令和 4 年度

日本大学大学院文学研究科

学位請求論文

多元的概念枠組みに基づく体育授業研究に向けた理論的・実践的研究

−球技領域を手がかりとして−

伊 佐 野 龍 司

目次

関連論文 …… i
図のタイトル一覧 …… ii
表のタイトル一覧 …… iii
第1章　序論 …… 1
第2章　体育授業研究の系譜 …… 7
1．体育授業研究の「科学化」 …… 9
2．実証的体育授業研究の限界 …… 12
3．質的アプローチによる授業研究 …… 15
4．まとめ …… 19
第3章　ボールゲーム指導に関する研究の課題と方法をめぐる論議 …… 22
1．ボールゲーム指導に関する研究動向 …… 24
（1）TGfUにみる戦術学習の成果と課題 …… 24
（2）ゲーム構造に依拠した戦術学習アプローチ …… 28
（3）社会構成主義に立脚した戦術学習のパラダイム …… 31
2．ボールゲーム指導の研究動向から抽出される課題 …… 34
3．まとめ …… 36
第4章　多元的概念枠組みを基礎付ける現象学的人間学のパラダイム …… 40
1．現象学的人間学の視座 …… 42
（1）関係系としての人間と生命的時空間 …… 42
（2）能動性・受動性 …… 44
（3）発生論的運動学におけるボールゲームの先行研究と課題 …… 47
2.「ボールを持たないときの動き」の構造分析及び発生分析 …… 49
（1）観察の対象及び分析用紙の項目設定 …… 52
（2）活動概要及び考察対象者の選定 …… 54
（3）機能単位の抽出 …… 57
（4）構造分析の各段階 …… 64
①自由変更の手続き …… 64
②ボールを持たない動きの先構成と能動的観取 …… 70

（5）「ボールを持たないときの動き」の発生分析 72
3.「ボールを持たないときの動き」の創発能力の査定 76
（1）創発身体知の発生分析に向けた射程と方法..76
（2）調査対象の選定及び資料の解釈 80
（3）創発身体知の形成に向けて..85
①自らの動感作用と向き合う段階 86
②動感素材を自我身体に統覚化した段階 87
③形態化身体知の形成段階 92
4．まとめ 96
第 5 章　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− 106
1．体育授業の当事者たちの「生きられる世界」へ 107
（1）対象及び単元の展開..107
（2）観察及び資料収集の方法 109
（3）意味生成の過程 112
①競争課題の顕在化（1～3 時間目） 112
②課題解決方法の模索（4～5 時間目） 113
③「中盤」からの展開（6～7 時間目） 117
④他者性の獲得（8～10 時間目） 118
⑤相対的な視点（11～14 時間目） 122
2．考察..123
3．まとめ 129
第 6 章　総括 132
1．体育授業研究の系譜に位置付く「多元的概念枠組みに基づく体育授業研究」 ...134
2．現象学的人間学に立脚する体育授業研究と学校現場への寄与 135
3．今後の展望及び課題..140
文献 144

関連論文

本論文は，以下に示した論文をもとにまとめたものである．

Ryoji Isano（2020）A study on physical education curriculum and its issues in Japan .Theory and Methods of Physical Education and Sports,3: 3-9.

伊佐野龍司・鈴木理（2008）質的アプローチによる体育授業研究の方略．桜門体育学研究，43（1）: 59-64.

伊佐野龍司・大嶽真人・城間修平（2019）ボールゲームに関する研究の課題と方法をめぐる論議．身体と教育の実践知，1 : 39-50.

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，27（2）: 1-17.

伊佐野龍司・大嶽真人・城間修平・水島宏一・野口智博・吉田明子・本道慎吾（2018）ボールゲームにおける「ボールを持たないときの動き」に焦点化した創発身体知の発生分析方法に関する一考察．コーチング学研究，32（1）: 41-55.

図のタイトル一覧

図 1　プロセス–プロダクトの研究モデル

図 2　A の分析用紙の記述内容と機能単位の対応

図 3　ボールをもたないときの動きの動感図式

図 4　セストボール単元における児童の意味生成

表のタイトル一覧

表 1　活動内容

表 2　「ボールを持たないときの動き」の形態発生の様態から導出された問いと創発身体知の構造体系との関係づけ

表 3　調査用紙

表 4　授業展開

表 5　B の VAS 回答結果集計表

表 6　B の記述内容と解釈された運動感覚能力

表 7　単元の展開

表 8　1～3 時間目の授業記録（抜粋）

表 9　4～5 時間目の授業記録（抜粋）

表 10　6～7 時間目の授業記録（抜粋）

表 11　8～10 時間目の授業記録（抜粋）

表 12　11～14 時間目の授業記録（抜粋）

第１章

序　論

体育科教育学は，体育授業を中心とする体育実践の改善を目的として行われる研究分野である（高橋，2010，p.1）．その主軸を担う授業研究は，授業改善および教師の力量形成等を対象に，授業のなかで生じる事実の記述や分析，仮説検証など臨床的性格を有した領域である．このような授業研究の実践や知見を活用しながら，体育教師は日々，研鑽を行いながら，自らの授業実践の改善を図る．

しかし，改善の希求先である教育目標については，折々の社会的・人為的影響を受けることを免れない．それというのも，「教科」は制度的概念であるため，どの知識をどう教科に組織するかは，それぞれの政治，歴史，文化による教育知識の制度化によって決定されるためである（佐藤，2022）．とりわけ VUCA（Volatility：変動性，Uncertainty：不確実，Complexity：複雑性，Ambiguity：曖昧性）（Fadel and Groff, 2019）と特徴づけられる後期近代社会を生きるためには，各教科の学びを通じて当該社会が要求する能力を育成することが求められている．この「能力」について，国際的にはこれまで OECD-PISA による「リテラシー」や OECD-DeSeCo の「キーコンピテンシー」（ライチェン・サルガニク，2003），ATC21S による「21 世紀型スキル」（グリフィンほか，2014）などが提唱されてきた．さらに，OECD（2018）は「Education 2030」[1]プロジェクトの中で教育制度の将来に向けたビジョンとコンピテンシー，それを支える原則を学びの枠組み（Learning Framework 2030）として示している．日本においても，2017 年に告示された学習指導要領（文部科学省，2017；2018）には，これからの時代に求められる資質・能力（①知識・技能，②思考力・判断力・表現力，③学びに向かう力・人間性等）の育成に向けて，主体的，対話的で深い学びの実現に向けた授業改善の推進と共に評価を充実さ

せることが示されている．こうした社会の変化に伴い希求される〈新しい能力〉[2]（松下，2010）は，多くの経済先進国で教育目標として提唱されている．

しかし，これらの隆盛は教育の国内外の動向を象徴的に表現する一方で，〈能力〉育成をめぐる諸問題は，体育授業研究にも波及している．学校教育が有する目的志向的な性格（牧野，2015）と経営的観点に拠して，上述のような教育目標が立てられれば，その達成に向けた技術的な合理性や効率性とその効果が追求される．そして，期待されている成果がどれだけ得られたかを客観的根拠に基づき合理的に評価することで，ステークホルダーに対する説明責任も果たされ，教育の質的向上に資することとなる．こうした教育目標の達成を求める視座に立脚すれば， 専ら議論はその成果にふさわしい内容や質（信頼性・妥当性・客観性等）をめぐるものになり，更なる成果の産出・普及・活用の方法論・技術論や実践の紹介・分析に向けられる（松下，2015）．これらのエヴィデンスを基礎付けいている自然科学に立脚した客観的な言説は，教育・学びのありようにも影響を及ぼすことなる．ビースタ（2016，pp.29-34）が「教育の学習化」と指摘しているように，昨今の教育は，自然科学の求める価値中立的・実証主義的な考え方に基づく個人主義的なプロセスが趨勢を占めている（石井，2017）．また，先の言説は効率性・効果性に下支えされる技術的妥当性を前景化することで，教育目標・内容に関する議論や当事者の個別性を希薄化させ，当初は手段として位置付けられていたはずの学習モデル等を教育目的の議論にまで押し進める機能を果たしている．このような傾向はコンピテンシー・ベースに舵を切った 2017 年告示の学習指導要領にも見て取ることができる．児童生徒が主体的・協働的に活動することが「資質・能力」の育成に合致すると正当化されることで，学習の内容

論が希薄化し,「いかに学ぶか」という手段の目的化を招くことが懸念されている（石井，2017）.

このように後期近代社会の教育目標に位置づけられる〈能力〉の育成における諸問題は，新自由主義的な効率性・効果性を求める言説を価値中立的な自然科学の認識枠組みが下支えすることで生じている．このことは教科学習においても同型の議論として成立する．すなわち，体育においても技能の効率的・効果的な習得とその評価に注力すること惹起する問題に対して自覚的でなければ,「マニュアルさえあれば（体育教師でなくとも）教えられる」といった類の誤謬を招き，教科のレーゾンデートルを揺るがしかねない．そしてすでに，危惧される事態はボールゲーム[3]領域において典型的に現れている．ボールゲームは，器械運動系のように自らの身体と対話し，様々な技に取り組む「動きづくり」にもまして，複数人が「自分と味方」「自分と対戦相手」「自分と用具」などと関わりながら，自らの行為を決定し，集団で目的を達成していく「関係づくり」（土田，2020；2022）による学びを基調としている．それに拘らず，技能の効率的な習得とゲームへの合理的適用が求められ，その成果も価値中立的に取り扱われることで，個人主義的な学習に傾斜している.

この「ボタンの掛け違い」は， 個別・具体の学びにおける意味や価値の問題が自然科学的な認識枠組みとは相容れないことから生じている．ここに，児童生徒との関係性を基調とする教育の営みに改めて向き合い，その様相を捉えるための認識枠組みが強く要請される．ここで重要となるのは，自然科学的視座とその批判という二元論を展開するのではなく，これまでの体育授業研究及び球技領域における成果と課題を明らかにした上で補完

する枠組みを呈示することである．なぜなら，体育授業に立ち現れる複雑な文脈状況を読み解くためには学問的に異質な概念枠組みを選択的に適用することが必要となるからである（鈴木，2011，p.266）．こうした多義性を享受する多元的な認識枠組を導入することで，体育授業研究に新たな方向性を示し，ひいては教科としての体育の存在基盤を堅固とする．

以上の問題背景から，本研究ではボールゲームを手がかかりとして，体育授業研究に適用されうる多元的な概念枠組みを抽出し，その有用性を体育授業実践において検証することを目的とする．当該目的を達成することを通して，オルタナティブな「体育教師の実践的認識論」を呈示する．

当該目的に示す通り本研究は，大要 2 つの研究課題から成り立つ．すなわち①ボールゲームを手がかりに体育教師が多元的概念の枠組みを備えることの意義を理論的に示すこと，②①の概念枠組みを検証することである．この目的にアプローチするために，本研究では次の手順で議論を進める．

（1）体育授業を対象とする研究アプローチに関する歴史的動向を概観し，研究成果と課題を明らかにし，体育教師の認識枠組みの形成過程について検討する．

（2）学校体育を対象としたボールゲーム，とりわけゴール型の指導に関する研究について学問的原理及び方法論の視点から概観し，成果と課題を明らかにする．これらの議論を踏まえて，体育授業研究における多元的な概念枠組みの必要性を呈示する．

（3）（2）において導き出された多元的概念枠組みを基礎付ける現象学的人間学の主要

知見を概観する．また，体育授業研究に当該枠組みを適用する際に，実践者が具備すべき創発能力を査定するための方略を呈示する．

（4）（1）から（3）を踏まえ，「多元的概念枠組みに基づく体育授業研究」を体育授業実践において検証する．

注

1.「Education 2030」は，Knowledge（Disciplinary, Interdisciplinary, Epistemic, Procedural）や Skill（Cognitive & meta-cognitive, Social & emotional, Physical & practical），その活用を媒介する Attitudes and Values(Personal, Local, Societal, Global)により構成されるコンピテンシーと共に，「変革を起こす力のあるコンピテンシー（Transformative Competencies）」（Creating new value, Reconciling tensions and dilemmas, Taking Responsibility）を「見通し，行動，振り返り（Anticipation，Action，Reflection : AAR）」の連続したプロセスを通じて身につけていく「学びの羅針盤（Learning compass）」を示している（OECD, 2018, pp.4-6）

2.〈新しい能力〉の新しさとして松下（2010）は「①多くの国々で共通に，また，初等中等教育から高等教育・職業教育，労働政策に至るまでの幅広い範囲で主張されていること，②目標として掲げられるだけでなく，評価の対象とされていること，③知識・技能などの認知的側面だけでなく，興味・関心などの情意的側面や対人関係能力

などの社会的側面をも含む人間の能力の全体を包含している」と示している．本研究において取り上げる身体能力と識別するために〈新しい能力〉に該当するものは〈能力〉と示す.

3．本研究では，小学校の「ボール運動」領域（文部科学省，2017a)，中学校・高等学校の球技領域（文部科学省，2017b；2018）を総称して「ボールゲーム」と示すこととする.

第 2 章

体育授業研究の系譜

本章では，体育授業を対象とする研究アプローチに関する歴史的動向を概観し，研究成果と課題を明らかにし，体育教師の認識枠組みに及ぼす影響について検討する．

体育授業を預かる教師にとって，当該授業のために設定した学習内容や，それを教え学ばせるために適用した教材，さらには学習活動を促進するための教具等々の適否を省察する「授業の振り返り」は，授業成果・課題の確認や学習指導法の改善・策定のために欠くことのできない手続きである．優れた体育授業を創造するための方法原理の究明や，教師の実践的見識の向上を企図する体育授業研究（下中，2006）が射程に捉えるのは，まさに「生きた現場」の授業実践である．こうした体育授業研究が日々の授業実践を捉える教師の認識枠組みの形成に寄与する．

これまで，体育授業研究の黎明期から支持されてきたのは，観察された事実を定量化することによって原因と結果の結びつきに関する一般化可能な知見を得んとする自然科学に立脚した研究であった．しかしながら，個別科学における方法は，その対象や内容により違いが生じるため，分析対象に何を求めるかの問題意識によって決められる（金子，2009，p.13）．それゆえ，定量的・実証的研究では汲み取ることができった「質的な側面」を捉えるアプローチに対しても関心が寄せられている．しかし，これを二元論的な議論に終始するのではなく，本章では質的アプローチの多様な研究方法論までを概観し，授業において生起する学びや出来事を多元的に捉えることを可能とする体育授業研究の戦略的拠点を確認することを企図している．

1．体育授業研究の「科学化」

優れた体育授業を創造するための方法原理の究明や教師の実践的見識の向上をめざす体育授業研究の研究対象は，①体育科教育原論，②教育課程論，③学習者論，④教材論（学習内容論），⑤方法論，⑥評価論，⑦体育科教育に関わる制度や政策，その基礎となるイデオロギーの研究，⑧体育教師に望まれる知識，技能，倫理規範，パーソナリティーの研究，に大別される（杉本，2001）．これまでの体育授業研究の動向を歴史的に概観すると，1970 年代後半より，授業の過程的事実を客観的に記述することに大きな関心が向けられてきたことが窺われる．その起爆剤となったのは，北米を中心に，授業中の教師行動や生徒行動を観察・分析するための「組織的観察法（systematic observation instrument)」の開発が精力的に進められたことである（高橋ほか，1994）．この方面の一連の研究により，従来「ブラックボックス」とされていた授業中の行動的特徴を標準化された指標によって示すことが可能となり，体育授業研究のモデルは図 1 のごとく確立された（Pieron and Cheffers，1988）．

翻って，わが国では従来，「熟練」とか「名人」と呼ばれるベテラン教師たちの経験則を頼んで体育授業運営の「コツ」が言説化されるに止まっていた．しかし 1980 年代に入ると，実証的体育授業研究の国際的隆盛は次第にわが国にも影響を及ぼすようになり，「プロセス－プロダクト研究」に着手する研究者も現れた．具体的には，体育授業中に頻繁に出現する「四大教師行動」が特定されたり（高橋ほか, 1991），授業過程の時間的傾向（特定の場面や行動に費やされる時間の割合）が把握されたり（高橋ほか, 1988；平野ほか, 1997）することによって，オーソリティーの主観的印象ではなく，授業中に観察・

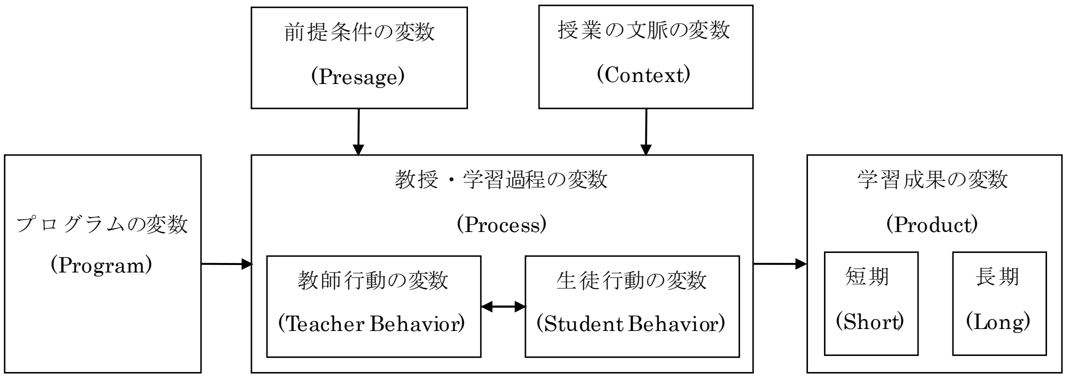


図１　プロセス–プロダクトの研究モデル　挿入

分析された事実（数量化されたデータ）に基づいて当該授業のリフレクションを行うことが可能となった．その一方で，従来経験的に「高田四原則」として知られてきた授業運営のポイントを，学習者や参観者による体育授業評価のための標準化された方法として確立することにも努力が傾注された（高橋ほか，1986；高橋ほか，1994；高橋ほか，1996a）．

こうして，体育授業研究は，授業の過程的事実と，技能（psychomotor domain），認識（cognitive domain），社会的行動（socio-behavioral domain）といった体育の目標達成（＝授業成果）との因果的関連性を解明することへと焦点化していった（高橋ほか，1996b；高橋ほか，1997；高橋ほか，2000；深見ほか，1997；日野ほか，1997）．これら一連の研究知見は，熟練教師のカンやコツを「教授技術」という客観的な技法として一般化・共有化することに大きな貢献を果たしてきた．

もっとも，従来から体育授業を対象とする探究の営みは，教育職員免許法で定められた教職専門科目「体育科教育法」として，体育の教員養成を担う大学（学部，学科等）で実践されてきた．この科目は本来，「体育という教育実践において必要な目標，内容，教材，学習者，学習指導の形態や過程，学習評価などを明らかにし，学習が正しくかつ最も効果的に進行するために必要な方法上の原理を明らかにする」（永井，1970）という目的のもとに設置されている．しかしながら，実際には，この分野を専攻する研究者が少なく，専門的な知識・技術の教授はもとより，実際に教職に就いて児童・生徒に学習内容を保証しうるような力量の形成という点で不十分であった（竹田，1997）．

こうした危機的状況に鑑み，熟練教師のもつ「名人芸」を客観的知識・技術として抽

出し，体育授業の実践知を蓄積すること，言い換えれば，体育科教育をひとつの「学」として位置付けようとする機運が高まっていった．そして，1961 年の「教員養成大学・学部教官全国集会」を皮切りに，1966 年 11 月の「教科教育学の基本構想案」発表，1972 年の日本体育学会における「体育科教育学の基本構想」シンポジウム開催を経て，体育科教育に関する研究領域は 1978 年，日本体育学会体育方法専門分科会から分離・独立し，体育科教育学専門分科会の誕生をみたのである．ちなみに，この学問分野の研究課題は，①体育科教育の実践授業そのものを対象にして行われる実践的研究（授業研究），②体育科教育の方法原理を体系的に明らかにする理論的研究（授業づくり研究），③体育科教育の理論と実践のための基礎となり条件となる基礎的知識を提供する基礎的研究，のごとく三層構造をなしているという（高橋，1992）.

こうして，従来思弁的・解釈学的な方法論を基盤とし，いわゆるアート（art）の色彩を強く帯びていた体育授業研究は，客観的知識・技術，またそれらを獲得するための方法論を確立することによって「理論武装」に成功し，経験的・実証的方法を拠所とする科学（science）としての市民権を得るに至ったのである.

2．実証的体育授業研究の限界

これまでの体育授業研究を基礎付けてきた組織的観察法は，授業中に観察された行動を予め標準化されたカテゴリーに回収し分析することによって，その授業の過程的事実を把握しようとするものである．その特徴は，①観察しようとする具体的な「場面」や「行動」が予め特定され，これらの概念が厳密に規定されている，②行動の特性に従って観察

の次元が定められている，③行動の特性によっていくつかの異なった観察技術が適用される，④観察者のトレーニングを義務づけ，客観的データを得るための信頼性の確保が図られている，⑤データは数量的に処理され，パーセンテージなどで示される，といった点に集約される（高橋・鈴木，1994）.

しかし結果として，科学的データ・外的指標に基づく「よい体育授業」の発見は，そうしたアプローチをあたかも自明のごとく正当化する傾向を生んでいる．そして，その素朴な理論信仰と技術信仰（佐藤，1997，p.27）から，当事者である児童生徒は匿名化され，教師にとって授業が理論と技術の適用領域としての場に置き換えられていった．そこには，認識論的・方法論的に一切懐疑を差し挟む余地はないのだろうか．カテゴリーという「網」で掬い取った事象を授業の過程的事実として同定することは，すなわち「網の目」からこぼれ落ちたものを不問に付すことになりはしないか．そしてその限界は，たとえ「網の目を細かくする」という努力を積み重ねたとしても，当の枠組みが「網」である限り解消されることはない．そうではなく，むしろ具体的な文脈情況（context）において営まれる個々の「学ぶ」とか「教える」という行為の意味に立ち返って，体育授業の教育的な意義や価値を問い直してみるというアプローチが必要ではないか.

こうした転換は，これまで自明視されてきた前提を根底から覆すことになるかもしれない．もっとも，トゥールミン（2001）によれば，近代科学はもはや機能不全に陥っていると断ぜられ，これを脱するために，近年の実証的研究では「口述されるものへの回帰」「特殊なものへの回帰」「地域的なものへの回帰」「時間的なものへの回帰」が志向されているという．この指摘を体育授業研究に引き寄せれば，匿名性・一般性を帯びた〈タイイ

クジュギョウ〉なるものを措定し，これを要素に分解・還元することによって，結果的に再現可能性を確保しようとする行き方は，すでに頭打ちを迎えている，と読み替えることができよう．すなわち，客観的で妥当な理論にもまして，ローカルで具体的な問題に関する「語り」や「実践知（フロネーシス）」を重視することの必要性が強く示唆されるのである．

上記のごとく「オルタナティブネス」を志向する体育授業研究の新たなパラダイムにおいては，体育授業は「実体」として存在するのではなく，教師と子どもと教材（学習内容）が相互に関与し合う「関係性」の渦中に構築されるものである（佐藤，1993）．この事態をバーガーとルックマン（2003）になぞらえて，体育授業の現実は私の身体の「ここ」と私の臨在の「いま」の周りに組織される，と言い表すこともできよう．したがって，「学ぶ」とか「教える」という行為の意味は，外部の視点から事実―どのような行動が観察されたのか―として客観的・一義的に同定されるものではなく，むしろ多義的に解釈されていくことを通じて立ち現れるものと考えるのが妥当である．

ここで，ひとりの（具体的な顔と名前を持った）教師の立場に身を重ねてみれば，彼／彼女は「教える」という行為を内側から把握するのであって，外側から分析するわけではないことは自明であろう．そのような教師たちにとっては，「科学的」に析出された知見を得ることよりも，児童・生徒が教材に切磋琢磨しながら向き合う生き生きとしたありようなど，「ひとつの事例」が実はどのような関係によって出立していたのかを読み解いていくことのほうが数段，我が身に迫る問題として腑に落ちるのではないか．とりわけ，身体の直接経験を中心とする体育授業において，授業の現実が如何にして構成されていく

のかを捉えるためには，意味の「層」の表れにまなざしを向けることが欠かせない．

3．質的アプローチによる授業研究

先述の実証的な体育授業研究の限界から，いわゆる「量的研究」では掬うことが困難であった体育授業に生起する現象の本質，すなわち，ある経験が当該情況に参与する人たちにとってどのような意味を持っているのか，また現象の構成要素の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する（鈴木，2015）ことへの志向性が高まった．

1980 年代後半以降，米国の主要学術研究誌である Research Quarterly for Exercise and Sports Science 及び Journal of Teaching in Physical Education が質的[4]体育授業研究を学術的研究として承認したこと（大友ほか，2002）に端緒を得てから，現在に至るまで知見が提出されている．しかし，一口に質的研究といっても，エスノグラフィー，グラウンデット・セオリー，現象学的方法，アクションリサーチ，ナラティブリサーチなどの多様なアプローチが含まれる．そして，そのアプローチに応じたデータの収集方法としてインタビュー，参与観察，フォーカスグループなどがあり，しばしば複数が併用される．このように質的研究にはさまざまなアプローチがあるが，その特徴は，①理論的枠組みがデータに先んじて決定される事はなく，データから直接引き出される，②質的研究は文脈に縛られる．また研究者は文脈に敏感でなければならない，③研究者は，人々の考えや感情を研究しようと思えば，その人々のありのままの環境に自分自身をひたらせる，④研究で関わろうとしている人々の見方，およびその人々の認識，意味，解釈に焦点を当てる[5]，⑤記述し，分析し，解釈する「分厚い記述：thick description」を行う，⑥研究者と研究

される者との関係は親密で，人間として対等の立場にあることを基本とする，⑦ データ収集とデータ分析は一般に同時に進み，質的研究のいくつかの形では，この両者は相互に影響する，といった点に集約される（ホロウェイ・ウィーラー，2006）.

日本の体育授業研究においても従来の定量的・実証的研究では明らかにすることができなかった「質的な側面」を明らかにすることを企図した授業研究が提出されるようになった（中島ほか，2002；大友ほか，2003；鈴木ほか，2005；細越ほか，2007；松本ほか，2008；加登本，2009,）.

例えば，「理論モデルの構築」を目指した研究は，対象者の口述や記述から得られたデータをコード化し，類似点・相違点と関係性を検討する継続比較分析を経て理論的飽和を迎えるまで手続きを繰り返すことで概念を生成する．これらは授業の質的な側面を捉えながらも，当事者の文脈は希薄化するため（阿部，2019），授業をありのまま捉えるには限界がある.

こうした課題を受けて，多様な質的アプローチの中でも，学校現場で参与者と観察者の二重性を意識した参与観察を用いることで，内在的な視点から記述・解釈する授業研究が着手されている．鈴木ほか（2005）は，社会構成主義に立脚し，参与観察を用いることで，体育授業で観察される「事実」を，それ以上のものにしている「現実（reality）」を詳にしている．当該研究において示された方法論的前提は，社会構成主義に立脚した体育授業研究に着手する追い風となっている（鈴木・内田，2011；北澤ほか，2011；阿部，2019）．その大要は以下の通りである.

第一に，授業の現実は絶えず「構成されるもの」であり，一定の時間・空間の中で完

結するものではないという．それゆえ，パフォーマンスの度合いを授業成果として示すのではなく，経験を通じて自ら「常識的知識」を解体・脱構築していく教師と児童の実践に身を置き，児童自身が「自分に見合った取り組み方」を発見するに至るまでの社会的構成の過程を記述することが課題になる，と示されている．

第二に，授業において生起する現象はすべて解釈の対象となるという．したがって，たとえ「予期しない出来事」が発生しても，それの持つ現実の意味を論理的に無化するようなことはしない．むしろ，それ自体が授業全体の中での重要な位置を占めると考え，その意味を解釈し記述するのである．

そして第三に，構成主義の観点から行う授業研究の対象は，教材それ自体ではなく，教材を介して立ち現れる授業の現実そのものである，ということである．周知の通り，すぐれた教材が直ちにすぐれた授業実践を導くのではない．授業という臨床的〈場〉には，教師と児童の「常識的知識」が集積しており，そこで相まみえる教師・児童・教材の三者の関係性によって授業の現実は構成されると考えられている．

鈴木ほか（2005）が立脚する社会構成主義の特徴は，心理学的還元主義に立った「事実」の把握に加えて，「対話」を通じて立ち現れる「現実」に目を向けることの重要性を指摘する．それというのも「我々はいかなる方法を用いて世界（自分自身を含む）についての知識を持とうとも，それは本質的に言説的構成の産物」（ガーゲン，2004a，p.ⅲ）との立場を取るからである．さらに，「世界についての研究は，言語を通じてなされるものであるから，科学的知識の基盤も，言語的コミュニティーをおいて他にない．日常生活における様々な関係性を外側から俯瞰し正や善の普遍的原理を明らかにしようとする試み

も間違っている．結局，意味は全て関係性から生じるのであり，その関係性の渦の中からこそ未来が立ち現れるのだ」（ガーゲン，2004a，p.ⅲ）と指摘する．そして，ガーゲン（2004b，pp.71-76）は社会構成主義の 4 つの重要なテーゼとして①私たちが世界や自己を理解するために用いる言葉は，「事実」によって規定されない，②記述や説明，あらゆる表現の形式は，人々の関係（同意，交渉，肯定）から意味を与えられる，③私たちは，何かを記述したり説明したり，あるいは別の方法で表現したりする時，同時に，自分たちの未来をも創造している，④自分たちの理解のあり方について反省（reflexivity）することが明るい未来にとって不可欠である，と示している．

なお，社会構成主義は，上述の社会心理学のほかにも，心理学，現象学的社会学との接点を持つ．ガーゲンが主張する社会構成主義は，これらの分野との相互影響関係にある（ガーゲン，2004a，pp.85-90）．例えば，人間の認知と思考とその社会的過程を対象化して研究する心理学分野において，社会構成主義の学習理論は言語を媒介とする道具的思考によって意味と関わりを構成する実践を学習として定位している（佐藤，1996，p.68）．すなわち，学びを人と人との関係において意味が生成され変容される社会的過程として捉えている（佐藤，1995，p.71）．ここで本研究の目的に立ち戻り，体育授業に生起する学びや出来事の意味や価値を汲み取ろと企図するならば，各々の理論が適用可能な範囲と限界を相互に了解することで事象の多義的な解釈を可能にする，いわば視座の価値体系を形づくることが教師の多元的な認識枠組みの形成に寄与することとなる．

4. まとめ

本章では，体育授業研究における歴史的動向と共に，質的アプローチの多様な研究方法論までを概観することを通して，授業において生起する複雑な文脈情況を多義的に解釈することを可能とする枠組みが抽出された．

体育授業とは，「いま」と「ここ」に生きられる具体的な「顔」と「名前」を持った人々の間に生起する一回起性の事象である．そうした「ひとつの事例」の正体を見極めようとする体育授業研究においては，教師，子ども，教材の間に立ち上る現実の意味を捉えることが第一義的な問題関心となる．例えばサッカーの授業を対象とする場合，従来のアプローチにおいては，個々の子どもが「正しいゲーム」を実現しているか否かを，唯一「正しい知識」を持っているとされる教師や研究者が評価し，その達成度を「授業成果」として提出することが課題であった．しかし，それでは「子どもたちがサッカーをしている」という事実に内包される主体にとっての意味を，事実そのものから導き出すこと，すなわち事実に「事実以上のもの」を見出すことはできないという限界とも直面することとなった．

これに対して，質的な側面を明らかにする潮流の中でも，社会構成主義に立脚した体育授業研究は，経験を通じて自ら「常識的知識」を解体・脱構築していく教師と子どもの実践に基礎を置き，彼／彼女らが「ぼくたち・わたしたちのゲーム」を発見するに至るまでの授業の社会的構成の過程を捉えることを可能にする．こうした学びを捉えるためには，授業を客観的に分析するのではなく，教師や児童生徒の関係性が醸成される臨床的な〈場〉に潜入し，「内部者の視点」においてありのままに捉えるという手続きが必要とな

る．かつてギアーツ（1983）が徴表した「分厚い記述（thick description)」は，体育授業研究の場合，「体育授業について」ではなく，「体育授業において」紡ぎ出されるのである．社会構成主義の観点からの体育授業研究において射程に捉えられるのは，絶えず構成され続ける「授業の現実」である．

しかし，社会構成主義に立った認識枠組みにおいても課題が残されている．その筆頭となるのが，行動主義などの批判を通して発展した社会構成主義は，現実の意味や関係を構成する主体を暗黙に絶対化して，学習における身体と時間の問題を不問にしているとの指摘や，構成主義の立場では学習主体の思考が構成する対象の現実性（reality）を追求しても，学習者の身体が感受する対象の実在性[6]（actuality）を追求することはできないとの指摘である（佐藤，1996，p.72）．これらの指摘は，二元論的な枠組みで捉えることの限界が示唆しているが，いわば身体の不在という問題については未だ成し得ていない．実際，ボールゲームにおいても，身体の不在が解決しないことによる課題も生じている．そこで，次章においては，ボールゲーム指導の研究を概観した上で，社会構成主義に残された課題を明らかにしながら，その解決に資する枠組みを提示することを試みる．

注

4．ここに示す「質的」とは，デンジンほか（2006）によれば，数・量・強度・頻度などによっては実験的に検証や測定はできない，モノの質や過程あるいは意味を重視する立場を指す．

5．人類学の用語を当てて「内部者の視点」を意味するイーミックな見方（emic perspective）と示されることもある．

6．実在との表記は reality を想起させるが，現実性（reality）と対比されていることからも，この場合は「生命」と関わる実践的な行為が営まれる場としての現実としての実在性（actuality）として解することできる．そのため，中村・木村（2000）は，actuality を現場性・臨場性と語訳することを提唱している．なお，木村（1994）は，アクチャリティを「共通感覚によって『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」と示している．以上の見解から，本研究では混乱を避けるために，actuality を「臨場性」として示す．

第 3 章

ボールゲーム指導に関する研究の課題と方法をめぐる論議

2008 年から 2009 年にかけて，小学校の「ボール運動」領域（文部科学省，2008a）並びに中学校・高等学校の球技領域（文部科学省，2008b ; 2009）が「ゴール型」，「ネット型」，「ベースボール型」と表記されるようになり，各学校種において完全実施されている．そして 2017 年告示の学習指導要領においても同表記法が継続されたことは周知の通りである（文部科学省，2017a; 2017b; 2018）．こうした「型」の下では，限られた授業時数で，各型の典型的な運動を選択し，ボールゲームに共通する「ボールを操作する技能（on the ball skill)」と「ボールを持たないときの動き（off the ball movement)」，並びに戦術に関する知識・状況判断などに着目した学習が展開されている．これらの学習内容を修得することで「ゲームパフォーマンス（game performance)」の向上を企図している．

これらの学習を効果的に実践するために，学校体育を対象としたボールゲームに関する研究は，体育科教育学を中心に複数の領域に跨り蓄積されてきた．もちろん，問題の所在は領域によって異なるが，自然科学・人文社会科学・人間科学の諸学問の原理と方法に基づく知見が提出されることは共通していた．ところが，現在は近代科学として成立してきた諸学問分野の境界は，学問横断的で多方向性，多次元性を持った質的研究の発展によって変化している（秋田，2014）．これに倣えば，ボールゲーム指導の関連諸学問の原理と方法に基づいて蓄積された研究成果と課題を明らかにすることで，体育授業において教師が具備する必要のある認識枠組みを定位することが必要となる．

そこで本章では，関連諸学問において着手された学校体育を対象としたゴール型ボールゲームに関する研究を概観し，それらを学問的原理及び方法論から整理すると共に，その際に生じた課題と展望を示すこととする．

1．ボールゲーム指導に関する研究動向

（1）TGfU にみる戦術学習の成果と課題

現行の学習指導要領でボールゲームに「型」が採用された背景には，Bunker and Thorpe （1982）を中心とした Teaching Games for Understanding（以下，TGfU と略す）に端を発する戦術学習[7]モデルの国際的な潮流が影響している．TGfU は，従来の教師主導による知識・技能の伝達が中心であった授業から，学習者とゲームを中心とする構成主義（constructivism）に依拠した授業を提唱した[8]．そこでは，学習者がゲームと練習を繰り返しながら，「ゲーム理解（game Appreciation）」や「戦術的気づき（tactical Awareness）」を深めることにより，文脈に関連づけられた「適切な判断（making appropriate decisions）」と「技能発揮（skill execution）」，を実現すること，すなわち冒頭の「ボールを操作する技能」と「ボールを持たない動き」からなる「ゲームパフォーマンス」の向上を目指した．それが今日に至っては，「Tactical Games Approach（Griffin et al, 1997; Mitchell et al, 2003, 2006)」，「Games Sense（Duyn, 1997; Light, 2013）」，「Play Practice（Launder, 2001）」，「Revised TGfU model（Kirk and MacPhail, 2002）」，「Tactical Decision Learning（Gréhaigne et al, 2005）」や

「Developing Meaning Understanding of Games（ Pill and Hyndman, 2018)」等々に展開している.

これまでの「ゲーム理解」や「戦術的気づき」を巡る議論において中心的なテーマとされていたのが「スペースのつくり方（create space)」であった（Bunker and Thorpe, 1982, p. 7). というのも多くのボールゲームにおいては「個人または集団がチームをつくり，攻防に分かれて 1 個の球体か球状あるいはこれに代わる物体を係争物に（稲垣, 1989, p.4)」してゲームを進行するため，プレイヤーは多くの時間を「ボールを持たないときの動き」に従事することになる.そのため，とりわけ「相手方の領域への侵入（invention games)」が課題となるゲームにおいては，基本的にゴールなどのターゲットを攻撃するためにスペースをつくることに対する戦術的気づきの必要性が指摘されていたからである．そこで TGfU モデルでは，命名された特定の「動き方[9]」や複雑なゲーム状況の判断対象を焦点化したり，ルールや人数を変更して，その選択肢を減少するなど「誇張（exaggeration)」したりして戦術的課題を解決する場面が頻出するよう加工した「修正されたゲーム（modified game)」(Thorpe, et al, 1986）を用いて，戦術的気づきが生まれやすい環境を意図的に創出してきた．こうしたタスクゲームのもとで技能発揮することによりプレイヤーの状況判断能力の改善に向けた学習サイクルの形成を図ってきた. そして，先の能力の獲得状況を客観的に観察・評価するための方法として，7 つの観察カテゴリーに基づいて評価する Game Performance Assessment Instrument （Griffin et al, 1997, pp.217-224 ; Oslin et al, 1998, pp.231-243)（GPAI）が開発されるに至っている.

日本においても Griffin et al（1997）の戦術アプローチに影響を受け，ゲーム修正の理論に基づいた実践が数多取り組まれた．ゴール型に着目すれば，プレイヤーの人数を少なくしてゲームの「ミニ化」を図った実践（殿垣，2001；有信，2003）や，ディフェンスがオフェンスより人数が少ない「アウトナンバー」ゲームを取り入れた実践（鎌田・岩田，2004；菅沼ほか，2008；北垣内ほか，2013；横井ほか，2014；井浦ほか，2014；宮尾ほか，2014；吉澤ほか，2014；渡邉，2018）が報告されている．そして，戦術アプローチによる行動・認知レベル[10]効果の検証も数多く着手されてきた．具体的には，ハーフコートでのアウトナンバーゲームを採用した状況判断の習得に向けた研究（鬼澤ほか，2004；2006；2007a；2007b；2008；2012）や，同形式のゲーム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（三本・大庭，2015），サポート行動の学習成果向上を企図した教材の検証（吉永ほか，2004；東川ほか，2007；佐々木ほか，2017），情意目標領域に与える効果（岡出ほか，2007），戦術的知識の学習可能性の検討（秋山・岡出，2020）に関する研究等々である．

こうした実践・研究から得られた知見を蓄積することで，従来，日本のボールゲームの授業が陥っていたゲームと無関係で生かされることのない技術，いわばゲームの文脈から孤立した技能（isolated skill）をゲームの一状況の中に位置づけることに成功した．それは同時に，教師が戦術的課題を学習者に自覚的に学ばせることのできる授業システムの確立であったとも言えよう．

しかしながら，これらのボールゲーム指導の研究成果が蓄積される一方で，課題も指摘されている．TGfU モデルで用いられる技術やタスクゲームでは，一定の知識や技能を

有した熟練者同士のゲーム様相が想定されており，運動経験や習熟度に差を有する体育授業のゲーム様相とは異なることが指摘されている（土田，2011：北澤ほか，2011，p.77）．こうした個人差を踏まえることになく，戦術的課題の誇張を図り人数やコートの制限を行うことは，むしろ１人のプレイヤー当たりが担う役割が不明確となる事態に陥ることがある（土田・小泉，2011）．それゆえ小泉・土田（2008）はゲーム課題を際立たせることについて，時間数に制限のある体育授業で導入することの困難性を指摘している．さらに，教師がゲームの様相から類型化してゲーム状況の導出を図ったとしても，それが当該学習者の全てに妥当であるとは限らない．そのうえ，脱文脈化された状況がゲーム全体のどこに位置づくかは想定済みとされている（北澤ほか，2011，p.77）ため，学習者に対して再文脈化を働きかけることがなければ練習とゲームの乖離が解決されることはない．この事態が蓄積されることで，技術的妥当性の前景化を推し進められ，個人学習主義や内容論を希薄化させ，手段の目的化に陥ることに結びつく．

このように近年のボールゲーム指導に関する研究は，Griffin et al（1997）の戦術アプローチを理論背景に据え，そこに適用される教材やその効果を自然科学の視座と方法にもとづく検証が主として行われてきた．このことは日本のボールゲームの授業システムを発展させる功績の一方で，対象認識が価値中立的であり，客観的結合関係に基づき要素還元的に集約されるなど方法論に基づく陥穽も顕となった．

(2) ゲーム構造に依拠した戦術学習アプローチ

TGfU モデルは，適用すれば同質の成果が得られることはないため，目の前の児童生徒に応じた課題が提供できるよう教師にはゲーム構造の理解が欠かせない（Chandler, 1996）．このゲーム構造を詳らかにするにあたっては，ゲーム様相の発展過程に関する研究や球技分類論がその一翼を担うだろう．とりわけ後者[11]においては，目的形態や戦術的行動，基本理念等の典型性からボールゲームの分類（宇土，1977：シュテーラーほか, 1980：Döbler, 1989：Griffin et al., 1997，pp.9-10：佐藤・浦井，1997：高橋，1993）に着手しているが，これらは領域・種目を規定するに止まっている（廣瀬・北川, 1999）ため，ゲーム構造を言い当てるまでには至っていない．それゆえ，学習指導要領の「型」表記に代表されるように，学習内容が競争の行い方（競争方法）やゲームの外的要素に集約されている（鈴木ほか， 2008，p.2）．これらの事態が生じる要因は，発展性や競争方法を示しながらも，「ボールゲームとは何をしていて，どのような仕組みになのか」について説明されていないことにある．しかも，先行研究の分類論拠である競争方法は，ゲームにおいて相手方と「何を競い合うのか」，すなわち競争目的を巡る中で，成否の未確定性を著しく損なうことのないよう取決められた競り合いの直接的な対象である課題の解決手立てである（鈴木ほか，2010，p.139）．そのため，いくら可視的・具体的・個別的な事象を参照したとしても，そこに通底する原理（principles）を導くゲームの構造を示しているとは言えない．

このように，ゲームをいわば傍観者の立場によって集約された位置づけから，競争目的の達成を企てるプレイヤーの立場へとシフトし，競争課題とその解決過程を整理した分

類論が提出されている（鈴木ほか，2003：鈴木ほか，2008：鈴木ほか 2010）．その枢要を，鈴木ほか（2010，p.141）は（1）あらゆるボールゲームは，①目的地にボールを移動させること，あるいは②プレイヤーが目的地に移動することを競争目的としている．そして（2）競争目的を達成するためには，シュートといった「的当て」を除けば全て「突破」が競争課題となること，（3）対決情況（廣瀬，2006）は「混在型」，「越境型」，「分離型」の 3 つの位相が連続体（spectrum）として変容すること，（4）ボールの〈送り出し〉や〈持ち運び〉は「ボールの奪取・保持（ball-possession）」と「ボールの目的地への移動（ball-progression）」の意図の配分によって選択されると示している．

こうしてボールゲームの価値体系論的視座に立つことで①種目間に共通的に見出される価値（当該種目の典型性・代表性）と，②種目の識別根拠となる固有の価値（当該種目の独自性）を特定するに至った（鈴木，2018）．この成果は，従来の分類論では到達することができなかったボールゲームの原理を導出し，当該領域において構造的議論を可能にした．

この一連のボールゲームの説明方式は「ゲーム構造論」と名付けられ，これに依拠した実践（松本， 2010：鈴木・中村，2012：廣瀬・黒原，2012）及び研究も蓄積されている．土田（2010a，pp.98-106）は，バスケットボールの授業において，競争目的を最も合理的に達成できる「ボールをゴールに直線的，且つ速やかに移動する」（土田ほか，2013，p.15）ことを企図した発問から発生した攻撃と守備プロセスの「分業」によって，チームのメンバーそれぞれの立場から主体的に戦術行動に参加する過程を記述・解釈している．また，土田ほか（2013）は，「分業」に基づくバスケットボールの授業におけ

る学習者の学びの成果を，ゲーム様相と学習者の相互作用の変化に基づき質的に検証している[12]．そこでは，児童たちが攻防分業の中で自らの役割を取得することを促すために，ボールの移動の軌跡を記録する活動が展開されている．ゲーム構造論では，目的地へのball-progressionと待ち受けしてball-possessionを得ようと試みる攻撃の2つの側面が同時に顕在化した瞬間が，防御境界面を層構造化する契機であるという（鈴木ほか，2010，p.142）．そこで，層構造化された防御境界面の「突破」を企てるために，プレイヤーは「防御を物理的に移動させたり，フェイントにより相手を進路から移動させたりすることで，ボールを目的地まで移動する『直進』と，防御を回避してボールを目的地まで移動するために『迂回』」（土田ほか，2013，p.15）していく．当該研究は，学習者たちが突破における効果的な「直進と迂回」の分析から自チームの傾向を把握し，それぞれの役割から対策に向けて主体的に参加していく過程が詳細に記されている．

また，北澤ほか（2011）の研究においては，教師が「分業」，「傾向と対策」（土田，2010b）の概念を用いて教育的介入を図ることで，バスケットボールが持つ「ポジション（役割）」や「ボール移動の方法」といった技術・戦術の意味の問い直しが促され，それらが遂げた歴史的・文化的な発展の過程が追体験されていた．このような教育的介入が学習者の自己と他者の関係性の認識を促し，ひいては運動文化が持つ価値や意味にまで照射する過程が検討されている．「分業に基づく参加」においては，ボールの移動やその阻止への部分的貢献を通じて，ボールゲームの理解が促され，さまざまなコンディションにある学習者の個別最適化された学びの保証につながると考えられる（土田・伊佐野，2021）．

そして，「直進」と「迂回」の言語の導入が，中学校バスケットボール部員間の相互作用を活発化し，主体的な活動を促したことが報告されている（牧田・土田，2014）．

この直進や迂回といったボールの移動傾向から，Tsuchida and Isano（2016）は，ボールがチームや個人の意図にもとづいた「speed（速度）」と「direction（方向）」を以て移動していると捉え，「ボールの攻撃性」（土田，2015，p.392）（ABM：Aggressiveness of Ball Movements）と呼び「ABM＝f（s，d｜P)」の関数として示している．そして，土田・榊原（2017）は，ABM をボールゲームの戦略・戦術に伏在する基本原理に据え，簡単な防御突破ゲーム（Break Through Game）を適用した実践によって，行為の意味に言及した高次の学習が展開されたことを報告している[13]．なお，当該ゲームは，用具の変更，攻防の人数変更（アンバランス化），コースサイズ変更，得点の条件変更など，学習者の外側にある条件の簡易化（外的簡易化）ではなく，役割を分ける（分業）ことによって部分的な参加を許容する内的簡易化が施されている（土田，2020）．

このようにゲーム構造論に依拠した実践とその成果が蓄積されているが，現在，その議論は，攻撃や防御を行為ではなく，相手方に対する機能と捉える視点を準備し，ゲーム中にプレイヤーが遂行する「ゲームの課題」こそが学習内容の中核であるとの見解を打ち出している（鈴木，2018）．

(3）社会構成主義に立脚した戦術学習のパラダイム

先述のゲーム構造論とそれに依拠した実践の蓄積は，ボールゲーム指導として流布していた従来の各種目の抹消的知への個別化からボールゲームというひとまとまりの領域への

学習内容の一般化にむけて道筋を示した（鈴木ほか，2010，p.77）．これにより，これまで多くの学校で散見された個別種目に傾倒した指導（ミニゲームからフルゲーム，技術への偏重，競争方法の指導等々）から，ゲームにおける課題解決過程の具体的体験を手がかりに抽象的な意味の次元に児童生徒を導く指導へのシフトが可能となった．

これを推進したゲーム構造論は，社会構成主義に立脚し，競争目的の達成に向けて課題に対する合理的解決方法（技術・戦術）の出立を，当事者の社会的相互作用を通じて構成された関係性の産物（ガーゲン，2004b，pp.71-76.）として捉える考え方である．高度な競争方法も歴史的・文化的・社会的プロセスを経て創出されてきたはずが，その過程は捨象され，あたかも既知かの如き様相を呈している．特に種目の経験者は競争方法の習得に向けて注力することがままあるが，ゲーム構造論はソシュール言語学（丸山，2014）の力を得ることで，多様な実施形態（パロール：parole）が，同じ仕組みを持った制度（ラング：langue）を有した変奏であることを示し，ボールゲーム指導における参照先を明確にしたのであった．

さらに，土田による一連の論考では，構成員による分業によって競争目的の達成を企てることから，チームを「実践共同体」（レイブ・ウェンガー，1995）として捉え，その営みへの参加に基づく役割変容のプロセスをボールゲームの学びとして捉えていた（土田，2017，pp.28-29）．その枠組みによって学習者たちの手持ちの力に応じた参加の様態をもって先述の制度（ラング）に導くことを可能にした．しかも，ゲームという文脈に埋め込まれる中での学びは個人の認知レベルに留まることはない．「分業」と「傾向と対策」に引き付けて言えば，社会的相互作用によって構成された実践共同体固有の行為シス

テムにおいて個々の役割が遂行されることは，個々の認知的熟達のみならず実践共同体の再生産も同時に生成される（高木，2001）．さらに，この過程がチーム内ゲーム，チーム間ゲーム（土田，2011，pp.94-95.）を通じて発展的に展開されれば，学習者個人の行為及び認識とクラスの共同的活動による相互構成が深化することになろう．すなわち，TGfU が個人のゲームパフォーマンスを持ち寄ることで総和としてチーム機能の向上[14]を目論むのに対し，ゲーム構造論のもとで企てられるのは，ゲームという文脈において個人と共同体（チーム）の行為・認識が相互構成されていく「総体的なゲームパフォーマンス」といえよう．

これまでのボールゲーム指導に関する研究は，学習者の活動，教材を数量的・要素的に対象化し，一定の公理と演繹規則から成る形式的体系（野家，2007）に位置付けて，その効率・効果を検証してきた．そして，提出された知見の適用とゲームにおける再現を以って認知・技能の向上が実現されるという客観的結合関係の認識が支持を得ていた．それが今日においては，授業における学びを教師や学習者，教材（学習内容）の相互作用による関係性において意味が生成され変容していく社会的過程（佐藤，1999,）として捉え，それらを人文社会科学の原理と方法に基礎付けられている．現在においては，ボールゲーム指導は，自然科学の論理に基づく要素還元的な行動主義から，人文社会学に位置づく社会構成主義に依拠した指導の勃興が確認できる．

2. ボールゲーム指導の研究動向から抽出される課題

前項までボールゲーム指導における先行研究を概観し，戦術アプローチは自然科学や社会構成主義に立脚した指導理論および研究成果を基盤としていることが確認された．このような国内外の知見の蓄積により，ゲーム理解に向けた認識学習（cognitive learning）の重視と，それに続く運動学習（psychomotor learning），情意学習（affective learning）（Metzler and Conlquitt，2021）といったように戦術アプローチの方向性が一層明確になる．また，これまでの研究の変遷が示すように，ボールゲーム指導を支える学習理論も横断的となり，各々の方法論が有する限界を補完する多元性が興隆してきたことで，今後のボールゲーム指導の認識学習や運動学習は多様な様相を呈するであろう．

しかしながら，ここで再びゲーム渦中の学習者の視点に立つとき，ゲームの様相を認識学習次元から把握したとしても，そのゲームの情況に応じた動きを「私の身体が了解していて，そのように動くことができる」（金子，2005a，p.329）のだろうか．前項までに概観した名前のついた「動き方」を因果的過程として実行する客観的身体や，社会的相互作用によって意味生成された文化・社会的身体の基底には，感覚的経験をさせる媒介としての身体，すなわち現象的身体（メルロー=ポンティ，1967，p.184）が位置付けられている．しかし，先の戦術アプローチにおける認識・運動学習では，その身体に対して言及されておらず，学習者の主体が意のままに身体を動かすことができることが前提とされている．戦術アプローチにおいては，ゲームを理解するための知的意味の生成が前景化されているが，その基底において運動的な意味が了解（メルロー=ポンティ，1964，p.241）されなければ情況に応じて動くことができなくなるため，現象的身体は確かに潜在してい

る．

　これまでの研究蓄積により，前者の知的意味を，言語を介した相互作用によって生成された意味（現実性）として捉えること，すなわち，ボールゲームが基調とする「関係づくり」による学びを社会構成主義の枠組みから捉えるまでに至っている．その一方で，後者に位置づく，学習者の身体が感受する臨場性（actuality）が追究されないとの課題が指摘されていた．しかし，後者は社会構成主義に立脚しているために生じている課題であり，立場を変更すれば，ボールゲームが基調とする「関係づくり」は，言語を媒介にした相互作用に留まらず，距離感や空間定位等の人，情況との関係も含まれているとも捉えることができる．そのため，臨場性に関する課題を超克しようとするならば，それらの関係を捉えるための枠組みの導入が必要となる．

　これまでのボールゲーム指導の関連研究は，自然科学の論理に基づく要素還元的な行動主義による実践・評価が蓄積され，その限界性が指摘されたことから，人文社会学における個別・文脈依存的な社会構成主義に立脚した戦術アプローチが勃興した．ここまでの議論によって，社会構成主義における限界が顕となった．しかし，その超克を先の二元論的な捉えに求めることが妥当なのであろうか．否，むしろ社会構成主義に立脚する学びが個別・文脈的な様相を呈しているからこそ，その基底を成す個別の身体までも照射し，ボールゲームの学びを多元的な認識枠組みから捉えることの可能性が拓かれている．すなわち，「多元的概念枠組みに基づく体育授業研究」を立ち上げることが，体育授業の複雑な文脈において生起する意味を豊潤に捉える上で有用となる．

この多元的な概念枠組みに基づきボールゲームの学びを社会構成主義と共に児童生徒の身体まで捉えると，体育授業における言葉はもはや表情や身振りと別次元にある意識の構成物にはならない（野家，1993，p.98）．すなわち，体育授業において交わされる「言葉は個別の語意を持ち合わせているが，それらは〈われ惟う〉（ich denke）には所属せず，〈われ能う〉（ich kann）に所属する」（メルロー=ポンティ，1969）こととして捉えることが可能となる．

3. まとめ

本章では，関連諸学問の原理と方法に基づいて蓄積された学校体育を中心としたゴール型ボールゲームに関する研究を概観し，その際に生じた論議や問題を明らかにした上で展望を示し，体育授業において教師が具備する必要のある認識枠組みを定位することに着手した．

TGfU に端を発する戦術アプローチに関する研究は，適用される教材やその効果を自然科学の視座と方法にもとづく検証が主として行われてきた．それにより，ゲームの文脈から孤立した技能（isolated skill）をゲームの一状況の中に埋め戻すなど，教師が戦術的課題を学習者に自覚的に学ばせることのできる授業システムの確立に貢献するに至っている．一方で，自然科学的知見の技術的妥当性が正当性を持ち，その合理的適用に教師が傾倒することで，ゲーム理解の手段的位置付けであった技術・戦術が学習の目的に置き換えられていく事態も垣間見られた．こうした課題から近年，ゲームにおける戦術課題に対する合理的解決方法の出立を，当事者（教師・生徒）たちが相互作用を通じて意味が生成されて

いく社会的過程と定位する社会構成主義に立脚した学びに求める潮流も生じている．これにより，「誰にとって効率的・効果的であるのか」「その学びは何のために行われるのか」といった自然科学的な認識枠組みにおいては掬い切ることができない一人ひとりの児童生徒の学びの意味や価値を捉えるような認識枠組みの蓄積に貢献することとなった．一方で，人文・社会学のパラダイムは個別の身体については自明のごとく取り扱われていることが浮き彫りとなった．この課題に対して本研究は言語を媒介とする関係論と共に現象身体までを捉える「多元的概念枠組みに基づく体育授業研究」の導入を呈示した．これらはゲーム理解に向けた認識学習と共に，運動的な意味を了解する現象的身体にもアプローチ可能となるため，ボールゲームに留まらず体育授業研究においてもオルタナティブな概念枠組みとなる．

しかしながら，体育授業研究において現象的身体を捉えた研究知見が蓄積されていない．それは当該の身体を捉えるために，一定の態度変更や諸能力の形成が生じることに起因すると考えられる．そこで，次章においては多元的概念枠組みに基づく体育授業研究を，基礎づける現象的身体を捉える理論的立場を明らかにした上で，当該枠組みが有する基本概念を確認すると共にその捉えを可能とする諸能力の査定について論じる．

注

7．戦術学習とは戦術を学習の中核に据えたボールゲームの指導方法である．イギリスの Teaching Games for Understanding やアメリカの Tactical Games Approach はその典

型である．両者は混同される場合もあるが，前者は主としてカリキュラムを，後者は主として種目の指導モデルに関する論を展開している（吉永，2006）．

8．TGfU モデルは構成主義の学習論を基盤としており，その特徴について Metzler（2011, pp. 362）は①生徒がゲームに対して関心やそこで得る興奮を重視する，②知識の獲得がよりよいプレイを生み出すとの立場を取る，③生徒は理解した容やパフォーマンスを転移させることが可能であるとの立場に立つ，と示している．

9．Griffin et. al.（1997，p.277）はバスケットボールの攻撃における空間の作り方について，pick away from the ball, pick on the ball, clear out to, V-cut, L-cut を提示している．また，空間の使い方については，setting a screen，pick and roll が示されている．

10．戦術学習モデルでは（1）ゲーム理解，（2）戦術意識，（3）適切な状況判断，（4）技能発揮，（5）パフォーマンス，（6）ゲームの 6 つを組み合わせて評価している．鬼澤ほか（2004）は，（4）技能発揮，（5）パフォーマンス，（6）ゲームを「行動レベル」，（1）ゲーム理解，（2）戦術意識，（3）適切な状況判断を「認知レベル」に対応させている．

11．歴史文化的発展過程からみたボールゲームに関する研究もゲーム構造が内包されていると考えられるが，現在の研究動向では競争目的から出発して分類された鈴木ほか（2003；2008；2010）の知見より高次に類型化された成果は提出されていないため，当該議論を展開する．

12．分業に基づくバスケットボールの実践は「運動有能感」，「戦術的状況判断能（Tactical Decision-making Competency）」（Pagunano-Richardson and Henninger, 2008），「心理的能力・情意的側面」についての定量的な検討が実施されている（小泉・土田，2008；土田，2010；土田ほか， 2011a；2011b；益川ほか，2018）．

13．当該論文においては，Gréhaigne, J. F. et al（2005）がゲームを作用する戦略と戦術には，原理が伏在しているという指摘からゲーム理解における“理解”には原理が付随していることに着目している．なお，Gréhaigne et al（2005，pp.30-33）は戦略・戦術に伏在する 10 の原理を示している．

14．TGfU が構成主義的学習観に基づいた指導であるとの指摘があることは避けられまい．だが，土田（2010b）は，熟練者の立場から導出された戦術的課題を TGfU のカリキュラムにあらかじめ示し（Butler and Mccahan, 2005），構成主義的学習観と主張することに対して難色を示している．

第 4 章

多元的概念枠組みを基礎付ける

現象学的人間学のパラダイム

本研究の問題の所在は，自然科学的認識枠組みでは掬うことのできない，一人ひとりの児童生徒の学びの意味や価値を捉えるような認識枠組の必要性であった．特にボールゲームが基調とする「関係づくり」の学びを捉える上では切迫性の高い諸課題であった．社会構成主義は，その解決に資する枠組みであったが，学習者の身体が感受する対象の臨場性については追求できないという限界が指摘されていた．しかし，前章において，言語を媒介とする社会構成主義による知的意味と共に，その基底を成す身体，つまり運動的意味（メルロー=ポンティ，1967，p.191）を了解する現象的身体にまで照射するオルタナティブな概念枠組みを提示するに至った．

そして，体育授業の当事者の現象的身体に目を向けるのであれば，「客観的世界の手前にある生きられている世界」（メルロー=ポンティ，1964，p.110）に立ち戻る必要がある．この「生きられた世界」における身体や運動を捉えるための学問領域として，本研究は運動する人の知覚体験，すなわち身体を通じて現れた運動感覚世界を主題化する現象学的人間学[15]を拠り所とする．しかし，これまで体育授業研究において現象学的人間学の認識枠組みを用いた研究が蓄積されていないのは，現象学という哲学的理論で基礎づけられている（佐野，2017）ほか，運動やゲームの情況などを読み取るにあたっては，教師自身の身体能力が関わってくることに起因する．

そこで本章では，多元的概念枠組みを基礎づける現象学的人間学における運動認識の主要概念を概観した上で，その実践認識を可能とする能力の査定についてボールゲームを手がかりとしながら論じていく．

1．現象学的人間学の視座

(1) 関係系としての人間と生命的時空間

運動を行う人間の研究を行うのであれば，運動する人の身体を通じて現れた運動感覚世界が参照先となる．この人間の運動研究に感覚論的研究の不可欠性を指摘し，現象学的人間学の立場から身体運動を「機能（Funktion)」というひとつの統一的観点から把握するボイテンデイク（Buytendijk, F. J. J）[16]の運動認識は，ボールゲームを行う学習者の身体の捉えを後押しする．なぜなら，ボールゲームに取り組む学習者の身体が感覚的に認識する上下・左右・前後の定位は物理的方向に決定することはできず，主体と環界との関係において捉えなければならないためである．当該理論の枢要は以下の通りである．ボイテンデイク（Buytendijk, 1956, pp.7-8）は，人間の身体運動を等質時間（Homogene Zeit)， 絶縁化（Isolierung)，細分化（Differenzierugsmöglichkeit）を特徴とした物理学的時空間で経過する「過程（Prozeß)」としてではなく，「諸変化の不分離な全体であり，これらの変化以外に何かに有意味に関連させられたもの」である「機能」として捉えている．人間の運動は，情況との関わりによって初めて知覚のうちに与えられた意味を持つため，ボイテンディクは，人間の運動と姿勢が常に情況と折りなす有意味な関わり方の現象様式に内在する意味を「機能」として形式的に把握している（加藤，1980，p.59)．実際に運動している人間を捉えて，人間が走るという現象の場合，人間に感覚されているのは彼の身体が織り成す形態変化のみであるが，機能的観点からはそれは現象を超えて，その運動によって為された結果，達成された成果に関連づけてひとつの「有意味な行動」と解されている（青山ほか，2010)．このように「人間の動きは一つの達成行為であり，

それは価値系に照らしてみて，正しいとか正しくないとかのどちらかとして体験される」（ボイテンディク，2016）と示される通り，意味の世界だけでなく価値の世界にも関連づけられている．すなわち，動物の行動は〈しなければならない〉（Müssen）と〈できる〉（Können）のどちらかが現れている状態だが，加えて，人間の行動の場合は，その他に〈したい〉（Wollen），〈してもよい〉（Dürfen）そして〈すべき〉（Sollen）というパトス的属性の構造をもった価値系（ヴァイツゼッカー，p.294）に関連づけられて決断され，承認されている．

そして，この立場からの人間の運動は，過程とは異なる「自己運動（Selbstbewegung）」が可能な生命ある人間と，その者が生きる「生命空間（Vitalen Raum）」が対峙（Gegenüber）した形態である機能的関係として捉えられる．すなわち，生命空間は即時的に与えられているのではなく，人間の感覚と運動によって形成され，それが一方で生命空間に反作用を及ぼしている．この世界を共に構成しつつその世界の内に存在している世界内存在であることの前提がなければ，「機能」や「行動の仕方」，「自己運動」，さらには，その実行空間さえも理解することはできない（Buytendijk，1956，p.44）．このことはメルロー＝ポンティ（1964，p.250）が，「サッカーのグラウンドがプレイヤーにとって物理的対象ではなく，タッチラインやペナルティエリアに分節されることで，知らないあいだにプレイヤーの行為を発動させていく実践的に志向する内在的目標として現前化している」と述べたように，学習者とフィールド及びコートの機能的関係はボールゲームにおいても妥当する．このように人間は生命空間において「身体と心」とともに事象のかたわらにいるという限りで，そして反省によって事象から距離をとっていな

いという限りで，すべてを「生き生きした」仕方で「いま」感じ取っている（Buytendijk, 1956, p.44）.

この「いま」感じ取られる運動は，主体[17]の運動の過去と未来をひとつにまとめるものとして時間を橋渡しする「現在」としての運動である．そこで初めて時間性（Zeitlichkeit）[18]が成立し，時間ゲシュタルトが姿を現すことになる（青山ほか，2010）．このさまざまな持続のうちに形づくられている有機的統一は，歴史の一定の長さをもった部分であり，自発的な分割不可能な現在へと現前せしめるのである（ボイテンディク，1970，p.86）．人間は，このような「いま，ここ」の時間性を現在に体験するが，同時に情況に対して持つ関係の中で時間性と共に生きている．このように主体と世界との機能的関係が維持され続ける限り，生命空間と生命時間は統一されている．

（2）能動性・受動性

ここまで，ボイテンディクの現象学的人間学の視座から機能概念及び生命的時空間について確認してきた．現象学において，意識の「時間を構成する志向性」は〈把持－原印象－予持〉の三位一体構造をもっており，これと対応した先経験的時間が前提となって客観的時間[19]が構成されている．これに対応するように，客観的空間の場合も先経験的な空間[20]があり，それは意識の「空間を構成する志向性」の構造〈キネステーゼ意識の構造〉に対応する構造がある（谷，2004，pp.417-418）．つまり，上下，左右との空間意識の構成にキネステーゼが中心的な役割を果たしている．キネステーゼ（Kinästhese）は，ギリシャ語のキネーシス（運動：Kinesis）とアイステーシス（感覚：Aisthesis）とから合成

された述語である（木田ほか編，2014，p.89-90）.この言葉から「運動の感覚」と意味されることがあるが〈対象の運動についての感覚〉ということではなく，〈私は動く〉という感覚についての意識（谷，2004，p.418），すなわち，感覚と運動の不可分な統一態を指し示している．このキネステーゼ意識によって，身体が身体として構成されるのであって，あらかじめ存在する身体の中にキネステーゼ意識が張り巡らされているのではない（谷，2004，p.418）．それゆえ〈私は動く〉は，実現されている身体運動だけでなく，まだ実現されていない可能的な身体運動も含んでいる．この身体運動の可能性は「論理的に可能」といった意味での可能性ではなく，身体的な可能性，身体の能力が及ぶ範囲での「能力可能性」（Vermöglichkeit）を指し示す（谷，2004，p.418）．このようにキネステーゼ意識は，「対象の呈示を可能にするが，おのれ自身を呈示しない」（谷，2002，p.172）と示されるように，知覚の現出の土台なのである．

そのため，空間的な対象を構成することに従事しているキネステーゼ意識は，感覚されているが知覚[21]はされていない（谷，2002，p.174）．しかし，非主題化されていようとも，身体が「ここ」として感覚され，なくなることはない．この絶対的な「ここ」が身体の運動的な起点であり，それにより新たな空間としての「そこ」が構成されていくのである．この〈身体中心化〉は数学的な点ではなく，対象との相互関係によって決まるが，ある程度の伸縮をもっている（谷，2002，p.175）．このようにキネステーゼ意識の発動と，それに伴う自我の身体構成は，現出を自我の身体運動に従うものとさせていくため，自我・身体の中心化を強く推し進める．これにより我々の自我・身体は，客観的空間の「ここ」に位置付けて固体化する（谷，2002，p.232）．なお，キネステーゼ意識の発動によ

る中心化が強まろうとも，それ以前の深層の次元における自他未分の原初の癒合性は消失することはなく，空間形式の場所として残存しており，成人的な自我にとっても原初の共同性を感じさせせる（谷，2002，p.232）．

また，先述の通り，キネステーゼ意識は身体を身体として構成する役割を有する．ここには触覚的キネステーゼと視覚的キネステーゼの働きが関与する．事物／対象は，意識にとっては感覚与件として現れるが，それだけではなく，「位置」や「形態」ももっている．事物／対象の位置はキネステーゼ意識によって上下，左右，遠近といった規定をもつ．視覚的キネステーゼには，例えば長方形の机は〈茶色のもの〉といった規定だけをもって感覚されるわけでなはなく，〈右手，やや下の方向のそこ〉（平行四辺形）という先述の「そこ」という位置付けをもって感覚される（谷，2004，p.424）．それに対して，触覚的キネステーゼは「ここ」という位置づけにおいて感覚される．事物を触れた場合は，両者が同時に生じる．すなわち，右手で左手を触るといった，〈触れるものと触れられるもの〉という事物／対象の感覚であると同時に，自己の感覚という二重感覚である．このように，触覚が自己感覚でもあるから，触覚が生じたところに「身体」が構成される（谷，2004，p.424）．この二重感覚は，〈触れられてと触れつつある〉として示されるように右手も左手も同時に〈触れるもの〉であり〈触れられるもの〉であることは決してできない（金子，2018）．この両方の手が意識を変換し合うことができるという同時変換性は，身体発生の現象野の至るところで機能している．

ここまで生命的な身体と生命時空間の関係を概観することで，人間が身体の志向性を通じて世界に対して，意識にのぼることのない無意識に働く受動的志向性の働きによって，

いつもすでに関わっていることが前提となることを確認した（山口，2010）．つまり，立ったり歩いたりするときは能動的キネステーゼが働くが，その基底には本能的な受動的キネステーゼが働いている（山口，2001）．また，身体がキネステーゼ意識から構成されていた〈触れられてと触れつつある〉という二重感覚は，ボールゲームの場面において数多の事例が数えることのできる同時変換性に由来していた．このように，現象学的身体性の能動性と受動性の関係についての理解は，体育授業やボールゲームの情況下に置かれた児童生徒の身体を捉える上でも重要な視座となる．

（3）発生論的運動学におけるボールゲームの先行研究と課題

　ボイテンディクの現象学的人間学の視座から把握する運動は，関係系としての生命時空間において運動者の直観の内に直接提示される，ひとつの統一として形づくられた身体行為としての運動ゲシュタルトである．そして，その発生とその構造に関する類型的研究として運動モルフォロギー[22]の方法の重要性が指摘されている．日本において，この方面に先鞭をつけた金子（2002，pp.454-532）は，ボイテンディクの運動理論を前提に，先のフッサールの現象学を基礎に据えた上で，運動者の運動感覚図式が構成される発生地平まで遡源して解明を試みる「発生論的運動学」を提唱している．そこでは，フッサールのキネステーゼの同義として「感覚しつつあることであると同時に，それを引き起こす運動の意識」としての「動感」，すなわち「動く感じ」や「動ける感じ」が主要な概念として用いられている（金子，2005a，pp.304-306）．そして，運動者が自らの新しい動きかたを自ら生み出すこと，すなわち動感図式[23]を発生させる「創発能力」と運動指導者が運動感

覚の図式化を促して形態発生させる「促発能力」の二つの領域とその下位能力を示している．さらに，「私の動ける感じを私の身体という固有領域で，その動感意識の受動的発生始原にまでさかのぼって分析できる能力」としての創発身体知の発生分析（金子，2005a，pp.2-72）と促発身体知の発生分析（金子，2005b，pp.74-253）を体系的に示している．

この発生運動学の理論が体系化されたことで，その動感図式の発生や構造分析を試みる研究が着手されている．ゴール型ボールゲームに焦点化すれば，中瀬・佐藤（2012）は，カン身体知としての情況判断力の発生構造の解明を目的として，バスケットボールにおけるパスミス時の動感分析を行い，パスミスを情況の意味別に分類している．中瀬・佐野（2013）は，2012 年ロンドンオリンピックバスケットボール決勝に出場するプレイヤーにおける状況の構造を読み解く身体知の構成要素を明らかにしている．寺田・佐野（2015）は，動感志向分析を基づき，サッカーのパス発生における出し手の体感身体知である〈パスの知〉を導出している．さらに，寺田・佐野（2017）は，サッカー選手の〈パスの知〉の地平分析に着手し，他者の〈知〉を感じる能力，自己の〈知〉を感じる能力，パスを実現させる固有な〈知〉の存在を明らかにしている．また，曽根（2018）は，サッカーにおけるパスの受け手の身体知促発指導に関する発生運動学的な考察を示している．

こうして体系化された理論に基づき一定の研究蓄積がなされていることを踏まえると，現象的身体にアプローチする発生運動学が拠り所となる．しかし，これまでの知見を概観すると「ボールを操作する技能（On the ball skill）」にもまして，「ボールを持たないときの動き（Off the ball movement）」の知見の蓄積に充実が求められる．それというのも，

学校体育におけるボールゲームの多くが「個人または集団がチームをつくり，攻防に分かれて1個の球体か球状あるいはこれに代わる物体を係争物にし，得点を競うスポーツ競争（または，競技スポーツ）」（稲垣，1989）であり，それらを教材として学習が展開されるため，ゲームの当事者は大半の時間をボール操作にも増して「ボールを持たないときの動き」に費やすことになる．しかも「行動は〈関係〉から成る」（メルロー=ポンティ，1964，p.191）ことを踏まえると，本研究が問題の所在としたボールゲームが基調とする「関係づくり」の学びにおける現象的身体の様相を捉えるためには，体育教師が備えている「ボールを持たないときの動き」を主題化し，その創発能力を査定する必要がある．しかし，現状においては，これを実現する程の研究が蓄積されているとは言い難い．そこで，次節より「ボールを持たないときの動き」の創発能力の査定に向けて，当該の動きの構造分析及び発生分析と共に，創発身体知の発生分析の方法を運動実施者自身の運動経験から導出する．

2.「ボールを持たないときの動き」の構造分析及び発生分析

ゴール型ゲームの「ボールを持たないときの動き」（以下，「ボール持たないときの動き」と称する）の創発能力を育成するにあたっては，当該の動きがどのような動感図式であるのか明らかにする必要がある．そのために，本研究においては現象学に依拠した発生論的運動学において用いられる動感の「自己観察」を採用する．発生運動学における自己観察は「私の身体が動くときに今ここの動感志向性を超越論的に現象学する自己から観察する」（金子，2009，p.105）と示されている．それを実現するためには，自己の意識体

験に属していないものをすべて遮断することによって意識体験に内在する純粋意識の領野を取り出す現象学的運動分析が用いられる（朝岡，2019，p.123）．現象学的分析とは，複雑に絡まりあっている諸契機を取り出し，他のものから区別し，同定することである（木田ほか編，2014，p.270）．そのため当該分析においては「構造分析（静態分析）」と「発生分析」の 2 つの分析を繰り返すことで厳密な分析へと進んでいくことになる（朝岡，2019，p.123）.この両者の分析が実現できるのも，「分析は同時に構成を前提し，かつ意味している」（木田ほか編，2014，p.270）ためである．それゆえ，前者の構造分析では「特定の習熟段階で，いくつかの構成部分に分節化された全体として形づくられた運動感覚意識」（朝岡，2014，p.113），すなわち，「動感図式」の成り立ちを明らかにすることが目的となる（朝岡，2014）．この動感図式は，運動ができるようになると，その実行の全体は，意識的なコントロールをともなわずに自律的に遂行される機能上のまとまり（機能単位）によって分節化され，その機能単位は「こんな感じ」という簡略化された実行指令を与えるだけで順番に実行されていくようになる（朝岡，2019，p.88）．この「運動投企」（メルロ=ポンティ，1964，p.191）と呼ばれる「実行指令」を構成しているのは，身体図式を組み換え，更新することで獲得された習慣である．構造分析においては，この動感図式の構造を明らかにするために，具体的個別の認識から自由変更を通じて普遍的な本質を取り出す本質直観が用いられる（木田ほか編，2014，pp.429-430）．その方法として，①変更作用の多様性を生産しつつめぐりあるく段階，②持続的なかさなりあいのなかで，対象を統一的に結合する段階，③差異との対比のうえで合同なものをとりだし能動的に同定する段階，の三つの段階が設定されている（フッサール，1999，p.335）．こ

の自由変更を通して多様なバリエーションの全体を把握することで，自らが行っている動きかた（動感図式）と他の動きかたの関係を規定している価値判断の基準を浮き彫りにする（朝岡，2019，p.124）．

また，動感は能動的構成[24]のみならず，受動的構成によってもつくりだされるため，無意識のうちにつくり上げられる動感の発生を分析する発生分析が必要となる（朝岡，2019，p.125）．その際，直接与えられている意識活動の構造分析の成果が発生分析の材料として活用される（山口，2002，p.160）．そして，多層に重なった意識構造（意識の構成層）の全体像を脱構築の方法を用いて，動感の一つが働かないものとして消去してみることで，どの動感が発生するための前提となっているか確かめる（山口，2002，p.160）．それを通じて，動感の下層に潜伏する受動的な意識の存在を明らかにすることで，より精密な動感図式を再構成することが意図される（朝岡，2019，p.126）．

しかしながら，構造分析をする上で，指導者は学習者に対して漠然と運動実施中の体験意識を尋ねても，有意義な情報を得ることはできない（佐藤，2018，p.182）．運動の自己観察は，運動実施の際の知覚をもとに，その中から必要な内容を抜き出すため，運動中に何を感じ取るべきか事前に指摘し，そこに注意を向ける必要がある（佐藤，2018，pp.180-182）．このように事前に取り決められた運動を実施する中で，自らの動感図式をかたちづくる「こんな感じ」との動感意識を捉えることが肝要である．そのため，本研究では「ボールを持たないときの動き」の「観察の対象を明確化」し，構造分析を進めるための「事例収集」（露木・山口，2020，p.63）として，その対象において感じ取った動感意識を記述できる「分析用紙」を作成した．そして，その用紙に記載された内容を事例と

しながら考察対象者が言表する機会として「借問」（金子，2002，p.525-526）を用いて構造分析と発生分析に着手した．

（1）観察の対象及び分析用紙の項目設定

本研究では「ボールを持たないときの動き」の動感に意識を向ける情況を指導者の経験から，以下の通りに設定した．

第一に，「ゲーム」における「ボールを持たないときの動き」の動感を観察の対象とした．実技実習では，毎回設定されるテーマの練習を行い，各授業の最後に実施されるゲームにおける動感を観察の対象とした．第二に，攻撃時における「ボールを持たないときの動き」の動感を観察の対象とした．中学校学習指導要領解説保健体育編第 1 学年及び第 2 学年の球技（1）ゴール型における「ボールを持たないときの動き」の例示には，「ボールとゴールが同時に見える場所に立つこと」，などが攻撃時と防御時に大別されて記載されている（文部科学省，2017，p.124）．本研究では，第1学年及び第2学年において「攻撃を重視」（文部科学省，2017，p.123）する学習指導要領の系統性を鑑み，攻撃時の「ボールを持たないときの動き」を観察の対象とした．第三に，攻撃時において，想定した通りに「味方から自身にボールが送られ保持する」までの情況を基点とする「ボールを持たないときの動き」の動感を自己観察の対象とした．冒頭にも示した通り，係争物が 1 つであることから，ゲームの大半の時間，プレイヤーは「ボールを持たないときの動き」に従事することになる．しかしながら，ゲーム終了後に学習者がそれらの動きを全て振り返ることは困難であるため，上述の 3 点における情況の動感を観察の対象とすることとし

た．

先述の対象を踏まえた「ボールを持たないときの動き」の動感意識を事例として収集するために，本研究では自己観察の方法を踏まえた分析用紙を作成し，毎時間記録させた．なお，作成にあたっては，サッカーの競技歴と指導歴を有した指導者からみて，学習者の動感意識を振り返ることが可能と思われる情況を抽出し，それをスポーツ運動学，コーチング学，体育科教育学を専門領域とする研究者が学習者の実態に即した言語表記に精製した．

分析用紙に含まれる項目は，大要2点である．第一に，学習者に，ゲームにおいて「想定した通りになった情況」について記述させる項目を設定した．これは，ゲーム中に学習者が予想した展開と合致した情況の記述を求めることで，学習者の「情況シンボル化能力」（金子，2005b，pp.50-54）の働きを確認するために設定した．また，当該項目の設定には，予感[25]の再想起も含意している（山口，2002，p.169）．第二に，第一の項目において記された「想定した通りとなった情況」の機能単位を記述させる項目を設定した．先述の通り，本研究における「ボールを持たないときの動き」の分析対象は，攻撃時に「味方から自身にボールが送られ保持する」までの情況を基点にした動感である．これらはゲームにおいて幾度も生じる情況であるが，「想定した通りになった情況」もあれば「想定した通りにならなかった情況」もある．その中でも本研究は，特に学習者が回答した「想定した通りになった情況」における「ボールを持たないときの動き」の運動投企の記述に注目している．なぜなら，学習者自身が目の前の情況を「想定通りにならなかった情況」と気づくためには，自覚のないまま受動的に構成されている「想定」との比較が生じなけれ

ばならないからである．そうであるならば，当初より意識にのぼる「想定した通りになった情況」を対象にすることが第二項目の意図を実現することに結びつく．

なお，第二項目を記述させるにあたり，分析用紙には学習者の実態に即して動感図式や運動投企・機能単位といった専門用語に代わって，それらの意を汲んだ「想定した情況に向かう際に『何を感じて，どのように動いたか』」との表記を用いた．併せて，記入する枠組みには，自律的に遂行される機能上のまとまりを順番に記載できるよう「こう感じたから，こうして・こうして…」との表記を用いた．

以上のような意図のもとに作成された分析用紙に示された回答内容は，学習者の動感意識を表した「意味をもった事実」（シュトラッサー，1978，p.173）である．ここでは研究者自身が共感して，体験しているだけでは当の意味を探究することはできない．そこで，その事実について追感することで，意味を解釈し，それを研究共同体にとって相互主観的に了解可能な意味付与の枠組みに移行する必要がある（朝岡，1991）．したがって，分析用紙に示された動感意識を指導者が追感すると共に，その解釈された内容について筆頭筆者らの研究共同体で了解可能な枠組みである発生運動学に立脚し，当該学問領域の概念等を用いて表現することで共有を図った．

（2）活動概要及び考察対象者の選定

本研究は，2019 年度に N 大学おいて開講された実技実習「サッカー」を対象に行われた．本研究が行われた N 大学は指導者養成機関としての機能も持ち合わせており，中学校及び高等学校教員免許状（保健体育）の取得のため教職課程を設置している．そして，

サッカーを含めた複数種目の実技実習科目と指導方法に関する科目が設置されており，前者は保健体育の教員免許状取得のために必要な単位である「体育実技」の科目として位置付けられている．また，同機関においては，公益財団法人日本サッカー協会公認 C 級コーチライセンスも取得可能であり，ライセンスを取得するためには当該授業単位の履修・修得が義務付けられている．

本研究における実技実習は，指導者養成機関に所属する学生が履修可能であり，受講者は，中学校及び高等学校教員免許状（保健体育）及び指導者資格の取得を希望していた（受講人数 30 名）．授業のねらいとして，受講生には「サッカーの基本技術（シュート・ドリブル・パス・コントロール）を習得すると同時に，ボールを保持しているときとボールを持たないときのサッカーの戦術について理解すること」が示された．また，対象授業はディプロマ・ポリシー（学位授与の方針）に定められる「自己の学修に関する経験と考えを振り返り，分析できる」に対応している．そして，学習活動は中学校学習指導要領解説保健体育編のゴール型の技能に示される「攻撃を重視」（文部科学省，2017，p.123）することを念頭に，「サッカーの攻撃の原則（攻撃の厚み，守備ラインの突破，幅広い攻撃，攻撃の活動性，臨機応変の攻撃攻守の切り替え）」（ウエイド，1973）を中心に設計された．これらの活動は，様々なコートの大きさ，条件，ルールによるゲームを用いて展開された（表 1）．

指導者は，23 年に亘るサッカー競技歴に加えて，20 年の指導歴と公益財団法人日本サッカー協会公認 A 級コーチジェネラルライセンスを保有している．さらに，指導者は，自らの豊富な運動感覚的経験と幅広い年齢層を指導した経験を背景に，指導においては動

感観察・交信・代行を実践するよう努めている．

これらのねらい・方法・内容・指導者によって授業が実施された．そして，毎回の授業において，後に詳述する受講者に対して上述の分析用紙の回答を求めた．90 分の授業における時間配分は，概ね 75 分の実技と 15 分を分析用紙の記入であった．また，分析用紙の記入にあたって，受講者には「ボールを持たないときの動き」の自己観察を行うためであることを説明した．なお，記述において不明瞭な点は，説明の追加を実施するなど受講者と実習担当者との間でやりとりが行われた．

授業実施後，分析用紙の記述内容から，本研究の考察対象者として男子学生 A が選定された．自己観察の第 1 段階である構造分析の対象は，金子（2005a，pp.64-67）の意味での形成位相のうち，〈いつもできる〉という動感志向性の形態統覚化位相に達している必要がある（朝岡，2019，p.124）．A はサッカーの競技歴（13 年）を有し，全国クラスの競技レベルに位置するクラブにおいて，主にミッドフィルダーとして活動していた．加えて，地域スポーツクラブの外部指導員としてサッカー指導を行い，自身の内在経験を捉えた上で，児童・生徒に応じた動感の言語化を実践していることから，形態統覚化位相に達していると判断した．また，分析用紙に記述された内容を「追感」できるようにする観点から，考察対象は記述意欲が高い学習者に限られていた（朝岡，1997；青山ほか，2009）．A は分析用紙の高い記述意欲を持ち合わせることに加えて，指導者により動感的対話が充実し，動感連帯感を感じられたことが選定する上で判断を後押しした（金子，2009，p.335）．

そして，動感的対話を通じて A の「ボールを持たないときの動き」の動感意識の発生

様態を顕にするために借問を用いた．露木・山口（2020，p.314）は気づきや可能性を探る対話をすることが自由変更の役割を担うことを指摘している．それゆえ，構造分析では動きの「類似形態や想像形態を生み出す変容化作用」（金子，2007，pp.205-206）を確認するために，分析用紙の記述内容と共に，それに関連する借問をすることで取り出される意味内容の精度を補完することとした．ただし，考察対象者の A が借問者（実習担当者や共同研究者ら）に対して自身の動感運動の志向体験を話すときには，身ぶりや擬態語，シンボル的な言葉が飛び交う（金子，2005b，p.127）．そのため，運動を観察している指導者は，A の情動の随伴現象を読み取る必要がある（ボイテンディク，1966）．こうした人間同士の「出会い（Begegnung）」を可能にするためには，身体移入による動感連帯感によって間身体性の世界に〈共に居合わせる〉ことが欠かせない（金子，2015，p.256）．また，借問を通じて取り出された A の動感意識は，実習担当者や共同研究者らが潜勢自己運動を行った上で，相互に了解した．さらに，文章化に向けて了解された内容を共同研究者と A を含めて協議した．なお，その際の対話内容は必要に応じて録音・記録し，保存した．

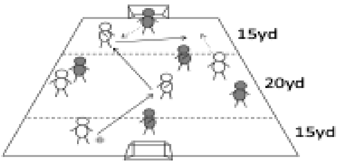
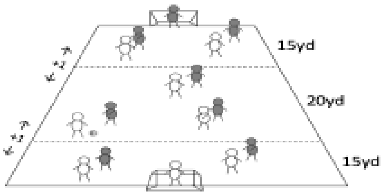
以上の実技実習内容及び考察対象者の選定等は，日本大学文理学部研究倫理審査委員会の承認を得て実施した．

(3) 機能単位の抽出

朝岡（2014，pp.112-115；2019，pp.130-150）は，靴紐の蝶結びの動感図式を，構造分析と発生分析を交互に繰り返す解釈学的循環を通じて精密化している．そして，蝶結び

の動感意識の図式化が，動感運動の情況からキャッチする視覚的，聴覚的な感覚情報から

表１　活動内容

日程	活動内容
9月24日	「ガイダンス」
10月1日	「突破（縦パス）」 1，3vs3+フリーマン（ターゲット） 2，GAME（3エリア）（1-3-1or1-4-1） 〈条件〉 ・攻撃時、OFFの選手1名は前方エリアに侵入可
10月8日	「突破と展開」 1，4vs4+フリーマン（ターゲット） 〈条件〉 ・ターゲットが受けたエリアで無いエリアでOFFの選手はパスを受ける ・ターゲットは2タッチ ・ターゲットからパスを受けたら味方に1度パスをしてから攻撃を再開 2，GAME（3エリア）（1-3-1or1-4-1） 〈条件〉 ・攻撃時、OFFの選手1名は前方エリアに侵入可 2，GAME（3エリア） 
10月15日	「ポゼッションからの突破」 1，ボールポゼッション（5vs5、6vs6） 〈条件〉 ・マンツーマン　・7回パスで1点 2，GAME（3エリア）　＊前時参考 〈条件〉 ・ターゲットを設定　・必ずFWエリア1名、MFエリア5名
10月22日	「役割（攻撃・守備）のあるポジショニングからの突破」 1，GAME（役割エリア設定）（2-3-2システム） 〈条件〉 ・攻撃時、1名は前方エリアに侵入可（ドリブル、パスで） ・守備時、1名は後方エリアに侵入可（相手が侵入してきたら） 1，GAME（役割エリア設定）（2-3-2システム） 
10月29日	雨天により「競技規則と審判法」の講義
11月5日 ～ 12月10日	「ゲーム」 8vs8，10vs10　3チームによる展開

1 ページ

類似の意味構造を読み取り，そこに共通する原理を見出す「情況シンボル化能力」によって行われていることを示している（朝岡，2019，pp.131-132）．

本研究も先行研究を参考に A の分析用紙の記述と共に借問を実施して「ボールを持たないときの動き」の機能単位を抽出することに着手した．ゲームの中でプレイヤーは，常に変化する情況[26]を読み取り「ボールを持たないときの動き」を実行する．A には，授業終了後，他の受講学生がいない教室において，自陣ゴールから相手ゴールに向かう過程の「ボールを持たないときの動き」を潜勢的に行うよう指示した．椅子から立ち上がって，首を振り，小刻みに動きながら身体を反転させて自らの動きを振り返る A の様子から，経験してきた情況がシンボル化されており，それがボールや味方・相手に働く伸長能力やこれから起こる情況の意味構造を読む先読み能力に基づいて捉えていると考えられる．

その上で A に対して「ボールを持たないときの動きをするために，どのように情況を把握するか」問うと，チームの中で中盤から前線にボールを運ぶことが主たる役割である A の「ボールを持たないときの動き」は，まず，視覚情報によって情況を把握するために首を振って，〈空間〉[27]，〈相手〉，〈ボールを保持する味方〉と〈ボールを持たない味方〉の位置と状態を見るという[28]．この場合の「見る」は，射映として捉える必要がある．サルトル（1955）は「対象物が如何に全的に知覚の中に入ってくるとしても，同時にある一つの面以上は決して私には与えられない」と知覚の対象をある視点からの射映によって捉えることを説明している．また，運動者によって何かが知覚される場合は，運動投企を志向し，それに基づいて知覚作用を引き起こしていることが指摘されている（佐藤，1997）．それゆえ，ピッチには多くのプレイヤーや空間があるが，A の運動投企に基づい

た一面が知覚されている．そのため，A は〈味方〉や〈相手〉の体の向きや移動方向並びにその動きから次の動きを「予想」することで，自らが次にどのように動いて，〈相手〉がどのように動くか，自分の近くにいる〈相手〉がどれくらいで近づいてくるかわかるという．なお，A のいう「予想」は，次の情況が予め描かれており，その予描された情況には結果も含まれている（寺田・佐野，2017）．したがって，そこには「結果の先取り」が生じている（ヴァイツゼッカー，1995）．

　そのように情況を把握した上で，〈ボールを保持する味方〉と〈ボールを持たない味方〉，〈相手〉と〈距離〉を確保した〈空間〉に，〈ボールを保持する味方〉がボールをコントロールして顔を上げる瞬間を見計って立ち位置を取るという．その典型例としてAは，攻撃を自陣から組み立てる際，ピッチ中盤付近において，相手方のプレイヤー同士の隙間（e.g. 2 人のセンターフォワードの間の後方，かつ相手のボランチの前方付近）に生じている〈空間〉で，ボールを保持する守備的役割（e.g. 主にセンターバックやサイドバックなど）を担う味方からパスを受ける情況を示している[29]．このような場合の相手との〈距離〉についてAは「ボールを持ったとしても相手に対応可能な距離」と述べることから，自身と相手との間隔を〈物理的な距離〉として指し示しているのではない．われわれは〈距離〉を測定することができ，その測定された距離は等しく存在するが，〈遠さ〉〈近さ〉という〈遠近〉はそれを感じる主体によってさまざまであるため，誰にとっても等しく存在することはない（寺田・佐野，2015）．つまり，A の言う〈距離〉も「客観的に〈測定された距離〉が問題になっているのではなく，『できる能力に対する間隔の関わり』こそが決定的意味をもつ」（金子，2015，p.184）ことを意味している．この遠近の関わ

りは〈私と味方〉，〈私と敵〉，〈味方と敵〉，〈味方と味方〉，〈敵と敵〉の五つの遠近関係が常に絡み合いながら存在し，他者の遠近を感じる能力（他者遠近感能力）によって支えられている（寺田・佐野，2015）．なお，距離についてAは足音で自身に接近することがわかるという．ゲームにおいては相手が接近する遠近の距離感を，足音を頼りに判断する情況がある．Aが足音に意識が向けられるのは，すでに，これより前に様々な遠近の足音をいくつも意識にのぼらないままに感じられており，Aに近づいてくる足音と感じ分けられているためである（露木・山口，2020，pp.45-47）．そして，過去のゲームや練習等を通じて遠近と聴覚のあいだには受動的綜合の連合が生じており，プレイ中の相手の接近が触発することでAの自我の関心が向いて意識にのぼるためである（武藤，2021）．

また，ピッチ上の「立ち位置」は数学的な座標軸を指し示しているのではなく，Aに構成された「動感化空間」（金子，2009，p.200）における〈今〉〈ここ〉を意味している．これを金子（2009，p.197）は「情況に応じた行動をとるとき，わが身の運動を絶対的ゼロ点から今ここの方位性を感じとる」空間的定位と示している．そして，サッカーのピッチ（競技空間）上に引かれたさまざまな力線（タッチライン，ペナルティライン）が形成する区画が，プレイヤーも知らない間に，プレイヤーの行為を発動させ，それを支えている（メルロ=ポンティ，1964，p.250）．この力線はピッチ上に描かれている実線だけでなく，バイタルエリアやアタッキングサード（公益財団法人日本サッカー協会，2020）のほか，相手方の選手同士の隙間の区画など，チーム，選手などによって理念的にも描かれる（寺田・佐野，2015）．そのため，ピッチ上の取る立ち位置としての〈ここ〉を決断するには，その居場所だけでなく，その位置にどのような意味があるのかについても感じら

れている必要がある．なお，空間定位はピッチ上の〈ここ〉を感じる能力の他にも，他者関係における〈ここ〉，方向との関わりにおける〈ここ〉が感じる能力によって支えられているが，それは味方や相手の物理的位置関係系において〈ここ〉を感じるだけでなく，相手と味方の能力を感じとることも含意されている（寺田・佐野，2015）．

こうしてピッチ上の立ち位置を取ることが決断されると，味方，相手の動きから次の情況に対応できる身体の向きで構えてボールを受ける態勢を取るという．この場合の身体の向きは，A には視野を確保する動感意識が顕在化しているが，前述の立ち位置を取る際に，すでに視野の確保もできる〈ここ〉が潜在的に感じ取られた上で実行され，身体の向きに対する動感意識が顕在化していると考えられる．また，その身体の向きの動感意識が顕在化していることは，すでに次の情況が先取りされていることは明らかである．なお，この構えはボールを受ける姿勢のみを指し示しているのではなく，味方，相手，ボールとの間隔やピッチ上の位置といった情況に対応するための態勢を意味している．そのため，ゴール方向に身体を開いた身体の向きで構えることもあれば，マークする相手の背後にファーストタッチでボールを置くために，あえて味方に正対しながらパスを受けるような身体の向きで構えることもある．さらには，止まった状態ではなく，相手の後背部の空間に移動する動きや，弧を描くように動きながらボールを受ける態勢をとるなど，その情況に応じて常にボールを受けることができる意識状態の態勢がとられることになる．

以上のことからAによって導出された「ボールを持たないときの動き」の機能単位が，（1）「情況を把握するために〈空間〉，〈相手〉，〈ボールを保持する味方〉と〈ボールを持たない味方〉の位置と状態を見る」，（2）「〈ボールを保持する味方〉と〈ボールを持た

ない味方〉，〈相手〉と距離を確保した〈空間〉に〈ボールを保持する味方〉の状態に応じて立ち位置を取る」，(3)「次の情況に対応可能な態勢で構える」との3点で形づくられていることが確認された．これら一連の機能単位は，パスでボールを「受ける–受けない」に関わらず情況が変わる度に，その情況を把握する「見る」ことから始まるよう構成されている．

(4) 構造分析の各段階

①自由変更の手続き

構造分析の第一段階における自由変更においては，類似形態や想像形態を生み出す変容化作用を取り上げることになる（金子，2007，pp.205-206）．本研究が対象とする「ボールを持たないときの動き」のバリエーションは，運動投企の記載を意図して作成した分析用紙の記述内容と借問によって抽出した．

まずは，先述の機能単位ごとのバリエーションを確認するために，A によって分析用紙の記述内容と機能単位の対応について記載を求めた（図 1）[30]．次に，借問においては，情況に投射する能動的志向性が，「プレッシャーを感じているか否か」という「切迫性」の高低[31]によって，どのように感じ取られているか A に問いかけた．「行為としての運動は，どんなときでもその知覚と運動は固く絡み合っている」（金子，2002，p.341）ため，「ボールを持たないときの動き」は相手の動きを知覚しながら動いている．それゆえ，本研究では上述の機能単位のバリエーションを確認するにために，相手の守備行動によって A に感じ取られる「切迫性」の高低を辿ることとした．

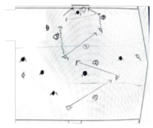
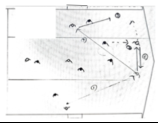
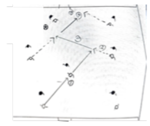
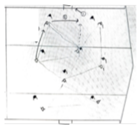
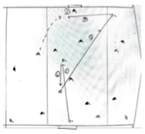
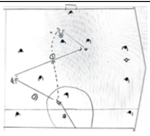
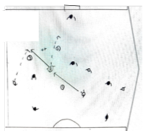
記入日	a:ボールをもっていないときの「こうして」					b:ボールを受けるときの「こうして」		図
	①	②	③	④	⑤	①	②	
10月1日	後方のエリアでボールを保持している味方選手は中央エリアにいるフリーな選手（体の向きが良く、ワンコントロールで前が向ける選手であった）に素早いパスを通した。	ワンコントロールで前を向けた味方選手は前方の中央エリアにいるフリーなターゲットマン（自分）にパスを送る。	２人の選手はボールを見ているので，その間と背後にポジショニングするがパスは右の選手にいく	パスを受ける前に前方を確認する。相手が近づいてこないことを確認する。	パスを受ける仲間がボールをコントロールして顔があがった瞬間にタイミングをあわせて，受ける（近づきすぎない）ようにする。	前方の選手とアイコンタクトで目が合い、相手DFを外す動きをしたのでワンタッチでパスを送ろうと思った。		
機能単位	（1）	（1）	（1）（2）	（1）（2）	（2）（3）	（2）（3）		
10月8日	中央のエリアから１人後方のエリアに落ち、2vs1の状況でボールを動かして状況をうかがった。	後方のエリアでボールを保持している味方選手は中央エリアのサイド際でフリーな状態にいる自分にパスを送る.				パスを受ける前に、同じ中央エリアで自分の前方にいる味方選手にパスを付けて自分は空いているスペースに動き直そうとした。		
機能単位	（1）	（2）（3）				（3）		
10月22日	後方のエリアの2人選手でボールを保持しタイミングを図っている。	中央エリアの味方の選手1人が落ちてボールを受けに行って後方エリアのボール保持者からパスを受けにいく。	ボールを受けに行った選手はあえてスルーし、おくから走り込んでいる自分にパスを通される			走りながらパスを受ける際に、左サイドの選手が相手DFからマークを外し、フリーになる動き出しをしているのが確認できた。		
機能単位	（1）	（1）（2）	（2）（3）			（2）（3）		
11月5日	どのエリアにおいても三角形が作れるポジショニングを意識した。	中央エリアでボールを保持している味方選手。	そのボールを保持している味方選手の右側には他の味方選手がサポートしている為、その形から三角形になる様に自分は保持者の縦の位置にサポートに入った。			パスを受ける前に自分の後ろに相手DFがしっかりと付いているので、背負っている状況であった。		
機能単位	（1）	（2）	（2）（3）			（2）（3）		
11月12日	中央エリアの味方選手が真ん中にポジションを取り、キーパーからパスを受け厚みのある攻撃を図る。	すぐ後ろに相手がいるのを確認した味方選手は真下にサポートに入った自分にパスをする。				真下にサポートに入った自分はパスを受ける前に、右サイド前方に走り込んでいる味方選手を確認する。		
機能単位	（1）（2）	（2）（3）				（2）（3）		
11月26日	味方のDF間でボールを保持し、攻撃のタイミングを図っている。	自分は中盤のエリアにポジションを取り、パスを受けれる体勢にはいる。				パスを受けれる体の向きと角度を意識する。	パスを受ける前に周りを確認し、左サイドに味方選手がフリーな状態、前方にはフリーなスペースが空いている事を確認する。	
機能単位	（1）	（2）（3）				（3）	（2）（3）	
12月3日	中盤のエリアでボールを保持しており、トップ下の味方選手が相手DFのギャップで顔を出す。	ギャップで顔を出した選手は前を向ける角度、体の向きでポジションを取り、パスを受ける。	右サイドに位置していた自分と目が合い、前にスペースが空いていた為、そこに走り込む。			スペースがだいぶ空いていたので、自分のスピードが止まらない様なパスを要求した。	パスを受ける前にゴール前の状況を確認しながら走り込んだ。	
機能単位	（1）（2）	（2）（3）	（3）			（3）	（2）（3）	
12月10日	中盤でボールを保持している味方選手。	相手DFのギャップで顔を出す自分とアイコンタクトで状況を確認する。				相手のギャップでパスを受ける際に、次のプレーのイメージをした体の向きとアイデアを出しておく。		
機能単位	（1）	（2）				（3）		

図２　Ａの分析用紙の記述内容と機能単位の対応

3 つの機能単位のうちの（1）「情況を把握するために空間，相手，ボールを保持する味方とボールを持たない味方の位置と状態を見る」における切迫性の高い情況では，何に意識が向けられているか A に問うと，まず，空いていると感じる〈空間〉と〈相手〉の立ち位置や目線，身体の向き，移動の速さ，次いで〈ボールを持たない味方〉，〈ボールを保持する味方〉の位置に意識が向けられているという．つまり，切迫性が高い情況の場合は味方の状態よりも〈空間〉と〈相手〉を先行して意識している．また，プレッシングのような，「相手がプレイエリアを制限するために，素早く間合いを詰め，一定の方向に誘導するように積極的な守備を仕掛けてくる情況」（ペーター・バレツ，2021）において A は，強くプレッシャーを感じるため，〈空間〉，〈相手〉，〈ボールを保持する味方〉の状態を把握し，〈ボールを持たない味方〉に意識を向けないこともあるという．一方で，切迫性が低い場合は，まず〈空間〉，〈ボールを持たない味方〉，〈相手〉，そして〈ボールを保持する味方〉に意識が向けられるという．その上で A に授業のゲームでプレッシャーを感じるか問うと，拮抗しておらず，能力の高い相手とも対戦していないため，プレッシャーは感じないという．このように A にとって切迫性が高いと感じる情況は少ないことから，切迫性が高いと探りをいれることができなかった〈ボールを持たない味方〉の状態に意識が向けられている記述内容が多い．なお，分析用紙には〈相手〉の記述が確認できないが，意識の表層に出ていなくとも，常に意識の背後に〈相手〉は存在している．なお，A は最初，〈空間〉に意識を向けるが，「あえて空間に意識を向けることを最後にするプレイヤーもいると思います．途中で判断を変えるためレベルが高く自分にはできないですが」と自らは実践できないが対峙・観戦してきた相手の動きから想像できる動きについても回

答している．

以上から機能単位（1）では，情況把握には〈空間〉，〈相手〉，〈ボールを保持する味方〉と〈ボールを持たない味方〉の位置と状態を見ることで情況をシンボル化すると共に，〈空間〉に意識を向けることは変わらずとも切迫性が高い情況においては〈相手〉に意識が先行し，低い情況においては〈味方〉に先行して向けられるというバリエーションが確認された．なお，A に対して切迫性の低い情況における（1）の典型例を問うと図 2 の 10 月 1 日 a.③.④，10 月 8 日から 12 月 3 日の a.①であるという．

続いて，（2）について A は，機能単位（1）から続いていることを強調した上で，切迫性が低い情況においては，〈ボールを保持する味方〉の身体の向きとボールの持ち方，〈自分〉の身体の向き，〈相手〉との距離，移動の速さ，〈ボールを持たない味方〉の身体の向きに意識を向けた上で，〈ボールを保持する味方〉がボールから顔を上げる瞬間に立ち位置を取るという．この（2）における A の動感意識には，ピッチ，他者関係系，方向の 3 つの〈ここ〉，すなわち空間的定位と共に，「顔を上げる瞬間」といった立ち位置を取る上で見逃してはならない〈今〉を感じる時間的定位感（寺田・佐野，2015）に支えられたボールを保持する味方の「続いて『こうな（れ）る』」という予感（朝岡，2014，p.111）が顕在化していることが確認できる．その典型例を A は図 2 の 10 月 1 日 a.④⑤，10 月 8 日 a.②，11 日 26 日 a.②，12 月 3 日 a.①②であるという．一方で，切迫性が高い情況においては，〈相手〉との距離感，〈自分〉の身体の向きに意識が先行し，ボールを保持する味方の状態よりも「自身と相手との距離感，自身の身体の向きを最も大切する」という．すなわち，「今『こうなっている』」という情況投射化身体知における直感と身体中心化身

体知の直感が顕在化している（朝岡，2014 ，p.111）．続いて〈ボールを保持する味方〉の身体の向き，ボールの持ち方，〈ボールを持たない味方〉の立ち位置，身体の向き，相手との距離感に意識が向いているという．なお，切迫性が高い情況において A は先に記した「顔を上げる瞬間」に意識を向けることなく立ち位置を取ると述べているが，それは意識にのぼっていないが，受動的志向性が働いているため感じ取られている．

以上から機能単位（2）は，切迫性の低い情況では，〈ボールを保持する味方〉，〈自分〉，〈相手〉，〈ボールを持たない味方〉に意識が向けられ，情況投射化身体知における予感が顕在化していることが確認された．一方，切迫性が高い場合は，ボールを保持する味方の状態よりも〈相手〉，〈自分〉に意識が向けられ，情況投射化身体知と身体中心化身体知における直感が顕在化した動きになることが確認された．

さらに，機能単位（3）について A は，切迫性が低い情況においては機能単位（1）（2）から続いていることを踏まえて〈相手〉との距離，自身の背後の〈空間〉と，その空間にボールをコントロールできる〈自分〉の身体の向き，〈ボールを持たない味方〉の状態に対して意識を向けて構えるという．なお，動感志向性の典型例を A は図 2 の 10 月 8 日 b.①，11 月 26 日 b.①，12 月 10 日 b.①と述べる．その情況において A は，ボールを保持する味方と目線が合うとパスが来るか否かわかるため〈ボールを保持する味方〉のボールの置き所と味方と目線を合わせることに意識を向けるという．ただし，ここにおいてはパスの出し手との関係によって結果が異なる．A は「練習を共に積み重ねているメンバーであれば，次の展開や，どのようにプレーをするのか互いにわかるので，パスが出てくる」という．これは〈ボールを保持する味方〉が，A や相手の位置やパスを止める能力や身体の

向き，相手の守備能力を考量してパスを通せるという「他者関係系」（寺田・佐野，2015）が構成されていることを示している．また〈ボールを保持する味方〉と A というパスの出し手と受け手の構成された情況の合致が不可欠であることを示している（寺田・佐野，2017）．しかも，パスの出し手が A のパスを受けるまでの「身体の向き」や態勢としての「構え」は，次の情況に向けた対応と共に〈ボールを保持する味方〉によるパス発生を触発していると考えられる（寺田・佐野，2017）．ここでいう触発は「意識された対象が自我に働きかけるある特有な動向」（フッサール，1997）として理解される．つまり，A の構えは，〈ボールを保持する味方〉が A をパスの受け手と決断するように働きかけていると考えられる．

一方，切迫性が高い情況においては，自身の背後の〈空間〉，〈相手〉との距離，〈ボールを持たない味方〉の状態に同時に意識を向けているように感じており，〈ボールを保持する味方〉の目線と，〈自分〉の身体の向きに意識が向けられるという．ここにおいて A は切迫性が低い情況と異なり，相手の守備が速いため，味方が保持するまでのボールの移動中に位置を取り，軽く跳ねる，足踏みをするなどの予備動作はしないという．すなわち，切迫性が高い情況においては，ボールを保持して次の情況に展開するために，「ボールを受けて，後はこうなるだろう」と先取りをした上で〈ボールを保持する味方〉と目線を合わせ，〈自分〉の身体の向きに意識を向け，ボールを受ける意識状態の態勢が取られている．それゆえ， A の意識は〈空間〉，〈相手〉，〈ボールを持たない味方〉が先行している．

以上から機能単位（3）について，切迫性が低い情況においては，〈相手〉，〈空間〉，

〈自分〉，〈ボールを持たない味方〉に次いで〈ボールを保持する味方〉に意識が向けられボールを待ち受けていた．一方，切迫性が高い情況においては，次の情況に展開するために，ボールが移動中に〈空間〉，〈相手〉，〈ボールを持たない味方〉の状態を把握し，先取りされた結果に向けて〈ボールを保持する味方〉と目線を合わせ，ボールを受ける〈自分〉の身体の向きに意識を向け，ボールを受ける意識状態の態勢が取られていた．(3) においても切迫性の高低に応じた動感志向性のバリエーションが確認された．

②ボールを持たない動きの先構成と能動的観取

A は借問において「ボールを持たないときの動き」を「要するに，見て，立ち位置を取って，構えての繰り返し」とまとめている．そして自由変更の手続きを通じて「ボールを持たないときの動き」に含まれるのが（1）空間，相手，味方の位置と状態を「見る」，（2）相手，味方と距離に応じた空間に「立ち位置を取る」，（3）次の情況に対応した態勢で「構える」という 3 つの機能単位であることが露呈された．そして，A がどのように「ボールを持たないときの動き」を変更しても，全てのバリエーションがこの 3 つの機能単位から成り立つ類的に普遍化された動感図式に含まれることが浮き彫りとなった．

この手続きを踏まえて，第 3 段階では意識的な種的特殊化の手続きから類型化形態を確認することとした（朝岡，2019，p.137）．A の「ボールを持たないときの動き」の機能単位（1）から（3）と，機能単位ごとの情況において投射される動感志向性のバリエーションを整理した動感図式が図 3 である．図 3 に示すように先の 3 つの機能単位が含まれる最上位の類としての類化形態には，6 つの類型化形態が確認された．そして，この類型

機能単位	(1) - (2) - (3)										
類型化形態Ⅰ	① - ① - ①	類型化形態Ⅱ	③ - ② - ②	類型化形態Ⅲ	④ - ③ - ②	類型化形態Ⅳ	③ - ③ - ②	類型化形態Ⅴ	④ - ② - ②	類型化形態Ⅵ	② - ① - ①

機能単位	(1)	(2)	(3)
切迫性が低い情況における動感志向性（バリエーションⅠ）	①〈空間〉-〈ボールを持たない味方〉-〈相手〉-〈ボールを保持する味方〉	①〈ボールを保持する味方〉-〈自分〉-〈相手〉-〈ボールを持たない味方〉-〈ボールを保持する味方〉	①〈相手〉-〈空間〉-〈自分〉-〈ボールを持たない味方〉-〈ボールを保持する味方〉
	②〈ボールを持たない味方〉-〈相手〉-〈ボールを保持する味方〉-〈空間〉		
切迫性が高い情況における動感志向性（バリエーションⅡ）	③〈空間〉-〈相手〉-〈ボールを持たない味方〉-〈ボールを保持する味方〉	②〈相手〉-〈自分〉-〈ボールを保持する味方〉-〈ボールを持たない味方〉-〈ボールを保持する味方〉	②〈空間〉-〈相手〉-〈ボールを持たない味方〉-〈ボールを保持する味方〉-〈自分〉
	④〈空間〉-〈相手〉-〈ボールを保持する味方〉	③〈相手〉-〈自分〉-〈ボールを保持する味方〉-〈ボールを持たない味方〉	

図３　ボールをもたないときの動きの動感図式

化形態は切迫性の低い情況（I・Ⅵ）と切迫性が高い情況（Ⅱ・Ⅲ・Ⅳ・Ⅴ）に区別することができる．さらに，切迫性の高低の中でも，異なる動感志向性を区別することができる．この類化と種化の相互作用によって浮き彫りにされたバリエーション全体が，時と場所によって変わることのない普遍的な「ボールを持たないときの動き」の本質である（朝岡，2019，p.138）．

(5)「ボールを持たないときの動き」の発生分析

発生分析の段階では，前項において明らかにされた動感の一つが働かないと消去してみることで，特定の動感が発生するための前提となっているか確認する必要がある（朝岡，2014，p.114）．すなわち，「ボールを持たないときの動き」は，情況投射化身体知の予感が顕在化しているため，その背後の直感を捉え，さらに，その背後で働く身体中心化身体知の直感を顕にする必要がある．そのため，情況投射化身体知を支える伸長能力や先読み能力が働かない状況を設定するために，A には教室内においてボールや相手，味方に対峙することなく，潜勢的に「ボールを持たないときの動き」を実施するよう指示し，その動きについて借問を実施した．なお，ここでは全ての類型化形態を記載することは紙幅の制約を超えるため A が典型的と示す類型化形態 I を対象に提示する．

機能単位（1）の切迫性が低い場合，A は〈空間〉，〈ボールを持たない味方〉，〈相手〉，〈ボールを保持する味方〉に意識が向けられていた．この情況投射化身体知の予感の一方で，ボールや相手，味方と共にプレーすることで働いていた動感が遮断されると，A には「次の受け手（ボールを持たない味方）の位置取りを確認している」意識があるという．

「ボールを持たないときの動き」において A は首を振ってピッチを見渡し，〈ボールを持たない味方〉に意識が向けられていたが，自身の「〈ボールを持たない味方〉の位置取りを確認している意識」には意識が向けられていなかった．このように「ボールを持たないときの動き」の予感の背後には，情況を把握するために位置取りや状態を捉える直感の働きが顕となった．また，A はこれまで経験してきたチーム内の役割から，ピッチの右側からボールを受けることが多い．その情況下においては，右サイドでボールを保持する味方に正対し，両足のかかとをやや浮かせながら，首を左側から後方（ピッチの中央と左側）に向けてから正面に戻し，そして，右側，後方に向くという身体中心化身体知の直感の働きが顕となった．なお，A はかかとを浮かしているが，重心は前傾していないように感じ取れたという．

機能単位（2）の切迫性が低い情況において A は，〈ボールを保持する味方〉の身体の向きとボールの持ち方，〈自分〉の身体の向き，〈相手〉との距離，移動の速さ，〈ボールを持たない味方〉の身体の向きに意識を向けた上で，〈ボールを保持する味方〉がボールから顔を上げる瞬間に立ち位置を取ると情況投射化身体知における予感が顕在化していた．ここでは，〈ボールを持たない味方〉や〈相手〉との距離，〈ボールを保持する味方〉の顔を上げる瞬間というタイミングに応じることに意識が向けられているが，動感が遮断されると A は「ボールを受ける位置に意識が向く」という．味方や相手がいる場合は，距離感やタイミングを合わせることに意識が向けられていたが，「ピッチ上の〈ここ〉を決断している意識」には意識が向けられていなかった．この味方，相手との距離感やタイミングを合わせて立ち位置を取るという予感の背後には，広大なピッチ上の〈ここ〉が決断さ

れ，そこに向けた意識が直感として働いている．また，この情況投射化身体知の背後では，ボールサイドにジョギングよりやや速いランニングで向かい，立ち位置に近づくにつれてサイドステップなどの細かい歩幅のステップに切り替えていた．そして，そのまま立ち止まることなく，両足で小刻みにステップを踏むという身体中心化身体知の直感の働きが顕となった．

機能単位（3）の切迫性が低い情況において A は，〈相手〉との距離，自身の背後の〈空間〉と，その空間にボールをコントロールできる〈自分〉の身体の向き，〈ボールを持たない味方〉の状態に対して意識を向けて構える予感が顕在化していた．その一方で，動感が遮断されると，A は自身から「近くの〈ボールを持たない味方〉が意識される」という．例えば，A にはピッチの右側からボールを受け，自身より遠い左サイドのタッチライン側に位置取る〈ボールを持たない味方〉にボールを展開する情況がシンボル化されている．しかしながら，その情況が遮断されると，意識が向けられてはいないが感じ取られている近くの〈ボールを持たない味方〉を捉えているという直感の働きが浮き彫りとなった．また，この情況投射化身体知の背後では，小刻みなステップを踏みながら，ボールが来たら右足を軸にして，上半身をゴール方向に向け，左足もやや広げた程度に足を置き，つま先と膝は正面から左方向に向ける．この際，「その場で回る感じ」で相手ゴールに向かって回転するため，いわゆる軸足とも言われる立ち足の右足に荷重し過ぎていると感じることはなく，速いパスに対応するためにボールを受ける左足首は力を抜いているという．情況によっては，小さくジャンプしてボールを受けながら回転することもあるという．

以上の解体を通じて，A の「ボールを持たないときの動き」における情況投射化身体知

の予感の背後の直感を捉えた．そこでは，予感の働きによって，味方や相手等の対象に意識が向けられていたが，その一方で，情況を把握するために味方の位置取りや状態を捉える意識には意識が向けられていなかった．このことから「情況を把握するための対象を捉える意識」が直感として働いていることが顕となった．また，味方，相手との距離感やタイミングを合わせて立ち位置を取るという予感の一方で，「ピッチ上の〈ここ〉を決断している意識」には意識が向けられていなかった．そのため，位置取りの予感の背後には，広大なピッチ上の〈ここ〉が決断され，そこに向けた意識が直感として働いていた．さらに，ピッチに多くのプレイヤーが動いているが，情況に応じて意識が向けられる予感の働きの一方で，「意識が向けられてはいないが感じ取られている〈ボールを持たない味方〉を捉える」という直感の働きが浮き彫りとなった．これらの情況投射化身体知の直感を捉えることで，「ボールを持たないときの動き」において自己意識をともなわずに向けられている意識などの〈形成された習慣〉も明確化することとなった（金子，2018）．

また，ボールを受けて次の情況に展開するために潜在化している情況投射化身体知の背後では，構えの態勢においてボールを受け止める足を支える「立ち足」という身体中心化身体知の直感の働きが明らかとなった．さらに，その立ち足を機能させるためにジョギングよりやや速いランニングから細かいステップまでの調節走形態（金子，2007，p.223）が統一的な動感として発生していることが明らかとなった．すなわち，立ち足を機能させるためには，急な減速や方向の切り替えしによる立ち足に対する過度な荷重を防ぎ，味方からのパスが自陣ゴール側などにズレが生じたとしても立ち足を置く位置を対応することができる態勢の構えが求められるため，A のランニングから構えの切り替えにス

テップが融合局面として発生する必要性があった．このような調節走が形態化されている身体中心化身体知の働きの開示は，A が当該の動きを「直感」として想い出されているのではなく，常に続いて「こうな（れ）る」という予感と一体化して感じ取られているために可能であったと考えられる．

3.「ボールを持たないときの動き」の創発能力の査定

(1) 創発身体知の発生分析に向けた射程と方法

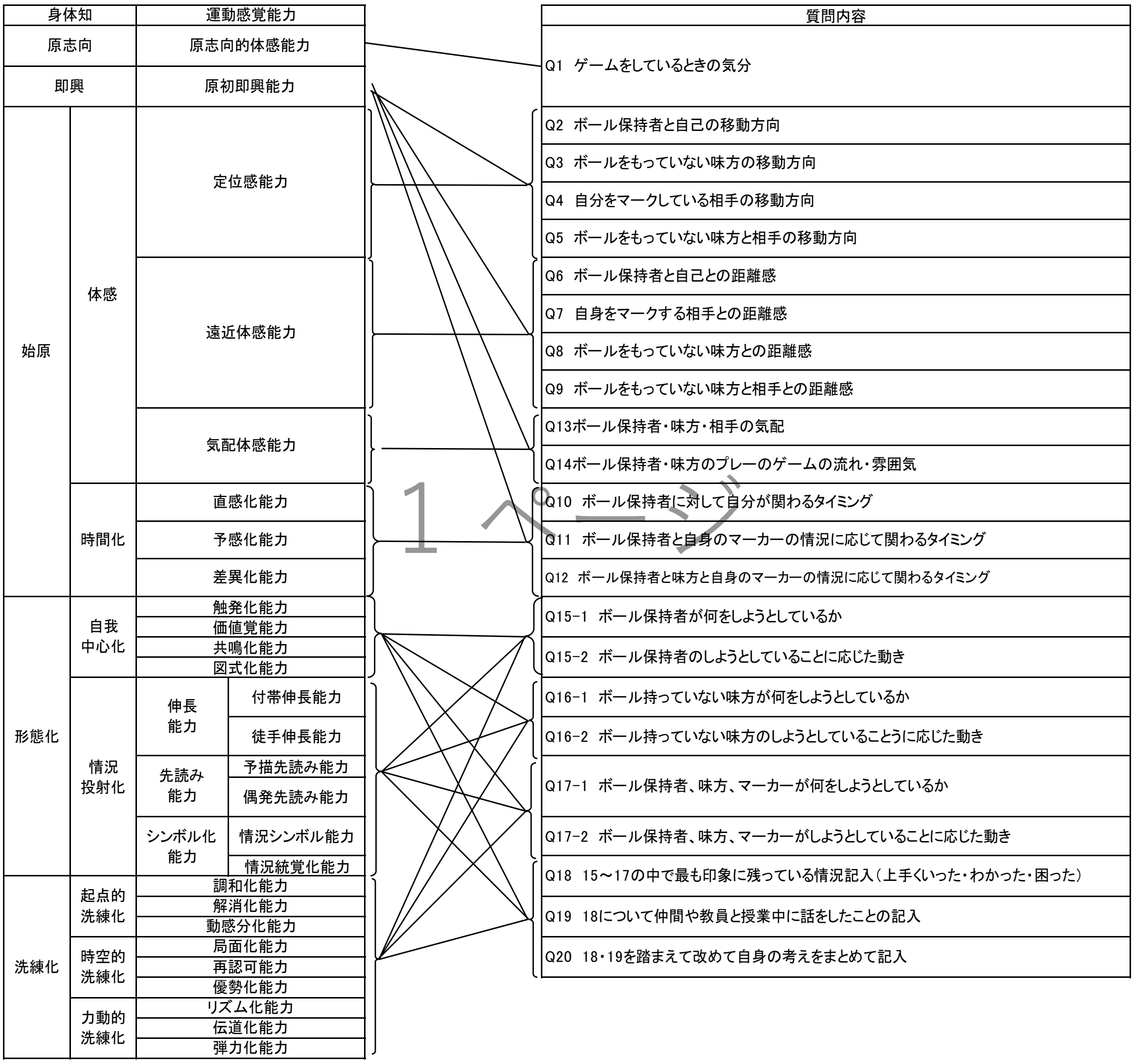
ボールゲームが基調とする「関係づくり」の学びにおける現象的身体の様相を捉えるためには，体育教師に「ボールを持たないときの動き」の創発能力を査定する必要があった．そのために，前節までに「ボールを持たないときの動き」の動感図式の構造分析及び発生分析が行われた．本節では，当該の動きの創発能力の発生様態をとらえる方法を，運動実施者が自らの運動体験を反省することで，創発身体知を支える自我中心化（コツ）身体知と情況に動感志向を投射する情況投射化（カン）身体知の絡み合いの構造が「現れ」「隠れ」の相互隠蔽原理によって導出されることをもって実証する．この「ボールを持たないときの動き」の創発身体知の発生分析方法を呈示することを通して，当該能力を査定することが可能となる．

それゆえ，創発身体知の発生分析方法の呈示に向けた射程を設定する．まず，反省の対象となるのは前節同様に攻撃時の「ボールを持たないときの動き」となる．また，ボールゲームにおける創発身体知は，名前の付いた「動き方」の再現ではなく，ゲーム情況に応じた動きによって発生する．そうした情況における「ボールを持たないときの動き」に

関する創発身体知が発生する過程を明るみにするのであれば，「そのときの動感経験に潜んでいる動く感じの原発生地平に遡って反省分析」（金子，2015，p.63）を施し，その結果を解釈することが適切な道筋となる．そのために，本研究においては学習者が自らの動感を反省分析する調査用紙を作成した．調査用紙の作成に先立ち，朝岡ほか（2004）を参考に①前節と同様のサッカーの競技歴と指導歴を有した運動指導者による，自らの体験を徹底的に振り返ることで「ボールを持たないときの動き」に関する動感の発生様態の導出[32]，②導出された発生様態と関連した質問内容の設定，③設定された質問と創発身体知の構造体系（金子，2005a，p.337）との関係づけが試みられた（表 2）.

次に，設定された質問内容を対象者の実態に即して換言した調査用紙を作成した（表 3）．上記の手続きによって設定された質問内容と創発身体知を支える運動感覚能力との関係について確認したい．質問項目 1 は運動世界を感情的に忌避しない受動的な運動感覚的共感（金子，2002，p.418）が生じる身体状態の気分・感情の分析を目指している．質問項目 2，3，4，5 では，始原身体知の体感身体知を支える定位感能力[33]を分析することを意図し，ボール保持者を基準とした自己や，ボールを持たない味方，自分をマークしている相手，味方と相手の項目別に質問を設定した．質問項目 6，7，8，9 は遠近体感能力の分析，質問項目 13，14 は気配体感能力の分析を意図した．そして，質問項目 10，11，12 は，時間化身体知を支える直感化能力，予感化能力，差異化能力の分析を意図している．なお，当該項目では「タイミング」の表記を採用しているが，それは単に他者との動作を合わせる客観的時間を示すためではない[34]．併せて，表の作成に際しては，時間化身体知の各能力が 3 件の質問項目を網羅していると判断し，当該表記に至っている．ここま

表 2　「ボールを持たないときの動き」の形態発生の様態から導出された問いと創発身体知の構造体系との関係づけ



で始原身体知における質問として13項目を設定している[35]．また，質問項目15，16，17は，自我中心化身体知を支える触発化能力，価値覚能力，共鳴化能力，図式化能力と情況投射化身体知を支える伸長能力，先読み能力，シンボル化能力の分析，さらには洗練化身体知における諸能力の分析を意図して設定した．なお，当該3項目の設問については，味方や相手の意図から形態化身体知，洗練化身体知を分析することを含意している．

質問項目18からは，「ボールを持たないときの動き」という具体的事象から，その動きのために必要となる事柄を取り出すことを企図している（滝沢，1992）．そのため，質問項目18から20にはフッサール（1999，pp.327-335）が示す本質直観に至る三つの主要な段階を質問内容に取り入れた．すなわち，質問項目18には「変更作用の多様性を生産しつつめぐりあるく段階」として，その情況の動きの新しい類似形態や想像形態を生み出す変容化作用を取り上げ（金子，2007，p.205），質問項目19の「持続的な重なり合いので，対象を統一的に結合する段階」において，類的普遍性を相互主観に観て取ることを積み重ね，質問項目20の「差異との対比のうえで合同なものをとりだし能動的に同定する段階」において，形相的還元により新しい類似形態と自由変更されても変更されないものを獲得することを企図している．

続いて，上記の質問内容をもって創発身体知の形成過程を示すためには，①どのような経過を辿って身体知が形成されるのか，②学習者がどのように動感形態の発生を志向するのか，を調査することのできる回答形式を検討する必要があった．そのため本研究では，①に記した身体知の形成過程を辿る方法として，運動学習が「わかる」と「できる」の統合によって成立すること（三木，1996）を含意し，学習者が自らの動感を反省分析する

ために「わかる・できる-わからない・できない」の二項を両極とした Visual Analogue Scale（以下,「VAS」とする）（質問項目 1 から 17-2）を採用した．なお，前者の VAS は横線 10cm の右端（0 ㎝）を「わからない・できない」に，左端を「わかる・できる」（10cm）に設定し，学習者が自らの動感を振り返り垂直にチェックした個所を計測・記録することで，その推移を確認できるようにしている．これによって，自我中心化身体知と情況投射化身体知の「現れ」と「隠れ」を示すことが可能となり，授業当初は前者が「現れ」を示すように VAS の回答が高くなり，学習を積み重ねることで自我中心化身体知が下降を示し「隠れ」る一方で，後者の情況投射化身体知が「現れ」，VAS は向上する傾向が予想される．また②は質問項目 18 から 20 まで本質直観の手続きを採用しているため，チェックによる回答ではなく，記述を採用した．

以上の手続きによって作成された調査用紙を使用するにあたっては，活動実施前に運動実施者に向けて「ボールを持たないときの動き」の調査であることなど当該調査の実施意図や使用方法ついて十分に説明を行った．なお，本調査は筆者所属先研究倫理審査委員会の承認を得て実施した．

（2）調査対象の選定及び資料の解釈

本実践は，2016 度の N 大学にて実施された実技「サッカー」を履修した学生 65 名（男子 33 名，女子 32 名）を対象とした．運動実施者への指導は前項と同様の指導者により「攻撃を重視」することを念頭に活動が表 4 のように展開された．90 分の活動における時間配分は，概ね 70 分の実技と 20 分の調査用紙記入であった．なお，運動実施者が調査

用紙を記入する事前に,「攻撃時」の「ボールを持たないときの動き」を振り返るよう指示した.

記入された調査用紙を回収し，VAS はチェックされた位置を計測しグラフ化された.しかしながら，VAS の結果は自然科学的方法の枠組みに回収されることはない．当該記録は，学習者の「動く感じ」を表した「意味をもった事実」(シュトラッサー，1978，p.175）である．事実は，人がそれに語らせない限り語ることがないため，誰かがその関係を考え，表現しなければならない（朝岡，1999).「事実をもった意味」としての VAS や記述の結果を解釈するためには，共同体にとって相互主観的に了解可能な意味付与の枠の中に移行することが要求される（朝岡，1991)．しかしながら，学習者が記した意味を読み取るのであれば，志向，態度，行動といった人間的な現象を理解する上でも積極的,消極的な意味で「共に-生きる」ことが不可避である．そして,「追-感」(Nach-fühlen）をもって「事実の意味」の世界に立ち入り（シュトラッサー，1978，pp.212-215)，それを発生運動学の視座から解釈し，表すことが肝要である．その上で，先に記した運動指導者は，動感観察・交信・代行を心掛けて指導を実施していることに加えて，自らの豊富な運動感覚的経験，多様な年代の指導経験から蓄積された学習者の運動感覚的経験，さらに多様な情況によって蓄積された経験（地）(鯨岡，2005）を有している[36]ために，当該授業の学習者によって記述された運動体験を「追感」し，研究者間において相互主観的に了解可能な概念化が図れると判断された．また，当該調査用紙を用いて授業を展開し，学習

表 3　調査用紙

記入日　２０１６年　　　　月　　　　日（　　）　　限

〇今日の授業のゲーム中を思い出して、自分がどのように思ったか、スケール上に縦の線を記入しなさい。

1．ゲームをしている時は**気分が**

よかった |―――――| よくなかった

2．ボールを持っていないとき、**ボール保持者を基準に自分がどこにいればよいか**

よくわかった |―――――| わからなかった

3．ボールを持っていないとき、**ボールを持っていない味方がどこにいくかが**

よくわかった |―――――| わからなかった

4．ボールを持っていないとき、**自分をマークしている相手がどこにいくかが**

よくわかった |―――――| わからなかった

5．ボールを持っていないとき、**ボールを持っていない味方と相手がどこにいくかが**

よくわかった |―――――| わからなかった

6．ボールを持っていないとき、**ボール保持者との距離感が**

よくわかった |―――――| わからなかった

7．ボールを持っていないとき、**自分をマークする相手との距離感が**

よくわかった |―――――| わからなかった

8．ボールを持っていないとき、**ボールを持っていない味方との距離感が**

よくわかった |―――――| わからなかった

9．ボールを持っていないとき、**ボールを持っていない味方と相手との距離感が**

よくわかった |―――――| わからなかった

10．ボールを持っていないとき、**ボール保持者に対して自分が関わるタイミングが**

よくわかった |―――――| わからなかった

11．ボールを持っていないとき、**ボール保持者の動きと相手に応じて自分が関わるタイミングが**

よくわかった |―――――| わからなかった

12．ボールを持っていないとき、**ボール保持者の動きとボールを持っていない味方と相手に応じて自分が関わるタイミングが**

よくわかった |―――――| わからなかった

13．ボールを持っていないとき、**ボールを保持者やボールを持っていない味方、相手が目で見ていなくても近づいたり遠ざかることが**

よくわかった |―――――| わからなかった

14．ボールを持っていないとき、**ボール保持者や他の味方によるプレーが上手くいっている・上手くいっていない時間帯や雰囲気が**

よくわかった |―――――| わからなかった

○以下の問いについて今日の授業のゲームを基に記入しなさい。ただし、場面はそれぞれ異なってもかまわない。

15 - 1. ボールを持っていないとき、**ボール保持者が何をしようとしているか**

よくわかった ├──────────┤ わからなかった

15 - 2. ボールを持っていないとき、**ボール保持者のしようとしていることに応じた自分の動きが**

できた ├──────────┤ できなかった

16 - 1. ボールを持っていないとき、**ボールを持っていない味方が何をしようとしているか**

よくわかった ├──────────┤ わからなかった

16 - 2. ボールを持っていないとき、**ボールを持っていない味方がしようとしていることに応じた自分の動きが**

できた ├──────────┤ できなかった

17 - 1. ボールを持っていないとき、**ボール保持者、ボールを持っていない味方と自分をマークしている相手が何をしようとしているか**

よくわかった ├──────────┤ わからなかった

17 - 2. ボールを持っていないとき、**ボール保持者、ボールを持っていない味方と自分をマークしている相手がしようとしていることに応じた自分の動きが**

できた ├──────────┤ できなかった

18. 15～17 の中で最も印象に残っている**情況を文章・図に記しなさい。**

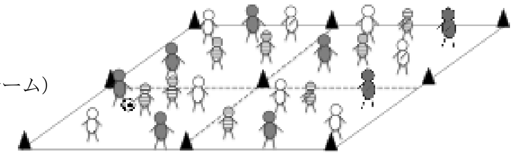
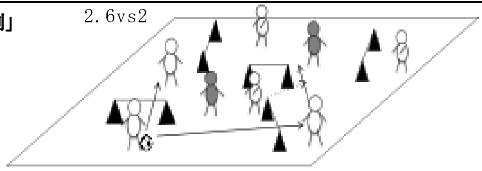
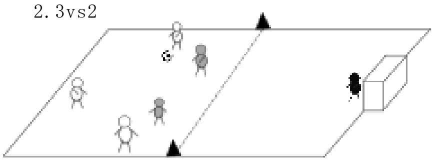
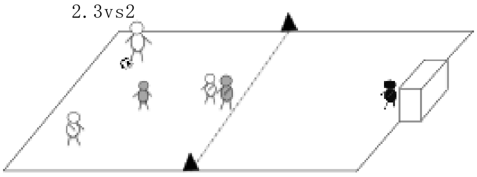
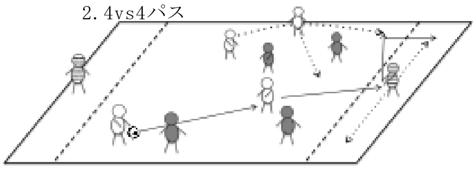
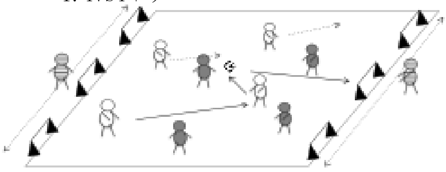
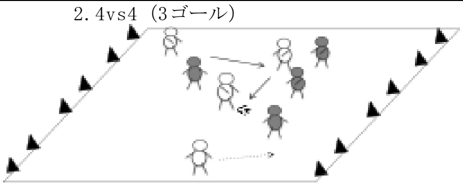
質問番号（　　　　）の情況：上手くいったこと・わかったこと・困ったことを記載しなさい。（過去の運動経験と照らし合わせても可）

19. **18 で記入したこと**について、**仲間や先生と授業中に話をしたことを記載しなさい。**

20. **18・19 を踏まえて、改めて自身の考えをまとめた内容を記入しなさい。**

みんなの考えを合わせて私は、～と思った・～と感じた・～と確信した・～が改善点である・～してみようと思った　など

表 4　授業展開

期日	活動内容
4/19	**「観る・聞く・伝える」** 1.ハンドパス（4vs4） 2.ボール運び（4チーム） 3.8人組パス交換（8人×3チーム） 4.パスゲーム 　得点：パス5本連続成功 3.8人組パス交換 
4/26	**「ポジショニング・準備・役割」** 1.3人組パス回し 　①パス＆移動 　②コーンゲート通し 　③ゲート - ゲート 2.6vs2（DFはゲートを閉じる） 3.6vs4（DFはゲートを閉じる） 2.6vs2 
5/10	**「突破・方向性」** 1. 6vs2（2ゲートゴール） 　①得点：パス7本連続成功 2. 3vs2 　①ハンドパス 　②ドリブル突破 　③シュートまで 2.3vs2 
5/17	雨天**「突破に関する講義」** ボールを持たないときの動き，視野の確保，身体の向き （ゴールに直線的に向かう動き，ゴールから遠ざかる動き，斜め（横切る）の動き， 　離れて守備者の視野から外れる動き，動き出そうとする前に逆方向へ動いてから 方向を変える動き，ターゲットになる動き）
5/24	**「突破・方向性」** 1. 3vs2（前時復習） 2. 3vs2 3. 4vs4＋GK 2.3vs2 
5/31	**「厚みのある攻撃」** 1.3vs2（前時復習） 2.4vs4パス 　①ハンドパス 　②足 3.4対4＋GK 2.4vs4パス 
6/7	**「幅広い攻撃」** 1.4vs4＋サーバー 2.4対4＋GK 1.4vs4＋サーバー 
6/14	**「幅広さと厚みのある攻撃」** 1.4vs4＋サーバー（前時復習） 2.4vs4（3ゴール） 3.4対4＋GK 2.4vs4（3ゴール） 
6/21	雨天**「レフェリングに関する講義」**
6/28	雨天**「サッカーにおける4局面（攻撃・守備・攻撃–守備の切り替え・守備–攻撃の切り替え）に関する講義」**
7/5	**「攻撃の原則のまとめ」**5vs5＋GK

者がわからない点については調査用紙に説明を施した上での返却や直接説明を施すなど運動指導者と学習者との間でやり取りが行われた．しかしながら，調査用紙に記述された内容の量や質，さらには書くことに対する意欲は学習者によって異なるため，調査用紙の記述内容や活動場面を通じて学習者の運動体験を「追感」できるようにするという観点からも，本研究では，朝岡（1997）に倣って考察対象は VAS への丁寧なチェックや反省分析，仲間・運動指導者とのやり取りを言語化できる言語発表能力と記述意欲の高い学習者が選定されることとなる．

（3）創発身体知の形成に向けて

本研究における考察対象者に B が選定された．その理由の筆頭として，全ての授業に出席し，動感発生への希求努力の確認に加え，質問項目 1 から 17 に対して丹念に回答していたことが挙げられる．併せて，質問項目 18 から 20 の記述も充実していた．朝岡（1997）や青山ほか（2009）が指摘するように，運動内観の報告は対象者の運動内観能力と言語発表能力に依存することから，回答の量や質は本研究の考察対象の選定の条件としていた．次に，対象者の運動歴であった．本研究において使用している調査用紙の冒頭に，運動歴を記載する項目を設けた．学習者の創発身体知を反省分析する上で，動感スキップ現象が生じるであろうゴール型ボールゲームの経験を有する学習者において，その動感能力の「現れ」を示すことが可能となれば，本研究の目的である創発身体知の発生分析方法の提出に貢献すると判断したためである．なお，調査当時の B は，過去にバスケットボールチームに所属しておりゴール型ボールゲームの運動歴を有していた．

こうして選定されたBの質問項目1から17の回答結果を集計したのが表5である．また，質問項目18から20の記述内容と，その反省分析から「現れ」ていると判断された創発身体知を支える諸能力を示したのが表6である．以上の資料について，運動指導者と体育科教育学，発生運動学，コーチング学を専門領域とする研究者間で解釈手続きを相互了解[37]した上で，Bの「追感」内容を共有し，発生運動学の視座から解釈した．

①自らの動感作用と向き合う段階

授業開始当初の4月19日，26日は，設定された課題の情況において，味方，相手，ボールを「観る」ことを通じて，「ボール操作技能」と「ボールを持たないときの動き」の動感発生に主眼が置かれた．授業開始当初の回答結果を確認すると，相手の定位感（Q4）については，「わからない」様子が読み取れる．特に4月19日おいてはゴール型ボールゲームの経験者であるBであっても，自らの運動経験において形成された動感を引き合いに出しながらの潜勢運動（金子，2002，pp.351-352）が十分に行われていないと言えよう．また，情況投射（Q15～Q17）においては，いずれの項目もほぼ「わからない」状態であることが読み取れる．こうした「わからない」状態を露わにするように，表6（下線部1）の反省分析の記述には情況を読み取ることができていない様子や，味方の意図を感じながらも，「わざわざ相手のいる方へパスを受けに走っていってしまった」と情況に応じた「ボールを持たないときの動き」が「わからない」様子が記されている．その一方で，4月26日の遠近感（Q6，7，9），気配感（Q13），時間化身体知（Q10・12）は4月19日より「わかる」と感じているが，上記の定位感の潜勢運動が行われていないことを勘案

すると，この場合は自らの潜勢運動の世界において試行錯誤していた状態と言えよう．このように解釈すると 4 月 19 日の情況に応じた動きができずに「相手のいる方に動いた」ことが感覚的な印象として残るように，自らの行動意図に反逆した身体の動感意識に直面した（金子，2009，p.255）ことが，情況に応じた動きに対する志向性を高めたと考えられる．そのため，質問項目 18 の「パスを受けるときの動き方やパスを受ける前の動作」に関する記述に示される通り（表 6，下線部 2），B は仲間の動きを先取りに関する動感対話（金子，2009，p.306）から，仲間の感覚に投企を試みた様子も記されており，直感化，予感化能力の働きが萌芽していることが読み取れる．このように，B はゴール型ボールゲームの経験者でありながらも，内在経験を感じ取ることが未熟であった．しかしながら，他者への仲間の感覚に投企をすることを通じて「自らの動感作用と向き合う段階」に至ったと言えよう．これを金子（2002，pp.524-526）の分類による動感図式の形成位相に照らせば，探索位相における動感形態と考えられる．

②動感素材を自我身体に統覚化した段階

5 月 10 日の回答結果から B は，多くの項目が前時より「わからない」と感じていた一方で，自身の定位感（Q2）やボール保持者の意図（Q15-1），ボール保持者の意図に応じた自身の動き（Q15-2）について「わかる」と感じ取れていることが読み取れる．多くの項目が下降を示した要因には，活動内容に「方向性」と「突破」の要素が追加されたことにより，情況を読み取ることが難しかったと考えらえる．それを表すかのように質問項目 18（表 6，下線部 3）には「DF の動きをよく見れておらず，空いているスペースを自ら

表 5　B の VAS 回答結果集計表

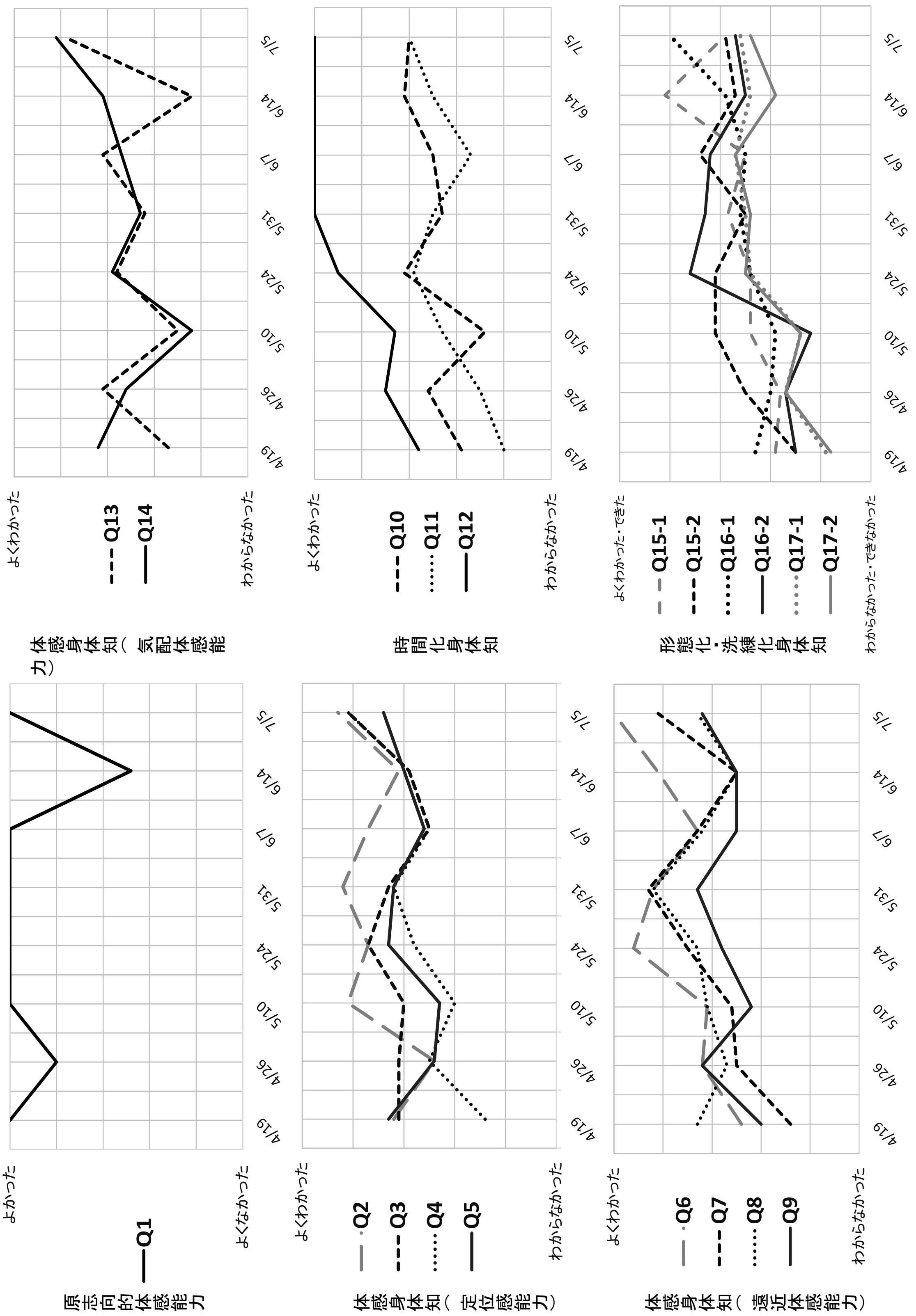
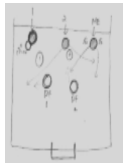
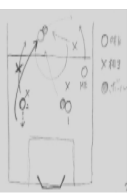
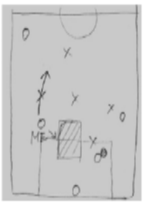


表６Ｂの記述内容と解釈された運動感覚能力

期日	印象	項目	内容		「現れ」た身体知・能力
4/19	16-1	Q18	(1) 味方はアウトサイドの方にボールを出そうと体を外側に向けていたが，自分自身の動きで余裕がなく，わざわざ相手のいる方へパスを受けに走っていってしまった．		定位感能力 遠近感能力 直感化能力 予感化能力
		Q19	(2) アイコンタクトや身振り・手振りで次の動く場所の合図を送る．相手がマークしている際はフェイントで空いているスペースにカッティングするための予備動作を行う．		
		Q20	(2) 経験者からのアドバイスはとても貴重で，パスを受けるときの動き方やパスを受ける前の動作を見ていると無駄がないなと思った．		
4/26	15-2	Q18	相手がマークを狙う味方に目線を置きつつ，相手のいないゴールをよく見ておく必要がありました．目線はパスコースを読まれる１つの要素であり，視野が狭いとパスのレパートリーが減ってしまう．		
		Q19	相手をだますような動きを取り入れる．味方と連結してポジションがかぶらないよう声をかけあう，もしくはアイコンタクト． (2) パスが欲しいところやこれからパスを出したいところを指を示す．パスのスピードを上げる．		
		Q20	プレーに迷い，だらだらとドリブルしたり，ダイレクトやワンタッチでパスを回せたのに，味方がよく見えていなかったので，常に (2) 次の動きを考え，顔を上げてパスを出せるようにするのが改善点です．		
5/10	15-2	Q18	(3) 自分から一番遠いポジションでボールを保持している味方に合わせるとき２の①の動きもしくは②の動きをし，その動きにつられたDFの動きをよく見れておらず，空いているスペースを自らつぶしてしまうことがよくありました．	Q18 	定位感能力 遠近感能力 直感化能力 予感化能力 価値覚能力 共鳴化能力 差異化能力 伸長能力 先読み能力
		Q19	(4) ①の動きのときには右サイドにDFが集中するので左サイドに広がってしまうとオフサイドで前に走れない．ボール（パス）とのタイミングが合えば１の人にクロスを上げてもらい，ゴールまで一気につめることができる．また，①の動きでDF①がつられたらDF２の前に切れて縦パスをつなげられる．		
		Q20	今回は走るコースにとくに重点をおきました． (5) コースしだいでDFが寄りすぎてスペースをつぶしてしまったり，DFに気付かれず，一気にゴールチャンスを狙えることもあるので，今後，もっと走るコースを考えたいです．		
5/24	16-2	Q18	(6) ゴールから一番遠いプレイヤーがボールを保持している際に，自分は縦に切ってギャップを作ろうと心がけたが，(7) 相手がついてきて，縦のコースを阻害してきたのでディフェンスが向かってきた方向と逆をついて真ん中の空いているところへ走り，パスを受けることによって，ゴール正面に簡単に侵入することができた．		
		Q19	縦のコースも横のコースもふさがれてしまった場合，オフサイドラインギリギリで呼んで， (8) ボール保持者にオフサイドラインを超えるようにパスを出してもらい，自分が走ってパスに合わせれば，上の受け方よりもさらにゴール近くでパスが受けられ，安全にシュートすることができた．		
		Q20	オフサイドラインを気にしすぎてしまい，狭いスペースでしかプレーできていませんでしたが， (8) ボールを受けられる人に合わせるのではなく，人がボールに合わせられれば，攻撃の種類がもっとひろがることが分かりました．逆に，自分が保持しているときには，パスばかりを気にしすぎて，自分で攻めれていなかったので，ゴールへ向かうドリブルを積極的にしていきたいです．		
5/31	16-2	Q18	味方オフェンダー１の人がボールを保持しているときに，自分には相手ディフェンダーがついていて，横でボールをもらうにも，左斜めにきれてパスを受けるにもスペースやポジションが中途半端でした．しかし (9) 味方２が２についているディフェンダーを後ろにさがることで連れ出して，縦へパスを受けたので，オフサイドにならないタイミングで走り出してボールを受けることができました．	Q18 	触発化能力 価値覚能力 共鳴化能力 図式化能力 伸長能力 先読み能力 シンボル化能力 局面化能力
		Q19	もし私がディフェンダーにつかれていて，パスを受けられなかったときは真ん中のスペースに侵食しないようにディフェンダーをつる動き（後ろに下がったり，縦に上がったり）したときに味方オフェンダー１が真ん中を走ってきて，パスをもらい，シュートできれば理想的だったが，試合中には実践できなかった．		
		Q20	今回は前回よりもパスの回数が増え，プレーの幅がひろがりました．しかし，逆にパスしか頭にあらず，前方のコースが空いていても，パスを探してしまうことが多々あったので，常にゴールへ向かう意識を持つということを気にしていきたいです．オフサイドも多かったので，仲間の動き，連動を試合前に話し合って，パスを活かせるプレーをしたいです．		
6/7	15-2	Q18	(10) 逆サイドで味方がボールを持っているときに，ボール保持者側のスペースが狭かったため，自分は逆サイドに走りました．けれど前に走りすぎて，ディフェンスのいる方へわざわざ移動してしまい，パスを逆サイドに展開して攻めるチャンスをつぶしてしまいました．ディフェンスも停滞していたので，まずはボール保持者がパスを出しやすく，次の展開に持っていきやすいポジションへ移動することを意識したいです．	Q18 	
		Q19	オフェンスが一方のサイドにかたまってしまうことが多少あり，縦のパスが繋げられなければ，ディフェンスの思うつぼでした．まずは味方の位置を確認し，最低１人は逆サイドに残って，展開を狙えるようにする．		
		Q20	今日はスペースを意識しすぎて，(10) パスをもらうこと，パスが出しやすいかどうかを考えられず，ドリブルすることが多くなりました．皆で攻撃するというよりは，たまたまパスの軌道に味方がいたというような感じだったので，どこで欲しいかを手でアピールしたり，走りたい方向を合図するようにします．		
6/14	16-2	Q18	最後に行ったゲームで，ボールが下のラインにいる人のもとにある際に，味方２人がすぐにゴールに向かえる位置にセットしていましたが，相手ディフェンダーが密着していて，ゴールに向かうチャンスがほぼほぼない中，自分はディフェンダーのいないスペースでただ見ていただけだった．		
		Q19	味方がゴールに向かう振りをして，後ろに下がり，ディフェンスが反応したら上で待っている人がゴール付近まで走り込んでパスをもらえれば，ディフェンスの隙をつくことができる．		
		Q20	パスが多かったのですが，意味のない時間を消費するためのパスばかりが続いてしまっていたので，ただ棒立ちでパスを受けるのではなく，(11) 自分から動いて，ディフェンダーをかく乱させて，スペースを自ら作ることから始めたいと思います．		
7/5	16-2	Q18	(12) ボール保持者がコートの真ん中の位置にいる際に，味方①の人が，私②のいるサイドにクロスする形で走ると，②をマークしていたDFが①に少し意識を向けるのでその時に元々①のいたサイドに走りパスをもらうとシュートチャンスができた．	Q18 	
		Q19	①が走りこんで空いたスペースに②が後ろから走り込んできても，DFに比較的マークされずにゴールに向かうことができた．		
		Q20	今日はゲームが3本でした．１回１回でキーパーが替えられるので， (13) それぞれのメンバーでできる攻撃のパターンが違い新鮮でした．パスを主として攻められたのはとても良かったです．常に攻撃が止まらず，ボールを保持しながらも皆でゴールに向かえました．		

つぶしてしまうことがよくありました」と，相手や味方の意図を感じながら突破すること に苦慮している様子が伺える．確かに B は「やろう」としても「できる」に至っている 状態ではないが，「よくあった（質問項目 18，表 6，下線部 3)」と頻度が記述されている ように，潜勢的運動遂行において試行錯誤しながら顕勢的運動遂行（朝岡，2006）して いたと考えられる．そうした触発化能力が働き自らの内在経験を振り返りながら活動に取 り組んだことが，先に記した質問項目の VAS の向上に反映されていると言えよう．また， この日の「スペースをつぶす」という B が「できった」ことを反省したことで，質問項 目 19（表 6，下線部 4）には仲間との動感対話により，自身の動きが味方，相手との関係 によって成立しているとの気づきが記されている．こうした情況を共にする仲間と動感対 話に着手することで，B は情況との関わりの中で「有意味に自ら動く主体」（金子，2002, p.323）としての認識に向かっていると考えられる．それゆえ，質問項目 20（表 6，下線 部 5）で B 自身が「ボールを持たないときの動き」を想起する志向努力が読み取れる．

5 月 17 日は雨天のため「突破」に関する講義が実施された．内容及び形式は，「突破」 に向けた「ボールを持たないときの動き」の具体例とそのための視野の確保・身体の向き について，運動指導者が映像資料を用いて解説した．その際，「ボールを持たないときの 動き」として「ゴールへ直線的に向かう動き」，「ゴールから遠ざかる（マイナス）動き」, 「斜め（横切る）の動き（ダイアゴナル)」，「離れて守備者の視野から外れる動き（プル アウェイ)」，「動き出そうとする前に逆方向へ動いてから方向を変える動き（チェック)」, 「ボールを集めるターゲットになる動き（ポスト)」が提示された．当該講義後の学習カ ードに B は「ただ前や横などゴールに向かう動きを繰り返すのではなく，マイナスの動

きで相手を引き連れスペースを空けて味方に使ってもらう，または，スペースに自分が走り込むことでゴールチャンスになる」と記述している．そして，運動指導者にも「前や横への単調的な動きだったのが，ゴールや相手から離れる動きを組み合わせて一連の動きにしていく意味がわかった」と話している．さらに，それぞれの動きの意図を理解が促進されたことで，B は「あのときの動きは，こうしたかったんだ」と，味方の動きを振り返り，そのときの意図を感じ取っていた．ただし，例示された動きかたの多くは「できそう」な感じがあったというが，ポストはボール保持を考えると「できない」と感じたという．そして，5 月 24 日の授業の VAS は，10 日の授業とは異なり，これまで低下していた仲間や相手のことまでが，始原身体知を用いて感じ取れていることが見て取れる．大嶽（2016）は，サッカーの授業における創発身体知の形成を試みた実践において，戦術行動に関する映像資料の視聴を通じて学習者が動きの類似図式を読み取り，自らの動きに置き換えたと報告している．本実践でも前時の突破に関する映像・講義が，これまでの授業内容やゴール型ゲームの経験者である B の「ボールを持たないときの動き」に関する類似図式が，直感化能力により引き寄せられる注 6）ことで潜勢運動の成功を促したと考えられる．これを契機に共鳴化能力が働いたことで，「ギャップを作らないように心がけた（表 6，下線部 6)」ように情況における自身の動きの理解や，「ディフェンスが向かってきた方向と逆をついて真ん中の空いているところへ走り，パスを受けることによって，ゴール正面に簡単に侵入することができた（表 6，下線部 7)」ように味方，相手の意図を読み取り，その逆の動きをするなどゲーム情況の把握とそれに応じた動きが「できた」ことが読み取れる．質問項目 19・20 において，B は「ボールを受ける人に（パス）を合わせるのではな

く，人がボールに合わせることで攻撃の種類が増える（表6，下線部8)」とボールを受ける際の動きかたに価値意識が形成されている．Christian（1963）が指摘しているように「運動のかたちは，周界の出来事とのやりとりのでのみ形態化され，それは決してそこに実在しているのではなく，発生することになる」ため B も自らの「ボールを持たないときの動き」の動感発生を周界とのやりとりの中で志向している．このように B は，仲間との動感対話や映像・講義を通じた潜勢運動の成功，ボールを受ける際の動きかたなど動感素材に意味づけをして志向的形態を構成している（金子，2005b，p.22）．したがって，動きかたが理解されつつも同日の質問項目 2 の VAS の結果が低下を示すのは，「わからない」のではなく自我中心化身体知の「現れ」によって，始原身体知を支える定位感能力が背後に「隠れ」たと考えられよう（金子，2005b，p.47）．

以上の自我中心化身体知を支える触発化，価値覚，共鳴化能力が中心的に「現れ」てきたことを踏まえると，ここでの B は「ボールを持たないときの動き」の「動感素材を自我身体に統覚化した段階」と言えよう．本項に示した B の動感形成位相は，統覚化を勘案すると偶発位相から移行した形態化位相と考えられる．

③形態化身体知の形成段階

5 月 31 日の活動では，これまでの相手の「突破」，攻撃の「方向性」に「攻撃の厚み」の要素が加わった．この日の回答結果によれば，定位感（Q2・4），遠近感（Q6～9）が「わかった」ことが読み取れる．そこには仲間が「ディフェンダーを後ろに下がることで連れ出した（質問項目 18，表 6，下線部 9)」ことで縦パスを通し，そのボールを B が受

けたことから，ボールを持たない「自分がどこにいればよいか（Q2)」，「相手がどこにいくか（Q4)」といった定位感や遠近感が「わかった」のであろう．さらに，B は記載した情況から，自身にマークされた相手からただ離れるのではなく，次の情況を読み，味方の意図を汲み取りながら，相手にその意図を把握されないように動くことが必要であることを了解したと考えられる．すなわち，ここでの B には伸長能力，先読み能力といった情況投射化身体知の「現れ」が読み取れよう．したがって，定位感（Q3・5)，時間化身体知（Q10・11）が，先週の授業に比べて下降しているのも，前項に示した通り情況投射化身体知の「現れ」によって，それらが意識の背後へと「隠れ」たと考えられる．

6 月 7 日に実施された「幅広い攻撃」の要素を活用して，B はゲームにおいて味方の情況から「逆サイド」に移動を試みるも，ボール保持者の意図を読み取ることができず「サイドチェンジ」が成立しった様子が記載されている（表 6，下線部 10)．さらに「パスをもらうことを考えられず，ドリブルした」(表 6，下線部 10）と記載するように，B は情況に応じた動きかたを選択することができずにいた．当日の定位感や遠近感，時間化の VAS の低下を「たまたまパスの軌道に味方がいたという感じ」と表すように B の情況投射化身体知を支える始原身体知が充実していないことが読み取れる．ただし，B はボールの要求や方向を示すことで，始原身体知の働きを充実させようと志向していることは見逃せない．このようにゲームの情況に応じた動きかたが選択できったことを踏まえると，5 月 31 日の情況投射化身体知の「現れ」はサイドチェンジのようなチーム戦術ではなく，グループ戦術（會田，2017）の達成に伴うものと裏付けることができよう．このことは質問項目 18 における「印象に残った項目」の変容からも読み取ることができる．すなわ

ち，情況投射化身体知が「現れ」た 5 月 31 日（16–2）はボールを持たない味方にまで意識を向けることができた一方で，始原身体知が十分に働かせることができった 6 月 7 日（15–2）は，味方，相手ではなくボール保持者に意識が向けられていたことが見て取れる．したがって，この日の B はチーム戦術の遂行に見られる大局的な情況把握には至っていないと考えられる．

6 月 14 日の質問項目 18 では，味方が相手ディフェンダーに対応され，悄然とした B の様子が記されている．その情況を打開するために質問項目 19 では味方同士が異なる「ボールを持たないときの動き」によって相手を引き連れ，一方がボールを受けやすいようにすることを協議しており，それは 5 月 10 日（表 6，下線部 4），5 月 31 日（表 6，下線部 9）と同型を辿っている．一見，外側からは同型の議論が展開されているように捉えられるが，ここでの B は〈そう動きたい〉のに〈そう動けない〉自らの動感に向き合うことで，〈そのように動ける〉ために他者の動感に対する志向性（金子，2005b，pp.98-101）が働いていることが読み取れる．これまで優勢な情況の創出に向けた仲間の動きに応じることで動感を発生してきた B が，「自分から動いてディフェンダーをかく乱させて，スペースを自ら作る（質問項目 20，表 6，下線部 11）」と情況の創出を企てるまでに至ったのも，仲間と動感対話を重ねながら観察し，交信・共鳴することができた成果と言えよう．ここにおいては，これまでの学習を通じて情況の意味構造を蓄積したことで情況の先読み能力が働き，その情況における動きかたを他者の動感に共鳴することで類似図式が学び取られていることが読み取れる（金子，2002，pp212-213）．そして，その後の 7 月 5 日において，B は同型の味方同士の異なる動きによってパスを受ける（表 6，下線部 12）こと

や「それぞれのメンバーでできる攻撃のパターン」（表 6，下線部 13）を達成している．ここにおいては，味方と相手の「行動の未来をまき込み先取しながら，過去のさまざまな模索を要約し，経験の特殊な情況を転じて類型的情況」（メルロー＝ポンティ，1964，p.188）として感じ取り，その上で B の動きかた，関わりかたの中から動感図式を選び出し，決断と承認を実行している．こうして，先読み能力に裏打ちされた情況シンボル化能力の発揮と，その情況下における動きかたの達成が読み取られ，実技授業は終了した．本項における 3 回の反省分析を勘案すると B は「形態化身体知の形成段階」であり，その動感は形態化位相に位置づくと考えられる．

以上，これまでの反省分析を通じて，この段階における B は「ボールを持たないときの動き」の創発身体知を，「情況の意味構造を読み取り，未来を先読みした上で過去の動きかたや関わりかたの中から決定的な動感を選び出し行動を実現する動感形態」として形成したと言えよう．これまでを振り返ると，B は動感図式の形成位相の順序性を辿りながら創発身体知を形成していった．特に，「突破」の講義から「ボールを持たないときの動き」の類似図式が引き寄せられたことによる潜勢運動の成功は，情況投射化身体知が「現れ」，自我中心化身体知が「隠れ」る契機となった．そして，提示された課題下の情況に応じた「ボールを持たないときの動き」の動感を，仲間との動感対話を通じて発生し，その類化された図式を他のゲーム情況に変化させていくことで形態化したと考えられる[38].

これまでの解釈は，当初予想された通り，始原身体知を支える諸能力の VAS が上昇から下降傾向を示し，形態化身体知を支える諸能力が低位から上昇傾向を示した中で一部の項目（Q3・5・10・11）が低下することで可能となった．加えて，「ボールを持たないと

きの動き」に必要となる事柄を取り出すことを促進させたことで，その記述内容が，VASの解釈を補完した．この結果から，本研究において作成した調査用紙を用いることで，始原身体知，形態化身体知の「現れ」と「隠れ」を表出し，「ボールを持たないときの動き」の創発身体知の発生分析を可能にすることが示された．以上の成果により，言語発表や観察では読み取ることが困難であった学習者の「今」の動感発生を把握することが可能となる．しかしながら，以上の成果は指導内容を対象に応じて設定し，実施者の動感発生を促し，調査用紙の記述を「意味ある事実」として「追感」することが前提であり，本調査用紙の使用のみでは達成できない．

4. まとめ

本章では，前章で示した「多元的概念枠組みに基づく体育授業研究」の基底を成す現象的身体を捉えるために，現象学的人間学に立脚した運動認識の主要概念を概観した．また，ボールゲームが基調とする「関係づくり」の学びにおける現象的身体の様相を捉えるためには，体育教師の創発能力を査定する必要があることから，発生論的運動学を拠り所とし，「ボールを持たないときの動き」の構造分析及び発生分析を実施した．長年のサッカー及び運動指導の経験から当該の動きが形態統覚化位相に達していると判断された A を考察対象者として選定し，分析用紙の記述と借問を行った．A の「ボールを持たないときの動き」の構造分析を通じて，A の「ボールを持たないときの動き」が，（1）空間，相手，味方の位置と状態を「見る」，（2）相手，味方との距離に応じた空間に「立ち位置を取る」，（3）次の情況に対応した態勢で「構える」という 3 つの機能単位を含む類化形態がまと

められた．そして，A の動感図式には類化形態に 6 つの類型化形態が確認された．さらに，切迫性の高低の中でも異なる動感志向性によって区別された．この類化と種化の相互作用によって浮き彫りにされたバリエーション全体が，時と場所によって変わることのない普遍的な「ボールを持たないときの動き」として呈示するに至った．さらに，発生分析を通じて，情況投射化身体知の直感では，情況を把握するための対象を捉える意識や広大なピッチ上の〈ここ〉の決断，意識が向けられてはいないが感じ取られている〈ボールを持たない味方〉を捉えているとった直感の働きが浮き彫りとなった．これらの情況投射化身体知の予感の背後で働く直感を捉えることで，「ボールを持たないときの動き」において自己意識をともなわずに向けられている意識が露呈された．また，情況投射化身体知を支える身体中心化身体知の直感として，ボールを受け止める足を支える立ち足やその立ち足を位置付けるための減速や構えの態勢を取るためのステップが統一的な動感として発生していることが露呈された．

また，「ボールを持たないときの動き」を捉えるための創発能力を査定するために，創発身体知の発生分析方法の呈示を試みた．創発身体知に対応した調査用紙を作成し，動きや記述された調査内容について発生運動学の観点から解釈したところ，考察対象の B は，授業当初，内在経験を感じ取ることが未熟であったが，「自らの動感作用と向き合う段階」から，戦術行動に関する映像・講義を通じて，潜勢運動の成功を契機に，「動感素材を自我身体に統覚化している段階」となった．さらに B は仲間・運動指導者との動感対話を通じて形態化し，ゲームの類型的情況を読み取り「形態化身体知の形成段階」に至った．この解釈は，始原身体知を支える諸能力の VAS が上位から下降傾向を示し，形態化身体

知を支える諸能力が低位から上昇傾向を示した中で，一部の項目（Q3・5・10・11）が低下すること，つまり，「現れ」「隠れ」の相互隠蔽原理が生じたことによって可能となった．また，「ボールを持たないときの動き」に必要となる事柄，すなわち動感図式を顕にすることを促進させたことで，その記述内容が VAS の解釈を補完した．この結果から，本研究において作成した調査用紙を用いることで，始原身体知，形態化身体知の「現れ」と「隠れ」が顕在化し，「ボールを持たないときの動き」の創発身体知の発生分析を可能にすることが実証された．この「ボールを持たないときの動き」の創発身体知の発生分析方法が示されたことで，当該の動きの創発能力の形成を査定することが可能となった．

本章までに，体育授業研究の動向及びボールゲームにおける先行研究を概観し，その成果と課題から「多元的概念枠組みに基づく体育授業研究」を立ち上げ，さらに，その基底を成す身体までを捉える創発能力の査定についても言及してきた．次章においては，これらを具備し，授業の当事者たちの「生きられた世界」に潜入し，当該の概念枠組みを体育授業において検証する．

注

15．現象学的人間学は，受動地平における動感意識の発生分析を可能にする現象学を基柢に据えながら，人間学的なパトス的運動世界も同時に分析の視野に入れた学問的立場である（金子，2005a，p.22）．

16. オランダにて出生したボイテンディクは，50 歳頃まで主として生理学，動物学，比較心理学の研究に従事したが，その後ひろく理論生理学，社会学，哲学との境界領域へと研究を広げていった．しかし，その前後を通じて一貫して基本的考え方は，現象学的人間学に基づくものであった（木田ほか編，2014，p.568）．

17. ボイテンディク（1970，p.36）は「主体とは，われわれにとって理解可能な意味に対する感受性の根拠として，またそのような意味を構成しそれに対して有意味に応える活動の根として，直観のうちに与えられる存在様式である」と示している．ヴァイツゼッカー（1975，p.31）による主体は「自分自身の力で自己自身との関係において動作を行う存在」を意味している．意識のない有機体にしても，心的内容を体験していない有機体にしても主体として環界とのかかわりを持つ．そうした主体は，確実な所有物ではなく，それを所有するためには，絶えず獲得し続けなければならない（ヴァイツゼッカー，1975，pp.275-277）．

18. フッサール（1967， p.42）によれば，運動が知覚されるときには，一瞬ごとに次々に（運動の各時点を）今として把握する作用が起こり，それによって運動それ自身のいま顕在的な位相が連続的に構成されている．この今統握（Jetztauffassun）の時間性は，〈過去把持（Retention）－原印象（Urimpression）－未来予持（Protention）〉の三位相による統合の働きによって構成され，それにより瞬間的な点的〈今〉ではな

く，時間的幅を持った〈今〉が意識されることで，現在に〈以前〉と〈以後〉の地平が形成される（木田ほか編，2014，p.59）．そこでは印象的意識は絶え間なく流れつつ次々に新しい過去把持的意識へと移行している（フッサール，2016， p.121）．そのため過去把持は「原印象において産出されて〈今〉として意識されたものを，次の瞬間，なおも〈過ぎ去った〉ものとして己の内に保持する意識」である．そして，その過去把持の裏返しである未来予持の両者がそれぞれ連続体を成し，その全体が原印象の絶えざる出現と共に一つの流れを形成している（木田ほか編，2014，p.59）．

19．現象学の時間概念は大別して三種類ある．（一）客観的時間．これは自然的態度において知られている１本の直線的な時間（世界時間）と基本的に同じものであるが，しかし，それを構成する意識との関係に置かれた時間である．（二）先経験的時間．意識の志向性の構造（把持志向性－原印象－予持志向性）に対応した時間である．（三）先時間． 意識に原受動的に与えられるような時間（原現在）であり，〈流れつつ立ちとどまる〉という構造をもつ（谷，2004，pp.415-416）．なお，この世界（時間／空間）の構成分析に（一）表層，（二）中層，（三）深層の区別が用いられている（谷，2004，p.459）．キネステーゼ意識の働きによる空間構成は（二）中層としての先経験的空間の次元で構成される（谷，2004，p.429）．

20．先経験的空間はキネステーゼ意識の能力可能性に対応した指示構造をもっており，

また，キネステーゼ的身体の絶対的「ここ」によって中心化される構造をもつ（谷，2004，p.421）．

21．知覚と感覚についてフッサール（2016，p.584）は「作用はいずれもみな，〈なにものかについての意識〉であるが，しかしまた，作用はいずれもみな意識されてある．体験いずれもみな『感覚されて』あり，内在的に『知覚されて』ある（内的意識）」と述べている．漠然と何かが見えている知覚の世界と，「感覚」という感じている世界は区別される（山口，2012，p.33）

22．運動モルフォロギーについてマイネル（1981，p.107）は，行われた運動の「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」を捉える認識法であると示している．

23．この動感図式は，運動ができるようになると，その実行の全体は，意識的なコントロールをともなわずに自律的に遂行される機能上のまとまり（機能単位）によって分節化され，その機能単位は「こんな感じ」という簡略化された実行指令を与えるだけで順番に実行されていくようになる（朝岡，2019，p.88）．この「運動投企」（メルロー=ポンティ，1964，p.191）と呼ばれる「実行指令」を構成しているのは，身体図式を組み換え，更新することで獲得された習慣である．なお，その習慣とは，メルロー=

ポンティ（1964，p.241）がタイピストを例に示すように，身体活動を通じてのみ得られる知である．そこでは身体が運動的意味を把握し，了解している（メルロー=ポンティ，1964，p.241）．

24．構成（Konstitution）とは意識作用を通して意識内容ができあがっていることをいう（山口，2002，p.26）

25．朝岡（2019，p.96）は「予感」と「直感」が「自我中心化身体知」および「情況投射化身体知」において顕在化し，4 つの運動感覚意識が絡み合うことを指摘している．

26．ボイテンディク（1970，p.30）は「動物の活動の意味は，世界の構造的部分の意味内実との関連においてはじめて開示されるのであって，そのような部分を情況と名づける」と示している． また，

27．動感化空間（金子，2009，p.216）を意味する．ピッチ等の競技空間においては，「その生命的空間のなかで運動と感覚を制御しながら，逆にその運動と感覚が生命的空間の構造をそのつど新しく生み出していく絡み合いの構造」（金子，2009，p.118）が生起している．

28．プレー中の意識対象には，グラウンド・天候も含まれることが指摘されている（寺田・佐野，2017）

29．サッカーの指導書においても，A のようなボールをゴール方向に進行する役割を中心的に担うしミッドフィルダーは，2 人のフォワードの間にできる隙間の後方において，センターバックからパスを受けることが，攻撃の組み立て（ビルドアップ）の基本事項として示されている（ペーター・バレツ，2022）．

30．10 月 15 日は教育職員免許法に基づく「介護等体験」欠席している．また，10 月 29 日は雨天により「競技規則と審判法」の講義を実施している．

31．露木・山口（2020，p.63）は自由変更の手続きに「極端な例から極端な例までをたどる」ことを示している．なお，切迫性が高い情況においては「主体を運動者と観察者に『分離』させることはめったにできはしない」と自己観察と運動者の精神状態の関係が指摘されている（マイネル，1981，p.126）．これは能動的志向性によって味方・相手の動感に探りを入れる余裕がないことに対する指摘であるが，受動的志向性が働いているため気配は感じ取られている（寺田・佐野，2015）．そのため，切迫性が高い情況における「こうな（れ）る」という運動投企が発生していると考えられる．

32. 前節に開示された「ボールを持たないときの動き」の構造分析と発生分析の成果も①に関連づけられる．本章第 1 節 2 項において「深層の次元における自他身分の原初の癒合性は消失することはなく，空間形式の場所として残存しており，成人的な自我にとっても原初の共同性を感じさせる（谷，2002，p.232)」ことが指摘されたが，現象学的反省を徹底によって，他者との共通領域である相互主観性の層に到達することが可能となり，それこそが現象学的反省の妥当性が保証される理由となる（寺田・佐野，2017)．

33. 定位感は，原身体から前後・左右・上下と動感志向性を投射することに加えて，時間化（把持（直感)・原印象・予持（予感)）を胚胎している（金子，2005b，pp.4-7)

34. 当該項目への回答を通じて，過去に沈んだ直感メロディーの再生や動感的先取り，そして両者の「現れ」と「隠れ」の差異の捉え（金子，2005b，pp.12-18）を質問項目 18 以降に設定される記述も踏まえて包括的に解釈することを含意している.

35. 原初即興能力は動感意識が受動地平に沈むことで，その働きが確認されるため質問項目は設定していない.

36. 本研究における運動指導者は，長年の競技歴，指導歴を背景に，「ボールを持たないときの動き」に必要な動感図式の概略を「暗黙の理論」（鯨岡，2002）として持ち合わせている．別言すれば，運動指導者は運動体験と指導経験から当該の動きに関する動感図式の原型を「構成」（木田ほか編，2014，pp.143-146）していると考えられる．それゆえ，毎授業のテーマや授業展開が系統性を持って設定されていると言えよう．

37. フリック（2002）は，解釈の信頼性を高めるために「解釈者の間で解釈手続きやコード化方法に関する相互了解を得る」ことを示している．

38. 創発身体知の形成過程を論文の全体が完成した後（2018 年 6 月 28 日），解釈や考察の妥当性を確保するために B に提示され，その内容に矛盾がないか確認された．

第 5 章

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−

本研究における先行研究の検討から，これまで体育授業研究のメインストリームをなしてきた自然科学的方法では，掬うことのできない意味や価値と共に，その基底を成す身体までを捉える認識枠組みの必要性が主題化された．それは言い換えれば，体育授業において生起する事実をそれ以上のものにしている「現実（reality)」と共に，その〈場〉の当事者たちが感受する対象の臨場性（actuality）を捉えようとする新たな試みである．とりわけ，従来の自然科学の枠組みでは「関係づくり」を学びの基調とするボールゲームの特性を捉えることに課題が残されていた．その上で本研究は，先行研究の成果と課題の検討から，言語を媒介とする社会構成主義による知的意味と共に，その基底となる現象学的人間学に依拠した現象的身体を捉える「多元的概念枠組みに基づく体育授業研究」を可能とすることで当の課題を超克することを企図してきた．

上述の枠組みの運用可否を検討するのであれば，授業の現場に赴き，体育教師・児童生徒の「生きられる世界」に入り込み，当事者の関係性の渦に巻き込まれる中で現実性／臨場性を捉える以外に道はない．本章では，このように具体的な〈場〉に生きる人々と同じ地平に立った「内部者の視点」をもって当該概念枠組みを検証する．

1．体育授業の当事者たちの「生きられる世界」へ

（1）対象及び単元の展開

本研究においては，東京都内某小学校 5 年生の 1 学級におけるボール運動領域ゴール型（教材：セストボール）の授業を対象とした．

授業者は教職経験を 22 年積んだ 40 代の男性教諭である（以下「U 先生」と称す）．U

先生は，児童との対話を通して運動を考えさせ，他者への気づきを促進し，互いを高めあうことを大切にしている．そのため，U 先生がルールや規制などを指示するのではなく，児童一人ひとりの考えを尊重し，それをクラス全体で共有できるよう支援するという授業形式をとる．

5 年生は 3 クラスで編成されており，調査対象の学級は 39 人（男児 20 名，女児 19 名）で構成されている．児童たちは経済的に豊かな家庭に育っており，教育熱心な保護者が多い．そのため，学習塾に通う児童が 27 人と，クラスの 7 割を占めている．こうして日々習い事に追われる児童の中にはストレスを感じている者も少らずおり，U 先生は対話を通してそれらを中和することを心がけていると話す．このように多忙ともいえる児童たちではあるが，学習に対する意欲は高く，授業中もさまざまな事に気づき発言をしているという．

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，副校長と授業者に十分な趣旨説明を行い，了承を得た上で，2009 年 1 月 13 日から 2009 年 2 月 18 日にかけて調査を実施した．

授業は，U 先生と児童との対話から始まる．そこでは体育ノートに記された児童たちの気づきや疑問をクラス全体で確認したり，ゲーム内で生じたトラブルの解決策やルール作りなどが行われた．児童たちは 4 チーム（1 チーム各 10 名：赤黒・橙・白・水色）に分かれ，チーム単位での活動を基本としている．単元当初は生活班がランダムに組み合わされたチーム構成となっていたが，単元中盤からは固定したチームにより授業が展開されて

いった．各ゲームは 4 ピリオド制で行われ，1 ピリオドは概ね約 3 分であった．ゲームの出場順などは U 先生が準備したメンバー表により各チームで管理され，必ず全員がコート上に立つことができるように振り分けがなされた．

単元途中の 8 時間目と 12 時間目には，コンピューター教室でチームごとのゲーム分析が行われた．このようにして当該単元は，14 授業時間扱いでおよそ表 6 のごとく展開された．

(2) 観察及び資料収集の方法

本研究では，授業という生きれられる世界に内在的に観察するために「参与観察法（participant observation）」を採用した．参与観察の実践にあたっては「参与すること」と「観察すること」の二重性が認識されていなければならない．そして観察者は教師・児童の立場にはなれないため，本研究における参与の程度[39]は，箕浦（1999）の示す「積極的な参与（active participation）」に相当する．特に「観察すること」においては，単に可視的な活動を観るばかりでなく，参与者も同じ一人の主体であることから，そこでは「相互主観的」に事象を観ることが求められる．とりわけ，体育授業において，それを可能にするためには，観察者が自らの「運動感覚的な経験」と目の前の事象とを照らし合わせ，それを把握し，理解し，追体験して，その運動に共感した上で観るという共感のひとつの形式である「追-感」（Nach-fühlen）（シュトラッサー，1978，pp.212-215）をもって「事実の意味」の世界に立ち入る態度が欠かせない．加えて，本研究の対象であるボールゲームは，個の運動の他にも，それを基盤とした集団内で生成された意味が共有される

表 7　単元の展開

	1時間目	2時間目	3時間目	4時間目	5時間目	6時間目	7時間目
0	・セストボール 振り返り ・ルール確認 （歩数） ・授業の約束事 （服装、ゲーム環境）	・疑問の解消 （ボール所有権、 ゴールエリアの進入） ・ゲーム運営 （交代、人数、ルール）	・練習	・練習	・練習	・練習	・練習
10 20			・共通認識 （人数、個人・ チームに関する こと） ・チーム確定	・共通認識 （人数、ボール運び、 ゲームに関すること）	・チーム方針 ・共通認識 （交代、攻撃について （サークル利用）） ・ゲーム運営 （ルール作り）	・共通認識 （中盤からの パス展開） ・ゲーム運営 （出場順） ・ビデオ撮影	・共通認識 （チーム方針、 パス概念） ・ゲーム運営 （人数（ゲームを 体験してきて）
	・練習	・練習	・練習	・チーム練習	・チーム練習	・チーム練習	・チーム練習
30 40	・試しのゲーム	・試しのゲーム	・ゲーム	・ゲーム	・ゲーム	・ゲーム	・ゲーム
45	・授業のまとめ （疑問、ルール）	・授業のまとめ （疑問、良いプレー）	・授業のまとめ （良いプレー、 チーム内評価）	・授業のまとめ （良いプレー、 チーム内評価）	・授業のまとめ	・授業のまとめ	・授業のまとめ

	8時間目	9時間目	10時間目	11時間目	12時間目	13時間目	14時間目
0	ゲーム分析 （チームの 特徴を認識、 パスのつなぎ）	・練習	・練習	・練習	ゲーム分析 （チームの シュート率）	・練習	・練習
10 20		・共通認識 （チームの方針、 コート外からの指示、 数的優位、おとり、 ボールを持たない動き） ・ゲーム運営 （ルール作り）	・共通認識 （チーム内の役割、 パス概念、判断）	・共通認識 （戦い方、役割 判断（地域）） ・ゲーム運営 （ルール作り）		・共通認識 （チームの特徴、 シュート率、 目標得点）	・共通認識 （ボールの運び （中盤を意識）、 地域、役割）
		・チーム練習	・チーム練習	・チーム練習		・チーム練習	・チーム練習
30 40		・ゲーム	・ゲーム	・リーグ		・リーグ	・リーグ
45		・授業のまとめ	・授業のまとめ	・チームでの話合い ・授業のまとめ		・チームでの話合い ・授業のまとめ	・チームでの話合い ・単元のまとめ （チーム・教師のまとめ）

ことによって「作戦行動」も出現する．そこでは，個体運動を観る際の「経験」にもまして，観察者の「情況の積み重ねによる経験」によって形づくられた「地」（鯨岡，2005）を足がかりとして現場が把握されていると考えられる．すなわち，体育授業においては，個々の運動の「追感」を可能にする「運動感覚的経験」と，集団活動に生起する情況によって積み重ねられた「経験（地）」とが相補的に働き合い，それを基に相互主観的に観ていると言える．それを実現させるには，観察者も客観的時間とは異なる人と人との共有体験における共有時間の体験，すなわち共に生きられた相互主観的時間（露木・山口，2020，p.75）が必要となるため，「共に-生きる」ことが不可避である．

そこで，観察者は児童との友好的な人間関係（rapport）を築くことともに，現場での相互主観的な観察に必要となる「経験（地）」を構成するために「共有時間の体験」として，本単元に入る 6 か月前から，週 1 回のペースで学級に通い，各教科の授業，中休みの外遊び（雨天時は体育館や教室での室内遊び）や給食，学級活動などに参加した．その際，指導者的な態度は極力取らないよう心がけた．こうして，約 1 ヵ月経過すると，調査者は児童たちから「あだ名」で呼ばれるようになり，その後しばらくすると，児童たちの「内緒話」を聞かされたりもするようになった．こうした事態は，彼らと情況を共有する「仲間」として受け入れられたことを示すメルクマールと考えられる．

また，調査中はフィールドメモを取り，その日のうちにフィールドノーツに精製した．記載内容は後日，授業者に確認を取り，正確を期した．調査中は，ビデオカメラ等の機器は持ち込まず，常にノートを持ちながら記録にあたった．こうした内在的な調査の際においては，対象者の前で記録を取ることは「対象としての私」を意識化させてしまう恐れが

あるとの指摘が予想される．しかしながら，当該学校は一年に三回の教育実習生が訪れたり，日々多くの人が授業を観察しに来るなど，児童たちは常に対象化されているため彼らは「見られている」ことに対して抵抗はない．そのため本調査においては上記の方法にて記録を取った．このようにして記録されたフィールドメモは，調査者によりその日のうちにフィールドノーツとして精製され，その記載内容の正確性は後日授業者に確認を取った．

（3）意味生成の過程

①競争課題の顕在化（1～3 時間目）

表 8 より，「試しゲーム」に入ると，児童たちはボールに集まることなくパスの受け手をマークし始めた．多くの小学生が行うボール運動の授業では，ボールの獲得を優先するが故に，メンバーの大多数がボールに群がってしまい，いわゆる「団子状態」に陥るのだが，児童たちは「ボールを待ちうける」方がボールを獲得する可能性が高いことを知っている様子である．これは，前単元に行ったアルティメットの経験が活かされているのであろう．一方で，攻撃においても，アルティメットの「陣取りゲーム」のようなロングパスを繰り返している．しかし，仲間がマークされているため，失敗が重なってしまう．このように仲間が困惑している情況においても，コート外からのメンバーからは，「がんばれ」という声援ばかりで具体的なパスの仕方を指示する声はほとんど聞かれない．

そのような中，U 先生は「ナイスパス」などの声かけはするものの，細かい指示を与えることはせず，児童たちのプレイを優しく見守っている．その一方で，児童たちから生まれる気づきを見逃さないよう真剣さが滲みでている．

次のゲームになると，ロングパスによる失敗が響いたのか，水色チームの児童たちは試合前の話合いにおいて，直接仲間に投げるのではなく，少年野球チームに所属する仲間に相手ゴール付近の壁にボールを投げさせ跳ね返ったボールを獲得するという作戦を考案した．ゲーム序盤は「人のいない場所に投げる」作戦はある程度成功していたのだが，相手チームに手の内を気づかれたとたんに，失敗が重なってしまった．こうした情況を打開するようにコート外のメンバーからも，「ボールをもらいにいって」との指示が飛ぶが，ボール保持者は周囲が見えていないため困惑してしまっている．この時点では，児童たちはセストボールというパスゲームの「課題」を理解することができず，個人レベルでの活動に留まっていた．

②課題解決方法の模索（4～5 時間目）

表 9 より，この段階に至ると，児童たちは，パスの不成功の要因は「ゲームの参加人数」にあると考え始めた．これまでゲームは，3 対 3 で行われていたのだが，児童たちにしてみれば仲間が 3 人ではパスの選択肢が少ないと感じたのである．

一方，3 対 3 を肯定する児童からは「残りの二人が動けばよい」，「壁に当てればよい」などの意見が出されるのだが，U 先生は正解を与えることなく，3 対 3 の攻防でどのようにしたらゴールまで運べるかをチーム内で考えるように指示をした．

表８　1〜3時間目の授業記録（抜粋）

2009年1月13日　14時間中1時間目	2009年1月14日　　14時間中2時間目	2009年1月20日　14時間中3時間目
ゲームはKくんがパスを出して自ら走ってパスをもらうプレーが目立つ．また短い中盤の中で，短い縦のパスがつながれており，パスカットの応戦が行われる．しかし，そのなかでも，3・4班のKくんは外側に開きパスをもらおうと声を出している．またKくんは高さを利用して上でパスをもらったり，マークを外してゴールの裏でパスを貰いゴールを決めるシーンが多々見られる．Kくんはマークを外しボールがもらえる位置を知っているようだ．またそれを見ていたAくんも周囲がとてもよく見えている様子だ．子どもたちの全体の様子としてはボールに集まることなくパスの受け手をマークしている．これは前単元に行ったアルティメットの感覚が転移しているのではないかと感じる．さらにその思いを強める出来事が起こる．子どもたちはパスが成功しないとボールをその場に置き攻守が交代していたのだ．私もそれには不思議な感じがしたが，子どもたちも違うと気づいたらしくすぐに話合いで解決している．違和感がある様子だったが，子どもたちの中には学習したことがしっかりと残っていると思われる出来事だ．また，コート外からは「がんばれ〜」という声援だけで具体的なパス先などの声がほとんど聞くことができない．そして，先ほどのメンバー編成で最後から2番目にされてしまったTくんは，出場順が回ってきたのだが，コートに立っても何をしていいかわからない様子でその場に立ちつくしてしまっている．パスがきてもパスしてきたAくんに「はやくかせ！！」と一括されてしまい，ほとんど動かず，ボールにも触れず戻ってきてしまう．さらに戻ってきてからはKくんにも注意をうけている．TくんはKくんから肩を触られると「さわるなよ！！」とゲームに関係のないことでもイライラしている様子だ．試合は7対7の同点に終わる．3・4班のメンバーからは「1・2班に同点なら以外にいけるんじゃない！？」という期待の声が上がる．試合が行われえるなかでU先生は時間に関することしか声を出さず，子どもたちがどのようなプレーしてどんなプレーが発生しているかなど，全体をくまなく見ていたが，その様子は父親のような感じでとてもやさしく見つめている．	になるとKくんが活発に動きマークを外してパスを受ける．女子たちもパスを受けるのだが，Kくんがゴール手前まで走りこむので投げてもパスが届かないため相手ボールになってしまう．このロングパスの失敗はその後も多くみられる．両チームとも，どうしても一本でつなげようとする気持ちが強いようだ．しかし相手チームはSくん（野球チーム所属）やKくん（サッカーチーム所属），Kくん（サッカーチーム所属），Sくん（クラスメイトから運動ができると認知）たちは，遠くまでボールを投げられるためゴールの後ろに走りこんだ男子や女子に自分たちのゴールから一本でパスが通すことができる．1・8班はそれに対抗してなのか，ロングパスを投げ続ける．私は，子どもたちはアルティメットをしているように見えてしまう．一方的な試合になってきたのだが，子どもたちの声は止まらない．Kくんは「うしろあいてるぞ」「確実に」「無理するな！」とパス先を指示，Kさんは「パスをもらいにいかないと」などのロングパスの横行を打開する声かけを多くしている．特に女子たちはコートに入りすぎてしまくらい，興奮して大声で「ボールもらいにいって！！」と指示している．ボールがなかなかつながらないなか，Kくん（ミニバスケットボールチーム所属）は前に走らずボール保持者の横に位置どりパスを受けようとするが，パスが回ってこないため前線に走っていってしまう．ノーマークだったのだが，子どもたちには横のイメージがまだないようだった．また，昨日からの課題「シュート」だが，みな上から投げるためシュートがゴールを通り抜けてしまう，そのような中，Kくんは下手投げでふわっと上から落ちてくるように投げ，シュートを工夫している．Hくんはシュートを2本決めガッツポーズをしていたのだが，交代すると私の肩をたたき「パターンがわかった」と声をかけてきてくる．「あそこにいればボールが取れる」とHくんは内側の線には敵側がボールをとれないためシュートが失敗すればボールをとれると説明する．私も「リバウンドは大切だね」と答えた．またシュートするには「（ゴールを指さして）後ろに入ればいい」といい「相手はやってるんだよね」と自分たちのチームの改善点となることを言っていた．Hくんは出場順から見えるようにあまり運動で活躍するように見られていないのだが，2本のシュートを決めたことで，Hくん自身の中で何かに気がついたようだ．またHくん自身の気づきを他者に評価してもらいという気持ちが感じられる．Tくんは，どうしたらよいのかわからない様子でマークをしにいくのだが，近付いて見ているだけなので簡単にシュートされてしまう．ボールを持ってもマークされてしまい，どうしようもなくなり，しまいにはボールを上に投げてしまう．私はネガティブ面が多く見えてしまったが，U先生はTくんがボールをもらいすぐにパスしていたのを見て「最後のプレーはよかったね」と評価する．U先生は「ナイスパス」などの声かけをしていたが，本日も大きな指示をすることなく，子どもたちのプレーを優しく見守っている．しかし優しく見守っているなかにも，子どもたちのプレーを見過ごさないように真剣さが滲みでている．チームは結局ロングパスの横行で力負けし18対8で敗戦してしまう．集合するまでにTさんはSさんと「かためないとだめだね」と守備面についての課題をあげる．	出場順番を決める時間になると，白チームはKさんがうまく仕切って順番を決めていく．Kさんは「アルティメットじゃないんだから，パスをミスしてもそれを拾えればいいんだよ！だから壁にぶつけて，跳ね返ってきたのを取ってシュートすればいいんだよ！」と共通の考えを提案していた．そして順番を決めていくとKくんが「シュート1人いれてよ！」とKさんに伝えていた．だれでもシュートは打てるはずなのに，しかもKくんはバスケットボールを経験したことがあるのにもかかわらず，シュートの人がほしいという．Kくんは，自分はボールキャリアーがメインと考えているのだろうか．白チームは最後まで話合い行っている． 両チーム挨拶をしてゲームが始まる．白チームは話合いの際に確認した，壁にぶつけて跳ね返ってきたボールを獲得してチャンスを作っている．最初の2分はSくんのパスをKくんとMさんが拾い得点を重ねていく．白チームはKさんの「からだあっためておいたほうがいいよ」の一声に出ていないメンバーはもも上げをして体を温めないようにしている．一方水色チームは当初ロングパスがカットされてしまいなかなか得点ができない．運動量の多いKくんやTさん，Yくんなどが走りまわっていると短いパスをつなげながら（2〜3回程度だが，前回よりは多いと感じる）得点をしていく．白チームは出場順番決めに時間をかけたこともあり，運動量の多いメンバーや低いメンバーを組み合わせていたため失点が少なく後半を迎えていく．男子は，女子が多く出ている際には「がまんしろ！」など，あとはおれたちに任せろと感じさせる頼もしい声が掛けられている．Tくんは私や仲間からの「前に走れ！」「ボールを追え！」の声に操られるように動いている．しかし，女子からはパスが回ってこず，Kくんはコート外から「Tちゃんもいるぞ！」とパスするように指示している．外から指示にしたがうかのように動いていたTくんだが，1度だけ正面やや右側でパスを受けシュートチャンスが訪れる．私は，結果的には外してしまったが，シュートチャンスを得たことで，何かに気づいたことがあればよいなと思った．また，Hくんは前回気づいたシュート者のゴールをはさんで反対側に立つことを実践している．Hくんの立つところにシュートミス（リングに当たらずそのまま反対側に流れてしまう）したボールがどんどん飛んでくる．それからの攻撃は失敗になるのだが，Hくんは出場している2分間でとても多くの回数ボールを触っていたと感じた．Hくんが戻ってきて私は「やっぱりあの場所にいたね」と話かけると，照れくさそうにしながらも「あそこにいるといいんだよね」と感触をつかんでいるようだ．またチームメイトのパスに「人がいないとこになげてもしょうがないんだよ！」と苦言をしている．水色チームのYさんはコート内を走っているのだが，メンバーと同じ場所を走ってしまい，たびたび「もっと動いて！！」と女子から激をかけられる．Yさんは動き自体は活発的なのだが，ボールに触れない，マークのプレッシャーが弱いと感じられたために言われてしまったのだろう．Yさんは表情は変わらないが，申し訳なさそうな雰囲気をだしている．結局水色チーム対白チームは6対10で白が勝った．また反対の赤黒チーム対橙は11対3で赤黒チームが勝利した．

橙チームには，K 君（J リーグジュニアユースチーム所属）や S 君（少年野球チーム所属）が壁に当て，その跳ね返りを利用しようと考えていたようだが，いざゲームが始まると，相手の執拗なマークにより，思う通りにはいかない．U 先生も，たまらず「動いてやれ」など困惑した現状を打開する声かけをしているのだが，メンバーたちはボールを繋ぐことができず閉塞状態に陥っている．その日の K 君の体育ノートには「高度な技術を求めすぎていた」と個人とチームの戦い方のきっかけとなる反省を記していた．

そのような状態が続いたことから，5 時間目冒頭において，U 先生は橙チームを集め，メンバーに対し「自分が何をしたいかを考えながらプレイしている人はいるか」と問いかけた．メンバーは沈黙しながらも U 先生から，仲間がマークされている状態を思い起こすよう，やさしく指示されると，「ゴール前にパス」「相手のいない方にパス」などの意見を出す．意見が引き出されると，U 先生はメンバーに「意図をもってプレイすること」の大切さを繰り返すと共に，コート外からも積極的に指示することを促した．

この介入の後のゲームでは，従来の様相とは異なり，確実に「短いパス」をつなぎ，数回のボールの移動でゴールを決めることができた．そして，メンバーは「縦」のパスだけではなく，1・2 パスなど「横」への広がりにも意識が向けられるようになった．一方で，水色チームは，短いパスで繋ぐ女子と，無理なロングパスを多用する男子がいるなど，十分な合意形成がついていない．ここに至りチームの認識により結果が色濃く表れてきたが，「チームの意図が共有できているチームとそうでないチームがいる」と話すように U 先生の関心はチームの勝敗よりも，むしろチーム内で合意形成をもってゲームに臨むことであった．

表9　4～5時間目の授業記録（抜粋）

2009年1月21日　全14時間中4時間目	2009年1月22日　全14時間中5時間目
白チームに作戦を聞くと「壁あて作戦」とみんなの前で公表された作戦を使うとのことだ．橙チームも順番はスムーズに決まり，男子は壁にボールをあてて投げる練習をしている．Sくんに作戦を聞くと「壁で一人1・2パス」と個人技術を教えてくれた．次に同じチームのＩさんに話を聞くと「特に決めてない」と言っていたが，顔がその顔には何か作戦が隠れている様子だ．ゲームが始まると白チームが序盤から推していく．白チームは昨日とは違い，短いパスをつなげながら前進していく．さながらサッカーの1・2パスで相手を抜いていくようにKさんとNさんは進めていく．また白チームはディフェンスも相手をしっかりと見てぴったりとついている．橙チームはマークを外すことが難しくなかなかパスを投げられることができないし，もらうこともできなくなっている．また橙チームはパスに迷うシーンが多々見られ，コート外のメンバーが怒ってしまうほどだ．しかし，個々の動きはとてもよく，中でもAくんはボールまで今までの授業で見たこともないような速さでディフェンスをしていた．また体を張ってボールを追うシーンも多くみられる．Aくんは戻ってくると「見たか！オレの体の張り方！！」とメンバーに笑顔で詰め寄っていく．私は体育授業を楽しそうに行っているAくんを見て，思わず笑顔になってしまった．また白チームのTくんは昨日より動きがよくなっている．パスもすぐにするのではなく，マークがついている仲間にはせずに一回フェイントをいれてフリーの見方にパスをしてチャンスメイクしている．初日のようにパスの出しどころに困りはてているTくんの姿ではなくなっている．しかし当初のイメージからフリーでシュートチャンスの位置に走りこんでも，メンバーからパスがあまりまわってこない．Tくんだけでなく，全体的にプレイヤーが声を出したり手を上げたりして自分をアピールすることが少ないと感じた．また，16点を目標としていた白チームは「ボール持っているやつはマークしなくてもいいよ！」の掛声やシュートを打つ人の反対側で待つなど徹底的にボールを奪うことに専念している．対照的に後半になっても，なかなかパスがつながらない橙チームは壁パスを実行するのだが，相手にぴったりとマークされているためふさがれてしまう．U先生も橙チームに「動いてやれ！」「いいとこにいた！」など打開策となる掛け声をしているのだが，なかなか続かない．Sくんの掛声も「もう！見ろよ！！」などイライラが募ってきている．試合の中でボールを奪い合うトラブルがあったのだが，「じゃんけん！」というどこからの声かわからなかったが，すぐに解決した．試合での約束「紳士的なプレー」が守られた瞬間であるし，年間を通して自分たちのルールづくりが浸透している証拠でもあった．	U先生は「今日は橙チームがおもしろくなるよ」とわくわくした様子だ．そして昨日の敗戦を踏まえ橙チームのＩさん，Kくんの体育ノートに「自分たちが出来ていないから相手のプレイから考える」，「高度な技術を求めすぎていた」など個人の課題だけでなくチームの課題に対する解決策のきっかけとなることを記述したいたとも話してくれる．U先生は「今日は橙に張り付いてみている」と橙チームに対しする気持ちが見えたが，勝利をつかんでもらいたいという気持ちよりはいいゲームをして学習を促進させてあげたいという気持ちの方が強く感じた．体育準備室から出ると，目の前で橙チームが練習をしている．U先生は橙チームを集めると，まずメンバーに「自分が何をしたいか考えながらプレイをしている人」と投げかける．メンバーは小さな声で何か話しているのはいるが，何も出てこない．U先生は「マークというのは？じゃまをする人だよね．じゃあ守るどうするの？」と一つひとつ確実に伝えていく．「攻めるときはどうするの？ボールを持ちました？」Sくんは「ゴール前にパス」，Aくんは「相手のいない方にパス」などの意見がでる．意見が止まったのちに続けて先生は「パスを受けたら次にどうするか，まずシュートを打つことが大切！昨日は6点，倍とは言わないけど10点はいこ！」，と伝え，繰り返し「私は何をするのかを考えよう，わからないときは聞く，外からも『あっち』とか指示してあげる，あわてなくていいから」と確認する．そして最後に「練習からしっかり考えてやろう！」と伝え，その場を離れる． 試合が開始されると，早速橙がパスカットしてボールを保持する．これまでならロングパスをしまいがちだったが短いパスでつなぎ，3回のボールの移動でゴールを決める．また縦だけのパスではなく，Kくんが横に開きパスしたＩさんが縦に走りパスを受け取りシュートといった1・2プレイなども見える．あまりのスムーズさに私も思わず「すごい」と声が出てしまうほどだ．また，動きだけでなくパスにも工夫が見られる．これまえバウンドがしにくいボールのためノーバウンドでパスを回していたが，KくんはSくんが走りこむスペースにうまくワンバウンドさせてパスしていく．私もノーバウンドでパスすると考えていたので，Kくんの発想には私自身に新しい発想を与えてくれた．これまではコートの中央で二つの試合を見ているU先生だが，今日は橙チームに交じって観戦している．そして，次に出場する女子たちに何かを話している．話をした内容がどのようなことかは聞けなかったが，交代したTさんたち女子は相手が嫌がるようなぴったりとしたマークでボールがつながることを拒んでいる．また攻撃時にはマークを外す動きもフェイントなどをいれて工夫が見える．水色は徹底したマークにパスがつなぐことができず無理なロングパスを多用している．しかし3組目から水色の逆襲が始まる．私が「短く，そこにいるよ」と声をだしていたため，水色の外のメンバーも「短く！！」と指示を送っていた．Tさんたち女子は短くつなぎゴールまでボールを運び得点している．YくんやYくんはとったらすぐにロングパスを投げてしまい，なかなか折り合いがついていない．バラバラでも女子がつなぎゴール付近にまで持ってくるのでチャンスが多くあった．Yさんもメンバーがシュートした裏に位置して，外れたボールをシュートするなどチャンスものにしている．Yさんが一度戻ってきて次の出場にそなえている間に私が「あそこ（シューターの反対側）には狙って行っているの？」と聞くと「あそこにいるとシュートが外れたのがくるから」と話す．Yさんは第一線で活躍するとまでは言えないが，Yさんなりの役割をまっとうしていると感じた．また同組で出場していたHくんはHゾーンに向うのだが，Yさんと重なってしまい前回ほどまではいかないがチャンスを作っている．Hくんは「やっぱりあそこくるな」と言うように日に日に手ごたえを掴んでいる．私はさらに活躍できるように「Yさんとけっこう重なっちゃたね，あそこに既に人がいたら次にどうするかだね」とHくん自身の気づきを遮断しないように気をつけて話をした．中盤から勢いづいてきた水色に対抗したい橙だが，しっかり繋げばチャンスになるシーンでも3番目のAくんは取ったらすぐに前に，しかも見方が追い付かないロングパスを多用している．水色もシュートを直線的に投げてしまい得点があげられなかったが，繋ぎが安定しなくなった隙に水色は攻め立てて，ついに同点に追いついた．4組目からは互いにとったり取られたりのシーソーゲームになる．同点のまま最後の3分を迎える．緊迫した試合に外の声も熱くなっている．水色からは「シュート打ったら反対にいけ！」，「ボール見ながら動いて！」などの指示が飛び交う．橙チームは細かいパスを繋ぎ確実に前に進めチャンスを作るのだが，シュートが外れてしまう．対して水色はYくんがボールを持つと前半に偶然入ったロングシュートに味をしめたのか，自分たちのゴール付近からシュートを放つシーンが多くみられる．このプレイに水色の女子たちは大声で「なにやってんの！パスでしょ！」と指示するのだが聞きうけられない．認識が統一できないまま終盤を迎える．橙チームはAくんがボールを持ち，前線には二人のメンバーがマークを外そうと動いている．ゲーム序盤は適当に投げてしまっていたAくんだが，緊迫した試合の中で適当なパスが出来いと感じたのか，いったんはマークされているメンバーに投げそうになったのだが，思いとどまり確実にマークを外したＩさんにパスし，決勝点につながる．Aくんは「よし！」とガッツポーズした！Aくんの最後のパスはチーム一丸となってつなげたパスのように思えた．15分が終了し10対9で橙が初勝利を手にする．Tさんは「やっとだぁ～」とこれまでの苦労が感じられるような発言だ．またSくんも「やっと勝てたよ」と私に言いよってきたので，二人で握手をした．

③「中盤」からの展開（6〜7 時間目）

表 10 より，この段階になると児童たちの体育ノートにも，プレイ人数に関する記述が散見されるようになった．そこでは 4 対 4 を推奨する理由を詳細に記述してきた児童がいた．それは，「Y 字作戦」と名付けられており，これまでのように，確率の低いロングパス一本で繋ぐよりも，中央にパスの中継者を置くことで，左右へのパスの選択を増やすことができるという．

このような児童の気づきを，U 先生はクラス全体に知らせることで，気づきの共有化と他の児童の個性を引き出そうとした．このような「短いパス」を応用した記述が見られたことで，U 先生は，認識を深めるために，クラス全体にロングパスやロングシュートの成功確率について問いかけた．特に身に覚えのある児童は，自身の経験からもロングパスの確率が悪いことを理解している様子である．その後のゲームでは，確実に相手を振り切り「短いパス」を用いていることからも，確実に繋ぐ意識が感じられる．また，コート外からも細かいパスを推す指示が頻繁に飛んでいる．

これを受け，次の時間になると U 先生は，成功確率に加えて「パスは投げる人と投げられる人」が存在すると話し，両者の認識がなければパスは成立しないことを強調した．こうした確認後のゲームで特に変化が見られたのが，Y さんである．これまで頑なにロングシュート・パスを行っていたのだが，このゲームでは無理なシュートやパスではなく，ゴール手前からシュートを放ち，確実に得点につなげている．

それを見た U 先生は，「あそこなら入るだろ」と得点する確率が高い位置を選んでシュートした Y さんの認識を確実なものにするための声かけをした．さらにもう一本ゴール

付近からシュートした Y さんを見て「わかっただろ」と明らかな変化に喜びながら声かけをした．成功を重ねることで Y さん自身も手応たえを感じている様子であった．ここには，これまでチーム内で合意形成がなされていった水色チームの姿はなくなっていた．

④他者性の獲得（8〜10 時間目）

表 11 より，8 時間目はコンピューター室にてゲーム分析が行われた．U 先生と児童たちとの話合いから「シュートが打ちやすい状態」が重要視されたことから，分析は「マークされていない状態」と同時に，それに直結する「パスのつながり」，「シュートの位置」が確認されることとなった．

U 先生は，こうしたゲームの傾向を確認させることで，「チームの戦い方」を顕在化させ，さらには「相手の戦い方」をも認識できることを見通していた．このように，ゲーム分析によってボール保持者の周囲情況に焦点を当てたことから，U 先生は改めてゲームの特性を「一つのボールを，ボール保持者以外のメンバーと協力してゴールまで運ぶ」ことと強調した．これによりボールの受け手の関係，すなわちパスの「二者間の関係」は情況により常に変化することが鮮明となった．これは，その後のゲームで「サポートの動き」として現れることとなった．この後，児童たちは仲間がマークを受けていても，近くに寄ってパスを受けたり，コート外のメンバーからも「近くにいって」とボールをつなげるために必要な指示が飛ぶようになった．

表 10　6〜7 時間目の授業記録（抜粋）

2009年1月27日　全14時間中6時間目	2009年1月28日　全14時間中7時間目
授業最初にU先生は4対4でゲームを行うにあたってＳくんが体育ノートに記した「Y字作戦」のことをU先生は紹介した．ゴールから一本でパスするとカットされてしまい確率が少ない．そこで中心に一人いれば左右にパスが選択できる，さらにゴール付近にいたプレイヤーが移動すれば3方向のパスが選択できる．したがって4対4を勧めると非常にわかりやすく説明してあるとU先生は伝える．子どもたちからは反応が見えないが，続けて「このように考えてくれる人がいるととてもいいですね」と話，他の子どもたちの個性も引き出していこうとするU先生の考えが見える．また，パスのつなぎの話の流れで，なぜこれまで赤黒が負けないか，ではどうやってボールつないでいるのだろうか，という疑問を子どもたちになげかける．しかし，この問題はチームで考えることなので，U先生は答えを言わず，ヒントになるような事例をあげて子どもたちに気づかせようとする．「ボールがうまく運べなかったら，ロングシュートを撃ってしまう人を見ました，これはどうなのかな？」と言うと，すかさずHくんが「Yくんだ」とみなわかっていた．つづけて先生は「Yは何本打って何本入るの？」と質問すると，Yくんは「5本中1本くらいかな，でもたまに入るから」となぜか強気な感じだ．赤黒チームのＳさんは「近くで打てば5本中5本入るかもしれないじゃん，確率悪っ」と小さな声で言っている．今回もU先生は課題を明らかにはしたが，答えは全体の前では伝えず，チームの課題とする． ゲームに移る．私は今回も橙チームと水色チームを見ることにする．Mくんが「絶対二連勝だ！」というように，両チームとも負けられない気持ちが伝わってくる．ゲームが始まると前半は水色が攻めるシーンが多くみられる．また，細かいパスをつないでいこうという意識も感じられる．特にYくんは前回のようにすぐにロングシュートを打つのではなく，回りを見てパスを判断している．時に我慢できなくなりロングシュートを打つのだが，外すとメンバーに誤っている．序所にだがYくんのプレイスタイルがチームの動きと合ってきている．また，外からＩさんが「近づかないともらえないよ」と細かく繋いでいくように指示している．序盤は押されがちな橙だが，前回の勝利からチームが個人で動くのではなくチームとして動いているということが伝わってくる．Hさんがパスに迷うとすぐに近くまで走ってボールをもらいやすい位置に移動したり，つながらなくてもカバーしてあげるというシーンがよく見られる．また外からは「YくんとYくんしかやってないんだから！」と相手チームのマークが特に必要なポイントを指示している．両チームともパスを迷うシーンが多くみられる．相手チームのマークもよくなっているためパスを出しにくいのだろうか．そのため逆転には成功した橙であったが追加点が取れない．終盤になり両チームとも動きのいいメンバーが出てくる．水色チームは序盤はよかったのだが，点差が離れてきたこともあり終盤になるにつれ，ロングパスやマークがしっかりとついているメンバーにパスをしたりするなどプレイが雑になってきた．それに対し橙はKくんを中心に確実に相手を振り切りフリーになってからボールをパスしている．また今戸さんはパスにも焦りが見えず，フリーでスペースに走りこむＳくんに確実にパスするなど視野の広さを感じられる．またゴール付近ではサークルの対角線をうまく使いながらフリーの見方に渡している．しかし，今日フリーで多々はずしてしまっているＳくんは，フリーでも最後はKくんに任せていた．私は，積極的に行く場面ではあるが，自分の今日の調子を見極め得点能力が高い人を選択できているという点では堅実的なプレイだと感じた．結果が未だ作戦が共有できていない水色は橙チームに11対5で負けてしまった． 全体で集合するとU先生は「水色は負けてしまったけど，自分たちの課題に気づいている」と水色チームの飛躍のヒントとなる言葉を投げかけていた．また同点ではあったが，白チームが赤黒の連勝を止めたことも話題になる．U先生はシュートしやすいところにパスをつなげていたと話す．U先生は「シュートを打ちやすいところまでパスをつなげる」ということを何度も話している．子どもたちからは少しずつ意識は変わってきてはいるが，チームで共有できているチームは少ない．	U先生は前回の試合から，やはりパスは「しっかりとつなぐ」ことが大切であり，ロングパスはダメと記述した子が複数いるという．先生は，前回の橙チームはパスがうまくつながったから勝利したと話をする．続けてパスは「投げる人と投げられる人」が存在し必ず二人が必要になると話す．白チームは壁にぶつけて自ら取りに行くことをしたのもいたようだが，周囲からは好印象ではなかったようだ．U先生は「パスする人，捕る人が関係をよく見てパスしているのは橙だね」と言うように，橙は確実にパスし合いゴール前まで運び，得点チャンスを多く作ったことが勝利に繋がっている． 私はチームメンバーのやりたいことを共有できていない水色の様子を見るために，水色対白の試合を見ることにした．水色は試合開始と同時にボールを奪われ得点されてしまう．すかさず外のＴさんが「マークする人を見て！」と指示が伝えられる．練習の成果が出ているのだろうか，水色は細かくパスを繋いでゴール手前付近まで運んでシュートをする．一番変化が見られたのが，Yくんである．昨日までは焦ったら思わずロングシュートしてしまっていたが，今日はゴール手前からシュートし確実に点数につなげている．それを見たU先生は，「Y！あそこなら入るだろ！」と得点する確率が高い位置を選んでシュートしたYくんの気づきを促進させる声かけをする．さらにもう一本ゴール付近からシュートしたYくんを見て「わかっただろ！」と明らかな変化に喜びながら声かけをする．二度目のU先生の声かけは，Yくんのシュートに対する認識が確実に変わったことを決定づけた．またYくん自身も手ごたえを感じている様子だ．Yくんはシュートだけでなく無理なパスもなくなっている．自分で得点をするのではなく，確実に点を取れる位置にいるメンバーにパスをしている．ＳさんはYくんから多々パスを受け，得点しており，戻ってくると「やった！二点もとれた！」と満足そうな様子だ．個人で行っているのはなくチーム全員で戦っているようだ．前回のノートに4対4のメリットを記述したＳはマークを外してフリーになりシュートするが外れてしまう．Ｓくんはどこに行って何をすればよいかが分かっている様子だ．先生もＳくんがしたいこと理解して「すげ！いいぞ！やりたいことは分かった！」と過程を評価している．二組目にはＴさんやY下さんも出場している．Ｔさんはマークもしっかりと相手を見てぴったりとついている．またゴール付近にて対角線でパスをされてもそれを追いかけボール保持者もマークしにいき，運動量の高さがうかがえる．また攻撃面でもマークを外し，パスを受け積極的にシュートする．Ｔさんの三得点も含み水色は逆転した．これまでにない手ごたえにＴさんは交代して戻ってくると私に思い切り抱きついてきて「やった！いける！」と流れを掴んでいることを実感している．Y下さんはゴール付近だとシュートミスして通り過ぎたボールをねらいに対角線に位置取るなど工夫が見えるが，守備になるとボールそのものを追いかけてしまう．ボール保持者をマークしているメンバーの後で止まってしまっているので，自然と一人フリーになってしまう．外のＳさんやＩさんは「Y！マークして」と言うがYさんは誰をマークしていいかわからない様子だ．Kくんはスピードを活かしマークを外してパスを受ける．またパスも3人の動きをよく見てパスをしているため成功率が高い．一方の白チームも細かいパスを繋いでいるのだがシュートが決まらないシーンが多くみられる．やや直線的に投げてしまっていることが原因であると考えられる．その他，みな相手ゴールエリア付近にいるためパスができないシーンも多くみられる．特に男子はシュートを決めたいのかなかなかボールをもらいにいかない．最後はNさんが近くにボールをもらいにいくことで解決した．しかし，ボールをすばやく回してゴールまで近づけることが得点につながりやすいと認識されてきているので，判断を迷わせてしまったこのシーンは今後の白チームの課題となりそうだ．試合は終番追加点をあげていった水色が勝利した．水色は初勝利をあげてよろこんでいる．私はチームで何をするかを共有できたことが勝利につながったと感じた．白は今までの水色のように，個人で試合をしてしまっていた．集合し，U先生は水色チームの勝利を称賛するだけでなく，「なぜ，勝ったのかを考えましょう」と課題を与えた．これがチームをより強くしていくことに繋がるのだと感じた．

こうしたサポートの動きが頻繁に出現する一方で，ボール保持者から離れフリー状態を作っているメンバーがいた．彼は，直接のサポート活動に参加しなくとも，得点が入ると「よし」と喜んでいた．

この出来事は，「ボールをもらえない人は悲しいプレイヤーではない」という U 先生の発言にも現れるように，チーム全体でパスの受け手に近づく「目に見えるサポート」が顕在化されてきたことで，その反対である「見えないサポート」に児童たちが気づいていったことと言えよう．それが，一人でフリー状態を作り相手メンバーをひきつける「おとり」としての役割として機能したのであった．

こうして，一人ひとりがゲームの情況に応じた動きを経験したことで，児童たちはそれらを「役目」と称して体育ノートに記述していた．そこには「私の役は…」など自身がゲーム中にどのような行動を意図的に実践しているかが記されていた．特に運動の苦手な H さんは「意図的にシューターの反対側へ移動する」などボールの獲得に専念することでチームに貢献していた．

ここに至ると，それぞれの役目を組織化しているチームも出てきた．赤黒チームは，仲間がボールをカットしたらすぐにゴール前で待機している H さんにパスをして得点をする．そこには「居残る」，「カットしたらゴールの前にパスする」などの意図が共有されていた．その他のチームは，組織化までには至っていないが，H さんが話すように「赤黒は昨日話合いしていたから，今日勝ったんだよ」と相手の役割分担が明確なことが勝利に繋がったことに気づいている．

表11　8～10時間目の授業記録（抜粋）

2009年2月2日　全14時間中8時間目	2009年2月3日　全14時間中9時間目	2009年2月4日　全14時間中10時間目
U先生は子どもたちにシュートを打つ際にどのような状態だったかを聞く．Hさんは目の前にマークがいたためシュートがうちにくいと答える．赤黒チームで多くの得点をあげるHくんはシュートをうつときはフリーが多いと答える．Yくんも同様にシュートをうつときはフリーが多いと答える．U先生は意見をまとめて，「フリーでのシュートチャンスを活かしているチームが強い」と全体に伝わるように話す．続けて先生は，チャンスを活かせるようにするためにも「パスのつながりはどうか」，「ゴール近くまで持っていけているか」を中心にビデオを見ることを指示する． 各チームによるビデオ分析が始まる．子どもたちはビデオから読めることを体育ノートに記入していく．私はチーム全体の変容がよく見てとれる水色からみることにした．Tさんは「シュート全然入っていない」と話すが，シュートをどうすれば入りやすいかの話にはならない．また，Yさんの動きについて「だめだ」と話し，順番を変えることにするとの話にまとまっていく．白チームを見るとみな画面に食いついているように見ている．ここではTくんの動きに注目している．Tくんは，運動量はあるのだが，ゲームの展開に関わる動きがやや足りないと思われる．マークとは言い難い動きを見せている．KさんはTくんに「ボールに向かっていくんじゃないよ」と話す． チームごとの分析が進むなか，U先生が子どもたちに確認する点を話す．U先生は試合を見る限りでは結果的にはパスカットなのだが，マークされている人にパスをしてカットされてしまっているので，これはパスミスだと話す．U先生からはフリーの人にパスをしてゴール前まで運ぶことが重要との考えが伝わってくる．U先生は話が終わると，各チームを巡回する．またKくんの動きを例に出しながら，フリーの作り方とボールの運び方を教えている．Kくんはマークされていても，相手がボールに注視している隙に，フリーになりパスを受けている．U先生はHくんのシュート裏へ考えながら動いていることをチームに伝える．そこではHくんは何も話さなかったが，Hくんの役割がみなに浸透した瞬間でもあった．次にU先生はロングシュートが目立ったYくんに対して，フリーだけではなくてゴールまでの距離もあると伝える．画像の中にはロングパスもあるのだが，U先生は決してロングパスが悪いとは言わず，パスのつながりを強調している．授業終了の時刻が近づきU先生が子どもたちを自身に注目させ，まとめにはいる．昼休みにリーダー会議を行い5年3組の試合をどうするかを相談すると伝える．加えて，チーム単位では自分たちのチームのいいプレイからどういう風な戦い方をするかをまとめることが伝えられる．その中には，どのようにしてシュートまでつなげ，動いていくことをと「戦術」を説明した．U先生から初めて「戦術」という言葉が使われた．私は，単元が終番に向けて先生の仕向ける方向に子どもたちも進んでいると実感できる．	授業が始まると，チームの特徴を各チームの代表が発表する．水色チームはたチームの特徴としてはシュート率のよさをあげた．U先生もシュート率の話を聞いて，Yくんのシュート率が高くなったのをあげて，分析できていることを評価した．赤黒チームは，チームの特徴を少ないパスでゴール近くへ運ぶことをあげた．橙チームは，チームの特徴をよく動くことなどの運動量がある点をあげた．白チームはパスをつなぐことをあげるが人数が多いと人が余ってしまいパスがもらえない人がでてくると話す．U先生は各チームの話を聞いたあとに，少ないパスと人数が余るという意見に着目して「ボールがもらえない人は悲しいプレイではない」と話す．加えて，ボールは一つであり，ボール保持者以外の7人はボールを持たず動いており，そのボールをもらうために動くと話す．また，人数があまることはプレイを見ているだけでなく，おとりを作れると話す．ここが授業の重要な点になるのでU先生も力が入っている．そして試合においては「ボールをもらおうと動く！もらえなくてもシュートが入れば，自分はおとりとして活躍できたということで，プレイ自体はよかった」と力強く伝える．こういった動きをチーム内の方針として，どのメンバーでも同じ方針の基でプレイすることが必要と話す．また，コート外のメンバーは応援だけでなくアドバイスを送ることが重要と伝え，チーム全員で戦うことを強調した．U先生の熱意から，私はこれらの説明がセストボールの確信をついている点ではないかと感じた． U先生は試合前に一度子どもたちを集合させる．U先生は，子どもたちの練習風景を見たことと前回のゲーム分析から意見を話す．子どもたちはマークされていても山なりにパスをしている様子がよく見られる．U先生はその点に着目して，無理にパスするのではなく，ボールの近くによってパスをつなぎやすくする「サポート」の動きが大切と伝える．パスのつなぎを繰り返し伝えてきたのでこれまでの意見を強調する指導になった．また，水色チームの実践的練習を意識の統一を図っている点を評価していた．全体での意識の統一がなされたところで試合に移る． 私は水色の実践的練習による意識の統一を図っていることから水色対赤黒の試合を中心に見ていくことにした．赤黒は試合開始と同時にHくんがゴール裏に走りこみパスを受けて得点する．水色は出鼻をくじかれた．しかし，水色はあわてずにパスを確実につなぎ得点する．両チームとも味方がパスに困ると，近くまで走っており，U先生が伝えたサポートを実践している．また個人の動きも話し合いの成果がでていると見てとれる．Kさんは外してはしまったがシュートの軌道が明らかに弧を描いている．またそれを意識づけるようにコート外からKは「山なりのシュート！！」とアドバイスを送っている．これまでは，外からの声が反映されていることが感じられなかったが，この試合では指示が指示されている人に届き動きに反映されていると感じられる．また，シュート率が確実に上がっているYくんはゴール近くのシュートは軽くジャンプをして力加減を調節しながらうっているなど工夫が見える．両チームとも点の取り合いになりシーソーゲームのまま試合が後半に向かっていく．後半になると赤黒の強さが見え始める．U先生が「ナイスプレイ」と声をかけるように，赤黒はパスに困っている味方をサポートしたり，Kくんは攻めきれないと感じたら一回後ろに戻して再度ゲームを作りなおすなどの余裕が見てとれる．またU先生が動ける人が多いというようにマーク外しも素早く行っている．リズムに乗ってきた赤黒に対し水色は点差が開いてくるごとに焦りはじめる．パスも序盤はフリーのメンバーに確実にパスしていたが，後半はフリーのメンバーがいても最初に目についたマークされているメンバーにパスをしてカットされてしまうことが多くみられる．U先生にも水色が焦っているように見えたようで，「良いプレイしているんだから焦るな！」などの声が飛ぶ．赤黒はHくんの待ち伏せをうまく使っている．自陣でボールを奪うとすぐにHくんにパスして2～3回の短いパスで得点していく．赤黒は作戦として共有しているかはわからないが，Hくんにパスしようとする意識が見て取れる．水色は終盤に得点を許してしまい敗退してしまった．水色チームは汗をたくさんかきながら，Hくんのマークが甘くなったことやパスの選択に誤ったなど人に責任をなすりるけるのではなく，チームとして反省している．	チームごとで集合するとU先生が，前回の体育ノートに記述されていたことを話す．何名かの体育ノートには「私の役は・・・」，「こぼれ球をひろって」といったことが記述されていたという．まずU先生は，「役」のイメージについて，子どもたちに疑問を投げかけるように確認を行う．U先生の考えでは「役」とは得意なこととしてとらえていると話す．また，「役」と「こぼれ球をひろう」ことをつなげて，「こぼれ球をひろいやすい場所を見つけている，それは得意なことを見つけている」と子どもたちが行っていることに意味を与える．また得意なこととして意識しながらプレイしている人を聞くと，考えて動いていると言いたそうだが子どもたちは挙手しない．先生は目の前の様子を感じながら，Hくんの名前を例としてあげる．先生は単元序盤のHくんの意図的なシューターの反対側への動きをとりあげた．Hくんは恥ずかしそうにしながらも黙っている．また先生が水色にHくんの動きに気づいていたかを尋ねると，水色チームの何人かは気づいていた．先生の問いかけで水色にHくんの動きが共有化された瞬間であったと感じた．次にU先生は白チームのメンバーが記述した内容を取り上げる．メンバーの体育ノートに活躍した人の中にTくんの名前が記述されていたという．白チームはTくんの活躍がチームの勝利のためになっていると認識していた．Tくんの動きをチーム全体で良くしようする働きが昨日の練習から読み取れた．Tくん自身も練習を試合に活かしチームに貢献したことは非常に価値があると感じた．U先生の働きにより，白チームだけでなく他のチームにもTくんに対する意識が変化したと感じられた．最後にU先生は昨日の試合では「慌てることがなくなった」と評価した．私は，子どもたちはパスをフリーの味方に確実に行うことが増えてきてメンバーが多くなってきているのも要因の一つと感じた．また，U先生は全員が落ち着いて選択できるよう「ゴール，ボール，仲間をよく見る」と具体的な内容を示す．U先生の全員に共有させたいという気持ちが感じられる． 試合が始まる．私は練習から本番のように試合を行い，指示も徹底していた白チームと昨日の練習風景とは一変していた赤黒チームの試合を見ることにした．白か試合開始と同時に先制をするが，それ以降は落ち着いてパスをまわす．また，相手ボールになってもマークが徹底しており相手がパスに迷うほどだった．特にNさんからのんびりしていると言われたFさんは一生懸命にマーカーを追いかけている．それを見たNさんも「Fさん頑張っている」と声に出した．白チームは練習した成果が明らかに出ている．またチームは勝ちたいという気持ちがとても出ているためマネジメントも徹底している．リーダーのNさんは交代時間が近くなると次に出るメンバーを知らせるなど，意識の高さが見える．また，赤黒も白同様に攻撃ではパスを確実に回し，守備ではマークを徹底する．両チームとも攻守の質がとても高くなったと感じた．U先生もどちらのチームにも「いいぞ！」の声からも質が高くなっているのを感じられる．試合が中盤になると赤黒チームの猛攻が始まる．赤黒はHくんが前回同様にゴール前で待機しており味方がボールをカットしたらすぐにHくんにパスをして得点をする．このパターンで赤黒が白を突き放していく．赤黒には確実に「居残る」，「ゴールの後にパス」が共有されていると感じた．白も点差が離れてきたことに焦ったのか，ボールを受けたらマークされていても目に入った味方にパスをしてカットされてしまうシーンが多くでてきた．また守備面でもボールを追いかけてしまい居残るHくんをノーマークにしてしまう．外からのHくんに対するマークのアドバイスは終番になってからやっとかけられた．序盤はシーソーゲームだったが終番の猛攻に耐えきれずに白チームは20対9で敗退してしまった．終了後白チームは男子と女子の間でマークについていないともめ始める．しかし，もめながらもチームの課題を見つけ解決しようとしている点に今後の白チームの発展が期待できる．Tくんは汗だくになりながら，「赤黒は昨日話合いしていたから，今日勝ったんだよ」と話す．私は相手の良い見本は自分のチームにも広められるようにしようと答えた． 授業のまとめになるとU先生は赤黒の居残り作戦に着目した．赤黒に対し居残りを意識しているかとの質問に全員意識しているとかえってきた．U先生はその言葉を待っていたかのように，これが「戦術」と子どもたちに伝える．しかし決してU先生は戦術のかたちを伝えるのではなく赤黒の戦うスタイルの共有を強調しているように感じた．

⑤相対的な視点（11～14 時間目）

表 12 よりこの段階になると,「それぞれの役割を理解した上でゲームに臨む」ことがチームの勝利につながることを児童たちは実感していた．特に，役割を組織化した赤黒チームの「居残り作戦」はクラスの注目の的になっていた．

この「作戦」に対抗する手立てとして他チームが考案したのは，同じ「居残り作戦」であった．早急にチームでの合意に至った白チームであったが，それは他のチームとは異なり，常に作戦を実行するのではなく，ゲームの展開によって実行していくスタイルを取ったのである．メンバーたちはボールを奪うことができると先読みすると「そこでまってろ」との，声がかかるだけで，メンバー全体が「居残り作戦」の実行合図として受け取り，自分の得意な位置に移動したのである．すでに「居残り」や「得意な位置」といった「地域性」に気づいていた児童たちだが，ここでは「地域性」をゲームの情況に応じて変化させていった．それに応じて児童たちのゲーム後の話合いも,「如何にチームの作戦を実行できたか」に焦点化されていた．

さらに，11 時間目のゲーム分析にてシュートの成功確率に焦点化したことにより，児童たちはシュートの成功を「作戦成功」を示す指標として活用するようになった．

このように，ゲーム情況を児童たち自身が読み取り指示を出す姿を見て，U 先生も戦術的な話をするのではなく，コート内外を含めたチームとして戦うことを強調していた．そして，これまでの総括として展開されるリーグ戦の冒頭において U 先生は，これまで同様に「ボールの運び」,「パスの選択」,「サポート」，そして「チームとして戦う」ことを伝えた．しかし，そこには児童たちの成果を見逃すまいとする気迫をも感じる先生の姿が

あった．児童たちも，それに答えるように，ゲームでは，それぞれのチームの役割を実行し，チームとして対戦する姿が見て取れる．特に，単元当初はメンバーから怒られていたTさんであったが，今ではシュートプレイヤーの反対側に位置してボールを保持したり，おとり役になるなど彼の役割がチームの作戦には外せないまでになっていた．

ここに至ると児童たちは，外界（ゲーム，メンバー）と交流し，自己と外界とのあいだの法則を身体で認識するようになっていった（西村，1995）．こうした児童たちの状態を統合した，すなわちチームとして組織的に戦うことで，リーグ戦の戦況は混戦模様となった．

2．考察

　社会構成主義による知的意味と共に，その基底となる現象学的人間学に依拠した現象的身体を両義的に捉える「多元的概念枠組みに基づく体育授業研究」において授業の現実性／臨場性は絶えず構成されていることが前提となる．前者においては，たとえ教師が運動やゲームの「正しい行い方」を提示しても，それらは児童たちの「常識的知識」と乖離してしまうことが多く，教師の関与に一定の限界をもたらすと考えられるからである（鈴木，2005）．むしろ，こうした「知の拮抗」をありのままにとらえ，さまざまな「常識的知識」が集積する〈場〉において如何なる意味が生成されていくのかを丹念に記述・解釈することこそが，主要な問題関心となる．一方，後者は授業を通じて意図的な運動の際に感じる能動的な動感志向性やその背景で働く受動的志向性（露木・山口，2020，p.47）等がその主要な関心となる．これを推進する上で，「同化」と「異化」の二重性を保有する参与

表 12　11～14 時間目の授業記録（抜粋）

2009年2月10日　全14時間中11時間目	2009年2月16, 17, 18日　全14時間中12, 13, 14時間目
U先生から集合がかけられチームごとに集まる．授業は前回の体育ノートに記述された内容の紹介から始まる．ある児童の体育ノートには「チームの戦い方が決まると強い」と記述されていた．赤黒チームは初の２０得点を達成するなどチームとして一体感を感じた．そして，U先生は赤黒チームの，ボールを奪ったらすぐにゴール前にパスするという居残り作戦を例に出し，役割の明確さを説明している．また，Kさんの体育ノートに記述されていた「私の役割ってなに？」という内容も取り上げられる．U先生はKさんが試合の中でシュートを打てる位置でボールをもらったにもかかわらず，打たないことを例に出し，積極的にシュートを打つことを伝えた．U先生は，セストボールは点数を競う種目なのでシュートを打つことが大切と伝える．もし分からなかった場合は仲間に聞けばよいとチームでの解決を目指すように伝える．しかし，U先生は教授するだけでなく，子どもたちに「次に自分がどこにいればよいか」，「何をすればよいか」ということが試合の中から伝わってくることを評価した．U先生が評価するように，私も授業を観てきて学習内容が形として表れていることを実感している． 両チームとも試合が開始すると同時にチェックする相手を決めていたかのようにマークを徹底する．外のメンバーからもマークが外れたときや重なっている際にはチェックの支持が入る．外のメンバーも仕切りに声を出すのではなく，短く的確に指示を出している．水色チームはシュートこそ入らないが，パスをもらいやすい位置にフリーで走り込みシュートしているシーンが多々ある．また，パスとったら全員すぐに走るなど攻守の切り替えもこれまで以上に早い．白チームのFさんはぴったりとマークをしてパスカットをする．またTくんもやや遠いが確実に自分がボールをもらえる位置に動く，など自身役割をしっかりと果たしている．また，これまでチームメイトから叱責を受けてしまいがちだったYさんもゴール付近でパスを受けシュートを決め「Y！ナイス！」の掛け声を受けるなど一つひとつのプレイを確実に行うことでメンバーからの見方も変わってきている．そしてSくんがバックターンでマークを振り切ったり，Nさんのカバーリングなど個人の動きも相手のマークがきつくなるほど向上している．最後のエンドで白チームは居残り作戦を見せ突き放しにかかった．HくんはSくんに対して「S！そこでまってろ！」と二言だけでチーム内では実行する内容が理解し合っていた．試合は白チームが勝利したが，子どもたちは終了後は点差のことに対して特にもめることはなかった．子どもたちの話の内容は点差より内容にシフトしていた．	二回目のゲーム分析は，算数の割合の単元と絡めてシュート率を計算する．ゲーム分析は子どもたちから「シュートがどれくらい打って，どれくらい入っているのか気になる」，「パスを何回しているか」といった疑問あがり実際に調べてみることになった．子どもたちの疑問が解決できるように柔軟に対応できる点がS小学校の強みであると常に感じる．計算した結果は次回の授業で発表されることとなったが，私のそばにいたTさんとSさんに割合を聞いてみた．Tさんは，うまくいかないという様子で橙チームのシュート率が10本中3本と教えてくれた．またSさんは対照的にうまくいっているという様子で25本中20本と教えてくれた． 昨日のゲーム分析を受け，U先生は計算の結果と現在のチームの特徴を発表させた．U先生が各チームの特徴を聞いていく．白チームは他のチームに対策が取られることを嫌がり発言をさけた．しかしU先生は子どもたちの考えを尊重し深くは追求しない．私は発言をさけるということは，裏をかえせばチームの特徴を理解していると見てとれた．橙チームはシュートの成功率が高いとよく動けていると話す．赤黒チームは高い得点力が特徴と話す．また，常にゴール近くに人がいることも特徴としてあげる．赤黒のメンバーはゴール近くにHくんがいてシュートをするだけと話す．Hくんもそれに「さぼっているようだけどさぼっていない」と役割をしっかりと果たしていると話す．赤黒とは対照に水色チームはシュートの成功率の低さを特徴としてあげた．U先生はすかさず，水色チームに対し先生自身がみた「ゲーム自体はよくなっている」と話す．私は水色チームが成功率の話をするということは，シュート場面までボールを運べている証拠だと感じた． 私は試合前に入念に話し合いをしていた白チームの試合を観ることにした．1試合目はとても静かに展開していく．試合はマーク外しができていたり，ボール保持者の近くにサポートしにいくなど，動きは前回の試合のようにできている．白チームは当初から赤黒チームには負けると踏んでいたため半ばあきらめている様子のメンバーもいた．しかし白チームはマーク外しやサポート，ワンツーパスなど一つひとつの動きを丁寧に行い赤黒チームと互角に戦っている．試合の展開から子どもたちも興奮し，指示の声も大きく的確になってくる．白チームでは特にHくんの指示が，赤黒チームでは工藤くんの指示が目立っている．コート内のメンバーたちはコート外からの指示に反応してパスを出したり，空いているスペースへ走りこんだりしている．また，指示は技術，動きだけではなく，「落ち着け」などの指示は情緒面にも影響している．実際に情緒面の指示は，シュートの際に一呼吸置かせ，落ち着いてシュート動作に移させている．U先生が重要視するコート外からの指示は試合の展開を大きく変化させる一端となっている．試合はシーソーゲームのまま5試合目に入る．白チームは前回大量得点を許した待ち伏せするHくんにしっかりとマークするなど対策を講じている．しかし，赤黒チームは一本でパスをせず一回中継をしてHくんにパスをするなどリズムを変えてきている．リズムの変化に対応した白チームは中継にマークが2人ついてしまっている．その隙をついたUくんの一本のパスがHくんに回り決勝点を決める．それに焦ってしまった白チームは同点のチャンス場面もSくんが急いでシュートをしてしまい外してしまう．そのカウンターをしかける赤黒が追加点を上げ試合が終了した．工藤くんは大きくガッツポーズをしたり女子は抱き合ったりするなど赤黒チームは緊迫した試合にこれまでないくらいによろこんでいる．しかし，決しておごることはなく，「白強かった．危なかった．」と相手の健闘を称えていた．白チームも接戦の緊張から解放され悔しさを表している．その後，白チームは集合しながら反省を行っていた．緊迫した試合は次の試合への活力となっていると感じた． （14時間目）集合がかけられる．白チームはHくんが集合の掛け声をかけ一番に集合をする．小さな動きからチームの一体感を感じる．セストボール最後の授業と告げられる．授業は前回の体育ノートに記述されたキーワードが紹介される．ノートにはいいところにいるがマークがいる，ボールを奪ったらどうするかなど個人的な動きや対応に関することが書かれていたという．U先生はボールが一つしかないことからボール保持者以外はボールをもらえる人になると役割を明確にした．またボールの運びに関して各チーム，マークがしっかりとできていることから細かくボールを繋いでいくことが重要とU先生はいう．また，中盤をはさむことでパスの選択が増えることも伝えている．本時で単元が終了するため，ボールの運び，パスの選択，もらえる位置などまとめている試合後，全体で集合する．U先生は中盤からボールをつなぐことができたことができたチームが，良い結果が出ていると話す．U先生は中盤から展開させることでパスの選択，ボールを持たない動きなどでチームのオリジナリティや作戦を発生させることをねらいとしていたと観てとれる．本単元においてはすべてのチームが先生の思う通りの展開にならなかったが，できなかったチームに対してU先生は悲観することはなく，ボールゲームは6年にもあると伝える．また子どもたちには勝利することが目的ではなく，どれだけ伸びたかが重要と伝える．U先生は子どもたちの伸びを感じながらも，チーム全体でゴールを目指すところが弱かったと，あえて学習の進みが弱かった点も話している．最後に単元のまとめとして各チームからのまとめを述べさせる．白チームは当初はチームがまとまっていなかったが，終盤はチーム一丸で作戦を実行できたと話す．白チームはU先生が指摘するように，HくんやKさんがリーダーシップを発揮しチームをまとめていたことが作戦や意識の共有がうまくできていた一端になっていた．橙チームは全員で試合をするという気持ちが低かったと話す．橙チームは当初はチームで紅白戦を行い，勝利をしていたが，うまくいってしまったことから個人での練習になってしまったことがチームとしての低迷につながってしまった．赤黒チームも当初はバラバラだったが，チーム全員で練習したら作戦を作れ強さを維持できたと話す．赤黒チームは個人の動きがよく，チーム一丸とならなくても勝利できたが，単元中盤のU先生の指導により，チーム一丸となって練習，試合を行い，他のチームが赤黒チームの作戦を真似するなど注目のチームになっていった．水色チームは団結してミスが減ったが，まだ細かいミスが見られると話す．水色チームは当初個人プレーが多くしばらく勝利を味わうことができなかったがヤマザキくんのシュートに対する意識の変化などが勝利につながっていった．水色チームが話をしている間，白チームからは「水色強くなったよね」など他のチームからも認められるほどだった．U先生も子どもたちに向いまとめを話す．U先生は6年生になったらより自分たちで話合い試合を深めていけることを確信していると子どもたちに伝え授業は終了した．

観察は，こうした方法論的課題を解消に向かわしめる有用な手法として機能した．こうして内在的視点から解釈を加えられた授業の意味生成過程は，大要，以下のようであった．

第一に，ボールをゴールまで運ぶ（Ball progression）という課題に対する取り組みが未分化の段階である．児童たちはロングパスを多用し「何はともあれボールをゴールに近づける」ことに専念していた．しかし，そこには「投げる人」よりも「取る人」をマークする方が有効であると判断した相手が立ちはだかり，失敗に終わることが多かった．そこで「ディフェンスの届かない場所に投げる」方法が考案されたが，肝心の仲間へのパスが不正確となるので，これも失敗に終わった．また，コートサイドでゲームの成り行きを見守る仲間たちは，コート上のプレイに共感的に関与することはなく，あくまで傍観者の立場から声援を送る印象的段階に留まっていた．この段階においては，受動的綜合が充実していないとも言える．

第二に，課題解決の模索の段階である．単元が展開し，未だロングパスの多用により失敗を重ねるチームもあったが，そうした試行錯誤を経て，「短いパス」で確実にボールを繋いでゴールに近づいていく作戦に転ずるケースも出てきた．時に，「動いてやれ」と介入する教師の声に触発されて，コートサイドからコート内の仲間に具体的な指示をするチームが見られる一方，メンバー間の意思疎通が十分に出来ていないチームもあった．

第三に，中盤を基盤とした「地域」への気づきの段階である．4 対 4 の方がより確実にパスを繋げられるという意識の現れとして，体育ノートには中盤を起点とした「Y 字作戦」が散見された．こうして中盤が起点になることは，ゲームの情況に住み込むこと（メルロー=ポンティ，1967，p.235），すなわち，キネステーゼ意識が感覚されていて受動的に綜

合された現れでもある．このパスの送り手が，パスの受け手の情況を判断し，適切にプレイを選択していることを示唆している．しかも教師は，こうした気づきが体育ノートに記されていることを授業で取り上げることによって，学級での共有化を図っていた．さらに短いパスを起点とした Y 字作戦の出現は，「中盤」の顕在化によって対決情況（廣瀬，2006）の位相が変容し，新たな「ゲームの傾向」に対応した「対策」が講じられるようになったことを示している．こうして短いパス連係の確実性が高まってきた児童たちは，次第に，シュートを撃つに適したポジション取りへと関心を向けていった．これらはゴールとの時間的・空間的な感覚が受動的綜合によって構成されたことを意味している．

第四に，他者性の獲得の段階である．ゲーム分析，すなわちゲームに異化の距離を取る仕掛けを通じて，児童たちは「パスを受けた時の仲間の位置と状態」や「ボールの動き」へと焦点化し，ボールの保持者に近づきパスを繋ぎやすくする「サポート」への戦術的理解が深まった．これにより，「ボールを持たない動き（off the ball movement）」と「ボールを操作する技能（on the ball skill）」を有機的に取り結びながらゴールを目指すことが改めて確認された．

第五に，情況の共有化の段階である．児童たちはプレイヤー，コートサイド，ゲーム分析など，さまざまな立ち位置を取りながらゲームを捉えてきたことで，彼らは「攻撃過程への部分的加担」に関する実践的知識を獲得するに至った．それは具体的にボールの移動に特化した，縦型分散配置を基調とする攻撃過程，すなわち「待ち伏せ」として立ち現われてきた．そこにおいては，身体を通じた情動的なコミュニケーション（露木・山口，2020，p.48-49）の意味づけ・価値づけによる現れともいえる．

このような当事者による社会的相互作用の段階を踏まえ，児童たちの身体にはボール運動における意味構成がなされていったと考えられる．図1は，その過程を調査者，授業者，さらには調査者に同行しつつ授業を俯瞰的に観察した研究者の三者により「研究者によるトライアンギュレーション」（フリック，2002）を経て図化したものである．

単元当初，プレイへの直接的従事が行われるコート上では，パッサーの意識は「如何に目的地（仲間やゴール）向かってボールを投げるか」に焦点化され，他方レシーバーは「それを如何に捕球するか」という〈行為〈に執心しており，競争課題を解決するための具体的方途については未開拓であった．その後，単元の展開の中で，短いパス連係の有効性が際立ってきたことにより「中盤」が顕在化してくると，これに呼応するように，課題解決の具体に関してチーム内で合意形成が見られるようになった．すると，コート上のメンバーは，チームとして取り組む攻撃過程の全体像を把握しつつ，それへの部分的加担をよりよく達成するようになり，〈情況の共有化〉が促進された．

一方，ゲームの様子を外的に観察するコートサイドでは，当初，競争課題の解決に困窮するプレイヤーに対し，有意味な関与をすることはままならず，〈傍観者〉に甘んじていた．しかし，彼／彼女らとて次の瞬間には自らコートに立って当の課題解決に直接従事することを余儀なくされる．あるいは，ゲーム分析の場面では，コートサイド以上にゲームへのメタ的な観察が行われる．こうして，ゲームの「内」と「外」の往還が螺旋的に繰り返されると，やがてプレイヤーとスペクテイターの分節化は消滅し，そこには共同主観的共感（早坂，1999）が生じてきた．

こうした過程を通じて，児童たちにとっての「パス」は，単に「投げる－捕る」の

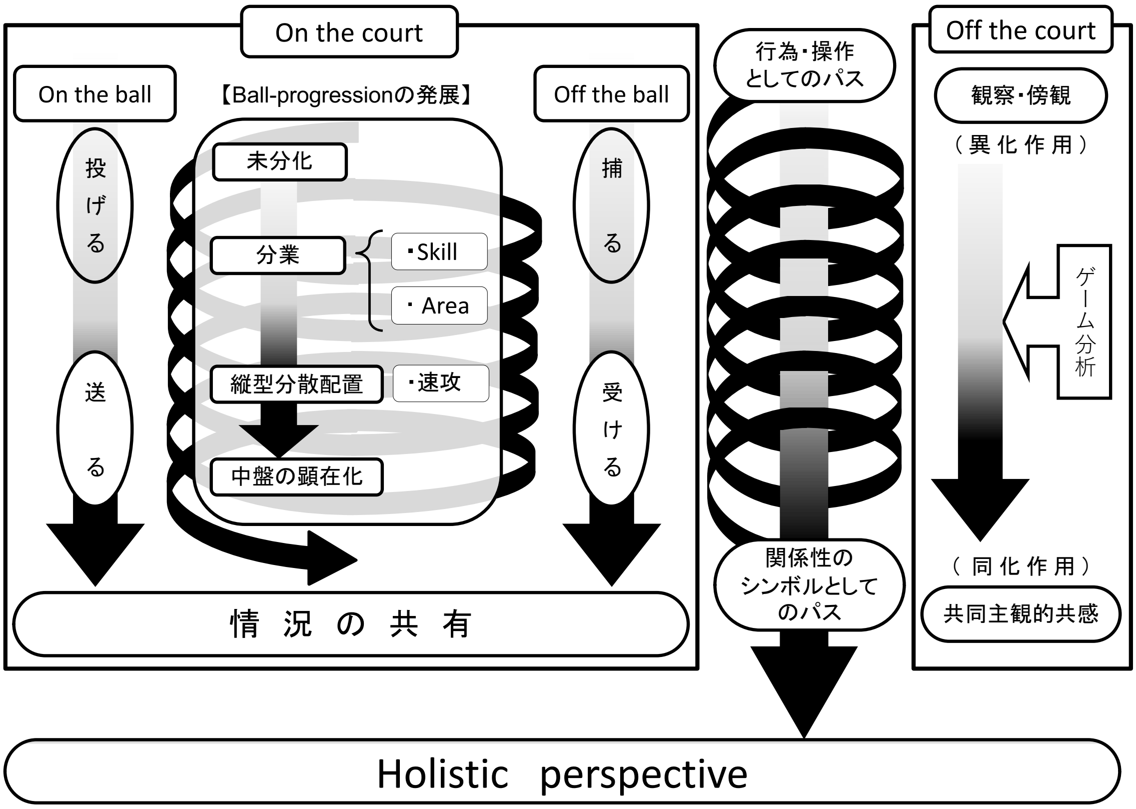


図４　セストボール単元における児童の意味生成過程

〈行為〉に留まらず，それ以上の意味を帯びるようになっていった．すなわち，ボール操作（on the ball skill）に直接関与する者はもとより，ボールから離れた位置での戦術的行動（off the ball movement）に従事する者，さらには，これらコート上（on the court）のプレイヤーばかりでなくコートサイド（off the court）の観察者も含め，ゲームのあらゆる当事者たちの間に相互主観的に取り結ばれた関係性の現れ（シンボル）として,「投げる」から「送る」へ，また「捕る」から「受ける」へと意味構築されていった．

上記の事態には，本授業実践が各チーム 10 名という比較的大規模な学習集団を単位として展開されたことが強く関与していると考えられる．すなわち，コートサイドでは「待機」に甘んずることなくゲームの情況にコミットし，ひとたびコートに立てば当の情況に身を投じていくという「役割の相互性」(鈴木，2005）を見て取ることができる．こうして，一人ひとりの児童は次第に幾重もの「当事者性」を備えるようになった．このことを契機とする「パス」の意味生成が，Karen（2008）の言う「ゲームの全体性への洞察 “Holistic perspective”」を深化させたことは想像に難くない．

３．まとめ

本章では，前章までに検討された「多元的概念枠組みに基づく体育授業研究」を実証するために，当事者たちの生きられる世界である授業に潜入し，その現実性／臨場性を，内在的視点から捉えた．そこでは，ボール運動の単元を通じて経験された「役割の相互性」を契機として，児童たちがゲーム中に遂行する「パス」の授受が，当初の〈行為〉レベル（投げる-捕る）から，自と他の関係性のシンボル（送る-受ける）へと意味生成された．

こうして，彼／彼女らは，さまざまな立ち位置から情況にコミットすることを可能にする「ゲームの見え」を本研究においては「Holistic perspective」と解釈し徴表した．

　また，U 先生が投げかけた「わかっただろ」とそれに対する児童 Y とのやり取り，ボールを持たないときの動きによる地域性への気づきなどは，臨場性の観点から読み取ることできる典型的な出来事である．すなわち，前者であれば，言葉を交わす以前に先生と Y との身体のあいだには「自他の身体性の未分化な匿名的間身体性が働いている」（山口，2002，p.249）ことを垣間見ることができます．そこにおいては，Y の成功は U 先生の成功でもあったように喜びが巻き込んでいることが読み取れる．また，後者においては，単にゲームにおける位置取りへの気づきとして捉えるばかりでなく，そこには仲間との「客観的に〈測定された距離〉が問題なっているのではなく，『できる能力に対する間隔の関わり』」（金子，2015，p.184）が見出され他者遠近感能力の構成が読み取れる（寺田・佐野，2015）．さらに，立ち位置としての〈ここ〉を決断するには，その居場所だけでなく，その位置にどのような意味があるのかについても感じられていることが必要となる．また，「行動は関係から成る」と示したが，空間定位はコート上の〈ここ〉を感じる能力の他にも，他者関係における〈ここ〉，方向との関わりにおける〈ここ〉が感じる能力によって支えられている（寺田・佐野，2015）ため，相手と味方の動感を能動的・受動的に感じとった上で現れた〈ここ〉であると捉えることができる．

　ここに至ると，もはやそのゲームが「セストボールであるか否か」を問うことの意味は消失している．むしろ，当事者たちの直面する競争課題の解決が，如何にして「セストボールとして」遂行されたのか，さらに，その過程を通して，身体を介して自他との関係性

が構成されていくのかが主要な問題として映し出されている．上記の捉えは，自然科学に立脚した枠組みでは困難であるため，「多元的概念枠組みに基づく体育授業研究」による捉えが機能したことを裏付けている．これにより，技術主義・個人主義的学習の様相から，「関係づくり」を基調とする学びを知的意味・運動的意味の双方から意味づけ・価値づけることが可能な体育授業研究の枠組みとして定位することができよう．

注

39．なお，箕浦（1999）は具体的な〈場〉に参与する深さを，「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）」，「観察者の役割のみ（observer role only）」と四段階に示しており，これらの違いが現実の捉え方の差異を生み出すと指摘している．

第 6 章

総　括

後期近代社会の教育目標に位置づけられる〈能力〉の育成をめぐる諸問題は，個人主義・技術主義・手段の目的化として顕となったが，それは自然科学の枠組みにおいて立証された効率性・効果性を追求することで生じていた．さらに，その潮流が加速することで，教育という営みの関係的な性格は弱体化し，「教育の学習化」の正当性を高めることとなった．そして，ボールゲームも同型を辿り，実践の実証的検証及び再現可能性を目論んだ知見の適用によって，個人主義・技術主義的な学習が推し進められることとなった．しかしながら，「関係づくり」を学びの基調とするボールゲーム領域には自然科学的な認識枠組みとは相容れることはないため，個別・具体の学びにおける意味や価値を捉える体育授業研究の枠組みの提出を急務としていた．そのためには，自然科学的視座とその批判という二元論を展開するのではなく，これまでの体育授業研究及び球技領域における成果と課題を明らかにした上で補完する枠組みを呈示する必要があった．こうした問題背景から，本研究は，ボールゲームを手がかりに，「多元的概念枠組みに基づく体育授業研究」の意義を理論的に示し，当の枠組みを検証することを通じて，オルタナティブな「体育教師の実践的認識論」を呈示することを企図していた．

この目的を達成するために，本研究においては①ボールゲームを手がかりに体育教師が多元的概念の枠組みを備えることの意義を理論的に示すこと，②①の概念枠組みを検証することの 2 つの研究課題に取り組んできた．以下では，各章における検討内容と共に本研究よって得られた主要知見を総括する．

1．体育授業研究の系譜に位置付く「多元的概念枠組みに基づく体育授業研究」

第2章において詳述したように，日本の体育科教育学を基礎付けてきた体育授業研究の端緒は，「熟練」「名人」と呼ばれるベテラン教師たちの経験側を自然科学の枠組みで捉えることで，効果的な教授の傾向を明らかにすることであった．その功績の一方で，科学的根拠に基づく理論と技術が正当化され，授業がそれらの適応領域として布置される事態は避けられなかった．近年は，自然科学的枠組みによる研究の限界を指摘する声も上がり，児童生徒の学びの意味や価値を捉える社会構成主義に立脚した体育授業研究など新たなパラダイムが見られるようになった．しかし，社会構成主義においては，学習主体の思考が構成する対象の現実性（reality）は追求し得ても，学習者の身体が感受する対象の臨場性（actuality）には手は及ばないとの限界も明らかとなった．

さらに第3章において，ゴール型に焦点化した球技指導に関する研究を方法論の視点から概観したところ，戦術学習モデルを取り入れた授業実践及び検証が，自然科学の枠組みよって展開されることで，個人主義・技術主義の様相を呈する現状が確認された．その一方で，学びの意味や価値を注視する社会構成主義に立脚した戦術学習モデルも一部で提出されるようになり，自然科学的枠組みの限界を補完する動向も見られるようになった．しかし，第2章において指摘した通り臨場性に対する課題が残されていたため，それを超克する上で，知的意味の構成に先立つ身体の前意識的な層を捉える現象学的人間学の枠組みを導入することで「多元的概念枠組みに基づく体育授業研究」を立ち上げるに至った．

本研究が新たに呈示する多元的な概念枠組みは，体育授業研究およびボールゲーム指導に関する研究方法論を中心とした論文検証を通じて，その成果と課題を抽出すること

で呈示された．さらに，第 5 章における検証によって，問題の所在となっている関係づくりを基調とするボールゲーム領域において営まれる児童生徒の学びの意味や価値を捉える枠組みの提出に成功した．

体育授業実践を推し進める上で，目の前に生起する現象をどのように捉えるかは，立脚する学問的立場やそれに基づく方法論によって規定されるため限定的であることは免れない．そのため，第 2 章・第 3 章において概観してきた通り，体育授業研究は，草創期における科学としての市民権の獲得から，その折々の要請に対峙したアプローチが提示され，互いの特性を補完し合いながら存続・展開してきた．それが今日においては，行動科学的研究から，社会学・認知科学に基礎づけられる社会構成主義に立脚した研究へと拡大している．そして，本研究の成果が示した通り，体育授業研究は，現象学的人間学に立脚することで，社会構成主義では言及することが困難であった人が身体で感じ取る領域にまで追求するに至っている．このオルタナティブな認識枠組みは，体育授業の複雑な文脈の中で当事者たちに現れる意味や価値を豊潤に捉えることを可能にした．このことは，「多元的概念枠組みに基づく体育授業研究」が，体育授業研究の系譜に新たに位置付けられることを示している．

2. 現象学的人間学に立脚する体育授業研究と学校現場への寄与

第 4 章においては，「多元的概念枠組みに基づく体育授業研究」を基礎づける現象学的人間学の運動認識の主要概念を概観した上で，創発能力の査定についてボールゲームを手がかりに議論を展開した．最初に，現象学的人間学に立脚するボイテンディク示す生命的

時間・空間概念共に意味形と価値系による運動の決断等の運動認識，フッサールが示す現象学の時間概念や空間概念，意識の同時変換性について概観した．そして，ボイテンディクの運動理論を前提に，フッサールの現象学を基礎に据えた上で，日本において発展を見せる「発生論的運動学」に立脚したボールゲームの知見を概観したところ，「ボールを持たないときの動き」に関する知見が不十分であることが明らかとなった．さらに，ボールゲームの多くの時間，児童生徒は「ボールを持たないときの動き」に従事していることを顧慮すると，「関係づくり」の学びにおける現象的身体の様相を捉えるためには，体育教師自身が「ボールを持たないときの動き」の創発能力を持ち合わせる必要があった．

しかしながら，当該の動きがどのような動感図式であるのか十分に明らかにされていない．そこで，本論では発生論的運動学に立脚し，「ボールを持たないときの動き」の構造分析と発生分析に着手し，その動感図式を開示することに成功した．このことを足がかりとして「ボールを持たないときの動き」の創発身体知の発生分析のための方法を新たに考案した．その方法を用いて「ボールを持たないときの動き」に関わる創発身体知の発生分析を行なった．その結果，創発身体知の形成に関する調査結果を踏まえて，分析者が追感したところ，始原身体知及び形態化身体知における「現れ」と「隠れ」の表裏一体関係が見出された．これにより「ボールを持たないときの動き」の創発身体知の発生分析が可能となった．

続いて，第 5 章において，「多元的概念枠組みに基づく体育授業研究」の体育授業への実装可能性を検証した．検証にあたり体育教師・児童生徒の「生きられる世界」に潜入して現実性／臨場性を捉えるために，「同化作用」と「異化作用」が併存する参与観察を用

いた．当該枠組みを用いることで，ボール運動の単元を通じて「役割の相互性」が機能していたことが見出され，このことが，児童たちにとっての「パス」の意味を当初の〈行為〉（投げる-捕る）から，自と他の関係性のシンボル（送る-受ける）へと変容させたと解された．さらに臨場性を捉える観点からは，自他の身体性の未分化な匿名的間身体性が働く情動的なコミュニケーション（露木・山口，2020，p.49）が取られていることが確認された．また，中盤の位置取りの情況は，他者遠近感能力や定位感といった創発能力の様態を色濃く現していた．

本研究が呈示した「多元的概念枠組みに基づく体育授業研究」の多元性は，社会構成主義，現象学的人間学の学問的立場によって支持されている．第 2 章及び 3 章において変遷を辿った通り，これまでの体育授業研究は前者に立脚した知見は蓄積されながらも，後者に依拠した知見は提出されていなかった．しかし，第 5 章の成果の通り，従来の客観的な行動分析であれば外的徴表としての成否の判定が下される場面も，現象学的人間学に立脚することで，児童たちの社会的相互作用を通じて生成されたパスの意味を，ボールの送り手と受け手の動感を感じ取った上で「送る-受ける」と意味付け・価値付けすることが可能となった．これまで未着手であった臨場性（actuality）を補完することが可能となった．

これまで体育授業研究において研究知見が蓄積されていない現象学的人間学を導入した背景には，身体に関わる共感，意識の空間定位，時間的定位（木田，1970）と，個別・文脈的な社会構成主義に立脚した学びとの親和性にある．本研究の多元性を支える両者の関係は，ボールゲームの授業で頻出する「ゲームがどのような情況であるのかわかっ

ていても，動けない」というケースに見ることができる．この「わかっていても，動けない」情況は，外見的には「動くことができていない」との判定が下されるだろう．しかし，第 3 章において概観した通り，社会構成主義の学習理論を背景に持つ正統的周辺参加（legitimate peripheral participation）（レイヴ・ウェンガー，1993）を援用した土田による一連の研究は，「役割取得」という考え方を示すことによって別用の理解の可能性を拓いている． このボールゲームにおいて自己の役割に応じたゲームへの参加は，すなわち，第 4 章で示した運動の価値系であるパトス構造のうち〈したい〉（Wollen），〈してもよい〉（Dürfen）を促し，さらに役割をもった参加が動こうとする触発（Affektion）[40]（金子，2002，p.419）が自我に向けられ，能動的志向性が働くことに結びついている．また，児童たちは分業による実践的な行為の共有体験によって匿名的間身体性の働きに向き合うこととなり，情動的なコミュニケーション（受動的相互主観性）の土台をつくり上げ，それにより後の言語的コミュニケーション（能動的相互主観性）が充実してくる（山口・野中，2019）と解することができる．この土田による戦術アプローチを現象学的人間学の枠組みから捉えると，情動的コミュニケーションに対するアプローチが先行していると考えられるが，「わかっていても，動けない」情況は言語的コミュニケーションの偏重，もしくは情動的コミュニケーションの土台が充実していないことによって生じていると解することができる．以上の通り，社会構成主義に立脚する学びを現象学的人間学の立場から捉えることによって「できる‐できない」の外見的特徴を超えた学びの意味を捉えることが可能となる．

第 1 章に記された個人主義・技術主義が推し進められる背景には，効率・効果の指標に

基づく運動の成否の「判定」が機能しているため，「できる-できない」が主題化される．一方，本研究が呈示する多元的概念枠組みでは，当事者間で生成された意味や情況に応じた動きを捉える「深い理解」が主題化されるため，体育授業が有する関係的な特性を捉える枠組みとして機能する．それゆえ，後者に立脚した研究知見・実践の報告を蓄積することで，冒頭の個人主義・技術主義的学習から脱却することが可能となる．

このように，多元的概念枠組みに基づく体育授業研究は，効果的な指導に代表される「理想的な体育授業の追求」とは一線を画す．多元性を支える社会構成主義は，授業の当事者たちによって生成される意味を体育教師が多義的に解釈することを容認する（伊佐野ほか，2011）．他方，現象学的人間学は，様々な情況における児童生徒の身体知を捉えるにあたり，相互主観性を構成する当事者である体育教師の主観を重んずる．なぜなら，現象学的人間学の枠組みにおいては，当事者である教師の主観は「明らかなものとして意識の前に現れている」明証性を持つと考えられているためである（木田ほか編，2014，p.443）．それゆえ，当該枠組みは，第2章に記した「児童・生徒が教材に切磋琢磨しながら向き合う生き生きとしたありようなどを，描きだすことができずにいた」教師たちに，他者に手応えあるかたちで描きだすことを容認する実践的な認識枠組みでもある．

このように教師自身の省察や主観が重要視されることで，体育授業研究は今後，当事者研究（e.g. 熊谷，2020）の風貌を帯びてくることが予想される．

しかしながら，本研究の枠組みにおいて提出される知見の信憑性に疑義が生じる可能性も否めない．個別の事例において記述・解釈された知見は，文化的・社会的背景や境遇・立場など，特定の領域における共通性が重視されるため，統計的に担保された信頼

性・妥当性に依拠するものではない．それにもまして，その知見が他の人々が納得する了解可能性を具備することで，他の教員も自らの実践に再文脈化可能な知見となりうる．また，後者の現象学的人間学の知見は「曖昧さ」を基調とする「形態学的概念」であるため，いずれも精密さを基調とする「理念的概念」から捉えることはできない（木田ほか編，2014，p.3）．その一方で，曖昧な概念は不精密であっても，それが適用される領域に応じて堅牢性と区別可能性としての「厳密性」を持ち合わせている（木田ほか編，2014，p.142）．個別の運動感覚意識を反省的に分析した事例を例にとっても，試行と実践という能動的な活動とその背後の受動的な意識の働きによって統一された個人的な「できる」確信を得たのちに取り出されたコツであったとしても，意識された内容がそのままのかたちで他者の動きの感覚として伝わることはない．それが他者に的確に理解されうるためにも，他者とのすり合わせを含めたそれぞれの表現内容の核となっている意味を反省的に取り出すことが必要である（佐藤，2020）．このように，多元的概念枠組みを下支えする学問的立場は個別性・一回起性を基調とするため，その授業から汲み出された意味には，終着はなく常に反省が加えられ，そのパースペクティブが更新され続けることは避けられない．それゆえ，教師も常に自己の実践や認識枠組みを省察し続けることが求められるのである．

3．今後の展望及び課題

本研究の問題の所在は，自然科学的認識枠組みでは掬うことのできない，一人ひとりの児童生徒の学びの意味や価値を捉えるような認識枠組の必要性であった．その課題を解決

するために本研究は新たに「多元的概念枠組みに基づく体育授業研究」を立ち上げ，体育授業において検証した上で上述の成果を提出している．本研究の主要知見は，①体育授業研究に関する論文検証を行い，成果と課題の抽出による新たに多元的概念枠組に基づく体育授業研究の呈示，②体育授業における臨場性（人が身体で感じ取る領域）の追求を可能とする現象学的人間学の導入，③ボールゲームの学びを多元的概念枠組みから記述・解釈することに成功した点に集約できる．以上の成果を踏まえた上で，今後は，多元的概念枠組みに基づく体育授業研究を，多様なコンテキストの児童生徒が生きられる世界において採用することが嘱望される．例えば，言語を介さずに情動的コミュニケーションを重要視する授業など，当該枠組みによって特色ある学校に在籍する多様な児童生徒が生きられる体育授業の現実性／臨場性を意味付けられることが待ち望まれる．また，本研究を皮切りに当事者研究の推進や新たな研究パラダイムを展望することが可能となる．こうして，それらの知見が新たな体育授業のカリキュラムや授業デザインを要請すると共に，教師の実践的指導力を涵養につながり，体育授業の質的向上に結実するであろう．

これらの期待の一方で，課題も残されている．第 4 章において呈示された動感図式は，考察対象者 1 名の個人的な動感図式であるため，意識された内容がそのままのかたちで他者に動き感覚として伝わるとは限らない（佐藤，2020）．金子（2005b，p.109）は，「個人的な志向体験から発生する動感形態が人から人へと伝承されるためには，その主語的な動感運動も述語的な動感運動も現象学的な形相的分析によって，その普遍化された動感形相に収斂される必要がある」ことを指摘している．したがって，今後，この類いの研究を蓄積していくことで普遍的な動感形相が提出されることが課題として残された．また，同

章において，創発身体知の発生分析方法を考案し，教師自身の創発身体知を査定する枠組みを提示したが，今後は教える身体知としての促発身体知の発生分析についても言及することが求められる．

しかしながら，たとえ上述の課題を解決し，本研究の枠組みを精緻化したとしても，体育授業に立ち現れる複雑な文脈情況の全容を読み解くことはできない．本研究から捉えられた内容も，また，あくまで部分的な真実にすぎない．かつてマックス・ウェーバー（1936）は「学問上の『達成』は常に新しい『問題提起』を意味する．それは他の仕事によって『打ち破られ』，時代遅れとなることを自ら欲するのである」と説いた． その意味では本研究が提出する「多元的概念枠組みに基づく体育授業研究」もまた，教師と児童に生きられる世界を捉える枠組みの一つのバリエーションにすぎない．この「書き換え」を重ねることで知見の更新や指導の改善に結びつき，未来の体育授業の展開を変えることにもなる．それらは，体育教師個人の責任ではなく体育授業の研究単位で「共に生きる」ことで可能となる．筆者もその一員として更なる発展に寄与する研究に従事したい．

注

40. 自我の関与なしに自ずから生じる意識の働きである受動的綜合により，時間構成と空間構成による類似と対比の連合法則に基づく布置構成が行われて，類似したものがまとまって図となり，類似していない地に対比される．それによって浮き上がった図

は刺激となり，自我の注目を促すという意味で自我を触発する．これまで非活動的であった自我は，この促し応じて活動的になり，刺激である図に能動的に対向する（木田ほか編，2014，p.228）

文献

阿部涀（2019） 児童の学びを促進させる教師の態度変容．教師教育と実践知，4：19-35.

足立匠・宮崎明世・三木ひろみ（2013）ゴール型に共通するサポートを学習するための教材の効果：中学校におけるバスケットボールとサッカーの授業実践を例に．スポーツ教育学研究，32（2）：1-14.

會田宏（2017）戦術トレーニング．日本コーチング学会編　コーチング学への招待．大修館書店：東京，p.135.

秋田喜代美：日本教育方法学会編（2014）教育方法学と隣接諸科学．教育方法学ハンドブック，学文社：東京，pp. 34-35.

秋山和輝・岡出美則（2020）中学校２年生男子のハンドボール授業における戦術的知識の学習可能性の検討．スポーツ教育学研究，40（2）： 61-75.

青山清英・越川一紀・青木和浩・森長正樹・吉田孝久・尾縣貢（2009）国内一流走幅跳選手におけるパフォーマンスに影響を与える質的要因と量的要因の関係に関する事例的研究：選手の自己観察内容とバイオメカニクス的分析結果の関係から．体育学研究，54：197-212.

青山清英・鈴木　理・大嶽真人・伊佐野龍司（2010）スポーツ実践における人間学的運動認識の意義．日本大学人文科学研究所紀要，79： 37-46.

アラン・ウエイド：朝見俊雄訳（1973）イングランド・サッカー教程．ベースボールマガジン社：東京，p.8.

有信実（2003） 3 人のコンビネーションプレーを作ることが課題のバスケットボールの授業. 体育科教育， 51（12）： 42-45.

朝岡正雄（1991）人間科学の方法と運動研究．スポーツ運動学研究，4：1-12.

朝岡正雄（1997）運動投企の形成に関するモルフォロギー的考察．スポーツ運動学研究，10：1-17.

朝岡正雄（1999）スポーツ運動学序説．不昧堂出版：東京，p.97.

朝岡正雄・佐藤誠・金谷麻理子（2004）形成位相の識別に関する運動学的一考察．体育学研究，49：557-571.

朝岡正雄（2006）運動モルフォロギーにおける類型学的考察の対象と方法．スポーツ運動学研究，19：1-11.

朝岡正雄（2011）ドイツ語圏における発達過程から見たコーチング学の今日的課題．体育学研究，56：1-18.

朝岡正雄（2014）研究対象としての実践知．陸上競技学会誌，12（1）：108-117.

朝岡正雄（2019）指導者のためのスポーツ運動学．大修館書店：東京.

バーガー, P.・ルックマン, T.：山口節郎訳（2003）現実の社会的構成．新曜社：東京，p.32.

ビースタ, J. J. G.：藤井啓之・玉木博章訳（2016）よい教育とはなにか：倫理・政治・民主主義．白澤社：東京.

Bunker, D. and Thorpe, R. (1982) A model for the teaching of games in the secondary school. Bulletin of Physical Education, 10：9-16.

Butler. J. I. and Mccahan. B. J；Griffin, L. L. and Butler. J. I. (2005) Teaching Games

for Understanding As a Curriculum Model; Teaching Games for Understanding-Theory, Research and Practice-. Human Kinetics : Illinois, pp.33-54.

Buytendijk, F. J. J. (1956) Allgemeine theorie der menschlichen haltung und bewegung. Springer Verlag: Berlin.

ボイティィンディク，F. J. J.：神谷美恵子訳（1966）出会いの現象学 2．みすず，8（6）（85）：19-25.

ボイテンディク, F. J. J.：浜中淑彦訳（1970）人間と動物．みすず書房：東京．

ボイテンディク, F. J. J.：佐野淳・中村剛訳（2016）人の動きを人間らしくさせているもの．スポーツ運動学研究，29：63-77.

Chandler, T. (1996) Teaching Games for Understanding-Reflections and further questions. Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 67 (4) , 49.

Christian,P.(1963) Vom Wertbewusstsein im Tun -Ein Beitrag zur Psychophysik der Willkübewegung-. Beiträge zur Lehre und Forschung der Leibeserziehung Bd 14 “Über die menschliche Bewegung als Einheit von Natur und Geist”. Karl Hofmann;

Schorndorf bei: Stuttgart, p.22.

Den Duyn, N. （1997） Game sense: Developing thinking players. Australian Sports Commission.

デンジン，N. K.・リンカン， I. S.：平山満義監訳，岡野一郎・古賀正義編訳（2006）質的研究ハンドブック 1 巻．北大路書房：京都，p.9.

Döbler, H（1989） Grundbegriffe der Sportspiele. Sportverlag: Berlin, pp.174-175.

Fadel, C. and Grof, J. S. (2019) Four-Dimensional Education for Sustainable Societies. In: J. W. Cook (Eds.) Sustainability, Human Well-Being, and the Future of Education, p.270.

フリック, U.：小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子訳（2002）質的研究入門：〈人間の科学〉のための方法論. 春秋社：東京，p.35.

深見英一郎・高橋健夫・日野克博・吉野聡（1997）体育授業における有効なフィードバック行動に関する検討．体育学研究，42：167-179.

フッサール，E.：山口一郎・田村京子訳（1997）受動的綜合の分析．国文社：東京，p.215.

フッサール，E.：長谷川宏訳（1999）〈新装版〉経験と判断．河出書房新社：東京，p.335.

フッサール，E.：谷徹訳（2016）内的時間意識の現象学．筑摩書房：東京.

ギアーツ，C.：吉田禎吾・柳川啓一・中牧弘允訳（1987）文化の解釈学Ⅰ.岩波書店：東京，pp.3-56.

ガーゲン，K. J.：永田素彦・深尾誠訳（2004a）社会構成主義の理論と実践：関係性が現実をつくる．ナカニシヤ出版：京都.

ガーゲン，K. J.：東村知子訳（2004）あなたへの社会構成主義．ナカニシヤ出版：京都.

Gréhaigne, J. F., Wallian, N. and Godbout, P. （2005） Tactical-decision learning model and students practices. Physical Education and Sport Pedagogy, 10（3）, 255–269.

Gréhaigne, J. F., Richard.J.F. and Griffin, L. L. (2005) Teaching and learning team

sports and games. Routledge: New York.

Griffin, L. L., Mitchell, S. A., and Oslin, J. L. （1997） Teaching sport concepts and skills. Human Kinetics : Illinois .

グリフィン, P.・マクゴー, B.・ケア, E.（編）：三宅なほみ監訳（2014）21 世紀型スキル：学びと評価の新たなかたち．北大路書房：京都.

日野克博・高橋健夫・平野智之（1997）よい体育授業を実現するための基礎的条件の追証的検討．筑波大学体育科学系紀要，20：57-70.

平野智之・高橋健夫・日野克博・吉野聡（1997）体育授業における集団的・情意的行動観察法の開発．スポーツ教育学研究，17（1）：37-51.

廣瀬勝弘・北川隆（1999）球技の分類に関する基礎的研究．スポーツ教育学研究，19（1）：101-111.

廣瀬勝弘（2006）系統性を考慮した授業づくりを．体育科教育，54（6）：14-18.

廣瀬勝弘・黒原貴仁（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）: 57-61.

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教育実践総合センター紀要「教育実践研究」, 8： 153-162.

ホロウェイ，I.・ウィーラー，S.：野口美和子（2006）ナースのための質的研究入門：研究方法から論文作成まで．医学書院：東京，p.9.

細越淳二・松井直樹・内田雄三（2008）体育授業と学級経営の関係の形成過程についてのアクション・リサーチ．スポーツ教育学研究大会号，28：p.48.

稲垣安二（1989）球技の戦術体系序説．梓出版者：千葉， p.4.

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，27（2）: 1-17.

石井英真（2017）資質・能ベースのカリキュラム改革をめぐる理論的諸問題：教育的価値を追求するカリキュラムと授業の構想に向けて．国立教育政策研究所紀要，146：109-121.

井浦徹・岩田靖・堀口はるか・中村恭之（2014）小学校体育における「ゴール型」ゲームの教材づくりとその実践的検討：「スクエア・セストボール」の分析. 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」, 15：45-54.

加登本仁・大後戸一樹・木原成一郎（2009）小学校低学年の体育授業における学習集団の形成過程に関する事例研究．体育学研究，54（2）：405-423.

鎌田望・岩田靖（2004）小学校体育におけるサッカーの教材づくりとその検討：「侵入型ゲーム」としての戦術的課題を誇張する視点から. 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」, 5：71-80.

金子明友（2002）わざの伝承．明和出版：東京.

金子明友（2005a）身体知の形成（上）．明和出版：東京.

金子明友（2005b）身体知の形成（下）．明和出版：東京.

金子明友（2007）身体知の形成（下）．明和出版：東京.

金子明友（2009）スポーツ運動学．明和出版：東京．

金子明友（2015）運動感覚の深層．明和出版：東京．

金子明友（2018）わざの伝承道しるべ．明和出版：東京，pp.305-307.

Karen P. R. and Mary L. H. (2008) A Model for Developing and Assessing Tactical Decision-making Competency in Game Play：JOPERD ,79 （3）.p.26.

加藤泰樹（1980）ボイテンディクの機能概念について：機能運動学全体を規定している方法的基礎の解明（そのⅠ）．体育・スポーツ哲学研究，2：56-66.

Kirkand MacPhail, A. D. (2002) Teaching Games for Understanding and Situated Learning：Rethinking the Bunker-Thorpe Model. Journal of Teaching in Physical Education, 21（2）：177-192.

木田元（1970）現象学．岩波書店：東京，p.67.

木田元・野家啓一・村田純一・鷲田清一（2014）縮刷版　現象学辞典．弘文堂：東京．

北垣内博・長尾舞・榎本麻衣・岩田靖（2013）小学校体育におけるゴール型ゲームの教材づくりとその検討－チャンスエリア・バスケットボールの発想と分析. 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」, 13：81-90.

木村敏（1994）心の病理を考える．岩波新書：東京，p.29.

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，33（2）：75-89.

熊谷晋一郎（2020）当事者研究：等身大の〈わたし〉の発見と回復．岩波書店：東京.

小泉昌幸・土田了輔（2008）対決情況に依拠したバスケットボールの Tactical Approach が大学生の学習に及ぼす影響.新潟工科大学研究紀要，13：113-120.

公益財団法人日本サッカー協会（2020）JFA サッカー指導教本 2020．公益財団法人日本サッカー協会：東京，pp.200-202.

鯨岡峻（2002）事例研究の質を高めるために：関与観察とエピソード記述の周辺．スポーツ運動学研究，15：1-12.

鯨岡峻（2005）エピソード記述入門．東京大学出版会：東京，p.88.

鯨岡峻（2015）「接面」からみた人間諸科学．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：東京，pp.220-222.

レイヴ，J.・ウェンガー，E.：佐伯胖訳（1993）状況に埋め込まれた学習：正統的周辺参加．産業図書：東京，pp.1-20.

Launder, A.G (2001) Play Practice : The games approach to teaching and coaching sports. Human Kinetics: Illinois.

Light, R. (2013) Game Sense. Routledge: New York.

マックス・ウェーバー：尾高邦雄訳（1936）職業としての学問，岩波文庫：東京．pp. 30.

マイネル，C：金子明友訳（1981）スポーツ運動学．大修館書店：東京.

牧野篤（2015）分配から生成へ：または省察的関係論的視点へ．教育学研究，82（2）：287-298.

丸山圭三郎（2014）丸山圭三郎著作集 1　ソシュールの思想．岩波書店：東京．

益川満治・土田了輔・相良康介・玉城耕二・柴原健太郎・平田大輔（2018）大学生における分業に基づくバスケットボール授業の実践事例–心理的能力と情意的側面の検討–．専修大学スポーツ研究所紀要，33：1-9.

松本大輔・細江文利・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，60：131-141.

松本大輔：鈴木直樹・鈴木理・土田了輔・廣瀬勝弘・松本大輔著（2010）ゴール型のゲーム（転がし突破型ゲーム「マイドリームゲームを創りながらみんなで楽しもう！」）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：東京，pp.117-127.

松下佳代（2010）〈新しい能力〉は教育を変えるか：学力・リテラシー・コンピテンシー．ミネルヴァ書房：東京，1-42.

松下良平（2015）エビデンスに基づく教育の逆説：教育の失調から教育学の廃棄へ．教

育学研究，82（2）：202-215.

メルロー＝ポンティ, M.：滝浦静雄，木田元訳（1964）行動の構造．みすず書房：東京.

メルロー＝ポンティ, M.：竹内芳郎・小木貞孝訳（1967）知覚の現象学Ｉ．みすず書房：東京.

メルロー＝ポンティ, M.：竹内芳郎監訳（1969）シーニュ 1．みすず書房：東京，p.139.

Metzler, M. and Col1uittm, G. (2021) Tactical Games: Teaching Games for Understanding. Instructional Models for Physical Education Fourth Edition. Routledge: New York, p.369.

三木四郎（1996）運動学習に取り組む意欲を考える．吉田茂・三木四郎編　教師のための運動学．大修館書店：東京，p.45.

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.

Mitchell, S.A, Oslin, J.L., and Griffin, L.L. (2003) Sport foundations for elementary

physical education：A tactical games approach. Human Kinetics: Illinois.

Mitchell, S.A, Oslin, J.L. , and Griffin, L.L. (2006) Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach（2nd ed）. Human Kinetics: Illinois.

箕浦康子（1999）フィールドワークの技法と実際．ミネルヴァ書房：京都，pp.38-39.

宮尾美輝・岩田靖・佐藤大将（2014） 有効性のあるアウトナンバーゲームを求めて：小学校体育における「ドライブ・バスケットボール」の分析．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」, 15：93-102.

文部科学省（2008a）小学校学習指導要領解説　体育編．東洋館出版社：東京.

文部科学省（2008b）中学校学習指導要領解説　保健体育編．東山書房：京都.

文部科学省（2009）高等校学習指導要領解説　保健体育編・体育編．東山書房：京都.

文部科学省（2017a）小学校学習指導要領解説　体育編．東洋館出版社：東京.

文部科学省（2017b）中学校学習指導要領解説　保健体育編．東山書房：京都.

文部科学省（2018）高等校学習指導要領解説　保健体育編・体育編．東山書房：京都.

武藤伸司（2021）時間と発生を問う–時間意識と受動的綜合の相関性について–　金子一秀・山口一郎編著　わざの伝承–加藤澤男・金子明友の〈あいだ〉–．明和出版：東京，pp.186-189.

永井康宏（1970）体育科教育学と体育学．体育科教育，18（4）：47-50.

中島憲子・黒川哲也・海野勇三（2002）体育授業研究における質的研究法の試み：体育授業におけるアクション・リサーチの特製と有効性．中村学園研究紀要，34：51-59.

中村雄二郎・木村敏（2000）共通感覚の可能性．中村雄二郎・木村敏監修　講座 生命 4．河合文化教育研究所：愛知，p.33.

中瀬雄三・佐藤徹（2012）ボールゲームにおける情況判断力の動感分析：バスケットボールのパスミスについて．北海道教育大学紀要 教育科学編，62（2）：1-12.

中瀬雄三・佐野淳（2013）バスケットボールにおける状況の構造を読み解く身体知に関する考察．スポーツ運動学研究，26：29-45.

野家啓一（1993）言語行為の現象学．勁草書房：東京，p.98.

野家啓一（2007）増補　科学の解釈学．ちくま学芸文庫：東京，pp.19-20.

野中郁次郎・山口一郎（2019）直観の経営．KADOKAWA ：東京，pp.177-178.

OECD (2018) The future of education and skills Education 2030.
https://www.oecd.org/education/2030-project/（掲載日：2022 年 8 月 9 日）

岡出美則・劉静波・吉永武史・鬼澤陽子・小松崎敏（2007）戦術学習モデルの効果の検討：小学校におけるフラッグフットボールの授業分析を通して. スポーツ教育学研究, 27（1）: 37-50.

鬼澤陽子・高橋健夫・岡出美則・吉永武史（2004）バスケットボールの攻撃の映像を用いた戦術的状況判断テスト作成の試み. 体育科教育学研究，20（2）： 1-11.

鬼澤陽子・高橋健夫・岡出則美・吉永武史・高谷昌（2006）小学校体育授業のバスケットボールにおける状況判断力向上に関する検討：シュートに関する戦術的知識の学習を通して．スポーツ教育学研究，26（1）: 11-23.

鬼澤陽子・岡出美則・小松崎敏・高橋健夫（2007a）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–小学校高学年児に対する戦術的知識テスト，状況判断テストの分析を通して–.スポーツ教育学研究，26（2）: 59-74.

鬼澤陽子・小松崎敏・吉永武史・岡出美則・高橋健夫・齊藤勝史・篠田淳志（2007b）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 : 289-302.

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 : 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 : 59-69.

大嶽真人（2016）サッカーにおける「カン」の創発身体知の形成を企図した授業．桜門

体育学研究，50（2）：108-113.

大友智・吉野聡・高橋健夫・岡出美則・深見英一郎・細越淳二（2002）米国における質的体育授業研究の「目的」及び「方法」の特徴：JTPE 誌の研究例の分析から．スポーツ教育学研究，22（2）：93-113.

大友智・小川知哉（2003）小学校体育授業の質的研究の試み：体育の嫌いな児童の学習行動に影響を及ぼす要因は何か．高橋健夫編　体育授業を観察評価する．明和出版：東京，pp.89-94.

Oslin, J. L., Mitchell, S. A. and Griffin, L. L. (1998) The game performance assessment instrument (GPAI)：development and preliminary validation. Journal of Teaching in Physical Education，17：231-243.

Pagnano-Richardson, K. and Henninger, M. L. (2008) A Model for Developing and Assessing Tactical Decision-making Competency in Game Play. Journal of Physical Education, Recreation & Dance,79（3）：24-49.

ペーター，R.・バレツ，A.：大嶽真人・菊原伸郎監訳（2021）ドイツサッカーのディフェンス戦術─ゲーム分析からトレーニングフォームまで─．大修館書店：東京，p.188.

ペーター，R.・バレツ，A.：大嶽真人・菊原伸郎監訳（2022）ドイツサッカーのオフェンス戦術–ゲーム分析からトレーニングフォームまで–．大修館書店：東京，p.78.

Pieron, M. and Cheffers, J.（1988）Research in sport pedagogy：Empirical analytical perspective. Schorndorf：Hofmann, pp.3-5.

Pill, S., and Hyndman, B.（2018）Gestalt Psychological Principles in Developing Meaningful Understanding of Games and Sport in PE. Journal of Teaching in Physical Education，37(4)：322-329.

ライチェン，D. S.・サルガニク，L. H.：立田慶裕監訳（2006）キー・コンピテンシー：国際標準の学力をめざして．明石書店：東京.

佐野淳（2017）運動学とは何か．体育科教育，65（1）：12-16.

サルトル：平井啓之訳（1955）想像力の問題．人文書院：京都，p.17.

佐々木直基・須甲理生・柴田雅貴（2018）ゴール型バスケットボールにおけるサポート行動向上を意図した手合わせゲームの有効性. 日本女子体育大学紀要, 48：11-18.

佐藤学（1996）教育方法学．岩波書店：東京．

佐藤学（1997）教師というアポリア：反省的実践へ．世織書房：神奈川，p.27.

佐藤学（1999）学びの快楽−ダイアローグへ−．世織書房：神奈川，p.59.

佐藤学（2015）学びの対話的実践へ：学びへの誘い．東京大学出版会：東京，p.71.

佐藤学（2022）第 5 回「保健体育が教科にある意味を考える」：教科としての保健体育の意義．学校保健研究，64（1）：48-51.

佐藤　誠（1997）運動形成における位相ゲシュタルトに関するモルフォロギー的考察．スポーツ運動学研究，10：27-40.

佐藤臣彦（1993）身体教育を哲学する：体育哲学叙説．北樹出版：東京，pp.85-102.

佐藤徹（2018）現象学的スポーツ運動観察論．大学教育出版：岡山．

佐藤　徹（2020）動感意識の本質記述．スポーツ運動学研究，33：27-42.

佐藤靖・浦井孝夫（1997）「球技」の特性と分類に関する研究. スポーツ教育学研究, 17（1）: 1-14.

曽根純也（2018）サッカーにおけるパス受け手の身体知促発指導に関する発生運動学的考察．スポーツ運動学研究，30 : 33-48.

シュティーラー, G : 谷釜了正・稲垣安二訳（1980）球技戦術論．新体育，50（8）: 52-59.

菅沼太郎・岩田靖・千野孝幸 （2008）小学校体育におけるゴール型教材の開発とその実践検討 :「センタリング・サッカー」の構想とその分析. 信州大学教育学部附属教育実践総合センター「教育実践研究」, 9 : 121-130.

杉本厚夫編（2001）体育教育を学ぶ人のために．世界思想社 : 京都，pp.300-322.

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

鈴木直樹・中村佐智代（2012）作戦を工夫するようになっていく授業の秘訣．体育科教育，60（5）: 66-69.

鈴木理・土田了輔・廣瀬勝弘・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・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，27（1）：1-16.

鈴木理・廣瀬勝弘・土田了輔・鈴木直樹（2008）ボールゲームにおける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，55：137-146.

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・近藤智晴編新版 体育科教育学の現在．創文企画：東京，p.257.

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.

高木光太郎：茂呂雄二編著（2001）移動と学習．実践のエスノグラフィ．金子書房：東

京，p.105.

高橋健夫・鐘ヶ江淳一・江原武一（1986）生徒の態度評価による体育授業診断法の作成の試み．奈良教育大学紀要，35（1）: 163-180.

高橋健夫・岡沢祥訓・大友智（1988）体育の ALT 観察法の有効性に関する検討．体育学研究，34（1）: 31-43.

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．体育学研究，36 : 193-208.

高橋健夫（1992）体育授業研究の方法に関する論議．スポーツ教育学研究特別号 : 19-31.

高橋健夫（1993）これからの体育授業と教材研究のあり方．体育科教育，41（3）: 19-21.

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，44（3）: 217-222.

高橋健夫・長谷川悦示・刈谷三郎（1994）体育授業の「形成的評価法」作成の試み．体

育学研究，39：29-37.

高橋健夫・長谷川悦示・日野克博・浦井孝夫（1996a）体育授業観察チェックリスト作成の試み．体育学研究，41：181-191.

高橋健夫・歌川好夫・吉野聡・日野克博・深見英一郎・清水茂幸（1996b）教師の相互作用及びその表現のしかたが子どもの形成的授業評価に及ぼす影響．スポーツ教育学研究，16（1）：13-23.

高橋健夫・林恒明・鈴木和弘・日野克博・深見英一郎・平野隆治（1997）体育授業中の教師の相互作用行動が授業評価に及ぼす影響．スポーツ教育学研究，14（2）：91-101.

高橋健夫（2000）子どもが評価する体育授業過程の特徴：授業過程の学習行動及び指導行動と子どもによる授業評価との関係を中心にして．体育学研究，45（2）：147-172.

竹田清彦（1977）体育科教育学の性格. 竹田清彦・高橋健夫・岡出美則編　体育科教育学の探求. 大修館書店：東京，pp.1-16.

滝沢文雄（1992）体育学としての現象学的方法．体育・スポーツ哲学研究，14（1）：3-16.

谷徹（2002）これが現象学だ．講談社：東京．

谷徹（2004）意識の自然：現象学の可能性を拓く．勁草書房：東京．

寺田進志・佐野淳（2015）パス発生における出し手の体感身体知の分析．スポーツ運動学研究，28：31-53.

寺田進志・佐野淳（2017）サッカー選手の〈パスの知〉の地平分析．体育学研究，62（1）：169-186.

Thorpe,R., Bunker.D. and Almond,L. (1986) A Change in Focus for the Teaching of Games . In: Broekhoff,J. et al.(Eds.) Sport Pedagogy 1984 Olympic Scientific Congress Proceedings Volume4. Human Kinetics Publishers: Illinois, pp.163-169.

Thorpe, R. D., Bunker, D. and Almond, L. (1984) A Change in Focus for the Teaching of Games. 1984 Olympics Scientific Congress Proceedings, 6: 163-169.

トゥールミン, S.：藤村龍雄・新井浩子訳（2001）近代とは何か：その隠されたアジェンダ．法政大学出版局：東京，pp.303-312.

殿垣哲也（2001）戦術学習を導入した授業づくり構想：ハンドボールからバスケットボールへ，年間カリキュラムを通じて. 体育科教育，49（5）： 38-41.

土田了輔：鈴木直樹・鈴木理・土田了輔・廣瀬勝弘・松本大輔著（2010a）ゴール型のゲーム（作戦の効果を実感できるバスケットボール風ゲーム） 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：東京，pp.98-106.

土田了輔（2010b）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状況判断に及ぼす影響．上越教育大学研究紀要，29：301-308.

土田了輔（2011）学校体育におけるボールゲームの指導論：学習内容の開発研究．ブイツーソリューション：愛知，p.54.

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ー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.

土田了輔・小泉昌幸（2011）サッカーにおける役割付与がプレーヤーの情況判断と運動有能感に及ぼす影響.新潟体育学研究紀要，29：43-48.

土田了輔・阿部敏也・榊原潔・與那嶺響・北澤太野（2013）分業に基づくバスケットボールの単元が子どもの学びに及ぼす影響．教育実践学研究，14（1）：11-21.

土田了輔（2015）ボール運動系の内容に関する開発研究-「ボールの攻撃性」について-. 日本体育学会第 66 回大会号.

Tsuchida, R. and Isano, R. (2016) Teaching games by using the principle of aggressive ball movements: A developmental study of learning through teaching gemes. 2015 Game Sense for teaching and coaching conference proceedings : 178-186.

土田了輔（2017）学校体育におけるボールゲーム指導読本．深堀印刷所：新潟， pp.28-29.

土田了輔・榊原潔（2017）ゲームの原理をベースにした体育の指導について．上越教育大学研究紀要，36（2）：677-687.

土田了輔（2020）タグラグビーの“簡易化”を考える：「外的簡易化」から「内的簡易化」へ．体育科教育，70（9）：16-19.

土田了輔・伊佐野龍司（2021）役割分担を内在する機能共同体的な文化の学習に関する考察：状況論とゲーム構造論に基づく教科的合理的配慮．教師教育と実践知，6：13-19.

土田了輔（2022）ボール運動系における個別最適な学びと協働的な学びの実現．体育科教育，68（2）: 26-29.

露木恵美子・山口一郎（2020）職場の現象学：「共に働くこと」の意味を問い直す．白桃書房：東京.

内田雄三・鈴木理（2011）体育授業の内在的視点から見た児童の気づき．桜門体育学研究，45（2）: 27-37.

宇土正彦：岸野雄三・松田岩男・宇土正彦編（1977）運動の分類論, 序説運動学．大修館書店：東京，pp.48-88.

ヴァイツゼッカー，V.V.：木村敏・濱中淑彦訳（2017）ゲシュタルトクライス．みすず書房：東京.

渡邉和也（2018）攻防入り乱れ型教材としての「バスポートボール」の開発．体育科教

育，66（6）：42-46.

山口一郎（2001）受動的発生からの再出発．現代思想，129（17）: 210-229.

山口一郎（2002）現象学ことはじめ：日常にめざめること〈改訂版〉．日本評論社：東京.

山口一郎（2010）「生活世界」の視点からする環境現象学構想（II）．「エコ・フィロソフィ」研究，4 : 125-134.

横井和浩・北垣内博・岩田靖（2014a）戦術学習を保証する「スライドボール・サッカー」. 体育科教育，62（10）: 32-41.

横井和浩・北垣内博・岩田靖（2014b） 中学校体育におけるサッカーの教材づくりとその実践的検討．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」，14 : 101-110.

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，27 : 71-79.

吉永武史（2006）戦術学習，スポーツ科学辞典．平凡社：東京，p.554b.

吉澤高士・江口貴昭・岩田靖・河合大地（2014）小学校体育におけるゴール型ゲーム（ラインタイプ）の教材づくりとその実践的検討：｢セイフティーエリア･タッチビーー｣の分析. 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」，15：121-130.