

日本体育大学

大学院教育学研究科紀要

日本体育大学

第6巻
第1号

原著論文

中学生の体育における共生のイメージの変容
—フロアバレーボールの学びを通して—

.....小泉 岳央 ほか..... 1

日本体育大学大学院教育学研究科紀要 第六巻 第一号

二〇二二年九月

*Bulletin of the Graduate School of Education,
Nippon Sport Science University*

Vol. 6 No. 1
September, 2022

原著論文

中学生の体育における共生のイメージの変容
ーフロアバレーボールの学びを通してー

小泉 岳央・伊藤 雅広・奥村 拓朗・竹内 孝文
・藤原 修一・河野 漢広・佐藤 翼・近藤 智靖 (1)

【原著論文】

中学生の体育における共生のイメージの変容 —フロアバレーボールの学びを通して—

小泉岳央*1・伊藤雅広*2・奥村拓朗*2・竹内孝文*1
藤原修一*3・河野漢広*4・佐藤翼*5・近藤智靖*2

*1 日本体育大学大学院教育学研究科博士後期課程

*2 日本体育大学

*3 船橋市立古和釜中学校

*4 印西市立小林中学校

*5 千葉大学大学院教育学研究科修士課程

本研究の目的は、フロアバレーボールを活用した運動教材を用いて、視覚障害のない中学生に対して授業実践を行い、体育における共生のイメージにどのような影響があるかについて検討することである。

そこで、フロアバレーボールを受講した中学生に対して、単元前、単元中盤、単元後で「体育において共生するとは、あなたはどのようなことだと思いますか？」に関する記述データを収集した。データの分析は、KJ法のグルーピング手法を用いた。

その結果、(1) 単元前から単元中盤にかけて、中学生の体育における共生のイメージの中心的内容に学習者同士が高め合う関係や行為が確認できた。さらに、単元中盤において、中学生の記述から得られた事例は、学習者同士が高め合う関係や行為により数が集まった。また、(2) 単元中盤では、中学生が相互理解の必要性を実感している様子が確認できた。加えて、(3) 単元後では新たな多様な共生のイメージが見出されたことが確認できた。そして、(4) 公正に関しても共生のイメージに含まれていることが示唆された。

これらの結果から、フロアバレーボールを活用した運動教材は、中学生の体育における共生のイメージの変容に寄与すると考えられる。また、視覚情報がない前衛と視覚情報のある後衛が協働しなければ成り立たないスポーツであることから、活動中である単元中盤において、中学生の体育における共生のイメージは、学習者同士が高め合う関係や行為により集中したと考えられる。さらに、後衛から前衛に対する声かけは、同じ言葉であっても一人ひとりの認識の齟齬が起りうることから、相互理解の必要性が生まれたと考えられる。

キーワード：共生，アダプテッドスポーツ，フロアバレーボール，授業研究，KJ法

Transformation of The Image of Inclusion in Physical Education of Junior High School Students —Through learning Floor Volleyball—

Takehisa KOIZUMI*¹, Masahiro ITO*², Takuro OKUMURA*², Takafumi TAKEUCHI*¹
Shuichi FUJIWARA*³, Kunihiro KONO*⁴, Tsubasa SATO*⁵, Tomoyasu KONDOH*²

*¹Graduate Student of Doctor Course, Graduate School of Education,
Nippon Sport Science University

*²Nippon Sport Science University

*³Funabashi City Kowagama Junior High School

*⁴Inzai City Kobayashi Junior High School

*⁵Graduate Student of Master Course, Graduate School of Education,
Chiba University

This study aimed to conduct classes for visually impaired junior high school students based on exercise materials using floor volleyball, and to examine the effects on the image of inclusion in physical education.

Therefore, we collected descriptive data about "What do you think about inclusion in physical education?", which were analyzed using the KJ method.

As a result, (1) we confirmed relationships and actions for learners to help each other improve in the central content from the beginning of the unit to its middle. Furthermore, in the middle of the unit, the number of examples obtained from descriptions of junior high school students increased relationships and actions that foster mutual improvement among learners compared to the beginning of the unit. Furthermore, (2) in the middle of the unit, we confirmed that the junior high school students realized the necessity of mutual understanding. Moreover, (3) after the unit, it was confirmed that various meanings were generated, and the images were dispersed. (4) Fairness was also included in the image of inclusion.

These results showed that exercise teaching materials using floor volleyball contribute to the transformation of junior high school students' image of inclusion in physical education. Moreover, in the middle of the active unit, since this sport cannot be realized without the cooperation of the vanguard without visual information and the rear guard with visual information, it is thought that the image of inclusion has focused on relationships and actions that foster mutual improvement. Additionally, it is thought that the need for mutual understanding was born because the voices of the rear guard to the front guard could cause a gap in the recognition of each person, even if the same words were spoken.

Key Words: inclusion, adapted sports, Floor volleyball, lesson study, KJ method.

1. 緒言

国際オリンピック委員会が 2013 年に東京オリンピック・パラリンピックの開催を決定して以来、教育現場では、アダプテッドスポーツ^{注1)}の実践研究が散見されるようになった。例えば、小学生を対象としたブラインドサッカー(薄井, 2019)や中学生を対象としたゴールボール(小泉, 2020)をあげることができる。また、西館ほか(2016)は、教育現場において、視覚障害や肢体不自由に関する障害擬似体験が頻繁に行われていると報告している。こうしたアダプテッドスポーツの体験や障害擬似体験を契機として、今後、各学校種、特に小学校や中学校において障害のある人となない人とのインクルーシブ教育への取り組みがさらに増えていくものと思われる。というのも、たとえば神奈川県教育委員会では、「小学校・中学校におけるインクルーシブ教育推進の取組」として、「共生社会を実現するために、義務教育段階においては、すべての子どもが自然なかかわり合いを経験する」(神奈川県教育委員会, online)といった施策を提示しており、義務教育段階での取り組みを促進している自治体も出てきているからである。また、海口(2020)は、高等学校におけるインクルーシブ教育の課題を指摘しており、各学校によって課程や学科が多様であることや、予算の面もあって、高等学校ではなかなかインクルーシブ教育が進展していない現状を示している。

こうした自治体の施策や高等学校の現状を踏まえると、義務教育段階までのインクルーシブ教育が大切であり、とりわけ、義務教育段階の後期に位置づく中学校での取り組みは、きわめて重要であるといえる。なぜなら、中学生はその発達段階から、他者を理解し、その違いについても意識し始める時期でもあり、発達や卒業後の受け皿となる高等学校の現状等を踏まえても、インクルーシブ教育を展開していく時期として、中学校は非常に重要であるといえる。

ところで、これまでの中学校のインクルーシブ教育^{注2)}の現状に目を向けると、国立特別支援教育総合研究所(online1, online2)の2013年度か

ら2015年度までの調査では、合理的配慮^{注3)}の実践事例数は、自閉症61事例、学習障害43事例、知的障害38事例、注意欠陥多動性障害34事例、肢体不自由に関する障害20事例、情緒障害14事例、聴覚障害8事例、言語障害8事例、病弱・身体虚弱7事例、視覚障害2事例(障害種が重複している場合は、それぞれの障害種に1事例ずつカウントした。)であった。このことから、視覚障害に関わる合理的配慮の実践事例数は、他の障害種に比べて少ないことが伺える。さらに、中学校の体育授業においては皆無であった^{注4)}。

もちろん、全国の視覚障害のある中学生の人数や視覚障害に対応した特別支援学校・学級数が他の障害種に比べて少ない(文部科学省, 2021)ことも要因の1つであると考えられる。また、他の要因として、スポーツにおいては視覚情報が80%以上占める(加藤, 2017)ため、視覚障害に関わる合理的配慮の実践事例数が少ないと考えられる。そのため、中学校に在籍する視覚障害のある中学生は、体育授業の際に、見学や個別学習となるケースがみうけられる(木村, 2016)。特に球技は、不可能・危険とみなされることが多い(香田, 1997)。

肢体不自由に関する障害は、障害のない人を対象にしたアダプテッドスポーツの実践や肢体不自由に関する障害のある児童生徒の合理的配慮の実践がみられる。しかし、視覚障害においては、障害のある児童生徒の合理的配慮の実践数は少なく、特に中学校段階における体育授業のインクルーシブ教育の困難さが伺える。

そこで、視覚障害の有無に関わらず体育授業を行うためには、視覚障害特別支援学校で扱われている視覚障害のある人向けと捉えられているスポーツ(以下、ブラインドスポーツ)の活用が考えられる。しかし、小玉(2018)は、視覚障害のない大学生を対象にブラインドサッカーを活用した運動教材を実施した際に、視覚情報がない中で動く難しさから、動きが少なくスポーツとして魅力がない、障害のある人だけが実施するスポーツといった悲観的なイメージに繋がり兼ねないと報告

している。視覚障害の有無にかかわらず体育授業を行うためには、視覚障害のない人に対しても、十分な学習効果が得られるようにブラインドスポーツの教材研究をしていく必要がある。

視覚障害のない人を対象としたブラインドスポーツに関する先行研究を概観すると、取り扱われている種目は、ブラインドサッカー（横尾ほか，2009；小玉，2018；小玉ほか，2018；薄井，2019），ゴールボール（大山，2016；小泉，2020；大倉，2020），フロアバレーボール（楠見・小池，2019；水内・森，2007；北原，1996）の3競技に関するものが多かった。これらを高橋（1993）の球技分類を用いて分けると、ブラインドサッカーは攻守入り交じり系シュートゲーム型、ゴールボールとフロアバレーボールは攻守分離系連携プレイ型になる。ブラインドスポーツの多くは、アイシェードを着用し視覚情報がない中でプレイすることから、攻守入り交じり系シュートゲーム型であるブラインドサッカーは、相手と接触する機会が多く、衝突の不安さから動きに制限がかかってしまうと考えられる。さらに、サッカーに類似したボール操作の技術が必要不可欠であり、視覚情報がない中でボールを足で扱うことは、サッカー経験の乏しい学習者に対しては難しいと考えられる。一方、攻守分離系連携プレイ型はセンターラインを挟んで相手と対峙していることから、相手との身体接触がより少ないため、よりダイナミックに身体を動かすことができると考えられる。

さらに、ゴールボールとフロアバレーボールの違いには、ゴールボールはプレイヤー全員がアイシェードを着用することに対して、フロアバレーボールは前衛のみアイシェードを着用し後衛は着用しないということがある。水内・森（2007）は、フロアバレーボールを用いた大学生と盲学校の生徒の交流を行い、大学生から「目隠しをして前衛をするのも、後衛として後ろから指示を出すのも難しく、集中力やチームワークがとても必要」との意見が出たと述べている。加えて、小泉ほか（2021）は、中学生のフロアバレーボールの参加動機には、後衛から前衛に対する情報共有の方法や視

覚情報がない中で協力することを学びたい内容の1つとして挙げていたと報告している。これらのことから、フロアバレーボールは視覚情報のないプレイヤーと視覚情報のあるプレイヤーが同じコート内で協働することが不可欠であり、前衛にも後衛にもいずれにも意味ある経験をもたらす可能性があると考えられる。このような現状を踏まえると、フロアバレーボールに着目し運動教材としての価値を検討することは、インクルーシブ教育実現に寄与するのではないかと考えられる。

ところで、これまで障害のない人に対するアダプテッドスポーツの実践研究は、障害のある人のイメージやアダプテッドスポーツのイメージの向上を目指し、質問紙調査を用いて数量的に検討されてきた（横尾ほか，2009；小玉，2018；小玉ほか，2018；大山，2016；北原，1996；楠見・小池，2019）。その結果、教育現場におけるアダプテッドスポーツの普及に貢献してきた。一方、江藤・三田（2021）は、ゴールボールの教材価値を中学生の記述から質的に分析している。その結果、江藤・三田（2021）は、中学生の体育授業においてアダプテッドスポーツ独自の教材価値に、障害のない人もアイマスクを着用することで共にスポーツができるなどといった「共生」が内在していると述べている。また、対象とした中学生にとって視覚情報がない中でスポーツをすることは非日常の経験であったことから、中学生は今後の生活に活かしたいと記述していた。このことから、江藤・三田（2021）は、アダプテッドスポーツ独自の教材価値に「生活に活用」も内在していると述べている。近藤（2020）は、共生社会の実現のための手段として保健体育科の内容が利用されるようになると述べている。このことからアダプテッドスポーツに内在する共生という価値に着目し、フロアバレーボールを活用した運動教材を経験した中学生にどのような影響を及ぼすかを明らかにすることは有意義であると考えられる。

共生に関しては、中学校学習指導要領（平成29年告示）解説保健体育科編（文部科学省，2017）において、「一人一人の違いを認めようとすること」

(文部科学省, 2017, p.33), 「一人一人の違いを大切にしようとする事」(文部科学省, 2017, p. 35)と明記されている。藤谷・細江(1996)は、スポーツ学習における共生を、ただ単に学習者の個々の差異を認め合う関係を形成する状態ではなく、個々の差異に直面しながら学習者同士が共に高められる関係としている。文部科学省(2017)と藤谷・細江(1996)の共生に対する考え方は、類似したものであるが、体育における共生とは何か、に関して明確な見解は得られていないことが現状であることが伺える。そこで、中学校における視覚障害に関わる合理的配慮の実態を踏まえると、中学生の体育に着目し、共生のイメージという視点から質的に検討することは、中学生が運動教材を通して生み出した多様な意味を見出すことが可能であり、ブラインドスポーツの教材的価値を検討するという点で有意義であると考えられる。

以上のことから、障害の有無に関わらず共に学ぶことが求められている現在、その前段階として、フロアバレーボールを活用した運動教材が中学生の体育における共生のイメージにどのような影響を与えるか、といった点に着目した研究は、アダプテッドスポーツの教材的価値を見出す上で、体育におけるインクルーシブ教育の実現に有益な示唆を与えることができ、インクルーシブ教育実現に向けて重要な基礎研究になると考えられる。

2. 目的

本研究の目的は、フロアバレーボールを活用した運動教材を用いて、視覚障害のない中学生に対して授業実践を行い、体育における共生のイメージにどのような影響があるかについて検討することである。

3. 方法

3.1 対象と期日

対象は、X中学校第3学年で、選択教科授業^{注5)}の保健体育科開講講座である「アダプテッドスポーツに挑戦」の授業を経験した中学生とした。対

象校の選択教科授業は、中学校第3学年全4クラスから受講希望者が集まって実施された。本研究では、2020年度と2021年度の2回授業実践を行った(以下、2020年度実践をA実践、2021年度実践をB実践とする)。A実践は32名(男子14名、女子18名)、B実践は17名(男子13名、4名)が受講した。期日は、A実践は2020年10月～2021年2月、B実践は2021年5月～10月であった。

対象校は、特別支援学校との交流学习を運動会などの学校行事や総合的な学習の時間を用いて行っている。また、本研究の授業者は筆頭著者であった。筆頭筆者は、対象校で非常勤講師として2年3ヶ月勤め、その後、2021年7月から常勤講師として勤めている。授業者の中学校でのブラインドスポーツの授業経験は、ゴールボールを2回実践しているが、フロアバレーボールはA実践が初めてであった。

3.2 単元の実際と運動教材の概要

3.2.1 単元の実際

A実践は12単位時間、B実践は14単位時間扱いでおおよそ表1のとおり展開された。

クラスを越えて同じ場で行われていることからチーム分けに際しては、クラスが混ざることと男女の人数、技能差が概ね均等になることに留意した。A実践は6チーム(1チーム5～6名)、B実践は4チーム(1チーム4～5名)に分かれた。

1・2時間目は、ルールや学習の進め方を確認する時間とした。1時間目に学習の進め方の説明を受けチーム内でルールの確認をした。2時間目後半に試しのゲームをした。3時間目以降は、原則ゲームⅠ→チーム練習→ゲームⅡ→振り返りという流れであった。ゲームⅠで課題発見の時間、チーム練習で課題解決に向けて取り組む時間、ゲームⅡで実行する時間、振り返りで評価・改善する時間の流れで授業に取り組んだ。AB実践共に単元途中で長期休業が入っており、長期休業前の授業(A実践は7時間目、B実践は8時間目)は、個人やチームごとに単元中盤の振り返りをした。

表 1 単元計画

A 実践の 時数と日程	1 2020/10/21	2 10/28	3~6 11/4・18・25, 12/2	7 12/9	8 2021/1/6	9~11 1/13・27, 2/3	12 2/10
B 実践の 時数の日程	1 2021/5/12	2 5/19	3~7 5/26, 6/9・16・23・30	8 7/14	9 9/1	10~13 9/8・15・22・29	14 10/6
ねらい	ルールや学習の進め方を覚えよう		自己やチームの課題を発見し、課題解決に向けて取り組もう				まとめ
授業の 流れ	質問紙調査	W-UP					単元 の 振 り 返 り
	オリエンテー ション ▷学習カードの 記入方法 ▷用具の確認	チーム練習 ▷ルールの確認	ゲーム I (課題発見の時間) ▷前半→作戦タイム→後半 チーム練習(課題解決に向けて 取り組む時間) ▷学習カードの記入(本時の課題) ▷課題解決に向けて練習	チーム練習 ゲーム 単元中盤の 振り返り	チ ー ム 練 習	ゲーム I チーム練習	
	チーム練習 ▷用具に慣れる ▷ルールの確認	試しのゲーム	ゲーム II (実行する時間) ▷前半→作戦タイム→後半 振り返り(評価・改善する時間) ▷学習カードの記入 (課題決方法, 本時の振り返り)	質問紙調査 振り返り		ゲーム II	

* 筆者作成

また、長期休業直後の授業については、チーム練習を中心とした授業であり、ルールや個人の動作、チームの作戦を確認した。最終回(A 実践は 12 時間目、B 実践は 14 時間目)は、個人やチームごとに単元の振り返りをした。

した運動教材は、体育科教育学を専門とする大学教員 3 名と大学院生 8 名と協議し、その内容を対象校の保健体育科教員 1 名とも確認した上で、最終的に決定をした。フロアバレーボールを活用した運動教材の詳細は、図 1 のとおりである^{注 6)}。

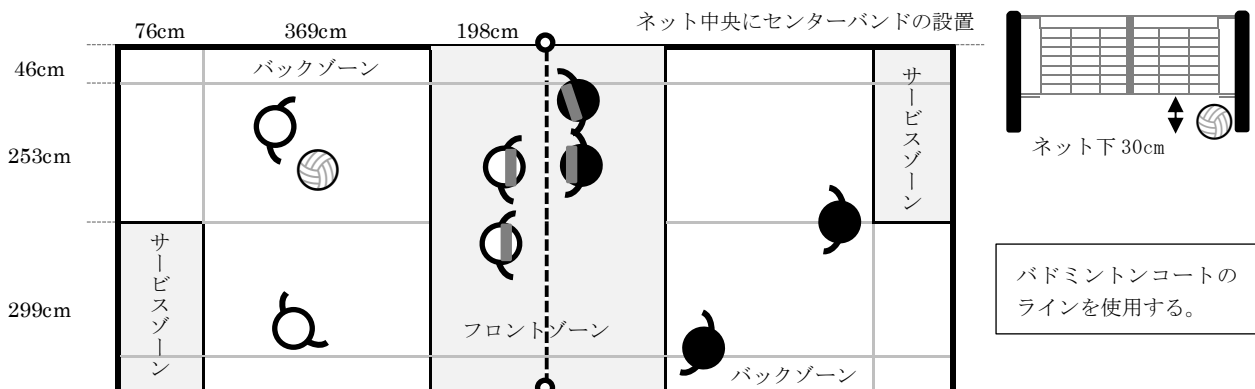
3.2.2 フロアバレーボールを活用した運動教材

中学生という発達段階であることや多くの中学生がはじめてブラインドスポーツを行うことから、正規のルールでフロアバレーボールを行うことは難しいと判断した。そこで、『フロアバレーボール競技規則 2008 年 4 月改定』(日本フロアバレーボール連盟, 2012)を参考に、筆頭著者がフロアバレーボールのルールを基に教材化を図った。作成

3.3 調査内容及びデータ収集・分析方法

3.3.1 データの収集方法

質問紙調査を実施した。フロアバレーボールの影響をより詳細に明らかにするために、質問紙調査は、単元前後だけでなく、単元中盤にも実施することとした。質問紙調査は、単元前、単元中盤、単元後の計 3 回実施した。単元前については、1 時間目の冒頭に、単元中盤については、A 実践は



- ※ 前衛のみアイシェードを着用する。
- ※ サービスを行う際に、自分のポジション(前衛または後衛か)を伝える。
- ※ 3打以内に相手コートに返球する。
- ※ 身体の一部がコート内に入ればボールを打つことができる。
- ※ 相手コートのバックゾーンをボールが通過したら得点となる。ただし、ワンバウンド以上しなくてはならない。

図 1 中学校版フロアバレーボール

* 日本フロアバレーボール連盟(2012)を参考に筆者作成

7 時間目の終わりに、B 実践は 8 時間目の終わりに、単元後については、A 実践は 12 時間目の後半に、B 実践は 14 時間目の後半に実施した。A 実践の 12 時間目と B 実践の 14 時間目では、ボールに触れる活動は行わなかったことから、単元後の質問紙調査は、最後のゲームを行なってから 1 週間空いての実施となった。また、A 実践については、新型コロナウイルス感染拡大による緊急事態宣言を受け 12 時間目に出席できなかった中学生がいた。そのため、後日担任教員の指示の下、12 時間目と同等の学習を行い、質問紙調査を実施した。12 時間目から最も期間の空いた中学生の回収日は 3 月 9 日であった。

江藤・三田 (2021) は、アダプテッドスポーツの教材価値を検討するために授業の振り返りを自由記述させている。そこで、本研究においても、中学生の自由記述を回収し、共生の視点からフロアバレーボールがどのような影響を及ぼしたか検証することとした。また、質問内容を「体育において共生するとは、あなたはどのようなことだと思いますか?」と設定し、回答内容を限定することで、妥当性を高めることを求めた。分析対象は、単元前、単元中盤、単元後の 3 回の質問紙調査に記入漏れがなく回答した 42 名 (男子 24 名、女子 18 名) とした。A 実践は 25 名 (男子 11 名、女子 14 名、回収率 78.13%)、B 実践は 17 名 (男子 13 名、女子 4 名、回収率 100%) であった。

A 実践と B 実践の 2 実践を対象とした理由として、対象の違う実践からデータを収集することで真正性を求めたためである(「データのトライアンギュレーション」(フリック, 2017, p.56))。

2.3.2 分析方法

中学生の記述から得られた 42 名の質的データは、KJ 法 (川喜田, 1970) を用いて分析を行った。KJ 法とは、1960 年代に川喜田二郎が考案した分析方法である (川喜田, 1967 ; 川喜田, 1970)。心理学や看護学など多様な領域に応用され、教育学の分野においても用いられている。類似した質的研究の方法として、グラウンデッド・セオ

リー・アプローチ (以下、GTA) がある。GTA は量的な分析を批判的に捉えた立場から生まれた方法であるのに対して、KJ 法は量的研究と質的研究の融合を目指した研究方法である (舟島, 2007)。KJ 法を用いた例としては、2 通りの研究例がみられる。1 つは、グループ分けを行いカテゴリー生成した後、図解化・叙述化のプロセスを経て新たな仮説を生み出す方法である。もう 1 つは、グルーピング手法を用いて、帰納的な解釈を行い、カテゴリー生成を行う。さらに、数量的な視点も加えることで、イメージの中心となる概念や変容を検討するという方法である。

前者の例としては、加納 (2015) の大学生の体育におけるエピソード記述の質向上のための視点を提示するために、大学生のエピソード記述に対する大学教員のコメントを分析したものがある。大学教員のコメントにある背景を浮かび上がらせるために、概念図に整理し叙述化したものがある。後者の例としては、須甲・助友 (2017) の保健体育科教育法前後の保健体育科教師のイメージの変容を明らかにしているものがある。大学生に保健体育科教師のイメージについて記述させ、生成したカテゴリーの種類や数量を保健体育科教育法前後で比較している。

本研究では、中学生の体育における共生のイメージの変容を明らかにしたいため、後者の KJ 法のグルーピング手法を用いて分析することを採用する。もちろん、質的なアプローチは、分析者や時期が違えば書き換えられる可能性もあり、一回性である。このことから、客観性や再現可能性をめぐる一般化とは離れている。しかし、KJ 法は、研究者の主観を活用することで新たな発想や仮説を生み出すことができる方法である (田中, 2010)。また、川喜田 (1970) は、KJ 法を行う上でデータに語らしめることが重要な原則であり、そのためには、分析の際にデータに忠実に判断することが重要であると述べている。そのため、1 つ 1 つのデータにこだわり、分析対象とした中学生の記述から得られた事例の意味を丁寧に汲み取ることが必要である。さらに、数量的な視点も加え、対象

集団のイメージの中心となる概念やその変容を検討することで、中学生の体育における共生のイメージを読み取ることができると考えた。なお、本研究では、江藤・三田（2021）のKJ法の手順を参考に、意味のある1文を1事例とした。例えば、中学生が「お互いに教えあって、お互いの技術を磨きあったり、協力してプレイしたりすること」と記述した場合、「お互いに教えあって、お互いの技術を磨き合うこと」と「協力してプレイすること」の2事例となる。さらに、分析の際に、真正性を確保するために授業者である筆頭著者（「完全なる参加者」（佐藤，2002，p.69））と体育科教育学を専門とする大学教員3名、体育科教育学を専門とする博士後期課程の大学院生1名でカテゴリーの分類と名称の検討を行った（「研究者のトライアンギュレーション」（フリック，2017，p.56））。さらに、生成されたカテゴリー（表2，表3，表4）は中学生と関わりながら授業を観察していた教員（「観察者としての参加者」（佐藤，2002，p.69））と内容の確認をした（「メンバーチェック」（フリック，2017，p.477））。

2.4 倫理的配慮

本研究を行うにあたり、授業実践に先立ち、対象校の校長と副校長、保健体育科主任に研究の趣旨を十分に説明して承諾を得た上で、授業を実施した。

本研究は、日本体育大学ヒトを対象とした実験等に関する規定に基づき、倫理委員会の承認を経て実施した（承認番号：第021-H023号）。

3. 結果

中学生の体育における共生のイメージに関する記述から、単元前は42個の事例、単元中盤は46個の事例、単元後は42個の事例が得られた。以下に、事例をもとに生成したカテゴリーおよびサブカテゴリーについて述べる（以下、カテゴリー名には【 】, サブカテゴリー名には〔 〕をつける）。質問に対して適切に回答できていない、意味が取れなかったもの（【その他】のカテゴリ

ー）は除いた。

3.1 単元前の体育における共生のイメージ

単元前の中学生の記述から得られた事例は、表2のとおり分類された。

単元前の中学生は、【相互協力】、【相互行為による成長】、【尊重に基づくコミュニケーション】、【多様な人々とスポーツの楽しさを共有】、【勝敗の認め合い】、【互いに違いを理解し共に運動】、【ルールやマナーの遵守】という7個のカテゴリーから構成される体育における共生のイメージを有していた。以下、サブカテゴリーについて示していく。

まず、【相互協力】のカテゴリーは、〔互いに協力〕、〔協力してプレイ〕という2個のサブカテゴリーから構成された。

次に、【相互行為による成長】のカテゴリーは、〔互いにかかわることによる成長〕、〔互いに対話することによる成長〕、〔互いに成長〕という3個のサブカテゴリーから構成された。

さらに、【尊重に基づくコミュニケーション】のカテゴリーは、〔互いに対話〕、〔尊重に基づく意見の発信と受容〕という2つのサブカテゴリーから構成された。

最後に、【多様な人々とスポーツの楽しさを共有】のカテゴリーは、〔多様な人々と共に楽しむ〕、〔スポーツの楽しさの共有〕という2つのサブカテゴリーから構成された。

3.2 単元中盤の体育における共生のイメージ

単元中盤の中学生の記述から得られた事例は、表3のとおり分類された。

単元中盤の中学生は、単元前と同様に【相互協力】、【尊重に基づくコミュニケーション】、【相互行為による成長】という3個のカテゴリーが生成された。また、単元前の【多様な人々とスポーツの楽しさを共有】と類似した【多様な人々と競い合いを楽しむ】、単元前の【互いに違いを理解し共に運動】に類似した【互いを知る】、単元前の【ルールやマナーの遵守】と類似した【ルール

表 2 単元前のカテゴリーとサブカテゴリーと事例

n=42, 42 事例

相互協力 (11) [26.19%]	互いに協力 (8) [19.05%]	協力すること
		協力すること
		チームと協力すること
		互いに助け合い, 協力すること
		誰もが手を貸し合い, 協力すること
		互いに助け合うこと
		話し合ったり協力したりすること
	協力してプレイ (3) [7.14%]	団結力を高め合い, 協力すること
		共に協力しあいながら行うこと
		みんなで協力してプレイすること
		スポーツは一人ではなく団体であるということ意識すること
相互行為による成長 (9) [21.43%]	互いにかかわることによる成長 (5) [11.90%]	互いに助け合い高めること
		互いに協力して高め合っていくこと
		人と協力しながら共に成長すること
		みんなで学び, 成長していくこと
		お互いにゲームなどを通して技能を高め合うこと
	互いに対話することによる成長 (3) [7.14%]	お互いアドバイスを言って高め合うこと
		意見を出し合い, 互いに高みを目指すこと
		周りの意見を聞くことで, 自分も成長できる, 他の人も成長できること
	互いに成長 (1) [2.38%]	お互いに高め合うこと
尊重に基づくコミュニケーション (6) [14.29%]	互いに対話 (4) [9.52%]	みんなで一緒にプレイを行い, みんなでプレイについて話し合うこと
		仲間との連携やコミュニケーションをとること
		コミュニケーションの向上をすること
	尊重に基づく意見の発信と受容 (2) [4.76%]	協力して, どうしたら上手くなるのかを教えること
		自分から意見を出しつつ, グループの意見も取り入れること
		お互いの意見を尊重し, 頼りながら他人の助けとなる情報を発信すること
多様な人々とスポーツの楽しさを共有 (6) [14.29%]	多様な人々と共に楽しむ (4) [9.52%]	上手な人も下手な人もみんなが楽しくできること
		障害のある人でも楽しく遊ぶことができること
		どんな人でも一緒に楽しく遊ぶことができること
	スポーツの楽しさの共有 (2) [4.76%]	みんなでスポーツを楽しく行うこと
		同じゲームの楽しさを一緒に楽しみわかちあうこと
		みんなで空間を共有すること
勝敗の認め合い (2) [4.76%]		お互いに勝ち負けを認め合うこと
		お互いに勝利や敗北を認め合って成長していくこと
互いに違いを理解し共に運動 (1) [2.38%]		互いに身体的な違いを理解して共に体を動かすこと
ルールやマナーの遵守 (1) [2.38%]		ルールやマナーを守ること
その他 (6) [14.29%]	いいと思う	
	生きること	
	大事なことだと思う	
	手を取り一緒に行動すること	
	同じように生きること	
	協力をしてみんなが同じ生活ができるようにすること	

() 内は分類の個数, [] 内は全体との割合

* 筆者作成

の【遵守】という3個のカテゴリーが生成された。結果、単元中盤の中学生は、合計6個のカテゴリーから構成される体育における共生のイメージを有していた。以下、サブカテゴリーについて示していく。

まず、【相互協力】のカテゴリーは、単元前と同様に【互いに協力】と【協力してプレイ】というサブカテゴリーと、新たに【協力して共通の目的達成に向けた努力】、【チームで協力してプレイ】、【障害の有無に関わらず協力】というサブカテゴリーが生成され、合計6個のサブカテゴリー

から構成された。

次に、【尊重に基づくコミュニケーション】のカテゴリーは、単元前と同様に【互いに対話】、【尊重に基づく意見の発信と受容】というサブカテゴリーと、新たに【隔たりなく教え合い】というサブカテゴリーが生成され、合計3個のサブカテゴリーから構成された。

さらに、【相互行為による成長】のカテゴリーは、単元前と同様に【互いにかかわることによる成長】、【互いに対話することによる成長】、【互いに成長】という3個のサブカテゴリーから構成

表 3 単元中盤のカテゴリーとサブカテゴリーと事例

n=42, 46 事例

相互協力 (19) [41.30%]	互いに協力 (11) [23.91%]	お互いに協力し合うこと
		お互いを支え合いながら協力すること
		協力すること
		協力すること
		協力し合い、助け合うこと
		仲間と助け合うこと
		人と助け合うこと
		お互いに助け合い、自分だけでなく周りの人のことも考えて行動すること
		手を貸し合うこと
		話し合いや実践で協力すること
	協力して共通の目的達成に向けた努力 (3) [6.52%]	みんながそれぞれの役割を全うすること
		どんな人とも協力して目的を達成すること
		お互い協力し合い、一つのこと集中すること
	協力してプレイ (2) [4.35%]	仲間と共に支え合って一つのことに向けて努力すること
		協力してプレイすること
チームで協力してプレイ (2) [4.35%]	協力して競技に取り組むこと	
	チームで協力して、相手と楽しくゲームをすること	
障害の有無に関わらず協力 (1) [2.17%]	チームプレイをすること	
	障害のあるなしに関わらず協力すること	
尊重に基づくコミュニケーション (10) [23.81%]	互いに対話 (5) [10.87%]	良いところを言い合うこと
		1人の競技でもお互いにアドバイスをし合うこと
		互いに教え合うこと
		励ましあったり、アドバイスし合うこと
	尊重に基づく意見の発信と受容 (4) [8.70%]	応援し合い、アドバイスをし合うこと
		ともに言いたいことを言うこと
		互いに認め合って、意見を出し合えること
隔たりなく教え合い (1) [2.17%]	違いを尊重し合い、素直な意見が言えること	
	相手のことを認めて発言すること	
相互行為による成長 (7) [15.22%]	互いに対話することによる成長 (3) [6.52%]	個人との隔たりがなく、互いに教え合うこと
		お互いに教えあうこと、お互いの技術を磨きあうこと
		ポイントなどを教え合い、みんなの技能が向上するようにすること
	互いにかかわることによる成長 (2) [4.35%]	お互いの意見を言うことで、成長できるから、様々な意見を言っている時
		友達と一緒にわからないことについて考え、成長すること
互いに成長 (2) [4.35%]	みんな一緒に学んだり成長すること	
	一緒にそのスポーツを高め合うこと	
多様な人々と競い合いを楽しむ (4) [8.70%]	多様な人々と共に楽しむ (3) [6.52%]	一緒に成長すること、高め合うこと
		得意な人と苦手な人の両方が楽しめること
		どんな場合の人とも楽しく学ぶこと
	障害のある人と共に競い合い (1) [2.17%]	皆が平等に楽しめること
互いを知る (3) [6.52%]	障害者ととともに同じ競技ができること	
	わかりあうこと	
	お互いに理解して共存すること	
ルールの遵守 (1) [2.17%]	コンタクトを取り、互いのことを知ること	
	ルールを守りスポーツすること	
その他 (2) [4.35%]	運動すること	
	考えを吸収することができ、深く探ることができること	

() 内は分類の個数, [] 内は全体との割合

* 筆者作成

された。

最後に、【多様な人々と競い合いを楽しむ】のカテゴリーは、単元前と同様に〔多様な人々と共に楽しむ〕というサブカテゴリーと、新たに〔障害のある人と共に競い合い〕というサブカテゴリーが生成され、合計 2 個のサブカテゴリーから構成された。

3.3 単元後の体育における共生のイメージ

単元後の中学生の記述から得られた事例は、表 4 のとおり分類された。

単元後の中学生は、単元前と単元中盤と同様に、【相互協力】、【尊重に基づくコミュニケーション】、【相互行為による成長】という 3 個のカテゴリーが生成された。また、単元前と同様に【ルールやマナーの遵守】という 1 個のカテゴリ

リーと、単元中盤と同様に【互いを知る】という1個のカテゴリーと、単元中盤の【多様な人々と競い合いを楽しむ】と類似した【多様な人々と運動を楽しむ】というカテゴリーと、新たに、【作戦の立案と遂行】、【自己制御】、【同じ場で勝負】、【苦手な人も得意な人も参画】、【コミュニケーション能力の向上】という5個のカテゴリーが生成された。結果、単元後の中学生は、合計11個のカテゴリーから構成される体育における共生のイメージを有していた。以下、サブカテゴリーについて示していく。

まず、【相互協力】は、単元前と単元中盤と同様に〔互いに協力〕と〔協力してプレイ〕というサブカテゴリーと、単元中盤と同様に〔チームで協力してプレイ〕というサブカテゴリーと、単元中盤の〔協力して共通の目的達成に向けた努力〕と類似した〔協力して共通の目標達成〕というサブカテゴリーと、新たに〔協力して運動〕というサブカテゴリーが加えられ、5つのサブカテゴリーから構成された。

次に、【相互行為による成長】は、単元前と単元中盤と同様に〔互い成長〕と〔互いかわることによる成長〕という2個のサブカテゴリーから構成された。

さらに、【多様な人々と運動を楽しむ】は、単元前と単元中盤と同様に〔多様な人々と共に楽しむ〕と、新たに〔多様な人々と共に運動〕が生成され2つのサブカテゴリーから構成された。

最後に、【尊重に基づくコミュニケーション】は、単元前と単元中盤と同様に〔互いに対話〕、〔尊重に基づく意見の発信と受容〕と、新たに〔尊重に基づく励まし合い〕が生成され、3個のサブカテゴリーから構成された。

4. 考察

4.1 単元前（中学生の体育における共生のイメージの実態）

まず、【相互協力】、【相互行為による成長】、【尊重に基づくコミュニケーション】について考察する。藤谷・細江（1996）は、スポーツ学習

における共生はただ単に学習者の差異を認め合うだけではなく、個々の差異に直面しながら学習者同士が共に高められる関係であると捉え、そのための対話の重要性を述べている。本研究で対象とした中学生は、単元前から【相互協力】、【相互行為による成長】がみられたことから学習者同士が高め合うことを共生のイメージとしてもっていたことが伺える。さらに、【尊重に基づくコミュニケーション】から対話の必要性を実感していることが伺える。

次に、【多様な人々とスポーツの楽しさを共有】、【互いに違いを理解し共に運動】について考察する。本研究で対象とした中学生は、中学校学習指導要領解説保健体育科編における球技の共生に関する事項である「一人一人の違いに応じたプレイなどを大切にしようとする事」（文部科学省、2017、p.136）に基づいて運動・スポーツをすることや楽しむことを体育における共生のイメージとして有していると考えられる。

最後に、【勝敗の認め合い】、【ルールやマナーの遵守】が示すとおり、本研究で対象とした中学生は、公正^{註7}に関しても体育における共生のイメージとして有していた。山脇（2019）は、共生社会のために重要な理念として平和と公正をあげ、スポーツにおいてフェアネスを根幹としたスポーツマンシップ教育の必要性を述べている。本研究で対象とした中学生の結果から、共生という概念の中に公正が含まれることが示唆された。単元前の中学生の体育における共生のイメージでは、相互協力、成長、尊重、さらには、互いの違いを理解するや公正といった多様なイメージをもっていることが明らかとなった。

4.2 単元中盤（活動中の中学生の体育における共生のイメージ）

まず、【相互協力】、【尊重に基づくコミュニケーション】、【相互行為による成長】について考察する。【相互行為による成長】の事例数は、単元前は9個（単元前全体の21.43%）、単元中盤は7個（単元中盤全体の15.22%）と大きな変容はみ

表 4 単元後のカテゴリーとサブカテゴリーと事例

n=42, 42 事例

相互協力 (11) [26.29%]	互いに協力 (6) [14.29%]	協力すること
		協力すること
		チームで協力すること
		お互いに助け合う, 協力し合うこと
		お互いに助け合うこと
	お互いの足りない部分を補うこと	
協力してプレイ (2) [4.76%]	一緒にスポーツを行い, 助け合うこと	共に支え合って助け合いながらスポーツを楽しむこと
		協力して運動 (1) [2.38%]
	チームで協力してプレイ (1) [2.38%]	チームプレイを行うこと
	協力して共通の目標達成 (1) [2.38%]	みんなで協力して, 目標を達成すること
尊重に基づく コミュニケーション (5) [11.90%]	尊重に基づく意見の発信と受容 (2) [4.76%]	自分から意見を言う, 相手の意見を尊重すること 互いの考えを受け止め尊重すること
	互いに対話 (2) [4.76%]	わからないことを教え合うこと 支え合う, 指摘し合うこと
	尊重に基づく励まし合い (1) [2.38%]	お互いが尊重しあえ, 励まし合えること
相互行為による成長 (4) [9.52%]	互いにかかわることによる成長 (3) [7.14%]	チームを超えて協力し合いながら成長していくこと お互いに力合わせ技能を上げること 共に運動して体力を高め合っていくこと
	互いに成長 (1) [2.38%]	互いを高め合うこと
多様な人々と運動を 楽しむ (4) [9.52%]	多様な人々と共に楽しむ (2) [4.76%]	色々な人と一緒に 1つの運動を楽しむこと 障害など関係なくみんなが楽しんでできること
	多様な人々と共に運動 (2) [4.76%]	さまざまな人と体を動かすこと みんなで仲良く運動すること
互いを知る (4) [9.52%]		お互いを知り, 助け合うこと
		お互いを理解しあうこと
		違いと違いを認め合うこと
		仲間同士で認め合うこと
作戦の立案と遂行 (2) [4.76%]		色々な人 (グループ) 内で話し合って作戦を立てたりみんなで行うこと
		協力して, 作戦をたてたりして, 体を動かすこと
自己抑制 (2) [4.76%]		自分勝手なことだったりをしないこと
		勝手な判断をしないこと
ルールやマナーの遵守 (2) [4.76%]		ルールや競技をする上でマナーを守ってプレイすること
		スポーツマンシップにのっとり紳士的に行うこと
同じ場で勝負 (1) [2.38%]		人と人との壁をなくして, 1つの場で勝負すること
苦手な人も得意な人も参画 (1) [2.38%]		苦手な人と得意な人が両方とも参画すること
コミュニケーション能力の向上 (1) [2.38%]		コミュニケーション能力の向上すること
その他 (5) [11.90%]		生きていくために必要な動作, 運動を用いること
		体育の意味は意味を深く知り理解し, 日常に取り入れること
		障害の有無に関係なく協力的に生活すること
		ともに協力的に生きること
		協力し合いながら共に生きること

() 内は分類の個数, [] 内は全体との割合

* 筆者作成

られなかったものの, 【相互協力】は, 単元前は 11 個 (単元前全体の 26.19%), 単元中盤は 19 個 (単元中盤全体の 41.30%) と全体に占める事例数の割合の増加がみられる。国語辞典 (三省堂, 2017) によると, 協力とは, ある目的に向かって力を合わせることを意味している。すなわち, 協力は, 助け合いや補い合うといった人間関係や行動を意味する。このことから, 中学生の記述から得られた事例は, 先述した藤谷・細江 (1996) の示す学習者同士が高め合う関係により数が集まったこと

が伺える。また, 【尊重に基づくコミュニケーション】の事例数は, 単元前は 6 個 (単元前全体の 14.29%), 単元中盤は 10 個 (単元中盤全体の 23.81%) と全体に占める事例数の割合の増加がみられた。このことから, 対話の必要性をより実感していることが伺え, 中学生の体育における共生のイメージは, 学習者同士が高め合う行為にもより集中したことが伺える。

江藤・三田 (2021) は, ゴールボールの学習において, アイマスクを付け周囲を見ることができ

ない状態にあり、その際にボールを渡したり、手を引いたりして助けあったりしていたと報告している。これが助け合う学習となり、子ども同士の肯定的・協力的な人間関係につながったと報告している。本研究で実施したフロアバレーボールにおいては、前衛は視覚情報がない中でプレイするため、後衛との協力が不可欠であると考えられる。実際に、味方や相手、ボールなどの位置情報を言葉で伝えたり、サーブ後にネット際まで手を引いたりする様子がみられた。このようなことから、単元中盤では、【相互協力】や【尊重に基づくコミュニケーション】の全体に占める事例数の割合の増加がみられ、中学生の体育における共生のイメージは、学習者同士が高め合う関係や行為により集中したのだと考えられる。さらに、結果として【相互協力】の新たなサブカテゴリーに〔チームで協力してプレイ〕や〔協力して共通の目的達成に向けた努力〕が生成されたと考えられる。

さらに、単元中盤から新たに生成されたサブカテゴリーには、【相互協力】の〔障害の有無に関わらず協力〕、【尊重に基づくコミュニケーション】の〔隔たりなく教え合い〕がみられた。朝倉ほか（2018）は、通常学級と支援学級の児童のインクルージョン授業において、教師の学習者同士をつなぐ言葉かけが、児童同士の一方的な関係性、つまり世話をするやされる関係性から相互の学び合いの関係性へと発展したと報告している。本研究では、視覚障害のない学習者のみで構成された授業実践であったが、前衛と後衛の役割分担やコミュニケーションの方法を課題に設定している中学生もみられた。このように前衛と後衛の立場から考えさせることで、擬似的な体験であっても、違いを超えた互恵的な関係に関する記述がみられたと考えられる。

一方で、【相互行為による成長】の事例数は、単元前と中盤で大きな変容はみられなかった。江藤・三田（2021）は、ゴールボールの学習において、視覚情報がない中で運動することは、楽しかったという感動を覚えていたり、新たに気づいたことがあったりしていたが、中学生自身が思うように

体を動かすことができず、精いっぱい運動したという実感をもてなかったことから、技能の習熟においては好意的ではなかったと推察している。本研究においても、視覚情報がない中で運動を行うことからすると、中学生に十分な運動を提供できなかったことや成長を実感しにくいことが考えられる。このことから【相互行為による成長】の事例数の増加がみられなかったことが伺える。

次に、【多様な人々と競い合いを楽しむ】については、単元前の【多様な人々とスポーツの楽しさを共有】と類似したものと考えられる。カテゴリーを構成するサブカテゴリーをみると、単元前と同様に〔多様な人々と共に楽しむ〕がみられた。また、新たに〔障害のある人と共に競い合い〕がみられるようになった。一方で、〔スポーツの楽しさの共有〕がみられなくなった。

大山（2016）は、視覚障害のない小学生に対してゴールボールの授業を行った結果、実際にプレイし、できるようになった達成経験が「いっしょにスポーツをするのはむずかしい」と思わなくなったことを報告している。本研究も同様に、同じ場に視覚障害のある中学生がいない状況であるが、フロアバレーボールは、二次元空間でのプレイを基本とすることから、ボール操作は比較的優しいものとなっている。具体的には、前衛はキャッチやボールを押さえた状態でのアタックが認められており、達成経験を得やすい教材であったと考えられる。このことから、〔障害のある人と共に競い合い〕が体育の共生のイメージにつながったのだと考えられる。

ところが、〔スポーツの楽しさの共有〕がみられなくなった。その要因として、本研究では、①同じ場に視覚障害のある中学生がいない状況であったこと、②運動に好意的であり、ある程度の運動技能を有した集団であり、単元序盤からスムーズにゲームが進行できたこと、③全員が初めて行うスポーツであったため技能差があまりみられなかったことが考えられる。これらの要因が、参加した中学生全員がフロアバレーボールをプレイしやすい環境であったと考えられ、〔スポーツの楽

しさの共有] は自明のもので文字として示されなくなつたと考えられる。

また、本研究の中学生の具体的な記述内容の変容として単元中盤では、「みんなでスポーツを楽しく行うこと」だけでなく「どんな場合の人とも楽しく学ぶこと」というように楽しむ対象の広がりがみられた。文部科学省（2017）は、体育における共生に関しては、違いを超えてスポーツを楽しむだけでなく、一人一人の違いに応じた課題や挑戦を大切にしようとするこゝと示している。また、江藤・三田（2021）は、通常の体育において共生に関しては意図的な働きかけがなければ学ぶことはできないと考えられているが、アダプテッドスポーツの教材価値には共生が含まれていることを述べている。本研究のフロアバレーボールにおいても、協働的に学ぶことができる運動教材であることが伺え、文部科学省（2017）の示す共生に関しても学ぶことが可能な運動教材であることが考えられる。

一方、文部科学省（2017）は、球技における共生に関して、様々な違いを超えてスポーツを楽しむ上で重要な視点として、一人一人の違いに応じたゲームの修正に合意しようとするこゝと示している。しかし、本研究で対象とした中学生からは、ゲームの修正に関する記述内容は得られなかった。これは、受講生の技能差が大きいいため、ゲームの修正が必要とされていなかったこゝも要因と考えられる。

さらに、単元中盤では新たに【互いを知る】が生成された。単元前には類似した【互いに違いを理解し共に運動】がみられたが、「知る」こと自体が目的となつたと考えられる。草野（2007）は、共生において相互理解を重要ポイントに位置付け、理解の機会をどう作るかが課題と述べている。また、西（2007）は、学習中に生じる課題を乗り越える過程の中で、参加者が相互理解を深める場面があると述べている。さらに、教師は学習者同士の認識の齟齬を避ける手立てを講じるのではなく、認識の齟齬を実感させ学習者同士が繋がりをつくりだす支援を行うこゝの重要性を述べ

ている。本研究で実施したフロアバレーボールにおいては、視覚情報のない前衛と視覚情報のある後衛とでは同じ言葉でも認識の齟齬が生じる場面が現れた。具体的には後衛が前衛に対して「右にアタック」と言つても、どれくらい右なのか前衛がわからず戸惑っている姿が見られた。フロアバレーボールは、個々の技能差だけでなく、関わり合いの中でも認識の齟齬が起こりやすいと考えられる。また、単元中盤で新たに【互いを知る】が生成されたこゝから、フロアバレーボールを通して、中学生が相互理解の必要性を実感しているこゝが考えられる。

最後に、【勝敗の認め合い】についてはみられなくなつたものの、【ルールの遵守】がみられたこゝから単元前から単元中盤にかけて公正に対する態度は保持される結果となつたと考えられる。

【勝敗の認め合い】がみられなくなつた要因として、本研究では得点板を設置しなかつたこゝや勝敗を気にしない姿が見られたこゝが考えられる。また、前衛は視覚的に得点を把握しにくいこゝも要因の1つだと考えられる。

4.3 単元後（単元を終えての中学生の体育における共生のイメージ）

まず、【相互協力】、【尊重に基づくコミュニケーション】、【相互行為による成長】について考察する。【相互協力】の事例数は、単元中盤19個から単元後11個、【尊重に基づくコミュニケーション】の事例数は、単元中盤は10個から単元後5個、【相互行為による成長】の事例数は、単元中盤7個から4個と減少がみられた。このこゝから、単元中盤において中学生の体育における共生のイメージの中心であつた学習者同士が高め合う関係や行為は、単元後では他のイメージに分散したこゝが伺える。この要因として、最後のゲームから1週間以上が経過し、調査を実施したこゝから、学習者同士が高め合う関係や行為の必要性を実感しにくい状況であつたこゝが考えられる。

次に、【多様な人々と運動を楽しむ】について

は、単元中盤の【多様な人々と競い合いを楽しむ】と類似したものであった。具体的な事例をみると、「色々な人と一緒に1つの運動を楽しむこと」、「さまざまな人と体を動かすこと」という記述がみられた。このことから単元後では、楽しむ対象がゲームや練習場面における運動を指していることが読み取れる。これは、学びを終えて1週間以上の時間が経ったことによって、体育の中心的な学びである身体活動のイメージが具現化されたのだと考えられる。単元前はスポーツを楽しむであったことに対して、単元後は運動を楽しむに変容した。このことは、スポーツか運動かといった用語の問題ではなく、フロアバレーボールという視覚情報がない中で前衛がアタックをすることや勢いのあるアタックを後衛がレシーブするなどの多様な運動課題を共有することによって、スポーツと言うことから想起されるゲーム場面だけでなく、練習などの身体活動を共有する場面も共生のイメージに含まれるようになったことを示唆する結果と考えられる。

さらに、【互いを知る】や【ルールやマナーの遵守】については、単元後も保持された。【互いを知る】が保持された要因として、単元後半はチームの作戦を立てる際に個々の特性に応じてポジションや攻守の方法について思考している姿もみられたことが考えられる。【ルールやマナー】が保持された要因として、視覚情報のない前衛に対して得点が入ったかどうか正確に伝えようとしている姿やアタックが強くなってきたことで相手チームと前衛の組み合わせを話している姿がみられたことが考えられる。

最後に、単元前、単元中盤でみられなかった【作戦の立案と遂行】、【自己抑制】、【同じ場で勝負】、【苦手な人も得意な人も参画】、【コミュニケーション能力の向上】というカテゴリーが生成され、単元前、単元中盤に比べて単元後は体育授業における共生のイメージの広がりをみせた。

【作戦の立案と遂行】については、単元後半にかけて戦術について思考しているチームが多くみられたことが関係していると考えられる。土井

(2016)は、ボールゲームはボール操作などの基本的な技能を身につけ、徐々に戦術的な能力を高めながらゲームの楽しさを追求すると述べている。本研究におけるフロアバレーボールにおいても、中学生は序盤にレシーブやアタックといったボール操作や触覚や聴覚などを活用した前衛の空間認識などの基本的な技能を身につけようとし、単元後半にかけて戦術の能力を高めようとしていたことが推察できる。

【自己抑制】については、個々の差異と競争の意味について認識した時、勝つために自分のプレイをしたい気持ちとチームで協力してプレイしたいというチームメンバーの気持ちという解消すべき矛盾に出くわすと考えられる。このような感情の問い直しが行われることによって、技能レベルを超えた協力関係が導かれる(藤谷・細江, 1996)。本研究におけるフロアバレーボールにおいては、中学生が自ら選択した集団であることや全員が初めて行う運動教材であったため、単元序盤から中盤までは技能差があまり見られなかったと考えられる。しかし、単元後半では徐々に体力の違いから技能差が現れ、自分の満足いくプレイをしたいと感じると共に、仲間にも活躍させたい・チームプレイを優先したいという葛藤がみられたことが推察される。

【同じ場で勝負】については、フロアバレーボールを通して、視覚情報のない前衛と視覚情報のある後衛が一緒にプレイするとともに、相手チームと勝敗を競い合えたことを実感したためだと考えられる。

【苦手な人も得意な人も参画】については、具体的な事例として「苦手な人と得意な人が両方も参画すること」がみられた。フロアバレーボールは基本的に二次元空間でプレイし、ボールの通過点にポジショニングをとることから、ボール操作が易しいことがうかがえる。また、空間のどこを通過させるように攻めるか、通過させないように守るかといったように作戦も立てやすいことが考えられる。このような運動教材であったことから、技能差にかかわらず参画でき、体育における

共生のイメージとして生成されたのだと考えられる。

【コミュニケーション能力の向上】については、視覚情報のない前衛と視覚情報のある後衛とのやりとりが頻繁に行われるからだと考えられる。また、単元後半では、後衛から何でもかんでも情報を伝えるのではなく、個々の特性に応じて伝える内容を増やしたり減らしたりしている姿がみられた。このようなことから、コミュニケーション能力が向上したことを実感し、体育における共生のイメージとして生成されたと考えられる。

5. 本研究のまとめ

本研究の目的は、フロアバレーボールを活用した運動教材を用いて、視覚障害のない中学生に対して授業実践を行い、体育における共生のイメージにどのような影響があるかについて検討することである。そこで、X 中学校において、2020 年度と 2021 年度に開講された第 3 学年選択教科授業の保健体育科開講講座である「アダプテッドスポーツに挑戦」の授業を受講し、回答に不備のなかった 42 名（男子 24 名、女子 18 名）を研究対象とした。A 実践は 25 名（男子 11 名、女子 14 名、回収率 78.13%）、B 実践は 17 名（男子 13 名、女子 4 名、回収率 100%）であった。単元前半と単元中盤と単元後の 3 回、記述式による質問紙調査を行った。質問内容は「体育において共生するのは、あなたはどのようなことだと思いますか?」とした。得られた記述データは KJ 法のグルーピング手法を用いて分析を行った。

その結果、(1) 単元前から単元中盤にかけて、多くの割合を占めたカテゴリーは、【相互協力】、【相互行為による成長】、【尊重に基づくコミュニケーション】であった。このことから、単元前から単元中盤の中学生の体育における共生のイメージの中心的な内容に学習者同士が高め合う関係や行為が確認できた。さらに、単元中盤において、中学生の記述から得られた事例は、学習者同士が高め合う関係や行為により数が集まったことが確

認できた。また、(2) 単元中盤から新たに【互いを知る】が生成され、中学生が相互理解の必要性を実感していることを確認できた。さらに、(3) 単元後では、【相互協力】が最も多くの割合を占めたものの、【相互協力】、【相互行為による成長】、【尊重に基づくコミュニケーション】の事例数は減少し、単元中盤の中心的な共生のイメージである学習者同士が高め合う関係や行為は、単元後は他のイメージに分散したことが考えられる。それゆえ、単元後では、単元前、単元中盤でみられなかった【作戦の立案と遂行】、【自己抑制】、【同じ場で勝負】、【苦手な人も得意な人も参画】、【コミュニケーション能力の向上】というカテゴリーが生成され、新たな多様な共生のイメージが見出されたことが確認できた。そして、(4) 【勝敗の認め合い】、【ルールやマナーの遵守】といったカテゴリーが示す公正に関しても体育の共生のイメージに含まれていることが示唆された。

これらの結果から、フロアバレーボールを活用した運動教材は中学生の体育における共生のイメージの変容に寄与すると考えられる。具体的には、単元中盤は、フロアバレーボールという視覚情報がない前衛と視覚情報のある後衛が協働しなければ成り立たないスポーツであることから、中学生の体育における共生のイメージは、学習者同士が高め合うための関係や行為により集中したと考えられる。また、草野（2007）は、共生において相互理解を重要なポイントに位置付けている。フロアバレーボールは、後衛から前衛に対して同じ言葉をかけても一人ひとりの感覚の認識の齟齬が起りうることから、相互理解の必要性が生まれたと考えられる。単元後は、ボール操作などの基本的な技能を向上させたことから作戦を立案し遂行すること、自分の満足いくプレイをしたいと感じると共に仲間にも活躍させたい・チームプレイを優先したいという葛藤している様子などがみられ、単元前ではみられなかった共生のイメージが見出された。

一方、単元中盤から〔スポーツの楽しさの共有〕というサブカテゴリーがみられなくなった。この

結果は、参加した中学生全員がプレイしやすい環境であったと考えられ、〔スポーツの楽しさの共有〕は自明のもので文字として示されなくなったと考えられる。このことは、記述データの内容分析の限界とも言える。また、単元を通して、一人一人の違いに応じたゲームの修正に合意すること（文部科学省，2017）が見出されなかった。このことは、決められた運動教材内で授業実践をしようとする授業者（筆頭著者）の思いによって阻害されたと考えられ、本研究の限界を示していると言える。

今後は、記述データの内容分析だけでなく、授業中の学習者の言動から共生のイメージを解釈する方法を検討することが課題となる。

注

- 1) 本研究では、パラリンピックやデフリンピックなどで行われているスポーツを、便宜上、障害のある人向けと捉えられているスポーツと捉えた。障害のある人向けと捉えられているスポーツは、アダプテッドスポーツやパラスポーツ、ユニバーサルスポーツなど様々な呼ばれ方をしている。近年、アダプテッドスポーツの対象者は障害者だけでなく、年齢や性の違いなど幅広く捉えられるようになってきている（佐藤，2018）。一方、アダプテッドスポーツを提唱したとされる矢部・斎藤（1994）によれば、アダプテッドスポーツとは、ルールや用具を実践者の障害の種類や程度に合わせたスポーツであり、その人に合ったスポーツという意味としている。また、その対象は、障害者や高齢者など身体能力の低い人たちとしている。このことから本研究では、障害のある人向けと捉えられているスポーツをアダプテッドスポーツと表記することとした。
- 2) インクルーシブ教育の定義は、研究者によっても解釈が異なり、統一された見解が得られていないことが現状である。本研究では、分離か統合かという形態を議論するのではなく、障害のある児童生徒も排除されずに学習活動への参

加の保障を目指す「学校教育全体の改革のプロセス」（荒川，2008，p.15）と捉え、多様な実践を対象とした。

- 3) 国際連合（2014）は、障害のある児童生徒が他の児童生徒と平等に教育を受ける権利を享有・行使するために確保すべき内容の1つに、個人に必要とされる合理的配慮が提供されることを示している。文部科学省（2012）は、学校現場における合理的な配慮として、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校などの多様な学びの場の確保、視覚障害者用の点字教科書、聴覚障害者用の言語指導や音楽の教科書などの教材の確保などを示している。
- 4) 小学校段階では、識別しやすい色で視覚的な配慮をしたことやリズムカルな音楽に体全体で応えることが得意な児童であることから、昼休みも交流を積極的に行っている事例を報告している。高等学校段階では、特別支援学校高等部と高等学校の交流及び共同学習においてパターンゴルフを用いた授業がみつかった。全盲である視覚障害のある高校生は、交流校の高校生に声掛けで誘導してもらい、ボールをホールまで運ぶことを交流相手校の高校生と一緒に楽しむことができたと報告している。
- 5) 選択教科授業とは、現行の学習指導要領においては、「各学校においては、選択教科を開設し、生徒に履修させることができる」（文部科学省，2017，p21）と明記されている。履修させることができる、すなわち、必須ではないことが現状である。しかし、多様化する中学生の興味・関心を伸ばし、自主的に選択したことに対して責任を持って取り組む能力を高める観点や各中学校の特色あるカリキュラムを編成させる点（田中，1997）や対象校の掲げる学校目標の1つである「主体的に学ぶ中学生像」から、対象校では継続して教育課程に位置付けている。
- 6) ルール
 - (1) コート
コートは、多くの学校で設置されているバドミントンコートを活用した。大きさは、横

518cm, 縦 594cm とし, コート右後ろに横 76cm, 縦 126.5cm のサービスゾーンを配置した。ネットの高さは, 床面からネット下端までを 30cm とした。本来のフロアバレーボールはフリーゾーンと呼ばれる 2 打目のみ入ってプレイすることが許される空間がある。しかし, 中学生との話し合いの結果, ルールの複雑さを緩和するためにフリーゾーンは除いた。

(2) プレイヤー

ボールに触る機会を多くするために前衛 2 名, 後衛 2 名とした。プレイ中前衛はアイシェードを着用する。

(3) ゲームの時間交代制

本来フロアバレーボールは, 25 点先取のラリーポイント制であるが, 授業のマネジメントを効率よく行うために, 時間制を採用した。本研究のゲーム時間は, 前後半 4 分程度, 作戦タイム 2 分間であった。

(4) ボール

ボールは, molten (モルテン) 鈴入りバレーボール 5 号球 V5M9050 を使用した。正規のルールでは, 鈴が入っていないボールを使用している。しかし, 文部科学省 (2017) は, 「見えにくさのため活動に制限がある場合には, (中略) 音が出る器具を使用したりするなどの配慮をする」(文部科学省, 2017, p.234) と示している。そのため, 鈴入ボールを採用し, ボールの位置把握の困難さを和らげた。

(5) 得点方法

フロアバレーボールは, バックゾーンのサイドライン又はエンドラインを通過することで, 得点が得られるゲームである。さらに, ブロック及びレシーブが自コートのバックゾーンを通過しなかった場合も得点となる。また, 反則した時に得点となる。主な反則の例として, タッチネットや後衛プレイヤーがフロントゾーンでプレイすることがあげられる。

(6) ゲームの進め方

① サービスを行う際に, 自分のポジション (前

衛または後衛か) を伝える。

② サービスは, 相手のバックゾーンに入るか, 相手プレイヤーに当たれば成功となる。

③ 3 打以内で相手コートに返球する。

④ ボールを打つ際は, 身体の一部が自コートに入っていないなければならない。

⑤ 得点した場合, 得点したチームからサーブでゲームを再開する。サーバーは 1 点ごとに自チーム内でローテーションを行う。

7) 公正に関しては, 中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説保健体育科編 (文部科学省, 2017) の学びに向かう力, 人間性等の内容の一部に示されている。そこで本研究における公正は, 「勝敗などを認め, ルールやマナーを守ろうとすること, フェアなプレイを守ろうとすること」(文部科学省, 2017, pp.39-40) とした。

引用文献

荒川智 (2008) 『インクルーシブ教育入門:すべての子どもの学習参加を保障する学校・地域づくり』クリエイツかもがわ。

朝倉了健・露木隆夫・梅澤秋久 (2018) 「真正の共生体育を求めて/インクルーシブ体育の導入一成功に導く教師のはたらきかけの実践例一」『体育科教育』66 (3), pp.58-60.

土井秀和 (2016) 「ボール運動のゲーム学習の進め方」金子明友監修, 吉田茂・三木四郎編『教師のための運動学一運動指導の実践理論一』大修館書店, pp.229-238.

江藤真生子・三田沙織 (2021) 「体育授業における障害者スポーツの教材価値に関する検討」『琉球大学教職センター紀要』3, pp.1-11.

フリック, U. (上淵寿訳) (2017) 『質的研究の「質」の管理』新曜社. (Flick, U. (2007) *Managing Quality in Qualitative Research*. SAGE Publications, Ltd)

藤谷かおる・細江文利 (1996) 「教科体育における競争と共生の止揚の試み一組織論に着目して一」『体育・スポーツ経営学研究』12 (1), pp.1-1

- 0.
- 舟島なをみ (2007)『質的研究への挑戦』医学書院.
 神奈川県教育委員会 (online)「小学校・中学校におけるインクルーシブ教育推進の取組」<https://www.pref.kanagawa.jp/docs/j7d/cnt/f533456/syoutyuuniokerutorikum.html> (2022年11月21日閲覧)
- 加納岳拓 (2015)「体育におけるエピソード記述の質的向上に関する事例的研究」『三重大学教育学部研究紀要』66, pp.207-216.
- 加藤宏(2017)「視覚は人間の情報入力 of 80%説の来し方と行方」『筑波技術大学テクノレポート』25(1), pp.95-100.
- 川喜田二郎(1967)『発想法—創造性開発のために—』中央公論社.
- 川喜田二郎(1970)『続・発想法—KJ法の展開と応用—』中央公論社.
- 木村敬一(2016)「インクルーシブ教育における視覚障害生徒のスポーツ活動を阻害する要因とは何か」『日本大学教育学雑誌』52, pp.15-28.
- 北原隆史 (1996)「フロアバレーボール共有体験が視覚障害者に対する態度変容に及ぼす影響—保育者養成校での実践より—」『日本体育学会大会号』47, p.157.
- 香田泰子 (1997)「一般校における視覚障害者の体育・スポーツ活動」『筑波技術短期大学テクノレポート』4, pp.33-36.
- 小玉京士朗 (2018)「障がい者スポーツによる学生の意識変化に関する研究」『環太平洋大学研究紀要』(13), pp.55-59.
- 小玉京士朗・清水健太・柱秀樹・早田剛・降屋丞・古山喜一・河合洋二郎 (2018)「ブラインドサッカーによる学生の意識変化に関する研究」『環太平洋大学研究紀要』(12), pp.113-118.
- 小泉岳央 (2020)「中学校におけるインクルーシブ教育に向けたゴールボールの単元開発—通常学級に在籍する視覚障害のない生徒への実践を通して—」『千葉大学大学院修士論文』.
- 小泉岳央・河野漢広・宮前光・藤原修一 (2021)「中学校におけるアダプテッドスポーツの参加動機と指導方法—選択希望理由の記述内容におけるフロアバレーボールの課題に着目して—」『千葉大学教育学部附属中学校研究紀』51, pp.27-35.
- 国立特別支援教育総合研究所 (online1)「「合理的な配慮」実践事例データベース I」http://inclusive.nise.go.jp/?page_id=15 (2022年10月5日閲覧)
- 国立特別支援教育総合研究所 (online2)「「合理的な配慮」実践事例データベース II」http://inclusive.nise.go.jp/?page_id=111 (2022年10月5日閲覧)
- 国際連合 (外務省訳) (2014)「障害者の権利に関する条約」https://www.mofa.go.jp/mofaj/fp/hr_ha/page22_000899.html (2022年8月25日閲覧)
- 近藤智靖 (2020)「保健体育科とはどのような教科か」日本教科教育学会編『教科とその本質—各教科は何を目指し、どのように構成するか—』教育出版, pp.134-139.
- 草野勝彦 (2007)「インクルーシブ体育とは何か」草野勝彦・西洋子・長曾我部博・岩岡研典編『インクルーシブ体育の創造—共に生きる授業構成の考え方と実践—』市村出版, pp.7-13.
- 楠見友輔・小池貴之 (2019)「交流による視覚障害理解の構造—晴眼児の交流経験についての語りの分析—」『特殊教育学研究』57 (1), pp.37-4.
- 水内豊和・森美佐紀 (2007)「フロアバレーボールを通じた大学生と盲学校生徒との交流」『第27回医療体育研究会/第10回アジア障害者体育・スポーツ学会日本部会第8回合同大会抄録集』, p.29.
- 文部科学省 (2012)「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進 (報告)」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm (2022年8月25日閲覧)
- 文部科学省 (2017)「中学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 保健体育科編」https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro

- [_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/13870_18_008.pdf](#) (2022年8月12日閲覧)
- 文部科学省 (2021)「特別支援教育資料(令和2年度)」https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1406456_00009.htm (2022年6月4日閲覧)
- 日本フロアバレーボール連盟 (2012)『フロアバレーボール競技規則 2008年4月改定』
- 西舘有紗・水野智美・徳田克己 (2016)「地域で実施されている福祉体験講座の問題点と改善策の提案ー視覚障害歩行体験と車いす体験に焦点をあててー」『障害理解研究』(17), pp.1-16.
- 西洋子 (2007)「インクルーシブ体育における教師の意識変容のプロセス」草野勝彦・西洋子・長曾我部博・岩岡研典編『インクルーシブ体育の創造ー共に生きる授業構成の考え方と実践ー』市村出版, pp.30-39.
- 大倉雄一郎 (2020)「課題共有がキモ!ー『共創』ゴールボールー」『体育科教育』68(4), pp.44-47.
- 大山祐太 (2016)「小学生を対象としたアダプテッド・スポーツ授業の効果の検討ーゴールボールを教材としてー」『北海道教育大学紀要』66(2), pp.253-262.
- 佐藤郁哉 (2002)『フィールドワークの技法』新曜社.
- 佐藤紀子 (2018)「わが国における「アダプテッド・スポーツ」の定義と障害者スポーツをめぐる言葉」『日本大学歯学部紀要』46, pp.1-16.
- 三省堂 (2017)『スーパー大辞林 3.0 2017年1月改訂版』.
- 須甲理生・助友裕子 (2017)「保健体育科教職志望学生における保健体育教師イメージの変容ー模擬授業とその省察を中核に展開した教科教育法の前後に着目してー」『日本女子体育大学紀要』47, pp.49-63.
- 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(4), pp.18-21.
- 田中博晃 (2010)「KJ法入門:質的データ分析法として KJ法を行う前に」『より良い外国語教育研究のための方法:外国語教育メディア学会関西支部メソドロジー研究部会 2010年度報告論集』, pp.17-29.
- 田中統治 (1997)「中学校選択教科制が生徒のカリキュラムへの適応行動に及ぼす統制作用」『子供社会研究』3, pp.44-56.
- 海口浩芳 (2020)「高等学校におけるインクルーシブ教育の現状と課題:発達障害のある生徒への対応に注目して」『拓殖大学論集. 人文・自然・人間科学研究』44, p.108-119.
- 薄井好人 (2019)「パラスポーツを教材化するーブラインドサッカーを例にー」『体育科教育』67(3), pp.52-56.
- 山脇直司 (2019)「平和で公正な共生社会のための関係の人間像」『共生化学』(10), pp.5-11.
- 矢部京之助・斎藤典子 (1994)「アダプテッド・スポーツ(障害者スポーツ学)の提言ー水とリズムのアクアミクス紹介ー」『女子体育』36(11), pp.20-25.
- 横尾智治・八宮孝夫・牧下英世・鈴江智彦・岩崎彰治・浅井武 (2009)「ブラインドサッカーによる視覚障害者と健常者の交流」『筑波大学附属駒場論集』49, pp.175-180.

『日本体育大学大学院教育学研究科紀要』投稿要領

【編集規定】

1. 『日本体育大学大学院教育学研究科紀要』は、日本体育大学大学院教育学研究科の研究誌であり、毎年定期的に発行する。
2. 『日本体育大学大学院教育学研究科紀要』は、教育学に関する研究論文にあてる。
3. 『日本体育大学大学院教育学研究科紀要』は、原著論文の他、研究ノート、書評、その他日本体育大学大学院教育学研究科の研究活動(シンポジウム等)に関連する記事を掲載する。ただし、編集委員会が依頼する場合を除く。
4. 論文の執筆は、所定の投稿・執筆要項による。また、投稿・執筆要項は、日本体育大学図書館のウェブサイト上に掲載されている最新版を確認の上、原稿を執筆すること。
5. 『日本体育大学大学院教育学研究科紀要』に論文を掲載しようとする者は、所定の投稿要領に従い編集委員会宛てに送付するものとする。なお、原稿の提出期限は毎年、8月30日と、2月28日とする。
6. 論文の掲載採否は、複数の審査員による精密な審査を経て、編集委員会で審議し決定する。
7. 編集委員会は、掲載予定の原稿について、執筆者との協議を通じて、内容の変更を求めることができる。
8. 編集委員会に提出された研究論文、その他の電子媒体等は、原則として返却しない。
9. 執筆者による校正は初校までとする。その際、修正は原則として認められない。
10. 編集に関する事務は、編集委員会が行う。

【投稿要領】

1. 論文は未発表のものに限る。但し、大学院教育学研究科関連のシンポジウム、口頭発表、ポスター発表の場合はこの限りではない。なお、投稿する論文と著しく重複する内容の論文を他の学会その他の機関誌や刊行物に投稿している場合は、本誌の掲載が決定した時点で他の機関誌その他への掲載を辞退しなければならない。また、他の機関誌その他での掲載が決定した場合には、本誌への掲載を辞退しなければならない。
2. 提出原稿はA4判(縦)とし、原稿の第1頁には日本語で、第2頁には英語で、表題、著者名、所属機関、摘要(邦文1,000字以内、英文300語以内)およびキーワード(3個以上5個以内)を入れることとし、本文は3頁目から書き始めること。
3. 原稿の体裁は、A4判、横書き、横22字×縦40行×2段(1頁1,760字)に準ずること。但し、図表は1段にしてもよい。フォントは、見出しおよび図表タイトルはMSゴシックとArial、本文はMS明朝とCenturyを用いること。
4. 原稿の枚数は、編集委員会において特に枚数を指定するもの以外、研究論文は8-10頁程度とし、最大20頁以内とする(ただし、図表等を含む)。
5. 学習指導案もしくは図表等に使用する文字については、8ポイントのサイズを最小限とする。
6. 図表・写真については、以下に示すように出典を図表等の右下に記載する。

記載例：*筆者作成。 *学習指導要領(資料名、文献など)より筆者作成。 *岡田・福井(2016, 図1)をもとに筆者一部加筆。 *渡邊(2015)より引用。 *2015年11月21日筆者撮影。(写真の場合のみ)

7. 記述は簡潔かつ明瞭にし、常用漢字、現代仮名遣いによる。数字は算用数字を用いる。また、固有名詞以外の外国語は、できる限り訳語を用い、必要な場合は初出の際のみ原綴を付する。
8. 引用文献は、本文中の該当箇所に、以下の例に示すように記載する。

記載例：(角屋, 1999) 又は (池野, 1999, p.61)

9. 論文末尾の記載事項については、以下の例に示す。

日本語文献：

単著：著者（発行西暦）『書名』出版社。

角屋重樹（2013）『なぜ、理科を教えるのかー理科教育がわかる教科書ー』文溪堂。

編著本：著者（発行西暦）「題名」編著者『書名』出版社、掲載ページ。

秋田喜代美（2000）「教師の信念」日本教育工学会編『教育工学事典』実教出版，pp.194-197.

雑誌：著者（発行西暦）「論文名」『誌名』巻（号），掲載ページ。

大坂遊・岡橋秀典・草原和博（2015）「地理学者がおこなう「真正な実践」の解明ー地理教師による教材研究のための地理学論文の読み解きに示唆するものー」『学習システム研究』2, pp.79-94.

外国語文献：原則，APA スタイルに準拠する

単著：著者(発行西暦). 書名, 出版社.

Bishop, K. & Denley, P. (2007). *Learning Science Teaching: Development a Professional Knowledge Base*, Open University Press.

編著本：著者(発行西暦) 題名. In 編著者, 書名(掲載ページ), 出版社.

Morrow, K. (1977). Authentic texts and ESP. In S. Holden (Ed.) , *English for specific purposes* (pp.13-17), Modern English Publications.

雑誌：著者(発行西暦). 論文名, 誌名, 巻(号), 掲載ページ.

Barnett, E. & Friedrichsen, P. J. (2015). Educative Mentoring: How a Mentor Supported Preservice Biology Teacher's Pedagogical Content Knowledge Development. *Journal of Science Teacher Education*, 26(7), pp.647-688.

邦訳文献：原著著者（日本語訳者）（発行西暦）『書名』出版社。（原著のタイトルがわかる場合は、原著の情報を記載）

フリック, U. (小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子訳) (2002) 『質的研究法入門：<人間の科学>のための方法論』春秋社. (Flick, U. (1995) *Qualitative Forschung*. Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.)

ウェブサイトの内容：ウェブサイトの内容を閲覧，もしくはダウンロードした資料を，本文中で参照・利用した場合には，閲覧ページの URL（閲覧日もしくは検索日）を示す。

掲載例（注の場合）：～（ウェブサイト名，URL（閲覧日/検索日））。

1) RIDLS の目標は，4 点ある（学習システム促進研究センター，<http://ridls.jp/>（2015 年 3 月 31 日閲覧））。

掲載例（図表の右下に記載する場合）：～（ウェブサイト名，URL（閲覧日/検索日））

文部科学省ウェブサイトより筆者作成（文部科学省，<http://www.mext.go.jp/>（2015 年 3 月 1 日検索））。

掲載例（引用文献に記載する場合）：著者名など（西暦）「ウェブサイト名」 URL（閲覧日/検索日）

文部科学省（2017）「学習指導要領等」 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm（2015年3月1日閲覧）

10. 原稿の投稿に際しては、以下に示す方法で提出すること。

(1) 郵送等での提出

紙媒体(1部)、原稿送付状(1部)、原稿並びに送付状を記録した電子記録媒体(CDやUSB等)を、編集委員会宛てに郵送すること。

〒158-8508 東京都世田谷区深沢7丁目1-1 日本体育大学大学院教育学研究科

日本体育大学大学院教育学研究科紀要編集委員会

(2) 電子メール等での提出

原稿および原稿送付状の電子媒体(Word等)を、編集委員会宛て（当面は、）に送付すること。なお電子媒体の容量が大きい場合には、宅ファイル等を適宜使用すること。またメールの件名は「教育学研究科紀要投稿：投稿者名」とすること。

*なお原稿送付状は本センターのウェブサイト上(2017年12月、未定)から入手することができる。

【著作権規定】

1. 著作権の帰属

(1) 日本体育大学大学院教育学研究科紀要の論文の著作権は、原則として日本体育大学大学院教育学研究科に帰属する。

(2) 特別な事情により前項の原則が適用できない場合は、著者と本日本体育大学大学院教育学研究科紀要編集委員会との間で協議の上措置する。

2. 著作権の本日本体育大学大学院教育学研究科への移転帰属による運用効果および運営上の措置等

(1) 論文の著作権は本大学院教育学研究科に帰属するが、著作者人格権は著者に帰属する。ただし、著者が著者自身の論文を複製・翻訳等の形で利用することに対し、本大学院教育学研究科はこれに異議を申し立てもしくは妨げることはしない。この場合、著者は利用された複製物あるいは著作物中に出典を明記すること。

(2) 本大学院教育学研究科は論文の複製を行うことができる。ただし、この場合、関係する著者にその旨了解を得る。

(3) 第三者から論文の複製あるいは翻訳等の許諾要請があった場合、本大学院教育学研究科において審議し、適当と認めたものについて要望に応じることができる。ただし、この場合関係する著者にその旨了解を得る。

(4) 前項の措置によって、第三者から本大学院教育学研究科に対価の支払いがあった場合には、関係する著者に報告のうえ、本大学院教育学研究科会計に繰り入れ、その活動に有効に利用する。

3. 著作権侵害等に関する注意事項

(1) 執筆に当たっては他人の著作権を侵害、名誉毀損、その他問題を生じないように十分に配慮すること。

- (2)著者は公表された著作物を引用することができる。引用した場合はその出典を明示すること。
- (3)万一、投稿規定ならびに原稿執筆要領によって執筆された論文が第三者の著作権を侵害するなどの指摘がなされ、第三者に損害を与えた場合、著者がその責を負う。

注) 1の(2)における特別な事情としては次のような例を想定する。

- ・依頼論文等であって、その内容が著者個人ではなく著者の所属する法人等にかかわるもので、著作権の本大学院教育学研究科の移転帰属に関し当該法人等の了解が得られない場合。
- ・シンポジウム記事や特別講演記事などで著者の了解が得られない場合。

〔編集委員会〕

委員長	奥泉香
委員	田口紘子 杉本直美 村田翔吾
幹事	伊藤雅広 山根悠平

制定日：2018年2月20日

(2022年7月21日改訂)

編集後記

『日本体育大学大学院教育学研究科紀要』第6巻第1号をお届けいたします。本号では、本研究科・大学院生の協働研究による原著論文1本が採択され、掲載されております。掲載論文数は1本ではありますが、査読者による公正・的確なご指摘・ご指導を経た論考からは、研究の手続きや論証のし方、論文の書き方について、学ばせていただくべき点が多くあるように思います。また、本号では第5巻第2号から引き続いて、本研究科の予算を活用した英文要旨のネイティブ・チェックも実施しております。本号を読者の皆様のご研究に活かしていただければ幸いです。

最後になりましたが、本号所収の論考に関するご意見、ご批判もお寄せいただけますようお願いいたします。

(編集委員長 奥泉 香)

編集委員会

委員長	奥泉 香	(国語科教育)
委員	田口 紘子	(社会科教育)
委員	杉本 直美	(国語科教育)
委員	村田 翔吾	(算数科教育)
幹事	伊藤 雅広	(体育科教育)
幹事	山根 悠平	(理科教育)

日本体育大学大学院

教育学研究科紀要 第6巻第1号 Vol. 6 No. 1

2022年9月30日 編集

2022年9月30日 発行 (非売品)

編集 教育学研究科紀要編集委員会

発行者 日本体育大学大学院教育学研究科

教育学研究科長 近藤 智靖

〒158-8508 東京都世田谷区深沢7丁目1-1

TEL (03)5706-0907 FAX (03)5706-0913

E-mail kyoikugakukiyo@ml.nittai.ac.jp