

子どもが「からだ」をひらく体育の授業の在り方

—なじみと動感を視点に—

小山 啓太 高度教職開発コース

キーワード：からだをひらく，なじみ，動感，共感，授業観，省察

1. 研究の背景

運動の二極化は、全国的に見ても授業の課題として挙げられ、運動が苦手な子に対する指導方法や教材について議論されることが多い。私も運動が苦手な子どもたちのために、これまで、授業では子どもに運動ができるようにすることが教師の役割だと考え、抵抗なく運動ができるように教材化を工夫したり、スモールステップでの指導を行ったりしてきた。その中で、子どもたちも楽しく運動し、技能も上達していったように感じていた。中には運動に消極的な子もいたが、そうした子どもの姿を見て、運動に消極的なその原因を子どもの特性と捉えていた自分がいたように思う。

私の授業観や指導観を見直す機会となったのは、教職大学院のチーム演習で私の授業を参観いただいたときのことだった。授業の中で運動にからだを閉ざしていった K 児の姿があった。この K 児がそうであるように、これまで子どもの特性として理解していた授業の中で運動に消極的だった子どもたちも私の指導の在り方がそうさせていたのではないか。できるようになった子たちの中にも、私の授業の中で動くことを強いられていただけで、実は指導すればするほど技術を身につけていく子がいる一方で、運動から離れていった子がいたかもしれない。そのようにこれまでの実践を振り返ることとなった。そこで、運動に苦手意識をもつ子たちも、運動に親しみ、願いを持って動きや知識を深めていく中で、子ども自身と運動との関係を更新していくことができる授業を目指し、その中で体育科の目標にある生涯にわたって運動に親しんでいける資質や能力をつけていくことを願い、研究を進めようと考えた。本研究は、運動に親しみ、願いを持って動きや知識を深めていく姿を子どもが運動にからだをひらいた状態と定義し、子どもの姿から授業を省察しながら、子ども自ら「からだ」をひらく体育の授業の在り方を探っていくものである。

2. 子どもの姿から変容していく教師の授業観

マット運動に苦手意識がある K 児。授業ではスモールステップで楽しめるように考え、場を工夫したが、K 児は寝転がってしまった。そのような K 児に声をかけると「できないからやる気がなくなっちゃった」という言葉が返ってきた。



チーム演習でこの授業を見ていただいた中で、「マット運動に苦手意識をもっている子が内発的に運動するためには、まずその運動の楽しさを知るようなアプローチをする必要があるのではないか。そもそも，“できる”という枠組みは誰が手にしているのか」という意見があった。この指摘をきっかけに、その後の授業を通して K 児の言葉の意味をとらえ直すこととなった。

チーム演習から私の授業を捉え直してみた時、これまでの授業の中で聞こえてきた子どもたちの声がある声思い浮かんだ。それは「先生、これでいいんだよね?」「先生、できているかどうか見て!」というように私に評価を求めてくる声である。これは、授業の中で私が思い描く運動を子どもに押しつけ、私の“できる”という枠組みの中で運動をさせていた結果、子どもが私の意図をくみ取りその評価を基準にして出てきた声ではないかと考えた。恐らく、K 児の「できないからやる気がなくなっちゃった」という言葉の裏には、「先生の求めている通りにできないから」という K 児の真意があったのではないかと捉えた。

3. なじむことで運動との関係が変容していく子ども

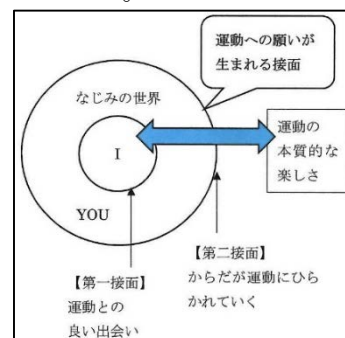
3.1 個人種目におけるなじみ（4年生マット運動）



渡辺（2008）は、「子どもが意欲をもって運動に取り組むためには、『なじみの地平』に誘い込むためのやさしい教材づくりが必要になる。」と述べている。このことから K 児にとってのなじみを考えてみると、マット運動の授業で寝転がってしまった K 児には、まだなじみの発生がなく、いくら工夫した場を用意したとしても意欲をもって取り組めない状態だったと捉えられる。そこで、まずは K 児にマットの上で体を動かす心地よさを味わってほしいと願い、運動経過にはあまりこだわらず、表現することで動く心地よさを味わう 2 人組での「シンクロマット」を単元の残りの時間に取り入れて実践した。

この実践の中では、これまで自分からなかなか動こうとしなかった K 児が、一緒に行く友だちと目を合わせながらニコニコして演技するようになった。K 児はそこからさらに、「側方倒立回転でもう少し足を伸ばしたい」と願うようになっていった。

右図は佐伯（2016）の学びと発達のドーナツ論を基に作成した子どもと運動との関係を表す図である。表現する楽しさに出会った K 児は次第にマット運動になじみ、なじみの世界を広げていく中で、運動を自分にとって意味のあるものとして捉えられるようになり、運動への願いが生まれていったと考えられる。このように、運動と自分との関係が変容していったため、K 児の動きや表情が変化し、運動に意欲をもって取り組むようになったと捉えた。



※佐伯胖のドーナツ論から引用

3.2 集団種目におけるなじみ（6年生バスケットボール）

M 児は、第 2 時の試しのゲーム後、悲しそうな表情をしていた。その日の日記には、ゲー

ム後、R 児に「かわいこぶってんじゃねーよ。ちゃんと動けよ。」と言われた辛さや、「私だってちゃんとやっているのに。動きたいけどどこに動いたらいいか分からない。」と動きへの不安を綴っていた。そこで、第3時では他チームとではなくチームの中でゲームを行った。動き方を確認しながらゲームをする中で、R 児は M 児に積極的に関わり、動く場所についてアドバイスをしていた。次第にスペースへ自ら動き出すようになり、シュートを決めてガッツポーズする M 児。集団種目におけるゲームは勝敗や得点といった客観的な基準に囚われやすい一面がある。そのため、勝敗にかかわるネガティブな結果があると、運動の楽しかった瞬間は忘れ去られやすく、得意な子は「〇〇さんがちゃんと動かないから負けた」というように苦手な子のせいにしてしまうことにもなりやすい。M 児と R 児の姿から、例えば「スペースと動き」等の場に意識を向けるなどして、チームとして運動になじみ、運動への願いが生まれる過程が必要だったと考えられる。



4. 動感を見つめる教師と子ども

4.1 自分の動感を見つめ、運動を選択すること（4年生跳び箱運動）

授業前、S 児は「怖いなあ」と不安を口にしていった。しかし、跳び箱になじむ中で、跳び箱を跳び越してみたいものとして捉えるようになっていった。そして「先生、跳び箱の小さいやつなら跳べるかも」と小さい跳び箱を選び出し、跳び越すことができた。着地で友と一緒に万歳をした S 児。さらに大きい跳び箱を跳び越したいと願うようになり、自分の動きたい感じに合わせたスモールステップの場を選び出していった。



スモールステップの運動課題を設定することは、技の習得において有効な手段といえる。しかし、教師から与えられたスモールステップの運動課題をそのまま行う子どもたちの中には、何のためにその運動をしているのか理解しないまま行っている子どもも多い。S 児は大きな跳び箱を跳び越えるために「もっと体を前に投げ出したい」と願い、いくつかあるスモールステップの場から運動を選択していった。これは、小さな跳び箱を跳び越して掴んだ自身の動感を見つめ、自分の願う新たな動感を掴むために運動を選択していった姿と捉えた。自分の動感を見つめて選択した運動は S 児にとって意味のある運動となり、次時の大きな跳び箱を跳び越す瞬間へとつながっていった。

4.2 教師と子どもの動感関係（6年生マット運動）

R 児はマット運動に苦手意識があり、取り組みにも消極的で、6年生になるまで横転がりしかしてこなかった子である。前転の立ち上がりに挑戦していた R 児は、私に「先生の見本は上手すぎて見本にならないんだよなあ」と口にした。この時、R 児はきれいな見本を求めていたのではなく、「どうしたら立ち上がる感覚を掴めるのか」「困っていることに共感してほしい」といった思いをもっていたのではないかと推察される。上記の R 児の言葉は、私の動感と運動技能や運動経験に差がある R 児の動感が異なるにもかかわらず、私はその感覚の違いを

把握しないまま R 児に共感した動きを提示していなかったため、R 児にとって私の動きは全くできる感じがしない動きとして捉えていたことから発した言葉と思われる。R 児にどんな動きを見せたり、どんな言葉で伝えたりすればよいのか、また、その段階ではどんな感覚を味わわせることでその子の「できそう」という感覚を発生させることができるのか、私自身がその子の身になり、その子の動感の世界に共感することの大切さを感じた。

4.3. 共感する仲間との間に起こる運動感覚的な共鳴（6年生マット運動）

運動に消極的な R 児は、グループ活動の中でうまく立ち上がることができなくても何度か前転に挑戦していた。それは、願いを共有し、自分のことを分かろうとしてくれる仲間がいるという安心感を覚え、仲間の動きを見ながら「自分にもそう動くことができそうだ」という感覚的な可能性を感じていたからだと思える。

この日、R 児が前転で立ち上がる瞬間があった。そして、その瞬間、自分のことのように大喜びする Y 児や H 児の姿があった。これは、お互いの動きに共感しながら運動することで運動感覚的な共鳴が起こり、動きの感覚を掴む瞬間が生まれたものと考えられる。このことから、体育の授業では、目に見える運動経過をアドバイスし合う形式な対話を行う仲間ではなく、運動感覚的な共鳴を生むための仲間との共感関係が必要になってくると考えられる。



5. 研究のまとめ

私自身の教師の在り方を問うところから本研究が始まった。研究を通して「どうすればできるようになるのか」という方法に縛られていた私に変容していくと共に授業に臨む子どもたちの表情が変わっていった。研究では、運動に消極的な子が、運動に願いをもって動いていく姿を見つめていく中で、子どものなじみや動感を見つめることの重要性が見えてきた。そして、運動への願いが生まれてきた子どもたちが、実感を伴う“できた”瞬間を味わう中で、これまでよりもその運動が好きになり、自分の可能性を感じている姿に出会うことができた。

授業では、“できる”という見た目の事実ではなく、運動にからだがかたがひらかれ、子どもの中で運動との関係が変容しているかどうかという視点が、生涯スポーツにつながる、子ども自ら「からだ」をひらく体育の授業の在り方として重要になるといえる。

参考文献

金子明友：わぎの伝承（2002）明和出版

渡辺敏明：学研体育ジャーナル（2008）

三木四郎：器械運動の動感指導と運動学（2015）明和出版

柴田俊和：運動指導と身体知（2015）びわこ成蹊スポーツ大学研究紀要 第12号

梅沢秋久：体育における「学び合い」の理論と実践（2016）大修館書店

佐伯胖：「子どもがケアする世界」をケアする（2017）ミネルヴァ書房