

令和7年度

第57回 研究発表 要項

1 日 時 令和7年12月6日（土） 12:10～

2 会 場 名古屋市教育センター

3 日 程

開会のことば、会長あいさつ
来賓紹介、日程説明

研究推進部より

口頭発表

指導・助言 スポーツ庁 政策課 教科調査官
国立教育政策研究所 教育課程研究センター
教育課程調査官

網島 毅 先生

閉会のことば

名古屋市体育研究会＜名体研＞

令和7年度 名古屋市体育研究会<名体研> 発表一覧

研究推進部発表 「よい授業をめざして」

～個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実～

個人研究発表 口 頭

校 名	氏 名	タ イ ト ル	領域 (教材等)	学年
内山小	中島 悠希	“できる・わかる・楽しい”をみんなに ～誰一人取り残さないボール運動の学習～	ゲーム (ハンドボール)	4年
瀬古小	関谷 憲司	つながりながら、違いを尊重する体育学習	ボール運動 (フラッグフットボール)	6年
楠小	加藤 慎也	自立した学習者を育てる体育学習	陸上運動 (走りはばとび)	5年
千早小	鯉江 健太	運動に自信をもつ子どもを育てる体育学習	表現・リズム遊び (おはなしどうぶつえん)	2年
船方小	西川 賢太郎	誰もが安心して参加し、ゲームで学ぶ体育学習	ゲーム (ハンドベースボール)	4年
白鳥小	伊藤 嘉紀	動く楽しさを実感できる体育学習	器械・器具を使つての運動遊び (にんじゃごっこ)	1年
中根小	田中 裕間	自ら学びを調整し、技能を高める児童が育つ体育学習	器械運動 (マット運動)	5年
菊住小	坂 直貴	自ら運動に取り組む児童が育つ体育学習 ～多様な動きをつくる運動を通して～	体づくり運動 (なわ跳び)	4年
志賀中	森 みゆき	自分の考えを伝え合う体育学習	球技 (バスケットボール)	2年
吉根中	鎌田 咲紀	自己決定を繰り返すことで技能を高める体育学習	球技 (バレーボール)	2年

個人研究発表 紙 上

校 名	氏 名	研 究 テ ー マ	領域 (教材等)	学年
自由ヶ丘小	木村 優海	「やってみたい！」が「できた！」につながる体育学習	器械・器具を使 っての運動遊び (にんじゃごっこ)	特別 支援
見付小	酒井 淳也	「子ども中心の学び」に基づく運動会競技の再構築 ～安全性の確保と子ども主体の競技づくりを通して～	体づくり運動、 ゴール型ゲーム	小6
御器所小	近藤 知幸	意欲的に学び続ける体育学習	器械運動 (とび箱運動)	小6
御器所小	柴田 良麻	自律して学び続ける体育学習	器械運動 (マット運動)	小5
御器所小	眞谷 優吾	運動における自己肯定感を高める体育学習	陸上運動 (走りばとび)	小5
川原小	三小田 伸正	「できた！」が「もっと！」につながる体育学習	器械運動 (とび箱運動)	小6
二城小	長谷川 裕高	課題を明確にし、根拠をもって練習に取り組むことのできる体育学習	陸上 (ハードル走)	小6
守山特支	浅場 貴之	誰もが楽しめる体育の授業づくり	球技 (キックベース)	高1
香流小	大橋 亮介	自ら学びを進める体育学習	ボール運動 (ソフトバレーボール)	小6
香流小	谷口 凌太	目指す動きを理解して、思考する児童の育成	ボール運動 (バスケットボール)	小5
蓬来小	長谷川 航大	自分で選び学び合う子どもを育てる体育学習	器械・器具を使 っての運動遊び (にんじゃごっこ)	小2
梅森坂小	栗山 由真	よりよい動きを目指す子どもを育てる体育学習	器械運動 (とび箱運動)	小6
明倫小	木村 圭佑	仲間と関わりながら試行と思考する体育学習	器械運動 (とび箱運動)	小6
明倫小	松林 寛樹	主体的に運動に取り組む体育学習 ～「キャリア形成」に着目した教師支援を通して～	ボール運動 (フラグフットボール)	小5
金城小	出口 裕希	技能の向上を実感できる体育学習	器械運動 (とび箱運動)	小6
東志賀小	尾関 太陽	学び合う良さを感じる体育学習	陸上運動 (走りばとび跳び)	小5
如意小	中谷 優太	自ら探求し、主体的に運動が行えるような児童を育てる体育学習	器械運動 (マット運動)	小6
六郷北小	高島 義典	アートの教育を基盤としたリズムダンスの授業実践	表現運動 (レッツリズムダンス)	小4

六郷北小	間野 翔太	仲間と共に技能を高める体育学習 ～児童の対話スキルに着目した教師支援を通して～	ボール運動 (ソフトバレーボール)	小6
上名古屋小	佐々木 翔	課題を解決していく体育学習	器械運動 (マット運動)	小4
枇杷島小	中島 健吾	自ら学びを調整することができる体育学習	ゲーム (かん単バスケットボール)	小4
庄内小	佐藤 弘泰	考えて運動に取り組む体育学習	走・跳の運動 (小がたハードル走)	小3
新栄小	浅山 泰考	友達と自分の成長を実感しながら運動を楽しむ児童の育成	ゲーム (キックベースボール)	小2
新栄小	小林 楓	「気づき」をもとに学びを進める体育学習	陸上運動 (走りはび跳び)	小5
老松小	上田 裕斗	運動に前向きに取り組む児童を育てる体育学習	表現運動 (イメージを動きに)	小3
老松小	梶田 慎也	課題解決をしていく体育学習	器械運動 (マット運動)	小5
海外日本人学校 (千早小)	太田 賢吾	IB教育の視点を取り入れた探究的体育学習	跳の運動遊び (カンランレークランドート)	小2
高蔵小	坂倉 均	必要感をもち、多様な人と学び合う体育学習	ゲーム (プレルボール)	小3
西築地小	藤田 将嗣	自ら学習を調整できる子どもの育成	器械運動 (跳び箱運動)	小6
高木小	森本 大晴	課題を自己解決していく体育学習	器械運動 (マット運動)	小3
東海小	市橋 隆樹	学びを調整できる力を身に付ける体育学習	ゲーム (ポートボール)	小3
弥富小	跡見 俊明	自ら学びを調整し、技能を高めていく児童の育成	器械運動 (マット運動)	小5
豊田小	深津 佑介	自ら学ぶ児童を育てる体育学習	陸上運動 (走りはばとび)	小5
太子小	織田 瑞	学び合い、動きを高める体育学習	器械運動 (とび箱運動)	小3
黒石小	樋口 史也	技能の高まりを目指す体育学習	器械運動 (とび箱運動)	小3
神の倉小	中原 修平	戦術的気づきを基に動きを高めていく体育学習	ボール運動 (ハンドボール)	小5
大高南小	森弘 正明	仲間と協力する楽しさを味わう体育学習	ゲーム (ポートボール)	小3
常安小	渡辺 悠世	「できた」と実感できる体育学習	器械運動 (マット運動)	小6
平針小	宮川 翔	学んだ技能を生かしてゲームで活躍する児童の育成	ゲーム (キックベースボール)	小2

植田小	荒岡 諒磨	「やりたい」から「夢中」へとつながる体育学習	ボール運動 (ソフトバレーボール)	小6
大坪小	江口 元基	「オフザボールの動き」の習得を目指した体育学習	ゲーム (ハンドボール)	小4
山根小	佐伯 駿伍	自ら学びに向かう力を育てる体育学習	器械運動 (とび箱運動)	小6
植田南小	及川 泰平	仲間とともに達成感を味わう体育学習	器械運動 (マット運動)	小6
振甫中	中村 裕未香	進んで学習に取り組み、課題解決に向かう生徒の育成	球技 (バレーボール)	中3
若水中	葛谷 文泰	技能向上を促す協働的体育学習	器械運動 (跳び箱運動)	中2
名大附中	神道 朔人	体験活動を通して学ぶ体育理論	体育理論 (文化としてのスポーツの意義)	中3
日比野中	林 雄一	主体性を育み、自ら学ぶことができる体育学習	陸上競技 (リレー)	中3
供米田中	松山 功	すべての生徒を取り残さない、取り残させない生涯スポーツにつながる体育学習	器械運動 (マット運動、跳び箱、平均台)	中1
高杉中	松本 菜月	誰一人取り残さない体育学習	体づくり運動	中2
南陽中	宮松 葵	仲間とともに課題解決に向け、主体的に取り組む体育学習	器械運動 (マット運動)	中1
桜田中	水野 孝紀	気付きからはじまる主体的な学びを育てる体育学習	球技 (バレーボール)	中2
大高中	奥田 大地	運動に対して深い学びに向かう生徒を育てる体育学習	陸上競技 (ハードル走)	中2
牧の池中	野澤 嶺将	自己調整力と粘り強さを育てる体育学習	陸上競技 (ハードル走)	中3

口 頭 発 表

“できる・わかる・楽しい”をみんなに

～誰一人取り残さないボール運動の学習～

名古屋市立内山小学校

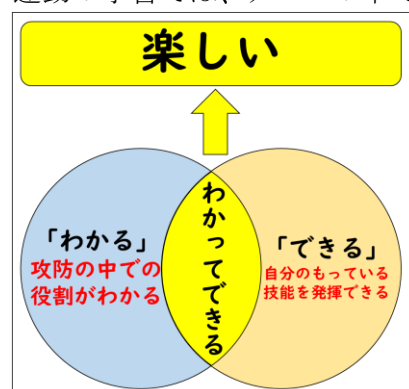
中 島 悠 希

1 どのような子どもを育てたいか。

私は、誰一人取り残さず、楽しいと思えるボール運動の学習を目指している。そのためには、「わかる」と「できる」をつながることが大切であると考え。

学習指導要領（平成 29 年）では、体育科の目標として「豊かなスポーツライフを実現するための資質・能力の育成」が掲げられている。この目標を実現するためには、子どもが運動の楽しさを学べる体育の授業が必要だと考える。しかし、ボール運動の学習では、ゲームの中で何をすればよいのかが「わからずできない」「わかっていてもできない」と、攻防に参加できない子どももいる。このような子どもは、ゲームを楽しめず、取り残された状態である。

私の考えるボール運動における、「わかる」とは、攻防の中での何をすべきか（役割）がわかること、「できる」とは、すべきこと（役割）に応じて自分のもっている技能を発揮することである。「わかる」と「できる」がつながることで、攻防に参加でき、ボール運動の楽しさを感じられると考える（資料 1）。



【資料 1 基本的な考え方】

2 学年・領域（単元）

- (1) 学年 第 4 学年 20 名（男子 10 名、女子 10 名）
- (2) 領域（単元） ゲーム（ハンドボール）

3 授業づくりにおける基本的な考え方

- (1) 単元末に期待される具体的な子どもの姿

ゴールする、ゴールを阻止するという目的に向かって、ゲームの中で「自分の役割がわかった」「やろうとした動きができた」と、楽しんで運動する姿。

- (2) 単元末に期待される具体的な子どもの姿に迫るための授業の考え方

「わかる」と「できる」をつなげるために、「ゲーム→振り返り→ゲーム」の授業構成で、繰り返しゲームを経験する中で気づきを蓄積することができるようにする。そのためにはまず、子どもが安心して参加できるゲームを設定し、子どもに学習内容がわかりやすく、思考しやすい環境を整える。次に、ゲームの中で何ができたかだけでなく、何がわかったかを振り返ることができるようにする。そして、子どもの振り返りをもとに、子どもがゲーム中に何を認識しているかを見取り、適切な教師の支援を行うことで、より、「わかる」と「できる」をつながりやすくする。このように、子どものゲーム中の気づきを生かしてボール運動の楽しさを味わえるようにする。

以下によって、「わかる」と「できる」をつなげ、「楽しい」を感じられるようにする。

- ①わかりやすい（思考しやすい）環境を整える。
- ②「わかる」と「できる」を自覚できる振り返りを行う。
- ③ゲーム中の認識に合わせた最適な教師の支援を行う。

(3) 授業の具体

① わかりやすい（思考しやすい）環境

子どもにとってわかりやすく（思考しやすく）するために、コートサイズ（資料2）は、子どもたちの平均的な投力

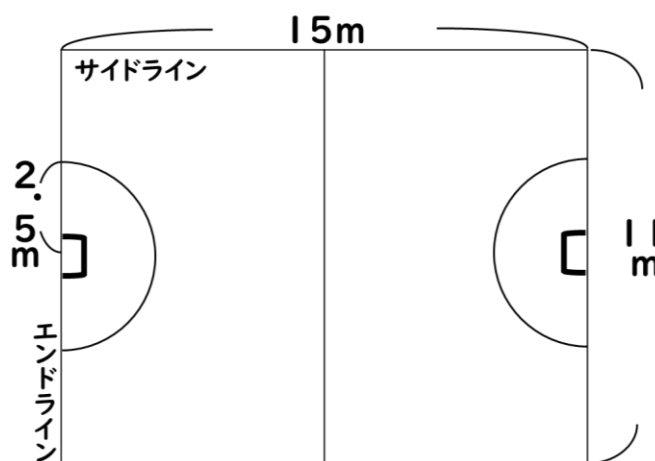
（16.4m）を基準に設定し、ボール（資料3）は、軽くて掴みやすいものを使用し、投力やボール操作技能に左右されないようにする。また、空気を抜くことで恐怖心や痛みを和らげる。さらに、ゴール（資料4）は様々な角度から狙える形状にし、ゴール前の攻防を数多く出現しやすくする。こうすることで、ゴール型ゲームの学習内容について、子どもが多く気付きを蓄積しやすくする。こうした環境を整えば、何をすればよいのかわからず、ボール運動の学習に苦手意識のある子どもも「これならできるかも」

「次はこうやってみよう」と、取り残されることなく学習を進めることができると考える。

② 「わかる」と「できる」を自覚できる振り返り（TDC）

子どもがゲームの中で「わかる」と「できる」をつなげるためには、ゲーム後に行う振り返りにおいて、ゲームの中で、「何ができたか」だけでなく、「何がわかったか」を自覚することが重要である。

そこで、戦術的情況判断能（Tactical Decision-making Competency：土田，2025、以下TDC）を活用し、振り返り活動を行う（資料5）。これにより、子どもは、「自分→仲間→相手」へと、自分のゲーム中の認識がどこまで広がったかを段階的に捉えることができる。こうした振り返りを通して、子どもは自分がゲーム中に「何ができたか」だけでなく、「何がわかったか」についても目を向けることができるようになる。子どもは、「自分→仲間→相手」とゲーム中の認識が広がっていくことで、ゲームの中での自分の役割がわかり、攻防の中で技能を発揮する「わかってできる」姿に近づいていくことができると考える。






【資料2 コート】



【資料3 モルテンヌエバX1200】



【資料4 マルチフレキゴール】

レベル	プレイヤーの認識	ハンドボールにおいて
レベル1  何もわからなかった...	何もわからなかった。	
レベル2  自分が何をしているかわかった！	自分が何をしているかわかった。	ボールを持ったら何をするのかわかった。
レベル3  自分とチームの仲間が何をしているかわかった！	自分と、チームの仲間が何をしているかわかった。	・パスをもらいやすい位置がわかった。 ・ボールを持っていないとき、何をするかわかった。
レベル4  自分とチームの仲間と相手が何をしているかわかった！	自分と、チームの仲間と相手が何をしているかわかった。	・相手がどこで何をしているか分かった。 ・相手がボールを持ったら、どんな動きをすればよいか分かった。

【資料5 TDCの4段階レベル】

③ ゲーム中の認識に合わせた最適な教師の支援

子どもの振り返りをもとに、ゲーム中の認識に合わせて教師の支援を計画的に行う。教師の見取りと子どもの自己評価に隔たりがある場合は、具体的なゲーム場面を想起できるような言葉掛けを行い、自分の認識の段階を捉えることができるようにする。その上で、子どものゲーム中の認識の段階に応じて最適な言葉掛け（資料 6）を行ったり、学級の学習状況に応じて共通の問いをもたせたり、支援が

	子どもの認識	教師の支援
単元前半	自分	「ボールがどこにあるか見てみよう!」 「自分にできそうなことは?」 「ボールを持ったらどうする?」
単元中盤	仲間・空間	「〇〇のとき、仲間はどこにいる?」 「仲間がボールを持ったらどうする?」 「パスが受けやすいのはどこ?」 「どうしてパスがこないのかな?」 「〇〇のとき、相手はどこにいる?」 「シュートのとき、相手が目の前にいたらどうする?」
単元後半	相手	「一つひとつのプレーを大切にしよう」 「チームに合った作戦は?」 「チームが攻め(守り)のとき、自分はどうする?」

【資料 6 教師の支援の例(言葉掛け)】

必要な子どもをチームの仲間とつなげたりする。こうした最適な支援を行うことで、「わからずできない」「わかっていてもできない」といった子どもも、「わかる」と「できる」をつながながらゲームの攻防に参加しやすくなると考える。その結果、どの子どももゲームの中で「わかってできる」を実感し、ボール運動の楽しさを味わうことができると考える。


(4) 指導と評価の計画 ゲーム (ハンドボール)

単元目標	知識及び技能	ハンドボールの行い方を理解している。コート内で攻守入り交じって、ボールを手でシュートしたり、空いている場所に素早く動いたりする易しいゲームをすることができる。								
	思考力、判断力、表現力等	ゲームの型に応じた簡単な作戦を考えている。考えたことを仲間に伝えている。								
	学びに向かう力、人間性等	ハンドボールに進んで取り組もうとしている。規則を守り誰とでも仲よく運動したり、勝敗を受け入れたり、仲間の考えを認めたりしようとしている。場や用具の安全に気を付けている。								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
		整列・健康観察、準備運動								
学習過程	10	単元のゴールの共有	ゲーム (2分×4セット)							
	20	ルールの合意形成	途中の振り返り 「うまくいかないこと」 「困っていること」	途中の振り返り 「攻撃でうまくいったこと」 →「どのように防ぐのか」 「守備でうまくいったこと」 →「どのように突破するのか」			途中の振り返り チームの作戦について 「うまくいったこと」 「改善したほうが良いこと」			
	30	試しのゲーム	ゲーム (2分×4セット)							
	40	TDC を活用した学習の振り返り・次時の確認・整理運動								
評価機会	知		①							総括的な評価
	技						①	②	③	
	思			①	②		①	②		
	態	①	③			①			②	
評価規準	知	① ハンドボールの行い方を理解している。								
	技	① 味方へのボールの手渡しやパス、シュートやゴールへのボールの持ち込みをしている。 ② ボール保持時に体をゴールへ向けている。 ③ ボール保持者と自分の間に守備者がいないように移動している。								
	思	① 簡単な作戦を考えている。 ② 考えたことを仲間に伝えている。								
	態	① ハンドボールに進んで取り組もうとしている。 ② 規則を守り誰とでも仲よく運動したり、勝敗を受け入れたり、仲間の考えを認めたりしようとしている。 ③ 場や用具の安全に気を付けている。								

4 子どもの学びの過程

□…A 児（赤 4 番、技能△、思考○） □…B 児（赤 5 番、技能◎、思考○） ○…ボール

第1時「『これならできるかも』『やってみよう』とゲームに参加する（わかりやすい環境）」




1

とりあえず動き回ろう

2

ボールが目の前を通過していった



1

よし、シュートだ！

2

ゴールから大きくそれた・・・

はじめて経験するハンドボール。コートの中に入り、とりあえず動いてみようとする姿や、ボールを持ったらシュートしようとする姿。

第2時「ゲームの中での『わかる』を自覚する」



子どもの振り返り
「次のゲームはパスがもらいたいな」

パス！パス！

パス！パス！

子ども（A児）


レベル 2



自分が何をしているかわかった！

ボールがどこにあるのかを意識してゲームに参加する中で、「味方がボールを持ったらパスを受ければいい」と、自分の役割が分かり、役割を果たそうとする姿。

第4時「『わかる』と『できる』がつかない」

子ども	教師
レベル 1  何もわからなかった・・・	レベル 2  自分が何をしているかわかった！



パスしてもらえない

楽しくない

A 児は「パスを受ける」という役割をしようとするが、なかなかパスを出してもらえず、途中でゲームに参加することをやめてしまう姿。

子ども	教師
レベル 3  自分とチームの仲間が何をしているかわかった！	レベル 2  自分が何をしているかわかった！



1

ボールを捕った。すぐに自分でシュートだ

2

自分でシュートだ！

B 児はドリブルや力強いシュートで強引にゴールを目指そうとする。しかし、仲間や相手が見えていないため、思うように自分がやろうとする動きができない姿。

A 児も B 児も、TDC による、子どもの振り返りと教師の見取りに隔たりがあった。

第5・6時「『わかる』と『できる』がつながりはじめる」

教師の支援「問い」
「どこでパスをもらおうとよい？」

ゴールの近くに行けばいいんだ！

パス！パス！

A 児は、ゲームを繰り返す中で、自分の役割に合った動きが、徐々に出てくる姿。

私、フリーだよ！

いや、シュートだ！

B 児は、高い技能はあるものの、味方の声に耳を傾けようとしない姿。

子ども	教師
レベル3 自分とチームの仲間が何をしているかわかった！	レベル3 自分とチームの仲間が何をしているかわかった！

第7時「チームがつながりはじめる」

教師の支援「問い」
「ボールを持った時、1番ゴールを決められそうな仲間はどこにいるかな？」

教師の支援「子どもと子どもをつなげる」
「仲間の考えを聞いてみよう」

相手がいらないゴール前でパスをもらおう！

A 児がフリー

A 児にパスだ！

2

B 児は、相手が自分の前に立っている姿を見て、フリーの A 児にパスをする姿。

子ども	教師
レベル4 自分とチームの仲間+相手が見えているかわかった！	レベル4 自分とチームの仲間+相手が見えているかわかった！

第8時「『わかる』と『できる』がつながる！」

A 児にパスだ！

シュートチャンス！

2

空いているところはどこだ！？

3

右側狙ってシュートだ！

A 児は味方からのパスをもらえる場所がわかり、そこでパスを受ける。B 児は A 児がゴール前でフリーになっていることがわかり、そこにパスをする。B 児からパスを受けた A 児はシュートを決める。
A 児と B 児の二人のゲームの中での「わかる」と「できる」がつながった姿。

5 まとめ

本実践では、「わかる・できる・楽しい」をすべての子どもに実感させることを目標に、どの子どもも安心して参加できるゲームと、TDCを活用した振り返り活動、教師の支援による授業展開を取り入れ、ハンドボールの学習を行った。

TDCによる振り返りの変容を見ると、単元前半では「自分も仲間も相手もわかる（見えている）（資料7赤枠）」と考えている子どもが多く見られた。しかし、教師の支援とゲーム経験を積み重ねることにより、単元の中盤では、ゲーム中の

TDC	2時	3時	4時	5時	6時	7時	8時	9時
Lv.4	12	10 低下	6	5	10	8	14 低下	12
Lv.3	6	7	10	13	5	8	4	6
Lv.2	2	1	4	2	4	3	0	0
Lv.1	0	1	0	0	0	0	0	0
欠席	0	1	0	0	1	1	2	2
平均	3.5	3.2	3.1	3.15	3.32	3.1	3.4	3.3

【資料7 子どもによるTDCの振り返り(n=20)】

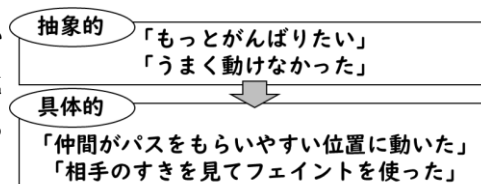
自分の認識を適切に捉えられる子どもが増えていった。そのため、第4時には数値が一時的に低下した。しかし、前頁に記述した子どもの学びの過程にも見られるように、「自分→仲間→相手」へと認識を広げることで、ゲーム中の気付きをも

TDC	2時	3時	4時	5時	6時	7時	8時	9時
Lv.4	6	6	3	5	11	10	11	12
Lv.3	4	7	14	13	6	7	7	6
Lv.2	10	5	3	2	2	2	0	0
Lv.1	0	1	0	0	0	0	0	0
欠席	0	1	0	0	1	1	2	2
平均	2.8	2.8	3	3.15	3.3	3.25	3.25	3.3

とに、自分の役割がわかることにより、自分のやろうとする動きを攻防の中でできる姿は、数多く見られるようになった。

【資料8 子どもの認識段階に関する教師の見取り(n=20)】

また、子どもの認識の段階に合わせて次の段階に認識を広げるための言葉掛けや、子どもと子どもをつなぐ教師の支援を行ったことで、単元後半には全ての子どもの認識がレベル3以上に向上した（資料7青枠）。単元が進むにつれて、教師の見取りと子どもの振り返りとの差が見られなくなり、子どもが自分の段階を適切に捉えられるようになったことが分かる（資料7・8）。さらに、学習カードの記述も（資料9）、単元前半の抽象的な内容から、ゲーム中の自分の役割に関する具体的な記述へと変化した。それに伴い、子ども一人ひとりが自分の役割に合わせて技能を発揮して、攻防に参加する姿が見られるようになった。これらのことから、TDCを活用した振り返りや教師の支援によって、子どもは「自分→仲間→相手」へと認識を広げ、「わかる」と「できる」をつなげることができたと考える。



【資料9 子どもの振り返りの変容】

単元終盤の第8・9時にはTDCのレベル4の人数が低下した（資料7）。低下した子どもの振り返りを見ると「もっと味方の前にパスを出した方がよかった」「相手のフェイントを予測できなかった」など、子どもが空間やゲーム状況などにも目を向け始めたためと考えられる。

今回の実践では、ゲーム時間を十分に確保するために、作戦タイムや練習の時間を設けず、ゲームとゲームの間の時間の使い方を子どもに委ねた。その結果、子どもたちは多くのゲーム経験を重ね、数多くの気付きを蓄積することができた。しかし、個々の気付きが学級全体に広がらない場面も見られた。仲間とのかかわり方には個人差があり、一人ひとりの気付きをチームや学級全体で十分に生かすことができなかったと感じている。また、認識の段階に応じて教師の支援を計画したもの、適切なタイミングで支援ができず、子どもの気付きの深まりや意欲を十分に引き出せない場面もあった。今後は、子どもが互いの動きや意図を共有しながら学びを深められるよう、ゲーム中心の学習の中にも、子ども同士のかかわり合いの場面を意図的に設定していくことが大切であると考える。さらに、教師が子どものつぶやきや振り返りに応じて問いを調整・再提示するなど、学びをつなぐ支援を充実させることで、子どもが「わかる」と「できる」を結び付け、運動の楽しさを学べる体育の授業づくりを目指していきたい。

つながりながら、違いを尊重する体育学習

名古屋市立瀬古小学校

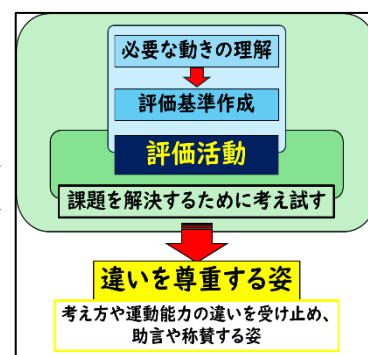
関 谷 憲 司

1 どのような児童を育てたいか。【図1】

私は、違いを尊重する児童を育てたい。体育学習における「違いを尊重する」とは、互いの考え方や運動能力の違いを受け止め、助言や称賛ができる姿と考える。その姿は、仲間と課題を解決するために考え試すことで引き出されると考える。小学校学習指導要領（平成29年告示）解説体育編の「学びに向かう力、人間性等」の目標及び内容では、「人間性等」に関して「多様性を尊重する態度や互いのよさを生かして協働する力、持続可能な社会づくりに向けた態度、リーダーシップやチームワーク、感性、優しさや思いやりなど」と記載している。体育学習を通じて人間性を育てることは、変化の激しい社会や多様な人間関係の中で、共に生きていく力を身に付けることにつながる。

本学級には、運動が得意な児童や苦手意識をもつ児童がいる。また、勝敗に強くこだわったり、仲間の失敗に対して否定的な反応を示したりする児童もいる。様々な違いをもつ本学級の児童が、仲間と協力して課題を解決しようと取り組む姿はあまり見られず、助言や称賛をする姿も少ない。これは、単元目標に向かうために必要な動きの理解が十分でなく、互いの動きを評価できていないことが原因であると考えられる。

そこで本研究では、学級全体の児童が単元目標に向かうための必要な動きを理解できるようにした上で、児童の考えを基にした評価基準を作成し、課題の解決に向けた評価活動となるように工夫する。そうすることで、仲間と協力して、課題を解決するために考え試しながら、互いの考え方や運動能力の違いを尊重できる姿を引き出したい。



【図1 基本的な考え方】

2 学年・領域（単元）

- (1) 学年 第6学年（32人）
- (2) ボール運動（ゴール型・フラッグフットボール）

3 授業づくりにおける基本的な考え方

- (1) 単元末に期待される具体的な児童の姿

得点するためのボール保持者と非保持者の動きを理解する姿。課題に応じた作戦を考えたり、練習をしたりして、仲間と考え試すことができる姿。互いの考え方や運動能力の違いを受け止め、助言や称賛ができる姿。

- (2) 単元末に期待される具体的な児童の姿に迫るための授業の考え方

単元末に期待される姿に迫るためには、単元目標である「仲間と協力してたくさん得点する」ための必要な動きについて、まずタスクゲームに取り組む中で、動き

ながら考える。そして、その考えたことを全体で共有し、理解していく。さらに、理解した動きを教師と共に学級全体で整理し、段階的に評価基準を設定したループリック表を作成する。このループリック表を活用することで、学級全体の児童が互いの動きを評価しやすくなり、仲間と協力して課題を把握できると考える。次に、把握した課題を解決するために、作戦を考えたり練習をしたりして、考え試すことができる「チームの時間」を設ける。そして、メインゲーム、評価活動、「チームの時間」を繰り返す中で、助言や称賛する姿が引き出されると考える。

以上のことから、仲間と協力して、課題を解決するために考え試しながら、互いの考え方や運動能力の違いを尊重するために、評価活動の工夫を重点として実践に取り組むこととする。

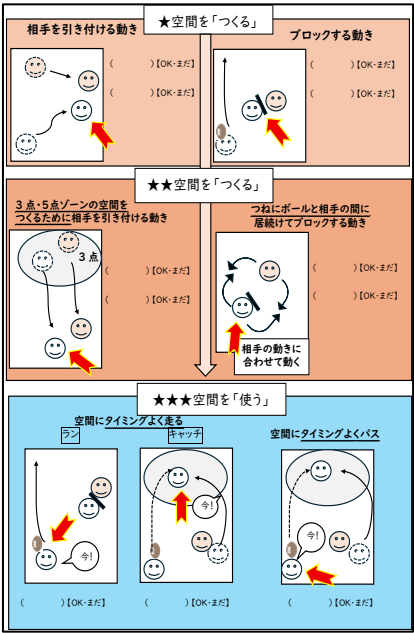
(3) 授業の具体

ア 児童の考えを基にした評価基準の作成

まず、単元の初めにメインゲーム（3対2）を行い、見通しをもたせ、ルール理解を図る。その後、児童に理解させたい必要な動きとタスクゲームの内容と順番を【資料1】のように整理し、児童がタスクゲームに取り組む中で、チームで得点するために必要な動きについて、動きながら考えることができるようにする。次に、考えた必要な動きについてグループと学級全体で共有し、理解させる。そして、児童が考え、理解した動きを教師と共に学級全体で整理する。さらに、必要な動きを段階的に設定することで、取り組むべき課題の優先度（★の数）が少ないほど優先度が高い）を適切に判断することができる。これらの過程を経てループリック表【資料2】を作成する。

タスクゲーム	必要な動き
1対1	相手をかわす動き【ボール保持者】 前や横、斜めに移動する動き【ボール保持者】
↓	
パスなし2対1	ボール保持者と相手の間に入る動き【ボール非保持者】 相手をブロックする動き【ボール非保持者】 空間を見つけて、走る動き【ボール保持者】 味方の動きに合わせて、タイミングよく走る動き【ボール保持者】
↓	
パスあり2対1	パスをもらうために相手を引き付ける動き【ボール非保持者】 空間にタイミングよく走る動き【ボール非保持者】 味方の動きに合わせて、タイミングよく投げる動き【ボール保持者】 パスと見せかけて、空間を見つけて、走る動き【ボール保持者】

【資料1】 タスクゲームを通した必要な動き

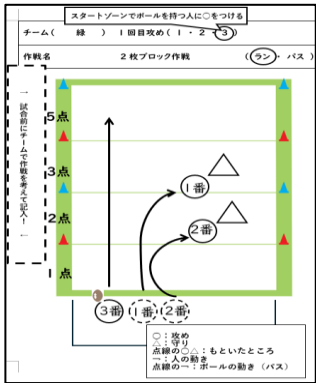


【資料2】 ループリック表

イ ループリック表を基にした評価活動と「チームの時間」

8人1チームを作り、その中で4人チームを二つ作り、ペアチームとする。メインゲームを行うときは、ペアチームで個々の動きを評価できるようにする。そうすることで自チームだけでなく、ペアチームから助言や称賛をする姿を引き出せると考える。メインゲームは、攻撃を4回繰り返し攻守の入れ替えをする。4回の攻撃機会を均等にするために初めにボールを所持する役割は一人1回行うようにする。

評価活動では、1回の攻撃ごとにループリック表を使って評価する。ループリック表に作戦ボード【資料3】



【資料3】 作戦ボード(例)

を付けることで、チームの作戦に応じた個人の動きを評価することができるようにする。

「チームの時間」では、ループリック表にある段階的に整理された動きを参考にする。評価が「まだ」である動きが「OK」に変わるようにするための練習を考え試したり、自分の動きやチームの作戦を可視化したボードを活用して作戦を考え試したりと、チームで選択して取り組むことができるようにする。

このループリック表を基に評価活動を行うことで、チームとして単元目標に向かうために考え試すことが明確になり、仲間と協力して課題を解決するために取り組むことができると思う。そして、メインゲームでねらい通りに得点することができた場面や評価活動で動きを伝え合う場面、チームで考え試す場面の中で、仲間に助言や称賛をする姿を引き出すことができると思う。

(4) 指導と評価の計画

単元目標	知識及び技能	ボール保持者と非保持者の必要な動きを理解している。 ボール保持者と非保持者の動きによって、簡易化されたゲームをすることができる。									
	思考力、判断力、表現力等	課題に応じた作戦を立てたり練習をしたりすることができる。 チームの課題を解決するため、自己や仲間の動きについて考えたことを他者に伝えている。									
	学びに向かう力、人間性等	フラッグフットボールに積極的に取り組もうとしている。 ルールを守り助け合って運動をしたり勝敗を受け入れようとしている。 課題を見つかったりその解決方法を考えたりする際に仲間の考えや取組みを認めようとしている。 場や用具の安全に気を配っている。									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
学習過程	10 20 30 40	整 列 、 健 康 観 察 、 準 備 運 動									
		約束事の確認	ルール確認	ルール確認	ルール確認	ルール確認	メインゲーム	チームの時間【作戦や練習】	メインゲーム	チームの時間【作戦や練習】	大 会
		試しのメインゲーム	タスクゲーム「1vs1」 必要な動きを考え、共有し、試す	タスクゲーム「2vs1」 (パスなし) 必要な動きを考え、共有し、試す	タスクゲーム「2vs1」 (パスあり) 必要な動きを考え、共有し、試す	メインゲーム「3vs2」 評価活動の練習	チームの時間【作戦や練習】	メインゲーム	チームの時間【作戦や練習】	メインゲーム	
						メインゲーム	チームの時間【作戦や練習】	メインゲーム	チームの時間【作戦や練習】		
	振 り 返 り 、 健 康 観 察 、 整 理 運 動										
評価機会	知技		①		①					①	総括的な 評 価
	思考			①		②		③	②		
	態度	①・②					③	④		④	
単元の評価規準	知技	① ボール保持者と非保持者の必要な動きを理解している。 ① ボール保持者と非保持者の動きによって、簡易化されたゲームをすることができる。									
	思考	① タスクゲームから、ボール保持者と非保持者の必要な動きについて考えることができる。 ② ルーブリック表を活用して、仲間の動きについて考えたことを他者に伝えている。 ③ 課題に応じた練習をしたり、作戦を立てたりすることができる。									
	態度	① 場や用具の安全に気を配っている。 ② フラッグフットボールに積極的に取り組もうとしている。 ③ ルールを守り助け合って運動をしたり、勝敗を受け入れようとしていたりしている。 ④ 課題を見つかったりその解決方法を考えたりする際に仲間の考えや取組みを認めようとしている。									

4 児童の学びの過程

A児（技能◎・思考○・勝利へのこだわりが強い・失敗した相手を責めがち）
B児（技能△・思考△・勝利へのこだわりは強くない・失敗した相手を責めることが少ない）

ア 児童の考えを基にした評価基準の作成

- 第1時 試しのメインゲーム（3対2）の様子として、パスの攻撃が多く、ボール非保持者の動きはゆっくりと狭い範囲で動くことが多かった。
助言や称賛する姿はあまり見られず、A児は自分が高い点数を取ったことを周りに自慢していた。B児は、高い点数を取ることができなかった。
- 第2・3・4時 1対1とパスなし2対1のタスクゲームを通して、児童は得点をするためにランの攻撃も有効であることに気付いた。その中で、「ボールを持っていない人がブロックすることで得点しやすくなる」と、ボール非保持者の動きに価値があることに気付く、それを全体で共有した。速く走ることに苦手意識のあるB児はブロックの動きで味方が得点できたとき、仲間から称賛を受けた。パスあり2対1のタスクゲームでは、主な攻撃がパスとランの二つの選択肢に増えたことで、空間に目を向けるようになった。ボール非保持者が相手を引き付ける動きをすることで、相手がいない方向に走ったりパスが通る回数が増えたりするようになり、空間をつくることや使うことが必要であると気付いた様子であった。
ループリック表を作成する前の振り返りでは、ボール保持者・非保持者のそれぞれの視点で得点するために必要な動きを記述できている児童が多いことから、必要な動きを理解していると感じた。

イ ループリック表を基にした評価活動と「チームの時間」

A児・B児を含む赤aチーム4人の4回の攻撃は、次のような結果となった。

回数	1	2	3	4
得点	5点	5点	0点	2点
作戦	パス	ラン	パス	ラン
ボール保持者	2番	1番（A児）	3番（B児）	4番

3回目の攻撃は、A児以外の3人の組み合わせであった。

第6・7・8・9時

開始 5 秒後

B児
4番にパスしようと思ったが、前に守りがいる

開始 20 秒後

二人とも1点ゾーンの中にいる 1点

B児
パスを出す場所がない

開始 25 秒後

2点

B児
2点ゾーンに2番が動いたのでそこにめがけてパス

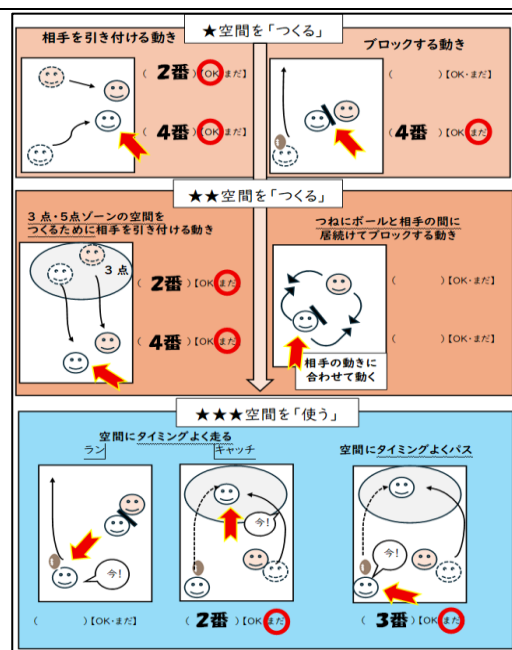
ボール

攻撃終了 パスが通らず0点

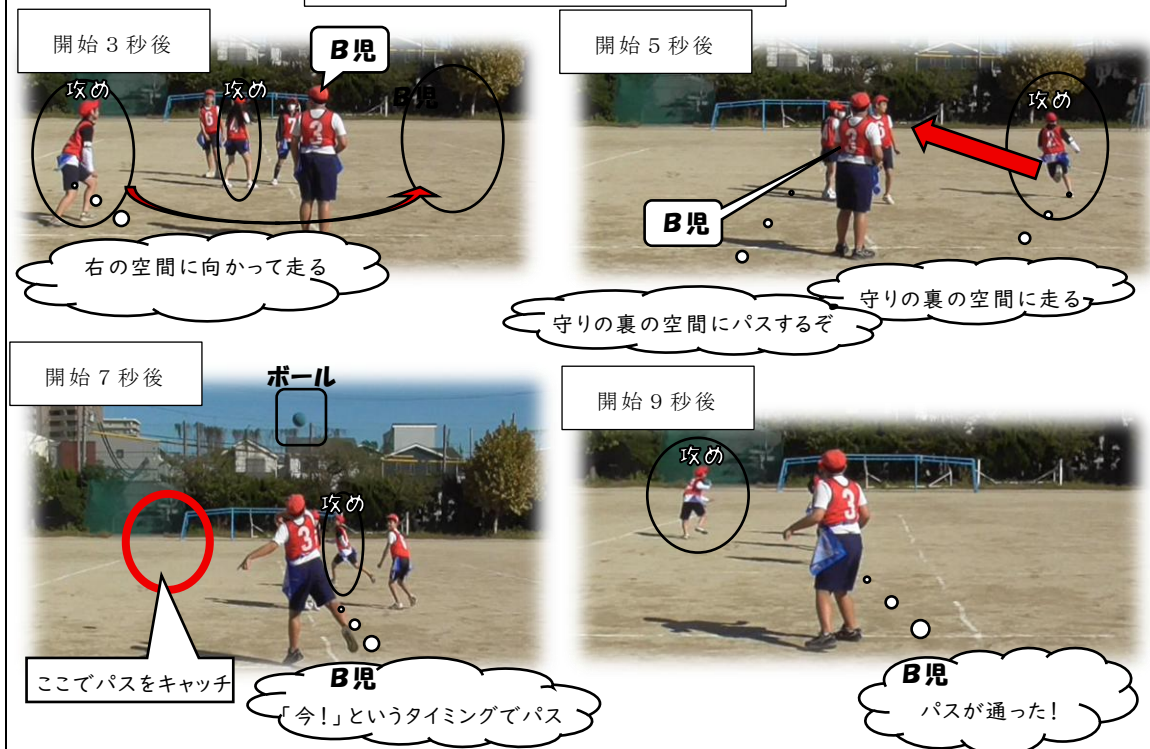
B児

ペアチームによるルーブリック表の評価は、右のようになった。開始5秒後から20秒後までの間、2番と4番は、相手を引き付ける動きはできていたものの1点ゾーン内にいる時間が長く3番のB児はパスが出せない状況が続いた。そこから3点・5点ゾーンの空間をつくるために相手を引き付ける動きが十分とは判断しなかった。また、2番が空間を見付け、パスをもらおうと動くことができていたものの空間に走るタイミングと3番のパスのタイミングが十分ではないとペアチームは評価した。

この評価から赤aチームは、チームの時間でこの3人の攻撃の動きを課題とした。チームの時間が始まると、「攻撃に時間がかかりすぎているから早く攻撃しよう」「相手を引き付けていたけど、もっとコートの中の広い範囲を走ってスペースをつくろう」と、積極的に仲間に助言をするA児の姿が見られた。作戦ボードを使って動きを確認した後、ペアチームと試合をする中で、動きを試した。



チームの時間のペアチームで試合を試す



このメンバーは、作戦通りに動きを試すことができた。その様子を見ていたA児も喜び、称賛した。次のメインゲームでは、コートを広く使うことができたが、チームの時間で試したようなパスができなかった。赤チームは、その原因がタイミングを合わせられなかったことと考え、次のチームの時間では、声を出してパスとキャッチの練習をしている様子が見られた。

全体の様子として、評価活動では、「ブロックの動きが良かったから得点できたよ」「相手を引き付けていたけど、味方があまり走るスペースはなかったかも。コートをもっと広く使うといいよ」など、人の動きや空間の状況に応じて、良い点を伝えたり、助言したりする様子があった。チームとして考え試すことが明確になり、課題に応じた練習をしたり作戦を立てたりする姿が多く見られた。しかし、「今の動きは、『まだ』でいいのかな」と、評価に迷っている児童もいた。

得点できなかったときに仲間を批判することなく、次のメインゲームに向けて取り組んだり、味方の運動能力に合わせた作戦を考えたりするなど、仲間と協力して課題を解決するために考え試す姿が多く見られた。

5 まとめ

(1) 結果と考察

ア 児童の考えを基にした評価基準の作成

第4時の振り返りで、【P2、資料1】の必要な動きについて、ボール保持者・非保持者の両方の視点から記述できた児童が24人いた。残りの8人もどちらかの視点で記述することができていた。ルーブリック表の有効性については、第6時以降の評価活動や「チームの時間」の活動の様子からも検証していく。

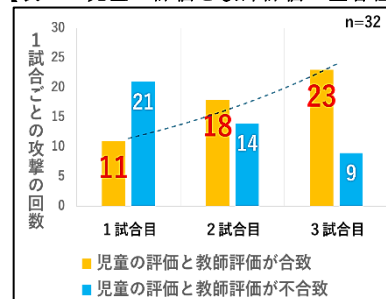
イ ルーブリック表を基にした評価活動と「チームの時間」

チームの4回の攻撃における児童の評価と教師による動きの評価（＝教師評価）の整合性を検証した。

【表1】より、試合数が増すごとに評価の整合性は上がった。また、赤チームを含む多くのチームが、試合数が増すごとに、人の動きや空間、タイミングに着目して、個人の動きを評価する様子が見られた。これらは、メインゲームや評価活動を繰り返す中で、単元前半で理解した必要な動きについて、さらに理解が深まったからだと考える。

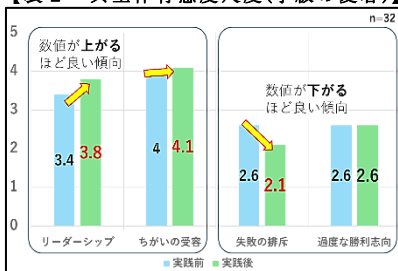
また、「チームの時間」では、どの動きから改善すべきかを判断して、考え試す姿が多く見られた。これは、評価基準を段階的に設定したことで、自分のチームが取り組むべき課題を適切に判断することができたからだと考える。これらのことから、児童が必要な動きを理解した上で、児童の考えを基にした評価基準を作成したルーブリック表を活用したことは、互いの動きを評価し、仲間と協力して課題を解決するために考え試す姿を引き出す点において概ね有効であった。一方、児童の評価と教師評価が合致しないチームもあった原因としては、評価する側がペアチームの作戦を十分に把握できておらず、作戦に応じた個人の動きを理解できていなかったことが考えられる。

【表1 児童の評価と教師評価の整合性】



実践の前後で、梅澤・村瀬・坂本(2021)が提唱する「共生体育態度尺度」を参考にアンケートを取り、私が考える「違いを尊重する」姿に関連する項目を数値化した。【表2】より、勝利へのこだわりや失敗した相手を責めてしまいがちなA児を含めた学級全体が、違いを尊重しようという態度が増えた。また、第6時以降の振り返り活動では、『パスが届かなかったら、仲間に前に来てもらうのもいいよ』と伝えることができた」など、仲間に対する助言や称賛について記入した数が時数を重ねるごとに増えた。このことから、仲間と協力して、課題を解決するために考え試すことができるように評価活動を工夫したことは、互いの考え方や運動能力の違いを尊重できる姿につながったと考える。

【表2 共生体育態度尺度(学級の変容)】



(2) 今後に向けて

ペアチームで作戦の動きを振り返る活動を取り入れることで、作戦を理解した上で評価することができ、児童の動きと評価が一致すると考える。今後も課題を解決するために考え試す姿を引き出し、違いを尊重できる児童を育てたい。

自立した学習者を育てる体育学習

名古屋市立楠小学校

加 藤 慎 也

1 どのような子どもを育てたいか。

私は、体育学習を通して自立した学習者を育てたい。私の考える「自立した学習者」とは、課題解決に向けて計画を立てて実行し、振り返るサイクルを繰り返すことで学び方をよりよいものに調整しながら学習できる子どもである。そのような経験を積み重ねた子どもは、変化の激しいこれからの社会において立ち足かる様々な課題を解決でき、自ら思い描く未来を実現する可能性を広げることができると思う。

2 学年・領域（単元）

- (1) 学年 第5学年（34人）
- (2) 領域（単元） 陸上運動系（走りはばとび）

3 授業づくりにおける基本的な考え方

(1) 単元末に期待される具体的な子どもの姿

リズムカルな助走からより遠くへ跳ぶために、課題解決に向けて計画を立てて実行し、振り返るサイクルを繰り返すことで学び方をよりよいものに調整しながら学習できる姿。

(2) 単元末に期待される具体的な子どもに迫るための授業の考え方

期待される子どもの姿に迫るためには、なりたい姿を思い描く「目標を決める段階」から、思い描いたなりたい姿に近づくための「目標を実現していく段階」へと向かう必要があると考える。

「目標を決める段階」では、まず子どもがなりたい姿、つまり目標を決めることができるようにすることが大切である。何度も動きを試していく中で「こうなりたい」「どうしたらできるようになるのか」という気付きが生まれ、それが内発的動機付けを高めるきっかけとなり、学習を調整していく姿へとつながると考える。こうした目標と現実とのギャップから自ら直面している問題を把握し、そこから適切な課題を定めることで、具体的な目標を決めて学習に向かうことができると思う。具体的な目標を決めることができるために、主体性を発揮させ、運動に対する前向きな気持ちを促すように学習環境を工夫する。

次に「目標を実現していく段階」では、計画を立てて実行し、振り返るサイクルを繰り返すことで学び方をよりよいものするために、選んだ学び方が適切であったかを振り返り、学習を調整していく必要がある。そこで、動きができるようになったかをどうか振り返るだけでなく、学習の取り組み方や他者との関わり方が課題解決につながったのかを確認できるようにするために振り返り活動を工夫する。

以上のことから、次の2点を重点として、実践に取り組むこととする。

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">○ 目標を決めることができる学習環境の工夫○ 学習の取り組み方に着目した振り返り活動 |
|---|

(3) 授業の具体

ア 目標を決めることができる学習環境の工夫

目標を決めることができるようにするためには、「試してみたい」という運動に対する前向きな気持ちを誘発し、「これを試してみよう」と主体性を発揮させることが大切である。そこで、「教材・教具の工夫」「課題に対応した練習の場」「挑戦的な課題設定」の観点で学習環境を工夫することが必要であると考え。

まず、「教材・教具の工夫」とは動きの困難度や「痛い・怖い」などの心理的不安を緩和し、動きの出来栄えにフィードバックを与える教材・教具を活用することである。

次に「課題に対応した練習の場」とは、【資料1】のように「助走」「踏切り準備」「踏切り」「空中姿勢」「着地」の走り幅跳びの各局面の動きを改善できる練習の場を設定することである。

そして、「挑戦的な課題設定」とは【資料2】の「レ

ベル表」を用意し、「〇〇の練習の場でレベル2ができるようになりたい」とそれぞれの練習の場での動きに対する目標を段階的に決めやすくすることである。

イ 学習の取り組み方に着目した振り返り活動

計画を立てて実行し、振り返るサイクルを繰り返すことで学び方をよりよいものにするには、自分の目標に近づくために選んだ学び方が適切であったかを振り返り、学習を調整していく必要がある。そして、学習を調整していくために学習の見通しをもたせ、課題解決を繰り返していくことが大切である。

そこで「目標を決める段階」で立てた目標を達成するために「振り返りシート」【資料3】を作成する。

これは岩田（2024）の課題解決の認識対象として示されている「課題認識・実態認識・方法認識」の観点から学習を振り返ることができるように

練習の場	習得させたい動きや感覚	方法
ハイキャッチ	力強く踏み切り、斜め上へ跳ぶ動き 〈踏切り〉	踏切り板から踏み切って斜め上に跳ぶ。ウレタンスティックに両手のひらをつけるようにする。
キック＆フライト	空中姿勢時に前方に脚を投げ出す動作 〈空中姿勢〉	踏切り板で踏み切り、ウレタンスティックに両足の裏をつけるように前方へ投げ出す。
ハードルジャンプ	片足で踏み切り、両足で着地する動き 〈踏切り・着地〉	ハードルを片足で踏み切り、跳び越え、両足で着地する。踏切り位置にはケンステップを置く。
ステップジャンプ	助走の中で変化をつけ、走の延長で跳ね上がるリズム 〈助走〉	ミニハードルを5台並べる。最初の4台は間隔を狭くして、リズムカルなステップを刻み、最後の1台は少し広く間隔をとって、踏み切って跳び越える。
ぬまボックスジャンプ	踏切り前の沈み込み動作 〈踏切り準備〉	踏切り位置にスロープマットを折りたたんだ状態で置き、そこで踏み切る。
かたボックスジャンプ	踏切り時の振り上げ脚の引き上げ動作 〈踏切り〉	踏切り位置に跳び箱を置き、そこで踏み切る。
ゴム切りジャンプ	空中姿勢時に前方に脚を投げ出す動作 〈空中姿勢〉	補助2名が平ゴムを持ち、試技者の肩の高さまで上げる。試技者は、ゴムを腰の位置で挟み込んで着地する。

【資料1 課題に対応した練習の場】

練習の場	レベル	内容
ステップジャンプ	3	ハードルを起こしスピードを上げ、「タ・タ・ターン」のリズムで跳ぶ。
	2	ハードルを倒しスピードを上げ「タ・タ・ターン」のリズムで跳ぶ。
	1	ハードルを倒し「タ・タ・ターン」のリズムで跳ぶ。

【資料2 レベル表の一部】

それぞれの練習の場での動きに対する目標を段階的に決めやすくすることである。

動きのループリック

	助走	踏み切り	空中	着地
3	・タフロップが垂れていない（スピード○） ・「タン・タン・タン・タ・タ・ターン」のリズムがきている（リズム○）	ふり上げる脚がこしぐらい上がっている、 「タンツ」と音がなるくらい力強くふみ切っている	空中の手が頭より上	「ん」の形
2	・タフロップが垂れていない（スピード○） ・「タン・タン・タン・タン・タ・タ・ターン」のリズムがきていない（リズム×）	ふり上げる脚がこしぐらい上がっている	空中の手が目標の高さ	ひざが曲がっている

学び方レベル表

	◎（授業のはじめ）	○（授業のはじめ）
からだ	前田（授業のはじめ）とくらべて、動きが変わった！目指している動きができるようになった！	前田（授業のはじめ）とくらべて、少しでも動きが変わった！
ながま	○+友だちにアドバイスを求めたり助けを求めることができた	友だちの動きをみて「いいね」「いっしょにがんばろう」など温かい言葉をかけた
こころ	○+じゅんぴと片付けを自分から手伝ったりすることができた	指示を守り、安全に気を付けて学習できた
あたふ	○+上手にできる自分なりのコツを友だちに伝えることができた	動きのループリックを確認して様々な方法を試しながら取り組むことができた

課題 走り幅跳びの技術的な課題を認識させる

実態 現時点での自己の運動の出来栄えや問題点を認識させる

振り返りのポイント

- +：成功した、うれしかった、楽しかったこと
- ：失敗した、くやしかったこと
- ：次はどうするか
- ①（どの局面）ができるようになるために
- ②（どの練習の場）で
- ③（どんな方法を使って）練習する

方法 課題を解決するための自己の練習の取り組み方や仲間との関わり方が適切であったかを認識させる

【資料3 振り返りシート】

したものである。「課題・実態」が認識できるように、走り幅跳びの観察的評価基準（陳ら、2012）を参考に作成した動きのルーブリック表を基に、今までの自分の動きを比べ、動きの課題を捉えさせる。そして、「方法」が認識できるように課題解決していく中で、どのように学習に取り組んだかを「学び方レベル表」を基に自己評価し、「学び方」の課題を捉えさせる。そして、「振り返りポイント」を活用し、動きや「学び方」についての振り返りを記述し、次時への活動に見通しをもたせる。

(4) 指導と評価の計画

単元目標		知識及び技能	走り幅跳びの行い方を理解したり、自己の記録の伸びや目標とする記録の達成を目指したりしながら、リズムカルな助走から力強く踏み切って跳ぶことができるようにする。					
		思考力、判断力、表現力等	自己の能力に適した課題解決の仕方や記録への挑戦の仕方を工夫したり、自己や仲間の考えたことを他者に伝えたりすることができるようにする。					
		学びに向かう力、人間性等	走り幅跳びに積極的に挑戦し、課題把握や課題解決をしようとしたり、仲間と関わる中で約束を守ったり、考えや取組を認めたりして仲間とともに協力して取り組もうとしている。					
		1	2	3	4	5	6	7
段階		目標を決める段階				目標を実現する段階		
学習過程	5	あいさつ、ストレッチ、準備運動		〈教室〉		あいさつ、ストレッチ、準備運動		
	10	学習の進め方	動きのポイントを確認する	【手立て1】 ・様々な運動の場で動きを試したことを基に目標を決める		見通し		
	20	動きのポイントを知る	【手立て1】 学習環境の工夫 様々な運動の場で動きを試していく			課題から本時の活動を見通す		
	30	記録測定				○自分で ○仲間と課題を解決する		
	40			【手立て2】 振り返り活動の工夫 ・目標から課題を設定し、学習計画を立てる ・立てた学習計画を交流する		行動		
		振り返り				振り返り		
評価機会	知	①		②				総括的な評価
	技					①②③	①②③	
	思			②			①②	
	態	②	①			③		
単元の評価規準	知	①「助走」「踏切り」「空中姿勢」「着地」のポイントを理解している。 ②課題解決のための学習展開を理解している。						
	技	①7歩程度のリズムカルな助走をすることができる。 ②力強く踏み切ることができる。 ③かがみ跳びから膝を曲げ、両足で着地することができる。						
	思	①練習での動きや学習方法を振り返り、自己の課題を把握している。 ②提示された動きの評価基準から仲間の課題や出来栄を伝えている。						
	態	①走り幅跳びに積極的に挑戦し、課題を見付けようとしている。 ②ルールやマナーを守り、仲間とともに協力して取り組もうとしている。 ③学習に積極的に取り組み、自己の課題を解決しようとしている。						

4 子どもの学びの過程

第1時

「助走」「踏切り」「空中姿勢」「着地」のポイントを確認した後、記録測定をした。記録測定後の動きを観察的評価基準で評価したところ「空中姿勢」「着地」でのつまずきが見られた。具体的には「両脚の投げ出しができていない」「踏み切れてはいるが片足で着地をしてしまう」などの動きが見られた。

また、活動後の振り返りでは「あまり上手にできなかった」「遠くに跳べなかった」など、自身の実態をネガティブに捉える記述が多く見られた。

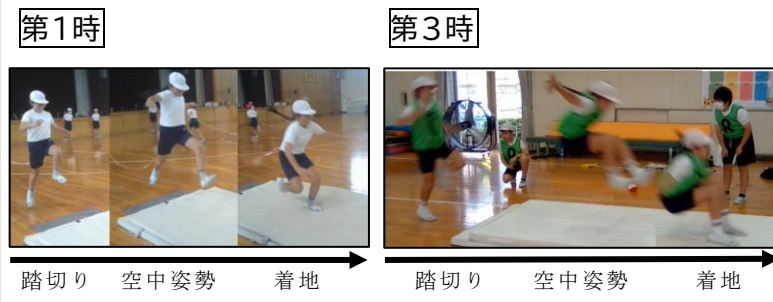
目標を決めることができる学習環境の工夫

第2時

第1時の振り返りでは、うれしかったことや楽しかったことは「ありません」と記述したA児。第2時から、8つの練習の場が設定され、チームでそれぞれの場をローテーションした。そこでは、動きを何度も試して意欲的に運動に取り組む姿が見られた。振り返りでは「前よりは、跳べたと思う！ただ、やりづらいステージもあれば、やりやすいステージもあった。次からは、自分のめあてを作って、行動していく！」と記述しており、何度も試していく中でできる感じの気づきが生まれ、自ら学びを調整していこうとする姿が見られた。

第3時

A児は、それぞれの場で引き続き意欲的に運動に取り組むことができていた。各練習の場での取り組み後、記録測定と動画撮影を行った。【資料4】のように、第1時と比べ、「空中姿勢」や「着地」に大きな変化があった。振り返りでは、第1時と比べて記録が飛躍的に向上したことをポジティブに捉え、「助走はめちゃくちゃ大事！」と動きに関する気づきを記述していた。



【資料4 A児の第1時と第3時の動きの変容】

第4時

A児は単元最後までに「300 cmを跳べるようになりたい」という記録に対する目標や「助走を意識して遠くへ跳べるようにしたい」と動きに対する目標を設定することができていた。そしてその目標を達成するために【資料5】のように「ステップジャンプ」の場で「挑戦的な課題設定」としてのレベル3ができるようになるために段階的に動きができるようになるために計画を立てていた。

①どのステージで

ステップジャンプステージ

②どのレベルができるようになるために
3のレベルができるために

③どのように学んでいくか

まずハードルを倒してスピードを上げてタン・タン・タン・タン・タ・タ・タ・タンのリズムでとぶ。

【資料5 A児の目標を立てるシートの内容】

学習の取り組み方に着目した振り返り活動

第5時

「自分たちの課題を解決するために練習内容を考えて繰り返し練習しよう」と教師が設定した全体のめあてを確認すると、第4時で設定した目標を達成するために意欲的に練習する姿が見られた。中でも、【資料6】のようにチームで動きを見合い、出来栄を確認し合ったり、互いに動きを称賛し合ったりする姿も見られるようになった。一方で、自分の課題に合った練習の場は選んで活動をしているが、ただひたすらに練習する様子も見られた。



【資料6 チームで動きを見合う様子】

第6時

前時の反省から考えながら動くという意識をもたせるために教師が「スピードを

上げながらリズムができるようになるためにはどうしたらいいですか」と全体に問いかけた。そこで子どもから「まずはリズムに関係なく全力ダッシュして跳んでみる」という気付きが発表されたので、『スピードを上げる意識で動く』から、『リズムを意識して動く』ように意識を変えてみよう」と促した。

B児は、第4時に「より高く跳ぶことで記録を伸ばしたい」という目標を立てていたが、第5時に高く跳ぶためには助走を改善する必要があると感じていた。そこで全体で助走の動き方を共有した後、「ステップジャンプ」の場で助走の行い方を確認し、他の場でも助走の動きができるかどうかを試していた。

一方で、B児は前時の「学び方レベル表」の「なかま」の項目で△をつけていた。そこで教師がB児に近くの運動の場で練習しているC児に動きを見てもらうように促した。すると、【資料7】のようにB児はC児と動きを見合ったり意見を交わしたりしながら活動をする様子が見られるようになった。振り返りシートには「助走が少しできるようになった」と記述し、次時は「(空中姿勢で)手を上に挙げることを意識したい」と記述をしていた。



【資料7 活動の様子】

第7時

記録測定前の練習で、B児は「より高く跳んで記録を伸ばす」という目標を達成するために「ハードルジャンプ」の場で練習を進めていた。練習の途中で仲間に動きを見てもらいながら、練習に取り組む姿が見られた。第7時終了後には、「学び方レベル表」の「なかま」の項目で○をつけていた。記録測定では、B児は第1時の動きと比べて、よりリズムカルな助走で力強く踏み切り、両足で着地することができた。

5 まとめ

(1) 結果と考察

ア 目標を決めることができる学習環境の工夫

【資料8】は、第4時で活用した目標を立てるワークシートの記述を、「動き」「学び方」で分類し、それぞれの記述件数及び具体的な記述を示したものである。その結果、「動き」では「助走」「踏切り」「空中姿勢」「着地」の各局面で目指したい動きの目標を立てることができた。これは、「課題に対応した場」で運動に取り組んだことでさらに高めたい動きが見付かったからだと考えられる。

また、「学び方」では多くの児童が「練習の場」についての目標を立てることができた。「挑戦的な課題設定」をしたことで、前述したA児のように各練習の場での動きを高めようとする記述や、動きを高めることができるための計画を立てることにつながったと考えられる。そして、様々な運動の場で多くの試行を繰り返したのは「教材・教具の工夫」があったからだと考えられる。

分類	項目	件数	具体的な記述例
動き	助走	13	タ・タ・ターンのリズムができるようになりたい
	踏切り	11	踏切りのときに音が出るようにいつも以上に強くしたい
	空中姿勢	10	空中の手の位置を意識したい
	着地	9	(ゴム切りジャンプの練習の場で)着地までゴムを離さずに挟み込みたい
学び方	動きの改善方法	12	見本の動画と自分の動きを比べて練習したい
	仲間との取り組み	14	みんなで温かい言葉を掛け合いたい
	練習の場	28	ぬまボックスステージのレベル3ができるように試して力を高めたい
	その他	10	できるようになるまで挑戦したい

【資料8 第4時のワークシートの記述 (N=28)】

イ 学習の取り組み方に着目した振り返り活動

【資料9】は、振り返りシートに記述された課題解決の認識対象の件数の推移である。

手立て2の「振り返りシート」を活用するま

	第1時	第5時	第6時	第7時
実態	24	13	19	17
課題	6	8	4	8
方法	2	25	28	11

【資料9 認識対象の記述件数の推移】

では「実態・課題」に関する記述が多く、「方法」に関する記述は少ない傾向であったが、第5時から「振り返りシート」を活用したことで、「方法」に関する記述が増加した。したがって、「振り返りシート」の活用により、課題解決のための方法に着目して学習に向かう意識の高まりが見られたと考えられる。また、前述したB児のように「学び方レベル表」で学習の取り組み方に支援が必要な子どもを教師が把握し、適切に支援ができる手段としても活用することができた。

【資料10】は、第1時、第3時、第7時の走り幅跳びの記録を比較するために分散分析を行い、記録の平均値と標準偏差及びF値を示したものである。記録の変化では有意な主効果がみられた。一方で、多重比較の結果、第1時と第3時では有意差がみられず、第3時と第7時では有意差がみられた。したがって、学習の取り組み方に着目した振り返り活動を行った結果、記録の向上により影響を与えたことが考えられる。

第1時	第3時	第7時	F 値
2.12±0.53	2.30±0.47	2.61±0.46	15.37***

(F 値… 3 群以上の平均値に有意な差があるか判断するための統計量)

***: $p < 0.001$

【資料10 実践を通しての記録の変化と分散分析 (N=26)】

(2) 自立した学習者に近づいたか

【資料11】は幾留ら(2017)のスポーツ版自己調整学習尺度を参考に作成した。質問項目に対する回答は5件法(5:当てはまる-1:当てはまらない)で回答を求めた。実践前後の5因子と10項目の回答を得点化し、それぞれの平均値と標準偏差、t値を示したものである。「計画」「評価・内省」因子のそれぞれの項目で、有意差がみられた。実践を通して、計画を立てて実行し、振り返るサイクルを繰り返すことで学び方をよりよいものに調整する意識が高まったと考えられる。

しかし、「自己観察」因子は2項目とも有意差はみられなかった。これは、練習中に仲間と動きを見合い、助言を伝え合う子どもが多い一方で、とにかく動きを繰り返して試す子どももいたからだと考えられる。したがって、練習中に互いに動きを見合ったり、練習内容を共有したりする時間を十分に与えることが必要だと考える。

因子	項目	実践前	実践後	t 値
計画	① 自分の課題を解決するための練習を計画する	4.0±0.8	4.7±0.8	-4.61***
	② 自分の目標と、どうしたら目標が達成できるかを考える	4.1±0.8	4.5±1.0	-2.27*
自己効力感	③ 思いもしないことが起こっても解決できる自信がある	3.3±1.0	3.7±1.2	-1.95
	④ 自分の身にたとえ何が起ころうと、たいていの場合、それを解決しようとする	3.8±1.1	4.4±1.1	-3.29**
自己観察	⑤ 練習中に、自分がどの程度うまくできているかをチェックする	4.0±0.8	4.2±1.1	-1.42
	⑥ 練習を通じて動きが良くなるように、練習中に自分がやっていることが正しいかどうかチェックする	4.2±0.8	4.6±1.0	-1.63
粘り強さ	⑦ 課題が難しい場合でも途中で投げ出さない	4.1±1.1	4.4±1.2	-1.44
	⑧ もしその練習が全く得意(好き)でない場合でも一生懸命取り組むことでカバーする	4.3±0.8	4.7±0.8	-1.44*
評価・内省	⑨ 自分のやった練習が正しいかどうかチェックする	4.0±0.9	4.5±0.9	-2.85**
	⑩ 自分がやったことが良かったかどうかを確かめるために、練習を振り返る	3.9±0.9	4.4±1.0	-2.65*
合計得点		39.7±6.0	44.2±6.3	-4.92***

(t 値… 2 群の平均値に有意な差があるか判断するための統計量), *: $p < 0.05$, **: $p < 0.01$, ***: $p < 0.001$

【資料11 実践前後の自己調整尺度得点 (N=29)】

(3) 今後の課題

本実践を通して、「助走」を課題としながら「ハードルジャンプ」の場で「高く跳べるか」を試すなど、自分の課題に対応した場を選べていない子どもがいた。そのような子どもに対して意図した学び方を促すことができるように学習環境を整えたり、気付きを与えるような発問をしたりすることが必要であると感じた。

また、「振り返りシート」を活用したとき、学び方の「なかま」に対して必要感をもたずに取り組む子どもがいた。今後は、活動中に必要に応じて子ども同士をつなぐなど、学び方をよりよいものに調整したくなるような支援をしていきたい。

運動に自信をもつ子どもを育てる体育学習

～表現リズム遊びの学習を通して～

名古屋市立千早小学校 鯉 江 健 太

1 どのような子どもを育てたいか。

私は、どのような運動にも自信をもって取り組む子どもを育てたい。そのために、子どもの運動有能感を高めたい。運動有能感とは、自己の運動能力・技能に対する自信である「身体的有能さの認知」、自己の努力や練習によって運動ができるようになるという自信である「統制感」、教師や友達などの他者から受け入れられているという自信である「受容感」の3因子からなるものであり、運動に対する自信を総合的に捉える概念である（岡澤ら, 1996）。

そこで、私の実践では、岡澤ら（2001）が作成した小学校低学年用運動有能感測定尺度を使用し、本学級（第2学年）の子どもの、各因子ごとの平均値を算出した【資料1】。すると、身体的有能さの認知と統制感において高い数値が出た一方で、受容感において、友達からの励ましを十分に実感できていないことが分かった。そこで、友達と様々な動きを見付けたり、みんなで調子を合わせたりして踊る楽しさに触れることができる、表現リズム遊びの学習を通して、子どもの受容感を高め、運動に自信をもたせたいと考えた。

因子	「そう思う」を5点、「少し思う」を4点、「どちらでもない」を3点、「あまり思わない」を2点、「全然思わない」を1点として回答した。	学級の平均値	1と2を選択した子どもの数 N=21
身体的有能さの認知	うんどう（たいいく）がよくできるとおもいます。	4.8	0
	ほとんどのうんどう（たいいく）は、じょうずにできます。	4	2
	うんどう（たいいく）がとくいなほうです。	4.3	3
統制感	がんばれば、ほとんどのうんどう（たいいく）はじょうずにできるとおもいます。	4.3	2
	すこしむずかしいうんどう（たいいく）でも、がんばればできるとおもいます。	4.6	1
	できないうんどう（たいいく）でも、あきらめないでれんしゅうすれば、できるようになるとおもいます。	4.7	1
受容感	たいいくをしているとき、せんせいががんばれとおうえんしてくれます。	4.3	2
	たいいくをしているとき、ともだちががんばれとおうえんしてくれます。	3.8	6
	たいいくのじかん、いっしょにしようとかそっくくれるともだちがいます。	4	3

【資料1 1学期に行ったアンケート結果】

これまでの私の表現運動系の実践では、「思いのままに体を動かしてみよう」と声掛けをし、教師が動きを称賛しながら指導を行ってきた。しかし、動きや動きの変化が小さく、何を表現しているのか分からない子どもの姿が見られた。これは、子どもの動きのバリエーションが少なく、どのような動きをすればよいのか分からなかったことが原因であると考ええる。そこで、教師が子どもとリズムに乗って踊ったり、題材の特徴を捉えて全身で踊ったりするリード（以下、教師のリード）を工夫することで、子どもが動きのバリエーションを増やすことができるようにする。

また、友達との関わりが固定的になってしまい、動きを見付けたり、調子を合わせたりして踊る子どもの姿があまり見られなかった。これは、リズム遊びの行い方や、表現遊びで扱う題材の場面設定が不十分であったことが原因であると考ええる。そこで、学習活動を工夫することで、子どもが友達と関わって踊ることができるようにする。

以上のことから、本研究では、教師のリードで動きのバリエーションを増やし、学習活動の中に友達と関わりたくなる場面を意図的に設定することで、子どもの受容感を高め、どのような運動にも自信をもって取り組む子どもを育てたい。

2 学年・領域（単元）

(1) 学年 第1・2学年（1年生13人、2年生21人）

(2) 領域（単元）

表現リズム遊び（おはなしどうぶつえん）

3 授業づくりにおける基本的な考え方【図1】

(1) 単元末に期待される具体的な子どもの姿

リズムに乗って踊ったり、題材の特徴を捉えて全身で踊ったりする姿。友達と様々な動きを見付けたり、調子を合わせたりして踊ることで受容感を高め、運動に自信をもって取り組む姿。

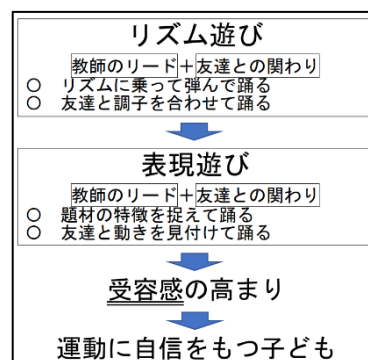
(2) 単元末に期待される具体的な子どもの姿に迫るための授業の考え方

表現運動系ダンス指導の手引き（文部科学省, 2013）では、「なりきりやすく律動的な動きを好む、低学年の子どもの発達の特徴を踏まえ、1時間の中にリズム遊びと表現遊びの両方を組み合わせて単元を構成するとよい」とされている。そこで、活動の前半にリズム遊びを行い、弾んで踊れる軽快な曲を取り上げて律動感を味わわせる。後半に表現遊びを行い、題材の特徴的な動きを、全身でなりきって踊ることができるようにする。

リズム遊びでは、教師のリードで、スキップや弾む動きを中心に、曲に合わせて、体をねじったり、回ったりして即興的に踊ることで、動きのバリエーションを増やすことができるようにする。その後、遊びを通して友達と関わりながらリズム遊びを行うことで、調子を合わせて踊ることができるようにする。

表現遊びでは、教師のリードでいろいろな題材の特徴や様子を具体的な動きで捉え、全身の動きで即興的に踊ることができるようにする。その後、「はじめ—なか—おわり」の構成で、様子が急変する場面を入れて踊ることで、動きのバリエーションを増やすことができるようにする。さらに、同じ題材を選んだ子ども同士が集まって踊る場を設定することで、友達と動きを見付けながら踊ることができるようにする。

以上から、次の2点に留意して実践を行い、テーマに迫っていきたい。



【図1 基本的な考え方】

- 動きのバリエーションを増やすための教師のリード
- 友達と関わって踊るための学習活動

(3) 授業の具体

「スイミーの登場人物になりきって、楽しく踊る」という単元のめあてを子どもに示す。スイミーは、国語科で学習し、子どもたちになじみのある題材である。本単元では、友達との関わりが生まれる場面設定をして、学習を進めていく【資料2】。毎時間、子どもは、各場面に登場する全ての登場人物になりきって踊る。その後、気に入った登場人物を選んで踊り、みんなでスイミーの物語を完成させるという見通しを全体で共有する。

第1場面	スイミーが兄弟たちと楽しく遊ぶ場面	第2時
第2場面	兄弟が大きなまぐろに食べられてしまう場面	第3時
第3場面	様々な生き物に出会う場面	第4時
第4場面	協力してまぐろを追い出す場面	第5時
	物語全体を表現する	第6時

【資料2 友達との関わりが生まれる場面設定】

ア 動きのバリエーションを増やすための教師のリード

リズム遊びにおける教師のリード

曲と場を工夫して、スキップや弾む動きに取り組ませる。曲は、弾んで踊りやすいBPM140前後の3種類を使用することで、リズムによって違った動きができるようにする。場は、広さを変化させて取り組ませることで、場に応じたスキップや弾む動きができるようにする【資料3】。

曲 (BPM)	場	引き出したい動き
147	広い	大きくスキップをしたり、手を振り上げながら回ったりする。
138	普通	空いている場所を探してスキップをしたり、回ったりする。
130	狭い	高くスキップをしたり、小さく回ったりする。

【資料3 曲と場を工夫することによって引き出したい動き】

表現遊びにおける教師のリード

1学期に国語科でスイミーを学習した際に、海の生き物がどのような動き方をするのか分からない子どもが多かった。そこで、海の生き物の動画を視聴し、動き方の特徴を理解させ、イメージしやすくさせる【資料4】。さらに、「はじめ—なか—おわり」の構成で、登場人物の様子が急変する場面を表現させる。このようにすることで、動く方向を変えたり、リズムに変化を加えたりすることができるようにし、動きのバリエーションを増やすことができるようにする【資料5】。

海の生き物	動き方の特徴
くらげ	両手を広げ、ふわふわと漂ったり、素早く動いたりする。
うなぎ	体をねじったり、はう動きをしたりする。
いせえび	仰向けやうつ伏せになり、膝を曲げ伸ばして、はう動きをする。

【資料4 海の生き物の動き方の例】

イ 友達と関わって踊るための学習活動

リズム遊びにおける友達との関わり

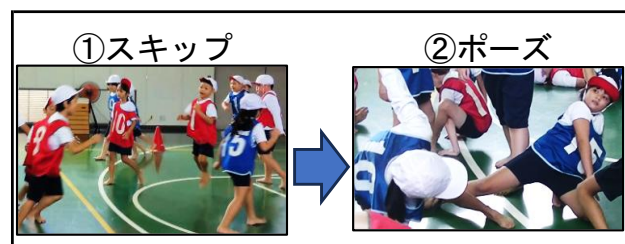
友達と手をつないだり、腕組みをしたりして、スキップや弾む動きに取り組ませる。また「スキップポーズ」にも取り組ませる。「スキップポーズ」とは、曲に合わせてスキップをしながら踊り、教師の合図で動きを止め、近くの友達と決めポーズを見せ合う遊びである。ポーズを決める際には、体をねじったり、頭の位置を変えたりしてポーズを決めるように声掛けをする【資料6】。

	はじめ	なか	おわり
声掛け	「スイミーが、気持ちよさそうに泳いでいるよ。」	「大変だ。大きな波が来た。」	「ふ～。流されて疲れちゃったね。」
引き出したい動き	スキップをしたり、ジャンプをしたり、回ったりする。	右へ左へ動く方向を変え。速く動いたり、止まったりする。	ゆっくりと動く。へその位置を変えて、体を上下に動かす。

【資料5 登場人物の様子が急変する場面の例】

表現遊びにおける友達との関わり

同じ登場人物を選んだ子ども同士で踊る場を、スイミーにちなんで「水槽」と設定し、友達と動きを見付けたり、調子を合わせたりして踊ることができるようにする。その後の「へんしんタイム」では、必ず別の「水槽」へと移動し、違う登場人物になりきって踊ることで、多くの友達と関わって踊ることができるようにする【資料7】。



【資料6 スキップポーズの様子】



【資料7 体育館の「水槽」の配置の例】

(4) 指導と評価の計画

単元 目標		知識及び技能	表現遊びの行い方を知るとともに、身近な題材の特徴を捉えたり、全身で踊ったりすることができるようにする。				
		思考力、 判断力、 表現力等	身近な題材の特徴を捉えて踊る簡単な踊り方を工夫するとともに、考えたことを友達に伝えることができるようにする。				
		学びに向かう力、 人間性等	表現遊びに進んで取り組み、誰とでも仲よく踊ったり、場の安全に気を付けたりすることができるようにする。				
時		1	2	3	4	5	6
学習過程	10 20 30 40	オリエンテーション	健康観察→準備運動→本時の学習内容の確認				
		・学習内容を確認する。 ・楽しく学習するための約束を確認する。	リズムに乗って踊ることを楽しもう ・リズムに乗って、スキップをしたり、弾んだり、回ったりして踊る。 ・簡単な踊り方を工夫する。 ・友達と調子を合わせて踊る。				スイミー の物語を 表現して 楽しもう ・好きな登場人物になりきって踊る。 ・友達と調子を合わせて踊る。
		・スイミーの登場人物の様子を、教師のリードを基にして踊る。	スイミーの登場人物になりきって楽しもう ・場面ごとの様子を、いろいろな登場人物になりきって踊る。 ・題材の特徴や様子を具体的な動きで捉え、全身の動きで即興的に踊る。 ・友達と互いに動きを見合い、様々な動きを見付ける。 ・よい動きや友達の考えたことを認め合う。				
		振り返り→整理運動→片付け					
評価機会	知	①				①	総括的な 評価
	技		①		①		
	思			①		②	
	態	④	②	③	①		
単元 の 評価 規 準	知	①表現遊びの行い方について言ったり、実際に踊ったりしている。					
	技	①身近な題材の特徴を捉え、そのものになりきって全身で即興的に踊ることができる。					
	思	①題材の特徴にふさわしい様子や動きを選んだり見付けたりしている。 ②よい動きを見付けたり、考えたことを友達に伝えたりしている。					
	態	①題材になりきって踊る運動遊びに進んで取り組もうとしている。 ②誰とでも仲よく運動遊びをしようとしている。 ③場の設定や使った用具の片付けを、友達と一緒にしようとしている。 ④友達とぶつからないように周りの安全に気を付けて踊っている。					

4 子どもの学びの過程

(1) 動きのバリエーションを増やすための教師のリード

リズム遊びにおける教師のリード

全体の様子 教師と一緒に踊り、スキップや弾む動き、回る動きの行い方を子どもに示した。多くの子どもが、空いている場所を見付け、リズムに乗ってスキップをしたり、回ったりすることができた。しかし、場に応じた動きを引き出すことは難しかった。	
第2時 緑1番（受容感低） 友達と手をつないで回った。しかし、リズムに乗れておらず、スキップをしたり、弾んだりする動きは見られなかった【資料8】。 場が変わっても、歩いたり、立ち止まったりする時間が長かった。	第5時 広い場において、空いている場所を見付け、大きくスキップをしたり、回ったりして、リズムに乗って踊ることができた【資料9】。また、手を広げ、ポーズを決めながら踊っていた。さらに、1分間止まらずに踊り続けることもできた。



【資料8】 友達の手を引く緑1番（左）



【資料9】 リズムに乗って踊る緑1番

表現遊びにおける教師のリード

全体の様子 はう動きでは、仰向けやうつ伏せの動き方を子どもに示した。子どもは、動く方向を変えたり、リズムの変化を加えたりできた。しかし、跳んだり、回ったりする動きを引き出せなかった。そのため、「海の上に顔を出して、えさを食べよう。」や「海の中で竜巻が起きたぞ。」といった急変する場面を入れる必要があった。	
第4時 青19番（受容感高） いせえびになりきって踊った。「なか」の急変する場面では「大変だ。えさを見付けたぞ。」という教師のリードに合わせて、仰向けになり、足を素早く動かしながら進んだ。「おわり」の場面では「お腹いっぱいだね。家に帰ろう。」という教師のリードに合わせて、動く方向を変え、ゆっくりと足を曲げ伸ばしながら進んだ【資料10】。	



【資料10】 足を素早く動かし、仰向けになってはう青19番

(2) 友達と関わって踊るための学習活動

リズム遊びにおける友達との関わり

全体の様子 子どもは、二人組から三人組へと人数を変え、多くの友達と一緒にポーズを決めることができた。また、友達のポーズを見て「そのポーズすごいね。」と、よい動きを認める姿も見られた。しかし、関わりが固定的になってしまう子どももあり、他の遊びを取り入れることで、友達との関わりを引き出す必要があった。	
第2時 青2番（受容感低） 受容感が高い緑2番とリズム遊びをした。肩を組んでスキップをしたり、手をつないで体をねじる動きをしたりすることができた【資料11】。	第6時 緑2番以外の友達とは関われずにいた。しかし第6時には自分から友達に近寄り、左足を高く上げ、ポーズを決めることができた【資料12】。



【資料11】 友達とポーズを決める青2番（左）



【資料12】 足を高く上げる青2番（左端）

表現遊びにおける友達との関わり

全体の様子 全員が友達と関わって踊ることができた。しかし、数人で一匹の魚やうなぎを表現している子どもたちは、列の後ろの子どもほど、体をねじったり頭の位置を変えたりする動きが見られず、前の友達についていっているだけになってしまっていた。	
第3時 青15番（受容感低） 小さな魚の水槽で、友達と動きを見付けながら踊っていた。15番が体をねじる動きを友達に示した。友達は「その動き、まねしていいかな。」と声を掛け、みんなでへそを上下左右に動かしながら踊っていた【資料13】。	第5時 小さな魚の水槽で「一緒に踊ろう。」と声を掛け合い、一匹の魚になりきって踊っていた。青15番の動きに合わせて、後ろの子どもも頭の位置を変えたり、体をねじったりして、調子を合わせて踊っていた【資料14】。



【資料13】 友達と体をねじって踊る青15番（左端）



【資料14】 一匹の魚の頭部分になって踊る青15番（右端）

5 まとめ

(1) 結果と考察

ア 動きのバリエーションを増やすための教師のリード

リズム遊びでは、多くの子どもたちは、リズムに乗って踊ることができるようになった【資料15】。また、スキップでリズムに乗って踊っていた子どもが多かった【資料16】。今後は、フープやコーンで道をつくり、リズムに乗って踊る場を設定し、場に応じた動きを引き出したい。

表現遊びでは、子どもは様々な動きのバリエーションを身に付けることができた【資料17】。しかし、跳んだり、回ったりする姿をあまり引き出せなかった【資料18】。今後は、急変する場面を工夫し、子どもの動きのバリエーションを増やしたい。

イ 友達と関わって踊るための学習活動

教師の見取りや子どもたちの振り返りから、全員が、友達と関わって踊ることができた。

受容感の低かった青2番は、友達との関わりについて記述していた【資料19】。

リズム遊びでは、関わりが固定的になってしまう子どももいた。今後は「もうじゅうがり」のような、多くの友達と関わることをできる遊びも取り入れたい。

表現遊びでは、数人で一匹の魚を表現する際に、全員がねじったり、跳んだりする姿を引き出せなかった。今後は、体をどのように動かしたか伝え合わせ、友達と関わって踊るときにも、題材の特徴や様子を具体的な動きで表現させたい。

ウ 受容感について

受容感が低かった3人の子どもと、学級全体の受容感は、実践前と比べて向上した【資料20】。友達と動きを見付けたり、調子を合わせたりして踊る中で、「頑張れ」という言葉自体は少なかったが、「その動き、まねしていいかな。」や「一緒に踊ろう。」といった言葉が多く聞かれ、これが受容感の高まりにつながったと考える。以上のことから、教師のリードで動きのバリエーションを増やし、学習活動の中に友達と関わりたくなる場面を意図的に設定することは、子どもの受容感を高めることに有効であったと考える。

(2) 今後に向けて

運動有能感は、発達段階が上がるにつれて低下する傾向があると岡澤らは指摘している。中学年や高学年においても、友達と様々な動きを見付けたり、みんなで調子を合わせたりして踊る楽しさに触れることができる、表現運動の学習を通して、子どもの受容感をより高め、運動に自信をもたせたい。

第6時 (N=21)			
1つもできなかった	1つできた	2つできた	3つできた
2人	13人	2人	4人

【資料15 リズムに乗り、スキップ、弾む動き、回る動きのうち、いくつできていたか】

第6時 (N=21)		
スキップ	弾む動き	回る動き
15人	5人	9人

【資料16 リズムに乗り、スキップ、弾む動き、回る動きができていた人数】

第6時 (N=21)				
1つできた	2つできた	3つできた	4つできた	5つできた
0人	6人	5人	9人	1人

【資料17 跳ぶ、回る、ねじる、はう、素早く動くのうち、いくつできていたか】

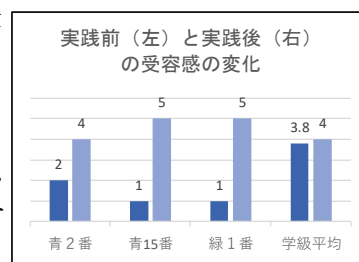
第6時 (N=21)				
跳ぶ	回る	ねじる	はう	素早く動く
2人	3人	14人	21人	13人

【資料18 表現遊びで、題材の特徴を捉えて踊ることができていた人数】

スキップポーズで、緑2番と、ハートのわっかをつくりました。

【資料19 受容感の低かった青2番の振り返り】

【資料19】 受容感の低かった青2番は、友達との関わりについて記述していた【資料19】。



【資料20 受容感に関するアンケート：体育をしているとき、友達が頑張れと応援してくれます。（資料1と同様）】

誰もが安心して参加し、ゲームで学ぶ体育学習

名古屋市立船方小学校

西 川 賢 太 朗

1 どのような子どもを育てたいか。

私は、誰もが安心して参加し、ゲームで学ぶ子どもを育てたい。私の考える「誰もが安心して参加し、ゲームで学ぶ」とは、「技能差を気にしなくてもよい（劣等感を感じることがない）環境で、誰もがゲームに参加できたりチームに貢献できたりする中で、ゲームを優位に進める方法を考えること」である。本学級には、技能差や恐怖心を感じやすく、体育科の学習に対して苦手意識をもつ子どもがいる。また、ゲーム領域では、どうすればゲームを優位に進められるのかを考える意識が低いまま取り組む姿が見られた。

そこで、技能差を気にしなくてもよい環境にするために、技能差による劣等感や教具による恐怖心を吸収しながら、子ども一人一人の心理的安全性を確保し、誰もが参加できる学習環境をデザインする必要があると考える。また、ゲームを優位に進める方法を考えるために、ゲーム状況を整理したり、分析したりする力を養う必要があると考える。

誰もが安心して参加できる授業を通して、「他者から受け入れられる喜び」を知った子どもは、将来的に自分だけでなく他者も大切にすることができるようになると考える。また、他者を大切にすることで、自分一人では解決できないような課題を誰かと知恵を出し合って状況を整理したり、分析したりして、課題の解決に向かうことが期待できる。

2 学年・領域（単元）

(1) 学年 第4学年（通常学級28人、特別支援学級一人）

(2) 領域（単元）

ゲーム（ハンドベースボール）

3 授業づくりにおける基本的な考え方

(1) 単元末に期待される具体的な子どもの姿

打つ・捕る・投げるといった基本的なボール操作を駆使しながら、状況に応じて攻めたり守ったり、走ったりすることができる姿。

(2) 単元末に期待される具体的な子どもの姿に迫るための授業の考え方

期待される子どもの姿に迫るためには、技能差による劣等感や、恐怖心を感じることなくゲームに参加することができる学習環境（ルールや教材、教具）で、「ゲーム→振り返り→練習→ゲーム」といったゲーム主体の戦術的アプローチを通して、誰もがゲームのおもしろさや楽しさを味わうことができるようにする必要があると考える。また、ゲームの状況を整理したり、分析したりする力を養うために、ゲームの状況を記録するS・Aカードと、ゲームを優位に進めるための練習の場を教師が事前に予想して用意しておく必要があると考える。

以上のことから、次の2点に重点を置いて実践を進めていくこととした。

重点① 技能差や恐怖心を吸収するための学習環境の工夫

重点② ゲームを優位に進める方法を考えるための教師支援の工夫

(3) 授業の具体

ア 技能差や恐怖心を吸収するための学習環境の工夫

子どもが安心して学習に取り組むことができるようにするためには、「①ボールを遠くへ投げたり打ったりする技能差を感じなくてよいこと」、「②恐怖心を感じなくてよいこと」、「③全員が活躍または貢献できる瞬間があること」の三点を達成する必要があると考える。そこで、本実践におけるハンドベースボールのルールを、【資料1】のように設定する。【資料2】は、グラウンドのイメージ図である。

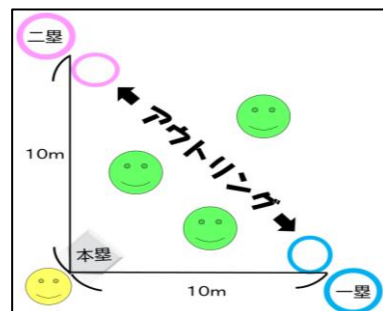
- ・ 三角ベースルールを採用し、ボールはバランスボール（直径50cm）を使用する。
- ・ ホームベースに沿って10mのラインを引き、ライン内（90度）をフェアグラウンドとする。
- ・ 1チーム4・5人とし、打者は2回打つことができ、表と裏の1回ずつの攻撃で終了とする。
- ・ ストライクやボールの判定が難しいことやストライクが入らなかったときに活動が停滞するのを防ぐために、投手は用意しない。
- ・ 打者は、ダンボールスタンドの上にボールを置き、自分のタイミングでボールを素手で打つこととする。素手で打つと痛いという子は、Tボール用バット（74cm）を使用してもよいこととする。
- ・ 打者は打った後、ベースを回り、各塁到達で1点ずつの得点とする。残塁はありとする。
- ・ 守備は、フライを捕る、または、1塁か2塁に投げる。タッチプレーはなしとし、走者よりもボールが早くアウトリングに到達すればアウトとなる。その際、ボールをキャッチする必要はなく、体の一部にボールが触れることができれば、到達したこととする。
- ・ フライについては、走者と混合するため、ノーバウンドでキャッチすることができればアウトとする。
- ・ 守備人数は内野に二人、外野に一人の3人制とし、打者の交代に合わせて、チーム内でローテーションすることとする。
- ・ ホーム（本塁）付近にアウトリングは設置しない。本塁でアウトをとることはできないこととする。

【資料1 本実践で扱うハンドベースボールの基本的なゲームルール】

本実践で子どもが技能差を感じるののは、体の大きさやパワーの差によるボールを遠くへ投げたり打ったりするときであると推測する。また、子どもが恐怖心を感じるののは、ボールをキャッチするときであると推測する。そのため、本実践では、飛距離を抑えながら、恐怖心を緩和できる柔らかい素材のバランスボールを使用する。

守備面においては、一・二塁でアウトを取る際に、アウトリングに移動して、送球されたボールが、体の一部に触れるだけでアウトを取ることが可能という安心感をもてるようにする。それにより、誰もがアウトを取ることに意欲的になり、チームに貢献できる喜びを味わうことができると考える。

攻撃面においては、各塁到達で得点できるようにする。走者が一塁にいる場合、自分がヒットを打てなくても、一塁走者が二塁に進むことで得点を取ることができるため、凡打が進塁打となり、チームに貢献できる喜びを味わうことができると考える。また、ホーム（本塁）にアウトリングを設置しないことで、走者を二塁にさえ進めることができれば次の打者が必ず得点を取ることができるため、同様に凡打が進塁打（この場合は得点打）となる。この場合、打者だけでなく、走者を二塁に進めた子どももチームに貢献できたことになり、ゲームの楽しさを味わうことができると考える。

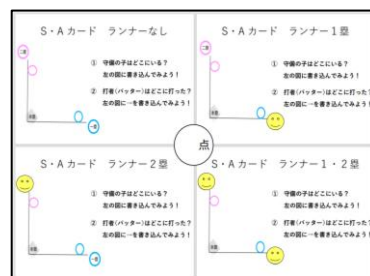


【資料2 グラウンドイメージ図】

この場合、打者だけでなく、走者を二塁に進めた子どももチームに貢献できたことになり、ゲームの楽しさを味わうことができると考える。

イ ゲームを優位に進める方法を考えるための教師支援の工夫

ゲーム状況（Situation）を整理したり、分析（Analysis）したりすることができるようにするために、ゲーム中に攻撃側の子ども（次の打者の更に次の子ども）がS・Aカード【資料3】にその時の状況を選択し、相手チームの守備位置と打者が打った方向を記録する。この記録を基に、ゲーム後の振り返りでは、どの状況で得点を取ることが



【資料3 S・Aカード】

できたのかを話し合い、得点パターンを見付けられるようにしていく。S・Aカードを活用しながら分析を進めていくと、子どもは、ゲームを優位に進めるための方法として、「得点をより多く取るためには守備がないところに打つとよいこと」に気付くと予想される。そこで、攻撃課題の解決に導く教師支援として、【資料4】のような練習の場を設ける。一方で、ゲームを進める中で、「どうすれば出塁や進塁を防ぐことができるか」と教師から問い掛けることで、「得点を最小限に抑えるためにはより素早くアウトリングにボールを運ぶとよいこと」にも気付くことができると予想される。そこで、守備課題の解決に導く教師支援として、【資料5】のような練習の場も設ける。

攻撃課題の解決に導くための練習の場

- ・打者は、方向を宣言し、宣言した方向に打つ。
- ・レフトやライトといった野球用語が難しい場合は、左や右などの分かりやすい言葉で宣言してもよいことにする。
- ・「狙った方向に打つ」技能を高めることを目的としている。

【資料4 攻撃課題の解決に導くための練習の場】

守備課題の解決に導くための練習の場

- ・打者はAさんに向かってボールを転がす。
- ・Aさんはボールを捕って、一塁に入るBさんに投げる。
- ・Bさんは、一塁のアウトリングに移動し、ボールをキャッチまたは体の一部に当てる。
- ・レフト側でも同じように行う。
- ・「ボールの正面に移動する」技能と「狙った場所にボールを投げる」技能を高めることを目的としている。

【資料5 守備課題の解決に導くための練習の場】

(4) 指導と評価の計画

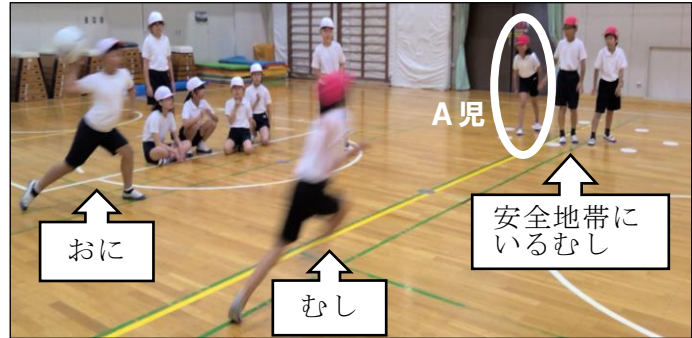
単元目標	知識及び技能	打つ、捕る、投げるなどのボール操作と得点をとったり防いだりする動きによって、易しいゲームをすることができるようにする。				
	思考力、判断力、表現力等	規則を工夫したり、ゲームの型に応じた簡単な作戦を選んだりするとともに、考えたことを友達に伝えることができるようにする。				
	学びに向かう力、人間性等	運動に進んで取り組み、規則を守り誰とでも仲よく運動をしたり、勝敗を受け入れたり、友達の考えを認めたり、場や用具の安全に気を付けたりすることができるようにする。				
		1	2	3	4	5
学習過程	10	挨拶、健康観察、本時のめあての確認、準備運動、基礎的な動き・感覚づくり				
	20	ルールの確認 学習の進め方の確認 教具の確認 6むし遊び	ゲームⅠ			
	30		ゲームの振り返り、シンキング・レベルアップタイム			
	40		ゲームⅡ			
		学習の振り返り（学習カード）、次時の学習の確認、整理運動				
評価機会	知	①				総括的な評価
	技		①	②	③	
	思		①	②	②	
	態	②	①	②	①	
単元の評価規準	知	① ハンドベースボールについて理解したことを、学習カードにまとめている。				
	技	① 投げる手と反対の足を一步前に出してボールを投げる能够做到している。 ② フェアグラウンド内にボールを打つ能够做到している。 ③ ボールに対して体の中心を向けて正面に移動する能够做到している。				
	思	① スコアシートに各場面の結果を記入する能够做到している。 ② 簡単な作戦を考え、仲間に伝える能够做到している。				
	態	① 学習の決まりを守ってハンドベースボールに進んで取り組み、誰とでも仲よく運動したり、勝敗を受け入れたりする能够做到している。 ② 仲間の考えを認めたり、場や用具の安全に気を配ったりする能够做到している。				

4 子どもの学びの過程

第1時

(ボール) ゲームとは、「競争目的をめぐる2チームの競い合い」であり、子どもが「何を競い合っているのか」「課題は何か」を理解することが大切である。ベースボール型の競争目的は、「目的地へのプレイヤーの移動」であり、「目的地へ進む(進ませない)」の競い合いであるため、子どもが「目的地へ全力で走って移動する」という経験をできるようにするために、ハンドベースボールの学習に入る前に、「6むし遊び」を行った。「6むし遊び」は、安全地帯(目的地)に進む(進ませない)の競い合いであるため、ベースボール型のルールを理解する導入として適切であると考えた。

「6むし遊び」が始まると、子どもたちは夢中になって安全地帯に向かって走り出した。それを阻止するために、「おに」はみんなで選んだ柔らかいボールを投げ当てようとした。思わぬところにボールが転がると、一気に「むし」は進むことができるチャンスなので、「むし」は盛り上がっていた。遊びを繰り返す中で、ボールの位置を確認したり、作戦を考えたりする子どもが出始めた。【資料6】は、実際の「6むし遊び」の様子である。A児は、相手の「おに」が仲間の「むし」を狙っているのを確認し、それをチャンスと捉えてスタートの準備をしていた。



【資料6 「6むし遊び」の様子】

1、今日のゲームや練習で分かったこと・身に付いたこと

野球にしている どのくらいか 走っているからランナーはいないから
にしている 思えたの? ぶんぶんぶんぶん

【資料7 第1時のB児の振り返り】

授業後の振り返りに、野球経験者のB児は、「野球に似ている」と記述し、理由を「ランナーとのタッチプレー」と表現した【資料7】。また、特別支援学級のC児は、本時を「ぼうるとおにごっこ」と振り返り、周りの子どもたちから「分かりやすい!」「その通りだ!」と称賛されてうれしそうにしていた【資料8】。「ぼうるとおにごっこ」という言葉は、子どもにとって分かりやすい表現であると感じたため、次時以降も積極的に使っていきたい。

ぼうるとおにごっこ

【資料8 第1時のC児の振り返り】

第2時

運動場に出てハンドベースボールが始まる。子どもは口々に「バットがある」「あの段ボールは何?」と興味津々に話している。その中に安堵な表情を浮かべるD児の姿があった。理由を聞くと、「バランスボールは柔らかいからいいね!」と答えた。D児は怖がりな一面があるため、授業後の振り返りに「ボールは全然痛くなかった!誰でもできそうな感じ!」と記述したことから、教具に対する不安が軽減されているようであった【資料9】。

今日のゲームや練習で分かったこと・身に付いたこと

ボールはぜんぜんいかなかった。あし、ルールがわかった。だれでもできそうな感じがした。あし、分かったことはボールと人があつたことだった。

【資料9 第2時のD児の振り返り】

一方で、初めてのゲームであったため、ゲームⅠではぎこちない姿が多く見られた。そこで、教師が「何とのおにごっこだった?」と問い掛けると、多くの子どもが「ボール」と答えた。その結果、ゲームⅡでは「一塁(に投げて)」「進める!進める!」といったボールを視野に入れた具体的な指示の声かけが聞かれるようになった。特に大きな声で指示を出していたE児は、「ルールがよく分かった」と振り返っていた【資料10】。D児やE児を含め、多くの子どもの振り返りから、ルールを理解している旨の記述が見られた。

ルールがよく分かった

【資料10 第2時のE児の振り返り】

第3時

第3時になると、素手で打つ子どもの数が前時までに比べて劇的に増えた。第3時のゲームⅠまでバットを使用していたF児に理由を聞くと、「(素)手の方が狙いやすい(か

ら)」と答えた。そこで、「狙いやすいとはどういうこと？」と問い返すと、「相手がいないところに打った方がいいんだよ」と教えてくれるように話し始めた。F児はゲームⅠの振り返りの際に、同じチームの子どもからS・Aカードを使って解説をしてもらったようである【資料11】。その後、F児のチームは攻撃課題を解決するための練習の場を選択し、狙ったところに打ち分けられるように練習をしていた。F児の変化を含め、素手で打つ割合が学級全体で増えたことから、ゲームを優位に進める方法に気付いている様子が見られた。



【資料11 S・Aカードを活用して話し合う子どもの様子】

第4時

S・Aカードを書きながら、ゲームを楽しむ子ども。ゲーム後にS・Aカードを使って振り返りをする子ども。慣れてきたこともあって、授業のテンポもよくなってきた。ゲームⅠ後のシンキング・レベルアップタイムでは、全チームが守備課題を解決するための練習の場を選択し、練習する様子が見られた



【資料12 守備課題の解決に向けて練習する様子】

【資料12】。G児は振り返りに「ボールが飛んできた近くの場所（アウトリング）の人に投げる（とよい）ことが分かった」と記述しており、第3時に比べて守備に関する記述が、学級全体を通してかなり多くなった【資料13】。

ボールが飛んできた近くの場所の人に投げる（とよい）ことが分かった

【資料13 第4時のG児の振り返り】

第5時

走者の位置を確認してから打席に入るH児。走者は一塁にいた。H児は走者を進めるためにライト方向を狙って打とうとしたが、守備隊形を確認して、レフト方向に打った。守備側の子どもは「右打ち」を警戒してライト方向寄りを守っていたのである。打者や状況によって守備位置を変える守備者、その守備位置を見て打つ方向を変える打者、どちらもゲームを優位に進める方法をその都度考えて判断している。またH児は、一塁をオーバーランしていた。なぜオーバーランしたのか理由を問い掛けると、「少しでも出たほうが（二塁を）狙いやすいから」と答えた【資料14】。ここからも、ゲームを優位に進める方法に気付いている様子が見られた。



【資料14 オーバーランするH児】

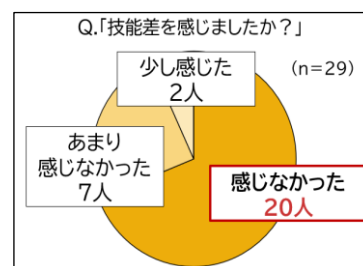
5 まとめ

(1) 結果と考察

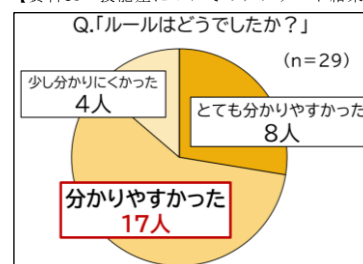
ア 技能差や恐怖心を吸収するための学習環境の工夫

実践終了後のアンケートでは、技能差（子どもには運動能力や体格による差と説明）を感じたかどうかという質問に対して、約93%の子どもが「感じなかった」「あまり感じなかった」と回答した【資料15】。恐怖心を感じる場面はあったかどうかという自由記述の質問に対しては、「アウトリングに入る人と（ランナーが）ぶつかりそうになった」と回答する子どもが一人いた。また、約86%の子どもがルールについて「とても分かりやすかった」「分かりやすかった」と回答した【資料16】。

次頁【資料17】は探究学習・協働学習システムとして「ロイロノート・スクール」を活用した、ハンドベースボールの学習を通して分かったことや気付いたことな



【資料15 技能差についてのアンケート結果】



【資料16 ルールについてのアンケート結果】

どの振り返り（一部抜粋）である。これらの記述からも、子どもが技能差を感じることなく活動に取り組めたことが分かる。これは、ルールを工夫したことで、多くの子どもに活躍の機会が増え、子どもにとっての技能差を吸収することができたからであると考える。【資料17 単元を通した子どもの振り返り（一部抜粋）】

- ・ ルールが分かりやすかったからたのしかった。
- ・ ハンドベースボールは運動がうまいかどうかに関係ないのが分かりました。
- ・ 話し合うことでいろいろな気づきがあらわれて、次はこんな風にしてみようというふり返りができた。
- ・ ハンドベースボールは、ほかの以外とは違う面白さがあって、チームプレイが大事だなと思いました。
- ・ 考える力になった。

イ ゲームを優位に進める方法を考えるための教師支援の工夫

【資料18・19】は、毎時間の振り返りにおける「ランナーが一塁にいる時はライト方向に打つとよい」や「ランナーが一塁にいる時は二塁に送球するとよい」などのゲームを優位に進める方法に関連する記述内容と、実際に子どもが動きとして見せたゲームを優位に進める姿の教師評価との相関関係である。表を縦軸で見た時、第3時から第4時にかけて、ゲームを優位に進める方法を記述することができた子どもの数が約34%から約79%に増えたことが分かる。また、表を横軸で見た時、ゲームの中で姿として見取ることができた人数が約65%から約75%に増えたことが分かる。これは、子どもがS・Aカードを活用しながらゲームを優位に進める方法に気づき、その気づきを言語化することで、実感を伴いながら理解を深めることができたからだと考える。

	記述あり	記述なし
ゲーム姿あり	7人 (約24%)	12人 (約41%)
ゲーム姿なし	3人 (約10%)	7人 (約24%)

【資料18 第3時の記述内容と教師評価の相関関係(n=29)】

	記述あり	記述なし
ゲーム姿あり	18人 (約62%)	4人 (約13%)
ゲーム姿なし	5人 (約17%)	2人 (1%未満)

【資料19 第4時の記述内容と教師評価の相関関係(n=29)】

一方で、課題解決に向けた練習の場の選択に偏りが見られた。ゲームI終了後のシンキング・レベルアップタイム時に、守備課題の解決に向けた練習の場を選択するチームが圧倒的に多かった。授業の振り返りと照らし合わせてみても、振り返りにはゲームを優位に進める方法（攻撃面）の記述が多いのに対して、練習の場は、守備課題の解決に向けた練習の場を選択しているズレが多くのチームに生じていた。これは、ゲームを優位に進める方法に気付いてきたことで得点への意識が芽生え、ルール上得点は高確率で入る仕組みになっているので、最小失点に抑えて勝ちたいという意欲が高まったからだと考える。

(2) 成果と課題

実践を通して印象に残っていることがある。それは、特別支援学級の子ども（4の子どもの学びの過程におけるC児）が、単元終了後のアンケートの自由記述欄に「強くなった」と記述したことである【資料20】。これは、できるようになった

【資料20 C児が書いた自由記述】

実感に伴って書いたと考えると同時に、しっかりと参加することができた成果として受け取ることができる。一方で、得点方法がパターン化されてしまうという課題が残った。今後は、理解が深まってきたタイミングで守備の人数を増やしたり、守備位置の指定をなくしたりするなど、ルールの調整を加えることで、ゲームをより優位に進めるための方法を考えながら活動に取り組む子どもの姿を引き出していきたい。

動く楽しさを実感できる体育学習

名古屋市立白鳥小学校

伊藤 嘉紀

1 どのような子どもを育てたいか

私は、体育学習を通して動く楽しさを実感し、運動に親しみをもてる子どもを育てたい。特に小学校低学年は、運動への興味・関心を育む重要な時期であり、体を動かす楽しさを実感することは、生涯にわたって運動を前向きに捉える基盤となると考える。「運動は苦手だが楽しい」「動くことが好き」と感じられる子どもの育成を目指す。

2 学年・領域（単元）

(1) 学年 第1学年

(2) 領域 （単元）

器械・器具を使つての運動遊び（にんじゃごっこ）

3 授業づくりにおける基本的な考え方

(1) 単元末に期待される具体的な子どもの姿

自身のイメージした動きを再現したり、多様な動きを経験したりすることで「動く楽しさ」を実感する姿。

(2) 単元末に期待される具体的な子どもの姿に迫るための授業の考え方

私は、「動く楽しさ」とは、思い通りに体を動かしたときや未経験の動きや多種多様な動きに挑戦したときに感じられるものだと考えている。そこで本実践では、「イメージした動きの再現」と「多様な動きの経験」の2点に重点を置き、子どもが「動く楽しさ」を実感できるようにしたい。

実践前のアンケートでは、本学級の子ども23人全員が「運動をすることが好き」と回答した。しかし、学級全体の17%にあたる4人の子どもが「器械・器具を使つての運動遊びが好きではない」と回答した。こうした子どもは、器械・器具を使つての運動遊びにおいて、動く楽しさを十分に感じられていない可能性があると考えた。

そこで、イメージした動きを再現するために、「クルクル」「ヒューン」といったオノマトペを使うことで、動きのイメージを具体化しやすくする。また、メトロノームのリズムを取り入れることでイメージした動きの速さやタイミングを調整し、イメージした動きを再現できるようにしていく。

また、子どもが自ら多様な動きを考え、経験することができるよう教師支援を行う。自分で場を選択したり、動きを考えたりできるように環境を整えることで、多様な動きを見出せるようにしていく。

以上のことから次の2点を重点として実践に取り組み、動く楽しさを実感できるようにしていく。

- | |
|---------------------------|
| ① イメージをしながら体を動かすための音の活用 |
| ② 場を選択したり動きを考えたりするための教師支援 |

(3) 具体的な手立て

① イメージをしながら体を動かすための音の活用

音には、「大きい」や「速い」といった動きのイメージを具体化したり、リズムによって体を動かすタイミングを捉えやすくしたりするなど、イメージと実際の動きを一致させる効果があると考えられる。しかし、教師が言葉だけで動きのイメージを伝えても1年生の子どもには動きのイメージを理解することや、イメージを具体的な動きに結びつけることが難しい。

そこで、動きのオノマトペとメトロノームのリズムを協応させ、子どもがイメージした動きを再現することができるようにしていく。

にんじゃの基本（慣れの運動）では、前転がりやゆりかごなどの基本的な動きを「動きのオノマトペ」とメトロノームのリズムを協応させて行う。そうすることで、イメージした動きを再現しやすくなり、「動く楽しさ」を実感できると考える。

前転がり→「パン！クルクル！にん！」
横転がり→「ゴロゴロゴロ！にん！」
ゆりかご→「グーラ！」
うさぎ跳び→「パン！ピョン！」

【資料1 にんじゃの基本に使った動きのオノマトペ】

また、主運動の活動では、にんじゃの基本で行った動きのオノマトペに加えて「ドカーン」「ヒューン」などの動きの大きさ（強弱）や速さを表現するオノマトペを取り入れることで、子どもたちがイメージした動きを再現しやすくなり、動く楽しさを実感できると考える。

大きさ（強弱）	速さ
・ドカーン ・チョン	・ヒューン ・トコトコ ・ソローリ

【資料2 2種類のオノマトペ】

② 場を選択したり動きを考えたりするための教師支援

子どもたちが「動く楽しさ」を実感できるようにするためには、多様な動きを経験できるようにする必要がある。しかし、自ら場を選択したり、動きを考えたりすることが難しい子どももいる。そこで、

「わくわく修行ボード」（資料3）を活用し、具体的な動き（術）、活動の場、アイテム（用具）、動きの大きさや速さを考えられるようにする。また、わくわく修行ボードは、考えた動きを紹介したり、試したりするときにも活用する。このボードを設置することで、自ら場を選択したり動きを考えたりすることが難しい子どもでも仲間と動きを考えることや、仲間がつくった場で試すことを通して、やってみ



【資料3 わくわく修行ボード】

い動きを見付け、自ら動きを考えることができるようになる。さらに、活動が停滞したときには、「にんじゃ集会」を設け、参考になるよい動きを学級全体で共有できるようにする。そうすることで、仲間が選択した場や大きさや速さのオノマトペ、使った用具、考えた動きから、自分自身で多様な動きを見出すヒントを得ることができる。と考える。

(4) 指導と評価の計画

単元目標		知識 及び 技能	器械・器具を使つての運動遊びの行い方を知っている。マットでいろいろな方向への転がりや手で支える体の保持、平均台で渡り歩きや懸垂移行、跳び箱などで跳び乗り跳び下りなどの動きをして遊んでいる。										
		思考力 判断力 表現力	器械・器具を用いた簡単な遊び方を工夫している。考えたことを友達に伝えている。										
		学びに向かう力、 人間性等	器械・器具を使つての運動遊びに進んで取り組もうとしている。順番やきまりを守り、誰とでも仲良く運動をしようとしている。場や器械・器具の安全に気を付けている。										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
学習過程	10	器械・器具の運び方、慣れの運動（白鳥忍者学園入学式）	あいさつ・準備運動・基本の術										
	20		○ 転がる術・逆さまの術（マット） ゆりかごやブリッジなど基本的な術から各チームで場を工夫しながら多くの動きに挑戦する。					○ 渡る術・飛び乗りの術・跳び下りの術（平均台・跳び箱） 平均台渡りやうさぎ跳びなどから各チームで場を工夫しながら多くの動きに挑戦する。				○ 組み合わせの術 今までやった術を組み合わせながら動きを高める。	
	30												
	40		振り返り										
評価機会	知				①				①		総括的な評価		
	技				①				①				
	思			①		②		①		②			
	態	③	①	②			①	②					
単元の評価規準	知	① 器械・器具を使つての運動遊びの行い方を知っている。											
	技	① マットでいろいろな方向への転がりや手で支える体の保持、平均台で渡り歩きや懸垂移行、跳び箱などで跳び乗り跳び下りなどの動きをして遊んでいる。											
	思	① 器械・器具を用いた簡単な遊び方を工夫している。 ② 考えたことを友達に伝えている。											
	態	① 器械・器具を使つての運動遊びに進んで取り組もうとしている。 ② 順番やきまりを守り、誰とでも仲良く運動をしようとしている。 ③ 場や器械・器具の安全に気を付けている。											

4 子どもの学びの過程 A児・・・考えをもったり、表現したりすることが難しい

<p>白鳥忍者学園入学式</p>	<p>第1時</p> <p>本時では、転がりの術と逆さまの術の基本である「ゆりかご」「前転がり」「かべのぼり」などに取り組んだ。前転がりでは、「パン！クルクル！にん！」という動きのオノマトペをメトロノームのリズムに合わせて行った。メトロノームのリズムに合わせて速く動いたりゆっくり動いたりしながら、体を動かす楽しさを味わっている姿が見られた。</p> <p>A児は振り返りに、「音に合わせてやると楽しかった」と記述した。楽しそうに活動する様子は見られたが、メトロノームのリズムに合わせて体を動かすことは難しそうだった。</p>  <p>【資料4 A児の振り返り】</p>
<p>転がる術・逆さまの術（マット）</p>	<p>第2時（術…前転がり・後ろ転がり 場…坂道 アイテム…なし）</p> <p>本時では、子どもたちの主体的な活動を促すため、「術」「場」「アイテム」を自由に選び活動する時間を設けた。術は、転がる術の4種類と逆さまの術の5種類の9種類、場は5種類、アイテムは10種類用意し、個人で自由に組み合わせることができるようにした。</p> <p>A児は「前転がり」や「後ろ転がり」の術と「坂道」の場を選択していたが、アイテムは使わず、動きを考慮することができない様子だった。教師が声を掛けて仲間がつくった場で活動するように促すと、楽しそうに取り組むことができた。しかし、自分で場を選択したり動きを考えたりすることはできなかった。また、A児以外にも、多くの子どもが術と場とアイテムをうまく組み合わせることができずにいた。そこで、第3時以降、わくわく修行ボードをチームで活用することにした。</p>  <p>【資料5 坂道で後ろ転がりの術をするA児】</p> <p>第3時（術…後ろ転がり 場…坂道 アイテム…白玉 オノマトペ…ヒューン）</p> <p>前時の活動の「術」「場」「アイテム」に加えて、子どもたち自身が表現した「大きさ」と「速さ」のオノマトペを選択できるようにした。</p> <p>また、本時からわくわく修行ボードを用意し、チームで動きを考える時間を設けた。A児は、自分の思いをもたず、仲間が選択した術や場、アイテムで活動する姿が見られた。しかし、チームで考えた動きを経験する中で、行いたい動きや場を見付け始めたようだった。授業後の振り返りには、「段差でもやりたい」と自分の思いを記述していた。</p>  <p>【資料6 チームでの動きづくりのA児】</p>
	<p>第4時（術…前転がり・横転がり 場…大きな坂道 アイテム…長縄・ソフトフォームボール オノマトペ…ドカーン）</p> <p>第3時で自分の思いをもっていなかったA児が、わくわく修行ボードを目の前にしてチームの仲間に「段差でもやりたい」と口にした。その結果、チームで大きな段差のある坂道で、長縄やソフトフォームボールなどのアイテムを使いながら後ろ転がりと横転がりを組み合わせた動きをつくっていた。A児も目を輝かせて遊んでいた。その後、自分たちが考えた動きをわくわく修行ボードを用いて他のチームに積極的に紹介する姿も見られた。</p>  <p>【資料7 他のチームに紹介するA児】</p>

<p>渡る術・飛び乗りの術・跳び下りの術（平均台・跳び箱）</p>	<p>第6時（術…多数 場…ふつう オノマトペ…ソローリ）</p> <p>本時から、わたる術、跳び乗り跳び下りの術を行った。にんじゃの基本では、跳び乗りの術の基本である「うさぎ跳び」に取り組んだ。「パン！ピョン！」という動きのオノマトペをメトロノームのリズムに協応させて活動した。</p> <p>A児は、「ソローリ」という速さの視点のオノマトペを使いながらわたる術を行った。その中で、A児は、転がる術や逆さまの術の経験から、わくわく修行ボードに示された渡り方をアレンジし、平均台の上をゆっくり回転しながら渡る「回転わたり術」を見出した。</p>  <p>【資料8 動きを考えて挑戦するA児の姿】</p> <p>第7時（術…前渡り・へび 場…平ら アイテム…ゴム紐 オノマトペ…ソローリ）</p> <p>本時では、ふつう、上り坂、下り坂、階段、ふわふわの5種類の間を設定し、アイテムも使えるようにした。A児は、わたる術の「前渡り」と「へびの術」がやりたいという思いを仲間に伝えていた。その後、チームでへびでわたる術をした後にゴム紐に当たらないように前向きで渡る「へびから変身術」をチームで考えた。他のチームの仲間もこの動きの楽しさに気付き、大人気な動きとなった。A児は、自分たちで考えた動きをみんなにやってもらい、喜んでいて、しかし、自分たちで考えた動きを繰り返すあまり、他のチームの動きを経験することができていなかった。学級全体としても、本時で行った動きの数が少なくなっていた。一部のチームが考えた動きだけでなく、他のチームが考えた動きにも取り組み、より多様な動きを経験してほしいと感じた。</p>  <p>【資料9 思いを伝えるA児】</p> <p>第8時（術…多数 場…多数 アイテム…多数 オノマトペ…ヒューン）</p> <p>本時では、たくさんの動きを経験させるために、「にんじゃ集会」を授業のはじめに取り入れた。各チームが考えたそれぞれの動きのおもしろさを学級全体で共有し、多様な動きを経験できるように促した。すると、子どもたちは一部のチームが考えた動きだけでなく、他のチームの動きにも積極的に挑戦するようになった。A児も「今日はほとんどのチームが考えた動きができた！」と報告した。</p>  <p>【資料10 にんじゃ集会の様子】</p>
<p>組み合わせの術</p>	<p>第10・11時（術…多数 場…多数 アイテム…多数 オノマトペ…多数）</p> <p>第10時から、にんじゃの基本で「ゆりかご」「前転がり」「うさぎ跳び」を行った。第1時に比べてメトロノームのリズムに合わせて速く動いたりゆっくり動いたりできるようになっていた。</p> <p>また、第10時から一人一人にわくわく修行ボードを配布し、個人で（自然とチームになることもある）動きをつくる活動を行った。A児は、わたる術と跳び越しの術を工夫しながら組み合わせた3つの動きを見出すことができ、振り返りでは「すごい忍者の術をつくった」と記述し、達成感を味わっていた。</p>  <p>【資料11 動きをつくるA児】</p> <p>また、学級全体としても、最後の修行を惜しむように術、場、アイテム、大きさや速さのオノマトペを使いながら多くの動きを見出していた。さらに、仲間が考えた動きにも取り組み、多様な動きを経験することもできていた。</p>

5 まとめ

(1) 結果と考察

手立て① イメージをしながら体を動かすための音の活用

資料12は、実践前のアンケートで「器械・器具を使つての運動が好きでない」と回答した4人の子どもの第1時～第11時の「オノマトペのように動けましたか」に対しての回答結果である。11時間のうち8時間で、4人全員がオノマトペのように動くことができたと感じていることが分かった。

	○…できた				×…できなかった						
	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪
A児	○	×	○	○	○	○	×	○	○	○	○
B児	○	×	○	○	○	○	×	○	○	○	○
C児	○	×	×	○	○	○	○	○	○	○	○
D児	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

【資料12 4人の「オノマトペのように動けましたか」に対しての回答の推移】

また、動きのオノマトペとメトロノームのリズムを協応させた前転がりの教師評価では、メトロノームのリズムに合わせて動くことができた子どもが第1時の14人から、第11時に20人に増えた。（資料13）

	○	×
第1時	14人	9人
第11時	20人	3人

【資料13 前転がりの教師評価の結果】

これらの結果から、動きのオノマトペとメトロノームのリズムを協応させたり大きさや速さのオノマトペを活用したりしたことで、イメージした動きを再現することができるようになったと考えられる。

しかし、3人の子どもがリズムに合わせて動くことができなかった。今後は、慣れの運動だけでなく、主運動の中でもリズムを活用できるようにし、イメージした動きを再現できるようにしていきたい。

手立て② 場を選択したり動きを考えたりするための支援

資料14は、第2時と第11時に4人が考えた動きの数である。第2時に比べて、第11時には、術や場、アイテム、オノマトペを組み合わせ、4人全員が動きをつくることができたようになったことが分かる。

	第2時	第11時
A児	0	3
B児	0	2
C児	0	2
D児	1	4

【資料14 4人が考えた動きの数の推移】

さらに、資料15は、4人が経験した動きの数の推移である（第1・6時は基本的な術を紹介したため対象外）。チームでわくわく修行ボードを活用した第3時以降は、使用しなかった第2時に比べて、経験した動きの数が増加していた。

	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪
A児	3	4	9	9	3	11	13	16	17	
B児	3	4	8	9	5	13	13	14	14	
C児	5	5	9	9	7	13	13	19	18	
D児	9	8	9	9	13	12	13	13	20	

【資料15 4人の経験した動きの数の推移】

これらの結果から、「わくわく修行ボード」の活用や「にんじゃ集会」で多くの動きを紹介したり促したりする支援をしたことで多様な動きを経験することができたと考える。

しかし、動きを考える中で、似たような術や場を選択し、動きの多様性に欠ける姿も見られた。今後は、違った動きを多く見出させるような声を掛けたり、使っていない術や場を選択したくなるような工夫をしたりしていきたい。

(2) 最後に

資料16は実践前のアンケートと実践後のアンケートの結果である。23人全員が「器械・器具を使つての運動遊びが好き」と回答した。これは、イメージをしながら体を動かすための音の活用をしたことや場を選択したり動きを考えたりするための支援を行ったことで、イメージした動きを再現したり多様な動きを経験したりすることができ、動く楽しさを実感できたからだと考える。今後も、どの単元でも子どもたちが「動く楽しさ」を実感できるような体育学習を行っていきたい。

	好き	好きでない
単元開始前	17人	4人
単元終了後	23人	0人

【資料16 事前アンケートと事後アンケートの結果】

自ら学びを調整し、技能を高める児童が育つ体育学習

名古屋市立中根小学校

田 中 裕 間

1 どのような児童を育てたいか。

私は、体育の学習を通して、自ら学びを調整し、技能を高めることができる児童を育てたい。私の考える学びを調整する姿とは、学習状況を把握し、技能の実態に合った課題を設定したり、根拠を明確にして学び方を自己決定したりして、目的意識をもって学習に取り組む姿である。

「ナゴヤ学びのコンパス」には、重視したい学びの姿の一つとして、「自分に合ったペースや方法で学ぶ」ことが挙げられており、児童が学習の状況を振り返り、調整しながら学習を進めていくことが大切だと述べられている。これは、私の考える、学びを調整する姿にもつながる。学びを調整することを積み重ねることで、自律して学び続ける力の素地を養うことができ、今後現れる別の課題に対しても、主体的に取り組むことができると考える。

2 学年・領域（単元）

(1) 学年 第5学年

(2) 領域（単元）

器械運動（マット運動）

3 授業づくりにおける基本的な考え方

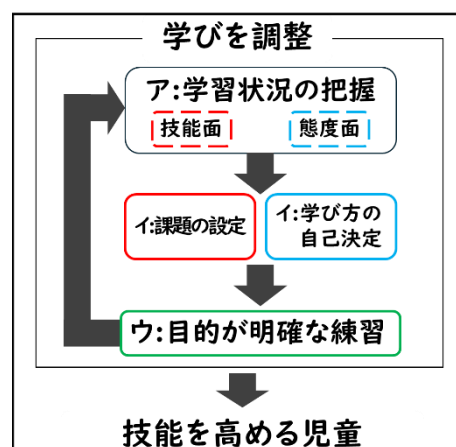
(1) 単元末に期待される具体的な児童の姿

自らの学習状況を把握した上で、技能の実態に合った課題を設定し、それを解決するための練習方法や練習の場を選び、目的意識をもって練習することで技能を高める姿。

(2) 単元末に期待される具体的な児童の姿に迫るための授業の考え方

児童が自ら学びを調整するためには、まず、自らの学習状況を把握することが大切である。把握すべきことは二つあると考える。一つ目は技能面である。評価活動を通して、動きの出来栄を把握できるようにする。二つ目は態度面である。選んだ練習方法や練習の場で、どのように学んだのかを振り返ることで、次時の学び方に生かせるようにする。次に、自らの技能の実態に合った課題を設定したら、その課題を解決するための練習方法や練習の場などの学び方を自己決定する。そして、目的が明確な練習に取り組むことで、目的意識をもって課題解決に向けた練習ができるようにする。

このように、本実践では、「ア：学習状況の把握→イ：課題の設定、学び方の自己決定→ウ：目的が明確な練習」を基本的な学習の流れとして、これを繰り返すことで、自ら学びを調整し、技能を高めることができる児童の育成を目指す【資料1】。これらを基本的な考え方として、次の点を重点に実践に取り組む。



【資料1 基本的な考え】

○ 自ら学びを調整できるようにするための学習環境の工夫

(3) 授業の具体

【自ら学びを調整できるようにするための学習環境の工夫】

ア 学習状況の把握

学習状況を把握するために、技能面での技の完成度チェックと態度面での学び方の振り返りを、それぞれ資料2や資料3内の【技の完成度チェック表】と【学び方の振り返り】を学習カードに記載して行う。技の完成度チェックでは、ペアでの評価活動を行い、教師が設定した評価基準をもとに、技のレベル（A～C）を判定する。また、系統性の観点から、扱う技を「○：基本・◎：発展」としたり、レベルAまで到達すれば次の技に取り組めるようにしたりすることで、段階的に技に挑戦できるようにする。こうして、自己の技能の実態を把握することで、適切な課題の設定につなげる。学び方の振り返りでは、選んだ練習方法や練習の場で、どのように学んだのかを技能面と照らし合わせて振り返ることで、次時の学び方の選択に生かせるようにする。

イ 課題の設定、学び方の自己決定

前時の学習状況の把握（技の完成度チェック、学び方の振り返り）をもとに、課題（取り組む技）の設定と、学び方の自己決定（今日の学び方）をする。

課題の設定では、例えば、前時の評価活動で、開脚前転レベルBだった児童は、「開脚前転」が課題となる。自分のめあてには、課題と意識したいことを書かせる【資料2】。

学び方の自己決定では、前時の振り返りを生かして、練習方法と練習の場をそれぞれの選択肢の中から選ばせる。例えば、前時に赤白玉はさみの練習を通して、足を開くタイミングが早いことが分かった児童は、まだ動きのこつをつかんでいないため、本時も同じ練習に取り組むことになる【資料3】。

このように、前時の学習を踏まえて、技能の実態に合った課題の設定や根拠を明確にした学び方の自己決定ができるようにする。

ウ 目的が明確な練習

目的意識をもって練習に取り組めるようにするために、それぞれの練習の場がどのような動きを目的としているのかを図と言葉で表記する【資料4】。

【技の完成度チェック表】 仲間と動きを見合い、技の完成度を確認しよう。		
技 Lv	○開きやく前転	◎伸びつ前転(けいしゃつきのマット)
C	<input checked="" type="checkbox"/> 立つことができない	<input type="checkbox"/> 立つことができない
B	<input checked="" type="checkbox"/> ひざが曲がった状態で立てる	<input type="checkbox"/> ひざが曲がった状態で立てる
A	<input type="checkbox"/> ひざがのびた状態で立てる	<input type="checkbox"/> ひざがのびた状態で立てる

↓

【自分のめあて】 開きやく前転で、マットに着く直前に足を開いて立てるようにする。

【資料2 課題の設定をする流れ(例)】

【学び方の振り返り】	
今日の 学び方(練習方法・練習の場) を振り返って、次回の学び方へつなげましょう。	
今日の授業では、赤白玉はさみの練習をくりかえし行い、足を開く タイミングが早いということが分かったから、 次の授業では(も)、赤白玉はさみの練習を続けて行い、自分の体よりも 前に赤白玉が落ちるようにをしたいです。	

↓

【今日の学び方】	
練習方法 繰り返し練習 動画を撮って練習 仲間からアドバイスをもらう 先生からアドバイスをもらう	練習の場 傾斜を利用した場 ラインつきマット 段差を利用した場 赤白玉はさみ ボール頭突き

【資料3 学び方の自己決定をする流れ(例)】

練習の場			
＜傾斜を利用した場＞ 回転の勢いがつきやすい	ラインつきマット 立ちやすい	＜段差を利用した場＞ 足を直前に開く意識	赤白玉はさみ 前傾姿勢

【資料4 目的を明確にした練習の場（前転グループの例）】

(4) 指導と評価の計画

単元目標		知識及び技能	マット運動の行い方を理解するとともに、回転系の基本的な技を安定して行ったり、その発展技を行ったりすることができるようにする。								
		思考力、判断力、表現力等	自己の技能の実態に合った課題を設定し、その解決に適した練習方法や練習の場を考えることができるようにする。								
		学びに向かう力、人間性	約束を守り、場や用具の安全に気を配ったり、課題解決に向けて粘り強く取り組んだりすることができるようにする。								
		1	2	3	4	5	6	7	8		
学習過程	10 20 30 40	オリエンテーション	集合・整列、あいさつ、準備運動								発表会
		① 課題の設定・学び方の自己決定									
		基礎的な動き、感覚づくり									
		基礎的な動き 感覚づくり									
		動きのポイントの確認									
動きのポイントの確認	ウ	動きのポイントの確認	ウ	動きのポイントの確認	ウ	ウ					
試しの運動	目的が明確な練習	試しの運動	目的が明確な練習	試しの運動	目的が明確な練習	目的が明確な練習					
前転グループ	後転グループ		はね起き		すべてのグループの中から課題を選ぶ						
		ア 学習状況の把握									
		片付け、次時の確認、整理運動									
評価機会	知	①		①		①			総括的な 評価		
	技		①		②③	④					
	思	①	②	①	②	①	①②	①②			
	態	①					②	②			
単元の評価規準	知	① マット運動の基本的な技や発展技の動きのポイントを言ったり、書いたりしている。									
	技	① 膝が伸びた状態で大きく開脚し、開脚前転を安定して行うことができる。 ② 膝が伸びた状態で大きく開脚し、開脚後転を安定して行うことができる。 ③ 膝が伸びた状態で体を屈曲し、伸膝後転を行うことができる。 ④ 両手をマットに着手し、体をアーチ型にすることを意識しながら頭はね起きを行うことができる。									
	思	① 評価活動を通して、自己の技能の実態を適切に捉えている。 ② 課題を解決するための練習方法や練習の場を適切に選んで運動に取り組んでいる。									
	態	① 約束を守り、場や用具の安全に気を配っている。 ② 課題解決に向けて、粘り強く取り組んでいる。									

4 児童の学びの過程

抽出児童の実態（知識・技能、思考・判断・表現、主体的に学習に取り組む態度）

A児（◎・○・◎）技能面ではクラスの中でも上位。仲間と共に学び合おうとする姿が見られる。

B児（○・○・○）運動は好きだが、マット運動には苦手意識がある。後転で着手ができない。

C児（△・○・△）運動全般が苦手。回転の勢いが足りず、後転ができない。

第1・2時 前転グループの技に取り組む。

第1時では、示範動画を見せて、前転グループの技を紹介した。学習カードには、技のポイント一覧（前転グループ）【資料5】として、それぞれの技を成功させるために意識するとよいことを記し、全体で共有した。練習方法では、ほとんどの児童が「仲間からアドバイスをもらう」を選択しており、「先生からアドバイスをもらう」を選択した児童は、30人中4～5人であった。



【資料5 技のポイント一覧（前転グループ）】

開脚前転では、レベルBの「膝が曲がった状態で立てる」児童が学級全体の半数程度であった。

第2時では、基礎的な動き・感覚づくりとして、開脚するゆりかごを行った。マットに着く直前に足を開くことを伝えて、何度も行った。伸膝前転の練習に取り組んでいたA児が、「もっと回転の勢いを強くしたい」と、教師に訴えかけてきた。そこでA児に、「ラバーラインをもっと遠くに置いてみたら」と、提案をした。回転の勢いに着目して練習の場を工夫したA児は、見事に伸膝前転を成功させることができた。

第3・4時 後転グループの技に取り組む。

第3時からは、後転グループの技に取り組んだ。後転ができない児童が、7～8人いたため、基礎的な動き・感覚づくりでは、着手するゆりかごと足を遠くに着くゆりかごを中心に行った。B児とC児の様子を見ると、B児は左手がうまく着けていなかった【資料6】。また、C児は足を着けることができていなかった。その状況を二人に伝えたが、その後の練習でも改善されなかった。C児の学び方の振り返りには、「先生から回転の勢いが足りないとアドバイスをされたから、次の授業では回転の勢いがつけられる傾斜付きのマットや、ライン付きのマットの場で繰り返し練習をしたい。」との記述があった。



【資料6 第3時のB児の様子】

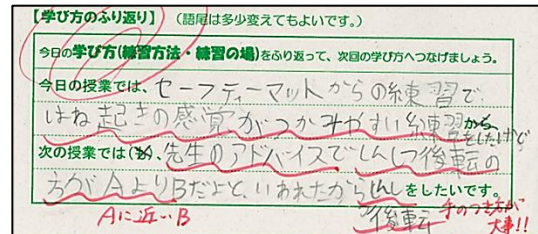
第4時では、B児は自分の左手の形を確かめるため、動画を撮って練習する方法を選んでいった。左手の手のひらがマットに着いていないことを確認し、それが体が左側に倒れてしまうことの原因となっていることに気付いていた。C児は前時の振り返りを生かして、繰り返し開脚後転の練習に取り組んでいた。マットにラバーラインを置き、それより奥に尻を着ける動きができるようになると、少しずつ距離を遠くして回転の勢いを強めようとする姿が見られた【資料7】。そして、見事に開脚後転を成功させることができた。



【資料7 第4時のC児の様子】

第6・7時 自己の技能の実態に合った課題に取り組む。

第6時から、これまでの学習を振り返り、自己の技能の実態に合った課題を設定することとした。B児は開脚後転はレベルAであったため、伸膝後転を課題とすると思われたが、頭はね起きを課題として設定していた。理由を聞くと、「伸膝後転はレベルAを一回取れたから、別の技に取り組もうと思った」と話した。このことから、B児は技の完成度を高めることよりも、できる技を増やすことに意識を向けていることが分かった。授業の様子を見て、頭はね起きを成功させるにはまだ時間が掛かると感じたため、B児に、「まずは伸膝後転の完成度を高めてみてはどうか」と提案をした。すると、B児の学習カードの振り返りには、課題を修正しようとする記述が見られた【資料8】。B児と同様に、課題の設定が自己の技能の実態と離れていると感じた児童に対しては、学習カードに教師からのコメントを書くことで課題の修正を促した。学び方の振り返りでは、ほとんどの児童が根拠を明確にして、次時の学び方を考えることができた。



【資料8 B児の学習カードの記述】

第7時では、自分のめあてに、すべての児童が取り組みたい技と気を付けたいことを明確に書くことができていた。練習方法の自己決定では、学級全体の傾向として、「先生からアドバイスをもらう」を選択する児童が毎時間増えてきており、この時間には10人ほどになっていた。技を成功させるためには、できない原因を見付けることが大切だと感じ、教師からのアドバイスに頼ろうとしている様子が伝わってきた。そのような児童には積極的に関わることで、一人ひとりの動きに合ったアドバイスをしたり、おススメの練習を提案したりしていた。C児は開脚後転を成功させていたため、技の完成度チェックでまだレベルBしか取れていない伸膝後転を課題として設定した。これまでと同様、回転の勢いに意識を向けた練習をしていく中で、足を広げて立ってしまっていることに気付き、同じ場所で練習をしていた仲間から、「赤白玉を足に挟んでやってみたら」と声を掛けられ、新たに練習に取り入れていた【資料9】。すると、授業の終盤には、平らなマットで見事に伸膝後転を成功させられるようになっていた。



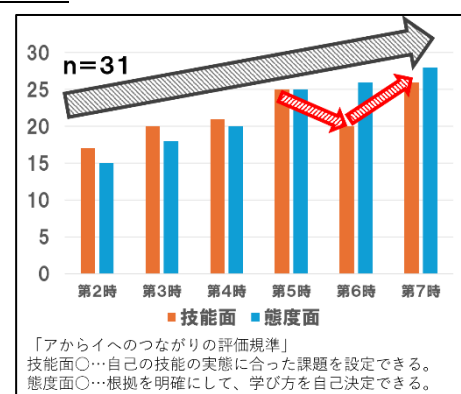
【資料9 第7時のC児の様子】

5 まとめ

(1) 結果と考察

○ 自ら学びを調整できるようにするための学習環境の工夫

まず、「ア:学習状況の把握」から、「イ:課題の設定、学び方の自己決定」へのつながりが見られた児童の人数の変化を集計した【資料10】。第2時からどちらも増加したが、第6時で技能面だけが減少した。これは技の完成度を高めることに意識を向けられていなかった児童がいたことが要因として考えられる。動きのこつをつかみ、何度やっても技を成功させられることこそが、技が身に付いた状態であるということを確認して、評価活動を行う必要があると感じた。また、学び方の自己



【資料10 アからイへのつながりが見られた児童の人数の変化】

決定では、学習カードの振り返りに対して、教師が動きのこつに着目できるような視点を与えたり、他者をつなげるような声掛けをしたりしたことが、児童の学び方の自己決定を支えるために有効であったと考える。

次に、各技の評価規準を達成した児童の人数を、単元前半（2・4・6時）と単元後半（8時）でそれぞれ集計した【資料 11】。どの技も単元が進むにつれて、技能を高めることができた人数が増加したことが分かった。学びの調整に加え、児童の技能の実態に応じた基礎的な動き・感覚づくりを繰り返し行ったことが、技能の高まりにつながったと考える。

n=31	① 開脚 前転	② 開脚 後転	③ 伸膝 後転	④ 頭はね 起き
前半 (2・4・6時)	18 +4	19 +7	6 +3	1 +3
後半 (8時)	22	26	9	4

【資料 11】 各技の評価規準を達成した児童の人数

さらに、学びの調整と技能の高まりについて、評価規準を基に○と△で評価し、クロス集計した【資料 12】。31人中 24 人が、「学びの調整○・技能の高まり○(A群)」であることから、多くの児童が学びの調整を経て、技能を高めることができたと考える。技能面では、自己の技能の実態に合った課題に取り組み続けたことや、自分に必要な動きを意識することができる目的が明確な練習に繰り返し取り組んだことが、技能の高まりにつながったと考える。態度面では、学び方について自己決定を繰り返したことで、自分で考えて練習をする習慣が身に付いたと考える。「学びの調整○・技能の高まり△(B群)」は、4 人であった。技を成功させられず、練習に行き詰まりを感じた場合には、より詳しい技能分析ができる環境を整える必要があったと考える。技のどの局面に原因があるかを教師が把握した上で、視点をもたせる発問をしたり他者をつなげたりする支援が必要であると感じた。「学びの調整△・技能の高まり○(C群)」は 2 人、「学びの調整△・技能の高まり△(D群)」は 1 人であった。どちらも学びの調整ができておらず、特に学習状況の把握に原因がある様子であった。技能面では、評価活動が適切にできていない児童には、教師による評価を踏まえた声掛けをすることで、技能の実態を正確に把握させることが大切であると感じた。態度面では、他者の学び方を紹介することで、それぞれの学び方の良さを共有できるような支援をすることが大切であると感じた。

技能の高まり			
学びの調整	n=31	○	△
	○	24 (A)	4 (B)
	△	2 (C)	1 (D)
「評価規準」 学びの調整○…アからイへのつながりが半数（12分の6）以上見られた児童 技能の高まり○…取り組んだ技のうち、技能の高まりが半数以上見られた児童			

【資料 12】 学びの調整と技能の高まりのクロス集計

(2) 今後の課題

実践後のアンケートには、「自分で考えて取り組めたことで、新たな発見があった」「自分に合った学び方が見付かった」「仲間にアドバイスをしたことで自分自身の理解も深まった」など、学びを調整することで実感したことが感想に書かれていた。一方で、学びを調整できなかったり、技能を高められなかったりする児童も一定数いた。児童に何をどの程度委ねるのか、もし学びの方向性がずれてしまったり停滞してしまったりした場合、どのような支援をするのかなど、様々な想定をしておくことで、児童一人ひとりの学びに寄り添った柔軟な支援ができるのではないかと感じた。そして何よりも、授業を展開する過程で、教師が児童の学習状況を的確に把握しておくことが、個に応じた適切な支援につながるのだと改めて実感した。そのような視点を大切にして、今後の授業づくりをしていきたい。

自ら運動に取り組む児童が育つ体育学習

～多様な動きをつくる運動を通して～

名古屋市立菊住小学校

坂 直 貴

1 どのような児童を育てたいか。

私は体育学習において、自ら運動に取り組む児童を育てたい。私の考える、自ら運動に取り組むとは、「動く楽しさやできる喜びを実感して、進んで運動に取り組もうとする」ことである。本実践では、多様な動きをつくる運動（動きの幅を広げたり、動きの質を高めたりしていくこと）を通して、目指す児童像に迫っていく。

2 学年・領域（単元）

(1) 学年 第4学年 25人（男子14人 女子11人）

(2) 領域（単元） 体づくり運動（なわ跳び）

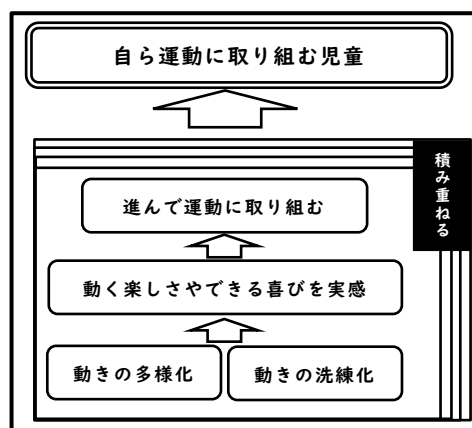
3 授業づくりにおける基本的な考え方

(1) 単元末に期待される具体的な児童の姿

動きの幅を広げたり動きの質を高めたりする中で、動く楽しさやできる喜びを実感し、進んで運動に取り組もうとする姿。

(2) 単元末に期待される具体的な児童の姿に迫るための授業の考え方

中学年の「多様な動きをつくる運動」において、動きの幅を広げていくこと（動きのレパートリーを増やすこと）を「多様化」、動きの質を高めしていくこと（できることが増えたり、より安定してできるようになったりすること）を「洗練化」と捉える。期待される児童の姿に迫るためには、動きの「多様化」と「洗練化」を促し、動く楽しさやできる喜びを実感することを積み重ねることが大切であると考えます。（資料1）



【資料1 基本的な考え方】

① 多様化を促すことで

なわ跳びをしながら行うことができる「体のバランスをとる動き」、「体を移動する動き」、「用具を操作する動き」、「力試しの動き」を児童が考案する。それをもとに、自分に合った動きを組み合わせたり、仲間が組み合わせた動きに取り組んだり、仲間の動きを参考にしたりして、多様化を促し、動く楽しさを実感させたい。

② 洗練化を促すことで

児童が、ただやみくもに活動するのではなく、動画で自分の動きを見たり、仲間同士でアドバイスし合ったり、洗練させたい動きの組合せに取り組んだりして、洗練化を促し、できる喜びを実感させたい。

これらの考え方を踏まえ、以下のような手立てで実践を進めていく。

○ 動きの多様化と洗練化を促すための学習活動の工夫

(3) 授業の具体

動きの多様化と洗練化を促すための学習活動の工夫

本実践では、「なわ跳び」において、1人跳びや複数人跳び（3人から4人）に、様々な動きを組み合わせ、新しい跳び方を考える活動に取り組む。

ア アイデアタイム（多様化）

動きを組み合わせる前に、「手」「足」「移動」「姿勢」「物」の5つの視点ごとにどんな動き方があるかを考えさせ、児童から様々な動きを引き出していく。次に、教師がその中から取捨選択をしたり付け加えたりして、動きの一覧表を作成する。それを児童に示し、児童の考えも踏まえ、必要なところは修正したり、途中で追加も認めたりしながら、動きの一覧表を完成させる。（資料2）

視点	具体的な動き
手	<ul style="list-style-type: none"> 横に広げる ・横に広げる⇔狭める ・両手を後ろに伸ばす ・手を上げてなわを浮かせる 手をクロス ・手をクロス⇔戻す ・片手前片手後 ・片手上片手下 ・手をたたく ・2回転1跳躍 つまんで持つ ・逆手 ・順手→逆手 ・片手順手片手逆手 ・片手固定片手回す 片手ずつなわ持ち ・クロス（なわ2本以上） ・なわの受け渡し ・交互に回す（なわ2本以上）
足	<ul style="list-style-type: none"> チョキ ・パー ・グー⇔パー ・グー⇔チョキ ・チョキ⇔パー ・グー⇔チョキ⇔パー ケンケンパー ・足をクロス ・足をクロス⇔パー ・片足 ・かけ足 ・かかと跳び ・もも上げ 対角線 ・前振り ・足をたたく ・片足あぐら ・1回転2跳躍 つま先⇔かかとの順に浮かせる ・かかと前⇔つま先後ろ ・足でなわを回す
移動	<ul style="list-style-type: none"> 前進 ・後退 ・前後 ・左右 ・三角移動 ・四角移動 ・横移動 ・円移動 ・回転 ・スキップ 前→前→後 ・順番跳び ・交互跳び ・回し手も跳ぶ ・回し手が動く ・回し手が変わる
姿勢	<ul style="list-style-type: none"> 前かがみ ・前かがみ⇔戻る ・後ろ反り ・横反り ・しゃがむ ・しゃがむ⇔立つ ・正座 体操座り ・仰向け ・向かい合い ・横並び ・前後 ・背中合わせ
物	<ul style="list-style-type: none"> ボールを足に挟む ・ボールを脇に挟む ・ボールを腹に挟む ・ボールを足の甲に挟む ボールをあごに挟む ・ボールのはねに合わせる ・セーフティマットの上で跳ぶ 短なわ2本 ・長なわ2本 ・短なわ半分折り ・ビーズなわ跳び2本 ・長なわ+短なわ ビーズなわ跳び+短なわ ・ボールをドリブル ・ボールをパス ・ボールを手の平に挟む

【資料2 動きの一覧表】

※ は、複数人跳び用

イ コンボタイム（多様化）

探求学習・協同学習システム「ロイロノート・スクール」を用いて、動きの一覧表を児童に示したり、体育館の壁に掲示したりして、自分に合った動きの組合せを考えることができるようにする。例えば、「手」手をクロス+「物」ボールを足に挟む」などが考えられる。（資料3）なお、組合せの数は、2～3個とする。そして、考えた動きの組合せや回数、レベル（S・A・B）を学習カードに記録していく。（資料4）



【資料3 組合せの例】

ウ レベルアップタイム（洗練化）

前述したレベルは、資料4のように、「何度も〇回以上跳べた」をS、「〇回以上跳べた」をA、「〇回以上跳べない」をBとし、〇に当てはまる回数は、児童と相談して決めるようにする。

そして、コンボタイムで考えた動きの組合せの中で、「より安定させたい動きの組合せ」を一つ選んで取り組ませ、洗練化を促す。なお、レベルはAかBのものを選ぶようにさせる。そして回数やレベルの変化、レベルアップさせたところを記録させる。

一人跳びカード				
<p>ポイント</p> <p>①「コンボタイム」で取り組んだ動きの組合せ・回数・レベルを記録しよう！</p> <p>②「レベルアップタイム」で、より安定させたい動きの組合せを選び、その変化を記録しよう！</p>				
日付	動きの視点	回数	レベル	
	の動き			
	の動き			
	の動き			
レベルアップさせたところ				

【資料4 学習カード】

エ シェアタイム（多様化・洗練化）

教師が、様々な動きを組み合わせている児童やグループを学級全体で紹介したり仲間同士で、自分の考えた動きの組合せを紹介したりして、お互いに試す時間を取る。仲間の考えた動きの組合せを行い、これまで取り入れていなかった動きに触れることができるようすることで、多様化につなげる。また、仲間同士でアドバイスをし合うことで、洗練化につなげる。

さらに、自分の動きの組合せを客観的に見たり、仲間の動きの組合せを参考にしたりすることも効果的だと考える。「ロイロノート・スクール」で、その日に考えたベストな動きの組合せ（ベス跳び）を撮影し、提出箱で共有する。そうすることで、自分や仲間の動きの組合せをいつでも見るができるようにし、多様化や洗練化につなげる。

なお、シェアタイムは、児童の運動の様子から必要に応じて行っていく。

(4) 指導と評価の計画

単元目標		知識及び運動	多様な動きをつくる運動の行い方を理解することができるようにする。 短なわや長なわを用いて、多様な動きをつくる運動（体のバランスをとったり、移動をしたり、用具を操作したり、力試しをしたりするとともに、それらを組み合わせたりする運動）をすることができるようにする。							
		思考力、判断力、表現力等	自己に合った動きを見付け、その動きを組み合わせる工夫とともに、考えたことや見付けたことを仲間に伝えることができるようにする。							
		学びに向かう力、人間性等	多様な動きをつくる運動に進んで取り組み、きまりを守り誰とでも仲よく運動をしたり、仲間の考えを認めたり、場や用具の安全に気を付けたりすることができるようにする。							
		1	2	3	4	5	6	7	8	
学習過程	5	あいさつ・健康観察・準備運動・めあての確認								
	10	動きの視点紹介 (1人跳び)	コンボタイム (1人跳び)	コンボタイム (1人跳び)	レベルアップ タイム (1人跳び)	動きの視点 紹介 (複数人跳び)	コンボタイム (複数人跳び)	コンボタイム (複数人跳び)	レベルアップ タイム (複数人跳び)	
	30	アイデア タイム (1人跳び)	シェアタイム (必要に応じて行う)			アイデア タイム (複数人跳び)	シェアタイム (必要に応じて行う)			
	40		ベス跳び撮影				ベス跳び撮影			
		学習の振り返り、次時の確認・整理運動								
評価機会	知	①				①				
	技			①	②			①	②	
	思		①		②		①		②	
	態	②	①	①		②	①	①		
評価規準	知	① 多様な動きをつくる運動の行い方を理解することができる。								
	技	① 1人跳びや複数人跳びにおいて、手・足・移動・姿勢・物の動きの視点を取り入れ、様々な動きを組み合わせることができる。 ② 動きの組合せを、より安定して行うことができる。								
	思	① 1人跳びや複数人跳びにおいて、自己に合った動きの組合せを考えている。 ② 動きの組合せをより安定して行うために、動きを改善したり、考えたことや見付けたことを仲間に伝えようとしていたりしている。								
	態	① 多様な動きをつくる運動に進んで取り組もうとしている。 ② きまりを守り、用具や活動する場の安全を確かめることができる。								

4 児童の学びの過程

(1) 第1時～第4時（1人跳び）

時	「1人跳び」の学びの過程						
1	<p>まずは、「自由に跳んでみよう!」と伝え、短なわでは、あや跳び、交差跳び、二重跳びなどの技を行ったり、長なわでは、8の字跳びに取り組んだり、全員がよくある跳び方をしていた。</p> <p>アイデアタイムでは、5つの動きの視点を与えて、動きを考えさせると、児童は様々な動きを試していた。特に、ボールやセーフティマットなどの物を使った動きを楽しそうに考える姿が多く見られた。また、教師の想定にはない動きもたくさん出てきた。</p>						
2	<p>児童に、動きの一覧表を提示し、組合せに適していない動きがないかを一緒に確認し、修正した。また、「安定して跳べる」とは何かを児童と一緒に話し合い、右図のようにレベルS・A・Bを設定した。(資料5)</p> <p>コンボタイムでは、児童は、動きの一覧表を見ながら、ワクワクした様子で動きの組合せを考えていた。しかし、A児は、1人で考えており、「思いつかない」「分かんない」と、進んで取り組む様子が見られなかった。そこで、シェアタイムを設け、参考になりそうな動きの組合せをしている児童を教師が選出し、紹介したりみんなで跳んでみたりした。(資料6) その後、A児はその仲間の動きを参考にして、「手手をクロス」「物ボールを足に挟む」に取り組んでいた。</p> <p>授業の終わりに、児童の思いついた新しい動きは、「動きの一覧表」に新たに付け加えた。</p> <div data-bbox="1029 481 1388 622" data-label="Table"> <table> <tr> <td>S</td><td>…何度も10回以上跳べた</td></tr> <tr> <td>A</td><td>…10回以上跳べた</td></tr> <tr> <td>B</td><td>…10回以上跳べない</td></tr> </table> </div> <p>【資料5 1人跳びのレベル設定】</p>  <p>【資料6 シェアタイムの様子】</p>	S	…何度も10回以上跳べた	A	…10回以上跳べた	B	…10回以上跳べない
S	…何度も10回以上跳べた						
A	…10回以上跳べた						
B	…10回以上跳べない						
3	<p>前時に、A児を筆頭に「うまく組み合わせられなかった。」という振り返りがあったので、授業の最初に再び、シェアタイムを設けた。まずは、昨日撮った仲間の「ベス跳び」を見る時間を取った。(資料7)「この動きの組合せおもしろい!」「参考になる!」という声が聞こえてきた。次に、グループに分かれ、順番に前時に考えた動きの組合せを紹介していき、他の児童はその動きの組合せをやってみる活動を行った。児童は、自分では取り組んでいなかった動きの組合せに触れることで、新たな発見があったようだった。</p> <p>コンボタイムでは、A児は1人ではなく、仲間と楽しみながら、多くの動きを組み合わせることができていた。そして、A児は「3個作れた」「今日の方がよかった」「たくさん思いついたから」と言っており、進んで運動に取り組む様子が見られた。</p>  <p>【資料7 ベス跳びを見る様子】</p>						
4	<p>まずは、今まで考えた動きの中で、レベルアップさせたい（より安定させたい）ものを、レベルA・Bの中から選ぶように促した。</p> <p>次に、レベルアップタイムに取り組ませたが、どうやってレベルアップさせたらよいか困っていた児童がいたので、シェアタイムを設け、お互いの動きの組合せを見たり挑戦してみたりして、アドバイスをし合った。その後、もう一度レベルアップタイムに取り組んだ。</p> <p>A児は、前時に仲間と考えた「物ボールをあごにはさむ」「足つま先⇄かかとの順に浮かせる」の組合せを選び、仲間と共に話し合いながら取り組んでいた。(資料8) その中で、ボールをあごに挟んでいるので足元が見えず苦戦していた。そこで、まずは「足つま先⇄かかとの順に浮かせる」という動きのみを何度も練習し、その後、目をつむりながら練習をすることで、足元を見なくても、なわがつま先からかかとの順に通過する感覚をつかんだようだった。そして、ボールをあごに挟みながら再度挑戦してみると、回数が増え、レベルもBからSへレベルアップし、より安定してできるようになった。(資料9) まさに、仲間と進んで運動に取り組む姿だった。</p>  <p>【資料8 仲間と共に進んで運動に取り組むA児】</p>  <p>【資料9 安定してできるようになったA児】</p>						

(2) 第5時～第8時（複数人跳び）

時	「複数人跳び」の学びの過程	
5	<p>第5時から、複数人跳びに取り組んだ。まずは、動きの視点（一人跳びの時と同じ）を確認したり、ビーズなわ跳び（プラスチック製のビーズを多数通した回ししやすいなわ跳び）を紹介したりした。（資料10）</p> <p>ビーズなわ跳びには、興味津々であり、「早く使いたい！」という声が多く聞こえてきた。</p> <p>アイデアタイムでは、5つの動きの視点を再確認し、2～4人でできる動きを考えさせた。すると、1人ではできなかった動きのアイデアが出てきて、仲間と楽しみながら取り組む姿が多く見られた。</p>	 <p>【資料10 使用したビーズなわ跳び】</p>
6	<p>まずは、複数人跳び用の動きの一覧表（一人跳びの動きの一覧表に、複数人跳び用のものを付け加えたもの）を提示し、動きの説明をした。そして、複数人跳びにおいて、「安定して跳べる」とは何かを児童と一緒に話し合い、右図のようにレベルS・A・Bと設定した。（資料11）</p> <p>次に、前半のコンボタイムでは、2人跳びに取り組んだ。B児のグループは、「どの動きにする？」「この動きおもしろそうだね」と話し合いながら進んでいた。そして、「手片手ずつなわ持ち」「足1回旋2跳躍」「姿勢背中合わせ」に楽しみながら取り組んでいた。（資料12）しかし、どのように組み合わせたらよいか迷っている児童も見られたので、シェアタイムを設け、様々な動きを組み合わせている児童を取り上げて紹介した。すると、「ああやって組み合わせればいいんだ！」「ねえ、この組合せやってみようよ」と、より活発に取り組むようになった。</p> <p>後半のコンボタイムでは、3～4人跳びに取り組んだ。B児のグループは、「手交互に回す（なわ2本以上）」「移動三角移動」「物ビーズなわ跳び2本」を組み合わせていた。（資料13）複雑な動きであるが、グループで協力して、声を掛け合いながら、協力して取り組んでいた。</p>	<div data-bbox="726 504 1082 649"> <p>S…何度でも5回以上跳べた</p> <p>A…5回以上跳べた</p> <p>B…5回以上跳べない</p> </div> <p>【資料11 複数人跳びのレベル設定】</p>  <p>【資料12 2人跳びに取り組むB児】</p>  <p>【資料13 4人跳びに取り組むB児のグループ】</p>
7	<p>前時の振り返りに、「3～4人跳びの組合せを考えるのが難しかった。」という記述が多かったので、授業の始めにシェアタイムを設けた。前時に3～4人跳びの様々な動きを組み合わせているグループを教師が紹介した。その後、どんな組合せ方の例があるのか、クラス全員で考える時間を取った。</p> <p>すると、コンボタイムでは、昨日よりも進んで動きの組合せを考えるグループが多くなった。前半のB児のグループは、シェアタイムで見た他のグループの動きを取り入れようとして取り組んでいた。後半は、自分たちで新たに考えた「移動回し手が動く」「移動交互跳び」「姿勢横並び」に取り組んでいた。（資料14）回し手と跳び手が息を合わせないと続けて跳べないので、最初は苦戦しており、なかなかうまくいかなかったが、諦めずに挑戦していた。</p>	 <p>【資料14 新たな動きの組合せをするB児のグループ】</p>
8	<p>まずは、1人跳びのときと同様、今まで考えた動きの中で、レベルアップさせたい（より安定させたい）ものを、レベルA・Bの中から選ぶように促した。</p> <p>レベルアップタイムでは、B児のグループは、前時に考えた「移動回し手が動く」「移動交互跳び」「姿勢横並び」を選んで、取り組んでいた。そして、シェアタイムでは、他のグループとペアになり、お互いの動きの組合せを見て、客観的なアドバイスをし合った。B児のグループは、「回し手は大きく回して、素早く移動するといいよ」「跳ぶ子は少し内側に寄るといいよ」などのアドバイスをもらっていた。（資料15）その後、もう一度レベルアップタイムに取り組むと、アドバイスを参考に進んで運動に取り組む様子が見られた。B児のグループは回数が増えたり、レベルもAからSへレベルアップしたりして、喜んでいた。</p> <p>全体でも、回数が増えたり、レベルが上がったりするグループが多かった。</p>	 <p>【資料15 アドバイスをもらうB児のグループ】</p>

5 まとめ

(1) 結果と考察

多様化について

アイデアタイムでは、児童自ら動きを考え、それを動きの一覧表に反映させたことで、「動きを組み合わせてみたい!」という気持ちを引き出すことができた。

コンボタイムでは、1人跳びは約80種類、複数人跳びは約25種類の動きの組合せを学級全体で考えることができた。

また、右の表は、多様化に関するアンケートをクロス集計したものである。(資料16) 児童は、より多くの動きを行おうと取り組む中で、動く楽しさを実感していたことが分かる。

【多様化アンケート】		より多くの動きを行おうと、取り組んでいるか		
		はい	どちらかというとはい	どちらかというといいえ、いいえ
実感しているか	はい	7人(B児)	8人	0人
	どちらかというとはい	4人	5人(A児)	0人
	どちらかというといいえ、いいえ	0人	0人	1人

【資料16 多様化に関するアンケート結果(n=25)】

これらの結果から、アイデアタイムとコンボタイムは、多様化を促すことに有効であり、動く楽しさを実感させることにつながったと考える。

洗練化について

レベルアップタイムでの変容を見ると、1人跳び、複数人跳びどちらにおいても、ほとんどの児童が、回数が増えたり、レベルが上がったりしていた。

また、右の表は、洗練化に関するアンケートをクロス集計したものである。(資料17) 児童は、動きを高めようと取り組む中で、できる喜びを実感していたことが分かる。

【洗練化アンケート】		動きを高めようと、取り組んでいるか		
		はい	どちらかというとはい	どちらかというといいえ、いいえ
実感しているか	はい	7人(B児)	9人	1人
	どちらかというとはい	3人(A児)	4人	1人
	どちらかというといいえ、いいえ	0人	0人	0人

【資料17 洗練化に関するアンケート結果(n=25)】

これらの結果から、レベルアップタイムは、洗練化を促すことに有効であり、できる喜びを実感させることにつながったと考える。

進んで運動に取り組むことについて

シェアタイムを、児童の運動の様子から必要に応じて行うことで、仲間の考えた動きの組合せに触れさせたり仲間同士をつなげたりすることができた。

右の表は、「進んで運動に取り組んでいるか」というアンケート結果である。(資料18) ほぼ全員が「はい」「どちらかというとはい」と回答していることが分かる。

【進んで運動に取り組んでいるか】	実践前	実践後
はい	10人(B児)	15人(B児)
どちらかというとはい	7人	9人(A児)
どちらかというといいえ	5人(A児)	1人
いいえ	3人	0人

【資料18 「進んで運動に取り組んでいるか」アンケート結果(n=25)】

実践の感想では、「組み合わせるのが楽しい。」「みんなでやるとたくさんアイデアが出て楽しかった。」「工夫したら楽しいし、もっと跳びたいとがんばれるから、なわ跳びが好きになった。」などと記述してあった。

これらの結果から、シェアタイムは、多様化や洗練化を促すことに有効であった。また、多様化と洗練化を促すことは、進んで運動に取り組むことにつながり、自ら運動に取り組む土台ができたと考える。

(2) 今後の課題

本実践では、多種多様な運動に取り組ませる中で、児童全員の実態把握が難しかった。今後は、児童の実態把握の方法をさらに検討していきたい。

自分の考えを伝え合う体育学習

名古屋市立志賀中学校

森 み ゆ き

1 どのような生徒を育てたいか。

現代は、国籍や性別、生き方などの価値観の多様化やその共有、理解が求められる社会である。異なる文化や考えをもつ人々が交わり、それぞれの価値観を表現することができる一方、価値観の違いによる対立や誤解が生まれやすくなっているようにも感じる。そのような時代だからこそ、私は、自分の考えを分かりやすく他者に伝えていく力が必要であると考えます。

「ナゴヤ学びのコンパス」（令和5年9月）では、個人の学びを大切にしつつ他者と関わり合いながら自分の学びを深めることや、多様な価値観の中で自ら考え、判断し、行動する力の重要性が挙げられている。このことから、生徒が自分の考えをもち、仲間と関わり合う中で考えを伝え合い、学びを深めていくことが必要とされていることが分かる。

本校の生徒は、仲間と協力して活動しようとしたり、課題を解決しようとしたりするなど、体育の学習に積極的に取り組む姿が多く見られる。しかし、動きのポイントや、自分やチームの課題について話し合うことができる一方で、学習した知識に基づいた説明を加えたり、そのように考えた理由を分かりやすく他者に伝えたりする姿は少ない。そこで、私は、知識の定着を図ったり、局面を焦点化した評価活動や振り返り活動を行わせたりしながら運動に取り組ませる必要があると考えた。そうすることで、生徒の自分の考えを伝え合う力を高めていきたい。

2 学年・領域（単元）

(1) 学年 第2学年女子（88名）

(2) 領域（単元）

球技（ゴール型・バスケットボール）

3 授業づくりにおける基本的な考え方

(1) 単元末に期待される具体的な生徒の姿

攻撃時にゴール下でノーマークの状態をつくり、シュートを打つことができるようにするために、チームの動きの特徴と改善点をとらえ、動きを高めるために必要な動きを仲間と伝え合う姿。

(2) 単元末に期待される具体的な生徒の姿に迫るための授業の考え方

自分の考えを仲間に伝えるためには、知識に基づいた自分の考えをもつ必要があると考える。なぜなら、知識が自分の考えを裏付ける根拠になり、知識を伴った意見は相手も理解しやすいからである。また、仲間と伝え合う内容を明確にする必要があると考える。そこで、生徒が知識を身に付けることができるように、教師がゲームで目指す動きを単元目標として提示したり、適宜問い掛けやフィードバックをしたりするなどの支援を行う。

また、ゲーム中の動きの評価活動を行い、チームの動きの特徴と改善点を分析する。その結果と学習した知識を根拠として振り返りを行うことで、自分の考えを仲間に伝える姿を引き出すことができると考えた。

以上のことから、次のような重点を置いて、実践に取り組んだ。

- | | |
|---|------------------------|
| ア | 自分の考えをもつための学習活動の工夫 |
| イ | 伝え合いを活発にするための振り返り活動の工夫 |

(3) 授業の具体

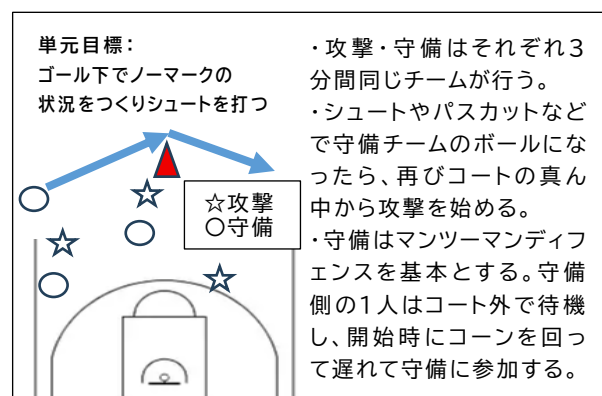
ア 自分の考えをもつための学習活動の工夫

攻撃時にゴール下でノーマークの状況をつくりシュートを打つために必要となる動きを、「ボール操作」「ボールを持たないときの動き」に整理する(資料1)。

単元前半は、生徒が必要となる動きを理解できるように、タスクゲーム(資料2)を行わせる。さらに、単元目標を提示し、生徒がゲームに取り組む中で、教師が適切なタイミングで個別に問い掛けやフィードバックなどの支援を行っていく。そうすることで、「いつ」「誰が」「どこで」「何をする」といった考えが整理されていくと考える。また、生徒の気づきやよい動きを全体で共有しながらタスクゲームを繰り返すことで、必要となる動きが理解しやすくなると考える。

	内 容
ボール操作	○ノーマークの味方やゴール下の空間にいる味方にパスを出すこと ○ゴール下でゴール方向に守備者がいない位置でシュートを打つこと
ボールを持たないときの動き	○パスを受けるために、コートやゴール下の空間に動くこと

【資料1 必要となる動き】



【資料2 タスクゲーム ハーフコート 3 対 3】

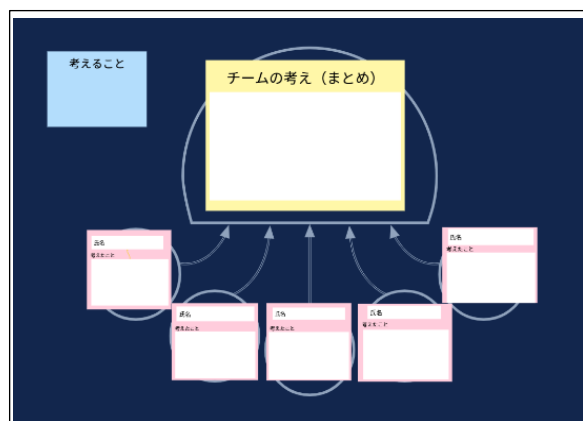
イ 伝え合いを活発にするための振り返り活動の工夫

単元後半では、メインゲームの動きを仲間と動画で確認しながら、分析カード(資料3)を使って評価する。そして、

必要となる動き	左の動きがあったらノを記入															合計
① ゴール下ゾーンに走り込んでパスを受けた。	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
② ゴール下ゾーンで守備者がついていたがシュートを打った。	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
③ ゴール下ゾーンで、ノーマークでシュートを打った。	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	

【資料3 分析カード】

分析カードの結果からとらえたチームの動きの特徴や改善点と学習した知識を活用し、次回のゲームに向けてチームで意識したい動きを考える。さらに、探求学習・協働学習システムとして「ロイロノート・スクール」を用いてチームで共有する。その際には、シンキングツール(資料4)を使用して自他の考えを視覚化する。これらの振り返り活動を通して、伝え合いが活発になると考える。



【資料4 シンキングツール(クラゲチャート)】

(4) 指導と評価の計画

単元 目 標		知識及び 技能	バスケットボールの技術の名称や行い方などを理解するとともに、 基本的なボール操作や仲間と連携した動きで攻防を展開することがで きるようにする。 ボール操作と空間に走り込むなどの動きによってゴール前での攻防 をすることができるようにする。								
		思考力、 判断力、 表現力等	攻防などの自己の課題を発見し、合理的な解決に向けて運動の取り 組み方を工夫するとともに、自己や仲間の考えたことを他者に伝える ことができるようにする。								
		学びに向 かう力、 人間性等	バスケットボールの学習に積極的に取り組むとともに、作戦などに ついての話合いに参加しようとすることに意欲をもち、健康や安全に 気を配ることができるようにする。								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	
学 習 過 程	10	オリ エン テー ション	あいさつ・健康観察・準備運動・本時のめあて・パス、シュート練習								
	20	パス、 シュー ト練習	タスクゲーム ハーフコート 3対3			・メイン ゲーム ・動画撮 影、分析 カード の説明	・メインゲーム オールコート 4対4 ・動画撮影 ・分析カードを 使った評価活動 ・シンキングツ ールを使った振 り返り活動		リーグ戦		
	30	試しの ゲーム オール コート 4対4									
	40										
	50										
評 価 機 会	知			①					①	総括的な 評価	
	技		①		②				③		
	思						①	②			
	態	①				②		③			
単 元 の 評 価 規 準	知	① バスケットボールにおいて用いられる技術、作戦、戦術には名称があり、それ らを身に付けるためのポイントがあることについて、言ったり書き出したりして いる。									
	技	① パスを受けるために、コート上の空間やゴール下の空間に動くことができる。 ② ゴール方向に守備者がいない位置でシュートを打つことができる。 ③ ノーマークの味方や得点しやすい空間にいる味方にパスを出すことができる。									
	思	① 提示された動きのポイントやつまずきの事例を参考に、自己やチームの課題、 出来映えを伝えている。 ② 仲間と話し合う場面で、提示された参加の仕方に当てはめ、チームへの関わり 方を見付けている。									
	態	① 健康や安全に留意している。 ② バスケットボールの学習に積極的に取り組もうとしている。 ③ 作戦などについての話合いに参加しようとしている。									

4 生徒の学びの過程

ア 自分の考えをもつための学習活動の工夫	
【第1時の様子】 ゴール型球技の攻め方として、守備者よりも早くゴール下にボールを運び、ノーマークの状態シュートを打つことで得点のチャンスが生まれやすいことを確認した。その後、オールコートの4対4を行った。ゲームでは、ゴール下へ走り込んだ味	

方にロングパスを出し、速攻を試みる生徒の姿が見られた。しかし、守備者にマークされているにも関わらずシュートを打ったり、ドリブルをしている間に守備者にマークされてしまったりする場面も見られた。

【第2～4時の様子】

第2時からは、守備者より早くゴール下でノーマークの状況をつくる方法を考えさせるために、ハーフコート3対3を行った。しかし、アウトナンバーの状態ゴール下までボールを運びノーマークでシュートを打つような場面は少なく、ボール保持者がパスコースを探したりドリブルをしたりしているうちにイーブンナンバーになる場面が多かった。

そこで、生徒に守備者より早くゴール下でノーマークの状況をつくる方法を考えさせるために、教師から「二人いる味方のうちどちらにパスを出すといいか」や「ボールを持たない人はどこでパスをもらおうとチャンスがつかれるのか」などと問い掛けた。すると、ノーマークの味方がゴール下へ走り込む姿や、ゴール下の味方にパスを出す姿が見られるようになった。その後、ボール保持者はイーブンナンバーでマンツーマンディフェンスになる前にシュートかパスの選択をして、アウトナンバーのうちにシュートを打つことが大切であることを全体で共有した。

第3時では、タスクゲームで学習した攻め方についてまとめさせた。生徒Aは、学習カードにゴール下でノーマークの状態でシュートを打つために「ドリブルで進んだり、フェイントをかける」と記述していた（資料5）。

ドリブルで進んだり、
フェイントをかける

【資料5 生徒Aの学習カードの記述】

そこで、生徒Aに「ドリブルとパスはどちらが速くボールを運ぶことができるか」と問い掛けてタスクゲームを行わせたところ、ゴール下にいる味方にパスを出す姿が見られた（資料6）。



【資料6 生徒Aのゲーム中の様子】

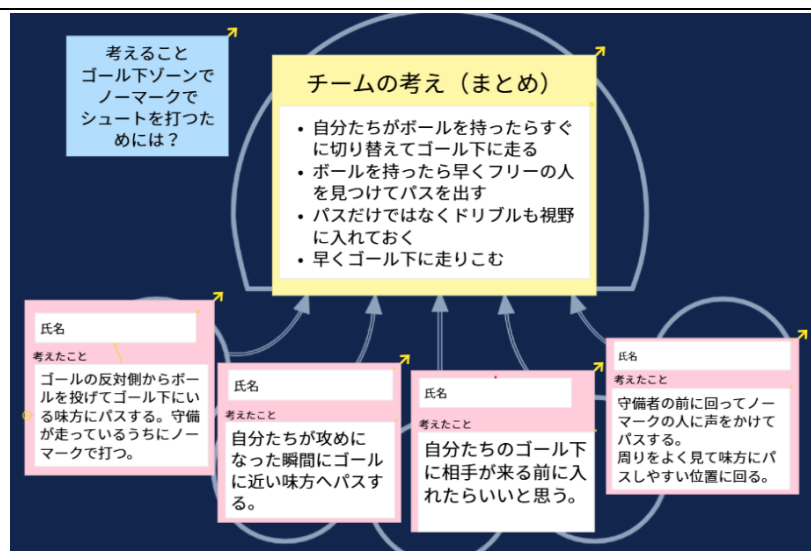
第4時では、生徒Aが「アウトナンバーのうちに攻めるために、味方の一人がゴール下へ走り込み、その味方へパスを出すと思う」と具体的な発言をしていた。このことから、生徒Aは必要となる動きを知識として理解し、それを踏まえた自分の考えをもっていることが伺えた。

イ 伝え合いを活発にするための振り返り活動の工夫

【第6・7時の様子】

第6時は、ゲームを撮影した動画を見ながら、分析カードやシンキングツールを使い、ゲームの振り返りを行った。青チームは、分析カードで「攻撃時にできている動き」を評価させたところ、「②ゴール下ゾーンで守備者がついてしたがシュートを打った」に9個、「③ゴール下ゾーンで、ノーマークでシュートを打った」に2個チェ

ックが付いた。ゲーム中は、守備者にマークされてしまっているにも関わらずシュートを打つ様子が多く見られた。そこで、生徒にアウトナンバーのうちにシュートを打つことが大切であることに気付かせるために、教師から「守備者にマークされるよりも前にゴール下に行きたいね」と声を掛けた。その後のシンキングツ



【資料7 シンキングツールの記述】

ールでは、「自分たちのゴール下に相手が来る前に入れたらいい」や「自分たちが攻めになった瞬間にゴールに近い味方へパスする」といった個人の考えから、次回のゲームに向けて「自分たちがボールを持ったらすぐに切り替えてゴール下へ走る」や「ボールを持ったら早くフリーの人を見つけてパスを出す」といった攻め方を共有していた（資料7）。

第7時の青チームは、仲間の「攻め返すときに、ドリブルで進んでいると守備者に追いつかれてしまうので、守備者が戻る前にノーマークの味方にパスをつないでゴール下に近付いてシュートを打つ」というコメントを受け、攻撃時にドリブルよりもパスを出すためにノーマークの味方を探してパスを出す姿が多く見られた。さらに、分析カードの「②」のチェック数が5個減少し、「③」のチェック数が4個増加した（資料8）。

	チェックする動き	チェック数	
		第6時	第7時
①	ゴール下ゾーンに走り込んでパスを受けた	5	6
②	ゴール下ゾーンで守備者がついていてシュートを打った	9	4
③	ゴール下ゾーンで、ノーマークでシュートを打った	2	6

【資料8 青チームにおける分析カードの変容】

【第8・9時の様子】

第8・9時では、ゲームの前に攻撃時にチームで意識する動きを確認し、前後半に分けてリーグ戦を行った。多くのチームが、後半のゲームの前にチームで集まって前半のゲームを振り返り、「攻守が入れ替わったらすぐにゴール下へ走ろう」「ゴール下へロングパスができなかったら、誰かがパスをもらおう」といった具体的な発言を通して、自分の考えを伝え合う姿が見られた。

5 まとめ

(1) 結果と考察

ア 自分の考えをもつための学習活動の工夫

次頁の資料9は、第3時と第8時に生徒が記入した学習カードの内容を、教師が知識の理解度として評価した結果である。第3時では、守備者よりも早くゴール下でノーマークをつくるために必要となる動きを理解している生徒が、「十分理解している生徒（◎）」と「おおむね理解している生徒（○）」を合わせて76%であった。この結果から、生徒の気付きやよい動きを共有し、教師が適切なタイミングで個別に問い掛けやフィードバックなどの支援を行っていくことが、必

要となる動きを知識として理解し、自分の考えをもつために有効であったと考える。

しかし、全体の24%の生徒が守備者よりも早くゴール下でノーマークをつくるために必要となる動きを理解できていないことが分かった。また、第8時では、◎と○に分類される生徒の合計が68%に減少し、「努力が必要である生徒（△）」の数が32%に増えた。このような結果

になった原因の一つとして、ハーフコートからオールコートになり、コートが広くなったり、攻守が入れ替わったりする複雑な状況になると、ハーフコートで表出していた技能を発揮しづらくなったことが挙げられる。

イ 伝え合いを活発にするための振り返り活動の工夫

資料10は、第6時と第7時の生徒Bのシンキングツールの記述を比較したものである。第6時では、「(分析カードの) チェックが少なかったから次回は増えるようにゴール下に行く」と抽象的な記述に留まっていたが、第7時では、「守備者がついていない時のシュートが多かったから、ノーマークでシュートを打てるように、オフenseが始まったら、すぐにゴール下に走る」と具体的な記述へと変容した。

このことから、学習課題を「攻撃時に守備者よりも早くゴール下でノーマークをつくりシュートを打つためにどうするとよいか」に絞ったことが、自分の考えをもちやすくなり、伝え合いを活発にすることに有効であったと考える。

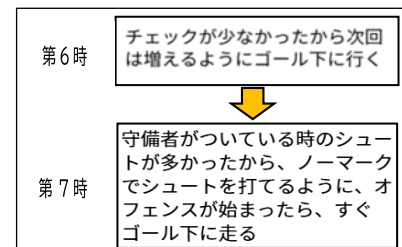
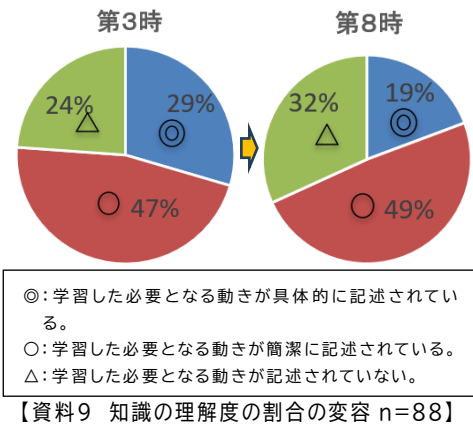
また、生徒が自チームの攻撃の特徴や改善点を具体的に考えることができるように、必要となる動きを知識としてゲーム中の動きを評価したことが、仲間に伝える内容を明確にすることにつながったと考える。さらに、シンキングツールで仲間の考えをリアルタイムで見ること、新たな気付きや考えの整理につながり、自分の考えを伝え合うことの活発化につながったと考える。

以上のことから、生徒が自分の考えを伝え合うために、教師による「問い掛けやフィードバックなどの支援」と、生徒による「身に付けた知識と評価活動の結果を根拠とした振り返り活動」のつながりをもたせることが有効であったと考える。

(2) 今後の課題

技能を発揮する局面が複雑化しても、身に付けた知識を活用して自分の考えをもつことができるようにするために、単元目標の達成に迫る技能分析を行った上で、それにつながる必要となる動きを繰り返し生徒に提示するといった教師支援が必要であると考える。

また、伝え合いに積極的に参加できていない生徒も一定数いた。今後は、考えを伝えやすくするために、様々なシンキングツールを目的に応じて活用し、自分の考えを伝え合う生徒の姿を引き出していきたい。



自己決定を繰り返すことで技能を高める体育学習

名古屋市立吉根中学校

鎌田 咲 紀

1 どのような生徒を育てたいか。

私は、自分で考えたことを基に、自己選択・自己決定しながら技能を高めることができる生徒を育てたい。私が考える、自分で考えたことを基に、自己選択・自己決定するとは、自分の課題を発見し、課題を解決するための練習内容について、いくつかの選択肢の中から自分で選択し、さらに、その選択した内容に加え自分でより良い練習方法を考え、決定することである。ナゴヤ学びのコンパスの目指したい子どもの姿の中には「ゆるやかな協働性の中で自律して学び続ける姿の一つとして、学ぶペースや方法、内容などを自己選択、自己決定しながら学ぶ」とある。私自身の経験でも、困難に直面した際、自分なりに考えて自主的に行動できる生徒が少ないように感じる。そのことから、私は、体育学習を通じて、自己選択・自己決定を繰り返しながら課題を解決し、技能を高めることができる生徒を育てたい。

私のこれまでの実践では、バレーボールの単元の中で、対話的な活動を通じてチームの課題を仲間とともに考え、その課題に合った練習や特別ルールを仲間とともに選択する活動に取り組んできた。そうすることで、仲間との話し合いも活発化し、対話的な学習を進めることができた。一方で、最終的な選択や決定はチームの代表が行うチームや、仲間の意見に同意するのみで、個人の意見や考えをもっていない生徒がおり、自己選択・自己決定ができていない生徒もいた。また、チームの課題のみに焦点が当たってしまい、個人の課題を解決する活動がおろそかになっていたように感じる。

そこで私は、今までのチームでの対話的な活動に加えて、個人の課題を考え、解決に向けて自己選択・自己決定できる活動に取り組みたいと考えた。毎時の活動を振り返ることで、個人の課題は変容していくと考える。その都度、課題を解決するための自己選択・自己決定を繰り返すことで、自己の技能が向上し、そして、その個人の課題解決が、チームの課題解決にも繋がる経験を通して、より仲間とともにできる喜びを味わうことができるようになると考えた。

以上のことを踏まえて、私は、生徒が自己決定を繰り返すことで技能を高める体育学習を行いたいと考える。

2 学年・領域（単元）

- (1) 対象学年 第2学年 女子 (91名)
- (2) 領域（単元） 球技（バレーボール）

3 授業づくりにおける基本的な考え方

- (1) 単元末に期待される具体的な生徒の姿

自分の役割に応じた目指す動きを理解し、その動きに対する課題を発見し、その課題に応じた練習方法を自己決定し、解決することができる。課題の解決に向けた自己決定を繰り返し、個人練習に取り組むことで、バレーボールのゲームで自分の役割に応じた動きをすることができる。

(2) 単元末に期待される具体的な生徒の姿に迫るための授業の考え方

期待される具体的な生徒の姿に迫るためには、まず、チームで目指す動きを教師が設定し、提示する。チーム内での役割は、「受ける」「つなぐ」「返す」の3つとし、チームで目指す動きを達成するための役割に応じた目指す動きを教師が伝え、知識として学ばせる。次に、役割に応じた目指す動きをレベル別に提示し、仲間と相互評価をすることで、達成レベルを自分で把握できるようにする。その達成レベルに合った練習を自分で選択し、取り組み、ゲームをした際に練習の成果が現れたかどうか、評価をし、その流れを繰り返して行っていく。以上のことを踏まえ、次の二つに重点を置き、実践を行うことにした。

- 自分の役割に応じた個人の課題を明らかにするための学習活動の工夫（手立て①）
- 課題の解決方法を自己選択・自己決定するための学習活動の工夫（手立て②）

(3) 授業の具体

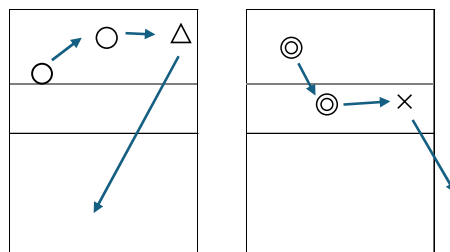
ア 自分の役割に応じた個人の課題を明らかにするための学習活動の工夫（手立て①）

単元を通してチームで目指す動きを「相手コートに体を向けて、コート的前方から相手コートの空いている場所を狙って、得点すること」とし、そのうえで「受ける」「つなぐ」「返す」の目指す動きを右の表で提示する。

ゲーム分析を行う中で、ラリーごとの3人の動きを観察者が右図のように×から◎でレベルが分かるように示し、ボールの動きを矢印で記録させる。サーブ・レシーブ時のラリーを記録し、どのレベルに到達しているラリーが多いのかを把握することで、課題となるプレーを明らかにさせ、さらに、その課題となるプレーがどのような原因で起こってしまうのかを考えさせる。また、このゲーム分析は、手立て②を用いて練習した後、練習の成果をチーム内で発揮できているかどうかを確認する際も活用する。

受ける	レベル0	×	ボールに触れなかった。
	レベル1	△	動いてボールに触ったが、つながらなかった。
	レベル2	○	つなぐ人が動いて取るボールを出せた。
	レベル3	◎	つなぐ人が取りやすいボールを出せた。
つなぐ	レベル0	×	ボールに触れなかった。
	レベル1	△	触ったが、返す人につながらなかった。
	レベル2	○	相手コートに返した。
	レベル3	◎	ネットから離れたところにボールを繋いだ。
返す	レベル0	×	ネット・アウトして相手コートに返せなかった。
	レベル1	△	後ろ向きや横向きなどの体制で返球した。
	レベル2	○	コートの方から、相手コートに体を向けて、相手のいる場所に返球した。
	レベル3	◎	コートの方から、相手コートに体を向けて、空いている場所に返球した。

【資料1 分析シート レベル表】



【資料2 分析シート 書き方】

イ 課題の解決方法を自己選択・自己決定するための学習活動の工夫（手立て②）

手立て①で自分の課題を発見し、自己のレベルを確認し、その原因を考えた後、資料3の練習レベル表を参考に、練習のレベルを自分で選択する。選択した後、具体的な目的をもって練習に取り組むことができるよう、資料4のヒントボックスを参考に自分に必要な内容を細かく考え、練習方法を決定させる。練習

受ける	レベル0	相手コートから投げられた（パスされた）ボールに対して正面に入り、キャッチする。
	レベル1	相手コートから投げられた（パスされた）ボールを上にあげる。
	レベル2	相手コートから投げられた（パスされた）ボールを自コートの狙った場所に返す。
	レベル3	相手コートから投げられた（パスされた）ボールを自コートの狙った場所にふんわり返す。
つなぐ	レベル0	自コートから投げられた（パスされた）ボールに対して正面に入り、キャッチする。
	レベル1	自コートから投げられた（パスされた）ボールを上にあげる。
	レベル2	自コートから投げられた（パスされた）ボールをネット前を狙って返す。
	レベル3	自コートから投げられた（パスされた）ボールをネット前を狙ってネットより高いボールで返す。
返す	レベル0	ネット前で自コートから投げられたボールを相手コートに返す。
	レベル1	ネット前で自コートからパスされたボールを相手コートに返す。
	レベル2	ネット前で自コートからパスされたボールを相手コートの狙った場所に返す。
	レベル3	ネット前で自コートからパスされたボールを相手コートの狙った場所にネットより高い位置から返す。

【資料3 練習レベル表】

はチームを離れて、同じ練習内容・レベルを選択した人同士で各場所に分かれて行う。毎時間、ゲームの後に練習の成果を自分で振り返り、次回の練習方法を決定する活動を繰り返し行わせる。

体のどこでキャッチする？
 どんな軌道のボールを投げよう？
 コートのどの位置に出よう？
 オーバーハンドパスで返す？アンダーハンドパスで返す？
 仲間で体のどこで取れる、どんな軌道のパスをする？
 ふんわりパスにするにはどうする？
 上げる時どんな軌道のパスをする？
 相手コートのどこを狙う？目印は？(コーンなど使いたい用具は相談OK)

【資料4 ヒントボックス】

(4) 指導と評価の計画

単元 目標	知識及び 技能	バレーボールにおいて用いられる技術の名称、役割、動きのポイントを理解することができるようにする。 適切なボール操作を用いて相手コートの空いた場所にボールを返すことができるようにする。									
	思考力、 判断力、 表現力等	自分や仲間の動きを分析し、課題や良い点を教師や仲間に伝えることができるようにする。 自分の課題を発見し、それに合った練習内容や方法を選択・決定できるようにする。									
	学びに 向かう力、 人間性等	バレーボールに積極的に取り組もうとしている。 準備や練習時に分担した役割を果たそうとしている。 フェアなプレイを大切にし、安全に気を配って活動しようとしている。									
中心となる単元の目標			自己の課題を克服し、チームの得点に繋げよう								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	
学 習 過 程	10 20 30 40 50	準備・挨拶・めあての確認・準備運動									
		基本 技能の 確認	W－U P (パス・サービス)			個人課題練習					
						サービス練習					
		役割の 説明	ゲーム 分析の 説明	分析 練習 ゲーム ②	メインゲーム						
		試しの ゲーム									
		振り返り	分析 練習 ゲーム ①	課題に 応じた 練習 方法の 説明	分析・振り返り						
片付け・次時の確認・整理運動・挨拶											
評 価 機 会	知	①								総括的 な評価	
	技				①				②		
	思 態		①	①		②		③			
単 元 の 評 価 規 準	知	① バレーボールの特性や動きのポイントについて知ることができる。									
	技	① 基本的なボール操作を身に付けることができる。 ② 狙った場所に狙った軌道のボールを打つことができる。									
	思	① 仲間の動きを見て、分析シートを正しく記入することができる。 ② 分析したことを、仲間や教師に伝えることができる。 ③ 分析結果を基に、適切な練習内容や方法を選択・決定することができる。									
	態	① 球技の活動に積極的に取り組もうとしている。 ② 仲間の分析など、協力して学習に取り組もうとしている。									

〈基本となるゲームの条件〉 ・バドミントンコートで行う。(5～6人×6チーム)・3対3で行う。

【試しのゲーム】 ・自分の得意な役割を探るために、全ての役割を順番に行う。

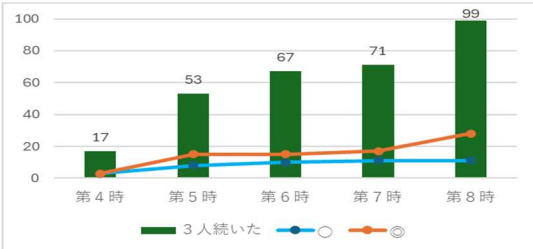
・1試合2分30秒。インターバルは20秒。記録は行わない。

【メインゲーム】 ・1試合2分30秒。インターバルは20秒。その間に記録者の交代、メンバーの交代を行う。

4 生徒の学びの過程

時数	生徒A（技能△、思考○）の様子	全体の様子
第4時	生徒Aは、ゲーム内でボールに触る機会が少ないながらも、本時の振り返りに「返そうとしてもコート外に飛ばすことが多かった。」と記述し、相手コートの空いている場所を狙って返すことができないことを課題としていた。そこで、次時の練習を「コート的前方からネットに近いところにパスを出してもらい、相手コートに立っている人がキャッチできるボールを返す」とヒントボックスを活用して考えることができていた。	1回目のメインゲームを行った。第2時と第3時で分析練習ゲームを行ったので、分析の活動がスムーズに進行できた。メインゲームの後に練習レベル表とヒントボックスの活用の仕方について説明し、次時の始めに行う個人練習について考えた。分析結果を基に課題を見付けることができた生徒は83%いたのに対し、ヒントボックスを活用して練習を決定できていた生徒は全体の53%にとどまっていた。
第5時	メインゲームで生徒Aは、繋ぐ人から上がってきたボールをアウトにすることなく相手コート内を狙って返すことができるようになっていた。しかし、ネットにかかったり、アンダーハンドパスで高く飛ばしてしまったりする様子が見られた。そこで、生徒Aは、ボールが高く上がりすぎてしまって、相手に取られてしまうことを課題とし、次時の練習を考える際、ボールの高さに着目して考えていた。	初めての個人練習を行った。前時に決めた練習内容を確認し、「受ける」「つなぐ」「返す」の3つのゾーンに分かれ、同じ内容の練習をする人が集まって練習を行った。課題解決に向けて見通しをもって練習している生徒がいる一方で、ただパスを繰り返している様子の生徒も見られた。練習後に2回目のメインゲームを行った。3人目まで繋がったラリーの総数が53回あり、その内、○○での返球は半数以下の23回であった。
第6時	生徒Aの所属する班は、○や◎での返球ができた回数が本時では2回であったが、3人繋げて返球できる回数が前時の2回から4回に増え、ボールに全く触れずに繋がらないことが少なくなったと振り返りに記述していた。ゲームを終えて、自分のレベルを「返す」のレベル2とした上で、練習のレベルを「返す」のレベル3を選択していた。ヒントボックスの活用方法を確認したので、より具体的に考え、次時は相手コートにコーンを置いて狙う練習をすることにしていた。	ヒントボックスを活用し、練習方法を決定できた生徒の割合が伸び悩んでいたことを踏まえ、もう一度全体にヒントボックスの使い方を確認してから練習方法について考えた。その結果、ヒントボックスを活用して練習を決定できていた生徒は全体の64%にまで向上した。
第7時	生徒Aは、他の班の生徒Bにボールを投げてもらいながら、前時で考えたコーンを狙って返球する練習を行っていた。	個人練習の後には、班で集まり、それぞれが練習をしたことに加え、本時の役割やポジションの確認をした。前時のメ



	考えた練習に取り組み臨んだが、ゲームでは、生徒Aは「返す」という自分の役割に意識が向いており、「受ける」球を他のメンバーに任せすぎて上手く繋げることができなかった、という課題にも直面していた。	インゲームの反省を踏まえ、本時にチームで目指したいプレーを確認したことで、ゲーム中もチーム内でコミュニケーションを取りながら、役割分担や状況判断が上手にできているチームが多く見られた。
第8時	<p>班のメンバーのそれぞれの個人技能が上がってきたことにより、生徒Aが触球できる回数も増えていった。その結果、生徒Aが相手コートに体を向け、狙って返球できるパターンも多くなり、空いている場所に攻撃して得点し、仲間と喜び合う様子が見られた。生徒Aの振り返りには、「3回繋げて返球できる回数が増えてとても良かった。」とあり、個人練習を重ねてきたことで班のメンバーの技能が向上し、得点につながりやすくなったことを実感していた。</p>	<p>個人練習を重ねた結果、チーム内で3人目までボールが繋がるプレーの総数は授業を重ねるたびに増えていった【資料5】。一方で、目指す返球である○や◎の返球が増加したチームは全体の1/3程度にとどまり、大きな変化は見られなかった。</p>  <p>【資料5 3人目まで繋げることができた回数】</p>

5 まとめ

(1) 結果と考察

ア 自分の役割に応じた個人の課題を明らかにするための学習活動の工夫（手立て①）

【資料6】のようにゲーム分析の結果を踏まえて、個人の課題を把握することができた生徒は、毎時7割以上という結果となった。これは、ゲーム分析時に、役割ごとのレベル別の段階表を提示したことに加え、単元の前半に行った「分析練習ゲーム①②」の際に、実際のプレーの記録をさせながら、◎○△×の基準について、教師と生徒で合意形成ができたことで、メインゲームの分析結果から、自分の役割に応じた個人の課題を把握しやすくなったからだと考える。また、課題となる動き→

その原因→目指したい動きという順で記述させたことで、ゲームでの自分のプレーを思い浮かべながら、課題について深く考えることができたからだと考える。一方で、毎時2割程度の生徒は役割に応じた個人の課題を発見することができなかった。また、その割合が1回目より減ってしまった場面も多かった。これは、ボールに触る機会が少な

【資料6】個人の課題を明らかにできた生徒の割合

	第4時	第5時	第6時	第7時	第8時
A	22	14	15	15	17
B	40	41	44	44	44
C	13	17	12	14	14
ABの割合	83%	76%	83%	81%	81%

<判断基準>

ABCの単位：人

教師から見た生徒の課題と生徒が考える課題が一致している、且つ、学習カードでの記述内容を参考に以下の評価をした。

A・・・ 分析結果を読み取り、課題となるプレーとその原因を具体的に分析できている。

B・・・ 分析結果を読み取り、課題となるプレーとその原因を分析できている。

C・・・ 分析結果と課題となるプレーやその原因の関連性が見られない。

った生徒が他のメンバーの課題を記述したり、うまく返球に繋がらなかった原因をチームメイトの課題に向けたりして、役割に応じた個人の課題についてではなく、チームの課題に着目してしまったことが要因として考えられる。

イ 課題の解決方法を自己選択・自己決定するための学習活動の工夫（手立て②）

【資料 7】のように、課題の解決方法を自己選択・自己決定できた生徒の割合は第 5 時までは 5 割程度のところ、第 6 時以降は 6 割を超える結果となった。これは、練習レベル表とヒントボックスを参考にすることで、課題解決に向けた練習方法を自己決定するための手順が分かりやすく示されていたからだと考える。第 6 時以降割合が増えた要因としては、第 4 時・第 5 時のメインゲームの取り組み状況や、ゲーム分析の結果を踏まえ、練習の目的やヒントボックスの活用の仕方を再度確認したからだと考える。一方で、毎時 3 割程度の生徒が課題の解決方法を自己決定できなかった。これは、課題が見つかったとしても、ヒントボックスを活用した具体的な練習方法を考えることができず、練習レベル表から選んだ練習をただ繰り返すことに終始してしまったり、課題が絞り込めず、課題に応じた効果的な練習内容を選択できなかったり、体の動かし方や、どんな軌道のボールを想定して練習するかなど、細部まで考えが至らなかったことが要因であると考えられる。

(2) 今後の課題

今回の実践では、ゲーム分析シートを用いて個人のプレーを視覚化したことで自分の役割に応じた個人の課題を明らかにすることができた。また、課題に応じた練習方法を自己決定できるように練習レベル表やヒントボックスを活用したことで課題の解決に向けた活動内容を自己決定し、技能を向上させた生徒が増え、チームの課題解決に繋げることができた。

しかし、ゲーム分析シートを正しく記入することができるように指導することの難しさを感じた。また、分析シートの結果を読み取って、自分の役割に応じた課題について正しく把握し、課題解決に向けた活動内容に見通しをもつことが難しかった生徒がいたことが課題となった。その結果、3 回ボールを繋いで返球できるラリーの回数は増えたが、目指すプレーである○や◎の返球数の伸びが少なくなってしまったのだと考える。今後は、課題を明らかにするためのゲーム分析シートに記入する内容や量を精選したり、練習例を事前に実施し、身に付けるべき人の動きや、ボールの動きを知識として学習した上で活動内容を考えることができるようにしたりするなどして、自己決定を繰り返しながら活動に取り組むことで技能を高めることができる生徒を育てていきたい。

【資料 7】 課題の解決方法を自己決定できた生徒の割合

	第 4 時	第 5 時	第 6 時	第 7 時	第 8 時
A	16	8	9	12	13
B	24	27	38	41	37
C	35	38	27	21	24
A B の割合	53%	48%	64%	72%	68%

ABC の単位：人

<判断基準>

学習カードでの記述内容を参考に以下の評価をした。

A・・・ 自分に合ったレベルの練習内容を選択し、さらに、複数のヒントを参考に、方法を細部まで決定することができている。

B・・・ 自分に合ったレベルの練習内容を選択し、さらに、ひとつのヒントを参考に、練習方法を決定することができている。

C・・・ 自分に合ったレベルの練習内容を選択することができていない。または、選択できているが、ヒントボックスの活用をしていない。

よい授業をめざして

～個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実～

研究推進部

I はじめに

本研究会では、平成 29 年公示の学習指導要領の改訂を受けて、恒久のテーマ「よい授業をめざして」のもと、「主体的・対話的で深い学びのある体育授業づくり」の実現に向けて、研究・実践に取り組んできた。そして、子どもが自ら考えて運動に取り組む、仲間と関わり合うなど、主体的・対話的で深い学びにつながる成果が得られた。一方で、個々の学習状況への支援の在り方や子ども同士の関わり方においては課題も見られた。また、中教審の答申（令和 3 年 1 月）では、2020 年代を通じて実現すべき「令和の日本型学校教育」の姿が示され、そこには、個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実を図ることで、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善の重要性が記された。

そこで、研究推進部では、これまで取り組んできた「主体的・対話的で深い学びのある体育授業づくり」の実現に向けた研究・実践をさらに磨き上げるために、個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実を図り、「よい授業」をめざしていくように考えた。そして、令和 3・4 年度に実践や検討がされ、令和 5 年度 4 月に示した『「子ども主体の学びとなる授業」を目指そう！』の資料は、令和 6 年度の全国大会に向けて令和 5 年度に行われた実践をはじめ、令和 5・6 年度において多くの授業者の参考となった。実践を積み重ねる中で、子どもが、課題や練習方法などを自分で決めたり、仲間の考えを参考に自分で決めたことを見直したりして、粘り強く運動に取り組むなど、個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実が図られた学びにつながる成果が得られた。その成果は、令和 5 年 9 月に策定された「ナゴヤ学びのコンパス」に重視したい三つの学びの姿として示された、「自分に合ったペースや方法で学ぶ」「多様な人と学び合う」「夢中で探究する」と同等であると考え。

令和 5・6 年度において、『「子ども主体の学びとなる授業」を目指そう！』の資料は、多くの授業者の参考となり、一定の成果を得ることができた。しかし、それに示された考え方について、もっと多くの会員に広め、会員のものにしていくことが課題として残った。そこで、令和 7 年度に実践した授業者にアンケートを実施したところ、特に「自分で決める学習」について理解が進むとよいことが分かったため、いくつかの領域において「自分で決める学習」の指導のポイントを整理して示していく。そうすることで、この資料が多くの会員に広まり、授業づくりにおいて、個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実が図られ「よい授業」をめざしていくことにつながると考える。

II 研究推進部が考える「よい授業」

これまでの研究・実践から、「子ども主体とした学びとなる授業」が「よい授業」になりうると考える。

III 授業づくりの考え方

「よい授業」をめざすうえで重要となるのは、これまでも大切にしてきた体育授業の基本を外さないことはもちろんのこと、教師の指導の在り方や子どもへの関わり方を改善することだと考える。従来の画一的な一斉授業で、集団の中に個が埋没することがないように子どもの成長やつまずき、悩みなどの理解に努め、個々の興味・関心・意欲等を踏まえてきめ細かく指導・支援できるように授業を工夫していく必要がある。

そこで、「これまでのよい体育授業づくりの視点を受け継ぐこと」「教師の指導の在り方や子どもへの関わり方を改善すること」の 2 点を大切にして授業づくりを進めていく。