーの意味での「主観-主観関係」のなかで「迫感」^{注2)}という認識態度で見ることが求められる。そこでは目で見ることができないパトスが認識対象として現れる。『生徒指導提要』には、生徒指導における留意点として、コミュニケーションで伝わる内容は、言語的内容が30%、非言語的内容が70%とされている (文部科学省, 2010, 20ページ)。まさにパトスは「言葉にならない」「言葉にできない」ものとして存在している。児童生徒の理解とはパトス理解であると言っても過言ではないであろう。この認識対象のパトス的なあり方とは、現にあらぬものとの「交わり」かたのひとつなのである (ヴァイツゼッカー, 2000)。この「交わり」を実現するのが「生徒交信能力」である。生徒観察能力はこの生徒交信能力と一体の関係にある。教師という私の経験が変化するのは、他者が私と同じものを経験しているということを私が経験し、私自身が他者によって経験されていることを経験するときである (ザハヴィ, 2011, 179ページ)。まさに、児童生徒との交わりは教師の専門性を向上させる基盤なのである。

生徒指導では、児童生徒が自らの人格の完成を自ら希求することができるようにするために、教員が主導して一方的に児童生徒を教育するという方法を用いるわけにはいかない (文部科学省, 2010, 13ページ)。教員が介入しすぎることは、児童生徒の成長・発達の機会をうばうことになる (文部科学省, 2010, 13ページ)。したがって、適切な指導内容の確定にあたっては、このふたつの能力によって解される児童生徒の行動の意味内容をふまえて、実際の指導内容が検討されることになる。ここで必要なのが「生徒行動代行能力」である。

ここで意味される代行能力とは、フッサールの意味する代行的統握や代行的変化に由来し (金子, 2005), 児童生徒の成長を助けるために教師自身が自身の世界のなかで児童生徒の代わりに児童生徒の生き方を代行し、成長するための学びを構成化する能力を意味している。一般的に「生徒

の目線で・・・』といわれる児童生徒理解は、本来的にはこの意味において成し遂げられなければならない。このような児童生徒理解に基づいて、生徒体感能力や生徒観察能力によって集められた「情感素材」を基底にして、いつ、どのようなタイミングで児童生徒を指導すればよいか解されることになる。児童生徒世界に「住み込み」、児童生徒のこれからの行動を感じ取ることによって始めて適切な生徒指導が成立する。このように児童生徒の行動をあらかじめ代行することによってこそ、さまざまな問題を予見することができる。児童生徒の成長にはさまざまな「壁」が必要であるが、それらは適切なものでなければならない。必要以上の問題は、心の負担になりすぎてその後生きていくうえで大きな障害になってしまう。それが教育の範疇を大きく超えるようなものとなるようでは、教育は成立しない。また、それは教育上の大きなリスク回避にもつながる。こうして我々はじめて実際に生徒指導を行う入りに立つことになる。

実際に生徒指導を行う際に我々は「処方箋」が描けなければならない。ここでいう「処方能力」とは、これまで取り上げた能力によって構成された指導内容を、実際にどのようにして実施するかという方法論を構築するための能力である。どれだけ考え抜かれた指導内容であっても児童生徒が受け止められなければ「絵に描いた餅」になってしまう。実際の生徒指導に当たるこの場面は教師の力量が可視化される場面となる。生徒指導の実施にあたっては、構築した指導内容をどのようなタイミングではじめ、それらを状況によって改変し、再構成していくかといったことが即興的に求められる。そしてそれらを児童生徒が理解できるように呈示できなければならない。この「呈示能力」も重要となる。したがって、このような指導場面では、「いま・ここ」で指導を行うための実践知と「段取り」をまとめる実践知が求められることになる^{註3)}。その指導内容をいつどんな状況のなかで本人に伝え、本人が動き出せるように熟慮した上で学校等の環境整備を行い、その上で児童生徒自身が最も動き出しやすいタイミングをはかり、「いま・ここ」という時期を捉えて指導を

実践することが重要となる。そして実際の指導では、これらが統合され「実践的即興能力」として発揮されることになる。

以上のように見えてくると、生徒指導に必要な教師の能力性はフッサールの意味での身体能力を基底とした能力としてとらえることができる。したがって、児童生徒理解のためのパトス分析は身体能力を基底としながら人間学に基礎づけられることによって、関連諸科学との協力のなかで行われることになるだろう。児童生徒指導において提供される教育心理学や教育社会学における客観的知見は、パトス的なものを考察の中心に据えることによって、関連諸科学との共同研究をより高次のレベルで可能にするだろう。

注

- 1) シュトラッサー (1978, 175ページ) は原子物理学者の原子に対する態度や生物学者の細胞に対する態度を「主観-客観関係」(Subjekt-Objekt-Verhältnis)と呼び、教師の児童生徒に対する態度や精神科医の患者に対する認識態度と区別している。
- 2) シュトラッサー (1978, 212ページ以下) のいう「追感」(Nach-fühien) は、人間科学における「出会い」(Begegnung) における「共感」(Sympathie) を基底とした認識方法を意味する。これは「同-感」とは区別されなければならない。追感とは他者の体験を把握し、理解するためにその場所から一歩身を引いて対象化することによって、追体験しようとする認識行為なのである。
- 3) われわれが児童生徒の指導を行う場合、まず「何を」「どのような順で」行うか考えることになる。ここでいう「段取り実践知」は、金子 (2002, 386ページ) の意味で解されなければならない。職人の仕事の段取りは、その製品の品質を決定する重要な要素である。そして、この段取りは固定的なものではなく、状況に応じて臨機応変に工夫されなければならない。教師の児童生徒指導も指導の実践知とともに指導力を効果的に発揮するための段取り実践知が重要となる。

引用・参考文献

- Buytendijk, F. J. J. (1957) "Das Menschliche der menschlichen Bewegung," *Der Nervenarzt*, H1, 1-7.
- 伊藤美奈子 (2013) 「臨床活動から研究へ」『臨床心理学』第13巻第3号, 375-379ページ。
- 金子明友 (2002) 『わざの伝承』明和出版。
- 金子明友 (2005) 『身体知の形成 (下)』明和出版, 202

ページ.

文部科学省 (2010) 『生徒指導提要』 教育図書.

シュトラッサー：徳永 恂・加藤精司訳 (1978), 『人間科学の理念』 新曜社.

タトシアン：小川豊昭・山中哲夫 (訳) (1998) 『精神病の現象学』 みすず書房.

土屋弥生 (2017) 「生徒指導における身体能力としての教師の実践的指導力に関する試論」『桜門体育学研究』第52集, 35-46ページ.

ヴァイツゼッカー：木村 敏 (訳) (1994) 『病因論研究』 講談社学術文庫.

ヴァイツゼッカー (著) 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・濱中淑彦 (訳) (2001) 『ゲシュタルトクライス』 みすず書房.

ヴァイツゼッカー：木村 敏 (訳) (2010) 『パトゾフィー』 みすず書房.

ワトソン：安田一郎 (訳) (2017) 『行動主義の心理学』 ちとせプレス.

ザハヴィ：工藤和男・中村拓也 (訳) (2011) 『フッサールの現象学』 晃洋書房.

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応についても、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、個人で相手をか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、トライにもいられない。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、班の中での

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
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
声掛けがなされ、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。

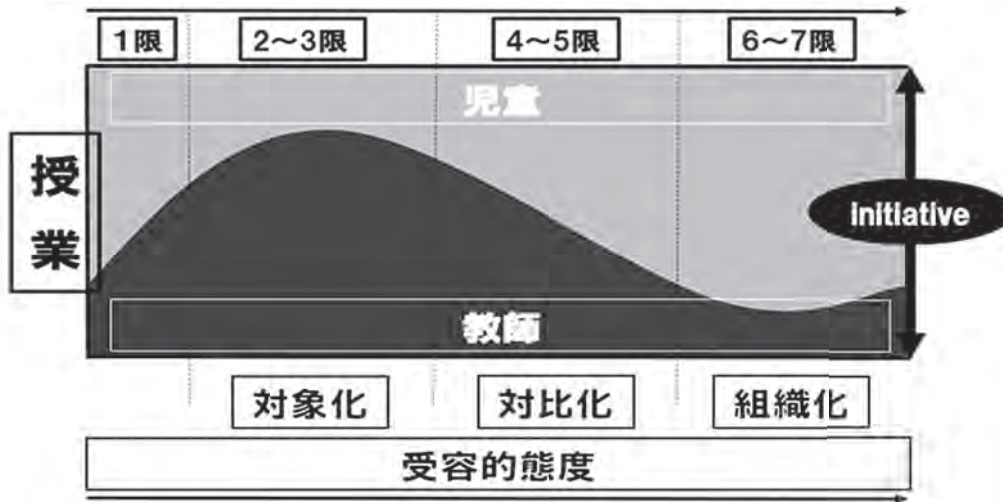


図1 教師の意図の変容過程

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.

女子中学生を対象とする投能力向上のための 学習プログラムの効果と課題

関 慶太郎¹⁾・松原 拓矢²⁾・井川 純一³⁾・長野 友紀³⁾・青山 清英¹⁾

I. 緒 言

学校教育における保健体育の授業では、ボールを扱う運動である「球技」は全学年で取り扱う領域であり（文部科学省，2017），ボールを投げるという運動を避けることはできない。したがって，投能力の巧拙は保健体育の授業において実施される球技を楽しむことができなかつたり，授業に積極的に参加できなかつたりする原因になることが懸念される。また，投運動の中でもオーバーハンド型の投運動は，保健体育の授業において実施される球技の中でも頻りに用いられる運動形態と考えられるが，桜井（1992）は投げの発達の観点からみて，このタイプの投運動は最も後期に獲得される技術であると述べている。そもそも，投運動はウォーキングやランニング，ジャンプのような運動とは異なり，身体の発達過程に応じて一定の水準まで習得されるといったことは稀であり，その習得には過去の運動経験が大きく影響すると言われている（桜井，1997）。これらのことを考慮すると，投運動は，どの生徒にとっても容易に行える運動とは言い難く，習得が難しい運動であると言えよう。

近年の新体カテストの結果（スポーツ庁，2018）をみても，全体的な体力水準は年々向上しているのに対して，ボール投の記録は年々低下傾向にあることがわかる。このようなことの原因として，投運動を経験する機会の減少が挙げられる。中村（1999）は，遊びの形態が屋外から屋内へと変化し，戸外での遊び時間が減少していることを報告しており，これは投運動を経験する機

会の減少を示唆するものである。ゲームやスマートフォンの発達によって子供の遊びの形態が変化したことに加えて，公園や広場でのボール遊びが禁止されていることも珍しくないことを鑑みると，学校教育におけるボールを投げる経験が投能力の維持・向上に非常に大きな役割を担っていることが推察される。

一方で，投運動の指導に苦手意識を持っている教員が少なくないのも事実である（大矢・新保，2016）。生徒の指導を行う際には，教員の知識や運動経験をもとに指導を行う教員が多いと考えられるが，教員自身が専門としない運動や場合によっては経験のない運動であっても指導することが求められる。投運動の経験のない保健体育の教員は非常に稀な存在であると予想されるが，投運動に苦手意識のある教員が少なくないのは理解に難くない。そのような教員にとって，習得が難しいと言われる投運動を限られた授業時間内で指導し，投能力を向上させることは非常に難しいことであることが推察される。

このような現状を踏まえて，尾縣ほか（2001）は小学生を対象に，投能力改善のための学習プログラムを提案している。この学習プログラムでは教員に専門的な知識や能力がなくても実施できることを念頭に作成されており，投運動に苦手意識のある教員でも実施し易いよう考慮されたものである。また，学習者である生徒の能力にも依存せず，誰もが実施できる内容で構成されている。尾縣ほか（2001）はこのような学習プログラムを実施した結果，小学2・3年生の児童の投能力向上に有効であったことを報告している。また，関ほ

か(2019)は、尾縣ほか(2001)の提案を基に改良を加えて作成した学習プログラムを女子中学生231名に対して実施し、投能力が有意に向上したことを報告している。しかしながら、どちらの研究においても、すべての被験者の投能力が向上したわけではなく、十分な効果が得られなかった者がいたのも事実である。指導の現場では、統計的に有意な向上が認められれば良いわけではなく、すべての児童や生徒ができない運動ができるようになることやその能力が向上することを目指す必要があると考えるのであれば、これらの学習プログラムによって十分な効果が得られなかった者についても検討が必要と考えられる。そこで、本研究では、投能力向上のための学習プログラムによって投能力が向上した者と低下した者の差異をバイオメカニクスの観点から明らかにすることを目的とした。

II. 方法

1. 被験者

被験者は、東京都立A中学校の女子生徒231名であった。本研究の被験者は筆者らの先行研究(関ほか, 2019)と同一である。全被験者(231名)の学習プログラム実施前(Pre)と実施後(Post)の投擲距離を比較し、記録の伸びが最も大きかった20名と記録の低下が最も大きかった20名を抽出し、本研究の分析対象者とした。したがって、関ほか(2019)とは異なる被験者が分析対象者となっている。ただし、投擲距離に関しては、後述の方法で全被験者のボール中心をデジタルサイズし、得られたデータから算出した理論距離を用いた。

実験参加に先立ち、研究の目的、方法、実験参加に伴う安全性に関して学校長および学級担任に十分な説明を行った後、生徒およびその保護者から実験参加の同意を得た。また、本研究は授業内で実施した実践的研究のため、時間の制約や倫理的配慮から対照群を設定することができなかったことは筆者らの先行研究(関ほか, 2019)と同様である。

2. 学習プログラム

本研究で用いた学習プログラムは、関ほか(2019)に示した通り、次の6つの教材で構成されている。

- ①体重移動を意識した投げ(尾縣ほか, 2001)
- ②上肢の大きな外転動作からの投げ(尾縣ほか, 2001)
- ③サイドステップからの投げ(尾縣ほか, 2001)
- ④紙鉄砲(細井ほか, 2004)
- ⑤バトン投げ(尾縣ほか, 2001)
- ⑥遠投

学習プログラムは、尾縣ほか(2001)が提案した4つの教材(①, ②, ③, ⑤)に2つの教材(④, ⑥)を加えて作成した。教材①は、準備動作から主動作中の体重移動の感覚を養うとともに、全身を使ってボールを投げる感覚を養うことをねらいとしている(尾縣ほか, 2001)。教材②は、主動作で肘がボールよりも先行し、リリース前に一気に前腕が振り出される動作(ムチ動作)を引き出すことをねらいとしている(尾縣ほか, 2001)。教材③は、準備動作における脚の動作を習熟させることや、主動作における下肢と上肢の動きの連結を円滑にすることをねらいとしている(尾縣ほか, 2001)。教材④は、手首のスナップを上手く使うことで音が鳴る遊びであり、手軽に楽しくスナップ動作を身に付けることをねらいとしている(細井ほか, 2004)。紙鉄砲を鳴らすことでリリース時のスナップ動作を習得することをねらいとしている。教材⑤は、バトンを縦にできるだけ多く回転させて投げることで、スナップ動作を強調させることをねらいとしている(尾縣ほか, 2001)。また、主動作の全習法としてのねらいも合わせもっている(尾縣ほか, 2001)。教材⑥は、学習プログラム全体のまとめとして行う。これらの教材を約2ヶ月間にわたって、保健体育の授業内で1時間あたり約10分間ずつ実施した。1時間目はオリエンテーションとして、6つの教材の説明を行った。前半の3時間は教材①と②を、後半の4時間は教材③, ④, ⑤を行わせ、最後の時間に教材⑥を実施した。

3. 撮影およびデータ処理

学習プログラムの効果を検証するための測定は、学習プログラムの前後にハンドボール投の測定を行った。投動作は、動作自由度の大きな上肢を素早く動かす3次元動作であると言われている(小林ほか, 2012)が、本研究は授業時間内での実施のため、時間や設備の制約が大きく、3次元分析を行える測定は実施できなかった。そのため、矢状面における動作のみを分析対象とした。しかし、学習プログラムの効果は2次元動作分析で十分に検証可能であると考えられ、先行研究(尾懸ほか, 2001)も2次元動作分析でその効果を検証している。

矢状面の投動作はハイスピードカメラ(GC-P100, JVCケンウッド, 神奈川)を用いて側方から300 fpsで撮影した。撮影された映像をもとに、ボール中心, 頭頂, 耳珠点, 胸骨上縁および左右の手先, 手, 肘, 肩峰, つま先, MP関節, 踵, 外顆, 膝関節, 大転子の計24点をFrame-DIAS V (DKH, 東京)を用いて100 Hzでデジタル化した。本実験では、運動を行っている平面とカメラの光軸が完全に直行する位置にカメラを設置できなかったため、試技に先立って撮影したコントロールポイントの座標を用いて2次元DLT法によって実長換算した。実長換算した座標値は、座標成分ごとにWells and Winter (1980)の残差分析方で決定した最適遮断周波数(2-14 Hz)を用いて、Butterworth low-pass digital filterによって平滑化した。平滑化された座標値を時間微分することによって、各分析点の速度を算出した。

ボール中心の位置座標をもとに、次の通りリリースパラメータを求めた。投射速度は、リリース時のボール中心の速度とした。投射角度はリリース時の速度ベクトルが水平面となす角とした。投射高はボール中心の鉛直座標とした。投擲距離は、次式によって求めた。

$$L = \frac{1}{g} V \cos \theta \left(V \sin \theta + \sqrt{(V \sin \theta)^2 + 2gh} \right) \dots \dots \dots (\text{Eq. 1})$$

ここで、Lは投擲距離、Vは投射速度、 θ は投射角度、gは重力加速度、hは投射高を示す。ま

た、ボール速度は、身体各部の相対速度を用いて次式で示すことができる(田内ほか, 2006)。

$$V_{ball} = V_{ball/wrist} + V_{wrist/shoulder} + V_{shoulder/hip} + V_{hip} \dots \dots \dots (\text{Eq. 2})$$

ここで、 V_i は部分iの速度、 V_{ij} は部分jに対するiの相対速度、ballはボール中心、wristは手関節、shoulderは肩、hipは股関節を示す。この式をもとに、ボール速度に対する身体各部の貢献として、身体各部の相対速度を算出した。

本研究では、左右の足が地面に接地した瞬間(両足接地)から、ボールが手から離れる瞬間(リリース)までを投げ局面とし、時系列のデータは投げ局面が100%となるように規格化した。

4. 統計処理

すべての変数は平均値±標準偏差で示した。PreとPostとの間および向上群と減少群との間の各種変数の比較は二元配置分散分析を用いた。有意な交互作用が認められた場合には、単純主効果検定およびBonferroni法の多重比較を行った。交互作用が有意でなかった場合には、Bonferroni法の多重比較を行った。なお、有意確率は危険率5%未満で判定した。

III. 結果

Table 1には両群のPreとPostにおける投擲距離およびリリースパラメータを示した。Preにおける投擲距離は、向上群で10.0±2.4m, 減少群で13.5±3.4mであり、向上群は減少群と比較して有意に小さい値を示した。Postにおける投擲距離は、向上群で16.1±3.1m, 減少群で11.7±3.4mを示した。Postにおける投擲距離は、向上群で16.1±3.1m, 減少群で11.7±3.4mであり、向上群は減少群と比較して有意に大きい値を示した(Table 1)。また、向上群はPreと比較して有意に投擲距離が向上しており、減少群は有意に減少した(Table 1)。Preにおける投射速度は、向上群で10.1±1.9m·s⁻¹, 減少群で11.2±1.4m·s⁻¹であり、両群間に有意差は認められなかった(Table 1)。Postにおける投射速度は、向上群で12.3±1.5m·s⁻¹, 減少群で10.0±1.6m·s⁻¹であり、向上

Table 1 Mean (\pm SD) throwing distance and release parameters and results of ANOVA.

Variables	Pre		Post		Interaction	Multiple comparison
	Increase	Decrease	Increase	Decrease		
Throwing distance (m)	10.0 \pm 2.4	13.5 \pm 3.4	16.1 \pm 3.1	11.7 \pm 3.4	417.08***	$I_{pr} < I_{po}$, $D_{pr} > D_{po}$, $I_{pr} < D_{pr}$, $I_{po} > D_{po}$
Release velocity ($m \cdot s^{-1}$)	10.1 \pm 1.9	11.2 \pm 1.4	12.3 \pm 1.5	10.0 \pm 1.6	23.74***	$I_{pr} < I_{po}$, $D_{pr} > D_{po}$, $I_{po} > D_{po}$
Release angle (deg)	32 \pm 9	29 \pm 6	31 \pm 7	31 \pm 6	1.16	
Release height (m)	1.84 \pm 0.97	1.88 \pm 0.10	1.92 \pm 0.09	1.95 \pm 0.11	0.11	Pre < Post

***: $p < 0.001$, **: $p < 0.01$, *: $p < 0.05$; I_{pr} : increase group at pre, I_{po} : increase group at post, D_{pr} : decrease group at pre, D_{po} : decrease group at post.

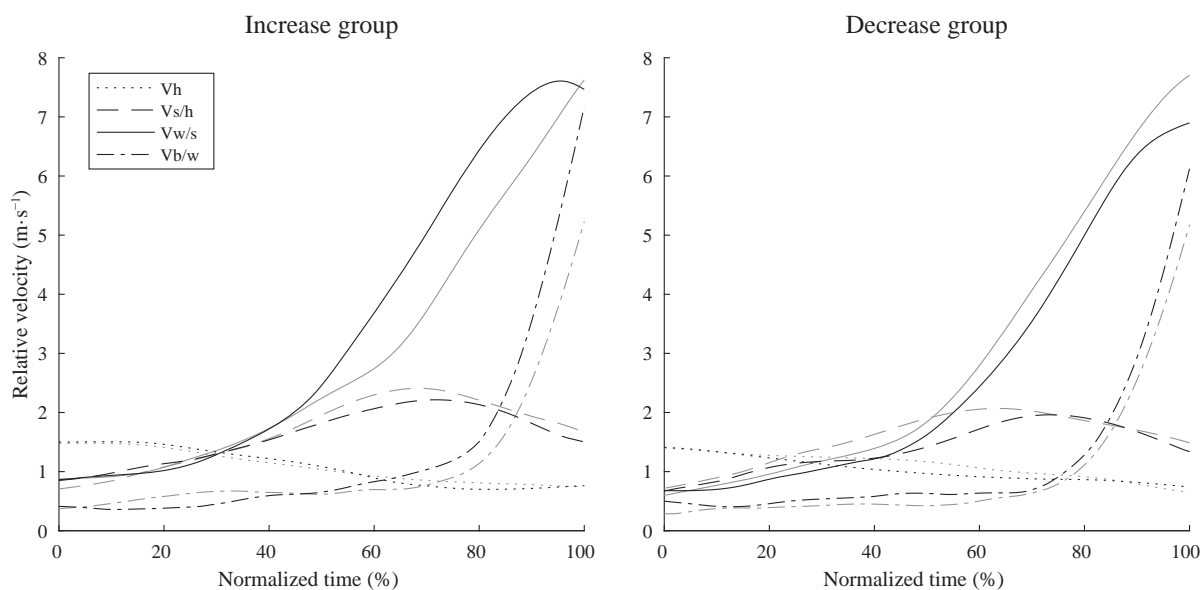


Figure 1 Average patterns of relative resultant velocities of each body segment during throwing phase. Grey and black lines show pre and post measurement, respectively.

群は減少群と比較して有意に大きい値を示した (Table 1)。また、向上群の投射速度はPreと比較してPostで有意に大きい値を示したのに対して、減少群ではPreと比較してPostで有意に小さい値を示した (Table 1)。投射角度には有意な交互作用は認められず、Pre、Post間および両群間には有意差は認められなかった (Table 1)。投射高には有意な交互作用は認められず、Preと比較してPostで有意に大きい値を示した (Table 1)。

Figure 1は両群の投げ局面における身体各部の相対速度の変化を示したものである。向上群についてみると、投げ局面後半の $V_{wrist/shoulder}$ と $V_{ball/wrist}$ はPreと比較してPostで大きい値を示す傾向が認められた。一方、投げ局面後半の $V_{shoulder/hip}$ や V_{hip} はPreと比較してやや小さい値を示す傾向

が認められた。減少群についてみると、投げ局面後半における $V_{ball/wrist}$ はPreと比較してやや大きい値を示す傾向が認められたものの、 $V_{wrist/shoulder}$ は投げ局面後半において、 $V_{shoulder/hip}$ は投げ局面中盤においてPreと比較してPostで小さい値を示す傾向が認められた。

Table 2は身体各部の相対速度の最大値を示した。Preにおける $V_{shoulder/hip}$ は向上群で $2.67 \pm 0.61 m \cdot s^{-1}$ 、減少群で $1.53 \pm 0.33 m \cdot s^{-1}$ を示した。Postにおける $V_{shoulder/hip}$ は、向上群で $2.51 \pm 0.65 m \cdot s^{-1}$ 、減少群で $2.53 m \cdot s^{-1}$ を示した。減少群の $V_{shoulder/hip}$ は、Preと比較してPostで有意に大きい値を示した (Table 2)。

Table 2 Mean (\pm SD) kinematic parameters and results of ANOVA.

Variables	Pre		Post		Interaction	Multiple comparison
	Increase	Decrease	Increase	Decrease		
Maximal V_{hip} ($m \cdot s^{-1}$)	1.67 \pm 0.34	1.53 \pm 0.33	1.67 \pm 0.31	1.57 \pm 0.39	0.091	
Maximal $V_{shoulder/hip}$ ($m \cdot s^{-1}$)	2.67 \pm 0.61	1.53 \pm 0.33	2.51 \pm 0.65	2.53 \pm 0.51	12.75**	$D_{pr} < D_{po}$
Maximal $V_{wrist/shoulder}$ ($m \cdot s^{-1}$)	7.76 \pm 1.22	7.82 \pm 1.56	7.93 \pm 0.95	7.07 \pm 1.48	5.14*	$D_{pr} > D_{po}$, $I_{po} > D_{po}$
Maximal $V_{ball/wrist}$ ($m \cdot s^{-1}$)	5.23 \pm 1.57	5.18 \pm 1.47	7.18 \pm 1.67	6.12 \pm 1.72	3.20	Pre < Post

***: $p < 0.001$, **: $p < 0.01$, *: $p < 0.05$; I_{pr} : increase group at pre, I_{po} : increase group at post, D_{pr} : decrease group at pre, D_{po} : decrease group at post.

IV. 考 察

本研究の目的は、投能力向上のための学習プログラムによって投能力が向上した者と低下した者の差異をバイオメカニクスの観点から明らかにすることであった。231名の女子中学生を対象に、投能力向上のための学習プログラムを保健体育の授業内で実施し、その前後のハンドボール投の動作を測定した。筆者らの先行研究（関ほか、2019）では、本学習プログラムが女子中学生の投能力を有意に向上させることを明らかにしたものの、実際には投擲距離が向上しなかった被験者がいたことも事実である。そこで、本研究では231名の被験者の中から、投擲距離の向上が最も大きかった20人（向上群）と減少が最も大きかった20人（減少群）を抽出し、2群間の投擲動作を比較することで、減少群の被験者が本学習プログラムで十分な効果が得られなかった原因について検討することを試みた。両群の投擲距離を比較すると、Preでは向上群と比較して減少群が有意に大きい値を示したが、Postでは向上群と比較して減少群が有意に小さい値を示した。これらに有意差が認められたことから、本研究の目的を達成するために妥当な被験者を分析対象者として抽出できたと考えられる。

投擲距離が変化した要因を検討するため、リリースパラメータについてみると、投射速度は向上群ではPreと比較してPostで有意に大きい値を示し、減少群ではPreと比較してPostで有意に小さい値を示した。一方、投射角度と投射高には有意な交互作用が認められなかった。筆者らの先行研究において、この学習プログラムによって投擲距離が向上した主な要因は投射速度の増加で

あることが報告されている（関ほか、2019）。これまでの投運動を取り扱った先行研究（e.g., 田内ほか、2007）においても、投射速度は投擲距離を決定する最も重要な要因であることが報告されている。これらのことから、本研究の両群間の違いは、投射角度や投射高による影響はごく僅かであり、投射速度の違いが主な要因であったことが示唆された。

投射速度の変化に違いが生じた原因を検討するため、身体各部の相対速度の変化について検討していく。ボールに近い部位から順にみていくと、 $V_{ball/wrist}$ には有意な交互作用は認められず、両群ともにPreと比較してPostで有意に大きい値を示した。この結果は、両群ともに学習プログラムを通して手関節および手部の運動によって獲得した速度が大きくなったことを示唆している。次に、 $V_{wrist/shoulder}$ は減少群ではPreと比較してPostで有意に小さい値を示したが、向上群には有意差は認められなかった。また、 $V_{shoulder/hip}$ は減少群ではPreと比較してPostで有意に小さい値を示したが、向上群には有意差は認められなかった。これらのことから腕や体幹の動作が減少群で投擲距離を減少させた主な要因であると考えられる。

身体各部の相対速度の時系列変化に着目すると、 $V_{wrist/shoulder}$ に特徴的な変化が見受けられる。向上群では、投げ局面の後半にPreと比較して大きな相対速度を示し、リリースの直前に低下する傾向を示している。一方、減少群では、Preと比較して投げ局面全体を通してPostの $V_{wrist/shoulder}$ はやや小さい値を示し、リリースの直前まで速度が増加する傾向が続いている。これは腕から手部への運動連鎖に差異が生じていることを示唆している。末端部の慣性が中心部よりも小さく、中心部

は末端部よりも大きな力やエネルギーを発揮できるときに運動連鎖が生じることは既知の事実である(阿江・藤井, 2002)。本研究の対象であるハンドボール投のような投運動は運動連鎖が認められる代表的な例であり, その中でもリリース直前の手首のスナップ動作は内的トルクによる運動連鎖のひとつである(阿江・藤井, 2002)。内的トルクによる運動連鎖では, 近位に位置するセグメントが減速すると同時に隣接する遠位のセグメントが加速される。したがって, 向上群の $V_{ball/wrist}$ と $V_{wrist/shoulder}$ の関係からは, 内的トルクによる運動連鎖が生じたことが伺え, 腕から手部への力学的エネルギーの伝達が大きくなったことが推察される。一方, 減少群の $V_{ball/wrist}$ と $V_{wrist/shoulder}$ の関係からは, 内的トルクによる運動連鎖の特徴があまり見られず, 腕から手部への力学的エネルギーの伝達が不十分であったことが伺える。このことから, 向上群では上肢の運動連鎖を利用してリリース直前の手首のスナップ動作が向上したが, 減少群では上肢の運動連鎖をうまく利用することができなかつたと考えられ, これは減少群で投擲距離が減少した要因のひとつであると言えよう。

手首のスナップ動作の習得を目的とした教材として, 教材④紙鉄砲と教材⑤バトン投げを実施した。教材④紙鉄砲は, 細井ほか(2004)が提案した教材であり, むち動作, つまり運動連鎖の上達に有効な運動であると言われている。細井ほか(2004)の先行研究では, 小学校2, 4, 6年生の男女に毎日1回以上めんこ打ちや紙鉄砲を遊びの一環として1ヶ月間実施させ, 遠投距離の変化を検討している。彼らの研究では, 2・4年生は男女ともに遠投距離の有意な向上が認められたが, 6年生は男子のみ有意な向上が認められ, 女子には有意な変化が認められなかったことを報告している。細井ほか(2004)の報告は, 女子は学年が上がるにつれてむち動作の習得が難しくなることを示唆していると捉えることができる。このことを考慮すると, 本研究の減少群の被験者にとって, 授業時間内という限られた時間での実施ではむち動作を習得することができなかつたと考えられる。また, 本研究で実施した紙鉄砲は下向きに振るのではなく, 投げに近い動きにするために水

平面から45度上方に向けて振るよう指導した。紙鉄砲は下向きに振ると容易に音を出すことができるが, 斜め上方に向けて振ると音を鳴らすことが難しくなる。ほとんどの女子中学生にとってはこの指導で十分であったかもしれないが, 本研究の減少群の被験者にとっては, 下向きに振って音を鳴らせるようになってから斜め上方に向けて振るよう指導するなど, 段階を追った指導が必要であったと考えられる。

これまでの投運動の指導に関する研究の多くが小学生を対象に行われてきたように, 小学生という時期は投運動の学習に適した時期と考えられている(奥野ほか, 1989)。しかし, 小学生においても高学年になると十分な指導効果が得られなかつたという報告もなされており(e.g., 細井ほか, 2004), これらの報告は中学生では投運動の指導がより困難になることを示唆するものである。マイネル(1981)は, 中学生は身体の著しい発達により, 身体のバランスが崩れ, 運動を行うことが困難な時期であると述べており, 練習効果が現れない時期として知られている(奥野ほか, 1989)。これらのことを踏まえると, 本研究の学習プログラムによって統計的に有意に女子中学生の投能力を向上させたことは大変意義深いことであると同時に, 十分な効果が得られなかつた生徒に対してはさらなる指導法の検討が必要であると言える。本研究の結果からは, 減少群の被験者に対しては, 腕のむち動作の習得に関する学習プログラムをさらに細分化し, 段階を追った指導が必要であることが示唆された。指導の現場では, 統計的に有意な向上が認められれば良いわけではなく, すべての児童や生徒ができない運動ができるようになることやその能力が向上することを目指す必要があると考えるのであれば, 本研究のように全体の傾向から外れた者について検討することも必要であると言えよう。

V. 要約

本研究の目的は, 投能力向上のための学習プログラムによって投能力が向上した者と低下した者の差異をバイオメカニクスの観点から明らかにすることであった。投能力向上のための学習プログ

ラムを実施した231名の女子中学生のうち、投擲距離の向上が最も大きかった20名（向上群）と減少が最も大きかった20名（減少群）を抽出し、投動作を比較した。本研究で得られた主な結果は次の通りである。

1. 投擲距離は、Preにおいては向上群と比較して減少群が有意に大きく、Postにおいては向上群と比較して減少群が有意に小さい値を示した。
2. 投射速度は、Preにおいて両群間に有意差は認められなかったが、Postにおいて向上群は減少群と比較して有意に大きい値を示した。
3. 股関節に対する肩の相対速度の最大値は、減少群においてPreと比較してPostで有意に大きい値を示した。
4. 肩に対する手首の相対速度の最大値は、減少群においてPreと比較してPostで有意に大きい値を示した。また、Postにおいて向上群は減少群と比較して有意に大きい値を示した。さらに、向上群では投げ局面終盤においてPreと比較してPostでの相対速度が減少し始めるのに対して、減少群では最後まで増加し続ける傾向を示した。
5. 手首に対するボール中心の相対速度には交互作用は認められず、Preと比較してPostで有意に大きい値を示した。また、向上群では投げ局面の終盤において、Preと比較してPostでの相対速度が大きく増加しているのに対して、減少群ではPre・Post間で大きな変化は認められなかった。

以上のことから、向上群では、身体各部の相対速度は大きく変化していないものの、力を適切なタイミングで加えることができるようになったと考えられ、その結果として投げ局面終盤における手首のスナップが適切に機能し、投射速度を向上させたことが示唆された。一方で、減少群では、股関節に対する肩の相対速度の最大値が有意に向上したものの、力を適切なタイミングで加えることができずに、下肢で得られた速度をロスすることにつながり、結果として投射速度、投擲距離が減少することになったと考えられる。このような被験者には、力を加えるタイミングを指導する教

材を検討していくことが必要と考えられる。

参考文献

- 阿江通良・藤井範久（2002）スポーツバイオメカニクス 20講，朝倉書店。
- 細井 誠・岡村泰斗・若吉浩二（2004）めんこ投げ遊びや紙でっぽう遊びが児童の投動作に及ぼす効果，奈良教育大学紀要，53（2）：41-50ページ。
- 小林育斗・阿江通良・宮崎明世・藤井範久（2012）優れた投能力をもつ小学生の投動作の特徴とその標準動作，体育学研究，57：613-629ページ。
- マイネル・K：金子明友訳（1981）スポーツ運動学，大修館書店：東京，336-348ページ。<Meinel, P. K. (1960) Bewegungslehre—Versuch einer Theorie der sportlichen Bewegung unter pädagogischem Aspekt. Volk und wissen: Berlin.>
- 文部科学省（2017）中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 保健体育編，東山書房：東京。
- 中村和彦（1999）子どもの遊びの変貌，体育の科学，49（1）：25-27ページ。
- 尾懸 貢・高橋健夫・高本恵美・細越淳二・関岡康雄（2001）オーバーハンドスロー能力改善のための学習プログラムの作成：小学校2・3年生を対象として，体育学研究，46：281-294ページ。
- 奥野暢通・後藤幸弘・辻野 昭（1989）投運動学習の適時期に関する研究：小・中学生のオーバーハンドスローの練習効果から，スポーツ教育学研究，9（1）：23-35ページ。
- 大矢隆二・新保 淳（2016）投運動学習における教師の指導実態に関する研究—小学校教師に対する質問紙調査をもとに—，教科開発学論集，4：135-141ページ。
- 田内健二・村上雅俊・高松潤二・阿江通良（2006）砲丸投げにおける砲丸速度に対する身体各部位の貢献—世界レベル選手と日本レベル選手との比較—，陸上競技研究紀要，2：65-73ページ。
- 桜井伸二 編著（1992）投げる科学，大修館書店。
- 桜井伸二（1997）オーバーハンド投球動作のバイオメカニクス，バイオメカニクス研究，1（3）：287-306ページ。
- 関慶太郎・松原拓矢・井川純一・伊佐野龍司・青山清英（2019）投能力向上のための学習プログラムが女子中学生の投能力と動作に及ぼす影響，身体の教育と実践知，印刷中。
- スポーツ庁（2018）平成29年度全国体力・運動能力，運動習慣等調査結果 報告書。
- 田内健二・持田 尚・村上雅俊・阿江通良（2007）日本一流男子円盤投げ選手の技術分析—円盤速度に対する身体各部位の貢献について—，陸上競技研究紀

要, 3 : 127-131ページ.

Wells, R. P and D. A. Winter (1980) Assessment of signal noise in kinematics of normal, pathological and sporting

gaits, In Proc of the First Con of the Can Soc Biomech, Human Locomotion I: Canada, pp.92-93.

バスケットボールにおけるプレイヤーの 密集メカニズムに関する研究

上原 まどか¹⁾・土田 了輔²⁾・榊原 潔²⁾

I. はじめに

一般に、未習熟者がサッカーやバスケットボールなどを実施すると、プレイヤーがボールに密集した状態、いわゆる「だんご状態」が現れることが知られている（榊原，1994；中西ら，2003；廣瀬・黒原，2012）。このように、ボールゲーム^{注1)}の様相に着目することは、プレイヤーの技能段階を知る上で重要な情報になることから、学校体育に関する研究で注目がなされてきた。

例えば、ゲーム様相は、プレイヤーの年齢等を問わず、原則的に「だんご型→居残り型（だんごの外に1人残る）→直線型→蛇行型」（学校体育研究同志会，1980，pp.171-176）という形態を示すという。そして、ゲームの初期段階にだんご状態が生じる原因は、主に、技能の未習熟さとボールにのみ意識が集中していることを挙げている文献も散見される。例えば、瀧井（1988，pp.23-28）は、初期段階の子どものサッカーは、ゲーム開始の合図とともにだんご状態となり、子どもの目はボールに集中することを明らかにしている。このようなだんご状態は、解消すべき対象と捉えられたり（中西ら，2003，p.2，森，2007，pp.23-32），学習の段階で重要なポイントとして注目されたりした（榊原，1994，p.81，廣瀬・黒原，2012，pp.57-60）。

しかしながら、これまでの論は、指導者や観察者による客観的な「コートの外」からの視点で語られることが多く、実際にゲーム中のプレイヤーが、どのような意図の下でだんご状態になったり、離れたりするののかという「コートの中の視

点」で語られることは少なかった。そこで、本研究は、未習熟者によるバスケットボールにおいて、だんご状態の発生と解消のメカニズムを明らかにすることを目的とした。

II. 研究の手順

本研究は、だんご状態の発生と解消のメカニズムの一端を解明することを目的とした。しかしながら、そもそもだんご状態とは何か、どのような条件を満たせばだんご状態と呼べるのかについて明らかにしている文献は見当たらなかった。つまり、だんご状態とは何かを定義することは、現実には難しいという問題に突き当たるのである。従来のゲーム様相に関する研究も、プレイヤーのだんご状態を示すため「だんご」という表現を使用したと思われるが、厳密にいうと、だんご状態は千差万別で、ボールに触れている者もいれば、少し離れている者もいる。

そこで、本研究では、だんご状態そのものを確定せずに、プレイヤーが①「ボールに近づく理由」と、②「ボールから離れる理由」の二点に着目することにした。論理的には、あらゆるプレイヤーが①の理由に基づき行動した時に、「だんご」と呼ぶべき密集状態が現れることになる。

1. 対象と授業者

学習記録やインタビューでは、ある程度の言語能力が必要であるため、対象を大学生のバスケットボール未習熟者とした。対象校はN県K市にある工業系N大学であった。体育実技1年生男子22名のクラス1と、1年生男子18名のクラス2を選

1) 石垣市立大浜中学校 2) 上越教育大学大学院

表1 単元計画 (全7時)

授業時間					
1	2	3	4 5	6	7
オリエンテーション <チーム内ゲーム> 課題の提示 「何人で守れるか」 「なるべく速く(早く)攻めよう」	<チーム内ゲーム> 相手の傾向把握 作戦立案法の導入	<チーム内ゲーム> 相手の傾向把握 作戦立案法の導入 <チーム間ゲーム> 対戦相手の傾向把握 対策の立案	<チーム間ゲーム> 対戦相手の傾向把握 対策の立案	<チーム間ゲーム> 対戦相手の傾向把握 対策の立案 <チーム内ゲーム> 役割交代	<チーム間ゲーム> パフォーマンステスト

定した。両クラスとも男子学生のみであった。両クラスとも、授業実践者の判断により、技能や経験に基づくチーム間等質の2チーム編成がなされたので、一方のチームに密着した。クラス1では11名で構成されたGチーム、クラス2では、9名で構成されたDチームを研究対象とした。バスケットボールを中学校と高校の部活で経験した者が、各チームに1名ずついたが、ゲームの様子を観察したところ、簡単なボール操作のミスなどをすることから、授業者と本研究の筆頭著者と相談し、全員を未習熟者ととらえることにした。授業実践者Tは、教員養成系大学での体育実技指導歴が21年あり、バスケットボールの競技歴が9年、大学のバスケットボール部指導歴が16年であった。

対象者には、研究の主旨を十分に説明し、得られる発言データ等が授業の成績に影響しないこと、個人情報保護に十分配慮すること、研究に協力したくない場合はインタビュー等に答えなくてもよいこと、研究協力は対象者の意思でいつでも中止できることなどを確認した。

2. 授業の概要

今回対象とした授業は、一般体育実技バスケットボールの授業であり、土田(2009;2010)のバスケットボールの戦術アプローチの考え方が基盤となり、単元が構成された。

この授業は、「傾向と対策」というキーワードで授業が構成されている。学習者を10人程度の学習集団に分け、「何人で守れますか」と「なるべく早く攻めよう」という課題提示などから、一旦、攻防の分業化を行い、限られた役割から、未習熟者がゲームに参加しやすいように工夫された

授業であった。授業は、チーム間ゲーム^{注2)}で相手の傾向を探り、その後、チーム内ゲームで対策を立案することを繰り返し行うことにより、課題解決を図った。

3. 観察手法

本研究は、ゲーム中の意識についてデータを収集するために、参与観察によるフィールド・ノーツ、学習記録の記載内容、単元終了後に半構造化インタビューを実施し、文字データを収集した。参与観察とは、取材や調査の対象である社会や集団の中に直接入り込んで、現地の人々と行動や生活をともにしながらおこなう現場調査のことである(佐藤, 2009, p.34)。

箕浦(1999, pp.38-39)は、参与観察において、フィールドへの参与の深さで、フィールドへのかかわり方も変化してくるとして、参与観察を次の4つのタイプに分類した。すなわち、「完全な参与者(complete participation)」「積極的な参与者(active participation)」「消極的な参与者(passive participation)」「観察者役割のみ(observer role only)」である。本研究における観察者は、教育系大学の大学院で球技について学ぶ20代の女性大学院生で、授業内での立場は、積極的な参与者(active participation)であった。学習者にインフォームド・コンセントを行った上で、共にウォーミングアップを行うなど、積極的にコミュニケーションを図り、授業時間内のゲーム終了直後に簡単なインタビューを実施した。しかし、ゲームの内容やチーム内の話し合いに関しては、意見を述べないように徹底した。また、単元終了後に個別に半構造化インタビューを実施した。このような手法により、学習者の活動の様子

をVTRに収録し、観察したことをフィールド・ノートに記述していった。

4. データ収集

1) VTR収録

ビデオカメラを用い、授業のゲーム場面及び話し合い場面を記録した。ビデオカメラAは、体育館のギャラリーに設置し、ゲーム場面全体を上方より記録した。ビデオカメラBは、チームの話し合いと、ゲーム終了直後のインタビューの記録に用いた。

2) インタビュー

ゲーム終了直後に、インフォーマル・インタビュー（佐藤，2012，pp.191-198）を行った。主に、ゲーム中に起こった出来事で、どのような考えからその行為に至ったのかを確認した。また、単元終了後に、各対象者への面接による半構造化インタビュー（木下，2013，pp.165-173）を行った。面接の際は、インタビュー・ガイド（図1）を参考にし、面接時間は、1人約10分間であった。インタビュー内容は、本人の承諾を得て録音し、後日、逐語録を作成した。

5. 分析方法

本研究は、木下（2003）による修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（Modified Grounded Theory Approach, 以下M-GTA）をデータの分析に用いた。グラウンデッド・セオリー・アプローチとは、1960年代にアメリカの社会学者であるグレーザーとスト劳斯によって提唱され、データに密着した（grounded on data）分析から独自の理論を生成する研究方法として国際的にも注目されているものである（木下，2003，p.7）。このグラウンデッド・セオリー・アプローチに木下が独自の修正を加えたものがM-GTAである。

M-GTAは、人間と人間の相互作用の過程を明らかにし、あるものごとを説明するモデルを構築することに優れているという特徴があり、本研究の目的と合致していることから分析の手段として採用した。

カテゴリーや概念の生成については、授業の全ての回に参加した観察者（教育系大学の大学院で

球技について学ぶ20代の女性大学院生）が行い、この授業の実践者であるTが確認作業を行った。この確認作業の結果、大幅な修正の必要性は認められなかったため、概念の生成は、実質的に上記観察者により行われたことになる。

Ⅲ. 結果と考察

1. 未習熟者のバスケットボールにおける初期的ゲーム様相

M-GTAによる分析の結果、2つのカテゴリー及びそれに包括される7つのサブカテゴリー、14の概念が生成された。分析結果である「未習熟者のバスケットボールにおける初期的ゲーム様相」のモデルを図示し（図2）、カテゴリー及びサブカテゴリー、概念の一覧を示す（図3）。また、各概念の定義と代表的な具体例を示す（表2-1, 2-2）。

未習熟者のバスケットボールにおける初期的ゲーム様相モデル図のストーリーラインは、次の通りである。

コートの中のプレイヤーがボールに近づく理由は、ボールを奪取しようとする「ボールに対する守備意識」、より近くでパスを受け攻撃しようとする「攻撃意識」、ボール保持者を邪魔しようとする「人に対する守備意識」という3つの意識で構成される。このことから、ダンゴ状態は、それらの目的意識を持ったプレイヤーが集まった場合に起こる現象であるといえる。

一方、ボールに近付かないプレイヤーは、ボール保持者以外をマークしようとする「人に対する守備意識」、ボールから距離を取りパスコースを作り攻撃しようとする「攻撃意識」、自分とボール保持者及び他のプレイヤーとの関係を見てプレイしようとする「関係的攻撃意識」「関係的守備意識」、限られたエリアに居ることに固執しプレイしようとする「エリア的意識」、ボールを待ち、様子を伺う「苦手意識」という6つの意識からなることが明確になった。

「未習熟者のバスケットボールにおける初期的ゲーム様相」のモデル図から、プレイヤーがボールに近づく行為には、ボール又はボール保持者に対する明確な目的意識があることが示された。一

N 県工業系 K 大学 バスケットボール実技 インタビュー・ガイド

バスケットボールを見るのは好きですか？

バスケットボールをプレイするのは好きですか？

普段、運動をしていますか？（週__回__時間程度）（種目：_____）

1.自分とボール

ゲーム中に、ボールの近くに行くときがありましたか？（OF&DF）

ゲーム中に、ボールに近寄らないときがありましたか？（OF&DF）

自分がボールを保持しているとき、ディフェンスが近付いてきたらどう思いますか？

ゲーム中にどう動いたらいいのかわからないことがありましたか？

2.自分の役割

チームの中でどんな役割をすることが多かったですか？

ゲーム中に、これならできる・できそうだと思うことはありますか？

ゲーム中に、これはちょっと苦手だなということはあるですか？

ゲーム中に、自分の役割の他に味方の為に〇〇する等、何か気を付けていることがありましたか？

3.自分以外のプレイヤー

ゲーム中に、味方同士で目を合わせたりすることがありましたか？

ゲーム中に、味方の動きを意識することがありましたか？

ゲーム中に、味方に対して、おそらくこういう動きをするなという予測をもちながら動いたことがありましたか？

ゲーム中に、相手の動きを予想して動く場所や動きを変えることがありましたか？

あなたならどこで何をしようと思いますか？

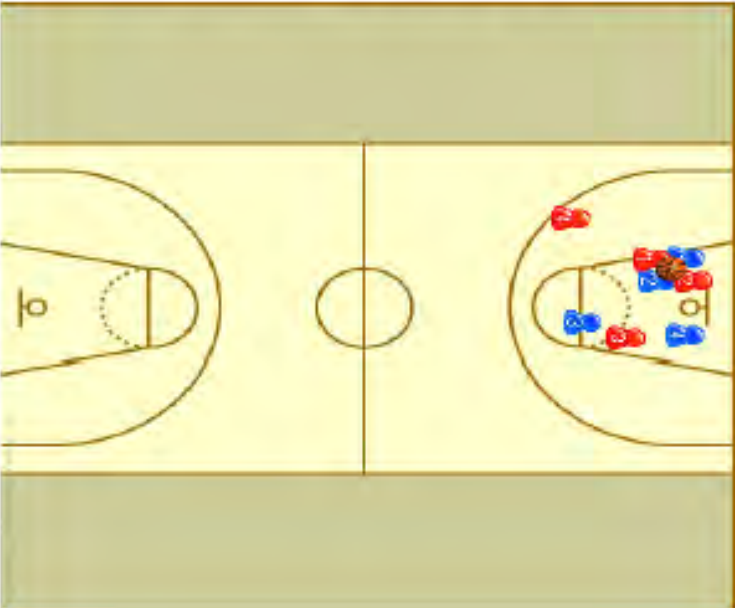


図1 インタビューガイド（筆頭著者が作成）

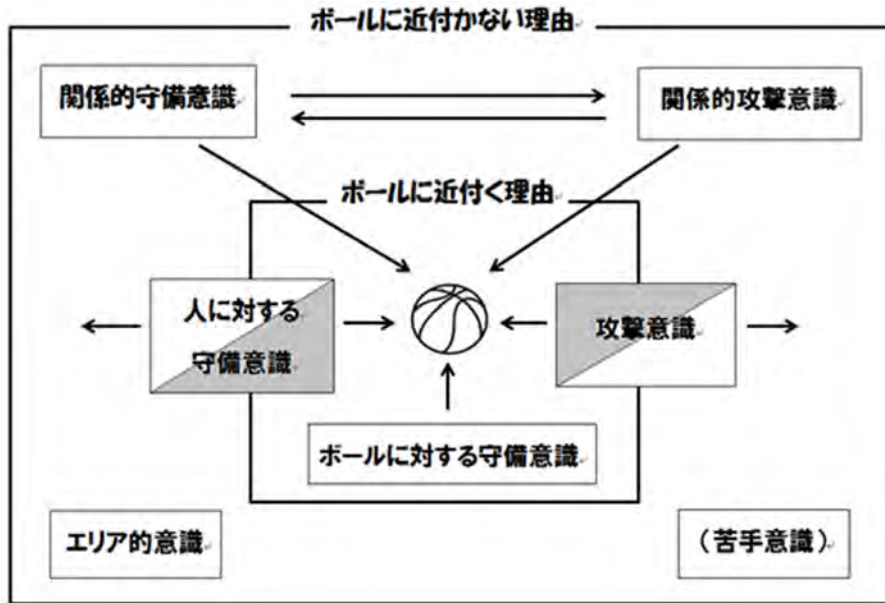


図2 「未習熟者のバスケットボールにおける初期的ゲーム様相」のモデル

方、プレイヤーがボールから離れる行為には、目的意識があるものと、目的意識が希薄なものがあり、両者は質的にかなり異なっていた。

以下、2つのカテゴリーに対応させて、詳述する。

2. ボールに近付く理由

本研究において、プレイヤーがボールに近付く理由は、3つの意識から構成されることがわかった。廣瀬らは、ダンゴ状態は、「ゲーム参加者全員が課題に確かに向き合っている」（廣瀬・黒原，2012，p.60）ことを意味すると述べていた。本研究においても、プレイヤーがボールに近付く理由には、ボール又はボール保持者に対して明確な目的意識があった。さらに、着目すべき点は、ボールに近付く理由の中には、ボールにのみ意識が集中しているという意識だけではなく、ボール保持者に対しての戦術的な守備意識、戦術的攻撃意識が「コートの中の視点」で確認できたことである。以下、プレイヤーがボールに近付く理由について、詳述する。

1) ボールに対する守備意識

「ボールに対する守備意識」は、相手プレイヤーが保持しているボールや、リバウンドなどで、誰にも保持されていないボールを獲得しよう

とするプレイヤーの目的意識である。ウドゥンは、ボールを奪わなければ、オフェンスを始めることはできないことから、「プレイヤーは、ボールを奪うことに全力を注がなければならない」（ウドゥン，2002，p.237）とし、積極的にボールを奪い返す必要性を示している。つまり、ボールを奪取しようと試みることは、ゲームの重要な要素を担っているととらえることができる。

2) 人に対する守備意識

「人に対する守備意識」は、ボール保持者に対する守備意識、パスカット、自チームが抜かれた場合の守備意識で構成される。プレイヤーへのインタビューの中では、「相手を遅らせる」「遠回りさせる」等の発言が得られたことから、ボールにのみ意識が集中しているのではなく、人に対して守備行為を試みていることが確認できる。ディフェンスについて、ウドゥン（2002，p.252）は、効果的なディフェンスにより得点の機会を一時的に妨げられると、プレイヤーはプレッシャーを感じてミスを犯しやすくなると述べている。

3) 攻撃意識

ボールに近付く理由の「攻撃意識」では、より近くでパスを受けて攻撃しようとするプレイヤーの攻撃意識が確認されている。遠くでパスを受けるより、近くでパスを受けた方がより安全で確実

表2-1 各概念の定義と代表的な具体例

カテゴリー	サブカテゴリー	概念	定義／代表的な具体例（下線・太字は著者らによるもの）
ボールに近付く理由	ボールに対する守備意識	ボールを奪取する	相手の邪魔をするというよりも、相手からボールを奪うために、ボールに近付いて行く。 学習者H, 「えー、まあ、相手がボールを取っている時に、自分のディフェンスですけど、 <u>積極的に取りに行ったり</u> していましたね。」
		ディフェンスリバウンドを取る	ディフェンス時において、シュート後の入らなかったボールを奪取するために、ボールに近付いて行く。 学習者S, 「相手がシュートして、 <u>入らなかったボールを取りに行ったり</u> 、前から来る選手のドリブル、来るのを守りに、 <u>ボールに近付くとか</u> 。」
	人に対する守備意識	ボールマンをマークする	ボールを保持者の相手に対して、ゴールに直線的に行かせないように、迂回させるような守りの意識や攻撃の速度を落とそうとするなど、人に対する守備意識で防御を行う。 学習者S, 「左サイドに基本的に居て、攻めの時にはだいたい後ろからボールをもらったのを前に繋ぐ役割をして、守備の時には、相手がドリブルしてくるので、それを <u>中に入られないように外側に行かせる</u> 役割をしていました。」
		パスカットをする	ボール保持者からパスの受け手に出されたパスを、カットしようとする行為。 学習者S, 「ディフェンスの時は、逆に相手が前に居たら、 <u>ボール投げられた時に、すぐ前に出れるように</u> 、ディフェンスの後ろ回り
		自チームプレイヤーへのカバーをする	味方が抜かれた時に、自分からボールに近付いて行き、防御を行う。 学習者A, 「見た感じというか…、バスケの経験者とか、上手そうな人は、抜かれるかもしれないので、行く人がいたらその人にとりあえず行かせる…、もし行ったら、その人とボール持っている人を視野に入れて見逃さないように、後ろに下がって見ていて、 <u>その人が抜かれたら自分が行きます</u> 。」
	攻撃意識	パスを受けに行く	パスをより近くで受けようとして、ボールに近付いて行く。 学習者A, 「そうですね、例えば、味方がパスを出そうとしてくれている時に、 <u>もうちょっと近付いてパスをもらいに行ったり</u> とか、(中略)、相手のボールを落として取りに行ったりとかしていました。」

表2-2 カテゴリー・サブカテゴリー・概念の定義と代表的な具体例

カテゴリー	サブカテゴリー	概念	定義／代表的な具体例（下線・太字は著者らによるもの）
ボールに近付かない理由	エリア的意識	定位置で動く	自分の動く範囲を決めていて、その範囲内だけでプレイする。 学習者H, 「近付いて行かない…。それは、あのー…、俺の…。大体、決めていたんですよ、 <u>自分はどの辺で動いていくのを</u> 。その、自分が動く範囲のとこじゃないとこは行かない。」
	苦手意識	ボール待ち	オフェンス時において、ボール操作に対する苦手意識からとりあえずボールとの距離を取り、ボールを待つよう意識。 学習者T, 「それと、あと、さっきも言ったんですけど、やっぱり、あの、 <u>自分から動いてパスコースを作るというのが苦手</u> でして、 <u>それで、待ってみたいな感じです</u> 。」

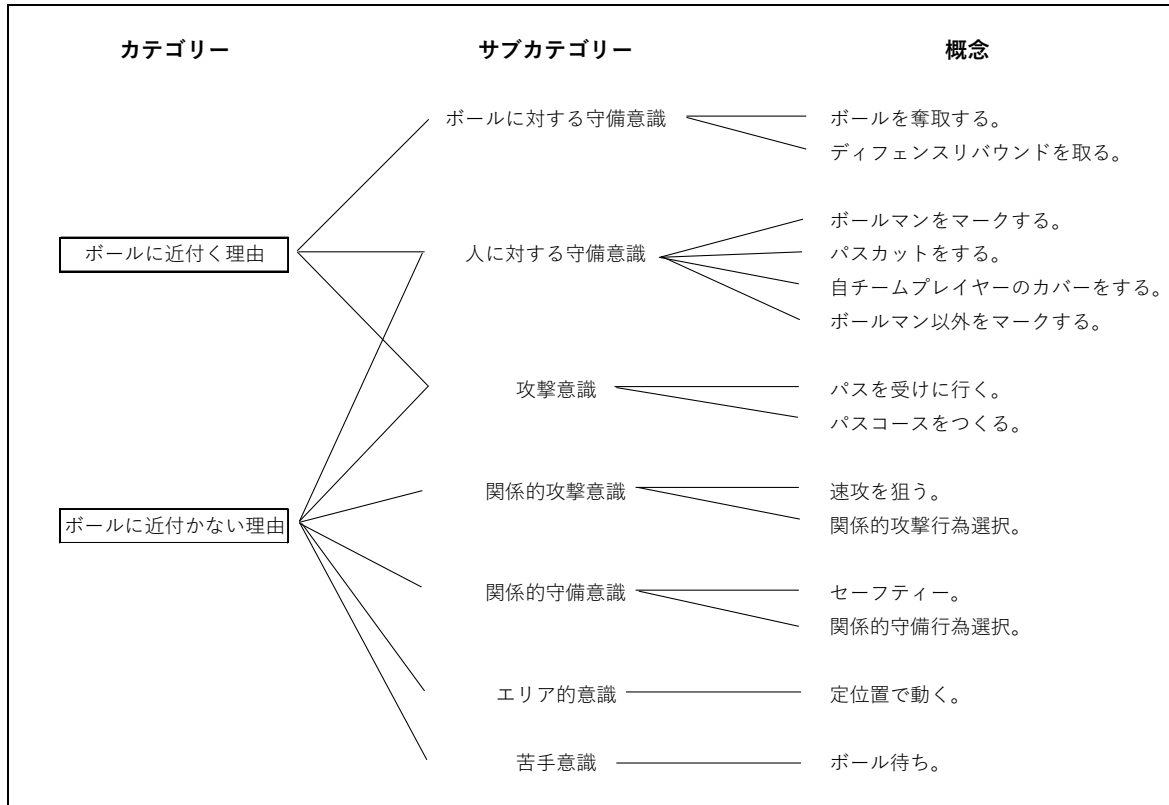


図3 カテゴリー及びサブカテゴリー，概念一覧

だという考えのもと、ボールに近付いて攻撃を遂行しようとしていた。このことから、ボールに近づくプレイヤーの行為には、単にボールにのみ意識が集中しているわけではなく、プレイヤーなりの理由を持ち、ボールに近付いていることが明らかにされた。ボール操作が苦手なプレイヤーにとって、パスを成功させようと考えた場合、近付いてパスを受けようとするのは自然なことである。三輪は、スポーツにおいて、「どのような目的で、誰が、どのような状況で行うのかによって、“正しい”動きは変わる」(三輪, 2013, p.44)と述べている。つまり、コートの中の状況によっては、ボールや人に近づく行為が“正解”の場合があると言い換えることができる。また、ボールに近付いて攻撃するという点に関して、類似したケースに、ラグビーの戦術行為を挙げることができる。ラグビーでは、ボールを確実に前進させるために、モールやラックというダンゴ状態を意図的に形成し、攻撃を図るという戦術がある(上田, 2009, pp.42-85)。

3. ボールに近付かない理由

本研究において、プレイヤーがボールに近付かない理由は、6つの意識から構成されていたことが判明した。この6つの意識は、ボールに対して距離を取るといって、外面的に見ると同様である。しかしながら、その目的意識は、質的にかなり異なっていた。例えば、自チームプレイヤー及び相手プレイヤーの動きに合わせて行動を選択するという目的意識が確認された一方、限られた範囲でプレイすることが目的となりつつある意識も確認することができた。以下、プレイヤーがボールに近付かない理由について、詳述する。

1) 人に対する守備意識

「人に対する守備意識」は、ボール保持者以外のオフェンスプレイヤーに対する守備意識のことである。ウドゥンは、バスケットボールにおいて、「攻撃する5人のプレイヤーの内、ボールを保持しているのは一人である。逆に考えると、80%以上のプレイヤーはいつでもボールを持たないでプレーしているのである」(ウドゥン, 2002, p.144)と述べている。インタビューによ

り、「空いている人をマークする」「張り付いてパスを防ぐ」などの発言が得られたことから、ボールを持たないオフenseプレイヤーを確認し、守備行為を行っていたことが推察できる。

2) 攻撃意識

「攻撃意識」では、ボールと距離を取り、パスを受けて攻撃しようとするプレイヤーの攻撃意識が確認されている。例えば、対象者のあるプレイヤーは、「人が密集しているところに行っても、人が居すぎてパスが出せない」という理由から、距離を取って、パスコースを作るように心掛けたと述べていた。また、他のプレイヤーは、パスコース作る理由について、「安全な道を作ってやれば、味方は多分落ち着くと思う」と話していた。このことから、本研究における「攻撃意識」は、自分とボール保持者との関係の中で、ボールに近付かずに攻撃しようとするプレイヤーの意識のことを示す。

3) 関係的攻撃意識

「関係的攻撃意識」は、自分とボール保持者及びそれ以外のプレイヤーとの関係を見て、攻撃をしようとする意識のことである。例えば、対象者のあるプレイヤーは、「他の味方が、そのパスできる人の近くに居たんで、その人から、またパスが来た時に、受けれるように、ゴール近くに居るみたいな」と話していた。つまり、ボール保持者の近くに自チームが居たことから、パスが繋がると判断し、自分自身はゴールの方へ向かうということである。また、「関係的攻撃意識」の中には、速攻を狙うというプレイヤーの意識も含まれる。速攻は、相手のディフェンス組織ができ上がる前にシュートを決めてしまうことである（シュテラーら、1993, p.197）。本研究における対象者のあるプレイヤーは、自チームがボールを保持していないディフェンス時に、速攻を狙う為にボールから意図的に離れていくというケースが多く見られた。

4) 関係的守備意識

「関係的守備意識」は、ボール保持者及びボールを保持していない相手プレイヤー、自チームプレイヤーとの関係から守備行為を行う意識のことである。例えば、対象者のあるプレイヤーは「敵

が前に行ったら、味方が居て、ここ空いてるなっというのがあったら、そっち入って、壁を作ったりして、こっち一緒に寄せる感じ」とインタビュー内で語っていた。ここでは、相手と自チームの動きを確認して、自分の動きを合わせて守備行為を選択していたことが確認できる。関係的守備意識には、「セーフティー」という意識も含まれる。セーフティーというのは、オフenseから、ディフェンスに切り替わった時に相手の速い攻撃を止めるために準備をする行為のことである（クロウゼ、1997, p.551）。プレイヤーは、相手が「よくロングパスを出すから」、「後ろにフリーの人が居たら警戒して」などという理由から、意図的にボールから距離をとり準備的な守備意識をもっていることが確認できた。

5) エリア的意識

「エリア的意識」は、プレイヤー自身が動く範囲を決めており、その範囲内だけでプレイしようとする意識のことである。対象プレイヤーから、「自分のディフェンスのポジションを、まあ、定位置で守るようにしていた」、「自分が動く範囲のどこじゃないとこは行かない」という発言が得られた。鈴木ら（2008, p.3）が提唱しているゲーム構造論に基づくと、ボールゲームの競争目的は、「ボールを目的的に移動させること（ball-progressing）」である。しかしながら、エリア的意識は、その範囲内でプレイをすることが目的となってしまう傾向がある。その一方、エリア的意識は、「分業」という意味で、チーム内で決めた役割を果たしているといえることもできる。

6) 苦手意識

「苦手意識」は、ボール操作に対する苦手意識から、オフense時にボールとの距離を取る意識のことである。松本は、「ゲームに参加できない子どもや恐怖感や苦手意識を抱いている子ども、あるいは仲間とうまく関われない子どもが存在する」（松本、2006, p.11）と指摘している。本研究においても、オフense時に限り、ボール操作に対する苦手意識からボールと距離を取るプレイヤーの意識が確認できた。内田は、苦手意識を持つ子どもは、「ゲーム中に何をすればよいかかわ

からない」(内田, 2007, p.45) という気持ちを抱えているとして、指導者は、このような意識を持つ学習者を大切な存在として位置づけねばならないと述べている。

IV. 結 論

本研究の目的は、大学生のバスケットボール未習熟者において、ダンゴ状態の発生と解消のメカニズムを、「ボールに近づく理由」、「ボールに近付かない理由」という2つの観点から明らかにすることを目的とした。

はじめに、ボールに近づくプレイヤーの意識から、密集のメカニズムが明らかになった。ボールに近づくプレイヤーには、ボール又はボール保持者に対して明確な目的意識があった。具体的な意識としては、「ボールに対する守備意識」、「人に対する守備意識」、「攻撃意識」である。それは、これまでダンゴ状態の原因だといわれていた「ボールにのみ意識が集中している」ということに留まらず、プレイヤーの技能に合った、一人ひとりのプレイヤーなりの戦術的な守備意識、戦術的攻撃意識をもっていることが確認できた。

これらのことから、ダンゴ状態は、ボール又はボール保持者に対して何らかの目的意識を持ったプレイヤーが集まった場合に現れる現象であると結論づけられた。

一方、ボールから離れる行為には、目的意識があるものと、目的意識が希薄なものがあり、両者は質的にかなり異なっていた。自チームプレイヤーや相手プレイヤーとの関係から、自身の行動を選択するという目的意識が確認された一方で、限られた範囲でプレイすることが目的となりつつある意識も確認することができた。また、自分とボール保持者との関係の中で行為を選択する意識や、苦手意識からボールと距離をとる意識も確認することができた。つまり、ボールから距離をとるという点で、外面的には同様に見えたとしても、内面的には異なるということである。

本研究の結果において、ボールから離れたプレイヤーの目的意識は、質的にかなり異なることが明らかにされた。このことから、指導者がゲーム状況を理解していくことは容易ではないと推察

できる。つまり、指導者は、未習熟なプレイヤーによる初期的ゲーム様相を観察する場合、外面的な現象にのみとられることなく、場合によっては、プレイヤーの目的意識を丁寧に確認する必要があるといえる。

翻って、ボールに近づくプレイヤーの目的意識が明確にされ、ダンゴ状態が現れる原因が、コートの中の視点から明らかになった。先行研究の概観から、多くの場合、ダンゴ状態は否定的にとらえられ、ダンゴ状態の解消を目的とした実践も行われていた。しかしながら、ボールに近づくプレイヤーの意識において、明確な目的が確認されたことから考えると、無理にボールから離れることを強制されるようなことがあると、それはプレイヤーの目的意識を奪うことになりかねない。そのようなプレイヤーの中には目的意識を持ってないまま、ゲームを傍観する者が出る可能性がある。このことから、プレイヤーに、なぜボールから離れる必要があるのかを考えさせ、ボールから離れる目的を獲得させる必要があるといえる。

なお、本研究は、大学生のバスケットボール未習熟者を対象とした。一方、ゲーム中のプレイヤーの認識は、いくつかの段階があることが報告されている(Pagnano-Richardson and Henninger, 2003; Henninger and Richardson, 2016)。したがって、どのような発達段階、あるいは技能習得段階にあるプレイヤーが対象なのかについても検討する必要がある。今回の結果をもって、ただちに小学生から大人までを含めた一般化を図ろうとするものではない。この点を本研究の限界と捉え、今後もプレイヤーがどのような状況を認識しているかについて様々な角度から検討することが課題となる。

注

- 1) 本稿では、小学校学習指導要領における第1～第4学年の「ゲーム」領域、同第5～第6学年の「ボール運動」領域、中学校学習指導要領と高等学校学習指導要領の「球技」領域を総称して「ボールゲーム」という用語を使用している。
- 2) 同一のチームを二分して行われるゲームを指す。鈴木直樹・鈴木理・土田了輔・廣瀬勝弘・松本大輔(2010) お、だれもがプレイの楽しさを味わうことの

できるボール運動・球技の授業づくり, 教育出版,
pp.19-20を参照されたい。

引用文献

- 学校体育研究同志会 (1980) 『学校体育叢書』バスケットボールの指導, ベースボール・マガジン社.
- Henninger, M. L. and Richardson, P. K. (2016) Engaging Students in Quality Games, *STRATEGIES A Journal for Physical and Sport Educators*, 29 : 3-9.
- 廣瀬勝弘・黒腹貴仁 (2012) ゲーム構造論におけるゲーム理解の枠組み—ゴール型の様相発展を手がかりとして, *体育科教育*, 60 (7), pp.57-61.
- 木下康仁 (2003) *グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践*, 弘文堂.
- 木下康仁 (2013) *ライブ講義M-GTA—実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて—*, 弘文堂.
- クロウゼ (編), 水谷豊ほか (訳) (1997) *バスケットボール・コーチング・バイブル*, 大修館書店.
- 松本格之助 (2006) ボールゲームをもっと魅力ある教材にするために, *体育科教育*, 54 (6), pp.10-13.
- 箕浦康子 (1999) *フィールドワークの技法と実際—マイクログラフイー入門—*, ミネルヴァ書房.
- 三輪佳美 (2013) 運動学を授業に活かすために, *体育科教育*, 61 (5), pp.42-45.
- 中西充宏・辻延浩・後藤幸弘 (2003), 児童のバスケットボールに見られる「だんご状態」を解消する方法—コート上に動ける範囲の制限線を設けないで—, *兵庫教育大学紀要実技教育研究*, 17, pp.1-9.

- Pagnano-Richardson, K. and Henninger, M. L. (2003) A Model for Developing and Assessing Tactical Decision—Making Competency in Game Play, *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 24-29.
- 榎原 潔 (1994) サッカーの学習指導における「だんごサッカー」再考, *学校体育*, 47 (1), pp.80-82.
- 佐藤郁哉 (2009) 組織と経営について知るための実践フィールドワーク入門, 有斐閣.
- 佐藤郁哉 (2012) *フィールドワーク増訂版 書を持って街へ出よう*, 新曜社.
- シュテラー・デブラー・コンツァク著, 唐木國彦 監訳 (1993) *ボールゲーム指導事典*, 大修館書店.
- 鈴木 理・廣瀬勝弘・土田了輔・鈴木直樹 (2008) ボールゲームの課題解決過程の基礎的検討, *体育科教育学研究*, 24 (1), pp.1-11.
- 瀧井敏郎 (1988) 学習の適時性に合ったサッカーの内容, *学校体育*, 41 (12), pp.23-28.
- 土田了輔 (2009), 学習内容の開発教材—バスケットボールの指導法, 新潟大学大学院現代社会文化研究科, 博士論文.
- 土田了輔 (2010) 分業に基づくバスケットボールの戦術アプローチが中学生の運動有能感と戦術的情況判断能に及ぼす影響, *上越教育大学研究紀要*, 29, pp.301-308.
- 内田雄三 (2007) 戦術理解が技能の伸びを保障する, *体育科教育*, 55 (2), pp.44-47.
- 上田昭夫 (2009) *すぐわかるラグビー*, 成美堂出版.
- ウドゥン (著)・武井 光彦 (監訳)・内山 治樹 (訳) (2002) *UCLAバスケットボール*, 大修館書店.

中学校学習指導要領解説保健体育編における ネット型の例示は実現可能なのか

松枝 公一郎¹⁾

近年、小・中学校間における連携の重要性が増し、学習の円滑な接続が課題とされている。2018年の中学校学習指導要領解説保健体育編に記載では、小学校から高等学校における12年間の指導に体系化を図り、学習に連続性を重視した指導内容の見直しを図ることが示された。そこで、学校体育のネット型における小・中学校の系統的な学習の構築に向けた検討研究を行った。本稿では、ネット型ゲームの様相から得られた結果を分析し、中学校学習指導要領解説保健体育編の例示の実現可能性を検討することを目的とする。

キーワード：中学校学習指導要領， ネット型， 学習内容

I. はじめに

2018年の中学校学習指導要領解説保健体育編では、小学校から高等学校における12年間の指導を体系化し、学習の連続性を重視した指導内容の見直しを図ることが示された。小学校から高等学校における12年間の指導の体系化を見ると、小学校1年～4年，小学校5～中学校2年，中学校3年～高等学校3年のように、4年ごとの3期に分け、それぞれ「各種運動の基礎を培う時期」「多くの領域の学習を経験する時期」「卒業後も運動やスポーツに多様な形で関わるができるようになる時期」の発達段階におけるまとめりと学校間の系統性を踏まえた内容が示されている（文部科学省，2018）。

体育授業におけるボールゲームは、2008年の学習指導要領改訂で、種目名から型表記へ移行することで、これまでの種目固有の技能習得ではなく、「攻守の特徴（類似性・類縁性）や型に共通した動きや技能を系統的に身に付ける」という視点から「ゴール型」「ネット型」「ベースボール

型」という3つの型に整理し、小・中学校で統一された表記で示された。このことにより、小学校から高校までの12年間を通し、各運動領域で系統性のある知識と技能の定着が求められている。

このように、系統性が重視されたボールゲームにおいて、小・中学校の移行期における型の学習内容がどのように発展するかについては、実践のレベルにおいても十分な検証がなされていない。特に「ネット型」の内容は、1947年の学校体育指導要綱から中学校では取り扱われているが、小学校では2008年の学習指導要領改訂まで学校の判断で取り扱われる内容となっていた。そのため、2008年以降に「ネット型」として必修になることで、初めて小・中学校間で系統的な学習が重要になったといえる。また、中学校学習指導要領解説保健体育編に記載されている、「ネット型」のボールや用具の操作とボールを持たないときの動きの例示（図1）については、これまで系統性の視点から十分な検討が行われていないため、研究の蓄積と検証が不可欠であると考えられる。ネット型における共通した動きの系統性を明らか

1) 上越教育大学大学院

	小学校5・6年生	中学校1・2年生	中学校3年生
ボールや用具の操作	<ul style="list-style-type: none"> ・自陣のコート（中央付近）から相手コートへのサービス ・味方が受けやすいようにボールをつなぐこと。 ・片手、両手、用具を使って相手コートへの返球 	<ul style="list-style-type: none"> ・サービスでは、ボールやラケットの中心付近で捉えること。 ・ボールを返す方向にラケット面を向けて打つこと。 ・味方が操作しやすい位置にボールをつなぐこと。 ・相手側のコートの空いた場所にボールを返すこと。 ・テイクバックをとって肩より高い位置からボールを打ち込むこと。 	<ul style="list-style-type: none"> ・サービスでは、ボールを狙った場所に打つこと。 ・ボールを相手側のコートの空いた場所やねらった場所に打ち返すこと。 ・攻撃につなげるための次のプレイをしやすい高さや位置にボールを上げること。 ・ネット付近でボールの侵入を防いだり、打ち返したりすること。 ・腕やラケットを強く振ってネットより高い位置から相手側のコートに打ち込むこと。 ・各ポジションの役割に応じて、拾ったり繋いだり打ち返したりすること。
ボールを持たないときの動き	<ul style="list-style-type: none"> ・ボールの方向に体を向けることとボール方向への移動 	<ul style="list-style-type: none"> ・相手の打球に備えた準備姿勢を取る ・プレイを開始するときは、各ポジションの位置に戻ること。 ・ボールを打ったり受けたりした後、ボールや相手に正対すること。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ラリーの中で、味方の動きに合わせてコート上の空いている場所をカバーすること。 ・連携プレイのための基本的なフォーメーションに応じた位置に動くこと。

図1 ネット型のボールや用具の操作とボールを持たないときの動きの例

表1 Jバレーボールクラブの学年別活動日時数

	活動日数	活動時間(90min)	個人技能(30min)	集団技能(60min)
1年生	115日	173時間30分	57時間30分	115時間00分
2年生	230日	345時間00分	115時間00分	230時間00分
3年生	345日	517時間30分	172時間30分	345時間00分

※（ ）1回あたりの活動時間

にしていくことは、12年間の学習内容を構築するとともに、指導内容の見直しにつながると期待される。

そこで本研究では、小学校5・6学年から中学校1・2学年の4年間をひとまとまりとして考え、中学校学習指導要領解説保健体育編における「ネット型」の例示の実現可能性を検討することを目的とした。検討にあたり、本研究では具体的な内容としてバレーボールを取り扱う。バレーボールはネット型の中でも、学校体育で特に多く扱われ、児童生徒の触れる機会の多い内容である。しかし、バレーボールの授業においては、身に付ける技能とゲームの様相に乖離があると感じている。そのため、バレーボールに焦点を当て、例示を検討する。

II. 方法

1. 調査対象者

本研究は、体育授業での調査に加え、ある程度、バレーボールの技能が高いと想定される社会体育のクラブチームのプレイヤーをも調査対象にすることにより、どれくらいの技能があると中学校学習指導要領解説保健体育編の「ネット型」の例示が実現できるのかを明らかにする計画を立てた。そのために、以下の2つの群について調査を行った。

(1) N県J地区社会体育のJバレーボールクラブ23名（1年生6名、2年生11名、3年生6名）構成員の所属校や経験年数はさまざまである。活動は週3日間、1回あたりの練習時間は90分間（表1）。

(2) N県I市立N中学校体育授業の男子生徒27名（1年1組13名、1年2組14名）単元は全7時間（表2）で構成し、各クラス2チームずつに分け

表2 I市立N中学校1年生男子 ネット型単元計画

1H	2H	3H	4H	5H	6H	7H
オリエンテーション	アンダーパスの基本練習 オーバーパスの基本練習	円陣パス 試しのミニゲーム	チーム分け ゲーム	振り返り/作戦立て ゲーム	公式ルールに準拠したゲーム	公式ルールに準拠したゲーム

表3 バレーボール熟練者一覧

熟練者A (男性)	競技歴：25年、最高成績：全国大会、指導歴：10年
熟練者B (女性)	競技歴：15年、最高成績：全国大会、指導歴：なし
熟練者C (男性)	競技歴：14年、最高成績：全国大会、指導歴：なし

た。その際、バレーボール部員が各チーム1名入るよう編成した。また、N県I市立N中学校は、小学校の体育授業の際にソフトバレーボールを実施しており、ボール操作やゲームの行い方については既習済である。

2. データ収集と分析

1) 調査方法

N県J地区Jバレーボールクラブの1年生は、2年生との15点2セットのチーム内ミニゲームを行った。少ない点数で2セット行った理由として、活動時間内に収めるためと、ゲーム間における発話記録のためである。また、小学校時はポジションを固定してゲームが行われていたため、ローテーションの導入は行わなかった。3年生は公式大会のゲームをVTRに収録した(25点3セット)。

N県I市立N中学校体育授業のゲームでは、公式競技規則のコート(9m×18m)でネットの高さは2m20cm、15点ラリーポイント制とし、最大触球は3回までとした。また、ローテーションルールを採用し、ボールはmoltenV4M3000の軽量ボールを使用した。

2) 調査内容

評価項目は、中学校学習指導要領解説の目標及び内容にある動きの例を項目とし、バレーボール熟練者3名(表3)でボールや用具の操作(On the ball)とボールを持たないときの動き(Off

the ball)の項目を評価するための内容を設定した(表4、表5)。その評価内容を基に3名による観察者のトライアングレーションを行い調査した(フリック, 2011)。理由としては、複数名の観察者により同等に一貫した方法で行うことで、単一の観察による偏り(バイアス)をなくするためである。

また、トライアングレーションでは、調査項目に沿って個々の動作を独立して見取るのではなく、攻守の場面において、複数人による連携プレイに着目して観察することとした。したがって、場合によっては、プレイ中に5人の守備側プレイヤーが、ボールや相手に正対していても、1人のプレイヤーがボール操作を行っている相手(味方)や、ボールが飛行する方向に正対していない事例があれば、次に起こりうる連携プレイへの準備がされていないと判断して、カウントをすることとした(表4、5のボールを打ったり受けたりした後、ボールや相手に正対することの事例など)。

ボールや用具の操作(On the ball)の項目にある1・2年生の「味方が操作しやすい位置にボールをつなぐ」と3年生の「攻撃に繋げるための次のプレイをしやすい高さや位置にボールを上げること」では、次のプレイヤーの要移動歩数が2歩以内であることを基準として設定した。それは、日本代表のゲームを分析において、2回目にボールを触る人が2歩以内の移動でアタッカーにボールを送った場合のアタック決定率が50%であつ

表4 1・2年生の調査項目と評価内容

1 ボールや用具の操作(On the ball)

項目	評価内容
味方が操作しやすい位置にボールをつなぐ	・トサーへの返球は2歩以内 ・アタッカーへのトスは2歩の助走が踏める位置
相手コートに空いた場所にボールを返すこと	・得点につながる返球 ・守備者を移動させる返球
テイクバックをとって肩より高い位置からボールを打ちこむこと	・スタンディングでのアタックヒット ・ジャンプしてのアタックヒット

2 ボールを持たないときの動き(Off the ball)

項目	評価内容
相手の打球に備えた準備姿勢をとること	・決められた位置での準備姿勢
プレイを開始するときは各ポジションの位置に戻る	・役割に応じた位置へ戻る
ボールを打ったり受けたりした後、ボールや相手に正対すること。	・ボール操作を行っている相手に体を向ける

表5 3年生の調査項目と評価内容

1 ボールや用具の操作(On the ball)

項目	評価内容
サーブでは、ボールを狙った場所に打つこと	・得点につながるサーブ ・攻撃不能になるサーブ
ボールを相手コートに空いた場所や狙った場所に打ち返すこと	・得点につながるアタック ・攻撃不能になるアタック
腕を強く振って、ネットより高い位置から相手側に打ち込むこと	・高い位置から相手コート又はブロックに向けた強打
攻撃に繋げるための次のプレイをしやすい高さや位置にボールを上げること	・トサーへの返球は2歩以内 ・アタッカーへのトスは2歩の助走が踏める位置
ネット付近での侵入を防いだり、打ち返したりすること	・相手アタッカーのブロック ・ネット際でのダイレクトアタック
ポジションの役割に応じて、拾ったり繋いだり打ち返したりすること	・3回以内の触球中に連携した動きで相手コートに打ち返す(ツアタック、3段攻撃)

2 ボールを持たないときの動き(Off the ball)

項目	評価内容
ラリーの中で、味方の動きに合わせてコートに空いている場所をカバーすること	・ボールの落下しやすい場所への移動 ・味方のいない場所への移動
連携プレイのための基本的なフォーメーションに応じた位置に動くこと	・相手や味方の攻撃時に自分の役割を果たす位置へ移動すること

※文部科学省, 2018, p.141を基に筆者が作成¹⁾

たのに対し、移動が2歩を超えた場合の決定率は20%前後と低調であったことに基づいている。すなわち、「2歩以内」に収めることができれば、次のボール操作は容易になり、その後のプレイが首尾よく達成されると考えられる。

3) 分析方法

調査項目の内容をゲーム中にどの程度達成できているか調査するため、下記の計算式を使って定量化した。計算式 $(C: \text{達成率}(\%) = B: \text{項目をクリアした数} / A: \text{攻撃機会} \times 100)$ は、ゲーム中に自陣コートへ送られてきたボール全てを攻撃ができる機会とみなし、攻撃機会の中で調査項目にあるプレイが評価内容に沿ってできた割合を調査項目の達成率として位置づけた。また、項目の達成率は調査対象の1・3年生12名を対象にアンケートを実施し、ボールや用具の操作(On the ball)とボールを持たないときの動き(Off the ball)から結果の数値が高いものと低いものから、それぞれ2項目を選択してアンケートを実施した。調査対象者に、プレイが「できた」と感じる回数が触球回数10回のうち何回であればチームに貢献できたと考えるか聞いたところ、多くの調査対象者が6から7回であると回答した。一番低い生徒で5回と回答した。そのため、最低半分以上であれば、プレイヤーの感覚としても達成したと捉えることができるため、「達成=チームへ

の貢献」の目安を50%に設定することとした。

III. 調査結果

1. N県Jバレーボールクラブ1年生

Jバレーボールクラブ1年生の調査の結果を見ると、ボール操作(On the ball)において「テイクバックを取って高い位置からボールを打ちこむこと」の項目は、12回の攻撃機会に対してクリア回数は6本であり、達成率は50%を上回った。しかし「味方の操作しやすい位置にボールをつなぐ」「相手コートに空いた場所に返すこと」の項目は30%に届かない結果となり、仲間と連携したボール操作や相手のいない場所にボールを送ることは困難であることが分かった。ボールを持たないときの動き(Off the ball)では、「プレイを開始するときは各ポジションの位置に戻る」「ボールを打ったり受けたりした後、ボールや相手に正対する」の項目は30%程度の達成率であった。「相手の打球に備えた準備姿勢を取ること」の項目については15%程度であり、仲間と連携した位置への移動は見られず、自分や味方の方向へ来たボールに対し、基本的な位置で正対することが精一杯の状況であったと考えられる(表6)。

2. N県Jバレーボールクラブ3年生

Jバレーボールクラブ3年生における、ボール

操作（On the ball）の項目では、1・2年生よりも仲間と連携することの項目が増加し、組織的なプレイが可能となっていることが窺われる。「攻撃に繋げるための次のプレイをしやすい高さで位置にボールを上げること」の項目は3セットを通して高い数値を維持していたが、全体の達成率は50%を超える項目が半数を下回った。2セット目は試合が拮抗し、ラリー数の増加とともに項目の数値が全体的に高くなる結果となった。ボールを持たないときの動き（Off the ball）では、味方の動きに合わせてコートの中をカバーする内容は30%前後であったのに対し、連携プレイのための基本的なフォーメーションでは、3セットとも50%を超えている。この結果から、ボールを持たないときの動きは、その後の連携プレイに繋げるための準備であることが理解され、基本的な位置から移動するようになったものと考えられる（表7）。

3. N県I市立N中学校の調査結果

N中学校1年生男子は、2クラスを4チームに編成し、各チームそれぞれ調査をおこなった（表8）。ボール操作（On the ball）の「味方が操作しやすい位置にボールをつなぐ」項目では、4チームともサーブをコート中央からアンダーハンドで

入れるか、投げ入れる方法でスタートした。そのため各チームの達成率が20%を超え、Jバレーボールクラブ1年生に近い結果となった。サーブを簡易化することで、第1触球は安定したが、第2触球もしくは第3触球におけるボール操作が不安定になり、攻撃に関する項目である「相手コートの空いた場所にボールを返すこと」や「テイクバックをとって肩より高い位置からボールを打ちこむこと」の達成率はA、B、Cチームともに20%未満と低い結果であった。Dチームは、相手コートにボールを送る役割をバレーボール部員が担っていたため、達成率が30%台と他チームより高い数値が出る結果となった。しかし、ゲーム中の多くは第1触球が不安定になり、相手コートに直接ボールが返ってしまったり、コート外に出てしまったりするため、少しでも早く相手コートにボールを送る作戦として、第1・第2触球の際に立ったまま打ち返す現象が現れていた。

ボールを持たないときの動き（Off the ball）の「相手の打球に備えた準備姿勢」では、ゲーム様相として1発・2発返しでアンダーハンドによる遅いボールが来ることが多いことから、Jバレーボールクラブ1年生のように、高い所から飛来する強くて速いボールに対して身構えるのではなく、その場で立ち止まった状態でも十分に対応が

表6 N県Jバレーボールクラブ1年生の調査結果

1 ボールや用具の操作(On the ball)

項目	A:攻撃機会(回)	B:クリアした数(回)	C:達成率(%) (B/A×100)
味方が操作しやすい位置にボールをつなぐ	27	7	25.9
相手コートの空いた場所にボールを返すこと	12	2	16.7
テイクバックをとって肩より高い位置からボールを打ちこむこと	12	6	50.0

2 ボールを持たないときの動き(Off the ball)

項目	A:攻撃機会(回)	B:クリアした数(回)	C:達成率(%) (B/A×100)
相手の打球に備えた準備姿勢をとること	26	4	15.4
プレイを開始するときは各ポジションの位置に戻ること	22	7	31.8
ボールを打ったり受けたりした後、ボールや相手に正対すること。	24	8	33.3

※灰色の網掛けは、50%を超えた項目

表7 N県Jバレーボールクラブ3年生の調査結果

1 ボールや用具の操作(On the ball)

項目	A:攻撃機会(回)			B:クリアした数(回)			C:達成率(%)(B/A×100)		
	1セット	2セット	3セット	1セット	2セット	3セット	1セット	2セット	3セット
サービスでは、ボールを狙った場所に打つこと	15	26	27	8	13	10	53.3	50.0	37.0
ボールを相手コートに空いた場所や狙った場所に打ち返すこと	28	38	37	13	23	18	46.4	60.5	48.6
腕を強く振って、ネットより高い位置から相手側に打ち込むこと	28	38	37	12	21	10	42.9	55.3	27.0
攻撃に繋げるための次のプレイをしやすい高さや位置にボールを上げること	32	38	38	16	25	21	50.0	65.8	55.3
ネット付近での侵入を防いだり、打ち返したりすること	18	35	21	6	6	2	33.3	17.1	9.5
ポジションの役割に応じて、拾ったり繋いだり打ち返したりすること	36	48	36	16	32	10	44.4	66.7	27.8

2 ボールを持たないときの動き(Off the ball)

項目	A:攻撃機会(回)			B:クリアした数(回)			C:達成率(%)(B/A×100)		
	1セット	2セット	3セット	1セット	2セット	3セット	1セット	2セット	3セット
ラリーの中で、味方の動きに合わせてコートに空いている場所をカバーすること	20	38	36	7	12	6	35.0	31.6	16.7
連携プレイのための基本的なフォーメーションに応じた位置に動くこと	42	53	36	22	27	27	52.4	50.9	75.0

※灰色の網掛けは、50%を超えた項目

表8 N県I市立N中学校

1 ボールや用具の操作(On the ball)

項目	Aチーム	Bチーム	Cチーム	Dチーム
味方が操作しやすい位置にボールをつなぐ	20.0	21.4	25.0	22.2
相手コートに空いた場所にボールを返すこと	8.3	12.5	12.5	15.4
テイクバックをとって肩より高い位置からボールを打ちこむこと	20.0	0.0	0.0	31.3

2 ボールを持たないときの動き(Off the ball)

項目	Aチーム	Bチーム	Cチーム	Dチーム
相手の打球に備えた準備姿勢をとること	26.7	31.0	28.1	27.8
プレイを開始するときは各ポジションの位置に戻ること	27.8	23.1	26.9	21.4
ボールを打ったり受けたりした後、ボールや相手に正対すること。	31.8	29.2	30.8	25.8

できる状況であった。相手の攻撃に対する移動がさほど必要でなかったため、Jバレーボールクラブ1年生の15.4%に対し、N中学校の1年生は26から30%台の高い数値が出る結果となった。

IV. 考察

1. N県Jバレーボールクラブ

2017年におけるJバレーボールクラブの活動日数は、毎週3回であり、個人技能の練習には1回につき30分程度の時間を充てている。年間で計算すると、全体の活動は115日、時間で表すと約173時間である。また、個人技能に充てる時間は

約57時間になり、集団技能は115時間となる。調査項目の結果と活動日時数を照らし合わせて考えてみると、1年生は約173時間の活動で種目固有のボールや用具の操作(On the ball)とボールを持たないときの動き(Off the ball)を強化することができるようになる。

しかし、対戦相手に対する対処法や他者(仲間や相手)との関係性の中で適切な行動をとるなどの戦術的な気づきは薄く、ゲーム間の発話は「相手のスパイクを上げよう」「コート真ん中にボールを落とさないようにしよう」などの認識に留まっている。そのため、ボールを持たないときの

動き（Off the ball）では、他者と連携を図ることができず、対戦相手への対処は困難であった。このことは、VTRにおける観察者の見取りと調査項目の数値からも確認できた。

3年生では、種目固有のボールや用具の操作（On the ball）とボールを持たないときの動き（Off the ball）が約517時間の系統的な活動の中で洗練され、1・2年生の項目から発展した「攻撃に繋げるための次のプレイをしやすい高さや位置にボールを上げること」「連携プレイのための基本的なフォーメーションに応じた位置に動くこと」などの数値が高くなっている。これら2つの項目は、攻撃に転じるための連携プレイであり、一個人によって発揮される技能ではなく、他者と連携する上で発揮される技能である。

また、ゲーム間における会話では「相手エースのスパイクコースを防いでレシーブしよう」「サーブを相手エースに打って疲れさせよう」と話し合いが焦点化されていた。ゲーム中に役割を果たす会話の内容が具体的になると、チーム内で修正を図るための相互作用が主体的で能動的なものとなる。混沌としたゲーム状況の中で、筋道を立てながら他者との関係性を継続するためには、一個人の技能発揮だけでなく、他者（仲間や相手）の思考や行為を考慮し、臨機応変に役割を変化させる技能が求められる。

これらのことを考えると、3年生において、「攻撃に繋げるための次のプレイをしやすい高さや位置にボールを上げること」「連携プレイのための基本的なフォーメーションに応じた位置に動くこと」の項目が1ゲームの中で50%から75%と、高い値で推移しているということは、ゲームの中で他者（仲間や相手）との関係性を相互に作用させる思考の高まりと、状況に応じた行為の意味について、理解が深まっていると捉えることができる。

2. N県I市立N中学校

I市立N中学校の1年生男子は、ネット型バレーボールの単元を全7時間行っている。単元の前半に個人技能の習得を1時間行い、試しのミニゲームで競技ルールを理解や、3段攻撃を組み立

てる学習を2時間行った。後半のゲームでは、公式ルールに準拠した形で行っていたが、ゲーム様相としては、触球数が増えるとボール操作が不安定になり、他者と連携して3段攻撃を組み立てることが困難となった。そのため、各チームとも1発返しや2発返して、少しでも早く相手コートへ強いボールを送る戦術を選択している。このことはVTRにおける観察者の見取りからも確認することができた。

また、調査項目の「相手コートの空いた場所にボールを返すこと」や「テイクバックをとって肩より高い位置からボールを打ちこむこと」などの攻撃に関する数値が低いことを考えると、ゲーム中は組織的に他者と連携して攻撃しているのではなく、技能（ボール操作）が高い個人による返球か、意図した所へ行かないボールを繋ぐことで精一杯な状況となってしまっている。少ない時間の中で、公式ルールに準拠したゲームを展開しようとすると、ボール操作が不安定であるにも関わらず、他者と連携を図る役割が求められるため、ボール操作が未熟な者にとっては、役割を機能させることの意味や3段攻撃の有効性について理解するのは困難なことである。

このことを考えると、中学校1年生におけるネット型バレーボールでは、ボールや用具の操作（On the ball）と、ボールを持たないときの動き（Off the ball）を、コート上で再現させることが学習の目的となると、攻守における戦術の理解が深まらず、動き方だけが高まる結果となってしまふ。Jバレーボールクラブにおける1年生は、「ボールを目標に移動していく文脈」（土田，2017）の中で、適切な行動が判断できるまでに約173時間を要している。つまり、体育授業における単元時間は10時間程度であるため、限られた時間の中で個人技能を高め、公式ルールに準拠したゲームに向かうのはかなり困難である。

V. まとめ

本研究では、中学校学習指導要領解説に記載されている、ボールの操作とボールを持たないときの動きに習熟する時間を手掛かりに中学校学習指導要領解説保健体育編における「ネット型」の例

示の実現可能性を検討することを目的とした。一般的な中学校の体育授業では、中学校学習指導要領解説保健体育編における「ネット型」の例示の実現可能性は極めて低いことが示唆された。そのため、授業者は学習者の置かれている状況を優先に考え、公式ルールに準拠したバレーボールのゲームにとらわれずに活動や用具を工夫することが、ゲーム理解を促進させることに繋がるものと考えられる。

注

- 1) セリンジャー, アッカーマンブルント (共著), 朽堀申二 (監修)・都沢凡夫 (訳) (1993) セリンジャーのパワーバレーボール, ベースボールマガジン社, を参考に評価内容を作成した。

引用文献

- フリック (著)・小田博志 (監訳) (2011) 質的研究入門, 春秋社, 541-553ページ.
- 文部科学省 (2018) 中学校学習指導要領解説保健体育編, 東山書房, 14ページ.
- 土田了輔 (2017) 学校体育におけるボールゲーム指導読本 (第三版) (非売品: 上越教育大学大学院テキスト), 深堀印刷所, 10ページ.

教職センターの組織的展望

滝澤 雅彦¹⁾

◆改めて、これまでの本学部の 教員養成課程について

教職支援センターが教職センターへと名称変更された昨年度、その教職センター副センター長として本学部に着任した。以来、これまで及び現在の教職センター事務局の業務及び教職課程関連の各委員会の取り組みについて理解することに努めてきた。

高等師範という出自でありながら、教員養成について組織的に行われてこなかった本学部において、教職課程に学ぶ学生のニーズに対応することが求められることは当然のことである。そこで、そのために生じたニーズに対して、出来ることから一つ一つ新たな取り組みを積み上げてきたという本学部のこれまでの教員養成の流れがある。

そのことを踏まえながら、教職課程委員会、教職支援委員会及び高大連携教育推進委員会の各委員会のそれぞれの実施事業と、教職センター運営委員会の運営、さらに、教職センター支援員の業務内容を見るにつけ、全学部生の約3割に相当する2,000名を超える教職課程在籍学生のために、それぞれの委員会と教職センターの事務局及び支援員の皆さんが、これまで長きにわたり取り組んで来られたことに対して、改めて敬意を表すものである。

◆教員養成をめぐる環境の変化

一方、教員養成をめぐる環境は大きく変化してきた。それは、第一に、学校教育をめぐる環境が大きく変化してきたことに起因するものであつ

た。学校教育に対して求められる教育的なニーズが、この約20年間に劇的といってよいほど増大し、しかも多様化していることに対して、多くの学校で対応に苦慮していたという現実があった。いじめや不登校への対応だけでなく、発達障害、LGBTや外国籍の児童生徒の増加への対応など、学校は教員個人の力では十分な対応ができなため「チーム学校」が求められている。それは、新規採用教員として着任した学校で、4月1日からチームの一員としての勤務が求められるということだ。

第二に、学校における教職員の年齢構成が劇的に変化しているということに起因するものである。これは、団塊の世代の大量退職によるものである。かつては若手教員のOJTを担ってくれていた豊富なベテラン層の教員たちが一気に退職し、忙しい中間層には若手を指導する余裕はなく、新規採用教員は4月から着任早々、即戦力としての職務が求められるようになってきているということである。

これらのことから分かるように、大学の教職課程からどのような形で新規採用教員を送り込めばよいかという目指す教師像が、従来の姿から大転換している現実があるということなのである。

◆本年度の本学部における 教員養成のあり方と教職センターのミッション

以上のことから、これからの本学部の教員養成課程の目指すべき方向については、従来の取り組みを基本的な視点としつつ、現在の学校において教師に求められる教育的なニーズに対応できる人

1) 教職センター長

材を育成するという視点を新たに加えるということになるだろう。

そして、本年度の各委員会と教職センターのミッションは、その具現化のために組織的に取り組むということ、そしてそのためのマネジメントを推進することということになる。具体的には、

各委員会及び教職センターにおいては、組織マネジメントに基づき、来年度以降の取り組みに向けた具体的な改善策を策定することが求められている。

その具現化のために教職センター長としてその職責を果たして参る所存である。

「人間力を高めることこそが、教師としての成長の近道」

藤平 敦¹⁾

「学校教育は教師が子供を育てることである」・・・この文章の意味に間違いはない。しかし、正確には、「教師は子供が自分で育つように働きかけること」であろう。このことは家庭教育でも同様であり、どちらも目指すべきゴールは子供の社会的自立である。そうであるならば、「大人が子供を社会で自立できるようにする」のではなく、「大人は子供が自ら社会で自立できるように支援する」が正しく、ここにキャリア教育のエッセンスが詰まっているのではないか。

教員養成に携わっている私たち教職センターの仕事も「教職センターのスタッフは、学生が正規の教員として採用され、子供や保護者から信頼される教師にしてあげること」ではなく、「教職センターのスタッフは、学生が自ら勉強をして採用され、子供や保護者から信頼される教師になれるように支援をすること」が正しいことであろう。

ところで、「教育は人なり」という言葉があるように、教育の成否は指導者によると言っても過言ではない。動物行動学の権威でノーベル賞を受賞したオーストラリアのローレンツ博士が「人間というものは、第一に自分の好きな人、第二に尊敬を抱いている人からのみ、文化や伝統を受け継ぐことができるようにプログラミングされている」と述べている。この言葉からも、教師には子供から「好きで、尊敬される」という2つの要素が求められる。

参考までに、私が平成31年3月まで勤務をしていた文部科学省国立教育政策研究所で主担当として行った「生徒指導の機能向上のための調査研究」の全国調査結果によると、問題が起こりやす

い学校（学級）と起こりにくい学校（学級）では、明らかに教師の意識と行動に差が見られていた。具体的には、教師の意識が子供を主体にして働きかけをしている学校（学級）は、教師と子供の関係も良好で問題が起こりにくく、教師の意識が子供よりも自分自身を主体にして行動をしている学校（学級）は、子供たちが教師に反発をするなどと、問題が起こりやすいという傾向が見られていた。例えば、教科の専門知識が優れていたとしても、「子供は二の次である」という意識で行動をしている教師が受け持つ学級は、問題が起こりやすいということだろう。子供を主体にする活動は、まさしく、改訂された学習指導要領のポイントと合致することである。

もちろん、教師にとって教科の専門性が低いことは問題ではある。しかし、まず第一に、人として成長することこそが、教師としての成長の近道であると考ええる。人間としての土台がしっかりしていないと、いくら表面的なスキルを身に付けたとしても子供たちや保護者から受け入れてもらえないかも知れない。一見遠回りなようでも「人間力」（ここでは、IQなど数値化される知識（認知能力）では測れない非認知能力の意味で使う）を高めることが、教師としての成長の近道になると考える。AI時代に突入しても、教師には人としての在り方が求められるはずである。

中央教育審議会『教職生活の全体を通じた教育の資質能力の総合的な向上方策について（答申）』では、「教員になる前の教育は大学、教員になった後の研修は教育委員会という、断絶した役割分担から脱却し、教育委員会と大学との連携・協働

1) 副センター長

により教職生活全体を一体的な改革, 学び続ける教員を支援する仕組みを構築する必要がある」と提言している。ただし, この提言が必ずしも全国各地で広く具現化されているとは限らない。

前身が高等師範科である日本大学文理学部の教職センターが, これまで以上に地域や教育委員会

等と連携しつつ, 教職課程の段階から学生が自ら人間力を高められるように微力ではあるが, 教職センターの一員として学生の支援に努めていく所存であることを述べて, 着任の御挨拶とさせていただきます。

特別なニーズを有する子どもの支援の充実を目指して —教職センターに期待される役割を中心に—

田中 謙¹⁾

日本社会では各地域で特別なニーズを有する子どもが生活を送っている。特別なニーズを有する子どもとは、身体障害、知的障害、発達障害等に代表される障害のある子どもだけでなく、被虐待児・マルトリートメント児、愛着障害児、精神疾患のある子ども、Sexual Minorityの子ども、海外にルーツをもつ子ども、医療的ケアの必要な子ども、宗教的配慮の必要な子ども等などの社会生活上の困難さを有する子どもを主に指し示す。また貧困、子育て不安、DV、保護者の精神疾患等による家庭等での子どもの生活への負の影響も特別なニーズに含むものである。

このような特別なニーズを有する子どもに対して、幼稚園、認定こども園、小学校、中学校、高等学校、大学等の学校園や保育所、乳児院、児童養護施設、児童発達支援センター、児童心理治療施設等の児童福祉施設、さらに行政、児童相談所、病院、保健所、NPO等の関係機関が連携して地域での支援の充実を図っていくことが今日の社会においては求められている。

そして、上記の学校園はもとより、児童福祉施設に勤務する児童指導員の資格要件の一つに小学校、中学校、高等学校教員免許授与者（かつ都道府県知事が適当と認めたもの）が含まれていることを考えると、今後の教員養成においては教育実践のみならず、少なくとも特別なニーズを有する子どもたちの支援に関する基礎的・基本的な知識・技能の習得が求められると考える。その上で一人ひとりの子どもへの理解を深めながら「顕在（的）ニーズ」と「潜在（的）ニーズ」の双方をとらえるアセスメントに関する能力や、特別な

ニーズを有する子どもたちの活動プロセスにおける短期的な成果評価だけでなく中・長期的な評価を行うための評価方法に関する能力の育成も、特別なニーズを有する子どもたちにかかわる専門職の養成には求められよう。また社会的に支援の必要性が十分に認識されていない特別なニーズ（例えば起立性調節障害、小児慢性疲労症候群、脳脊髄液減少症等）への配慮に関する専門的な知識・技能の習得も可能な限り図っていきたい。

そのため、今後日本大学文理学部教職センターにおいても、教職課程プログラムの充実を軸に、特別なニーズを有する子どもの支援に関する学習機会の創造に取り組むことが求められる。それだけでなく、大学の社会貢献活動の一環として、学生教育のみならず現職の関係機関職員の研修機会も創造し、地域における特別なニーズを有する子どもたちの支援機能の向上等に積極的に関与していくことも期待される。

以上のような役割を教職センターが担っていくためには、支援に関する「知識」の創造が不可欠であると考え。特に今日の社会においては合理的根拠（Evidence-based）に基づく政策形成・事業展開が求められていることを鑑みると、基礎研究・応用研究にしっかりと取り組み、研究で得られた知見に基づく学生教育や社会貢献活動を遂行していく必要がある。

筆者に期待される業務は主に教職センターにおける特別なニーズを有する子どもの支援に関する研究活動の充実にあるととらえ、支援（実践）に係る「知識」の創造に取り組んでいきたいと考える。

1) 副センター長

教職センター活動報告

各種講座実施一覧表

1 教員採用試験二次試験対策講座(全自治体一斉指導日)

実施日	時間	参加人数
平成30年7月18日(水)	18時00分～19時00分	140名

2 専門教科試験対策講座(東京アカデミー)

実施日	時間	教科	参加人数
平成30年7月24日(火)	16時20分～17時50分	社 会	21名
平成30年7月25日(水)	16時20分～17時50分	数 学	26名
		英 語	4名
平成30年7月27日(金)	16時20分～17時50分	国 語	19名
		保健体育	20名
	18時00分～19時30分	理 科	10名

3 教員採用試験二次試験対策講座

実施日	時間	自治体名	参加人数
平成30年7月30日(月)	10時00分～16時00分	さいたま市	2名
平成30年7月31日(火)		さいたま市	2名
平成30年8月1日(水)		埼玉県(高)	4名
		神奈川県	11名
平成30年8月2日(木)		横浜市	7名
		埼玉県(高)	4名
		神奈川県	12名
平成30年8月3日(金)		横浜市	7名
		埼玉県(高)	4名
平成30年8月10日(金)		神奈川県	12名
		東京都	55名
平成30年8月14日(火)		千葉県千葉市	9名
		東京都	56名
平成30年8月15日(水)		千葉県千葉市	9名
		東京都	59名
平成30年8月17日(金)		千葉県千葉市	8名
平成30年8月20日(月)		埼玉県(小・中)	10名
平成30年8月21日(火)		川崎市	2名
		埼玉県(小・中)	9名
平成30年8月22日(水)		川崎市	2名
	埼玉県(小・中)	9名	

※延べ参加人数 293名

4 現任教員によるモデル授業

実施日	時間	教科	参加人数
平成30年10月10日(水)	18時00分~19時30分	数 学	35名
		英 語	16名
平成30年10月17日(水)		国 語	5名
		社 会	6名
平成30年10月24日(水)		理 科	12名
平成30年10月30日(火)		保健体育	32名

5 校務分掌に関する実践指導

実施日	時間	参加人数
平成30年11月28日(水)	18時00分~19時30分	22名

6 2年生対象 教員採用試験に関するレクチャー

実施日	時間	参加人数
平成30年12月6日(木)	13時00分~14時30分	24名
	14時40分~16時10分	28名
	16時20分~17時50分	30名

※参加人数 82名

7 平成30年度教員採用試験対策講座1(平成31年度受験予定者対象)

実施日	時間	自治体名	参加人数
平成30年12月7日(金)	18時00分~19時30分	東京都	72名
		千葉県千葉市	17名
		神奈川県	28名
		埼玉県	32名

※参加人数 149名

8 教員採用試験合格者から「体験談を聞く会」

実施日	時間	参加人数
平成31年1月18日(金)	18時00分~19時30分	57名

9 教員採用試験対策講座2

実施日	時間	自治体名	参加人数
平成31年3月9日(土)	14時45分~18時00分	東京都	54名
		千葉県千葉市	15名
		神奈川県	15名
		川崎市	3名
		横浜市	7名
		相模原市	2名
		さいたま市	3名
		埼玉県(小・中)	11名
		埼玉県(高)	13名
茨城県	5名		

※参加人数 128名

各種説明会開催一覧表

1 私学適性検査説明会

実施日	時間	参加人数
平成30年 6月21日(木)	18時00分～19時00分	55名

2 教員採用試験対策講座説明会(東京アカデミー)

実施日	時間	参加人数
平成30年 9月21日(金)	18時00分～19時30分	178名

3 公立学校教員採用試験自治体別説明会

実施日	時間	自治体名	参加人数
平成30年11月28日(水)	14時40分～15時40分	神奈川県	10名
平成30年11月29日(木)	13時00分～14時00分	さいたま市	9名
	16時20分～17時20分	埼玉県	20名
平成30年11月30日(金)	13時00分～14時00分	東京都	48名
	14時40分～15時40分	茨城県	4名
	16時20分～17時20分	川崎市	4名
平成30年12月5日(水)	13時00分～14時00分	横浜市	6名
平成30年12月6日(木)	13時00分～14時00分	千葉県千葉市	16名
	16時20分～17時20分	相模原市	3名

※延べ参加人数 120名

各種講演会開催一覧表

1 教職に関する講演会

実施日	時間	参加人数
平成30年 6月14日(木)	18時00分～19時30分	229名

2 教育行政講演会～特別支援教育について～

実施日	時間	参加人数
平成30年11月17日(土)	10時40分～12時10分	12名

3 教職インターンシップ講演会

実施日	時間	参加人数
平成30年12月12日(水)	18時00分～19時30分	55名

4 学校不適応経験者のライブトーク

実施日	時間	参加人数
平成31年 3月6日(水)	13時00分～15時00分	14名

平成30年度「教育実践力研究会」概要

開催数	実施日	時間	参加人数
第16回	平成30年5月19日(土)	17時00分~18時30分	47名
テーマ	特別活動における特別な教育支援を必要とする生徒の対応について		
概要	事例として「委員会活動における自閉症スペクトラム（ASD）または注意欠如多動性障害（ADHD）の傾向が見られる生徒への対応」が発表された。当該生徒は責任感が強いために教員から提示する内容を完璧に遂行しようとするために本人にも周囲にも負担感が増していたが、当人に見合った目標を提示することで達成感を得ることが可能となった。学校心理士より、一律な目標を提示するのではなく個別に応じた目標を段階的に提示することが重要であることが示された。その際、3層構造から成る心理教育的援助サービスの考え方が有用となることが示された。		
開催数	実施日	時間	参加人数
第17回	平成30年7月21日(土)	17時00分~18時30分	53名
テーマ	学校生活において困難を抱える生徒の対応について		
概要	事例として「言語理解が低い／人の気持ちを読むことが苦手」「多動傾向／自己管理が苦手」な生徒への対応が発表された。学校心理士より、当該生徒は発達課題の特性から「今」の伝達事項は理解しているが、未来を予期することが困難であるため同じことを繰り返してしまうという。そのため、過去と未来の接続を本人の身に迫る具体的な事柄をもって実行することが教師には求められることが示された。また、後者の生徒については自身が行うことのできる自己管理を教師と共に模索していくことが支援として必要であることが示された。		
開催数	実施日	時間	参加人数
第18回	平成30年10月27日(土)	17時00分~18時30分	41名
テーマ	性的指向・性自認に係る生徒の対応について		
概要	事例として「性別による区別に疑問を持つ生徒への対応」が発表された。学校心理士より、思春期は自らの性のあり方について考える時期でもあるため、個々の事例に応じて適切な対応がとられなければ、生徒のアイデンティティの形成にも影響を与えることが示された。当該生徒の場合は、社会が設定された区分に対する疑問が問題行動へと繋がったと読み解かれた。そのため教員は当該生徒の考えを傾聴し受け入れることが肝要である。そこには教師の性的指向・性自認に対する態度・姿勢に先入観を持ち込まないことが前提にあること示された。		
開催数	実施日	時間	参加人数
第19回	平成31年1月19日(土)	17時00分~18時30分	60名
テーマ	家庭環境に困難を抱える生徒の対応について		
概要	事例として「人とのコミュニケーションが苦手・自分勝手な行動が目立つ」「非行であり、コミュニケーションがとれない。」生徒への対応が発表された。学校心理士より、相手の発達課題や状態を読み取った上で、適切な時間・場所で指導を行う必要がある。そのため、「攻撃的な態度を取らず・本人に求める行動を明確に示す」対応は適切であることが示された。より指導を充実する観点として、問題行動が生じる家庭環境を理解した上で生徒の自己肯定感の向上や社会的スキルの向上を学校において組織的に取り組む必要があることが示された。		

教職センター利用状況一覧表

	平成30年度	平成29年度	平成28年度	平成27年度
論文指導	955名	714名	743名	376名
願書指導	214名	201名	303名	231名
個人面接	240名	195名	270名	101名
進路相談	226名	118名	117名	141名
採用試験	297名	103名	106名	102名
小学校	104名	55名	67名	69名
ボランティア	38名	49名	58名	50名
集団面接	54名	25名	56名	24名
模擬授業	90名	63名	36名	26名
教職全般	123名	26名	30名	24名
教職大学院	30名	11名	26名	23名
集団討論	57名	9名	24名	9名
その他	92名	26名	24名	14名
学習指導案	42名	27名	18名	20名
教育実習	19名	10名	13名	16名
単元指導計画	38名	29名	11名	18名
履修相談	3名	4名	9名	15名
合計	2,622名	1,665名	1,911名	1,259名

教師教育と実践知 第4巻

令和元年7月25日 印刷

令和元年7月30日 発行

非売品

発行機関 日本大学文理学部教職センター

発行責任者 滝澤 雅彦

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

表紙の絵（作者・タイトル）

「Johann Friedrich Greuter (1590) Socrates and his students」

