

Teacher Education and Practical Knowledge Vol.11

教師教育と実践知

第11巻



教師教育と実践知 第11巻

目 次

【論 文】

山崎 竜誠

ボールゲーム学習におけるルールの働きに関する論議	1
--------------------------------	---

青山 清英・本道 慎吾・伊佐野龍司

快感情をともなう運動感の獲得を目標とした走り幅跳びの学習における運動投企の内容に関する事例的研究 — 保健体育科教員を目指す学生を対象として —	13
---	----

【教職センター活動報告】

各種講座実施一覧表	25
「教育実践力研究会」「教職カフェ」概要	26
教職センター利用状況一覧表	27

ボールゲーム学習におけるルールの働きに関する論議

山崎 竜誠¹⁾

A discussion of the role of rules in learning ball games

Ryusei Yamazaki¹⁾

I. 緒 言

近年，体育科教育学の球技授業実践においては「戦術アプローチ」が潮流である。戦術アプローチにおいては，「熟練者から経験されるゲームの課題」（土田ほか，2011）を初学者にとっても解決しやすいように誇張されたゲームを開発する。そして，学習者は当該ゲームをプレイすることにより，課題を解決するための「戦術的気づき」を得ることができるとされている（Bunker and Thorpe, 1982）。

戦術アプローチの指導過程において，ルールに着目することは重要である。なぜなら，ルールはゲームにおける「プレイ条件」を浮き立たせ，学習者を特定の課題解決方法の学習へと方向づけることに貢献するからである（グリフィンほか，1999；Griffin et al., 1987）。

我が国でも，教材づくりの過程でルールを加工・改変することでプレイ条件を浮き立たせ，学習者に特定の課題解決方法を発揮させることに成功した実践が数多く報告されている。特に多くの実践がみられるゴール型では，例えば，鬼澤ほか（2007；2008；2012）はバスケットボールの授業実践において，守備の人数を攻撃の人数よりも少なくする「アウトナンバー」のルールを運用し，ボール保持時にフリーの味方へのパスを選択する状況判断力の向上を達成している。他には，ゴール前などの特定のエリアに守備が侵入できないと

するルールを運用し，ボール保持側の学習者がフリーでプレイするために当該エリアへ侵入しようとする状況判断力の向上を達成した実践などが挙げられる（中村・岩田，2003；三本・大庭，2015；小松，2018）。一連の実践は，従来指導されていた「ゲームの文脈から孤立した技術（Isolated skill）」を，ゲームの文脈に位置づけることに成功している（北澤ほか，2011）。また，我が国の教師が特定の課題解決方法（技術・戦術）を意図的に習得させるための，ルール運用の方途の確立に貢献している。

しかしながら，戦術アプローチに依拠する実践の一部は，学習者に発揮させる課題解決方法を明確化するために，特定の状況が頻出するようにゲーム条件を強調することがある。その際，学習者が「状況の中での過ごし方」に適応する一方で，その状況はゲームの文脈から孤立した状況であることが指摘されている（北澤ほか，2011，pp.76-77）。

例えば，バスケットボール単元において，攻撃が守備よりも多い人員となるアウトナンバーのルール，ハーフコート（狭いコートかつ攻守が入れ替わる際にゲームが途切れる）のルール，ドリブルを禁止するルール等の「制約」を課すことにより，攻撃側のプレイヤーがフリーとなる状況を頻出させることができる。これらのルールは，学習者がフリーの味方を見つけ，パスを出すという課題解決方法の発揮に関わる状況判断の向上を支

1) 日本大学大学院文学研究科

1) Nihon University

えると報告されてきた（鬼澤ほか, 2007, pp.297-301 ; 2008, pp.65-68 ; 2012, pp.65-68）。

このようなルール運用は, 学習を特定の状況に方向づけることで, 本来ゲームが要請する課題解決（例えば数的優位をつくること, 連続する攻防の中での判断, 技能の選択）を背景化しうると考えられる。

すなわち, 「フリーの味方へのパス」というような特定の課題解決方法の発揮を主眼としたルールは, 教材となるゲームを特定の種目に限定させる。

元より, 授業でボールゲームを扱うことができる時数や場所には限りがあり, 数多の種目を学習の題材として選択することはできない。従って, 個別種目に特化した末梢的な知にもまして, 当該種目群に通底する原理や概念の理解を促すことが, 教師の不可欠の課題となる（鈴木・土田, 2022）。このことから, 教師は, ボールゲームの指導は「～型」という基本様式を中核とし, 一方で, 個別種目は様々なオプションを付加することによって派生した「バリエーション」として認識し指導することが重要であると捉えられる（鈴木, 2024）。

以上を踏まえると, 教材づくりにおいて教師に求められるのは, ルールを「特定の課題解決方法の発揮へと方向づける働き」としてのみ捉えて扱うことではなく, いかなるルールが指導内容と関連するのかを吟味することではないか。とりわけ, 球技の実践においては多様な課題解決が展開されうることが踏まえると, 教師に求められるのは, 特定の課題解決場面を成立させることそれ自体ではなく, そこからバリエーションに通底する原理や概念の学習へといかに接続するかを見通したルール運用ではないか。

このように, ゲームのバリエーションに通底する原理や概念の理解を志向するためには, ルールの働きについて再考し, その学習に応じた視座が見出される必要がある。一方で, ルールは多義的な概念であるため, この方面に先鞭をつけるスポーツ史やスポーツ哲学の領域の議論を踏まえなければ, ボールゲーム学習への敷衍は混乱することが懸念される。

そこで本研究は, 「スポーツにおけるルールの

概念をめぐる学術的議論を概観することを通して, ボールゲーム学習に資するルールを捉える視座を提示すること」を目的に定める。なお, 本研究は戦術アプローチにおける“ルール”¹⁾が, 主に教材づくりにおいてゲームの形式を明示するものとして位置付けられてきたことを踏まえ, 「マナー」や「規範」のような暗示的なルールを議論の対象外とする。

Ⅱ. 関連する領域におけるルールの議論

目的達成に向けて, ルールが多義的で曖昧な概念であるということを念頭に置く必要がある。なぜなら, スポーツにおけるルールという概念は, 競技規則やマナーなどの幅広い意味を含んでおり, そうした多義性に無自覚であれば議論が混乱すると考えられるからである。従って, 本研究の議論を成功裡に進めるためには, 「ルール」概念を整理し明確化する作業が要求される。こうした作業については, すでにスポーツ史やスポーツ哲学に関連する領域において議論が蓄積されている。例えば, ルールの社会的背景に関する論考では, 菅原 (1980), 中村 (1989 ; 1991 ; 1995 ; 2008), 生島 (2003), 柏原 (2021) がスポーツ史を念頭においたルールの記述を講じている。一連の議論は, 人々によって構成され運用されてきたルールの社会的背景に遡り, その意味や機能を明確にするに至っている。さらに, 守能 (2007), 多木 (1995) は, ルールの社会的背景を踏まえ, それぞれ法律学, 記号論の立場から種々のルールに通底する働きを論じている。他方で, スポーツ哲学領域においてはルールを構成的ルールと規制的ルールに区別する考え方があり (松宮, 2022, p.14), それぞれの概念規定や諸概念の関係に関して議論が行われている (スーツ, 2015 ; D'Agostino, 1981 ; Meier, 1985 ; Morgan, 1987 ; Torres, 2000 ; Kretchmar, 2001 ; Carlson and Gleaves, 2011 ; 松宮, 2022)。また, 概念を区別し論じることの限界についても指摘されており, 今後のルールに関する研究の展望が示唆されている (Carlson and Gleaves, 2011 ; 松宮, 2022)。

本研究の目的達成に対して, 先行研究の議論は

次の点で有用である。いずれの論考においても、「特定の課題解決方法を発揮させるためにプレイ条件を浮き立たせる働き」とは別様の視点が提示されており、ルールの働きを再考しようとする本研究に示唆を与えうる。また、いくつかの論考（多木, 1995, pp.108-130；守能, 2007, pp.29-176；スーツ, 2015；D'Agostino, 1981；Meier, 1985；Morgan, 1987；Torres, 2000；Kretchmar, 2001；Carlson and Gleaves, 2011；松宮, 2022）においては、スポーツにおけるルールの概念を区別し、さらに諸概念の関係を整理するに至っており、多義的なルール概念に関する議論を概観し、学習へと敷衍しようとする本研究に寄与する。

以上を踏まえ、本研究は以下の手続きで議論を進める。(1) スポーツ史に関する議論を概観し、ルールの社会的背景を確認する。また、種々の社会的背景をもつルールの機能に関する論考を概観する。(2) スポーツ哲学領域の議論²⁾を概観し、ルールの概念規定及び概念間の関係を確認する。また、ルールという多義的な概念を用いて成功裡に議論を進めるための視点を導出する。(3) スポーツ史に関する議論、スポーツ哲学における議論を、ボールゲーム学習に敷衍し、整理する。一連の手続きを通じて、ボールゲーム学習に関連するルールを捉える視点を導出する。

本章では(1)と(2)に着手し、次章において(3)について考察する。

1, スポーツ史に関する議論

我が国における社会的背景を勘案したルール分析に関しては、中村(1989；1991；1995；2008)による一連の議論がよく知られている。中村はスポーツ史の精緻な調査を手掛かりに、スポーツにおけるルールの社会的背景を分析している。例えば、野球のアピールプレーのルールにおいては、野球がプレイされた当時のプレイヤーの階級意識が反映されていたという。中世ヨーロッパにおいて野球をプレイした人々には、下級役人が作成した法を無視するのが当たり前の感覚であった。こうした背景において、アピールプレーは、他者による裁定を潔しとしないプレイヤーの感覚を表すものであったと分析されている（中村, 1995,

pp.148-166）。このように、中村の議論は、スポーツを形づくるルールが、ゲームを行おうとする人々のいわゆる合意によって形づくられてきたものとして位置付けられている。こうした視座が、我が国におけるスポーツのルール研究に重要な示唆を与えていることは言うまでもない。すなわち、「ルールはその背後に時代と社会の制約を受けながらある《選択》をした人間の思想や生活感覚等を知ることができ、それが未来のスポーツの在り方を求める時の重要な視点になるという意味で必要不可欠な研究対象」（中村, 2008, p.32）なのである。

菅原ほか(1980, pp.199-234)も同様に、フットボール・サッカー・ラグビーのルール変遷とその社会的背景を分析している。分析を通して、ルールの構成要素として空間・時間・用具・ゲームの展開・審判が析出されている（菅原ほか, 1980, pp.199-234）。また、これらのルールは成文化されたものである「明示的スポーツ・ルール」（菅原ほか, 1980, pp.49-52）であるが、他方で、スポーツ活動の背後にあってそれらの活動を支えている「黙示的スポーツ・ルール」についても議論が進められていた（菅原ほか, 1980, pp.67-68）。「黙示的スポーツ・ルール」には例えば「男女混合のソフトボールのゲームにおいて、男子はストライク以外のボールを打つべきであるとか、野球のプレイヤーはバットを投げるべきでないとか、バスケット・ゲームにおける反則は相手プレイヤーを傷つける意図の下になされるべきでないとか、お互いにプレイヤーは相手の美技を称賛すべきであるとか、走者は最後までレースを続けるべきである」などがある。これらは明文化されないが、「明示的スポーツ・ルール」の機能を促し補完するとともに、人々に内面化されることによって、規範としてスポーツを破壊から守る機能も果たしている（菅原ほか, 1980, p.68）。

現代スポーツにおけるルールに関しては、生島(2003)、柏原(2021)が挙げられる。生島(2003)はジャーナリスティックな立場から、特にルールの不公平さについて詳述している。まず、生島(2003, pp.22-44)はルール変遷史の背景にあった、人びとの価値の長時間享受への欲

求、スポーツへの教育的価値づけ、勝利至上主義的な政治的野心等の存在を捉えている。ときに、ルールは「日本人選手を勝たせたくない」という意図のもとに改正されたこともあった（生島，2003，pp.180-198）。他にも、ラグビー、バスケットボール、相撲、柔道の各種目のルールから選手交代制度、ペナルティ、時間制限に関する具体的なルールに至るまで、幅広く社会的背景への分析を行っている。

柏原（2021）は、ルールが現代スポーツに与える影響と、イデオロギー闘争や思想闘争等の社会的背景がルール改正に与える影響を明らかにした。さらに柏原は、競技団体や協会がルールを策定・強制することが近代スポーツの特徴である一方で、プレイがルールを出し抜き続けること、プレイがルールを超えていくことが、誤審の可能性を示唆するという。そこで、資本主義的欲望をスポンサーやメディアと分かち合う各競技団体は、プレイを支配するべくルールに持たせる武器として判定テクノロジーを運用しているという。

以上の議論においては、ルールの多様な社会的背景が捉えられている。こうした社会的背景を踏まえながら、守能（2007）、多木（1995，pp.108-130）はルールの機能について議論を進めている。

守能（2007，pp.30-32）は、「スポーツ記録に客観的な意味を与えて相互の成績比較を可能にすることをその目的」としそのための条件設定を担うルールや、フェアプレーやスポーツマンシップを強いる倫理的な規則の存在、賭け好きなイギリス人がルールを近代化したことを踏まえながら、ルールの機能を（1）法的安定性の確保、（2）正義の実現、（3）面白さの保障をルールの機能として定立した。そのなかでも、特に面白さの保障には「最も重要な性格」を見出しており、「ルールは究極的にはこの第三の機能に貢献するために存在する」とその意義を強調している（守能，2007，p.32）。加えて、守能（2007，pp.70-116）はルールを構造的に捉える視点から、種々のルールを整理している。守能（2007，pp.70-116）によると、スポーツルールは、「マナー」に関するものか「形式」に関するものかによって区別することができ、その二面を併せ持つルールも存在す

る。例えばバスケットボールにおけるバイオレーションは形式に関連し、テクニカル・ファウルはマナーに関連する。パーソナル・ファウルは、形式とマナーの両面に関わっている。また、形式に関するルールは、促進ルールやオフサイドルール（プレー可能な空間の指定）のように「形式を強要するルール」と、ゲームの進め方や成否を規定する「形式の定義をするルール」に区別されている（守能，2007，pp.117-176）。

記号論的見地に立脚する多木（1995，pp.108-130）は、ルールは、スポーツの記号論モデルを構成するのであり、ゲームの現実態の構成とは区別されるのであると指摘する。スポーツの記号論モデルを構成するルールは、「世界的に共通し、文化的には中性的」（多木，1995，p.114）になっていく側面がある。他方で、スポーツは、人びとに多様に意味・価値づけられ、営まれてきた文化であると言える。実際に営まれるスポーツにおいては、ルールを変化させることで、ボールをゴールに運ぶゲームや、ネットを挟んだ相手型コートに向けてボールを排除するゲーム等にタイプが分けられてきた。さらに、同タイプの中でも、ルールの変更により、バスケットボールとラグビー、バレーボールとバドミントン、というように様々なバリエーションが分化されてきた。このように、多木（1995，pp.108-130）は、スポーツが世界的に共通になっていく過程と、様々なタイプのスポーツに分化していく過程との区別を導入している。すなわちルールには、スポーツに通底する内容を構成し世界的に共通化させていくものと、個別具体的な内容を構成することでゲームを分化させていくものがあるということになる。

以上に概観した議論においては、社会的背景に焦点が当てられることで、スポーツにおけるルールがプレイヤーや観客などの人々に形づくられてきたものであり、所与ではないことが浮き彫りとなっていた。また、社会的構成の産物であるルールの機能には、ゲームの形式の「強要」や「定義」、あるいは通底する内容の構成や個別具体的な内容の構成という側面があることが確認された（守能，2007，pp.117-176；多木，1995，pp.108-130）。なお、当該領域においては暗示的なルール

についても議論されていたが、先述の理由により議論の対象外としている。

2. スポーツ哲学の議論

松宮（2022, p.14）によるとスポーツ哲学における構成的／規制的の区別は、ジョン・サール（Searle, J.R.）の分類を借用している。サール（1986, p.58）は、構成的ルールを「たんに統制するだけでなく、新たな行動形態を創造したり、定義したりするもの」とし、さらに「フットボールやチェスの競技を統制するのみでなく、いわば、そのようなゲームを行う可能性そのものを創造する」と説明している。対して規制的ルールは、「既存の行動形態をそれに先行して、また、それとは独立にそれを統制する」と説明されている。

スーツ（2015, p.34）はサールと同様に構成的ルールを捉える立場から、ゲームにおける構成的ルールを「前提的目標に到達するうえで最も効率的な手段の使用を禁止するルール」と定義している。例えば、アメリカンフットボールではボールを目標地点に移動させることを目標とするが、この目標は、相手を銃で撃つなどしてプレイできない状態にすることで最も効率的に達成することができる。しかし実際は、銃で打つことはもちろんのこと、前方へのパスも2回以上認められていないなど、より非効率的なプレイを選ばせるようルールが定められている（Suits, 2007, pp.10-11）。対して、ゲームを上手くプレイするやり方を指示するルールは「技能ルール」と定義づけられている（スーツ, 2015, p.30）。このルールを破ることは、ゲームを上手くプレイするやり方に失敗することを意味する。また、違反すると一定のペナルティが科されるという類のルールは構成的ルールによって確立されるのであり、構成的ルールの拡張に過ぎないとされている（Suits, 2007, pp.11-12）。

D'Agostino（1981）は、ゲームをプレイすることの必要条件にルールに従うことを据える形式主義的なゲーム論に対して批判的な立場から、「構成的ルール／規制的ルール」の区別の問題を露呈させた。D'Agostino（1981, pp.12-14）が「二分法テーゼ」と呼ぶこの区別においては、ルール違

反であるがゲームの一部であるプレイを説明することが可能になる（規制的ルールを違反しているが構成的ルールは違反していない）。しかし、実際には「二分法テーゼ」は、構成的ルールと規制的ルールの区別の恣意性や、審判がある状況でルール違反を無視する場合を説明することができない。これに対しD'Agostino（1981）は、非形式的でエトスを組み込むゲーム論を定立する。当該の立場からは、許容される(permissible)行為（ゲームの形式的ルールに従っているか、あるいは形式的ルールには違反しているとしても、そのゲームのエトスに照らしてペナルティの発動を要しない仕方での違反にとどまる行為）、許容されない(impermissible)が受容可能(acceptable)な行為（ゲームのエトスに照らしてペナルティの発動を要する仕方ルールに違反する行為）、そして受容不可能(unacceptable)な行為（ゲームのエトスに照らして、行為者を当該ゲームのプレイヤーとして失格させるような仕方ルールに違反する行為）が区別される。

以上のような、形式主義の「二分法テーゼ」に対立するエトス論に対して、Meier（1985）、Morgan（1987）、Torres（2000, p.82）は、新たなカテゴリーや概念を導入することで形式主義の意義を再確認している。

Meier（1985, p.69）は、構成的ルールを、ゲームの目標達成の手段を限定し、何が容認され何が禁じられるかを定めると述べていると指摘しており、規制的な性格を含ませていることが伺える。対して、規制的ルールは構成されたゲームが当該の逸脱が起こりうることを見込んでともと特別に定められたのであり、構成的ルールの拡張として理解することが適切としている。また、スポーツの本質に一切関与せず参加者に追加的な制約を課している「補助的ルール」の存在を指摘し、これを構成的ルール（規制的ルール）から区別している。

Morgan（1987, p.3）も、規制的ルールは構成的ルールを前提としており（構成的ルールがなければ規制すべきものがない）、構成的ルールの拡張と数えられる、とMeier（1985）と同様の見解を示している。Morgan（1987, p.5）は、「構成的

ルールは、より根源的な意味でそしてペナルティという痛みなしに行為を規制する」と、構成的ルールの規制的機能を指摘している。また、Morgan (1987, pp.9-19) においては制度と実践とが区別され、これらの構成的ルール／規制的ルールは制度的な意味における形式的ルールと捉えられる。このルールはゲームの外殻を形づくるのであり、対してエトスはゲームの外殻に肉付けをし、人間的実践として意味づけるものである。以上の議論の上で、Morgan (1987, p.19) は構成的ルール／規制的ルールとエトスの両方に意義を認めつつ、「そのためには形式的なルールから出発しなければならない」(Morgan, 1987, p.19) としている。

Torres (2000, p.82) は、上で概観した構成的ルール／規制的ルール及び補助的ルール (Meier, 1985) とそれらを批判的に捉えエトスや社会的文脈からの影響を主張する論の両者について、「異なるタイプのルールが、ゲームの構造、何をすべきか、何ができるか、何がゲームの一部とみなされるべきでないかに関する重要ななにかを明らかにする」(Torres, 2000, p.81) という点で同意していると指摘している。Torres (2000, p.83) はサールと同様に、構成的ルールを、新たな行動形態のための条件を作り出し、そのようなルールがなければゲームをする可能性が無くなってしまふものとして説明する。対して規制的ルールは、「罰則と保障の適用」であるという点で構成的ルールから区別される (Torres, 2000, p.83)。また、規制的ルールは、構成的ルールが定義するゲームの枠組みを前提としてのみ機能する (Torres, 2000, p.86)。ここに立脚し Torres (2000, p.83) は構成的ルールを「ゲームを成立させるもの (lusory enactor)」, 規制的ルールは罰則と保障を適用することで「ゲームを回復させるもの (lusory restorer)」として修正した定義を導入している。しかし、「ゲームを回復させるもの (lusory restorer)」(規制的ルール) においては、当該ルールに特有のスキルが構成されている (例えばサッカーのコーナーキックにおけるキックの技術)。すなわち、スキルに着目すると、規制的ルールは構成的に機能すると捉えられる。しか

し、規制的ルールに構成されるスキルはゲームを回復させるスキルであり、「重要ではあるが、プロジェクトの中心性からは外れている」(Torres, 2000, p.89)。

他にも Kretchmar (2001) は、上述の形式主義およびエトス主義の議論に対して、自身の機能主義的なサールの解釈を対立させ、オルタナティブな枠組みを示している。機能の点からみて、構成的ルールの中には、違反されることで脅威をもたらすものと、違反されても目下の活動が損なわれることはなく、深刻な害になることもないものが存在する (Kretchmar, 2001, p.166)。こうした見地から、Kretchmar (2001, p.166) は構成的ルールのなかにも、中心的なルールと周辺的なルールを見出している。また、Kretchmar (2001, p.168) は、罰則を与えるルールは「新たな行動形態を創造する」(サール, 1986, p.61) ことから、構成的ルールであると指摘する。対して、規制的ルールは、「慣習の形成の外部で、そして少なくとも可能性としては、慣習の形成の前及び形成中に機能する」(Kretchmar, 2001, p.163) という。そして規制的ルールは、現実のスポーツ場面の範囲を規定することで、構成的ルールの機能 (ゲームの構成) を支えていると説明されている (Kretchmar, 2001, pp.168-170) ³⁾。

以上に概観してきた議論では、構成的ルールと規制的ルール、あるいはエトスや補助的ルール等の概念を用いて、ルールをカテゴリ分けしていることが確認できる。Carlson and Gleaves (2011) は、こうしたカテゴリ論に対して、戦略的なルール違反や服装の指定のような文脈に応じて解釈が異なる問題を説明しえないと批判している。カテゴリ論的なパラダイムにおいては「カテゴリーを作り、そのカテゴリーにルールを一あらゆるルールを『あれ』か『これ』として一分けることで、ゲームを分析」(Carlson and Gleaves, 2011, p.197) しており、こうしたカテゴリーによる区別は、プレイヤーの「行動の側面を、状況の幅や複雑さを、完全にあるいは正確に捉えていないカテゴリーに押し込めてしまう」(Carlson and Gleaves, 2011, p.203)。これに対して、Carlson and Gleaves (2011, p.205) は「同じルールが文

脈ごとに異なる重要性を示す」ことを拠点に、ルールを、その様々な起源、機能、重要性を介して理解しようとする「文脈的記述」という研究方法を提案した。

松宮（2022）も、川谷（2005；2013）を中心に、日本のスポーツ哲学の議論（深澤，2017；樋口，2017；近藤，2011）を踏まえながら、カテゴリ論の限界及び文脈に基づいたルールの解釈・記述の意義を論じた。松宮（2022，p.20）は加えて、「ルール（のデザイン）の善し悪しにまで踏み込めていない」という先行研究の限界についても言及し、「現在『ある』ルールの解釈だけではなく、『あるべき』ルール（のデザイン）への志向ではなかろうか」と今後議論すべき方向性について示唆している。

以上のように、スポーツ哲学領域においては、「構成的／規制的」の枠組みを基調とする分類論が蓄積され、スポーツにおけるルールの中心的な機能や周辺的な機能が浮き彫りにされていた。例えば、「ゲームの構成」や「中心／周辺」「規制」「エトス」「補助」「回復」「構成を支える」などが、多義的であったルール概念の要素として析出され、整理されていた。しかし、それらの枠組みは文脈性を反映せずに行動を押し込めてしまう（Carlson and Gleaves, 2011, p.203）ことから、ルールは文脈依存的に記述するという方途が示されていた（Carlson and Gleaves, 2011, pp.204-210；松宮，2022，pp.19-21）。

Ⅲ. 考 察

これまでに先行研究を検討し、次の視点が浮き彫りとなった。(1) ルールは社会的構成の産物であり、所与ではない。(2) 社会的構成の産物であるルールの機能には、ゲームの形式の「強要」と「定義」や、「通底する内容の構成」や「個別具体的な内容の構成」という側面がある（守能，2007，pp.117-176；多木，1995，pp.108-130）。(3) ルールという多義的な概念は、「構成的／規制的」のように分析することができる。機能的には「中心的／そうでない」のように分析することができる。(4) そのような区別の限界を踏まえると、ルールの「文脈的記述」の必要性が浮き彫り

となる。これらは、「ルール」を「特定の課題解決方法を発揮させるためにプレイ条件を浮き立たせる働き」として位置付ける戦術アプローチの視点とは別様の視点である。そのため、「ボールゲーム学習に資するルールを捉える視座を提示すること」を目的とする本研究にとって、有用な参照先となりうる。本章では、以上の視点をボールゲーム学習に敷衍し、今後のルール運用に関する示唆を得ることを企図する。

1. スポーツ史に関連する議論を踏まえて

スポーツ史に関する議論では、社会的背景に焦点が当てられることで、ルールがプレイヤーや観客などの人々によって構成されてきたものであり、所与ではないことが浮き彫りとなっていた。ここに立脚することで、スポーツ文化に意味・価値を与えるべく定められ、維持、変更されてきたルールの機能を捉えることができる。こうした視座は、教師がよりスポーツ文化の意味・価値に自覚的になり、「ルール」を運用することに貢献する。

また、ルールが構成される過程の社会的背景を踏まえ、ゲームにおける形式の「強要」と「定義」という機能が示されていた（守能，2007，pp.117-176）。関連して、学習においてもゲームにおける形式が「強要」される側面がある。例えば、「ドリブルの禁止」や「プレーエリアの制限」「攻守の連続性を無くす（時間で攻守交代）」、「アウトナンバー」の“ルール”は、学習者に課題解決方法の制約を示すことで、ゲームの形式を強要している。また他方で、強要された課題解決方法を発揮し「なにを学習するのか（指導内容）」が定義される側面もある。

この、指導内容の定義に関しては、多木（1995，pp.108-130）の論点は重要な示唆を与える。先述のとおり、ルールには、通底する内容を構成する側面と、個別具体的な内容を構成する側面がある。学習指導要領（文部科学省，2017，pp.121-142）における「～型」の指導内容表記に従えば、「ルール」により構成されるゲームに通底する内容は、球技授業における主たる指導内容に他ならない。

翻って、戦術アプローチにおいて“ルール”は、特定の課題解決方法の発揮が求められる個別具体的な状況（例えば3vs2、ハーフコートで行われ、ドリブル禁止のバスケットボール）を開発してきた。これに対して、ルールはそうした個別具体的な状況とそれらのゲーム状況に通底する内容を構成する側面もある。教師はここに立脚することで、課題とした課題解決方法の再現に傾斜せず、種々のゲームプレイに通底する指導内容習得に向けて“ルール”を運用することができる。以上のとおり、多木（1995, pp.108-130）を参照することで、“ルール”がゲームに通底する指導内容を定義・構成するというオルタナティブな側面が浮き彫りとなった。

2. スポーツ哲学の議論を踏まえて

前節においては課題解決方法を強要する“ルール”に対して、指導内容を定義・構成する“ルール”が区別され、その重要性が確認された。このように、教師が“ルール”という多義的な概念を扱う上で、「区別」は重要である。前章で概観したスポーツ哲学の議論においても、何のルールがゲームにおいて中心的な機能を果たし、何のルールがそうでないのかが区別されていた。ボールゲーム指導における“ルール”に関しても、何が中心的で何がそうでないのか等の枠組みを考察することは今後の重要な課題となろう。

しかしながら、現実の場面においては、ルールの区別がプレイヤーの行動を押し込めてしまう側面も指摘されていた（Carlson and Gleaves, 2011, p.203；松宮, 2022, pp.19-21）。個々の「学ぶ」とか「教える」という行為が具体的な文脈状況において営まれる（北澤ほか, 2011, p.85）ことを踏まえると、文脈に応じて“ルール”を適用しなければ、むしろ学習を阻害することになると推察される。例えば、ボールに触る機会を増やすために少人数・小さなコートを定めたとしよう。当該“ルール”では、構成されたゲームの条件により、ボールを持っている時の認識や技能が向上することが期待される。しかし、ボールに触る機会が増えることは、仕事が多くなることも含意する。初学者において発達段階を踏まえない

量の仕事を与えられるゲーム状況では、“ルール”は学習を構成するより阻害するものとして機能する。以上を踏まえると、教師は“ルール”を文脈依存的に解釈し適用するべきであると見定められる。例えば、学習者の主体的条件や準備できる用具、教場を勘案し、それらから構成される文脈と指導内容の関連を踏まえた“ルール”運用が肝要である。

IV. 結 語

本研究は、戦術アプローチに立脚する実践が、“ルール”を「特定の課題解決方法を発揮させるためにプレイ条件を浮き立たせる働き」としてのみ位置付けることで、「～型」に通底する指導内容への接近をむしろ困難にしていることを問題関心に据えてきた。そして、ボールゲーム指導における“ルール”の視点にバリエーションを見出すべく、スポーツ史に関する議論とスポーツ哲学の議論を概観してきた。

概観を通じて、(1) ルールは社会的構成の産物であり、所与ではない、(2) 社会的構成の産物であるルールの機能には、ゲームの形式の「強要」と「定義」や、「通底する内容の構成」や「個別具体的な内容の構成」という側面がある（守能, 2007, pp.117-176；多木, 1995, pp.108-130）、(3) ルールという多義的な概念の分析に向けて、「構成的／規制的」のように区別することができる、(4) そのような区別の限界を踏まえると、ルールの「文脈的記述」の必要性が浮き彫りとなる、という4つの視点が浮き彫りとなった。これらを、ボールゲーム指導における“ルール”運用に敷衍することで、以下のような視点が示された。

(1) “ルール”はスポーツ文化に意味・価値を与えるべく定められ、維持、変更されてきた社会的構成の産物であり、所与でない。これを踏まえると、教師がよりスポーツ文化の意味・価値に自覚的になり、“ルール”を運用することが可能となる。

(2) “ルール”の機能には、特定の課題解決方法を「強要」する側面だけでなく、ゲームに通底する指導内容⁴⁾を定義・構成するという側面がある。こうした、指導内容に関連する学習の“中心

的ルール”と“そうでないルール”の枠組みは、今後ボールゲーム指導における“ルール”に関して考察する際の重要なテーマとなると考えられる。

(3) 個々の「学ぶ」とか「教える」という行為が具体的な文脈状況において営まれる（北澤ほか, 2011, p.85）ことを踏まえると、教師は“ルール”の機能を文脈依存的に解釈し適用すべきであると見定められる。

以上は、今後、教師のルール運用に資する視座として奏功することが期待される。一方で、戦術アプローチとは異なる立場に立脚した球技授業実践を議論の俎上に上げていない。実際に、我が国においては、戦術の選択や戦術に関する知識習得に焦点を当てた実践（富岡ほか, 2025；玉腰, 2018；大後戸, 2017；伊藤ほか, 2022）, “ルール”の機能や“ルール”と関連する技能や戦術の意味・価値等の認識的内容を学ばせる実践（浅井, 2019；岨, 1996；岡崎・佐藤, 2021；川本ほか, 2008；小浜, 1997）や、「共生」や「自由の相互承認」, 「ジェンダー平等」等の社会・情意的内容に焦点を当てた実践（e.g., 加藤・佐藤, 2022；村瀬ほか, 2022；梅澤・苫野, 2020）など、多様な指導内容に“ルール”を関連づけた実践が蓄積されている。こうした実践は、すでに戦術アプローチとは別様の視点から“ルール”を運用しており、今後のルール運用にバリエーションを与えることが期待される。また、本研究が定立した考察視座から検討をすることで、例えば運用されてきた“ルール”の文化的意味・価値が再確認されることや、学習にとって“中心的ルール”と“そうでないルール”のような区別がなされること、あるいは授業の文脈を勘案した分析が進められることが期待される。これらの手続きについては、今回は紙幅の都合上扱うことができていない。今後の課題として、本研究の考察視座から実践における“ルール”の位置づけを確認し、今後のボールゲーム指導に与える貢献や課題を検討することが残された。

注

- 1) 本研究では、議論の混乱を避けるため、ボールゲーム学習に関連するルールを、“ルール”と表記する。他方、スポーツを対象とする議論におけるルールについては、必要に応じて「スポーツにおけるルール」と表記する。
- 2) スポーツ哲学領域における議論には、主としてルールを構成的ルールと規制的ルールに分類する議論がある（松宮, 2022, p.14）。本稿では、そうした分類に関連する議論をレビューした松宮（2022）の議論を参照し、スポーツ哲学におけるルールの概念を概観する。
- 3) こうした機能主義の立場に立脚するKretchmar（2001）の議論は、ボールゲーム学習におけるルールの機能を再考しようとする本研究において重要な参照先となる。従って、今後の議論では中心的な機能と周辺的な機能の枠組みを参照する。
- 4) なお、ゲームに通底する指導内容に関しては、種々のゲームに通底する仕組みを記述する「ゲーム構造論」（鈴木ほか, 2003；2008；鈴木ほか, 2010；鈴木, 2018；鈴木・土田, 2022）を参照することでその内実を詳らかにすることができる。これを参照し、ゲームに通底する指導内容とルールの連関を記述することも、今後重要な課題となろう。

引用文献

- 浅井雄輔（2019）「技能の向上」と「ルール学習」を同時に達成するベースボール型の授業。体育科教育, 67（1）：41-45.
- Bunker, D., and Thorpe, R. (1982) A model for the teaching of games in secondary schools. Bulletin of Physical Education, 18: 5-8.
- Carlson, C.R., and Gleaves, J. (2011) Categorical shortcoming: application, adjudication, and contextual descriptions of game rules. Journal of the Philosophy of Sport, 38: 197-211.
- D'Agostino, F. (1981) The ethos of the games. Journal of the Philosophy of Sport, 8: 7-18.
- 深澤浩洋（2017）フェアプレイとは何か。友添秀則編著 よくわかるスポーツ倫理学。ミネルヴァ書房, p.21.
- グリフィン・ミッチェル・オスリン：高橋健夫・岡出美則訳（1999）ボール運動の指導プログラムー楽しい体育の授業。大修館書店.
- Griffin, L., Mitchell, S.A. and Oslin, J.L. (1987) Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach. Human Kinetics.
- 樋口聡（2017）ゲームを破壊するもの。友添秀則 よくわかるスポーツ倫理学。ミネルヴァ書房, p.83.
- 生島淳（2003）スポーツルールはなぜ不公平か。新潮社.
- 伊藤雅広・奥村拓朗・岡出美則・近藤智靖（2022）小学校4年生のフラッグフットボール作戦立案における発

- 散的思考と収束的思考. スポーツ教育学研究, 42 (2): 53-69.
- 柏原全考 (2021) スポーツが愛するテクノロジー. 世界思想社.
- 加藤凌・佐藤善人 (2022) ジェンダー平等の実現を目指す体育授業の在り方に関する一考察: コーフボール実践を通しての「体育への苦手意識」の変容に着目して. 体育科教育学研究, 38 (1): 1-17.
- 川本美香・水月晃・則元志郎 (2008) 体育授業におけるルール学習の価値について. 熊本大学教育学部紀要. 人文科学, 57: 235-244.
- 川谷茂樹 (2005) スポーツ倫理学講義. ナカニシヤ出版.
- 川谷茂樹 (2013) ゲームの同一性とその目的―「両立不可能性テーゼ」再考―. 体育・スポーツ哲学研究, 35 (1): 31-43.
- 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の連関. 体育・スポーツ哲学研究, 33 (2): 75-89.
- 小浜明 (1997) ルールを歴史的に追体験し, ルールを創出するバスケットボールの授業. 体育科教育, 45 (12): 53-56.
- 小松元樹 (2018) スペースに走り込み, 全員シュートを目指す「フリーシュートサッカーゲーム」の実践. 岩田靖監「資質・能力」を育むボール運動の授業づくり―全員参加を保障する体育学習をめざして―. 大修館書店.
- 近藤良享 (2011) 競技スポーツの意図的ルール違反をめぐる議論. 体育・スポーツ哲学研究, 33 (1): 11-1.
- Kretchmar, R.S. (2001) A functionalist analysis of game acts: revisiting Searle. *Journal of the Philosophy of Sport*, 28: 160-171.
- 松宮智生 (2022) スポーツにおける構成的ルールと規制的ルールに関する哲学的考察. 体育・スポーツ哲学研究, 44 (1): 13-25.
- Meier, K.V. (1985) Restless sport. *Journal of the Philosophy of Sport*, 12(1): 64-77.
- 三本雄樹・大庭昌昭 (2015) 小学校高学年のバスケットボール授業に取り入れたフリーシュートゾーンが戦術に与える影響. 体育学研究, 60 (1): 239-248.
- 文部科学省 (2017) 中学校学習指導要領解説保健体育編. 東山書房株式会社.
- Morgan, W.J. (1987) The Logical Incompatibility Thesis and Rules: A Reconsideration of Formalism as an Account of Games. *Journal of the Philosophy of Sport*, 14: 1-20.
- 守能信次 (2007) スポーツルールの論理. 大修館書店.
- 村瀬浩二・田中克実・梅澤秋久 (2022) 合理的配慮の学習をねらいとしたアダプテーション・ゲームの実践. 体育学研究, 67: 1017-1029.
- 中村恭之・岩田靖 (2003) 小学校体育における侵入型ゲームの教材づくりとその検討: もっとやさしく, もっとかかわりのある体育の授業を求めて. 信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要『教育実践研究』, 4: 95-104.
- 中村敏雄 (1989) メンバーチェンジの思想: ルールはなぜ変わるか. 平凡社.
- 中村敏雄 (1991) スポーツルールの社会学. 朝日新聞社.
- 中村敏雄 (1995) スポーツ・ルール学への序章. 大修館書店.
- 中村敏雄 (2008) スポーツとルールのルールは変えられる. 清水論編 中村敏雄著作5: スポーツのルール学. 創文企画, pp.30-47.
- 大後戸一樹 (2017) 「思考力・判断力・表現力」からみた体育授業研究の実践の成果: 小学校ボール運動の実践事例から. 体育科教育学研究, 33 (1): 43-48.
- 岡崎太郎・佐藤亮平 (2021) バレーボールのルールと技術に関連づけた授業プランの提案: 2018年度~2020年度の中学3年生を対象にしたバレーボール単元の分析から. 宮城教育大学教職大学院紀要, 3: 119-130.
- 鬼澤陽子・小松崎敏・岡出美則・高橋健夫・斎藤勝史・篠田淳志 (2007) 小学校高学年のアウトナンバーゲームを取り入れたバスケットボール授業における状況判断力の向上. 体育学研究, 52 (3): 298-302.
- 鬼澤陽子・小松崎敏・吉永武史・岡出美則・高橋健夫 (2008) 小学校6年生のバスケットボール授業における3対2アウトナンバーゲームと3対3イーブンナンバーゲームの比較: ゲーム中の状況判断力及びサポート行動に着目して. 体育学研究, 53 (2): 439-462.
- 鬼澤陽子・小松崎敏・吉永武史・岡出美則・高橋健夫 (2012) バスケットボール3対2アウトナンバーゲームにおいて学習した状況判断力の3対3イーブンナンバーゲームへの適用可能性: 小学校高学年を対象とした体育授業におけるゲームパフォーマンスの分析を通して. 体育学研究, 57 (1): 59-61.
- サル, ジョン・R: 坂本百代・土屋俊訳 (1986) 言語行為: 言語哲学への試論. 勁草書房.
- 岨和正 (1996) ルールが変わればスポーツが変わる―ラグビーとアメリカンフットボールの比較から―. 体育科教育, 44 (12): 63-66.
- 菅原禮編 (1980) スポーツ規範の社会学―ルールの構造分析―. 不昧堂出版.
- Suits, B. (2007), "The Elements of Sport," in Morgan, W.J. (ed.), *Ethics in Sport* (2nd ed.), Human Kinetics, 9-19.
- スーツ, バーナード: 川谷茂樹・山田貴裕訳 (2015) キリギリスの哲学―ゲームプレイと理想の人生―. ナカニシヤ出版.
- 鈴木理・廣瀬勝弘・土田了輔・鈴木直樹 (2003) ゲームの構造からみた球技分類試論. 体育・スポーツ哲学研究, 25 (2): 7-23.
- 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) : 1-11.
- 鈴木理・青山清英・岡村幸恵・伊佐野龍司 (2010) 価値体系論的構造分析に基づく球技の分類, 体育学研究, 55 (1) : 137-146.
- 鈴木理 (2018) 球技における攻撃と防御の認識論的検討, 体育・スポーツ哲学研究, 40 (1) : 25-33.
- 鈴木理・土田了輔 (2022) ゲームの指導内容開発のための考察視座, 体育・スポーツ哲学研究, 44 (2) : 101-103.
- 鈴木理 (2024) 学習指導要領「ネット型」に例示されたバレーボールの認識論的検討, バレーボール研究, 26 (1) : 1-7.
- 多木浩二 (1995) スポーツを考える—身体・資本・ナショナリズム, ちくま新書.
- 玉腰和典 (2018) 小学校体育授業における戦術・技術認識の形成過程に関する事例研究: 認識対象の変容過程に着目した感想文分析を通して, 体育科教育学研究, 34 (1) : 17-30.
- 富岡宏健・木原成一郎・齊藤一彦 (2025) 中学校一年生対象のディスク型ボールを用いたサッカー授業の効果検証: 戦術的知識の獲得と状況判断, 運動技能に着目して, 体育学研究, 70 : 483-500.
- Torres, C.R. (2000) What counts as part of a game? A look at skills, *Journal of the Philosophy of Sport*, 27: 81-92.
- 土田了輔・與那嶺響・伊藤雅則・阿部敏也・北澤太野 (2011) バスケットボールにおける役割付与がプレイヤーのボールを持たないときの動きに及ぼす影響, 上越教育大学研究紀要, 30 : 245-252.
- 梅澤秋久・苫野一徳 (2020) 真正の「共生体育」をつくる, 大修館書店.

快感情をともなう運動感の獲得を目標とした 走り幅跳びの学習における運動投企の内容に関する事例的研究 —保健体育科教員を目指す学生を対象として—

青山 清英¹⁾・本道 慎吾²⁾・伊佐野龍司¹⁾

A Case Study on the Content of Motor Program in Learning the Long Jump Aimed at
Acquiring Movement Sensation Accompanied by Functional Pleasure :
Focusing on Pre-service Health and Physical Education Teachers

Kiyohide Aoyama¹⁾, Shingo Hondo²⁾, Ryoji Isano¹⁾,

I. はじめに

『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 体育編』によれば、体育科のねらいとして「その特性に応じた各種の運動の行い方及び身近な生活における健康・安全についての理解と、基本的な動きや技能を身に付けるようにする「知識及び技能」、運動や健康についての自己の課題を見付け、その課題に向けて思考し判断するとともに、他者に伝える力を養う「思考力、判断力、表現力等」、運動に親しむとともに健康の保持増進と体力の向上を目指し、楽しく明るい生活を営む態度を養う「学びに向かう力、人間性等」という三つの目標をあげている。さらに、『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 保健体育編』には、「各種の運動の特性に応じた技能等及び個人生活における健康・安全について理解するとともに、基本的な技能を身に付ける」こと、「運動や健康についての自他の課題を発見し、合理的な解決に向けて思考し判断するとともに、他者に伝える力を養う」こと、「生涯にわたって運動に親しむとともに健康の保持増進と体力の向上を目指し、明るく豊かな生活を営む態度を養う」ことの、「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学

びに向かう力、人間性等」という三つの目標が設定されている。この三つの目標は、小学校、中学校いずれにおいても相互に密接に関連して目標化されている（文部科学省、2018a；文部科学省、2018b）。

以上のことをふまえると、これからの教科目標の実現を担う保健体育科の教師には、運動技能の指導力、主体的で対話的な深い学びを実現させる力が必要になることは言うまでもない。それでは主体的な学びを実現するためには何が必要であろうか。

ここでいう主体的な学びでは、自ら関心を持って粘り強く取り組むことが求められている。そのためには学習者に意欲を持たせることが求められよう。この意欲とは心的態度として活動の方向づけや持続を強化する働き（市川ら、2011）であり、外発的であっても内発的であっても「動機づけ」によって高められることになる。運動の学習においては、この動機づけでもっとも重要なことは、「できる」喜びによって内発される「意欲」であろう（三木、1996, pp.40-47）。さらにこの意欲は、感情的な要因にも大きな影響を受ける。われわれは運動の実施後に努力や苦勞に対する感情的なことだけではなく、心地よい、気持ち悪い

1) 日本大学文理学部
2) 日本大学スポーツ科学部

1) College of Humanities and Sciences, Nihon University
2) College of Sports Sciences, Nihon University

といった運動に対する感情的な体験, 「運動感」を体験の感情として知っている。もし, 学習者が運動感としての快感情を感じ取ることができれば, 継続的な目標達成に向けての強い意志力が生み出されることになる(三木, 1996, pp.40-47)。したがって, 指導者には快感情をともなう運動感に基づく運動指導というものが重要となってくるだろう。

石塚(1996)は, このような観点から走り幅跳びを対象にした学習場面での指導者と学習者のやり取りの考察から, 快感情をともなう運動感の獲得をめざす運動学習では, 測定された結果を達成目標とした学習とは異なる, 工夫しながら自分で自分の動きを作り上げていくという世界が開かれているという。このような自分自身との「対話」はまさに「対話的な学び」の次元にあるとっていいだろう。ボルノウ練習論を批判的に検討した臨床教育学者の土屋(2022)もまたこのような練習における「自己自身との対話」こそが「練習の精神」であるとし, その脱目的的な内在目的論的価値の重要性を指摘している。さらに, 石塚(1997)は, 走り幅跳びにおける動きのコツの指導の観点から, 踏み切って空中に飛び出す際の運動感をとらえることができたときに, 子どもたちの運動の世界は劇的な変化を遂げ, そこに動きの学習の面白さを感じるようになるとし, 走り幅跳びの指導における踏み切り準備から踏み切りの局面の指導の重要性を指摘している。

以上のようなことから見えてくることは, 陸上競技の授業における運動感に基づく指導を行うためには, 指導者自身がこのような学びのなかで「何を, どのように学ぶことができていたか」, ということを自覚的に理解している必要があるだろう。現在, スポーツ指導者の質保証が叫ばれている(全国体育系大学学長・学部長会, 2011; 日本コーチング学会, 2017)が, 質の高い指導者の養成のためには, 陸上競技のような測定スポーツにおける計測結果に表される達成力とは別に「できる」ための動きの運動感を基軸とした学びにおける省察は, 指導者としての自己観察能力を高めるために不可欠であると考えられる。

そこで本研究は, 保健体育科の教員を目指す学

生を対象として, 快感情をともなう体験としての運動感を学習目標とした走り幅跳びの学習における, 学習者の運動投企²⁾の内容を解明することを目的とした。指導者の指導内容は自らの運動経験や運動体験の内容に影響を受ける(金子, 2005, pp.68-71)ことから, 本研究の目的が達成できれば, 指導者としての指導能力を高めることにつながるといえよう。

II. 研究の方法

1. 研究の立場

本研究の目的を達成するためには, 学習者が記述するリフレクションシートの内容を移入的分析³⁾により解釈学的に理解することが求められ, そこでは運動の遂行の仕方(Ausführungseise), 動因(Anlass), 意味(Bedeutung)という三つの視点から解釈することが重要となる(Buytendijk, 1956, S.59)。したがって, 本研究の考察の拠点は, 朝岡(1997)にならって, ボイテンディクの意味での運動モルフォロジー^{4・5)}に立脚することになる(Buytendijk, 1956, S.41)。

2. 対象とした受講者と授業の内容

本研究で考察対象となった受講者は, 体育学科専門課程に在籍し, 将来, 保健体育科教員等の指導者になることを志向する学生43名であった。本授業の課題は, 快感情をともなう動きには技術的合理性・経済性があり, (フェッツ, 1979)このことは走り幅跳びの学習においても同様である(村木, 1995)ということをつまえて, 受講者の「運動技能の獲得」と「自己観察能力」を高めることとした(金子, 2005, pp.68-71)。

『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 保健体育編』では, 走り幅跳びの授業の学習課題として, 第1, 2学年では, 「スピードに乗った助走から素早く踏み切って跳ぶこと」(文部科学省, 2018, p.88)が, 第3学年では「助走のスピードとリズムカルな動きを生かして力強く踏み切る」(文部科学省, 2018, p.95)ことがあげられている。さらに, 『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 保健体育編』では, 入学年次の段階で「助走のスピードとリズムカルな動きを

生かして力強く踏み切る」(文部科学省, 2018, p.80) ことを, 入学年次の次の年次以降では「スピードに乗った助走と力強い踏み切りから着地までの動きを滑らかにして跳ぶこと」(文部科学省, 2018, p.86) を学習のねらいとしている。

以上のことから, 学校体育における走り幅跳びの授業では, 踏み切り動作の技能習得が重要な課題のひとつとなっていることが分かる。したがって, 本研究が学習意欲を高めることを「快感情をともなう運動感」にもとめ, それを踏み切り動作で実現することによって達成させようとする企図は, 石塚 (1996) の見解の妥当性を示すとともに, 本研究のねらいの意義を満たすものといえる。そのため, 今回の授業では体験的な実技実習の実施と共に, リフレクションシートを用いた自己観察分析を組み合わせ実施した。

3回の授業内容を表1に示した。授業は半期全15回の授業の内, 3回を走り幅跳びに充当した。3回の第1回目の授業では, 講義形式で学習指導要領における走り幅跳びの学習における学習目標について説明した。その際, 学習の達成度を計測

された跳躍距離でのみ行うのではなく, 走り幅跳びの運動技能の達成度及びその技能を発揮する際に生じる運動感の理解の重要性 (石塚, 1996) について解説を行った。また本研究の目的を達成するためには, 過去の運動経験や運動知識にその原因を求めることがあることを考慮し, 図1に示す運動生活史 (金子, 1990) をまとめさせた。

第2, 3回目の授業では実技実習を行った。第2回目の授業では, 先にも述べたように「踏み切りにおける快感情をともなう運動感の獲得」を授業目標として設定し, 各自この目標を達成するための至適な助走距離の確認と学習目標を達成するために必要な踏切動作の技術の現在値を確認させた。授業における練習方法としては全習法を用いた。各学習者が選択した至適な助走距離は, 学習者によっては分習法における短助走・中助走跳躍の練習ないしは試技に用いられる助走距離になる可能性がある。しかし, 今回の授業では跳躍距離を課題としていないので, 長い助走距離を用いて大きな助走スピードを獲得する必要は無いため, この点については条件を設けなかった。授業は学習目標を説明した後にウォーミングアップを行い, 準備体操, 走り幅跳びの動きづくりのために必要なドリル運動を行った。その後, 各自助走練習を行い至適な助走距離を探索させた。助走距離が確定した学生から助走から着地までの助走跳躍を行わせた。授業者はひとりひとりの試技に対して学習者の運動感を確認しながら, 技術的な課題をコメントした。学習者は授業者からのコメントと自己観察の結果を照合しながらセルフコーチングを行い練習した。

第3回目の授業では, 第2回の授業で得られた各自の学習内容をふまえて練習に取り組ませた。練習では前回の授業と同様に, 授業者はひとりひとりの試技に対して学習者の運動感を確認しながら, 技術的な課題をコメントした。学習者は授業者からのコメントと自己観察の結果を照合しながらセルフコーチングを行い練習した。そして授業終了後に2回の実技実習のまとめをレポートとして提出させた。この記述内容を見ると, 走り幅跳びの全3回のすべての授業を受講した31名の内, 17名が学習目標を達成できたと自己申告していた。

表1 走り幅跳びの授業内容について

授業回	授業内容および指導内容
第1回目	講義内容: ・走り幅跳びの学習における学習目標の説明 →計測距離だけでなく走り幅跳びの運動技能の達成度及びその技能を発揮する際に生じる運動感の理解の重要性を解説 ・運動生活史の記載
第2回目	実技実習: ・学習目標の説明 ・ウォーミングアップ →準備体操、ドリル運動 ・踏切動作の技術の現在地を確認 →各自助走練習後、至適な助走距離を探索し助走距離が確定した学生から助走から着地までの助走跳躍を実施 →授業者からのコメントと自己観察の結果を照合しながらセルフコーチングを行い練習
第3回目	実技実習: ・ウォーミングアップ →準備体操、ドリル運動 ・第2回目の授業で得られた各自の学習内容をふまえて練習 →授業者からのコメントと自己観察の結果を照合しながらセルフコーチングを行い練習 ・2回の実技実習のまとめをレポートとして提出

2回の実技実習の授業終了後にはリフレクションシート(図2, 3)を記述させ、回収した。リフレクションシートへの記入の際には、「動きの感じ」の描画力が、動きの感じを把握する上で重要な能力である(森, 2015)ことをふまえ、できるだけ動きの感じの記述と共にそれを図示するように指示した。

3. 研究対象となった学習者の特徴

本研究の対象者となった女子学生Aは、走り幅跳びの3回の授業にすべて出席した17名のなかでも、特に学習課題に積極的に取り組んでいた。リフレクションシートの記述内容及び量を見ても他の学生に比べて充実していた。このことは研究対象となった女子学生Aの自己観察能力の高さを一定程度表していると考えられる。

本研究の目的を達成するためには、高い学習意欲と自己観察能力が不可欠である。たとえ学習目標が達成できている学生でも、リフレクションシートの記述内容が不十分では、「わかってできている」とは見なすことはできない。このようなことから、本研究では女子学生Aを研究対象とした。

Ⅲ. 結果と考察

1. 受講者Aの走り幅跳びに関する運動生活史と学習目標(第1回目の授業)

図1の走り幅跳びに関する運動生活史の記述内容を見てみると、Q1から走り幅跳びをはじめて行ったのは小学校5年生で最後に走り幅跳びを行ったのは中学校1年生であった。したがって、今回の授業は久しぶりに走り幅跳びを行ったことになる。その際、Q2にあるように、その時の走り幅跳びを行った条件は、短助走や中助走の跳躍ではなく、全助走の跳躍だったようである。その際の学習状況は、Q3にあるように、はじめはファウルをするなどしていたが、自身の試技を動画で撮影してもらい、それによって踏切位置を確認し、走スピードを変化させることで改善していたという。その際、技術的な留意点としては、Q4に示されているように、「助走を全力ではなく、走りに強弱をつける」といった助走リズムへ

の言及や「踏み切ったら手を大きくあげ、その反動でとぶ」といった記述内容から、女子学生Aは意識的に自身の技術修正を行うことができる能力を有していたといえよう。また、事前の学習目標としては、Q5とQ6に示されているように、以前と同様に、「手を大きくあげる」とことと「踏切1歩前の腰だめ」をあげていた。ここから、女子学生Aにとって、「手(腕)の使い方」が走り幅跳びの技術において重要なポイントであることが推察された。

次に本授業の学習目標であるが、先にも述べたように、授業ではファウルや跳躍距離を気にせず、とにかく踏切の際に「地面からポーンと弾き跳ばされる」運動感を得られるような踏切動作ができることを目標とさせた。学習者にはこのような運動感を伴う踏切動作は、技術的に効果的な踏切動作の獲得を示すものである(村木, 1995)ことを同時に理解させた。また陸上競技のような測定スポーツでは、測定結果のみが学習者の学習評価になりがちであることの問題性(石塚, 1996)を指摘し、運動感や動きかたを学習目標にするこの重要性を解説した。

2. 対象とした受講者と授業の内容

図2は先述した授業内容で授業を行った後に提出させた実技授業1回目のリフレクションシートである。まず、「やったときの感想」を見てみると、「遠くに跳ぼうとしてしまうため、踏み切り位置を気にしてしまう。」「床のはんぱつを利用して跳ぶことができなかったです。」「自分がイメージしている跳び方と実際に跳んでみるのでは、全然異なり、難しかったです。」「助走の速さや踏み切る位置はあまり関係ないことを学びました。」と記述されていた。さらに、「授業全体の感想と希望」には、「先生が言っていた地面からの反ぱつを利用してポーンと跳ぶというイメージがつかなかったけれど、今回の授業を受けて、それがどういうことかと分かりました。」「どういう人が合格でどういう人がダメなのかを識別できるようになったので良かったです。」「上手な人を参考にしながら、自分のイメージに近づけていけたらよいと考えています。」という記述が見られた。

Q1	走り幅跳びを初めてやったのはいつですか？また、最後に走り幅跳びをやったのはいつですか？	初めて行った ... 小学校 5年 最後に行った ... 中学校 1年
Q2	過去に行った走り幅跳び条件設定はどのようなものでしたか？（短助走跳躍、中助走跳躍、全助走跳躍）	全助走跳躍
Q3	走り幅跳びは、はじめから上手くできましたか？はじめは上手でなかった場合、どのようにしてできるようになったかをできるだけ具体的に書いてください	はじめから上手くできなかった。 踏み切り位置を超えて踏み切ってしまったので、自分が跳んでいるところを動画にしてもらい、このくらい踏み切り位置がずれているのが確認し、走るスピードを変えることでできるようになりました。
Q4	走り幅跳びを練習しているときに、指導者から注意された点やアドバイスされたことをできるだけ詳しく書いてください。	助走の時に全て全速力で行なう、正りに強弱をつける。 踏み切りからは手を大きくあげ、その反動で飛び出す。
Q5	次週からの実技で、現在のところ注意して行おうとしている動きのポイントを書いてください。	踏み切り前をいかにするのために身体重心を低くする
Q6	自分が考えている理想的な運動経過を図示して、説明してください。	

図1 第1回目の女子学生Aの走り幅跳びに関する運動生活史

以下の欄に、自分が本日実施した走り幅跳びで分からない点や難しいと感じたことを図解しながら記入してください。	やったときの感想
	・遠くに跳ぼうとしてしまうため、踏み切り位置を気にしてしまう。その為、ポイント床の人はばつを利用して跳ぶことができなかったです。 ・自分がイメージしている跳び方と実際に跳んでみるのでは全然異なり、驚きました。 ・助走の速さや踏み切る位置はあまり関係がなかったことを学びました。
授業全体の感想と希望 今回の授業を通して、先生が言っていた地面からの反発を利用して、ポイント跳ぶというイメージがつかないけれど、今回の授業を受けて、それがどうなのか分かりました。また、どうして人が合格でどうして人がダメなのか識別ができるようになったので良かったです。上手な人を参考にしながら、自分のイメージに近づけていけたらよいと考えています。今回は今回もしっかりと地面を踏み切ることを意識したいと思っています。	

図2 第2回目（実技授業1回目）の女子学生Aのリフレクションシート

以上の記述内容から、女子学生Aの学習目標に対する現在値を考えてみる。まず女子学生Aは、はじめ授業者が設定した学習目標をよく理解できていなかったが、他の学習者の動きを見て、求められているものがどのようなことなのかをぼんやりと理解し始めていたと言えるであろう。また、そこでは、当初自分が構成していた運動イメージは学習目標の達成のためには利用できないことに気づいていたことが分かる。そのようななか、女子学生Aはどのような技術的留意点をもって学習していたのかを次に確認する。

「自分が本日実施した走り幅跳びで分からない点や難しいと感じたことを図解しながら記入してください」の欄の記述内容を見ると、「(踏切の際に) 目線を下げずに前を見る」、「(踏切の際に) 体が足に対して垂直になるようにする」「足の裏を見せるくらいしっかりと(振上げ脚を) 振り上げる」(() 内筆者加筆) といった記述が見られる。つまり、女子学生Aは、踏切の際に、踏切版を見ないようにしながら上体を鉛直保持して、振上げ脚を振り上げることに意識を向けていたことが分かる。加えて、踏切の準備態勢に入る際に、「力みすぎず、リラックスしながら助走する」ことにも留意している。これらの注意点は、走り幅跳びの中核的技術ポイントである(村木, 1995)。女子学生Aは、かなり走り幅跳びの技術的な本質部分に気づきながらも、「地面からの反ばつはどうやったらもらえるのか」「踏み切る時に、手もいきおいよくあげたら、地面からの反ばつを生かすことができるのか」というように、目標とした運動感の獲得に対しては手探りの状態であった。「今、こんな感じになっている」という体験直下の今における能動的な運動意識の発生が見られないことがそれを裏付けているといえる。この直感化能力⁶⁾は、金子(2002, pp.483-484)が指摘しているように、過去の運動学習の経験のレベルに左右される。先に運動生活史で見たように、女子学生Aの走り幅跳びの学習経験は、中学校1年生が最後である。かなり時間が経っての今回の授業である。したがって、第1回目の授業では直感化能力がうまく再起動せず、学習が展開されたのではないかと考えられた。

3. 快感情を伴う運動感の発生

図3は実技授業2回目のリフレクションシートである。まず、「やったときの感想」を見てみると、「踏み切る時に大きく手をあげたら地面からの反ばつをもらうことができました。」「踏み切る時におもいきり踏み切ることで振り上げ足もあがり上手に跳ぶことができました。」「自分のイメージと実際に行っている動作がリンクしてきました。」と記述している。前回の授業とは異なり、第2回の授業では学習目標が達成できたことが分かる。また、運動想像力によって構築された身体性イメージ(藤岡, 1993)と実際の動きかたが一致してきたことも伺える。

次に「授業全体の感想と希望」を見てみると、「授業全体を通じて、最初はポーンと跳ぶ感じがつかめず、前に跳んでいました。しかし、今回は授業を通して踏み切る時の姿勢や形がとても垂直になってくることを学びました。初めの加速を全力で加速しないことで、踏み切るまでに考えながら跳ぶことができました。」「ポーンと跳べた時は、跳べなかった時と比べると、少しの力で遠くに跳ぶことができたように感じました。」と記述している。このような記述内容からも、女子学生Aは本授業の学習課題を達成できたことが確認できる。女子学生Aが体験した快感情をとまなう運動感⁷⁾は、同時に先行研究(村木, 1995)に照らして跳躍距離を大きくする効果的な踏切動作であったことも確認できた。次にこのような踏切動作を導き出した女子学生Aの技術的ポイントを見ていきたい。

「自分が本日実施した走り幅跳びで分からない点や難しいと感じたことを図解しながら記入してください」の欄の記述内容を見ると、まず助走については、「全力で加速しない!!」という記述が見られた。ここから効果的な踏切動作を引き出すための助走のリズム化を意識していることが分かる。また、踏切準備の態勢の時には「手と足のリズムをそろえる」とある。この局面ではそれまでの循環運動から踏切動作への切り替えをしなければならないので、適切な運動リズムが求められる。女子学生Aは、それを「手と足のリズム」として捉えていたのではないかと推察される。

以下の欄に、自分が本日実施した走り幅跳びで分からない点や難しいと感じたことを図解しながら記入してください。	やったときの感想
	・踏み切るときにスッと手をあげたら地面からの反発ももうここができ、バネで踏み切ることができました。また、踏み切るときにおもいきり踏み切ることで振り上げ足もあがりやすく踏ぶことができました。 ・自分のイメージと実際に行っている動作がリンクしてきました。
授業全体の感想と希望	
授業全体を通して、最初は、バネで踏み切ることができず、前に踏み込んでいました。しかし、今回の授業を通して踏み切るとき姿勢や形がとても重要になってくることを学びました。最初の加速を全力で加速しろ!!で、踏み切るときまで考えながら踏むことが出来ました。その結果、20mをもらうことが出来ました。教員と話すのではなく、考えながら踏むことの大切さを学びました。また、バネで踏み切った時は、踏む前から跳び出す時と比べると、1mの力で速くに踏むことができたように感じました。20mも力がついてとても嬉しかったです。	

図3 第3回目(実技授業2回目)の女子学生Aのリフレクションシート

さらに、踏切では目線の位置、身体の垂直保持、踏切動作における踏切足の動きと手と振上げ脚の振上げのタイミングを合わせて力強く踏切る意識が示されていた。つまり、第1回の授業ではぼんやりしていた効果的な踏切動作に必要な動きかたに関する直感化意識が第2回の授業では機能して、意識的な学習が可能となり、コツの習得につながったと考えられる。

以上のようなことから、快感情をともなう踏切動作の獲得のためには、適切にリズム化された助走、踏切における身体の垂直姿勢と前方への目線の保持、踏切の際の踏切足と手及び振上げ脚といった振上げ部位の適切な動作タイミングが必要ながことが明らかとなった。先にも述べたように、このような動きかたの留意点は走り幅跳びの踏切動作のコツと位置づけられているものである。

最後に、これまで述べてきた考察内容を補強する意味で、女子学生Aが書いた実技実習に関する「まとめのレポート」の内容を以下に示しておきたい。

私は2回の走り幅跳びの授業を振り返り、幅跳びを最後に行ったのは中学の時でした。その当時は遠くに跳ぶ、踏み切り位置を合わせることを考えて跳んでいたもので、踏切の時に地面からの反発をもらい跳ぶ跳び方がイメージできませんでした。1回目の授業では、実際に跳んでみて、どうしても地面からの反発を受けることに焦点をあてるべきですが、踏み切りの位置が気になってしまい下を向いてしまったり、助走で力みすぎてしまうことがありました。また、地面からの反発を受けるには、助走と踏み切りの2つの視点から見ると、助走では、全力で走るのではなく7～8割でリラックスをしながら、目線は踏み切り版ではなく、ピットを見る（前を向く）ことが重要であることを学びました。踏み切りの観点から見ると、踏み切る瞬間は体が足に対して垂直になること、しっかりと地面を踏み切り、（振上げ脚を）足の裏を見せるくらい振上げることが重要であることを学びました。地面からの反発を受けて跳ぶことはできませんでしたが、どういう人ができて

いて、どういう人ができていないのかの見きわめはできるようになりました。その結果、自分の中でイメージ図を作ることができました。

2回目の授業では、1回目の授業で重要だと考えたことを頭に入れつつ、踏み切る瞬間に大きく手を上げることと踏み切った時に足の裏を見せるイメージではなく、踏み切った瞬間振り上げ足をおもいきり高くあげ、足全体で踏み切ることを意識しました。その結果、2本地面からの反発を受けて踏み切ることができました。1回目の時に踏み切り位置を気にしながら跳んでいたけども地面からの反発を受けて跳んだ時は自然と踏み切り位置があり、踏み切り版からバンという音がしました。踏み切り位置を気にするのも大切ですが、踏み切った時の振り上げ足を意識した方が、踏み切り位置もあい、地面からの反発も受け取れることを学びました。(今回の)幅跳び(の授業を)通して、遠くに跳ぶには、(練習の)数をこなしたり、筋力をつけたりすることも大切ですが、最も重要なのは踏切技術だと考えました。踏切技術を習得することで自然と正しいフォームに近づけ、遠くに跳ぶこともできるのではないかと考えました。自分が(以前)幅跳びを教えてもらった時は、目線は前、おもいきり踏切るように、と言われましたが、実際にはそうではないことも学びました。幅跳びを教える機会があったら、踏切技術の大切さを指導したいと考えています。

* () 内筆者加筆

IV. 結論と今後の課題

本研究の考察対象となった授業では、踏切の際に「地面からポーンと弾き跳ばされる」快感情をともなった運動感を得られるような踏切動作の獲得を目標とさせた。本研究の事例となった女子学生Aは、当初、地面からの反発を受けて踏み切るという運動感を理解できなかったが、2回の実技学習の結果、目標とした運動感を獲得することができた。また同時に、技能学習の目標となる効果的な踏切動作を習得していた。そこでは視線と身体の垂直保持を基底とした踏切時における振上げ部位の動きが具体的な運動投企の内容として示さ

れていた。本研究は一事例での成果であるが、今後の多様な学習者の事例と比較検討することによって、本研究で明らかにされた運動投企の一般化が図られるであろう。

運動技能の学習においては、今できることを少しずつ変形させていって目標に到達させる方法である「段階的変形法」、無意識のうちにできてしまうような学習場面を設定する「学習援助漸減法」、ひとつのまとまりを形成している運動経過が複数の構成部分に分解され、それらをひとつひとつ習得した後に再びひとつの全体にまとめるという手順を通して、できなかった運動をできるようにする「機能単位分割法」の三つの系統学習の方法がある(フェッツ, 1977)が、そこではほとんどの場合、「動きかたそのもの」が主題化されている。本授業の取り組みのような、学習目標を「動きかたそのもの」ではなく、運動実行の際の全体的な印象である運動感に置き、その運動感の獲得を目指して全習法でさまざまな工夫をさせるような学習法は、分習法とは異なる印象分析能力を高める上でも重要と考えられる。また、本研究の授業で行われた学習目標を達成するための学習者自身のさまざまな試みによって探索され、獲得された至適助走距離での練習の実施は、結果として分習法的な要素を含んだものといえるであろう。このようなセルフコーチングによる全習法を用いた練習は、結果としての分習法化を意味しており、助走距離が短縮されているという意味において学習援助漸減法のひとつの方法として位置づけられるであろう。

金子(2005, pp.68-71)は、実技実習における学習課題を以下の三つの階層に分けて示している。

- ①第一階層：新しい動きかたを「一応できるという確認を持てる」レベルで「できる」ようにする実習。
- ②第二階層：自らの動きかたを厳密に分析できる(動感自己観察)能力を高める実習。
- ③第三階層：他者の動きかたの分析(動感他者観察)を通して、学習者の学習レベルを査定できる能力を身につける実習。

上記の実技実習の階層化に従えば、本授業は第二

階層に位置づくものである。本研究の考察対象者は、本授業で求めた動感自己観察レベルにおいては、確かに動感自己観察の能力が比較的高い受講者と位置づけられる。しかし、動感自己観察能力の査定のためには、リフレクションシートに記述を求める内容をさらに精緻化して、運動体験内容と運動経験内容⁷⁾に分けて記述させることが重要だと思われる。これによって、学習者の感覚世界の理解の深化が図られるであろう。

注

- 1) 本研究の実施に当たっては、すべての受講者に本授業を運動投企に関する研究の対象としたい旨を説明し、研究内容を口頭および書面にて説明し、同意が得られる場合には、同意書による署名でその意志を確認した。その際に、この研究への参加は自由意志によるものであること、同意後であっても研究への参加をいつでも撤回できること、研究への不参加によって一切の不利益を被ることがないことを説明した。なお、本研究は日本大学スポーツ科学部研究倫理審査委員会によって承認を受けた後に実施した（承認番号：2024-004）。
- 2) バイヤー編の『スポーツ科学辞典』（1993, p. 41）によれば、「運動投企」とは、感覚運動技能や行為を実現するために、感覚運動システムのなかで生じる、実行のための内的指令とされ、それまでに蓄えられた運動感覚技能や行為、さらには身体図式が利用されるという。つまり、運動投企は、実際に動く際の「いつ」「何を」「どのようなタイミングで」実施したかという運動感覚意識の内容を意味している。
- 3) 移入的分析とは、分析者が自身の自己観察によってとらえられる運動感覚内容を他者の運動感覚世界に投射しながら、他者の運動感覚世界に潜入して、他者の運動感覚内容を観察することを意味している（金子, 2009）。
- 4) 「運動モルフォロジー」についてポイテンディクは次のように述べている。「運動に関する学というものは、運動がゲシュタルトの意味で形づくられたままとまりとして生じ、従ってすべての生命をもった形態とまったく同様に、分化、全体の部分に対する関係、形態類似性、形態発生といったゲシュタルト特性に基づいて研究されなければならないということが見抜かれた場合にはじめて可能になる。われわれの運動を制約している諸過程の分析と、主体と外界の有意味な関係として、自己運動によって実現される機能や行動様式として運動を解釈する以外に、運動学はつまり「運動モルフォロジー」というものも含むことになる。その対象は、一たとえメロディー

のように束の間に過ぎ去ってしまうにしても、形づくられた運動実行であり、それは直接直観のうちに提示され、その構造特性に基づいて研究されるべきである。この種の研究というものは、概念的・因果的分析とは原則的にいくらか異なるものである。」（Buytendijk, 1956, S.41）さらに、「運動ゲシュタルトはその展開の中で客観的に観察されはする。しかし実行それ自体を体験することの中ではじめて、インパルスの流れ、力動的なアクセント、主要なことと副的なことへの文節、本質の意味内容や表現内容に気づかされる。表現もやはり力動的ゲシュタルトによって規定されている。クレムがさらに示しているのは、運動は、一たとえば投の場合に一、その部分契機においてよりも実行全体においての方がより正確に規定される」（Buytendijk, 1956, S.42）。したがって、「われわれは研究しようとしている対象、つまりその実行の中で動的ゲシュタルトとしてもわれわれに呈示されている運動がそこへと導いてゆくのに基づいてこれを行うのである。」（Buytendijk, 1956, S.41）以上のことから、運動モルフォロジーでは次のような「研究方法」が用いられることになる。「我々は客観的な展開として知覚され、記述できる運動から、遂行の「仕方」を「直接」とらえることができ、それらはいくつかの量的に変化する特性によって特徴づけられるだけでなく、さらにその質的な形式にも従って特徴づけられる。・・・（中略）・・・この運動の遂行の仕方を記述しようとする場合、我々はいくつかの概念を用いて運動の質的な特性を記述することができる。「素早い」「ゆっくりとした」「弾みのある」「流れるような」「ごつごつした」「リズムカルな」といった概念であり、これらの概念は、直接見たあらゆる運動の特性描写に利用されている。・・・（中略）・・・運動経過に直接見出すことができる特性は、もっぱら時間・空間的な諸関係に関わっているのではなくて、速度や方向変化を引き起こす諸力にも関係している。つまり、運動の変化を引き起こしている原因は、現象からはじめて推論されるというのではなくて、・・・（中略）・・・「直接見る」（Anschauung）ことのなかに直接示されているのである。こうして運動が変化する原因を「直接知覚する」ということでさらに考察するためには、「感情移入」（Einfühlung）という概念を導入しなければならない。これによって我々は、知覚された運動を内的に同時に遂行し（mitvollziehen）、自分のなかにその後の運動展開に必要なインパルスを感じるのである。例えば、スポーツの達成を観客として同時体験していればいるほど、そのスポーツ活動を自分の経験に基づいてよく知っているほど、継起的、同時的な関連のなかで神経刺激インパルスを、さらには状況への諸要求へのインパルスの同調をますます

強く「呼び込む」(einfühlen) ことができる。・・・
(中略)・・・このように人間は、運動実行の時間-空間的特性を力動的に理解する能力をもっている。従って、「素早い」「流れるような」「ごつごつとした」といった表現は、それらが単に身体部分の位置変化に適用されていたとしても、それ以上に豊かな意味内容というものを獲得することになる。つまり、人間は「何が行われたのか」ということだけでなく、それが「どのように」、そして「なぜ行われたのか」ということも同時に見ている。運動の志向性(intentionalität) は知覚のなかでも我々に示されるのである。」(Buytendijk, 1956, S.62)

このポイテンディクの運動モルフォロジーをスポーツ運動研究に導入したスポーツ運動学の鼻祖クルト・マイネルは、自身の運動学の中核的な研究方法を「モルフォロジー的考察法」と呼んで次のように述べている。

「運動モルフォロジーは運動を研究していくに際して、まず取り掛からなければならない第一の段階である。モルフォロジーの対象は現実に与えられたスポーツ運動の現象であり、・・・われわれの感覚器、とくに直接に目に訴えられる運動形態の把握と記述が前景に立てられる。したがって、運動モルフォロジーは身体構造のモルフォロジーではなく、身体運動のモルフォロジーであり、機能モルフォロジーなのである。・・・モルフォロジー的運動分析はつかのまの印象分析のなかに隠されている事実や徴表や関係を認識させてくれる。・・・モルフォロジーはスポーツ運動が漸次に発生したり、形成化されていくのを追求することによって、・・・運動形態の発達と形成の理論へと発展するのである。モルフォロジーは比較と抽象化によって一定の徴表と固有性を浮き彫りにし、運動類縁性をとらえ、モルフォロジーとしての事実資料の範囲において、最後には一般化というものを可能にする諸関連と諸関係を把握するものである。モルフォロジー的考察法でとらえようとするのは、たとえば、空時・力動構造、運動の流動、運動の弾性など、一般に分析的研究が避けてしまう運動の徴表や固有性である。・・・モルフォロジー的考察法は、スポーツ運動を目を通して外から知覚していくだけではなく、体験し、“中から”知覚することによって大きく補充され、拡大される。・・・モルフォロジーとして確認されたすべての事実は、明確な、実証できる経験的事実に基づいているので、モルフォロジーは同時に可視的運動形態の成立に関与している諸要因を指摘することになる。つまり、モルフォロジーは発見的性格を帯びるのである。・・・モルフォロジーはそれ自身が目的にされるのではなくて、たえず深められていく認識の道程における最初の不可欠の出発

拠点である。・・・モルフォロジー的研究の即持効性は体育指導者にとって大切である。体育指導者はその日常の教育実践のなかで、意識して、また意識もしないで、いつもモルフォロジー的運動分析を行っている。スポーツ指導者の目の前には、さまざまな形式で、運動系の成立過程、漸次の形態発生がその不完全さや動きの欠点をもちながら起こっている。スポーツ指導者というものはこの重要な動きの欠点を瞬間的な印象分析のなかで確認しようとしている。」(マイネル; 金子訳 (1981) スポーツ運動学, 大修館書店, pp.106-108.)

- 5) スポーツ運動学の鼻祖であるマイネルは、その著『運動学』の全編を通じてモルフォロジーの重要性を述べている。日本においては、金子明友によってモルフォロジーの学問的根拠がフッサー現象学に求められ、マイネルの学問的理念は深化をとげている。本研究はマイネルが、その学問的根拠としたモルフォロジーに立脚したモルフォロジー的運動学の立場から考察を進めることとする(金子一秀, 2023)。
- 6) 金子 (2002, pp.483-484) の意味での「直観化能力」は、過去の運動感覚の志向性を保持しながら動きつつある生身の体験直下に感じ取る「今の動きの志向性」を感じ取る能力を意味している。
- 7) 「運動体験」が運動の実行にともなって生じる知覚、判断、気分、感情といった意識体験を意味しているのに対して、「運動経験」は、「偶発の体験の中で、あるいは運動学習のプロセスの中で運動を実際に成果したり失敗したりすることを通して獲得される潜在的な運動モデル」を意味している(朝岡, 2019, p.44)。

引用文献

- 朝岡正雄 (2019) 『指導者のためのスポーツ運動学』, 大修館書店。
- バイヤー編; 朝岡正雄監修 (1993) 『スポーツ科学辞典』, 大修館書店, 41ページ。
- Buytendijk, F.J.J. (1956) *Allgemeine Theorie der Menschlichen Haltung und Bewegung*, Springer-Verlag. Vorwort.
- フェッツ; 阿部和雄訳 (1977) 『体育の一般方法学』, プレスギムナスチカ, 168-178ページ。
- フェッツ; 金子明友・朝岡正雄共訳 (1979) 体育運動学, 不味堂出版, 234-247ページ。
- 藤岡喜愛 (1993) 『イメージの旅』, 日本評論社, 125-137ページ。
- 市川拓郎・藤本俊・岡村輝一・新井重信 (2011) マット運動における自己観察能力に関する一考察, 山梨大学教育人間科学部紀要, 13 (20), 31-38。
- 石塚浩 (1996) 走り幅跳びをどう考え、どう教えるのか, 『教師のための運動学』, 大修館書店, 203-210ページ。
- 石塚浩 (1997) 走り幅跳び 特性理解のための確認事

- 項, 体育科教育, 2: 51-53。
- 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。
- 金子明友 (2009) 『スポーツ運動学』, 明和出版, 104-106 ページ。
- 金子一秀・山口一郎編著 (2023) モルフォロギー的運動学, 『問合いの身体知』, 明和出版, 184ページ。
- マイネル; 金子明友訳 (1981) 『スポーツ運動学』, 大修館書店, 106-108ページ。
- 三木四郎 (1996) 運動学習に取り組む意欲を考える, 『教師のための運動学』, 大修館書店。
- 文部科学省 (2018a) 小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 体育編, 東洋館出版社, 17-18ページ。
- 文部科学省 (2018b) 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, 25ページ。
- 文部科学省 (2019) 高等学校学習指導要領 (平成30年告示) 解説 保健体育編 体育編, 東山書房。
- 森直幹 (2015) 『動きの感じを描く』, 明和出版。
- 村木征人 (1995) 跳躍運動における運動抑制現象の運動方法論的解釈とコーチング, スポーツ方法学研究, 8 (1): 129-138。
- 岡達生 (2017) 『コーチング学への招待』, 日本コーチング学会編, 大修館書店, 29-32ページ。
- 土屋弥生 (2022) 身体活動を伴う学びにおける「練習」の意義に関する現象学的考察ーボルノウ『練習の精神』の批判的検討からー, 教育方法学研究, 47: 25-34。
- 全国体育系大学学長・学部長会 (2011) 体育・スポーツ科学分野における教育の質保証。

令和7年度教職センター活動報告

講座等実施一覧表

1 教員採用試験二次試験対策講座

実施日	時間	自治体名等	参加人数
令和7年7月28日（月）	10時30分～16時30分	相 模 原 市	2名
令和7年7月29日（火）		さいたま市	0名
		神 奈 川 県	9名
		神 奈 川 県	10名
令和7年7月30日（水）		横 浜 市	9名
		埼 玉 県（高）	2名
令和7年7月31日（木）		埼玉県(小・中)	16名
		神 奈 川 県	10名
		横 浜 市	10名
		川 崎 市	3名
		埼 玉 県（高）	2名
令和7年8月1日（金）		埼玉県(小・中)	16名
		川 崎 市	2名
		千葉県・千葉市	13名
令和7年8月4日（月）		埼玉県(小・中)	15名
		相 模 原 市	1名
		令和7年8月5日（火）	千葉県・千葉市
令和7年8月6日（水）		千葉県・千葉市	9名
		東京都(社会)	9名
		令和7年8月7日（木）	東京都(社会)
東京都(英語)			6名
東京都(特別支援)			5名
令和7年8月8日（金）			東京都(国語)
令和7年8月12日（火）		東京都(英語)	7名
		東京都(国語)	5名
		東京都(保体)	26名
令和7年8月13日（水）		東京都(数学)	14名
		東京都(保体)	23名
		東京都(理科)	8名
令和7年8月14日（木）		東京都(数学)	13名
		東京都(理科)	8名
		東京都(特別支援)	7名
令和7年8月20日（水）	東京都(英語)	6名	

※延べ参加人数 292名

2 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
令和7年12月23日(火)	13時～14時30分	56名

令和7年度「教育実践力研究会」

開催数	実施日	時間	参加人数
第30回	令和7年6月21日（土）	17時～18時30分	31名
テーマ	学校安全について		
概要	今回は、講義・実践者による見解・協議の3展開で行われた。冒頭、伊佐野龍司准教授より学校安全に関する現状や課題について、行政資料や文献をもとに解説が行われた。続いて、公立中学校の管理職、公立小学校の主任教諭が登壇し、それぞれの学校における安全対策や教育等についての具体的な事例についての共有が図られ、学校教育現場における課題等が示された。その後、グループ別による協議が行われた。現職教諭と学生・大学院が含まれたグループ別の協議においては、学校安全に関する学校ごとの取組等について、参加者同士の共有がおこなわれ、意見交換がなされた。		
開催数	実施日	時間	参加人数
第31回	令和7年12月20日（土）	17時～18時30分	40名
テーマ	部活動の地域展開の現状と課題		
概要	今回は、講義・実践者による見解・協議の3展開で行われた。冒頭、伊佐野龍司准教授より部活動の地域展開の現状と課題について行政資料や文献をもとに解説が行われた。続いて、公立中学校の教諭、部活動の外部指導員をしている学生が登壇し、部活動の指導や地域展開についての実践内容や地域との連携における課題等々が示された。その後、グループ別による協議が行われた。現職教諭と学生・大学院が含まれたグループ別の協議においては、各学校における部活動の地域展開の現状と課題の課題が示された。全体共有においては、「適切な指導人材の確保」「各家庭の経済的負担」「生徒たちの部活動加入率の低下」等についての課題や意見が示された。		

令和7年度「教職カフェ」

開催数	実施日	時間	参加人数
第3回	令和8年2月14日（土）	17時～18時30分	26名
テーマ	教職の現場での課題と対処法（実践の場での課題について広く扱う）		
目的	現代の学校現場の現状や実際について現職教員や教職を志す学生・大学院生が、気軽に情報交換ができる場を設けることで、人的交流・情報交換・学びの機会を創出することを目的とする。		
概要	教職カフェには、現職教員（中学校・高等学校・大学）、教職に就くことを希望する学生・大学院生が参加した。4～5名のグループに分かれてテーマに沿って意見が交わされた。また、時間が経過したのちにグループのメンバーを変更し、同じテーマで意見が交わされた。参加者からは「教職について不安を持っていた部分があったが、現職の先生方のお話を聞いて安心できた」、「教職のイメージが漠然としていたが、具体的な学校教育現場のお話をお聞きすることができて自分なりに見えてきた」、「後輩たちとともに、教育について語り合う機会を得られ、自分自身の教育活動を見直す契機となった」などの感想が見られた。全体として、お茶を飲みながら会話することができ、参加者どうしが構えずにリラックスして語り合える機会となった。		

教職センター利用状況一覧表

※ 表は延べ人数

	令和7年度	令和6年度	令和5年度	令和4年度	令和3年度	令和2年度
進路相談	75名	90名	62名	158名	103名	63名
履修相談	1名	9名	4名	26名	4名	1名
教職全般	389名	358名	485名	528名	480名	134名
教育実習	23名	26名	27名	52名	24名	4名
採用試験	1,650名	1,642名	1,735名	1,469名	542名	155名
論文指導	3,156名	2,838名	2,568名	1,834名	1,014名	305名
模擬授業	202名	110名	69名	51名	28名	7名
学習指導案	2名	6名	12名	24名	12名	3名
単元指導計画	3名	2名	3名	45名	11名	1名
集団面接	77名	117名	84名	65名	44名	4名
集団討論	226名	213名	332名	227名	122名	8名
個人面接	296名	357名	243名	104名	105名	10名
願書指導	0名	10名	42名	56名	19名	6名
ボランティア	0名	4名	3名	5名	3名	5名
教職大学院	1名	10名	5名	6名	3名	0名
小学校	0名	1名	1名	8名	5名	7名
その他	5名	5名	28名	35名	39名	13名
合計	6,106名	5,798名	5,703名	4,693名	2,558名	726名

教師教育と実践知 第11巻

Teacher Education and Practical Knowledge Vol.11

令和 8 年 6 月 23 日 印刷

令和 8 年 6 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 藤平 敦

印刷者 宮下 広

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: chs.kyoushoku@nihon-u.ac.jp

表紙の絵（作者・タイトル）

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

