

語られなかった体育の「主体的な学び」の検討 —自己エスノグラフィーを参考にして—

鈴木一成*

*保健体育講座

Consideration of "Agentic learning" in Untold Physical Education - Through Auto-Ethnography -

Kazunari Suzuki*

*Department of Physical Education, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

I. はじめに

2017年3月公示の学習指導要領（以下、新学習指導要領）ならびに同年7月には小学校学習指導要領解説体育編および中学校学習指導要領解説保健体育編がそれぞれ文部科学省のWebにて公開されている¹⁾²⁾。新学習指導要領では「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善（アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善）」が示されている³⁾⁴⁾。とりわけ「主体的な学び」は、学校教育法第30条の「主体的に学習に取り組む態度」をはじめとして⁵⁾、新学習指導要領の主要なキーワードであるといえる。

「主体的な学び」は、中央教育審議会答申では「学ぶことに興味や関心をもち、自己のキャリア形成の方向性と関係づけながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次に繋げる学び」とされている⁶⁾。また、体育の「主体的な学び」は「運動の楽しさや健康の意義等を発見し、運動や健康についての興味や関心を高め、課題の解決に向けて粘り強く自ら取り組み、それを考察するとともに学習を振り返り、課題を修正したり新たな課題を設定したりする学びの過程と捉えられる」と整理されている⁷⁾。本稿における「主体的な学び」はこれらを定義とする。

しかし、この定義のままでは、体育における「主体的な学び」の具体がみえてこない。とりわけ、授業の可視化されないような内側からの視点、つまり、当事者としての教師がどのように子どもの学びを見取っていくのかという検討は、授業が個別具体的・文脈依存的な性質から必要であると考えられる。

佐藤は、多様な要素が混在する保育実践を分析するにあたり、「語られなかった」保育という一つの枠組みを示すことで、不可視的な保育実践の中に存在する「保育性」を自己エスノグラフィーによって描き出すことを可能にしている⁸⁾。この自己エスノグラフィーとは、

保育者と研究者という2つの立場を経験している視点から、自らの保育実践を回顧的に振り返る行為であり、保育者がいわば他者によってその保育を客観的に明らかにされるのではなく、自己回顧的に自分の保育の経験について、時間をおいて反芻し、見つめ直すことによって、自らの保育が明確に描き出されるという考えに基づいている⁹⁾。この手法により、昨日・今日という短い期間での振り返りでは明らかになりにくい、自己の保育に存在する保育者特有のものの捉え方や考え方の様相を描き出している。

体育の授業においても、授業の当事者としての特有のもの（見方・考え方）があるのではないかと。例えば、「主体的な学び」という言葉と聞いた時、体育授業に携わった経験のあるものならば、少なからず「あのことかな。このことかな。」と思いついた事柄を探し出そうとすることができると考える。

しかし、子どもと心を通わせた保育実践上の「あのこと」は、可視的でないために当事者以外には理解しづらく、保育者自身ですら掴みづらい側面がある¹⁰⁾。このことは、体育授業の実践においても同様であるがゆえに、何とか検討する対象としたいと考える。

そこで、本研究は、自己エスノグラフィーという手法を参考にして、授業者と研究者という2つの立場を経験している筆者の視点から、これまで「語られなかった体育授業」を枠組みとして、過去の自分の授業実践を回顧的に振り返り、授業者からみる「主体的な学び」の様相を検討することを目的とする。なお、授業実践は、個別具体的であり、文脈依存的である性質があり、さまざまな体育の「主体的な学び」というものが存在すると考える。そのため、本研究での「主体的な学び」とは、自己エスノグラフィーという研究手法を参考にして描き出せるものと限定する。

II. 方法

本研究においては、筆者（以下、「授業者 A」と記す）が小学校教師として勤務していた際に実施した日頃の体育授業の実践に焦点化する。その理由は、研究発表会や授業研究会の授業ではなく、日常的な体育授業の中での「語られなかった」ものを対象化できると考えたからである。分析は、授業者 A が担任だったクラスに対して行った授業実践における学習指導案（略案）と授業のメモ、授業映像、児童の学習カード、体育日記を資料として回顧的記録を作成する。加えて、元同僚である T 教諭（教職経験 18 年）に対して、授業実践の 13 年後に非構造化インタビューを実施し、その記録を基に、授業者 A の体育授業実践をできるだけ複数の視点から描き出せるようにする。以下、授業者 A と分析対象とする記録物、分析方法について説明する。

1. 授業者 A

授業者 A は体育の授業実践当時、教職経験 6 年であった。教員養成校を卒業・修了後、公立 F 小学校に勤務して、勤務校内では初任校で体育主任という立場であった。授業実践の当時、授業者 A は、自主的に体育授業研究を行ってきており、主に校内での先輩教員から指導助言を受けて学んでいた。その後、A 大学附属小学校、公立小学校を経て、N 市教育委員会指導員として週 2 回、N 市内の幼稚園・小中学校の体育授業の指導助言を行ってきた。その後、小学校教員を退職し、現在は A 大学にて教員養成を行っている。授業者 A の体育授業実践について T 教諭は「子どものやる気を大事にしていたように思う。子どもが楽しいと思える体育の授業をしたいとよく言っていた」と語った。授業者 A は、体育授業の中で「主体的な学び」を大切にすることを重視していたと言える。

2. 回顧的記録

分析方法には、エピソード記述を参考にする¹¹⁾。本研究は、観察によりエピソード記述を行ったものではない。しかし、授業の当事者にしかみえないものを記述しようとする点で、この手法の使用が有効であると考えられる。記述に際しては、以下の記録物を用いて、「語られなかった体育授業」を枠組みとした回顧的記録を作成した。なお、授業者 A の表記は「私」とし、児童の名前はすべて仮名でカタカナ表記とした。

(1) 「学習指導案（略案）・授業メモ・授業映像」

体育授業のねらいと計画を記した「学習指導案（略案）」と授業の記録をメモした「授業メモ」および授業の様子を収録した「授業映像」である。

(2) 「学習カード・体育日記」

児童が毎時の体育授業で振り返りを記述した「学習カード」と、体育があるときに A4 サイズの上段に体育授業で教師が思ったり考えたりしたこと（教師のコメント）を記して、下段にそのコメントに応える「体育日記」である。

ント）を記して、下段にそのコメントに応える「体育日記」である。

III. 結果

「語られなかった体育授業」を枠組みとした回顧的記録は次の 3 つとなった。

1. 回顧的記録 1

「今日から跳び箱か。イヤだな。どうせ跳べないし。」と思わず出たケンタの一言は、6 年 1 組を代表する声のようであった。体育館への足取りも重く、ため息がさらにクラスの空気を重くしていた。

チャイムが鳴り、「跳び箱の跳ぶって体のどこで跳んでいるのかな」という私の問いかけで単元が始まった。ノブコが「足」と答えた。他の子どもたちも疑いなくノブコの考えを支持していると私は感じたので、「授業の終わりに教えてください」と添えました。ケンタは黙っていた。

私がこの問いを単元のトップバッターにもってきたのは大きな理由があった。跳び箱運動をあまり好んでいないケイタたちの固定概念をゆさぶりたいと考えたからだ。前学年までの体育授業でのケンタたちの大きな関心事は、技ができたかどうかにあった。具体的には「より高い段で開脚跳びができること」にあると私は考えていた。そこで、「技」ではなく「動きそのものの面白さ」をテーマにしたいと考えた。さらに、跳び箱運動（切り返し系）では、ノブコが答えた「足」ではなく、「腕支持跳躍」を中核的な動きととらえ、子どもが感じる動きのまとまりを大切にしたいと思い、単元をスタートさせた。

まずは、準備運動と称して、子どもたちの動きを診断しようと考えた。提示したのは「手足歩き・手足走り」であった。手足を床についた姿勢で歩いたり走ったりする動きである。きちんと手のひら全体が床に着いているかも確認したいと考えた。ケンタもこれだったらできそうだという表情であった。しかし、やってみると 2、3 歩目には膝が付いてしまっていた。私は、子どもたちの中から冷ややかな笑いを予感した。ケンタが遅れるのが目立ち始めた時に、私は「手の着く場所は広い方がいいのかが、狭い方がいいか。」と全体に尋ねることにした。子どもたちは何気なくやっていた動きであったが、子どもたちから「そう言われるとどっちかな」という表情や雰囲気を感じ取った。ケンタも肩幅以上に付いたり狭めたりしながら差異を感じているようであった。私はケンタに「どちらがやりやすい？」と問い掛けた。「こっちかな」とケンタ。肩幅より少し狭いくらいであった。しかし、それでも膝が付いてしまう時とつかない時の違いがあることを発見したのはマヤであった。マヤは、「ケンタくんの（動き）をみて、（自分も）やってみて分かったことがある」と

私に伝えた。私は全員を集め、マヤが気づいたことを発表させた。「あのね、肩幅くらいに手のひら全体で着いているんだけど、指先。指先がね、なんか大事。」と。マヤはやってみせてくれた。指先がやや外側に向くと手足を着いた姿勢が崩れにくいことを説明した。私はケンタに「指先がやや外側に向けての手足歩き」をするように促した。ケンタは試した。すると、ケンタの動きが一変した。手足歩きから手足走りへと変わっていった。クラスの雰囲気も一変した。その動きを見た子どもたちからは拍手が沸いた。先ほどまで苦戦していたケンタの動きとは劇的に違う動きの登場であった。ケンタはマヤに笑いかけた。マヤは照れくさそうであった。私は「みんなでグーンと伸びるってこういうことだね」と全体で話をした。その後、子どもたちの動きが次第に手足歩きから手足走りへと移行していった。やり過ぎて疲れたら休み、またやってみる。7月の体育館。暑さをすっかり忘れていたようであった。

2. 回顧的記録 2

私は、次に「連続かえる跳び」という運動教材を提示した。両足の踏切と両手の突き放しを交互に繰り返す動きであった。着地時で足を開くので「かえる跳び」とした。4人が一人ずつ2枚のマットの上を一方通行でおおよそ4回程度「かえる跳び」を繰り返していくよう指示した。次から次へと繰り返していくうちに、どこからか「かえる・かえる・かえる・かえる」と動きに合わせた掛け声が聞こえてきた。ケンタのグループであった。私も一緒になって大声でリズムに合わせて「かえる」の掛け声に合わせて、さらにグループに伝播して、まさに「かえる」の大合唱となった。力尽きて倒れるグループも続出して、笑いが起きた。ケイタも笑っていた。

ここで私は「着いた手よりも足が前にいけるかな」という課題を次に提示しました。マットのふちを使ってペアで動きを見合うようにした。ケンタも最初は着手したまま足を前に持ってこようとしていたがうまくいかない様子であった。先ほどまでの笑いが消え、ペアで黙々と見合い、動きを確かめていた。ケンタは足を前にしようとするあまり、数回は幅跳びのような動きになっていた。今度は手を着いた状態から始めようとする、タイミングが分からず止まっていた。この課題はとても難しいようであった。そこで私は「できるだけ着いた手に足を近づけてみよう」という課題に変更した。実際、立位やしゃがみ立ちの姿勢から急落して腕支持跳躍だけで再び元の姿勢に戻るのは至難の業であることにこのとき私は初めて気付いた。

ケンタたちはどうしたら着手が着地足をこえるのかを試行錯誤していた。手を着くよりも段々着手の位置に着地足が近づいてきたのはノブコだった。ノブコは「ドンと先に手を着くと向こうへいけない」と言った。

『ドン』はだめなんだね」と私が言うと、「じゃあ、点々をとって『トン』とマヤ。「着地は足が『パー』だから」とノブコが続くと、『パー』はないでしょ」とマヤ。そのやりとりがケンタの笑いも誘った。「じゃあ、『パ』となるということで『パ』で」とマヤ。「そうすると『トン・パ』だね」と私が言うと、ケンタが「先に手をつくとできないけど、どうするの？」と首をかしげていた。「手を着く前に、足は少し閉じて、ちょっとだけジャンプするとよい」とノブコがケンタに言った。私は「じゃあ、足でジャンプするから『トン』でいい」というと、ノブコは「手でジャンプするときの『トン』が一番強いし、手の『トン』よりも足の『トン』が強いと怖くてできなくなるから」と言ったまま黙ってしまった。マヤが「じゃや『ト』でどう？」とノブコに話し掛けた。ノブコはニコリとうなずき、ケンタは試したい様子であった。私はケンタのグループでのやりとりを全体で紹介しました。そして、行き着いたのが一連の動きのリズム「ト（踏切）・トン（着手）・パ（着地）」であった。大きく板書しました。

子どもたちは面白がって「ト・トン・パ」を口ずさみながら、ケンタたちの試行錯誤が続いた。体を投げ出す動きも出てきた。次第に着手に着地足が近づいてきて、突き放しの動きも散見してきた。

私は「では、一つだけ条件を変えてやってみるよ」と言い、「跳び箱1段で着いた手よりも足が前にいけるか」という課題を提示した。2枚目のマットのつなぎ目が跳び箱1段のふちになるように設置の指示をした。跳び箱1段があるかないかの違いだけで、あとはペアで見合った先ほどの場と同じとした。再び子どもたちは4人一組で「ト・トン・パ」と声を出しながら試行した。面白がってか、「ト・トン・パ」のかけ声も大きくなった。それと同時に、開脚跳びから大きな開脚跳びへと変化していくことが見て取れた。

私は「さっきと跳び箱1段、どちらが難しい？」と全体に問い掛けた。「そりゃ、さっきです」とノブコが言った。「今は跳び箱1段だったね。さっきは」と私が言いかけたところで、ケイタが「0段!」と言った。私はなるほどと思ひ、改めて「跳び箱0段と1段はどちらが難しいですか？」と問い掛けた。子どもたちは「跳び箱0段」と答えました。その後、2段も試した。ケンタたちは「2段の方が1段よりも簡単だ」と答えた。

第1時の授業の最後に、私は授業最初に尋ねたことを再度、問い掛けた。「跳び箱の跳ぶって体のどこで跳ぶのかな」という問いであった。すると、ノブコは「足だと思っていたけど手です。」と答えた。面白がったケンタは「じゃあ、手ジャンプだ」と表現した。その日のケイタの体育日記には、「跳び箱は高い方がむずかしいと思ひこんでいたけどちがった。手ジャンプが一番むずかしい」と書いた。

3. 回顧的記録 3

第2・3時の授業の最初、私は「跳び箱の跳ぶとは『手ジャンプ』です」「0段が超むずかしいなんて知らなかった」「『ト・トン・パ』が楽しい」といった体育日記にある子どもたちの記述を紹介した。そして、「いろいろな場でもやってみたい」というマヤの提案を受け、「いろいろな場でも『ト・トン・パ』のリズムでできるか」がテーマとなった。「いろいろな場」は子どもたちが考えた。かえる跳びの連続の場（跳び箱0段）、跳び箱1段・2段・3段・4段の縦・横の2種類、計9種類の場ができた。初めは、「ト・トン・パ」の一連の動きをいろいろな場で面白がっているように見えた。

第4から6時からは、今、自分がこだわっている「ト・トン・パ」を探究することになっていった。「トンを強くするには、ト（踏み切り）は両足をそろえないより、そろえた方がいい」、その「ト（踏み切り）の入り方は『ケン（片足）・グー（両足をそろえた踏切）』がやりやすい」、「パ（着地）を決めるには、トン（手ジャンプ）の後、手の位置は下のままよりも上へもっていくといいかも」などの発見もあった。しかし、子どもたちは一向に満足した様子はなかった。やればやるほど、新たな問いが立ち現われているようであった。「トン」の動きをよくしようとすると、「ト」がダメになり、「ト」をよくしようとすると、今度は「パ」がうまくいかなくなる。「パ」に気を付けると、「トン」が弱くなる。あーどンドン『はてな』が出てくる」というマヤの言葉はクラスの共感を得ていた。

そこで、第7時では「2つの跳び箱のつなぎのリズムを考えよう」というテーマのもとで活動を行った。私は、これまでの学びを共有化し、さらなる動きの高まりをねらっていたと考えていた。ケンタも他の子どもたちと同様に、1台目の跳び箱（2段）を跳び越した勢いのままに、2台目の跳び箱（2段）へ突入していった。完全に「ト・トン・パ」のリズムではありませんでした。「2つの跳び箱のつなぎのリズム」の探求が始まった。思考と試行が繰り返されていた。「ト・トン・パ」は一瞬でなくなる動きであった。それをつかもうと必死な様子であった。ノブコは、勢いにつきすぎて、バランスを崩さないようにするためには、①1台目の着地の後、両手でマットをポンとたたぐぐらいに膝が深く曲がるとよいこと、②低い姿勢のまま「ト（踏み切り）」の直前に加速することの二点を発表した。ケンタもこの二つを手掛かりとして、2台の跳び箱のつなぎのポイントについて、ケンタは「終わりは始まり」と体育日記に表現した。明日、最後の跳び箱の授業を前にして、私は「終わりは始まり」というケンタの言葉がとても心に残った。

第8時、単元最後は発表会でした。発表会名は子どもたちが決めました。タイトルは「今のト・トン・パ

発表会」となった。それぞれがこだわっている動きやこれまでの学びの成果等を自分なりの一言でみんなに伝えてから動きを披露することを私が提案した。「手ジャンプをみてください」とノブコ。「着地を決めます」とマヤ。…一人ひとりの一言の後には「がんばれ」との声援が体育館に響いた。ケンタの番であった。ケンタは「あ、えー、…」としばらく沈黙してしまった。子どもたちも、そして私も全員でケンタの一言を待った。今年のケンタを知っているノブコたちも、心の中で応援しているように私は感じた。ケンタの一言をみんなを支えているように思った。そして、ケンタは「…中学校に行ってもがんばります」大きな声が体育館に響いた。「がんばれ、ケンタ」とは子どもたち。ケンタは緊張で顔がこわばっていた。なかなか動き出そうとしないケンタをみんなで見守った。静まりかえった体育館。そして、決心したケンタを皆で見つめた。ケンタの動きが奏でる音「ト・トン・パ」だけが響いた。勢い余ってケンタはよろけてしまったが、両手を上げてポーズを決めた。静寂を破ったのは全員の拍手であった。

跳び箱を片付けてチャイムが鳴った。子どもたちは給食準備のために足早に教室へ戻っていった。それぞれが先ほどの発表会の感想を言い合いながら。体育館にはケンタと私だけとなった。私は「給食の準備をしよう」と言いながらケンタに近づいた。ケンタは静かに「…お父さん、みてたかな…」と言い、頭上を見つめていた。たくさんの汗に紛れてこらえ切れなくなった涙がすっとこぼれ落ちていた。

2ヶ月前の父とのお別れでは気丈に振る舞い、悲しみの渦中でも一切暗い顔も涙も見せなかったケンタが、私にみせてくれた初めての涙であった。「もちろん。」と私は答えた。たくさんの汗に紛れてこらえ切れなくなった涙がすっとこぼれ落ちましたのは私も同じであった。私は真っ直ぐに立つケンタの姿がとても大きく見えた。

単元終了後の放課後、私は一人ひとりの学習カードを教室で読んでいた。ケンタの学習カードには「中学校に行ったら5段のト・トン・パに挑戦して、着地も決めたい。」といつもより筆圧が強く、丁寧に書かれていた。学びの姿を大切な人にも見てほしいと切に願い、卒業後にも目標をもって挑戦したいというケンタの決意のようなものを私は感じていた。

IV. 考察

「語られなかった体育授業」を枠組みとして回顧的記録の検討した結果、体育授業の「主体的な学び」が描き出していると思われる以下の3点の事象が浮かび上がった。

1. 運動したくなる課題の構成

「回顧的記録1」は「主体的な学び」といいつつも、始点は「与えられる」という受動性が内在していた。そして、この受動性は能動性へと転換していく。その転換を最初に図っているのが教師の提示する課題である。この課題に促されて、「主体的な学び」が発現しているといえる。「手の着く場所は広い方がいいのかが、狭い方がいいか」、「着いた手よりも足が前にいけるかな」「では、一つだけ条件を変えてやってみるよ」の3つの教師による課題は、いずれも、課題に子どもを合わせるのではなく、子どもに課題を合わせていたといえる。

現在の体育の体育授業づくりのベースになっているものには運動の特性がある。これは、運動を行う人の立場から運動の意味と価値を捉え、それを中核に学習指導を考えているとされ、一般的にこれまで、効果的特性、構造的特性、機能的特性の3つの特性によって捉えられてきた¹²⁾。効果的特性はその運動が心身の発達に与える効果に着目した特性であり、構造的特性はその運動が成り立っている形式や技術の仕組みに着目した特性である。そして、機能的特性はその運動がそれを行う人にとってどのような欲求や必要を充足する機能をもっているかに着目した特性であるとされる¹³⁾。

しかし、本授業における手足歩きやかえる跳び、跳び箱0段といった運動教材が、ケンタの「これだったできそう」という気持ちに働きかけているという見方もできる。逆に言えば、運動教材に働きかけられているといえる。授業づくりの際に、その運動の面白さを「機能的特性」としての「働きかけておもしろい」という運動の面白さと、「発生的特性」としての「働きかけられておもしろい」という運動の面白さの二つの側面から捉える視点は、学び手の学びの変化を解釈するという観点からも重要な示唆である¹⁴⁾。つまり、体育の「主体的な学び」は、従来の「機能的特性」に加え、働きかけられておもしろいという「発生的特性」という視点から「運動したくなる課題」を構成することに左右されると考える。

2. 3つのしこう（思考・試行・志向）

「回顧的記録2」におけるケンタの学びを方向づけているのは教師か、それともケンタ自身かによって、受動性か、能動性かに分けることができる。始点は教師だとしても、その後の子どもたちの学びは、自らの問いによって方向づけられていたといえる。子どもたちが一向に満足した様子がないのは、「やればやるほど、新たな問いが立ち現われている」からである。クラスの共感を得た『トン』の動きをよくしようとすると、『ト』がダメになり、『ト』をよくしようとすると、今

度は『パ』がうまくいかなくなる。『パ』に気を付けると、『トン』が弱くなる。あーどんどんはてなが出てくる」という言葉には、問いが生まれる学び、問い続ける学びを表現していたと考える。

自分のものであるという「所有感」こそが「やらされ感」の対極にあるものとする考え方がある¹⁵⁾。問いをもつとは文字通り、問いの「所有感」である。何とかしたいという問いにより、思考と試行の往還が活性化されたプロセスの中で、跳び箱運動が好きになることや体育が好きになること、学ぶことそれ自体が好きになるなど、好き育つという志向性が期待できると考える。簡略化した言葉で言えば、3つのしこう（思考・試行・志向）となり、「主体的な学び」のプロセスをとらえるための視点になると考える。

3. 自己物語の編み直しと学び直し

「回顧的記録1」において「どうせ跳べないし」と言っていたケンタが、「回顧的記録3」における単元後になると、自分自身の学びの姿を大切な人にも見てほしいと心底思い、「中学校に行ったら5段のト・トン・パに挑戦して、着地も決めたい」としていた。「どうせ跳べない」という固定的な自己の在り方を自覚させてしまったのも体育であるなら、「挑戦して着地を決めたい」という成長的な自己の在り方への期待を膨らませたのも体育であるといえる。

「主体的な学び」の究極な姿は自己の生き方・在り方に迫る学びということになる¹⁶⁾。ケンタの体育日記に綴られた「跳び箱は高い方がむずかしいと思いこんでいたけどちがった。手ジャンプは0段が一番むずかしい」という学びは、これまでの自己物語を編み直して、新しい自己物語を創り出していたという解釈できる。個人的で社会的な相互作用によって創り出された物語は、授業の中で一つひとつのいろいろな出来事を「関係」づけ、「意味」を感じ取ることによって、編み直すことができると考える。

野口は、ある状況を支配している物語を「ドミナント・ストーリー」、それを疑いその代わりとなるものが「オルタナティブ・ストーリー」としている。そして、一つの「ドミナント・ストーリー」が効力を失うと、「オルタナティブ・ストーリー」が次の「ドミナント・ストーリー」となってその状況を支配し続けるとしている¹⁷⁾。体育の「主体的な学び」は、問い続けることが新たな自己物語を創造することになると考える。

IV. おわりに

本研究は、自己エスノグラフィーという手法を参考にして、授業者と研究者という2つの立場を経験している筆者の視点から、これまで「語られなかった体育授業」を枠組みとして、過去の自分の授業実践を回顧

的に振り返り、授業者からみる「主体的な学び」の様相を検討することを目的とした。

その結果、「運動したくなる課題の構成」、「3つのしこう（思考・試行・志向）」、「自己物語の編み直しと学び直し」の3つの様相を検討することができた。しかしながら、本研究は、自己エスノグラフィーを参考にした回顧的記録という限定的な研究手法の中で描き出された「主体的な学び」であり、授業者のみえた世界の一側面を検討したにすぎない。また、当事者性が強いあまりに、十分な客観性が保っているとはいえない。それでも、「語られなかった体育授業」に着目することは、日頃の体育授業の実践における何気ない子どもの学びを映す日常を描き出すことにもなると考える。そこにも、体育の授業づくりの核心があると考えられる。

引用参考文献

- 1) 文部科学省 (2017) 小学校学習指導要領 解説 体育編
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/07/25/1387017_10_1.pdf (2017年9月19日確認)
- 2) 文部科学省 (2017) 中学校学習指導要領 解説 保健体育編
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/07/25/1387018_8_1.pdf (2017年9月19日確認)
- 3) 前掲書1) p.4
- 4) 前掲書2) p.3
- 5) 学校教育法 (2017) 平成29年5月31日公布 (平成29年法律第41号) 改正 電子政府の総合窓口 e-Gov
http://elaws.e-gov.jp/search/elawsSearch/elaws_search/lsg0500/detail?lawId=322AC0000000026&openerCode=1#32 (2017年11月28日確認)
- 6) 中央教育審議会 (2016) 幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申) pp.49-50
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/icsFiles/afieldfile/2017/01/10/13809020.pdf (2017年4月28日確認)
- 7) 前掲書6) p.191
- 8) 佐藤知恵 (2011) 自己エスノグラフィーによる「保育性」の分析-「語られなかった」保育を枠組みとして-保育学研究第49巻第1号.p.40-50
- 9) 前掲書8) p.41
- 10) 前掲書8) p.40
- 11) 鯨岡峻 (2005) エピソード記述入門 実践と質的研究のために.東京大学出版会.p.13
- 12) 鈴木直樹 (2008) 関係論に立つ小学校体育の授業づくり.大学教育出版.p.28
- 13) 前掲書12) p.38
- 14) 鈴木直樹・梅澤秋久・鈴木聡・松本大輔 (2013) 学び手の視点から創る小学校の体育授業. pp.32-33
- 15) 太田肇 (2010) 「見せかけの勤勉」の正体.PHP研究所.p.15
- 16) 奈須正裕 (2017) 「資質・能力」と学びのメカニズム.東洋出版社.p.165
- 17) 野口裕二 (2002) ナラティブ・アプローチ. 勁草書房. pp.12-14 (2017年11月30日受理)