

第3節 体育指導の実践的力量的形成と現場の授業研究並びに研修について —大学との共同研修・授業研究を視野に入れて—

中瀬古 哲

I はじめに

体育指導に限らず教育実践に関する力量は、本来的に実践現場において育まれるものであり、不断に進化・発展するものである。長期的な視点で考えた場合、実践的力量的形成は、実践現場における授業研究並びに研修体制の組織化こそが重要な課題であり、大学は新規教員養成とともに実践現場における現職教員の授業研究と研修に如何に寄与できるかが今後ますます問われると予測される。

今日多くの課題を指摘されている学校教育であるが、我が国の公教育に関わる教師の力量は、世界的にみても極めて優秀であると言われてきた。その優秀性は、各職場における教職員の同僚性に支えられた実践現場における自主研修の風土と教職員組合の教育研究運動や民間教育研究団体を中心とした自主研究サークルの活動に支え育まれてきた。

ところが、1958年以降、法的拘束力が強化された指導要領体制のもと、自主的・主体的な研修・研究風土が衰退し、教師の主体的力量は弱体化していった。さらに、今日の聖域無き構造改革がもたらした、多忙化と数値競争による同僚生の解体により、学校教育現場には、教師の力量を育む能力と余裕が無くなってしまったと言っても過言ではない。

今日の我が国における、学校教育（教師）の優秀性の失墜と現場の混乱は、教師の同僚性を切り刻む経済至上主義的な教育改革と異常なまでに教職員組合を敵視する偏狭で差別に満ち溢れた教師の管理統制強化と無関係ではあるまい。

しかしながら、学校教育の問題は、このような背景を全く無視し、もっぱら教師の個人的な力量に矮小化され、その個人的な力量を如何に高めるかということが一面的に語られることが多い。このような動向は、教育政策の失敗を隠蔽する側面を強く持っているのであるが、力量が相対的に弱くなっているのは、事実である。この力量形成の回復は、管理強化、単純な競争・序列化によってではなく、教師を支え育むことを可能にする研究・研修の自由の保障によってこそ可能であると考えられる。

体育指導の実践的力量的形成に、今、最も求められるべき点は、教師の主体性を基盤とした授業研究、自由で自主的な研修の保障であり、大学にとっては現場教師の主体性と自主性を如何に育みながら関わっていくかが重要な課題となるのである。

上記のような課題意識に立脚し、本章においては、実践事例の検討を通して、体育指導に関する実践的力量的形成に重要な意味を持つ現場の授業研究と研修に大学が如何に関るべきかを考えるための基礎的資料を得ることを目的としている。

II 小学校における大学との共同研修事例（広島県H市立A小学校）

本事例は、授業研究を通しての大学（教員）と学校が連携して行ういわゆる官制の共同研究（研修）の典型事例の一つである。筆者は、2003年（平成15）年度から現在に至るまで、校内・公開授業研究のための外部講師として継続的にA小学校の共同研究（研修）並びにその体制づくりに関わってきた。不完全で未熟な取り組みではあるが、教師の自主性

と主体性を尊重するという点に重点が置かれて展開された3年間の取り組みの中間総括を行なった。

総括のために行なった教員へのアンケートにおいて、現場教員から大学との連携が大きな評価をうけた（私以外に述べ3名の大学教員が関わっている）。そこでの総括を、「体育指導の実践的力量的形成」という視点から再構成し、大学が、現場と共同で教師の実践的力量的形成に取り組むにあたり考えねばならないであろう点について考察を試みる^{注1)}。

以下、当該小学校の教務主任の報告と聞き取りを中心に得られた知見を整理・紹介する。

1. 校内研究（研修）体制づくりについて

（1）研究体制づくりの背景

H市立A小学校における授業推進体制づくり（研修体制づくり実践）の本格的な開始は2002年度からである。2002年度といえば制度的には新小学校学習指導要領の実施年度でもあるが、そこへの対応を期に改めてA小学校における学習指導のための組織体制、学習内容、指導方法の見直しを迫られたことも事実である。

しかし、それよりも、むしろ取り組みの開始は、研究推進組織もなく、教職員間の授業実践研究の意味と必要性への共通理解も乏しく、また、新任時代から一度も授業公開をしたことがない教師が少なからず存在するという実態への問い直しが不可欠であるということが、重要なきっかけとなっている。

このような現状の背景には、国会でも大きく取り上げられた広島県固有の教育状況が存在している。つまり、一部の社会運動への偏向的傾斜と、学校教育へのその運動の直接的持込による、画一化された平等主義教育の浸透である。同時に、それを活動の基盤として教育委員会、管理職、ひいては地域・保護者との対立・乖離を引き起こした組織的な取り組みがあげられる。その反動として広島県は1998年に文部科学省（当時文部省）よりは正指導を受けることになる。

H市においても様々な管理主義的な学校現場改革がスタートするが、研究推進体制づくりもその一環として、教育委員会主導で一斉に始まる。それは必ずしも実践現場の持つ条件や課題、並びに教職員の合意形成に基づいたものではなく多くの問題を含むものといわざるを得ない。2002年度、A小における研究推進のためのカリキュラム開発もこのような状況のなかで始まった。

したがって、A小学校の授業研究推進のための研修体制づくりの真の必要性は、受動的な授業研究推進ではなく、子どもたちの自立と全面的発達を保障する研究体制のシステム化と教育内容の焦点化、あるいは、さまざまな環境の変化に動揺しない自主的・自律的なカリキュラム開発を、組織的な合意形成を基に進めることにあった。また、取り組みを通し組織構成員の授業研究推進への意識の変革を求めるものでもあった。

（2）研究（研修）体制づくり

A小学校の研究体制づくりのねらいは以下のように示されている。

- 1 研究体制のシステム化および教育内容の焦点化
- 2 自主的・自立的なカリキュラム開発
- 3 組織構成員の授業研究推進への参画意識の変革

これらのねらいは次のような学校実態・課題への取り組みでもあるという。

1) 運営・経営の意味と必要性の理解の共有化

管理職のみならず全ての教職員が、運営・経営の意味と必要性を問い直し、目標実現に向けて物的、人的、財的資源等をいかに有効利用すべきかを再認識しあう。(=資源有限への理解)

2) 効果的かつ合理的そして人間的な組織経営の具現化

- ・効果的=目標の達成度及び達成の速さや必要経費の効率性
- ・合理的(効率的)=無駄、無理の排除
- ・人間的=前述の二点における本校教職員の主体性・創造性の尊重
(⇒ただし主体性・創造性は単なる自己(権利)の主張を意味しない。)

3) 自己の役割を組織全体の中で位置づけ、組織総体としての方向と自己の専門性を統一する(やらされ感の払拭)。

- ・「組織人」あるいは「経営人」としての自覚的行動の拡充。
- ・自らの主体性あるいは専門性を自覚すると共に組織全体の中に位置づける

同時に研究推進のための研修体制づくり実践の基盤としては次のような点に留意してきたという。

1) だれにとって魅力ある学校か⇒根源的な問い

子ども・学校(教師)・家庭(保護者)・地域社会の関係における魅力づくり。

2) 共同性の基盤としての学校⇒共有と共感

さまざまな活動を共にし、それぞれの思いを出し合い、共通の経験を蓄積し思い出と愛着を育む基盤、つまり子どもはもちろん地域社会の人々、そこに関わるすべての人々にとって共同性の基盤、共生的生活圏の核としての存在価値を再認識する。

3) 公共の場としての学校(public space)⇒説明責任の必要性、公開性の原則

学校教育はきわめて公共的な営みであり常に公論の対象となる。したがって、教育法規・法令を守ると共に公教育としての中立性を確保しながら、そこに関わる人々の合意の上で学校教育のあり方が決められていく必要もある。(子ども・教師・保護者・地域の人々の相互交流)

4) 学校における4つの中軸原則(効率・平等・共生・自己実現)の関係認識

互いに矛盾しがちな4つの原則を、具体的実践として統一していく。

1) これまでの研修体制づくりの経緯

①条件・整備系列としてまでの研究推進の取り組み

i) 組織(校務分掌)づくりと評価システムの確立

- ・管理運営組織、研究組織推進検討組織の確立
→責任部署の明確化、主任・部長等による各部会、企画運営委員会の活性化
- ・組織運営・経営におけるマネジメントサイクル(P・D・S)の確立
→評価委員会の立ち上げ・学校評価システム(学校評価表)の導入
学校教育に関するアンケート 教職員・保護者・児童
→自己申告による目標管理 自己申告書の導入(意味と必要性の共通理解へ)
- ・教科・領域時数等の教育課程管理システムの確立
→PCを利用した授業時数の自主管理等 授業実績書 授業進行管理表

ii) 教育研究、授業研究の充実のために

- ・研究組織の確立と活性化（研究内容の分化と再統一）
- ・三学習部の設立（総合生活・体育・算数(道徳)）
- ・研究テーマ「かかわり合いが深まる授業」の設定
- ・大学等研究機関との連携による研究推進体制の確立と研修の企画
- ・研究助成金の有効活用（予算計画書作成、講師謝金、需用費、研究旅費）

②目標・内容系列として

A小学校における授業研究の位置づけおよびその目的は次のように考えられてきた。「授業の中では、子どもが学習する主体に育つ上でさまざまな条件が複雑に絡み合っている。それをどういう角度から、どう研究的に明らかにするか、そのことが研究である。また研究方法的には授業そのものに立ち向かいながら、そこに含まれる教育的な意味の解釈とその理論的な構造化の方途を模索すること、それを通し教師の指導力を高めると共に、子ども理解の新たな視座を得ることを授業研究の目的としてきた。」

1) 「目標」「内容」「方法」の理論及び方法的な関わりを問う。

換言すれば「何のために」「何を」「どのように教え・学ぶか」ということであり、研究基本構想の基盤は教授＝学習過程論である。研究のプロセスは次のように捉えている。

- 1 研究（授業及び教科）の目的、目標の検討
- 2 教材の背景となる素材の客観的な構造の分析
- 3 学習内容の選択・設定
- 4 子どもたちの主体的条件や指導に必要な時間的な問題、教具などの物理的問題の考慮
- 5 学習内容を教えるための教材の設定
- 6 学習内容・方法の過程的な検討

以上のことを組織的に行う必要がある。そのためにも前述している校内組織（校務分掌・研究組織）の再編は重要と考えた。

2) 研究のあり方と具体的な手立て

研究のあり方および具体的な手立ては次のように考えてきた。

研究のあり方

- 1 研究課題が明確であること
- 2 課題解決のために仮説のあること
- 3 仮説を証明するための条件が設定されていること
- 4 証明するための手続きが科学的であること 等

具体的な手立て

- 1 授業におけるめあて（課題）の明確化
- 2 授業における発問等の工夫（学習行為の特質への留意）
- 3 段階的（スモールステップ）・発見的な学習及び場の設定
- 4 集団思考場面の設定
- 5 評価活動の組織化をはかる 等

以上のような取り組みを通して表のようにA小学校の研究推進体制は以下のような変化を辿ってきた。

表1 A小学校研究推進体勢の変化

	校務分掌	公開研究会	校内研	研究紀要	大学との連携	年間計画	テーマ
2005年度	研究主任新設	授業公開 各部2提案 各部発表 シンポジウム	各部2提案 公開・校内研 のどちらかで 全員公開	↑	講師5名 ↑	↑	↑
2004年度	研究部長分離	授業公開 各部1提案 各部発表 シンポジウム	各部1提案	↑	講師3名 ↑	↑	↑
2003年度	研究部新設 3部新設 教務主任・研究部 長兼務	授業公開 各部1提案 各部発表 講演	各部1提案	研究の概要 各部授業実 践記録 指導案	講師2名 年間計画に沿 って招聘	年間計画設定(マ ネジメントサイ クル)	全体テーマ継続 各部テーマ作成
2002年度		授業公開(参観 日兼) 講演 指導案書式統一		研究の概要 指導案	講師1名 講演(研究会 時)		全体テーマ設定「か かわり合いが深 まる授業」

2) 年間の研修体制づくりサイクル

表2は実際に2003年度より踏襲している研究推進の年間計画である。年間を3期に分けると共に、それぞれに短期のマネジメントサイクルを置いてきた。また、大学より講師を招聘して研修を重ねてきている。

表2 A小学校における年間マネジメントサイクル

基礎確立期 plan		授業実践期 do			年間反省・次年度 構想期 see (c, a)
1学期	夏季休業	2学期	冬季休業	3学期	学年末
研究基本構想提出 → 各部年間計画作成 → 単元指導計画・指導案作成 → (道徳授業研究)	単元指導計画・指導案検討 → 各部再検討	各部授業実践(校内授業研) → 実践授業研究協議 → 単元指導計画・指導案作成	単元指導計画・指導案検討 → 各部再検討	各部授業実践(公開研究会) → 公開授業研究会反省 → 年間反省・次年度構想	次年度構想 → 新学期準備
短期P・D・S(C, A)		短期P・D・S(C, A)		短期P・D・S(C, A)	

研究推進(マネジメント)の流れ

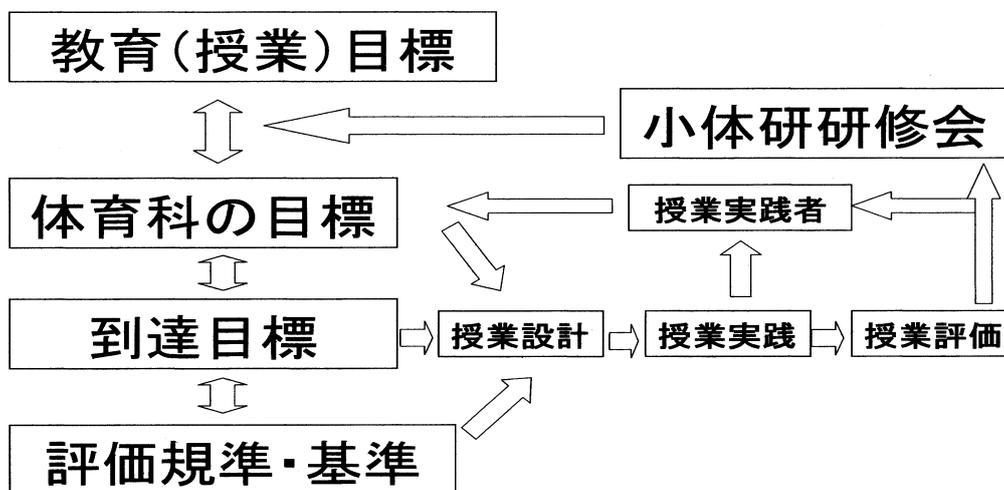


図1 研究推進の流れ

2. 研究テーマの設定と捉え方

(1) 「かかわり合い」というテーマ設定

A小学校のテーマの設定にあたっては、時代の要請あるいは流行として一方的に押しつけられることが多い「個性化・個別化」等ではなく、児童の実態、保護者の願い、教師の思いを考慮し設定され現在に至っている。

「かかわり合い」は、以下のような子どもの学習の現状認識によって設定されたという。まず第一に、経験的側面から、「現実の授業の中で、子どもたちが、他にかかわること、かわられることを避ける状況が少なくない」と、感じるようになってきた」、第二に、論理的側面から、「己の課題は、自己を超えた『外』との関係で気づき、内面化されるものであり、自己の言動のよしあしは、他者との関係を無視しては判断できない」ということである。

そして、授業におけるかかわり合いは、時間と空間と教材を与えてさえおけば自然に深まるものではなく、少なくとも教師の授業実践における「何のために、何を、どう教え・学ぶか」という意図的・計画的な見通しのなかでこそ深まるものであると考えられている。

(2) 「かかわり合い」の捉え方と授業改善の課題

実際の授業においては、集団思考場面をいかに構成するか、という点が重視されているのであるが、「かかわり合い」の意味するものは、単に集団思考場面や大小の

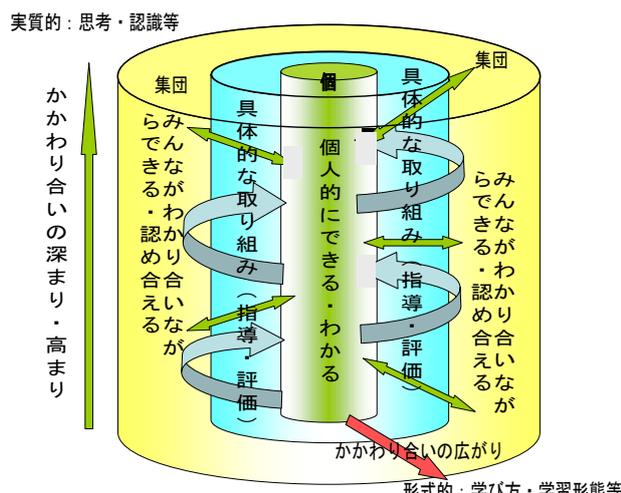


図2 かかわり合いのイメージ

グループ学習等の授業場面や形態のみを言うのではなく、その場面や形態から生まれる教育作用としての機能と考えることが強調されている。

A小学校では「かかわり合い」を、一人ひとりの子どもたちの、意欲や関心を向上させるもの、課題解決を促し技術面や情意面での励ましや勇気を与えるもの、つまり、個と集団の絡み合いから生まれる教育作用的機能ととらえている。したがって「かかわり合い」は、具体的な達成目標というよりは、「ある方向へ向かっての向上や深まりが要求されるという目標」、つまり授業づくりにとって重要な「方向目標」並びに「訓育的課題」として捉えられている。

また、授業の三角形モデルを参考に「かかわり」を、人と人のみに限定せず、教材との関係をも視野に入れ、広く捉えることの必要性が強調されてきた。それらをイメージ化したものが図2である。

指導にあたっては、「できる」「わかる」「認め合う」を一定の要因とした具体的な取り組み（指導・支援・評価）により、「個人的にできる・わかる」から「みんながわかり合いながら、できる」そして、その過程で「認め合える」ことを通し、「かかわり合い」は、スパイラルに広がり深まると考えられている。したがって、「かかわり合い」を深めるための授業改善として課題になるのは、「達成目標と方向目標」あるいは「陶冶と訓育」を視野に入れ、教科・領域の持つ特性を十分に生かした、具体的な「指導・支援・評価」のあり方なのである。

3. 「かかわり合い」をめざした授業づくりと授業研究

(1) 授業づくりの考え方

教師が授業をつくるのは、究極には子どもたちが目的意識を持ち、自己課題を明らかにし、その課題を解決すべく積極的に取り組んでいく、いわば、一人ひとりの子どもたちを、「自ら学ぶ主体」に育てるためである。したがって、どのような授業をつくれれば、子どもたちが学ぶ主体に育っていくのか、その道筋を明らかにすること、まさにその過程こそが授業研究の本質であり、意義・目的といえる。

A小学校の授業研究は、「現実の授業を研究対象とし、より効果的で質の高い授業の創造と発展のために、授業の構造、機能、さらにはそれらが普遍的であるか否かを明らかにしようとする実証的な取り組みである」と捉えられている。。また、「そのプロセスを通じて、教師の指導的力を高めると共に、さらなる子ども理解のための新たな視座を得ようとする取り組みでもある」という。

そこにおいて最も大切にされていることは、「授業の中で一人ひとりの子どもたちが、何を、どう学んでいるかを問うことであり、授業の中で子どもたちは生き生きと活動しているのか、取り残されている子どもはいないのか、授業によってどのような力をつけようとしているのか。それらが本当に保障される授業になっているのか、等、これらのことを明らかにすることを目指し、学校の教育活動の中に組織的・継続的に位置付け取り組みを重ねること」であるという。したがって、このことからA小学校の授業研究は授業づくりの直接的方法（How to）のみを求めるのではなく、授業論、内容論、関係認識論、いわば教科横断的な授業づくりの基礎知識である教授学を基盤とした研究を継続することが目指されているのである。

(2) 研究仮説と授業における具体的な手立て

研究仮説は以下のように規定されている。

- 1 明確なめあて（課題）を持ち、系統的に段階を追って学習すれば学習内容を習得しやすいであろう。
- 2 評価活動や発問を工夫し、集団思考場面となる発表や相互観察の場を設け、互いの意見の交流を活発にすれば、陶冶面のみならず訓育面の高まりも期待できよう。
- 3 前述の1、2を通し、様々な楽しさや喜びを感じることができれば「かかわり合い」のための新たな意欲となろう。

具体的な手立てとして、以下のような項目が確認されている。

- 授業におけるめあて（課題）の明確化
- 授業における発問の工夫と集団思考場面の設定
- 段階的・発見的な学習及び場の設定
- 評価活動の組織化をはかる 等

4. 研修体制づくりについての調査・評価

授業推進体制づくり及びそこでの研究推進の実態の中間総括として、以下のようなアンケート調査を実施した。アンケートは、16名の教員を対象に研究推進体制の改善のために行なわれた。アンケートの内容は、以下のとおりである。項目1から9までは「推進体制」に関わるもの、9から13は「授業づくり」に関わるもの、14から18は「体育の授業づくり」に関わるものについて質問したもので構成されている。

アンケートの内容・質問項目

- | | | |
|-------------------------|------------------------|-----------------|
| 1. かわり合いへの認識の深まり | 2. 理論研修の有効性 | 3. 年間計画の有効性 |
| 4. 継続的研修の有効性 | 5. 大学との共同研究の有効性 | 6. 指導案書式の統一の有効性 |
| 8. 研究紀要等の必要性 | 8. 授業公開の必要性 | 9. 研究教科への理解の深まり |
| 10. 授業づくりへの効果 | 11. 業づくりにおけるかかわり合いの必要性 | |
| 12. 授業における子どもの学習・集団の変化 | 13. 教科間における相互作用 | |
| 14. 体育科への理解の深まり | 15. 体育科授業づくりへの有効性 | |
| 16. 育授業におけるかかわり合いの必要性 | | |
| 17. 体育授業における子どもの学習集団の変化 | 18. 体育科研究の教科間における相互作用 | |

以上の質問に関して、尺度を「全く思わない1」から「強く思う5」までの5段階に分け回答を求めた。

図2は、スケールを変え質問項目間の回答傾向をより分かりやすく強調したものである。これらの結果を見ると実線より上位である質問5（大学との共同研究の有効性）、11（かかわり合いの必要性）、18（体育科研究の教科間における相互作用）、3（年間計画の有効性）、4（継続的研修の有効性）、が高い数値を示し、互いの関係も強いと考えられる。一方破線より下位である、質問12（12.授業における子どもの学習・集団の変化）が、突出して低い数値を示していることが確認できる。

このグラフから、大学の研究者が関った長期展望の研究体制づくりが高く評価されてい

ること、とテーマ（かかわり合い）の意義や必要性は認識されているもの、実際の授業場面で、その質的变化が実感できにくいという実態がうかがえる。また、体育科が、他教科の授業研究に示唆を与える可能性がうかがえる点が興味深い。

○アンケートの結果（抜粋）

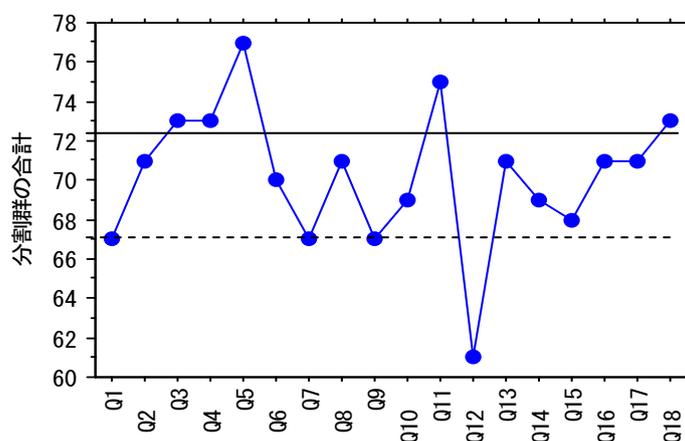


図2 質問項目の回答傾向

6. 体育授業研究を通しての大学との連携の実態

2003年度

8月21日 校内研修

- ①体育部会の研究計画並びに授業研究のための指導案検討（4年生マット運動）
- ②講座（「マット運動／表現リズム遊び」について）

10月28日 校内授業研究

- ①授業観察（4年生マット運動）
- ②協議会講師

12月22日 校内研修

- ①指導案検討（2年生「表現リズム遊び」）
- ②講座（「表現リズム遊び」について、授業評価の方法について）

1月29日 公開授業研究会

- ①公開授業（2年生表現リズム運動）
- ②講演（カリキュラムマネジメントについて）

2004年度

8月 校内研修

- ①体育部会の研究計画（昨年度反省を含む）並びに授業研究のための指導案検討（4年生走り高跳び）
- ②講座（「マット運動／表現リズム遊び」について）

10月 校内授業研究会

- ①授業観察（4年生走り高跳び）
- ②協議会講師

1月26日 公開授業研究会

- ①公開授業（3年表現リズム運動）
- ②シンポジウム（「かかわり合いが深まる授業」のために）

2005年度

8月 校内研修

- ①体育部会の研究計画（昨年度反省を含む）並びに授業研究のための指導案検討（4年生保健：第二次性徴，5年バスケットボール）
- ②講座

10月26日 校内授業研究

- ①授業観察（4年保健，5年バスケットボール）
- ②協議会講師

以上のように、単に当日の授業のみではなく、年間計画や指導案づくりのプロセスにも関り、しかも複数年に渡り継続的に関わるという点に大きな特徴がある。授業の事前検討会では、授業で扱う予定の教材についての研究成果について実技指導も踏まえた講座を行なった。これ以外にも、インターネットを利用した情報交換や非公式の打ち合わせも年に数回行なった。

授業実践を媒介とした継続的な連携が、教師の専門的力の形成に深く関わっているのではないかと考えられる。

Ⅲ 保育園における大学との共同研修事例（広島県H市私立保育園）

次に就学前の幼児を対象とした体育指導の改善に関する事例を紹介する。この事例報告は、筆者が、1998年（平成10年）から継続的に関わっている保育園との連携について、その関係性の変遷に焦点化しまとめたものである。

保育園においては、体育指導の目的設定、教材の選択、場面設置・教具の工夫、さらには子どもの動機づけに至るまで、気まぐれな幼児を相手に、斬新かつ柔軟な対応が求められ、初等・中等教育の教師にとっても、指導力量の形成を考える場合、学ぶ点は多いと考えられる^{注2)}。

1. 保育園の概要

研究のフィールドとなった保育園は、広島市内の社会福祉法人が経営する私立の認可保育園である。「集団のなかでこそ、子どもの豊かな発達が保障される」という保育理念と「働く人々が安心して働きつづけられる保育所づくり」をスローガンに、保育者と保護者を中心とした地域住民運動が結実し1974年に誕生した。庄司雅子や佐藤正夫等の教育学研究者を理事にむかえ、一貫して科学的・民主的な就学前保育の実現を可能にするカリキュラムの開発を標榜している保育園である。

2. 大学と保育園の関係の変遷

(1) 指導法研究の段階

当初は、側転の指導法、水泳の指導法、集団ボールあそびの紹介、運動会種目のあり方等、主要には体育指導の系統性に根ざして指導方法レベルのアドバイスを行うという形で保育園に関わった（表-1、表-2）。

そこでは、子どもたちの生活課題・発達課題や日ごろの実践の文脈等との関係で学習課題を把握することができず、教科書的・断片的な知識・情報を一方的に提供していたといえる。このような関わりを全面的に否定する必要はないであろうが、その弱点と一面性について認識しておく必要はあろう。

表一 1 1998 年度フィールドワーク（N 保育園／T A 保育士）

回数	月 日	活動内容
1	6 月 5 日	朝の会、側転、音楽リズム、猛獣狩りに行こう
2	12 日	的あて①：投能力調査、適正ボール調査
3	16 日	逆上がり、的あて②：初めてのゲーム（2 班対抗、防御無し）
4	26 日	収穫祭（カレー作り）
5	30 日	プール開き
6	7 月 7 日	七夕祭り・プール
7	31 日	ファミリープール
8	8 月 11 日	公開プール保育

表一 2 1999 年度フィールドワーク（N 保育園／K T & O N 保育士）

回数	月 日	活動内容
1	11 月 12 日	サッカー①：スキルテスト（シュート）& パス練習
2	19 日	サッカー②：シュート練習，ゲーム i（10 対 10／ネットゴール）
3	26 日	サッカー③：シュート練習，ゲーム ii（5 対 5／背面ネットゴール）
4	12 月 3 日	サッカー④：シュート練習，ゲーム iii（5 対 5／コーンゴール）
5	17 日	サッカー⑤：シュート練習，ゲーム iv（5 対 5／のれんゴール）
6	24 日	サッカー⑥：シュート練習，ゲーム v（5 対 5／のれんゴール）
7	2 月 18 日	的あて①：シュート練習，攻防入乱れ型ゲーム i（5 対 5）
8	25 日	的あて②：シュート練習，攻防入乱れ型ゲーム ii（5 対 5）
9	3 月 3 日	的あて③：シュート練習，攻防入乱れ型ゲーム iii（5 対 5）
10	10 日	的あて④：シュート練習，攻防入乱れ型ゲーム iv（5 対 5）
11	17 日	的あて⑤：シュート練習，攻防入乱れ型ゲーム v（5 対 5）
12	28 日	認識テスト

1998 年度は、日ごろの保育園での体育活動を観察しアドバイスをするということが中心であった（表一1）。ここでは、教科書的・断片的な知識・情報がまったく意味をなさないという場面に遭遇した。

例えば、「就学前は水慣れで十分」という一般的な言説は、0 歳児から夏季は毎日プールに入っている 5 歳児にはまったく無意味であった。また、徹底的に勝ち負けに拘る運動会も、日ごろの集団づくり（競争の結果が安易に子どもどうしの関係を切り刻まない土台づくり）や保護者とも共同で運動会の種目を決

めるといふ運動会づくりの民主的プロセス等の背景を知らずには、その教育的意義と機能を理解することは不可能であった。

1999年度は、ボールゲームに限定し介入観察をおこなった(表一2)。前半は、日ごろから行っていたサッカーの実践に対して、主に「場(コート)づくり」と「競技人数」を操作した。

人数については、10対10から5対5の少人数によるゲームにした。ゴールへの意識が低い子どもが多く存在したため、ゴールの位置、形態を変化させた。後半は、サッカーのような大人数の攻防入乱れ型ゲームは、就学前の子どもの「全員参加」を考えた場合、さらに大胆な教育的・教授学的改変が必要であり可能であることを確認し、その一つの事例(課題あそび/教材)として、的あてゲームを紹介・指導展開した。

この2年間では、保育園に限らず、体育的活動・遊びにおいては、正式のルールや道具に一方的に規定される必要がないことを確認・共有できたことが大きな成果であったと考えられる。

しかしながら、保育者との関係においては、我々が一方的に修正箇所や指導法を提示し、道具もこちらで製作・提供することがほとんどで、話し合いも立ち話で次の日程を確認するという程度で、総じて垂直的で一方的なものであったといえよう。

(2)実践づくりへの共同参画

2年間の取り組みの反省を踏まえ、「集団づくり」つまり「子どもの社会的発達にかかる運動文化の教育的価値・機能」へ着目し、長期間にわたり定期的に子どもたちの教授-学習活動に関わるという形をめざすことにした。

具体的には、我々から、実践後の話し合いの時間を設定し、ボールゲームの教授-学習活動を共同で開発・設計・制御することを提案した。資料一1は、そのことを伝えるために実際に保育士宛に出した手紙の内容である。

ここでは、①最終的な活動の目標-内容-方法は実践者(保育士)が決定する、②具体的な指導は実践者(保育士)が中心になって行い、我々の指導場面での介入は、模範演技や練習相手に限定する、という点が強調されている。

しかしながら、多忙な実践現場の実情もあり、ここでも当初は、研究室が教授-学習プログラムを作成し、時には指導するという一方向的な関係から出発することとなった。そこでは、開発・設計=研究者、制御=実践者という従来の一方向的な硬直した関係しか存在しない。

なかよし保育園 DA先生へ

お世話になります。前回、元気な(?)新しいおひさま組みの子どもたちと出会い、ワクワクしております。一年間子どもたちとじっくり関われるようですので、われわれ自身の目的、関わり方(案)、を明確にしておきたいと思います。

われわれは、就学前の子どもたちにとって「ボールあそび」が如何なる教育的価値をもっているのかを探ることを究極の目的としております。特に、「仲間に働きかける楽しさ」を味合うことの出来る文化、「課題解決能力の育成」という視点から、それを明らかにしたいと考えています。

どういうふうにそれを明らかにするかということですが、今のところ、徹底的に子どもたちのコミュニケーション(特に作戦会議での会話)を収録し分析するという方法(作戦)を考えています(うまくいくかどうかはわかりませんが...)

そこで、以下のような関わり方を考えています。

大学院生の二人(取達、三浦)は、「友だち(技術的な指導はしない)」としてグループに同化し子どもの会話を収集する。4年生の二人(小松、近藤)は、グループ活動の様子やゲーム場面をビデオに収録する。中瀬古は、全体を観察し、必要な写真を撮影する。

課業(ボールあそび)の内容・方法は、原則として、先生と我々が相談し最終的にはDA先生が決める。実際の指導は、DA先生を中心に行う。我々は、DA先生の要請に応じて、模範演技や練習相手という形で指導に協力する。

また、我々は、指導プログラムの試案や教材についての情報を提供するとともに観察でわかったこと感じたことをその都度先生にお返しする。ということで、いかがなものでしょうか?問題は十分な相談時間が確保できないという点だと思えますが、何とか工夫しましょう。

当面(水泳が始まるぐらいまで?)は、「的当てゲーム」にむけて色々な「ボールあそび」に取り組むということではいかがでしょうか?

明日の具体的な指導の流れ(案)を示しておきます。できれば、これを参考に、DA先生主導で、課業を展開してください(急で申し訳ございません)。

このような状況(一方的な関係)の修正を余儀なくさせたのは、クラスの課題児H子の存在であった。H子は、我々の提示する教授—学習活動のプログラムをことごとく無力化させ、そのことによって、園長も巻き込み、保育士と研究者が必ずミーティングを開催し共同で反省会を行わざるを得ないという状況を作り出したのである。資料—2は、実践の失敗を踏まえ再度出した手紙の一部である。

この超課題児によって必然化された事後ミーティングによって、水平的・対話的關係構築の地平が拓けたと考えられる。

資料一 2 DA保育士への手紙 その②

なかよし保育園 DA先生へ

今回は、前回紹介した、ボールになれるための三つのボールあそび（一人バージョン）に挑戦してみましょう。短時間で、みんなが楽しめるのではないかと考えられるからです。まずは、「ボールと、ともだちになろう！」ということで、一人がボール一つをもってたっぷりとボールに触れるということを大事にした方がよいと考えました。ボールを仲立ちとした人間関係（＝パス、コンビネーション）は、最終目的であり、急がず焦らず取り組んだ方がよいみたいですね。

園長先生より、このままでは、ボールあそびが、「楽しい」より「苦しい」になりかねないのでは？との指摘をうけました。

具体的な課題として、1)時間を短くする（40分程度）、2)導入の工夫（チーム分けに時間をかけすぎない等）、3)無理やり運動課題を消化しようとしな（飽きたら他の活動になってもよい）、4)みんなが「楽しかった」「またやりたい」と思えるような活動を仕組む、の四点が提示されました（さすが園長！）。

パスやコンビネーションを意識しすぎて、子どもたちの視点が欠落していたことを鋭く指摘されたととらえることができるのではないのでしょうか。時間については、小学生でも45分授業なわけですから、言われてみれば当たり前の事ですが、気づかないものです。りゅうのすけが水を飲みに行った行為もあまりにも時間が長かった事に対する彼なりの抗議かもしれませんね。

我々の反省としては、ボールあそびはやはりペアでなく個人で取り組んだ方がよかったのではという点があります。そもそも、あの遊びは個人で行なうものであり、ペ

アで行なったため本来の意味が拡散してしまいました。ボールあそびの経験が少ないという子どもの実態から考えても、まずは一人一人がボール操作が楽しい・うまくできるんだという成功経験を、たっぷり味わい、それをお互いが認め合えるという関係を大切にされた方がよかったですのではと考えました。

先生のご感想もお聞かせください。

ほんの少しの時間でも反省会（ミーティング）をもてたらお互い勉強になると思います。

そこで提案です。実践後我々のスタッフの誰かが、読み聞かせ等の活動をし（10～20分程度？）、DA先生とのミーティングの時間を確保する。というのはどうでしょうか？ この点についてもご意見ください。

年中時代に殆どボール遊び（投げる）の経験がなかったという実態を受け、まずは「ボールを投げるという体験をみんなにたっぷり味合わせよう」と知恵を出し合った。

しかしながら、「集団づくり」や「パス（友だちとの関わり）」を意識し過ぎて、本来は個人で行うボール慣れの遊びをいきなりペアで行ったため、取り組みは最初からつまづいた（資料-2の園長先生のコメント参照）。

また、最初から、生活班攻防入乱れ型のゲームを導入したのであるが、ボールに触れない、運動が得意な活発な子どもによる激しい邪魔（＝防御）によって、活動に参加できない子どもが見受けられ、このゲームではすべての子どもの学習活動は到底保障できないということが明らかとなった。このような状況を打破すべく誕生したのが防御無しゲームである。

表-3 2000年度フィールドワーク（N保育園／DA&KK保育士）

回数	月 日	活動内容
1	5月26日	自己紹介， パスパスゲーム
2	6月2日	的あて①：ボールキャッチあそび i， 的あてあそび i
3	9日	的あて②：ボールキャッチあそび i， 的あてあそび ii
4	16日	的あて③：ボールキャッチあそび iii， ゴールづくり i
5	23日	ゴールづくり ii
6	30日	的あて④：導入（ロケットバージョン），生活班攻防入乱れ型ゲーム I
7	7月14日	的あて⑤：生活班攻防入乱れ型ゲーム II
8	19日	的あて⑥：ゲーム記録で話合，生活班攻防入乱れ型ゲーム III

9	24日	的あて⑦：生活班防御無しゲームⅠ（デモンストレーション）
10	8月18日	音楽リズム
11	25日	的あて⑧：生活班防御無しゲームⅡ
12	9月1日	的あて⑨：生活班防御無しゲームⅢ
13	8日	的あて⑩：生活班防御無しゲームⅣ
14	22日	的あて⑪：生活班防御無しゲームⅤ
15	29日	的あて⑫：生活班防御無しゲームⅥ
16	10月4日	運動会練習 i
17	6日	運動会練習 ii（H子事件）
18	11日	運動会全体練習（＝第1回運動会）
19	13日	運動会全体練習（＝第2回運動会）
20	14日	運動会（＝第3回運動会）
21	11月10日	的あて⑬：3対3攻防分離型ゲームⅠ（デモンストレーション）
22	17日	的あて⑭：3対3攻防分離型ゲームⅡ
23	24日	的あて⑮：3対3攻防分離型ゲームⅢ
24	12月1日	的あて⑯：3対3攻防分離型ゲームⅣ（デモンストレーション）
25	14日	的あて⑰：ビデオ学習
26	1月12日	的あて⑱：3対3攻防分離型ゲームⅤ
27	19日	的あて⑲：3対3攻防分離型ゲームⅥ
28	1月26日	的あて⑳：3対3攻防分離型ゲームⅦ
29	2月16日	サッカー大会
30	3月25日	卒園式

2000年度は、年間通してのあてゲームに取り組んだ（表-3）。その回数は、我々が観察したものだけでも20回に及んでいる。

H子をはじめ集団への参加に課題を抱える子どもたちすべてのゲーム参加（学習への実質的参加）を実現することを目指した結果であったと考えられる。

H子によって必然化させられたミーティングでは、保育士や園長から、課題を抱える子どもたちの保育園での実態のみならず、保護者の実態及び保護者との関係等も赤裸々に語られた。ボールゲームの教授—学習活動のプログラムづくりは、保護者との関係修復も視野にいれつつ構想されることになった。

園長及び保育士の語り、学生の素朴な質問によって誘発された面があるという点も非常に興味深い。技術指導に足場を置いた研究者だけではなく、子ど

もの存在そのものに興味を示す学生がミーティングに参加していた点も、水平的・対話的關係構築に大きく寄与していたと考えられる。

この頃から、園長も参加し、事務所もしくは別の空き部屋でじっくり行うという、ミーティングの形態が確立されはじめる。ある意味信頼關係が確立されてきたと考えられる。

それを受け 2001 年度は、さらにストレートな意見を年度当初にぶつけることができた(資料一3)。この年は、自閉傾向の子どもの参加も視野に入れつつ、じっくりと実践に寄り添いながら的あてにとり組むことができた。

資料一3 NO & YD 保育士への手紙

NO 先生・YD 先生へ

一年間、おひさま組の子どもたちと共に、「運動あそび」や「子どもの発達」について、学ぶ機会を提供していただけたこととなり、感謝しております。

卒業(修了)研究のためのデータ収集がそもそもの目的ですが、研究のための研究ではなく、子どもたち、NO 先生、YD 先生、それから我々自身も取り組んでよかったと思え、微力でも実践の変革に役立つ「知」を生み出すことができるような取り組みにしたい、と考えております。どうかよろしく願いいたします。

電話でも少しお話ししましたが、一年間の取り組みについての、大きな流れ・枠組みについて提案させていただきます。

目的

就学前幼児(おひさま組の子どもたち 17 名)を対象とした、ボール運動遊び(課業)の取り組みを中心に、子どもの学習活動や生活態度の変容を、多角的・総合的に観察・考察する。

内容

- ① ボール運動遊び(課業)及び運動会や卒園式での発表課題等、おひさま組の「クラスの運動遊び文化づくり」への参画・協力(プログラム作成、教材・教具づくり、アドバイス)。
- ② 課業時の、NO 先生・YD 先生の支援・働きかけ(教授活動)と子どもの実態(学習活動)についてのデータ収集(主に言語及び映像の記録、10:00~11:00 に 1 時間に限定)。
- ③ NO (YD) 先生から、クラスの子どもの実態、日頃の取り組みや子どもの生活背景等について聞く(ミーティング・インタビュー形式、可能ならば録音 = 正確性)
- ④ 課業以外での、子どもの様子について感じたことをその日のうちに言語化する

る。

⑤ ③④のデータを、次の課業までにNO（YD）先生へ、知らせる。

方法

①原則として、毎週金曜日の午前中に、おひさま組の学習活動を観察する。

9：30～10：00 介入自然観察（生活場面）

10：00～11：00 組織的観察（課業：「運動遊び」中心）

11：00～11：30 介入自然観察（生活場面／ミーティング・インタビュー）

※他の活動が入っている場合も、基本的にはこの枠組みでその活動を観察する。

※言語録音・ビデオ撮影は、基本的に組織的観察時のみにする（？）。

②運動会、卒園式等の発達の節目となるスポーツ的行事を観察する

その他

①年間の教材（あくまで予定、子どもの実態に応じて臨機応変に）

4月～ 5月 ： 的あてゲーム パート1

6月～ 8月 ： 水泳

9月～10月 ： 運動会種目（側転・逆上がり e t c）

11月～12月 ： 的あてゲーム パート2

1月～2月 ： ???

以上が、大まかな計画案です。今年も、特に、障害をもっている子どもや集団嫌い(?)の子どもの変容を中心に、観察ができたかと考えております。

最後に、4月20日（金）の取り組みについて

①子どもの自己紹介ビデオ撮影+簡単な認識調査（個別インタビュー形式：教室にて）

②簡単な、技能調査（3人一組での的当て：中広公園にて）

大きく二つのグループに分けて同時進行でできればと考えております。

以上です。よろしくお願いいたします。

表一4 2001年度フィールドワーク（N保育園／NO&YD保育士）

回数	月 日	活動内容
1	4月20日	インタビュー、スキルテスト、的あて①：リレー型的あてゲーム
2	27日	音楽リズム
3	5月11日	的あて②：リレー型トリオ的あてゲーム、土団子づくり
4	18日	的あて③：班対抗1分間シュート

5	6月1日	お散歩
6	8日	三園合同音楽リズム
7	15日	転がしドッジボール
8	22日	音楽リズム
9	29日	しっぽとりゲーム, 宝運びゲーム
10	7月6日	鉄棒(持ち技披露, 「布団干し」, 「コウモリ」)
11	13日	お話マット
12	16日	ファミリープール
13	9月19日	びっくり箱づくり
14	26日	第1回運動会
15	10月5日	第2回運動会
16	13日	第3回運動会
17	31日	ビデオ鑑賞(運動会)
18	11月9日	的あて④: 的づくり
19	16日	的あて⑤: 30秒間個別シュート競争
20	21日	的あて⑥: 30秒間個別シュート競争・班対抗1分間シュート
21	30日	的あて⑦: 3対3攻防分離型ゲームⅠ
22	12月12日	的あて⑧: 3対3攻防分離型ゲームⅡ
23	20日	的あて⑨: 3対3攻防分離型ゲームⅢ
24	1月18日	的あて⑩: 3対3攻防分離型ゲームⅣ
25	30日	的あて⑪: 3対3攻防分離型ゲームⅤ
26	25日	的あて⑫: 3対3攻防分離型ゲームⅥ
27	3月24日	卒園式

表一5-1 2002年度(N保育園/H保育士)

回数	月 日	活動内容
1	4月19日	自己紹介, 粘土あそび
2	5月10日	側転, 折り紙あそび
3	31日	泥団子大会
4	6月14日	しっぽ取りゲーム①: ボール無し、生活班対抗
5	28日	プール開き
6	7月24日	しっぽ取りゲーム②: 全員ボール、生活班対抗
7	31日	しっぽ取りゲーム③: 3対3
8	9月6日	しっぽ取りゲーム④: 3対3

9	18日	運動会練習
10	10月30日	しっぽ取りゲーム⑤：4対4
11	11月6日	しっぽ取りゲーム⑥：4対4
12	15日	しっぽ取りゲーム⑦：園対抗ゲーム大会（4対4）
13	27日	的あて①：ボール投げあそび
14	12月4日	的あて②：的づくり，ビデオ視聴
15	13日	的あて③：班防御無しゲーム i
16	18日	的あて④：班防御無しゲーム ii
17	1月10日	的あて⑤：班防御無しゲーム iii，
18	17日	的あて⑥：班防御無しゲーム iv，3対3攻防分離型ゲーム I
19	2月14日	的あて⑦：班防御無しゲーム v，3対3攻防分離型ゲーム II
20	28日	的あて⑧：班防御無しゲーム vi，3対3攻防分離型ゲーム III

表一五二 2002年度（KN保育園／O&M保育士）

回数	月 日	活動内容
1	4月26日	自己紹介，「ねこ」と「ねずみ」
2	5月24日	しっぽ取りゲーム①：ボール無し，生活班対抗
3	6月7日	しっぽ取りゲーム②：全員ボール，生活班対抗
4	21日	しっぽ取りゲーム③：ボール1個，生活班対抗
5	7月10日	しっぽ取りゲーム④：4対4
6	26日	プール&お絵かき
7	9月25日	写真盾づくり&運動会練習
8	10月9日	運動会練習
9	23日	お絵かき（運動会の絵）
10	11月1日	しっぽ取りゲーム⑤：4対4
11	8日	しっぽ取りゲーム⑥：4対4
12	13日	しっぽ取りゲーム⑦：4対4
13	15日	しっぽ取りゲーム⑧：対抗戦
14	29日	的あて①：的づくり，ビデオ視聴
15	12月11日	的あて②：班防御無しゲーム i
16	20日	的あて③：班防御無しゲーム ii
17	1月15日	的あて④：4対4攻防分離型ゲーム I
18	2月21日	的あて⑤：4対4攻防分離型ゲーム II
19	3月21日	卒園式

表—6—1 2003年度フィールドワーク（N保育園／K保育士）

回数	月 日	活動内容
1	4月25日	自己紹介，音楽リズム
2	5月9日	的あて①：スキルテスト，的づくり
3	23日	認識テスト，的あて練習
4	6月6日	的あて②：防御無しゲーム i、認識テスト（続き）
5	13日	的あて③：防御無しゲーム ii
6	20日	的あて④：防御無しゲーム iii，観察者 vs. 保育者攻防分離型対抗戦実演，
7	7月25日	的あて⑤：防御無しゲーム iv
8	9月26日	運動会
9	10月17日	的あて⑥：防御無しゲーム v
10	31日	的あて⑦：4対4攻防分離型ゲーム I
11	11月14日	的あて⑧：4対4攻防分離型ゲーム II
12	28日	的あて⑨：ビデオレター鑑賞&的補修作業
13	12月4日	的あて⑩：第1回園対抗ゲーム大会（4対4攻防分離型）
14	16日	認識テスト，自由遊び
15	19日	的あて⑪：4対4攻防分離型ゲーム III
16	1月23日	的あて⑫：4対4攻防分離型ゲーム IV
17	2月25日	的あて⑬：第2回園対抗ゲーム大会（4対4攻防分離型）

表—6—2 2003年フィールドワーク（KN保育園／H保育士）

回数	月 日	活動内容
1	4月18日	自己紹介，誕生日会
2	5月2日	こいのぼり集会，トッジホール，スキルテスト，的あて導入（班対抗個人戦）
3	30日	認識テスト，的あて練習
4	6月6日	的あて①：班対抗防御無しゲーム i（8対8）、認識テスト（続き）
5	27日	的あて②：班対抗防御無しゲーム ii
6	7月4日	的あて③：班対抗防御無しゲーム iii，攻防分離型対抗戦実演，自由遊び
7	18日	的あて④：攻防分離型ゲーム I（4対4），ケイドロ

8	10月7日	運動会予行演習
9	24日	的あて⑤：改良攻防分離型対抗戦（=的あてドッジ／16対16）
10	11月7日	的あて⑥：攻防分離型対ゲームⅡ（4対4）
11	21日	的あて⑦：攻防分離型ゲームⅢ，ビデオレターづくり
12	12月4日	的あて⑧：第1回園対抗ゲーム大会
13	12日	的あて⑩：攻防分離型ゲームⅣ，認識テスト，総括ミーティング
14	1月16日	的あて⑪：攻防分離型ゲームⅤ
15	2月25日	的あて⑫：第2回園対抗ゲーム大会
16	3月5日	参観日：的あてゲーム大会（子ども4対4），保護者（3対3）
17	20日	卒園式

2002年度から姉妹園ができ、両方の保育園において実践研究を行った。子どもの実態を踏まえ、的あてゲームに加えて、しっぽ取りゲームにも取り組むこととなった。また、姉妹園対抗のゲーム大会も始まった。ここでは、園長を交えての実践後のミーティングは両保育園において完全に定着し、1時間以上に及ぶこともしばしばとなった。

（3）実践を動かすもの－「記録」と「語り」

保育士も園長も子どもが乗ってこない活動は一切評価しない。そういう意味では共同実践研究においては、研究者の一般的・教科書的な言説はほとんど無力である。ミーティングでは、学生の素朴な質問に端を発し、集団への参加に課題のある子どもの反応・行為が常に中心的な話題となった。この視点が、ボールゲームの教授－学習活動の、開発・設計・制御の中核となるとともに保育者と研究者の対話の媒体ともなった。

例えば、いわゆる課題児のボールゲームでの反社会的・非社会的行為を巡って、生育暦・家庭環境等の背景を交流しつつその意味・解釈をじっくりと語り合った。実践者からは、子どもの否定的な行為の背景にある問題が赤裸々に語られた。研究者からは、恒常化した「保育士－子ども」「子ども－子ども」の関係性の変革をすべく、それらの問題群の諸関係や構造或は視点の異なった解釈が語られた。それは、まさに、発達課題、生活課題、学習課題のすりあわせ過程（カリキュラムの開発・設計過程）そのものであったとも捉えることができる。また、水平的・対話的な関係は、子どもの学習・変容の事実の共有とその意味の生成過程そのものであるともいえよう。子どもの学習・変容の事実の共有にあたっては研究者の「記録」（表一7～11）が、意味生成には上述の語り

大きく貢献した。

表一7 3対3攻防分離ゲーム1・2回目(11/30,12/12)個人別記録

班	氏名	出場	シュート	Fシュート	ゴール	メモ
鉄馬	かずき	4	5	1	5	
	ゆうき	2	3	0	1	
	かほ	3	4	0	2	
	なおき	2	2	1	2	
サッカー	なおし	2	2	0	2	
	たくや	4	5	0	2	
	よしの	3	6	3	4	
	ちさと	2	2	0	0	大きなパスを3回
お仕事	りゅう	2	3	5	3	
	こうた	1	1	0	0	
	あかね	2	2	5	1	
	あい	1	1	0	0	
	ゆき	0	0	0	0	ゲーム参加拒否
的当て	しおり	1	1	0	1	1回欠席
	はなこ	※3	5	0	1	
	しゅう	2	3	3	2	1回欠席
	りょうへい	※2	5	0	1	

表一8 『ドッジボール』結果

	1回戦	2回戦	3回戦	合計
総得点	10	10	14	51
シュート	34	23	51	108
最高点	3 (1人)	2 (3人)	3 (1人)	8 (1人)
最低点	0 (23人)	0 (22人)	0 (18人)	0 (15人)
平均得点	0.34	0.34	0.48	0.59
得点者率	21% (6/29)	24% (7/29)	38% (11/29)	48% (14/29)

表一9 『的当てドッジ』結果

	1回戦	2回戦	3回戦	合計
総得点	2	1	2	5
シュート	5	7	10	22
パス(出)	9	12	17	38
パス(受)	6	7	11	24
平均得点	0.20	0.10	0.20	0.17
得点者率	20% (2/10)	10% (1/10)	22% (2/9)	17% (5/29)

表—10 『防御無しゲーム』結果

	6/6	6/13	6/17	6/26	6/27	7/4
総得点	78	92	96	90	109	116
最高点	5(1人)	5(1人)	5(1人)	5(1人)	5(5人)	6(1人)
最低点	0(1人)	1(1人)	1(5人)	2(8人)	1(1人)	1(2人)
平均得点	2.2	3.0	2.8	3.0	3.1	3.3
得点者率	96%(27/28)	100%(29/29)	100%(30/30)	100%(27/27)	100%(29/29)	100%(31/31)

表—11 『攻防分離型対ゲーム』結果

	7/18	11/7	11/21	12/4	12/12	合計
総得点	24	15	17	31	19	106
最高点	3(3人)	3(2人)	1(14人)	2(2人)	1(17人)	3(5人)
最低点	0(16人)	0(23人)	0(11人)	0(9人)	0(12人)	0(2人)
平均得点	0.75	0.47	0.53	0.7	0.66	0.58
得点者率	43%(12/28)	26%(8/31)	56%(14/25)	71%(22/31)	59%(17/29)	94%(29/31)

3. 現在の到達点と課題

現在は以下のような研究スタイルが定式化している。

- ①子どもの発達課題・生活課題及びクラスの集団づくりの課題を交流しつつボールゲームの教授—学習プログラムを共同でつくる。
- ②実際の教授—学習過程を、社会的発達に課題のある子どもと中心に全てビデオに収録し必要に応じてそこでの情報をフィードバックする。
- ③事後ミーティングにて子どもの社会的行為についてその内的（心理的）過程と生活背景を踏まえながら意味を考察する（音声情報収録）。

そこでの課題は、子どもたちの活動と行為そのもの及びその意味を語るための共通の言語・記号を生み出す事であろう。

IV おわりに

以上、小学校と保育園と大学（或いは研究者と表現した方が良いかもしれないが）の連携の具体例を紹介した。両事例とも、筆者自身が直接関った事例であり、いわゆるフィールド・ワークの研究成果である。

フィールド・ワークについては、研究方法としては、質的研究として高く評価され注目されている一方で、その主観的側面に疑義をとらえる研究者も少なくない。必ずしも安定した評価は得られていない。

しかしながら、「実践現場」と「研究機関（実践現場でもあるのであるが）」という、それぞれが独自の目的を有する機関が、それぞれの独自性を尊重しつつ、互いの質的发展のために、共同・協同していくためには、今回保育園のフィールド・ワークで明らかとなった、「水平関係」という視点が示唆に富む。

教師自身が、自主的・主体的に研究・研修に取り組まない限り、実践的力の発展は有り得ないということに異論を唱えることはできないであろう。今回のフィールド・ワークで示された重要な視点は、教師力量形成を大きく規定する自主性・主体性は、研究・研修における自由が必要条件であり、教育委員会や大学研究機関がトップダウンの「垂直関係」に拘る限り、その自由は保障されることはない、という点ではなかろうか。

ますます多様化・複雑化する、子育てや教育における諸問題は、行政、学校、医療、福祉、研究機関等が、密接に関りながら、多角的・総合的に取り組むことでしか解決は得られないと考えられ、異質な機関の連携や関係のあり方の究明は、今後ますます重要な課題となるであろう。課題解明に向け、「垂直」から「水平」へという視点は、重要な意味をもつと考える。

注

- 注1) 本報告の一部は、日本体育学会にて発表されている。新谷士朗／中瀬古哲,「体育科教育におけるカリキュラムマネジメントに関する研究 ―小学校における授業研究推進と体育科のカリキュラム開発(1)―」,日本体育学会第56回大会,2005,11/24,筑波大学.
- 注2) 本報告の一部は、日本教科教育学会にて発表されている。中瀬古哲他(5名),「就学前体育の教授―学習実践と組織的協働の諸相 ―保育者・園長と研究者の連携を中心に―」,日本教科教育学会第30回大会,2004,10/30,山口大学.