

## 小学校体育科における主体的な学びを実現する授業実践の研究

太田 結希奈

### Research on lesson practices to realize independent learning in elementary school physical education classes.

Yukina OTA

【要約】現在行われている小学校体育科の授業は、技能習得を中心としたものが多く見受けられる。本研究ではそのような学習からの脱却を図り、当事者性を保障した主体的で探究的な学びの実現を目指す体育学習の開発を目的とした。そこで、デューイの「探究の構造」の理論を足場に授業開発・実践を行った。その結果、児童が課題発見・課題解決をしながら「運動の世界」を広げ、運動やスポーツに新たな価値を創造する姿が見られた。

【キーワード】小学校体育科、器械運動、主体的な学びの実現、当事者性、「探究の構造」

#### 1. 緒言

##### (1) 令和時代に求められている教育

平成29(2017)年に告示された小学校学習指導要領では、生きる力のより一層の育成を目指すために、「何ができるようになるか」「何を学ぶか」「どのように学ぶのか」の3つの視点から各教科の内容や指導について捉え直された。そのなかでもどのように学ぶかという視点について、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善が求められることとなった。(文部科学省2018:2-3)

体育科でも、小学校学習指導要領解説体育編において、「心と体を一体としてとらえ、生涯にわたって健康を保持増進し、豊かなスポーツライフを実現することを重視する視点から、運動や健康に関する課題を発見し、その解決を図る主体的・協働的な学習内容を通して『知識・技能』、『思考力・判断力・表現力等』、『学びに向かう力・人間性等』を育成することを目標として示す。」(文部科学省2018:6)と定められている。

また、令和3(2021)年1月26日に公表された

中央教育審議会答申では、実現を目指す学校教育を「令和の日本型学校教育」とし、その姿を「すべての子どもたちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学び」(中央教育審議会2021:1)とした。そこでは、教師がこれまで以上に子どもの成長やつまずき、悩みなどの理解に努め、個々の興味・関心・意欲等を踏まえてきめ細かく指導・支援することや子どもが主体的に学習を調整することができるように促していくことが大切であるとされている(中央教育審議会2021:18)。これを受けて堤は、学習指導要領でめざす令和の日本型学校教育の方向性として、「当事者性と多様性(共生)を保障する探究的な体育学習」(堤2021:1)の推進を示唆している。

##### (2) 体育授業の現状

そのような中で、現状行われている体育授業には課題が見受けられる。それは、技能の習得のみに取り組むことで、習得した知識及び技能を活用して課題解決することや、学習したことを相手に

分かりやすく伝えること等に取り組めなかったり、運動する子供とそうでない子供の二極化傾向が見られたりするというような子供の姿である（文部科学省 2018:6）。令和4年度全国体力・運動能力、運動習慣等調査結果においてもこのような二極化傾向が見られ、運動やスポーツをすることが好きと回答した児童ほど、1週間の総運動時間も長いという結果が出ている（スポーツ庁 2022b:56）。

私はこの二極化傾向が起きている原因として、体育授業において、技能習得を目的とする学習が行われてきたことが原因の一つであると考え。この傾向は学習指導要領が改訂されてもなお続いており、運動やスポーツをすることが苦手な児童にとっては苦しい状況となってしまうと考察する。松田は、このような技能を習得させることが体育の学習であるという学習観、つまり行動主義的学習観による体育学習は、体育を教える者たちが知らず知らずのうちに巻き込まれている一種の癖であると指摘しており、行動主義に基づく学習では運動における意味、つまり運動の特性や魅力、あるいは運動の楽しさといったものが無視され、生活の中で豊かに運動やスポーツを行うための資質や能力を育成することに届かないとしている（松田 2016:15-16）。このような指摘を受けて考察すると、行動主義的学習観に基づく体育学習では、教師も子どもも技能習得、つまりできることを重視し、運動やスポーツの楽しさが見失われてしまうことによって、結果的に運動が苦手な児童は運動が嫌いになってしまっているのではないだろうか。

したがって、「主体的・対話的で深い学び」を目指した授業改善によって、運動嫌いな児童が少しでも運動やスポーツが好き、楽しいと感じることができ、学習指導要領が目指す豊かなスポーツライフの実現につながるとともに、令和の日本型学校教育が目指す当事者性と多様性を保障する探究的な学びの実現が期待できると考える。

## 2. 主体的な学びのある体育授業の定義

### (1) 運動の世界

それでは、生きる力を育むための主体的・対話的で深い学びの実現に向けた体育学習とは、どのような学習だろうか。

松田は、行動主義的学習観を批判的に検討し、「構成主義的学習観」に基づいた体育学習を提案している。これは、意味ある経験を通じた知識、技能の再構成であり、社会的な相互作用のなかで必要性があるからこそ学び、活用できる力を育むことができるという考え方である。ここでの意味とは、文化に内在させるものであり、体育でいうと運動の特性や魅力、あるいは運動の楽しさのことである。そして子どもたちが体育の授業で意味があるのは、運動の楽しさに夢中になり、自ら進んで運動に取り組んでこそそのときであるという。

（松田 2016:17-19）さらに、松田によると、この構成主義的学習観に基づく体育学習の在り方とは運動の世界が工夫され、大きくなっていくことであるという。運動の世界とは、単なる運動を超えて、多くの仲間、自分、そしてモノが関わりあって、固有の意味・価値としてプレイの文脈を構成する場である（図1）。（松田 2016:28）そして松田は、「様々な運動場面での『自己・他者・モノの関係づくり』が、発達課題との対応関係の中でうまくようになっていくことが、そのまま生涯スポーツにつながっていくことになるのだ」（松田 2016:29）とも述べている。このようなことから私は、運動の世界を大きくしていくことを学習内容と捉える構成主義的学習観への転換により、体育科の目指す究極のゴールである生涯にわたる豊かなスポーツライフの実現にもつながっていくのではないだろうかと考えている。

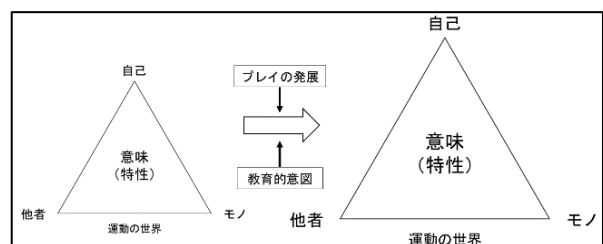


図1 運動の世界（松田 2016:28 一部改変）

先ほども述べたように、松田の主張するような構成主義的学習観に基づき運動の世界を広げていく体育学習の実現のためには、児童が運動の楽しさに夢中になり、自ら進んで運動に取り組んでいることが前提となる。これは言い換えると、運動を自分事として捉え、運動と多様な関わり方をしながら学習するということである。つまり、当事者性と多様性を保障する体育学習が求められているということである。

## (2) 主体的な学びの必要性

では、運動の世界を大きくしていくことをねらいとした体育授業とは、どのように実現するのだろうか。また、そのような体育授業にするために欠かせない主体的・対話的で深い学びの実現には何が必要なのか。

結論から述べると、特に主体的な学びの実現に努めることが必要である。理由を3点述べる。

1点目は、運動の世界を広げていく体育学習の実現のためには、松田が主張しているように、児童が運動に興味を見だし、自ら進んで運動に取り組んでいることが前提となるからである。スポーツ庁が作成した第3期スポーツ基本計画目標設定においても、運動やスポーツに対する自発性や主体性について目標が挙げられている(スポーツ庁 2022a : 3)。さらにこれは、文部科学省が示す「学ぶことに興味や関心を持ち、毎時間、見通しを持って粘り強く取り組むとともに、自らの学習をまとめ振り返り、次の学習につなげる」(文部科学省 2017 : 1) という主体的な学びの姿ともつながる。

2点目は、主体的な学びは、主体的・対話的で深い学びの3つの視点の基盤をなすものであると捉えられるからである。さらに、文部科学省が示す「生涯にわたって能動的(アクティブ)に学び続ける」(文部科学省 2017 : 1) ことができる姿は、言い換えると主体的に学ぶ姿と捉えることもできる。主体的に学ぶ力を身に付けることは、長期的視点で見ても重要な役割を果たすといえるだろう。

3点目は、令和の日本型学校教育で目指す義務

教育段階の方向性として、「多様な児童生徒一人一人の興味・関心等に応じ意欲を高め、やりたいことを深められる学びの提供」(文部科学省 2021 : 3) と明記されている通り、児童の当事者としてのアイデンティティを保障しながら主体的に学習できる環境づくりが求められているからである。したがって、当事者性を保障した学習環境の提供が、主体的な学びの実現に向けて大きな意味を成すと考えられるのである。

以上の3点より、体育授業において特に主体的な学びの実現に努めることが必要であるといえる。そして主体的な学びの実現のためには、児童が当事者性を発揮していることが重要な要素となるのである。

## (3) 本研究において足場とする理論

そこで本研究においては、デューイ<sup>(1)</sup>によって提唱された探究の理論を援用し、上記のような学習に迫るような授業実践を試みる。デューイは、当時アメリカで行われていた旧教育を批判的に検討していた。旧教育とは、画一的なカリキュラムで子どもたちの機械的な集団化を目指し、受動的に学習する一斉授業であり、まさに行動主義的学習観に基づいた学校教育である(デューイ 1998 : 95-96)。デューイは教育の目的について、教育のプロセスはそれ自体を越えるいかなる目的ももたず、教育することそれ自体が目的であると述べている。それはつまり、完成された到達点を目指して行われるのではなく、成長し続けるプロセス自体が教育の目的である、ということである。そして、このプロセスは、経験を通じた連続的な再組織、再構成、変容のプロセスである。この重要な経験を支えるのが探究であり、探究による反省的思考である。(上野 2022 : 96-97) 反省的思考とは、「不確実な困惑、混迷、疑問から、結果に向けて探究に従事すること」(上野 2022 : 208) である。

ではなぜ、探究の理論を足場とするのか。それは、探究とは学習者が解決する必要のある課題の達成を目指して行われる活動であり、学習者がそ

の必要性を実感し、活動への没頭が期待されるからである。デューイは学校での学びについて、実物教授をいくら行っても、現実的な必要性をもって学ぶうちに身につく能力と比べて現実離れしており、「一人ひとりの責任を厳しく要求し、かつ生活における物質的現実とのかかわりにおいて、子どもを訓練していくような仕事（オキュペイション）」（デューイ 1998：70）の導入が必要であると述べている（デューイ 1998：67-69）。この仕事（オキュペイション）は、探究によって再組織、再構成、変容しながら学習が進んでいくのである。さらに、「このような仕事は、子どもに本当の動機を提供し、直接的な経験を与え、また、子どもたちに現実と接触させるのである」（デューイ 1998：82）とも述べており、現実的な必要性（動機）のもとで経験を通して成長していくことが重要であると主張している。つまり体育でいえば、運動することを自分事として捉え、必要感のあるオキュペイションによって探究が生まれ、意味ある経験を通して運動の世界が広がるのである。そしてさらに主体的な学びへと繋がっていくと考えられるのである。

そこで、本研究の目的を、小学校体育科において当事者性を保障した探究的な学習によって、主体的な学びを実現する授業実践とする。

### 3. 「探究」の理論

#### （1）デューイの探究に関する思想

2（3）でも述べたように、デューイによると、学習の目的は成長することそれ自体である。つまり、経験を通して思考する探究は、これ自体が学習の目的となるのである。したがって知識の習得は、探究する活動に対しては二次的なものであり、問題状況が解決され、完成されればそれが確実な知識となる。（上野 2022：104-105）

デューイは表1の通り、著書において探究に関する様々な特徴や、プロセスを提唱している。

1910年『思考の方法』においては、反省的思考の5つの側面・局面として、①暗示（問題への気づき）②知性的整理（問題の設定）③指導的観念（問題を解決するための示唆・仮説）④推理作用（推論による仮説の再構成）⑤行動による仮説の検証（実験と観察による検証・結論）を示した（デ

表1 デューイの思想

年代	文献名	デューイの思想
1899年	『学校と社会』 (1998 市村訳)	旧教育を批判 実験学校での学び＝「オキュペーション」 現実には起きている課題について経験を通して学ぶ
1910年	『思考の方法』 (1950 植田訳)	「反省的思考の5つの側面・局面」 i) 暗示（＝問題への気づき） ii) 知性的整理（＝問題の設定） iii) 指導的観念（＝問題を解決するための示唆・仮説） iv) 推理作用（＝推論による仮説の再構成） v) 行動による仮説の検証（＝実験と観察による検証・結論）
1916年	『民主主義と教育』 (1975 松野訳)	思考は探究の過程である。 「反省的経験の特徴」 i) 困惑・混乱・疑惑 ii) 推測的予想 iii) 試験・点検・探索・分析 iv) その結果起こる試験的仮説の精緻化 v) 現存の事態に適用される行動の計画として案出された仮説への立脚
1933年	『思考の方法』 改訂版 (2022 上野)	反省的思考が探究を促す。 「反省的探究」
1938年	『論理学 —探究の理論』 (1968 上山他 訳)	反省的思考＝探究 「探究の構造」 i) 探究の先行条件—不確定な状況 ii) 問題の設定 iii) 問題解決の決定 iv) 推論 v) 事実と意味の操作的性格 vi) 常識と科学的探究

ューイ 1950 : 109-117)。1916年の『民主主義と教育』では、反省的経験の特徴として①困惑・混乱・疑惑、②推測的予測、③試験・点検・探索・分析、④その結果起こる試験的仮説の精緻化、⑤現存の事態に適用される行動の計画として案出された仮説への立脚を示した（デューイ 1975 : 239-240）。また、1938年には、『論理学-探究の理論』において探究の構造として①探究の先行条件-不確定な状況、②問題の設定、③問題解決の決定、④推論、⑤事実と意味の操作的性格、⑥常識と科学的探究を提唱した（デューイ 1968 : 492-504）。

本研究では『論理学-探究の理論』において示された「探究の構造」<sup>(2)</sup>を足場として授業開発、授業実践を試みる。それは、探究の構造は授業開発として援用されている先行研究がほとんど見られず、また、それまでの文献にはなかった新たな特徴が見られるからである。

## (2) 「探究の構造」

「探究の構造」は表2の通り、6つの段階で示されている。Ⅰ「探究の先行条件-不確定な状況」は、探究を引き起こす不確定状況が生まれた段階である。ここでは学習者は不確定状況には気づいていない。Ⅱ「問題の設定」では、不確定状況そ

のものが問題状況として設定される。この段階で学習者は不確定状況を認識する。Ⅲ「問題解決の決定」で、解決策が暗示され、与えられた状況の中で構成要素として決定できるものを探しだす。つまり、周囲の状況から問題を解決できそうな要素を決定し、問題解決の仮説をたてる。Ⅳ「推論」において暗示された解決策を点検し、仮説を認めるか、拒否すべきか見極めるために概念構造と関連付け、実験を促す方向をつける。Ⅴ「事実と意味の操作的性格」において仮説と、それを実践して得た事実とを検証する。この段階においてデューイは、観察された事実と観念となって表れた解決策が互いに操作的であることが現実の状況の解決のためには必要であると述べている。この事実と観念の相互作用の連続が、暫定的な事実を生み出すのである。Ⅵ「常識と科学的探究」では、探究の結果を示す。デューイはここで常識と科学的探究の違いを示している。常識的探究とは集団の習慣としての文化の中で決定されるもの、つまり生活に必要不可欠な知識や技能であり、科学的探究は集団の関心とは切り離された個人の趣味嗜好といった意味自体の性格に基づいて決定するという。（デューイ 1968 : 492-504）

表2 「探究の構造」

Ⅰ 「探究の先行条件—不確定な状況」	探究を引き起こす不確定な状況が生まれる。
Ⅱ 「問題の設定」	不確定状況そのものが問題状況として設定される。
Ⅲ 「問題解決の決定」	解決策が暗示され、与えられた状況の中で構成要素として決定できるものを探しだす。
Ⅳ 「推論」	暗示された解決策を点検し、仮説を認めるか、拒否すべきか見極めるために概念構造と関連付け、実験を促す方向をつける。
Ⅴ 「事実と意味の操作的性格」	観察された事実と観念となって表れた解決策が互いに操作的であることが現実の状況の解決のためには必要である。 事実と観念の相互作用の連続が暫定的な事実を生み出す。
Ⅵ 「常識と科学的探究」	常識と科学的探究の違いを示している。常識的な探究とは集団の習慣としての文化の中で決定されるものであり、科学的探究は集団の関心とは切り離された意味自体の性格に基づいて決定するという。

本研究では、このVI「常識と科学的探究」に着目する。それは、常識的探究と科学的探究によって再構成されたり、変容したりした児童の思考が、主体的な体育学習や学習指導要領が目指す豊かなスポーツライフの実現に大きな影響を及ぼすことができるからである。

さらに、体育学習における常識的探究と科学的探究の定義については2つのパターンが考えられる。まず1つ目は、常識的探究を学習する運動との関わり方、科学的探究を学習する過程で身に付けた知識や技能とする見方。2つ目は、常識的探究を運動やスポーツ全体との関わり方、科学的探究を学習する運動との関わり方とする見方である。

運動やスポーツとの関わり方がポジティブに変化すれば、生涯スポーツの実現に向けた一歩といえるのではないだろうか。

#### 4. 「探究の構造」を用いた体育授業の開発

##### (1) 理論の実践への適用について

「探究の構造」の理論を実践へと適用するにあたって、「探究の構造」の6つの段階を体育の学習場面にあてはめることとした。I「探究の先行条件-不確定な状況」は、授業構想段階での、教師による「場の工夫」「ルール of 工夫」「教材・教具の工夫」とする。事前アンケートや授業参観を通して児童の実態把握を行い、授業デザインを行う。

II「問題の設定」は佐賀県教育委員会保健体育課が作成した、小学校体育指導ハンドブックを参考に、1時目の児童と「運動との出会い」とする。このハンドブックは学習指導要領で目指す体育授業に基づいて作成されたものである。「運動の出会い」とは、従来単元の導入で行われているオリエンテーションとは異なり、単元を通じた探究としての出会いとして、その運動の本質的な面白さを知り、体感することができる導入である(佐賀県教育委員会保健体育課2021:1)。この段階で児童が不確定状況を認識するので、運動の面白さを理解することで達成したこととみなす。

III「問題解決の決定」、IV「推論」、V「事実と意味の操作的性格」は2時目以降の学習で、学級

の問いに基づいたため、活動、振り返りのサイクルとする。

最後のVI「常識と科学的探究」は単元最終時に、自分なりの楽しさや喜びを見いだしたり、運動との関わり方が良くなったりして、運動の新たな価値を創造した姿であるとする。

##### (2) 小学校体育授業の開発

本研究において開発する授業は、小学校高学年体育科の器械運動「マット運動」である。まず学習者である児童に対して診断的評価を行うための事前アンケートを令和5(2023)年6月6日に行った。児童の学習用PCにFormsでアンケートを配布し、回答を依頼する。アンケートは2種類で、マット運動に関するアンケートと、運動習慣や運動へのイメージについてのアンケートである。この結果をもとに運動が苦手な児童や、児童のマット運動に対するイメージを集約し、授業実践における手立てや支援を用意する。授業では、単元導入時にマット運動の面白さである「一連の流れの中で安定した姿勢に戻れるかどうか」を児童に共有した。さらに「探究の構造」のIII, IV, Vの段階で児童が自ら問題を発見し、解決していくことができるよう、学級の問いを児童との対話を通して「技をきれいに決めるためには。」と決定し、学級の問いについて考えながら学習を進めていくように伝えた。学級の問いに基づいて、児童自身が技をきれいに決めるために自分の課題を発見し、解決に向けて活動していくような課題解決型の授業実践を行う。

本単元は全7時間であり、構成は表3の通りである。

表3 単元計画

1	2	3	4	5	6	7
運動との出会い	めあて1 今できる技のレベルアップをしよう					
	めあて2 もう少しでできそうな技にチャレンジしよう					

### (3) 小学校体育授業の実践

授業の実践は、令和5(2023)年6月13日～7月18日の期間内に週に2時間ずつ行った。対象は、佐賀市立K小学校の第6学年児童29名(うちアンケート回答数28名)である。

体育授業では、児童自身がその運動における「意味」を活性化させていく構成主義的な学習を目指さなければならない。そのためには、児童一人ひとりに、その運動の意味である中心的な面白さを知ってもらい、感じてもらう必要がある。したがって、単元の冒頭である1時目では、マット運動の面白さを共有し、単元を通して考え続けてほしい学級の問いを伝え、学習ノートの記入やマインドマップを活用して児童の考えを共有しながら単元の学習を進めた。

2時目から6時目までを通して適宜修正を加え、形成的評価を行いながら実践を進めた。2時目終了後、学級の問いが児童に浸透していなかったため、3時目は「今できる技」のできばえを高めることに活動を限定し、「技をきれいに決めるためには。」を児童が考えながら活動できるよう焦点化した。また、学習の振り返りを読んで、課題解決でつまづいている児童には次の授業で声をかけたり、同じ課題に取り組んでいる児童同士をつなげて、対話による課題解決を促したりする支援を行うようにした。児童の要求に応じてロイター板を用いた坂道の設置や、マットを丸めたとび前転の場を設け、児童の思考や活動が活性化するように支援を行った。活動での気づきや学級の問いを解決する手掛かりとなるような振り返りは学級全体で共有し、マインドマップに集約した。次の時間のめあてを具体的に立てる際の参考にできるようにした。

単元終了の7時目には単元の学習を振り返り、児童自身が学習の成果を振り返ることができるよう、単元の1時目の自分の考えと比較し、事後アンケートを取ることで総括的評価を行った。

## 5. 授業実践の分析

### (1) 分析の方法

分析のためのリソースとして用いるのは、次の3つである。1つ目は各自に配布した学習ノートである。学習ノートには単元の始めに全体で確認した「運動の面白さ」を書く欄を設けた。また、学級の問いと問いに対する答えを学習前後で比較できるようにした。毎時間記入する学習ノートには、個人のめあて、活動で工夫したこと・気づいたこと、自分の課題、マット運動のイメージの4つの欄を設けた。2つ目は授業の発話記録である。教師がボイスレコーダーを携帯し、児童との関わりを記録した。3つ目は、授業中の映像である。児童の活動の様子や表情を記録し、運動との関わり方の変化や活動の様子を記録した。

今回の授業実践で明らかにしたいことは、「探究の構造」を用いた授業開発によって、児童自身が「運動の面白さ」に触れ、当事者性を発揮することができたか、また、主体的な学びを通して新たな価値を創造することができたか、である。新たな価値の創造とは、児童が自分なりに運動の楽しさや喜びを見いだしたり、学級の問いに自分なりの解答を得たりすることができた姿とする。そこで分析の軸を、①当事者性を発揮することができたか、②児童が「探究の構造」のⅢからⅤの段階のサイクルをどの程度まわすことができたか、③「探究の構造」の最終段階であるⅥ「常識と科学的探究」において児童が、常識的、あるいは科学的探究の結果、自分なりの運動の楽しさや喜びを見いだしたり、学級の問いに対する自分なりの解答を得たりして、新たな価値を創造することができたか、の3点とする。③については3(2)でも述べたとおり、常識的探究を学習する運動との関わり方、科学的探究を学習する過程で身に付けた知識や技能とする見方と、常識的探究を運動やスポーツ全体との関わり方、科学的探究を学習する運動との関わり方とする見方の2つのパターンが考えられる。

### (2) 「探究」による効果

本実践では、児童の毎時間のめあて、活動、振り返りの過程を「探究の構造」のⅢ「問題解決の

決定」, IV「推論」, V「事実と意味の操作的性格」として児童の思考の流れを捉えることとした。授業の2時目から、学級の問いに対する自分なりの答えを見つけるために取り組むことはなにかを問いかけ、めあてをもとに活動するように促した。また、振り返りでは活動での気づきを記述するように声をかけ、新たな価値が生まれた児童を価値づけたり、周りの児童と共有したりできるよう心掛けた。

その結果、授業前後のアンケートを比較すると、**図2**のようになった。授業前はマット運動を好きと回答した児童が6名(24%)、どちらかといえば好きと回答した児童が11名(39.3%)、どちらかといえば嫌いと回答した児童が5名(17.9%)、嫌いと回答した児童が6名(21.4%)であったのに対し、授業後は好きと回答した児童が8名(28.6%)、どちらかといえば好きと回答した児童が16名(57.1%)、どちらかといえば嫌いと回答した児童が2名(7.1%)、嫌いと回答した児童が2名(7.1%)となった。

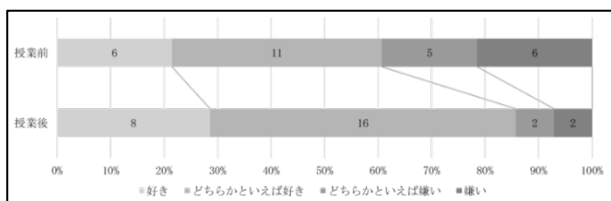


図2 アンケート結果

### (3) 主体的に学ぶことができた児童

#### 1) 当事者性を発揮した学び

分析の結果、マット運動を自分事として捉え、当事者性を発揮しながら学習していた姿が運動学習場面で見られた。当事者とは、ある事柄に直接関係している人であり、当事者性とは、その自覚のことである。ここでは、当事者性を発揮している姿を、運動を自分事として捉え、自分なりのこだわりを持って活動する姿であると定義する。本実践で当事者性を発揮して学習していた児童は21名(75%)、発揮できなかった児童が7名(25%)となった。**表4**は、児童の学習カードから集計したこだわりである。このこだわりは児童の振り返

りから抽出した「きれいに決める」ためのポイントを整理したものである。これは運動の視点であり、視点とは「めあて解決のヒントを子どもの振り返りの中から導いたもの」(本庄小学校体育科2008:59)である。この視点をもとに自分なりに手の位置はどこがいいのか、タイミングは早い方がいいのか、遅い方がいいのか等を活動の中で思考して、こだわりを持っていく。

表4 児童の技へのこだわり

前転	後転	かべ倒立	開脚前転
いきおい	手の位置	バランス	手を前につく
頭のつく位置	いきおい	手の位置	足を開く
助走	手で押す	顔の向き	足を開くタイミング
丸まる	足をつくタイミング	いきおい	足の幅
へそを見る	おしりを上げる	足の上げ方	
手の位置		足のおろし方	
		足を伸ばす	
		手の幅	

とび前転	ロンダート	前方倒立回転
歩幅	手の位置	手で押す
飛び込むイメージ	腕でジャンプする	背中を曲げる
飛ぶ高さ	体の向き	手をつく位置
		いきおい

本項では、かべ倒立をきれいに決めるために活動していた児童Aと児童Bを取り上げる。児童Aと児童Bは教師からの声かけをきっかけとして、かべ倒立の顔の向きに着目している。児童Aは床を見た方がきれいに決まると考えているのに対し、児童Bは始め、どちらがよいのか分かっていない様子であった。児童たちは対話をしながら顔の向きが重要であることに気づき、どの向きが良いか試していた。それぞれが学級の問いである「技をきれいに決めるためには。」に向かってこだわりを持って活動していたといえる。**表5**は児童と教師の発話の記録である。

表5 児童Aと児童Bの発話記録

発話主体	発話内容
教師	AさんとBさんで大きな違いがある



	ことに気づいたんだけど。 二人でやってみて。
児童 A	私は顔が下。Bさんは横。
教師	だよ。そこが二人の倒立の大きな 違いなんだよね。
児童 B	下を見た方がいいんですか？
教師	それを考えてみよう。どっちが美し いのか、やりやすいのか。
児童 A	下がやりやすいです。
教師	Bさん、下がやりやすいってよ。
児童 B	うーん。

また、この探究の様子は学習ノートにも記述されている(図3・図4)。児童Aはこれまでの運動経験や自身の運動感覚をもとに、顔は下のほうがきれいにできると考えた。そして児童Bは活動を進めるなかで、自分にとっては首を起こした方がきれいに決まると考えるようになったのだろう。この様子から考察すると、児童がかべ倒立という技を自分事として捉え、きれいに決めるという課題の解決に向けて、当事者性をもって取り組んでいる姿であるといえる。

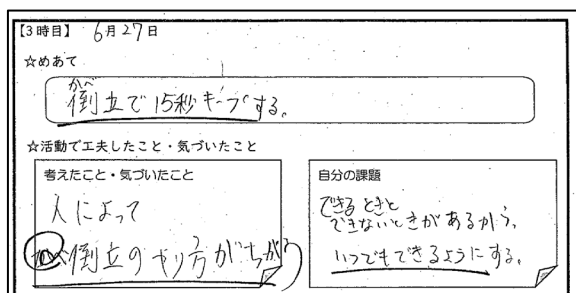


図3 児童Aの3時目の学習ノート

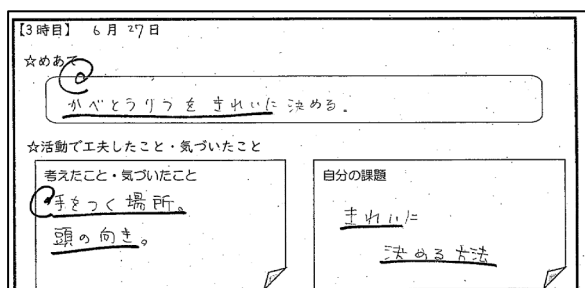


図4 児童Bの3時目の学習ノート

## 2) 学習のサイクル

2時目以降の学習で、「探究の構造」のⅢからⅤのサイクルをまわしながら課題設定と課題解決の探究を進める姿が見られた。ここでは、児童が見つけた課題に対する解決策を暗示するめあてをⅢ「問題解決の決定」、これまでの運動経験や友だちとの対話、めあてに向かって活動した過程をⅣ「推論」、活動から得た気づきや振り返り等に表れる変容をⅤ「事実と意味の操作的性格」と定義する。課題解決のための活動を通じた思考の変容に伴って、思考が言語化され、技のできばえが向上した状態をサイクルがまわったとする。

児童の学習ノートの記述を分析すると、サイクルを1回まわした児童が15名(53.6%)、2回まわした児童が5名(17.9%)、3回まわした児童が1名(3.6%)、まわさなかった児童が4名(14.3%)となった。また、ⅢとⅣの段階を達成した、つまりめあてを立てて活動はできたが、振り返りでⅤを達成できなかった児童が5名(17.9%)であった。このうち2名は他の時間で1サイクルまわしている。サイクルが途中で止まってしまった原因としては、挑戦した技の難易度が児童の実態に対して高度であったことや、学習の場が気づきや変容を促すのに不十分であったこと、活動中に別の技や課題を見つけて内容を変更したことが考えられる。

本項では、サイクルをまわすことができた要因とまわすことができなかった要因の両面を同じ児童の条件で考察するために、1サイクルまわすことができたものの、2サイクル目の探究が途中で止まってしまった児童Cを取り上げる。児童Cはまず、後転をきれいにすることを自己の課題として設定し、活動していた。そのなかで手の位置という運動の視点から後転をきれいに決めるためには手を頭の横につくが必要であることに気づいた。そして「手を頭のよこにかまえてまわり、手がつくとてでおしだす。」と振り返っている(図5)。ここで「後転をきれいに決めるためには？」という課題に対して活動を通して思考し、その思考が言語化され、技のできばえも向上したため、1サ

イクルまわったといえるだろう。このように1サイクル目をまわすことができた要因としては、同じ課題を持った仲間との対話が活発であったことが挙げられる。さらに自分ができる技への挑戦であったため、運動イメージを持っていたことに加えて、児童Cがきれいと感じる後転ができる児童との比較をしながら学習ができたことも大きかったといえるだろう。

【3時目】 月 日  
 ☆めあて  
 ☆活動で工夫したこと・気づいたこと  
 考えたこと・気づいたこと  
 自分の課題

図5 児童Cの3時目の学習ノート

その後、2サイクル目として開脚前転をきれいに決めるという課題を再度設定し、活動を行うが、活動のなかできれいに決めるための運動の視点や方法を見つけることができなかつた。学習ノートを見ても、めあては記述しているものの、足を開くための具体的な振り返りは記述されていない(図6)。活動中も開脚前転は途中であきらめて別の技に取り組んでいる様子であったため、課題解決のための活動によって思考の変容が見られず、活動には取り組んだものの、思考やできばえの変容は起きていないといえるだろう。

【5時目】 月 日  
 ☆めあて  
 ☆活動で工夫したこと・気づいたこと  
 考えたこと・気づいたこと  
 自分の課題

【6時目】 月 日  
 ☆めあて  
 ☆活動で工夫したこと・気づいたこと  
 考えたこと・気づいたこと  
 自分の課題  
 ☆今のマット運動のイメージは？

図6 児童Cの5・6時間目の学習ノート

この要因として、開脚前転の運動イメージをつかむことができなかつたことが考えられる。動画を用意して児童が自由に見られるようにしていたが、実際に同じ課題に取り組んでいる児童同士で伝えあうような、運動を言語化することが難しかった可能性がある。さらに児童の技能水準と技の難易度の差も推測される。これに関しては、教師の指導として視点の共有や系統形態表といった視覚教材の充実等、さらに指導の改善が求められるだろう。

児童によって1サイクルにかかる時数や課題設定の内容が異なるため、本実践における学習は、個々や活動グループごとに進んでいった。また、児童同士の対話や教師からのフィードバックが課題発見のヒントとなったり、変容のきっかけになったりしていた。

### 3) 新たな価値の創造

マット運動の単元を通して、多くの児童が自分なりの運動の楽しさや喜びを感じたり、技をきれいに決めるために必要な要素を見いだしたりと、新たな価値を創造している姿が見られた。これらの価値は「探究の構造」のVI「常識と科学的探究」の段階に見られるものである。常識的探究によって見出される常識的価値は学習する運動との関わり方、科学的探究によって見出される科学的価値は、学習する過程で身に付けた知識や技能といった児童なりのこだわりの部分である。

3(2)で、常識的探究を運動やスポーツ全体との関わり方、科学的探究を学習する運動との関わり方とする見方と合わせて2つのパターンが考えられると述べたが、本実践において後者は見られなかつた。その原因としては、授業内で運動やスポーツ全般に関する文化的価値や関わり方について取り上げたり考えたりする時間を設けなかつたことが考えられる。

学習ノートの記述を見てみると、常識的探究による価値のみを創造した児童はおらず、科学的探究による価値を創造できた児童が8名(28.6%)、両価値を創造できた児童が13名(46.4%)であつ

た(図7)。また、7名(25%)は両価値とも創造できなかった。

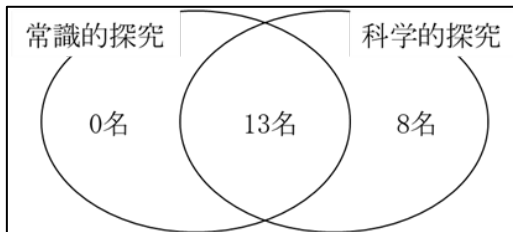


図7 常識的探究と科学的探究の価値創造

本項では常識的探究と科学的探究において両価値を創造できた児童Dを取り上げる。まず、常識的探究について述べる。児童Dは、事前アンケートでは「マット運動は好きですか。」という質問に対して「どちらかといえば好き」と回答しているものの、1時目の学習ノートではマット運動のイメージを、「いまいち」と記述している。しかし、学習が進むにつれ、「たのしい」と振り返りをするようになり(図8)、単元終了時には、来年度以降のマット運動の学習を楽しみにしている様子が伺える(図9)。

事後アンケートでも、「マット運動は好きですか。」の質問に「好き」と回答したり、「マット運動をまたやりたいと思いますか。」の質問に「とても思う」と回答したりと、マット運動に対して価値を見いだしている。

この様子から、学習中に友達と対話をしたり、学級の問いについて思考したりしながら活動することによって、マット運動の本質的な面白さや楽しさ、喜びを体感し常識的な価値を創造したと考察される。マット運動との関わり方がポジティブに変化したとして、常識的探究による価値を創造したといえるだろう。

次に、科学的探究について述べる。児童Dは、3時目にロンダートをきれいに決めることをめあてとして活動を行った。児童Dはロンダートを繰り返し練習しており、教師に技を見てほしいと頼んだ。板書のマインドマップと、一緒に活動していた児童Eとの対話を通して、運動の視点として手の位置に注目し、手を伸ばすことでロンダートがきれいに決まることに気づいた(表6)。

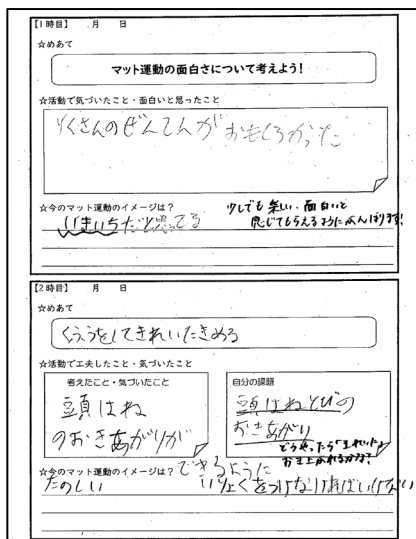


図8 児童Dの1・2時間目の学習ノート

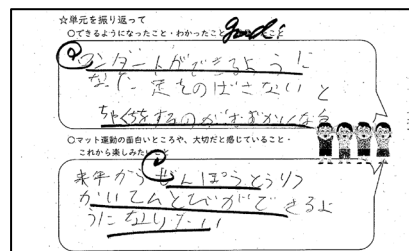


図9 児童Dの単元終了時の学習ノート

表6 3時間目児童Dと教師の発話記録

発話主体	発話内容
児童D	先生、ロンダートの最後の着地がちょっとわかんないです。
教師	わかんないってどういうこと。Dさんどうぞ。
児童D	「おわり」を研究してるのね。はじめ・なか・おわりのおわりをね。
教師	はい。(ロンダートを教師に見せる。) 最後どうなったらきれいなんだろう、ロンダート。
児童E	こう。(手を斜め上に伸ばすしぐさ)
教師	こうなんだってよ。Dさんこうよ。どっちがきれいか、ロンダート。ピシって止まるか、Dさんのか。
児童D	こっち。(手を伸ばして止まるしぐさ) 臨戦態勢に入っちゃう。

学習ノートにはイラスト付きで、手を閉じてしまうので伸ばすようにするという趣旨の内容が記述されている（図10）。

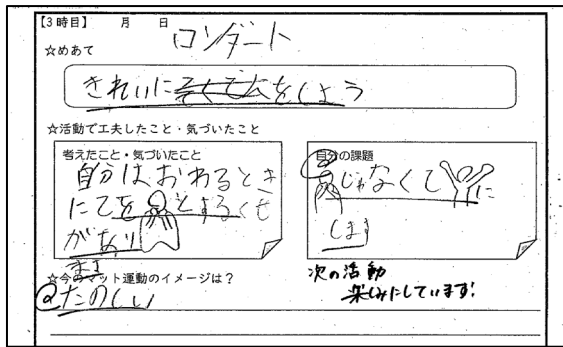


図10 3時間目児童Dの学習ノート

これらより児童Dは、ロングアートという技について「きれい」の意味を考え、科学的探究の結果、終わりの手を伸ばすことが技をきれいに決めるために必要であるという、児童Dにとっての新たな科学的価値を創造しているといえるだろう

#### 4) 運動との関係性が悪くなった児童

本実践を通して、マット運動との関係性が悪くなった児童がいた。事前アンケートではマット運動を「どちらかといえば好き」と回答していたが、事後アンケートでは「嫌い」と回答している。この児童は、学習ノートに「できる技が少ない」と記述しており、新しい技ができないことでマット運動に対してネガティブなイメージを持つことにつながってしまった。これは、授業では、めあて1として今できる技のできばえを高めること、めあて2としてもう少しでできそうな技への挑戦をあげていたが、めあて2に意識が向いてしまっていたことが原因であると考えられる。できる技を工夫して楽しんだり、技をもっときれいに決めるために活動したりできるように、マット運動に対するこれまでの学習経験を払拭するような支援が必要であった。

この児童は、活動中は友達と対話しながら運動する様子が見られたが、記述にはその様子が表れていない。これより「授業」における学習としてマット運動に取り組んでいたものの、本実践では

この児童に対して「生涯にわたる豊かなスポーツライフの実現」に向けての成果は検討が必要である。これは、教師である私自身が児童との関わり方に偏りがあったことや、この児童にあった場を提示できなかったことも原因の一つであると考えられるため、私自身のより高い実践的指導力が必要であるだろう。

## 6. 研究の成果と課題

### (1) 成果

本研究における成果は大きく2点挙げられる。1点目は、体育学習における主体的な学びの在り方の1つを明らかにすることができた点である。本研究では、これまでの体育学習の課題であった行動主義的学習観に基づく技能習得を中心とする学習から脱却し、運動やスポーツの面白さに触れ、楽しみながら学習する姿を目指した。それは、「運動の世界」を「探究の構造」の理論に当てはめることで、児童が運動に興味を見だし、自分なりの楽しさや喜びを感じながら「運動の世界」が広がっていくというものである。これを軸として、主体的な学びのある体育学習について考えていくことは、今後の実践にも効果が期待されると思われる。

2点目は、「探究の構造」の理論を足場として主体的な学びの実現の可能性を見いだせたことである。「探究の構造」の6つのプロセスに従って体育学習を設計し、見取ることで、児童が自ら課題を発見し、その解決を目指す学習活動が行われた。そして多くの児童がマット運動の楽しさや喜び、自分なりの技へのこだわりを見いだすといった新たな価値を創造する姿が確認され、当事者性を発揮した主体的な学びの実現が果たされることとなった。

### (2) 課題

一方、課題としては大きく2点挙げられる。

1点目は、1時目に運動の面白さを十分に伝えきれず、「探究の構造」の2段階目である「問題の設定」を達成するのが遅れた児童が多かったこと

である。運動の面白さを言葉では理解していたものの、体感できていなかった児童が多く、その結果、ⅢからⅤ段階のサイクルがまわるのも遅れてしまった。原因としては、児童の実態把握が不十分で、児童が魅力を感じる運動として伝えきれなかったことが考えられる。特に、1時目に運動に引き付けられることで探究のスイッチを入れ、学習が楽しみになるような学習環境デザインを行ってきたい。また、「運動の面白さ」に基づく体育の学習をこれまで経験してきていないため、これまでの体育の学習との違いに戸惑い、活動や表現が難しかったことも原因の一つといえるだろう。以上より、日頃からの児童との関わりによる深い児童理解と、長期的な視点による継続的な実践が必要である。

2点目は、探究の成果である新たな価値の創造ができなかった児童がいたことである。科学的探究については、より学級の問いに意識を向けて、運動の視点をもとに考えながら活動する学習の計画が必要である。また、振り返りでのアウトプットの仕方も工夫が必要である。例を示したり、マインドマップから当てはまる言葉を選んだりすることで思考を言語化できるような支援を行うことも必要だろう。常識的探究については、教師の児童との関わり方や魅力的な学習の場の提示が必要である。さらに、私自身の実践的指導力の向上による指導の改善も必要となるだろう。

これからも、「探究」の視点をもって単元の開発及び、私自身の実践的指導力の向上に努めていきたい。そして、より多くの児童が体育に主体的に関わり、学ぶことができる授業づくりをしていきたい。

最後になったが謝辞を述べる。佐賀市立K小学校の先生方、6年生の児童の協力により、本研究及び本実践を進めることができた。また、ご多忙の中熱心にご指導いただいた、堤公一准教授をはじめ、多くの方々のサポートにより、本論文を作成することができた。関わってくださった多くの方々に感謝の意を表す。

## 【注】

- (1) デューイの表記については、本文中では「デューイ」に統一する。ただし、引用・参考文献における表記は文献に合わせて原文のまま表記する。
- (2) 「探究」と「探究の構造」は本研究では区別して用いる。「探究の構造」は、デューイの「探究」の思想のなかでも特に『論理学-探究の理論』で示された、1つの探究の姿である。

## 【引用・参考文献】

- ・今井むつみ (2016) 『学びとは何か- (探究人) になるために』 岩波書店。
- ・上野正道 (2022) 『ジョン・デューイ-民主主義と哲学』 岩波書店。
- ・上山春平他 (1968) 「論理学-探究の理論 (デューイ)」 上山春平他『世界の名著 48 パース・ジェイムズ・デューイ』 中央公論社。
- ・古閑 (2022) 「対話的な学びの実現を目指す小学校体育授業の研究-二人称的アプローチに着目した第5学年ボール運動ネット型の実践を中心に-」 佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要 6 : 274-286。
- ・佐賀県教育委員会保健体育課 (2021) 『小学校体育指導ハンドブック-体育に関する指導資料』 佐賀県教育委員会。
- ・ジョン・デューイ (1998) 『学校と社会・子どもとカリキュラム』 (市村尚久・訳) 株式会社講談社。
- ・ジョン・デューイ (1950) 『思考の方法』 (植田清次・訳) 春秋社。
- ・スポーツ庁 (2021) 「令和3年度全国体力・運動能力、運動習慣等調査の結果について」  
[https://www.mext.go.jp/sports/content/20220118-spt\\_sseisaku02-000019583\\_4.pdf](https://www.mext.go.jp/sports/content/20220118-spt_sseisaku02-000019583_4.pdf)  
(最終閲覧日 2023年1月25日)。
- ・スポーツ庁 (2022a) 「第3期スポーツ基本計画 (概要)」  
[https://www.mext.go.jp/sports/content/000021299\\_20220316\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/sports/content/000021299_20220316_1.pdf)

(最終閲覧日 2024 年 1 月 14 日)。

- ・スポーツ庁 (2022b) 「令和 4 年度全国体力・運動能力, 運動習慣等調査報告書」

[https://www.mext.go.jp/sports/content/20230123-spt\\_sseisaku02-000026462\\_26.pdf](https://www.mext.go.jp/sports/content/20230123-spt_sseisaku02-000026462_26.pdf)

(最終閲覧日 2024 年 1 月 14 日)。

- ・関勤 (2014) 「デューイの反省的思考の本質」 茨城大学教育学部紀要 13 : 23-36。
- ・田原友貴 (2021) 「深い学びの実現を目指す小学校体育授業の研究-拡張的学習に着目した第 6 学年ボール運動ネット型の実践を中心に-」 佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要 5 : 154-168。
- ・中央教育審議会 (2021) 「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して-全ての子供たちの可能性を引き出す, 個別最適な学びと, 協働的な学びの実現- (答申)」

[https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt\\_syoto02-000012321\\_2-4.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf)

(最終閲覧日 2023 年 1 月 25 日)。

- ・堤公一 (2021) 「佐賀県体育学習研究会令和 3 年度第 1 回授業研究会配布資料」。
- ・デューイ (1975) 『民主主義と教育 (上)』 (松野安男・訳) 岩波書店。
- ・奈須正裕 (2017) 『「資質・能力」と学びのメカニズム』 東洋館出版社。
- ・藤井千春 (2018) 『主体的・対話的で深い学び 問題解決学習入門』 株式会社学芸みらい社。
- ・藤井千春 (2020) 『問題解決学習で育む「資質・能力」-誠実な対話力, 確かな情動力, 互惠的つながり力-』 明治図書出版株式会社。
- ・藤本佳子 (2021) 「デューイの探究理論から見る音楽的思考の構造-音楽づくりの実践事例の分析を通して-」 学校音楽教育研究 25 : 25-36。
- ・本庄小学校体育科 (2008) 「平成 20 (2008) 年度本庄小学校体育科メソッド」 本庄小学校平成 2 年度研究紀要 : 57-62。
- ・松田恵示 (2016) 『「遊び」から考える体育の学習指導』 創文企画。
- ・文部科学省 (2017) 「主体的・対話的で深い学びの実現『アクティブ・ラーニング』の視点からの

授業改善) について (イメージ)」

[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2017/10/24/1397727\\_001.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/10/24/1397727_001.pdf)

(最終閲覧日 2024 年 1 月 14 日)。

- ・文部科学省 (2018) 『小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説体育編』 東洋館出版社。

(2024 年 1 月 31 日 受理)