

「感じる」ことを学習内容の中核としたハードル走

寺坂 民明*・塩澤 榮一**・鈴木 直樹***

キーワード: 「感じる」、リズムカル、ハードル走、学習内容、質的授業分析

1 はじめに

平成10年の学習指導要領の改訂を受けて、小学校学習指導要領解説体育編（文部省、1998、p.75）では、小学校指導書体育編（文部省、1988、p.63）で「障害走」と示されていた名称が、「ハードル走」と変更された。また、その例示として、高学年では、「ハードルを素早くまたぎ越し、ハードル間を3歩でリズムカルに速く走る。」（文部省、1998、p.63）と示されていたものが、「ハードルを素早く走り越し、3～5歩でリズムカルに速く走る。」（文部省、1998、p.75）と示された。さらに、平成20年度の改訂によって、「ハードルをリズムカルに走り越えることができるようにする。」（文部科学省、2008、p.69）と示され、中学年では、「リズムカルに越して走る」（文部省、1998、p.44）と例示されていたものが、平成20年には「小型ハードルを自分にあったリズムで走り越す。」（文部科学省、2008、p.48）と変更されている。これらの変更から、ハードル走では、「リズムカル」な走りに注目し、その「リズムカル」さは、決められた一定のリズムではなく、自らの走りのリズムを体現するものとして位置づいているといえる。

ところで、「リズム」は、辞書的に、「①音楽で、一定の規則をもって繰り返される、音の長短・強弱・速度などの組み合わせ。②物事が規則的にくり返される時の、周期的な動き。」（北原編、2002）と定義されている。また、「リズムカル」は、「リズムがあるさま。快い調子をもっているさま。律動的。」（北原編、2002）と定義されている。すなわち、ハードル走においてハードルという障害があるが故に感じるができるリズムカルな走りの面白さが運動の大きな特性であると考えることができよう。茨木（2007、p.42）は、小学校期におけるハードル走のおもしろさを、「障害を越えながら走るという視点から、平面障害で①「走る—跳ぶ」のリズムの変化を楽しむ、②障害を早く越えて走るためのリズムをつかむ、少し高さのある障害で③スピードを落とさない走り方を考える」という3点から捉えている。

実際に、授業実践例を概観してみても、リズムに注目した授業づくりが多く散見している。これらは、大別すると3つに分けることができる。第1に、ハードルとハードルの間の距離をリズムカルに走ることを主眼にし、コース設定を工夫している実践である（細江ら、2006、pp.96-103/地曳、pp.129-136）。第2に、ハードルを跳び越すリズム感覚に注目し、跳び越すモノを工夫した実践である（岡本、2006、p.19/後藤・伊藤、2004、pp.69-70）。第3に、

* 埼玉県飯能市立飯能第二小学校・埼玉大学大学院

** 埼玉県入間市立豊岡小学校

*** 埼玉大学教育学部保健体育講座

これらの2つを組み合わせた実践である（戸澤、2001、pp.118-119）。これらの実践に共通しているのは、学習者自らの走りのリズムに、「コース」や「障害」を合わせて走ることを学習の中核に据えていることである。つまり、適合の論理として、選択的な活動が繰り返されてきたわけである。

一方で、松本（2008）、ハードル走において技術的気づきを通じた学習を展開し、その有効性について発表した。この研究では、tactical approachという考え方に基きながら、学習者が、リズムを「感じる」ことから「問題に気づく」ことを中心にしているため、教師は、それにアプローチしやすい課題を提示し、発問によって学習者に意味付与していくように展開が構成されていた。この授業の結果、学習者は、「記録を達成する為に、ハードル間やハードルをリズムカルに走り越す」のではなく、「リズムカルに走り、心地よい走る感じを味わうリズムカルな走り」を探究しようとする姿が見られるようになった。これは、鈴木（2009）が示唆した、小学生期においては、結果で競うことを排除し、感じることに注目する必要がある、それが運動とのかかわりを豊かにしていく素地をつくるという示唆とも一致するものである。一方で、tacticalなアプローチは、上位目標として「速く走り越す」という課題を内包しており、このことによって十分に走る「感じ」に浸りきれていない学習者も見られた。

そこで、本研究では、この課題を克服し、「感じる」を学習内容の中核に据えた授業実践を構想し、実践し、その成果と課題を明らかにすることを目的とする。

2 授業の構想

2-1 「感じる」の定義

ガーゲン（2004）は、『感じる』とは、「外界の情報を（神経システムをとおして）内界へと伝達すること」ではなく、『共同的に構成さ

れたできごと』』として、「感じる」というものを「特定の文化の中で意味をもつものとして構成されたできごと」と捉えている。つまり、自己というものを「個人主義的な自己」から「関係性の中の自己」へとパラダイムを転換することによって、個人の心の中にある「気持ち」と考えられているものを、人と人との間の「行為」に置き換えることを意味している。

また、学びにおける「感じる」というものを「共同的に構成されたできごと」として捉える上で、レイブ（1993）は、「正統的周辺参加論」において、「学ぶこと、考えること、さらに知ることが、社会的且つ文化的に構造化された世界の中の、世界と共にある、また世界から沸き起こってくる、活動に従事する人々の関係だとする。」と述べ、「人、行為、さらに世界は、思考、発話、知ること、学ぶことのすべてに関係づけられている」のは、「参加」という概念によってもたらされると捉えている。

このように学びにおける「感じる」を「参加」から「関係性」へと切り結ぶ中で「構成されるできごと」として、「感じる」を焦点化した授業構想を行っていくこととする。

2-2 「感じる」を焦点化した授業構想

これまで筆者は、小学校6学年の段階では、子ども自身が感じるハードル走の授業における喜びというのは個人の記録の向上であると考えてきた。したがって、学習の流れというものは、図1の形式が多く、その中で「練習」「記録会」といった場面にグループ学習を導入し、仲間の動きに気づいたり、教え合ったりする中で学び合うことを目標としてきた。T小学校では体育科の指導計画には第5学年よりハードル走の授業が位置づけられており、第6学年の子どもたちは既に昨年度、ハードル走の授業を経験してきている。その授業というものは基礎・基本的な学習内容として、振り上げ足・インターバル・空中姿勢・3歩、5歩を取り上げながら単元の終わりには記録会を行い、伸びを見るといっ

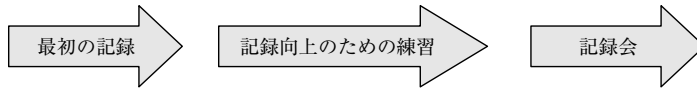


図1 これまでのハードル走における学習の流れ

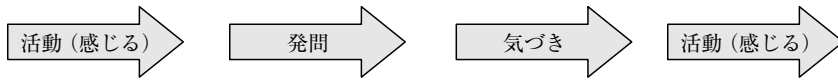


図2 「感じる」に焦点化した学習の流れ

たものであった。そのため、第6学年となってハードル走の授業を行うことを知らせたときに子どもたちはまずインターバルが認識の対象となった。

しかし今回は、学びにおける「感じる」を「参加」から「関係性」へと切り結ぶ中で「構成されるできごと」として、「感じる」を焦点化した授業を構想することから、ハードルという個人種目の運動の特性を内包しつつも、自己とハードルと他者との関係性に焦点を当て、「シンクロハードル」と「ワークショップ形式の活動」を導入し、質的な子どもたちの変容を看取って授業を展開していきたいと考えた。

「シンクロハードル」は「活動に一体感と達成感を生み出す。」と「苦手な子の運動量を増やし、動きを高めることができる。」という効果を期待して、村田（2008）が実践してきたものを「感じる」ことを学習内容の中核としたハードル走の手がかりとした。特に今回の授業実践では、ハードル走を「できる—できない」または「速い—遅い」というような二項対立的な捉え方ではなく、運動そのものの面白さに視点を向け、全ての子どもが「参加」し、グループ内でのハードリングをシンクロさせることによって他者やハードリングへの「気づき」や「感じる」を「構成するできごと」と捉えリズムを共感・共有することをねらったものである。

また、「ワークショップ形式の活動」を導入した。「ワークショップ」とは、「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」であり、「参加体験型グループ学習」といわれるものであり、「参加」「体験」「グループ」という三つがキーワードになる学習法である（中野、2001）。この活動は、個々の児童の「参加」を通し、グループ内の「感じる」をさらにグループ間の関係性を切り結ぶことによって、「感じる」を「再構成するできごと」として捉え、実践した。

つまり、ハードル走での「自己と他者とモノとの関係性において働きかけて面白い『機能的特性』と働きかけられて面白い『発生的特性』」（松田、2001）を「身体を通した『対話』」ととらえ、そこに焦点を当てることによって、子どもから見たハードル走の魅力をとらえなおしてみる。この魅力を追求する過程で子どもの学びが見えてくるのではないかということである。

今回は毎時間記録を計測しつつも、その前の過程で「気づく」→「感じる」→「気づく」……というスパイラル的な学習の流れ（図2）を組み、授業を構想していった。そして、ここでの「気づく」「感じる」というものは、子どもたちがハードリングの中での「不自由さ」と「心地よさ」の両面にあると捉えた。

3 授業の概要

本研究において実践として行われた授業の概要に関しては以下の通りである。

- ・実施時期 2008年12月
- ・実施校 I市T小学校
- ・実践対象児童 第6学年1組（男子18名 女子15名）
- ・実施単元 陸上運動（ハードル走）
- ・授業実践者 S教諭（教員経験20年）

3-1 「感じる」に焦点化した学習指導過程

「感じる」に焦点化した学習指導過程は、以下の通りである。

まず、最初に8秒間障害走に取り組み、全力で走ることを心地よく感じることから始まり、その後で図3のようなコースでリレーを通して全力で走る活動を取り入れた。「体育の授業では、個人の学習の達成度が得点、身体運動等の形で簡単に授業の参加者全員にわかってしまう。そのため、学習課題の達成が困難な子どもは、常に他の子どもと比較されて劣等感を抱き学習

意欲を失ってしまうものである。」と木原（1994）が述べるように、8秒間障害走では、自己と他者との競争という視点から捉えるのではなく、自己と対象の関係性に意識を向けさせていきたいと考えた。さらにゴールの順番の未確定性を確保できることから、「誰が最初にゴールするのか」というように他者との「競争」に対等な関係性の広がりをもたせようと試みた。

また、障害物リレーでは、コースを放射線状に設定し折り返しリレーにすることで、横一線のゴールによる他者との比較をするのではなく、グループ間の走りを見られる関係性に焦点化した実践した（図3）。さらに、他のグループの障害物の配置を変える活動を加えながら、他グループとの関係性を強める試みを加えた。

子どもたちは不自由さを感じると予想される。そこで、心地よく走ることができないのはなぜか。この活動で子どもたちは全力で走る心地よさを感じるには一定の規則性（リズム）が必要であることに「気づく」ことを促す状況と文脈を設定した。

表1 「感じる」に焦点化した学習指導過程

	1	2	3	4	5
0	鬼ごっこ 準備運動				
10	8秒間障害走 障害リレー	シンクロハードル		ワークショップ	発表会
35	振り返りタイム（記録会）				
45					

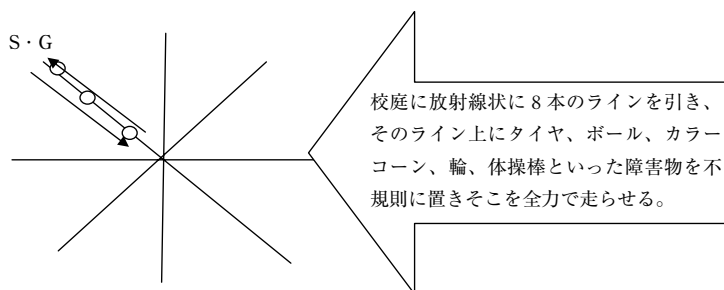


図3 放射線障害物リレーのコース

3-2 「心地よさ」の追求

「心地よさ」を追求していくにあたり、どんなときに「心地よさ」を感じるかということを経験の中でテーマにした。そして、今回の授業の中で柱となったのがシンクロハードルである。授業開始時に4つの男女混合異質グループを作成し、そのグループを4人ずつの兄弟グループに分けて「心地よさ」を追求していくようにした。そこに、シンクロハードルを導入した。これまでも仲間の良い動きを見て学ぶという事は行ってきたが、今回は仲間の動きを感じるから「心地よさ」を追求するにあたり、シンクロハードルは効果的であると考えた。シンクロハードルは図4のような方法で行った。

兄弟チームで8コースを半分に分け、グループ内でシンクロハードルに取り組みさせた。また、学びを構成する重要な要素の一つとして「空間」の利用の仕方が指摘されている（美馬、山

内、2005)。つまり、空間の利用の仕方によっては、互いの活動が見え、刺激を与えることになり、このような環境の中で、コミュニケーションが活性化され、情報の流通が起こり、いろいろな形で学びが発生してくるという。このような視点から、ゴールをコースの中央に設定し対面式にすることで、他のグループの動きが見やすく相互作用が促されるようなコースを設定した。

授業の中で子どもたちに「4人が横に並んで、動きをそろえて跳び越そう」という指示を与えた。グループが異質であるため、4人でそろえるということがなかなか難しく、個々のリズムが崩される。そこで、それぞれのグループで工夫が見られることを期待した。4人でそろえることを追求していく中で、子どもたちの中からインターバルに意識を向けさせようとするのではなく、自己と仲間と障害物との関係の中から

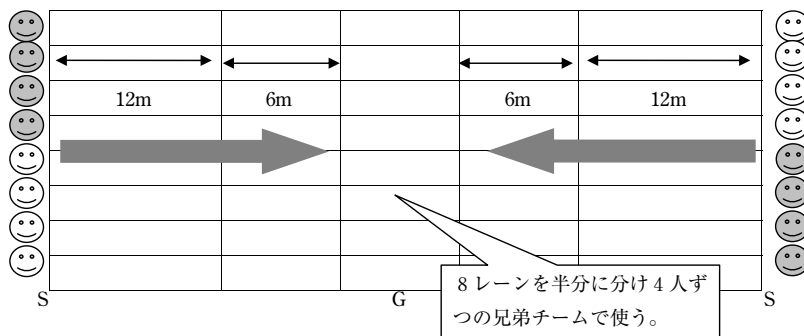


図4 シンクロハードルのコース

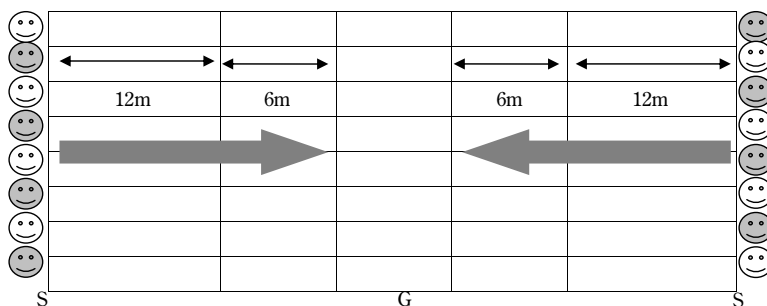


図5 ワークショップのコース

リズムを構成させていく試みである。

次の段階として、ワークショップ形式の活動を導入した。図5のように兄弟グループが交互にコースに入り、どちらかグループが主になり、自分たちのシンクロハードルを行う。そして、間に入ったもう一方のグループは主のグループのシンクロハードルを体験する。それを交互に行う。また、向かいのグループとも同じように行っていくものである。それにより、他のグループの工夫に「気づき」「感じる」ことが新たな課題となり、それを取り入れていくことが次の学習へとつながっていくようにした。走り終えてスタート地点に戻りながら、グループ内やグループ間での振り返りを行い、交流の様相が多く見られることを期待した。また、技能の向上が見られたのかというのを確かめるために授業の最後には記録をとるようにした。その記録会はグループの中で計測し合う方法をとった。

学びの中心がシンクロハードルに焦点化されるようになり、自分たちで声をかけ合い、走るということのくり返りで数多く走るようになり、ほとんどの子が授業開始当初より記録の向上がみられることを期待した。

4 授業を通しての「感じる」の検討

4-1 質的な授業分析法

子どもを主体とし、積極的なかわりの中で生み出される状況と文脈の中で、子どもたちがどのように変化させているのかを学びのプロセスから捉えるために、鈴木（2005）が開発したカード構造化法を質的な授業分析に用いた。このように本研究では、質的な視点から研究の目的に迫ることとした。

調査内容は、第1時～第5時に、カード構造化法を質的な授業分析法として調査を行い、子

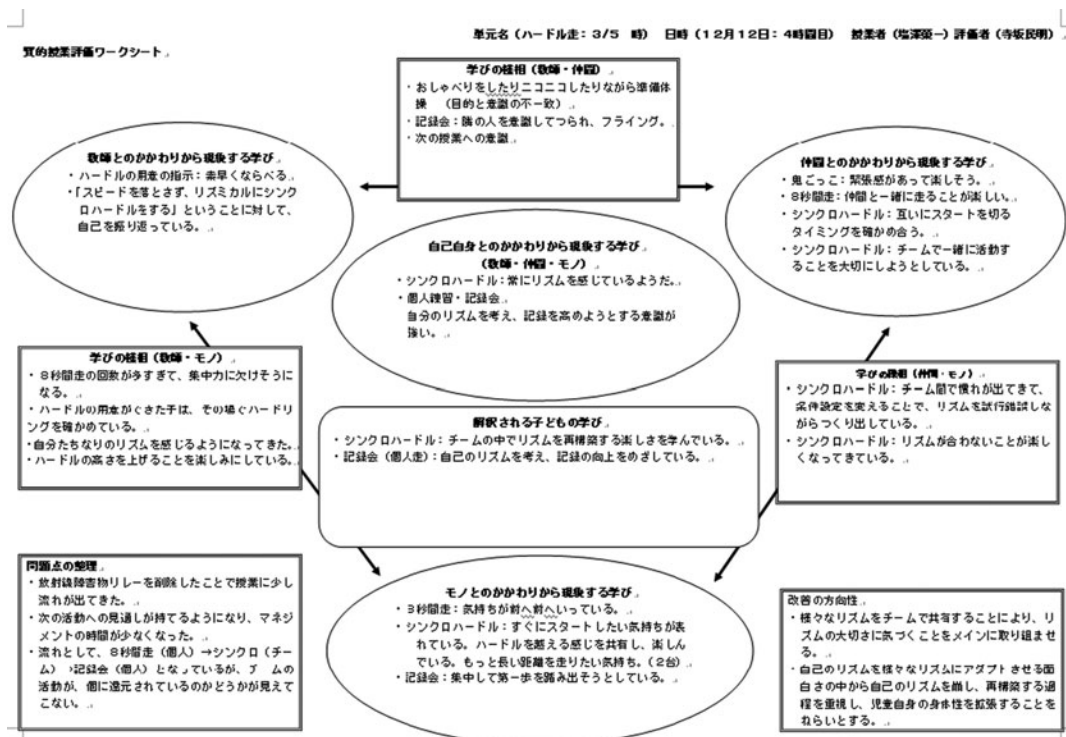


図6 質的授業分析によって作成された評価シート

どもの学習の様相より抽出された子どもの学びをワークシートにまとめた。

分析方法として、授業観察を通して、子どもの学びについて気づいたことをポストイットに書き込んでいった。1回の授業で、70～100のイベントを観察者が書き込むように心がけた。その後、鈴木（2005）によって作成されたワークシート（図6参照）にそれらのポストイットを分類し、全体が出来上がった後で、全体を見つめ、相互のかかわり合いから子どもの学びの様相について解釈を行い、問題点を明らかにし、改善点を見出していった。授業観察者は、小学校教諭経験15年。現在はS大学の大学院で研修中の現職の教員である。

4-2 質的な授業分析の結果

第1時から第5時までの授業を時間毎に質的

分析をし、時系列に結果をまとめたものが表2である。

4-3 質的な授業分析結果の考察

質的な授業分析から以下のような解釈が得られた。

第1時は、個人（過去の自己）とハードルとのかかわりにウエイトが置かれている学びがあった。

第2時以降は、シンクロハードルを通しての友だちとスタート、歩数、速さを共有しようとする学びへ移行し、グループ内でリズムよく走る心地よさを構築する面白さと自己のリズムを感じて記録の向上をめざす学びに至った。

さらに、第4時以降は、グループ内での個々の子どもたちの働きかけにより、グルー

表2 質的な授業分析の結果（1）

時	質的な授業分析の結果
第1時	<p>第5学年のハードル走の単元では、「基礎・基本的な学習内容として、振り上げ足・インターバル・空中姿勢・3歩、5歩を取り上げながら単元の終わりには記録会を行い、伸びを見るといったものであった」ことから、第1時は、昨年度のハードル走の学びからハードルと関わろうとする子どもたちが多く見られた。自己のタイムを意識して走ろうとする子や隣のコースの友だちを意識して競争しようとしている子などが、その例である。そのため自己タイムに自身の持てない子は、ハードル走に対してかかわろうとする意識が薄い。それは、友だちとおしゃべりなどに見られるようにかかわろうとする行動が見られなかった。</p> <p>つまり、第1時で子どもたちの活動の様相から解釈される学びは、第5学年の授業を振り返るとともに「個人とハードルとのかかわりにウエイトが置かれている学び」であるといえることができる。</p>
第2時	<p>この単元で初めてシンクロハードルを導入した時間である。教師の活動の説明を聞いて、シンクロハードルをやってみるが、前半部分は、学習活動の意味を見いだせない子が多くみられた。友だちと一緒にハードリングすることの戸惑いがあった。しかし、徐々に一緒に上手くスタートを切ろうとしたり、友だちとどのように走る速さやハードリングをしたらよいか相談したりするなど、上手くないことに面白さを感じるようになってきた。上手くそわなくても笑顔が子どもたちに見られるようになってきた。</p> <p>以上のことから、「シンクロハードルを通して、友だちとスタート、歩数、速さを共有しようとする学び」が解釈される。</p>
第3時	<p>二回目目のシンクロハードルということもあり、子どもたちも活動の見通しが持てるようになり、シンクロそのものに集中するようになってきた。互いにスタートを切る様子を確かめ合ったり、互いに掛け声を工夫することで気持ちを合わせたりすることから、グループで一緒に走ることを大切にしようとしている様相が見られた。徐々に子どもたちなりの「心地よい」リズムが共有されるようになると、グループ内で慣れが出てきた。すると、呼吸を合わせる条件を取って変えてみることで、リズムを試行錯誤しながら作り出していく様相が見られるようになった。このことからリズムが合わないことが逆にシンクロハードルの面白さを感じる要因になってきているようだ。</p> <p>一方、記録会では、隣のコースの友だちを意識しすぎてフライングをしたり、集中して第一歩を踏み出したりする子たちが見うけられた。しかし、第1時で見られたようなハードル走にかかわろうとしない子は見うけられなかった。</p> <p>以上のことから、第3時では、「グループ内でリズムよく走る心地よさを再構築する面白さ」と「自己のリズムを感じ、記録の向上をめざす」という学びが解釈される。</p>

表2 質的な授業分析の結果(2)

時	質的な授業分析の結果
第4時	<p>この単元で、初めてワークショップを導入した時間である。第4時まで子どもたちの学びが進むと、友だちとのかわり合いが増えてきた。ハードルの準備にしても互いにハードルを置く位置を確かめ合い、素早く準備を進めるようになった。</p> <p>シンクロハードルでは、一緒に走る、跳ぶ感じを楽しんでいた。声かけをしてリズムをとろうとする様相が多くみられた。</p> <p>ワークショップでは、他のグループのリズムに戸惑いながらも、自分達のグループとの差異を感じて走っていた。主で走るグループは声を掛けてみんなで走ることを大切にしようとしていた。また、参加するグループは、相手のグループのリズムに入ろうとスタート、リズム、ペースを走りながら確かめようとしていた。新たなハードリングに出会うことでリズムがとれないことが逆に新鮮で面白く感じていた様子が、児童の笑顔や戸惑いから見て取ることができた。</p> <p>個人走(記録会)においては、互いにタイムを聞き合って、友だちを意識している様相が多くみられるようになった。またリズムがとれるようになると速く走れる感じをつかんでいる子が見うけられた。</p> <p>以上のことから、「グループ内での個々の子どもたちの働きかけにより、グループ内の変容を個々の子どもたちが感じ取り、さらに働きかけるといったスパイラル的な学び」と「ワークショップにより新たなハードリングに出会うことでリズムがとれないことが逆に新鮮で面白く感じる学び」が解釈された。また、自己への振り返りも深まりをもつようになってきた。</p>
第5時	<p>前時のワークショップを振り返り、さらに自分たちのグループのシンクロハードルを再構成していった。他のグループのシンクロを体感したことにより、自分のチームのシンクロを再認識することができた。子どもたちは、他のチームのシンクロを認めつつも、他のグループのまねをしようとはしなかった。逆に子どもたちは、自分たちのシンクロのよさを強調しようとするようになり、発表会で自信を持ってそれぞれのグループが発表していた。</p> <p>また、それぞれのグループのシンクロにスピード感が合わさるようになってきた。最後の記録会(振り返り)では、記録が伸びた子が多数を占めた。しかし、記録が伸びたことに対し、意外な表情を浮かべる子たちが多かった。</p> <p>このようなことから、シンクロハードルとワークショップ形式の活動を通して、様々なリズムを体感する中で、結果として、身体性を広げるとともに技能を向上させることができた。でも、「記録が伸びたことに対し、意外な表情を浮かべる子たちが多かった」ことから自己の技能の向上について、気づいていない子が多数を占めた。</p>

プ内の変容を個々の子どもたちが感じ取り、さらに働きかけるといったスパイラル的な学びとワークショップにより新たなハードリングに出会うことでリズムがとれないことが逆に新鮮で面白く感じる学びが展開され、自己やグループ内の「心地よいリズム」が再構成されていった。

4-4 振り返りカードの分析

以上のカード構造化法による質的な授業分析の結果を補足するために、子どもたちが授業の振り返りを記述形式で行ったものの分析を行った。振り返りカードの分析の概要は以下に示す通りである。

調査対象：カード構造化法による質的な授業分析の研究対象群と同様。

調査内容：第1時～第5時の授業終了時に「～してみて、～な感じだったか」「～な感じだったから～してみたか」「今日の授業でどんなことが分かったか」という観点を子どもたちに提示し、味わった運動の面白さを記述させた。

分析方法：子どもたちの記述したものをまとめ、カード構造化法を応用した質的な授業分析によって得られた子どもの「感じる」を抽出し、コーディングを行って解釈した。

4-4 振り返りカードの分析結果

子どもたちの記述内容をまず表3のように時系列に示した。

表3 振り返りカードの子どもの記述内容

時	子どもの記述
第1時	○楽しい。○難しかった。○頑張った。○自信を持ってやりたい○(ハードル)低く跳んだ方がよい。○歩幅が合わない。○ハードルを跳ぶと遅くなる。○ハードルが高いと難しい。○フォームを正しくなおしたい。○記録を伸ばしたい。○踏み切りを考えると跳びやすい。○踏みきる足が左右交互になり何かおかし。○勢いをつけて跳びたい。○前傾で走るといい。○歩幅が大きいのでちいさく。○テンポがめちゃくちゃ。○跳び方を工夫したい。○姿勢を低くして跳びたい。
第2時	○みんなと走ってすごく難しい。○リズムが大切だとわかった。○リズムが合っている。○みんなと走って歩幅が合わないから調整した。○もう少し低く跳ぼう。○前より速く走れてよかった。○リズムが合わないから歩幅を変えた。○みんなと協力して合わせてみた。○テンポに乗って走りたい。○(シンクロ)努力すればできそう。○ストライドを合わせたい。○ピッチを合わせたい。○みんなと走ってズレがあるようだ。○チームワークが大切だ。○声をかけたら息が合う(リズム・スピードなど)。○リズムとスピードが大切。○速さを変えずに走る。
第3時	○シンクロがぴったりだった。○「1・2・3」のリズムでうまくいった。○もっとシンクロしながらやりたい。○リズムをとって跳ぶことを意識した。○リズムを意識したら速くなった。○「1・2・3・4ー!」のリズム。○リズムに乗れたから全力でやった。○リズムを合わせたい。○高く跳ばない方がよいことが分かった。○歩幅が合わないからスピードを上げてみたい。○全力で走ることが大切だ。○リズムがつかめたような感じだったからスピードを上げてみた。○みんながそろわない感じだったから声を出してやった。○リズムとスピードの関係が深いと思った。○タイムがあがってよかった(個人走)。○シンクロは楽しい。○シンクロをしてリズム感がとれた。○スタートとリズムは大切。○シンクロは誰か一人に合わせるとリズムが合う。○リズムをつかむとタイムが速くなった。○みんなと同じように走ってみてリズムが分かった。
第4時	○一緒に走ってみてリズムが合わない。○合わないから声を出してやってみた。○記録が伸びた(個人走)。○一人のペースに合わせるとシンクロしやすい。○リズムが合わないのでテンポを落としてみた。○みんながそろっているので少しペースを速くしてみた。○声をかけるようになったので楽しかった。○友だちのリズムを感じてみて、他にも跳びやすいものがあった。○違うチームとシンクロしてみ、友だちがどういうリズムで跳んでいるかが分かった。○友だちに合わせるとリズム感がよくなる。○めあての記録を達成できてうれしい(個人走)。○バラバラな感じ。○合わないから声をかけてみた。○リズムを感じて気持ちよかった。○友だちのリズムをまねてよくなった。○難しい。○いろいろなリズムがあると思った。○「ハイ!ハイ!」と声をかけながら走ってみたら息が合った。○リズムとスピードだと思った。○あまりそろわない感じだった。
第5時	○(個人走)新記録が出てうれしい。○(発表会)みんな工夫しているなど思った。○リズムは大切だ。○(発表会)工夫したところを取り入れてみた。○みんなのタイミングが合ってきた。○声をかけ合うことが大切だ。○リズムを合わせて跳ぶと速く走れる感じがした。○目標タイムを越えてうれしかった。○けっこうシンクロもできうれしかった。○リズムを発表してみても今日は合わなかった。○シンクロしてみても気持ちよかった。○リズムを合わせた方が走りがきれいだ。○いろんな掛け声をしている。○発表してみてもリズムがよかった。○足を合わせた方がリズムがいい。○みんなペースが合っていた。○(個人走)走ってみて速い感じだった。○自分たちなりのリズムを発表してみてもいい感じだった。○みんな協力することが大切。○みんなゆっくりやってみる方がいい。○いろんなシンクロをみて参考になった。○シンクロをしてみても楽しい。○いろいろな方法があってまねてやってみたくなった。○みんな自分なりにペースを作っていた。

4-5 振り返りカードの分析結果の考察

質的な振り返りカードの分析結果から以下のような解釈が得られた。

第1時では、技能に関する記述の多さから、過去(第5学年)の自己と現在の自己とをハードリングを通して感じようとしている。

第2時では、シンクロハードルの導入により、どのように友だちとシンクロさせるかを試行錯誤しながら友だちやリズムなどを感じているようである。

第3時は、個々がグループ内ではかかわろうとする意識が出てきている。また、グループ内で声かけなど工夫して取り組むことにより、シンクロする感じを味わえるようになってきた。この声かけや友だちを意識した記述から積極的な「感じよう」とする学びを解釈できる。

第4時は、ワークショップの導入により、自己やグループ内で共有する「感じ」を、さらに広げようとしている。

そして、シンクロハードルの発表会があった第5時では、全体的に肯定的な記述が多く、自分のグループだけでなく、他のグループの「感じる」も受け入れようとしている。さらにやってみたい、試してみたいという意味の記述があることから、これまでの学びをさらに広げ、本単元を終了したことが解釈できる。

4-6 質的な分析から明らかになったこと

以上の結果及びその解釈から、今回のハードル走での子どもたちの「感じる」は、自己、他者、モノ・コトの関係性の中で「受け入れ」→「戸惑い」→「構成（慣れ・共有）」→「崩し」→「再構成（慣れ・共有）」→「受け入れ」……の過程を辿ってきたことが明らかになった。佐藤（2003）は、「学びは、対象世界との対話と仲間との対話と自己との対話の三つの対話的实践によって構成されているのであり（学びの三位一体論）、『活動（activity）』と『協同（collaboration）』と『反省（reflection）』の三つで構成される『活動的で協同的で反省的な学び』として遂行されている。」と述べている。このことから、今回の「感じる」を中核に据えたハードル走の子どもの学びは、「活動的で協同的で反省的な学び」であったといえる。

5 結論

今回のハードル走での子どもたちの「感じる」は、自己、他者、モノ・コトの関係性の中で「受け入れ」→「戸惑い」→「構成（慣れ・共有）」→「崩し」→「再構成（慣れ・共有）」→「受け入れ」……の過程を辿ってきたことが明らかになった。子どもたちは、ハードル走の学びの中で、共有する「感じる」を敢えて崩し、新たな「感じる」を追求しようとする学びの広がりが見られた。「感じる」ことは受動的な意味合いで受けとられるケースが多いが、この授業実践での「感じる」は、子どもたちが主体的

・自発的に「感じる」能動的な意味合いが強いということが授業分析の結果から得ることができた。つまり、子どもたちは「参加」することを通して、自己、他者、モノ・コトの「関係性」の中から「感じる」を構成・再構成しようとしていたといえる。

今回は、ハードル走における「感じる」を中核に据えた授業実践であったわけだが、今後、さらに他領域の単元において「感じる」を中核に据えた授業実践から検証することによって、「感覚的アプローチ」に関する研究を深めていきたいと考える。

参考文献

- 後藤誠二・伊藤千秋（2004）愛知教育大学体育学会
編著：小学校体育の教材・指導事例集．黎明書
房
- 細江文利編著（2006）心と身体をつむぐ体育 陸
上運動（小学校1～6年）．小学館
- 茨木則雄（2007）ハードル走っておもしろいな！
体育科教育．第55巻第6号．
- 北原保雄編（2002）明鏡国語辞典．大修館書店
- 松本由貴（2008）“Tactical Approach”を導入し
た陸上運動の実践研究．平成19年度埼玉大学
卒業論文．
- 文部科学省（2008）小学校学習指導要領解説体育
編．東洋館出版社
- 文部省（1988）小学校指導書体育編．東洋館出版
社
- 文部省（1999）小学校学習指導要領解説体育編．
東山書房
- 岡本真里子（2006）ハードル走の世界．山本俊彦・
岡野昇：関係論的アプローチによる新しい体育
授業 Vol.1.
- 鈴木直樹（2009）「人間の会」30周年記念講演．配
布資料
- 地曳克浩（2000）ハードル走の授業．杉山重利ら
編：小学校体育の授業 第5学年．大修館書店
- 戸澤和彦（2001）ハードル走．松田恵示・山本俊彦
編：「かかわり」を大切にしたい小学校体育の365
日．教育出版

- 村田正樹（2008）横→縦の流れで動きを高める、
楽しい体育の授業21巻10号 No.229 36-37
- ガーゲン, K（2004）東村知子訳 あなたへの社会
構成主義. ナカニシヤ出版 152-206
- レイブ&ウェンガー 佐伯胖訳（1993）状況に埋
め込まれた学習 正統的周辺参加. 産業図書
25-28
- 美馬のゆり・山内祐平（2005）「未来の学び」をデ
ザインする. 東京大学出版会 11-106
- 中野民夫（2001）ワークショップ—新しい学びと
創造の場— 岩波新書 10-11
- 松田恵示（2001）「かかわり」を大切にしたい体育
の単元設計. 松田恵示・山本俊彦編：「かかわ
り」を大切にしたい小学校体育の365日. 教育出
版 5-14
- 木原成一郎（1994）第六章 教材研究から教育内
容を見直す. グループ・ディダグティカ編 学
びのための授業論. 勁草書房 162-169
- 鈴木直樹（2005）体育授業の質的分析法の開発.
総合研究機構研究プロジェクト 平成16年度
埼玉大学総合研究機構 41-44
- 佐藤学（2003）教師たちの挑戦. 小学館 13

(2009年3月25日提出)

(2009年4月17日受理)

Hurdles which “feeling” is the main learning contents

Tamiaki TERASAKA, Eiichi SHIOZAWA and Naoki SUZUKI

Keywords : “feeling”, rhythmical, hurdles, learning contents, qualitative class analysis

In this study, it paid attention to child’s “Feeling”. The class that placed “Feeling” of the hurdles in the base of the contents of learning was planned from approach of the relations theory, and practiced. The purpose of this study is to clarify the result and the problem. When analyzing it, the qualitative teaching evaluation method (coding card method) that Suzuki (2005) had developed was used. Child’s learning was clarified from the generation of the sense of the movement process. As a result, children were found being transformed from the concept “Race” to the concept “Both are created”.

Children’s “Feeling” in the hurdles was clarified the following processes in the relation between the self, the others, the thing and the event.

- 1) Moving “Feeling” is felt.
- 2) It is puzzled to moving “Feeling”.
- 3) The “Feeling” is constructed. (It becomes accustomed to movement. The “Feeling” is shared.)
- 4) The shared “Feeling” is changed.
- 5) The “Feeling” is constructed again. (It becomes accustomed to movement again. The “Feeling” is shared again.)

Children connect “Participation” and “Relation” between the self, others, the thing, and the event from this. And, it can be said that “Feeling” is composed or is composed again from among the “Relation”.