

1 研究の内容

(1) 主題設定の理由

学校にはなぜ体育があるのだろうか。学校体育は、長きにわたってその必要性や意義についての議論がなされてきた。しかし、その議論の多くが、「体育とはこうあるべきだ」とする「真理」の追求によるものであり、体育に参加する当事者の視点を欠いている。これまでの体育・スポーツ哲学研究は、体育の教育的価値や潜在性を示しているものの、その反面、これらの体育観における体育実践が学習当事者にとってどのような意味をもつのかについて言及されているものは多いとはいえない。

最近ではOECDを中心に、個人や社会全体の「well-being」が教育の目標として掲げられるようになり、学習者の個性や co-agency を発揮できるような学習のあり方への変革が目指されるようになった。第3期スポーツ基本計画においても、「体育・保健体育の授業等を通じて、運動好きな子どもや日常から運動に親しむ子どもを増加させ、生涯にわたって運動やスポーツを継続し、心身共に健康で幸福な生活を営むことが出来る資質や能力（いわゆるフィジカルリテラシー）の育成を図る」という目標が掲げられるようになった。また、共生体育（梅澤・苫野，2020）や包摂的な体育カリキュラム研究（井谷，2023）など学習者を「排除しない」体育学習のあり方が提案されるようにもなってきている。しかし、包摂と排除の問題は非常に難しい。バトラーがいうように、「あらゆる包括的な集団を措定しようとして「全員」というときでさえ、私たちはなお、誰かが含まれているのかを暗黙のうちに前提にして」おり、気が付かないうちに「外部」というものを生み出してしまっているかもしれないのである（バトラー，2018）。

こうした最近の動向もふまえて、本部会が問い直したいことは「学校で体育をすることの意味」である。政策、研究、教育実践者など、様々な立場から学校でなぜ体育をするのか、という意味についてはそれぞれの利害関心などによって異なるかもしれない。また「これが子どもたちにとって有意義な活動なのだ」と主張されるかもしれない。しかし、こうした議論は学習当事者の子どもにとって共有された意味なのだろうか。学習当事者にとっても意味を確定することは困難かもしれないが、本人は学校で体育をすることの意味をどうとらえているのだろうか。

本部会は、昨年度まで「対話するからだ」という研究主題を設定して研究を進めてきた。一生付き合っていく自らの身体とどのようにかかわっていくかを他者やモノ、運動世界などのかかわりを通じて対話することを体育の学習であると位置づけて取り組んできたこととなる。前主題での実践にも一定の成果はみられるものの、常に「学校で体育をすることの意味」という問いに応答できているかどうか悩みながら試行錯誤を積み重ねてきた。

そこで、今年度から数年かけて、これまでの研究を振り返りつつ、改めて「学校でなぜ体育をするのか」という問いについて実践を通じて問い直し考える機会を設けることにし、本主題を設定した。ただし、先に断っておくが、本研究は何かの「真理」を見出そうとするものではない。実践を通じて本部会なりに考えてきたことを提案することで、一人ひとりの子どもにとって学校体育がどのような意味をなすのかについて対話し思考し続けることが求められるのである。そして、子どもとの実践から学びを深め、私たちが教育という責任を学校体育を通じてどのように担っていくのかを少しでも明確にすることが本主題のねらいである。

(2) 研究の内容

① 子どもとの実践を通じて、自らの学校体育観をみがく

今年度は、本主題にして初年度の研究である。「学校で体育をすることの意味」という根源的な問いと向き合うためには、まず、教師が「学校で体育をすることの意味」をどのように考えて日々の実践に向かっているのかを問い直し、自身の学校体育観を見つめる時間や実践が必要となる。そこで今年度は、本主題において追究する研究内容を具体的に設けることはせず、各々の教師が自分が考える「学校で体育をすることの意味」を実践で具現化して示すことにした。私たち教師も、子どもたちと同様唯一無二の存在であり、一人ひとりの価

値観や考え方、学校体育観が全て一致するとは限らない。むしろ、一人ひとりの教師が違うからこそ、その違いを生かして子どもとどのようにかかわるかを模索することも、本主題において欠くことのできない視点といえるかもしれない。したがって、今年度は、本主題の初年度として、各々の教師が互いの実践を同僚を含む様々な「他者」と見合い、自らの学校教育観をみがくことを第一の内容とした。

②小学校体育のカリキュラム構想を提案する

本主題にせまるためには、小学校体育のカリキュラムそのものを検討する必要があると考える。多くの学校では、教育計画を策定するなかで、体育科の年間指導計画を立案し、それに従って子どもに体育の授業内容を示していく、というプロセスが通例となっている。この方法は、全ての子どもに同じ内容を学ばせることには優れているかもしれない。しかし、唯一無二の存在である子ども一人ひとりに対して、子どもの実態にかかわらず年間指導計画に従って学習を進めること自体が問われてもよいのではないだろうか。例えば、子どもの実態に合わせて内容を変更して行く、教育課程自体も先に策定するのではなく、子どもの実態を出発点にして構成されるということも考えられるだろう。また、小学校体育において取り扱われる内容自体も問い直されることも十分にありうるだろう。「学校で体育をすることの意味」を問うためには、こうした自明のものを問い直すことが求められるのである。

今年度は初年度であるため、小学校体育のカリキュラム構想の全体は研究の中心には置かないが、今年度を出発点として、お茶小版小学校体育のカリキュラム構想を提案することを研究のねらいの1つとする。

③学びをあむとの関連において、体育で発揮されるメタ認知・社会情意的スキルを検討する

今年度は、本校研究主題「学びをあむ」との関連において、体育で育まれるメタ認知・社会情意的スキルを検討する最終年度でもある。本部会では、昨年度示したとおり、体育においては、「実際に運動することを通して、自分のからだと他者やモノとの関係に気づいたり、他者やモノから働きかけられて自分のからだの状態に気がついたりすることが起きる。運動を通して自分のからだの『感じ』を自覚し、自分のからだを知り、自己を更新していく営み」をメタ認知が発揮されている場面であるとした。また、「他者との感覚のすり合わせにより」社会情意的スキルも発揮されるとした。今年度は、これまでの研究で検討してきたメタ認知・社会情意的スキルが、それぞれの実践でどのように発揮されているのかを検討しつつ、教師はそれをどのようにみとり、子どもの学びに生かしていくのかについて再考することとしたい。

2 授業実践からみた子どもの学ぶ姿

(1) 4年生「テーマ」「えらぶ・あそぶ」「ボールゲーム」

①3つのフレームから遊びを広げる (A児の様子から)

○テーマの様子

A児は「投げて入れる」というテーマを設定して、バスケットゴールにシュートを打つことから始めた。はじめのうちは、入りそうな位置からシュートを繰り返し打っていたが、シュートが中々入らず、首をかしげながらどうすれば入るか考えているようだった。A児は、テーマの時間だけでなく、えらぶ・あそぶの時間も使ってシュートを行っていた。そして、何度もシュートを打つ中で、四角の枠を狙って打てば良いことに気がつき、成功率が上がっていった。シュートが入るようになると、打つ角度やボールを変えてみることや、ドリブルをしながら打つようになっていった。また、玉入れのゴールを使って高さの違うゴールを用意して、高いゴールは3点、低いゴールは1点、とルールを決めて、友達と競争もして楽しんでいった。

○えらぶ・あそぶの様子

シュートが入るようになると、今度は、台車を使った遊びを行うようになった。この台車を使った遊びは、



【高さを変えて得点を競う】

乗っている子にとっては、加速するスピード感やカーブを曲がる時に遠心力が味わえて面白いとのことだった。また、ロープを引っ張っている子にとっては、友達の体重がロープにかかりその負荷を上手くコントロールすることが面白いようであった。初めは、まっすぐなコースを引っ張っているだけであったが、そのうちに、カーブや障害物を作りながら楽しむようになっていった。

乗っている子は、カーブを曲がる時に、体の位置を変えて、ロープを引っ張っている子は、直線やカーブでスピードをコントロールして、お互いに上手く調整しているようだった。



【台車で遊ぶ】

○ボールゲームの様子

ボールゲームは、「ゴール型」「ネット型」「ベースボール型」の3つの特性について教師が説明をして、子どもたちが取り組んでみたいゲームから行うことにした。A児の所属する4年1組では、話し合いから、ゴール型に取り組むことになった。ここで扱うゴール型は、手で扱う「ハンドパスゲーム」と足でボールを扱う「サッカー」を行うこととした。A児は、はじめはサッカーに取り組んだが、その後は、ハンドパスゲームに取り組むことになった。ハンドパスゲームでは、ゴール前に人が集まるためにボールが動かなくなることから、ゴールを2つにしたり、誰がどこにボールを出すか作戦を立てたりするなどしていた。ハンドパスゲームの作戦では、相手にわからないように自分達に番号を割り振り、「○番ゴール前に行って」「△番こっち戻って」と言いながら、作戦を行う様子が見られた。時折、自分の番号を忘れて混乱する様子も見られたが、どうすれば相手の陣地にボールを運ぶか、友達と声を掛け合いながら取り組んでいた。

②A児の様子から見える「学校で体育をすることの意味」

A児は、「投げて入れる」というテーマから、「面白そう、やってみたい」をもとにしなが、様々に遊びを広げていった。シュートのコツを探すことから、友達と得点を競う遊びを行い、そこから台車を使った遊びに取り組んでいった。また、ボールゲームでは、作戦を考えながら攻防を楽しんでいた。A児や他の子達にとっても、この「面白そう、やってみたい」ということが、運動やスポーツ、他者へ関わっていく意味なのだと思う。そして、それぞれがもっている背景や感じ方の違いから関係が変わり、新たな意味を生み出していったのではないだろうか。

この3つのフレームにしたことで、個々の思いの追究や、「面白い、面白そう」の先に他者と繋がることのできる学習過程になったのではないかと考えている。

(2) 6年生「子どもと教師が共に体育カリキュラムを共創する～1学期のわたしたちの体育～」

①聴くことから始める

「体育で学ばなければならぬことがある」という言説から一旦離れ、6年生では、「体育の時間にどんなことをしたい？」と子どもたちに問うことからスタートした(6年生には、これまでに体育とはどんな時間かについて対話を重ねてきた経緯がある。

T:「体育の時間にどんなことをしたい？」
 C:チーム内でコツをさぐるようなことをしたい(新しいクラスだから互いのことを知らないから。) / 取り組むテーマは共通だけど、グループでやり方やコツを考えたい。(互いの得意なことを分かり合えるから) / 体を鍛えたい。 / 自分の体を知りたい。 / 目が見えない状況にして、運動することで新しいことに気づくかもしれない / 今までうまくいかなかったことをしたい。 / 今まで楽しかったことをグレードアップしたい。 / みんなが平等にできるものがしたい。 / 走りたい。 / 自由にできる時間が欲しい。 / 協力して取り組む内容のことがしたい。 / 戦術を考えるような学びがしたい。

【子どもたちが体育の時間で取り組みたいこと】

そこでは、体育は「体を育てるもの」、「健康について考えるもの」、「自分の得意と苦手を知るもの」等の子どもたちそれぞれの体育観が見えた。1年間の初めの体育はどのような活動が良いか考えたところ、「互いのことを理解できる機会にしたい」との意見や、「互いのことを理解した上で、ゲームなどの学習で協働的に学びたい。」「最初は個別ではなく、全員同じことをして、こつを共有しやすくした方が

いい。」などの意見があった。

②カリキュラムを共創する

6年2組では、対話を通して図1のように1学期の体育のカリキュラムを設定することとした。子どもたちは、図1のようにそれぞれの活動を意味づけた。「シャトルラリー」は「互いの違いを理解し、仲を深めるために活用できる。また、うまくなったラリーの回数でわかるしシンプルでいい。」という理由から学習の最初に設定した。次に設定したのが、「ゲームづくり→ゲーム」である。理由は、「互いのことがわかってきたところで、協働して学ぶ機会を得たい。そのためには2組のメンバーに適したゲームを構想する必要がある。」だった。最後に設定した「見えない世界」は、「自分が感じたことのない『見えない世界』でしか味わえない感覚を味わいたい。また、この時期は暑いことが予想されるので、運動量としては少ないから。」との理由だった。「こべつの時間」は、自分の興味・関心のある運動・スポーツについての探究を自分のペースで進めていく時間として隔週で1時間、帯で1学期間継続して実施することとした。

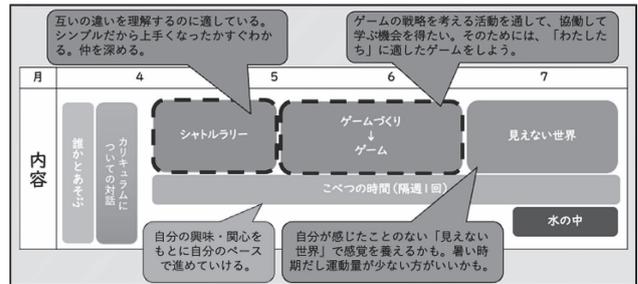


図1 【1学期の体育のカリキュラム】

③craft game (ゲームづくり→ゲームプレイ) の実践から見える「学校で体育をすることの意味」

実際にできたゲームは「ラグビーバスケ」「サッカー」「ドッジバスケ」の3つである。ゲームを創りながらルールを変えていき、他チームから意見をもらう場面も設定した。そうして試行錯誤を繰り返してできたゲームを全員でプレイして授業は終了した。craft game の実践は、「協働して学ぶこと」と「戦術について考えていきたい。」という子どもたちの思いから設定した単元であったが、以下に示す2名は、当初の目的以外に学んだことがあったと述べる。

実際にできたゲームは「ラグビーバスケ」「サッカー」「ドッジバスケ」の3つである。ゲームを創りながらルールを変えていき、他チームから意見をもらう場面も設定した。そうして試行錯誤を繰り返してできたゲームを全員でプレイして授業は終了した。craft game の実践は、「協働して学ぶこと」と「戦術【B児】私は、この学習の方法がとてもいいなと思いました。なぜなら、自分達で作ったゲームを他の人達にやってもらってアドバイスを受けて自分達のゲームがよくなり、自分達が他のチームが作ったゲームをプレイしてアドバイスをすることで、他のゲームがよくなる上、自分達のゲームにも取り入れられることが出てくると、他のゲームも自分達のゲームもよくなるので、互いに磨きあっているような感じになるからです。自分達のゲームであるサッカーは、1回目に、チーム分けや戦力などが不平等だという声もあり、2回目から、ゴールしたら相手のチームに移るというルールをやめたりして、ゲームがよくなったようなので、(不平が少し減ったような気がした。)やっぱりなと思いました。他のチームも一緒??この学習では、アドバイスや改善方法など、みんなで協力して学ぶという思いにあっていると思いました!

【C児】 みんなのゲームを共有したときに学んだのは、ルールをつくってそのルールを守らなかつたら面白くないということです。そのルールを守らなかつたらそのルールの意味がなくなってしまいます。だからルールはしっかり守ったほうがいいと思います。

B児は、協働して学ぶことに価値を見出し、他者の重要性に気付いたようだった。しかし、D児は、「クラスの誰もが楽しむことができるゲーム」を創る上で何度も設定し直したルールを、プレイヤーが破るといった体験から、ルールの意味に気付いたと言及している。このように、実践している内容は同じでも、B児とC児が感じている学びは違う。教師は一人ひとりに目を向け、その子が何を感じ、考え、学んでいるのかをみとりながらかわり方を考えていくことが、その子にとっての、唯一無二の「私の学び」を実現することにつながるのだろう。そこに運動を通して学ぶ主体として子どもたち一人ひとりの姿が立ち現れると言えるのではないだろうか。でもそれは、個々それぞれが、勝手気ままにやりたいことだけをするのでは十分ではない。自分とは違う他者が横にいて、それぞれの思いをつなぐ場があることも、主体形成につながる一つの要因だろう。



図2 カームダウン・クールダウン

(3) 3年生(保健) 「カームダウンスペースを体験してみよう」

①気持ちを落ち着ける場所をつくろう

カームダウン・クールダウンスペース(以下、カームダウンスペース)とは、感情や緊張が高まった時に気持ちを静める目的で作られた場所として、東京オリンピック・パラリンピック開催を機に空港などの公共施設で増えつつあり、JISマーク(案内用図記号)にも追加されている(図2)。

特に今年度の3年生は1年生の時から落ち着く場所を求めて保健室や相談室に来室する子どもが多いが、養護教諭の「いつでも来ていいよ」という思いとは反対に、保健室はけがや体調不良の児童が在室していたり、相談室も保護者と面談中だったりすると、子どもも察し、他に落ち着く場所を探しに出て行ってしまふ。そのような場面を何度となく目の当たりにしたことから、静かで落ち着いた空間を作りたいと考え、保健室の前にカームダウンスペース(図3)を設置することから始まった。

誰でも安心して利用できるように、カームダウンスペースがどのような場所であるかの説明や利用する際のルールなどを設定する必要があるが、教師主導で決めるのではなく、教師も子どもと協働して取り組みたいと考えた。

また、カームダウンスペースで気持ちが落ち着くかどうかは人により異なる。自分や友だちにとって、気持ちを落ち着ける場所・モノ・コトは違ってよいことや自分自身の気持ちの変化に気づき、必要な場合は自分に合った適切な方法で対処できるようにつなげたい。

②授業の実際と振り返り

1時間目は健康な状態とはどのようなことをさすか対話を行った。心と体が元気であることを共通理解し、心が元気になるもと(右記)を伝えあつた後、そもそも健康とは何かについて対話が続いた(左記)。

T	健康ってなんだろう。どういうことを表すのかな?
C1	健康は、健康はあまり人がいなくて、ワーワー言ってなくて、安心してすごせること。
C2	安心してすごせる!いいね。
C3	確かに!
T	ワーワーって言ったけど、どういうこと?
C1	人はいるんだけど、ザワザワしてなくて2、3人くらいの人がいるところ。
C4	安心してすごせるところって人によって違うんじゃない?
C2	うん、違うね!
C5	布団の上を飛び跳ねる時だ!
C6	え、飛び跳ねていいの?それはほりかが立つだろ。
T	みんなにとって安心してすごせる場所ってありますか? 例えばどこ?家?
C2	ある。ママに抱っこされる。
C7	安心でしょ〜、人がいっぱいいるところ。
T	逆に人がいっぱいいるところが安心なんだね。

2時間目は教師がカームダウンスペースのピクトグラム(図2)を見せ、学校にもあることを説明後、保健室前まで行き、一人ずつ中に入る体験をした。

体験後の振り返りの記述では、「机の下にもぐるとすごく落ち着いた」「イライラした気持ちが落ち着いた」「おこったときに入ると落ち着きそう」「一人だったので落ち着いた」「人形に『えらい』と書いてあって、すごくうれしかった」「花マルのペンギンがよかった」「外から見たら落ち着けそうになかったけど、中に入ってみたら落ち着いた」「ぬいぐるみを抱っこしたら落ち着くし、あたたかった」「お家にもほしい」「気持ちよかった」「入ってみたら70%落ち着いた」「屋根をつけると、もっといいな」など大半の子ど

もにとっては落ち着ける場所になりそうだった。反対に、「全然落ち着かなかった」という意見も少数あった。このように、人によって感じ方はそれぞれであり、それを尊重し、自分にあっている対処法が選べることが大切である。今後、カームダウンスペースに入ってみた体験をふまえ、次時以降の学びにつなげていきたい。(本要項 p. 106 参照)

3 今後に向けて

上記のように、今年度は、部会の教師それぞれが自らの学校体育観を見つめ直しつつ、目の前の子どもたちとの実践を通じて現時点で考える学校体育の意味を検討してきた。

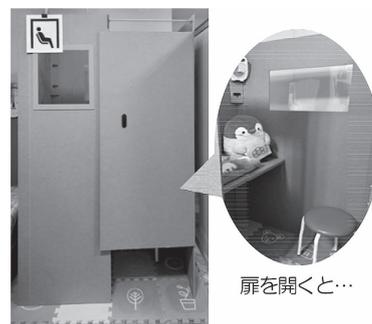


図3 カームダウンスペース

- ・体を動かす
- ・笑うこと
- ・楽しいことを考える
- ・好きなことをしているとき
- ・温かいミルクやお茶、水を飲む
- ・好きな食べ物を食べる
- ・お母さんの声を聞く
- ・ペット(犬、猫)を抱っこする
- ・落ち着いた曲を聴く
- ・マフラーをさわる
- ・ぶにぶにのスライムをさわる
- ・バイオリンを弾く

心が元気になるもと



本校の今年度の体育を振り返ると、教師の思いや実践の現われはさまざまであったが、共通して「子どもを主体とした授業構想」を目指して実践する傾向が見られたようにとらえることができよう。本校の実践に引き寄せて言いかえるならば、「エージェンシーベースの体育」を構想するものと言えそうである。エージェンシーベースとは、教師を中心とした権力によって飼い慣らされない主体として自らの自発性にもとづいて学習を構想したり進めたりする実践構想である。体育科という学校教育制度のなかで決められた教育課程に従属する形式をとりながらも、子どもが自らの関心や他者・世界との関係から立ち上がる動機や問いに基づいて自発的に活動する授業を追究するものである。

こうした子どもが自ら自分の身体や他者・世界との関係を築き、かかわろうとする体育の実践は、「関係づくりとしての体育」と意味づけることができないだろうか。

4年の実践では、A児はテーマ、えらぶ・あそぶ、ボールゲームというフレームのなかで自分のやりたいことに取り組むことができる（または取り組まないこともできる）余白がある授業構想によって、いま・ここで自ら関心の向く活動や他者や世界に誘われて運動する姿があった。それぞれの運動を「転移させる」「活用する」というよりはむしろ自らの世界との関係を生い茂らせていくかのように関係づくりを進めていっているといえるかもしれない。

6年生の実践では、子ども一人ひとりの私を4年の実践よりも強調したかたちで自らを学習する主体としてとらえ、運動や自らの身体との関係を意識して学習に取り組む関係づくりの実践ととらえることができるのではないだろうか。自分がなぜその運動に取り組むのか、取り組みたいのか、はたまた取り組みたくないのかなど、活動を通して自分自身について気がついていたり、また他者との関係が自分の世界を広げていたりして自分の身体や運動との関係づくりをしているといえるだろう。

3年保健の実践では、私と感じ方の違いを示し合うことによって、自分とは違う感じ方をする人がいること、同じ活動をしていても違う感じ方があることなど、他者との違いから他者や世界との関係のみならず自分の身体との関係づくりをする子どもの姿を垣間見ることができるのではないだろうか。

こうした授業実践は、すでにある世界にとって新しい存在としての子どもがすでにある世界の運動文化や過去の健康観に触れ、その場に偶然居合わせる人々によって構成される関係のなかで、世界との関係、他者との関係、身体との関係をつくっていく。そうした過去と未来の間に根ざす体育である。特に、子どもの側にたち、唯一無二の一人ひとりの子どもが、世界や他者、身体との関係をどのようにつくっているのか、何とどのように関係づけられていっているのかに視点を当てた体育の構想である。

一方で、これまでの実践を振り返ってみると、子ども主体の授業を志向することによって教師のかかわりがいかなるものであったかを今後は明らかにしていく必要があることが課題として導出された。一人ひとりの子どもによるエージェンシーベースの学習にどのようにかかわることが教師の役割なのか、またそもそも学校体育における教師の役割とは何かを検討し、学校体育を担う教師としての自分自身のあり方を問うことが求められるのである。ハンナ・アーレントは、教師は世界の代表として子どもに「これがわれわれの世界である」と過去を示しつつ、子どもの新しさを保守しなければならないと述べる（アーレント、1994）。過去（教師が示す過去の世界）と未来（子どもの新しさ）が衝突する場としての学校において、教師は子どもを主体とした授業を構想する一方で、過去を示し、過去を知ったうえで子どもの新しさを生かすことが求められるのである。したがって、今後の課題は、過去と未来の間にとどまる体育として、教師はどのようなカリキュラムを構想し、子どもに授業の実際の場面でどのようにかかわるか、何をするのか（もしくはしないのか）を検討することが求められる。次年度以降、実践を通じてこの課題への応答を試みたい。

（江部、神谷、神崎、和氣）

引用参考文献

ハンナ・アーレント（1994）「教育の危機」『過去と未来の間 政治思想への8試論』みすず書房。

ジュディス・バトラー（2018）『アセンブリー行為・複数性・政治ー』青土社。

井谷恵子（2023）『「体育嫌い」の沈黙した声に注目した体育カリキュラムの探究』科研費研究実施報告書。

梅澤秋久・苫野一徳（2020）『真正の共生体育をつくる』大修館書店。

公益財団法人交通エコロジー・モビリティ財団バリアフリー推進部「カムダウン・クールダウン

Calmdown ,cool down について」<https://www.ecomo.or.jp/barrierfree/pictogram/calmdown-cooldown>

（最終閲覧日：2024年1月10日）