

## 子どもの学びを大切にした小学校体育授業における一考察

山本 俊彦<sup>1)</sup>・三谷 千尋<sup>2)</sup>

今回行った実践では、知識や技術を獲得する実体論的な学習（結果としての学習）ではなく、対話的实践という新しい学習観に視点をおき運動の世界を構想した。しかし実際の授業では、子どもたちが運動やモノと出会った時の興味や好奇心を抑えつけ、異質な関係にこだわり、そこで生まれた意味ある運動の世界を認めず、子どもたち自身が生み出していた運動の意味や実感、そして心の中の思いに寄り添い「聴く」ことが出来なかった。このことから、子どもたちが運動やモノと出会い触れ合っている時や仲間とかかわっている時に、運動を実感しながら意味ある運動の世界を生み出していく過程を見守り「まつ」ことを大切に、子どもたちの思いに寄り添い「聴く」ことが大切であることがわかり、今後の課題として浮かび上がってきた。

キーワード：学び、対話的实践、まつ、聴く、運動の世界

### I 問題の所在

今日、日本の学校現場では「なぜ勉強しなくてはいけないの」「なぜ学校にいかなくてはならないの」という子どもたちの素朴な疑問の声が増えている。実際、筆者もM小学校で授業実践を行った時、子どもたちから「これやってなんの意味があるの」「なんでやらないかんの」という声を何度も聞いた。しかし、筆者を含め、教師はこの子どもたちの素朴な疑問に答えることができるだろうか。この問いに対して教師は「将来役に立つから」とだけ答え、子どもたちが納得する答えを出すことはできないのではないだろうか。この現状は、教師自身が「学ぶ」ことの意味を見出せていないという大変深刻な状況を映し出している。また、学級崩壊や不登校の増加といった「学びの逃走」<sup>1)</sup>という形が表面化しており、現状として全学齢児童・生徒の約7割に浸透している<sup>2)</sup>。その背景として、日本の近代教育システムは、近代産業社会が求める人材を育成することを使命とし、子どもに知識や技術を教える場として有効に機能してきた。その結果、子どもたちの学力レベルは向上

し、世界の中でトップレベルを誇っていた。しかし、1980年代後半のバブル崩壊後、社会の求める人材も変わり、人々が拠り所にしてきた価値観は意味のないものになってしまった。そして、学校という場も、多くの子どもにとって競争から脱落を経験する場所となり、無能感と無力感に捕らわれる場所へと変わってしまったのである。このような流れの中で、「学ぶ」ことの意味が見失われ、子どもたちの「学びの逃走」につながってしまっていたのだろう。この状況を変えるため、学校教育は「学ぶ」ということの意味をもう一度捉えなおし、子どもたちが「学び」の意味を見出せるようにする時期にきているのではないか。

これは体育学習においても同じことが言える。昭和52年に「楽しい体育」が提唱され、子ども一人ひとりにとっての運動の意味や価値を見つけていくことが重視され、運動の特性（楽しさ）を中心にした授業づくりが進められてきた。しかし、実際は運動技能の向上や獲得を大事にし、実体化した学習をどう子どもに定着させるかが強調されてきていた<sup>3)</sup>。そのため子どもの「いま」や思いから離れ、運動の意味を見出せない体育授業になってしまっていた。平成3・4年に三重県の小学校から高等学校までの児童・生徒に「現在の体育授業の実態調査」<sup>4)</sup>が行わ

1) 三重大学教育学部保健体育講座

2) 三重大学大学院教育学研究科1年

れた。そのなかで「好きだし楽しい教科」の質問に対して四択肢のうち「とてもそう思う」と答えた子どもは小学校38.7%、中学校19.9%、高等学校13.7%と学年を重ねるごとに減っており、また「学んでよかったと思える教科か」という質問に対しては小学校43.7%、中学校17.9%、高等学校19.6%と同様の結果になっている。また、平成13年度の調査<sup>9)</sup>では「体育の授業は他の教科に比べて、積極的になることが多いですか。」という質問を小学生の学年ごとの結果にまとめてみると、一年生90%、2年生70%、3年生62%、4年生60%、5年生49%、6年生41%と小学生だけに視点をあてても、学ばば学ぶほど学びから遠ざかってしまっているということがわかる。この結果から、子どもたちは体育の授業を経験するたびに、体育の楽しさや学ぶことの意味を見出せなくなっているといえ、子どもたちが体育という「学び」の場から逃走していることとして受け止めることができるのではないだろうか。

だからこそ、今こうした体育の学習観を転換し、子どもたちにとって体育を「学ぶ」ことの意味を、自分にとって運動の意味や価値を見出せる授業が求められているのではないか。

また、平成14年度より「総合的な学習の時間」が本格的に導入された。これも、知識を詰め込む学習から自ら学び自ら考える力や学び方そのものを考えさせよう<sup>6)</sup>と、文部科学省も学びの転換を図ろうとしているあらわれである。しかし、実際はその方向性にいきづまり、教師自身がどのように学びを展開すればよいかかわからず苦しい状況が続いている。

こうして見ていると、今日の学校教育は学習観の転換を迫られながらも、これまでの学習観から抜け出すことができずに苦しんでいるということがいえる。今こそ、教師自身が「学ぶ」とは何か、また体育をする意味、学ぶ意味を考え、学習観を転換していかなくてはならないのではないか。

こうしたことから、本稿では、今日の学習観の先行研究を整理し、求められる学習観に基づき授業を構想し、そういった学習観にたった授業を行った時の教師自身（筆者：三谷）の葛藤

や悩みを浮き上がらせ、「子どもの学びを大切にした」体育授業を創り出していくときの課題をあげることを目的とする。

## II 学習の再定義

これまでの学校教育現場では「学習とは、学習者個人が、頭の中に、特定のまとまりをもった知識や技術を獲得すること」<sup>7)</sup>という学習観に基づいて授業が進められてきた。それは、どれだけ知識や技術が身に付いたかという〈結果としての学習〉<sup>8)</sup>の側面や、学習内容が子どもにとって切実感のないものでも、将来のために準備しておこうとする〈準備としての学習〉<sup>9)</sup>の側面が強調される学習であった。

また心理学的な側面から見ると、学習は行動主義と認知主義から定義することができる。まず、行動主義から見た学習とは「刺激と反応の連合の形成である」<sup>10)</sup>といえ、認知主義から見た学習は、「知識獲得」<sup>11)</sup>といえる。このように今までの学習観は「実体論的な学習論（結果としての学習）」<sup>12)</sup>として捉えられていた。

このような学習観に対して、1980年代半ば頃から「状況論」という考え方が主張され、「学習者が獲得するものは、環境についての認知的な構造ではなく、環境の中での振舞いかたである」<sup>13)</sup>と強調した状況的学習と呼ぶ考え方が主張されるようになる。特に、レイブとウェンガー<sup>14)</sup>は、「人間がある文化的共同体に実践的に参加し、新参者から古参者へと成長していく過程こそが学習である」としている。これは、言語習得でわかるように、幼児の母国語習得は、会話や観察を通して、「教える—学ぶ」という意図的な行為がほとんどないにもかかわらず、幼児は話せるようになり、学習が成立している。つまり、直接的に「教える」という行為がほとんど存在しないにもかかわらず、文化的実践に参加することによって、そこでの振舞い方を身につけていくということ<sup>15)</sup>である。

このように近年では、実体論的な学習論にとられない学習観が出てきており、日本でも佐伯・佐藤・藤田らは状況主義としての学習観に

もとづいて「学習」を考えている。

佐伯は、学習を「個人の頭の中での知識獲得過程と見るのではなく、文化的実践へのかかわりとみること（社会や文化の実践共同体とのかかわりを含む）、さらにそのかかわり方は「参加」であるとみること（学習とは学習者の「その人らしさ」による共同体への参入でありそれ自体が協同的活動であること）」<sup>16)</sup>としている。

佐藤は、「学び」の活動を、「意味と人の関係の編み直し」と定式化し、対象との対話、自己との対話、他者（社会）との対話の3つの対話的实践<sup>17)</sup>として捉えている。藤田は、学習を「文化的実践への参加」として、また、同時に「他者との関係づくり／自分づくり」として学習を再構成することがいかに重要であるかを、学習の社会・文化的な意味づけから指摘するとともに、それを困難ならしめている社会的・文化的構造を的確に把握しておくことの重要性<sup>18)</sup>を明らかにしている。

また、この3人の視点をふまえて広石は、現実的課題を協働的に探求する新しい学びにおいては、参加、対話、協働、表現といった学びの過程（協働経験）そのものが重視され、学び自体を個人的で利己的な活動から、協働的で互恵的な文化の創造の経験へと開いていくことが期待される<sup>19)</sup>としている。

こうしたことをふまえ、「学び」とは、「より広い世界に向けて、より根源的なところに立ち返りつつ、文化における意味世界の吟味、享受、再構築の共同実践に参加していくこと」<sup>20)</sup>という文化的実践と、「対象世界の意味を構成する活動であり、自己の輪郭を探索しかたちづくる活動であり、他者との関係を紡ぎあげる活動」<sup>21)</sup>という対話的实践として捉えることができる。

したがって、本稿では「学ぶ」ということを「子どもたち自身が文化における意味世界を堪能し、自分の個性を生かしながら、今もっている知識や技術を出し合って、疑問を解決したり、これまでよりよいものを創り出したり、それらをこれまでよりもよく利用する方法を見出したりするという共同的な活動であるということ。そして、子どもの学習は自己と他者、自己と学

習財（本や道具などのモノ・コト・自然など）によって成り立ち、それらとの「かかわり合い」が子どもを成長させ、世界を広げていく」と再定義する。

### III 授業の基本構想と授業概要

#### 1 授業の基本構想

今回、取り上げる授業は、M県M小学校選択授業の一講座、「からだあそび」（120分×全6時間）である。この講座は「友達とのかかわり合いの中で、いろんなモノを使って、楽しくからだを動かす。新しい体験や発見がいっぱいのからだ遊びに挑戦する」ということをねらいとしており、この子どもたちは第一希望で選択して参加している。

この講座はM小学校の体育館で2003年9月25日から11月6日にかけて、M大学から筆者（以下、筆者を三谷のこととする）と学部生の2人が外部講師として担当した。

全6回の授業の内、2・4・6時目は筆者が、1・3・5時目はもう1人がチーフとなって授業を行った。本授業は、6年生男子2名、5年生男子6名、5年生女子5名の合計13名の子どもたちと、M小学校教諭1名、養護教諭1名、そして授業者2名の17名で授業が行われた。

また筆者は、学びの定義を「文化的実践」と「対話的实践」から捉え再定義したが、今回の「からだあそび」の授業では、特に「対話的实践への参加としての運動の世界」という視点を大切にしながら授業を構想した。

#### ●「対話的实践としての運動の世界」

対話的实践としての運動の世界をつくりあげていく時に、大切にしなければいけないことが3つある。まず1つ目に、子どもがモノや運動に出会ったときに自然に出てくる動きや、モノに対する興味や好奇心を大切にし、その動きを見守り、認めていき、そこから運動をひろげていくこと。2つ目に、子どもたちが、その運動やモノと出会い、触れ合っていく中で「汗をたくさんかけて気持ちよかった」という実感や

「運動やモノをもっとこうしてみたい」という欲求といった子どもたち自身の思いを引き出し、運動につなげていくこと。そして3つ目に、運動を共にいき、運動という場を共有している仲間がいて、自分1人ではなく仲間がいるからおもしろい、仲間がいるから楽しいという実感を得られる空間を大事にし、そこから運動の世界をつくりあげることの3つを大切にする。そしてこの3つを別々なこととして考えるのではなく、3つのことが関係し合い、一つの出来事として成り立つと捉え、今起きている3つの関係性を見極めていくことが大切だと考える。

2 授業の概要

ここでの「授業概要」は、筆者による記述に相当する。ビデオカメラによる観察記録に基づきながら記述する。なお、授業者は2人いて、1人は1時、3時、5時を担当し（M大学4年生）で2時、4時、6時は筆者が担当した。全授業の概要は表1の通りである。ここでは、筆者がチーフとなって活動した2時、4時、6時目の授業をとりあげることとする。

表1 授業概要

	ね ら い	活 動 内 容
1	人とのつながり、人とのかかわりを大切にした活動を通して、自分自身のカラダをまるごと受け入れ、他者のカラダや存在を感じたりしながら、一人ひとりのカラダが開かれ、仲間との一体感を得られている。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・体ほぐし（円形コミュニケーション）</li> <li>・自己紹介ゲーム</li> </ul>
2	思いっきり動ける活動を通して、夢中になってカラダを動かす、仲間とのかかわりの中で自分の居場所を感じられるようになる。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・鬼ごっこ</li> <li>・風船を使った活動</li> <li>・キンボールを使った活動</li> </ul>

	ね ら い	活 動 内 容
3	子どもの自然にあらわれてくる動きを大切にして、その動きを広げながら、みんな楽しく運動することができるようになる。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・鬼ごっこ</li> <li>・Gボールを使った活動</li> </ul>
4	人やモノとのかかわりを重視した活動の中で、自分の居場所を感じながら、仲間とともに運動することができるようになる。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・風船を使った活動。</li> <li>・セーフティーマットを使った活動</li> </ul>
5	自分なりにモノと触れ合ったり、友達と一緒にあそびを工夫したりしながら、仲間とともに空間を共有しながら楽しく運動できるようになる。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・船長さんの命令（ゲーム）</li> <li>・キャスターを使った活動</li> </ul>
6	思いっきり動きながら、自分一人ではなく仲間と一緒に遊んでいるという意識を持てるようになる。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・マツリングでの活動</li> <li>・新聞を使った活動</li> </ul>

● 第2時

3チームに分かれて活動を行うため、くじを引いてチーム分けをした。そのチームで体育館を手をつなぎながら2周走った。その後、「快闘ルパン」という鬼ごっこをした。マントを一人一枚ずつ付け、相手のチームのマントをとる。取ったマントを自分のチームでマントを取られた人に渡すとその人が復活できる、というルールだ。最終的にマントの多いチームが勝ちである。その後、風船を使った活動に入ろうとしたが、風船の大きさ、数の問題からできず、次の活動に移った。次に、キンボールを出した。子どもたちはすぐに戯れ遊び始めたが、筆者がチームでキャッチボールをする活動にした。それからキンボールを使ったりレーをした。

● 第4時

最初に2人組みと一人組みで行うストレッチをしてから、風船を使った活動をした。最初に一人一つ風船を膨らまし、その風船で自由に遊ぶことから始めた。子どもたちは、ヘディングや、一本の指で風船をついたり、何人かがかたまっ手をつなぎ、落とさないように風船をまわすといった動きをしていた。その中から、ヘディングと一本の指で風船をまわすことを取り上げ、リレーを行った。次に、二人組みになって背中に風船を挟んで走るリレーをした。その後、ありったけの風船をふくらまし、布団のシートに入れて風船マットを創った。そして、セーフティーマットも出し、それに飛び込んだり、乗ったりして遊んでいた。しかし、子どもたちの中には、3人だけでマットを創り、独占して遊んでいる子がいた。最後は最初に決めたチームでセーフティーマットに飛び込み、相手の陣地にどれだけマットを動かせるか、というゲームをして終わった。

● 第6時

最後の授業だったが、転校生が一人来たので紹介してから授業を始めた。最初は体育館にマットをひきつめリングのようにした。その時、子どもたちから「つっぱりがしたい」という意見がでたので、それをとり入れその上で裸足になって相手チームをマットリングから押し出すゲームをした。その後、新聞を使った活動を行った。まず二人組みになり新聞の上に二人で立つ。そして一人が筆者とジャンケンをし、負けたらその新聞を半分に折る。これを何回か繰り返し、新聞の上に立てなくなったら負けというゲームをした。次に、新聞を自由に破る活動をした。手で突き破ったり、足で破ったり、また、ピンと張った新聞を真二つに破ることに子どもたちは熱中してやっていた。最後は、全員で紙飛行機をとばして授業をしめくくった。

Ⅳ 授業の実際

今回は特に『対話的实践』としての運動の

世界を大切にする」という視点から4つの事例をあげた。

1〔事例1〕

第2時の出来事である。授業の終盤頃にフワフワボール（キンボール）をだした。もちろん子どもたちはその巨大でふわふわしたボールを見るのは初めてである。得体の知れないそのボールに子どもたちは釘付けである。今まで文句を言っていた子どもも一瞬にしてそのボールにさわりにいった。ひっぱって走り回ったり、上に上げて楽しんだり、またカラダごとそのボールにうずめたりと、少しの時間でその子どもたちなりのモノ（キンボール）とのかかわりが出てきていた。しかし、たくさんのかかわりが出てきている中、筆者は「チームでキャッチボール」と指定した。そしてその後「集合」と言って子どもたちの活動を止めた。しかし、集合といってもボールから離れようとせず戯れる子どもたち。その場を沈めようと思い、筆者は「今から2分間ボールに触ったらこれ以後ボールにさわらせない」と言った。そして、どうしてもチームの中の関係が深まってほしい、また授業の流れを作りたいという思いから「チームで今からぜったい落とさないように、キャッチボール。チームで手を離さないように、落とさないように、チームでやってみてください」と子どもたちに言った。すると、子どもたちの反応は見る見るうちに曇り、「もういやや」とか「なんでこんなことをしやなあかんのや」と口々に不満をもらし、またボールを蹴ってそっぽを向いてしまう子どもも出てきてしまった。

第2時を計画する段階で、授業をスムーズに進め、そして子どもたち同士のかかわりをもっと持たせたいという思いがあった。そのため第2時の最初に「先生（筆者）が話す時はしっかり聞く」と約束事として伝え、キンボールを出した時の「話が聞けなかったらキンボールにはさわらせない」という発言に至った。筆者はそういった気持ちが強かったため、キンボールを

出した時に子どもたちがすぐに興味を示し、筆者が話を始めようとしてもキンボールに戯れて離れようとしなかった行動を、落ち着きがなく、話が聞けていない状態で授業が進まなくなる、と捉えてしまった。

筆者は、授業の中の大切な場面は、子どもたちとモノとの出会いの時だと考えていた。出会ったときの興味や好奇心を大事にし、そこから授業を展開したかった。まさに、キンボールを出した時の子どもたちは、キンボールに惹きつけられ、子どもたちなりに、そのボールと戯れていた。しかし、ここで筆者は、子どもたちがキンボールと戯れていた意味を認めようとせず、無理やり、抑え込んでしまった。

## 2 [事例 2]

第2時に子どもたちが第一時の時から希望していた鬼ごっこをやることになった。「快闘ルパン」と名づけられたその鬼ごっこはマントをつけ、マントを奪い合う鬼ごっこである。初めての鬼ごっこに子どもたちは、最初から興味を示していた。しかし、鬼ごっこのルール説明を始めてから、筆者は10分もの間話し続けた。「マントをとられたら座って」「マントは大切なものだ」「マントは自分のチームのマントを取られた人に渡すとその人は復活できる」とかとの確に話すことができず、最初は筆者の顔を見て、じっと聞いていた子どもたちもしばらくすると、下をむいたり、立ち上がって隣でやっている授業を眺めていたり、顔をしかめている子どもたちが増えた。一回目の鬼ごっこが終わり2回目に移る時もまた10分以上もの間、ルールの改善や浮かび上がってきた問題点を回りくどく話した。

第1時の授業の時に、子どもたちがまとまらず、授業がスムーズに進んでいかなかった。そのため、第2時では、子どもたちが混乱することなくスムーズに授業に入れるようにしたかった。だから、10分以上もの間、子どもたちがわかりやすいように、すぐ理解でき、もたもたすることなく授業に入れるように、と思いルー

ルを説明した。しかし、実際の子どもたちは、最初は集中していた様子だったのに、時間の経過とともにだらけて、つまらなさそうにした。この時の私は、「何とかして、子どもたちをおとなしくさせよう。授業をしたくない子どもがでないよう、楽しいということをきちんと伝えよう」と考えていた。しかし、最後には「つまらない」という子どもがでてきたことには「ちゃんと理解できるように説明したのにまともでない。子どもたちがやりたいといていた鬼ごっこでも、ちゃんとできなかった」と考えていた。筆者の思うような授業にならなかったため、苛立ちも感じていた。

しかし、子どもたちが「鬼ごっこ」のような魅力的でやりたいと思える運動を前にしたら、早くやりたくてウズウズするだろう。だが筆者は授業の前に「ちゃんと聞きなさい」と言うでも「早くやりたい」。その葛藤が子どもたちのイライラや不満につながったように思う。

しかし、子どもたちがモノや運動と出会った時、かかわっているときには、子どもたち自身から生まれてきた思いや、実感といったことを大切にしかなくては行かない、と考えていた。でも、筆者は詳細にルールや運動の中身を説明することで、筆者の流れに乗せていきかけた。

だが、そこで子どもたちの不満が募ったことは、子どもたち自身が求めていた運動との接し方や流れ方を、筆者が見ることなく通過しようとしたことが原因だったのではないか。つまり、筆者が子どもたちの出方をみることができずにいたのだろう。

## 3 [事例 3]

第4時の出来事である。一人一つ風船を膨らませて、それぞれが膨らませた風船で遊ぶ活動をした。その時、子どもたちは風船をバスケットゴールに入れて遊んだり、手をつないで落とさないようにしたり、風船でサッカーやバレーボール、またヘディングや指一本でついたりして遊んでいた。10分程度遊んだ後、筆者が子どもたちを集合させた。今回は、子どもたちから出てきた動きを大事にしたい

という思いと、普段かかわりが薄い子どもたち同士も仲良く活動ができるようにしたい、と考えていた。そこで「今の活動の中でヘディングや、指一本で風船を上げてあげている人がいました。おもしろそうだったのでみんなでチームを作って、リレー形式でやってみよう」と言い、誰とでも仲良く活動ができるよう「隣の子とグーとパーをしてチームを2つに分けるよ」と言い2つのチームに分けた。すると子どもたちの中で「えー！またチームでやんの」という声が聞こえた。

第4時までの子どもたちは、どうしても普段仲の良い子同士でかたまり、その関係を崩そうとはしなかった。そのため、男女関係なく誰とでもやれるようにしていきたくかった。しかし、チームを作ったり、手をつなごうとするたびにそれを拒否する子どもたちを前にしてこまっていた。筆者は子どもたちが固定の仲間とだけ過ごすのではなく、みんなと誰とでも一緒に運動をすることに意義があると考えた。つまり、同質性をこわし、異質な関係をつくっていきたくかった。しかし、子どもたちはなかなかその関係を崩そうとしなかった。そんな子どもたちに筆者は「どうして仲良くできないのだろう。なぜ心をひらこうとしないのか」と思った。だが本当に同質な関係同士が集まることに意味はなく、異質な仲間同士で集まることにだけ意味が生まれるのだろうか。

この時、確かに仲のよい子どもたちで集まっていたが、そこには小さいながらも、運動の世界ができていた。子どもたちは、小さい世界の中であったが、風船と戯れ、風船がただの風船ではなく、風船から遊びを生み出せていっていた。子どもたちがこの時、今までやっていた仲間とは違い、他の仲間とみんなで作ろうとしたことを拒んだのは、ただ、仲間とのかかわりが嫌だったのではなく、もっとそのモノと触れ合っていたかった。という気持ちのあらわれであったのではない。

異質な関係の中だけしか、意味のある運動は生まれないと考えていたが、実際は小さななか

わりで、小さな運動の世界の中にある同質な関係の中でも、子どもにとって意味のある運動の世界が生まれることに、気づいたのである。その時、筆者がその子どもたちを認めてあげていれば、最初は小さな運動の世界であったが、そこからもっと大きな運動の世界につながったのではない。

#### 4 [事例4]

第4時の出来事である。あるだけの風船を膨らませて、その風船を布団のシーツにつめて風船マットをつくった活動の時であった。二つのシーツを用意していたのだが、一方ではたった3人（A, S, Yとする）だけで独占をし、自分たち以外にはさわらせない、という状態になっていた。この3人は前回までも気にかかっていた子どもであった。そのため、どうしても気になってしまい他の子どもたちにあまり目がいっていなかった。この3人のうちのAとSは以前からも目立った行動をしており、授業になんとか入らせよう、みんなと仲良く授業に参加させようという思いがあり、その子どもたちの発言することや行動の一つひとつ敏感に反応していた。しかし、自分勝手をして好き勝手している2人にばかりに気がいっていることは、周りの子どもたちにとっては許せないことだった。「どうしてあの2人ばかりに気を使うんだ」と不満を口にしていた。3人は自分たちで一つの風船のマットをつくったことに満足している様子だったが、周りは独占していることに納得いかない様子だった。しかも、筆者は付き切りでかかわっており、たまに様子を見て声をかけたとしてもすぐに3人のところに戻ってしまっていた。このような状態が続き、最終的に不満を抱え続けた子どもたちは、次の授業のから筆者にあまり話しかけなくなり、目を見てもすぐそらしてしまう、という態度に変化してしまった。

全6回の授業を通して、筆者は、この3人を中心に接してきていた。普通、問題のある児童

とよばれる子どもたちだった。授業を成立させようとする思い、みんなと一緒に運動をしてほしい、なんとかしてみんなの中に入れようという思いが先行し、彼らをほっておくことができなかつたのだ。しかし、そうやって崩せば崩すほど、彼らはかたくなに授業から外れようとし、筆者の言うことを聞こうとはしなかつた。筆者は、好き勝手する3人に、苛立っていた。しかし、これは本当にこの3人の問題だったのだろうか。たしかに、勝手なことをしすぎたり、特定の友だちに固執しすぎてはいけないと思う。しかし、筆者はこの3人の思いに、真剣に耳を傾け、この子どもたちの思いを聴いていたのだろうか。あまりにも簡単に『問題』だと決め付けていたのではないか。全体をみる、1人ひとりの思いを大事にしたい、と考えていたが結局、上面だけで、子どもたちの声を聴くことが出来ずにいたのではないか。

この時、この3人の思いを聴き、彼らの行動を見守ることで、そこから運動をひろげ、筆者が考える「仲間と共に運動をする」というねらいに近づけたのではないだろうか。

どんな子どもたちも、問題としてみてはいけない。それぞれの子どもが、それぞれに運動を受け止め、かかわろうとし、それを表面に出そうとする。中には、運動から何かを感じ取っても、表面に出そうとしないかもしれない。しかし、どんな状況であっても、子どもたちの思いを聴き、それを運動の世界で反映させていかなくてはいけないのではないだろうか。

## V 授業実践を振り返る

この4つの事例から、一つの共通した問題が浮き上がってきた。それは「まつ」ということである。この「まつ」とはただまっているという意味ではない。

まず事例1では、モノと出会った時、子どもたちはすぐにモノに興味を示し、戯れていた。しかし、すぐに筆者が子どもたちの動きをとめ、次へ次へと展開した。筆者は授業を構想している時に、子どもたちがモノと出会った時の好奇

心や興味を大切にし、そこから授業を広げていこうとしていた。しかし、子どもたちがキンボールというモノに戯れ、そのモノに浸っていたのに、その意味を認めようとしていなかった。筆者は、少しでも早く、キンボールというモノの面白さや魅力に子どもたちをたどり着かせたいため、子どもたち自身のモノとの触れあいや、モノと戯れている意味を認めることが出来ず、「まつ」ことが出来ていなかったのだろう。

事例2では、筆者が鬼ごっこをする前や、間の話し合いで多大な時間を費やし説明をしすぎてしまった。これは、授業がスムーズに進むように、子どもたちが混乱することなく授業に参加できるように、という思いからだった。しかし、話をすればするほど子どもたちの不満は増していった。筆者は、良かれと思ってルールや守るべきことを決め、それを伝えようとした。しかし、子どもたちとしては、もっと自分たちの意志や、自分たちのやりたいと思う方向をわかかってほしかったのではないか。子どもたちが運動やモノと出会った時、子どもたちはそれぞれの思いで、それらとかがわっていくだろう。それなのに筆者の思いを出しすぎて、子どもたちの出方が「まてなかつた」のではないか。

事例3で筆者は、同じ友だちだけでなく、普段一緒にいない友だちとも仲良くみんなと一緒に運動をしてほしいという思いが強かった。しかし、子どもたちは「みんなで」ということを拒み続けた。これは子どもたちが仲間との関係を壊したくなかつたということだけではないだろう。同じ仲間とであっても、その時その中で、小さかつたかもしれないが運動の世界が確実に生み出されていた。風船との遊び方も投げたり、蹴ったり本当に様々な動きが生まれていた。それなのに、筆者は同質な関係の中ではなく、異質な関係の中だけしか意味ある運動は生まれないと考えていたため、その子どもたちを切り離し、みんなとの運動の世界を創り出そうとした。子どもたちが、かたくなに同質な関係を崩すことを拒んだのは、自分たちが生み出した運動の世界にもっと浸りたいという思いがあつたからではないか。筆者はこの時、



同質的な関係に「まてず」にいたのだ。

そして事例4で筆者は、3人の子どもを問題であると捉え、彼らから目を離すことができなかった。また、なんとかこの3人をバラバラにし、みんなと一緒に運動をさせようと考えていた。しかし、その3人を崩せば崩すたび、みんなと一緒に授業をさせようとするたび、彼らは勝手気ままな行動をとっていた。そうすると、筆者はますます苛立ちを積もらせていたが、これは彼らだけの問題だったのだろうか。授業を振り返ったとき、筆者はこの3人を問題として捉えすぎていたように思う。むしろ、問題としてあっさりと考え、彼らの思いに真剣に耳を傾け、聴こうとしていなかったのではないか。この3人の勝手気ままな行動をすべて認めるわけではない。しかし、彼らも運動やモノに好奇心を示し、戯れていた。それを、3人で固まったから崩そうとするのではなく、まずそこで生まれてきている運動の意味を認めてあげ、彼ら自身の運動やモノとのかかわりを見守ってあげるべきだったのではないか。また、彼らの運動に対する思いにもっと耳を傾け、聴いてあげるべきだったのではないか。

どんな子どもたちも、問題として捉えるのではない。それぞれの子どものたちなりの、運動やモノとのかかわりがあり、接し方があると捉えたい。そしてそれを認め、見守ってあげ、そこから運動を広げていこうとしなくてはいけないのではないか。このことから、子どもたちの思いを立ち止まって「聴くこと＝まつこと」が大切なことだ、ということが浮かび上がってきた。

このように、4つの「まつ」という視点が浮かび上がってきた。この「まつ」とはただまっているだけでない。子どもたちが運動やモノと出会ったときにおこる、モノや運動との対話を見守る、子どもの出方をみる、小さな運動の世界で起こる出来事も意味ある運動としてみることで、そして、子どもたちの思いに、耳を傾けて聴くことが大切な4つの「まつ」ことなのではないか、ということが浮かび上がってきた。

## VI 結 語

今回の実践の中で筆者は、知識や技術を獲得するという実体論的な学習（結果としての学習）ではなく、対話的实践という新しい学習観に視点をおいた運動の世界を展開しようとした。しかし、実際の授業では、運動やモノの面白さや魅力に少しでも早くたどり着かせようと考え、子どもたちの運動やモノとの出会いを抑えつけた。また筆者は、その学習観から仲間と一緒にやるのが大切で、同質な関係では意味ある運動の世界は生まれず、異質な関係でなくては意味ある運動の世界は生まれないと捉えていた。そのため、特定の友だちと固まって運動をしていることを崩そうとしたが、子どもたちからは不満の声があがった。

このことから、子どもたちの運動やモノとの出会いの時の好奇心や、それに浸ったり戯れることを認めて、見守っていくことを大切にしていこう。そして、仲間と共にやる時だけに意味ある運動の世界が生まれるのではなく、小さな運動の世界であっても、意味ある運動の世界は生まれていて、そこから運動をひろげていくことの大切さが浮かび上がった。そして、運動やモノとの出会いの時、触れ合っている時、そして仲間とかがわっている時の子どもたちをあっさり受け止めるのではなく、子どもたちの思いに耳を傾け、聴くことが大切なのではないか。対話的实践とは、まさに子どもたちと、その周りを取りまく関係との対話、つまり聴くことであり、「まつ」ことなのではないだろうか。

このことから、子どもの学びを大切にしたい体育授業を展開していくためには、子どもたちの思いを「聴く＝まつ」ということを大事にしていくことがあげられ、これが今後の課題としてとりあげられる。

## [引用文献]

- 1) 佐藤学「子どもたちは何故『学び』から逃走するのか」『世界』、2000年5月号、p. 79

- 2) 佐藤 前掲書 1) p. 80
- 3) 青木真『転換期にある新しい体育の豊かな深まりを求めて』(第40回全国体育学習研究協議会佐賀大会研究委員会問題提起)全国体育学習研究会研究委員会 1995年
- 4) 山本俊彦、岡野昇『体育のカリキュラムをつくる』伊勢印刷 2002年、p. 52
- 5) 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『研究紀要』2003年、p. 30
- 6) 文部科学省ホームページ「総合学習」  
<http://www.mext.go.jp>
- 7) 佐伯胖「文化的実践への参加として学習」佐伯胖ほか編『学びへの誘い』東京大学出版会 1995年、p. 2
- 8) 佐伯胖『「学ぶ」ということの意味』岩波書店 1995年、p. 10
- 9) 佐伯胖 前掲書、p. 146
- 10) 市川伸一『学習と教育の心理』岩波書店 1995年、p. 39
- 11) 市川 前掲書 10) pp. 44-45
- 12) 青木真 前掲書 3)
- 13) 市川 前掲書 10) p. 51
- 14) ジーン・レイブ、エティエンヌ・ウエンガー(佐伯胖訳)『状況に埋め込まれた学習ー正統的周辺参加ー』産業図書、1993年
- 15) 市川 前掲書 10) p. 52
- 16) 佐伯 前掲書 7) 1995年、vi
- 17) 佐藤 前掲書 7) 1995年、vi
- 18) 藤田 前掲書 7) 1995年、vi
- 19) 広石英記「市民教育としての協働経験の可能性」市村尚久ほか編『経験の意味世界をひらくー教育にとって経験とは何かー』東信堂 2003年、p. 65
- 20) 佐伯胖「文化的実践への参加として学習」前掲書 7) 1995年、p. 30
- 21) 佐藤学「学びの対話的実践へ」前掲書 7) 1995年、p. 72