

# 小中高における学習指導要領の変化と大学体育

桐蔭横浜大学 佐藤 豊

キーワード：学習指導要領, 保健体育, 単元構造図, 学習評価, 大学体育

## 1. 緒言

2017, 2018年小中高の学習指導要領改訂は、生産年齢人口の減少、グローバル化の進展や Society5.0社会の到来など、予測困難な時代を迎える中で、「学校教育には、子供たちが様々な変化に積極的に向き合い、他者と協働して課題を解決していくことや、様々な情報を見極め知識の概念的な理解を実現し情報を再構成するなどして新たな価値につなげていくこと、複雑な状況変化の中で目的を再構築することができるようにすること（文部科学省, 2017）」などを柱とした改訂が行われた。

具体的には、「アクティブ・ラーニング」「カリキュラム・マネジメント」等のキーワードにみられるように、知識の蓄積を求めてきた学力観から、汎用的に引き出し可能な知識の獲得とそれら活用するスキルや意欲をバランスよく育もうとする方向性を一層鮮明にしている。

学習指導要領の改訂は、おおよそ10年周期で見直しが行われている（図1）が、2008～2009（平成20～21）年改訂では、1947（昭和22）年法の全面改訂となった2006（平成18）年教育基本法で示された「学力の3

つの柱」に基づき「何を教えるのか」が問われた改革とも言え、いわゆる「ゆとり教育」からの方針転換が明確になっていく。国際的動向では、OECD キーコンピテンシーの論議を受け、加盟各国が、それぞれ、キーコンピテンシーやキースキルを公表する中で、日本では、21世紀型能力（国立教育政策研究所, 2017）の公表などの流れも受けつつ、資質・能力の育成に向けた学習指導要領が告知された。

学習指導要領が「教える内容の提示」で許容されていた時代から、教育による成果保障を求める時代へと、国、教育委員会、学校、教師等で構成される教育界もインカムからアウトカム重視にパラダイムシフトしてきていると言えよう。

## 2. 学習指導要領の新たなキーワードとその背景

### 1) アウトカム重視がもたらす変化

学習指導要領は、「指導の基準」としての性格を持ち、「目標、内容、内容の取扱い」で構成されている。しかしながら、本改訂では、図2のように、「何ができるようになるのか」「何を学ぶか」「どのように学ぶのか」といった学習指導要領の機能を、アウトカム

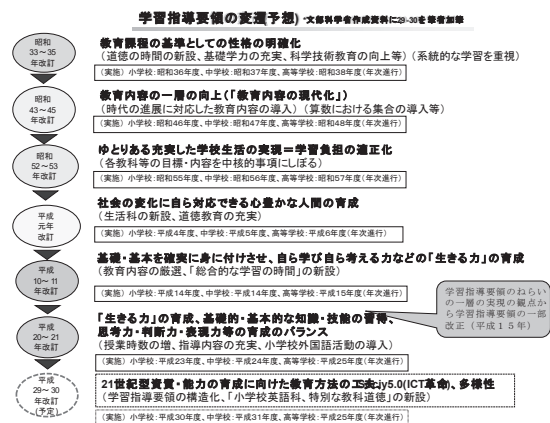
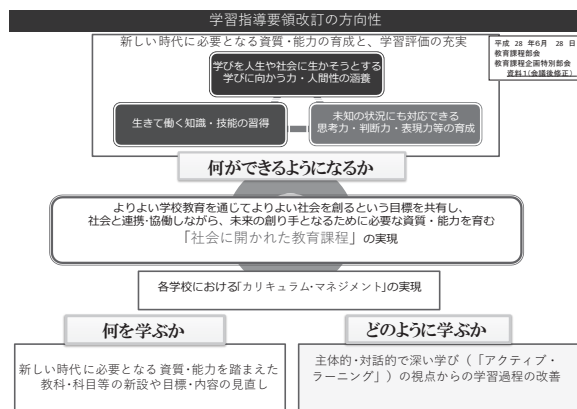


図1. 学習指導要領の変遷

\* 文部科学省作成資料に、29-30を筆者加筆



注)中央教育審議会資料を筆者が簡易化している

図2. 学習指導要領改訂の方向性

ベースでの説明を試みようとする特徴が見られる。

まず、「何ができるようになるのか」を共通する資質・能力と位置付け、キーコンピテンシーを強調する意図が見られる『生きて働くための「知識・技能」、未知の状況にも対応できるための思考力・判断力・表現力等」、学びを人生や社会に生かそうとするための「学びに向かう力・人間性等」(下線筆者強調)』として示している。

大学に例えると、「何ができるようになるのか」が、ディプロマ・ポリシー、「何を教えるのか」をカリキュラム・ポリシーと置き換えて頂くとイメージしやすいかと思う。

「何を学ぶのか」は、初等中等教育では、学習指導要領が該当するが、これまで、教科の特質に応じて独自に示されていた項目は、教科共通とされた。

具体的には、2008～2009(平成20～21)年度改訂における体育分野の指導内容は、1) 技能, 2) 知識, 思考・判断, 3) 態度としていたものを、教科共通の1) 知識・技能, 2) 思考力, 判断力, 表現力等, 3) 学びに向かう力, 人間性等への変更となった。

## 2) 教科の固有性と汎用性(見方・考え方)

ここで生じる難題は、教科の固有性と汎用性のバランスである。数学と保健体育は、マクロ的(学校教育の目的)に見れば同じ「教育の目的」を目指すことに異論はないが、ミドル的(教科)にみると、例えば、数学でこそ身につく力と保健体育で身につく力は、それぞれ異なる。この視点が曖昧となれば、教科そのものの存在意義が揺らぐこととなる。この疑問から新たに示された考え方が、「教科の見方・考え方」であるが、『各教科等の「見方・考え方」は、「どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのか」というその教科等ならではの物事を捉える視点や考え方である。』(文部科学省, 2017)』と説明している。

保健体育は、何を教える教科なのかを改めて問われている。他方で、教科学習を通して「何ができるようになるのか」を見据えたものでなければ、全教科の中での存在価値が薄れてしまうということでもある。ミクロ的(領域)に見れば、器械運動で何を学ぶのか、何年生の何時間分(単元)で何を学ぶのか、それらは、改訂で目指す資質・能力に対してどのようなものなのかを検討しておく必要があるということでもある。

## 3) カリキュラム・マネジメントの解釈

児童・生徒の人間形成の学びの視点から見ると学習成果は、ひとつの教科によるものではなく、学校教育活動全体から得られる学校教育、及び家庭における躰や教育の方針、地域の風土や慣習等が及ぼすものである。

それらが統合されて、資質・能力が醸成されると考えることが妥当であり、学校教育ができることはさほど大きくはないという認識も必要である。

学校における教育課程には、教科、教育課程に位置付けられた教科外活動、教育課程外の活動で構成されており、これらをどのように結び付け、あるいは、つながりを効果的にとらえていくかが図3で示す横のマネジメント(スコープ)であり、教科の固有性と汎用性をとらえた指導が求められている。

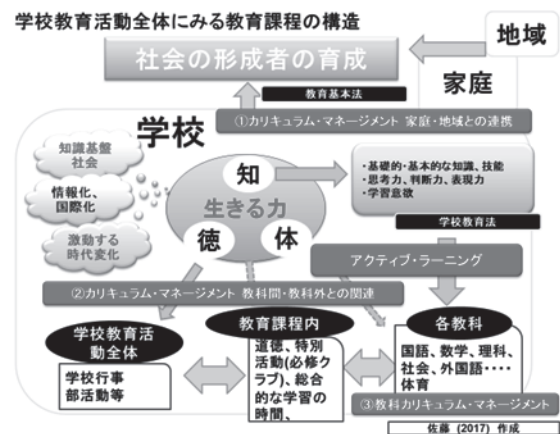


図3. 教育課程全体像イメージ

また、学校は、幼小中高大での縦の視点(シーケンス)で発達の段階に応じて、基礎→応用, 易しい→難しい, 単一的→多視点, 反復, 知識の再活用による認識の強化などの段階や順序を組み合わせながら内容が構築されており、その指導内容を確実に定着させ、次の校種につないでいくという使命もある。体育科、保健体育科は、縦、横の視点から12年間の系統性を図4のように示している。

筆者は、「カリキュラム・マネジメント」が重視されるようになった背景には、経営的理論としてのピーター・F・ドラッカー(2001)のマネジメント理論の影響もあると推察している。

このことについては、体育科教育学研究(2021)への寄稿でも次のように述べてきた。『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)にお

発達段階を踏まえた指導内容の体系化						
小学校			中学校		高等学校	
1, 2年	3, 4年	5, 6年	1, 2年	3年	入学 次 年次	それ 以降
体づくり運動		体づくり運動		体づくり運動		
器械・器具を使っ ての運動遊び	器械運動	器械運動	器械運動	器械運動	器械運動	器械運動
走・跳の運動遊び	走・跳の運動	陸上運動	陸上競技	陸上競技	陸上競技	陸上競技
水遊び	浮く・泳ぐ運動	水泳	水泳	水泳	水泳	水泳
表現・リズム遊び	表現運動	表現運動	ダンス	ダンス	ダンス	ダンス
ゲーム	ゲーム	ボール運動	球技	球技	球技	球技
			武道	武道	武道	武道
			体育理論	体育理論	体育理論	体育理論
			保健領域	保健分野	科目保健	科目保健
各種の運動の基礎を 培う時期		多くの領域の学習を 経験する時期		卒業後も運動やスポーツに 多様な形で関わることで できるようにする時期		

図4. 小中高 体育・保健体育科の構造

いて、「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が求められる。」これが、いわゆる「カリキュラム・マネジメント」である。』と示されたことにより、学校教育としての「カリキュラム・マネジメント」が公的に定義されたと考えられる。さらに同答申では、「カリキュラム・マネジメント」の三つの側面を付記したことにより、教育課程編成の設計、実施、評価の一連のPDCAサイクルを中核としたうえで、2018～2019年改訂学習指導要領総則で示された①教育課程の教科横断的な配列、②教科における指導と評価、③教育課程に関わる体制へのマネジメントとして整理されたものと言えよう。(中略)筆者としては、中央教育審議会答申策定に向けたヒアリングの中で、教育学的視点からとらえる「スコープ・シーケンス理論」という教育課程編成の基本理念に加え、経営的視点からみたドラッカーの言う「マネジメント理論」の要素の融合を試みた「カリキュラム・マネジメント」という概念を取り込みつつ、本改訂の定義として整理されたものと捉えている。』と考えている。

#### 4) 学習評価の重視

中央教育審議会では、新たに定義された「学力の3つの柱」の育成を検討する中で、それをどのように評価するのかという学習評価が一層重要となってきた。

このことは、2001年～2011年に中央教育審議会部会長等を務めた梶田叡一らの研究にみられるブルーム(Bloom, BS)の考え方が本改訂においても強く反映されており、育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会第2回(松下佳代, 2013)などのヒアリングを経て、行政的な資

質・能力の整理としての「知識・技能、思考力・判断力・表現力、学びに向かう力・人間性」という考え方で、ブルームが提唱した「認知的領域」「情意的領域」「精神運動的領域」という整理との違いを抱えつつも、改訂ブルーム学という「知識の再定義」を柱とした流れの中で、知識とスキルの関係性が整理されていくこととなる。

背景には、座学における教科書中心の授業、学期末テスト中心の評価からの脱却によって、コンピテンシーの育成を図るオルタナティブ・アセスメントへの変化を目指す改革の模索とも言え、筆者もこうした改革の方向性は適切と考える。

一方、体育科教育学の立場からは、「技能」という概念が、教科全体としては、「汎用的スキル」として再定義されており、「運動の技能」の育成を柱に教科内容を構築してきた体育科・保健体育科では、資質・能力(コンピテンシー)育成と教科の独自性の担保という難題を突き付けられた改訂であったともいえよう。

特に、体育では、これまで「技能」の獲得を重視してきた教科である。教育の目的は、知、徳、体をバランス良く育む「生きる力」の育成といえるが、同時に、教科学習における確かな学力の育成においても、1)知識・技能、2)思考力、判断力、表現力等、3)学びに向かう力、人間性等を育成することで、教科としての存在意義が担保されることになる。

学習指導要領において、体育分野は、他の教科に示されていない「学びに向かう力、人間性等」の具体的な指導事項を示しており、愛好的態度、公正、協力、責任、参画、共生、健康・安全についての指導すべき内容を発達の段階に応じて示している。

技能の習得するためのレッスンは、スポーツクラブでは当然のことではあるが、学校教育においては、運動やスポーツを教材として、資質・能力の育成を使命とするのであれば、いかにバランス良く「学力の3つの柱」の育成を行うかが重要であり、それらをどのように評価していくのかを明確にし、児童生徒に説明する責任がある。

その指標が(単元の)評価規準であり、シラバスでは、いつ指導し、育て、評価するのかを単元レベルで明示化したものが単元構造図(図5)である。

カリキュラム・マネジメントのミドルレベルにも位置付けられるが、授業設計力がこれまで以上に重要となると言えよう。

図5. 単元構造図の例

### 5) アクティブ・ラーニングの重視

「アクティブ・ラーニング」という用語は、中央教育審議会大学改革に向けた答申（文部科学省，2012）で、米国大学の取り組みを参考に大学授業の質的転換を求めるものであったと認識している。

大東（2021）は、大学改革に関連した研究の動向とアクティブ・ラーニングについてレビューしているが、「児童・生徒・学生のトランジションを支える小学校・中学校・高等学校・大学を一体化した教育改革」としての流れと指摘していることから、大学改革の流れが、その後の学習指導要領改訂論議に取り入れられ、「どのように教えるのか」が重視されるようになった背景とも言える。

しかしながら、初等・中等教育においては、そもそも大学で行われている大規模人数の講義型授業への批判から派生した論議であったことから、解説では、『我が国の優れた教育実践に見られる普遍的な視点である「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善（アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善）を推進することが求められる。』とし、「主体的・対話的で深い学び」というキーワードが用いられるようになっていく。

学習手法の紹介は、例えば、保健学習において、平成元年改訂以降、急速に実践が広がっていったブレインストーミング、KJ法、ロールプレイなどは、知識習得型の授業改善に有効であった半面、活動は盛り上がるが、知識が定着しないなどの「活動あって学びなし」「這いまわる体験主義」などとの批判も見られた。新たな手法を取り入れる際は、身につけさせたい内容の本質を見失わず、「何を学ぶのか」「何を身につけるのか」を軸にして手法を選択する必要性を、これらの流行が伝えている。教材は、学習内容を身につけさせ

るための手段であり、教材が指導しているのではなく、教材を用いる教師が指導しているという原点は強く意識したい。

教育実習向けの大学学生に対する学習指導案の作成演習などの場面で、「挨拶、準備運動、二人組パス、シュート練習、3対2のゲーム」などと示されるケースがあるが、これは、学習の流れを示しているが、指導内容（学習内容）を知ることはできない。挨拶は、なぜするのか？という意図をもって活動をすることで、「休憩から授業への意識を持たせる、健康状態を確認する、本時の意欲の様子を捉える」などの授業者の意図によって、具体的な指導の姿が異なるものと思う。

例えば、主体的に学習に取り組む態度の醸成を意図するのであれば、「教師（他者）の問いに対して、真摯な姿勢で応答する」という行為が社会的スキルの一つであり、「指示に従う」→「指示を推察し行動を行う」→「指示がなくても、これまでの経験から必要な行動を行う」といった段階を想定しておき、オリエンテーションで取り上げる指導事項、単元中での見本となる行動に対する賞賛や追認、単元末での自身の省察など、単元を通した俯瞰を繰り返していくことも大切と思う。

15回という授業での単元であれば、その中で「何を身につけるか」は、①知識、技能②思考力、判断力、表現力等、③主体的に学習に取り組む態度の3つの学力の柱で示される学習指導要領の内容であり、実際に指導することは、技能であれば、「何を教えるのか」が解説例示で示されるので、「ゴール前の空いたスペースに走りこむ」という指導事項など、各単元でそれぞれの資質・能力ごとに年間指導計画の位置づけや内容の取扱いを踏まえて2～3項目の指導内容を、重点化し指導と評価の計画（単元構造図）を設計している。

本時が、思考力・判断力・表現力等を育てる目的であれば、ドリル的な学習ではなく、課題解決的な学習手法が用いられ、「問い」が重要となることは言うまでもない。また、知識を活用したり応用したりすることで、解に迫るのであれば、知識をどのような形で指導したのかが問われることになる。

「アクティブ・ラーニング」は、能動的な学習を指しており、活動を示すのではないため、手法を探すのではなく、いかに自分事としてとらえさせ、自らが自己や他者の課題を発見するかという学習を充実することが本質といえるのではない。

### 3. 大学体育への期待

大学における体育は、教養体育としては、入学年次に1～2単位程度と考えられる。

大学スポーツの振興に関する検討会議（最終とりまとめ）（文部科学省，2017）によれば、「大学は体系的に体育を学ぶ最後の機会とも言える。体育の授業を通してスポーツと健康について学生に教授することは、大学生活を健康で有意義に過ごすためだけでなく、学生の運動習慣の定着や豊かな人生の実現に資するものであり、健康長寿社会を築く上でも重要である。」としている。

他方で、大学教育においては、各大学のディプロマ・ポリシーに従い、カリキュラム・ポリシーが定められ、カリキュラム・マップ、カリキュラム・ツリー等が作成されてきている。これがシーケンスを示したものであり、入学年次より4年次に向けての各大学で育てたい資質・能力が規定されていることと推察する。

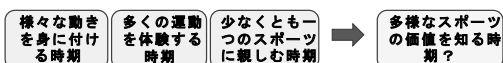
そのうえで、体育についての各講座の具体的な指導内容は、担当教員に任されていることと思う。

筆者は、大学体育連合中央講習会（2009）の基調講演で、初等中等教育を引き継ぎ育てる視点と、役立つ体育という視点からのカリキュラム構想の提案をしているが、現在も同様に、体育・保健体育で生まれた資質・能力の伸長及び各大学におけるディプロマ・ポリシーに資することで、大学体育の価値を高めるという方向性は、現在も同様と考えている。

#### まとめ: 大学体育の価値を高める

○初等中等教育を引き継ぎ育てるという発想はどうか

○役立つ体育をアピールする方向性はどうか



○大学体育で何を教えるのか。

→ 体育という学問の価値、大学改革に貢献する体育

- 参考**
- ・社会を生き抜くコミュニケーション・スキルの向上
  - ・社会貢献、地域貢献としてのスポーツの可能性
  - ・健康の保持、増進を高めるスキルの獲得
  - ・高等学校までの復習的学習による共通性の保証

図6. 2009年大学体育への期待

教養体育の現実に目を向ければ、入学年次の1～2単位でできることは限られている。

特に、新型コロナウイルス感染症流行における直接体験の不足は、大学における入学当初の躓きや退学者増加傾向

など深刻な影を落としており、体育学習の意義が新たにめて着目されよう。

高等学校までの学習領域では、体づくり運動が、

この課題に対して有用といえる。単元の当初に体ほぐしの運動、実生活に生かす運動の計画の内容を共通で数時間取り入れる工夫が考えられよう。

また、現在、小中高では、ギガ・スクール構想の中で、一人一台端末の利活用が進められている。

2022年3月に「児童生徒の1人1台のICT端末を活用した体育・保健体育授業の事例集」（以下、事例集）がスポーツ庁ホームページで公開されているが、本報告書は、筆者の大学が中心となり、スポーツ庁委託事業を受けてまとめたものであるが、それらを参考として大学において、さらに高度な利活用を通して、大学体育がICT活用力を高める機会となることも考えられる。

例えば、技能を獲得するための様々な動画撮影が見られるが、大学では、分析的な動作解析や戦術の検討、ウエイブでの相互評価やアドバイス、見本動画による反転学習の充実、グーグルフォーム等の活用による自己評価の充実等が考えられる。

また、卒業後も継続可能な軽スポーツやアダプテッド・スポーツ等の体験により、正規のルールではなく、多年齢、多志向の参加の中で生涯スポーツにつながるよう学生がルールを提案、修正するなどの体験やスポーツイベントの企画、ジクソー学習などを取り入れて、責任分担を行うことで社会性を育むことや、選択した種目の歴史や変化のプロセスを実体験する授業、新たなゲームの考案など、これまでの経験を活かしつつ、スポーツの価値を改めて実感できる授業など、講座の共通性と多様性のブレンドによる授業構築も考えられよう。

### 4. 体育・スポーツ系大学、教員養成系大学

最後に、(小学校)中学校、高等学校における保健体育教員免許取得者の場合のカリキュラムや、体育系大学におけるカリキュラムは、さらにその専門性に応じた検討が必要といえる。

日本体育学会指導者育成・資格特別委員会教職課程必修体育作業部会（2016）によれば、教員養成系大学22校から得た回答は、教職を意識した内容（免許状取得を踏まえた内容）に対応していると回答したのが15大学（68.2%）で、対応していないと回答したのが7大学（31.8%）であった」ことを報告している。

教職課程では、コアカリキュラムが2017年に示され

ており、初等・中等教育に置き換えれば、学習指導要領解説の例示に該当する「単元の評価規準」といえる指標が提示されているので、こちらが参考となる。体育系教員養成大学におけるコアカリキュラム導入の授業検討については、筆者が2019年に実践を試みた事例を投稿している。

また、全国体育系大学学長・学部長会（2011）体育・スポーツ学分野の教育の質保証における参照基準が体育系大学において、指導内容（コアカリキュラム）を検討する際の参考となる。

## 5. まとめにかえて

これまで述べてきた小中高における学習指導要領の変化は、次のような特徴が見られる。

- ・学習指導要領の改訂を通して、アウトカムを重視する傾向がみられる。
- ・「見方・考え方」を生かした教科の固有性を担保しつつ、全教科で共通する資質・能力の育成が求められている。
- ・カリキュラム・マネジメントの視点は、横の広がり（教科内の領域ごとの学習の意義、教科と教科外とのつながり）と縦（発達の段階を踏まえた指導内容の確実な定着）の両面から検討することが有用と言える。
- ・主体的・対話的で深い学び（いわゆるアクティブ・ラーニング）の充実を図ることで、『生きて働くための「知識・技能」、未知の状況にも対応できるための「思考力・判断力・表現力等」、学びを人生や社会に生かそうとするための「学びに向かう力・人間性等」』をバランスよく育成する指導の工夫が求められている。
- ・学習評価がより重視され、「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」を含めた単元レベルでの設計力（単元構造図の活用等）が重要となっている。

上記を念頭に大学体育を考えてみると、小中高12年で培ってきた資質・能力の柱を大学でどのように引き受け、育て行くかということが重要ともいえる。

また、第3期スポーツ基本計画（2022）では、スポーツそのものが有する価値（内在的価値）とスポーツが社会活性化に寄与する価値（外在的価値）の双方から、高めていくことが求められているが、スポーツそのものの楽しさを伝えることで、その利益となる健康の保持

増進、協働性、コミュニケーション力の向上、規範意識の醸成等が図られるものと考えられる。

本格的に運動やスポーツをする時期はもう過ぎたと感じている学生や体育が苦痛だったという学生に、今一度、体を動かす心地よさやスポーツのもつ楽しさに触れる授業の手立てが求められよう。

息抜きとしての大学体育の位置づけであれば必修とする意義を見出すことは難しい。

スポーツの本質的な楽しさや多様な喜びを味わえる授業の提供を目指し、学校体育の最終仕上げとなることを期待したい。

## 参考文献

- 大東貢生. アクティブ・ラーニングと大学改革に関連した研究の動向. 佛教大学総合研究所共同研究成果報告論文集, 8: 45-55, 2021.
- 国立教育政策研究所. 「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料【中学校保健体育】に関する参考資料. 2020.
- 梶田 徹一. 教育評価 第2版補訂2版, 有斐閣双書, 2010.
- 佐藤豊, 大学体育の充実－初等・中等教育からの接続－. 大学体育, 94: 12-28, 2009.
- 佐藤豊. 単元の構造図を用いた授業改善の工夫. 中等教育資料, 1: 98-103, 2010.
- 佐藤豊他. 体育教師教育における単元構造図の活用. 体育科教育学研究, 31 (1): 81, 2015.
- 佐藤豊. 体育と保健の関連性を生かしたカリキュラム構想. 体育科教育学研究, 33 (2): 73-80, 2017.
- 佐藤豊. 主体的・対話的で深い学びの実現に向けたこれからの体育授業. 体育科教育学研究, 35 (1): 1-17, 2019.
- 佐藤豊, 木原洋一, 佐藤国正, 田村幸久, 吉原昌子, 遠藤純二. 体育・スポーツ系教員養成大学における教職課程コアカリキュラムを取り入れた授業検討の試み, 桐蔭スポーツ科学2: 33-43, 2019.
- 佐藤豊. 新学習指導要領における体育科・保健体育科のカリキュラム・マネジメントの考え方, 体育科教育38巻1号 p. 21-28, 大修館書店, 2022
- 佐藤豊. 評価事例&評価規準例が満載! 中学校保健体育新3観点の学習評価完全ガイドブック, 明治図書, 2021.
- スポーツ庁. 児童生徒の1人1台のICT端末を活用した体育・保健体育授業の事例集, 2022 ([https://www.mext.go.jp/sports/b\\_menu/sports/mcatetop04/](https://www.mext.go.jp/sports/b_menu/sports/mcatetop04/))

- list/1398875\_00001.htm (参照日2022年10月18日).
- スポーツ庁. 第3期スポーツ基本計画, 2022 ([https://www.mext.go.jp/sports/b\\_menu/sports/mcatetop01/list/1372413\\_00001.htm](https://www.mext.go.jp/sports/b_menu/sports/mcatetop01/list/1372413_00001.htm); 2022年10月18日参照).
- 妹尾昌俊. 学校運営の改善の在り方等に関する調査研究協力者会議 学校評価の在り方に関するワーキンググループ (第3回) 議事要旨, 2011.
- 全国体育系大学学長・学部長会, 体育・スポーツ学分野の教育の質保証における参照基準 (案), 2011 ([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo5/010/gijiroku/\\_icsFiles/afieldfile/2011/11/16/1312931\\_7\\_3.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo5/010/gijiroku/_icsFiles/afieldfile/2011/11/16/1312931_7_3.pdf); 2022年10月18日参照).
- 西岡加名恵, 石井英真, 田中耕治. 新しい教育評価入門 — 人を育てる評価のために, 有斐閣コンパクト, 2015.
- 日本体育学会指導者育成・資格特別委員会 教職課程必修体育作業部会. 教員免許法対応の「体育 (2単位)」の履修並びに授業内容に関する調査報告, 2016.
- 文部科学省, 中学校学習指導要領解説総則編. 2018.
- 文部科学省. 高等学校学習指導要領解説保健体育編. 2019.
- 文部科学省. 『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け, 主体的に考える力を育成する大学へ (答申)』. 2012.
- 文部科学省, 「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.
- 文部科学省. 大学スポーツの振興に関する検討会議最終とりまとめ～大学のスポーツの価値の向上に向けて～. 2017.
- 文部科学省教職課程コアカリキュラム, 2017 ([www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/.../1398442.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/.../1398442.htm), 2022年10月18日参照).
- 文部科学省. 学校教育の情報化の推進に関する法律 (令和元年法律第47号) 文部科学省 教育の情報化～GIGA スクール構想の実現～ ([www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/.../1418578.ht](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/.../1418578.ht); 2022年10月18日参照).
- ブルームほか (渋谷・藤田・梶田訳). 教育評価法ハンドブック: 教科学習の形成的評価と総括的評価, 第一法規出版, 1972.

## 大学体育実技における学修支援についての事例報告

甲南大学 鷗 木 千加子

キーワード：大学体育，体育実技，学修支援

### 1. はじめに

独立行政法人日本学生支援機構（JASSO）による「大学，短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の学修支援に関する実態調査」によれば，2021年5月1日現在における障がいのある学生数は40,744人（全学生数の1.26%）であり，前年度の調査から5,403人増加している。この調査は2005年度から毎年実施されているもので，障がいのある学生数は増加傾向にある。

この状況の背景には，我が国における障がいを理由とする差別の解消を推進する法的整備等がある。2005年，「発達障害者支援法」の施行により，「大学及び高等専門学校は，発達障害者の障害の状況に応じ，適切な教育上の配慮をするものとする（第8条）」が明文化され，大学においても発達障害者への支援が求められるようになった。2013年には，国連の「障害者の権利に関する条約」の締結に向けた国内法制度の整備の一環として，全ての国民が，障がいの有無によって分け隔てられることなく，相互に人格と個性を尊重し合いながら共生する社会の実現に向け，障がいを理由とする差別の解消を推進することを目的として「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」（障害者差別解消法，平成25年法律第65号）が制定された。そして，2015年には，「障害を理由とする差別の解消の推進に関する基本方針」が閣議決定された。国内におけるこうした動向に伴い，合理的配慮の提供により障がいのある人もない人も共に暮らせる社会を目指すものとして，大学においても障がいの有無に関わらず学ぶことができる環境整備が求められることになった。

さらに，2021年には「障害者差別解消法」の一部が改正され，公布日（2021年6月4日）から起算して3年を超えない範囲内において施行されることになっている。この改正法により，事業者による社会的障壁の除去の実施に係る必要かつ合理的な配慮の提供は，現行の努力義務から義務へと改められ，私立大学を含む

全ての大学等においても，合理的配慮の提供は法的義務となる。それに伴い，各大学等では組織的な環境整備に取り組んでいる。

このような社会状況の中，大学の体育実技においても，障がいの有無に関わらず受講し，大学や科目の教育目標の達成に向けて学ぶための環境整備が求められている。また，実技科目を受講する全ての学生が，その科目の教育目標を達成するための教育的配慮のあり方も検討が必要とされている。

本稿は，大学の体育実技においてどのような学修支援が求められるかを探るために，筆者の所属する一私立大学での実践を基に，体育実技における学修支援のあり方を一つの事例として報告するものである。

### 2. 大学における学修支援体制の構築と体育担当教員の関わり

本学において体育担当教員が全学的な学生生活支援システムに関わるようになったのは，2006年に設置された「学生指導小委員会」の構成員になったことに始まる。この会議は，学生部長を委員長とし，学生への予防教育的な支援を有効に行うために，全学的な支援が必要な学生の情報を共有し，支援の方針を検討し，役割を調整していくための定例連携会議であった。体育担当教員が構成員となったのは，本学では体育実技科目が全学必修であり，障がいのある学生への支援に取り組んでいたからである。

2009年度には，全学的な視点から学生支援の理念を定め，実現方策を検討するための，「学生生活支援委員会」が設置された。この会議は，副学長を委員長とし，各部局の長が参集する審議組織である。それに伴い，「学生指導小委員会」は，「学生生活支援小委員会」として全学委員会の下位組織に位置づけられることになった。

2012年9月には，心身に個別の事情があり学生生活に困難を抱えている場合は支援を行うとの「学生支援



方針」が示された。2017年9月からは、病気や障がいのある学生を支援する専門部署であるYOUステーションが稼働し、支援についての相談に応じ、当該学生の所属学部、関係部署、学修支援コーディネーター等が連携して学修環境を整えることに取り組んでいる。そして、2018年に「障がい学生支援方針」を策定、2019年に「障がい学生支援ガイドライン」を作成し、組織的な支援体制により、組織的に支援することを示した。

こうした学内状況の変化の中で、体育において学修支援を担当している教員が関連各部署と連携をはかり、試行錯誤しながら体育実技における学習支援に取り組んできた。

### 3. 体育実技における学修支援「個別対応」について

本学では、保健体育科目として「基礎体育学演習」（1年次配当必修科目、通年2単位）と「生涯スポーツ」（2年次以上配当選択科目、半期1単位）をおいている。病気や怪我、障がいがある等の事情により実技を受講する上で支援や配慮が必要な学生に対しては、2004年度より「個別対応」制度を導入し、学修支援に取り組んできた。以下に、「個別対応」について報告する。

#### 1) 「個別対応」導入の経緯

1991年に大学設置基準が改正され、一般教育と専門教育の区分、一般教育内の科目区分（一般（人文・社会・自然）、外国語、保健体育）が廃止されたことにより、多くの大学において体育実技を必修科目から選択科目とした。本学では「徳・体・知」のバランスの取れた人材の育成を目指しており、1951年の開学から現在に至るまで体育実技を必修科目としておいている<sup>(1)</sup>。

このように長年にわたり全学生への体育実技を担当する中で、授業担当教員により通常クラスの実技参加に困難を抱える学生への対応について検討を重ねてきた。2002年度、個別な対応が必要だと判断された学生1名に対して配慮を行うことを保健体育研究室会議において決定し、学修支援として補講を行う対応がされた。この時は単独の学生への対応であったが、2004年度からは、「個別対応」を体育実技における学修支援として導入することがスポーツ・健康科学教育研究センター教授会で承認された<sup>(2)</sup>。

#### 2) 「個別対応」の手続き

「個別対応」は、入学時または入学後に本人から申請があった場合、体育の個別対応を担当する専任教員（以下、個別対応担当教員とする）による面談、教授会（2020年度からは教員会議となる）の審議を経て認められる<sup>(3)</sup>。診断書、障害者手帳の写し、YOUステーション面談記録、学生相談室カウンセラーからの意見書等を根拠資料としている。

「個別対応」についての受講生への周知は、「事情により通常の授業内容に参加することに問題や不安がある人は相談すること」を、『授業要項』、シラバス、保健体育科目テキストである『スポーツ・健康科学BOOK』に記載すると共に、授業ガイダンスにおいて伝えている。

本学において組織的な支援体制が構築される以前は、学生部、教務部、学生相談室、各学部、医務室、授業担当教員との連携に加え、健康診断時における保健体育科目相談窓口の設置、再履修登録時における相談窓口の設置を行い、「個別対応」の「入口」としてきた。

図1は、2022年度現在の「個別対応」実施フローである。実技への参加に困難があると感じる学生は、授業担当教員、YOUステーション、学生相談室等から個別対応担当教員へ繋がり、相談する流れになっている。また、相談窓口のメールアドレスをシラバスやガイダンスで公表しているため、直接相談を受ける場合もある。

2019年9月より病気や障がいのある学生を支援する専門部署であるYOUステーションが稼働し、学修支援コーディネーターとの連携により支援を必要とする学生への対応ができるようになったのは、大きな転換期であった。病気や障がいのある学生はYOUステーションに相談の上、必要に応じて支援申請のための書類を提出し、学修支援コーディネーターと配慮願いを作成している。体育実技は座学とは異なる支援や配慮が必要であるため、加えて個別対応担当教員が面談を行い、配慮内容を決定している。また、怪我や病気等により体育実技のみ配慮が必要な場合については、本人からの申し出により個別対応担当教員が面談を行い、具体的な配慮内容を決定している。このように、個別対応担当教員が体育における学修支援コーディネーターの役割を果たしている。

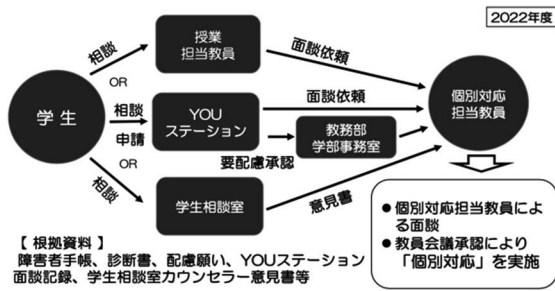


図1. 「個別対応」実施のフロー

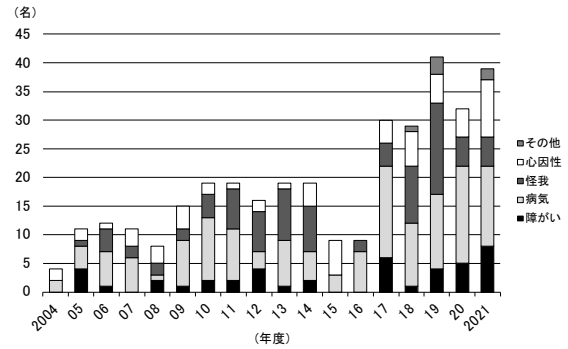


図3. 「個別対応」が認められた理由年次推移 (2004-21年度)

## 4. 「個別対応」の実施状況

### 1) 「個別対応」での受講者数

2004年度から2021年度の間、「個別対応」が承認された学生は342名(各年度の合計)であった。この科目の履修者数は例年約2,200名程である。「個別対応」が認められた理由については、障がい、病気、怪我、心因性の理由により通常の受講が困難な場合、その他の5つに分類し図2に示した。図3はその年次推移を示している。

障がいにより配慮を行なった学生は43名(身体的が29名, 身体的以外が14名)であった。入学時に学部, 学生部, 教務部等を通して相談を受けていたが, 2019年度以降はYOUステーションとの連携により申請を受け付けた。病気により配慮を行なった学生は144名であった。授業担当教員を通しての相談またはYOUステーションとの連携により申請を受け付けた。怪我により配慮を行なった学生は88名であった。授業担当教員を通して相談を受け付けた。心因的な理由により大学生活に困難を抱えているため配慮を行った学生は61名であった。主として学生相談室との連携により申請を受け付けた。上記に分類できないその他の学生は6名であり, 一時的な怪我や病気による集中授業の欠席者への対応であった。なお, 今回の報告をまとめるにあたり, 申請理由の分類を再検討し, 過去に筆者が行った報告の分類を一部変更している。

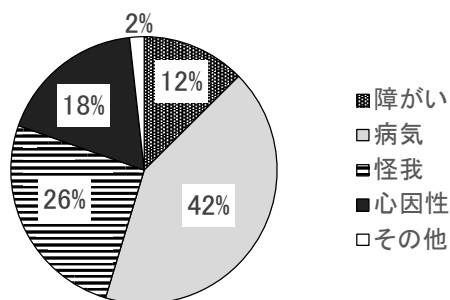


図2. 「個別対応」が認められた理由

### 2) 「個別対応」の実施内容

本学の保健体育科目の教育目標は、「生涯にわたって、スポーツに親しみ、心身共に健康で文化的な生活を営むことができる社会の実現に寄与できる素養を身につけた人材育成を目指す」である。必修科目である「基礎体育学演習」は、体力測定、実技、健康リテラシー講義で構成され、「一人ひとりが自己の心身の健康と向き合う姿勢を育むこと」に取り組んでいる。

「障がい学生支援ガイドライン」に示された本学における合理的配慮の考え方は、『『障害者の権利に関する条約(平成26年1月30日採択)第2条』の合理的配慮の定義及び『文部科学省所管事業分野における障害を理由とする差別解消の推進に関する対応指針(文部科学省告示, 平成28年4月1日適用)』をもとに配慮内容を検討し, その実施に伴う負担が過重でないときは, 障がいのある学生の権利利益を侵害することがないように, 当該学生のニーズに応じて, 合理的配慮の提供に努めなければならない』である。現在, 「障害者差別解消法」の改正に伴う対応について, 検討を進めている。

体育実技における具体的な配慮内容については, 個別対応担当教員が本人と面談して作成しているが, 医師の診断がある場合は, その指示の下, 具体的に行う内容を本人の合意のもと決定している。また, 授業内容が決定した後も, 授業担当教員や個別対応担当教員が必要に応じて本人と面談やメール等でやり取りを行うことにより, 適切な授業内容を実施できるよう努めている。このように学生が共に考え主体的に取り組んでいくことが「自己の心身の健康と向き合う姿勢を育むこと」に繋がると考えている。

図4は, 「個別対応」の実施方法を示したものである。図5はその年次推移を示している。

個別対応クラスは集中科目登録とし, 該当する学生達の空き時間を調整して週1回実施した。個々の事情

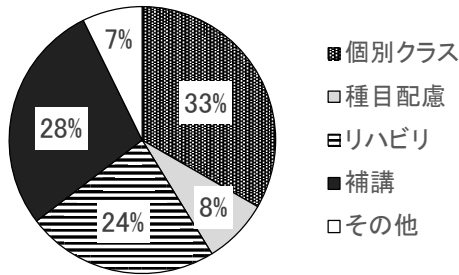


図4. 「個別対応」の方法

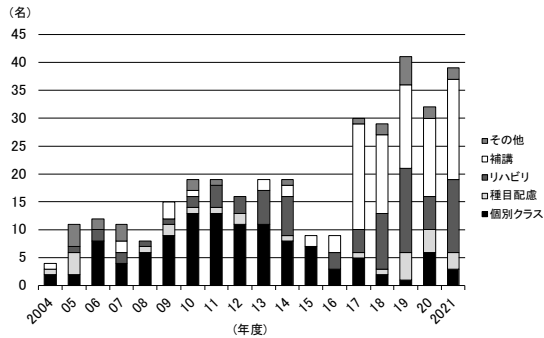


図5. 「個別対応」の方法の年次推移 (2004-21年度)

に応じて可能な種目を選択することにより実技が実施できる場合は、種目配慮を行った。怪我等の場合は、本学トレーニングルームでのリハビリテーションを授業振替とした。補講としては、個別対応担当教員による補講や正課授業外の学内プログラム（プレミアプロジェクト・こうなんSMILE実践プログラム、以下SMILE実践プログラムとする）への参加を行った。SMILE実践プログラムは、保健体育科目担当の専任教員が実施または運営しており、ヨガ&ピラティス、バドミントン、卓球、バスケット等が行われ、本学の学生及び教職員の希望者が自由に参加できるものである。SMILE実践プログラムへの参加を補講として認めることで、障がいのある学生が取り組むスポーツ種目の選択肢を増やすことができている。その他は、レポート対応等である。

主たる実施方法として、個別対応クラスで受講した学生は114名、種目配慮を行った学生は27名、トレーニングルームでのリハビリテーションを行った学生は80名、補講を行った学生は96名、その他は25名であった。

次に、「個別対応」が認められた理由毎の対応例を示す。

#### ①障がいのある学生への対応例

障がいのある学生は、風船バレー、ブラインドサッカー、バドミントン、卓球、ストレッチ、トレーニン

グ等の内容を実施した。個別対応クラスでは、必要に応じてスチューデント・アシスタント（以下、SAとする）を配置し、加えて「授業サポートボランティア」の参加を受け付けた。複数の参加者とともに実技を実施したことにより、技術や体力の向上だけでなく、スポーツを通じた他者とのコミュニケーションを授業内容とすることができた。卓球は、SAを配置し、通常クラスの授業に参加した。また、SMILE実践プログラムバドミントンや卓球に参加し、参加者と一緒にプレイするケースもあった。

なお、障がいのある学生の中には、通常の授業への参加を希望する者もいる。その場合は、本人の希望及び可能なスポーツ種目をヒアリングし、授業担当教員に安全性を確認した上で、選択する種目配慮を行い通常クラスで受講した。

#### ②病気により通常の実技ができない学生への対応例

病気により通常クラスの実技への参加が困難な学生は、医師の診断に基づき、個別対応クラスでの受講、種目配慮、SMILE実践プログラムへの参加等により、適切な運動負荷となるように配慮を行なった。個別対応クラスでは、ストレッチ、ウォーキング、トレーニング、レクリエーションスポーツ、レポート対応等の内容を実施した。実施内容については、本人が医師や個別対応担当教員と十分に相談しながら主体的に取り組むことを重視して決定した。

#### ③怪我により通常の実技ができない学生への対応例

怪我により3回を超えて通常クラスでの実技ができない学生は、医師の許可を得た上で、本学トレーニングルームのトレーナーによるリハビリテーションの実施を実技振替内容とした。「基礎体育学演習」では、授業内容としてトレーニングの基礎知識やトレーニングルームの利用方法についての講義を取り入れており、学内でのトレーニングルーム利用を促進し、学生の健康や体力の維持増進に効果を上げることにトレーナーと連携して取り組んでいる。リハビリテーションを実技振替とする場合は、トレーナーと個別対応担当教員が連携をはかりながら授業運営を行うが、本人が医師やトレーナーと十分に相談しながら主体的に取り組むことを重視した。また、回復状況により通常クラスを受講に戻る場合もあった。

④心因性の理由により通常を受講が困難な学生への対応例

心因性の理由により大学生生活に困難を抱えている学生は、強いストレスや対人関係から大学生生活に適応できていない状況にあることが多い。体育実技では周囲とのコミュニケーションを大切にしているが、そのことが状況を悪化させることに繋がる可能性もあるため、過度のストレスを与えない種目やクラスで受講できるように配慮した。SMILE 実践プログラムのヨガ&ピラティスや卓球、個別対応クラスで受講した。個別対応クラスでは、ストレッチ、ウォーキング、トレーニング、レクリエーションスポーツ、レポート対応等の内容を実施した。

⑤その他

一時的な怪我や病気による集中授業の欠席については、補講により対応をした。

3) 受講生のコメント

個別対応で受講した学生には、授業終了時(年度末)

に「個別対応での授業を振り返って」とするレポートを課している。また、提出されたレポートの中から本人の理解を得られたものを「個別対応事例報告書」としてまとめ、受講に困難や不安がある学生が相談にきた時に活用している。この小冊子は、「個別対応」について理解を深めてもらうのに大変役立っている。表2は、その一部から抜粋したものである。

「個別対応」での受講者の中には、大学を退学した者もあり、その中には単位取得に至らなかった場合もある。また、レポート提出をしなかった学生もいるため、受講生の全てが肯定的な感想を持ったとは限らない。しかし、「個別対応」により受講した学生の「生の声」からは、学生が授業を通して学んだことを読み取ることができる。

5. おわりに

最後に、目指される体育実技における学修支援のあり方とはどのようなものか、これまでの事例を基に述べたい。

1992年に施行された大学設置基準の大綱化により、

表1. 「個別対応」で受講した学生のコメント

	授業内容	学生のコメント
学生A	通常クラスに参加したがアトピー性皮膚炎が悪化。個別対応クラスでのストレッチを経て、SMILE実践ヨガ&ピラティスに参加。	週一回、ヨガ&ピラティスで無理なく体を動かし、久しぶりに体を気持ちよく動かすことができた。色々なことがあったが、とても充実した体育の経験ができた。個別対応になったことで、自分のできる運動量や、自分の体の課題、体質とどう上手く付き合っていくか等、自分とより向き合うことができた。
学生B	大学に入学する直前にクローン病を発症。病気による体力の著しい低下と、授業実施曜日と通院が重なり出席が困難であることにも悩む。SMILE実践プログラムヨガ&ピラティスに参加。	個別対応クラスで受講したことで、健康でないからと言って運動ができない訳ではないことがわかった。一般的にイメージするスポーツだけが運動なのではなく、それぞれの体に合った運動があることを学んだ。これからも、自分の出来る範囲の運動を続けていこうと思う。
学生C	車椅子使用。SMILE実践プログラムバドミントンに参加。	中学・高校と体育の授業は見学していたため、大学でも授業は見学だと当たり前になっていた。しかし、先生から自分がやりたいスポーツを聞かれたとき、すごく嬉しかった。今まで自分とは無関係だと思っていたスポーツや運動することが授業として体験できるということが、すごく新鮮でありがたかった。
学生D	車椅子使用。個別対応クラスで風船バレーとバドミントンを実施。	個別クラスでの授業を通して、車椅子でも健常者と一緒にスポーツを楽しむことができることがわかり嬉しかった。また、自分が健常者の人と楽しめるためのルールを作るという経験をして、与えられるだけではなく、自分がスポーツの場面を作っていく立場になることができることが新鮮で楽しかった。
学生E	股関節に運動制限があり、中高校の体育は全て見学。前期は個別対応クラスで上半身のストレッチ及び筋力トレーニング、後期はSMILE実践プログラムヨガ&ピラティスに参加。	今まで全く運動をしてこなかった私でも、自分でもできる範囲の筋力トレーニングが習慣になった。また、中学・高校の時は自分ができる運動すら探さずに、参加することを諦めていた体育だが、個別対応による体育の授業を通して、自分にもできることがありと知り、実際に行うことで、確実に私の自信に繋がった。
学生F	脳梗塞により右半身が不自由。トレーニングルームでのプログラムを実施。	トレーニングルームには、普段は触れることのない様々な器具があり、とてもワクワクした。運動後、体に疲労感があったものの、それは普段あまり運動を行っていないためであり、全身特に足の筋肉に刺激を与えた点で良い影響があったのではないかと感じる。個別対応の授業は、担当の先生と面談をすることにより自分の興味のあること、出来そうなものに基づいて授業内容を組み立てる点がとても良かった。
学生G	適応障害や不安症状のため、トレーニングルームでのプログラムを実施。	トレーニングルームを利用してしばらくは不慣れで体を動かすのがつらく、週に1回通えるかどうかといった利用頻度であった。しかし徐々に利用頻度を上げることができ、最終的には週に複数回通えるまでになった。個別対応での受講を経て、運動をする習慣ができたことで生活リズムがとりやすくなった。一方で、この運動習慣を保っておかなければ大きく体調を崩してしまうことも学んだ。これからも運動を続け現状を改善していこうと思う。

大学体育にどのような価値を見出すかは、各大学の教育理念に基づいた裁量に任されることになった。徳・体・知のバランスの取れた人材の育成を目指す本学においては、現在に至るまで体育実技を必修科目としており、20年以上にわたり学修支援に取り組んできた。

「個別対応」では、通常クラスの実技への参加が困難な学生への学修支援を行うが、学生の状況は多様である。同じ障がいや病気そして怪我でも、これまでの環境や経験等により必要な学修支援が異なる場合もある。一律の対応では教育目標を達成できるものにならず、多様性に配慮した受講環境を整えることが望まれる。通常のクラスでの受講が困難であることを「克服すべきこと」であると捉えることから得られるものは少なく、「受講しているすべての個人の発達を促すための適切な学修支援が目指されるもの」と捉えるまなざしを持つことが大切なのではないだろうか。授業では、実技を実施することにより、どのように教育目標を達成するかが問われることになる。

一方で、学生の「個」に寄り添うために、無制限に対応を整えることは不可能である。大学の方針、科目の教育目標の下、どのような合理的配慮や教育的配慮を行うのかを学生が共に考え、主体的に取り組んでいくことが必要となる。このことは、「基礎体育学演習」が取り組む「自己の心身の健康と向き合う姿勢を育む」に矛盾しない。配慮を検討するにあたり、体育実技における学修支援コーディネーター的な役割は欠かせない。そして、関連部署との連携は、スムーズで適切な対応には不可欠である。

また、運動負荷だけで実技内容を決定することは、授業における学びと言う点において十分ではないと考える。スポーツや運動を通じた他者との交流は、体育実技での豊かな学びを提供する。それは、一緒に参加する全ての人にとって、障がいのある人もない人も共に暮らせる社会を目指すための教育となる。

2022年9月9日、国連は日本の障害者施策に対して改善勧告を出した。その統括所見では、日本における障がい者への対応が、父権主義的アプローチであり、人権を中心にした考えになっていないことを指摘している。このことは、目指される体育実技における学修支援のあり方を考える上でも重要である。

本学の「個別対応」では、個別対応担当教員が体育実技における学修支援コーディネーター的な役割を果たしている。これは、実際には非常にエネルギーを必要とするものである。それでも、受講生の「個」に寄り添うことが、多様な学生に対して体育実技による豊

かな学びを提供し、科目や大学の教育目標の達成に寄与することになると考えている。そして、体育実技における学修支援は、支援を必要とする学生に関わる問題であるだけでなく、スポーツや健康という点から多様性の実現に寄与し、社会を豊かにすることに繋がるのではないだろうか。

## 注

- (1) 創立者である平生鈺三郎は、知育偏重の詰め込み主義・画一主義を排して「徳育」と「体育」を重んじ、「知育」に関しては各人の持つ天賦の才能を引き出し、個性を尊重する教育を行うことを建学の精神とした。そのため本学では「徳・体・知」と表現している。2009年度に設置されたマネジメント創造学部は、2020年度まで体育実技として「スポーツ科目」（半期1単位）2単位を必修としていた。2021年度よりカリキュラムが変更され、「基礎体育学演習」（通年2単位）が必修科目となった。
- (2) 2003年度まで体育担当教員が所属していた保健体育研究室は、2004年度に改組により教授会組織をもつスポーツ・健康科学教育研究センターとなった。また、2020年度から保健体育科目の開講は共通教育センターとなり、教員は同センターの所属となった。さらに2022年度には改組により全学共通教育センターとなった。
- (3) 2020年度より、「個別対応」はスポーツ健康カリキュラム委員会での承認を経て、センター所長の確認により実施することが教員会議で認められている。

## 参考文献

- 鶴木千加子. 甲南大学の体育実技における学修支援環境整備の取り組み. 甲南大学スポーツ・健康科学教育研究センター紀要, 21: 39-43, 2018.
- 鶴木千加子. 甲南大学の体育実技における学修支援に関する報告 (2017-2019年度). 甲南大学スポーツ・健康科学教育研究センター紀要, 23: 63-69, 2020.
- 甲南大学障がい学生支援ガイドライン  
<https://www.konan-u.ac.jp/life/shien/shiensodan/>  
(2022年10月10日参照)
- 国際連合障害者権利条約日本審査総括所見. [https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fbinternet.ohchr.org%2FTreaties%2FCRPD%2FShared%2520Documents%2FJPN%2FCRPD\\_C\\_](https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fbinternet.ohchr.org%2FTreaties%2FCRPD%2FShared%2520Documents%2FJPN%2FCRPD_C_)

JPN\_CO\_1\_49917\_E.docx&wdOrigin=BROWSELINK  
（2022年10月10日参照）

令和3（2021）年度大学短期大学及び高等専門学校に  
おける障害のある学生の修学支援に関する実態調査  
結果報告書．独立行政法人日本学生支援機構，  
[https://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei\\_shogai\\_syugaku/index.html](https://www.jasso.go.jp/statistics/gakusei_shogai_syugaku/index.html)（2022年10月6日参照）

障害者の権利に関する条約．[http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/index\\_shogaisha.html](http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken/index_shogaisha.html)（2022年10月10日参照）

障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（平成25年法律第65号）．[https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/law\\_h25-65.html](https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/law_h25-65.html)（2022年10月10日参照）

障害を理由とする差別の解消の推進に関する基本方針  
（平成27年2月24日閣議決定）．

<https://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/sabekai/kihonhoushin/honbun.html>（2022年10月10日参照）

障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律の一部を改正する法律の概要（令和3年法律第56号）．  
[https://www.cao.go.jp/houan/pdf/204/204gaiyou\\_7.pdf](https://www.cao.go.jp/houan/pdf/204/204gaiyou_7.pdf)（2022年10月10日参照）

## 大学体育における教材としてのアダプテッド・スポーツ

環太平洋大学 宮本 彩

キーワード：障害理解，障害者スポーツ，アンプティサッカー

### 1. はじめに

東京オリンピック・パラリンピック競技大会の招致・開催を契機に，パラリンピックを代表とする障害者スポーツへの理解を深めようとする取り組みが精力的に進められている。大学においても共生社会や多様性理解といったキーワードと併せて教育ならびに研究が実践されている。著者自身も障害者サッカーの1つであるアンプティサッカー（切断障害者サッカー）の体験会と競技者との交流をメインに，教育プログラムの実施および教育効果の検証を行ってきた。

本稿では，まずは表題となっている“アダプテッド・スポーツ”の概念を確認する。その後，著者が実践してきた取り組みを通して，アダプテッド・スポーツの大学体育における教材としての教育効果と課題を共有できればと考えている。

### 2. アダプテッド・スポーツとは

アダプテッド・スポーツは矢部（2004）が提唱した言葉で，次のように説明している。

どのような障害があっても，僅かな工夫をこらすことによって，誰でもスポーツに参加できるようになる。〔中略〕／スポーツのルールや用具を障害の種類や程度に適合（adapt）させることによって，障害のある人は勿論のこと，幼児から高齢者，体力の低い人であっても誰でもスポーツに参加できるものである。〔中略〕／アダプテッド・スポーツとは，障害のある人がスポーツを楽しむためには，その人自身と，その人を取り巻く人々や環境をインクルージョンしたシステムづくりこそが大切であるという考え方に基づくものである（矢部，2004）。

現在，アダプテッド・スポーツに類似する用語としてさまざま存在する（例えばインクルーシブ・スポーツ，ユニバーサル・スポーツ，障害者スポーツやパラ

スポーツ等）が，その中でもアダプテッド・スポーツは，スポーツを実施しようとする人の特性に施設や用具，ルール，方法などを適合させていくという概念であるため，現象としての障害も含めてすべての人を対象にするものと著者は理解している。

### 3. 実践報告

著者は，障害者スポーツに関わる活動をする中で，大学教員（研究者）は研究による学術的な支援だけでなく，障害者スポーツを取り巻く環境や実施している人について正しく理解してもらうための発信や教育，さらには，スポーツを実施する上で配慮を要するさまざまな人たちを支える人材の育成にも注力すべきではないかという考えに至った。そこで，2017年度から大学の授業内でアンプティサッカーを主としたアダプテッド・スポーツ教育のプログラムを実践してきた。取り組み内容や成果，そこから見えてきた課題を経年的に整理しながら，紹介していく。

#### （1）体験を中心としたプログラムの実施

取り組みを開始した当初は，障害者スポーツの体験を通して，アダプテッド・スポーツの概念の意義や事例を実感してもらうことを目的にプログラムを実施していた。題材は，著者が競技の普及や強化で既に協会や競技者との関わりがあったアンプティサッカーを選定した。

アンプティサッカーとは，上肢あるいは下肢に切断や麻痺などの障害のある人のために設計されたアダプテッド・スポーツの1つである。試合は1チーム7人制で，ピッチサイズは11人制サッカーの約3分の2の広さ（国際基準60m×40m），試合時間は前後半25分で行われる。ゴールキーパーは上肢に障害のある競技者が，フィールドプレーヤーは下肢に障害のある競技者が担当する。競技の最大の特徴といえるのが，フィールドプレーヤーは義足を着用せず，ロフストラ

ンドクラッチ（以降、クラッチ）と呼ばれる医療用の松葉杖（体重を支える握り部分に加えて前腕を支えるカフが備わった杖）を用いてプレーを行う点である。



図1. アンプティサッカー選手のプレイの様子

フィールドプレーヤーがクラッチを使用するため、タッチラインをボールが割った場合にはキックインでゲームが再開される。なお、クラッチで故意にボールに触れた場合はハンドとなる。義足を着用せず片足のみでプレーするため、試合中にフィールドプレーヤーが転倒するシーンを多く見かけるが、転倒した状態でボールを蹴ることはできない。その他、11人制サッカーで設けられているオフサイドのルールはアンプティサッカーにはない。また、選手交代は何回でも申請でき、交代してベンチに下がった選手が再びピッチに戻ることも可能となる。

アンプティサッカーの体験を中心としたプログラムでは、パラリンピック種目ではないこともあり、認知度が低く、学生のほとんどが授業をきっかけに競技の存在を知り、初めて実践することになる。体験プログラムは概ね以下のような流れで実施している。

- ①アンプティサッカーの基本ルールの説明
- ②クラッチを用いた基本的な動き方（歩く、走る、ターン、ボール操作）の指導と実践
- ③チーム分け及び対抗戦のルール決め
- ④チームごとの練習及び戦術相談
- ⑤チームによる対抗戦

フィールドプレーヤーとなった学生は両手でクラッチを持ち、片方の靴を脱ぎ、もう片方の足だけでプレーしていく。また、ゴールキーパーとなった学生は片方の腕を洋服の中に入れ込み、片腕のみでプレーする。受講者全員が片足や片腕のみでのプレーは不慣れであり、体力レベルや経験、技能による差が出にくい。このことが教材として取り入れる際の利点の1つとい

える。他のアダプテッド・スポーツ競技も同様の傾向にあるといえる。また、アンプティサッカーのような団体競技（チームスポーツ）の場合には、普段とは異なり、プレーが自由にできない状況をチームメイト同士が互いに理解し、協力し合いながらプレーしていくことになる。そのような体験を通して、対戦で勝利することだけではなくスポーツの楽しみの再発見や達成感へとつながっていくものと推察できる。このことは、体験の前後で実施した障害者スポーツに対するイメージ（西垣ら、2012）を比較した結果において「大勢で楽しめない — 大勢でも楽しめる」や「健常者が一緒にやるものではない — 一緒にできると思う」など全ての項目で肯定的な方に変化した（宮本ら、2018）ことからわかる。さらに、対抗戦を行う際には、アンプティサッカーのルールに準拠しつつ、試合を楽しめるように独自のルールを設定して行うことも多い。例えば、フィールドプレーヤーのうち半数はクラッチを使用してプレーするが、もう半数はサポート役としてプレーする（但しシュートは不可）等である。受講者の人数や体力レベル、ピッチサイズ、時間等によって独自ルールを受講者と共に考えることも大切なプロセスといえるだろう。

## （2）多様性理解に向けたプログラムの実施

アダプテッド・スポーツの体験プログラムにより、第一義の目的であった概念の意義とスポーツの楽しさを実感してもらうことはできたが、スポーツを実施する上で配慮を要するさまざまな人々を支える人材の育成としては十分ではなかった。特に、障害を含めた多様な身体のあり方を受け止め、理解するためには、当事者と交流する機会を設ける必要があると考えた。このような考えに至った背景としては、体験プログラムでの経験もさることながら、先行研究で示されている知見（山田、2006；中村、2011；塩田・徳井、2016）の影響が大きい。いずれの研究においても、障害者との直接的な関係や交流の機会によって障害理解はもちろん、共生や平等の意識の形成あるいは変容に効果的に働くことが報告されている。そこで、2018年度以降はアンプティサッカー競技者の講話と交流を含めたプログラムへと変更した。

2018年度に実施した教育プログラムでは、スポーツを専攻する学生を対象にアンプティサッカー日本代表選手5名を招聘し、①アンプティサッカーの歴史やルール等に関する講義（30分）、②アンプティサッカー体験会（90分）、③選手によるトークセッション（30



分)を行った。なお、アンプティサッカー体験会では、参加者(約70名)を4チームに分け、チームごとに日本代表選手による実技指導を行った後、チーム総当たりによる交流戦を実施した。この教育プログラムの効果検証として、参加者による感想文を修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(木下, 2007)を参考に質的に評価した。その結果、6つのカテゴリー: ①体験・経験の受け止め、②アンプティサッカーに対する理解の深まり、③アンプティサッカー選手への共感・尊敬、④自分自身の競技等の振り返り、⑤スポーツに対する理解の深まり、⑥今後の意欲に分けることができた。これら結果から、当事者との交流はスポーツの価値や現在のスポーツ教育あるいはスポーツ活動の在り方を問い直す貴重な機会となったことがわかった(宮本ら, 2020)。

2019年度は体験会に加えて、「障害はスポーツをする上で選手が乗り越えるべき壁なのか」というテーマで講演会も開催した。この講演会では、アンプティサッカー選手から障害者がスポーツを行う意義や想いについての語りに加え、下肢切断障害についての理解を深めるため、義足に触れたり、切断部位の観察や残存機能の説明を受けた。前年度までの取り組みと比較検証はできていないが、身体的な障害と現象としての障害の2つの側面から障害について考える機会になったといえる。

### (3) 一方向型から双方向型のプログラムへ

2019年度の教育プログラムに講師として参加したアンプティサッカー選手から「自分自身もスポーツをする意義や競技の魅力を問い直す良い機会となった」との感想が聞かれた。さらに「東京オリンピック・パラリンピックの開催により障害者スポーツへの注目も高まる中で、障害者アスリート自身が社会から期待される役割を考える必要があるのではないか」との意見を聞いた。そこで、2020年度は学生だけでなく、講師として参加する選手(競技者)にも学びとなるような双方向型の教育プログラムの実現に向けて、事前事後の取り組み内容も含めて検討を行った(宮本, 2021)。

2020年度に受講した学生は柔道整復師をめざす体育学部健康科学科の学生であったが、前年度までのスポーツを専攻する学生と同様に、アンプティサッカーの体験や講演会を経験し、障害者スポーツへのイメージが肯定的な方に変化したことがアンケート調査の結果からわかった。他方、講師として参加した選手(競技者)からは、改めて自分自身の障害を振り返る良い

機会になったとの意見が得られた。また、障害者としての社会的役割を担っていく、あるいは、自分にしかできないことの一つとして今回のような講演活動があると考えたとのことであった。ただし、全ての障害者がそのような考えを持つべきということではないこと、また、自分自身も障害を受け止めて語るまでには長い時間がかかったことを理解してほしいとの率直な意見も聞かれた。このことから、講師を依頼し、障害について語っていただく際には、十分な配慮と相談を要することを改めて認識する必要がある。さらに、受講生となる学生の普段の学びとの関連性を持たせるためにも、講師との事前打合せが非常に重要なプロセスになることがわかった。双方が学びあえる教育プログラムとなるように設計していくことが、結果的に学生にとっても、企画をした教員にとっても大きな学びを得ることにつながることから、今後も類似の取り組みが拡がってくれることを期待したい。

### (4) 受動的な学びから能動的な学びへ

障害理解の5段階(水野・徳田, 2014)として示されている①気づき、②知識化、③情緒的理解の促進については、障害者スポーツの体験や当事者との交流を通じて成果を実感することができていたが、その後の④態度形成や⑤受容的行動をめざしていくことを考えると、受動的な学びから能動的な学びへと移行する必要があるのではないかと考えた。そこで、2021年度からは、社会からの要請が多い高齢者および低体力者への運動指導の実践を最終目標とした教育プログラムの作成に向けて取り組みを始めている。この研究については、新型コロナウイルス蔓延により、対面での指導実践ができない状況が続いているため、教育効果の報告にまで至っていない。しかしながら、新たな視点でスポーツ実践の場を創造していこうとする中で、多くの気づきや学びを得ることができると期待している。

## 4. おわりに

ここまで、著者の取り組み事例から大学体育あるいは大学教育内にアダプテッド・スポーツを導入することにより、他者への配慮や障害への理解を深めるきっかけになることをお伝えしてきたが、課題もある。その一つが、担い手を増やすまでには至っていないことである。前述したように、障害者スポーツに対する社会からの注目や期待は明らかに増大しているが、担い手は不足したままである。このことから、これまで実施してきた教育プログラムは人材育成という点で十分

ではなかったといえる。この課題については真摯に受け止めなければならないと考えている。著者自身は受動的な学びから能動的な学びへの移行が課題解決につながると期待し、取り組みを継続している。

もう一つの課題が、教育の目標設定が正しいのかということである。理解するということが一体、何をもちて理解したとするのか、また、その理解は誰が望むものなのかといった本質的な議論が未だできていない。アンプティサッカー選手とともに競技普及の活動をさせていただく中で、常にこの問いにぶち当たる。障害者スポーツを知ってもらうことは、自分たちの活動をしていく環境を整えていくために必要だと考え、活動に取り組んでいる選手が多い。しかしながら、イベントや講演会等の主催者側にはそのような選手の思いや意図が伝わっていないことが多いように感じる。「客寄せパンダ」になっているのではないかとの懸念を持たざるを得ないことも、残念ながら未だにある。このような乖離は大学体育の教材としてアダプテッド・スポーツを扱う際にも十分注意する必要があるのではないかと考える。つまり、手段が目的や目標に置き換わることがないように教育プログラムを練る必要があるということ、今一度、肝に銘じていただきたい。

これら課題を乗り越え、スポーツの楽しさを多くの人々と享受できることが、アダプテッド・スポーツの本来の姿といえるだろう。その実現に向けて、今後もさまざまな模索と挑戦を行っていきたいと考えている。

## 参考文献

- 木下康仁. 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (M-GTA) の分析技法. 富山大学看護学会誌, 6 (2) : 1-10, 2007.
- 塩田琴美, 徳井亜加根. 障がい者スポーツにおけるボランティア参加に影響を与える要因の検討. 体育学研究, 61 : 149-158, 2016.
- 宮本彩, 元嶋菜美香, 元安陽一, 熊谷賢哉, 田井健太郎, 宮良俊行. スポーツを専攻する学生のためのアダプテッド・スポーツ教育の充実をめざして. 長崎国際大学教育基盤センター紀要, 1 : 81-88, 2018.
- 宮本彩, 元嶋菜美香, 神野周太郎, 熊谷賢哉, 田井健太郎, 宮良俊行. スポーツを専攻する学生へのアダプテッド・スポーツ教育に向けた取り組み — アンプティサッカー・トップアスリートから学ぶ — . 長崎国際大学教育基盤センター紀要, 3 : 35-46, 2020.
- 宮本彩. 障がい者アスリートとともに創り・学ぶアダプテッドスポーツ教育. 環太平洋大学研究紀要, 18 : 277-282, 2021.
- 水野智美, 徳田克己. 身体障害, 発達障害の理解教育の段階モデルの提案. 障害理解研究, 15 : 1-8, 2014.
- 中村義之. 障害理解の視点 — 「知見」と「かかわり」から — . 佛教大学教育学部学会紀要, 10 : 1-10, 2011.
- 矢部京之介. 序論 アダプテッド・スポーツとは何か, アダプテッド・スポーツの科学～障害者・高齢者のスポーツ実践のための理論～. 市村出版, 2004.
- 山田力也. 障害者スポーツボランティア活動者の意識変容と役割構造に関する研究. 永原学園西九州大学・佐賀短期大学紀要, 37 : 11-18, 2006.

# 大学体育授業及び体育的活動における安全対策

## —指導上の注意義務—

国土館大学 入澤 充

キーワード：危険予見・回避義務，事前指導義務，活動中注意義務

### 1. はじめに

もう20年以上も前になるが，日本スポーツ法学会大会時に，参加した研究者仲間とこれからは大学生が体育授業，野外活動やスポーツ活動中に事故を起こしたら「自己過失」ではなく，管理者等の法的責任が問われることが予測されるという議論をしたことがある。あのときの議論が現実となった事件が今年（2022年）5月17日に報道された<sup>(1)</sup>。福岡地裁が九州大学の学生がフィールドワーク中に死亡した事故で大学側の法的責任を認め約7700万円の損害賠償を命じた報道である。

事件の概要は，2016（平成28）年に鹿児島県屋久島でフィールドワーク科目に参加した九州大学の男子学生（当時19歳）が川で水死したのは担当教員の過失及び学校側の安全配慮義務違反として学校及び教員に損害賠償を求めたものである。本事案は体育活動中の事故ではないが，大学の外に出て自然を相手に，指導教授の管理の下で発生した事故であることから本事案を本稿のテーマに敷衍して考察を試みることにしたい。

### 2. 大学生の授業中事故と法的責任

高等学校（高等専門学校を含む）までの教育活動中事故統計は独立行政法人日本スポーツ振興センターが毎年発行している『学校管理下の災害』で知ることができるが，大学生の教育活動中の事故統計については，公益財団法人日本国際教育支援協会が行っている事業の一つ「学生教育研究災害傷害保険」に加盟している各大学からの保険給付申請状況から調べることができる。ただし，この給付件数は毎年の統計とはなっていない。同財団が2017（平成29）年に公表した2011（平成23）年から2015（平成27）年までの体育実技中の死亡事故は1件で，教育活動中全般の死亡事故件数は67件となっている<sup>(2)</sup>。

高等学校までの学校教育活動中の事故裁判で，教員

（指導者）や設置管理者の法的責任が認められる裁判例は多々あるが，大学生の授業中の事故で，指導者や学校側の法的責任が認められた裁判例は少なく，それだけに今回の判決内容は大学関係者にとっては注目すべき判決といえよう<sup>(3)</sup>。

### 3. 学校事故に対する裁判所の判断基準

もとより学校及び教員は，児童・生徒・学生等（以下，本稿の目的である大学生を対象にした記述とするので，学生と表記する）が教育を受ける権利を行使している最中，学生らの生命・身体に対して安全配慮義務が生じ，さらには学生が活動をする際には注意義務が課せられている。

上記の安全配慮義務，注意義務を怠り学生の生命・身体に危害が生じ，権利が侵害され，損害が生じたら損害賠償請求が提起されることがある。損害賠償が提起されると裁判所は，その争点に対して

- 生命身体の安全配慮義務を怠ったか否か
- 危険予見・危険回避義務を怠ったか否か
- 危険行為を制止せずに被害が生じたか否か
- 指導監督をせずに被害が生じたか否か

等々を基に「事故の種類・態様，予想される障害の種類・程度，事故後における児童の行動・態度，児童の年齢，判断能力等の諸事情を総合して判断」<sup>(4)</sup>することになる。

### 4. 大学生の事故裁判例から検討

1974（昭和49）年3月29日に富山地方裁判所は，国立大学の臨海水泳実習中に学生が溺死した事故について，被害者が国家賠償法1条1項に基づき損害賠償を求めた事案で大学側の責任を否定した判決を出している<sup>(5)</sup>。事件の概要は，国立大学教育学部小学校教員養成課程の学生を対象とした臨海水泳実習中に男子学生が溺死事故に遭ったのは，指導教授らの過失によるも

のだとして損害賠償請求をしたものである。

争点は注意義務違反の有無で、その内容は「臨海実習をするについて、監視員・監視船を適正に配置し、救命用具及び救命ボートを準備し、事故発生の場合における連絡計画をたて、かつ、参加者に熟知させる等の方法を講じ、溺死事故などの発生を防止」していたか否かであった<sup>(6)</sup>。

裁判所は「小・中・高校における児童・生徒の場合には、教師が親権者に代わってこれを保護監督する責任があり、特に臨海学校における水泳実習にあっては、常に直接水の危険にさらされ、溺水又は心臓麻痺等による死亡事故の発生する危険性が大きいことから考えて、右事故防止のため教師に高度の注意義務が課せられてしかるべきであるが、大学生においてはこれと異なり、学生自身自己の行為の結果について判断する能力を有し、その自主的判断及び行動が尊重されるのであるから、教師としては学生の生命身体に危険を生じさせるような事故の発生が客観的に予測された場合に、これを未然に防止する措置を講ずれば足りると解するのが相当である。」と判示し大学側の責任を否定、原告学生の訴えを退けた<sup>(7)</sup>。

しかし、九州大学の事案では、福岡地裁は「引率した教授は事故の前から現場の川の危険性を認識していた。それなのに学生に対して川の危険性を的確に伝えていなかった過失は重大」だとして教員の注意義務違反を認定し、学校に損害賠償責任を認めたのである<sup>(8)</sup>。富山地裁判決は大学生の自己判断能力を重視した内容であったが、福岡地裁の判決は「参加学生の健康状態を確認することも、水泳経験や能力を具体的に確認することもなく、救命胴衣等の準備もしないまま、従前同様に水難事故は発生しないものと確信」<sup>(9)</sup>して授業をしたのは過失であるとも認定している。事故を予測した安全対策が不備であったことを重く見た判決といえよう。

今後の大学における危険を伴う授業において福岡地裁の判決から学ぶことは、実験、臨海実習や野外活動等々の授業で責任能力がある大学生を対象とした授業であっても、危険が内在している授業では、過去に事故がなかったからと軽信せず、できるだけ具体的な注意義務を果たし安全に心がけ、事故防止に努めることが重要だと言うことを認識すべきだろう。

## 5. 教育活動中の注意義務とは

最高裁は、「学校教育の主体たる学校及び実際の教育に携わる教職員は、学校における教育活動により生

ずるおそれのある危険から生徒を保護すべき義務を負っており、危険を伴う活動をする場合には、事故の発生を防止するために十分な措置を講ずるべき注意義務がある。」<sup>(10)</sup>と判示しているが、この内容から指導者は、教育活動中の注意義務には一般的な注意義務と高度の注意義務があることを認識し、学生の経験や能力に応じた的確に義務を果たしていくことが重要であるととらえておく必要がある。高度の注意義務とは、内在する危険を具体的に伝え、対応し、危険が招来しても的確な配慮ができる体制と態勢を執っておくという意味である。体制とは組織的な安全対策のことであり、態勢とは指導者の安全への心構えを意味する。

大学生は迫り来る危険に対して自己判断能力があるから一般的な注意義務でよいと単純に捉えず、たとえ成人としての能力があるとしても、危険を伴う授業においては事前指導、危険度の周知徹底、活動中指導、活動後の振り返りは行うべきである。以上の点を踏まえると今回の福岡地裁の判決は大学関係者に注意喚起をうながしたものと評価できよう。

## 6. おわりに

大学の教育活動中と共に大学におけるスポーツ部活動中の事故防止のための危機管理意識<sup>(11)</sup>の醸成は重要な課題である。スポーツ部活動中事故<sup>(12)</sup>の法的責任については「スポーツには本質的危険性が内在しているから、事故が発生しても加害者の違法性は阻却される」<sup>(13)</sup>場合が多い。しかし、最近ではルールの範囲を逸脱して加害行為をした場合には、加害相手の違法性は阻却されるという考え方は通用しなくなっている<sup>(14)</sup>。

従来主張されていたスポーツ活動中の事故は当事者同士が危険に同意しているから、事故が発生しても加害者に法的責任は及ばないという考え方は、判決の積み重ねで覆されてきているのである。大学の授業においても万が一事故が発生し訴訟に発展したらこのような流れになってくることは十分に予測できる。それゆえ、大学関係者や授業者、スポーツ部活動の監督等は、安全に活動が行われるように注意義務を果たしていく、つまり授業実践やスポーツ部活動実施の際には、危険予見・回避、危険行為制止、指導監督、監視義務等々を的確に果たすことが事故防止につながることに留意すべきだろう。

今後、過去に事故がなかったらといった「安心感」は持たない方がよい。何よりも学生が安全に教育を受けられることができるように体制と態勢を整備しておくこ

とが大切であるということを強調しておきたい。

### 注

- (1) NHK NEWS WEB. 2022年5月17日, 朝日新聞, 2022年5月18日.
- (2) 公益財団法人日本国際教育支援協会『学生生活における事故の傾向について, 学生教育研究災害傷害保険(略称「学研災」)保険金支払事例分析報告書』平成29年, 27頁。後遺障害事故件数は2011年から2015年まで体育実技中は26件で, 教育活動中全体は810件もある(29頁)。
- (3) 富山地裁昭和49年3月29日判決。国立大学の臨海水泳実習中に学生が溺死した事故に対して学校側の過失は認定されず国家賠償責任は認められなかった事例。判例時報754号84頁以下。本件は原告が控訴したが, 控訴審でも原告の訴えは棄却された。名古屋高等裁判所金沢支部昭和52年9月28日判決。
- (4) 最高裁判所昭和62年2月13日第二小法廷判決(LEX/DBインターネットTKC法律情報データベース。)なお, 本稿では判決中に児童とあるが最高裁の判断基準を学生に当てはめて考察をしている。
- (5) 前掲注(2)。
- (6) 判例時報754号85頁。
- (7) 下線部, 筆者。出典は同上87頁。
- (8) 福岡地裁令和4年5月17日判決(D1-Law. Com判例体系)。なお, 教員への損害賠償請求は棄却した。
- (9) 同上。
- (10) 最高裁昭和62年2月6日判決, 判例時報1232号100頁。
- (11) 危機管理とは, リスク・マネジメントとクライシス・マネジメントの二つを指す。前者は未然防止の徹底, 後者は事故発生後の迅速な対応と再発防止である。
- (12) 前掲注(1)によれば, 2011年から2015年までの課外活動(クラブ活動)中死亡事故は18件あり, そのうち学校施設外での活動中に死亡した事例は15件となっている。
- (13) 日本スポーツ法学会事故判例研究専門委員会編, 望月浩一郎・棚村政行・入澤 充編著『スポーツ事故の法的責任と予防-競技者間事故の判例分析と補償の在り方』道と書院, 2022年20頁以下参照。
- (14) 東京地裁平成26年12月3日判決。本事案は, 大学ラグビーリーグ戦で危険なタックルを受けて頸

髄損傷の重度後遺障害を残した選手が, 加害選手に対して損害賠償を請求したもので, 裁判所は, 加害相手に約9700万円の損害賠償を命じた。詳しくは, 前掲注(12) 望月浩一郎・棚村政行・入澤 充編著『スポーツ事故の法的責任と予防-競技者間事故の判例分析と補償の在り方』2022年69頁以下参照。また, 富山地裁平成18年4月26日判決では, 文部科学省登山研修所で冬山研修会に参加していた大学生2名が研修中に死亡した事故訴訟で, 講師の過失を認め国家賠償請求を認めている。理由は「講師らは, 本件研修会を行うにあたっては, 各研修生の登山歴及びスキー技術のレベルなどは様々であって, 中には冬山登山の技術及び知識が未熟な者がいることを十分認識した上で, 研修生の生命身体に対する安全を確保すべき注意義務を負っていたというべきである。」(LEX/DBインターネットTKC法律情報データベース。)というものである。