

日 本サッカー協会(JFA)は今年2月「JFAこころのプロジェクト」(以下「こころのプロジェクト」)の立ち上げを決定しました。

少子化による一人っ子の増加やTVゲーム、インターネットの普及に伴い、現代の子どもを取り巻く環境は、以前に比べて大きく変化しています。そして、外遊びの機会が減少し、子どもの身体の発育に大きな影響をもたらしています。しっかり地面を踏みしめられない“浮き指”や身体の重心の後退、背筋の湾曲など、由々しき現象が見受けられることが多くなってきました。

JFAは、この深刻な事態に直面し、子どもたちを取り巻く環境を改善すべく、2003年に「JFAキッズプログラム」をスタートしました。このプログラムは、主に子どものフィジカル面に焦点を当てたプログラムで、10歳以下の子ども(キッズ)を対象に、スポーツの楽しさを知ってもらい、外で遊ばなくなった現代の子どもにたくさん運動する機会を与えることを目的としています。スタートから2年が経過し、JFAキッズプログラムの活動は、全国に浸透、定着してきました。それを受けて、次なるステップへと踏み出すべく、子どものメンタル面へもアプローチすることを目指し、「こころのプロジェクト」を立ち上げたのです。

子どもによる凶悪犯罪、引きこもりやニート、“キレる”子どもの増加など、子どものこころの問題が近年、深刻な社会問題となっています。私は、この問題は子どもの身体の問題と同様、外遊びの減少や室内での一人遊びの増

サッカーを通じて

こころの成長を



手嶋 秀人

加が原因にあると考えます。一人遊びは、協調性を育む機会を減らし、TVゲームやインターネットは、子どものこころにいつでも「リセット」ができ、やり直しができるという意識を強く刷り込むのです。サッカー、そしてスポーツには、これらの問題を克服し、思いやりのこころ、いたわりのこころ、負けないこころなど、さまざまなこころを育む力があると信じています。

サッカーでは一度ピッチに立つと、ポジショニング、パス、シュートなど、すべてのプレーを自分で判断、決断しなくてはなりません。そして、仲間と協力し、全力を尽くして勝利というひとつの目標へと取り組みます。スポーツは、人生と同じでやり直しはできません。サッカー選手として活動するなかで、子どもたちは伸び悩んだり、チームメイトやコーチと意見が衝突したり、さまざまな困難に直面すると思います。しかし、仲間や指導者の助けを得て、困難を克服していくことを通じて、人間として成長することができるのです。「こころのプロジェクト」は、まだスタートしたばかりで、具体的に何をやるかはこれから決定していきます。今後、JFA内にプロジェクトを推進する組織「きっず・はうす」を設置し、そこで課題の整理・抽出を行い、今後の展開を策定していく予定です。

まずはサッカー界からスタートし、他のスポーツ団体も巻き込んで、大きなうねりを起こして、日本の教育システムを変える、そのくらいの強い志と信念をもって、我々は「こころのプロジェクト」に取り組んでいきます。

てしま・ひでと 財団法人日本サッカー協会広報部長。1951年福岡県生まれ。法政大学卒業後、佐藤工業株式会社に入社。横浜フリューゲルス取締役を経て、1999年財団法人日本サッカー協会広報部長に就任。2002年のFIFAワールドカップでは、日本代表メディアセンター所長を務める。2006年3月より、「JFAこころのプロジェクト」プロジェクトリーダーとして、サッカーを通じた子どもの道徳教育に取り組んでいる。

楽しさ体験こそが 学びの原点



素数ゼミのおもしろさ

私は去年の夏にはじめて、『素数ゼミの謎』（文藝春秋）という一般向けの科学書を出版した。内容は米国の中西部から東部、そして南部に点在して分布する周期ゼミという昆虫が、どのように進化してきたかというお話である。周期ゼミを素数ゼミと名づけたのは、17年（南の方では13年）という素数の周期で大発生するからである。このゼミは昔から昆虫学者の間では有名で、なぜ、どのようにして、こんなゼミが進化してきたかは、謎であった。たまたま、アメリカ留学中にこのゼミに出会い、謎解きを試みようと思立って書いた論文が、この本のもとである。つまり、完全なSF、サイエンスフィクションである。この本は発売と同時に広く読まれ、多くの新聞や週刊誌で紹介され、夏の間中、売り切れが続出していた。どうやら多くのお父さん（中年？）が少年時代の昆虫採集を思い出して、この本を読んだようである。私自身は小学校に入る前からの虫オタク（昆虫少年）で、小学校の高学年になるころには、将来、生物学者になると決めていた。今は昆虫少年ならぬ、昆虫中年となってしまっている。

数学離れ・理科離れ

近年、数学・理科離れが叫ばれて久しい。「ゆとり教育」の影響とあいまって、大学での数学教育でも大きな影響が出てきているようであり、学生の平均的なレベルが年々下がっている。日本では、数学・理科教育が軽視される傾向にあるが、海外では最も重要な科目として認識されている。英国政府の役人の半分くらいが理数系の出身であるが、日本の政府や会社の多くは、文科系出身者がその経営と運営を握っており、理数系出身者はなかなか最高幹部にはならない。子どもの理数系離れは、大人社会での理数系出身者への軽視が反

映されているのかもしれない。

理数における実体験のおもしろさ

理数系の教育を発展させるには、理数系への興味を引き起こすことが最善である。つまり、子どもときの教育が最も重要で効果的だ。『素数ゼミの謎』は、子どもたちの数学や理科への興味を引き起こすきっかけとして貢献しはじめているようである。この1月にも近所の小学校で、2年生と5年生を対象に講演会を開いた。この学校では、夏になるとクマゼミやアブラゼミがたくさん鳴いて、窓を閉めないと授業ができないほどだという。私の勤めている静岡大学でも街路樹にはクマゼミが数百匹集まることがよくあり、夕方には、羽化途中のゼミがたくさん見つかる。子どもたちは、これらのゼミたちと夏を過ごしており、ゼミは男女を問わず人気者である。

小学校でゼミについて講演する場合も、クマゼミやアブラゼミの虫採りを実体験しており、それが講演での興味につながってくる。素数ゼミの講演では、素数の話や掛け算の九九、氷河時代の話など数学と理科の内容が多い。子どもたちは、素数の説明では掛け算の九九を大きな声で斉唱して答え、終わりの質問時間では質問が途切れることなく、みんな夢中になっていた。このように興味に根ざした勉強が非常に重要で、興味を引き起こし、持続させることが教育の真髄だと思う。

体育離れ

数学や理科と同様、近年、体育でも体育離れが問題視されてきている。これは、子ども社会の変革に大きな要因があるように思う。まず、外で遊ぶ・運動する機会の大幅な減少。空き地などの遊び場所がなくなり、結局、室内しか遊ぶ場所がない。さらに、テレビゲームの普及がこれに拍車をかけた。昔は、遊び＝外で遊ぶ＝運動であったが、

今の遊びは、室内でのテレビゲームなどになってしまった。そのうえ、体育は受験科目優先のなか軽視され、多くの児童・生徒の放課後は、家でテレビゲームか塾での勉強である。子どもにとってのスポーツとのかかわり方は、野球やサッカー、オリンピックなどのテレビ観戦が主になってきた。つまり、カラダを動かすことの「喜び」「楽しさ」を体験する機会が減ってきているのである。

運動の楽しさ

私の小学校時代、体育の成績は5段階評価でほとんど「煙突」、たまに「アヒル」だけであったが、体育が嫌いという覚えがない。できなくても運動すること、カラダを動かすことは、気持ちのよいことだった。ちなみに、「煙突」は1、「アヒル」は2。3がなかったのである。他の教科もひどかったが、このひどさには比べられない。中学に入ってすぐ、体育の成績の50%は筆記試験で決まると聞いて、夢中で勉強して「4」をとったときは感激であった。私はずっと自分が運動音痴だと思っていたが、50メートル走の成績が小学校で13~10秒台、中学で9秒台、高校で8秒台、大学で7~6秒台と短縮していき、中学・高校までできなかった逆上がりや懸垂上がりができるようになり、運動音痴ではなく、突拍子もないほどひどい「おくて」だと気がついた。それでも、「できない」と「嫌い」はイコールでなく、体育や運動はそれなりに楽しんでいた。

体育の重要性

体育の授業は今、逆境にあるといえる。子どもたちが運動する場所や時間は限られており、ますます減る傾向にある。逆説的であるが、実は、この運動の時間が減れば減るほど、体育の授業の重要性が高くなる。つまり、心身の健康を考えると適度な運動はすべての人々にとって欠かせない重要な生活の一部だからだ。子どもたちの運動の機会が減れば減るほど、子どもたちにとって体育の授業時間が唯一無二の運動の機会になるのである。運動の時間や機会の減少はさらに、身体の弱体化にもつながっている。近年、体力も気力もない「ひ弱」な児童・生徒が非常に増加しているといわれているのも、主に運動時間の占める割合が極端に減少しているからだろう。

楽しさの実体験を

数学や理科の授業のように体育(運動)に興味を

もたせるためには、実体験がもっとも効果的で私も運動音痴と思いながら、中学1年のときにつれていってもらったスキーは、その後、高校・大学と続けて、今でもときどき家族で出かけて楽しんでいる。体験の楽しさが生涯スポーツとつながる。

しかし、私は自分でする運動は大好きだが、あまりスポーツ観戦に興味はない。今まで、運動音痴と思っていたのが、このような性格を作ったようである。スポーツ観戦はある意味で運動の代償行為である。つまり、自分で参加できない高度なレベルの運動を見て楽しむのである。スポーツ観戦が盛んになると、少しはスポーツも流行するかもしれないが、運動の普及を考えるとその効果は一時的である。子ども時代の体験ほど効果のある方法はないと思う。体育の授業でも、まず、興味を引き起こすことが第一。そして、興味が強くなってきたときに、さらに持続・向上させるような運動を取り入れていけば効果的である。

生徒も先生

小学校時代は運動能力の個人差が大きいので、できる児童には、その運動の「先生」となってほかの児童を教えてもらうのもよいかもしれない。私の子どもが米国の小学校1年生に入ったときに、英語があまりできなかった。そこで、担任の先生が私の子どもをクラスに紹介するときに、そのクラスの児童全員にうちの子どもの先生となり、英語を教えてあげようと言ったのである。それがきっかけで、子どもたちは夢中になり先を争って私の子どもに英語や学校生活を教育しはじめた。私の子は、いつのまにか、英語も追いつき、クラスの人気者になっていた。

未来の体育教育へ

体育の授業内容として、少人数でどこでも気楽にできる楽しい運動が開発され、それが普及すると効果的であろう。確かに、野球やサッカーなども重要かもしれないが、万人が日々楽しんでできる環境が少ない。また、自分で楽しむ機会も少なく、テレビ観戦など見るスポーツとなりがちである。

体育の授業では、興味を引き起こす楽しさを実体験できるような、将来にわたって自分でできる運動を是非とも取り入れて欲しいと思う。体育も数学も理科も楽しさの実体験に勝るものはないのだから。

ボール運動における ワークショップ形式の授業づくり

埼玉県入間市立仏子小学校教諭 山崎 大志

1. これまでのボール運動実践上の課題

筆者はこれまで「すすんで学ぶ、運動好きな児童」の育成を心がけて体育授業を実践してきた。しかし、特に、子どもたちが夢中になって取り組むボール運動の学習において、次のような課題を解消することができずにいた。

- ①他チームとの関係が対立的なものとなり、学級全体での学習としてのまとまりが今ひとつといった状況になる。
- ②めあてに沿った練習や作戦の立案・実行に取り組ませるが、ゲームでそれらの学習の成果がなかなか生かせない。
- ③体格差や技能差によって、ゲームの楽しみ方に差が出てしまう。

そこで本実践では、このような課題の解消に有効と考えられる、関わり合いを重視した、ボール運動におけるワークショップ形式の授業づくりに取り組もうと考えた。

2. ワークショップとは

ワークショップとは、「講義など一方的な知識伝達のスタイルではなく、参加者が自ら参加・体験して、共同で何かを学び合ったり、創り出したりする、学びと創造のスタイル」と定義されている。参加体験型グループ学習ということもできるだろう。¹

ボール運動の授業におけるワークショップは、チームごとに自分たちにとって意味のある「マイゲーム」を創り上げ、他チームと交流し、評価し合い、さらに楽しめそうなゲームづくりを行っていく過程として捉えることとした。この「マイゲーム」への取り組みは、すでにある、決められたゲームを行い、何がどれだけできたかといった結果を重視する学習ではなく、児童相互の「関わり

合い」によって「どんなことができたか」という、プロセスを重視した学習が中心となるものである。

このようなワークショップ形式で行われる「他者との関わりを大切にした、教え合い、励まし合い、認め合い、思いやりのある人間性豊かな『ほんわか型』の授業」²では、仲間との共感意識の高まりや、クラスの共生的な雰囲気の醸成が期待され、あたたかい雰囲気の中で安心感をもって思いきり体を動かし、運動の楽しさや喜びを十分に味わわせることで、運動好きな児童を育成するという実践上のテーマに迫ることができると考えた。

3. 単元の計画

単元名・・・ぶしっ子ボール2005

対象児童・・・第5学年（男15名，女12名）

学習過程

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
オリエンテーション	第1/ケット		第2/ケット		第3/ケット		ワークショップ3 これまでの活動のまとめ ・クラスの「マイゲーム」で大会 ・新たなゲームづくり など		
	ワーク シヨップ1	ワーク シヨップ2	ワーク シヨップ1	ワーク シヨップ2	ワーク シヨップ1	ワーク シヨップ2			
	ワーク シヨップ1		ワーク シヨップ2		チームの「マイゲーム」を 創り上げよう！		「マイゲーム」で交流しよう！		
ケットごとにチーム編成替えを行う									

オリエンテーションでは、ゲームづくりのもととなる鬼遊びや簡単なフラッグフットボールに取り組むこととした。ワークショップでは、ゲームを創る「ワークショップ1」と、創ったゲームを交流する「ワークショップ2」を1単位時間ずつ交互に行うこととし、創って交流する2時間のまとまりを「ケット」と名づけた。また、ケットごとにチーム編成替えを行い、様々な仲間との「関わり合い」がより活発に行われるようにした。

フラッグとフラッグベルト

身体接触をせずに、相手の攻撃を防ぐ方法とし



腰につけたフラッグを取り合う



【写真1】しっぽ取り鬼



【写真2】すりぬけ鬼



【写真3】ボール運び鬼



【写真4】フラッグフットボール

て、市販されているフラッグフットボール用のフラッグセットを使用した。腰にベルトをつけ、マジックテープで腰の左右にフラッグをつける仕組みである。マジックテープなので、フラッグを引けばすぐに外れ、またすぐにつけることができる。相手のフラッグを取ることで、ゲームを終了させたり、攻撃権を移動させたりすることができることを意図しており、ゲームの中で複雑になりがちな相手の攻撃への防御をやさしい方法でできるようにした。

チーム編成替え

ワークショップそのものは、関わり合いを重視する学びの形態であるが、従来行われてきた固定チームによる学習においても、仲間との開放的なやりとりがなされることが期待できる。しかし、本実践においては、ポケットごとにチーム編成替えを行うことによって、さらに豊かな関わり合いの生成が行われることを意図した。

毎回のチーム編成は、偶然的なものとなるように、名簿・チーム数・1チームの人数を入力すれば、自動的に何通りものチーム編成を行うことができるフリーソフトを用いてPCで行った。

4. 授業の実際

オリエンテーション

オリエンテーションでは、「しっぽ取り鬼」〔写真1〕と「すりぬけ鬼」〔写真2〕にじっくりと取り組み、走る、止まる、下がる、よける等の様々な動きを、楽しみながら十分に味わわせた。さらに、鬼遊びにボールを入れた「ボール運び鬼」〔写真3〕と簡単な「フラッグフットボール」〔写真4〕を行った。このようなやさしいルールのゲ

ームを通して、身体のダイナミックな動きを楽しませ、その経験を、ワークショップでのゲームづくりに生かせるようにした。

ワークショップ1

ワークショップ1では、4つのチームがチームごとに、教師が示した最低限のルール（「ボールは手で扱う」「しっぽ取りをする」「ボールを動かして得点する」と、オリエンテーションでの活動をもとに、「クラスみんなが楽しめるマイゲームづくり」という共通のテーマに向かって、ゲームを創り上げていった。〔図1〕

【図1】第5・6時に取り組みされた「マイゲーム」

第5・6時	フラッグフットボール型 (パスあり。ゴールを1つ置いて最終的にそこにに入れても得点となる。シュートは下手投げか両手投げ)		ミニゴール 二重 半円
	フラッグフットボール型 (フラッグ2本とられるまでプレー継続可。パスあり)		ミニゴール
	フラッグフットボール型 (ゴールあり。ゴールはラインから離して置く。ボールが落ちてでもプレー継続。真正面へのパスは禁止)		ミニゴール
	ハンドボール型 (ボールは手で持って運び、パスも自由。攻守が入り乱れる。ゴールへのシュート成功で得点。フラッグをとることでディフェンスする)		ミニゴール 半円

当初は、各自の考えを少しずつ持ち寄り〔写真5〕、チーム内で実際にゲームを行っては改良する試行錯誤しながらのゲームづくりが多かったが、進んだ段階になると情報の共有化が図られてくる〔写真5 ゲームづくりの話し合い〕〔写真6〕ゲームの紹介



ので、「前のあのチームのゲームおもしろかったからやってみようか！」「あのゲームをもっとおもしろくしよう！」という形で、よりスムーズなゲームづくりが行われるようになっていった。

また、ミニゴール、カラーコーン、ケンステップ、フラフープ、ポートボール台といった、これまでの体育授業で活用されてきた用具を積極的に自分たちのゲームに取り入れて、ゲームをより楽しくしようとする取り組みも出てきた。

このように、創っては崩し、崩しては創るという「子どもたちの子どもたちによる子どもたちのための学習」は、冒頭で述べた課題を内包するこれまでのボール運動の学習とは大きく異なるものになったといえる。「マイゲーム」という自分たちにとっての意味ある空間の創造が行われたことは、単元全体を通して、子どもどうしのトラブルが少なく、男女も仲よく、笑顔の中で学習が進められたことと大いに関係があるだろう。

子どもたちの学習カードの記述からは、ゲームづくりの苦労や自分たちのアイデアへの自信、新たなゲームづくりや交流への意欲が読み取れ、自分にとっての「マイゲーム」づくりが子どもたちのすすんで学ぼうとする気持ちを高めていったと解釈することができる。

ワークショップ2

ワークショップ2では、他チームのゲームを体験し合うこととし、ゲームに関する情報の共有化を図り、クラス全体に各チームのアイデアが広がるようにした。

ゲームの交流は次のような方法で行った。

- ①交流の時間を前・後半に分け、前半に他チームのゲームを体験するグループ（お客さん役）と、自分たちのゲームを紹介するグループ（店員さん役）にチーム内で分かれる。グループには男女が必ず入るようにする。
- ②後半は役割を交替して取り組む。
- ③約4分間のローテーションで自分たちのチーム以外の3チームのゲームを体験し、体験させてもらったグループがゲームの肯定的な感想をゲームを創ったチームの人に伝える活動も含めて行う。

自分たちのゲームを紹介する場面〔写真6〕では、相手にしっかりわかってもらえるように一生懸命説明する姿が見られた。また、相手チームが

らはわからない部分への質問が出されたりもしていた。この説明の場面では、特に、はきはきと説明する女子の活躍が目立った。

体験後の肯定的な感想を伝える場面はとても印象深いようで、学習カードに自分たちのマイゲームを褒めてもらったうれしさが書かれていることがとても多かった。このことは、次のゲームづくりへの意欲にもつながったと思われる。

まとめの活動

ワークショップ3では、子どもたちが自由に活動を決められるように計画していたが、本学級では「第4パッケージ」に取り組み、最後までゲームづくりと交流を楽しみ、単元を終えることとなった。

ワークショップにおける教師の関わり

ゲームづくりの場面では、あらかじめ示した「3つのルール」に沿ったゲームにすることと、誰にでもすぐにわかって楽しめるやさしくてシンプルなゲームにしていくことを重点的に確認するようにした。

ゲームの交流の場面では、ローテーションや時間配分についての声かけを担当し、子どもたちが交流に集中して臨めるようにした。また、ゲーム中には、相手の間をぬうようにするすとかわしたり、ハイスピードで抜き去ったり、巧みにフラッグを取ったりするダイナミックな動き（身体能力）への称賛の声かけも行った。ゲームの肯定的な感想の伝え忘れがないようにすることにも配慮した。

マイゲームの変遷

毎時間バリエーション豊かなマイゲームが創られていったが、大まかなゲームの「型」は、ボール運び鬼やフラッグフットボールに工夫を加えてできたマイゲームから、攻防が入り乱れながら、ゴールにボールを投げ入れて得点するハンドボール型のマイゲームへと収れんしていった。

5. ワークショップの有効性の検証

これまでのボール運動の課題との関連

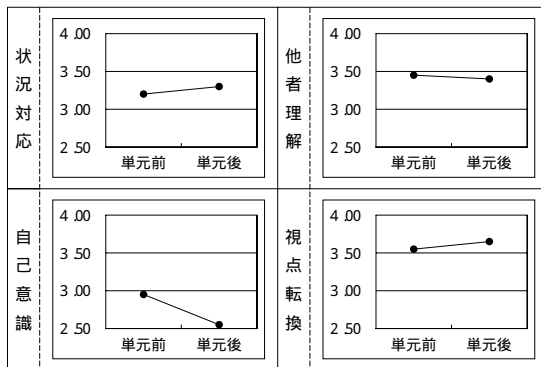
本実践においては、「関わり合い」を重視した「ワークショップ」を取り入れたことから、チーム間の対立的な雰囲気ではなく、競い合う相手でもあり、共に楽しいゲームを創り上げる仲間でもあるという意識を自然に育むことができたと思われる。また、すでにあるゲームに児童を合わせる

のではなく、児童に合わせた「やさしいゲーム」が創造されていくことから、子どもたちの実態が十分に反映されたゲームが行われたといえる。さらに能力差の問題についても、「みんなが楽しめるゲーム」という観点に沿ってゲームを創り上げていくことで、すべての児童が同じスタートラインに立ち、学習を始めることができたといえる。

共感意識の変容からⁱⁱⁱ

藤谷・細江が作成した共感性尺度による、単元前後のクラス平均値の変化を〔図2〕に示す。「自己意識」尺度の平均値の下降は、他者関係における不安や不快を軽減させたことを意味し、「状況対応」尺度と「視点転換」尺度の平均値が上昇したことは、多様なチームの雰囲気や仲間の個性を自分なりに受容しようとする意識が高まったり、自分の身を相手の立場に置き換えて考えることができるようになったりしたことを意味している。

〔図2〕共感性尺度ごとの平均値の変化



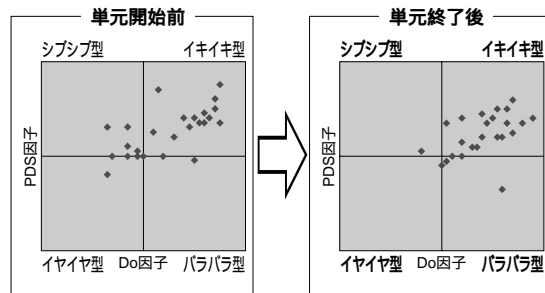
学級の組織風土の変容から^{iv}

吉澤が作成した体育授業における学級の組織風土の調査によって得られた個人の因子別の平均値をプロットしたマトリックス図は〔図3〕のようになった。図を見比べると、単元前に比べ単元後の方が「イキイキ型」の領域あるいはその周辺にプロットが集まっているといえる。このことは、今回の学習が全体的に強制的な雰囲気ではなく、子どもたちが安心感ややりがいをもちつつ活発に学習に取り組んでいたことを示しているといえる。

6. ワークショップの成果

ワークショップ形式の学習は、自分たちに合った「やさしいゲーム」が創造され取り組まれることから、冒頭で述べたこれまでのボール運動の学習における問題点を解消するモデルとして位置づ

〔図3〕学級の組織風土診断のマトリックス図の変化



けることができるといえる。また、「マイゲーム」の創造と交流がもつ独特の楽しさは、子どもたちの学習意欲を十分に高めるものである。身体を通しての豊かな関わり合いによって、共感意識を高め、学級の組織風土を居心地のよいものとするワークショップは、安心感の中で思いきり身体を動かすことを保障し、運動好きな子を育てる学習形態であるといえる。

7. 今後の課題

身体を通したダイナミックな関わり合いにさらにこだわったワークショップを行っていく必要がある。また、技能差や体格差を考慮したワークショップもあってよい活動であり、子どもたちが真に望む学びの形を見極めていく必要があると思われる。

おわりに

「身体能力」を育むことが求められるこれからの体育授業は、形や数値に子どもたちの身体を閉じ込める方向ではなく、自由な環境でダイナミックに活動する方向に進んでいくことが本筋であると思われる。そのとき、今回提案したワークショップ形式の体育は、その柔軟さと創造性によって十分に期待に応えるものになる可能性を秘めているといえる。今後もワークショップの趣旨を生かした体育授業のあり方を追求していきたい。

(やまざき・だいじ)

引用・参考文献

- i 中野民夫『ワークショップ』岩波書店
- ii 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
- iii 藤谷かおる・細江文利「共感意識の変容に関する研究」『スポーツ教育学研究』Vol.19 No.2
- iv 吉澤千鶴子『体育における「競争」の学習観の転換 自己組織化アプローチに着目して』平成9年度東京学芸大学修士論文

「ワークショップ型」の導入で見えてきた「かかわり」を視点とした授業

東京学芸大学教授 細江 文利

研究のフレームワークの特徴

山崎先生の今回の検証授業は、2つの研究課題で構成されている。そのひとつは、体育の学習内容自体にかかわる問題で、体育における「学び」とは何かを問い直すそうとする課題である。構造主義から関係論への転換を模索しようとするもので、そのアプローチとしてワークショップ型の授業を導入している。もうひとつは、ゲームにおけるグループ学習、特にグループの編成にかかわる問題で、体育における対人関係の共感性を深めるための工夫に視点をのいた課題である。グループ学習は本来1単元期間グループを固定し、グループワークに意義を見いだしてきたが、このグループワークの意義を学級の協働行為（クラスワーク）の意義に転換しようとする模索である。

なぜワークショップ型授業か 問題意識の整理

山崎先生は、体育における「学び」とは何かを問い直すためにワークショップ型の授業を導入している。そこでまず、先生の体育における「学び」についての考えを、先生の授業実践上での問題意識を手がかりに解釈してみたいと思う。

先生はボール運動の授業実践において、次の3つの問題意識をもっている。

- ①他チームとの関係が対立的なものとなり、学級全体での学習としてのまとまりが見られない。
- ②めあてに沿った練習や作戦の立案・実行に取り組みさせるが、ゲーム場面でそれらが学習の成果として出てこない。
- ③体格差や技能差によって、ゲームの楽しみ方に差が出てきてしまう。

そこでまず①のチームの対立関係の発生の問題である。先生は、この対立関係をグループではなく、学級全体のポジティブな意味に止揚したいとする考えがみられる。それは、これまでの授業の仕組みがチーム活動に主体をおき、チームの能力の序列化・卓越性の明確化を手がかりに競争へ

のモチベーションを図ってきた、その授業構造への問題意識が背景にあると解釈できる。

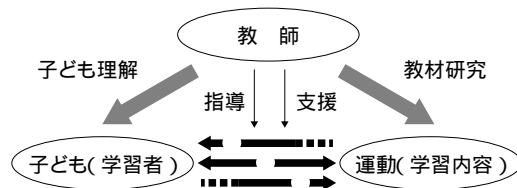
次に、②の学習の成果の問題である。先生は、学習の成果を、結果ではなく、1人ひとりの子どもどうしやモノ、そして先生との「今・ここ」でのかかわり（出来事とその解決）としてとらえたい考えがある。それは、これまでの授業の仕組みが、あらかじめ学習の成果とはどんなことが規定されており、それを子どもたちに求めさせる学習になっている、その授業構造への問題意識が背景にあると解釈できる。

最後に、③の体格差や能力差の問題である。先生は、1人ひとりに違いがあることがむしろ多様な学習を創発し、そうした「今・ここ」でのかかわりから生まれる、ありのままの学習自体・経験に学びとしての意味を見いだしたいとするところに主張がある。これまで個に必ず教育は確かに大切にされてきたものの、そこでの個人差の考え方は、個を実体化する、すなわち個と個との関係を分離の関係でとらえ、その実態化を前提に学習の工夫を考え、また学習の成果もあらかじめ規定されていた、そうしたことへの問題意識が背景にあると解釈できる。

山崎先生のこのような問題意識は、これまでの体育が構造主義に依拠してきたことを自省し、体育における学びを関係論へ転換することを標榜するものといえる。例えば図1は、授業の構成要素を三角モデルで表した伝統的な構造モデルである。子どもと運動、子どもと教師の関係などがすべて分離の関係でとらえられていることが特徴である。そこに問題が内在するということである。一方、図2は、学習の意味空間を自己、他者、モノとのかかわりとしてとらえ、運動は「今・ここ」でのかかわりから生起する現象として意味づけられ、また教師は、子どもと共にその現象が文化的実践としてより意味ある方向に進むための協働行為者としてとらえられていることが特徴である。全面

図1：授業を成立させるための基本的要素（授業の三角モデル）

子どもと運動，子どもと教師との関係を分離の関係としてとらえる



- 運動を発達刺激としてとらえる.....管理（体力中心主義の体育）
- ①運動の側から子どもをとらえる.....指導（技術中心主義の体育）
 - ②子どもと課題との取っ組み合いを学習としてとらえる.....指導・支援（課題解決学習）
 - ③子どもの側から運動の意味・価値をとらえる.....支援（楽しい体育）

的に子どもありきのスタンスに立つ考え方である。

さて、そこでワークショップ型の授業とは、である。ワークショップとは、「講義など一方的な知識伝達のスタイルではなく、参加者が自ら参加・体験して、共同で何かを学び合ったり、創り出したりする、学びと創造のスタイル」と定義されている。山崎先生がいうように、参加体験型グループ学習とすることができる。ワークショップのこうした教育システム観が、関係論と同じまな板にのりものである。

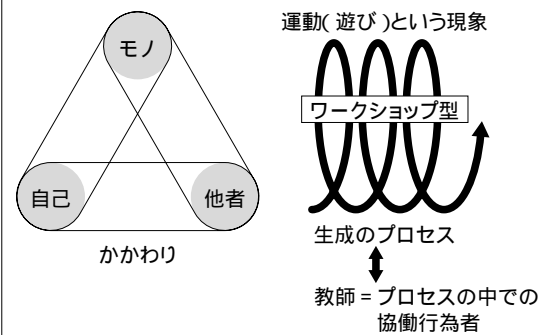
学習指導要領が改訂されようとしているが、これからも体育は、生涯スポーツを目指した文化的実践主体者の形成に目標がおかれることは変わらないと思われる。そのためにも、特に9歳から15歳の発達段階にある子どもたちが、スポーツ文化に対しどのような価値観が形成されるかに関心が向けられ、その発達段階における学びの意味空間のおさえ方が重要となってくる【箕浦の「文化特有の意味空間が一度心の中に構築されるとそれは行動を動機づける力となり、特に9歳から15歳の間にこの意味空間の構築は行われる」という研究結果に基づいた、『成熟した生涯スポーツの創発とスポーツ観の形成に関する研究』ⁱⁱ（鈴木舞子：東京学芸大学修士論文2005年）が参考になる】。

こうした意味空間の形成に、ワークショップ型の授業が方向づけ・舵取りをしていくと主張するものであろう。

なぜグループの再編成（パケットグループ）かグループの再編成に関する課題は、対人関係の共感性を追求するところにおかれている。共感性の発達段階については、「自分と他人との違いがはっきりし、しかも相手の気持ちを推し量ることができるようになるのは、8歳を過ぎてからであ

図2：新しい教育システム

「学び」を自己，他者，モノとのかかわりの現象としてとらえる



る。自分の考えや気持ちについて相手がどう思っているかを予想することができ、そのことによって自分の行動を変えていくことができるようになるのは（共感性）、12歳を待たなくてはならない」（菊池章夫ⁱⁱⁱ）。「小学校の高学年は、向社会的行動をしたりしなかったりすることに対する理由づけをする子どもが現れる時期であるといわれ、さらに、小学生という時期は共感や向社会的行動の発達によって重要な時期であり、高学年の段階でそれがほぼ上限に達すると考えられている」（桜井茂男^{iv}）。

こうした見解を背景に、スポーツ共感性に関する研究を進めている藤谷^vは、共感性の発達段階については明確にされてはいないが、小学校の高学年での学習が重要な意味をもつと指摘している。すなわち、山崎先生の今回の授業実践によると、チームの雰囲気や仲間の個性を自分なりに受容しようとする意識が高まったり、自分の身を相手の立場に置き換えて考えることができるようになったりする、状況対応能力や視点転換能力の発達には、パケットグループが意味をもちそうだということである。もちろんのこと、この課題については、さらなるていねいな検証授業が求められるが、今回の山崎先生の実践は、参加型グループ学習の授業の姿を見いだした意味のある実践であると評価できる。（ほそえ・ふみとし）

引用・参考文献

- i 中野民夫『ワークショップ』岩波書店
- ii 鈴木舞子『成熟した生涯スポーツの創発とスポーツ観の形成に関する研究』東京学芸大学修士論文 2005年
- iii 菊池章夫『また / 思いやりを科学する 向社会的行動の心理とスキル』川島書店 1998年
- iv 桜井茂男『両親および自己の共感と向社会的行動の関係』実験社会心理学研究 1990年
- v 藤谷かおる・細江文利「共感意識の変容に関する研究」『スポーツ教育学研究』Vol.19 No.2 1999年

授業実践から授業づくりの実践へ

～「ボールつき遊び」の研究を通して～

兵庫県姫路市立安富南小学校教諭 木下 朗浩

はじめに

当研究会（尼崎市「新体研」）は、学習指導要領の内容、解説の例示等から、ある技能を身につけさせたり、記録を伸ばすための指導技術や、子どもの変容度をまとめたりする「授業実践」ももちろん行ってきた。しかし、そのことよりも常に授業研究のスタートラインにしているのは、いま目の前にいる子どもの発達の特性である。そこからボトムアップ的に、どのような運動遊びを子どもに取り組みせたらよいか、また、どのような運動遊びを単元として開発し、構成すること（「授業づくり」）が子どもにとって意味のある体育学習になるかを研究してきた。

しかし、最近、指導技術に焦点を当て過ぎたり、またそこに立ち止まったりしたままの授業研究が多く見受けられるような気がする。例えば、研究授業や参観授業前になると「明日の授業にすぐ使える」と題した教育書を求めたり、インターネットで指導案等を検索し、少し訂正を加えただけで授業を行ったりすることもあるようだ。この現象の問題点は、書籍や画面上に掲載されたとおりの詳細すぎる発問や指示等を、そのまま自分の授業として展開しようとしていることである。それは、目の前の子どもの姿に十分に目を向けずに授業を実践していることになる。

本稿では、教育書等に紹介されている目標や内容を効率的に習得したり、そのまま展開しようとする、実践のための研究ではなく、目の前の子どもの「いま/ここ」から発達の特性に応じた運動教材の考え方や取り上げ方を工夫した、低学年の「ボールつき遊び」の研究経過を報告する。また、先の例とは違う観点から、インターネットを有効に活用した実践も紹介したい。

1. 教師が体験から学んだこと
体育実技講習会を通して

昨夏、東京学芸大学の松田恵示先生を講師として行った「ボール運動」の実技講習会は、私たちにとっては実に大きな意味をもつものであった。

一般的に行われる実技講習会では、あくまで受講者が指導者の立場で、指導法を体験的に学ぶものが多い。しかし、今回の実技講習会はまったく違うものであった。そこでは、ある子どもの発達段階を想定し、その子が没頭して楽しめる「運動（遊び）」の核は何かということ、教師自身が子どもの立場に立って探るといふ形で進められた。そして、子どもの発達の特性から見て、「楽しさのまとまりがある運動（遊び）」を1つの要素として、その要素が2つ、3つと組み合わせさせてゲームの楽しさが広がり、深まるという「ワン・ツー・スリー理論」も体感することができた。

この実技講習会后、問題にされたことは、バスケットボール（型ゲーム）の1つの要素である「ドリブルでボールを運べるかな遊び」であった。例えば、最近のバスケットボール（型ゲーム）の実践では、ドリブルをなくしたり、制限を加えたりする場面が見られる。これは今の子どもにとって、ゲームの楽しさと結びついたドリブルという技能を習得するには、かなりの時間を要するからではないか。その理由として、日常の遊びの中でボールをつく遊びがあまり行われなくなったことや、体育学習でも「用具を操作する運動」の一部としてしか実践されていないこと等が考えられる。

協議の結果、「できるかな遊び」としてとらえたドリブルは、「ボールつき遊び」と「ボール運び遊び」の2要素が組み合わせられているのではないかと考えた。さらに、低学年ではその1つひとつが単元として構成されなければならないと考え、「ボールつき遊び」に焦点を当てることにした。



写真① ロープの中からボールが出ないように



写真② 太鼓のリズムに合わせられるかな？



写真③ みんなうまく足の下を通せるようになってきたぞ！

表A：2つのグループに分けての実践

グループⅠ...教師が積極的に課題を提示して、ボールつき遊びを楽しむ授業	グループⅡ...リズムや歌に合わせてボールつき遊びを楽しむ授業
<p>ねらい...様々な場で、友達と合わせたり競争したりしながらボールをつけるかどうか挑戦する。(写真①)</p> <p>学習内容例</p> <ul style="list-style-type: none"> ・時間を決めて ・ロープで作った輪やコースの中を ・手をつないで ・足の下をくぐらせて ・ジャンケンして ・手を左右交互に ・友達とリズムを合わせて ・友達と競争して 	<p>ねらい...教師が提示するリズムや歌や(写真②), 伝承遊びの歌に合わせてボールをつけるかどうか挑戦する。(写真③)</p> <p>学習内容例</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教師が叩く太鼓のリズムや、子どもの知っている曲に合わせて ・伝承遊び(「あんたがたどこさ」)に挑戦して

【協議記録から】(一部抜粋)

A：「運べるかな」と「操作できるかな、ボールをつけるかな」は違う遊びですね。

B：そうですね。低学年で2つを組み合わせると単元・授業をつくるのは難しいですね。できても中学年で、その要素が2つ合わさってゲーム単元ができるでしょう。

A：なるほど、そうなったときに「ボール運び遊び」が「ゲーム」になるんですね。

C：「ボールをつけるかな遊び」だけでもきつと楽しいですよ。なぜ単元として学習しないんでしょうね。

D：中・高学年の実践の中で、セストボールのようにドリブルをしないゲームがあるのは、ドリブルが難しい技能になっている子が増えていることと、逆に技能の高い子はドリブルでどんどんディフェンスを抜いてしまうということがあるんですね。個人差を吸収しようとするルールの工夫ではあるのですが。

A：最近の子どもはボールつき遊びをあまりしていません。経験がないから、ドリブルが出てくるゲームを楽しめないんですよ。

B：そういう実践は、ドリブルで運ばない、パスだけでボールを運ぶというルールにし、そこにシュートするという要素を組み合わせるとバスケットボール型ゲームを行っているんでしょうね。

E：その運動遊びの核が「ボールを運ぶ」であれば、別にドリブルにはこだわらなくていいでしょう。でも、核が「ボールをつく」であれば、「ボールつき遊び」という形で広がっていく。

B：だから「ボールつき遊び」と「ボール運び遊び(ゲーム)」が中学年で組み合わせればいいのです。発達段階から考えると自然にそうなるでしょう。そしてもう1つ「シュート遊び」の要素が加わればバスケットボールにつながります。

E：「ミニマム」もそう考えるとわかりやすいですね。

A：そうですね。「ボールつき遊び」や「ボール運び

遊び(ゲーム)」を夢中になって楽しむ、そしてドリブルを続けて行える回数等の基準を達成することがミニマムなのでしょうね。技の獲得や、基準の達成を目指した技能と、運動のおもしろさや楽しさでもある「運動の意味」の実感や理解とが結びつくことがミニマムなのでしょうね。

2. ボールつき遊びの授業づくりに向けて

(1) 授業づくりに向けての2つの方向性

会員各自で授業・単元を構想し協議した結果、1つの方向性にはまともならず、2つのグループに分けて実践を行い、検討していくことにした。

(表A参照)

(2) 2つの実践の比較

実践の結果をまとめると以下のような傾向が見られた。

【グループⅠの実践】

低学年では、提示された学習内容を自分で工夫して挑戦課題を高めていくことが困難であり、教師の指示を待つような学習に陥りがちであった。子どもたちが飽きやすく、遊びとしてのまとまりがないように思われた。

【グループⅡの実践】

教師の太鼓のリズムに合わせてボールをつくる学習は、教師の指示を待つようになりがちであった。それに比べて「あんたがたどこさ」に挑戦する学習は、自分のリズムでタイミングがとれることや、「できる・できない」が明確なため、できるようになりたいという子どもの意欲が高まり、夢中になって学習に取り組んでいた。また、日常の遊びとして生活化しやすい面もあるように考えられた。

紙面の関係上、子どもの評価が高かった「あん

資料①：ボールつき遊びの子どもの実態（A校2年生：男子17名 女子16名 計33名）

ボールについて遊びますか			「あんたがたどこさ」をしたことがありますか		
男子	遊ぶ (18%)	遊ばない (82%)	男子	ある (29%)	ない (71%)
女子	遊ばない (100%)		女子	ある (50%)	ない (50%)

資料②：「あんたがたどこさ」授業後のアンケートより（A校2年生，以下同）

		男子	女子	主な感想
「あんたがたどこさ」は楽しかったですか		100%	100%	
どんなところが楽しかったですか	ボールをつきながら足でまたぐところ	100	100	
	歌を歌いながら、合わせてボールをつくところ	100	100	
どこまでできますか	最初は簡単で、後半難しくなっていくところ	59	50	
	全部できる	82	50	
	最後の「後ろ止め」まではできる。	100	100	

たがたどこさ」を核にした授業前と授業後のアンケートのみを掲載する。(資料①・②参照)

【協議記録から】(一部抜粋)

- A：今日の報告では、「あんたがたどこさ」を手がかりにして単独単元を組めそうな感じですね。やはり、低学年の子にとっては、「できる」できない」がはっきりしていなければ遊びとしての挑戦意欲はわからないのだと思います。
- B：そうなんです。グループIのように目標回数を増やしたり、輪を小さくしたりして行って、より難しい場にするのを提示してみても、それがどれだけ難しいことなのか実感できていないんですね。だから挑戦意欲がわからない。
- A：では、「あんたがたどこさ」がどのくらいできたかどうかを基準にするような単元をつくとおもしろそうですね。単元名は「あんたがたどこさをしよう」とでもなるのでしょうか。しかし、これは体育学習として考えるとどうなのでしょう……。
- C：単なるドリブルの練習としてではなく、ボールつき遊びの楽しみ方の1つとして「あんたがたどこさ」に挑戦するということになるでしょう。低学年の子どもにとっては、これはこれでまとまった遊びであり、特性があって、学習として発展も可能なのだと言えますね。
- D：今の段階、2時間目では「あんたがたどこさ」は子どもたちにとっても好評です。でも、その次にはどんなねらいで授業を組んでいくのでしょうか。「あんたがたどこさ」を提示する前にさまざまな「ボールつき遊び」を経験しておけば、自分で動きを工夫した「あんたがたどこさ遊び」に発展したのかもかもしれませんが。

C：実践でも、少しはそうしたんです。「ボールを何回つけるかな」とか、「高低の変化をつけてつけるかな」などということに挑戦させてみたのです。しかし、その後提示した「あんたがたどこさ」に子どもたちは夢中になりました。

E：そうすると、ねらい1が「あんたがたどこさ」への挑戦なら、ねらい2はまりつきの伝承遊びのより高度なもの、例えば「いちもんめのいすけさん」や「あんたがたどこさ」の「さ」のときに足の下を2回くぐらせるなど、より難しいボールつき遊びに挑戦させていけばいいんでしょうね。

C：そういう発展的な運動遊びを冬休みの宿題にしたら子どもたちは喜ぶでしょうね。学級懇談会でも、子どもが「あんたがたどこさ」でよく遊んでいるという話がたくさん出てきたんです。体育学習と生活が結びついていきますし、保護者の方にも大変好評でしたね。

3. 低学年「ボールつき遊び」の単元構成の可能性
上記のような実践の結果、低学年の「ボールつき遊び」の学習のねらいと道筋は「表B」のようにまとめられた。

ねらい2では、子どもたちが自分で工夫したり、教師が提示した「もっと難しい、あんたがたどこさ(ボールつき遊び)」に挑戦したりするだけではなく、伝承遊びとして受け継がれてきた高度なボール(まり)つき遊びに挑戦することも考えられた。そこでそのような遊びをインターネットで検索し、さまざまな関連サイトへのアクセスを試みた。そして、全国に多種多様な「まりつき遊び」があることを知り、授業づくりに使えるような遊び

表B：低学年のボールつき遊びの学習のねらいと道筋
 学習のねらい...「あんたがたどこさ」を手がかりにして、ボールつき遊びに挑戦して楽しむ。

1	2	3	4	5
ねらい1 「あんたがたどこさ」に挑戦する。 ・どこまでできるかな。 ・最後までできるかな。		ねらい2 難しいボールつき遊びに挑戦する。 ・「あんたがたどこさ」で足をくぐらす回数を増やしてもできるかな。 ・「あんたがたどこさ」で友達と合わせてできるかな。 ・「いちもんめのいすけさん」等、もっと難しいボールつき遊びができるかな。		

を検討した。また、盛んに講習会を開催しているまりつき塾「たんぼぼ」の存在を知り、まりつきを体験的に学ぼうと当研究会の会員も講習会に参加し、幼児から熟達者まで楽しめるさまざまなまりつき遊びを習得した。さらに、まりつき遊びには必ず歌が伴っていることや、最初はゆっくりでもよいがその歌のリズムが何よりも大事だということ等も学ぶことができた。そして低学年の「ボールつき遊び」の授業づくりに結びつきそうなまりつき遊びは何か、さらに検討を加えていった。

このような研究を通して、低学年の「ボールつき遊び」は楽しさのまとまりがあることと、単元として構成される可能性と必要性があることを実証できた。そのためには、伝承遊びの「あんたがたどこさ」と「いちもんめのいすけさん」を手がかりに発展させていくことが、低学年の子どもにとっては有効であると考えられた。

今後はこの単元を計画単元として、実践し、検証していくことが、これからの課題である。

おわりに

本稿で紹介したように、私たちの研究は、時には教師自らがその運動(遊び)を体験したり、実践をしたりしながら、その反省を再び研究に生かして進めている。このように、知見・技術・体験の三者を常に双方向的に連携させて「授業づくり」を試みている。また、インターネットの活用においても、単に授業マニュアル等を検索するのではなく、直接的には授業と結びつかなくても、授業づくりに関連するであろうさまざまな情報・知見を調べるために用いている。

このことが「授業実践から授業づくりの実践へ」という主題の意図するところである。私たちはいつも子どもの実態・現状を洞察し、提示する運動遊びを吟味し、新しい授業づくりの研究が続いている。これからも子どもにとって意味と価値のある体育学習をつくり続けたい。

(きのした・あきひろ)

サークル紹介 兵庫県

尼崎市「新体研」

兵庫県尼崎市立園田小学校教頭 太田 敏

月に1,2回、仕事の終わった平日の6時ごろから10時ごろまで、体育について語り合い、授業研究を進める。これが、尼崎市を中心として県内や大阪の体育に熱心な先生が集う自主研究サークル「新体研」の姿です。「楽しい体育」のあり方を探ることを柱に活動して、今年で18年目を迎えます。

授業研究といえば、教師が教えるということに対して、「技術的熟達者を目指す営み」というイメージがいまだに根強いように思われます。しかし、私たちの授業研究はそういうものではありません。日々の実践を記録し、語り合い、交流することで、そこでの問題を表象し解決策を子どもと

の対応関係の中で探ろうとする「反省的实践家」として、私たち自身が教師として成長しようとするための自主的な取り組みそのものです。

10年前から、東京学芸大学の松田恵示先生に参加していただき「楽しい体育」が単なるマニュアルへと転落することのないように、「運動の世界(かわり)」という観点から、従来の「運動の特性論」を見直し、これまでの授業を振り返ってみたい、新しい授業の工夫を試みたりしてきました。

本誌で紹介させていただく研究の一端も、既存のものを工夫して授業をする活動ではなく、「運動の楽しさ」について、私たちの日々の授業実践での思いと、昨夏に実施した松田先生の体育実技講習を受講した私たち自身が実感したことを重ね、照らし合わせて、新しい授業づくりを試みている経過です。

継続して体育を研究したいという情熱をもった若い先生方の参加をお待ちしています。

(おおた・さとし)



できる喜びを味わわせる

5年 とび箱運動から

福岡県福岡市立那珂南小学校教諭 後藤 勝人

はじめに

「できたよ、うれしい」みんなとゲームをして楽しい」といった言葉が出る体育学習を味わせたい。教師でしたら誰でも願うことだと思います。

しかし、私たちは、国語をはじめさまざまな教科を子どもたちに指導し、それとともに行事や校務分掌等もこなさなければなりません。このような状況の中で、体育の教材研究だけに時間を費やすことが難しいというのが現実だと思います。

学び方を学ぶ副読本

5年生のとび箱運動を例に考えてみましょう。とび箱を置いておくと、子どもは自分のできそうな高さや向きで、すぐに開脚とびをします。何度も何度もやります。それはとび越せることが気持ちよいためです。開脚とびに飽きたころになると、誰かが違うとび方に挑戦します。しかし、その技ができる子もいれば、できない子もいます。できない子に教師や友達が関わってできるようにさせたとき、その子はうれしさが目が輝きます。

他教科の教材研究もしながら、「楽しい」「もっとやりたい」という気持ちにさせる体育学習を進めていくためには、副読本を使って学習の進め方や場や用具の使い方等の学び方を教え、子どもが必要に応じて副読本を開き、自分で学習を進めていけるように育てることが大切だと思います。

その過程を単元の「初め」「中」「終わり」という順で紹介します。

各段階における副読本の使い方

- 初めの段階(第1・2時)-

写真は『体育の学習』5年生「とび箱運動」の最初のページです。見開きで学習の進め方がわかりやすく表現しており、絵や吹き出しを使って楽しくとび箱運動をしている様子を表しています。

①子どもたちと吹き出しを読んだり、気づいたことを見つけさせたりして、「5年生のとび箱運動は楽しそうだな」という気持ちにさせます。

そして、単元計画を提示し「時間の勉強の後には、どんなことができるようになりたいかな」と子どもの意欲を高めます。

②2ページにわたって書かれている「学習の進め方」をしっかりと理解させます。そして、46ページにある「学習カード」を例にめあての立て方を理解させます。

③このページに書かれているねらいやめあて1、めあて2を確かめさせます。次に1ページ目のイラストや吹き出しから、めあて1の技の楽しみ方に気づかせます。

めあて1の楽しみ方

- ・とび箱の高さや向きを変えてとぶ。
- ・着地をピタッと決める。
- ・とび箱から踏みきり板を離して遠くからとぶ。
- ・とび箱からより遠くへ着地する。
- ・大きな動作でとぶ(このとき、とび箱の前や後ろにゴムひもを張ると、より動作が大きくなります)。
- ・友達と調子を合わせてとぶ。

④2ページ目では、めあて2のできそうな技に挑戦するための練習の方法に気づかせます。

練習の方法

- ・友達と協力して練習の場と用具の工夫を行う。
- このときウレタンマットやゴムひもなど利用すると、安心して練習できることに気づかせるといいでしょう。

⑤用具の準備や場作りをするグループを決めます。

⑥3、4ページ目「めあてとなるとび方の例」を見ながら、自分がどの程度の力があるのか実際に

とび箱をとんで確かめさせます。

副読本の空いているスペースに自己評価を書かせてもよいのですが、できれば技のチェック表を作り、「できそうもない」「はじめてできた」「ときどきできる」「いつもできる」という観点で自己評価させるといいでしょう。子どもたちはこの自己評価をもとにめあて1とめあて2を決めることができます。また、教師も子どもの実態把握ができ、個に応じた支援方法を考えやすくなります。

- 中の段階(第2・3時以降) -

①技の系統性に目を向けさせ、やさしい技から難しい技へ1つひとつステップアップさせます。

とび箱の技には、切り返し型と回転型の技があります。44,45ページの「めあてとなるとび方の例」を使って、中核となるやさしい技から難しい技へ1つずつステップアップしていくように指導するといいでしょう。いきなり難しい技に挑戦させても、なかなかできません。できたとしても動作が不安定で危険が伴います。そのような場合は「こわくないかい」等、声をかけ、めあての再考を促します。

・ステップアップの順番

[切り返し型]

開脚とび 抱え込みとび 屈伸とび 伸身とび

[回転型]

台上前転 首はねとび 頭はねとび 前方倒立
回転とび

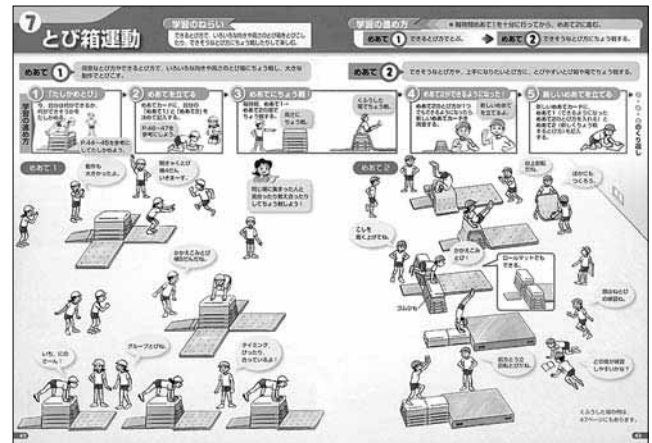
(太字は中核となるやさしいとび方)

②練習の工夫として、安心して味わうことができる場作りと用具の利用を行います。めあて2の活動の中では、47ページ「練習のくふうの例」を参考にし、用具や場の工夫をさせます。

このとき、その動きの基礎となる動きを練習させたり、「着手～着地」の感覚を味わう場を作らせたりするといいでしょう。

③しかし、用具や場の工夫だけではできない子どもいます。このような子には、「めあてとなるとび方の例」を見せて技の一連の動き(助走・踏みきり・着手・空中姿勢・着地)のどこができていて、どこができていないかに気づかせます。

課題の多くは「着手～着地」の中にあります。教師は「着手、空中姿勢、着地ができた感じ」を味わえるよう補助を行います。教師が補助をして動きのイメージを体感させてあげることで、子



もはできる感じをつかむようになります。

そのときに、「めあてとなるとび方の例」を見せながら、技の「この部分ができているよ」「今やった動きはこの部分だよ」「どんな感じがした」ということを子どもに話しかけてやります。これにより、子どもは動きの経過に注意するようになり、自分の課題を見つけたり、技のできた感じ(コツ)をつかむことができるようになります。

教師が補助を行い、『体育の学習』の写真と見比べさせながら「この運動はこんな動きをするのだな」という見通しをもたせると、子どもは安心して技に取り組むようになります。

つまり、用具や場の工夫と教師の補助によって子どもはコツをつかみ、はじめて自分の技のできえを感じ取ることができるのです。そうして、自分の運動のよさや足りない部分を自己評価できるようになります。このような自己評価を繰り返しながらとび箱で、子どもはより高まった喜びを味わえるようになります。

- 終わりの段階 -

単元の最後には、自分ができるようになった技を友達と紹介し合う場面を設けて、練習の成果を出し合うこともよいと思います。そして、47ページのまとめ欄を使って子どもに評価をさせるとよいと思います。

おわりに

今回はとび箱運動を中心に副読本の利用のしかたを述べましたが、他の領域でも、同じように、見開きのページを見せて意欲を喚起し、ねらいやめあて、学習の進め方、ルール等の確認を行い、必要に応じて副読本を使うようにすると子どもは進んで学習に取り組めるようになると思います。

副読本を使い体育学習の楽しさを引き出してほしいと願っております。(ごとう・まさと)



イチローのあくなき自己革命

ジャーナリスト 岡崎 満義

WBC(ワールド・ベースボール・クラシック)は、韓国に2敗した日本が奇跡的に準決勝に進出、韓国に3度目の正直で完勝、決勝でアマ世界のキューバを抑えて、みごとに優勝、日本国中を大いに興奮させた。野球の地盤沈下が続く中で、久しぶりに野球の醍醐味を満喫させてくれた。

王ジャパンの全8試合を通して、もっとも目立ったのは、イチローの“大いなる変身”とでも言いたくなる姿であった。

「王ジャパンのユニフォームを着ることに、誇りを覚える」

「人生でもっとも屈辱的な日(2次リーグで韓国に敗れたとき=これらの発言は韓国を刺激した)」「(韓国に3回負けたら)日本のプロ野球界に大きな汚点を残すことと同じ」

そして優勝が決まったあとの、お祝いシャンパンかけでのしやぎようは、今まで孤高の人、の印象が定着していただけに、みんな驚いた。クールからホットなイチローへの変貌ぶりを、メディアはさまざまに報じた。

イチローの変身は私にとっても、大変興味深い現象であった。人に会うたびにこのことを話題にした。「十数年間、孤独な修行僧だったイチローが、時至って天衣無縫な破戒僧になった」という人もいれば、「ふつうの日本のスポーツマンになっちゃって、がっかりした。いまさら“甲子園の心”でもあるまいに。イチローはあくまで誇り高い、孤高のイチローであってほしかった」と、その変身に否定的な人が、ごくわずかだがあったのは、面白いと思った。

「こんなに一体感をもってゲームをしたのは初めてのことだ。この王ジャパンというチームで1年間でメジャーでゲームをやってみたいと思った」と、イチローは言う。大リーグの多くの記録を塗

り変えたイチローだが、ここ数年、マリナーズはガタガタ状態で、アメリカンリーグ西地区の最下位が指定席になっている。6年前、入団したときの尊敬できるチームメイト マルチネス、オルルド、ブーン、キャメロン、ウィルソン、ギーエン、佐々木など、ピネラ監督の下で地区優勝したときのメンバーは、すっかりいなくなってしまった。優勝を目指して、ナインがひとつになって燃える一体感など、味わえる状況になかった。スポーツに欠かせない一体感、イチローはその欠乏症に悩んでいたのかもしれない。



日本に比べて乾燥度の高い、カラッと大らかなアメリカ社会、しかしその裏側には、当然、多民族、貧富の入り混じる影が複雑に絡み合っている。それを野球という面白いスポーツで、熱狂のルツボをつくり、人々の心をその中で融合させようとする。哲学者・梅原猛さんに「イチローは剣聖・宮本武蔵と同じ求道的な変わり者。こういう変わり者が100人いたら、間違いなく日本は大きく変わるのだが……」と言わしめた、充実した心身をもって貢献したのは確かである。それでも、チームの体温が低下する一方では、いかなる天才であっても、心身にひずみが出てくるのは当然だろう。環境と個人、外の大きな流れの中の「私」の心身のあり方について、繊細鋭敏なセンサーをもつイチローは、ある種の「私」の危機を感じ取ったのではないだろうか。

準決勝の韓国戦を前に、イチローはオリックスの清原選手に電話している。清原はホットでウエット、人生意気に感ずる男気の人である。クールでドライなイチローとは、正反対のいわば浪花節的な男である。よりによって、そういう男に電話をしたというのが、何とも面白い。若い川崎選手

など「イチロー・チルドレン」の熱は、黙っていても伝わってくる。誇り高い熱い男・清原には、自ら働きかけている。

WBC優勝祝賀会で、イチローが誰かに背中から冷たいシャンパンを流し込まれて、身をすくめながら、大声で「コラッ！先輩を敬え！」と言ったのが印象に残っている。ふつ々の若者なら「尊敬しろ」「大事にしろ」だろう。咄嗟の言葉として「うやまう」という、やや古風な日本語がイチローの口から飛び出したのを聞いて、何か納得するものがあつた。

どんなスポーツであれ、素晴らしいアスリートには、どこか古風なものがある。それは体育会的暴力、上下抑圧関係的なものではなく、共同体的な温もり、家族的な情愛が無意識のうちに体の奥深く入り込んでいるように見えるのである。そこから出てくる古風である。「うやまう」といった言葉は、そういう風土からしか生まれなからう。イチローは小・中学校時代、時間があればバッティングセンターで、納得するまで打ち続けたといわれる。帰宅すると夜、「イチロー」さんが、イチローの足を必ずなでさするマッサージを欠かさなかった、というエピソードを思い出す。

マリナーズのチームとしての体温がどんどん下がるという環境の中で、個人としてそれに抗して体温を維持するのは、至難の業であろう。それはチーム競技の宿命である。

イチローは「熱」に飢えていた。体温維持のために、環境の熱気を求め、その中に心身を浸したかったにちがいない。それが表面的には、甲子園の心、日本野球の原点、チーム一体感の野球を求める姿に見えたり、もっと言えば日本的な共同体社会への回帰、というふうにも映ったりしたのだ。

じゃじゃ馬ホリエモンが、この日本的な共同体社会から、もののみごとに弾き飛ばされてしまったときだけに、孤高のイチローの、一見、日本的共同体社会への回帰が、特別に目立つような気がした。

WBCはイチローにとって、大きなショック療法であったかもしれない。

しかしながら私には、イチローが単純に日本的共同体社会に回帰した、とは思えない。日本的なものを、アメリカ的なものよりよいものとして、上位の価値あるものとしたとは思えない。イチロ

ーの軸はあくまで「個人」にあり、日本的共同体社会にあるのではない、と思う。



話は飛ぶが、もう50年近くも前、恩師の田中美知太郎先生（ソクラテス、プラトンの研究者）は「どんな仕事に就くにしても、“Xのある人間”になってほしいね」とおっしゃった。「Xのある人間」とは何だろうか。大学卒業にあたっての言葉だから「えたいが知れなくて、薄気味悪い」といったマイナス要素の意味合いは、あるはずがない。

ひと色でない、深々としたものがある。その深さを押し入っても押し入っても、さらに、深さが増してくるような人間。いろいろなものが混在し、矛盾するようで不思議なバランスを保っている人間。複雑系であることは確かだが、ただ雑多なものが同居しているだけではない。人格的な統一感とは、絶対の条件だろう。

考えているうちに、古くからある言葉に思い当たった。「男子三日会わざれば、刮目して待て」である。一生のうちに、どの時点でも低い完成度に安住しない。絶えざる脱皮を繰り返し、新しい人間として人にまみえることができる人間。別の言い方をすれば、いつも自分の枠を壊しながら、新しい自分を求めていくことだ。

そう考えてみると、私にとってはイチローこそ「Xのある人間」というふうに見える。無数の視線の集まるグラウンドで、ボールを打ち、ボールを捕り、ボールを投げ、走り、全身をフルに動かして、イチローの「X」が表現されるのだ。私たちには日々、それを見る喜びがある。

WBCにおける姿に、日本的共同体社会への回帰ではなく、イチローのあくなき自己革命の姿を見る。革命とはまさに「いのちをあらためる」ことである。

学校の体育の時間に、イチローの変身について話し合ってもらいたい。先生の考えを子供たちに話し、意見を出し合ったらどうだろうか。正解などあるはずのないテーマだが、イチローの心技体について、話し合うと楽しいだろうと思う。

PROFILE

おかざき・みつよし

1936年鳥取県生まれ。京都大学文学部卒業後、(株)文藝春秋入社。1980年、スポーツグラフィック誌『ナンバー』創刊にあたり初代編集長となる。その後、各誌の編集長を歴任し、1999年退社。退社後はその経歴を生かしジャーナリストとして活躍中。



中教審「健やかな体を育む教育の在り方に関する専門部会」
これまでの審議の状況を受けて

高橋健夫先生に聞く



高橋 健夫（筑波大学副学長）

聞き手 松田 恵示（東京学芸大学助教授）

松田 昨年の7月に中教審・教育課程部会の「健やかな体を育む教育の在り方に関する専門部会」から“これまでの審議の状況”が発表されました。部会の委員を務めていらっしゃる高橋先生に、現在の審議の状況につきましていくつかおたずねしたいと思いますが、まず審議の中心になった、体育科・保健体育科に要請された課題は何であったか、というあたりからお願いいたします。

高橋 端的に申しますと、審議の課題は体育の目的を論議することです。学習指導要領は、その目的を達成するための手段であるという位置づけになっていますので、それを論議するための前提条件をはっきりさせようということです。いわば、大きい意味で体育の目的を明らかにするということですが、具体的な目標、評価の問題を議論しなくてはなりません。その前提は、現行の学習指導要領が出た直後に問題になりましたが、「学力低下」の問題があります。それと、「アカウンタビリティ」「評価」、この3つです。

学力論は大きな問題になりましたが、文科省がわれわれ委員に問うているのは、「学校体育がすべての子どもに何を保障するのか、国民に向かって明確に理解できるような目的を示せ」ということです。すべての子どもといっても、さまざまな子どもがいるわけですから、おおむね一般的な子

どもを前提とした場合に、体育の授業で最低保障するものをはっきり示してほしいということです。つまり、体育が保障するミニマムですね。それに関連して論議されたものは、いわゆる「楽しい体育」が運動に親しむ態度を育成するという形で30年ほど提唱されてきましたが、それがうまく成果をおさめているのかどうか、このことも問題になっています。

2つの「身体能力」

これまで体育の目的は、生涯スポーツと体力という二本立てでできましたが、体力についていえば、慢性的な低下傾向に歯止めがかかっていない。それから生涯スポーツに親しむ子どもたちの育成については、はたして成果があがっているのだろうか、運動部活動離れがどんどん進行しているのではないかという指摘がなされました。つまり、理念が現実となっていない。そこでどのような目的が論議されているかということですが、結局は、体育が教える内容の構造、目的の構造のとらえ方で、今までとはドラマチックには変わらないが、まずは言葉が変わりました。中教審で使われている言葉を使えば、「身体能力の要素」（体力を高める）ということです。もう1つは、「生涯にわたってスポーツに親しむための身体能力」です。どちらかといえば、これは技能ということになるで

現行の枠組み

関心・意欲・態度
思考・判断
技能
(知識)

新しい枠組み

身体能力
知識, 思考・判断
態度
(経験)

しょうか。それぞれの運動にかかわる技能を育てるということです。

当初はこの2つではなかったんです。つまり体力が前面に出てきたわけです。他教科で学力が問題になると、体育では体力が問題になる。これは世界的な傾向でもあるんですね。私は1回目の会議でも言ったんですが、それはおかしいと。例えば国語の学力が問題になったとき、いきなりIQを問うことはないですよ。国語で教えている内容にかかわった成果がどうなったかを問題にするわけです。そのことは算数も社会も理科も同じ。ところが、体育だけは体育的学力を問題にしないで、すぐに体力を問題にする。これは他教科でいえば、IQを問うているようなものです。そうするとすぐにトレーニングのための体育になってしまう。身体能力イコール体力ととらえないで、各運動領域に対応する身体能力、つまり生涯スポーツに対応する身体能力を問うべきだということです。幸いにも早々にこの2つに分けてもらうことができました。これはたいへんよかったことだと思っています。まず、これが1つめ。

「知識」の導入

それと、知識・思考・判断ということ。従来は、思考・判断はあっても、知識は運動学習にかかわっては消えていた。特に小学校の場合は、教科書がないから消えていた。やはり、ほかの教科と一緒に体育がいったい何を保障するんだといったときに、目に見える形で成果を示せるのは知識だということ。それと子どもが技能を学習するにしても、あるいは規範的な態度を学習するにしても、根っこには「わかる」ということがあること。このわかるということは、必ずしも論理的にわかるということだけではない。浅いレベルで運動をイメージできるということも含まれます。例えば、逆立ちってどんな運動なのか、とび箱の開脚とびってどんな運動なのか、それをイメージできなければ運動はできませんから……。これも認知ですよ。こういうことがわかるから、例えば友達の運動の問題点がわかるとか、自分自身の運動の問題点がわかる。そこからどういう課題をもって学習すればよいのか思考判断ができる。今まではどちらかといえば、とにかく考えさせればよかったが、これからは、知をベースに考えさせる。こういうことが強調されて、知識・思考・判断という

カテゴリーができました。これはたいへんいいことだと思います。アメリカのナショナルスタンダードをみても、オーストラリアの学習指導要領をみても、知の部分を重視しています。ただ、この知を強調しすぎると、運動学習のよさを壊してしまうということもある。しかし、知を運動学習の目的の1つに入れたことは意味があることだと思うんです。これが2つめ。

「態度」と「経験」

3つめは「態度」です。これは現行でいえば、関心・意欲・態度ということになっています。今回はなぜか初めから態度ということで提案されています。しかし、文科省は、どちらかといえばこの部分に対してはあまり積極的ではないように思います。学ぶべき内容が不明確だとか、他教科でもできるのではないかとか、そういう言い方でした。しかし、私はある意味、重要なカテゴリーだと考えています。スポーツにはルール、マナー、エチケットという客観的な学ぶべき材料があるということと、体育の学習にはいわば学び方の規範というものがあって、その中で子どもが約束を守り授業が充実していくということは否定できない。これらは「規範的態度」の学習です。英語でいえば「socio behavior」の学習です。

もう1つは「価値的態度」です。ブルームの「目標のタクソノミー」でいえば、アフェクティブな態度というものがある。つまり「情意的態度」というものです。運動が好きになるとか、運動を楽しみと思うとか、あるいは、生涯にわたって運動を続けていこうとする意思をもつ、あるいはチャレンジしようとする構えをもつとか、そういうアフェクティブないわば情意的な側面があるということです。この「価値的態度」は、目的の構造でいえば究極的な目的になってくる。つまり、現行の高等学校の学習指導要領でいえば、「生涯にわたってスポーツを楽しむ態度」ということです。これら2つの態度をごちゃ混ぜにできないが、1つのカテゴリーでとらえられております。松田 あと、「経験」の問題がありますね。現在はペンディングになっていると聞いておりますが、そのあたりの経緯はどうなんでしょうか。



◀高橋先生

高橋 「経験」についてはずっと論議されてきました。松田先生も大切にすべきだと言われていることは知っていますが、私もこの部分は大切な領域であると感じています。つまり、学力が問題になり、それから習得すべきミニマムが問題になると、確実に目に見える成果に追いこんでいくことになる。そうすると、今まで30年間、学習論・授業論として重視されてきた事柄が、“産湯を流して赤子を流してしまう”ということになりかねない。そのこともあって、経験はあいまいだけど意味を感じているんです。しかし、経験をつきつめて考えていくと、結局態度につながるのではないかと、成功体験をもつということでは技能につながるのではないかとか……。だから、経験というのは成果を導くための不可欠な学習、あるいは学習活動という意味合いをもつので、目的と同一次元でおさえるのはおかしいのではないかと意見が出てきました。つまり、経験を無視するわけではないが、経験の内実、経験に期待する事柄を集約していくと、違う目的が出てくるのではないかとということです。今のところは、その経験は先の3つの目的とは異なったカテゴリーで位置づけたほうがいいのではないかと考えられている段階です。今の学習指導要領でいえば、合理的な運動実践を通じて、その結果、技能を高めるとか社会的態度を育成するとか、もう少し上にいけば、生涯にわたってスポーツを楽しむ態度を育成するとか、構造的に言えば、「子どもが主体的に取り組む学習経験」という部分にあたります。無視をしているわけではないが、経験そのものを目的として位置づけるのは苦しいのではないかと。今後さらに論議されるでしょうが、現在まだはっきりした結論は出ていません。

「目的」の具体化とは

松田 次に目的を具体的に示すということですが、その示し方をどうするのか。それが定性的、定量的であったとしても、第三者が評価できるような

形で、まさに行動目標として示すべきだと……。私はかなり難しい問題だと思うのですが、このあたりの先生のお考えをお聞かせいただけますか。
高橋 このあたり矛盾してるんですよ。中教審では「大きい目的」を論議することになっていたのですが、論議が進んでいくと、ついつい学習指導要領の内容を規定してしまうようなことになってくる。そして、具体的な運動領域をイメージせざるをえない。例えば、今問題になっている体力、「身体能力の要素」という部分はわかりますよね。従来からいわれている筋力であったり持久力であったりということです。ところが「生涯にわたってスポーツに親しむ身体能力」といったときに、どういうカテゴリーが示せるかということなんです。その場合に、ストレートに水泳とか陸上とかを並べ立てることは避けたいということなんです。なんでバスケットの能力をつけなきゃいけないのかという話になってきますからね。それは外国、特にドイツ語圏の運動分類論をみてもそういう方針でやっています。ですから、全部「巧みな動き」に入れて、「歩く」「走る」「投げる」「跳ぶ」「泳ぐ」などというように、動きの側面からとらえようとする考え方が出されています。例えば器械体操では「支える」とか「跳ぶ」とかいうカテゴリーに収まり、そこから「開脚とびができる」とか「鉄棒で上がる、回る、おりる」といったミニマムが示されることになります。しかし、私はそのような方法はあまり好きではない。だっておもしろくないでしょ。アメリカのムーブメントエデュケーションのようになります。ムーブメントエデュケーションは小学校の低学年段階では支持されても、多くの人は支持しない。なぜなら、運動の文化的意味が消えちゃうんです。「支えるための器械運動」「跳ぶための陸上運動」ということになってしまうんですよ。それは避けたほうがよい。私が提案しているのは、運動（スポーツ）の特性との関連で身体能力を4つぐらいのカテゴリーに分ける方法です。

4つのカテゴリーとミニマム

1つは、ドイツ語圏でいうライストング（Leistung）。達成とか記録達成よりは少し意味は広いですが、プレイ論的にいえば記録達成です。つまり、より速くとかより遠くとか、いわゆる記録を達成していく、そこに陸上とか水泳とかが部分的



に入っていく。それを「記録を向上させる身体能力」ということができるんじゃないかと。もう1つは、ドイツ語圏でゲシタルテン (Gestalten) というのですが、「運動をつくる」、「動きをつくったり表現したりする」こと。そうすることに必要な身体能力というものが1つのカテゴリーになりえるかと……。ここには器械運動や表現運動、リズム体操、集団表現、水泳などが入ってくる。それからもう1つは、「ゲームを楽しむことができる身体能力」というカテゴリーです。ドイツ語圏でシュピーレン (Spielen) という言葉で呼んでますけどね。もう1つは、格技です。仲間とともに格闘することができる身体能力、カンフェン (Kampfen)、戦いですね。格技系のスポーツです。

この4つのカテゴリーをまずつくって、そこで最低限身につけてほしい事柄を一般化して示してみる。そうすると、今のスポーツともダブってきます。せっかく生涯スポーツを楽しめる身体能力の要素まできたのだから、スポーツと連携したようなカテゴリーをつくって具体的な目標をつくっていったほうが納得されるのではと思うのです。もっとも、小学校の場合は動きを形成するというのもあって、「身体能力の要素」と「生涯スポーツの身体能力」という2つのカテゴリーをとっばらって、動きの面から身体能力を特定していくということになっています。小学校では、体力とか生涯スポーツとはいわないで、動きという観点から示したほうがよいということです。中学、高校については、完全に分離して出したほうがよいのではないかと。今のところいろいろ提案が出されていますが、結論が出るまでにはまだしばらく時間がかかりそうです。

新学習指導要領の告示は？

松田 時間的な予定はどうなりそうですか。

高橋 私は当然この3月に終わると思っていたんですが、他教科が遅れていて、この前の2月13日の審議経過報告はまさに中間報告ですよ。気がついたら、ミニマムをやっているのは体育だけという雰囲気もあり、かなり先行している。しかし、体育の内容を再吟味すること、私の言葉で言えば、体育の基礎学力というものは何なのかということ問い直すいい機会ではないかと思うんです。他の教科は学習内容がかなり明確で、教科書もある。

しかし、体育の場合は何を習得させるのか、何を学ぶのかということが理念的に言われていても、具体化できていないということがあって、そういう意味で学習内容を問い直すいい機会になっているのではないかと。加えて、これまで体育は教育課程全体の流れの中で独立的に構想できる部分が大きかったわけですが、今はまさに初等中等教育全体の流れの中で議論することになってますから、逃げられないですね。

松田 平成20年あたりには……？

高橋 この4月ぐらいから学習指導要領の作成委員会を立ち上げないと、19年の3月までにはできないですよ。中教審の「健やかな体」専門部会と並行して走るのかもしれませんが。昔は保健体育審議会があったでしょ。保体審と学習指導要領作成が平行して行われていましたので、同じような進み方なのかなと。

体力低下と「楽しい体育」

松田 簡潔にお話しただいてありがとうございました。そこで、2、3質問させていただきます。まず、目に見える形で評価ができるとか、アカウンタビリティという意味で、内容の構造を変えていかなければならないと。そこが強調されていますが……。

高橋 その点は、中間のまとめのとき（平成17年7月27日）にもそういうことがありました。第三者が評価できるという具体的な到達目標を示すということです。

松田 それで、身体能力という言葉が出てきたり、知識・思考・判断・態度というのも整頓される形で出てきたりしましたね。そのこととの関係で、評価があいまいで、運動の楽しさを重視した、30年間ほどの学校体育の政策がそれほど成果を生んでいないといわれていることは、どのようにつながるのでしょうか。

高橋 いや、そのことは私が言ったわけではないですよ。専門部会では総じてそういう受け止め方

があるということです。私としては、いわゆる体力低下は学校体育の責任ではないと思いますよ。例えば体力の問題でいえば、体づくりの運動を6時間ぐらいでいくら一生懸命やっても、それで体力が高まるわけではないですよ。

要するに、生活習慣が壊れてきたということです。家庭での生活、地域社会での生活、これが根本的に変わってきたわけです。最近の子どもは「締まらない」って、私言うんですよ。身が締まらない。われわれの子どものときには、バケツを持つとか、雑巾を絞るとか、まきを割るとか、俵をかつかつとか、つまり身を引き締める、力をいっぱい出す経験がありました。今の子どもは何もやらない。身をゆるめてばかりですよ。体をほぐす前に、締める体験がないんです。ボール投げの投能力が低下したというのは、筋力が低下したわけではないんです。投げていないんです。われわれの時代には投げるという運動に類似した体験がたくさんあった。これは運動のアラロゴンといいますが、類似の運動がたくさんあった。メンコにしても紙鉄砲にしても、石投げという遊びにしても。そのほかにソフトボールが盛んということもあって、投げるという能力は自然に身についた。われわれは学校で教わらなくても地域あるいは家庭が、いわば体育力、体育教育力をもっていて、その中で基礎的な力とか感覚が育成されていたんですよ。今これがことごとくなくなっている。学校でなければ学べなくなっている。その現実を目をつぶって、何時間か体力づくりをしてももう無駄ですよ。学校はいわば学び方を学ぶとか、正しい運動のしかたを学ぶとか、必要性を理解するとか、このあたりに力点を置くべきだと思います。例えば帯状单元などで計画して、单元のはじめに、自己の体力の実態を確かめたり、体力の合理的な高め方を実践したりして、学期の終わり（单元の終わり）に自分の能力がどこまで高まったかを再テストする。じゃあ、どこで運動させるのかといえば、休み時間であったり放課後であったり、地域であったり家庭であったりです。学校が発信して家庭を変える、地域を変えるような、そういう取り組みが必要です。そうした運動習慣づくりが肝心なんです。保健と一緒にだと思います。歯をみがくとか、栄養をバランスよくとるとか、十分な睡眠とかを学校で学ぶとすれば、実践していかな

くはならない。その実践の場が体力づくりなんです。学校の授業は知識を学んだり、動機づけたり、正しい方法を学んだりする場と位置づけるべきだと思いますね。習慣化するためには、例えば運動日誌をつけるとか、トレーナー制でとか、生活実践につなげるための方法論を考えないといけない。体力の基盤低下は、学校体育や「楽しい体育」が原因ではないと思いますが、歯止めがかからなかったことは事実で、それはそれで今後新たなあり方を考えるべきだと思います。

基本的に私は「楽しい体育」という理念はよく理解しているつもりです。まさに、meaningful experience（意味のある経験）を特にさせるためには、これまでのようなドリル主義ではいけないと思いますし、できるだけ自発的に学ぶこともけっして私は否定してません。ただ、方法論的に1つの形式的スタイルが定着してしまって、現場ではその主旨やねらいを十分に理解しないで形式ばかりまねるといことが横行しはじめましたね。めあて1・めあて2とか、ねらい1・ねらい2とか……。それだと結局は能力の低い者が救われな。松田先生の言葉で言えば、出会いの感激とか感動とかを味わえないでいる子どもがたくさんいる。それは、地域や家庭での基礎的な生活力、遊びとか仕事のことですが、それが育っていないからです。そういった子どもがマット運動するといったときに、身がふにやふにやなんです。逆立ちをするにしても、上体と下体の蝶番ちようつがいのところがきゅっと締まって一本にならないとふにやふにやになる。先生が「今ある力で楽しみましょう」と言っても、今ある力や能力がなく、楽しみようがないんです。基本的にスパイラル学習も可能でしょうが、私が一貫して言っていることは、間口の部分だけはおもしろい遊びを持ち込んで、基礎になるような力や感覚をしっかりと育成しないとだめだということです。それは、けっして調教とかドリルということではないですよ。意味のある遊びを復活させてやる。例えば、メンコとか落下傘投げとかで遊ばせてやる。小学校2年生あたりでやれば、投能力はクラス平均で5メートルくらい伸びますよ。なぜかといえば、おもしろいから腕をたくさん振るんです。先生がいくら言っても、おもしろくなければやりませんよ。ですから意味のあるおもしろい遊びを見つけてあげて学ばせる。

いろいろ遊びを工夫してやってもいいですが、そのとき大切なのは何を習得させるかという視点を教師が持っているかないかで随分違うということです。

もう一つひっかかっているのは「文化」ということです。いわば、素材、教材といってもいいでしょうか。器械運動なら器械運動としての運動の体系性がある。しかし、それをそのまま先生がおしつけると訓練主義になってしまう。いかに子どもに意味をもたせるかでせめぎ合いがある。そのあたりなんですよ。人・モノ・事のかかわり合いを重視する考え方もいいでしょうが、それと文化の体系性が、実践の場でどのようにかかわっていくのかということなんです。例えばマット遊びで、柔らかいマットや固いマットを用意して、先生が「さぁやりなさい」と言ったら子どもたちは相撲をやり始めた……などと、教師の意図と違うところにいく可能性があるんです。そのあたりは器械運動の文化体系へと導いていく方法があってもいいと思うんです。

「楽しい体育」の基本理念はよくわかっているつもりです。楽しい体育という言葉が適切かどうかは別な話ですが、いわゆる内在的価値に触れさせ、意味のある経験をもたせたいという理念。それを平易に「楽しい体育」とネーミングした結果、いつの間にか楽しければいいんだという話になってしまっているんですが、もう一度その真意を理解させる必要があるでしょうね。方法論的には、今の子どもとわれわれの時代の子どものはまったく違ってきているので、「基礎的な私の体」をつくっていく、体に気づかせる経験が必要でしょうね。誰でもそうですが、スポーツなんかは最初の間口の部分だけクリアできればあとは自分たちでどんどん自発的に学んでいけるんですよ。ゴルフにしてもテニスにしても。ただいちばん初めの部分はしっかりボタンをかけなければならない。テニスでもまったくボールに当たらなかつたら楽しくない。このような状態が続けば、「私は能力がない」ということでやめてしまいますよね。最低限の間口の部分をクリアさせることが大切だと思います。「楽しい体育」の基本理念は、もともと人は能力が違うのだから自分の能力を生かしながら楽しもうということであったと思います。すべての者を楽しませるという理念に立っていたはずです。し



かし、現実には弱い子が落ちこぼれているという実態がないのかどうか検証してほしいと思います。

形式主義の払拭と最低限の体力保障の必要性
松田 授業の形式主義みたいなものが問題だということですね。それは、学習指導要領とは別に指導資料というものが文科省から出ましたが、指導資料というのは、モデルではあるけれどもそれを参考として、実際の授業は現場の先生に任せる、工夫してもらおうというように理解してもよいんですよ。

高橋 私もそう思います。やはりナショナルスタンダード、ナショナルカリキュラムというものはある意味重要なんですね。体育という制度を守っていくため、あるいは体育を政策的に発展させていくためには重要なんです。どこの国でもナショナルカリキュラムとかナショナルスタンダードとかを着目しています。しかし、どの国でもその中身を精緻に決めていくことに対してはものすごく反対するんですね。そこまでなぜするんだとね。アメリカでもドイツでも。ところが日本では学習指導要領に加えて「解説」書や「指導資料」が作成され、しかも学習指導要領以上に「解説」だとか「指導資料」が権威をもち始めるんです。そうするとワンパターンの授業になってしまう。1つのサンプルとして提示されているはずだけど、縛りが厳しくなってしまう。制度を作った理念と実践の間で乖離が起こってしまうんです。文科省の伝達講習会がある、そこでは指導資料のレベルでそっくりそのまま流していく、そしてまた地方で伝達講習がある。だんだん縛りが強くなっていく……。もっと自由で、自主的な取り組みが出てきていいと思いますね。もっと地方ががんばる、現場が主体的にがんばる。ミニマムについても、細かい、がんじがらめのものをを出していくのは本当はよくないのではと思います。大枠で例示的に出し、それを1つのサンプルとして、学校の現状に合わせて目標を立ててみましょう、あるいは数値化できるものは数値化してやってみましょう。

そういった形であれば、一律になることもなく、きつい縛りになることもないと思いますね。

もう1つ気にしているのは、ミニマムを示すと、学校体育ってこんな低いレベルのことしかやらないのかという話になりかねないことです。そうなるのが怖い。そんな体育なら学校でやらなくていいよ、って話になりかねない。そこで1つの提案ですが、ミニマムを示すなら、スタンダードも示せということです。標準の子どもが到達できるのはこのあたりではないかというスタンダードもあわせて出さないと、かえって教科を危うくすると思います。ミニマムを示すと、そこだけやってればいいんだと、そこばかりに集中して授業が行われるおそれもある。もう1つ気になるのは高等学校、これはきついですよ。ミニマムのレベルでお手上げになりかねない。高校では選択制を前提にして、より高度なミニマムを提示していく必要があるでしょうね。

松田 運動の楽しさは授業づくりの中でと言ってきましたが、これからの学習指導要領との関係で、運動の楽しさというのはどのように授業づくりに合わせていけばいいのでしょうか。

高橋 楽しくない運動というのは絶対だめだし、本当の意味での運動の楽しさを味わわせることが大切です。これまでの方法論を継承しながらも、今までの欠点部分を洗い直して、より楽しい運動学習を保障すべきだと思うんです。本当の意味での生涯スポーツにつながる態度形成をすべきだと思います。

それについては、私は「最低限の技能保障」と言っています。何々ができるということの、最低限のベースの部分のことです。例えば、自分の尻や腹の筋肉を自覚的に締めるとか、逆さまになっても怖くないといった基礎的な感覚とか力みみたいなものが必要です。また、とび箱ならまたぎ越

しや台上前転ができるとか、間口になる基本技をみんなに保障してやる必要がある。こういった部分を保障してやれば、あとはどんどんスパイラルすると思うんです。ボール運動でも、投げることと受けるということは保障してあげる。今の子どもはボール運動やらせても逃げるんですよ、受けられないから……。こういったレベルのところを特定しながら、それをみんなで遊びながら、結果として基礎・基本が身につくようにしていきたい。いわば、めあて1、めあて2に先立った「めあて0」でもいいんですよ。最もベーシックなところを重視したいですね。

今の子どもたちの中には、遊びのライフスタイルに入り込めていない、あるいは、あらかじめ動機づけられていない子が大量にいる。われわれのころは自然と遊びの中でそういうものを身につけたけれども、そうではない子がいま非常に増えている。このあたりのことをもう少し考えてもいいんじゃないかと思ってるんですよ。私はそういうところに着目して、数多く授業研究を進めてきましたが、そのような部分を保障することが本当に楽しい体育を実現するうえで不可欠だと考えています。今後もこのような授業研究のデータを基にして、体育のあり方が論議できればと考えています。松田 まだまだお聞きしたいこともあるのですが、時間の関係でこのあたりで終わらせていただきます。また、さらに今後の動きや先生の研究成果などについてお聞きする機会があればと思っています。本日はどうもありがとうございました。

たかはし・たけお 1943(昭和18)年、京都市生まれ。最終学歴は、東京教育大学大学院修士課程体育研究科。大阪大学、奈良教育大学を経て筑波大学教授(元体育専門学群・学群長、現副学長)。専門分野は体育教育学。趣味はゴルフ。しかし、多忙のためまなならず、ウォーキングで我慢を強いられている。

高橋先生にお話をうかがって / 松田恵示

高橋先生にお話をうかがって感じたことは、現在進んでいる学習指導要領改訂の基本的な構えが、生涯スポーツを理念とした学校体育の質をさらに高めることと、一方で社会から要請される様々なニーズにいかに対応するか、の2つにあるということであった。この意味で、1970年代以降の新しい学校体育は普及期を終えて、本格的な振興期に入ってきたのだろう。現在、体育の基本的な考え(理念)には一定のコンセンサスがあるとしても、現実の社会変化

や子どもの現状をふまえて、いかに責任をもってその理念を具体化させるかが今後のポイントとなってくる、ということなのではないか。このためには、単一の授業モデルによって量的に「普及」させることを目指すのではなく、様々な授業づくりが工夫され実践され交流されるなかで、真の意味での楽しい体育が「振興」されることが肝要なのであろう。今後の審議の動向をさらに注目してみたい。

(まつだ・けいじ)