

【研究論文】

運動格差を解消するための学校体育における ケアリングの実証的研究

梅澤 秋久(横浜国立大学)

矢邊 洋和(横浜国立大学教育人間科学部附属鎌倉小学校)

1. 問題と目的

2015年10月1日に文部科学省の外局としてスポーツ庁が設置された。文部科学省設置法の第十五条には「スポーツ庁は、スポーツの振興その他のスポーツに関する施策の総合的な推進を図ることを任務とする」とある。また、同法第十六条に「スポーツ庁は、前条の任務を達成するため、(中略)学校における体育及び保健教育の基準の設定に関する事務をつかさどる」と記されているように、内部部局の政策課には学校体育室が設けられた。これらは、学校教育における一教科である体育／保健体育科(以降、まとめて体育とする)のみが文部科学省の外局に所掌事務を移管する事実を明らかにし、体育はスポーツ振興に向けた教科であると黙示している¹⁾。鈴木(2015)は「本来は学校教育法に入れるべき『学校における体育の充実』を、社会教育法の流れから生まれたスポーツ基本法に挿入し(第17条)、『学校体育がスポーツに関する技能を養う上で重要な役割を果たす』と条文化したことには違和感がある」と述べ、「体育授業の教育的評価が、競技力の評価に傾いていくという懸念が増してくる」と指摘している。

現行の小学校学習指導要領解説体育編(文部科学省2008)の改定の趣旨において「生涯にわたって運動に親しむ資質や能力の基礎を育てる」ことを明確に示している。しかし、梅澤(2012, p.35)は、「客観的に測定できる行動目標を達成させる体育」が実見され、学習観が「知識基盤社会に依拠していない」と現況の問題点を指摘している。松田(2014)も現状の体育に「一周遅れになっており(中略)その要因は、勉強だから頑張るという脱文脈的な行為にとどまっている」と警鐘を鳴らしている。そのような技能習得型の体育について、鈴木(2014)は「結果主義的な運動実践であり(中略)できるから楽しいという授業づくりは、運動技能も発達も多様なすべての子どもたちの学びを保証することにはつながらない」と述べている。スポーツ庁の発足に伴い「スポーツに関する技能」と「競技力の評価」が一層重視されるとなれば、梅澤(2012, p.34)の指摘する「教師主導の効率的な達成を重視する学習指導に陥り、評価が目標つぶしの測定になり、他者とのかかわり合い、個人の経験や考え方を排除」する工業型社会の教育方法からますます抜け出しきれなくなるであろう。すなわち、日本の体育は、21世紀型の教育方法からさらに乖離していく可能性を秘めていると考えられるのである。

21世紀型の体育を考える上で指針とすべきは、UNESCO(2015)の推奨する「良質な体育」(Quality Physical Education 以下、QPE)であろう。2030年にはアフリカの死亡原因の1位が伝染病から生活習慣病に取ってかわるとされ、先進国はもとより地球上の全人類にQPEが不可欠だとしている。QPEでは、競技関連体力(Motor Related Fitness)から健康関連体力(Health Related Fitness)の向上への転換を重視し、身体的リテラシー(Physical-Literacy)の育成を目的としている。また、すべての子どもの人権を保障し、格差の存在を受け容れ、インクルーシブや男女共習も推奨している点に特徴がある。

QPEの対象の視座から現在の日本の最も大きな問題点は、運動をする子としない子の格差である(文部科学

省 2014)。中学生の女子に至っては、およそ 8 人に 1 人が体育と通学以外で運動時間がゼロであり、由々しき事態である。梅澤 (2015a, p.5) は「自身の将来とのかかわりが見えない量的な能力向上の強制に『無言の抵抗』の一つの手段として『学校以外で運動をしない』という姿が表出してくる可能性は否定できない」と述べ、「競技的な能力の向上や体力テストの平均値を上げることに躍起になっては運動をしない生徒をますます増加させかねない (梅澤 2015b) と主張している。すなわち、日本の体育の多くは、佐藤 (2015, p.228) の指摘する「知識・技能の効率的な習得を追求する『プログラム型』」であるという教育方法上の問題を抱えるだけでなく、「体育科教育は、ヴィジョンと理念を失って、混迷と停滞が続いている」(佐藤 2015, p.229) 状況だと言わざるを得ないのである。

同様の問題として、子どもの体力格差も問題視され始めている (文部科学省 2015)。東京 23 区を対象とした舞田 (2015, p.15) の研究によれば、区民の平均納税額と区内の児童の体力テストの A,B 評価 (A ~ E の 5 段階中の上位 2 段階) の割合は、有意な相関関係 ($r=0.748$) にあり、体力格差には保護者の所得など生育環境の影響が指摘されている。事実、スポーツクラブに参加している子どもとそうでない子どもでは体力テストの結果に顕著な差が認められている (文部科学省 2015)。さらに、舞田 (2015, p.18) は、小学校高学年児童の肥満率と平均世帯収入との負の相関関係を報告している ($r=-0.715$)。肥満度の増加は、生活習慣病の増加に大きな影響を与えるものであり、将来の社会保障の観点からも大きな問題となりうる。

梅澤 (2015c, p.60) は「学校体育が公教育である以上は、すべての子どもを対象にしなければ説明責任は果たせない」とし、さらに「体育がスポーツとして学校外に追い出されれば、格差の底辺層の子は、ますますスポーツ／運動から離れていき、スポーツや健康格差は拡大する」(梅澤 2015c, p.59) と警鐘を鳴らしている。すなわち、運動および体力格差を踏まえた、すべての子どもを対象とした公教育としての体育のヴィジョンと理念を再構築することは焦眉の問題だといえる。梅澤 (2015a) は、格差が存在している学校体育においてケアリング理念を志向する必要性を主張しているが、体育実践での実証的研究は存在しない。

そこで、本研究では、運動をする子としない子の格差及び運動／身体能力の格差 (以下、まとめて運動格差とする) を包括した、すべての子どもを対象とした学校体育におけるケアリングの実践的ヴィジョンを明らかにすることを目的とする。

2. 研究方法

2.1. 本研究における QPE の在り方

UNESCO は、QPE についてガイドラインを示すだけで詳細な取り組み方法は限定していない。そこで、まず本研究における良質な体育の方法を学習指導要領と子どもたちの現状から設定する。

小学校学習指導要領体育科の目標においては「生涯にわたって運動に親しむ資質や能力の基礎を育てる」とあり、スポーツという言葉はない。内容においても、高学年のボール運動領域では、ゴール型やネット型などと大枠で示され、例示としてバスケットボールやソフトバレーボールなどのスポーツ名が記載されている。中学年以前では、ボール運動領域はゲーム領域として、各種スポーツにつながるような「易しいゲームをすること」と定められている。

子どもたちの運動格差は、日本全国において小学校段階から顕著であり、スポーツクラブに所属してプロ選手を夢見る児童から、学校外でスポーツや運動を定期的におこなっていないだけでなく休み時間も教室で過ごす児童まで存在するのが現実である。

本実践においては、運動ができる子とできない子の運動格差に着目をし、スポーツ風の易しいゲームを実践する中ですべての学習者の身体的リテラシーを育むことをねらいとした (詳細は、2.3「実践の概要」を参照のこと)。なお、身体的リテラシーとは「生活の中で適切な身体活動を維持するための動機、自信、身体能力、理解、知識」(International Physical Literacy Association, 2015) であり、身体の総合的な活用能力だといえる。本実践にお

いては、スポーツ活動に通じる技能や身体能力の向上はもとより、スポーツ風のゲームの中で、動き方を理解し実践し、自信をもち、新たな動機を高める過程を重視した授業実践を QPE と定義する。

2.2. 体育におけるケアリング

体育におけるケアリングとして、まず自己とスポーツ／運動²⁾とのケアリング関係の構築が求められる。運動の機能的特性（松本 2013）、すなわち運動自体の面白さに学び手が意味を生成し、没頭している状況が自己とスポーツ／運動の溶解体験（梅澤 2015a, p.12）である。それは、学校の成績のためではなく、記録の向上、勝利の獲得といった結果のためでもない。そのスポーツに内在するスポーツ／運動に誘発され、「いま-ここ」の瞬間に夢中になっている状態である。その溶解体験の挙句に、私（自己）がそのスポーツ／運動をより大切に思えるようになった状態が、自己とスポーツ／運動のケアリング関係が構築されているとする。

すべての自己（=全児童）とスポーツ／運動とのケアリング関係の構築のためには、運動格差の中で低い水準層の児童をスポーツ／運動の世界に参入させる学習デザインが必要不可欠である。具体的には、モノやルール、学習テーマをケア的な内容にすることが求められる。さらに、「プレイ」の前提（西村 1990）である、①「できる」と「できない」の間を楽しめ、且つ②「勝つ」と「負ける」の間を楽しめ、③安全・安心が確保されていなければならない。

体育におけるケアリングには、自己と他者のケアリング関係の構築も不可欠である。メイヤロフ（1987, p.26）は、ケアをするとは「他者を自分自身の延長と捉える」と述べ、「差異の中の同一性」（メイヤロフ 1987, p.186）において互恵的に関わり合うことを求めている。つまり、互いの格差をケア的に受け容れ合いつつ、両者（全員）の成長が求められているといえる。

体育でのケアリング（梅澤 2015a）は、運動に参入してきた格差の低い水準の仲間に対し、高い水準の児童が、①「専心」的に関わる（水準の低い児童から教えを請うところから始まってもよい）。この専心的に関わる際に、ケア的な働きかけ（モノ、パスなどの行為）が必要になる。②低い水準の児童は、①の「専心」的な働きかけを全身で「受容」し「承認」する。さらに、③「応答」し、心身まるごとで実践する。これらの専心・受容・承認・応答の「相互性」あるケアリング（ノディングズ 2007）を、スポーツ／運動の実践において行う点に特徴がある。すなわち、体育におけるケアリングとは、ケアする人とケアされる人、スポーツ／運動世界が三位一体となる溶解体験である。

2.3. 授業実践の概要

2.3.1. 実践時期と活動場所 2015年2月（全6時間） 体育館

2.3.2. 対象と単元 Y大学附属K小学校4年生児38名 ゴール型ゲーム

2.3.3. 授業者 Y大学附属K小学校4年生担任（第2筆者）

2.3.4. 学習の流れ

本単元では、体育館半面を1コートとし、図1に示したような場と基本規則及びゲームの流れで実践した。1チームは9人～10人で構成され、半数（4人～5人）がゴールキーパーゾーンでシュートを防ぐゴールキーパーとなり、残りの半数はフィールドプレイヤーとなる。フィールドプレイヤーは11m×12.5mのフィールド内に1回のゲームで各チームの4人～5人の中から3人ずつが出場する。1時間の授業あたりフィールドプレイヤーとして1人4回出場することを原則とした。人数の都合で3回となってしまった者は、次時に4回出場するようにし、単元を通じた出場回数はクラス全員が同等となるようにした。参加の機会を多くし、平等に確保することで、自己、他者、スポーツ／運動世界との三位一体のケアリングの必然を高めた。

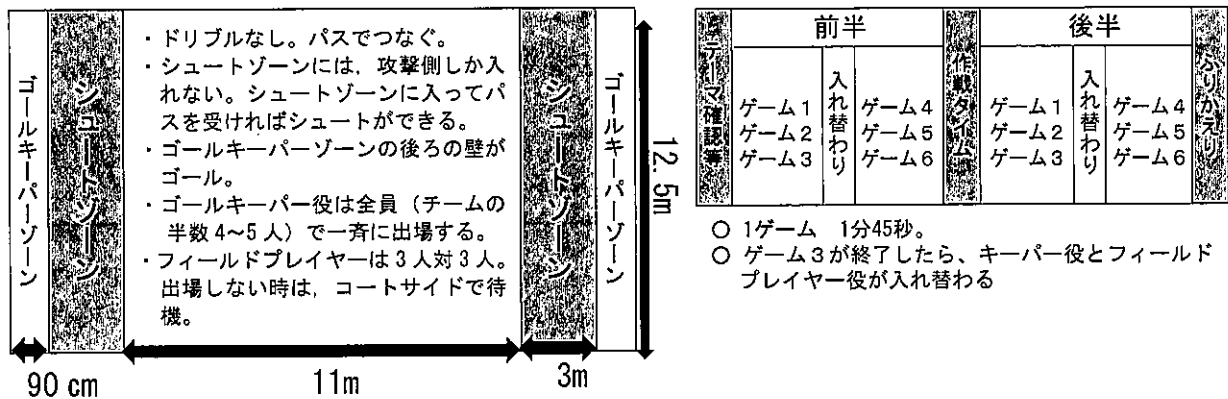


図1 場と基本規則及び基本的な授業(45分)の流れ

ゴール型ゲームでは、その活動のほとんどの時間が「ボールを持たない時の動き」で占められている(グリフィン, 1999)。特に「ボールを持たない時の動き」の中でも、ボールをもらえる位置に動くサポートの動きが重要な課題になる(吉永ら 2000; 2004; 東川ら 2007)。本單元では「ボールを持たない時の動き」の比重がさらに増え、サポートの動きがより重視されるよう、「ドリブルなし」というルールを設定した。すなわち、「サポートの動きを繰り返しながら、突破を巡る攻防を繰り返す」ことを本ゲームの特性と捉えたのである。しかし、サポートの技能は、大変複雑で誰でも容易に習得できるものではない(岡田ら 2015)。対象児童 38 名の中にも、サポートの動き方を理解し、技能習得できる者とそうでない者が生まれることが想定される。

2.3.5. 抽出児童の特徴とケア/ケアリング

抽出児童とした A 児は、遠慮がちで大変大人しい女子児童である。A 児は休み時間に外で身体を動かすことはせず、一人で読書をして過ごしている。体育学習においては、習い事として体操を行っているためマット運動には自信をもっている。しかし、他の運動には消極的であり、特にボール操作には苦手意識があるため、上述 2.3.4. のサポートの技能が容易には習得できない者と考えられた。以上の運動の実施状況と情意/技能的実態は、A 児が運動格差の低い水準の児童であることを示しているといえる。

A 児をゴール型ゲームの運動世界に誘うために、教師はケア思想から次のような学習環境のデザインをおこなった。すなわち、①投捕しやすい柔らかなボールを用い、②少人数のフィールドプレイヤーで、③参加の機会を多く確保し、④毎時間のテーマをチームメイト同士のケアリング関係に誘う内容とした。また、⑤勝敗に固執せず、勝ち負けの間を楽しめるように、⑥得点板を使用せずにゲームを行うこととした。これらの学習環境のデザインによって、チームメイトとのケアリング関係に誘発され、A 児が運動世界に誘われ、A 児とチームメイトとゴール型ゲームの三位一体の体育のケアリングが創出されると考えた。

2.4. 授業分析の方法

2.4.1. 授業評価方法

授業は、ビデオカメラ(JVCケンウッド社製 GZ-E100-B)で1コート全体を撮影した。その映像をもとに授業評価方法として以下の①~③の分析を行う。

- ① 大貫(1995)の「心電図型ゲーム分析」および「パスの相関図」によって触球やパス交換の様子を分析し、「ゲーム中に何が起きているか」(吉永 2003)を把握する。
- ② グリフィン(1999)の「ゲームパフォーマンス評価法(Game Performance Assessment Instrument)」(以下、GPAD)を用い、「心電図」や「相関図」に残された結果が「なぜ」生み出されたのかを分析する(吉

永 2003.)。GPAI では、グリフィンの示した 7 つの構成要素を参考にして表 1 の通りの 4 つの構成要素と観察基準を設定した。

③ 質的研究

ビデオにおける学習者の行動分析、授業後のふりかえり、保護者のアンケートを、体育科教育学を専門とする 3 名（大学教員 1 名、小学校教師 2 名）によって分析した。なお、抽出したゲームは、本ルールに慣れてきた 3 時間目と、同一メンバーで組まれた単元後半の 5 時間目のものとした。

表 1 GPAI の構成要素と観察基準

構成要素	観察基準
意思決定	ボールを保持した状態で、フリーの味方にパスしようとした場合には「適切」。相手にぴつたりとマークされている味方にパスを出そうとしたり、無理なパスを出したりした場合には「不適切」とカウントする。
技能発揮	味方にパスを出した際に、そのパスが味方に渡れば「効果的」。そうでなければ「非効果的」とカウントする。
サポート	味方をサポートするために空いているスペースに移動したり、フリーな状態の際にパスを要求したりできた場合は「適切」。味方がサポートを必要としているときにそれができなければ「不適切」とカウントする。
ガード/カバー	①パスを出そうとする相手や飛んできたボールを手でブロックする、②パスが来そうな相手をマークしたり、③スペースをカバーしたりした場合は「適切」。危険を感じずに動けていなければ「不適切」とカウントする。

2.4.2. 分析の信頼性

授業分析における全ての評価方法において上述の 3 名の意見が異なる場所は、意見が一致するまで検討を繰り返して分析し、信頼性を確保した。

3. 研究結果と考察

3.1. 「心電図」及び「相関図」の変容

3 時間目のゲームの様相は、図 2 の通りである。A 児、B 児、C 児という 3 名で構成されたこのゲームは、A 児に 1 度もパスが渡っていないことがわかる。B 児、C 児は男子児童である。ゴールキーパー (GK) からのパスはすべて B 児に渡し、そこから終始 B 児と C 児のみのパス交換によってシュートに持ち込んでいる。

5 時間目は、3 時間目と同じメンバーの組み合わせで A 児のチームはゲームが進められた。3 時間目のゲームでは 1 度もパスが渡らなかった A 児にも多くのパスが渡った (図 3)。また、図 4 の通り、いずれも 4 回のゲー

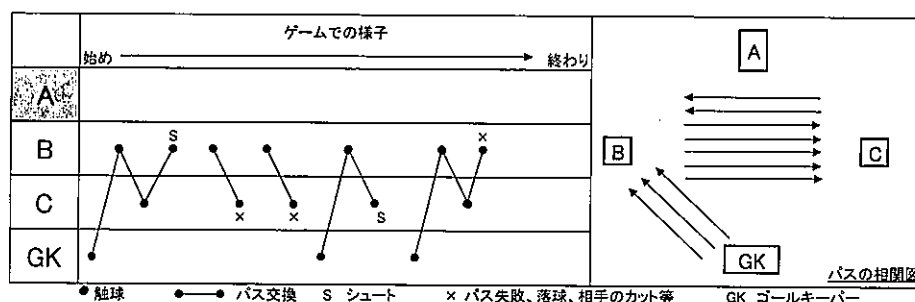


図 2 3 時間目の心電図型ゲーム分析およびパス相関図

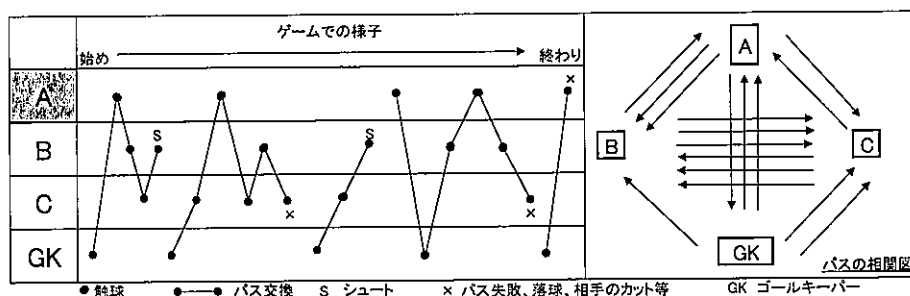


図3 5時間目の心電図型ゲーム分析およびパス相関図

ムに参加した3時間目と5時間目のA児の触球回数の合計値は、7回から14回へと倍増している。

3.2. A児のGPAIにおける変容

A児自身のゲームでの様子をGPAIで分析してみると表2の通りである。サポート場面での変容に着目すると、3時間目はサポート場面での「適切」が14回、「不適切」が9回、すなわち全サポート場面における「適切」の割合は61%となっている。5時間目は、「適切」が17回、「不適切」が1回、全サポート場面における適切場面の割合は94%に変容した。

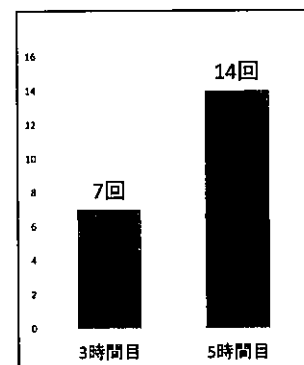


図4 A児触球回数

表2 A児の3時間目と5時間目のGPAI比較

	意思決定		技能発揮		サポート		ガード/カバー	
	適切	不適切	効果的	非効果的	適切	不適切	適切	不適切
3時間目	4	0	3	1	14 (61%)	9	14	3
5時間目	10	0	9	1	17 (94%)	1	20	2

3.3. A児と他者(B児)とのケアリング関係の変容

A児を取り巻く他者の変容に着目する。A児と最も多く(A児出場の4回のゲーム中3回)3人チームを組んでゲームを行ったのはB児である。B児は、地域のサッカークラブで活躍し、運動会では選抜リレーの選手となるなど運動格差における高い水準の児童だといえる。体育ではどの単元においても高い技能を発揮し、大変目立つ存在である。大人しく、遠慮がちでボール操作を苦手とするA児とは対極であるといえる。B児のGPAIにおける変容は、表3の通りである。

表3 B児のA児と同時に出場したゲームの3時間目と5時間目のGPAI比較

	意思決定		技能発揮		サポート		ガード/カバー	
	適切	不適切	効果的	非効果的	適切	不適切	適切	不適切
3時間目	12	3	7	9	15	0	12	0
5時間目	10	0	7	3	16	0	12	1

3時間目は、技能発揮場面における「非効果的(パスが繋がらなかった)」が9回である。この9回をさらに分析すると、表4に示すように、パスの受け手側のキャッチミスが3回、B児のパスが高すぎたり速すぎたり

といったパスミスが6回である。すなわちB児が3時間目の全ゲームで出した全パス（16回）に占めるB児によるパスミス（6回）は38%である。5時間目には、全パス（10回）に占めるパスミス（1回）は10%と減少した。

表4 B児のパスの変容

3時間目	全パス16回中 「非効果的」パス9回	受け手のミス	3回	相手のカット	0回	B児のミス	6回(38%)
5時間目	全パス10回中 「非効果的」パス3回	受け手のミス	1回	相手のカット	1回	B児のミス	1回(10%)

B児は、スペースの認識力が優れている。3時間目のビデオ映像においてスペースをうまく見つけ、シュートに直結するような味方の前方のスペースねらった鋭いパスを多用していた。しかし、結果的に仲間がパスに追いつけなかったり速すぎてキャッチできなかったりしたパスが、B児の放った全パスのうち38%を占めたのである。受け手がB児と同レベルの技能の持ち主であれば、全てのパスはつながったと解釈された。しかし、体育学習には多様な他者が存在している。A児に象徴されるように運動格差における低い水準の他者も存在する。3時間目のB児のパスの様子からは、自分よりも技能が劣る他者に対してのケアは薄く、さらに技能が特に劣る他者に対しては、「パスをしない」のが最善のプレーとして選択されていたと解釈できる。

表3に示した通り、3時間目におけるB児の意思決定場面での「不適切」は3回である。これは、フリーでいるA児に出すべき場面でパスを出さずに、A児以外の味方へのパスを出したことを示している。授業者は、一人一人の意思決定場面においてA児のような児童の「パスをちょうだい」「空いているよ」といった「応答」的メッセージに「専心」的に関わってほしいと願い、5時間目のゲーム前に「メッセージを伝え合ってますますゲームを楽しもう」というケアリング関係に誘うテーマを提示した。

5時間目のB児による意思決定場面での「不適切」は0回となった。また、速すぎたり高すぎたりといったミスパスは、3時間目の6回（38%）から1回（10%）に減少している（表4）。B児は、5時間目の授業後「みんなとメッセージを伝え合って前よりいいパスが出せるようになった。」という言葉を書き残している。すなわち、5時間目の運動格差の高水準のB児は、「メッセージを伝え合う」という学習テーマを追求する中で、運動格差の低水準である他者A児を「受容」・「承認」した。ゆえに、他者（A児）の「空いているよ」というメッセージに「応答」できたのだと考えられる。その応答の具体的な現れが、「専心」的でケアのこもった「優／易しいパス」への変容である。A児も、B児のケアを受容・承認し、パスをキャッチするという応答をし、さらに専心的に仲間への指示をしている（表5）。

差異のある他者同士が互恵的に関わり合いつつ、両者（チームメイト）の成長が認められるため、自己と他者のケアリング関係が構築できたと考えられる。

3.4. A児（自己）とスポーツ／運動世界とのケアリング関係

A児の授業後のふりかえりは表5に示すとおりである。4時間目後のふりかえりで「今日プレーをして、いつも全力、そして真剣にプレーできた。」と書いている。ビデオ分析において大人しく遠慮がちなA児が、「全力」「真剣」にプレーする様子が認められた。これは、A児が運動に没頭し、そのスポーツ／運動をより大切に思えるようになった状態であり、「自己とスポーツ／運動世界とのケアリング関係」と捉えることができる。

表2の通り、サポート場面での適切な動きが61%（3時間目）から94%（5時間目）と増加したことは既に述べた。つまり3時間目は、39%が不適切という形になったということであるが、その中身は間違ったところへ動いてしまったのではなく、サポート場面において動かずに「立ち尽くす」という現象が行動分析から明らかとなった。1時間目のふりかえりでは「(前略)私のせいでミスしてしまった」という言葉を残している。3時間目までのA児にとってチームへの最大の貢献は、「ミスをしないこと」「邪魔をしないこと」だったといえる。5時間

表5 A児のふりかえりの言葉一覧

1 時間目	この間（前単元）はパスがうまくいかず、私のせいでミスしてしまったりしたけれど、今回はみんなでパスをつないでたくさん点を入られた。（括弧内筆者）
2 時間目	自分が投げたボールをキャッチしてもらえてうれしかったし、自分がキャッチして点を決められるのもっとうれしかった。また、相手チーム全体が高くボールを投げているので高くジャンプしてじゃまできた。
3 時間目	前よりも声を出すとパスも投げやすかったし、もらいやすかった。
4 時間目	今日プレーをして、いつも全力、そして真剣にプレーできた。
5 時間目	あいているスペースにいる人に「〇〇にパスして！」と大きな声で言えた。

目はサポート場面での不適切な動きは6%（1回）である。「立ち尽くす」ことなく、実に17回の適切なサポートに成功している。

3時間目は、ゲーム中に手を挙げたり、広げたりしてパスを要求する行為が4ゲームを通して3回認められた。それが、5時間目には13回にまで増加した。A児のふりかえりの言葉（表5）では、3時間目には「前よりも声を出すと」、4時間目には「いつも全力、そして真剣に」とあり、さらに5時間目には「あいているスペースにいる人に『〇〇にパスして！』と大きな声で言えた。」という記述がある。大人しく遠慮がちなA児と運動世界との境界線が少しずつ消滅され、自己とスポーツ／運動とのケアリング関係が構築されていったと解釈できる。

3.5. A児と他者とスポーツ／運動世界との三位一体のケアリング関係の構築

3.3.で述べた通り、運動格差における高い水準であるB児が、運動格差における低水準な他者A児を受容・承認・応答し、専心的なケア実践を契機として、A児とB児およびチームメイトとのケアリング関係が構築されたと考えられる。また、3.4.で述べた通り、運動格差の低水準にあるA児とスポーツ／運動との間にケアリング関係を生み出したと解釈された。これら「自己（A児）」と「他者（B児やチームメイト）」、「スポーツ／運動」の3つは、それぞれが2組ずつケアリング関係を構築するだけにとどまらず三位一体となっていると考えられる。

メイヤロフ（1987, p.13）は、ケアの定義について「他の人間をケアすることは、最も深い意味で、その人が成長すること」と述べている。B児の受け手をケアしたパスは、「受け手に捕りやすく、それでいて相手にカットされず、さらにチャンスにつながる」という、B児自身のより高い技能発揮を意味する。これは、B児に限らない。A児のGPAIの変容は、3.2.で述べた通りであるが、表6はA児が所属したチーム全体のGPAIにおける「適切」および「効果的」の割合の変容を示している。

表6 A児所属チーム全体のGPAIにおける「適切」（技能発揮においては「効果的」）の割合の変容

	意思決定	技能発揮	サポート	ガード／カバー
3 時間目	89%	72%	85%	79%
5 時間目	97%	82%	99%	86%

「ケア思想は、単に弱者に対する一方的な哀れみではない（梅澤 2015a）」。ゲームの状況を見無視してでも、「A児にパスをしてあげる」といった結果からA児の触球回数が増えたとしたのならば、「意思決定」のパフォーマンスが低下するはずである。しかし、低下どころか89%から97%へとチーム全体としてパフォーマンスは上昇

している。「哀れみ」としてのパスでなく、「突破」というスポーツ／運動の特性を味わうべく、適切な意思決定のもとにパス交換がなされたことがわかる。子どもたちは、他者とのケアリングと併せて、ゴール型ゲームというスポーツ／運動世界との間にケアリング関係を構築していったと考えられる。

ノディングス（2007）は、「専心的にケアするものとそれを受容、承認、応答するケアリング関係は、『相互性』というケアする者とされる者が『入れ替わる特性』をもっている」と述べている。表6が示すチームとしての4つの構成要素におけるパフォーマンスの上昇は、誰か一人の活躍、もしくは運動ができる子から苦手な子へのケアリングだけでは成り立たない。多様な能力や個性が混在する集団内において、子どもたちは互いに「ケア」を込めたパスやサポート、ガード／サポートを交換し合った結果、すべての学習者の成長が生まれたと考えられる。

単元終了の5時間目は保護者参観とし、後日保護者にアンケートをお願いした。A児の保護者は、自由記述の文の結びにおいて「子ども（A児）が、体調が悪くても体育の授業だけは受けたいと言うほど体育好きになったことに驚かされました。」（括弧内、筆者）と述べている。A児の保護者も、参観での様子および家庭での言動から、A児が「スポーツ／運動をより大切に思っている」こと、「体育における他者（仲間）との関係が良好である」こと、すなわち、A児とチームメイトとスポーツ／運動世界とのケアリング関係の一端を感じとっていたと考えられる。

4. 総合考察

スポーツ庁設置に伴う体育の短絡的なスポーツ化は、勝利や競技能力の向上に傾斜しかねない。スポーツには紛れもなく競争（アゴン）の面白さが内在する（カイヨワ 1990）。しかし、過度な競争意識は、運動格差の低水準の子どもたちを運動から逃避させる可能性がある。21世紀に求められる良質な体育（QPE）はすべての学習者を対象にしなければならない。

本研究では、運動格差を包括した、すべての子どもを対象とした学校体育におけるケアリングの実践的ヴィジョンを明らかにすることを目的とした。以下、本研究で表出したケアリングの様相から実践上の展望を明らかにする。

【運動格差の低水準児童へのケアと学習デザイン】

すべての自己（＝全児童）とスポーツ／運動とのケアリング関係の構築のためには、運動格差の中で低い水準層の児童をスポーツ／運動の世界に参入させる学習デザインが必要不可欠である。

本研究では、モノの工夫として、投捕しやすい柔らかなボールを用いた。ルールの工夫では、ゲームの少人数化（フィールドプレイヤー）を図り、ゲーム参加の機会を多く確保し、ドリブルを排除することで協働達成の必然を与えた。カリキュラムは、共通の到達目標を設定する「プログラム型」ではなく、毎時間オープンエンドなテーマを教師から提示し、学習者が追求する「プロジェクト型」を採用した。さらに、競争はパスによる局面の突破に着目をさせ、「突破できる（パスが成功する）／できない」の間の面白さを意識させた。結果としての勝敗に固執させず、勝ち負けの間を楽しめるように得点板を使用せずにゲームを行うこととした。なお、ケアリングの視点からの学習デザインとして最も重視したのは、心の安全・安心の確保である。特に他者からの叱責や文句、嘲笑は、格差の低水準の児童を運動から逃避させかねない。ゆえに、マナーとして全児童に周知した。

これらの学習デザインが、運動格差の低水準児童であるA児をスポーツ／運動世界に誘った。運動格差の低水準児童に対しては、ケア的なモノ、ルール、テーマに加え、安心を与え合う関係のデザインが重要になると考えられる。

【ケアする者とされる者の関係】

本研究では、運動格差の高水準児童B児の低水準児童A児への関わり方の変容が、ケアリング関係の構築に影響を与えたと考えられる。ゲームに慣れてきた単元3時間目の段階では、B児のパスは半数以上が自己中心的で「非効果的」であった。一般的な競技スポーツにおける発達では、パスは「より速く、より遠くに」が求められる。しかし、5時間目のB児は「より易しく、より丁寧に」チームメイトにボールを送球し、効果的なパスを

7割まで向上させていた。これは、B児が「自己の一部となった他者」(梅澤 2015a, p.14)にケアのこもったパスを送れるように変容したためだと考えられる。

ノディングズ(2007)によれば、ケアリング関係はケアする者がケアされる者に専心的に関わり、それをケアされる者が受容・承認し、応答することで、新たな専心的なケアが誘発されるという。しかし、本研究におけるケアリング関係は、運動格差の低水準、すなわちケアをされる者が発する「空いているよ」「パスをちょうだい」といったメッセージを、ケアする者である運動格差の高水準の児童が受容・承認し、応答したところから関係構築がなされている点が特徴的であろう。

競技スポーツにおける勝利だけが目的であるならば、「技能が特に劣る他者に対しては『パスをしない』という選択が最善のプレー」となる。しかし学校教育の一部である体育は、すべての学習者の成長を保障しなければならないため、教師には、運動格差の高水準の児童(ケアする者)が、低水準の児童(ケアされる者)に目を向けられるようなテーマ設定や関係のデザインが求められるであろう。

【自己・他者・スポーツ／運動の三位一体のケアリング関係の構築】

ケア的な学習デザインにより運動世界に参入し、加えて他者とのケアリング関係が構築できている段階です。自己・他者・スポーツ／運動の三位一体のケアリング関係は構築できていると考えられる。なぜならば、自己(ケアされる者)と他者(ケアする者)の関係は、学習対象であるスポーツ／運動を媒介に構築されていくからである。この原初的な三位一体のケアリング関係をより強固なものに変容させていくためには、互恵性が不可欠となる。本研究においては、A児へのケア的なパスが認められるようになった単元5時間目は、3時間目と比較してチーム全体の「意思決定」「サポート」「カバー」がより適切になり、「技能発揮」はより効果的になっている。すなわち、「哀れみ」で「パスを出してあげる」のではなく、運動の特性である突破のためにパスを出していたといえる。

差異のある他者同士が互恵的にスポーツ／運動と関わり合う、すなわち自己と他者とスポーツ／運動との三位一体のケアリング関係の構築のために必要なのは、失敗が受容されるルール設定や関係デザインに基づいたお互いの成長だと考えられる。

本研究の限界は、1クラスの1単元の実践でしか検証できていない点である。QPEの視座からも多様なケアの対象が存在し、体育においても多くの運動領域が存在する。また一般的発達段階によってもケアリングの関係が構築しにくい場合も考えられる。より多くの実証的研究を進めていく必要があるだろう。

注

- 1) スポーツ庁の設置には、スポーツ基本法(2011)の「スポーツを通じて『国民が生涯にわたり心身ともに健康で文化的な生活を営むこと』ができる社会の実現をめざす」(傍点は筆者)という志向が中心に据えられている。また、友添は、「体育科教育」(大修館書店 2015:63(13))の「座談会」にて「スポーツ庁はスポーツ基本法を重要な柱としている」と明言している。
- 2) 本研究における「スポーツ／運動」は、スポーツ運動およびスポーツに直結しない運動の両者を含めた総称とする。なお、スポーツ運動とは、例えばサッカーでいえば「ドリブル」「パス」「シュート」など、スポーツを構成する運動である。サッカーは、「いま-ここ」を構成するドリブルやシュートなどのスポーツ運動の瞬間の連続で構成されたスポーツだと捉えられる。

【謝辞】

本研究は、JSPS 科研費 26350710 の助成を受けたものである。

【引用文献】

- ロジェ・カイヨワ (1990) 遊びと人間. 多田道太郎ほか訳. 講談社学術文庫.
- リンダ・L・グリフィン (1999) 「ボール運動の指導プログラム－楽しい戦術学習の進め方－」高橋健夫・岡出美則監訳. 大修館書店.
- 東川智之・岩田靖・竹内隆司 (2007) 「小学校体育における侵入型ゲームの授業研究－バスケットボールにおける「サポート行動」の学習可能性に関する検討－」信州大学教育学部附属実践総合センター紀要「教育実践研究」No.8, p.153-162.
- International Physical Literacy Association (2015) <https://www.physical-literacy.org.uk>
- 舞田敏彦 (2015) 子どもの体力・健康と家庭の経済力の相関関係. 体育科教育 63 (5), p.14-19.
- 松田恵示 (2014) 体育における構成主義の再評価と「運動の特性」の見直し. 体育科教育, 62 (1), p.14-18.
- 松本大輔 (2013) 運動の特性論「学び手の視点から創る小学校の体育授業」鈴木直樹, 梅澤秋久, 鈴木聡, 松本大輔編著, 大学教育出版, p.32-40.
- M. メイヤロフ (1987) 「ケアの本質－生きることの意味」田村真訳. ゆみる出版.
- 文部科学省 (2008) 小学校学習指導要領解説 体育編.
- 文部科学省 (2014) 平成 25 年度全国体力・運動能力、運動習慣等調査結果・特徴.
- 文部科学省 (2015) 平成 26 年度全国体力・運動能力、運動習慣等調査結果.
- 西村清和 (1990) 遊びの現象学. 勁草書房.
- N. ノディングズ (2007) 「学校におけるケアの挑戦 もう一つの行為区を求めて」佐藤学訳. ゆみる出版.
- 岡田雄樹・永末祐介・近藤智靖 (2015) 「小学校 3 年生の体育授業における「オールコートスリーサークル」の有効性に関する事例的研究」体育科教育学研究 31 (1), p.29-41.
- 大貫耕一 (1995) 「ゲーム分析の方法」学校体育授業辞典. 阪田尚彦, 高橋健夫, 細江文利編. 大修館書店, p.738-743.
- 佐藤学 (2015) 21 世紀型の体育の学びへ. 「体育における学びの共同体の実践と探究」岡野昇・佐藤学編著. 大修館書店.
- 鈴木直樹 (2014) 構成主義的アプローチでよみがえる体育授業. 体育科教育 62 (1), p.24-27.
- 鈴木知幸 (2015) スポーツ庁がこれから直面する 3 つの課題. 体育科教育 63 (13), p.16-19.
- 梅澤秋久 (2012) 「行動主義」って何ですか「構成主義」って何ですか－いま体育にはどのような学習観が必要ですか. 体育科教育 60 (9), p. 34-35.
- 梅澤秋久 (2015a) 学校体育における教育学的ケアリングの地平. Research Journal of JAPEW, 31, p.1-17.
- 梅澤秋久 (2015b) 中学保健体育科の授業づくりと学び合い. 体育科教育 63 (11), p.52-54.
- 梅澤秋久 (2015c) 21 世紀型の体育の創出を求めて－すべての子どもが運動世界を拓き合うために. 体育科教育 63 (13), p.58-60.
- UNESCO (2015) Guideline of Quality Physical Education.
- 吉永武史・高橋健夫・岡出美則 (2000) ゲームパフォーマンス向上を目指した球技指導に関する研究－サッカー授業におけるサポート学習を対象として－. スポーツ教育学研究, 20, p.479-484.
- 吉永武史 (2003) ゲームパフォーマンスを分析する－GPAI を用いたゲーム分析－. 「体育授業を観察評価する」高橋健夫編著. 明和出版, p.62-65.
- 吉永武史・高橋健夫・岡出美則・松元剛・鬼澤陽子 (2004) 「フラッグフットボールの授業におけるサポート学習の有効性についての検討」筑波大学体育科学系紀要, p.71-79.