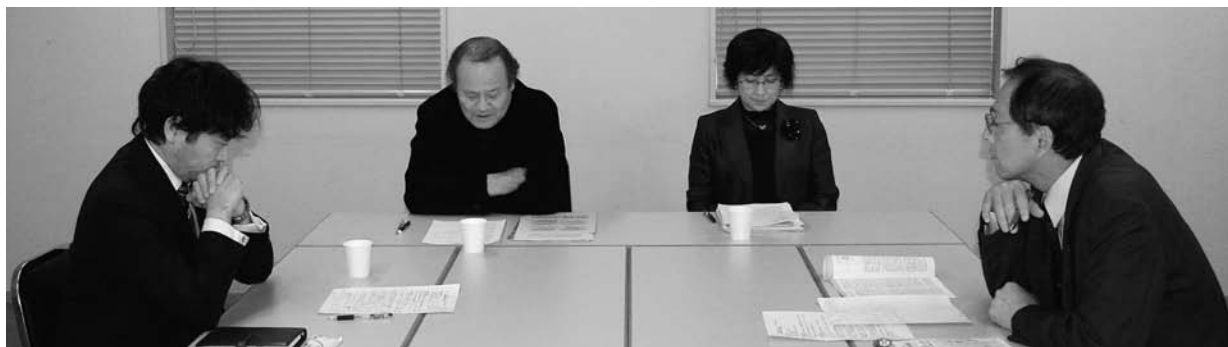


やってみる—ひろげる—ふかめる

## 座談会：新たな学習過程の構想をめぐって



東京学芸大学附属世田谷小学校教諭 鈴木 聡  
筑波大学教授 村田 芳子  
東京学芸大学教授 細江 文利  
司会・国士舘大学教授 池田 延行

池田 本日はお忙しいところ、お集まりいただきありがとうございます。ご承知のように新学習指導要領が告示され、現在はその移行期を迎えています。移行期というのは、リレーに例えれば、バトンゾーンの中でいろいろなことが試されるときだと思います。そして平成23年度から、新学習指導要領の完全実施という形になります。そうした状況の中、今日は4人の先生方で、特に学習の進め方に焦点をあて、お話を進めていければと思っています。どうぞよろしく願います。

## ■移行期の授業づくりにみる懸念と期待

池田 それでは最初に、この移行期の授業づくりについて、感想などを手短にお話いただけますか。

鈴木 授業研究や研究会などに参加させていただいて、私はやはり、数年で大きく様相が変わってきているという印象をもっています。指導案1つとってみても、今まではどちらかというと子どもたちの個のめあてや、個に応じてどういうふう guidance をしていくか、ということが語られることが多かったわけですが、最近は、“できる”“わかる”という2つがキーワードとなっているように感じます。できるようにさせるための教師の「求め」が非常に強くなっている、という印象です。例え

ば、先日見せていただいた授業では、学習過程が、子どもの学びの道筋をほとんど考慮に入れないような形でしくまれていました。1時間目はこれ、2時間目はこれ、3時間目はこれというように、コートやルールを教師が決めて、それを子どもになぞらせていくといった学習過程になっているわけですね。もちろんそれはやみくもに与えられているわけではなく、当然、教師の願いや、こうなってほしいといった意味があつての学習過程のしくみ方だとは理解できます。ただ、子どもにとっては、与えられたものを1時間目に深めきれなくても、すぐ、次の時間にまた違ったルールやコートを先生から与えられるということになってしまいます。そうした学習スタイルに対して、子どもはいったいどういうふうにとらえるだろう、という疑問が湧いてきました。ともすると、教師の指導性のほうにばかり目がいき、少し子どもたちのことが語られなくなっているのでは、という危惧があるというところが正直な感想です。

村田 確かに私も、学習指導要領の改訂が始まる2、3年前から、これまで子どもの側に向いていた学習指導の方向性が、急速に、教師の側に振れそうな危機感をもっていました。実際に改訂が始まると、「生きる力」は大きなコンセプトとして

残りましたが、しかしそこで、子どもたちが生きていくために何を教えるのかということを探したときに、ともすると、“できる”が目標化し、そこにまた評価の問題が絡んできて、少し学習指導が固い方向に進んでしまうのかな、という危惧も感じているところです。

細江 新学習指導要領については、発達段階に応じた指導内容の明確化や内容の系統性の重視といった、わかりやすいスローガンがあると思うんですね。そうしたわかりやすさは、現場に浸透しやすい。そういう意味で、技能を身につけさせるという傾向は確かに進んできているのではないかと思います。

池田 新学習指導要領のもとでの移行期の授業について、3人の先生方からある種の懸念事項がありました。現在は、新学習指導要領のもとでの移行期ということで、低・中学年の体づくり運動の新設、またボール運動系の内容の区分けの変更を受け、現場では特にその2つの領域で、活発な授業研究が行われていると思います。その部分に関して、より具体的に、授業の印象をもう少しお話いただきましょう。

細江 先ほどは技能重視化傾向の流れを述べましたが、しかし一方では、そのような技能重視の学習の方向性に警鐘を鳴らすものとして「動きの面白さ」ということに着目して技能を身につけさせていこうとする試みも、いたるところで出てきています。技能そのものの面白さを「動きの面白さ」という観点でとらえ直すことで、技能を身につけさせるという実践も多く見られるので、その方向性はよいかと思っています。例えばボール運動系の授業研究については、「子どもにとって、ボール運動のどんな動きが面白いのか？」と考えたときに、ゲームの局面ということがクローズアップされはじめています。ゴール型でいえばバスケットボールの「シュート」局面への面白さに触れさせる、といった授業づくりが出てきたり、ネット型でいえばバレーボールの「組み立てて、ボールを落とすか、落とさせないか」という局面の面白さに触れさせようとしたときに、キャッチバレーのような実践が出てきたりしていると思いますね。それは大変面白い試みだと思います。一方では、「ドリル・タスク・メイン」といった、学習過程に当てはめた、系統性を大切にしたい授業づく

りもあるようで、これもわかりやすさという視点で多くのところで実践されているのではと思います。こうした違いがどこにあるのかを現場では明確にして、実践が進んでいけばと思っています。鈴木 私もボール運動について少しお話をしたいと思います。ボール運動を学習するとき、例えばボール操作の技術やボールを持たない動き、戦術などを子どもたちが体得することにはまったく異論がないですし、そこは私も非常に大事だと思っています。しかし、運動を学ぶ意味って何だろうと考えたときに、やはりどの領域でもすべてそうだと思いますが、細江先生の言われるような「どうしてその技能が大事なんだろう」といった学びの意味や、もしくは面白さそのものを、子どもたちがどのようにつかみとっていくのかということに、もう少し目を向けた指導過程を組んでいかななくてはならない、と最近よく思います。

村田 体づくり運動については、今まで高学年だけだったものが低・中学年においてきましたが、特に低・中学年では、高学年の体力を高める運動のようなトレーニングになってはいけないという意味合いもあり、「多様な動きをつくる運動」という新しい名称と内容になりました。文部科学省からもパンフレット等が発行され、その考え方や例示が出ていますが、私が少し気になっているのは、多様な場をつくって、ところてん方式に順番に回っていく実践が低・中学年によく見られることです。あれで学習といえるのだろうか、と疑問に感じます。最初は羅列的に提示したり、先生が例示したりとさまざまな模索があると思いますが、「なぜその多様な体験をさせていくんだろう」ということを先生がしっかりもっていないと、授業が空回りする印象があります。やはり「多様な動きをつくる運動」では、スポーツの技能につながる土台になる、体の中のさまざまなセンサーをはたかせていくという、身体能力というより身体感覚に近い部分をおさえることが大切だろうと思います。先ほど細江先生が動きの面白さと言われましたが、具体的にいうと、例えば「バランス崩し」のように、崩すことでバランスをとることがわかるといった切り口から、そうした動きの意味、面白さをしっかりおさえないと、ただ行わせるだけになってしまうという感じがしています。しばらくは模索が続くでしょうが、やはり体力を高め

る運動とは違う、低・中学年の子どもにとって面白い動きの体験になればと思っています。

池田 私も先生方の意見については同感です。ひと言で言うと、運動の特性論をもう一回きちんとふまえた授業づくりを確認していく必要があるだろうと思います。この運動の特性論は昭和40年代から現在まで、基本的には変わっていません。にもかかわらず、ややもすると技能が先行し、そこが終着点だというような授業が今後行われかねないということですね。今後のわれわれの議論もそのあたりをふまえていきたいと思っています。

## ■「習得—活用—探究」と

### 「やってみる—ひろげる—ふかめる」

池田 今、新学習指導要領のもとでの授業づくりの印象などを述べていただきましたが、今回の学習指導要領が指導内容の明確化や内容の系統性の重視といったスローガンを掲げていると、やはり授業づくりもそちらの方向からという印象もあると思います。ここで今日の座談会の本題に入っていきたいと思いますが、そうした学習指導要領の基本的な考え方は、いわゆる習得型、活用品、探究型という、中教審の答申の学習スタイルとも関連していると思われまます。細江先生から、今回の中教審の学習スタイルの意味すること、またそのねらいなどについてお話いただければと思います。

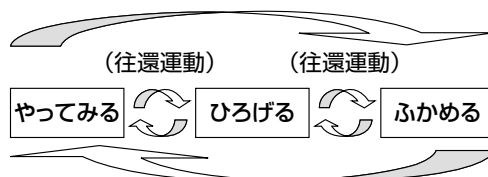
細江 今のお話の通り、習得型、活用品、探究型というのは、中教審における議論の中で話された内容です。それを受け、学習指導要領の小学校教育の目標の中にも、「習得」「活用」という言葉が明記されています。その「習得—活用—探究」という学習スタイルをどのようにとらえるかということですが、学習過程には、「何を学習していくのか」に観点を置いた学習過程と、「いかに学習をしていくのか」に観点を置いた学習過程の2つの考え方があります。中教審の「習得—活用—探究」という学習過程はどちらの考え方のかという、後者の視点に立った考え方です。教師側の学習の進め方の概念であるともいえます。しかし、学習過程というのは本来子ども側の概念ですから、子どもにとって、どんな段階をふんでどんな学習を進めたらいいかということ、わかりやすく提示する必要が出てくるだろうと思います。そこで、私は「習得—活用—探究」を、「やってみる—ひ

ろげる—ふかめる」という言葉に置きかえることを提案しています。綾南小学校でも実践いただきましたが（※本号p6-11参照）、そういう意味で、「やってみる—ひろげる—ふかめる」という言葉を使うことは、子どもたちに対して、今どんな学習を進めたらいいのかということを示唆する手続きだと考えていただければ、と思います。

池田 今、話の中で、「何を学習するのか」ではなく、「いかに学習するのか」が中教審の答申の学習スタイルの考え方というお話がありました。それを子どもたちの側からの学習のプロセスとしてとらえると、「やってみる—ひろげる—ふかめる」という言葉になるということですね。ここで、「習得—活用—探究」の学習スタイルに依拠した「やってみる—ひろげる—ふかめる」という言葉がこれからの体育における学習過程の提案としてあがったわけですが、今までの「ねらい1・ねらい2」や「めあて1・めあて2」という考え方との基本的な違いを、細江先生から簡単に説明いただき、議論を進めたいと思います。

細江 めあて学習で構想された「ねらい1・ねらい2」「めあて1・めあて2」という学習過程の考え方は、生涯にわたって運動に親しむ資質や能力を育成するための態度形成に中心があったと思います。運動の特性、いわゆる楽しさに触れさせながら、生涯にわたって運動を実践していく基礎を培うということにねらいがありました。だから楽しさという動機づけが中心だったのだと考えられると思います。もっと詳しく言うと、楽しさの動機づけから今もっている力で十分運動を楽しみ、その楽しさにより動機づけが促進され、さらにそれをエネルギーにして工夫して運動を楽しむという発展過程で、学習過程が考えられていたということです。しかしこれからは、先ほどお話にありましたように、発達段階に応じた指導内容の明確化や内容の系統性の重視ということで、知識や技能を確実に身につけさせることが問われてきます。そういう意味では、どうも楽しさによる動機づけだけでは、体育は説明責任を果たせないのではないかという考え方から、知識や技能を確実に身につけさせる学習過程というものも一方では考える必要が出てきました。そしてその学習過程は、知識や技能を形式的に身につけてからそれを工夫、発展させるという学習過程ではなく、知識や

図 学習過程の新たな提案



- ◆ 「やってみる」…教師が提示するやさしい動きや運動を行う。
  - ◆ 「ひろげる」……理解したことを広げたり、アイデアを出し合ったりする。
  - ◆ 「ふかめる」……願いやこだわりを膨らませたり、それをみんなで共有したりする。
- ・ 3つのフレームはオープンエンドな（先が開いた）関係

（光文書院『やってみる ひろげる ふかめる』p29 より）

技能をいかに子どもたち自身が身につけていけるかという観点に立った学習過程だと理解することができると思います。そうした学び方の視点を重視して、今回は「やってみる—ひろげる—ふかめる」という学習のしかたを考えていると理解していただいてもよいと、私は思います。

村田 今回の学習指導要領では、確かに知識や技能を確実に身につけさせることが問われていますが、細江先生がおっしゃるように、形式的に身につけさせるだけでは単なる習得で終わってしまいます。「習得」の対極に「探究」があり、その両者の間に「活用」の概念が示されているとすれば、やはりこの「習得—活用—探究」をどう授業の中に組み込み具体化していくかということが、結局「できる」だけではない授業を実現していくカギになると思います。今までは運動の楽しさを重視していたため、教えるべき技能の中身を前面に出すことをおさえ、子どもの自発性を大事にしようとしてきました。これからは、子どもが自発的に活用し、さらに探究につないでいけるもとなる重要な内容を「習得」という形でとらえていけばよいのでは、と思います。

そうした子どもが活用し探究していくための共通のおさえるべき内容が、「やってみる—ひろげる—ふかめる」の学習過程の中ではより前面に表れ、子ども側の言葉で「やってみる」と表現されているのだと思います。この「やってみる」を表現運動で考えてみますと、表現運動はゴールフリーな学習が特徴ですが、だからといって最初から「自由にどうぞ」ではダメで、広げていくためには、題材の「これだけは」という共通の動きを、先生と一緒にやったり先生から言葉をかけたりして、まずやってみることが必要です。その内容は、先ほど話があった、子どもにとっての「動きの面白さ」とも重なります。その「やってみる」を受けて、それを再構成したり、あるいは違うものに応用したりする形で「ひろげる」という流れが生まれます。「これだけはおさえない」ということを明確にしつつ、しかしそこで学習が終わりではないということであり、さらにそれをバネとして活用し、自分たちで創造していくという大きな探究の学習につなげていくわけです。つまり習得だけでなく、それをもとにした活用、探究という部分を実現して初めて、「生きる力」と「基礎・基

本」のような一見相反する2つを、どちらかに偏るのではなく、融合できるのだと思います。

池田 従来のめあて学習においても、重要な内容はもちろん指導していました。一方、新しい学習過程では、最低これだけは教えるということをやより明確にし、子どもたちに「やってみる」という形で提供しながら、やはりそれをきっかけに「ひろげる」「ふかめる」という方向に学習を進めていきたいという意図があります。新しい学習過程は、そのあたりの道筋をより明確にしたと考えればよいのでは、と思いますね。

鈴木 従来のいわゆるめあて学習に対しては、「個を重視するばかりに、たくさん子どもたちがそれぞれの楽しみ方をしてしまい、先生たちがそれを束ねられない」といった批判が語られていました。しかし、必ずしもそういうことではないのだということが、最近ようやくわかってきた部分もあります。つまり、村田先生がおっしゃられた「共通におさえないこと」ともつながりますが、その種目なりスポーツの本質的な面白さというのが貫かれていれば、けっして子どもたちが個々それぞれに勝手なめあてをもつわけではないのではないかと、私は思うんです。大人でも子どもでも楽しみ方は1人ひとり違うと思いますが、本質的なスポーツの面白さというのは大人でも子どもでも同じです。例えばバレーボールだったら「ボールを地面に落とすか落とさせないか」、野球だったら「打った球と自分のどっちが塁に早く着くか」というような、面白さのいわゆる本質的な部分があります。そこが挑戦課題になっている、ということ丁寧な学習内容として貫いていくと、



それをまず「やってみる」としてシンプルに提示し、「ひろげる」「ふかめる」につないでいくという、まさに子どもたちが運動の本質的な面白さを深化させていく学習過程が成り立つのではと思います。

池田 先ほど細江先生から説明責任に関する話も出てきましたが、「やってみる—ひろげる—ふかめる」では、教師が提示する最初のやさしい動きや運動をみんなですべてやってみながら、そこを出発点として、広げたり、深めたり、という方向に授業をもっていきたいということですね。

### ■教師と子どもの新しいあるべき関係性

池田 「教師が提示する」といった言葉も出てきましたが、「やってみる—ひろげる—ふかめる」の学習過程を子どもの自発性・自主性と教師の指導性の関係性という観点で見たとき、従来との共通点・相違点はどのようにでしょうか。

細江 それについては動機づけ理論ともかかわってくると思いますが、その研究の動向は、今と昔ではだいぶ変化しつつあります。かつては動機づけというと、いわゆる内発的動機づけとして一義的にとらえられており、自発性の重視がめあて学習の基本原則だったと思います。しかし現在、動機づけ研究も、教えて考えさせるということがいわれているように、外発的動機づけ、つまり教師が指導性を発揮しながら子どもを動機づけしていく重要性が見直されてきています。そうした意味で、今言いましたように、教師が指導性を発揮しながら子どもの自発性・自主性を培っていくという教育の方法、手立てというのが、これからは必要になってくるのではないかと、思います。

もうひとつ、めあて学習というのは、課題解決学習の典型だともいいと思います。一方、新学習指導要領では、いわゆる学習内容の明確化や内容の系統性の重視ということが打ち出されています。そのため、子どもの自発性・自主性と教師の指導性の関係性を考えたときに、課題解決学習か系統学習かという、二項対立としてとらえられる傾向が生まれていると思います。しかしそうではなく、体育の学習においては、私はあくまで

課題解決学習の中に系統学習を埋め込んでいくという手法が大切だと思います。その手法を取り入れたのが、この「やってみる—ひろげる—ふかめる」という学習の流れ、として理解することができるのではないかと、思っています。

池田 子どもの自発性と教師の指導性の問題ですが、やはり両者はけっして対立するものではなく、むしろ、子どもの自発性に教師の指導性を含みこむことが大切である、と考えればいいのではないかと、という話だったと思います。これは非常に興味深いところです。

村田 今の話と関連して、先生方が勘違いしがちなのは、先生が出すぎると子どもが引込む、子どもを生かすと先生は何もしなくていいというように、子どもと先生の間を反比例的、二項対立的にとらえてしまうということです。そうではなく、やはり子どもの自発的な学習を促進することを主としながら、指導性が思いっきり発揮される状態がよいと思います。その主客を間違えずに二項対立を超えていかなければいけないわけですが、その際、やはり今までと路線を変更するのではなく、抜け落ちていたところや、二項対立的になっていたところを補完していくという関係性を明確にしていかなければいけないと考えています。そしてそこにこそ教師1人ひとりの指導力、真価が問われるのでは、という感じがしています。

池田 先日、全国的な社会科の研究大会を参観しましたが、当日の授業では、教師が子どもたちから課題やめあてを引き出したり、それをめぐって解決する活動が展開されていました。ですから他の教科も含めて基本的な考え方はやはり課題解決学習としての子どもの学びであり、そこに指導性が含まれていくのだろうと思います。それをより明確にしていくということで、先ほど「課題解決学習に系統学習を埋め込んでいく」という細江先生の説明があったと思いますが、そのようにわれわれも「やってみる—ひろげる—ふかめる」という学習過程を考えていけたらと思いますね。

鈴木 子どもたちが課題を解決していくきっかけというのは、先ほども言ったように、やはりその初めの「やってみる」状況で教師から与えられるものだと思います。「やってみる」で面白さの本質に特化させた簡単なルールのゲームを子どもたちに提示したとき、それをもとに「もっと面白く



するには「もっとうまくなるには」といった形で学習が広がり、深まっていくということを考えると、その過程は、まさに最初の簡単な遊びのようなものから、段々といわゆるスポーツの形に洗練されていく過程とも重なるかもしれない。それはおそらく他の教科で行われている課題解決学習と一緒にあり、そうした意味でも、指導性を十分発揮しつつも子どもの自発性を十分包括しながら学びをつくっていくことは可能だと考えています。

池田 私も陸上運動の授業を時々やるがありますが、いい「やってみる」を提供すると、やはり「ひろげる」「ふかめる」が非常に加速します。そこがポイントだと思うんですね。教師が魅力的な「やってみる」をどれだけ提供できるか。そこに尽きるのではないかと。

細江 私もそれは同感で、「やってみる—ひろげる」、つまり「習得—活用」の関係は、基本的なことを身につけ、それを生かすという単純なステップアップではなく、池田先生がおっしゃったように、活用を触発するような面白い魅力のある「習得」として、基本的な知識や技能が学ばれるということがとても重要です。そこに指導性が発揮されてくることになるのでは、と思いますね。

### ■「やってみる—ひろげる—ふかめる」の手応え

池田 「やってみる—ひろげる—ふかめる」は、まさに教師がこれからやってみる段階で、まだ始まったばかりの学習のスタイルですが、今の段階でもその授業の手応えは出てきていると思います。そのあたりも少し、それぞれのご専門の領域でお話いただきたく思います。

村田 領域の特性で、この「やってみる—ひろげる—ふかめる」がどう意味づけられるかは若干違うと思いますが、表現運動の場合、いちばん先生方に考えてもらうのは、その1時間が何となくこうなってほしいではなく、こうなってほしいためには「やってみる」で何を取り上げ、「ひろげる」にどうつなげるか、ということです。それがうまくいくと後半スッと盛り上がっていくし、ダメだと盛り下がってしまいます。

今までも現在も、表現運動には、即興のステージと、ある動きにこだわってひとまとまりの作品をつくるステージがありますが、特に即興のステージでは、1時間の中で「やってみる—ひろげる」

が繰り返されます。「やってみる」では教師が提示した最低限の動きをやってみて、それを「ひろげる」で即興的にひと流れの動きにするという学習過程をとりますが、そこで、例えば今日は「ジャングル探検」と言ったら、その「やってみる」で子どもたちに何を提供すれば「ひろげる」がうまくいくのか。この部分を吟味しつつ「やってみる」「ひろげる」の小さな往還を繰り返します。そして最後に「ふかめる」の段階で、作品のような自分たちのこだわりのあるものをつくります。そのため、1時間の授業公開などでも、非常に明確に授業のよさがわかります。

池田 ちなみに「やってみる」「ひろげる」という言葉はやさしい言葉ですが、村田先生は、授業をされる際に先生方にも子どもたちにもこの言葉を使っていますか。

村田 むしろ習得、活用という言葉は使いたくありません。表現運動の中でも表現やリズムダンスの学習は、フォークダンスのように形の決まったものを身につけていくのとは違うので、「やってみる」のほうが、まずいろいろやってみようという意味でも、また、先生と一緒にやってみようという意味でも、導入として子どもたちにも印象がいいのではないかと思います。先生方にも一見してわかりやすいと、とても評判がいいです。むしろ前の「めあて1」のほうが少しわかりにくかったかもしれない、という感じだと思います。

池田 陸上系や器械系、水泳系もそうですが、いわゆる個人的な達成色の強い運動がありますよね。そういう領域からみて、「やってみる—ひろげる—ふかめる」の授業の手応えはどのあたりにあるのでしょうか。

細江 陸上系では、技能を身につけることは非常に重要なことだと思います。しかし、技能を子どもの側からとらえたとき、その技能のどんなところが面白いのかという観点から、技能を再解釈する必要があります。つまり、面白さの観点からの、技能のとらえ直しを行うということですね。それを、初めにもお話ししましたとおり、動きの面白さと呼んでいます、特に「やってみる」の段階



でそうした動きの面白さにまず触れさせるといって手立てが、冒頭でもお話ししましたように、さまざまな実践で行われはじめています。ここではハードル走を例にとりますが、まず単元の最初の「やっ

てみる」の段階では、3歩のリズムでインターバルを調子よく走る、といった試みを大切にされた授業実践があります。そうした動きの面白さに「やってみる」で触れさせてから、「ひろげる」段階では競走してみよう、記録に挑戦してみようという学習活動が出てくる。つまり、めあて学習でそうであったように、最初から特性ありきではなく、単元の最初はその運動を構成する動きのもっている面白さに十分触れ、その後に競争しよう、あるいは記録に挑戦しようという形で特性に触れさせる流れが出てきているんですね。それをここでは「やってみる—ひろげる」という学習過程で表現しているわけです。

池田 器械系はどうでしょうか。

細江 基本技から発展技の流れを、「ステップ1・2・3」のようにステップアップととらえ、学習過程を構成する実践があります。しかしその考え方だと、難しい技ができることがいいことであるという価値観を生んでしまいます。そうすると、昭和30～40年代の一斉型系統学習の実践を呼び込んでしまうことになり、またしても、「運動好きの体育嫌い」や「落ちこぼれ現象」を起こしてしまう。確かに技ができることは大切なことではありますが、器械運動にも、技の前に前段運動といわれる基本的な動きがあります。例えばマット運動の前転系では、「回転しながら移動して終末局面で立つことができるかどうか」が面白さととらえられています。その場合、その技を構成する接点技術・伝導技術といったさまざまな動きを身につけさせるために、ゆりかごや、小さなゆりかごから大きなゆりかごへとといった、基本的な前段運動のもっている面白さにまず触れさせることが大切です。そうした活動は、さまざまな授業実践で行われはじめています。

池田 私も陸上系については特に関心をもって見

ハードルらしい動きの面白さにまず「やってみる」でたっぷり触れながら、先生も子どももそこでの活動を充実して行い、そのことが結果的に次の「ひろげる」につながっていく。従来も、もちろん最初から個々のめあてに分かれてめあて別に活動していたわけではありませんが、そのプロセスが明確になり、私はずいぶん整理がされてきたのではないかと思います。

鈴木 私は、子どもたちや先生たちにこの言葉が広まっていく際、1つだけ懸念がありました。「やってみる」という言葉が、「とにかくやってみよう」といった多少ネガティブな意味合いでとられてしまうこともありますよね。しかし、今お話をお聞きしていて、「やってみる」という言葉はまさに「Let's try!」の意味なのだとは再確認しました。先ほど先生がおっしゃられた、よい「やってみよう」を提供するという言葉が、私にはすごくストンと落ちましたが、子どもたちが飛びつくような、そういうスタートラインを教師がいかにつけられるかということが、そういう意味でも大切なのだと思います。

それではそれをどうやって提供するのかということになるのですが、一例として、以前実践したベースボール型の授業の話をしたと思います。\*ベースボール型では、ルールが複雑なために子どもたちがスタートでしょげてしまうということがよくあります。そのため、実践にあたり、いろいろな方と共同研究しながら、概念崩しを行いました。そしてバットを使わずに投げるところから始め、先ほども言ったように「ボールと自分のどっちがベースに着くのが早い」という、本質的な面白さに特化させた「やってみる」を提供しました。もちろんバットを使う、使わないには議論があるとは思いますが、子どもたちはそれによって進塁する面白さや、仲間と協同して、進塁するためにどこに投げた方がいいのかといったまさに戦術的な動きの面白さにふれながら、みんなで協力して点を取ろうとします。そうしたなかで、自然とバットを使い始めたり、まさに野球のようなダブルプレーやバックアップというプレーが見られたりと、いろいろ複雑な動きが導き出されてくるわけです。そう考えると、概念崩しのような部分に、子どもたちをやる気にさせるような「やってみる」を提供するヒントが内在されていたのでは、とい

\*『子どもと体育143号』実践報告+講評と助言：平成20年1月11日  
(弊社HP <http://www.kobun.co.jp/> に掲載)



うことを感じています。

### ■「やってみる—ひろげる—ふかめる」の展望

池田 それぞれの領域で、この「やってみる—ひろげる—ふかめる」の授業の手応えが感じられているようですが、そうはいえども、今はまだ移行期ですので、これから先、こうした学習のスタイルをみんなで考えながらさらに加速していきたいと思えます。最後にひと言ずつ、この学習過程を実践するにあたり、感想や、ポイントになりそうだとするところをいただければと思います。また、この「やってみる」「ひろげる」「ふかめる」の3つのフレームはどの学年にもなくては行けないのか、といった疑問なども実践にあたり出てくると思いますが、そうしたこともふまえて、よろしく願いいたします。

鈴木 この指導過程をひと言で表すなら、教師が引っ張って、教師ができるようにさせる授業でもなく、子どもがやりたいことを自分たちで好きなようにやっていくという授業でもなく、まさに子どもと教師が共につくっていく授業のスタイルのかな、という感じを受けました。自分がこれまで大事にしてきた実践スタイルにもフィットしていると思えます。

村田 まず池田先生が言及された疑問についてですが、表現の場合は、発達段階や内容の特性からいっても、低学年の表現リズム遊びや中学年のリズムダンスには「ふかめる」段階は入れなくてよいと考えられます。小さい時間の中で、「やってみる—ひろげる」を繰り返していくことになると思えますね。また、先ほども言いましたが、教材研究についても、この3つのフレームは、子どもの「ひろげる」につながるような魅力的な「やってみる」をどう提示し教えていくのか、何をおさえるのか、というところを明確に教材研究できる学習のフレームなのだと思います。そして、その「やってみる」がよかったかどうかは、1時間の後半の「ひろげる」の子どもの活動を見ると、鏡のようにすぐわかる。教師にとっても、「どこを工夫すればよいのか」ということが非常にわかりやすいフレームだと思います。

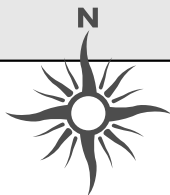
細江 「やってみる—ひろげる—ふかめる」というのは、先ほども述べましたように、子どもたちにどんな学習をさせたいのか、子ども側から見る

とどんな学習をしたらよいのかという学習軸の観点から構成される学習過程です。したがって「やってみる」「ひろげる」「ふかめる」という学習のフレームは、「今子どもたちはどんな学習ができるのか」という、発達段階と学習の関係の中で構成されるということです。そのため、低学年での発達段階においては、ある意味で「やってみる」というフレームだけで十分だということがいえると思えます。一方、高学年になり、マイルールで大会をしようといった形で、今までの学習を生かしてこだわりを膨らましていくという観点でいうと、まさに「ふかめる」という学習が適切ではないかということになります。そしてそうした学習過程を通して、子どもの学習が「生涯にわたって」という意味合いに近づいていく、といった学習のしかたになってくるだろうと思えますね。そういう意味では、まず「やってみる」「ひろげる」の2つのフレームが基本になるのではないかと、私は思います。「やってみる」で魅力ある教材を提示し、「ひろげる」そして「ふかめる」方向に学習が進んでいくような、またそれに付随する意味で、学習のしかたがわかりやすいような教材づくりが、これからは必要になってくるのではないかと思います。

池田 今、細江先生から、発達段階に応じて「やってみる」「ひろげる」「ふかめる」のフレームを非常に柔軟に考えていくという提案もありました。今回の改訂は、技能や系統性の重視といったことで、ややもすると先生方の創意工夫や学校の主体性が少し窮屈になるのではないかと印象もないことはありません。しかしそうではなく、「やってみる」「ひろげる」「ふかめる」というこの3つの学習のフレームをこれからの授業づくりにうまく生かしていくとともに、子どもたちにとって本当に魅力的な教材を提供したり、面白い学習活動を創意工夫したりといった、先生方が授業づくりを活性化していくような方向とぜひリンクさせながら、これからも学習過程を検討していけたらと思っております。今日はどうも、長時間ありがとうございました。 ■

「小学校体育における習得・活用・探究の学習」 やってみる ひろげる ふかめる 小社より絶賛発売中!





# 「やってみるーひろげるーふかめる」 という体育の学習過程とは？

— 「ねらい」「めあて」という体育の学習過程との関係から —

東京学芸大学教授 松田 恵示

## 「学習過程」とは何か

体育の学習指導を考えたり、工夫して実践したりするのはたいへんおもしろいことではないだろうか。とりわけ体育科には教科書がないため、副読本や先輩諸氏の授業を参考にするなどして、授業のあり方を考える余地が大きい。また、運動が中心の活動的な時間だけに子どもたちも活発で、ふだんにはない子どもたちとの「近さ」や「個性」を肌で感じたりすることも多く、子どもたちと一緒に授業をつくっていくこともできるし、学級経営上での要とすることもできる。

このような体育の学習指導を考えるときに、ひとつの大きな視点となるものが、「学習過程」の問題である。簡単にいうと、「単元計画や1時間の授業をどのような流れ（道筋）としてとらえ進めていくのか」ということである。例えばバスケットボールを7時間単元で計画したとき、その7単位時間を、個人技術から集団技術へと積み上げていき、最後の段階でゲームにもっていくという道筋を考えることもできる。また、1単位時間の前半の20分はゲーム、後半の20分は練習といった流れで毎時間を組み立てることもできる。

この「学習過程」をどのようにとらえ計画し実践するかに応じて、子どもの体育学習の進め方やあり方は、確実に、大きく変わってくる。この意味で「学習過程」の問題は、先生1人ひとりの考え方やとらえ方によって学習指導のあり方が変わる大きなポイントであり、工夫のしどころでもあるということであろう。

## 「楽しい体育」における「ねらい」と「めあて」

さまざまな学習過程の工夫の中で、「子どもの立場」を大切に、「運動の楽しさや喜び」をどの子どもにも味わわせることをねらって行われてきた学習過程が、「ねらい1・2」や「めあて1・

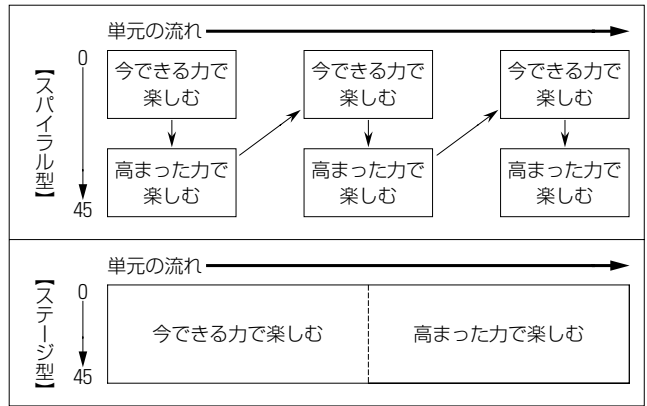
2」という表記で現場になじみのある、「楽しい体育」の学習過程の考え方である。

この「ねらい」「めあて」という言葉で学習の道筋をとらえて指導に生かそうとする考え方には、大きく3つのポイントがある。

まず1つめは、「学習の過程」を「教える内容の順序性」ではなく、「子どもの学びの流れ」として考えようとしているということである。つまり、「教示・指示」の過程ではなく、「学習」の過程ということである。例えば、先ほどのバスケットボール単元の場合、「個人技術」をまず指導し、それを生かして次に「集団技術」を指導する。そして、最後に実戦のゲームを行わせる。このような道筋は、「教える内容の順序性」を先生の側で整理したものであり、「教示・指示」の過程としての意味合いが大きい。それに対して、「めあて」や「ねらい」という形で表記するときの学習の道筋の考え方は、それを子どもの側からとらえ直し、「今ある力で運動する」という段階から、「高まった力で運動する」段階へというように、子ども自身の課題として学ぶべき内容を、自分にとっての「めあて」や「ねらい」として位置づけるとともに、その学習課題の発展の流れの見通しとして学習過程を計画しようとしているといえよう。

次に2つめは、そのような学習の過程を計画してめざすものが、すべての子どもに「運動の楽しさや喜び」を味わわせることにあるということである。つまり、技術や動きを身につけるということだけが最終の目的ではなく、そのような技術や動きを身につけることによって「運動を楽しむ」「運動の喜びに触れる」ことが深まることを最終の目的にしているということである。つまり、「運動の楽しさや喜び」をすべての子どもに対してやさしく身をもって体験させるということを毎時間保障しながら、さらにはそこから生じる課題

【図1】スパイラル型とステージ型の学習過程



を子どもたちが意欲的に解決する形で、技術や動きなどに取り組むといった学習過程が必要になってくるということである。そこで工夫されたのが、「めあてやねらいをもって運動を楽しむ」ということと、その「めあてやねらい」の発展の見通しから学習の段階を考えようとする学習過程の工夫であったわけである。めあて・ねらいのある活動が学習であって、活動があってもねらいがなければ学習にはならない。「めあて・ねらい」をしっかりともち、見通しをもって「運動の楽しさ」に向かっていくことを大切にしたい学習過程といえよう。

最後の3つめは、「めあて」や「ねらい」という言葉の中に、「課題解決学習」という学びの性質を埋め込もうとしたことである。「めあて」あるいは「ねらい」をもって学習するということは、同時に、学習課題を発見し、それを解決していく過程に対して、「主体的」「自発的」にかかわることを強く示唆する言葉である。「ねらい」や「めあて」は、この意味で先生の言葉ではなく、子どもの言葉である。だからこそ、授業では「今日のめあて」を確認させることからスタートする。また、だからこそ、子どもが必要を感じ、「今日はこのことを何とかがんばりたい」と強く思い、その結果、「できた」とか「もう少しだ」「おもしろかった」などの経験として、一連の授業の流れが運動の意味を練り直す場となる。生涯にわたって運動に親しむ子どもの力をつけるためには大切なことであると思う。

以上のように、大きくは「子どもの学びの流れ」「全員が『運動の楽しさ』に向かう流れ」「課題解決の学びの流れ」という特徴が、「めあて1・2」や「ねらい1・2」という考え方の要点であった。こうした考え方をもとにして、例えば器械運動の学習では、1単位時間の中で「今できる力で楽しむ→高まった力で楽しむ」ということを連続させる「スパイラル（螺旋）型学習過程」、またボール運動などでは、例えば単元を前半と後半に分け「今できる力で楽しむ→高まった力で楽しむ」という流れでとらえる「ステージ（舞台）型学習過程」という学習過程が工夫されたりしてきた（図1）。

もちろん、ほかにもさまざまな学習過程の工夫や考え方があり、体育の学習指導のあり方は、子どもの様子や学校の状況に応じてさまざまに工夫されるべきものである。ただ、モデルのひとつと

して、汎用性の高いものがこの「めあて1・2」「ねらい1・2」という学習過程の考え方であったのである。

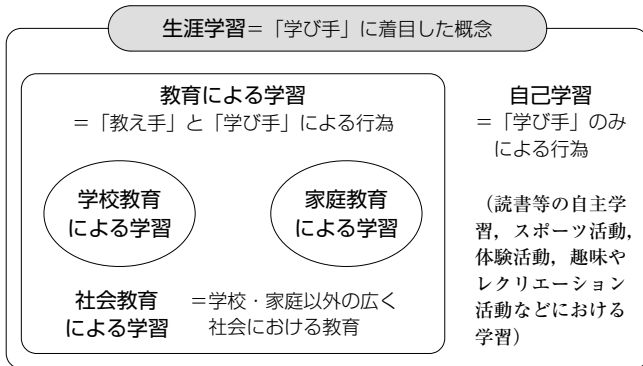
### 「教え手」と「学び手」のセットが学校教育

改訂された新しい学習指導要領では「確かな学力」をめざすことが掲げられ、そのためには「基礎的・基本的な知識・技能の習得」とともに、「活用」「探究」などの学習活動を通じた「思考力・判断力・表現力の育成」が必要とされている。この「習得」「活用」「探究」という言葉は、「何を教えるのか」という内容の順番を表すものではなく、「いかに学習させるのか」という学習のスタイルを表す言葉である。この背景には、知識基盤社会といわれるこれからの社会においては、ただドリルをして身につける、覚えるということではなく、知識や技能を「活用」したり、自ら「探究」したりといった、「コンピテンシー」を高めることがより重要となっているといった認識がある。

他方で、「指導内容の明確化や内容の系統性の重視」もうたわれている。これは、教育が「やりっぱなし」に終わるのではなく、どれだけの成果を実際にあげたのかについて、これまで以上に責任をもつことを求めたものである。「教育の質保障」という課題は、見通しが悪くなってきている昨今の日本の社会において、大きく膨らむ教育への期待という一面もある。このようなことから、体育の学習過程について、より発展的な考え方が模索される必要があるだろう。

ところで体育の学習は、もちろん学校教育における教科の1つとして行われているのであるが、そもそも学校教育は、次ページの図2のように、「教え手」と「受け手（学び手）」がセットになって学校という「公」の場で行われる教育、という点に特徴のある営みである。

【図2】生涯学習と教育の関係



(文部科学省資料をもとに作成)

つまり、学習であっても「教え手」とセットになっていない場合には「自己学習」ではあるものの学校の教育課程の中での学習とはいえず、また、家庭で行われるものや社会全般で行われているものは「学校教育」とは呼べない。このことからすると、「自己学習」の支援は学校教育ではなく、また、学習指導要領に基づいて行われる教育でなければ、これも学校教育ではない。ただ、学校教育が「公」のものである以上、そのあり方や、そのあり方が具体化される学習指導要領については、いろいろな意見が交わされ、社会成員全体のコンセンサスと、国民の今と今後の幸福につながるべく教育をリードするものに組み換えていく作業として常に開かれていなければならない。

いずれにしても体育の学習は、このように考えると、教え手と受け手がセットになって行われるところにポイントがあって、いくら子どもの主体性や自発性を重視したり「運動の楽しさ」を重視したりしたとしても、自己学習を前提とした目標の定まらない教育ではないのは確かである。

ここで、学習過程における「今ある力で楽しむ→高まった力で楽しむ」という原理が、このこと自体は大切なことではあるが、「今ある」とか「高まる」という言葉が抽象的で、いろいろとらえ方ができることから、そのことが逆に、「楽しいだけで高まらない」とか「楽しいだけで何も身につかない」といった授業批判がもたれているのは周知のところであろう。これは、この学習過程の考え方がもつ3つの特徴がよく理解されず、「自己学習」と「学校教育／学習」の区別を曖昧にしまい、体育を「自己学習」の世界へと勘違いさせていったということではないかと思われる。

しかし、だからといって、「今ある力で楽しむ→高まった力で楽しむ」という原理や、「めあて1・2」「ねらい1・2」という形で工夫されてき

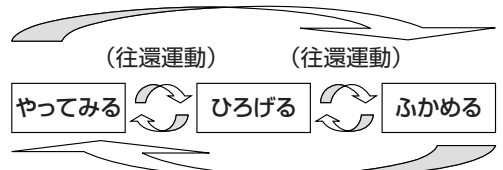
た学習過程の考え方が不必要ということではもちろんない。むしろ、先にも述べたように、新しい学習指導要領においても、「課題解決学習の重視」等に見られるように、逆に学習者の主体性や「運動の楽しさ」等も強調されているところである。そうすると、よりこうした問題を解決するような新しい学習過程のモデルや考え方が探られる必要が生じてくる。そこで、考えてみたいのが「やってみる－ひろげる－ふかめる」という形で表記される、新しい学習過程の工夫である。

### 学習過程「やってみる－ひろげる－ふかめる」

「やってみる－ひろげる－ふかめる」という学習過程は、細江によって、新しい学習指導要領で強調された「習得」「活用」「探究」という言葉を、「子ども側の概念として」置き換えたものとして提案されている。細江は、「その流れは、教師が提示するやさしい動きや運動の行い方から始まり（やってみる）、理解したことを広げたり、アイデアを出し合ったりしながら（ひろげる）、願いやこだわりを膨らませたり、それをみんなで共有したりする（ふかめる）活動としておさえられる」と述べている(細江、『こどもと体育』No. 151, P10: 図3)。

これは、同じところで、「子どもが、どんな段階をふんで、どんな学習をするかに関する学習の道筋のことである。そのためには、子どもが主体的に『どんな学習をしたらよいか』子ども自身にわかりやすい言葉で示すことが大切である。『何を』学習するかではなく、『いかに』学習するかの学び方の観点である」と述べるように、「子どもの学びの流れ」を同様に大切にすることである。また他方では、「知識や技能を形式的に身につけさせてからそれを工夫、発展させるという学習過程ではなく、知識や技能をいかに子どもたち自身が身につけていけるかという観点に立った学習過程」(前掲書, P22)ということを大切にすることもである。このことからすると、先に述べた「めあて1・2」や「ねらい1・2」という学習過程の考え方がもつ、「子どもの学びの流れ」「運動の楽しさに向かう流れ」「課題解決の学びの流れ」といった特徴を大切にしつつ、「自己学習」と「学校教育／学習」の区別を意識しようとするものである、ということができよう。ただ、「運動の楽しさに向かう流れ」という側面からの説明はあ

【図3】学習過程の新たな提案



- ◆やってみる…教師が指示するやさしい動きや運動を行う。
  - ◆ひろげる…理解したことを広げたり、アイデアを出し合ったりする。
  - ◆ふかめる…願いやこだわりを膨らませたり、それをみんなで共有したりする。
- ・3つのフレームはオープンエンディッドな（先が開いた）関係

（光文書院『やってみる ひろげる ふかめる』p29より）

まりされておらず、また、「めあて」や「ねらい」という言葉に埋め込まれた「課題解決学習」という性質との関係についても詳しく説明されていないところがある。そこで、ここではそのような側面を補足して考えることから、「やってみる－ひろげる－ふかめる」という学習過程のモデルがもつ意味や可能性について、より詳しく整理してみたい。

これまでの「楽しい体育」における学習過程の考え方が、「今ある力で楽しむ→高まった力で楽しむ」という過程を、「めあて1・2」「ねらい1・2」という形で示してきたことは前にも述べた。また、「今ある」や「高まった」という言葉の抽象性から、まったく意図しない学習指導をもたらすことにもつながったという懸念をもたれていることについても前に触れた。つまり、「めあて（ねらい）1＝今ある力で楽しむ」、「めあて（ねらい）2＝高まった力で楽しむ」という考え方が、「いかに教え手と受け手がセットになった学習を行うのか」という、「自己学習」とは区別された「学校教育／学習」としての活動のイメージを具体的にもたらしにくいという弱点があったということではないかと思うのである。そもそもは決してそのような意図はないのであるが、このとらえ方からだけでは、例えば「めあて1の段階は好き勝手に楽しむ」「めあて2の段階は、自分なりに何でもいいから工夫して楽しむ」ということだと、極端にとらえれば、それは「自己学習」でもそのまま使ってしまう言葉になり、特に「教え手＝先生」とセットになって「ある価値への導き」を行う「学校における学び」の性質が現れにくいということである。

繰り返すことになるが、「めあて」や「ねらい」という言葉は、そもそも子どもの主体性や自発性が前提となっている言葉であり、「課題解決学習」という学びの性質を意図する言葉でもあることからしても、それは「体育の学習指導＝教え手と受け手がセットになった学習の指導」を前提として考えられてきたものである。それを「自己学習」の言葉としてとらえてしまうのは明らかに誤解である。しかし、現実的には「楽しいだけで高まらない」とか「楽しいだけで何も身につかない」といった学習指導をもたらすことにつながった面がもしあったとすれば、そのような誤解が起こらないように、言葉や考え方を状況に合わせてカスタマイズしていく必要があるように思うのである。

このことからすると、「やってみる」「ひろげる」「ふかめる」という言葉は、「めあて」や「ねらい」に対して、「いかに学ぶのか」という、学習スタイルがよく含意されている言葉であり、「やってみることを支える」、「ひろげることを支える」、など、具体的な学習活動における先生の「立ち位置」をはっきりさせるところもある。このことによって、「教え手と受け手がセットになった学習」の指導という側面がよく理解されるとともに、学習指導の指針としても使いやすいのではないかと思うのである。「やってみる」は、「めあて（ねらい）1＝今ある力で楽しむ」と同じことであり、「ひろげる」は、「めあて（ねらい）2＝高まった力で楽しむ」と同じ、「ふかめる」は、いわば「めあて（ねらい）3」＝「高まった力でさらに楽しむ」と同じであるにとらえるとわかりやすい。ゆえに、「ねらい1（やってみる）：今ある力で運動する」といったように、これまでの「めあて（ねらい）1＝今ある力で楽しむ」、「めあて（ねらい）2＝高まった力で楽しむ」という考え方に「接ぎ木する」ような表記のしかたも工夫されてよいと思う。このことで具体的な学習活動における先生の「立ち位置」がよりはっきりとするし、「何をやってみるのか」「何を広げるのか」「何を深めるのか」について、学習指導の問題として先生と子どもがともに考える、という視点が常に用意されることになる。

このように、「教え手＝先生」とセットになって「ある価値への導き」を行うという「学校における学び」の性質を大切にしながら、先生と子どもが「共創する」学習過程の考え方として、「やってみる－ひろげる－ふかめる」という学習過程をとらえることが求められていると思われるところである。

（まつだ・けいじ：体育教育研究）

（『体育の学習』編集委員）