

体育における「授業する」ことの意味を問い直す

—子どもの「なじみ」を手がかりに—

関 浩司 高度教職開発コース

キーワード：動きの感覚，学習者同士の関係の質，なじむ，できる，うごきたいからだ

1. はじめに

体育の授業で求められていることの一つに個の技能の習得がある。現場で行われている授業研究会の多くでは、課題を持った子どもにどんな教材や練習方法を与えていくこと(教師の指導技術)が、子どもを「できるようにする」ことに有効であったかが議論されている。しかし、「できるようにする」ことを目指す教師がその目的を効率的に達成していくために構造化した「授業」の中で、子どもは、他者との比較の中から「できない自分」を感じ、運動することに負の感情を育ててしまうこともあるのではないだろうか。私には、鉄棒運動でようやく「できた」その時に、「これでもう練習しなくていいね」と笑顔で言った貴史のことが忘れられない。「できない」と身を固くしながら練習させられている中で、子ども自身が運動に没頭していくことなどあり得ないのだ。本研究では、私自身の過去の実践を紐解きながら、教師の授業観・体育観の変容につながる問いを指摘していく。さらに、子どもを取り巻く授業環境を構成していく「友」，「対象」，「教師」との関係性に着目しながら、子どもにとっての「体育」の在り方を検討していくものである。

2. 教師の「体育授業観」の変容に向けられた問い

I 児は、跳び箱遊びの時間に開脚跳びに挑戦し始めた。何度か繰り返している中で、跳び越せずに跳び箱の上におしりをのせていたにもかかわらず、「なんか分かった気がする！先生、もう一回やるから見てて！」と叫び、興奮しているようであった。(2年)

2.1 子どもにとっての「できる」とは何か

この時私には、I 児は跳び越せたかどうかではなく今まで以上に身体が前方へ投げ出されていく感覚を味わっているように感じられた。この今までにない感覚に出合った心地よさが、I 児を「分かった気がする」と興奮させていたのだ。このI 児の姿から、私は、「できた」とは、技の完成だけを意味するものではなく、突如として現れる「なんか今までと違う」新たな運動感覚に出合った瞬間なのではないかと捉えた。そこには、自身の身体感覚が変化していく面白さや自身の身体の可能性を感じていく喜びが込められている。スモールステップの中で授業を構想していく意味とは、決して効率的に「できるようにさせる」ためではなく、一つ一つの動きの中に、その運動の本質に迫る動きの心地よさを味わうチャンスがあるからなのではないだろうか。



図1 I 児の跳び越す様子

2.2 「うごけるからだ」から「うごきたいからだ」へ

これまでの私は、私の考える「できた」の中で、「うごけるからだ」(技能を獲得している身体)を育てていくことが体育授業であると信じてきた。しかし、先述した子どもにとっての「できた」を大切に体育授業の在り方を再考した時、教師は、「うごける」だけでなく、「うごきたいからだ」(動きの感覚の心地よさを知っている身体)を育てていく場を、どう生み出していくことができるかに授業改善の手がかりを持つべきではないかと考えた。

2.3 「うごきたいからだ」が育つ体育授業の在り方とは

「うごけるからだ」を育てようとする授業の中では、技能の習得が目的となり〈運動＝練習〉となる。しかし、I 児は、「開脚跳び」や「前転」を習得したいだけではなく、「飛び込む」、「踏み切る」、「跳び越す」などの、一つ一つの「動きの感覚の心地よさ」を味わいたくて、何度も跳び箱遊びを繰り返しているようであった。それは、「もっとやりたい」、「もう一度やりたい」と次の運動の発生へとつながる要因となっていた。つまり、子どもにとっての授業とは、運動の心地よさを味わう「今、この瞬間」に生まれていくものであり、「動きの感覚を味わう場」なのではないだろうか。このことから、私は、子どもの「うごきたいからだ」が育っていく「動きの感覚を味わう場」こそが、生涯スポーツにつながる体育授業の在り方なのではないかと考えていった。しかし、子どもは、運動する場の中で、いつでも「動きの感覚を味わう場」に身を置けるわけではない。

3. 子どもが「授業する」場になじむこととその重要性

H 児は、試合で負けた友が苛立ちを隠せないでいる様子から、「私が入って弱くなるぐらいなら代わりに他の人が出て私は応援しているだけがいい」と訴えた。しかし、次の時間、教師が加わって楽しむことを重視したチーム練習の中で、友の「思いっきりやっこい！」という言葉やチームの空気感の変容に安心を覚え、「今なら私もできそう」と動き出していった。そして相手の裏をとって誰もいない空間に走り込み、「今のだ！」とうれしそうに飛び跳ねていた。 (「ボールアルティメット」-5年-)

子どもは友と共に生きる運動世界の中で、必ずしもいつも幸福感や満足感に包まれているとは限らない。しかし、秋田(2012)や寺澤(2008)は、子ども同士の関係性の成熟度が、個の学びの質にも深く関係していることに注目している。さらに、中村(2007)は、「学習者が自ら運動の学習に向かうためには、これから覚えようとする運動に対して忌避感情を抱かずに共生すること、すなわち「なじみの地平」に立つこと」(p248)と述べている。

私はこのようなH児の変容から、子どもが自身の運動感覚に浸り込んでいく場とは、『友と生きる運動世界の中で、友、教師、対象などに対する不安、不満、悲しみ、憤りなどの「からだを硬くする」要素を感じることなく、「柔らかなからだ」で自身をひらいていられる状態』、謂わば〈なじんでいる〉時に生まれていくのではないかと考えた。そこで、次に、子どもが授業する場になじんでいられる要因について、授業する場に存在する、友、対象、教師と、子どもとの関係性の視点から検討していくこととした。

4 子どもが授業する場になじんでいられるとき

「跳び箱が怖い」と言って佇んでいた M 児。しかし、M 児は、友と共に跳び箱の上でジャンケンをしたり、跳び箱に関係しそうな運動で遊んだりしていった。M 児は、「M 児の段取り」で跳び箱に近づいていったのだ。たつぷりと遊び込んでいく中で、M 児は、ついに5段の跳び箱を跳び越していった。すると M 児は、一緒に跳び越していた A 児の動きを後ろから見つめ、A 児と同じように着地の際に両手を横に広げていた。(3年)

4.1 子どもと子どもの関係から -共に運動する友の「わたし」への見方に関わる安心-

跳び箱が怖かった M 児が、「跳び箱と仲良くなる」ということ。そこには、今の自分のま、わたしらしく居られる友との関係があった。M 児は「今は、H ちゃんと A ちゃんと跳び箱で遊ぶのが楽しい」と言っていた。友だちとジャンケンをしたり、跳び箱に関わる周辺の動きで遊んだりしながら、その遊び場が「跳び箱」であることに違和を感じなくなっていたのだ。さらに、こうして跳び箱で遊んでいく中で、この3人の関係性も、単に活動を共有しているような姿から、跳び箱ができるかどうかなど関係なく、互いの存在を受け入れ合うような姿へと、その質を変容させていくのである。M 児の跳び箱に対する「なじみ」は、こうした友との関係性の中で生まれていったのだ。



図1 材で「遊ぶ」M 児

4.2 子どもと対象の関係から -身体の準備と対象への親しみ-

M 児にとって怖い存在だった跳び箱での活動の中で、それまで見つめる対象にはならなかった友の動き。M 児の周りに存在する「友の動き」を、M 児自身が受けとっていく過程には、友との関係だけではなく、自分自身の段取りで近づいていった「跳び箱」や「跳び箱に関わる動き」とのなじみがあった。M 児は、怖いと感じていた跳び箱に知らず知らずのうちになじんでいき、跳び箱が跳び越せるようになったことで初めて、着地時に手を開く友の動きに気づき、その動きをやってみたいものとして受けとれるようになったのだ。子どもの運動世界には、材、空間、友の動きなどの、様々な「魅力」が存在している。その「対象の魅力」を受けとれるようになっていくためには、その子が、その対象に、その子の段取りで近づきながら、なじみを広げていく場と時間の保障が必要になっていたのだ。

4.3 子どもと教師の関係から -共に感覚を味わっていく存在として-

もう一步のところまで跳び越すことができなかった M 児の姿に、教師は「あとは腕の突き放しだ」と感じていた。ところが M 児は A 子達に連れられ、ステージの上から何度も飛び降り、着地を繰り返していった。教師も M 児と共に飛び降りてみた。すると、M 児の動きからだんだんと硬さが解けていくことを感じた。教師にも、ステージから飛び降りる感覚が跳び箱の跳び越しと着地に類似すると感じられた。その後跳び箱に戻っていった M 児は、それまで以上に勢いのある踏み切りから、跳び箱の向こう側へ跳び越し、着地を決めていった。M 児は「着地が怖くなくなったから跳べた」と笑顔で語った。(3年)

(1) 教師が、上から技術を授けていくわけでも、傍観者のように何もせずにいるわけでもなく、子どもがどんな感覚世界にいるのか探りながら、共に考え、共に運動していく時、

その子にとっての運動の手がかりを、その子と共に発見していくことができる。

(2) 教師の示範とは、「動きの感覚の提示」である。M児が、教師の動きから受け取ったものとは、「ドン」、「ピタッ」などの着地の際の動きの感覚そのものであった。子どもは、教師や友が実際に運動しているのを見ているとき、その運動者の動きを自身の身体感覚に共振させながら、自身の内に在る、これまでの類似運動の感覚を呼び起こしていく。そうして、自身の内にあった類似の動きの感覚を携えて、その感覚を手がかりにしながら、自分自身の身体で実際にその動きを試していきたくなる。

(3) 子どもが発生させている運動を見つめながら、今、この子は何に違和を感じているのか、どんな心地よさを味わっているのかを感じようとする教師。しかし、その子の身体の中で起こっていることは、その子自身が一番感じていることでもある。教師は、子どもの運動質の評価を、自分の身勝手な感覚の中で完結させてしまうことなく、「今、どんな感じがしたの？」と子ども自身のからだに問いながら、探っていかなければならない。それはつまり、明日につながる学びの評価を子ども自身に委譲していくということである。

5 おわりに

以上の事例から、本研究では、子どもにとっての「体育すること」の意味を、**動きの感覚を味わいながら、その感覚の心地よさを知っている「うごきたいからだ」を育てていくことと捉えた**。その点に於いて、子どもにとっての体育とは、「**その動きの感覚を味わい、運動に没頭していく場**」であった。さらに、「動きの感覚を味わう場」の実現に向けて、子どもと友、対象、教師との関係の質を問いながら、子どもが授業する場に「なじんでいられる」ことを目指した授業を行い、その省察を続けてきた。その中で、子どもと共に考え、共に運動する教師が、子どもの動きの感覚世界を見つめていくことの重要性とその方法も明らかになってきた。教師が、共に運動する友との共生の中で、今からやろうとする運動に関わる周辺の動きへの身体の準備と、その子が安心するやり方で近づいていく材への親しみを大切にしていっていった時、「動きの感覚の心地よさ」を味わっていく授業が実現されていくのである。本研究では、そんな「動きの感覚を味わう場としての授業の実現」こそが、生涯スポーツにつながる体育授業の在り方なのではないかと考えるのである。

しかし、本研究では、「運動を遠ざけてしまう」子どもに着目した事例ばかりである。では、運動を得意と感じている子どもが、「運動すること」と「体育すること」のずれに立たされ、葛藤していることはないのだろうか。これからも、多様な立場の子どもの背景に目を向けながら、「この子にとっての」授業する意味を問い続けていきたい。

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
寺澤和光(2008). 「かわりの力」で学級が変わる－対話する学びが育てるもの 三学出版
中村剛(2007). 「体育授業における促発指導の不可欠性について－発生運動学の立場から」