

知識創造する総合的な学習の時間

— スポーツ文化をテーマにすることの可能性と課題 —

原 祐一 ・ 木村 翔太* ・ 松本 大輔** ・ 宮坂 雄悟***

本研究の目的は、総合的な学習の時間において知識創造することの重要性を示すと同時に、社会構成主義の知識観に立脚しスポーツ文化をテーマにすることの理論的可能性を検討すること、実践する際に生じうる課題について言及することである。その結果、総合的な学習の時間において児童生徒が新たな知識を創造することが学習観の転換につながり、「結果（内容）／過程」という二分法の議論を乗り越えられる可能性が示された。また、「ゆるスポーツ」や「スポーツ共創」といったスポーツを新たに創るという営みをテーマにした際に、それぞれのスポーツがどのような「コト」に挑戦するのかが明確にすることで、実感を伴った知識創造を生みだしやすいたことが理論的に導かれた。ただし実際に実践する際には、教師が調べ学習のイメージを強く持っていることから、何をもち「知識創造」したと認識しうるのである、またその質のばらつきが学習成果に影響を及ぼすことが課題である。

Keywords：総合的な学習の時間，社会構成主義，ゆるスポーツ，スポーツ共創，知識創造

はじめに

「総合的な学習の時間」は、平成10年（1998）の学習指導要領改定に伴って創設された科目であるが、その背景には「ゆとりの中で『生きる力』をはぐくむ」という平成8年（1996）の中央教育審議会答申の影響がある。この頃から、学びに関わった論争が盛んに行われるようになり、新自由主義的学び論、市民派の学び論、脱権力の学び論、脱学校型学習の学び論、脱教育の学び論など（松下，2004）が盛んに繰り返されている。しかし、実際の学校教育現場における総合的な学習の時間については、教師が適切な指導を実施するのに伴う困難性や、業務が多忙化する中で年間を通した全体計画を作成することの困難性、教科書がないからこそ生じるカリキュラム論の困難性、そして従来の学習観にもとづいて知識・技能の習得を図る教育へとその時間が転

用されていったこと（森山，2010）など、政策の成否や現場の課題をめぐる議論が多い。一方で、「同僚等と協働する者」「保護者等と連携する者」「子どもとともに学ぶ者」といった新たな役割は直接多忙感に結びついていない（川村，2007）ことや指導論として「工学的アプローチ」を批判しつつ「羅生門的アプローチ」を推進しながら評価観の転換をはかろうとする研究（小野沢，2005）といった前向きな指摘も見受けられる。いずれにしても、これからの時代における総合的な学習の時間に期待が集まっていることは変わらない。しかし、行政や研究者によって学習指導要領の改定に伴って成果と課題が整理され現状の学校教育システム内においていかに総合的な学習の時間を位置づけるのかが検討されているものの、結果重視／プロセス重視、内容重視／方法重視かといった二分法の議論になるという、構造的な

岡山大学学術研究院教育学域 700-8530 岡山市北区津島中3-1-1

*東京学芸大学附属世田谷小学校 158-0081 世田谷区深沢4-10-1

**西九州大学 840-08061 佐賀市神園3-18-15

***尚美学園大学 350-1110 川崎市豊田町1-1-1

“KNOWLEDGE CREATION” in the “Comprehensive Learning Period” : Possibilities and Challenges in Making Sports Culture Themes

Yuichi HARA, Shota KIMURA*, Daisuke MATSUMOTO**, and Yugo MIYASAKA***

Graduate School of Education, Okayama University, 3-1-1 Tsumishima-naka, Kita-ku, Okayama 700-8530

*Setagaya Elementary School attached to Tokyo Gakugei University, 4-10-1, Fukasawa, Setagaya 158-0081

**Faculty of Children's Studies, Nishikyushu University, 3-18-15 Kamizono, Saga 840-0806

***Faculty of Sport Management, Shobi University, 1-1-1 Toyoda-cho, Kawagoe, 350-1110

問題は解決されていない。

そこで、まずは平成20年(2008)年の学習指導要領を転機に教育課程モードから探究モードへと切り替え(田村, 2017)られ、さらに人工知能(AI)等の科学技術の進歩によってもたらされる社会変化に対応する力を育成することを意図した平成29年(2019)の小学校学習指導要領における、総合的な学習の時間について整理してみたい。

総合的な学習の時間は、探究的な学習を実現するために「①課題の設定→②情報の収集→③整理・分析→④まとめ・表現」というプロセスが示されている。具体的には、「児童は、①日常生活や社会に目を向けた時に湧き上がってくる疑問や関心に基づいて、自ら課題を見付け、②そこにある具体的な問題について情報を収集し、③その情報を整理・分析したり、知識や技能に結び付けたり、考えを出し合ったりしながら問題の解決に取り組み、④明らかになった考えや意見などをまとめ・表現し、そこからまた新たな課題を見付け、更なる問題の解決を始めるといった学習活動を発展的に繰り返していく。要するに探究的な学習とは、物事の本質を探って見極めようとする一連の知的営み」(文部科学省, 2019, p.9)であることが示されている。しかし、育成する資質・能力や各教科との関連を明らかにすることについては学校によって差があり、「整理・分析」「まとめ・表現」に対する取組が十分でないことが指摘されている(文部科学省, 2019)。もちろん、①②③④といった順番が入り替わることも認められているものの、「子どもが自ら課題を見つける」ことを重視することで内容を明確に定めることができないままに、学びの過程を言語化し強調することで、学校教育現場において「何をすれば良いのか」といった混乱が生じる。学習指導要領では、その対象を国際理解、情報、環境、福祉・健康などの現代的な諸課題に対応する横断的・総合的な課題が取り上げられ、指導資料(文部科学省, 2021)という形で例示されているものの、それらを自分のクラスにおいて子ども達が興味を持って探求するために「課題を見つける」という文脈にどのように構成し直すかは、それほど簡単ではない。なぜなら、子ども達の生活に直結しているわけではなく、取り上げるテーマに興味を持たせる仕掛けが必要だからである。ここに、内容を定めないメリットとデメリットが内包されている。よって、子どもが日常生活に目を向け自ら課題を発見するのではなく、現場においては毎年同じテーマを学年毎に割り振るといった形骸化した実践が生まれる構造を抱えているのである。その結果、学習観は転換されにくく、主体的な取組ではなく、

課題設定された内容を「自主的」に行うことが求められ、その学習過程においてディスカッションや調べ学習をすることが目的化してしまう可能性を孕んでいるのである。

そこで、本研究では、総合的な学習の時間において、社会構成主義の知識観に立脚しつつ子ども達の生活に結びつきやすいスポーツ文化をテーマにすることの理論的可能性を検討することと、実践する際に生じうる課題について言及することを目的とする。

1. 社会構成主義の知識観と総合的な学習の時間

はじめに、総合的な学習の時間における学習観について整理をしておきたい。平成29年に示された学習指導要領における総合的な学習の時間の目標には、「(1) 探究的な学習の過程において、課題の解決に必要な知識及び技能を身に付け、課題に関わる概念を形成し、探究的な学習のよさを理解するようにする」(文部科学省, 2019)と示されている。ここに近代の学校教育システムを支える暗黙の前提となっている客観的な知識観である「知識及び技能を身に付ける」といった「何かを知る」という学習が、ある個人が所与の知識や技能を習得することであるという認識が表出している。つまり、知識が客観的に把握できる実態として捉えられているために、本来目指していたリアルな学び(多様な現実社会)から子どもたちを遠ざけ、客観的な知識を個人の頭の中に習得させ、その手段として対話的な学びが必要なこととして位置づけられてしまう。このことは、「『主体的・対話的で深い学び』を実現する総合的な学習の時間」というスローガン(文部科学省, 2021, p.13)を生み出し、主体的で対話的な状態を強調し明確化することと、授業改善するためにその方法を評価することを具現化することが総合的な学習の時間であるという位置づけを生み出しやすくしている。このように授業において学び方が強調されることにより、実践現場において調べることや、対話することが目的とするような形骸化した調べ学習を生みだすことに繋がると考えられる。

本来、総合的な学習の時間の理念もOECD(2019)が示すEducation2030ラーニング・コンパスの理念も、教育の未来が個人と社会全体のウェル・ビーイングを目指すことにある。ただしOECDでも白井(2020)が指摘するように、初期の議論は個人に焦点が当てられ、必要なものを子どもが身につけるといった受身的な議論が多くなされていた。このように、学びを個人に焦点化すると、どうしても教える-学ぶ関係を構築しやすくなり、子どもが受動的になら

ざるを得ないことから、OECDでは多くの異なった見解があるとしても、社会としてのウェル・ビーイングを共有していくべきゴールとして位置づけなおされている(白井, 2020, pp.75-78)。人間自身も大きな生態系(エコシステム)の一つとして捉え、受け身ではなく、様々な状況や文脈の中で能動的に自分たちでよりよい未来(本稿でいう知識)を協働しながらつくり上げていくことが求められている。つまり、対話的である以前に、協働的に社会のウェル・ビーイングを目指していくというスタンスに立つ必要がある。

そこで、総合的な学習の時間における知識観を社会構成主義の立場から整理し直してみたい。社会構成主義において知識は、「実在の真相・普遍的心理といったものではなく、目的に対する有効な行動の方法や、実践活動を制御するための道具」(広石, 2005, p.2)と捉えられる。特に社会構成主義の知識観についてガーゲン(2004, pp.1-3)は「頭の中の知識」という観念に対する代案、すなわち「知識は社会関係の中にある」という知識観を提唱する。そしてガーゲンは「知とみなしているものは関係のプロセスの産物なのである」とし、知を作り出すコミュニティとコミュニティへの参加及び対話の重要性を指摘する(ガーゲン, 2020, pp.259-260)。つまり、社会構成主義において知識は、個人の頭の中や書物の中に存在しているのではなく、社会的リアリティを持ち、その生成はコミュニケーションという社会的プロセスにおいて生み出される産物なのである。こうした知識観に立てば、「『学習』は所与の『知識の記憶』ではなく、共同体の相互作用、複数の異なる真理間のコミュニケーションによって『知識を構成』していく弁証法的で解釈学的な協働実践として見立てられる」(広石, 2005, p.6)ことになる。つまり、総合的な学習の時間において、子どもたちが他者とともにコミュニケーション(対話)しながら、自らが置かれたコミュニティにおいて相互主体的に「間主観的な合意」として知識を創造していくことによって、学習指導要領が示す学習過程が必要となるのである。ただし、社会構成主義においては、コミュニケーションする対象と状況や文脈を切り離すことを避ける。つまり、あるコミュニティにおいて、具体的な内容や課題と関わって議論することから知識創造されることを大切にするのである。以上のことから、総合的な学習の時間においては、子ども達の興味関心にもとづいて他者とともに対象に関わりながら「知識創造」するのなかに、さまざまなコンピテンシーを身につけていけるような教育的営みが位置づけられる必要性が見出され

る。このことにより、「結果(内容)／過程」という二分法の議論ではなく、知識創造によって両者が不可分の関係に位置づけなおされるといえよう。

2. 「ゆるスポーツ」の可能性

以上のような社会構成主義の知識観に立脚しながら、総合的な学習の時間において具体的な内容としてスポーツ文化をテーマにする際の可能性について検討を進めることとする。まずは、近年様々なところで注目されるようになった「ゆるスポーツ」についてみてみたい。

「ゆるスポーツ」とは、世界ゆるスポーツ協会(2016年設立)によると「スポーツ弱者を世界からなくす」ことを目的に作られ、年齢・性別・運動神経や障がいなどに関わらず、誰もが楽しめる新スポーツを創造することが目指されている。そのために、様々な用具やテクノロジーを用いながら、勝ったらうれしい、負けても楽しいといった多様に広がる楽しみ方を用意しようとしている(世界ゆるスポーツ協会HP, 2021)。現在、同HPには37種類のスポーツが掲載されており、その種目数は増加しつづけている。

例えば、IMOMUSHI RUGBY(写真1⁽¹⁾)というゲームは、専用のイモムシウェアを装着し、ほふく前身か転がるかによってゴールライン先にボールを置く(イモムシトライ)か、ゴールにボールを通す(イモムシスロー)ことで得点を競い合う。このように、あえて動きに制限を加えることで誰もが楽しめるスポーツに転換している。それは、日常生活において車椅子に乗っている人も、同じ条件でスポーツをすることが可能となっているのである⁽²⁾。創始者の澤田(2020)によると、「ゆるスポーツ」の一つの方向性として、「健常者」を「障害者」にしてしまうことによって、ゲームを構成することが目指されている。その背景には、自身がスポーツ嫌いであり、スポーツ障害者⁽³⁾であったことから、POPな障害を作って誰でも参加できるようにし「障害者は健常者に保護される存在だ」という常識をゆるめよう(価値転換)としている(澤田, 2020, p.28)。そして、重要なことは近代スポーツにみられる勝利

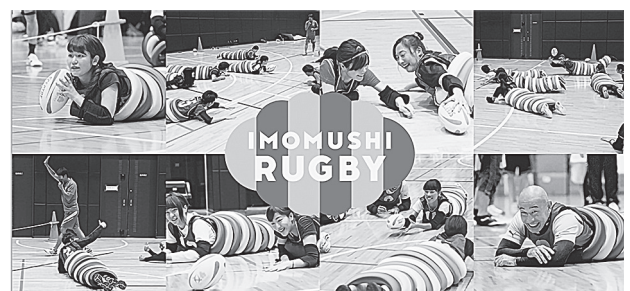


写真1 IMOMUSHI RUGBY

至上主義のようなシリアスに勝利を目指すのではなく、お互いが笑い合えるような雰囲気を大事にしていることである。仕掛けとしては、「ラフプレーをした場合は、その場でひっくり返って1プレイ分「イモムシフリーズ」」というユニークなルールが設定される。このユニークな仕掛けは、他の種目でも同様に必ず取り入れられておりシリアスになる事を避ける仕掛けになっている。スポーツが「遊び」から遠ざかっている（ホイジンガ, 1973）という現状から、遊びへと改めてスポーツを位置づけ直し、ルールは参加者によってより面白くするための方法として考えるという本来の性格への再帰をはかっているともいえる。

確かに、学校教育の中でスポーツを扱う教科は体育・保健体育が中心であるが、なぜ総合的な学習の時間に「ゆるスポーツ」を設定する必要性や可能性があるのであろうか。それは、「ゆるスポーツ」自体が既存のスポーツをゆるめるというコンセプトをもとに、子ども達の手によって「新しいルール」を創る社会的営みとして意味や価値を見出すことが可能になるからである。

澤田（2020）は、スポーツがガチガチに固まっている世界であると同時に、融通の効かない体育脳を作り上げていると批判する。確かに近代スポーツは、あるルールの中でいかに自己の能力や集団の能力を高めるのが問われる傾向が強い。つまり、ルールは所与のものとして存在しており、スポーツに人間を合わせていく側面を強調してしまうのである。それは、社会生活を送る様々な場面で私たちの思考を拘束し、「既存のルールを遵守するのが是」という価値観を子どもたちにも潜在的に伝達してしまっている。もちろん体育授業の中で教師は、子どもたちに応じたルールや場の設定をするが、それはあくまでも指導するという意図によってなされる行為である。つまり、ここにいる多様な他者とともいかに楽しむことができるかを子どもたち自身がルールを変容させ、どのように私たちにとってのルールやゲームを構成し直すかを検討することは、スポーツ文化を伝達するという側面が強い体育科の目的とは異なり、スポーツ文化を創造していくという方向において学びが成立するという総合的な学習の時間との親和性が高くなるのである。

さらには、「ゆるスポーツ」は常に新しいゲームを構想し続けているという動的な取り組みでもある。「ご当地ゆるスポ」では、地域の特産を生かした「ハンギョボール（氷見市）」や「真珠サッカー（愛媛）」、「ポートカーにバル（鳥（蟹）取県）」といったゲームも次々に開発されている。それぞれが生活

している地域の特徴や課題を分析しながら知識創造していくことによって、個人と社会のウェル・ビーイングに繋がっているということから、総合的な学習の時間の内容としても位置づけやすい。また、既存のガチガチなものをゆるめるために、次の4つのステップが挙げられていることも興味深い。

1. 自分が排除されているものをさがす（課題抽出）
2. そのものの本質を見直す（本質定義）
3. なぜ排除されているか「非ゆる」をリスト化する（課題分析）
4. 本質を残したまま非ゆるをつぶす（ゆる化）

（澤田, 2020, p.80）

これらは、教育という文脈において検討されたものではなく、まさに実社会の課題を解決するために導き出された方法である。その特徴としては、探求的な学習のプロセスである「①課題の設定→②情報の収集→③整理・分析→④まとめ・表現」の中でも①②の比重が高いと同時に、実際に「ゆるスポーツ」を実施しながら改善していくという実践を組み込んだ学びを構成することになる。よって、単に整理したりまとめたりするだけでなく、子ども達の実感を伴った学びになりやすい。そこには、当為としてのあるべき姿やまとめなければならないという論理ではなく、具体的な状況や文脈において生まれてくる必要性があるため、単線的に「教授過程の法則化」を思考する教授法略とは一線を画すという意味においても、総合的な学習の時間における知識観を転換する可能性を持っていると考えられる。

さらには、このような「ゆるスポーツ」の取り組みは現在社会の様々な課題を解決すべく多様な人が参画した「ユニ育」＝「スポーツをつくる」という動きにも発展している。児童生徒をルールで縛ることから、児童生徒自身が自分たちにとって最適なルールを作るという学びは、現行の学習指導要領の方向性であるこれからの社会を生き抜く能力を育むこととも合致すると考えられる。

3. 「スポーツ共創」の可能性

近年、上記の「ゆるスポーツ」にみられるようにスポーツは、様々な形でその広がりを見せている。近代スポーツにとどまらず、テクノロジーの進化によってサイバー空間に世界を広げていくHADOのようなVRを用いたスポーツやe-スポーツ、人々のライフスタイルに密着した新しいスポーツの空間としてサーフィン、スケートボード、パルクールといったライフスタイルスポーツ、様々なテクノロジーを身にまといスポーツをするといった超人スポーツなど、スポーツの世界は拡張し続けている。このよう

なスポーツの広がり、テクノロジーの進化と密接に関連しながら常に創造し続けられているといえる。そういった意味で現代社会は、スポーツの隆盛期といえるかもしれない。ただし、これらのテクノロジーや特別な環境と密接な関係を取りながら開発されるスポーツを総合的な学習の時間で扱うことは困難を伴う。

ところが、近年スポーツ人口の拡大を意図したスポーツ共創事業がスポーツ庁を中心に展開されており、「SPORT for ALL」や「All for SPORT」といったコンセプトのもとスポーツをつくる取組が様々なところで展開されている。これらの取組の総称が「スポーツ共創」である。まさに社会においても「自分たちで自分たちのスポーツをつくる」ことに価値が見出されつつある。スポーツ共創では、「つくる (develop)」と「遊ぶ (play)」を組み合わせて「ディベロップレイ (developplay)」と呼びながらその実践者を「ディベロップレイヤー (developplayer)」と称しスポーツ人口の拡大を図ろうとしている (みずほ情報総研株式会社, 2019)。もちろん内容としては、先の超人スポーツなども含まれるが、「未来の運動会」にみられるように学校単位の取組も可能な内容として示されつつある。「未来の運動会」を作るプロセスにおいては、多様な他者が集まり、集まったメンバーがその場で工夫しながらルールや用具を選択し合意形成していくことによって新たなスポーツ種目 (知識創造) が創造され実施されている。そういった意味で、特別活動に位置づけられている学校の運動会や体育祭も、総合的な学習の時間とカリキュラム・マネジメントすることによって、新たな取組として位置づけが可能となりうる。既存の運動会は、その実施方法や種目を教員が決め、児童生徒は示されたことができるようになることが求められ、多くは例年通りといった形で、変化することが難しいような状況にある。一方で、誰のための運動会であるのかという社会からの問いかけや、熱中症・新型コロナウイルスの影響もある中で実施をする意味が問われることも多くなってきた。つまり、全ての学校行事に共通することではあるが、運動会も様々な課題を引き受けながら変化しつつ、子どもたちに必要な能力をどの様に育成していくのかなど、検討すべき内容が多く残されている。地域・学校・企業が参画するといった「未来の運動会」というプラットフォームは、子どもたちにとっても社会参画する本当の意味での学びの可能性がひらかれている。

またスポーツ共創は、その取組を社会に広げいくためにワークブックが作成されており、スポーツ

庁のHP⁴⁾に掲載されている。そこでは、新たなスポーツを創っていくために、「スポーツ共創は自由で、決まったルールや正解はない」という前提のもとワークブックにとらわれすぎないように構想することが求められている。身近にある道具とルールを実際に動きながら進めるために、ワークブックには次のような問いが「ルール編」「道具編」に分けられて掲載されている (スポーツ庁, 2019)。ここでは紙面の関係上「ルール編」のみを取り上げておきたい。

Q：どんなスポーツをつくってみたい？

Q：どこでやる？

Q：何を使う？

Q：場所の特徴は？

Q：道具の特徴は？

Q：どんなルールを思いついた？

Q：どうやったら勝ち？負け？

Q：とにかくやってみて気づいたことは？

Q：危険なところはどこ？

Q：どんなルールになった？ (使う道具, 時間, 広さ, 人数, 手順, 勝敗, コツ, 共有の仕方)

このように新たなスポーツを創造していく際、どのようなことを思考すればよいのか、どのようなことを他者とともにコミュニケーションしながら合意形成していけばよいのかについて示されている。つまり、新たに生み出されるものをコントロールし、あらかじめ設定することはできないものの、知識創造プロセスにおいて多くの人が思考する「問い」を示すことによって、ある程度の思考性を発揮するような手がかりを示しているということである。そして、このような「問い」を解決していくプロセスにおいて、学習指導要領で示されているような能力を必然的に使わざるを得ず、結果的に総合的な学習の時間において身につけて欲しい能力を高めることが可能になると考えられる。

そういった意味でも、スポーツという文化は固定化されたものではなく、常に参加者相互によって相互理解され、生成されていく特徴を持っていることを指摘することができる。このような特徴にもとづいて、常に知識創造していくことが、脱文脈化しない学びとして位置づけていくことを可能にすると考えられる。

4. 新たなスポーツ文化の創造と知識創造を支える「コト」としてのスポーツ

ここまで、「ゆるスポーツ」と「スポーツ共創」という新たなスポーツの潮流とこれらをテーマに総合的な学習の時間を構想する可能性について理論的

に検討してきた。子どもたちの置かれた状況や文脈の中から、みんなで「新しいスポーツを創造する」という取組は、結果とプロセスの両方を重視するとともに、その内容と方法を分離しない形で総合的な学習の時間を充実させることにつながると考えられるが、単に学校現場で新しいスポーツを創造するというテーマにすれば授業が単純に変わるわけではない。そこには、学校教育現場に流れている暗黙の了解があり、その上でスポーツを捉えるといういわばパースペクティブが存在している。この点について、もう少し理論的検討を進めておきたい。

学校体育で実施されるスポーツに限らず、スポーツについての初歩的な学習として多くの人々は、基礎技術を身につけることを考える。つまり「〇〇」ができるようになればゲームができるというように、今持っている力からスタートするのではなく、ある力を身につけなければスポーツができないという思考である。このようなイメージから脱却しなければ、「新たなスポーツを創造する」という知識創造は、あくまでも既存のルールやフレームを前提にしてしか思考されない。ここでも学習観の転換、さらにはスポーツ観の転換が必要となるわけである。

スポーツを対象に社会構成主義の学習観について検討するには、松田（2016）の指摘及び整理が参考になる。所与のものとしてされた知識や技術を学ぶ、といったスポーツ観がアイテムとしての「モノ」的な学習とするなら、この社会構成主義に基づくスポーツ観は「コト（できごと）としてのスポーツ」と言える。このモノ（Reality）とコト（Actuality）の違いについての詳細は、木村（1982）に譲るが主客

を分離しない間主観的な捉え方となる。つまり、単純化すればスポーツを客観的に捉えるのではなく、まさにそこでプレイしている当事者の視点を取りながら、自らがそこに立ち会っているという共通感覚として捉えようとするものである。松田（2016）は、スポーツを捉える際のパースペクティブを整理するために、これらの理論を用いながら図1のように運動の特性を示す。そして第2象限の認知主義の学習観では、「わかること」を学習として捉え、走り幅跳びであれば「記録に挑戦することが楽しい」ということを、様々な方法、知識、概念が主体としての学習者個人に「わかる」ように学習過程が組みまると指摘する。また、「行動主義の学習観」は「できること」が学習と捉えられ第3象限にあるように瞬発力を身に付けさせるようにしてあげることが教師の仕事となる。これらに対して、構成主義のスタンスに立つのが第1象限と第4象限であるが、そこには「感じ取ること」（心理学的構成主義）と「わかちあうこと」（社会的構成主義）による違いがあるとし、社会構成主義的にスポーツを捉えるということは、走り幅跳びであれば「どれだけ遠くに飛び越えることができるかどうかが楽しい」というコトを共有することになる（松田，2016，pp.20-25）。

つまり、この社会構成主義に立脚した「コト」としてのスポーツの学びとは、その出来事の核となる意味の理解・共有が前提となり、スポーツ種目それぞれが持っている特有の挑戦の中身（「何を競い合っているのか」）の明確化が必要であるということに他ならない。なぜなら、この「コト」が共有されなければ、他者と一緒にスポーツをプレイするという

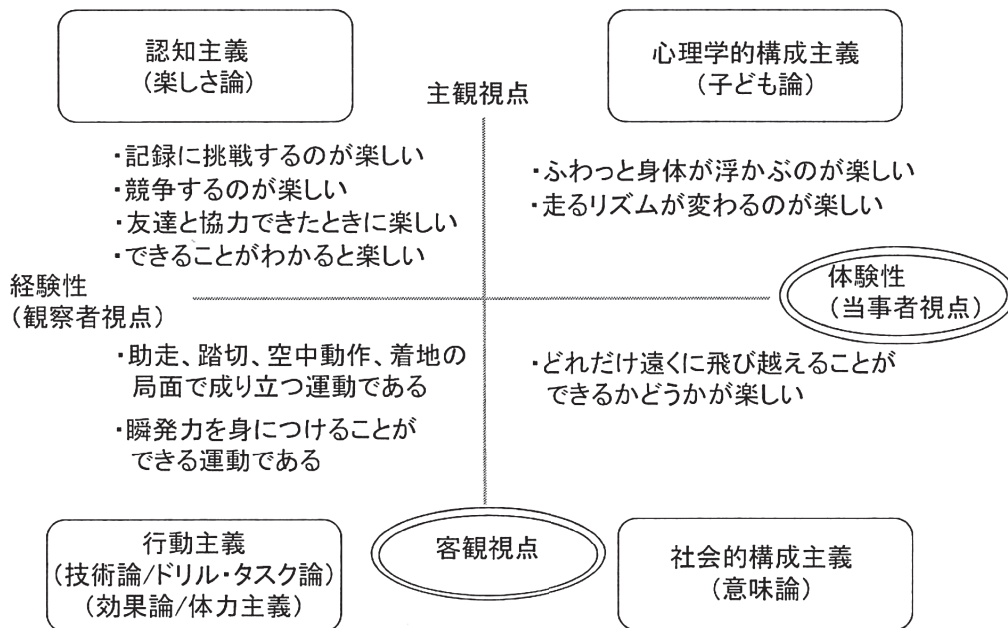


図1 運動の特性の捉え方（松田，2016）

現象は立ち現れないからである。例えば、その場に一緒にいたとしても、鬼遊びをする際に「鬼に捕まらないように逃げられるかどうか楽しい」というコトを共有せずに、公園に咲いているタンポポを観察したり集めたりすることに夢中になりだせば、その子は鬼遊びというゲームをしているとは言わない。また、鬼になりたいからといって常に鬼になり続けようとするれば、ゲーム自体が崩壊してしまう。つまり、「ゆるスポーツ」にしても「スポーツ共創」にしても、そのゲームを創造していく際には、社会構成主義的なスポーツを「コト」として捉えるパースペクティブが必要になるのである。

その上で、ルールや条件を「私たちのコト」として問い続ける、問いを深化させていく学習として総合的な学習の時間に組込んでいくことが肝要となる。つまり、対象としてのスポーツも社会構成主義の視点から捉えたときにはじめて、「ルール」という問題も自分たちが今取り組んでいるゲームにとってどこまでが変更しても良いのか、どこは変えてはいけないのか、という参加者共通の問いとして意味づけられてくるのである。そうすれば、新たなスポーツを他者とともに創造していく際に全てのルールが並列に並んでいるのではなく、核になるものや重要度によって立体的に捉えながら整理していくことを可能にし、子ども達（私たち）にとって意味のある知識創造になりえるのである。

これらのことから、総合的な学習の時間においてスポーツに関わる新たな知識創造を行うためには、「コト」を共有した上で「スポーツ共創」ワークブックにもみられるような「問い」を中心とした学習のあり方が重要となる。また、知識創造はコミュニケーションによって成り立つわけであるから、教師は子ども達がどのようなことを思考しているのかを問い続ける必要があるといえよう。

5. 実践的な課題

最後に、総合的な学習の時間においてスポーツをテーマに新たな知識創造していく際に考えられる、実践的な課題について検討しておきたい。新たな知識創造を核にする際に、子ども達は「何をしてもいい」と考える（勘違いする）ことも多い。もちろん、知識創造するためには、現実をある程度相対化し課題分析をしつつ自由に思考を広げることが重要である。ところが、学校教育現場においては、「ふざける」と「課題をめぐって自由に思考すること」が区別されず、混同されてしまうことも多く、「ちゃんとしましょう」「静かにしましょう」という指導言語が頻繁に使われることになってしまう。まずは、子ども達

と一緒に「どのようなコト」をめぐって自由に思考するのが共有されにくいという課題があろう。

また、新たな知識創造の面白さを教員が体験的に理解しているかということと必ずしもそうではない。だからこそ、教えることが染み付いている教師にとって知識創造は、子ども達がどんな反応するか分からないために不安に陥る。不安になるからこそ子ども達をコントロールしようとして所与の知識を伝達するという指導のスパイラルに陥るのである。また、子ども達が自由に調べ出すと、教師の持っている情報を超えてしまったり、不適切な内容も含まれてしまったりする可能性があるため、調べるサイトやものを提示し思考の広がりを制限するような指導も生まれる。もっと言えば、知識創造には時間がかかるために、カリキュラムがオーバーフローしている中で十分に時間を取ることが難しいといった課題も想定される。これらは、現行の学校教育制度という限られたシステムの中で、工夫することの困難さが際立ってしまうことによって生じる。しかし、総合的な学習の時間こそが、それらを解決していく糸口になる可能性を持っており、様々なチャレンジやカリキュラムマネジメントをしながら修正していく授業研究が求められると思われる。

さらに、何をもって「知識創造した」といえるのかが不明瞭という課題も残されている。既存のスポーツは、長年かけて多くの人が楽しんできたからこそ残っていることを考えれば、非常に洗練されているといえる。そのような洗練されたスポーツを経験してきた私たちの思考は、完成されたスポーツ＝はじめから面白いことが前提になっている。これら既存のスポーツも歴史を遡ればルールや用具、対象によって常に変化し続けてきたからこそ現在まで実践されているため、授業を数時間したからといって世界をひっくり返すような新しいゲーム＝知識創造が行われることは稀であろう。よって「知識創造」とは、これまでにない全くの新しい知識を生み出す、ということではなく、自分たちが参加しているゲーム世界の文脈の中で、子どもたちが持っているこれまでの情報や技術と新たに調べたことなどを再構成していくプロセスの中で一つの正解に集約されない解決方法を吟味していくことに新たな知識・技術の「創造」の可能性があると見える。ただし、その知識創造の質についてどのように担保するのか、学びに影響を及ぼす要因等については、実践研究の積み重ねが必要となる。

おわりに

本稿では、総合的な学習の時間において新しいス

ポーツの潮流をテーマにし社会構成主義に基づいた知識観を持つことで、結果重視／プロセス重視か内容重視／方法重視かといった二分法を乗り越えた豊かな学びの可能性について示そうとしてきた。そして、スポーツ観の転換をはかり、「コト」としてのスポーツの学びが知識創造を支えるものとして機能することによって二分法を乗り越えられる可能性を理論的に検討してきた。本稿ではスポーツに限定し検討してきたが、これらのことは当然スポーツに限る話でなく様々なテーマにおいても同様の学びや転換が構成される可能性にも開かれている。しかし、実践レベルにおいては、まだまだその取り組みはスタートしたばかりであり実証的に精査できているわけではない。新たな知識を創造するためには、多様な他者の存在が重要となり、障がいを持っている方や、社会的困難を抱えている方、地域の方といった同質集団を相対化する方々の参加によって、イノベーションが起こることを期待したい。

注

- 1) <https://yurusports.com/sports/imomushirugby>
- 2) もちろん、日常的に腕だけで生活している障がい者の方が、有利に働くことはある。
- 3) スポーツ障害者は、澤田（2020）の造語であるが、「スポーツ音痴」というレベルを超えて運動が苦手だったことに起因しており、できない自分よりもルールの側に問題を設定するためこのような表現となっている。
- 4) スポーツ人口拡大に向けた官民連携プロジェクト・新たなアプローチ開発 https://www.mext.go.jp/sports/b_menu/sports/mcatetop05/list/detail/1415532.htm（参照日 2021-06-05）

引用文献

- 広石英記（2005）ワークショップの学び論－社会構成主義からみた参加型学習の持つ意義－，日本教育方法学会紀要『教育方法学研究』，31：pp.1-11.
- ホイジンガ／高橋英夫訳（1973）ホモ・ルーデンス，中央公論新社.
- 川村光（2007）教師に求められる新たな役割－「総合的な学習の時間」の実践の成功と関わって－，日本教師教育学会年報，16：pp.109-118.
- ケネス・J・ガーゲン／永田素彦・深尾誠訳（2004）『社会構成主義の理論と実践－関係性が現実をつくる－』，ナカニシヤ出版.
- ケネス・J・ガーゲン／鮫島輝美・東村知子訳（2020）『関係からはじまる－社会構成主義がひらく人間観－』，ナカニシヤ出版.

- 木村敏（1982）『時間と自己』，中央公論新社.
- 松田恵示（2016）『「遊び」から考える体育の学習指導』，創文企画.
- 松下良平（2004）「学び 論争の抗争」，藤田英典ほか編『教育学の最前線』，世織書房，pp.375-393.
- みずほ情報総研株式会社（2019），平成30年度スポーツ庁事業スポーツ人口拡大に向けた官民連携プロジェクト・新たなアプローチ開発-スポーツ共創の普及・展開に向けて-報告書.
- 文部省（1996）中央教育審議会答申等「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申）」，https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701.htm
- 文部科学省（1998）小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編.
- 文部科学省（2008）小学校学習指導要領.
- 文部科学省（2019）小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編.
- 文部科学省（2021）今，求められる力を高める総合的な学習の時間の展開－未来社会を切り拓く確かな資質・能力の育成に向けた探究的な学習の時間の充実とカリキュラム・マネジメントの実現－
- 森山賢一（2010）「総合的な学習の時間」の趣旨の実現と目指す学力，『教育実践学研究』，14，pp.25-32.
- OECD（2019）OECD Future of Education and Skills 2030 Concept Note. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf
- 小野沢美明子（2005）「総合的な学習の時間」の「工学的アプローチ」批判：「羅生門的アプローチ」を支える評価観転換の必要性，『教育學雑誌』，40：pp.33-47.
- 澤田智洋，（2020），『ガチガチの世界をゆるめる』，株式会社百万年書房.
- 世界ゆるスポーツ協会HP，<https://yurusports.com/about>，（参照 2021-06-05）.
- 白井俊（2020）『OECD Education2030プロジェクトが描く教育の未来－エージェンシー・資質・能力とカリキュラム－』，ミネルヴァ書房.
- スポーツ庁（2019），スポーツ共創ワークブック. https://www.mext.go.jp/sports/content/1415532_004.pdf，（参照 2021-06-05）.
- 田村学（2017）探究モードへの転換と環境に関する教育－総合的な学習の時間を通して－，『環境教育』，27-2：pp.15-18.