

「Sweets Run & Mission Run」の教材的価値に関する事例検討 —小学校体育における持久走の試行的実践より—

鈴木 真綾¹⁾ 鈴木 一成²⁾ 上原三十三²⁾

1) 愛知教育大学大学院

2) 愛知教育大学保健体育講座

A case of study about subject matter value of “Sweets Run & Mission Run” —Through the analysis of trial practice of ‘Long-running’ in elementary school physical education class—

Maya SUZUKI¹⁾ Kazunari SUZUKI²⁾ Satomi UEHARA²⁾

1) Graduate Student, Aichi University of Education

2) Department of Health and Physical Education, Aichi University of Education

キーワード：持久走，体育，教材

Key Words：Long-running, Physical education, Subject matter

I. はじめに

児童にとっての持久走は、「つかれる・しんどい・きつい」¹⁾、「しんどい、つらいといったイメージで捉えられがち」²⁾、「不人気な運動の一つ」³⁾、「もっとも嫌いな運動の一つ」⁴⁾とされてきた。こうした持久走に対する否定的な意識は、上級生になるにつれて増加し、6年生以降は意識に違いがなかったという調査結果もある⁵⁾。この問題の根源が、「持久走を嫌いになるきっかけの一つは体育授業による」⁶⁾という指摘が示す通りであれば、小学校体育における持久走の授業改善、授業改革が必要であると考えられる。

小学校体育における持久走は、2008年改訂と2017年改訂の学習指導要領では体づくり運動領域にある。「無理のない速さ」に主眼が置かれ、小学校低学年と中学年の「かけ足」を経て、高学年に位置づいている^{7) 8)}。これは、「小学生の時期は、発達段階からみて本格的に持久力を高める段階ではなく、その準備段階にあり、児童に大きな負荷をかけることは慎重でなければならない」⁹⁾という考えによるものといえる。また、「無理のない速さ」を重視した指導も蓄積されてい

る¹⁰⁻²⁷⁾。これらの実践の特徴は、子ども一人ひとりによる選択的な「距離・速さ・時間」の設定によることが特徴であるが、例えば、学習成果を「距離」に求めると必然的に「速さ」も求められてしまい、長距離走化する持久走に傾斜するという指摘がある²⁸⁾。持久走が、「距離・速さ・時間」の枠組みの中で押し込められている限り、結局はより速く・より長く走ることを強いられてしまうため、児童が持久走を好意的にとらえることは難しいと考える。「距離・速さ・時間」とらわれない実践が、長く走ることを意味を広げ、持久走を好意的にとらえていく一つの打開策になるのではないか。これが本稿の問題意識である。

スポーツはいろいろな形式で行われている。競技スポーツだけではなく、健康・体力のためのスポーツ、仲間との交流、リフレッシュ、レクリエーションとしてのスポーツ、人間形成としての教育として用いられるスポーツがある²⁹⁾。一つの運動・スポーツであっても、人によっていろいろな意味をもって行われる。また、一人の人が一つの運動・スポーツに、いくつかの意味を見出して行うこともある。例えば、長く走ることについては、競技スポーツとしてのマラソンだけではなく、スイー

ツとマラソンのコラボレートしたスイーツマラソンは、エンターテインメント性あふれる新しいタイプのランニングイベントであり、2010年に誕生し、全国各地で開催されている³⁰⁾。これは、長く走ることを意味を広げている事例であると考ええる。

体育授業の持久走において、あえて、「距離・速さ・時間」という設定を解除し、「距離・速さ・時間」だけに持久走を押し込めないことは、生理学的効果の観点からだけではなく、長く走ることにそのものの意味や価値を広げていく契機になると考える³¹⁾。その一つの試みとして、「距離・速さ・時間」にとらわれない教材を考案して、その教材的価値^{注1)}を検討することは、「持久走を嫌になるきっかけの一つは体育授業による」という問題の解決に資する事例になると考える。

そこで、本研究では、小学校体育における「距離・速さ・時間」にとらわれない教材を考案し実践を行い、その教材的価値を検討することを目的とする。

II. 方法

1. 授業実践の概要

1) 対象・実施日

対象は、愛知県岡崎市 A 小学校 3 年生の 33 名 (男子 16 名, 女子 17 名) 及び 4 年生の 32 名 (男子 15 名, 女子 17 名) とした。実施日は、2017 (平成²⁹⁾ 年 2 月 6 日, 7 日, 8 日の 3 日間とした。1 日目は第 1・2 時, 2 日目に第 3 時, 3 日目に第 4・5 時を実施した。1 単位時間 45 分の 5 時間扱いとした。実施場所は、A 小学校の運動場及び学校敷地内の校舎周辺とした。授業実践に際しては、A 小学校長の許可を得て、児童の健康・安全面の確保ならびに教育活動に支障がないように計画及び実践を行った。

2) 授業実践の内容

(1) 単元目標

授業実践に入る前に、筆者らと対象の学級担任との事前の打ち合わせを実施した。実践研究の概要説明と児童の実態をふまえた授業になるようにしたいと考えたからである。A 小学校は例年、マラソン大会の開催や体育の授業での持久走の授業

実施がされている。これらの活動は、距離や走る時間が教師側から提示され、児童にとっては「距離・速さ・時間」が設定された実践であった。そのため、これまでの実践は、児童にとっては、一定の距離を走ることや時間や順位で競うことと密接に結び付いてしまい、消極的かつ否定的な感情をもつ児童も少なくないということが、筆者らと学級担任で確認された。そこで、単元目標を「参加者全員が長く走ることが好きになること」とした。

(2) 「距離・速さ・時間」にとらわれない教材

本授業実践では「距離・速さ・時間」にとらわれない教材として、「Sweets Run & Mission Run」を考案した。これは「スイーツマラソン」³²⁾の教材化を試みたものである。教材化に際しては、運動に「働きかけて楽しい」という機能的特性のみならず、「働きかけられて楽しい」という発生的特性が重要である³³⁾という考えを採用した。特に、「発生的特性は、持久走を感情的に嫌だとか無理だとか感じてしまう子どもにとっては必要な運動経験になる」³⁴⁾という考えを教材づくりの軸とした。具体的には、学習環境の主要因であるコースとブースの設定を次のように工夫して、単元目標が達成できるようにした。

① コース

図 1 図 2 は、本実践のコースである。

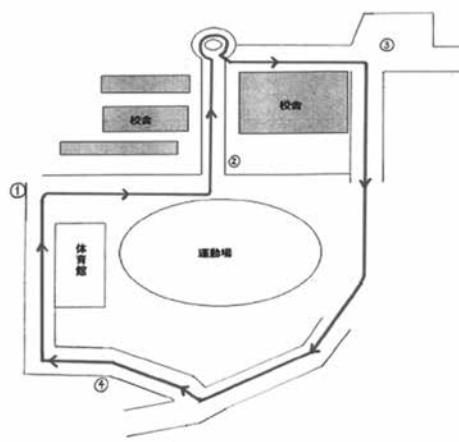


図 1 本実践のコース I

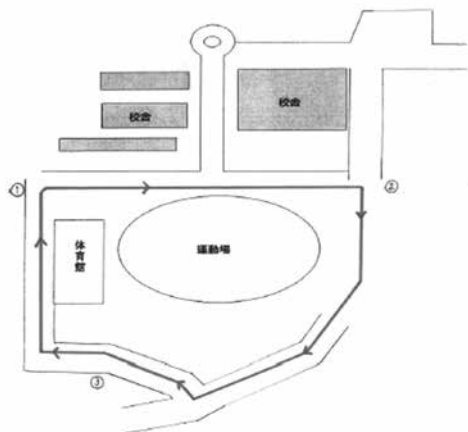


図2 本実践のコースⅡ

本実践のコースは、毎年行われる校内マラソン大会で使用されるコースの逆走とした。逆走からみえる景色は、マラソン大会とは違ったものとなり、児童にとっては新鮮さが保たれるのではないかと考えた。また、ロータリーから正門、校舎裏をコースに入れることで、普段は入ることのできない場所をコースの一部に入れた。校舎裏に入り、凸凹した変化のある地形や走りながら移り変わる景色を楽しむことができると考えた。これらは、「距離・速さ・時間」にとらわれない指導法^{35) 36) 37)}を参考にした。第2時、第3時はコースⅠで、第4時は、前日の雨によりコースⅡで行った。

②ブース（「菓子」と「ミッション」）

ブースは「菓子」と「ミッション」を設置した。表1はその一部である。

「菓子」は、衛生面を配慮し、小分け袋になっているものを採用した。また、飴やガム、ガム等のどに詰まりやすいもの、食べるのに時間がかか

りそうなものは使用しなかった。アレルギー対応のため、成分に応じて菓子を箱で分けた。なお、事前に使用する菓子と成分表を一覧表にして、事前に担任を通じて、児童ならびに保護者にも周知して、健康・安全に十分留意するようにした。また、水分補給および喉につかえることがないように、水やお茶も合わせて設置した。

「ミッション」は、「誰でもすぐにできるもの」にした。フラフープやボールなどの道具、落ち葉や石といった自然、近くの遊具を使ったミッションも取り入れた。

各ブースの場所については、児童が少し走ったら次のブースが見えてくる位置を児童の実態をふまえて筆者らが想定し、設定した。

(3) 単元指導計画と授業の実際

表2は単元指導計画である。児童の実態を考慮して、「スイーツラン」と「ミッションラン」の順に配列して、最終日は両方を組み合わせた。表2は単元指導計画である。

本実践は、オリエンテーション、実践3回、振り返りの構成で5時間扱いとした。第1時は、オリエンテーションとして、「めあて」の確認とスイーツランの説明を行った。コースを提示しながらブースと表3の「学習の約束事」を児童に伝えた。

その後、質問の時間を設け、安全に実施できるように全員理解を徹底した。

第2時は、オリエンテーション後、「スイーツラン」を行った。再度、注意事項と「走ることが好きになること」という目的の確認、健康観察をした。その後、児童の学習活動の状況をみて約18分間の「スイーツラン」を行った。その後、

表1 「菓子」と「ミッション」の内容の一部

【菓子の内容】	
カントリーマアム、ハッピーターン、チョコレート、ヨーグレット、ハイレモン、ホームパイ、ミニドーナツ、ミニカップゼリー、ミニルマンド	
【ミッションの内容】	
・色のちがう葉を3枚見つけてくること	・鉄ぼうの下をジグザグに通り返けること
・体ジャンケンをして勝ったら進める	・砂にピカチュウをかくこと
・「か」から始まるものを3つ言うこと	・手の甲に石をのせて10歩歩くこと
・フラフープでなわとびを10回すること	・枝の違う枝を3本拾う

表2 単元指導計画

時間	1	2	3	4	5
学習活動	①単元前アンケート記入 ②オリエンテーション	①約束事・めあて確認 健康観察 ②スイーツラン ③毎授業後アンケート記入	①約束事・めあて確認 健康観察 ②ミッションラン ③毎授業後アンケート記入	①約束事・めあて確認 健康観察 ②スイーツ・ミッションラン ③毎授業後アンケート記入	①単元後アンケート記入 ②振り返り

表3 学習の約束事

<p>【スイーツラン・ミッションランの約束事】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・スタート位置は3か所とする（混雑を避けるため） ・菓子・ミッションは、1か所につき1つまでとする ・菓子は必ずブースの場所で止まって食べる ・時間は15～20分間くらい 	<ul style="list-style-type: none"> ・一方通行で進む ・歩いてよい ・友だちと話しながらか走ってもよい ・無理をしない
--	--

毎時のアンケートを実施した。

第3時は、注意事項とめあての確認、健康観察をした後、「ミッションラン」を実施した。「ミッションラン」は児童の学習活動の状況のみて約20分間とした。その後、毎時のアンケートを実施した。

第4時は、注意事項とめあての確認、健康観察をした後、「スイーツ・ミッションラン」を実施した。「スイーツ・ミッションラン」は児童の学習活動の状況のみて約20分間とした。その後、毎時のアンケートを実施した。

第5時の振り返りは、第4時の後に行った。振り返りの内容は、「スイーツランやミッションラン」全体を通して、自分が思ったり考えたりしたこととした。また、「この授業をもっと楽しくする方法や、ほかのアイデア（どのようなブースがあったらよいかや「ラン」の前に言葉を入れることなど）についても考え、話し合いをした。

2. 資料の収集と分析方法

資料の収集は、本研究が「Sweets Run & Mission Run」の教材的価値を検討することが対象であるため、関与観察³⁸⁾を採用した。授業は筆者らが行い、毎時の授業内での児童の様子や出来事を文章化したフィールドノートを作成した。その際、学習活動の様子や児童の会話、授業者と児童のやりとりを中心にデジタルビデオカメラで撮影した授業の様子を適宜、見返して、「分厚い記述」³⁹⁾となるように努めた。なお、デジタルビデオカメラはブース毎に1台、授業者用1台と

して撮影した。

また、学習者である児童が長く走ることにについて、どのように感じ、どのような見方や考え方をしているのかという解釈する資料を得るために、「単元前後のアンケート」と「毎時のアンケート」を児童に実施した。「単元前のアンケート」では「長く走ることにについて、どう思っていますか。」の質問について自由記述とした。「毎時のアンケート」では「やってみて思ったことを書きましよう。」の質問について自由記述とした。「単元後アンケート」では「スイーツランやミッションラン全体を通して思ったり考えたりしたことを書きましよう。」の質問と、「この授業をもっと楽しくする方法や、ほかのアイデア（どのようなブースがあったらよいかや「ラン」の前に言葉を入れることなど）を教えてください。」の質問について自由記述とした。なお、万歩計の歩数は補足的な資料とした^{注2)}。

これらフィールドノート、「単元前後のアンケート」と「毎時のアンケート」の3つの資料から鯨岡のエピソード記述⁴⁰⁾の描き方を参考にして作成し、考察した。なお、3つの資料を採用したのは、「データ収集におけるトライアングレーション」⁴¹⁾を保ち、データの信憑性を高めるようにしたいと考えた。エピソード記述では、授業者の表記は「私」とし、児童の名前はすべて仮名でカタカナ表記とした。なお、個人の視点からの検討に際しては、持久走に消極的・否定的だと推察される児童を対象とした。

Ⅲ. 結果と考察

1. 事例1

1) エピソード1

パドロは、単元前のアンケートに「はしりおわったときにいっぱいはしたからくるしいです。マラソン大会をはじめるときに何位になるかなってどきどきします。」という文章とコース上に人が19人走っている絵が描かれおり、絵の中心にはゴールと「一位になった人ケーキもらえる(うそ)」と書かれていた。

第2時、多くの児童が笑顔で友人と走る中、1人で淡々と走るパドロがいた。パドロは、周りの児童より走るスピードはゆっくりだが、自分のペースを大事にしながら走っていた。途中脇腹に痛みがある様子を見せながらもペースは落とさず、息を切らしながらも懸命に走る。私は途中、パドロに並走し、「無理しないでね」と声をかけると、パドロは、一度だけうなずきそのまま走っていった。パドロは走っているときは懸命な表情だが、お菓子のブースに着くと笑顔になり、補助学生らと会話をしていた。そこで補助学生のイシノがパドロに「走るの楽しい?」と聞くと、パドロは何も答えなかった。イシノが続けて、「これ(スイーツラン)は楽しい?」と聞くと、パドロは「うん。」とうなずいた。私は、パドロは時間や距離よりも「次」のお菓子のブースを目指して、一つでも多くのお菓子を食いたい一心であるように感じた。

しかし、終了のホイッスルが鳴ると、パドロは両手をあげてガッツポーズをし、「あと少して4周だったのに。」と補助学生らに伝えた。パドロの意識の中には、ブースを回るだけでなく、自分がどれだけ走れたかという意識もあることを感じ、私はとても驚いた。この日、パドロのアンケート用紙には、「ぼくは走るのをもっとすきになったり、スイーツランをもっとしたくなった。」と書いてあった。万歩計の数は2464で、歩幅を59cmとすると、約1450m走ったことになる。

2) エピソード1の考察

パドロは、「はしりおわったときにいっぱいはしたからくるしい」ことを知っているから「自

分のペースを大事にしながら走っていた」と考える。「パドロは走っているときは懸命な表情」を見せながらも、「1人で淡々と走る」のは、「一位になった人ケーキもらえる」といった「うそ」の中に本当のパドロの思いが隠れているといえるだろう。それが、「マラソン大会をはじめるときに何位になるかなってどきどきします」という感想に潜む相対的な序列、ランク付けである。パドロにとっての「長く走ること」は、常にランク付けの相対評価されることであり、常に他人よりも順位を上げることが求められているという呪縛がある。そのため、自分以外の19名は、自分の評価を下げる敵であり、自分以外に味方はいないからこそ、「途中脇腹に痛みがある様子を見せながらもペースは落とさず、息を切らしながらも懸命に走る」ことを選んだのであろう。

しかし、パドロの様子はブースでほぐれていく。ブースでは笑顔なのである。イシノが「これ(スイーツラン)は楽しい?」と聞くと、パドロは「うん。」とうなずき、「お菓子のブースに着くと笑顔になり」、「スイーツランをもっとしたくなった」のは、パドロにとっての「お菓子のブース」や「補助学生らとの会話」が、自分の緊張をほぐす安らぎの場、一息できる、心と体を休めるオアシスだったと考える。

パドロの「次のお菓子のブースを目指して、一つでも多くのお菓子を食いたい一心である」のは、他人よりも順位を上げるための孤独な戦いだけではなく、むしろ、心と体のオアシスを求めていたとも解釈できる。また、パドロと並走し、「無理しないでね」と声をかけてくれたことや「補助学生らと会話」そのものもまた、長く走ることへの安心感を与えていたと考える。

パドロの長く走ることについての見方・考え方は、どのように変容していったのであろうか。走っている最中では、イシノの「走るの楽しい?」という問い掛けに「パドロは何も答えなかった」のは、その解を自らが探していた真っ最中だったからであろう。「ランク付けで苦しい」と思い込んでいたことが、ブースを回るごとに安心感にふれ、徐々にその思い込みが解きほぐされていきながらも、ただ走ることそのものに集中していたため、

「何も答えなかった」のだといえる。そして、改めて、自分自身の「長く走ることを振り返ったとき、「ほくは走るのをもっとすきになった」と綴ったのだと考える。走ることが「もっとすきになった」ということが、好きの度合いが増したのか、別に新たに加わったのか、始めからあるものをとらえ直したのか。パドロは、「終了のホイッスルが鳴ると、パドロは両手をあげてガッツポーズ」をする姿をみせている。通常、「ガッツポーズ」は、相手に勝ったり目標が達成したりした瞬間に爆発させる喜びの表現と解釈できる。それは、ある意味プレッシャーに打ち克った表現とされる。パドロにとっては、もう長く走らなくてもよいという消極的な態度ではなく、長く走ることにについて、誰から言われたわけでもないが自分のこだわりの中でのプレッシャーに向き合い、見事、打ち克ったことに対する喜びともとれる姿だといえるだろう。さらに、「あと少しで4周だったのに」の言葉には、4周に届かなかった悔しさというよりも、4周に届くくらいまで走れたという事実が、パドロを喜ばせていたと考える。また、それを補助学生らであっても、届ける相手があったことそのものも、安心感の中で長く走れたことについて肯定的に抵抗なく受け入れていくことができたといえる。

つまり、順位を上げることが目標として孤独に走るという考え方は、ゴール地点でもありスタート地点でもあるブースが笑顔になれる場所となり、立ち寄り度に活力も補給でき、走りそのものの考え方もほぐしてくれる教材となっていると考える。だからといって、従来の少なからずあるプレッシャーに打ち克つという長く走ることをの意味を損なうことはなく、むしろ、その機会は、安心感の中で保障しているといえる。その意味でパドロは「和して同ぜず」だったといえる。エピソード1からは、「過度な緊張（重圧）の中での走り」を強いられることから「快適な安心（軽快）の中での走り」を選ぶことができたことが本実践の教材的価値と解釈できると考える。

2. 事例2

1) エピソード2

第3時、ウサギ小屋の先にあるミッションでは、

事前に用意したミッションに加えて、補助学生のナカヤマが即興でクイズやミッションを出題していた。そのうちの一つに、コーン2つにバーをかけた場で、「バーに当たらずに越えられますか」というミッションがあった。どの児童も軽々と越えたりくぐり抜けたりしていく中で、クリアできない児童がいた。それは、パドロであった。パドロは、バーに頭が当たってしまいクリアできなかったのである。そんなパドロを、少し前を走ってこのミッションをクリアしたばかりのカイリが見ていた。カイリは、「こうやってもっと低くするといいよ。」と低い姿勢をしながらパドロにコツを教えていた。パドロは、教えてもらった通りに、低い姿勢でバーをくぐり、見事クリア。パドロとカイリは、達成感のある表情をしていた。

その後、カイリはパドロのミッションをクリアしたことを見届けると、コース上に勢いよく走り出した。先になかよし山付近のブースに来たカイリはミッションに取り組んだ。パドロも、砂にピカチュウの絵を描くというミッションに取り組んだ。ちょうど二人は同時にミッションをクリアし、パドロはカイリの半歩後ろを走って次のブースに向かった。私には、パドロはカイリの後を追いかけているように見えた。二人は特別何かを話したり、並んで走ったりするといった様子はなかったが、カイリを追うように走るパドロの様子から、パドロは誰かと一緒に何かをしたいと感じているように思えた。

坂の上のブースにパドロ、カイリを含めた4人の児童がやってきた。カイリが「今度は俺に引かせて」とパドロに言い「枝の違う枝を3本拾う」というミッションを引いた。カイリが先に「はい、1本！2本！」と2本の枝を見つけパドロに渡した。パドロが「3本！」と最後の1本を見つけると、カイリは「先生できた！」とパドロが持つ枝を指さした。補助学生のタケダから合格が出ると、「よし！行くぞ！」とカイリはパドロに声をかけ、またカイリが先にその半歩後ろからパドロが追いかけるという形で勢いよく走っていった。パドロは、一人で走っていた昨日より、カイリと一緒に走っている方が足取りも軽く、速さも驚くほど増していた。

2周目に入ったパドロ、カイリを含む5人の児童の横に少し距離を保ちながら再びなかよし山付近のブースにやってきた。カイリがミッションカードを引くと、パドロはそれを横から覗き込んだ。カイリが引いたのは「砂に絵を描く」というミッションで、パドロはカイリの横で、カイリが引いたミッション「砂に絵を描く」をやり、再びカイリを追いかける形で、コース上に走り出した。その時、カイリが「たーのしいなこれ！」とパドロに聞こえるような声で言った。するとパドロの顔が少し朗らかになった。

パドロはカイリを含めた4人で坂を駆け上がってきた。パドロはカイリと2人で補助学生に体ジャンケンを挑んだ。「パー、チョキ、パー、グー」と4回とも二人は同じものを出した。打ち合わせをしている様子がなかったのにもかかわらず、同じものを4回連続で出していた。私は驚き、もしかしたら心が通い合っているのではないかと感じた。4回目で勝てたパドロカイリは、またいつものように走っていった。パドロはカイリに走りのペースを合わせているため、前回より速く走っている。パドロは「あー、死ぬー。」と叫びながらも、大きな口をあけて笑いながら走っていた。パドロは「あー、死ぬー。」と叫んでいたが、ロータリー前では、パドロはカイリの一步前を走ってきた。少し坂になっているロータリーでカイリがうつむき疲れた様子でいると、パドロは後ろを振り返って、カイリの様子をうかがった。声を掛けている様子はなかったが、パドロはカイリの調子を気にしているように見えた。

第1時では常に一人で黙々と走っていたパドロ。今回は、各ミッションで一緒になったカイリと同じミッションをしたり、一緒に走ったりしていて、笑顔な時が多かった。万歩計の数は2017で、歩幅を59cmとすると、約1190m走ったことになる。

2) エピソード2の考察

第2時では常に一人で黙々と走っていたパドロが、「各ミッションで一緒になったカイリと同じミッションをしたり、一緒に走ったりしていて、笑顔な時が多かった」のはブースでの交流の機会にあったと考える。そこでは、カイリがパドロに

コツを教えたことがきっかけで、その後から二人は一緒に走ったり、ミッションに取り組んだりしたようにみえる。確かに、「クリアしたばかりのカイリ」が「クリアできないパドロ」に「こうやってもっと低くするといいよ」と低い姿勢をしながら「コツを教えていた」ことが最初の交流のきっかけである。この場面が成立するのは、カイリが「パドロは、バーに頭が当たってしまいクリアできなかった」ことをよくみたからである。つまり、カイリからパドロへのかかわりが前面に出ているようにみえる。

しかし、パドロもカイリに対して十分に応えている。「パドロは、教えてもらった通りに、低い姿勢でバーをくぐり、見事クリア」する。そして、「カイリはパドロのミッションクリアを見届けると、コース上に勢いよく走り出した」のである。このとき「パドロとカイリは、達成感のある表情」になっている。つまり、パドロもまた、カイリへのかかわりを求めていたのであろう。「砂にピカチュウの絵を描く」というミッションについて、「ちょうど二人は同時にミッションをクリアし、パドロはカイリの半歩後ろを走って次のブースに向かった」ことも、「パドロはカイリの後を追いかけているように見えた」のも、「パドロは誰かと一緒に何かをしたいと感じている」からだと考ええる。

二人の相互交流には、目には見えないかわりもある。「二人は特別何かを話したり、並んで走るといった様子はなかった」が、「半歩」の距離感を感じて走り続けている。「クリアを見届けてから走り出す」カイリと、その「カイリを追うように走るパドロ」の二人とも、互いに「一緒に何かをしたい」という気持ちが互いの心の距離を近づけていったと考える。偶然だとしても、「坂の上のブース」での「体ジャンケン」で「パー、チョキ、パー、グー」と4回とも同じものを出した時は、「心が通い合っている」と感じたのではないだろうか。そして、カイリは、相互交流の気持ちを「たーのしいなこれ！」と声にする。「パドロに聞こえるような声」は、パドロを「朗らかに」した相互交流の証だと考える。

相互交流の機会は、長く走ることへの活力も与

えていたといえる。万歩計の歩数は2017歩で、歩幅を59cmとすると、1190m以上走ったことになる。「坂の上のブース」は登り坂を上がるため体力の消耗が激しいはずであるが、「パドロは、一人で走っていた昨日より、カイリと一緒に走っている方が足取りが軽く、速さも驚くほど増していた」。2周目の坂であれば、さらに残る体力が消耗してもおかしくないが、パドロとカイリは「坂を駆け上がって」きている。「パドロはカイリに走りのペースを合わせているため、前回より速く走っている」が、「笑いながら走っていた」のであった。その「半歩」の距離感が「一步」になったときにもこれまでにない相互交流が生まれている。これまで先頭がカイリ、次いでパドロの「半歩」の距離感が、「ロータリー前では、パドロはカイリの一步前」を走ってきている。逆転してしかも距離感も広がっている。「少し坂になっているロータリーでカイリがうつつむき疲れた様子でいると、パドロは後ろを振り返って、カイリの様子をうかがった」ことや「声を掛けている様子はなかったが、パドロはカイリの調子を気にしているように見えた」ことから、パドロがカイリへ心を寄せていると考える。

このように、パドロにとっての長く走ることは、「少しでもゴールに近づくように走る」という意味での「ゴール」との距離を近づける走りから、「カイリとの心」との距離を近づける走りとなったと考える。つまり、走路路上にある「ブース」が「交流の契機」をつくり、その後の「いっしょに走る機会」への円滑な移行を促しているといえる。そこには相互交流によるコミュニケーションが生成されていったといえる。

3. 総合考察

エピソード1からは、本教材は、「過度な緊張(重圧)の中での走り」から解放させ、「快適な安心(軽快)の中での走り」との出逢いを実現させたといえるだろう。言い換えれば、「過度な緊張」を強いられた「重圧の中での走り」だけが長く走ることではなく、「快適な安心」を保障された「軽快の中での走り」もあることへの「気付き」が、本教材の学ぶ内容として包含されているといえる。エピソード2からは、本教材は、「ゴールとの距

離を近づける走り」から「仲間の心との距離を近づける走り」への転換が期待できると考える。このことも言い換えれば、長く走ることは「ゴール」に近づくことだけではなく、「仲間の心」にも近づけることへの「かかわり」が、本教材の学ぶ内容として包含されているといえる。

2つのエピソードの考察から、本教材は、「長く走ることは快適な安心(軽快)の中での走りがある」、「長く走ることは仲間の心の距離を近づけることができることがある」という教材的価値として包含されていると考える。このことは、長く走ることについての緊張をほぐす「走りほぐしの運動」という新たな着眼点から持久走の教材を考えることになる。今後は、この「気付き」と「かかわり」のキーワードは、2017年改訂の学習指導要領では体づくり運動における体ほぐしの運動の指導内容として新たに整理されているので、本教材と学習指導要領の「気付き」と「かかわり」については今後、慎重に検討することが必要である。また、本教材は、単にコースやブースが「ある」だけでは不十分であったと考える。コースやブースで児童と一緒に走りたく「なる」ことで、初めて教材になるといえるだろう。そのため、コースやブースが「ある」といった「モノとしての教材」から、一緒に走りたく「なる」といった「コトとしての教材」という視点からの教材的価値を検討する必要もある。

IV. おわりに

本研究では、小学校体育における「距離・速さ・時間」とらわれない教材を考案・実践を行い、その教材的価値を検討することを目的とした。本教材は、「長く走ることは快適な安心(軽快)の中での走りがある」、「長く走ることは仲間の心の距離を近づけることができることがある」という長く走ることについての「気付き」と「かかわり」が教材的価値として包含されていると考える。このことは、長く走ることについての緊張をほぐす「走りほぐしの運動」という新たな着眼点から持久走の教材を考えることになる。もちろん、本研究は、長く走ることの価値や意味を個人的な視点から検討したものであり、一つの解釈を提示

したに過ぎない。今後も本教材における指導内容と「コトとしての教材」という視点から、の教材の価値の検討を続けていきたい。

謝 辞

本研究を進めるに際し、A小学校の校長先生と担任の先生方をはじめとしまして、A小学校の皆様にも、この場をお借りして、心からお礼申し上げます。

注

注1)「予定する教材が子どもの成長・発達にどんな寄与を果たすのか、また学ぶことが子どもの生活や学習にどんな意義をもつか」という教材の「教育的分析」⁴²⁾や「子どもにとって重要な意義が認められるか」という教材の「価値論的観点」⁴³⁾の検討は、学び手の側からとらえた教材そのものの価値に迫ることになると考える。また、「教材価値に関わる議論が、授業において学ぶべき内容を吟味し、明確化しようとする」⁴⁴⁾のという考えもある。これらの考えを参考として、本研究では、学び手の側からとらえた教材そのものの価値に迫ることと、授業において学ぶべき内容の吟味と明確化を図ることを、「教材的価値」の検討とした。

注2)歩幅は、「身長×0.45」で計算した⁴⁵⁾。身長は、「平成27年度学校保健統計(学校保健統計調査報告書)の公表について」より対象学年(小学校3・4年生男女の平均値)とした⁴⁶⁾。

引用参考文献

- 1) 油野利博：持久走が苦手な子ども指導. 体育科教育 48 (1) : p.58, 2000
- 2) 中村郁夫・三村寛一：小学校体育における持久走の指導に関する研究 - 第3学年の授業実践を通して. 大阪教育大学紀要第V部門 54 (1) : pp.141-157, 2005
- 3) 佐藤善人・藤田勉：持久走・長距離走に対する態度に関する研究 - 小学生と中学生の比較を中心にして -. 岐阜聖徳学園大学教育実践科学研究センター紀要 (9) : pp.241-248, 2009
- 4) 鈴木信也：心拍数から持久走の目標タイムを

- 探る授業研究. 日本体育学会大会号 : p.622, 2004
- 5) 森村和浩・松尾綾・北島康雄ほか：児童・生徒の持久走に対する意識調査. ランニング学研究 22 (1) : pp.115-117, 2010
- 6) 佐藤善人：義務教育期における「長い距離を走る運動」の問題点の検討. ランニング学研究 23 : pp.49-52, 2011
- 7) 文部科学省：小学校学習指導要領 解説 体育編. 東洋館出版社, 2008
- 8) 文部科学省：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/afiel_dfile/2017/07/25/1387017_10_1.pdf (Accessed January 9,2018)
- 9) 鈴木理・川崎直人・根上優：持久走における児童の気づきと態度変容 - 社会構成主義の観点から -. 体育・スポーツ哲学研究 27 (1) : pp.1-16, 2005
- 10) 深浦喜久雄：楽しみながら個々に応じたペース感覚を身に付ける持久走. 体育科教育 36 (6) : pp.37-40, 1988
- 11) 山本貞美：小学校教育課程(体育科)の研究 - 第3報 - 折り返し「持久走」の指導過程について -. 日本体育学会大会号 32号, p.785, 1981
- 12) 岩田靖・中村恭之・小川裕樹など：長距離走の教材づくり - 「3分間セイムゴール走」の実践を通して -. 体育科教育 55 (6) : pp.50-53, 2007
- 13) 中村恭之：動きを持続する能力を高めるための運動. 体育科教育別冊 57 (13), p.21, 2009
- 14) 竹内隆司・両角竜平：子どもの挑戦欲求を引き出すチャレンジペース走. 体育科教育 58 (13), pp.28-32, 2010
- 15) 栗田憲昭：体操の評価をどうするか. 体育科教育 29 (8) : pp.49-52, 1981
- 16) 押田輝彦：小学生と持久走. 体育科教育 15 (5) : pp.45-47, 1967
- 17) 岡田和雄：能力差の大きい競争種目の導入 - 持久走の単元を中心として -. 体育科教育

- 17 (4) : pp.30-31, 1969
- 18) 小川行夫：陸上運動の指導（二年）. 体育科教育 18 (2) : pp.65-67, 1970
- 19) 石黒宏夫：速く走る子, 走れない子. 体育科教育 29 (2) : pp.48-49, 1981
- 20) 有吉正博：5・6年生の持久走. 体育科教育別冊 39 (6) : pp.76-77, 1991
- 21) 井谷恵子：持久走における概念学習の試み. 体育科教育 41 (14), pp.103-108, 1993
- 22) 油野利博：持久走が苦手な子どもの指導. 体育科教育 48 (1) : pp.57-59, 2000
- 23) 徳永隆治：歩く・走る・跳ぶ遊び. 体育科教育別冊 57 (13), pp.42-45, 2009
- 24) 高田典衛：現場における陸上運動研究の動向. 体育科教育 15 (5) : pp.13-17, 1967
- 25) 清水茂幸：続けて歩こう・走ろう. 体育科教育別冊 57 (13), p.64, 2009
- 26) 田中岳志：地域も家庭もみんなに声をかけて「持久走」～人気のない「持久走」からの脱却を目指して～. 体育科教育別冊 57 (13), p.118, 2009
- 27) 築田尚晃・大友智・宮尾夏姫など：思考力の獲得を中核に据えた体育授業プログラムの開発とその実践. 体育科教育第 64 巻 1 号, pp.26-30, 2016
- 28) 鈴木真綾・鈴木一成・上原三十三：体育授業における「持久走」の概念と指導方法に関する検討. 愛知教育大学保健体育講座研究紀要 41 : pp.31-38, 2017
- 29) 金子明友：児童文化入門. (東洋・小澤俊夫・宮下孝広編), 岩波書店, pp.134-136, 1996
- 30) スイーツマラソン : <http://www.sweets-marathon.jp/> (Accessed January 9, 2018)
- 31) 前掲書 28) p.35
- 32) 前掲書 30)
- 33) 松田恵示：かかわりを大切にした小学校体育 365 日. 教育出版, p.4, 2001
- 34) 前掲書 28) p.36
- 35) 前掲書 24)
- 36) 前掲書 1) pp.57-59, 2000
- 37) 佐藤善人：持久走を問い直す－「無理のない速さ」を導き出すジョギングの実践. 体育科教育 62 (11) : pp.30-33, 2014
- 38) 鯨岡峻：エピソード記述入門 実践と質的研究のために. 財団法人 東京大学出版会, pp.63-123, 2005
- 39) 佐藤郁哉：フィールドワークの技法. 新曜社, pp.296-304, 2002
- 40) 前掲書 38) pp.3-254
- 41) ウヴェ・フリック：新版 質的研究入門. 春秋社, p.547-548, 2011
- 42) 長谷川榮：「教材研究」. 日本教材学会編『教材事典』, 東京堂出版, p.28, 2013
- 43) 宮本友弘：「教材研究」. 日本教材学会編『教材事典』, 東京堂出版, p.20, 2013
- 44) 岩田靖：「教材論」. 岡出美則 友添秀則 松田恵示 近藤智靖編『新版 体育科教育学の現在』, 創文企画, p.113, 2015
- 45) OMRON HEALTHCARE : http://www.faq.healthcare.omron.co.jp/faq/show/4195?site_domain=jp (Accessed January 14, 2018)
- 46) 平成 27 年度学校保健統計 (学校保健統計調査報告書) の公表について : http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/icsFiles/afieldfile/2016/03/28/1365988_01.pdf (Accessed January 14, 2018)