

主論文の要約

岡野 昇

体育学習を必ずしも肯定的に受け止めているとは言い難い学び手に対し、対症療法的な方法論で解決に迫るのではなく、私たち人間が拠り所としている思考の枠組み（パラダイム）に着目しながら体育学習の問題を取り上げ、その根源的なレベルから体育学習の再検討を試みるのが本論文の主題であった。そのパラダイムとは、「実体主義／実体論的な認識様式 (Piaget など)」から「関係主義／関係論的な認識様式 (Vygotsky, Lave&Wenger など)」への転換であり、本論文では後者に軸足をおいた関係論的な体育学習の探究と定めた。このような関係論的な体育学習の研究動向は、1990年代から、いわゆる「楽しい体育」論者らによって理論的・認識論的パラダイムの転換を射程に入れつつ、「プレイ（遊び）」や「学習（学び）」の概念自体の問い直しに迫ることで「楽しい体育」論の脱構築として始まったが、理論的な単元構成や具体的な学びのデザインの手順については提出されていないことから、これらの示唆を得ることを本論文の目的とした。

論文構成は次の通りである。

第1章 問題設定の意義

第2章 先行研究の検討と本研究の目的

第3章 「学習者の意味志向」に着目した「学習内容」（研究課題1）

第4章 体育学習における学びとプレイ（遊び）の意味世界（研究課題2）

第5章 関係論的な体育学習の単元構成試案（研究課題3）

第6章 関係論的な体育学習の単元構成原理（研究課題4）

第7章 「体育における対話的学び」のデザインと実践（研究課題5）

第8章 総括

第1章では、体育学習に寄せられる問題に対し、方法論レベルにとどまらずパラダイムレベルからの検討を進めていくために、本論文の題目として掲げた「関係論的アプローチ」の定義を行った。哲学、社会学、教育学の立場から整理を行った結果、パラダイムには、第一次的にモノ（客観）が既に在り、それらが二次的に関係し、世界が構成されると考える「実体主義／実体論的な認識様式」と、世界は一次的に主観の関係の中から作りだされた共同主観的（間主観的）に構成されるととらえる「関係主義／関係論的な認識様式」の2つがあり、関係論的アプローチとは後者のパラダイムに立脚するものであると述べた。しかし、このような関係論的アプローチによる学習への取組は、学校教育現場においても出現し始めているものの、認識論的には学習論と発達観のねじれが見られ、実質的な学習

の転換に至っていないという問題が公立小学校の校内研究主題の調査から明らかにされた。

第2章では、国内で1990年代前半から始まった関係論的アプローチによる体育学習の研究動向をつかみ、そのパラダイムを導き出すために、青木眞の「関係論」、松田恵示の「かかわり論」、細江文利の「関わり合い学習」を概観した。その結果、「楽しい体育」論者である三者が、理論的・認識論的パラダイムの転換を射程に入れながら、また、「プレイ（遊び）」や「学習」概念自体の問い直しに迫りながら、「楽しい体育」を脱構築し、関係論的パラダイムに立脚した体育学習を目指していることが確認された。しかしながら、理論的な単元構成や具体的な学びのデザインの手順については提出されていないことから、本論文の目的として、「学習者（子ども）の意味志向」に着目した「学習内容」の解明（研究課題1）と「学びとプレイ（遊び）の意味世界」の再解釈（研究課題2）を行い、関係論的な体育学習の単元構成試案（研究課題3）と単元構成原理（研究課題4）、及び「体育における対話的学び」のデザインと実践の提出（研究課題5）の5つを研究課題として設定した。

まず、第3章（研究課題1）では、小学校の教育実践と体育授業実践を通して、「学習者（子ども）の意味志向」に着目した「学習内容」の解明を行った。「学習内容」の概念を明らかにするために、「学習者（子ども）の意味志向」に着目し、学習者（子ども）の意味規準から「学習内容」を導き出すことに試み、その中でも「共感志向による意味」について重視することを提起した。また、「学習者（子ども）の意味生成」に着目した「学習内容」とは、先験的に知識や技術などを実体化する従来の「学ぶべきモノ」という見方ではなく、状況と文脈に応じて常に変化していくという関係的な見方をし、他者（人）や学習財（モノ・コト・自然など）とのかかわりのある多様な活動を通して意味を生成していく社会的行為、すなわち「学んでいるコト」ととらえる必要があると論じた。

次に、第4章（研究課題2）では、大学教育実践（「小学校専門体育」）を通して、学びとプレイ（遊び）の意味世界の再解釈を行った。学びの意味世界は、主客分化に関する軸と主体的関与軸の2軸から成り立つ、〈まじわり（参入）〉—〈なぞり（模倣）〉—〈かたどり（構成）〉—〈かたり（表現）〉の4つの意味が相互作用し円環することで、学びの世界が構成されると論じた。また、プレイ（遊び）の意味世界は、同様の主客分化と主体的関与の2軸から成り立つ、〈ひたり（眩暈）〉—〈なりきり（模擬）〉—〈こころみ（競争）〉—〈まかせ（運）〉の4つの企投的意味が相互作用し円環することで、プレイ（遊び）の世界が構成されると論じた。

第5章（研究課題3）では、小学校体育科授業実践（マット遊び）を通して、「意味世界の再構成としての学習」という体育学習を理解する際の単元構成試案を提出した。関係論的な体育学習の単元構成は、①単元の内容構成は、「文化の中心的な活動」から構成し、具体的には「取り上げようとする運動の中心的なおもしろさ」を明確にすること、②単元の展開構成は、「文化の周辺的な活動」から構成し、具体的には4つの意味（〈まじわり・ひたり〉・〈なぞり・なりきり〉・〈かたどり・こころみ〉・〈かたり・まかせ〉）をたちあげるための工夫を行うこと、③学習過程は、「意志—脱・意志」と「分化—未分化」の2軸が交差し、「運動の中心的なおもしろさ」をとりまく4つの意味世界を一回りするところからなる「円環モデル」を指標することと論じた。

第6章(研究課題4)では、小学校体育科授業実践(跳び箱運動)を通して、「意味世界の再構成としての学習」という体育学習を理解する際の単元構成原理を提出した。単元構成原理にかかわり、単元の内容構成は「プレイ(遊び)」概念と結びつき、現在の体育学習は原因・目的因探しとしての遊びの問い方や主体の能動的活動としての遊びの構造把握の仕方から構成されるのに対し、関係論的な体育学習では遊び(プレイ)について存在論的に問い、存在様態・状況としてその構造が把握されると論じた。また、単元の展開構成は「学習」概念と結びつき、現在の体育学習は個人の内的プロセスにおける「獲得」としての学習概念であることから、主体と客体の二項対立関係からくる因果律や個体・主観主義的な原理から単元構成が進められるのに対し、関係論的な体育学習では、社会的・文化的プロセスへ「参加」することで知識や意味を構成していく営みを学習(学び)とみなしていることから、問主観的パラダイムに立脚した関係・状況主義的な原理に基づくべきであることを論じた。

最後に、第7章(研究課題5)では、研究課題1から研究課題4までの体育における単元構成に関する基礎的考察を踏まえ、具体的な体育授業デザインの手順について明らかにした。これは体育学習を「意味世界の再構成としての学びの活動」として再認識した後、いかにして学びの実践につないでいくかという試みとして位置づくものである。そこで、学び論者の佐藤学が提示する「対話的学びの三位一体論」に基づきながら、「体育における対話的学び」の以下の3つの次元について解明し、それを踏まえた学びのデザインの手順を提出した。それは第1に「主題づくり(何か・概念)」として「運動の中心なおもしろさ」を設定すること、第2に「内容づくり(何を・目的)」として「わざ(身体技法)」を設定すること、第3に「課題づくり(どのように・方法)」として「共有の学び」と「ジャンプの学び」を設定することであると述べた。

また、2本の小学校体育授業実践(小型ハードル走、短距離走・リレー)を通して、「協同的学び(collaborative learning)における発達過程」と「真正な学び(authentic learning)におけるわざの形成過程」について明らかにした。前者では、安定している状態に運動の中心なおもしろさを基軸とした難易度の高い条件を付加した課題を提示することで不安定な環境が作りだされ、学び手はその中で異質な他者(仲間)や教師からの援助を受けながら試行錯誤を繰り返し、やがては大きなゆらぎをきっかけにそれまでの運動を壊し、新しい運動を構築するというプロセスをたどることが明らかにされた。後者では、運動の中心なおもしろさに迫るためには、該当学年の教育内容を基盤としながらも、その範囲は該当学年を超えるところに設定し、その領域(範囲)の中に学びをデザインすることが重要となることが明らかにされた。

以上の5つの研究課題成果を総括すると、体育における単元構成は「意味世界の再構成としての学びの活動」として再認識することができ、その学びの実践は3つの次元を一体のものとしてデザインすることで、「運動の中心なおもしろさ」に迫る真正な学びが生成する過程が確認できた。総じて、関係論的な体育学習において、運動の指導や学習場面で重要なことは、学習者を変えることではなく、学習者と相互作用する環境を変えることによって、学習者の可能性を引き出すことであると考えられる。