

運動遊びを学校生活に取り入れる体力向上モデルの実践 (2年次)

－低学年における遊びの中の学びを探る－

西田 鉄平（京都市総合教育センター研究課 研究員）

昨年度、本市児童の体力、運動能力・運動意識実態を明らかにしながら、体力低下の原因について考察し、「運動遊びを学校生活に取り入れる体力向上モデル」を基に、運動の生活化・日常化についての取組を実施した。その結果、外遊びを意欲的に実践する児童が増加し、体力の向上がみられた。

今年度は、昨年度の研究を継続しながら、生活化では、低学年に焦点を当て、発達段階を踏まえながら遊びの要素を取り入れた授業を行った。児童の励みとなるような教師の関わりやルールや場の工夫を行うことによって、遊びと学びとの関係について考察した。日常化では、運動遊びが身近なものとなるような取組や児童の遊びたい欲求を高める取組について、事例を挙げながら考えた。

その結果、体を動かしながら、夢中に遊ぶことのできる授業を実践することで、多くの児童が、運動の楽しさを実感することができた。また、運動遊びを楽しむことが、児童の技能の高まりや、児童の社会性や主体性の育成につながるということがわかった。

目 次

はじめに	1		
第1章 遊びという文化		第3章 運動の生活化, 日常化の実践	
第1節 先行研究より		第1節 運動の生活化～遊び＝学びの授業実践～	
(1) ホイジンガのプレイ論	1	(1) 「パスアンドシュートゲーム」と	
(2) カイヨワのプレイ論	2	「ハンドシュートゲーム」	11
第2節 遊びと体育		(2) 「てつぼうあそび」	15
(1) プレイ論を体育科に取り入れる	2	(3) 「マットあそび」	17
(2) 運動がもつ固有の楽しさ	3	(4) 「とびばこあそび」	18
第3節 遊びと学びの関係		第2節 運動の日常化～学校に遊びムーブメント	
(1) これからの時代に求められる教育と体育	4	を起こす～	20
(2) 遊び＝学び	5	(1) 事例1 縦割りグループを活用した遊び	
		の時間の取組	21
		(2) 事例2 クラブ活動を活用した取組	22
		(3) 事例3 ジャンプアップチャレンジカー	
		ドを使った学級の取組	22
第2章 運動遊びを楽しむ子を目指して		第4章 実践から見えてきたこと	
第1節 遊び＝学びの指導と評価		第1節 成果と課題	
(1) 発達段階を踏まえた指導	5	(1) 楽しさを実感していたか	24
(2) 学びの姿を明らかにする	8	(2) 社会性や主体性の向上は見られたか	25
(3) 励みとなる評価を目指して	8	(3) 課題について	26
第2節 運動遊びを学校生活に取り入れる体力		第2節 遊びの中の学びとは	
向上モデル2016		(1) 遊び＝学びの学習スタイル	26
(1) 運動の生活化の重点	9	(2) 低学年における遊びの中の学びとは	30
(2) 運動の日常化の重点	11		
		おわりに	30

<研究担当> 西田 鉄平 (京都市総合教育センター研究課研究員)

<研究協力校> 京都市立桂東小学校
京都市立伏見板橋小学校

<研究協力員> 藤原 久美子 (京都市立桂東小学校教諭)
吉仲 紗代 (京都市立伏見板橋小学校教諭)

はじめに

現在、日本スポーツ界は、2020年オリンピック・パラリンピック東京大会開催という国を挙げた一大イベントを控えている。同時に、数々のスポーツ現場における暴力問題やスポーツ団体の不正経理、選手のコンプライアンス欠如の露呈といった危機が起きている状況にある。勝利のみを求め、選手育成やフェアプレイを軽視してきた結果だとして、スポーツのマイナス面がクローズアップされていることも多い。しかし、「スポーツの力は世界を変えることができる」(1)の言葉にもあるように、スポーツのもつ可能性は非常に大きい。また、スポーツを教材として扱っている学校体育の役割は非常に大きいのではないだろうか。

「遊びの中の学びを徹底的に大切にしています」この言葉は、京都市立幼稚園の取組を紹介するリーフレットのタイトルである。昨年度の研究において、「遊び」というキーワードを取り上げた筆者にとって、このタイトルは大変興味深いものであった。京都市立幼稚園では、好きなことに熱中し、十分に遊び込む体験の中で、自分で考え、探求していく学びの芽生えを育むことを大切にしている。つまり、遊ぶという直接体験自体を幼児期の「学び」としてとらえ、小学校の体系的な学習へつながるようにしているのだ。

昨年度、本市児童の体力、運動能力・運動意識実態を明らかにしながら、体力低下の原因について考察し、子どもの発育、発達の特性に触れながら、体力向上に向けて、「運動遊びを学校生活に取り入れる体力向上モデル」を基に、運動の生活化・日常化についての取組を実施した。その結果、運動との豊かな出会いが実現する授業を実践することができた。そして、外遊びを意欲的に実践する児童が増加し、体力の向上がみられた(2)。

本年度は、昨年度の研究を踏まえ、運動の生活化では、低学年の授業に焦点をあてて研究を進めていく。「遊び」についての先行研究を基に、遊びの要素を取り入れた授業を行いたい。発達段階を踏まえた運動遊びの学習指導について、今一度検討し、低学年の学習モデルについて提案する。また、これからの時代に求められる体育科での学びを明らかにしながら、評価の在り方も再考したい。運動の日常化では、運動遊びが身近なものとなるように、計画的な運動環境整備を進める。「もっと遊びたい」「こんな遊びが楽しかった」という元気いっぱいの子どもたちが増えていくように、年間

を通じた計画を提案したい。本研究で目指す子どもの姿を、「運動遊びを楽しむ子」と設定し、運動の生活化・日常化の取組を同時並行的に行う。結果として、体力の向上はもちろん、子どもの社会性や主体性の育成につながるかどうかを検証するとともに、筆者が考える「遊びの中の学び」について若干の提言を行う。

- (1) 公益財団法人日本オリンピック協会『JOCの活動2014-2015』
http://www.joc.or.jp/about/mission/pdf/2014_2015.pdf
p.11 2017.3.4
- (2) 西田鉄平「No.577 生涯にわたって運動やスポーツに親しむ子の育成を目指して-運動遊びを学校生活に取り入れる体力向上モデルの実践-」『平成27年度研究紀要』京都市教育委員会 京都市総合教育センター 2016.3 pp..24~30

第1章 遊びという文化

本章では、「遊び」について研究をした文献から、遊びの本質をまとめるとともに、「遊びと体育」、「遊びと学び」との関係について考える。

第1節 先行研究より

(1) ホイジンガのプレイ論

ヨハン・ホイジンガは、著書「ホモ・ルーデンス」で、遊びの意味を広く社会全体の中に位置づけ、それが人間の文化を生み出し、育む根源的な力になることを示した。ホイジンガ以前のプレイ論は、遊びは遊び以外の何かに役立つものという手段的なものであった。しかし、ホイジンガは、遊びという行為を人間の欲求充足のための自己目的的な活動ととらえた。遊びの本質を、「人を夢中にさせる」「面白さ」とし、本気で遊びを行うことから、「遊び」と「真面目」は対立するものではなく、「遊びは真面目に変わり、真面目は遊びに変わる」(3)のものであり、遊びは真面目に内包されるとした。遊びの目的は、遊ぶ行為それ自体の中にあり、遊びは、人生にとって不可欠なものであるから、遊びそのものが文化になるとしている。また、遊びに必要な形式的な特徴を以下のように述べている。

- ① 自由な行為
- ② 非日常的な活動
- ③ 利害を度外視した性格
- ④ 時間的、空間的に区別された活動
- ⑤ 秩序ある活動

(4)

遊びは、決められたルールに従い、非日常的、没利害的で参加者の自発的で自由な意思によって行われるということである。つまり、強制され、命令されて行われる遊びは、もはや遊びではないし、ルールを一方的に破るようなことが起きても遊びとはならないのである。

(2) カイヨワのプレイ論

ロジェ・カイヨワは、著書「遊びと人間」で、遊びを、「自由で自発的な活動、喜びと楽しみの源泉」(5)と定義し、遊びの特徴を以下のように述べている。

- ① 自由な活動
- ② 隔離活動
- ③ 不確定の活動
- ④ 非生産的活動
- ⑤ ルールのある活動
- ⑥ 虚構的活動 (6)

カイヨワは、遊びの定義に基づいて、遊びの発達段階をパイディアからルドゥスという言葉で説明している。パイディア(遊戯)とは、気晴らし、騒ぎ、即興、無邪気な発散などの統制されていない気紛れであり、遊びがルールや名前すらもない段階としている。無秩序でルールすらないパイディアの段階に、きまりやわざ、道具などが現れ、遊びが組織化されていく。ルドゥス(競技)とは、パイディアと正反対で、「秩序」を志向する窮屈な規則がある段階としている。遊びは、パイディアの状態から、厳密なルールに従わせ、緊張を求めるルドゥスへ発展していくと考えられている。また、カイヨワは、遊びをアゴン、アレア、ミミクリー、イリンクスの四つのカテゴリーで分類する考え方を提案している。図1-1は、カイヨワの遊びの分類をまとめたものである。アゴン=競争の遊び、アレア=偶然に身を委ねる遊び、ミミクリー=模倣変身の遊び、イリンクス=めまいを追及する遊びと分類し、

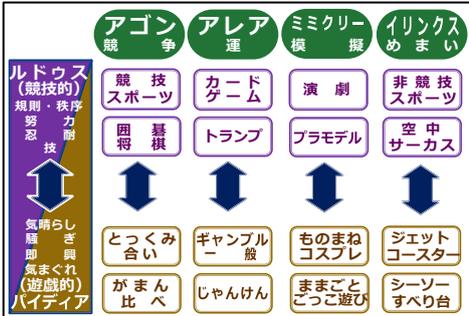


図1-1 カイヨワの遊びの分類 (7)

一部筆者改変

下から上へパイディアの要素が減り、ルドゥスの要素が増す。さらに、遊びは勝とうとする意欲を前提としているが、原則として敵を信頼し、敵意

なしに敵と戦うこと、敗北を受け入れることも大切なことだと述べている。

第2節 遊びと体育

(1) プレイ論を体育科に取り入れる

ホイジンガとカイヨワのプレイ論を踏まえて、スポーツを見つめ直すと、スポーツが遊びの特徴を多く備えていることに気付く。スポーツは、自発的に行う身体活動であり、ルールを設けその中で自由な能力の発揮と挑戦を試み、最善を尽くしてフェアプレイに終始することを目標にしている。つまり、遊びの原理は、スポーツの原理であり、スポーツも遊びの一部だということがいえる。ここで、体育の学習内容を構成するスポーツやダンスなどの運動が遊びの領域に位置づけられ、遊びの本質である面白さや楽しさを求めて体育学習を進めていくという可能性が浮かび上がる。カイヨワの遊びの分類の中で、アゴンは、競争という形をとる遊びで、自分の勝利や成功を求めるため、訓練、たゆまぬ努力が前提となる。相手と競い、自分の優越性を示すために、人為的にルールが決められる。スポーツはこのアゴンに含まれると考えることができる。また、ミミクリーは、その人格を一時的に忘れ、偽装し、捨て去り、別の人格を装う遊びである。ダンスはこのミミクリーに含まれると考えることができる。

遊びとしての体育学習では、子どもたちの自主性が尊重され、子どもたちの創意工夫が生かされるような展開となるべきである。運動が強制されるような体育学習となれば、自由な活動としての遊びの条件から外れ、楽しさを味わうことができない。勝ち負けが初めから分かっていたり、自分の能力と掛け離れた課題であったりすると、意欲がなくなるので、不確定性も大切である。

一方で、プレイ論を基にするスポーツやダンスを授業の中で成立させることは、実に困難であるといえる。なぜなら授業は、やらねばならないという強制的な意味合いを前提としているからである。しかし、楽しさを実感し夢中になってスポーツに取り組み、全力を尽くす姿から、遊びとしての体育学習を成立させることは可能ではないだろうか。つまり、サッカーやバスケットボール、器械運動などの学習を進めるとき、アゴンの遊びの視点で、どのような楽しさがあるのか、どのような面白さがあるのかを明らかにすれば、遊びの本質を味わう学習となるのではないか。したがって、

遊びとしてスポーツやダンスをとらえる際には、それらがもつ特有の楽しさ、面白さを明らかにする必要がありと考えられる。

(2) 運動がもつ固有の楽しさ

スポーツやダンスを遊びとしてとらえ、体育学習として成立させるとき、それぞれの運動が、どのような特性（楽しさ、面白さ）をもっているのかを明らかにすることが必要である。その特性を十分に味わうことができれば、運動は遊びとなり、「楽しい」「面白い」ものとなる。指導者が機能的特性（運動のもつ楽しさ）を理解することで、子どもたちにその運動をどのように受け止めさせ、どこに楽しさを感じるかなど、運動との関係を気付かせることができる。図1-2は、運動がもつ楽しさ（機能的特性）から見た運動の分類である。

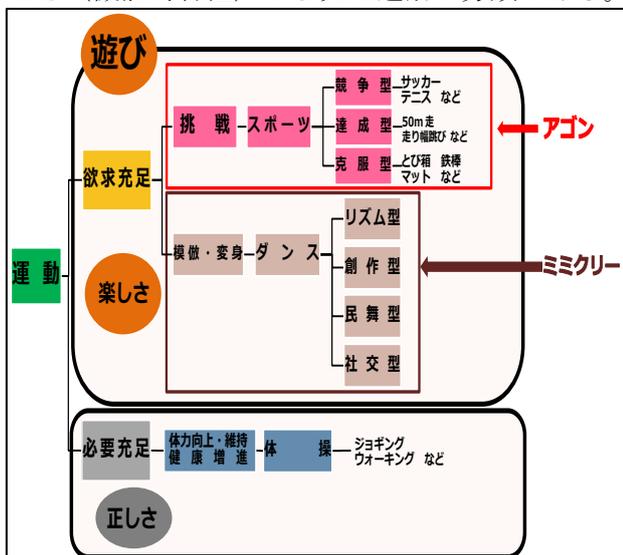


図1-2 機能的特性から見た運動特性分類

まず、欲求充足の運動と必要充足の運動に分けられる。欲求充足の運動とは、運動に参加する者の挑戦や模倣・変身の欲求を充足するという機能をもつ運動である。挑戦欲求を充足するものをスポーツと呼び、変身欲求を充足するものをダンスと呼ぶ。カイヨワの遊びの分類では、スポーツはアゴン、ダンスはミミクリーとなる。挑戦欲求は、主に、競争型、達成型、克服型に分類される。競争型の運動とは、「他者へ挑戦し、勝敗を競い合うことが楽しい運動」(8)である。競争型の運動には、個人対個人のスポーツや個人対個人のスポーツがあり、代表的なものとして、サッカー、バスケットボール、テニスなどである。達成型の運動とは、「記録やフォームなどの観念的基準へ挑戦し、それを達成することが楽しい運動」(9)であり、代表的なものとして、50m走、走り高跳びな

どである。克服型の運動とは、「自然や人工的に作られた物的障害へ挑戦し、それを克服することが楽しい運動」(10)であり、代表的なものとして、跳び箱運動、マット運動、鉄棒運動などである。一方、変身欲求は、リズム性を重視するか、イメージを重視するか、動きの型が定まっているか、定まっていないかといった要素から、リズム型、創作型、民舞型、社交型に分類されている。

欲求充足の運動が楽しさや面白さを求めて行われるのに対し、体の必要性を理解し、その必要を充足するために行われるのが必要充足の運動である。佐伯は、必要充足の運動を、「体の働きを高めたり、維持したりするなど体の必要を充足するために工夫され、行われる運動」(11)とし、楽しさよりも正しさを求めて行われるものであると述べている。健康の維持、増進のために行われるジョギングやウォーキングなどがこれに含まれ、遊びではなく体操というカテゴリーに分類される。

これまで述べてきた運動の機能的特性は、あくまでも一般的な特性（一般的な楽しさ）である。筆者は、この一般的な特性は、体育学習を進める中で、固定的なものではなく流動的なものであると考えている。なぜなら、体育学習では、目の前の子どもたちの実態と運動との関係が重要であり、体育学習の中で指導者が、「この運動は、この特性だから…」と特性分類を絶対視し、固定化してしまってはならないからである。それぞれの運動の一般的な楽しさが、運動を行う者が感じる楽しさと一致しないことも多い。

高橋は、水泳の例を挙げて、「学習者の技能向上にともなって、運動の楽しみ方も変化していく」(12)としている。水泳の最初の段階は、水という環境を克服することに挑戦課題が向けられ、水をかぶったり、水中で目を開けたり、水中を歩いたりすることが楽しい段階である。このような段階から、子どもたちは、水の中で浮かんだり、進んだり、泳法の習得をしたりすることに関心を向けるようになる。更に進んだ段階では、泳ぐことができる距離に関心が向けられ、フォームの洗練にも力を入れるようになるかもしれない。そして、余裕をもって泳ぐことができるようになると、より速いタイムを達成しようとしたり、相手と順位を競ったりすることを楽しむこともあるだろう。このようなことは水泳に限ったことではなく、他の運動でもいえることである。このように、子どもの技能の段階によって、運動の楽しみ方は常に変化し、発展していくものである。大切なのは、

目の前の子どもたちから見た運動の特性を明らかにして、子どもたちの求める楽しさを十分に味わうことができる学習過程を仕組むことである。運動の楽しみ方は多様であり、何を教えるのかという指導者目線よりも、何を学ぼうとしているのかという子ども目線ととらえた学習を展開していくべきである。「この学級の子どもたちには、リレーを競争型でとらえるとよいのではないか」や「達成型でとらえる方が楽しさをより実感できるのではないか」といったことを考えるということである。そうすることが、遊びの本質を味わうことのできる体育学習につながるのではないのだろうか。

第3節 遊びと学びの関係

(1) これからの時代に求められる教育と体育

変化の激しい現代社会においては、学校で学んだ知識や技能を定型的に適用して解ける問題は少なく、問題に直面した時点で集められる情報や知識を入手し、それを統合して新しい答えを創り出す力が求められている。

渡部は、「状況」がその「学び」に対し大きな影響を及ぼすと考える認知科学の立場から、現代社会における教育について検討した。

伝統芸能や民俗芸能の教育の現場では、師匠や講師が学校教育現場と同様に、知識や技能を何とかして後進に教えたいと願っている。彼らは、正確な知識を系統的に伝えていく「教え込み型」ではなく、「しみ込み型」(13)の学びを大切にしているという。

教え込み型としみ込み型の違いについてもう少し述べたい。図1-3は、教え込み型としみ込み型の学びを比較してまとめたものである。



教え込み型は、「教える側(指導者)」と「教えられる側(学習者)」の役割がはっきり分かれており、明確なカリキュラム

に沿って教えられる。役割がはっきりしているので、無意識のうちに上下の関係となりやすく、自分のもつ知識や技能を伝えようとしすぎてしまう傾向がある。学習者の姿勢が、何かを教えてもらうという受け身になりがちで、指導者の指導性が強

まるがゆえに、成果を指導者に求めてしまうという事態も起こりうる。高度成長期の時代は、できるだけ短い時間に、いかに効率よく子どもたちに正しい「きちんとした知」を教え込むことが社会のためだという教育を行ってきた。社会が求めることに対応して教育が進められると、このような教え込みの教育になることは当然であるといえる。

一方、しみ込み型は、教える者と学ぶ者との役割が曖昧であり、子どもは「自然に」学ぶという前提に立つ。日本の職人や芸能の師匠と弟子の関係、親子関係では、一つ一つ教え込むのではなく、師匠や親のすることを模倣したり、疑問に思ったことを質問したり試したりすることによって、環境を整えていくという方法が取られている。ここでは、知識が集積されていくことより、総合的な判断力が培われていくことに重点が置かれていて、上達したかどうかは、量的ではなく質的に評価される。つまり、社会の状況は常に変化しており、いったん獲得した正しいとされる知識が、次の瞬間にも正しいとは限らないということである。したがって、「よいかげんの知」をしみ込み型の学びで獲得することが、高度情報化時代、つまり、あいまいで複雑に情報が絡み合い、しかも真実や価値観が常に変化している現在には必要であるということである。

体育学習ではどうであろうか。教え込み型では、正しいとされる技能を子どもたちに段階的に教えられ、一つ一つ丁寧に指導される。スモールステップという手段が用いられ、子どもたちを一斉に指導し、先生の引いたルールの上を着実に進むように仕組んでいく。ある子は、自分の今ある力とかけ離れた課題を与えられ、自分の求めている技を「やらねばならない技」として、練習させられる状況に追い込まれるかもしれない。ある子は、ボールゲームにおいて、「ボールを持たない動き」を身につけさせようとする先生の指導の下、ゲームにつながるであろう動きの練習を段階的に行い、練習が終わると、「やっとゲームができる」と安堵感をもつかもかもしれない。

スモールステップでの指導や、ドリルゲーム、タスクゲームなど、それぞれの方法を否定しているのではない。教え込み型では、運動やスポーツを行う主体である子どもの思いや考え、発達段階などが軽視されることが多く起こることが問題なのである。基礎・基本の習得を重視するあまり、知識や技能を身につけさせる授業になることもあるのではないだろうか。

(2) 遊び=学び

本章第一節でも述べたが、遊びの第一条件は、「自由な活動」であり、子どもたちが強要されたと感じると、もはや遊びではない。授業というある一定強制された枠組みの中で、いかに子どもの思いに寄り添うことができるのかが重要なのである。

佐伯は、遊びと学びの関係について、「遊びと学びは渾然一体のもの」(14)と述べている。佐伯は、子どもの世界では、遊ぶことと学ぶことはほとんど区別がないとし、遊ぶことはただ楽しむことだけを求めており、そこで何かを学ぼうなどということはないとしている。夢中に遊ぶ中で、自然と「できるようになる」ことが増えていき、それを学びととらえることができる。一方、大人の世界では、学ぶときには遊んでなどいられず、遊びを我慢して、努力して、一步一步何らかの知識や技能を向上させていく。遊びは、ただ楽しむことだけのために行うこととして、学びと分離されている。しかし、大人の世界でも、遊びと学びが区別できない状況もある。科学者が研究に没頭しているときや画家が夢中で絵を描いているようなときなどである。結果として、自分の知識や技能が向上し、物事の探求が面白く、夢中になってやめられない状況で、「これはどういうことなのだろう」「どうやればうまくいのだろうか」ということを考えているのである。

このように考えると、「遊ぶこと」と「学ぶこと」は、渾然一体となったものであり、両者を分けてしまうのは、本質からいうと間違いである。特に、スポーツの世界では、自分の好きなことに好きなだけ時間をかけ、「もっとできるようになりたい」「なんとかうまくになりたい」と夢中になって練習に励んだ結果、素晴らしい選手として脚光を浴びることがよくある。しかし、学校教育では、勉強＝「学び」－「遊び」としてとらえられ、学校では、将来、必要となるであろう知識や技能といった能力を高めるために、遊んでばかりはいられないという状況となっているのではないだろうか。

筆者は、学校体育＝「学び」－「遊び」としてではなく、学校体育＝「遊び」＝「学び」としてとらえることができれば、子どもたちが主体的に、自分の個性を伸ばしていきながら、学(遊)んでいくに違いないと考えている。

遊び=学びだととらえると、能力主義ではなく、ただ遊べばよいということになるが、学校で子ど

もに学習させる以上、子どもの学習を評価する必要がある、体育も例外ではない。それでは、遊び=学びの指導と評価はどのように進めていけばよいのだろうか。

- (3) ヨハン・ホイジンガ 里見元一郎訳『ホモ・ルーデンス』河出書房新社 1989.11 p.23
- (4) 前掲(3) pp.21~27
- (5) ロジェ・カイヨワ 多田道太郎、塚崎幹夫訳『遊びと人間』講談社 1990.4 p.34
- (6) 前掲(5)p.40
- (7) 立石正, 新開谷央, 菊幸一, 松田恵示他『小学校体育科授業研究第三版』教育出版 p.26
- (8) 前掲(7) p.26
- (9) 前掲(7) p.26
- (10) 前掲(7) p.26
- (11) 佐伯年詩雄『これからの体育を学ぶ人のために』世界思想社 2006.6 p.165
- (12) 高橋健夫「運動の特性を問い直す」『体育科教育 第60巻第10号』大修館書店 2012.10 p.12
- (13) 渡部信一「高度情報化時代における教育再考-認知科学における学び論からのアプローチ-」『教育学研究第77巻 第4号』一般社団法人日本教育学会 2010.12 pp.358~367
- (14) 佐伯胖『わかり方の探究 思考と行動の原点』小学館 2004.8 p48

第2章 運動遊びを楽しむ子を目指して

本章では、遊び=学びの立場での指導と評価の在り方を提示しながら、今年度の研究の方向性を示す。また、運動遊びを身近にするための計画について提案する。

第1節 遊び=学びの指導と評価

(1) 発達段階を踏まえた指導

現行の小学校体育科学習指導要領には、「生涯にわたって運動に親しむ資質や能力の基礎を育てる」と明記され、豊かなスポーツライフの実現のための基礎を小学校段階で育てることを目標としている。また、指導内容の明確化や内容の系統性が重視されている。次頁図2-1は、文部科学白書の「体育の分野 指導内容の体系化」(15)を基にして作成した発達段階を踏まえた指導内容の体系化を示したものである。

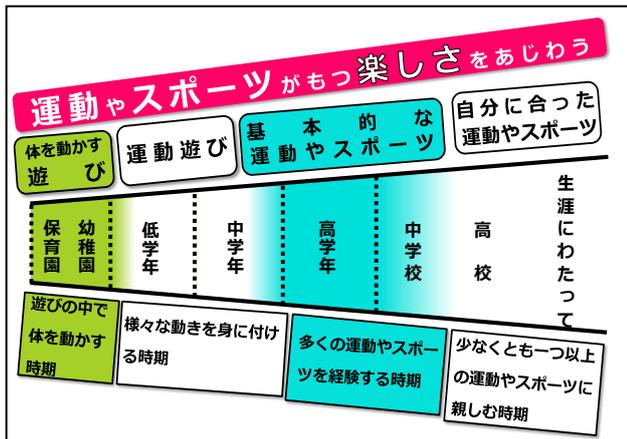


図2-1 発達段階を踏まえた指導内容の体系化

就学前を「遊びの中で体を動かす時期」、小学校低学年から中学年を「様々な動きを身に付ける時期」、小学校高学年から中学校を「多くの運動やスポーツを経験する時期」、中学校から高校卒業以降を「少なくとも一つ以上の運動やスポーツに親しむ時期」とした。

就学前は、体を動かす遊びが生活の一部となっている。例えば、集団遊びの一つであるしっぽの場面で、何度も何度も遊びを経験して、勝ち負けを味わう。すると、しっぽを取られないようにするためにはどうしたらいいだろう、友だちが取られないようにするにはどうしたらいいだろうなど、色々やってみてみたいことが出てくる。それを繰り返すことで、やがて、簡単な作戦を立てたり、自分たちなりのルールを決めたりすることもできるようになる。確かに遊んでいるのだが、生活において重要な知恵や感覚等を蓄積している。つまり、学びがあるといえる。この子どもたちの自ら遊ぶ姿は、小学校低学年での学習の基礎となるものであり、非常に重要である。そして、小学校低学年では、就学前に思う存分遊んだことを継続させながら、「様々な動きを身に付ける時期」という発達段階を考慮して、運動遊びの指導を行うべきである。この指導内容は、発達段階を踏まえて示されたものであるため、少々無理をしてでも指導の前倒しをする方がよいと考えるのは得策ではないと考えられる。高校卒業までを見通し、発達の時期に応じた運動やスポーツを、思う存分行うことが、生涯にわたって運動に親しむ子につながるのである。

右上図2-2は京都市教育委員会が発行している「平成27年度 京都市立小学校教育課程指導計画京都市スタンダード 体育科」にある単元を、カイヨワのプレイ論と機能的特性による運動分類に基づいて、筆者なりに整理したものである。

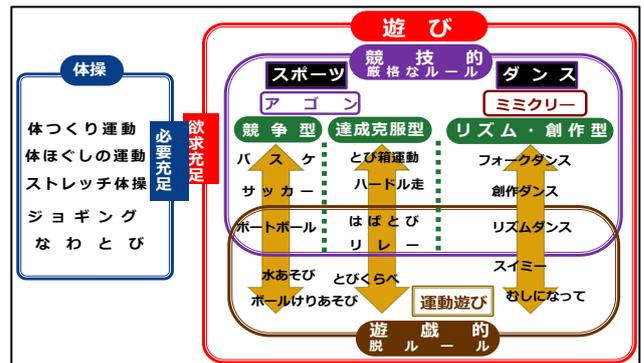


図2-2 プレイ論と運動の機能的特性を基にした京都市スタンダードの整理

低学年に配当されているボールけりあそび、水あそび、とびくらべなどは、パイディアの要素が強く、遊戯的な単元であるといえる。競争型、達成型、克服型などといった機能的特性に基づく運動分類で整理することは難しく、遊ぶことを通して、様々な動きを身に付けることを目指している。学年が上がるにつれ、ルドゥスの要素が強くなり、競争型、達成型、克服型といった特性に分類できる単元となっている。しかし、この特性分類は絶対的なものではなく、常に子どもからみた特性を大切にすることがゆえに流動的なものであると考える。アゴンとしてのスポーツ、ミミクリーとしてのダンス、そして、スポーツやダンスよりもパイディアの要素が強いものを運動遊びとし、欲求を充足する遊びととらえた。一方、体づくり運動やジョギングなどは、遊びではなく、健康や体力向上を目的とする必要充足の運動である。必要充足の運動であるから正しく行うことだけを考え、楽しむではいけないということではなく、楽しさを求めながら、体の必要を充足することも考えられる。したがって、欲求充足の運動と必要充足の運動は重なり合うものとしてとらえることとした。

このように、京都市スタンダードをプレイ論や運動の機能的特性からとらえ直すと、発達段階に応じて系統的に単元が配列されていることがわかる。例えば、パスゲーム→ポルトボール→バスケットボールという流れは、パイディア→ルドゥスというプレイ論が基になっていると考えられる。パスゲームは、スポーツとしてのバスケットボールとは違い、簡単なボール操作で楽しむことができるよう考えられたゲームである。大きな簡易ゴールを使用し、ボールの大きさや固さも、誰もが安心して操作できるようなものを選ぶことが多い。ルールは、バスケットボール本来のルールではなく、低学年児童でも理解できるような易しいもので、実態に応じて流動的なものとなっている。低

学年児童は、「思考と活動が未分化な時期」(16)にあると言われ、「動くことと考えることが同時に進む」(17)ことが特徴の一つである。この発達段階を踏まえたうえで、運動に進んで取り組み、きまりを守り仲よく運動をしたり、勝敗を受け入れたり、場の安全に気を付けたりすることができるようにする態度を育てていく。また、簡単なルールを工夫したり、攻め方を決めたりできるように支援していくことが求められる。

京都市スタンダードでは、発達段階を踏まえた単元構成となっていることが確認できたが、筆者は、小学校の体育学習指導には、発達段階を踏まえた指導について課題があるのではないかと感じている。

先日、ある京都市立幼稚園の保育を参観した。そこでは、全ての子どもたちが、自ら進んで遊んでいた。場の工夫は自分たちで行い、遊びたい形に工夫していた。まわる、とぶ、くぐる、はねる、しゃがむ、立つ、這うなど身に付けさせたい多様な動きは、保育者が何も言わなくても出てきていた。子どもは、遊びの世界に没頭し、その世界でのルールに自然に従うようになる。

巧技台という簡易な遊具で遊んでいる中で、子どもたちは、先頭にいる子の後ろについて、その子がした動きを真似するようになってきた。先頭の子は自然にリーダーとしての役目を果たすようになる。後ろに並んでいる子の様子を確かめながら、ゆっくり進んで行ったり、「次は〇〇ね」と声を掛けたりしている。また、後ろに並んでいる子は、「〇〇ちゃんのまねすんねんで」と遊びに参加してきた子に声を掛けている。このルールは事前に決められていたものではなく、遊びながら自然発生的に生まれたものである。途中で理由もなく先頭の子が変わったり、列がバラバラになったりする。ルールは厳格なものではなく、常に流動的であった。真似をするということはカイヨワの遊び分類の一つに挙げられている。子どもの本能的なものなのだと感じる瞬間であった。また、子どもたちの活動中の声からも、自ら遊び、楽しんでいる様子がうかがえた。「やった」「できた」という達成感を表す声や、「これできる？」と友だちに挑戦をあおる声が飛び交っていた。鉄棒をしている子からは、「これでやろか」「先生みといて」という声が聞こえてきた。今ある自分の力で、技のような遊びを保育者に披露している。保育者から、「この技をしてみよう」という提案はない。子どもたちの今ある力を大切に、自分が挑戦したい課

題に向かって遊ぶ子どもの姿を尊重しておられた。このような学びは、「しみ込み型」の学びであり、遊び＝学びという学習観であるといえた。

一方、筆者は、小学校現場では、「体育の学習は技能を身に付けさせればよい」という学習観で授業を行っている教師が多いのではないかと感じている。以前参観した低学年の跳び箱の授業では、「開脚とびができるようになること」が指導者や学習者の大きな関心となり、指導者は学習者が開脚とび〇段をできるようにするため、必死になっていた。体育館には、「ここに手をつけて」「もっと強く踏み切って」「まだまだいける」などの指導者の大きな声が響き渡っていた。「次はこれ、次はこれ」とスモールステップが生まれ、学習者はその指示に従っていく。自然と指導者と学習者の役割がはっきりと分担されるようになる。指導者は、自分のもっている知識や技能を学習者に伝えながら、指導しなければならぬと考えている開脚とび〇段を、全員がクリアできるように躍起になっていた。学習者は、開脚とびが成功すれば喜び、失敗すれば悔しがり、闇雲に挑戦している。学習者は、指導者が伝えたことを正確に行い、できなければ指導者を頼り、できたという成果を指導者から得ようとしているようであった。言い換えると、指導者の敷いたレールの上を歩き、効率よく学習を進めていた。

小学校では、「体育の授業」という枠組みの中で、指導すべき内容が明確にされている。身に付けさせたいことがある以上、指導者からの「教え」も発生し、それが時として、子どもたちの本当に楽しみたいことを奪ってしまうときがある。指導者の思いが強すぎて、「させる」授業となることもある。また、評価というものに縛られてしまう感覚も捨てきれない。子どもたちが自由に遊び、子どもたちのやりたい運動をさせて、そこで楽しんでいる姿を即時に評価するだけではない。通知表というものがあり、最終的には、子どもたちの姿から「321」という評価を下さなければならない。したがって「ただ遊ばせているだけでは学びではない」ということになってしまう。「学校で子どもたちに学習をさせる以上、子どもたちの学習をしつかり評価しなければならない」ということが、小学校現場では現実にある。だから遊んでばかりはいられないというわけである。

このような学習観は、「教え込み型」であり、目に見えるものを「できる」「できない」で評価し、高度な技能を早く身に付けることができれば、こ

の先の人生にとって役に立つというような価値観ともいえる。「開脚とび〇段が飛び越せるように」「高度な〇〇とびを身に付けられるように」や、「素直に勝敗を受け入れられるように」「長時間でも姿勢よく話を聞くことができるように」など「させる」ことで、目に見える能力面の育ちを指導し、上達させることを重視する傾向があるのではないだろうか。技能の習得や向上は、非常に重要なものであり、否定するものではない。「教え込み型」になりやすいということが問題なのである。

小学校入学前には、遊びを大切に、「しみ込み型」の学びで育ててきた子が、小学校入学と同時に、「教え込み型」として、遊びと学びが分離された学習を「させられている」状況が少なからずあるのでないだろうか。「遊び=学び」の発達段階である低学年期の子どもたちが、「学び-遊び」の学習となってしまうように、低学年の体育学習指導を行わなければならないのではないだろうか。

(2) 学びの姿を明らかにする

表2-1は、筆者が考えた小学校第2学年「てつぼうあそび」の学習における評価規準である。

表2-1 「てつぼうあそび」評価基準

	評価規準	学びの姿
運動への 関心 意欲 態度	安全に気をつけながら、友だちと声を掛け合って楽しく取り組もうとしている	<ul style="list-style-type: none"> ・順番を守って鉄棒遊びをしている ・鉄棒遊びに関する話題で友だちと声を掛け合っている
	友だちと協力して、準備や後片付けをしようとしている	<ul style="list-style-type: none"> ・グループでマットを運んでいる ・決められた役割をこなしている
	鉄棒遊びを進んで取り組もうとしている	<ul style="list-style-type: none"> ・グループで体慣らしをしている ・何度も楽しく遊んでいる ・ルールを守って遊んでいる
運動についての 思考 判断	鉄棒遊びの簡単な遊び方を工夫している。	<ul style="list-style-type: none"> ・ルールを相談している ・ルールを変えながら遊んでいる
	友だちの楽しい遊び方を見つけている	<ul style="list-style-type: none"> ・楽しい遊び方をカードに書いている(発表している)

運動の技能	鉄棒遊びを通して、跳び上がりや跳び下り、ぶら下がり、易しい回転などができる	<ul style="list-style-type: none"> ・跳び上がって支持することができる ・支持から跳び下ることができる ・支持の姿勢から前に回って下りることができる など
-------	---------------------------------------	---

遊び=学びをより確かなものにするために、遊びの中の学びの姿を明らかにした評価を行う必要がある。子どもたちが遊んでいる様子を、「楽しく遊んでいる」と評価するだけでは不十分であるので、評価する学びの姿を設定した。小学校体育科の運動領域の観点は、「運動への関心・意欲・態度」「運動についての思考・判断」「運動の技能」の三つである。この三観点における子どもたちの学びの姿が具体的で明確であれば、遊びの中の学びを評価しやすいのではないだろうか。子どもたちが夢中に遊ぶ中から、学びの姿を観察、記録して、評価として子どもたちに返していく。子どもたちからすると、ただ遊んでいるだけであるが、指導者は、遊びを学びとつなげて評価していくことが必要なのではないだろうか。

(3) 励みとなる評価を目指して

図2-3は、研究協力校の教員及びランダム抽出した京都市小学校教員を対象とした「体育授業や体力向上の取組に関する調査」の回答結果の一部である。

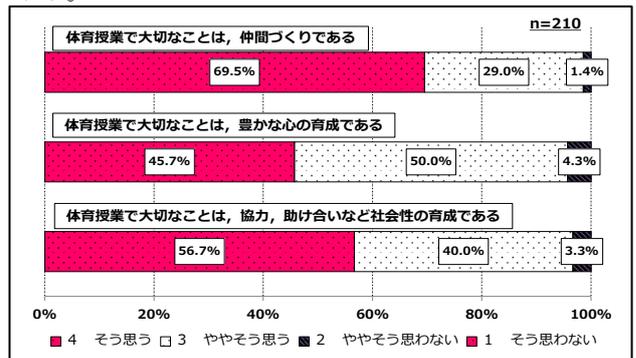


図2-3 「体育授業や体力向上の取組に関する調査」の回答結果

「体育授業で大切なことは仲間づくりである」という設問に対して、「そう思う」と積極的に肯定した回答をした割合は69.5%であった。「体育授業で大切なことは豊かな心の育成である」「体育授業で大切なことは協力、助け合いなど社会性の育成である」という設問に対して、「そう思う」と回答した割合はそれぞれ45.7%、56.7%であった。「ややそう思う」を含めると、ほぼ100%に近い割合で

ある。このことから、多くの教員が、体育の授業において、社会性の育成を重視していることがわかる。

本来評価とは、子どもたちの励みとなるようなものでなければならない。できるようになったことを最終的に評価することと同時に、学習過程において、「この調子でやっていけばいいんだ」という実感を与える評価が必要ではないだろうか。しかし、意図的に励まそうという言葉を掛けたとしても、全てが子どもたちの励みになるとは限らない。かえってやる気がなくなったり、迷惑な気分となったりすることもある。また逆に、こちらの何気ない無意識の行為が、子どもたちの励みにつながることもある。つまり、励みは、他人から得られるものばかりではなく、自分自身が周りの様々な環境から感じ取るものだともいえる。子どもたちの内面から沸き起こってくる励みを指導者がキャッチし、肯定的に評価していくことで、自分のよさを実感することができ、その繰り返し、次への励みにつながっていく。

筆者は、励みとなる評価の積み重ねは、子どもたちの社会性や主体性の向上につながるのではないかと考えている。社会性や主体性といった数値化することができないものは非認知能力や社会情動的スキルと呼ばれている。無藤は、「非認知能力ないし社会情動的スキルは、IQなどで数値化される認知能力と違って目に見えにくいのだが、学びに向かう姿勢とも言い表せる」(18)として、社会性や主体性は、幼児期から小学校低学年に育成するのが効果的だと述べている。また、効果的に高めるポイントの一つとして、「保育者(指導者)の言葉の働き」(19)を挙げている。つまり、子どもが夢中になって遊ぶ姿から、保育者(指導者)が子どもとの対話を通して、励みとなるような評価をその都度行うことが、子どもたちの社会性や主体性の向上につながるということである。そのためにも、子どもたちが真に遊びたくなるような学習展開が求められる。夢中になって遊ぶ姿を即時評価し、子どもたちの励みにつなげていくとともに、子どもたちが自己評価していくことを繰り返していくサイクルが大切なのではないだろうか。

第2節 運動遊びを学校生活に取り入れる体力向上モデル2016

これまで述べてきたことを簡単に整理して、本年度の研究の方向性を示していく。

- 遊びは自由な活動であり、強制されず、自主的な活動である。
- プレイ論を基に、運動の機能的特性を明らかにすることで、楽しさを求める体育学習となる。
- これからの時代に求められる教育は、教え込み型ではなく、しみ込み型の学びであり、体育科も同様である。
- 発達段階を踏まえた指導と評価に課題があり、遊び=学びという学習を構築していくことができないか。
- 子どもたちの励みとなる評価の積み重ねが、子どもたちの社会性や主体性の向上につながるのではないか。

昨年度、「運動遊びを学校生活に取り入れる体力向上モデル」を基に、運動の生活化・日常化についての取組を実施した。今年度も生活化と日常化の取組を継続しつつ、以下のような仮説を立てて研究を進めていきたい。また、図2-4は、今年度の研究の構造図である。

【研究仮説】

小学校低学年において、遊び=学びの体育学習を行うことで、子どもたちが楽しさを実感する体育学習となるだろう。また子どもたちの社会性や主体性の向上につながるだろう。



図2-4 運動生活を学校生活に取り入れる体力向上モデル 2016

(1) 運動の生活化の重点

運動の生活化では、子どもたちが授業の中で、運動の楽しさを実感することをねらいとしている。今年度は、特に低学年に焦点をあてる。なぜなら、遊び=学びという指導と評価は、低学年の子どもたちの発達段階に最も即した形であるからである。運動の生活化の重点は次頁の通りである。

【運動の生活化 重点】

- ①授業の中に遊びの要素を取り入れる
- ②遊びの中の学びの姿を明らかにする
(動きの習得に焦点をあてる)
- ③励みとなる評価を行う
(社会性や主体性に焦点をあてる)

①授業の中に遊びの要素を取り入れる

遊びの要素を【競争・達成・克服】【運】【真似】【心地よさ】とする。遊びの要素にふれることで、子どもたちが楽しさを求めて遊ぶことを期待している。遊びながら遊びの四要素を自然に体感できるようにするために、授業で取り扱う運動遊びに、どの要素が含まれるのかを明らかにする。また、子どもたちの実態に応じて、意図的に遊びの要素を取り入れた運動遊びを取り上げることも必要である。遊びの要素が含まれた運動遊びの授業では、子どもたちの姿が、「運動遊びを楽しく遊んでいる」姿となり、楽しさを求める体育学習となるのではないだろうか。

②遊びの中の学びの姿を明らかにする

子どもたちが、運動遊びを夢中に楽しむことをねらいとする。しかし、指導者が単元における遊びの中の学びの姿を明確にイメージしていなければ、「活動あって学びなし」の授業となる危険がある。また動きの習得に重点を置き過ぎて、反復練習が中心となる授業も避けなければならない。指導者は、身に付けさせたい動きを直接子どもたちに伝えて、練習させるのではなく、子どもたちの遊びの姿から動きの獲得を目指すようにしたい。学びの姿を明確しておくことで、子どもたちの遊びの姿と学びの姿をつなぐことができるのではないだろうか。更に、動きの習得につながる遊びを意図的に取り入れることで、遊びながら身に付けたい動きの習得につながるのではないだろうか。

③励みとなる評価を行う

結果としての総括的評価と同時に、子どもたちの励みとなるように形成的評価を行う。指導者は子どもたちの遊ぶ姿から、子どもたちの励みとなる評価を即時評価していくようにする。単元の評価規準を設定し、それに基づいて指導者は、子どもたちの励みとなるような声を掛けていく。子どもたちは、毎時間の学習を振り返って、自己評価を繰り返す。自己評価を繰り返し、自分自身の成長や進歩を自分自身で確認することで、自分のよ

さを確認できるのではないだろうか。このようなサイクルを繰り返すことが、子どもたちの社会性や主体性の向上につながるのではないだろうか。以下は、筆者が考える本研究での社会性と主体性の定義である。

社会性：仲間と協調して取り組む姿勢

主体性：興味・関心をもって、粘り強く、自ら判断し行動する姿勢

社会性や主体性といった非認知能力や社会情動的スキルは、短期的に高まるものではない。あくまでも、生涯の学びを支えるものとして、低学年の時期に高まっていくことが期待できるものとしてとらえている。短期的な成果を求めるあまり、楽しく遊ぶ時間を削り、規律訓練的な体育学習を進めていくのではない。子どもたちが楽しく遊ぶ姿に対して指導者が積極的な声を掛けることで子どもたちの励みにつながるようにしたい。そのためにも、教師の具体的な声掛けの例を指導案に明記し、指導者として常に意識をしながら授業を行っていくようにしたい。また、子どもたちの自己評価には、「教師の言葉掛け」についての欄を設け、毎時間教師にどのような言葉掛けをしてもらったかを記入するようにしたい。表2-2は、筆者が考えた小学校第2学年「パスアンドシュートゲーム」における励みにつながる具体的な教師の言葉掛けの例である。

表2-2 「パスアンドシュートゲーム」 言葉掛けの例

	学びの姿	具体的な言葉掛けの例
運動への 関心 意欲 態度	・道具を決められたところに置いてゲームをしている	「ボールを踏んでしまおうとけがにつながるね。いつもその場所に置いてね」
	・ゲームの邪魔になるものをコートから遠ざけている	「よく気が付いたね。けがのないように楽しく学習をしよう」
	・先生の話聞いて自分から準備や片づけを行っている	「協力できているね。この調子で自分たちで準備してね」
	・決められた役割をこなしている	「いつもしっかり〇〇をできているね。みんなの見本だね」
	・ゲームの勝敗を受け入れ、挨拶を行っている	「負けても、丁寧にあいさつができていますね。勝っても負けても、気持ちよくゲームを楽しみたいね。」

運動について の 思考 判断	・簡単な作戦を話している	「この作戦ならたくさん得点できそうだね」
	・簡単な作戦内容をゲーム中、味方に声をかけている	「声を掛けるとチームのみんなに作戦が伝わるね。」
	・自分のめあてをもっている	「〇〇ができるようにがんばってね」
	・次の時間ががんばりたいことをカードに書いている	「すごいね。こんなに友だち（自分）のよいところを見つけているね。」
運動の 技能	・ある程度、ボールを落とさず受けることができる	「胸の前でしっかりうけることができているよ」
	・ある程度、狙ったところへ投げることができる	「いいところに投げられているよ。」
	・パスをしたら、まとの方へ向かって走っている	「ボールを投げたらゴールに向かって走っているね」

(2) 運動の日常化の重点

運動の日常化では、運動遊びが身近なものとなるように、計画的な運動環境整備を進める。運動の生活化で運動の楽しさを実感した子どもたちは、「もっと遊びたい」という思いを抱くだろう。その思いを満たすために、進んで遊ぶことができる環境を整備していくことは大切である。教師の意図的な環境づくりが、子どもたちの遊び心に火をつけるのである。運動の日常化の重点は以下の通りである。

【運動の日常化 重点】

- ①運動遊びを身近なものにする冊子の作成
～学校に遊びムーブメントを起こす～

①運動遊びを身近なものにする冊子の作成

昨年度は、「運動場整備」「遊び道具の作成」「遊びニュースの発行」などの運動環境整備を行った。それぞれの取組を行った結果、運動遊びをする子どもたちが増加するという成果が得られた。また、運動遊びを楽しむ子が増加すると、体力（調整力）の向上も図られるということが、昨年度の研究で明らかとなった。しかし、それぞれの取組を単独で行っていたこともあり、取組の継続性が課題として残った。年間を通して、「遊びムーブメント」が起きるには至っていなかったと感じている。今

年度は、年間を通じて学校に「遊びムーブメント」を起こすために、計画的な運動環境整備を行うとともに、それをまとめた「学校に遊びムーブメントを起こすための資料集」を作成したい。この資料集を活用することで、継続した運動の日常化の取組が可能となるのではないだろうか。

(15) 文部科学省『平成26年度 文部科学白書』2015.8 p.283

(16) 文部科学省『教師用指導資料 小学校体育（運動領域）まるわかりハンドブック 低学年』http://www.mext.go.jp/component/a_menu/sports/detail/_icsFiles/fieldfile/2011/07/06/1306084_01.pdf p.6 2017.3.4

(17) 前掲(16)p.6

(18) 無藤隆, 古賀松香『社会情動的スキルを育む「保育内容 人間関係」-乳幼児期から小学校へつなぐ非認知能力とは-』北大路書房 2016.5 p.4

(19) 前掲(18)p.8

第3章 運動の生活化、日常化の実践

本章では、「運動遊びを学校生活に取り入れる体力向上モデル2016」に基に取り組んだ運動の生活化と運動の日常化の具体的な実践について詳しく述べる。

第1節 運動の生活化～遊び＝学びの授業実践～

A校第2学年とB校第1学年において、遊び＝学び授業を行った。表3-1は、本研究で行った単元名、領域、指導時数をまとめたものである。

表3-1 本研究で行った授業内容

第2 A校 学年	「パスアンドシュートゲーム」 6時間 (ゲーム)
	「てつぼうあそび」 5時間 (器械・器具を使つての運動遊び)
	「ハンドシュートゲーム」 6時間 (ゲーム)
第1 B校 学年	「とびばこあそび」 6時間 (器械・器具を使つての運動遊び)
	「マットあそび」 6時間 (器械・器具を使つての運動遊び)

(1)「パスアンドシュートゲーム」と「ハンドシュートゲーム」

<遊びの要素を取り入れた単元について>

パスアンドシュートゲームは10月上旬、ハンドシュートゲームは11月下旬に実践した。攻守が入り交じらないパスアンドシュートゲームを経験し

たのちに、攻守が入り交じるハンドシュートゲームを計画した。教師としては単元に系統性を持たせて指導をするが、児童としては、「ハンドシュートゲームのためのパスアンドシュートゲーム」ではなく、一つ一つのゲームの楽しさを十分に味わうことを大切にしたい。表3-2はパスアンドシュートゲームとハンドシュートゲームの特徴を比較したものである。

表3-2 「パスアンドシュートゲーム」と「ハンドシュートゲーム」の特徴比較

	パスアンドシュートゲーム	ハンドシュートゲーム
ボール	片手で操作が可能なドッジボール 0号球	片手で操作が可能なドッジボール 0号球
コート	縦 約20m 横 フリー	縦 約20m 横 フリー
時間	前半5分、後半5分	前半5分、後半5分
人数	三人	三人対三人
ゴール	 半径1.5mの円の中心に児童机を置き、その上に的となる段ボール箱を一つ置く。	 半径1.5mの円の中心に児童机を置き、その上に的となる段ボール箱を二つ置く。
得点	当たれば1点 倒せば3点	一つ倒せば1点 二つ倒せば3点
勝敗	制限時間内の得点	制限時間内の得点
攻守	入り交じらない	入り交じる
楽しさ 遊びの要素	主に、自チームの最高得点を目指しながら得点を競い合い、相手チームに勝つことを目指す競争	主に、相手チームと得点を競い合い、相手チームに勝つことを目指す競争

表3-3は、パスアンドシュートゲームとハンドシュートゲームにおける学習過程である。

表3-3 パスアンドシュートゲーム及びハンドシュートゲーム 学習過程

ステージ①	ルールやゲームの進め方に慣れながら、今ある力でゲームを楽しむ
ステージ②	勝つために、パスやシュートの仕方を工夫して、味方を励ます声掛けをしながらゲームを楽しむ

まず、ルールやゲームの進め方に慣れながら、今ある力でゲームを楽しむ段階がステージ①である。ゲームを進めながら、準備や後片づけの仕方がわかったり、ルールを理解したりすることができる。また、ルールに慣れていくと、児童の中から、「勝ちたい!」「どうやったら点数をたくさん入れることができるのだろう」といった思いがふれてくる。そうなれば、勝利のために、作戦を立てながら攻防を楽しむステージ②へつながっていくと考えている。パスアンドシュートゲームもハンドシュートゲームも、ほぼ同じ学習過程を想定している。

＜授業の実際 パスアンドシュートゲーム＞

単元の初め、準備や後片づけの仕方、ルールの説明を詳しく行った。児童からは、パスアンドシュートゲームという聞きなれないゲームに興味を示している様子うかがえた。第一時に教師から児童に対して行った、主なルール説明は以下の通りである。また、図3-1は、パスアンドシュートゲームにおける学習の場である。ステージ①では、まず、今ある力で楽しむことを第一に考えた。ルールもまだ十分に理解できていない段階であるので、ゲームを楽しみながら、ルールを理解することが大切である。ステージ①の段階での児童は、パスをしたり、パスを受けたり、シュート

- ・スタートラインから三人でパスをつないで得点を競い合う。
- ・時間は5分間
- ・的に当たれば1点。的に倒せば3点。
- ・得点が入れば、スタートラインまで戻り、またパスをつないで得点を目指す。
- ・円の中には入らない。
- ・円の中に入らなければどこからシュートしても構わない。

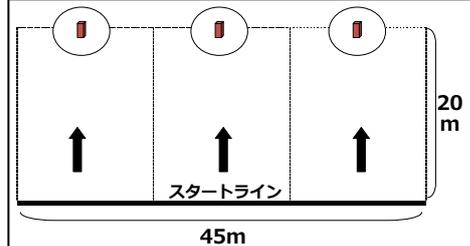


図3-1は、パスアンドシュートゲームの学習の場を示しています。コートは45m x 20mの長方形で、スタートラインが描かれています。スタートラインから3つの目標（的）が設置されています。各目標は半径1.5mの円の中にあり、児童机の上にあります。矢印はスタートラインから各目標に向かっています。

図3-1 パスアンドシュートゲーム 学習の場

シュートをしたりすることを確かめながら得点を重ねている様子であった。また、ボール操作が苦手な児童は、味方がいるところへパスできなかつたり、ボールをしっかり受けることができなかつたりする現状であった。チームの姿として特に目立った姿が、シュート場面で、シュートが一回で決まらず、的に外したボールをみんなで取りに行くという姿である。シュートのカバーに対する意識が薄

いのである。図3-2は、ステージ①でよく見られた児童の様子である。

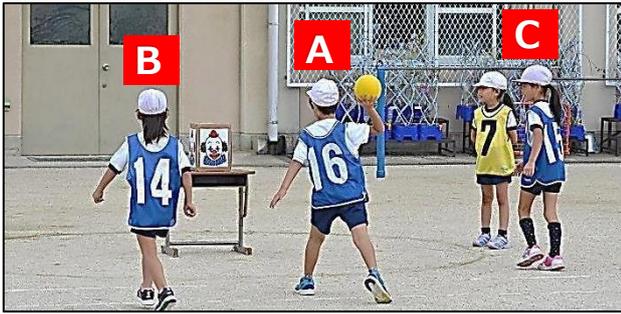


図3-2 シュートカバーができていない様子

シュートしようとしている児童Aの様子を児童B、児童Cは周りで眺めている。その後、シュートを外して、横で眺めていた児童Bと児童Cはボールを追いかけることとなった。大幅な時間のロスであり、得点が伸びない原因の一つであった。このようにうまくいかないことを経験すると、児童は、「もっと点数を取りたい」「〇チームに勝ちたい」という思いをもつようになるだろう。この思考の段階がステージ②である。そこで、児童に、「どうすればたくさん点をとることができるかな」と投げ掛けた。競争という遊びの要素に関わる簡単な発問をすることで、子どもたちの動きに変化が現れた。また、児童が、教師からの強制的な指導と受け止められないように、学びの姿がみられるチームを全体に紹介するようにした。図3-3は、図3-2で示したチームのステージ②で見られた様子である。

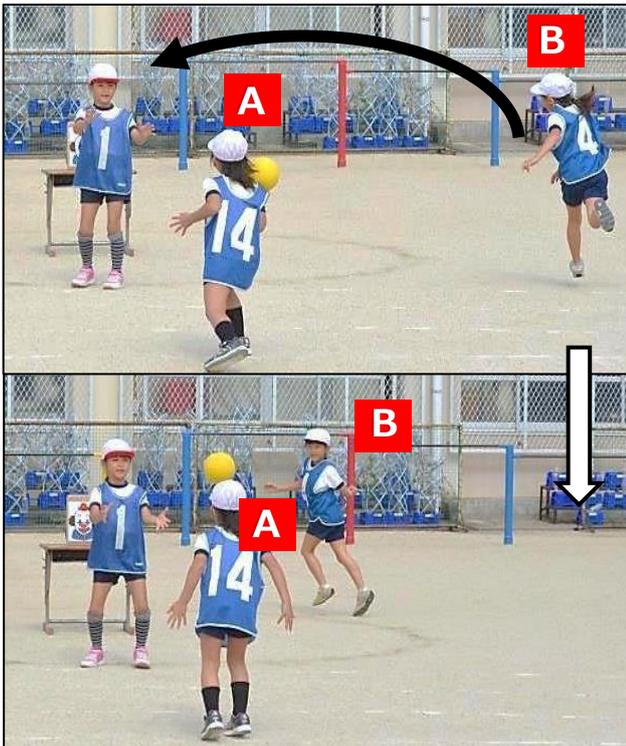


図3-3 的の後ろに回り込む様子

ボールを所持している児童Aがパスを出す瞬間には、パスを受けない児童Bが的の後ろに回り込もうと走り出している。ボールを投げる、受けるということが自分の課題であった児童が、ボールを投げた的のほうへ走る、ボールを受けたらすぐにパスをするという課題に変容していった。このような動きの変容は、教師の意図する学びの姿であるが、児童に対して強制的に指導して生まれたものではない。児童がパスアンドシュートゲームの競争という特性を味わい、「勝ちたい」「たくさん得点したい」という願いをもって楽しんだ結果として生まれてきたものである。児童は、何度もシュートを失敗してボールを取りに行く経験をしてきた。この経験があるからこそ、作戦に対する必要感を強く持っている。したがって、教師の意図的な指導は、強制的なものとは捉えることは少ないのではないかと考えている。

図3-4は、A校第2学年の三学級におけるチーム平均得点（前半5分、後半5分の合計得点）の推移である。三学級ともに、単元前半から単元後半

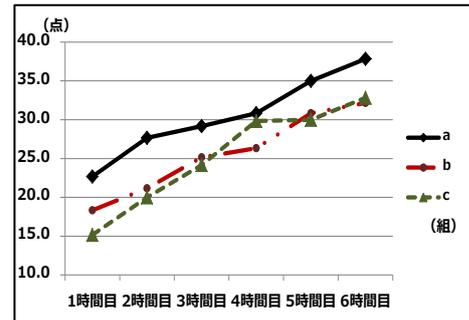


図3-4 平均得点の推移

にかけて得点が高くなっていることがわかる。しかし、少しシュート場面では課題も見られた。邪魔

をされないということで、確実にシュートができるという反面、勢いのないシュートが多く見られた。更に、早く確実にパスをつなぐことが必要であるので、股の下から両手でパスを行う児童も見られた。このような児童の姿をみて、次単元「ハンドシュートゲーム」の必要性を強く感じた。

<授業の実際 ハンドシュートゲーム>

図3-5は、ハンドシュートゲームの学習の場である。児童自ら準備、後片付けができるように、

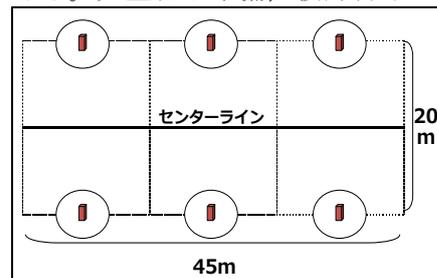


図3-5 ハンドシュートゲーム 学習の場

運動場には的を置くポイントを打ち、円は、半径1.5mの円を描くことができる簡易コンパスを用意した。

ハンドシュートゲームは、パスアンドシュートゲームとは違い、攻守が入り交じる形のゲームである。苦手な児童にとっては、今攻めているときなのか、守らなければならないのかということを理解することが難しく、攻守の切り替えが課題になると予想した。そこでいくつかルールの工夫を行った。以下に示したものは、単元の初めに、児童に説明した内容である。

- ・ 的の一つ倒せば1点、二つ倒せば3点
- ・ ボールを保持している人のボールを叩いてはいけない
- ・ センターラインから、一度味方にパスを出してからゲームをスタートする。始めのパスは邪魔されない。
- ・ 得点が入れば、センターラインから相手ボールで始める
- ・ ボールを取られたら、センターラインよりも自陣へ戻る。センターラインよりも相手陣内でボールを取りに行くことはできない。 (A)

ここでは、下線Aについて詳しく述べる。下線Aには、攻守の切替えを明確にするという意図がある。筆者のこれまでの経験で、自陣でようやくボールを保持したが、うまくパスをつなぐことができず、自陣内ですぐにボールを奪われ、得点されるという場面をよく目にしてきた。また、攻守の切替えがうまくできにくい児童は、自分が攻めているのか守っているのかの状況を把握することが難しく、ボールを奪ったのにもかかわらず、相手陣内へ走ることなく、自陣で立ち止まってしまうこともあった。下線Aのルールを採用することで、一度ボールを奪ったら確実にセンターラインまでパスをつないで相手陣内を目指すことができる。つまり、「攻めている」ということを確実に意識してパスを行うことができる。反対に、一度ボールを奪われたら、全員自陣へ戻らなければならないので、確実に「守っている」ということを意識することができるのである。

図3-6は、単元前半、ステージ①で多く見られたチームの様子である。



図3-6 ステージ①で多く見られたチームの様子

図3-6は、パスができない状況に追い込まれている様子である。ボールを保持した児童Aに対して、パスをもらいたい児童B、児童Cが近づき、手を広げて待っている。しかし、相手チームの児童が迫っており、児童Aはパスをすることができない。一方、児童Bや児童Cは、自分がパスを受けたいという気持ち強い状態なので、手を広げたまま動かないのである。この状態が長く続くと、ボール保持者はどうすることもできず、ボールを闇雲に上に投げってしまうことが多かった。

このようなステージ①での今ある力で楽しむ段階を経て、「どうすれば多く得点することができるのか」という段階へとつながっていく。このステージ①の段階を経ず、単元の初めから、教師が、「では、このように攻めるようにしましょう」「ではチームで練習してみよう」などという指導をするのは、児童が自ら競争を楽しむ姿を消してしまう恐れがある。

図3-7は、ステージ②において多く見られるようになった的の後ろに回り込んでパスを受けてシュートする様子である。

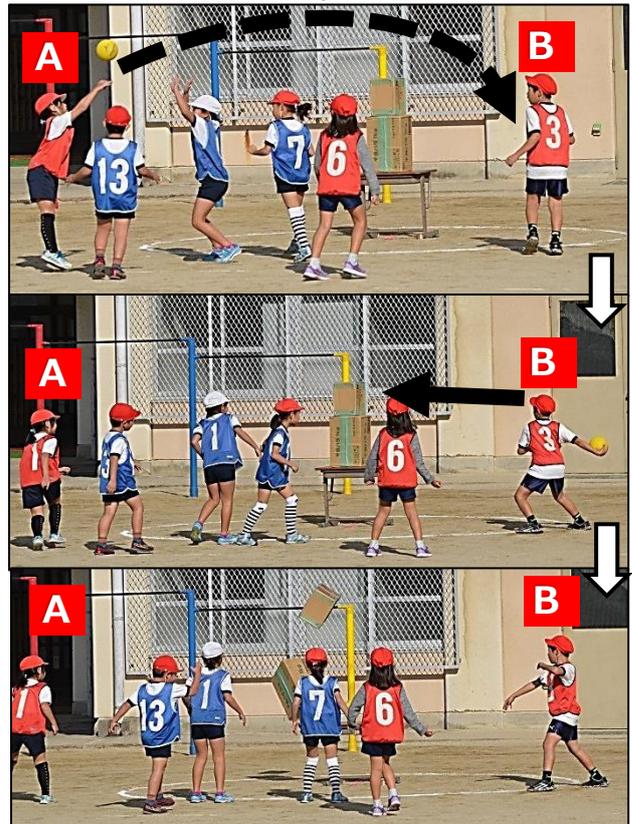


図3-7 的の後ろに回り込んでシュートを決める様子

ボール保持者の児童Aは、相手の頭上を通らせて的の後ろにいる児童Bにパスを出している。パスを受けた児童Bは、相手に邪魔されることなく、思い切ってシュートをすることができた。この動き

は、指導者の意図的な関わりが影響している。以下は、あるチームと指導者との会話の一部である。

T : 点数入ってる？
 S1 : 全然はいらへん。
 S2 : いっつも3点ぐらいしか入らへん。
 T : さっきのゲーム見てたら、シュートするとき相手に邪魔されてたで。ここがピエロ（的）やとしたら（地面に図を描きながら）、どこにいたら邪魔されへん？ボールを持ってる人は動けへんので。
 S3 : 横？
 S1 : ピエロの後ろや。
 T : これって前にやってない？
 S4 : ほんまや。パスアンドシュートゲームと一緒や。

指導者が意図的に関わり、助言をすることで、児童は、パスアンドシュートゲームでの的の後ろへ回り込むという動きを思い出した。この後、全体にも同じような話をするすることで、チームの動きは大きく変わっていった。この作戦は、ハンドシュートゲームで勝つための有効な作戦として、多くのチームに広がっていった。

更に、シュートに行くまでのパスをつなぐ場面では、一つのボールに集まっていたチームが、三角形に広がってパスを回すことができるようになってきた。図3-8は、三角形の形に広がって攻撃をしている様子である。



図3-8 三角形の形で広がって攻撃をしている様子

この攻撃の形は、ステージ①でパスがうまく回らなかった経験をもった児童から自然と表れてきたものである。この攻撃の形も指導者が意図的に全体に知らせることで、多くのチームに広がってきた。更に、パスアンドシュートゲームでのシュートは、確実にシュートすることが優先され、勢いがないことが多かったが、ハンドシュートボールのシュートでは、明らかに強いシュートが増えていた。攻守入り交じり型なので、ボールを受けたらすぐにシュートしないと、相手に邪魔をされてしまう。邪魔される前にシュートしようと、自然に素早く投げる動作を行うことができるようになって

たのではないかと推測する。また、広がってパスを回すことができるようになってきたので、ボールを投げる距離も伸びている。遠くに投げようとすると両手で投げるよりも片手で投げる方が良いということも、児童がゲームを行う中で気づいていたように感じる。図3-9は、パスアンドシュートゲームとハンドシュートゲームにおける、ある児童の投動作の変容である。パスアンドシュートゲームでは、投げるときに、利き手と同じ足を出して投げていることがわか

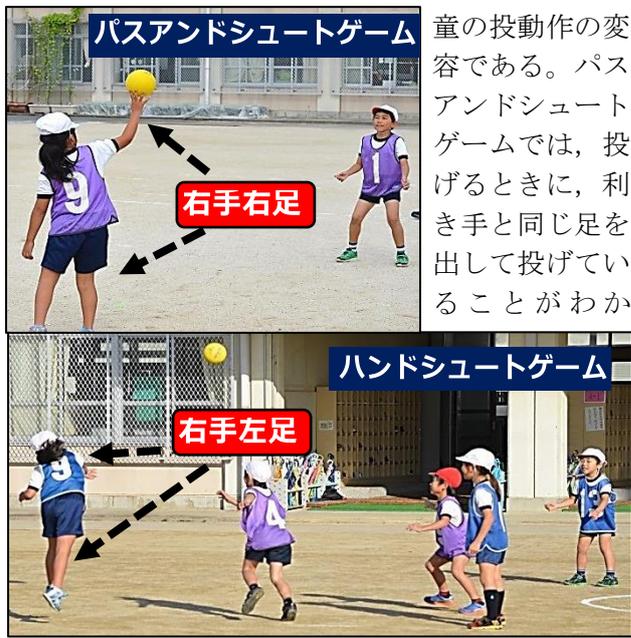


図3-9 ある児童における投動作の変容

る。味方もボール保持者から近い位置におり、確実にパスを回そうとする意図が見られる。つまり、遠く強く投げる必要性がないわけである。一方、ハンドシュートゲームでは、利き手と反対側の足を出して投げていることがわかる。投げた後、ジャンプするような動作もあり、勢いをつけて遠くに投げようとする意図も見られる。このように、投動作についても、ゲームを楽しむ中で自然に高まってきたように感じる。競争という特性を味わい、夢中に楽しむ中で、児童の技能の高まりを感じる事ができた。

(2) 「てつぼうあそび」

<遊びの要素を取り入れた単元について>

本単元では、鉄棒を使った「跳び上がり」「跳び下り」「ぶら下がり」「易しい回転」などの基本的な動きを、友だちと楽しい遊びを通して体験するように計画した。基本の流れは、遊びを紹介する→遊んでみる→遊びが増える→もう一度やりたい→遊びを選んで遊ぶである。自分の力に合った遊びに挑戦できるので、鉄棒が苦手な児童も、意欲的に取り組みやすい。そして、これまでに体験したことのないたくさんの鉄棒遊びを知ること

棒遊びの楽しみ方が広がり、体育の授業以外でも鉄棒遊びを楽しむ子が増えることを期待した。表3-4は、てつぼうあそびにおける学習過程である。

表3-4 てつぼうあそび 学習過程

ステージ①	いろいろな鉄棒遊びを知り、友だちと一緒に力いっぱい鉄棒遊びを楽しむ
ステージ②	もう一度やってみたい鉄棒遊びを選んで、友だちと一緒に力いっぱい鉄棒遊びを楽しむ

まず、ステージ①が、指導者からの遊びの紹介を受けて楽しむ段階である。跳び上がる、跳び下りるという動きをそのまま紹介するのではなく、例示にある動きが自然に現れる遊びを筆者が考案し、児童に紹介した。ステージ①を繰り返す中で、児童は、いくつもの鉄棒遊びを獲得することができる。ステージ①で紹介された遊びを楽しんだ児童は、自分が楽しいと感じた遊びをもう一度遊んでみたいと感じるのではないかと考えた。この段階がステージ②である。獲得した遊びの中から、もう一度遊んでみたい遊びを自ら選んで楽しむ時間を設けるようにした。

＜授業の実際 てつぼうあそび＞

表3-5は、ステージ①で筆者が考案し、児童に紹介した、鉄棒を使った遊びである。それぞれの遊びを楽しむ中で、自然に現れることが期待できる学習指導要領にある例示と、主な遊びの要素もまとめた。

表3-5 紹介した鉄棒遊び

遊びの名前	学習指導要領の例示	遊びの要素
どこまでとべるかな	★跳び上がり ★跳び下り	【達成】 【心地よさ】
うまく着地できるかな	★跳び上がり ★跳び下り	【達成】 【心地よさ】
ぶらさがり じゃんけん	★ぶら下がり	【競争】 【運】
はしからはしまで いけるかな	★ぶら下がり	【達成】 【克服】
回転リレー	★易しい回転	【競争】
てつぼう すごろく	★跳び上がり ★跳び下り ★ぶら下がり ★易しい回転	【競争】 【達成】 【克服】 【運】 【真似】 【心地よさ】

図3-10は、鉄棒すごろくで使用したものである。

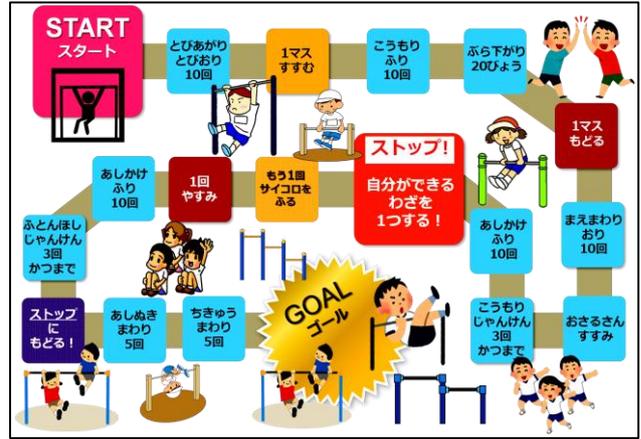


図3-10 鉄棒すごろく

サイコロを振ってマスに書いてある遊びを行い、ゴールを目指していくという遊びである。児童には、以下のことを伝えた。

- 回数は、自分たちで変えてもよい。
- 指定してある遊びができなかったり、自分で変えたりしたいときは変えてもよい。
- 個人対抗戦にするか、チームみんなで進んでいくかは相談して決める。

すごろくのマスに書いてある遊びは、どの児童も安心して楽しむことができるように、これまでに経験してきた遊びが中心となっている。運が大きく左右されるすごろくの楽しさを生かし、どの児童も楽しむことができるようにした。しかし、中には、「あしかけふり」「ちきゅうまわり」といった遊びも含まれている。そのマスに止まったときは、チーム内での教え合いが自然と生まれていた。更に、すごろくの出目によって自分たちが行う技が異なるということもあり、児童は出目の行方に興味津々である。チームですごろくを囲み、自然



図3-11 児童の話合いの様子

と話し合いが行われていた。図3-11は、興味をもって話し合っている様子である。指導者が、「話し合いなさい」「伝え合いなさい」と協働的に学ぶ形を押し付けているのではない。自らの興味や関心が、「話し合う」「相談する」という形を必要としているのである。「みんなでこの技ができるようにしましょう」と指導者からの課題提示では、真に興味を持って話し合うことは難しいのではないだろうか。遊びという、自由に選択し、判断できる環境であるからこそ、児童の主體的な姿が生まれると考えた。

(3)「マットあそび」

<遊びの要素を取り入れた単元について>

表3-6は、マットあそびにおける学習過程である。

表3-6 マットあそび 学習過程

ステージ①	いろいろなマット遊びを知り、今ある力で友だちと一緒にマット遊びを楽しむ
ステージ②	工夫した場で、友だちと一緒にマット遊びを楽しむ

マットに対する児童の経験は様々である。就学前に、多くの経験をしてきている児童や体操教室に通っている児童など、マットでの遊びにある程度経験のある児童もいれば、マットで遊んだ経験がほとんどない児童もいるだろう。しかし、どのような児童でも、まず、今ある自分の力で楽しむ時間を与えれば、いきいきと活動できるはずだと考えた。今ある力で楽しんだ児童は、新たな遊び方を求めると考えている。新しい遊び方を獲得することで、新しい楽しみ方を体験することができるのではないだろうか。また、いつも同じような場所、同じ並べ方のマットでは、児童の意欲も続かないことが考えられる。児童が「遊んでみたい」「楽しそうだな」と思えるような場の工夫をすることで、より楽しくマットで遊ぶことができると考えた。この二つの段階を意図的に組み込むことで、様々な楽しさを経験することができると考え、45分の授業の中にステージ①②を組み込むようにした。

<授業の実際 ステージ②に焦点を当てて>

ステージ②は場の工夫をして楽しむ段階である。ステージ①では、マットを1~2枚並べた場で新しい遊びを知り、楽しんでいた。そのような児童が、見るだけでワクワクドキドキするような場を指導者が考え、児童自ら準備することができるようになると、更に楽しさを実感できるのではないかと考えた。また、場に引き寄せられた児童は、自分が獲得した遊びを更に繰り返して遊んでいく。繰り返して遊ぶ中で、学びの姿も見られるのではないかと考えた。図3-12は、本単元ステージ②における学習の場の設定である。今回、6グループでの

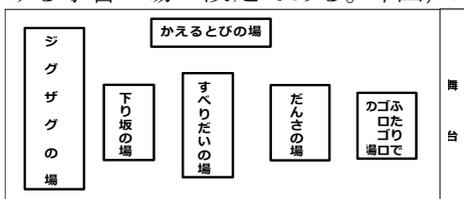


図3-12 ステージ② 学習の場

活動であったので、場の数は、六つとした。グループで一つの場を

準備するという形は児童にとって分かりやすく、自主的な姿も生まれやすい。

図3-13は、すべり台の場や上り坂下り坂の場で楽しむ児童の様子である。



図3-13 すべり台の場や上り坂下り坂の場で楽しむ様子

ウレタンマットの両端に、マットを垂らして坂にするようにした。児童が行った遊びは、アザラシ、丸太転がり、前転がり、後ろ転がりが中心であった。アザラシで坂を上るのは腕の力が必要なので少し難しいかと思われたが、多くの児童が挑戦していた。少し頑張ればできそうなことに対して児童の関心が向いていくことがわかった。

回転する感覚をつかむのに、傾斜は非常に有効である。ステージ①で前転がりや後ろ転がりが思うようにできなかった児童も、傾斜がある場で遊ぶと、回転することができることに気が付く。「あつまわれた」という声がところどころで聞かれるようになった。児童の笑顔と同時に、指導者は、「坂があるとまわりやすいね」と今の遊びを価値づける。そうすることで、中学年からのマット運動で技を練習するとき、「坂があれば回ることができる」ということが知識として残ることを期待している。ただ単に遊ぶだけではなく、指導者の意図的な価値づけが、遊び=学びとなるきっかけであると考えている。

図3-14は、丸太転がりの場で楽しむ児童の様子である。ステージ①では、一人での丸太転がりしかしてこ



図3-14 丸太転がりの場で楽しむ様子

なかったが、ステージ②では、二人でも丸太転がりを楽しむことができるように、マットを二枚用意し、隙間を開けて置くようにした。二人で腕をとり合い、声を掛けて回っていくようにする。一人のときよりも二人の方がよほど楽しいらしく、何度も何度も遊

ぶ姿が見られた。何度か遊んでいると、あるグループが四人でやってみたくて言い出した。そこで、マットを四枚用意して、隙間を開けて並べるようにした。児童四人は、腕や足を持ち合い、一本の丸太を完成させ、掛け声をかけて回って遊びだした。児童は、二人のときよりも更に満面の笑みを浮かべ、何度も何度も遊んでいた。その様子を見た他のグループは、すぐに丸太転がりの場へ集まり、四人丸太転がりを楽しんでいた。図3-15は、四人丸太転がりを楽しむ児童の様子である。



図3-15 四人丸太転がりを楽しむ様子

このように、児童から生み出された遊びは、児童間で広がっていく。遊びが広がっていくことで、その遊びで獲得した楽しさを共有することができる。遊び方が限定されていけば、このような児童の新しい遊びの楽しさを味わうことはできない。低学年の児童だからこそ、自分で選ぶことのできる自由度があることが望ましいのである。ちょうど、自転車のブレーキの「遊び」のように、児童も指導者も幅のある、遊びのある活動である。そして、授業の中で、児童の思いをできる限り反映させることが、遊び＝学びの授業のポイントであると感じた。ある程度自分の意志で自由に活動できる時間があることや、自分で選択できるという仕組みがあることは、児童が主体的に遊ぶことができる条件であるのではないだろうか。「これは教えなければならないことだから」「この動きは身に付けさせなければならないから」という指導者側の思いが溢れしまうと、たちまち児童の遊び心は影を潜めてしまう。児童が自発的に楽しみたい遊びが選べる状況があれば、児童は自然と遊び始める。その遊びを選べる状況（場の工夫やルールの設定など）は指導者側のねらいがしっかり反映されたものでないとならない。児童の遊びの様子から学びの姿を設定し、その姿が現れるような場の工夫やルールの設定を行うことが大切である。つまり、児童側からすると「自由に遊んでいる」状況は、指導者側からすると「ねらった通り遊んでいる＝学んでいる」状況となるのである。

(4) 「とびばこあそび」

<遊びの要素を取り入れた単元について>

B校第1学年の児童は、遊びの要素を取り入れた「マットあそび」の学習を経験した。指導者から

遊びを紹介してもらい、その遊びを今ある力で楽しんだり、工夫された場で楽しんだりする学習の見通しを持っている。したがって、学習の進め方は、マットあそびと同様の学習過程をとるようにした。使用した跳び箱は低学年用跳び箱の一段から四段である。表3-7は、本単元で紹介した遊びである。

表3-7 とびばこあそび 紹介した遊び

踏み越し跳び		またぎ越し	
踏切	片足	踏切	片足
着地	両足	着地	両足
			
またぎ乗り		跳び乗り→下り	
踏切	両足	踏切	両足
着地	両足	着地	両足
			
横跳び		両足跳び越し（発展）	
踏切	両足	踏切	両足
着地	両足	着地	両足
			

紹介している遊びは、学習指導要領にある例示の動きである。この動きを、一つ一つできるようになるために細かく指導していくのではない。児童には、「こんなことできるかな」という風に紹介し、好奇心をくすぐるようにした。紹介するときには、安全面に関わることについては丁寧に指導するが、遊びに関わる細かい指導は行わない。指導者の示範を見て何となく理解した遊びを、まず、今ある自分の力で楽しむようにした。

場の工夫をして楽しむ段階では、児童が場に引き寄せられて楽しむと同時に、学びの姿が更に高

まっっていくことをねらっている。遊びながら自然と学びの姿が現れるような場の工夫が必要である。表3-8は、本単元ステージ②における場の工夫の例である。

表3-8 とびばこあそび ステージ② 場の工夫 例

舞台の場 予想される遊び 跳び乗り 横跳びなど	横長の場 予想される遊び 横跳び 踏み越し跳びなど
	
縦長の場 予想される遊び またぎ乗り どんジャンケン	段差の場 予想される遊び 跳び乗り 跳び下りなど
	

<授業の実際 ステージ②に焦点を当てて>

低学年の「跳び箱を使った運動遊び」は、中学年以降の「跳び箱運動」へとつながる。この時期に、跳び箱を使った多くの遊びをすることが必要である。特に、「踏切」「着手」「着地」の三点は、跳び箱運動の基本的な動きであるので、低学年の時期にぜひ経験させておきたいと考えた。

図3-16は、踏切から着手までの動作の例をステージ①とステージ②で比較したものである。

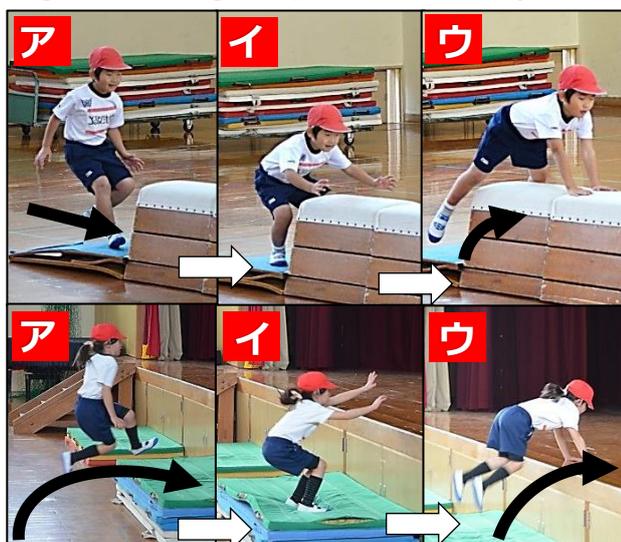


図3-16 踏切から着手までの動作比較
(上段 ステージ① 下段 ステージ②)

上段場面アから、踏切板の上まで助走をしていることがわかる。助走を踏切板の上まで行い、大きく踏み込むことができないため、上段場面イでは一度助走のスピードが落ちる。スピードが落ちた状態で、両足で踏切版を踏み込むという動作となり、上段場面ウでは、尻が高く上がっていない。つまり、助走がうまく生かされていないということである。助走が生かされず、踏切板を強く踏むことができないと、着手したときに、尻を高く上げることができなかつたり、またぎ乗りの際の着手を遠い位置に行うことができなかつたりする。

一方下段の児童は、ステージ②の舞台の場で跳び乗りを楽しんでいる。舞台の場は、跳び乗りや横跳びなどをして楽しむ児童が多くいた。舞台の下には、踏切板ではなく、六枚重ねたマットと三枚重ねたマットを置くようにした。下段場面アでは、助走を終え、マットの上に両足で乗ろうとしている。つまり、片足で体育館の床を踏み切っているのである。マットのかなり遠い位置から片足で踏み切っているため、ジャンプしているようになっていることがわかる。場面イでは、両足でマットを力強く踏み込み、スムーズに着手を行う準備をしている。上段場面イでは、スピードが落ち、一度停滞したように感じられたが、下段の場面イでは、踏切→着手までがスムーズに行っていた。このあと、この児童は、舞台の上に両足で着地しており、実際には、下段場面ウで見るより更に高い位置まで尻が上がっていた。

上段と下段の大きな違いは、場面アである。踏切板を踏み込む一歩前の動きが重要であり、この動きは「しっかり踏み切って跳びなさい」「強く踏み切りなさい」と口で指導するだけでは、苦手な児童には届きにくい。しかし、舞台の場で何度も繰り返し遊んでいる児童からは、下段場面アのように、体育館の地面を片足で踏み切り、ジャンプしながらマットに跳び乗るといった動きが見られるようになった。マットを重ねている分、通常の踏切板よりも高さがあり、ジャンプして跳び乗らなければならない状況なのである。更に、舞台の場は、上に跳び乗った後に、足を滑らせて転落する危険もないので、安心して、楽しむことができた。舞台の下にマットを重ねて置くだけで、児童はいつもの場とは違う遊びの世界に引き寄せられ、何度も何度も舞台めがけて走っていた。六枚重ねた場ができると、三枚、最終的には、跳び箱七段相当の高さであるゼロ枚の場で挑戦し、成功する児童もいた。

何度も遊びを繰り返す中で、技能における学びの姿が見られる児童を指導者が意図的にピックアップして、実際に見本として全体に紹介した。そして、学びの姿のポイントを児童から発見させるようにする。例えば、「踏切板の音はどんなになっているかな」や「お尻の高さはどんなになっているかな」など具体的にみる視点を提示する。必要であれば、指導者が、あえて悪い見本を示し、比べて見せることも効果的であった。このように視点をあたえることで、「うまくできるコツ」を何となく掴むことができる。図3-17は、児童による横跳びの示範



を観察している児童の様子である。上段は、「踏切板の音」という視点で観察している場面である。周りの児童の視線が、踏切板に集中していることがわかる。

次に、下段は、「尻の高さ」という視点で観察している場面である。周りの児童の視線は、示範する児童の尻に集中していることがわかる。視点を与えずに観察するだけでは、児童の心には、「上手だった」とだけしか残らないのではないだろうか。視点を明確にすることで、学びの姿に近づくのである。示範の観察後、コツがつかめた児童には、「スーパー横跳びだね」と価値づけをして、全体に広げた。しかし、示範観察でコツを共有し、すぐにできる児童もいれば、そうでない児童もいる。しかも、遊びの感覚で授業を行っているので、コツをつかめるように、何度も練習をさせることはしない。したがって、ステージ①の段階では、スーパー〇〇ができない児童も多いのである。ステージ①とステージ②を繰り返して

図3-17 視点を交えて観察している様子

いる中で、学びの姿に近づいていくと考えている。

児童は、「自分なりの横跳び」を「スーパー横跳び」とするために、舞台の場で練習しているのではない。場に引き寄せられて、ステージ①で獲得した「自分なりの横跳び」という遊びで遊んでいるのである。すると、片足で踏切板を踏み込んでいた児童が両足で踏み込むことができるようになった。「強く踏み切る」という意味を遊びながら体にしみ込ませた児童は、自然と尻を高く上げたダイナミックな動きで踏切→着手→着地までを行うことができるようになった。「自分なりの横跳び」の児童が「スーパー横跳び」に近づいていくようになる。指導者は、その姿を見逃さず、ポイントを含めた声を掛け、価値づけていくようにする。「両足で踏切板を踏んでいるね」「お尻が上がっているね」「舞台だと思い切って遊べるね」などの教師の励みの声を聞いた児童は、益々上機嫌で舞台の場で楽しむ様子があった。

第2節 運動の日常化～学校に遊びムーブメントを起こす～

平成28年7月、ランダムに抽出した京都市立小学校教諭を対象に「体育授業や体力向上の取組に関する調査」を行った。図3-18は、「子どもの体力向上に向けた取組を行っている」に対する回答結果である。「苦手な児童に対して」「学級として」「学年として」「学校として」

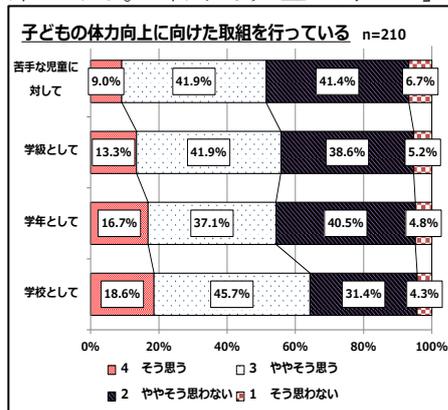


図3-18 「子どもの体力向上に向けた取組を行っている」に対する回答結果

「学年として」「学校として」全ての項目について、「4 そう思う」と肯定的に回答した割合は、いずれも20%を下回っていることがわかる。また、「2 ややそう思わない」「1 そう思わない」と否定的に回答した割合が50%近くとなっており、取組が大きく広がっている訳ではない。学校の継続的な体力向上に向けての取組と新体力テストの数値には相関関係があり、継続的な取組を行っている学校の児童ほど、新体力テストの数値も高い。また、文部科学省の調査によると、一週間の総運動時間が多い児童ほど、

新体力テストの数値が高いことも分かっている。

(20) そこで、本節では、体力向上に向けた日常的な取組の事例を三つ紹介したい。三つの事例の取組のポイントから、運動の日常化に向けた取組のヒントとなるように願う。

(1) 事例1 縦割りグループを活用した遊びの時間の取組

通常の昼休みよりも長いロング昼休みを使った全校縦割り活動の取組である。C校では、以前から、全校縦割りグループで遊ぶ取組を行っていた。しかし、担当者によると、以前は、児童任せになっていた部分が多く、取組として計画性が伴っていなかった課題があったそうだ。児童も教師も運動遊びの楽しさを実感することができていなかった。加えて、新体力テストの結果分析から、体力低下傾向が明確となったことから、何とか楽しみながら体を動かす機会を増やしたいと願い、遊びに特化した取組を考えたそうだ。紹介する遊びは、月1回のペースで行うことができるように、12種類とした。12種類の遊びを全て紹介するので、全校児童も縦割りで12グループに分けた。事前に全ての教職員が、どのような遊びをするのかを十分に把握するために、研修を行った。全ての遊びを実際に遊んでみることで、その楽しさや児童への伝え方なども考えられることができる。一人の教職員が一つの遊びを担当し、児童は毎月一つずつ、遊びを紹介してもらおう。紹介する教師側からすると、紹介する遊びが固定されているので、前回の児童の様子から、遊び方や場の工夫をすることができる。うまくいかなかったことを修正したり、新たな道具を用意したりすることも可能であり、更に、児童への説明する言葉も、毎回精選されていくのである。表3-9は、児童に紹介する12種類の遊びである。

表3-9 縦割り遊びで紹介した12の遊び

①ケンパ	⑥Sケン
②陣取り (宝運び)	⑦ゴムとび
③どんジャンケン	⑧バランス鬼
④登り棒	⑨陣取り (旗取り)
⑤ことろことろ	⑩しっぽとり
⑪上か下か真ん中か (体育館)	⑫フラフープ渡し (体育館)

全校児童の多くが運動場に出てきて遊ぶこととなる取組なので、安全面への配慮からも、遊ぶ場所については、十分に熟考されていた。右上図3-19

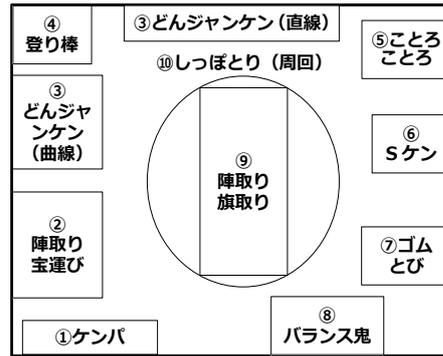


図3-19 運動場の遊び活動場所配置図



図3-20 登り棒を楽しむ様子 児童の様子である。遊び方を、登り棒の上まで登って下りるチーム間競争としていこうと計画していたが、教師で遊んでみると、上まで登ることが非常に困難であるということに気が付いたようだ。すると、「高学年ならこの高さまで」「苦手な子は高鉄棒にぶら下がるだけ」など様々な意見が出た。つまり、児童の立場に立って、誰もが楽しむことができる遊び方にしていこうということだ。

この取組以降、休み時間に登り棒に集まる児童が以前に比べて圧倒的に増加した。これまで、運動場の端にただ設置されていたものが、本来の遊び場として活用されるようになったのだ。取組の中で、児童が登ることの楽しさや上から景色を見る心地よさなどを感じ、自ら楽しむ姿が見られるようになったことが成果だと担当者は語っていた。

目指すところは、児童だけで楽しく遊ぶ姿であるが、遊びを知らない児童にいきなり自分たちで遊びなさいといっても遊ぶことができないのではないだろうか。初めは、大人と一緒に遊ぶことが望ましいと考える。多くの児童が初めて体験する遊びもあるので、リーダーとなる教師がいた方が、どの児童も安心して遊びに慣れることができるからである。しかし教師は、手取り足取り遊び方を児童に伝授するのではなく、児童が遊びに向かって楽しく遊ぶ姿勢を崩さないようにサポートすることが大切である。レベルの高い遊びの姿をすぐに求めるのではなく、児童の自主的な遊びの姿を尊重していく。このような教師の姿勢は、児童の学びをサポートする姿勢と同じであった。つまり、遊び＝学びにおける授業の教師の姿勢と、事例1

での取組で教師の姿勢は同じであったということである。

(2) 事例2 クラブ活動を活用した取組

D校では、昨年度、運動クラブという名前で球技以外の運動を取り上げ、活動していた。児童が中心となって計画し、おにごっこなどの遊びを中心に行っていた。しかし、児童の持つ遊びのレパートリーが少なく、毎回同じような活動となることも多かった。そこで、クラブ担当者は、できるだけ多くの遊びを計画的に行うことができるように、意図的に運動遊びを取り入れ、活動するようにした。以下に、ある日の運動クラブで活動する様子を記す。

この日は、リレーとゴムとびを行う日であった。まず、コーンを置いて、スタートラインからコーンまでを折り返すリレーを行った。初めは、チームで走順を決め、全力で走るリレーを楽しんでいた。ただ走って相手と勝敗を競い合うだけでも楽しいのがリレーの特性であり、児童は全員笑顔で楽しく遊んでいる。何度も対戦して楽しんでいる中で、教師が、「次はスキップにしてみようか」と提案した。図3-21は、スキップをしてリレーを楽しむ児童の様子である。



図3-21 スキップリレーを楽しむ様子

児童は、新しい遊び方をすぐにやってみたいという様子で、どの児童も表情が生き生きとしていた。後に、教師になぜスキップを取り入れたのかを聞くと、「どんな動きでもいい。とにかく楽しむことができれば」という言葉と同時に、「遊びながら少しでも体力がついたら」という言葉も聞かれた。体力向上を直接的にねらうと、児童から「楽しい」要素が奪われてしまう可能性がある。楽しく遊びながら自然に体を動かして体力の向上を期待している取組だといえる。教師の提案で後向きスキップでのリレーを始めるが、なかなかうまくスキップすることができず、中には、うまくできない児童もいた。しかし、失敗しても児童には笑顔があふれていた。このような動きも、「やらなければならない」という思いで指導性が強くなると児童にとって楽しくないトレーニングとなってい

まう可能性がある。相手と競争するという遊びを通して、児童が自然と身に付けているのである。

リレーの後、教師からゴムとびの紹介があった。図3-22は、ゴムとびを楽しむ児童の様子である。教師が小学生のころ流行っていた遊びということで、まずは、教師が示範し、それを見て児童が挑戦する形をとった。初め、児童はどうすればよいかわからず、教師を呼ぶ姿があったが、教師はその都度児童に笑顔でやり方を伝えていた。自分自身が子どものころに楽しんだ遊びであるから



からこそ、その楽しさを伝えることに対してとてもやりがいを感じている様子であった。また、中間休みにもできるように、ゴムを担任に渡しており、休み時間に遊ぶ児童も増えているようだ。

このように、教師が意図的に運動遊びをクラブ活動に取り入れることで、児童が遊びを獲得し、日常的に遊ぶ姿が増えてくる。何より、教師が経験した遊びを、教師が最高の笑顔で紹介する姿が素晴らしい。事例1同様、教師が夢中になって楽しむ姿があり、姿（環境）によって、児童の楽しさは増していく。筆者は、現代の児童は、空間、時間、仲間の減少といった原因からも、自然発生的に自ら遊びを生み出し、遊びを獲得していくことは少ないのではないかと考えている。教師の意図的な手立てがあってこそ、新たな遊びを獲得していくのである。

(3) 事例3 ジャンプアップチャレンジカードを使った学級の取組

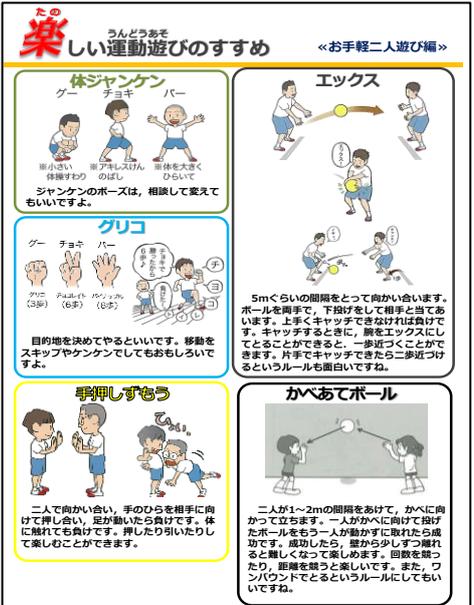
図3-23は、ジャンプアップチャレンジカードである。



図3-23 ジャンプアップチャレンジカード 表面

ジャンプアップチャレンジカードは、児童が日常的に体を動かして遊ぶきっかけを生み出すものとして活用できる。表面の遊びメニューと運動・健康メニューから自分のやってみしたいものを選び、裏面にその番号を書いてゴールを目指していく。

メニューにある〇〇おにと名のつく遊びやドッジボールは、児童にとって一度は経験したことのある身近な遊びであろう。身近な遊びであるので、ルールを理解しており、児童だけで過ごすことの多い休み時間でも、児童同士で楽しむことができる。更に、メニューにはない遊びを児童が知ることができれば、より一層、意欲的に体を動かすことができるようになるのではないかと考えた。そこで、日本体育協会が開発した運動プログラム「アクティブチャイルドプログラム」を参考に、学校に遊びムーブメントを起こすため資料集「学校生活をenjoy！運動遊び大特集」（以下、「小冊子」という）を作成し配布した。図3-24は、小冊子の一部である。この小冊子は、「鬼遊び編」「リーダー



が必要な遊び編」「クラス遊びに使える遊び編」「お手軽二人遊び編」「なわとび・ボール・ゴム編」「その他」に分けて遊びを紹介している。学級担任が児童に対して遊びを紹介したり、児童

図3-24 学校生活をenjoy！運動遊び大特集 一部
 児童自らが手に取って遊んだりすることができる。遊びに関する情報を手軽に得ることができる環境を整えることで、児童の遊び心が高まっていくと考えている。

一方、運動・健康メニューは、生涯スポーツに関わる項目であり、低学年児童よりも高学年児童を対象としたものである。遊ぶことで体力向上を目指すと同時に、高学年児童は、自分で自分の体と向き合い、自分の必要に応じて運動を行うことができるようになってくるのではないだろうか。例えば、「最近、夜遅くまで起きて、体調がすぐれ

ないときもあるので、早寝早起きをしよう」「運動不足で健康ではなくなったら困るので、ちょっと走っておこう」など、それぞれの必要に応じてメニューが選べるようになっている。

ジャンプアップチャレンジカードや小冊子を、配布するだけでも、多くの児童にとって体を動かす機会や運動時間が増えるかもしれない。しかし、児童が日常的に運動をするようになるために、教師の意図的な手立てが必要となる。以下は、ジャンプアップチャレンジカードや遊びの小冊子の具体的な学級での活用例である。

- 終わりの会で、ジャンプアップチャレンジカードの内容を紹介する時間を設定し、学級児童に広げていく。
- 係活動での「学級全員遊び」の資料
- 重点的に外遊びを奨励するジャンプアップ週間という期間の設定
- 担任が積極的に外へ出て児童と関わりながら遊ぶ。

E校第4学年の学級では、ジャンプアップチャレンジカードを配布した後、学級全ての児童が日常的に休み時間を使って運動遊びを楽しむようになった。しかし、何週間か経つと、児童の関心も徐々に薄れていき、運動が好きな子は外で遊び、そうでない子は中で遊ぶという配布前の様子に戻っていった。そこで、小冊子を紹介し、以前から行っていた係活動による全員遊びで楽しむ遊びを小冊子から選ぶように声を掛けた。すると、係の児童が主体的に学級遊びを計画していくようになった。係活動で活用した小冊子は、多くの児童が気軽に手に取るできるようになり、学級全員遊びの日以外も、冊子にある遊びを楽しむ姿が増えてきた。このようなことをきっかけに、またジャンプアップチャレンジカードを使ってゴールを目指す児童が増えてきた。更に、再度児童の興味関心が薄れてきたと感じられたときに、「ジャンプアップチャレンジ週間」という期間を設け、児童の遊び心を高めていた。

児童の興味関心は、日々変化し、教師の願いを込めて行った取組も、長続きしないことが多い。事例3のように、一つの取組を、一つの手立てではなく、いくつかの手立てを試しながら、継続的に進めていくことで、児童が運動遊びを楽しむ姿につながっていく。また、児童が楽しく運動遊びを楽しむ姿と同時に、教師が楽しく遊ぶ姿もあった。夢中に遊んでいるときは、児童にとって、教師も遊び相手の一人なのである。共に遊び、喜びや楽しみを共有することで、「遊ぶことって楽しいな」という気持ちも高まっていくだろう。

の中で、楽しさを実感したのだと感じた。児童Cは、「じゃんけんで負けたけど楽しかった」と評価している。そもそも運に左右されるジャンケンには、競争の楽しみはない。勝つか負けるか運に左右されるから楽しいのであり、勝っても負けても楽しいのである。運という遊びの要素を味わい、楽しさを実感したのだといえる。児童Dは、できないことに対して「くやしい」としながらも、「くやしいけど楽しくなるのが遊びなんだ」と評価した。児童Dにとって、「スーパーツバメ」という遊びは、「できそうでもできない」遊びであり、それが「一番楽しかった」と感じている。このことから、「達成」の楽しさを十分に味わっていることがわかる。

また、以下は、実践協力をお願いした先生方を対象に行った事後アンケートにおける「楽しさを感じて運動をしていたか」に対する自由記述をまとめたものである。

- もともと運動することが好きな子たちが多かったのですが、苦手な子も「今日は体育がある。いっぱい遊ぶぞ」と意気込んでいる姿が多く見られました。失敗しても楽しいということが実感できていたようです。
- パスアンドシュートゲームでは、運動が苦手な子でも地道に点を重ねればよいと安心でき、それが楽しさに繋がったと思います。
- 鉄棒遊びでは、どこまで飛べるのか、どこまでいけるのかなど、遊びを通してスキルを高められることに楽しさを感じているようでした。
- ハンドシュートゲームでは、相手意識を持つことで、パスを工夫したり、励まし合って味方のミスをカバーしたりすることに楽しさを感じているようでした。
- 自由に遊ぶ場所が選べる形であったので、自分のやりたいことを確実にできる環境であった。そのことが楽しさに繋がっているようであった。

(波線は筆者による)

筆者は、運動やスポーツにおける「楽しさ」とは、「勝つか負けるか」「成功するか失敗するか」が揺れ動く状況に置かれているときに感じる事ができるものであるととらえている。「勝つこと」「成功すること」だけが強調されがちであるが、運動やスポーツが楽しくて夢中になる瞬間は、「勝てるかな、負けるかな」「できるかな、できないかな」といった状況であり、「勝った」「できた」は、その過程にある一部分にすぎないのである。「失敗しても楽しい」は、遊びながら学んでいるからなのではないだろうか。また、スキル(技能)の高まりを感じたり、動きの工夫をしたりすることが楽しさに繋がっているという言葉からも、楽しさ

は、単に「気楽に」とか「愉快地」といった意味だけではないことがうかがえた。更に、自分で選択することができる環境で授業を行うことも、楽しさを味わう要因の一つであると言えそうだ。

(2) 社会性や主体性の向上は見られたか

図4-4は、パスアンドシュートゲームにおける形成的授業評価の結果である。

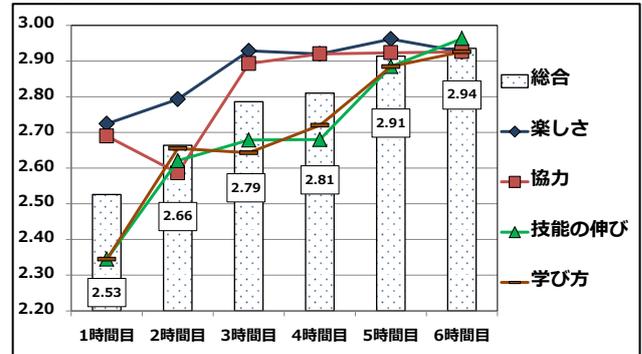


図4-4 パスアンドシュートゲームにおける形成的授業評価の推移

単元が進むにつれて、全ての項目で徐々に評価を高めていったことがわかる。パスアンドシュートゲームは、全ての児童にとって、初めて経験するゲームであったので、ルールを理解することに時間がかかった。したがって、単元の初め、「学び方」の項目の評価は、「2.50」を下回るものであったと推測する。また、チームで得点を競う形であったため、同じチームの仲間を責めてしまう姿も見られた。しかし、単元が進むにつれて、ルールを理解し、仲間と協力しなければ多く得点をする事ができないということも体感してきた。その結果、単元の最後には、全ての項目において「2.90以上の高い評価につながったのではないかと考えられる。図4-5は、単元後半におけるゲームを始める前の児童の様子である。



図4-5 円陣を組んでいる様子
る前の児童の様子である。円陣を組み、みんなで協力して楽しもうとしている様子がうかがえる。単元前半には見られなかったこのような様子は、仲間と協調して取り組む姿勢の現れではないだろうか。パスアンドシュートゲームの楽しさを味わいながら、自然に、子どもたちの社会性もしみ込んできたのだと推測している。

更に、事後アンケートからは、授業以外における児童の姿でも、主体性や社会性の変容が見られたことがわかった。以下は、実践協力をお願いし

た先生方を対象に行った事後アンケートにおける「社会性は高まったか、主体性は高まったか」に対する自由記述をまとめたものである。

○バスアンドシュートなどでは必ず勝ち負けがあり、大きくもめる原因の一つでした。また、体育に限ったことではなく、休み時間の外遊びでも(勝敗がはつきりするもの)同様のことが起こっていました。しかし、①楽しく体育の授業を重ねるごとに、折り合いの付け方を少しずつ学ぶことで、休み時間のもめごとが格段と減ったように感じます。「まあそんなこともあるやろ」「笑ってすませよう」「ええやん」そんな声も上がるようになってきました。

○S児は、鉄棒が苦手で、休憩時間にも特定の子しか遊ばないような子だったのですが、鉄棒のスゴロクがとても気に入って、②自分からいろんな友達を誘って休憩時間にスゴロクをして楽しむ姿が見られました。

○みんなあそびの質が変わってきたように思う。③自分たちで楽しく遊べるルールを工夫できるようになった。また、もめたらけんか腰ではなく、話し合うようになってきた。(波線は筆者による)

「①楽しく体育の授業を重ねるごとに、折り合いの付け方を少しずつ学ぶことで、休み時間のもめごとが格段と減った」という記述から、体育の時間で自然に学び取ったことが、日々の生活につながっているということがわかる。実践の中で、「友だちと意見が食い違った時にどうやって解決していくか」ということを指導したわけではない。児童が、楽しさを味わう過程で、①のような社会性は育まれていったと推測できる。また、鉄棒が苦手であったS児に、「②自分からいろんな友達を誘って」休憩時間にスゴロクをして楽しむ姿が見られたという記述から、体育授業で自分が心から楽しいと感じる遊びを経験することで、興味関心が高まり、自ら友だちを誘うという行動につながったと推測できる。更に、「③自分たちで楽しく遊べるルールを工夫できるようになった」という記述からも、主体性の向上を読み取ることができる。

このように、どの記述からも、児童の社会性や主体性の向上を感じさせられる内容が読み取れた。その前提となるものが、「楽しさ」を味わったからということなのである。楽しく授業を重ねるごとに、トラブルの解決方法を自分たちなりに身に付けていった。また、授業で楽しさを実感したからこそ、自分から友だちを誘い、楽しむようになった。更に、授業で様々な遊びの楽しさを実感したからこそ、休み時間も楽しさを求めて、自らルー

ルの工夫をするようになったのだ。社会性や主体性の向上の前提となるのは、やはり楽しさを味わうということなのではないだろうか。

(3) 課題について

遊び=学びという立場で授業を行うことで、児童が楽しさを味わいながら、社会性や主体性の向上につながるということが分かってきた。しかし一方で、事後アンケートの記述から、以下のような三点の課題も分かってきた。

- ①社会性や主体性の向上につながるきっかけとなったが、それが、将来の社会性や主体性につながるのか定かではない。
- ②児童が自由に活動できる学習を組み立てることで、指導したい内容と児童の求めるものをつなぐことに困難をきたすことがある。
- ③児童の実態を明確に把握していなければ、指導者主導の教え込み型授業となる恐れがある。

一点目は、事後アンケートで多くの先生からいただいた内容である。短い時間の実践で、その瞬間は、「楽しく活動して、進んで準備、後片付けができた」「友だちと協力することができた」という短期的な成果は得られた。しかし、小学校生活は六年という長いスパンである。今回の実践が即効果を示し、今後の体育授業はもちろんのこと、学校生活全般において、児童の社会性や主体性の向上に効果があるかどうかは明らかにできていない。この問題については、六年間を通じて、継続的に、実践を重ねていく必要がある。二点目は、学びの姿を明確にしなければならないという問題である。つまり、児童が自由に遊ぶということを強調するあまり、学びの部分が疎かになってしまいがちだということだ。学びの姿を明確にするためにも、三点目の実態把握は大切である。本研究においても、研究協力校児童の実態を十分に把握した段階で、授業を行えたわけではない。その結果、指導者が当初予定していた遊びが、児童の実態にそぐわなかったということもあった。児童の実態が全ての始まりであり、それがあってこそ教材との豊かな出会いが生まれるのである。

第2節 遊びの中の学びとは

(1) 遊び=学びの学習スタイル

研究のまとめとして、筆者が考える、遊び=学びの学習スタイルとなるための四つのポイントを整理して述べたい。

①児童の自由度を高めること

自由度が高いという意味は、児童の活動にある程度の幅ができるということである。例えば、A校第2学年で実践した「てつぼうあそび」やB校第1学年で実践した「マットあそび」「とびばこあそび」での、「これまでに遊んだ遊びの中で、自分がかもっと楽しみたい遊びで遊ぼう」「工夫された場で楽しもう」という時間は、自分で遊びを選択でき、また、自分の思いによって遊びを変えていくことも自由に選択できる時間である。したがって、全ての児童が自由に自分の遊びたい遊びを遊べる状況となる。児童は、保育園や幼稚園において、自分の遊びたい遊びを自由に選び、夢中になって遊んできた経験を多く持っている。小学校低学年は入学して間もない段階であり、発達段階としては、保育園児や幼稚園児とさほど変わらない。したがって、幼稚園や保育園での遊びの経験を、体育の授業スタイルとして取り入れることが必要なのではないだろうか。そうすることで、児童の「遊んでみたい＝学んでみたい」という思いが満たされるのである。

②遊びの四要素を実態に応じて取り入れること

～子どもから見た特性を大切に～

【競争・達成・克服】【運】【真似】【心地よさ】という遊びの四要素の中のどの要素が単元で取り上げる種目（運動）に含まれているかを明らかにする。その種目に含まれている遊びの要素を指導者が理解することが、教材研究となる。例えば、本来の鉄棒運動は達成・克服型の運動であり、自分の目標とする技ができるように練習して、その出来栄を自分で感じる事が楽しい運動とされている。そうであるので、他の要素をあえて取り入れることなく、授業を進めることも可能である。しかし、低学年の児童を想定したときにはどうだろうか。そもそもできるようになりたい技自体を、自分で明確に持つことができるのかどうか。また、課題をもつことができたとして、その課題達成のために、自分で練習をするという思考過程をたどるのだろうか。筆者は、低学年であるからこそ、柔軟に対応すべきであると考えている。あえて、本来必要のない「運」や「真似」といった要素を取り入れ、より遊び感覚を強めることで、自然と鉄棒に対する意識も高まり、遊びながら学んでいくことが可能になる。実戦では、「てつぼうすごろく」を行い、サイコロの出目によって遊び方が左右される取組を行った。また、「ふりふりじゃんけ

ん」では、じゃんけんによって勝ち負けが決まる遊びも行った。あえてこのような形で遊んでいくことにより、児童は意欲的に取り組むことができた。そうすることで、学年が進むにつれて、その種目が本来もっている遊びの要素（運動の特性）を味わうことができるようになるのではないだろうか。低学年という保育園・幼稚園から入学間もない時期は、体を思いっきり動かす楽しさを味わうことが大切であり、そのためにも、大いに遊ぶことが必要なのである。

また、本実践では、京都市スタンダードにある「パスゲーム①」「パスゲーム②」ではなく、「パスアンドシュートゲーム」「ハンドシュートゲーム」という単元を新たに開発して実践した。理由としては以下の通りである。

- パスゲームに必要なゴールが不足している
- パスゲームに対する経験が少ない
- ボールを操作することを苦手と感じている子が多い

以上のような実態を踏まえ、攻守の入り交じりではなく、的に当てると得点が入る「パスアンドシュートゲーム」を開発し、実践した。そして、攻守の入り交じりがある「ハンドシュートゲーム」へと続く流れを考えた。ボール操作に対して、苦手と感じている子が多いことを考慮せず、いきなり攻守が入り交じる形で進めると、得意な子だけが活躍するゲームとなってしまうだろう。そのような授業では、ある特定の児童しか楽しめないことになってしまう恐れがある。そうならないためにも、目の前の児童の実態把握を怠らず、子どもたちから見た特性を大切に授業を進めていくべきである。

③指導したいことは、できるだけ児童の姿を基に指導すること～しみ込み型授業へ～

例えば、マット遊びで、前転がりを身に付けさせたい授業を考えたとする。その指導を教え込み型としみ込み型とに分けて考えてみたい。まず、教え込み型の場合である。

T：今日はみんなで前転がりをします。前転がりのやり方を説明するからよく聞いてね。まず、先生が見本を見せるよ。（示範）両手はパーに開いて、次に、おへそを見て回ります。頭のとっぺんを地面に付けるんじゃなくて、首のあたりが地面につくと回りやすいよ。最後は、足の裏で立るといいですね。どう？できそう？じゃあ分かれて練習してみよう。できるようにになったら教えてね。

続いて、しみ込み型の場合である。

- T : (まず今ある力で前転がりをさせてみてから) みんなちょっと集まって。みんなが遊んでいる様子を見てただけど、とても上手(この言葉は指導者によって変える)に回っていた人を見つけたから紹介するね。〇〇さん、ちょっとやってみて。まず、みんなは、〇〇さんの頭のどのへんに地面がついているかを見といて。(〇〇さんによる示範) どうだった？
- S : 頭の後ろの方！…首の近く！
- T : そうだね。じゃあ先生もやってみるね。(わざと頭のとっぺんを地面に付けて示範)
- S : 先生、頭のとっぺんについてる！
- T : そうだね。じゃあ、もう一回やってみようね。次は、〇〇さんの足を見といて。足のどこが地面についているかを後で聞かよ。(〇〇さん示範) どうだった？
- S : 足の裏！
- T : そうだね。じゃあ先生もやってみるね。(わざと頭のとっぺんを地面に付け、足を伸ばして着地するように示範) どっちが上手に見えた？
- S : 〇〇さん！先生のはどんどんうるさい！
- T : じゃあもう少し時間あげるから遊んでおいで！

教え込み型としみ込み型を極端に表現し、比較してみた。教え込み型では、指導者が一方的に前転がりのポイントを一気に説明するので、説明に要する時間は短い。一方、しみ込み型では、ポイントの一つずつ丁寧に児童と確認している。また、児童の姿と先生の姿を比較することを通して、指導したいことが明確になるようにしている。説明する時間は長いが、児童の中には、「そういうことか」と知識として情報がしみ込み、それが「やってみよう」という意欲につながっていくと考えている。聞くだけの情報よりも、視覚からの情報に優位性があるということである。



図4-6 児童と指導者との関係

教え込み型もしみ込み型も、ねらいを明確にするということについては同じだといえる。しかし、ねらいを明確すれば、ねらいを正しく正確に指導しなければならないという思いが先行してしまうことが多い。図4-6は、児童と指導者との関係をまとめたものである。

①は指導者の思いが強くなり、指導しなければならないことが先行している状況である。この状況は、児童の実態や能力が考慮されておらず、教え込み型となる可能性がある。「〇年生だからこれをさせなければならない」「私は〇を絶対させたい」という指導者の思いが強すぎるのである。児童は、指導者の先導により、ただ黙々と与えられた課題をこなすこととなる。それを楽しいと感じる児童もいるだろうが、そうでない児童も多く出るのではないだろうか。②は児童の思いを優先させ過ぎて、「自由に」「たくさん遊ばせればよい」という状況である。放任状態であり、「活動あって学びなし」という状況である。このようになると、指導者として伝えなければならないことはさておき、児童がやりたいということが最優先となる。したがって、技能面や思考面において差が生まれることが予想される。「自由に」という言葉をはき違えると、児童の楽しいと感じることなら何でもよいとなる。そうすると、本来の「遊び」に近づくかもしれないが、学校教育における体育科授業としての枠組みから外れることは許されない。あくまでも、指導と評価がある授業という枠組みの中で、「遊び＝学び」を目指しているのである。一番の理想は、③のように、児童の求めるものや能力と指導者が指導しなければならないことや指導者の願い、思いが一致する授業である。指導者には、指導すべきことやその伝え方を考えると同時に、児童の思いと自分の思いをすり合わせていく必要がある。児童の実態をつかみ、そこから自分の思いを合わせていくのである。自分の思いが先ではなく、児童の実態が先である。なぜなら、授業をする前の児童に「こういう授業をしたいから、ここまでできるようにしておいてね」などということは不可能だからである。その意味でも、指導者の意識が柔軟であることが求められる。指導したいことは明確に持ちながらも、そのことを前面に押し出さず、ここぞというポイントで、児童の姿から指導していくことが大切ではないだろうか。

④励みとなる評価を続けること

～自己評価から励みの評価につなげる～

児童が、「もっとやりたい」「楽しみたい」と感じることができるようになるように、指導者は、児童の励みとなる評価をしていく。次頁図4-7は、B校第1学年で行った「とびばこあそび」における「励みの評価」に対する児童の受け取りの状況と「楽しさ」項目の形成的授業評価の推移を表したものである。

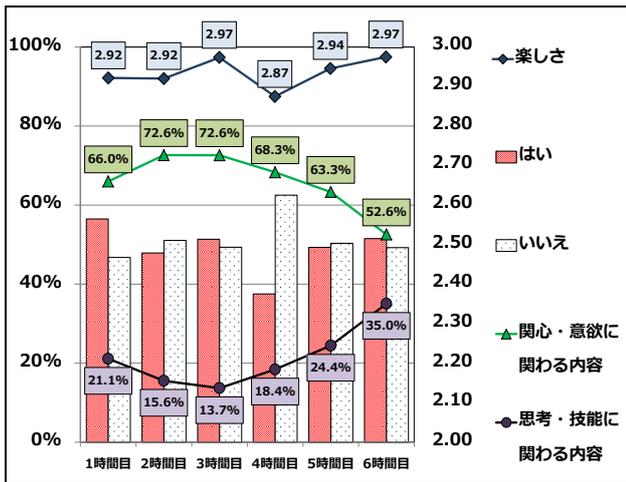


図4-7 励みの評価の受け取りと楽しさの推移

＜励みの評価の受け取り状況＞

毎時間の児童の振り返りカードには、「先生に声を掛けてもらいましたか」という欄が設けてあり、「はい」と回答すれば、その中身を覚えている範囲で書くようにした。声を掛けてもらったかという問いに対して、単元を通して多少起伏はあるが、約50%の児童が「はい」と回答していた。指導者としては、常に全ての児童に声を掛けたつもりであったが、実際には、半数の児童の心にしか届いていなかったということである。この点では、低学年であるが故に、授業後には励みの評価を忘れているということも考えられる。また、逆に、夢中で遊んでいるからこそ、周りからの評価を受け取っていないとも考えられる。図4-7から判断すると、指導者が児童の励みとなるように願い、授業中に評価をしても、児童の心には届かないことが多いということである。

＜児童が受け取った励みの評価の中身＞

とびばこあそびの単元では、「ナイス」「この調子だよ」「すごいね」といった関心・意欲に関する内容と同時に、「ふみきりで大きな音がしているね」「ピタッと着地できるといいよ」などという思考・技能に関する内容の評価を、毎時間、差をつけずに行った。単元前半については、関心・意欲・態度に関わる内容を多くの児童が受け取っていることがわかる。一方、思考・技能に関わる内容は、単元前半には児童の心に響いておらず、単元後半に少し受け取ることができるようになっていた。つまり、関心・意欲・態度に関わる励みの評価は、単元前半に児童の心に届きやすく、思考・技能に関わる励みの評価は、単元後半に児童の心に届きやすいということである。

＜励みの評価の受け取りと楽しさとの関係＞

4時間目に注目すると、励みの評価の受け取りが他の時間より少ない割合であることがわかる。それと同時に、楽しさの評価も他の時間に比べて少し低い評価となっていた。したがって、低学年にとって、指導者の励みとなる評価は、児童の楽しさの高まりに影響を及ぼしているということもいえるだろう。つまり、児童の心に届き、児童の励みとなるような評価を効果的に行うことができれば、楽しさを味わうことができるということである。

以上のことをふまえ、筆者は励みとなる評価を効果的に行うモデルを図4-8のようにまとめた。

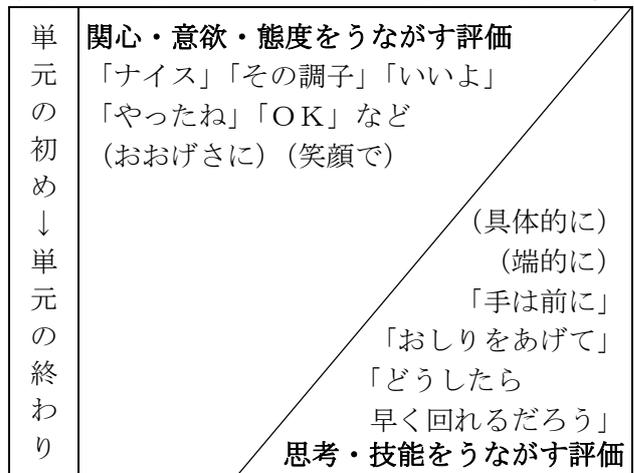


図4-8 励みとなる評価 効果的に行うモデル

学習の進め方やルールについて不安を抱えている単元の初めに、児童の関心・意欲・態度に関わる励みの評価を行うことで、児童は安心して学ぶことができる。できていないことを指摘する立場より児童の今ある力で楽しんでいる姿を肯定する立場で児童と接していく。この時点で、思考・技能に関わる励みの評価を行ったとしても、児童には届きにくいのである。単元の初めに指導者による励みの評価を受け、見通しをもち、安心して活動できるようになった児童は、自然と運動の特性に導かれて、自発的、自主的に活動していくと考えている。そして、「勝ちたい」「できるようになりたい」という思いをもった児童に、指導者は、思考・技能をうながす評価を行うことで、児童もその評価を受け取ることができ、結果として、楽しみながら、自分の思考や技能も高まっていくのではないだろうか。

しかし、中には、関心・意欲・態度に対する指導者からの励みの評価を過剰に求める子も存在するだろう。そのような児童に対しては、関心・意欲についての励みの評価の時間を多くとり、自分

自身に自信がもてるようにする。つまり、児童の実態に応じて、励みの評価も行うべきなのである。指導者からの励みの評価が一人一人に届いているかを正確に確かめるのは困難であるが、毎時間の自己評価である程度は把握することは可能であるので、ぜひ実践してほしい。

(2) 低学年における遊びの中の学びとは

「低学年における遊びの中の学びとは」という問いに対し、筆者は、以下のように提言する。

提言

低学年における遊びと学びの関係は、遊びと学びを分離してとらえるのではなく、遊び=学びの関係である。したがって、遊びは既に学びであり、夢中で遊ぶことこそが学びなのである。そして、夢中で遊ぶためのキーワードこそ、楽しさを味わうということなのである。

児童の「遊びたい」「勝ちたい」「できるようにになりたい」という自発的な思いがスタートである。この思いは、誰からも強制されるものではない。場やルール工夫や励みとなる評価から、この自発的な思いを導き出すのが教師の役割である。遊びを生活の一部としてきた就学前の時期を考慮し、夢中で遊ぶことを通して楽しさを味わわせることが必要である。夢中になって遊びの世界に入り込むためにも、「自由で」「自発的で」「ルールがある」といったホイジンガやカイヨワのプレイ論は欠かすことができない。更に、これからの変化の激しい激動の社会を生き抜くためには、教え込まれた学びではなく、自ら考え、自ら学びをしみ込ませていくことが必要であり、遊び=学びのスタイルは、今後可能性のある学習スタイルなのである。

(21) 北尾倫彦, 山森光陽, 鈴木秀幸, 高橋健夫『観点別学習状況の評価規準と判定基準 小学校体育』図書文化社 2011. 5 p. 124

おわりに

実践を終えて

「遊ぶが勝ち」これは、オリンピック三大会連続で出場した陸上選手である為末大氏の著書のタイトルである。世界で活躍した一流選手の辿り着いた答えが、「遊ぶ」ということなのである。スポーツは遊びなのである。スポーツはしなくてはなら

ないものではなく、スポーツは楽しく遊びながら勝敗を競ったり、記録に挑戦したりするのである。そう考えると、少し肩の荷が下りる。自分の好きなことをやりたいときにやればいいのである。遊び感覚で楽しさを味わうこともでき、自分の健康にもよい影響を与える。まさしく、遊ぶが勝ちなのである。生涯にわたって運動やスポーツに親しむという学習指導要領の目標は、生涯にわたって体を動かしながら遊び続けると言い換えることができるかもしれない。

以下は、研究協力員による事後アンケートの記述である。

- ・今までは、「〇〇をしなければならない」「みんな一斉に同じことをする」などの感覚があった。今回の実践には、安全性や指導しなければならないルールは確実に存在しながらも、子どもたちの主体性を大切にしたい自由な活動が大部分を占めていて、それがあったからこそ、子どもたちの興味関心が続き、自らめあてをもって楽しく学んでいた。(後略)
- ・全ての単元で驚かされることばかりでした。子どもたちの変容が手に取るようにわかりました。(中略)
- 「もっとやりたい」「失敗しても大丈夫」など子どもたちが主体的に動く、子どもたちに自信がつく実践に目から鱗でした。とにかく「遊ぶ」ということが、キーワードになるんだと感じました。(後略)

研究協力員が、遊び=学びの授業に対して、肯定的な立場で記述していることがわかる。二年間研究を進めてきた筆者にとっては、嬉しさを実感する内容であった。

また、本研究では、仲間と協力して競い合う姿、自ら判断し準備や後片付けをする姿、体を夢中に動かして遊び、その遊びを通して、自ら誰かのために行動する姿や友だちを気遣う姿を何度も見た。更に、遊びで起こった様々な問題を自分たちで解決し、折り合いをつけながら生活していこうとする姿もあった。このような姿は、教育現場に勤める私たち教師にとって、非常に嬉しい姿である。このような今後の社会に必要な力をもつ児童に出会えたことを大変うれしく思うと共に、更なる成長に期待したい。

最後に、本研究の趣旨を理解し、実践授業やアンケートなどに熱心に取り組んで下さった研究協力員の先生をはじめ、京都市立桂東小学校や京都市立伏見板橋小学校の素晴らしい教職員の皆様に、心より感謝の意を表したい。研究協力校の児童が、体を動かし夢中に遊びながら、楽しく明るい生活を営んでいくことを強く願っている。