

子どもが「動きたいからだ」を育てていく体育の授業の在り方

—教師のまなざしの在り方を手がかりに—

高木 潤一 高度教職開発コース

キーワード：動きたいからだ、動きの感覚、動感促発身体知

1. はじめに

体育の授業において、その指導方法の工夫や教材開発は、「如何に運動の技能を子どもに習得させるか」に焦点を当てて議論されることが多い。しかし、そのような授業では、子どもたちは「できる」、「できない」という評価に晒される。結果として、「あの運動はできないから嫌い」と、運動から遠ざかっていく子どもの姿を、筆者自身が目の当たりにしてきた。このような経緯から、筆者は、「今、この子が自ら望んで動き出している姿」を大切にしたいと思い、授業を行なってきた。極端に言えば、運動の技能を身に付けなくても、その運動に挑戦しようと動き出していれば十分だと感じていたのだ。

しかし、同僚のS教諭が行なった跳び箱遊びの授業で、跳び箱を跳び越せていないのに、「何か分かった気がする」と嬉々として跳び箱遊びを繰り返すI児の姿に、筆者は自身の授業観を問わずにはいられなかった。これまで筆者は、「運動に向かっていく」子どもの姿を現象としてとらえていることに留まり、その子が、「なぜ運動に向かっていくのか」、「どうして繰り返すのか」と、子どもが味わっているであろう動きの感覚に意識を向けることがなかったのだ。I児を運動に向かわせているものが、I児自身が味わっている動きの感覚だとしたら、教師の意識の向けどころ、すなわち、「教師のまなざし」が、その感覚に向けられずして、子どもが自ら運動に向かう授業はあり得ない。本研究では、子どもが自ら運動に動き出したり、繰り返したりする最中に、新たな動きの感覚を味わい、「次もできるかな」、「もっとできるかな」と、さらに動き出していく姿を「動きたいからだ」とし、「動きたいからだ」が育まれる体育の授業の在り方を、その授業を構想する、「教師のまなざし」の在り方を手がかりに明らかにしていく。

2. “動きたいからだ”を育む子どもの姿を見つめて

2.1 忍者になりきって動くS児

1年生「多様な動きをつくる運動遊び」において、教師が忍者のイラストを提示し、「遊具で、忍法がつかれるかな？」と聞くと、S児は、「そんなの簡単で一す。」と答えた。いつもと変わらぬブランコで、いつもとは違う乗り方をしていたS児。この姿は、いつものブランコを忍法を見つける修行の場として捉え直し、S児が忍者になりきっている姿とみることができる。さらに、S児は、ブランコの周りにある柵の上に立ち上がろうと動き出していった。S児は柵の外側や内側に移動して足を掛けたり、柵の上にはじめに乗せる足の部分を変えたりしながら、徐々に柵の上に上



がり、ついには、柵の上に立ち上がった。S 児の姿は、柵に上がろうと登る位置や動き方を変えながら、繰り返し動く最中に、新たな動きの感覚に出会い「もっとできるかな」と運動を繰り返した事例とみることができる。

2.2 友とバトンパスを繰り返していく Y 児

6 年生「リレー」において、走ることに苦手意識を持っていた Y 児は、前走者の I 児が「どこにきたら走り出せばいいのかわかるか」バトンパスを繰り返しながら探っていた。Y 児は、I 児に「いいね、今の」と話し掛けられても、「なんか違うんだよね」と返し、走り出すタイミングを変えた。そして、調整して挑んだバトンパスを終えると Y 児は、「いいんじゃないですか、今の」と I 児に語った。このバトンパスは、それまでより Y 児の肘が伸び、スピードが上がったバトンパスだった。そして、教師に「良いパスになってきた」と語ったのである。Y 児の姿は、動きの感覚を味わいながら「もっとできるかな」と動き出し、繰り返し動く最中で新たな動きの感覚に出会った事例とみることができる。



2.3 2つの事例より

S 児も Y 児も、新たな動きの感覚に出会うタイミングに差異はあるが、運動を繰り返す中で、それぞれ新たな動きの感覚を味わいながら、自らの動き方を変えていったといえる。このことについては、三木・灘 (2017) が、「一回一回が異なる状況の変化に応じた動きかたの発生と充実を目指す志向体験のなかに、新しい動きかたの動きの感じ (動感) がわかった瞬間に今までの動きの感じは消え去り、新たな動きの感じが発生し、よりよい運動感覚質を伴う動きかたへと変化していくことになる」と述べていることから、S 児・Y 児の内側で起きている運動感覚の変容が示唆される。筆者が願う“動きたいからだ”は、このような運動感覚の変容によって育まれていくのではないだろうか。さらに、2 人が動き出していった前提として、S 児は忍者になりきれぬ場に入り込めたこと、Y 児は共によりよいバトンパスを求めて走る友の存在があったことが重要であると考えられる。

このようなことから、授業において、教師が「この場であったら」、「この子とであったら」と、子どもの運動を取り巻く環境や、人間関係にも意識を向けることが重要であるといえる。

3 “動きたいからだ”を育む授業の可能性について

3.1 教師が提示した動きを試そうとしなかった M 児

6 年生「パスパスシュートゲーム (ゴール型ゲーム)」において、「どうしたら、マークを外してパスを受け取れるのか」と考えていた M 児に、教師は、「くっついて押し込む」という動きの感覚を提示した。これは、M 児自身が抱いた課題を解決するのに適している動きの感覚だと思われたからだ。しかし、M 児はその動きを試すことはなかった。さらに、振り返りシートに「けっこうくっつくには勇気がいる」と書いた。M 児にとって、相手の身体に自らの身体をくっつける動きに抵抗があったのかもしれない。確かに、M 児は、それまでに身体が他者と接触する動きを避ける傾向にあった。教師は、M 児の前時の動きや言葉から、M 児が求める動きの



感覚を捉えたつもりになっていたのだ。このような M 児の姿から、教師がその子の動きの感覚を捉えるには、その子がそれまでにどのような運動経験をして、どのような動きの感覚を味わっているかということまで考えることが重要であると考えた。

3. 2 教師が提示した動きを試し、新たな動きの感覚をつかんでいった T 児

5 年生「アルティメット」の授業において、それまで味方がいる所へドッジビーを投げてパスを繋いでいた子どもたちは、さらに有効なゲーム進行の可能性として、「誰もいない所に投げてパスは繋がるのか」と考えた。教師は、それまで子どもたちがドッジビーと遊んだり、試合をしたりしている様子から、ドッジビーの浮遊感を感じているからこそ、遠くへ投げられたパスをキャッチしてみたいと動き出すのではないかと考えた。そして、子どもたちに「ディスクドック」の動画を提示し、その後、その動きを実際に I 児と実演した。すると、子どもたちは「やってみたい」とチームごと動き出していった。子どもたちは、ドッジビーと追いかける I 児の姿を見つめながら、自らもドッジビーの浮遊感を I 児と同じように感じていたのではないかと考える。だから、今度は自分がその動きを試したいと動き出した姿と捉えることができる。

T 児は、まず投げられたドッジビーを見ずに走り、自らの手前でドッジビーが落ちていることに気がつかなかった。T 児は、次からドッジビーの動きを見ながら走り、その動きを繰り返した。次第に投げられたドッジビーに触れるようになり、ついには、投げられたドッジビーを走ってキャッチした。T 児の姿は、パスを繰り返しながら、投げられたドッジビーの動きに応じて走る動きの感覚を味わっていた姿と言える。その後、T 児は隣で投げられた自分とは関係のないドッジビーにも、反応し、そのドッジビーをキャッチする動きを行った。これは、T 児がドッジビーの動きから自らがどう動けばキャッチすることができるのかという新たな動きの感覚をつかみ、さらにその動きの感覚を味わっている姿と捉えることができる。T 児のチームの姿は、教師が提示した動きの感覚が、T 児をはじめ、子どもたちにとって「やってみたいもの」となった事例とみることができる。



3. 3 2つの事例より

M 児と T 児の姿から、その子の動きの感覚を捉えるには、その時間の動きや言葉だけではなく、それまでの運動経験によって、どのような動きの感覚を味わっているのかまで考えることが重要であるといえる。そして、教師が捉えた動きの感覚が、その子の求める動きの感覚に応える授業では、T 児のように教師から提示された動きが「やってみたい」と動き出したくなる動きとなり、その動きを繰り返す最中に、新たな動きの感覚に出会い、つかんでいくといえる。また、教師から提示された動きを試そうとしなかった M 児に対して、改めて、その子の味わっている動きの感覚を探ることが重要であると考えた。なぜなら、M 児の運動経験や求めようとしている動きの感覚を捉え

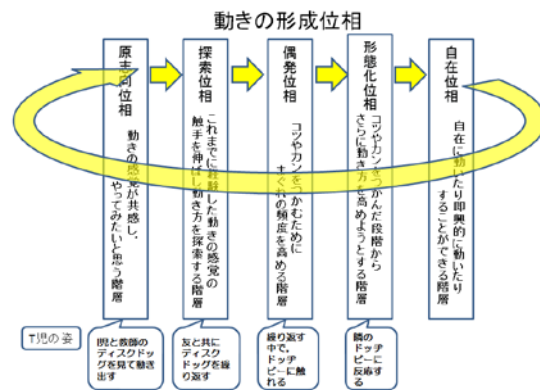


図1 「動きの形成位相」もとに作成

直すことによって、再びM児が自ら動き出す姿を期待することができるからである。このことについては、三木・灘（2017）が、「その子のその動きかたは、今どのくらいの形成位相なのかを観察することからはじめる」と述べている。その形成位相は、図1のように説明される。教師が授業において、子どもたちにどのような動きの感覚を提示していくのか。教師は、目の前の子どもの姿から、その子が、その運動において立っている位相に応じて、求めている動きの感覚を提示することが有効だといえる。

4. 考察

以上の事例から、子どもが“動きたいからだ”を育てていく体育の授業とは、教師がその子の動きや表情、言葉、日常の姿、それまでの運動経験からその子が求めている動きの感覚を探り、教師がその動きの感覚に応える授業であると考えられる。三木・灘（2017）は、「子どもに動きの感じがわかるような動感発生を促すためには、どうしても指導者の動感促発身体知が問題になってくる。促発身体知とは、子どもが動きかたを覚えようとするのを触発して、その動感形態の発生を促すことができる指導者自身の身体知である。」と述べている。つまり、子どもが“動きたいからだ”を育てる体育の授業では、教師が子どもの動きの感覚を、子どもの動きから見抜いたり、子どもから聴き出したり、子どもの代わりに動いたりして共感的に捉えながら授業を展開していくことが重要だといえる。そして、教師が捉えたその子の動きの感覚から、どのような動き方の道しるべを立てられるのか、どのように提示したら動きの感覚が伝わるのか、何時この動き方を教えるのかと、「今」の子どもたちとだからできる授業を構想し展開していくことが重要だと考えられる。それは、「この動きを教えたから、次はこれ」という単純なスモールステップではなく、常に今、目の前にいる子どもたちの動きの感覚を捉えた上でしか授業は創造されないと考えるのである。それは、まさに運動の最中の子どもへのまなざしの在り方ともいえる。M児の事例のように、必ずしも教師が捉えた動きの感覚が子どもの求めに応えるものにならない状況も起こりうるのだ。そのようなとき、しなやかに再びその子の動きの感覚を捉え直し、支援していくことが重要だと考えられる。つまり、教師のまなざしとは常に今、目の前の子どもの求める動きの感覚は何かと問い続けようとする教師の在り様そのものなのではないだろうか。このことを念頭に、今後もさらに実践を重ね、子どもが“動きたいからだ”を育てる体育の授業の在り方を日々問い続けていきたい。

文 献

- 信州大学教育学部附属長野小学校初等教育研究会（2018）. 研究紀要第60集
三木二郎・灘 英世（2017）. *ボール運動の運動感覚指導*. 明和出版
関浩司（2017）. 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. 平成29年度信州大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻実践研究報告書抄録集