

「体育における学びの本質」に関する研究

木 谷 晋 平

美作大学・美作大学短期大学部紀要（通巻第68号抜刷）

## 「体育における学びの本質」に関する研究

The Essence of Learning in Physical Education

木谷 晋平

キーワード：学びの本質、クラスワーク

### はじめに

「体育における学びの本質」とは何か。このことを考えることが、本研究の出発点である。

小学校学習指導要領総則編では、現代の子供たちが成人になる頃には「厳しい挑戦の時代を迎える」と予想しており、学校現場では「一人一人が持続可能な社会の担い手として、その多様性を原動力とし、質的な豊かさを伴った個人と社会の成長につながる新たな価値を生み出していくこと」<sup>1</sup>を期待している。そして、「新たな価値を生み出していく」ために、『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善の推進が改訂の基本方針に示された。さらに、この授業改善の進め方として6点が示されているが、筆者が特に目を見張った点は、深い学びの鍵として『見方・考え方』を働かせることが重要になることを示した部分と、その『見方・考え方』について、各教科等を学ぶ本質的な意義の中核をなすものであり、教科等の学習と社会をつなぐものであるということを明記した部分である<sup>2</sup>。この「各教科を学ぶ本質的な意義の中核をなすもの」とは何なのだろうか。そもそも学校現場で授業に当たる教師は、「各教科を学ぶ本質的な意義の中核をなすもの」ということを理解して授業に臨んでいるのだろうか、大きな疑問を抱えてしまう。

また、小学校学習指導要領（平成29年度告示）解説体育編によれば、小学校体育科の目標は、「豊かなスポーツライフを実現するための資質・能力を育成する

こと」である<sup>3</sup>。この究極ともいえる目標に向けて、各小学校では体育の時間に深い学びの鍵となる「見方・考え方」を働かせながら、様々な授業が行われている。体育における「見方・考え方」は、「運動やスポーツを、その価値や特性に着目して、楽しさや喜びとともに体力の向上に果たす役割の視点から捉え、自己の適性等に応じた『する・みる・支える・知る』の多様な関わり方と関連付けること」<sup>4</sup>である。

このような背景の中、「体育における学びの本質」をどのように捉えると良いのだろうか。このことについて、日下裕弘らは、「子どもたちの『楽しい・おもしろい』『わかった』『できた』という学習や運動の成果を実感すること」と定義づけた<sup>5</sup>。体育は、運動体験や運動経験を媒体として、自ら練習に取り組んだり、仲間と協力したりして、目標達成を目指す教科である。そして、その過程において「楽しい・おもしろい」「わかった」「できた」が内在するのである。しかしながら、近年、様々な体育の授業を参観していると、この「楽しい・おもしろい」「わかった」「できた」という姿が現れないことがある。ICT機器を利活用し、アンケートや形成的授業評価等の調査結果や教師側の達成感は概ね満足できる状況であるにもかかわらず、何かしらの「ズレ」や「違和感」というものを感じてしまう。この「ズレ」や「違和感」とは何なのだろうか。それらを明らかにしていくために、「体育における学びの本質」というものをもう一度考え、整理

していかなければならない。そうでなければ、体育は「新たな価値を生み出していく」ことができず、単に技能習得や向上を目指すものになったり、楽しいだけの息抜きの扱いになったりするのではないか。

本研究では、「体育における学びの本質」について、遊びの視点をもとに論を進めていく。そして、「体育における学びの本質」に迫るための学びの一例を示すことを目的としている。

## 文献調査

### 1. 遊びの視点からみた体育授業の本質

ヨハン・ホイジンガは、その著「ホモ・ルーデンス」で、「人を夢中にさせる力のなかにこそ遊びの本質があり、遊びに最初から固有なあるものが秘められている」とし、人を「夢中」にさせる力の要素として「面白さ」を挙げた<sup>6</sup>。多くの先生は、体育の授業の中で児童生徒（以下児童ら）に「夢中」になる体験をさせてあげたいと思っているのではないだろうか。汗をかきながら一生懸命に動き、夢中になって活動するには、その活動そのものの「面白さ」に触れることが必要である。活動そのものの「面白さ」という点において、教師側の思いと児童ら側の思いが乖離してしまうことがある。例えばそれは、ICT機器を大いに活用していたり、児童らがグループで話し合ったりすることが中心となりすぎてしまい、「夢中」になることを阻害することもある。そこに、「体育における学びの本質」との「ズレ」や「違和感」を感じてしまう。運動やスポーツがもつ「面白さ」は、「体育における学びの本質」を考える上でのキーワードとなる。

また、ロジェ・カイヨワは、その著「遊びと人間」において、それぞれの遊びのもつ本質に目を向け、四つの項目（アゴン、アレア、ミミクリ、イリンクス）と、二つの軸（バイディア、ルドゥス）に分類した<sup>7</sup>。この分類は、体育の授業における運動内容において本質を見失わないようにするには大変効果的である。例えば、マット運動はイリンクス（眩暈）の項目にその「面白さ」の要素がある。この「くるくると回る」楽しい感覚に目を向けず、「できる」「できない」といった技

能面での優劣をつけることを第一にしてしまった場合（アゴンに位置するスポーツ全般の考えを第一としたイメージ）、マット運動の本質的な「面白さ」が失われてしまうことがある。もちろん、ICT機器を効果的に活用したり、温かい雰囲気の中で学び合ったりすることも重要ではあるが、もっと前の、遊び感覚に近い根源的な部分で「ズレ」や「違和感」を生じてしまう。転がることは「楽しい」「面白い」という遊びの感覚が体育の授業には必要である。

守山紗弥加らは、遊びと学びをとらえる視点として、「①遊びは無価値・低価値なもの、余暇、息抜き、気晴らしとしての役割②遊びから学ぶ、学びの中に遊びを取り入れる③人間の理想状態としての『あそび』」の3つに整理した<sup>8</sup>。守山らが言うように、この「人間の理想状態としての『あそび』」において、学びが「あそび」状態になるかどうかは学習者自身によるものが大きいことから、筆者は2つ目の「遊びから学ぶ、学びの中に遊びを取り入れる」視点が、体育の本質に迫ることに一番適した視点であると考えている。

ピーター・グレイは、「学び、問題解決、創造性は、遊び心を妨げることによって悪化し、遊び心を推進することによって改善する」ことについて、多数の実験によって裏付けられた4つに整理した。それらは、「①いい結果を出すような圧力は、新しい学びを妨げる。②創造的になるように求める圧力は、創造性を妨げる。③遊び心を誘導すると、創造性や洞察のある問題解決力が高まる。④遊び心の心理状態が、年少者が論理的な問題を解くのを可能にする。」である<sup>9</sup>。このことは、先に挙げた学習指導要領総則編にある「新たな価値を生み出していく」というねらいに大きく結びついている。授業中は、「遊んではいけない」時間であると考えられている。しかしながら、学び、問題解決をし、創造性を豊かに膨らませる時間でもある。ここに、大きな矛盾が生じていることがわかる。したがって、この「遊び心」を肯定的に捉える教師の構えが必要である。

柴谷久雄らの「遊びの教育的役割」にも大きなヒントを得ることができる。柴谷らは「遊びはイメージか

ら生まれるが、また遊びは新しいイメージを育てる」と、文化の創造・発展にとって大きな貢献をしているのは「遊び」であり、その中核となすものをイメージ（幻想）であると強調した<sup>10</sup>。このことは、学習指導要領総則編で示された「新たな価値を生み出していく」ことにつながるものであり、古くからホイジンガが提言している「遊びは文化よりも古い」ことに他ならないのである。

ここまで、学びの本質と遊び、体育の授業を結び付けて考えてきたのだが、そもそも「授業＝遊び」ではないという考えは当然である。いやむしろ、「授業中に遊ぶな!」といったように、「授業≠遊び」といった考えの方が一般的である。学校教育における内容は、「何を学ぶか」しっかりとした目標があり、半強制的な指導の側面をもちながら展開されている。その中で、一人一人の教師は、「楽しい」「面白い」といった内発的な生命のエネルギーという源泉を呼び起こす外発的な手立てを講じる。児童らの「今日の授業は何をするのだろうか?」「あのような動きができるようになりたいな。」といった、学びに向かう力を刺激することである。そのためには、その教材(運動やスポーツ)がもつ中心的な「楽しい」「面白い」エネルギーをしっかりと認識し、その体験を確実に子供たちに与えていかなければならない。ここに、授業としての体育と、「面白さ」を本質的要素としている遊びとが共通する部分がある。図1のように、「授業≠遊び」である部分はもちろん存在する。しかしながら、「授業＝遊び」である部分も存在する。この部分こそが、学びの本質であると考えている。この重なる部分は、教師側の構えによって大きくなったり小さくなったりする。この重なりが大きくなるほど、能動的な「学び、問題解決、創造性」が展開されるようになる。逆を言えば、この重なりが小さくなるほど、授業は遊びから離れた強制的な側面が強くなり、勉強嫌いの児童らが現れてくる。近年、長い歴史の中で文化形成の中核を担ってきた教育において、遊びと授業が切り離された考えが一層強くなってきた。しかしながら、「新たな価値を生み出していく」ためには「遊びは文化よりも古い」

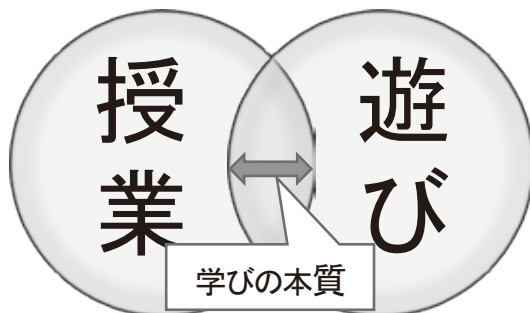


図1 授業と遊びからみた学びの本質

ことを根源的に理解する必要があるのではないだろうか。なぜなら、水に浮かぶ、空を飛ぶ、火を扱う等、これまで文化を創造し発展させてきたのは、人間の興味関心の心、「遊び心」だからである。この「遊び心」を刺激し、児童らが「面白い」「学びたい」と思えるような、授業における学びの本質とは何か考え、学びの本質を広げることが教師には求められている。同じ学習指導要領、同じ教科書をもとに授業をしても、児童らの学びの様子が違うのは、この学びの本質の幅が大きく関わっているのではないだろうか。

## 2. 体育の本質

体育の本質について、平川譲は、その著「体育授業に大切な3つの力」の中で『運動感覚・技能』を身に付けさせることと定義し、「これをねらいの軸として、『主体的・対話的で深い学び』の実現を目指すのが最善の策」と言及している<sup>11</sup>。このことについて、筆者は概ね理解を示しているものの、本質については反対の視点に立って論を進めていきたい。「概ね理解を示している」というのは、「児童らを体育好きにする」という点では共通しているとの考えであり、そのアプローチの仕方については疑問がある。『運動感覚・技能』を身に付けさせることを本質と掲げるのであれば、体育は所謂「技能教科」と揶揄されることにつながるのではあるまいか。「できる」、「わかる」ことはとても素晴らしいことに間違いはないのだが、学習指導要領にある通り「知識及び技能」は各教科における目標の一部である。「技能教科」や「知識

教科」といった表現は、学びの本質から離れてしまうことがある。例えば体育において教師が技能習得を考えるあまり、「学級全員が逆上がりをすることができるようにする!」といった目標を設定し、休み時間や放課後の個別指導を開始するようになる。こうした教師の半強制的な熱血指導は、やはり学びの本質とは言い難い。筆者の考えは、運動やスポーツのもつ「楽しさ」や「面白さ」を存分に味わわせ、自らが身に付けたい、上達したいと思える状況にすることである。これは、「身に付けさせる」こととは大きく異なる視点である。社会は「知識教科(暗記教科)」と表現する過ちと同じことである。

また、ダリル・シーデントップは、その著「新しい体育授業の創造—スポーツ教育の実践モデル」において、体育におけるスポーツの本質から切り離された状態であることを懸念した。その中で、①ゲームから遊離した状況での技術指導、②儀礼・道徳的価値・伝統の未指導、③人格的成長や責任遂行の経験を生み出すような「チームへの所属」の欠落、④ドラマチックな学習の流れの欠如の4点を挙げた<sup>12</sup>。もちろん、体育の授業の在り方も20年前とは大きく変容しており、一概にこの4点が当てはまるかと言えばそうではない。しかしながら、体育授業の本質を考える上で、このスポーツ教育モデルの考え方は大いに参考になると言える。

さらに、ミハイ・チクセントミハイの「フロー」理論にも、「体育における学びの本質」につながるヒントが隠されている。チクセントミハイは、「一つの活動に深く没入しているので他の何もかも問題とならなく状態、その経験それ自体が非常に楽しいので、純粋にそれをするということのために多くの時間や労力を費やすような状態」を「フロー」と名付けた<sup>13</sup>。このフローの状態に陥るには、①その活動への動機が外的な報酬(外発的動機)ではなく、活動そのものの楽しさ・面白さという純粋に内的な報酬(内発的動機・自己目的)であること、そして、②活動の難易度が主体の能力と適応していることの2つの条件を満たしていなければならない。この2点を体育の授業に置き

換えると、教材の本質と児童らの実態ということになる。これらを合致させるように授業づくりを行うことで、「楽しさ」や「面白さ」を味わうことができ、夢中になった「フロー」状態につながる。特に注目すべき点は、「フロー」の定義の後半部分「時間や労力を費やすような状態」である。運動やスポーツそのものに没入し、「フロー」の状態に入ることは誰もが経験があるのではないだろうか。バッターがボールをとらえる一瞬の集中した状態は、まさにこれに当たる。体育の単元を考えた場合、「時間や労力を費やす状態」を意図的計画的に仕組む単元デザインの構築が「体育における学びの本質」につながるのではないだろうか。白旗和也は著書「学校にはなぜ体育の時間があるのか?」の中で「運動との関わり方というのは人によって違います。だから、それを配慮した指導計画、授業づくりを考えていかなければならないのです。」<sup>14</sup>と、授業づくりの難しさについて言及した。このことは、体育における「見方・考え方」である『「する・みる・支える・知る」の多様な関わり方と関連付けること』を示唆しており、単にする関りを中心とした技能向上のみを目指す時間ではなく、みる関わり、支える関わり、知る関わりをバランスよく組み込んでいくことである。ここに、「体育における学びの本質」は、「多様な関わり」が大きなヒントとなっていくことがわかる。

体育の本質を考えていく上で、スポーツとの関連を批判的に考えてみる。今、学校現場で行われている授業の多くがスポーツ教育にはなっているように感じる。特に、中学校、高等学校における体育分野の学びは、特にそれに近いと感じてしまうのは、私だけではないと思う。当たり前のことではあるが、スポーツ競技全般はより制度化されたものであるがゆえに、「いま・ここ」の時点で完成形がある。また、前述の遊びの分類表では勝敗が明確に判断できるアゴンの楽しさがある。小学校における体育科教育では、スポーツを題材とし、児童の実態に合わせてより簡易な形を準備し、それらのゲームを行うことが一般的である。それゆえに、本質からずれてしまうルールが設定される場合がある。例えばサッカーを学んでいる場面におい



て、目の前のゴールにシュートを決められる状況にあるにもかかわらず、もう1人のチームメイトにパスをしなければならぬといった「全員がボールに触れてからシュートしよう」ルールにより、パスを選択するような事態に出会ったことはないだろうか。そのことは、スポーツが固有にもつ「楽しさ」や「面白さ」を失う活動になってしまう。ここに、教師側が提示した授業のねらいに到達するためのルールと、そのスポーツがもつ「楽しさ」や「面白さ」とに「ズレ」や「違和感」を感じることがある。

それでは、運動やスポーツを扱う体育の本質とはどのようなものであろうか。松田恵示は、運動やスポーツの特性を考える際の視点として、「当事者視点」と「観察者視点」の軸、「主観視点」と「客観視点」の軸からなる、2軸4象限に整理できると述べた。それぞれの象限は「認知主義（楽しさ論）」、「心理学的構成主義（子ども論）」、「行動主義（技術論、ドリル・タスク論、効果論、体力主義）」、「社会的構成主義（意味論）」から成り立っており、体育の授業においてはこのバランスをいい具合に保ちながら単元を構成していくことに意味があることを示した（図2）<sup>15</sup>。例えば、中学校の3年間の体育の授業を「行動主義」の視点から計画した場合、あたかも体力が伸び技能が上達したように思えるが、他の象限に存在している特性を欠落していることが考えられる。先にも挙げたが、現在の体育はスポーツ教育のニュアンスが強く、「行動主義」の視点から単元が構成されている。ICT機器

を利活用した場合も、その範疇に収まっていることが多い。だからこそ、体育の本質に目を向けるならば、4象限に関わり合う運動やスポーツの特性を捉える必要がある。

## これからの体育授業の一例

### 1. クラスワーク型授業について

筆者らは、体育の授業の在り方について「活動の中心的楽しさ・おもしろさ」を中核とした「身体的思考（physical thinking）」という体育科教育本来の在り方が重視されなければならないとの見解を示した<sup>17</sup>。この「活動の中心的楽しさ・おもしろさ」は、これまで述べてきたように遊びの本質の部分である。「身体的思考」は、身体を駆使して学ぶ体育特有の学び方の本質である。これらを前述の2軸4現象にバランス重ねて単元構成をしていく新しい学びのスタイルが必要となってくる。それが「クラスワーク型授業」である。

「クラスワーク」とは、運動やスポーツとの関わりに焦点をあて、「セルフワーク」「ペアワーク」「チーム・グループワーク」などから「ゲームの流れ」を創造しつつ、スポーツを「する」「みる」「支える」「知る」「伝える」活動を通して学級全体に関わる諸役割とそのシステム（単元デザイン）のことを言う<sup>18</sup>。この概念は、総合型地域スポーツクラブなどに不可欠の「クラブワーク」にヒントを得ており、未来の子供たちの豊かなスポーツライフには、「主体的、共同的、総合的」な地域のスポーツクラブが重要な位置を占めるものと考えられる。荒井貞光はそのためのマネジメント活動を「クラブワーク」と呼んだ<sup>19</sup>。これまでの一般的な体育の授業の一線を超える単元デザインとして、「コートの中」の個人的プレイ（セルフワーク）、集団的プレイ（チームワーク）を超えたこの「コートの外」における「チーム間の連携・調整」「安全管理」「環境整備」「審判」「指導者」等の「クラブ内の諸マネジメント」および「クラブを超えた外部集団との連携・調整」など、いわば、クラブ全体を「支える」「マネジメントする」活動を総称して、荒井は「クラブワーク」と呼んだのである。このことを参考に、筆者

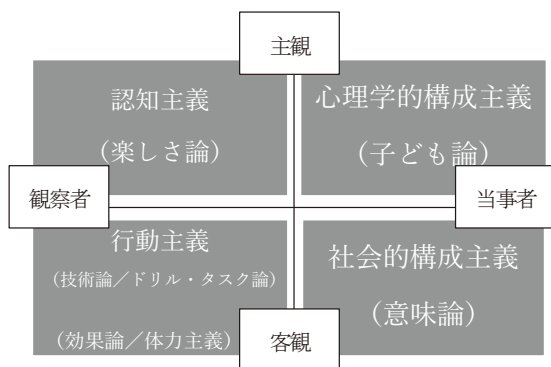


図2 運動の特性の捉え方について（松田、2016）

らは学校体育におけるこうした活動を「クラスワーク」と命名した。筆者らの先行研究により「クラスワーク」の外延（基本理念）を例示しているが、一部変更し、本研究における「クラスワーク」の基本理念を一層整理した。

- (1) クラスは、セルフワーク、チームワーク、クラスワークの流れの中で学ぶ。
- (2) クラスは、メンバー全員が「主体的」に活動する「自立」した学習集団である。
- (3) クラスは、スポーツを「する（セルフワーク、チームワークなど）」、「みる（観察、模倣など）」、「支える（準備・後片付け、BGM、応援、記録、審判など）」、「知る（聴く、調べる、身体知など）」、「伝える（学び合い、教え合い、言語的・身体的コミュニケーションなど）」諸活動を、分担し、共同して行う。
- (4) クラスは、学習集団の興味・関心やレベルに応じて当該の運動やスポーツのルールを制定・修正する。
- (5) クラスは、集団として創造性を高め問題解決していくために、「遊び心」を肯定的に捉える。
- (6) クラスワークの成果は、クラスの雰囲気を含めたクラスそのものの在り方やクラスの他の学習活動に転移し得ることを期待している。

## 2. クラスワーク型授業の実際（茨城大学教育学部附属中学校 第2学年球技「ベースボール型」）<sup>20</sup>

- (1) クラスは、セルフワーク、チームワーク、クラスワークの流れの中で学ぶ。

これまでの体育の授業は「ドリルゲーム」「タスクゲーム」「メインゲーム」といったゲームでつなぐ流れが一般的であり、児童らがゲーム感覚でやる気になり運動量を確保できる点からとても効果的であった。しかし、技能習得に重きが置かれすぎてしまい、体育嫌いの児童らを生み出してしまふとの懸念があった。そこで、筆者は、豊かなスポーツライフの基礎を培うことができる授業の一例として、「多様な関わり」に重点を置いたクラスワーク型授業の流れを構築した。この流れは、運動やスポーツと個人が関わる「セルフ

ワーク」、グループやチーム等の他者と関わる「チームワーク」、チームの垣根を超え、学級や学年と共に運動やスポーツと関わる「クラスワーク」である。教師がクラスワーク型の授業展開を意識することにより大きく変わることは、「目線」である。例えば、ある児童が逆上がりの習得を目指して練習をしている場面を想像してみよう。教師としては、踏切の場所、腕の曲げ方、振り上げ足の方向など、アドバイスをしたい部分が出てくるであろう。その中で、「セルフワーク」の場面でかける声掛けと、「チームワーク」の場面での声掛けとは、「目線」が変わることが想像できるであろうか。鉄棒そのものと関わっているのか、鉄棒を媒体としてグループの他者と関わっているのか、鉄棒を媒体としてクラスの一人が運動やスポーツを学んでいる関りなのか。各場面によって声の掛け方が大きく異なることを、教師が意図的に行うようになる。

- (2) クラスは、メンバー全員が「主体的」に活動する「自立」した学習集団である。

メンバー全員の主体的な活動をデザインするためには、単元のゴール（単元末のイベントなど）を見据えた流れが必要である。そのためには、単元の導入にしっかりとガイダンスの時間を設定し、どのような学びをしていくかイメージをもつことができるようにする。ガイダンスは、指導と評価を一体化するためにも重要であり、クラス全体が共通の認識をもって安心して授業を展開することができるようになる。ここでは、教師側からの提案というよりは、クラス全体で単元をデザインしていく構えが必要である。そのためには、必ずこれをしなければならぬといった半強制的な指導内容ではなく、創造力や問題解決能力を引き出すもとなる「遊び心」を肯定的に受け止める必要が出てくる。そのような意味では、図画工作科の学びのように、四角い粘土から想像力を働かせて思い思いの形に表すといった題材型の授業、言い換えるとオープンエンドを肯定的に捉えた授業である。そうすることで、「自立」した学習集団がとなる。

(3) クラスは、スポーツを「する」「みる」「支える」「知る」「伝える」諸活動を分担し、共同して行う。

ガイダンスでは、「多様な関わり」に焦点を当てた諸活動を考え、一人一人がその役割を担当して1つの単元を創造することもクラスワーク型授業の大きな特徴である。技能向上のみに焦点を当ててではなく、ルールや審判の在り方について他者と多様に関わり合うことを通して、誰もが楽しく活動することができるように単元を創造する。時には、他クラスの担当者との話し合いを行うようになり、学年のルールブックを作成することにも発展する。表は、本単元においてある1つのクラスが設定した係活動である。

表 クラスワーク型授業における係活動の一例  
(木谷, 2019)

係名	内容(例)
ルール	誰もが楽しめるルールを決める。競技規則を作る。
会場	適切なコートの大きさを決める。コートを作る。
審判	審判の分担をする。審判の動き、笛の鳴らし方を決める。
スコア	スコアシートを作成する。新聞係に結果を報告する。
技術	必要な技術を考える。技術向上のための練習を考える。
戦術	必要な戦術を考える。一般的な戦術をまとめる。
新聞	スポーツ化の流れを新聞にまとめ、広報する。
監督	誰もが楽しむことができるように、チームをまとめる。
コーチ	技術練習、戦術練習等の時間を設定し、指揮する。
準備運動	発生しやすい怪我を見極め、適切な準備運動を考える。

(4) クラスは、学習集団の興味・関心やレベルに応じて当該の運動やスポーツのルールを制定・修正する。

クラスワーク型の授業では、運動やスポーツの完成形は存在しない。より良い運動やスポーツになるよう

に、イメージを膨らませながら活動に当たる。そのため、ルールに合わせて何か技能を身に付けるというのではなく、ルールに合わせて習得した技能を誰もが発揮できるように、新しいルールを考えていくといった、知識と技能が往還しながら高まっていくイメージである。そのため、チームで技能向上のために話合うチームワークの時間とは別に、運動やスポーツをより面白くするために役割で話し合うクラスワークの時間がある。例えば、審判係の話し合いには、各チームの審判担当が集まり、審判のスキルを向上させるために審判講習会を企画するといったことである。クラスワーク型授業には、このような主体的な学びが往々にして表れる。

(5) クラスは、集団として創造性を高め問題解決していくために、「遊び心」を肯定的に捉える。

授業には、様々な場面が訪れる。特に、チクセントミハイが言う「時間や労力を費やすような状態」であるフロー状態は、単元の流れの中で起こり得るゆっくりとした場面である。その感覚に没入するには、「遊び心」を肯定的に捉える必要がある。これは、学習カードや話し合いカードを記入する場面や、クラスワークでの話し合いの場面における「遊び心」でもある。例えば、図3は、ベースボール型球技の単元で使用した学習カードであるが、いかに形式ではない自由に想像

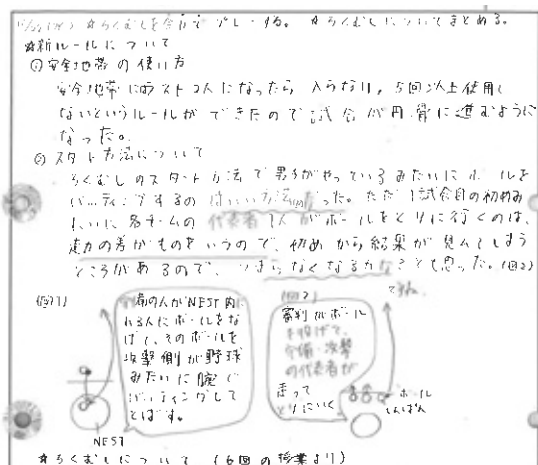


図3 「遊び心」を肯定的に捉えた学習カード  
(木谷, 2019)



力を膨らますことができるものであることが分かる。授業においては、例えば球技：バスケットボールを教材とした単元の中で、「トラベリングが多いので、ボールを保持して動いても良い歩数を3歩までにしたらどうなるかなあ？」とつぶやいた児童がいるとすると、「それはルールだからだめだよ」と周囲が否定的に反応するか、「面白そうだからやってみよう」と肯定的に捉えるかによって、トラベリングというルールの奥深さに気付くことになる。否定してスムーズに単元を進めることはあまりにも簡単であり、肯定して実践することはとても難しい。そこを乗り越えることに、「創造性、問題解決、学び」があり、深い学びへとつながる。そのカギは「遊び心」を肯定的に捉えることにある。(6) クラスワークの成果は、クラスの雰囲気を含めたクラスそのものの在り方やクラスの他の学習活動に転移し得ることを期待している。

クラスワーク型の授業の先にあるのは、「豊かなスポーツライフ」である。将来、一人一人の児童らが豊かなスポーツライフを実現するには、運動やスポーツの良さを実感することにある。つまり「面白さ」「楽しさ」である。体育の授業は、例えばサッカーのゲームで相手チームとの勝敗にこだわるあまり、雰囲気が悪くなることがある。勝敗に対して本気になること自体は悪くはないことではあるが、それがクラスそのものの在り方や他の学習活動に対してマイナスに働いてはいけない。だからこそ、本気で勝敗を競って活動した後の、運動やスポーツをもっと「面白く」「楽しく」するためのクラスワークの活動が必要になる。そこには、チームワークでの学び以上に、誰もが本気になって楽しむための活動をデザインする、言わば「豊かなスポーツライフ」を創造する活動が含まれる。いきいきとした社会人が、週末のスポーツ活動を楽しみにしながら日々の生活を前向きに取り組んでいるように、児童らが体育の授業を楽しみにしながら、学校生活に主体的に取り組むイメージである。そのためには、チームワークで体育の授業を終わりにしてはいけない。

## まとめにかえて

これまで、「体育における学びの本質」を考える中で「遊び」に目を向けてきたが、「現場の考えと大きく乖離しているのでは。」というご指摘を受けるであろうことは大いに予想される。それは、指導と評価の一体化が求められている現在の教育現場において、「遊び心」を育む目標もなければ、適切に評価する物差しがないために、当たり前のことではある。それゆえに、本研究を終えるにあたり、敢えて学校現場における評価の部分に少し触れたい。

図4は、令和3年度茨城県教育研修センターにおける教科に関する研究(体育・保健体育)で提案した、観点別学習状況の評価イメージ「植物モデル」である<sup>21</sup>。このモデルでは、「知識・技能」を一番目に見える部分である花に当て、「思考・判断・表現」をより多くの考え方を吸収し広げていく葉に、「主体的に学習に取り組む態度」は花や葉を支える見える部分と見えにくい部分が混在している茎や根に当てている。さらに、観点別学習状況の評価になじまない「感性や思いやりなど」は植物を育む土とし、深い学びの「見方・考え方」は、より大きな生長を促す肥料のイメージとした。このモデルにおける賛否両論はあると思うが、ここでは「土」についての考察を以下に述べたい。

古くから農業を営む人々にとって、肥沃な土壌はとても重要なものである。立派な花や実を付かせるより

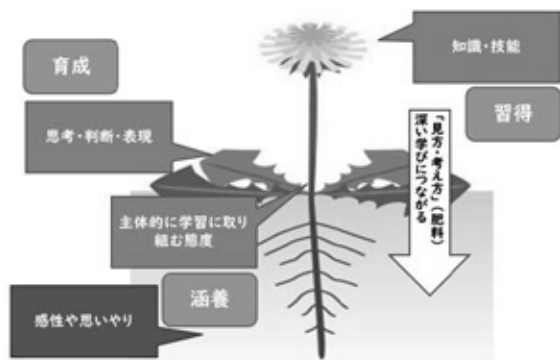


図4 観点別学習状況の評価イメージ「植物モデル」(木谷ら、2022)

も、土づくりの方が時間や手間がかかるといっても過言ではない。体育科教育も同じことが考えられる。教師が、すぐに目に見える知識や技能の習得に重点を置きすぎることから、「できる」「できない」が明確である「目に見える部分」のみをほめたり、修正したり、評価したりしてしまいがちになる。しかしながら、児童らは茎や根といった見えにくい部分も大きく成長しているのである。さらに述べると、それらを包み込んでいる「土」の存在が、教室や学校である。温かくふかふかの柔らかい「土」は、水や肥料をスーッと浸み込んでいく。この耕された「土」は、となりの植物とも柔らかくつながり、様々な植物を育てやすい肥沃な土壌となっていく。

このようなイメージを教師がもつことができなければ、何かを身に付けさせるためには何が必要か（または必要でないか）をのみ考え、柔らかい「遊び心」の部分が減ってきてしまう。それは、確かに効率が良く、ICT機器の使い方も十分であり、行動主義的な視点では素晴らしい授業である。しかしながら、児童らはどこか窮屈さを感じ、それを見ている参観者は「ズレ」や「違和感」を感じ取る。柔らかい「遊び心」の視点は、子供たちの可能性を大きく伸ばしていく授業を創造する。

それでは、「各教科を学ぶ本質的な意義の中核をなすもの」とは何なのだろうか。私は「体育における学びの本質」についての考察を進める中で、児童らが本来もっている「遊び心」を広げる見方・考え方が肝になると考えている。児童らは楽しく、面白く、意欲的に学びたいはずである。しかしながら様々な面でその欲求が制限されてきた。これからの体育授業においては、児童らの「遊び心」を刺激し、夢中になって運動やスポーツに関わる学びの場を提供してあげたいと思う。そのために、短期的・瞬間的にも長期的・継続的にもフロー状態を引き起こすことができるクラスワーク型の授業は、児童らが「体育における学びの本質」に触れられる一例である。

## 引用文献

- 1) 文部科学省 (2017) 『小学校学習指導要領 (平成29年度告示) 総則編』、p1
- 2) 同上書、p4
- 3) 文部科学省 (2017) 『小学校学習指導要領 (平成29年度告示) 解説体育編』、p17
- 4) 同上書、p18
- 5) 日下裕弘・木谷晋平 (2018) 「体育教育における『主体的・対話的で深い学び』の探求：現象学的『生成の論理』の視点から」茨城大学教育学部紀要 (教育科学) 第67号、pp275-297
- 6) J・ホイジンガ (1973)、高橋英夫訳『ホモ・ルーデンス』中公文庫、p19
- 7) ロジェ・カイヨワ (1990)、多田道太郎・塚崎幹夫訳『遊びと人間』講談社学術文庫、p44-45
- 8) 守山紗弥加、松本金矢 (2019) 「学びの本質と向き合う授業のデザイン」三重大学教育学部研究紀要 (教育科学) 第70巻、pp247-253
- 9) ピーター・グレイ (2018)、吉田新一郎訳『遊びが学びに欠かせないわけ』築地書館、pp175-181
- 10) 柴谷久雄 (1996) 『遊びの教育的役割』黎明書房、p226
- 11) 平川譲 (2018) 『体育授業に大切な3つの力』東洋館出版社、p1
- 12) グリル・シーデントップ (2003)、高橋健夫訳『新しい体育授業の創造—スポーツ教育の実践モデル』大修館書店、pp21-22
- 13) ミハイ・チクセントミハイ (1996)、今村浩明訳『フロー体験 喜びの現象学』世界思想社、p5
- 14) 白旗和也 (2013) 『学校にはなぜ体育の時間があるのか?—これからの学校体育への一考—』文溪堂、p30
- 15) 松田恵示 (2016) 『「遊び」から考える体育の学習指導』創文企画、pp20-25
- 16) 同上書、p22
- 17) 木谷晋平・日下裕弘 (2018) 「豊かなスポーツライフを実現する保健体育授業の創造：『教養』を高める『する、みる、支える、知る、伝える』かかわ

- りのある授業実践」茨城大学教育学部紀要（教育科学）第67号」、pp257-274
- 18) 同上論文、p262
- 19) 荒井貞光（1987）『「コートの外」より愛をこめ：スポーツ空間の人間学』遊戯社、pp65-121
- 20) 木谷晋平（2019）「豊かなスポーツライフの基礎を培う授業の在り方-『主体的・対話的で、深い学び』を実現する授業改善の視点から-」茨城大学教育学部附属中学校研究紀要第47集、pp1-18
- 21) 木谷晋平・明珍直樹（2022）『『学びに向かう力、人間性等』を涵養する学習指導』令和3年度茨城県教育研修センター「教科に関する研究報告書（体育・保健体育）」、p3