

# 体育授業における「学習内容」に関する実践的研究

平成 18 年 度

篠 原 充

平成 18 年度

# 修 士 論 文

体育授業における「学習内容」に関する実践的研究

教科教育専攻 保健体育専修

205M039 篠原 充

平成 19 年 2 月 8 日

# 体育授業における「学習内容」に関する実践的研究

保健体育科教育学分野 篠原 充

## 【序論】

### 問題の所在及び目的

体育授業において、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では、子どもを学習者として捉えてきたにもかかわらず、「学習内容」を「学ぶべきモノ」として、よりたくさん、よりはやく獲得すればいいとされてきたため、子どもを「できる」、「できない」という尺度でしかみることができず、体育嫌いを招いてしまった。さらに、授業研究においても、いかに教えるかという学指導方法に力が注がれるという量的研究が重視されてきた。

この反省から、状況と文脈に応じて変化していく「学んでいるコト」という見方をし、自己、他者、モノとの相互性による生成過程の中に「学習内容」は生じるという考え方がされるようになった（状況主義的学習論）。

前述の子どもの叫びは、運動するというコトは、〈何を〉意味しているのかという意味の喪失（学びの空洞化）を招いているということを物語っている。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、本研究では、状況主義的学習論の立場に立ち、〈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。

### 研究の進め方

(1) 状況主義的学習論の立場に立った体育授業における「学習内容」の現状を把握するた

め、文献により整理し、問題点を取り上げ、体育授業にて実践的に研究する視点を明らかにする。

- (2) (1) であげられた視点を手がかりとして、2つの体育授業実践の研究方法を示すために、研究の質的転換を図ることで、(1) で取り上げた先行研究による「学習内容」の問題点を突破する可能性を述べる。
- (3) (2) で示した研究方法をもとに、跳び箱運動における「学習内容」を問い直すために、状況主義的学習論に依拠した体育授業として実践1（跳び箱運動）を取り上げる。
- (4) (3) から導き出された問題点をもとにして、マット運動における「学習内容」を問い直すために、実践2（マット運動）を取り上げる。
- (5) (3) と(4) の2つの体育授業実践を通して、体育授業における「学習内容」を問い直すために、「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。

## 【本論】

### 第I章 先行研究の検討

本章の目的は、状況主義的学習論の立場に立った体育授業における「学習内容」の現状を把握することである。

状況主義的学習論の立場に立った体育授業の構築に向けて、授業論の視点から、松田（2001）は自己、他者、モノとのかかわりによって運動が生じ、このことを運動の世界とみるという「かかわり論」を提示している。岡野（2003, 2004）は松田の「かかわり論」をもとにして、「かかわり合い」の全体性、「学びとプレイ（遊び）の意味世界」を提示している。このことは運動を関係的にみようとしていることを意味している。しかし、運動の世界を関係的にみていく上で、実際、体育授業の単元を構想するために「学習内容」をどうやって内容構成するの

という単元論が問題点として残った。

そこで、岡野（2006）は青木（1995）の単元の構想をもとにしながら、「正統的周辺参加」から単元構成の手がかりを提示している。「運動の世界」は正統で本物な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、意味生成の指標として「文化の中心的な活動（中心のおもしろさ）」を位置づけている。しかし、中心のおもしろさをどのように導くのかについては言及していない。

森島（2006）は、運動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を「文化的特性」と呼び、体育授業を構想する際、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であることを示している。子どもが体育授業で運動している意味を見出せないでいることに対して、先人と同様に、運動のおもしろさに参加し、そのおもしろさを共有し共感しながら学びが進められることで、子どもにとっての学びの復権も対象範囲としている。

しかし、単元としてのまとまりで捉えて「学習内容」を内容構成している実践がないという問題が残った。

## 第Ⅱ章 質的研究による研究の方法

本章の目的は、体育授業実践の研究の方法を示すことである。

これまでの体育授業研究は、「過程－産出モデル」によって、授業と学習の効率化が促進されてきたが、教室を「ブラック・ボックス」と見なし、教室のできごとの多義性を軽視してきた。子どもが〈何を〉しているのかという「学習内容」を問わずに量的研究によって体育授業研究が進められてきたことで、学びの空洞化を助長してきた。ところが、体育授業では、運動するというからだの動きだけでなく、運動することにもなって発せられる言葉、その時の表情、場の雰囲気といった状況を表すできごとは多岐に渡っている。そこで、量的研究から質的研究への質的転換を図り、2つの体育授業実践を取り上げ、運動を歴史的視点で紐解くことで文化的特性を導き出す。そして、文化的特性から運動の中心のおもしろさを設定し、「学習内容」として内容構成する授業実践を行うことで、前章で浮か

び上がった、子どもが運動することの意味を問い、体育授業が抱える「学習内容」とは何かということを実践的に問い直すという可能性を秘めていると考えられる。

実践1と実践2とも、「授業実践－記録－記述－解釈」という一連の調査行為からなる方法を用いた。

## 第Ⅲ章 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]）

本章の目的は、跳び箱運動における「学習内容」を問い直すことである。

跳び箱運動の歴史的変遷を辿ってみると、跳び箱運動の原型は中世の乗馬訓練による「跳び乗り」であり、ブリューゲル作「子どもの遊戯」では、馬乗り遊びをしている子どもたちが描かれていることから、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。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。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ったということも予想される。従来「跳び越す」という克服型としての結果に導かれる過程としての「跳び乗る」ではなく、思いきり「跳び乗る」というコトの延長過程である「跳び越す」として捉える（図1）。

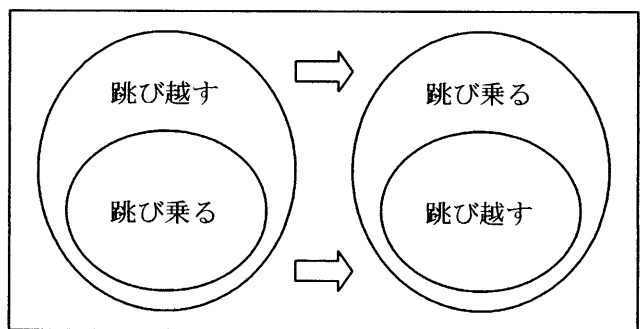


図1 「跳び乗る・跳び越す」の関係

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」とする。跳び箱運動実践における学習過程は表1に示すとおりである。

表1 跳び箱運動における学習過程

1	腕支持で 跳び乗ろう	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		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5時のセーフティマットを積み重ねた場で、腕支持で前方宙返りして跳び乗るようになった子は、自分のからだを包み込んでくれるセーフティマットがあったからこそ、腕支持して前方宙返りして跳び乗るようになったと言っていた。この子にとって、自分のからだをセーフティマットに委ねたからこそ、跳び乗りが生じたと考えられる。しかし、第6時の跳び箱の場では、腕支持してかかえ込んで跳び乗り跳びおりるということになっていた。この子は、何回も疑問の声を挙げている。この時は、自分にとって跳び箱はとてほかたくて、こわくて跳び乗り（跳び越し）をさせてくれるモノでなかったと言える。そこで、跳び箱にマットをかけると、腕支持して頭はね跳びをするようになった。この子にとって、前時のセーフティマットのように、自分の腕支持して頭はね跳びという跳び越しをさせてくれるように、跳び箱に自分を委ねていたのではないかと考えられる。

第IV章 実践2（M県K小学校3学年「糶谷くんになろう」[器械・器具を使っての運動（基本の運動）]）

本章の目的は、前章から導き出された問題点をもとにして、マット運動における「学習内容」を問い直すことである。

マット運動の歴史的変遷を辿ってみると、マット運動の原型は紀元前2000年までさかのぼ

った曲芸師のアクロバットダンスや、子どもの遊びとして行われていた「でんぐり返し」である。ブリューゲル作「子どもの遊戯」には「でんぐり返し」をする子どもが描かれている。からだ順に接地し伝導しながら転がることから、「順次接転すること」というマット運動の文化的特性にスポットを当てることにした。中心的なおもしろさを「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。その際、子どもと教師にとってわかりやすい「糶谷くんになろう」という主題（テーマ）で、授業者（糶谷くん）が提示した3つの前転（背支持前転、ゆうれい前転、かかえこんだゆうれい前転）をすることによって、運動（技）だけでなく、3つの前転の感じ方（意味）をセットにして、マット運動の転換を図った。順次接転前転の本物の魅力を知っている授業者（糶谷くん）は、文化的実践者（順次接転前転実践者）と言える。マット運動実践における学習過程は表2に示すとおりである。

表2 マット運動の学習過程

1	2	3	4	5
<「糶谷くんになろう」>				
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究していこう				
				自分の転がりみつけ

第4時に、マットを積み重ねた場で、後転（ゆうれい後転）を連続してやった子がいた。この転がりは本単元の中心のおもしろさとして設定した「順次接転しながら前転することのおもしろさ」という学習の枠組にはそぐわない転がりである。しかも、おもしろくて笑っているのである。この子はこれまでに3つの前転を「からだ全部がつく感じ」がすると言ってきた。この子の転がりは「からだ全部がつく感じ」のまま後転しているようにみられた。しかも、この転がりがおもしろくて何回も連続してやっているのである。この子は、順次接転の心地よさを感じていたのではないかと考えられる。順次接転しながら前転することに加えて、順次接転しながら後転することも、「からだ全部がつく感じ」なのであろう。それは、この子にとって、マットが自分の転がり（後転）をさせてくれるし、だ

からこそ自分も転がってみようということになっていたのではないかと考えられる。

## 第V章 「文化的内容」としての体育授業

本章の目的は、2つの体育授業実践を通して、体育授業における「学習内容」を問い直すことである。

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。

実践1では、事例として考察された、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」という技がちがうけれど、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」という固定化された図式ではないのである。

これまでのマット運動も「両方の手のひらをマットにしっかり着いて、おへそを見ながら小さくなって、ボールが転がるようにまわるという固定観念があった。このことも、自分とマットを「主-客」という「主客分離」になってしまっていた。

実践2では、運動（技）と感じ方をセットにして内容構成することで、自分の転がりの感じ方を探究し、その感じ方によって新たな転がりをみつけていくということになっていた。つまり、自分とマット（モノ）は「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ことではなく、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、運動の中心のおもしろさを設定することによって、内容構成するだけでなく、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を本稿では「文化的内容」とした。

## 【結論】

### まとめと今後の課題

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。

第I章では、運動を関係的にみながら体育授業を構想する際の手がかりとして、運動の中心のおもしろさを設定することが大切であるが、単元としてのまとまりで捉えて「学習内容」を内容構成している実践がないという問題が挙げられた。

第II章では、授業の質的転換を図る必要性から、本実践を質的研究の立場から検証することで、「学習内容」を実践的に問い直すことの可能性を述べた。さらに、本実践の研究の方法を示した。

第III章では、跳び箱運動の授業実践事例を取り上げ、自分がモノに委ねられるということが「跳び乗る」ことや「跳び越す」ことを生じる。しかし、関係が変わると、自分がモノに委ねられなくなり、「跳び乗る」ことが失敗であるという従来の跳び箱運動の枠組みに戻ってしまうことが考察された。

第IV章では、マット運動の授業実践事例を取り上げ、マット運動の「学習内容」が運動（技）+感じ方（意味）をセットにしていたことから、子どもが転がることの心地よさを感じ、マット（モノ）が自分の転がりをさせてくれると考察された。

第V章では、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、内容構成するだけでなく、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。

しかし、運動の根源的な意味や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。

## 目次

【序論】	・・・	1
問題の所在及び目的	・・・	2
研究の進め方	・・・	5
（引用・参考文献）	・・・	6
【本論】	・・・	7
第Ⅰ章 先行研究の検討	・・・	8
第1節 授業論の視点からみた状況主義的学習論における体育授業の研究動向	・・・	8
第2節 単元論の視点からみた状況主義的学習論における体育授業構想の現状	・・・	17
第1項 運動の中心的活动（中心のおもしろさ）	・・・	18
第2項 プレイ（遊び）論からみた文化的な視点	・・・	21
（第Ⅰ章の引用・参考文献）	・・・	25
第Ⅱ章 質的研究による研究の方法	・・・	27
第1節 体育授業研究の動向	・・・	27
第1項 これまでの体育授業研究の問題点	・・・	27
第2項 授業研究の質的転換	・・・	28
第2節 M県K小学校での調査の概要	・・・	29
第1項 M県K小学校のプロフィールと選定理由	・・・	29
第2項 授業者（筆者）の経歴	・・・	29
第3節 授業実践の概要	・・・	30
第1項 授業実践1	・・・	30
第2項 授業実践2	・・・	32
（第Ⅱ章の引用・参考文献）	・・・	35
第Ⅲ章 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]）	・・・	36
第1節 跳び箱運動の内容構成における基本構想	・・・	36
第1項 これまで行われてきた跳び箱運動の問題点	・・・	36
第2項 本実践のおもしろさは「跳び乗る」	・・・	37
第2節 授業の概要	・・・	39
第3節 授業の実際	・・・	41
第1項 腕支持で跳び乗ることがおもしろい	・・・	41
第2項 腕支持で跳び越すことがおもしろい	・・・	45
第3項 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の振り返り	・・・	46
第4節 授業の分析	・・・	46

第5節 実践1の解釈	・・・55
第1項 「跳び乗る・跳び越す」ことのおもしろさ	・・・55
第2項 自己と他者とのかかわりによる技の広がり	・・・57
第3項 働きかけられ・働きかけ	・・・58
(第Ⅲ章の引用・参考文献)	・・・60
第Ⅳ章 実践2(M県K小学校3学年「糝谷くんになろう」 [器械・器具を使つての運動(基本の運動)])	・・・61
第1節 マット運動の内容構成における基本構想	・・・61
第1項 これまで行われてきたマット運動の問題点	・・・61
第2項 マット運動における学んでいるコト	・・・62
第2節 授業の概要	・・・63
第3節 授業の実際	・・・66
第1項 「糝谷くんになろう」ということを確かめ合う	・・・66
第2項 順次接転しながら前転することの感じ方を探求する	・・・67
第3項 自分の転がりみつけ	・・・68
第4節 授業の分析	・・・68
第5節 実践2の解釈	・・・72
第1項 順次接転しながら転がることがおもしろい	・・・72
第2項 技の出現	・・・74
第3項 マットがあるから転がっている	・・・74
(第Ⅳ章の引用・参考文献)	・・・76
第Ⅴ章 「文化的内容」としての体育授業	・・・77
第1節 運動の中心のおもしろさと「学習内容」	・・・77
第2節 関係の変化による技の形成	・・・78
第3節 「相互主体」関係としての「内容」	・・・79
(第Ⅴ章の引用・参考文献)	・・・81
<b>【結論】</b>	・・・82
まとめと今後の課題	・・・83
<b>【巻末資料】</b>	
(謝辞)	



# 【序論】

## 【問題の所在及び目的】

### 子どもの叫び

これまでの体育授業において、筆者が構想した運動をしている時に、子どもから「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。「いまやっていること（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、できなかった逆上がりを何回もくり返し練習してやっとできるようになったから、もう鉄棒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。

### 体育授業における「学習内容」の捉え方

「学習内容」をどう捉えるかという問題については、三つの学習論から研究が進められてきた（市川，1995；佐伯，1998）。

一つには、「連合」からなる行動主義的学習論である。国家発展に役立つ人間を育成するために、子どもは教育されるもの（被教育者）であり、教師が子どものからだを健康にするために必要と考える運動を選択し、刺激物として与えていくものであるとした。子どもは与えられた運動を教師に言われる通りに反応（反復練習）していればよく、「刺激」と「反応」の「連合」が条件づけによって強くなることが学習であると考え、そこには、学習すべき内容があるのではなく、からだの「トレーニング（training）」があればよいとした（図1）。

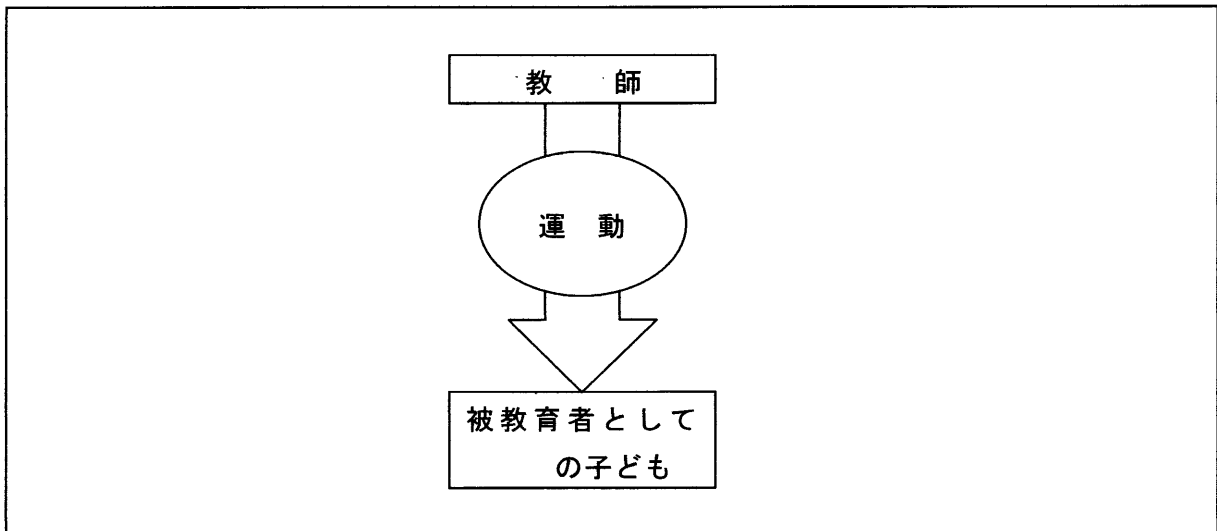


図1 「連合」としての体育授業（高島，1992）

二つには、「獲得」からなる認知主義的学習論である。個体による知識獲得を学習とする。学習は本来子どもがすることであるという認識から、子どもを被教育者として受動的に捉えるのではなく、子どもは自ら学習しようとする主体（学習者）として捉えようとした。学習者が行う運動（運動種目）は、単なる発達刺激ではなく、学習する「内容」（「学習内容＝学ぶ

べきモノ)であり、学習者が内容としての運動に向かい、知識体系(技術体系)をどのように獲得していくかという獲得処理に「学習活動」が起こるとした(図2)。したがって、学ぶべきモノをよりはやく、よりたくさん身につける(獲得)するという合理的・効率的な学習を追求してきた。体育は、子どもの健康のための訓練として位置づく「トレーニング」ではなく、子どもが学習の主体者となる「ラーニング(learning)」と言われる立場で行われたのである。学習指導要領からみても、1953年(昭和28年)の小学校学習指導要領では、教科目標の下位概念として「学習内容」を位置づけ登場させている。「学習内容」とは、「体育科の立場から、その時期の児童にぜひ学習させたいし、また学習することが可能であると考えられることがら」とされた。運動の技術を中心に、知識、ルール、マナー、健康で安全な運動の仕方が「学習内容」であり、普遍的に価値あるものとして明確化されたのである。

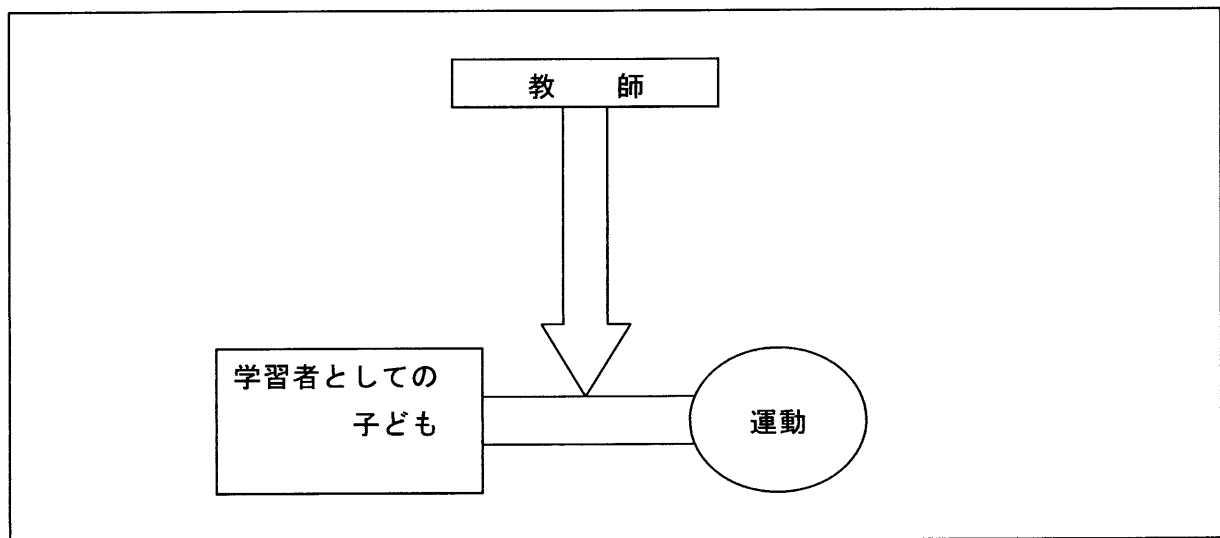


図2 「獲得」としての体育授業(高島, 1992)

しかし、藤田(1995)は、学習がすべての学習者にとって等しく意味あるものだと前提することは、「学習内容」を実体化し、学習を実体化しているとしている。今はあまり意味を持たないが、将来役立つように準備しておこうとする側面が強調された。獲得できた子はよい子、獲得できなかった子はよくない子というような二極化を生んだ。子どもを学習の主体者(学習者)として捉えてきたにもかかわらず、依然として、運動を既存のモノとして、運動体系をいかにはやく、たくさん獲得させるかということに向かわせたため、ズレを生じさせていたという問題があった。このことは、杉本ら(1983)や多々納(1990)の機能的特性の批判的検討(「楽しい体育」論の批判的検討)にみられる。

三つには、「参加」としての状況主義的学習論である。「学習内容」を先験的に決まっているものと実体化せず、他者(ヒト)や対象物(モノ・コト・自然など)といった状況と自己(学習者)との、相互作用やかかわりの変化による生成過程の中で「学習内容」を捉える。状況と文脈に応じて常に変化していく「学んでいるコト」という見方をしている。このことは、市川が述べている「学習者が学ぶということは、普遍的な知識や技能ではなく、人間や道具を含む社会環境での振る舞いかたということになる」ということと合致している(表1)。

表 1 知的行動を研究する立場（市川，1995）

	行動主義	認知主義	状況主義
学習とは キーワード	刺激・反応の連合 条件づけ 反復・強化	知識構造の構築 表象 情報処理	文化的実践への参加 正統的周辺参加 (LPP)
特徴的な方法論 背景となる学問	統制された実験 神経生理学 進化論	情報処理モデル 情報科学 人工知能	民族誌的観察・記述 文化人類学 社会学

前述の「子どもの叫び」は、子どもが体育授業で運動することは、確かに自分のからだ動くことなのだけれども、わたしのからだ動く（運動する）ということは、〈何を〉意味しているのか、自分はなぜからだを動かそうとするのかという意味の喪失（学びの空洞化）を招いているということを物語っていると考えられる。このことは、〈何を〉学ぶのか、〈何を〉学ばせるのかといったことが欠如し、問題にされてこなかったこととも言える。しかし、意味を見出せない子どもに問題があるのではなく、子どもが受けている授業、教師（私）が行っている授業が子どもにとって意味を見出せるコトとしての授業になっていないということに問題がある。

したがって、〈何を〉学び、〈何を〉学ばせるのかという意味の視点から「学習内容」をもう一度問うてみる必要がある。このことは、他者や対象物といった状況と自己（学習者）との相互性による過程を重視し、状況とのかかわりによって変化していく生成としての学びであると「参加」としての状況主義的学習論と考え方が一致している。また、1953年（昭和28年）に教科目標の下位概念として位置づけされた「学習内容」概念の問い直しを意味している。体育授業における「学習内容」を検討していくことは、「学習内容」を問題にしないという体育授業に寄せられてきた今日的な課題に留まらず、「なぜ体育をやらなければいけないの」という学校体育の存在意義、「なぜ学校で学ばなければならないの」という学校の存在意義といった根幹にかかわることに繋がる子どもの問いかけであり、「先生、何とかしてよ」という子どもの切なる叫びであると言える。

そこで、本研究では、「参加」としての状況主義的学習論の立場に立ち、体育授業実践を行うことで、体育授業における子どもの運動を事例に、「学習内容」がどのようなことになっているのか、また、意味解釈によっていかに見出されるのかを実践的に問い直すことを目的とする。

## 【研究の進め方】

- (1) 状況主義的学習論の立場に立った体育授業における「学習内容」の現状を把握するために、体育授業論、単元論に関する文献から整理し、問題点を取り上げ、体育授業において実践的に研究する視点を明らかにする。
- (2) (1) であげられた視点を手がかりとして、2つの体育授業実践の研究方法を示すために、授業研究の質的転換を図ることで、(1) で取り上げた先行研究による「学習内容」の問題点を突破する可能性を述べる。
- (3) (2) で示した研究方法をもとに、跳び箱運動における「学習内容」を問い直すために、状況主義的学習論に依拠した体育授業として実践1（跳び箱運動）を取り上げる。
- (4) (3) から導き出された問題点をもとにして、マット運動における「学習内容」を問い直すために、実践2（マット運動）を取り上げる。
- (5) (3) と(4) の2つの体育授業実践を通して、体育授業における「学習内容」を問い直すために、「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。

## 【引用・参考文献】

- 藤田英典（1995）「学習の文化的・社会的文脈」佐伯 胖・藤田英典・佐藤 学編『学びへの誘い』東京大学出版会，pp.93-142
- 市川伸一（1995）『現代心理学入門 3 学習と教育の心理学』岩波書店，pp.36-55
- 岩田 靖（2004）「体育科教育における『学習内容の構造論』の諸問題－『運動の楽しさ』と学習内容の理解のし方－」『信州大学教育学部紀要』No.111，pp.57-68
- 本山方子（1999）「社会的環境との相互作用による『学習』の生成－総合学習における子どもの参加過程の解釈的分析」『カリキュラム研究』第 8 号，日本カリキュラム学会，pp.101-116
- 岡野 昇（2000）「『共感志向による意味』を重視した学習の在り方」『カリキュラム研究』第 9 号，日本カリキュラム学会，pp.121-133
- 佐伯 胖（1998）「学びの転換－教育改革の原点－」佐伯 胖・黒崎 勲ら編『岩波講座現代の教育 3 授業と学習の転換』岩波書店，pp.3-24
- 杉本厚夫・田口節芳（1983）『「楽しい体育」論再考』近畿大学工学部紀要（人文・社会科学篇）
- 高島 稔（1992）「体育授業の構成要素」宇土正彦・高島 稔・永島惇正・高橋健夫編著『体育科教育法講義』大修館書店，pp.10-17
- 多々納秀雄（1990）「所謂『楽しい体育』論の批判的検討」健康科学第 12 巻別冊，九州大学健康科学センター
- 辻本雅史（1999）『学びの復権－模倣と習熟－』角川書店，pp.177-244

# 【本論】

## 第 I 章 先行研究の検討

状況主義的学習論の立場に立った体育授業における「学習内容」の現状を把握するために、体育授業論、単元論に関する文献から整理し、問題点を取り上げ、体育授業にて実践的に研究する視点を明らかにする。

### 第 1 節 授業論の視点からみた状況主義的学習論における体育授業の研究動向

佐伯（1995）は、「学習とは、文化的実践への参加である」と述べている。また、「学習とは自分探しの旅である」とも述べている。授業は、からだの効果を高めるために必要とされる運動を選択し、教師から子どもへ与え、子どもは反復練習していくのではなく、また、固定化された、誰かによってすでにつくられた「遺産」としての運動を伝達するのではなく、文化全体の「文化づくり」につくり手として参加するのである。このことが、子どもは学びを「わたし」が「やる」という実践に参加していくのである。関係の網目を広げ、「先に進める」という営みと、根源に立ち返って「あらたに出直す」という営みの両方がある。

文化とは、過去の伝承と共に、未来への新たな文化づくりの様々な実践が行われているという、未知なる世界に開かれた営みを指している。「文化」の概念には、ものごとの意味を根源に立ち返り、ものごとを再吟味し、味わい直し、「新たな文化の作り手」として世界とかかわるといふ実践（文化的実践）が営まれていることが前提となる。そして、そのような営み（文化的実践）は、絶えず問い直され、修正され、より広い社会との関係の網目が紡ぎ出されていくのである。学習とは、より広い世界に向けて、より根源的なところに立ち返りつつ、文化における意味世界の吟味、享受、再構築の共同実践に参加していくことなのである。

ここで、「参加」という言葉を使うのは、自分探しの営みでありながら、同時に社会や状況における他者との共同的な営みに、自らの自分らしさを生かしながら、加わっていく営みであるからである。

佐藤（1995）は、「ラーニング」を「学び」として、一回性で個別性なできごとであり、子ども一人ひとりが内側で構成する個性的で個別的な「意味の経験」としている。「学び」は大和言葉の語源である「まねび＝模倣」の文化的伝統との連続性を表現している。「学び＝まねび」は、文化の伝統と再創造という社会的過程を起源とし、その人間関係を基盤とする活動なのである。学びの活動を意味と人の関係の編み直しとするならば、学びの実践は、学習者と対象との関係、学習者と自己との関係、学習者と他者との関係という三つの関係を編み直す実践であると言える。「関係 (relation)」は、「語る (relate)」という動詞から派生した言葉である。学びという実践は、対象と自己と他者に関する「語り」を通して「意味」を構成し「関係」を築き直す実践なのである。

鯨岡（1999）は、「これまでの個体の能力発達に関心を局限した発達研究のあり方を批判し、『子ども－養育者』関係のまさに『関係』を取り上げる新たな研究パラダイムの必要を痛感していたに他ならない。」と述べている。人間の発達には、個々の能力が超越的に変化、変容することに留まらず、自己が他者との関係による紡ぎによって成長することを物語っている。

高橋（1992）は、「子どもの生活世界とは、家庭や地域社会、あるいは学校のなかで生き



る子どもの〈眼差し〉から見えてくる等身大の世界であるといってもよい。それは、子どもが織りなすさまざまな〈関係性〉を映し出す鏡でもある。」と述べている。さらに、「『自己形成空間』とは、実体でも機能でもない。それは子どもと自然・他者・事物との〈かかわりあい〉、相互作用において成立する関係概念である。」と述べている。「子どもは、さまざまな新しい現実とかかわりあうなかで、古い〈自己〉をいわば分散させ、拡散させていく。それは、古い〈自己〉をばらばらに解体させ、放棄することでもある。しかし、そうした自己放棄を繰り返していくうちに、それまでみられなかった新しいかかわり〈関係性〉がしだいにできあがってくる。古い〈自己〉は、新しい〈関係性〉の網の目のなかに吸収され、さらに新しい〈自己〉が〈関係性〉の構造のなかに現れてくる。つまり、〈経験〉をかいくぐることをとおしてあらわになってくる〈自己〉とは、実体ではなく、こうした解体と再生の途上にある〈関係性〉の一つの構造なのである。」と述べている。

さらに、高橋（1997）は、「人が何かを〈学ぶ〉ということは、その対象を通して、生活世界に新たな意味を付与していく営みである。自己の生活世界をつねに新たに更新していく営み、それが〈学ぶ〉という行為に他ならない。その行為は、ものへのはたらきかけや他者とのかかわり合いなしには成立しない。〈はたらきかけ〉〈かかわること〉によってしか、私たちは自己の世界を更新してはゆけないのだから。」と述べている。また、他者や事物とのかかわりを通して、あるいは相互主観的な観念を通して構成されてきたものである。生きるということは、他者とのかかわり合いを通して、この相互主観的な生活世界をつねに新しく組みかえていくことである。そして、人間形成空間の特徴として、「相互作用」によって形成されてくる関係的な世界、能動と受動の入り交じった世界、子どものものの見方や感じ方、考え方といったものがだんだんに組みかえられていく世界の3つの世界を挙げている。

また、高橋（2002）は、「『新しい学校』では、子どもと『他者』、『事物』、『からだ』、『文化的世界』との〈関わり合い〉が、教育内容を構成する基本原理となっている。」と述べている。「子どもは、絶えず『自己を新しく発見し直す』ためにこそ、学校で学ぶのである。」としている。さらに、自己形成空間とは、子どもの遊び、戯れ、空想、活動などの多次元的な関わり合いを通して広がる「関係的世界」としている。そして、「人間のおける『自己』とは、あらかじめでき上がっている実体ではない。それは、多様な関わり合いの過程で織り上げられていく『関係性の織物』の如きものである。だから、この織物は、関係性が徐々に組み替えられていくに従って、その色模様を変えていく。外部に働きかけながら、外部を変えながら、『自己』という織物をほぐしては、また編み直していくのである。このように、人が生きるということは、外部に働きかけ、他者と交わり、外部を変えながら、自己の世界を刻々と組み替えていく営みに他ならない。」と述べている。

学習は、自己と他者とが相互にかかわり合う共同的な営みであり、この営みを通して、共同体へ実践的に参加していくことと捉え、学校教育における個人主義的な考え方からの転換を図る考え方であり、状況主義的学習論の可能性を示していると言える。

状況主義的学習論に立った体育授業を構築する上で、青木（1999）は、「第一次的にモノ（客観）が既にあり、それらが二次的に関係しあって世界が構成される、考えるのではなく、世界は一次的に関係の結節として在り、『コト』（判断）として成り立っている、という世界観」として「コト的世界観」と呼んでいる。また、「世界はそれを意識する主体の『意味』を含

んで成り立っている。そしてまた、意識する主体（個人）も自存的に在るのではなく、関係の結節として存在している。」と述べ、「関係論的な思考」と呼んでいる。

さらに、青木は、「運動は〈自己〉〈他者〉〈モノ〉の相互の関係として存在しているから、相互の関わりが学習内容として把握される。」と述べ、自己・他者・モノとの関係の中に立ち現れるできごと（現象）を「学習内容」としてみることの視点を示唆し、これを「関係論的な学習」としている。

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。

さらに、武田ら（1999）は、「子どもたちが魅力を感じ、心弾ませる運動とは、『いっしょに動いて遊ぶ仲間』がいて、『その運動（種目）を支えてくれる遊び道具＝モノ』があって、『動くことに夢中になっている自分』がいる、という時間や空間の全体、つまりプレイという特有の意味の文脈に特徴づいた『運動の世界』のことだと言っている。」と述べている。さらに、「『いっしょに動いて遊ぶ仲間』と関わり、『それを支えてくれる遊ぶ道具＝モノ』と関わることによってプレイとしての価値や意味が紡ぎだされたときにこそ、それは楽しい『遊びの性格をもった運動』としての1つの『世界』となり『文化』となるのである。」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（図3）。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。「かかわり論」は、「学習内容＝既に決められた動き」ではなく、他者やモノとの「かかわり」ということが中核となり、これ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とする。

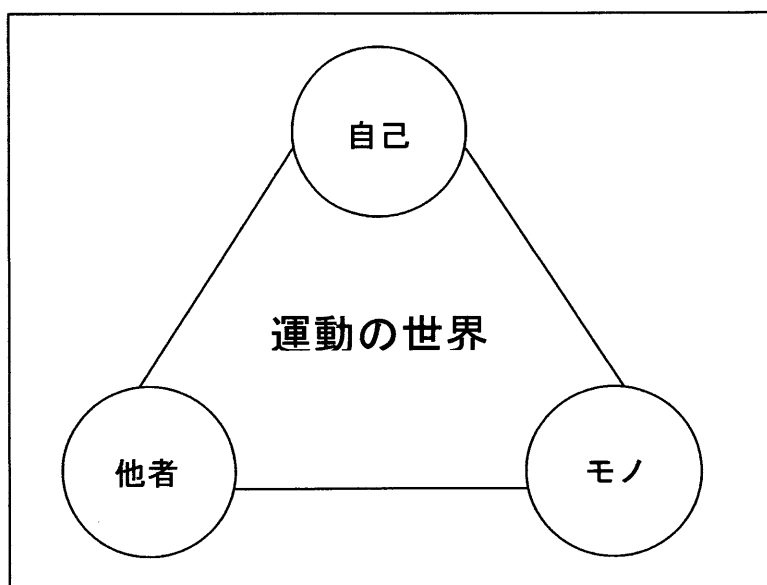


図3 「世界」としての運動のとらえ方（松田，2001）

岡野ら（2004）は、松田が提唱する「かかわり論」が体育授業の新たな可能性を示唆することを実践的に検証している。そこでは、松田の「かかわり論」が臨床的な学習観に基づいたものであることが検討され、教師が抱いている枠組み（因果律・自律性・普遍性）を問い直すことになり、子どもの偶有性・関係性・個別性を重視する新たな共生的概念に基づく体育学

習論として支持することができるとしている。

図3のように、運動は形あるものとしてあらかじめ存在するのではなく、また、運動をからだの動き、運動技術、楽しいといった個人的感情といった個人の所有物として捉えるのではなく、自己、他者、モノとの関係の中に生起するできごとであり、自己、他者、モノとの関係性を変容させることによって、運動の世界を広げようとする営みであるとする。このできごとが運動のおもしろ世界と言えるという体育授業における運動の世界を生起する要因として「かかわり論」の重要性を説いている。

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。岡野は、「関係論的な学習観」に基づく授業づくりにおける「かかわり合い」について、「関係を持つこと」であると述べている。自己と他者との間に一方通行でなく、双方向の関係が成り立っていて、自己が「主体となって働きかけるかかわり」と自己が「客体となって働きかけられるかかわり」の二つから成り立っている(図4)のであるとしている。

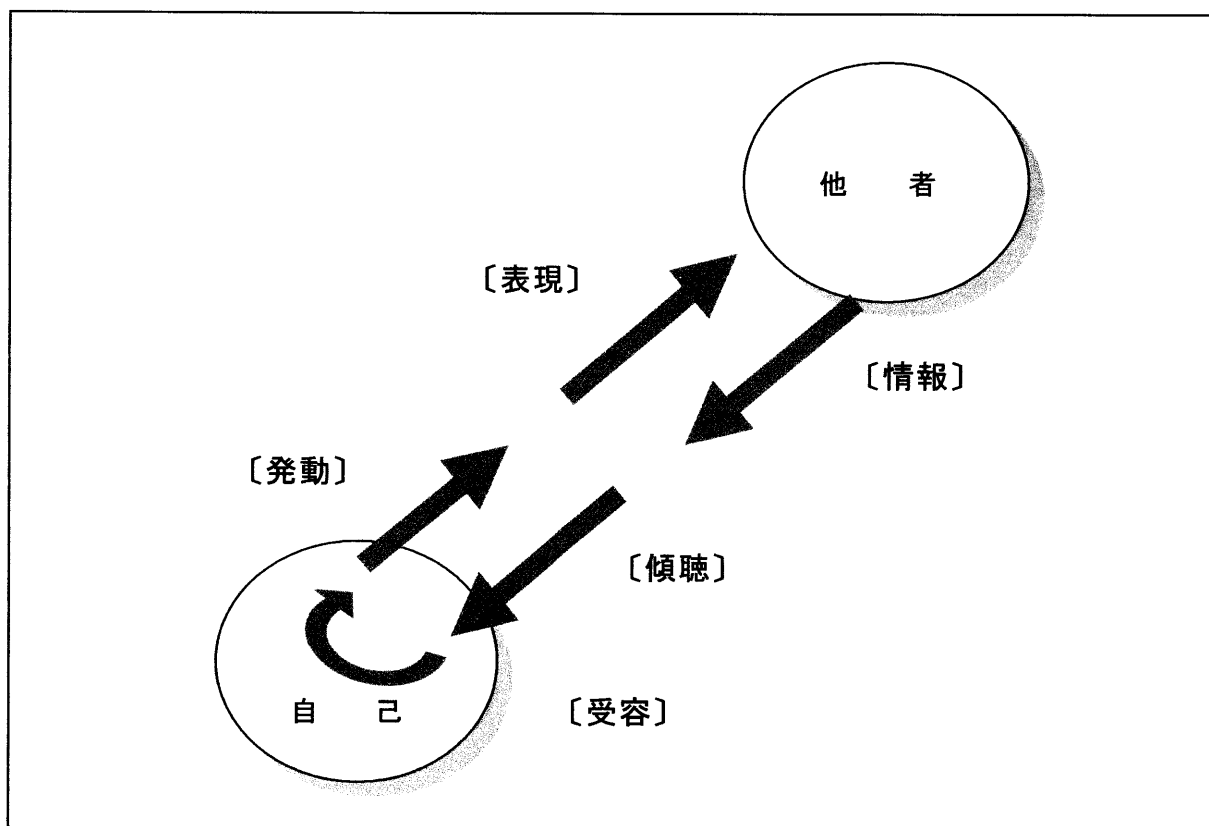


図4 「かかわり合い」の成り立ち(岡野, 2003)

このことは、鯨岡(2004)も「各自の『主体としてのありよう』は共に生きる他者たちとの相互主体的な関係の中で変容する」、「独自の思いをもった主体相互が、それぞれに主体として生きることを目指しながら関わり合うということだといってよい」と述べていることから、かかわり合いの重要性を示していると言えよう。

さらに、鷺田(2003)も、「支える—支えられるという関係はつねに反転する。依存は『ぶ

ら下がり』ではないし、さらには一方的なものでもない。依存はつねに相互的である。」と述べており、相互依存といったかかわり合いの重要性を示唆している。

岡野は、「『かかわり合い』の成り立ちは、『働きかけられるかかわり』という『受動的志向性』によって、『働きかけるかかわり』、すなわち『能動的志向性』がたち現れる」、「『かかわり合い』の成り立ちの局面を、五つの局面（〔情報〕〔傾聴〕〔受容〕〔発動〕〔表現〕）からとらえ、その特徴の整理を試みた。」と述べている。

さらに、岡野は、「『かかわり合い』の成り立ちから導き出した各局面の相互性を明らかにし、図5のように『かかわり合い』における意味世界（〔I～IVの世界〕）」と述べている。

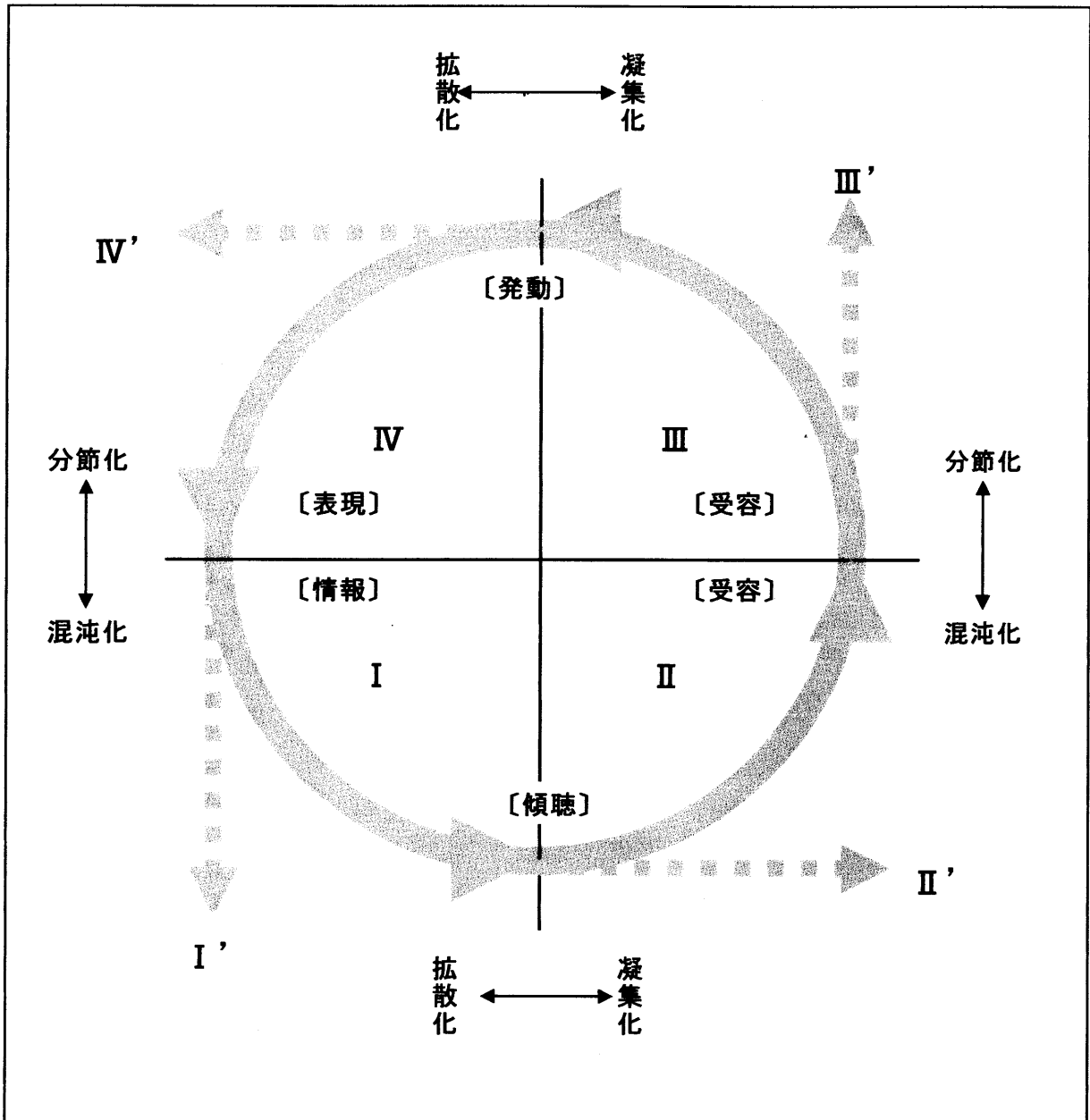


図5 「かかわり合い」の全体性（岡野，2003）

岡野は、江原（1985）の「普通、われわれが現実が確かだとか、リアリティがあると言う時、そこには二つの異なった意味がある。第一にそれは、主観と客観の分離を意味する。す

なわち、現実が確かなのは、われわれが対象を冷静に観察し、主観をさしはさまずに対象を認識・計算し判断する時である。第二にそれは、主体的関与を意味する。現実はわれわれがそこに関与する度合いが大きいほど、リアリティのあるものとしてせまってくる」という生きられる世界のリアリティ論を援用し、前者の意味から、主-客分化に関する軸として世界の「分節化（分化）－混沌化（未分化）」軸を、後者の意味から、主体的関与に関する軸として「凝集化－拡散化」軸を導き出している。この二軸に基づきながら、「かかわり合い」の成り立ちから導き出した各局面の関係性を示したものが「かかわり合い」の全体性である。

岡野（2004）は、青木の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ことから、近代社会を支配していた物心二元論や機械論的自然観に基づく思想からくる「二項対立図式による体育授業」からの脱却を図り、現代社会が求める〈知の形＝世界観＝人間の意識から出発する現象学的な視点や関係論的な思考のユト的世界観〉をベースとする「関係論による体育授業」構築を試みている。

二項対立図式による体育授業とは、理念・理想的な状態（姿）を措定し、ついでに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的な意味を基盤にしているといえ、〈臨床の知〉の対極に位置する〈近代の知〉や、〈生成の世界〉の対極にある〈定着の世界〉と一致する。体育授業において、勝敗に意味を求めたり、記録の向上に意味を求めたりすることへの偏重は、運動の機能的特性（運動の楽しさ）の実体化を招くという結果を生むことになった。活動の意味や価値を自明のもの・所与のものとなし、諸活動・諸現象の因果関係や規則性を考察してきた規範的パラダイムの認識枠組そのものを問わないわけにはいかない。藤田（1995）によると、求められるのは、「今は意味を持たないが将来役に立つように詰め込む」学習から、「今の生にとって意味が生まれそれがもとになって連続する」学習への転換である。また、子どもの学ぶべき内容がすでに運動にあり、それを身につけるという学習（実体論的な学習観）から、自己（学習者）と他者（ヒト・モノ・自然など）との「関係論的な学習観」への転換である。そのためには、「個々の行為者が具体的な活動場面で行っている意味の交換や確定の作業が、社会的に成立している意味体系・価値体系や権力体系とどのように交差し、どのように歪められているかという問題」を範囲としている解釈的パラダイムに立脚することが求められている。そして、そのような授業のなかで生起する個別具体的な経験やできごとの意味の解明をめざすためにも、「生きていること」を分割せず、対象との〈関係の相互性〉を重視する臨床的かつ意味生成的な「関係論的アプローチ」が必要であり、同時にそれによる新しい体育授業の構築が求められている。

岡野は、「学習」を「刺激と反応の連合」と捉える行動主義や「知識の獲得」と捉える認知主義の立場とは異なる関係論的な立場から定義している佐伯、藤田、佐藤らの知見を手がかりに「かかわり合い」の全体性を学習論の側面から再検討している。佐伯は、ワロン（Wallon.H）の自我論やレイヴ（Lave.J）、ウエンガー（Wenger.E）の状況主義的学習論に依拠しながら、学習を「文化的実践への参加」と「自分探し＝アイデンティティの形成」と捉えている。個人の中の知識獲得過程と見るのではなく、文化的実践へのかかわりと見ること、さらにそのかかわりは「参加」であるとみることを意味している。藤田もまた、「文化的実践への参加」

として捉えると同時に、「他者との関係／自分づくり」として学習を再構成することがいかに大切かを学習の社会・文化的な意味づけから指摘している。佐藤はデューイ (Dewey.J) とヴィゴツキー (Vygotsky.L.S) の理論を検討しながら、「学び」の活動を「意味を人の関係の編み直し」と定式化し、対象との対話、自己との対話、他者との対話の三つの対話的实践として捉えている。そして、「学び」とは、他者の文化の「なぞり」を基礎として混沌とした世界と自己の輪郭を「かたどり」、その「なぞり」と「かたどり」の運動を拡大して発展させることによって、文化的共同体へ参加していくことと主張している。

岡野の「かかわり合い」の全体性と結びつきが強い佐藤は、「学びの復権」を強調する。「まねび＝学び」における「伝承」と「創造」の関係は、文化の「なぞり＝他者も文化を模倣する活動」と「かたどり＝自己の文化を構成する活動」の関係として理解することができ、「なぞり」と「かたどり」が連続する螺旋状の円環運動こそが「学び」であると主張する。他者の文化を模倣する活動（「なぞり」）を行うのは、そこに魅力で濃密な文化（憧れに憧れる対象や模範）が広がっていて、その世界（倣ってみたい世界）へ参入（「まじわり」）するからこそ模倣しようとする。つまり、まじわりながらなぞり、なぞりながらまじわる、連続的な往還運動が行われることになる。また、「なぞり」を基盤として展開される「かたどり」の実践は、他者との交渉を通して構成される意味の「かたり」を生成し、その「かたり」を通して、自己と世界の「かたどり」を実現していくことになる。そして、かたどられた「かたり」は偶然や混沌といった「ゆらぎ（有意義な脱線、出来事など）」を生み出すことになり、それが原動力となって新たな世界へ参入していくという、一連の螺旋的な学びが進行していくことになる。「まじわり（参入）－なぞり（模倣）－かたどり（構成）－かたり（表現）」が相互作用し循環する円環運動こそが「学び」ということができ、岡野の「かかわり合い」の全体性における「I～IVの世界」においても同様のことが言える。このような円環運動へ参入することが「文化的実践への参加」と結びつき、四つの意味世界を往還しながら、「わたし（自我）」を成り立たせ、「わたし（自我）」を形づくっていく営みが「自分探し＝アイデンティティの形成」に繋がっている（図6）。

岡野は、学びの循環と「かかわり合い」の全体性を構成している軸構成（主－客分化に関する軸と主体的関与に関する軸）がカイヨワ (Caillois.R, 1970) の四つの遊びの分類（イリックス、ミミクリー、アゴン、アレア）の基本的範疇を位置づける軸構成と一致すると述べている。カイヨワが提示した四つの遊びは、いわゆる「遊び」の分類（一般意味）を提示したと見るのではなく、「遊ぶ」という関係行為（企投的意味）として解釈される。

竹田 (2004) は、「一般意味」は、人間が長くある語を一定の仕方を使ってきたことの集合的な痕跡であり、「企投的意味」（言わんとすること）は、われわれが生活の中で絶えずその都度行っている実存的な関係行為のことである。わたしたちは、決して言葉によって表現できない（前言述的な）豊かな「意味」の世界が存在することを知っていて、それを他者と共有しようとする気持ちにうながされて、はじめて「言語化」する。つまり、実存的な関係企投が言語の「意味」の基底的本質であり、記号としての言語の「意味」はそれを根拠としている。

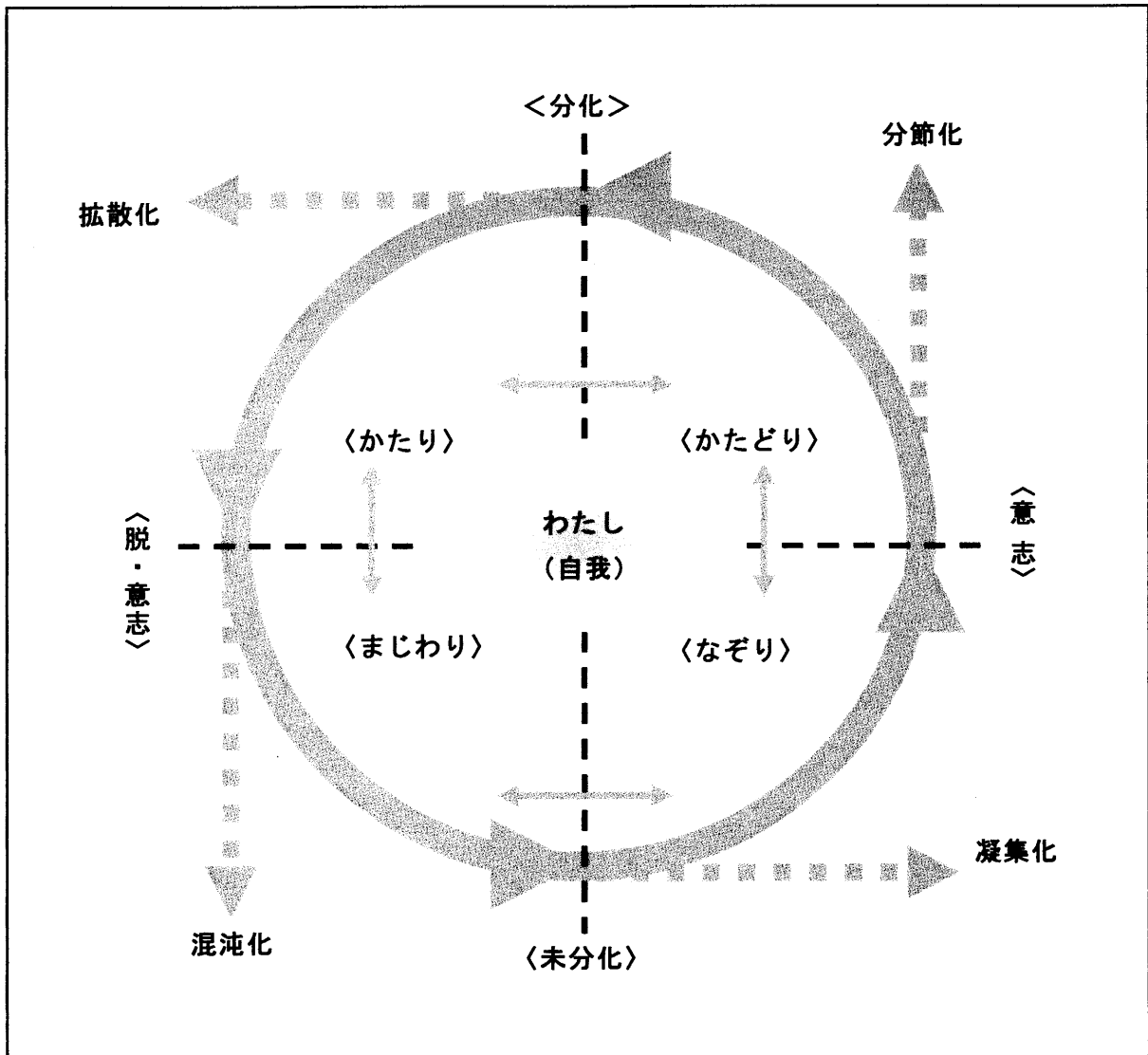


図6 学びの意味世界 (岡野, 2004)

さらに、「イリンクス (眩暈) という遊び」は、「意志とルールから解放され自由になることを遊ぶ」、つまり対象に〈ひたる〉ことがなければ、「イリンクス (眩暈) の遊び」は立ち現れないことになる。同様に、「ミミクリー (模擬) という遊び」は「意志は伴っているがルールの縛りから解き放たれることを遊ぶ=〈なりきる〉」ことで、また、「アゴン (競争) という遊び」は「一定のルールのもとで自らの意志と努力することを遊ぶ=〈こころみる〉」ことで、さらには、「アレア (運) という遊び」は「ルールに基づきながら自らの意志が働かないことを遊ぶ=〈まかせる〉」ことではじめて一般意味が立ち現れるというように捉えることができる。プレイ (遊び) の意味世界は、四つの関係企投 (〈ひたる (眩暈)〉〈なりきる (模擬)〉〈こころみる (競争)〉〈まかせる (運)〉) の往還と円環運動によって、構成されているものとして考えられ、岡野はプレイ (遊び) の意味世界 (図7) を提示している。

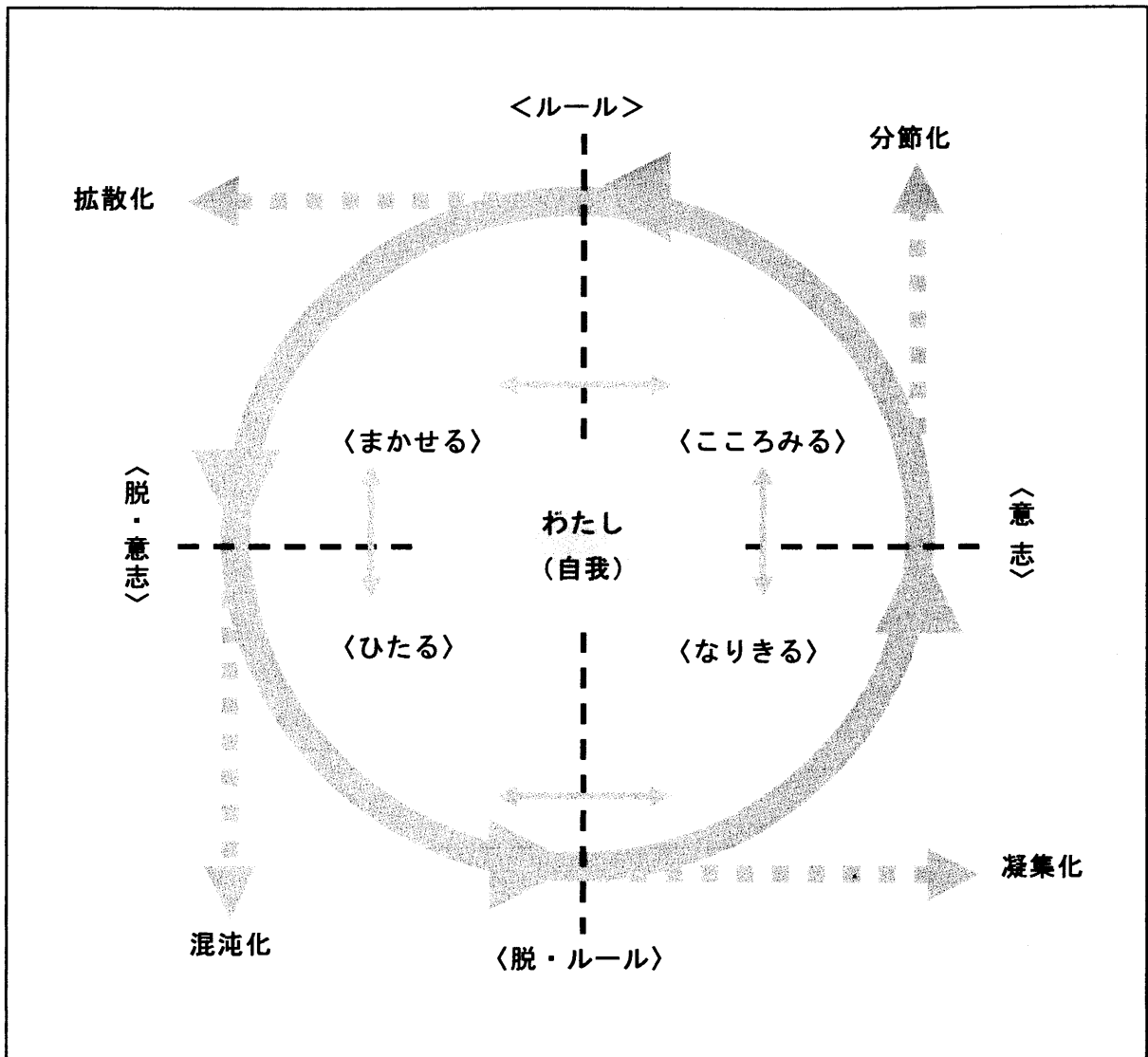


図7 プレイ（遊び）の意味世界（岡野，2004）

現在の体育学習の流れは、昭和40年代初めにカイヨワらのプレイ論を背景として登場した運動の「機能的特性」論を骨子として、学習者と運動の現実的な関係を構成し、自発的な学習活動を導こうとする方法として普及した「楽しい体育」論にある。しかし、アゴンの遊びをスポーツとして、ミミクリーの遊びをダンスと位置づけたように、「学習内容」を分類し一般化するためだけにプレイ論が利用された感も否めない。また、アゴンの遊びが推奨され、ミミクリーの遊びは大目に見られ、アレアとイリンクスの遊びは排除され、「学習内容」として位置づけられなかった事実は、明らかに学校学習が近代自我の形成にしか目を向けなかったことを物語っている。すなわち、アレアとイリンクスの遊びを排除してきたことは、プレイ（遊び）の意味世界から「<まかせる> <ひたる>」という意味を奪い、同時に学びの意味世界から「<かたり> <まじわり>」という意味を奪ってきたことになる。ミミクリーの遊びも積極的に位置づけられてこなかったという事実は、プレイ（遊び）における<なりきる>と学びにおける<なぞり>を軽視してきたことになる。プレイ（遊び）の学びを円環運動として捉えるという立場からみれば、プレイ（遊び）も学びも成り立たせてこなかったことになる。

これらのことは、運動を実体化し、それ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、運動を关系的にみていくことの必要性を意味している。

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、关系的に体育授業を捉えることは、子どもの運動の意味を問うという学習の転換を図り、学びからの逃避を招いている体育授業の問題を包括する可能性を示していると言える。

しかし、運動の世界を关系的にみていくことが大切であるということは明らかになったが、実際、体育授業の単元を構想するために「学習内容」をどうやって内容構成するのかということが問題点として残った。

## 第2節 単元論の視点からみた状況主義的学習論における体育授業構想の現状

体育授業の構想についての課題は、岡野（2006）が指摘するように、学習論とプレイ論をどのように関係論的な視点から解釈し直すかということだった。

体育の「学習内容」が目標の下位概念として位置づけられてきたこれまでの体育授業で、「運動手段論の体育」から、「運動目的・内容論の体育」への学習論の変遷は、認知主義的学習論による「プログラミング理論」に基づいたものであり、学習過程は「ステージモデル」であった。人が新しい知識を獲得したり、技能を習得したりしていく過程は、個人の頭の中で処理されることとみなされ、環境（状況）との相互作用のあり方から認知的行動を捉えようとしなかった。ここに、関係論的な視点を捉えた研究として登場したのが、社会構成主義としての「状況主義的学習論」である。

武田ら（1998）によると、子どもを白紙として考え、学習者が意識・無意識にせよ知識を身につけていくことを注目する学習として注入主義的学習論では、「学習内容」の捉え方が価値あることを教えるという知識観に基づき、体育の「学習内容」を技術やルールを重視して教える、理解させることとしていた。これに対し、生物は生得的な発達する芽を持っていて、それが外界との対話を通じて認識する枠組や獲得する知識の種類や方向性が自然にでてくる。それを積極的に育てていく学習論として構成主義的学習論では、「学習内容」を価値あることを生成していくという知識観に立ち、体育の「学習内容」を学習者は運動とのかかわりにおいて意味を発見し創りあげていくことに重点をおくこととした。

広石（2005）によると、社会構成主義は「知識は人々の社会的な関係性の中で構成される」と考えられる。この考えに立つと、学習とは知識を受動的に記憶する個人の内的プロセスではなく、学習者が他者との相互関係を通じて知識を構成していく社会的行為であるということになる。教師と子ども、あるいは子どもどうしのコミュニケーションによって生成されるものであり、相互主体的な実践があって初めて構成される。

佐伯が言うように、学習が文化的実践への参加であるならば、体育授業を運動の文化的実践への参加としてみていく必要がある。では、運動の文化的実践への参加としての運動とは何であろうか。運動は遊びを源流としている。子どもは遊びを遊んでいるのである。また、子どもは遊びが遊び（おもしろいこと）になっているから遊ぶのである。おもしろいこととして、「学習内容」をどう構成するのか、それにはどういう視点が大切なのかを先行研究を概観してみることにする。

## 第1項 運動の中心的な活動（中心的なおもしろさ）

状況主義的学習論を提唱する、レイヴとウェンガー（Lave.J&Wenger.E, 1993）は、人間がある文化的共同体に実践的に参加し、新参者から古参者へと成長していく過程こそが学習であるとし、このような学習のあり方を「正統的周辺参加」（Legitimate Peripheral Participation:LPP）と名づけた。「正統的周辺参加」は、「本来学びは文化的共同体への参加という人間の文化的・社会的実践である。」と主張し、文化的実践としての要件を欠いた学校教育の作為性・非実践性そのものを否定している。「正統的周辺参加」では、学習とは個人の中での起る命題的知識の獲得とはまったく別次元のものであり、社会的共同参加・社会的相互作用という人間の実践なのである。学習が共同体における実践の具体的な「状況」への「参加」において生起していること、学習の進展とアイデンティティの形成が両輪のように統一的過程においてなされること、個人が共同体の周辺から中央へ参加していく認知的熟達化に関わる実践は、共同体が組織全体の構造を保ちつつ、その自己更新・再生産を行うことと連関しているのである。そこでの学びは、単に個人が知識や技能を身につけるのではなく、実践共同体に周辺から参加することによって、新参者から古参者へと成長していく過程こそが学習であり、「正統性」とは、メンバーとしてのかかわりが認められた、所謂、実践共同体を形成し、そこで、新参者ははじめ古参者の振舞い方を見たり、小さな役割を与えられたりして、「周辺的に」参加している。次第に、実践共同体での振舞い方を身につけ、徐々に責任の度合いが高い役割へと十全的参加（full participation）するようになる。そのことは、いわば、その人の「アイデンティティ」が形成されることだとする。こうした、徒弟制の場面では、新参者に対して古参者が直接的に教えるということがほとんど行われなない。それにもかかわらず、新参者は見よう見真似で、学習者は一人前になっていく。

正統的周辺参加では、「周辺の活動」が極めて重要な概念として位置づいている。それは、正統だと認めた共同体へ参加しようとしている初心者レベルの「私」と、やがてそのことが中心的活動の根幹に強くつながるといふ、その実践共同体の中心的活動との中間部分が「周辺性」の本質である。つまり、素人（新参者）としての「私」とエキスパート（古参者）としての社会的・文化的実践の中心的活動の折り合いのつく活動ということが出来る（図8）。

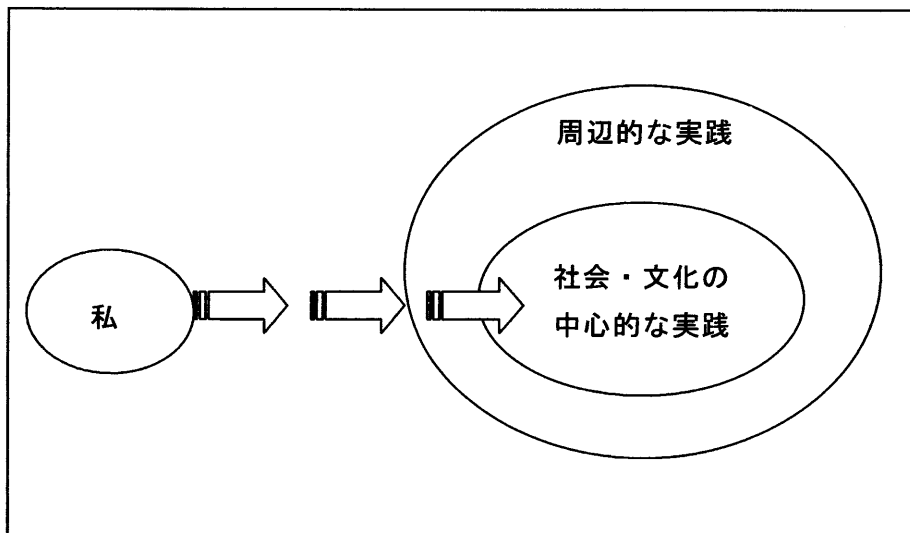


図8 正統的周辺参加（田中，2004）

実践共同体に正統性を認めることについて、田中（2004）は、「自分の参加しようとする共同体が『本物の』活動をしているということの確認である」としている。そして、その「本物性」については、ある領域の活動は、その領域の文化によって枠付けすることができ、その文化的共同体での活動の意味や目的は、過去や現在のその構成員の合意によって社会的に構成されると説明している。つまり、実践共同体における固有で有意義な目的的活動が「本物」であり、こうした活動に参加しようとする意思が生じる時、その共同体に正統性を感じていることになる。

しかし、レイヴとウェンガーは「正統的周辺参加」が、教育の形態を示したものでもなければ、教育の制度や仕組み、教授方法を示したものでもないとしている。専門教育や社会教育・成人教育において人が学ぶことについては有効であるが、禁欲なまでに「教育」とりわけ「学校教育」への「正統的周辺参加の可能性」の言及を避けている。それは、前述したように、徒弟制の場面では、直接的に教えるという行為がほとんど存在しないにもかかわらず、新参加者は一人前（古参加者）になっていく。教えるという行為を経ることなくしても、実践に参加することで、そこでの振舞い方を身につけて、中心的なメンバーになっていくからである。さらに、社会的な実践から切り離され、学校内だけに通用する知識や技能としての「学校知」が将来の自分にとって何の役にも立たないだけでなく、社会的な文化的共同体（実践共同体）ではなく、学校化された共同体に参加しているにすぎないからである。

このことについて、松下（1996）によると、「正統的周辺参加」を発展させることによって、〈共同体への参加としての学習〉の理論へと再構成し、それが学校や授業に対してもたらす示唆を明らかにしようとしている。「正統的周辺参加」では、「周縁的参加」から入って、次第に参加の度合を増大させながら、「十全的参加」へと移行していく。徒弟の初めの参加のしかたは、「周縁的」だが、実践共同体の一員となって本物の社会的実践に貢献しているという点で「正統的」であるとしている。「正統的周辺参加」は、第一義的には、参加の初期形態を表す言葉として使われている。が、広義では、正統性をもちながら「周縁的参加」から「十全的参加」へと移行していくプロセス全体をも表している。

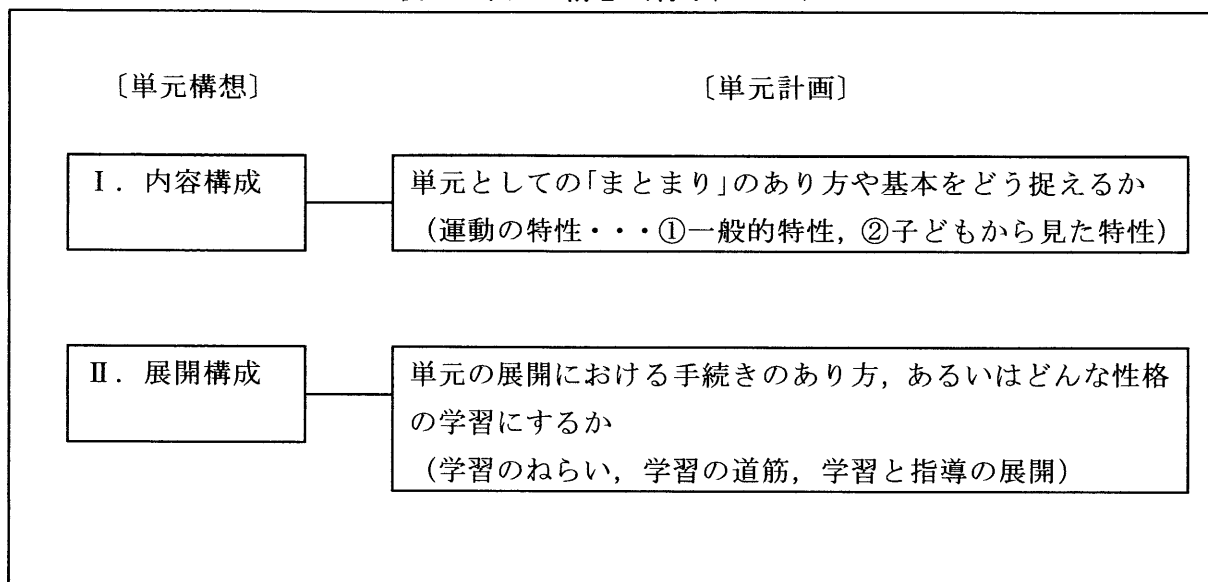
しかし、学校教育において、知識は、それが生まれ用いられる歴史的・社会的文脈と切り離してパッケージ化された形で伝達される。命題化され、定式化された言語や記号であり、また、そのような知識は、個々の学習者の頭の中に貯蔵され必要に応じて引き出されるものとして捉えられている。

レイヴらは「正統的周辺参加はそれ自体は教育形態ではないし、まして教授技術的方略でも教えるテクニックでもないことを強調しておくべきである。それは学習を分析的にみる一つの見方であり、学習というものを理解する一つの方法である。」としている。さらに、「参加者が、自分たちは何をしているのか、またそれが自分たちの生き方や共同体にとってどういう意味があるかについての理解を共有している活動システムへの参加を意味している」ことから、松下は、共同体の要件は、成員が活動の背後にある意味（参加者個人にとっての意味と共同体にとっての意味）を共有しうること、また、そのような活動を共に行うことであるとしている。学校においては、〈専門家の共同体への試行的参加〉と〈学習共同体への実質的参加〉を通じて学習を行いうるような教育形態が考えられるべきであると指摘している。

しかし、岡野は、学びからの逃走・学びの空洞化を招いている学校教育に対して、学校で

の学びをいかにして「正統性」や「本物性」を確保するか、これが「正統的周辺参加」の考え方から学校教育に突きつけられた一つの大きな問題であるとしている。そこで、岡野は、現在の学校教育への「正統的周辺参加」の適用の問題点を踏まえつつ、体育授業の基本構想には、「内容構成」と「展開構成」の二つの視点が欠かせないとしている青木（1995）の考え方（表 2）をもとにしながら、新しい体育授業における基本的な単元構成の手がかりを提示している。

表 2 単元の構想（青木，1995）



「内容構成」は、単元としてのまとまりのあり方であり、単元の「何を」にあたる視点である。「展開構成」は、どんな内容を組織し配列するか、単元の展開を「いかに」行うかにあたる視点である。青木の考え方は、単元としてのまとまりをどのように捉えるかなしには「展開構成」は構想できないということである。これは、「運動の種目＝単元＝学習内容」という図式が当然のこととされ、種目を「いかに」進めるかに関心が集まり、種目は「何か」を問わずに単元学習がスタートされることへの懸念からきている。

岡野は、「正統的周辺参加」の考え方から単元のまとまりを解釈してみると、それは「有意味な運動の世界」でなければならないとしている。「つまり、正統で本物な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）』として位置づくことになる。」と述べている。したがって、新しい体育授業の基本的な単元のまとまりは、実体論的ではなく、関係論的に把握されることになり、特性を身につけていく学習より、特性を主題（テーマ）とする学習が構成されることになるとしている。岡野は、その特性をカイヨワが提示した「遊びの四つの基本的範疇」を一般的意味からのみ捉えるのではなく、人間にとっての根源的な意味、企投的意味から再解釈を加え、先述した岡野による「プレイ（遊び）の意味世界」から、「意味生成としての関係をもつ運動」として単元のまとまりを捉えようとしている。

そして、「中心的なおもしろさ」は「取り上げようとする運動の中心的なおもしろさ」となり、「周辺の活動」は「〈まじわり・ひたる〉→〈なぞり・なりきる〉→〈かたどり・こころみる〉→〈かたり・まかせる〉→〈まじわり・ひたる〉」という意味世界を一回りする円環運動とし

て、「関係論的アプローチによる体育学習」の単元構成試案（図9）を提示している。

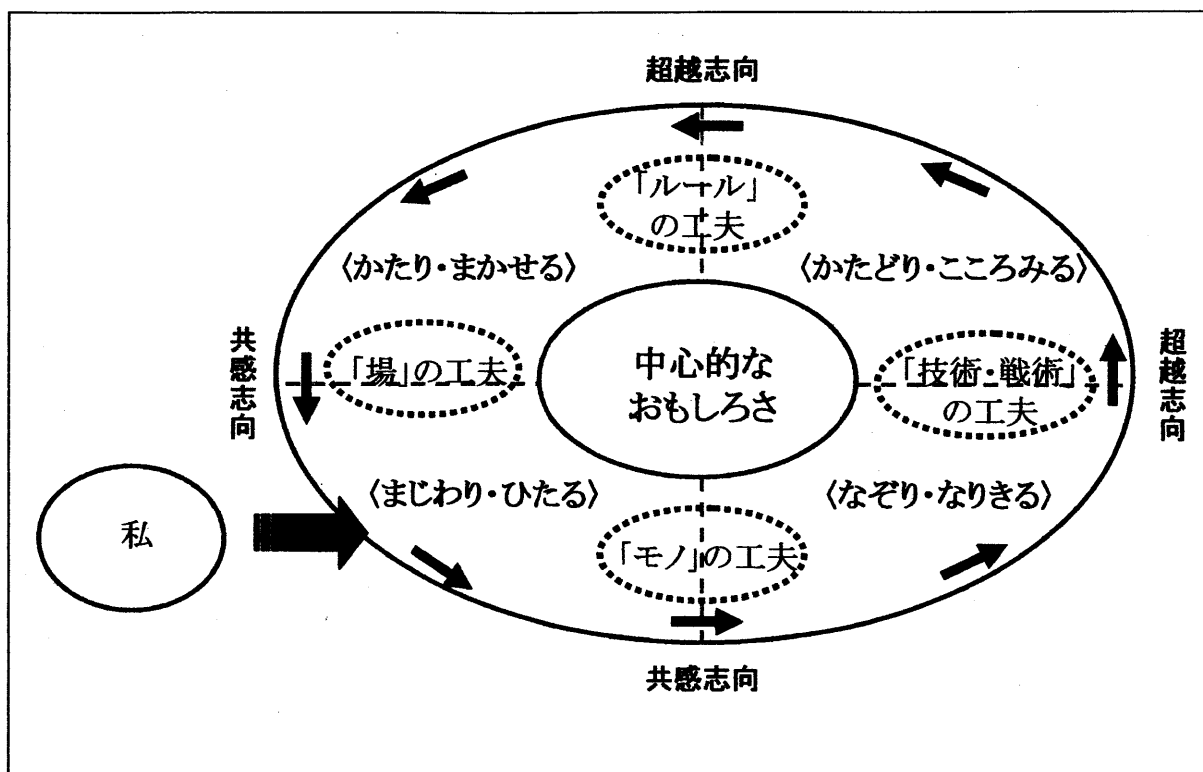


図9 関係論的アプローチによる体育授業の学習過程（円環モデル）（岡野，2006）

岡野が提示した中心のおもしろさは、関係として体育授業をみるという視点に立った時、曖昧にされてきた「学習内容」であるが、運動を特徴づける要素を明らかにしようとした試みに対して、一つの光明を見出したと言える。

## 第2項 プレイ（遊び）論からみた文化的な視点

岡野は、「正統的周辺参加」の考えから単元のまとまりを解釈し、中心のおもしろさとして位置づくとしているが、中心のおもしろさをどのように導くのかについては言及していない。そこで、本項では、遊びが文化として、継承され、発展的に変化してきた運動の文化を、カイヨワのプレイ（遊び）論から文化的な視点で解き明かした先行研究を概観する。

運動が原初的な遊びから派生してきたとするならば、その遊びについての研究をしたのはホイジンガ（Huizinga, J.）である。ホイジンガ（1963）によると、遊びは何らかの意味を持った一つの機能であり、常に文化の変遷と共に存在していた、何にもまして自由な行動である。遊びは偶然にはじまり飽和で終わる。運動はそもそもプレイ（遊び）を源流とし、遊びそのものが文化となる。ヒトは遊びにおもしろさがあるというよりも、遊びが遊びになっている（おもしろいことになっている）からこそ遊ぶのである。遊びを遊ぶのである。ホイジンガは遊びを「何かを求めての闘争である遊び」と「何かを表わす表現である遊び」に分類した。

カイヨワは、ホイジンガが行った遊びの2分類をもとにしながら、「自由な活動」、「分離

した活動」,「不確定の活動」,「非生産的な活動」,「ルールのある活動」,「虚構的活動」と定義し(表3),競争(アゴーン),偶然(アレア),模倣(ミミクリー),眩暈(イリンクス)の4つのカテゴリーに分類している(表4)。

表3 遊びの定義(カイヨフ, 1970)

自由な活動	遊ぶ人がそれを強制されれば,たちまち遊びは魅力的で楽しい気晴らしという性格を失ってしまう。
分離した活動	あらかじめ定められた厳密な時間および空間の範囲内に限定される。
不確定の活動	発明の必要の範囲内で,どうしても,或る程度の自由が遊ぶ人のイニシアティブに委ねられるから,あらかじめ成り行きがわかっていたり,結果が得られたりすることはない。
非生産的な活動	財貨も,富も,いかなる種類の新しい要素も作り出さない。そして,遊ぶ人々のサークルの内部での所有権の移動を別にすれば,ゲーム開始の時と同じ状況に帰着する。
ルールのある活動	通常法律を停止し,その代わりに,それだけが通用する新しい法律を一時的に立てる約束に従う。
虚構的活動	現実生活と対立する第二の現実,あるいは,全くの非現実という特有の意識を伴う。

表4 遊びの配分(カイヨフ, 1970)

	アゴーン Agon 競争・競技	アレア Alea 機会・偶然・運	ミミクリー Mimicry 模倣・擬態	イリンクス Ilinx 眩暈
パイディア (Paidia) 喧騒 混乱 哄笑 風揚げ	ルールのない競争 闘争など 陸上競技	番決め唄 表か裏か 賭け ルーレット サイコロ遊び	子どもの物真似 幻想の遊び 人形遊び 玩具の武具 仮面, 変装	子どものくるくる 回り 回転木馬 ブランコ ワルツ
穴送り ペイシェンス クロスワード パズル	ボクシング ビリヤード フェンシング チェッカー サッカー チェス	宝くじ(単式, 複 式, 繰越式)	演劇	ボラドレス 祭りの見世物 スキー 登山
ルドゥス(Ludus)	スポーツ競技一般		一般のスペクタクル芸術	綱渡り

また、カイヨワは、遊びを遊ぶ人の心理的欲求に基づいて分類し、子どもの自発的活動から成人の組織的スポーツに至る遊びの発達の形成を、自由度の大きく、遊戯性の大きな未分化なパイディア (Paidia) から、秩序立って、高度に組織化されたルドゥス (Ludus) に分類している。

シラー (Schiller.F, 1976) は、スポーツやダンスは「人間の本性や感情を表現するシンボリックな言葉であり、人間を人間として開くものであり、人間は言葉の完全な意味で人間であるときのみ遊ぶのであり、遊ぶときのみ人間である。」と述べ、ホイジンガの「人は遊ぶ存在である」ということと合致している。

ホイジンガとカイヨワによると、運動の源流はプレイ (遊び・遊戯) であり、遊びから派生し、歴史的に発展継承してきたと言える。運動を文化として捉えていくには、プレイ (遊び) 論に依拠しながら、考えていく必要があることを意味している。

山本 (1995) は、「運動やスポーツのもつ意味的世界は、歴史的な経過のなかで多様に变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、発生的特性 (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唆している。

さらに、山本 (2000) は、「スポーツとか運動自体がもうすでにあってもう発展しきってしまって、何も不変・不動のものとして存在するんじゃないくて、過去の歴史から現在にいたるまでずっとプレイをする人の必要に応じて、切実な想いに応じていろいろ変化したりですね、新たに加えられたりしてきて日々生成されている、生成されつづけている文化だというふうに捉えることができると思いますね。それで、こういうふうに生成している文化を内容として体育の授業が営まれているということでは、体育の授業自体もやはり何かを生み出す、作り変えていくという部分が、すべては定着ということばかりでなく創り出していくというところがもっともっと大切にされてもいいんじゃないかな、というふうに思います。」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意味している。

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。このことは、武田らが学校体育における学習を社会的文脈・関係 (社会的コンテクスト) に対して、遊び (プレイ) を文化的文脈・関係 (文化的コンテクスト) と表わしたことと一致している。

松田は、「『働きかけられておもしろい』という側面は、運動種目としてある程度組織化される前の、いわば『運動遊び』が持つ特徴である。また、これはそもそもそういう『運動遊

び』が発生した原動力でもある。」「『働きかけられておもしろい』という側面からとらえた運動のおもしろさを、ここでは『運動の発生的特性』と呼んで区別することにしよう。」と述べている。松田は「かかわり」論から、働きかけられる－働きかけるという往還によるかかわり合いにおいて、状況（環境）から自己に働きかけられるできごとを、「運動の発生的特性」として運動をみていくことを示唆している。

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、『共同体に参加したものならば誰でも、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。森島の論は、岡野が提示した中心のおもしろさをどうやって明らかにするか示唆に富んでいる。しかも、文化の再創造であり、文化的実践への参加とする学びの捉え方と一致している点で、中心のおもしろさの導き方として可能性を秘めている。さらに、子どもが体育授業で運動している意味を見出せないでいることに対して、先人と同様に、運動のおもしろさに参加し、そのおもしろさを共有し共感しながら学びが進められることで、子どもにとっての学びの復権も対象範囲としている。

しかし、森島は「文化的特性」からの導き方を球技に限定して述べており、加えて、授業実践においても「バケットボール」を提示しているが、単元としてのまとまりで捉えて「学習内容」を内容構成しているとは言えないという問題が残ってしまっている。



## 【第 I 章の引用・参考文献】

- 青木 眞 (1995) 「体育の単元計画」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.147-148
- 青木 眞 (1999) 「体育授業の構造 [その近代と現代]」『三重学校体育研究会 Vol.1』伊藤印刷, pp.83-87
- 江原由美子 (1985) 『生活世界の社会学』勁草書房
- 藤田英典 (1995) 「学習の文化的・社会的文脈」佐伯 胖・藤田英典・佐藤 学編『学びへの誘い』東京大学出版会, pp.93-142
- Henri.Wallon (1983) 浜田寿美男訳編『身体・自我・社会』ミネルヴァ書房
- 広石英記 (2005) 「ワークショップの学び論—社会構成主義からみた参加型学習の持つ意義—」『教育方法学研究』第 31 卷, 日本教育方法学会紀要, pp.1-11
- 市川伸一 (1995) 『現代心理学入門 3 学習と教育の心理学』岩波書店, pp.51-52
- Jean.Lave&Etienne.Wenger (1993) 佐伯 胖訳, 福島真人解説『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』産業図書
- Joban. Huizinga (1963) 高橋英夫訳『ホモ・ルーデンス人類文化と遊戯』中央公論社
- Johann.Christoph.Friedrich.von.Schiller (1976) 清水清訳『美的教養論 人間の美的世界について』玉川大学出版部
- 荻谷剛彦 (2003) 「教えることの復権をめざして」大村はま・刈谷剛彦・刈谷夏子著『教えることの復権』ちくま新書, pp.169-228
- 鯨岡 峻 (1999) 『関係発達論の構築—問主観的アプローチによる—』ミネルヴァ書房, pp.1-19
- 鯨岡 峻 (2004) 「次世代育成の諸問題～いま, 何を育てる必要があるのか～」教育学研究, 第 71 卷第 3 号, pp.302-312
- 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
- 松下佳代 (1996) 「共同体への参加としての学習—「正統的周辺参加」論の批判的検討」『立命館教育科学研究』第 8 号
- 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専攻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」日本学校教育学会『学校教育研究』No.18
- 岡野 昇・山本俊彦・青木 眞 (2004) 「『かかわり論』を基軸とした体育学習に関する実践的考察—マット遊び(基本の運動)の授業実践事例を通して—」『教科教育学研究』(第 22 集)
- 岡野 昇 (2004) 「関係論的アプローチによる体育授業の構築に向けた基礎的考察」日本学校教育学会『学校教育研究』No.19

- 岡野 昇 (2006) 「関係論的アプローチによる体育授業の構築に向けた単元構成試案」日本学校教育学会『会員公募論文集』
- Roger.Caillois (1970) 清水幾太郎・霧生和夫訳『遊びと人間』岩波書店, pp. 3-55
- 佐伯聰夫 (1999) 「再発見！器械運動の魅力ーその原点と中核を考えるー」『学校体育』第52巻第12号, 日本体育社, pp.7-9
- 佐伯 胖 (1995) 「文化的実践への参加としての学習」佐伯 胖・藤田英典・佐藤 学編『学びへの誘い』東京大学出版会, pp.1-48
- 佐伯 胖 (2003) 『学びを問いつづけて』小学館
- 佐藤 学 (1995) 「学びの対話的実践へ」佐伯 胖・藤田英典・佐藤 学編『学びへの誘い』東京大学出版会, pp.49-92
- 高橋 勝 (1992) 『子どもの自己形成空間 教育哲学的アプローチ』川島書店, p.3
- 高橋 勝 (1997) 『学校のパラダイム転換〈機能空間〉から〈意味空間〉へ』川島書店, pp.15-16, pp.169-170
- 高橋 勝 (2002) 『文化変容のなかの子ども 経験・他者・関係性』東信堂, pp.102-142
- 武田美代子・中村康弘・松田恵示・矢島万沙未 (1998) 「学習論プロジェクト」『第43回全国体育学習研究協議会和歌山大会研究紀要』
- 武田美代子・中村康弘・松田恵示・矢島万沙未 (1999) 「学習論の現在からみた全体研授業構成論の課題『運動の特性論と関わり論の統合化』の視点から」「『関わり論』からみた単元計画の新しい工夫の提案と授業の実際」『第44回全国体育学習研究協議会沖縄大会研究紀要』
- 竹田青嗣 (2004) 『現象学は〈思考の原理〉である』ちくま新書
- 田中俊也 (2004) 「状況に埋め込まれた学習」赤尾勝己編『生涯学習理論を学ぶ人のために』世界思想社, pp.183-185
- 鷲田清一 (2003) 「強い『自立』よりも弱い『相互依存』を」『中央公論』, pp.218-223
- 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
- 山本俊彦 (2000) 「体育学習の創造的破壊を求めて」『三重学校体育研究会 Vol.1』伊藤印刷, pp.89-103

## 第Ⅱ章 質的研究による研究の方法

前章であげられた視点を手がかりとして、2つの体育授業実践の研究の方法を示すために、授業研究の質的転換を図ることで、前章で取り上げた先行研究による「学習内容」の問題点を突破する可能性を述べる。

### 第1節 体育授業研究の動向

これまでの体育授業研究がどのように行われてきたのか、その現状と問題点を明らかにするとともに、問題点を解決すべく授業研究の転換をどう図るのかを述べることにする。

#### 第1項 これまでの体育授業研究の問題点

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、「運動（客体）」を「子ども（主体）」の認識対象物として位置づけ、それを獲得していくという「主客分離」としての認知主義的な学習論に立った特徴を持っている。そのため、すで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う側面が強調された。佐藤（1996）によると、授業の研究は、「独立変数（教師の力量、指導技術、教材プログラム、子どもの学力と能力、授業の形態）と「従属変数（教育結果としての学力・態度、カリキュラムの開発）」の因果関係の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」によって、授業と学習の効率化が促進されるが、教室を「ブラック・ボックス（暗箱）」とみなし、教室のできごとの多義性を軽視するようになった。システムを構成する多様な要素を観察可能な個々の変数に置き換えて研究する「過程－産出モデル」において、一人ひとりの内的な経験の個性と全体性は、観察し数量的に処理しうる均質な要素へと分解されて、生産性と効率性を思考する技術的過程へと置き換えられている。さらに、「過程－産出モデル」からのパラダイム転換の過程を叙述したショーマン（Shulman.L, 1986）は「過程－産出モデル」の授業研究には、「内容（content）」「認知（cognition）」「文脈（context）」の欠落を指摘している。ショーマンが指摘するように、「過程－産出モデル」による授業研究においては、教師の設定した目標が達成できたのか、知識構造はどれくらい獲得できたのかという事前から事後への測定結果の差異から推測する方法では、「学習内容」の検討が不問に付され、子どもの運動の社会的な文脈が不問に付されがちであり、教材プログラムや教育技術の有効性の検証のみが研究される傾向が認められる。このように、体育授業は「過程－産出モデル」に示されるように、量的研究によって進められてきたと言える。

ところが、体育授業では、運動するというからだの動きだけでなく、運動することにもなって発せられる言葉、その時の表情、場の雰囲気といった状況を表すできごととは多岐に渡っている。しかも、体育授業の実際に起きているできごとを「ブラックボックス」化してしまうということは、前述したように、子どものいまを問わず、子どもが〈何を〉しているのかという「学習内容」の意味も問わずに量的研究によって体育授業研究が進められてきているこ

とに、学びの空洞化を招いていると言わざるを得ない。

## 第2項 授業研究の質的転換

子どもが学んでいる過程に着目し、子どもにとっての運動の事実を、運動が生成される文脈において、ていねいに捉える必要が生じてきた。そこで、「過程－産出モデル」による授業研究の普及による理論と実践の乖離という問題に対して、実践的研究の必要性を提唱したのはシュワブ (Schwab, J, 1969) である。シュワブは「実践の様式」の探求の目的は、特定の知識の形成よりも、実践的問題の解決のための一つの意志決定であり、その認識の内容は、厳密な特別な知識ではなく、多様な理論を総合した全体的な認識であり、その方法は、未知の問題解決を不確定な前提に立脚して行うものに成らざるを得ないとしている。シュワブの指摘は、量的研究から質的研究への質的転換の必要性を説いたことであると考えられる。

シュワブによる授業研究の質的転換を通して、積極的に推進されてきたのが、関与 (参与) 観察法である。観察と記録の収集を積み重ねて概念化を行う質的な研究の方法である。佐藤は、「数量的研究が、あらかじめ仮説的な分析モデルを設定し広範囲の対象と標本による実証を通して一般的な概念化を行うのに対して、関与 (参与) 観察法では、ある特定の地域を対象を限定し、原則として、厳密な分析モデルの仮説を立てないで具体的な事実の記録から対象の特徴を個性的に記述し概念化することが求められる」と述べている。佐藤の指摘は、「科学的技術の合理的適用」を原理としてきた専門家の「技術的实践」にかわって、「活動過程における省察」を原理とする「反省的实践」において専門性を発揮していると主張したショーン (Schön, D, 1983) の見解と一致している。

そこで、本研究では2つの体育授業実践を取り上げる。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のおもしろさを設定し、「学習内容」として内容構成しながら授業実践を行うという前章で浮き上がった問題点を解決するだけでなく、シュワブが提唱した関与 (参与) 観察法及びショーンの「反省的实践」に基づいた質的研究の立場に立つ。できごとを「授業実践－記録－記述－解釈」という一連の調査行為からなるエスノグラフィーの手法を用いることは、運動するという行為が生成される状況に関与し、子どもの運動している姿、発話、表情、感想から、運動するという行為の意味に迫れる点で導入の必要性が求められている。このことが、体育授業が抱える「学習内容」とは何かということを、授業実践を通して問い直すことができる可能性を秘めていると考えられる。

ここで問題となるのは、子どもの運動という行為をどう記述し、解釈するかということである。分析の切り口として、授業におけるできごとを「いま－ここ」における子どもの生の営みとして、主観を入れずに事実のみを記述することである。そうすることで、状況において、子どもが運動を生成させるのはなぜか、子どもにとって「学習内容」がどういうことになっているのかということが明らかになるだろう。また、子どもの運動のできごとを、縦断的にみていくことである。そうすることで、子どもの運動の変化が明らかになるだろう。但し、事例の抽出は、筆者によって見出されたという点で選択的であり、子どもの行為を記述や解釈の対象として選択し、その行為を考察して意味を付与することで、子どもにとっての「学習内容」を問い直していく。事象を事例として切りとるといふ筆者の行為は、それまでの筆者自身

の思い込みを反省的に捉える行為であるという立場を自覚する必要がある。子どものできごとに「学習内容」としての意味や価値があるのかを問い直す作業なのである。

## 第2節 M県K小学校での調査の概要

体育授業実践の調査対象として、M県K小学校を選定した。本節では、M県K小学校の学校概要と授業実践の調査対象とした理由を述べるとともに、研究調査の概要を示すこととする。

### 第1項 M県K小学校のプロフィールと選定理由

M県K小学校は、M県T市北部にあり、学校創立53周年を迎える学校である。全校児童約250名、教職員27名の中規模の公立小学校である。学級編成は1, 2, 5, 6年が1学級20数人の2学級ずつ、3, 4年は40人弱の1学級ずつである。そして、障がい児学級として2学級ある。研究指定校でもなく、特別な体育研究活動も行っていない。また、外国籍児童を受け入れており、各学級数人ずつ在籍し、日本語教育を受けているが、体育授業は学級の子どもと共に受けている。2005年（平成17年）6月20日（月）から7月4日（月）と2006年（平成18年）10月24日（火）から11月10日（金）の調査時現在、不登校や保健室登校をしている子どもは見られないが、休みがちであったり、遅刻しがちであったりする子どもはみられた。

さらに、筆者がM県K小学校の教諭をしている。筆者は、筆者自身の勤務校であり、この研究を進めるにあたって、特別な指定研究が行われていることなく、ごく一般的な公立小学校で体育授業実践をしたいと思い、この小学校にて授業実践することにした。

### 第2項 授業者（筆者）の経歴

授業者（筆者）は、実践1の授業時現在36歳の男性で、教職経験年数15年目である。K小学校が4校目の実践現場であり、赴任3年目に当たる。この年（2005年）から、現職のまま、M大学大学院に2年間研修に出ており、大学院では、教育学専攻科（修士課程）教科教育専攻保健体育専修保健体育科教育学分野で研究を行っている。

実践2の授業時には、大学院にて研修2年目にあたり、勤務校であるK小学校で週2日体育の授業実践を行いながら、残りの3日を大学院にて研究を行っている。

実践1と実践2とも、大学院研修をしている関係上、授業者（筆者）が授業全体を進めながら、他のM大学大学院生、M大学学部生をアシスタント、関与（参与）観察者、ビデオカメラによる映像記録者として体育授業にかかわってもらいながら、授業実践を進めた。

授業者（筆者）は、アシスタント、関与（参与）観察者、ビデオカメラによる映像記録者としての大学院生、学部生に、普段の授業実践の時から、関与してもらっていて、2つの授業実践のためだけに特別に設定したことはない。授業者（筆者）を含め、大学院生、学部生とも、2つの授業実践のみ特に意識することなく、普段の授業でかかわっていることと同

じように子どもに話しかけたり，かかわったりしていた。子どもたちも，2つの授業実践以外にも，大学院生，学部生と体育授業でかかわっており，普段どおりの体育授業として捉えていた。

### 第3節 授業実践の概要

本節では，M県K小学校において実践的研究として行った2つの体育授業実践（実践1の跳び箱運動，実践2のマット運動）がどのように行われ，どのように省察したのかの手続きを示すこととする。

#### 第1項 授業実践1

##### (1) 期間

2005年（平成17年）6月20日（月）から7月4日（月）までの7日間。

第1時は6月20日（月）第4限（11時35分～12時20分）

第2時は6月22日（水）第5限（13時45分～14時30分）

第3時は6月27日（月）第4限（11時35分～12時20分）

第4時は6月29日（水）第5限（13時45分～14時30分）

第5時は7月1日（金）第1限（8時50分～9時35分）

第6時は7月4日（月）第4限（11時35分～12時20分）

第7時は7月8日（金）第2限（9時40分～10時25分）

##### (2) 場所

M県K小学校の屋内運動場（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を行ったため6年1組教室にて行った。

##### (3) 対象児童

M県K小学校の6年1組，男子14名，女子8名，計22名（障がい児学級児童1名を含む）の学級で行った。6年1組児童は，授業者（筆者）が前年度（2004年度）の5年生のとき（5年1組）担任した学級である。また，体育以外の教科（社会科）を高学年教科担任制で2学級とも担当していた経緯がある。したがって，6年生になってクラス替えしたものの，6年1組の子どもたちは授業者（筆者）とかかわりを持ってきている現状にある。但し，22名の中には，6年生に進級してから転入してきた児童が1名含まれている。

#### (4) 単元名

「跳び乗る・跳び越す」〔跳び箱運動（器械運動）〕

本単元を実践するに当たって、毎時の目標として設定したのは、表5の通りである。

表5 跳び箱運動における毎時の目標

第1時	腕支持で跳び乗ったり、友達と一緒に跳び乗ったりすることを思いきり挑戦して楽しむ。
第2時	腕支持で跳び乗ることをチームで思いきり競い合って楽しむ。
第3時	腕支持でモノに跳び乗ることをチームで思いきり競い合って楽しむ。
第4時	腕支持でモノに跳び乗ることを思いきり楽しむ。
第5時	いろいろな方向からマットに腕支持で跳び乗ることを思いきり楽しむ。
第6時	腕支持で跳び箱を跳び越すことを思いきり楽しむ。
第7時	腕支持で友達やモノに跳び乗ったり跳び越したりしたことを振り返る。

#### (5) 目的

跳び箱運動を歴史的視点で紐解くと、跳び箱運動の文化的特性は、「跳び乗る」ことであり、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。跳び乗ることが跳び越すことに内包されるようなこれまでの固定化（暗黙知化）された関係から、跳び越すことが跳び乗ることに内包されるような関係として転換を図った授業である。

#### (6) 手続き

授業者（筆者：以降、授業者Ⅰとする）は授業全体を進め、授業者（学級担任：以降、授業者Ⅱとする）は、子どもたちとの個々のかかわりを、授業者（M 大学大学院学生アシスタント：以降、授業者Ⅲとする）は、子どもの様子を見ながら、跳び乗り方を誘発させたり、必要に迫られて場を変更したりするようにした。体育授業の様子を「授業実践－記録－記述－解釈」という一連の調査行為からなる方法を用い、「跳び乗る・跳び越す」という跳び箱運動の授業実践が、子どもたちにとってどういうことになっていたのかを考察する。

#### <記録方法>

筆者が授業全体を進めながら、M 大学大学院生によって、授業の様子をビデオカメラ（SONY, DCR-PC350）により映像記録した。ビデオカメラは、大学院生が持ちながら、子どもの様子、授業者Ⅰが子どもにどうかかわっているのかを録画した。

また、授業における子どもの思いを感想用紙に記述した。

#### <記述>

記述をするにあたり、授業での授業者 I と子どもの具体的な活動の様子、発話やそのときの状況を主観を入れずに事実のみを記入した。子どもの名前はすべてカタカナ表記とした。発話内容は「 」で表記した。

#### <分析方法>

跳び箱運動の文化的特性を歴史的視点から紐解くことで、中心のおもしろさを設定するが、中心のおもしろさを内容構成したときに、跳び箱運動の「学習内容」がどういうことになっていたのかという観点から取り上げようとする。したがって、筆者が「文化的特性」、「中心のおもしろさ」、「学習内容」との関連で気になったことを事例として抽出した。

#### <解釈>

抽出した事例を、子どものいまの姿と前後の様子から、脈絡（コンテクスト）、授業における発話、感想用紙への記述を手がかりにして、筆者が抽出した事例に解釈を加えることで、子どもの実際、言葉の意味することを捉えた。

## 第 2 項 授業実践 2

### (1) 期間

2006 年（平成 18 年）10 月 24 日（火）から 11 月 10 日（金）までの 5 日間。

第 1 時は 10 月 24 日（火）第 5 限（13 時 45 分～14 時 30 分）

第 2 時は 10 月 27 日（金）第 2 限（9 時 40 分～10 時 25 分）

第 3 時は 10 月 30 日（月）第 4 限（11 時 35 分～12 時 20 分）

第 4 時は 11 月 6 日（月）第 4 限（11 時 35 分～12 時 20 分）

第 5 時は 11 月 10 日（金）第 2 限（9 時 40 分～10 時 25 分）

なお、実践 2 の第 1 時である 10 月 24 日（火）第 5 限（13 時 45 分～14 時 30 分）の体育授業は、M 県小学校体育研究会の公開授業研究会を兼ねており、その後、研究協議会（14 時 45 分～17 時 00 分）を行った。

### (2) 場所

M 県 K 小学校の屋内運動場（体育館）にて、第 1 時から第 5 時まで行った。



### (3) 対象児童

M 県 K 小学校の 3 年生，男子 10 名，女子 26 名，計 36 名の学級で行った。3 年児童は，2006 年度（平成 18 年度）に授業者（筆者）が週 2 回体育授業を行っている学級である。学級には外国籍児童も 4 名含まれているが，日本語で話すことができる。

### (4) 単元名

「糶谷くんになろう」[器械・器具を使つての運動（基本の運動）]

本単元を実践するに当たって，毎時の目標として設定したのは，表 6 の通りである。

表 6 マット運動における毎時の目標

第 1 時	みんなで「糶谷くんになろう」という主題を確認し合おう。 順次接転前転を通して，主題が転がることの見方を探求していくことに気づく。
第 2 時	順次接転前転の見方を探求していく。
第 3 時	順次接転前転の見方を探求しながら，見方を集約していく。 糶谷くんになぞり，なりきりを通して，自分の転がりを探求していく。
第 4 時	糶谷くんになぞり，なりきりを通して，新たな転がりを見つける。 順次接転することの見方を探求していく。
第 5 時	糶谷くんになりながら，自分の転がりを広げる。 順次接転することの見方を探求していく。

### (5) 目的

マット運動を歴史的視点で紐解くと，マット運動の文化的特性は「順次接転すること」であり，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」と設定した。順次接転することの見方を探求する。そして，授業の毎時をどう主題化（テーマ化）するかを問う授業である。

### (6) 手続き

授業者（筆者：以降，授業者 I とする）が授業の全体を進めるとともに，授業者（M 大学学生アシスタント：以降，授業者（糶谷くん）とする）は順次接転前転実践者として子どもに転がりを紹介した。なお，実践 2 の主題（テーマ）が「糶谷くんになろう」ということから，糶谷氏の了解を得て，実名で表記させてもらった。さらに，授業者（映像記録者：以降，授業者 II とする）はビデオカメラにより映像記録を撮りながら，関与観察を行った。体育授業

の様子を「授業実践－記録－記述－解釈」という一連の調査行為からなる方法を用い、「糺谷くんになろう」ということが、子どもたちにとって、どういうことになっているかを考察する。さらに、M大学大学院生と学部生にビデオカメラにより映像記録を撮ったり、関与観察者として授業に参加してもらったりした。

#### <記録方法>

筆者が授業全体を進めながら、M大学大学院生と学部生によって、授業の様子をビデオカメラ（SONY、DCR-PC350）により映像を記録した。ビデオカメラは、大学院生と学部生が持ちながら、子どもの様子、授業者Iが子どもにどうかかわっているのかを録画したものと、体育館のステージ上から、体育館全体の様子を固定カメラで録画した。

また、授業における子どもの思いを感想用紙に記述した。

#### <記述>

記述をするにあたり、授業での授業者Iと子どもの具体的な活動の様子、発話やそのときの状況を主観を入れずに事実のみを記入した。子どもの名前はすべてカタカナ表記とした。発話内容は「 」で表記した。

#### <分析方法>

マット運動の文化的特性を歴史的視点から紐解くことで、中心のおもしろさを設定するが、中心のおもしろさを内容構成したときに、マット運動の「学習内容」がどういうことになっていたのかという観点から取り上げようとする。したがって、筆者が「文化的特性」、「中心のおもしろさ」、「学習内容」との関連で気になったことを事例として抽出する。

#### <解釈>

抽出した事例を、子どものいまの姿と前後の様子から、脈絡（コンテキスト）、授業における発話、感想用紙への記述を手がかりにして、筆者が抽出した事例に解釈を加えることで、子どもの実際、言葉の意味することを捉える。

## 【第Ⅱ章の引用・参考文献】

- 秋田喜代美・恒吉僚子・佐藤 学（2005）『教育研究のメソドロジー』東京大学出版会
- Donald.Schön（2001）佐藤 学・秋田喜代美訳『専門家の知恵 反省的実践家は行為しながら考える』ゆるみ出版
- 稲垣忠彦・佐藤 学（1996）『授業研究入門』岩波書店
- 本山方子（1999）「社会的環境との相互作用による『学習』の生成—総合学習における子どもの参加過程の解釈的分析」『カリキュラム研究』第 8 号，日本カリキュラム学会，pp.101-116
- 佐藤 学（1996）『教育方法学』岩波書店，pp. 47-80，p.190
- Schwab, Joseph, “The Practical:A Language for Curriculum” .School Review,78 (1) , 1969, pp.1-24.
- Shulman, Lee, “The Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching” .In M. Wittrock (Ed.) ,Handbook of Research on Teaching,Macmillan,1986,pp.3-36.

### 第三章 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])

本章では、前章で示した研究方法をもとに、跳び箱運動における「学習内容」を問い直すために、状況主義的学習論に依拠した体育授業として実践1(跳び箱運動)を取り上げる。

#### 第1節 跳び箱運動の内容構成における基本構想

本節では、これまでの跳び箱運動において、跳び越すことが失敗とされてきた「跳び乗る」にスポットを当て、跳び乗るが跳び越すに内包されてきたこれまでの跳び箱運動から、跳び越すことが跳び乗ることに内包されるような新たな跳び箱運動の実践を提示する。

#### 第1項 これまで行われてきた跳び箱運動の問題点

小学校体育における跳び箱運動は、跳び箱を跳び越すことに主眼が置かれてきた。跳び箱というモノをどうやったら跳び越えられるのか(克服型)、どうやったらよりきれいに跳び越せるのか(達成型)といったパフォーマンスの仕方を重視する運動になっていた。跳び箱を跳び越せたらよい、跳び箱を跳び越せなかったらだめ、よりきれいなフォームで跳び越せたらさらによい、きれいなフォームで跳び越せなかったらだめというように、跳び箱というモノを跳び越せる、跳び越せない、空中姿勢が美しいか、そうでないかという尺度でしか捉えてこなかった。このことは、跳び箱運動の授業が、「獲得」としての認知主義的学習論に立ち、どれだけ獲得できたか(数量的学習)、どれくらいはやく獲得できたか(合理的・効率的学習)が問題とされ、「参加」としての状況主義的学習論に立てていないことを表している。

また、跳び箱というモノは、勢いよく走らなくても、踏み切りを強くしなくても、着手を強くしなくても、ある程度の力で跳びこせていた。跳び箱運動と言えば開脚跳びに代表されるように、一つの跳び越し方のみが多かった。その開脚跳びも、踏み切りによって起こった前転運動が、着手によって、後転運動に切り返すという切り返し系にもなっていない跳び方であった。所謂、馬跳びを開脚跳びとして教えてきたのである。このことは、「跳び箱運動＝開脚跳び」という図式から、開脚跳びをしていれば跳び箱運動をしているといった固定化した観念を子どもに抱かせ、子どもにとって「学習内容＝単一の技＝学ぶべきモノ」ということに留まっていて、「学習内容＝学んでいるコト」に成り得ていない。しかも、開脚跳びという唯一行っている技ですら、歪んだ認識から教師も子どももやっている馬跳びを開脚跳びだと疑う余地がなく、開脚跳びの本物性(正統性)も味わえていないということである。

加えて、かたい、こわい、接触すると痛いといったイメージしか持てなかったのではないだろうか。こういったイメージを抱かせながら跳び箱を跳び越えさせてきた。中途半端な力加減で跳び、なおかつ、こういったイメージを抱かせながら、跳び箱を跳び越えさせようとしていた。教師は「勢いよく走って」、「強く踏み切って」、「跳び箱で手を強く突き放して」といった声かけを子どもにしていた。跳び箱に向かう子どもの意識と教師の意識に矛盾を来たしながら、そのことに何の疑いもなく教師は子どもに向かって声かけしていたのである。そして、跳び越せたら成功で、跳び越せなかったら失敗という判断を下してきた。いかに子ども

に伝達するか、いかに子どもに教えるかに終始して、できないことは子どもの責任であるという判断を下してきたのである。結果として、跳び箱運動を嫌いにさせてきた。

## 第2項 本実践のおもしろさは「跳び乗る」

運動を機能的特性による克服型、達成型のみでとらえるだけでなく、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、跳び箱運動の歴史の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して跳び箱を考案したものとされる。リングの考案したとび箱は、最上段のクッションつきの木枠の大きさが150cm×150cmの正方形であり、ここにもテーブルをヒントにして考案したと思われる残像が認められること、木枠の大きさが最下段から最上段まで全部同じであるため、縦に垂直に積み上げられ、立方体に近いものであったことなどにその特色がある。台形の跳び箱はオーストリアのガウルホーファー（Gulhofer. K, 1885-1941）が1920年代に考案したもので、日本にはこの台形の跳び箱が移入された。オーストリアの体育改革を指導した自然体育の創始者ガウルホーファーは、垂直の直方体であったスウェーデン型の跳び箱を安定度の高い台形の跳び箱に改善し、たんなる跳躍器具としてだけではなく、多様な活用方法をも開発して、学校教育の主要な器具の一つとしての地位を確立した。当時の乗馬体操の練習は、テーブルを利用する系統と木馬（またはボック Bock）を用いる系統の二つがあった。ドイツ体操の創始者ヤーン（Jahn.F.L, 1778-1852）は木馬とボックを用いているが、テーブルは用いていなかった。跳馬は、ヤーンの始めたドイツ体操の中で徐々に改善が加えられ、木馬の首がとれ、尻尾がはずされて跳馬の形態が生まれた。木馬を抽象化していつて生まれたものであり、それをさらに短くしたものがボックである。ボックは跳馬運動の予備練習用器具としてアイゼレン（Eiselen. E.W.B, 1792-1846）が考案した跳躍器具である。このように、跳び箱と同種と考えることのできる器具には、テーブル、跳馬、ボックの3種類があった。したがって、馬を用いた運動文化の発展過程の中で、近代になって生み出された独特の器械が跳び箱である。

今日の跳び箱運動は、助走、踏み切り、台上に着手して跳び箱を跳び越す「支持跳躍運動」を特徴としている。この支持跳躍系の運動の歴史は、古代ローマ帝国時代の木馬による乗馬訓練に端を発している。木馬への跳び乗り、跳びおりの運動から、器械の上に手を着いて一気に跳び越す運動へと発展してきた。

一方、古くから子どものあそ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10）。馬乗り遊びは「牡山羊、牡山羊よ、ふらつくな（Bok, Bok sta vast）」と呼ばれ、「牡山羊となった人の上に馬乗りになる。日本でも『とび馬ごっ

こ』(関西では『どんま』)とよばれるあそびがあった」と述べている。さらに、「そもそも子供のもっとも子供らしい状態というのは、遊んでいるときである。子供が自ら工夫して作った遊具やそれを使っての遊び、また二人以上で遊ぶ時のルールづくり、また体を動かしてのスポーツ的な遊びの中では、子供は『小さな大人』ではなく、子供自身の世界を築いている。」とも述べている。



図 10 馬乗り遊び (ブリューゲル, 1560)

このことは、リングによって乗馬体操用の練習器具のテーブルをヒントに考案された跳び箱というモノは、最上段が 150cm×150cm の正方形というように現在の文部科学省規格よりもかなり広く大きく、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を意味している。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。馬の背に着手して跳び乗るといふ馬乗りの乗り方から切り返し系や回転系の技が発生してきたのである。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。子どもの遊びの世界に目をやると、遊びの時間と空間の変化や遊び環境の変化、人間関係の希薄さから、室内ゲームや個人遊びに偏重している。子どもの遊びの世界においても、体育授業の中でも、筆者が子どもの頃によくやっていた馬乗り遊びはみられなくなってしまった。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、歴史的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。中途半端な力で跳び乗るのではなく、思いきり跳び乗ることを抜きにして、これまでの跳び箱運動で行われてきた跳び越すことに重点を置いた(効率的に合理化された)授業で内容構成していくと、思いきり跳び越えたり(克服型)、よりきれいに跳び越えたり(達成型)するということにつながるのかと疑問に感じたからである。

このことは、佐伯(1995)が「日常、私たちがなんとなく当たり前と思っていたことや、無意識のうちに勝手に想定していた前提にあらためて焦点をあてて、それらを根底から疑ってみることである。そういう無意識のうちに勝手に想定していたことが、実は『くつがえさ

れたことになっている！』ということに気づいたとき、世界のみえ方が変わる。」と述べているように、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った（＝失敗？）ということも予想される。つまり、従来の「跳び越す」という克服型としての結果に導かれる過程としての「跳び乗る」ではなく、思いきり「跳び乗る」というコトの延長過程である「跳び越す」としてとらえる（図 11）。

体育授業を関係論的に見ていく上で、岡野（2006）が提示している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。腕支持で思いきり跳び乗ることに挑戦して楽しむようにすることで、思わず腕支持で跳び越してしまうようにすることにした。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的な活動として、「長さ・高さ・人・モノ」という 4 つの点を組み合わせることで、思いきり跳び乗ることを通して、跳び越すことを内包していると捉える展開構成を編成することとした。

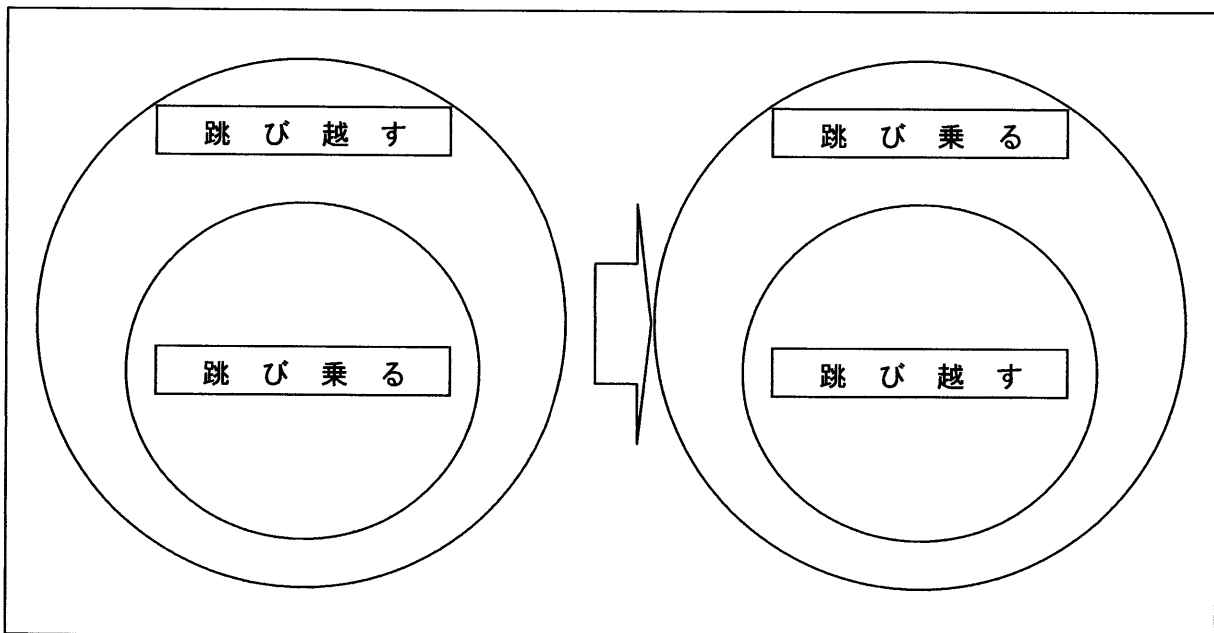


図 11 「跳び乗る・跳び越す」の関係

## 第 2 節 授業の概要

- (1) 単元名 「跳び乗る・跳び越す」〔跳び箱運動（器械運動）〕
- (2) 目標

腕支持で跳び乗ったり、跳び越したりすることを思いきり楽しむ。

友達やモノに跳び乗ったり、友達やモノを跳び越したりすることを思いきり楽しむ。

### (3) 指導上の考察

跳び乗ることの中心のおもしろさを「思いきり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。自分と跳び箱との関係をおもしろい世界にするために、跳び箱運動の原点である「腕支持で跳び乗ることのおもしろさ」を手がかりにして進めることにする。

安全面に気をつけながら、腕支持で跳び乗ることを思いきり楽しむ。長さ高さへの挑戦である。そのために、友達と長さ（馬）をつくったり、モノで高さをつくったりして場を設定する。それから、腕支持で跳び越すことを思いきり楽しむ。これも長さ高さへの挑戦である。友達を長く跳び越したり、高く跳び越したりすることに挑戦させる。そして、場の設定を友達からモノへと広げ、長さ高さに挑戦させる。その時、どういう子どもたちの動きが立ち現れるのかみることにする。

教師は、子どもたちと共に運動の世界に入り、共に跳び乗ったり、跳び越したりするようにする。このことを通して、子どもの動きの意欲をかき立てたり、跳び方を広げたり、立ち現れてきた動きを感じたり、おもしろさや楽しさを共感したりするようにした。

さらに、感想カードを活用することにより、中心のおもしろさに迫るための周辺的な活動はどうであったか、周辺的な活動に参加することで、跳び箱の中心のおもしろさにどう触れていたのかの振り返りを行う。

### (4) 指導計画（全7時間）

跳び箱運動実践における学習過程は表7に示すとおりである。

表7 跳び箱運動の学習過程

1		馬乗り（個人・チーム）[長さ・人]
2		馬乗り（チーム）[長さ・人]
3	腕支持で	立てたセーフティマット [高さ・モノ]
4	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3節 授業の実際

#### 第1項 腕支持で跳び乗ることがおもしろい

第1時では、「腕支持で跳び乗ったり、友達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、長さ人とを組み合わせることで内容構成し、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。「馬乗り遊びをしよう。個人がどれだけ遠くに跳び乗れるか、チーム全員で馬乗りできるか挑戦しよう」という授業者Ⅰの投げかけで始まった。授業者Ⅰは授業者Ⅱと馬乗り遊びのやり方を紹介したり、子どもと共に馬乗り遊びに加わったりした。8人×3チームをつくり、チーム内で一人ずつ馬乗り遊びを行った。腕支持でどこまで遠くへ跳び乗れるか挑戦していた。馬乗り経験のない子どもたちは、最初どうやって跳び乗るのか戸惑っていたが、馬乗りの仕方がわかると、馬に跳び乗り始めた。しかし、できるだけ遠くへ跳び乗ろうとするとところまでいかなかったため、「チーム対抗で馬乗り遊びをしよう」と投げかけた。チーム全員が馬に跳び乗るためには、自分ができるだけ遠くに跳び乗らなければならないという明確な目標が持てたため、勢いよく馬に跳び乗るようになった。

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、第1時でのチーム対抗での馬乗り遊びが飽和になっていなかったため、今回も長さ人とを組み合わせることで授業構成し、馬乗り遊び（チーム）を行った（写真1）。

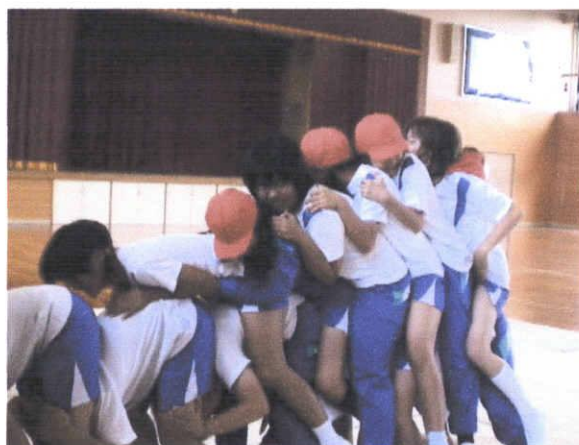


写真1

8人全員が相手チームの馬に腕支持で跳び乗ることや、馬になったチームは絶対に崩れないようにすることで、助走を勢いよく走ったり、強く踏み切ったり、着手する位置がさらに前になったり、腕支持したところよりもお尻を着く位置が前になったり、跳び乗っている子の上におおいかぶさるように跳び乗ってしがみついたり、思いきり着地して馬をつぶそうとしたりしている姿がみられた。チーム対抗での馬乗り遊びをしている中で、「腕支持でどこまで跳び乗ったらいいかな」、「跳び乗る順番を変えてみよう」、「馬は両足でしっかり踏ん張ろ

う」という話し合いがみられた。授業者Ⅰと授業者Ⅱは今回も子どもと共にチームに入り、馬乗り遊びを行った。

第3時では、「腕支持でモノ（セーフティマット）に飛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、高さともノを組み合わせて授業構成し、セーフティマットにチームみんなで飛び乗ることを行った（写真2）。

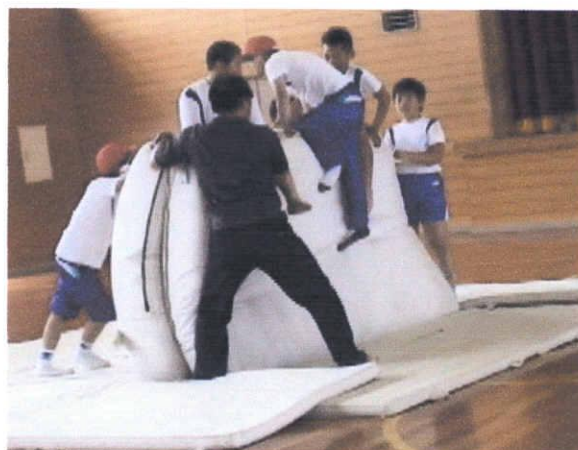


写真2

前時が、馬乗り遊びによる長さへの挑戦ならば、セーフティマットにチーム全員で飛び乗ることは高さへの挑戦である。セーフティマットを横長にして飛び乗ったり、縦長にして飛び乗ったりして、いろいろな方向から飛び乗れることを授業者Ⅰが例示した上で、チーム全員でセーフティマットに飛び乗ることを競い合った。手のひらだけでなく、腕全体でセーフティマットに着いて飛び乗ったり、踏み切りを強くして大きく飛び乗ったりする子がみられた。腕支持して強くセーフティマットを押すことで飛び乗ろうとしていた。さらに、強く着手するためにセーフティマットがつぶれてしまう場面もみられた。今回も、「助走を長くとってみよう」、「飛び乗る方向を変えてみよう」という話し合いがみられた。授業者Ⅰと授業者Ⅱは、2つの場にそれぞれ入り、セーフティマットをつぶれないように支えたり、飛び乗り方を提示したり、話し合いに入ったりした。

第4時では、「腕支持でモノ（セーフティマット・マット）に思いきり飛び乗ろう。」というテーマで、高さともノを組み合わせて内容構成した。マットの高さを変えたステージの場と長さともノで内容構成したセーフティマットを立てた場を設定した。マットの高さを変えたステージの場では、マット2枚を積み重ねた場から、子どもたちは腕支持して飛び乗るのではないかと授業者Ⅰは考えていたが、マットを数枚積み重ねた高い場に挑戦していた。着手してよじのぼる、腕支持して反転してマットにすわる、着手して横転してのぼるといった飛び乗りをしていた。助走をもっと長くにとってスピードを速くしたり、強く踏み切ったりすることが立ち現れてきた。途中から踏み切り位置にロイター板を置いてみた。すると、ロイター板を使って踏み切り、空中で腰が高く上がった状態から脚を閉じて飛び乗ること、つまり、腕支持してかかえ込み跳びで飛び乗る（写真3）、腕支持して開脚跳びで飛び乗る、腕支持して片脚で飛び乗るといった飛び乗りがみられた。



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。着手してうつ伏せで跳び乗る、着手して前転をして跳び乗る、腕支持して大きく前転して跳び乗る、腕支持してかかえ込み跳びで跳び乗る（写真 4）、腕支持して開脚跳びで跳び乗る、腕支持して片脚で跳び乗る、腕支持して反転して背中から跳び乗る、腕支持して 1/4 ひねって跳び乗るという跳び乗りをするようになった。



写真 4

大きく前転したら脚がセーフティマットを越えてしまったりしていた。第 4 時から、授業者 I、授業者 II に加えて、授業者 III を登場させた。子どもの跳び乗り意欲をかき立てたり、跳び乗り方を広げたりした。

第 5 時では、「いろいろな方向から腕支持でモノ（セーフティマット・マット）に思いきり跳び乗ろう。」というテーマで、長さ高さモノを組み合わせることで内容構成し、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。

フロア上にマットを積み重ねた場では、授業者 III や授業者 I の跳び乗りから、腕支持して

うつ伏せで跳び乗ったり、腕支持して開脚跳びで跳び乗ったり（写真5）、腕支持してかかえ込み跳びで跳び乗ったり、腕支持で前回りしたり、横跳びしたりしていたりするようになった。さらに、腕支持して開脚跳びで跳び乗ることから、開脚した後の両脚が前に揃うようになり、腕支持して跳び越してしまう子がみられるようになった。



写真5

。セーフティマットを積み重ねた場では、腕支持してうつ伏せで跳び乗ったり、着手して横転して跳び乗ったり、腕支持してかかえ込み跳びで跳び乗ったり、着手して前転して跳び乗ったりすることから、前時よりも前転が大きくなり着地がセーフティマットを跳び越してしまっている子もみられた。さらに、授業者Ⅲの跳び乗りから、腕支持して前方宙返りで跳び乗る子もみられた（写真6）。

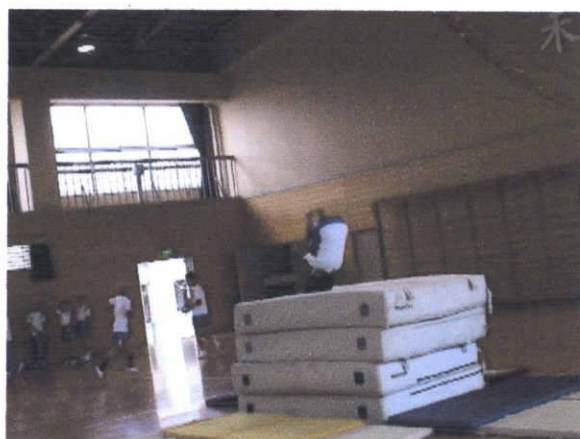


写真6

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。セーフティマットを積み重ねた場では、腕支持して前方宙返りをして跳び乗る、セーフティマットを縦長にして着手して前転で跳び乗る（跳び越す）、セーフティマットを横長にして着手して前転で跳び乗る（跳び越す）という跳び乗りが紹介された。フロア上にマットを積み重ねた場で

は、腕支持して開脚跳びで跳び乗って跳びおりる、片手支持してかかえ込み跳びで跳び乗る（跳び越す）、腕支持して前方倒立回転して跳び越す、授業者Ⅲから腕支持して開脚跳びで跳び越す、授業者Ⅰから腕支持して側方倒立回転跳びで跳び越すという跳び乗り（跳び越し）が紹介された。

紹介し合った後のセーフティマットを積み重ねた場では、着手して前転して跳び乗る、セーフティマットを横長にして着手して前転で跳び乗る（跳び越す）、セーフティマットを縦長にして着手して大きな前転で跳び乗る（跳び越す）、腕支持して前方宙返りして跳び乗る、腕支持してかかえ込み跳びで跳び乗るといった跳び乗りがみられるようになった。フロア上にマットを積み重ねた場では、腕支持して開脚跳びで跳び乗り跳びおりる、腕支持してかかえ込み跳びで跳び乗る、腕支持して開脚跳びで跳び乗り両脚が前に向く、腕支持して横跳びで跳び越すといった跳び乗り（跳び越し）がみられるようになった。

## 第2項 腕支持で跳び越すことがおもしろい

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、長さ高さモノを組み合わせることで内容構成し、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段横置きの場合を設定した。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ためである。

跳び箱大8段縦置きの場合では、腕支持して開脚跳び乗り、腕支持して開脚跳び越し、腕支持してかかえ込み跳びで跳び乗るといった跳び乗り、跳び越しがみられた。腕支持して開脚跳び越しをしようとしている子に対して、授業者Ⅰは、第1空中局面におけるからだの放り出し方の技術指導を行った。

跳び箱8段縦置きの場合では、腕支持して開脚跳び越しをしていたが、跳び箱上にマットを敷くことによって、着手して台上前転、頭はね跳び（写真7）、腕立て前方倒立回転跳びをする子がみられるようになった。



写真7

跳び箱7段縦置きの場合では、6段縦置きの場合で、腕支持して開脚跳び越しをやっていた子

が、7 段縦の場でも腕支持して開脚跳び乗り，腕支持して開脚跳び越しをくり返しやっていた。

跳び箱 6 段縦置きの場合では，腕支持して開脚跳び越しをくり返しやっている子がみられた。この子が「踏み切り板を『バン』と音が聞こえるくらい強く踏み切らない」という言葉から，授業者Ⅰは，着手後の第 2 空中局面をからだの様子，共に走っての助走と声かけといった技術指導を行った。

跳び箱 6 段横置きの場合では，腕支持して開脚跳び越し，腕支持してかかえ込み跳びで跳び乗りをやっていた。

### 第 3 項 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の振り返り

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。毎時の場面を紙芝居風にして紹介することでやってきたことを思い出させるとともに，毎時間の後に記述してきた感想カードをもとに，振り返りカードに毎時間どんな跳び乗り，跳び越しをしていたのかを記述させるようにした。その中から，第 1 時から第 6 時までの中で，ベストイチョシ場面を選ばせ，理由とともに記述させた。さらに，「跳び乗る・跳び越す」からの気づきを記述させるとともに，気づきを出し合うことでベストイチョシ場面と気づきの共有化を図った。

### 第 4 節 授業の分析

#### 【事例 1】 考えが受け入れられる

第 2 時にチーム対抗で馬乗り競争をしたときのことである。男子 8 人チームに女子 8 人チームが馬乗りをする競争をした。1 人目に馬乗りしたのがユイコである。2 人目以降が馬乗りしやすいように，ユイコはからだを前かがみにしている。しかし，女子 7 人目のマサミは馬乗りしたが落ちてしまった。女子 8 人全員が馬乗りできなかったのも，男子が喜んでいる。その後，他の男子 8 人チーム（授業者Ⅰと授業者Ⅱを含む）に，女子 8 人チームが馬乗りをする競争をした。この時も，1 人目に馬乗りしたのがユイコである。ユイコはすぐに走り出すのではなく，何歩か後ろに下がってから走り出した。5 人目のユウカが馬乗りして，6 人目のマサミが馬乗りした時に，男子チームは前の 4 人の馬が崩れてしまった。ユイコは手を叩いて喜んで馬からおりた。男子チームに勝ったことで，ナナコ，ナミエ，モナも大喜びではしゃいでいる。モナとエリは男子の所に向け寄り，肩をたたいている。崩れた男子チームは，マットに座り込んで，崩れたときの様子を話し合っている。その後，女子チームが馬を組み，男子チームが馬乗りをするようになった。

女子 8 人チームが馬になることになった。ユイコ、ナミエ、エリが馬になる順番で話している。ユイコは馬になる順番を指示している。モナ「眼鏡持っというよ」と授業者 I に言った。馬乗りをする男子 8 人チームは、ユウジがカイトと跳び乗る順番を話している。女子チームは馬になる前に話し合いをしている。男子チームも跳び乗る順番を話し合っていたが、ようやく決まった。授業者 I が話しかけると、マサミは「今（順番を）決めとんのかからさ」と言ってきた。ユイコも授業者 I が入って来ないように押しのけようとした。ユイコはどうするか女子の中で考えを言っている。マサミは下を向いて立っている。モエは「はい、しっかりつとめていこう」と女子みんなに声をかけた。ナナコは「おー」と右手を挙げた。マサミにユウカやナナコが声をかけた。ユイコは「前しっかり」と声かけした。モエはマサミに「誰がおるか言ってよ」と伝える。ユイコは、馬を組んだ 1 番前のナミエに言葉をかけた。女子 8 人が馬になった。男子チームは 1 番目にタクヤが馬乗りした。一番手前に着手したが、3 人目の馬に跳び乗った。2 番目にシンゴが馬乗りしたが、ユウヤも一番手前に着手したが、3 人目の馬に跳び乗った。3 人目にカイトが馬乗りした。ユウヤとカイトは前の子にしがみついている。男子が跳び乗るたびに女子は悲鳴をあげるが、授業者 I は「支えとる、支えとる、いける、いける」と馬になっている女子に声かけした。4 番目にタケシが馬乗りした。5 番目にコウキが馬乗りした時、女子の馬が崩れた。男子は大喜びで、ユウジは歓声をあげている。ユイコは足を痛がってうずくまっていたが、「だいたいじょうぶ」と言って起き上がると「先生」と言って授業者 I の所に来た。ユイコは「マットがさ、マットがさ」とマットを指差しながら言って来た。マサミも「ちがう、ちがう、あっちに言って来て」と授業者 I に言って来る。授業者 I は男子に向かって、「おい、さっきマットがずれたで、もう 1 回させてくれやんか」と女子が言っていると伝えた。男子の中には、「イヤヤ」と言う子もいたが、ユウジが「OK、男のプライドみせたる」と言ってもう 1 回競争することになった。男子、女子チームとも、話し合いが一層活発になった。ユイコとナナコは男子の跳び乗る順番を見て確かめていた。女子チームが馬を組んだ。1 番目にタクヤが馬乗りした。一番手前に着手したが、2 番目から 3 番目の馬に跳び乗った。2 番目にシンゴが馬乗りした。一番手前に着手したが、2 番目の馬に跳び乗った。3 番目にカイトが馬乗りしたが、カイトの勢いが強くて前のタクヤとシンゴが落ちてしまった。カイトとシンゴが崩れた時に、馬になっていたユイコも崩れたが、タクヤとシンゴが崩れ落ちたことを女子に伝えると、ユイコはエリとモエと手を取り合って「やった」と喜んでいた。モエとエリはハイタッチをしていた。ナナコは足を痛めたらしく、涙を浮かべていたが、ユイコはナナコの所に歩み寄ると、ナナコの肩を 2、3 回たたいた。

(授業開始後、28 分 55 秒から 4 分 48 秒間)

ユイコは運動することが好きな子である。しかし、自分のやりたいことのために、状況を考えずに行動する所があり、友達との関係も良好とは言えなかった。そんなユイコであるが、女子チームが馬になって、男子チームが馬乗りをする競争では、ユイコは、ナミエ、エリと馬になる順番のことで話している。いつもなら、ユイコが自分で決めた順番をみんなに押し付けることがあったが、ナミエとエリと共に馬になる順番を話し合っているのである。女子チームの中で、話し合いが進んでくると、ユイコは友達との話し合いに真剣で、授業者 I が

入ることを拒んでいた。しかし、話し合いの中で、ユイコは自分の考えも伝えている。いつもなら、ユイコが自分の考えを言うと、友達に受け入れられないことがあったが、ユイコの考えを友達が受け入れつつ、馬を組む順番が決まっていた。さらに、ユイコは「前しっかり」と言った後に、前に行って直接ナミエに言葉をかけているのである。

しかしそれだけではなかった。ユイコは馬乗り遊びの勝敗にもこだわってきた。男子チームが馬乗りしたことで、女子チームの馬が崩れたことに納得がいかなかったのである。ユイコは足を痛がってうずくまっていたが、「だいじょうぶ」と言って起き上がると「先生」と言って授業者Ⅰの所に来た。それは、「マットがさ、マットがさ」とマットを指差しながら、女子チームが踏ん張っているマットがずれてしまったために、支えることができず、馬が崩れたとユイコが主張してきたのである。再度、馬乗り競争をする前、ユイコとナナコは男子の跳び乗る順番を見て確かめていたり、男子チームに勝った時、エリとモエと手を取り合って「やった」と喜んでいたり、足を痛めて涙を浮かべていたナナコの所に歩み寄ると、ナナコの肩を2、3回たたいたりしていた。ユイコは、馬乗り遊びの中で、女子チームの友達とうまく関係が築けているのである。だから、ユイコの考えも押し付けではなく、友達に受け入れられていたのである。

#### 【事例2】 「教師－子ども」から「子ども－子ども」へ

第4時にステージ上にマットを積み重ねた場で、腕支持してよじのぼっていたユイコは、踏み切り位置にロイター板を置いたことにより、ロイター板を使って踏み切り、腕支持してかかえ込み跳びで跳び乗るようになった。ロイター板の設置によって、腕支持してよじぼらなくても、腕支持で一気にかかえ込み跳びで跳び乗るようになったことで、この場でくり返し腕支持してかかえ込み跳びで跳び乗ることをやっていた。ユイコが次に跳び乗る順番を待っていた時のことである。

ユイコはもう一つのセーフティマットを積み重ねた場を見ていた。そこに、授業者Ⅲが腕支持して前方宙返りして跳び乗った。授業者Ⅲの跳び乗りを見ていた子から「おー」という歓声が沸き起こった。それを見たユイコは拍手をしながら、走ってセーフティマットを積み重ねた場に移ってきた。ナナコがロイター板で踏み切ってセーフティマットにうつ伏せで跳び乗った。授業者Ⅰはナナコの所に近づき、腕支持して跳び乗るように伝えた。マサミはナナコと同じように、うつ伏せで跳び乗った。授業者Ⅰはマサミに「手を着いて一気に跳び乗ってみ」と声かけした。ユウカもナナコ、マサミと同じように、うつ伏せで跳び乗った。ナミエもうつ伏せで跳び乗った。モエはセーフティマットに着手してうつ伏せで跳び乗った。エリは腕支持してかかえ込みで跳び乗った。ユウジは片足踏み切りして、セーフティマットに着手してセーフティマット上で前転して跳び乗った。シンゴは着手して1/2ひねってセーフティマットの上に背中から着地した。タケシは両足踏み切りで、着手してセーフティマット上で前転して跳び乗った。ツヨシは着手してうつ伏せで跳び乗った。ユイコは着手してセーフティマットに前転して跳び乗った。ユイコは「できた」と言っている。もう一度「できた」と言っている。コウキは着手してうつ伏せで跳び乗った。ユ



ウジたちは授業者Ⅲに向かって「ジャンプ、ジャンプ」と連呼した。授業者Ⅲは躊躇したが、腕支持して前方倒立回転でセーフティマットを跳び越した。ユウジたちは「わー」と大歓声をあげていた。ユウジは授業者Ⅲに「すごい」と声かけしていた。カイトは着手してセーフティマット上で前転したが、両足はセーフティマットを跳び越えていた。ナナコは着手して開脚で跳び乗ろうとした。ナナコは笑顔でいた。マサミは着手してかかえ込みで跳び乗った。授業者Ⅰはマサミの跳び乗りを見て、「おー」と声かけして拍手した。マサミを見ていた子からも「おー」という歓声があがった。ユウカはうつ伏せで跳び乗った。ナミエは着手してかかえ込みで跳び乗った。モエも着手してかかえ込みで跳び乗った。今まで跳び乗ろうとしなかったトシキがセーフティマットに向かって歩き出したので、授業者Ⅰも一緒に歩いたがトシキは跳び乗ることはしなかった。エリは着手してかかえ込みで跳び乗った。授業者Ⅰは「おー」と声かけた。シンヤが足で駆け上った。ユウジはうつ伏せで跳び乗った。シンゴは「イェーイ」と言いながら1/2ひねりで背中から跳び乗った。ユイコは着手して前転して跳び乗った。見ていた子から「おー」という声が上がった。授業者Ⅰもユイコに拍手をした。コウキはうつ伏せで跳び乗った。タクヤはゆっくり歩いてきて、セーフティマットに寄りかかるだけで止まる。カイトは着手して前転するが足がセーフティマットを跳び越していた。テツヤは着手してかかえ込みで跳び乗った。ナナコは微笑みながら着手して開脚で跳び乗った。マサミは着手して前転して跳び乗った。見ていた子から「おー」という声かけを受けた。マサミの表情はうれしくて微笑んでいた。ナミエが着手してかかえ込みで跳び乗った。モエが着手して前転して跳び乗った。エリが片足で跳び乗った。シンヤは片足で駆け上がったが、「失敗した」と言っていた。ユウジたちが授業者Ⅲの名前をくり返し連呼した。授業者Ⅲは、腕支持して前方倒立回転跳びしてセーフティマットを跳び越した。ユウジたちは「わー」と大歓声をあげた後、拍手をしていた。ユウジは勢いよく助走して、片足踏み切りで着手して前転して跳び乗った。シンゴは、踏み切った後、高く跳んで1/4ひねって跳び乗った。体育館の壁伝いにタクヤがステージの方に歩いていた。ユイコは、勢いよく走ってきて、着手して前転したら、両足がセーフティマットを跳び越していた。みんなから「おー」と声をかけられていた。コウキがうつ伏せで跳び乗った。カイトは着手して前転してセーフティマットを跳び越していた。着地後、勢い余って前のめりにこけていた。ナナコは着手して開脚で跳び乗ってうれしそうだった。セーフティマットを開脚跳びしようとして微笑んでいた。マサミは着手して前転して跳び乗った。ユウカはうつ伏せで跳び乗っていた。タクヤはステージ上のマットに座っていた。授業者Ⅰはタクヤに「やらないのか」と声かけた。ツヨシが、ステージにマットを積み重ねた場で、ためらっていたので、「行け、行け」と声かけしたら、タケシの後押しもあり、ロイター板で踏み切ってよじのぼっていた。すると、マサミ、ユウカ、ナナコ、ナミエがステージ上にマットを積み重ねた場に移ってきた。すると、タクヤが走ってセーフティマットを積み重ねた場にやって来た。授業者Ⅲが腕支持してセーフティマット上で前方宙返りして跳び乗った。みんなから「おー」という声とともに拍手が起こった。ユウジが片足踏み切りで着手して前転して跳び乗った。マサミの「危ない」という声に、ユウジがセーフティマットを直していた。シンゴが着手して1/2ひねって背中からマットに跳び乗った。ユイコは着手して大きく前転して跳び乗っていた。コウキは着手してうつ伏せで跳び乗っていた。ユイコ'

は授業者Ⅲにステージ上にマットを積み重ねた場で腕支持して前転するようにジェスチャーで伝える。ユイコは「マットを縦にしたらいいやん」と言う。セーフティマットを積み重ねた場では、エリが着手してかかえ込みで楽に跳び乗っていた。タクヤがはじめて片足踏み切りで着手して前転して跳び乗った。タクヤは続けて「むずかしいわ」ともらしていた。トシキが走ってきてセーフティマットに両手を着いた。トシキは「あー」と声をはりあげていた。シンヤが着手して斜め転がりて跳び乗った。ユウジが両足踏み切りで着手して前転したら両足がセーフティマットを跳び越していた。シンゴは着手して1/2ひねりながら跳び乗っていた。リョウタはうつ伏せで跳び乗った。コウキは着手してうつ伏せで跳び乗った。カイトは着手して前転して跳び越していた。タクヤは着手してうつ伏せで跳び乗っていた。しばらくセーフティマットの上でいたが、おりて行った。ユイコは着手して前転したが、両足がセーフティマットから跳び越していた。授業者Ⅰが着手して前転して跳び越していた。勢い余って前のめりになって「わーあー」と言っていた。ユウジは着手して前転して跳び乗っていた。マサミが着手して前転して跳び乗った。うれしそうに笑っていた。リョウタが勢いよく走ってきたが、勢い余ってセーフティマットにぶつかった。授業者Ⅰは「だいじょうぶか」と声かけした後、セーフティマットを直した。コウキは着手してうつ伏せで跳び乗っていた。カイトは着手して前転して跳び越していた。タクヤは片足踏み切りで着手して前転して跳び乗った。授業者Ⅰは「いける、いける」とタクヤに声をかけた。ユウジは着手して前転で跳び越していた。シンヤが着手してうつ伏せで跳び乗り、テツヤも着手してうつ伏せで跳び乗った。ユイコは着手して前転して跳び乗っていた。カイトは強く踏み切って前転して跳び乗っていた。タクヤは「はい、ジャンプして」と声かけしている。授業者Ⅰは「はい、集まって」と言った。その後、ユイコが着手して前転して跳び乗った。タクヤは片足踏み切りで着手して前転したらセーフティマットを跳び越していた。

(授業開始後、32分54秒から12分38秒間)

第5時のセーフティマットを積み重ねた場の出来事である。

タクヤが片足踏み切りで着手して前転して跳び乗っていた。ユイコは着手して前方宙返りして跳び乗った。授業者Ⅰはユイコに「おー、すごいな、手を着いて着地しとるやん」と声をかけた。ユイコは「あれをもっと」と言っていた。授業者Ⅰはさらに「手を着いて着地するってもっとすごいな」とユイコに言う。タクヤはフロアにマットを積み重ねた場のマットを直している。タクヤは「足、足」と言っている。フロアにマットを積み重ねた場で、片足で跳び乗っておりていた。セーフティマットを積み重ねた場で、ユイコは腕支持して前方宙返りして跳び乗っていた。授業者Ⅰは「おー」とユイコの跳び乗りを見て言う。タクヤは「よし、ユイコの、よし」と言っていた。タクヤは友達を連れて、セーフティマットを積み重ねた場へ移動してきた。ユイコは着手して前方宙返りして跳び乗ろうとするが立えない。「あー」という表情をしていた。授業者Ⅲが腕支持して開脚して跳び越す。ユイコは腕支持して前方宙返りして跳び乗ってセーフティマット上に立つ。タクヤはユイコの跳び乗りを見ていた。授業者Ⅲが腕支持して前方宙返りで跳び乗った。授業者Ⅰが「集まって」

と声かけして集合させた。2つの場での飛び乗りを紹介し合った。ユイコは腕支持して前方宙返りして飛び乗った。ユイコを見ていたみんなから「おー」という歓声と拍手が起こった。ユウジは「おー、すげえなあ」とつぶやいた。ユイコが腕支持して前方宙返りで飛び乗った。タクヤは勢いよく走ってきて着手して飛び乗った。ユイコが腕支持して前方宙返りして飛び乗った。授業者Ⅰは、ユイコに「ユイコ、足がこう通ってきた方がいい」と伝え、回転時の足のひきつけをみせた。タクヤが着手して前転して飛び乗った。授業者Ⅰが走ってきたタクヤに「タクヤ、両足、いけ」と言った。その後、タクヤは両足踏み切りで着手して前転して飛び乗った。授業者Ⅰは「OK」と言った。ユイコが走ってきたので、授業者Ⅰが「ひきつけよ」と言うと、ユイコは腕支持して前方宙返りして飛び乗った。タクヤは着手して前転して飛び乗るが前転する時に少し背中との接地が少なくなる。ユイコは腕支持して前方宙返りして飛び乗ってセーフティマット上に立っていた。それを見ていた子から「おー」という歓声が沸き起こった。タクヤは着手して前転して飛び越しているがさらに背中とマットとの接地が少なくなってきた。ユイコの飛び乗りを見てタクヤは「あれや」と言っていた。タクヤは腕支持して前方宙返りして飛び乗るようになった。

(授業開始後、16分21秒から20分29秒間)

第4時のステージ上にマットを積み重ねた場で、ロイター板を使って踏み切り、腕支持してかかえ込みで飛び乗っているユイコがいた。ユイコは、ステージにマットを積み重ねた場ともう一つつくってあったセーフティマットを積み重ねた場を見た。セーフティマットを積み重ねた場で、授業者Ⅲが腕支持して前方宙返りして飛び乗っているのを見た。すると、ユイコはセーフティマットを積み重ねた場に移ってきて、腕支持した後、手を突き放すようにして前転して飛び乗ることを始めた。それまで、ステージにマットを積み上げた場で、ロイター板で踏み切って腕支持してかかえ込み跳びで一気に飛び乗っていたことから、セーフティマットを積み重ねた場に移り、腕支持して前転して飛び乗ることを始めたユイコは、明らかに授業者Ⅲの腕支持して前方宙返りして飛び乗るといふ飛び乗りにつきつけられたと考えられる。さらに、ユイコは大きな前転をするようになった。腕支持して大きな前転をしての飛び乗りをくり返しやっている中で、着手位置をセーフティマットの手前の方で着手するようになっていた。

第5時でユイコは、着手によってからだに回転をつけることで、腕支持から前方宙返りして飛び乗るようになった。さらに、第5時に設定した友達の飛び乗り方を紹介し合う時に、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飛び乗るといふ飛び乗りをみんなに紹介した。ユイコのダイナミックな飛び乗りは、見ていた子どもたちから大きな賞賛の歓声を受けていた。ユイコは振り返りカードの「飛び乗る・飛び越す」からの気づき(巻末資料7)でも、「セーフティマットで前宙ができたのは、できるという信じる心と、セーフティマットの安心(失敗しても大丈夫)があったから、失敗してもやりなおせる気持ちがあった」と書いていた。ユイコにとって、腕支持して前方宙返りして飛び乗るといふ飛び乗りがやれたのは、セーフティマットというモノの存在が大きく影響し、「かたい」というイメージではなく「やわらかい、包み込んでくれる」というモノのイメージに変化していた。

ユイコの飛び乗りを見ていたタクヤは第4時の途中まで、マットを積み重ねた場でも、セ

ーフティマットを積み重ねた場でも、ゆっくりした助走はするが、跳び乗ることはしなかった。友達の状態をみて、難しいと感じたのか、やってみようという気持ちになれなかったのかわからなかった。やがて、タクヤはセーフティマットを積み重ねた場で片足踏み切りで着手して前転して跳び乗るようになった。タクヤは自分の思ったように跳び乗ることができず、「難しいわ」と跳び乗りをした直後つぶやいていた。しかし、第5時の紹介し合った後、セーフティマットを積み重ねた場で、腕支持して大きな前転をして跳び乗ることをくり返し始めた。さらに、背中がセーフティマットに接地するのが少なくなるように跳び乗っていた。これは、ユイコが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を紹介したことにより、ユイコの跳び乗りにつきつけられ「よし、ユイコの、よし」という言葉からもそのことが読み取れる。実際、タクヤはその後、着手して前転して跳び乗るが前転する時に少し背中への接地が少なくなり、ユイコの跳び乗りを見て、「あれや」と言っていた。腕支持して前方宙返りして跳び乗るといふ跳び乗りをするようになったのである。授業後に記入した感想カードの今日のイチオシ場面（巻末資料3）でも、「ユイコが1回転していたから真似してやろうと思った」と書いていたことから明らかである。

この事例は、授業者Ⅲの跳び乗りを見たユイコが、授業者Ⅲの跳び乗りがすごい、自分もやってみたいとユイコが真似てやってみようとする事により、授業者Ⅲとユイコとのかかわりを見せている。それまで、ステージにマットを積み上げた場で、ロイター板で踏み切つて、腕支持してかかえ込み跳びで一気に跳び乗るといふ跳び乗りから、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で跳び乗るといふ跳び乗りに変化したのである。それには、ユイコのかからだまるごとを受け入れてくれる「やわらかく、包み込んでくれる」セーフティマットというモノがあったことも関連している。さらに、授業者Ⅲの跳び乗りを真似たユイコの跳び乗りに誘発されて、第4時の途中までやる気を示さなかったタクヤが「難しいな」と言いながら着手して前転していたのが、着手して大きく前転して跳び乗る（跳び越す）ようになり、腕支持して前方宙返りして跳び乗ることにつながった。このことは、ユイコとタクヤのかかわりを見せている。つまり、授業者Ⅲと授業者Ⅲの跳び乗りにつきつけられたユイコとのかかわりが、ユイコとユイコの跳び乗りにつきつけられたタクヤとのかかわりに移っていった。このことは、跳び乗りを通して、授業者の跳び乗りを子どもが真似てやってみようとする繋がりから子どもどうしで真似てやってみようとする繋がりへ広がったことを表している。

### 【事例3】 ちがう跳び乗り

第6時に、跳び箱8段縦置きの中で、腕支持してかかえ込み跳び乗り跳びおりをしているユイコがいた。腕支持してかかえ込んで跳び乗った後にすぐ跳びおりしていた。跳び乗りをしようとしているのでもないし、跳び乗り跳びおりをしようとしているのでもないようであった。その時の場面である。

ユイコが腕支持してかかえ込み跳び乗り跳びおりをした。その時、ユイコは「ミスった」と言っていた。授業者Ⅰが「ちょっと助走が短い」と聞くと、ユイコは「短い」と答えた。その後、カイトが腕支持して頭はね跳びをして跳び越した。授業者Ⅰは「ちょっと待って、待って、ちょっと短い、助走が」と声をかけながら、セーフティマット、跳び箱、ロイター板を下げた。ユウジが腕支持して頭はね跳びして跳び越した。コウジも、腕支持して頭はね跳びして跳び越した。次のユイコは腕支持してかかえ込み跳び乗り跳びおりをした。ユイコは「ビビった、今の、ビビった、今のビビった」と言っている。カイトが腕支持して頭はね跳びをして跳び越した。ユウジも腕支持して頭はね跳びをして跳び越した。ユイコは前のめりになって腕支持してかかえ込み跳び乗りの後すぐに跳びおりている。授業者Ⅲが腕立て前方倒立回転跳び越しをした。ユイコは授業者Ⅲの跳び越しを見ていた。タクヤは腕立て前方倒立回転跳び越しをするようになった。タクヤは「いいよ」と言っている。ユウジは腕支持して頭はね跳びをして跳び越した。ユイコは腕支持してかかえ込み跳び越しをしたが「無理」と言っている。その後、ユイコは腕支持して頭はね跳びをして跳び越すようになった。表情が笑んでいた。授業者Ⅰはユイコに「そうそうそうそう」と声かけしている。ユイコは「もうちょっとやな」と言っている。その後、ユイコは腕立て前方回転跳び越しをするようになった。

(授業開始後、19分00秒から7分52秒間)

第5時のセーフティマットを積み重ねた場で、ユイコは腕支持で前方宙返りして跳び乗っていた。第6時になって、セーフティマットから跳び箱8段縦置きに変わった。すると、ユイコは腕支持してかかえ込み跳び乗り跳びおりをしていた。しかし、ユイコの「ミスった」という言葉が物語っているように、ユイコがやってみたい跳び乗り（跳び越し）は腕支持してかかえ込みで跳び乗り跳びおりではないと思われる。それに対して、助走距離が短いので、長くするように授業者Ⅰに言ってきた。ユイコにとっては、カイト、ユウジ、コウジが腕支持して頭はね跳びして跳び越ししているのである。しかし、「ビビった、今の、ビビった、今のビビった」と言っているように、ユイコはどうも自分のやりたい跳び乗り（跳び越し）ができないでいる状況にあった。ユイコは助走スピードをはやめるが、前のめりになって腕支持してかかえ込み跳び乗りの後すぐに跳びおりるようになっていた。ユイコは授業者Ⅲやカイトの跳び越し（腕立て前方回転跳び越し）を見た後も、どうしても腕支持してかかえ込み跳び越しになってしまって「無理」と言っている。しかし、ユイコは腕支持して頭はね跳びをして跳び越すようになった。ユイコのやってみたかったのは、この跳び越しであった。でも、ユイコはこの跳び越しに満足していない。その後、ユイコは腕立て前方回転跳び越しをするようになった。

この事例では、腕支持してかかえ込み跳び乗り跳び越しをしているユイコの跳び乗りと、第5時の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っていた跳び乗りは、どちらも跳び乗っているがちがう跳び乗りであると考えられる。第5時は腕支持して前方宙返りして跳び乗った時は、嬉しそうであり、何回もくり返し跳び乗っていた。しかし、第6時の跳び乗りはユイコが全然納得していないため、跳び乗ると不満の声を何回も発していた。しかし、腕支持して頭はね跳びして跳び越したときは不満の声も発していない

し、表情も微笑んでいた。腕支持してかかえ込み跳び乗り跳び越しから、腕支持して頭はね跳びして跳び越したユイコの表情は、第5時の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っていたときの表情とよく似ていたのである。

#### 【事例4】 跳び越したいのに跳び乗ってしまっている

第6時に、跳び箱6段縦置きの中で、腕支持してかかえ込み跳びで、跳び箱に跳び乗っているエリがいた。エリはモエが腕支持して開脚跳び越ししている時も、腕支持してかかえ込み跳びで跳び乗っていた。エリは、くり返ししている腕支持してかかえ込み跳びで跳び乗ることをしたいのか、モエのように腕支持して開脚跳び越しをしたいのか、腕支持して開脚跳び越しをしたいができないでいるのかわからなかった。その後、跳び箱を横置きにした。その後の場面である。

モエが腕支持で開脚跳び越しをした。授業者Iが「おー」と言うと、モエは「できた」と言い、コウタが走っていた時に、モエは「コウタ跳べよ」と伝えていた。コウタが腕支持して開脚跳び越しすると、モエは「OK」と言っていた。ツヨシ、リョウタ、コウキが続けて腕支持して開脚跳び越しをした後、エリが腕支持してかかえ込みで跳び乗って跳びおりた。モエがエリの跳び乗りを見て、「乗りよる」と言うと、エリは「どうして、わたし、わたし好きやもん」とモエに言った。モエはまた腕支持して開脚跳び越しをした。コウジは腕支持して開脚跳び越しをするが、勢い余って倒れ込むように跳び越した。コウジは「予想よりも長かった」と言っていた。コウキ、コウタが腕支持して開脚跳び越しをしていた。

(授業開始後、25分49秒から00分48秒間)

モエや男子たちが腕支持して開脚跳び越しをしてもエリは腕支持してかかえ込みで跳び乗っていた。エリは第4時のステージ上にマットを積み重ねた場でも、第5時のセーフティマットを積み重ねた場でも、フロアにマットを積み重ねた場でも、腕支持してかかえ込みでマットに跳び乗っていた。エリが「どうして、わたし、わたし好きやもん。」と発言しているように、エリは腕支持してかかえ込みで跳び乗ることが好きなのもかもしれない。好きだからこそ、くり返し、腕支持してかかえ込みで跳び乗っていたことについては不思議なことではない。しかし、同じ場にいる友達(他者)が皆、腕支持して開脚跳び越しをしているのに、「腕支持して開脚跳び越しをしてみよう」、「腕支持してかかえ込み跳び越しをしてみよう」という自分の跳び乗り・跳び越しを広げることにならなかったのだろうか。エリは感想カードによる授業後の感想(巻末資料4)に、「ちょっとしか跳べなかったのでくやしかったです。跳び箱に跳び乗ることを意識してしまっていたからです(実際に乗ってしまっただけ)。」と書いている。また、第7時の「跳び乗る・跳び越す」の振り返りカード(巻末資料7)では、「跳び箱6~7段を跳び越すとき、どうしても足を閉じてしまい、かかえこみ跳びができなくなってしまった。」と書いている。このことは、振り返りカードによるベストイチョシ場面(巻末資料5)でも、「跳び箱6~7段で、跳び越すということがあまりできなくて、足を閉じてしまい、かかえこみ跳びになって、跳び越すことができなかつたのがくやしい」と書いている。授業中、

エリは「どうして、わたし、わたし好きやもん。」とモエに答えているが、実は、腕支持して跳び越したかったということがわかった。しかし、跳び乗るになってしまっていた。跳び越すことが主題（テーマ）となっていて、前時まで行っていた跳び乗ることが主題（テーマ）となっていなかったために、跳び越すことに子どもの思いを引っ張ってしまったと言える。このことは、エリの問題というよりも、授業者（筆者）の単元構想に問題があったと考えられる。第5時に腕支持して跳び越してしまっている子がいたので、第6時を「跳び箱を腕支持で跳び越そう」としたが、授業で「跳び乗る」ことから「跳び越す」ことへの直線的な展開がエリの「跳び乗り・跳び越し」に合わなかったのではないかと思われる。

## 第5節 実践1の解釈

本実践では、跳び越すことに主眼が置かれていたこれまでの跳び箱運動から、跳び箱運動を歴史的視点から紐解き、文化的特性を「跳び乗る」こととして捉え、跳び箱運動の中心なおもしろさを「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。具体的な展開構成の手がかりとして、「ヒト」、「モノ」、「長さ」、「高さ」の組み合わせから工夫を行った。「ヒト」+「長さ」は跳び箱運動の原型である「跳び乗る」ことの遊びである「馬乗り遊び」を提示した。「モノ」+「高さ」では、子どもの身長よりもはるかに高いセーフティマットを立て、そのセーフティマットに腕支持で跳び乗ることと、ステージに積み重ねた高さの異なるマットに腕支持で跳び乗るということを提示した。「モノ」+「長さ」+「高さ」として、セーフティマットを積み重ねた場に腕支持で跳び乗るということ、フロア上にマットを積み重ねた場に腕支持で跳び乗ること、跳び箱に腕支持で跳び乗ったり跳び越したりすることを提示し授業を行った。

本実践を通して、以下に示すことが明らかになった。

### 第1項 「跳び乗る・跳び越す」ことのおもしろさ

これまでの跳び箱運動というと、跳び越えられないとイヤという失敗に対する恐れが強かったように思う。極端に「跳び越す」ことを重視した運動であった。

実践1の【事例1】で考察されたように、子どもたちにとっては、遊び空間でも、体育授業でもすることのなかった跳び箱運動の原型の馬乗り遊びだったが、男子チーム対女子チームの競争はかなり盛り上がった。馬乗りで跳び乗ったり、崩れたり、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：プレイ）になっていたことを物語っている。子どもたちは、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辿っていたのである。結果として、着手位置よりも前にお尻を着くという状況も出てきた。腕支持で跳び乗れるスペースが狭くなってくると、跳び乗った友達の上に跳び乗るという高さへの芽生えも見られた。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。これまでの跳び箱運動で跳び越せなかったのが失敗とみなされてきた「跳び乗ること」がすべてなのである。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、思いきりということに向かったの挑戦が生じるのである。しかも、馬になっているのは友達（他者）である。組んだ馬は一人ではつukれない。馬乗りもチーム対抗なので一人で跳び乗ることだけに限定されない。馬の私の前後には友達がいる。馬乗りする私の前後にも友達がいる。自分と友達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、自分の身近な友達なのである。思いきり跳び乗っても、「やわらかい、安心、あたたかい」といった友達の馬（からだ）が自分のまるごとを受け止めてくれるのである。共に馬を組む友達がいてくれる。共に馬乗り遊びをする友達がいてくれる。そして、「ヒト」、「モノ」、「長さ」、「高さ」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り、子どもたちの挑戦意欲をくすぐってくれた。これまでの跳び箱運動において、自分が跳び乗る、自分が跳び越すというように、個人種目のようにみられるが、実践1での馬乗り遊びでは、個人種目で完結しない。チーム対抗の競争なのである。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。【事例2】に示したように、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、前時までのセーフティマットや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。「かたい、こわい、痛い」という従来の跳び箱のイメージは、「やわらかい、おもしろい、安心感」という存在に変化したのである。

「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。【事例2】からの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見つけ出していたと言える。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。このことは、子どもたちが「跳び乗る」ことのおもしろ世界に参加していたことを意味している。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」という固定観念も崩すことに繋がった。腕支持で跳び乗ることを思いきり長さや高さに挑戦させることで勢い余って思わず跳び越してしまった、つまり跳び乗ることの中に跳び越すことが内包されるような跳び箱運動の「学習内容」にすると、子どもたちは失敗という考え方から脱却し、何回も腕支持で跳び乗ることに挑戦することがおもしろいと感じ、も



つと違った跳び乗り方に挑戦してみよう、友達がやっている跳び乗り方にチャレンジしようとしていたと考えられる。そこで現れてきた勢いから、腕支持で跳び越すことに自然に向かっていたと言える。

しかし、【事例 4】で考察されたように、子どもは、場が変わっても、同じ跳び乗りをしていた。一見すると、その跳び乗りを好んでいるように見られ、授業中の子どもの発話からも好んでいることが伺われた。しかし、子どもは本当の思いのまま語っているとは限らない。同じ場でちがう跳び乗りや跳び越しをしている友達（他者）がいるのに、その友達の跳び乗りや跳び越しをやってみようとししないのだろうか。もちろん、他者がやっている跳び乗りや跳び越しをしなければならないということではない。他者からの誘発があるのに、自分の跳び乗りをやっているのはなぜだろうか。子どもの授業後の感想カードから、子どもの本当の想いを知ることになった。同じ跳び乗りを好んでやっていたのではなく、跳び越したかったのに跳び乗ってしまっていたのである。跳び箱運動の「学習内容」として「跳び乗る」ことの中に「跳び越す」ことを内包する内容構成にしても、「跳び乗る」ことから「跳び越す」ことへの直線的な展開構成ではなく、「跳び乗る」ことと「跳び越す」ことの両方を保障する内容構成にすることが、【事例 4】での女子のような、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。

さらに、跳び箱運動の「学習内容」が「跳び乗る」ことがおもしろい、「跳び越す」ことがおもしろい、だから、「跳び乗る」ことと「跳び越す」ことの両方を保障する内容構成にすることが大切であるが、子どもはどういう意味から「跳び乗る」ことがおもしろいと感じるのか、どういう意味から「跳び越す」ことがおもしろいと感じるのかということまで言及することができなかったという問題点が残った。また、【事例 4】の女子のように、授業内で戸惑いを与えてしまったということは、跳び箱運動の中心の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させた主題（テーマ）が必要なのではないかと考えられる。

## 第 2 項 自己と他者とのかわりによる技の広がり

【事例 2】で考察されたように、体育授業は「わたし（自己）が運動する」ということだけではない。子どもがしている跳び乗りは友達や教師がやっている跳び乗りを真似している。他者の跳び乗りを真似ることがいけないということではない。佐藤（1995）が述べているように「学びはまねび（まねること）」なのである。子どもは絶えず友達の跳び乗りを見たり、真似たりして、他者から働きかけられているのである。子どもの跳び乗りが留まっていたり、飽和状態にあたりした状況で、授業者Ⅲを登場させた。授業者Ⅲが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った跳び乗りを見たユイコが、自分がやっていたステージ上にマットを積み重ねた場で、ロイター板を使って踏み切り、腕支持してかかえ込みで跳び乗っていたことから、セーフティマットを積み重ねた場に移ってきて、腕支持して前方宙返りして跳び乗るようになったことは、明らかに、授業者Ⅲの跳び乗りを引きつけられるように誘発されたと考えられる。そして、子どもが自分もやってみたくて真似て、こころみるという「なぞりーかたどり」の授業者（教師）と子どもの繋がりがみられた。その

ことに留まらず、第4時の途中まで跳び乗りをしようとしなかったタクヤがユイコの跳び乗り魅せられて、着手して前転して跳び乗るようになり、腕支持して前方宙返りして跳び乗るようになったのである。このことは、授業者（教師）の跳び乗り誘発された子どもの跳び乗りにも他の子どもが誘発されるという子どもどうしの繋がりに変化していった。教師から技の提示をしなくても、子どもは他者（友達・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のである。授業者（教師）が個々の子どものすべてにかかわり、すべての子どもと言葉を交わすということはほとんど不可能である。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でなく、教師と子どもの繋がりを含めた子どもどうしもつながっていくことで、佐伯が述べている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る。跳び箱運動の「学習内容」は自己と他者とのつながりの中に運動（技）の広がりという「学習内容」を生気してくると言えるのではないかと考えられる。

### 第3項 働きかけられ・働きかけ

【事例2】で考察されたように、ユイコが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ようになったのは、授業者Ⅲの跳び乗りの影響が大きいと言える。しかし、それだけではない。ユイコは、腕支持して前方宙返りして跳び乗るといふ跳び乗りは、ユイコとセーフティマット（モノ）との状況を表している。ユイコ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、公園ではやれなかった前方宙返りを可能にしてくれるかけがえ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るから自分のからだを委ねても安心という働きかけられから、着手して前転して跳び乗ることから、腕支持して前方宙返りして跳び乗るといふ働きかけが起り、ダイナミックな跳び乗りを生起させたと言える。

しかし、ユイコとモノとの状況はその後にも同じようにいくのかということそうではない。【事例3】で考察されたように、第6時に跳び箱というモノを登場させた時、ユイコは跳び箱8段縦置き場で、腕支持してかかえ込み跳び乗り跳びおりをしたのである。一見すると、第5時とはちがった跳び乗りを広げているように見えるが、ユイコは跳び乗り跳びおりの後、何回も不満の声を言っているのである。明らかに自分がやろうとしている跳び乗り（跳び越し）ではないことが感じとれた。しかも、ユイコに跳び乗りを誘発させてくれるパートナーと言えるセーフティマットとは違い、ユイコにとっての跳び箱はとてもパートナーと言えるモノではなかったようにみえた。安心感をもたらしてくれるモノではなく、かたくて、こわくて自分のからだを委ねられないので、跳び乗り（跳び越し）をさせてくれるモノではないということになっていた。その間も、授業者Ⅲの腕立て前方回転跳び越し、カイトやユウジの腕支持して頭はね跳びをみたり、授業者Ⅰと言葉を交わしたりしていた。その後、ユイコは腕支持して頭はね跳びをするようになり、腕立て前方回転跳び越しをするようになった。その時のユイコの表情からも、自分の跳び越しに納得しているようなうれしそうな笑顔だった。

ユイコが腕支持して頭はね跳びをするようになり、腕立て前方回転跳び越しをするようになった時のユイコと跳び箱との状況は、ユイコの表情や言葉からも、第5時のユイコとパートナーとしてのセーフティマットの状況と同じように、ユイコのからだを委ねられ、跳び越しを誘発してくれるパートナーとしての跳び箱になっていたのではないかと考えられる。

ユイコにとっての第5時の腕支持して前方宙返りして跳び乗るという跳び乗りと第6時の腕立て前方回転跳び越しは、跳び乗ると跳び越すというちがいはあっても、ユイコにとって同じ感じ方であり、自分とモノ（セーフティマット・跳び箱）は同じ状況になっていたという意味の一致がみられたのではないかと考えられる。

跳び箱運動では自分とモノとの状況がどのようになっているのか、そして状況がどのように変化しているのかということが、「学習内容」を内容構成している要因として重要になってくると考えられる。

### 【第三章の引用・参考文献】

- 青木 眞 (2005) 「体育における学びとそのパラダイム」『体育の学びを育む』伊藤印刷, pp. 9-10
- 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
- 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専攻科教科教育専攻保健体育専修修士論文』 p.43
- 岡野 昇 (2004) 「関係論的アプローチによる体育授業の構築に向けた基礎的考察」日本学校教育学会『学校教育研究』No.19
- 岡野 昇 (2006) 「関係論的アプローチによる体育授業の構築に向けた単元構成試案」日本学校教育学会『会員公募論文集』
- 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
- 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
- 佐伯 胖 (1995) 「文化的実践者への参加としての学習」佐伯 胖・藤田英典・佐藤 学編『学びへの誘い』東京大学出版会, pp.1-48
- 佐伯 胖 (2003) 『学びを問いつづけて』小学館
- 佐藤 学 (1995) 「学びの対話的实践へ」佐伯 胖・藤田英典・佐藤 学編『学びへの誘い』東京大学出版会, pp.49-92
- 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
- 竹内整一 (2004) 『「おのずから」と「みずから」日本思想の基層』春秋社

## 第IV章 実践2 (M県K小学校3学年「糶谷くんになろう」[器械・器具を使つての運動

(基本の運動)])

前章から導き出された問題点をもとにして、マット運動における「学習内容」を問い直すために、実践2(マット運動)を取り上げる。

### 第1節 マット運動の内容構成における基本構想

本節では、器械運動におけるマット運動を取り上げ、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」と導き、跳び箱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がおもしろい」と設定した。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、「順次接転すること」にスポットを当て、順次接転することとはどういうことなのかを探求する新たなマット運動実践を提示する。

#### 第1項 これまで行われてきたマット運動の問題点

これまでのマット運動では、技を細分化したり、順序立てたりしながら繰り返し練習することにより、動きを「獲得」していくという学習形態がとられていた。このことがマット運動の「学習内容」であるとしてきた。「両方の手のひらをマットにしっかり着いて」、「おへそを見ながら小さくなって」、「ボールが転がるように転がろう(ボール理論)」という教師の言葉かけに代表されるように、固定した運動像があり、子どもに伝達という形で教授していた。所謂、小さく転がることだという固定的な鑄型化された運動経過があらかじめ教師に内在されていることが多かった。マット運動の「学習内容=学ぶべきモノ=技の獲得」という図式になっていたのである。

この鑄型の中にはめ込んで順番に獲得していく作業が練習であり、その鑄型にうまくはまり込んだ子どもを上手な子、その鑄型から逸脱する子は下手な子とみなしてきた。技ができたかできなかったかが従来のマット運動であった。しかし、金子(1982)、太田(1990)が指摘するように、ゆりかごから教師の言葉かけに代表されることをやったのであれば、決して転がること(起き上がることも含む)はできないのである。子どもにとって、マット運動の学習は、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意味が消失してしまい、学びの空洞化を招いている。ムダを省くという合理的な学習の進め方により、身体知、身体感覚といった感じ方も省かれてきたのではないだろうか。マット運動する意味を問うことが「学習内容」であり、このことが、前章の跳び箱運動実践で浮き上がった問題点を突破する可能性であるように思われる。

幼児の「でんぐり返し」は、転がって仰向けに寝てしまっている(膝と胸のゆるみ、つまり腰角が増大している)状況を示している。所謂、大きく転がることを意味している。このことは、マットに「わたしの」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「わたしの」からだが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。

## 第2項 マット運動における学んでいるコト

幼児が床の上で「でんぐり返し」をする光景を目にすることがあるが、幼児は何を遊んでいるのだろうか。なぜ、でんぐり返しをやったかったのだろうか。きっとそこには感じ方の「意味あること」があると考えられる。しかしながら、それが何かということは未分化のままに至っている。

子どもは、マット運動をやっているのではない。裏にあるプラスセットになっている意味あることを学んでいる。このことの総体が、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、技が立ち現れてきているということになる。

本単元では、「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。また、順次接転しながらの前転における感じ方としての意味とは何なのか。どんな感じ方なのかを明らかにしていきたい。結果として、技ができていて、立ち現れてくると考える。

それでは、マット運動とは何なのだろうか。転がることとは何なのだろうか。そこで、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。マットはあくまでも補助具なのである。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、「嘯みタバコころがり」、「梨の木になる（逆立ち）」の隣に、「でんぐり返し」をする子どもが描かれている（図 12）。両手を地面に、頭を下げたでんぐり返しをしようとしている。子どもの「でんぐり返し」は、思わず転がっていたという状況を表している。



図 12 でんぐり返し（ブリューゲル，1560）

「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】+意味【感じ方】と設定した本単元では、「学習内容」における学んでいるコトの総体が転がることのおもしろい、遊んでいるコト（遊び）になっていなければならない。よって、マット運動の中心的なおもしろさを「順次接転しながら前転することのおもしろさ」とする。

## 第2節 授業の概要

### (1) 目標

からだが順次接転しながら前転することのおもしろさを体感する（文化の再創造）。  
順次接転しながら前転することの感じ方を共有する（文化としての学びの実践共同体）。

### (2) 主題単元名 「糺谷くん（順次接転前転実践者）になろう」

[器械・器具を使つての運動（基本の運動）]

### (3) 指導上の考察

<順次接転しながらの前転とは>

これまでの体育授業におけるマット運動では、当然のことのように、マットという器具（モノ）を設置し、両手の平をしっかりとマットについて、おへそを見るように、あるいはボールのように小さく回ることなのだとして指導し、子どもや教師はこのことに何の疑いもなく行われてきた。これが、前転であると思いついてきた。しかし、改めて実際にやってみるとそれほど困難なことではない。つまり、子どもにとって最も難しいことからマット運動していたのである。というよりも、技を細分化したり、順序立てたりしながらくり返し練習することで「獲得」してきたのである。これでは、技を獲得できたかどうかだけが問題であり、なぜマット運動するのか、マット運動で何を学んでいたのかが抜け落ちてしまっている。順次接転という前転の中核的技術を視野に入れながら、頭越えする局面をもつ前転では、従来の小さく転がること（図13の下の前転）よりも、腰角度が閉じた状態から頭越えする局面では腰角度を大きく開いて転がり、腰角度を閉じながら伝動を生かして勢いよく起き上がるという前転（図13の上の前転）、ゆうれい前転、かかえこんだゆうれい前転が、意味としての感じ方（転がることの感じ方）をより近く感じられるのではないかと考えられる。さらに、前転が回転スピードではなく、自然に力が抜けている状況からタイミングによって生じる転がりであると考えられる。但し、順次接転とは、からだがかかとがマットに接地している時だけを限定していることではない。からだがかかとが立った状況から、順次接転しながらの前転に入り始めたときの空中空間とマットとの接地空間を包括した空間を、からだがかかとが伝導しながら順次接転していることを意味している。

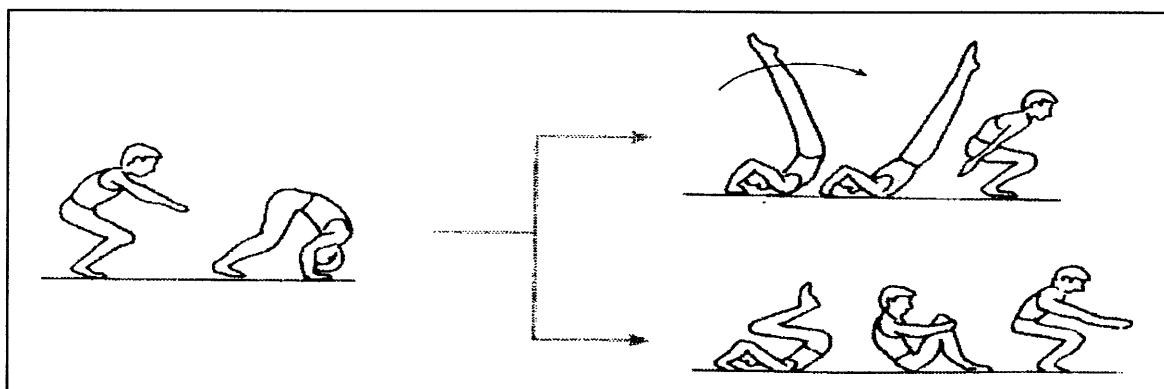


図 13 順次接転前転（金子，1977）より三輪（2006）が作成

#### < 順次接転前転実践者とは >

授業者（糶谷くん）は、順次接転前転の本物性を知っている。本物の魅力を知り、本物を感じ、本物を味わえるという順次接転前転の本物世界に参加している。所謂「身分け」である。本物世界を知り、そこに参加しているということで、順次接転前転という文化への文化的実践者（順次接転前転実践者）と言える。さらに、順次接転前転の本物世界への参加を通して、自己の前転世界を創り出しているという文化の再創造を行っている。マット運動は、順次接転前転という本物性（正統性）を担保されないと成りきれない世界であるとも言える。

#### < 展開構成 >

マット運動の中心のおもしろさとして設定した「順次接転しながら前転することのおもしろさ」に毎時間迫っていくために、「糶谷くんになろう」という主題（テーマ）に向かって、こんな感じ方だった、こういうところが気持ちよかったというように授業者（糶谷くん）へのなり方探しをしていくことにする。順次接転前転の本物性に参加し、「順次接転前転実践者」として位置づけた授業者（糶谷くん）を古参者として、「糶谷くんになろう」という主題に向けて、古参者がかもし出す意味を感じたくて、新参者（子ども）が参加していく。どういうふうにしたらやれるのかということを探究し、やってみるという表現を通して、どうだったのかを改めて問い直すという学習過程を追っていく。新参者が古参者へとどのように進むのか参加の仕方をどうコーディネートするかが授業者 I としての役割と言える。授業者（糶谷くん）に 3 つの前転（背支持前転（①の前転：写真 8）、ゆうれい前転（②の前転：写真 9）、かかえこみゆうれい前転（③の前転：写真 10））を提示する。ちがった技のようにみえるが、順次接転しながらの前転（転がること）になっている。順次接転しながら前転することのおもしろさ、言い換えると「糶谷くんになろう」ということは心地よい転がり方を探究することであり、「転がることの心地よさ」を味わおうとしていることを表している。子どもたちが授業者（糶谷くん）の 3 つの前転を真似てみることで、3 つの前転の感じ方を体感させる。順次接転していく前転の意味としての感じ方は何なのか、転がることの心地よさはどのようなことなのか、子どもの言葉を通して共有化を図り、子どもの言ったこと、共有化された感じ方が本当にそうなのかをやってみることで検証し、順次接転しながらの前転、つまり、転が



ることの心地よさを探求させていく。さらに、みんなで「糞谷くんになろう」ということに参加していくで、こんなふうになると「糞谷くんになれるんじゃないかな」ということを大切にしていく。



写真8 背支持前転 (①の前転)



写真9 ゆうれい前転 (②の前転)



写真10 かかえこんだゆうれい前転 (③の前転)

(4) 指導計画 (全5時間)

マット運動実践における学習過程は表8に示すとおりである。

表 8 マット運動の学習過程

1	2	3	4	5
< 「糍谷くんになろう」 >				
3つの前転を提示 主題を確認しあう 探究, 表現を通して順次接転前転(転がること)の感じ方(快)を明らかにしていこう。				
順次接転の感じ方を味わえるような転がり(技)を探してみよう。				

### 第3節 授業の実際

#### 第1項 「糍谷くんになろう」ということを確かめ合う

第1時では、「糍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(糍谷くん)を登場させた。

この授業者(糍谷くん)に3つの前転をしてもらった。①の前転(背支持前転)、②の前転(ゆうれい前転)、③の前転(かかえ込んだゆうれい前転)の3つの前転である。まず、授業者(糍谷くん)に①の前転をやってもらい、子どもたちに見させた(写真11)。次に、①の前転と比べてどうなのかという観点を子どもたちに伝え、授業者(糍谷くん)に②の前転をしてもらった。①と②の前転と比べてどうなのかという観点を子どもたちに示し、授業者(糍谷くん)に③の前転をしてもらった。授業者(糍谷くん)に3つの前転をしてもらった後、子どもたちに3つの前転はどうだったか聞いた。すると、子どもたちは、「①の前転は手のひらを着いているけれど、②の前転は手の甲が着いていた。③の前転は、手の甲よりも上の方が着いていた。」と3つの前転の違いを言ってきた。



写真 11

授業者 I は子どもたちに、「3つの前転はみんな同じなんだ。」と伝えた。子どもたちに、3

つの前転の何が同じなのかと投げかけ、もう一度、授業者（糀谷くん）に3つの前転をしてもらった。3つの前転のどこが同じなのか問い返すと、「3つの前転とも、前に転がっている」と言ってきた。どうもよくわからないので、実際にやってみて考えてみようということで、5つの場に分かれて、3つの前転の何が同じなのか体感してみるようになった。授業者I、授業者（糀谷くん）、関与観察者、ビデオカメラでの映像記録者も、場に入って、子どもと共に転がることの見方を探求することになった。途中で、子どもたちを集め、3つの前転の何が同じなのか出し合うことにした。「からだ全部がつく感じ」、「ころんとする感じ」などの見方が出し合われた。一方、「何か感じるんだけど、言葉に表しにくい」という言葉も聞かれた。この言葉も大切にしつつ、転がることの見方（学び）の共有化を図るようにした。3つの前転は何が同じなのか探求していくことが「糀谷くんになろう」ということであり、本単元はずっと「糀谷くんになろう」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。

## 第2項 順次接転しながら前転することの見方を探求する

第2時では、「糀谷くんの3つの前転は何が同じか探ろう」というテーマで行った。前時の見方を確かめ合った後、授業者（糀谷くん）の3つの前転を真似てみることで、こんな見方なのではないか探っていた（写真12）。その見方を言葉で表すようにした。その言葉を出し合うことで、糀谷くんの3つの前転をするという見方を共有化するという学びの共有化を図った。

第3時では、「糀谷くんになっていた時の転がりはどうな感じか明らかにしよう」というテーマで、前時に引き続いて、授業者（糀谷くん）の3つの前転をやってみることで、順次接転しながら前転することの見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（糀谷くん）の3つの前転だけでなく、自分が考えついた転がり（写真13-1、13-2、13-3）をしている子がいたので、その転がりを取り上げて紹介し合った。



写真12



写真 13-1



写真 13-2



写真 13-3

### 第3項 自分の転がりみつけ

第4時では、「糞谷くんになりながら自分の転がりを見つけよう」というテーマで行った。授業者（糞谷くん）の3つの前転を真似たり、3つの前転から自分なりの転がりをやってみたりした。自分の転がりによって、場を変更してもよいことを伝えた。すると、マットを縦長に敷いて、②の前転を連続して転がったり、①→②→③という順に転がったり、前転して後転したり、ゆうれい後転（写真14）をしたりする子が出てきた。そこで、自分の転がりを紹介し合うことになった。

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つの転がり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。さらに、前時にマットを重ねて転がろうとした子がいたので、セーフティマットとロイター板を設置した場を設けた。セーフティマットとロイター板を設置した場では、走りながらの②の前転、跳んでの③の前転、前方宙返り（写真15）などの転がりがみられた。

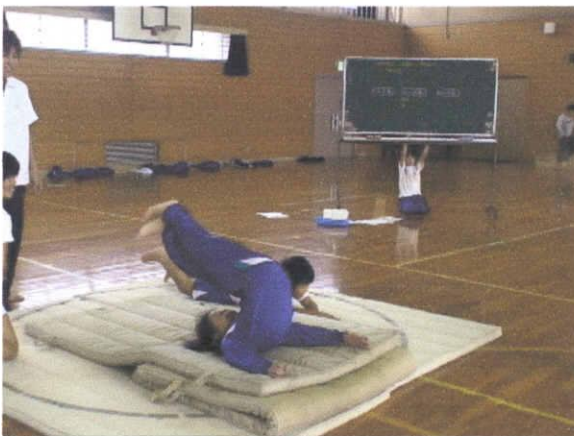


写真 14



写真 15

### 第4節 授業の分析

#### 【事例5】 転がるということの意味

第3時「糞谷くんになっていたときの転がりはどんな感じが明らかにしよう」で、アヤカとユリが同じマットで、3つの前転をしながら、どんな感じだったかを探っている時、授業者

IIと2人のやりとりの場面である。

アヤカとユリに授業者IIは「②の前転覚えてる」と問いかけた。アヤカがすると、授業者IIは「そうそうそうそう」と言った。ユリが「ちがう」と言うと、授業者IIは「こうちゃう」、ユリは「こう」、授業者IIが「こうな」と言うと、アヤカは「こうか、ごめん」と言っていた。②の前転の手のつき方が違っていただようである。ユリとアヤカが②の前転をした。授業者IIは、「そうそうそう、③番は、覚えとる」と言うと、となりで転がるのをためらっていてリンに先にするようにしていたミズキは「③番」と言って①の前転をした。そのことに気づいたミズキは「あっ、失敗した」と言った。授業者IIが「それもうちょっとこうちゃう」と言うと、ユリも③の前転をするようになった。アヤカが「③番いくよ」と言って、2、3回手を振って③の前転をした。リンも③の前転をするようになった。ユリが③の前転をした後、顔を押しえて「痛い」と言ったので、授業者IIは「ちょっと1回さ、③番と、②番と③番やるで見とって」と言って、ビデオをフロアに置いた。授業者IIは「1回②番な」、「これ②番、次③番」と言って、②と③の前転を見せた。ミズキは「③番簡単」と言っていた。授業者IIは「何かちがった」と聞くと、ユリは「えー」と言ったが、アヤカは「あー、わかった」と何か気づいたようだった。授業者IIは「何がちがった、手がこうやった」と言うと、アヤカは「1回目は手ついとって、2回目はシュッて感じ」と言ってきた。授業者IIはアヤカの言葉に「そうそうそうそう」と言うと、ユリは「わたしもやってみるわ」と言ってきた。授業者IIが「やってみ、やってみ」と誘うと、ユリは「③番は」と言いながら③の前転をして見せた。授業者IIが「あっそうそうそう」と言うと、ユリはうれしそうな表情をしていた。アヤカは「②番は」と言いながら、②の前転をして見せた。アヤカも微笑んでいたが、授業者IIが「何かちがう」と聞くと、ユリは「②番は」と言いながら、②の前転をし、アヤカも②の前転をし、ユリは「③番は」と言いながら③の前転をやってみせた。授業者IIは「あっそうそうそう」と言うと、アヤカも③の前転をした。授業者IIが「どうちがう」と聞くと、ユリが「③番は」、アヤカが「ここでついとってシュッといく」と言い、ユリが「そうそうそう」と言うと、ユリがすかさず「サッて前へいく感じ」と言ってきた。授業者IIが「②番は」と聞くと、アヤカは「②番は、ついてぐるんて感じ」と答えた。授業者IIが「ぐるんて感じ」と言うと、さらに、アヤカは「こうやってついとるように」と言った。授業者IIが「①番はどんな感じ」と聞くと、アヤカは「①番は」と言いながら、①の前転をやってみせた。授業者IIが「どんな感じ」か聞くと、アヤカは「えっとな、最終、なんかここらへんがゆっくりで、ちょっとサッといく感じ」と手振りを交えて伝えてきた。授業者IIは「あー、最初ゆっくりで、みたいな、へえー」と言った。ユリは①の前転をした。アヤカも①の前転をした。

(授業開始後、25分24秒から2分20秒間)

アヤカとユリは、同じマットで3つの前転をしていた。授業者IIとのやりとりで、②の前転から③の前転、①の前転をやっていく中で、転がるということの感じ方を明らかにしてきた。また、授業者IIは、言葉だけのやりとりだけでなく、アヤカやユリに②と③の前転をやってみせることで、「あー、わかった」と「1回目は手ついとって、2回目はシュッて感じ」と気

づかせていた。このことが、③の前転は「ここでついとってシュッといく。」「サッて前へいく感じ。」ということに気づかせ、②の前転は「ついてぐるんて感じ。」「こうやってついたりのように。」、①の前転は「えっとな、最終、なんかここらへんがゆっくりで、ちょっとサッといく感じ。」というように、3つの前転で転がるということはどういう感じなのかを、アヤカやユリのからだを通した言葉として明らかにすることに繋がった。アヤカ、ユリ、授業者Ⅱの3人は、自分と友達、自分と授業者Ⅱとの話し合いで、本実践の主題(テーマ)である「糶谷くんになろう」ということに、順次接転しながら前転することで、感じ方(意味)をからだで探求していき、からだで感じたことを自分の言葉で表すということで、「転がること」についての感じ方(意味)を探求することに繋がったのではないかと考えられる。

#### 【事例6】 自分の転がりみつけ

第3時の最後に、「糶谷くんになろう」を探究しながら、糶谷くんが示した3つの前転ができるということが最終ゴールではなく、「糶谷くんになろう」ということを探究しながら、3つの前転ではない自分の転がりをしてきた子どもがいたので、「○番の進化系」として、何人かの子どもに自分の転がりをしてもらった。その紹介をした後の第4時では、自分の転がりを探究しようとする子どもが見られるようになった。

マットを重ねた場で、授業者(糶谷くん)が見ている、ナオミが③の前転をしていた。マットの横に座っていたルイが立ち上がった。リサが②の前転をした後、トモミが授業者(糶谷くん)に「そこにおいて」と言った。トモミが走りながら②の前転を行った。授業者(糶谷くん)が「痛かったやろ」とトモミに声かけした。ルイが後ろ向きにマットに座り、後転を始めた。ナオミはルイに「ルイ、それ後ろまわりやに、わははは」と言っていた。ルイは思いきり笑っていて、連続して後ろ転がりをした。アツシは授業者(糶谷くん)に「(マットを指差しながら)前転やっていい」と言っていた。トモミはルイに「後ろまわりやに、今の」と言っていた。ナオミは②の前転をした。授業者(糶谷くん)はナオミに「おっと、くるっていったな」と伝えていた。レノン走って①の前転をし、リサとトモミは②の前転をし、アツシはジャンプして横転がりをした。ルイは①の前転を連続してやった。授業者(糶谷くん)は「おっ」と言った。その後、ナオミは「後ろまわり」と言って、後ろ転がりをした。

(授業開始後、29分42秒から1分20秒間)

第4時のはじめに、マットを縦長にしてつなげ、ルイは頭越えをしない後ろ転がりを連続してやっている。頭越えをしないので、後転とは言えず、後ろ斜め転がり、横転がりをやっていたと言える。すると、方形マットにマットを積み重ねた場で、ルイが後ろ向きにマットに座り、後転を始めた。しかも、後転を連続してやった。しかも、おもしろくて笑っている。後転の後、ルイはトモミに「後ろまわりやに、今の」と言われている。この転がりには順次接転前転ではない。したがって、本単元の中心のおもしろさである「順次接転しながら前転することがおもしろい」という学習の枠組にはそぐわない転がりである。しかしながら、ルイの後

転は第1時でルイが気づいてきた「からだ全部がつく感じ」(巻末資料13)のまま後転しているように見られる。所謂、うれしい後転と言える。しかも、この転がりがおもしろいのか笑いながら連続して後転しているのである。ルイは順次接転の心地よさを感じていたのではないだろうか。そうすると、順次接転しながら前転することに加えて、順次接転しながら後転することも、ルイが言っている「からだ全部がつく感じ」がするのであろう。そして、前転というカテゴリーにとらわれず、授業者(糞谷くん)になりながら、うれしい後転をみつけてきたルイにとって、転がり、前転も後転も転がる方向はちがうが、ともに「からだぜんぶがつく感じ」のする転がりであると言える。ルイはうれしい後転だけをみつけ出してしていたのではない。うれしい後転をした後も、連続して①の前転のすることもしているのである。

### 【事例7】 前方宙返りの出現

第4時に方形マットの形を、自分の転がりにあつたように形を変えていた子どもたちが、マットを重ねてとび前転するようになった。そこで、第5時では、セーフティマットとロイター板の場を設定した。

アヤカが走ってきて③の前転をしたら、手がセーフティマットから少し浮いていた。授業者Iは「おっそうそうそう」とアヤカに言った。さらに、「もうちょっとポンと跳べる」と言った。アヤカは「えー」と言ったが、授業者Iは「あまり強く跳ぶと頭からいくけど」とつけ加えた。ノッコが走ってきて①の前転をした時、授業者Iは「ノッコ、両足、両足、両足で、ポンと」と言った。リンも走ってきて①の前転をした。授業者Iは「そうそう」と声かけした。ミズキが両足で踏み切ったがセーフティマットにうつ伏せになっていたために、授業者Iは「もう一回、もう一回、ここから」とフロアを指差しながら「両足で②の前転をして」と言った。ミズキが②の前転をすると、授業者Iは「そうそうそう」と言っていて、今度は「ちょっと走ってやってみ、少し走ってやってみ」と伝えた。ミズキが「向こうから」と指差したところを見ながら、授業者Iは「そこらへんから」と言った。ミズキが走ってくると、授業者Iは「ビューン、ポン、そうそうそう」とミズキをほめた。「今度はそれでやってみな」とミズキに伝えた。カズが走ってきて大きな①の前転をすると、授業者Iは「おー、はねてるな」と言った。マヨは走ってきて思いきりロイター板で踏み切って前方宙返りをした。授業者Iは「おー、すごい」とマヨに言った。アヤカが走り始めたが、セーフティマットがずれていたため、授業者Iが直していると、アヤカは走るのを止めて、もう一度スタートしようとした。アヤカは両腕をセーフティマットにつくことなく、前方宙返りをするようになった。授業者Iはアヤカに「おーいいよ、いいよ」と伝え、アヤカが「手を」と言いながら、手をひっこめるジェスチャーをしたので、授業者Iは「あの、手をひっこめやんと、手を着く感じで」と言うと、アヤカは「さっき、手さ、ひっこめてしまったから」と言ってきた。授業者Iはアヤカに「いいよ」と伝えた。リンは走りながら大きな①の前転をした。授業者Iは「リン、③の前転してみて」と言った。ランが走りながら大きな①の前転をした。授業者Iは「ラン、③の前転してみて」と言った。アヤカは走ってきて前方宙返りをした。

(授業開始後、22分45秒から2分45秒間)

アヤカは、セーフティマットの手前にロイター板を置いた場で、走りながら前転するようになった。アヤカは、走りながら、両足踏み切りで③の前転をしていた。すると、③の前転よりもさらに手をつくことが少なくなり、手がセーフティマットから少し浮いたままで前転するようになった。すると、アヤカは両腕をセーフティマットにつくことなく、前方宙返りをするようになった。しかしながら、アヤカの前方宙返りは、前方宙返りをしようというよりも、③の前転の接地が少なくなった転がりであるように感じられる。両腕とも、空中で順次接転しているからである。踏み切った後の、空中とマットの全体を空間ととらえ、空中で順次接転しながら前転して、結果として、足で着地するに至っている。これまでの、小学校体育のマット運動で、難しいとされてきた、前方宙返りは、子どもたちにとって、順次接転しながら前転するという糍谷くんになりながら、自分の転がりを探究していく過程で、順次接転していくことが、マット上のみならず、空中という空間を含んだ空間を順次接転していくことで、結果として難しいとされてきた前方宙返りという技をするようになったと言える。そこには、自分を空中に投げ出してくれるロイター板と、自分のからだをまるごと受け止めてくれるセーフティマットというモノの工夫があったことも影響していると考えられる。

## 第5節 実践2の解釈

本実践では、転がることの運動(技)のみを捉えたこれまでのマット運動から、運動(技)と意味(感じ方)をセットにし、運動を通して転がることの意味を立ち上げるマット運動への転換を図った。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」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。子どもと教師にとってわかりやすい「糍谷くんになろう」という主題(テーマ)で、順次接転前転実践者として登場した授業者(糍谷くん)が提示した3つの前転をすることによって、運動(技)だけでなく、3つの前転が意味すること(感じ方)を子どもの言葉で語らしたいと考えた。具体的な内容構成の手がかりとして、背支持前転(①の前転)、ゆうれい前転(②の前転)、かかえこんだゆうれい前転(③の前転)は、子どもがこれまで経験してきた、両手の平をしっかりとマットについて、おへそを見るように、あるいはボールのように小さく回る「小さな前転」とはちがった、腰角度を閉じるー開くー閉じるという「大きな前転」をすることを想定し授業を行った。

本実践を通して、以下に示すことが明らかになった。

### 第1項 順次接転しながら転がることのおもしろい

子どもは、提示された授業者(糍谷くん)の3つの前転をできるようになりたいとくり返しやっていた。前転ができるようになりたいということであれば、これまでのマット運動の授業と変わりはない。実践2では、3つの前転をすることに留まらず、【事例5】で示したように、転がること(感じ方)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(感じ方)を「からだでは感じているんだが、どうも言葉では表しにくい」(暗黙知)から、子どもが「なんかここらへんがゆっくりで、ちょっとサッといく感じ」(形式知)というよう



に子どもが自分のからだを通して、子どもの言葉で語ることで明らかにするという形式化するだけでなく、感じ方を語り合うという学びの共有化を図った。この探究は、転がることの感じ方が1つ見つければゴールではない。もっと他にも感じるかな、友達の感じ方はどうだろうかというように、探究はどこまでも続く。転がることの感じ方(意味)が、子どもはなぜ転がるのかという問いかけに対する答えなのかもしれない。子どもはこの感じ方(意味)があるからこそ、転がるし、転がろうとするのである。しかし、子どもにとって、授業者(糞谷くん)の3つの前転ができるようになることがゴールではない。【事例6】【事例7】で考察されたように、授業者(糞谷くん)の3つの前転を通して、子どもは自分の転がりを見つけようになった。つまり、授業者(糞谷くん)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。転がっていることの意味を問う、自分の転がりを見つけると、「学ぶ」ということの本質に迫っていたと言える。この、自分の転がりを見つけるということにはゴールがない。このことは、授業者(糞谷くん)の転がりから、逸脱しているわけではなく、授業者(糞谷くん)の3つの転がりとはどんな感じか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、感じ方が表出してきて、子どもは、授業者(糞谷くん)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。第1時から第5時まで「糞谷くんになる」ということをやっていたに過ぎない。むしろ、そのことしかしていないと言える。毎時、こんなプラス志向の変容が見えないといけないことを目指してやっていたわけでもない。しかし、子どもたちは、転がることってどんな感じなのか、どう心地いいのか、どうおもしろいのかを子どもなりの言葉で見つけ出そうとしていた。また、自分の感じ方と友達(他者)の感じ方がどうなのかを探っていた子もいた。さらに、自分の転がりを次々とみつけ出している。これまでの、マット運動は、決められた技を順に身につけ、たくさん、効率よく身につけられたことがよいとされてきた。しかし、実践2では、子どもたちが自ずから見つけてきたと言える。結果として、教師が一つひとつの転がり方を支持しなくても、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、実践2において、「糞谷くんになろう」という子どもにとっても、教師にとってもわかりやすい主題(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。マット運動の「学習内容」を構成する時に、マット運動を歴史的に紐解いてみることにより、文化的特性である「順次接転すること」を導き出し、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」と設定したが、それを授業実践にかけるときに、子どもにとっても、教師にとっても何をするのかわかりやすくするために、「糞谷くんになろう」という主題(テーマ)を提示することが大切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って、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、実践2のマット運動実践の「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)の探究、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。

## 第2項 技の出現

【事例6】で考察されたように、授業者Ⅰが設定したマット運動の中心のおもしろさである「順次接転しながら前転することのおもしろさ」という「学習内容」にはあてはまらない転がりを見つけるようになった子どもがいた。一見すると、順次接転前転ではないので、すぐわない転がりであるかもしれないが、転がっている時の楽しそうな表情、この子が気づいてきた「からだ全部がつく感じ」という授業者（糀谷くん）の転がりの感じ方からすると、「順次接転しながら転がること」の心地よさを感じていたと言える。子どもの転がりの実際から考察すると、本実践の中心のおもしろさは「順次接転しながら前転することのおもしろさ」と設定したが、「順次接転しながら転がることのおもしろさ」と設定した方が合っているのではないかと考えられる。

また、【事例7】から考察されたように、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。前方宙返りをするというよりも、授業者（糀谷くん）の転がりから接地が少なくなった転がりであると言える。

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見つげ出されてきた。マット運動における「学習内容」には、易しい技から、難しい技へと配列して、その技を易しい技から難しい技へと順に獲得していくようにすることから、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構成していく必要があると思われる。

## 第3項 マットがあるから転がっている

【事例6】でのルイのゆうれい後転は、方形マットにマットを積み重ねた場で、マットに自分のからだ全部がついていく感じをおもしろがりながら転がっている。そのことが、ルイにとって心地よいと感じられたことなのだろう。ルイにとって、マットは転がるための道具ではなく、心地よさを自分に感じさせてくれたモノとなっていたと言える。つまり、ルイはフロアで転がるのではだめなのである。このマットがルイに転がることの心地よさを感じさせ、ゆうれい後転という自分の転がりをみつけさせることになったと考えられる。

【事例5】と【事例7】でのアヤカも、ユリと授業者Ⅱとの対話によって、3つの前転の感じ方をみつけ出してくることになった。その転がりの感じ方があったからこそ、前方宙返りという技を出現させることになったが、ユリや授業者Ⅲといった他者とのかわりだけで前方宙返りという技を出現させたのではないと思われる。アヤカ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、転がることの状況におけるモノの存在があったと考えられる。アヤカの前方宙返りを見ると、かかえこんだゆうれい前転の接地が少なくなった転がりであるように感じられる。マットの時と同じかかえこんだゆうれい前転をしているのだが、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、アヤカ

の前方宙返りは、セーフティマットからの働きかけられから、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。

実践2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入れ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してみようかなと思いやってみるといふ働きかけが生じた。自己とモノとの状況の変化が、マット運動の「学習内容」を内容構成する要因として重要になってくると考えられる。

#### 【第IV章の引用・参考文献】

- 朝岡正雄（1987）「ゆか運動」岸野雄三編『最新スポーツ大事典』大修館書店，pp.1272-1277
- Jean.Lave&Etienne.Wenger（1993）佐伯 胖訳，福島真人解説『状況に埋め込まれた学習  
ー正統的周辺参加』産業図書
- 金子明友（1977）『体操競技教本V床運動（男・女）編』不昧堂出版
- 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
- 北川 隆（1990）「第2部第1章第1節 器械遊びの運動課題づくりの考え方 第2節 マ  
ット遊び（2年）」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.50-65
- 三木四郎（2006）「私の考える器械運動の授業とは」『体育科教育』第54巻第11号，大修館  
書店， pp.10-13
- 三輪佳見（2006）「運動を見る目を育む器械運動」『体育科教育』第54巻第11号，大修館書  
店， pp.18-21
- 森 洋子（1989）『ブリューゲルの「子供の遊戯」ー遊びの図像学ー』未来社，口絵， pp.176-184
- 西村清和（1989）『遊びの現象学』勁草書房
- 小田島和樹（1990）「第2部第2章第1節 前転を中心にしたバリエーションの指導例」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.78-95
- 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
- Roger.Caillois（1970）清水幾太郎・霧生和夫訳『遊びと人間』岩波書店
- 佐藤 学（1995）「学びの対話的实践へ」佐伯 胖・藤田英典・佐藤 学編『学びへの誘い』  
東京大学出版会， pp.49-92
- 高橋 勝（1997）『学校のパラダイム転換〈機能空間〉から〈意味空間〉へ』川島書店， pp.147-160

## 第V章 「文化的内容」としての体育授業

本章では、第3章と第4章の2つの体育授業実践を通して、体育授業における「学習内容」を問い直すために、「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。

### 第1節 運動の中心のおもしろさと「学習内容」

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。【事例1】【事例2】【事例3】のように「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いう内容構成にすると、学習過程が流れるように思われがちだが、【事例4】から見ても、「跳び乗ること」から「跳び越すこと」へというよりも、「跳び乗る」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授業内に「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。この往還を西村（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」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。しかし、【事例6】にみられるように、糍谷くんの前転からの進化系としてゆうれい後転の連続を行っていた。しかも、「からだ全部がつく感じ」のまま順次接転しながら後転（ゆうれい後転の連続）をやっている、しかも、すごく楽しそうな表情を浮かべているのである。また、ゆうれい前転してからゆうれい後転している子もいた。子どもの転がりみつけは、順次接転しながら前転することに留まらなかった。糍谷くんの転がりの感じ方で転がってみると、子どもにとって後転も出現してきたのである。これまでの、マット運動では、「前転ファミリー」、「後転ファミリー」というように、前転と後転は異なったカテゴリーであるかのような捉え方をしていたが、そういう考え方も否定はしないが、順次接転という捉え方でみると、子どもたちの実際から、順次接転しながら前転することも順次接転しながら後転することも、共に同じ糍谷くんの転がりの感じ方であると言える。すると、中心のおもしろさとして「順次接転しながら前転することがおもしろい」と設定したが、「順次接転しながら転がることがおもしろい」ということが、本実践における子どもの“いま”に合致していると言える。つまり、子どもは「順次接転しながら転がること」という運動の文化に参加していたと言える。

では、子どもが自分の転がりみつけをしようとしたのはなぜだろうか。それは、子どもたちに二つのことが保障されていたからだと考えられる。一つ目は、第1時から第5時まで、糍谷くんの3つの前転を真似ていてもよかったということである。一見すると、子どもにとってプラスの変容（右肩上がりの変容）がなされていないように見えるが、実践2では、糍

谷くんの3つの前転を真似ることを通して、「技」と「感じ方（意味）」がセットになっているからこそ、技ができるに加えて、どんな感じがするのだろうかという意味の探求が学びとしての変容であると言える。二つ目は、自分の転がりを探求していくことを大切にしたことである。自分の転がりの感じ方と糍谷くんの3つの転がりからの感じ方（意味）を別のこととして捉えるのではなく、糍谷くんの3つの転がりの感じ方（意味）を大切にしながら、自分の転がりをみつけていくということを内容構成したからである。つまり、糍谷くんの3つの前転の感じ方を探求するということと、自分の転がりみつけということが往ったり来たりことを「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。糍谷くんの転がりの感じ方（意味）を大切にしていくことは、「順次接転しながら転が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（2006）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た。そして、岡野（2006）が述べている、中心のおもしろさを、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。

## 第2節 関係の変化による技の形成

実践1、実践2とも、教師から一つずつ運動（技）を提示したわけではない。しかし、結果として、跳び箱運動やマット運動でみられるような運動（技）が立ち現れてきた。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）というシーケンスによって配列されてきた。しかし、2つの実践により運動を中心のおもしろさの世界の全体と捉えて内容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究（意味）によって内容構成されるため、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。

【事例2】【事例3】での跳び乗り、跳び越しの技の広がり、従来の技の提示があって、それを獲得していくのではなく、教師と子どもの関係が子どもどうしの関係に変化していくことによって、結果的に技が形成され、広がるということになった。つまり、自分と他者との関係によって、技が形成され、関係が変わることによって技が広がったということである。

【事例6】では、糍谷くん、授業者Ⅰ、友達といった他者との関係によって、3つの前転の感じ方を探求してきたからこそ、ゆうれい後転という自分の転がりをみつけるということに繋がったと考えられる。【事例5】【事例7】も友達と授業者Ⅱとの対話によって、3つの前転の感じ方を探求し、からだでの実感を伴った自分の言葉として形式化するという営みをくり返してきたからこそ、結果として前方宙返りという技が出現してきた。自分と他者との関係や、感じ方という意味を介した自分と転がり（運動）との関係によって、技を形成してきたと言えるのではないか。

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技が形成され広がっていくと考えられる。さらに、佐藤（2007）は、「運動技能の形成」と述べている。「運動技能の獲得」ではないのである。技能を断片的に捉えて授業を構想し、技の系統にしたがって身につけさせていくという「獲得」としての運動技能ではなく、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。

### 第3節 「相互主体」関係としての「内容」

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、自分を主体とし、運動を客体として分離し、客体としての運動を自分（主体）が獲得していくという「主-客」分離の「学習内容」になっていたと言える。つまり、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、事例として考察された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」という技がちがうけれど、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。【事例3】で考察されたことは、ユイコが腕支持してかかえこみ跳び乗り跳びおりという跳び乗りから腕支持して頭はね跳びや腕立て前方回転跳び越しという跳び越しへと技が変化しているようにみえるが、技ではなく、腕支持してかかえこみ跳び乗り跳びおりてしまっている「主-客」という「主客分離」の関係から、腕支持して頭はね跳びや腕立て前方回転跳び越しの「主-主」という「相互主体」の関係に意味が変わったことを表していると思われる。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。「○○に跳び乗る」、「○○を跳び越す」というように、自分とモノとが分離しているを感じる「『を』の世界」としての「主-客」という「主客分離」の関係ではなく、自分とモノとが一体感を感じる「『に』の世界」としての「主-主」という「相互主体」の関係を運動の世界で作り出すことが求められていると考えられる。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。

これまでのマット運動も「両方の手のひらをマットにしっかり着いて、おへそを見ながら小さくなって、ボールが転がるようにまわる」という固定観念があった。このことも、自分とマットを「主-客」という「主客分離」になってしまっていた。

実践2では、運動（技）と感じ方（意味）をセットにして内容構成することで、自分の転がりの感じ方を探究し、その感じ方によって新たな転がりをみつけ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こ

とではなく、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、運動の中心のおもしろさを設定することによって、内容構成したが、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（友達・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。このことは、佐藤（1995）が述べている3つの対話的实践（自己との対話・他者との対話・対象との対話）と合致している。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。



## 【第V章の引用・参考文献】

- Jean.Lave&Etienne.Wenger (1993) 佐伯 胖訳, 福島真人解説『状況に埋め込まれた学習  
－正統的周辺参加』産業図書
- 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専攻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 (2006) 「関係論的アプローチによる体育授業の構築に向けた単元構成試案」日本学  
校教育学会『会員公募論文集』
- Roger.Caillois (1970) 清水幾太郎・霧生和夫訳『遊びと人間』岩波書店, p. 13
- 佐藤 学 (1995) 「学びの対話的实践へ」佐伯 胖・藤田英典・佐藤 学編『学びへの誘い』  
東京大学出版会, pp.49-92
- 佐藤 学 (2007) 「体育における技能の学び」『体育科教育』第 55 巻第 2 号, 大修館書店,  
p.9
- 高橋 勝(1997)『学校のパラダイム転換〈機能空間〉から〈意味空間〉へ』川島書店, pp.15-16,  
pp.169-170
- 竹内整一 (2004) 『「おのずから」と「みずから」日本思想の基層』春秋社

# 【結論】

## 【まとめと今後の課題】

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。

第Ⅰ章では、「連合」からなる行動主義的学習論や、「獲得」からなる認知主義的学習論からの体育授業が、子どもを「学び」から逃避させ、「学び」の空洞化を招いていることから、「参加」としての状況主義的学習論に依拠しながら、授業論としての視点でみると、運動を、自己・他者・モノとの関係の中に紡ぐできごととして、「学習内容」が生じることが整理された。そのため、運動を関係的にみていくことの必要性を説いた。しかし、運動を関係的にみていくのだが、体育授業を構想する時にどういう視点から内容構成するのかという単元論の問題が残った。そこで、単元論の視点から、運動が遊びから派生し、人間の飽くなき欲求によって変化してきた文化ならば、人間がやってみたいことが運動にはあって、それこそが文化としての中心的な活動（中心のおもしろさ）であることが整理された。したがって体育授業を構想する時には、運動の中心のおもしろさを設定することで、授業としての内容構成（枠組）をつくることができるとした。中心のおもしろさを設定するには、カイヨワのプレイ（遊び）論に依拠しながら、運動の「文化的特性」を探る必要性を述べてきた。運動の文化的特性を探るには、運動の文化を歴史的視点で紐解き、その不変項を探るという中心のおもしろさの導き方を提示していることを整理した。しかし、単元としてのまとまりで捉えて「学習内容」を内容構成している授業実践がないため、そのときの「学習内容」がどういうことになっているのかという問題点が挙げられた。

第Ⅱ章では、これまでの体育授業の問題点を、授業研究の視点から問い直し、量的研究に傾斜していたために、子どもの運動している「いま」を「ブラックボックス」化してしまっているということから、授業の質的転換を図る必要性を説いた。そこで、本実践を質的研究の立場から、省察することで、「学習内容」を実践的に問い直すことの可能性を述べた。研究の方法として、運動の文化的特性を導く上で、運動の文化としての不変項を探るという手続きをとることにした。器械運動を取り上げ、実践1では跳び箱運動を、実践2ではマット運動を文化の歴史的視点から紐解き、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し、「学習内容」として内容構成した。筆者は、実践1、実践2とも授業者であるとともに、2つの授業実践を解釈するという立場もあわせ持っている。2つの実践とも「授業実践－記録－記述－解釈」という一連の調査行為からなる方法を用い、体育授業における「学習内容」がどういうことになっているかの研究の方法を述べた。

第Ⅲ章では、実践1として、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」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。授業実践からの事例を通して、

- 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（セーフティマット・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

以上の3点が明らかになった。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的な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。

第IV章では、実践2として、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的なおもしろさを「順次接転しながら前転することがおもしろい」と設定し実践を行った。授業実践からの事例を通して、

- 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）をセットにしたゴールフリーの学びになっていたということ
- ② 自分の転がり見つけから、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

以上の3点が明らかになった。運動の中心的なおもしろさは、「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。

第V章では、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的な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。中心的なおもしろさは「跳び乗る」ことと「跳び越す」こと、転がることの感じ方探究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、運動を中心的なおもしろさの世界の全体と捉えてゴールフリーの内容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、運動の中心的なおもしろさを設定することによって、内容構成するだけでなく、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、運動することの根源的な意味まで言及するには至らなかった。また、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。

# 【卷末資料】

## 【巻末資料目次】

資料 1	跳び箱運動指導案（第 1 時から第 7 時）	・・・	i
資料 2	本時の跳び乗り・跳び越し [跳び箱運動]（授業ビデオから）	・・・	x
資料 3	本時の授業のイチオシ場面 [跳び箱運動]（感想カードから）	・・・	x i
資料 4	本時の授業後の感想 [跳び箱運動]（感想カードから）	・・・	x ii
資料 5	第 1 時から第 6 時までのベストイチオシ場面 [跳び箱運動]（振り返りカードから）	・・・	x iii
資料 6	第 1 時から第 6 時までの跳び乗り・跳び越し [跳び箱運動]（振り返りカードから）	・・・	x iv
資料 7	「跳び乗る・跳び越す」からの気づき [跳び箱運動]（振り返りカードから）	・・・	x v
資料 8	マット運動指導案（第 1 時から第 5 時）	・・・	x vi
資料 9	背支持前転（①の前転）の感じ方 [マット運動]（感想カードから）	・・・	x x v
資料 10	ゆうれい前転（②の前転）の感じ方 [マット運動]（感想カードから）	・・・	x x vi
資料 11	かかえこんだゆうれい前転（③の前転）の感じ方 [マット運動]（感想カードから）	・・・	x x vii
資料 12	自分の転がりみつけ [マット運動]（感想カードから）	・・・	x x viii
資料 13	本時の授業後の感想 [マット運動]（感想カードから）	・・・	x x ix
資料 14	デジタルポートフォリオ [マット運動]（第 1 時から第 5 時）	・・・	x x x

## 第6学年1組 体育科学習指導案

日時 2005年6月20日（月）第4限

場所 M県K小学校体育館

授業者 授業者I・授業者II

### I. 単元名 跳びのる・跳びこす〔跳び箱運動（器械運動）〕

### II. 目標

1. 腕支持で跳び乗ったり、跳び越したりすることを思いっきり楽しむ。
2. 友達やモノに跳び乗ったり、友達やモノを跳び越したりすることを思いっきり楽しむ。

### III. 指導上の考察

#### 1. 単元について

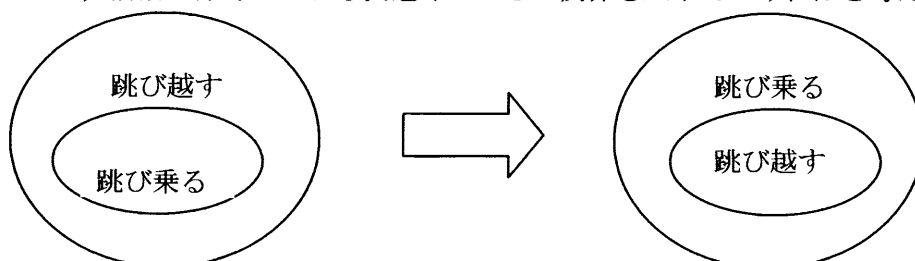
跳び箱運動の原型は、馬に乗るところから由来している。所謂、馬乗りである。馬乗りの乗り方から切り返し系の技や回転系の技が発生してきたのである。

しかし、小学校体育における跳び箱運動は、跳び箱を跳び越すことに主眼が置かれたり、跳び越し方へのパフォーマンスの仕方を重視したりする運動になっていないだろうか。跳び箱というと、堅い、こわい、跳び越える時にお尻が跳び箱に接触すると痛いといったイメージしか持てなかったのではないだろうか。さらに、子どもの遊びの世界に目をやると、遊びの時間と空間の変化や遊び環境の変化、人間関係の希薄さから、室内ゲームや個人遊びに偏重している。授業者が子どもの頃にやっていた馬乗りのような遊びは、遊びの中でも、体育授業の中でも、見られなくなってしまった。跳び乗るという文化が欠けてしまったように感じられる。

そこで、跳び箱運動の原点に立ち、跳び箱運動の中心のおもしろさを「思いっきり腕支持で跳び乗ったり、跳び越したりすること」とする。腕支持で跳び乗ることを思いっきり挑戦して楽しむようにする。その延長線として、結果的に腕支持で跳び越すことを楽しむようにする。これまでの跳び箱運動で失敗とされてきた「跳び乗る」を「おもしろいこと」としてとらえられるようにする。思いっきり跳び乗ることに挑戦するあまり、思わず跳び越してしまった（＝失敗？）という関係も予想される。こういった、思いっきり跳び乗るという経験を抜きにして、跳び越すことに重点を置いた（合理化した）運動の流れでいくと、本当に思いっきり跳び越えたり、きれいに跳び越えたりということにつながるのかと疑問を感じる。

よって、長さや高さに挑戦しながら思いっきり跳び乗ることを通して、跳び越すことを内包していることを学ばせたいと考えた。

そして、活動に深くかかわる友達やモノとの関係を広げていければと考えている。



## 2. 児童について

22名の学級である。

## 3. 指導について

跳び乗ることの中心なおもしろさを「思いっきり腕支持で跳び乗ったり、跳び越したりすること」とする。

自分と跳び箱との関係をおもしろい世界にするために、跳び箱運動の原点である「腕支持で跳び乗ることのおもしろさ」を手がかりにして進めることにする。

安全面に気をつけながら、腕支持で跳び乗ることを思いっきり楽しむ。長さ高さへの挑戦である。そのために、友達と長さ（馬）をつくったり、モノで高さをつくったりして場を設定する。その際に、自分で挑戦したり、友達と一緒に挑戦したりすることで、自分と友達との関係を広げられればと考える。さらに、モノを加えることで、自分とモノとの関係にも新たな気づきがあればと考える。

それから、腕支持で跳び越すことを思いっきり楽しむ。これも長さ高さへの挑戦である。友達を長く跳び越したり、高く跳び越したりすることに挑戦させる。そして、場の設定を友達からモノへと広げ、長さ高さに挑戦させる。その時、どういう子どもたちの動きが立ち現れるのか見ることとする。

教師は、子どもたちと共に運動の世界に入り、共に跳び乗ったり、跳び越したりするようにする。このことを通して、子どもの動きの意欲をかき立てたり、跳び方を広げたり、立ち現れてきた動きを感じたり、おもしろさや楽しさを共感したりするようにと考える。

さらに、学習カードを活用することにより、中心なおもしろさに迫るための周辺の活動はどうであったか、周辺の活動に参加することで、跳び箱の中心なおもしろさにどう触れていたのかの振り返りを行う。

## IV. 指導計画（全6時間）

1	2	3	4	5	6
<ねらい1> 友達やモノに跳び乗ろう		<ねらい2> 友達やモノを跳び越そう			

## V. 本時の指導（第1時）

### 1. 目標

- (1) 腕支持で跳び乗ったり、友達と一緒に跳び乗ったりすることを思いっきり挑戦して楽しむ。

### 2. 準備物

授業者：MD 音楽・CDMD デッキ・黒板・ビデオカメラ・三脚・マット・学習カード

児童：筆記用具



3. 学習過程 (45分)

学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点
1. 本時のテーマを知る。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 本時の学習テーマを知らせる。</li> </ul>
「個人やチームで馬乗りを競い合う」	
2. 2人ペアでストレッチ (足・お尻)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ ペアコミュニケーションを行うことにより、体をほぐすだけでなく、友達との関係をほぐすきっかけになるようにする。</li> </ul>
3. ジャンケンおんぶ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 「跳び乗るー跳び乗られる」という運動をジャンケンおんぶを通して体感し、たくさんの友達とかかわれるようにする。</li> </ul>
(勝：乗る 負：乗られる)	
4. グループづくり (12人・12人)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 2つのグループに分ける。(教師もグループに入る)</li> </ul>
5. 馬乗り (個人：どこまで跳び乗れるか)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ グループ内で、「馬」をつくり、各個人がどれだけ前に跳び乗れるか挑戦させる。</li> </ul>
6. 馬乗り (グループ：みんな跳び乗ろう)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ グループ対抗で、グループ内のみんなが相手チームの馬に全員乗れるように挑戦させる。</li> </ul>
7. 2人ペアでストレッチ (足・お尻)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ ペアコミュニケーションで体と気持ちをゆっくり和らげるようにする。</li> </ul>
8. 次時の予告を聞く	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 次時のテーマを知らせる。</li> </ul>

## 第 6 学年 1 組 体育科学習指導案

日 時 2005 年 6 月 22 日 (水) 第 5 限

場 所 M 県 K 小学校体育館

授業者 授業者 I ・ 授業者 II

### V. 本時の指導 (第 2 時)

#### 1. 目 標

- (1) 腕支持で跳び乗ることをチームで思いっきり競い合って楽しむ。

#### 2. 準備物

授業者：MD 音楽・CDMD デッキ・黒板・ビデオカメラ・三脚・マット・学習カード

児 童：筆記用具

#### 3. 学習過程 (45 分)

学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点
1. 本時のテーマを知る。 「チームで馬乗りを競い合う」	・ 本時の学習テーマを知らせる。
2. 2 人ペアでストレッチ (手・足)	・ ペアコミュニケーションを行うことにより、体をほぐすだけでなく、友達との関係をほぐすきっかけになるようにする。
3. 馬乗り (4 人 1 組で)	・ 「跳び乗る－跳び乗られる」を馬乗りを通して体感する。
4. グループづくり (8 人・8 人・8 人)	・ 3 つのグループに分ける。(教師もグループに入る)
5. 馬乗り (チーム：みんな跳び乗ろう)	・ 3 チーム対抗で、チーム内のみんなが相手チームの馬に全員乗れることを競い合わせる。
6. 2 人ペアでストレッチ (手・足)	・ ペアコミュニケーションで体と気持ちをゆっくり和らげるようにする。
7. 次時の予告を聞く	・ 次時のテーマを知らせる。

## 第 6 学年 1 組 体育科学習指導案

日 時 2005 年 6 月 27 日 (月) 第 4 限

場 所 M 県 K 小学校体育館

授業者 授業者 I ・ 授業者 II

### V. 本時の指導 (第 3 時)

#### 1. 目 標

- (1) 腕支持でモノに跳び乗ることをチームで思いっきり競い合って楽しむ。

#### 2. 準備物

授業者：セーフティマット・マット・MD 音楽・MD デッキ・移動黒板・ビデオカメラ

DV カセットテープ

児 童：学習カード・筆記用具

#### 3. 学習過程 (45 分)

学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点
1. 本時のテーマを知る 「チームでセーフティマットに跳びのることを競い合う」	・ 本時の学習テーマを知らせる。
2. 4 人ペアでストレッチ	・ ペアコミュニケーションを行うことにより、体をほぐすだけでなく、友達との関係をほぐすきっかけになるようにする。
3. グループづくり (4 人×6 グループ)	・ 6 つのチームに分ける。(教師もチームに入る)
4. 馬乗り (チーム：みんな跳び乗ろう)	・ チーム対抗で、チーム内のみんなが相手チームの馬に全員乗れるように挑戦させる。
5. セーフティマットにチームみんなで跳び乗ろう	・ 安全に気をつけながら、セーフティマットにチームみんなが跳び乗ることを競い合わせることを通して、思いっきり高さへ跳び乗る挑戦のおもしろさを体感させる
6. 4 人ペアでストレッチ	・ ペアコミュニケーションで体と気持ちをゆっくり和らげるようにする。
7. セーフティマットにチームみんなで跳乗った時に感じたことを出し合う	・ 跳び乗る時の感覚、高さへの意識、チームみんなで跳び乗ることなど自由に出し合わせる。

## 第 6 学年 1 組 体育科学学習指導案

日 時 2005 年 6 月 29 日 (水) 第 5 限

場 所 M 県 K 小学校 体育館

授業者 授業者 I ・ 授業者 II ・ 授業者 III

### V. 本時の指導 (第 4 時)

#### 1. 目 標

- (1) 腕支持でモノに跳び乗ることを思いっきり楽しむ。

#### 2. 準備物

授業者：セーフティマット・マット・ジムニックボール・MD 音楽・MD デッキ・移動黒板

ビデオカメラ・DV カセットテープ

児 童：学習カード・筆記用具

#### 3. 学習過程 (45 分)

学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点
1. 本時のテーマを知る 「いろいろな高さのマットに跳びのろう」	・ 本時の学習テーマを知らせる。
2. 2 人ペアでストレッチ	・ ペアコミュニケーションを行うことにより、体をほぐすだけでなく、友達との関係をほぐすきっかけになるようにする。
3. いろいろな場でマットに跳び乗ろう (マットの高さを変えたステージの場) (セーフティマットの場)	・ 違った場において、腕支持でどうやってマットに跳び乗るかを観察する。 ・ 高さへの挑戦によって、子どもたちにどういう動きが立ち現れてくるかをみる。
4. 先生や友達と一緒にマットに跳び乗ろう。	・ 先生や友達と共に活動することにより、腕支持でマットに跳び乗るおもしろさがどのように広がるかを観察する。
5. 先生や友達と一緒にマットに跳び乗った時に感じたことを出し合う	・ 先生や友達と一緒に跳び乗るおもしろさ、マットへの跳び乗り方、跳び乗る感覚、高さへの挑戦など自由に出し合わせる。
6. 2 人ペアでストレッチ	・ ペアコミュニケーションで体と気持ちをゆっくりに和らげるようにする。

## 第 6 学年 1 組 体育科学学習指導案

日 時 2005 年 7 月 1 日 (金) 第 1 限

場 所 M 県 K 小学校体育館

授業者 授業者 I ・ 授業者 II ・ 授業者 III

### V. 本時の指導 (第 5 時)

#### 1. 目 標

(1) いろいろな方向からマットに腕支持で跳び乗ることを思いっきり楽しむ。

#### 2. 準備物

授業者：セーフティマット・マット・ロイター板・MD 音楽・MD デッキ・移動黒板  
ビデオカメラ・DV カセットテープ

児 童：学習カード・筆記用具

#### 3. 学習過程 (45 分)

学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点
1. 本時のテーマを知る 「いろいろな方向からマットに跳びのろう」	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 本時の学習テーマを知らせる。</li> </ul>
2. 2 人ペアでストレッチ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ ペアコミュニケーションを行うことにより、体をほぐすだけでなく、友達との関係をほぐすきっかけになるようにする。</li> </ul>
3. いろいろな方向からマットに跳び乗ろう (マットを積み上げた場) (セーフティマットの場)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ どうやってマットに腕支持で跳び乗るかを観察する。</li> <li>・ 思わずマットを腕支持で跳び越すことも立ち現れてくるかをみる。</li> </ul>
4. マットに腕支持での跳び乗り方を紹介しよう	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 着地などの安全に気をつける。</li> <li>・ 自分がやっていたマットに腕支持での跳び乗り方を、友達に広げる場とする。</li> </ul>
5. 友達から紹介された跳び乗り方や、もっとやってみたい跳び乗り方に挑戦してみよう	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ マットに腕支持での跳び乗り方が広がるようにする。</li> <li>・ 先生や友達と共に跳び乗る動きも考えられ、腕支持でマットに跳び乗るおもしろさがどのように広がるかを観察する。</li> </ul>
6. 友達から紹介された跳び乗り方や、さらに自分がやってみた跳び乗り方で、マットに跳び乗った時に感じたことを出し合おう	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 先生や友達と一緒に跳び乗るおもしろさ、マットへの跳び乗り方 (跳び越し方)、跳び乗る感覚など自由に出し合わせる。</li> </ul>
7. 2 人ペアでストレッチ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ ペアコミュニケーションで体と気持ちをゆっくり和らげるようにする。</li> </ul>

## 第 6 学年 1 組 体育科学習指導案

日 時 2005 年 7 月 4 日 (月) 第 4 限

場 所 M 県 K 小学校 体育館

授業者 授業者 I ・ 授業者 II ・ 授業者 III

### V. 本時の指導 (第 6 時)

#### 1. 目 標

- (1) 腕支持で跳び箱を跳び越すことを思いっきり楽しむ。

#### 2. 準備物

授業者：跳び箱・セーフティマット・マット・ロイター板・踏み切り板・

MD 音楽・MD デッキ・移動黒板・ビデオカメラ・DV カセットテープ

児 童：学習カード・筆記用具

#### 3. 学習過程 (45 分)

学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点
1. 本時のテーマを知る 「腕支持で跳び箱を跳び越そう」	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 本時の学習テーマを知らせる。</li> </ul>
2. 2 人ペアでストレッチ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ ペアコミュニケーションを行うことにより、体をほぐすだけでなく、友達との関係をほぐすきっかけになるようにする。</li> </ul>
3. 腕支持で跳び箱を跳び越そう (8 段・7 段・6 段)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 腕支持で跳び乗ることを思いっきり体感してきた子どもたちが、腕支持で跳び越す時にどのような動きになっているのか観察する。</li> <li>・ 跳び乗ることから跳び越すことに思いが変化してきた子どもたちに、腕支持で跳び箱を跳び越すことを思いっきり挑戦させる。</li> <li>・ どのような跳び越し方をしてくるか観察するとともに、どうやったら跳び越せるか共に考えてやってみる。</li> </ul>
4. 自分がやってみた跳び越し方、跳び越した時に感じたことを出し合おう	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 腕支持での跳び箱の跳び越し方、腕支持で跳び越した感覚など自由に出し合わせる。</li> </ul>
5. 2 人ペアでストレッチ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ ペアコミュニケーションで体と気持ちをゆっくりに和らげるようにする。</li> </ul>

## 第 6 学年 1 組 体育科学習指導案

日 時 2005年7月8日(金) 第2限

場 所 M 県K小学校6年1組教室

授業者 授業者Ⅰ・授業者Ⅱ・授業者Ⅲ

### V. 本時の指導 (第7時)

#### 1. 目 標

(1) 腕支持で友達やモノに跳び乗ったり跳び越したりしたことを振り返る。

#### 2. 準備物

授業者：授業場面の紙芝居・ビデオカメラ・DVカセットテープ・学習カード①②③

児 童：筆記用具

#### 3. 学習過程 (45分)

学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点
1. 本時のテーマを知る 「腕支持で友達やモノに跳びのったり跳びこしたりしたことを振り返ろう」	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 本時の学習テーマを知らせる。</li> </ul>
2. 6回分の活動場面を思い返す (紙芝居・学習カード①②)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 紙芝居や学習カード①②を活用して、各回の活動場面を思い起こさせる。</li> </ul>
3. 腕支持でどんな跳び乗り方、跳び越し方をしたのか学習カード③に書く	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 紙芝居や学習カード①②から、腕支持でどんな跳び乗り方、跳び越し方をやっていたのか振り返らせる。</li> </ul>
4. 6回分のうち、イチオシ場面を選び、その理由を学習カード③に書く	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 6回分の中から、イチオシ場面を選び、その理由を書くことで、子どもにとってどの活動が印象に残り、魅力的であったか、子どもを引きこすとは何かを明らかにする。</li> </ul>
5. 6回分の活動を通して、腕支持で友達やモノ(マット・セーフティマット・跳び箱)に跳び乗る・跳び越すことで、どういふことに気づいてきたか、学習カード③に書く	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 友達やモノに跳び乗ることと跳び越すこととの関連をみる。</li> <li>・ 助走、踏み切り、着手、空中局面、着地などへの気づきが立ち現れてくるかみる。</li> </ul>
6. 4および5を出し合うことで、学びをクラス全体で共有する。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 各個からの気づきをクラス全体に広めることで、学びの共有化を図る。</li> </ul>





資料3 本時の授業のイテオシ場面「跳び箱運動」(感想カードから)

番号	氏名	第1時 (2005.6.20)	第2時 (2005.6.22)	第3時 (2005.6.27)	第4時 (2005.6.29)	第5時 (2005.7.1)	第6時 (2005.7.4)
		馬乗り競争	馬乗り競争	①ウレタンマットを立てた場 (縦0.6m×横2m×高さ1.45m)	②ステージ上にマットを積み重ねた場 (縦0.92m×横1.72m×高さ1.325m) ③ウレタンマットを積み重ねた場 (縦2m×横1.45m×高さ1.2m)	③ウレタンマットを積み重ねた場 (縦2m×横1.45m×高さ1.2m) ④マットを積み重ねた場 (縦1.2m×横1.54m×高さ1.23m)	⑤跳び箱8段の場 (縦1m×横0.41~0.87m×高さ1.25m) (縦0.8m×横0.36~0.8m×高さ1m) 跳び箱7段の場 (縦0.8m×横0.36~0.73m×高さ0.9m) 跳び箱6段の場 (縦0.8m×横0.36~0.69m×高さ0.8m)
1	シンヤ	跳び乗ったりして楽しかった。1人目に乗って1人目をつぶしました。1人目に4人乗りました。	簡単。	意外と難い。	簡単。	いろいろな跳び方があるけど、うまくいけない。	最後だから残念。
2	エリ	女子と男子に分かれ、女子は8人なので4人ずつに分かれておもしろかった。	今日、リョウたちのチームに2連勝して、1回乗れるのでは負けだけど、2回目に乗られるとき勝った。	今日、セーフティーマットに跳び乗るとき、友達と一緒に乗るとき、落ちそうなのに手振ったり、私が落ちそうなのに、友達が手伝ったりしてくれました。	今日、ステージ上のマットで跳び乗るとき、足に思いっきり体重をかけて跳んだら、けっこう跳べました。	セーフティーマットじゃない方のマットに跳び乗ったとき、第4回のおまじゆのように、音を立てて、マットに手をつかずマットに跳び乗りました。	跳び箱を跳ぶとき、あまり、跳べなかったのがとても残念でした。もっとがんばりたかったです。
3	コウキ	7対7のとき、ぼくが乗った敵の人が崩れました。	今日僕が乗った瞬間、相手チームが崩れたので楽しかったです。	いきなりマットの上に乗れてよかったです。	マットに何回も乗れてよかったです。	マットの上で、前回りできてうれしかった。	跳び箱6段を跳べてうれしかった。
4	ユイコ	女子と男子でわかれてやって、4人ずつでやった馬乗りがとても楽しかった。	8人ずつに分かれて、女子は8人なので、女子チームと男子チーム2つで競った。3回0敗の全勝だった。	4人チームでセーフティーマットに跳び乗ること。	セーフティーマット二つにロイター板に乗るとき、宙返りをした。	セーフティーマット2つに、ロイター板で踏み切った前回り(前転宙返り)ができた。	前はセーフティーマットでやったけど、今日は跳び箱で前周をした。
5	コウタ						
6	タクヤ	一人一人が力強く耐えていた。	4人跳びに成功した。	1回マットに足をつけてのぼった。かなり高く跳べた。	跳べた。	高く跳べた。ユイコが1回転していたから真似してやろうと思った。	跳び箱を一時難、跳ぶことができなかった。だけど、ちゃんと跳ぶことができた。
7	ユウジ	みんながちゃんとやっていた。	楽しかった。	セーフティーマットに跳び込んで、本当に楽しかったです。もう1回やりたいです。	楽しかった。とても楽しかった。もっとやりたい。	本当に楽しい。めっちゃ楽しいよ。もうちょっとで立てそう。	回って立てて楽しかった。
8	リコ	肩車をしながらじゃんけんをして勝った。	けっこう人が乗っていただけだえた。	セーフティーマットに乗れた。	一番低いマットに乗れた。	マットを積み重ねた方に乗れた。	跳び箱の6段が跳べた。
9	タケシ	2番目の子にうつつけられたこと。	くつつけたからよかった。	支えきれた。	マットをよじのぼれた。	跳び乗れた。	跳び越えた。
10	モエ	結構跳びづらかったです(笑)。でも、結構ががんばれた。やっぱ一慣れない。	久々に女子の強さをみせましたー。フフフ…。日頃の恨みだー。	乗れたけど真な大勢だった。難しいなあ。	無理だと思いつつ、セーフティーマットの上で、一回転してみたらできた。	バネなしじゃ跳べそうにみえなかった。	跳べそうにならなかった。
11	ナナコ	背中が痛くて泣いてしまった。恥ずかしかった。	マットがあっただけで、足をうってでも痛くなかった。	けっこう簡単だった跳び乗る方は…。押さえるのはなあー。	みんなが授業者Ⅲに前転してって言って、無理して、授業者Ⅲがやったら…。	マットに跳び乗るんじゃなくて、跳び箱のように思ってた跳び越したかった。	踏み台を「バン」って踏みつけると跳べた。「バン」っていったらよく跳ぶんだ。
12	トシキ						
13	ナミエ	4人対4人で対戦をした時、私がドスンといくところがよかった。	男子と対戦して、ほとんど勝ったのがうれしかった。	セーフティーマットに跳び乗るのが楽しかった。人がだんだん乗っていくと、マットがつぶれていくのもおもしろかった。	跳び乗ったときうれしかった。一番高いマットは何回もして大変でした。どうやったらいいかわからなかった。	あともう少しで跳びこえられると思ったのに、意外に難しかった。	はじめ、小の8段が跳べなかった。そして、何回もしてできたのがよかった。
14	マサミ	男子が跳び乗って来て、とても痛かった。女子対女子でやった。ちょっと…。	あと少し余って、走って跳び乗ろうとしたら乗れなかった。	みんなが乗った時、やったーと思いました。	1回転ができた。1回転をしている人をまねしてみた。最初は、まねしようかなあと考えていたけど、あとからよしまねしてみようと思ってやってみたらできた。	跳び箱の上に跳んでみた。今日は授業者Ⅲが跳び箱風で跳んでいたから、また、真似してみた。途中で止まったり落ちかけたりした。	8段の大きいばんを跳んだ。最初は跳べなかったけど、出口先生が「途中でスピードを落とさなかったらいいぞ」って言ってくれたから跳べた。
15	テツヤ	上から乗られてもふんばった。	重くてもがふんばった。	がんばってのぼった。	一番高いマットにのぼった。	マットの上で前転できた。	跳び箱の7段が跳べた。
16	ツヨシ	人が2人以上乗ったのに倒れずにがんばったこと(でも最後の人が倒れた)。	ユウジチームの跳びこみで、みんなからの押しで、足がちぎれそうだけがふんばった。	俺が最後乗って、相手をこした。	僕は7~10回やってやっと1回だけできたとき。	回転した1回目は失敗して、2回目は横へったのでできた。	跳んだ(腰が痛くてうまくできへんだ)。
17	カイト	みんなで組んで馬乗りをして土台の時、かなりきつかったけど、おもしろかった。それに跳ぶときも気持ちよかった。	今日は、先生にも乗られた。かなり重かった。	跳んで乗るとき快感が気持ちよかった。その後のふわふわもよかった。	一回転してとて。回転がおもしろかった。	上に書いてあるように、前回りより回転がうまくいったような気がする。	一番高い大人の跳び箱を跳べてうれしかった。それにまだ完全ではないが回転もできた。
18	シンゴ						
19	リョウタ	カイトに乗られたとき、すごく重かったです。	タケシがすごく重かったです。	セーフティーマットに乗った時、ぐらっときたので、ちょっとこわかったです。	ステージの上に乗れたときはうれしかった。	跳び乗れたとき、すごい達成感が出てきた。	跳びこえれたときすごくうれしかったです。
20	リョウ	7人が相手の馬に乗れたら勝つというのがおもしろかった。一勝一敗だったからもう一戦したかったです。	ない。	全員がセーフティーマットの上に乗れたときが一番よかった。	一番高いマットに乗れたときよかった。	前転ができたときが一番よかった。	8段を跳びこえれたときが一番よかった。
21	ユウカ	意外と跳び乗るのがうまくできないなあと思いました。	1番目と3番目がつらいことがわかった。	だんだん人が乗ると、下に下がって高さが縮んでいくことがわかった。	とても高かった。もっと工夫したい。	マットを跳び箱に置いてやりました。	8段まで跳んだ！ー
22	コウジ	一気に5人も跳び越せた。	たくさんの人を乗せることができた。	グループの人が全体的に乗ることができた。	コメントなし。	マットを跳びこすことができた。	8段を跳べた。跳び箱を回って跳べた。



資料5 第1時から第6時までのベストイテオシ場面「跳び箱運動」(振り返りカードから)

番号	氏名	第1時 (2005.6.20)	第2時 (2005.6.22)	第3時 (2005.6.27)	第4時 (2005.6.29)	第5時 (2005.7.1)	第6時 (2005.7.4)
		馬乗り競争	馬乗り競争	①ウレタンマットを立てた場 (縦0.6m×横2m×高さ1.45m)	②ステージ上にマットを積み重ねた場 (縦0.92m×横1.72m×高さ1.325m) ③ウレタンマットを積み重ねた場 (縦2m×横1.45m×高さ1.2m)	③ウレタンマットを積み重ねた場 (縦2m×横1.45m×高さ1.2m) ④マットを積み重ねた場 (縦1.2m×横1.54m×高さ1.23m)	⑤跳び箱8段の場 (縦1m×横0.41~0.87m×高さ1.25m) (縦0.8m×横0.36~0.8m×高さ1m) 跳び箱7段の場 (縦0.8m×横0.36~0.73m×高さ0.9m) 跳び箱6段の場 (縦0.8m×横0.36~0.69m×高さ0.8m)
1	シンヤ						
2	エリ						跳び箱の6~7段で、跳び越すということがあまりできなくて、足を踏んでしまい、かかえこみ跳びになって、跳び越すことができなかったのがよくやしかったから。みんながかかえこみ跳びのことをすごいと褒めてくれたから。
3	コウキ					③ジャンプしてセーフティーマットの上でその日にはじめて跳べたから。	
4	ユイコ					③マットの上で背宙ができた(最後は立つ)。	第5時のセーフティーマットを積み重ねた場の方は、広かったけど、第6時の跳び箱中の8段跳の方は、小さな場で、背宙を立てたこと。
5	コウタ				②ロイター板を思いっきりふんだら跳べたのが楽しかった。		
6	タクヤ		一発でみんなをくずれさせたから。				
7	ユウジ						大の8段が跳べたから。今までは小の8段しか跳べなかったから。跳び箱の上で1回転できなかったから。
8	リコ			①今まで乗れないと思っていた。セーフティーマットに手伝わしてもらったけど乗れたから。			
9	タケシ						大の8段を跳び越せたから。
10	モエ						8段をはじめて跳べた。いちばん楽しかった。
11	ナナコ		頑張ってきたし楽しかったから、上に乗っていきと、たくさんの方がみんなの上に乗れる。思いっきりドフと乗るといい。そうすると台の人が驚れる。				
12	トシキ						
13	ナミエ						小の8段をはじめて跳べたからイテオシ場面になりました。跳び越えたときの楽しさがたまりませんでした。跳ぶとき、手を多くの方にしたら跳べました。
14	マサミ						8段の大きい板が跳び越せたから。
15	テツヤ						7段をはじめて跳び越せて楽しかった。
16	ツヨシ				②今までやったなかで、これだけは1回しかできなかったから。		
17	カイト						ずっと学校の1番でかい跳び箱を跳んだことがなくて、跳んでみたいなあと思っていて、跳ぶ機会がこの日できて、さらに跳べたからうれしかった。さらにさらに、大の跳び箱を一番はじめに跳べたからもっと楽しかった。
18	シンゴ				②軌道でのぼれたし、いちばん楽しかったから。		
19	リョウタ						跳び箱の7段が跳べてすごく楽しかったから。
20	リョウ			①みんながセーフティーマットに跳び乗れたときに一番よかった。この時がいちばん楽しかったしうれしかった。			
21	ユウカ						跳び箱の8段で、最初はこわくてできなかったけど、先生に手伝わってもらってできるようになって、それからこわくなくなって、こつこつかめたからよかったです。こつとは、前に壁に壁をかけることです。
22	コウジ					④9段とか高いのは跳んだことが前からあったけど、開校時回転跳びができたのははじめてだったから楽しかった。	

資料6 第1時から第6時までの跳び乗り・跳び越し「跳び箱運動」(振り返りカードから)

番号	氏名	第1時 (2005.6.20)						第2時 (2005.6.22)						第3時 (2005.6.27)						第4時 (2005.6.29)						第5時 (2005.7.1)						第6時 (2005.7.4)																																									
		馬乗り競争												馬乗り競争												①ウレタンマットを立てた場 (縦0.6m×横2m×高さ1.45m)												②ステージ上にマットを積み重ねた場 (縦0.92m×横1.72m×高さ1.325m) ③ウレタンマットを積み重ねた場 (縦2m×横1.45m×高さ1.2m)												③ウレタンマットを積み重ねた場 (縦2m×横1.45m×高さ1.2m) ④マットを積み重ねた場 (縦1.2m×横1.54m×高さ1.23m)												⑤跳び箱8段の場 (縦1m×横0.41~0.87m×高さ1.25m) (縦0.8m×横0.36~0.8m×高さ1m) 跳び箱7段の場 (縦0.8m×横0.36~0.73m×高さ0.8m) 跳び箱6段の場 (縦0.8m×横0.36~0.69m×高さ0.8m)											
1	シヤ	一人ひとり小さくなって上に乗る。												2人目に手をつく。												がんばってこらえる。												②ロイター板で跳び乗る。												④ロイター板を使わず乗る。												ロイター板があるから。											
2	エリ	乗るとき、勢いをつけて、思いっきり跳び乗る。												強敵に勝つために、敵の動きを観察したりして、作戦会議をする。												跳び乗りづらいつきに、仲間を助けたり、仲間が助けてくれたりした。												②走ってマットに近づくと、勢いをつけて、ドンと足で音を立て、マットに跳び乗る。												④勢いをつけて跳び乗る。マットに手をつけないで足だけで乗る。												跳び箱6~7段を跳び越すとき、どうしても足を閉じてしまい、かかこみ跳びができてしまいました。											
3	コウキ	思いっきり踏み切ってジャンプする。												乗ったときに体重をかけた。												踏み切を強くした。												②マットに足をかけるようにした。												③強く踏み切って前向きをした。												跳び箱6段を踏み。											
4	ユイコ	思いっきり踏み切った。												踏み切った後、重心を相手に向けた作戦など。												(横から) しっかり踏み切る。												②ロイター板で足を使わずに跳び乗る。												③セーフティマットの上で練習をした(最後は立った)。												8段の跳び箱の上にマットを置いて、小さなところで練習をした(最後は立った)。											
5	コウタ	1人目に跳び乗った。												高く遠くへ跳び乗った。												欠席												②思いっきり走って、マットの上に手をついて、足をかけて、跳び乗ろうとした。												③ロイター板で強く踏み切ってうつ伏せに跳び乗った。												勢いよく走った。											
6	タクヤ	助走をつけた。												助走をつけた。												バランスをよくするために、二人なら横に一人ずつにした。												②助走をつけて跳んだ。												③両足で、ロイター板に足をつけて跳んだ。												最高級の大きい8段を跳んだ。											
7	ユウジ	足を開いて2人くらいまで跳んだ。												足を開いて1人くらいまで跳んだ。重心をかけた。												助走をつけて思いっきり跳んだ。												②助走をつけて足を思いっきり上にあげる。												④走ってロイター板にまず先に重心をかけて思いっきり跳ぶ。												大8段のときは、思いっきり助走をつけて跳ぶと跳べる。小の8段の1回転はちょっと助走をつけて回る。											
8	リコ	跳び乗る(開脚跳び)。												跳び乗る(開脚跳び)。												よじのぼる。												②ステージに足をかけてよじのぼる。												④足をかけてよじのぼる。												6段の跳び箱開脚跳び。											
9	タケシ	自信を持って跳び乗る。												自信を持って跳び乗る。												早く足を踏かず。												②よじのぼる。												③踏み切を強く踏みつけ跳び乗ればよいだろう。												次の8段側に跳び乗った。取り越す時にブレーキをかけなければいじょうぶ。											
10	モエ	ドドドドと走って乗る。土台は前の人の足をちゃんと持つ。友達の手がわかった。												相殿タイム(男字らは、悪いと思って進断しているから...どかした方がいいね)												セーフティマットが壊れてえっと思った。無理と思った。...乗るたんだけど、変な体勢。												②変な(後影台みたい)のがあった。意外と乗れておもしろかった。												③跳べました、というか転がりました。												8段跳べた。											
11	ナナコ	思いっきり跳び乗って、1番はじめの人は倒れて上に上に乗ると、みんなが乗れる可能性が大きくなる。												1番はじめに1番よく跳べる人を選びたいと、あとでたくさんの方が跳び乗ってくるから、最後の人で乗れるように、がんばって跳ぶ。で、1番はじめの人は倒れるとどんどん跳び乗れる。												コメントなし。												コメントなし。												④跳び越すときは、思いっきりパンと床をけるってけっこう前までいける。												8段の横を跳ぶ練習をした。ロイター板を思いっきり踏みつけて、体を前の方に立て、手を跳び箱の前にもってきて跳ぶと、けっこう先まで跳べた。											
12	トシキ																																																																								
13	ナミエ	手を真の方へついて、思いっきり跳んだ。												前の子に跳び乗った。												真方から跳び乗った。												②マットに跳び乗ったとき、足をひっかけられるところを見つけて乗った。												④マットを跳び箱のように跳び越えようとした。												跳び箱の小の8段を跳んだ。足を開いて跳んだ。											
14	マサミ	最後の人が乗れんときは、前の子ができるだけ前へいく。開脚などきべちゃん倒れて次々にその上に乗ると乗れるかも...												男子対女子のときは、乗るわけがないと思っていたけど、みんなががんばってできるだけ前へいくから、最後の人で乗れるように、がんばって乗る。開脚に体重をかけてドスンと乗ると、開脚が壊れる...												片方の方から乗るだけじゃなく、反対側からも乗るとうまく乗れる。のぼるは跳び上がった。												②勢いをつけて走ってのぼったから乗れた。高いところはよじのぼれないとのぼれなかった。												③1回転は開脚を持って1回転するまでできる。まだマサミのほかにやるにやけどできた。												大きい8段は、スピードを落とさず、そのまま跳んだら跳べた。出口先生がアドバイスしてくれたから跳べた。											
15	テツヤ	足を開いて跳び乗った。												足を開いて跳び乗った。できるだけ速くに跳んだ。												セーフティマットの上に手をついてのぼった。												②足を閉じてのぼったり、足を開いてのぼったりした。												④足を開いて跳んだり、開脚したりした。												横の8.7段足を開いて跳んだ。											
16	ツヨシ	手をついて、ロケットみたいに跳ぶと遠くまでいけた(1番最後)。												助走をつけて、思いっきり乗っておもしろい(1番最後)。												つぶれたから跳び乗った。												②1番高いところに、手をついてつこうに乗った。												④ロケットみたいに思いっきり跳んでいった。												横に5段足を広げて手をつけた。											
17	カイト	できるだけ前に乗れるように、手をできるだけ前について乗った。												下の土台の人を助すように、手をつくときに思いっきり下に体重をかけた。												ゆる前に乗れるかどうか不安だったから、ひたすら上にのぼった。												③セーフティマットに手をついて、でんぐり運みたいなのがじゃなく、空中で開脚できるようにした。												④第4時でやったことをした。第4時でやったときより、空中で開脚できるようにした。												次の8段の横を跳んだ。第4時第5時でやったように跳び箱で開脚した。											
18	シンゴ	手をつかずに思いっきり跳び乗った。												台の人に手をついて、思いっきり開脚を考えた。												勢いをつけておのづからつこうのぼった。												②できるだけ真を手をついて、軌道上にのぼった。												③横開脚した。1回転跳び乗ってジャンプしておいた。												次の8段を勢いをつけて跳び乗った。あと少しだったけど跳び越せなかった。											
19	リョウタ	走って1人目に跳び乗った。												2人目に跳び乗った。												踏み切って大きくジャンプした。												②ロイター板で高く跳び乗った。												④ロイター板で高く踏み切って跳び乗った。												7段を跳び越した。											
20	リョウ	できるだけ跳び箱に近い跳び方で跳んだ。												第1時と同じように跳び箱に近い跳び方で跳んだ。												あまりよじのぼらなくても乗れた。でも1回転もそうになったときはがんばってよじのぼった。												①一番高いやつに跳び乗るに比べてよじのぼって上がるしかできませんでした。他は普通に跳んで乗れました。												④あまり工夫せずに普通に跳び乗ることしかなかった。												8段はすごく簡単に跳べた。7段も普通に跳べた。8段の小さい方はロイター板なしでは跳べなかった。8段の大きい方は全然跳び越すことができなかった。											
21	ユウカ	背中の上に手を乗せて跳び乗った。												前と同じで背中の上に手を乗せて体重をすくかけて跳び乗った。												みんなが乗れるように場所をあけて跳び乗った。												②ジャンプをして手をついて跳び乗った。												④跳んでくるとマットを跳び箱がわりにして跳び越せるようになっていけた。												なかなか跳び越せなかったけど、先生が手伝ってくれたから。8段、7段、8段(中)の縦まで跳び越せるようになった。											
22	コウジ	手前の方の人の3人目ぐらいに手をつけて、7人くらいまで勢いで乗った。跳び越しているときは水平跳びみたいにいけた。												あまり高くジャンプをしないで、なるべく低くしようと思んだ。												なるべくマットの近くで跳ぶようにした。跳ぶときにマットをけりながら乗るようになっていけた。												②足をうってしまっただけで、1番高いのにマットと台をけりたり手をついてのぼった。												③マットが壊れていっているから、跳んで開脚してマットをおりることができた。そのときに、手を伸ばしてマットを踏すことを心がけたからうまくできた。												次の8段は、足を開いた態勢で跳んで立ったままマットにいけた。中の8段では、第1時のように、手で押して回っていった。											

資料7 「跳び乗る・跳び越す」からの気づき「跳び箱運動」（振り返りカードから）

番号	氏名	第1時 (2005.6.20)	第2時 (2005.6.22)	第3時 (2005.6.27)	第4時 (2005.6.29)	第5時 (2005.7.1)	第6時 (2005.7.4)
		馬乗り競争	馬乗り競争	①ウレタンマットを立てた場 (縦0.6m×横2m×高さ1.45m)	②ステージ上にマットを積み重ねた場 (縦0.92m×横1.72m×高さ1.325m) ③ウレタンマットを積み重ねた場 (縦2m×横1.45m×高さ1.2m)	③ウレタンマットを積み重ねた場 (縦2m×横1.45m×高さ1.2m) ④マットを積み重ねた場 (縦1.2m×横1.54m×高さ1.23m)	⑤跳び箱8段の場 (縦1m×横0.41~0.87m×高さ1.25m) (縦0.8m×横0.36~0.8m×高さ1m) 跳び箱7段の場 (縦0.8m×横0.36~0.73m×高さ0.9m) 跳び箱6段の場 (縦0.8m×横0.36~0.69m×高さ0.8m)
1	シンヤ	跳び乗るのは簡単だと思っていたけれど、第1時や第2時けっこう跳べなかった。第4時はセーフティーマットで授業者Ⅲすごいと思った。第5時はユイコがセーフティーマットの上で1回転してすごいと思った。みんなもけっこう跳べていた。第6時はこわかった。よくわからないけど6.7段は跳べた。					
2	エリ	腕支持で跳び乗るとき、マットや跳び箱などで走るときに、ちょっと勢をつけて、すごい近くまでいったとき、足で地面を思いっきり踏んでバンという音になって、マットや跳び箱に跳び乗れました。あと、手を伸ばすと、跳び箱などもちゃんと跳び越えられるようなあと思いました。					
3	コウキ	自分がけっこう思ったより跳べたので嬉しかったです。第4時では思った以上に自分がステージのマットの上に乗れなかったのが、難しいなと思いました。第5時では、セーフティーマットの上で回れて、よっしゃーという感じでした。第6時では、跳び箱6段の横しか跳べなかったで、跳び箱はちょっと苦手だなと思いました。					
4	ユイコ	前から芝生とかで前宙はできていたのだけど、公園でやろうとすると、なぜかこわくてなかなかできなかったけど、セーフティーマットから跳び箱へというふうにできたら次へ、またできたら次へというふうに、練習を積み重ねていくうちに、どこでもできそうな気がした。だから、今よりもっと心が強くなったような気がする。友だちと協力するのでも大切なんだなあこの授業を受けて改めてわかった。大の8段がもう少しで跳べそうだったのに悔しい。セーフティーマットで前宙ができたのは、できるという値じめる心と、セーフティーマットの安心（失敗しても大丈夫）があったから、失敗してもやりなせる気持ち（負けず嫌い）があったから。第5時でできたから第6時でもできた。					
5	コウタ	コメントなし。					
6	タクヤ	今までふざけて跳び箱とかを腕支持なしで跳んでいたけど、前回りなどにも腕支持が必要だということがよくわかりました。跳ぶときの助走が必要で、馬乗りのときも助走がいる。助走をつけて跳ぶといつもの何倍も跳べた。セーフティーマットで1回転しようと思ったが無理だった。					
7	ユウジ	全部に助走をつけること、ロイター板で膝を曲げたら、よく跳べると、つま先に重心を入れると、もっと跳ぶ。一番わかったのは、つま先に重心と膝を曲げると一段とっと跳べる。1回転するやつで立てたのは、足に力を入れたから。力を入れたら立てれる。1回目のとき、アメフトみたいに構えたら順れにくくなった。					
8	リコ	跳び箱では、6段が跳べなかったけど、手の位置がもっと後の方だと跳べることに気づいた。馬乗りでは、なるべく一人の人に大きく乗るようにすると順しやすいことに気づいた。馬乗りでは、チームのチームワークが大切だと思った。					
9	タケシ	自信を持って跳び越すということを学んだ。こわがらずに走れば、大の8段なんて簡単に跳べる。					
10	モエ	あまりしないことだったから、けっこう楽しかったし、気づかなかったこととわかったからよかった。					
11	ナナコ	いろんなものに跳び乗るときは、足を思いっきり踏みつけると勢よく跳び乗ることができる。マットに跳び乗るときは、手を思いっきり伸ばすと、けっこう跳びやすいけど、伸ばしすぎると反対に手が痛くなるから注意。でも、足をドンって踏みつけるといいんだぞ。					
12	トシキ						
13	ナミエ	友達を見て、手をつけて、すぐにはなしているのがわかって、私もやってみたらできた。みんなすごい走って跳び越していました。やっぱり、跳び越えるのととてもいい気持ちになりました。また、どんどんやりたくなってきました。友達が跳べなくてずっと見ていたら、1回できてそれからずっとできていたのがすごいと思いました。いろいろなことを見て、いろいろな跳び越え方があるのもおもしろいなあと思いました。楽しかったです。					
14	マサミ	友達を見ていたかったけど、自分も跳びたかったから、大きい8段や7段を跳んだ。スピードを落さず跳ぶ気があれば跳べる。					
15	テツヤ	跳び乗る・跳び越すのは難しかった。自分より高いものに跳び乗ったりするのは難しかった。強く力を入れたら跳べた。					
16	ツヨシ	跳び乗る・跳び越すをやっているとおもしろかったけど、段が高くて、うまくできないのもあった。1~3の代役は少しえらいけど、1~3の乗るはえらくなかった。4は少しえらかった。5~6は何回やってもおもしろかった。					
17	カイト	第1・2時のことで気づいたことは、すごく粘り強く一人ひとりがふんばることが大事だと思った。第3時では最初に少し勇気が必要だった。そして、勇気を出したら簡単に跳べた。第4・5時ではセーフティーマットがあるから怖くないから、回転をやってみようかなと思ってやってみたら意外とできた。それに、そのときのどよめきが気持ちよかったのを覚えている。第6時は大の跳び箱でイチョシ場面でも書いたように跳べた、さらに一番はじめに跳べたのがすごく嬉しかった。やっぱり、この授業はすごく勇気が必要だなあと感じた。					
18	シンゴ	何事も執念だと思った。跳び越すときは、がんばってスピードをつけて、一気にジャンプすればいいことがわかった。でも、やっぱり執念だと思った。跳び乗るときは、跳び越すときと一緒に、一気にジャンプすればいいと思う。失敗したら、執念で跳び乗ってあきらめずにもがけばいいと思った。やはり、この世界では、何事も執念があればやって行けるんだなあ改めて実感しました。					
19	リョウタ	腕支持で跳び乗るとき、助走をもっとつけたら、簡単に跳び乗れた。馬乗りをするときも、遠くから助走をつけて乗った方が、もっと遠くまで跳び乗れる。跳び箱を跳び越すときは、跳び箱の真ん中に手をつけて跳んだ方が軽く跳べる。					
20	リョウ	第3時のセーフティーマットに跳び乗るのが一番おもしろかった。第3時のセーフティーマットに跳び乗るのが一番おもしろかった。第6時で大きい8段が跳べなかったです。小さい8段は跳ぶことができて嬉しかったです。					
21	ユウカ	第2時は、チームワークが大切なことがわかった。それと、相手をつぶすことは、自分たちのチームの子の上に乗って、その下に馬になっている子の上に重心をかけてつぶれてしまうようになって、相手のチームの子をつぶした。そして、自分たちが馬のときになったら、馬の一番後ろの子は、「〇〇さんきたよー」と声をかけたりしたり、前から3番目が一番つらいとわかったら、そこに強い子を置いて、相手に勝てるようにがんばった。					
22	コウジ	腕でマットや跳び箱を強く押すと、回りやすいし、跳びやすかった。					

### 第3学年 体育科学習指導案

日時 2006年10月24日（火）第5限

場所 M県K小学校体育館

授業者 授業者I・授業者（糀谷くん）

#### I. これまでのマット運動における「学習内容」

これまでマット運動における「学習内容」は、技を細分化したり、順序立てたりしながら繰り返し練習することにより、動きを「獲得」していくという学習形態がとられていた。ムダを省くという合理的な学習の進め方により、身体知、身体感覚といった感じ方も省かれてきたのではないだろうか。順序よく動きを獲得していける子ができる子、動きを獲得していけずつまづいている子をできない子というようにラベリングしてきた。技ができたかできなかったかが従来のマット運動であった。子どもにとって、マット運動の学習は、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意味が消失してしまい、学びの空洞化を招いている。

#### II. 本単元でのマット運動における「学習内容」に変わるコト

幼児が床の上で「でんぐり返し」をする光景を目にすることがあるが、幼児は何を遊んでいるのだろうか。なぜ、でんぐり返しをやりたいかだろうか。きっとそこには感じ方の「意味あること」があると考えられる。しかしながら、それが何かということは未分化のままに至っている。

子どもは、マット運動をやっているのではない。裏にあるプラスセットになっている意味あることを学んでいる。このことの総体が、マット運動の「学習内容」に変わ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、動きが立ち現れてきているということになる。

R.カイヨワは遊びの世界をアレア（運）、アゴン（競争）、ミミクリ（模倣）、イリンクス（眩暈）という4つの意味に分類している。

本単元では、「学習内容」に変わるコトを運動（技）【順次接転しながらの前転（転がること）】+意味【イリンクス】と設定する。運動（技）をしながら、同時にイリンクス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。また、順次接転しながらの前転における感じ方としてのイリンクスとは何なのか。どんな感じ方なのかを明らかにしていきたい。結果として、技ができている、立ち現れてくると考える。

#### III. 運動の中心のおもしろさ

マット運動とは何なのだろうか。転がることとは何なのだろうか。そこで、マット運動の歴史を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。マットはあくまでも補助具なのである。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、P. ブリュエルの『子どもの遊戯』（1560年ウィーン美術史美術館所

蔵)には、「囓みタバコころがり」、「梨の木になる(逆立ち)」の隣に、「でんぐり返し」をする子どもが描かれている。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。子どもの「でんぐり返し」は、思わず転がっていたという状況を表している。マットに誘発されて、自己がマットに溶け込んでいくような感じである。その状況が現れてくるというのは、からだが接地し伝動しながら転がることを意味している。からだがマットに順次接転していけば、自己とマットが溶け込んでいく感覚であり、なめらかな転がりが生じる。

「学習内容」に変わるコトを運動(技)[順次接転しながらの前転]+意味[イリンクス]と設定した本単元では、「学習内容」に変わるコトの総体が転がることがおもしろい(転がることの快さがし)、遊んでいるコト(遊び)になっていなければならない。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がおもしろい」とする。

#### IV. 目 標

1. からだが順次接転しながら前転することのおもしろさを体感する(文化の再創造)。
2. 順次接転しながら前転することの感じ方を共有する(文化としての学びの実践共同体)。

#### V. 主題単元名 「糍谷くん(順次接転前転実践者)になろう」

[器械・器具を使つての運動(基本の運動)]

#### VI. 指導上の考察

##### 1. 子どもの実態と1学期の学びの履歴

36名の学級である。からだを動かすことが好きで、体育の時間になって運動場や体育館に来ると、走り回ったり、友達と追いかけてっこをしたりする姿が見られる。休み時間には、ドッジボールをしたり、キックベースをしたり、鉄棒で遊んだりしている。

1学期の器械運動遊びでは、回転あそびにしぼって単元構成した。自分で考えついた回転遊びをしてみたり、友達の回転遊びをまねたりして回転遊びを広げていった。子どもたちが考えた回転遊びを「〇〇ころがり」と名づけて紹介し合う時間を設定し、さらに子どもたちの回転遊びが広がるようにしていった。子どもたちの回転遊びの中から、多く行われていたのを取り上げ、体軸による3つの軸回転に分類して紹介し、3つの軸回転を意識させて回転遊びを行わせた。さらに、自己だけでなく、友達と一緒に回転するとどう感じるのか、自分で回転しているのとどうちがうのかを振り返らせた。

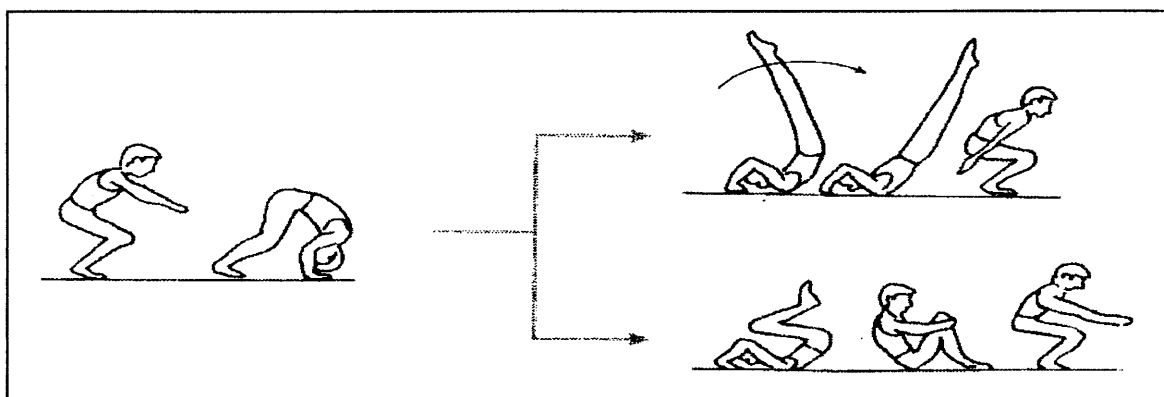
##### 2. 指導について

###### (1) 順次接転しながらの前転とは

これまでの体育授業におけるマット運動では、当然のここのように、マットという器具(モノ)を設置し、両手の平をしっかりとマットについて、おへそを見るように、あるいはボールのように小さく回ることなのだとして指導し、子どもや教師はこのことに何の疑いもなく行わせてきた。これが、前転であると思い込んでいた。しかし、改めて実際にやってみるとこれほど困難なことはない。つまり、子どもにとって最も難しいことからマット運動していたのである。というよりも、技を細分化したり、順序立てたりしながら繰り返し練習することで「獲得」してきたのである。これでは、技を獲得できたかどうかだけが問題であり、なぜマット運動するのか、

マット運動で何を学んでいたのかが抜け落ちてしまっている。

順次接転と伝動という前転の中核的技術を視野に入れながら、頭越えする局面をもつ前転では、従来の小さく転がること（図の下の前転がり）よりも、腰角度が閉じた状態から頭越えする局面では腰角度を大きく開いて転がり、腰角度を閉じながら伝動を生かして勢いよく起き上がるという前転（図の上の前転）、ゆうれい前転、かかえこんだゆうれい前転が、意味としてのイリンクスの感じ方（転がること）の感じ方をより近く感じられるのではないかと考えられる。さらに、前転が回転スピードではなく、自然に力が抜けている状況からタイミングによって生じる転がりであると考え。よって、本単元では、順次接転と伝動しながらの前転を取り上げることとする。但し、順次接転とは、からだがかかえこんだ状態でマットに接地している時だけを限定していることではない。からだがかかえこんだ状態から、順次接転しながらの前転に入り始めたときの空中空間とマットとの接地空間を包括した空間を、からだがかかえこんだ状態で順次接転していることを意味している。



## (2) 順次接転前転実践者とは

糞谷くんは、順次接転前転の本物性を知っている。本物の魅力を知り、本物を感じ、本物を味わえるという順次接転前転の本物世界に参加している。所謂「身分け」である。本物世界を知り、そこに参加しているということで、順次接転前転という文化への文化的実践者（順次接転前転実践者）と言える。さらに、順次接転前転の本物世界への参加を通して、順次接転前転という文化への参加を通して、自己の前転世界を創り出しているという文化の再創造を行っている。

マット運動は、順次接転前転という本物性（正統性）を担保されないとなくなりきれない世界であるとも言える。

## (3) 展開構成

中心のおもしろさ「順次接転しながら前転することがおもしろい」に毎時間迫っていくために、「糞谷くんになろう」という主題に向かって、こんな感じ方だった、こういうところが気持ちよかったというように糞谷くんへのなり方さがしをしていくこととする。順次接転前転の本物性に参加し、「順次接転前転実践者」として位置づけた糞谷くんを古参者として、糞谷くんになろうという主題に向けて、古参者がかもし出す意味を感じたくて、新参者（子ども）が参加していく。どういうふうにしたらやれるのかということを探究し、やってみるという表現を通して、どうだったのかを改めて問い直すという学習過程を追っていく。新参者が古参者へとど



のように進むのか参加の仕方をどうコーディネートするかが授業者としての役割と言える。

糍谷くんに3つの前転(背支持前転, ゆうれい前転, かかえこみゆうれい前転)を提示する。ちがった技のようにみえるが, 順次接転しながらの前転(転がること)になっている。順次接転しながら前転することのおもしろさ, 言い換えると糍谷くんになるということは気持ちよい転がり方を探究することであり, 「転がることの快」を味わおうとしていることを表している。このことが, 順次接転のイリンクスの感じ方を味わえるということである。子どもたちが糍谷くんの3つの前転をまねてみることで, 3つの前転の感じ方を体感させる。技だけでなく技を通して順次接転しながらの前転はどう感じるのかの感じ方をなぞらせる。順次接転していく前転の意味としてのイリンクスの感じ方は何かのか, 転がることの快はどのようなことなのか, 子どもの語りを通して共有化を図り, 子どもの語ったこと, 共有化された感じ方が本当にそうなのかをやることで検証し, 順次接転しながらの前転, つまり, 転がることの快, 順次接転前転のイリンクスの感じ方とは何であるかを集約させていく。さらに, みんなで糍谷くんになろうということに参加していくで, こんなふうになると糍谷くんになれるんじゃないかなということ大切にしていきながら, 学びの共有化を図ることで, 学びの実践共同体をつくっていければと考える。

意味としての, 順次接転しながらの前転の快を感じながら, さらに, 子どもが糍谷くんになれて, さらに, 順次接転しながら前転することの快を感じながら, 糍谷くんをこえて, 自分が順次接転の転がりことを探究し再構成していくという「なぞり・かたどり」という文化の再創造に向けて自分探しという学びの文化的実践者になってくれればと考える。そのような感じ方を味わえるような転がり(技)を探究することで, 自分の順次接転しながらの転がり(転がることの快を感じる技づくり)をかたどらせる。そして, 新たに創り上げられた技をさらに紹介し合うこと(かたり)で共有化を図る。結果として, 順次接転前転としての技ができるようになったり, 立ち現れてきたりする。

## VII. 指導計画 (全5時間)

1 (本時)	2	3	4	5
< 糍谷くんになろう >				
3つの前転を提示				
主題を確認しあう				
探究, 表現を通して順次接転前転(転がること)の感じ方(快)を明らかにしていこう。				
順次接転の感じ方を味わえるような転がり(技)を探してみよう。				

## VIII. 本時の指導 (第1時)

### 1. 目標

- (1) みんなで「糍谷くんになろう」という主題を確認し合おう。
- (2) 順次接転前転を通して, 主題が転がることの快を探究していくことに気づく。

### 2. 準備物

授業者：マット・MD 音楽・CDMD デッキ・黒板・ビデオカメラ・三脚・感想カード，  
デジタルポートフォリオ  
児童：体育ノート

### 3. 学習過程 (45分)

学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点
1. 本時の主題を知る。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 欠席者の確認と健康観察をする。</li> <li>・ 本時の主題を知らせる。</li> </ul>
2. からだほぐしの運動をする。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 体育館シューズを脱いで裸足になり，安全にけがのないようにすることを伝える。</li> </ul>
3. 糺谷くんの3つの前転をみる。 (背支持前転・ゆうれい前転・かかえこみゆうれい前転)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 1つ目の背支持前転をじっくり見させる</li> <li>・ 背支持前転と比べながら，2つ目のゆうれい前転をじっくり見させる。</li> <li>・ 背支持前転とゆうれい前転と比べながら，3つ目のかかえこみゆうれい前転をじっくり見させる。</li> </ul>
4. 糺谷くんの3つの前転を見てどうだったかな。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 3つの前転を見てどうだったか出させる。</li> <li>・ 3つの前転はちがうように見えるが，実は3つともいっしょであることを知る。</li> <li>・ 何がいっしょなのか考えさせる。</li> </ul>
5. 糺谷くんの3つの前転をまねよう。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ どう感じているのか，3つの前転の同じことは何なのかを子どもたちがどう探究しているのかをみる。</li> </ul>
6. 糺谷くんになりきっていたときの自分はどんな前転だったかな。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 3つの前転をしてどう感じたのか。3つの前転の同じことをみつけたか出し合う。</li> </ul>
7. 「〇〇な前転」ということがどうなのかやってみよう。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 子どもから立ち現れた「〇〇な前転」という感じ方がどうなのか検証する。</li> </ul>
8. 「〇〇な前転」ということがやってみてどうだったのかな。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 感じ方が同じだったのか，ちがったのかを出し合うことで感じ方の共有化を図る。</li> </ul>
9. 次時の予告を聞く	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ ちがった感じ方が出てきたら次時にやって確かめてみることを伝える。</li> </ul>

### IX. 引用・参考文献

- 金子明友 (1977) 『体操競技教本V床運動編』 不昧堂出版  
 岸野雄三編 (1987) 『最新スポーツ大事典』 大修館書店  
 三輪佳見 (2006) 『体育科教育』 第54巻第11号，大修館書店  
 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  
 太田昌秀編 (1990) 『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  
 R.カイヨワ・清水幾太郎・霧生和夫訳 (1970) 『遊びと人間』 岩波書店

## 第 3 学年 体育科学習指導案

日 時 2006 年 10 月 27 日 (金) 第 2 限

場 所 M 県 K 小学校 体育館

授業者 授業者 I・授業者 (糀谷くん)・授業者 II

### VIII. 本時の指導 (第 2 時)

#### 1. 目 標

- (1) 順次接転前転 (転がること) の快を探究していく。

#### 2. 準備物

授業者：マット・MD 音楽・CDMD デッキ・黒板・ビデオカメラ・三脚・感想カード、  
デジタルポートフォリオ

児 童：体育ノート

#### 3. 学習過程 (45 分)

学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点
1. 本時の主題を知る。	・ 欠席者の確認と健康観察をする。
2. からだほぐしの運動をする。	・ 本時の主題を知らせる。
3. 前時の感じ方を確かめよう。	・ 体育館シューズを脱いで裸足になり、安全にけがのないようにすることを伝える。
4. 糀谷くんの 3 つの前転をまねよう。	・ からだをほぐすと同時に、マットとの感触を味わえるようにする。
5. 糀谷くんになりきっていた時の感じはどうだったかな。	・ 前時にどんな感じ方だったのか確認し合う。
6. 出し合った感じ方を確かめよう。	・ どう感じているのか、3 つの前転の同じことは何なのかを子どもたちがどう探究しているのかをみる。
7. 確かめた感じを再度出し合おう。	・ 3 つの前転をしてどう感じたのか。3 つの前転の同じことをみつけたか。感じがどう変化・変容したのか出し合う。
8. 次時の予告を聞く。	・ 出し合われた感じを再度やってみることでどうだったか検証する。
	・ 感じ方が同じだったのか、ちがったのかを出し合うことで感じ方の共有化を図る。
	・ ちがった感じ方が出てきたら次時にやって確かめてみることを伝える。

## 第 3 学年 体育科学学習指導案

日 時 2006 年 10 月 30 日 (月) 第 4 限

場 所 M 県 K 小学校 体育館

授業者 授業者 I ・ 授業者 ( 糝谷くん ) ・ 授業者 II

### VIII. 本時の指導 (第 3 時)

#### 1. 目 標

- (1) 順次接転前転 ( 転がること ) の快を探究しながら, 感じ方を集約していく。
- (2) 糝谷くんになぞり, なりきりを通して, 自分の転がりを探究していく。

#### 2. 準備物

授業者 : マット ・ MD 音楽 ・ CDMD デッキ ・ 黒板 ・ ビデオカメラ ・ 三脚 ・ 感想カード,  
デジタルポートフォリオ ・ 授業通信

児 童 : 体育ノート

#### 3. 学習過程 (45 分)

学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 本時の主題を知る。</li> <li>2. からだほぐしの運動をする。</li> <li>3. 前時の感じ方を確かめよう。</li> <li>4. 糝谷くんの 3 つの前転をまねよう。</li> <li>5. 糝谷くんになりきっていた時の感じはどうだったかな。</li> <li>6. 出し合った感じ方を確かめよう。</li> <li>7. (状況によって), 糝谷くんの前転がりから進化した転がりとその感じ方を出し合おう。</li> <li>8. 次時の予告を聞く。</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 欠席者の確認と健康観察をする。</li> <li>・ 本時の主題を知らせる。</li> <li>・ 体育館シューズを脱いで裸足になり, 安全にけがのないようにすることを伝える。</li> <li>・ ゆりかごから足を曲げて立つ感じをつかむ。</li> <li>・ 前時にどんな感じだったのか確認し合う。</li> <li>・ 感じ方は変化, 変容しているのか, 友達の感じ方との関連はどうなのか。</li> <li>・ どういう感じ方がしたのか。今までとどう違うのか出し合うことで感じ方の共有化を図る。</li> <li>・ 出し合われた感じを再度やってみることでどうだったか検証する。</li> <li>・ 糝谷くんへのなぞり, なりきりを通して, 自分なりの転がりを見つけ出していたら, その転がりとその時の感じ方を出させる。</li> <li>・ 糝谷くんの 3 つの前転の感じ方を大切にしながらも, 自分なりの転がりを探究していてもいいことを伝える。</li> </ul>

## 第 3 学年 体育科学習指導案

日 時 2006年11月6日(月)第4限

場 所 M 県K小学校体育館

授業者 授業者Ⅰ・授業者(糀谷くん)・授業者Ⅱ

### Ⅷ. 本時の指導 (第4時)

#### 1. 目 標

- (1) 糀谷くんになぞり, なりきりを通して, 新たな転がりを見つける。
- (2) 順次接転(転がること)の快を感じながら, 感じ方を探究していく。

#### 2. 準備物

授業者: マット・MD 音楽・CDMD デッキ・黒板・ビデオカメラ・三脚・感想カード,  
デジタルポータフォリオ・授業通信

児 童: 体育ノート

#### 3. 学習過程 (45分)

学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点
1. 本時の主題を知る。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 欠席者の確認と健康観察をする。</li> <li>・ 本時の主題を知らせる。</li> <li>・ 体育館シューズを脱いで裸足になり, 安全にけがのないようにすることを伝える。</li> </ul>
2. からだほぐしの運動をする。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ ゆりかごから足を曲げて立つ感じをつかむ。</li> <li>・ 歩いたり, 走ったりして前転して, また歩くことで順次接転を体感させる。</li> </ul>
3. 前時に出てきた転がりと感じ方を確かめよう。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 前時にどんな転がりと感じだったのか確認し合う。</li> </ul>
4. 糀谷くんの3つの前転をまねたり, 3つの前転から自分なりの転がりをやってみたりしよう。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 感じ方は変化, 変容しているのか, 友達の感じ方との関連はどうなのか。</li> <li>・ 新たな転がりとその感じ方は, 順次接転することの快に迫っているのか見極める。</li> </ul>
5. 糀谷くんになりきっていた時の感じや3つの前転から考えた転がりとその感じ方を出し合おう(技と感じ方のマップ)。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ どういう転がりを見つけ出し, どう感じ方がしたのか。今までとどう違うのか出し合うことで感じ方の共有化を図る。</li> </ul>
6. 次時の予告を聞く。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 3つの前転の感じ方を大切にしながらも, 3つの前転や自分なりの転がりを探究していくことを伝える。</li> </ul>

## 第 3 学年 体育科学習指導案

日 時 2006 年 11 月 10 日 (金) 第 2 限

場 所 M 県 K 小学校 体育館

授業者 授業者 I ・ 授業者 ( 糀谷くん ) ・ 授業者 II

### Ⅷ. 本時の指導 (第 5 時)

#### 1. 目 標

- (1) 糀谷くんになりながら, 自分の転がりを広げる。
- (2) 順次接転 (転がること) の快を感じながら, 感じ方を探究していく。

#### 2. 準備物

授業者 : マット・MD 音楽・CDMD デッキ・黒板・ビデオカメラ・三脚・感想カード,  
デジタルポートフォリオ・授業通信

児 童 : 体育ノート

#### 3. 学習過程 (45 分)

学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点
1. 本時の主題を知る。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 欠席者の確認と健康観察をする。</li> <li>・ 本時の主題を知らせる。</li> </ul>
2. からだほぐしの運動をする。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 体育館シューズを脱いで裸足になり, 安全にけがのないようにすることを伝える。</li> <li>・ ゆりかごから足を曲げて立つ感じをつかむ。</li> <li>・ 2 回ギャロップして前転する。順次接転を体感させる。</li> </ul>
3. 糀谷くんになりながら, 3 つの前転から自分なりの転がりを広げてみよう。 <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 方形マットの場</li> <li>・ セーフティマットの場</li> <li>・ セーフティマット+ロイター板の場</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 感じ方は変化, 変容しているのか, 友達の感じ方との関連はどうなのか。</li> <li>・ 新たな転がりとその感じ方は, 順次接転することの快に迫っているのか見極める。</li> </ul>
4. 糀谷くんになりきっていた時の感じや 3 つの前転から考えた転がりとその感じ方を出し合おう (技と感じ方のマップ)。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ どういう転がりを見つけ出し, どう感じ方がしたのか。今までとどう違うのか出し合うことで感じ方の共有化を図る。</li> </ul>
5. 次時の予告を聞く。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 次単元はボール運動遊びであることを知る。</li> </ul>

資料9 背支持前転 (①の前転) の感じ方 [マット運動] (感想カードから)

番号	名前	①背支持前転	第1時 (10/24)	第2時 (10/27)	第3時 (10/30)	第4時 (11/06)	第5時 (11/10)
1	ユウカ	転がる前 転がっている時 立った時	ことばであらわわせません ことばであらわわせません ことばであらわわせません	いくぞ べたっとなついて よいしょ	せーの べたっとなついて べたっとなついて	絵で表す 絵で表す 絵で表す	記入なし 記入なし 記入なし
2	リョウ	転がる前 転がっている時 立った時	②のむずかしくてどろどろした むずかしくてどろどろした むずかしくてどろどろした	記入なし 記入なし 記入なし	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出
3	レイ	転がる前 転がっている時 立った時	欠席 欠席 欠席	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出
4	モモミ	転がる前 転がっている時 立った時	わかんない 腰と足がひっくりかえってるかんじがした わかんない	やもぞ べたーん よいしょ	やもぞ べたっとなついて できたー	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出
5	ノッコ	転がる前 転がっている時 立った時	かんたんでした むずかしいでした かんたんでした	まわる ぐるーん ぼた	未提出 未提出 未提出	欠席 欠席 欠席	いくぞ ころろ できた！！
6	クミ	転がる前 転がっている時 立った時	ゆっくり はい はい	ゆっくり はい はい	ゆっくり はい はい	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出
7	ヒデキ	転がる前 転がっている時 立った時	ことばにだせない 記入なし 記入なし	うまくいくかな 記入なし 字にかけない	ことばに出せない 記入なし 字にかけない	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出
8	マコ	転がる前 転がっている時 立った時	x x x	いつのまにか立ってる ぐるんとかかな?それとも べたーかな?それとも ぐるーんとくるかな?たぶん	記入なし 記入なし ころろ ころろ	未提出 未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出 未提出
9	ヒロ	転がる前 転がっている時 立った時	手のひらまわすてまわる あたままわすてまわる! ちやくりく	欠席 欠席 欠席	欠席 欠席 欠席	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出
10	アキラ	転がる前 転がっている時 立った時	むずかしい たのしい たのしい	むずかしい たのしい むずかしい	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出
11	ルイ	転がる前 転がっている時 立った時	どうやってまっすぐ足まのぼせもんだろう 立てるかな	うまくまわって しゅーつ できた!	うまくいくかな シュツ できた!	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出
12	アイ	転がる前 転がっている時 立った時	はじめはきんちようした いっけ! せいこう!	未提出 いっけ! やった!せいこう	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出
13	リサ	転がる前 転がっている時 立った時	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出
14	カズ	転がる前 転がっている時 立った時	かんたんでした むずかしいでした かんたんでした	いくぞ くるん よいしょ	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出
15	マヨ	転がる前 転がっている時 立った時	いきおいつけて ひゅーって スタツ	いきおいをつけて ビュンって いっけ!	いきおいをつけて ビュンって いっけ!	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出
16	タカシ	転がる前 転がっている時 立った時	ではころろないから足でころろろう ぐるぐる よいしょ	足の力をつかう たのしい ちよつと力をつかう	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出
17	ケント	転がる前 転がっている時 立った時	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出
18	ナオヤ	転がる前 転がっている時 立った時	ことばではかけません ことばではかけません ことばではかけません	ふつう あしまたでた しぜん	記入なし 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出
19	ミズキ	転がる前 転がっている時 立った時	よし むずかしい できた	できるかな むずかしい よいしょ	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出
20	メグミ	転がる前 転がっている時 立った時	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出
21	アツシ	転がる前 転がっている時 立った時	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出
22	ラン	転がる前 転がっている時 立った時	記入なし ゆっくり はい	記入なし くるんとふわっと どん	記入なし くるんふあー 立つ	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出
23	リン	転がる前 転がっている時 立った時	口ではいえません たのしい あたまがぐるぐるした	きもちいい くるーん よいしょ	きもちいい くるん ずわりながらたつかんじ	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出
24	ショウ	転がる前 転がっている時 立った時	ゆるぎ どういしょ できたー	ゆるぎ よつこらしよつとお一つとつとつと ふうーできた	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出
25	カオル	転がる前 転がっている時 立った時	欠席 欠席 欠席	くるるといかな ぐるーん ぐるーんといった	せーの シューヨ くるーぐるん	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出
26	ユリ	転がる前 転がっている時 立った時	ゆっくり ゆっくり はい	くるん くるん できた	あでましたんだ 体全動かなく 前に転がって くるんx3後ろに転がって くるんx2	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出
27	アユミ	転がる前 転がっている時 立った時	どんなかんじかな? ゆっくり ふつうのかんじだな	どんなかな? ぐるんてかんじだな どういしょはもともとぐるんってなにがらうのか?	未提出 記入なし ゆつぱりできないよー	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出
28	アヤカ	転がる前 転がっている時 立った時	ふつうのふわふわして気持ちよかった 気持ちいい! やった!	ゆっくり 気持ちいい はやく立った	ゆっくり 気持ちいい はやく立った	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出
29	トモヤ	転がる前 転がっている時 立った時	x x x	さいしよはじゃんぶ ぐるんと ばい!	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出
30	トモミ	転がる前 転がっている時 立った時	前転まるときにきんちようした 前転まるときに足が上上がった できてよかったーとおもった	ぐるーんとした くるんと ふわんとした	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出
31	ユリコ	転がる前 転がっている時 立った時	よし あたまがぐるぐるだ おわた。よかった。	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出
32	レノン	転がる前 転がっている時 立った時	欠席 欠席 欠席	欠席 欠席 欠席	欠席 欠席 欠席	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出
33	エリカ	転がる前 転がっている時 立った時	ちよつとさいしよはこわかった せいこうしてよかった おまっせよこわなかったからたのしかったぞ	ゆるりってまわるのかな? ぐるりってまわった。よそぞおどおど!! すごいなあーおどおど!!	ゆっくり はい はい	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出
34	ケイ	転がる前 転がっている時 立った時	体も回り目も回りけしきも回る せいこうしてよかった てのひらまわすてまわっていた	べたー。ぐるん べたーとぐるんだ ふつう	うーん何だろう 分からないからもう一回やろう ?	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出
35	ナオト	転がる前 転がっている時 立った時	x x x	おそい あしまたでた しぜん	おそい しぜん	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出
36	ナオミ	転がる前 転がっている時 立った時	記入なし ねてる 記入なし	記入なし べたっとなついて 記入なし	欠席 欠席 欠席	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出

資料10 ゆうれい前転 (②の前転) の感じ方 [マット運動] (感想カードから)

番号	名前	②ゆうれい前転	第1時 (10/24)	第2時 (10/27)	第3時 (10/30)	第4時 (11/06)	第5時 (11/10)
1	ユウカ	転がる前 転がっている時 立った時	ことばであらわせません ことばであらわせません ことばであらわせません	いくぞ せいの よいしょ	せーの べたっつ できた	転入なし 転入なし 転入なし	せーの よいしょ できた
2	リョウ	転がる前 転がっている時 立った時	おなじ 転入なし 転入なし	転入なし 転入なし 転入なし	転入なし 転入なし 転入なし	転入なし 転入なし 転入なし	転入なし 転入なし 転入なし
3	レイ	転がる前 転がっている時 立った時	欠席 欠席 欠席	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出
4	モモミ	転がる前 転がっている時 立った時	わかんない 手立ててるかんじがした わかんない	やるぞ くるん よいしょ	いくぞ べたっ よいしょ	いくぞー べたー 目がまわった	ふつうにまわる もう一回まわる もう一回まわる (あと2回)
5	ノッコ	転がる前 転がっている時 立った時	ふつうでした おもしろかった おもしろかった	よいしょ くるん ばた	未提出 未提出 未提出	欠席 欠席 欠席	いくぞ!!! びよん!!! できた
6	クミ	転がる前 転がっている時 立った時	ゆっくり はい はい	ゆっくり はい はい	ゆっくり はい はい	転入なし 転入なし 転入なし	ちょっとわかりません 転入なし 転入なし
7	ヒデキ	転がる前 転がっている時 立った時	ことばにだせない 転入なし 転入なし	うまくいくな 字にかけない いつのまにか立ってる	ことばに出せない 転入なし 転入なし	うまくいくな うまいくったかも ことばに出せない	転入なし 転入なし 転入なし
8	マコ	転がる前 転がっている時 立った時	× × ×	くるんとかかな? くるんとかかな? くるんとかかな? たぶん	くるん くるん ころっ	転入なし 転入なし 転入なし	転入なし 転入なし 転入なし
9	ヒロ	転がる前 転がっている時 立った時	手のこうまつけてまわる 水えいでとびこみをするようにまわる ちやくりく	欠席 欠席 欠席	欠席 欠席 欠席	欠席 欠席 欠席	転入なし 転入なし 転入なし
10	アキラ	転がる前 転がっている時 立った時	むずかしい たのしい たのしい	むずかしい たのしい むずかしい	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出
11	ルイ	転がる前 転がっている時 立った時	よしこん度もがんばろう 手はいたくないかな やったー出来た	こんどはくーるんってできるかな くーるんっ うまいくかなくーるんってできた	転入なし 転入なし 転入なし	よしうまくやるぞ! しゅっつ できてよかった	転入なし 転入なし 転入なし
12	アイ	転がる前 転がっている時 立った時	はじめの手がくじけそうてこわかった いった! せいこう!	かんたんだ くる! またやっ!	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出
13	リサ	転がる前 転がっている時 立った時	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出
14	カズ	転がる前 転がっている時 立った時	ふつうでした かんたんでした むずかしいでした	いくぞ くるん よいしょ	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出
15	マヨ	転がる前 転がっている時 立った時	いきまよつけた おりゃー スタッ	じゅんびして よいしょ どりゃー!	①とおなじ スイーといっ たっ	よっこらせ ビーン 転入なし	転入なし 転入なし 転入なし
16	タカシ	転がる前 転がっている時 立った時	てまつかずてのこうまつかう ぐるぐる よいしょ	ひじの力をつかう たのしい ちょっと力まつかう	未提出 未提出 未提出	いくぞ つぎたつぞ よし	未提出 未提出 未提出
17	ケント	転がる前 転がっている時 立った時	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出
18	ナオヤ	転がる前 転がっている時 立った時	ことばではかけません ことばではかけません ことばではかけません	①といっしょ おそい とびこんであしまたてた	おそい おそい はい	転入なし 転入なし 転入なし	転入なし 転入なし 転入なし
19	ミズキ	転がる前 転がっている時 立った時	やるぞ 少しははいな できた	転入なし 転入なし 転入なし	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出
20	メグミ	転がる前 転がっている時 立った時	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出
21	アツシ	転がる前 転がっている時 立った時	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出
22	ラン	転がる前 転がっている時 立った時	転入なし ゆっくり はい	転入なし くるっとおわつと どん	転入なし くるんふあー どん	転入なし 転入なし 転入なし	転入なし 転入なし 転入なし
23	リン	転がる前 転がっている時 立った時	きもちいい たのしい あたまぐるぐるした	きもちいい くるん よいしょ	きもちいい くるん すわつとりながらたつかんじ	転入なし 転入なし 転入なし	転入なし 転入なし 転入なし
24	ショウ	転がる前 転がっている時 立った時	いくぞ! よっこらせつと やっ!	ちょっとむずかしいかも! よいしょ できた	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出
25	カオル	転がる前 転がっている時 立った時	欠席 欠席 欠席	うまいくかな シュー うまいくった	きもちがどうなるかな ぐるぐる少しはいな 少しはよかったな	転入なし 転入なし 転入なし	転入なし 転入なし 転入なし
26	ユリ	転がる前 転がっている時 立った時	ゆっくり ゆっくり はい	転入なし ①とおなじ 転入なし	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出
27	アユミ	転がる前 転がっている時 立った時	転入なし ゆっくり 転入なし	これは①となにがちがうんだろう? あつ 手がうちがわになっている!	転入なし 転入なし 転入なし	転入なし 転入なし 転入なし	転入なし 転入なし 転入なし
28	アヤカ	転がる前 転がっている時 立った時	下がふふわわして気持ちよかった ちゃんと回れるかな できた!	きもちいい すこしはい はい	きもちいい すこしはい はい	ゆっくり きもちいい くるん	転入なし 転入なし 転入なし
29	トモヤ	転がる前 転がっている時 立った時	× × ×	× × ×	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出
30	トモミ	転がる前 転がっている時 立った時	手を下げたときに できるかとおもった プールでびこむみたいだなーとかんじた ぶじやくりくしたからよかった	くるくるした 足が上上がった くるんとした	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出
31	ユリコ	転がる前 転がっている時 立った時	いた ああ 欠席	未提出 未提出 欠席	未提出 未提出 欠席	未提出 未提出 欠席	未提出 未提出 未提出
32	レノン	転がる前 転がっている時 立った時	欠席 欠席 欠席	欠席 欠席 欠席	欠席 欠席 欠席	欠席 欠席 欠席	欠席 欠席 欠席
33	エリカ	転がる前 転がっている時 立った時	②の回転は手のこうまつかうかなきやいないのでよかった さいしょはゆっくりであとははやくなつたのでたのしかった こうじやくんみたいなうまくなつたからよかった かたてくわいとおもったけどこんどはがんばります	ぐるんつとまわるのかなあー? ゆっくり ぐるんつとまわるのついでがいいたのしいなあー	ゆっくり はい	両まわりをしてからうしろまわりをしよう ぐるんゆっくりで、はやくなつたりする	すつとたつている
34	ケイ	転がる前 転がっている時 立った時	うまいくかな 手首のほねがおれそう。あー目が回る おれなくてよかった	ごろんどぐるんかな ベター。ぐるん ベターどぐるんだ	ほかにもあるかな? もしかして全部当てはまるのかな。ひっくり返って心ぞうがおなかにも落ちそう。 全部当てはまるんだ	転入なし 転入なし 転入なし	うーんうまいくかな よいしょよいしょわつせわつせ
35	ナオト	転がる前 転がっている時 立った時	①とおなじ ①とおなじ ①とおなじ	①といっしょ はい しげんにたつ	おそい はい ころっ	転入なし 転入なし 転入なし	ふうやつと回り替わつた 転入なし 転入なし 転入なし
36	ナオミ	転がる前 転がっている時 立った時	転入なし とびこむみたい 転入なし	転入なし くるんっ かってに立つ	欠席 欠席 欠席	転入なし 転入なし 転入なし	まわるかんじが早い もう? 転入なし



資料11 かかえこんだゆうれい前転(③の前転)の感じ方[マット運動](感想カードから)

番号	名前	③かかえこんだゆうれい前転	第1時(10/24)	第2時(10/27)	第3時(10/30)	第4時(11/06)	第5時(11/10)
1	ユウカ	転がる前 転がっている時 立った時	ことばであらわせません ことばであらわせません ことばであらわせません	いくぞ べたっとなつて よいしょ	せーの べたっとなつて できた	記入なし 記入なし 記入なし	記入なし 記入なし 記入なし
2	リョウ	転がる前 転がっている時 立った時	おなじ おなじ 記入なし	記入なし 記入なし 記入なし	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出
3	レイ	転がる前 転がっている時 立った時	欠席 欠席 欠席	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出
4	モモミ	転がる前 転がっている時 立った時	わかんない からだがまるまっているような感じがした わかんない	やるぞ ぐるん よいしょ	いくぞ べたっとなつて よいしょ	記入なし 記入なし 記入なし	記入なし 記入なし 記入なし
5	ノッコ	転がる前 転がっている時 立った時	やってなかった かんたんとおもった かんたんだった	いくぞ くるりん よいしょ	未提出 未提出 未提出	欠席 欠席 欠席	いくぞ しゅーっ!!!??
6	クミ	転がる前 転がっている時 立った時	ゆっくり はやい はやい	ゆっくり はやい はやい	ゆっくり はやい はやい	記入なし 記入なし 記入なし	記入なし 記入なし 記入なし
7	ヒデキ	転がる前 転がっている時 立った時	ことばにだせない 記入なし 記入なし	よしいくぞ 字にかけない いつのまにかたってる	ことばに出せない 記入なし 記入なし	記入なし 記入なし 記入なし	記入なし 記入なし 記入なし
8	マコ	転がる前 転がっている時 立った時	x x x	x ぐるんとかかな? くるんとかかな?それとも くるんとかかな?	x ぐるん ころん	記入なし 記入なし 記入なし	記入なし 記入なし ころんころん
9	ヒロ	転がる前 転がっている時 立った時	やってないから書けない やってないから書けない やってないから書けない	欠席 欠席 欠席	欠席 欠席 欠席	記入なし 記入なし 記入なし	欠席 欠席 欠席
10	アキラ	転がる前 転がっている時 立った時	むずかしい たのしい たのしい	むずかしい たのしい むずかしい	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出
11	ルイ	転がる前 転がっている時 立った時	手はうまくついて回れるかな 手がまくけてよかった ①②③も体がまわってきたなあ	ぐるんは体はぜんぶつくかなー どうかなー 体はすこししかつかかかない	記入なし 記入なし 記入なし	記入なし 記入なし 記入なし	記入なし 記入なし 記入なし
12	アイ	転がる前 転がっている時 立った時	3かめはだいじょうぶだった いった! せいこう!	3かめ! ヒョ! よいしょ!	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出
13	リサ	転がる前 転がっている時 立った時	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出
14	カズ	転がる前 転がっている時 立った時	やってなかった かんたんとおもった むずかしいだった	いくぞ くるん よいしょ	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出
15	マヨ	転がる前 転がっている時 立った時	せーの スター スター	よーいスタート よーいスタート スター	①とおなじ ても体といっしょにまわって	記入なし 記入なし 記入なし	記入なし 記入なし 記入なし
16	タカシ	転がる前 転がっている時 立った時	②とにている ぐるん よいしょ	ひじの力をつかう たのしい ちよんちよん	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出
17	ケント	転がる前 転がっている時 立った時	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出
18	ナオヤ	転がる前 転がっている時 立った時	記入なし 記入なし 記入なし	記入なし 記入なし 記入なし	記入なし 記入なし 記入なし	未提出 未提出 未提出	記入なし 記入なし 記入なし
19	ミズキ	転がる前 転がっている時 立った時	自分がんばれ まわるのはやい できた	記入なし 記入なし 記入なし	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出
20	メグミ	転がる前 転がっている時 立った時	未提出 未提出 未提出	欠席 欠席 欠席	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出
21	アツシ	転がる前 転がっている時 立った時	未提出 未提出 未提出	②と③のぜんてんはいっしょかなー いっしょかもしれない あ③と④はいっしょだ	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出
22	ラン	転がる前 転がっている時 立った時	記入なし ゆっくり はやい	記入なし くるんふわつと どん	記入なし くるんふわー 立つ	記入なし 記入なし 記入なし	記入なし 記入なし 記入なし
23	リン	転がる前 転がっている時 立った時	きもちいい たのしい あたまがぐるぐるした	きもちいい ぐるん よいしょ	きもちいい くるん すわりながらたつかんじ	記入なし 記入なし 記入なし	記入なし 記入なし 記入なし
24	ショウ	転がる前 転がっている時 立った時	がんばるぞ よっこいしょつと やっとなつてきたぞ	心配だー。でもがんばろう よし、もうよっこつと やっとなつて。心配なくてもよかった	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出
25	カオル	転がる前 転がっている時 立った時	欠席 欠席 欠席	くるりん よそつとちがったな	どういかな 気持ちいい うかんだかな	記入なし 記入なし 記入なし	記入なし 記入なし 記入なし
26	ユリ	転がる前 転がっている時 立った時	ゆっくり ゆっくり はやく	記入なし ②と同じ 記入なし	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出
27	アユミ	転がる前 転がっている時 立った時	記入なし ②といっしょ 記入なし	②となりがちがうんだろ? あんまりちがわくないな あつかってに立ってる!	記入なし 記入なし 記入なし	記入なし 記入なし 記入なし	記入なし 記入なし 記入なし
28	アヤカ	転がる前 転がっている時 立った時	下がふわふわして気持ちよかった できるかな? できるよ	きもちいい まわるのがはやい できた	きもちいい まわるのがはやい できた	記入なし 記入なし 記入なし	きもちいい くるん できたー!
29	トモヤ	転がる前 転がっている時 立った時	x x x	x x x	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出
30	トモミ	転がる前 転がっている時 立った時	手を下げたとき、あしにひっかけようかんじ だるまさんみたいにした すわってたつた	ぐるぐるした 足をまげた すわってたつた	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出
31	ユリコ	転がる前 転がっている時 立った時	二わい いた あたまがいたかった	未提出 未提出 未提出	欠席 欠席 欠席	未提出 未提出 未提出	未提出 未提出 未提出
32	レノン	転がる前 転がっている時 立った時	欠席 欠席 欠席	欠席 欠席 欠席	さつ ぐるん ふつ	記入なし 記入なし 記入なし	記入なし ゴロン 立つ
33	エリカ	転がる前 転がっている時 立った時	はじめは1回転と2回転しかできな かったからできるかな一つとお もった はじめといっしょで、さいしよは ゆっくりで、あとでははやくなつ てた ちよんちよんつぱいしたけど、 まあいいかつとおもった だいじょうぶかな、心配だなあ	ふわりつとつとかな? どんつとつとつといたいなあー またしてみよー	ゆっくり はやい おしりがたまにどーんつとつて ころがつている	未提出 未提出 未提出	前まわりをきてからうしろ まわりをしよう ころーんゆっくりで、はやく なつたりする すつとつとつとつとつとつとつと
34	ケイ	転がる前 転がっている時 立った時	手首のほねがおれそう。ぐりぐりー 安心、安心	ベター。ぐるん なんだ。ベターとぐるんだったんだ	もしかして、全部当てるはまるの かな。心ぞうがおなかに落ちそ う 全部当てるはまるんだ	記入なし 記入なし	よいしょ うまく回れてよかった
35	ナオト	転がる前 転がっている時 立った時	てまわしていた ①と②とおなじ ①と②とおなじ	①②といっしょ さいしよはおそくてあとでははやい はやいのまりようしてたつ	おそい はい ふつ	記入なし 記入なし 記入なし	記入なし 記入なし 記入なし
36	ナオミ	転がる前 転がっている時 立った時	ふつところがつている 記入なし	ぐるん 記入なし	欠席 欠席	記入なし 記入なし	記入なし 記入なし

資料12 自分の転がりみつけ【マット運動】(感想カードから)

番号	名前	第4時 (11/06)			第5時 (11/10)		
		○の進化系	自分の転がり	感じ方	○の進化系	自分の転がり	感じ方
1	ユウカ	① 記入なし ② 記入なし ③ 記入なし	記入無し 記入無し 記入無し		① ② 前方宙廻り ③	せーの、よいしょ、できた	
2	リョウ	① 記入なし ② ごろーんと目っていたかんじがした ③ 記入なし			① 未提出 ② 未提出 ③ 未提出		
3	レイ	① 未提出 ② 未提出 ③ 未提出			① 未提出 ② 未提出 ③ 未提出		
4	モモミ	① ② 連続 ③	目がまわったからわかんない		② 前転がり5回後ろ転がり6回 ③	ふつうにまわる。もう一回まわる。もう一回まわる(あと2回)	
5	ノッコ	① 欠席 ② 欠席 ③ 欠席	欠席 欠席 欠席		① 大きな前転がり ② 前方宙廻り ③ 大きな前転がり	いくぞ、ころっ、できた!! いくぞ!!、びよん!!?、できた いくぞ、しゅっ!!?、よいしょ	
6	クミ	① 手なし前転 ② 手なし前転 ③	めが回った めが回った		① 後ろ転がり ② ③	ないです	
7	ヒデキ	① ①-②-①-②-①-② ② ③ 手なし前転	①の前てん②の前てんとこうごでできるかな あたまだけでまわるかな		① 連続 ② ③	まっすぐいけるかな。もう1回、よし2回れんぞくでできたぞ	
8	マコ	① ② 4回連続 ③ 手を奥に	マットをいっぱいつけたので、4回ぐらいまわった ③の前転の時、手をおくにしてやっていた		① ② 連続 ③	ころころこ、ころっ	
9	ヒロ	① ② ③ 手なし前転	まわっているときは、なにもかんじないけどつと目がまわる		① 欠席 ② 欠席 ③ 欠席	欠席 欠席 欠席	
10	アキラ	① 未提出 ② 未提出 ③ 未提出			① 未提出 ② 未提出 ③ 未提出		
11	ルイ	① ② ③	うしろまわり うしろまわりできるかわからなかったけどやったらできてよかった		① 後ろ転がり ② ③	うしろまわりもやってみよう、ぐるん、できた	
12	アイ	① 未提出 ② 未提出 ③ 未提出			① 未提出 ② 未提出 ③ 未提出		
13	リサ	① 未提出 ② 未提出 ③ 未提出			① 未提出 ② 未提出 ③ 未提出		
14	カズ	① 未提出 ② 未提出 ③ 未提出			① 未提出 ② 未提出 ③ 未提出		
15	マヨ	① ② ③	前転がり後ろ転がり さいしょはまえのままだったつ、うしろでもどる		① 股差こえる ② ③	いきおいをつけてだんさきこえる。まただんさきがあつてビューっていき、まっすぐのところでもつかいせんてん	
16	タカシ	① 大きな前転がり ② 連続 ③ 未提出	すこしだけ①が②と③よりおそい。 はじめとさいごはふつうだけまわっているときはぐるぐる		① 未提出 ② 未提出 ③ 未提出		
17	ケント	① 未提出 ② 未提出 ③ 未提出			① 未提出 ② 未提出 ③ 未提出		
18	ナオヤ	① 未提出 ② 未提出 ③ 未提出			① 記入なし ② 記入なし ③ 未提出		
19	ミズキ	① 未提出 ② 未提出 ③ 未提出			① 未提出 ② 未提出 ③ 未提出		
20	メグミ	① 未提出 ② 未提出 ③ 未提出			① 未提出 ② 未提出 ③ 未提出		
21	アツシ	① 未提出 ② 未提出 ③ 未提出			① 未提出 ② 未提出 ③ 未提出		
22	ラン	① ② 連続して後ろ転がり連続 ③	マットをつなげてやつたので4回ぐらいできてかえってくるのにうしろむきでころがった。かえってきたので目がまわりました。		① 股差こえる ② ③	いくぞ、ビュー、立たずにもう一回	
23	リン	① ② 連続 ③	ぐるんとれんぞくしたのでさいごに目がまわった		① 前方宙廻り ② ③	いくぞ、ぐるん、ずわりながら立つ	
24	ショウ	① 未提出 ② 未提出 ③ 未提出			① 未提出 ② 未提出 ③ 未提出		
25	カオル	① ①②③②① ② ③ 連続3回	①②③②①と前転がりをしました。 ③前転がりをれんぞく3回した時、臭もよかったです。		① 股差こえる ② ③	いくぞ、いで!、ふうー	
26	ユリ	① 未提出 ② 未提出 ③ 未提出			① 前転がり3回後ろ転がり2回 ② ③	前に転がって、ぐるん×3後ろに転がって、ぐるん×2	
27	アユミ	① 後ろ転がり ② ③	いっしゅんだけほんたになつてた。		① 後ろ転がり ② ③	記入なし	
28	アヤカ	① ② 連続5回 ③	5回れんぞく回った時、とっても目が回った。		① 大きな前転がり ② 前方宙廻り ③ 前方宙廻り	よーし!、シュッ!、できたー! きもちいい、ぐるん、よいしょ きもちいい、ぐるん、できたー!	
29	トモヤ	① 未提出 ② 未提出 ③ 未提出			① 未提出 ② 未提出 ③ 未提出		
30	トモミ	① ② 連続 ③	①のまえ転がりはなんかぐるんとまわってしぜんになつてました。 ②のまえころがりは、ぐるんと2かいしてそして立つ。		① 未提出 ② 未提出 ③ 未提出		
31	ユリコ	① 未提出 ② 未提出 ③ 未提出			① 未提出 ② 未提出 ③ 未提出		
32	レノン	① 5回前ころがり ② ③	すこしおそいけどかいい。		① 前方宙廻り ② ③	ビョン、空中でグルン、いきおいよくバンとずわる	
33	エリカ	① 未提出 ② 未提出 ③ 未提出			① 前転がり後ろ転がり ② 前転がり後ろ転がり ③ 前転がり後ろ転がり	前まわりをしてからうしろまわりをしよう、ごろーんゆっくりで、はやくなつたりする、すつたっている 前まわりをしてからうしろまわりをしよう、ごろーんゆっくりで、はやくなつたりする、すつたっている 前まわりをしてからうしろまわりをしよう、ごろーんゆっくりで、はやくなつたりする、すつたっている	
34	ケイ	① ①②③ ② ①②③②① ③ ②×2回+後ろ転がり1回×2回連続	①と②の③の前転のれんぞくを、ずうーと回っていて、きりがいいかんじがした。 ①②③②①のじゅん番で転がった。いつもとじゅん番がちがう感じがした。みんな得意がした。 前転を2回してから後ろ転がりを1回するのを2回れんぞくした。体があらうちうらな所にもくもくがした。		① 両脚前転 ② ③	うーうまくいくかな、よいしょよいしょわっせわっせ、ふうやつと回れんぞく うまくいくかな、よいしょ、うまく回れてよかった てまつけないでころがる	
35	ナオト	① ② とび前転 ③	じゃんがしてからてまつてまわる。		① ② ③		
36	ナオミ	① 転がり ② ③	さかきつてころがって楽しかった。		① ② 前方宙廻り ③	まわるかんじが楽しい	



こうじや  
**花谷くんになろうということ(3年)**

2006.10.24 (第1時)

今日は、マット運動の達人の3つの前転に挑戦しましたね。実際、自分のからだを動かしてみたらどう感じたかな?同じところ、違うなって感じたところがあったと思います。またそれは、みんな一人ずつ違っていました。

前転を通して様々なことをからだで感じ、3つの前転共通の「〇〇な前転」の「〇〇」を発見できるといいですね。



まずは、形をまねしてやってみる



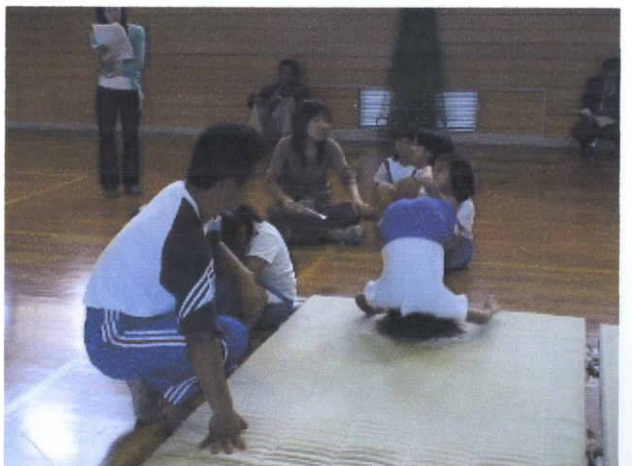
からだをほぐして、マット運動の準備



回った感じはどんなだった??



友達の力をかりながら前回り



これはゴロ〜ンって感覚かなあ・・・



達人が3つの前転をひろう!



みんなが感じたことを出し合いましたね

こうじや  
**権谷くんの3つの前転は何が  
 同じか探ろう(3年)**

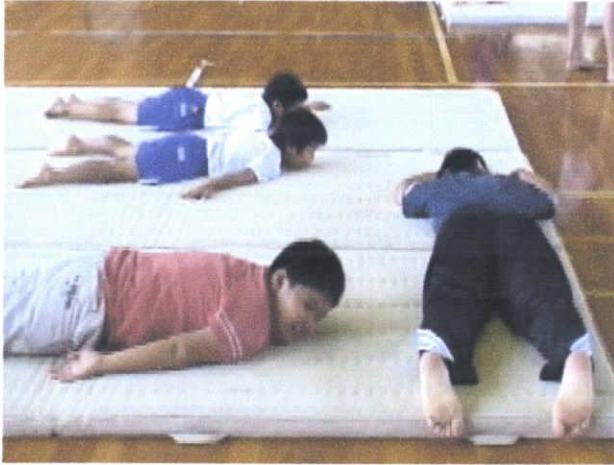
2006. 10. 27(第2時)

今回は、マットのたつ人である“こうじやくん”の3つの前転がりを見て、まねてみましたね。

こうじやくんや自分や友だちが、どううごいているのかや、どのように感じているのかを、じっさいに自分がやってみたり、友達のを見たりすることでさぐっていきました。そこで出てきた感じたことやうごきをこれからのかつどうの中で、たしかめていきたいですね。



まねてみて、自分のからだで感じてみる



マットの感しょくをはだで感じる



マットだけでなく空中もいしきて



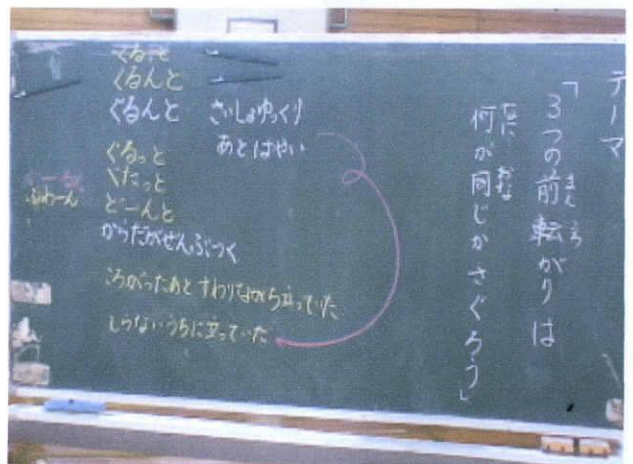
いたくないように横転がり



「こんな感じかな!？」 自分の中でさぐっていく



こうじやくん(マットのたつ人)をしっかりとしています。XXXI



今日みんなの感じ方 学びのあしあとです

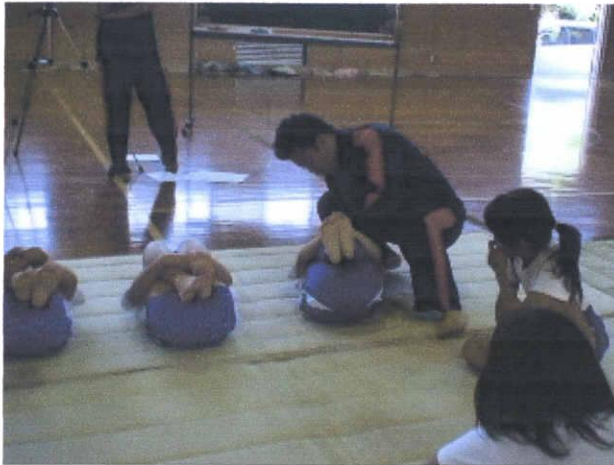
こうじや  
**権谷くんになっていた時の転がりは  
 どんな感じが明らかにしよう(3年)**

2006. 10. 30 (第3時)

マット運動の3回目。自分の中で転がっているときの感じをだんだん言葉にできるようになってきたかな? また、前回の3つの前転から新しいうごきが表れてきましたね。自分の中での「感じ方」をはっきりさせていき、そこから自分なりのうごきがつくられていけたらいいですね。



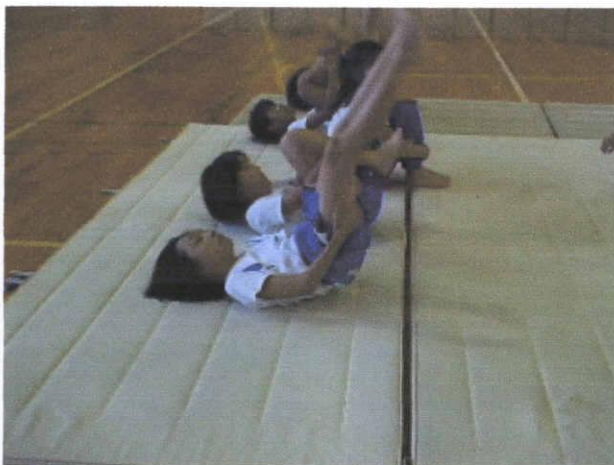
「前転がり後ろ転がり」という新しいうごき



だるまさん。こしとひざをくっつけて



いきおいよく手なし前転。③のしんかけいかな?!



この形って何と同じだろう?



感じたことをことばにしてみると・・・



①の前転。こしをしっかりのぼそう



①②③の前転のれんぞくわざ!!

こうじや

# 椎谷くんにないながら自分の転がりを

をみつめよう(3年) 2006. 11. 06(第4時)

マット運動も4回目になって、みんな①②③の前転のしんかけいをいくつも発見していたね。何回のれんぞくで回っている子、とんでからだをうかせて回っている子、みんな思い思いのことをしていて、とても楽しそうに見えました。また、一人ひとりのうごきがちがっていて、おもしろかったよ。

これからも自分の中の感じた方を大事にして、新しいうごきをつくっていこう。



これは何番のしんかけいだろう？



しっかり腰をのばして



回ったときの感じをことばにしてみる



走ってからの前転も音がならないように



坂を作り、いきおいをつけて前転



好きなように場のへんこう



もうこれは前ちゅう返り？！

# 権谷くんにないながら自分の転がいを

## 広げよう (3年)

2006. 11. 10 (第5時)

これまでマットの達人であるこうじやくんの3つの前転をまねてきましたね。そこから、自分なりのやり方を考えたり、そのときわたしやほかの人はどんな風を感じているのかを、みんなでさぐっていききましたね。

みんなはマットの達人をこえて、自分なりのころがりを見つけたり、さぐっていったり、感じたり…。それがみんなの学びへとつながっていたのではないでしょうか。



ロイター板をうまくつかって、高いジャンプ



ゆりかご スーツと行って、パッと立つ



ふかふかマットがわたしをつつんでくれる



ボールをこえて転がってみる



場も自分たちに合わせていろいろ変えみる



マットにわたしのからだをあずけて



前方ちゅうがえりも出てきました



## 謝 辞

私が、保健体育科教育学の研究室にはじめて来させていただいたのは、2000年（平成12年）の秋のことです。当時、勤務していた小学校で、町指定の授業研究会があり、体育科を通した総合的な学習の時間の授業をどう創ろうか悩んでいました。そんな時、三重県小学校体育研究会の夏季学習会が鈴鹿青少年センターであり、ご講演されたのが山本俊彦先生でした。講演後、私から山本先生のところへ行き、悩みを打ち明けたところ、山本先生から「今まで、やった授業がどうでしたかということは何回かありましたが、授業づくりからやっていくことはあまりなかったので、一緒に考えていきましょう。」とってくださいました。悩んでいた私にとって、山本先生のお言葉は本当にうれしかったです。そして、体育科を通した総合的な授業の時間「表現を遊ぼう～ハッピーミュージカルワールド～」はスタートしたのですが、やった最初の授業を山本先生の所に持っていったら、「これって、おもしろいんですか」と山本先生に言われました。教師になって10年目の筆者にとって、山本先生のお言葉は体育を考え直す大きな転機となりました。山本先生の保健体育科教育学の研究室を何度か訪れさせていただく中で、ある苛立たしさを感じるようになりました。授業をビデオでみていただいて、「こうしたらどうですか」という示唆をいただけるものとして、お伺いさせていたしましたが、全然すっきりしないのです。むしろ、モヤモヤ感を増すばかりで、研究室を出て自宅に帰るまでの道中は、このモヤモヤ感との戦いでした。やがて、山本先生との対話は、すっきりさせるのではなく、私の授業をいろんな角度から捉え直すことであり、それについての答え見つけではなく、問い続ける姿とそのおもしろさ（醍醐味）を学ばせていただいているように感じました。このモヤモヤ感をすっきりさせるのは、山本先生ではなく、筆者ともう一人の自分との自己内対話なのだと気づきました。

教育研究三重県集会（県教研）に提案する実践として、1年生の体育「とびっこフェスティバルワールド」の授業づくりの時も、『とぶ』ということを中心にやるのならば、子どもにトレーニングさせた方がずっと手っ取りばやい、むしろいろんな運動や遊びを総合的にやっていくことで、結果として『とぶ』ことも高められればいいんじゃないの」と教えていただきました。山本先生のお言葉は、授業づくりにおいて、大いに考えさせられることばかりでした。

現職教員の大学院生制度のことを教えていただいたのも山本先生でした。お話をいただいてから、受験するまでに5年の歳月を要しましたが、お会いする度に、「ご自分のことであり、ご自分の人生なのだから、誰かに言われるからと言うのではなく、ご自分が決心することなんじゃないですか」と、決心をつけかねている筆者の思いを奮い立たせるようにお話いただきました。2004年（平成16年）に大学院を受験し合格した時、山本先生と握手をしながら「一緒にがんばっていきましょう」と言われたことが昨日のこのように感じられます。

あれから2年間、大学院ではいつも山本先生から「小学校教師篠原充」を意識したお言葉をいただき、改めて自分の無知を感じました。大学院で学べば学ぶほど、自分の無知さとわからないことがどんどん増していくことに気づきました。山本先生が、小専体育ノートによくお書きになった「なるほどと思ったことを本当にそうなのか問い直すことが大切です」という言葉をこれからの「小学校教師篠原充」の糧としていきたいです。山本先生と同じ「体

育人」として、今後とも問いの世界で学び続けたいと思います。

岡野先生とはじめてお会いしたのも、2000年（平成12年）の秋、「ハッピーミュージカルワールド」の授業づくりで山本先生の研究室を訪れた時でした。授業づくりのアイデアを次から次へ出され、「何だこの人は」と思ったのが第一印象でした。授業構想に向けて、自分がどうしたいか迷っている時は、いつも多くの示唆をいただきました。しかし、岡野先生もこうしたらという答えを言われることはなかったので、岡野先生と話した後も、自己内対話することの連続でした。岡野先生からは、自分がやってきた体育の授業、学校の授業がいかにパラダイム転換を図れていないのかをくり返し教えていただきました。「ハッピーミュージカルワールド」の授業実践をセンター紀要に執筆するようすすめていただいたり、小専体育のアイデアコンペを小学生と大学生のコラボレーションという形で実現させたり、多くの試みに参加させていただきました。大学院でどういう研究をしていくのかについても、体育科教育学の現状から多くのことを教えていただきました。岡野先生からは、「篠原論の確立を」ということをよくお話いただきました。また、『こどもと体育』の原稿執筆と授業実践をやってみないかということをお願いいただき、その時の跳び箱運動の授業実践はセンター紀要としてまとめることもでき、修士論文の実践へと繋げることができました。また、修士論文のもう一つの実践であるマット運動についても、どのように内容構成するのかということについて、相談にのっていただきました。ありがとうございました。岡野先生から、これをしてみたらどうですかと多くのことをご指導いただきましたが、結構大変なことも多く、でも、それも私の専門性を高めるために先生が敢えて私に試練を与えてくださったと思っております。研究者岡野先生に対して、実践者篠原があまりにも力不足で、岡野先生のお話を納得することは多々ありましたが、私の方から「岡野先生、私が考えたこれはどうですか。解釈してください。」と言わせていただくことがあまりなく、実践者としてはあまりにも物足りない篠原であったことを心よりお詫び申し上げます。ただ、問い続けることのおもしろさ、体育を研究するおもしろさを今ようやく感じ始めました。今後も体育の研究を進め、岡野先生に私がもってきた授業実践を解釈していただき、実践者として岡野先生にすこしでも太刀打ちできるように励んでいきたいと思っております。

上越教育大学名誉教授の青木眞先生には、学びの会とその後の懇親会で、修士論文作成に向けて、転がることの心地よさを共感すること、自己内対話によって転がることが生じていること、単元としてのまとまりの考え方についてご示唆いただきました。ありがとうございました。

東京学芸大学の松田恵示先生には、近鉄津駅まで車でお送りさせていただく中で、1対1のゼミをしていただき、運動の中心のおもしろさが、基本の運動や体ほぐしの運動にもあるのではないかと、子どもが転がろうとすること、「学習内容」概念についてお教えいただきました。ありがとうございました。

保健体育科教育学の研究室の同じゼミ生として、まず森島君。森島君には同じ大学院生として、体育科教育学について、研究室でたくさん議論を交わすことができました。専門的知識の多さと高度さに圧倒されると同時に、体育授業づくりについても語り合えたことは私の財産です。跳び箱運動授業実践では、ビデオ撮影や、プレイリーダーとして授業にかかわってくれたし、授業がどうだったかについても、意見を交わすことができとても感謝していま

す。また、生意気な所もありますが、小学校教師としての専門性を常に私に意識させてくれました。矢戸君には、2年間に渡って、私に研究室のことを教えてくれて、研究室にはなくてはならない存在でした。小学校体育授業の準備を休日や朝早くから一緒にしてくれたし、無理なお願いも快く引き受けてくれましたし、修士論文作成には、一緒に研究室で意見を交わすことができました。畑さん、成宗君、羽賀君には、私が研究室にいるのが楽しくなるように雰囲気づくりをしてくれました。小倉さんと柳瀬先生には、同じ現職教員として、現場教員の悩みや苦勞を語り合うことができました。小倉さんと柳瀬先生の間で大学院に来さしていただき、私は恵まれていたんだなと感じます。位田さんには、同じ時期に修論と卒論作成ということで、共に励みながら論文を書くことができました。論文を書く仲間がいたことは心強かったです。一緒に3月に卒業する研究室の仲間ですね。3年生の加納くんには、昨年の保体科追いコンで研究室に入ることをすすめてから親しく話するようになりました。マット運動実践の背支持前転、ゆうれい前転をビデオ撮りさせてもらったり、転がるのがどういふことなのか話を聞かせてもらうことができました。また、授業でもマット運動の達人として登場してもらったり、ビデオ撮影をしたりしてくれました。ありがとうございます。植野さんには、回転遊びの3つの体軸の絵を描いてくれたり、共に授業に参加してくれたりしました。ありがとうございます。菅沼君には、授業に参加してもらうことは少なかったのに、ポートフォリオの作成をお願いしました。ありがとうございます。同級生だった木戸君、川島さん、徐さん、お互い励まし合い、がんばってこれたのも同級生のおかげです。ありがとうございます。そして、修士論文の中間発表の後、保健体育科の先生方には、私の研究の気づいていない点、これからの研究の視点など多くのご示唆をいただきました。ありがとうございます。

たくさんの方々を支えられて、2年間の大学院生活が送れましたし、また、修士論文を書くことができました。私が修士論文を作成しながら、改めて自分の知識不足と力不足を痛感させられました。しかし、今後も小学校教師として、体育授業実践を通して、体育人として研究の歩みを進めていきたいと思ひます。そして、みなさんから多くのことを教えていただき、体育研究が進められたらと思ひます。まさに、人生は関係論だと実感しています。多くの方々への感謝の気持ちをこめて、次への誓いを胸に本研究をとじたいと思ひます。

最後になりましたが、私にいつも温かい言葉をかけてくれた母。年老いているのに、修論作成中の私のからだを心配してくれました。ありがとうございます。そして、「パパがんばってね。」といつも笑顔で応援してくれた悠華と優輝。は一ちゃんとゆうちゃんが応援してくれたからパパががんばれたんだよ。は一ちゃん、ゆうちゃんありがとう。パパは、は一ちゃん、ゆうちゃんが大好き。そして、妻の美貴。私のわがママを聴き入れてくれて、2年間の大学院での研修という状況に身を置かしてくれたことに感謝します。美貴には大変苦勞をかけたなと思ひます。美貴が家族をしっかりと守ってくれたから私は大学院で2年間研修でき修士論文を書き上げることができました。美貴のがんばってという言葉に何度も勇気づけられました。美貴本当にありがとう。この論文を、美貴、悠華、優輝に捧げます。

2007年（平成19年）2月8日

篠原 充