

[体育・保健体育・学校ヘルスケア]

子どもの主体的な動きを生み出すための教師の在り方

加納 雅義*

1 主題設定の理由

体育授業で子どもの主体的な動きを生み出すために、子どもに活動させ、それを教師が支援するということが多くなされてきた。私も子どもが「楽しい」と言ってくれるような授業を心がけてきた。興味のあることをやらせていけば、子どもは「楽しい」と言い、体育を好きになると思っていた。しかし、単元が終わった時に子どもは何ができるようになったかと聞かれてもなかなかはっきりと答えられないことも多かったと振り返る。自分がある程度運動ができるから子どもにも指導ができるだろうと思っていたと反省する。つまり、運動を子どもに与えっぱなし、また単元の内容を提示しっぱなしで授業を行ってきたと言える。このところに多くの子どもが運動に主体的に取り組めない原因があるように思える。これらのことから運動に主体的に取り組む、動きが高まっていくためには、体育授業の中でとりわけ教師の存在の在り方が重要な点になるのではないかと思っていた。

このような自己の反省から、子どもの主体的な動きは、教師の働きかけ、つまり積極的な関わりが生み出していくと考えた。しかし、それが部活動を象徴とするような技能を身につけていくことがよい関わりなのか、それともニュースポーツを取り入れ子ども全員を引きつけるような関わりがよいのか等、どのような関わりがよいか悩んでいた。そんな時、竹内敏晴の著書「ことばが劈かれるとき」に出会った。その中で、竹内は体育を「からだそだて」と表し、全科目の基礎としての児童理解の場と捉えていた。^{*1}子どもの理解を深めていく場として体育を捉えることは、子どもの動きと合わせて子どもの内面を大切にすることではないか。そのように考えると、子どもの感情的なもの、内面的なものにもっと寄り添い考えていくことがよりよい体育授業に近づくのではないか。この思いが授業を行う教師の在り方を見出すきっかけとなった。子どもの内面を大切にした授業を展開することによって、単元の押し付けによる技能向上をねらいとした授業から脱却できるのではないだろうか考えるようになった。

平成20年度に改訂された学習指導要領における体育科のねらいとして、引き続き心と体を一体として捉え、適切な運動の経験の重要性を述べている。今回の改訂において「生涯にわたって運動に親しむ資質や能力の基礎を育てる」^{*2}ということについて、小学校段階においてその基礎を確実に育成することが重要であることを強調している。生涯にわたる豊かなスポーツライフおよび健康の保持増進の基礎を培うということから教師の役割は重要であると言える。それならば、教師から心と体を一体と捉えた視点で運動する子どもを見るような授業を行わなければならないと考えた。

教師が、子どもの内面的なもの、つまり「何をどうしたがつているか。」ということに着目し、子どもの身体に表れる子どもの学習に対する志向を捉えて授業に反映させていくことが、よい体育授業に近づいていくのではないだろうか。授業者である教師のきめ細やかな子どもの観察から子どもの感性に近付き、共感し、寄り添い、授業を展開していくことが主体的に体育に取り組む子どもを育てていく大きな可能性を認める必要がある。

2 研究の目標

本研究では、教師が「子どもが何をしたがつているのか」という志向や授業における子どもの感性を感じ取り、それを授業に反映させていくことが、主体的に運動に取り組むための重要な手だてであることを検証し、今後の体育授業における実践の一助とする。

* 糸魚川市立田沢小学校

3 研究の視座と方法

(1) 研究の視座

「子どもがどうしたがつているか」というものは目に見えにくいものである。そして、心と体を一体として捉えていても子どもの気分といった感性的なものについて体育授業ではとやかく言われることは少ない。しかし、体育が身体運動を伴った人格形成であれば、子どもの内面的な部分に頓着する必要性を感じる。

竹内は、「こえとかことばを〈からだ〉の動きと別々に考えることはできない。自分の〈からだ〉の中でその人に対して何か働きかけようという「気」が起こったときに、ずっと手が動く、こえが出てゆき、相手にふれる。」「³と述べている。身体は肉体的なものだけではなく、内面的な感性、感情と不分離であり、それが大いに身体の動きに影響することが分かる。このことから、教師からよりよい体育授業のために子どもが「どうしたがつているか」といった志向に触れていくことが、授業づくりの第一歩であり、子どもが主体的に運動するか、動かされているのかを左右すると言えよう。

中村は感性について次のようにまとめている。「感性的あるいは感情的にわれわれにとって「自然」と思われるものは、たとえ個人にとっては先天的なものであるにしても、一つの「習慣」であり、歴史的に形成された「制度的」なもの」とした上で、「われわれの感覚や感情そのものからして、自然のままの、変わらないものではなくて、歴史的、社会的に形成されたものであり、しかもそれらは物質的な窮乏や部分化したものの見方が支配するところでは十分に発揮されることも享受されることもできない。」と述べ、さらに「感性的なものは、ただ制度化されているのではなく、言語との大きな結びつきのうちに制度化され、構造化されている」⁴。このことからすると、子どもの感性とは学校の中で、授業の中で大いに変わっていく可能性があり、授業のねらいが十分に達成され、主体的に活動していればいるほど感性の働きも活発になると言える。

竹内や中村の論から、子どもから発せられる言葉には子どもの内面が表出されていると言えるだろう。さらに、言葉と不分離な身体、つまり子どもの姿勢、動き、姿、表情にも表れるだろう。また、諺に「目は口ほどにものを言う」というものがある。情のこもった目つきは、口で話すのと同じくらい気持ちを表現することを表している。このことから志向や感性の表出は目にも表れると考えられる。授業中に子どもの発する言葉、しぐさ、目の様子をよく見ることが、教師が子どもの内面に積極的に関わることになり、そこから感じ取ったことが授業者である教師にとって非常に重要なものであると考える。

(2) 研究の方法

「子どもがどうしたがつているか」という志向の捉えを、①言葉、②姿勢・身体の動き・表情③視線の3つを中心に行っていきたい。この3つの視点から子どもの感性へ近づくには、現象学的な場面分析が必要であると考え。つまり、子どもがある言葉を発した時、様々な情に満ちた目つきをした時には、発した言葉、目つきそのものを捉えるよりも、どうしてその言葉を発したのか、そのような目つきをしたのかその背景を捉えていくようにする。子どもは、一人で体育に取り組んでいるのではなく、周りの環境や周りの人、様々なものに触手を伸ばしながら取り組んでいる。そのような考えから、「子どもがどうしたがつているか」ということを理解するためには、どうしてそのようなことを言ったのか、どうしてそのように動いたのか、どうしてそのような目をしたのかをその子どもを取り巻く周りの様子からも考えていくことが重要である。そのためには、教師は今までの経験や諸感覚を十分発揮させながら子どもに関わっていくことが求められる。そして、子どもの見取りでは次の3点を大切にしていく。

- ①子どもを分かろうとするのではなく、子どもから発せられたものを敏感に感じるようにする。
- ②感性的内容と教師が感じたという体験事実を不分離なものとして捉える。
- ③教師が感じた感覚が正しいか否かを問うのではなく、その体験そのものがどういったことを根拠に感じたのか自らを問う。

上述したことに気をつけながら子どもをよく見るようにする。そこから子どもの志向を感じ取りながら授業を工夫していく。しかし、「子どもがどうしたがつているか」ということから授業のねらいを安易に変えていくわけではない。授業のねらいに迫るために、子どもの志向を生かしながら、子どもが気持ちを高めて動きをよくしていくことができる工夫をしながら授業を行うようにする。子どもの運動中の発言、姿・動き・表情、目の色が肯定的な変容することが授業のよい評価であると捉え、子どもが主体的な動きを生み出す体育授業を創造するために重要なことであ

ることを明らかにしていく。

授業の分析では、授業で見られた場面を抽出し、そこで見られた場面がどのようなことから存在しているのかを考えていく。その時には①言葉、②姿勢・身体の動き・表情③視線の3つの視点から分析していく。その分析から子どもがどうしたがつているかを洞察したことから教師が授業を展開していき、その結果を記述していく。

4 研究の実際

(1) 単元について

本研究は、4学年2クラス55名の合同体育において平成21年4月に筆者が行った実践授業をもとに検証する。授業では平成21年度より運動会において新しく行われる全員リレーを最終目標に設定した。昨年度までは選抜リレーを行ってきており、多くの子どもがリレーの授業をほとんどしてきていない。

全員リレーについての子どもたちへの投げかけは「最高のバトンパスをしよう」である。「最高の」がキーワードであり、子どもが最高の動きで取り組むことをねらいとしている。

(2) 授業の様子

〈事例1 全員リレーを行うことを伝えた〉

① 場面の抽出

朝の会でのことである。昨年度の運動会までは選抜された子どもがリレーを行った。しかし、今年度から全員でリレーを行うことを子どもに伝えた。すると、子どもたちから否定的な声が多く聞かれた。リレーの授業に肯定的ではない姿を示した。

② 場面の分析

○言葉…「えー」という疑問をもった反応が聞かれた。

○身体・姿・表情…足の速い子は、身体を机に倒す姿が見られた。困惑する表情が表れた。

○視線…教師に注目している。

今までは選抜リレーだったため、選ばれた子どもがリレーをするということが当たり前になっていた。それは、地域や保護者も同じであり、選抜リレーを望む声が少なくない。また肥満傾向の子どもの多い学年であり、もともと走ることを嫌がる子どもも多い。また、周りの子どもは、足の速い子どもとそうでない子どもが誰かを分かっていて、半数以上の子どもが、自分はリレーに関係ないと思っているように見える。

しかし、この話に興味をもっている子どもが多いと感じるのは、教師に注がれる視線である。運動会での取組が変わるということに「学校、学年としての取組の変化」を予感していると思われる。リレーの授業が面白ければ面白いほど運動会に対する熱意が高まると感じた。そこで、子どもたちがどうしたがつているかを考えた。

子どもがどうしたがつているか → リレーに興味があるけれど自分が走っていいのか迷っている

③ 授業の工夫

迷っている気持ちを払拭し、リレーへの気持ちを高めてほしいと願った。しかし、いきなりリレーやバトンパスの練習を行うことはしなかった。迷っている子どもたちがいると感じ取ったためこの子どもたちがリレーの単元に積極的に取り組める授業展開の工夫が必要だと感じた。そこで、「タッチダッシュ」と名付けた取組を単元の初めに行った。タッチダッシュは2人組で行う。2人の立ち位置については、初期段階では教師が設定し、およそ1m離れた状態からスタートを行う。教師の合図を聞き、前で走る子どもは追いつかれないように、後ろから走る子どもは追いつくようにとそれぞれの子どもがねらいをもって走る。追いついたら、手で相手の肩をタッチする。その後、靴の中敷きを持たせてダッシュを行い、中敷きと腕の長さを利用して、相手にタッチできそうだったら、タッチするというようにしていった。

授業では、タッチダッシュの前に、ダッシュをするときの姿勢から指導をした。スタートの合図を聞いてからすかさずダッシュをするためには、動きに適した姿勢が必要である。4年生の子どもが理解しやすいように、次の点を大切にた。①前足の膝は足の指より前に出す。②腕はすぐに走りだせるように構えておく。③上半身は、前足を出して傾いただけ前傾させておく。この姿勢を身につけることにより走動作への意欲の高まりを期待した。



スタートの合図の仕方は、最初は教師の笛の音で行った。その後、バトンパスへの動き作りのために、物を落下させ落ちた瞬間にダッシュをするようにした。実際のリレーにおいて、バトンパスでは前走者が、自分がダッシュを始めるラインに達した時にスタートをする。音声的な反応よりも視覚的な反応が必要であると捉えたからである。

このタッチダッシュの特性とも言える「鬼ごっこに似たような遊び感覚」が、子どもの走るということの抵抗感をなくしていくと考えた。遊びながらも、2人の距離を変えていく、スタートの合図を変えていくというように段階を追って難易度を高めていくことに、子どもが「やれそうだ」「がんばってみよう」という気持ちになることをねらった。この内面の意識の高まりが、動きを高め、動きの高まりが子どもの走能力を高めたいという主体的な取り組みにつながると考えた。

④ 結果

「位置について、用意、ピー！」の音に合わせて、並んだ子どもたちが一斉に勢よくスタートをしていた。2人組のそれぞれがねらいをはっきりもっているため、活動が大いに盛り上がったと感じた。追いつかれなかった喜びや追いついた子どもの喜びにあふれていた。体育館で行ったのだが、体育館の壁際ぎりぎりまで走っている子どもが多く見られた。

また、スタートの指導は全員が初めて取り組むことであり、自分の動きが高まる機会と捉えている様子が子どもたちから感じられた。スタートの姿勢がタッチダッシュで有効に生かすことができると子どもが直観しているように感じられた。「より速く走りたい」という志向が生まれてきていることは、スタート時の姿勢が格段に向上したことから感じる事ができた。身体を前傾させて、腕を構えて膝を曲げてスタートに備えていた。そして、スタート時は音での合図であっても視覚的な合図であっても、シーンと静まり返り、集中して取り組んでいた。走ることが嫌だった子どもも走ることに意欲的に取り組んでいた。特に、スタート時の視線が教師や落ちるものに集中して集まっている様子は、子どもの真剣な気持ちと主体的な動きへの意識の高まりを感じることができた。

子どもの学習カードから感性的なことを感じている子どもがいた。「追いつける時に、風に当たって楽しい感じがしました。」また、動きを通して、2人の距離が重要であると気づいた子どもが多かった。そして、タッチできたことについて「うまくいきました。上手にできるととてもうれしかったです。」という感想を抱いていた子どもがいた。そして、タッチダッシュを通して、友達が意外と足が速かったと友達を認めるような記述が多く見られた。つまり、自分だけへの意識から、主体的に取り組む周りの友達にも意識を向けるようになったと言えるだろう。

〈事例2 バトンパスの練習〉

① 場面の抽出

最高のダッシュをしながらバトンパスがスムーズにできる2人の距離を見つけ出している。何度も走りながらよい距離を見つけ出そうとしている。

② 場面の分析

○言葉…うまくいった時は、「やったー！」うまくいかない時は、「あ〜」というような残念がる声が多かったり、無言だったりしていた。

○身体・姿・表情…i 精一杯ダッシュをしながら何度も取り組んだ。うまくいくように相談していた。真剣な表情
ii バトンを渡すことや渡されることに気を取られ走る速さが落ちた。苦笑い。

○視線…バトンパスをする者同士、お互いを見ていた。順番を待つ時には、うまくいっている友達の様子を見ていた。うまくいかない子どもたちは体育館全体をぼんやり見ていた。

リレーの練習をほとんど経験したことのない子どもが多いため、バトンパスのためのダッシュの距離を見つけ出しやすいように、手作りスケールと目印としてのビニール製の物差しを利用しながら取り組んだ。タッチダッシュの経験を生かし高速でダッシュをしながらバトンパスをしている子どもたちがいた。その子どもたちは、昨年度まで選抜リレーで走っていた子どもたちだった。バトンパスがうまくいく時の気持ちのよさを感じた経験があると思われた。その実感を手がかりに2人で相談することができたと考えられる。

バトンの持ち手を教師に何度も確認しながら行いバトンパスの練習を繰り返す、しかも2人の距離を見つけ出すまで時間がかかった子どもたちもいた。その子どもたちの多くはタッチダッシュでの動きを生かすことができない様子だった。バトンパス時に必要な友達の動きを見ながら動き出せない。この原因を運動経験の差と考えた。



子どもがどうしたがつているか → i 最高のバトンパスができるようになりたい
ii バトンを渡したい

③ 授業の工夫

バトンパスでの動きが子どもによって違う。しかしそれは否定的なことではなく、それぞれの子どもの持っている運動経験をもとに取り組んでいる状況であると判断した。つまり身体の動きの善し悪しではないと捉えた。そこでバトンパスの練習場面ではバトンパスを終えた子どもたちに、教師から評価をすぐに伝えるのではなく、「どうだった」と聞くようにした。この聞き方により、教師が子どもによいか悪いかを伝えているのではなく、一緒にバトンパスについて考えていこうという姿勢を示すことが主体的な動きを生み出すと考えた。そして、同時に子どもが運動した後の内面の動きに寄り添い、共感することが、運動に取り組む意欲を持続することになると考えた。

聞く時も子どもの内面を、声、表情、目をよく見ながら行った。例えば、教師から見て課題があるところは、まず子どもの感じたことに共感してから、その時の子どもの言葉、姿・表情、視線を見て課題の提示を変えた。子どもが非常に満足している場合、つまり、言葉から勢いが感じられ、立っている姿勢が教師に向けられ、表情も明るくさらに視線が教師にまっすぐに注がれている場合である。その時に課題を提示することは子どもからすると否定的に教師が捉えていると思われるかもしれないと考えた。一旦、子どもの今の気持ちを受け止め次の時にまた見て、同じように教師が課題と感じた時にその問題を解決する方法を言うようにした。言葉があいまいで、腰が曲がっていたり、浮かない表情をしたりして、視線が周りの子どもの動きに注がれている場合は、どうしていききたいのか、どんなところが困っているのかをよく聞くようにし、その上で問題を解決できる課題を提示することがよいと考え取り組んだ。子どもをよく観察し、どのようなことを教師に求めているのかをよく洞察し、タイミングを図りながら声を掛けた。

④ 結果

練習しているAとBの2人に「どうだった?」と聞いてみた。すると、はっきりしない表情の子どもたちから、はっきりしない返事が返ってきた。本人たちもよくわからない状態であると感じた。ここが、この2人にとって重要なところになってくると思った。つまり、教師が共にその問題に関わる機会と感じた。これを「大丈夫だよ。うまくいってるよ。」と教師が子どもの気持ちを受け止めずに、いい加減に解釈することは、運動への取組のおもしろさを教師が奪っていると考えた。そこで、教師は子どもがどのようなことに、はっきりしない気持ちでいるかをまずは感じ取り、受容し、その上で、解決する方法や考え方を提案していくことを大切にしたい。その授業の学習カードには「Aさんがバトンを渡すのがすごくいいと思いました。」とBさんが記述していれば、「Bさんが大きな声で「ハイ!」と言ってくれたからすごくやりやすかった。」とAさんが記述していた。この子どもたちが自分たちの練習を通してお互いのよさを感じ取ることができた。

また、ある子どもは、「私は遅く走った方が渡しやすかったです。でも速く走っても渡しやすかったです。」と学習カードに記述していた。動きの向上が記述から見られる。授業のねらいに迫り、子どもが積極的に運動に取り組むことによって自らの変化を感じ取っていた。

周りからよくできていると思われる動きをしているグループに「どうだった」と聞いてみた。見本もしてくれた2人だったが、はっきりしない表情で言葉もあいまいだった。しかし、何度も練習を行った。このグループの一人の子どもは運動会前に次のように記述していた。

私が楽しみにしていることは、「4年全員リレー最高のきらきらリレー」です。なぜかという、みんなの気持ちが一つになれば最高のバトンになりそうだからです。毎回スポーツフェスティバルに備えていろいろな練習をしてきました。例えば、靴ベラ（中敷きのこと）を使って「はい」といってバトン代わりにしたり、本当のバトンを持ってやったりするからです。みんなと一つになれば勝っても負けても笑顔になれます。（中略）練習の時、バトンでCさんと一緒に練習していました。そしたら、Dさんから「Cさんと一緒にいいね。」と言われました。私は、「なんで～別に誰と走っても一緒だよ。」と言いました。「だって、Cさんとチームワークがいいし、先生に黄金のバトンって言われてるじゃん。」「そんなことないよ。いっぱい練習すれば、うまくなるよ。」と言いました。

教師の共感的な態度が子どものリレーへの関心を高め、そしてバトンパスの練習に主体的に取り組む原動力になっ

ていた。また、主体的な意識は自分がやってきたことを肯定的に意味づけし、運動を克服する方法をも見出していた。

5 考察

リレーの単元であるが、タッチダッシュを取り入れたことによって、子どもの走動作への志向が高まり、このことがリレーへの興味を高め、主体的に行っていく素地を作ることになった。リレーの単元が始まる前の日常生活の子どもの様子を受け止め、受け入れたことが要因と考えられる。さらに、タッチダッシュから、自分の動きの高まりとともに授業に集中する姿、自分の力を高めたいという意識の芽生え、ダッシュするときに気をつける身体への意識の増加が見られた。つまり、運動に取り組むポイントが増えていったと言える。それは、同時に運動動作に対する自分の観点が増えていったと言える。また、リレーに迷っていた子どもたちが、主体的に動くことができる環境の中で、自己肯定感をもって運動に取り組む、自分に自信をもつことができるようになっていった。

主体的な運動の繰り返しから仲間へ意識が向けられていった。一人一人が自分のめあてをもち、それに向かって集中して走ることができる環境が感性の働きを十全にし、動く喜びを享受していた。さらに、主体的に動く友達の姿が主体的な動きを引き出すことになっていたのではないかと考える。

子どもの運動中の動きは運動経験の差と捉えたことによって教師の対応を考えることができた。「どうだった」と聞くことによって、教師から子どもに寄り添い、さらにその時の子どもの言葉、姿・表情、目から内面を洞察し、課題提示をどうするか考えていった。動きに対して教師の評価をすぐに子どもに与えず、子どもから話を聞くことによって、今、この目の前の子どもの志向がどこに向けられ、しかもどの程度意欲的になっているかを感じ取ろうとするようにした。そのことによって教師の言葉掛けがより適切になり、子どもの主体的な動きを増やしていった。

バトンパスがうまくいかない子どもであってもリレーに興味をもったまま運動会に期待を膨らましていた。教師の「どうだった」という言葉掛けが子どもに運動への意識を向けることになっていたと考えられる。そして、子どもは教師が今の自分を受け止めてくれていると感じていたのではないかとと思われる。このやり取りが教師と子どものコミュニケーションを深め、言葉のやり取りだけでなく内面のつながりを深めていたと考えられる。身体を開いて自らを表出した子どもにとって、教師の受け止めこそが安心して自らの運動を行う原動力となっていたと言える。教師が子どものうまくいかない動きを否定的にみることは、運動する子どもそのものを否定的にみることになり、子どもとの良好なコミュニケーションを教師から拒絶していることになってしまうと考えられる。そういったことから、主体的な運動への取り組みには教師の在り方が大いに影響を及ぼすと言える。

6 成果と課題

本研究では子どもの感性の表出を、言葉、姿・動き・表情、目に限定して観察し子どもが「どうしたがつているか」を大切にしながら授業を展開した。子どもの志向を感じ取るという教師からの関わりが子どもの内面をキャッチし、それをもとに教師から積極的に授業を展開していった。走能力を高めたいという志向から運動に主体的に取り組む、自分の動きに自信をもつようになった。その結果、迷っていたリレーに意欲的に取り組むことができた。

また、子どもの運動を子どもの感性の表出と捉え、教師の「どうだった」という運動の状態を聞くような接し方により子どもが安心して運動に取り組むことができた。このことから体育において教師が子どもの内面に関わりながら授業をしていくことが、主体的な授業を行うために重要なことだと言える。

教師は日常から子どもをよく感じる必要がある。それも適切に感じる事が大切である。精一杯体を動かし、心から楽しかったと子どもがつぶやく姿の実現を目指していくために、教師自らが感性を覚醒させ、子どもに関わる努力を惜しまず取り組むことが今後必要なことである。本研究において、子どもの志向に合わせてタッチダッシュ等を取り上げたが、子どもの内面を感じ取ったことからもっとよい方法はないかと常に検討していくことが今後の課題と言える。

〈引用文献〉

- * 1 竹内敏晴 「ことばが劈かれるとき」 思想の科学社 1989 pp219-271
- * 2 文部科学省 「小学校学習指導要領解説体育編」 平成20年 p10
- * 3 上掲* 1 p241
- * 4 中村雄二郎 「感性の覚醒」 岩波書店 1978 p287