

九州体育・スポーツ学研究

第39巻 第2号

〈原 著〉

学校体育におけるフィジカルリテラシーの位置付けの検討：

ウェルビーイングの実現を目指した学校教育のために

..... 高橋浩二・久保田もか 1

〈研究資料〉

プロサッカー選手の引退後の大学教員へのキャリア移行に関するセルフスタディ：

教職アイデンティティの形成に関わる実践知を手がかりにして

..... 田中奏一・金高宏文・濱中 良 15

〈事務局ニュース〉 29

「九州体育・スポーツ学研究」投稿規程

1. 本誌への投稿は、共同研究者も含め原則として九州体育・スポーツ学会会員で、年度会費納入者に限る。但し、編集委員会が必要と認めた場合には、会員以外にも寄稿を依頼することがある。
2. 投稿論文の種類は、総説、原著論文、実践研究、研究資料、短報、研究上の問題提起のいずれかとし、他に投稿中でないものに限る。
3. 投稿論文の掲載可否および掲載時期については、編集委員会において決定する。
4. 本誌に掲載された論文の著作権は、九州体育・スポーツ学会に属する。
5. ヒトを対象とする研究は、ヘルシンキ宣言の精神に沿ったものでなくてはならない。
(「<http://www.med.or.jp/wma/helsinki.html>」参照)
6. 原稿の作成は下記の要領による。
 - 1) 原稿の表紙には、(1) 題目、(2) その論文の内容が主として関係する研究領域、(3) 総説、原著論文、実践研究、研究資料、短報、研究上の問題提起の別を明記する。
 - 2) 和文原稿と英文原稿のいずれも、ワードプロセッサで作成し、A4版縦型横書き、40字30行とする。フォントの大きさは10.5ポイントとし、英文および数値の表記には半角を使用する。なお、計量単位は、原則として国際単位系(SI単位系)とする。
 - 3) 和文原稿には、別紙として、英文による題目と抄録(300語以内)、5語以内のキーワードを添える。さらに、抄録の和文訳と和文キーワードを添付する。
 - 4) 英文原稿には、別紙として、和文による題名と抄録(600字以内)を添付する。
 - 5) 本文、注記、文献、図表の規定ページ数は、原則として、総説30頁以内、原著論文、実践研究、研究資料25頁以内、短報、研究上の問題提起7.5頁以内とする。題目、著者名、所属機関、キーワード、英文抄録及びその和訳については、上記のページ数の上限に含めない。規定ページ数を超過した場合や特殊文字の印刷を必要とする場合は、その実費を投稿者が負担する。
 - 6) 図や表には、通し番号とタイトルをつけ、本文とは別に番号順に一括する。図表の挿入箇所は、本文原稿の行間に、それぞれの番号を朱書きして指示する。挿図は、図中の文字や数字が直接印刷できるように、原則として白黒で鮮明に作成する写真は原則として白黒の鮮明な画面のものとする。なお、カラー図表や写真などで特別な費用を要した場合には、その実費を投稿者が負担する。
 - 7) 文中での文献の記載は、原則として著者・出版年方式(author-date method)とする。また、引用文献は、本文の最後に著者名のABC順に一括し、定期刊行物の場合の書誌データの表記は、著者名(発行年)論文名、誌名巻(号):ページの順とする。詳細は、(社)日本体育・スポーツ・健康学会「体育学研究」の「投稿の手引き」に準ずる。
((社)日本体育・スポーツ・健康学会ホームページ「<http://taiiku-gakkai.or.jp>」を参照)。
 - 8) 提出する原稿はPDFファイルにし、図表および写真(以下、図表等)は、原稿の最後にまとめて挿入するか、別途、PDFファイルにする。なお、図表等が多い場合には、複数のファイルに分けて投稿してもよい。
 - 9) 提出する原稿は、公正な審査を期するため、謝辞および付記等は原稿受理後に書き加えることとする。
7. 掲載論文の別刷りは、所定の部数を寄贈するが、それ以上の部数を希望する者は、著者校正の際、その必要部数をゲラ刷りの表題のページに明記する。この場合の実費は全額投稿者負担とする。
8. 原稿と図表等のファイルは、九州体育・スポーツ学会事務局にEメールで送付する。なお、Eメールには、氏名、所属機関、責任著者を明記する。

〒870-1192 大分県大分市大字旦野原700番地 大分大学教育学部

九州体育・スポーツ学会事務局 担当 内倉 康二

Eメールアドレス: kyutai.office@gmail.com

付 則

本規程は、2008年8月31日より施行する。

(2022年8月28日一部改正)

〈原 著〉

学校体育におけるフィジカルリテラシーの位置付けの検討： ウェルビーイングの実現を目指した学校教育のために……………	1
高橋浩二・久保田もか	

〈研究資料〉

プロサッカー選手の引退後の大学教員へのキャリア移行に関するセルフスタディ： 教職アイデンティティの形成に関わる実践知を手がかりにして……………	15
田中奏一・金高宏文・濱中 良	

〈事務局ニュース〉……………	29
----------------	----

学校体育におけるフィジカルリテラシーの位置付けの検討： ウェルビーイングの実現を目指した学校教育のために

高 橋 浩 二*（長崎大学）

久保田 も か（長崎大学）

A consideration of positioning Physical Literacy in school physical education: for the realization of well-being in school education

Koji Takahashi and Moka Kubota

Abstract

The purpose of this study is to consider positioning Physical Literacy as content to develop in school physical education for the realization of well-being in school education. The following conclusions are clarified from the consideration.

Physical literacy in Whitehead (2019) is defined as “appropriate to each individual, Physical Literacy can be described as the motivation, confidence, physical competence, knowledge and understanding to value and take responsibility for engaging in physical activities for life.” This is a basic concept for all learners and capability that are learned. In school education, UNESCO advocates Quality Physical Education (QPE), which places Physical Literacy as the “foundation of physical education” and requires it to be developed in school physical education. OECD also introduced new findings on physical education policies, its curricula, current positions, and tasks of its practice. In Japan, we have adopted these ideas by UNESCO and OECD, and it can be considered that school education aims to realize well-being and develop Physical Literacy in physical education. Every student, as a learner, has each learning compass and aims for a common goal, “collective well-being,” while following the “map of learning” which is called the National Curriculum Standard.

The way to promote Physical Literacy in school physical education, which aims to realize this wellbeing, is the “embodiment of learning.” This learning means understanding and expressing what has been learned as an action, which includes the acquisition of technics and the demonstration of skills. This learning not only makes learning a habit but also clarifies the relationship between teachers and learners. Through this learning, students in higher education will practice their movements and sports, and acquire body-related knowledge through “embodied learning” that promotes experiential and transformative learning, thereby enhancing their capability to respond to their own bodies and to others.

Key words: Quality Physical Education, collective well-being, embodiment of learning

I. 問題となる背景と研究の目的

現在の学校教育では、新しく「社会に開かれた教育課程」の実現が目指されている。特に、「何ができるようになるか」、「何を学ぶか」、「どのように学ぶか」という3

つの観点が設定され、それらが「知識及び技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」（中央教育審議会、2016a, p.4；中央教育審議会、2016b, p.7）という3つの資質・能力と関連づけられながら、「生きる力」の育成が求められている（中央教育審議会、

*：責任著者

連絡先：〒852-8521 長崎市文教町1-14 長崎大学教育学部
電話／FAX: 095-819-2358 Email: takahashi@nagasaki-u.ac.jp
Nagasaki University

2016a, pp.19-53). この「社会に開かれた教育課程」とは、現行の学習指導要領における基本的な理念であり、「『資質・能力の三つの柱』『カリキュラム・マネジメント』など、新しい学習指導要領における重要な事項の全ての基盤となる考え方」(文部科学省, 2020, p.5)である。その役割は次の3点が重要となる(中央教育審議会, 2015, pp.3-4; 文部科学省, online1)。

- ① 社会や世界の状況を幅広く視野に入れ、よりよい学校を通じてよりよい社会を創るという目標を持ち、教育課程を介してその目標を社会と共有していくこと。
- ② これからの社会を創り出していく子供たちが、社会や世界に向き合い関わり合い、自らの人生を切り拓いていくために求められる資質・能力とは何かを、教育課程において明確化し育んでいくこと。
- ③ 教育課程の実施に当たって、地域の人的・物的資源を活用したり、放課後や土曜日等を活用した社会教育との連携を図ったりし、学校教育を学校内に閉じずに、その目指すところを社会と共有・連携しながら実現させること。

さらには、この教育課程の実現のために「カリキュラム・マネジメント」や「主体的・対話的で深い学び」の実現が謳われ、それぞれ次のように説明がなされている。前者は、「学習指導要領等を受け止めつつ、子供たちの姿や地域の実情等を踏まえて、各学校が設定する学校教育目標を実現するために、学習指導要領等に基づき教育課程を編成し、それを実施・評価し改善していくこと」(中央教育審議会, 2016a, p.23)であり、後者は、「人間の生涯にわたって続く『学び』という営みの本質を捉えながら、教員が教えることにしっかりと関わり、子供たちに求められる資質・能力を育むために必要な学びの在り方を絶え間なく考え、授業の工夫・改善を重ねていくこと」、3つの視点(主体的な学び、対話的な学び、深い学び)に立った授業改善を行い、「学校教育における質の高い学びを実現し、学習内容を深く理解し、資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的(アクティブ)に学び続けようとする」こと(中央教育審議会, 2016a, p.49)である。

この教育課程や学習指導要領は、「学びの地図」という役割を果たし(中央教育審議会, 2016a, p.20)、「ラーニング・コンパス(学びの羅針盤)」を活用して教育を展開することが提案されている(OECD, 2019a, p.4)。この「学びの地図」は、「教育課程や学習指導要領等が、学校の創意工夫のもと、子供たちの多様で質の高い学びを引

き出すため、学校教育を通じて子供たちが身に付けるべき資質・能力や学ぶべき内容などの全体像を分かりやすく見渡せる」(中央教育審議会, 2016a, p.20)ものである。また、「ラーニング・コンパス」は、「環境の変化や日常生活を乗り切るだけでなく、我々が望む未来を形作るために、生徒が必要とする知識、技能、態度や価値」を示したものであり、7つの要素で構成されている。それは、学びの中核的な基盤(Core foundation)、変革を起こすコンピテンシー(Transformative competencies)、生徒エージェンシー/共同エージェンシー(Student agency/co-agency)、知識(Knowledge)、スキル(Skills)、態度と価値(Attitudes and values)である^{注1)}(文部科学省, online2; OECD, 2019b, pp.15-18; OECD, 2020, pp.4-6, pp.12-14)。このラーニング・コンパスでは、社会のウェルビーイングが共通の「目的地」となっている(OECD, 2019b, p.27; 白井, 2010, pp.75-78)。

現行の学習指導要領の目標設定は、OECDの「Education2030プロジェクト」と密接に関連している。白井によれば、Education2030プロジェクトではコンピテンシーの構成要素の領域に知識、スキル、態度及び価値観が、日本の学習指導要領改訂では資質・能力の3つの柱に「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」が挙げられ、それらは大きく重なり合う部分があるという(白井, 2020, p.31)。さらに、この重なりは児童生徒一人一人のウェルビーイングの実現が目指されていることとも関係している(国立教育政策研究所, 2017, pp.6-9; OECD, 2018, pp.3-4)。ここで言うウェルビーイングは、「生徒が幸福で充実した人生を送るために必要な、心理的、認知的、社会的、身体的な働き(functioning)と潜在能力(capabilities)である」(国立教育政策研究所, 2017, p.4)と定義され、生徒のウェルビーイングは「心理的」、「社会的」、「認知的」、「身体的」といった4つの相互作用の結果としてウェルビーイングの状態があるという(国立教育政策研究所, 2017, p.5)。

以上の「学び」とそれに関わる概念は、2018年に中央教育審議会から答申された「2040年高等教育グランドデザイン」において示された「学修者本位の大学教育」とも関連している。それは、「高等教育における教育は、その前段階の教育機関と、修了後に人材が活躍する社会の間に位置付けられている」からであり、「高等教育は、初等中等教育段階と社会との協力と連携の中で更に進化するもの」だからである(中央教育審議会, 2018, p.1)。したがって、幼児教育から高等教育において「学習(修)者本位」の教育が目指されており、学校教育でもウェルビーイングの実現を目指していると考えられることができる。

(中央教育審議会, 2023, p.7; 閣議決定, 2023, pp.8-10). この「ウェルビーイングの実現」とは、「多様な個人それぞれが幸せや生きがいを感じるとともに、地域や社会が幸せや豊かさを感じられるものとなること」であり、「教育を通じて日本社会に根差したウェルビーイングの向上を図っていくことが求められる」(中央教育審議会, 2023, p.9; 閣議決定, 2023, p.9).

このウェルビーイングに関連して、日本においてもフィジカルリテラシー^{注2)}の育成が提案され始めている(文部科学省, 2022; 日本スポーツ振興センター, 2019, 2023; OECD, 2019c; UNESCO, 2015a). それは、「生涯にわたるスポーツ参画を通じ、心身ともに健康で幸福な社会生活を営む上で持っておく基礎的素養」であるフィジカルリテラシー(日本スポーツ振興センター, 2019, p.2)であり、「体育・保健体育の授業等を通じて、運動好きな子供や日常から運動に親しむ子供を増加させ、生涯にわたって運動やスポーツを継続し、心身共に健康で幸福な生活を営むことができる資質や能力(いわゆる「フィジカルリテラシー」)の育成を図る」(文部科学省, 2022, pp.28-32)ことである。このように、生涯にわたるスポーツ参画や学校体育を通じて「心身ともに健康で幸福な社会生活を営む」というウェルビーイングの実現に向けてフィジカルリテラシーの育成が求められているのである。

これらの施策に基づき、学校体育では各校種で目標が設定され、教育活動が展開されている(文部科学省, 2017a, 2017b, 2017c, 2018, 2019). しかし、岡出(2023, p.17)がディスコースの産出において指摘しているように、「体育の授業以外で実施されているスポーツ実践やスポーツ科学の実践」を示している「第一次領域で Physical Literacy をめぐる論議が積極的に展開」されても「学校教育という制度的な条件を踏まえて、そのような多様なスポーツ実践から特定の要素を抽出する、あるいは修正を加える領域」である「再文脈化領域に持ち込まれる保障はない」^{注3)}。したがって、学習指導要領における学校体育の目標と上述のフィジカルリテラシーを同列に比較するのではなく、まず、その前提となるフィジカルリテラシー概念について検討する必要があると言えよう。

以上の問題となる背景から、本研究の目的は次のように設定されることになる。すなわち、本研究では、フィジカルリテラシー概念を検討し、それが学校体育において育成する能力に位置付けられるのかを示す。また、その能力を育成する学校体育がウェルビーイングの実現に向けてどのように関係するのかについて考察する。その結果、ウェルビーイングの実現を目指した学校体育にお

いて育成する能力にフィジカルリテラシーを位置付けることができるだろう。したがって、本研究では、次の手順によって考察を進める。まず、フィジカルリテラシー概念の源泉となる Whitehead におけるフィジカルリテラシーを検討し、その育成が学校体育へ適用可能かを示す(Ⅱ)。次に、その学校体育がウェルビーイングの実現に向けてどのように働くのかを検討し、ウェルビーイングの実現にフィジカルリテラシーの育成がどのように関係するのかを示す(Ⅲ)。さらに、Ⅱ及びⅢで示された学校体育においてフィジカルリテラシーを促進する方法について検討し、身体運動の実践や身体に関わる知識が獲得され、自己の身体と他者に対応する能力が高められることを示す(Ⅳ)。

Ⅱ. Whitehead におけるフィジカルリテラシーとその学校体育への適用可能性

フィジカルリテラシーは、Whitehead が1993年に発表した概念(三上, 2021, p.36; Whitehead, 2001, p.127)と言われており^{注4)}、「フィジカルリテラシーを持つ個人は、広範囲にわたる困難な環境との相互作用を通じて獲得した、運動に対する反応の豊富な引き出しを持つ運動者である」と説明されている(Whitehead, 2001, p.135). また、Whitehead (2010, p.5) では、「フィジカルリテラシーは、生涯にわたり身体活動を営むために必要な動機、自信、フィジカルコンピテンシー、知識ならびに理解である」と定義されている。さらに、Whitehead (2019, p.8) では、「個人に応じて、生涯にわたる身体的活動の継続について責任を尊重し引き受けるための動機、自信、フィジカルコンピテンシー、知識及び理解」と説明され、定義が更新されている。したがって、本研究では、最新の定義である Whitehead の2019年版のフィジカルリテラシーに基づき、考察を進める。

2001年版のフィジカルリテラシーの簡潔な説明に対し、2010年版のフィジカルリテラシーは、A から F までの6つの属性(表1)から構成され、2019年版ではA から H までの8つの属性(表2)へと増加している。

この属性については、2019年版において3つの領域(情意、身体、認知)に分類されたことに特徴があると言えよう。これらの領域は2010年版には未分類だが、(A) Motivation (動機)、(B) Confidence and physical competence (信頼とフィジカルコンピテンシー)、(C) Interaction with the environment (環境との相互作用)、(D) Sense of self and self-confidence (自己感と自己への自信)、(E) Self-expression and communication with others (自己表現と他者とのコミュニケーション)、(F) Knowledge and understanding (知識と理解)の6つが示

表1 ホワイトヘッドによる2010年版フィジカルリテラシーの属性

A. Physical literacy can be described as a disposition characterised by the motivation to capitalize on innate movement potential to make a significant contribution to the quality of life.
B. Individuals who are physically literate will move with poise, economy and confidence in a wide variety of physically challenging situations.
C. Physically literate individuals will be perceptive in 'reading' all aspects of the physical environment, anticipating movement needs or possibilities and responding appropriately to these with intelligence and imagination.
D. These individuals will have a well-established sense of self as embodied in the world. This, together with an articulate interaction with the environment, will engender positive self-esteem and self-confidence.
E. Sensitivity to and awareness of embodied capability will lead to fluent self-expression through non-verbal communication and to perceptive and empathetic interaction with others.
F. In addition, physically literate individuals will have the ability to identify and articulate the essential qualities that influence the effectiveness of their own movement performance, and will have an understanding of the principles of embodied health with respect to basic aspects such as exercise, sleep and nutrition.

(Whitehead, M., 2010, pp.12-14 を筆者らが表化)

表2 ホワイトヘッドによる2019年版フィジカルリテラシーの属性

A. Motivation to be proactive in taking part in physical activity, applying self to physical activity tasks with interest and enthusiasm, and persevering through challenging situations in physical activity environments (affective domain)
B. Confidence in relation to the ability to make progress in learning new tasks and activities, and assurance that these experiences will be rewarding (affective domain)
C. Movement with poise, economy and effectiveness in a wide variety of challenging situations (physical domain)
D. Thoughtful and sensitive perception in appreciating all aspects of the physical environment, responding as appropriate with imagination and creativity (physical domain)
E. The ability to work independently and with others, in physical activities in both cooperative and competitive situations (physical domain)
F. The ability to identify and articulate the essential qualities that influence the effectiveness of movement performance (cognitive domain)
G. An understanding of the principles of holistic embodied health, in respect of a rich and balanced lifestyle (cognitive domain)
H. The self-assurance and self-esteem to take responsibility for choosing physical activity for life (affective and cognitive domain)

(Whitehead, M., 2019, p.12 を筆者らが表化)

されている。

これらの定義や属性に対して、三上は、Whitehead がフィジカルリテラシー概念を発展させる動機づけとなった4つの基本的影響を示している。すなわち、人間存在における身体性の重要性に向けて重大な支持を与える実存主義者（サルトル）や現象学者（メルロ＝ポンティ）の哲学的著作（IPLA, online2；Whitehead, 1987, Whitehead, 2010, p.3）、幼児期における運動発達の重要性が忘れられているという見方、身体活動から遠ざかる傾向についての増長の広範囲な不安が肥満や身体的および精神的健康状態の問題を悪化させる可能性があること、先進国における学校体育がハイレベルなパフォーマンス

ンスやエリート主義へと向かっている方向性への不安の増大があること、である（三上, 2021, p.36）。なお、三上は、「身体リテラシーは生涯にわたるすべての身体活動への参加に関わる概念であり、就学前の子どもにとっても、成人や高齢者にとっても、学校教育で学習する者にとっても重要である。」（三上, 2021, p.45）とも指摘している。したがって、Whitehead のフィジカルリテラシーは身体活動に関わる者全員にとっての基本概念であり、学習して身に付ける能力と言えよう。さらに、三上は、「生涯にわたる身体活動への参加を重視する日本の学校教育においては、こうした哲学的基盤に立ち返りながら身体リテラシーに関する議論を展開することが求め

られる」(三上, 2021, p.46)とも指摘しており、日本の学校教育について検討する場合は、ホワイトヘッドのフィジカルリテラシー概念の哲学的基盤についても検討する必要がある。この哲学的基盤についての検討は別に論じたい。

他方で、UNESCOは、Whitehead (2001)におけるフィジカルリテラシーを「体育の基礎」に位置付け、Quality Physical Education (良質の体育) (以下、QPEと略す) についてのガイドラインと方法論を公開し (UNESCO, 2015a, 2015b)、その後に3つの資料を公開している (UNESCO, 2021a, 2021b, 2021c)。QPEは幼少期から中等教育までに計画される学習経験であり、生涯にわたる身体活動とスポーツに取り組むための基盤として機能する。したがって、彼らが身体的に活動的な生活を送るために必要な精神運動技能、認知的理解、社会的・情緒的スキルを習得できるよう、発達段階に応じた学習経験が必要となる (UNESCO, 2015a, p.15)。UNESCOによれば、QPEは全ての子供が身体的、精神的、社会的、感情的に向上するようにデザインされた多様な運動技能の学習を含み、QPEによるフィジカルリテラシーの発展や国際的な市民性に対する貢献が必要であるという。このQPEの成果はフィジカルリテラシーを身に付けた児童生徒に対して現れ、彼らは、生涯を通じて身体活動への参加を継続するためのスキル、自信、理解を有している。そのため、体育は、生涯を通じて包摂的な市民参加を継続するための基盤として認識されるべきであるという (UNESCO, 2015a, p.20)。また、このフィジカルリテラシーは、「構造化された体育が提供された成果」であり、「学習によって適切な機会を与えれば容易に達成可能である」 (UNESCO, 2015a, p.24) という。このことから、フィジカルリテラシーは学校体育において学習して身に付ける能力であると言えよう。さらには、OECDから体育・保健教育の政策やそれらのカリキュラム、それらの実践の現状と課題について新たな知見が紹介されている (OECD, 2019a, 2019c)。特に、21世紀における体育の課題と今後の方向性については、活発な身体的活動をまったく行わないことによるウェルビーイングへの悪影響を減らすこと、包摂性を強調すること、コンピテンシーベースのカリキュラムへ移行することが提案され (OECD, 2019a, pp.12-15)、学校体育におけるフィジカルリテラシーの育成が謳われている (OECD, 2019c, p.41)。

以上の動向からも、ウェルビーイングの実現に向けて学校体育においてフィジカルリテラシーを育成することが可能であり、求められていることがわかる。これらの動向に関連して、日本では2014年に当時の日本体育学会から中央教育審議会に対して『健康とスポーツにかかわ

るリテラシー育成に向けた保健体育授業の充実に関する要望書』が提出されている (日本体育学会, 2014)。また、2022年に策定された第3期スポーツ基本計画では、「今後5年間に総合的かつ計画的に取り組む12の施策」が掲げられ、「(1) 多様な主体におけるスポーツの機会創出」における「②学校や地域における子供・若者のスポーツ機会の充実と体力の向上」の「b. 子供・若者の日常的な運動習慣の確立と体力の向上」の中でフィジカルリテラシーが取り上げられている (文部科学省, 2022, pp.31-33)。この内、体力の向上については、鈴木 (2020, p.655) が今後の体力調査の測定内容や評価方法についての新たな視点としてフィジカルリテラシーの概念を挙げている。また、鈴木ほかは、フィジカルリテラシーの定義を分析し、現在最も広く受け入れられている定義をIPLA (2017, online) における“Physical Literacy can be described as the motivation, confidence, physical competence, knowledge, and understanding to value and take responsibility for engagement in physical activities for life.”と示している (鈴木ほか, 2022, p.60)。さらに、松尾 (2023) は、フィジカルリテラシーをめぐる動向と今後の日本の体育・スポーツについて検討し、「ユアペース」に基づく体育やスポーツのあり方から「マイペース」を達成するあり方へ変容する必要性が問われる時代に入ったことを強調している。このように、日本でも学校体育においてフィジカルリテラシーの育成が可能であり、求められていることがわかる。

しかし、すでに挙げた岡出 (2023, p.17) の指摘から考えれば、Whiteheadのフィジカルリテラシーを学校体育に適用する場合、再文脈化領域である学校教育のカリキュラム作成者等に持ち込まれる保障はなく、学校体育における目標と同列に論じることはいできない。したがって、本研究では、フィジカルリテラシーの属性と学習指導要領において育成を目指す3つの資質・能力との関係を検討することによって、Whiteheadにおけるフィジカルリテラシーの学校体育への適用可能性を示したい。端的に言えば、Whiteheadのフィジカルリテラシーの属性A～H全てが3つの資質・能力の育成と関係することになる。それは、フィジカルリテラシーの育成が3つの資質・能力の育成に影響し、3つの資質・能力の育成がフィジカルリテラシーの促進に繋がるという関係である。このフィジカルリテラシーと3つの資質・能力との関係については、岡出 (2023, p.28) が「英語圏のPhysical Literacyはするに焦点化されている概念と言えるが、日本の体育の授業が想定している資質・能力は、それ以上に多様な関わりを想定している」と指摘している。Whiteheadのフィジカルリテラシーが学校体育へ適

用可能だとすれば、学習指導要領における学校体育の目標にフィジカルリテラシーの育成を掲げ、その上で具体的に育成する3つの資質・能力を掲げることになる。では、そのような学校体育とは何か。次節では、ウェルビーイングの実現を目指した学校体育とは何かについて検討し、ウェルビーイングとフィジカルリテラシーとの関係を整理する。

Ⅲ. ウェルビーイングの実現を目指した学校体育についての検討

児童生徒のウェルビーイングについては、国立教育政策研究所がPISA2015年調査国際結果報告書をまとめ、生徒のウェルビーイングの構成要素に心理的・認知的・社会的・身体的特徴を挙げている。特に、同報告書では主観的ウェルビーイングを取り上げて検討がなされている（国立教育政策研究所，2017，pp.5-8）。この主観的ウェルビーイングは、「肯定的なものから否定的なものまで、人々が自分の生活について行うあらゆる評価と、人々が自身の経験に対して示す感情的反応を含む良好な精神状態」と紹介されている（国立教育政策研究所，2017，p.9；OECD，2015，p.14）。

これまでのウェルビーイングについての研究の多くは、専ら「個人主義的な視点」に基づいて進められてきたという（Badhwar，2014；カルヴォ・ピーターズ，2017；渡邊・チェン，2020）。渡邊・チェンによれば、「日本人をはじめとする東アジアの人々のウェルビーイングを考えるうえで忘れてはならないのは、身体的な共感のプロセスや共創的な場を重要視する集産主義的Collectivisticなアプローチ」であり、それは「欧米のウェルビーイング構成要因と比較すると自己の占める割合が低くなり、その分、他者や周囲の状況との連関が強いことが特徴」であるという（渡邊・チェン，2020，pp.50-59）。このウェルビーイングは、身体的な共感プロセスや共創的な場における「わたしたちのウェルビーイング（Collective Wellbeing）」に位置付けられる。そのポイントは「自律性」、「思いやり」、「受け容れ」である（渡邊・チェン，2020，p.32）。彼らによるウェルビーイングの見取り図は次のように示されている（図1）。

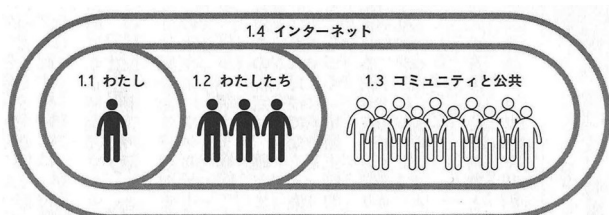


図1 渡邊・チェンにおけるウェルビーイングの見取り図

渡邊・チェンに従えば、本研究では、学校体育が「わたしたちのウェルビーイング」の実現に向けてどのように働くのかを検討する必要がある。これまでウェルビーイングは、主観的ウェルビーイングとして、健康教育やヘルスリテラシーとの関連から検討されてきており（国立教育政策研究所，2017，pp.53-59）、ラーニング・コンパスの学びの中核的な基盤には「健康」が盛り込まれている（OECD，2019，p.50）。WHOにおける健康の定義やヘルスリテラシーの説明にウェルビーイングが含まれていること（WHO，online，2024）からも、健康教育との関係が深いことがわかる。しかし、OECD（2023，p.7）が述べているように、「生徒の健康とウェルビーイングが優先事項である一方で、体育・保健教育におけるどのような政策や実践が生徒の健康とウェルビーイングを支えているかについての確固たるエビデンスと政策知識は不足している」。したがって、「わたしたちのウェルビーイング」の実現を目指した学校体育について検討し、どのようなウェルビーイングを実現するのか、その実現にフィジカルリテラシーの育成がどのように関係するのかを示す必要がある。

日本スポーツ協会スポーツ医・科学委員会では、身体リテラシー（Physical Literacy）評価尺度の開発が進められている（日本スポーツ協会，2022，2023）。例えば、岡出（2023，p.20）は、「学校教育で保障すべき Physical Literacy を示すことは、児童生徒に求めるそれを明示するという機能のみではなく、児童生徒にそれを保障しようとする教師に求められる Physical Literacy とは何かを問い直す契機を提供するという機能をも持つことになる」と指摘している。また、岡出（2023，p.36）は、「学校教育内における Physical Literacy の育成は、学校教育の制度的枠組みに即して展開されることになるため、学校教育の目標達成に向けたその貢献について検討することを求められる」とも指摘している。したがって、本研究におけるフィジカルリテラシーも児童生徒のみならず、学校体育や教師の側にも位置付けられることとなる。さらに言えば、フィジカルリテラシーという視点から学校体育の目標やその実態に対する批判的検討を求めるものとなる。それは、三上（2021，p.39）が指摘しているように、「身体リテラシーは、ハイレベルなパフォーマンスを重視する学校体育に対する懸念から、教育概念として発展してきたリテラシーと『身体』を結びつけて提唱されたものにも関わらず、日本ではその逆が提唱されている状態」だからである。

なお、岡出（2022，p.33）は、日本における教科としての体育におけるフィジカルリテラシーの位置付けを確認し、フィジカルリテラシーの定義の共通項を生涯ス

スポーツの志向とフィジカルリテラシーの4つの構成領域（身体、認知、情意、社会）と想定している。さらに、岡出（2022, p.47）は、2017年改訂の学習指導要領の目標では「身体的リテラシーの4つの構成領域に関連した記述が一貫して、バランス良く組み込まれていることも確認できる」とも述べている。それは、教育課程全体を通して育成を目指す3つの資質・能力が、フィジカルリテラシーの4つの構成領域である身体的領域、認知的領域、情意的領域、社会的領域にバランス良く組み込まれているということである。では、「わたしたちのウェルビーイング」の実現を目指した学校体育はどのような教育なのか。さらには、フィジカルリテラシーの育成が「わたしたちのウェルビーイング」にどのように関係するのかについて検討する必要がある。

学習指導要領における学校体育の目標から考えれば、校種に関係なく、次の6つを共通して育成しようとしていることがわかる。それは、体育や保健の見方・考え方を働かせること、課題を見付けたり、発見したりすること、合理的・計画的な解決に向けた学習過程を通すこと、心と体を一体として捉えること、生涯にわたって心身の健康を保持増進すること、豊かなスポーツライフを実現したり、継続したりすることである。この6つ全てに Whitehead のフィジカルリテラシーが働くことになる。したがって、学校体育において「わたしたちのウェルビーイング」を実現するためには、本研究のIで述べた「主体的・対話的で深い学び」に必要な教師と学習者の関係作りが重要であると言えよう。この「主体的・対話的で深い学び」を実現する教育は、荻谷（2020, p.231）が批判するような「教えられる知を『所与』と見なししてしまう傾向が強い日本の教育の習性」に陥らないようにする「知の再生産としての教育」（荻谷, 2020, pp.226-228）と捉えることができる。荻谷（2020, p.226）は、この「知の再生産としての教育」が初等教育の段階では難しいと考えているものの、中等教育以降では工夫が可能と述べている。例えば、「数学であれば公式を覚えさせ、その応用を教えるだけでなく、その公式がどのようにして生み出されたのかを意識して教え、学ぶ」（荻谷, 2020, p.226）ことである。この教育を学校体育の文脈から捉え直せば、教師が運動の技術、身体や健康についての知識を覚えさせ、それらに関わる技能の発揮、思考・判断して表現する方法、学びに向かう力や人間性等を教えるだけでなく、教師が運動の技術、身体や健康についての知識がどのようにして生み出されたり、技能がどのようにして発揮されるのか、それらの知識や技術、技能について具体的な場面において思考・判断して表現する方法、授業を通じて学びに向かう力や人間性等を意識し

て教え、子供と共に学ぶことである。この教育を器械運動系で考えてみれば、教師が学習する基本技を覚えさせ、それらの応用（発展技）を教えるだけでなく、それらの技がどのように生み出されたのかについて、歴史を含む技の構造や系統性から意識して教え、具体的な場面を設定することのできる実技において学習者と共に学ぶことと考えることができる。

また、荻谷は、「科学的な発見がどのように行われたかに着目するだけでも、知の生産を疑似的に追体験できる」（荻谷, 2020, p.226）こと、「高校段階での『探究学習』の場でも、調べたことを発表するだけでなく、そこで得られた知識をどのように組み合わせ、組み立てていくと、個々の知識を超え、テーマとしている事象の見方がどのようにかわっていくかを意識して教え、学ぶこと」（荻谷, 2020, p.227）が可能とも述べている。それは、「教科書に掲載された知識を含め、既知と見なせる知識も必ずそこに至るまでには、知の生産の過程を経てきたことをなんとか追体験させる」（荻谷, 2020, p.227）ためである。したがって、「わたしたちのウェルビーイング」の実現を目指した学校体育では、教師が身体や健康、運動に関する知識の生産を追体験することも教え、児童生徒がそれらを追体験して学ぶことができるようにする教育が必要である。

以上の検討を踏まえ、次節では、Whitehead のフィジカルリテラシーに基づき、学校体育においてフィジカルリテラシーを促進する学習方法について検討し、その学習から身体運動の実践や身体に関わる知識が獲得され、自己の身体と他者に対応する能力が高められることを示す。

IV. 「学習の身体化」を通じたフィジカルリテラシーの促進

すでに述べたように、現行の学習指導要領は「学びの地図」として示されている。この「学びの地図」については、水原（2017, p.14）が「学習指導要領が『学びの地図』になるには、一人一人の主体的で選択的な学びが可能とならなければならない」と指摘し、公教育としての学校の使命から「多くの人にとっては残念ながら『学びの地図』にはならない」と批判している。前者は「地図の機能化」についての指摘であり、地図はあくまで現在地を把握して目標地点まで辿り着くための道具であり、地図を操る主体者が内容を選択し、自ら行動しなければ地図の役割を果たさないということである。久保田ほか（2018, pp.147-154）は、この「学びの地図」の機能化を参考にして体育科・保健体育科における「学びの地図～運動編」を考案し、教師がこの地図の見方（目標

や運動それ自体の特性)を提示してコンパスの使い方(身体運動の方法)を示さなければ、学習者が主体的・対話的で深い学びを実現することは難しいと主張している。また、久保田ほか(2021, pp.44-48)は、運動観察の段階をポイント化する必要性を主張し、その4つの段階と、パフォーマンスの「見える化」の3段階を提示している。この運動観察の4段階とは、無意図的・結果的に学習されている段階である「①授業者も学習者も運動観察の対象を把握できない段階、②授業者による一方的な方法の紹介に留まる段階、③授業者と学習者が各々で運動観察を行う段階」と③から一步進んだ「④授業者と学習者が協働して運動観察を行う段階」(久保田ほか, 2021, p.45)である。また、パフォーマンスの「見える化」の3段階とは、「A) 学習者は自他の運動観察の段階を自覚したうえで運動実践を通じた学習を展開すること」、「B) 学習者は自他の学習成果をパフォーマンスとして『見える化』して記録・保存し、運動実践の内容を更新すること」、「C) 授業者も学習者と協働して運動を観察する能力を獲得すること」である(久保田ほか, 2021, pp.46-47)。また、高橋ほか(2021)は、ICTを活用した「学びの履歴」としての映像や画像のポートフォリオ化や課題・成果の「見える化」を図り、運動観察の相互作用及び協働化の必要性を主張している。久保田ほか(2021)や高橋ほか(2021)の研究から考えられることは、文部科学省のGIGAスクール構想等による教育DXを通じて児童生徒が学習用端末やアプリを使うことができるようになったとしても、児童生徒が自ら「学びの履歴化」を進め、彼らが身体や運動に関わるリテラシーを促進できるように教育する必要があるということである。それは、先述した荻谷(2020, pp.226-228)の「知の再生産としての教育」が必要であるということでもある。すなわち、教師が教える知識や技術、技能の発揮、思考・判断して表現する方法、学びに向かう力や人間性等を履歴化して記録し、学習者が自ら再生産したり追体験したりできるように学ぶことである。

本研究では、荻谷の「知の再生産としての教育」を参考に、学校体育におけるリテラシーを促進する方法として「学習の身体化」を挙げ、それをフィジカルリテラシー育成のための一つの方法として位置付けたい。学校体育では、授業者が学習指導の内容を系統立てて学習者を目標の達成まで導くために、彼らの「学習の身体化」を目指すことでフィジカルリテラシーを促進させる。「学習の身体化」とは、学習した内容を行為として理解して表現する方法であり、技術の獲得や技能の発揮を含んでいる。例えば、金子(2002, p.238)は、「運動の身体化」への道程について、「日常生活のなかで、何の抵抗も

なく、意のままに使える動作でさえも、無反省な機械的反复によって、いつのまにか身についてくるわけではない。習熟に伴って、次つぎと負担免除された運動図式をよく定着させ、自動化の位相に持ち込み、その運動意識から解放されるまでには、運動形成の長い道程が隠されていることを見逃してはならない」と述べている。金子の言う「運動の身体化」とは、運動形成が身につくことであり、運動が形成されていく過程において習熟に伴って運動の仕方がまとまりつつ自分の身になっていき、意識せずにその運動を達成することができるようになることである。特に、金子は、「運動習慣の獲得は、そのつどメタモルフォーゼを示す運動図式の意味を私の身体が了解することなのである」(金子, 2002, p.238)と述べ、「一つの運動形態を身につけるためには、自らの世界に私の運動感覚図式を住ませ、『身体化』していかなければならない」(金子, 2002, p.239)と説明している。ここでいう運動感覚図式は、「私にできるという運動感覚能力」における「運動感覚のまとまり」(金子, 2002, p.353)である。この他にも、金子は、「わざは自分自身に身体化される」(金子, 2002, p.44)とも述べ、わざの上達に技能が決定的な意味を持つことについて主張し、「わざを身につけるということは、わざをわが身に創発して、私に身体化することであり、いわば、そのわざがそのまま私の『身体である』ということにならなければならない」(金子, 2002, pp.44-45)と述べている。さらに、金子(2002, p.242)は、「生命ある人間が動くのだから、その人自身が運動感覚能力によって、動きかたを『身体化』できなければ、現実の運動メロディーが実現されるはずもない。どんな単純な運動形態でも、それを『私ができる』というためには、その人が自ら動きかたを身体化し、その運動感覚を私の身体が了解しなければならないのだ」と述べ、コツとの出会いの重要性を指摘している。

この金子が述べる「身体化」はメルロ＝ポンティに基づいている。メルロ＝ポンティ(1967, p.233)は、「或る運動が習得されるのは、身体がその運動を了解したとき、つまり、身体がそれを自分の<世界>へと合体したときである。そして自分の身体を動かすとは、その身体をつうじて諸物をめざすこと、何の表象もともなわずにその身体に働きかけてくる諸物の促しにたいして、身体をして応答させることである」と説明している。また、身体化された認知(embodied cognition)について論じているキーファー(2021, p.iii)は、「身体化された認知の見方は、われわれが世界をどのように理解し、概念知識を構築するのかを決定するうえで身体－具体的には感覚や身体的経験－が必須である」と説明している。

このように、学校体育では、学習した内容を行為として理解して表現する方法である「学習の身体化」によって運動を習得し、その習得を通じてフィジカルリテラシーの属性である動機、自信、フィジカルコンピテンシー、知識及び理解が促進することになる。この促進について、学校体育におけるバレーボールのスパイクの技術指導について検討している久保田（2020）を例に挙げたい。久保田（2020, pp.50-51）は、バレーボールの面白さの醍醐味であるスパイクが学校体育の指導においてうまくいかない技術の一つであることを指摘し、その技術指導について運動学的見地から分析している。その結果、「学習者による自らの動きに関する気づきの体験は、学校体育において大きな価値を持っている」（久保田, 2020, p.58）こと、「比較的単純な技術練習をきめ細かく指導しながら反復させていると、学習者のパフォーマンスがどんどん良くなっていき、指導者としての存在意義を感じることができる」こと（久保田, 2020, p.59）を挙げ、学習者自身の動きに関する気づきの体験の蓄積や彼らが気づけるようになるための指導者の導きが重要であることを指摘している。Whiteheadのフィジカルリテラシーから久保田の指摘を捉え直せば、学習者による自らの動きに関する気づきの体験の蓄積が、フィジカルコンピテンシーや知識及び理解の獲得のみならず、学習者の運動に対する動機や自信を促進させることになるのである。すなわち、彼らの生涯にわたる身体活動の継続について責任を尊重し引き受けるための動機、自信、フィジカルコンピテンシー、知識及び理解を促進させることになると言えよう。また、久保田の指摘は、前述した岡田の言う、児童生徒側の機能及び教師側の機能の両方からも捉えることができる。さらには、メルロ＝ポンティの言う、抽象的運動（又は把握運動）と具体的運動の差異からも捉えることができる（メルロ＝ポンティ, 1967, pp.179-185）。これらは、「教師と学習者の関係作り」から具体的に理解される。すなわち、「『学び』という営みの本質を捉えながら、教員が教えることにしっかりと関わり、子供たちに求められる資質・能力を育むために必要な学びの在り方を絶え間なく考え、授業の工夫・改善を重ねていく」学習／教育行為であり、「学校教育における質の高い学びを実現し、学習内容を深く理解し、資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的（アクティブ）に学び続けようとする」学習／教育行為である（中央教育審議会, 2016a, p.49）。

以上の検討から、「わたしたちのウェルビーイング」の実現を目指した学校体育では、教育者としての授業者が学習内容を系統立て、学習者を目標の達成まで導くことによって彼らの「学習の身体化」を図ることになる。こ

の身体化は、学習した内容をパフォーマンスとして行為することで現れ、技術の獲得や技能の発揮を含んでいる。さらに言えば、学習すること自体を身体化するように教師が導くこととなる。また、この身体化は、児童生徒の学習を習慣化するだけでなく、教師と学習者との関係を明確にする。この関係作りもまた「学習の身体化」の一つと言えよう。溝上（2018, pp.26-41）によれば、この身体化の方法として、生徒同士の「身体を向け合う」ことや傾聴姿勢が提示されている。教師は、自身の役割を区別しつつ変化させながら教育活動を展開するため、授業における学習指導方法は、一斉指導、アクティブラーニング、問題解決型学習、プロジェクト型学習等、目的に応じて多様に設定可能である。なお、久保田（2020, p.59）が示しているバレーボールにおける「比較的単純な技術練習の反復」は金子が批判する「反復訓練」とは異なる。金子（2002, p.255）は、「単なる機械的な反復訓練によっても、力動ステレオタイプは成立するが、運動は鋳型化されるだけなのだ。それはほんとうに意味核をもつ運動の形態発生ではないし、今ここにあるコツが身体化されたものでもない」と指摘する。金子が述べる運動の鋳型化は、マイネル（1981, pp.25-26）の「運動の仕方も、運動中のからだの姿勢や手足の保ち方も、直線的・幾何学的形態のなかには是が非でも押し込めてしまおうとするもの」であり、マイネル（1981, p.30）は、「合理的に考え出された、機械的な、鋳型化された運動形態は、喜びに満ちた運動体験には至らず、また、運動を喜ぶ子どもや青少年たちがそれらを行なうとき、なげやりに、それどころかまったくやる気を失ってしまう」と述べている。また、金子の鋳型化についての指摘は、マイネルが「位相C」（運動の安定化）における自動化された運動の検討で指摘している内容（マイネル, 1981, pp.400-419）と同様であり、マイネル（1981, p.409）は次のように述べている。

人間は自分の運動を自動化していつて変容するのであって、ロボットのように硬直して動き、反応する“自動機械”に変容していくことではない。むしろ人間はどんどん分化して反応する有機体に変容するのであって、その有機体はあらゆる変化に耐えられるのであり、きわめて複雑な状態に対しても負けずに“バランス状態”を保つものである。人間は硬直した“ロボット”になれば破滅してしまうであろうし、可変性をたえず備え、適応できるような有機体になれば、あらゆる障害を乗り越えるものである。

マイネルの運動学理論から考えれば、本研究における

「学習の身体化」とは、位相 A（運動の粗協調）から位相 B（運動の精協調）への過程に現れることになる。マイネル（1981, p.382）は、「人間はスポーツ運動系のほとんどの基本形態を子ども時代の自由な習得のなかですでに身につけてしまっている」と指摘し、それが位相 A における「指導されて行なう訓練的修得」（マイネル, 1981, p.382）の基盤になるという。また、マイネル（1981, p.387）は、「位相 B というものは意識をもった学習ないし練習段階である」と説明する。これまでの考察の通り、「学習の身体化」は、無意図的な単なる反復ではなく、意識的な学習によって運動が習得される時に生ずる身体の詳細によって応答できるようになっていくことであるため、運動の安定化である位相 C ではなく、前段階までの過程で現れるのである。

そして、この「学習の身体化」が高等教育における「身体化された学習」へと繋がる。シュワルツは、成人教育、特に患者教育を健康のための「身体化された学習」として捉え直し、臨床行動教育学を提唱している。シュワルツ（2016, pp.34-39）によれば、現実世界への主観的な見方と科学への外的な見方の両方から「身体化された学習」がなされるという。この「身体化された学習」は、「経験的な学習と変容的学習を促す」ものである。その理由は、経験的な学習が、Kolb（1984）が開発した経験的な学習の4つの段階（具体的経験、経験のふり返り、新たな概念形成・理解、新しい状況への知識の応用）からなるモデルに当てはまり、変容的学習の可能性をもたらすからである。特に、経験的な学習はふり返りを通じて経験の意味付けをすることに特徴がある。また、変容的学習は、「身体化された学習」によって学習者がいかに変容するかを示している（ローレンス, 2016, pp.117-118）。例えば、「即興演劇を学んでいる参加者が普段とは異なる自分を経験し始めると、それまでの自信が揺らぎ、次第に受け入れるように変容し始め、自信がより広がった能力で生かされるようになる」（メイヤー, 2016, p.49）ことである。したがって、高等教育、特に大学体育では、この「身体化された学習」を通じて身体運動の実践や身体に関わる知識の獲得を図り、自己の身体と他者に対応する能力を高めることが期待される。先に述べたマイネルの運動理論から考えれば、「身体化された学習」が位相 C に該当すると言えよう。

これまでの考察から考えれば、「わたしたちのウェルビーイング」の実現を目指した学校体育において育成する能力にフィジカルリテラシーを位置付けることは、教師と学習者の関係を作って共に学習し、フィジカルリテラシーの育成を図ることと言える。そのためには、学校体育における学習目標と内容の体系化が重要となる。学

校体育では、小学校段階から高等学校段階までの12年を4年毎に区切って学習目標と内容の体系化が図られ、体育と保健との関連付けがなされるようになってきている。この学習指導過程から考えれば、学校体育では身体や運動、健康に関する知識や技能を「体育や保健の見方・考え方」に関連づけ、さらにその見方・考え方を学習者の志向性へ広げていく必要がある。特に、フィジカルリテラシーの育成を学校体育の目標や内容に位置付けることによって、教師にも児童生徒にも学習する目標や内容が自覚され、フィジカルリテラシーの促進が図られることになる。

V. 結論及び今後の課題

本研究の目的は、フィジカルリテラシー概念を検討し、それが学校体育において育成する能力に位置付けられるのかを示すこと、その能力を育成する学校体育がウェルビーイングの実現に向けてどのように関係するののかについて考察し、ウェルビーイングの実現を目指した学校体育において育成する能力にフィジカルリテラシーを位置付けることについて検討することであった。考察の結果、次の結論を得た。

Whitehead におけるフィジカルリテラシーは何度か更新されており、本研究では、2019年版の定義である「個人に依拠して、生涯にわたる身体的活動の継続について責任を尊重し引き受けるための動機、自信、フィジカルコンピテンシー、知識及び理解」を採用した。フィジカルリテラシーは全ての学習者にとっての基本概念であり、学習して身に付ける能力である。学校教育では、UNESCO が QPE を提唱し、フィジカルリテラシーを「体育の基礎」に位置付け、フィジカルリテラシーが学校体育において育成されることを求めている。また、OECD は体育・保健教育の政策やそれらのカリキュラム、それらの実践の現状と課題について新たな知見を紹介している。日本でも UNESCO や OECD の考えを取り入れており、学校体育においてウェルビーイングの実現が目指され、フィジカルリテラシーを育成しようとしていると考えられる。学習者である児童生徒は、各自がラーニング・コンパスを持ち、学習指導要領という「学びの地図」に沿いながら、共通の目的地となる「わたしたちのウェルビーイング」を目指すことになる。

このウェルビーイングの実現を目指した学校体育においてフィジカルリテラシーを促進する学習方法の一つは「学習の身体化」である。「学習の身体化」とは、学習した内容を行為として理解して表現することであり、技術の獲得や技能の発揮を含んでいる。この身体化は、学習の習慣化だけでなく、教師と学習者との関係を明確にす

る。高等教育では経験的学習と変容的学習を促す「身体化された学習」を通じて身体運動の実践や身体に関わる知識の獲得を図り、自己の身体と他者に対応する能力を高めることになる。その育成のためには、学校体育の目標と内容の体系化が重要となる。

本研究の課題は、9年又は12年間を見通した学校体育の体系化である。特に、フィジカルリテラシーの育成を目指した体系化が求められる。学校体育では運動や身体、健康についての学習（学習の身体化）からフィジカルリテラシーの育成が成立するのであり、それを経て高等教育では「身体化された学習」へ発展させることが可能である。

付記

本研究は2022（令和4）年度九州体育・スポーツ学会課題研究助成を受けたものである。また、本研究の一部はJSPS 科研費23K10780の助成を受けたものである。

注

注1）本研究における英文の和訳は、基本的に筆者らが訳出したものである。なお、ラーニング・コンパスの訳出については、文部科学省が中心となって作成した仮訳を参考にした（文部科学省，online4；OECD，2020，pp.13-14）。

注2）フィジカルリテラシーは、身体リテラシー、身体的リテラシー、Physical Literacy 等といった表記がなされている。本研究では、それらをまとめてフィジカルリテラシーと統一して表記した。なお、引用の場合は引用元に従って表記した。

注3）岡出（2023，pp.17-21）が示しているディスコースの産出については、岡出（2021）がKirk（2003）を用いて詳細を説明している。例えば、「第一次領域」は「学校外のスポーツ実践により生み出されていく」（岡出，2021，p.28）ものであり、「身体文化、大学、WHO」が例に挙げられる（岡出，2021，p.29）。また、「再文脈化領域」は「指導要領の作成者が学校外で産出されるディスコースを学校という文脈内に位置づける手続きを踏まえた上で、学校内に持ち込む」（岡出，2021，pp.28-29）ことによって産み出される。その例には「国の委員会、カリキュラム執筆者」が挙げられる（岡出，2021，p.29）。

注4）IPLA（online2）やCorbin（2016，p.15），三上（2021，p.37）によれば、フィジカルリテラシーという言葉は1900年代初頭にはすでに使用されており、Whitehead が1993年に“International Association of Physical Education and Sport for Girls and Women

Congress”においてこの概念を独自に提唱したことを契機に注目を浴びるようになったようである。なお、岡出（2021，p.57）では、2001年の国際女子体育連盟大会（Congress of the International Association of Physical Education and Sport for Girls and Women）におけるWhiteheadの提案が起因していると指摘されている。

文 献

- Badhwar, N. (2014) Well-being: Happiness in a Worthwhile Life. Oxford University Press.
- カルヴォ・ピーターズ：渡邊淳司・チェン監訳（2017）ウェルビーイングの設計論。BNN.
- 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会教育課程企画特別部会（2015）論点整理。 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/sonota/1361117.htm,（参照日2024年8月19日）。
- 中央教育審議会（2016a）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。 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afiedfile/2017/01/10/1380902_0.pdf,（参照日2024年8月19日）。
- 中央教育審議会（2016b）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）補足資料。 https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2017/01/20/1380902_4_1_1.pdf,（参照日2024年8月19日）。
- 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会（2017）次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ。 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/1377051.htm,（参照日2024年8月19日）。
- 中央教育審議会（2018）2040年に向けた高等教育のグランドデザイン（答申）。 https://www.mext.go.jp/content/20200312-mxt_koutou01-100006282_1.pdf,（参照日2024年5月22日）。
- 中央教育審議会（2021）「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す，個別最適な学びと，協働的な学びの実現～（答申）。 https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf,（参照日2024年5月22日）。
- 中央教育審議会（2023）次期教育振興基本計画について（答申）。 https://www.mext.go.jp/content/20230308-mxt_soseisk02-000028073_1.pdf,（参照日2024年8月19日）。

- Corbin, C. B. (2016) Implications of Physical Literacy for Research and Practice: A Commentary. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 87(1): 14-27.
- International Physical Literacy Association (online1). <https://www.physical-literacy.org.uk/>, (参照日2024年8月19日).
- International Physical Literacy Association (online2) Our History. <https://www.physical-literacy.org.uk/about/>, (参照日2024年8月19日).
- 金子明友 (2002) わぎの伝承. 明和出版.
- 金子明友 (2007) 身体知の構造. 明和出版.
- 閣議決定 (2023) 教育振興基本計画. https://www.mext.go.jp/content/20230615-mxt_soseisk02-100000597_01.pdf, (参照日2024年8月19日).
- 荻谷剛彦 (2020) コロナ後の教育へ オックスフォードからの提唱. 中公新書ラクレ. 中央公論新社.
- Kirk, D. (2003) The Social Construction of Physical Education, Legitimation Crises and Strategic Interventions in Educational Reform. In: Hardman, K. Ed. *Physical Education: Deconstruction and Reconstruction-Issues and Directions*. Karl Hofmann. pp.171-183.
- Kolb, D. A. (1984) *Experiential Learning*. Englewood Cliffs. Prentice-Hall.
- 久保田もか・高橋浩二・河合史菜・峰松和夫・山内正毅・丸山博文・溝上 元・森小夜子・高野友一・橋田晶拓 (2018) 体育科・保健体育科における「学びの地図～運動編～」の構想. 長崎大学教育学部紀要, 4: 147-154.
- 久保田もか (2020) 体育授業におけるバレーボール指導のための基礎的研究～スパイクの指導法を探る～. *バレーボール研究*, 22(1): 49-60.
- 久保田もか・高橋浩二・河合史菜・峰松和夫・溝上元・森小夜子・若杉一秀・岩本あさみ・橋田晶拓・宇野将武 (2021) 体育科・保健体育科における運動観察能力のポイント化の必要性—思考・判断し、表現する能力の育成に向けた運動学習を目指して—. 長崎大学教育学部紀要, 7: 41-48.
- ローレンス：岩崎久美子訳 (2016) おわりに：身体を取り戻すために. ローレンス編：立田慶裕・岩崎久美子・金藤ふゆ子・佐藤智子・萩野亮吾・園部友里恵訳, 身体知 成人教育における身体化された学習. 福村出版, pp.111-122.
- 松尾哲矢 (2023) これからの体育・スポーツのあり方を問い直す—フィジカルリテラシーに着目して—. *SPORT POLICY INCUBATOR* (35). <https://www.ssf.or.jp/knowledge/spi/35.html>, (参照日2024年12月23日).
- マイネル：金子明友訳 (1981) *マイネル・スポーツ運動学*. 大修館書店.
- メイヤー：園部友里恵訳 (2016) 仕事における身体化された学習. ローレンス：岩崎久美子訳. ローレンス編：立田慶裕・岩崎久美子・金藤ふゆ子・佐藤智子・萩野亮吾・園部友里恵訳, 身体知 成人教育における身体化された学習. 福村出版, pp.43-55.
- メルロ＝ポンティ：竹内芳郎・小木貞孝訳 (1967) 知覚の現象学 1. みすず書房.
- 溝上慎一 (2018) *アクティブラーニング型授業の基本系と身体性*. 東信堂.
- 三上 純 (2021) Margaret Whitehead による「身体リテラシー」概念の検討：日本における議論の動向を踏まえて. *スポーツ教育学研究*, 41(2): 35-48.
- 水原克敏 (2017) 学習指導要領とは何か. *体育科教育*, 65(7): 12-15.
- 文部科学省 (2016a) 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). https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf, (参照日2024年8月19日).
- 文部科学省 (2016b) 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) 補足資料. https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/01/20/1380902_4_1_1.pdf, (参照日2024年8月19日).
- 文部科学省 (2017a) 小学校学習指導要領. 東洋館出版社.
- 文部科学省 (2017b) 中学校学習指導要領. 東山書房.
- 文部科学省 (2017c) 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領. 海文堂出版, pp.29-201.
- 文部科学省 (2018) 高等学校学習指導要領. 東山書房.
- 文部科学省 (2019) 特別支援学校高等部学習指導要領. 海文堂出版.
- 文部科学省 (2020) 社会に開かれた教育課程. https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/__icsFiles/afieldfile/2020/01/28/20200128_mxt_kouhou02_03.pdf, (参照日2024年8月19日).
- 文部科学省 (2022) スポーツ基本計画 (令和4年3月25日). https://www.mext.go.jp/sports/content/000021299_20220316_3.pdf, (参照日2024年5月22日).
- 文部科学省 (online1) 社会に開かれた教育課程. https://www.mext.go.jp/content/1421692_4.pdf, (参照日2024年8月19日).

- 文部科学省（online2）教育とスキルの未来：Education 2030【仮訳（案）】. <https://www.oecd-ilibrary.org/deliver/1f4fe31d-ja.pdf?itemId=%2Fcontent%2Fpaper%2F1f4fe31d-ja&mimeType=pdf>,（参照日2024年8月19日）.
- 国立教育政策研究所（2017）OECD 生徒の学習到達度調査. PISA2015年調査結果報告書 生徒の well-being（生徒の「健やかさ・幸福度」）. https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/pisa2015_20170419_report.pdf,（参照日2024年5月22日）.
- 公益財団法人日本スポーツ協会スポーツ医・科学委員会（2022）身体リテラシー（Physical Literacy）評価尺度の開発—第1報—. 令和3年度日本スポーツ協会スポーツ医・科学研究報告Ⅴ. https://www.japan-sports.or.jp/Portals/0/data/supoken/doc/studiesreports/2021_2030/R0305.pdf,（参照日2024年5月22日）.
- 公益財団法人日本スポーツ協会スポーツ医・科学委員会（2023）身体リテラシー（Physical Literacy）評価尺度の開発—第2報—. 令和4年度日本スポーツ協会スポーツ医・科学研究報告Ⅱ. https://www.japan-sports.or.jp/Portals/0/data/supoken/doc/studiesreports/2021_2030/R0402.pdf,（参照日2024年5月22日）.
- 独立行政法人日本スポーツ振興センター（2019）子どもたちの、スポーツする アタマ ココロ カラダ カカワリを育てよう！子どものフィジカルリテラシー習得に関する家庭環境調査（2018）. https://www.jpnsport.go.jp/corp/Portals/0/joukoku/jsc_insight_kodomo_1903brochure.pdf,（参照日2024年5月22日）.
- 独立行政法人日本スポーツ振興センター（2023）フィジカルリテラシー. JSC 情報・国際部情報戦略事業資料（2023年3月）. https://www.jpnsport.go.jp/corp/Portals/0/joukoku/SPID/research/230331_JSC_SPID_PL.pdf,（参照日2024年5月22日）.
- 社団法人日本体育学会（2015）健康とスポーツにかかわるリテラシー育成に向けた保健体育授業の充実に関する要望書. https://taiiku-gakkai.or.jp/wp-content/uploads/2015/07/20150721_youbou.pdf,（参照日2024年5月22日）.
- OECD 編：桑原 進監訳・高橋しのお訳（2015）主観的幸福を測る OECD ガイドライン. 明石書店. < OECD（2013）OECD Guidelines on Measuring Subjective Well-being. OECD Publishing. >
- OECD（2018）Future of Education and Skills Education 2030. [https://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/E2030_Position_Paper_\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/E2030_Position_Paper_(05.04.2018).pdf),（参照日2024年5月22日）.
- OECD（2019a）OECD Future of Education and Skills 2030 Conceptual learning framework-LEARNING COMPASS 2030. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf,（参照日2024年5月22日）.
- OECD（2019b）OECD Future of Education and Skills 2030 OECD Learning Compass 2030 A series of concept notes. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf,（参照日2024年8月19日）.
- OECD（2019c）OECD Future of Education 2030 Making Physical Education Dynamic and Inclusive for 2030. International Curriculum Analysis. https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/Making_Physical_Education_Dynamic_and_Inclusive_for_2030.pdf,（参照日2024年5月22日）.
- OECD（2020）OECD Learning Compass 2030 仮訳. OECD ラーニング・コンパス（学びの羅針盤）2030. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/concept-notes/OECD_LEARNING_COMPASS_2030_Concept_note_Japanese.pdf,（参照日2024年8月19日）.
- 岡出美則（2021）ドイツ「スポーツ科」の形成過程. 明和出版.
- 岡出美則（2023）我が国における学校教育と Physical Literacy. 公益財団法人日本スポーツ協会スポーツ医・科学委員会編, 身体リテラシー（Physical Literacy）評価尺度の開発—第2報—. 令和4年度日本スポーツ協会スポーツ医・科学研究報告Ⅱ：17-39. https://www.japan-sports.or.jp/Portals/0/data/supoken/doc/studiesreports/2021_2030/R0402.pdf,（参照日2024年5月13日）.
- シュワルツ：萩野亮吾訳（2016）身体化された学習と患者教育：看護師の自覚から患者のセルフケアへ. ローレンス編：立田慶裕・岩崎久美子・金藤ふゆ子・佐藤智子・萩野亮吾・園部友里恵訳, 身体知 成人教育における身体化された学習. 福村出版, pp.29-42.
- 鈴木宏哉（2020）国民の体力調査および体力づくり施策の変遷と展望. 体育の科学, 70(9)：648-656.
- 鈴木宏哉・鄧 鵬宇・柯 丹丹（2022）Physical Literacy の定義と評価. 公益財団法人日本スポーツ協会スポーツ医・科学委員会編, 身体リテラシー（Physical Literacy）評価尺度の開発—第1報—. 令和3年度日本スポーツ協会スポーツ医・科学研究報告Ⅱ：50-65. <https://www.japan-sports.or.jp/Portals/0/data/supoken/>

- doc/studiesreports/2021_2030/R0305.pdf, (参照日2024年8月19日).
- 高橋浩二・久保田もか・橋田晶拓・溝上 元・森小夜子・宇野将武・若杉一秀・河合史菜・峰松和夫・岩本あさみ (2021) 学校体育における「思考力・判断力・表現力等」の育成を目指したICT活用の提案. 長崎大学教育学部紀要, 7 : 49-56.
- UNESCO (2015a) Quality Physical Education (QPE): Guidelines for Policy- Makers. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231101>, (参照日2024年5月22日).
- UNESCO (2015b) Quality Physical Education (QPE): Policy Guidelines Methodology. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233812>, (参照日2024年5月22日).
- UNESCO (2021a) Quality Physical Education Policy Project: Analysis of Process, Content and Impact. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376151>, (参照日2024年5月22日).
- UNESCO (2021b) How to Influence the Quality Physical Education Policy: A Policy Advocacy Toolkit for Youth. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375423>, (参照日2024年5月22日).
- UNESCO (2021c) Making the Case for Inclusive Quality Physical Education Policy Development: A policy Brief. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375422>, (参照日2024年5月22日).
- 渡邊淳司・チェン監修・編著. 安藤英由樹・板倉杏介・村田藍子編著 (2020) わたしたちのウェルビーイングをつくりあうために—その思想, 実践, 技術. BNN.
- Whitehead, M. (1987) A study of the views of Sartre and Merleau-Ponty relating to embodiment, and a consideration of the implications of these views to the justification and practice of physical education. Doctoral thesis, Institute of Education, University of London.
- Whitehead, M. (2001) The concept of Physical Literacy. *European Journal of Physical Education*, 6(2): 127-138.
- Whitehead, M. Ed. (2010) *Physical Literacy: Throughout the lifecourse*. Routledge.
- Whitehead, M. Ed. (2019) *Physical Literacy across the world*. Routledge.
- WHO (online) <https://www.japan-who.or.jp/about/who-what/charter/>, (参照日2024年8月19日).
- WHO (2024) 健康リテラシー. https://japan-who.or.jp/factsheets/factsheets_type/health-literacy/, (参照日2024年8月19日).

(令和6年5月22日受付)
(令和6年12月25日受理)

プロサッカー選手の引退後の大学教員へのキャリア 移行に関するセルフスタディ：

教職アイデンティティの形成に関わる実践知を手がかりにして

田 中 奏 一* (京都先端科学大学)

金 高 宏 文 (鹿屋体育大学)

濱 中 良 (京都先端科学大学)

A Self-Study on the Career Transition of Professional Soccer Players to University Faculty:

Practical knowledge Related to the Formation of Teacher Identities

Soichi Tanaka¹⁾, Hirofumi Kintaka²⁾ and Ryo Hamanaka¹⁾

Abstract

This study aimed to provide insights to facilitate the smooth career transition of professional soccer players after retirement, using a self-study based on the primary author's experiences.

The primary author, a former professional soccer player, successfully developed a strong teacher identity by gradually engaging in both research and education while maintaining identities as an athlete and coach. Transitioning to a university faculty position requires long-term career planning, and it is crucial to form a solid foundation for a teacher identity that compensates for the loss of athletic identity after retirement. The career services provided by the J-League can be instrumental in this process.

Further research is needed to examine more cases of professional soccer players transitioning to teaching careers, incorporating a broader perspective that includes athletic experiences.

Key words: soccer, self-study, dual carrier, second career, university faculty

I. 研究の背景と目的

日本人アスリートの国際的な存在感の向上もあいまって、国内のプロスポーツは10年以上前の企業スポーツが主流であった時代に比べて、アスリートの待遇も向上している。しかし、プロで長年競技に専念してきたアスリートの多くは、引退後の生活に対する十分な準備がなされておらず、多くのアスリートは厳しい現実直面する（望月・横山，2005）とされている。コメンテーター

などメディア業界で華々しく活躍できるアスリートもいるが、それも僅かであるし、現役時代からセカンドキャリアが保証されているアスリートは一握りしかない（光岡，2014）ことが現状である。アスリートは、スポーツ環境という特殊な環境に身を寄せ、社会生活における諸々の可能性や選択を留保していることが多く、引退後の移行は、様々な困難や問題を伴う場合もある（大場・徳永，2000）。そのため、アスリートは、競技引退を通じて「何を」「どのように」獲得し、そしてそれを引退

*：責任著者 soichi.taichi4539@gmail.com

1) *Kyoto University of Advanced Science*

2) *National Institute of Fitness and Sports in Kanoya*

後の生活においてどのように生かしていったのかを検討した上で専門的介入方略を考案することが求められるようになっている（豊田・中込，2000）。

そのような中、サッカー界においては、Jリーグで長く活躍した選手が選手引退後に大学教員へと移行しているケースも散見される。プロサッカー選手が引退後に大学教員に就くためには、キャリア移行でどのような苦悩があり、乗り越える必要があるのだろうか。飯尾ほか（2023）は、元サッカー選手が引退後のキャリアとして高等学校の教員という職業選択に至った意思決定に影響を与えた要因を検討しているが、プロスポーツ選手の高等教育機関である大学の教員へのキャリア移行を検討した研究は少ない。キャリア移行の研究では、すでに引退を経験したアスリートに対して事例的にアプローチすることが、引退に直面した複雑かつ多次元性に富んだ問題を解決していく糸口を提供してくれる（豊田・中込，2000）とされている。そのようなことから、アスリートの困難克服の道筋についてアスリートの現実的な様子に基づいて検討することは有意義（吉田，2006）といえる。一般に、プロサッカー選手がキャリアを送る上でどのような出来事と苦悩があるのかは理解することは難しい。よって、事例的な検討が必要であると考えられる。

教師教育の研究手法として、近年、多く用いられているのがセルフスタディという手法である。セルフスタディでは自己言及する研究の特性上、自分自身の置かれた状況や文脈、直面した葛藤についての記述が欠かせない（大坂ほか，2022）。これらを内省的に分析することで、他の研究手法では獲得できない深い洞察が得られると考える。セルフスタディの実践者となるためには、個人でその対象となる実践と研究を進めることが前提である（濱本，2021）。筆頭著者は、大学卒業後、11年間プロサッカー選手として活動し、引退を経て現在は大学教員として採用され、元プロサッカー選手として自身の経験を回顧し、研究手続きを踏んでまとめることができる。元プロサッカー選手によるセルフスタディを用いたキャリア移行に関する研究はなく、引退後のキャリア移行に大学教員を志望するプロサッカー選手のヒントとなると考えられる。

また教員に関する研究においては、職業を通じて自身を自覚する主観的感覚の職業的アイデンティティ（Erikson, 1959）という概念の内、教師という職業が持つアイデンティティを指す教職アイデンティティ（劉，2016）にしばしば焦点が当てられる。今日、教員に対する信頼や権威は失われている傾向にあるため、教員はアイデンティティがゆらぎやすく（山田・長谷川，2010）、着実な教職アイデンティティの形成なくして勤まる職業

ではないといえる。高橋・重野（2010）は、プロサッカー選手は引退時に「役割」を失うことで選手の「アイデンティティ」を失うことを問題点として挙げている。プロサッカー選手のキャリアでの出来事を、どのように捉えて行動し、失った職業としてのアイデンティティをいかにして着実に形成することができるのかの実践知、特に、何をどのような順序で行うのかを指す「段取り実践知」（金子，2002）が呈示できると、これから教員へのキャリア移行を考えるプロサッカー選手にとって有用な知見となるだろう。

そこで、本研究では、筆頭著者自身が対象事例となるセルフスタディの研究方法を用いて、プロサッカー選手が大学教員へのキャリア移行する際に得られた実践知を整理するとともに、対象者の教職アイデンティティ形成について検討することとする。

なお、本研究のキャリア移行は、家庭教師や指導者を含む「教師」としてではなく、学校に勤める「大学教員」へのキャリア移行を対象としている。また、キャリアに関する主要な職業の移行を論じるにあたり、本研究では「大学教員」を大学の常勤教員として扱う。筆頭筆者と共著者の勤める高等教育機関である大学は、小学校、中学校、高校とは異なり、研究と教育を行う教育機関であり、大学教員もこの双方の能力が求められる（羽田，2011）。そのため、教職アイデンティティを、「大学」の「教員」という職業における、社会との関わりの中で自己を認識する構造（Erikson, 1959）、すなわち、研究者と教育者としての自覚と限定的に定義し、研究を進める。

Ⅱ. 研究方法

・対象者

本研究の対象者は、筆頭著者自身（分析時年齢：34歳）である。筆頭著者は、K1大学では経営学を専攻し大学卒業後、2012年にJ2リーグ所属クラブに入団し、6年間在籍し退団。2018年にJ3リーグ所属クラブに入団し、3年間在籍し退団。2021年にJFL所属クラブに入団し、2年間在籍した後、解雇通告を受け引退した。教員へのキャリアに繋がる沿革としては、プロ4年目の2016年に経営学のO大学大学院博士前期課程に入学、2年間で修士号（経営学）を取得し修了した。プロ9年目の2020年には体育学のK2大学大学院博士後期課程に入学、4年間で博士号（体育学）を取得し修了した。また、選手活動の傍ら、プロ10年目より所属するクラブのスクールコーチ、11年目より大学の非常勤講師（一般体育科目担当）として勤務をはじめ、11年間の現役生活を終えた後の2023年の1年間は大学非常勤講師（一般体育、一般教養科目担当）とスクールコーチとして勤務し、2024年に

大学の常勤教員（嘱託講師・一般体育科目担当）として入職した。

・方法

本研究では、セルフスタディを用いて検討した。セルフスタディとは自分とは何者かの研究であり、自分の行動の研究であり、自分の認識や思考についての研究である（齋藤，2021）。実践の改善を目的とし、批判的友人の介入があり、目的にあった多様な手法を用いて、専門家コミュニティの構築を目指すことを特徴とした教師教育研究である（武田，2019）。

この方法で特に重要なのは批判的かつ協同的に研究を実施することであり、それがクリティカル・フレンドと呼ばれる仲間の存在である（岡村ほか，2022）。本研究では、共同著者のA氏とB氏の2名をクリティカル・フレンドとして研究を進めた。A氏は、30年以上にわたる大学教員としての長いキャリアを有している。筆頭著者はA氏が所属する大学院に在籍し、研究指導を受けたほか、プロサッカー選手に関する質的研究を共同で行っていた経緯がある。B氏は、中学校や高等専門学校、大学

と、多様な年代で教員としてのキャリアを持つ。筆頭著者の所属する大学で常勤の教員として勤めており、同じ職場で教育研究を行っている。また、両氏ともアスリートから教育者となった教員である。実践知を聞き取る研究においては、聞き手が語り手と同様の経験を積んでいることが役立つ（桜井・小林，2005）とされている。そのようなことから共同研究者のA氏とB氏は、批判的友人の介入を目的にインタビューアーを務めるクリティカル・フレンドとして適していると考えられる。

・インタビューと分析

セルフスタディは、研究者の問題意識によって方法が設定される柔軟性を持っている（Loughran, 2004）。本研究では、濱本（2021）を参考に、2024年5月から6月にかけてA氏とB氏がインタビューアーを務める非構造化インタビューを3回（2024年5月9日、6月3日、6月20日）、約1時間ずつ実施した。インタビューでは、まず筆頭著者に関するキャリア年表（表1）を筆頭著者自身が作成し、共同研究者に共有した。そして、共同研究者はキャリア年表を基に、筆頭著者がサッカーを始めたこ

表1 キャリア年表（筆者作成）

時期	年齢 (歳)	西暦	日常基盤 ・所属	サッカーに関する事項	アスリートとしてのキャリア に関わる意識の変化	セカンドキャリア に関する事項	セカンドキャリアに関わる意識の変化
中学	12～15	2004 ～ 2002	T中学校	TクラブU-15に所属	チームメイトのレベルの 高さ故に自信の喪失する		
高校	15～18	2005 ～ 2007	K高校	TクラブU-18に所属 高校3年時にレギュラー として全国大会優勝	最後の大会に出場し優勝し たことで自分もプロになれる のではないかと感じる (高校3年)		
大学	18～22	2008 ～ 2011	K1大学	U-20日本代表に選出	卒業後にプロになりたいと 考える	学士号を取得	将来、大学に関わりたいという漠然とした意識 が芽生える
プロ選手	1年目	22～23	2012	J2 Oクラブ	リーグ戦2試合に出場		引退後に備えてなにか取り組んだ方がよいの ではないか？
	2年目	23～24	2013		レギュラー選手として リーグ戦31試合に出場		引退後について想定することはあまりなくなる
	3年目	24～25	2014		レギュラー選手として リーグ戦28試合に出場		引退後について想定することはよりなくなる
	4年目	25～26	2015		出場機会が激減 12試合に出場	O大学大学院 博士前期課程を受験	将来大学に関わりたいと考え、大学院を調べ 始める
	5年目	26～27	2016		14試合に出場	O大学大学院 博士前期課程に入学	
	6年目	27～28	2017		解雇通告		解雇通告を受けて、引退後を意識し始める 修士号を確実に取得する必要性を感じる

	7年目	28～29	2018	J3 Kクラブ	レギュラー選手として リーグ戦30試合出場 リーグ戦2位J2昇格		修士号を取得	修士号を取得した後も、学びを継続したいと 思う
	8年目	29～30	2019		リーグ戦12試合出場 リーグ戦21位J3降格		K2大学大学院 博士後期課程を受験	
	9年目	30～31	2020		解雇通告	解雇通告を受けて まだサッカーを続けたいが、 トップレベルを目指すのは 諦める	K2大学大学院 博士後期課程に入学	博士後期課程を通じて初めて研究者としての 自覚をもつ 解雇通告を受けて、サッカーを続けながらも、 セカンドキャリアを進める必要性を感じる
	10年目	31～32	2021	JFL Nクラブ	レギュラー選手として リーグ戦24試合に出場		副業としてNクラブス クールコーチ JFAC級コーチライ センスを取得	Nクラブスクールコーチやコーチングライセンス 講習を通じて、初めて指導者としての自覚を持 つ
	11年目	32～33	2022		JFL優勝Jリーグ昇格 解雇通告 現役引退	解雇通告を受けてまだサッ カーは続けたい気持ちは 残っていた	副業としてNクラブス クールコーチとN大学 非常勤講師	非常勤講師の勤務を通じて教育者として初め て自覚をもつ
引 退 後	1年目	33～34	2023	民間サッカー スクール		引退を決断後、セカンドキャ リアの方針が決まるとサッ カーを続けたい気持ちはなく なる	民間サッカースクール でコーチとして勤務 副業としてN大学非常 勤講師	大学教員を目指す明確に決める
大学教員		34～	2024	K3大学			JFAB級コーチライ センスを取得 博士号を取得	

ろから現在に至るまでを振り返り、どのように教職アイデンティティが育まれてきたのかを深掘るようにインタビューを展開した。録音したインタビュー内容は速やかに逐語化した。

分析では、教職アイデンティティの形成に関わる事柄を抽出した。抽出した内容について信頼性と妥当性を高めるために、筆頭著者と共著者との間でトライアンギュレーションを行った（北崎・會田，2018）。

結果の呈示は、インタビュー内容の逐語録を書き言葉に修正した上で引用しながらナラティブを記述することによって、筆頭著者の思考過程を読者が追跡しやすく配慮した（金・弘胤，2018）。そして、プロサッカー選手が大学教員へとキャリアを移行するための教職アイデンティティ形成について検討し考察した。

Ⅲ. 結 果

インタビューにおいては、キャリア年表を参考に共同研究者2名より、筆頭著者の大学教員へのキャリア移行に至った経緯を中心に問われた。話の展開によりJリーグのキャリア支援制度についての質問もあった。キャリア移行や教職アイデンティティの形成に深く関わる内容を抜粋し呈示した。（ ）は筆頭筆者が補足した事項である。

大学院（修士課程）の入学経緯について

A氏：Oクラブ（プロ1チーム目の所属クラブ）に入って、2015年（プロ4年目）に出場機会が激減し、大学院を調べ始めたとありますが、これはなぜすぐに大学院に行こうとなったのですか？

筆頭著者：もともと（プロ）1年目に全く試合に出場することができなかったのですが、その時に、今まで大学まで部活と大学の勉強を両立してきていたのに、いきなりサッカーだけの生活になりました。それなのに試合に出られなくて、すごく不安になりました。ただ、それが（プロ）2年目、3年目って順調に試合に出られるようになったので、特にその気持ちもスッとなくなったのですが、また（プロ）4年目になった時に、やっぱりこのままじゃダメだと思いました。サッカーだけをやっていてもというか、サッカーはもちろん全力でやるけれども、並行して何かほかのことを進めないと、サッカーが無くなった時に、僕は何も持っていないなというのをすごく感じて。大学の時にすごく影響を受けたので、大学に関わりたないと大学院について調べ始めました。

A氏：何もないと考えた時に企業に就職することなどほかのことを考えず大学教員（になろう）となったのですか？

筆頭著者：サッカーの方は、這い上がろうという気持ちというのは全然薄れていなくて、姿勢とかそういうのは全く変わってないけれども、自分はサッカーを失った時に何も持っていないなというのをすごく感じました。

大学生の時に、漠然とですけども、大学に関わりたくなというのをすごく思いました。

A氏：それはなぜでしょう？

筆頭著者：僕は高校までユースチームにはいたけれども、高校まではほとんど試合に出られませんでした。ただ、大学に入って、それも技術的に上手くなったというわけではなくて、周りとのコミュニケーションを取って、連動して（プレーを）やっていたら、自分も輝けるということに分かってからうまく（事が）行き出して、プロに大きく近づいたという経験があったので。コーチというよりも、なにか教育者として関わりたいなとはすごく思っていました。ただそれはちょっと漠然としていて、別に大学教員がどういうルートで行かないといけないとかは正直に言うとなら大学を調べた時にもそこまで詳しくは調べていなくて、ただ、大学は研究機関だということはわかっていたので、やっぱり大学院だなと思ったのがきっかけです。

A氏：（K1）大学の影響が大きかったのでしょうか？

筆頭著者：はい、そうだと思います。学業とサッカー両方で組織としてしっかりしていた大学だったので、学業もサッカーも、周りの学生からいろいろなことを学び続けることができて居心地が良かったのだと思います。

B氏：高校の教員とかの選択肢は全然浮かばなかったですか？

筆頭著者：イメージとして高校の時の感覚はすごく子供で、頑張ることだけで物事を済ましていました。でも大学で色々なことが頭で整理されて物事を解決していくということを覚えるようになったので、その世代は自分が経験したことなので、何か教えられることがあるなと思いました。

B氏：もう少し遡ると、プロに入った時と、プロで試合に出ていた時はJ1に行きたいという気持ちがあったのか、もうJ2で試合出られているところで満足だったのかはどうだったのでしょうか？

筆頭著者：プロに入る前も、入った後もJ1でやりたい

（プレーしたい）という思いはすごくありました。希望に満ち溢れていました。

プロ6年目に受けた初めての解雇通告後について

A氏：（プロ6年目に）解雇になってすぐに修士号（経営学）を取っていますが、これはなにか悲壮感みたいなものがあったのでしょうか？

筆頭著者：すごくありました。修士課程なので、授業もたくさん受けて研究もしてはいたのですが、やっぱり本腰はサッカーに置いていたので、ある意味、ガラガラと受けていた感じでした。ただ、いざクビ（解雇）になって初めて挫折を味わって、選手を失ったら本当に自分には何もないと思いました。そこでまずはこの修士号（経営学）を取らないといけないとスイッチが入りました。修士号（経営学）を取った後もその時の影響があったので、このまま学びを継続していこうということで、移籍後（プロ7年目）も（体育・スポーツ学の）博士課程を調べ始めました。

A氏：サッカーの試合に出られなくなったときに、このままではまずいと、大学院の学業を頑張って、試合に出られるようになったらその気持ち薄れていくのを繰り返していたような感じでしょうか？

筆頭著者：そうですね。ただ、Oクラブの時は試合の出場によって気持ちが変わっていましたが、Kクラブ（プロ2チーム目の所属クラブ）に行ったら博士課程に入ってから学会とか、先生方に指導を受けたり、ゼミの仲間の発表とかを聞きながら、研究者としての心得というか、そういうものが身につけていきました。なので、学業の方の熱量がなくなることはありませんでした。ただ、Oクラブの時と一緒に（学業に）フルベットができていたというわけではなかったかもしれないです。

B氏：1回目の解雇の時に、別の道に進もうとは思えなかったのでしょうか？ 経営学修士号を取っていたら、28歳だとまだ企業の選択肢も十分あると思います。

筆頭著者：そうですね。（1回目の）解雇になった時にまずは修士号を取ろうという気持ちでいて、その時にKクラブからオファーが来てサッカーができる、まだサッカーで上を目指したいと思ったので、そういう道（別の道）を考える前に、ことが進んでいきました。

博士課程進学以降の経緯について

B氏：他者からの助言みたいなものもあったのですか？
大学院行ったほうが良いのではないかと、博士課程
に行ったほうが良いとか、外から助言みたいなものはな
かったのでしょうか？

筆頭著者：そうですね。それが全くありません。全部自
分で調べて大学院（博士課程）に行くことを決めました。
ただ、Kクラブをクビ（解雇）になった時に、いろい
ろな人に相談して話を聞いてもらって、そこで大学教員に
なりたいたとは思っていました。

A氏：（大学教員になる）決断みたいなものは、Nクラブ
（プロ3チーム目の所属クラブ）に行く前ぐらいだった
のでしょうか？

筆頭著者：Nクラブに行った時には、ある程度、大学教
員に進みたいとは思っていました。（Nクラブで）現役
（選手）をしながら非常勤講師も勤めだしたので。ただ、
それでも自分が大学教員に進むと最終的に決断したの
は、現役を引退した時でした。非常勤講師として勤めて、
自分には（この仕事が）合っていると思ったし、大学生
を教えることがこの先の道として良いなとやりながら
（勤めながら）そういう気持ちは大きくなっていきまし
た。Nクラブにいた時は（Nクラブ運営小学生対象サッ
カースクールで）週に1度のコーチも始めて、サッカー
をプレーするのと「教える」のは全く別物だなと感じて、
「教える」感覚を掴むために良かったことでした。また、
Nクラブでスクールコーチをしていたことで、（サッ
カーを）辞めて1年間は（民間の）スクールでコーチと
して雇ってもらうことにつながったので良かったです。

プロサッカー選手が大学教員へ移行するためのキャリア
のつなぎ方について

A氏：（プロサッカー選手が）大学教員になる気持ちが
あるようだったら、長期にわたる計算をしないと就職で
きないから、少しずつ大学院を長期履修していけば、大
学院でお金を払わないといけなくけれども、ある種の
（就職の）保険のようなものにもなるし、大学からプロに
なった選手は、（大学教員になる）可能性があると思いま
した。

筆頭著者：Jリーグにはセカンドキャリア支援制度があ

ります。年間で最大20万円の（支援を受けられます）。私
も大学院のお金の大部分をそれで払っています。

A氏：その制度のことは選手みなさん知っているのだ
でしょうか？

筆頭著者：はい、セカンドキャリアに向けた資格取得な
どの活動に対して支援金が出るという説明を受けます。

A氏：Jリーグでこのようなこと（大学院に行くこと）
を現役中にやっている人はいるのかな？

筆頭著者：デュアルキャリアとして、ビジネスとかを始
めるというのは、僕がJリーグにいた時には、もう当た
り前になっていたの、他のこと（サッカー以外のこと）
をやっている人はいました。ただ、大学院に行っていた
人は周りにはいなかったです。

現役引退の経緯について

A氏：Nクラブの2年目に非常勤講師を勤めてNクラブ
2年目に退団が決まって、ここでもうすんなりと（選手
を）辞めようと思ったのでしょうか？

筆頭著者：そうではありませんでした。Nクラブではこ
の年に（JFLで）優勝して一応試合にはある程度絡んで
いて身体も動いてたので、やっぱりまだやりたいなっ
ていう気持ちが正直ありました。それでも、（シーズンが）
終わってまあ数ヶ月過ごす中で、自然と、「ここが辞め時
だな」と思いました。いざ引退を決めた後は、今思うと
もっと早く（選手を）辞めても良かったなって思うほど、
今は大学教員としてキャリアを積むことに努めたい気持
ちが強く、未練は何もありません。

IV. 考 察

1. Role-Exit Model を手がかりにした対象者の
キャリア移行の段階

Ebaugh（1988）は Role-Exit Theory と呼ばれる、キャ
リアにおいて役割を基準に、役割を終えて次の役割に移
行するまでの期間を分けて説明した理論を展開してい
る。上代・野川（2013）は Role-Exit Theory について、第
1段階は、ある職業に就いてから、その職業に自分が向
いているのか否か、または続けていけるのかななどの不安
や疑問を感じる段階、第2段階は、現状への不安や疑問

非自主的な引退

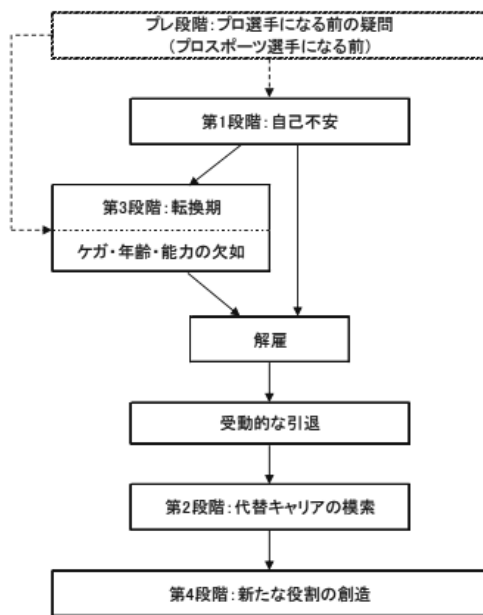


図1 修正 Role-Exit Model

出所：(上代・野川, 2013) より抜粋

が高まり、次の職業を模索する段階、第3段階は、人事異動やリストラ、あるいは疾患などを理由に転職が現実的になる段階（転換期）、そして、転換期を迎えて新しい職業に就くまでが第4段階であると説明している。その上で、24名の創成期のプロサッカー選手への質的研究を行い、解雇通告を受けて非自主的に引退した選手の多くは、第3段階の転換期を迎えてから、次の職業を模索し始めており、いわゆる第3段階に遭遇した後に第2段階を経験するというように順序が入れ替わっていたことを明らかにしている。そして、Role-Exit Theory をアスリート用に援用した Role-Exit Model (Drahota・Eitzen, 1998) を元に、日本人プロサッカー選手のプロセスに合った修正モデル(図1)を作成している。筆頭著者は、解雇通告を受けて引退した非自主的な引退のプロサッカー選手であり、修正モデルに該当していると考えられる。

Ebaugh (1988) の Role-Exit Theory は、プロサッカー選手から大学教員へのキャリア移行のプロセスを段階的に論じることが可能で、かつ、特定の役割からの離脱だけでなく新たな役割の獲得過程における実践知の構築にも焦点を当てるため、大学教員としての教職アイデンティティの形成過程を分析する上で有用であると考えられる。

そこで、逐語化したインタビュー内容を元に共著者と共に検討を行い、選手としてのキャリアについて、役割を終えて次の役割に移行するまでの期間の段階を分けることとした。筆頭著者は、選手生活で3度の解雇通告を受けており、その都度、意識の変化が顕著に見られたた

め、解雇通告の時期を境に段階を分けるのが妥当であると考えた。その中で、筆頭著者のキャリアにおいては、非自主的な引退選手について(上代・野川, 2013)が示した修正 Role-Exit Model のキャリアの順序と同様に、第3段階の転換期を迎えてから、第2段階の代替キャリアの模索をしていたと考えられる。ただし、修正 Role-Exit Model においては、受動的な引退後に代替キャリアの模索が始まるとされているが、筆頭著者は、セカンドキャリアに向けた活動を現役中に進めており引退直後には、第4段階の新たな役割の創造期に掛かっていた。以下では、これらの段階に沿って考察した。

・プレ段階（プロになる前）

筆頭著者は、中学高校期に満足に試合に出場できなかった経験に反して大学期では試合に出られるようになり、成功を体験したと想起している。成功経験に対する自伝的推論は、アイデンティティの確立、自尊感情、人生満足度との間に有意な相関が示されている(佐藤, 2017)。大学期に学習習慣や社会性を身につけ試合に出られるようになった強い成功体験から「プロに大きく近づいた」と同時に、大学卒業後「大学に関わりた」と、アイデンティティの確立までとはいかないものの、大学教員としてのアイデンティティが芽生え始めたと考えられる。

また、教員採用内定者への調査では、教師の志望動機の構造には「子どもが好き」、「教師という職業への憧れ」などが深く関わっていることが報告されている(藤原, 2004)。しかしながら、筆頭著者は、自身の「プロに大きく近づいた」成功体験に紐づきながら、「色々なことが頭で整理されて物事を解決していく」という大学の教育的価値に興味を抱いていると考えられる。憧れから教職を希望している学生よりも、教職や教育の価値に着目して教職を志望している学生の方が、教育実習を通して教師としての効力感やアイデンティティを発達させる傾向があるという研究(田中, 2020)もあり、こういった考え方が後の教職アイデンティティ形成に影響を与えているかもしれない。

ただし、アスリートは、デュアルキャリアに対する関心が薄く、自らの運動能力を向上させる傾向にあり(Ryba et al, 2017)、筆頭著者も、プロ選手になりたい気持ちが先行しており、大学期はアスリート引退後のキャリアに対する思考はほぼ皆無であったといえよう。

・第1段階 自己不安（プロ1年目～プロ6年目1回目の解雇通告前まで）

前段階において教職アイデンティティの芽生えが見ら

れたが、あまり抱いていなかったデュアルキャリアへの意識に変化があったのは、入団してからプロサッカー選手に対しての不安を覚えたプロ1年目だといえよう。その原因として、ライフバランスの変化と、限定的な試合への出場機会があると考えられる。荒井ほか(2018)は、アスリートのライフバランスに関する競技生活と競技以外の生活についての充実を促進する要因に、「バランスを取ろうとすること」と、どちらかに軸足を置き「バランスを取ろうとしないこと」という背反する両者の心がけがアスリートへのインタビューから抽出されたとしている。筆頭著者は、「今まで大学まで部活と大学の勉強を両立してきていたのに、いきなりサッカーだけの生活になりました。それなのに試合に出られなくて、すごく不安になりました。」と、サッカーだけに注ぐ生活に不安感を覚えており、それまで学業とサッカーを両立しバランスを取ろうとしていたことが、ライフバランスになっていたと説明がつく。また、筆頭著者の語りから、プロ1年目と4年目に試合への出場が限られていたことが、上代・野川(2013)の修正 Role-Exit Modelにある現状への不安や疑問が高まる理由となっていると推察される。

近年は、現役中から競技引退後どう生きていくか考え計画を立て準備をする「デュアルキャリア」の概念が主流となっている(高城ほか, 2019)。10年以上前に存在していた「競技以外の何者であることも許されない」状況(小島, 2008)はなく、現役中に引退後のキャリアについて考え行動を起こすのは不自然でない風潮であったと考えられる。しかしながら、「大学教員がどういうルートで行かないといけないとかは・・・そこまで詳しくは調べていなくて」という筆頭著者の語りから、大学院(修士課程)に通い始めた理由は曖昧でとても詳細に引退後のキャリアについて考える余裕はなかったことがわかる。

・第3段階 転換期(プロ6年目1回目の解雇通告後～プロ9年目2回目の解雇通告前まで)

筆頭著者の語りより抽出された「挫折」について神原(2008)は、主観的価値、特に達成価値を感じていたことに対して失敗をし、その際に無力感や絶望感を感じるものと定義できる可能性を示している。その上で、和ほか(2011)は、アスリートの挫折時の心境を、競技を続けるか葛藤している心境であるとしている。プロサッカー選手に対する解雇通告は、競技の強制的な非継続を申告され、それまでの培ってきたアスリートとしてのアイデンティティが大きくゆらぐ可能性のある事象であるといえる。筆頭著者は、プロ6年目の解雇通告によって一時的にアスリートとしてのアイデンティティを失い、「選手を失ったら本当に自分には何もないと思いました。」と、

自身が職業的なアイデンティティを他に何も持っていないことを自覚するようになった。2クラブ目(Kクラブ)の入団が決まった後は、セカンドキャリアの方針は定まっていないものの、他の職業的なアイデンティティをつかみとりたいという意欲が芽生え修士号を着実に取得した要因となったと考えられる。また、修士号を取得したことで、博士課程進学を選択肢が生まれ、選手として上を目指す傍ら、選手としての活動に負担にならない自然な流れで博士課程に進学が可能となったことがわかる。

坂井(2011)は、大学教員は常に自分自身に固有の研究課題を保持し、それを追求し続けなければならないとしている。筆頭著者は、博士課程に入学し、他の研究に触れる機会が増えたことで、「研究者としての心得というか、そういうものが身についていきました。」と、大学教員としてのあるべき姿を理解しつつあったと考えられる。

・第2段階 代替キャリアの模索(プロ9年目2回目の解雇通告後～プロ11年目選手引退まで)

教職や教育の価値に着目して教職を志望している学生は、教育実習を通して教師としての効力感やアイデンティティを発達させる傾向にあることが報告されている(田中, 2020)。また、教育実践経験に対する自伝的推論という内省的省察過程は、教職アイデンティティにつながることも示されている(佐藤, 2021)。教育実習経験がなく大学教員を志した筆頭著者は、大学時代の経験を回顧し工夫しながら勤めた非常勤講師としての実践経験が「自分には(この仕事が)合っていると思った」と、教職アイデンティティを大きくした要因となっていると考えられる。このことは、教育の価値に着目して教職を志す社会人にとっても、初めての教育経験が教職アイデンティティを発達させる可能性があることを示している。

また、スポーツ指導を行っている教員はスポーツ指導者としての自覚や役割を認識し、指導者アイデンティティを高めることで、意欲的にスポーツの指導を行うことができる(八尋・萩原, 2019)とされている。『『教える』感覚を掴むために良かった』という筆頭著者の語りからも、コーチとしての経験が指導者としてのアイデンティティを発達させたと考えられる。現役中から教職アイデンティティの足掛かりとして指導者としてのアイデンティティを形成した重要な機会であった。ヨーロッパ各国においては、現役中からアスリートが引退後に必要なスキルを補うための支援制度が充実していることが報告されており(吉田ほか, 2007)、Jリーグにおいても、現役中よりコーチングライセンスを取得するためのJ

リーグ選手を対象とした講習会や、セカンドキャリア関連の教育訓練費用を就学支援金として負担する制度がある^{注1)}。筆頭筆者も現役活動中に大学院進学・在学の経費やコーチングライセンスの取得のために支援金を活用した。しかし、女子バスケットボール選手を対象に行った調査ではそういったアスリートの引退後のためのキャリアサービスが活用されていない現状が明らかになっている(古殿・畑岸, 2018)。それ故、大学教員へキャリア移行するにあたって、セカンドキャリア関連の教育訓練費用を積極的に活用することは重要と示唆される。

また、非常勤講師として教育した経験により初めて、教職アイデンティティが大きくなり、大学教員へのキャリアへ進むことが明確になったことがわかる。それは選手としてのキャリア最終年であった。教職のアイデンティティ・ステータスが早期完了で、早々に教職としてのキャリアを決断している学生は、教育を行う者として指導できるのかなど教職に適しているのか自己を問い直すことができない傾向にあることが示されており(岩佐ほか, 2019)、段階を踏みながら教職アイデンティティを育み、大学教員のキャリア選択決断に至ったのは、筆頭筆者にとって適切な順序と期間であった可能性がある。

・第4段階 新たな役割の創造(現役引退～大学常勤教員着任まで)

まず、筆頭筆者は、現役引退を決断する直前に、一時的にはあるが現役選手への執着や未練がのぞかれる。しかし、現役引退を決断した後は、アスリートとしてのアイデンティティを失ったことで、新たな職業的なアイデンティティの定着にこだわりを持った。田中(2005)は、オリンピックであった自らの経験を元に、アスリートがセカンドキャリアへの移行がうまくいかないのは自分が選手ではないという喪失感にうまく対処できないことにあるという。筆頭筆者の事例からは、アスリートが引退時に新たな職業的なアイデンティティを保持できた際の効果として、より強固なアイデンティティを創造できる可能性や、アスリートとしてのアイデンティティに対する喪失感や未練を早々に無くす期待を示唆している。

教師の進路決定プロセスと教師のアイデンティティの関連について調査した研究(松井・柴田, 2008)では、学校卒業後、別の職業より転職し教職に就いた「転職型」は、本来なりたかった職業があったが、教職についた「途中変更型」や、どの職業に就きたいか自分自身の希望が不明確なまま教職についた「なりゆき型」に比べ、教師としてのアイデンティティが強固であることが示さ

れている。プロサッカー選手から教職へのキャリア移行は「転職型」に該当すると考えられ、確かな意思がある転職ならば強固な教職アイデンティティを形成できると考えられる。しかし、引退後の進路決定プロセスによっては、「途中変更型」や「なりゆき型」に該当すると捉えることもでき、教職アイデンティティ形成が未成熟なまま教職に就く場合も十分に考えられる。筆頭筆者の教職アイデンティティがどれほどの熟達度があるかは定かではないが、アスリートとしてのアイデンティティを失っていることも相まって強固になっており、大学教員として勤める現在も維持している。前述したように、教員はアイデンティティがゆらぎやすい(山田・長谷川, 2010)ため、代替キャリアの模索期においては、着実なアイデンティティの形成が必要であると考えられる。

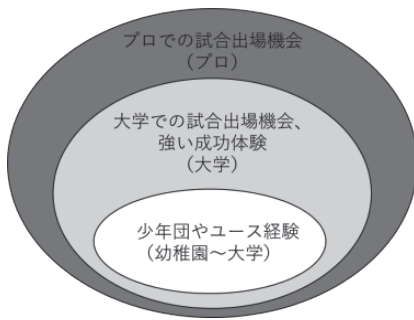
2. 対象者のアイデンティティ形成の変容とその契機

筆頭筆者のキャリアを分析すると、結果としては、大学に周りの学生に影響を受けながら、学習習慣や社会性を身につけ試合に出られるようになった強い成功体験から教職アイデンティティの芽生えがあり、大学に関わりたいという漠然とした動機をきっかけに修士課程(博士前期課程)への進学、博士後期課程への進学、非常勤講師への着任、常勤講師への入職と、それぞれの活動がキャリアパスとなった上で、デュアルキャリアを歩んでいた。強固な教職アイデンティティを増進させたのは選手としてのキャリア終盤以降であったけれども、むしろ盤石な教職アイデンティティ形成には適切な時期であった可能性がある。それにより、プロサッカー選手を引退した際には、自らのキャリアプランを直ちに描いたと考えられる。

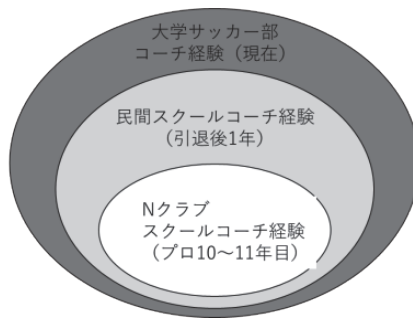
図2は、筆頭筆者の教職アイデンティティの形成とその契機を、濱本(2021)を参考に示している。筆頭筆者は、大学教員として必要な大学院での研究活動や非常勤講師として勤めた教育活動をきっかけに教職アイデンティティを育んでいることがわかる。プロサッカー選手がスムーズに大学教員へキャリア移行をするためには、長期間にわたり多くの研究と教育のステップを踏む必要があると示唆される。

また、図3は、インタビュー内容をもとに共同研究者と議論し、それぞれの職業的アイデンティティレベルの推移を記録した。ここでの職業的アイデンティティレベルとは、職業を通してどれほど自己を認識しているのか主観的感覚の到達割合を指す。100%はアイデンティティにおける4つの下位側面である自己斉一性・連続性、対他的一貫性、対自的一貫性、心理社会的同一性(谷, 2001)を職業において完全に満たしていることと

アスリートアイデンティティ



指導者アイデンティティ



教職アイデンティティ

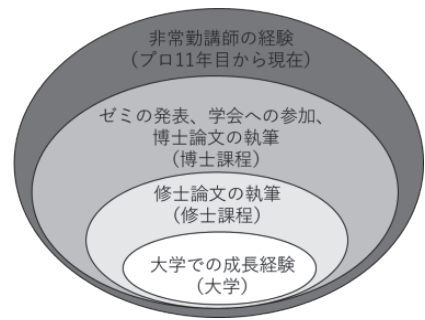


図2 筆頭著者のアイデンティティ形成とその契機 (筆者作成)

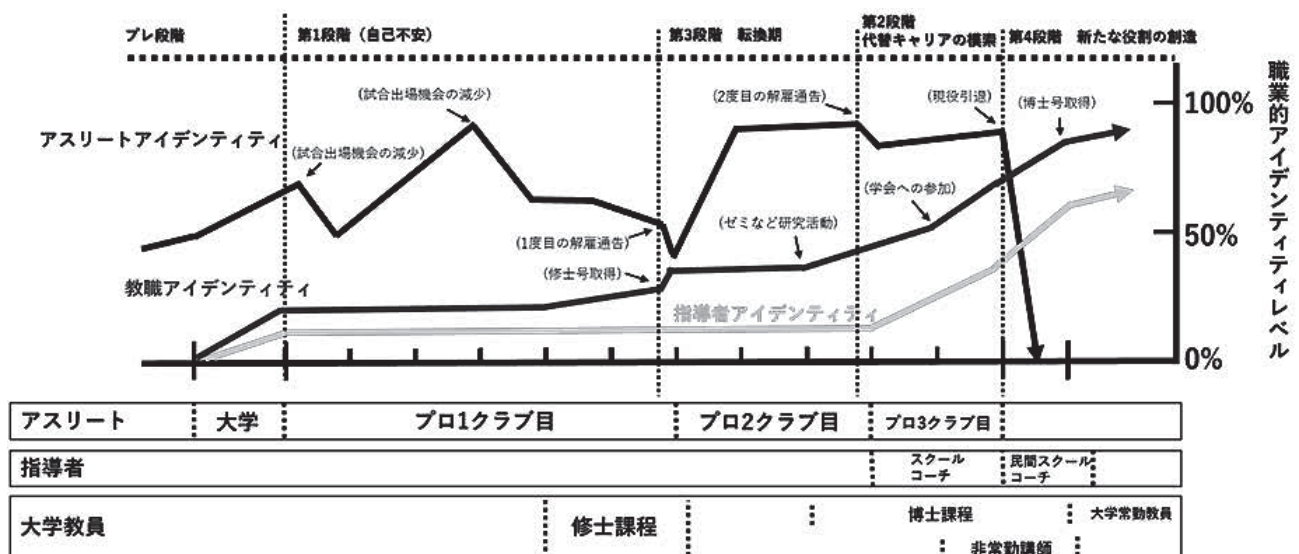


図3 主観的アイデンティティレベルの推移 (筆者作成)

なる。図下には、筆頭著者が就いたアスリート、指導者、大学教員それぞれに深く関連する経歴の変遷を表で示し、アイデンティティレベルの推移と対照している。図3によると、プロ6年目に1回目の解雇通告を受けて以降は、アスリートアイデンティティが失われる度に、教職や指導者としてのアイデンティティが増進している。また、アスリートアイデンティティの回復契機となっていることがうかがえる。インタビューの分析も踏まえると、アスリート、指導者、大学教員、それぞれの職業的アイデンティティを保持していたことで、補完的關係を構築し自我同一性が保たれていた可能性がある。特に、引退直後には、指導者としての役割を担う中で得られた自己認識が、教職アイデンティティの形成に大きな影響を与え、教職アイデンティティの基盤が形成されていたため、アスリートアイデンティティの急激な喪失による弊害を抑え、明確に目的意識を持った状態でセカンドキャリア移行することができたと考えられる。

ただし、練習生やプロサッカー選手契約3年未満といった若年層のプロサッカー選手の多くが数年の契約でプロ選手引退を余儀なくされ(田蔵, 2018)、競争に勝つために毎日の練習に取り組む中で、引退後の生活について思考し行動することは難しいと推察され、現役中から大学院への進学をするのが困難な状況も大いに考えられる。また、大学教員を目指すには、研究、教育両面で数多くの段階を踏む必要がある。筆頭著者が危機感を持ち全力を注いでようやく学位を取得したように、とりわけ学会誌に論文を掲載した上で認められる学位論文を執筆することは簡単なことではない。よって、現役中にすべての行程を終え引退後にすぐに大学の常勤教員として着任するのは極めて難しいといえる。

日本プロサッカー選手会事務局によると、約1700名の全Jリーグクラブ所属選手に対して2022年度のセカンドキャリア支援金申請件数は、318件であった^{注1)}。申請件数は、同一選手が複数回申請している場合も含まれ、実

際には20%以下のJリーグクラブ所属選手しかセカンドキャリア支援制度を利用していないのが現状である。筆頭著者は、学業費用の多くを支援金で賄い、デュアルキャリアを歩んでいた。大学教員へのキャリア移行は長期にわたる研究と教育のステップを踏む必要があると示唆されるため、このようなキャリアサービスを活用し、経済的な負担や不安も解消することもスムーズなキャリア移行につながると考えられる。

V. 結 語

本研究では、プロサッカー選手であった筆頭著者の、プロサッカー選手から大学教員へのキャリア移行についてセルフスタディにより事例的に検討し、プロサッカー選手が引退後にスムーズにキャリア移行する上でのヒントとなる知見を導き出すことが目的であった。

筆頭著者は、長期にわたる研究と教育のステップを踏み、アスリートと指導者としてのアイデンティティも着実に形成しながら、強固な教職アイデンティティを形成していた。大学教員へのキャリア移行は長期的にキャリアプランを描く必要があり、Jリーグのキャリアサービスを活用しながら、引退時のアスリートアイデンティティの喪失を補完する教職アイデンティティの基盤を形成することが望ましいだろう。

本事例は、筆頭筆者の単一事例をできる限り客観的な視点がかかるよう考慮し共著者と議論し共同で行った。しかし、セルフスタディゆえに客観的視点を担保するのは限界があり、大部分を主観的な視点に頼っている。また、事例においては明確なキャリアプランなき活動がセカンドキャリアの選択肢を狭めた可能性や、そもそも、現役中でのセカンドキャリアへ向けた活動がアスリートとしてのキャリアにどのような影響があったのかについては検討されていない。それでも、本研究は大学教員へのキャリア移行を検討するプロサッカー選手がこれから歩みを進める上でのヒントを呈示できたと考えている。

今後はより多くのプロサッカー選手の教員へのキャリア移行の事例について、アスリートのキャリアを含めた多角的な視点での検討が望まれる。特に、引退後の進路決定プロセスが「途中変更型」や「なりゆき型」(松井・柴田, 2008)に該当する事例を検討することで、進路決定プロセスによる場合分けが進むと考える。それにより、プロサッカー選手が教員のキャリアへスムーズに移行できるような指針が示されることを期待したい。

注 記

注1) インタビュー内容を踏まえ、Jリーグのセカンドキャリア支援制度の実態を把握するため、日本プロ

サッカー選手会事務局に照会を行った。Jリーグにセカンドキャリア支援制度が存在することと、セカンドキャリア支援金申請件数に関するデータの公表について同意を得ている。

文 献

- 荒井弘和, 深町花子, 鈴木郁弥, 榎本恭介 (2018) 大学生アスリートのスポーツ・ライフ・バランスに関連する要因 — デュアルキャリアの実現に向けて. スポーツ産業学研究, 28(2): 149-161.
- Drahota, J. A. T., Eitzen, D. S. (1998) The role exit of professional athletes. *Sociology of Sport Journal*, 15(3), 263-278.
- Ebaugh, H. R. F. (1988) *Becoming an ex: The process of role exit*. University of Chicago Press.
- Erikson, E. H. (1959) *Identity and the life cycle*. Psychological Issues Monograph, Vol.1. New York: International Universities Press. (小 此 木 啓 吾 訳 編 (1973). 自我同一性, 誠信書房).
- 藤原正光 (2004) 教師志望動機と高校・大学生生活: 教員採用試験合格者の場合. 教育学部紀要, 38: 75-81.
- 濱本想子 (2021). 剣道を専門種目とする初任教師教育者のセルフスタディ: アスリートアイデンティティと教育者アイデンティティの連関. 名桜大学紀要, (26): 59-70.
- 羽田貴史 (2011) 大学教員の能力開発をめぐる課題. 名古屋高等教育研究, 11: 293-312.
- 飯尾哲司, 藤岡成美, 舟橋弘晃, 間野義之 (2023) エリートアスリートはなぜセカンドキャリアで教員を選択したのか: 「プロ野球選手」と「Jリーガー」の事例をもとに. スポーツ産業学研究, 33(1): 63-73.
- 岩佐康弘, 杉村和美, 田爪宏二 (2019) 教員養成課程の大学生における教職を目指す過程での再考及び理想の教師像への志向性とアイデンティティ発達との関連. 青年心理学研究, 31(1): 19-33.
- 神原知愛 (2008) 大学生の挫折経験に関する心理学的考察 — 挫折観をもとに —. 日本教育心理学会総会発表論文集, 50: 451.
- 金子明友 (2002) わざの伝承. 明和出版: 東京.
- 和秀俊, 遠藤伸太郎, 大石和男 (2011) スポーツ選手の挫折とそこからの立ち直りの過程: 男性中高生競技者の質的研究の観点から. 体育学研究, 56(1): 89-103.
- 金鍾成, 弘胤佑 (2018) 社会科教育学と歴史学におけるコラボレーションの意義と可能性 — 2 人の大学院生による授業改善のセルフ・スタディー —. 日本教科教育学会誌, 40(4): 13-24.

- 北崎悦子, 會田宏 (2018) テニスのグラウンドストロークにおけるショットのコンビネーションに関する実践知: 国際レベルで活躍した女子テニス選手の語りを手がかりに. 体育学研究, 63 (1): 421-431.
- 古殿幸雄・畑岸邦枝 (2018) デュアルキャリア教育のための WJBL 引退者調査. 日本知能情報ファジィ学会ファジィシステムシンポジウム講演論文集, 34: 150-155.
- 小島一夫 (2008) あるアスリートのキャリアトランジションに伴うアイデンティティ再体制化について—生涯発達心理学の視点から—. 研究紀要, 14, 73-85.
- 劉麗鳳 (2016) 教師の教職アイデンティティに関する一考察—日本と中国農村中学校の比較から—. 21 世紀東アジア社会学, 2016(8), 164-181.
- Loughran, J. J. (2004). A history and context of self-study of teaching and teacher education practices. In International handbook of self-study of teaching and teacher education practices (pp. 7-39). Dordrecht: Springer Netherlands.
- 松井賢二, 柴田雅子 (2008) 教師の進路決定プロセスと職業的アイデンティティとの関連. 新潟大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要 教育実践総合研究, 7: 141-159.
- 光岡奈緒 (2014) プロサッカー選手のセカンドキャリア: 諸外国と日本のプロサッカー選手のセカンドキャリア支援事業. 国際経営・文化研究, 18(2): 67-78.
- 望月慎之, 横山勝彦 (2005) スポーツ選手のセカンドキャリアに対する環境整備: J リーグキャリアサポートセンターの試みを中心として. 同志社保健体育43: 1-26.
- 岡村美由規, 祝迫直子, 前元功太郎, 山本佳代子, 河原洸亮 (2022) 高校教員にとって異動という経験がもつ意味: 自己を研究対象にするセルフスタディを用いた探索的研究. 学校教育実践学研究, 28: 93-104.
- 大場ゆかり, 徳永幹雄 (2000) アスリートの競技引退に関する研究の動向. 健康科学22: 47-58.
- 大坂遊, 渡邊巧, 岡田了祐, 斉藤仁一朗, 村井大介 (2022) 教師経験の乏しい教師教育者はどのように教師を育てることと向き合うのか: 初任期にセルフスタディに取り組んだことの意味. 周南公立大学論叢, 1: 23-46.
- Ryba, T. V., Zhang, C. Q., Huang, Z., & Aunola, K. (2017). Career Adapt-Abilities Scale-Dual Career Form (CAAS-DC): Psychometric properties and initial validation in high-school student-athletes. Health psychology and behavioral medicine, 5(1): 85-100.
- 齋藤眞宏. (2021) 教師教育におけるセルフスタディ: 本の学校教育におけるその意味の考察. 旭川大学経済学部紀要, (79-80), 147-163.
- 坂井昭宏. (2011) 教育 = 研究一体性論の再検討: 大学教員のアイデンティティ. 桜美林論考. 人文研究, 2: 17-30.
- 桜井厚・小林多寿子 (2005) ライフストーリー・インタビュー 質的研究入門. せりか書房: 東京.
- 佐藤浩一 (2017) 成功経験と失敗経験に対する自伝的推論とアイデンティティ発達. 適応との関連. 認知心理学研究, 14(2): 69-82.
- 佐藤浩一 (2021) 教育実践経験に対する自伝的推論と教職アイデンティ—成功経験と失敗経験に着目して—. 群馬大学教育学部紀要, 人文・社会科学編, 70: 207-216.
- 高橋潔, 重野弘三郎 (2010) J リーグにおけるキャリアの転機—キャリアサポートの理論と実際. 日本労働研究雑誌, 52(10): 16-26.
- 高城佳那, 三倉茜, 小笠原悦子 (2019) コーチになれるという自己効力感とスポーツ版自己調整学能力との関係—女子バスケットボール選手を対象として. スポーツと人間: 静岡産業大学論集, 3(2): 43-49.
- 谷冬彦 (2001) 青年期における同一性の感覚の構造 多次元自我同一性尺度 (MEIS) の作成. 教育心理学研究, 49(3): 265-273.
- 武田信子 (2019) 教師教育者になる. ジョン・ロックラン監修・原著, 武田信子監修・解説, 小田郁予編集代表, 斉藤眞宏・佐々木弘記編集, J ロックランに学ぶ教師教育とセルフスタディ—教師を教育する人のために—. 学文社: 東京: 149-161.
- 田蔵奈緒 (2018) プロサッカー選手のキャリアサポート—欧州と日本のプロサッカー選手のセカンドキャリア支援事業—. 共栄大学研究論集, (16): 83-94.
- 田中希穂 (2020) 教職課程への動機づけが教育実習後の教師効力感・教師アイデンティティにおよぼす影響. 同志社大学教職課程年報, 9: 21-33.
- 田中ウルヴェ京 (2005) キャリアトランジション—スポーツ選手のセカンドキャリア教育. 日本労働研究雑誌, 537: 67-69.
- 豊田則成, 中込四郎 (2000) 競技引退に伴って体験されるアスリートのアイデンティティ再体制化の検討. 体育学研究, 45(3): 315-332.
- 上代圭子, 野川春夫 (2013) 日本人元プロサッカー選手のキャリアプロセスに関する研究 自主的な引退と非自主的な引退に着目して. 生涯スポーツ学研究, 9 (1-2), 19-31.
- 八尋風太, 萩原悟一 (2019) スポーツ指導者のアイデン

ティティーに関する研究：尺度の作成と信頼性・妥当性の検討. 運動とスポーツの科学, 25(1) : 35-41.

山田哲也, 長谷川裕 (2010) 教員文化とその変容. 教育社会学研究, 86 : 39-58.

吉田幸司, 河野一郎, 吉田章, 菊幸一, 相馬浩隆, 三宅守, 片上千恵, 佐伯年詩雄 (2007) トップアスリートのセカンドキャリア構築に関する検討 (第2報) 海外先行事例調査を中心に. 筑波大学体育科学系紀要30 :

85-95.

吉田毅 (2006) 競技者の転身による困難克服の道筋に関する社会学的考察：元アメリカ杯挑戦艇クルーを事例として. 体育学研究, 51(2) : 125-138.

(令和6年7月4日受付)
(令和6年11月30日受理)

九州体育・スポーツ学会事務局ニュース（2024年度第2号）

九州体育・スポーツ学会事務局

◆九州体育・スポーツ学会第74回大会について◆

開催日：2025年9月6日（土）～7日（日）

開催場所：佐賀大学本庄キャンパス（佐賀県佐賀市）

◆会費納入について◆

日本体育・スポーツ・健康学会にも入会されている会員の方は、当該学会への会費納入によって本学会への会費納入がなされています（協学会として「九州」を選択の場合）。日本体育・スポーツ・健康学会に入会せず、本学会へ入会されている会員の方は、直接本学会口座へ会費の振込みをしていただくことになっています。本年度会費をまだ納入されていない会員の方は、早急にご対応をお願い申し上げます。なお、日本体育・スポーツ・健康学会に入会されていない会員の方におかれましては、下記の学会口座までお振込みをお願い致します。

なお、事務局で振込み状況について確認をするため、下記口座へお振込みをされる場合は必ずご本人名義でお願い致します。

〈振込先〉

【ゆうちょ銀行からの振り込みの場合】

郵便振替番号：17310-21783811

加入者名：九州体育・スポーツ学会

【他の金融機関からの振り込みの場合】

ゆうちょ銀行 口座名：九州体育・スポーツ学会

店番：七三八（読み ナナサンハチ）店名：738

預金種目：普通預金 口座番号：2178381

◆会員情報の変更について◆

所属の異動や転居などに伴い、事務局が把握する会員情報に変更のあった方は速やかにメールにてご連絡ください。機関誌等の郵便物が「あて所に尋ねあたりません」との理由で多数返送されております。現在のところ、変更手続きは基本的にメールでの連絡にて行っています。

また、退会される場合においても事務局までご連絡をお願い致します（協学会を変更する場合も含む）。会員情報の調査・整理作業の必要性が指摘されております。特に卒業、修了後の学生を対象とした情報を把握したいと考えておりますので、ご協力のほどよろしくお願い申し上げます。

〈学会事務局メールアドレス：kyutai.office@gmail.com〉

編集後記

九州体育・スポーツ学研究第39巻第2号をお届けします。本号には、原著論文1編と研究資料1編を掲載しております。第39巻第1号発行以降、8本の論文が投稿され、現在4本の論文が査読中です。

編集委員会では、投稿から査読者決定までの期間を可能な限り短縮し、第1回目の査読を1ヶ月以内に完了することを目標としております。また、採択された論文は、早期公開論文として本学会ホームページ (<http://webpages.ihs.kyushu-u.ac.jp/ksm/>) の学会誌内に掲載し、迅速な情報発信に努めております。

今後も、九州体育・スポーツ学研究の発展に向けて、会員の皆様からの積極的なご投稿をお待ちしております。

最後に、校務でご多忙の中、迅速かつ丁寧に査読を引き受けてくださった先生方に、心より感謝申し上げます。皆様のご協力がなければ、本誌の円滑な発行は成し得ませんでした。今後とも、九州体育・スポーツ学研究へのご支援を賜りますよう、お願い申し上げます。

(T. K.)

編集委員会

柿山哲治(委員長)	久保田もか	正野知基
谷川裕子	中本浩暉	日高正博

Editorial Board

T. Kakiyama (Editor-in -Chief)	M. Kubota	T. Shono
H. Tanikawa	H. Nakamoto	M. Hidaka

令和7年3月28日 印刷
令和7年3月31日 発行

非売品

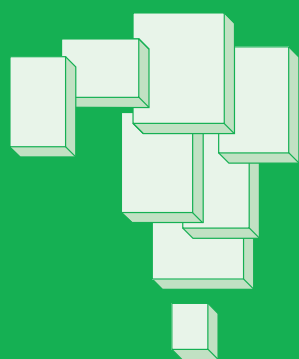
発行者 杉山佳生

発行所 九州体育・スポーツ学会

所在地 〒870-1192 大分県大分市大字旦野原700番地
大分大学教育学部 谷口研究室内
九州体育・スポーツ学会事務局
事務局代表者 谷口勇一
E-mail kyutai.office@gmail.com

郵便振替 1. 総合口座
(ゆうちょ銀行からの振り込み受取口座)
ゆうちょ銀行総合口座
番号 17310-21783811
名称 九州体育・スポーツ学会
2. 他行からの振り込み受取口座
ゆうちょ銀行
(店名738, 店番七三八)預金種目: 普通預金
番号 2178381
名称 九州体育・スポーツ学会

印刷所 城島印刷株式会社
〒810-0012 福岡市中央区白金2-9-6
電話 092-531-7102



Kyushu Journal of Physical Education and Sport

Contents

Original papers

- Koji Takahashi and Moka Kubota:
A consideration of positioning Physical Literacy in school physical education:
for the realization of well-being in school education 1

Material

- Soichi Tanaka, Hirofumi Kintaka and Ryo Hamanaka:
A Self-Study on the Career Transition of Professional Soccer Players to University Faculty:
Practical knowledge Related to the Formation of Teacher Identities 15

- News 29