

ナラティブの視点による小学校短距離走の授業実践 — 体育授業日誌と感想文を手がかりとして —

鈴木 一成* 中嶋 悠貴**

*保健体育講座

**名古屋市立鶴舞小学校

Narrative Approach to Case of the Sprint in Elementary Physical Education Class — Considering about Diary and Report —

Kazunari SUZUKI* and Yutaka NAKAJIMA**

*Department of Health and Physical Education, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

**Tsuruma Primary School, Nagoya City

要 約

本研究では、小学校体育における短距離走の授業実践をナラティブの視点(研究者と授業者の相互主観性に基づく共感的相互探究のアプローチ、すなわち第二人称的なアプローチ)による解釈を試みた事例を提案することを目的とした。状況という次元からは、経験を意味づけるための事後合理的な解釈ができた。連続性という次元からは、短距離走の学びには多様性と歴史性の解釈ができた。相互作用という次元からは、「競走」から「共創」への解釈ができた。今後は、言葉にならない言葉や記述できないという事象も含めた解釈が今後の課題である。

Keywords : ナラティブ、二人称的アプローチ、小学校、体育、短距離走

I 目的

二宮(2010)は教育実践を「ナラティブモード」¹⁾で理解することの意味について、Connellyら(1990)が提唱した「ナラティブ探求」¹⁾を手がかりとして説明している²⁾。従来の教育実践研究ではたとえ研究対象を教師のナラティブに設定したとしても、研究プロセスのなかで、個人の経験にまつわる固有の意味は削ぎ落とさざるを得なかった。しかし、教育実践研究における中心は、個人の行為にまつわる意味であるとする。「ナラティブ探求」は研究対象だけではなく、研究方法としても「ナラティブモード」を用いることを提案している。その特徴は二つある。一つは、理論の確立ではなく、実践に対する理解を広げ深めることを目的することである。もう一つは、研究者が自身の存在を巧妙に抹消するのではなく、実践者と共にナラティブの探求を相互作用の中で動的かつ関係論的にとらえることである。

体育科教育学研究におけるナラティブの視点による研究は始まったばかりといえる。参与観察法を用いた意味生成過程の研究³⁾、エピソード記述による実践研

究^{4) 5) 6)}、ナラティブ・アプローチによる提案⁷⁾がある。これらは、授業実践を解釈の対象として、体育授業における実践の固有の意味を見出していく取り組みであり、実践に対する理解を広げ深めることになる。

しかし、授業者は授業実践の中において理解されるため、ナラティブの探求は研究者が行うことになる。そのため、研究者と実践者が共同に授業実践を解釈することはなく、ナラティブの視点を研究方法として採用する特徴が損なわれてしまう。

研究者と実践者が共同して授業実践を対象化し、体育授業における実践の固有の意味を見出していく取り組みは、今後の教科教育研究者としてどのように授業実践に接近していくのかということに示唆を与える。こうしたアプローチは梶田(2005)のいう「第二人称的なアプローチ」⁸⁾といえる。これは「相互的共同作業による自己の探究・理解」であり、「第一人称的なアプローチ(自己単独での自己の探究・理解)」や「第三人称的なアプローチ(公共的共同作業による自己の探究・理解)」と区別される。第二人称的なアプローチは「相互主観性に基づく共感的相互探究のアプローチ」である⁹⁾。

そこで本研究では、小学校体育における短距離走の授業実践をナラティブの視点（研究者と授業者の相互主観性に基づく共感的相互探究のアプローチ、すなわち第二人称的なアプローチ）による解釈を試みた事例を提案することを目的とする。

II 方法

1 資料の収集と解釈

(1) 資料の収集

本研究の資料は、体育授業日誌と児童の感想文の記述内容から収集した。体育授業日誌は「授業日誌法」¹⁰⁾を参考にしたものである。授業者と研究者が日常的に実施した互いのメールの送受信により収集した。授業者から研究者への送信は、本授業の実践記録と実践を終えての感想を記述したものである。一方、研究者から授業者への送信は授業者の実践記録と授業者の感想に対する研究者の見解を記述したものである。その際、研究者は極力文章量を最小限にとどめ、授業者の意図が最大限尊重されるように配慮した。メールの送受信による授業記録は、1年間の全体育授業に通し番号、実施日を付け、データ保存をした。このうち本短距離走の実践に関連する体育授業日誌は第23回から第28回を資料として収集した。

児童の感想文は、単元前後及び毎時の自由記述による記述内容を時系列に整理した。単元前後の感想文は「**はく・私にとっての短距離走**」の題での自由記述文として体育授業以外の時間に実施した。毎時の自由記述は「**走ってみての感想**」の題での自由記述文として授業終盤で時間を設定した。収集した資料は表にして整理した。

(2) 解釈の方法

研究者と授業者の相互主観性に基づく共感的相互探究が保持されるように、収集した資料(体育授業日誌と感想文の記述内容)を基に、一定期間置いた後に授業者と研究者により書き直し(リライト)をした。岡花ら(2009)はリライトの意義について、「冷静に対象児の行為を捉え直すことができること」、「内面の育ちを捉えることに寄与する」を上げている¹¹⁾。本研究では、ナラティブの視点を可能にするためにリライトを採用した。

リライトでは、授業者と研究者で体育授業日誌と感想文の記述内容は括弧書きとして、現場の経験を構成しているナラティブ(物語)とした。これをClandinin

ら(2000)の提案する方法¹²⁾を参考にして解釈を試みた。この方法は、デューイの経験観に基づき、「状況(situation)」、「連続性(continuity)」、「相互作用(interaction)」の三側面から解釈するものである。教育実践においては、状況という次元では教室や学校などの場の特性が追究され、連続性の次元では過去-現在-未来という時間軸が設定され、相互作用は、個人的なものとすなわち思考と、社会的なものすなわち他者とのコミュニケーションが注目されるというものである¹³⁾。本授業実践では「状況」では体育の場の特性、連続性では体育授業の時間軸、相互作用では思考と他者のコミュニケーションの三つの次元で解釈を試みた。

2 授業実践の概要

愛知県名古屋A小学校6年35名(男子20名、女子15名)を対象とした。単元計画は毎時「**パタパタ君ドリル**」と「**パタパタ君マッチレース**」の2つの学習活動で構成した。「**パタパタ君**」とは疾走の脚動作改善を意図した補助具を活用した学習指導である¹⁴⁾。「**パタパタ君ドリル**」は補助具の「装着位置」、「歩き方・走り方」、「距離」の観点で授業者が児童の動きに合わせて学習活動を構成するようにした。図1は「**パタパタ君マッチレース**」の様子である。対戦相手よりも先に「**ゴールフラッグ**」(2Lペットボトルに小旗を差し、砂を入れたもの)を倒した方が勝ちとした。レースの勝敗によりスタート位置を変えるハンディキャップ制を採用し、勝てば1歩後退、あるいは負けたら1歩前のスタート位置を対戦相手との合意で決定し、勝利の未確定を保障した。



図1 「パタパタ君レース」の様子

III 収集した資料

表1は本授業実践に関連する体育授業日誌をまとめたものである。また、表2は児童の感想文の一部をまとめたものである。

表1 体育授業日誌

単元前① 「No. 23体育授業日誌 6月10日1・2時限」(授業者から研究者へ)
今日は、全校で体力・運動能力調査に取り組んだ。記録をとるだけでなく、子どもの動きをよく見ようと思ったが、子どもの動きをじっくり観察することはできなかった。ただ、立ち幅跳びの時、あまり跳べない子どもは、踏み切った後に膝があまり前に出ないと感じた。50m走の計測後、以前よりも記録が大きく下回ってしまった女の子が泣いていた。居ても立っても立たなかった私は、クラス全員を集め、「先生と一緒に、全員で足が速くならないか!」「1週間の授業で、全員足を速くしよう!」と話をした。言わば、私の授業で全員の足を速くすると宣言をしたようなものだ。もちろん子どもはみんな賛同してくれた。泣いていた女の子も大きくうなずいてくれた。自分で自分の授業のハードルを上げたことになった。でも、「パタパタ君」の実践後の50m走の記録測定で、涙ではなく笑顔を見たい。子ども一人一人に自信をもたせたい。子どもと一緒に喜びを分かち合いたい。そう強く思う。授業を楽しみながらも頑張りたい。

<p>単元前① 「No. 23 体育授業日誌 6月10日1・2時限」を拝読して（研究者から授業者へ）</p> <p>先生の想いと子どもたちの想いをつなげる。このお手伝いがしたい。だから、大学へきたことをまた、先生から教えていただきました。バタバタくんで、成長の世界を味わいたいですね。</p>
<p>単元前② 「No. 24 体育授業日誌 6月12日5時限」（授業者から研究者へ）</p> <p>来週からの短距離走（バタバタ君）の実践に向け、50m走の計測とビデオ撮りをした。タイムを計りながら、子どもが走る姿を正面から見ていると、速く走ることができない子どもは、膝が出てくるのが遅いように見えた。足が流れているからかもしれないと感じた。バタバタ君で膝がボンボン前に出せるようになるとういことだと思った。その後、残った時間で、素早く走るコツ「片方の足が接地する時にもう片方の足の膝が前に出すこと」について話をした。子どもたちの聞き入る表情から、足が速くなりたいという思いがよく伝わってきた。そして、「バタバタ君」を紹介した。子どもたちは興味津津。早速、全員、足に着けさせた。足首に着けて、①ゆっくり歩く②速く歩く③ゆっくり走る④少し速く走る⑤10m程度の距離を3秒で走れるか、と順に取り組ませ、その後、ふくらはぎの位置に着けて同じように取り組ませた。ふくらはぎの位置に着けて走ると、すでに膝が前に飛び出るように走る子がいたり、ボールのように跳ねながら走る子がいたりした。バタバタ君の力、恐るべし！ただ、速く走ろうとすると、動きが雑になる。次時以降、バタバタ君を蹴って走ることをしっかり押さえながら取り組ませていきたい。来週から本格的に実践に取り組むのが楽しみにってきた。子どもも楽しみにしているようだ。子どもとともに楽しみながら頑張りたい。</p>
<p>単元前② 「No. 24 体育授業日誌 6月12日5時限」を拝読して（研究者から授業者へ）</p> <p>その調子です。一番知りたいのは、先生の想いを込めた指導による子どもの「内観的学習成果」です。「内観的学習成果」は私の造語です。動きの感じ、運動世界での仲間意識、自己の成長、共感や共鳴、など。平たく言えば、感動的です。</p>
<p>第1時 「No. 25 体育授業日誌 6月16日4時限」（授業者から研究者へ）</p> <p>今日から本格的にバタバタ君を使って短距離走の実践に取り組み始めた。まず、バタバタ君を足首に装着し、歩くことから少しずつ前進するスピードを速めていった。そして、バタバタ君を装着する位置を足首からふくらはぎ、膝下に上げていき、同様に少しずつ前進するスピードを速めて取り組ませた。走らせた距離は10m程度だった。授業後半は、約5m、7m、10mのマッチレースに取り組ませた。マッチレースの大半はバタバタ君を膝下に着けたまま、残り5分ちょっとはバタバタ君を外して取り組ませた。本時は、私が悩みながら授業を進めてしまった。次のことが気になるとともにこの時間内で修正ができなかった。「バタバタ君の位置を上げたとき先ではなく足首やすねでバタバタ君を蹴ってしまう（膝が上がらない）子どもが出たこと」、「バタバタ君を蹴るものの、片方の足が接地してから蹴っている子どもがいたこと」、「レースになると、膝を上げずに走ってしまう子どもがいたこと」。次時は、特に次のことに気をつけて取り組みたい。「片方の足が接地した時にもう片方の足（膝）は前に出ていることを再び押さえること」、「足を折りたたんでスウィングすることを押さえること（バタバタ君の装着位置を膝上まで上げることも合わせて）」、「本時よりも長い距離を走らせることで、足が流れないように膝を前に出して走らせること」、「膝を前に出すことを引き出す声掛けをどんどんすること」。本時は、やりきれなかった（自分を出し切れなかった）思いでいっぱいである。でも、そんな中、45分一生懸命走ってくれた子どもたちに感謝である。金曜の50m走計測に向け、少しでも多くの子どもが「速くなった！」「走るのが気持ちいい！」と感じることができるよう頑張りたい。</p>
<p>第1時 「No. 25 体育授業日誌 6月16日4時限」を拝読して（研究者から授業者へ）</p> <p>授業が始まる前からバタバタくんに取り組み様子から、児童の意気込みが感じられた。バタバタくんはシンプルな教具を活用したもの。運動課題の配列がポイント。レースで全力を出させている点がポイント。ただ、評価として、バタバタをならすことと相手に勝つことの二つが混在していた。</p>
<p>第2時 「No. 26 体育授業日誌 6月18日3時限」（授業者から研究者へ）</p> <p>今日、改めて私は体育の授業が好きだと感じました。もしくは、今日、体育の授業がより好きになりました。本時は、片方の足が接地した時にもう片方の足を前に出すことを押さえるとともに「足を折りたたむこと」を強調して取り組んだ。まず、ボルトの静止画を見た。子どもからは「ボルトだー！」の次に「すごい！」という声があがった。「何がすごい!?」と問い返すと、「足が上がって」と返ってきた。踵も注目させると「お尻につきそう」と返ってきた。そして、今日も目標は「ボルトになること」言い換えれば「足を折りたたんで前に出すこと」と話した。本時は、前述の目標に向け、動きの多様化というよりも洗練化を目指すこととした。バタバタ君を初めから膝下に装着し、足を折りたたむことを意識させながら歩くことから始めた。早歩き、ジョギング、走、全力走と続き、「どこまで膝を出し続けられる？」と投げ掛け、20m走らせた。何度か走らせた後、20mを4秒で走ることができるかに挑戦させた。次に、膝上にバタバタ君を装着させた。子どもたちは窮屈そうに足を上げ始めた。歩、早歩き、ジョギング、走と取り組ませ、再び「どこまで膝を出し続けられる？」と投げ掛け、20mを走らせた。すると、クラスの中の足の速い男子の子2人と女の子2人が、D君の走りを見て「すごい！」と口にした。D君は、体型がふくよかで以前はすり足のようだった。しかし、膝がよく上がり、足の切り替えも速かった。陸上選手のような走りだった。そこで、全員を集め、みんなの前でD君に走ってもらった。走りを見たみんなは「おー！」「すごい！」と声があがった。「D君の走りを目指そう！」と話し、再び取り組ませた。その後、15m・20mのマッチレースに取り組ませた。バタバタ君は膝下に装着させた。マッチレースで意識させたことは「勝つためには足を折りたたんで前に出し続けること」である。20mでも旗に近づくと足が流れてしまう子どもがいたが、前回より足を前に出そうと意識していると感じた。また、前回よりも子どもの走る勢いを感じた。マッチレースで特に印象的だったのは、スタート直後は負けているのに、10～15mほどから盛り返す子どもがいたこと。きっと足が流れていない子どもだと思う。授業後、印象的だったこと、嬉しかったこと、泣きそうだったこと、様々なことがあった。「授業の終わりのあきさつをした後、教室に戻らずに10名ほどが競走を始めたこと。そして、もっと印象的だったのは、クラスで最も50m走のタイムが遅いCさんが一人ダッシュをしていたこと。Cさんの「速くなりたい」という思いが嬉しかった。」「バタバタ君がなくても、バタバタ君の残像を感じて走ればいいと言っていた子がいたこと。」「マッチレースでバタバタ君を膝上から膝下にしたことで、バタバタ君に足が当たらなかったと言っていた子が何人かいたこと。（本当はわからないが、足を折りたたんでいる証であり、子どもたちが足を折りたたもうと取り組んだ証だと思う。）」、「50m走を計測した時に涙を流したAさんの感想、『今日の体育の時間、Hさんの「7秒台いっしょにこい！』と言われました。D→ボルト→人類最強にいけるようにがんばっていきたいです。きっと誰よりも足が速くなりたいと思っていますと思うのです。あの悔しい涙は今うれしさに変わる涙だと思います。その涙が流れるように誰よりも練習して7秒台の約束を守りたいです。』Aさんは家でもジャンプをして練習していると話してくれた。Aさんの思いを感じ、涙が込み上げてきた。また励まされた感じがした。』次時が最後となる。運動場で長い距離を走らせ、折りたたんだ足を前に出し続けることに取り組ませようと思う。また、授業参観である。子どもの頑張り、本気度を保護者に感じてもらいたい。</p>
<p>第2時 「No. 26 体育授業日誌 6月18日3時限」を拝読して（研究者から授業者へ）</p> <p>ボルトの絵を見せたのは、これまでの自分の走りを体感しているからこそ有効。</p>
<p>第3時 「No. 27 体育授業日誌 6月19日3時限」（授業者から研究者へ）</p> <p>本時は、授業参観。保護者の方々に子どもたちの頑張り、本気度を伝えたいと思い、臨んだ。また、保護者も巻き込み、運動会のような授業をしたいと思い、臨んだ。一方、初めて運動場で長い距離を走ることになる。足を折りたたんで前に出し続けること、足が流れないようにすることを学習内容とした。授業を振り返るとあまり盛り上がりなかった。ただ、子どもたちは暑い中、45分一生懸命走り続けてくれた。前時と同様、膝下と膝上にバタバタ君を装着して取り組ませた。マッチレースは20mと30m。長い距離を走ったことで、子どもの息は切れっぱなし、汗もびっしょりかいていた。それでも、マッチレースでは全力で走り続けていた。この子どもたちはすごいと改めて感心した。授業の合間に子どもたちに水分補給をさせた時、保護者の方々に話をした。「どんな動きを目指しているか」「余っているバタバタ君を自由に手に取ったり足に装着したりしてもよいこと」「子どもたちは小さいころ、公園や広場に行くとき夢中で駆け出していたと思う。その子どもたちの中には、今、走ることが嫌いになっている子どももいる。でも、見ての通り、この暑い中でも全員が全力で走っている。『速く走りたい』その一心だ』『ぜひ応援してください』などと話した。その後、大声で応援して下さることまではいかなかったが、子どもたちに拍手を送ったり、間近で見守ってくれたりする保護者がいた。きっと、今日お見えになった保護者には、子どもたちの頑張りや本気度が伝わったと思う。今日で3時間の単元を終えた。体育の授業として満足いく授業は1回もできなかった。しかし、子どもたちは一生懸命走り続けてくれた。走り続けてくれる子どもたちの姿が本当に嬉しかった。授業はうまくいかなかったという思いでいっぱいだが、子どもたちとともに今日まで走ってきたという思いでもいっぱいである。明日はいよいよ50m走の計測。「努力は裏切らない」ことを証明したい。子どもたちが感じたことのない世界を感じてもらいたい。ただ、記録がよくなってようがなかろうが、頑張ってくれた子どもたちをほめようと思う。また、感謝の気持ちを伝えようと思う。明日の子ども一人一人の走りに期待するとともに、子ども一人一人を信じている。</p>

第3時	〔No. 27 体育授業日誌 6月19日3時限〕を拝読して（研究者から授業者へ）
ゴールのその向こうにあるもの。それがあから出し切れるのだ。	
単元後	〔No. 28 体育授業日誌 6月20日2時限〕（授業者から研究者へ）
<p>最高の瞬間が待っていた。何と言葉にしてもよいか分からない。感動した。嬉しかった。教師になってよかった。今日計測した全員の記録がよくなった。そして、みんなが一つになって応援し合い、全員が持っている力を出し切った。こんなに素晴らしいことはない。私が求めていたことに出逢うことができた。計測中、全員が記録を更新していくことにストップウォッチを持つ手が震え出した。すごいことが起きるかもしれないとワクワクもしてきた。一方で、誰か一人でも記録が更新できなかつたらどうしようと不安もよぎっていた。でも、全員が「努力は裏切らない」ことを証明してくれた。体力・運動能力調査で涙を流したAさんは、記録を聞くと同時に涙を流し始めた。記録のよい悪い関係なく、緊張から解き放たれたのだろう。とても素敵な涙だった。Aさんが記録を更新できたことが嬉しくてたまらなかつた。全員が計測し終えた時には、何人も涙を流していた。その涙は今までの頑張りを表しているのだと思う。最後、私が全員に向けて話をした。思いを正直に話した。「記録がよくても悪くても、みんなが頑張ってくれたことは間違いない」「全員の足を速くするとえらそうに言ったが、不安で仕方がなかつた」「みんなが頑張ってくれたことが嬉しかった」「先生の思いが伝わったように感じて嬉しかった」「感動した」「伝説ができた」「みんなの担当ができたよかつた」「最高のクラスだ」「日本代表以上だ」などと話した。途中から泣き始めて、うまく話することができなかつた上に、何を話したか途中からよく覚えていない。次の時間、教室に行くと、女の子3人が泣きながら「先生、ありがとう」と言いに来た。嬉しくてたまらなかつた。でも、私の力はちっぽけなものである。情けない授業をした。頑張ったのは子どもたちである。K先生、バタバタ君のおかげで今日の最高の瞬間がある。そんな私がこんな最高の思いをさせてもらい、感謝の気持ちでいっぱいである。今日は、一生忘れることのない「永遠の一瞬」となった。ただ、「永遠の一瞬」と思える瞬間が今日が最後にしたくない。「永遠の一瞬」と思える瞬間にたくさん出逢いたい。一瞬一瞬を一生懸命生きていきたい。また、K先生に出逢えたこと、この子どもたちに出逢えたこと、バタバタ君と出逢えたこと、今日ワールドカップの日本戦があつたこと…全てが偶然ではなく必然だつたように思えてくる。授業に関わる全てのことが、この「永遠の一瞬」につながっていると思う。この短距離走は、ただ子どもが頑張つたのではない。どう走ればよいかを理解した上で自分の走りを追求して頑張つてきた。また、同じ目標に向かって頑張る仲間いた、応援してくれる仲間がいた。だからこそ、「永遠の一瞬」が訪れたに違いない。学習内容がいかに大事か、そして、意欲をかき立てることがいかに大事かを実感させられた。もっと授業がうまくなりた。そう強く思う。</p>	
単元後	〔No. 28 体育授業日誌 6月20日2時限〕を拝読して（研究者から授業者へ）
<p>ときどきして先生の学校へ行きました。先生のお姿を拝見した瞬間、感じました。学級って、学校って、いいな、と想います。心からそう想います。涙は心の汗です。高田典衛先生の授業五段階、最高ランク「5 涙が出る授業」です。一生に一度味わえるかどうかの授業。まさにこれです。私の出発点になりました。今こそ出発点です。</p>	

表2 学びの履歴（一部）

A	〔単元前〕正直、私は今、短距離走がこわいです。スポーツテストの時、つまづいて転んでしまいました。タイムが大幅に落ち、ついに泣いてしまいました。その時から、つまづいてしまうんだ…。どうせタイムが落ちてしまうんだ。と思っていました。その時、ふとHさんやI君はつまづかないで走れるんだとうと、正直、Hさんになりたい…。もっと脚が速くなりたいな、どこでつまづき、どこで減速しているのか、知れたらいいなと思いました。でも先生が必ず速く走れるようにしてあげるからと言ってくれた時は今度こそは目標の8秒5! Jに勝つ! という心がもてました。正直、今、Jにむかっています。今度の時は、必ずそのような気持ちにならないように精一杯がんばりたいです。(50m 走記録9.21秒)
	〔第1時〕競争して少しギクシャクしたけれど、倒したときはうれしかった(競争)。高くすれば高くするほど、むずかしいかと思つたけれど足が高く、前に出すことができた。(足が前)
	〔第2時〕今日の体育の時間、Hさんに「7秒台いっしょにいこ!」と言われました。D→ボルト→人類最強! にいけるようにがんばっていきたいです。きっと誰よりも足が速くなりたと思つていると思うのです。あの悔しい涙は今ほうれしさに変わる涙だと思います。その涙が流れるように誰よりも練習して7秒台の約束を守りたいです。
B	〔第3時〕今日少しママが来て緊張した。けれど精一杯走ることができた。終わったとき分からないけれど少し涙目になっていたと思う。明日決戦の日、家に帰ってママに8秒台いけたよ! 7秒台いけたよ! と言えたらいいなと思つています。それでママが喜んでくれたら精一杯感謝したい。とにかく精一杯走ってだれよりもタイムを縮めたい。8.5秒の目標に届きたい。
	〔単元後〕「私と短距離走」私は6月20日を一生忘れない一日です。最初は自分だけ速くなればいい。そういう気持ちでした。いざ6月20日、最初からみんなが速くなっていて、走る前にナミダを流していました。みんなが伸びていく中、自分の番がきた。8.7! 先生の声と同時にナミダがあふれんばかりに出てきた。目標は8.5。届かなかつたけれど、そんなのそつちのけでうれしかった。1週間前のナミダが今、うれしさのナミダに変わりました。改めて思つた。友達っていいものだ。みんなが今一つになったときだと、そこでも感動あふれんばかり…。この6-1は伝説に一生に残る最強のクラスだと思つています。うちらはサッカー日本代表サムライブルーに負けてません! バタバタ君最高! 6-1最高&最強! 努力は必ず報われる。これはみんなが応援してくれた。おかげで自分の努力もあるけれど、この6-1は世界で一番、いいクラスだといえると思つています。KちゃんとLちゃんが「Aちゃんありがとう。」と言ってくれた。どういうことかは知らないけれど…。Hちゃんとの7秒台の約束も守れなかつたけれど…。悔いは残っているがきつとそれも、いつかは忘れ、みんなのナミダは残ると思う。ママに最高の感謝をしたいです。誰よりも。そしてみんなにも。先生もありがとうございました。(50m 走記録8.72秒)
	〔単元前〕「私と短距離走」私は短距離走(50m 走)が嫌いです。私は運動神経が悪いから、走ったりするのがあまり好きではありません。でも、この前の50m 走ではじめて9秒台になりました。そのときは、ちょっとうれしかったけど、もっともっと足が速くなりたいと思つました。だから、これからの体育の時間で足をもっと速くして9秒5を切りたと思つました。(50m 走記録10.31秒)
B	〔第1時〕バタバタ君を外すと足が上がつている感じがしなかつた。
	〔第2時〕この前の授業より速く走れたような気がした。バタバタ君を付けると膝が上がりはねる感じがした。Gちゃんと勝負したらいい勝負になつてうれしかった。
	〔第3時〕足を前にもつていく意識があれば足が自然に動くことが分かつた。最初に走ったときより速くなった気がする。明日バタバタ君があると思つて走る!
〔単元後〕みんなタイムがあがつて自分だけ上がらなかつたらとか、いろいろ考えたけど、最後は上がつてよかったと思つました。でも一番感謝したいのはバタバタ君、大学の先生、N先生、Aちゃんです。なぜかという、バタバタ君のおかげで足が速くなったからです。大学の先生やN先生はアドバイスをくれました。Aちゃんは体力・運動能力調査のときにAちゃんが泣いちゃつたことで、この授業が始まり、みんなは足が速くなりました。6-1のクラスみんなにはとても感謝しています。更衣室でEちゃんもFちゃんもGちゃんと、N先生みたいに生徒思いで熱い先生はいない! と話していました。ずっと足が遅くて、体育自体が嫌いで、走るのが苦手でした。でも今回の授業で9秒16までいけて、すごく感動しました! Aちゃんが50m 走を走り終えて戻つてきて、タイムが上がつて泣いているAちゃんを見てもらい泣きをしてしまいました(笑)。ここで少し体育への自信がついたと思つました。N先生が担任の先生で本当によかつたと思つました。本当に本当に本当にみんなには感謝しています。本当に本当に本当に本当にみんなありがとうございました!!! (50m 走記録9.19秒)	

C	〔単元前〕「私と短距離走」私は走るのが苦手です。体力がないので、50m全力で走るだけでかなりつかれます。なので、短距離走はきらいです。でも、今回の体育で9秒台には入りたいと思っています。なので、今回の体育はがんばろうと思います。(50m走記録10.47秒)
	〔第1時〕旗はあまりとれなかったけれど楽しかった。
	〔第2時〕膝の上をやった後膝の下に付けたいらすごい簡単でびっくりした。少し足が速くなった気がした。
	〔第3時〕明日は9秒台までは行けるようにならなりたい。
	〔単元後〕私は最初自分の走りに自信がなかったけれど、今回の授業で9秒台に行くことだけでなく、9.5秒もできてよかったと思います。自分が走る番がきたとき、本当に9秒台までいけるか不安でした。でも、この授業で習ったことをよく思い出してあとは夢中で走りました。クラス全員のタイムが伸びるなんて最初は信じられませんでした。もしかしたら自分だけタイムが伸びないかもとも思っていました。でもみんなの応援をしているうちに、絶対に全員のタイムが伸びると思いました。今回走っていない2人のタイムも絶対に伸びると思います。がんばって全力で練習して本当によかったと思いました。パタパタ君をつけて走る時の足はかなり上がるようになりました。考えてみると、パタパタ君をつける前は全然足が上がってなくて、足が後ろに流れていた気がします。でも、今回の授業で足が上がって、足が前に行くようになったので、足が速くなりました。本当にありがとうございました。(50m走記録9.36秒)
D	〔単元前〕(欠席により記述なし)(50m走記録9.34秒)
	〔第1時〕パタパタ君を付けると足が前に出て自然と足が上がった。
	〔第2時〕足をボルトのように上げて足をたたんですぐに出すと速く走れる。横のKに勝ててよかった。
	〔第3時〕明日は50mで前よりいい記録を出したい。足を速く切り替える。
	〔単元後〕最初にタイムを計った時、9.3秒で二人で走った時より遅くなってから次に計った時8秒台いけるか心配だった。8秒台になるためにすごくがんばって足が筋肉痛でいたかったけど速くなることを信じてがんばって、そして、採取日に自分の番で思い切り走った。だが、N先生がストップウォッチを押していなかった。それでちょっと緊張がほぐれた。気を取り直してもう一回全力では走ったら、8.4秒、前より0.9秒も速くなっていた。すごくうれしかった。これはN先生の指導とパタパタ君のおかげだと思った。ありがとうございました。(50m走記録8.47秒)

IV リライトと解釈の試み

1 状況

(1) リライト1

居ても立っても居られない出来事と印象的な出来事

N先生は「居ても立っても居られなかった」という出来事に直面した。それは、A児は体力・運動能力調査の50m走の計測後、「つまずいて転んでしまい」、「以前よりも記録が大きく下回ってしまった」ために、「泣いていた」ことであった。N先生は「クラス全員を集め」、「先生と一緒に、全員で足が速くならないか」、「1週間の授業で、全員足を速くしよう」と話した。子どもたちに「授業で全員の足を速くすると宣言をした」のであった。N先生の指導場面の背景には、「涙ではなく笑顔を見たい」、「子ども一人一人に自信をもたせたい」、「子どもと一緒に喜びを分かち合いたい」と「強く思う」ことがあった。

「子どもはみんな賛同してくれた」と「泣いていた女の子も大きくうなずいてくれた」ことは、N先生と子どもたちと約束を交わした瞬間であった。それと教師にとっては「自分の授業のハードルを上げたことになった」ことでもあった。

第2時では、「授業の終わりのあいさつをした後、教室に戻らずに10名ほどが競走を始めたこと」があった。その中で「クラスで最も50m走のタイムが遅いCさんが一人ダッシュをしていたこと」がN先生にとって印象的な出来事であった。「Cさんの『速くなりたい』という思い」を感じ取ったからである。

(2) 状況という次元での解釈の試み

状況という次元では、学校で体育を学ぶ場の特性について解釈ができる。

本授業実践に入る前の「体力・運動能力調査」の50m

走計測時に転んで泣いてしまったA児の出来事は、授業者にとっては「居ても立ってもいられない」場面になっている。そして、この出来事をA児だけの出来事として完結させたり、あるいはそのまま流したりするのではなかった。目の前で起きた「A児の出来事」を取り上げ、「先生と一緒に、全員で足が速くならないか」と児童に投げ掛け、「全員足を速くしよう」と児童に宣言する。「涙ではなく笑顔を見たい」、「子ども一人一人に自信」をもたせ、「一緒に喜びをわかり合いたい」と続いている。VanManen (1991) は「子どものために何らかの教育的な働きかけをしなければならぬ一瞬」のことを「教育的瞬間 (pedagogical moment)」と呼んだ¹⁵⁾。この出来事はN先生の強い信念に裏打ちされた「教育的な瞬間」であったと考える。

この出来事が短距離走の学習の契機となったことは、B児の感想文からも分かる。予定されているから学習が始まるのではなく、これまで潜在的な「自分も足が速くなりたい」という児童の思いが顕在化する契機となったからこそ、一人一人の児童が自分にとっての短距離走を対象化し、短距離走の学習を自分事としてとらえていったことと考えられる。鹿毛 (2007) によると授業のストーリーには「脚本としてのストーリー」と「ハプニングとしてのストーリー」があるという¹⁶⁾。前者は教師が授業に臨む前に構想したストーリーで、脚本どおりに授業を進行させようとする働きがある。後者は事前に筋書きを描くことが不可能で、その場にいる人たちによって、即興的に演じられていくものである。授業は教師の意図的な活動であるが、「脚本としてのストーリー」という事前合理性のみではなく、むしろ「ハプニングとしてのストーリー」という事後合理性の中に体育授業という場の特性があるといえる。思いもよらない出来事が短距離走の学習の契

機になったことがその一例である。

この出来事を体育授業日誌に書き、リライトすることは、授業者と研究者にとっての意義は一体何であろうか。やまだ（2000）は「人生の物語が必要とされる局面について、自己と他者の亀裂や、前の出来事と後の出来事とのあいだの裂け目が大きくなったとき、それらをつなぎ、意味づけ、納得する心のしくみが必要なもの」と述べている¹⁷⁾。「ハプニングとしてのストーリー」は、授業者にとっては教師としての自分を、そして研究者にとっては研究者としての自分がいかにこの授業実践に関わっているのかという「経験を意味づける物語」¹⁸⁾になると考える。事前合理的な解釈に、事後合理的な解釈を加えることにより、経験を意味づけることをとらえ直すことができる。

2 連続性

(1) リライト2

「ただ走る」から「自分の走りの追究する学び」へ

①動きの観察と指導内容の明確化（単元前・第1時）

単元前と第1時の体育授業日誌は「過去－現在－未来」の時間軸で設定されていた。単元前の50m走の計測では、N先生は「速く走ることができない子どもの動き」は「膝が出てくるのが遅い」と分析した。補助具を活用した運動によって、「膝がポンポン前に出せるようになる」と考えた。子どもたちには「片方の足が接地する時にもう片方の足の膝が前に出すこと」と説明しながら、「子どもたちの聞き入る表情から足が速くなりたいという思い」を感じていた。計測後の学習指導では、装着位置を「足首」、「ふくらはぎ」の順で、「①ゆっくり歩く・②速く歩く・③ゆっくり走る・④少し速く走る・⑤10m程度の距離を3秒で走れるか」の段階的であった。特に、足首の高さで補助具を蹴って歩くという誰でもできる運動により、全員参加できる技能の保障があった。N先生は子どもたちの「ふくらはぎ」の装着位置での走りから、「すでに膝が前に飛び出るように走る子」を見付けていた。

第1時の前半は、補助具の装着位置を「足首・ふくらはぎ・膝下」と段階的に高さを上げ、「歩くことから少しずつ前進するスピードを加速する」ことを行い、走距離は10m程度とした。後半は約5m、7m、10mのマッチレースを実施した。装着位置は膝下のままであった。授業残り5分で初めて補助具を外して取り組ませた。しかし、第1時はN先生にとって「やりきれなかった（自分を出し切れなかった）思いでいっぱい」であり、「悩みながら授業を進めてしまった」授業であった。補助具の装着位置を上げると「膝が上がらない」や「レースになると、膝を上げずに走ってしまう」などの動きを修正できなかったことをN先生は原因とした。次時では、「片方の足が接地した時にもう片方の足（膝）は前に出ていること」や「本時よりも長い距

離を走らせることで、足が流れないように膝を前に出して走らせること」などの改善点を整理した。学習指導要領解説の短距離走における技能の指導内容は「一定の距離を全力で走ること」である¹⁹⁾。N先生は動きの観察により指導内容を明確にしていた。

②目標とする動きの可視化と意識化（第2時）

第2時の体育授業日誌は、「私は体育の授業が好きだ」（現在）－第2時の出来事（過去）－次時への目標（未来）」という「現在－過去－未来」の時間軸で設定されていた。

第2時では、「片方の足が接地した時にもう片方の足を前に出すこと」と「足を折りたたむこと」という目標とする動きを可視化する場面が2回あった。

一回目は「ボルトの静止画」を提示した場面である。N先生は「足が上がってる」と「お尻につきそう」という児童の発言から、「ボルトになること」を隠喩として、「足を折りたたんで前に出すこと」という動きの意識をさせたいと考えた。その後、補助具の装着位置は「膝下」で「歩き・早歩き・ジョギング・走・全力走」の段階的な条件変化で20m走とした。「どこまで膝を出し続けられる」と「20mを4秒で走ることができるか」の運動課題に分けた。

二回目の目標とする動きを可視化する場面は、装着位置を「膝上」にした時であった。児童は「窮屈そうに足を上げ始めた」の中、学級集団の中で比較的足が速い男女4人がD児の走り方を見て、「すごい」という声が上がった。D児の動きは「以前はすり足のように走っていた」が、「膝がよく上がり、足の切り替えも速かった」のであった。N先生はD児の動きを児童全員に見せた。児童は「おー！」、「すごい！」と声を上げた。N先生は「D君の走りを目指そう！」と話した。その後の15mと20mのマッチレースでは、「勝つためには足を折りたたんで前に出し続けること」を意識させたいと考えた。N先生は、前時の児童の動きは20mに近づくと「足が流れること」があったが、本時では「足を前に出そう」としていることで「走る勢い」を感じていた。具体的には「スタート直後は負けているのに、10～15mほどから盛り返す子どもがいたこと」は、「足が流れていない」動きによるものであった。

二つの目標とする動きの可視化と意識化は、A児の感想文に表れていた。「D→ボルト→人類最強」である。さらにA児は「きっと誰よりも足が速くなりたいと思っていますと思うのです。あの悔しい涙は今うれしさに変わる涙だと思います。その涙が流せるように誰よりも練習して7秒台の約束を守りたいです。」と記述した。そして、A児は「家でもジャンプをして練習している」と教師に話した。A児の思いを感じ、教師は涙が込み上げ、「励まされた感じがした」のであった。

③一定の距離の全力疾走とそれを支える力（第3時）

単元前と第1時の体育授業日誌は「過去－現在－未

来」の時間軸で設定されていた。第3時は授業参観であった。N先生は「保護者も巻き込み、運動会のような授業をしたい」という思いで臨んでいた。授業中にN先生は保護者に「子どもたちは小さいころ、公園や広場に行くと夢中で駆け出していたと思う。その子どもたちの中には、今、走ることが嫌いになっている子もいる。でも、見ての通り、この暑い中でも全員が全力で走っている。『速く走りたい』その一心だ」、「ぜひ応援してください」と話した。前時にA児が家でも練習していることも想起していた。

第3時は、初めて運動場で長い距離を走ることになったため、本時の目標は「足を折りたたんで前に出し続けること」とした。第2時の目標の一つになったものであった。前時と同様、パタパタ君の装着位置は「膝下」と「膝上」で、20mと30mのマッチレースに取り組んだ。

N先生は「授業を振り返るとあまり盛り上がりなかった」ことや、「今日で3時間の単元を終えた」が、「体育の授業として満足がいく授業は1回もできなかった」とする一方で、「子どもたちの頑張りや本気度」、「子どもたちは一生懸命走り続けてくれた」こと、「走り続けてくれる子どもたちの姿」が本当に嬉しく思っていた。児童が「暑い中、45分一生懸命走り続け」、「長い距離を走ったことで、子どもの息は切れっぱなし、汗もびしょりかいていた。それでも、マッチレースでは全力で走り続けていた」のは、「子どもたちに拍手を送ったり、間近で見守ってくれたり」する保護者の声援があったことも要因の一つである。

これらの出来事は総じて、「ただ子どもが頑張ったのではない。どう走ればよいかを理解した上で自分の走りを追求して頑張ってきた」といえる。つまり、目標に関わって、「ただ走る」から「自分の走りの追求する学び」があったのである。だからこそ、N先生は「明日はいよいよ50m走の計測。『努力は裏切らない』ことを証明したい。子どもたちが感じたことのない世界を感じてもらいたい。ただ、記録がよくなってようがなかろうが、頑張ってくれた子どもたちをほめようと思う。」と考えていた。

(2) 連続性という次元での解釈の試み

教育実践において連続性の次元では、過去－現在－未来という時間軸が設定される。本実践は「片方の足が接地する時にもう片方の足の膝が前に出すこと」(第1時)、「片方の足が接地した時にもう片方の足を前に出すこと」と「足を折りたたむこと」(第2時)、「足を折りたたんで前に出し続けること」(第3時)という目標が授業者の児童の動きの観察によって構成された。鹿毛(2007)によれば「授業のストーリーは一話完結ではなく、歴史性を備えている」とし、「個々の授業は『これまで』(子ども、教師、クラスの過去)と『これから』(子ども、教師、クラスの未来)を結ぶ連続性を

前提とした『ネバーエンディングストーリー』であるという²⁰⁾。本授業は単元のまとまりで構成することで連続性を確保したネバーエンディングストーリーであるといえる。

こうした歴史性が内在する「自分の走りを追究する学び」には多様性も存在している。多様な個人の意味世界を読み解くには藤本(2006)がいう「物語になる以前の言葉」²¹⁾や中村(2014)がいう「内面化された言葉、声に出されない、頭の中で展開される言葉」²²⁾への注目が不可決になると考える。本研究では、記述内容からリライトを作成してきたが、今後は、言葉にならない言葉や記述できないという事象も含めた解釈が課題であると考えられる。

3 相互作用

(1) リライト3 「競走」から「共創」へ

本授業実践において教師は「教師になってよかった」、「求めていたことに出逢うことができた」という思いに至ることができた。そこには、第1時の「悩みながら授業を進めてしまった」ことや「やりきれない思い」をはじめとして最後まで「情けない授業」であったという、うまくいかない授業の現実と向き合ってきた過去があった。ストップウォッチを持つ手が震え出したのは、「居ても立っても居られない出来事」から子どもたちと交わした約束を果たせなかったらという緊張と不安の表れでもある。「全員の足を速くするとえらそうに言ったが、不安で仕方なかった」のである。だからこそ、この短距離走の授業は、「子どもたちとともに今日まで走ってきたという思いでもいっぱい」なのである。短距離走での「走り」という言葉に、子どもと共に学び続け、授業を創ってきたことを重ねている。自分の記録との更新と授業内でのレースはすべて「競走」であった。その「競走」に共に授業を創ってきたという「共創」の意味が生成されている。児童の感想文には「みんなの応援しているうちに、絶対に全員のタイムが伸びると思いました」、「最初は自分だけ速くなればいい。そういう気持ち」だったのが、「改めて思った。友達っていいものだ。みんなが今、一つになったときだと、そこでも感動あふれんばかり」だったこと。そして、「みんな」の感謝が綴られている。約束が子どもたちの事実で果たされた瞬間であった。タイムを落として泣いてしまったA児が、今度はタイムが上がって涙を流した。子どもも教師ももらい泣きしたのは、それぞれの不安を抱きながらも、「ただ子どもが頑張った」のではない。「どう走ればよいかを理解した上で自分の走りを追求して頑張ってきた」からである。学習内容と意欲の重要性を感じ、「もっと授業がうまくなりたい」と未来へとつなげている。

(2) 相互作用という次元での解釈の試み

相互作用という次元からは、「記録更新という過去

の自分と競うこと」や「相手との競うこと」といった「競走」から、「共に足が速くなることを目指す仲間」と疾走動作の動きづくりを試行錯誤することで、共に速く走ることの授業を授業者と共に創ってきたという「共創」への物語がみえてくる。この物語は、森岡 (2015) のいう「あらかじめテキスト化された物語」ではなく、「今ここで語られていく生きられたストーリー (lived story)」であると考え²³⁾。児童にとっても、授業者にとっても、そして、研究者にとっても、個人的で社会的な相互作用によって創り出された物語であったと考える。

V 結語

本研究では、小学校体育における短距離走の授業実践をナラティブの視点による解釈を試みた事例を提案することを目的とした。

状況という次元からは、授業は教師の意図的な活動であるが、「脚本としてのストーリー」という事前合理性のみではなく、むしろ「ハプニングとしてのストーリー」という事後合理性の中にも体育授業という場の特性があるといえる。それは事前合理的な解釈に、事後合理的な解釈を加えることにより、経験を意味づけることをとらえ直すことができるからである。

連続性という次元からは、短距離走の学びには歴史性と多様性が存在したといえる。一話完結ではなく、歴史性を備えているため、単元のまとまりで構成することで連続性を確保することができる。

相互作用という次元からは、授業における重要な他者や出来事を運動経験の中で実感することで、「記録更新という過去の自分と競うこと」や「相手との競うこと」といった「競走」から、「共に足が速くなることを目指す仲間」と疾走動作の動きづくりを試行錯誤することで、共に速く走ることの授業を創ってきたという「共創」への物語であったと考える。

本実践では記述内容を資料としたが、言葉にならない言葉や記述できないという事象もいかに資料として収集し、状況、連続性、相互作用という次元で解釈していけるかが今後の課題である。

注

注) 二宮 (2010) は人々の思考をナラティブモードとセオリーモードと区別している²⁴⁾。「固有かつ具体的な意図の帰結や行為の変遷を扱うナラティブモード」と、「数学に代表されるような一般かつ抽象的な因果を扱うセオリーモード」である。「現場においてはナラティブモードの方があふれかえっているにも関わらず、現場での実践を対象とする研究ではもっぱらセオリーモードが尊重されてきたこと」や「これまでの実践研究の多くでは、研究方法としてセオリーモードを用いてきたため、研究対象として個人の経験を

扱っていても、研究プロセスのなかで、その個人の経験にまつわる固有の意味は削ぎ落とさざるを得なかった」としている。

引用参考文献

- 1) Connelly, F.M. & D.J. Clandinin (1990) "Stories of Experience and Narrative Inquiry", *Educational Researcher*, 19 (5), pp 2-14.
- 2) 二宮祐子 (2010) 「教育実践へのナラティブ・アプローチ：クランディニンらの『ナラティブ探究』を手がかりとして」、東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科学校教育学研究論集第22号、pp. 37-52.
- 3) 伊佐野龍司・内田雄三・鈴木理 (2011) 「小学校体育授業における意味生成過程—セストボールを対象として—」、*体育科教育学研究*第27巻第2号、pp. 1-17.
- 4) 加納岳拓・岡野昇・伊藤暢浩 (2014) 「体育におけるエピソード記述の描き方：学びの質的向上を目指して」、*三重大学教育学部研究紀要、自然科学・人文科学・社会科学・教育科学*、pp. 223-231.
- 5) 加納岳拓 (2015) 「体育におけるエピソード記述の質的向上に関する事例的研究」*三重大学教育学部研究紀要、自然科学・人文科学・社会科学・教育科学*、pp. 207-216.
- 6) 岡野昇・佐藤学 (2015) 「体育における『学びの共同体』の実践と探究」、大修館書店。
- 7) 石田智巳 (2015) 「体育実践にナラティブ・アプローチを読む」、*体育科教育*第64巻第1号、大修館書店、pp. 50-53.
- 8) 梶田毅一 (2005) 「教師・学校・実践研究 人間教育の基盤を創る」、金子書房、p. 151.
- 9) 前掲書7) p. 149.
- 10) 浅田匡・生田孝至・藤岡完治 (1998) 「成長する教師—教師学の誘い」、金子書房、pp. 147-160.
- 11) 岡花祈一郎・杉村伸一郎他 (2009) 「エピソード記述」による保育実践の省察—保育の質を高めるための実践記録と保育カンファレンスの検討—*広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要*第37号、pp 229-237.
- 12) Clandinin, D.J. & F.M. Connelly, (2000) "Narrative Inquiry", *Experience and Story in Qualitative Research*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- 13) 前掲書2) p. 40.
- 14) 鈴木一成 (2015) 「走り方に着目した短距離走・リレー学習指導」、*中学校教育フォーラム*秋号、大日本図書、pp. 34-35.
- 15) Van Manen, M. 1991 *Reflectivity and pedagogical moment*. *Journal of Curriculum Studies*, 26 (6), pp. 507-536.
- 16) 鹿毛雅治 (2007) 「子どもの姿に学ぶ教師『学ぶ意欲』と『教育的瞬間』」、教育出版、p. 212.
- 17) やまだようこ (2000) 「人生を物語る」、ミネルヴァ書房、pp. 1-38.
- 18) 森岡正芳 (2015) 「臨床ナラティブアプローチ」、ミネルヴァ書房、p. 98.
- 19) 文部科学省 (2008) 「小学校学習指導要領解説体育編」、東洋館出版社、pp. 69-71.
- 20) 前掲書16) p. 215.
- 21) 藤本麻起子 (2006) 「TATの分析・解釈について」、*京都大学大学院教育学研究科紀要*52、pp. 174-186.
- 22) 中村和夫 (2014) 「ヴィゴツキー理論の神髄」、福村出版。
- 23) 前掲書17) p. 193.
- 24) 前掲書2) p. 38-39.

(2015年12月28日受理)