

体育授業におけるゲーム開発と自－他の「あいだ」の検討 —「ことばの前のことば－三項関係の発達」を手掛かりにして—

鈴木 一成

愛知教育大学 保健体育講座

Game development in physical education classes and Examination of self-other “between” — Focusing on “joint attention” —

Kazunari SUZUKI

Department of Health and Physical Education, Aichi University of Education

キーワード：体育，ゲーム，関係性

Key Words：Physical education, Game, relationships

I. 問題の所在と研究の目的

小学校学習指導要領（平成29年告示）解説体育編の第1学年及び第2学年の「知識及び技能」には、「ボールゲームでは、簡単なボール操作と攻めや守りの動きによって、易しいゲームをすること」とある¹⁾。その「例示」には「シュートゲーム」、「相手コートにボールを投げ入れるゲーム」と「攻めがボールを手などで打ったり蹴ったりして行うゲーム」があり、「相手コートに緩やかにボールを投げ入れたり、捕ったりすること」、「ボールを捕ったり止めたりすること」、「ボールが飛んだり、転がったりしてくるコースに入ること」と「ボールを操作できる位置に動くこと」が記されている²⁾。中学年及び高学年以降においても、本領域における技能は「ボール操作」及び「ボールをもたない動き」で構成している³⁾。さらに、その指導と評価の計画では、例えば、第3学年のゴール型ゲームの評価規準「知識・技能」では、「ボールを持ったときにゴールに体を向けることができる」と「味方にボールを手渡したり、パスを出したり、ゴールにボールを持ち込んだりすることができる」とある⁴⁾。これらは、ボール操作技能だけに限った内容といえる。そのため、ボールをもたない動きとの関連が断絶されやすく、

ボール操作技能とボールを持たない動きを切り離す観点が生じやすいと考える。現職教師の学習指導案及び公開授業を拝見する機会に恵まれた際にも、ボール操作技能とボールを持たない動きの関連は見えにくいと感じている。

個人の技能に完結する整理では、ゲームでの文脈から乖離した評価観点の創出になりかねない。子どもが運動に意味を立ち上げ、同時に他者とのあいだでその意味を交流することは体育の学びを評価する上で大切だと考える。例えば、ゲームにおいて「味方にボールを手渡したり、パスを出したり」する場合は、ボール操作技能だけでは成立しないからである。それどころか、むしろ、ボールを持たない動きによって「味方にボールを手渡したり、パスを出したり」できるかが左右するといえる。つまり、「手渡し」や「パス」の成立には、相互に主体性を発揮するという、ボール保持者と非ボール保持者の「あいだ」を学ぶ内容が内在すると考える。自－他の「あいだ」でパスが通るためには、自己は、仲間がスペースに走りこもうとするその「身体的な感じ」に合わせてパスを出す必要があり、逆に仲間は、自己がパスを出そうとするその感じに合わせてスペースに走りこまなければならない。パスが成功するのは、両者がその互いの感じを共有しているからにほかならないとい

う⁵⁾。では、どのようなゲームを準備すれば互いの感じを共有することができるのだろうか。また、その教材の中で互いの感じはどのように共有されていくのだろうか。これが本稿の問題の所在である。

そこで、本稿では、互いの感じを共有できることを「相互技能」と仮定して、①「相互技能」を確保したゲーム教材整理表を作成すること、②その実践事例について、「ことばの前のことば-三項関係」⁶⁾を手掛かりにして、自-他の「あいだ」について検討することを研究の目的とする。

Ⅱ. 「相互技能」を確保したゲーム教材整理表

1. 本教材における面白さ

表1は、「相互技能」を確保したゲーム教材整理表である。

本教材の着想は、子どもたちの休み時間のシンプルなゲームにあり、そのゲームは「こっち (here)」から「あっち (there)」へとボールを通すことと、その阻止をする「おじやま」の関係性を保持するものである⁷⁾。

松田は「『我々』という感覚として、個であることの意識が溶解し、自他の区別が消失したようなある種の特殊な『溶け込み』感覚と、しかしながら自身においては『覚醒』しているという両立

の中に、いわば『気分』を共有する特殊な状態がスポーツの中には現れる」と述べ、続けて、「『アイ・コンタクト』と例えられるように、心が解け合って糸を引くような動きの中に、パスをもらったり絶妙のコンビネーションでプレーできたりしてしまう、他者との同調体験である」として、これを「相互同調関係」と呼んでいる⁸⁾。

この「相互同調関係」の視点から攻めも守りもどちらに存在する「こっち (here)」と「あっち (there)」の関係は、相互に主体性をもつことから、「自分のこっち」と「相手側に立つこっち」、「今の自分のこっち」と「未来の側に立つこっち」とも解釈できる。すなわち、これは「こっち (here) + こっち (here)」(here + here) と表すこともできる。この「here + here」の下線部をつなげると「there」となり、ここに、「あっち」という「there」と、それが相手側での「こっち」(+ here) という関係から、本教材は「here + here game」と示すことができる⁹⁾。すなわち、「人に当てないで味方に通す・ボールをかわさないで止める」という「こっち」と「あっち」の関係性の中にある本教材における子どもたちの学びは、「相互同調関係」としての「相互技能」であり、「自他の心と体を一体としてとらえる」という体育の目標に向かう学びといえる¹⁰⁾。

表1 「相互技能」を確保したゲーム教材整理表

	ゲーム	面白くしたい視点	面白くしたい視点
1		<p>こっち(●)からあっち(O)へ、できるかな？ (あっちからこっちへ、行ったり来たり)</p> <p>オプション例 ・こっち(あっち)の送り方: 蹴・投・打等 ・あっち(こっち)の受け方: 足裏・手・尻等</p>	<p>「主に、おじやまが停滞した場合2」 おじやまの動ける場所を広くしても、できるかな？(こっちからあっちへ)</p> <p>オプション例 ・こっちとあっちの距離(近く・遠く) ・コーンの間の距離・制限時間</p>
2		<p>コーン(△)の間で、できるかな？ (あっちからこっちへ、行ったり来たり)</p> <p>オプション例 ・こっちとあっちの距離(近く・遠く) ・コーンの間の距離・制限時間</p>	<p>コートを含めて人数を増やしてみたら？ もし、●が●(ボール)をとったら？ 攻守の切り替え</p> <p>オプション例 ・こっちとあっちの距離(近く・遠く) ・コーンの間の距離・制限時間</p>
3		<p>おじやま(●)がいても、できるかな？ (あっちからこっちへ、行ったり来たり)</p> <p>オプション例 ・コーンの間の距離 ・こっちとあっちが像位(コーンの間を短くする) ・おじやまが像位(コーンの間を長くする)</p>	<p>相手コートに味方1人を入れてみたら？</p> <p>オプション例 ・コーンの間の距離 ・こっちとあっちが像位(コーンの間を短くする) ・おじやまが像位(コーンの間を長くする)</p>
4		<p>【主に、おじやまが上手な場合】 じゃあ、おじやまは線の上でもとれるかな？ (あっちからこっちへ、行ったり来たり)</p> <p>オプション例 ・コーンの間の線を通過してこっちからあっち1点 ・おじやまが阻止したら1点。</p>	<p>【主に、得点に大差が出た場合】 やってみなければ分からないようにしてみたら？ オプション例(●が何回やっても勝つ場合) ・●のゴール機会を減らすか ・◎のゴール機会を増やすか</p>
5		<p>【主に、おじやまが停滞した場合1】 おじやまの動ける場所を広くしても、できるかな？ (あっちからこっちへ、行ったり来たり)</p>	<p>真ん中のラインをなくしてしまおう？</p> <p>オプション例(●が何回やっても勝つ場合) ・●のゴール機会を減らすか ・◎のゴール機会を増やすか</p>
6			
7			
8			
9			
10			

ゲームの整理に際しては、考案したゲーム教材を2017年から2020年における愛知県N市内の3校での小学校体育授業実践を通して修正及び改善した。実践では原則、ゲーム1の提示から始め、子どもたちのゲームを面白くしたい視点から整理を試みた。具体的にはゲームに飽きたり困ったりした機会は、ゲーム発展の契機ととらえた。「こっち (here)」から「あっち (there)」へとボールを通すことと、その阻止をする「おじゃま」の関係性が面白さの中心であり、ゲームの目的に据えた。

2. 本教材における型の理解

小学校学習指導要領(平成29年告示)解説体育編では、第1学年及び第2学年のボールゲームではゴール型、ネット型とベースボール型の系統が示され、第3学年及び第4学年のゲーム、第5学年及び第6学年のボール運動においても、この3つの型で内容を構成している¹¹⁾。主にゲームの外的視点からみれば、ゴール型は「コート内に攻守が入り混じる」、ネット型は「ネットで区切られたコート」、ベースボール型は「攻守を規則的に交代し合う」という整理が可能である¹²⁾。しかし、ゲームの中でのプレイヤーの内的視点からみれば、常に目的地に人やボールをいかに送るか、それを阻止するのかの対決状況といえる。本教材は、子どもたちがゲームの中に身を投げ、そのゲームをいかに面白くするのかという視点で構成する。そのため、構成的なゲームになるように留意した。

表1のゲーム1と2は、相手に送ることができれば得点となるのでゴールに向かって投げたり蹴ったり打ったりする易しいターゲット型ゲームといえる。ここでは人的な「おじゃま」は存在しないが、物的あるいは時間的な「おじゃま」は存在する。「プレッシャー」対「リラククス」という対決といえる。

表1のゲーム3からは人的な「おじゃま」が存在する。得点方法によって攻防を断定しにくい点はある。それでも、ゲーム3は、コートこそ存在しないが自分と相手の中で暗黙の了解としてのおおらかなコートが存在する場合があるが、明確な

コートが存在しないので、攻守が混在したゴール型ゲームという解釈もできる。攻守が入り混じることは、ゲームの学びを初心とする子どもにとっては、ボールの送り手になったとき、過度なプレッシャーで混乱を招き焦ってボールを放棄することも少なくない。ここで「おじゃま」の動きの制限は、自分の域に侵入しない安心安全エリアを確保することになる。「おじゃま」のプレッシャーを過度から適度にするには、ゲーム4、5と6を採用とする。ここまでは、攻守を規則的に交代するのであれば完全ではないがベースボール型ゲームともいえる。

ゲーム7は、これまでのゲームをハーフコートとすればフルコートになり、攻防が連続することになる。ここで攻防の切り替えが登場することになる。なお、ゲーム4、5と6は「ネット(線)で区切られたコート」はネット型ゲームであり、分離相といえる。

そして、ゲーム10は「コート内に攻守が入り混じる」のでゴール型ゲームであり、混在相といえる。ここで、ゲーム7までのネット型とゲーム10のゴール型の間に位置するゲーム8と9は、ネット型とゴール型の移行するゲームである。コート内に敵が入ってくる場合があるということは、先の「おじゃま」のプレッシャーを徐々に強めることになる。これまでの「最大防御境界面」¹³⁾となる中央線を超えてくるので「越境相」¹³⁾といえる。

つまり、ゲーム1と2はターゲット型ゲーム、ゲーム3はゴール型ゲーム(「混在相」¹³⁾)あるいは暗黙の了解によるネット型ゲーム(暗黙の「分離相」)、ゲーム4から7はネット型ゲーム(「分離相」¹³⁾)及びベースボール型の一部(攻守交代)、ゲーム8と9は「越境相」¹³⁾、ゲーム10はゴール型ゲーム(「混在相」¹³⁾)と整理できる。

Ⅲ. 「ことばの前のことば—三項関係の発達」と自—他の「あいだ」の検討

本教材は、「相互技能」という自分と他者の関係をどのように発達させることになるだろうか。図1は、コミュニケーションの基礎とする「ことばの前のことば—三項関係の発達」を示したものであ

る¹⁴⁾。これは乳児期における関係性の発達とするものである。体育授業において、体育の学びという新しい世界の渦中にいる子どもが、いかに自-他の「あいだ」という関係性が発達するかという点において参考になると考える。また、体育の学びにはある運動において、動きの感じという、必ずしもことばを媒介するわけではないため、この「ことばの前のことば」は、体育におけるコミュニケーションを考察する上で、大変示唆的であると考える。そこで、「三項関係の発達」を参考にして、実践事例の検討を試みることにする。

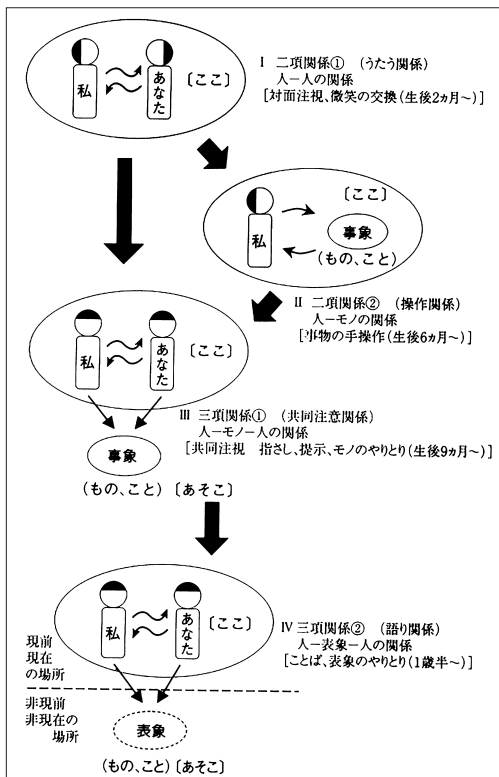


図1 三項関係の発達¹⁴⁾

1. 二項関係①（うたう関係）とゲーム前から始まる関係性

1) 二項関係①（うたう関係）

やまでは「二項関係①（うたう関係）」を次のように説明している¹⁵⁾。

乳児期2～3ヶ月から「ことば」がなくても、表情としぐさと声によって、かなりのやりとり

ができることは確かである。そのときには、対面して互いに視線を交わす「目と目の見つめ合い」（アイ・ツー・アイ・コンタクト）が大きな役割を果たしている。初期のコミュニケーションにおいて、もっとも大切なのは、「アァー」といえば「アァー」と応える、見つめれば見つめ返す、微笑みには微笑みで応えるような共鳴的なひびきあう快い関係性ができることである。それを「うたう」関係と呼んでいる。コミュニケーションの原点には、「情報伝達」ではなく、互いに共鳴的にひびきあいながら交換する「うたう」関係があると考えられる。（共視論 pp.75-77）

2) 事例1 ゲーム前での子どもの様子

対面して互いに視線を交わす「目と目の見つめ合い」が大きな役割を果たしていることは、何かのために見つめ合うことではなく、見つめ合うそのものに大きな役割があることといえる。例えば、それは、ゲーム前から始まる子どもたちの関係性を読み解くことに示唆的であると考える。図2・3・4は、2020年2月筆者が実践した第2学年「here + here game」の第1時の様子である。



図2 目と目でペアを確認する



図3 ペアでコートへ移動する



図4 ゲーム1との出会い(第1時)

ペアのチームを決めるときや自分と相手がコートに向かうとき、「ことば」がなくても、表情やしぐさと声によって何かしらのやりとりがある。これから始まるゲームを共にすることへ期待感には期待感で、不安感には不安感で、緊張感には緊張感で応えるような様子も確認できると考える。なお、本実践では「ボール」ではなく「クッション」を採用して、足での操作性を探究しやすいようにしてゲーム1を実施した。

2. 二項関係②(操作関係)と相互に主体的な操作関係

1) 二項関係②(操作関係)

やまは「二項関係②(操作関係)」を次のように説明している¹⁶⁾。

生後6ヶ月頃から手操作ができるようになると、乳児は、ガラガラに手をのばしてつかみ、くりかえしガラガラを振って、自分が手で操作することで音が鳴ることを試すようになる。それまでは眺めていただけの事物も、目に入るものは何でも取ろうと手を出しはじめる。やがて、乳児は、物を取ってからわざと落として音をたてたり、落ちた場所を眺めたり、カーテンなどを揺らして眺めたり、好奇心まんまんで外の事物の世界に関心をもって探索をはじめ、モノ

への世界に興味をもつようになる。(共視論 pp.78-79)

2) 事例2 ゲーム1のオプション例1

事例2は、子どもたちは繰り返し「クッション」を蹴ることや止めることについての操作関係を探索していた。相手に「クッション」を蹴って送るとはどういう感じなのか、また、自分に送られてきた「クッション」を止めるとはどういう感じなのかというものである。この操作関係は、競技で採用する「ボール」ではなく、操作性が探索しやすい「クッション」の採用が、「好奇心まんまんで外の事物の世界に関心をもって探索をはじめ」ことを実現させていたと考える。それは、操作関係における過度な困難さや苦痛は、その探索の停止、遅延、さらには完全放棄になりかねないからである。これは競技を棚卸する幼稚な活動ではなく、操作関係を探索する豊かな学びといえる。

例えば、競技のボール操作技能であるアンダーハンドパス、オーバーハンドパス等を使用義務化するゲームとの出会いは、その一例になると考える。その場合、操作関係には、かなりの時間を費やすことが予期されるため、いくら授業者が戦術的な気づきを促そうとしても、子どもにとっての学習の課題は自らのボール操作技能の範囲を超えることは稀となる。

第1時の前半でのゲーム1では、自分が蹴ったクッションを相手が足裏で止める際、送り手が、受け手にクッションを止める体の部位を指定する。送り手が「すね」を示せば(図5右)、受け手は操作しやすいようなパスを送り(図5中央)、受け手が「すね」で止める(図5左)。受け手と送り手は「クッション」の行き来によって随時交代するため、常に応対関係は保たれることになる。

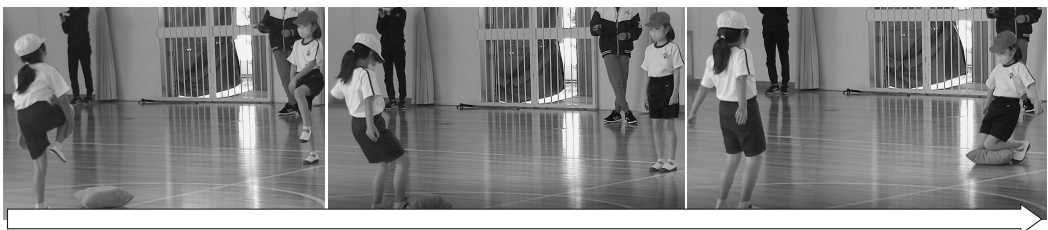


図5 事例2の様子

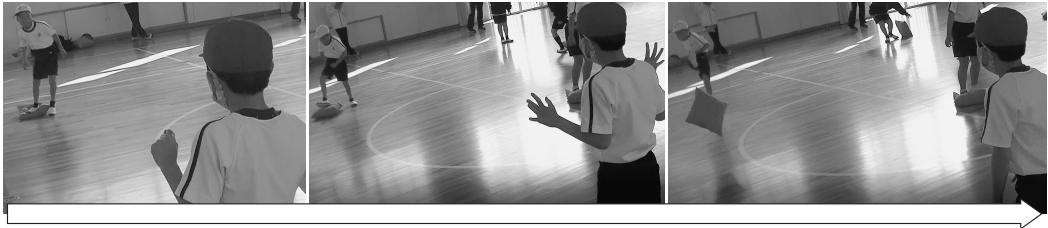


図6 事例3の様子

また、他者のオーダーは自分の枠を超える場合もあるため、操作関係も広げていく契機も期待できる。このコミュニケーションには「情報伝達」もあるだろうが、その伝達前後にも互いの共鳴的にひびきあいながら交換する「うたう」関係の強化も考えられる。

3) 事例3 ゲーム1のオプション例2

事例2に続く次の事例3は、受け手が「ゲー」と「パー」の2つの合図を送り手へ出す遊びである。これはゲーム1のオプションといえる。「ゲー」は、受ける準備が整っていない場合のサインで、「パー」は、受ける準備が整った場合のサインとする。送り手がクッションを足で保持して、送り手のサインを待つ。送り手のサインが「ゲー」から(図6左)、「パー」になったら(図6中央)、すかさず送り手はクッションを蹴って受け手へ送る(図6右)。

このようにゲーム1は、うたう関係と操作関係をつなぐ運動教材といえる。ここでも一人では成立する運動ではないため、相互の主体性があるて成立する運動であるといえる。

3. 三項関係①(共同注意関係)と「並ぶ関係・対面関係」

1) 三項関係①(共同注意関係)

やまでは「二項関係①(共同注意関係)」を次のように説明している¹⁷⁾。

生後9ヶ月頃になると、大きな変化がおこる。ひとつひとつの行動において技能が発達するというよりも、世界への接し方、関係性のつくり方そのものが大きく変わるのである。指さしである。それが「三項関係」の発達である。三項

関係をもっとも典型的に示す行為は、指さしであろう。指さしをするのは、指そのものを他者に見せたいわけではない。指の先にあるモノを見てほしいのである。このような指さしは、何か取って欲しいと要求するときのような実用的な道具としての指さしとは機能が異なっている。自己と他者が「並ぶ」関係をつくって、自分が関心をもったモノを他者と共同化し、同じものを並んで共に眺める行為だと考えられる。

- ① 指さしは、指を道具にして、他者に何かを示す行為であるから、人(乳児)-モノ(指や指によって示されるもの)-人(他者)という三項関係が成立している。
- ② 指さしは、自分が興味をもつものを他者と共同で眺める「共同注意」の関係をつくる。ことばの前のことば、前言語的行動となる。指さしは、三項関係のなかでも、人と人が「並ぶ関係」をつくって共に同じものを見る共同注意の型をよく表している。
- ③ 指さしは、能記(意味するもの、指)と所記(意味されるもの、指によって示されるモノ)との記号的分離がみられる。指さしの記号的分離は意味作用の始まりとしても重要である。
- ④ 近くの場合「ここ」と遠くの場合「あそこ」、自己をとりまく時空間(心理的場所)の分化。「ここ」は、現在・現前の場所である。「ここ」において、遠くの場合や事象への関心が指さしによって示される。

指さしのような「並ぶ関係」の三項関係では、自己(私)と他者(あなた)は、「ここ」という場所に共存し、並んで共に同じものを見る共同注意的關係をつくる。(共視論 pp.80-83)



図7 事例4の様子

2) 事例4 ゲーム6の「並ぶ関係」

図7は、2018年実践の第1学年のゲームの様子である¹⁸⁾。このゲームは図1のゲーム1から5を経たゲーム6である。左右手前の青7と青2は「並ぶ」関係をつくっている。同じものを並んで共に眺める行為といえる。青7と青2は、青1が蹴ろうとするクッションを共同で眺める「共同注意」の関係をつくっている。自己と他者が「並ぶ」関係をつくって、自分が関心をもったモノを他者と共同化し、同じものを並んで共に眺める行為だと考えられる。しかし、それだけではない。互いが左右に位置した「ここ」と、コート中央に空いた場所をつくっている「あそこ」の関係は、現在・現前の場所だけを意味しない。「あそこ」は、青1が蹴ってくるであろうクッションが通るコースであり、「あそこ」は未来予測といえる。蹴る瞬間に青7と青2が中央によってコースを防ぐことは、意図的なプレイであるとするれば、互いの「あそこ」は非現在の場所といえるため、三項関係②(語り関係)への移行と考える。

3) 事例5 ゲーム6の「対面関係」

やまは「二項関係に多くの型があるように、三項関係にも、いろいろな型がある」という¹⁹⁾。たとえば、ボールのやりとりなど、「対面関係」における「やりとり関係」は、その一つである。「対面関係」の三項関係では、自己と他者は対面し、「ボールのやりとり」のように、モノを媒介項としてやりとりする対話的關係をつくる。対面関係の三項関係では、人と人は向き合い、モノは人と人を媒介する手段や道具となる²⁰⁾。

図8は、2017年実践の第1学年のゲームの様子である²¹⁾。このゲームは図1のゲーム1から5を経たゲーム6である。右手前の送り手は、左奥



図8 事例5の様子

の白5に指さしをしている(図8上)。その方向は、送り手からみて左側を示している。その指さしに応じて、左奥の白5その方向に進む。コート奥の守備者の赤6はその気配を感じたのか指さしの方向へ移動する。するとそこに空いた空間が生まれ、投げ手はそのコースへボールを投げている(図8下)。すでに受け手はそのコースに応じているのでパスが成立して得点となった。この場合、送り手の指さしは、指を道具にして、受け手に何かを示す行為であるから、人(乳児)－モノ(指や指によって示されるもの)－人(他者)という三項関係が成立している。また、送り手の指さしは、送り手と受け手と共同で眺める「共同注意」の関係をつくっている。そして、投げ手の能記(意味するもの、指)と所記(意味されるもの、指によって示されるモノ)との記号的分離がある。しかし、受け手にとっての「ここ」は、現在・現前の場所であるが、その指さす意味は、遠くの「あそこ」を示していない。むしろ、「あそこ」を示すことで、守備者の意識を誘い込む目論みがあり、投げ手の指によって意味されるものは、「次はあそこの逆方向に送る」というサインといえる。このサインの成立は、非現在の場所と

いえるため、三項関係②（語り関係）への移行と考える。

4) 事例6 ゲーム8の「並ぶ関係と対面関係」

図9は、2020年実践の第3学年のゲームの様子である²²⁾。子どもたちは第1学年及び第2学年で図1のゲーム1から5の学習経験があったため、第1時はゲーム6から始めて、ゲーム7を経て、第5時はゲーム8を行った。

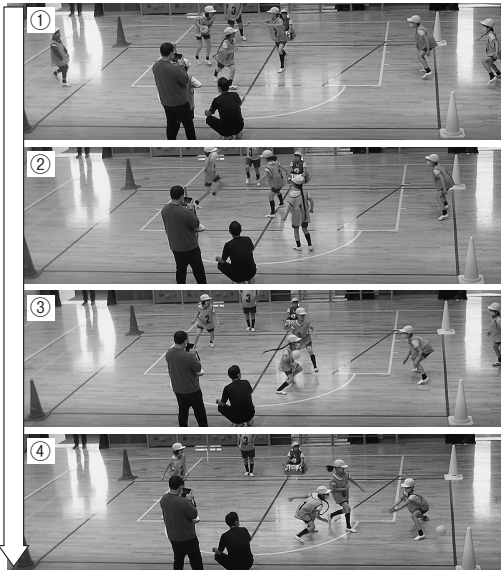


図9 事例6の様子

図9の左コートの水色1と水色2の目的は、右端の外野の水色4へボールを送ることである。水色1と水色2には同じものを並んで共に眺める行為があり、「並ぶ」関係をつくっている（図9①）。しかし、右コートの桃色の縦並びの守備が、ボールをもつ水色2から外野の水色4へのコースを阻む。そこで、水色1は左コートから右コートのへ、向かって右の空いた空間へ走り込むことで「対面関係」をつくる（図9②）。そして、水色2からのパスを受けて（図9③）、エンドラインで守る敵の足元でワンバウンドさせて得点する（図9④）。この間、約4秒である。「並ぶ関係」の三項関係では、自己（私）と他者（あなた）は、「ここ」という場所に共存し、並んで共に同じものを見る共同注意的關係をつくる。その関係では目的が果たせないとすれば、「並ぶ関係」から「対面関係」

をつくっている。これらの関係には、自コートの場所「ここ」と相手コートの場所「あそこ」、自己をとりまく時空間（心理的场所）の分化が確認できる。そして、「あそこ」は「ここ」との関係においては共に現在・現前の場所であるとともに、「ここ」よりもほんの数秒先の未来の場所である点において、非現在の場所といえる。これは、次の三項関係②（語り関係）への移行のはじまりと考える。

4. 三項関係②（語り関係）とゲーム後の語り

1) 三項関係②（語り関係）

やまは「三項関係②（語り関係）」を次のように説明している²³⁾。

三項関係では、モノは現前の場「ここ」にあるものに限られる。指さしは、ここにはないものを指示することはできない。ことばは、ここにはないもの、現前にはないものをふたたび現前化する（re-presentation）働き、つまり表象作用を含んでいる。ここにはないものを共同化する三項関係が、表象を含む三項関係である。（共視論 p.83）

2) 事例7 ゲーム8後の語り

図10は、事例6を経た授業の後半の様子である。ここでは、子どもたちは教師と共にゲームの振り返りをした。「相手が入ってきたとき、そこへパスを通さない」「相手が左によったら隙のある右に投げる」といった発言内容があった。そのことばは、ここにはないもの、現前にはないものをふたたび現前化する（re-presentation）働きを含んでいると考える。特に、発表時の子どもたちが立て板



図10 事例7の様子

に水のごとく、すらすらと話すようなことは少なく、むしろ、発言は、たどたどしさや、身振りや手ぶりをすることがほとんどであった。それだけに、当事者が直面した困惑した様子や緊張した様子なども共有されていくような、表象作用が、そのことばからここにはないものを共同化することがあったと考える。

しかし、それが自チームや対戦相手とのあいだにある「あのときに…」や「さっき…」といった指示語は「並ぶ関係」や「対面関係」では共有されやすいが、全体での意見集約は、ともすると抽象度が高くなる。そのため、ことばは、ここにはないもの、現前にはないものをふたたび現前化する(re-presentation)働きが弱くなってしまうと考える。

IV. 結論と今後の課題

本稿では、①「相互技能」を確保したゲーム教材整理表を作成すること、②その実践事例について、自-他の「あいだ」について検討することを研究の目的とした。10のゲーム教材を整理した表を作成し、7つの事例から検討することができた。しかし、考案したゲーム教材の全検討はできなかった。「面白い」かどうかの検討も含めて今後の課題とした。

「面白い」には、火を囲む人びとが興味深い話や事柄で同じ方向を見ると、その顔が白く映えるという現象からきているという²⁴⁾。その「同じ方向を見る」先にあるものは何であろうか。人と人とのコミュニケーションは、人と人のあいだに「共通のもの」をつくりだす共同化の営みであり、「共に見ること語ること」は、その根幹をかたちづくる行為とされる²⁵⁾。人と人とのあいだにある「共通のもの」は、すでにあるものではなく、なっていくものであり、ことばの前のことばにも関心を寄せることが、「面白い」ゲームづくりには必要である。体育授業における具体的な「面白い」ゲームづくりに邁進していきたい。

引用参考文献

1) 文部科学省：小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 体育編。東洋館出版社，p58，

- 2018
- 2) 前掲1)
 - 3) 前掲書1) p31
 - 4) 文部科学省・国立教育政策研究所：「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料。東洋館出版社，p62，2020
 - 5) 石垣健二：体育独自の“かかわり”とは何か。体育科教育 66 (11)：p.18，2018
 - 6) やまだようこ：共に見ること語ること。(北山修) 共視論，pp.73-87，講談社，2005
 - 7) 鈴木一成・中嶋悠貴：「ゲーム」における子どもの学びの実践事例－「こっち・あっち・おじゃま」に着目して－。愛知教育大学研究報告 芸術・保健体育・家政・技術科学・創作編 69：pp.33-38，2020
 - 8) 松田恵示：「遊び」から考える体育の学習指導。創文企画，p.198，2016
 - 9) 前掲書7) pp.37-38
 - 10) 前掲書7) p.38
 - 11) 前掲3)
 - 12) 前掲3)
 - 13) 鈴木直樹・鈴木理・土田了輔ほか：ボール運動・球技の授業づくり。教育出版，pp.71-75，2010
 - 14) 前掲6)
 - 15) 前掲書6) pp.75-77
 - 16) 前掲書6) pp.78-79
 - 17) 前掲書6) pp.80-83
 - 18) 鈴木一成：新しい時代の体育を考える～身体的リテラシーを育む共創アイデア：Game as teacher～。愛知教育大学附属名古屋小学校実践発表会ミニ講義資料，2019
 - 19) 前掲書6) p.83
 - 20) 前掲19)
 - 21) 鈴木一成 山下純平 中嶋悠貴：子どもにとっての「逆ドッジ」－小学校2年の体育授業実践より－。ハンドボール研究 20：pp.68-75，2018
 - 22) 鈴木一成：ゲームの中の子どもたち－体育授業における「遊びとしての学び」の実践事例－。第23回ハンドボール研究集会発表資料，2020

- 23) 前掲19)
- 24) 前掲書 6) p.20
- 25) 前掲書 6) p.74