

子どもも教師もやりたくなる授業づくり

－ 4年生のタグラグビー実践

・ 支援対象児への跳び箱運動実践から学ぶ－

研究部 安武一雄（吹田市立西山田小）

1. 例会趣旨説明

「子どもも教師もやりたくなる授業づくり」という研究部テーマになって2年目。楠橋研究部長はその1回目の例会主旨説明で、「昨年度は、「ひとまずやってみて、その意義を問う」というある意味「大阪らしい」特徴（やってから考える）が出ていたように思われます。そして、何よりもどの参加者も例会の内容に参加できる、という筋道が「実践を通して考える」というところからできていたのではないかと思います。今年度も継続して「実践を研究の土台にのせる」というやり方で研究を進めていこうと思います。」と述べています。

11月に行われた例会なので、前年度の実践を土台に乗せようということで笹田さんの「支援対象児への跳び箱運動実践から学ぶ」と楠橋さん自らの「4年生のタグラグビー実践」が取り上げられることとなりました。この時笹田さんの実践がサブタイトルに「アフォーダンスの視点から」とついていたので、この年度から『蘊蓄係』に位置づけられた私が「アフォーダンス」についての解説をすることになったのです。といっても実質は、前年度の研究部例会で榊原さんに語ってもらったことをまとめただけのものです。

それぞれの報告レジュメが揃ったのが直前の研究部会だったので、殆ど研究部内でも論議されないままの、まさに「やってから考える」例会となりました。

2. なぜ「アフォーダンスの視点」か

笹田実践は、担当する「重度自閉症の小6男児」に対する個別的な取り組みで、ほとん

ど体育授業に参加しないS君がとび箱学習時にセーフティーマットにダイブしたことから「間違いなくセーフティーマットがS君に『ダイブ（飛び込む）』することをアフォード（価値提供）したのだと確信した」ところから始まる一連の取り組みでした。実践報告の中で笹田さんは「アフォーダンスの視点で環境設定を考えること」で「未だ見ぬ身体機能を引き出し」したり「通常の体育では埋もれてしまう子どもに運動のおもしろさや楽しさに気づかせ」たりできる可能性を述べています。ではその「アフォーダンスの視点」とはどんなものなのか？そのことを少しでも分かりやすく解説できないかと、キックオフ47号にまとめられた榊原さんの論考『体育におけるアフォーダンス論の可能性－理論と実践的研究その後－』を要約したのが私の報告でした。ですから当然原文（キックオフ47号p67～99）に当たられることをお勧めしますが、ここでは笹田実践と関係が深そうな部分だけをピックアップすることにします。

3. 「体育実践にアフォーダンス論を活かすには

①アフォーダンス論と運動学習の親和性

「運動学習に大きな可能性を持つ領域」であり「何よりアフォーダンス論は運動学習場面に最も親和性がある」と榊原さんはその論考の中で主張しています。そのきっかけとなったと思われるのは、榊原さんの初期の実践である「新聞幅跳び」であったと思われます。当時支援学校教師だった榊原さんが、雨の日の水たまりを識別して避けていった子どもの姿を見て砂場に新聞紙を置くことで「走り幅

跳び」の実践に発展させていったというものです。「踏切線」という規定のルールにのっとった「環境」では引き出せなかった子どもの運動を引き出したのです。勿論この時にアフォーダンス論に気づいていたわけではないようですが、その後アフォーダンス論を学ぶことでこれまでの多くの体育実践(ex ゴーマーク走・リズム走等々)や新たな和歌山大学での実践等をアフォーダンス論で説明したり実験的实践をしたりと、積極的に「体育実践とアフォーダンス論」の親和性を主張されています。これらはまさに、笹田実践の大きな動機となっているのです。

①「直接知覚説」

従来の心理学は、「心理学は人が環境から入力するのは刺激であり、意味は中枢でつくられると説明してきた。情報は、脳による刺激の加工の結果だと考えられてきた」のに対し、アフォーダンスは「事物の物理的意味ではなく、環境が動物に与え、提供している意味や価値である」と説明しています。つまり、「運動学習者にとって、アフォーダンスは実在し共有されている学習資源であり、教師によって発達資源に加工されるのを待っている」というのです。このように考えることで、子ども自身が自分の体を物差しにして環境内の様々なモノ・コトを測って取り込もうとすることに対し、教師はそうした「環境に隠された意味」を読み取って、「アフォーダンスを学習環境として再構成」することが重要となってくるというのです。

②「ダイナミック・タッチ」

物の情報を探索するために、振る、つくなどの手の動きは、総称して「ダイナミック・タッチ」とよばれ、同じように私たちが自己の「身体イメージ」を得るのに全身・頭部・四肢等を振って揺らすことで知覚できることがあります。こうした知覚の

ための身体組織を「知覚システム」というのですが、「感覚器官と運動器官を整然と区別することは間違い」で、「器官は何層にも及び、システムをなしている」と考えるのです。例えば重度の視覚障害者の移動は「神秘的な能力」ではなく、「聴覚システムと杖に延長した触覚システムによって可能となっている」というわけです。

これらのことを体育実践に活かすとすれば、子どもの能動的な動きとそれを包む「環境」との間の「知覚システム」を、多様性と柔軟性をもって見極めていく姿勢が求められると思います。

③「コーディネーション」

これまで運動制御は、「運動の記憶を貯蔵する脳の部位から、適切な運動プログラムを検索し、皮質の運動野にある各筋・関節の動きに指令する」と考えられてきました。つまり「運動プランが、実行に先立って脳内で作られる」というわけです。けれどそれでは説明がつかないことが見つかっています。例えば「腕の動き」は筋のレベルだけでも2600の自由度があり、そこに7つある関節も含めると腕への指令は膨大になり、部位ごとに指令することは現実的でないことは明らかです。こうしたことから、「運動に先立って身体の配置を詳細に決定し、それを実行するというような制御法は成立しえない」と言われています。いわゆる『ベルンシュタイン問題』です。そこで注目されるのが「ベルンシュタイン問題」の解法としての「協調(コーディネーション)構造」です。「協調構造(コーディネーション)」は「運動リズム」と「視覚による運動制御」に大きく影響されます。それを端的に表しているのが「環境設定により全身の運動協応を惹き出す視覚支援に成功した」のが『リズムマーク走』で、アフォーダンス論から生まれた教材だということです。