体 育 科

北　　豊
島貫由郷

1　体育科における「考える子」

学習指導要領では，運動に親しむ能力や資質を育てるには，「児童の能力・適性，興味・関心等に応じて，運動の楽しさや喜びを味わい，自ら考えたり工夫したりしながら運動の課題を解決するなどの学習が重要である。」と記されている。

子どもは，それぞれの運動が持つ特性に触れ，その運動に魅力を感じて興味・関心をもったとき，動きをよりよくしようと考え出し，よりよい動きを追求していこうとする。体育科では，この追求意欲を持続させながら，身体感覚をもとにした気付きを生かして，**かかわり**ながら**わかってできる・できてわかる**姿を育みたいと考えている。

一人一人の子どもの運動能力・体格・運動経験・思考には個人差があり，**わかってできる・できてわかる**ようになる過程は違う。この差を互いに補完するためには，**かかわり**を通して思考することが重要であり，二つの点に重点を置くことにする。一つ目は，自の動きとイメージする動き，自と他の動き，他と他の動きを比べて分析して，めあてを具体化することであり，二つ目は，動きの見方を明確にして，追求や練習の仕方を考えたり選択したりして，見通しをもつことである。これらを関連付けて，互いの動きを見合ったり，互いの身体感覚の気付きを伝え合ったりすることで，協働的なかかわりをもつことができる。そして，自他の動きをよりよくしていくことにつながると考える。

そこで，体育科における「考える子」を次のようにとらえる。

動きの試行・比較から生まれた気付きを生かして　見合ったり伝え合ったり表現し合ったりしながら　自他の動きをよりよくしていく子

2　学ぶ楽しさを味わう体育科の授業

子どもは，できるまでの見通しをもてなかったり自分の役割がもてなかったりすると，意欲が減退し楽しさを感じることができない。運動を楽しむことは，学習を進める上での原動力になる。運動の楽しさを味わうとは，学びの主体者である子どもが，めあてとする動きができた，課題を解決する中で動き方がわかった，友達とかかわる中で認められた，これらが作用して達成感を味わうことであるととらえる。この学習経験が次の学習への新たな意欲を生み，持続されていくものである。

子どもの運動に対する楽しさの中身や感じ取り方は多様であり，運動の楽しさを多面的にとらえる必要がある。運動の楽しさをとらえ直すことで，子どもの実態（能力・興味・関心）に寄り添った手だてを講じることにつながり，子どもが自ら運動の楽しさに触れ，できるようになる喜びを味わうことができると考える。

まず，「その運動が面白いな。」「自分にもできそうだ。」と運動に対するイメージをもつことや，できるかどうかの揺らぎの中でやってみたいという意欲につなげることが大切である。それぞれの運動の特性や魅力に主体的にかかわることで，自ら体を動かそうという気持ちになったり，力いっぱい運動することができたと感じたり，自分のめあてをもって運動したりする楽しさを味わうことができる。

主体的に運動にかかわれば，「今よりうまくなりたい。」「もっとできるようになりたい。」という「こだわり」をもつことや，「どうしたらできるようになるのだろうか。」という「問い」を生むことにつながる。これらを解決する過程では，友達と協力したり競争したりしてかかわる楽しさがあり，その中で，それぞれの動きを見合ったり表現し合ったり，気付きを

伝え合ったりしながら，動きのポイントを明確にしていく。そして，「このポイントに気をつけたらどうなるかな？」「それは本当？」「他にもないのか？」と動きの試行を重ねながら，わかったりできたりする楽しさも味わうことができる。

そして，友達とのかかわりをもちながら動きを試行する中で，「できなかった技ができるようになった。」「前よりも少し上達した。」「チームに貢献できるようになった。」という達成感を持つことは，自己肯定感を高めることになる。これは，自分の成長を認識できて，伸びる楽しさを味わうことにつながる。

これらの楽しさを味わうことで，子どもは新たな「問い」や「こだわり」をもって，よりよい動きを追求していくと考える。

3 「学ぶ楽しさを味わう授業」への手だて

(1) 特性・魅力を味わうルールと場づくりをする

それぞれの運動と出会い，面白さ・難しさ・できるようになりたいことなどイメージできるようにし，それらをもとにしながら，ルールと場づくりをする。

子どもの個人差を補完したりそれぞれに役割をもったりできるように，それぞれの運動の特性を含んだ，かつ，技術的負担と状況判断の内容を軽減できるようなルール設定をするようにする。

イメージした動きを具体化するには，実際に動いてみる必要がある。そうすることで，子どもが動きの気付きをつかんだり，気付きを比べたり，新たな気付きを生んだりすることにつながる。そのために，習熟や課題に応じた学習形態（個・ペア・グループ）を取り入れて，試行できるようにする。また，見通しをもったり上達を実感したりできる場づくりも重要である。難易度，段階別に場を設定し，できるようになった経験を積めるようする。

(2) 考えや動きのイメージを共有できるようにする

イメージする動きにより近づけるために，映像や動きの記録を活用して，自と他の動き，他と他の動きを比べて，動きの違いを客観的に示すことができるようにする。そして，一人一人の気付きを整理して，動きのポイントを明確化・焦点化して見たり試したりできるようにする。

また，思考を促す言語を共有することができるように，動作の言語化と言語の動作化をリンクさせながら，子どもがイメージしやすい言葉・子どもが考えた動きの言葉を使ったり，図式化して思考を促したりして，整理するようにする。その時には，他とのかかわりは不可欠であり，互いに見合ったり伝え合ったり表現し合ったりする場を設定する。

(3) 動きの変化を実感できるようにする

できる・できないの結果での判断ではなく，１時間の授業や単元の学習過程の中で，どれだけ変わったか，どのように変わったか，よりよくなったところはどこか，をとらえることができるようにする。そのために，学習の履歴（掲示・ワークシート）を言語や図として残すことで，個人の変容をとらえることや全体で共有することにつなげる。そして，自己評価や相互評価，仲間と意見を交換する活動を通して，自分や仲間のよさに気付き，課題を達成した喜びやともに学んだ充実感を味わうことができるようにする。

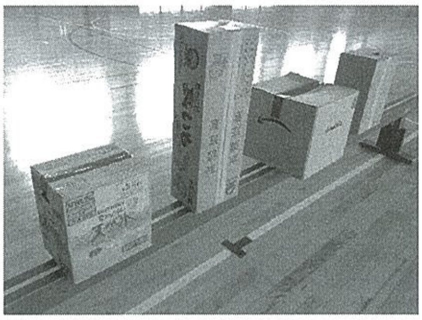
実践例（１年生）　　　　　　　　　　　　　　　　　　　　　　　　　島貫　由郷

的当て遊びでは，友達とかかわり合い動きを試行する中で，狙ったところにボールを投げたり，力強いボールを投げたりすることを実感できる楽しさをめざし実践した。１年生の段階では，投げるという動作の経験が少なく，体育でも投げることを経験したのは運動会の玉入れだけで，じっくり考えるのは本単元が初めてである。授業を通して，初めと比べてより正確により力強く投げることができるようになったと子ども自身で実感できるような手だてを考えた。

(1)　特性・魅力を味わうルールと場づくりをする

「的当て遊び」の実践から

この運動の特性は，離れた場所にある的を狙って力強い玉を投げて当てるところにある。本単元で経験させたい動きは狙って投げることと，力強く投げることであり，この二つを経験できる場を設定した。



資料１　的のダンボール

資料２　ペットボトルのおもり

的に大きさや形が様々なダンボールを使用した（資料１）。そうすることで子どもの「楽しそう。」「当てたい。」という思いを高め，狙って投げることを実現できると考えた。実際に子どもたちは，「あの的は大きくて当てやすいよ。」「あの的は細長くて難しいな。」と狙って投げることを楽しみ，当てた時には声を上げて喜んでいた。

また力強く投げることを引き出すために，的のダンボールの中に水を入れたペットボトルをおもりとして入れた（資料２）。おもりが入っていることで，玉が当たったとしても力強い玉でなければ倒れない。２Ｌペットボトルの中に入れる水の量を変えながら何度も試し子どもの力に合ったものにした。

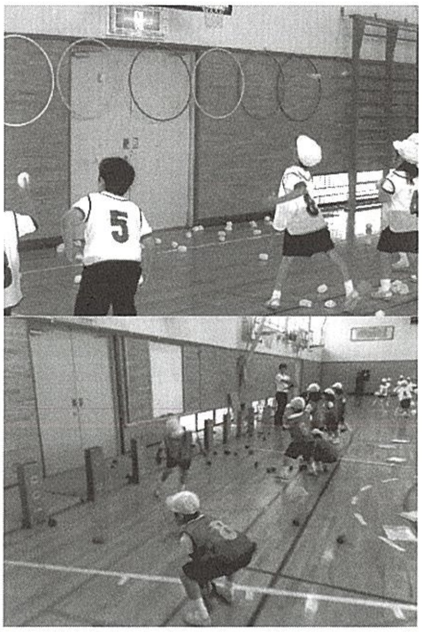
さらに的を平均台の上に設置し，そこから落とさなければポイントにならないルールとした。落とさなければいけない状況が力強く投げて当てなければいけないという思考につながるのではないかと考えた。本単元では，上から投げる（野球の投法のような）動きをねらっていたため，的に高さを設定し転がして当てることができないようにすることにもつながると考えた。子どもは上から投げて狙い，簡単には倒れて落ちない的に力強い玉で当てようとしていた。

ゲームはチーム対抗戦で行い，二つの対戦するチームが向かい合った真ん中に的を置き，どちらが早く多く的を落とすかというルールとした。対戦型のゲームにすると，競争することで楽しさを味わえると考えたからである。また，相手に落とされる前に落とさなければいけないため，狙って投げることや，力強く投げることがより必要な状況になるとも考えた。子どもはスタートの合図で足元にある玉を拾っては投げ，拾っては投げをくり返した。相手に落とされる前に落とさなければいけない状況では，しっかり狙って投げようという思いが高まらず，子どもはとにかく早く多くの玉を投げることを選択した。

子どもが狙って投げる状況にするためにはルールや場の工夫の再検討が必要だと感じた。そこで、三つ考えてみた。一つ目は、玉は無制限に投げていいルールだったが，それを一人 10 球と制限する。そうすることで，ただがむしゃらに投げることはなくなり，狙って投げなくてはいけない状況になると考える。二つ目は，向かい合った２チームが同時に的を狙う場ではなく，１チームずつゲームを行い，制限時間の中でいくつ落とせるかを競う場にする。そうすると，相手に落とされることがなくなるので，「狙って投げる」をじっくりできるようなる。三つ目は，対戦型ではなく協力型のルールにする。例えば１チームずつ制限時間内でいくつ落とせた

かを数え，全チームで合計○個をめざし，クラス全体でクリアをめざすというルールにする。そうすると，当てたい，当てなければ，という一人一人の思いが増して狙って投げることを慎重に行わなければならない状況になる。このように，ルールや場によって子どもの意識や動きが変化するため，子どもの思いと教師のねらいとをよく考えて工夫していかなければいけない。

的当て遊びの特性や魅力を味わうための場としてパワーアップタイムを設定した（資料３）。ここでは，狙って投げるや，力強く投げるの要素を含んだ四つの的当ての場があり，それを毎時間の最初に行うことで，的当てを楽しむと同時に自然と，狙って投げることや力強く投げることを試しながら高めることができる。資料３の写真は，その内の二つだが，上が壁にかけられたフラフープの円の中を狙って玉を投げる場で，下が跳び箱の学習で使用する木の箱に玉を力強く投げて倒すという場である。複雑な内容ではないので子どもは単純な動きだけに集中することができ，子どもはどうすればうまくいくのかと試行しながら楽しんで取り組んでいた。



資料３　パワーアップタイム

⑵　考えや動きのイメージを共有できるようにする

「的当て遊び」の実践から

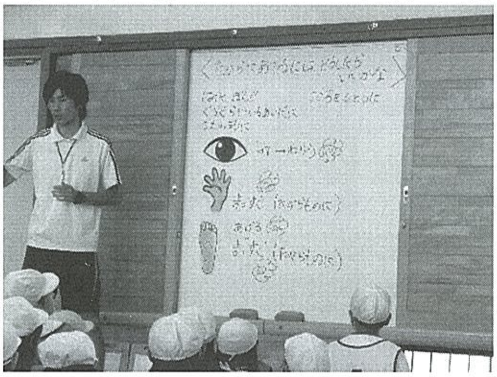
<たからばこにあてるにはどうしたらいいかな>という課題で話し合った。体をどのように使って投げればよいか投げ方のポイントを焦点化するためである。教師が本単元で狙った動きは野球の投法のような上から投げる動きである。これは，低学年から投げるという経験を増やして投げる力をつけたいという思いから今回こだわった部分である。しかし，子どもの意識は体の使い方や投げ方よりも作戦にあり，チームの作戦タイムでは，「だれがどの的にあてる？」「玉にも投げやすいのと投げにくいのがあって，硬い玉が投げやすいからなるべくそれを使おう。」などという話し合いをしていた。そして，全員で話し合う場では，勝つための作戦であるため他のチームに知られたくないと，自分たちの考えを広めようとしなかった。これは，教師のねらいの設定が子どもの思いとずれていたことが原因である。子どもの思いに添った授業をしたいと思うが，教師が子どもにつけたい力というものもしっかりもつべきであると考える。それが必ずしも子どもの思いと重なるとは限らない。教師がねらったことを，子どもの思いとしてもたせるための手だてが必要である。１年生の子どもにとって，イメージや考えを伝えたり理解したりすることは難しい。そこで，言語の動作化や動作の言語化を促しながら，耳からの情報と目からの情報の両方で伝えるようにする。また，説明の困難な部分を動きで見せたり自分たちだけの共有する言語に置き換えたりすることで理解を容易にした。狙ったところに投げる投げ方を説明する場面では，「手を的に向かって真っ直ぐ出します。」など説明する際に，「どんなふうにするか見せて。」と動作化を促すと，真っ直ぐ出すのも肩のあたりから的に向かって押し出すように投げる動きを目で見て，言葉だけでは伝わらない細かい部分まで全員で共有することができた（資料４）。さらに，理解したことを確認してよりよい動き

資料４　言語の動作化

資料５　その場で全員で試す様子

を身に付けるために，全員でその場で立って動きを確かめた（資料５）。それまで，的に向かって山なりの玉を投げて狙っていた。この話し合いの後，押し出すように投げる動きに変化し，玉が的に真っ直ぐ向かっていくようになった。

話し合い後にチームでの試行の時間をとった。みんなで見つけたよい動きを試行するが，様々な動きを一度に行うのは難しい。一つ一つの動きのポイントを明確にして，その一つ一つをくり返し試行することで徐々に総合的な動きとして身についていくものであると考える。また，友達と教え合う際にも見るポイントがはっきりしていないと，どこを見たらいいのか分からず，またそれができているのかを判断できない。そこで，よい動きを話し合い，子どもの発言を整理して目・手・足の三つのポイントにしぼって板書した（資料６）。また，試行する場に三つのポイントの目・手・足の絵を貼ったホワイトボードを置き，投げる前に自分の気を付けるポイントを友達に告げてから投げるようにした（資料７）。そうすることで，チームごとに別れて試行しても三つのポイントを意識して投げることができ，見てあげる子どもも動きを評価しやすく「次は足に気を付けて投げるから，的に向かって真っ直ぐ足を出せてるか見てて。」「次は目に気を付けるから，的から目をはなしていないか見てて。」などと言ってから投げていた。見ている子どもも「足が少しななめに出ていたよ。次は真っ直ぐになるように気を付けて。」「目が的をずっと見ていて良かったよ。」などアドバイスをすることができた。動きのポイントを明確にすることで見る視点も明確になり，そのおかげでイメージの共有ができ、協働して課題に取り組むことができた。



資料６　ポイントの板書

資料７　ポイントを告げる様子

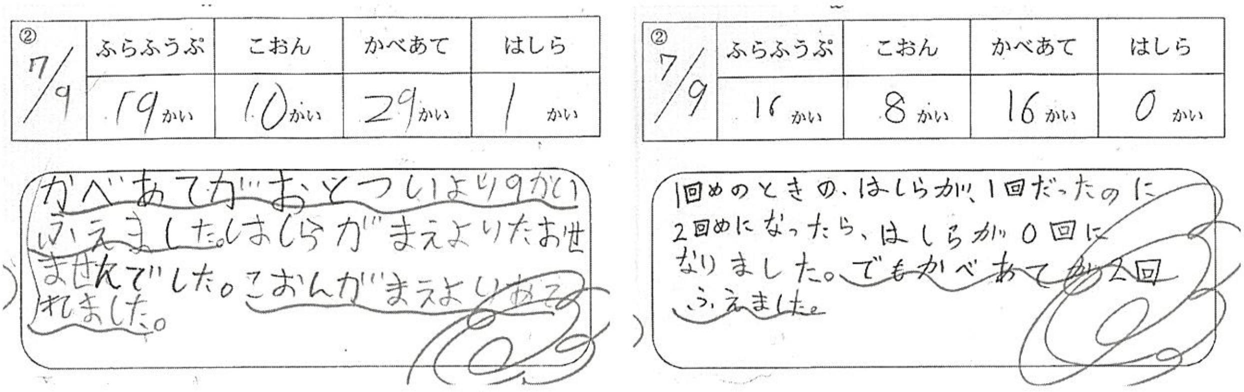
⑶　動きの変化を実感できるようにする

「的当て遊び」の実践から

動きの変化を実感するには，自己評価や相互評価が必要である。評価するには，以前の状態と比較する方法がある。以前の状態と比較するためには，比較したいこと以外の様々な条件が等しくなければいけない。相手チームのいる対戦型のゲームでは，様々な条件が変化するため結果からのみ評価することは難しい。また，チームの評価ができたとしても個人の評価となると，苦手な子どもにとっては評価するための判断材料となるような結果を残すことができず，動きの変化を実感することができないのではないかと考えた。そこで，ゲーム以外にも動きの変化を実感できる場として，単元を通して毎時間の始めに行うパワーアップタイムや，課題解決のための試行の時間などを設定した。試行の時間は，毎時間の１ゲーム目と２ゲーム目の間にある課題解決のための話し合いの直後に設定し，話し合いで獲得した動きをすぐに試すことができた。そのため，動きの変化から，その獲得した動きがよかったのかどうかということも考えることができ，次の動きや話し合いに生かすことができた。また，試行の時間には相手チームがいないため，落ち着いて投げることができ，自分の動きとじっくり向き合う場として適していた。また友達に見てもらい，「さっきよりも動きがよくなっていたよ。」「じょうずになったね。」と，相互評価から動きの実感をすることもできた。しかし，１年生にとって自己評価も相互評価も正しくすることは難しい。「よくなった気がする」と感じたとしても，それがなぜよくなったか分からなかったり，自らを客観的に見ることや，感覚的なものについて自らで気づ

くことができなかったりする。そのため，事実として動きの変化を実感できるような明確な判断材料が必要であると考えた。そこでパワーアップタイムでは，それぞれの場で行う運動を数値化された結果が残るような内容にし，準備したワークシートに結果を記録していくことを行った（資料８）。子どもは数値で残る結果をもとに前回よりも伸びたところや伸びなかったところを確認し，自らの伸びを感じることができた（資料９）。また，次はその記録を超えたいと，具体的な目標をもって運動に取り組むことができた。このように，数値化された結果から動きの変化を判断することは１年生にとっても容易であり有効であると感じた。しかし，必ずしも動きの変化の実感につながるとは言

資料８　ワークシートに記録する様子



② 7/9	ふらふうぷ	こおん	かべあて	はしら
	19かい	10かい	29かい	1かい

かべあてがおとついより9かいふえました。はしらがまえよりたおせませんでした。こおんがまえよりあそれました。

② 7/9	ふらふうぷ	こおん	かべあて	はしら
	16かい	8かい	16かい	0かい

1回めのときの、はしらが1回だったのに2回めになったら、はしらが0回になりました。でもかべあてが2回ふえました。

資料９　子どものふりかえり

えない。厳密には，結果さえよくなれば動きがよくなったということは言えない。また，結果が良くなったとしても，それがどうしてなのか，動きがどのように変化し結果にどう影響しているのかというところまで考えることは難しい。実際ワークシートのふりかえりを書く欄に，パワーアップタイムの結果のことを書いている子どもが多かったが，どうして良くなったのかや，その時間に獲得したよりよい動きについて書いている子どもは少なかった。結果は評価をする際の大事な判断材料ではあるが，それだけではなく，なぜその結果につながったかを考えたり積み上げたりできるような手だてが必要である。

今後に向けて

子どもが学ぶ楽しさを味わうことができるように三つの手だてを講じてきた。運動の特性や魅力に触れることができるようなルールや場を工夫することで，様々な興味・関心をもった子どもに，その運動でしか味わうことのできない動きや楽しさを経験させることができた。しかし，教師が味わわせたい楽しさと子どもが楽しみたいことが必ずしも一致するとは限らない。ルールや場の設定の細かい部分から教師がねらったものと子どもが違う動きをしたり，違う思いをもったりすることもあった。教師の思いと子どもの思いのどちらとも叶える工夫をこの先も考えていきたい。

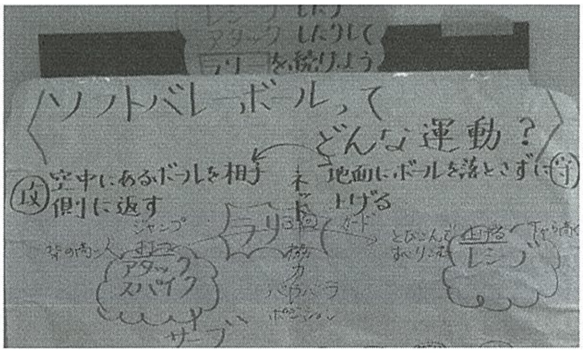
考えや動きのイメージを共有できるように，動きのポイントを明確化・焦点化することで，よりよい動きについて考えたり伝え合ったりすることができた。またそうすることで，できたかどうかの評価もしやすいため，次に生かすことができた。伝え合う時には，動作化したり自分たちが分かりやすい言葉に言語化したりすることも有効であった。

子どもが動きの変化を実感できるように，ワークシート等に記録することで，自らの変化を感じることができた。しかし，何が変わったのか，どのように変わったのか，よりよくなったのは何なのかをより具体的に分析することができれば，さらに学びが高まり，よりよい動きを広めることができて全体の達成感や自己肯定感が高まるのではないかと考える。

実践例（複式）　　　　　　　　　　　　　　　　　　　　　　　　　北　豊

ネット型ゲームのソフトバレーボールでは，様々な動きを試行する中で，運動全体のリズムをつかんだり状況に応じて判断して動いたりしながら，ラリーを続けて攻防し合う楽しさをめざし実践した。

(1)　特性・魅力を味わうルールと場づくりをする
ソフトバレーボールの実践から



資料１　バレーボールのイメージのとらえ

この運動の特性は，アタックを使って３段攻撃をしたり，それに対してレシーブしたりして，ラリーを続けて攻防し合うところにある。

単元の導入で，子どもがこの特性を意識できるように，実際のバレーボールの映像を視聴して，気付いたことや分かったことを出し合った。子どもは，攻撃面・守備面・チームワークといったさまざまな視点でゲーム内容をとらえていた（資料１）。

しかし，イメージはしているものの，実際にボールをさわってみると，ボールをつなげることがなかなかできない。これでは，ラリーを続けて攻防し合う楽しさを味わうことができない。

- ボールが床やコート外に落ちたら得点。
- サーブからスタート！
  サーブラインに立って下から投げ入れる。
- ３対３で対戦する。
- ３回で　相手コートに入れる。
- 一人１回ボールをさわって返す。
- １，２回目にボールにさわる人は，ボールをキャッチできる。
- ボールを持ったら，その場から動けない。

☆３回目は，アタックチャンス！
　アタックは両手でも片手でもよい。

資料２　はじめのゲームのルール

そこで，レシーブでボールをうまくつなげない実態を考慮して，ルールを設定することにした（資料２）。具体的には，１本目と２本目にレシーブではなく，キャッチを入れ，３本目にアタックを入れることである。キャッチを入れることで，すぐにボールが落ちてしまうことも減ってラリーが続き，技能的負担と状況判断の内容が軽減され，また，アタックを入れることで，三段攻撃のリズムを意識したゲームができると考えたからである。このルールでやってみると，子どもは，ボールをつなげることができるようになり，ゲームをくり返す中で，チームでポジションを決めて，ボールを渡すときにリズムを取って，「１・２・３」と声をかけ合って，協力してラリーを続けて楽しむ姿が見られた。

しかし，このルールでいくと，返すまでに１回しかボールをさわれず，子どもの動きが制限されてしまうため，状況に応じて判断して動くには至らなかった。子どもの思いに寄り添った課題設定も重要であり，実際に動きながらどのポイントで試行すればいいのか明確にしていく必要がある。さらに，子どもが考えた動きができるようにしていくためには，実態に応じたルールを取り入れていく必要があり，ボールを返すときにもう一度ふれてもよいというルールに変更し，ボールを持たない人がどのスペースに動けばよいか，考える場面が生まれるようにした。

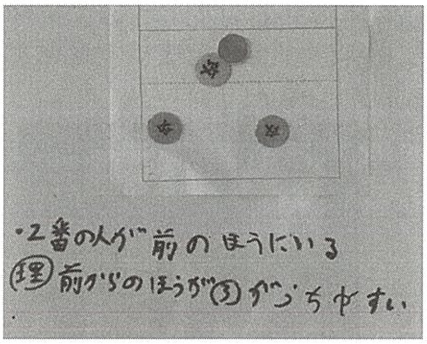
この変更により，子どもの動きに変化が見られるようになった。１番目の人がボールを取った時点で，残りの二人のどちらが取るか声をかけたり指示を出したりするようになり，さらに，１番目に取った人にもアタックをするチャンスがあることから，空いた場所に動く場面も出てきた。キャッチ・キャッチ・アタックのリズムの中で，２本目を上げるときの動きを考えて，右や左のスペースを使って返球する動きができる（アタックを打てる）楽しさに

つながり，よりよい動きを見つけていった。

⑵ 考えや動きのイメージを共有できるようにする

ソフトバレーボールの実践から

子どもは，実際のバレーボールの映像を視聴して，アタックを打ちたいという思いをもった。アタックまでうまくつなげるためにはどうすればいいか話し合う中で，子どもは，三角形をつくればいいというイメージをもったようであったが，まだ漠然としたものであった。そのイメージを生かしながら，２番目の動きをどうするか考え，左右のスペースを使うことをねらった（資料３）。



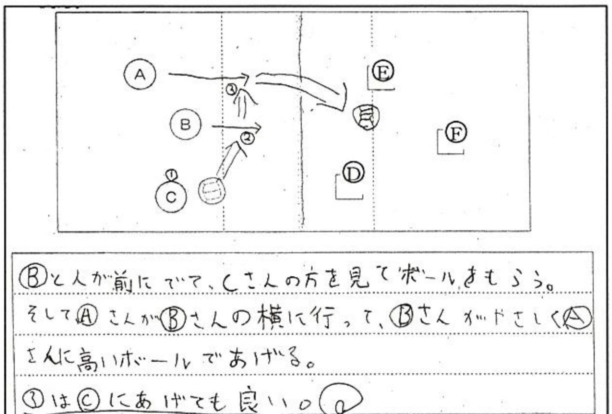
資料３　子どもがイメージする動き

しかし，実際動いてみると，まず，Ⓐがボールを受けると，Ⓑが後ろに下がった位置でボールを受け，Ⓒが後方からアタックしていた（資料４）。２番目の人が後ろでボールをもらう動きがほとんどであり，個々のスペースへの移動も見られなかった。言語と動作がつながらず，スペースへの動きにつながらない様子であった。この動きは他チームでも見られる傾向であった。これは，２番目の役割がどのようなものかイメージを持たせることが不十分であったことが考えられる。確実に返すために上げるのか，強く打つために上げるのかを共有しておく必要があった。

資料４　実際の子どもの動き

そこで，２番目の人の位置が変わると，攻め方がどのように違うか話し合い，その際に，１チームが動きを演示して，他のチームはその動きを見て気づいたことを出し合う場を設定した。その中で子どもは，２番目の人がネットから離れてボールを受ければ，３番目の人が確実に相手コートに返せるボールを上げた方がいい，２番目の人がネットの近くで受ければ，３番目の人がアタックを打つボールを上げやすいことを見つけた。相手コートに確実に返すか，強いアタックでボールを返すかで，２番目の役割が変わることを押さえ，ボードを使って，コマを動かしたり矢印で結んだりしながら，動きや役割についてチームごとに話し合う場を設定した。

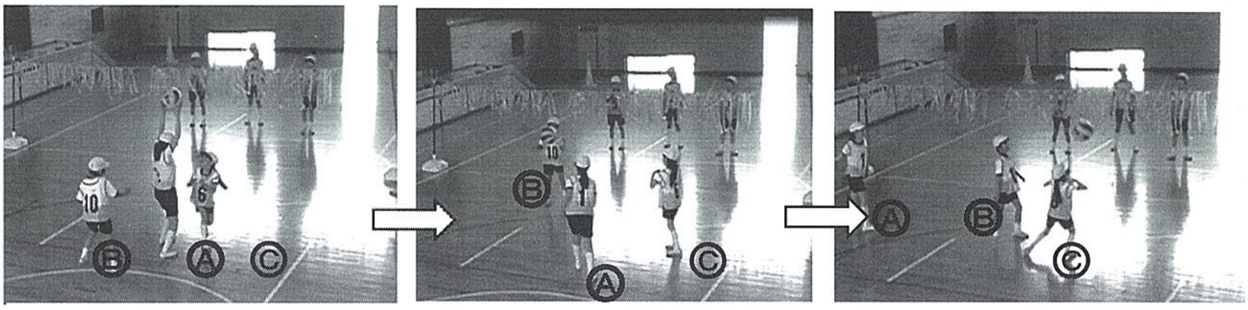
資料５のチームは，図の中のⒸがボールを取った場合に，どのように動けばよいか，図と言葉で説明している。これを見ると，ボールを持たない二人が受けるか任せるかを判断して，さらにボールを持たないⒶとⒸがアタックを打つと考えており，その状況に応じて動きが変わり，その都度判断していかなければならないことを想定している。



資料５　話し合いをもとに考えた動き

実際に試行してみると，サーブが入ってきてⒶがキャッチすると，Ⓑがネット近くへ移

動して㋐からボールを受ける。そして，アタックを打つために，Ⓐが左のスペースに移動してアタックを打つ準備をしている（資料６）。この場面では，Ⓒがアタックを打ったが，ⒶもⒸも打つことができる隊形になっており，一連な流れの中で，ⒶとⒷはボールを持たないときに自分がどのように動けばいいか判断して動いている。このチームは，意図的に選択的にスペースを使って返球する楽しさを味わうとともに，攻め方を変容させることができたといえる。



資料６　話し合い後の子どもの動き

⑶　動きの変化を実感できるようにする
ソフトボールの実践から

		A	B	C	D	E	F
対面パス	6/17	50	38	52	84	67	40
	6/18	67	56	68	67	57	60
	6/23	[illegible]	73	78	96	[illegible]	[illegible]
	/						
	/						
アタックゲーム	6/18	13	12	7	8	4	5
	/						
	/						
	/						
	/						

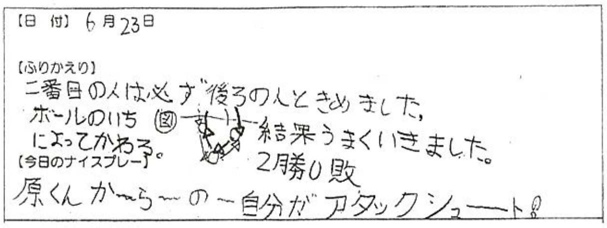
資料７　パワーアップ記録表

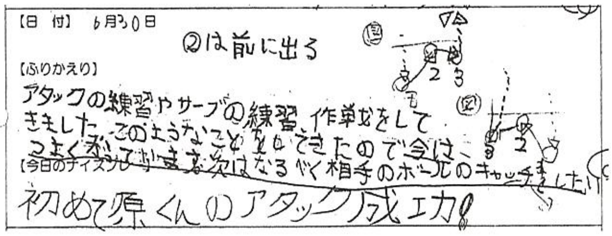
授業の始めには，パスやアタックのスキルアップにつながるように，パワーアップ運動を設定した。対面パスでは，決められた時間内にどれだけパスをつなげることができるか，アタックゲームでは，トスしたボールを相手コートにどれだけ返せるか，取り組んだ（資料７）。少しずつ記録が伸びていることを実感し，意図的にボール操作もできるようになってきた。基礎感覚づくりの運動や基礎技能習得のドリルゲーム，課題別練習などを位置付けたことによって，基礎的技術の習得をめあてにして，子どもが主体的に運動に取り組むことができるようになった。

ふり返りカードには，うまくいったこと・もっとうまくしたいところを記録するようにした。G児は，単元の当初，２番目の人が後ろで受けた方がよいと考えている。しかし，２番目の人の動きを話し合ったり話し合いをもとに試行したりする中で，２番目の人が前で受けた方がアタックを打ちやすかったり，スペースを使っていろいろな場所から打ったりできることに気づいていった（資料８）。H児は，２番目の位置だけにとどまらず，ボールの上げ方にもポイントがあると考え，高く上げた方がより打ちやすいことに気付いていった。このように，それぞれの気付きを生かしながら，自分のチームで考えた攻めを取り入れて，うまくいった喜びを感じたり次の活動への意欲をもったりすることができた（資料９）。

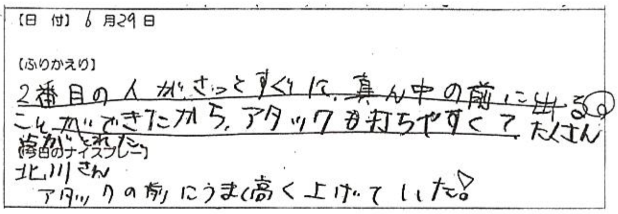
また，ワークシートの中に今日のナイスプレーの項目も設定して，チーム内で，または対戦チームで，よいと思った友達の動きを書くようにした。子どもは，ボールをつなぐ動きの中で，友達がそれぞれにどのように動いているかにも目を向けており，授業の終わりに，それぞれの動きを紹介する場を設けた。資料８と資料９をみると，自分のチームメイトの攻めや守りのときの動きのよさを見つけて，互いの動きを認め合っている様子を見取ることができる。それらを紹介することで，「友達の動きをまねしてもっとうまくできるようにしたい。」という意欲をもったり，「チームに貢献できた。」という達成感をもったりして，自己肯定感を高めることにつながった。子どもは，かかわる中で自分の成長を認識できて，伸びる楽しさを味わうことができた

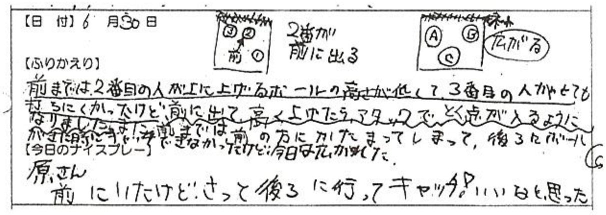
といえる。





資料８　Ｇ児のふりかえり





資料９　Ｈ児のふりかえり

今後に向けて

学ぶ楽しさを味わうための三つの手だてを講じることで，気付きを生かしてよりよい動きに高めようとする姿が見られた。また，課題も明らかになった。

それぞれの運動の特性を含んだ，かつ，技術的負担と状況判断の内容を軽減できるようなルール設定をすることで，子どもの個人差を補完したりそれぞれに役割をもったりすることができるようになり，一人一人自分のめあてをもって運動する楽しさを味わうことができた。ただ，ルールを制限しすぎると，子どもの動きの幅を狭めてしまう恐れがあるので，教師がとらえた運動の特性・魅力と子どもができるようになりたいことをしっかりすり合わせたルール設定が必要になる。

動きのポイントを明確化・焦点化して，それを子どもが意識して試行することで，動きの変化が見られるようになった。ただ試行をするだけでは，よりよい動きにはつながらない。動き方や場を工夫して段階的に取り組んだり，考える場面を設定して動きのポイントを意識して取り組んだりすることで，前よりできたりうまくなったりしたという達成感を味わうことができ，次の活動につながっていった。また，子ども相互のかかわりをもつことが運動の楽しさや喜びを味わうための重要な要因の一つであることが分かった。一人一人が安心して運動できる環境づくりが重要であるが，教え合う場面では，運動技能に関するアドバイスはまだできていないのが現状である。今後，運動技能に関する教え合いなどのかかわりを活発にするような支援について考えていかなければならない。そのために，運動を局面でとらえ，どの場面で，どんな動きをするか具体化していきたい。

学習カードには，うまくいったこと・もっとうまくしたいところを書く項目を設けて学習の履歴を残すことで，思考の変容をとらえることができた。また，他の動きにも目を向ける項目も設定することで，他のよさを認めることにもつながった。個人の変容をとらえることや全体で共有することにつながり，有効に活用することができた。子どもがいろいろな動きを試行する中で，さらにうまくできること，もう少しでうまくいきそうなこと，つまずいたこと，うまくいかなかったこと，といった実態を把握することで，新たな「問い」や「こだわり」につながっていくのではないかと考える。