

小学校体育科における共感性を誘発する学習デザイン：中学年器械運動の実践報告

坂田 怜奈¹⁾ 梅澤 秋久²⁾ 石黒 功³⁾

1)横浜国立大学大学院教育学研究科 2)横浜国立大学教育学部 3)横浜国立大学教育学部附属鎌倉小学校

Learning design inducing the empathy in physical education :

Case study of gymnastic in 3rd and 4th grade

Reina SAKATA, Akihisa UMEZAWA, Isao ISHIGURO

1. はじめに

1.1 共生社会に向けた現状認識

現在、共生社会を目指す取り組みが行われはじめている。文部科学省（2012）によると「共生社会とは、これまで必ずしも十分に社会参加できるような環境になかった障害者等が、積極的に参加・貢献していくことができる社会」とされており、それは「誰もが相互に人格と個性を尊重し支え合い、人々の多様な在り方を相互に認め合える全員参加型の社会」だという。共生社会を目指すことは「我が国において最も積極的に取り組むべき重要な課題である」と提唱されているように、これからの時代は誰もが他者の存在を尊重し認め合い、包摂し合う関係の構築が求められているといえよう。

苫野（2020）は「この市民社会においては、誰もが＜自由＞に生きたいと願っていることを相互に承認し合わなければならない」と述べており、公教育において「＜自由の相互承認＞の感度を育むことを土台にし、その上で、全ての子どもたちが＜自由＞に生きられるための力を育む」必要があると論じている。また、田代（2019）が「対人関係では、単に自分の感情を表すだけでなく他者の感情を考えることが必要となる」と述べているように、現代の子供たちは他者の立場になり他者の感情を汲み取る力が欠如していると推察される。従って、共生社会の実現に向け、学校教育では他者感情を理解しようとする姿勢を育むことが求められていると考えられる。

1.2 共生社会を支える共感性

征矢（2013）は共感性の定義について「相手が何を考えているか、どのような感情なのかについて、もし自分だったら、どのように考えたり、感じたりするか、意識的に想像して、相手の感情や考えを認知的に理解するもの」と述べている。また、元嶋ら（2019）は「共感性は相手の立場に立って物事を考えるライフスキルの1つ」と述べ、それは「他者と円滑な人間関係を形成し、より深い対人関係を基盤とした社会生活を送るために重要な役割を果たす」と意義について論じている。さらに、長谷川（2015）は「共感性は共生社会を支える主要な心」と述べ、櫻井ら（2011）も「良好な対人関係の構築と維持には、相手に共感し、相手のためになるような行動（向社会的行動）をしたり、相手を傷つけるような行動（攻撃行動）を慎んだりすることが重要である」と共生社会における共感性の重要性について述べている。また、櫻井ら（2011）は「共感性の高い者は向社会的行動をとりやすく攻撃行動が少ない傾向がある」ことも明らかにしている。

以上のことから、良好な人間関係を構築していくためには共感性が必要だと考えられる。また、共感性を高めることは攻撃的な感情表出を抑制させ、文部科学省（2015）が示す、学びに向かう力、人間性等の「自己の感情や行動を統制する能力」、「多様性を尊重する態度と互いのよさを生かして協働

する力]、「感性、優しさや思いやり」などの共生社会に向けた資質能力を育むことができると考えられる。

1.3 共生の視点を重視した体育

2017年に告示された学習指導要領体育編では「運動やスポーツの多様な楽しみ方を共有することができるよう指導内容の充実を図ること。その際、共生の視点を重視して改善を図ること」（文部科学省、2017）と共生の視点を重視した指導の改善が掲げられた。

苫野（2020）は体育における本質の一つとして「スポーツを通した＜自由の相互承認＞の感度の育成」があると論じており、これは「スポーツを通して、人には得手不得手があること、しかしそれを補い合えること、またどんな得手不得手の持ち主も、共にスポーツを楽しむことができることなど」、多様な他者との共生的な視点が学ばれる必要があるということの意味している。しかし、このような本質があるにも関わらず、現在の体育授業について梅澤（2020）は、技能という「出来合いの答えを階段型に配置し、その獲得を目標とし、達成を評価するという『目標—達成—評価』型のカリキュラムが蔓延」していること、また「このようなクローズドスキル獲得型の学習」では、「できる子とできない子の場が分断され、多様な他者とは関わらない必然が生じる」こと、さらにそのような体育授業では「できる子は楽しく、できない子は『落ちこぼれ』たと感じやすい傾向」にあると指摘をしている。

以上のことから、現在の体育授業では「自由の相互承認」の感性が育まれにくい現状があると推察される。

1.4 問題の所在と研究目的

これまで述べてきた通り、他者理解や他者尊重など共感的な心情を育むことが求められている。また、体育授業においても共生の視点を重視した改善が今後さらに行われる必要があるだろう。

中央教育審議会答申では教育基本法に則り、義務教育の目的・理念について次のように示している。「子どもたち一人一人が、人格の完成を目指し、個人として自立し、それぞれの個性を伸ばし、その可能性を開花させること、そして、どのような道に進んでも、自らの人生を幸せに送ることができる基礎を培うことは、義務教育の重要な役割である」。加えて、「一人一人の国民の人格形成と国家・社会の形成者の育成を担う義務教育の役割は重い」とも述べている。従って、義務教育期間は人格形成に大きく関与するため共感的な心情を育むことは必要不可欠であると考えられる。

また、日野ら（2000）は、小学校体育の研究において「授業の成否が学級集団の人間関係や雰囲気に影響を及ぼすこと」を明らかにしており、これは、「体育授業が、運動学習に関わる内容だけでなく、人と人との関わりを、身をもって経験する場になっているためだと考えられる」と理由を述べている。さらに村瀬ら（2015）は、身体接触や協働での課題解決など心身のコミュニケーションを含む体づくり運動では「自分の事だけでなく仲間への意識が高まり、仲間への配慮ができるようになった」と述べ、「共感性を高めるうえで有効であった」とも論じている。

以上のことから、小学校において身体を通じて他者との交流ができる体育授業は、共感的な心情を育むことにつながるものであると考えられる。しかし、従来目標達成型として扱われてきた個人種目の器械運動において共感性に繋がる体育授業実践の先行研究は散見されない。

そこで本研究では、小学校体育科の器械運動授業において共感性を誘発する学習デザインの実践を報告する。

2. 研究方法

2.1 調査対象学級の概要

(1) 対象児童

A 大学教育学部附属 B 小学校 第4学年 C組 35名

(2) 対象教諭

対象教諭 D は教職歴 14 年の男性教諭である。B 小学校では 3 年目。

(3) 実施時期 活動場所

時期 2020 年 12 月 1 日～12 月 18 日 (全 9 時間)

場所 A 大学教育学部附属 B 小学校体育館

2.2 調査内容

(1) 学習デザインの意義

授業者が作成した学習指導案（デザインシート）を秋田（2012）「没頭のある深い学びの原理」から本単元における学習デザインの意義を検討した。

(2) 教師への半構造化インタビュー

単元終了後に、調査対象学級の児童担任である D 教諭にインタビューを実施した。共感性を誘発する学習デザインについて探るため表 2-1 に示す質問項目を作成した。

表 2-1 教師インタビュー質問項目

質問項目
<ul style="list-style-type: none">・本単元のねらいを教えてください。・本単元を行うにあたりどのようなことを意識されましたか。・本単元を終えての率直な感想をお聞かせください。・本単元を終えて実際の子供たちの学びはどのようなところにありましたか。・今後の課題について教えてください。

教師への半構造化インタビューで得られたデータは、テキストマイニング化し、テキストマイニングのソフトの KH Coder-200e-f（樋口、2004）の共起ネットワーク分析を行った。出現パターンの似通っている語、すなわち共起の程度が強い語を線で結んだネットワーク（樋口、前掲）を描写する手法が共起ネットワーク分析である。分析に当たっては、体育科教育学を専門とする大学教授 1 名、大学院生 3 名の計 4 名によって分析し、4 名の意見が異なるところは、意見が一致するまで検討を繰り返すことで、信頼性を確保した。

(3) エピソード記述

本授業実践全 8 時間を iPad で撮影・記録し、エピソード記述分析を行った。

エピソード記述とは、鯨岡（2005）が提唱する質的なアプローチである。岡野ら（2015）は、エピソード記述について「人の生きざまを生き生きと描き出したい、そこから事象に対する理解を深め、よりよいかかわりにつなげたいという思いから生まれた方法である」と述べている。また、岡野ら（2015、前掲）は、体育におけるエピソード記述を「単なる指導技術の向上や一般化された指導方法の獲得を目指すものではない」とし、「運動の中心のおもしろさや理論的背景、興味関心を『地』として、出来事を『図』として見て記述する」と述べている。

上記を踏まえ、本授業実践では「共感性が表出している場面」という点に着目してエピソードを抽出した。記述内容及び考察した分析結果においては、体育科教育学を専門とする大学教授 1 名、大学

院生 3 名の計 4 名によって分析し、4 名の意見が異なるところは意見が一致するまで検討を繰り返して、信頼性を確保した。

2.3 倫理的配慮

事前に授業者と相談し、実践の目的・内容を伝えた上で授業実践を行った。B 小学校校長には、研究以外の用途で取得したデータ、知り得た児童の個人情報を使用しないことを条件に、授業実践、アンケート調査、撮影の許可を得た。

3. 研究結果と考察

3.1 学習デザインの意義

(1) 本単元の運動領域：器械運動（跳び箱運動）

(2) 概要：A 大学教育学部附属 B 小学校では生涯にわたって運動に親しむ「身体的リテラシー」を身に付けるために「みんなで『賢いからだ』になっていく体育科」を教科テーマとしている。子供たちから「痛い・怖い・何か言われる」といった不安要素を取り払い、安心感を保障し、「運動への没頭」へと導くことを大事にしている。さらに、多様な子供たちが集まる学級という集団の中では話し合っただけの折り合いをつけることも重要であるとし、他者と関わり合いながらの授業を展開している。画一的なルールや運動の場ではなく、子供たち自らがルールや場を生み出していく「運動の創造」を目指している。

また、授業者である D 教諭は、自分の「できる」が友達の「できた」に繋がる授業デザインを本単元のコンセプトとしており、個人での活動になりやすい器械運動において、友達の客観的なアドバイスや関わり、身体的な対話等、「みんなでやること」を重視している。加えて、自分だけができるのではなく、自分が知り得たコツを友達に伝え、友達もできる（＝コツを伝えて教えることができた）という喜びを感じてほしいと D 教諭は願っている。最終的に後輩である 3 年生に教えるための「跳び箱秘伝の書」を作るため、なぜできるようになったのかをたくさん考えさせながら、友達と学ぶ楽しみ、技ができそうになる喜びの実感へとつなげていく。

(3) 単元のねらい：「跳び箱運動の行い方を知るとともに、自己の能力に適した切り返し系や回転系の基本的な技を行う。その際に自己の能力に適した課題を見付け、課題の解決のために考えたことを友達に伝え、友達とともに運動に進んで取り組む態度を養う」であった。なお、本授業実践のデザインシートを図 3-1 に示す。

秋田 (2012) は、没頭のある深い学びの授業を行うには表 3-1 に示す①～⑤の 5 つの原理が保障されなければならないと論じている。

その原理に基づき、以下、本授業の深い学びに繋げる学習デザインについて考察をしていく。

①参加の保障

これは「教室という場所にいるだけでなく、学びへ参加できるよう相互に学びあう関係と仲間を承認しあう関係の形成」を意味している。

本単元の学習デザインでは、自分の「できる」が友達の「できた」に繋がることをコンセプトとしており、自分だけではなく仲間と一緒に単元のテーマに向けて進んでいくことを重視している。仲間の中には「痛い・怖い・何か言われる」といった不安要素をもっている子もいるが、「跳び箱の秘伝の書」を作るというテーマ設定がされている本単元内であれば、そのような学習に積極的になれない

単元（題材）名 『目指せ跳び箱マスター 跳び箱秘伝の書をつくらう』（全8時間）

子供の学びのストーリー	授業コンセプトの実現に向けて
<p>★「跳び箱秘伝の書」を作って3年生にコツを教えよう</p> <p>■跳び箱運動の行い方を知って跳ぶことを楽しもう①</p> <ul style="list-style-type: none"> ・3年生に教えなきゃいけないから頑張ろう。 ・どんなコツがあるのかな？ <p>■美しい跳び方を研究して楽しもう②（開脚跳び・かかえ込み跳び）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・美しい跳び方ってどんな跳び方だろう？ ・内村選手の跳び方は色々な所が伸びていたね。 ・着地がピタッと止まるといいね。 ・かかえ込み跳びは、体を小さくするといひよ。 ・もっと高い段数に挑戦してみよう。 <p>■勢いをつけた跳び方で楽しもう③④（かかえ込み跳び・台上前転）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・縦でのかかえ込み跳びは難しいから、横向きにしてみよう。 ・友達のやっているのを見ると、コツがわかってくるね。 ・少しずつできるようになってきたよ。 <p>■もっと勢いをつけた跳び方で楽しもう⑤（台上前転）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・台上前転は、少し怖いなあ… ・どうしたら完全にできるようになるかな？ ・踏み切る時に腰が上がるといいね。 	<p>#次へとつなぐ学び</p> <p>◆「跳び箱秘伝の書」作りは、体育の授業時間の中ではなく、国語の「新聞を作ろう」(B書くこと・ア)の単元と絡めて行う。</p> <p>5UPでは、馬跳び、ゆりかご、跳び箱腰上げ、マットへの飛び込み、シンクロ小跳び箱、ステージ上がり…などをその授業で身につけさせたい力を意識して、組み合わせながらローテーションで行っていく。</p> <p>#問いと試行錯誤</p> <p>◆内村航平選手の跳馬の演技を見て、何が美しいのかを子供たちが考えられるようにする。</p> <p>毎回の授業の構成</p> <ol style="list-style-type: none"> ①【場の準備】→5UP ②テーマの共有（前時の振り返り） ③研究タイム（グループでコツの研究） ④共有タイム（グループでコツの共有） ⑤修行タイム（見つけたコツで練習） ⑥【場の片づけ】→本時の振り返り
<p>■台上前転と頭はね跳びの違いを研究して、楽しもう⑥（台上前転・頭はね跳び）【本時】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・台上前転と頭はね跳びの違いは何だろう？ ・跳ねるときのタイミングを知りたいな。 ・場を工夫して練習してみよう。 ・友達にアドバイスをしてもらって、コツがつかめるようになったよ。 	<p>#受容からの再考</p> <p>◆自分が技を出来なくても友達にコツを伝えたり、称賛したりする姿を価値づけていく。</p> <p>#受容からの再考</p> <p>◆言語で対話していなくても友達と一緒にいることで身体的な対話をしていることを価値づけていく。</p>
<p>■クラスでコツを共有しよう⑦（開脚跳び、かかえ込み跳び、台上前転、頭はね跳び）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・各グループで共通しているコツがあるね。 ・友達の美しい跳び方を見つかることができたよ。 <p>■3年生に秘伝の書を渡してコツを伝授しよう⑧</p> <ul style="list-style-type: none"> ・3年生にわかりやすく教えてあげたいな。 ・できているところを褒めてあげよう。 ・コツを教えることは簡単じゃないな… ・教えた子ができるようになってくると嬉しくなってくるね。 	<p>#問いと試行錯誤</p> <p>◆教師が跳び箱の段数を指定したり、場を提供するのではなく、子供たち自身で気持ちよく跳べる場を作ったり、変えたりしていく。</p> <p>#次へとつなぐ学び</p> <p>◆3年生に秘伝書を見せながら、実際に演じたり、口頭でコツを伝えたりして、工夫して説明していく。</p>
<p>◆4年2組の学びの姿◆</p> <ul style="list-style-type: none"> ・先生からコツを教わらなくても、自分たちでコツを見つけ出すことができたね。 ・研究タイムで友達から教えてもらったことで、開脚跳びや台上前転ができるようになったよ。 ・友達や3年生にコツを教えるって難しいな。ただ、伝わってその子ができるようになると嬉しいね。 	

図 3-1 授業実践デザインシート

表 3-1 没頭のある深い学びの原理（秋田、2012）

①	参加の保障	学びへの参加・存在の承認
②	対話の保障	聴きあいの関係
③	共有の保障	一体感、自分たちのことばを形成することによるかけがえなさの共有
④	多様性の保障	差異の吟味と探求
⑤	探究の保障	様々な視点からの「課題の発見—追究—振り返り—見通し」の継続的なサイクル

児童でも「できないこと」がむしろ課題解決のヒントとなるため、だれもが主役となる学習デザインであると考えられる。

さらに、図 3-1 デザインシートに「自分が技を出来なくても友達にコツを伝えたり、称賛したりする姿を価値づけていく」と表記されていることから、全学習者が安心して学習に取り組める環境を確保する学習デザインであることもわかる。このように技能差で優劣がつかない本単元では、様々な子と共に学ぶ中で仲間を承認し合う関係を形成できると考察される。従って、本単元では「①参加の保障」がある学習デザインであったと考えられる。

②対話の保障

これは「それぞれの学び手の声を聴きあう関係」(=対話)の形成を意味している。

本単元の学習デザインでは、個人での活動になりやすい器械運動において協働学習を用いており、友達の客観的なアドバイスや関わりに多く触れることのできる環境が設定されている。「みんなでやること」を重視した授業となっており、友達にコツを伝えていくという活動の中では自然と子どもたちの間に対話が生まれると考えられる。また、図 3-1 デザインシートに「友達と一緒にいることで身体的な対話をしていることを価値づけていく」とあるが、本単元では言語での対話の保障に限らず、心と心が響き合う身体的な対話の保障まで考慮されて学習がデザインされている。従って、本単元では「②対話の保障」がある学習デザインであったと考えられる。

③共有の保障

これは、「学びあう関係から生まれた共通の理解を持つことで一体感を保ち、自分たちのことばで学習を共同構成していくこと」である。

本単元の学習デザインでは、最終的に 3 年生に教えるため“跳び箱秘伝の書”を作るという目標が設定されている。この“秘伝の書”は各グループが見つけた、技ができるようになるためのコツをたくさん集めたものであり、制作においては子どもたちから生まれた言葉や表現で構成されている。つまり、“秘伝の書”を作る過程で子どもたちはグループごとに技ができるようになるための共通の理解を持っており、そのような子どもたちの思考をわかりやすく可視化させた具体物が“秘伝の書”である。自分たちならではの言葉で協働創造できる本単元は子どもたちに切実性を持たせ、より深い学びへと誘うことに繋がると推察される。従って、本単元では「③共有の保障」がある学習デザインであったと考えられる。

④多様性の保障

これは、「学びあう者同士の差異の吟味と、差異から生まれるさらなる探究」のことである。

本単元の学習デザインでは、自分だけができるのではなく、自分が知り得たコツを友達に伝え、友達もできるということに喜びを感じてほしいという願いが込められている。また、図 3-1 デザインシートに、技が出来なくても「友達にコツを伝えたり、称賛したりする姿を価値づけていく」とあり、授業者は全ての子どもたちが主体的な学びに向かえるよう学習をデザインしていると考察できる。多様な他者を受け入れ合い、自分との違いは何かを考え、その差異から技ができるようになるコツを探究していくプロセスは、本単元のテーマである“跳び箱マスター”を目指すことや“秘伝の書”作りに結びついていく。さらに、技ができない仲間や、どのようにして体を動かせばよいのかわからない仲間の声などを代弁したり補足したりすることで、わかる者もわからない者も共に深い理解をしていくことができると考えられる。従って、本単元では「④多様性の保障」がある学習デザインであったと考えられる。

⑤探究の保障

これは、「さまざまな観点からの『課題の発見－追究－振り返り－見通し』の継続的なサイクルをつくっていくこと」である。

本単元の学習デザインでは、“秘伝の書”をつくる活動が前述したサイクルをつくることに繋がると考えられる。まず、美しい跳び方とはどんな跳び方だろうと考えることで、現状の課題を子どもたち自身で発見する。次に、美しい跳び方を目指していくためにはどのような練習を行い、どのようなことを意識して跳べばよいのかをグループで追究する。そして互いに見合い、客観的な視点からのアドバイスをを行うことが振り返りとなる。最後にもっと良くしていくためには何が必要かを考え、次の練

習に向けての見通しをもつ。本單元では、このようなサイクルが子どもたちの中で常に行われるようなテーマ設定がされていたと推察される。さらに、本單元では教師主導で練習の仕方や場の作り方を提供していくのではなく、子どもたち自身が試行錯誤をして気持ちよく跳べる場を作っているため、自由度が高く次から次へと子どもたちの新たな気づきを活動に取り入れることができる。そのため、

滞りなく『課題の発見－追究－振り返り－見通し』のサイクルを回すことができ、一人一人の成長を促すことに繋がっていくと考察される。従って、本單元では「⑤探求の保障」がある学習デザインであったと考えられる。

以上のことから、本單元は没頭のある深い学びの原理（秋田、2012）全てが保障されている学習デザインであると考察される。

3.2 教師インタビュー

單元終了後に行った教師インタビューの逐語記録から得られた共起ネットワークを図3-2に示す。出現数の多いほど大きな円で描かれ、共起関係に応じて線の太さが異なり、太いほど強い結びつきを表している。出現数の語の取捨選択については、「異なり語数（使用）」の上位約10%にあたる出現回数を分析対象とし、單元終了後の教師インタビューの逐語記録においては4回以上出現した頻出後によって描かれた。また、共起ネットワーク図を基にコード名を作成した。作成したコード名を表3-2に示す。コード名のアルファベットとネットワークのアルファベットは対応している。

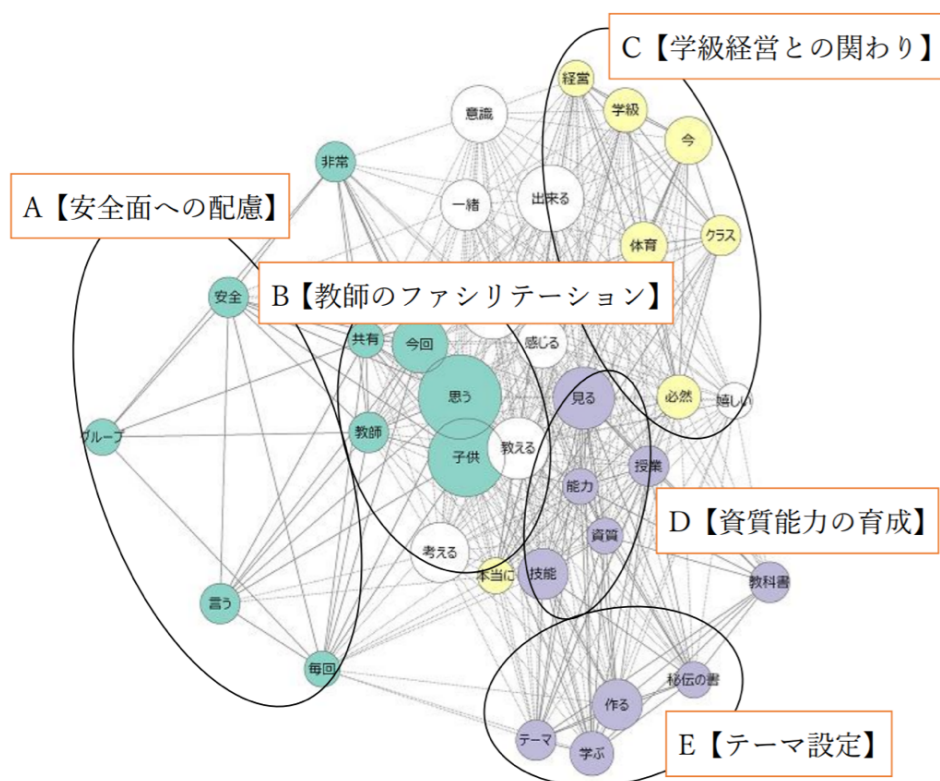


図3-2 教師インタビューの共起ネットワーク図

表3-2 教師インタビュー

グループ	コード名	主な出現単語
A	安全面への配慮	安全、毎回、グループ、言う
B	教師のファシリテーション	子供、思う、教師、共有、考える
C	学級経営との関わり	体育、クラス、経営、必然
D	資質・能力の育成	資質、能力、技能、見る
E	テーマ設定	秘伝の書、作る、テーマ、学ぶ

図 3-2 の A【安全面への配慮】に着目してみると、「安全」、「毎回」、「グループ」、「言う」の単語がつながれている。具体的な回答例は以下の通りである。

<回答例>

- ・子供たち同士の言語があるので、それは大事にしながら、振り返り等も見ながらですね、で、あんまりこっちで誘導し過ぎないようにはしたんですけど、やっぱり安全なところはこちら側が抑えるべきというところで、ただその見極めが非常に難しかったなど。安全を取るか、子供たちの主体的活動を取るのか、まあ安全を取らなければいけないんですけど、ただその安全を守りながら、いかに子供たちが自分たちで考えだすっていうのは意識してたかなと思います。

以上より、児童の主体的な活動を優先する中でも教師は安全面への配慮を行っていたと考えられる。

図 3-2 の B【教師のファシリテーション】に着目してみると、「子供」、「思う」、「教師」、「共有」、「考える」の単語がつながれている。具体的な回答例は以下の通りである。

<回答例>

- ・ただ、今回どこで教師の出場をもってくるかなと、コツをあんまり私が言い過ぎても子供たちが探そうとしているのになくしてしまうし、じゃあコツは共有化しない方がいいのかとか、結構そういったところでは少し悩んだ部分ではあります。
- ・今後の課題はもう全部なんですけど、えーそうですねー、うーん、やっぱり教師の出場かな。教師がどこで出るのかっていうのと、うーん、どこでポイントを確認するのかっていう、まあ安全面は置いて、やっぱり共有のところだったり、そういったところは非常に必要かなというのを感じました。

以上より、コツの共有やヒントを与えるタイミングなど、本単元中、教師のファシリテーションについて意識をしていたと考えられる。

図 3-2 の C【学級経営との関わり】に着目してみると、「体育」、「クラス」、「経営」、「必然」の単語がつながれている。具体的な回答例は以下の通りである。

<回答例>

- ・できた子も嬉しいんだけど出来るために頑張った子たちも嬉しいみたいな。で、それってやっぱり私は体育は学級経営がほんとに直結しているなと思うので、非常に学級経営上でも大切なことだし、体育だけでは出来ない、逆に学級経営だけでも体育に生かされない、だからどっちもリンクしているっていうのは非常に感じるころではありますね。
- ・だけどそれって果たしてこの子たちは見たいのかな？っていう、だったらほんとにその必然を考える必要があるなっていうのは体育だけじゃなくて、普段の授業でも果たして彼らはやりたいのだろうかっていうのはすごく考えていますね。

以上より、体育は学級経営と直結しているという考えから、体育以外の時間でも学ぶ必然性をつくるよう心掛けていると考えられる。

図 3-2 の D【資質・能力の育成】に着目してみると、「資質」、「能力」、「技能」、「見る」の単語がつながれている。具体的な回答例は以下の通りである。

<回答例>

- ・受容からの再考ってうちの学校で目指しているところがあるんですけど、受容からの再考の資質能力を育成するためにはどうするのかっていう手順から考えてねらいを考えてきた、というところなんです。
- ・今まで本当に私がクラスをつくるっていう感じだったんですけど、ここにきて全部子どもたちに投げてみたらどうなるんだろう、というかやっぱり今まできちんとしたクラスはつくっていたのかもしれないけど、子供たちの資質能力って本当に伸びていたのかなっていうのを振り返る時があって、じゃあやっぱり主導権は彼らにあるんだっていうことを意識すると、とっても自分も楽になるし彼らも多分自分たちがやってる感っていうのが出てくるのかなと。
- ・ただ中にはもうちょっとやっぱり動きたいとか、そういった子もいたと思うので、まあそこは子供たちの様子を見ながらもう一回違う授業とかではデザインしていきたいなという感じはします。まあそうですね、技能ではないので、今回技能を獲得するよりは学び合いのところをちょっと意識したのですが技能面、もう少し、もしかしたらいけたのかなというかんじも…。

以上より、次時の授業計画に向けて、教師は子供たちの資質能力が伸びているかを定期的に振り返っていると考えられる。

図 3-2 の E【テーマ設定】に着目してみると、「秘伝の書」、「作る」、「テーマ」、「学ぶ」の単語がつながれている。具体的な回答例は以下の通りである。

<回答例>

- ・じゃあ必然性をもつためにはどんなテーマ設定がいいだろうかっていうのをちょっと考えてやはりこう何か一緒になって考えるかっていう必然性がないと意味がないなと思って、あ、じゃあ秘伝の書を作ろう、まあ最初は秘伝の書というよりは教科書を作ろうみたいな形にしようと思ってたんですけど、そうすればどこから見るとか、その見る必然性とか、学び合う必然性が生まれるのかなという風に思いました。
- ・今回は秘伝の書を作って3年生に教えるっていう大テーマがあったので、それに向けて子供たちは動き出したなというところを見ると、自分達が何をやるかが分かっている方が子供たちの学びとしては向かいやすいなというのは非常に感じました。

以上より、教師は「秘伝の書をつくる」という、学び合いが必然的に生まれるテーマ設定を行ったと考えられる。

3.3 エピソード記述による学びの実態

【エピソード1】

4時間目の中盤、研究タイム。グループで台上前転の練習を行っている場面である。

黄色グループのAさんは跳び箱の上で前転をすると、回っている途中に体と膝が離れてしまい、台上前転が上手くできない。その様子を近くで見ていた教師は「離れちゃう、離れちゃう」とAさんに客観的な様子を伝えると、Aさんに「見て」と声をかけ、同じグループのBさんが台上前転を行う様子を見せた。そして教師は「どう？最後まで（体と膝が）一緒でしょう？（体が）ちっちゃいまま終えてあげる」とAさんにヒントを与えた。黄色グループのメンバーは教師からのアドバイスを聞くと、すぐに練習を再開する。Aさんの台上前転からは教師のアドバイスを意識している様子が窺える。しかし、次は跳び箱の上で回転する方向が曲がってしまう。教師はAさんに「そうそうそう、今の今の！」と声をかけた後、「ただ、今（跳び箱の上に）真っ直ぐ（体が）のればグッダー！」とさらなる課題をやりわりと伝え、他のグループの様子を見に行った。黄色グループはその後にも台上前転の練習を続けるが、Aさんは回転方向が曲がってしまい、跳び箱の上から落ちてしまう。その様子を見ていたBさんは思わずAさんが落ちる瞬間に「危ない！」と声を出し跳び上がり、Cさんは「あ！」と言い、肩をすくめる。そしてCさんは落下して倒れてしまったAさんにすぐに駆け寄ると「さっきのはいいけど…ちょっと止まっちゃってるから、もうちょっと！大丈夫！できる、できる！」と明るく力強い声で励まし、ズレてしまったマットをAさんと一緒に直した。Bさんは自分がカメラで撮影した写真をAさんに見せながら、何かを一生懸命に伝えている。その様子を遠くから見つけた教師はすかさず「Bさん、ナイスアドバイス」と声をかけた。AさんはBさんからアドバイスを受けた後、手のつく位置、頭のつく位置を入念に確認し、踏切版の上でジャンプをしながらイメージトレーニングを行った。もう一度台上前転に挑戦すると、今まで練習してきた中で一番上手な台上前転を見せた。同じグループのメンバーからは「お！今のいい！」「あ！今めっちゃ良かった」「めっちゃ良くなって！」と次々にポジティブな声がきこえてくる。Aさんはそこでコツをつかめたのか、その後の台上前転もきれいに回った。グループメンバーからは再び「おー！めっちゃ良くなって！」「できたー！」という声が上がリ、全員が自分のことのように喜んでいた。また、黄色グループのメンバーは興奮した状態のまま、遠くにいた教師に向けて「先生できた！」「できました！」と叫びながら報告をし、教師にもAさんの台上前転を見てほしいことをアピールした。教師はすぐに黄色グループのところに来て、Aさんのきれいな台上前転を見ると、「イエーイ！」と黄色グループ全員とハイタッチをし、「ナイス、ナイス！」と声をかけた。

【エピソード2】

4時間目の中盤、研究タイム。グループで台上前転の練習を行っている場面である。

青色グループのAさんは、怖さからか走ってきた勢いを踏切時にすべて消してしまい、跳び箱に頭をつけたまま踏切版の上で腰を上げるだけの状態になってしまっている。その様子を見た教師は青色グループの子たちにさらに2枚のマットを追加するように指示を出す。持ってきた2枚のマットを跳び箱の両側に置き、もしAさんが跳び箱の上から落ちたとしてもケガをしないような場を設定させた。そしてAさんと同じグループのBさんとCさんを跳び箱周りから見るように声をかけ、Aさんに台上前転を行わせる。最初は前転をする瞬間に教師が腰を持ち上げるという補助を行い、Aさんに跳び箱の上で回る感覚を覚えさせる。今までで台上前転が出来なかったAさんが回れるとBさんは「おー！」と言いながら拍手をし、Aさんも嬉しそうなお顔を見せた。教師は「今、先生ちょっとしか（腰を）もってないよ。もう一回頭を（跳び箱に）つけて」とAさんに言いながら再び補助ありで台上前転を行わせた。Aさんが回り終わると教師は「そのイメージ、あとは腰さえ上がればポーンといっちゃう」と伝えると、次はAさん一人で台上前

転に挑戦する。教師からの「がんばれ、もう一気に行っちゃって大丈夫！」という声援と共に跳び箱に向かって走り出すAさん。すると勢いは良かったのだが、腰の上りが若干低く、あともう少しのところまで体が横に曲がってしまい跳び箱から落下してしまう。しかし教師は「あー！オッケー、オッケー、オッケー、オッケー！腰上がっているから、あとちょっと、あとちょっと、もういく」と力強くAさんに声をかけた。さらに横から見ていたBさんは教師が話し終わるとAさんに「真っ直ぐいける、真っ直ぐいけばいける！」と身振りと共に声をかけた。Aさんは再度挑戦しようとする。ここで、教師はAさんが走り出す瞬間に「ちょっとまって」と言い中断をさせ、隣グループをビデオ撮影していた児童Dさんに「ちょっと（ビデオを）撮っといてもらっていい？」とお願いをした。そして仕切り直し、Aさんは「いくよー」と大きな声を出してから跳び箱に向かって走り出す。するとAさんは本単元中で初めて台上前転を回ってみせた。教師は「いった！」と喜びを見せながら万歳をする。周りで見ていた青色グループの子たちからもAさんに「おー！」とたくさんの拍手が送られた。教師は「やったね！」とAさんとハイタッチをしながら喜びを分かち合うと、青色グループ全員が笑顔になった。そして、すぐに青色グループはDさんが撮影したビデオで、Aさんが台上前転を成功させた瞬間を確認した。

【エピソード3】

6時間目の中盤、研究タイム。4時間目で台上前転が出来ていた青色グループのAさんが再び出来なくなってしまい、再度練習を行っている場面である。

Aさんは踏切後の腰の上げが少し足りず、毎回前転する直前で終わってしまう。その様子を近くで見ていた同じグループのDさんはAさんに、実際に高く腰を上げる様子を見せながら、「もうちょっと腰を上げる、で、頭を（跳び箱の上に）置いて、その勢いでクルンと回る」と一生懸命にコツを伝えた。教師は「そう、いいよ、いいよ」とグループ活動に対し声をかけ、続けて「(Aさんと)一緒に両端からここで(跳び箱の横で)前転をしてあげるといいかも」とBさんとDさんに向けて言った。BさんとDさんは教師の言葉の通り、Aさんと一緒に全力で走り出し、跳び箱の横で前転をしてあげた。すると、前転まではいかなかったもののAさんの腰は一人でやるよりも格段に高く上がった。教師は「そうそう、(腰が)上がった、上がってきたよ！もう次、もう次！続けようー」と言った。しかし、Aさんは前転するところまで体をなかなかもっていけない。そこで教師は「ぴょん、ぴょん、ぴょーん」と言いながらAさんの腰を持って補助をし、跳び箱の上で回る感覚をもう一度思い出させる。「おっけい？このイメージだよ、腰を上げるんだよ」と教師は言った。Aさんが教師とぴょん、ぴょーん、とジャンプのタイミングを合わせている間、Dさんは隣で一緒にジャンプをしていた。その後もAさんは何度も台上前転に挑戦したが、結局本時間中に台上前転を成功させることはできなかった。しかし、Dさんは「おーしい！」と言いながらAさんの失敗を毎回自分事のように悔しがり、Aさんが成功できるように何度も全力で隣を走り、サポートを続けた。

【エピソード4】

8時間目の序盤、3年生に対してグループ別に開脚跳びと台上前転を教えている場面である。

黄色グループは最初にBさんが「台上前転はこう」と言いながら技の見本を見せる。しかし、その瞬間、3年生女子児童2人が技に対して怖いと感じてしまい、「嫌だ、嫌だ」と大声で言いながら拒んだ。その怖がっている様子に気づいたCさんは、Bさんの台上前転の説明を「台上前転じゃない、開脚跳び！」と言い中断させ、3年生には「開脚跳び、開脚跳びを覚えてね」と優しく声をかけた。そして、Cさんは開脚跳びの見本を見せてから3年生を跳ばせる。無事に跳べた3年生に対しては「そうそうそう、上手、上手」と拍手をしながら褒めて、勢いが足りず跳べなかった3年生に対しては、「もうちょっとぴょん、前のめりにぴょん、転んでも大丈夫」とCさんは的確に指示を出した。

【エピソード5】

8時間の中盤、3年生に開脚跳びを教えている場面である。

青色グループのAさん自身は開脚跳びができない。しかし、開脚跳びが上手に跳べない3年生を見ると、手をつく位置にテープを貼り、「ここに手！」と伝え、積極的に教えている。すると、その目印の効果が出たのか、跳べなかった3年生は開脚跳びを成功させる。Aさんは「おー！」と拍手をして、「出来てる、出来てる！」と嬉しそうに声をかけた。さらに、その跳べなかった3年生が2回目の開脚跳びを成功させると、Aさんは急いでカメラを構え、跳べた瞬間を写真に収めようとした。

① 上達や成長への仲間の関与

本実践中、常に近くで友人や後輩の頑張る姿を見てきたため、その努力が本人の上達や成長に繋がった時に嬉しさを感じ、共感性が高まったと考えられる。【エピソード1】では台上前転が上手く出来ない児童に対して、同じグループの児童たちが励ましやアドバイスの声をかけ続け、出来るようになるまで支え続ける姿が見られた。また、出来なかった児童が台上前転を成功させた時には、「でき

た！」「良くなってる！」と称賛の声を上げ、まるで自分が成功したかのような勢いで喜びを見せた。さらに【エピソード2】においても今まで出来なかった児童が技を習得した瞬間に、自分事のように喜ぶグループメンバーの姿を見ることができた。これらからは、友人の頑張りを常に近くで見えてきたことで、共感的な気持ちが高まり、自分事のように相手の気持ちを感じることができたのだと考えられる。

また、【エピソード5】では上手に跳べない3年生を見ると、的確なアドバイスを優しく伝え、綺麗に跳べた時には3年生と一緒に喜ぶ姿を見ることができた。これは、同じグループとしてどのようにすれば跳べるようになるのかと一緒に思考を巡らせていたため、技が出来なかった児童と同じ達成感を感じることができたのだと考えられる。

以上のことから、他者の喜びが自分の喜びにもなっていると考えられる。

② 「師匠役」が責任感をもつことで生まれる相手へのケア

本実践では最後の時間に4年生が3年生に跳び箱を教えるという交流が行われた。師匠役という適度な責任感とは、どのようにしたら3年生を跳ばせることができるのか、3年生を楽しませることができるのか、などと児童たちに考えさせ、他者の気持ちを汲み取ろうとする姿勢を自然と身に付けさせたと考えられる。【エピソード4】では台上前転を怖がる3年生の気持ちに寄り添い、即興的に開脚跳びへとカリキュラム変更を行った場面が見られた。これは突然難しい課題を伝えられて拒んでいる後輩を見て、「難易度の低い課題からやるから大丈夫だよ」という優しいメッセージを送っていたと考えられる。【エピソード5】では上手に跳べない3年生に対して、一生懸命コツを伝えようとしている場面が見られた。師匠という役割は、同じグループの3年生を跳ばせてあげられるようになりたいという気持ちを芽生えさせ、また、出来るようになるためにどのような教え方をすればより伝わるのかと3年生の気持ちを優先する意識をもたせたと考えられる。

以上のことから、他者をケアする気持ちが共感性を高めたと推察される。

③ 安全・安心の保障

【エピソード2】では、跳び箱周りにマットを追加するよう教師が指示を出し、跳び箱から落ちても怪我をさせないような場を設定させていた。これは出来ない児童の跳び箱に対する恐怖心を軽減させ、技の成功へと導いていたと考えられる。また、【エピソード3】では、台上前転ができない児童の腰を教師が持ち補助をする場面が見られた。さらに【エピソード4】では開脚跳びが跳べない3年生に対して児童が具体的なアドバイスと共に「転んでも大丈夫」というケア的な言葉をかけていた。これらは、恐怖心から勢いが落ちて出来ない児童に対して環境としての安全な場づくりに加え、心の安心感も確保していた場面であると考えられる。

以上のことから、本実践では出来ない児童の気持ちを汲み取り、安全・安心の保障がされることで恐怖心に対する配慮が行われていたと考えられる。

④ 学び合いの必然性

【エピソード1】では、技が出来ない児童に対してアドバイスをする場面が見られたが、これは出来ない児童に出来る児童がただ教えているという場面ではなく、出来ない児童を通して出来る児童も、跳び箱のコツを探究していたと考えられる。つまり本実践では、教える側から教えられる側への一方通行の知識伝達ではなく、双方に学びがある関係、即ち互惠関係のある「学び合い」が成立していたと推察される。また、【エピソード2】では跳べなかった児童が跳べるようになる瞬間をビデオ

撮影し、記録している場面が見られた。この取り組みは、跳べなかった児童に成功体験を実感させるだけでなく、跳べなかった時と跳べた時の動画を比較することで、どのような動きの変化が技の成功につながったのを見取りやすくする手段であったと考えられる。このように、同じグループの児童ができるように試行錯誤することは協働創造の具体物である“秘伝の書”づくりに結びついている。

以上のことから、教師が設定した「学び合いの必然性」がある学習デザインは、どの活動においても子どもたちが学習内容を自分事として捉えることができるように導いていたと考えられる。さらに、主体的に関わった他者との「学び合い」は相手の心に触れるきっかけとなり、知識を得ることと平行して、相手を思いやる共感的な心情などの人間性への涵養へと繋がったと推察される。

⑤ “協働”の価値づけ

④で述べた通り、他者との学び合いや関わり合いは共感的な心情を育むために重要であると推察される。【エピソード1】では技ができない児童にアドバイスをしている児童を見つけると教師は「ナイスアドバイス」と声をかけ、【エピソード3】では身体を動かしながらコツを伝えている児童に対して「いいよ、いいよ」と声をかけている場面が見られた。このように本実践では、課題達成に向けての他者との関わり合いや協力し合う姿に対して教師が価値づけている様子が随所で見られた。また、【エピソード1】においては技を成功させた児童だけではなく、その成功のために支え続けた同じグループの児童たちにもハイタッチを行っており、“協働”の価値が児童たちに伝わるような関わりを教師は行っていたと考えられる。

以上のことから、教師によって価値づけられる“協働”は、共感性を高めることに影響を与えるものであると考えられる。

4. おわりに

本研究では、小学校の器械運動授業における共感性を誘発する学習デザインの実践について報告することを目的とした。B小学校の授業実践からは共感性が誘発されたと考えられる場面として以下5つの特徴が得られた。

- ①上達や成長への仲間の関与
- ②「師匠役」が責任感をもつことで生まれる相手へのケア
- ③安全・安心の保障
- ④学び合いの必然性
- ⑤“協働”の価値づけ

本授業実践では、3.3 エピソード記述による学びの実態で述べた通り、出来る子から出来ない子への「一方的な教え」に陥らず、互恵的な学び合いを児童達は行っていたと考えられる。このような関係性を構築するためには、まず「④学び合いの必然性」が埋め込まれた教師による学習デザインが影響を及ぼしたと考えられる。

また、教師が常に行っていた「⑤“協働”の価値づけ」は子どもたち同士の関係性を称賛することで互いに居場所感を与え合うことへと結びついていた。これは、秋田(2012)の「没頭のある深い学びの原理」内の「①参加の保障」が顕著に表れた場面であり、全学習者の安心感(well-being)に繋がっていたと考えられる。

それらの結果として、身体が思わず共に動いてしまうほど他者の気持ちに寄り添う姿や、文部科学

省（2015）が示す「学びに向かう力・人間性等」の優しさや思いやりをもって他者と接している様子が本実践中に数多く認められたと考えられる。

梅澤（2016）は「体育におけるケアリングには、自己と他者のケアリング関係の構築も不可欠である」と述べ、そこでは「互いの格差をケア的に受け入れ合いつつ、両者（全員）の成長が求められている」と論じている。また、藤野ら（2019）が行った実践研究では「協働学習を導入した授業での取組によって共感的な人間関係の育成につながった」、「仲間を思いやることができ、良好な人間関係を育成することができるようになった」と協働学習における人間関係の重要性を明らかにしている。本研究においても、互いの格差を受容し、互恵的な学び合い（協働学習）がデザイン・実践されていたことから他者とのケアリング関係が構築され、共感的な心情を育むことに繋がっていたと考えられる。

以上の通り、本実践研究の成果は、小学校体育科における共感性を誘発する学習デザインの特徴について言及できた点である。他方で、本研究で得られた成果が汎用性のあるものなのかを検討していく必要があるだろう。そのため、指導者や単元（運動領域）を変えて実践研究を進めることを今後の課題とする。

《引用・参考文献》

- 秋田喜代美（2012）『学びの心理学 授業をデザインする』左右社, pp.25-26.
- 長谷川寿一（2015）共感性研究の意義と課題. 心理学評論 58(3): 411-420.
- 樋口耕一（2004）テキスト型データの計量的分析－2つのアプローチの峻別と統合－, 理論と方法 19(1):101-115.
- 日野克博・高橋健夫ほか（2000）小学校における子どもの体育授業評価と学級集団意識との関係, 体育学研究 45(5): 599-610.
- 藤野友香・柴崎直人（2019）共感的な人間関係を育むための指導方法の開発：協働学習を導入した中学校社会科授業を通して. 岐阜大学教育学部研究報告.人文科学 68(1): 177-186.
- 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.
- 文部科学省（2012）共生社会の形成に向けて.
- 文部科学省（2015）新しい学習指導要領等が目指す姿.
- 文部科学省（2017）小学校学習指導要領解説体育編.
- 元嶋菜美香・坂入洋右（2019）中学校剣道授業が生徒の共感性に与える影響－ダンス授業との比較から－. 長崎国際大学論叢 19: 21-30.
- 村瀬浩二・定國あゆみ・小坂竜也（2015）児童の共感性を高める体育学習の研究－体づくり運動に着目して－. 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要 25: 137-144.
- 岡野昇 佐藤学（2015）『体育における「学びの共同体」の実践と研究』.
- 桜井茂男・葉山大地・鈴木高志ほか（2011）他者のポジティブ感情への共感的感情反応と向社会的行動 攻撃行動との関係心理学研究. 心理学研究, 82(2): 123-131.
- 征矢 亮（2013）生活科における「共感性」の育成過程に関する一考察～子どもが「自己受容」するための「受容体験」における教師の条件に焦点を当てて～.
- 田代琴美（2019）児童期における自己調整行動の発達と感情表出.法政大学大学院紀要, 83: 31-39.
- 梅澤秋久・苫野一徳（2020）『真正の「共生体育」をつくる』大修館書店.
- 梅澤秋久・矢邊洋和（2016）運動格差を解消するための学校体育におけるケアリングの実証的研究.横浜国立大学教育学会研究論集 3: 1-11.