

## [体育・保健体育]

# 体育授業における「かかわり」に関する一考察

## －「みんなでマット」の実践から－

鈴木 修治\*

### 1 はじめに

#### (1) 社会の要請から

子どもたちの体力の低下が危機的状況であること、運動好きの体育嫌いや運動する—しないの二極化が進んでいることなど、新聞等で体育に関わる課題が多く報道されている。子どもたちの健やかな心と体を育てる体育授業に求められている期待が大きいことを痛感する。

また、教育現場ではいじめ、不登校、学級崩壊など子どもたちを取り巻く多くの問題を抱えている。その要因の1つとして、人間関係の希薄さ、人と人との豊かなかかわりの欠如からの他者理解、感情の理解の不足が挙げられている。このことは、子どもたちが学校の中で孤独感や不安感に苛まれ、健やかな子どもの成長が為されていないことをあらわしている。このような子どもの状況から、体育科教育においても「コミュニケーション」「かかわり」をキーワードとした体育実践が脚光を浴びている。人、モノや自然とかかわりながら身体全体で学ぶ体育授業の果たす可能性と役割の大きさを感じる。

#### (2) 体育授業の姿から

戦後の体育授業の歴史を探ると、運動を通して人間形成や体力の向上を目的とする「運動を通しての教育」の時代。次に、運動のよさや、楽しさ、喜びといったものを体験する、運動それ自体を内容・目的とする「楽しい体育」が体育授業を作り出す枠組みとなった時代。そして、「かかわり」をキーワードとした関係論的視点にたった体育授業が広がりを見せる、今。このように体育授業は、様々な姿を見せてきているが、体育授業の姿は、それまでの体育授業の歴史の基に生み出されている。「どちらがよいか」や「新しい考えや古い考え」のような二項対立的な考え方で授業を見るべきではない。授業では、それぞれの時代の色合いが見られるはずであり、どの色合いが濃いかによって、その見え方が違うのだと考える。

教育において、教師主導の授業から子どもが主体として学んでいく授業へと転換することが叫ばれるようになって久しい。しかし、現実の授業の姿は、教師主導の「俺についてこい型」や子どもの主体性を大切にすることを取り違えて、指導をしない、楽しければいいというような「放任型」も存在する。では、子どもにとって意味のある体育授業とはどのようなものであろうか。

確かに、先に述べた社会的な要請から「かかわり」をテーマにした実践が多く試みられている。筆者もその課題解決に体育授業の可能性の大きさを確信している。しかし、「かかわり」のもつ意味・価値が十分にとらえられていないのではないかと考え、本主題を設定した。

### 2 研究の目的

本研究は、体育授業における「かかわり」を出来事として取り出し、「かかわり」のもつ意味を明らかにすることを目的とする。

### 3 研究の方法

本研究は、体育授業の具体的な場面から「かかわり」の意味を考察するところに独自性があると考え。そこで、研究の目的に迫るため、まず体育授業における「かかわり」について論じている文献研究から「かかわり」のとらえ

---

\* 糸魚川市立南能生小学校

を理解する。次に、授業実践を行う。そして、場面分析的な手法を用い、授業者に見えたものを出来事として取り出し、どのような「かかわり」が生まれているかを解釈する。さらに、出来事の解釈から、「かかわり」に内在する意味を考察する。

#### 4 文献による研究

ここでは、2つの文献から体育授業における「かかわり」について理解する。

山本・岡野・青木は、「かかわり合いとは何か」を次のように述べている。<sup>1)</sup>

「かかわり合いとは、つながりをもつことである。つまり、学習者である自己と、人・モノ・自然などを意味する他者との間に双方向の関係が成立していることである。すなわち、『働きかけるかかわり』と『働きかけられるかかわり』の2つのかかわりから成り立っていると考えられる。」

また、斎藤の「相手がきちんとレスポンス（対応・応答）してくれれば、お互いのやりとりはうまくいきやすくなる。」<sup>2)</sup>を用いて、「働きかけるかかわり」は「働きかけられるかかわり」に支えられていることを強調している。さらに、「かかわり合い」の成り立ちを自己の置かれている状況・状態から5つの局面に分け、次のように整理している。<sup>3)</sup>

① 情報—他者の語っている声、あるいは内なる声 ② 傾聴—他者から提供された情報を積極的に聴き入れようとする局面 ③ 受容—自己のからだを開放した結果得られる他者からの情報を受け止める局面 ④ 発動—からだか他者からの働きかけによって、動き出そうとする局面 ⑤ 表現—自らがからだで受け止めたことを、他者を意識しながらからだで語りかけていく、表現していく局面

このことから、「かかわり」は相互の交流であることが理解できる。それは、目に見えるものだけではなく、目に見えないものもある。つまり、その目に見えないものを見えるようにすること（感じる）が必要になってくる。

次に、スポーツ哲学の立場からの「かかわり」のとらえを理解する。

田中は、「他者とのかかわり」の育成に貢献する体育の重要性が大きいことを認めている。しかし、他者とのかかわりは重要であるが、どのような「かかわり」が重要であるかが不明確であることを問題として挙げている。<sup>4)</sup>そこで、「その状況をよい方に導く」という意味をもつ「配慮」に着目し、他者との「かかわり」を他者への「配慮」と言い換えることによって、「私」の側から何をなすべきか考察している。

「路地でたくさんの荷物をもった人と出会ったとき」という具体例を挙げ、「ある視点から状況を意味付け、それに応じて動くことである」と「配慮」（かかわり）の意味をまとめている。その意味を運動場面に置き換えて、「物や相手の動きの中から、働きかけるべき点を意味付け、それに応じて動く能力が、配慮する上で必要な能力である。」<sup>5)</sup>と述べている。このことは、例えば、キャッチボールのとき、相手が受けやすいように「どんなボールを投げるか」を相手の技能や体格、そのときの状況など仲間の情報を受け取り、自分の中で意味付けていくことである。このような運動場면을体験することによって、「配慮」（かかわり）に必要な能力を伸ばすことが可能になる。体育授業には、その情報を得ることのできるからだ＝わかるからだを育てていくことが求められるとも考える。

#### 5 実践

「みんなでマット 連続わざをつくろう」の実践から（実施時期 平成17年 11月～12月）

##### (1) 単元の構想

本学級は、3年生 10名 4年生 5名 計15名の複式学級である。筆者は、4月から本学級の子どもたちと共に活動する中で、子どもの実態を次のようにとらえた。

本学級の子どもは体育学習に対して好意的であり、学習活動に積極的に取り組んでいる。活動欲求も高い。しかし、自己中心的な行動をとりがちで子どもが数名おり、話し合いの場面では意見がなかなかまとまらず、活動が停滞する様子が見られる。それを体育が嫌いだという理由に挙げる子どもが多い。教師の説明が長いことも嫌いな点として挙げている。本単元を構想するため実施した事前の子どものアンケートは、下記のようなものである。

〈問い 体育ではどんなことが楽しいですか〉 (人数)

- ・ みんなでリレーをしたり、ハードルをしたりするのが楽しい。(2)
- ・ いっぱい走ったり、動いたりするのが楽しい。(3) ・ 身体を動かすのが楽しい。
- ・ みんなで力を合わせて体育をやるのが楽しい。 ・ 走ったり、ボールを使ったりするのが楽しい。(2)

・みんなでやるのが楽しい。(2)

・みんなが仲よく、喜んでやるのが楽しい。

〈問い マット運動ではどんなことがやりたいですか〉

・前転、後転をもっとうまくできるようになりたい。

・後ろまわりをしたい。

・でんぐりがえりや新しいわざを教えてもらおう。ころがりたい。むずかしいことにちょうせんしたい。

・いろいろな転がり方を知って、転がってみたい。

子どもの実態とアンケート結果、そして「かかわり」に関する文献研究による理解をふまえて、次のように単元を構成した。

(2) 指導計画―全9時間

本単元では、一人一人のめあての達成に向けて行う個人活動とみんなの連続技をつくりあげるグループ活動の2つの大きな活動のまとまりを考えた。

一つ目のできるようにになりたい技に挑戦しようでは、子どものできるようにになりたいという欲求を満たすために、「できるようにになりたい技」を選択し、取り組めるようにした。この活動では、子どもが互いに気付いたことや相手の動きに対する賞賛などが交流されることを意図している。

二つ目のグループで連続技をつくろうでは、みんなで活動する喜びを満たすように自分たちのできる技を組み合わせたり、動く方向を工夫したりしながら、集団演技をつくりあげるようにした。この活動では、子どもが相談したり、話し合ったりして、一つのものをつくりあげる中で交流されることを意図している。

時	1	2	3	4	5	6	7	8	9
学 習 活 動	オリエンテーション ○学習の進め方 ・マナー ・場づくり ・学習のゴール ○できる技を確認する	はじめの7分 準備運動 → めあて、進め方の確認 → 場づくり  ○できるようにになりたい技に挑戦しよう ・同じ技を選んだ友達と教え合ったり、見合ったりしながら、挑戦して楽しむ。  ○グループで連続技をつくろう ・できる技を組み合わせたり、繰り返したりして、 集団演技をつくりあげて楽しむ。							まとめ ・発表会

(3) 実践の実際

① できるようにになりたい技に挑戦しよう

オリエンテーションで、子どものできる転がり方を自由に発表させた。横転がり・側方倒立回転・前転・後転が見られた。その転がり方から、マット遊びの経験が十分でないことがわかった。そこで、子どもの実態をふまえ、前転・後転・側方倒立回転・倒立の技のポイントや、練習方法がわかるような学習資料、技が完成するまでのステップ表を用意し、一人一人が進んで練習に取り組めるようにした。

2時間目と3時間目の前半では、前転を「みんなの共通課題」として、全員が前転に取り組むようにした。ここでは、単元計画にはない教師主導の活動を展開した。「ゴトン、ゴトンと音がしないように転がろう」、バスケットボールを転がして、「ボールのように転がろう」などとイメージ化を図りながら指導した。また、着き手をグーにしたり、手の甲や手首、腕など最初にマットに触れる位置を変えたりして、多様な前転をさせた。易しい条件や場でたとりと転がることを意図した活動を仕組んだ。

3時間目の後半と4～8時間目の前半は、自分ができるようにになりたい技を選んで活動した。後転が2人、倒立が8人、側方倒立回転が5人である。同じ技を選んだ仲間と学習資料やステップ表を使い、練習を進めた。

ア この活動で見られた「かかわり」の出来事とその解釈

始めは、1人で横ころがりをする。  
次に、2人が連続して、横転がりをする。  
そして、4人が並んで一緒に横転がりをする。

出来事1 ― 自由にできる技を発表させた場面  
友達の転がる姿から、その楽しさを感じ取った。自分も「やってみたい」と思い、一緒に転がった。その結果、転がることの気持ちよさと一緒に転がることのおもしろさ（友達と合わせる・動

きが同調する)を感じた。その様子が、さらに他の子どもを誘い、4人が一緒に転がった。加わっていった子どもたちは、友達の動きを自分のからだでなぞっていたと考えられる。4人が転がっているとき、子どもたちの表情は、全員笑顔であった。身体的な快が感じられ、一体となっていた。(自由 一体 同調 身体的快)

出来事2 ― 後転に取り組む場面

A児：「Bさん、回れないから、マットの下に踏み切り板を入れてやってみよう。」  
B児：「うん、いいよ。」  
2人で踏み切り板をマットの下に入れる。  
B児：A児の動きを見て、「背中をもっと丸くして、ゴトン、ゴトンって音がするよ。もっと頭の上にも足をもっていくんだよ。」  
A児：もう一度挑戦する。同様にうまく回ることができないが、背中を丸めようとしている。  
B児：「おいしい。」

学習資料をもとにして、練習の場を工夫している。「後転ができるようになりたい」という願いから、相手の提案を肯定的に受け入れている。B児は、相手の動きを観察し、感じ取った動きを擬態語で表現し、修正点を伝えている。A児は、助言を受け入れ、動きとして表そうとした。その結果をB児は「おいしい」と励ましている。2人の間には、教え合い関係が成立している。互いが同じ目標に向かい、協力している。相手のことを信頼していること、安心して話し合っていることがわかる。(信頼 安心 協力)

出来事3 ― 側方倒立回転に取り組む場面

C児は、まだ足がお尻よりも高く上がらず、両足で着地している。そのC児に対して、D児。  
D児：「思いつき手を伸ばして、ガーンと。」と、自分の動きを見せる。  
C児：何度も挑戦する。しかし、動きは変わらない。  
E児：「こうやるんだよ。」と自分の動きを見せる。  
D児：「手、手、足、足とやるんだよ。」  
C児：D児のアドバイスを聞き、挑戦する。両足着地だったものが、片足着地へと変化する。  
D児：「もっと足を高く上げて。」

D児は、C児の動きを観察し、動きの中から課題を見付け出している。そして、修正点として「腕を伸ばす」と「ガーン」という擬態語で表現する。ここでは、始めは自分のできることを自慢しようとするD児の様子が感じられた。しかし、C児が何度もやる姿やE児がその場に現れたことで雰囲気を変化した。具体的な動きのアドバイスがみられるようになった。他の友達の存在やがんばる友達の姿がD児を変化させたと考える。

また、C児は、振り返りカードのなかでこの活動を次のようにとらえている。「側方倒立回転をやったら立てなかったけど、D児さんが手・手・足・足とアドバイスしてくれてうれしかったです。そして、やってみたら、少しできてうれしかったです。」(自慢 努力 感謝)

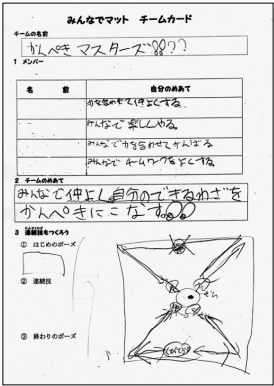
② グループで連続技をつくろう

この活動では、15名に加え、交流学习で参加している特別支援学級の1名を加え、16名を4つのグループに編成した。グループ編成は、教師がリーダー性のある子どもや運動を苦手と感じている子ども等を考慮しながら、意図的に行った。自分たちで相談しながら、グループの連続技を考えることができるよう、〈資料1〉のような学習カードを作成した。子どもは、この学習カードに自分たちのできる技を試しながら、連続技の組合せをつくり上げていった。連続技の中で使われた技は、最終的に横ころがり・前転・後転・側方倒立回転・首倒立・2人組補助倒立・バランス(片足を伸ばし上半身と平行にする)の7種類である。始めは、前転や側方倒立回転の動きの滑らかさが十分とは言えなかった。しかし、時間が進むにつれて、授業前半での技の練習の成果が出てきた。子どもたちが、自分のできる技に自信をもち、演技するようになってきたことが感じられた。また、動き方の修正や技の種類も増えていった。動き方の種類は、次のようなものが生まれた。



- ・ 四つの角に一人ずつ立ち、同方向へ移動する。
  - ・ 四つの角から、対角線で交差する。
  - ・ 四つの角から、中心に向かって集まり、元に戻る。〈写真1〉
  - ・ 2人ずつ向かい合い、間をすり抜け反対側へ移動する。
- これに同じ技や違う技を組み合わせ、多様な動き方がつくられていった。

〈写真1 中央に集まる子ども〉



〈資料1 学習カード〉

## ア この活動で見られた「かかわり」の出来事とその解釈

### 出来事4 ― 連続技をつくるために相談する場面

時間があるので、何か新しい技を加えたいが、全員ができる技がない。

E児：（カードのマットの4辺を指さして）こうやって、一緒に回る。

F児：おもしろくない。いや、おもしろくないじゃなくて。

G児：じゃ、みんなの好きな技で回る。

仲間から賛同を得られる雰囲気ではない。

F児：真ん中に集まって3人が三角作って、Hさんが何かする。

E児：わたしたち、あせてやっていたじゃない。だからあせらないで、ゆっくりやれば。

話し合い活動では、自己中心的な発言が多く、自分の思い通りにならないと活動から離れてしまうF児である。この場面でも、いつものような発言が出そうだったが、「いや、おもしろくないじゃなくて」と場の状況を考えて、その状況が悪くならないように発言した。G児の提案が賛同されない雰囲気を察知し、別の提案もする。自分のこれまでの経験から、提案が受け入れられない辛さを感じ出したと考える。E児には、場の雰囲気をよいものにしてしようとする前向きな様子が見られる。

この出来事は、共に1つのものをつくり上げようとするグループに共通の願いがあったからだと考える。目標の達成に向けて、互いに相手のことを思いやっている。

（忍耐 挫折 配慮 不満 譲歩）

### 出来事5 ― 連続技を練習する場面（6時間目 技の流れが決まり練習する）

始めのポーズをとる。全員笑顔である。しかし、連続技を始められない。

H児：どうする。

I児：心の中で1, 2, 3と数えてから始めよう。

前転で中央に集まる。対角線上を2人ずつ側方倒立回転する。四方に分かれる。中央でうまく集まれない。

2人ずつのタイミングもバラバラ。

J児：ちょっと待って、これじゃあうまくいかないよ。みんなで集まり、互いの考えを出し合う。

J児：じゃあ、もう一度やろう。

自分たちの連続技が完成し、満足している。チームとして、動きのまとまりはまだない。それが、互いに牽制して遠慮して、演技が始められないことから伝わる。前転で集まることもバラバラである。動きが洗練されていないし、流れがなめらかではない。また、1つ1つの技とつながりを頭で考えながら、やっていると考える。

J児は、今の様子が自分たちの求めている連続技のイメージと離れていることを動きながら感じた。話し合いは、とにかく自分の考えをぶつけ合っていた。しかし、何らかの合意が得られたようで、練習へと移っていった。

（遠慮 不安 不満 納得 信頼）

### 出来事6 ― 連続技を練習する場面（8時間目 出来事5のグループの発表会に向け、最後の練習）

始めのポーズをとる。目は真剣で笑顔はない。

4人がお互いの様子を見る。前転のスピード同じ。ピタリと中央で出会う。すばやく立ち、2人ずつ四方へ側方倒立回転。一瞬、相手の様子をうかがう。次の瞬間、4人の動きがそろった技を展開する。決めのポーズがでた瞬間に全員笑顔になる。

動きが洗練されている。動きの流れによどみがなく、なめらかである。一人一人の技の大きさや回転の速さなども一致している。目と目の会話やからだの動きを察知しながら動いている様子が伝わる。内なる情報のやりとりが行われている。グループの一体感がある。

見る側も息を止めて、見つめるようになる。子どもたちの真剣な表情と同様に見る側も真剣になる。演技終了後、

緊張が切れたとき、ふうっと息がもれた。（同調 共感 共振 一体 洗練 満足）

## 6 考察とまとめ

ここでは、研究の目的から本実践を考察する。

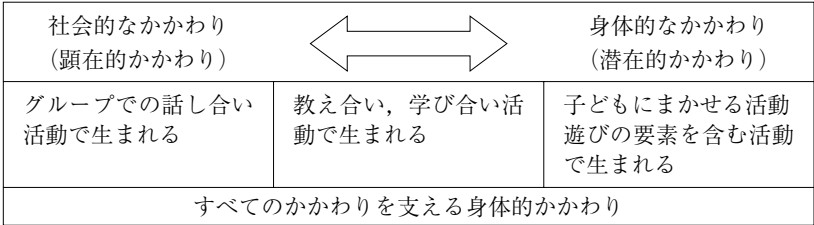
### （1）「かかわり」のもつ意味

本実践から、6つ出来事を取り上げ、解釈を試みた。出来事として取り出したものは、子どもたちが何かを達成した場面である。そこでは、子どもと子どもが共同である行為をつくり上げている。その行為をつくりあげることが「かかわり」であると考えられる。

筆者に「かかわり」として見えたものには、出来事2・4のように主に言語や行動を介して行われるようなものと出来事1・6のように目に見えない感じることで行われるものがある。さらに、出来事3・5のように主に言語を介したものと目に見えない感じることの双方で行われるものがある。このことから、「かかわり」は、山本らが述べた

ように目に見える言葉や行動と目に見えないものを感じることの交流であることが確かめられた。しかし、目に見える言葉などを介した「かかわり」と見られるものも、実は田中が述べたように、目に見えない状況を感じ取り、意味付け、次の言動を起こしていると考えることができる。次々と出来事が進むことから、感じ取り、意味付けることは瞬時に起こっていると考えられる。

ここまでの出来事の解釈から、次のように体育授業における「かかわり」を構造的にまとめることができる。



また、子どもと子どもが「かかわり」、多様な意味を生み出していることが明らかになった。「かかわり」が生み出す意味には、加藤が述べる「運動の機能的意味の重層性」<sup>6)</sup>を基にすると、「かかわりに内在している人間的価値」が考えられる。この人間的価値が重要である。本実践では、不満、満足、感謝、信頼、安心などが意味として生み出されていた。

以上のことから、「かかわり」は人間的価値を生み出す場であると言える。そして、その「かかわり」は、他者の置かれている状況をからだで察知するなど、身体的なかかわりに支えられている。また、身体的なかかわりは、社会的なかかわりと共時的に行われている。これまで、身体的なかかわりの重要性にあまり目が向けられていなかった。相手の状況や動きを察知し、そこから働きかける点を意味付け、働きかける能力を育てることが体育授業では可能になる。そこに、体育の独自性と可能性をみることができ、子どもにとっての意味があると考えられる。

(2) 体育の授業の姿から

筆者は、体育授業の姿がこれまでの歴史を基にしていると考えられている。本実践では、「めあて学習」の枠組みによる活動と「関係論的な視点」の活動を意図的に組み合わせ、展開した。その中で生まれた「かかわり」は、先に述べた通りである。そして、その「かかわり」は有意義なものであることが明らかになった。「どちらの考え方がよいのか」ではなく、教師が「かかわり」をどう見出し、意味付けし、子どもにかかわっていくかが重要である。それが、子どもにとって意味のある体育授業につながる。

7 おわりに

私たちは、どのような状況においても他者とかわることなく生活することはできない。市川は、その著書『精神としての身体』において、「〈私〉は、自己充足的な存在でもなければ、絶対的中心でもなく、関係的・依存的な存在である。」<sup>7)</sup>と述べている。つまり、「他者の存在」がなければ、〈私〉は、〈私〉でいることができない。身近な生活の場面でも、他者との「かかわり」は、〈私〉の生活に必要な不可欠である。その「かかわり」の能力をからだ全体で体験し、そこから、未来創造的な経験として「かかわり」の質を高めていく体育の可能性を確かなものにしていきたい。

今後は、子どもと教師の「かかわり」に焦点をあて、そこにどのような意味が生み出されているかを研究していく。教師が子どもを見取るという「かかわり」、教えるという「かかわり」の在り様を明らかにしたい。

1) 岡野 昇 山本俊彦 青木 眞 「かかわり合い」の成り立ち, 岡野 昇 山本俊彦編『カリキュラムをつくる楽しみ』, 2003, p3  
2) 斎藤 孝 『自然体のつくり方 レスponsする身体へ』 太郎次郎社, 2001  
3) 上掲書 1) p5  
4) 田中 愛 「体育における『他者への配慮』の育成 ～『かかわり』の明確化にむけて」『体育・スポーツ哲学研究』 VOL27, 2005, 35～44pp  
5) 上掲書 4) p42  
6) 加藤泰樹 「学習指導の方法に関する研究」『中学校体育実践指導全集1』 日本教育図書センター, 1992, p147  
7) 市川 浩 『精神としての身体』 頸草書房, 1998, p88