令和８年度

第58回　研究発表　要項

１　日　時　　令和８年12月５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　　愛知教育大学　教授
　　鈴木　一成　　先生

閉会のことば

名古屋市体育研究会＜名体研＞

令和８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」

～「知識及び技能」と「思考力・判断力・表現力等」を一体的に育成するために～

個人研究発表　口　頭

校　名	氏　名	タ　イ　ト　ル	領域 (教材等)	学年
御器所小	柴田　良麻	自ら運動に取り組む児童を育成する体育学習	走・跳の運動 (小型ハードル走)	小４
蓬来小	長谷川　航大	学び続ける児童の育成を目指して	器械運動 (マット運動)	小４
筒井小	三小田　伸正	動きのこつを探究して技能を高める体育学習	器械運動 (マット運動)	小５
明倫小	松林　寛樹	児童が主体的に探究する体育学習	陸上運動 (ハードル走)	小６
諏訪小	後藤　翔也	できた喜びを味わう体育学習 ～イメージを用いて目指す動きを身に付ける授業を通して～	器械運動 (とび箱運動)	特別 支援
高蔵小	坂倉　均	即興的に表現できる子どもを育てる表現運動の学習	表現運動 (空想の世界)	小４
山根小	佐伯　駿伍	子どもの自律的な学習力を育む体育学習 ～メタ認知を高める活動を通して～	器械運動 (マット運動)	小４
桜田中	水野　孝紀	主体的に学び続ける生徒の育成	球技 (バドミントン)	中３
大高中	奥田　大地	深い学びにつなぐ体育学習	球技 (バスケットボール)	中３

個人研究発表　紙　上				
校　名	氏　名	研　究　テ　ー　マ	領域 (教材等)	学年
御器所小	眞谷　優吾	試行と思考を繰り返す体育学習	器械運動 (マット運動)	小６
白金小	宮澤　雅人	技能の習得を通して、「できる」楽しさを感じられる児童の育成	陸上運動 (走りはばとび)	小５
苗代小	川地　翔太	できる楽しさを実感する体育学習	器械運動 (マット運動)	小５
苗代小	伊藤　潤	児童の思考力を高める体育学習	器械運動 (とび箱運動)	小６
二城小	長谷川　裕高	共に学ぶ体育学習	表現リズム遊び (楽しくおどろう)	小２
上志段味小	上田　真大	「夢中の循環」を引き出す体育学習 ～学びの環境に着目して～	走・跳の運動 (小型ハードル走)	小４
上志段味小	幸島　丈	なりたい自分を目指し、自ら課題解決に向かう体育学習	ボール運動 (ハンドボール)	小５
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 (フライングディスク)	高２
香流小	谷口　凌太	思考し続ける児童を育成する体育学習	陸上運動 (ハードル走)	小６
筒井小	室賀　太一	自分で選んで学習を進める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
明倫小	木村　圭佑	仲間と共に楽しさを実感する体育学習	ゲーム (プレルボール、かん単ソフトバレーボール)	小４
金城小	織田　瑞	夢中になって運動に取り組む体育学習	陸上運動 (ハードル走)	小６
楠小	加藤　慎也	学び方を活用し、動きを高める子どもを育てる体育学習	陸上運動 (短距離走)	小５
如意小	中谷　優太	「○○してみたい」を引き出す体育学習	ゲーム (たまごわりシュートゲーム)	小１
上名古屋小	佐々木　翔	進捗や成長の実感を味わう体育学習	器械運動 (マット運動)	小５
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	器械運動 (マット運動)	小５
枇杷島小	西田　圭佑	自己に応じた課題を見付け、対話を通して高め合える体育学習	器械運動 (とび箱運動)	小６
南押切小	出口　裕希	仲間の気付きを生かし、動きを高める体育学習	器械運動 (マット運動)	小５

庄内小	佐藤　弘泰	考えて運動に取り組む体育学習	器械運動 （とび箱運動）	小６
新栄小	浅山　泰考	様々な児童と関わり、自分の成長を実感する児童の育成	ゲーム （ハンドベースボール）	小４
新栄小	小林　楓	安心して挑戦することのできる体育学習 ～自分に合った学び方を通して～	器械運動 （マット運動）	小５
老松小	梶田　慎也	仲間と共に学びを進める体育学習	リレーあそび （走の運動遊び）	小２
原籍:千早小 （タイ　シラチャ日本人学校）	太田　賢吾	ＩＢ教育の視点を取り入れた探究的体育学習	陸上運動 （ハードル走）	小６
白鳥小	伊藤　嘉紀	達成感を味わうことのできる体育学習	器械運動 （マット運動）	小５
荒子小	永田　健人	夢中で運動に取り組み、 「できた」や「自信をもてた」と感じられる体育学習	器械運動 （とび箱運動）	小６
戸田小	佐藤　慎之介	楽しみ方を共に創る子どもが育つ体育学習 ―「私たちのゲーム」づくりと振り返りプレイを通して―	ボール運動 （ハンドボール）	小５
玉川小	尾関　太陽	学び合うよさを感じられる体育学習	陸上運動 （ハードル走）	小６
中川小	本田　涼華	仲間とともに考え、前向きに動きを高める体育学習	ボール運動 （ソフトバレーボール）	小６
高木小	森本　大晴	仲間と課題を追求する体育学習	陸上運動 （リレー）	小５
東海小	市橋　隆樹	なりたい姿を目指し、共創する体育学習	ボール運動 （タグラグビー）	小５
弥富小	跡見　俊明	自ら学びを調整し、技能を高めていく体育学習	器械運動 （マット運動）	小４
陽明小	江田　廉	仲間とともに考え、課題解決することのできる体育学習	器械運動 （マット運動）	小４
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	ボール運動 （ソフトバレーボール）	小６
菊住小	坂　直貴	自ら運動に取り組む児童が育つ体育学習	陸上運動 （短きょり走とリレー）	小５
大高小	水野　宏亮	自ら考え、学びに向かう力を育む体育学習を目指して	陸上運動 （走りはばとび）	小５
黒石小	樋口　史也	仲間とともに楽しく学び合う体育学習	ボール運動 （ソフトバレーボール）	小６
平針小	宮川　翔	ゲームでの活躍を認め合い、達成感を得ることができる体育学習を目指して	ボール運動 （バスケットボール）	小５
植田小	荒岡　諒磨	児童が自走する体育学習	ボール運動 （バスケットボール）	小５

植田南小	及川　泰平	仲間と共に達成感を味わう体育学習	器械運動 （マット運動）	小６
名大附中	神道　朔人	協同的探究学習を通して学ぶ保健学習	保健 （健康な生活と疾病の予防）	中３
前津中	宇都　翔太	自走する生徒が育つ体育学習 ～生成ＡＩとデジタルツールの活用を通して～	陸上競技 （ハードル走）	中２
駒方中	髙橋　哲汰	対話が技能の向上につながると気付く体育学習	球技 （バレーボール）	中３
守山中	奥田　結香	運動の楽しさに気付き、自己や仲間と対話をしながら 動きを高めることができる生徒の育成	器械運動 （マット運動）	中１
東陵中	葛谷　文泰	生徒が『夢中になって』創作ダンスに取り組む授業づくり	ダンス （創作ダンス）	中１

口　頭　発　表

自ら運動に取り組む児童を育成する体育学習

名古屋市立御器所小学校　　柴　田　良　麻

１　どのような児童を育てたいか。

私は、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児童とは、運動をする中で自分にとっての楽しさを見付けることで「もっとやりたい！」という思いをもち、その楽しさをより深く味わおうとする児童である。様々な運動に触れることができる体育学習を通して、このような児童を育むことは、生涯にわたって運動に親しみ、豊かなスポーツライフを実現することにつながると考える。

小学校学習指導要領（平成29年告示）解説体育編では、各種の運動の特性に応じた楽しさや喜びを味わうことが重視されている。また、Deci & Ryan（1985）は、内発的動機付けを、活動そのものへの興味や楽しさに基づく動機付けとして捉えている。これらを踏まえ、運動の特性に応じた楽しさを味わう中で、自分にとっての楽しさを見付けることが、「もっとやりたい！」という思いにつながると考える。

これまでの実践では、技能の向上を目指すために、動きを分析して課題を発見し、それを解決する学習過程に取り組ませた。しかし、技能の向上を中心にした学習だけでは、動きや結果にばかり意識が向き、児童自身が運動の特性に応じた楽しさに目を向けることが十分にできなかった。また、技能の向上を目指す活動の中で自分にとっての楽しさを見付けた児童は、自分なりに工夫しながらその楽しさをさらに味わおうとする意欲的な姿が見られたものの、見付けられなかった児童は、次第に運動への取り組みが消極的になっていった。

そこで、本研究では、児童が自分にとっての楽しさを見付けることで生まれた「もっとやりたい！」という思いを実現できるように、取り組み方を工夫できるような授業づくりを行い、その楽しさをより深く味わおうとする姿を引き出したいと考える。

２　学年・領域（単元）

(1) 学年　第４学年（30人）

(2) 領域（単元）　走・跳の運動（小型ハードル走）

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・生徒の姿

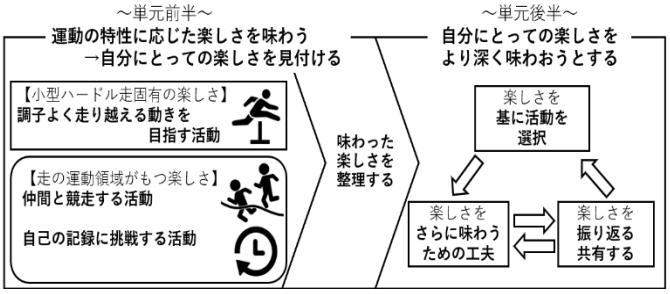
自分にとっての小型ハードル走の楽しさを見付けることで「もっとやりたい！」という思いをもち、その楽しさをより深く味わおうとする姿

(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【資料１】

目指す児童の姿に迫るために、まずは単元前半に、運動の特性に応じた楽しさを味わう必要があると考える。そこで、小型ハードル走の特性に応じた楽しさを「小型ハードル走固有の楽しさ」と「走の運動領域がもつ楽しさ」の２つに分類する。そして、それぞれの楽しさを味わうことができる活動として「調子よく走り越える動きを目指す活動」と「仲間と競走する活動・自己の記録に挑戦する活動」を設定する。また、単元前半終了時には

これまでに味わった楽しさを整理する活動を行う。こうした活動を通して、小型ハードル走の特性に応じた楽しさを味わった上で、児童が自分にとっての小型ハードル走の楽しさを見付け、「もっとやりたい！」という思いを高めることができると考える。

単元後半には、児童の「もっとやりたい！」という思いを実現できるよう、自分にとっての楽しさを基に活動を選択し、その楽しさをさらに味わうための工夫ができる学習を行う。また、「もっと楽しむために」という視点から楽しさを振り返らせたり、仲間と共有させたりし、それを次の活動の選択や工夫につなげることで、自分にとっての楽しさをより深く味わおうとする姿を育む。



【資料１　授業の考え方】

以上を踏まえ、自ら運動に取り組む児童を育てるために、以下の点を重点として授業実践を行う。

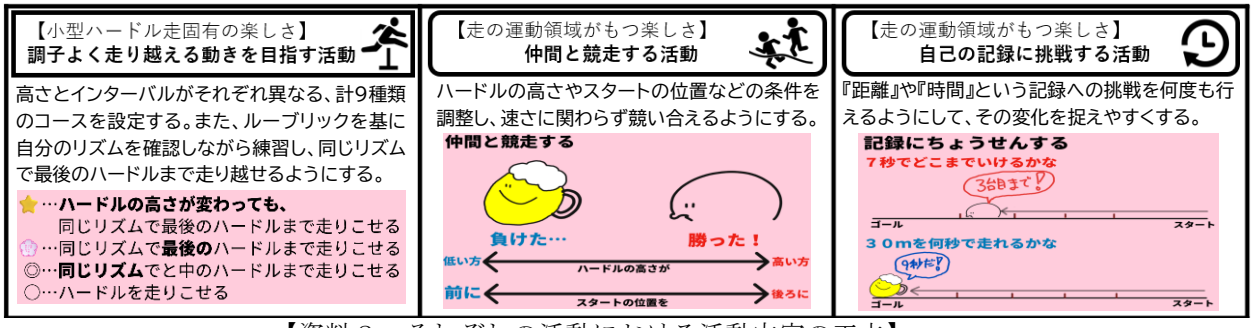
○　自分にとっての楽しさをより深く味わおうとする姿を育むための学習過程の工夫

(3) 授業の具体

○　自分にとっての楽しさをより深く味わおうとする姿を育むための学習過程の工夫

【単元前半】第１～４時　小型ハードル走の特性に応じた楽しさを味わうための学習活動

第１・２時では、「調子よく走り越える動きを目指す活動」を行う。そこで味わった楽しさを意識しながら、第３・４時では、「仲間と競走する活動・自己の記録に挑戦する活動」を行う。そうすることで、単に速さや記録だけを求めるのではなく、小型ハードル走固有の楽しさに目を向けた上で、走の運動領域がもつ楽しさを味わうことができるようにする。その際、技能差にかかわらず、全ての児童が小型ハードル走の特性に応じた楽しさを味わうことができるよう、以下のように活動内容を工夫する。【資料２】



【資料２　それぞれの活動における活動内容の工夫】

また、各時の振り返りでは、「何が楽しかったか」を具体的に記述させることで、その時間に自分が味わった楽しさを自覚できるようにする。その際、自分が味わった楽しさを具体的に記述できていない児童には、個別に「どんなことが楽しかった？」などと問い掛けることで、小型ハードル走の特性に応じた楽しさに目を向けられるようにする。

【単元中盤】第５時　自分にとっての楽しさを見付けるための学習活動（教室）

第４時までの振り返りを基に、自分が味わった楽しさを書き出し、グループで共有しながら楽しさを整理する活動を行う。友達の考えも参考にしながら、自分が小型ハードル走のどのようなところに楽しさを感じたのかを捉え直すことで、自分にとっての楽しさを見付けることができるようにする。さらに、その楽しさはどのような活動を通して味わえる

のかを考えることで、「もっとやりたい！」という思いを具体的な活動につなげ、自分にとっての楽しさをより深く味わうための単元後半の学習への見通しをもてるようにする。

【単元後半】第６～８時　自分にとっての楽しさをより深く味わうための学習活動

単元前半に行った「仲間と競走する活動」と「自己の記録に挑戦する活動」を、それぞれ「バトルコース」「チャレンジコース」として単元後半に設定し、「①何が楽しいか」「②その楽しさを味わえるのはどのコースか」という視点を示すことで、自分にとっての楽しさを基にコースを選択できるようにする。その際、どちらのコースでも、「調子よく走り越える」ためのポイントを確認できる場を設けることで、「小型ハードル走固有の楽しさ」をさらに味わいたい児童が、必要に応じて自分の動きを確かめられるようにする。

また、【活動→工夫の共有→活動→工夫したことの具体的な振り返り→活動】（個々の必要に応じて【振り返り→コース再選択】を行う）という流れで学習を行う。第６時で学習の進め方を確認し、第７・８時は、児童が自ら学習を進められるようにする。その際、「③もっと楽しむためにはどうしたらよいか」という視点を示すことで、自分にとっての楽しさをさらに味わうための工夫を考え、試すことができるように支援する。また、その工夫をコースごとに仲間と共有する時間を設けることで、工夫の引き出しを増やすことをねらう。コースを変える際には、それまでの活動を言葉で振り返り、今のコースで味わっていた自分にとっての楽しさをさらに味わうために、どのような工夫ができるかを考えた上で、必要に応じてコースを再選択できるようにする。

児童が高めた「もっとやりたい！」という思いを実現できるよう、このような学習活動を行うことで、自分にとっての楽しさをより深く味わうことができるようにする。

(4) 指導と評価の計画

単元目標	知識及び技能	小型ハードル走の行い方を知るとともに、小型ハードルを調子よく走り越えることができるようにする。
	思考力、判断力、表現力等	自己の能力に適した課題を見付け、動きを身に付けるための活動の仕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	運動に進んで取り組み、きまりを守って仲よく運動をしたり、勝敗を受け入れたり、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。

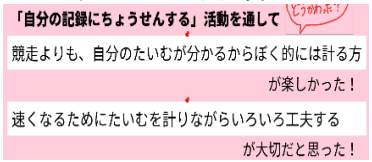
		1	2	3	4	5	6	7	8
学習活動	10 20 30 40	挨拶、健康観察、準備運動、準備							
		調子よく走り越える動きを目指す活動		**仲間と競走する**活動	**自己の記録に挑戦する**活動	**味わった楽しさを整理する**活動	**「もっとやりたい！」を実現する**活動【活動→工夫の共有→活動→工夫したことの具体的な振り返り→活動】（個々で【振り返り→コース再選択】）		
評価機会	知	①			②				総括的な評価
	技		①				①		
	思					①		②	
	態			①				②	

評価規準	知	①　小型ハードル走の行い方や、動きのポイントを知っている。 ②　小型ハードル走の特性に応じた楽しさを知っている。
	技	①　小型ハードルを、同じリズムで最後まで調子よく走り越すことができる。
	思	①　自分にとっての楽しさや課題に応じて、コースを選択している。 ②　自分にとっての楽しさをより深く味わうために、活動内容を工夫している。
	態	①　コースのきまりを守り、勝敗を受け入れながら仲良く運動しようとしている。 ②　場や器械・器具の安全に気を配り、自ら進んで運動に取り組もうとしている。

４　児童の学びの過程

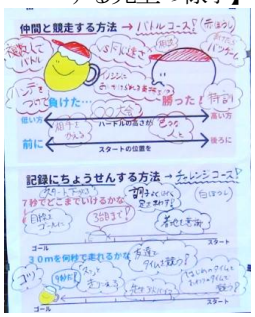
<table>
<tr><th></th><th>Ａ児（赤４番）の様子</th><th>学級全体の様子</th></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">【単元前半】　小型ハードル走の特性に応じた楽しさを味わうための学習活動</td></tr>
<tr><td>第１・２時（調子よく走り越える動きを目指す）</td><td>第１時始めに行ったインターバルがバラバラのコース走では、走り方に戸惑いながらも、楽しそうに取り組む姿が見られた。しかし、同じリズムを意識して練習するようになると、次第に活動量が減っていった。
第２時にも休む姿が見られたため、教師が理由を尋ねると、「もう自分のリズムを見付けた」と話していた。そこで、インターバルの異なる別のコースでも試してみるよう声を掛けると、コースまでは行ったものの、順番が来ると後ろに並んでいた仲間に先に走るよう伝えた【資料３】。その後取り組んだのは、コース走１本だった。振り返りには、第１時は「転ばなかったこと」、第２時は「調子よく走れるようになったこと」が楽しかったと記述していた。

【資料３　仲間に先に走るよう伝えるＡ児】</td><td>第１時では、インターバルがバラバラのコース走に取り組ませ、「調子よく走り越えるにはどうなるといいかな」と問い掛けた。すると、「ハードルの間がそろっている方がいい」という意見が出たため、インターバルをそろえたコースを作り、走り比べることで走りやすさを確かめた。振り返りには、「調子よく＝同じリズムで走り越えることだった」や「同じリズムで走り越えるのが楽しかった」といった記述が多く見られた。
第２時では、インターバルや高さが異なる計９種類のコースに取り組む中で、「コースに合ったリズムを見付けて走り越すのが楽しい」と話す児童もいた。また、ハードルの高さが変わっても同じリズムで走り越えようとしたり、第１時よりも調子よく走り越えられるようになったことを喜んだりする姿も見られた。一方、同じ活動を続ける中で、次第に活動量が減る児童もおり、「もう飽きた」という声も聞かれた。</td></tr>
<tr><td>第３時（仲間と競走する）</td><td>授業前半では、ペアで条件を調整しながら楽しそうに競走していた。しかし、後半にペアが変わると、条件を調整してもなかなか勝てず、競走を諦めてしまう姿が見られた【資料４】。前半には競走に５本取り組んだのに対し、後半は２本にとどまった。振り返りには「友達と競走できたことが楽しかった」と記述していた。しかし、そう振り返った一方で、対戦する相手によって意欲は変化していた。

【資料４　競走に負けて意欲が次第に低下していくＡ児】</td><td>仲間といい勝負ができるよう、ペアを固定し、勝敗に応じてハードルの高さやスタート位置などの条件を調整する工夫を提示した。競走中には、「勝ったから高いコースにするね」と、次の勝負に向けて条件を調整する姿が見られた。振り返りには、「勝つために本気でやるのが楽しかった」や「ぎりぎりの勝負が楽しかった」など、仲間と競い合う楽しさについて記述した児童が21人いた。また、「競走の条件を調整することが楽しかった」と記述した児童も３人いた。一方、ペアで条件の調整ができず、競走を十分に楽しめなかった児童もいた。また、同時スタートや勝敗判定がうまくいかず、公平に競走することが難しい場面も見られた。</td></tr>
<tr><td>第４時（自己の記録に挑戦する）</td><td>授業全体を通して記録走に計10本取り組み、最後まで楽しそうに活動していた。特に「30ｍを何秒で走れるかな」では、タイムが縮まると喜び、思うように縮まらないと悔しがりながら、繰り返し挑戦する姿が見られた。振り返りには「競走よりも自分でタイムを計る方が楽しい」と記述し【資料５】、自分のタイムが分かるという点を理由に挙げた。


【資料５　Ａ児の振り返りの記述】</td><td>自分の記録の変化を捉えられるよう、「７秒でどこまでいけるかな」と「30ｍを何秒で走れるかな」という、何度も繰り返し取り組むことができる２つの活動を行った。児童は、到達できた距離やゴールしたタイムを確かめ、記録の変化に喜んだり悔しがったりする姿が見られた。振り返りには、「記録が分かって楽しかった」「記録がよくなって楽しかった」など、自分の記録に挑戦する楽しさについて記述した児童が25人いた。また、記録を伸ばすために、どのように走り越せばよいか考えることに楽しさを感じた児童も数名いた。</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">【単元中盤】　自分にとっての楽しさを見付けるための学習活動（教室）</td></tr>
<tr><td>第５時（楽しさを整理する）</td><td>第４時の振り返りに「自分でタイムを計ることが楽しい」と記述していたＡ児は、第１～４時で味わった楽しさを整理する活動を通して、自分にとっての楽しさを「速く走り越すこと」と見付けることができた。また、その楽しさをどのコースで味わえるかを考える際、班の仲間の「どっちのコースでも味わえそう」という発言に、「確かに」とうなずいていた。どのコースを選ぶか迷っていたが、最後には「タイムを計れば速くなったのがわかる」という理由で、チャレンジコースを選んでいた。</td><td>単元前半で味わった楽しさをカードに書き出し、グループで交流しながら、その楽しさをどのコースで味わえるかを整理した。カードを見て「僕もこの楽しさを感じていた」と話したり、「この楽しさはどちらのコースでも味わえるね」とカードを色分けしたりする姿が見られた。最終的には、図【資料６】を基に、単元後半に取り組むコースを決めていた。

【資料６　楽しさを整理した図】</td></tr>
</table>

	【単元後半】　自分にとっての楽しさをより深く味わうための学習活動
第6・7・8時（楽しさをさらに味わう）	第６時では、Ａ児はチャレンジコースを選択して自分の記録に挑戦し、タイムの縮まりを喜ぶ姿が見られた。「速くなったことを競走で確かめたり、友達の速さを知ったりしたい」と話し、これまでの活動を振り返ってから、バトルコースに変更した。まずは自分と同じくらいの速さの仲間と競走して成長を確かめた後、さらに速い仲間とも競走した。スタート位置やハードルの高さを相手と相談して調整し、負けても最後まで全力で取り組む姿が見られた。振り返りには「自分のタイムを計って足が速くなったことが分かったし、友達と競走できて楽しかった」と記述していた。 第７時では、Ａ児が中心となって仲間と相談し、よい勝負になるように条件を調整しながら何度も競走をしていた【資料７】。コースごとに児童が集まり、工夫を共有する時間には、第３時に教師が紹介していないスタート方法を考案して仲間に紹介し、「速さが異なる相手ともいい勝負をすることができる」と説明し、共有していた【資料８】。第７時の振り返りには、相手の速さに応じてスタート方法や条件を変えたことに着目し、「４人全員がほぼ同時にゴールできたことが楽しかった」と記述していた。  【資料７ 仲間たちと共に次の勝負へ向かうＡ児】  【資料８ 仲間に工夫を共有するＡ児】 第８時には、チーム戦に取り組み、ハードルの高さやスタート位置を調整するとともに、目線のポイントも意識して走っていた。最後の振り返りには「どんどんハードル走が速くなって楽しかった」と記述していた。 第６時では、第５時に選んだコースから活動を始め、自分にとっての楽しさを味わおうとする姿が多く見られた。途中でコースを変えたいという意見が出たため、「今のコースでもっと楽しむためにはどうしたらよいか」と視点を与えた。すると児童からは、「別のハンデを考える」「違う相手と競走する」といった意見が出た。その後は、コースを変えるのではなく、同じコースで条件や対戦相手を変えるといった工夫をしながら、楽しさをさらに味わおうとする児童の姿が見られた。また、コース変更を選択した４人の児童（Ａ児を含む）は、与えた視点を基にこれまでに深めた楽しさを振り返り、次に味わいたい楽しさを明確にしてからコースを選び直していた。 第７・８時では、楽しさをさらに味わうために、自分たちで工夫しながら活動に取り組んだ。バトルコースでは、対戦相手を変えたり、大会を設定したりするなど、競走の仕方を工夫する児童がいた。振り返りには「大会で３位だからもっと頑張る」と記述した児童もいた。チャレンジコースでは、友達とタイムを比べたり、動画でポイントを確かめたりする姿が見られた【資料９】。振り返りには「プロの真似をしたら記録が縮まった」と記述した児童もいた。児童は、単元前半に教師が提示した工夫にとどまらず、新たな工夫【資料10】を自分たちで考え、仲間と共有した。第８時の振り返りには、「どんどん楽しくなった」「楽しいが増えた」などの記述も見られた。  【資料９ ポイントを確認する児童の様子】  【資料10 児童から出た新たな工夫】

５　まとめ

(1) 結果と考察

○　自分にとっての楽しさをより深く味わおうとする姿を育むための学習過程の工夫

【単元前半】第１～４時　小型ハードル走の特性に応じた楽しさを味わうための学習活動

【単元中盤】第５時　自分にとっての楽しさを見付けるための学習活動（教室）

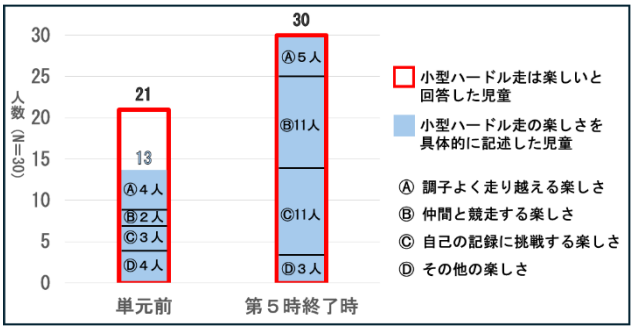
第２～４時の振り返りにおいて、単元前半に設定したそれぞれの活動に関連する楽しさについて記述した児童が各時60％以上いた【資料11】。このことから、それぞれの活動を通して多くの児童が、小型ハードル走の特性に応じた楽しさを感じていたことが考えられる。しかし、活動内容によっては、設定した活動に関連する楽しさを感じることができなかった児童がいたことも分かった。

時	活動	人数	楽しさに関する振り返りの記述（一部抜粋）
第2時 (N＝29)	調子よく走り越える動きを目指す	19人(65%)	・同じリズムで走るのが楽しかった ・高くなっても調子よく走り越えたこと
第3時 (N＝29)	仲間と競走する	21人(72%)	・相手と僅差の勝負ができたこと ・ペアに勝とうとして頑張ること
第4時 (N＝30)	自己の記録に挑戦する	25人(83%)	・過去の自分をこえられること ・前の記録に勝ちたいと思うこと

【資料11 それぞれの活動に関連する楽しさについて記述した児童とその記述】

また、小型ハードル走の楽しさに関するアンケートで、単元開始前に「楽しい」と回答

した児童は21人であり、その理由を具体的に記述できていた児童は13人であった。第５時終了時には、30人が「楽しい」と回答し、その理由を全員が具体的に記述することができた【資料12】。また、その内訳は【資料12 Ⓐ～Ⓓ】のようになっており、単元前半に味わった小型ハードル走の特性に応じた楽しさに関連する内容を、自分にとっての楽しさとして捉えた児童が多かった。



【資料 12 小型ハードル走の楽しさについてのアンケート結果とその具体的な記述内容】

以上のことから、単元前半に小型ハードル走の特性に応じた楽しさを味わい、第５時に振り返りや仲間との交流を通してそれらを整理したことが、楽しさを具体的に捉えることにつながり、全ての児童が自分にとっての楽しさを見付けることができたと考えられる。

【資料13】より、自分にとっての楽しさを見付けた（各時終了時のアンケートにおいて自分にとっての楽しさを具体的に記述していた）児童の方が「もっとやりたい！」と回答する割合が、いずれのときも高いことが分かった。このことから、自分にとっての楽しさを見付けることは、次の学習への意欲を支えることにつながったと考えられる。

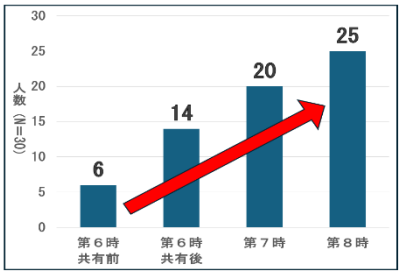
自分にとっての楽しさを見付けたか（教師評価）	「もっとやりたい！」と思ったか	第２時 (N=29)	第３時 (N=29)	第４時 (N=30)	第５時 (N=30)
見付けた	はい	19人 (82%)	23人 (92%)	19人 (76%)	29人 (96%)
	いいえ	4人 (18%)	2人 (8%)	6人 (24%)	1人 (4%)
見付けていない	はい	2人	2人	2人	0人
	いいえ	4人	2人	4人	0人

【資料 13 自分にとっての楽しさを見付けることと「もっとやりたい！」という思いとの関係】

以上の結果から、単元前半に小型ハードル走の特性に応じた楽しさを経験し、第５時に振り返りや仲間との交流を通して楽しさを整理する学習過程は、児童が自分にとっての楽しさを見付け、単元後半の学習への意欲を支える上で有効であったと考える。

【単元後半】第６～８時　自分にとっての楽しさをより深く味わうための学習活動

自分にとっての楽しさをさらに味わうための工夫を考え、実際に試した児童は、【資料14】のように増加した。 特に、第６時に工夫の視点を全体共有して以降、大きな増加が見られ、振り返りには「どんどん楽しくなった」「楽しいが増えた」といった記述が見られた。また、「小型ハードル走をもっとやりたいですか」というアンケートで単元終了後に「はい」と回答した児童は28人であった。肯定的に回答をしなかった２人に理由を確認すると、「対戦したい相手に声を掛けられなかったこと」や「同じ相手としか競走できなかったこと」を理由として挙げていた。



【資料 14 工夫して取り組んだ児童の人数の変容】

以上の結果から、自分にとっての楽しさを基に活動を選択したり、工夫をしたりすることができる学習過程は、児童が自分にとっての楽しさをより深く味わおうとする姿につながったと考える。一方、仲間と関わりながら競走を楽しめるようにする支援には課題が残った。

また、単元の進行に伴って技能面の評価規準を満たす児童が増加し、単元終了時には学級の約90%に達したことから、本研究の手立ては技能の向上にもつながったと考える。

(2) 今後の課題

本実践では、自分にとっての楽しさをより深く味わう児童が増加した一方で、対戦相手との関わり方に困難を感じる児童もいた。今後は、全ての児童が「もっとやりたい！」と思えるよう、児童同士が関わりを広げていくための支援を工夫していきたい。

学び続ける児童の育成を目指して

名古屋市立蓬来小学校　　長　谷　川　航　大

１　どのような児童を育てたいか。

私は、体育学習において「学び続ける児童」を育てたい。私の考える「学び続ける姿」とは、仲間の考えを受け入れながら、よりよい動きを探究し続ける姿である。

２　学年・領域（単元）

(1) 学年　第４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

仲間の考えを受け入れる姿

・　互いの考えを伝え、仲間の考えのよさに気付き、自分に合った考えを取り入れる姿。

よりよい動きを探究し続ける姿

・　自分のできていることや課題を把握し、目標を設定しながら、よりよい動きを目指して取り組み続ける姿。

(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

本学級には、「こうしないとうまくいかないよ」と自分の考えを一方的に伝えるだけで、仲間の考えを受け入れることができない児童がいる。このような児童は、自分とは異なる考えのよさに気付き、仲間の考えを自分の動きに取り入れながら、よりよい動きを見付けることが十分にできていない。また、よりよい動きにつながる新たな考えを取り入れにくいため、技能の高まりにもつながりにくい様子が見られる。これは、技能習得に向けて共通して大切な動き方（以下、動きのポイント）を示すことはしてきたものの、その動きのポイントを実現するための児童一人一人の動きの工夫や感覚（以下、動きのこつ）を取り上げ、互いに伝え合ったり、自分の動きに取り入れたりする学習活動を十分に設定してこなかったことが一因であると考える。

また、本学級には「これをやってみたいから」と自分の力に合わない動きに取り組んだり、「これしかできないから」とできる動きばかりを選んだりする児童がいる。このような児童は、自分のできていることや課題を捉え、次に目指す動きを考えながら運動に取り組むことができていない。これは、自分の動きを振り返る際に、何を基にできていることや課題を判断するのかを明確にしてこなかったため、現状の動きを適切に把握することができていなかったことが一因であると考える。

このような実態から、児童が学び続けるためには、仲間の動きのこつのよさに気付き、自分に合った動きのこつを取り入れることと、現状の動きを把握し、目指す動きを明確にすることが重要であると考える。そこで、次の二点に重点を置いて実践に取り組む。

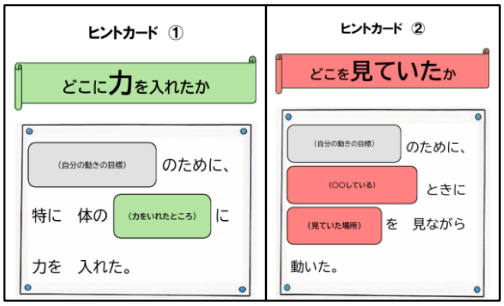
○　仲間の動きのこつのよさに気付き、自分の動きに取り入れることができる学習活動の工夫
○　現状の動きを把握し、目指す動きを明確にすることができる振り返り活動の工夫

(3) 授業の具体

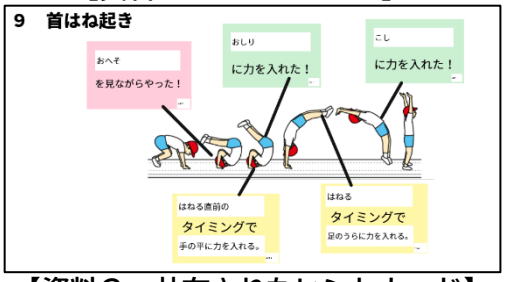
ア　仲間の動きのこつのよさに気付き、自分の動きに取り入れることができる学習活動の工夫

児童が仲間の動きのこつのよさに気付き、自分の動きに取り入れることができるようにするためには、「体のどこに力を入れているか」「目線をどこに向けているか」「どのようなタイミングで動いているか」といった視点を基に、動きのこつを具体的な言葉にして伝え合うことが重要だと考える。なぜなら、動きのこつを具体的な言葉にして伝え合うことで、自分とは異なる仲間の動きのこつに目を向け、試してみたい動きのこつを見付けることができるからである。さらに、仲間の動きのこつを実際に試すことで、そのよさに気付き、自分の動きに取り入れることができると考える。

そこで、「ヒントカード」【資料１】を提示する。「ヒントカード」とは、「①体のどこに力を入れているか」「②目線をどこに向けているか」「③どのようなタイミングで動いているか」という視点を基に、動きのこつを具体的な言葉にできるよう、話型を示したカードである。また、このカードを使用して言葉にした動きのこつを、協働学習支援ソフトとして「ロイロノート」を用いて、技の連続図上の該当する場所に貼り付けて共有する【資料２】。そうすることで、仲間の動きのこつが技のどの場面に関わるものなのかを知り、自分が試してみたい動きのこつを見付けやすくする。さらに、共有された仲間の動きのこつの中から、自分に取り入れたいものを選び、実際に試す活動を設定する。仲間の動きのこつを試すことで、そのよさに気付き、自分の動きをよりよくするための動きのこつとして取り入れることができるようにする。



【資料１　ヒントカード】

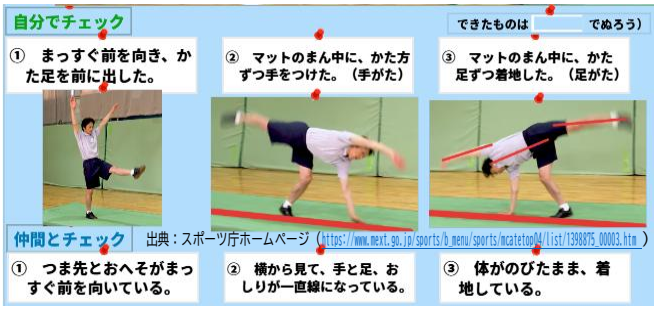


【資料２　共有されたヒントカード】

イ　現状の動きを把握し、目指す動きを明確にすることができる振り返り活動の工夫

児童が現状の動きを把握し、目指す動きを明確にするためには、自分のできていることや課題を具体的に捉え、その課題に応じた次時の目標を設定する振り返り活動を設定することが重要であると考える。なぜなら、自分のできていることや課題を明確にした上で次時の目標を設定することで、次に目指す動きと、その実現に向けた取り組み方を具体的に決定することができるからである。

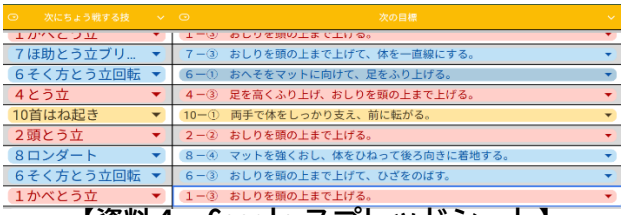
そこで、「技図鑑カード」【資料３】を活用する。「技図鑑カード」とは、動きのポイントごとに、児童が自分のできていることや課題を判断できるよう、評価基準を言葉や写真で示したカードである。児童は運動に取り組む際、「技図鑑カード」の「自分でチェック」に示された評価基準を基に、運動中に自分で確かめることができる動きのポイントを確認する。また、授業の後半では自分の動きを撮影し、「仲間とチェック」に示された評価基準と写真を基に、自分では確かめにくい動きのポイントを、仲間とともに動画で確認する。運動中に自分で確かめることができる動きと、自分では確認しにくく、動画や仲間の視点が必要な動きがあるため、それぞれに応じた評価基準を設



【資料３　技図鑑カード】

定する。この二つの評価を組み合わせることで、自分のできていることや、課題を多面的に捉え、現状の動きをより適切に把握できるようにする。

さらに、次時に目指す動きや取り組み方を試す「お試しチャレンジタイム」を設定する。「お試しチャレンジタイム」では、「技図鑑カード」の、達成できていない評価基準の中から次に取り組むものを選び、次時の目標として設定する。設定した目標を「Google スプレッドシート」【資料４】に記入して仲間と共有し、同じ目標をもつ仲間とともに、目標を達成するための動き方や練習方法を試す。その中で互いの動きや取り組み方を参考にしながら、次時に「何を意識するのか」「どのように取り組むのか」を考える。これにより、自分の課題に応じて次時に目指す動きを明確にすることができると考える。



次にちょう戦する技	次の目標
7ほ助とう立ブリ…	7－③　おしりを頭の上まで上げて、体を一直線にする。
6そく方とう立回転	6－①　おへそをマットに向けて、足をふり上げる。
4とう立	4－③　足を高くふり上げ、おしりを頭の上まで上げる。
10首はね起き	10－①　両手で体をしっかり支え、前に転がる。
2頭とう立	2－②　おしりを頭の上まで上げる。
8ロンダート	8－④　マットを強くおし、体をひねって後ろ向きに着地する。
6そく方とう立回転	6－③　おしりを頭の上まで上げて、ひざをのばす。
1かべとう立	1－③　おしりを頭の上まで上げる。

【資料４　Google スプレッドシート】

(4) 指導と評価の計画

<table>
<tr><td rowspan="3">単元目標</td><td>知識及び技能</td><td colspan="8">マット運動の行い方を知ることができるようにする。
手や足の支えで回転する回転系やバランスをとりながら静止する巧技系の基本的な技をすること、技を繰り返したり組み合わせたりすることができるようにする。</td></tr>
<tr><td>思考力、判断力、表現力等</td><td colspan="8">自己の能力に適した課題を見付け、技ができるようになるための活動を工夫することができるようにする。
考えたことを仲間に伝えることができるようにする。</td></tr>
<tr><td>学びに向かう力、人間性等</td><td colspan="8">マット運動に進んで取り組もうとすることができるようにする。
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しようとすることができるようにする。
場や器械・器具の安全に気を付けることができるようにする。</td></tr>
<tr><td rowspan="6">学習過程</td><td rowspan="6">10
20
30
40</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr>
<tr><td rowspan="2">準備、約束事の確認</td><td colspan="8">準備、集合・整列、あいさつ、準備運動</td></tr>
<tr><td rowspan="2">基礎的な感覚づくり</td><td colspan="7">本時の自分の目標の確認・練習の場の選択
基礎的な感覚づくり</td></tr>
<tr><td rowspan="2">基礎的な感覚づくり</td><td rowspan="2">倒立回転系グループの動きのポイントの確認</td><td colspan="7" rowspan="2">試しの運動
と
動きの自己評価</td></tr>
<tr><td rowspan="3">倒立回転系グループの動きのポイントの確認</td><td rowspan="2">はね起き系グループの動きのポイントの確認</td></tr>
<tr><td colspan="7">仲間の動きのこつを試す
動きの相互評価</td></tr>
<tr><td>自分の目標の決定</td><td colspan="6">次時の自分の目標の決定・共有
「お試しチャレンジタイム」</td><td>学習の振り返り</td></tr>
<tr><td colspan="9">片付け、次時の確認、整理運動</td></tr>
<tr><td rowspan="4">評価機会</td><td>知</td><td>①</td><td>①</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td rowspan="4">総括的な評価</td></tr>
<tr><td>技</td><td></td><td></td><td>①～④</td><td>①～④</td><td>①～④</td><td>①～④</td><td>①～④</td></tr>
<tr><td>思</td><td></td><td></td><td>①</td><td></td><td>②</td><td>①</td><td>②</td></tr>
<tr><td>態</td><td>③</td><td>①</td><td></td><td>②</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="4">評価規準</td><td>知</td><td colspan="8">①　マット運動の行い方を知ることができる。</td></tr>
<tr><td>技</td><td colspan="8">①　体を前方に振り下ろしながら片足を振り上げ両手を着き、体を真っすぐに伸ばして壁に足をもたれかけて倒立することができる。
②　体を前方へ振り下ろしながら片足を振り上げ、倒立の姿勢を経過し、側方回転しながら起き上がることができる。
③　両手をマットに着いて足を振り上げ、補助者に背中を支えられながら、ブリッジの姿勢になることができる。
④　前転を行うように回転し、両肩がマットについたら腕と腰を伸ばし、体を反らせながらはね起きることができる。</td></tr>
<tr><td>思</td><td colspan="8">①　動きのポイントから自己の能力に適した課題を見付け、技ができるようになるための活動を工夫している。
②　自分や仲間のよい動きを仲間に伝えている。</td></tr>
<tr><td>態</td><td colspan="8">①　マット運動に進んで取り組もうとしている。
②　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。</td></tr>
</table>

４　学びの過程

<table>
<tr><td colspan="2">ア　仲間の動きのこつのよさに気付き、自分の動きに取り入れることができる学習活動の工夫</td></tr>
<tr><td>第３時</td><td>「こうしないとうまくいかないよ」と自分の考えを一方的に伝えるだけで、仲間の考えを受け入れることができないＡ児は、「技を成功させることができそう」という理由で、側方倒立回転に挑戦していた。教師が動きのこつを尋ねると、「とにかく速く回転する」と答え、ヒントカードを使って自分の動きのこつを具体的に伝えることはできなかった。また、同じ技に取り組む仲間がヒントカードを使って動きのこつを伝え合っていても、その話に加わる姿は見られなかった。「側方倒立回転ができるようになった」と話していたが、横を向いた姿勢からマットに手を着け、お尻は頭の上まで上がっていなかった【写真１】。

【写真１　お尻が上がってないＡ児】</td></tr>
<tr><td>第４時</td><td>Ａ児は、首はね起きに挑戦した。跳ねるタイミングが早く、なかなか技を成功させることができずにいた【写真２】。そのような中、同じ技に挑戦する仲間がヒントカードを使って動きのこつを伝え合っているところに、Ａ児も加わった。そこで、「背支持倒立のように肩がマットに着いたタイミングで跳ねるといいよ」という仲間の助言を受け、背支持倒立の状態から跳ねる動きを繰り返し、跳ねるタイミングを試していた。この時点では、仲間の動きのこつのよさを捉えて自ら選択したとまでは言えないものの、第３時には仲間の考えに関心を示していなかったＡ児に、仲間の動きのこつを実際に試す姿が見られるようになった。

【写真２　跳ねるタイミングが早いＡ児】</td></tr>
<tr><td>第５時</td><td>引き続き首はね起きに挑戦したＡ児は、共有されたヒントカードを見ながら運動に取り組んでいた。その中から、「おへそを見ながら回る」という動きのこつに注目し、「自分は跳ねる前（頭がマットに着いたとき）、後ろ（立っていたところ）を見ていたけど、おへそを見ると肩がマットに着きそう」と、自分のこれまでの動きのこつと仲間の動きのこつを比べて話した。その後、「おへそを見ながら回る」という動きのこつを試し、あごを引いた状態で跳ねることができるようになった【写真３】。授業の最後には、「友達のヒント（動きのこつ）を使ったら、うまくいったから、他の技でも試してみたい」と話し、次時はもう一度側方倒立回転に挑戦することを決めた。このことからＡ児は、仲間の動きのこつをただ試すだけでなく、自分の動きのこつと比べながらそのよさに気付き、自分の動きに取り入れようとするようになったと考える。

【写真３　あごを引いて跳ねるＡ児】</td></tr>
<tr><td>第６時</td><td>Ａ児は、共有された仲間の動きのこつを確認しながら【写真４】、側方倒立回転に挑戦した。その中から、「足を出すタイミングで両手を大きく上げる」「手が着くタイミングで手の間を見る」という動きのこつを選び、繰り返し試した。その結果、マットを向いた姿勢から技を始められるようになり、お尻を頭の上まで上げ、真っすぐな側方倒立回転ができるようになった【写真５】。その後Ａ児は、動きのこつを共有していた仲間に「参考になったよ」と話しかけた。この姿から、Ａ児は共有された仲間の動きのこつの中から、自分の動きをよりよくするために必要なものを選び、自分の動きに取り入れるようになったと考える。

【写真４　仲間の動きのこつを確認するＡ児】

【写真５　真っすぐな側方倒立回転をするＡ児】</td></tr>
<tr><td>第７・８時</td><td>第７・８時においても、Ａ児は他の技に挑戦する際にヒントカードを活用し、仲間と動きのこつを伝え合ったり、共有された動きのこつを試したりしながら運動に取り組んだ。単元の最後には、「友達の動きのこつが参考になった」「仲間の考えを取り入れることの大切さに気付いた」と話した。以上の姿から、仲間の考えに関心を示さず、運動に取り組んでいたＡ児が、ヒントカードを用いて共有された仲間の動きのこつを実際に試す中で、そのよさに気付き、自分に合ったものを選んで取り入れるようになったと考える。</td></tr>
<tr><td colspan="2">イ　現状の動きを把握し、目指す動きを明確にすることができる振り返り活動の工夫</td></tr>
<tr><td>第３時</td><td>Ｂ児は、「楽しそうだから」という理由で首はね起きに挑戦していた。授業の後半に自分の動きを仲間と確認すると、「マットに背中まで着いてしまっていた」と話し、次時の目標を「肩がマットに着いたときにはねる」と設定した。しかし、お試しチャレンジタイムでは首はね起きに取り組まず、発展技である頭はね起きに挑戦した。このことから、Ｂ児は仲間と動画を確認することで自分の課題を知ることはできたものの、その課題や設定した目標を、その後の取り組みに結び付けることはできていなかった。</td></tr>
</table>

第４時	Ｂ児は、「肩がマットに着いたときに跳ねる」という前時に設定した目標を意識しながら首はね起きに取り組んだ。しかし、うまく着地することができなかった。その後、「仲間とチェック」の場面で動画を確認すると、自分の足が伸びていないことを仲間から教えてもらった【写真６】。するとＢ児は、次に挑戦する技として頭倒立を選んだ。教師がその理由を尋ねると、「足がまっすぐ伸びるようになってから、首はね起きに挑戦すると成功するかもしれないから」と話した。お試しチャレンジタイムでは、技図鑑カードにある見本の動画とチェックするポイントを確認しながら、頭倒立に挑戦した【写真７】。第３時には、自分の課題にかかわらず取り組みたい技を選んでいたＢ児が、自分の動きを評価して捉えた「足が伸びていない」という課題を基に、次に取り組む技を選ぶようになった。 【写真６　仲間と動画を確認するＢ児】【写真７　チェックするポイントを確認するＢ児】
第５時	Ｂ児は、足を伸ばすことを意識しながら頭倒立に挑戦した。技図鑑カードの「自分でチェック」に示された動きのポイントを確認し、運動するたびに自分の動きを確かめながら、繰り返し挑戦する姿が見られた。その後、仲間と動画を確認し、頭倒立ができるようになったことを確かめると、「同じように足を伸ばせばできるかも」と話し、次時に取り組む技として同じグループの壁倒立を選んだ。このことからＢ児は、できるようになったことを捉え、それを次の技に生かそうと、現状の動きを基に次に目指す動きを考えるようになったと考える。
第６時	Ｂ児は、同じグループの壁倒立に挑戦した。技図鑑カードを基に、運動中に自分の動きを確認し、できたと判断すると、自ら仲間に声を掛けて動画を撮影してもらった。仲間と動画を確認したＢ児は、「手を着いたときに足がもっと伸びるといいかも」と話し、自分の足が伸びているかを運動中に何度も確かめながら壁倒立に挑戦した【写真８】。授業の後半には、壁倒立の全ての動きのポイントを達成すると、「同じように足を真っすぐ伸ばしたら、側方倒立回転もできるかも」と話し、次時に取り組む技として側方倒立回転を選んだ。この姿からＢ児は、運動中の自己評価と、動画を用いた仲間との評価を繰り返すことで、自分のできていることや課題を捉え、それを基に次に目指す動きを考えるようになったと考える。 【写真８　足が伸びているか確認するＢ児】
第７・８時	その後Ｂ児は、側方倒立回転、補助倒立ブリッジに取り組み、技図鑑カードの評価基準を基に自分の動きを確認しながら運動した。第８時には、「足をそろえて斜め上に跳ねることはできているけど、跳ねるタイミングが少し遅い」と話した。これは、自分の「できていること」と「課題」の両方を具体的に捉え、次に目指す動きを明確にしている姿である。単元の最後には、「体を反らすのがもっと上手くできると技が上達すると思うから、５年生のマット運動では体を反らすことを目指す」と話した。以上の姿から、第３時には「楽しそうだから」と取り組む技を選び、振り返りで設定した目標と実際の取り組みが結び付いていなかったＢ児が、技図鑑カードを基に運動中と運動後に自分の動きを評価することを繰り返す中で、自分のできていることや課題を具体的に捉え、それを基に次に目指す動きを決めながら取り組むようになった。

５　まとめ

ア　仲間の動きのこつのよさに気付き、自分の動きに取り入れることができる学習活動の工夫

「ヒントカード」を使用したことで、児童は、「①体のどこに力を入れているか」「②目線をどこに向けているか」「③どのようなタイミングで動いているか」という視点を基に動きのこつを具体的な言葉にして伝え合うことができた。その結果、自分とは異なる仲間の動きのこつに目を向け、試してみたい動きのこつに気付くことができた。また、技ごとに、児童が仲間の動きのこつを取り入れたかどうかと、教師評価による技能の高まりを右の図のように表した【資料５】。取り入れた仲間の動きのこつを学習カードに記入しなかった児童は「補助倒立ブリッジ」「首はね起き」以外いた。取り入れた仲間の動きのこつ

	動きのこつを取り入れた児童		動きのこつを取り入れなかった児童	
	高まった児童	高まらなかった児童	高まった児童	高まらなかった児童
壁倒立 (n=26)	23	0	0	3
頭倒立 (n=26)	24	0	0	2
側方倒立回転 (n=26)	23	0	0	3
補助倒立ブリッジ (n=22)	19	3	0	0
首はね起き (n=26)	18	8	0	0

【資料５　仲間の動きのこつを取り入れた児童と技能の高まり】

を学習カードに記入しなかった児童に理由を聞くと、「すぐにできたから」「自分の力でできそうな技だったから」と答え、どの児童もその後、その技には取り組んでおらず、違う技に取り組んだ際には取り入れた仲間の動きのこつを学習カードに記入していた。このことから、実際に試すことで、そのよさに気付き、自分の動きに取り入れることができたと考える。しかし、「補助倒立ブリッジ」「首はね起き」では、仲間の動きのこつを取り入れたが、技能が高まらなかった児童がいた。これは、技の難易度が上がったことで、自分のつまずきに合った仲間の動きのこつを取り入れることができなかったことが原因だと考えられる。今後は、仲間の動きのこつが技のどの場面に関わるものなのかだけではなく、児童のつまずきごとに動きのこつを整理して共有することで、児童が自分のつまずきに応じた動きのこつを取り入れ、技能を高めることができるようにしていきたい。

イ　現状の動きを把握し、目指す動きを明確にすることができる振り返り活動の工夫

現状の動きを把握できた児童（「技図鑑カード」にて児童が把握した現状の動きと教師評価による児童の現状の動きの評価にずれがなかった児童）の割合は右のグラフのようになった【資料６】。第６時以降すべての児童が現状の動きを把握できた。これは、「技図鑑カード」を活用して運動中に自分で確かめることと自分では確認しにくい動画や仲間の視点の両面から自分の動きを評価したことで、自分のできていることや課題を具体的に捉えられるようになったためであると考える。



【資料６　動きの現状を正確に把握できた児童】

また、次時の目標を決めた際の理由を聞き取り、聞き取った理由の中から、「動きの現状に関連して技のグループを変更した児童」（把握した動きの現状を基に、よりよい動きを目指すために技の変更をしている児童）と、「動きの現状から技のグループを変更しなかった児童」（把握した動きの現状を基に、自分の課題を解決するために技のグループを変更していない児童）の人数を表した【資料７】。「技のグループを変更した児童」は、「補助倒立ブリッジをやったけれど、腕で体を支えられてないから壁倒立に変更する」「側方倒立回転でお尻がうまく上がらないから、壁倒立でお尻が上がった時の感覚をつかみたい」などと話し、授業を進めるにつれて、動きの現状から目指す動きを明確にしていた。「技のグループを変更しなかった児童」は、「跳ねるタイミングをつかめるようにもう一時間挑戦する」「頭倒立がうまくいき、同じ感覚でお尻を上げれば壁倒立ができるかも」と、第５時以降、すべての児童が動きの現状から目指す動きを明確にしていた。その結果、自分の動きの現状を基に次に目指す動きを考えながら取り組む姿につながり、よりよい動きを探究し続けようとする姿が見られるようになった。一方で、「技図鑑カード」の動きのポイントを確認し、技を修得した児童の中には、次に取り組む技を選択する際に、修得した動きのポイントとの関連性ではなく、まだ自分が挑戦していない技を順に選択する姿が見られた。今後は、技同士の動きのポイントの関連性や系統性を明確に示し、動きのポイントを根拠として次の技を選択できるようにしたい。

	第3時	第4時	第5時	第6時	第7時
技のグループを変更した児童	13	14	20	16	8
動きの現状に関連して技のグループを変更した児童	5	7	14	14	8
技のグループを変更しなかった児童	12	10	6	10	18
動きの現状から技のグループを変更しなかった児童	10	9	6	10	18

【資料７　児童の動きの現状と次時の目標の関係】

動きのこつを探究して技能を高める体育学習

名古屋市立筒井小学校　　三　小　田　伸　正

1　どのような子どもを育てたいか

私は、動きのこつを探究して技能を高める子どもを育てたい。動きのこつとは、「ぐっと」「ボールのように」などの子どもがもつ体の動かし方の感覚的なイメージだと考える。探究とは、技能の高まりにつながりそうな動きのこつを意識して試行することを繰り返し、その中で自分の現状の動きを評価することで、自分に合った動きのこつを捉えることだと考える【資料１】。



【資料１　探究する子どもの姿】

「ナゴヤ学びのコンパス」（令和５年）に述べられている、自分なりの方法で、自分なりの答えにたどり着くことができるような探究的な学びを実現するためには、子どもが自分に合った動きのこつを探究していく学びが必要だと考える。

これまでの私の実践では、教師が局面ごとにその運動がもつ技のポイントや、その評価基準を示しても、技能が十分に高まらなかった子どもがいた。これは、技のポイントは理解できていても、その技のポイントとなる動きを実現するための動きのこつを捉えられなかったことが要因の一つではないかと考える。

そこで本研究では、子どもが動きのこつを探究し、自分に合ったこつを捉えることができる学習活動の工夫を行い、テーマに迫っていく。

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子どもの姿

動きのこつを意識して試行することを繰り返し、その中で自分の現状の動きを評価することで、自分に合った動きのこつを捉えて技能を高める姿。

(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

まず、試しの運動を行いながら技のポイントを確認する。その後、運動に取り組む中で子どもが思考した動きのこつを共有する。子どもは共有された動きのこつを意識して試行することを繰り返す。その中で自己評価活動を行い現状の動きを評価することで、自分に合った動きのこつを捉えて技能を高めることができるようにする。

以上のことから、次の点を重点として、実践に取り組むこととする。

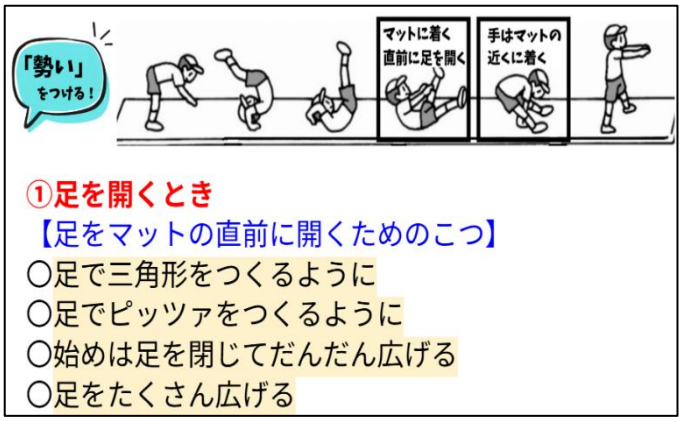
○　自分に合った動きのこつを捉えるための学習活動の工夫

(3) 授業の具体

自分に合った動きのこつを捉えるための学習活動の工夫

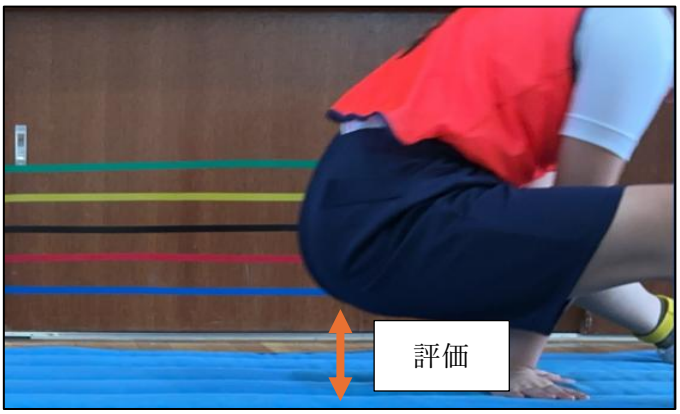
全ての子どもが自分に合った動きのこつを捉えるためには、技能の高まりにつながりそうな動きのこつを意識して試行することを繰り返し行うことが重要であると考える。

そこでまず、試しの運動を行いながら技のポイントを確認し、「足を開くとき」や「起き上がるとき」などの動きのこつは何かを考える時間を設ける。子どもたちから出た動きのこつは、学習者用タブレットの標準機能として「Google ドキュメント」を用いた「マット辞典」を作成し、学級全体で共有する【資料２】。子どもは、自分の技能の高まりにつながりそうな動きのこつをマット辞典から選択する。そうすることで、全ての子どもが動きのこつを意識して試行することを繰り返し行うことができると考える。

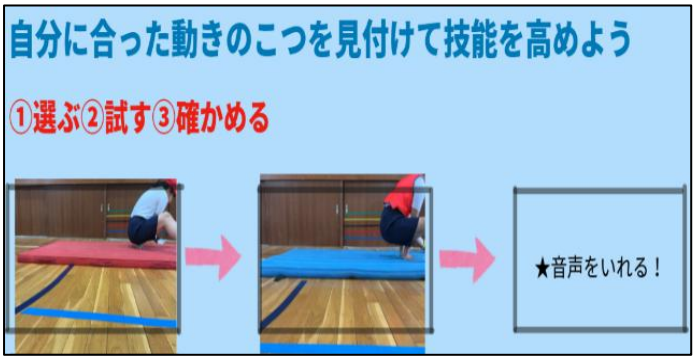


【資料２　マット辞典】

動きのこつを意識して試行することを繰り返し行う中で、技能が高まったと感じた際には、自己評価活動を行う。評価は、起き上がる場面の自分の動きを撮影して、腰がどのくらい起き上がっているのか、膝がどのくらい伸びているのかを確かめる。腰がどのくらい起き上がっているのかを評価するために、壁に貼った五段階の高さのテープを活用する。腰がどのテープの位置まで起き上がっているのかを確かめることで、起き上がった腰の高さを正確に捉えることができるようにする【資料３】。また、撮影した自分の動きは、協働学習支援ソフトとして「ロイロノート・スクール」を用いて蓄積していくことで、以前の自分の動きと比較することができるようにする【資料４】。そうすることで、起き上がった腰が高くなったり、膝をより伸ばして起き上がったりしていた際に、意識していた動きのこつが自分に合った動きのこつであると捉えることができるようにする。



【資料３　自己評価活動】



【資料４　動きの蓄積】

このように、子どもはマット辞典を活用して動きのこつを意識して試行することを繰り返す。技能が高まったと感じた際には、自己評価活動を行い現状の自分の動きを評価することで、自分に合った動きのこつを捉えて技能を高めることができるようにする。

(4) 指導と評価の計画

<table>
<tr><td rowspan="3">単元目標</td><td>知識及び技能</td><td colspan="8">マット運動の行い方を理解している。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。</td></tr>
<tr><td>思考力、判断力、表現力等</td><td colspan="8">自己の能力に適した課題の解決の仕方を工夫している。自己や仲間の考えたことを他者に伝えている。</td></tr>
<tr><td>学びに向かう力、人間性等</td><td colspan="8">マット運動に積極的に取り組もうとしている。約束を守り助け合って運動したり、仲間の考えや取組を認めたりしようとしている。</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr>
<tr><td rowspan="6">学習過程</td><td></td><td colspan="8">整列、健康観察、準備運動、めあての確認</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="8">基礎的な動き、感覚づくり</td></tr>
<tr><td>10

20

30</td><td>試しの運動

技のポイントの確認
動きのこつを考える

評価方法の確認

練習タイム</td><td colspan="2">練習タイム

途中の振り返り

練習タイム</td><td>試しの運動

技のポイントの確認
動きのこつを考える

練習タイム</td><td>練習タイム

途中の振り返り

練習タイム</td><td>試しの運動

技のポイントの確認
動きのこつを考える

練習タイム</td><td>練習タイム

途中の振り返り

練習タイム</td><td>練習タイム

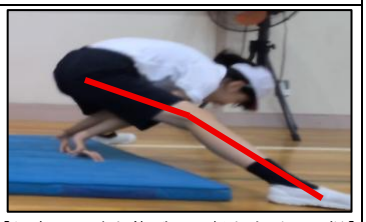
技を選択

発表会</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">開脚前転</td><td colspan="2">伸しつ後転</td><td colspan="2">頭はね起き</td><td></td></tr>
<tr><td>40</td><td colspan="8">学習の振り返り、次時の確認、整理運動</td></tr>
<tr><td rowspan="4">評価機会</td><td>知</td><td>①</td><td></td><td></td><td>①</td><td></td><td>①</td><td></td><td rowspan="4">総括的な評価</td></tr>
<tr><td>技</td><td>①</td><td></td><td>①</td><td></td><td>①</td><td></td><td>①</td></tr>
<tr><td>思</td><td></td><td>①</td><td></td><td></td><td>①</td><td></td><td>②</td></tr>
<tr><td>態</td><td></td><td>①</td><td></td><td>①②</td><td></td><td>①②</td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="4">単元の評価規準</td><td>知</td><td colspan="8">①　マット運動の基本的な技や発展的な技のポイントや動きのこつを言ったり、書いたりすることができる。</td></tr>
<tr><td>技</td><td colspan="8">①　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。</td></tr>
<tr><td>思</td><td colspan="8">①　動きのこつを探究して、自分に合った動きのこつを捉えている。
②　自己や仲間の考えた動きのこつを他者に伝えている。</td></tr>
<tr><td>態</td><td colspan="8">①　マット運動に積極的に取り組もうとしている。
②　約束を守り助け合って運動したり、仲間の考えや取組を認めたりしようとしている。</td></tr>
</table>

４　子どもの学びの過程

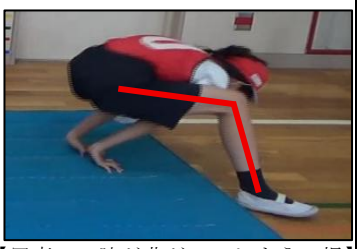
Ａ児（技能◎、思考◎）

第１時の試しの運動でＡ児は、起き上がるときに膝が曲がっていた。そこで、マット辞典にある、膝を伸ばすための動きのこつである「足ピーン」を意識することにした。試行すると、試しの運動と比べて膝を伸ばして起き上がることができ、開脚前転を成功させることができるようになった【写真１】。



【写真１　膝を伸ばして起き上がるＡ児】

第２時にＡ児は、開脚前転を安定して成功させることができていたため、教師は、マットに着く足の幅を狭めた場合でも膝を伸ばして起き上がることができるか試すように促した。Ａ児は、前時で自分に合っていた動きのこつである「足ピーン」を意識して挑戦したが、起き上がるときに勢いが足りずに膝が曲がってしまった。その後もマットに着く足の幅を狭めて取り組んだが、膝を伸ばして起き上がることはできなかった【写真２】。



【写真２　膝が曲がってしまうＡ児】

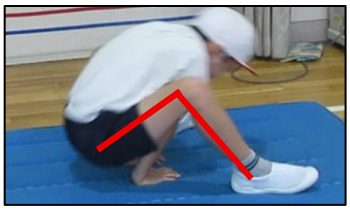
第３時もＡ児は、前時と同様にマットに着く足の幅を狭めて起き上がることに挑戦した。マット辞典にある、起き上がるときに頭をハンマーのように振り下ろす「頭ハンマー」を意識すると勢いを付けて起き上がることができたという仲間からの助言を受けて、Ａ児も「頭ハンマー」を意識することにした。試行すると、Ａ児も起き上がるときに勢いが付くことに気付いた。その後も「頭ハンマー」を意識して取り組み続けた結果、マットに着く足の幅を狭めた場合でも膝を伸ばして起き上がることができるようになった【写真３】。



【写真３　マットに着く足の幅を狭めるＡ児】

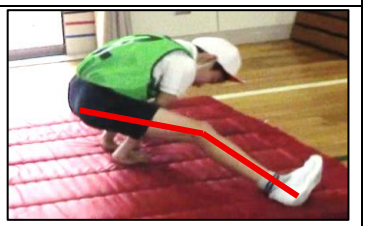
Ｂ児（技能○、思考◎）

第１時の練習タイムでＢ児は、マット辞典から「ん」で足に力を溜めて「がっ」で勢いよく開く、「んがっと開く」を意識した。試行すると、回転する勢いは付いたが、起き上がるときに膝が曲がってしまった【写真４】。そこで、膝を伸ばして起き上がることができるようにするために、マット辞典から足を開くときのこつである「(回転の）始めは足を閉じてだんだん広げる」を意識することにした。しかし、そのこつはＢ児に合った動きのこつではなかったためか、何回か試行しても膝を伸ばして起き上がることはできなかった。



【写真４　膝が曲がってしまうＢ児】

第２時にＢ児は、マット辞典にある「足ピーン」を意識した。試行すると、前時と比べて膝を伸ばして起き上がることができた【写真５】。自己評価活動でも、前時よりも膝を伸ばして起き上がったことを確かめ、「足ピーン」が自分に合った動きのこつであると捉えた。その後、より勢いを付けて起き上がることができるように、マット辞典にある「手を真下に押す」を意識して試行した。授業後半では、様々な動きのこつを意識して試行することを繰り返して、足を開くときには「足ピーン」、起き上がるときは「頭ハンマー」が自分に合った動きのこつであると捉えることができた。



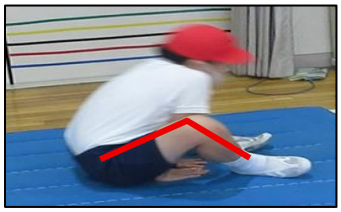
【写真５　膝を伸ばして起き上がるＢ児】

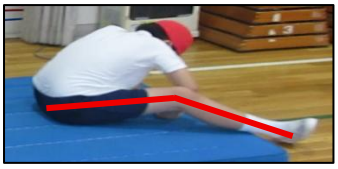
第３時にＢ児は、より膝を伸ばして勢いよく起き上がることができるように、マット辞典にある動きのこつを意識して試行することを繰り返した。すると、膝を伸ばすためには「足ピーン」よりも「足ピンピン」が自分に合った動きのこつであると捉えることができた。加えて、起き上がるときは「頭ハンマー」よりも「体を前のめりにする」ことを意識することで、より勢いを付けて起き上がることができるようになった【写真６】。


【写真６　勢いを付けて起き上がるＢ児】

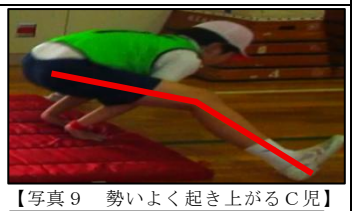
Ｃ児（技能△、思考○）

第１時の練習タイムでＣ児は、足をマットに着く直前に開くために、マット辞典にある「(回転の）始めは足を閉じてだんだん広げる」を意識することにした。しかし、そのこつを意識して何回か試行したが、足を開いて起き上がることはできなかった。そこで次に、「んがっと開く」を意識することにした。試行すると、Ｃ児は、「んがっと開く」の方が回転の勢いが付いたと感じたものの、起き上がるときに足が閉じていた【写真７】。そのため、次は「足を始めから曲げない」を意識することにした。しかし、膝の伸びのみに意識を向けてしまったことで勢いを付けることができず、膝の伸びは改善されたが、起き上がることはできなかった【写真８】。


【写真７　足が閉じてしまうＣ児】

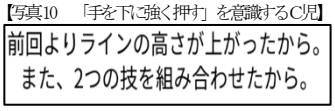

【写真８　膝は伸びたが起き上がれないＣ児】

第２時にＣ児は、膝を伸ばして起き上がるために、マット辞典にある「かかとをばーんと振り下ろす」を意識することにした。試行すると、膝を伸ばして勢いよく起き上がることができた【写真９】。その後、より勢いよく起き上がるためにはどうすればよいかを考え、「手を下に強く押す」を意識することにした。壁をマットに見立てて、手で下に強く押す動きを確認した後【写真 10】、「かかとをばーんと振り下ろす」と、「手を下に強く押す」を同時に意識しながら試行した。その結果、以前より勢いを付けて起き上がることができるようになった。そして、自己評価活動を行い、起き上がった腰の高さが上がっていたことを確かめることで、「かかとをばーんと振り下ろす」と「手を下に強く押す」が自分に合った動きのこつであると捉えることができた【写真 11】。


【写真９　勢いよく起き上がるＣ児】



【写真10　「手を下に強く押す」を意識するC児】



【写真 11　自分に合った動きのこつを捉えた理由を振り返るＣ児】

第３時にＣ児は、より安定して開脚前転をすることができるように、マット辞典から更に自分に合った動きのこつがないか探していた【写真 12】。そして、「かかとをばーんと振り下ろす」に「足を後ろに蹴る」を組み合わせた、「かかとをばーんと振り下ろした後に後ろに蹴る」を意識することで、より勢いよく起き上がることができるようになった。その後も、Ｃ児には自分に合った動きのこつを探究し続ける姿が見られた。


【写真 12　動きのこつを探すＣ児】

５　まとめ

(1)　結果と考察

【資料５】は、子どもに動きのこつを意識して試行することができたかをアンケートしたものである。「よくできた」「できた」と回答した子どもが第１時では約 74%だったのに対し第３時では約 92%に増加した。

	第１時 (n=27)	第２時 (n=24)	第３時 (n=26)
よくできた	7 人（約 26%）	13 人（約 54%）	14 人（約 52%）
できた	13 人（約 48%）	8 人（約 33%）	10 人（約 40%）
あまりできなかった	5 人（約 19%）	3 人（約 13%）	1 人（約 4%）
できなかった	2 人（約 7 %）	0 人（0 %）	1 人（約 4%）

【資料５　動きのこつを意識して試行することができたか】

【資料６】は、自己評価活動での子どもの評価と、教師評価の整合性を示したものである。第２時と第３時のどちらも約 92%の子どもが現状の動きを正確に評価することができた。一方で、第２時と第３時のどちらも８%の子どもが教師評価と不一致だった。これは、子どもが自己評価活動で、前時の自分の動きとの比較ではなく、撮影した動きのみを基に評価したことが原因であると考える。評価にずれが出てきてしまう子どもは、仲間と相互評価を行い、一緒に動きを確認することができるようにする必要があったと考える。

	第２時 (n=24)	第３時 (n=26)
一致	22 人（約 92%）	24 人（約 92%）
不一致	２人（約８%）	２人（約８%）

【資料６　子どもの評価と教師評価の整合性】

【資料７】は、開脚前転で自分に合った動きのこつを捉えて技能を高めることができた子どもの人数を示したものである。24 人の子どもが自分に合った動きのこつを捉え、技能を高めることができた。また、開脚前転をすることができるようになった子どもは、第１時の８人から 19 人に増加した【資料８】。これらのことから、自分に合った動きのこつを捉えるための学習活動の工夫は有効であったと考える。

	開脚前転(n=27)
できた	24 人（約 89%）
できなかった	３人（約 11%）

【資料７　自分に合った動きのこつを捉えて技能を高めることができた人数】

	第１時（n=27）	第３時（n=27）
できた	８人（約 30%）	19 人(約 70%)
できなかった	19 人(約 70%)	８人(約 30%)

【資料８　開脚前転をすることができた人数】

一方で、【資料７】内で示した通り、３人の児童（D児、E児、F児）が自分に合った動きのこつを捉えられず、技能を高めることができなかった。【資料９】は、子どもが第１時から第３時までに意識して試行した動きのこつの総数である。D児、E児、F児は、技能を高めた子どもの平均である 9.2 回と比べて少ないことが分かる。これは、技能の高まりが停滞しているにもかかわらず、同じ動きのこつを意識し続けたためであり、その結果、自分に合った動きのこつを捉えることができなかったと考える。

技能を高めた子どもが意識して試行した動きのこつの平均	D児	E児	F児
9.2	2	5	2

【資料９　第１時から第３時までに試行したこつの総数】

(2)　今後に向けて

実践後のアンケートでは、「いろいろな動きのこつを試したら自分に合った動きのこつを見付けることができた」「自分に合った動きのこつを見付けたことで、ちょっとでも成長できた」など、動きのこつを探究することで技能の高まりを実感した子どもが多く見られた。一方で、技能の高まりが停滞しているにもかかわらず、同じ動きのこつを意識し続けた子どもも見られた。今後は、個人だけでなく、仲間と関わり合いながら動きのこつを探究する学習活動の工夫を取り入れることで、より自分に合った動きのこつを探究して技能を高める子どもの姿を引き出していきたい。

児童が主体的に探究する体育学習

名古屋市立明倫小学校　　松　林　寛　樹

１　どのような児童を育てたいか

私は、「運動を主体的に探究する児童」を育てたい。私が考える「主体的に探究する」とは、「もっとこうしてみたい」と見通しをもち、「次は○○を意識しよう」と、自らの学習を調整しながら運動に取り組む姿である。

中央教育審議会による「論点整理」（令和７年９月）では、生涯にわたり「人生を舵取りする力」を育むために、「学習者主語の自己調整型の学び」の重要性が述べられている。この学びの実現には、児童が思わず「見通し」をもちたくなる「問い（はてな）」を生み出すことが必要である。このような「問い」の発見により、試行錯誤が始まり、動きの探究を支える原動力となると考える。また、前向きな「見通し」をもつことができる学習活動を取り入れることで、次に向けた目標を設定する力を育むことができると考える。それらを通して、児童が主体的に探究する姿を引き出したい。

２　学年・領域（単元）

(1) 学年　第６学年

(2) 領域（単元）

陸上運動（ハードル走）

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

児童自らによる「問い」の発見が起点となり、試行を重ねながら自己の動きを高めていく。そして、前向きな「見通し」をもつことで、自らの学習を調整しながら運動に取り組む姿。

(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

これまでの実践では、学級で作成した評価基準表から捉えた自己の課題解決に向け、仲間と対話を繰り返す活動を展開してきた。しかし、この活動では、教師が提示した動きや仲間の考えに取組が依存したり、一つの課題解決で満足したりすることで、学習が停滞してしまう児童がいた。これは、与えられた課題を解決するだけの活動になり、学習内容を自分事として捉えることができなかったことや、評価基準表で「できない自分」に向き合わせ、学習意欲を損なわせてしまったことが原因であると考える。

この現状の改善には、他者が課題を与えるのではなく、児童が自らの学びの中で、「問い」を見いだし、試行錯誤しながら学習を進めていく過程が必要であると考える。そして、「何ができるようになりたいのか」「次は何を試したいのか」と、次の学習へ前向きな「見通し」をもたせることが重要であると考える。

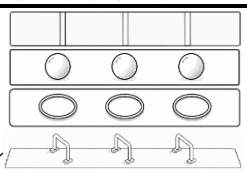
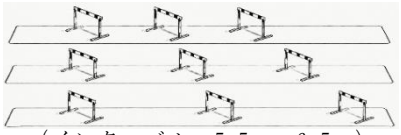
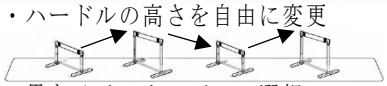
そこで、本実践では、以下の学習活動を重点に実践に取り組む。

○　前向きな「見通し」をもたせるための学習活動の工夫

(3) 授業の具体

○　**前向きな「見通し」をもたせるための学習活動の工夫**

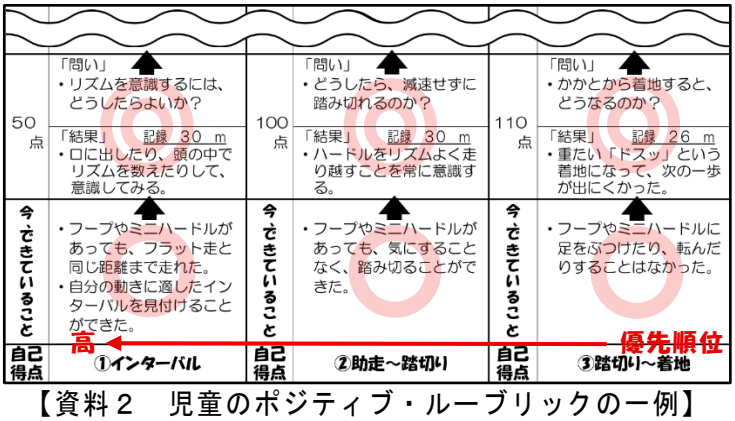
児童が「問い」を見いだすことができるように、障害物のないフラット走とハードル走（６秒間の距離の記録）を比較させる。その際、ゴール付近に１ｍごとの目盛りを常設することで、試行直後に個々で記録を把握できる学習環境を整える。そして、児童の状態に合わせた「問い」の基準を三段階に整理し、ハードルをリズミカルに走り越すことへの探究を支えることができるようにする【資料１】。

段階	各段階のねらい	「問い」の発見を促す場の設定	期待される児童の自発的な「問い」
第一段階 **【広い問い】** **・リズムの崩れ** **・足の乱れ**	場の設定：①→④ 「フラット走と同じ距離まで進むことができるかどうかに挑戦する」 場の設定：⑤ 「減速はなぜ起こるのか」	①白線だけ ②赤玉 ③フープ ④ミニハードル ⑤最後だけをハードルに変更 	「フラット走なら○ｍ進めるのに、障害物があると何で届かないのだろう？」 「どうしたら、フラット走のようにリズミカルに走れるかな？」 「ハードルを走り越すとき、なぜ減速するのかな？」
段階の定義	障害物（ハードル）があると、リズミカルに走り越すことができない児童の状態		
第二段階 **【深い問い】** **・ハードル前後の減速**	「フラット走との記録差が３ｍ以下まで、走り越すことができるかに挑戦する」 「減速はハードルのどこで起こるのか」	・ハードル３台  （インターバル：5.5m～6.5m）	「踏切りの位置は、どのくらいにすると減速しないのかな？」 「どうすれば着地後の減速を少なくできるかな？」
段階の定義	減速している局面や「トトッ」という足の詰まり、「ドスッ」という着地の感覚は自覚できており、それを解消するために、リズミカルに走り越す動きを身に付けようとする児童の状態		
第三段階 **【発展的な問い】** **・リズミカルに走り越す動き**	「どんなインターバルやどのような高さのハードルでも、フラット走のようにリズミカルに走り越すことができるかどうかに挑戦する」	・ハードル３台から４台に変更  ・ハードルの高さを自由に変更  ・異なるインターバルの選択	「インターバルを広く（狭く）したときには、どのように走り越せばリズムが乱れないかな？」 「ハードルの高さをバラバラにしたときには、どのようにリズムを保つとよいのかな？」
段階の定義	フラット走との記録差が３ｍ（ハードル台数×１ｍ）以下までスムーズに走れるようになり、さらに、難しい条件でもリズミカルに走り越すために、動きを調整しようとする児童の状態		

【資料１　児童の状態による期待される「問い」の推移】

また、従来の評価基準表のように「△を○」にする活動では、動きの欠点の自覚から、学習意欲を低下させることがある。そこで、現状の児童の動きを「今できている動き（○）」として肯定的に捉えさせる。そして、【資料２】のように、「さらに高めたい動き（◎）」を考える「ポジティブ・ルーブリック」という活動を取り入れる。その上で、「減速しないためには、どう動けばよいのだろう？」「どうすれば、リズムよく走れるかな？」と、探究の出発点となる「問い」を見いださせることで、試行錯誤しながら学習を進めたり、次の目標設定へつなげたりすることができると考える。

そして、この探究活動は、「問い」の発見→試行→自己評価→新たな目標設定の順で繰り返し行う。その際、探究の優先度を①インターバル、②助走から踏切り、③踏切りから着地とすることで、ハードルをリズミカルに走り越す動きを重視させる。



【資料２　児童のポジティブ・ルーブリックの一例】

(4) 指導と評価の計画

探究活動では、「問い」の根拠となる「単元を貫く動きの目標」が必要であると考える。そこで、本実践では、「ハードル走を全力の速さでリズミカルに走り越そう」と設定する。(※ハードルの前後で減速はしていたが、児童の走力が高いためによい結果が出た場合は、本実践で目指す児童の姿ではない。)

単元目標	知識及び技能	ハードル走の安全な行い方を理解している。インターバルの距離やハードルの台数などのルールを決めて競走したり、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、ハードルをリズミカルに走り越えることができるようにする。
	思考力、判断力、表現力等	自己の能力に必要な課題解決の仕方、競争や記録への挑戦の仕方を工夫している。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	ハードル走に積極的に取り組もうとしている。約束を守り助け合って運動をしたり、勝敗を受け入れたり、仲間の考えや取組を認めたりしている。場や用具の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
学習過程	5	あいさつ、健康観察、準備運動、本時のめあて							
	10	**○　前向きな「見通し」をもたせるための学習活動の工夫** **・場の設定** 第一段階：広い「問い」 ①白線　②赤玉　③フープ ④ミニハードル ⑤最後だけをハードルに変更 ⇒ 第二段階：深い「問い」 ・ハードル３台で試行 ・インターバル (5.5m～6.5m) ⇒ 第三段階：発展的な「問い」 ・ハードル３台から４台に変更 ・ハードルの高さを自由に変更 ・異なるインターバルの選択							
	20	**・ポジティブ・ルーブリックの活用** 「問い」①「問い」の発見 点　「結果」　記録　m ②試行→③自己評価 「問い」 ④さらに高めたい動きの新たな目標設定 点　「結果」　記録　m 「問い」 点　「結果」　記録　m							
	30								
	40	振り返り(運動)、整理運動、次時の確認							
評価機会	知	①					②		総括的な評価
	技		①		②				
	思			①		②			
	態							①	

単元の評価規準	知	①　ハードル走の安全な行い方を理解して取り組んでいる。 ②　自己の記録の伸びや発見した「問い」の試行から、身体感覚から理解できたハードル走に必要な動きを学習カードに書いている。
	技	①　第１ハードルを決めた足で遠くから踏み切り、インターバルを３歩または５歩でリズミカルに走ることができる。 ②　最後まで、体のバランスを保ちながら真っ直ぐ走ることができる。
	思	①　評価活動を通して、自己の動きに必要な「問い」を発見している。 ②　試行や自己評価から、次の目標を設定している。
	態	①　仲間とともにルールやマナーを守りながら、「もっとこうしてみたい」と見通しをもち、「次は○○を意識しよう」と、自らの学習を調整している。

４　児童の学びの過程

第１時

ハードルの前段階となる「白線」や「赤玉」の場では、「同じ距離まで行けたよ！」と、児童の多くがフラット走と同等の距離まで進むことができていた。しかし、「フープ」を置いた場になると、Ａ児は後ろ足が高く上がり、上に跳ぶことで減速してしまっていた【資料３】。Ａ児は、フラット走と同等の記録まで進めなかったという自らの動きの事実から、「フープがあると、どうして届かないのだろう？」と、第一段階のねらいである「広い問い」に目を向けていた。教師が「次はどんな意識で走ってみる？」と問い掛けると、「フラット走のように、一定のリズムを意識しながら走ればよいのかな？」という新たな「問い」をもち始めた。その後のＡ児は、踏切りで前傾を保つことで、「次の一歩がつながりやすくなる」という結論に達することができた。



【資料３　高く跳び上がったＡ児（白１）の後ろ足の位置】

第２・３時

ミニハードルの場では、高く跳び上がっていたＡ児を含めた児童の多くが、第１時のフープの場の試行から、一定のリズムを意識して、前傾を保ちながら走り越すことができるようになっていた【資料４】。

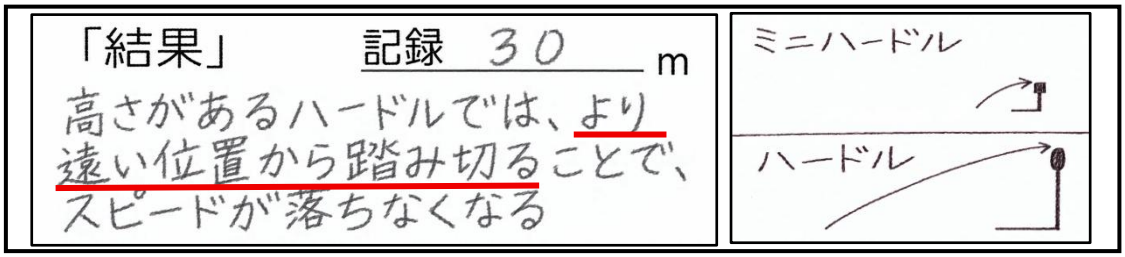


【資料４　Ａ児（白１）の動きの比較】

次に、各レーンの３つ目を通常の高さのハードルに変更してみると、児童から、「踏切りでは足を合わせようとしたり、上方向へ跳び上がったりしてしまうことで減速する」や、「着地では『ドスッ』という重たい着地になることで、身体がふらついたり、次の一歩がスムーズに出なくなったりする」などの気付きが聞こえ始めていた。その中に、第二段階の「深い問い」である「ハードルの踏み切り位置はどこ？」という「問い」をもったＢ児がいた。当初は、ミニハードルと同じ位置でハードルを踏み切っていたために、踏切りで上方向に大きく跳び上がってしまい減速していた。そこで、踏み切る位置を少しずつ手前へ下げながら、何度も動きを確かめる姿が見られた。そして、Ｂ児が踏み切る位置をこれまでより遠い位置に決めて走り越えた際には、自らの動きに手応えを感じている様子があった【資料５】。授業後に、Ｂ児の「ポジティブ・ルーブリック」を確認すると、「高さがあるハードルでは、（ミニハードルと比べて）より遠い位置から踏み切ることで、スピードが落ちなくなる」と、その試行錯誤による結果が言葉と図で書き留められていた【資料６】。



【資料５　Ｂ児（青４）の踏切り位置の比較】



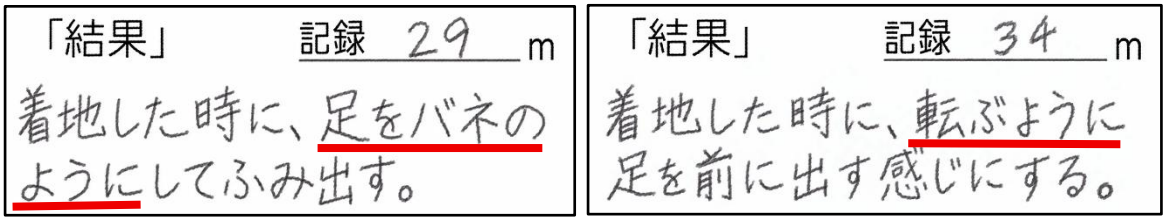
【資料６　Ｂ児（青４）の「ポジティブ・ルーブリック」に書かれていた言葉と踏切り位置の図】

第4・5時

教師が「今、どんな『問い』を試していますか？」と、児童に学習の進み具合を確認していると、「どうしたら着地でふらつかないか？」という同じ「問い」をもったC児とD児がいた。二人は高さのあるハードルに挑戦しながら、それぞれ着地時の足の着き方や身体の使い方を意識して、動きを試している様子が見られた。

C児は、ハードルを越えた直後に「ドン」と足元へ強い衝撃がかかり、膝が曲がることでふらつき、減速してしまうことに気が付いていた。そこで、着地と同時に地面を「ポン」と蹴り返す意識でハードルを走り越える試行を繰り返した。その結果、「着地した時に、足をバネのように「ポン」と弾ませると、すぐに次の一歩が出る」という感覚をつかむことができた【資料７】。

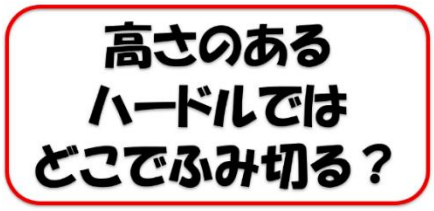
一方、D児は、ハードルを越える際に上半身が起き上がってしまい、着地時に腰が引けて、ふらついてしまうことに気が付いていた。そこで、踏切る瞬間から徐々に上半身を前傾させ、重心を前方へ移動させながら足を着く試行を繰り返した。その結果、「前に転びそうになるまで体重を乗せると、体がそれを支えようとして、自然と次の一歩が前に踏み出せる」という考えにたどり着くことができた【資料７】。



【資料７　C児とD児による「着地でふらつかない」ための個々の結果】

試行後に聞き取ると、表現こそ「バネのように」「転ぶように」と異なっていたものの、どちらも「着地と同時に、次の一歩を素早く踏み出してリズミカルに走る」という、ハードル走に必要な動きを捉えることができている様子であった。

しかし、児童の「問い」が本実践の目標から広がり、単元目標との関係が見えにくくなる場面があった。例えば、「高いハードルと低いハードルは、どちらが跳びやすい？」と、より簡単な場で成果につながりやすい動きを試行する姿や、「ハードルを走り越す際のフォームはどうするべきか？」という小学校の指導内容に含まない動きに疑問を抱く様子があった。このような「問い」を探究する児童に対しては、個別に学習カードを提示することで、自己の動きの改善へ向かうように、教師が学びの修正を図った【資料８】。



【資料８　提示した学習カードの一例】

第6・7時

E児は、高いハードルを走り越えた感覚で次の低いハードルへ向かうと、必要以上に高く跳び上がり、着地後のインターバルでリズムが乱れて減速する事実に気が付いていた。そこで、「高低のあるハードルは、何を意識するとリズミカルに走り越すことができるのか？」という新たな「問い」を見いだした。繰り返しの試行から、「各ハードルのぎりぎりの高さを意識して踏み切ると、一定の速さでリズミカルに走り越えられる」という手応えをつかむことができた【資料９】。自ら考え、導き出したこの成果に対して、教師から「高さが異なる場でも、リズミカルに走るための動きを見付けられたね」と価値付けると、E児は「どんなハードルの組合せでも、一定のリズムで全力で走り抜けたい！」と、最後まで動きを調整する姿が見られた。



【資料９　E児（青２）による高低がある場での試行の様子とポジティブ・ルーブリックの結果】

５　まとめ

(1) 結果と考察

ア　前向きな「見通し」をもたせるための学習活動の工夫

【資料 10】の体育調査において、①の「リズミカルに走り越すための『問い』」に関する項目では、肯定的な回答が第１時の６人(23%)から第８時には 25 人(96%)へ上昇した。さらに、②の「ポジティブ・ルーブリック」、③の「高めたい動きを見付ける」、④の「よかった動きを次の試行に生かす」という項目でも、第８時に88%以上の児童が肯定的な回答を示した。

質問項目 (「ややそう思う」「とてもそう思う」の肯定的な回答割合)	第１時	第４時	第８時	変容
①　「リズミカルにハードルを走り越す」ために、「問い」をもつことができましたか？	６人 (23%)	22 人 (85%)	25 人 (96%)	+73%
②　「ポジティブ・ルーブリック」の活用は、運動に対するやる気につながりましたか？	14 人 (54%)	21 人 (81%)	24 人 (92%)	+38%
③　自分の動きから「もっとこうしたい」と、さらに高めたい動きを見付けましたか？	７人 (27%)	21 人 (81%)	24 人 (92%)	+65%
④　試行後に、自分のよかった動きを考えて、次の試行に生かすことができましたか？	11 人 (42%)	18 人 (69%)	23 人 (88%)	+46%

Ｎ＝２６

【資料 10　体育調査における児童の肯定的な回答率の推移】

- 人によっては無限に「問い」が出る深い学び方でわくわくできた。
- 「何でだろう？」を「そうなのか！」にする学習の流れがとても面白かった。
- 実際に体験して、「問い」を考えることが楽しかったし、今回のハードル走では目標を達成することができた。苦手だった運動が少し好きになれたと思う。

【資料 11　本実践に対する児童の感想の一部】

これらの結果から、児童が「問い」の発見から、動きを試し、次の目標を設定するという学習活動や、「今できている動き（○）」から、「さらに高めたい動き（◎）」を設定する「ポジティブ・ルーブリック」は、探究の連続性を支え、「学習者が主語となる自己調整的な学び」を促す上で有効であったと考えられる。

イ　フラット走との比較による、ハードル走の記録の変化（技能）

ハードル台数の増設（３台→４台）や、高低差のある４台ハードルの場などの運動環境の難易度の上昇を考慮しても、第８時にはフラット走とハードル走の平均距離の差が約 3.9ｍへ縮小し、目標とする「距離差３ｍ以下」の達成率は８％から 69%へ増加した【資料 12】。この成果は、児童が「全力の速さでリズミカルに走り越す」という単元を貫いた目標に向け、前向きな「見通し」を継続しながら、自らの学習を調整した結果であると考える。

６秒間走の記録	第２時	第５時	第８時
フラット走の記録とハードル走の記録の学級全体の平均差	約 6.8m	約 4.8m	約 3.9m
記録の差が３ｍ以下の児童数と割合	２人 (８%)	11 人 (42%)	18 人 (69%)

Ｎ＝２６

【資料 12　６秒間フラット走とハードル走の記録差の推移】

(2) 今後の課題

一部の児童は、「次に何を試したらよいか」と、ハードル走で目指したい動きのイメージがつかめずに、「問い」を見いだすことが難しくなっていく様子が見られた。今後は、目標とする動きを言葉だけでなく、見本映像や連続図から具体的に理解できる視覚的な手立ての工夫が必要であると考える。そして、児童の多様な「問い」の流れを教師がどこまで把握して、個人の技能段階に合ったタイミングで発問しながら、児童の探究活動を支えられるかが課題であると考える。

できた喜びを味わう体育学習

～イメージを用いて目指す動きを身に付ける授業を通して～

名古屋市立諏訪小学校　後藤翔也

１　どのような子どもを育てたいか。

私はできた喜びを味わうことができる子どもを育てたい。私の考える「できた喜びを味わう」子どもの姿とは、目標を達成するために目指す動きをイメージし、そのイメージした通り体を動かすことができる姿である。本学級の子どもは、体を動かすことが好きであるが、動きが分からないときに活動が止まってしまう。また、分からないことを言語化することが難しく、自分の課題を上手く表現することができない。そのため、課題が解決できないことで、自己の目指す動きを身に付けられなかった経験がある。そこで、イメージを用いて、目指す動きを身に付けるために自己にとっての必要な動きが分かるようにしていきたい。全ての子どもがそれぞれのイメージした通りに動きを身に付けていくことを通して、運動に親しんだり楽しんだりすることができると考える。

２　学年・領域（単元）

(1) 学年　　特別支援学級　９人

(2) 領域（単元）　器械・器具を使っての運動（２年１人、４年１人）
器械・器具を使っての運動遊び（１年１人、２年２人）
器械運動（跳び箱運動）（３年１人、５年１人、６年２人）

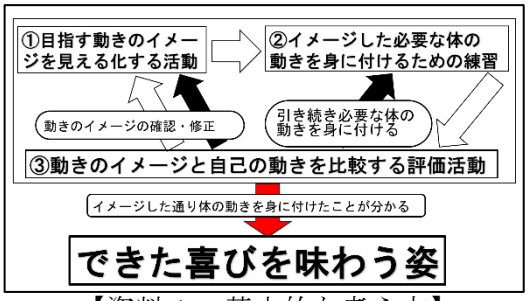
３　授業づくりにおける基本的な考え方

(1) 単元末に期待される具体的な子どもの姿

自己のイメージした通りに体を動かすことで、できた喜びを味わっている姿。

(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、まず、連続図を用いて目指す動きのイメージをできるようにする。そして、イメージについて、言語化しなくても表現できるような教具で一人一人の目指す動きのイメージを見える化できるようにする。次に、イメージした通り体を動かすために、必要な体の動きを身に付ける練習を行う。ここでは、目指す動きのイメージについて、動きの局面ごとに練習をするだけでなく、複数の局面をつなぐ練習も行う。そうすることで、一連の流れとして、体を動かすことができるようになり、動きの高まりにつながると考える。さらに、動きのイメージと自己の動きを比較することで、イメージした通り動くことができているか自己評価ができると考える。できていると自己評価をすれば、次の局面へ進めていく。また、できていないと自己評価をすれば、動きのイメージの修正や引き続き練習をして動きを身に付けることができるようにしていく。そして、イメージした通り体の動きを身に付けたことが分かれば、できた喜びを味わう姿になるのではないかと考える（資料１）。



【資料１　基本的な考え方】

このように、「①目指す動きのイメージを見える化する活動②イメージした必要な体の動きを身に付けるための練習③動きのイメージと自己の動きを比較した評価活動」を基本的な学習の流れとした学習活動の工夫をしていく。以上のことから、次の点を重点として取り組む。

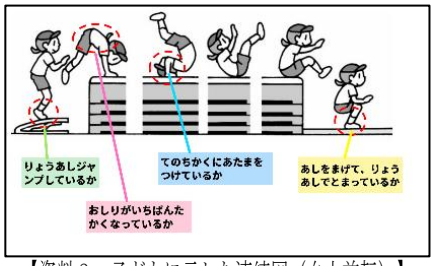
イメージした通り体を動かすための学習活動の工夫

(3) 授業の具体

イメージした通り体を動かすための学習活動の工夫

ア　目指す動きのイメージを見える化する活動

目指す動きをイメージするために、取り組む技の連続図を示す(資料２)。そのイメージを見える化するために、人型の模型を教具として使用する（資料３)。模型を動かすことで、子どもがイメージした目指す動きを視覚的に表すことができ、体の動かし方を伝えることができるようになると考える。また、連続図には必要な動きのポイントを示すことで、局面ごとに体の動かし方が分かりやすくなる。例えば、台上前転を行うときに、着手時の局面では、「尻を一番高くする」という動きのポイントを基に、子どもは模型を使って、どのくらい尻を高くしたいかといった動きのイメージを視覚化する。一人一人が目指す動きのイメージを見える化することで、局面ごとの身に付けたい必要な体の動きが分かるようになり、その動きを身に付ける活動につなげていくことができるようにする。



【資料２　子どもに示した連続図（台上前転）】


【資料３　人型の模型】

イ　イメージした必要な体の動きを身に付けるための練習

取り組む技（開脚跳び、台上前転）の助走から着地までを四つに分けた局面を提示する。まず、イメージした通り体を動かすために、身に付けたい動きの局面の練習を教師が提示し、選択できるようにする。次に、つないだ複数の局面の練習を行い、一連の流れとして体の動きを身に付けることができるようにする（資料４)。練習では、局面ごとの練習、複数の局面をつなぐ練習、一連の流れの練習から選択し、イメージした通りの体の動きを身に付けることができるようにする。

局面ごとの練習

練習	両足ジャンプの局面	尻を上げる練習	頭を着けて回転する練習	着地の練習
局面	・助走からの踏み切りの局面	・着手時の局面	・頭を着けるときの局面	・着地の局面
練習内容	助走の最後の一歩を大きくし、両足で踏み切る練習	跳び箱の手前に手を着き、腰を引き上げ、尻を上げる練習	跳び箱の上から手の近くに頭を着け回転する練習	跳び箱の上から前転後、膝を曲げて両足着地する練習

複数の局面をつなぐ練習

練習	助走から尻を上げる練習	尻を上げて頭を着けて回転する練習	頭を着けての回転から着地の練習	助走から頭を着けて回転までの練習
連続局面	・助走からの踏み切りの局面 ・着手時の局面	・着手時の局面 ・頭を着けるときの局面	・頭を着けるときの局面 ・着地の局面	・助走からの踏み切りの局面 ・着手時の局面 ・頭を着けるときの局面
練習内容	助走から両足で踏み切り、跳び箱に手を着き、腰を引き上げ、尻を上げる練習	跳び箱に手を着き、腰を引き上げ、尻を上げて手の近くに頭を着けて回転する練習	手の近くに頭を着けて回転し、膝を曲げて両足着地する練習	助走から跳び箱に手を着き、腰を引き上げ、尻を上げて手の近くに頭を着けて回転する練習

【資料４　子どもに示した練習内容の一覧（台上前転)】

ウ　動きのイメージと自己の動きを比較する評価活動

イメージを見える化した模型と撮影した自己の動きを教師と一緒に比較する評価活動を行い、動きの出来栄えが分かるようにする（資料５)。イメージした動きを見える化した模型と自己の動きの比較から、できているかどうかを自己評価し、教師になぜその評価にしたのかを伝える。できていると評価した際は、練習した動きが身に付いたと分かり、次の動きのイメージを確認し練習することにつながると考える。また、できていないと評価した際は、目指す動きのイメージを修正したり、引き続き体の動きを身に付けることができるように練習したりすることで、イメージした通り体を動かすことができるようになると考える。


【資料５　動きのイメージと自己の動きの比較している様子】

(4) 指導と評価の計画

単元目標	知識及び技能	器械・器具を使っての運動の行い方を知っている。マットの上で、様々な方向に転がりをしたり、跳び箱を使って、またぎ乗りやまたぎ下りをしたりすることができるようにする。（児童A・B） 器械・器具を使っ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、跳び箱などで跳び乗り跳び下りなどの動きをして遊ぶことができるようにする。（児童C・D・E） 跳び箱運動の行い方を知っている。切り返し系や回転系の基本的な技をできるようにする。（児童F・G・H・I）
	思考力、判断力、表現力等	器械・器具を使って体を動かすことの楽しさを体を使って表現することができるようにする。（児童A・B） 器械・器具を用いた簡単な遊び方を工夫し、考えたことを教師や友達に伝えることができるようにする。（児童C・D・E） 自己の課題を見付け、自己の課題を解決するために、練習方法を考えることができるようにする。（児童F・G・H・I）
	学びに向かう力、人間性等	簡単な合図や指示に従って、器械・器具を使っての遊びをしようとする。（児童A・B） 器械・器具を使っての運動遊びに進んで取り組み、順番やきまりを守って運動をしたり、場や器械・器具の安全に気を付けたりしている。（児童C・D・E） きまりを守り、場や用具の安全に気を配ったりしながら運動に進んで取り組もうとする。（児童F・G・H・I）

時		1	2	3	4	5	6	7	8	9
		器械・器具を使っての運動・運動遊び（マット・跳び箱）								
		開脚跳び（切り返し系）					台上前転（回転系）			
学習過程	10	あいさつ、健康観察、本時のめあての確認、準備運動、感覚づくりの運動								
	20	・場の説明 ・動きのポイントの確認 ・試しの運動	・局面ごとの練習の試し ・一連の流れのイメージをする	・局面の動きのイメージをする ↓ ・選んだ局面の練習 ↓ ・動きのイメージと自己の動きの確認			・試しの運動 ・局面ごとの練習の試し ・一連の流れのイメージをする	・局面の動きのイメージをする ↓ ・選んだ局面の練習 ↓ ・動きのイメージと自己の動きの確認		
	30									
	40	学習の振り返り								
評価機会	知	①					①			
	技			①		①		①		①
	思		②		①		②		①	
	態	①		①				①		

単元の評価規準	知	① 器械・器具を使っての運動の行い方を知っている。（児童A・B） ① 器械・器具を使っての運動遊びの行い方を知っている。（児童C・D・E） ① 跳び箱運動で行う技について、行い方を理解している。（児童F・G・H・I）
	技	① マットで基本的な回転技や跳び箱での跳び上がりや跳び下りなどの基本的な動きを身に付けることができる。（児童A・B） ① マットに背中や腹などをつけていろいろな方向に転がったり、背中を反らしたりする動きをして遊ぶことができる。跳び箱を使って跳び乗りや跳び下りなどの動きをして遊ぶことができる。（児童C・D・E） ① 基本的な切り返し系の技や回転系の技の動きを身に付けることができる。（児童F・G・H・I）
	思	① 器械・器具を使っての基本的な運動の行い方を教師と一緒に工夫をしている。（児童A・B） ① 器械・器具を用いた簡単な遊び方を工夫している。（児童C・D・E） ① 動きのポイントから自己に合った身に付けたい動きを見付け、練習の場を選択している。（児童F・G・H・I） ② 考えたことを教師に体の表現や言葉で伝えている。（児童A・B） ② 考えたことを教師や友達に、教具や体の表現、言葉で伝えている。（児童C・D・E） ② 考えたことを教師や友達に教具や体の表現、言葉で伝えている。（児童F・G・H・I）
	態	① 教師と一緒にきまりを守り、器械・器具を使っての基本的な運動に進んで取り組もうとしている。（児童A・B） ① 順番やきまりを守り、器械・器具の安全に気を付けながら運動遊びに進んで取り組もうとしている。（児童C・D・E） ① きまりを守り、器械・器具の安全に気を付けながら跳び箱運動に進んで取り組もうとしている。（児童F・G・H・I）

４ 子どもの学びの過程（児童の選択した局面：行った練習）

開脚跳び

第１時

開脚跳びを初めて行うＧ児は、踏み切りの勢いが足りず着手時に切り返しができないことから跳び箱の上に乗ってしまっていた（資料６）。Ｇ児は試技をした後に、「これ難しい、分からない」と発言し、開脚跳びに対して、不安があるように感じた。



【資料６　初試技の様子】

第２時

目指す動きのイメージをするために、助走から着地までの動きを模型で表した。Ｇ児は、連続図を見て、模型を動かしながら「ここで足が開いて」「着くとき（着地）足曲げて」と目指す動きのイメージを模型で表していた。Ｇ児に、次時ではどの局面の練習をしていくか聞くと、「ここ」と尻を高くする模型をつくり、着手までの空中動作の局面に着目している様子だった（資料７）。Ｇ児は、模型を動かすことで、局面での動きのイメージをすることができているようだった。



【資料７　模型で局面のイメージを表している様子】

第３時（着手までの空中動作の局面：跳び上がりの練習）

Ｇ児は、試技を撮影した動画を見て、模型で表したイメージと異なっていると評価した。理由を聞くと、「背中が高くなっているから（尻をもう少し上げたい）」と発言した。その後、練習をしていく中で「手でドンするといい」と着手の際に、手に体重を乗せるとよいことに自ら気付いた様子だった。本時の後半にはイメージした通り、尻を高くした前傾姿勢に近付くことができた（資料８）。



【資料８　跳び上がりの練習で尻を上げるＧ児】

第４時（着地の局面：またぎ越しから着地の練習、一連の流れの練習）

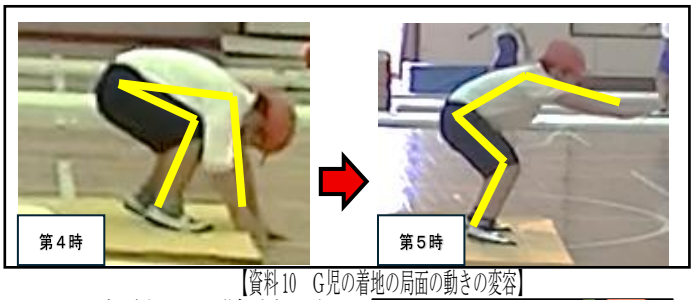
前時に身に着けたかった前傾姿勢を身に付けることができたＧ児は、着手をしてから切り返して跳ぶことができるようになった。しかし、着地のときに止まれなかったり、手をマットに着いたりしていることから、着地の局面に着目した。イメージした通りできていないと評価したことから、着地のときのイメージを修正し、足の曲がり具合や手の位置などを「これ（着地時の模型）みたいに終わりたい」と答えた（資料９）。着地の局面でのイメージが修正され、次時につなげることができた。



【資料９　着地のイメージを表した模型】

第５時（着地の局面：一連の流れの練習）

模型と試技の動画を比較すると、手の位置が模型でイメージした通りできていると自己評価した。練習の中で「壁の方を向くと（イメージした通り）できたよ」と発言し、跳び箱から切り返した後、すぐに顔を上げることで体が起き上がり、止まることができることに気付いた（資料 10）。最後の試技を評価したときには、「できてる」と笑みを浮かべ、イメージした通り目指す動きを身に付けることができたことを喜んでいた（資料 11）。



【資料 10　Ｇ児の着地の局面の動きの変容】



【資料 11　動きのイメージと自己の動きの比較から喜ぶ様子】

台上前転

第６時

始めに、台上前転の目指す動きのイメージについて模型を使って表した。Ｆ児は、「どうやってやるの」と言いながら、着手時と頭を着けるときの局面を模型で表すことに苦戦をしている様子だった。Ｆ児の模型は、着手するときに腰が低い状態になっていた。腰を引き上げないと、回転することができないことが分かっていないように感じた。また、頭を着けるときの局面では、無理やり模型を回転させようとしていた。そこで、教師と一緒に、連続図に示されている必要な動きのポイントを確認した。そして、Ｆ児は連続図を見ながら、「お尻を高くしないと」「手の近くに頭か」と必要な動きに気付く様子が見られた。

第７時（着手時の局面→頭を着けるときの局面：尻を上げる練習、尻を上げ頭を着けて回転する練習）

Ｆ児は、前時の続きで、必要な動きのポイントを確認しながら何度も模型を回転させようとしていると足を上げることで、自然と模型が回転できることが分かり、「足を上にするとお尻も上になる」と教師に伝えた。足を上げることで、腰が引き上がり回転しやすいことに気付き、その後の動きのイメージをすることができた（資料 12）。その後、尻を上げる練習を選択し、安定して腰の位置が高くできるようになった（資料 13）。着手時の動きがイメージした通りできていると評価したことで、頭を着ける局面に着目した。頭を着けて回転する練習の後、尻を上げ頭を着けて回転する練習を選択した。その後、模型と試技の動画を比較したときには、跳び箱への頭の着き方がイメージと異なっており、その原因が、跳び箱に頭頂部を着いていることに気付いた（資料 14）。そして、「下を見る」と発言し、回転するときに頭を中に入れることを意識して、Ｆ児は跳び箱に後頭部を着ける動きを身に付けようとしていた。


【資料 12　着手時の局面のイメージ】


【資料 13　尻を上げる練習をするＦ児】

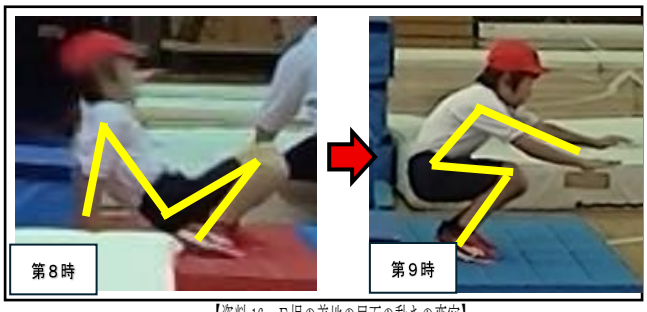

【資料 14　比較をするＦ児】

第８時、第９時（着地の局面：頭を着けて回転し着地する練習、一連の流れの練習）

第８時では、前時の後頭部を着ける練習をし、動きを身に付けることができた。Ｆ児はこれまで着地で尻がマットに着いてしまうことが多かったため、着地の局面に着目した。着地のときに尻と手が後ろに着いてしまうことから膝の曲がりが浅いことに気付き、動きのイメージを修正した。授業の終わりには、膝が深めの曲がり方にイメージを修正していた。それに加えて、顔と手を前にするイメージも模型で表していた。


【資料 15　着地の局面のイメージ】

第９時には、膝を深く曲げて着地ができるようになった。さらに安定した着地をするために、「手は前」と試技をする前に発言する様子が多く見られた。模型と試技の動画との比較では、着地の局面で尻が着かず、顔と手が前を向いていることが分かり、喜びを感じている姿があった。しかし、Ｆ児は、イメージよりも膝が曲がりすぎていること、背中が丸まっていることから、自己のイメージと自己の動きが異なっていると評価し、目指す動きのイメージに近付けようと最後まで練習し続ける姿があった（資料 16）。



【資料 16　Ｆ児の着地の局面の動きの変容】

5　まとめ

(1)　結果と考察

イメージした通り体を動かすための学習活動の工夫

目指す動きを身に付けるための必要な動きのポイントについて模型を使って動きのイメージを見える化すること、技の評価規準を達成することができたかどうかの教師評価をクロス集計した（資料 17)。３人とも単元を通して、必要な動きのポイントを踏まえて、二つの技の動きのイメージを見える化をすることができた。これは、連続図で局面ごとの必要な動きのポイントについて確認をしながら動きをイメージし、実際に模型を動かしたことで、手や足、腕などの曲がり方などの体の動かし方が分かったからだと考える。また、開脚跳びの一人以外、教師評価が○となった。これは、局面ごとの練習だけではなく、複数の局面をつなぐ練習を行ったことで、局面の動きに限定されず、一連の流れとして体の動きを身に付けることができたからだと考える。

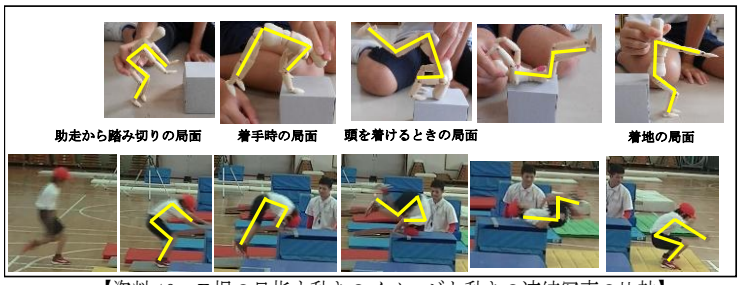
開脚跳び n=3		動きのイメージを見える化	
		○	△
教師評価	○	2	0
	△	1	0

台上前転 n=3		動きのイメージを見える化	
		○	△
教師評価	○	3	0
	△	0	0

動きのイメージを見える化
○…四つの局面の動きのポイントを模型に全て表すことができた
△…四つの局面の動きのポイントを一つでも表すことができなかった

【資料17　動きの見える化と教師評価のクロス集計】

Ｆ児の目指す動きのイメージを見える化した模型と動きの連続写真の比較である（資料 18)。授業を通して、イメージの修正を繰り返し、イメージした通り動きを身に付けることができた。Ｆ児は単元の終わりには、動きのイメージと自己の動きを比較する際に、着地の局面以外の三つの局面ができていると自己評価した。



【資料18　Ｆ児の目指す動きのイメージと動きの連続写真の比較】

また、Ｆ児も含めて必要な動きに着目できず、一連の流れをイメージすることに苦戦をしている姿が見られた。教師から必要な動きのポイントについて考えるように促したり、教師と一緒に連続図を見たりしたことで、一連の流れとしてイメージをすることはできた。教師の支援に頼らず、必要な動きを理解して、一連の流れをイメージすることができるように、必要な動きのポイントの提示の仕方を工夫する必要があった。また、技の教師評価は○であるが、自己の動きが目指すイメージと異なっていると自己評価する姿が見られた。これは、必要な動きのポイントとして提示していない部分について、イメージし動きを身に付けようとしたためである。今後は、必要な動き以外に焦点化されないためにも必要な動きのポイントについての言葉を精選する必要があった。

(2)　最後に

単元の中で、録音をした学習の振り返りの一部抜粋である（資料 19)。３人とも授業の中で、目指す動きについて、できたと実感していることが分かった。これは、三つの学習活動の流れを行ったことで、目指す動きのイメージを見える化し、そのイメージの動きが身に付いたことが分かったからだと考える。今後は、どの単元でも自己の目指すイメージした通りに体を動かし、できた喜びを味わうことができるような体育学習を行っていきたい。

- ピンクの練習（尻を上げる練習）で、足を上にするとお尻が上にすることができました。（Ｆ児）　台上前転
- 黄色の練習（着地の練習）でお尻が着いてなかったです。頭と手が（模型と一緒になるように）できました。（Ｆ児）　台上前転
- ピンクの練習（跳び上がりの練習）で、お尻を上に上げることができました。ドンとしたら上がりました。（Ｇ児）　開脚跳び
- 黄色の練習（着地の練習）のときに、全部（模型と）同じになりました。あと、最初から最後（助走から着地）まで同じで、できました。（Ｇ児）　開脚跳び
- 青色の練習（頭を着ける練習）で手の近くに（頭を）着けることができました。跳び箱（の上）で回ることができるようになりました。（Ｈ児）　台上前転
- 高い跳び箱でも、頭を跳び箱の近くで回れました。最後、止まることができました。（Ｈ児）　台上前転

【資料19　単元の中で録音した学習の振り返り】

即興的に表現できる子どもを育てる表現運動の学習

名古屋市立高蔵小学校　　坂倉　均

１　どのような子どもを育てたいか

学校体育実技指導資料第９集「表現運動系及びダンス指導の手引」では、「即興的な表現」とは、「題材やテーマから思いつくままに捉えたイメージですぐに動きに変えて表現し、その動きを誇張したり、変化を付けたりして、表したいイメージの一番大事な部分を『ひと流れの動き』にして表現すること」と示されている。

私は、即興的に表現することには、自分で考え、判断し、思いや考えを表現する力や、友達と関わりながら様々な動きで表現をする力を育むよさがあると考える。こうした経験を積み重ねることで、「こうしてみよう」と自ら考えて取り組み、友達との活動を通して多様な表現ができる子どもを育てたい。

２　学年　領域（単元）

(1) 学年　第４学年

(2) 領域（単元）　表現運動（空想の世界）

３　授業づくりにおける基本的な考え方

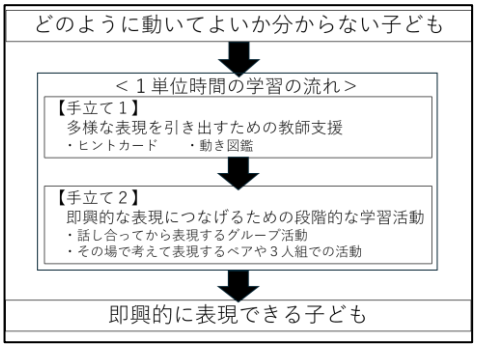
(1) 単元末に期待される具体的な子どもの姿

題材からイメージしたことを、学んだ動きを生かして、ひと流れの動きにして即興的に表現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

以前、本学級で「リズムダンス」の学習に取り組んだ際、音楽に合わせて体を動かしたり、教師の動きをまねたりする活動には楽しんで取り組むことができた。しかし、「自分で考えて表現してみよう」と言うと、動きが止まり、戸惑う子どもの姿が多く見られた。表現運動での困り感に関する事前アンケートでも、「どのように動いてよいか分からない」と答える子どもが 22 名中 12 名いた。これらの実態から、「自分で考えて表現してみよう」と言われても、多様な表現の仕方を知らなければ、どのように動いてよいかが分からないのではないかと私は考える。また、表現ができるようになるためには、思いついたことを表現する経験を積み重ねる必要があると考える。

即興的に表現できる子どもを育てるためには、まず、多様な動きを知ることだと考える。そのために、教師や友達の動きをまねたり、オノマトペや動画を活用したりして、様々な動きを学んでいく。次に、学んだ動きを使って表現する活動が必要だと考える。学んだ動きを使っていきなり即興的に表現するのは難しいため、単元の前半と後半に分けて、段階的に表現する活動を設ける。そして、単元が進むにつれて即興的に表現できる子どもの姿が見られるようにしていく（資料１）。



【資料１　基本的な考え方】

どの子どもも即興的に表現できるようにするために、以下の二つの手立てを設定する。

手立て１　多様な表現を引き出すための教師支援
手立て２　即興的な表現につなげるための段階的な学習活動

(3) 授業の具体

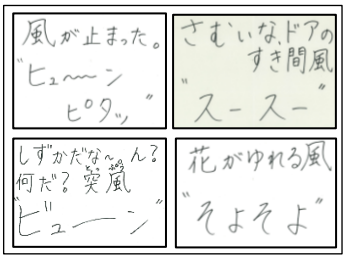
子どもが多様な表現の仕方を学ぶことができるように単元全体の題材を冒険（資料２）とする。１単位時間の題材をそれぞれ火、水、風、草木、光として、単元の最後には、まとめとしてこれまで学んだ動きを使って表現する。１単位時間の前半には、多様な動きを学ぶ「ミッション１」に、後半には、学んだ動きを使って段階的に表現する「ミッション２」に取り組む。



【資料２　冒険の全体像】

ア　多様な表現を引き出すための教師支援（ミッション１）

単元前半（第２～４時）のミッション１では、火・水・風を題材に、オノマトペが書かれたヒントカード（資料３）を用意する。題材の様子を表すオノマトペは、４つの動きの視点（①体の使い方、②動きの速さ、③動く方向や高さ、④友達との関わり方）を動きの中に取り入れることができるように、教師が意図的に選ぶ。子どもがオノマトペから動きをイメージし、様々な動き方を試すことで、多様な表現を引き出すことができるようにした。



【資料３　ヒントカードの一例】

単元後半（第５～７時）は草木や光などを題材に、様子の変化を段階的に示したイラストを提示する。例えば、太陽が昇り、次第に明るくなってから夕日が沈むまでの様子（資料４）を示し、子どもがイラストからイメージを膨らませて表現できるようにする。また、変化のあるイラストを連続して提示することで、動きの大きさや速さ、体の使い方などを意図的に変えたり、動きをつなげたりすることができるようにする。


【資料４　イラストの一例】

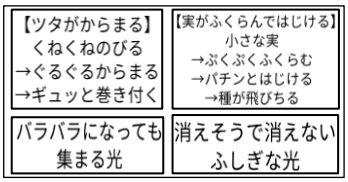
さらに、子どもが考えた動きを教師が撮影し、その中から４つの動きの視点の特徴が表れている動きを選んで「動き図鑑」（資料５）を作成する。特に、動きに工夫が見られるものや、他の子どもとは異なる特徴的な動きを意図的に取り上げる。授業の始めに提示し、全体に共有することで、子どもが友達の多様な動きに気付き、４つの動きの視点を意識しながら、表現することができるようにする。



【資料５　動き図鑑】

イ　即興的な表現につなげるための段階的な学習活動（ミッション２）

即興的に表現できるようになるためには、多様な動きを知るだけでなく、学んだ動きをどのように活用すればよいかを理解し、その場で表現する経験を積み重ねることが必要だと考える。



【資料６　お題カードの一例】

そこで、単元前半では、４～６人のグループによる活動を設定する。お題に合った表現を友達と考え、全体に披露する活動をする。この活動を通して、友達と動きを出し合ったり、表現の仕方を相談したりしながら、ひと流れの動きにする経験を積ませる。これにより、学んだ動きを活用してひと流れの動きの表現の仕方を理解できるようにする。

単元後半では、ペアや３人組で、体育館に散りばめられたお題カード（資料６）をめくって表現する活動を設定する。活動人数を減らすとともに、事前に表現を考えてから披露する活動から、カードをめくって示されたお題をその場で表現する活動へと発展させる。これにより、一人一人が自分で動きを考える機会が増え、即興的に表現できるようになると考える。

(4)　指導と評価の計画

<table>
<tr><td rowspan="3" colspan="2">単元目標</td><td>知識及び技能</td><td colspan="6">全身を使って、題材から感じたことや想像したことを、ひと流れの動きにして即興的に表現することができる。</td></tr>
<tr><td>思考力、表現力、判断力等</td><td colspan="6">題材から思いついたことを、動きをまねたり、変化を付けたり、ひと流れの動きにつなげたりしながら、自分や友達の表現を工夫することができる。</td></tr>
<tr><td>学びに向かう力、人間性等</td><td colspan="6">表現することを楽しみ、友達の動きや考えのよさを認め合いながら、進んで表現運動に取り組むことができる。</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td></tr>
<tr><td rowspan="6">学習過程</td><td rowspan="2">5</td><td rowspan="2">・学習の進め方
・本時のめあて</td><td colspan="6">挨拶・健康観察・体ほぐしのリズムダンス（準備運動）・本時のめあて</td></tr>
<tr><td colspan="6">動き図鑑の確認</td></tr>
<tr><td rowspan="2">10</td><td rowspan="2">体ほぐしのリズムダンス</td><td colspan="3" rowspan="2">新聞紙を使った動きづくり</td><td colspan="3">多様な動きを学ぶ
ミッション１</td></tr>
<tr><td rowspan="2">20</td><td>草木の町：草木の動きづくり</td><td>光の町：光の動きづくり</td><td>単元のまとめ
火/水/風/
草木/光の動きを網羅</td></tr>
<tr><td rowspan="2">30</td><td rowspan="2">新聞紙を使った動きづくり</td><td colspan="3">多様な動きを学ぶ
ミッション１</td><td>火の町：火の動きづくり</td><td>水の町：水の動きづくり</td><td>風の町：風の動きづくり</td></tr>
<tr><td rowspan="2">40</td><td colspan="3" rowspan="2">学んだ動きを使って
段階的に表現するミッション２</td><td rowspan="2" colspan="3">学んだ動きを使って
段階的に表現するミッション２</td></tr>
<tr><td colspan="7">学習の振り返り（学習カード）、次時の学習の確認、整理運動</td></tr>
<tr><td rowspan="4">評価機会</td><td>知</td><td></td><td></td><td>①</td><td></td><td></td><td></td><td rowspan="4">総括的な評価</td></tr>
<tr><td>技</td><td></td><td>①</td><td></td><td></td><td></td><td>②</td></tr>
<tr><td>思</td><td></td><td></td><td></td><td>①</td><td>①</td><td></td></tr>
<tr><td>態</td><td>①</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="4">評価規準</td><td>知</td><td colspan="7">①　題材の特徴や表したい感じに合わせて、体の使い方や動きの速さなどを組み合わせることを知っている。</td></tr>
<tr><td>技</td><td colspan="7">①　動き図鑑や教師、友達の動きを手掛かりにしながら、動きをまねたり、変化を付けたりすることができる。
②　題材から想像したことを、動きに変化を付けたり、つなげたりしてひと流れの動きで表現することができる。</td></tr>
<tr><td>思</td><td colspan="7">①　仲間や教師、動き図鑑などの動きをまねたり、変化を付けたり、つなげたりして、自分の動きを考えている。</td></tr>
<tr><td>態</td><td colspan="7">①　場の安全に気を付けながら、思いついた動きを試したり、仲間と協力したりして、活動に進んで取り組もうとしている。</td></tr>
</table>

4　子どもの学びの過程

(1) A児

A児は単元当初から表現することに意欲的であり、題材から思いついたことを表現することができていた。A児は動き図鑑から得た学びを使って、多様な表現を見付けようとした。

【手立て１　多様な表現を引き出すための教師支援（ミッション１）】

教師は、動き図鑑を提示した際、４つの動きの視点を取り入れることで多様な表現が生まれることを伝えた。


【資料7　竜巻を表現するA児】

第２時、動き図鑑を見たA児は、動画の動きをまねたり、４つの動きの視点を意識して表現に取り組んだりするようになった。第３時の振り返りで、「次は友達との関わり方の視点を意識したい」と記したA児は、第４時には、「竜巻だ！グルグルグルグル　ゴオオオオ」というヒントカードを見て、一人で表現するのではなく、友達と手をつないで輪になり、くるくる回る表現をした（資料７）。

第５時の振り返りでは、「動く方向や高さを使った表現が十分にできなかった」と記した。自分がやったことがない視点の動きを自分の表現に取り入れたいというA児の思いが伝わってきた。

そこで、第６時では、教師が、太陽が昇り、次第に明るくなってから夕日が沈むまでの様子を表したイラストを提示した。A児は、うつぶせの姿勢から、徐々に立ち上がって高低のある動きをし、腕を大きく広げて、光が広がっていく様子を表現した。動く方向や高さを生かした表現をすることができた。

動き図鑑を通して、４つの動きの視点を意識するようになったことで、自分の表現をより豊かにするためにはどんな動きがあるとよいかに目を向けられるようになったと考える。

【手立て２　即興的な表現につなげる段階的な学習活動（ミッション２）】

単元前半では、A児は、動き図鑑を通して着目した４つの動きの視点を意識し、友達と共に動きを考えながら、これまでに使っていなかった表現方法も取り入れようとしていた。自分が思いついた動きを積極的に提案したり、友達と協力してひと流れの動きを考えたりして、一つの動きから表現を広げる経験を重ねた。


【資料8　広がっていく光を表現するA児】

単元後半では、ペアや３人組で次々とお題カードをめくり、その場で動きを考えて表現する活動へと移行した。第５時で、動く方向や高さを使った表現が十分ではなかったという課題をもったA児は、第６時には、「広がっていく光」というお題を見て、仲間とそれぞれ外側に走っていく姿が見られた（資料８）。ミッション１に続き、ミッション２でも、第５時の課題にしていた動く方向や高さの視点を取り入れることができた。このことから、友達と考えて表現する活動から、その場で動きを考えて表現する活動へと段階的に移行したことで、これまでに学んだ動きを活用し、思いついた動きをすぐに表現できるようになったと考えられる。

第６時の振り返り（資料９）には、「表現は考えれば考えるほどどんどん浮かんできた。４つの動きの視点を入れても、もう簡単に表現できるようになった」と記し、即興的に表現することへの自信が高まっていることがうかがえた。このように、友達と動きを相談して表現する活動から、少人数でその場で動きを考えて表現する活動へと段階的に移行したことで、A児は学んだ動きを手掛かりに、多様な表現を次々と考えられるようになった。

☆表現を考えたり、してみたりして気づいたことや感じたこと
→表現は、考えれば考えるほどどんどん浮かんできた。４つの動きの視点を入れても、もう簡単にできるようになった。

【資料９　第６時のA児の振り返り】

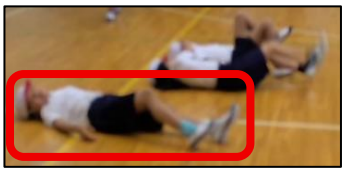
(2) B児

B児は表現運動に苦手意識があり、どんな動きをすればよいかが分からず、表現することに難しさを感じていた。動き図鑑や友達の動き、オノマトペを手掛かりに表現できるようにした。

【手立て１　多様な表現を引き出すための教師支援（ミッション１）】

第２時では、動き図鑑を見た後で、火の動きを集めた。オノマトペが書かれたヒントカードを使って、「小さな火 ポッ」「キャンプファイヤーの火 ゴオオオオ」などの表現をした。B児は小さな動きではあるものの、動き図鑑の動画や友達の動きを見て、まねすることができた。

第３時では、動き図鑑にある「転がる」を見た後で、「川のようにサラサラ」「水しぶき ポチャポチャ」などオノマトペが書かれたヒントカードを使って表現した。すると、水の表現を、寝転んだり、脚をバタバタさせたりして友達と一緒に表現する姿が見られた（資料 10）。動き図鑑や友達の動きをヒントにし、オノマトペからどんな表現につなげればよいかを考えることができ、表現の仕方を少し理解した様子がうかがえた。


【資料 10　水しぶきを表現するB児】

第４時では、動き図鑑やオノマトペをヒントに、思いついた風の動きを表現する姿が見られた。風の様子を表す「そよそよ」「ビューン」「ピタッ」という言葉を手掛かりに、腕を小さく揺らす動きから、体全体を大きく動かす動きへと変え、最後に動きを止めていた。様子の違いを表現する姿やだんだんと大きな動きで表現する姿が見られるようになってきた。

単元後半では、提示されたイラストを見て表現しようと思ったものの、アイデアがすぐに思い浮かばなかった。ここで、B児は、オノマトペから表現を考えるのが一番自分に合うことに気付き、第６時の振り返りでは、オノマトペが自分にとって大切な手掛かりであることを記した。これらの姿から、動き図鑑や友達の動き、オノマトペを手掛かりにして、次第に自分で動きを考えるようになったことがうかがえた。

【手立て２　即興的な表現につなげるための段階的な学習活動（ミッション２）】

単元前半では、はじめは友達が考えた動きをまねることが中心だった。しかし、第３時に取り組んだ「岩にぶつかってあちこちにはねる滝」というお題では、手を上下に振り、水がバシャバシャはねているような動き（資料 11）をし、思いついたことを表現する姿が見られた。


【資料 11　手で水を表現するB児】

単元後半のペアや３人組の活動では、B児はカードのお題をめくると、記された言葉を読んで立ち止まり、どのように表現しようか考えている様子だった。しばらくすると、考えが整理され、自分で動き出し、友達に自分の考えた動きを伝えようとする姿が見られた。「どんどん伸びて絡みつくツル」というお題では、体を伸ばしながら友達の方へ近付き、腕を伸ばして絡みつこうとする様子を表現した（資料 12）。これは、単元前半のグループでの活動に取り組んだことで、お題に対してどのように表現すればよいかのイメージがわいたことも、自分で表現しようとする姿につながったのだと考える。これまで友達が考えた動きをまねることが中心であったB児が、自分でお題を捉え、動きを考えて表現するようになったことは、大きな変化だと感じた。B児は資料 13 のように単元を振り返り、B児自身、自分の成長を実感していた。


【資料 12　ツルを表現するB児】

【単元のふりかえり】
オノマトペや友達との関わり方を意識しながら大きく、体を動かすことができました。最初の時は全く動きが思いつかなくて上手に表現ができなかったけど、今まで学んだことをもとに動く方向や高さ、友達との関わり方、体の使い方などをすぐに考えて思いつくことができ、動けるようになったので嬉しかったです。次はもっと表現の仕方を工夫して幅広い表現を考えてみたいと思いました。音や音楽ももとにしてみたいです。

【資料 13　B児の単元の振り返り】

このことから、グループで動きを考える活動から、ペアや３人組で、自分で動きを考える活動へと段階的に移行したことが、B児が自分のアイデアを表現に取り入れ、その場で動きを考えて表現することにつながったと考えられる。

5　まとめ

(1) 結果と考察

「『自分で考えて表現してみようと言われて、動きを思いつきますか」という質問を事前・事後アンケートで比較した(表１)。肯定的に回答した子どもは８人から 19 人に増えた。また、「思いついた動きを体で表現することができますか」という質問をアンケートで比較した(表２)。肯定的に回答した子どもは 11 人から 20 人に増えた。単元後半には、提示されたお題に対して、自分で考えて表現する姿が多く見られた。これらの変容には、多様な表現を引き出す支援と、得た動きを活用する活動を組み合わせたことが関係したと考える。

【表1　「『自分で考えた表現してみよう』と言われて、動きを思いつきますか」に対する回答の比較】

(n=22)	実践前	実践後
よく思いつく	1	8
思いつく	7	１１
あまり思いつかない	１２	3
思いつかない	2	0

【表2　「思いついた動きを体で表現することができますか」に対する回答の比較】

(n=22)	実践前	実践後
よくできる	3	5
できる	8	１５
あまりできない	7	2
できない	4	0

ア　多様な表現を引き出すための教師支援

第２時から第７時までの振り返りで、「表現を考えるときに特に参考になったものは何ですか」というアンケートを取った（表３)。アンケートの結果から、様々な手掛かりから、多様な表現を引き出すことにつながったと考える。オノマトペは第２時の６人から第６・７時には 13 人に増加した。単元前半にオノマトペから動きを考えた経験が、単元後半の表現にも生かされたと考える。また、動き図鑑は毎時間６～10 人が選択しており、継続的に動きを考える手掛かりになったと考えられる。一方、イラストは第５時以降、毎時間６～８人にとどまり、様子の変化を見て、自分で動きを考えることが難しい子どもがいたと考えられる。今後は、イラストの変化に着目させ、考えられる動きを一緒に試すといった支援が必要だと考える。

【表3　「表現を考えるときに特に参考になったものは何ですか (複数回答可)」に対する回答】

(n=22)	第２時	第３時	第４時	第５時	第６時	第７時
オノマトペ	6	5	8	9	１３	１３
イラスト				6	8	7
動き図鑑	6	9	１０	8	7	6

イ　即興的な表現につなげるための段階的な学習活動

即興的に表現できるようになるためには、多様な動きを知るだけでなく、学んだ動きをどのように活用して表現するかが大切だと考え、単元前半は４～６人のグループでの活動を行った。子どもは、友達とお題の表し方を考え、動きを出し合ったり、表現の仕方を相談したりしながら、ひと流れの動きにする経験を積んだことで、学んだ動きを活用して、ひと流れの動きの表現の仕方を理解することができたと考える。単元後半はペアや３人組で、お題カードをめくって表現する活動へと移行した。動きを考えて自ら動き出したり、友達の表現を受けてひと流れの動きをしたりする姿が見られた。この段階的な活動は、学んだ動きを即興的に表現することにつながったと考える。

(2)　成果と課題

本実践では、手立て１によって多様な表現を引き出し、手立て２によって動きを使って表現をする経験を積ませたことが、即興的に表現する力の高まりにつながったと考える。一方、事後アンケートで「思いついた動きを体で表現できる」と肯定的に答えなかった子どもは２人いた。２人とも友達の動きをまねることはできたが、自分で思いつくことに難しさを感じていたようだった。今後は、友達の動きをまねることから、自分で動きを考えていけるような支援を充実させていきたい。例えば、友達の動きをまねて、まねた動きの一部分を変える支援を取り入れていきたい。自分で動きを考える経験を積み重ねることで、一人一人が自分なりの動きを思いつくと考える。このようにして、即興的に表現できるようにしていきたい。

子どもの自律的な学習力を育む体育学習

～メタ認知を高める活動を通して～

名古屋市立山根小学校　　佐　伯　駿　伍

１　どのような子どもを育てたいか。

私は、体育学習を通して子どもの自律的な学習力を育てたい。私の考える自律的な学習力とは、「予見・遂行・内省の学習サイクルを自ら回し、課題を解決していく力」である。本実践では、予見を「学習状況や課題を把握し、目標や見通しをもつ」、遂行を「課題に応じて学習方法を選択・調整する」、内省を「学習を振り返り、改善する」とする。

このような自律的な学習力の育成には、目標設定や動機づけなど様々な要素が関わることが指摘されている（Zimmerman,2000）。その中でも、学習サイクルを自ら回していくためには、メタ認知が重要であると考える。メタ認知とは、自らの学習状況や課題を客観的に把握するモニタリングと、その気付きを基に学習を調整するコントロールからなる、今の自分を一歩引いて見つめ、よりよい学び方を考える力である。この二つは、循環的に働き、予見における目標の設定、遂行における学習方法の選択・調整、内省における振り返りを支える。このようにメタ認知は、学習サイクルの各段階をつなぎ、自律的な学習力を発揮する土台となると考える。

また、体育学習は、運動の結果や身体感覚を即時に得られ、試行錯誤を繰り返しやすい。さらに、ICT による振り返りや仲間との対話を通して、自らの動きや学習状況を客観視し、調整しやすい。このような教科特性があるため、メタ認知を働かせやすい教科であると考える。

そこで、本実践では、メタ認知を高める活動を通して、学習サイクルを自ら回し、課題を解決していくことのできる子どもの育成を目指す。

２　学年・領域（単元）

(1)　学年　第４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子どもの姿

「美しい技の完成を目指し、マット名人になろう！」という目標に向けて、自ら見通しをもち、課題に応じて学習方法を選択・調整しながら取り組むとともに、学習を振り返り、改善し、学習サイクルを自ら回しながら課題を解決していく姿。

(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

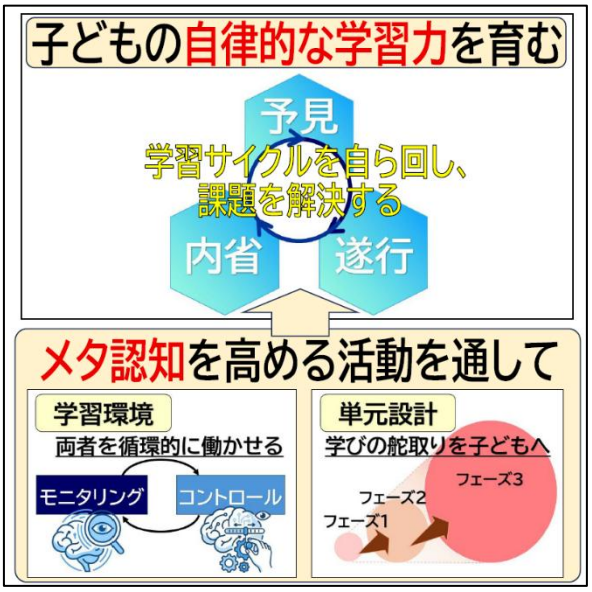
期待される具体的な子どもの姿に迫るためには、子ども自身が意識的にメタ認知を働かせ、高めていくことができるような工夫が必要であると考える。そこで、自らの学習状況や課題を客観的に把握するモニタリングと、その気付きを基に学習を調整するコントロールを循環的に働かせることができるように学習環境を整える。

一方で、メタ認知は学習環境を整えたからといってすぐに高まるものではないと考える。今の自分を一歩引いて見つめ、よりよい学び方を考えることは、子どもにとって簡単ではないからである。だからこそ、単元全体を通して、段階的かつ継続的にメタ認知を働かせる場

面を意図的に組み込むようにしていきたい。そこで、単元を三つのフェーズで構成し、教師の支援の下で、少しずつ学びの舵取りを子どもへ委ねる単元設計を行う。

以上の考えにより、「メタ認知を高める活動の工夫」を、「学習環境」と「単元設計」の二つの側面から行い、学習サイクルを自ら回し、課題を解決していく力の育成を目指すこととした【資料１】。

○　メタ認知を高める活動の工夫



【資料１　基本的な考え方】

(3)　授業の具体

メタ認知を高める活動の工夫

ア　学習環境（モニタリングとコントロール）

メタ認知を高めるために、学習状況や課題を把握するモニタリングと、その気付きを基に学習を調整するコントロールを循環的に働かせることができるように学習環境を整える。

①　モニタリングを働かせる仕掛け：学習状況と課題を把握する

モニタリングを働かせるために、学習状況と課題の二つの視点から仕掛けを用意する。

学習状況を把握する仕掛け

・現在地チェック表【資料２】

技ごとの到達目標を示し、自分の現在地を確認することで、できていることを明確にし、学習状況を把握できるようにする。



【資料２　現在地チェック表】

・心（ココ）パレット【資料３・４】

「楽しかった」などの簡素な振り返りに留まらず、その時間に抱いた感情を可視化し、その理由を言語化することで、学習の手応えやつまずきを具体的に捉え、自らの学習状況を把握できるようにする。

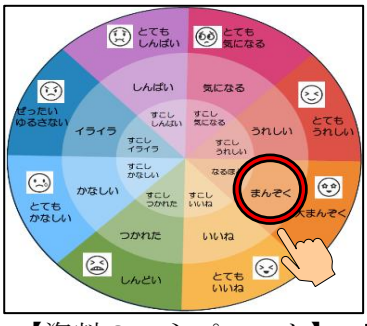
課題を把握する仕掛け

・攻略シート【資料５】

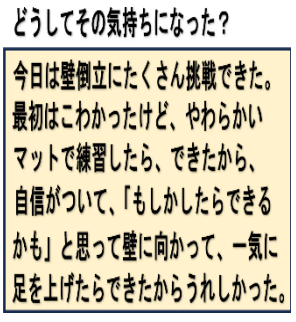
技のポイントと自分の動きを比べることで、どこにずれがあるのか、直すべき課題を把握できるようにする。また、撮影した動画や仲間の観察からも課題を把握できるようにする。



【資料５　攻略シート】



【資料３　心パレット】



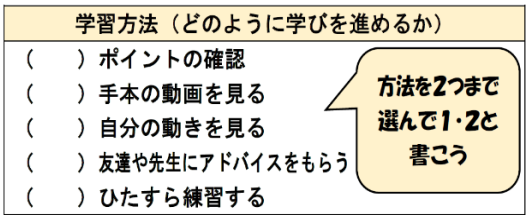
【資料４　子どもの振り返り】

②　コントロールを働かせる仕掛け：学習を調整する

コントロールを働かせるために、把握した学習状況や課題を基に「学習を調整する」という視点から仕掛けを用意する。

・攻略シート・学習方法選択シート【資料６】

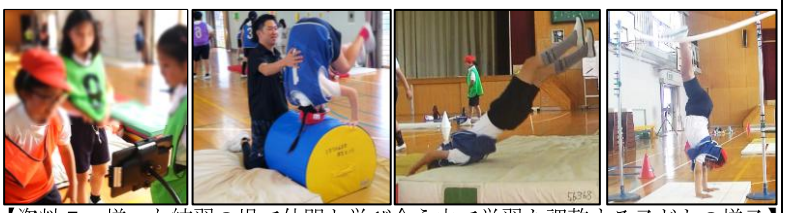
気付いた動きのずれや課題から本時のめあてを設定（攻略シートを活用）し、達成するために学習方法を選択することで、学習を調整できるようにする。



【資料６　学習方法選択シート】

・多様な練習の場・仲間との対話【資料７】

多様な練習の場や仲間との対話を通して、選択した学習方法の効果を確かめる。必要に応じて、学習方法を再選択したり、次時のめあてへ反映させたりする。


【資料７　様々な練習の場で仲間と学び合う中で学習を調整する子どもの様子】

イ　単元設計（三つのフェーズ）

単元を三つのフェーズで設計し、教師の関わりを段階的に減らしながら、学びの舵取りを少しずつ子どもへ委ねていく。モニタリングとコントロールを自ら働かせる経験を積み重ねることで、メタ認知を段階的に高め、自律的に学習を進める姿を目指す【資料８】。



【資料８　メタ認知を段階的に高めるための単元設計】

①　フェーズ１　（単元前半：モニタリングを促す段階）

まずは「やってみる」ことを重視し、運動の楽しさやできる喜びを味わわせることで、学習への動機づけを高める【資料９】。そのために、教師が挑戦や成長を認めたり、安心して取り組める練習の場を用意したりして、挑戦しやすい環境を整える。そして、現在地チェック表や心パレットを使い、学習状況を把握するモニタリングを働かせることを促す。


【資料９　楽しみながら挑戦する様子】

②　フェーズ２　（単元中盤：コントロールを促す段階）

フェーズ１で高まった意欲を基に、「できるようになりたい」という思いから、課題に応じて学習方法を調整するコントロールを働かせ始めることを目指す。そのために、様々な練習の場や手本動画、自分の動きを撮影した動画を選択肢として示し、仲間との対話や学び合いを充実させる【資料 10】。「なぜできたのか」「次は何をするか」と問い返し、繰り返しコントロールを促す。

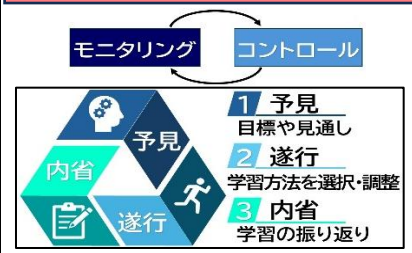

【資料 10　動きを撮影し、学び合う様子】

③　フェーズ３　（単元後半：モニタリングとコントロールの循環を促す段階）

フェーズ１・２で身に付けたモニタリングとコントロールの循環を促し、さらなるメタ認知の高まりを目指す。そのために、教師は子どもの可能性を信じて学びを委ねるとともに、その成長や工夫を認める伴走者として支援する【資料 11】。


【資料 11　子どもに学びを委ねる姿と、伴走者として認め・助言する教師の姿】

(4)　指導と評価の計画

<table>
<tr><td rowspan="3">単元
目標</td><td>知識及び
技能</td><td colspan="8">　マット運動の行い方を理解するとともに、自己の能力に適した回転系や巧技系の基本的な技を行ったり、その技を繰り返したり組み合わせたりすることができるようにする。</td></tr>
<tr><td>思考力、
判断力、
表現力等</td><td colspan="8">　自己の能力に適した課題を見付け、技ができるようになるための活動を工夫することができるようにする。また、考えたことを仲間に伝えることができるようにする。</td></tr>
<tr><td>学びに
向かう力、
人間性等</td><td colspan="8">　マット運動に進んで取り組み、自分の目標に向けて見通しをもち、学習方法を選択・調整しながら活動するとともに、振り返りを通して学びを改善し、自律的に学習を進めることができるようにする。</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr>
<tr><td rowspan="5">学習過程</td><td></td><td colspan="8">あいさつ、健康観察、準備運動、本時のめあてを確認</td></tr>
<tr><td>10
20
30
40</td><td>オリエンテーション</td><td colspan="2">壁倒立(全ての技の基本として)</td><td colspan="5">基本的な技の感覚づくり</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">フェーズ１
モニタリング
試しの運動
壁倒立</td><td colspan="2">フェーズ２
コントロール
全ての技をサーキット形式で挑戦
側方倒立回転
補助倒立ブリッジ
首はね起き
から選択
側方倒立回転</td><td colspan="3">フェーズ３

発表会の練習
発表会</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="8">学習の振り返り、次時の確認、整理運動</td></tr>
<tr><td rowspan="4">評価機会</td><td>知</td><td>①</td><td></td><td></td><td>①</td><td></td><td></td><td></td><td rowspan="4">総括的な評価</td></tr>
<tr><td>技</td><td></td><td></td><td>①</td><td></td><td></td><td>②</td><td>②</td></tr>
<tr><td>思</td><td></td><td>①</td><td></td><td>①</td><td>①</td><td></td><td>②</td></tr>
<tr><td>態</td><td></td><td></td><td>①</td><td></td><td>①</td><td>②</td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="4">単元の評価規準</td><td>知</td><td colspan="8">①マット運動で取り組む技のポイントを理解している。</td></tr>
<tr><td>技</td><td colspan="8">①基本的な技を行うことができる。
②自分が選んだ技を行うことができる。</td></tr>
<tr><td>思</td><td colspan="8">①自己の能力に適した課題を見付け、その解決方法を考えている。
②課題を解決するために考えたことを、仲間に伝えている。</td></tr>
<tr><td>態</td><td colspan="8">①自分の目標に向けて見通しをもち、課題に応じた学習方法を選択・調整しながら活動しようとしている。
②振り返りを通して自らの学びを見直し、改善しながら学習を進めようとしている。</td></tr>
</table>

4　子どもの学びの過程

フェーズ１：モニタリングを促す段階　「回ることはできるけど、体を支えるのは難しい！」

　転がったり支えたりする活動や、仲間と競う活動を通して、「もう一回やりたい」と楽しみながら挑戦する姿が見られた。その中で、「回ることはできるけど、体を支えるのは難しい！」と、できることとできないことを捉え、モニタリングを働かせ始めた。第２時で全ての技に挑戦した際、現在地チェック表を見ながら、「名人になりたい」「壁倒立ができるようになりたい」と目標をもつ姿が見られた。また、「自分にしか考えられない振り返りを書こう」と働き掛け、心パレットで感情と理由を言語化させると、「楽しかった」ではなく、「途中で崩れたから次は長く支えたい」と、次の目標につなげ、見通しをもって学びに向かい始める様子が見られた。

フェーズ２：コントロールを促す段階　「仲間のアドバイスを意識したらコツをつかんだ！」

　第３時は全員が側方倒立回転に挑戦し、自らめあてや学習方法を決めて学ぶ経験を積ませた。第４時は自分で技を選択させた。動画と攻略シートで技のポイントと自分の動きを比べ、「真っすぐ回転できない」「足が上がらない」とモニタリングを働かせる様子が見られた【資料 12】。次に、課題からめあてを設定し、達成するために学習方法を選択させた。振り返りでは「動画で脚が曲がっているのが分かったから直したい」「仲間のアドバイスを意識したらコツをつかんだ！」と、様々な方法で学習をコントロールしようとする記述が見られた。


【資料 12　仲間とアドバイスし合う様子】

フェーズ３：モニタリングとコントロールの循環を促す段階　「全ての技を名人にしたい」「技をもっと美しくしたい」

単元後半には、現在地チェック表を基に学習状況を把握し、「全ての技を名人にしたい」「技をもっと美しくしたい」と自ら課題や目標を設定する姿が見られた。一方で、学習途中に目標や課題を見失う姿もあったため、学習を見直す時間を設けた。すると、仲間に動きを見てもらったり、動画を見ながら原因を整理したりして課題を捉え直し、学習方法を調整するようになった【資料 13】。さらに、「前はできるかできないかだけを考えていたけれど、今は美しくするためにどこを直せばよいか考えながら練習している」と、捉え方が変わる振り返りも見られた。このように、課題を捉え直して学習方法を調整し、その結果を次に生かすなど、モニタリングとコントロールを循環させながら、自律的に学習を進められる子どもが増えた。



【資料 13　課題を捉え直す子どもの様子】

Ａ児の学びの変容　（Ａ児：運動は好きだが、マット運動には苦手意識をもつ）

フェーズ１

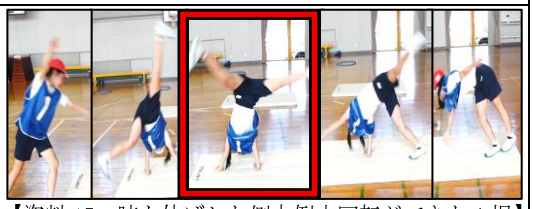
側方倒立回転で膝が曲がるＡ児は、「少し怖い」と立ち止まった。柔らかいマットを用意すると、楽しそうに挑戦を重ねたが、心パレットには「少し悲しい」と記した。理由を尋ねられたＡ児は、膝が伸びない悔しさを語り、自分の課題を把握した（モニタリング）。「膝を伸ばすために友達に聞く」と、次時の見通しをもつ姿が見られた【資料 14】。



【資料 14　Ａ児の第２時の振り返り】

フェーズ２

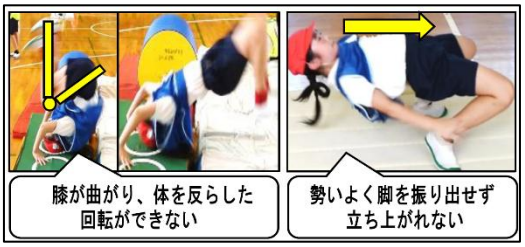
「膝を伸ばした美しい側方倒立回転をしたい」と、めあてをもち、同じ技に挑む仲間と学ぶ場を選択した。障害物を越える場やバーを蹴る場で、仲間に動きを見てもらいながら繰り返し挑戦した。仲間の「脚をポッキーだと思えばいい」という助言から「足ポッキー作戦」を考案し、練習方法を調整した（コントロール）。その結果、膝を伸ばした側方倒立回転ができるようになった【資料 15】。



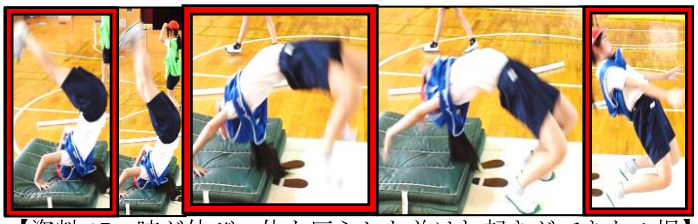
【資料 15　膝を伸ばした側方倒立回転ができたＡ児】

フェーズ３

次の挑戦として首はね起きを選択したＡ児は、仲間や動画と自分の動きを比べ、膝が曲がると体を反らした回転にならないという課題を把握した（モニタリング）。そこで、側方倒立回転の学びで得た経験を生かし、仲間と対話し、「回転の途中で上半身と下半身が 90 度になること」をポイントに練習した（コントロール）。すると今度は、「お尻が着いてしまって、立ち上がれない」という新たな課題に直面した【資料 16】。Ａ児は、仲間との対話で、勢いよく脚を振り出す動きにずれがあると捉え直した（モニタリング）。そして、風船に頭で触れるイメージで重心を前方へ移す「風船ヘッド作戦」を考案した（コントロール）。試行を重ねる中で、膝が伸び、体を反らした首はね起きができるようになった【資料 17】。Ａ児は、側方倒立回転で身に付けた学び方を、新たな技の習得でも生かす姿が見られるようになった。



【資料 16　首はね起きのＡ児の課題】

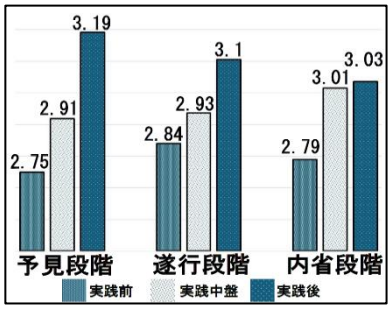


【資料 17　膝が伸び、体を反らした首はね起きができたＡ児】

5　まとめ

(1)　メタ認知を高める活動の工夫についての結果と考察

予見・遂行・内省の各段階におけるメタ認知の高まりを把握するために、「授業中のメタ認知的活動尺度（岡田, 2020）」という質問紙調査（４件法　１．あてはまらない～４．あてはまる）を行った。その結果、メタ認知について、全ての段階で得点の高まりが見られた【資料 18】。また、実践後の振り返りでは、最初は先生に教わることが多かった子どもが、最後は自分で課題に気付いてめあてを決め、仲間の助言や練習の場を生かして調整したと記した【資料 19】。



【資料 18　各段階のメタ認知について（n＝25）】

最初は先生に教えてもらうことが多かったけど、自分で攻略シートや動画を見て、よくないところに気付いて、めあてを決めた。友達からアドバイスをもらったり、怖くない場所で練習してできるようになった。前よりどうすればよいかを考えて練習することが増えた。

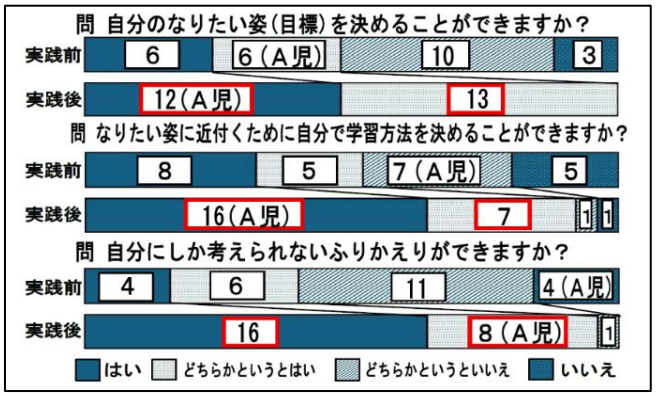
【資料 19　子どもの実践後の振り返り】

これらの結果は、学習環境として、モニタリングとコントロールを働かせる仕掛けを整えたことで、子どもが学習状況や課題を把握し、それを基に学習を調整する経験を重ねたためと考える。実際に、子どもの振り返りは「できるかできないか」から「どこをどのように直せばよいか」へと変わり、動画や仲間の助言を基に方法を見直す姿も見られた（４　子どもの学びの過程　フェーズ２・３参照）。

また、教師の支援の下で、少しずつ学びの舵取りを子どもへ委ねる単元設計を行ったことも、メタ認知が段階的に高まった要因だと考える。【資料 19】からも、学びの舵取りが教師から子どもへ移り、少しずつメタ認知が高まったことがうかがえる。

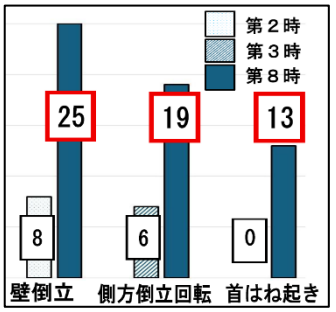
(2)　自律的な学習力の高まりについて

実践前後の意識調査では、目標を決める（予見に関わること）、学習方法を決める（遂行に関わること）、自分にしか考えられない振り返りをする（内省に関わること）の全てで肯定的回答が増え、実践後には 90%以上の子どもが肯定的に回答した【資料 20】。また、子どもの意識の変容だけでなく、技ができる子どもも増えた【資料 21】。学習サイクルを自ら回し、課題を解決する姿が広がったと考える。



【資料 20　自律的な学習力に関する意識調査の変容（n＝25）】

以上より、メタ認知を高める活動として、モニタリングとコントロールを働かせる学習環境を整え、学びの舵取りを段階的に委ねる単元設計を行ったことは、メタ認知を高め、さらには、自律的な学習力（予見・遂行・内省の学習サイクルを自ら回し、課題を解決していく力）の育成に有効であったと考える。



【資料 21　技ができる人数の変容（n＝25）】

(3)　今後に向けた課題

一部の子どもは、運動の結果や身体感覚を得ても、自分の動きや課題を正しくモニタリングできない姿が見られた。自分の動きを客観視できるよう、個々の実態に合った学習環境や教師の関わりのさらなる工夫が必要と考える。また、仲間の助言を基に学習を見直すコントロールは、助言の質に左右される面が見られた。助言の質を高める工夫も必要と考える。

主体的に学び続ける生徒の育成

名古屋市立桜田中学校　　水　野　孝　紀

１　どのような生徒を育てたいか。

ナゴヤ学びのコンパス（令和５年）では、自ら学びに向かい、多様な他者と関わりながら、よりよい未来を創り出そうとする子どもの育成が示されている。私は、保健体育科の学習においても、技能を身に付けるために、自己の課題を設定し、その解決に向けて主体的に学び続ける態度を育むことが重要であると考える。

私の考える主体的に学び続ける生徒の姿とは、自己の課題を設定し、課題を解決することで達成感を味わい、さらに新たな課題を発見して学びを深める姿である。しかし、これまでの授業では、教師から示された課題や練習に取り組むことが目的となり、自己の課題を設定したり、その課題に応じた解決方法を考えたりすることが十分ではない場面が見られた。また、課題を設定することができても、その解決につながらず、学びが停滞することも少なくなかった。そこで本研究では、自己の課題を設定し、課題解決に向けて練習方法を選択したり、試行錯誤を重ねたりする学習に取り組ませる。そのような学習を継続することで、主体的に学び続ける生徒を育てたいと考える。

２　学年・領域（単元）

(1) 対象学年　第３学年男女（37 人）

(2) 領域（単元）　球技（ネット型・バドミントン）

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

バドミントンの授業において、空いた場所をめぐる攻防に向けて、自己の課題を適切に設定し、課題に応じて「打ち分ける力」「相手の位置を見る力」「空間を作る力」に着目した練習方法を選択したり、課題の解決に向けて試行錯誤した過程を振り返ったりしながら、その手応えや成果から新たな課題を設定して学びを深めようとする姿。

(2) 単元末に期待される具体的な生徒に迫るための授業の考え

期待される生徒の姿に迫るためには、「自己の課題を設定する」「課題解決を通して達成感を味わう」「試行錯誤を繰り返し、新たな課題を設定する」といった一連の学習サイクルを積み重ねることが重要である。このような経験を繰り返すことで、生徒は自己の課題を設定し、その解決に向けて主体的に学び続けることができると考える。

私の昨年度の実践では、対話活動における発問の工夫やルーブリックの活用を通して、生徒が自己やチームの課題を設定することができるようにした。しかし、バレーボールなどの周囲の状況に応じて動きを変えるオープンスキルが必要とされる単元では、適切な課題を設定することが難しい場面があった。その要因として、相手やボールの動きに応じて絶えず状況が変わるため、自分のプレーや課題を具体的に把握しにくかったことが挙げられる。また、自己の課題を設定できた場合でも、課題解決まで至らない生徒が多く見られた。これは、生徒が自己の課題に応じた練習方法を選択し、改善につなげるための手立てが十分ではなかったからだと考える。その結果、生徒が自己の課題を設定しても、どのよ

うに改善すればよいのかが分からず、学びがそこで停滞してしまう場面が見られた。

以上のことを踏まえ、本研究では、適切に自己の課題を設定させるとともに、その後の課題解決に向けて伴走する授業づくりを行う。そのために、学習カードを活用した動きの分析や、ルーブリックを用いた自己評価を通して、自己の課題を適切に設定することができるようにする。また、「打ち分ける力」「相手の位置を見る力」「空間を作る力」の三つの技能的課題に応じた練習方法を選択できるようにし、試行錯誤を重ねながら課題解決を図ることができるようにする。そして、試行錯誤した過程を振り返ることで、新たな課題を設定し、次の学びへとつなげることができるようにしていきたい。

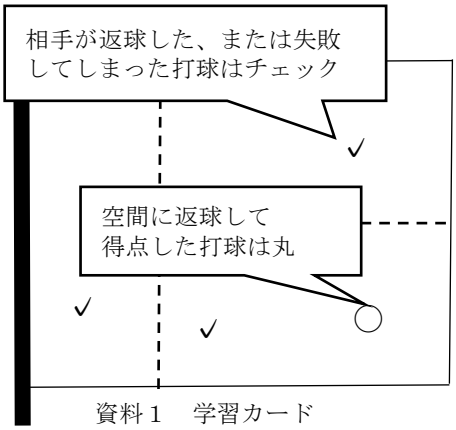
以上のことから、次の二点に重点を置いて実践を進めていく。

○　自己の課題を設定するための評価活動の工夫 ○　自己の課題を解決するための学習活動の工夫

(3) 授業の具体

ア　自己の課題を設定するための評価活動の工夫

単元を通して身に付けさせたい動き（以下、目指す動き）を「作り出した空間へ意図的に返球できること」とする。授業の前半には、学習カードに、ゲーム中の打球の着弾点を記録し、自己のプレーを分析できるようにする（資料１）。返球した打球と空間に打ち込むことができた打球の表記を変えることで、空間を狙うことができたかどうかを確認できるようにする。このように着弾点を可視化し、自己の傾向を客観的に捉えさせることで、課題を設定しやすくなると考えた。次に、目指す動きを達成するために「打ち分ける力」「相手の位置を見る力」「空間を作る力」の三つの力を提示し、それぞれの達成状況を確認できるようにルーブリックを活用する（資料２）。これらを基に、同じ場所に打つことが多いと感じる生徒には「打ち分ける力」、相手の位置を見ることができず空間に打つことができないと感じる生徒には「相手の位置を見る力」を課題として設定できるようにする。さらに、打ち分けたり、相手の位置を見たりすることができる生徒には「空間を作る力」を課題として設定できるようにする。このように、打球の着弾点の分析による客観的な評価と、ルーブリックを活用した主観的な評価を組み合わせることで、生徒一人一人が適切な自己の課題を設定できるようにする。



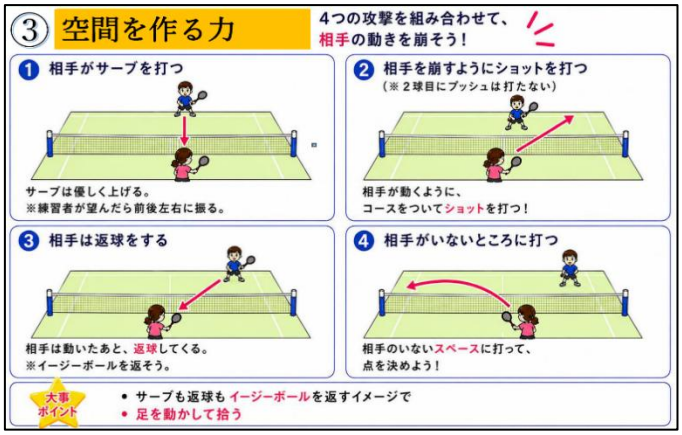
資料１　学習カード

	A	B	C
打ち分ける力	相手の位置や体勢に応じて前後左右へ打ち分け、相手を動かすことができている。	前後に打ち分けようとしている。	同じ場所へ返球することが多く、打ち分けを意識できていない。
相手の位置を見る力	相手の位置や体勢を見て、どこへ打つと効果的かを判断している。	相手の位置を見ようとしている。	自分のプレーに意識が向き、相手の位置を見ることが少ない。
空間を作る力	相手の位置や体勢を見て打ち分け、相手を動かしてできた空間を、自分の体勢を整えながら効果的に活用している。	相手を動かして空間を作ろうとしている。	相手を動かすことや空間を活用することをあまり意識せず、返球することが多い。

資料２　ルーブリック

イ　自己の課題を解決するための学習活動の工夫

自己の課題を解決するために「打ち分ける力」「相手の位置を見る力」「空間を作る力」の三つの力に応じた練習方法を提示し、生徒が選択して取り組むことができるようにする（資料３）。さらに、「打ち分ける力」に関しては、練習するフライトの種類や球出しの方法まで生徒が選択できるようにする。また、学習カードに、選択した練習による技能の変化や練習方法を選択した理由を記入させることで、手応えや成果を確認しながら、新たな課題を設定することができるようにする。



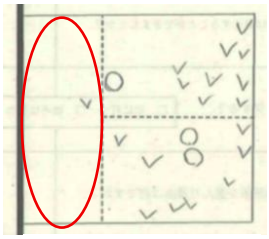
資料３　練習カード（抜粋）

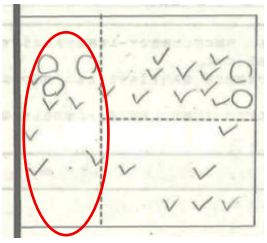
(4) 指導と評価の計画

単元目標	知識及び技能	技術の名称や行い方、運動観察の方法などを理解するとともに、作戦に応じた技能でゲームを展開できるようにする。 イ　ネット型では、安定した用具の操作によって、相手側のコートの空いた場所をめぐる攻防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	バドミントンの学習に自主的に取り組み、作戦などについての話合いに貢献することに意欲をもち、健康や安全を確保することができるようにする。

<table>
<tr><td colspan="2"></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr>
<tr><td rowspan="5">学習過程</td><td>10</td><td>オリエンテーション</td><td colspan="7">整列、点呼、健康確認、ウォーミングアップ、サービス</td></tr>
<tr><td></td><td>基本練習</td><td rowspan="2">フライト練習</td><td rowspan="3">課題発見ゲーム（分析を通して）</td><td rowspan="2">課題別練習</td><td rowspan="2">課題別練習</td><td colspan="2">課題別練習</td></tr>
<tr><td>20</td><td rowspan="3">サービスプッシュ練習</td><td rowspan="3">リーグ戦</td><td rowspan="2">リーグ戦</td></tr>
<tr><td>30</td><td rowspan="2">試しのゲーム</td><td rowspan="2">課題確認ゲーム（分析を通して）</td><td rowspan="2">課題確認ゲーム（分析を通して）</td></tr>
<tr><td>40</td><td>単元のまとめ</td></tr>
<tr><td></td><td>50</td><td colspan="7">学習の振り返り、次時の確認、整理運動</td></tr>
<tr><td rowspan="4">評価機会</td><td>知</td><td>①</td><td></td><td>②</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td rowspan="4">総括的な評価</td></tr>
<tr><td>技</td><td></td><td>②</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>①</td></tr>
<tr><td>思</td><td></td><td></td><td></td><td>①</td><td>①</td><td>①</td><td></td></tr>
<tr><td>態</td><td>③</td><td></td><td>②</td><td></td><td></td><td></td><td>①</td></tr>
<tr><td rowspan="4">単元の評価規準</td><td>知</td><td colspan="8">①空いた場所をめぐる攻防を展開するためにどのようなことが必要かについて、言ったり書き出したりしている。
②練習やゲーム中の技能の観察方法について、言ったり書き出したりしている。</td></tr>
<tr><td>技</td><td colspan="8">①相手側のコートの空いた場所やねらった場所に打ち返すことができる。
②基本的なステップなどを用いて自分のコートに空いた場所を作らないように定位置に戻ることができる。</td></tr>
<tr><td>思</td><td colspan="8">①自己や仲間の技術的な課題や課題解決に有効な練習方法の選択について、自己の考えを伝えている。</td></tr>
<tr><td>態</td><td colspan="8">①学習に自主的に取り組もうとしている。
②作戦などについての話合いに貢献しようとしている。
③健康や安全を確保している。</td></tr>
</table>

４　生徒の学びの過程

時数	生徒Ａ　（技能◎思考○）の様子	授業の様子
第１～２時	試しのゲームでは、配球が単調になり相手の正面へ返球してしまう場面が多かった。学習カードでは、空いた場所をめぐる攻防に必要なこととして「前後左右に色々な軌道のショットを打って、相手をまどわせてチャンスボールが来たらプッシュをして点を入れる」と記述していた。打ち分けることが空間を作り出すことにつながるという攻防のイメージを捉えていた。	学習カードを活用して空いた場所をめぐる攻防に必要な力について考えさせた。多くの生徒が「前後左右に振る」「フライトを使い分ける」といった「打ち分ける力」の必要性を捉えていた。また、「相手の体勢を見る」「相手を前後左右に振って空間を作る」といった「相手の位置を見る力」や「空間を作る力」について書き出す姿も見られた。
第３時	分析ゲーム後の分布（資料４）から、「前に打てていなくて、後ろばかりに打ってしまっている。丸が少ない」と客観的データに基づき自己の配球の偏りを正確に捉えていた。そこで、空間へ狙って打つために「打ち分ける力」を自己の課題として設定した。生徒Ａはある程度狙った場所へ打てる技能を有しているため、さらなる技能向上に向けて球出しをランダムに指定し、実戦を意識したドロップやヘアピンの練習方法を選択していた。 資料４　第３時分布	分析ゲームを行わせた。生徒は学習カードの分布から「打球が中央に集まっている」「空間に打てていない」と客観的な視点で分析し、自己の課題を設定することができていた。さらに、ルーブリックと照らし合わせながら、「打ち分ける力」をはじめ「相手の位置を見る力」や「空間を作る力」の中から、次時からの練習内容を、根拠をもって設定する姿が見られた。また、「打ち分ける力」を練習課題に選択した生徒においても、「前後にフライトを使い分ける」「左右に揺さぶる」など、具体的な理由を記述する姿が見られた。
第４時	前時に設定したランダムの球出しによるドロップやヘアピンの練習に取り組んだ。振り返りでは、「前に打てるようになってきたが、成功率が低い」と記述し、練習による一定の成果とショットの精度における課題を捉えていた。その上で、「相手を見て正確にショットをしたい」と振り返り、単に技術を高めるだけでなく、相手の位置に応じて意図的に空間を突く必要があると自ら気付いた。そして、次の課題として「相手の位置を見る力」を設定する姿が見られた。	生徒同士でアドバイスを送り合う姿が見られた。初回に「打ち分ける力」を課題として設定した生徒の中に、練習を通して成果を実感したことから、新たな課題として「相手の位置を見る力」を設定する様子が見られた。さらに、引き続き「打ち分ける力」を課題として選択している生徒についても、「前回は前の打ち分けができたため、次は後ろへの打ち分けに挑戦したい」「次は左右への打ち分けも意識したい」など、新たな課題を設定する姿が多く見られた。

<table>
<tr>
<td>第５時</td>
<td>「相手の位置を見る力」を高めるための練習では、相手の位置や動きを見て瞬時に打球を打ち分ける練習に取り組んだ（資料５）。振り返りでは、「バランスよく打ち分けることができたが、山なりの軌道が多くなってしまった」と記述し、手応えを感じつつも、配球の軌道における新たな課題を捉えていた。そこで、次時の課題として「空間を作る力」を設定していた。</td>
<td>仲間と対話をしながら課題別練習に取り組む姿が見られた。前時での取り組みを踏まえ、ネットすれすれを狙うなど、より精度を高めて打ち分けようとする姿が見られた。また、ゲームを通してサービスの重要性に気付き、ウォーミングアップの時間に自主的にサービス練習を行う生徒の姿が見られた。</td>
</tr>
<tr>
<td>第６時</td>
<td>「空間を作る力」を高めるための練習では、一打目に相手の体勢を崩し、二打目に攻撃につなげる連動した配球練習を行った。分析ゲーム後の分布（資料６）では、第３時に比べて前への打ち分けが大幅に増えるとともに、丸の数も明確に増加していた。振り返りでは、「右側のショットを決めたいので、右側に空間を作ってプッシュを決めたい。」と新たな課題を設定していた。

資料６　第６時分布</td>
<td>分析ゲームの結果を第３時と比較すると、打球の着地点が全体的に広がっており、「打ち分ける力」の高まりが見られた。一方で、分布の広がりが見られるものの得点を取ることができないという新たな課題に直面する生徒もいた。また、フライトの種類や軌道、スピードに変化をつけなければ、空間に打ち込んだり、空間を作り出したりできないことに気付く生徒も見られた。そのため、次のステップとして「相手の位置を見る力」や「空間を作る力」を高めるための練習を選択する生徒が増加した。</td>
</tr>
<tr>
<td>第７～８時</td>
<td>団体戦形式のリーグ戦を行った。振り返りでは、「自分が練習していたプッシュの打ち分けができて、点を取ることができた。」と生徒自身も空間をめぐる攻防に手応えを感じていた。実戦の速い展開でも、単調にならずに緩急を交えた配球で相手の体勢を崩し、空間へ打球をコントロールして得点を取る姿が見られた。</td>
<td>可視化したデータや試行錯誤の過程を振り返り、自己の課題の解決に向けて学び続ける姿が多く見られた。また、ある生徒は振り返りで「着地点を書く図などで前が打てていないのと、相手を見ることが課題だと思ったので、その練習をして意識をしたらできるようになった。」と記述しており、自己の変容や成長を実感していた。</td>
</tr>
</table>



資料５　相手の位置を見る力の練習の様子

5　まとめ

(1)　結果と考察

ア　自己の課題を設定するための評価活動の工夫

約９割の生徒が課題を適切に設定することができた（資料７）。これは、分析ゲーム（客観的評価）とルーブリック（主観的評価）を組み合わせて評価を行ったことが要因であると考える。空間に打ち込むことができた打球を「○」にすることで、「決定打が少ないので空間にプッシュを打ちたい」といった振り返りが見られ、打球の分布だけでなく軌道やフライトの種類にも目を向けて課題を設定することができた。また、ルーブリックで三つの力を提示したことにより、空間をめぐる攻防に必要な動きを意識して、課題を設定することができた。一方で、適切に課題を設定できなかった生徒が１割程度見られた。これは、分析よりも希望する練習を優先してしまったり、分析結果や自己評価の内容と、生徒が設定した課題との間にズレが生じてしまったりしたことが要因と考えられる。

資料７　適切に自己の課題を設定することができた生徒の割合　（ｎ＝33～35）

	第３時	第４時	第５時	第６時
適切に課題を設定できた生徒	31人(89%)	30人(86%)	32人(97%)	29人(85%)
適切に課題を設定できなかった生徒	４人(11%)	５人(14%)	１人(３%)	５人(15%)

〈判断基準〉①と②両方を満たした場合を「適切に課題を設定できた」とする。
①　分析結果（コート図）と自己評価（ルーブリック）が、選択した練習と合っているか
②　選択した練習の根拠（理由記述）が合っているか

イ　自己の課題を解決するための学習活動の工夫

学習カードの振り返りにおいて、手応えを感じた生徒（以下、課題を解決した生徒）の割合は資料８の通りとなった。課題を解決した生徒の記述には、「課題を意識して何回も練習すると、だんだんと前後左右に打ち分けることができた」といった振り返りが見られた。このように適切に課題を設定したことで、練習に粘り強く取り組むことができ、そのことが課題解決につながったと考える。一方で、解決できた割合が単元の進行に伴い低くなったのは、設定した課題の難易度が徐々に高くなったためと考えられる。また、約７割の生徒が新たな課題を再設定することができた。同じ打ち分ける力を課題としている生徒であっても、フライトの種類や左右への打ち分け、球出しの種類を変えるなど、試行錯誤を重ねて学習を調整する姿が見られた。さらに、学習カードに練習を選択した理由を書くことで練習の目的が明確になり、解決に向かっていくことができた。一方で、課題解決に向けた学習が停滞している生徒においては、具体的なラケット操作などの基本的な知識・技能が定着していなかったと考えられる。

資料８　課題の解決および再設定の状況　　（ｎ＝33～35）

	第４時	第５時	第６時
A	12人	11人	９人
B	14人（１人）	12人（１人）	11人（４人）
C	８人	９人	10人
課題が解決できた割合	74%	71%	59%
課題を再設定できている割合（AとB）	77%	73%	71%

〈判断基準〉
A　課題を解決して、練習方法をステップアップした生徒
B　課題を解決して、練習方法を変えずに条件や意識を変えた生徒
（課題は未解決だが、自身の状況に合わせて課題を変容させた生徒）
C　課題を解決できず、停滞している生徒

(2)　今後の課題

課題解決に向けた技能面を考えさせる工夫が必要である。本実践では、課題が解決できずに停滞している生徒に対して、基本的な技能の改善に目を向けさせることが十分ではなかった。そのため、教師による適切な助言の充実やピア・ラーニングの場面を設定し、生徒同士が技能を高め合うことのできる環境づくりを進めていく必要があると考える。今後も、自己の課題を設定し、その解決を通して達成感を味わいながら、新たな課題を発見して主体的に学び続けることができるような授業づくりに取り組んでいきたい。

深い学びにつなぐ体育学習

名古屋市立大高中学校　　奥 田 大 地

1　どのような生徒を育てたいか。

私は、「深い学びにつなぐ体育学習」の実現に向けて、単に運動技能に挑戦するにとどまらず、運動の結果に対する観察・分析から自ら課題を見出し、解決に向けた「探究のサイクル」を繰り返し回し続ける生徒の育成を目指したい。私が考える「深い学び」とは、客観的な事実に基づいて、動きや戦術を捉えなおし、課題解決策を選択・実行する過程を指す。「深い学びにつなぐ」とは、自ら問いを立て、試行を通して考えを深め、情報を整理・分析し、振り返りに至る一連の探究のサイクルを繰り返す姿である。

中学校学習指導要領（平成 29 年告示）においては、保健体育科の目標として「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の三つの資質・能力をバランスよく育成することが求められている。特に体育分野では、運動の特性や合理的な動きを理解し、課題解決的に学びを深めていくことが重視されている。「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けては、生徒が自ら課題を発見し、仲間との関わりの中で解決を図る学習過程の構築が不可欠である。

例えば、チームの攻撃の姿を振り返り、仲間と意見を交わしながら戦術を考え、課題解決に挑戦する場面や、合理的な動きと自己や仲間の動きを比較して、改善点とその理由を仲間に伝える姿などが挙げられる。こうした活動を通して、生徒はよりよい姿をイメージし、強い動機付けをもって課題解決に挑むことができると考える。また、単元の中では、学びの強みや課題をメタ認知する場面（「学びのかたち」ピクトグラム表）を位置づける。個やチームでの協働的な探究を通して、「粘り強く取り組む」主体的な姿から、「思考して問い続ける」といった「深い学び」へと姿が変容していく実感を促す。最終的には、その自己効力感を原動力として「探究のサイクル」を回し、「深い学び」へとつなげていく生徒を育成したい。

2　学年・領域（単元）

(1) 学年　第３学年男子（146 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

ゲームの攻防から空間を生み出し、自己の技能課題に応じた合理的な動き（シュートを打つことなど）を選択・実行する姿。また、試合の分析を通じ、仲間と協働して戦術的な課題を導き出し、具体的な改善策を試行錯誤する姿。

(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

ア　「個の合理的探究」（ＩＣＴとスキルカードの活用）
イ　「集団の戦術的探究」（振り返りとゆるやかな協働）

(3) 授業の具体

ア 「個の合理的探究」

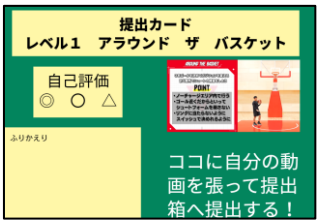
単元の導入では「学びのかたち」ピクトグラム表（以降「ピクトグラム表」という）【資料１】を活用して、自身の学びの強みや課題を捉え、個人の探究目標を設定する。その上で、段階的な課題を示した「スキルカード」【資料２】をレベル１～５まで設定し、協働学習支援ソフトで生徒へ配布する。「スキルカード」にはプロ選手による「手本動画」を提示し、教師が設定した自己評価表を添えた。これを使用し、生徒は現在の技能到達度を自分で理解できるようにする。生徒は自身の課題に応じた練習方法を選択し、自分のペースで取り組むことができる活動を設定する。また、ＩＣＴを活用し、練習の様子を撮影・再生することで、合理的な動きとの比較分析を行う機会を持つ。自分の動きを第三者の視点で観察したり、一緒に活動する仲間から助言をもらったりすることで、「なぜシュートが入らないのか」「手本とどう違うのか」といった問いに対し、身体操作の改善点を自ら見出す場面を設定する。「提出カード」【資料３】を使用し、振り返りを求める。自ら身体操作の改善点を見出す「個の探究のサイクル」から、技能習得への自己効力感を高める。



【資料１ 「学びのかたち」ピクトグラム表】



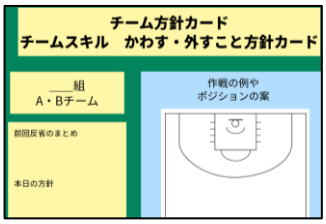
【資料２ スキルカード】



【資料３ 提出カード】

イ 「集団の戦術的探究」

振り返りを通じてチームが直面する戦術的課題に対し、ＩＣＴを活用して思考を可視化し、合意形成を図るプロセスを支援する。生徒は「自分たちが作ったつもりの空間」と「実際に存在する空間」の差に気が付くことができるようになる。この気付きは、単なる反省に留まらず、次に行うべき工夫につながる。また、試合の前にはチームの合意形成の場を持つ。具体的には、「空間を作り出す動き」について、ＩＣＴを使用しながら、チーム内で検討を行い、「チーム方針カード」【資料４】を作成する。教師は、合理的解決策を練る過程を重視し、正解を提示するのではなく、抽出した課題に対して問いを投げかけていく。ここで、「ゆるやかな協働性」とは、多様な運動経験や学習に対する態度、自己効力感を持つ集団であるからこそできる柔軟な選択と妥協点の合意を指す。単元の終末の振り返りでは、再びピクトグラムを用いて自身の学びをメタ認知させ「粘り強く取り組む」姿から「思考して問い続ける」という「深い学び」への変容を実感させるとともに高まった自己効力感を原動力とし次の自律的な「探究のサイクル」へつなげる。



【資料４ チーム方針カード】

(4) 指導と評価の計画

<table>
<tr><td rowspan="3">単元の目標</td><td>知識及び技能</td><td colspan="8">バスケットボールの技術の特性や名称を理解するとともに、仲間と連携してゴール前の空間を使ったり、空間を作りだしたりして攻防を展開できるようにする。</td></tr>
<tr><td>思考力、判断力、表現力等</td><td colspan="8">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。</td></tr>
<tr><td>学びに向かう力、人間性等</td><td colspan="8">バスケットボールの学習に自主的に取り組み、作戦などについての話合いに貢献することや一人一人の違いに応じた課題や挑戦を大切にすることなどに意欲をもち、健康や安全を確保することができるようにする。</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td></tr>
<tr><td rowspan="5">学習過程</td><td></td><td colspan="8">整列、点呼、健康確認、準備運動（基礎練習）</td></tr>
<tr><td>10
20
30
40</td><td>オリエンテーション
基礎練習（シュート）
3対3ゲーム</td><td colspan="2">手立て ア
スキルカード確認
↓
課題の選定
意思決定
↓
練習
↓
動画撮影
↓
振り返り、成果確認</td><td>チームの共有→練習
戦術</td><td colspan="2">手立て イ
前回ゲームの振り返り→チーム協議→メインゲームの方針決定→チーム練習
メインゲーム
5対5
試合時間分　ハーフコート　前後半</td><td colspan="2">チーム方針決定→練習
トーナメント戦
前後半6分制
①一回戦
②順位決定戦</td></tr>
<tr><td>50</td><td colspan="8">整理運動、振り返り、次時の確認</td></tr>
<tr><td rowspan="4">評価機会</td><td>知</td><td></td><td>①</td><td></td><td></td><td>(①)</td><td>②</td><td></td><td rowspan="4">総括的な評価</td></tr>
<tr><td>技</td><td></td><td></td><td>①</td><td></td><td>②</td><td></td><td>③</td></tr>
<tr><td>思</td><td></td><td></td><td>①</td><td></td><td></td><td>②</td><td>③</td></tr>
<tr><td>態</td><td>③</td><td>②</td><td></td><td>①</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="4">単元の評価規準</td><td>知</td><td colspan="8">①観察を通して個人やチームの学習課題を明確にし、学習成果を高められることについて、言ったり書き出したりしている。
②ボール操作やボールを持たないときの動き、およびそれらに伴う判断に着目して観察・分析することについて、言ったり書き出したりしている。</td></tr>
<tr><td>技</td><td colspan="8">①状況や場面に応じて、ゴールの枠内にシュートをコントロールすることができる。
②空間を作りだすために、守備者を引きつけてゴールから離れようとしている。
③ボール保持者が進行できる空間のために、進行方向から離れようとしている。</td></tr>
<tr><td>思</td><td colspan="8">①自己や仲間の動きと比較して、成果や改善点と理由を伝えようとしている。
②チームの作戦・戦術や技術の課題について、解決方法を伝えようとしている。
③役割に関する成果や改善点について、自己の活動を振り返ろうとしている。</td></tr>
<tr><td>態</td><td colspan="8">①作戦などについての話合いに貢献しようとしている。
②一人一人の違いに応じた課題や挑戦及び修正などを大切にしようとしている。
③互いに練習相手になったり仲間に助言したりして、互いに教え合おうとしている。</td></tr>
</table>

4　生徒の学びの過程

第１時では、「シュートが決まる喜び」や「コート内の攻防」といった学びの価値を見出し、本単元における探究の軸を確認した。さらに、３対３の簡易ゲームを通して「ボールをゴールに近付ける（侵入）」や「相手の妨害」といったゴール型の本質を体感させ、課題解決に必要な考え方を全体で共有した。

第２・３時では、手立てア「個の合理的探究」として、動画による手本との比較やスキルカードを用いた自己評価を実施し、個々の動きの課題を客観的に把握して試行錯誤する過程を設定した。

第４～７時では、手立てイ「集団の戦術的探究」に発展させ、チームの試合映像を振り返りながら「自分たちが作ったつもりの空間」と「実際の空間」のズレを確認・合意形成し、作戦や役割分担を練り上げる協働的な学習を展開した。

第２時からは、一つ目の価値「シュートの技術の向上」に取り組んだ。こうした学びの過程において、対照的な特徴をもつ生徒Ａと生徒Ｂの、学びの姿に着目して報告する。

<table>
<tr><th>生徒 A(思考○　技能△)</th><th>生徒B （思考△　技能○）</th></tr>
<tr><td>「思考して問い続ける」「自分と結び付ける」といった分析的・探究的な学び方を自身の強みとして選択していた。一方で、「知識・技能の習得」やICT操作に不安を抱えており、「正確な自己評価と技能の向上」を自身が克服すべき課題としていた。</td><td>「知識・技能の習得」や「シュートが決まる喜び」といった運動実践に直結する学び方を自身の強みとして捉えていた。一方で、感覚的なプレーが中心であり、「互いの考えを比較する」といった客観的な見方や考え方には苦手意識が見られ、「自身のプレーの理由を捉え直すこと」を課題としていた。</td></tr>
<tr><th colspan="2">第２・３時　スキルカードとレクチャー動画</th></tr>
<tr><td>レベル１では、客観的な視点から課題の早期特定を目指して取り組んでいた。自己評価では、「△」を記載していた。これは、動作動画の比較分析やシュートの成功率の低さ（２/５程度）から原因を追究し、「垂直にシュートが打てていない」という、課題を客観的に特定した様子が見られたからであると考えられる。</td><td>レベル１では、感覚的理解から身体的な課題への焦点化して取り組んでいた。自己評価では「○」を記載していた。これは、従来は「アーチを描く」等の感覚的捉え（主観）にとどまっていたが、動作動画の比較分析により「膝の屈伸」という客観的な身体操作課題へと焦点化させる姿が見られたからであると考えられる。</td></tr>
<tr><td>レベル２では、動作比較による技術改善策を導きだすことを目指して取り組んでいた。シュート後のフォロースルーに着目【資料５】し、手本動画との比較をすることで「左手を添える」という自身の技能特性に応じた解決策を自発的に導き出し、試行錯誤を繰り返し行った。
投げるときに右腕が曲がってしまうとそっちの方向に曲がってしまうので右腕はまっすぐ直線を意識する！
【資料5　提出カードの記述　抜粋】</td><td>レベル２では、再現性を高める意識の定着を目指して取り組んでいた。自己評価は「○」を記載していた。これは、【資料６】のように前時の課題であった「膝の使い方」の意識を定着させて、シュート軌道の安定と基本技能の再現性を高めるための練習課題に取り組んだ。

【資料6　膝を曲げて待つ姿】</td></tr>
</table>

<table>
<tr>
<td>レベル３では、自己効力感の高まりと発展的練習を行うことで、シュートの成功率の上昇（60～70%）に伴い、自己評価は「○」に向上した。「脚の使い方」を課題に設定し、動画で動作【資料７】を確認しながら継続的に試行を繰り返す結果から技能が定着した。

【資料7 シュートフォーム】</td>
<td>レベル３では、感覚の言語化と技術の安定を目指して取り組んでいた。自己評価は「○」と記載していた。「ボールの持ち方」や「崩れないフォーム」をキーワードとして挙げ、自身の感覚を言語化しながら【資料８】のように安定したシュートフォームを定着させようと努力する姿が見られた。

【資料8 シュート直前の姿】</td>
</tr>
<tr>
<td colspan="2">第４～７時</td>
</tr>
<tr>
<td>第４・５時では、第１時で課題とされていた「技能面の不安」に対し、試合映像の分析から自身の強みである思考力を生かして「シュート時の空間不足」を発見し、適切なパス供給という役割の自覚【資料９】と実行へと変容した。

【資料９ 空間でパスを受けようとする姿】</td>
<td>第４・５時では、チームの課題を、空間の認識不足と捉え、戦術的提案を行っていた。チームの課題である「コート上の偏り（１か所への集中）」を映像【資料 10】で客観視することができ、「互いの距離感の保持」や「状況に応じたパスの変更」といった具体的戦術をチームに提案することができた。

【資料 10 距離をとりパスカットする姿】</td>
</tr>
<tr>
<td>第６時では、チームの協働的なプレーにおける自身の動きの分析から、「パスを中で受ける動き」【資料 11】を繰り返し取り組んでいた。しかし、振り返り活動では、「チームへの声掛け不足」を自ら課題としていた。連携プレーを実行するための、コミュニケーションの重要性を実感した様子であった。

【資料 11 空間の前でフリーになる</td>
<td>第６時は、前時の振り返りから、戦術的な動きや判断を有する中で、積極的なプレーすることを意識して取り組んでいた。「シュートをフリーで打つ局面を作り出す」をチーム課題と捉えて、「自ら積極的にゴールを狙う」「ディフェンスを粘り強く」といった戦術的な動きを基に積極的なプレー展開【資料 12】へと変容した。

【資料 12 空間の前でフリーになる</td>
</tr>
<tr>
<td>第７時では、チームにおける協働的なプレーと戦術的な側面から「マンツーマンディフェンス」による失点を抑えることと、そこからの攻撃展開を提案していた。分析的な思考をチームの戦術を関連させて、協働的なプレーにつなげた。</td>
<td>第７時は、個の技能を生かした集団戦術のために「粘り強い攻防」や「後半の運動量維持」として意識し、リバウンドと自身のシュート力を生かした作戦を実行した。感覚的プレーから論理的・協働的な戦術実行への向上が見られた。</td>
</tr>
<tr>
<td>単元終末でピクトグラム表から「思考表現に置き換える」「知識・技能を習得する」を選択し、学びのかたちの変容をとらえていた。「最初は１ゴールも入らないような状態であったが、チーム方針もまとまるようになった」「欲しいところに人がいないというチーム全体の悩みが、仲間との話合いで改善された」などと記述していた。</td>
<td>単元終末でピクトグラム表から「知識・技能を活用・習得する」「自分の考えを形成する」を選択し、学びのかたちの変容をとらえていた。「どうしたらフリーの場所を作れるか、チームで悩み続けた」などと記述していた。また、「最初のバスケットより楽しかった」と自分自身の取り組み方の変化にも触れていた。</td>
</tr>
</table>

5　まとめ

(1) 結果と考察

ア　「個の合理的探究」

手本動画やビデオ撮影による動作の観察・比較を導入した結果、レベル１からレベル２へ移行する過程でＣ評価が 52 名から 33 名へと 19 名減少し、Ｂ評価（59 名）およびＡ評価（54 名）へと大きくシフトした【資料 13】。主観的な感覚にとどまっていた課題が、具体的かつ客観的な身体操作の課題として焦点化され、言語化と技能の再現性を高め「探究のサイクル」への動機付けへとつながった。

課題発見から、シュート成功に向けた合理的な改善策の導き出しにつながった生徒の数

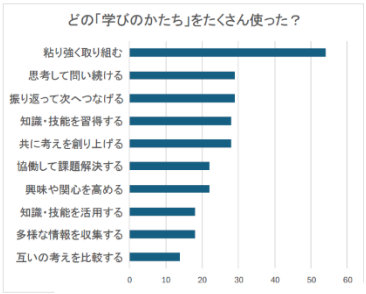
	レベル1	レベル2	レベル3	レベル4	レベル5	試合1	試合2	試合3
A	51	54	28	4	0	56	66	68
B	43	59	21	1	0	46	52	46
C	52	33	97	141	146	43	28	32

評価	評価基準（ロイロノート等の記述に期待される姿）
A	自分やチームのプレイ（動画や動き）を見て、「なぜうまくいかなかったか（例：味方との距離が近かった、手が下がっていた）」の理由を具体的に挙げ、次に向けて「どう動きや連携を変えるか」を自分の言葉で書けている。
B	課題や「次に取り組むこと」は書けているが、なぜダメだったかの分析が「意識不足」になり、対策が「もっと素早く動く」「しっかり声を出す」など少し感覚的・大まかになっている。
C	「シュートが入らなかった」「負けて悔しかった」「次は集中して勝ちたい」といった、事実や感情のみで、動きに基づく理由や次の工夫が書かれていない。

【資料 13　記述内容の記録】

イ　「集団の戦術的探究」

試合映像の共有により「自分たちが作ったつもりの空間」と「コート上の実際の空間」とのズレを客観的に認識できるようになり、試合１から試合３にかけてＡ評価が 56 名（38.3%）→ 66 名（45.2%）→ 68 名（46.6%）と増加した【資料 13】。生徒たちは、技能が得意な生徒は感覚の言語化を、思考が得意な生徒は映像分析に基づく戦術提案を担当するなど、互いの違いを認め合い補完し合う「ゆるやかな協働性」を発揮し、自己効力感を保持しながら課題解決に没頭する姿が確認された。



【資料 14 アンケート結果】

ピクトグラム表との関連から、自己評価において【資料 14】のように「粘り強く取り組む」が顕著に上位となり、「思考して問い続ける」「振り返って次へつなげる」「知識・技能を習得する」といった結果となった。この結果からも、生徒が「探究のサイクル」に取り組み、仲間と協働し学ぶ姿が確認された。

(2) 今後の課題

集団の戦術的探究におけるＣ評価層の固着である。分析ツールや映像を提示するだけでは、課題の原因を理解しても具体的な動きや対話へ還元できない「分かっていてもできない生徒」の存在が示された。これらの課題を克服するためには、スモールステップの構築し小さな成功体験を重ねられる環境を整えることが考えられる。次に、「教師の伴走と環境」の充実である。失敗を恐れずに挑戦できる心理的安全性を担保するとともに、対話における意図的な問いかけを通じて生徒の成長を促す指導が求められる。最後に、深い学びの実現に向けて、ピクトグラム表の活用の在り方を検討することである。「深い学び」を実現するための指標として、生徒が学びのかたちをどう選択していくと「深い学び」を選択・活用することができるか教師が見通しを持つことや、学びのかたちの実態に応じて学び方の引き出しを紹介したり、提供したりすることが挙げられる。また、長期的な計画の中で実施することでより成長を促す可能性があることを実感した。

よい授業をめざして

～「知識及び技能」と「思考力・判断力・表現力等」を一体的に育成するために～

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。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、本研究会で作成し、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、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。

令和７年度には、いくつかの領域において、資料に中にある「自分で決める学習」の指導のポイントを整理して示すことで、資料の内容をより会員に広めることができた。

しかし一方で、まだ技能の指導を重視しすぎ、子どもが思考、判断、表現する場面が少ない事例もあることや、子どもは自由に楽しそうに活動しているが、それが知識や技能につながっていない事例もあることなどが課題として残った。

そこで令和８年度には『「知識及び技能」と「思考力・判断力・表現力等」を一体的に育成するために』をテーマとして掲げ研究推進部としての「よい授業」を追究していきたい。

Ⅱ　研究の概要

(1)　「知識及び技能」と「思考力・判断力・表現力等」の並列での構造化について

推進部ではまず豊嶋久美子先生を講師として学習会を行った。文部科学省のワーキンググループから出された、現行の学習指導要領に対する成果と課題を共有した後、その課題を解決するために、「知識及び技能」と「思考力・判断力・表現力等」を並列パターンで構造化することへの理解を深めた【資料１】。



【資料１　並列パターンでの構造化について（体育・保健体育、健康、安全 WG より）】

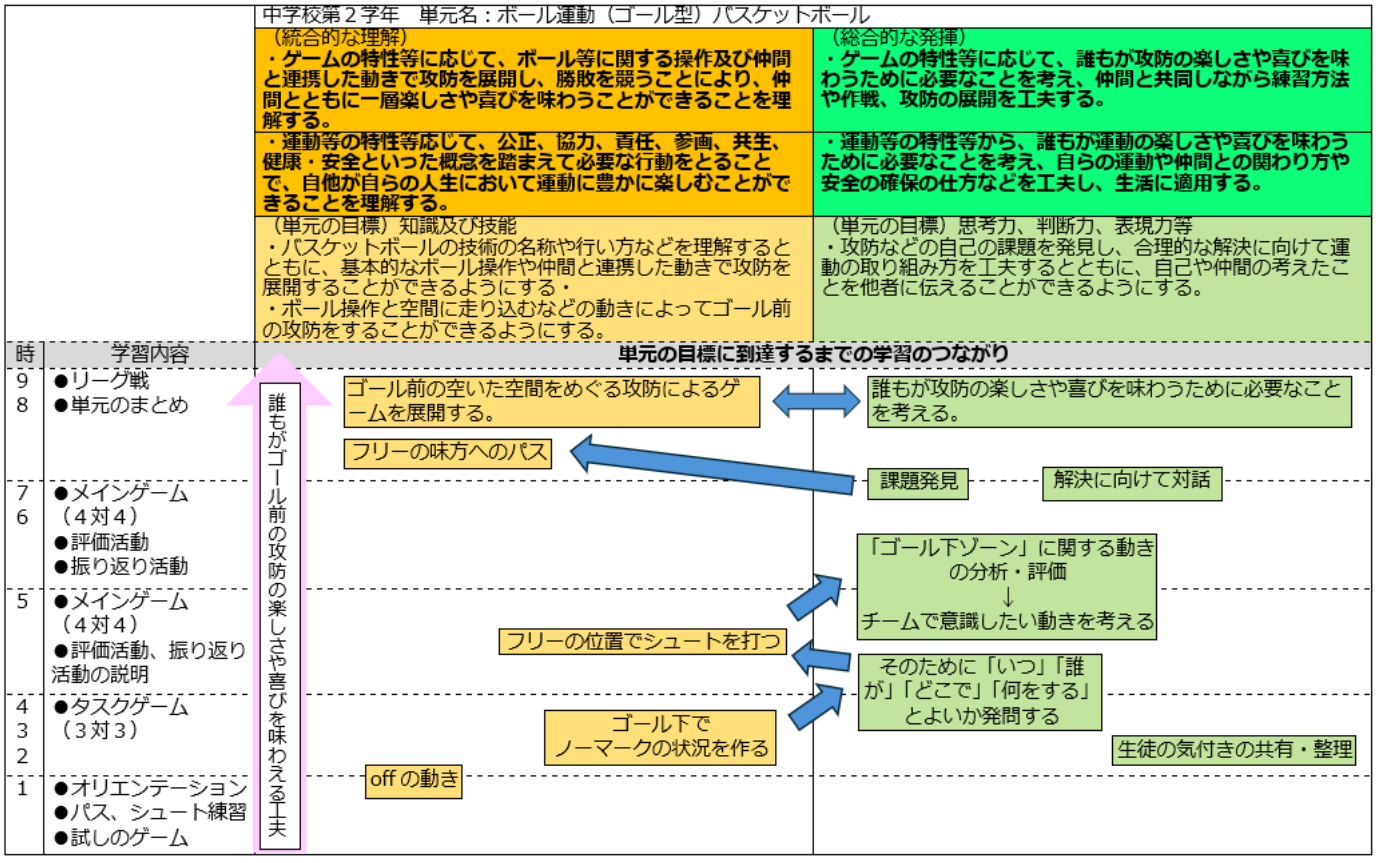
その後、第 11 回全国発表会の小澤悠先生のソフトバレーボールの授業について、①運動の目的を達成することができているか、②知識及び技能と思考力、判断力、表現力等が往還的に行われているか、という２つの視点から整理し直した。その結果が以下の通りである。

○ どの子にも取り組みやすいゲームのルールになっており、運動の目的を達成している。
○ ゲーム中心の単元計画になっており、知・技と思・判・表が往還的に行われている。
● ゲームのルールが教師から与えられたものになっており、子どもが思考する機会がなかった。
● ゲームの振り返りが客観的に行われているかどうかが疑問であり、課題を適切にもてなかった子もいた可能性がある。

(2) 球技の授業づくりを通して

次に、講師に小倉俊介先生を招き、これまでの内容を踏まえたうえで、球技の授業づくりについて、①学習内容を明確にしたうえで、クラス全員がゲームに参加しプレーできるルールなどを工夫したゲーム中心の単元計画②学習内容を踏まえて自分たちのゲームを客観的に振り返るための方法、の２点に重点を置いて学習会を行った。①については正規の種目としてのゲームのルールやプレーの仕方を教える「種目を教える」授業ではなく、誰もがゲームの楽しさや喜びを味わいながら学習内容を身に付けられるように「種目で教える」ことの大切さを確認した。②では、ゲーム中心の単元計画にはなっているが、ただゲームを行っているだけの授業になっていないか、ということを話し合った。何ができていて何ができていないか、客観的な方法でゲーム内容を振り返るようにすることの大切さを、実際の授業の映像を見ながらゲーム分析をすることで理解を深めた。

学習会の後半では、昨年度の口頭発表者森みゆき先生の授業について「知識及び技能」と「思考力・判断力・表現力等」が一体的に育成されているか、という視点から考えた。体育・保健体育、健康、安全 WG が示したイメージ図をもとに、「知識及び技能」と「思考力・判断力・表現力等」に結びつく活動が、系統的かつ往還的に行われているかを並列パターンで表に整理し直した【資料２】。



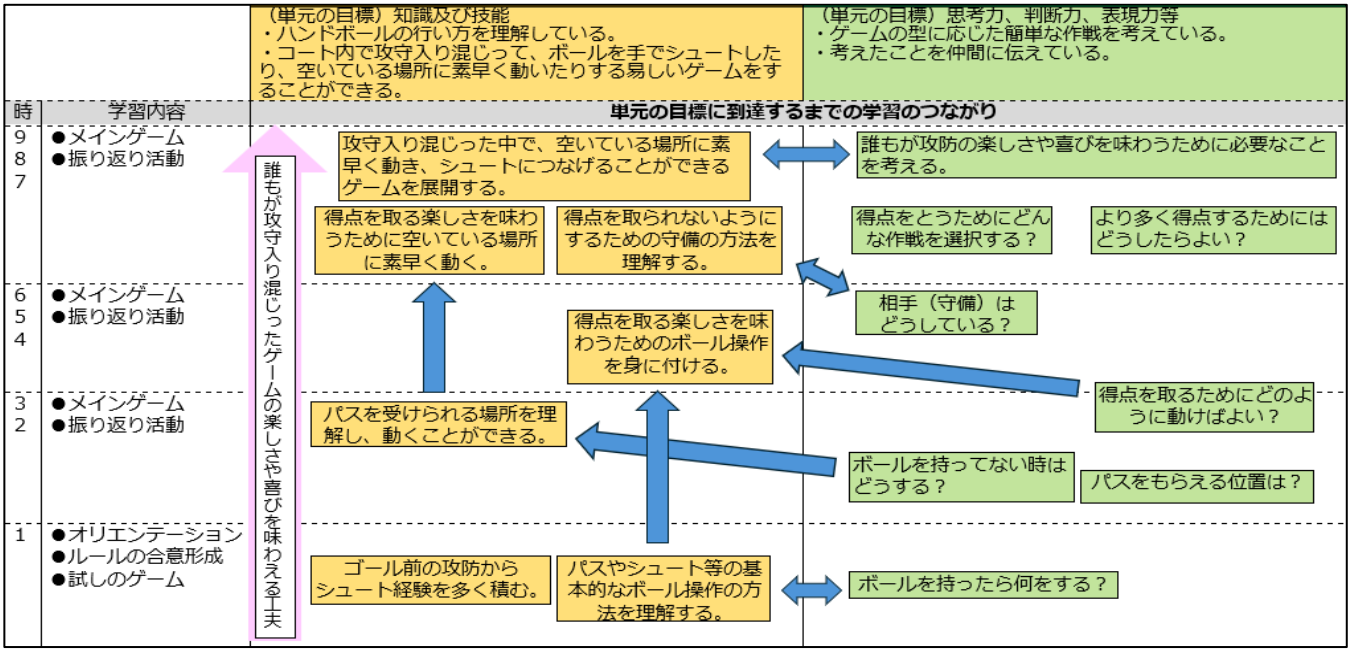
【資料２　並列パターンでの森先生の授業の整理のし直し（一部）】

整理し直したことで分かったことが以下の通りである

○ 学習内容が知→思→技の流れになっており、一体的な育成につながっている。
○ ゲームの攻防や楽しむための工夫や手立てがあって、子どもが取り組みやすい。
● 単元前半で学んだ知・技を、メインゲームで発揮できなかった子どもに対して、答えを示すのではなく、思考させる発問を行い、往還的に指導できるとよい。

(3) 指導と評価のイメージから

学習会の最後は、鈴木竜玄先生を講師として、指導と評価の視点から理解を深めた。まず単元の指導計画と評価計画について、その運動の楽しさや喜びを味わう姿から逆向き設計で単元全体を計画していくことの重要さを確認した。次に、昨年度の口頭発表者の中島悠希先生の指導と評価の計画から、単元の目標につながるまでの学習のつながりを皆で考えた。前回の学習会までに、往還的、系統的な指導の大切さについて確認していたため、今回はそれに指導と評価の視点を加え、前回と同じように表を作成した【資料３】。



【資料３　並列パターンでの中島先生の授業の整理のし直し（一部）】

整理し直したことで分かったことが以下の通りである。

○ 思・判・表する活動をきっかけとして、知・技の獲得につながっている。
○ ゲーム間に振り返り活動を適切に行うことで、知・技と思・判・表が往還的に身に付けられるようになっている。
● 知・技の評価のタイミングが単元終盤にもあるとよい。

(4) 「知識及び技能」と「思考・判断・表現力等」を一体的に育成するために

ここまでの研究（ボール運動・球技の領域）で分かってきたことを以下のようにまとめた。

- 誰もが運動の楽しさや喜びを感じられるメインゲームを設定していく必要がある。
- 客観的な振り返りを行うことで、思・判・表したことを適切に技能に結び付けていくことが大切である。
- 往還的な学習の流れにしていくには、知・技から指導するだけではなく、思・判・表から指導していくのもよいのではないか。
- 指導と評価の計画の重要性を再認識し、単元後の子どもの目指す姿から逆向き設計で単元計画を行うとともに、評価のタイミングについてもこれまで以上に意識する必要がある。

今後は、今年度明らかになったことを踏まえ、より深い学びにつながる授業づくりについて考えていきます。