

運動部活動経験者の体罰肯定意識に関する質的研究

長谷川誠

(神戸松蔭女子学院大学)

1. 問題の所在

本報告は、中学、高校時代に運動部活動を体験した者が抱く体罰に対する意識について、自由記述回答の結果を基に検討することを目的としている。

学校教育現場における体罰をめぐる議論は、2012年の大阪市立桜宮高校体罰事案を契機に活発化することとなった。2013年には文部科学省は「運動部活動での指導のガイドライン」をまとめ(文部科学省 2013)、公益財団法人日本スポーツ協会(旧:日本体育協会)は「スポーツ界における暴力行為根絶宣言」を採択している(日本スポーツ協会 2013)。しかし、このように体罰禁止、体罰排除の動きは、学校のみならずスポーツ界全体で進められているものの、残念ながら体罰にかかわる報道は後を絶たないのが現状である。

さて、部活動の体罰に関する研究は、これまで数多くなされてきている。平田・岡田らは、戦後の35の体罰判例に注目し、「体罰が発生する構造」を明らかにすることを試みた。そこでは、体罰を用いた指導方法には教員集団の中に対立があったにもかかわらず、実際には、運動部活動においては、教える側と教えられる側との間に、「しごき」や「体罰」を甘受するという黙示の相互理解があったことを指摘している(平田、岡田 1998)。

また、望月は、大阪市立桜宮高校事案や、その後発生した全日本女子柔道チーム事案後でも、暴力行為を容認する意見が根強くあることや、こうした意識が指導者のみならず、保護者、市民にも多くいることを指摘し、その背景には「勝利至上主義」過度な「競技志向」があると述べている(望月 2013)。

そして、公益社団法人全国大学体育連合は、2014年に全国大学連合体育連合に加盟する大学の学生3,957名(うち運動部所属経験有り3,638

名、所属経験無し 318名)に対する大規模な調査を実施している。調査結果によると、大学生の20.5%が「体罰経験あり」、79.2%が「体罰経験なし」となり、2割程度の学生が過去に体罰を受けた経験があることが明らかになっている。そして体罰を受けてその後どうなったかとの質問の回答としては、「精神的に強くなった」が58.4%で最も多く、2位は「反抗心を持った」35.4%、3位が「技術が向上した」22.8%となった。そして、「体罰の必要性」について問われると、体罰経験ありの者は、「体罰は必要」が57.8%、「体罰は不要」が36.5%となり、一方で体罰経験なしの者は、「体罰は必要」が40.2%、「体罰は不要」が61.8%となり、一定数、体罰を肯定する意識を持つ者が存在していることがわかったのである。

では、なぜ、このような体罰肯定の意識が形成されるのであろうか。

この点については野崎、植村は、日本におけるスポーツ集団の特徴のひとつに、日本社会に根付いてきた「家制度」があり、この「家」の論理が、様々な統合体、経営体に引き継がれることとなり、このような文化がスポーツ集団にも生き続けていると述べている(野崎、植村 1993)。また、教育は基本的に、子どもたち一人ひとりの成長を願うものであるが、運動部活動においてはチーム(集団)の目標達成(勝利)が重要視される(久保 2010)。

日本ではこうした性質をもった競技スポーツが学校教育の場で発展したことで指導者の権威がより一層大きくなったと指摘する(阿江 2000)。また、指導者にとって暴力的な指導が、効率的で強制力をもつ有効な指導手段となり、勝利という目的追求行為を理由に暴力を正当化していることも背景にあると考えられる(日高 2010)。つまり、運動部活動は、学校現場において、日本独特の「家」の論理の中で閉鎖的な空間として定着し、その空間を支配する教員(指導者)は権力を持ちながら、勝利至上主

義、勝利追及という大義名分の下、時に体罰による指導が行われてきたのである。

一方で、生徒(選手)の側が、体罰を肯定する意識になる背景には、ミスプレー、だらしない服装、遅刻など、「いい選手としてふさわしくない行動」をしたと生徒自身が認識した時、例えば「体罰」といった「苦痛」を与えることによって「いい選手」という価値を生徒に内化させることが指摘されている(松田 2016)。冒頭の調査において、体罰を受けた後に「精神的に強くなった」「技術的が向上した」という肯定的な意識が上位であることをみても、生徒自身が「いい選手」でいなければならないことを自覚しており、もし体罰を受けたとしても、それは自分が「いい選手」でなかったからだと理解していることが要因にあると考えられる。

以上のように、学校運動部活動における体罰肯定意識は、勝利至上主義、閉鎖的な空間の中で形成される教員と生徒の主従関係、そして、生徒が持つ、教員にとって、あるいはチームにとって「いい選手」でいなければならないといった意識によって醸成されていることが指摘できる。

これらのことをふまえ本報告では、運動部活動経験者に対して実施した調査の自由記述の内容を整理し、体罰を受容する場面や理由に関する記述を取り上げながら、体罰を肯定する意識について考察する。

2. 研究の方法

調査は2019年9月から2020年1月に実施し、対象は関西地区A大学の学生327名(男性233名、女性94名)である。そして、調査の結果、体罰を肯定すると回答した90名のうち、自由記述への記載のあった73名の記述内容についてテキストマイニングを実施した。

また、質問紙調査の実施にあたっては、個人が特定されることはないことや、調査の途中でも本人の自由意思で取りやめることが可能なことを伝え、論文への記載についても本人の了承を得た上で実施した。

結果は、次節のとおりである。

3. 結果

はじめに、記述に出現する単語の頻出度を整理した(表1)。次に、ワードクラウド分析(図1)と、記述内容に出現する単語の共起関係を線で表した共起ネットワーク図を作成した(図2)。図2は、単語の出現パターンが似たものを線で結んでおり、出現数が多い単語ほど大きく、共起の程度が強いほど太い線になっている。

表1 記述における頻出語

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
思う	28	言葉	6	反抗	3
必要	21	ダメ	6	迷惑	3
言う	20	わかる	6	愛	3
生徒	12	良い	5	周り	3
きく	11	部活動	4	殴る	3
体罰	9	態度	4	伝わる	3
いける	7	調子	4	かける	3
強い	7	先生	4	できる	3
暴力	6	のる	4	すぎる	3
子ども	6	悪い	4	厳しい	3

表1の記述における抽出語で多いのは、「思う」の28回、次で「必要」21回、「言う」20回の順となり、体罰の必要性について考えを持っていることがうかがえる。また、今回は、出現回数3回以上の頻出語を記載しているが、これらと図1、図2を併せてみると、かれらが体罰を必要とする理由の輪郭がみえてくる。

まず、ワードクラウドによる分析結果をみると(図1)、「体罰」が大きく目立っており、これは記述内に「体罰」の単語が頻出し、他の言葉と共起していることを示している。このような見方で他をみると、「きたえる」「打ち勝つ」「やむを得ない」「正せる」「きく」等の単語が目立って描き出されており、これらの単語も他と関係性を持っていることがわかる。

次に、自由記述データから抽出された単語の共起ネットワークの状況を示した図2をみてみたい。中央のI群は、「やむを得ない」「迷惑」「かける」「周り」の単語で形成されおり、周囲に迷惑をかける行動に対しては体罰もやむを得ないとする考えを持っていることがうかがえる。また、右下のII群は「言える」「反抗」「ヤンキー」「多い」、そして「暴力」

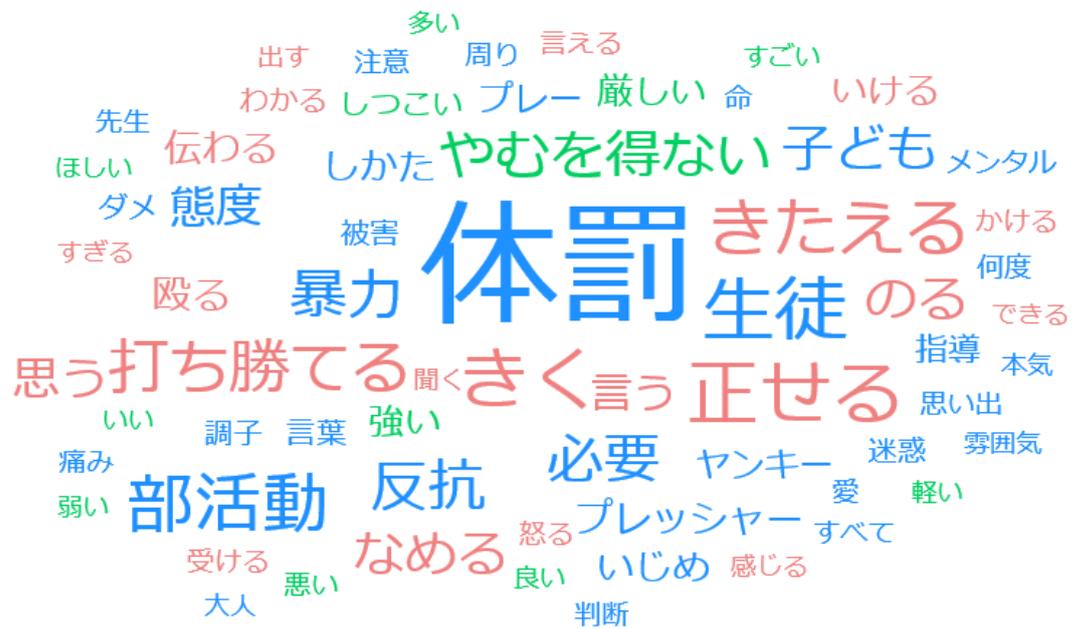


図1 ワードクラウドによる分析
(文字の大きさが語の出現頻度に対応している)

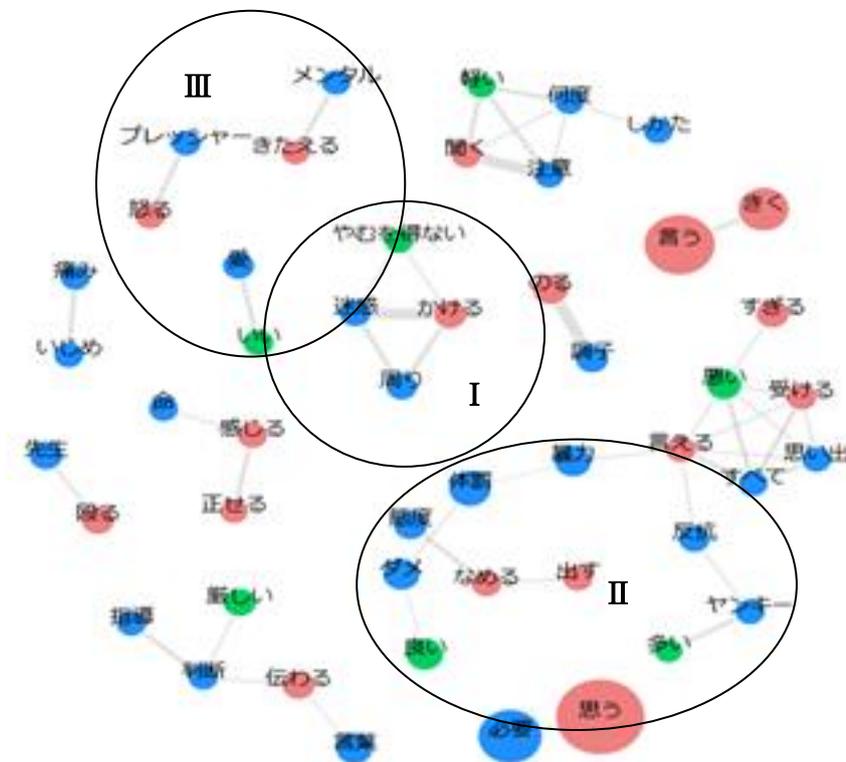


図2 自由記述データから抽出された単語の共起ネットワーク

「体罰」「態度」「なめる」「出す」「ダメ」「良い」「指導」「伝わる」「言葉」の単語で形成されている。

ここから、ヤンキー、つまり不良行為的な志向をもつ者や、それに近い態度の者に対しては、体罰もやむを得ないと考える様子がみえてくる。Ⅰ群、Ⅱ群に隣接するエリアに「のる」「調子」との単語の並びもあることをみると、Ⅰ群、Ⅱ群からは、調子に乗った行動、集団行動から逸脱した行為、チームワークを乱す行為に対しては体罰指導も手段のひとつとする考えがみてとれる。

そして、左上のⅢ群は、「メンタル」「きたえる」、「プレッシャー」「怒る」、「愛」「いい」の単語がそれぞれ共起している。これらは、教師が生徒にプレッシャーを与えることで、生徒のメンタルが鍛えられるや、「愛」のある体罰指導であれば良いのではないかと、といった考えが体罰肯定の背景にあることがみえてくる。

次に、体罰を肯定する理由に関する記述例をみ

てみたい(表 2)。A「いじめをした人、人の痛みがわからない人には」、C「周囲に多大な被害を与えているとき」、F「その子ことを本気で考え多少の暴力で道を正すため」、H「クラスは学校の秩序を守るために」の記述からは、他人を傷つける行為、周囲に迷惑をかける、秩序を乱す行為に対しては体罰もやむを得ないとする考えがみてとれる。また、G「生徒が生意気だったり調子にのっているとき」、I「大人を軽く見るような態度や何をあっても許されると思っている生徒には」、J「生徒が自由、気ままに教師に反抗する」の記述からは、教師に対して反抗的な態度に対しては体罰も必要であるとの考えがみてとれる。そして、B「メンタルを鍛えるためなら部活では良い」、D「プレーや心理的に強くする、部活動によってはそれがプラスになる」、E「部活動で真剣に勝ちを望んでいる人には」の記述からは、部活動では勝ちにこだわるためには体罰も必要であるといった考えがみてとれた。

表 2 体罰を肯定する理由に関する記述例

体罰経験	入試区分	競技成績	記述内容
A	無	AO・指定校・推薦 都道府県	いじめをした人には必要だし、人の痛みがわからない人には痛みを教えるのは教育の役割だと思う
B	有	AO・指定校・推薦 都道府県	憎しみにまかせての暴言はダメだと思うが、その子のメンタルを鍛えるためなら部活の時はあっても良いと思う
C	無	AO・指定校・推薦 全国	その子が周りに多大な被害を与えている時には暴力を使ってでも止めた方が良いと思う
D	無	AO・指定校・推薦 全国	ただの体罰ではダメだと思います。プレーや心理的に強くするために必要ならば限定的に必要だと思います。部活動によってはそれがプラスになることもあると思われます。
E	有	AO・指定校・推薦 都道府県	部活動で真剣に勝ちを望んでいる人がいる時は、やはりある程度ある方が良い。中学生はまだまだ子どもで、やってはいけないことを口で言われても理解できないと思うので。
F	有	スポーツ 全国	その子どもを本気でどうにかしたいと思ったとき、多少の暴力で道を正せると感じたとき
G	有	スポーツ 都道府県	生徒に対して怒っている時に生意気だったり調子にのっているとき
H	無	スポーツ 全国	言ってもきかない生徒は絶対いるので、クラスや学校の秩序を守るためには必要だと思う
I	無	一般・センター 全国	大人を軽く見るような態度や何をやっても許されると思っているような生徒に対し何度も注意しても聞かない時は必要
J	無	一般・センター 都道府県	いくら暴力、体罰がダメだとは言え、生徒が自由、気ままに教師に反抗するのは良くないと思う。そうなってくると体罰、暴力は必要になることもあると思う。

これらのことをふまえると、運動部活動経験者が体罰を肯定する理由には、「集団行動から逸脱した行為をする者」、「不良行為的な志向を持つ者」に対する体罰指導や、真剣に部活動に取り組む中で勝利を目指すための鍛錬としての体罰はやむを得ないとする考えがあることが明らかとなった。

一方で、入試区分、競技成績による違いは特段みることはできなかったのである。以上をふまえて、考察を進めたい。

4. 考察

本調査の特徴的なことをあげると、生徒側の非行、ここでは所属している部活動のルールをから逸脱した行為に対しては体罰もやむを得ないという意見の多さである。また、教師に対する反抗的な行為は許してはならないという意識を強く持っており、言い換えると、教師は絶対的な立場であると認識していることがうかがえる。こうした状況は、野崎、植村の「日本におけるスポーツ集団の特徴として「家」の論理が生き続けている」との指摘からもわかるように、集団行動を重んじ、その家長ともいえる「教師」の立場を重視する心理が影響していると考えられる。そして、松田の指摘にある、生徒自身に「いい選手」でなければならない、そのチームに「ふさわしい選手」でなければならないという価値観があることで、教師が問題を起こす生徒に対して厳しい態度をとることや、場合によっては体罰をすることも、集団の秩序を守るためには必要であるとの考えにつながっていることがうかがえる。

また、勝つためには体罰も必要であるとの考えは、望月が指摘する勝利至上主義、過度な競技志向に基づいた思考といえる。このような厳しい指導がプレッシャーに打ち勝つ精神力を作り、競技力、技術力を高めると考えることは、公益社団法人全国大学体育連合の調査結果でも示されており、これは、まさに体罰を肯定する指導者が持つ、伝統的な指導観といえよう。

以上のように、体罰を肯定する者は、チームの和を乱す行動や、他人を傷つける行動、勝利のためには一定の体罰は必要であるとの考えを持っており、それは「やむを得ない」と認識をしていたのである。

最後に、入試区分や競技成績による特徴がみられないことについて考えたい。今回記述のあった73名の内訳としては、入試区分別では「AO・指定校・推薦入学者は42名」「スポーツ推薦入学者は22名」「一般入試・センター利用入試は9名」、そして、競技成績別でみると「全国大会出場者は36名」「都道府県大会どまりは37名」となる。このうち「勝利のためには体罰も必要」を意味する記述をした者15名の属性をみると、スポーツ推薦入学者は、6名、全国大会出場者は8名となった。つまり、入試区分、競技成績は関係なく、体罰を肯定する考えの多くは道徳的、生徒指導的な意味をもっていることが明らかとなったのである。

この点については、運動部活動において特徴的であった勝利至上主義を理由とする体罰ではないことへの注目の必要性を示唆するものであり、引き続き、調査を実施しながら、詳細について検討していきたい。

引用・参考文献

- 平田淳・岡田賢宏 1998 「体罰が発生する「構造」とその個別性—判例研究の方法論に関する一つの新たな試み—」『東京大学大学院教育学研究科教育行政学研究室紀要 第17号』pp.29-49
- 久保正秋 2020 『体育・スポーツの哲学的見方』東海大学出版会
- 望月浩一郎 2013 「スポーツにおける暴力・セクハラ・パワハラの法的諸問題」森川貞夫編『日本のスポーツ界は暴力を克服できるか』かもがわ出版
- 文部科学省 2013 「運動部活動の在り方に関する調査研究報告書～一人一人の生徒が輝く運動部活動を目指して～」
- 公益財団法人日本スポーツ協会 2013 「スポーツ界における暴力行為根絶宣言」
- 公益社団法人全国大学体育連合 2014 「運動部活動等における体罰・暴力に関する調査報告書」
- 野崎武司・植村典昭 1993 「日本的スポーツ集団研究の現状と課題」香川大学教育学部研究報告第I部 pp.1-21
- 阿江美恵子 2000 「運動指導者の暴力的行動の影響：社会的影響過程の視点から」『体育学研究 45』p.90
- 日高哲朗 2010 「スポーツ指導法の体系化に向けて(9)」『千葉大学教育学部研究紀要第58巻』p151
- 松田太希 2016 「運動部活動における体罰の意味論」『体育学研究 61(2)』p.414

「語り」を読み解く現象学的アプローチ ——教育臨床の実践を解明する質的方法——

岩崎 久志
(流通科学大学)

はじめに

対人援助としての教育臨床実践の意義や価値を解明していくには、支援の効果に関する因果関係等を明確にすることだけではなく、個別のケースを「生きられた経験」として捉え、それにかかわる支援のあり方を明らかにしていくことが中心的な課題になると考える。本発表では、上記の問題意識から、教育臨床実践に関する質的研究の科学性についての今日の知見を踏まえつつ、研究方法としての現象学的アプローチのあり方について検討する。

1. 本発表の目的

教育臨床の目的・目標は、児童・生徒を中心とするクライアントに対して、より良い支援を提供することである。では、「より良い支援」とはどのようなものだろうか。それを明らかにし、実際に行われた支援の実践を検証し、質の高い支援を模索するといった取り組みのための営為として、対人援助としての教育臨床の分野においてもこれまで膨大な研究が行われてきている。

当該領域の研究には、教育臨床に携わる者にとって、それらの研究成果を共有することを通して、実践の現場で「わかる」「使える」ことに結びつくことが求められるといえる。しかしながら、実践に役立つという意味において、なかなか「わかりにくい」「使えない」ものが多くを占めているのが実状ではないだろうか。

それは換言すれば、研究成果の示され方が、それを取り込もうとする臨床実践者にとって、「腑に落ちない」ものとなっているからと考える。そこで必要とされるのは、収集された数値データの分析や名人芸のような属人的で不透明な事例研究の成果ではない。それは、臨床における生きられた体験とその意味の解明である。

そこで本発表では、教育臨床の援助における

「より良い支援」のあり様についてまず検討する。それに基づき、教育臨床の実践に関する質的研究の科学性についての今日の知見を踏まえつつ、その意義を模索する。なかでも、現象学的な視点をてがかりに、実存的存在としての人間を対象とする対人援助における質的研究の重要性について考察を行う。

そのうえで、教育臨床の実践とその意味を解明するために、教育臨床に携わる者やクライアントである当事者の「語り」を読み解く質的研究方法として現象学的アプローチのあり方を提示したい。

2. 研究方法

教育臨床も対人援助の一領域である。したがって、他領域と同様に、実践に関する研究方法は量的研究と質的研究に分かれる。本発表では、質的研究の一方法として現象学的アプローチを取り上げる。ここでの研究方法は概ね文献等のレビューによって、従来の質的な方法論への批判的検討が中心となる。

ただし、その前に、教育臨床の実践の解明を行うに際して、質的研究を採用することの意義についてあらためて考察する。それに加えて、「より良い支援」とはどのようなものかという確認を踏まえて、実用的な支援の重要性について提示する。

そして、上記の検討を踏まえて、実践にかかわる「語り」を読み解く方法として有効と考える現象学的アプローチの活用の試みについても提示する。

3. 教育臨床における質的研究の意義

(1) 量的研究とのパラダイムの違い

一般に、量的研究は客観的で、再現可能であり、科学的根拠(エビデンス)の信頼性が高いものとされている。一方、質的研究に対しては、

これまでその科学性や一般化可能性が乏しいとの見方がなされてきた。

しかし、対人援助としての教育臨床にとっては、支援の因果関係を明らかにする性質の研究ではなく、むしろ「生きられた経験」としての現象の本質を明らかにしていくことを探索するのが、支援の中心的課題となる。そこでは、従来の自然科学的な方法、すなわち量的研究によるアプローチは、以下のような理由からあまりなじまないといえよう。

量的研究では、人間を直接の対象とするような場合も、概して現象について数値を用いてデータ化し、統計学的方法で解析を行う。一方、教育臨床のように多様で個別性の高い現象を対象とする支援では、クライアントだけではなく、援助者自身の思いや認識、価値、不安、葛藤といった心理的側面も同時に扱われることがある。したがって、支援の研究方法としては、やはり体験の意味に沿って行われる質的研究が適していると考えられる。

たとえば、スクールカウンセラーを配置した結果、数値の上では当該学校における不登校児童・生徒の割合が低下したことが示されたとしても、そのことだけではカウンセラーによる支援の具体的な内実は見えてこないからである。

もちろん、量的研究においても、調査方法や質問紙内容の工夫次第でより確かになってくることもあるだろう。その点では、本発表者は量的研究の重要性も認識している。実際、量的研究と質的研究を1つの研究のなかで用いる「ミックスメソッド」を使用するケースも増えてきている。

しかしながら、「生きづらさ」という現象やそれに対する支援のあり様の本質を明らかにするという点では、質的研究と比べて限界があることは否めないものと考えられる。以上により、本発表では、質的研究は量的研究とは別様のパラダイムに基づくと捉えるものである。

(2) 「より良い支援」とは

まず、教育臨床の対象者であるクライアントについて確認する。クライアントとは、いわゆる

「学校不適応」や疾病、障害などにより苦痛・困窮を体験している児童・生徒をはじめ、何らかの悩みを抱えている人のことをいう。苦悩からの脱却という意味では、クライアントの抱える問題を解決するための援助者による有効な関わりが、「より良い支援」ということになるであろう。しかしながら、現実的な問題の解決のみが、「より良い支援」に合致するとは、必ずしも言い切れない場合がある。

たとえば、学校に行けない児童・生徒へのカウンセリングにおいて、再登校や学校復帰のみを目的とした関わりが、クライアントにとって本当に唯一の支援なのかどうか、即断するのが困難なケースがある。なかには、いじめが原因となっているケースや、家庭の貧困、家庭の養育機能の低下といったさまざまな環境要因による問題もある。

これらのようなケースでは、徒に再登校を促すことは、かえって子どもを傷つけてしまうこともある。あるいは、単なる対症療法に過ぎず、問題の先送りにつながりかねないと思われる場合もある。不登校に限らず、今日の児童・生徒問題のなかには、子どもの側の不適応や問題行動と見なすよりも、じつは現在の教育システム自体が生み出していることも少なくない。

また、どのような悩みであっても、クライアント自身が表面的な主訴の深部に隠された、本人もまだ気づいていない「生きづらさ」の要因となっている問題を抱えていることも見受けられる。そこで本発表では、対人援助における「より良い支援」のあり方を、「問題解決に資するサポートのみに限定せず、クライアントの一人ひとりが他とは異なった独自性や個別性を有する存在であることを大切にし、その人固有の『生きる』体験について、できる限りその人自身の意味に沿って解き明かすこと」と定義づけることにする。これは別の言い方をすれば、「実存的支援」として位置づけることができる。

ここでいう実存的な支援とは、何がクライアントを苦しめているのか、たとえば個別的体験である困窮や精神的苦痛は本人にどのように体験されているのか、それが本人にとってもつ意

味はどうすれば明らかにできるのかという、本人の実存的な苦悩を究明していくことにつながるものである。

したがって、クライアントの体験に寄り添う実存的支援では、因果関係の解明だけでは解消できない、クライアントの生活のなかで起こっている現象の意味をとらえようとする意思に、強く動機づけられるのである。

4. 個別を通して普遍に至ることをめざす

先述のように、質的研究が量的研究とはパラダイムが異なるとするならば、質的研究においては客観性や一般化を追求することを直接の目的とはしないということになる。では、何をめざすことになるのであろうか。

たとえば、社会学者の大澤真幸(2014)は、世界史を哲学の視点から読み解いていくことに関して、出来事の持っている特異性(シンギュラリティ)のなかに普遍性が宿るという現象があるとしている。そして、他人の経験した固有なことを見たときに、自分の話ではないのにすごく共感したり、人間というものの普遍性を感じることもある。ある出来事とその出来事としての具体性を保ちながら、なお普遍性を持つという現象がある、と述べている。

作家の村上春樹は、1995年に起きた地下鉄サリン事件の被害者62名にインタビューを行っている。その際に、「同じ現場に居合わせたほかの方々の証言と並べてみると、出来事の順序や内容が食い違っているところはあるが、ほぼそのままのかたちで収録した」と述べている。その理由を、それがその日に、その人の「経験したこと」だったからとしている(村上春樹 1999)。

ここでは、質的研究に関する先行研究とは敢えて異質な論考から引用している。その理由は、既存の方法論を相対的にみるとともに、本発表において「語り」を扱う基本的な姿勢を示しておきたいと考えたからである。本発表の基盤となる考えは、個別の事例に関する「語り」の分析を通して、大澤による「特異性のなかに普遍性が宿るという現象」を読み解くような質的方法を提示することにある。したがって、一定の

サンプル数から共通項を取り出す疑似量的研究的なものとは対極に位置するものである。そのため、次節では質的研究方法の現況について概観し、検討を加えたい。

5. 質的研究の独自性を活かすために

質的研究の方法には、代表的なものとして、グラウンデッド・セオリー・アプローチ、現象学、エスノグラフィー、ライフストーリー法、ナラティブ・アプローチ、などがある。また最近では、テキストマイニングのように、一連の文章データを単語や文節で区切り、それらの出現頻度やその傾向、単語間の相関などを解析するソフトウェアが開発され、分析に使用されている。

ここではその中から、近年、相対的に多く採用されているグラウンデッド・セオリー・アプローチと比較してみる。グラウンデッド・セオリー・アプローチでは、インタビューの場合、複数の人から収集したデータを混在させ、断片化してから共通項を抽出することで議論を一般化することが可能となる。しかし、そのために各データの個別性は失われる。

このことに関連して、村田久行(2017)も、グラウンデッド・セオリー・アプローチでは、「対人援助の臨床で生じる個々の生きた体験と、そこで何が起きているのか、なぜそれが起きているのかの体験の意味が解明できない」と指摘している。では、教育臨床において「実存的な支援」のあり様を解明していくには、どのような質的研究のアプローチを用いることが必要となるのであろうか。それはすなわち、体験の生きた内容に沿ってその意味を明らかにし、教育臨床の実践に活かせる知見はどのようにして得られるのか、ということの意味する。

そこで、ここでは、対人援助の臨床に求められる、体験の意味の解明に適していると考えられる現象学的アプローチを提示し、その内実について検討することとしたい。

6. 現象学的アプローチのあり様

(1) 現象学的アプローチとは

現象学とは、20世紀初頭フッサール(Edmund Husserl)によって提唱された哲学をさす。彼は、あくまで意識に与えられる現象のうちに踏みとどまり、その内的構造の記述を試みようとする自分の立場を現象学と呼んだ。

現象学の核心部分として、ここではフッサールの現象学のなかの「認識の可能性の原理」についてのみ、確認しておくこととする。まず、田口茂(2014)は、現象学を「自明なものの学」として、フッサールは「自明」なもの、あまりにも「あたりまえ」であるがゆえに、ふだんわれわれが問おうともしないものこそ、現象学があえて問おうとするものであるとしている。そして、「つまり現象学は、『あたりまえのこと』をあたりまえに前提とした上で、『あたりまえでないこと』、驚くような新奇な知見を求めるのではない。この点で現象学は、科学と異なる性格をもつ(ただし、現象学は、反科学的ではない。)」と指摘している。

また、竹田青嗣(1990)は、フッサール現象学における根本の原理として、「いつのまにかでき上がっている常識的な世界像を絶えず疑い直すような思考の一技術を意味する」と述べている。さらに、現象学的な思考法により、たとえば「Aこそ正しい学問だ」といった確信を括弧に入れて戦略的に「判断中止」し、そのうえで、確信がなぜ、どのような経験により生じてきたのかを問う「還元」を行うことになる。そして「還元」とは、「確信の成立条件を解き明かしていく」ことだとしている。

対人援助の実践に関する研究において、現象学的な考察を行うアプローチにはどのようなものがあるのだろうか。現象学的質的研究では、実存的支援の実践において、クライアントの「生きられた経験」を明らかにすることを目的とする。そこでは、たとえば悩みや問題を抱えたクライアントの経験をインタビューや参与観察などによって記述し、その記述を「読み解く」という作業を行う。その際、インタビュー等の対象となるのはクライアントのみに限定されるものではなく、対人援助職をはじめ支援に携わる側の場合もある。

そのことによって、クライアントの「生きられた経験」を明らかにするとともに、場合によっては一般的構造(一般的な科学の認識とも共有できる)を見出そうとするのである。ただし、現象学的研究にはマニュアルや決まった手順がない。そのために、研究テーマによって、それに適した方法を探索しなければならないのである。そのところが、「現象学的研究」や「現象学的アプローチ」という方法への“とっつき難さ”につながっているとの指摘もある。

(2) 現象学的アプローチの枠組みと要件

先述のように、現象学的研究には一定の手順やマニュアルがない。したがって、現象学的研究を行う者は、自らの判断と分析によって「本質的な意味」を見出していかななくてはならない。これでは、特に経験の少ない研究者にとっては、何を手がかりにして分析をすればいいのか、困ってしまうことも無理がないといえよう。

また、たとえば代表的な現象学的研究者の一人であるジオルジの方法(2013)に対して、疑似自然科学的なエビデンスの捉え方から脱しきれない面があるといった批判もあり、いわゆる定番と位置づけられる研究方法が確立されているわけではない。

それでも、現象学的アプローチには必須の枠組みや要件があり、それらについては提示することができる。まず、現象学的アプローチの対象は、多様な表現や形式の中に見出され得ること。インタビューのデータ、記事、日記、物語、エピソードの記述、映像など、じつにさまざまである。そのなかから、本発表ではインタビューの「語り」について検討することを想定しているが、いずれの場合も、研究者の先入見をカッコに入れ、その記述をひたすら精読し、そこに内包された意味を掴むことに力を注ぐことが重要になる。

その際、データをテキストとして、ただ解釈を施すといったことにはならないように注意しなくてはならない。そのことは、質的研究で得られる結果の一般化可能性に関わる問題である。あくまでも、研究成果が単なる個人的雑感や思

い込みではないことを示すことに努めるべきといえる。

また、個別の事例を扱う場合も、いわゆる従来のケース研究とは異なり、「体験世界の一般的な構造の取り出し」をめざすことが求められる。そして、特殊な条件のもとにおける一般性を探り、他者の合理性の理解に努めることを通して、「個性記述的一般化」を図ることになる。

では、語り手の視点に立って、その人の体験世界を理解し、さらにその深みを見出していく現象学的アプローチによるデータの分析とは、どのようなあり方が望ましいのであろうか。

7. 現象学的アプローチの実際

本発表の結論および考察として、ここでは教育臨床の実践を解明するために活用できる具体的な現象学的アプローチのあり方を提示することにしたい。

西研(2015)は、「個性記述的一般化」をめざす方法の一つとして、鯨岡峻の提唱する「エピソード記述」(2012 他)を挙げている。そこでは、事例の背景にある状況を明示し、研究者が自ら感じたことを赤裸々にエピソードとして記述し、それについての考察を加える、という手法がとられる。

ただし、どのような形で「語り」を分析する場合でも、研究者がその「個性記述的一般化」に至った、いわば「確信の根拠」をしっかりと記述する必要がある。そのことにより、誰もが後から思考のプロセスを辿ることで、研究結果の理解が可能となる。つまり、分析する者が、「語り」をどう読んだかということが問われるのである。

本発表者はかつて、社会人大学院の修了者 15 名の「語り」を現象学的アプローチによって分析した(岩崎久志 2020)。そこでは 3 つの異なる分析手法を用いている。ひとつは、「…かな」、「もうちょっと」、「ええかつこうしい」といった語り手の特徴的な言い回しや言葉遣いを手掛かりにして分析を進めた。また、話の展開に耳を傾けながら全体の文脈を読み取ることに注力した方法。そして、たとえば「触発」「笑い話」

といったあるキーワードに着目して、語りを読み取ることを試みたケースもある。

繰り返しになるが。上記のように、現象学的アプローチを用いるには、研究テーマや対象によって、それに適した方法を探索しなければならないのである。

おわりに

今後の課題としては、教育臨床の実践に対して、実際に現象学的アプローチを用いた「語り」の分析事例を蓄積し、実践の解明に取り組む誰もが活用しやすい方法に練り上げていくことだと考える。それによって「特異性のなかに普遍性が宿るという現象」を読み解くことに近づけるからである。また、そのことを通して、今よりも更にクライアントに寄り添うことのできる、教育臨床の質を高めていくことにもつながると確信するものである。

引用・参考文献

- 岩崎久志(2020)『学び直しの現象学 - 大学院修了者への聞き取りを通して -』晃洋書房
- 大澤真幸・成田龍一(2014)『現代思想の時代〈歴史の読み方〉を問う』青土社 pp. 143-144.
- 鯨岡峻(2012)『エピソード記述を読む』東京大学出版会
- 田口茂(2014)『現象学という思考〈自明なもの〉の知へ』筑摩書房 pp. 14-15.
- 竹田青嗣(1990)『自分を知るための哲学入門』筑摩書房 p. 89.
- ジオルジ・A／吉田章宏 訳(2013)『心理学における現象学的アプローチ-理論・歴史・方法・実践』新曜社
- 小林隆児・西研編著(2015)『人間科学におけるエビデンスとは何か 現象学と実践をつなぐ』新曜社 p. 175.
- 村上春樹(1999)『アンダーグラウンド』講談社文庫 p. 52.
- 村田久行(2017)『記述現象学を学ぶ～体験の意味を解明する質的研究方法論～』川島書店 p. 3.

音楽科授業成立の鍵 ——教育的瞬間と教師の実践知に着目して——

高見 仁志
(佛教大学)

はじめに

今日の教育現場において、いじめ、学級崩壊等、様々な問題が生じていることは周知の事実である。このような問題は、当然ながら音楽科にも影響を与え、授業不成立の一要因となっている。音楽科授業では他教科以上に、児童・生徒のノリのよさや、和やかな雰囲気を保ちつつも、けじめや切り替えを生じさせる授業展開が求められるため、教師の高度な力量が必要とされている。

そこで本稿では、今までほとんど論じられなかった音楽科授業成立の鍵を握ることがらに焦点を当て、提言を行う。まずは、教育的瞬間と教師の状況把握や判断に関して、実践知の観点から論究する。さらには、主体的・対話的で深い学びを標榜する新学習指導要領下の音楽科授業において、教師はどのように実践知を稼働させるべきかについて考察する。

1. 生徒指導に関する教育的瞬間

自ら行った授業を振り返る際、指導のチャンスを見逃してしまったと反省する教師は多い。こうした指導のチャンスは、すぐに雲散霧消してしまうといった特徴があり、的確にキャッチできる教師もいればそうでない者もいる。また同じ教師でも、容易に捉えられる場合とそうでないことがある。

このような指導のチャンスを、ヴァン・マーン(M. Van Manen)は「教育的瞬間(pedagogical moment)」と呼んだ(Van Manen 1991)。教育的瞬間とは、ひらたくいえば、「教育を行う適切なタイミング」、「今ここで、指導を入れなければいけない一瞬」と考えてよい。教育的瞬間がいつ舞い降りてくるのか、それは予測が難しい。またそれは多様な姿で降ってもくる。予測が難しいのは、こうした瞬間が状況に埋め込まれて

いる証でもあろう。このような性格を備えた教育的瞬間の中でも、特に音楽科授業成立の鍵を握るのは、生徒指導を行うべきタイミングであろう。

他の児童・生徒に迷惑をかける、授業を妨害するなどといった出来事が起こった瞬間、それに対して多くの教師は何らかの指導をする。こうした、いわば分かりやすい問題に対して教師は、何らかの生徒指導を行うことが通常である。ただし、本稿でとりあげるのは、もっと分かりにくい出来事が起こった瞬間である。例えば、一人の児童・生徒の表現に対して笑いが起こったりするような微妙なニュアンスを含んだ瞬間、である。こういったときにも教師は、状況に応じた指導をしなければならない。当然ながら、音楽そのものの指導よりも、音楽の授業を支える生徒指導を優先させなければならない状況も多くある。このような瞬間に、次のような状態は絶対に避けたい。

- ① 生徒指導をすべき瞬間なのに何の指導もなく放置する。
- ② 生徒指導をすべき瞬間なのに、音楽そのものの指導しかない。

上記①、②のような状態が積み重なると学習集団に荒れが生じ、最後には授業の崩壊に至ることも考えられる。特に②の状態は、指導が行われているところに落とし穴があるといえよう。「今は音楽の指導じゃなく、仲間の問題を解決するときだ」と児童・生徒は感じているのに、教師は音楽の指導ばかりに終始する。このようなことがくり返されれば、授業は成立しない。当然ながら、音楽科授業では音楽そのものの指導だけではなく、このような生徒指導こそが求められる瞬間もある。仲間と心を開いて活動する音楽の授業を目指すならば、この点を強く意識したい。

2. 指導の前提となる状況把握・判断

教育的瞬間に教師がまず第一にすることは、指導という行為ではなく、そのときの状況を把握し判断することである。なぜなら、的確な状況把握、判断といった思考こそが、指導の出発点となるからである。ただしここでいう状況把握や判断は、いったん立ち止まって、行為するまでにゆっくり時間をかけて思考するといった性格のものではない。むしろ一瞬のうちに生起し、直感的で無意識の場合もあるような、いわば行為の中に埋め込まれた思考だと考えられる。

例えば、「適切でない音を子どもが出しているのは、実は教師自らの指導に原因があるのではないか」といったような瞬間的な思考が状況把握、判断である。すなわちそれは、刻々と変化する子どもの行動や教室の出来事等の本質を見極める（聴き分ける）ことであると換言することもできよう。こうした思考は、教師の鋭い洞察力が基盤となっている。不安定で不確かな状況を省察する一瞬の判断能力が教師には求められている、とあってよいであろう。さらに重要なことは、この状況把握、判断が、その後に出発するであろう教師の行為（教授行為）の源泉となっているという点である。このことに関して、ドナルド・ショーン (Donald A. Schön) は次のように述べている。

行為の中で省察する時、その人は実践の文脈における研究者となる。すでに確定した理論や技術のカテゴリーに頼るのではなく、独自の事例についての新たな理論を構成している。(途中省略) 問題状況に枠組みを与えるように目的と手段を相互作用的に規定する。彼は思考することと行動することを分けていない。行為へと後で変換していく決定の方法を推論しているのであり、彼の実験は行為の一種であり、行為の実行が探究へと組み入れられていく (Schön 1983, 佐藤・秋田 訳 2001, p. 119)。

こうした状況把握や判断を含めた教師の実践的な思考は実践知とも呼ばれ、筆者の研究では

次のように定義しモデル化している。

3. 教師の実践知

(1) 実践知の定義と特徴

ある状況における実践者の行為は同時に思考を伴う。この行為と思考は不可分な関係にあり、実践者本人さえも気づかないうちに生起するといった暗黙性をも具備している。このような「個別具体的な状況で発揮され、更新される実践者独自の知識や思考様式、方略の総体」を「実践知」として定義した¹⁾。これを、本研究の中核に位置づけることとする。また、実践知の特徴としては、以下の4点が指摘できる²⁾。

- ① 個人の実践経験によって獲得されること
- ② 実践において目標指向的であること
- ③ 実践の手順や手続きに関わること
- ④ 実践場面で役立つこと

本稿では、以上の定義と特徴を視座として論を展開する。

(2) 授業を行う教師の実践知モデル

楠見 (2012, p. 12) の解釈を援用し、授業を行う教師の実践知モデルを図1のように構想した。実践知を二層から構成されるものとして捉え、それぞれを「即時の知」と「信念・価値観としての知」として位置づけた。即時の知とは、活動の中で実践者が目的遂行や問題解決のために状況と対話 (conversation with the situation) して稼働させる、いわばスキル実行の知である。信念・価値観としての知とは、即

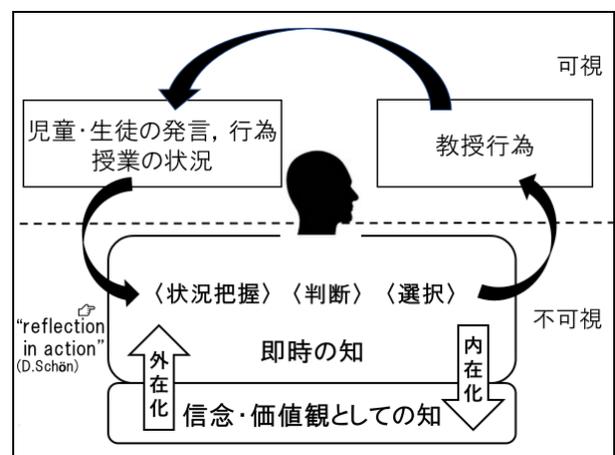


図1 (授業を行う教師の実践知モデル)

時の知が稼働するプロセスに影響を与え方向づけるといった、問題状況の本質や原理に関与する外在化を伴う知である。信念・価値観としての知は、実践者の様々な経験によって形成されるが、日々の授業で稼働する即時の知の内化も大きな形成要因となる。

このように実践知に包含される二つの知は、相互に関与しながら往還し、実践経験を積み重ねることで適宜更新されると考えられる³⁾。また即時の知は、ショーンの「行為の中の省察 (reflection in action)」理論を基に「状況把握」「判断」「選択」(教授行為の選択)で構成されるとした⁴⁾。

4. 新学習指導要領と実践知

(1) 平成 29・30 年度の改定による授業の変化

平成 29・30 年度の学習指導要領の改訂によって、今後はこれまで以上に児童・生徒の主体性を重視した音楽科授業が展開されることであろう。一例をあげるなら、中学校における創作授業に関して、次のような活動が構想されている。

創作表現を創意工夫するとは、音や音楽に対する自分のイメージを膨らませたり他者のイメージに共感したりして、音楽を形づくっている要素の働かせ方などを試行錯誤しながら、表したい創作表現について考え、どのように創作表現するかについて思いや意図をもつことである。また、思いや意図は、創意工夫の過程において、創作表現に関わる知識や技能を得たり生かしたりしながら、さらに深まったり新たな思いや意図となったりする。創作表現を創意工夫する場面では、他者と関わりながら学習を進めることが効果的な場合もある。例えば、活動の過程で、音や音楽から喚起された新たなイメージや感情などを伝え合うことによって、表したいイメージが一層明確になったり更新されたりすることがある。また、つくっている音楽を表したいイメージに近づけていく過程で、互いの発想や見通しを伝え合ったり、つくっている音楽の構造とそこから生まれる特質や雰囲気との関わりに

ついて確かめ合ったりすることで考えが深まっていくことがある。これらのように、指導のねらいや生徒の実態に応じて、適切にグループ活動を取り入れたり、生徒同士の間発表や相互評価の場面を設けたり、さらに自分たちでつくった作品を披露する場を設定したりすることも有効である(中学校学習指導要領解説 音楽編, pp. 49-50)。

このように、主体的に音楽を創造したり、児童・生徒個々の思いを描き出したりと、主体的・対話的で深い学びの実現に向けての実践は、着実に増えている。

(2) まとまりのない表出とふざけの見極め

児童・生徒の主体性を基盤とした音楽活動を、図 2 のように構造化してみた。例えば、創作(音楽づくり)の活動において児童・生徒が発する最初の音楽(音)は、図 2 にある「表出」に属すると考えられる。その後、その音楽(音)を、自ら確認したり省察したりしながら、最終的にはある程度完成した「表現」をするようになると考えられる。この学習過程は試行錯誤の連続であり、そこには他者から(教師、児童・生徒相互等)の反応も関与している。こうした学習展開のポイントは次の通りである。

- ① 最初は「まとまりのない表出」も認める。
- ② 最初から整った「表現」を求めない。

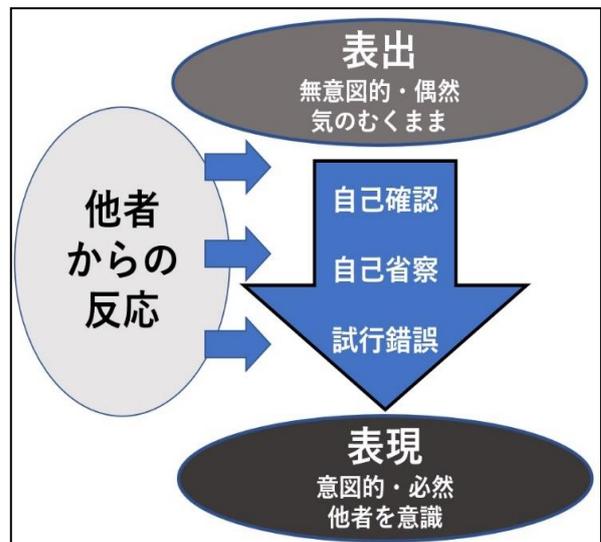


図 2 (表出と表現)

この指導ポイントは、試行錯誤を促進する上で当然のことといえよう。ただし、最も難しいのは「まとまりのない表出」と「ふざけ」の見極めであろう。表出は、試行錯誤するうちにどんどんエスカレートし、一見ふざけているように見えることもある。しかし、そのエスカレートが後に、傑出した表現に転じるかもしれない。一方で、表出ではなく本当にふざけていて授業を壊すことにつながっていく、ということもある。だからといって、それを避けるような、傑作の幕をはじめから閉ざすような、いわばガチガチの授業展開になるのもおもしろくない。

こうしたジレンマを解決するための一指針として、木原の論に目を向けてみたい。木原は、『目の前の子どもの意欲や理解の状況を把握して即時に適切な意思決定をする柔軟で個性的な教授行為』に立ち向かうことが求められよう」と述べている(木原, 2007, pp. 35-36)。これはどの教科にもいえることではあるが、とりわけ音楽科は教科の特質上、どこまで技術が定着したかを推察する瞬間的な音の聴き分け、活動に対して児童・生徒が心を開き没頭しているか否かの洞察、歌う(演奏する)姿勢や表情といった身体的所作の見極め、等々多様な認知能力が教師に要求される。そのため、刻々と変化する子どもの瞬間的な状況の一つたりとも見逃すまいとする姿勢が重要となる。授業を進めながらも子どもの細部まで捉える力を持ち得るような、いわば観察者としての授業者になれるようなトレーニングを積むことに努めたい。さらに、この前提として、子ども全員の音楽的能力、興味関心の対象等、多くの情報を事前に把握しておくことにも注力したい。

さらにいえば、まとまりのない表出かふざけかの柔軟な見極めには、その学校が備える風(ふう)、つまり学校文化も大きく関与することであろう。学校というフォーマルな社会の中に、ある種のインフォーマルな状態を認める教師の感性、これを磨くことが希求される。そのためには、教師と児童・生徒との信頼関係の構築、教科を越えた教師相互の共通理解に基づく同僚性の向上、こうした組織力、人間関係力が不可欠

であろう。

とりわけ経験の浅い新人教師にとって、こうした同僚やメンター⁵⁾の存在は大きな意味をもつ。しかしながら、筆者の知る多くの教師は、「音楽科の授業展開についてアドバイスできる先輩は少ない」と指摘している。また筆者の調査において、ある新人教師は「音楽科は、国語科や算数科に比べ、指導内容や指導方法が校内の全教師に意識されていないような気がする」「できなくてもいいというような雰囲気もある(筆者要約)」⁶⁾とまで述べている。このような指摘を踏まえると、「校内の全ての教師に音楽科の存在意義を再認識させること」「校外にもメンターを求めること」の緊要性に気づかされる。この2点も視野に入れながら、的確な実践知を稼働させるトレーニングに努め、新たな教育実践を模索することこそが、音楽科授業を成立させる生命線となろう。

おわりに

本稿では、音楽科授業を成立させる鍵として、状況把握や判断の重要性に関して実践知モデルを示し論を展開してきた。こうした考え方は、多くの先行研究にも示されている。

例えば、アイスナー(Eisner, E. W.)は、「教育的鑑識」という考え方を提示している(Eisner, E. W. 1998)。アイスナーは、ワインをテイステイングする例をあげて、鑑識について述べている。ワインの鑑識とは、単に味わうだけでなく、香り色などから五感を使ってブドウの品種や産地など、実に様々なことを判断する営みである。同じことを教育の場面におきかえると、授業中に起こる様々な出来事の本質を捉えることは、教育をする上での鑑識であると考えることができる。

この教育的鑑識は、まさに本稿で述べた実践知(状況把握、判断)と大きく関連していることが理解できる。このように、過去の様々な先行研究の中には、本研究の肝となる教師の実践知の参考理論が潜んでいる。今後はこれら多くの先行例をさらに詳解しながら、音楽科授業成立の鍵を模索し続け、研究の裾野を拡げていく

こととしたい。

【註】

- 1) 砂上ら (2015, pp. 8-9) の理論を援用した。
- 2) 楠見 (2012, pp. 11-12) の理論を援用した。
- 3) 高見 (2011) の「音楽科授業観の再構成」に関する論考で詳述されている。
- 4) 音楽科授業における教師の思考に関しては、高見 (2014b) で詳述されている。
- 5) 経験を積んだ専門家のことをメンターと呼ぶ。新人教師にとっては先輩の同僚、指導教員らを指す。メンターとなる同僚の教師に質問し自己の授業を検討することは、教師としての成長を促進する糧となる。こうした新人教師の成長にメンターの存在が欠かせないことは、多くの研究者によって指摘され、行政的な取り組みも進みつつある。
- 6) 高見 (2014b) 参照。全教科型の小学校教育実習で音楽科授業にふれる機会は、算数科・国語科などに比べてかなり少ない。ましてや2020年度コロナ禍の教育実習では、音楽科授業にふれる機会はどれほどあるのか懸念される。さらに同年度は、教育実習の特例措置により実習期間の短縮、代替活動、代替授業が容認された。こうした代替措置の中で、どこまで音楽科に関わることができるのか、多くの音楽教育関係者が危惧している (高見, 2020)。

【引用・参考文献】

- Eisner, E. W. (1998) *The Enlightened Eye : Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*, Prentice-Hall.
- Schön, Donald A. (1983) *The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action*, Basic Books.
- Van Manen, M. (1991) Reflectivity and the Pedagogical Moment : the Normativity of Pedagogical Thinking and Acting, *Journal of Curriculum Studies*, 23 (6) pp. 507-536.
- Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action*. 邦訳 佐

藤学・秋田喜代美 (2001) 『専門家の知恵 : 反省的実践家は行為しながら考える』 ゆみる出版.

- 小島律子・澤田篤子 編著 (1998) 『音楽による表現の教育 —継承から創造へ—』 晃洋書房.
- 木原成一郎 (2007) 「初任者教師の抱える心配と力量形成の契機」 グループ・ディダクティカ編 『学びのための教師論』 勁草書房, pp. 29-55.
- 楠見孝 (2012) 「実践知と熟達者とは」 金井壽宏・楠見孝 編 『実践知 : エキスパートの知性』 有斐閣.
- 砂上史子・秋田喜代美・増田時枝・箕輪潤子・中坪史典・安見克夫 (2015) 「幼稚園4歳児クラスの片付けにおける保育者の実践知—時期の異なる映像記録に対する保育者の語りの分析—」 『日本家政学会誌』 66, 1号, pp. 8-18.
- 高見仁志 (2011) 「小学校音楽科における教師のライフヒストリー —教師の力量形成の構造と要因—」 『日本教科教育学会誌』 第34巻2号, 日本教科教育学会.
- 高見仁志 (2014a) 「音楽科教師の力量を高めるために—音楽科授業を支える『クラスづくり』—」 八木正一 編著 『音楽の授業をつくる—音楽科教育法』 大学図書出版, pp. 121-126.
- 高見仁志 (2014b) 『音楽科における教師の力量形成』 ミネルヴァ書房.
- 高見仁志 編著 (2018) 『新しい音楽科の授業をつくる』 ミネルヴァ書房.
- 高見仁志 (2020) 「教師教育/教職支援としての音楽教育」 『日本音楽教育学会第51回発表要旨』 日本音楽教育学会.
- 文部科学省 (2017) 『中学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 音楽編』.

〔附記〕

本研究は、JSPS 科研費 19K02796 の助成を受けている。