

跳び箱運動における協同的学びに関する実践的研究

加納 岳拓*・岡野 昇**

An practical study about the collaborative learning in vaulting box activities

Takahiro KANO and Noboru OKANO

要 旨

本稿では、「体育における対話的学び」の視点から授業デザインした跳び箱運動の授業実践を対象とし、跳び箱運動における子どもの学びについて明らかにすると同時に、子どもたちの関係がどのようなときに学び合いが成立しているのかという、体育における学び合いについて明らかにすることを目的とした。その結果、跳び箱運動における学びとして、「第二次空中局面における体勢変化」への参加、「支持跳躍運動における切り返し方（身体つかい）」の立ち現れ、「第二次空中局面における体勢変化」にかかわる動きの共有の三点が明らかにされた。また、体育における学び合いについては、「完成された運動を見合う場」から「未完成の運動を共有する場」へ、「運動者中心の指導」から「運動観察者の指導」への視点を加えることが、体育における学び合いを実質的なものにする事が考察された。

1. 諸言

本稿で主題として掲げている「協同的学び」とは、佐藤学（学習院大学教授・東京大学名誉教授）が提唱する学びの共同体の学校改革の中で定義づけられているものである。学びの共同体の学校改革は、明確なビジョンと三つの哲学（公共性の哲学、民主主義の哲学、卓越性の哲学）に基づき、その実現のために、「教室における協同的学び（collaborative learning）」、「職員室における教師の学びの共同体（professional learning community）」と同僚性（collegiality）の構築、「保護者や市民が改革に参加する学習参加」の三つの活動システムで構成されたものである。「協同的学び」とは、その一つ目の活動システムとして位置づけられており、協同的学びによる授業改革は1980年頃から始まり、1990年半ば頃からは国内外で爆発的な普及を遂げている（佐藤，2012 a）。

その一方で、学びの共同体の実践校においても、いくつかの課題があげられている。佐藤（2012 b）は、学びの共同体づくりの中心である協同的な授業づくりにおいて、授業研究のテーマとして「学び合い」を掲げている学校のほとんどが「話し合い」に傾斜し、

「学び」が成立していないと述べている。その原因として、教科の本質に沿った学びである「真正の学び（authentic learning）」が実現されていないことを挙げ、子どもたちの向かうべき対象が明確にした内容づくりが精緻に行われないうままに、方法論として子ども相互をかかわらせる議論に終始していることを指摘している。

同様のことは体育学習の中でも言われている。岡野（2011）は、言語活動の充実が図られようとする現在の学習指導要領において、「はじめ・なか・おわり」に必ず話し合いを入れたり、学習カードに記入させて発表させたりするなど、表層的に改良した授業実践が広がっていることに対し、危惧の念を抱いている。

本稿で取り上げる跳び箱運動に目を向けてみても、これまで述べてきたことが問題として顕著に現れている。跳び箱運動では、向山（1982）に代表されるように、いかに跳び箱を効率よく跳び越すことができるかという方法論に終始していたり、ワークショップ型の授業（成家ら，2009）においても、跳び箱運動の本質を捉えずに感覚を擦り合わせる事が大切にされていたりするからである。

これらの問題の解明にあたり、佐藤の学びの三位一

* 三重県四日市市立内部東小学校

** 三重大学教育学部

体論に基づいて岡野・山本（2012）が提出した「体育における対話的学び」の三位一体は示唆を与えるものである。そこでは対話的学びを生み出す三つの次元について、単元を構想する「学びの内容」と「学びの展開」の二つの視点から整理し、授業デザインの手順を提出している。

そこで本稿では、「体育における対話的学び」の視点から授業デザインした跳び箱運動の授業実践を対象とし、跳び箱運動における子どもの学びについて明らかにすると同時に、子どもたちの関係がどのようなときに学び合いが成立しているのかという、体育における学び合いについて明らかにすることを目的とする。

2. 研究の方法

第一に、岡野・山本（2012）が提唱する「体育における対話的学び」の三位一体の考えに基づきながら、跳び箱運動の授業デザインを構想した。

対象授業は次の通りである。

<p>日 時：2012年6月1日（水）～6月13日（月）</p> <p>場 所：三重県内A小学校体育館</p> <p>授業者：三重県内A小学校6年担任</p> <p>対象児童：三重県内A小学校6年児童37名</p> <p>単 元：跳び箱運動（全6時間）</p> <p>課 題：○自分が跳び越せる場で「ピタッ」と立てるかな（第1・2時）</p> <p>○滑り止めマットに触らず跳んでも「ピタッ」と立てるかな（平面）（第3・4時）</p> <p>○ビーチボールに触らず跳んでも「ピタッ」と立てるかな（立体）（第5・6時）</p>

第二に、対象授業の中で子どもの学びがどのように生成されていくのかを追っていくため、エピソード記述（鯨岡，2005）という質的方法を用い、活動の中で見られる身体的な変容や気づきが起きた場面を事例として取り上げ記述した。この方法は行動観察のようにそこで起きている事象を克明に捉え、客観的事実を単に羅列する方法ではない。観察者が出来事に関与している中で、間主観的に把握した部分や自分の思い、場の雰囲気や盛り込むこと、つまり、その場のアクチュアルに様相を提示することを心がけることなどが特徴としてあげられる。さらに、エピソードとして提示する背景（地）を、観察者の興味、関心、知識、経験、理論などから明確に持ち、それを基に観察者がある出来事を他者の主観（心）をみながら「図として見る」、そして記述することが最大の特徴である。同じ事象についても、地が異なれば、図の捉え方も違ってくるた

め、観察者の背景（地）が問題となる観察・記述方法であると言える。

本稿では、学習を「対話的实践」と捉え、跳び箱運動における真正の学びを「第二次空中局面における体勢変化」と捉えて、「共有の学び」と「ジャンプの学び」をデザインした授業の中で、学びが生成・停滞していると考えられる子どもたちの事例（図）をエピソードとして提示した。そして、取り上げたエピソードを「跳び箱運動における学び」と「体育における学び合い」の二つの背景（地）から考察を行った。具体的には、前者については授業者が授業の中からエピソードを取り出して考察を行い（エピソード内の「私」は授業者を示す）、後者については授業に直接関与していない者がエピソードを読み考察を行った。なお、エピソード内の子どもの名前はすべて仮名であり、カタカナで表記した。

3. 授業デザイン

学習論の転換に伴い、カリキュラムの様式も移行されてきている（佐藤，1995；2012a）。これまでの「目標＝達成＝評価」からなる「プログラム型」の授業では、目標を達成するために、「予めの予定」に重点を置かれていた。授業の目標を合理的に進めるために、刺激を計画的に配列して他の反応が起こらないようにコントロールすることが特徴である。言い換えると「どのように進めるのか」という展開を重視するカリキュラム（プラン）である。一方で、協同的学びの基となっている「主題＝経験＝表現」からなる「プロジェクト型」の授業では、学びの経験それ自体の発展が重視される。ある主題（山）を中心にしながら、子ども一人ひとりの学ぶ意味を大切にしているのが特徴である。このカリキュラム論に立脚し、「『体育における対話的学び』の授業デザインの手順」を導いている岡野・山本（2012）に基づき、跳び箱運動の授業デザインを構想した。

第一に、取り上げようとする運動とは「何か（概念）」を明らかにすること、言い換えると「運動の中心のおもしろさ」を導き出し、単元のテーマを設定することである。この考えは、学びの共同体の取り組みの中であげられている課題の解決に向かう大きな手掛かりになると考えられる。今日行われている「学び合い」の授業の多くが、「話し合い」に傾斜しているのは、教科内容が喪失し、子どもたちが向かうべき「対象の喪失」が起きている（佐藤，2012b）からである。これは、子どもが学ぶべき対象が何であるのかをはっきりと設定できていない教師側の問題であることを意味している。そして、問題の解決のためには、「『真正の

学び』を実現する方途をもっと精緻に研究する必要がある」(佐藤, 2012 b) と言えよう。つまり、「運動の中心のおもしろさ」という視点は、子どもが向かうべき対象をはっきりとさせ、「話し合い」を「学び合い」へ引き上げるにあたって必要不可欠なことである。

跳び箱運動においては、子どもたちが向かうべき対象に問題があることが、太田 (1992) の以下の言葉から伺うことができる。

これまで行われてきた跳び箱の指導は、高さに対しての無理な挑戦で、それは股を開いたまが越してしかなく、陸上競技的な要素が強く、跳び箱運動の特性である、第2局面での体勢変化という主課題を狙うものとは方向性を異にするものであった(太田, 1992)。

跳び箱運動の歴史を金子 (1987)、稲垣 (1987) を基に紐解いてみても、着手時に手でジャンプし、着地までにいかに姿勢を変化できるかという「支持跳躍」が大切にされてきた文化的な価値であるにもかかわらず、体育学習では跳び箱や技を克服すべき対象とし、支持して跳びこすという結果にばかり目が向けられてきたと言えよう(加納ら, 2011)。

このような問題を受け、本単元では跳び箱運動の中心のおもしろさ(子どもたちが向かうべき対象)を「高さへの挑戦(=またぎ越し)」ではなく、「第二次空中局面における体勢変化(=支持跳躍運動)」と捉え、授業デザインを行った。

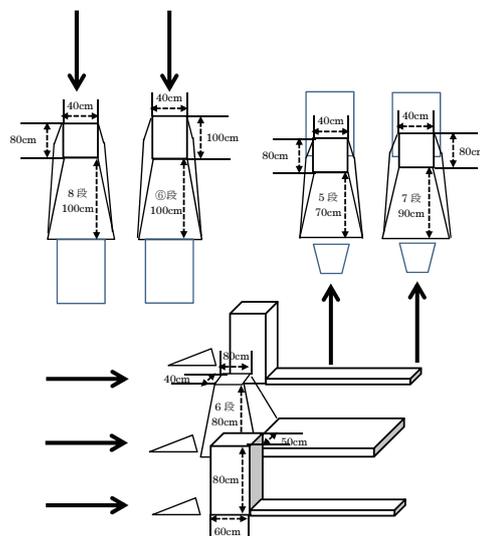
第二に、「わざの身体技法」の内容を設定することである。これは、「運動の中心のおもしろさ」に向かっている状態とは、子どもたちがどのような志向性をもって運動をしている姿であるのかということである。本単元では、跳び箱運動の中でも切り返し系の運動を取り上げ、第一次空中局面の前転運動を、着手によって後転運動に切り返す動きが自然と立ち上がるような内容づくりを目指した。

具体的には、「①助走、②踏み切り、③第一次空中局面、④着手(腕支持)、⑤第二次空中局面、⑥着地」という六つある運動局面の中でも「⑥着地」に焦点を当てた内容を構想した。その理由として「⑥着地」は一連の動作の良し悪しを決める目安となり、着地を「ピタッ」と決めることを目指すことで、「④着手」から「⑥着地」に向けて、自然と直前の「⑤第二次空中局面」において体勢を起こすという身体つかいが必要となるからである。

第三に、「学びの展開」についてである。学びの展開では、原則的に二つの課題を設定した。一つ目は、「運動の中心のおもしろさ」に関する基礎的事項を共有する「共有の学び」、二つ目は「運動の中心の

おもしろさ」を仲間と共に深く探究していく「ジャンプの学び」である。本単元では、前述したように「⑥着地」を中心にした課題づくりを行った。

まず、「共有の学び」として、「自分が跳び越せる場で『ピタッ』と立てるかな」を設定し、5段から8段の跳び箱(横・縦)やブロックマットの場を用意し、一人ひとりが跳び越すことのできる一番高い場で「ピタッ」と着地を決める活動を行った(図1)。



*⑥段は文部省規格品中型、その他は文部省規格品小型

図1 本授業の場

次に、「ジャンプの学び」として「滑り止めマットに触らず跳んでも『ピタッ』と立てるかな(平面)」として、跳び箱の上(一番奥)に置いてある滑り止めマットに触らずに跳び越しても、「ピタッ」と着地ができるのかを課題とした。単元の後半では「ビーチボールに触らず跳んでも『ピタッ』と立てるかな(立体)」を課題として加えた。跳び箱の上(奥)に少し空気を抜いたビーチボールを置き、そのビーチボールを落とさずに跳び越しながらも、「ピタッ」と着地できるかということを目指した(写真1)。



写真1

以上のことから、「『体育における対話的学び』の授業デザイン」(岡野・山本, 2012)の手順を基に構想した本単元の授業デザインは、表1のように提示することができる。

表1 授業デザイン

	「体育における対話的学び」の授業デザイン	跳び箱運動における対話的学びの授業デザイン
主題	運動の中心のおもしろさ	第二次空中局面における体勢の変化
内容	「わざ(身体技法)」の形成	自然な体勢の起き上がり
課題	共有の学び ジャンプの学び	○自分が跳び越せる場で「ピタッ」と立てるかな ○滑り止めマットに触らず跳んでも「ピタッ」と立てるかな(平面) ○ビーチボールに触らず跳んでも「ピタッ」と立てるかな(立体)

4. 授業の実際

【エピソード1 「ピタッ」と着地する世界に参加する】

第1時の授業が約35分過ぎた頃の場面である。8段の場で「ピタッ」と止まるために大切なこととして、多くの子が「着地をするときに膝を使う(曲げる)こと」と話をしていて、そのことを意識することで、マリはフワッとゆっくりと着地しようとする意識となり、「ピタッ」と着地できるようになった。同じように、次のアイも跳び箱を跳び越え、膝を使って着地をしようとするが、膝を曲げたがそのまま前に倒れてしまった。その姿を見た私は、ペアの子の跳び方を見るために着地用のマットの横に座っていたミキヤに「今、膝を曲げようとしたけど立てやんだよな。なんでやろ」と尋ねた。もう一度アイが跳ぶときに、ミキヤは注意深く跳び方を観察し、特に着地の瞬間に目を向けていた。私が「どう」ともう一度問いかけると、ミキヤは「アイはつま先のほうに行っとる。つま先で立っとるから」と話をした。

続いて跳ぶショウ、コウダイは「ピタッ」と止まった跳び方を見て、ミキヤは先ほど見つけたことを確信したかのように、勢いよく「やっばりや。今の二人は、足裏で着いとるもん」と話をした。

【エピソード2 動きの変化の理由がわからない】

第2時の授業が15分頃過ぎた場面である。ナオトは、写真2のように、着手時に腰が上がり、腰がそのまま上がったままの着地に向かっていたため、着地までにバランスを立て直すことができなかった。そのために、「ピタッ」と立てずに前に手を着いてこけていくような跳躍であった。

この姿を見て、私はナオトに「今のをみんなの前で後でやってくれる」と声をかけた。ナオトは「でも、後やとできてしまうかもしれやんで」と冗談を言うように笑いながら話をした。そこで私は「じゃ



写真2

あ、今もう集めるわ」と応え、みんなをナオトが活動しているブロックマットの所へ集合させた。集まったのを見て、「ナオトがピタッと止まれやんのやけど、どうしたらいいか見よか」と子どもたちに投げかけ、ナオトが実際に跳んだ。このときのナオトは、みんなに注目され、「ピタッ」と立ちたいという思いが強くなったのか、先ほどの活動の跳び方とは大きく違って、あまり腰が上がらず、着手時から視線が上がり、体が起きてくるような跳躍であり、体を真っ直ぐにして膝をゆっくり曲げて「ピタッ」と着地をした(写真3)。



写真3

動きが大きく変わった姿を見て、私は「えっ。さっきと全然違うやん。何か気をつけたん」と尋ねたが、「特に…」と不思議そうな顔をして答えた。すぐにナオトのペアであるショウヘイに私が「全然違った

よな」と尋ねると「うん。全然違ってたで。もっと突っ込んでっし」と答えたが、それ以外の変化までは答えることができなかった。

【エピソード3 着地以外の局面に注意が向く】

第3時の授業の約20分頃の場面である。第3時から跳び箱の上に滑り止め用のマットを置き、そこに手を着かずに跳ぶようにした。この課題の基、活動をしていたが「ピタッ」と立てなくなる子が続出した。そこで、その中の一人であるタツの跳び方をみんなで見ることにした。タツは、ブロックマットの場で跳んだが着地で前にいってしまい膝を着いて倒れた。この姿を見たコウダイから「助走をもっとゆっくりしたほうがいい。ゆっくりやったら『ピタッ』と止まれるで」というアドバイスされた。勢いがありすぎるために「ピタッ」と止まることができないというアドバイスであった。跳ぶことが苦手なセイジに「助走の勢いのこと考えたことある」と尋ねると「うん。なかった」と答えた。

タツに続いてトモキもみんなの前で跳んだ。トモキは、⑥段を跳んでいたため、跳ぶ前に私が、「助走の勢いがなくなったらこの長い跳び箱、跳び越せない」と尋ねると、トモキは「そうなん」と答え、実際に跳ぶ姿をみんなで観察した。トモキは、跳び越すために勢いよく助走を開始した。トモキは、跳び越したものの前につんのめって勢いを抑えることができず柔道の前回り受け身のようにそのまま前に転がっていった。トモキは、ロイター板を跳び箱にぴったりとくっつけて跳んでいたため、それを見たユウジが「もっと離れた方がいい」と言ってロイター板の所に向かい、跳び箱からロイター板を離し始めた。そこで、私は実際にユウジにも跳び方を見せるように促した。みんなの前で跳ぶと、踏切から着手までに距離があるために、スピード感のある跳躍で着手時に腰がほぼ地面と平行ぐらまであがっていたが、着手によってブレーキがかかり、フワッと着地をした。

【エピソード4 顔の方向（視線）に意識を向ける】

第4時の授業の約35分頃のことである。7段の跳び箱でミホ・ユウ・ルイが活動をしていた。ミホとユウは、余裕をもって跳び越すことができるものの、着地を見ると一生懸命に足に力を入れて踏ん張りながらも「ピタッ」と止まることができずに、前に一步・二歩出してしまうような跳躍をしていた。そこで、私は、マットの横で見えていたルイに対して「体育ノートに、『ピタッと立つために、顔を上げる

といい』って書いてあったけどどうということ」と尋ねた。ルイは、「手を着いてからマットを見るんじゃなくて、上を見るん」と話した。私が「なるほど。顔が下向いとるとあかんのや」と確認すると、それを聞いたミホは、その方法を試したくなったのか「あっ。そうなん。やってみよ」とボソッとつぶやいて助走位置に走っていった。これまでの同じような助走スピードで走り、踏み切り、着手をしたときに顎を上げ、着地をしようとした。着地をしたとき、一瞬「ピタッ」と止まったようになったが、勢いを止めることができず、左足が少しだけ一步前に出た。しかし「あっ。なんかわかった」と少しではあるが晴れやかな表情をしながらつぶやき、ルイも「そうそう。顔」と返した。そしてミホは、もう一度助走位置に戻っていった。そしてもう一度助走を開始し、跳躍をした。今度も、さっきと同じように着地と同時に顔を上げようとしたが、顔を上げるときに、顎だけではなく首をぐっと上げるような跳躍となっていた。そして、今度は余裕をもって「ピタッ」と着地をした。

【エピソード5 着地時の手の位置が「ピタッ」と止まるポイント】

第5時の授業が約25分過ぎた場面である。ショウヘイは、前半の活動の際に、ビーチボールが置いてある6段の場で「ピタッ」と止まることができなかった。私は、子どもたちを集合させ、みんなにショウヘイが止まれない姿を見せることで「ピタッ」と止まる方法を考えようとした。これまで着地のときに体が「くの字」になり、そのまま前へ歩いていくような跳躍であったが、みんなの前で跳んだときには、同じようには「くの字」にはなっていないものの、膝を曲げ指先にぐっと力を入れたことでなんとかその場で止まることができた。

その後、活動に戻った後、ナオトとショウヘイが同じ6段を跳んでいるマサオの姿を着地用のマットの横で見ながら（写真4）、着地時の体の体勢と手の位置について話をしていた。



写真4

ナオトは、マサオの着地したときに手が胸の前くらいにあることに気づき、ショウヘイに向かって「手が上にあるで」と話し、ショウヘイに「一回跳んで」と頼んだ。ショウヘイの跳躍は、みんなの前で跳んだときと同じように体が「くの字」に折れ、手が腰の後ろの方に行っていた（写真5）。ナオトは「やっぱりや」と何かを確認したようにつぶやき、「ショウヘイもやけど、止まれやん子は、手が股の下に行ってそのまま後ろに行くんや」とショウヘイに向かって動きの違いを説明した（写真6）。



写真5



写真6

【エピソード6 回転の勢いを止める手の働き】

第6時の授業が約20分過ぎた頃、子どもたちを集め、ビーチボールがある8段の場でも「ピタッ」と着地ができているカズの跳躍をみんなで見た。カズの跳躍を見る際には私は「手を着いた後の手の位置に注意してほしい」と子どもたちに投げかけた。カズの跳躍を見た後に、全体で「手を着いた後に手が挙がってきている」ことを確認した（写真7）。



写真7

その後の活動では、アキナとユキの二人は、「パッ」を合言葉に手を挙げることを大切にしていた。私に対しても、「パッって手をこうするん」と笑顔を見せて伝えている（写真8）。



写真8

アキナは、着地と同時に「パッ」と手を挙げる（写真9）のに対して、ユキは着地時にはなく、着地をしてから体操選手のポーズのように手を挙げていた（写真10）。



写真9



写真10

跳躍の様子を見て、アキナが「ユキ。形、形」と声が掛かり、ユキは、もう一度助走位置に戻っていった。次に跳んだときには、着地と同時に手を挙げようとしていたが、着地時にマットを見て顔が下がっていたために、肩と水平ぐらいまでしか挙げられなかった（写真11）。



写真 11

もう一度、ユキは、助走位置にすぐに戻り跳躍をした。このときは、着地後に顔が上がり、着地と同時に頭よりも高い位置に手が挙がって着地をした。勢いを抑えることができず、上体が前に「く」の字に曲がったのを見て、アキナから「おいしい」という大きな声が掛けられた（写真 12）。



写真 12

5. 跳び箱運動における学び

〈考察 1〉「第二次空中局面における体勢変化」への参加

単元初めの【エピソード 1】における子どもたちは、「ピタッ」と立つためには着地局面でどのような身体つikaiをすることが必要であるかについて、考えながら活動を行っている。単元初めの「共有の学び」では、どのような姿が「ピタッ」と立つことであるのかをおさえる必要があるが、膝を使って柔らかくその場に着地するという認識が広がっていると見ることができる。

そこから条件を変えて行った「ジャンプの学び」では、【エピソード 3】におけるタツやトモキへのアドバイスにも見られるように、これまでの着地での身体つikaiだけでなく、子どもたちの意識が、助走や踏切位置に向いていっている。「ピタッ」と立つためには、着地だけではなく、一連の動きの中でその前の局面の大切さに気づきはじめている。これらに加え、【エピソード 4】【エピソード 5】【エピソード 6】では、着手局面や着手後の動きに着目しながら、「ピタッ」と立つということに向かっている。

以上のことから、「『ピタッ』と立てるかな」、という着地局面に焦点づけられた課題に対し、着地だけではなくそこへ至るまでの局面にも注意が向かい、運動を一連の流れで捉えながら、どのように体を起こして着地に向かうかという意識で活動に参加していると見ることができる。この意識は、「高さへの挑戦（＝またぎ越し）」ではなく、本授業でデザインした「第二空中局面における体勢変化（＝支持跳躍運動）」へ参加している姿と捉えることが可能であろう。

〈考察 2〉「支持跳躍運動における切り返し方（身体つikai）」の立ち現れ

【エピソード 4】のミホは、助走や踏み切りに意識を向けていても「ピタッ」と立つことができなかった。しかし、ルイと授業者の着手後における顔の位置についてのやりとりを聞いたミホは、「あっ。そうなん。やってみよ」とボソッと行って、これまでの意識を着手後へ移すことになる。そして、着手の瞬間にマットを見るのではなく、顔を上げるように顎や首をぐっと上げるような跳躍を行っている。

一方、【エピソード 6】のユキは、カズの着手後に手が挙がってきている跳躍を全体場で紹介された後、そのことをアキナと一緒に試行錯誤する姿が見られる。カズの跳躍は自然に手が挙がってきているのに対し、ユキらの活動は「『パッ』を合言葉に手を挙げること」に意識が向かっている。そのため、なかなか着地が決まらない運動経過をたどることになるが、次第に「着地後に顔が上がり、着地と同時に頭よりも高い位置に手が挙がって着地を」するように変容してきている。

二つのエピソードにおいて、ミホは顔の位置、ユキは着手後の手の挙げ方というように、取り組み方は異なっているものの、二人とも踏み切りからの第一次空中局面における前転運動を着手の際に体を起こす、つまり後転運動に切り返すための身体つikaiに向かっているものと考えられる。

こうした気づきはプレイヤーのみならず、非プレイヤーである運動を観察する側にも生じている。【エピソード 2】では動きの変化に気づいていないナオトが、【エピソード 5】において、動きの着地時の手の位置の違いについて注目して観察している。それは、「ショウヘイもやけど、止まれやん子は、手が股の下に行ってそのまま後ろに行くんや」という発言である。この観察は、着手後も前転運動を継続しているか（手が股の下に行ったまま）、着手によって後転運動に切り返そうとしているか（手が股の下に残らない）の違いの発見と見ることができよう。

以上の姿は、「ピタッ」と立つことを課題として目指す中で、自分たちにあった方法を模索しながら、立

ち現れてきた繰り返し方である。それは、着手時における着手の仕方に留まらず、着手時に着地までを見据え、自らの意識を四肢や頭部に向けることによって、自然と後転運動が生み出された身体つかいと言えよう。

〈考察3〉「第二次空中局面における体勢変化」にかかわる動きの共有

【エピソード4】のミホは、全体で共有されている動きを意識するものの、跳び越えることはできても「ピタッ」と立つことができなかった。そこにルイが新しい「顔の向き」という視点を与えたことによって、「ピタッ」と止まることができるかもしれないと期待をして運動に向かった。一度目は、止まることができなかったが、ミホとルイの「あっ。なんかわかった」「そうそう、顔」という言葉のやりとりや二度目の跳躍でさらに顔を上げることを意識することによって、第二次空中局面に余裕が生まれ着地することができるようになっている。

【エピソード2】のときには体勢を起こすことによって「ピタッ」と立てたことに気づいていないナオトが、【エピソード5】ではペアのショウヘイの6段の場で「ピタッ」と止まることができない悩みに寄り添っている。そして、「ピタッ」と立つことができるマサオの跳び方との違いを探っていく中で、「ショウヘイもやけど、止まれやん子は、手が股の下に行ってそのまま後ろに行くんや」と着地時の体勢の違いを発見し、ショウヘイに説明している姿は、ショウヘイと【エピソード2】のときの自分自身を重ね合わせているものと考えられる。

【エピソード6】のアキナとユキは、「パッ」という合言葉を持ちながらも、「パッ」と手を挙げるタイミングが違っていった。立つ瞬間に手を挙げていたアキナに対し、ユキは体操選手のポーズのように着地してから手を挙げていた。しかし、跳躍を重ねる中で、ユキも着地と同時に手を挙げるようになっていく。こうしたユキの動きの変化に対し、アキナは「おいしい」という大きな声を掛けていることから、自らも着手後の体勢を起こすということを大切に活動していると考えられる。

以上のエピソードは、他者とのかかわりの中で活動が展開されているものであるが、いずれの場合も、学び手である子どもと他者との間に、「第二次空中局面における体勢変化」にかかわる動きが共有されている。そして、共有された動きがすぐに達成することのないプロセスを経ることで、本授業における運動の中心のおもしろさである「第二次空中局面における体勢変化（＝支持跳躍運動）」の深まりが見られる。このことから、他者と共に学習活動を質的に深めていくためには、運動の中心の

おもしろさから導き出した課題にかかわる動きを常に共有していくことが重要であると考えられる。

6. 体育における学び合い

〈考察4〉「完成された運動を見合う場」から「未完成の運動を共有する場」へ

六つのエピソードのうち、完成された運動を全体で見合うものは、【エピソード6】の「ビーチボールがある8段の場でも、『ピタッ』と着地ができているカズの跳躍」のみである。このほかの【エピソード2】では「前に手を着いてこけていくような跳躍であった」ナオトの運動を全体の間で見合っているし、【エピソード3】では跳び箱の真ん中くらいに着せざるを得ない課題により「ピタッ」と立つことができなくなった一人の「タツの跳び方をみんなで見る」と行っている。また、【エピソード5】では「ビーチボールが置いてある6段の場で『ピタッ』と止まることができなかった」ショウヘイの運動をみんなで見合っている。

【エピソード6】以外の三つのエピソードは、いずれも未完成の運動であるが、ナオトもタツもショウヘイも全体の間で運動することを拒むわけでもなく、授業者に促されながら自然なかたちで運動を行っている様子が描き出されている。また、【エピソード2】ではナオト自身の「個人の困り感」を全体で共有しようとしたものであり、【エピソード3】の場合は課題が難しくなったため「大多数の困り感」をタツが代表として行ったケースであり、【エピソード5】ではショウヘイの止まることができない姿を見せることで「授業者が気づかせたいポイント」を浮かび上がらせようとしたものである。

いずれの場合も全体の間で共有されていることは、「正解（完成された運動）」ではなく、「問い（未完成の運動）」と捉えることができる。全体の間が目指すべきものが提示され、それを確認し合う場というより、未完成の運動が「問い」として提示され、そのことを全体で分かち合う場として機能していることが分かる。逆にこうした学びが可能となるか否かは、学習者がとり結んでいる他者関係の豊かさに依存することとなり、未完成の運動を安心して見合う関係づくりが求められることとなる。

〈考察5〉「運動者中心の指導」から「運動観察者の指導」へ

次に、授業者が行っている指導に着目しながら、エピソードを読んでいくと、運動を行っていない子どもに対し、かかわる行為が散見される。

【エピソード1】では「ペアの子の跳び方を見るために着地用のマットの横に座っていたミキヤに「今、

膝を曲げようとしたけど立てやんだよな。なんでやろ」と尋ねることで、ミキヤに漠然と跳び方を見るのではなく、着地局面に焦点化した運動の観察を促している。これをきっかけに、ミキヤはペアの子以外の跳び方を観察しながら、着地のポイントを自分のものにしていく姿が描き出されている。

【エピソード4】では着地が決まらないルイに対して「体育ノートに、『ピタッと立つために、顔を上げるといい』って書いてあったけどどういうこと」と尋ねることをきっかけに、着手後の顔の向け方についてルイとのやりとりを始めている。そして、このやりとりは同じ活動場所にいたミホの運動のヒントとして役立つこととなり、その運動に対しルイが声掛けを行うことで、ミホの着地は着手後の体勢が起き上がり余裕のある跳躍へと変容している。

授業者は、【エピソード1】のミキヤには仲間の運動を観察させることで、つまずきの原因を発見させようとし、【エピソード4】のルイには自らの気づきに立ち戻らせ、授業者とのやりとりやミホへの声掛けを通して、分かり直すことを促している。このように運動を行っていない子どもに対し、積極的に尋ねながら他者の運動を観察させることは、その子自身が抱えている運動のつまずきに気づかせることにつながっていくであろう。また、【エピソード4】のルイのように、授業者とのやりとりを通して得た気づきは、ルイ自身のものとして留まるのではなく、ミホへも還元されていることから互恵的に学びの質が高まっていくものと考えられる。

運動を行っている者に対し、直接指導を行っていくというスタイルは、体育の学習指導においても伝統的なスタイルであるが、学びの質的向上を目指すのであれば限界があろう。例えば、本単元において跳び箱は7台設置してあることから言えば、7名が運動者となり30名が運動待機者（非プレイヤー）として位置づくことになるからである。7名に対する運動指導に留まるのではなく、30名に対する運動指導、つまりは運動の観察の仕方や運動観察者と運動者をつなぐ指導は、体育における実質的な学び合いとして機能していくことが考えられる。

7. 総合的考察

跳び箱運動における学びで考察された三つは、佐藤（1995）の三位一体論に対応している。〈考察1〉は対象世界との出会いと対話（文化的実践）であり、〈考察2〉は自己との出会いと対話（自己内実践）であり、〈考察3〉は他者との出会いと対話（対人的実践）である。佐藤によれば、この三つの次元はどれも等価の

ものとみなされ、意味と関係の編み直しが一体となって進行していくものと提示されているが、本稿における考察はそれとは若干異なるものとなっている。

それは単元の中での学びの生成が、〈考察3〉の成立の前提として〈考察2〉と〈考察1〉が位置づいており、〈考察2〉の前提として〈考察1〉が位置づいているからである。すなわち、〈考察1〉で示された「第二次空中局面における体勢変化」を本単元の文化的な価値として位置づけ、これを基軸としながら〈考察2〉における「支持跳躍運動における切り返し方（身体つかい）」が探究され、〈考察3〉における「第二次空中局面の体勢変化」にかかわる動きが共有されているということである。加えて、〈考察4〉と〈考察5〉における授業者の指導も、〈考察1〉の「第二次空中局面における体勢変化」に焦点づけられた明確な場の設定と意図的な学習指導が行われている。

実はこのような文化的実践に重点を置くことは、近年、佐藤自身も次のように言及している。

「協同的学び」においては、「協力的学び」のように協力的関係よりも、むしろ文化的実践（文化的内容の認識活動）に重点が置かれ、意味と関係の構築としての学びの社会的実践が重要とされる。したがって、「協同的学び」においては「協力的学び」のように、教育内容と無関係に授業技術を定式化することは困難である（佐藤，2012 a, p.32）。

ヴィゴツキーの発達の最近接領域の理論とデュエーのコミュニケーション理論を背景とする「協同的学び」と、ジョンソン兄弟の理論とスレイビンの方式を背景とする「協力的学び」は、そもそも基盤となる理論背景が異なるものである。たびたび学校現場において、「協同的学び」を目指して実践しているのに、「協力的学び」に陥ってしまう原因は、こうした理論的背景の混同からくる文化的実践の不在がもたらすものであると考えられる。

本稿では、跳び箱運動における学びとして、「第二次空中局面における体勢変化」への参加、「支持跳躍運動における切り返し方（身体つかい）」の立ち現れ、「第二次空中局面における体勢変化」にかかわる動きの共有について明らかにすることができた。このような学びが生成された要因として、文化的実践に重点が置かれている「体育における対話的な学び」を基にした授業デザインと課題の設定が密接に関係していることも忘れてはならない。また、体育における学び合いについては、「完成された運動を見合う場」から「未完成の運動を共有する場」へ、「運動者中心の指導」から「運動観察者の指導」への視点を加えることが、

体育における学び合いを実質的なものにすることが考察された。

【引用・参考文献】

- 稲垣正浩（1987）跳び箱. 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（1987）教師のための器械運動指導法シリーズ 跳び箱・平均台運動. 大修館書店, pp.3-84.
- 加納岳拓・岡野昇・山本俊彦・伊藤暢浩（2011）跳び箱運動における文化的な価値と運動技能の関係性. 三重大学教育学部研究紀要, 62: 201-209.
- 鯨岡峻（2005）エピソード記述入門—実践と質的研究のために—. 東京大学出版会.
- 向山洋一（1982）跳び箱はだれにでも跳ばせられる. 明治図書.
- 成家篤史・鈴木直樹・寺坂民明（2009）「感覚的アプローチ」に基づく跳び箱運動における学習の発展様相に関する研究—「動く感じ」を中核とした意味生成に着目して. 埼玉大学紀要, 58 (2) : 55-69.
- 岡野昇（2011）体育における言語活動の“落とし穴”—体育における「聴き合い」としての学び. 体育科教育, (59) 11: 20-23.
- 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.
- 太田昌秀（1992）楽しい器械運動 ベースボールマガジン社, pp.xviii-xix.
- 佐藤学（1995）学びの対話的实践へ. 佐伯胖ほか編 学びへの誘い. 東京大学出版会, pp.72-81.
- 佐藤学（2012 a）学校を改革する—学びの共同体の構想と実践. 岩波ブックレット 842. 岩波書店.
- 佐藤学（2012 b）学校見聞録—学びの共同体の実践—. 小学館.