

連続跳び箱の場設定の検討

— 子どもの挑戦意欲の持続をめざして —

湯口 雅史*，大原 航平**，小川 浩平**，
釜 圭吾**，仁木 博子***

(キーワード：社会に開かれた教育課程，切実感，連続跳び箱)

1 はじめに

2020年度から，新しい小学校学習指導要領が全面实施される。今回は，2008年に続く8回目の改訂である。改訂のポイントを整理すると，いくつかのキーワードが浮かび上がってくる。「社会に開かれた教育課程」「コンテンツ・ベースからコンピテンシー・ベース」「各教科等の特質に応じた見方・考え方」「主体的・対話的で深い学び」「カリキュラム・マネジメント」「小学校英語の教科化」「特別な教科としての道徳」等である。本研究は，上述したキーワードの中でも，「社会に開かれた教育課程」「コンテンツ・ベースからコンピテンシー・ベース」「カリキュラム・マネジメント」の3つの関係性の検討から授業実践を試みた。

2 社会に開かれた教育課程

“社会に開かれた”という語を見ると，即座に「社会＝地域」と捉え，○地域に存在する学習材を使用した学習，○地域人材を活用した学習等，閉じられた学校教育を開くという意味に考えがちであるが，新学習指導要領改訂のポイントには，①各校が社会とのつながりを踏まえて学校教育目標を策定し，それを実現する教育課程を実践すること，②自校の子どもがこれからの社会で生きるために必要な資質・能力を明らかにして育むこと，③地域資源の活用は，「カリキュラム・マネジメント」の重要な側面に直結すること，とあり，上に示した“地域との連携”は大切な1面ではあるが，①や②のように，これからの社会を生き抜くための資質能力の育成が重要であると捉えることができる。それは，目の前の子どもが社会に出る10年後，15年後を見通し，どのような資質能力を育んでおかなければならないのか検討し，学校教育目標や各教科等横断的なねらいの中に盛り込むことが重要な作業となる。そして，各教科実践において，設定した

資質能力を育むための授業づくりに取り組まなければならない。

3 コンテンツ・ベースからコンピテンシー・ベース

「コンテンツ・ベースからコンピテンシー・ベースへ」は，“どちらが重要なのか”とか，“対立的に捉えるのか”という議論がなされがちであるが，この両者は共に育まれる関係にあると考えたい。体育科で考えると，子どもが学習する内容は，やはり技能の向上であり，コンテンツを学ぶのである。そして，技能向上に向けて学ぶ中で，コンピテンシーを発揮していたり，育成されていたりするるのである。重要なのは，教師が子どもの技能が向上した結果のみに注目するのではなく，技能が向上している過程においてコンピテンシーの視点からも子どもを評価することである。

そこで，これからの社会を生き抜く力（コンピテンシー）については，OECDが提言している「Agency」という概念が参考となる。文部科学省は「Agency」のことを，「自ら考え，主体的に行動して，責任をもって社会変革を実現していく姿勢・意欲」と説明している。また，このような資質能力は，「知識」「スキル」「態度・価値」という要素が絡み合い，さらに「より良い未来の創造にむけた変革を起こす力」(①新たな価値を創造する力 ②対立やジレンマを調整する力 ③責任ある行動をとる力)が，見通し(Anticipation)・行動(Action)・振り返り(Reflection)の「AARサイクル」で回りながら，学びが展開されていく，というイメージを説いている。

体育科の授業としてイメージすると，①出会った運動に対して「おもしろそう」「挑戦してみたい」等のかかわり方を見付け，運動する(やってみる)。②そこでは，「上手いかない」「思っていたのと違う」等の切実感が生まれるが，どうにか対処する“すべ”を見つけながら

*鳴門教育大学 高度学校教育実践専攻(教科系)

**鳴門教育大学大学院 生活・健康系コース(保健体育)

***鳴門教育大学大学院 国際教育コース

学びを進めていく。③そして、自分で起こした活動（めあてをもった運動）の達成状況を自己評価し、めあてを持続したり、変更したりしながら、挑戦活動を紡いでいく。という「AARサイクル」の学びが展開されるのではないかと考える。我々は、「AARサイクル」が回るきっかけを、授業の中に発現する「切実感」とであると捉えた。

4 カリキュラム・マネジメント

「カリキュラム・マネジメント」については、上記の「社会に開かれた教育課程」と「コンピテンシー・ベース」と関連させ、「教育の目的や目標の実現に必要な教育の内容等を教科等横断的な視点で組み立てていくこと」と示される。また、新学習指導要領解説編の各教科第1章総説に、「学校教育には、子供たちが様々な変化に積極的に向き合い、他者と協働して課題を解決していくことや、様々な情報を見極め知識の概念的な理解を実現し情報を再構成するなどして新たな価値につなげていくこと、複雑な状況変化の中で目的を再構築することができるようにすることが求められている。」（下線は、筆者が加筆）*1とあり、「Agency」と関連付けて記述されている。とりわけ、本研究においては上述した「切実感」と関連付け、「複雑な状況変化の中で目的を再構築することができるようにすること」に着目する。

本来「カリキュラム・マネジメント」は、学校のランドデザインの「実践するために何が必要か」「何を学ぶか」「どのように学ぶか」「どのように支援するか」から計画し、「何ができるようになるか」「何が身に付くか」を吟味し、新たなマネジメント計画を立てることである。しかし、本研究においては、飛び込みのクラスでの実践であるため、学校のランドデザインを基にした単元構想を計画することができなかった。しかし、上述したように、各教科横断的な視点に立つ資質能力の中で、「複雑な状況変化の中で目的（＝めあて）を再構築することができる力」の育成を目指し、授業の中に「切実感」を発現させる“しかけ”を考えることにした。そして、子どもは、どのような状況から「切実感」を発現させ、目前に現れた課題についてどのような新たな“めあて”をもちながら学習を展開していくのかについて、授業終末に記入させた振り返りシートや観察者が記録した授業記録をもとに考察していきたい。

5 学習の中の「切実感」とは

「切実感」とは、「①身にしみて強く感じるさま。また、身近に深くかかわっていて重大であるさま。②きわめて適切なさま。（明鏡国語辞典第二版）」とあり、学習中の「切実感」とは、上述の①にかかわることである。ある

小学校低学年のホームルームでの会話である。

Aちゃん：お母さんは、ちょっと寒いと、「寒いからジャンパーを着て行きなさい。」ってすぐ言うんだ。でも、ぼくは、「寒くない。」って言って、着ないで学校へ来てるよ。

Bちゃん：でも先生は、お母さんと反対で、ぬげ、ぬげって言うね。

—そうすると、子どもたちは口々に—

- ・先生は、ぬげって言うよなー。
- ・子どもは風の子だからなんですよ。
- ・先生はぬげって言うのに、お母さんは何で、着て行きなさいって言うのかな。
- ・お母さんは子どもに甘いんだよ。たぶん。

Cちゃん：先生は、ぼくたちに、ジャンパーをぬげぬげって言うでしょう。それは、子どもは風の子だからですよ。でも、先生は、おうちに帰ればお母さんでしょ。おうちでは、子どもに、やっぱりぬげ、ぬげって言うの？それともぼくたちのお母さんと同じように、着て行きなさいって言うの？

□の中は、子どもが切実感をもっていることが判る会話である。とりわけ、Cちゃんの問題意識に注目してみると、本当に「どっちなんだろう、分かんない」という思いを見取ることができる。このように、本研究で考える切実性をもった課題（めあて）設定とは、教師側からあらかじめ答えが設定されており、その答え探しのための課題設定ではなく、子どもの学びの中から発現される課題（めあて）こそが、切実性をもった課題（めあて）であると考えている。

体育授業において、切実性をもっためあてをもたせるためには、子どもが学ぶ前から教師が技能課題を設定することではない。子どもが運動する（挑戦する）ことにおいて、必然としてめあてが発現され、技能の向上を“楽しみ”として学びを展開していかなければならない。このことを学習論から検討すると、構成主義の学習観にたった授業構想が適切ではないかと考える。

6 社会的構成主義

体育科において、子どもは技能の向上を願いながら学習を進めることは、当然のことである。しかし、どのようにして技能の向上を学習内容として位置付けるかについては、学習観によって違いがある。教師は学習者を受動的な存在と見るか、能動的な存在と見るかという点で異なる。前者は学習者を、技術を獲得するものとしてとらえる「行動主義的学習観」に近く、後者は、学習者を自ら外部に働きかけ技術をつかみ取る力をもつ存在とする「構成主義的学習観」に近い考え方である。本研究は、子どもを能動的な存在と見る「構成主義的学習観」に立ち、その中でも社会的構成主義の立場から授業を構築するこ

とにした。

1990年代から、「プレイ（遊び）」や「学習（学び）」の概念自体の問い直しを検討する「楽しい体育」論の脱構築が始まった。このことは、現代の成熟社会型を状況論的な学習の視点から再考し、浮き上がってきたのが「社会的構成主義」という学習論である。

佐藤（2000）は「社会的構成主義による学び」をモノ（対象世界）との出会いと対話による〈世界づくり〉と、他者との出会いと対話による〈仲間づくり〉と、自分自身との出会いと対話による〈自分づくり〉とが三位一体となって遂行される「意味と関係の編み直しの永続的な過程」*²として定義している。

上述したように、新学習指導要領は、教科の枠を超えた「資質・能力（コンピテンシー：文脈の中で複雑な要求（課題）に対応することができる力）」の育成を打ち出している。体育科においては、子どもが変化にとんだ状況の中で、今この状況に応じて身に付けた技能を発揮したり、身に付けなければならない技術を課題としてもったりする学びを展開することが必要になる。それは、学習観を「できること、わかることが善い」から「感じる、分かち合うことがおもしろい」に転換させ、教師の役割も、「教えてあげる」から「整理してあげる」「学びへの参加を促してあげる」に変化させることを意味している。

このような学習を構想する際の運動の特性を、運動（スポーツ）を行っている者すべてが、「ワクワク、ドキドキするコト」という視点から捉え、学習の軸に組み込むことはできないだろうか。つまり陸上運動のハードル走では、「移動するおもしろさ」として、「いかにして、ゴールまで速くたどり着くかどうか」に夢中になる運動であると捉えたい。そうすることで、子どもは「どのようにして、ゴールしようか」という思考を巡らせ、今身に付けている力での、挑戦活動から発現してくる自己課題を解決するために、技術情報を仲間と一緒に探索し再度挑戦する。そしてまた、新たな課題に向けた挑戦活動に取り組むという、課題をもった意味ある活動が継続的に行われていくことになる。この学習では、自分の力にあったインターバルの選択ではなく、コースによって異なる“おもしろい”への挑戦である。例えば、インターバルという条件が短ければ、短い状況に合わせてハードリングをどのようにするかを、長ければハードル間を何歩で行こうかと、仲間とともに思考（試行）しながら運動に「楽しみ」を見付けながらかかわっていくのである。また、競争に勝つこと、自己記録を更新することは、仲間と目の前のコースを「いかにして速くゴールするか」を試す手段として位置付くことになる。本研究ではこのように、行う運動が本来もっているおもしろさを、その運動を行うすべてのプレーヤーが、夢中になるおもしろさのこと

であり、このような運動の特性を「運動の本質的なおもしろさ」と規定し研究を進めていく。

7 授業実践

(1) 授業の実際

日時、場所、対象

【実践1】

日時：令和元年10月25日～11月18日（計6時間）

場所：徳島市内I小学校

対象：I小学校3年生8名、4年生11名

【実践2】

日時：11月13日～11月29日（計6時間）

場所：板野郡内A小学校

対象：A小学校4年生31名

(2) 単元について

① 教師の意図

跳び箱運動は、「いかにして跳び箱の向こう側に移動するかに挑戦することがおもしろい」という「運動の本質的なおもしろさ」が内在している。このおもしろさは、“できた”“できなかった”という運動結果ではなく、どのように向こう側に移動しようかと、いろいろと思考しながら運動する中に存在する。子どもの挑戦活動は、跳び箱という障害物の“向こうに行けるかな”という願いをもち運動を開始する。その際に、「どんな跳び方をしようか」と同様に、「どのように跳び箱の向こうまで行こうか」という「行き方」をめあてにもつ子どもの存在がある。その子どもは、技のできばえをめあてにもっているのではなく、様々な跳び越し方に挑戦し、跳び箱の向こうへ行くことを楽しんでいるのである。跳び箱1つを跳び越すおもしろさと同様に、連続した跳び箱を跳びながらコースの最後まで移動するおもしろさに挑戦できるように場を工夫した。跳び箱の向きや設置する台数をコースごとに変化させることで「どのように連続して跳び越すか」を自分なりに工夫し、連続跳びを様々なようにかかわっていく。

本単元は「跳び箱を跳び越えることができるか」が楽しい運動ではなく、「どのようにして跳び箱の向こう側に行くことができるのか」を楽しむ運動と捉え、この“おもしろい”の共有を単元序盤の段階で子どもと共有しておくことが肝心であると考えている。単元が進むと、連続した跳び箱をリズムカルに跳ぼうとする子どもの意識を見取り、コースに内在するおもしろさや新しい技への挑戦ポイントなどの情報を発信しながら、子ども自らが学びを紡げるような環境を整える。

② 用具や場の工夫

本単元では「跳び箱を跳ぼう」ではなく、「マットの端

まで行ってみよう」という問いを出し、上手く跳び越せない子は跳び箱の上に馬乗りになっても良いことを容認した上で、跳び箱の上にマットをかぶせ、怖さの軽減を試みた。また、跳び箱に限らず、バランスボールや、ロングマットを巻いた用具を用いた。跳び箱の置き方も、直角にしたり、跳び箱の間を短くしたりと工夫することで、子どもの思考（試行）を活性化させ、意欲の持続を期待した。また、跳び箱運動を苦手な子どもが意欲的に取り組めるように、ウレタン製の柔らかい跳び箱を使うことで、意欲的に取り組めるのではないかと考えた。跳び箱の高さやコース設定は、子どもたちの実態に合わせ、単元が進むにつれて、変更するようにした。

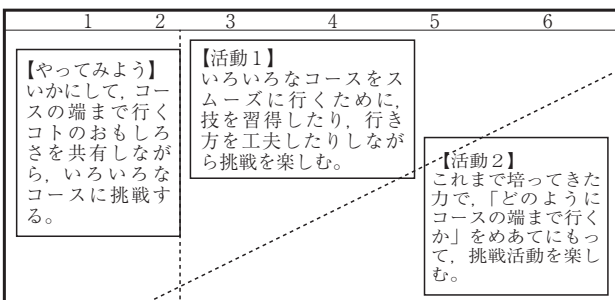
場の設定は、4つのコースと、1つの練習の場をつくり授業を展開した。全員がどのコースでも挑戦できるようにコースの数を多くし、新しい技を挑戦したい子どもがいたら、練習の場で技の練習に挑戦できるようにした。また、コースには跳び箱を2つ以上おくことによって、連続で跳び箱を跳ぶための助走や、着手などの工夫の必要性を感じるようにすることで、子どもの挑戦意欲が持続するのではないかと考えた。

(I小学校の場合) I小学校の子どもは、発言は消極的だが、活動には積極的に取り組む子が多い。事前に行ったアンケートからは、少なからず苦手意識をもっている子がいることがわかった。そこでさまざまな連続跳び箱の場を設定することで、子どもの積極性を活かした挑戦活動が展開できるようにした。連続跳び箱の場として、①4段よこー4段たてー箱形ブロック (ウレタン製)、②バランスボール4個、③4段たて2台を直角に配置、④ロールマット2枚連続置きを設定した。

(A小学校) A小学校の子どもは比較的積極的に何事にも取り組み、興味・関心が高い。しかし、跳び箱運動を苦手と感じている子どもが多くおり、授業はじめに聞いた跳び箱に対する思いでは、苦手意識がある子どもは17名、大嫌いな子どもは2名であった。I小学校同様、挑戦意欲が持続すると期待し、4つの連続跳び箱の場を設定した。跳び箱運動の場として、①ウレタン跳び箱2台連続置き、②5段たて2台を直角に配置、③4段よこー4段たて、④ロールマット2枚連続置きを設置した。

③ 単元計画

(文教社) を参考に単元を構成)



④ 授業の様子

第1時は「いろいろなコースに挑戦し、跳び箱の向こう側に移動する“おもしろい”を味わおう」第2・3・4時では「いろいろな場をスムーズに跳び越すためにどうするか工夫しながら挑戦しよう」第5・6時は「自分なりに工夫してリズムよく跳んだり、越え方を工夫したりしながら、“おもしろい”を友達と共有しよう」という問いを出し授業を展開した。

1時間目は前半に連続跳びのおもしろさを共有し、後半は、「マットの向うまで、止まらずに行こう。」と、問いを出し学習の見通しをもたせた。

2～4時間目は、めあてを「跳び箱の端までスムーズに行こう」とし、いろいろなコースをスムーズに行くための工夫の発見を期待しながら授業を行なった。

5・6時間目の「自分なりに工夫してリズムよく跳んだり、越え方を工夫したりしながら、“おもしろい”を友達と共有しよう」の活動では、リズムよく跳び箱を跳び越しながら、工夫したことや、おもしろかったことを友達と共有しながら授業を展開した。子どもたちが前半の活動で、工夫したところやおもしろかったことを伝える時間を設け、伝え合った情報を取捨選択し、後半の挑戦に移った。このような情報交換の場を設けることで教師は挑戦活動に変化が起きることを期待しながら授業を展開した。

また、2時間目～6時間目まで子どもたちの活動の中に、「上手くいかない」という、ジレンマが見られるようになると、コースのおもしろいところを伝え、子どもたちが新しい挑戦を行えるようにした。そして、活動を行う中で新しい技やできそうな技に挑戦したい子どもが出てきたため、4つのコースの他に、跳び箱を1つ置いて技を練習できる場をつくった。子どもは練習の場で満足いくとコースに戻って、練習した技を入れた「行き方」に挑戦する取り組みが見られた。しかし、授業者が何人かの子に技のできばえに重きを置いたかわりをしてしまったため、子どもの中に混乱が見られ、なかなかコースに戻らない子が現れた。

単元を通じ、おおむね子どもは、コースの端までどうにかして行こうという意識は持続されたのではないだろうか。それは、連続に置いた場が有効に働いたのか、技の達成(できばえ)をめあてにもたさず、「行き方」のめあてをもたせたのが有効に働いたのか等について、授業の終わりに子どもに振り返ってもらったワークシートと授業記録をもとに検討していきたい。

8. 分析

I小学校、A小学校ともビデオ撮影した授業の様子を授業記録としてテキスト化し分析資料とした。また、各校

の授業終了に子どもが書いた振り返りシートも分析資料にすることにした。分析方法は、テキスト化した授業記録と振り返りシート両校合わせたものを、KhCoder¹⁾の共起ネットワークコマンド²⁾を使用し、図1、図2に表した。

図1を見ると、1時間目(はじめ)では「跳ぶ」が中心性を示し、「楽しい」とに強い関係をもっている。また、「楽しい」に「コース」が関係付けられ、「行く」や「恐い」が周辺に配置されている。2～4時間目(なか)になると、「コース」と「行く」「開脚跳び」「スムーズ」が周辺に配置されている。さらに、「難しい」に「横」「台上前転」「場」「練習」に「かかえ込み跳び」など技名が現れている。5～6時間目(おわり)になると、「行く」が中心性を示し、その周りに「最後」「勢い」「スムーズ」「連続」という語が配置されている。さらに、「行く」と関係付けられて「横跳び」「開脚跳び」等の技名も配置されている。このことから、単元を通して解釈してみると、(はじめ)はどうかして跳び箱を跳んでみようという意識の中で、挑戦活動を開始し、(なか)では、コース攻略の方法(技)を多く自分のものにして、技の習得の意識が多く出現しているのではないだろうか。(おわり)になると、コース攻略として、“勢いを付ける”

“スムーズに行く”という「行き方」が現れている。このことは、(なか)で身に付けた技を使って、「どのようにコースの端まで行くか」ということに挑戦している子どもの姿を見ることができたのである。

図2は、子どもの振り返りシートを元に共起ネットワーク図に表したものである。(はじめ)は、「跳ぶ」と「跳び箱」に強い共起を示し、「跳び箱」の周辺に「前回り」「開脚跳び」「台上前転」という技名が配置されている。また、「跳ぶ」「跳び箱」に関して「止まらず」という語が共起を示し、「難しい」が関係付けられている。(なか)においては、「跳ぶ」が中心性を示し、「開脚跳び」「横跳び」などの技名が関係付けられている。また、「コース」に関係付けられて、「行く」「止まらず」が共起されている。さらに「難しい」に「手」「足」など技術情報が関係付けられている。(おわり)では、「連続」「難しい」「跳ぶ」が強い共起で結ばれており、周辺に「楽しい」「止まらず」「行く」が配置されている。技名も現れているが、中心から遠いところに配置されている。このことから、単元を通して解釈してみると、(はじめ)において子どもは、連続して置かれた跳び箱に出会い、今自分が持っている力で「止まらずに行ってみよう」「とりあえず跳んでみよう」という挑戦意欲をもって単元をス

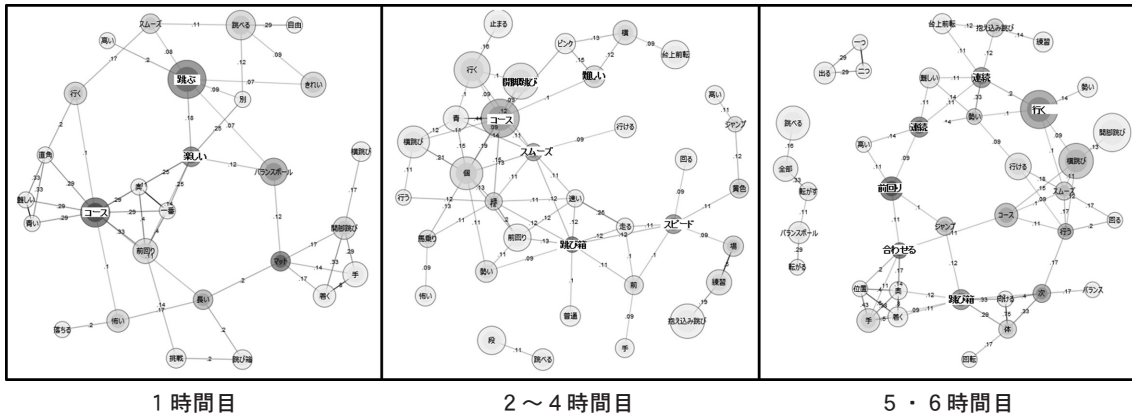


図1 授業記録の共起ネットワーク

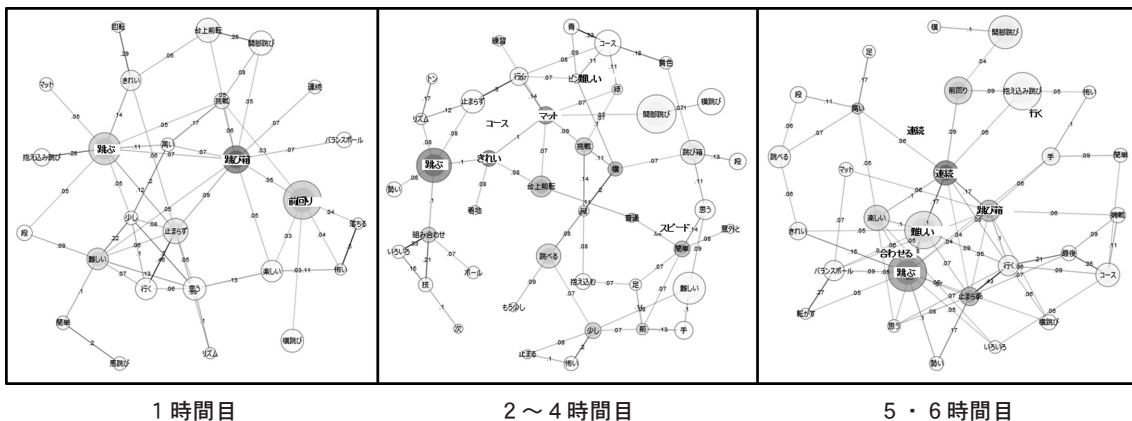


図2 振り返りシートの共起ネットワーク

タートさせたことがわかる。(なか)になると、新しい跳び方を習得して連続跳び箱に挑戦しようと考えているようで、技名が多く出現している。一方で、少し難しいと感じながらも、手の着き方や「前」という体重移動を意識しながら挑戦活動を継続させていることがわかる。そして(おわり)になると、難しいと感じているが楽しいという挑戦の様子が見られ、連続跳び箱への挑戦を楽しんでいる子どもの姿が見られた。

図1の授業記録と図2の子どもの振り返りを見てみると、子どもの姿と意識の流れが一致しているように思う。まず、出会った場(コース)に対して「やってみたい」という意欲をもち、今もっている力で挑戦している。この挑戦課題は、技の習得をめあてにもった活動ではなく、“どうにかしてコースの端まで行ってみよう”という「行き方」をめあてにもった挑戦活動であった。(なか)になると、「行き方」について、自分の力(技の習得)を高めてコース攻略に挑戦しようとする意識が現れているようである。子どもは、練習の場へ足を運び、技の習得をめあてにもって活動し、ある程度満足いくできばえとなるとコースに戻り挑戦活動を再開している。(おわり)は、コースへの挑戦について、「勢いをつける」という攻略方法や“スムーズに行く”という行き方などをめあてにもった活動となり、「連続して跳びながらコースの端まで行く」というおもしろさを十分に味わっていると解釈した。

9. 成果と今後の展望

子どもには、単元のはじめとおわりに跳び箱に対する想いを記述してもらった。

I小学校のはじめは、苦手や怖い、嫌いなど否定的な記述が多くあったが、単元終了後の記述には、跳び箱に対して否定的に感じている子どもは0人であった。また、「連続で跳んだほうが跳びやすい」や「跳べなかった跳び箱が跳べた」、「跳べてスカッとした」など跳び箱に対するイメージがポジティブな方向に変わっていた。また、「こけてもがんばれる」、「コースの最後まで行けてうれしい」などの記述があり、失敗しても挑戦している姿があった。

A小学校でも同様に、単元開始時は、跳び箱運動に対して、否定的な感情をもっている子どもが多くいた。連続跳び箱の場を用意して、めあてを「コースのさいごまで行ってみよう」として授業展開を行った結果、子どもは「いかにして跳び箱の端まで行くか」に挑戦し、新たなおもしろさを発見していた。そして、A小学校においても、単元終了後の跳び箱に対する記述は否定的な記述は0人になっていた。子どもは連続して置かれた跳び箱を前にして「難しさ」を感じているようであったが、「難しかったけど楽しかった」と多く記述しており、難しい

というジレンマに対して前向きに挑戦することを通して、跳び箱運動を楽しむことができたのではないだろうか。このことは、本論前半に述べた切実性(難しいけどどうにかしたい)をもった学びを通して、「こうすればいいかな」、「新しい跳び方をしてみよう」という新たな挑戦課題を自ら見出し、主体的に学習が展開されたからではないだろうか。

今後、子どものジレンマを調整する力は他の単元ではどのようにして現れてくるのか、また運動遊びなどの休憩時間にも、どのようにしてその力が育っていくのか研究していきたい。

1) KhCoder

文字列を対象としたデータマイニングのことであり、通常の文章からなるデータを単語や文節で区切り、それらの出現の頻度や共出現の相関、出現傾向、時系列などを解析することで有用な情報を取り出すためのフリーソフト。

2) 共起ネットワークコマンド

共起とは、ある単語と別の限られた単語が頻繁に出現することであり、このコマンドを用いることにより出現パターンの似通った語を線(edge)で結んだネットワーク図を描画することが出来る。

文 献

- *1 文部科学省 小学校学習指導要領(平成29年告示) 解説体育編 2018年7月
- *2 岡野昇 佐藤学 体育における「学びの共同体」の実践と研究 大修館書店 pp.35-36 2015
- 樋口耕一 社会調査のための計量テキスト分析 ナカニシヤ出版 2014
- 徳島県小学校体育連盟 わたしたちの体育4年 文教社 2019