

三泗小学校体育科教育研究協議会の研究の変遷

—運動の特性に着目して—

長井 直己*・若林 徳亮**・酒匂 秀人***
石黒 友博****・加納 岳拓*****・岡野 昇*****

Transition of study by the research council for physical education in elementary school in the Sanshi district
-Focus on the enjoyment in physical movement-

Naoki NAGAI Noriaki WAKABAYASHI Hideto SAKO
Tomohiro ISHIGURO Takahiro KANO Noboru OKANO

要 旨

本稿では、1994年から2018年の三泗小学校体育科教育研究協議会の運動の特性の捉え方と授業実践を松田の特性論から整理するとともに、運動好きの子どもを育てる体育授業の展望について議論することを目的とした。その結果、第Ⅰ期と第Ⅱ期では、主観視点を軸にした授業づくりが行われていたところから、第Ⅲ期から第Ⅳ期にかけて、運動のおもしろさといった客観視点から授業づくりが行われるように変化していることが明らかとなった。また、これまでは運動の特性の捉え方が偏っていたため、運動のおもしろさを軸としながら、それぞれの子どもから見た楽しさや、知識・技能などを充足できる授業が構想されることが目指されることも課題として浮かび上がった。さらには、運動のおもしろさを軸とした体育授業が、これからの社会に向けて育成が期待される資質能力や健康の保持増進、多様な運動へのかかわり方を生む可能性があると考えられた。

キーワード：小学校体育、運動の特性、機能的特性、運動のおもしろさ

1. はじめに

三泗小学校体育科教育研究協議会（以下：小体研）^{注1}は、現在に至るまで「運動好きの子ども」の育成を目指し、研究に取り組んでいる。単元を構成する際は、単元のみとまりを捉える内容構成と単元の手続きを示す展開構成という2つの視点（青木，1995）が必要となるが、「運動好きの子ども」の育成のためには、運動の世界に誘うことが必須であるとし、内容構成にあたる運動の特性の捉え方を常に見直してきた。

学習指導要領の変遷をみると、1977（昭和52年）の改訂から、「運動の楽しさ」や「運動に親しむ」という言葉が見られるようになり、それまでの「技能主義の体育」から「運動・スポーツを目的・内容とする体育」へと変化したことが読み取れる。この背景には、全国体育学習研究協議会の運動を人間に与える機能から捉えた特性がある。運動の機能的特性は、ホイジンガ（1963）やカイヨワ（1970）のプレイ論をもとに、宇土（1983）が形態的特性で、必要充足機能としての「体操」と欲求充足機能としての「スポーツ」「ダンス」、さらに「スポーツ」を技術構造的な特性から分類したこと

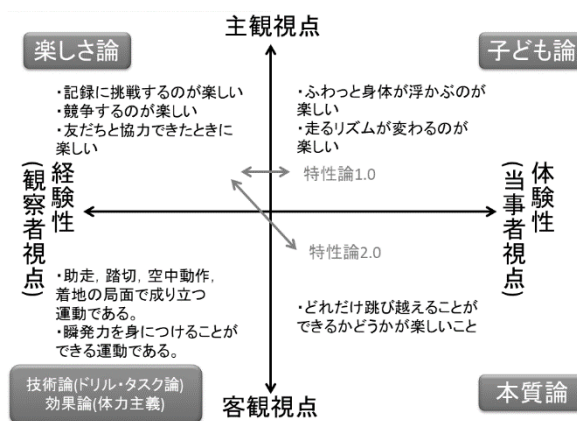


図1 運動の特性の捉え方について（松田，2018）

始まっている。

近年、このような理論的基盤をもつ授業が運動の楽しさと技能や知識等の学びが分断されてしまう傾向や指摘があることから、松田（2018）は、運動の特性の捉え直しをしている。そこでは、これまでの「楽しい体

* 四日市市立四郷小学校 ** 四日市市立三重北小学校 *** 四日市市立海蔵小学校
**** 四日市市教育委員会学校アドバイザー ***** 三重大学

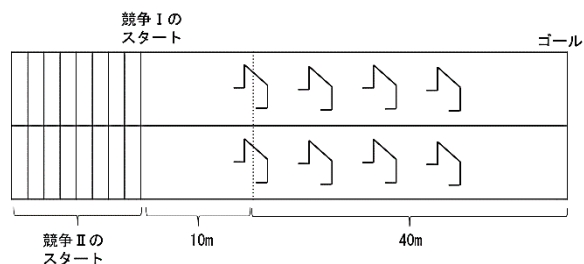


図2 ハードル走の場

育」とされてきた運動の特性である一般的特性が主観視点かつ経験性に特徴づけられる捉え方とし、これを「運動の特性論 1.0」としている。一方で、運動の本質論として、運動の当事者の体験性を大切にしつつ、かつオリンピック選手から幼稚園の子どもまでの誰にでも共通する、いわば「最大公約数」にあたる運動の本質をとらえる視点として、新たに「運動の特性論 2.0」を提示している（図1）。

そこで本稿では、1994年から2018年の小体研の運動の特性の捉え方と授業実践を、松田の特性論の四象限から整理するとともに、運動好きの子どもを育てる体育授業の展望について議論することを目的とする。

そのため、第一に、小体研が発行している各種資料^{注2}に基づきながら1994年から2018年の小体研の26年間の研究を、第Ⅰ期（1994年～2008年）、第Ⅱ期（2009年～2011年）、第Ⅲ期（2012年～2015年）、第Ⅳ期（2016年～2018年）に分け、授業実践をもとに運動の特性及び成果と課題を挙げる。

第二に、第Ⅰ期から第Ⅳ期までの研究の内容を松田の運動の特性の四象限の視点から整理する。

第三に、松田の運動の特性の四象限から「運動好きの子ども」を育てるための体育授業について展望を述べる。

2. 第Ⅰ期（1994年～2008年）の取組

2.1 第Ⅰ期の研究

第Ⅰ期は、「一人ひとりが楽しく取り組む体育学習をめざして」という研究主題で研究に取り組んだ。子どもと運動との出会いを大切に、運動との出会いからそれぞれの子どもが願いを持ち、仲間とともに学んでいく姿を目指した。そのために、学習の場、ほぐし、見極め、ふりかえりの4つの視点から、教師の手立てについて検討した。研究は、低学年部・中学年部・高学年部に分かれ、それぞれの教師が担当している学年や、体づくり運動領域部・陸上運動領域部・器械運動領域部・表現運動領域部・ボール運動領域部・保健部といった領域に分かれて進められた。

ここでは、子どもが運動の楽しさを味わう授業の創造を目指した。それぞれの授業で、例えば走の運動は競争型や達成型であるといったように、運動の一般的特性を設定し、子どもが一般的特性を味わうことが、運動を楽しんでいる姿と捉えた。一般的特性に加え、走の運動では子どもが気持ちよく走る運動であるなど、

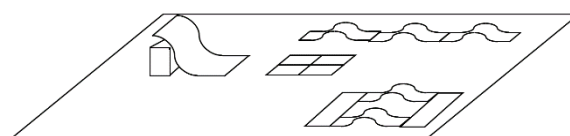


図3 ぐるぐる99の場

子どもが運動中に何を楽しんでいるのかという視点が盛り込まれていることもあった。

2.2 第Ⅰ期の授業実践の概要

①1995年度 6年生「障害走」（陸上運動・障害走）

ハードル走を「競走のしかたを工夫して競い合う」「自己の記録の向上」「いくつかの障害を調子のよいリズムでまたぎ越して、より速く走ること」を楽しむ運動だと捉えた。また、学習のねらいを「インターバルを3歩で調子よく走って跳び越し、競走したり記録に挑戦したりして楽しむこと」と設定した。そして、めあて1を「競走のしかたを工夫して、グループ対抗で、一対一の競争を楽しむ」、めあて2を「インターバルの走り方やハードリングを工夫して、記録に挑戦して楽しむ」とした。

グループ対抗戦では、勝敗の未確定性を保障するため、力が平均するようにチーム編成をした。行い方は、2チームによる競争で、チームの中から1人ずつ走り、勝った方に1点が入り、全員が走った後に得点が高い方を勝者とした。競争Ⅰは、全員が同じ位置からスタートし、競走を行った。競争Ⅱは、競争Ⅰのタイム差を距離に還元し、競争Ⅰで速くゴールした走者は、0.2秒ごとに1mずつ下がってスタートし、競走を行った。競争Ⅲは、競走Ⅱのタイム差をハードル数に還元し、競走Ⅱで速くゴールした走者は、0.3秒ごとに1台ずつハードルを増やして競走を行った。インターバルは、5m、5.5m、6m、6.5mの中から個人が選ぶことができるようにした（図2）。

②1999年度 4年生「ぐるぐる99」（器械運動・マット運動）

マット運動を「今できる転がり方を組み合わせる楽しみ、さらに新しい転がりに挑戦すること」「非日常的な感覚を味わう楽しさ体験できること」「自分のやってみたい転がり方ができたとき、達成感が得られること」を楽しむ運動だと捉えた。また、学習のねらいを「一人ひとりが自分のめあてを持ち、楽しくマット運動ができること」と設定した。そして、めあて1を「自分の転がり方で楽しむ」、めあて2を「友だちの転がり方をまねたり、新しい転がり方を見つけたり、技へと挑戦したり楽しむ」とした。

ここでは、様々な場を準備し、前転・後転・横回り・2人で回るなど、自分の好きな場で、自分の好きな転がり方やまわり方をさせた（図3）。そして、紹介の時間を設け、友だちの遊び方を真似したり、新たな回り方を考える素材にしたりした。

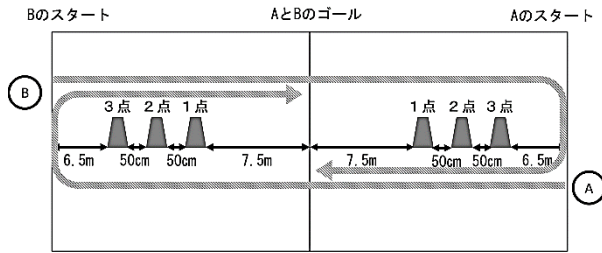


図4 グラウンドフラッグの場

③2006年度 6年生「グラウンドフラッグ」(陸上運動・短距離走)

短距離走を「競い合うこと」「おもしろさを感じながら走ることを楽しむ運動だと捉え、グループで走ることで「みんなで協力して楽しめる」ことをねらいとした。

ここでは、AチームとBチームに分かれ、チーム対抗戦で行った。走者は、1点から3点までを選ぶことができ、AチームとBチームの1人ずつが競走した。先にゴールに着いた方のチームに得点が入り、できなかった方には、得点が入らない。全員が走り、チームの合計得点が多い方が勝者とした(図4)。

2.3 第I期の成果と課題

第I期は、競争、達成、克服などのいわゆる一般的特性の楽しさを子どもたちに味わわせようとし、授業の内容を構成してきた。これは、どの指導案にも運動の一般的特性を明記するようにしたことで、全ての教師が運動の楽しさを明確にしようとしてきたことを物語っている。

第I期で大きく変容したのは、技能を教え込むのではなく、「子どもが運動を楽しむ」という視点を持つことである。それまでの技能主義から脱却し、教師がその運動で何を楽しませたいのかを明確にすることができるようになった。そのため、子どもも「できる」「できない」のみに視点が置かれるのではなく、「運動を楽しむにはどうしたらよいのか」という視点を持つことができるようになってきた。

また、子どもたちが、授業中に教師が設定した楽しさを味わっていたのかを見ることができるようになった。

一方で、教師と子ども間にズレがあるのではないかと疑問も出された。運動と子どもとの出会いを大事にしてきたが、教師が味わわせたい楽しさと子どもが味わっている楽しさに違いが感じられた。そのため、子どもが運動中に何を楽しんでいるのかをより見ていく必要があるという課題が提出された。さらに、学びの高まりがどこで表れるのかということも疑問に出された。授業中の子どもを見ると、楽しんではいらぬものの、学びの高まりが見られず、ただ活動をしているだけのように見えるという意見も出された。そのため、授業中における授業者の指導の仕方について課題が提出された。

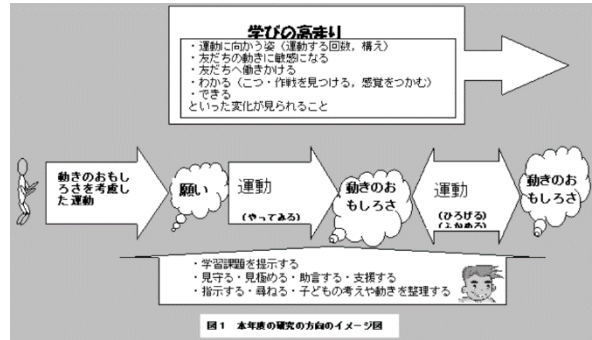


図5 第II期の研究

3. 第II期(2009年～2011年)の取組

3.1 第II期の研究

第II期は、「動きのおもしろさを感じながら、学びが高まる授業の創造」と研究主題を設定した。第I期に提出された学びの高まりはどこで表れるのか、教師の指導の仕方はどうしたらよいのかという課題を受けて、技能指導に視点を置いた。そのために、細江(2009)の「動きのおもしろさ」を参考にした。細江は、学習指導要領が示す「運動の特性や魅力」を運動の構造的特性と子どもの関係性から「運動(動き)の面白さの特徴」を捉えることが学習指導上有効であるとしている。これを受けて、小体研は「動きのおもしろさ」を「本来各種運動がそれぞれ固有にもっており、誰にも共通しているもの」だとした。

また、学びの高まりを見る視点として、運動に向かう姿(運動する回数、構えといった態度や動きそのもの)が変化する、友だちの動きにも敏感になって見るようになる、友だちへ働きかけるようになる、わかる(こつ・作戦を見つける、感覚をつかむ)といった姿の表れとした。

学びの高まりが見られるために、教師が提示するやさしい運動の行い方から始まり(やってみる)、理解したことを広げたり、アイデアを出し合ったりしながら(ひろげる)、願いやこだわりを膨らませたり、それをみんなで共有したりする(ふかめる)活動を仕組んだ。これらの「やってみるーひろげるーふかめる」は、一方向に進むのではなく、往ったり来たりすることとして仕組んだ(図5)。

3.2 第II期の授業実践の概要

①2009年度 4年生「滑車でゴー」「スーパーエンドレスリレー」(陸上運動・短距離走/リレー)

短距離走の動きのおもしろさを「どちらが速いか(競走)」、リレーを「タイムロスの少ないバトンパスのおもしろさ」と捉えた。また、速く走るためには「腕を振る」「ストライドを大きくする」ことが必要であり、これを短距離走の学習の内容に置いた。そして、リレーは「追うー追われる」の関係を盛り込むことによって、子どもが夢中になって活動できるようにした。

ここでは、まず短距離走として、自分の力以上の速さで走ることを体験させ、腕を大きく振ったり、ストライドを大きくしたりする走り方の感覚を掴ませた。動滑車をつけた前の走者と動滑車からつながっている

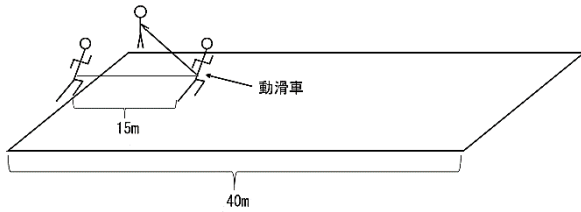


図6 滑車でゴーの場

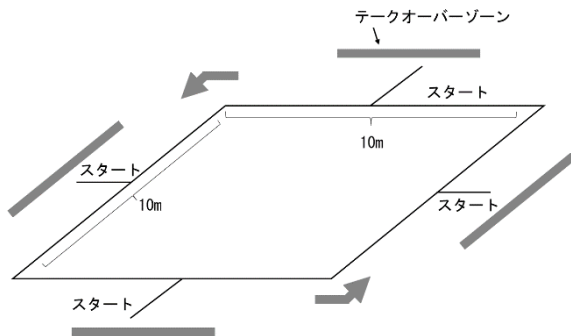


図7 スーパーエンドレスリレーの場

ロープで結ばれた後ろの走者とが同時にスタートし、前の走者の勢いに引っ張られ、後ろの走者は自分の力以上の速さで走ることをねらった(図6)。

次に、リレーとして4チームに分かれ、5分間の競走を行った。1走目はそれぞれのスタートラインから走りだし、1周走ったら1点とした。加えて、別のチームを追い抜いたら、さらに1点追加されることとした。テークオーバーゾーンは、走者と次走者以外が持っている3m程の棒の端から端までとして、この棒は、スタートラインと接していれば、動いてもよいこととした(図7)。

②2010年度 6年生「着地名人になろう！」(器械運動・跳び箱運動)

跳び箱運動の動きのおもしろさを「支持跳躍によって、ふわっと跳び越すこと」を楽しむ運動であると捉えた。これは、跳び箱運動は「助走ー踏み切りー第一空中局面ー着手ー第二空中局面ー着地」で成り立つ運動であるが、これらの中でも特に、第二空中局面を大きく、美しく、安定させることが運動を十分に味わうことにつながると考えたからである。また、子どもたちに「跳び越すための一つひとつの体の動きをコントロールして、空中局面をつくりだす」という力を身につけさせたいという願いから、単元のテーマを、「体の動きをコントロールして、ピタッと着地しよう」と設定した。

ここでは、支持跳び越しの技の中でも切り返し系に絞り、その中でも開脚跳びを中心に扱い、様々な場を準備した。子どもの運動の実態や身長に合わせて6・7段で、踏み切り位置を決める調整器は一つ入れることを基本とした(図8)。また、着地するマットには目印になる目玉シートを置き、ねらったところに着地するようにした。

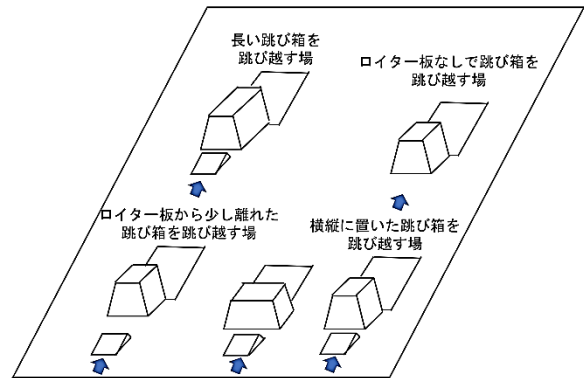


図8 着地名人になろう!の場

③2011年度 4年生「ゲッターボール」(ボールゲーム ベースボール型ゲーム)

ベースボール型ゲームの動きのおもしろさを「走者(走塁)が早いのか、守備側の協力したフィールドイングが早いのかを特定の塁上で競い合うこと」と捉えた。また、ベースボール型と他のボール運動とを比較すると個々の技能がクローズアップされる場面が多く、その結果が得点を左右することが多い。その中でも楽しさを十分に味わうために、「打ってどこまで飛ばせるか」「飛んできたボールを止められるか」「飛んできたボールを止められるか(捕れるか)」という局面を体験させながら単元を構成した。

場は図9のように行われ、2チーム(1チーム5人)に分かれ、競争させた。打者はティーに置いたボールを打つ。打者が打ち、同じチーム内のメンバーが代わりに走者になり、1点から3点のボックスの中から得点ボールを取ってきて得点ボックスに入れる。1試合(5回表裏)、1回表につき1人が4回打ち、同じチームの4人がそれぞれ打球に合わせて走る。守備側はボールをホームまで返し、得点ボックスにふたをする。走者は、得点ボックスがふたをされるまで、得点ボールを運ぶことができるとした。

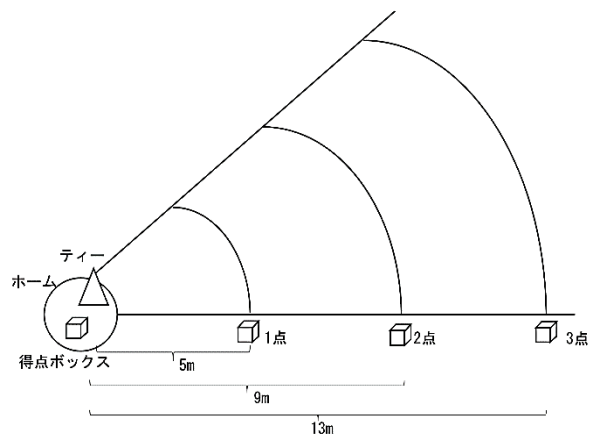


図9 ゲッターボールの場

3.3 第Ⅱ期の成果と課題

第Ⅱ期は、運動の構造的特性と子どもの関係性から導いた動きのおもしろさを明確にし、授業の内容を構成してきた。ここでも、全ての指導案に明記することで、全ての教師が動きのおもしろさを明確にしようとしてきた。

第Ⅱ期で大きく変容したのは、教師の指導である。学びの高まりを生むために、授業者の意図的・計画的な授業展開の中での単元目標のより高い達成を目指してきた。そのため、教師が何を、どの段階で、どのように指導を行うのが明確になってきた。その中で、「つきたい力」という言葉も生まれてきた。つきたい力とは、第Ⅱ期では技能だと説明している。例えば、ゴール型(バスケットボール)では「ドリブルができる、フリーになっているチームメイトを見つけてパスを出すことができる、パスがもらえる位置に動く」ことである。このような技能を身につけることによって、動きのおもしろさをより味わうことにつながるとした。

一方で、動きのおもしろさに対する疑問も出された。動きのおもしろさを「本来各種運動がそれぞれ固有にもっており、誰にも共通しているもの」と定義して、構造的特性と子どもの関係で捉えようとしたが、第Ⅰ期の機能的特性で捉えていたものは省くことができるのか、また複数あってもよいのかなど、挙げられた。ここで、動きのおもしろさの捉えを統一したものにしていきたいという課題が提出された。

4. 第Ⅲ期(2012年～2015年)の取組

4.1 第Ⅲ期の研究

第Ⅲ期は、「動きのおもしろさとつきたい力を明確にした体育授業づくり」と研究主題を設定し、子どもが動きのおもしろさを味わうことができる授業の創造を目指した。第Ⅱ期に提出された動きのおもしろさの捉えを統一したものにしていきたいという課題を受け、おもしろさの設定に向け、岡野ら(2008)を参考にした。岡野らは、「機能的特性はその意味生成の指標として、『文化の中心活動(中心活動のおもしろさ)』として位置づく」と述べている。これに基づいてこれまでの運動の特徴を整理し、子どもが味わう動きのおもしろさとは、「その運動が固有にもっており、だれにも共通する運動の中心活動のおもしろさ(文化の中心活動)」と設定した。運動の文化の中心活動を探るために、過去の人類から現在の人類が運動の何を楽しんできたのかをひも解くことと他の領域の運動と比較するという二点から運動独自の特徴を検討した。そして、全ての運動領域で動きのおもしろさの一覧表を作成し、全ての教師が動きのおもしろさを基に授業の内容を構成することができるようにした。

4.2 第Ⅲ期の授業実践の概要

①2012年度 6年生「アタックマン バスケット」(ボール運動・ゴール型)

ゴール型ボール運動、特にバスケットボールの動き

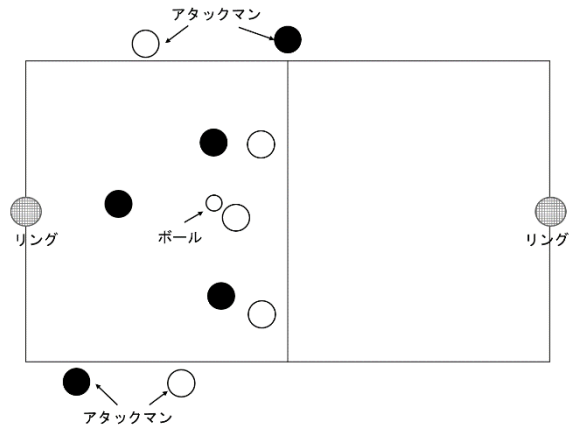


図10 アタックマン バスケットの場

のおもしろさを「ボールをゴールに運ぶー運ばせないこと」と捉えた。これは、バスケットボールにはボールを運ぶ、シュートチャンスを作るために相手をかかわす、ボールをゴールに入れるという3つの局面があり、どの局面にも「ボールをゴールに運ぶー運ばせないこと」が共通していると捉えた。この「ボールをゴールに運ぶー運ばせない」に視点を置くため、シュートをするためにパスを繋ぐことに焦点化して授業を構成した。

ゲームは、2チームに分かれ、バスケットコートで、3人対3人で行った。攻撃側はゲームに参加する3人の他に、アタックマンと呼ぶ攻撃専門のプレイヤー2人を設定した。アタックマンは味方がボールを奪ったらコートの中に入り、ボールを奪われたらコートの外に出るが、ゲーム中は何回出入りしてもよいこと、必ずサイドラインからコートに入ることにした。ゲームではパスのみでボールを運べるルールとした。1セット3分×2セットで1ゲームとし、セットごとにゲームに参加する人とアタックマンを変えた。得点はリングにボールが入ったら1点とした。サイドライン、エンドラインからボールが出た場合は、スローインからゲームを再開し、得点された場合は、自陣のエンドラインからゲームを再開した(図10)。

②2013年度 5年生「イメージを体で表現しよう～『「るろうに剣心」SAMURAIの戦い』を通して～」(表現運動 表現)

表現の動きのおもしろさを「イメージを共有してなりきること」と捉えた。これは、自分の体が動くのは、自分の持っているイメージの対象(本単元でいうと剣心やその他の登場人物)により近づこうとするためであり、イメージの対象になりきることもおもしろいと考えたからである。なりきるとは、映像で見たものや本物をそのまま真似るのではなく、それらの特徴をとらえて大げさに表現することであることとした。

本実践では、子どもたちにとって親しみやすいアニメから題材を提示した。剣心という侍やその他の登場人物の戦いの特徴を捉え、なりきることを目標とした。剣心(逆刃刀)と刃衛(日本刀)、剣心(逆刃刀)と蒼

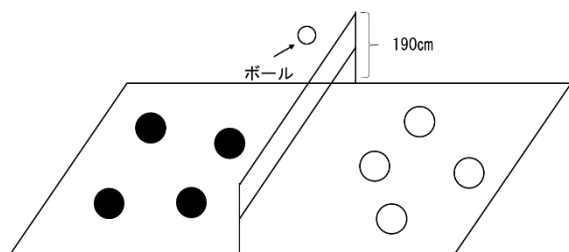


図 11 絶対に落としてはいけない戦いがそこにはある！
 の場。第 6 時以降はコート縦（奥行き）の長さを
 広げた場に変更した。

紫（小太刀）、剣心（逆刃刀）と佐之助（斬馬刀）のそれぞれの戦いを、出会い・戦い・決着というひと流れを表現する活動を行った。

③2015 年度 5 年生「絶対に落としてはいけない戦いがそこにはある！」（ボール運動・ネット型）

ネット型の動きのおもしろさを「攻防する中で、いかに自陣の落下地点を守ることができるか」と捉えた。これは、これまでのバレーボールはルールを変えながら変遷しているが、「ボールを打ち合い、ボールを落とした方が負け」という攻防の中で、いかに自陣の落下地点を守れるかを楽しんできたと捉え、設定したものである。第 1 時から第 5 時と第 6 時から第 7 時はコート幅が違い、コートが広くなっても自陣の落下地点を守ることができるかという学習課題を設定した（図 11）。

ここでは、2 チームに分かれ、競争した。ルールは 1 バウンド目がコート内に落ちることで得点が入り、7 点先取したチームの勝ちとした。サーブは得点を入られた側がコート内から下手で投げ入れ、レシーブはアンダーハンドパスかオーバーハンドパスで行い、同じ子どもが連続で行わないようにした。相手コートに何回で返さないといけないという制限はなく、点数が入るごとにポジションをローテーションするというルールで行った。

4.3 第 III 期の成果と課題

第 III 期は、動きのおもしろさを「その運動が固有にもっており、だれにも共通する運動の中心のおもしろさ（文化の中心活動）」と定義し、研究を行った。子どもたちの運動中の動きの変容を見てきたことで、運動のおもしろさを味わうことができているという視点を見てきた。

第 III 期で大きく変容したのは、「動きのおもしろさ」を全ての教師が統一して持つことができたことと、「つけたい力」を明確に持つことが再確認できたことである。「動きのおもしろさ」の視点を持つことができたことで、授業者が子どもに何を楽ませるのかを明確に持つことができた。「つけたい力」を明確に持つことで、どの子どもにもぶれることなく指導ができるこ

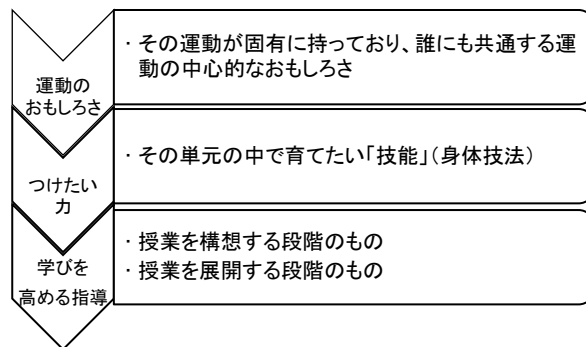


図 12 小体研の授業デザイン

とが再確認された。

一方、「動きのおもしろさ」という言葉から、文化の中心活動として定義していても、子どもたちの運動を観察する際、動きの変容という言葉を用いて部分的な技能を見ていたため、「動きのおもしろさ」に立ち戻って子どもの運動を観察したいという課題が提出された。また、「動きのおもしろさ」と「つけたい力」の関係性が明確になっていないという声もあり、2 つの関係性を明らかにしたいという課題も提出された。

5. 第 IV 期(2016 年～2018 年)の取組

5.1 第 IV 期の研究

第 IV 期は、「運動のおもしろさにせまる授業」と研究主題を設定した。第 III 期に提出された子どもの運動を見る時も「動きのおもしろさ」に立ち戻って観察したいという課題を受け、これまでの「動きのおもしろさ」を「運動のおもしろさ」と表記を変更し、運動を技能中心に見るのではなく、文化の中心活動としてのおもしろさを味わうことができる授業の創造を目指した。

また、第 III 期に提出された「動きのおもしろさ」と「つけたい力」の関係性を明らかにしたいという課題を受け、青木（1995）の内容構成と展開構成、岡野・山本（2012）を参考にし、授業をデザインする手順を提出した（図 12）。その手順とは、第一に、その運動が固有にもっており、だれにも共通する、運動の中心のおもしろさである「運動のおもしろさ」、第二に、その単元の中で育てたい「技能（身体技法）」である「つけたい力」、第三に、授業を構想する段階のものと授業を展開する段階のものから構成される「学びを高める指導」とした。つまり、「運動のおもしろさ」を明らかにすることから出発するということである。

5.2 第 IV 期の授業実践の概要

①2016 年度 1 年生「ころころころりん」（器械運動 マット運動遊び）

マット運動のおもしろさを「回転を推進することと制御すること」と捉えた。運動のおもしろさにせまるためには、自ら回転を調整する力が必要であると、自ら回転を調整する①滑らかに回転する力②バランスを保持したり復元したりする力③自ら回転を生み出す力の 3 つの力を「つけたい力」とした。

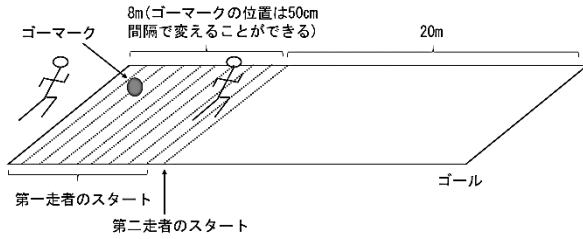


図 13 先にゴールしやんな Run の場

ここでは、運動のおもしろさを味わうための状況づくりが行われた。色々な方向へ転がされるために G ボールを 1 人一つ持たせ、転がされる状況を作った。ペアで、G ボールを押ししたり叩いたりさせて、乗っている子のバランスを崩させた。G ボールから転がって身体がマットに触れる際、「足から着いてはいけない」という制限をした。そこから、自ら転がるための状況づくりとして、G ボールをなくしていった。さらに、運動遊びを継続させるために、授業者も一緒に遊んだり、「こんなものはできるか。」「これでもできるか。」というように次々と遊びを提示したりした。

②2017 年度 5 年生「先にゴールしやんな Run」（陸上運動・短距離走）

短距離走のおもしろさを「より速くゴールすること」と捉えた。これは、より速く獲物や安全な場所に着くといった人類が狩猟生活を営んだ時代から、走る速さを競うようになった競技スポーツになった時代まで、全ての時代に共通する楽しみ方である。より速くゴールをするために、スタートの姿勢から加速、トップスピードに至るまでにいかに重心の移動を行って自分の速さをつなぐことができることがつきたい力にあたりと設定した。

ここでは、1 対 1 で、第一走者と第二走者の役割を入れ替えながら競走をさせた（図 13）。どちらが先にゴールするのかによってゴールマークの位置が変わり、第一走者にゴールマークの位置が近づけば第一走者にとって難しい状況になり、反対に第二走者にゴールマークの位置が近づけば第二走者にとって難しい状況となる。なぜ難しい状況になるかという点、第一走者、第二走者にとってもゴールマークの位置が自分に近づけば近づくほど、加速するための距離が短くなるからである。加速するための距離が短くなるということは、よりすばやく加速することが求められることになる。

③2018 年度 1 年生「宝運び鬼」（ゲーム・鬼遊び）

鬼遊びのおもしろさを「突破する－突破させないこと」と捉えた。これは、1 対 1 の構造を持つ鬼ごっこ「追う－追われる」という関係から、鬼ごっこの特徴を大きく分けた際の、集団遊戯おに型と呼ばれる集団対集団の構造を持ち、かつ鬼ごっこでは方向性のない関係が、特定のゴール（陣地）を目標とした方向性がある侵入と防御による攻防になるという特性から考えたものである。「突破する－突破させないこと」を楽しみ

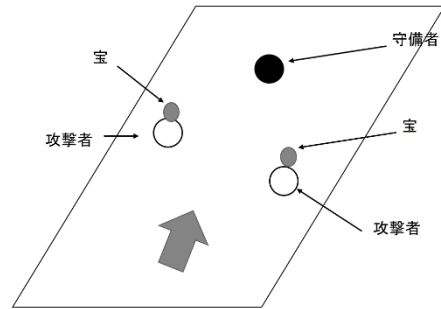


図 14 宝運び鬼（攻撃者 2 人対守備者 1 人）の場

ながら、「三者関係のかけひき」というつきたい力が身についていくように設定した。

ここでは、2 チームに分かれ、1 ゲーム 40 秒のゲームを行った。ルールは攻撃側が守備側にタッチされたら、スタート位置に戻り、リスタートする。攻撃側がコートを超えたら 1 点とした。単元の前半は攻撃者 2 人対守備者 1 人で行い、単元の後半は攻撃者 3 人対守備者 2 人で行った。それに伴い、コートの広さも、単元の前半は 2.5m×5m、単元の後半は 4m×5m とした（図 14）。

5.3 第Ⅳ期の成果と課題

第Ⅳ期は、第Ⅲ期と同じように、運動のおもしろさを「その運動が固有にもっており、だれにも共通する運動の中心のおもしろさ（文化の中心の活動）」と定義し、研究を行った。そして、子どもたちの運動中の動きの変容を運動のおもしろさに迫ることができていたかという視点で見えてきた。

第Ⅳ期で大きな変容したことは、運動のおもしろさを見つめ直すようになったことである。第Ⅲ期では、「運動のおもしろさ」は画一的なものとして捉えられてきた。しかし、子どもの動きの変容を「運動のおもしろさ」を味わっていたかという視点で見えていくことによって、これまで捉えてきた運動のおもしろさを再検討するようになった。そのため、各運動領域で、運動のおもしろさの再構成が進められた。

一方で、子どもの学びを高めるにあたって重視すべきは、楽しさなのか技能なのかという議論が行われている。「運動のおもしろさ」なのか「つきたい力」なのかということである。授業デザインでは、運動のおもしろさから出発し、「つきたい力」を提示するという順になっているが、浸透されていないことは事実である。そのため、学びとは何かという問い直しを行う必要があるという課題が提出された。

6. 考察

6.1 第Ⅰ期から第Ⅳ期の運動の特性の捉え方

小体研は、これまで「運動好きの子ども」の育成を目指し、授業実践を通して研究を積み重ねてきた。1994 年から 2018 年までの研究の変遷と運動の特性の捉え方をまとめると表 1 のようになる。

第Ⅰ期の実践の運動の特性を抽出すると、①障害走

表 1 小体研の研究の変遷と運動の特性の捉え方

期	年度	研究主題	特性の捉え方
I	1994-2008	一人ひとりが楽しく取り組む体育学習をめざして	一般的特性と子どもが感じる楽しさ
II	2009-2011	動きのおもしろさを感じながら学びが高まる授業の創造	運動(動き)のおもしろさの特徴(動きのおもしろさ)
III	2012-2015	動きのおもしろさとつきたい力を明確にした体育授業づくり	文化の中心的活動(動きのおもしろさ)
IV	2016-2018	運動のおもしろさに迫る授業	文化の中心的な活動(運動のおもしろさ)

は「競走のしかたを工夫して競い合う」「自己の記録の向上」「いくつかの障害を調子のよいリズムでまたぎ越して、より速く走ること」、②マット運動は「今できる転がり方を組み合わせて楽しみ、さらに新しい転がりに挑戦すること」「非日常的な感覚を味わう楽しさを体験できること」「自分のやってみたい転がり方ができたとき、達成感が得られること」、③短距離走は「競い合うこと」「おもいきって走ること」である。

つまり、第Ⅰ期は、「主観視点—経験性(観察者視点)」の一般的特性と「主観視点—体験性(当事者視点)」である子どもが感じる楽しさとが入り混じっていたと捉えられる。しかし、第Ⅰ期の運動の特性の捉え方は、あくまでも「主観視点—経験性(観察者視点)」と「主観視点—体験性(当事者視点)」を軸としていたのであって、「客観視点—経験性(観察者視点)」にあたる技能などの構造的特性を無視していたわけではない。技能も一緒に追いながら運動をみていたのだと言えよう。

第Ⅱ期の実践では、運動の特性を①短距離走/リレーは「どちらが速いか(競走)」「タイムロスの少ないバトンパスのおもしろさ」、②跳び箱運動は「支持跳躍によって、ふわっと跳び越すこと」、③ベースボール型ゲームは「走者(走塁)が早いのか、守備側の協力したフィールディングが早いのかを特定の塁上で競い合うこと」としている。これらの運動の特性の捉え方によって、①短距離走/リレーは「腕を振る」「ストライドを大きくする」②跳び箱運動は「跳び越すための一つひとつの体の動きをコントロールして、空中局面をつくりだす」③ベースボール型ゲームは「打ってどこまで飛ばせるか」「飛んできたボールを止められるか」「飛んできたボールを止められるか(捕れるか)」といった技能もつきたい力として捉えている。

第Ⅱ期においても、「主観視点—経験性(観察者視点)」の一般的特性と「主観視点—体験性(当事者視点)」である子どもが感じる楽しさとが入り混じっていたと捉えられる。しかし、第Ⅱ期の運動の特性の捉え方は、「客観視点—経験性(観察者視点)」にあたる技能などの構造的特性を必ず一緒に追いながら運動を見ることが第Ⅰ期との相違点と言える。

第Ⅲ期の実践では、運動の特性を①ゴール型は「ボールをゴールに運ぶ—運ばせないこと」、②表現は「イメージを共有してなりきること」、③ネット型は「攻防する中で、いかに自陣の落下地点を守ることができるか」と設定している。

第Ⅲ期の運動の特性の捉え方である動きのおもしろ

さは、文化の中心的な活動から導き出されており、先人がその運動の何をおもしろがっていたかをひも解いている。そのため、「客観視点—体験性(当事者視点)」を軸として捉えていたことになる。そして、動きのおもしろさを設定した後に「客観視点—経験性(観察者視点)」であるつきたい力を設定している。

第Ⅳ期の実践の運動の特性のみを抽出すると、①マット運動は「回転を推進することと制御すること」、②短距離走は「より速くゴールすること」、③鬼遊びは「突破する—突破させないこと」である。

第Ⅳ期の運動の特性の捉え方である運動のおもしろさは、第Ⅲ期の動きのおもしろさと同様に文化の中心的な活動から導き出されており、「客観視点—体験性(当事者視点)」を軸として捉えている。そして、運動のおもしろさを設定した後に「客観視点—経験性(観察者視点)」であるつきたい力を設定している。

以上のことから、26年間の運動の特性の捉え方を松田の四象限でまとめると、図15のようになる。第Ⅰ期から第Ⅳ期までの研究の変遷を見ると、四象限のどこかに重点を置きながら運動の特性を捉えてきていることがわかる。しかし、第Ⅰ・Ⅱ期において学びの高まり、言い換えると運動のおもしろさに結びついた知識や技能の高まりはどこにあるのかという視点が見られない裏には、当事者視点の客観視点が抜け落ちていたこと、第Ⅲ・Ⅳ期において、楽しさなのか、技能なのかという議論が生まれているという課題が提出された裏には、子どもが感じる楽しさなどの主観視点と知識や

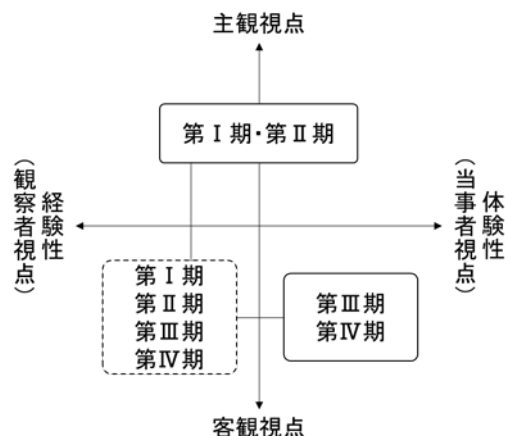


図 15 小体研の特性の捉え方の変遷。実線で囲まれている所は各期において主要な特性の捉え方、破線で囲まれている所は派生的に生まれる特性を指す。

技能などの客観視点が分断されていることがあると考えられる。

以上のように、小体研の研究の変遷を概観していく中で、運動の特性の捉え方が偏っていたという問題が浮かび上がってきた。そこで、「運動好きの子ども」の育成に向けて、運動の特性を松田の四象限で捉えた時、それぞれがどのような関係であるのかについて考えたい。まず、第Ⅲ・Ⅳ期のように「客観視点－体験性（当事者視点）」に軸を置いた際、他の「客観視点－経験性（観察者視点）」だけでなく、主観視点にも目を向けることが必要である。つまり、それぞれの運動の文化の中心的な活動としての「運動のおもしろさ」を味わうことが、それぞれの子どもから見た楽しさや、知識・技能などを充足できるということである。そうすることで、その運動の楽しみ方、運動の構造や効果を生むことが期待できるだろう。

6.2 運動のおもしろさを軸とした体育授業の意義

2017年3月改定の学習指導要領では、新しい時代に求められる資質能力を子どもたちに育む「社会に開かれた教育課程」の実現が目指されることが明記されている。また、学習指導要領解説体育編（文部科学省、2017）では、生涯にわたった健康を保持増進と豊かなスポーツライフを実現が示され、生涯を見据えた時に「する、みる、支える」といったスポーツとの多様な関わりが求められている。これらを、松田の四象限をもとに考えてみると、資質能力の育成や健康の保持増進といった運動による効果は「客観視点－経験性（観察者視点）」、運動を「する、みる、支える」は個の運動の楽しみ方を集約したままとまりと言えるため、「主観視点－経験性（観察者視点）」に位置すると言える。

これからの社会や生涯を見据えた授業の構想が求められているが、授業において運動の本質的価値であるおもしろさを軸とすることで、運動技能の高まりや運動の効果の向上、また競争・克服・達成といった一般的特性に触れることができることと同様に、資質能力の育成や健康の保持増進、多様な運動・スポーツとのかかわりを派生的な価値として捉えることが重要であろう。決して体育授業が、子どもの意欲づけのため、もしくは将来のための手段や準備として位置づけるのではなく、先人から愉しみ事として受け継がれてきた運動のおもしろさに触れ、十分に味わうといった“いま－ここ”が充実することによって、結果として児童の資質能力が育まれ、生涯にわたって運動にかかわる子どもを育成できることが期待される（図16）。

これらのことから、小体研が研究テーマの根幹としている「運動好きの子ども」の育成とは、単に子どもの意欲の喚起をねらったり、一人ひとりの想いに寄り添ったりすることを授業の出発点にするのではなく、それぞれの運動文化の価値を教師が吟味し、子どもとともにその世界を授業でつくっていくことで、子どもが

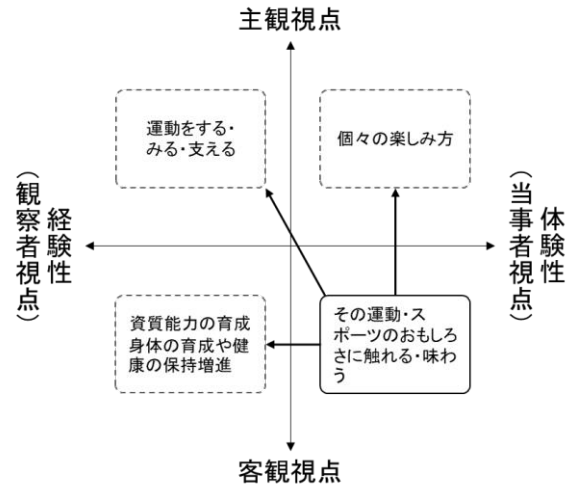


図16 運動のおもしろさを軸にした体育授業

おもしろさを味わい続け、その結果として資質能力が高まり、運動へのかかわりが多様になるといったことで生まれる姿であると考えられる。

7. おわりに

本稿では、1994年から2018年の小体研のこれまでの運動の特性の捉え方と実践研究を松田の特性論の四象限から整理するとともに、運動好きの子どもを育てる体育授業の展望について議論することを目的とした。

その結果、第Ⅰ期と第Ⅱ期では、主観視点を軸にした授業づくりが行われていたところから、第Ⅲ期と第Ⅳ期では、運動のおもしろさといった客観視点から授業づくりが行われるように変化していることが明らかとなった。また、これまでは運動の特性の捉え方が偏っていたため、運動のおもしろさを軸としながら、それぞれの子どもから見た楽しさや、知識・技能などを充足できる授業が構想されることが目指されることも課題として浮かび上がった。

さらには、運動のおもしろさを軸とした体育授業が、これからの社会に向けて育成が期待される資質能力や健康の保持増進、多様な運動へのかかわり方を生む可能性があると考えられた。

そのためには、授業づくりの根幹でもあり、子どもの資質能力の向上や多様な運動との関わりを基盤とする運動のおもしろさを再検討することが今後も必要と言える。現在の小体研が提示している運動のおもしろさは確定したものではない。運動のおもしろさの検討を続けることこそが、体育の学びの役割をさらに明確にさせたり、子どもの運動の楽しみ方に広がりを持たせたりすることができるだろう。また、授業中のどのような姿が運動のおもしろさを味わっているのかといった具体的な子どもの姿を検討することも、検討課題としてあげられる。

注

1) 四日市市・三重郡の小学校に所属する教職員の中

で、体育科の研究を行う研究団体である。2018年に全国体育学習研究会の第63回全国体育学習研究協議会四日市・三重郡大会が行われたが、長井直己（第1筆者）は四日市・三重郡大会研究委員会の提案を執筆した。若林徳亮（第2筆者）は2018年度の小体研の研究委員長である。酒匂秀人（第3筆者）と石黒友博（第4筆者）は、主に運営に関わり、研究を助言する立場であった。加納岳拓（第5筆者）と岡野昇（第6筆者）は、アドバイザーとして関与した。

- 2) 資料は下記の通りである。
研究集録(1994～2018年度). 三泗小学校体育科教育研究協議会

引用・参考文献

- 青木 眞(1995) 体育の単元計画づくり. 宇土正彦監修; 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, pp.147-149.
- ホイジンガ(1963) 高橋英夫訳. ホモ・ルーデンス. 中央公論社.
- 細江文利(2009) 動きの面白さに着目した魅力ある学習過程の構想. 子どもと体育, 151. 光文書院: 10-11.
- カイヨワ(1970) 清水幾太郎・霧生和夫約. 遊びと人間. 岩波書店.
- 松田恵示(2018) 体育「運動の特性論2.0」から「楽しい体育」の学習指導を再考する. 第63回全国体育学習研究協議会四日市・三重郡大会研究紀要: 5-10.
- 文部科学省(2017) 小学校学習指導要領解説体育編. 東洋館出版社.
- 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・山本裕二(2012) 関係論的アプローチによる体育の授業デザイン. 学校教育研究, 27: 80-92.
- 宇土正彦(1983). 体育の目標と内容. 体育科教育法入門. 大修館書店. pp.29-52.