

体育授業における「学習内容」に関する実践的研究

篠原 充*・山本 俊彦**・岡野 昇**

Practical Study on “Contents of Learning” in Physical Education Classes

Mitsuru SHINOHARA and Toshihiko YAMAMOTO and Noboru OKANO

要 旨

本研究は、状況主義的学習論の立場に立ち、体育授業における「学習内容」について実践的に問い直すことが目的である。

先行研究から、運動は自己・他者・モノとの関係の中に紡ぐ出来事として「学習内容」が生じるため、運動を関係的にみていくことの必要性和運動の文化を歴史的視点で紐解いた「文化的特性」を明らかにした上で、運動の中心のおもしろさを設定し内容を構成することの重要性が整理された。

2つの実践から、中心のおもしろさは「運動(技)の往還」という「遊動」に留まらず「対話としての往還」という「遊動」を保障すること、運動を中心のおもしろさの世界の全体と捉えてゴールフリーの内容を構成することが大切であり関係の変化によって技が形成され広がっていくこと、中心のおもしろさの設定から内容を構成することに加えて自分とモノが「相互主体」の関係にかかわることが「文化的内容」になっていると考察された。

1. はじめに

体育授業において、第一筆者は子どもに「こんなことよりもドッジボールしようよ」、「逆上がりできたから、もう鉄棒やらなくていいんでしょ」といった言葉を言われたことがある。いまやっている運動がつまらない、おもしろくないからドッジボールをやりたい、あるいは、やっている逆上がりができるようになったから、もう運動はしたくないのである。子どもが言ったこれらの言葉が意味することは何だろうか。

これまでの体育授業は、「学習内容」を「学ぶべきモノ」として捉え、よりたくさん、よりはやく獲得すればよいとされてきたため、子どもを「できるーできない」という尺度でしかみることができず、「学んでいるコト」の意味の喪失を招いてしまったと考えられる。よって、〈何を〉学んでいるのかという視点から、「学習内容」をもう一度問うてみる必要がある。

そこで、本稿では、状況主義的学習論の立場に立ち、体育授業において〈何を〉学んでいるのかという〈何

を〉が意味する「学習内容」を実践的に問い直すことを目的とする。

2. 先行研究の概観と対象実践について

状況主義的学習論の立場に立った体育授業の研究として、授業論の視点から、松田(2001)は「体育の内容である運動を、『体の動き』や『技能』としてのみとらえるのではなく、『1つの固有なおもしろ世界』としてとらえ直すことである」と述べている。「運動」を自己と仲間とモノとがかかわり合って、固有の意味・価値としてプレイの文脈を構成する場、つまり「世界」と捉えた「かかわり論」の考えを提示している。自己・他者・モノの全体的な関係性が「学習内容」であるとしている。

岡野(2003)は、『「関係論的な学習観(過程としての学習)』に基づく授業づくりには『学習内容』を先見的に決まっているモノと実体化せず、状況と文脈に応じて常に変化していくという関係的・生成的な見方が求められる』と述べている。運動を実体化し、それ

* 津市立北立誠小学校

** 三重大学教育学部

を獲得するというのではなく、運動を、自己・他者・モノとの関係の中に紡ぐ出来事として、運動を関係的にみていくことの必要性を示している。

こうした考え方は、子どもがいまやっている運動に意味を見出せないでいるという体育授業が抱える問題に、学習論のレベルから転換を図ろうとするものと捉えることができる。

また、岡野ら（2008）は、「正統的周辺参加」の考えから単元のまとまりを解釈してみると、それは「有意な運動の世界」でなければならないとしている。「つまり、正統で本物の運動の文化的実践としての共同体を単元として構成するということであり、機能的特性はその意味生成の指標として、『文化の中心的な活動（中心的なおもしろさ）』として位置づけることになる」と述べている。

このような単元を構成する視点は、山本（1995）、佐伯（1999）、森島（2006）らによっても提示されている。

山本（1995）は、「運動やスポーツのもつ意味の世界は、歴史的な経過のなかで多様に変化してきていることを考えれば、機能的特性や構造的特性に加えて、発生的（文化的）な特性などを関連させて運動をとらえることも必要であろう」と述べ、運動の内容を吟味していく上で、プレイ論から導き出されてきた機能的特性だけで運動を捉えていくのではなく、運動がどのように発生したのかという文化的な特性も加味しながらみていくことの視点を示している。

佐伯（1999）は、「子どもたちの運動感性は実に多様であり、都市化した生活実態の中では、克服的な運動経験も運動を工夫する経験も極めて貧弱になっている。こうした実状を配慮すると、器械運動の学習は、まず『器械・器具との関係構成』から始めなければならない。それぞれの子どもが器械・器具と自己／自分たちとの関係を親和的なものとし、それぞれが器械・器具を軸にして『意味ある運動の世界』を構成できるようにしなければならない。こうした学習は運動の魅力を感じ取る運動パフォーマンスのシンボリズムを解読するカルチュラル・コンテクスト（文化的脈絡）をつかむうえで極めて重要なものである」と述べている。文化的な特性の視点として運動を捉えるだけでなく、文化としての運動を取り扱う体育授業も、文化としての学びとして単元構成していくことの必要性を提示している。

森島（2006）は、「文化の歴史的発展を促してきたものであるから、『歴史的にみて、不変的な性格のもの』、『実践共同体』に『周辺の』に関わる新参者でも『正統性』をもちえることから、『共同体に参加したのなら誰でも、どんなときでもアクセス可能』とい

うことになる。このような特性を『文化的特性』と呼ぶことにする」と述べている。また、体育授業を構想する際、「文化的特性」からの導き方として、運動の文化を歴史的に概観し、不変項を探っていくという作業が必要になるとしている。

本稿では2つの体育授業実践を取り上げる。その際、先行研究にみられた運動を歴史的視点で紐解くことで文化的特性を導き出し、文化的特性から運動の中心なおもしろさを設定し、内容を構成しながら実践を行う。

実践はM県K小学校において、第一筆者が授業者となり行った。

実践1は、第6学年の跳び箱運動で、2005年（平成17年）6月20日（月）から7月4日（月）までの7日間、屋内運動場（体育館）にて、第1時から第6時まで行い、第7時については第1時から第6時までの体育授業の振り返りのため6年1組教室にて行った。6年1組は、男子14名、女子8名、計22名（特別支援学級児童1名を含む）の学級である。

実践2は、第3学年のマット運動で、2006年（平成18年）10月24日（火）から11月10日（金）までの5日間、屋内運動場（体育館）にて、第1時から第5時まで行った。3年生は、男子10名、女子26名、計36名の学級である。

3. 実践1（M県K小学校6学年「跳び乗る・跳び越す」〔跳び箱運動〕）

3. 1 単元の基本構想

跳び箱運動を機能的特性による克服型、達成型のみで捉えるだけでなく、運動の歴史を紐解いてみるという文化的特性の視点から、跳び箱運動の歴史的変遷を辿ってみることにした。

稲垣（1987）、高橋ら（1992）によると、「跳び箱」というモノは、スウェーデン体操の創始者であるリング（Ling.P.H, 1776-1839）によって19世紀初めに考案された。17世紀後半から18世紀にかけての騎士学校では、木馬を使った乗馬体操が行われていたが、木馬の他に予備練習用器具としてのテーブル（Tisch）を用いた跳躍運動も行われていた。この乗馬体操用の練習器具の一つとして使われていたテーブルをヒントに跳び箱を考案したとされる。

一方、古くから子どもの遊びとして親しまれてきた馬跳び遊びも、支持跳躍系の運動の最も原始的なものである。森（1989）によると、ブリューゲル（Brueghel.P, 1525～1569）作「子どもの遊戯」（1560年ウィーン美術史美術館所蔵）では、馬乗り遊びや馬跳び遊びをしている子どもたちが描かれている（図1）。



図1 馬乗り遊び

このことは、跳び箱運動の源流は乗馬訓練による「跳び乗り・跳びおり」に端を発すると共に、跳び箱の誕生よりもはるか以前に、子どもの遊びの世界の中で、馬乗り遊び、馬跳び遊びとして存在していたことになる。よって、跳び箱運動の原型は、馬に跳び乗ることに由来していると言える。所謂、馬乗り遊びである。ところが、跳び箱運動の授業において、馬乗り遊びのような「跳び乗ること」は全くみられない。跳び箱運動の源流である、乗馬訓練による「跳び乗ること」、子どもの遊戯の世界にあった「馬乗り遊び」という運動文化は、歴史の変遷の中で失われてしまったのである。

そこで、これまでの跳び箱運動で跳び越せなかったから失敗とみなされてきた「跳び乗る」という跳び箱運動の文化的特性にスポットを当てることにした。このことは、跳び越すことが成功で、跳び乗ってしまったら失敗であるというこれまでの跳び箱運動の前提をくつがえすことである。思いきり跳び乗ることに挑戦する過程で、勢い余って思わず跳び越してしまうということも予想される。つまり、思いきり「跳び乗る」というコトの延長過程に「跳び越す」があると捉える。

本単元では、運動の中心のおもしろさを、跳び箱運動の歴史的視点から紐解くことで、跳び箱運動の文化としての原型である、「腕支持で跳び乗ったり跳び越したりすることのおもしろさ」とする。そして、中心のおもしろさである「腕支持で跳び乗ったり跳び越したりすることのおもしろさ」に参加するための周辺の活動として、「長さ・高さ・人・モノ」という4つの視点を組み合わせることとした。

3. 2 授業の実際

本単元の学習過程は表1の通りである。

表1 本単元の学習過程

1		馬乗り (個人・チーム)[長さ・人]
2		馬乗り (チーム)[長さ・人]
3		立てたセーフティマット[高さ・モノ]
4	腕支持で跳び乗ろう	積み重ねたマット (ステージ上) [高さ・モノ] 積み重ねたセーフティマット [長さ・高さ・モノ]
5		積み重ねたマット (フロア上) [長さ・高さ・モノ] 積み重ねたセーフティマット [長さ・高さ・モノ]
6	腕支持で跳び越そう	跳び箱 [長さ・高さ・モノ]
7	「跳び乗る・跳び越す」を振り返ろう	

第1時では、「腕支持で跳び乗ったり、友だちと一緒に跳び乗ったりすることに思いきり挑戦しよう」というテーマ(主題)で、腕支持でどこまで遠くへ跳び乗れるかという馬乗り遊び(個人)と、チーム8人全員が腕支持で跳び乗れるかという馬乗り遊び(チーム)を行った。

第2時では、「腕支持で跳び乗ることをチームで思いきり競い合おう」というテーマで、チーム対抗の馬乗り遊びを行った(写真1)。

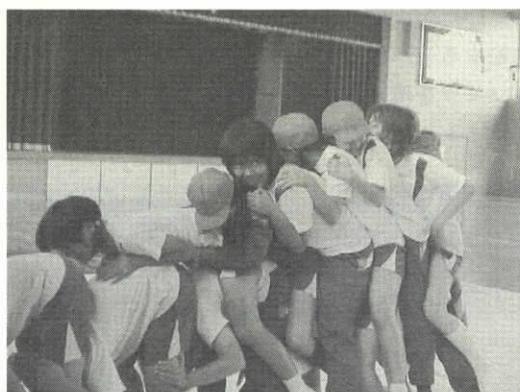


写真1

第3時では、「腕支持でモノ(セーフティマット)に跳び乗ることをチームで思いきり競い合おう」というテーマで、セーフティマットにチームみんなで跳び乗ることを行った(写真2)。



写真2

第4時では、「腕支持でモノ（マット・セーフティマット）に思いきり跳び乗ろう」というテーマで、マットの高さを変えたステージの場とセーフティマットを立てた場を設定した（写真3）。



写真3

セーフティマットを立てた場では、セーフティマットを縦長にしたり、横長にしたりして、腕支持で跳び乗っていたが、倒れたセーフティマットの上で着手して前転する子が出てきた。この跳び乗りから、セーフティマットを積み重ねた場に変化させて、踏み切り位置にロイター板を置いてみた（写真4）。



写真4

第5時では、「いろいろな方向から腕支持でモノ（マット・セーフティマット）に思いきり跳び乗ろう」というテーマで、フロア上にマットを積み重ねた場と、セーフティマットを積み重ねた場の2つの場を設定した（写真5）（写真6）。2つの場での跳び乗りを広げるために、跳び乗りを紹介し合うことを行った。



写真5



写真6

第6時では、「腕支持で跳び箱を思いきり跳び越そう（跳び箱：8段・7段・6段）」というテーマで、跳び箱大8段縦置き、8段縦置き、7段縦置き、6段縦置き、6段横置きの場を設定した。前時までの跳び乗り方から、跳び乗ろうとする勢いのあまり、マットを跳び越してしまう子どもが出てきた。そこで、跳び箱を設定し、腕支持して跳び越すことにした（写真7）。

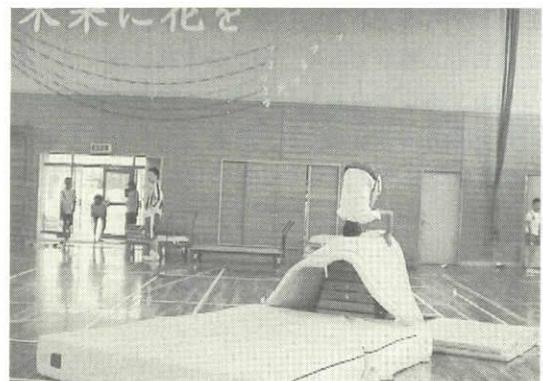


写真7

第7時では、「跳び乗る・跳び越すを振り返ろう」というテーマで、第1時から第6時までの授業の振り返りを行った。

3. 3 実践1の解釈

子どもたちは、馬乗りで跳び乗ったり、馬を崩したり、馬が崩れないように支えたりすることの遊びに夢中になっていた。これは、「跳び乗る」ことの遊びとして提示した「馬乗り遊び」がおもしろいこと（遊び）になっていたことを物語っている。原型の馬乗り遊びから跳び箱運動へ変化してきた足跡を子どもたちが辿っていったのである。結果として、着手位置よりも前にお尻を着くという動きも出てきた。腕支持で跳び乗れるスペースが狭くなってくると、跳び乗った友だちの上に跳び乗るといふ高さへの挑戦もみられた。このことは、跳び箱運動を歴史的視点で紐解くことで、跳び箱運動の文化的特性を「跳び乗る」こととして導き出し、中心的なおもしろさを「腕支持で跳び乗ったり跳び越したりすることのおもしろさ」と設定したことによるものと考えられる。どれだけ跳び乗っても跳び越すことはない。思いきり跳び乗っても失敗ということはない。したがって、子どもたちにとっては、跳び越せなかったらどうしようという不安がない。不安要素がないために、思いきり挑戦する姿が生じたのであろう。しかも、馬になっているのは友達（他者）である。馬である私の前後には友だちがいる。馬乗りする私の前後にも友だちがいる。自分と友だちのからだがお互い組み合うことによって、馬がつくられる。「かたい、こわい、接触すると痛い」というイメージを持たれがちだった跳び箱ではなく、自分の身近な友だちなのである。思いきり跳び乗っても、「やわらかい、安心、あたたかい」といった友だちの馬（からだ）が自分のまるごとを受け止めてくれるのである。そして、「長さ」「高さ」「人」「モノ」の組み合わせは、思いきり跳び乗ったり跳び越したりしないと、はるかに長く、はるかに高いことばかりであるため、子どもたちの挑戦意欲をくすぐってくれた。同時に、安心して跳び乗ったり跳び越したりできるようなマットやセーフティマットを用いた。子どもたちのからだまるごとを包み込んでくれるやわらかな場の工夫が、子どもたちをさらに、思いきり跳び乗ることに向かわせてくれた。セーフティマットを積み重ねた場では、これまで出てこなかった腕支持して前転することが立ち現れてきた。セーフティマットの幅とフワフワ感による安心感が、腕支持して前転する技を出させた。第7時の振り返りの中でも、前時までのマットやセーフティマットを積み重ねた場により、腕支持して前転しても、自分を受け止めてくれるマットの存在を実感したからこそ、跳び箱の場で

の挑戦につながったと子どもが語っていた。

「跳び乗る」ことの遊びとして提示したのは、「馬乗り遊び」だけではない。フロアにマットを積み重ねた場では、腕支持して開脚で跳び乗るあまりマットを越えてしまったり、腕支持して、そのままの勢いで回転していくことでマットを越えてしまったりして、腕支持で跳び越すという動きがみられるようになった。セーフティマットを積み重ねた場でも、子どもたちは次々と跳び乗りを生み出していった。教師（授業者）が跳び乗りを示さなくても、子どもたちは、跳び箱運動の技を次々とみつけ出していた。さらに、着手して大きな回転をしようとしたために、着地でマットを越えてしまい、マットを跳び越えることに繋がっていた。これらのダイナミックな動きは、これまでの跳び箱運動ではなかったことであり、跳び乗ることを中心に授業を構成したからこそ立ち現れてきたと言える。これまでの跳び箱運動が潜在的にイメージ化させている「跳び越すことが成功」で「跳び乗ることが失敗」という固定観念を崩すことに繋がった。

しかし、跳び箱運動の「学習内容」として「跳び乗る」ことを取り上げたとしても、「跳び乗る」ことから「跳び越す」ことへの直線的な展開ではなく、「跳び乗る」ことと「跳び越す」ことの両方を保障することが、「跳び越したいのに、跳び乗ってしまっていた」ということを失敗ではなく、「その跳び乗りもいいんだ」ということになるのではないかと考えられる。

ただし、子どもはどのような意味から「跳び乗る」ことがおもしろいと感じるのか、どのような意味から「跳び越す」ことがおもしろいと感じるのかということは明らかにすることができなかった。また、跳び箱運動の中心的なおもしろさとして設定した「腕支持で跳び乗ったり跳び越したりすることのおもしろさ」ではわかりにくく、何をするのかを明確化した主題（テーマ）が必要なのではないかと考えられる。

一方、教師から技の提示をしなくても、子どもは他者（友だち・教師）とのかかわりから、自分の跳び乗り、跳び越しの技を広げていた。授業者（教師）の跳び乗りが子どもに派生し、子どもから他の子どもに派生していくことで、教師と子どもの繋がりがだけでなく、教師と子どもの繋がりを含めた子どもどうしも繋がっていくことで、跳び箱運動の文化的実践共同体に参加していることになり、運動（技）の世界を広げることに繋がっていた。跳び箱運動の「学習内容」は自己と他者との繋がりの中に運動（技）の広がりという「学習内容」を生起してくるのではないかと考えられる。

セーフティマットを積み重ねた場で、腕支持して前方宙返りして跳び乗るといふ跳び乗りは、子どもとセーフティマット（モノ）との状況を表している。子どもにとっ

てセーフティマットは着地のための単なる補助具ではなく、自分のからだを委ねられるモノであり、自分の跳び乗りを誘発してくれ、前方宙返りを可能にしてくれるかけがえのないパートナーになっていたのではないかと考えられる。パートナーとしてのセーフティマットがあり自分のからだを委ねても安心という働きかけられ、着手して前転して跳び乗ったり、腕支持して前方宙返りして跳び乗ったりするという働きかけが起り、ダイナミックな跳び乗りを生起させたとと言える。

しかし、子どもとモノとの状況はその後と同じようにいくのかというそうではない。跳び箱運動では自分とモノとの状況がどのようにになっているのか、そして状況がどのように変化しているのかということから、「学習内容」を組織していくことが重要になってくると考えられる。

4. 実践2 (M 県 K 小学校 3 学年「糞谷くんになろう」[マット運動])

4. 1 単元の基本構想

これまでのマット運動は、金子 (1982)、太田 (1990) も指摘するように、子どもにとって動きを獲得するだけで、マット運動で何を学んでいるのかという学びの空洞化を招いていると言えるためマット運動を歴史的視点で紐解いてみることにした。マット運動の原型はゆか運動である。ゆか運動で行われる運動形態は極めて古く、この種の非日常的な運動形態の発生は紀元前 2000 年までさかのぼる。曲芸師のアクロバットダンスの中で、さらには、子どもの遊びとして行われていたのである。古代から中世に至るまで、倒立やでんぐり返しといった運動は、子どもが好んでする遊びとして伝承され続けている。

子どもの遊び世界では、ブリューゲル (Brueghel, P, 1525~1569) 作「子どもの遊戯」(1560 年ウィーン美術史美術館所蔵) には、「でんぐり返し」をする子どもが描かれている (図 2)。両手を地面に、頭を下げてでんぐり返しをしようとしている。



図 2 でんぐり返し

このことは、マットに自分のからだを順々に接触させながら転がること (順次接転) に繋がっている。マット運動の意味を問うことが「学習内容」であるとするならば、その意味とは、マットに自分のからだ順々に接触しながら転がること (順次接転) がどういう感じなのかを探求していくことであると考えられる。

子どもは、マット運動をやっているのではなく、その背景にある意味を学んでいる。この総体が、マット運動の「学習内容」における学んでいるコトになっているのではないだろうか。意味を味わえるから、意味を実感するからこそ、意味を求めて「参加」したくなる。結果として、技が立ち現れてくると考えた。

そこで本単元では、実践 1 で課題として挙げられた毎時の体育授業の主題 (テーマ) を子どもにとっても、教師 (授業者) にとってもわかりやすいようにし、「学習内容」における学んでいるコトを「運動 (技) [順次接転しながらの前転 (転がること)] + 意味 [感じ方]」と設定する。運動 (技) をしながら、同時に感じ方という意味が子どもの中に立ち上がり、感じたり、味わったりするようにする。よって、マット運動の中心のおもしろさを「順次接転しながら前転することのおもしろさ」と設定した。

4. 2 授業の実際

本単元の学習過程は表 2 の通りである。

表 2 本単元の学習過程

1	2	3	4	5
<「糞谷くんになろう」>				
3つの前転を提示				
主題を確認し合う				
順次接転前転の感じ方を探求していこう				
自分の転がりみつけ				

第 1 時では、「糞谷くんになろうということ」というテーマで、順次接転前転実践者として、授業者 (糞谷くん) を登場させた (写真 8)。

3つの前転 (背支持前転・ゆうれい前転・かかえ込んだゆうれい前転) は何が同じなのかを探求していくことが「糞谷くんになろう」ということであり、本単元は常に「糞谷くんになろう」ということはどういうことなのかを探求していくことであると確かめ合った。

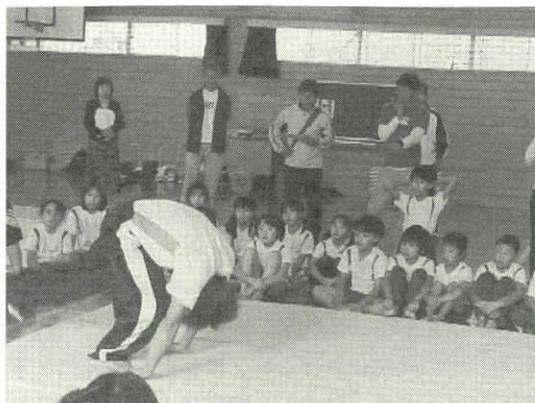


写真 8

第2時では、「糞谷くんの3つの前転は何か同じか探ろう」というテーマで行った。前時の感じ方を確かめ合った後、授業者（糞谷くん）の3つの前転を真似することで、子どもたちはこんな感じなのではないかと探っていた（写真9）。

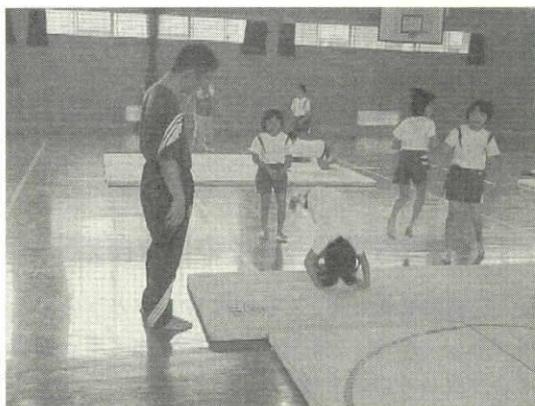


写真 9

第3時では、「糞谷くんになっていた時の転がりはどんな感じが明らかにしよう」というテーマで、前時に引き続いて、授業者（糞谷くん）の3つの前転をやることで、順次接転しながら前転することの感じ方を明らかにしていこうとした。第3時の終わりに、授業者（糞谷くん）の3つの前転だけでなく、自分が考えついた転がり（写真10-1、10-2、10-3）をしている子どもがいたので、その転がりを取り上げて紹介し合った。

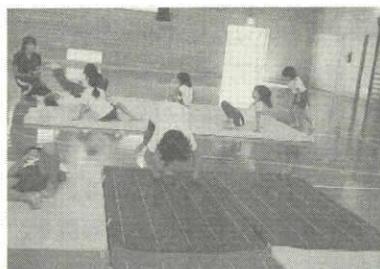


写真 10-1

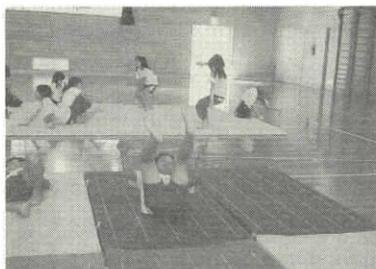


写真 10-2

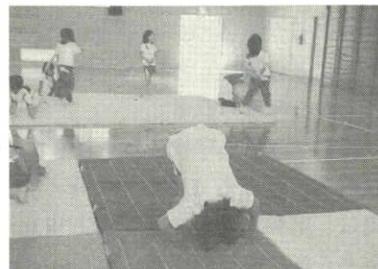


写真 10-3



写真 11

第5時では、「糞谷くんになりながら自分の転がりを広げよう」というテーマで、授業者（糞谷くん）の3つの前転を真似してもいいし、自分の転がりをみつけてもいいということにした（写真12）。

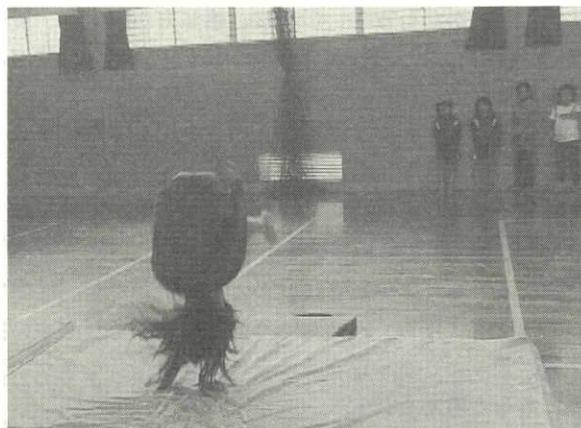


写真 12

4. 3 実践2の解釈

本実践では、3つの前転をすることに留まらず、転がることへの感じ方(意味)を子どもたちと探求した。この場合の探求とは、転がることへの感じ方を「からだでは感じているが、どうも言葉では表しにくい(暗黙知)」から、子どもが「なんかこころへんがゆっくりで、ちょっとサッといく感じ(形式知)」というように自分のからだを通して、感じ方を語り合うという学びの共有化を図った。この探求は、転がることへの感じ方が1つみつければゴールではない。もっと他にも感じるかな、友だちの感じ方はどうだろうかというように、探求はどこまでも続く。子どもはこの感じ方(意味)があるからこそ、転がるし、転がろうとする。そして、授業者(梶谷くん)の3つの前転を通して、子どもは自分の転がりをみつけるようになった。つまり、授業者(梶谷くん)になることを通して、転がることの意味を探求しながら、自分の転がりを探求していくということに向かっていたのである。自分の転がりみつけということにはゴールがない。このことは、授業者(梶谷くん)の転がりから、逸脱しているわけではなく、授業者(梶谷くん)の3つの前転はどんな感じかを探求してきたために、自己・他者・モノ(マット・状況)とのかかわり合いの中に、感じ方が表出し、授業者(梶谷くん)の転がりを感じながら、自分の転がりを探求していたと言える。

結果として、教師が一つひとつの転がり方を提示しなくても、子どもたちはマット運動の世界で言われてきている技を次々と行っていた。すなわち、子どもが「マット運動のおもしろ世界」に参加していたことを意味している。このことは、子どもにとっても、教師にとっても「梶谷くんになろう」というわかりやすい主題(テーマ)を設定することによって生じてきたことであると考えられる。

そして、マット運動における「学習内容」として、「運動(技)+感じ方(意味)」と捉えたが、順次接転しながら転がることは、どんな感じかということを探求することで、これまでの体育授業で取り上げてこなかった、運動することの意味に迫っていたのではないかと考えられる。また、「学習内容」は、決められた技を身につける「獲得」から、感じ方(意味)の探求、自分の転がりみつけという「ゴールフリー」(学んでいるコトの連続)という「内容」になっていたのではないかと考えられる。

ここでは、小学校の体育授業では難しいとされてきた前方宙返りも立ち現れてきた。これまでのマット運動は、前転は易しい技、前方宙返りは難しい技として捉えられ、易しい技から難しい技へ段階的に学習させていく方法がとられていたが、本実践を通して、前方

宙返りを含めて次々と技がみつけ出されてきた。マット運動における「学習内容」には、マット運動を「順次接転しながら転がることのおもしろ世界」と捉えていくことで、結果として、技が出現してくるように内容を構成していく必要があると思われる。

子どもにとって前方宙返りの出現には、自分のからだを空中に投げ出してくれるロイター板と、前方宙返りしても自分のからだのまるごとを受け止めてくれる、やわらかくて、安心感のあるセーフティマットという、転がることへの状況におけるモノの存在があったと考えられる。セーフティマットの登場により、思いきり空中に自分のからだを投げ出そうとしたのではないかと考えられる。すると、子どもの前方宙返りは、セーフティマットからの働きかけから、自分の転がりをみつけるという働きかけが生じる状況で出現したと考えられる。

本実践でも、自分とモノとの状況が変化すると、モノからからだのまるごとを受け止めてくれる安心感という働きかけられによって、自分が思いきり前方宙返りをしてみようかなと思いやってみようという働きかけが生じた。自己とモノとの状況の変化が、マット運動の「学習内容」を構成する要因として重要になってくると考えられる。

5. 「文化的内容」としての体育授業

2つの実践を通して、「学習内容」がどういうことになっていたのか、「学習内容」が変化すると体育授業はどう変わるのかを提示する。

実践1では、跳び箱運動を歴史的視点で紐解くことで、跳び箱運動の文化的特性を「跳び乗る」こととして導き出し、跳び箱運動の中心のおもしろさを「腕支持で跳び乗ったり跳び越したりすることのおもしろさ」と設定した。「跳び乗る」ことに思いきり挑戦することで、「跳び乗る」ことのおもしろさを実感し、その実感が思わず「跳び越す」状況を生み出すことに繋がったと言える。

しかし、「跳び乗る」ことから「跳び越す」ことへと直線的に展開すると、学習過程が流れるように思われがちだが、「跳び乗る」ことと「跳び越す」こととの関係が往ったり来たりするといった往還を「学習内容」として保障していかなければならない。むしろ、この往還があるからこそ「跳び箱運動のおもしろさ」と成り得るのではないかと考えられる。このように往還することを西村(1989)は「遊動」と呼んでいる。

実践2では、マット運動を歴史的視点から紐解き、文化的特性を「順次接転すること」として捉え、マット運動の中心のおもしろさを「順次接転しながら前

転することのおもしろさ」と設定した。梶谷くんの3つの前転の感じ方を探求するということが往ったり来たりすることを「学習内容」としたことが「遊動」になっていたのではないかと考えられる。梶谷くんの転がりの感じ方(意味)を大切にしていくことは、「順次接転しながら前転することのおもしろさ」という運動の文化に参加しながら、自分の転がりみつけという「運動文化の再創造」という学びの本質に迫っていたからだと言える。

これは、運動を遊び(プレイ)から派生してきたことと捉え、森島が述べているように、運動の文化の歴史的源流を探り、運動が歴史的に継承され、発展し、変化してきたことを改めて歴史的に紐解くことで、運動の文化的特性を導き出し、岡野が述べている、中心的小おもしろさを、運動の文化的特性から設定したことによって内容を構成した2つの授業実践だからこそ言えることなのである。

これまでの体育授業では、「学習内容」として、学ぶべきモノとしての運動(技)があらかじめ示され、その運動も易しい運動(技)から難しい運動(技)へと配列されてきた。しかし、2つの実践により運動を中心的小おもしろさの世界の全体と捉えて内容を構成することが大切であると考察された。しかも、跳び乗りみつけ、転がりみつけ、転がっていることの感じ方の探求(意味)によって内容が構成されるため、あらかじめ設定されたゴールがあるわけではなく、ゴールフリー(学んでいるコト)として、運動の文化の再創造としての体育授業を表している。

そして、技は獲得していくモノではなく、自己と他者との関係の変化によって形成され広がっていくと考えられる。技を全体として捉え、自己・他者・モノとの「協同的な学び」によって形づくられていくことと一致している。

これまでの跳び箱運動は、どうしたら跳び越えられるか(克服型)、どうしたらもっときれいに跳び越えられるか(達成型)ということが重要視されてきた。つまり、「主-客」という獲得の「学習内容」になっていたと言える。それは、めあてを達成するだけで、運動の文化的価値を何も学んでこなかったと言えるのではないか。

実践1では、腕支持で前方宙返りして跳び乗ることと、腕支持して頭はね跳びで跳び越すことも、「跳び乗る」と「跳び越す」という技が違うけれど、子どもにとって、自分がセーフティマットや跳び箱(モノ)に委ねられる「主-主」の「相互主体」という関係になっていて、「相互主体」という意味において、「跳び乗り」も「跳び越し」も同じになっていたのではないかと考えられる。跳び乗ること＝「主-主」という

「相互主体」、跳び越すこと＝「主-客」という「主客分離」という固定化させた図式ではないのである。これまでの跳び箱運動で、跳び越すことができなくて失敗とみなされてきたことは、「主-客」という「主客分離」の関係に留まっていたのではないかと考えられる。運動の文化的脈絡は「主-主」という「相互主体」の関係としての「跳び乗る」ことから導入する方がよいことを自ずと知っていたと思われる。

実践2では、運動(技)と感じ方(意味)をセットにして内容を構成することで、自分の転がりの感じ方を探求し、その感じ方によって新たな転がりを見つけしていくということになっていた。つまり、自分の転がりはマット(モノ)があるから誘発されるのであり、自分がマットに馴染んでいく一体感を感じる「主-主」という「相互主体」の関係にあったと考えられる。

技を易しい技から難しい技へ配列して獲得するという技術体系に沿って学習させていくのではなく、運動を歴史的視点で紐解くことで、運動の文化的特性を導き出し、運動の中心的小おもしろさを設定することによって、内容を構成したが、そのことに留まらず、自分とモノが「主-主」という「相互主体」の関係になっていることが大切であり、本稿ではこの状況のことを「文化的内容」と呼ぶことにする。運動が遊びから派生し、先人が築いてきた運動の文化的価値を、体育授業実践でわかり直すことが「文化的内容」となるのである。

そして、子どもが、他者(友だち・教師)の転がりをみたり、「こうなんじゃないの」といった言葉のやりとりをしたり、モノ(マット・ロイター板)から誘発されたりする「他者対話」としての「働きかけられること」から、自分(自己)が「やってみようかな」というもう一人の自分(自己)との「自己内対話」によって、自己が「やってみようとする」、「心地よかった」、「納得できないので、もう一回やってみよう」といったコトが生じていたと考えられる。自己ともう一人の自己との「自己内対話」という「遊動」によっても運動が生起していたと言える。したがって、「遊動」とは「運動(技)の往還」を示すことに留まらず「対話としての往還」も意味していると言える。

6. おわりに

本稿では、状況主義的学習論の立場に立ち、「学習内容」を実践的に問い直すことを目的として研究してきた。

実践1では、跳び箱運動の授業実践事例を取り上げた。跳び箱運動を歴史的視点で紐解いてみると、「跳び乗る」ことが跳び箱運動の原型であることから、跳

び箱運動の文化的特性を「跳び乗る」ことと導き出し、跳び箱運動の中心のおもしろさを「腕支持して跳び乗ったり跳び越したりすることのおもしろさ」と設定した。授業実践を通して、次の3点が明らかになった。

- ① 跳び箱運動の文化的特性としての「跳び乗る」ことがおもしろいことになっていたが、「跳び乗る」と「跳び越す」ことの両方を保障する「学習内容」として内容を構成すること。
- ② 教師—子ども、子ども—子どもがかかわることによって、運動（技）の世界が広がるということに繋がったということは、自己と他者との関係の変化に運動（技）が広がるという「学習内容」が生じること。
- ③ 自分がモノ（マット・セーフティマット・ロイター板）に委ねられるということが「跳び乗る」ことや「跳び越す」ことを生じさせるが、この自分とモノとの関係は絶えず変化すること。

そして、運動を歴史的視点で紐解くことで、文化的特性を導き出し、文化的特性から中心のおもしろさを設定することが大切であることが見出された。毎時の「学習内容」の主題化（テーマ化）が不明確であったということ、運動（技）だけでなく、運動することの意味を問うという問題が浮かび上がってきた。

実践2では、マット運動の授業実践事例を取り上げた。マット運動を歴史的視点で紐解いてみると、「順次接転すること」がマット運動の原型であることから、文化的特性を「順次接転すること」と導き出し、文化的特性から中心のおもしろさを「順次接転しながら前転することのおもしろさ」と設定し実践を行った。授業実践を通して、次の3点が明らかになった。

- ① 順次接転しながら転がることがおもしろいということは、マット運動の「学習内容」が「運動（技）+感じ方（意味）」のゴールフリーの学びになっていたということ。
- ② 自分の転がりみつけから、子どもにとって次々と技が出現したということは、「学習内容」がマット運動を「順次接転しながら転がることのおもしろ世界」と捉えていくことで、結果として、技が出現してくるよう内容に構成していく必要があるということ。
- ③ マットがあったからこそ、自分の転がりを生じさせたという、自分とモノとの状況が「学習内容」を構成する要因となっていたということ。

運動の中心のおもしろさは、「学習内容」をわかりやすくするために、主題（テーマ）を提示する必要があることが明らかになった。

総じて、実践1と実践2から、運動を歴史的視点で紐解いて、運動の原型を探るという文化的特性を導き出し、運動の文化的特性から中心のおもしろさを設定することが大切であることを実践的に検証すること

ができた。中心のおもしろさは「跳び乗る」ことと「跳び越す」こと、転がることの感じ方の探求と自分の転がりみつけという、運動（技）の往還という「遊動」に留まらず、他者やモノとの「他者対話」による働きかけられから、自己ともう一人の自己との「自己内対話」によって働きかけが生じる「対話としての往還」という「遊動」を保障することが大切であると考察された。また、運動を中心のおもしろさの世界の全体と捉えてゴールフリーの内容を構成することが大切であり、自己と他者との関係の変化によって技が形成され広がっていくと考察された。さらに、これまでの体育授業が「主—客」の「主客分離」になっていて、運動を歴史的視点で紐解くことで、運動の文化的特性を導き出し、運動の中心のおもしろさを設定することによって、自分とモノが「主—主」という「相互主体」の関係になっていることが「文化的内容」になるということが考察された。運動が遊びから派生し、先人が築いてきた運動の文化的価値を、体育授業実践でわかり直すことが「文化的内容」となることが挙げられた。

しかし、本研究では、運動の文化的実践共同体を形成することについて不明瞭な点があり、これらを明らかにしていくことが今後の体育授業における実践的研究課題である。

【引用・参考文献】

- 青木 眞 (1995)「第1部 体育授業の基礎理論 9. 体育授業の計画」、阪田尚彦・高橋健夫・細江文利編『学校体育授業事典』、大修館書店、pp.133-149
- 稲垣正浩 (1987)「とび箱」、岸野雄三編『最新スポーツ大事典』、大修館書店、pp.897-898
- 金子明友 (1982)『教師のための器械運動指導法シリーズ 2. マット運動』、大修館書店
- 松田恵示 (2001)「1章『かかわり』を大切にしたい体育授業1『動き』から『運動の世界』へ—体育の新しい考え方—2『かかわり』を大切にしたい体育の単元設計」、松田恵示・山本俊彦『かかわりを大切にしたい小学校体育の365日』、教育出版、pp.2-14
- 森 洋子 (1989)『ブリューゲルの「子供の遊戯」—遊びの図像学—』、未来社、口絵、pp.3-158
- 森島和博 (2006)「学校体育における『学び』の再検討—状況主義の学習論に依拠して—」、『三重大学大学院教育学研究科教科教育専攻保健体育専修修士論文』、p.43
- 西村清和 (1989)『遊びの現象学』、勁草書房
- 岡野 昇 (2003)「『かかわり合い』の成り立ちを基軸とした授業構想の視座」、『学校教育研究』No.18、日本学校教育学会、pp.90-102
- 岡野 昇・青木 眞・山本俊彦・細江文利 (2008)「体育授業の単元構成に関する関係論的研究」、『日本教育大学協会

体育授業における「学習内容」に関する実践的研究

研究年報』第26集、pp.45-57

岡野 昇・篠原 充・山本俊彦（2006）「関係論的アプローチによる体育授業の試み—小学校6年生の跳び箱運動」、『三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要26号』、pp.77-82

太田昌秀（1990）「第1部第1章第4節 指導の原理」、太田昌秀編『小学校体育実践指導全集4 器械運動』、日本教育図書センター、pp.23-26

佐伯聰夫（1999）「再発見！器械運動の魅力—その原点と中核を考える—」、『学校体育』第52巻第12号、日本体育社、pp.7-9

篠原 充・岡野 昇（2005）『こどもと体育 Vol.134』、光文書院

高橋健夫・三木四郎・長野淳次郎・三上 肇編（1992）『器械運動の授業づくり』、大修館書店、pp.23-118

山本俊彦（1995）「第1部 体育授業の基礎理論 4. 体育授業の構造」、阪田尚彦・高橋健夫・細江文利編集『学校体育授業事典』、大修館書店、pp.84-89