

「かかわり合い」を大切にした「からだ育て」に関する実践研究

岡野 昇*・草川 誠**

本稿は、平成15年度全国学校体育研究協議会・第42回全国学校体育研究大会三重大会発表校の四日市市立河原田小学校（学校長：河北逸男）の研究実践記録（平成13～15年度）である。本実践研究は、教科体育や総則体育の方法論的研究に閉じられたものではなく、学校教育におけるひとつの教科の「体育（からだ育て）」を窓口とし、総合単元学習構想に基づきながら、これまでの学校学習のあり方について積極的に問い直しを図ろうとした点に特徴がある。

本実践研究の挑戦的試みは、「体を動かす」のではなく、「体が動き出す」という表現が、本当に成り立つかどうかという点にあった。つまり、「私の体が動き出す」ときの「体」は、対象物ではなく、「体」が「私」そのものであり、【「私（主体）＝体（主体）」＝「からだ」】として位置づく。「心と体の一体化」の真の意味はこの点にあり、その成立のためには、他者（人・モノなど）の存在は欠かすことができず、他者からの働きかけこそが、【「私＝体」＝「からだ」】を揺さぶり、成長を促してくれることが、授業実践によって検証された。すなわち、「私」を「育てる」ことは「体」を「育てる」こと、「体」を「育てる」ことは「私」を「育てる」こと、そして、そうした【「私＝体」＝「からだ」】は他者とのかかわり合いの中で「育まれていく」ことが明らかになった。

キーワード：かかわり合い、からだ育て、総合単元学習、心と体の一体、実践研究

1. はじめに — 主題設定の理由 —

本稿は、平成15年度全国学校体育研究協議会・第42回全国学校体育研究大会三重大会発表校の四日市市立河原田小学校（学校長：河北逸男）^{注1)}の研究実践記録（平成13～15年度）^{注2)}である。

本稿で取り上げる河原田小学校の実践研究は、学校体育の研究発表校に位置づいているからといって、教科体育や総則体育の方法論的研究に閉じられたものではない。学校教育におけるひとつの教科の「体育（からだ育て）」を窓口としながら、これまでの学校学習のあり方を積極的に問い直してみようとするところに特徴が見られる。

いま、学校という場所は、子どもたちばかりでなく教師にとっても、いつも何かに追われ、

親や世間からの要求や期待に振り回され、進むべき方向を見失いそうになるという現実を抱えている。このことは「学校へ行き（学校へ行かせ）、なぜ学ぶのか（なぜ学ばせるのか）」という根源的な枠組みが揺らいでいることの現れととらえることができよう。

わたしたちは、こうしたいわば「教育」の原点に立ち返って、他者（人・モノなど）と交わり、つながり、意味を紡ぎだし、新しい自分を育てていくことを大切にしたい「学び」の創造を求め、『「かかわり合い」を大切にしたい「からだ育て」』という研究主題（平成15年度）を設定した。

2. 平成13・14年度の研究概要

2.1 平成13年度の研究概要

研究の1年次となる平成13年度は、教師は学習の主体者である子どもの「学び」を深化・発展させるための支援者であり、共に学ぶ一員であるという意識のもと、「学習内容（知識や技術など）を教える」学習から「学ぶ過程その

* 三重大学教育学部

** 四日市市立河原田小学校

ものを学ぶ」学習への転換を目指した。

生活科・総合的な学習の時間を窓口にしながら、子どもたちが「学び」に意味を見出し、自己の興味や関心に応じて多様な学習活動が展開できるように「主題単元構想（テーマ学習構想）」をたちあげた。

子どもの姿や生活を見つめる中で、その興味や関心に基づきながら主題が設定された実践事例として、次のようなものがあげられる。

子どものイメージの世界を大切にしながら遊びの探求や遊び場の創造を主題とした第1学年の「あそび名人みつけた（全43時間）」、これまでの自分の育ちについて五感や道具を媒介としながら展開された第2学年の「すくすく育ったね（全44時間）」、地域に在住する高齢者の知恵や考え方・生き様にふれながら自分の行動や考え方を見つめ直すことを主題とした第3学年の「おじいさんおばあさんといっしょに（全25時間）」、「挑戦」と「遊び」を主題としながら仲間と共にオリジナルゲームの創造と普及を展開した第4学年の「10歳の挑戦（全51時間）」などである。また、思春期を迎える高学年の子どもたちに対し、直接現在の自分と対峙させるのではなく、誕生当時の自分調べや妊婦体験などを通して、現在の自分を見つめ直し、これからの自分を考えていくという単元展開の第5学年の「命を大切にするために（全48時間）」や第6学年の「自分発見（全57時間）」などがあげられる。

これらの実践事例で共通していえること（大切にしてきたこと）は、いずれも人やモノを媒介とした活動的で協同的で反省的な学びを展開してきた点にある。そして、人やモノとの対話を通して、自己（学習者）の成長を促した点にある。こうした人やモノとのかかわりの中で子どもの学びが豊かになることが実感できたため、わたしたちは「他者（人、モノなど）とのかかわり」という観点に着目し、その整理を試みた。

「かかわり」とは、自己にとって「働きかけるかかわり（主体としてのからだ）」と「働きかけられるかかわり（客体としてのからだ）」の「二つのかかわり」から成り立ち、「関係と

してのからだ」が存在していることが明らかにされた（図1）。このことは、どちらかの「かかわり」に偏重することは、双方向の関係（「かかわり合い」）が成立しているとはいえず、一方向の関係を産出していることが自明のものとなった。すなわち、「主体的な子どもを育てる」「主体的に行動・判断する」など、「働きかけるかかわり（主体としてのからだ）」を強調することは、「働きかけられるかかわり（客体としてのからだ）」が捨象された状態に置かれているといえる。つまり、「主体的な行動（働きかけるかかわり）」は、「働きかけられるかかわり」に支えられており、他者を積極的に受け入れようとする「ひらかれたからだ」（積極的な受動的志向性）を育てることが重要な視点として浮かびあがってきた。

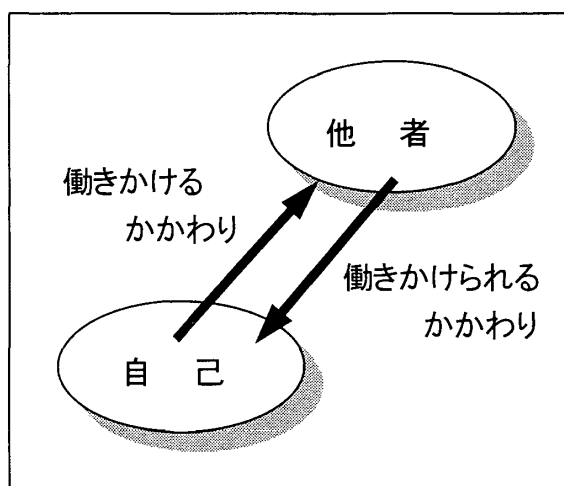


図1 かかわり合い

2.2 平成14年度の研究概要

2.2.1 総合単元カリキュラム開発

平成14年度は、前年度に明らかにされた「ひらかれたからだ」（積極的な受動的志向性）を育むためにも、体育科・生活科・総合的な学習の時間を中心としながらの各教科・道徳を横断した「総合単元学習構想」を打ち立て、そのカリキュラム^{註3)}開発に取り組んだ。

例えば、第2学年の「からだだいすき」は、体育科90時間、生活科58時間、国語科5時間、算数科2時間、音楽科4時間、道徳6時間、学活6時間の合計171時間から構成される総合単

元学習である。図2は、その学びの履歴である。「なかま」「家族」「地域」をキーワードに、友達や家族、自然とのかかわりの中で、自分の生活世界や成長に気づきをうながす学習である。

「他者（仲間やモノ）とのかかわり合い」「出会いの工夫」「ていねいなふりかえり」を研究の柱としながら、展開してきた実践事例とその解釈は次のとおりである。



図2 「総合単元学習」の履歴（第2学年）

2.2.2 実践事例1（第6学年、6月実施）

「遊び」の世界づくりとしての学びを問題提起

本実践は、「遊び」を生成的にとらえながら授業を構成しようと試みた点に特徴がみられる。

すなわち、「〇〇遊び（既製品としての遊び）」を授業の中に、内容として取り上げているから子どもは楽しく活動するという短絡的な立場に立とうとするものではない。「遊び」は「遊び道具があって、一緒に遊んでくれる仲間がいて、夢中になって遊んでいる自分がいる」という「ひとつの世界」として位置づけ、その世界を生成・創造していくことで、一人ひとりの子ども

もの「からだ」の自己開放を目指そうとした。そうした「生成としての遊び」を支える教師の役割として、①遊びの状況に応じた課題提示、②遊びの状況の見守り・見極め方、③言葉かけの再考、という3点が問題として浮かび上がってきた。（総合単元「今、自分にできること」の「からだから」より）

2.2.3 実践事例2（第4学年B組、6月実施）

「遊びになる」ための基本骨格

本実践は、「おもしろくて夢中になって体を動かしている子ども」の姿をめざして、子どもの側からみて遊びを誘発するような魅力あるモノとのかかわりを中核にすえながら展開された。

最初は、巨大風船をもとにしながら遊びをつくりだす活動を展開するものの、子どもの夢中状態が続かなかったことから、一人ひとりが十分にモノとかかわることを大切にした流れ（「Gボールと遊ぼう」）に軌道修正された。この気づきは、「遊び」が「遊びになっているか」という現象学的視点であり、「遊び」が「遊びになる」ための基本骨格のひとつとして、自己とモノとの間を絶えずゆきつもどりつする「遊戯関係（相互関係）」が必要であることを示唆することとなった。つまり、「無我夢中」状態はこの関係の中に存在することが明らかにされた。（総合単元「自分育て」の「ボールと遊ぼう！」より）

2.2.4 実践事例3（第5学年B組、10月実施）

「ゲームのおもしろさ」を支える要素

本実践は、「タグを使ったゲームの創造」に焦点化することができる。

子どもと共に創りあげてきたゲームは、①タグバスビー（バスケットボール型）、②タグボール運び（フットボール型）、③タグフリスビー（ハンドボール型）の3種類である。本実践では、3種類のゲームにおいて、どんな「おもしろさ」を創造してきたかの整理が試みられた。①は「的当て」、②は「鬼ごっこ」「陣取り」、③は「的当て」「鬼ごっこ」「陣取り」の要素であった。それぞれの要素とは、単独でも遊びの「おもしろさ」を成立させるものである。創造

してきたゲームには、それらが単独・複合的に存在しながら、「ゲームのおもしろさ」を生成してきたものと考えられ、これらの視点はゲームづくりの重要なポイントとして確認された。

（総合単元「自分をひらこう」の「タグを使って」より）

2.2.5 実践事例4（第5学年A組、10月実施）

「意味ある他者」とチームづくり

本実践は、「タグを使ったゲームにおけるチームづくり」に焦点化することができる。

この実践は、アメリカンフットボール系のゲーム（主として、陣取りのおもしろさ）に固定しながら、チーム内の仲間とのかかわりの中で作戦を考えたり、一人ひとりがその成功に向けて行動することが大切にされた。これは、一人ひとりがチームの課題（作戦）を共有しながら、それを遂行していくことで、仲間を「意味ある他者」として実感させようとする試みでもあった。蛇足であるが、実践事例3とは単元名は同じでも、内容は異なる実践である。本校では、子どもたちの願いや思いが大切にされると同時に、教師一人ひとりのアイディアとオリジナリティが尊重されている。

（総合単元「自分をひらこう」の「タグを使って」より）

2.2.6 実践事例5（第2学年、11月実施）

感受する「からだ」育てのポイント

本実践は、他者（音楽・リズム・声・なかま）を感受する「からだ」を育てることに挑戦した実践である。

言葉になりにくい様々な身体経験を「気分」によって感じる「身体性の世界」をひらく手立てとして、心が躍りだすような音楽・リズム、場を演出するバンダナやフェイスペイントなどの工夫があげられる。また、教師自らも「おどり隊」の一員として参加することが、学びの流れや雰囲気を支えていることが確認された。そうした一つの世界は、定形と非定形の連続・繰り返しから学習過程（ライヴ型）が展開されていることが明らかにされた。すなわち、定形は空間・リズム・体・人間関係をくずすために、非定形はそれらをつくりあげるために位置づい

ていることが浮き彫りにされた。（総合単元「からだだいすき」の「おもいっきりおどりたい」より）

2.2.7 実践事例6（第4学年、11月実施）

学習観と学習スタイルをめぐる問題

本実践は、実践事例2と同様に、「夢中になって体を動かす姿」をめざして、子どもの側からみて働きかけられが大きいモノ（Gボール、ローラースクーター、体操棒、リズム）との出会いを大切にしたい実践である。

しかし、こうした「遊動」を生み出すモノとのかかわりは、確かに子どもたちの笑顔や夢中・没入状態と出あえるが、見方を変えれば「遊ばれている」「這い回っている」姿として解釈することができるのではないかという疑問も出てきた。このことは、「進歩・上達・向上」に学習の意味を求めるのか、それとも「没入・繰り返す・経験する」コトの学習に意味をおくのかといった学習観や学習スタイルをめぐる問題としてあげられた。また、「技能・作戦」も、この文脈の中で検討していくことがあげられた。

（総合単元「自分育て」の「みんな夢中人」より）

2.2.8 実践事例7（第1学年、11月実施）

学びを支える間接的指導

本実践は、表現遊びにおける楽しさ・夢中を求めて、「なりきる」ことに力点をおいている。

そのための教師の間接的指導は実に多様であった。用具・小道具・照明の利用、音楽・効果音の使用、ストーリーを核とした場面展開、イメージを大切にしたい言葉かけなどがあげられる。低学年の子どもたちは、「身体性の世界」や「象徴性の世界」のなかにリアリティ（今、確かに生きているという実感）を伴う時期だといわれている。そうであればあるほど、その世界をどのようにデザインし、一人ひとりの子どもたちをその世界の住人として誘い入れるかということは、重要なポイントとなろう。そして、何より教師自身が「なりきり」、子どもと共にその世界を堪能することが最大の指導として位置づけることが確認された。（総合単元「からだだいすき」の「めざせ！なりきりめいじん」より）

2.2.9 実践をふりかえって

以上の実践から、課題や目標に向かって自ら進んで意欲的に活動したり（発動）、自分の思いを届け（表現）、仲間とともに取り組む意欲を高めていこうとしたりする姿は、他者からの発信や情報（情報）をしっかりと聴き（傾聴）、受けいれようとする（受容）からだによって、「たち現れる」ことが明らかにされた（図3）。

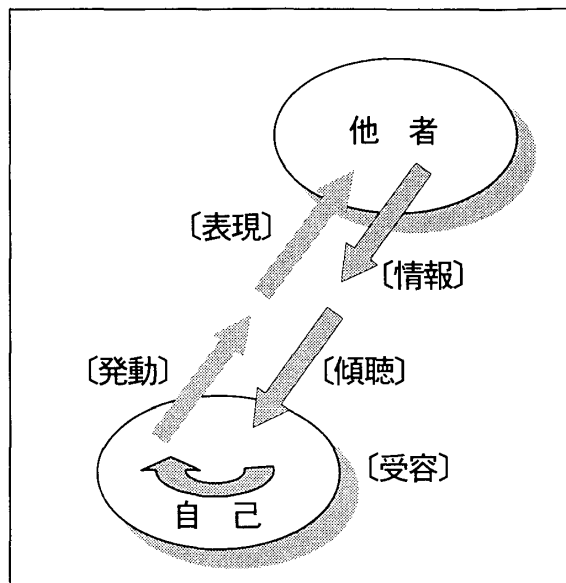


図3 「かかわり合い」の成り立ち

こうした他者（仲間やモノ）とのかかわり合いを通して、子どもたちの間に、他者のありのままを受けいれようとする雰囲気や、自分を見つめ、よりよい自分を育てようとする姿が見られるようになった。からだをほぐす活動、夢中になる活動の連続や繰り返しにより子どものからだはひらかれ、「働きかけられるからだ（客体としてのからだ）」が育まれてきたといえる。

〔情報〕〔傾聴〕〔受容〕〔発動〕〔表現〕の局面を観点としながら、いま目の前にいる子どものからだが置かれている状況や状態を見定め、授業を構想・実践し、ふりかえっていくことの重要性が浮かび上がってきた。

3. 平成15年度の研究の展開

3.1 研究の方向性

「からだ」は心と体を一体としてとらえたも

のである。研究主題に位置づく「からだ育て」とは、「工夫された出会い」や「ふりかえり」などによって、より豊かな「かかわり合い」の世界を創造しながら、自己を見つめ、成長させていくことである。（図4参照）

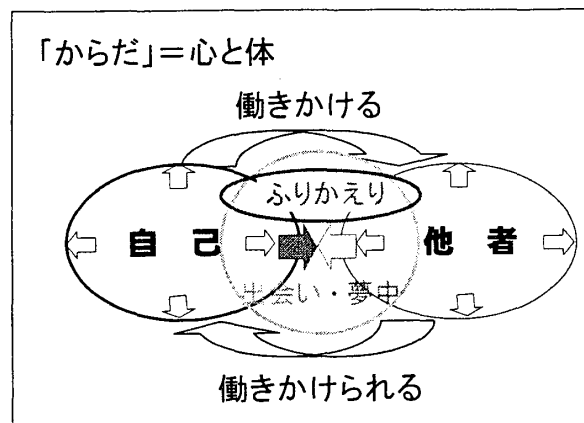


図4 「からだ育て」のイメージ

また、豊かな「かかわり合い」とは、他者と自己の双方向の「かかわり合い」があること、多くの「かかわり合い」があること、「かかわり合い」によって自己（他者）が絶えず変化していくこと、自己や他者のよさを感じ得ることと考えた。

そして、これまでに開発してきた総合単元学習のカリキュラム（低学年「からだだいすき」、中学年「自分育て」、高学年「自分をひらこう」「今、自分にできること」）を見直し、つくり変えていくことと、学びの中で「かかわり合い」の世界を創造していくことを研究の柱においた。

後者の視点は次の四点である。

【出会い】子どもたちが自ら意欲的に動き、意欲を持続していくには、教材そのものを工夫することや教材と子どもたちの出会いを工夫することであると考えた。そこで、次の観点を大切にする。子どもの興味関心や生活経験をもとにした教材となっているか。「やってみたい」「おもしろそう」「楽しそう」「意味がありそう」という教材となっているか。

【夢中】夢中になって活動する心地よさ、夢中になって仲間とかかわる心地よさを味わうことで子どもたち一人ひとりが心を開いていく。次のような状態を夢中になっているととらえている。運動や遊びの世界に浸っている。自然に体

の力が抜けている。楽しさを味わい、何度も繰り返している。

【チャレンジ】夢中になって活動するうちに、子どもたちは対象から働きかけられて楽しむことにあきたらず、自ら能動的に対象に働きかけてより豊かな楽しみを求めるようになる。具体的には、次の通りである。まわりを眺めてあんなことをやってみたい。あの子のようになりたい。こんなことをしてみたら楽しそう。

【ふりかえり】子どもたちそれぞれが取り組んだ学習活動について、「なぜ、この学習をしていくのか」という目的意識がしっかり意味づけられていること、「学習をしたことが自分にどのように反映されたのか」「反映されたことを、今後の自分にどう生かしていくのか」をしっかりと考えることが背景としてあることが必要である。「わくわくしたこと、気持ちがよかったこと」があったか。「すごいね友だち、すごいねわたし」があったか。「やったあ、なるほど」があったか。「今度はどうする？今度はこうしよう」があったか。

3.2 総合単元カリキュラムの構成例

例えば、第5学年の総合単元カリキュラムは表1のように構成される。

この総合単元は、運動や地域（農芸高校や高齢者との交流）、自然（米作り、川の調査）、世界（外国人との交流）など、他者とふれあう場面が多く設定された。その中で子どもたちが他者とのつながりを意識し、つながることのすばらしさに気づき、自分をさらに見つめ、自分なりの考えや新たな課題を持ちながらチャレンジし、自分らしさを表現していくと考えたからである。そして、つながりを広げ、深め、新たな価値あるつながりを求め続けることを通して、未来につながるからだを育んでほしいという教師の願いが込められている。

3.3 実践事例と解釈

3.3.1 実践事例8（第1学年、6月実施）

ありのままを受け入れる

この時期の子どもたちにとって、体育館は魅

力的な空間である。子どもたちを思わず走り出させたり、踊らせたり、挑戦させたりする。この自然な姿、ありのままの気持ちを受けいれようとした実践である。

それをつぶさないように、単元展開で大切にしてきたことは、①子どもたちに工夫の余地を残したシンプルな場に出会わせたこと、②友だちといっしょに転がったり触れ合ったり戯れたりという遊ぶ体験を大切にしたこと、③イメージの豊かさを生かしたこと、④子どもの願いを実現し、遊びをひろげられるように場に変化を持たせたことの四点であった。（総合単元「からだだいすき」の「たいいくかんであそぼう」より）

3.3.2 実践事例9（第2学年、6月実施）

「ひとつの固有な世界」の明確化

単元を「とぶ（跳ぶ・飛ぶ）」という「くくり」で構想した実践である。

本単元では4つの場を用意したが、それぞれの場における教師の「とぶ」（意図）と、子どもの「とぶ」の間にずれが生じたため、子どもへの声かけにおいて曖昧さがあった。教師は、何を学ばせたいのかを明確に持っていないと、子どもたちが学んでいること（夢中になり挑戦していること）が見えなくなってしまう。単元のねらいとなる「ひとつの固有な世界」を明確に位置づけることが必要となってきた。

（総合単元「からだだいすき」の「とびっこランド」より）

3.3.3 実践事例10（第3学年、6月実施）

思わず体が動き出す授業づくり

ゴムひもを使った「クモの巣」を体育館一面に張り巡らし、ストーリー性のある音楽の中で、子どもたちが思い思いの表現を展開していく実践である。

子どもたちは「表現しなさい」「動きなさい」といわれるから体を動かすのではなく、魅力ある場やイメージを掻き立てられる音楽に働きかけられるから、思わず体が動いてしまうことが確認された。特に、表現運動において音楽の選曲は重要なものと再認識された。

（総合単元「あい」の「跳る！躍る！踊る！」より）

表1 総合単元カリキュラム (第5学年)

テーマ つながる からだ

月	体 育	総合的な学習の時間及び関連する内容・教科				
	運動とつながる	からだを見つめる	地域とつながる	自然とつながる	世界とつながる	
4	体ほぐし（体づくり）⑥ シンクロマット（器械）②	1年間の流れを知り計画を考える（総③） 1日の生活をふり返ってみよう（家③）			世界の中のわたしたち（国②） 外国の友達へⅠ（国②）	
5	シンクロマット（器械）② けがの防止（保健）② フワフワから（ボール）④	家族の生活を見つめて（家②） 体力テストから（総③）	米を育てる（総②） 田植え バケツ稲 除草 稲刈り わらを使って 食から 食を食べることの意味 （総⑫）	植物の発芽と成長（理⑤） 英語で遊ぼう（総④）	クリケット（総①） メダカ探検（理④） 生きているんだね自然と共に（道①） 内部川の上流（自然教室） 里山保全（自然教室） みかん山フィールドビンゴ（総③） 森を育てる漁師の話（国②）	
6	フワフワから（ボール）④ 水泳（水泳）③ 鬼遊び（体づくり）②	新たに発見したことを（国⑧）				
7	リズムを感じて（表現）③ 水泳（水泳）⑤	命（ヒト）の誕生（理③） 体の変化（総②） 言葉のエネルギー（道②）				
9	バトンをつなぐ（陸上）⑤ 銀河伝承（表現・体づくり）⑤	5. 6年生とともに（総⑥） ちがうことばんざい（道②）				
10	走り幅とび（陸上）③ ハードル走（陸上）④ 鉄棒（器械）③			とれた米を食べよう（総⑦） 世界とつながる食料生産（社③）	世界の文化（総③） 世界の料理（総⑤） 外国の友達へⅡ（総⑤）	
11	鉄棒（器械）① 縄でつながる（体づくり）④ タグボール（ボール）⑥	なぜ食べるの（家③） 大造じいさんとガン（国⑤）				
12	タグボール（ボール）② 持久走（体づくり）⑤	身の回りの差別（道②） 見つめようわたしのふるさと（道①）				
1	跳び箱（器械）④ ゴールへ（ボール）③		わたしたちに見つけることができることは 町を見つめて（総⑩）	身の回りのよごれ調べ（家③） 四日市公害（社④）		
2	ゴールへ（ボール）⑤ 心と健康（保健）②	ようこそ新一年生（総⑤） 6年生を送る会を盛り上げよう（総③）		水や森林を守る（社④） これからの環境を守る（社②） 河原田クリーン作戦（総③）		
3	心と健康（保健）② つながるからだ（体づくり）③	なぜわたしたちは生まれてきたのかな（道③） わたしを見つめて・未来につながるわたし（国②・総③）				

3.3.4 実践事例 11 (第4学年、6月実施)

「ムダ・ムリ・ムラ」から見た学校学習

「とぶ(跳ぶ・飛ぶ)」ことをテーマとして様々な感覚やおもしろさを感じ取ることを大切にした実践である。

子どもたちは、トランポリンにとばされること、ステージの上に置かれた跳び箱の上から飛び降りること、ダンボールを積み上げ跳び越すことなどを楽しんだ。その中には、「とび方」に力みがあったり、ぎこちなかったり、タイミングがずれたりするものもあった。学校体育では、こうした「理想的なとび方」から「はみ出るようなとび方」は「ムダ(ムリ・ムラ)」なものとして排除する傾向が見受けられる。しかし、その部分にこそ、子どもたちのワクワク・ドキドキ感や好奇心・挑戦心が、たくさん詰まっているのではないかと検討された。(総合単元「わ になって」の「跳んで飛んでとんで遊ぼう!」より)

3.3.5 実践事例 12 (第5学年、6月実施)

「つながる」ことの意味

ネット型のボール運動領域における「つながる」ことの意味について探求した実践である。

一つは「ボールとつながる」ことである。ボールに触りたい、ボールと戯れたいという純粋な思いから、子どもたちは絶えず動き、ボールを夢中になって追いかける姿がたくさん見られた。次に「ボールでつながる」ことである。声をかけ合い、カバーし合い、教え合い、励まし合いながら、仲間とともにボールをつなぐことを楽しんでいた。最後に「ボールがつながる」ことである。一見、ネット型のゲームで「ボールがつながる」ことは矛盾しているように思われるが、子どもたちは相手コートのボールをしっかり目で追ったり、飛んでくる方向を予想して動いたりしていた。また、相手チームからのボールを何としてもつなげようとしたり、チームの中で自分の役割を決めてそれを楽しんだりする姿も見られた。

(総合単元「つながる からだ」の「フワフワから」より)

3.3.6 実践事例 13 (第6学年、6月実施)

欲求充足機能としての「体づくり運動」

現在、「体づくり運動」の特性として位置づけられている必要充足機能を欲求充足機能へと転換し、単元を構想した実践である。

子どもたちは必ずしも体力をつけなければならないという必要感に迫られているわけではない。小学生段階での「体づくり運動」がどうあるべきなのかは今後も検討を重ねなければならないが、本実践では、子どもたちにとって魅力ある場を楽しむような運動を設定することで、「えらいけどもっと運動を楽しみたい」「仲間と一緒に楽しみたい」という思いが生まれてきた。また、タイムや相手との競争などのわかりやすい目標を持つことで、自ずと自分の力を出し切ろうとする姿が見られた。楽しんで運動を続けることで、結果として体力が高まっていくという道筋を大切にすることが確認された。

(総合単元「わたし きらっ!」の「楽しく体力アップ」より)

3.3.7 実践事例 14 (第1学年、11月実施)

対話的道具と対話的他者

道具や他者からの働きかけを手がかりとしながら、なりたいイメージを膨らませ、それらになりきって「躍ること」を楽しむ実践である。

例えば、単元2時間目で、「アフリカのジャングル島」を想定した踊りの世界づくりのために、18(曲)の音・音楽、場面に応じた生演奏、ジャングル島へ入るためのアーチが用意された。また、教師はジャングル島を襲う侵入者になったり、ジャングル島に住むウパウパ族となったり、子どもたちに働きかけていった。前者の音・音楽・アーチは子どもにとって単なる道具ではなく、子どもの遊び心を喚び、踊りだしたくなる「対話的道具」として、また後者の教師は、単に授業を進めていく他者としてだけではなく、子どものイメージに働きかけ、子どもが教師に働きかけていく「対話的他者」として位置づいていた。子どもにとって、道具や他者(教師)が対話的な存在になったとき、ジャングル島でくり広げられる踊りの世界を豊かにし

た。(総合単元「からだだいすき」の「ひょっこりひょうたん島にのって」より)

3.3.8 実践事例 15 (第4学年、11月実施)

感覚を大切にしたい学習

「走ること」を競争・達成型の世界だけに閉じ込めてしまうのではなく、「走っているとき」に得られる感覚を味わうことに主眼をおいた実践である。

そのために斜面を駆け上り下りる場(加速走・緩急走)、支柱・コーンの周りを走る場(緩急走)、ビニル紐をカーテンのように垂らした傍を駆け抜ける場(快調走)、同じ調子で回っている3本の長縄を走り抜けていく場(リズム走)、やわらかい棒が天井から落ちてくるまでに走り抜ける場(全力疾走)などが用意された。いずれも子どもが走りたくなるような場づくりを心がけ、また、それぞれの場で「走っているとき」にスリル感や緊張感、快・心地よさが得られるように授業が展開された。(総合単元「わになって」の「らん♪RUN♪LAND♪」より)

3.4 実践をふりかえって

子どもたちと他者との「かかわり合い」を、できるかぎり肯定的に見つめるように努め、各教科や道徳、総合的な学習との関連を明らかにした上で授業に取り組むことができた。子どもと他者(モノ・運動・仲間)との「かかわり合い」の成り立ちにおける各局面に目を向け、「出会い」「夢中」「チャレンジ」「ふりかえり」という観点から子どもの学びを検証してみたい。

【出会い】セフティマット、段ボール、風船、ゴムひもといったモノに誘発され、「そのモノに触れるとワクワクする」「その場に行くとからだは自然に動く」というように子どもたちは実に楽しそうに、また、一生懸命に活動することができた。このことは、「やってみたくなるような」「おもしろそうな」魅力のあるモノとの出会いを工夫したことによるものだと考えられる。ただ、それぞれのモノとの関係の中で生成されるたち現れについて、よりきめ細かな視点を持つことが課題である。

【夢中】「跳ぶ」「ころがる」「弾く」「おどる」など、様々な身体感覚を味わわせることが重要である。子どもたちは、運動や遊びの世界に十分浸り、その時その場の楽しさを味わうことによって、より楽しく、よりおもしろい世界を創造していくものと考えられる。はじめて、あるいは経験の多くない対象と出会った時、子どもたちはそれまでの体験や学習したことを総動員してかかわりを持とうとする。一見、脈絡がなく、教師の願いとかけ離れている言動も多く見受けられた。しかし、それを無駄なものと考えがちであるが、ここに大切なポイントが潜んでいるのではと考えるに至った。砂山の頂上にボールを安定してのせるためにはボールを支える部分の面積の何百倍という底辺が必要のように、実はこれらが非常に重要でかけがえのない時間であると考えは始めている。

【チャレンジ】工夫された出会い、夢中になる世界の中で子どものからだは発動する。いろいろな場において子どもたちが自然に集まり、見合ったり、声をかけ合い、励まし合ったりしながら、できそうな動きや考えた動きにチャレンジして楽しんだり、場を創造したりする姿が見られるようになった。しかし、子どもたち現れを見逃していたり、その意味づけが曖昧なため、子どもたちの思いを十分につなげることはできなかった点が課題である。

【ふりかえり】カードの活用だけではなく、「今日の満足度を顔で表してみよう」やみんなの手をつなぎ「何にありがとうございますか」という問いかけなど、ふりかえりの方法を工夫してきた。さらに、「学びの履歴」やVTRなどを活用することによって学んだことの意味を子どもとともに考えることができた。ふりかえりの視点をより明確にしながら子どもにフィードバックしていくことが必要である。

4. おわりに

ー河原田実践の意味と課題ー

わたしたちは通常、「体を動かす」という表現を用いる。しかし、本実践研究はそのこと事

態にこだわった取り組みであったともいえる。この表現の主語は「私」であり、「私が体を動かす」のである。このときの「体」は、「私」と分離しており、あくまでも「私」の操作対象として位置づけることになる。つまり、「主体（私）－客体（体）」関係が存在していることになる。新学習指導要領で、「学習の意味」を取り戻すべく登場した、体育の目標の「心と体の一体化」という新しい理念とは異なることを意味している。

本実践研究の挑戦的試みは、「体を動かす」のではなく、「体が動き出す」という表現が、本当に成り立つかどうかという点にあった。つまり、「私の体が動き出す」という考え方である。このときの「体」は対象物ではない。「体」は「私」そのものであり、【「私（主体）＝体（主体）」＝「からだ」】となる。「心と体の一体化」の真の意味はこの点になければならない。その成立のためには、他者（人・モノなど）の存在は欠かすことができず、他者からの働きかけこそが、【「私＝体」＝「からだ」】を揺さぶり、成長を促してくれることが、数々の授業実践によって検証された。「私」を「育てる」ことは「体」を「育てる」こと、「体」を「育てる」ことは「私」を「育てる」こと、そして、そうした【「私＝体」＝「からだ」】は他者とのかわり合いの中で「育まれていく」ことが明

らかになった。

しかしながら、「体を動かす」という考えから離脱できたかという心許ないのが正直なところである。事実、本稿でもそれに類似する表記が散見され、揺れている姿が見受けられるからである。今後、何が私たちをそうさせているのか、どのように歪められているかという問題について再整理しながら、学習内容論・過程論・指導方法論・評価論などを改善していくことが求められる。

注

注1) 平成15年度河原田小学校の研究同人は、次のとおりである。河北逸男、石黒友博、出口まどか、橋爪慶子、川村由佳、桜井久美、川口文子、山下一之、黒田弘道、小津奈緒子、西田真智子、草川誠、小林育生、城久美、馬路ひとみ、柴田好美、萩真智子、田中真紀、伊藤直子、鈴木士朗、伊藤さや香、稲田一美

注2) 四日市市立河原田小学校の平成13～15年度の研究集録を参考にしている。

注3) 本校では「カリキュラム」を「教育課程（教育計画）」という狭義でとらえるのではなく、「計画と実践の総体＝学びの経験の履歴」ととらえている。