

持久走における「共走」概念の再検討

Reconsidering the Concept of “Kyo-so” in Endurance Running

体育学部体育学科

齋藤 祐一

SAITO, Yuichi

Department of Physical Education

Faculty of Physical Education

Abstract : In this study, the concept of “Kyo-so” proposed by Yamanishi (2011) was reviewed from the perspective of endurance running in school physical education. Through the practice of endurance running classes oriented toward “knowing oneself while using others as a mediator,” learners’ cognitive objects expanded, and at the same time, their physical senses were also extended. The learners also realized that the content of what they learned differed depending on the distance between them and others, and it became clear that they also realized the advantages of running alone when they ran with others. These results indicate that simply running together as a form of learning does not constitute “Kyo-so,” and this was also observed in Sato’s study (2016). For the citizen runners, “Kyo-so” meant experiencing a sense of solidarity, including fun and pain, as they accompanied the runners around them to the goal. However, to achieve this, runners themselves must recognize who or what others are. Therefore, it became clear that “Kyo-so” in endurance running in school physical education is expected to function as a place to identify others as a medium to know oneself.

Keywords : Kyo-So, endurance running, learning contents, SCAT

1. 緒言

1.1. 研究の背景と目的

2017（平成29）年の小学校ならびに中学校を皮切りに、2018（平成30）年には高等学校において新学習指導要領が示された。今回の改訂では、「社会に開かれた教育課程」の実現のために、学習指導要領が「学びの地図」として機能することに期待が集まっており、学校、家庭、地域の関係者が幅広く共有し活用されることが求められている（文部科学省，2017a）。また、従前の学習指導要領では教員の視点から、「何を教えるのか」を示す内容が強調されていたが、新しい学習指導要領では子どもたちの視点から、「何を知っているか」とどまらず「何ができるようになるか」にまで発展させることを目指して、その枠組みが再構成された（中央教育審議会，2016）。すなわち、教育に関わる全ての者が学校の教育活動における学習内容について理解を深めることが求められているのである。しかしながら、保健体育科の学習内容のとらえ方は時代

や地域によって異なっており、素材となる運動の分類論にも多様な分類基準が見られる（岡出，2015）。学習指導要領では、分野あるいは領域ごとに必修とされる内容が定められており、その分類が学習活動に大きな影響を与える場合もある。

その一例として持久走と長距離走の混同が挙げられる。これらは長い距離を走るという同様の運動形態を有していることから、混同して扱われることは予てより指摘されており、解消されるべき問題の一つである（長澤，1993）。2017（平成29）年に告示された中学校学習指導要領解説保健体育編の記述に着目すると、「陸上競技」領域における長距離走の目的として「ペースを守って走る（第1学年及び第2学年）」、「自己に適したペースを維持して走る（第3学年）」が示されている。これは、2008（平成20）年に告示された同解説においてもほぼ同様である。また、「長く走り続けることに主眼をおく持久走があるが、ここでは、長距離走の特性をとらえ、取り扱うようにする」点についても継承されている。ただし、例示の項目にはそ

れぞれ「ペースを一定にして走ること（第1学年及び第2学年）」、「自己の体力や技能の程度に合ったペースを維持して走ること（第3学年）」が付け加えられている。一方、「体づくり運動」領域における「動きを持続する能力を高める運動」では、2008（平成20）年版、2017（平成29）年版共に持久走を直接的に示す文言は見当たらず、行い方の例として「走や縄跳びなどを、一定の時間や回数、又は、自己で決めた時間や回数を継続して行うこと（第1学年及び第2学年）」が示されるに留まっている。つまり、新しい学習指導要領解説では、持久走に比して長距離走の内容が明確化されたものの、依然として持久走の内容は明言されていないのである。

その一方で、学習指導要領の記述が限定的でないことによって、学習内容として扱える対象が広がるのも確かである。その観点から持久走をとらえ直せば、持久走は一般市民ランナーが日々楽しんでいるランニングに近い運動とも言える。ランニングの楽しみ方としては競走だけでなく、同じゴールを目指して走る連帯感を重視した「共走」もある（山西、2011）。これに関して、齋藤・鈴木（2016）は、ランニングを取り巻く人々との関わりの中で拡大していくプロセスがランニングの魅力であることを明らかにした。とりわけ持久走の魅力を人や環境などの場との対話ととらえることで、個人的な運動としてとらえられがちな持久走であっても、他者を媒介としながら自分を知ることにつながることを指摘している。しかしながら、これらは一般市民ランナーを対象とした研究であり、持久走の授業で学齢期の生徒たちが学んだことについては明らかにされていない。また、山西（2011）の論を援用して佐藤（2014、2016）が「共走」概念を重視した持久走授業を実践的に展開し、態度等の変容を明らかにしているものの、「共走」概念そのものの検討は十分とは言えない。そこで、本研究では「共走」のような集団性のある持久走において学習者は何を学ぶのか。また、持久走における「共走」とはどのような概念なのか、という2つの問いを設定した。これらの解決を通して、持久走における「共走」概念を再検討することを目的とする。

1.2. 研究の手続き

本研究では、まず①齋藤・鈴木（2016）の理論を援用し、持久走において「他者を媒介としながら自分を知る」ことを志向した持久走の授業実践を通して学習者が学び取った内容を明らかにする。そのため、対象

とする授業では、授業者が持久走を学習者にとって自らを知る活動ととらえること、そして、学習者が他者との相互作用を生じやすいことが条件となる。これによって、学習者が自己・他者・モノ¹⁾とどのように関わりながら持久走の魅力味わっていくのかを明らかにすることができる。

続いて②「共走」に関する先行研究を参照しながら「共走」概念を明らかにする。そして、①で見出された学習内容と比較することを通して、持久走における「共走」概念の再検討を試みる。

2. 集団性のある持久走で学習者は何を学ぶのか

2.1. アクション・リサーチによるアプローチ

アクション・リサーチはKurt Lewinが考案した方法であり、その特徴として①場の力学に基づく単一事例の診断、②螺旋的に「計画－実行－評価」とおして連続して変化を追う、③その場の人の主体的参加という3点にまとめることができる（秋田、2005）。さらに秋田（2005）は、教育研究としてのアクション・リサーチの基礎概念は「授業はすでに決まったカリキュラムを実施することではなく、カリキュラムや授業を形成（becoming）する過程としてとらえること、学習は受動的に意味を再生産することではなく積極的に生成していくものだ」というStenhouse（1975）の認識論が根底となっていると述べている。本研究では授業者が持久走に集団性があることを前提とした授業を展開し、その際に学習者が味わう魅力を明らかにするため、研究者が一方的に教育方法や教材を提示するのではなく、授業者と合意形成しながら授業をつくっていくアクション・リサーチを採用した。

授業者が持久走における集団性についての意味を生成していくプロセスを保障するため、授業前後に研究者や調査者（保健体育を専攻している大学院生）と議論する場を設けた。なお、調査期間中の2015年11月21日（土）に公開研究会が開かれ、本研究で対象としている授業も公開された。そこでは小学校教員や大学教員などの参加を得て、幅広い視点から授業改善に関する知見が得られた。これらは小柳（2004）や松田（2015）がアクション・リサーチにおいて重要であると指摘する「組織的・体系的取組み（サイクル過程）」および「当事者性」と合致し、その機会を保障することにつながった。

2.1.1. 研究の対象とした学習集団

調査期間は2015年10月から2016年1月であった。この内、持久走の授業が実践されたのは2015年11月4日（水）～12月16日（水）であった。東京都内の中学校1年生2クラス80名（男女共に20名ずつ）を対象とし、単元は全9時間であった。また、授業者は教職歴33年の女性教諭であった。

対象校の生徒は、近隣地域に居住する者よりも、電車やバスで通学する距離で生活する者が多く、自宅付近での交友関係や運動・スポーツを実施する場を有していなかった。それゆえ授業者は、生徒たちにとって唯一と言っても過言ではない体育授業だからこそ、かれらは積極的な参加の様子を示していると考えていた。さらに、体を動かすことは嫌いではないものの、運動経験の乏しさや運動習慣が形成されていないこと、そして、思い切り体を動かすことだけに満足する傾向があることを見取っていた。このように授業者は、決して運動の機会に恵まれた生徒たちではないものの、かれらの体育に対する意欲を認めており、ただ体を動かすことを良しとするのではなく、適時性を意識した授業実践を展開しようとしていることが読み取れた。さらに、授業者は目標を立てるための基準としてタイムや競走ではなく、「自分のこころとからだの調子」を設定することで、生徒自らが自分に適したランニングに取り組みたいと思えるような手立てとしていた。その背景には、快適と感じる運動経験が運動そのものに対する肯定的な感情を生むという授業者の信念があり、調査対象とした授業はそれに基づいて展開された。また、授業者はそれを生徒だけでなく、授業者も十分に理解して授業実践が展開されるべきであると考えていた。これらから、授業者の持久走のとらえ方は研究の目的と合致しており、研究対象として妥当であると判断した。

2.1.2. 単元の概要

本研究で対象とした持久走の授業は、「こころと体に向き合いながら、快適自己ペースでランニングを楽しむ」ことを単元の目標として展開された。具体的には、自分のこころとからだを意識してランニングに取り組み、その変容と成果を感じ取ること、そして、自分に適した「快適自己ペース」（橋本ら、1991；橋本ら、1998；橋本ら、2012）を見つけて、ランニングの楽しさや心地よさを味わうことが掲げられた。なお、主な生徒の活動は表1にまとめた。

2.2. データの収集と分析

2.2.1. 付箋を用いた学習カード

本研究では、生徒が集団性のある持久走の授業を通して味わった持久走の魅力を明らかにするため、主たるデータとして学習カードの記述に注目し、生徒が授業を通して気づいたこと、感じたこと、考えたことを付箋に書き出し、それらを台紙に配置する形式をとることとした。付箋は記述した後も自在に貼り直せるため、生徒自身が個々の記述を文脈化していくことが可能となり、さらに文脈化された記述から新たな気づきが広がることも期待される（笠松ら、2015）。また、単元中盤からは個人で付箋を書き出す時間と、グループで気づいたことについて交流する時間を設けた。

2.2.2. SCATを用いたデータの分析

得られたデータはSCAT（Steps for Coding and Theorization）を用いて分析することとした。この分析方法は大谷（2008）によって開発され、ケースが少ない場合や、アンケートの自由記述欄などのように比較的小さな質的データにも適用することが特徴として挙げられている。本研究で対象とした付箋を用いた学習カードのように短いテキストデータに適していると判断した。

SCATの具体的な手順としては、データをコーディングすることから始められる。①データの中の着目すべき語句を取り出し、②それを言い換えるためのデータ外の語句に置き換え、さらに③それを説明するための概念、語句、文字列を記入し、④そこから浮き上がるテーマ・構成概念を記入するという4つのステップで成り立っている（大谷、2011）。そこで得られた構成概念をストーリーライン化することによって、データの「脱文脈化（decontextualization）」から「再文脈化（recontextualization）」のプロセスを経ることができ、「深層の文脈」として記述されたストーリーラインを断片化することで理論記述が行える（大谷、2011）。

本研究では、場との対話をとおして生徒が感じた持久走の魅力を明らかにするため、学習カードの記述の中でも、人や環境に関わる記述を抽出し、それらを分析対象とした。抽出された短いテキストデータは、文脈を踏まえながら言い換えをする必要があったため、福士・名郷（2011）の方法を援用し、類似した意味をもつと考えられた短文を予めグループ化した。具体的な手順については結果と考察において述べる。

表1 学習のめあてと主な活動

時数	生徒の活動	支援
1	<p style="text-align: center;">めあて1：ランニングを通して、自分のからだどころを感じよう。</p> <p>① 長く続ける運動による効果を理解する。 ② 運動と心拍数・主観的運動強度の関係を確かめる。 ③ 振り返り</p>	<ul style="list-style-type: none"> 学習カードに用いる付箋には、形式にこだわらず、感じたことをどンドン書かせる。 予測との相違を分析することで、運動強度との関連を考えさせる。
2	<p>① 持久走（ランニング）の特性を理解する。 ② 15分間ランニングを実践する。 ③ 振り返り</p>	<ul style="list-style-type: none"> 楽なランニングと気持ちの良いランニングとの違い、他者の感じ方との相違から、求めるランニングを考えさせる。
3	<p style="text-align: center;">めあて2：自分に適したランニングを見つけて楽しもう。</p> <p>① 自分の「自己快適ペース」を見つけるための課題を設定する。 ② 自分の課題を意識しながら、12分間ランニングを行う。 ③ 振り返り</p>	<ul style="list-style-type: none"> 前回の結果から推測させる。 付箋に記述した内容を区分けして、自分にとって何が主観的な尺度になるのかを考えさせる。
4 5 6	<p>① 自分の「快適 My ペース」を見つけるための課題を確認する。 ② ハートレートモニターを装着して、12分間ランニングをする。 ③ 振り返り</p>	<ul style="list-style-type: none"> 前回と比較して考えさせる。例：「爽快感や充実感は、前回より強くなったか？」
7	<p style="text-align: center;">めあて3：見つけた快適自己ペースでランニングを楽しもう。</p>	
8 9	<p>① 15～20分間ランニングを実践する。 ② 振り返り</p>	<ul style="list-style-type: none"> その日の体調等で、快適自己ペースを微調整する必要があることを理解させる。
事後	冬休みの課題	

2.3. 信頼性の確保

データの信頼性を確保するため、分析は研究者（筆者）が単独で行った後、その解釈について授業者およびデータ収集を担当した調査者（保健体育を専攻している大学院生）に確認をとり、適宜修正した。さらに、授業観察や授業者への聞き取りから解釈された内容を組み合わせるとらえることでトライアングレーション法を適用することとした。

2.4. 結果と考察

2.4.1. 学習カードの記述とそのグループ化

人や環境に関わる学習カードの記述は135個抽出された。その内訳は男子59個（43.7%）、女子76個（56.3%）であり、男子40名の内24名（60.0%）、女子40名の内30名（75.0%）、合わせて54名（67.5%）であった。これらのテキストデータを授業の文脈に沿って解

釈し、グループ化した。なお、本文中の“ ”はテキストデータを、『 』はグループ名を、そして【 】は概念を意味する。

例えば、グループ名『双方向的な声援』は表2のような段階を経て生成された。テキストデータを踏まえると、『双方向的な声援』は次のように説明できる。

“友達が「がんばって！」と言ってくれたから前より多く走れた”や“友達の声によって、歩きそうになっても走れた”のように、共に走る仲間からの声援を受けて持続的に走ることができたことが語られている。また、同時に“友達と一緒に声を掛け合うと、やる気が出て走るのが楽しくなる!”、“友達に「走ろう！」と声掛けできた”のように自ら仲間へ働きかけることも意欲を高めていることが読み取れる。このように“気づかう言葉のかけ声”としての声援が相互に成されることに対して生徒たちは意味を見出している。

表2 SCATでの分析例

テキスト	<1>テキスト中の注目すべき語句	<2>テキスト中の語句の言い換え	<3>左を説明するようなテキスト外の概念	<4>テーマ・構成概念
<ul style="list-style-type: none"> ・ 友達が「がんばって！」と言ってくれたから前より多く走れた ・ 友達の声によって、歩きそうになっても走れた ・ 友達と一緒に声を掛け合うと、やる気が出て走るのが楽しくなる！ ・ 友達に「走ろう！」と声掛けできた ・ 気づかう言葉のかけ声 	友達が「がんばって！」と言ってくれた、友達と一緒に声を掛け合う、友達に「走ろう！」と声掛け	友達からの励まし、友達と共に応援、友達への励まし	声援を送るだけでも送られるだけでもない関係	双方向的な声援

2.4.2. 概念の生成

前項の手順によって15のグループが形成された。次に、それらの関係性を生徒の学習内容という視点から読み解き、意味のあるまとまりとして文脈化し、これを一つの概念とした。例えば概念名【共に走る他者との距離感】であれば次のようになる。

他者と共に走ることによって、生徒たちは一人で走るよりも楽に走れたという『近傍の他者からの恩恵』を感じていた。しかし、それは一緒に走ることに限らず、懸命に走っている他者を目にするだけでも『“がんばり”感の共有』が起こり、自らを奮い立たせることにつながっていた。一方、他者を競り合う相手として強く意識することで『他者との比較としての競争』が起こっていたと考えられる。つまり、他者とともに走る場を共有することで非言語的なコミュニケーションが生じており、それは【共に走る他者との距離感】によって持久走のとらえ方に変化を与えることにつながったと言える。これと同様の手順を繰り返し、5つの概念を生成した(表3)。

2.4.3. ストーリーライン

ストーリーラインに先立って、本単元を通した生徒たちの学びの履歴と授業者の手立てについて述べる。

10分以上走り続ける運動が未経験であった生徒が多数を占めていたため、単元序盤では長い距離を走ることに對する不安感を滲ませる生徒もいた。しかしながら、授業者は「こころと体に向き合いながら、快適自己ペースでランニングを楽しむ」という目標を単元当初から生徒たちに明示すると共に、競走ではないことや、無理にスピードを上げなくても良いことを一貫し

て伝え続けた。そうした手立てもあり、単元中盤となる第5時には、ほとんどの生徒が自身のランニングスタイルを確立することができていた。そして、第6時からは、自身の体調だけでなく感情や天候も関連させながら自分を見つめた上で、その日のランニング計画を立てることとした。これによって、生徒たちは体調や心の状態の把握、そして、振り返りの視点を明確にする必要性を感じるようになっていった。また、単元のまとめとして生徒に課されたレポートには、これからも積極的に行いたいといったランニングに対する肯定的な記述が見られた。一方で、体力向上や爽快感がランニング継続を希望する理由として目立ったことを授業者は気にしているようであったが、本単元を通して生徒たちがランニングの価値に気づくことができたという点においては一定の手応えを感じていた。

以上のように、授業者は学習者の不安を受け止めるだけでなく、単元の進行と共に学習者自身の状態把握やランニング環境への気づきを促す手立てを講じており、体力向上といった必要充足の側面だけでなく、爽快感のような欲求充足の側面も引き出し、成功裡のうちに価値付けていた。これらの手立てや評価観が学習者にとって安心できる持久走の授業を構成していくことにつながったと推察される。

上記の生徒たちの学びの履歴も踏まえて、集団性のある持久走の授業を通して生徒が学んだ内容をストーリーラインとして以下にまとめた。なお、概念間の関係性は概念図として図1に表した。

生徒たちは、ほぼ未体験の持久走に対して少なからず不安を覚えていたが、『双方向的な声援』や、『会話量の調整』をしつつ『走りながらの会話』をすること

表3 生成された概念の一覧

グループ名	代表的なテキストデータ
概念名【自己と向き合うことへの障壁の低減】	
双方向的な声援	友達と一緒に声を掛け合うと、やる気が出て走るのが楽しくなる！
走りながらの会話	友達と話しながらでもペースを考えて走ることができた。→疲れにくかった
会話量の調整	おしゃべりが少ないと息切れしにくく、走り続けられた
概念名【個と集団の往還】	
自己の理想とするペースと他者のペースの一致	ペースが合う人がいると気軽に走れた
自己の理想とするペースと他者のペースの不一致	他人にペースをあわせすぎた
共に走る集団のサイズ感	相手が速いと自分も速くなるが、一緒に走る人数が多いと遅くなってしまいうため、2~3人くらいで走ると自分の快適ペースがつかめるかもしれないと思った
一人で走ることの良さの再確認	人についていかず自分のペースで走ると気持ちよかった
概念名【共に走る他者との距離感】	
近傍の他者からの恩恵	友達と走ると疲れない（余り）逆に楽しい
他者との比較としての競争	仲間を意識しつつ抜かしたり抜かされたり
“がんばり”感の共有	走り続けられている人を見ると、がんばろうと思った
概念名【認識対象の拡張】	
視野の広がり	周りの情景が良いと、走ることのやる気が出てくる→周りを意識して
気づきの広がり	昨日よりグラウンドを大回りしたら意外と広く、昨日と景色が少し変わった
概念名【拡張された身体感覚】	
走っているからこそ感じる風	全力で走り、風を感じた。気持ちよかった
路面からの多様なフィードバック	人工芝と土では足の沈み具合が違ったので、走り方を変えなきゃいけないと思った
路面と足の間に介在するものの影響	人工芝に水が染みこんでいて冷たかった。でも、それが気持ちいい

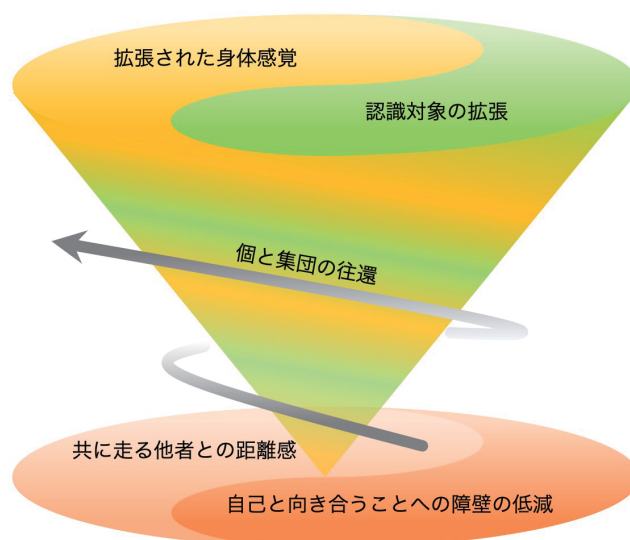


図1 集団性のある持久走で生徒が学んだ内容

で【自己と向き合うことへの障壁の低減】が生じていた。それと同時に、共に走る中で『近傍の他者からの恩恵』を感じたり、時には『他者との比較としての競争』に興じたりするだけでなく、共に走らずとも『“がんばり”感の共有』が成されるように、【共に走る他者との距離感】次第で気づきが変容していた。それらを通して、自分以外への『気づきの広がり』や『視界の広がり』による【認識対象の拡張】が生じ、走行中に『路面からの多様なフィードバック』があることや、『走っているからこそ感じる風』に気づくようになった。このような【拡張された身体感覚】は、さらに多くの『路面と足の間に介在するものの影響』を認識する助けとなり、【認識対象の拡張】と【拡張された身体感覚】は相互に高め合う関係を形成した。一方、生徒たちは『共に走る集団のサイズ感』によって『自己の理想とするペースと他者のペースの一致』が生じたり、反対に『自己の理想とするペースと他者のペースの不一致』が生じたりすることに気づき、『一人で走ることの良さの再確認』をした。すなわち、ここでは【個と集団の往還】が生じていた。

3. 持久走における「共走」とは何か

3. 1. 一般市民ランナーにとっての「共走」

「共走」概念は山西（2008, 2011）や渡辺（2012）によって提唱されているが、その対象は学校体育に関わる児童・生徒ではなく、市民ランナーであった。

山西（2011）はマラソンを自己の記録に挑戦し、速さを競う競技性の強いスポーツであると認めている。しかし、同時にランナーは「快適に走っている時も、30kmを過ぎて苦しみに耐えている時も、互いに一緒に同じゴールを目指しているという連帯感を持つことができる（p.5）」ことを示唆している。ただし、そういった仲間になった人と走ることによって楽しさが倍増することもあれば、互いに嫌になってしまえばつらくなることも指摘しており、その場合は周りの風景を仲間にするれば良いという。

渡辺（2012）は「走ること」は速く走ることであると人生の最初の段階で学ぶがゆえに、「競走」が基準になってしまっていると指摘する。マラソンが大衆化すると競争相手は時計になり、練習過多や故障に疲弊した一般ランナーの「競走」の価値観が揺らぎ始める。そのようなランナーが、ウルトラマラソンのような超長距離を走るには会話ができる程度のペースを維持することになる。必然的にゴールまでに長い時間を

要し、その過程で多くのランナーと時間を共有する。やがて、ゴールを迎える頃には多くの「友人」ができるのである。つまり、多くの人々は「走ること＝競走」という認識を形成しつつも、長い距離を走る運動に関わり続ける過程において、それだけではない、ということに気づくのである²⁾。

このように山西（2011）、渡辺（2012）共に競走との対比によって「共走」を導き出している。そして、「共走」は競走を放棄するのではなく、競走に付加される、あるいは、併存する概念としてとらえられている。これらが併存するからこそ、マラソンにおける「同行者」の存在が浮き彫りにされる。原田（1994）はエリート・ランナーではない一般市民ランナーにとってのマラソンは長く苦しいものであるがゆえに、ランナーたちの間に展開されるのは多種多様な交流であり、かれらはこの交流を楽しみながら走り続けると指摘する。それは競争とは対極にある一緒に走り抜くという共同作業である。したがって、市民マラソンを読み解く際のキーワードは「競争」ではなく、むしろ「同行」と表現したほうがよいと断じている。つまり、一般市民ランナーにとっての「共走」は、ゴールまで周囲のランナーと同行する中で楽しさや苦しさも含めた連帯感を味わうことと言える。これは本研究で見出された【認識対象の拡張】によって成り立つと考えられる。

3. 2. 「共走」相手は人に限らない

佐藤（2014, 2016）は山西（2011）の論に着想を得て、小学校と中学校の体育授業において持久走および長距離走の授業実践を展開した。小学校の実践では持久走を教材として「仲間と共に走る」ことだけでなく、「音楽と共に走る」「コースと共に走る」という3つの「共走」から授業を計画した。一方、中学校の実践では長距離走を教材としている。こちらでは「共走」について次のように述べられている。

走っている姿に対して、「頑張れ」「あと少し」と声をかけることはよくありますが、それでは共走とは言えません。ペース走において、走者が設定したペースをつかめるようにペアが指示を出すことが重要です。その声は「頑張れ」「あと少し」とは違ったものになります。「設定のペースだよ」「この1周2秒遅いよ」「腕を振って!…」という何とかして走者がペースを保てるようにするための声になります（p.33）。

これに加えて、授業者が「仲間の背中を追って」「君が走り終わっても仲間は走っているぞ」といった言葉かけを意識的に行ったことも付記されている。つまり、学習者は単純な励ましではなく、ペアの意図を読み取り、それに応じた声かけをすることが期待されているのである。そして、授業者の言葉を通して、自分ではなく他者を基準とした走りのあり方があることに気づかされることになる。ここで注意したいのは、確かにペアにすることによって「共走」が成立しやすくなると考えられるが、必ずしもペアが「共走」の条件になるわけではないということである。本研究で見出された【共に走る他者との距離感】においても同様のことが言える。並走したり、お互いに声援を送り合ったりすることだけが「共走」ではない。遠くで走っていても、仲間が頑張っている姿を見て自らを奮起させることもある。

Rowlands (2013) は思考とランニングの関係性を語る中で、人と走らない理由として次のように述べている。

話すということは、思考と正反対をなす。それでわたしは、話さないイヌたちと走る。しかも、イヌたちはそれ以上のことをしてくれる。イヌたちは走りを増強してくれる。走るリズムを強め、走りの本質を高めてくれるのだ。わたしのハートビートは、そばを走るイヌたちのハートビートによって強められ、わたしの呼吸はイヌたちのそれで強められる。わたしの足のサッサッサッという音は、イヌたちのピッタピッタピッタという足音と、首輪のチャッチャッチャッという音で拡張され、強調される。これは走ることのハートビート、わたしの内側ではなく外側で鼓動する心臓だ。(中略) 動きが走りに転換する瞬間、これこそが思考がプレーをするようになる瞬間だ (p.76)。

かれがこのように考えるのは、走ることを通してリズムやイヌたちのハートビート³⁾、呼吸などを感じ取れるようになったこと、換言すれば【拡張された身体感覚】が一因となっている。山西 (2011) が指摘したように周りの風景を仲間にするのであれば、すなわち、モノをも含めた他者ととらえるならば、人であろうとイヌであろうと相互に影響し合う可能性は残されている。このことが示唆しているのは、ランナーは「共走」する際に共にある存在が誰なのか、あるいは何なのかを知らない可能性がある、ということである。つまり、持久走の授業では、誰／何を他者として

位置付けるのかを学ぶ場として構想することもできると言えよう。

そのように考えると、持久走で無闇に音楽を流すことには否定的にならざるを得ない。耳栓でもしない限り、その音を遮断することはできず、個人が聞くか聞かないかを決定できないからだ。もちろん個人が走るときに音楽を聴くことそのものを否定することはできない。また、学習集団であったとしても、例えば「音楽のリズムに合わせてみよう。自分の感じ方とクラスメートの感じ方は同じかな？違うかな？」といった問いについて考えるために音楽を流すのであれば、これも否定することはできない。とはいえ、ここでは何を他者とするかを位置付けるのは学習者本人であるということ的前提としている。学習者が音楽を他者として位置付けられることを知ることと、授業者が音楽を他者として決定してしまうことには大きな隔りがある。

4. 総括

本研究では山西 (2011) が提唱した「共走」概念を学校体育における持久走の視座から見直した。「他者を媒介としながら自分を知る」ことを志向した持久走の授業実践により、学習者の認識対象は広がり、同時に身体感覚も拡張された。また、学習者は他者との距離感によって学ぶ内容が異なることにも気づいており、他者と走ることによって一人で走ることの良さにも気づくことが明らかになった。これらは学習形態として共に走るだけでは「共走」にならないことを意味しており、佐藤 (2016) の実践でも同様に認められた。一般市民ランナーにとっての「共走」は、ゴールまで周囲のランナーと同行する中で楽しさや苦しさも含めた連帯感を味わうことであった。しかし、そのためには他者が誰なのか、あるいは何なのかをランナー自身が認識することが求められる。したがって、学校体育の持久走における「共走」は、自らを知る媒介としての他者を同定する場として機能することが期待されることが明らかになった。

本研究の限界として、一般市民ランナーにとっての「共走」と、学校体育の持久走における「共走」には時間や空間といった側面で一定の隔りがあることに触れておきたい。山西 (2011)、渡辺 (2012)、原田 (1994) のいずれも「共走」のきっかけとして超長距離走であるマラソンを挙げている。しかし、授業は多くの場合45～50分ほどであり、その中で走れる時間や

場所は限られている。この制約が他者の同定を制限する要因になるか否かについては今後の課題として残った。

注

- 1) 松田 (2001) は内容としての運動を「1つの固有なおもしろい世界」としてとらえ、「自己」, 「他者」, 「モノ」との全体的な関係性によって多様な「楽しみ方」からなる多様な「運動の世界」が生まれると述べている。また, 岡野 (2001) は「関係論的な学習観」について, 「学習内容」を状況と文脈に応じて常に変化していくという関係的な見方ととらえ, 他者 (人) や学習財 (モノ・自然など) とのかかわり事態に価値を置く学習であると述べている。これらを踏まえ, 本研究では関係論的な学習観に立ち, 自己・他者・モノの観点から学習内容を検討していくこととした。
- 2) 渡辺は「共走」だけでなく「響走」の存在も示唆している。雨や風などの自然環境と響き合うということである。
- 3) 訳者の今泉によると「heartbeat」は「心臓の鼓動」ではなく, 「走りの本質」「走ることの本当の姿」を意味している (Rowlands, 2013, p.249)。

引用・参考文献

- 秋田喜代美. 学校でのアクション・リサーチ: 学校との協働生成的研究. 秋田喜代美ほか編, 教育研究のメソドロジー: 学校参加型マインドへのいざない. 東京大学出版会: 東京, 2005, pp.163-189.
- 中央教育審議会. 学習指導要領等改訂の基本的な方向性. 幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申), 2016, 3-70.
- 福土元春・名郷直樹. 指導医は意志臨床研修制度と帰属意識のない研修医を受け入れられていない: 指導医講習会における指導医のニーズ調査から. 医学教育, 42(2), 2011, 65-73.
- 原田達. マラソンの現象学: ある心情の編制. 追手門学院大学文学部紀要, 29, 1994, 57-74.
- 橋本公雄・斎藤篤司・徳永幹雄・磯貝浩久・高柳茂美. 運動によるストレス低減効果に関する研究 (2): 一過性の快適自己ペース走による感情の変化. 健康科学, 13, 1991, 1-7.
- 橋本公雄・斎藤篤司・徳永幹雄・丹羽劭昭. 快適自己ペース走によるポジティブな感情の変化量を規定する生理心理学的要因. 健康科学, 20, 1998, 31-38.
- 橋本公雄・村上雅彦・本多美美子. 短時間の快適自己ペース走における運動強度と感情変化に及ぼす走行距離の影響: 900mと2000mのフィールドを用いて. 健康科学, 34, 2012, 1-8.
- 笠松具晃・上野佳代・成家篤史. 自分と運動との関係を見つめなおし, 新たな学習を創造する学習評価の実践: イメージマップの活用 (2). 鈴木直樹ほか編, 新しい「体づくり運動」の学習評価の実践: 小・中学校の学びの架け橋となる学習評価を目指して. 創文企画: 東京, 2015, pp.97-108.
- 松田恵示. 「動き」から「運動の世界」へー体育の新しい考え方. 松田恵示・山本俊彦編. かかわりを大切にしたい小学校体育の365日. 教育出版: 東京, 2001, pp.2-5.
- 松田恵示. 教師による実践的研究: 教師による実践改善のためのアクションリサーチ. 岡出美則ほか編, 新版 体育科教育学の現在. 創文企画: 東京, 2015, pp.269-284.
- 文部科学省. 中学校学習指導要領解説 保健体育編. 東山書房: 京都, 2008.
- 文部科学省. 中学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 保健体育編. 東山書房: 京都, 2017a.
- 文部科学省. 小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 体育編. 東山書房: 京都, 2017b.
- 長澤光雄. 学校体育における持久走に関する一考察. 秋田大学教育学部研究紀要 教育科学部門, 44, 1993, 1-10.
- 岡出美則. 体育のカリキュラムモデルとカリキュラム評価. 岡出美則ほか編, 新版 体育科教育学の現在. 創文企画: 東京, 2015, pp.57-71.
- 岡野昇. 体育から見た「総合的な学習の時間」の授業づくり. 松田恵示・山本俊彦編. かかわりを大切にしたい小学校体育の365日. 教育出版: 東京, 2001, pp.27-31.
- 大谷尚. 4ステップコーディングによる質的データ分析方法 SCATの提案: 着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き. 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科学), 54(2), 2008, 27-44.
- 大谷尚. 質的研究シリーズ SCAT: Steps for Coding and Theorization: 明示の手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法. 感性工学, 10(3), 2011, 155-160.
- 小柳和喜雄. 教師の成長と教員養成におけるアクション

- ン・リサーチの潜在力に関する研究. 教育実践総合センター研究紀要, 13, 2004, 83-92.
- Rowlands, M. 著・今泉みねこ 訳. ストーン・マウンテン1976. 哲学者が走る：人生の意味についてランニングが教えてくれたこと. 白水社：東京, 2013, pp.52-77.
- Stenhouse, L. An introduction to curriculum research and development. London: Heinemann. 1975.
- 齋藤祐一・鈴木直樹. ランニングの魅力が形成されるプロセスに関する研究：学習者にとっての魅力を中心とした持久走の学習を求めて. 体育科教育学研究, 32(2), 2016, 19-32.
- 佐藤善人. 持久走を問い直す：「無理のない速さ」を導き出すジョギングの実践. 体育科教育, 62(11), 2014, 30-33.
- 佐藤善人. 「共走」を大切にしたい3年間の実践から見えてきたこと. 体育科教育, 64(1), 2016, 31-35.
- 渡辺雅之. 「走る」文化性への試み. 東京学芸大学附属竹早中学校研究紀要, 50, 2012, 3-23.
- 山西哲郎. 楽しき哉 ランニング大会. ランニングの世界 (6), 創文企画：東京, 2008, pp.12-20.
- 山西哲郎. 楽しき哉 走る世界. ランニングリテラシー, 大修館書店：東京, 2011, pp.1-16.

付記

本研究はJSPS科研費22K13698の助成を受けたものである。また、本論文の一部は東京学芸大学博士学位論文「学校体育における長い距離を走る運動の学習内容に関する研究」に依るものである。