

体育科における教師の教材研究による教科内容の捉え直し — 跳び箱運動の事例から —

梶 村 彩 香

はじめに

本稿の目的は、体育科における教師の教材研究と、その教材研究の成果が授業実践にいかんにかかされているかを考察することである。中村敏雄は、多くの技術指導書は「『うまくない子』や『できない子』の技術向上」¹⁾を中心的な課題にしておらず、これを明らかにするために、教師自身による教材研究の必要性を指摘している。

教師の教材研究に関する先行研究として、岩田靖の論稿が挙げられる。岩田はまず「教材」について、「教科内容（学習内容）を習得するための手段であり、その教科内容の習得をめぐる教授＝学習活動の直接の対象となるもの」と捉えた。そして教材研究について、水泳の「ドル平」泳法の開発を例に挙げて、呼吸が難しいという子どもがつまづく実態を介して、「教え学ぶべき要素とその構造を発見的・革新的に再構成したプロセス」だとし、「運動が苦手だったり、意欲の低い子どもに目を向けることは、決して指導における対症療法的な思考なのではなく、むしろ、教える中身（学習内容）の本質的な問い直しを常に含んでいる」²⁾と述べている。

そこで、岩田の先行研究に基づいて、教師の教材研究による教科内容の捉え直しが授業実践にいかんにかかっているかを明らかにするため、一人の小学校教師（堤吉郎教諭）の跳び箱運動の教材研究に注目した。堤教諭は体育の民間教育研究団体の一つである学校体育研究同志会に所属し、教材研究を深めてきた。現在は全国研究局長を務め、跳び箱運動を中心に研究成果を発表している。堤教諭の跳び箱運動の授業について、出原泰明は実践記録を読んで、「子どもの関係の質的変化やその変化の中での学習の進展を毎時間見極めながら、その都度軌道修正し、有効な次の『一手』が打たれていった」³⁾、「自分の『指導』が明確に見える」し、「自分の『指導』の何が子どもの変化を引き出したのかを正確に把握している」⁴⁾と評価している。

本稿では、まず文部省（当時）が国家基準として考える跳び箱運動の捉え方を明らかにするために、1958年から現行（1998年）までの小学校学習指導要領における記述をまとめ、その特徴について考察する。それに対して堤教諭が所属する学校体育研究同志会では、学習指導要領の考え方の何が問題だと考え跳び箱運動の教材研究を行ってきたのか、学校体育研究同志会の文献における記述をもとにまとめる。そして堤教諭の跳び箱運動の授業について、授業を観察したフィールドノートと授業後の指導意図の確認をもとにまとめ、教材研究の成果が授業実践でいかんにかかされているかを考察したい。

1. 小学校学習指導要領における跳び箱運動の教科内容の変遷と特徴

1958年以降、学習指導要領は官報に「告示」として掲載され、法的拘束力をもつ国家基準とされるようになった。以下では、1958年から現行（1998年）までの小学校学習指導要領における跳び箱運動の教科内容の変遷と特徴をまとめる。

1958（昭和33）年の小学校学習指導要領では、跳び箱の高さが規定され、4年、5年、6年と学年が上がるにつれて10cmずつ高さが上がるようになった。

1968（昭和43）年の小学校学習指導要領は、指導書に「特に『体力の向上』について明示した⁵⁾」と述べられているように、「体力づくり」が目標とされた。「器械運動は鉄棒、とび箱、マットなどを使って行なわれる運動で『できない』→『できる』→『よりじょうずにできる』という経験を深めやすい運動⁶⁾」とされ、跳び箱運動は1958年版から各学年の高さの規定が10cmずつ上げられた。

1977（昭和52）年の小学校学習指導要領は、指導書に「運動の必要性を理解させることとともに『運動は楽しいものである』ということを経験させることをねらいとした⁷⁾」と述べられているように、目標が「体力づくり」から「楽しさ」を味わわせることへ転換された。器械運動は「自己の能力に適した課題の達成を目指す克服スポーツ⁸⁾」とされ、個別化が図られた。跳び箱運動は4年、5年では腕立て開脚跳び越しと閉脚跳び越しのみが例示され、6年生まで高さが上がるだけである。しかし、「大きな動作で⁹⁾」、「調子よくできる¹⁰⁾」というように、表現に関する内容の発展が示されるようになった。

1989（平成元）年の小学校学習指導要領では、「器械運動は、マット、鉄棒、跳び箱等の器械、器具を使った『技』に挑み、それを達成したときの楽しさや喜びを味わうことのできる個人的な運動である¹¹⁾」というように、技を獲得する達成型スポーツと捉えるようになった。跳び箱運動は「切り返し系と回転系の技群で運動の内容を構成しているが、これらの中から自己の能力に適した技を選び、その技がある程度正確にできるようにするとともに」、「安定した動作で跳び越しをしたりすることができるようにすることが大切である¹²⁾」と述べられ、高さの規定がなくなった。つまり、「自己の能力に適した技を選」ぶという、「めあて学習」が推進された。

1998（平成10）年の小学校学習指導要領でも「めあて学習」が引き続き「積極的に推進¹³⁾」されており、器械運動では「技に取り組んだり」という文言が加えられた。これは「技ができるようになることが強調され過ぎないように¹⁴⁾」するためである。1989年の改訂で達成型スポーツと捉えられるようになった器械運動は、更に「4段の跳び箱で開脚とびができれば、5段に挑戦する」というような「克服」として、また、「ただ単にできるだけでなく、より雄大に、より優美にできる」という「表現的な特性¹⁵⁾」としても捉えるようになった。

1958年から現行（1998年）までの小学校学習指導要領における跳び箱運動の教科内容の変遷から、以下のような特徴が考えられる。

表1 小学校学習指導要領における「跳び箱運動」に関する記述

学年	ね ら い	例 示				
1958年版	1	固定施設、鉄棒、とび箱、マットを使って、いろいろな遊びができるようにする。	またぎ越し	踏み越し	腕立てとび上がり	とび下り
	2		踏みとび(横30cm)	腕立てとびのり(縦50cm)	腕立てとび上がり下り(横50cm)	
	3	鉄棒、とび箱、マットを使って、やや形のととのった運動ができるようにする。	開脚の腕立てとび越し(縦50cm)	腕立てとびのり(縦50cm)		前回り(縦30cm)
	4	鉄棒、とび箱、マットを使っての運動のしかたや、初歩的な技能を身につけさせる。	同上(縦60cm)	同上(横50cm)		同上(縦40cm)
	5	鉄棒、とび箱、マットを使っての運動のしかたや初歩的な技能を身につけさせる。	同上(縦70cm)	同上(横60cm)	腕立て横とび越し(横70cm)	同上(縦50cm)
	6	鉄棒、とび箱、マットを使っての器械運動を行なわせ、それにとまう技能や能力を養う。				
1968年版	1	鉄棒、とび箱、マットを用いた各種の遊びができるようにする。	またぎ越し	踏み越し	腕立てとび上がり・とびおり	
	2		腕立てとび越し(40～50cm)			
	3	鉄棒運動、とび箱運動、マット運動の初歩的な技能を養う。	腕立て開脚とび(縦50～60cm)	腕立て閉脚とび(横40cm)	台上前転(縦30～40cm)	
	4	鉄棒運動、とび箱運動、マット運動の初歩的な技能を養う。	同上(縦60～70cm)	同上(横50～60cm)	同上(縦40～50cm)	
	5	鉄棒運動、とび箱運動、マット運動の初歩的な技能を養う。	同上(縦70～80cm)	同上(横60～70cm)	同上(縦50～60cm)	
	6					
1977年版	1	跳び箱での踏み越しや平均台上での歩行ができる。	またぎ越し	踏み越し	腕立て跳び上がり跳びおり	
	2	跳び箱での踏み越しや鉄棒での懸垂振りなどができる。	腕立て開脚跳び			
	3	鉄棒、マット、平均台及び跳び箱を使って懸垂、転回、バランス、跳び越しなど自己の体を操作して各種のよりよい動きができるようにする。	腕立て開脚跳び(縦50～60cm)	腕立て閉脚跳び(横40～50cm)		
	4	自己の能力に適した課題をもって跳び箱での腕立て跳び越しができる。	同上(縦60～70cm)	同上(横50～60cm)		
	5	跳び箱を使って、大きな動作で腕立て跳び越しができる。この場合の「大きな動作で」は、踏み切りから跳び箱に手をつくまでと、手の突き離しから着地までの両方が全体として大きな動作になることを目指している。	同上(縦70～80cm)	同上(横60～70cm)	台上前転(縦50～60cm)	
	6	跳び箱で大きな動作の腕立て跳び越しが調子よくできる。この場合の「調子よくできる」は、助走、踏み切り、跳び越し、着地までの一連の動作がリズムカルに、しかも、全体として滑らかにできることを目指している。				
1989年版	1	固定施設やマット、鉄棒、跳び箱などの器具を使って、自己の体を操作して各種のよりよい動きができるようにし、その喜びを味わうことができるようにする。	支持でまたぎ乗り	支持でまたぎおり	支持で跳び上がり・跳びおり	
	2		支持でまたぎ越し	支持で跳び上がり・跳びおり	跳び箱の上での前ころがり	
	3	マット、鉄棒、跳び箱などの器具を使って回転、懸垂、バランス、跳び越しなど自己の体を操作して、各種のよりよい動きができるようにし、その喜びを味わうことができるようにする。	①切り返し系の技		②回転系の技	
	4	跳び箱運動には、切り返し系の技群と回転系の技群の中から、自己の能力に適した技を選び、支持跳び越しができるようにする。	開脚跳び(腕立て開脚跳び)	かかえ込み跳び(腕立て閉脚跳び)	台上前転	
	5	跳び箱運動では、切り返し系の技群と回転系の技群の中から、自己の能力に適した技を選び、安定した動作で支持跳び越しができるようにする。	開脚跳び(腕立て開脚跳び)	かかえ込み跳び(腕立て閉脚跳び)	頭はね跳び	
	6					
1998年版	1	跳び箱を使って、自己の体をいろいろに動かし、楽しく遊ぶことができるようにする。	支持でまたぎ乗り・またぎ下り	支持で跳び上がり・跳び下り	低い跳び箱での横跳び越し	
	2		支持でのまたぎ越し	支持でのかかえ込み跳び越し	跳び箱の上での前ころがり	
	3		①切り返し系の技		②回転系の技	
	4	自己の能力に適した課題をもって次の運動を行い、技に取り組んだり、その技ができるようにしたりする。	支持跳び越しをすること。	腕立て開脚跳び	腕立て閉脚跳び	台上前転
	5		安定した動作での支持跳び越しをすること。			頭はね跳び
	6					

文部省『小学校指導書 体育編』(1960)、文部省『小学校指導書 体育編』(1969)、文部省『小学校指導書 体育編』(1978)、文部省『小学校指導書 体育編』(1989)、杉山重利ほか編『新学習指導要領による小学校体育の授業①～⑦』(2000)の記述を整理したもの

1958年以降、跳び箱の内容の発展は高さで示された。高さの規定は1977年まで続けられた。高さだけが変わっていき、内容の発展・系統性はなかったと言える。1977年の小学校学習指導要領では「大きな動作で」、「調子よくできる」というように、表現に関する記述が表れ、1989年には、跳び箱運動を克服型ではなく、多様な技に挑戦してできるようになることを目指す達成型として捉えるようになった。そして、現行（1998年）の小学校学習指導要領では「表現的な特性」にも注目するようになった。

しかし、1989年以降切り返し系と回転系の技が提示されるようになったものの、「自己の能力に適した技を選」ぶという「めあて学習」が推進され、個別化が図られている。また、現行（1998年）の小学校学習指導要領では「表現的な特性」にも注目するようになったが、集団演技を取り入れ、リズムをそろえるなど¹⁶⁾、対症療法的な考え方の教材が提示されており、スポーツとしての体操競技のダイナミックな表現へつながる技術の系統にはなっていないと思われる。

2. 学校体育研究同志会における跳び箱の教材研究

戦後、「体育の基本理念は官・民一体で形成されていったが」、1958年の学習指導要領が官報に「告示」として掲載され、法的拘束力をもつ国家基準とされるようになると、「民間の研究者による『要領』批判が活発に行われ」¹⁷⁾るようになった。以下では学習指導要領に対して提唱された民間教育研究団体の教材研究として、堤教諭が所属する学校体育研究同志会の跳び箱運動の教材研究について述べる。

学校体育研究同志会の発行物の中で、初めて跳び箱運動についての記述が見られるのは1959年だ。春のワークショップ（合宿研究会）での議論について、「とび箱運動でとび越しの場合、1～6年までの高さの基準がでているが、6年で70cmで、5、4……1と学年がさがる毎に10cmずつ低くなっているが、高さの決め方がどこの資料を基にしたのか、あまりにも機械的であり、科学性がない。」¹⁸⁾とまとめられている。

学校体育研究同志会の創設者である丹下保夫は、「すべての子どものよるこびを高めるためには子どもの主体に即した運動の系統、技術の系統を必要とする」と考え、「このような運動技術の系統を考える場合」の条件として、第一に「その運動のもっている本質を失わないこと」、第二には「その本質の発展につれて子どもの技術が系統的に必然性をもって発展するもの」であること、第三に「子どもの発達段階に応じて運動のよるこびを高め、とびつくように興味あり、関心あるもの」¹⁹⁾であることを挙げた。

跳び箱運動においても「子どもの主体に即した運動の系統、技術の系統」が考えられたが、1961年の夏のワークショップで「第一にとべたという感じ、次により高いものをとぼうとしていく。」「障害物を征服したというよるこびだろう。」²⁰⁾といった意見が出されているように、克服型という考え方から脱却することは難しかった。

しかし1970年代に入り、当時実施されていた1968年版の学習指導要領が器械運動を「『できな

い』→『できる』→『よりじょうずにできる』という経験を深めやすい運動』と考えていたのに対して、学校体育研究同志会は「個人的な力試しの運動として、個人の能力を評価することに直接結びつくために、できる子は優越感をもつことができるが、できない子は劣等感に迫いやられる可能性もある」²¹⁾と問題点を指摘している。そして、跳び箱運動についての問題提起として、「とび箱運動という『開脚とび』が代表的なもので子どもたちもよろこんでとぶのであるが、その範囲からほとんど発展していないのが現状ではないだろうか」、「小学生では走り高とびと同様のレベルで、高いものがとべるほどうまいという感覚が強いし、技術よりも跳躍力の育成に主眼がおかれて指導されていることも少なくないのである。これはとび箱運動の特性（特質）のとらえ方に問題があったのではないだろうか」²²⁾と述べ、跳び箱運動の特質を「とび箱による空間表現」と捉え直した。

学校体育研究同志会の一員である進藤省次郎は、「とび箱運動の文化的な価値が、単なる高さや障害物を克服するということにあるのではなく、手と足の協応動作によって着手後の第二次空間における身体支配能力を高め、自由に自己を表現する能力を獲得していくところにあると考えた」²³⁾と、当時の研究の歩みと成果をまとめている。

跳び箱運動の教科内容を表現型と捉え直したことに対応して、技術指導の系統が考えられ、基礎技術は腕立て開脚跳び越しではなく、踏み切りを含むひねり横跳び越しとした。その理由として、「第一に、両腕に体重をしっかりとせて支持することを教えるのに横とび越しが適していること、第二に、かなりの高さまでとび越しが可能で危険性がないこと。第三に、第二次空間の表現に重点を置き、変化のある技としてひねりを入れることができること。第四に、下半身のはね上げを強調することによって、腕とわきの角度を広げていく技術に発展しやすいこと」²⁴⁾が挙げられている。

技術指導の系統性が考えられる以前は、横跳び越しという技は「足がとび箱より高く上がっていてもとびこせるといふ、初心者に向けての発想」²⁵⁾から考えられていた。しかし、教材化の過程で、そこから「腰がかなり高く上がり、横とびこしで学んだことが次へ結び付いていく」²⁶⁾というように、表現を学ぶための系統から、ひねり横跳び越しへと発展していった。

このように、学校体育研究同志会は、学習指導要領が跳び箱運動を克服型と捉えることに対して、能力主義への陥りやすさ、より高い跳び箱を跳び越えることからの技術的な発展性のなさを問題と考えた。そして、跳び箱運動の教科内容を「とび箱による空間表現」と捉え、第二次空間の表現に重点を置いた。そのための教材の系統として、ひねり横跳び越しからの発展を考えた。

3. 堤教諭の跳び箱運動の教材研究と授業実践

堤教諭は、2章で述べた学校体育研究同志会での先行研究から学び、跳び箱運動の教科内容を克服型から表現型へと捉え直した。そして、表現を学ばせるために、切り返し系の技ではなく回転系の技の系統を選択した。

堤教諭の研究成果の一つとしては、1993年から1994年にかけて学校体育研究同志会愛知支部の一員として取り組んだ、跳び箱運動の教科内容研究が挙げられる。この研究において、堤教諭は学

校体育研究同志会の教材研究の成果と歩みをふり返り、「『表現＝技術の獲得』という図式から抜け出すことができず、技術指導に傾斜していたのではないだろうか」²⁷⁾と指摘した。そして、「『表現』には『技術の獲得』以外のものが含まれているのではないか、『表現』を丸ごと教えるとはどういうことかという視点が必要になってくるのではないか」²⁸⁾という考えから、跳び箱運動において、「技術の『総合・分析』を媒介にして子どもたちの学び合いを組織し、『鑑賞・表現』力を高める」²⁹⁾授業を提案した。

このように教材研究を深めた堤教諭は、子どもたちの学び合いを組織することによって「鑑賞・表現」力を高めるといふ授業を導き出している。

そこで、堤教諭の教材研究の成果が授業実践にいかんにか生かされているのかを考察するために、堤教諭の跳び箱運動の授業を観察した。期間は2006年10月6日(金)から11月10日(金)まで、週3回ある体育の授業のうち、ほぼ週1回ずつ、計4回である。観察中はフィールドノートに授業の流れや堤教諭の技術指導に関する発言を中心に記し、授業後に堤教諭に指導意図を確認した。以下では、この調査結果に基づいて考察する。なお、観察クラスは小学校2年生、児童数は男子16人、女子17人の合計33人である。観察した4回の授業の概要は表2の通りである。

表2 授業の概要

10月6日	実技オリエンテーション	グループ分け、跳び箱上から膝を曲げてとびおり(縦6段)、支持でまたぎ乗り・またぎ下り(縦6段)
10月20日	腕立て横跳び越し(切り返し系・回転系)	着地のつま先の向きを観察(横5段)
11月7日	腕立て横跳び越し(回転系)	マット運動川跳び、「あたま」と「おしり」のどちらが高いか観察(横5段)
11月10日	腕立て横跳び越し(回転系)	「あたま」と「おしり」のどちらが高いか観察(横5段)

堤教諭は、この単元において、腰を高く引き上げる空間表現をねらいにしていた。授業で主に取り組まれた技は腕立て横跳び越しだった。腕立て横跳び越しは全員が同じ高さの跳び箱で行われた。

堤教諭が提示した技術的なポイントは、着地の際のつま先の向きを着手の指先と逆の方向に向けることと、「あたま」より「おしり」の方を高くすることの2点だった。堤教諭は、小学校2年生の段階では技術ポイントを上記の2点に絞り、グループでそのでき具合を互いに観察させた。観察は図1の観察表を用いて行われた。

堤教諭の「技術の『総合・分析』を媒介にして子どもたちの学び合いを組織し、『鑑賞・表現』力を高める」授業は次のような場面に見ることができた。

とびばこうんどう2		
10月 日() 時間目		
2年1組 はん []		
◆マットの「川とび」のような(よことびこし)をしよう		
名 前	あたまとおしり	足のむき
	あたま おしり	とびばこ
	あたま おしり	とびばこ
	あたま おしり	とびばこ
	あたま おしり	とびばこ
	あたま おしり	とびばこ
◆わかったこと、気がついたこと		

図1 観察表

堤教諭は、着地の際のつま先の向きを観察させるまでは、切り返し系の腕立て横跳び越し、回転系の腕立て横跳び越しの両方を行い、次につま先の向きを観察させた上で、回転系の腕立て横跳び越しを進めていった。「切り返し系の横跳び越し」³⁰⁾はつま先が着手の指先と同じ方向を向くのに対して、「回転系の横跳び越し」³¹⁾は腰が180度回転するため、つま先は着手の指先と逆の方向を向く。

なぜはじめに切り返し系の腕立て横跳び越し、回転系の腕立て横跳び越しの両方を行った上で、回転系の横跳び越しを進めていったのか、その意図を堤教諭に確認した。切り返し系の横跳び越しは、切り返しの際に両腕にかかる負荷が大きく、腰を高く引き上げると小学校の段階では危険が伴い、高度な技への発展が妨げられてしまう。そのため、回転系の横跳び越しの方が腰を高く引き上げる空間表現に適しているということだった。

また、単元の前半に子どもがつま先の向きを観察した結果を堤教諭に確認した。その結果、ほとんどの子どもが切り返し系の横跳び越しをしていた。つまり、回転系の横跳び越しを提示されるまでは、ほとんどの子どもが切り返し系の横跳び越しをしていたと判断できる。以上のことから、最初から子どもに回転系の横跳び越しを提示するのではなく、両方の跳び方を体験させた上で、回転系の横跳び越しの方がより大きな横跳び越しになることに気付かせ、腰を高く引き上げる空間表現をできるようにするために回転系の横跳び越しを子どもに選択させようとしたという堤教諭の意図が考えられる。

そして、回転系の横跳び越しを進めていってからは、腰を高く引き上げる空間表現に気付かせるために、「あたま」と「おしり」のどちらが高いか観察させた。堤教諭は腰を高く引き上げるという表現のための技術指導として、「跳んだら踏み切り板側をグーッと見るように。向こうを見ながら体の向きを変えるんだよ。」「腰高あく、グルンとこっち見ながら着地!!」と、子どもが意識的に腰を回転させるような声かけをしていた。

また、堤教諭は異質集団によるグループを組織している。グループの分け方について質問したところ、リーダーシップがとれる子、記録をとるのが得意な子、モデルになると思われる子、技術の獲得が困難な子など、グループが異質集団になるように分けたということだった。このように、技能習熟の差によってグループを分けるのではなく、異質集団で互いを観察し、比べることによって、グループ内に技能習熟の高いモデルになる子が出てくる。そのモデルを観察することによって、技能習熟の低い子どもも、腰を高く引き上げるという空間表現に気付けることが示唆される。

堤教諭は以前の実践記録において、授業実践について、「順序よく用意された教育技術にのって運ばれるよりも、立ち止まり、もどりにして、子どもと考えながら進められる方がよいよう」³²⁾だと述べ、子どもの実態に合わせて授業展開することの必要性を指摘している。「あたま」と「おしり」のどちらが高いか観察させた際、なかなか「おしり」の方に丸がつかない子どもが何人かいた。そのため、一旦1学期に行ったマット運動の川跳び（側転の前段階）に戻している。

つまり、川跳びに戻ったのは、主になかなか腰が高く上がらない子の実態に合わせたためだった。しかし、この実践を通して腰が高く上がっていた子も、より大きな横跳び越しができるように

なり、グループの中にモデルになる子が出てきた。そして、モデルになる子の登場によって、「鑑賞・表現」が学ばれていった。

異質集団による学び合いの成果は子どもたちの感想文にも表れている。堤教諭は単元後半に子どもにも感想文を書かせた。感想文は文章力に左右されてしまうように感じたため、書かせる意図を確認した。感想文は課題が明確になってから書かせるため、授業の内容に関わったことを書くようになるということだった。感想文の中には「Aちゃんが、すごいきれいだからめざまします。」というように、モデルになる子の表現に注目したものがあつた。また、Mちゃんはなかなか跳べるようにならなかったが、「どうやったらSくんみたいにできるかな？ みんなじょうずなのにへた。おしりをたくくしよう。」と、同じグループの子を観察する中で自分の目標を立てていた。異質集団のグループによる技術の観察を通して、子どもたちの学び合いを組織した点に、堤教諭の教材研究の成果が表れていると考えられる。

このように、「技術の『総合・分析』を媒介にして子どもたちの学び合いを組織し、『鑑賞・表現』力を高める」授業は、小学校2年生の段階では以下の点に表れていた。まず、切り返し系の横跳び越しから回転系の横跳び越しへと進めていく中で、腰を高く引き上げる空間表現に気付かせるために、「あたま」より「おしり」の方を高くするという技術ポイントを提示した点、そして、その技術ポイントのでき具合を異質集団によるグループを組織して観察させた点である。異質集団による学び合いの中で、腰を高く引き上げる空間表現に気付かせていった。

ま と め

本稿では、体育科における教師の教材研究と、その教材研究の成果の授業実践での表れ方を明らかにするため、学習指導要領で考えられている跳び箱運動の教科内容と、それに対する学校体育研究同志会の教材研究、学校体育研究同志会の一員である堤教諭の教材研究がどのように授業実践に生かされているのかについて考察した。

学習指導要領は跳び箱運動の教科内容を長年克服型と考えてきた。また、1989年以降は「めあて学習」が推進され、能力による個別化が図られている。学校体育研究同志会は、学習指導要領が跳び箱運動を克服型と捉えることに対して、能力主義への陥りやすさ、より高い跳び箱を跳び越えることからの技術的な発展性のなさを問題と考へた。そして、跳び箱運動の教科内容を「とび箱による空間表現」と捉へた。そして、学校体育研究同志会の先行研究に学んだ堤教諭は、独自の教材研究を進め、「技術の『総合・分析』を媒介にして子どもたちの学び合いを組織し、『鑑賞・表現』力を高める」という授業を提案した。この授業は小学校2年生では、堤教諭が技術ポイントを提示し、異質集団によるグループで全員に同じ課題に取り組みせ、互いに観察させることによって、表現を学ばせるという点に表れていた。

以上のことから、堤教諭は学校体育研究同志会にて学び教材研究を行うことを通して、跳び箱運動の教科内容を学習指導要領で考えられている克服型から表現型へ捉え直していることがわかる。

そして、その教材研究の成果は、実際の授業の中では、表現を学ばせるための教材として切り返し系の技ではなく回転系の技の系統を選択し、さらに表現を学ばせるための授業として異質集団による学び合いを組織したことなどに表れていたことがわかった。

学習指導要領では「めあて学習」が推進されており、能力による個別化が図られている一方で、堤教諭は異質集団による子どもたちの学び合いを組織していた。出原は、子どもは「自分とは異なる『できばえ』や『わかり具合』と関わり合い、向き合うことによって、自分の『できばえ』と『わかり具合』を高めていくことができる」³³⁾と考へ、「異質協同の学び」を提案している。本稿では教科内容の捉え直しを中心に教師の教材研究について述べたが、今後は異質集団による学び合いに注目し、堤教諭の教材研究の成果と異質集団による学び合いの関係、運動が苦手な子どもや意欲の低い子どもへの有効性を明らかにしていきたい。

〔注〕

- 1) 中村敏雄『教師のための体育教材論』創文企画、1989年、76頁。
- 2) 岩田 靖「体育嫌いの対処法 教材づくり・教具づくりを中心に」『体育科教育』大修館書店、1999年10月号、23頁。
- 3) 出原泰明「堤さんの実践記録を読んで」出原泰明 編著『「みんながうまくなること」を教える体育』大修館書店、1991年、77頁。
- 4) 同上書、79-80頁。
- 5) 文部省『小学校指導書 体育編』東洋館出版社、1969年、2頁。
- 6) 同上書、19頁。
- 7) 文部省『小学校指導書 体育編』東山書房、1978年、7頁。
- 8) 前川峯雄 他 編『改訂 小学校学習指導要領の展開 体育科編』明治図書出版、1977年、27頁。
- 9) 文部省、前掲書7)、73頁。
- 10) 同上書、89頁。
- 11) 文部省『小学校指導書 体育編』東洋館出版社、1989年、18頁。
- 12) 同上書。
- 13) 池田延行 他 編著『改訂 小学校学習指導要領の展開 体育科編』明治図書出版、1999年、19頁。
- 14) 同上書、38頁。
- 15) 杉山重利 他 編『新学習指導要領による小学校体育の授業 ⑦考え方・進め方』大修館書店、2000年、44頁。
- 16) 例えば、池田延行 他 編著、前掲書13)、133頁。
- 17) 高橋健夫「体育科の目的・目標論」竹田清彦 他 編著『体育科教育学の探究』大修館書店、1997年、25頁。

- 18) 学校体育研究同志会『運動文化論』、1974年、121頁、『体育グループ』第8号、1959年の復刻。
- 19) 丹下保夫『体育技術と運動文化』大修館書店、1985年、206-208頁。1963年に明治図書から出版されたものを復刻・再刊。
- 20) 学校体育研究同志会、前掲書、1974年、245頁。『体育グループ』第15号、1961年の復刻。
- 21) 学校体育研究同志会『器械運動の指導』ベースボールマガジン社、1974年、16頁。
- 22) 同上書、95頁。
- 23) 進藤省次郎「美しく雄大な自己表現をすべての子どもたちに」学校体育研究同志会『山梨大会提案集』、1988年、71頁。
- 24) 学校体育研究同志会、前掲書21)、97頁。
- 25) 座談会「鉄棒・とび箱の実践をふり返って」『たのしい体育・スポーツ』第19号、ベースボールマガジン社、1980年、21頁。
- 26) 同上、21頁。
- 27) 堤 吉郎『『教科内容』研究を教師自らの手で』『たのしい体育・スポーツ』創文企画、1995年5月号、33頁。
- 28) 同上、33頁。
- 29) 堤 吉郎「とび箱運動は何を教える教材か 『とび箱運動』技術の『分析・総合』を通して『鑑賞・表現』を教える」学校体育研究同志会愛知支部編『とび箱物語』、1995年、38頁。
- 30) 堤 吉郎「跳び箱運動」学校体育研究同志会編『みんなが輝く体育 ③小学校中学年 体育の授業』創文企画、2006年、76頁。
- 31) 同上、77頁。
- 32) 堤 吉郎「助け合った、工夫した、うまくなった」出原泰明 編著、前掲書3)、72頁。
- 33) 出原泰明『異質協同の学び 体育からの発信』創文企画、2004年、86頁。