

「かかわり」を基軸とした体育授業の研究動向

岡野 昇*

The Movement of Physical Education Classes based on “Relationship”

Noboru OKANO

要 旨

本研究では、1990年代前半から始まった「かかわり」を基軸とした体育授業の研究動向をつかむために、青木の「関係論」、松田の「かかわり論」、細江の「関わり合い学習」を取り上げながら概観した。その結果、「楽しい体育」論者である三者が、理論的・認識論的パラダイムの転換を射程に入れながら、また、「プレイ(遊び)」や「学習」概念自体の問い直しに迫りながら、いかに「楽しい体育」を脱構築しようとしているかについて知り得ることができた。そして、このことを従来からの体育授業と比較しながら、存在論、認識論、プレイ(遊び)、学習の四つの観点からの整理を試みた。

1. はじめに

近年、教育現場では、「かかわり(関わり)、かかわり合い(関わり合い)、伝え合い、学び合い、コミュニケーション」など、相互作用を重視した「かかわり」を鍵概念(間主観主義・相互主体論)とする実践研究が展開されるようになってきている。例えば、三重県四日市市の小学校校内研究主題に示されるキーワード使用率に注目してみると、「自ら、主体的に、意欲的に」という主観主義に立つキーワードを使用する学校が、2003年度(平成15年度)に39校中16校(41%)であったものが2008年度(平成20年度)には40校中8校(20%)に減少しているのに対し、「学び合う、伝え合う、高め合う」など、間主観主義に立つキーワードを使用する学校が、2003年度(平成15年度)に39校中9校(23%)であったものが2008年度(平成20年度)には40校中21校(52.5%)へと増加している。この傾向は、主観主義から間主観主義へと教育観が転換したかのように見えるが、実際の教育実践は旧態依然とした個体主義的なものであるとの報告(岡野、2009)がある。

教科体育の場合も、「かかわり」を中心とした実践研究の動きは見られるものの、その大部分は仲間とのかかわりを問題にした「仲間づくりの体育授業」や

「人間関係づくりの体育授業」、あるいは、課題達成に向けて仲間を手段的にかかわらせる「教え合い・助け合いの体育授業」である。本稿で問題にする「かかわり」を基軸とした体育授業とは、結果として良好な人間関係や教え合い、助け合いの姿がたち現れるとしても、そのこと自体を目指す体育授業ではない。すなわち、「かかわり」を基軸とした体育授業とは、認識論的に関係論的視点から体育授業を再構築する立場に立脚するものである。

このような立場からの代表的な研究として、青木眞の「関係論」、松田恵示の「かかわり論」、細江文利の「関わり合い学習」があげられる。三者は、民間教育研究団体である全国体育学習研究会(以下、全体研、と略す)における「楽しい体育」論者でもある。しかしながら、「楽しい体育」の学習論とその構成方法に対する社会科学的な立場からのラディカルな認識論的問題を提起した杉本・田口(1984)や多々納(1990)らの指摘を射程に入れながら、1990年代前半から「楽しい体育」の脱構築を試みている識者でもある。

本稿では、以上のような立場から三者の論を取り上げながら概観することで、「かかわり」を基軸とした体育授業の研究動向をつかみ、その基礎資料を得ることが目的である。

* 三重大学教育学部

2. 青木の「関係論」

青木は、1992年から1995年までの4年間、全体研の研究委員長の要職に就いている。当時、全体研は「楽しい体育」の脱構築を試みており、研究委員長であった青木は、『『子どもの意味生成に着目した問題提起をし、機能的特性による意味の統制を問題』にし、また『運動の成り立ちや学習内容を関係論的にとらえる立場を提起し、実体的な取り上げ方の閉塞性を問題』』（鈴木・永島、2007、p.236）にしている。この4年間で練り上げられた考えは、その後の講演レジュメや講演記録などの資料として残っており、次に掲げるものがある。

- ・青木眞（1995）転換期にある新しい体育の豊かな深まりを求めて。佐賀大会実行委員会編 第40回全国体育研究協議会佐賀大会つみかさね：9-15.
- ・青木眞（1996 a）〔実行委員会〕研究紀要のベース。東京大会実行委員会編 第41回全国体育研究協議会東京大会つみかさね：8-10.
- ・青木眞（1996 b）体育に対する基本的な考え方。東京大会実行委員会編 第41回全国体育研究協議会東京大会研究紀要：3-22.
- ・青木眞（1997）「めあて学習」再考の視点。体育科教育 45（4）：23-26.
- ・青木眞（1998）新しい体育学習の豊かさを求めて（第24回石川県小学校体育研究大会講演記録 1997.12.25）。金沢市小学校体育研究会編 第25回石川県小学校体育研究会紀要：47-64.
- ・青木眞（2000）体育授業の構造〔その近代と現代〕（三重学校体育研究会講演資料 1999.12.25）。三重学校体育研究会編 研究紀要 Vol.1. 伊藤印刷株式会社。pp.83-87.
- ・青木眞（2005）体育における学びとそのパラダイム（第6回学びの会講演記録 2004.12.11）。山本俊彦・岡野昇編 体育の学びを育む。伊藤印刷株式会社。pp.1-11.
- ・青木眞（2007）体育授業研究の現在と未来（第16回学びの会講演記録 2006.12.23）。山本俊彦・岡野昇編 関係論的アプローチによる新しい体育授業 Vol.2. 伊藤印刷株式会社。pp.32-45.

ここでは、こうした資料に基づきながら青木の「関係論」について概観してみたい。

青木（1995、1996 a、1996 b、2000、2005）は、体育授業の問題の最も根底には、体育授業（子どもとスポーツの関係、その関係に関与する教師）の存在論と認識論の問題があると主張する。結論から言えば、体

育授業の存在論レベルにおいては「定着の世界」から「生成の世界」へ、認識論レベルにおいては「実体論」から「関係論」への転換を求めている。

まず、体育授業の存在論の問題について概観していくこととする。体育授業の存在論とは、運動はどのような意味として在るか（生成されるか）という問題の取り上げ方で、作田（1993）の考えを援用しながら、「定着の世界」から「生成の世界」への転換を求めている。定着の世界とは、主知主義・合理主義の支配した近代社会における説明原理で、人間の行為を「有用規準（目的合理的行為）」と「原則規準（価値合理的行為）」に焦点化して意味づけるものである。このように自己中心的な関心・欲求に対応し、今の自己を超越し上昇しようとすることから「超越志向に拠る意味」と位置づけている。また、生成の世界とは、生きていることを分割せず全体としてとらえる現代において台頭した説明原理で、人間の行為を「共感規準（感情的行為）」からも意味づけようとするものである。このような対象中心的な関心・欲求に対応し、他者やものとの境界をはずし共に在ることを感じようとすることから「共感志向に拠る意味」と位置づけている。つまり、青木が主張する存在論レベルにおける「定着の世界」から「生成の世界」への転換は、スポーツにおける学習の豊かさを学習の量や結果ではなく、学習プロセスにおける意味（主観）の質にあると解き、特に圧倒的に「超越志向に拠る意味」の学習が多かったこれまでの体育を反省し、「共感志向に拠る意味」も身体で味わう学習を大切にしなければならないことを強調しているといえる。

続いて、体育授業の認識論の問題である。体育授業の認識論の問題とは、運動の成り立ちをどのように理解するか（認識するか）という問題の取り上げ方で、「実体論（実体主義・実体論的思考）」から「関係論（関係主義・関係論的思考）」への転換を求めている。「実体論」とは、スポーツがそれ自身第一次的に存在すると規定し、その存在との関係が第二次的に成立して世界が構成される、というとらえ方である。そして、主体と客体の二項に分け、客体に価値があるとする立場で、子どもの学ぶべき内容は客体にある、と述べている。他方の「関係論」は、スポーツ存在の第一次的な規定を関係に求める立場で、スポーツは自存的にあるのではなく関係によって成り立っている、というとらえ方である。そして、主体と客体の関係の中に価値の可能性が開かれるとする立場で、子どもの学んでいる内容は関係の中にある、と述べている。これらのことはつまるところ、スポーツの人間の価値とその学習を考える場合、スポーツを技術・ルール・マナーなどが既に実体としてあるかのようにとらえ、それを獲得

していく（身につけていく）学習が当たり前のように思われているが、実は技術やルール、マナーなどは自己・他者・モノとのかかわりによって生起するもので、スポーツはこうした一つの世界として存立しているため、学習の定義も「関係論」の視点から再定義していく必要性を提起しているといえる。

以上のことから、近代の体育授業の構造は、存在論レベルにおいては「定着の世界」、認識論レベルにおいては「実体論」の立場にあったと概括し、それを背景とする授業を青木は「二項対立図式による体育授業」と呼んでいる。

次に、青木（2000、2005、2007）が説明する「二項対立図式による体育授業」の特徴とそれに対応する授業研究のモデルとはどのようなものか、またそうした授業には、どのような問題が横たわっているのかを概観してみたい。

まず、授業は「主体としての学習者である子ども」と「正しさを内在する客体としての運動」の二項に分けられ、「運動（客体）」を「子ども（主体）」の認識対象物と位置づけ、それを獲得していくという特徴を持つ。そのため、実際の授業では、既に正しいと公認されている事柄（技術・ルール・マナー）を子どもが獲得する、できるようになるといった側面が強調される。そうすると、授業研究の対応モデルとして、「独立変数（教師の力量、指導技術、教材プログラム、生徒の学力と能力、授業の形態）」と「従属変数（教育結果としての学力・態度（技能の向上やルール・マナーの遵守など）、カリキュラムの開発）」の因果関係による数量的分析を通して、授業と学習の過程を統制する原理が抽出される「過程-産出モデル（process-product model）」が位置づくことになる（佐藤、1996）。つまり、「二項対立図式による体育授業」とは、理念・理想的な状態（姿）を指定し、ついで諸制度や人々の営みをそれへの貢献に対応させて考えるという構造機能主義的な意味を基盤にしているといえる。

例えば、体育授業において、勝利に意味を求めたり、記録の向上に意味を求めることへの偏重は、運動の機能的特性（運動の楽しさ）の実体化を招くという問題へ、さらには生涯スポーツ理念や「生きる力」を先取りされた目標（像）として設定し、そこから子どもに接近していく規範的な立場は、子どもの行動の大部分を制度的に拘束していく問題へとつながっていくことになる。結果として、運動における〈真・善・美〉は既に決められているため、〈ほんとう（真）〉〈よいこと（善）〉〈美しいこと（美）〉と意識する主観を相互に交流させて、その妥当性を生成していく努力の意味が見出せなくなり、学習のリアリティを喪失させていくことになる。これが子どものシニシズムやニヒリズ

ムへの傾斜現象へとつながっていくことになる。また、「過程-産出モデル」は、生産性と効率性を追求する産業社会と行動主義の伝統を基盤としているため、過程そのものをブラックボックス化し、授業が「目標・達成・評価」のサイクルで展開されることになり、運動に共感する（浸る、溶け込む）間のない取り組みから、燃え尽き現象となって現れることになる。これが、ガンバリズムからの逃避である。

こうした「二項対立図式による体育授業」の問題を超えるために、青木（2007）は「関係論による体育授業」の構築を現代の体育授業に求めている。その構造は、存在論レベルにおいては「生成の世界」、認識論レベルにおいては「関係論」に基づくものである。この「関係論による体育授業」の創造のために、青木は二つの視点から方向性を示唆している。一つ目は学校カリキュラムのレベルから、二つ目は単元のレベルからである。

第一の学校カリキュラムのレベルにおいて、運動のとらえ方については、自己・他者・モノとのかかわりによって成り立っているばかりでなく、文化・政治・社会の諸問題をクラスの中に凝縮したマイクロコスモス（世界）として存立している。そのため、前者では、関係を紡ぐ開かれた身体が基体となり、身体の有り様に徐々に目覚めていくことが大切になると述べている。後者では、脱価値的にプレイする身体が基体となり、運動で遊ぶのではなく、運動を遊びにすることが大切になると述べている。また、運動の取り上げ方については、マイクロコスモス（世界）の基調が、「共感」か「超越（挑戦）」のどちらかであるが、これからは「共感」が基調となるような取り上げ方も必要であると述べている。この点で、小学校低・中学年の運動はその契機をもちやすいが、高学年さらには中学校でも取り上げる必要があると述べている。

第二の単元レベルにおいて、内容構成については、機能的特性と共感的特性の双方の特性の視点から特性をとらえ、子どもの状況にあった特性で構成していくことが当面の課題であると述べている。また、展開構成については、学習のねらいは到達点を現すものではなく、経験を方向づけるテーマ型のねらいとして設定し、学習過程は柔らかな枠づけで方向づけることを提示している。さらには、教師のかかわりとして、活動の観察（子どもに立ち上がっている意味を解釈する。どのような関係でその意味が立ち上がっているのかを省察する）、観察の活用（楽しさや心地よさの中味を開示したり確かめたりして覚醒化を図る）、言語の転換（ガンバリズムのイデオロギーを背景とする言語をプレーの時空間に相応しい言語に変える）の三点を提示している。

以上、概観してきたように、青木は、体育に寄せられる今日的な問題に対し、対症療法的な方法論によって解決に迫るのではなく、わたしたち人間が拠り所としている思考の枠組み（パラダイム）に着目しながら体育授業の問題を取り上げ、その根源的なレベルにおける転換を提唱しているといえる。それは、体育授業の構造転換にあり、存在論レベルにおける「定着の世界」から「生成の世界」へ、認識論レベルにおける「実体論」から「関係論」への転換であり、関係論的視点から学習を編み直す営みとして「関係論による体育授業」を提起していると概括することができるであろう。

3. 松田の「かかわり論」

松田も青木と同様に、1992年から1995年までの4年間、全体研の研究委員を務め、その後も研究委員会において、「かかわり論」の理論的牽引者として、現在に至るまで「楽しい体育」の脱構築を試みている。その取り組みの中で、2000（平成12）年の第45回函館・渡島大会や2003（平成15）年の第48回千葉大会において、運動の特性論とかかわり論との関係をテーマにすえて授業実践を提案するに至っている（鈴木・永島、2007、p.38）。

こうした経緯の中で、松田は学術雑誌を中心に「かかわり論」の論文発表を展開している。主なものを次に掲げる。

- ・松田恵示（1998）関わり合いを生み出す授業・低学年ーマット遊び一。こどもと体育No. 104：13-15.
- ・松田恵示（1999）なぜ、子どもにやさしい教材を開発する必要があるのか。学校体育 52（9）：7-9.
- ・新体研・松田恵示（1999）「自己・他者・モノ」の観点から試みた「楽しい体育」の再創造。学校体育 52（10）：50-57.
- ・松田恵示（2000）移行期における体育授業の進め方（3）「基本の運動」「ゲーム」。体育科教育 48（3）：31-33.
- ・松田恵示（2001a）「かかわり」を大切にしたい新しい体育授業。松田恵示・山本俊彦編 かかわりを大切にしたい小学校体育の365日。教育出版：pp.2-15.
- ・松田恵示（2003）教材作り、場作りを工夫しよう。体育科教育 51（2）：28-31.
- ・松田恵示（2004）「行う」楽しさを例に—こんな授業づくりがスポーツ好きの子どもを育てる—。体育科教育 52（11）：30-33.

- ・松田恵示（2005）子どもを夢中にさせるカリキュラムをデザインする。体育科教育 53（3）：26-29.

ここでは、松田の「かかわり論」について一定のまとまりをもって整理されている『かかわりを大切にしたい小学校体育の365日』を主たる文献としながら、「かかわり論」の背景となる考え方を明らかにしてみたい。

松田は、「かかわり論」の最大のポイントを「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い世界』としてとらえ直すことである」（松田、2001 a、p.4）とし、例として次のように説明する。

階段を昇ったり、布団をあげたりするのも、やはり運動である。このとき、私たちは楽しかったり、おもしろいのだろうか。それは普通、とりたてて楽しかったり、おもしろいというものではないはずだ。ところが、階段昇りを友達と競争してみたり、布団をあげるのを夫婦で競争してみたりするとどうだろう。これは1つの遊びに変わるし、「楽しい」とか「おもしろい」運動になる。

つまり、こういうことだ。体を動かす、ということ自体は、いわば無色透明な人間の行動である。言いかえると、単なる物理的な「運動」にしか過ぎないわけである。ところが、そこに他者とある取り決めをかわす（ルールを創る）ことで「かかわり」が生まれ、さらには「階段」とか「布団」というモノが日常生活とは違った意味を持つ（遊び道具になる）ことでやはり「かかわり」が生まれ、単なる「運動」が遊びの性格を持ったおもしろい運動に創られていくわけである。それは、単なる「体の動き」を超えた、他者とモノと自分とのかかわりの中にある時間や空間の全体のようなものだ。だとすればそれは、「体の動き」というよりも「1つの固有なおもしろい世界」なのだ、といったほうがなお正確であろう。「運動を楽しむ」といったときの運動とは、このように単なる「体の動き」をさすわけではなく、「1つの固有なおもしろい世界」の全体をすでにさしているわけである（松田、2001 a、p.4）。

このように、「従来の運動のとらえ方は、図1のようにそれを『体の動き』とみなしているから、『私』や『他者』や『モノ』とは独立して存在している」（松田、2001 a、p.5）と述べ、図2のように体育の内容である運動のとらえ方を「自己／他者／モノ」とが、

「ホリスティックなかかわりの中にある『1つの固有なおもしろい世界』としてとらえる」(松田、2001 a、p.4) ことを強調している。

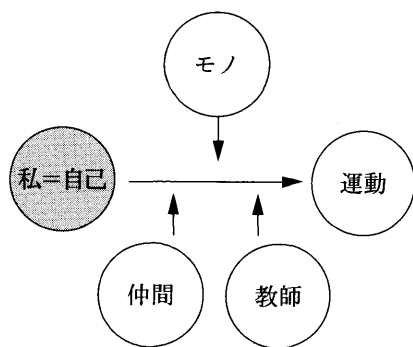


図1 従来の運動のとらえ方
(松田、2001a、p.5)

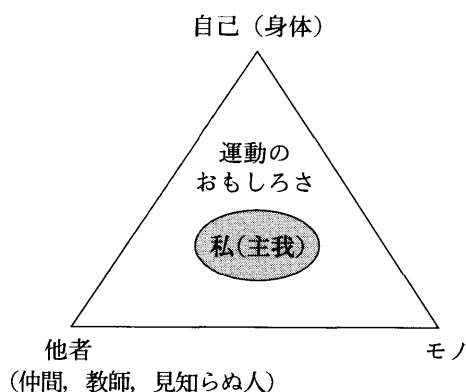


図2 「世界」としての運動のとらえ方
(松田、2001a、p.5)

以上のように、「自己/他者/モノ」が「かかわり」あって、「固有の意味・価値としてプレイの文脈を構成する場、つまり単なる運動(客観的な動き、主観的な心理)を超えた『運動の世界』(間主観的意味世界)ということが、学習内容として捉えられるべき〔中略〕中身であって、この『運動の世界』が工夫され、大きくなっていくことが体育学習のねらいである」(松田、1999)と主張する。また、「体育の学習とは、つまりこのような運動という『1つの固有なおもしろい世界』をこそ学ぶことなのだ」(松田、2001 a、p.5)と述べている。この考えの背景には、体育という教科は『概念の獲得』『認識の形成』『技能の獲得』といった、日常内容の定着という点に重きを置く教科群に対して、体育は運動という非日常的ないわば『楽しみごと』としての文化内容を扱い、いわば文化内容の生成という点に重きを置く」(松田、2001 a、p.10)という松田の「かかわり論」が深くプレイに立脚していることがうかがえる。ただし、ここでのプレイのとらえ方は、

慎重に解釈を行うことが求められるであろう。

なぜならば、この点については、松田も「遊びとは原的に、自律的で主体的な個人の活動であるというよりは、むしろ人間が個であることを超えた、共生的である特殊な存在状況のこと」(松田、2001 b)と言及しているからである。これは、運動の機能的特性を中核とする「楽しい体育」論が、竹之下(1980)の欲求論を基盤としながら運動分類が進められたことを鑑みれば、「楽しい体育」の脱構築の視点を提示していると見ることができよう。なぜなら、松田の言及は、一つには遊びの問い方について、「人はなぜ遊ぶのか」という原因・目的因探しから「遊びとは何か」という存在論的な問い方へと転換している点、二つには遊びの構造把握の仕方として、「主体の能動的活動」としてのとらえ方から「存在様態・状況」としてのとらえ方へと転換している点と読み取ることができるからである。

一つ目の視点は、「機能的特性論を中核にする授業づくりの中に現れるとされた『楽しさ』の実体化」(鈴木・永島、2007、p.236)問題を突破する視点を、また、二つ目の視点は、「あてどない往還運動、同調運動としての遊び」(西村、1989)が、学校体育の中では意志を伴う遊びに過集中してしまい、遊動を奪われたという問題を突破する視点を、松田の「かかわり論」は投げかけているものと解釈される。

以上のように、松田が提唱する「かかわり論」とは、プレイの本来あるべき姿を基盤としながら体育の学習内容である運動をとらえ、体育授業を構想していくことの重要性を示唆しているといえる。

4. 細江の「関わり合い学習」

細江は、「ポスト竹之下時代(1979年~1991年)」の全体研において、1986年~1987年の2年間にわたって研究委員長として「楽しい体育」の具体化に尽力している。こうした経歴を持つ細江も、「他者や運動との『関わり合い』の中で課題解決型の学習が促進するように配慮し、運動の機能的特性をゆったり追求するゆとりのある授業を展開することを目指すことになる」(細江、1996)と述べ、青木や松田と同様に、「楽しい体育」の脱構築を試みていることがうかがえる。

こうした細江の試みは、「関わり合い学習」というかたちで学術論文や学術雑誌に発表され、主なものとして次に掲げるものがある。

- ・細江文利(1996)「めあて学習」の目指すものー 全人教育としての「めあて学習」ー、体育科教育 44(7):14-17.
- ・藤谷かおる・細江文利(1996)教科体育における

競争と共生の止揚の試み—組織論に着目して—

体育・スポーツ経営学研究 12 (1) : 1-10.

- ・細江文利 (1997) めあて学習の教育原理. 体育科教育 45 (4) : 18-22.
- ・細江文利・藤谷かおる (1998) ネットワーク論導入による「関わり合い」重視の学習観における学習プロセスの検討. 体育・スポーツ経営学研究 14 (1) : 1-14.
- ・細江文利 (1999) 子どもの心を開くこれからの体育授業. 大修館書店.
- ・細江文利 (2006) 「ワークショップ型」の導入で見えてきた「かかわり」を視点とした授業. こどもと体育 No. 136 : 10-11.
- ・細江文利 (2008) 新時代の「授業モデル」を探る. 体育科教育 56 (2) : 10-13.

細江の「関わり合い学習」は、主として体育学習の背景にある学習観に着目しながら展開されている。細江は、ミラー (1994) の見解を援用し教育における学習観の動向に関する研究を進めている松田・鳥崎 (1997) の考えを参考にしながら、伝統的な学習観 (Transmission : 伝達)、子どもと課題との取っ組み合いを大切にする学習観 (Transaction : 交流) を超え、「関わり合い」重視の学習とと呼ばれる学習観 (Transformation : 変化・変容) を切り口にしながら、「楽しい体育」の脱構築を図ろうとしている。

図3の伝統的な学習観 (Transmission : 伝達) については、次のように整理している。

「学習者が一定の価値や技能や知識を受け取る一方的な流れが支配的」である。ここでの子どもと運動との関係は、実体化された運動種目の技術やルールが子どもに移し与えられるという関わりで捉えられ、教師は、教授・指導として関わる関係で捉えられる。また、グループは協力的で民主的な人間関係を形成するための機能として外在化される (細江・藤谷、1998、p.3)。

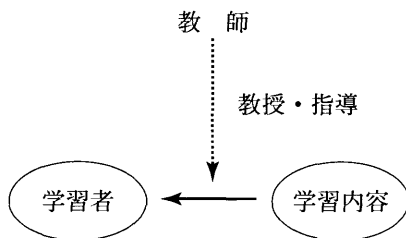


図3 トランスミッション
(細江・藤谷、1998、p.3)

図4の子どもと課題との取っ組み合いを大切にする学習観 (Transaction : 交流) については、次のように整理している。

「個々の人は、理性的合理的で、知的に問題を解決しうる存在」と見なされ、教育は「学習者と学習課題との間の対話的な相互プロセス」への働きかけとして捉えられる。従って、「課題解決 (学習) のプロセスを導く」ことに焦点が当てられ、ここでの子どもと運動との関係は、運動の特性の明確な運動種目を手がかりに、そこから自己決定される課題を主体的に解決していくプロセスでの子どもと運動との関わりとして捉えられる。教師との関係は、指導・示唆という関わりになる。グループとの関係は、〔中略〕「運動それ自体」を学ぶことに主軸をおきながら、運動の特性のなかにグループを内在化させ、グループ (グループは固定していることに意味がある) の力によって課題解決を図る関わりとして捉えられる (細江・藤谷、1998、pp.3-4)。

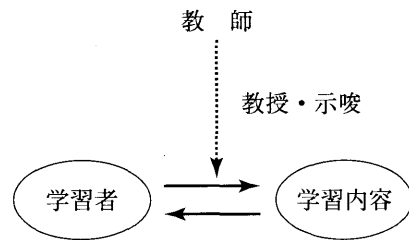


図4 トランスアクション
(細江・藤谷、1998、p.3)

そして、図5が「関わり合い」重視の学習とと呼ばれる学習観 (Transformation : 変化・変容) であり、次のように説明している。

「学習者はたんに知的な側面だけでなく、美的、道徳的、身体的、そして精神的な側面をも含んだ全体として」理解される。〔中略〕つまり、モノ (用具・器具・場づくり・自然など) と私とあなたとの関わりの中ではじめて意味付与され、運動は関わりの中で意味付与された現象として捉えられる。このとき、学習とは「自己」が関わりの中で「新たな自己」に変わり、すると、全体の姿も変わるように、全ての要素が重なり合って螺旋状に意味付与されていくプロセス自体の「経験」を言う。また、教師の関わりは、こうした変化のプロセス全体に対する「支援」としての働きかけとなる。そして、グループも〔中略〕モノ・自己・他者との関わりの中かで、意味を共有した存在と

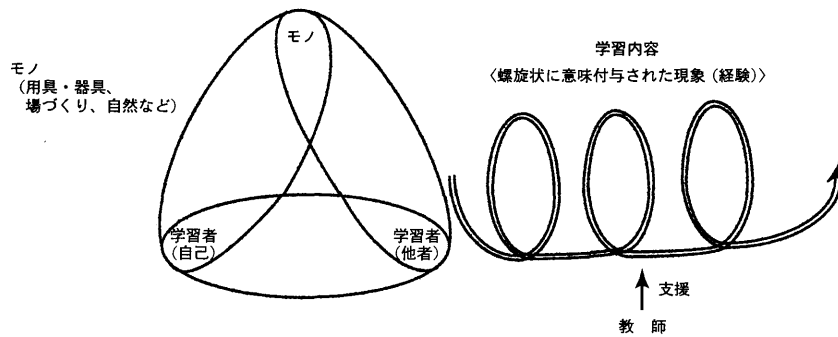


図5 トランスフォーメーション (細江・藤谷、1998、p.4)

して成り立ち、その成り立ち、ある要素が関わりのなかで新たな要素に変わるとグループの姿さえも変容するというように、流動的でオープンエンディッドな関係で捉えられる (細江・藤谷、1998、p.4)。

以上の通り、細江の「関わり合い学習」は、「学習」概念の問い直しに迫るものであり、Transaction (交流) の学習観で運用された「楽しい体育」を、Transformation (変化・変容) における『自己』と『他者』の関わりに分析の切り口を求め、『楽しい体育』の目標・内容を、『自己』と『他者』との重なりの変化から生み出されるものとして捉え、〔中略〕『楽しい体育』における運動の特性や運動種目は、学習プロセスの螺旋状の道程の中に結果として意味付与されていく」(細江・藤谷、1998、p.5) ことに求めているものといえる。

したがって、細江の「関わり合い学習」を理解する際には、「関わり合い」という言葉からくる、馴染みやすさや受け入れられやすさから、誤認することのないように留意しなければならないだろう。

事実、教科体育においても「高橋 (高橋・岡沢・中井・芳本、1994; 高橋・長谷川・刈谷、1994; 高橋、1995) はよい授業の条件を見出すために、他者との関わり合い (相互作用) の視点を用いて分析している」が、「基本的に学習者が一定の価値や技能を受け取る Transmission の学習観を重視し、そうした学習内容を効率よく学習させるための手段として、自己と他者との関わりを問題にしている」(細江・藤谷、1998、p.5) ため、「関わり合い学習」とは全くの別物と見る必要がある。

以上のように、細江が提唱する「関わり合い学習」とは、背景にある学習観を Transmission (伝達)、Transaction (交流) から Transformation (変化・変容) へと転換することで、「学習」概念をこれまで個人の内的プロセスとしてとらえ、所与の知識や技能の

個人的獲得と定義してきたものを、他者やモノとのかかわりのある活動を通して意味を生成していく社会的行為と再定義しながら、体育授業を構想していくことの重要性を示唆しているといえる。

5. おわりに

1990年代前半から始まった「かかわり」を基軸とした体育授業の研究動向をつかむために、青木の「関係論」、松田の「かかわり論」、細江の「関わり合い学習」を取り上げながら概観してきた。その結果、「楽しい体育」論者である三者が、理論的・認識論的パラダイムの転換を射程に入れながら、また、「プレイ(遊び)」や「学習」概念自体の問い直しに迫りながら、いかに「楽しい体育」を脱構築しようとしているかについて知り得ることができた。このことを従来の体育授業と比較しながら、存在論、認識論、プレイ(遊び)、学習の四つの観点から整理を試みたものが表1である。

三氏のそれぞれの論は、現在においても実践的に発展を続けている。

例えば、青木の「関係論」は、岡野ら(2008)の関係論的アプローチによる体育授業の単元構成、および学習過程のあり方にかかわり、「意味世界の再構成としての体育学習」という体育授業を理解する際の新しい視点として、「学習過程の構成原理としての円環モデル」という考え方を生み出すに至っている。また、松田の「かかわり論」は、具体的な単元とカリキュラム設計を提示しながら、岡山、兵庫、大阪、福岡、金沢、函館、千葉、埼玉、東京など、全国各地で実践が展開されている。さらには、細江の「関わり合い学習」は、湯口(2006)や鈴木(2007)の研究につながり、「ワークショップ型」の授業モデルを提案するに至っている。

本稿では、こうした実践的研究も範囲に入れながらの研究動向を述べるには至らなかったため、この点については今後の課題としたい。

表1 従来の体育授業と「かかわり」を基軸とした体育授業

	従来の体育授業	「かかわり」を基軸とした体育授業
存在論 (運動はどのような意味として在るか)	定着の世界 (超越志向に拠る意味)	生成の世界 (共感志向に拠る意味)
認識論 (運動の成り立ちをどのように理解するか)	実体論／実体主義 (客観的な動き、主観的な心理)	関係論／関係主義 (運動の世界/間主観的意味世界)
プレイ(遊び) (遊びの問い方、遊びの構造把握の仕方)	人はなぜ遊ぶのか(原因・目的因探し) 主体の能動的活動として	遊びとは何か(存在論的問い) 存在様態・状況として
学習 (学習とは)	Transmission: 伝達、Transaction: 交流 所与の知識や技能の個人的獲得	Transformation: 変化・変容 他者やモノとのかかわりのある活動を通して意味を生成していく社会的行為

【引用・参考文献】

青木眞 (1995) 転換期にある新しい体育の豊かな深まりを求めて. 佐賀大会実行委員会編 第40回全国体育研究協議会佐賀大会つみかさね: 9-15.

青木眞 (1996 a) [実行委員会] 研究紀要のベース. 東京大会実行委員会編 第41回全国体育研究協議会東京大会つみかさね: 8-10.

青木眞 (1996 b) 体育に対する基本的な考え方. 東京大会実行委員会編 第41回全国体育研究協議会東京大会研究紀要: 3-22.

青木眞 (1997) 「めあて学習」再考の視点. 体育科教育 45 (4): 23-26.

青木眞 (1998) 新しい体育学習の豊かさを求めて (第24回石川県小学校体育研究大会講演記録 1997. 12. 25). 金沢市小学校体育研究会編 第25回石川県小学校体育研究会紀要: 47-64.

青木眞 (2000) 体育授業の構造 [その近代と現代] (三重学校体育研究会講演資料 1999. 12. 25). 三重学校体育研究会編 研究紀要 Vol. 1. 伊藤印刷株式会社. pp.83-87.

青木眞 (2005) 体育における学びとそのパラダイム (第6回学びの会講演記録 2004. 12. 11). 山本俊彦・岡野昇編 体育の学びを育む. 伊藤印刷株式会社. pp.1-11.

青木眞 (2007) 体育授業研究の現在と未来 (第16回回学びの会講演記録 2006. 12. 23). 山本俊彦・岡野昇編 関係論的アプローチによる新しい体育授業 Vol. 2. 伊藤印刷株式会社. pp.32-45.

藤谷かおる・細江文利 (1996) 教科体育における競争と共生の止揚の試み—組織論に着目して—. 体育・スポーツ経営学研究 12 (1): 1-10.

細江文利 (1996) 「めあて学習」の目指すもの—全人教育としての「めあて学習」—. 体育科教育 44 (7): 16.

細江文利 (1997) めあて学習の教育原理. 体育科教育 45 (4): 18-22.

細江文利・藤谷かおる (1998) ネットワーク論導入による「関わり合い」重視の学習観における学習プロセスの検討. 体育・スポーツ経営学研究 14 (1): 1-14.

細江文利 (1999) 子どもの心を開くこれからの体育授業. 大修館書店.

細江文利 (2006) 「ワークショップ型」の導入で見えてきた「かかわり」を視点とした授業. こどもと体育 No. 136: 10-11.

細江文利 (2008) 新時代の「授業モデル」を探る. 体育科教育 56 (2): 10-13.

松田恵示・島崎仁 (1997) 児童の発達観と小学校低学年体育科カリキュラムのあり方に関する基礎的研究—現行「基本の運動・ゲーム」の2領域から「運動遊び」の1領域制への根拠. 体育科教育研究 14 (1): 25-26.

松田恵示 (1998) 関わり合いを生み出す授業・低学年—マツト遊び—. こどもと体育 No. 104: 13-15.

松田恵示 (1999) なぜ、子どもにやさしい教材を開発する必要があるのか. 学校体育 52 (9): 8.

松田恵示 (2000) 移行期における体育授業の進め方 (3) 「基本の運動」「ゲーム」. 体育科教育 48 (3): 31-33.

松田恵示 (2001 a) 「かかわり」を大切にしたい新しい体育授業. 松田恵示・山本俊彦編 かかわりを大切にしたい小学校体育の365日. 教育出版.

松田恵示 (2001 b) 体育内容論—なぜ学校体育から遊びが去っていったか—. 杉本厚夫編 体育教育を学ぶ人のために. 世界思想社: p.199.

松田恵示 (2003) 教材作り、場作りを工夫しよう. 体育科教育 51 (2): 28-31.

松田恵示 (2004) 「行う」楽しさを例に—こんな授業づくりがスポーツ好きの子どもを育てる—. 体育科教育 52 (11): 30-33.

松田恵示 (2005) 子どもを夢中にさせるカリキュラムをデザインする. 体育科教育 53 (3): 26-29.

ミラー: 吉田敦彦ほか訳 (1994) ホリスティック教育—いのちのつながりを求めて—. 春秋社. <Miller, J. P. (1998) The Holistic Curriculum, Toronto-CANADA, OISE.>

西村清和 (1989) 遊びの現象学. 勁草書房.

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. 日本教育大学協会研究年報 26: 45-57.

岡野昇 (2009) 公立小学校における校内研究主題の変遷. 三重大学教育実践総合センター紀要 29: 印刷中.

作田啓一 (1993) 生成の社会学をめざして. 有斐閣.

佐藤学 (1996) 教育方法学. 岩波書店: pp.47-50.

- 新体研・松田恵示（1999）「自己・他者・モノ」の観点から試みた「楽しい体育」の再創造，学校体育 52（10）：50-57.
- 杉本厚夫・田口節芳（1984）「楽しい体育」論再考，近畿大学工学部紀要（人文・社会科学篇）：61-82.
- 鈴木秀人・永島惇正（2007）「正しい豊かな体育学習」から「楽しい体育」への道のり，全国体育学習研究会編 「楽しい体育」の豊かな可能性を拓く－授業実践への手引き－.
- 鈴木直樹（2007）体育授業における「学習評価としてのコミュニケーション」に関する関係論的研究，東京学芸大学大学院博士論文.
- 高橋健夫・岡沢祥訓・中井隆司・芳本真（1994）体育授業における教師行動に関する研究－教師行動の構造と児童の授業評価との関係－，体育学研究 36：193-208.
- 高橋健夫・長谷川悦示・刈谷三郎（1994）体育授業の「形成的評価法」作成の試み－子どもの授業評価の構造に着目して－，体育学研究 39：29-37.
- 高橋健夫（1995）よい体育授業の条件－授業の「勢い」と「雰囲気」を中心に－，体育科教育 43（2）：10-13.
- 竹之下休蔵（1980）体育における「楽しさ」の考え方と学習指導のすすめ方，学校体育 33（15）：10-17.
- 多々納秀雄（1990）所謂「楽しい体育」論の批判的検討，健康科学 12，九州大学健康科学センター：74-86.
- 湯口雅士（2006）体育における学習内容の検討－ワークショップ型授業モデルの提案，東京学芸大学修士課題研究.