

体育における協同的な学びに関する実践的研究

— 小学校5年生の短距離走・リレーを対象にして —

矢戸 幹也*・岡野 昇**

**An Practical Study about the Collaborative Learning in Physical Education
: with reference to Short-Distance Races and Relay Races
in the 5 th Graderes of Elementary School**

Kanya YATO and Noboru OKANO

要 旨

本稿では、佐藤が提唱する「学びの三位一体論」と、岡野が提唱する「体育における『学び』の三位一体」の考えに基づきながらデザインした授業実践を対象として、短距離走・リレーにおいて、どのような学びのありようが生成されてきたのかについて考察することを目的とした。

本授業デザインでは、リレーの「中心のおもしろさ」を「速さをつなぐこと」と捉え、運動の世界に参加しやすいようなシンプルな状況づくり、協同的に探求できるような課題づくり、グループで生まれた問題を共有できるような内容づくりの3点を意識し、授業実践を行った。

その結果、短距離走・リレーにおいて、①自己(身体)との対話として、速さをつなぐための技法を身につけること、②対象との対話として、速さをつなぐための助走のよさを味わうこと、③他者との対話として、バトンゾーンは速さをつなぐ協同空間であることの3点が学びのありようとして明らかとなった。

1. はじめに

現在、教育現場において「学びの共同体」としての学校づくりが全国的に推進され、公立学校の1割以上がこれまでの一斉授業における伝達型の授業から「協同的な学び」のある授業へと転換を図っている。その推進者である佐藤(1995,2000)は、学びを「意味と関係の編み直し」と定式化し、自己との対話、対象との対話、他者(社会)との対話の3つの対話的实践における「学びの三位一体論」を提唱している。佐藤(2006)は、三位一体論における「協同的な学び」の授業づくりの特徴として、異質な「他者との協同にもとづく、『背伸びとジャンプ』」がある授業を挙げている。これは、授業における学習内容のレベルを高く設定することであり、その高さとは、文化的・学問的価値の高い経験のことである。体育授業で言えば、

「取り上げようとする運動の中心のおもしろさ」(岡野ら,2008)と言うことができよう。このような考えのもと、岡野ら(2011)は佐藤の「学びの三位一体論」を踏まえて、「体育における『学び』の三位一体」を提示している。

そこで、本研究では、佐藤が提唱する「学びの三位一体論」と、岡野が提唱する「体育における『学び』の三位一体」の考えに基づきながらデザインした授業実践を対象として、短距離走・リレーにおいて、どのような学びのありようが生成されているのかについて考察することを目的とする。

2. 研究の方法

(1) 佐藤が提唱する「学びの三位一体論」と、岡野が提唱する「体育における『学び』の三位一体」の

* 三重県四日市市立三重北小学校

** 三重大学教育学部

考えに基づきながら、Y 市立 M 小学校 5 年生の短距離走・リレーの授業デザインを構想する。

- (2) 対象授業における事例を、「授業実践（関与観察）－記録－記述－解釈」（本山,1999）という一連の調査行為からなるエスノグラフィー（民族誌）の方法を用い、その中で生まれてきたエピソードを取り上げながら、児童同士の関係から見られる身体的な気づき（学び）として、どのようなことが浮かび上がったのかについて明らかにする。
- (3) (2) から明らかにされた対象授業における生成された学びのありようについて考察する。

3. 授業デザイン

一般にリレーは、「一定の距離を何人かでチームを組み、一人ひとりが全力で走りながら次々にバトンパスをすることによって、相手チームと競走したり、記録に挑戦したりすることが楽しい運動」（杉崎,1995）と認識されている。したがって、実際の授業場面では、個人の走力を伸ばすためやスムーズなバトンパスを行うための反復練習に時間を割かれることが多い。また、コースを数種類設定し、その中から自分の走力に合ったコースを選ぶという活動も見られる。これらは、個人的技術面や個々人の走力を問題としているため、個体主義的な見方と言え、実体化された技術や知識を効率的に獲得し定着することが重視される結果主義的な学習観を背景にしていることが伺える。

一方、「学びの三位一体論」においては、まずは高い学習課題を設定し、それに参加していくこと（対象との対話）が重要とされる。今回取り上げるリレー〔relay〕は、〔re=後に〕と〔laier=残す、置く〕を語源にしており、日本語で「継走」と記述される。これが意味するところは、いかに速さを落とさずに次走者につなげられるか（後に残せるか、継続できるか）を追求する運動ということであり、先人たちが味わってきたことは、次走者に前走者の「速さをつなぐこと」と言えよう。学習指導要領においても、高学年のリレーでは「減速の少ないバトンパスをすること」が例示され、速さをつなぐことを強調している。続いて、課題を探求する中で、個人一人ではなく、他者との協同（他者との対話）を通して多様な考えを交流し合い、共有し表現すること（自己との対話）が重要とされる。それは技術や知識は、自己が他者やモノと関係し合う過程の中で、その意味が文脈に即して生成され、再構成されるからである。

このような考えのもと、本授業デザインでは、リレーの「中心的小おもしろさ」を「速さをつなぐこと」と捉え、運動の世界に参加しやすいようなシンプルな状

況と、協同的に探求できるよう、次の2つの課題を設定した。さらに、タイムが異なる児童でグループを組むことで、異質な関係をつくり出し、そのグループで生まれた問題を共有できるような内容を構成した。

課題①（共有の学び）

『二人の基準タイムより、合計タイムを縮められるかな』（「基準タイム」とは、ペアそれぞれの20mのタイムのことであり、「合計タイム」とは、ペアでバトンをつないで走った40mのタイムのことである。）

課題②（ジャンプの学び）

『ペアを変えたり、走る順番を変えたりしてもタイムを縮められるかな』

4. 授業概要と調査方法

(1) 授業概要

日 時：2011年6月1日（水）～6月13日（月）
（全4時間）

場 所：Y 市立 M 小学校体育館（第1時）
同校運動場（第2～4時）

授 業 者：M 小学校 5 年生担任（第1筆者）

運 動 者：M 小学校 5 年生児童 31 名

運 動：短距離走・リレー（図1）

本単元の場合は、図1の通りである。場は、できるだけシンプルにし、課題への参加を促しやすくした。なお、第一走者は0mからスタートし、第二走者はバトンゾーン内でタッチしてもらえよう、バトンゾーン内からスタートすることとした。バトンゾーンは、中間地点から前後5m（15m～25m）とした。

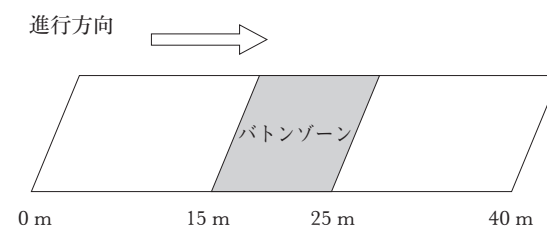


図1 本単元の場合

単元の概要は、以下の通りである。

第1時は雨のため、体育館（10m×2）で行い、10mのタイム測定と課題の提示を行い、その課題に取り組んだ。

第2時から第4時までは運動場（20m×2）で行い、グループ（4～5人）内でペアを変えながら課題に挑戦した。なおグループは、第2時に測定した20mの基準タイムをもとに、異質な関係となるよう基準タイムの速さがバラバラになり、グループ間で基準タイムの平均の差が出ないように、7つのグループに分けた。タイムの測定については、グループ内で担当しながら行った。

(2) 調査方法

記録方法：リレーにおいて協同的な営みが行われやすいバトンゾーン付近を中心に、そこでの運動過程や児童同士のやりとりが見られるような視点から、デジタルハイビジョンビデオカメラ Panasonic HDC-HS 9 を使用して撮影する。

記述方法：ビデオ記録からリレーの運動過程における学びを児童と児童の具体的な活動の様子、声かけ、そのときの状況などを活動内容として、主観を入れずに事実のみをエピソードとして物語のように記述する。なお、児童の名前はすべてカタカナ仮名表記とし、鍵括弧（「」）は児童や授業者の発言を表している。

解釈方法：状況と文脈を浮かび上がらせながら、単元の中で学びが生じた場面と学びが停滞した場面を中心に取り上げ、検討する。

考察方法：抽出した事例の解釈を基に、生じた学びについて考察する。

からタッチされるとゴールまでかけ抜けていった。

トモキがマサハルやジロウと組む中で、ペアや順番を変えながら、何度も挑戦している姿が見て取れる。その中で、始めは 19 m の地点で待ち、第一走者を見ながらの助走だったのが、次からは 15 m 地点に待つ位置を変え、第一走者を見ないで助走するようになった。ペアを変えた後も待つ位置は一番手前の 15 m 地点で変わらなかったが、マサハルからジロウにペアが変わったために、助走中に一度、第一走者を確認する振り向きが出てきた。これはマサハルとジロウではスピードの違いがあり、4 回目でマサハルがタッチしてくれたタイミングとは違ったため、その戸惑いから出てきた振り向きだと考えられる。その経験を活かし、次の取り組みでは、低い姿勢で第一走者を見ない助走に戻ってきた。こうした試行錯誤を繰り返す中で、最終的には、助走が一番長く取れる 15 m 地点で、スピードも上げた第一走者を見ない助走の仕方になった。

このような姿から、トモキは回数を重ねながら、速さをつなぐための答えとして、待つ位置については、一番長く助走できる地点にした方がよいことを見つけていったことが見て取れる。さらに、助走スピードや助走中の振り向きなど、第一走者の速さの違いを感じながら、振り向かない（見ない）ようにするにはどうすればいいのかを模索し、相手に合わせた自分なりの助走の仕方を見つけていったことが伺える。

5. 授業の実際

【エピソード 1 相手に合わせた自分なりの助走の仕方を探す】

第 2 時のことである。トモキはマサハルとペアを組んだ。始めの 2 回は第一走者をトモキ、第二走者をマサハルがつとめ、3・4 回目は走る順番を交替した。3 回目のトモキはバトンゾーンの真ん中（20 m 地点）より 1 m 手前で待ち、マサハルが近づいてくるとそれを横目で見ながら走り、右手を差し出した。マサハルにタッチされると、トモキはスピードを上げてゴールまで走っていった。二人はゴール後、バトンゾーン付近を指さし、話しながら戻ってきた。

4 回目のトモキは待つ位置を一番手前（15 m 地点）にし、走り出しの練習をしながら、スタートの合図を待っていた。スタートの合図でマサハルが走り出した。マサハルが近づいてくると助走し始めたが、3 回目とは違いマサハルの方を見ないで右手だけを後ろに出し、助走した。マサハルにタッチされたトモキはゴールまで走っていった。その後、トモキはジロウとペアを組み、第一走者ジロウ、第二走者トモキで取り組み出した。トモキは一番手前の場所（15 m 地点）になるよう位置につき、ジロウを待っていた。ジロウが近づいてくると、トモキはジロウの方を見ながら走り出した。一度ゴール方向に視線を向けたが、まだジロウが来なかったので少し振り向き、ジロウを確認し、タッチされるとゴールまで走っていった。

その後、順番を変えて取り組んでいたが、再度トモキが第二走者になって走るようになった。トモキはレーンや待つ位置を確認し、15 m 地点で待っていた。スタートの合図があると先ほどよりも低い姿勢になり、走り出しも速くして、第一走者の方を見ないで助走し、ジロウ

【エピソード 2 「速さをつなぐ」という課題が共有されていない】

第 2 時のことである。課題に取り組む中、いくつかのペアは、第一走者がタッチした後、第二走者を追い抜くように走り、そのままゴールまでかけ抜けていく姿が見られた。

それとは違ったタッチ後の動きをしているペアもあった。ユウキとトモヒロのペアは、第一走者のユウキが第二走者のトモヒロにタッチした後、すぐに勢いを止め、トモヒロの方を見ないで、レーンを横切るように向きを変えて歩き出した。同様に、ケイスケとトシハルのペアも、第一走者のケイスケが第二走者のトシハルにタッチすると勢いを止めて歩き出し、トシハルがゴールするのを確認していなかった。

ユウキはトシハルともペアを組んで取り組んでいた。第一走者のユウキは、第二走者のトシハルにタッチすると、それまでのスピードを抑えるように緩め、左側にそれていった。

トモヒロもトシハルとペアを組んで取り組んでいたが、ユウキと同じように第二走者のトシハルにタッチすると、すぐに左へ曲がり、ゴールに背を向けるようにレーンの横へ歩いて出ていった。いずれの場合も、タッチする時に第二走者のトシハルが「痛っ」と言うぐらい、思い切り振り下ろすようなタッチをしていた。

第一走者が第二走者にタッチしてからもゴールまでかけ抜けていったペアとは違い、第一走者のユウキやトモヒロ、ケイスケは、タッチ後すぐに勢いを抑えたり、歩き出したり、方向を変えてそれていったりして、それまでのスピードを急激に緩めていることが分かる。また、第二走者にタッチする際に、相手が痛いと思うぐらい思い切りタッチしている姿や第二走者のゴールを確認していない姿も見取れる。

このような姿からは、第一走者の目的が次走者にタッチすれば終わりという「第二走者にタッチすること」になっていたことが伺える。つまり、いかにスピードを落とさずに、持続したまま次走者に渡すことができるのかという「速さをつなぐこと」の課題が意識されていなかったと言える。さらに、それが第二走者とも共有されていないために、第二走者にタッチした後の行動や第二走者のゴールに興味を示していない姿も現れていたと考えられる。

【エピソード3 助走に見られたグループにおける課題の共有のズレ】

第3時のことである。アユミは同じグループのチヒロ、マサトモと1回ずつペアになって走り、3回目はテツヤとペアになって取り組んだ。アユミはいつも第二走者になり、走り出さずにその場で手だけを伸ばす待ち方をしてきた。バトンゾーンの真ん中（20m地点）で待っていたアユミは、自分の5mほど前まで走って来たテツヤから、「走って、走って」と叫ばれた。しかし、アユミは走り出さず、手だけを伸ばして待っていた。アユミはテツヤにタッチされると「走ってよぉー」と言われ、テツヤは天を仰ぎながらゴールまで走っていった。アユミはタッチされてから走り出したため、テツヤの方が速くゴールに着いていた。

しばらくして、授業者が全員を集め、助走をしていたペアがいくつもあったことを紹介し、その有効性を確認してから、取り組みを再開した。アユミはチヒロとペアを組むと、今度はチヒロにタッチされる前に歩くぐらいのスピードで助走をした。チヒロからタッチされる前に「アユミ、走れ」と言われたが、タッチしたチヒロの方がスピードにのっていたため、アユミは追い抜かれてしまい、進路を塞がれるようになってしまった。アユミはそれを避けるようにしてゴールまで走っていった。タイムを計りながらそのやり取りを見ていたテツヤは、助走をどういうふうにすればいいのかについて、「あっちから、こうやって、こうして」と実際にバトンゾーン付近でジェスチャーを加えながら、みんなに説明していた。その後、マサトモとアユミがペアを組んで行くと、アユミはチヒロと組んでいたときよりも助走のスピードを上げていた。

アユミ・テツヤ・チヒロ・マサトモのグループは、どうしたらタイムを縮められるのかという課題に向けて、何度も挑戦していた。アユミは、始めの内はその場で手を伸ばすだけで助走をすることはなかった。そ

れがテツヤの「走ってよぉー」やチヒロの「アユミ、走れ」の声かけ、授業者からの助走の紹介によって、助走を始めるようになり、そのスピードも少しずつ上がってくるようになった。しかし、なぜ助走をした方がよいかの有効性が自分自身の実感として理解されておらず、友だちや授業者からの言葉で何となく助走をし始めたという認識であるように思われる。それは第一走者に抜かれてしまうぐらいの助走スピードでしかないことから伺える。一方で、テツヤやチヒロの言葉には、自分のスピードをつなぐために、「今走ってほしい」「もう走らないと遅くなる」という思いが現れた言葉と読み取ることができる。これは自分が助走のよさを実感しているからこそ出てきた言葉と言える。

このように、同じグループ内においても、助走に対して、なぜそうした方がよいのかという認識のズレが起きていたと言え、それが課題の共有のズレにも及んでいたことが伺える。周りの言葉から助走を試し始めているアユミの姿からは、助走が速さをつなぐために有効であるという意識はまだ薄く、速さをつなぐという課題がまだ自分の中で落ちていないように思われる。一方、実感として助走のよさを感じ、周りに伝えようとしているテツヤやチヒロの姿からは、速さをつなぐために助走が重要であることを認識している姿が見られる。このように両者の間には、課題の共有のズレがあったことが浮き彫りにされた。

【エピソード4 声に託した速さをつなげようとする気持ち】

第3時のことである。クラスで一番足の速いルイとジロウがペアになって課題に取り組んでいた。第一走者のルイが同じグループのセイコに「セイコ、言って」とスタートの合図を催促した。セイコが「位置について、よい、ドン」と言うと、ルイは勢いよく走り出した。ルイが近づいてくると、第二走者のジロウはバトンゾーンの一歩手前（15m地点）から助走し始めた。ルイはタッチする直前に大きな声で「ゴー」と言い、左手にタッチした。ジロウはタッチされるとさらにスピードを上げ、ゴールまで走り抜けた。ルイもタッチした後はゴールまで走っていった。二人ともタイムを計っていたセイコの所に行き、タイムを聞くと両手を挙げて喜んだ。

ルイは、別のペアと組んだときも自分が第一走者のときは何度か同じように「ゴー」と声をかけていた。

<授業後のルイの感想カードより>

『(中略) ジロウと走って一番速いタイムが出ました。工夫したことは、タッチされるときに少し助走をつけて走りました。あと、タッチするときにゴーと言いました。』

足の速いルイは走ることが得意で、セイコにスタートを催促していることから、積極的に取り組んでいることが分かる。そのような状態のルイが第一走者の

ときには、第二走者にタッチする際、「ゴー」と声を出してタッチしている姿が見られる。また、授業後の感想カードにも書かれているように、速さをつなげる工夫点として、タッチする際に「ゴー」という声を出している。ジロウに比べて足の速いレイにとって、タッチをしてからできることは何もないため、速さをつなげるための方法として、タッチする際に声を出すということを思いついたのであろう。

このような姿には、自分の速さを第二走者につなげようと、これまでの自分の速さを「ゴー」という声に託し、背中からジロウを後押しして、スピードに乗らせたいという気持ちが現れていたと見ることができる。つまり、タッチする際に自分の速さを第二走者へ託するという意志が伴った声であったと読み取ることができる。

【エピソード5 全力でタッチできるのはどこか】

第4時になるとほとんどのペアが課題を達成できていた。そこで授業者は全員を集め、第二走者の助走に触れ、「ゆっくり助走するんじゃなくて、全力で走ってもタッチしてもらおうことができるかな」という新しい課題を提示した。それにジュンとケイタのペアが取り組み始めた。

スタートの合図でケイタが走り出し、近づいてくるとジュンは助走し始めた。2、3歩全力で走ったが一度ケイタの方を振り返ると立ち止まり、もう一度全力で走り出した。だが、結局バトンゾーンを出てしまい、タッチしてもらおうことができなかった。ジュンはケイタに「ゴメン、ゴメン」と謝ると、すぐに次の準備をし、今度は先ほどよりもケイタが近づいてから助走し始めた。ジュンはケイタの方を振り返らずに全力で走ったが、バトンゾーンが終わりそうだったので、ちらっとケイタの方を振り返った。今度もタッチしてもらおうことはできず、ジュンはバトンゾーンを過ぎてすぐに頭をかきながらケイタに笑顔で謝っていた。これまでの様子を見ていた同じグループのアキナが「ケイタの方がジュンちゃんよりも遅いやろ」と確認し、ジュンに「8歩、8歩」と走り出す位置のアドバイスをした。アキナのアドバイス通り、かなり近づいてから走り出したジュンは、2度ちらっとケイタの方を見たが、全力で走りながらケイタにタッチしてもらおうことができ、ゴールまで走りきることができた。それを見ていた授業者からも「今のはすごいスムーズやった」と感想を伝えた。

今度はアキナとジュンがペアになり、課題に取り組んだ。ジュンは「新記録やった」と先ほどのケイタとのタイムに満足しながら、第二走者の位置についた。アキナがスタートして近づいてくると、ジュンは助走し始めた。ジュンは何度かアキナの方をちらっと見ながら全力で走ったが、アキナから「速い、速い」と言われ、今回もバトンゾーン内でタッチしてもらおうことができなかった。二人ともバトンゾーンが過ぎると止まり、ジュンが「もう一回、もう一回」と言って笑いながら戻ってきた。アキナが「この辺から」と地面に線を引き、横で見ていた特別支援学級児童の担任の先生も「足速いでこの辺まで待つ

とってもいい。ここへ来たら、ドーンって行くような感じで」とアドバイスをした。ジュンは「オッケー」と言い、準備をした。アキナが走り出し、先ほどアドバイスされた線に来るまで待ってから、ジュンは走り出した。アキナの方を一度も見ずに走り、21、22mのところではアキナからタッチされ、その勢いそのままゴールまでかけていった。

新しい課題（「全力で走ってもタッチできるかな」）が提示された後、ジュンはこのエピソードの中で、計5回課題に取り組んでいる。その中でジュンが模索していることは、自分が全力で走り出してもタッチしてもらえる位置はどこなのかということである。1回目にタッチしてもらえなかったことから2回目では、自分の感覚を頼りに第一走者がより近づいてから走り出すようになるがタッチはされなかった。そこで、それを見ていたアキナから二人の速さを踏まえた「8歩、8歩」という具体的なアドバイスが送られる。3回目はそれを参考にして走り出し、タッチしてもらおうことができた。助走中、2度ちらっと見たのは、自分の感覚とは違う、かなり近づいてからの助走だったため、本当にこれでよいのかという半信半疑な思いが現れた行為だと思われる。

その後、ペアをアキナに交替して挑戦するが、4回目はペアを変えたため、第一走者のスピードが変化し、再びタッチしてもらおうことができなくなった。そこで、アキナからの「この辺から」という視覚的なアドバイスや、特別支援学級児童の担任の先生からの「ここへ来たら、ドーンって行くような感じで」という感覚的なアドバイスを受けて5回目に挑戦することになる。最終的には、全力で助走し振り向かずタッチしてもらえる位置を見つけることができた。

このようなグループの姿からは、全力でタッチしてもらおうにはどうしたらよいのかという課題が走者だけでなく、周りで見ている者たちにも共有され、夢中になってのめり込んでいる姿だということが見て取れる。これは課題に対して、それぞれが楽しみ事として参加し、自分の感じを伝え合う中で試しながら、速さをつなぐことを探求しているからだと考えられる。ジュンの失敗後の「もう一回、もう一回」という笑顔の言葉や半信半疑ながら試す姿勢、アキナの具体的なアドバイスはその一端として伺える。そして、ペアが変わっても全力でタッチできるかという新しい課題を自分たちの中で設定し直し、挑戦している姿からも夢中になっていることが考えられる。

6. 授業の省察

体育の授業における学びは、身体的な経験を抜き

にしては語るができない。それは実際に経験し、そこで得られたことによって、初めて「できる」「わかる」ということが形成されてくるからである。そういった身体を伴った知識や技能は、運動の中心のおもしろさに迫るものでなければならないであろう。本実践では、児童同士の関係から見られる身体的な気づき(学び)として、次のようなことが考察された。

(1) 自己(身体)との対話：速さをつなぐための技法を身につける

本単元では、全体的な技術的指導や練習に重点を置いて行っていないにもかかわらず、それぞれが速さをつなぐための方法を生み出していった。

【エピソード1】のトモキは、回数を重ね、ペアが変わるたびに助走の仕方を修正しながら、速さをつなぐために相手に合わせた自分なりの助走の仕方、「一番手前(15m地点)で待ち、振り向かないように助走すること」と形成していった。第一走者の速さの違いを感じ、それに合わせていく、まかせていくといったからだづかいが生まれていったと言えよう。同様に、【エピソード5】のジュンも、失敗と成功を繰り返しながら夢中になり、全力で振り返らずに助走できる位置を見つけ出していった。これは、他者からの視点と自分の走りの感覚とを、からだを通した感じのすり合わせとして行っていたと言える。また、【エピソード4】でルイから発せられた声には、走り出すタイミングを伝える合図やバトンを受け取るための手を出す合図という意味合いではなく、自分の速さを第二走者へと託そうという意志が込められた、他者を意識した身体的な言葉として理解された。

一方で、【エピソード2】や【エピソード3】のユウキ、トモヒロ、ケイスケ、アユミの姿においては、タッチすることが目的になっていたり、助走する意味が理解できていなかったりした。これは速さをつなぐための意識がまだ浸透していなかったため、課題が自分の身に落ちておらず、他者から何を受け取ればいいのか分からない、学びの停滞を生む状態となってしまったと言える。

以上のエピソードから、速さをつなぐため、他者からの視点や相手の速さを感じ、受け止め、自分なりの方法を模索していくという自己(身体)との対話が、試行錯誤の繰り返しから行われていることが重要であることが示唆された。その過程において、相手の速さに合わせながら自分なりの速さをつなぐための技法が身につけてくると考えられる。

(2) 対象との対話：速さをつなぐための助走のよさを味わう

本実践での子どもたちに提示した課題①は、「二人の基準タイムより、合計タイムを縮められるかな」であった。そのような課題の中で、速さをつなぐためにはどうすればよいのかを探求している姿が多く見られた。

【エピソード1】でのトモキは、自分なりの待ち方として一番長く助走が取れる「バトンゾーンが一番手前(15m地点)で待つ」ということを、ペアを変えながら何度も試行する中で探し出してきた。また、【エピソード3】からは、テツヤやチヒロが助走のよさを実感し、そのよさを感じ切れていないアユミに伝えようと悪戦苦闘している姿が見て取れた。しかし、この時点ではアユミが助走のよさを理解しているとは言えなかった。【エピソード5】では、課題を高く設定し直し、全力で助走ができるようにするためには第二走者がどこでスタートすればいいのかを、グループ内で意見を交わしながら探求し、見つけ出してきた様子が浮かび上がってきた。

以上のエピソードでは、どの場面においても、速さをつなぐためにはどうすればよいのかという課題に向けての探求が続けられていたと言える。トモキやテツヤ、チヒロは、速さを落とさず、いかにその速さを次の走者に移行できるのかを、ただ待つのではなく、助走することのよさを実感として味わい、ジュンはさらに全力で助走できないものかと味わい続けていると言える。これは先人たちが速さをつなげるために試みてきた過程を、追体験して味わっていることになるだろう。つまり、リレーの世界のおもしろさとは、バトンパスをスムーズに行うための技術練習を繰り返し、タイムを縮めるということ以上に、助走のよさを追体験できるような状況へと参加していくこと(対象との対話)だと考えられる。

(3) 他者との対話：バトンゾーンは速さをつなぐ協同空間

リレーにおけるバトンゾーンは、その間でバトンを交換する区間、もしくは走力をカバーするために走る距離を調整する区間として理解されやすい。例えば、足が速い者をバトンゾーンが一番手前に置いて長い距離を走らせたり、遅い者をできるだけ短い距離になるように配置したりするのは、その典型である。個人の走力のみを問題にし、その克服を目標にしていることが分かる。あるいは、なぜバトンゾーンが存在するのかを児童が理解しないままに、バトンパスの反復練習をしていることが多いのではないだろうか。そのため、バトンゾーンの区間距離はさほど問題にされず、決まりきったものとして捉えられてきたように思う。

しかし、【エピソード1】では、トモキの第一走者

を確認しながら探求していた、速さをつなぐための助走や【エピソード3】でのテツヤが自分の速さをつなぐために出した「走ってよー」の声、【エピソード5】のジュンがバトンゾーン内において、全力で走ることができる走り始めの位置を探っている姿を見ても、バトンゾーンを第一走者と第二走者の速さをつなげるための区間として、互いに共有しようとしている意識が伺える。一方で、【エピソード2】でのユウキ、トモヒロ、ケイスケの姿からは、速さをつなぐことの意識が薄かったため、バトンゾーンの意味が課題と結びついて理解されてはいなかったと言える。

こうしたエピソードから、バトンゾーンの意味合いは、助走と密接な関係があり、単に個人の走力を補い調整する区間ではなく、前走者の速さを次走者へとつなぐことができる、他者との対話が可能な唯一の協同空間という文化的な価値として捉えることができるであろう。つまり、リレーにおいては、次走者にタッチした瞬間に自分の役目が終わるという個人走の連続として捉えるのではなく、それぞれが速さをつないでいく協同的な運動の営みとして捉えていくことが大切になってくる。したがって、バトンゾーンの長さを変えたり、助走の技術指導をしたりと、どちらかだけに重点を置くことは、リレーの本質である「速さをつなぐこと」から離れていくことを意味していると考えられる。

7. おわりに

本実践では、佐藤が提唱する「学びの三位一体論」と、岡野が提唱する「体育における『学び』の三位一体」の考えに基づきながらデザインした授業実践を対象として、短距離走・リレーにおいて、どのような学びのありようが生成されてきたのかについて考察することを目的とした。

授業を通して驚かされたことは、シンプルな課題と場において、児童が思っていた以上に仲間とかかわり、課題に挑戦していた姿である。特に速さが異質な関係になってからのグループでの取り組みは、グループ内でお互いにアドバイスをし合ったり、役割を分担したり、ペアを変えて挑戦したりと、積極的に授業に参加していく姿が多く生まれてきた。

このような結果、短距離走・リレーにおいて生成された学びのありようは、①自己（身体）との対話として、速さをつなぐための技法を身につけること、②対象との対話として、速さをつなぐための助走のよさを味わうこと、③他者との対話として、バトンゾーンは速さをつなぐ協同空間であることの3つが明らかにされた。

一方、助走をする意味が実感として捉えられていなかったり、ペアが変わっても以前と同じような助走をしていたりする姿があったのも事実である。そうした児童一人ひとりに対して、速さをつなぐためにいつ、どのようなことを伝えれば学びが深まるのかという教師の働きと、学びの平等性を保障し、特に運動が苦手な子や困っている子をどう拾いあげていくのかが今後の課題として浮き彫りになった。

【引用・参考文献】

- 本山方子（1999）社会的環境との相互作用による「学習」の生成－総合学習における子どもの参加過程の解釈的分析－。カリキュラム研究，8：101-116.
- 岡野 昇・青木 眞・山本俊彦・細江文利（2008）体育授業の単元構成に関する関係論的研究。日本教育大学協会研究年報，26：45-57.
- 岡野 昇・谷 理恵・伊藤茂子・佐藤 学（2011）体育における「学び」の三位一体。体育科教育，59（6）：32-36.
- 佐藤 学（1995）学びの文化的実践へ。佐伯 胖ほか編。学びへの誘い。東京大学出版会，pp.49-91.
- 佐藤 学（2000）「学び」から逃走する子どもたち。岩波ブックレットNO.524。岩波書店。
- 佐藤 学（2006）学校の挑戦－学びの共同体を創る。小学館。
- 杉崎憲男（1995）第2部 各運動領域の学習指導 IV 陸上運動・陸上競技 [2]小学校の授業づくり。阪田尚彦ほか編。学校体育授業事典。大修館書店，p.361.