

[体育・保健体育]

「かかわり」をとおして学び合う子どもの育成を目指した体育授業

－高学年ニュースポーツの実践から－

川尻 優\*

1 研究の動機

運動の機能的特性に基づく学習を展開してきた「楽しい体育」は、機能的特性という限られた側面によって運動とのかかわり方を規定してしまう傾向をもつようになった。しかし、運動とは「様々な人間的欲求に根ざした直接体験の世界であり、人間がその全身と五感をフル動員して参加し、相互に交流し合うなかで意識的にも無意識にも自己の経験を解釈し、組み換えていく空間」である。そう考えると、機能的特性という一面的な捉えでは、運動における子どもの学びを十分に引き出すことはできない。真の運動の楽しさを展開しようとするならば、子どもの感覚や感性などに基づく顕在化しにくいような運動から、機能的特性のように論理性に基づき言語化・数値化しやすいような運動まで、子どもが織り成す運動の世界丸ごとを捉える必要がある。そういった捉えから、「モノ」や「他者」との「かかわり」を重視する学習観へ関心が向けられるようになってきている。この学習観は、「自己」や「モノ」あるいは「他者」との「かかわり」の中で生まれる意味を大切にしていこうとするものである。

今日の子どもたちは、「三間抜け」(遊ぶ時間、空間、仲間)、三無(無感動、無関心、無感覚)五無(前三無に無表情、無神経)の状態、感性喪失が特徴と危惧されている。これらは生活様式・生活環境の変容に起因する、人間関係の希薄化や様々な体験活動の減少などが原因として挙げられる。実際、毎日子どもたちを前にし教育活動を行っているとき、感性喪失を感じずにはいられない場面が多い。だからこそ、目の前の子どもたちの感性を豊かにしてあげることが今日の教育課題の一つである。「かかわり」を重視し、「かかわり」の中で生まれる意味を大切にしようとする体育学習は、「三間」(運動の時間、空間、仲間)から、感動・関心・感覚・豊かな表情・他者への配慮など、様々な意味を生成する営みである。今日の教育課題の克服に向けても、機能的特性に基づく定着型の体育授業から、「かかわり」を中核とした生成型の体育授業を展開することは急務である。

しかしながら、「かかわり」といっても、その捉えがあまりにも大きいため、機能的特性のように、「競争型」「克服型」「達成型」「ダンス」「体操」といった一元的な意味を明確にすることが困難である。そのため、何をもちいて学習内容として構成していくのか、そして、その学習内容をどのように単元計画の中で構成させていくのが難しく、実践報告もあまり多くはない。子どもたちが、体育における「かかわり」の中で生成する様々な意味に目を向け、子どもたち自らが学び合う喜びを味わえるような体育授業の在り方を検討する必要がある。

2 主題設定の理由

(1) 「かかわり」の意味から

運動自体、「かかわり」がなくしては成り立ち得ず、運動とは「かかわり」の総体であるといえる。具体的には、運動者である「自己」(本研究では子ども一人一人)が、運動の道具やルールといった「モノ」を媒介にして運動したり(「かかわったり」)、仲間・競争相手などの「他者」を媒介にして運動したり(「かかわったり」)することである。それらの「かかわり」をとおして、運動者である「自己」は対象となる運動についての意味を生成することができる(図1)のである。

定着型から、「かかわり」をとおした生成型へと体育授業の変換

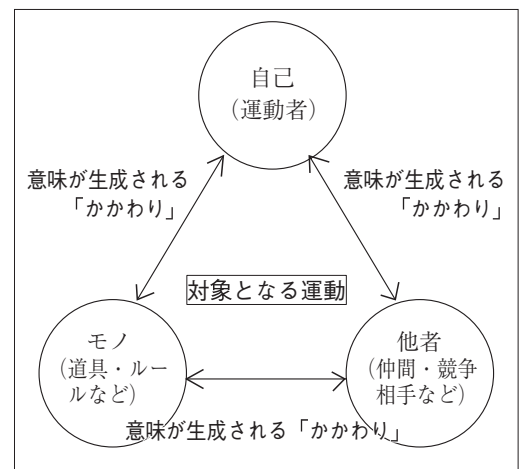


図1 運動における「かかわり」

\*柏崎市立柏崎小学校

の必要性を考えたとき、図1に示された矢印の部分が学習内容として捉えられる。例えば、「力一杯跳んでみたら気持ちがよかった」とか、「友だちと一緒にできて嬉しかった」といったように、「モノ」や「他者」との「かかわり」に、学習者である「自己」が見出す意味を学習内容として捉えようというものである。

前述のように、これらの「かかわり」は実に多面的である。ピアジェとエリクソンの発達心理学を日常生活に引き寄せて整理した江原の論を援用した青木の論を参考に、「かかわり」の意味をまとめると、表1のように表わすことができる。

個々の子どもが生成する、表1に示した多様な「かかわり」の意味を、子どもたちが相互に学び合うことができるよう、体育授業を展開していくことが必要である。

### (2) 運動の特性から

ニュースポーツは、いつでも、どこでも、だれとでもできることを目指して考案され、最近では、社会体育や学校現場でも幅広く取り入れられるようになってきている。しかし、子どもたちにとっては、ニュースポーツに触れる機会はそれほど多くはない。そのため、経験差が少なく、どの子どももスタートラインが同じという安心感を持つことができる。また、ルールや用具が工夫されているため、専門的な技能を身に付けていなくてもゲームが成立しやすいスポーツであり、このこともすべての子どもが運動の楽しさを味わうことにつながっている。子どもたちの経験差や技能差が少ないため、表1に示した「身体的かかわり」～「論理的かかわり」まで、様々な位相の「かかわり」を見取ることができるのではないかと考えた。

### (3) 子どもの実態から

本校の児童の実態の1つとして、友達に対する配慮や思いやりの気持ちに欠けていることが挙げられ、先述の最近の子どもたちの感性喪失という特徴にも共通する面がある。そのため、教育目標の重点目標の1つとして、「やさしくしよう」が取り上げられたり、校務分掌に「人のかかわりプロジェクト」が位置付けられたりしている。一方、野球・サッカー・ミニバス・陸上など、社会体育でのスポーツ経験の専門化・個別化が進んでいる。

これらの実態を考慮すると、体育の学習では、「他者」との「かかわり」をみんなで一緒になって深めていけるような活動が望まれる。それには、経験差が少なく、専門的な技能がない段階でもゲームが成立しやすいニュースポーツが有効であると考えた。

また、本校は、ニュースポーツの用具を多様に管理している生涯学習体育課やそれらを保管している陸上競技場が大変近く、ニュースポーツを実践しやすい環境にある。こういった学校の実態や児童の実態を考慮し、ニュースポーツを取り上げることとした。

## 3 研究の目的

以上のような理由から、本研究では、子どもたちの「かかわり」を中核に据えた生成型の体育授業の実践をとおして、様々な「かかわり」の位相で、個々の子どもたちが生成する多様な意味に着目し、そこから、相互に学び合う子どもたちが育成されるような体育授業の在り方について、ニュースポーツを取り上げて検証することを目的とした。

## 4 研究の内容と方法

本研究は、高学年2か年にわたってのニュースポーツを研究対象とし、以下の方法で実践を行い、研究目的の達成を図る。

### (1) 「かかわり」を中核に据えた単元計画の作成

ニュースポーツを対象にすることにより、子どもたちが先入観なく「かかわる」ことができるので、比較的意識的ではない「かかわり」を引き出すことができる。この「かかわり」を導入段階とし、単元の進行に合わせて、表1に示した「かかわり」の4つの位相が、子どもの志向性に合わせて段階的に深まっていくように、単元計画を作成する。

1年目（5年生）の実践における成果や課題を踏まえ、2年目（6年生）の実践を検討する。

「かかわり」の中で生まれた意味の要素		位相	主観性	志向性
モノ	分化、統合、分析、相対化など	④ 論理的 かかわり	客観的	非志向的
他者	分析、相対化、運動の運営など			
モノ	機能的特性（達成型、克服型）、めあて、目標、記録、ルールなど	③ 課題解決的 かかわり	主観的	顕在的志向性
他者	機能的特性（競争型）、役割分担、協力、達成感、ルールなど			
モノ	形容、擬態化、主体的操作など	② 象徴的 かかわり	主観的	顕在的志向性
他者	形容、擬態化、仲間意識など			
モノ	リズム感、イリクス、スピード感、キネステーズの身体運動など	① 身体的 かかわり	主客融合的	潜在的志向性
他者	居心地、一体感、安心感、協調、真似など			

表1 「かかわり」の意味

## (2) 「かかわり」の様相の抽出と分析

実践場面の子どもたちの「かかわり」の様相を抽出し、それらの「かかわり」が子どもたちにどのような意味をなすものなのかを分析する。分析から、子どもたちの学び合いを深めるために有効に働くと思われるものと、阻害的に働くと思われるものを整理する。

1年目は、より多様な「かかわり」の様相を抽出するために、子どもの「かかわり」を可能な限り引き出すような支援に努める。2年目は、1年目に見られた「かかわり」の様相から、学び合いに有効に働くと思われる「かかわり」が深まるような支援に努める。

## (3) 学び合いを引き出すための体育授業の検証

1年目の実践を踏まえて、2年目は「かかわり」をとおして子どもたちの学び合いを深めることを目的とした単元計画を作成し実践する。ここでの「かかわり」が、学び合いを深めるために有効に働いているかを分析し、単元計画の妥当性を検証する。さらに、検証結果から、「かかわり」をとおして学び合いを深める体育授業を実践していく上で留意すべき点について明らかにする。

## 5 研究の実際

### (1) 1年目（5年生）のタグラグビーの実践

#### ① 単元について

研究の1年目は、5年生3クラスの合同体育で92名(男子51名, 女子41名)を対象としてタグラグビーの実践を行った。タグラグビーを取り上げたのは、ニュースポーツの中でも最も運動量が多く、中学年から高学年へと進級したばかりの5年生にとって魅力のある単元と考えたからである。また、合同体育での実施という制約もあったため、1チームの人数や用具・コートの特徴等を考慮し、比較的大勢で運動できるタグラグビーが適切と判断した。

#### ② 単元の実際

##### ア 指導の構想

子ども自らが「かかわり」ながら主体的に意味を生成する活動を単元をとおして重視し、表1の「かかわり」の意味が段階的、自然発生的に生成されるように単元を構成する。そのためには、単元の導入段階では主に「モノとの身体的かかわり」を中心とし、単元が進むにつれ、「モノとの象徴的かかわり」や「他者との身体的かかわり」、「他者との象徴的かかわり」へ、さらに「モノや他者との課題解決的かかわり」へと広がっていくような単元構成が有効と考えた。

具体的には、ねらい1では、ボールやタグの扱い方、基本ルールの確認など、簡単なゲームを楽しむことができるようにした。ねらい2・3では、活動をとおして子どもたちの思いを話し合いながら学び合いを深めていき、その思いに合わせたゲームを作り上げていく過程を大切にしたい。

##### イ 単元の目標

- ・みんなで楽しむためのルールを守り、仲間と楽しくゲームをすることができる。 (関心・意欲・態度)
- ・みんなが楽しむためのルールを考えたり、チームで有効な練習方法やチーム作戦を工夫したりすることができる。 (思考・判断)
- ・ボールをパスでつないでトライしたり、タグを取って守ったりしてゲームをすることができる。 (技能)

##### ウ 「かかわり」の様相の実際

段階	「かかわり」の具体的場面	「かかわり」から生成される意味（丸数字は表1を参照）と、学び合いを深めるための有効性（○=有効, △=阻害）	学び合いを深めるための有効性についての分析（○=有効, △=阻害）
身体的かかわり	○タグとの「かかわり」 (はちまきをズボンに入れてそのはちまきを取り合う。)	○タグの取り合いの面白さ① ○統一ルールを考える思考力②	○鬼ごっこに似た運動で、子どもたちがタグを奪い合うといった学び合いが始まった。
	○ボールとの「かかわり」 ・楕円形ラグビーボール ・ドッジボール ・ソフトバレーボール	○不規則なボールの動きの不安定さ① ○ボールの投げ方についての身体感覚① ○ボールの取り方についての身体感覚① ○ボールの違いを考える思考力②～③	○ボールとの多様な「かかわり」から、楕円形のボールを使う必然性・必要性をお互いに学び合った。

↓ 象 徴 的 ・ 課 題 解 決 的 か か わ り	○基本ルールとの「かかわり」 ・敵陣を突破してトライエリアに 辿り着いたら得点 ・前方へのパスは禁止 ・タグの奪取はボール保持者に対 してのみ有効 ・タグを取られたら敵ボールで取 られた人は1プレー退場	○ 突破法を考える思考力② ○パスの出し方を考える思考力② ○突破させない方法を考える思考力③ ○トライできたとき・タグを取ったときの気 持ちよさ①～② △パスをもらう位置を考える思考力② △ポジショニングを考える思考力③ △攻守の交代時の始め方を考える思考力③	○これまでの運動経験を生かし ながら新しい運動を体感し合 うことができた。 △人数が多すぎて、運動経験が 少ない子どもにとっては立ち 止まったままの場面が多く、 楽しさを十分に味わうことが できなかった。
	○チームの作戦との「かかわり」	○チームを決める際の自己存在感② △ポジションを考える思考力③ △役割の分担を考える協調性・協力性③	△発言権の強い子どもの自分本 位な言動が支配的になること があった。
	○ルールの工夫との「かかわり」	△問題点の修正を考える思考力③ △みんなが楽しむルールを考える思考力③	△一部の子どもが自分がやりたい ようにするためのルール改 正案が出されていた。
	○チーム練習との「かかわり」	○練習の仕方を考える思考力・協力性③ ○練習の仕方を話し合う協調性③ △練習の仕方を試行錯誤する思考力③	△ゲーム経験の時間と練習の時 間のバランスが悪かった。
	○対戦チームとの「かかわり」	○勝つ喜び、負ける悔しさ③ ○勝敗や順位決定の面白さ③	○みんなで競争型の面白さを味 わうことができた。

## Ⅰ 考察

「身体的かかわり」から、「課題解決的かかわり」へと「かかわり」を広げていく単元構成により、子どもたちの自然で主体的な意味生成を基にした学び合いを引き出すことができた。普段は運動に対して消極的な子どもにとっても、運動を楽しむことができた。なかでも、肥満傾向で体を動かすことに抵抗感を示していたA男は、単元の最終となる時間に初めてのトライを決めることができた。このときA男は、学習カードに次のように記述していた。

『今日、初めてトライを決めることができました。チームの友だちが、ほくをトライの線の近くのポジションにさせてくれたからトライを決めることができました。B君がボールを持ってトライの線の近くに走ってきたとき、相手のディフェンスの人たちがB君を止めようとしてそっちの方に走っていきました。そしたら、ほくの方にパスが来てトライになりました。トライできてとてもうれしかったです。またタグラグビーをやりたいです。』

一方で、運動を得意とし、運動に対して積極的な子どもにとっては、自分たちでルールを作る活動の際に、相手チームに対する不平や不満をぶつけ、自分たちの都合のよいルールを主張する場面が見られた。これは、「かかわり」の様相を明らかにするために、子どもたちの主体的な活動を重視したためと考えることができる。子ども自身の生成型の活動を重視しながらも、学び合いを深めるためには、教師が方向付けをすることも大切であることが分かった。

また、単元計画で、ゲームー練習～ゲームー練習～ゲームといった学習の流れを組んだが、この流れが画一的であったため、子どもたちに必然性をもたせて適切な練習を考えさせるまでに至らなかった。子どもたちの主体的な「かかわり」から学び合いを引き出すには、ゲームを中心に学習を進めながら、子どもの志向性に合わせて、練習を適宜取り入れていくことが有効であることが明らかとなった。

さらに、評価にあたり、運動の一般的特性を基に単元の日目標や評価規準を設定したが、「かかわり」を重視して学習を進めるならば、「かかわり」の特性を基にそれらを立案する必要がある(指導と評価の一体化が図れないため)ことも課題となった。

### (2) 2年目(6年生)のユニバーサルホッケーの実践

#### ① 単元について

研究の2年目は、6年生に進級した1年目の実践対象の子どもたちのうち、1クラス32名(男子17名、女子15名)を対象としてユニバーサルホッケーの実践を行った。ユニバーサルホッケーを取り上げた主な理由は、6年生に進級し、性差を意識し始める子どももおり身体接触が比較的少ない方がよいと判断したこと、運動に苦手意識をもつ子どもにも豊富な運動量を確保することが期待できること、1年目の実践で1チームの人数が多すぎて「他者」との「かかわり」が十分に深まらなかったため少人数で行える利点を考えたこと、などである。

## ② 単元の実際

## ア 指導の構想

1年目を踏襲し、子ども自らが「かかわり」ながら主体的に意味を生成する活動を、単元の中核に据えることとした。それに伴い、単元の目標は「かかわり」の特性から捉えることとした。また、1年目の実践を踏まえ、2年目も単元の導入段階では主に「モノとの身体的かかわり」を中心とし、単元が進むにつれ、「モノとの象徴的かかわり」や「他者との身体的かかわり」、「他者との象徴的かかわり」へ、さらに「モノや他者との課題解決的かかわり」へと広がっていくよう単元を構成することにした。ただし、子どもたち相互の学び合いが深まるよう、単元の中で子どもたちの志向性を見極めながら、教師から学習課題を提示したり、単元計画を修正したりなどの支援を重視していくこととした。

## イ 単元の目標

- ・自分から進んでユニバーサルホッケーにかかわろうとし、ゲームを楽しむことができる。（関心・意欲・態度）
- ・友だちと協力しながら、ゲームをより楽しむための作戦や練習を工夫したりすることができる。（思考・判断）
- ・自分の力に応じて、ユニバーサルホッケーとのかかわりを深めることができる。（技能）

## ウ 単元計画（全7時間）（丸数字は表1を参照）

次 時間	1 次		2 次			3 次		
	1		2	3	4	5	6	7
学習の道筋	ねらい1 ユニバーサルホッケーの用具とかかわる。①～②		ねらい2 ゲームの経験を基にしながら、チーム力を高めるための作戦や練習について考えていく。①～③			ねらい3 友達のよさを認め合いながら作戦を工夫してゲームを楽しむ。②～③		
学習活動	<ul style="list-style-type: none"> <li>・オリエンテーション</li> <li>・シュートゲーム</li> <li>・1対1</li> <li>・2対2</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>・チームの決定（4人×8チーム）</li> <li>・ルールの確認・修正（4人対4人→3人制ルールへの変更）</li> <li>・チーム練習</li> <li>・ゲーム</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>・ルールの確認</li> <li>・学級杯の運営方法について</li> <li>・ゲーム</li> </ul>		
本時の学習を振り返る。								
主な支援	スティック～ボール～コートと、順次提示していく、自然に「モノ」のかかわりが深まっていき、次第にゲームをやってみたいという志向性が高まっていくようにする。		<ul style="list-style-type: none"> <li>・ゲームの経験をとおして、チーム力を高めたいという志向性が高まるようにする。</li> <li>・子どもたちの志向性を見極めながら、必要に応じて練習の時間を取り入れていく。</li> <li>・運動能力の高い子どもの自分本位なプレーが見られたら、子どもたちの学び合いが深まるよう、4人チームのうち交代で3人がプレーするというルールを提示する。</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>・学級杯を開催し、子どもの志向性によりリーグ戦制かトーナメント制を決定し実施する。</li> <li>・ゲームが中心となるが、子どもたちが練習時間の確保を求めたら応じ（単元計画の修正）、学び合いが深まるようにする。</li> </ul>		

## エ 「かかわり」の様相の実際

段階	「かかわり」の具体的場面	「かかわり」から生成される意味（丸数字は表1を参照）と、学び合いを深めるための有効性（阻害的な要因は見られなかった）	学び合いを深めるための有効性についての分析
身体的かかわり ↓ 象徴的	<ul style="list-style-type: none"> <li>○用具との「かかわり」～少人数同士の「かかわり」</li> <li>・スティックを握る、振る。</li> <li>・ボールを打つ。</li> <li>・ドリブルする。</li> <li>・2人～数人でパスを始める。</li> <li>・ゴールが提示されるとミニゲームが始まる。</li> <li>・壁をゴールに見立てたミニゲームを始める。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○未知なる用具との出会いの本能的喜び①</li> <li>○用具の特性を考える思考力②</li> <li>○これまでの運動経験を生かして運動の方法を考える思考力②</li> <li>○シュートという本能的欲求①</li> <li>○複数名での楽しみ方を考える思考力②</li> <li>○ゲームの持つ競争型の楽しみ③</li> <li>○仲間が集まって何かするとき生まれる自己存在感②</li> <li>○限られた活動条件からルールを作り出す思考力③</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○道具を提示しただけで、自然発生的にスティックを振ったり、ドリブルしたりし始めた。友だちの「かかわり」方を真似し始めるという学び合いが生まれた。</li> <li>○自然発生的に2人でドリブル～パスを始めた、複数人で円陣パスを始めたといった学び合いが生まれた。</li> <li>○ゴールを提示すると自然にチームを作りゲームを始めるといった学び合いが生まれた。</li> </ul>

課題解決的かかわり	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ゲームでの「かかわり」</li> <li>・試しのゲーム</li> <li>・練習</li> <li>・試しのゲーム</li> <li>・4人のうち1人ずつ交代していく3人制ルールの提示</li> <li>・学級杯でのゲーム</li> <li>・練習，作戦立案</li> <li>・学級杯の勝敗の決定</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○チーム力を認識する思考力③</li> <li>○チーム員や敵チームとの「かかわり」とおして自己の力を認識する思考力③</li> <li>○チームの課題解決に向けての思考力・協力制③</li> <li>○プレーする人数に制約がもたれたり交代する必要性が生まれたりすることに伴う思考力や協力制③</li> <li>○勝敗や順位決定の面白さ③</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○これまでの運動経験を生かしながら新しい運動を体感し合う学び合いが生まれた。</li> <li>○ゲームを中心に活動を進めることによって，練習や作戦立案の必然性が高まり協力制が生まれ学び合いが深まった。</li> <li>○ルールの変更に伴い，作戦を変更するための学び合いが生まれた。</li> </ul>
-----------	---	---	--

### オ 考察

「身体的かかわり」から、「課題解決的かかわり」へと「かかわり」を広げていく単元構成により，子どもたちの自然で主体的な意味生成を引き出すことができ，それに伴い学び合いも深まっていった。特に，子どもたちがゲームを志向するようになり，それに対応し勝つために練習に取り組もうと，ゲーム－練習～ゲーム－練習・作戦立案～ゲームといった活動の流れが自然に生まれた。そのことが，教師の指示がなくても主体的に活動に取り組もうとする姿につながっていった。

また，「かかわり」の特性に応じて目標や評価規準を設定したことにより，指導と評価の一体化を図ることができた。

## 6 まとめ

2つの実践における子どもたちの「かかわり」の分析をとおして，以下のような成果と課題を得た。

### (1) 研究の成果

「かかわり」を中核とした体育授業の展開により，子どもたち相互の学び合いを深めることが可能となることが明らかとなった。また，このような体育授業を展開しようとするとき，以下の点に留意すると，学び合いの様相をより深めることが可能となることも明らかとなった。

- ・単元構成にあたり，「身体的かかわり」から，「課題解決的かかわり」へと進めるように配慮する。
- ・単元の目標や評価規準は「かかわり」の特性を踏まえて立案する。
- ・教師は，学び合いを深めるために，子どもたちの志向性を見極め，単元の進むべき方向をコーディネートする。

### (2) 今後の課題

ニュースポーツ以外の，子どもによる経験差が大きい単元については，子どもによって「かかわる」力も大きく異なってくる。そういった単元では，どのような「かかわり」の様相が生成されるのかを明らかにし，それを基にした体育授業の在り方を検討する必要がある。

## 引用・参考文献

- 山本俊彦・岡野 昇編著 「カリキュラムをつくる愉しみ」，山本・岡野発行，2002年
- 青木 真 「新しい体育授業への一つのアプローチ」，体育カリキュラム，開発特論資料，2003年
- 江原由美子 『生活世界の社会学』，勁草書房，1985年
- 細江文利 『子どもの心を開くこれからの体育授業』，大修館書店，1999年