

# 子どもがいきいきとする学級集団活動についての事例研究

大塚 類\*・遠藤 野ゆり

A case study on what happens when children enjoy classroom activities

OTSUKA Rui, ENDO Noyuri

(Received September 30, 2011)

## はじめに——本稿の目的と課題

近年、発達障害、家族形態の多様化、児童虐待、貧困など、子どもをめぐる問題は、多様化や複雑化の一途をたどっている。文部科学省が平成22年に発行した『生徒指導提要』では、小学校における児童理解や生徒指導について、発達障害等の知見も織り交ぜながらかなりの紙幅が割かれている。このことから、さまざまな困難を抱える子どもたちを、学級集団として教育・指導していくことの難しさが透けてみえる。

ベネッセコーポレーションが、全国の教員を対象として1997年から隔年で実施している『学習指導基本調査』の最新調査（第5回・2010年実施）によると、児童の変化に関して、協調性のある児童、リーダーシップのとれる児童、落ち着きのある児童という項目では、減ったという回答がいずれもほぼ過半数を超えており、自己中心的な児童という項目では、増えたという回答が69.3%にのぼっている<sup>1)</sup>。同じくベネッセコーポレーションが、全国3地域（大都市・地方都市・郡部）の小学5年生を対象として隔年で実施している『学習基本調査』の最新調査（第4回・2006年実施）によると、授業の受け方に関して、「近くの人とおしゃべりをする」を選択した児童が59.2%、「ぼうっと他のことを考えている」が35.2%、「マンガをかいいたり、文房具で遊ぶ」が25.0%にのぼっている<sup>2)</sup>。

教員と児童を対象にしたこれらの調査結果からは、小学校における学級経営の困難さが窺える。学級経営の困難さへの対応については、教育研究者や現場の実践者から、さまざまな提案がなされている<sup>3)</sup>。しかしその多くは、教師や学校の抱える問題の指摘や、いわゆるハウ・ツーや対症療法に留まっており、学級経営を困難にせざるをえない子どもたちの経験の内実が明らかにされている、とはいえない。他方、本稿もそこに位置づく現象学的教育研究の領域では、現象学の知見に基づき、授業において児童・生徒に生きられている経験を明らかにする試みがなされている。例えば、中田基昭（中田，1997）は、低学年と高学年の子どもたちの対話形式の違いに着目し、一斉授業の意義について考察している。田端健人（田端，2011）は、授業記録に基づき、自他に共通の世界からの疎外という観点から、発達障害が疑われる子どもの成長を考察している。福田学（福田，2007；2011a；2011b）は、みずからの実践記録に基づき、高等学校における教室の「荒れ」についての一連の研究を行なっている。遠藤野ゆり（遠藤，2010）は、子どもたちが生きている他者性という観点から、困難を抱える子どもにとっての個

---

\*日本学術振興会特別研究員PD(宮城教育大学)

別指導と集団指導の意味について考察している。

こうした流れをふまえ、本稿では、子ども集団の活動が停滞している場面と、子ども集団がいきいきと活動している場面を描いた小学校の授業記録に基づき、それぞれの活動における子どもたちの経験を考察することを試みる。この考察を介して、さまざまな背景をもつ子どもたちが、一緒になっていきいきと活動できるためには何が必要であるのかについて、考えてみたい。

筆者の経験する限り、活動が停滞している時といきいきしている時とでは、子どもたちによって生きられている時間と、子どもたちの身体のありようが大きく異なっている。その違いを明らかにするために、本稿での考察に際しては、時間意識についてのエドムント・フッサール (Husserl, Edmund) と、彼の現象学を継承しつつ展開している現象学者の思索を手がかりとしたい。

## I 停滞している活動における子どもたちの経験

### I-1 ある授業における子どもたちの様子

筆者らはそれぞれ、学習支援ボランティアなどとして、複数の小学校を定期的に訪問している。一般的にも言われていることだが、低学年の子どもたちは45分の授業時間を集中して過ごすことが難しい、というのが筆者らの実感である。そこで本節では、小学校低学年の学級においてしばしばみられる光景を描いた事例に基づき、授業が停滞する際に、子どもたちに何が起きているのかについて考察したい<sup>4)</sup>。

2年生の国語の授業。教室にはどこか弛緩したような雰囲気がかただよっている。「教科書に絵ののってるよね。このなかでどれがカタカナでも書けるかな」、という先生の問いかけにも、アヤちゃん〔仮名、以下同様<sup>5)</sup>〕やハルカちゃんなど、決まった子どもしか手を挙げない。子どもたちは答えがわからなくて手を挙げないのか、先生の言葉をきちんと受け止めていないのか、はっきりとわからない。

一番後ろの席のケン君は、教科書とノートが開いてある机の上に頭をのせ、筆箱を落としてしまう。私〔=大塚、以下同様〕が筆箱を拾うと、ケン君は、「…ありがとう」とか細い声で言いながらも、頭をあげようとはしない。私が彼の両肩に手を置き、ポンポンと軽くたたくと、ケン君は起き上がるが、糸が切れた操り人形のように、すぐに頭を机にのせて、また筆箱を落としてしまう。窓際の真ん中あたりの席のエマちゃんは、涼をとるために水で濡らしたハンカチを結んではほどいて、ということを繰り返している。「ハンカチは首に巻くために濡らしたんでしょ」、と私が小声で言うと、エマちゃんはニヤッと笑って、今度は、机の上に立てた教科書の上にハンカチをかぶせる。私はしかめ面をして、教科書を机のうえに開き、ハンカチをエマちゃんに渡す。するとエマちゃんは、顔を天井の方に向け、自分の顔の上にハンカチをかぶせた。「今は遊ぶ時間じゃないから、ハンカチはもらいます」、と言って私がハンカチを取ると、エマちゃんは照れたような笑顔をみせて、いったんは前を向くが、頬杖をついてぼんやりしはじめる。ユウジ君は、ノートの余白に迷路を書くことに夢中になっている。「ユウジ君、お絵かきはあとにして、黒板を写そう」、と私が声をかけても、ユウジ君は視線をノートに落としたまま、「うん…、あとちょっと…」、と生返事をするだけ。マコト君は、教科書の見当違いのページを開いたまま、前をぼんやりとながめている。「黒板に先生が書いている言葉を、ノー

トにも書くんだよ」。私がそう声をかけると、「あ、そっか」、とは言うものの、手が動かない。私は、教科書の該当ページとノートの白紙の部分を開き、黒板を指さして、「アメリカ、から書くんだよ」、とマコト君に改めて伝える。するとマコト君は、鉛筆をもってしばらく黒板を眺めてから、「…なんだっけ？どこから書くんだっけ？」、と聞いてくる。「アメリカから、黒板〔の文字を〕全部書くんだよ」、と伝えると、マコト君はようやくノートを取りはじめる。

教室のうしろから見ると、ほとんどの子どもたちは前を向いているのだが、背筋を伸ばして座っている子どもはいない。たいていの子どものからだは、頬杖をついたり、背中が丸まった状態で、弛緩して右に左に傾いている。

この事例時、子どもたちは、勝手におしゃべりをしたり、立ち歩いたりすることもほとんどなく、静かななかで授業が進んでいた。しかし他方で、記録にもあるように、一部の子どもは、ぼんやりしたり、自分の活動に没頭しており、教室にはどこか弛緩したような雰囲気漂っていた。このようにぼんやりしている時、子どもたちはいかなるありようをし、いかなる経験をしているのだろうか。この問いについて考察するために、まず、私たちによって生きられている時間についての現象学の知見を手がかりとしたい。

## I-2 生きられている時間

一般的に時間といって想定されるのは、時計で表示されるところの万人に等しく流れる時間であろう。現象学では、こうした時間を客観的な時間と呼ぶ。他方、フッサール現象学では、客観的で物理的な時間の基盤にあるのは、絶えず流れ続けている自我である、と捉える。

フッサールは、自我の知覚作用に着目し、「留まり続ける今が、……過去把持と未来予持の連続体という……地平を持っていることを介してのみ、知覚それ自体は、流れつつ－立ち留まり続ける現在 (strömend-stehende Gegenwart) として構成される」(Husserl, S.171, 239頁)、と述べている<sup>6)</sup>。例えば、ド・レ・ミ、ド・レ・ミという音が連続して鳴っている場合、私たちは、個々の音をつながつた一つの曲、すなわち「チューリップ」という曲の導入部分として聴くことができる。このことから、私たちが、同一の自我として、知覚対象の現われの絶えざる変化に対応しつつ、一瞬の現在とそれを挟んでいる直前の過去と直前の未来という、ある時間の幅を生きることが示される。私たちの意識は、みずからも絶えず流れつつ、そのつど知覚される多様な現われを総合統一化し、一つの知覚対象として、例えば、一つの曲として構成している。したがって、こうした絶えず流れ続けている意識による、「存在するもののあらゆる種類と段階の構成はすべて、時間化作用である」(aa.O., S.172, 240頁)、といえることになる。しかも、目を覚ましているあいだの私たちのあらゆる活動は、何らかの知覚作用である。それゆえ、絶えず流れ続けている意識が、流れつつ留まり続ける現在、換言すれば、ある幅をもつ現在野において、知覚対象を構成し続けるなかで、私たちのいわば主観的な時間が産み出され続けていることになる。

## I-3 向かい先のない意識と身体

### a) ヘルトにおける時間意識

上述したように、フッサールは、主観的な時間を、同一の自我による知覚対象の構成作用と、換言すれば、同一の自我の「思惟の“流れ”の形式」(Held, S.194)と捉えていた。他方、フッサールに基づきつつ時間意識について独自の展開を試みているクラウス・ヘルト (Held, Klaus) は、

知覚作用における意識と対象との関係を逆転させる。すなわちヘルトは、「同一的な対象性の構成と共に始めて、……遂行者の、留まり続けつつ確定しうる同一性が構成される」(a.a.O., S.190)、としている。あるいは、「[自我に備わる]“私が機能する”ことの同一性は、[知覚対象を]構成することが発生する場合に、対象的な即-自の……同一性に対して志向的に対峙している状態においてはじめて、成立する」(a.a.O., S.193)、という言い方もしている。つまり、意識の同一性に基づき、対象の同一性が構成されるのではなく、対象の同一性に対応するかたちで、意識の同一性が成立するのである。こうした仕方でも同一の自我による知覚作用が可能になるのは、ヘルトによれば、知覚作用の発動以前に非主題的に機能している現象野が、すなわち、対象が同一の対象として現われうる場が、あらかじめ準備されているからである(vgl. a.a.O., S.193f.)。すると、ヘルトに基づけば、時間とは、フッサールが考えるような主観的なものではなく、「先-主観的なもの」であることになる(a.a.O., S.194)。

I-2で概観したフッサールの思索に依拠することにより、私たちは、あらゆる知覚作用を遂行するなかで、流れ続けている自分自身の同一性、多様な現われを備えた知覚対象の同一性、そして時間の流れを経験している、といえることになる。さらには、ヘルトの思索に依拠することにより、志向的に対峙し構成すべき対象が明確ではないとき、それに対応するはずの自我の同一性も不明瞭となってしまう、と考えられることになる。

#### b) ぼんやりしている意識

上述の事例では、ケン君やマコト君をはじめとして、多くの子どもたちがぼんやりとしているように、同じ教室にいる筆者には感じられた。ぼんやりしている時の子どもたちは、たとえ目を開けて前を向いていたとしても、彼らの視覚も、聴覚も、明確な対象を構成していない、と考えられる。つまり、子どもたちは、眼前に広がる光景を見るときもなしに見て、先生の声や他の子どもたちが立てる音を聴くともなしに聴いている、と考えられる。

例えば、マコト君は、教科書の見当違いのページを開いたまま、ぼんやりと前を眺めていた。ノートを取るよう促す筆者の声に、「あ、そっか」、と応じながらもぼんやりし続けていることからして、マコト君には、筆者の声や、筆者が開いた教科書に載っている文字は、意味を備えた言葉として現われてきていないのであろう。ヘルトに基づけば、こうした時のマコト君には、構成されるべき対象の不明瞭さに対応するかたちで、自分自身の同一性も不明瞭になっている、と考えられる。マコト君の意識は、流れ続けているだけで留まることもなければ、同一の意識として取りまとめられることもない。そのため彼は、そのつどの筆者の声かけに応じながらも、あたかもそうしたやりとりがなかったかのように、「…なんだっけ?どこから書くんだっけ?」、と聞かざるをえなくなる。

中田は、意識の絶えざる流れが、何らかの観点から時間的かつ言語的に分節化され、一つにまとめられた営みを体験(Erlebnis)と捉えている(中田, 1997, 256頁参照)。すると、マコト君をはじめとして、ぼんやりしている子どもたちは、そのつどの一瞬一瞬を生きることができても、それらを持続した自分の体験として生きることが難しい、と考えられることになる。マコト君は、教科書とノートを開いたり、「ノートにも書くんだよ」、「アメリカ、から書くんだよ」と声をかけたり、といったといった筆者の促しを、そのつど断片的には知覚できているとしても、それらをくノートを取るよう促されている>一連の自分の体験として十分に生きることができていない、と考えられる。

c) 意識の不充足感と身体の間われ

ところで、フッサールの未公刊草稿を駆使しながら、時間意識について考察しているゲルト・ブランド (Brand, Gerd) は、自我は、「いきいきと - 流れている現在において、“私はできる” というありようで、いつもすでに自分自身に先立って存在している」(Brand, S.124, 199頁)、と述べる。さらには、「〔存在することへと先立って〕方向づけられてあることは、関心の充実へと向かって、前へと - 流れている努力である」(aa.O., S.125, 200頁)、とも述べている。すると、明確な対象を構成することもなく意識が流れ続けている時には、すなわち、ほんやりしている時には、本来目指されているはずの関心が充実されず、努力も報われていないことになる。

にもかかわらず、子どもたちの意識は流れ続けている。この時の子どもたちは、「流れ続けながら - いきいきとしている現在において、……すでに生成された自分自身 (meine Gewordenheit) を包含しながら、いつもすでに、存在生成 (Seinwerden) へと、つまり、決して中断することのない存在生成へと方向づけられている」(aa.O., S.128, 205頁)。フッサールに基づき、ブランドは、絶えず将来に向かって存在し続けなければならない意識のこうしたありようを、「痛ましさ」を伴った「事実性」と呼んでいる (aa.O., S.129, 同所)。

そのつど何らかの対象を知覚することで関心を充実させている私たちには、通常、この事実性は覆い隠されている。他方、ほんやりするというあり方で意識がただ流れている時には、言いようのない不充足感や重苦しさとして、事実性がのしかかってくるのではないだろうか。例えば、上述の事例時のケン君が、自分のからだを支えきれずに机に頭を載せたり、多くの子どもたちが、頬杖をついてからだを弛緩させているのは、意識がただ流れ続けている重苦しさの不充足感が、子どもたちのからだから力を奪っているからではないだろうか。

他方、授業とは関係ない営みではあるが、エマちゃんとユウジ君はいきいきと活動している。というのも、彼らには、ハンカチや迷路という構成されるべき対象や、迷路を完成させるといった充実されるべき関心があるからである。さらには、ハンカチで手遊びをしたり、ノートに迷路を描くという身体活動により、意識だけではなく身体にも、そのつど向かう先があるからである。そのため、エマちゃんとユウジ君においては、ハンカチや迷路にまつわる一連の知覚が、同一の自我の一つの体験として、取りまとめられることが起こっている、といえる。筆者にハンカチを取り上げられたエマちゃんが、すぐに頬杖をついてほんやりしはじめたことから、子どもたちがいきいきとする活動にとって、意識と身体が向かう対象が存在することの重要性が窺える。

#### I-4 共同化・持続化されない時間

I-3 でみたように、ほんやりしている時、子どもたちの意識は留まることなく流れ続けている。中田と共に考察したように、意識の流れは、後から意味づけられ分節化されて、ある体験となるのであった。

例えば、上述の事例時、筆者は、ハンカチで手遊びをしているエマちゃんに対して、「今は遊ぶ時間じゃない」という言葉をかけている。この言葉によって、エマちゃんのなかでは、ハンカチを結んだり顔にかけたりする、という彼女自身の振る舞いが、授業中に遊んでいた体験として、いささか否定的に意味づけられることになる。そしてこの体験は、始まりと終わりをもつ体験済みの営みとなる。他方、ほんやりしている子どもたちの意識の流れは、分節化される内実を伴っていないため、彼らにとって体験済みとはならないことになる。したがって彼

らは、そのつどの一瞬一瞬を生きているとしても、それらがある時間の幅をもって持続した自分の体験として、自分の存在を支える一部にすることが難しいことになる。ブランドと共に考察したように、充実すべき関心や、構成すべき対象が明確でないままに意識がただ流れ続け、ある体験としても分節化されない時、子どもたちは、充たされなさや重苦しさを感ずることになる。子どもたちが漠然と感ずているそうした気分が、静かであるにもかかわらずなんとなく弛緩した雰囲気として、筆者にも感ずられたのであろう。

さらには、ぼんやりしている子どもたちそれぞれの意識が、流れ続けるだけで体験として分節化され難い以上、彼らは、教室において共有されるべき体験や時間を、共に生きていないことになる。同じ教室に身をおいて同じ授業を受けていても、子どもたちはそれぞれ、異なる時間を生きていることになる。同じ場にいるのに、同じ時間も対象も共有できないことに対する、子どもたちの充たされなさもまた、教室の雰囲気として醸し出されていたのではないだろうか。

しかも、充たされない感覚を抱いているのは、この事例時のエマちゃんやユウジ君も同様であろう。一見すると彼らは、ハンカチを使って遊んだり、迷路を描くことに集中したりして、自分なりにいきいきと過ごしているようにみえる。しかし、彼らの体験は、誰かと共有することのできない体験であり、上述したように、筆者によって否定的に意味づけられてしまう体験でさえある。彼らの体験は、事実性の重苦しさを逃れるためのいわば暇つぶしではあっても、肯定的に体験済みとなり、彼らの存在に含み込まれ支え続ける体験とはなりえない、といえる。

ここまでⅠでは、ぼんやりしている子どもたちのありようについて考察してきた。そこでⅡでは、子どもたちがいきいきとしている活動に目を移し、その際の子どもたちのありようについて明らかにしていきたい。

## Ⅱ いきいきしている活動における子どもたちの経験

### Ⅱ-1 子どもたちがいきいきとする集団活動

以下の事例は、先の事例と同じ2年生のあるクラスの学級活動を描いたものである。先生が提案したリズム遊びにおいて、子どもたちは、時間と体験を共有することになる。

学期末の習熟度確認のためのテストの時間が続き、子どもたちはいささか疲れた様子。4時間目の授業開始のチャイムと共に子どもたちの前に立った先生は、「みんな、漢字のテストも算数のテストもよく頑張ったね！だからごほうびに、この時間はまず、言葉のリズムをやって元気になろう！」、とにっこり笑う。すると子どもたちは、目を輝かせ、弾けるように笑顔になって、「やったー！」と歓声をあげる。隣どうし顔を見合わせて、「やったね」、と微笑みあう子どもたちもいる。「暑さをふきとばして、すずし〜くなるように、冷たいもののリズムにしよう！今日は気分を変えて、みんな立ってやってみよう！」。先生の声かけで、子どもたちは笑顔のまま立ちあがる。「廊下側が一番前のマホちゃんから、順番に行くからね！みんなよ〜く考えておいてね」、と先生がいたずらっぽい表情をすると、子どもたちの表情に、わくわくした緊張感がみなぎる。

「じゃあ、先生からはじめるね。先生はもう、決めてあるんだ〜」。先生はそう言ってにっこり笑うと、子どもたちの期待を高めるように教室をぐるっと見まわす時間をとる。そして、「アイスクリームつき、かきごおり」、と言いながら言葉のリズムに合わせて両手を叩く。子どもたちからは、「わ〜、いいなあ！」「おいしそう！」、などの歓声があがる。

先生が軽くうなずいてうながすと、マホちゃんは照れたようにはにかみながらも、「かきごおり」と言いながら両手を叩き、満足そうな表情で席につく。座席順に自分の番がまわってくると、子どもたちはおのおの、「アイスクリーム」、「クーラー」、「プール」、「せんぷうき」、「スイカ」などと、自分の考える冷たいもののリズムをあげていく。言葉が続くうちに、リズムの流れができてくる。なかには、リズムの流れに乗れずに口ごもってしまう子どももいる。それでも、先生がにっこりと笑って、「すぐに出てこなかったら、おなじものでもいいんだよ。それでもだめだったら、パスでいいからね」、と伝えると、ほとんどの子どもは、「かきごおり」などと、すでに出た言葉をくりかえすことで、リズムの流れをつなげることができる。自分のリズムを言い終えて席についてからも、子どもたちは、変わらず楽しげな表情で、他の子どもたちのリズムを聴いたり、言葉に合わせて両手を叩いたりしている。自分の番を待っている子どもも、少し緊張感をただよわせながらも、他の子どもの言葉をわくわくしながら待っている。「こおりまくら」などの耳慣れない言葉が出てきた時には、座っている子も、自分の番を待っている子も、「こおりまくらって、なんだ〜?」「アイスノンみたいなやつだね」、などと楽しそうに話したりしている。いつもは何か気になることがあると立ち歩いたり、窓の外の様子が気になってしまうタカシ君も、クラスで最後の順番なのに、リズムに合わせて体を動かしながら、ニコニコして待っている。窓際が一番うしろの席のタカシ君まで順番がまわった時には、子どもたちはみんなタカシ君の方を向いて笑顔を見せている。タカシ君による「アイスクリーム」のリズムが終わると、教室は、楽しさと同時に満足感や達成感とでもいうべき雰囲気<sup>1</sup>に満たされる。「みんな上手だったね～。じゃあ、残りの時間は、テストじゃなくて、教科書を進めるよ。教科書の勉強をがんばって、おいしく給食食べようね!」、と先生が声をかけると、子どもたちは「はい!」、と充実した表情のまま前を向き、授業が開始された。

## Ⅱ-2 リズム遊びの意義

### a) 先生による働きかけの意味

記録の冒頭、「言葉のリズムをやって元気になろう!」、という先生の声かけに対して、子どもたちは、「やったー!」と大喜びしている。子どもたちのこうした様子からは、リズム遊びの営みが、ほとんどの子どもたちにおいて、楽しい・わくわくする体験として意味づけられ、体験済みの事柄となり、彼らを形作る一部にすでになっていることが窺える。

さらに、この事例時の先生は、「みんなよ〜く考えておいてね」という言葉や、「先生はもう、決めてあるんだ〜」と言いながら教室をぐるっと見まわす、という振る舞いでもって、子どもたちの期待感を高めている。「みんなよ〜く考えておいてね」という先生の言葉によって、子どもたちの意識は、自分がリズムを刻みたい言葉を考えることへと、集中して向かうことになる。また、Ⅰ-3-c) でプラントと共に考察したように、子どもたちの意識が充実を目指して常に先方へと流れているからこそ、リズム遊びを始める直前に、先生が教室をぐるっと見まわすという〈間〉を取ることで、子どもたちの意識や関心は、リズム遊びへとより一層集中して向かうことになる。

### b) 意識と身体の次元における関心の充実

Ⅰで考察した記録における子どもたちの多くは、前を向いて机に座りながらも、頬杖をついたり背中を丸めたりして、からだを右に左に傾けていた。他方、今回の記録において、先生はまず、子どもたちを立たせている。立つことによって、座って頬杖をついている時に比べてか

らだに力が入る。つまり、〈私は機能する〉という身体の能動性を自覚しやすくなる。さらに、言葉のリズムにおいては、言葉の音に合わせて手を叩いてリズムを刻む。この時、立って手を叩くという身体運動を実現することによる充実感と、身体運動と同時に生じる音を聴くという対象構成とによって、子どもたちは、身体と意識という二つの次元において、みずからの関心の充実を体験することになる。

確かに、冷たさを感じさせる言葉を考え、前の子どもから続くリズムの流れをからだで感じながら、言葉の音に合わせて手を叩いてリズムを刻む、という複数の作業をこなすことは、低学年の子どもたちにとっては難しい面もあるだろう。事実、前の子どもから続くリズムに乗れずに、戸惑ってしまったたり、自分なりの言葉を見つけることができずに、すでに出た言葉を繰り返す子どもも何人かはいた<sup>7)</sup>。しかし、いささか高度な作業であるからこそ、子どもたちは、緊張感もただよわせながら真剣になって、意識と身体との二つの次元において、関心の充実へとより一層集中したのではないだろうか。そしてその結果、言葉のリズムをうまく刻めた時には、記録における満面の笑みが示しているように、子どもたちは、意識においても身体においても、充実感や満足感を味わうことになるであろう。と同時に、I-3でヘルトやブランドに基づき考察したように、こうした充実感や満足感は、子どもたち自身の存在の充実感へと直接つながっているはずである。

### II-3 共同化され引き伸ばされる時間

#### a) 他者のリズムを聴くことによる意識と身体の実感

ところで、教育学の領域では、しばしば、小学校低学年の子どもたちは集中力の持続が短いことや、相手との直接的対話しか生きられないため、他の子どもたちの活動に興味を向け続けることが難しいことが指摘されている(中田, 1996, 第4章参照)。しかし、この事例時の子どもたちは、自分の順番が来る前も、自分の順番が終わってからも、変わらぬありようでリズム遊びを楽しんでいる。この時の子どもたちのありようについて、意識による対象構成と生きられている時間という観点からみていきたい。

II-2-b) でみたように、自分の順番が来て、リズムを刻んでいる時の子どもたちにおいては、手を叩くという身体運動と、それに付随して生じる音を聴くという対象構成とによって、身体と意識という二つの次元で関心が充実されているのであった。こうした関心の充実は、子どもたちが他の子どものリズムを聴いている時にも生じている、といえる。

記録にもあるように、自分の順番ではない時でも、ほとんどの子どもたちが、リズムを刻んでいる子どもの方からだを向け、当該の子どもの声に合わせて、自分の手を小さく叩いたりしていた。また、「こおりまくら」といった予想もしない言葉が出てきた時には、聴いている子どもたちのあいだでどよめきが起こったりもしていた。こうした時の子どもたちは、他の子どものリズムに合わせて手を叩くことで身体運動を実現したり、他の子どもたちの発言を聴くことで対象を構成してもいる。すなわち、自分の順番ではない時でも、意識と身体において充実感を覚えることができている。さらに言えば、自分の予想を超える言葉に出会った時には、子どもたちは、自分の順番が来てリズムを刻む場合より以上に、言葉のリズムの思いがけなさやおもしろさを味わい、充実感や満足感を覚えている、とさえみなせるかもしれない。

#### b) みんなで体験済みにすること

ほんやりしている時の子どもたちは、そのつどの一瞬一瞬を生きているとしても、それらを

時間の幅を伴った体験として自分の一部とすることが難しいであろうことは、I-4ですでに指摘した。他方、リズム遊びでは、一人ひとりの子どもにおいても、子ども集団においても、リズム遊びのはじめから終わりまでが体験済みになることが生じている、といえる。

上述したように、リズム遊びへの期待を高める先生の働きかけによって、子どもたち一人ひとりが、自分の順番に向けて意識や関心を集中させている。しかもこの時、自分の順番が回ってくるまでのあいだから、自分の順番が終わって最後の子どもの順番が終わるあいだまで、ほとんどの子どもたちの身体活動や対象構成の充実は持続しているのであった。このことは、リズム遊びの最後の順番に当たっていたタカシ君の振る舞いからも窺える。記録にもあるように、タカシ君には、通常の授業では、自分の関心の赴くままに立ち歩くことや、練りケシゴム作りなど、授業と関係のない手遊びがしばしばみられる。しかし、リズム遊びの時の彼は、クラスで最後の順番であるにもかかわらず、自分の席で楽しそうに待つことができていた。

自我が対象を構成することによって、時間の流れが作り出される以上、タカシ君を含めた子どもたちは、互いの言葉のリズムを聴き合うことを介して、流れる時間を共有していることになる。つまり、子どもたちは、自分の順番を超えて、子ども集団として流れる時間を共有していることになる。この共有によって、子どもたちは、リズム遊びが始まってから自分の順番が来るまでの時間の幅に加えて、タカシ君の順番が終わってリズム遊びが終了するまでの時間の幅のなかで生じた事柄すべてを、一つの体験として体験済みに行っている。この体験は、一人ひとりの子どもの存在の一部をなす体験であると同時に、子ども集団に共有された体験ともなっている。

この記録以前にも、リズム遊びにおいて、子どもたちは同様の体験を共有していたのであろう。そうであるからこそ、記録冒頭における子どもたちは、お互いに顔を見合わせたりして、言葉のリズムに対する喜びや嬉しさを分かち合っていたのであろう。と同時に、記録の最後の場面における子どもたちは、また新たに、子ども集団としてリズム遊びを体験済みに行ってきたからこそ、充実感や満足感をみんなで一体となって味わいながら授業に向かうことができた、と考えられるのである。

## おわりに——本稿に残された課題

本稿Iで考察された、ほんやりしている子どもたちの姿からは、彼らは幅をもった時間を生きておらず、そのつどの出来事が体験済みにならずに流れてしまうこと、そして、それに伴う不充足感が彼らの脱力した身体のように反映されていることが、明らかとなった。IIで考察されたリズム遊びに興じている子どもたちの姿からは、自分の言葉のリズムを刻むことに加えて、他の子どもたちの言葉のリズムを聴き合うことを介して、彼らが子ども集団として、時間の流れとリズム遊びの体験を共有していることが明らかとなった。したがって、学級において子どもが集団としていきいきと活動するためには、リズム遊びに際して先生が工夫していたように、意識と身体という二つの次元で、そのつど構成すべき対象や充実すべき関心を明確にし、子どもたちが他の子どもの活動にも興味をもてるようにする必要がある、といえる。

本稿では、授業において子どもたちによって生きられている時間に着目したために、彼らの身体活動については十分に記述することができなかった。しかし、リズム遊びにおける子どもたちの充実した体験は、立つ、手を叩いてリズムを刻む、といった身体活動が大きく寄与していると考えられる。現象学においても、身体論では、世界構成から感情の醸成まで幅広い考察

が展開されている。したがって、子ども集団がいきいきとしている活動について、子どもたちの身体活動に着目して記述することを、本稿のさらなる課題としたい。

## 注

- 1) 『第5回学習指導基本調査』は、全国の公立小学校・中学校・高校の校長と教員を対象に行われている（回答者は、校長560名、教員2688名）。本文で引用した項目の詳細は以下のとおり。協調性のある児童（増えた3.9%；変わらない41.9%；減った**49.7%**；無回答・不明4.5%以下同様の順番）、リーダーシップのとれる児童（1.8%；27.0%；**67.2%**；3.9%）、落ち着きのある児童（3.5%；35.2%；**57.4%**；4.0%）、自己中心的な児童（**69.3%**；23.4%；3.3%；4.0%）。第1回～第4回調査との経年比較では、否定的な回答をしている教師の割合が減っている。しかしそうであっても、指導が難しい子どもの割合が多いことには変わらない。
- 2) 『第4回学習基本調査』の小学5年生の回答者は2726名である。『学習指導基本調査』と同様、第1回～第3回調査との経年比較では、不適切な授業の受け方をしている児童は減少傾向にある。とはいえ、その割合が少ないとはいえないであろう。
- 3) こうした研究としては、例えば、河村（河村，1999）、井上（井上，1999）、深谷（深谷，2000）、沖（沖，2006）、浅川（浅川，2006）、上條（上條，2011）、加藤（加藤，2011）などが挙げられる。
- 4) 以下、本稿に記載する記録は、筆者の一人である大塚が、ある公立小学校に学習ボランティアとして入らせていただいた際に体験した出来事を、帰宅後に記憶を頼りに記述したものである。なお、プライバシーの問題から、内容に関わらない部分に関しては、事実にも多少変更を加えている。
- 5) 以下、本稿における〔 〕は、筆者による補足を表す。
- 6) 本稿で引用するドイツ語文献に関しては、原著のページ数と邦訳書のページ数を併記する。なお、引用に際しては、邦訳を参考にしながらも、筆者なりの訳をあてている。
- 7) おそらく先生は、こうした子どもたちがいることを見越して、すでに出た言葉を繰り返すことや、自分の順番をパスすることを許容しているのであろう。また、勝敗を決めるゲームとしてではなく、授業前のアイスブレイキングとして行なっているのであろう。緊張を過度に高めないようなこうした工夫によって、子どもたちには、リズム遊びの楽しさだけが際立つことになる、と考えられる。

## 引用文献一覧

- 浅川早苗 2006『児童心理 60(4)』金子書房 pp.372-375「授業中立ち歩く」
- Brand, G. 1955 *Welt, Ich, und Zeit* Martinus Nijhoff. ブラント 1976『世界・自我・時間』（新田義弘他訳）国文社
- 遠藤野ゆり 2010『研究論叢 第3部 芸術・体育・教育・心理 60』山口大学教育学部 pp.37-48「教育における他者性について」
- 中田基昭 1997『現象学から授業の世界へ』東京大学出版会
- 田端健人 2011『学ぶと教えるの現象学研究14』宮城教育大学学校教育講座教育学研究室 pp.31-44「通常学級に在籍する「特別な配慮を要する子ども」の世界疎外」
- 深谷昌志 2000『徹底解剖「学級の荒れ」』学文社
- 福田学 2007『人間性心理学研究 25(2)』日本人間性心理学会 pp.153-164「授業中に騒ぐこと

と集中すること」

- 福田学 2011a 『学ぶと教えるの現象学研究14』 宮城教育大学学校教育講座教育学研究室 pp.1-6  
「「荒れた」クラスにおける問題行動を起こさない生徒たちへの関わりについて」
- 福田学 2011b 『人間性心理学研究 28(2)』 日本人間性心理学会 pp.151-163 「ポランの道德哲学に基づく教師－生徒関係の捉え直し」
- Held,K. 1981 *Perspektiven der Philosophie Neues Jahrbuch Bd.7* Rodopi Gerstenberg  
'Phänomenologie der zeit nach Husserl'
- Husserl,E. 1962 *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie* Martinus Nijhoff. フッサール1974 『ヨーロッパ諸学の危機と超越論的現象学』 (木田元他訳) 中央公論社
- 井上正明 1999 『「授業崩壊」に教師はどう対応すべきか』 明治図書
- 上條晴夫 2011 『教育と医学 59(7)』 慶応義塾大学出版会 pp.12-18 「学級崩壊を建て直すのに必要な教師力とは」
- 加藤弘通 2011 『教育と医学 59(7)』 慶応義塾大学出版会 pp.36-41 「小学校の学級はどのようにして崩壊するのか」
- 河村茂雄 1999 『学級崩壊に学ぶ』
- 沖郁子 2006 『児童心理 60(4)』 金子書房 pp.385-388 「ボーッとしている」

## 謝辞

本稿で事例として考察することを快諾くださった校長先生、そして、筆者の訪問を笑顔で迎えてくださった担任の先生と子どもたちに、心よりお礼申し上げます。