

子どもの学ぶ意欲を喚起する体育学習に関する実践研究

岡野 昇*・渡瀬 幹久**

本稿は、『かかわり合い』を大切にした『からだ育て』に関する実践研究、三重大学教育実践総合センター紀要第24号、pp.165 - 174, 2004)、並びに『かかわり合い』を大切に『からだ育て』に関する実践研究(Ⅱ)、三重大学教育実践総合センター紀要第25号、pp.71 - 76, 2005)の続編である。平成15年度全国学校体育研究協議会・第42回全国学校体育研究大会三重大会において公開授業と実践研究発表を行った四日市市立河原田小学校が、その後の平成17・18年度の実践研究をどのように継続的に取り組んでいったかを整理したものである。

キーワード：体育学習、子どもの学ぶ意欲、運動の中心となるおもしろさ、実践研究

1. はじめに

三重県四日市市立河原田小学校(学校長：阿部康博、以下、河原田小学校)^{注1)}は、平成13年度から一貫して「学び」と「体育(からだ育て)」について、三重大学教育学部教科教育学研究室と協働で実践研究に取り組んできた。その取り組みは、平成15年度の全国学校体育研究協議会・第42回全国学校体育研究大会三重大会における研究発表表としての指定期間が終了してもなお、熱心な教師たちと関係者の努力によって、現在に至るまで継続されている。本稿では、河原田小学校の平成17・18年度の実践研究についての報告を行う^{注2)}。

河原田小学校の体育の最大の特徴は、「心と体を一体としてとらえる」点にある。通常、私たちは「体を動かす」と言うことが多い。この言い回しは主語が存在しないので、あえてそれを付加してみると、「私が体を動かす」となる。ところが、河原田小学校の実践研究はこのことに真っ向から異を唱えようとするものである。「私が体を動かす」のではなく、「私の体が動き出す」のである、という考え方に立とうとしているからである。赤ちゃんは、母親が微笑みかけると笑い始める。小さい子どもは、音楽がかかると歌い出したり踊り始める。子どもは、そこにおもしろそうなモノ(コト)があると動き始める。これらの事例は、私たちの「体」は「自ら(みずから)動かす」というより、何かに働きかけられて「自ずと(おのずと)・自然に動き出す」ようになっていることを教えてくれる。河原田小学校の体育は、この「自然な」人間の「からだづかい」をそのまま体育授業を考える拠り所にしようとしている。つまり、「私が/体を動かす」は「私(心)」と「体」が二項対立的にとらえられ分断されているのに対し、「私の体が/動き出す」は「私(心)」と「体」が一体としてとらえられている。

すなわち、現行学習指導要領の体育・保健体育科の目標の冒頭部分で登場する「心と体を一体としてとらえ…」と同様、河原田小学校が目指している体育は、後者の「心身一如」のことを指し、子どもたちの「自然な」「からだを育む」ことといえる。

このような「心と体を一体としてとらえる」体育授業をデザインするにあたって、河原田小学校は「場づくり」に力点を置いている。これは、単なる「物理的な場づくり」のことでなく、子どもたちが思わず動き出してしまうような「運動の世界づくり」のことである。自己(学習者)とモノ・人・自然などとの「かかわり合い」によって「運動の世界」を生成し、そこへ子どもを参加させようとする体育学習が目指されている。これは、子どもの意欲を既にあるものととらえるのではなく、関係によって立ち上げようとする社会構成主義や状況・関係主義的な学習観に立脚する考え方である。したがって、子どもに意欲がないのは子ども自身の問題ではなく、動き出さなくならない関係の構成のあり方の問題ととらえることになる。

このような基本スタンスのもと、平成17・18年度は、「運動の世界づくり」の視点として、「運動の中心となるおもしろさ」を設定し、それにせまる学習活動や場づくりの工夫を試みながら、実践研究を展開してきた。以降、単元構想における「運動の中心となるおもしろさとその工夫」と単元後の「ふりかえり」の二つの観点から、各学年の実践を報告する。

2. 平成17年度実践

2.1 第1学年の実践

単元名：Let's ダンシング!!

領域：基本の運動(表現リズム遊び)

踊ることが苦手な子どもでも、友だちや教師と一緒に踊ったり、踊り方を真似し合うなかで、自分なりの表現を見つけていって、「曲やリズムにのって思いっきり踊

* 三重大学教育学部保健体育講座

** 四日市市立河原田小学校

る」おもしろさを味わうことをねらった実践である。単元展開における工夫は、①ダンスパーティーを開く場所を毎時間変えていくこと、②子どもたちの興味のある曲やのりやすい軽快なリズムの曲を選曲すること、③ダンシングステージを設置し自由に踊ることができるようにしておくことの三点である。

魔法をかけたり魔法のリングをつけさせたりして、ダンサーに変身させたことは、子どもたちの心や体をひらくことにつながった。また、ダンシングステージは、子どもたちの踊りたいという気持ちを高めるのに効果的であり、友だちの踊りをより意識することにもつながった。しかし、表現遊び（模倣・変身遊び）を毎時間、授業の初めに行ってきたことから、リズム遊びへの切り替えがうまくいかず、曲やリズムにのることができずに、動物の真似のまま走り回ったりじゃれあったりする子どもの姿が見られた。未分化・未組織性の世界に住まうこの時期の子どもたちと「中心のおもしろさ」の関係を検討していくことの課題が浮き彫りにされた。

2.2 第1学年の実践

単元名：おにごっこをしよう！

領域：ゲーム（鬼遊び）

鬼遊びの「逃げる一追う」という関係を立ち上げ、その世界へ参加することを大切にしたい実践である。単元で取り上げた鬼遊びは、①氷鬼（つかまったらその場で凍りつき、他の子にタッチされたら解凍される）、②むっくりくまさん（歌い終わったら中にいたくまさん（鬼）が追いかける）、③キモリをまもれ！（しっぽ取り）、④場所取り鬼（四つの輪の中に移動する）、⑤お宝ゲットだぜ！（三つの鬼ゾーンを突破しお宝を取る）の五つである。

自己中心性の傾向にあるこの時期の子どもたちにとって集団運動遊びは、とても大切である。その中でも鬼遊びはルールも簡単で、どの子も十分に楽しめる遊びであると痛感した。何度も鬼遊びをしていくうちに、「逃げる一追う」というおもしろさにどんどん深くひたっていき、自然に逃げ方の工夫やチーム意識が出てきた。ここで重要なことは、鬼遊びを行うから楽しいのではなく、「逃げる一追う」という関係が成立している世界（鬼遊び）へ参加するから楽しくなる、ということである。したがって、私たち教師はつまらなさそうにしている子どもを何とかしようとする前に、今やっている鬼遊びが「逃げる一追う」関係が成立しているか否かということを見極める眼が必要とされる。この関係の中に「ワクワク」「ドキドキ」というスリルが詰まっているわけだし、この関係の中で子どもたちは遊んでいるからである。

2.3 第2学年の実践

単元名：ころころマスターへの道

領域：基本の運動（器械・器具を使つての運動遊び）

子どもたちは、マットの感触を味わったり、転がった

りするのが大好きである。本単元は、いろいろな転がる遊びに挑戦したり、転がる遊びを工夫したりすることによってマットの上で「転がることの楽しさや心地よさを十分に味わわせる」ことをねらった実践である。単元の中で取り上げた場合は、①さばくマットフィールド、②でんぐり転がりフィールド、③でこぼこフィールド、④ジグザグマットフィールドの場の四点である。

でこぼこのマットの上を転がったり、Gボールと転がったり、いろいろな場を工夫することで、子どもたちはそれぞれの場で転がり方を工夫し、「転がるおもしろさ」にひたっていった。曲が変わると四つの場を移動し、順番を待っている時には、友だちの転がり方をよく見て、今までしたことのない新しい転がり方を知り、挑戦する姿も見られた。しかし、「転がるおもしろさ」にひたった後、さらに高いレベルのものに挑戦し、できたという達成感を感じる事が少なかったという課題も見えてきた。この課題は、「いろいろな場でいろいろな転がり方をする＝楽しい」という私たち教師が抱えている固定観念を浮き上がらせた。この観念では、「一つの転がり方でいろいろな場に挑戦する」「一つの場でいろいろな転がり方に挑戦する」などという活動内容（挑戦内容）を排除してしまうことになるからである。すなわち、子どもは挑戦しなかったのではなく、挑戦できなかったのではないか、という見方である。

2.4 第3学年の実践

単元名：タグリングボール

領域：ゲーム（バスケットボール型ゲーム）

タグ（タグラグビー用の腰につけるビニールテープ）を取り合うことで、「相手を追いかけてたり、かわしたりする」おもしろさと、リングに向かって「シュートしたり、パスする」おもしろさを味わわせることをねらった実践である。単元展開において、①ゴールを大きくしシュート局面を360度へ、②タッチされた時の曖昧さを解消するためにタグを導入、③パウンドの予想がつきにくいラグビー型ボールを採用、④ゲームに出場するメンバーを流動的にする、などの工夫を行った。

子どもたちは、第1時から夢中になって運動することができ、タグリングボールとの出会いの段階から「相手を追いかけてたり、かわしたりする」おもしろさと、リングに向かって「シュートしたり、パスする」おもしろさを味わうことができた。これは、タグリングボールというゲーム（チームとチームで得点を競い合うこと）を採用したから、盛り上がったわけではない。「的当て」のおもしろさをゴールとシュート局面の工夫で確保し、「鬼遊び」のおもしろさをタグの導入で確保し、「陣取り」のおもしろさをラグビー型ボールの導入で確保し、さらには「競争」のおもしろさを出場メンバーを固定しないことで拡大させたのである。つまり、子どもにゲームを

やらせれば盛り上がるのではなく、そのゲームが子どもにとって魅力あるものになっているから参加するのである。今回の工夫は、そのおもしろさを見いだす一つの視点となり得る。

2.5 第3学年の実践

単元名：あっち、こっち、ドッジ?!

領域：ゲーム（ボールゲーム）

ゲームでの得点を競い合うことを楽しみながら、「相手をねらってボールを投げたり、ボールをかわしたりする」おもしろさを味わわせることをねらった実践である。単元において提示したゲームは、①押し出しゲーム（チーム対抗戦で中央にあるモノをボールで当てながら押し出す）、②めちゃドッジ（自分以外はすべてが相手。相手に当てられたら指定ゾーンに座る。自分を当てた相手が誰かに当てられたら復活）、③あっち、こっち、ドッジ?!（正方形のコートでセンターラインは対角線。通常のドッジボールのルール）である。

本単元における三つのゲームのおもしろさを提示すると以下ようになる。

ゲーム \ おもしろさ	的当て	鬼遊び	その他
押し出しゲーム	○		
めちゃドッジ		○	競争
あっち、こっち、ドッジ?!	○	○	競争、作戦

子どもたち一人ひとりにおもしろさを味わわせようとする際に、個を指導するのではなく、「個々をとりまわっている関係をつくりかえる（指導する）」ことが大切であると再確認できた。今回の場合は、ただ単に三つの「ゲームを提示」したのではなく、子どもの実態と状況を読みとりながら三つの「関係を提示」してきたということである。それゆえに、多くの子どもが「当てる一かわす」という関係に興じたり、子どもの側から作戦タイムを要求してきたのだと考えられる。

2.6 第4学年の実践

単元名：思いっきり跳び箱

領域：器械運動（跳び箱運動）

「こわい」という不安感よりも「やってみよう」という意欲が持てるような活動や場を用意し、跳び箱やステージなどのモノを「助走して一気に跳び越える」おもしろさにひたりながら、より高く、より遠くへ跳ぶことに挑戦していくことをねらった実践である。単元の中で取り上げた場は、①トランポリンで跳んでステージへ跳び乗る場、②ロイター板で跳んでステージへ跳び乗る場、③低い跳び箱を連続で跳び越す場、④縦横両方向から跳び越すことができる場の四点である。

「トランポリンの場」は、跳んでみたいという思いを持てる場であり、高さに対する恐怖感を取り除ける場でもあり、今まで跳び箱運動が苦手な子どもも進んで挑戦でき

る場であった。しかし、着手・支持して跳び越す「跳び箱の場」とは異なり、必ずしも腕支持で跳び越すことの必要性が感じられるものではなかった。このことは、単元を「跳び箱運動」と位置付けているため、「跳び箱運動」とは何かという問題にもつながり、「跳び箱運動」における世界づくりの中核となる問題でもある。つまり、何を行えば「跳び箱運動」となり、何を行ったら「跳び箱運動」でなくなるかといった視点をしっかり持つということが、単元学習には欠かせないということである。

2.7 第5学年の実践

単元名：じゃんじゃんジャンプ!!

領域：陸上運動（走り幅跳び）

いろいろな「跳び場」で、思い切り走りジャンプするといった走り幅跳びの運動につながるものを設定し、「ジャンプして前方へ空間移動する」おもしろさにせまることをねらった実践である。単元で取り上げた場は、①モノの力をもらって跳ぶ「トランポリンエリア」、②自分の記録に挑戦する「走り箱跳びエリア」、③高い所から跳ぶ「ステージジャンプエリア」、④バネを使って跳ぶ「ロイター板エリア」の四点である。

日常生活の中で「跳ぶ」ということをあまりしないので跳ぶことそのものを楽しみ（「トランポリンエリア」「ステージジャンプエリア」「ロイター板エリア」）、さらに自分の記録に挑戦しようとする姿（「走り箱跳びエリア」）を期待してこの単元を設定した。子どもたちは、単元が進むにつれ、特にダンボールを跳ぶ「走り箱跳びエリア」の場で、「ジャンプして前方へ空間移動する」おもしろさを求めるようになっていった。しかし、単元が終了するまで四つの場を提示し続けてしまい、子どもの志向性と環境の間にズレが生じ始め、何を学ぶ単元なのかということがぼやけてしまった。単元で問題にしてきた「中心のおもしろさ」とは、単なる運動のおもしろさを解明し、設定することにとどまらず、授業を方向づける道標でもあり、教師と子どもが共有する主題でもあり、クラスを一つの共同体に導く指標として考えていくことの重要性が浮かび上がった。

2.8 第5学年の実践

単元名：ジャンボリングボール

領域：ボール運動

攻撃したり防御したりしながら、得点を争うゲームに夢中になり、「勝ち負けにハラハラドキドキする」おもしろさにせまることをねらった実践である。単元は三つのステージからなり、ステージⅠではイリンクス（シュートが決まりやすくなるようなジャンボリングの導入）を楽しむ、ステージⅡではアレア（くじでリングの傾きやメンバー数を決める）で遊ぶ、そして、ステージⅢではアゴンへ向けてとして、それぞれ違ったおもしろさを味わうように展開した。

単元を三つ（イリクス／眩暈の遊び、アレア／運の遊び、アゴン／競争の遊び）のステージタイプに分け展開したことで、子どもたちはそれぞれの違ったゲームを楽しむことは、自分たちが楽しめるボールゲームをつくる上で、大変有効なものとなった。しかし、中心となる運動のおもしろさが、ジャンボリングゲーム特有のおもしろさではなく、ゲーム領域なら何にでも使えてしまうようなものでいいのか、という疑問も出てきた。一般にボールゲームは「鬼ごっこ・陣取り・的当て」の三つのおもしろさで構成されていると言われるが、これはアゴンを前提とした三要素であると考えられる。しかし、イリクスやアレアとの関係、及び、オリジナルゲームをつくっていくことを主題とする単元との関係については、課題として残った。

2.9 第6学年の実践

単元名：体力アップ大作戦！！

領域：体づくり運動（体力を高める運動）

友だちやモノとのかかわり合いの中で、記録や勝敗、めあてを意識しながら、「体力を高められる場を楽しむ」ことをねらった実践である。単元の中で取り上げた場は、①いろいろな動きを高める「テクニックコース」、②一度に大きな力を出したり、重いものを支えたりする力を高める「パワーアップコース」、③個に応じて、体の柔らかさを高める「やわらかさコース」の三点である。

本実践での子どもたちの様子から、体力を高める運動の中心のおもしろさは、体力を高められる場を楽しむことであるとわかった。場を楽しむ、すなわち思いっきり体を動かしたくなるような場をつくるのが、この単元の中心のおもしろさを味わう上で、もっとも大切なことであると思う。その中身は、仲間やモノとのかかわりの中で自分の力を出し切れるような場（自信や勝敗へのこだわり）、運動能力の関係が変わるような場の工夫をすることである。今後は、普段の生活の中で「体力を高める運動」にどう取り組んでいくかが課題である。そのためには、子どもたちの身近にある「モノ」を使うよう考えていく必要があるだろう。その第一歩として、まず1年間の見通しをもった「体力アップ大作戦」の場や内容の開発を進めていくことが重要となってくる。

3. 平成18年度実践

3.1 第1学年の実践

単元名：「蹴っとばせ！！」

領域：基本の運動（用具を操作する運動遊び）

「蹴る」という経験の少ない1年生の子どもにとって、「ボールを蹴っとばす」おもしろさを味わわせることをねらった実践である。単元の中で取り上げた場は、①ダンボールに貼った新聞を破る場、②壁の立てかけたウレ

タンマット上に置いた赤白玉を落とす場、③的にボールを当てることで絵をひっくり返す場、④缶に向かってボールを当てることで音を鳴らす場の四点である。

単元構想の段階では、「思いきり蹴る」と「ねらって蹴る」のどちらに重きを置くのかで随分揺れ動いたが、子どもが「蹴りたい」と思える四つの場づくりは、ボールを浮かせて蹴ることの工夫や新たな挑戦に向かう姿が見られるなど、両方の「蹴る」を引き出すことに成功した。このことから中心となるおもしろさを絞りこむことでねらいははっきりするが、あまり絞りこみすぎると子どもの活動を制限する恐れが出てくることが見えてきた実践である。

3.2 第2学年の実践

単元名：たまごっち大きくせん

領域：基本の運動（走の運動遊び）

直線ではスピードを落とさずに走り、折り返しでは素早い動作、そしてカーブでは体を傾けて走るなど「緩急をつけて走る」おもしろさにせまることをねらった実践である。単元初めの出会いの場は、30秒間に各ポイントのフラフープの中に置いてあるカードを1枚ずつ取り、得点を競い合う折り返しリレーの場を設定した。また、さらに挑戦に向かうための場として、折り返す場の形を変えながら、得点を競い合う場を設定した。

場の設定は、「直線を力いっぱい走る」ということのみ焦点化されていたわけではなく、「カードを置く場ですばやく折り返して走る」「周回場でスピードを落とさずに走る」「時間内で多くの得点を取ることをめざしながら走る」「チーム対抗戦の中で走る」といった点を盛り込んだ。このなかで、挑戦へと向かっていく子どもは少なかった。今回の場合、一つの場においてたくさんの要素（全力で走る、加減をつけて走る、競争する、競走する）が埋め込まれていたわけだが、このことと子どもの実態との間にズレが生じればおもしろくない世界になってしまうことが見えてきた。つまり、設定しようとする場に何を埋め込むか（何を立ち上げたいのか）という視点と子どもの学びの状態をあわせて単元構想していく重要性が明らかになった。

3.3 第3学年の実践

単元名：ころりんマット

領域：基本の運動（器械・器具を使つての運動）

前転や後転の時には手のひらをしっかりとつくという固定観念を取り払い、手のひらをつかず回転力を抑えることのない自然な転がりをする中で、「マットと一体になって転がる」ことのおもしろさにせまることをねらった実践である。運動との出会いでは、「おばけの手転がり（手のひらをつかずに手の甲から転がる）」を提示し、さらに挑戦に向かわせる場として、「(マット上に並べた)

ボール越え転がり」「(マット上に寝ころんだ) 友だち越え転がり」「(マットの間隔をあけた) 川越え転がり」の三点に挑戦する活動として用意した。

三つの挑戦の場では、マットから体が離れる跳び前転や前宙返りのような転がりを見せる子が多く、運動の中心となるおもしろさにせまる転がりではないと判断した。そして、単元途中から「おばけの手転がり」をイメージさせながら、「音がしない転がり」「静かに立つ転がり」という表現をしながら、その転がりの獲得に挑戦させた。このことから、「マットと一体になって転がる」ことのおもしろさの解釈の幅が大きいことが明らかにされた。つまり、そのおもしろさを中心に据えることによって、提示されている転がり方の獲得を目指すのか、提示されている転がり方の感じ方を探すのか、提示されている転がり方をもとに自分なりの転がり方を探すのかなど、運動の中心となるおもしろさと単元のテーマ性の問題を関連させながら検討していくことの重要性が浮き彫りにされた。

3.4 第4学年の実践

単元名：ダッシュ&キャッチ

領域：基本の運動(走の運動)

走力の差で意欲をなくしてしまうような単純な走りだけの授業ではなく、全力で走りたくなるような活動の場を用意した。「力を出しきって走る」ことのおもしろさにせまることで、「走る」ことそのもののかかわりが豊かになることをねらった実践である。単元展開における工夫は、①棒が倒れるまでにダッシュしてつかみ、棒までの距離を得点化する、②助走をつけてダッシュすることで、さらに遠くの棒をキャッチすることに挑戦する、の二点である。

この単元での活動を通して、「走る」ことが苦手だった子も、スタートで「走るぞ」という意欲が感じられる姿が見られるようになるなど、「力を出しきって走る」おもしろさにある程度せまられたのではないかと思う。しかし、棒をキャッチしようとすることで走るスピードが落ちるなど、中心的なおもしろさの設定の仕方に課題が残った。今回取り上げようとした運動の世界は、「走運動(短距離走)」である。したがって、「棒をキャッチすること」や「力を出しきって走ること」は、正確に言うところ「短距離走」の文化的価値から外れることになる。あくまでも、「ゴールに見立てた棒」が倒れるまでにキャッチするという営みは、ランナーの「ゴールにできるだけ速くたどり着きたい」という願いや「どれくらい離れた所のゴールまで自分は挑戦(速く走ることが)できるだろうか」という思いによって、成立している世界である。すなわち、運動の中心のおもしろさを設定する場合、先人がその運動のどこに魅力を感じ、継承・発展させてきたのかという脈絡を知っておくことが大切

になってくる。

3.5 第5学年の実践

単元名：ロープで!?

領域：表現運動

中心となるおもしろさを「言葉からイメージしたことをロープと体を使って動きに表すおもしろさ」とし、決められた動きで楽しむのではなく、自分で考え仲間提案し他の子の考えも受け入れながら動きをつくりあげていくことを大切にしたい。単元展開における工夫は、①イメージしたことを表現するためにロープを使うこと、②動きをイメージしやすい言葉(擬音語・擬態語)を取り入れること、③仲間とともに表現することの三点である。運動との出会いでは、「言葉からイメージしたこと」を即興的に表現するおもしろさにひたることができ、ロープも有効であった。仲間とともに表現する姿も見られ、動きも活発であった。しかし、テーマが「春」「夏」など考える内容が少し難しくなってくると、イメージをうまく表現できない子も出てきた。また、体で表現するよりもロープで表現しようとしてしまい、体全体を使った大きな動きにならない子も出てきてしまうなど、イメージのさせ方やモノ(ロープ)の取り上げ方に課題が残った。表現運動の場合、踊る(身体表現する)ということ学習の内容としているのであって、モノを使っての創作活動やイメージを動きに変換する活動とは異なる。運動の中心となるおもしろさの設定は、単元の展開構成の決め手になってくることが再確認された。

3.6 第6学年の実践

単元名：みんなでつなぐ

領域：ボール運動(ソフトバレーボール)

ボール運動が苦手な子、経験の乏しい子にも抵抗なく「ボールを落とさずにはじいてつなげる」おもしろさを味わわせることをねらった実践である。単元展開における工夫は、①2種類のビーチボール型のボールを使用すること(「MIKASA ソフトバレーボール、SOFT-30、黄色ボール 30g」「MIKASA ソフトバレーボール、SOFT-100、青色ボール 100g」)、②「つなげる」おもしろさにせまるための場とルールづくり(チーム内でネットをはさみ、ボールをつないだ回数を他チームと競い合う)の二点である。

ボール運動が苦手な子、経験が乏しかった子も、無理なく運動にかかわることができたという点では成功であったと言えよう。単元において、「中心となるおもしろさ—ボールを落とさずにはじいてつなげる」を貫き通したことが大きな要因となっている。また、「つなげようとする意欲」と「技術的な高まり」は呼応しながら、仲間とのかかわりの中で構築されていった。本実践は、「球戯型」におけるソフトバレーボールであったと言える。従来は、「球技型」でとらえて展開することが当た

り前とされてきた。そのこと自体は今後も大切にしながら、あわせて「球戯型」のバスケットボールやサッカー、ベースボールの単元開発を進め、運動の文化的実践のカリキュラムを拡大することが求められる。

4. おわりに—実践研究をふりかえる

これまで見てきたように、河原田小学校の実践研究は、「運動の中心となるおもしろさ」に焦点化することにより、その成果と問題（性）を浮き彫りにしてきている。実は、この「運動の中心となるおもしろさ」は各教科の背景にある「文化（内容）」との結びつきが強いものであり、学校教育において、なぜ教科を学ぶのかという問いにもつながる問題でもある。

「文化とは何か」ということをここで深く取り上げることはできないが、「生きるため」には必要のないものであるが、「より善く生きるため」には必要なものである、と定義してみたい。人間がただ単に「生きるため」には「食」することと、できれば安心して暮らすことができる場所（「住」）と、暑さ寒さがしのげる「衣」があればそれでよかろう。しかし、それだけで暮らすことに飽きてきた人間は、生活に「彩り（たのしみごと・おもしろみ）」を求めようになった。それが「文化」であり、いわば「人生の飾り」とも言うべきものである。だから、スポーツやダンスは、「生きるため」には必要ないが、「より善く生きよう」とするためには必要なものとして認められ、今日に至るまで先人たちによって、継承・発展されてきたといえよう。したがって、主として「運動文化」を内容とする教科体育は、その文化内容の一部分（例えば、技術やルール）を取り出し、そのみをいくら獲得させても、「より善く生きる」という実感にはつながらない。先人がその「運動文化」のどこに「より善さ」を感じ、享受し、継承・発展させてきたかという全体性を味わうことなく、パーツとして問題にしようとするからである。

すなわち、「運動の中心となるおもしろさ」にこだわりのながら、単元開発を展開するということは、先人の運動の文化的実践をわかりなおし、人間として「より善く生きるため」の意味を賞味し、その術を知り、新しい文化創造の担い手になっていくことに他ならない。この視点は、教科学習の内容が成績などの交換道具として形骸化してしまい、「学びからの逃走」を引き起こしている現代の学校教育において示唆的なものといえよう。

一方、とりわけ現在日本の学校体育では、「児童の体育授業に対する二極化現象」と「体力低下問題」があげられるが、河原田小学校においてはこれについてもクリアしているという二つの調査結果が出ている。

第一に、子どもの体育の授業に対する意識調査におい

て、「体育好き」の子どもが多く見られるという点である。表1は、「体育が好き」と回答した子どもの割合を県平均（平成15年度の全国学校体育研究大会三重大会で用いられた県の調査結果）と河原田小学校（平成17・18年度）を比較したものである。県平均は、中学年以降の減少が目立ち始めるが、河原田小学校においては高い値で維持し続けていることがわかる。

表1 「体育が好き」と回答した子どもの割合

	1年	2年	3年	4年	5年	6年
県平均(15年度)	91	83	67	71	69	66
河原田小(17年度)	91	96	93	91	90	78
河原田小(18年度)	93	100	87	92	96	85

(単位：%)

第二に、新体力テストも毎年実施し、「体育が好き」になることと体力の関連についても検討してきているが、その結果（紙幅の関係でデータ掲載は割愛する）、県平均と比べてもほとんどの種目で平均を上回る結果が出ており、体育に対する愛好的態度や学ぶ意欲の喚起が、体力の伸びにも影響を与えているものと推察できる。

以上見てきたように、河原田小学校の取り組みは、決して、「子どもの言うなりの体育」や「体力向上を掲げる体育」、あるいは「教師の被教育体験に基づく体育指導」を行ってきたわけではない。いわば、忠実に現行学習指導要領の目標にしたがいがながら、実践を通してその成果をあげ、実践を通してその課題を明確にし、実践を通してその課題を克服しようとしている。今後もこの地道な歩みを進めて行きたいと思う。

注

注1) 平成17・18年度河原田小学校研究同人は、次の通りである。芝山英治、黒田弘道、城久美、川村由佳、高瀬倫子、謝名堂正之、神谷美紀、阿部康博、森田茂生、細見睦子、佐脇奈央子、小津奈緒子、馬路ひとみ、高見由美子、中村強、里見美保、渡瀬幹久、村山敦子、田中真紀、伊藤克也、山下優子、稲垣なをみ、矢田浩子、柴田好美

注2) 『四日市市立河原田小学校：平成17年度研究紀要、平成17年11月』、『四日市市立河原田小学校：平成18年度研究紀要、平成18年11月』、『四日市市立河原田小学校著・岡野昇監修：子どもの学ぶ意欲を喚起するかわらだ体育、平成18年11月』を参考にしながらまとめている。