

体育科教科主張

1. 体育科における学び

子どもは、運動の魅力にふれると「もっとやりたい」「うまくなりたい」という思いがふくらんでくる。思いがふくらんだ子どもは、どうしたらその運動ができるか試してみたり、自己の力量を考えながらその運動をやってみたりするなど自ら動き出す。そうして動き出した子どもは、自分の目的を達成しようと試行錯誤したり、他者と関わったりし、動きを創り上げていく。

以上のようなプロセスの中で、自己の力量、仲間、相手、その場の状況などを考慮しながら試行錯誤していくことで「自分にとって楽しい」「自分なりにできた」という感覚をつかみ「その子の運動への関わり方が変わっていくこと」が、体育科で願う学びである。

そして、子どもがこのように運動をする経験を積み重ねることで、自身の動きが変容したり、運動や仲間に対する見方・考え方が広がったりして、運動することの「楽しさ」や「喜び」を味わうことが、生涯にわたって運動に親しむ資質や能力の基礎を育むことにつながっていくと私たちは考える。

2. 本校体育科部が考える『その子らしく学ぶ』

教材と出会い、運動の魅力にふれた子どもは、その子ならではの思いを表出しながら運動し始める。こうして、その子らしく学び始めた子どもは「もっと楽しみたい」「どうしたらできるようになるか」などと自分の動きを考えたり、友達のやり方を参考にしたりして動いていく。そして「こうしたら楽しかった」「こうしたらうまくできた」などと振り返り、自分の動き方をよりよくしていこうと思考する。そうする中で、子どもは自分の目的をはっきりさせたり、友達の考えを知ったりして、自身の動きを広げたり高めたりしていくことにつなげていく。こうして進んでいく中で、子どもはときとして運動に対して困り感を抱いたり、自身の「壁」と向き合ったりすることもある。そしてそれらを解消し乗り越えようと、くり返し動いてみたり、自分なりの見通しをもってこだわりながらやってみたりする。

そうして「自分なりにできた」と動きの広がりや高まりを実感したその子は、自分が創った動きを十分に発揮したり、友達に自分の動きを知ってもらったりしようとする。

このように子どもが『その子らしく学ぶ』をくり返していくことは、その子の運動への関わり方を変え、自身の生き方につながる価値観までも更新していくことになるだろう。

3. 『その子らしく学ぶ』を支える環境設定

「子どもは自らの内に『運動をやってみたい』『運動ができるようになりたい』という思いをもっている」と、とらえている。これらの思いが運動の特性にふれたうでふくらみ、子どもが自ら動き出したくなるように、「この子にこの材を」と教材選定したり、子どもと教材との出会いの場を工夫したりする。そして、その子らしく学び始めた子どもの見通しや動き方、こだわりまでもとらえていく。

子どもが運動と出会い、自分なりに考えたことや、試した中で気付いたことを、自己内対話や他者との対話、タブレットなどで表出できる機会を用意する。また、必要に応じて教師が考える視点を明確にする。そうすることで、子どもが自身の動きについて客観視できるようにし、子ども自身が動きを広げたり高めたりしていけるようにする。

子どもが運動に対する困り感や「壁」と向き合ったとき、自分のやり方にこだわりをもって取り組んでいる場合は、かかわるタイミングを計ったり、解決の見通しがもてずにいる場合には、解決につながりそうな動きに子どもが出合えるようにしたりする。

そして子どもが自分の動きを発揮できる機会として大会や発表会などの場を設定する。そうした機会を設けることは、子どもの思いをより一層ふくらめ、子どもが積極的に運動に向かったり、友達に関わったりするなどして自ら動き出すきっかけになると考えている。

これらの構想をもってかかわることは、その子が動きを探りながら自得していける支えとなり、『その子らしく学ぶ』を支えることにもつながる。

1. はじめに

研究2年次までに、体育科部では「その子らしさを表出していく中で、運動特性にふれ、自分と対象（運動や他者）とを結びつけながら、運動への関わり方が変わること」を『その子らしく学ぶ』の具体として掲げている。そして、これまでに子どもの「その子らしさ」がにじみ出たり発揮されたりする姿、運動特性にふれ、運動や他者などの対象に結び付く姿、運動への関わり方を変えた姿などに分析をかけ、研究の可能性や価値を見出してきた。

研究2年次までの実践および6月のフラフープを使った実践「ぐるぐるころころ つながりフープランド」では、上述のような子どもの姿を根拠に、以下のような価値が見出された。

- 『その子らしく学ぶ』子どもは材の魅力を味わいながら、運動特性にふれた多様な動きを試行錯誤していく
- 『その子らしく学ぶ』子どもは、運動特性にふれた動きの自得を目指していき、それに至るまでには、教科の本質にも自ずとふれていくことになる
- 『その子らしく学ぶ』その子と『その子らしく学ぶ』他者が関わり合っていくことで、その子の運動への向かい方が広がっていく

こうしてみえてきた研究の価値をもとに、研究3年次では、「心の動きを伴う経験によってその子に還るもの」を視点として、子どもの学びのプロセスの分析を通して、『その子らしく学ぶ』研究の価値を確かなものにしていくとともに、さらなる研究の可能性を広く深く探ることとした。そこで、2本の実践を行い、その営みの中での『その子らしく学ぶ』子どもを追うこととした。

2. 研究の目的と方法

本研究は、1年生を対象に行ったネット型のゲーム「キャッチフロアボール」の実践、5年生を対象に行ったゴール型のボール運動「スペースフットホッケー」の実践における『その子らしく学ぶ』子どもの自分と対象とを結びつけながら進んでいくプロセスをつぶさに見取り、『その子らしく学ぶ』価値を見出すこと、教科主張の検証と更新を行うことを目的としている。その上で、『その子らしく学ぶ』子どもの学びのプロセスの中にある「心の動きを伴う経験」を見ていき、「その子に還るもの」について分析をかけることで、『その子らしく学ぶ』研究の価値を明らかにしていきたいと考える。分析は動画記録による子どもの動きや発語、振り返りカードの記述と、それらをもとに行った本校職員や教科部で行われたリフレクションにおける内容を資料として質的分析を行った。

3. 研究の内容

(1) 1年「ころがせころころ!とめろバシッ!~つながりキャッチフロアボール~」(E ゲーム ア ボールゲーム)

①単元の概要について

本学級の子どもは「自分はこうしたい!」「自分はこれができるようになりたい!」という前向きな自分の思いをもっていて、その実現に向けて日々学校生活を送っている。そのような子どもがより活動への意欲を高め、前向きに取り組む際の支えになるのが「めあて」という明確な目的の存在であった。そして体育科においては、子どもの間で共通の目的として共有されることで、思いの高まりにつながっていく。例えばフラフープを扱った実践において、「フラフープで〇〇の動きができるようになりたい」という明確な目的を子どもが抱いた際、単元を通して子どもの思いが高まり続けていった。さらに多くの子どもが目指す動きの実現に向けて自分に生かせそうなものがないかと、仲間の動きに目を向けていく姿があった。フラフープの動き自体は個人で取り組むものであったが、個で向かう学習の中にも、確かに仲間の影響を受けた表れがみられた。このような姿から、仲間との関わりが生まれることによって自らにはなかった新たな気付きや発見が生まれ、学びがより加速していったといえ

る。また自らが仲間の学びに貢献できたという思いを抱く経験が、その子どもにとって大きな自信につながると考えた。このような子どもがチームという枠組みの中で、共通の運動目的に向かい活動することで、より仲間の存在に目が向き、協同的な学びの実現に向けて歩みを進めていくことができるのではないだろうか。

以上のことから本単元では、運動目的が明確で、自らの動き方を考えながらもチームメートの動きにも自然と目を向けられ、協同的に学びに向かえるような運動に出合わせたいと考えた。

- ・ 1チームの人数は4～5人とする(うち4人がプレーする)。
- ・ 1ゲーム8分(2分間のピリオドを3回行い、その間に1分間のインターバルを挟む)とする。
- ・ ピリオド間でシューター、キャッチャー、コーチ役(コート外でアドバイスをする役割)のローテーションを行う。
- ・ ボールはソフトフォームボールを使用する。
- ・ シューターからキャッチャーまでパスが通れば1点で攻撃権が移る(得点はボールがゴム紐の下、コーン内側を通った場合のみ)。
- ・ 相手のシューターは守りの際は、パスが通されないように止める。止めたらその場で攻撃権が移る。
- ・ パスされたボールをキャッチャーがキャッチできずに外側の線を出た場合、コーンの外側を通った場合は攻撃権が移る。
- ・ 1ゲーム終了後、得点が多いチームを勝ちとする。

図1 キャッチフロアボールの主なルール

キャッチフロアボールで子どもが行う主な動きはどちらも手でボールを操作する「転がす」と「止める」である。転がす動きは上投げの動きや蹴る動きに比べると動きの実現が容易で、狙ったところにボールを動かしやすいので、ボールを使った運動に苦手意識がある子どもも安心して取り組みると考えた。ボールも生地が柔らかく1年生でも片手で掴むことができ、操作が容易なソフトフォームボールを使用した。また、コートの中央に一定の高さでゴム紐を用いたネットを作り、その下を通過することを条件とした。これにより、子どもが転がす強さやコース、タイミングなどに注目しながら味方同士でパスをつなぐ方法について思考を広げていくことができるようになるはずだ。その中でボールがフロア上を転がることに安心感を得た子どもが、積極的にボールに触れながら思い通りに転がす動き、止める動きを十分に味わい、思考を働かせてほしいと考えた。

実際にキャッチフロアボールと出会った子どもは、初めはボールを転がしたり、ボールを体全体で止めたりする動きをくり返す中で、動きそのものに楽しさを感じていた。また、次第にどうしたらパスをつなげるのか、どうしたら失点を防げるのかという運動目的の達成に向けた動きを思考する姿が見られた。教師はそうした動きや子どもの振り返りを取り上げ、全体で共有した。これにより子どもは自得を目指す動きをより明確にしたり、新たな視点から試そうとする動きに思考を巡らせたりしていった。その中でボールの転がし方や攻守の立ち位置などに目を向け、必要感をもってチームメートと意思疎通を図りながらとことん動きを試していった。そうした子どもの支えとなるように、ゲームで感じたことをチームメートに伝えたり、次のゲームでやってみたい動きを試したりすることを目的とした、チーム内の作戦と練習の時間「さく・れんタイム」を設定した。それにより子どもは、明確な意図をもった動きをゲーム内で存分に発揮していった。

このような経験をしてきた子どもは、自らの動きを高めようとしながらも、運動目的の達成にともに向かうチームメートとの関わりに手応えを感じていった。子どもは自らの思いをチームメートに伝えたり、チームメートの思いを受け止めたりしながら、動きについて思考し、学びを進めていくことができた。

本単元で子どもが出合ったキャッチフロアボールは、「ゴム紐を挟んで対峙する相手に阻止されずに味方同士でボールを転がしてパスをつないだり、相手同士のパスを阻止したりすること」を運動目的としたボールゲームの運動である。この運動目的に向かう子どもが、自らの動きを高めようとする中で、仲間の動きにも自然と目を向け、仲間との関わり大切さを感じていけるように支えていきたいと考えた。

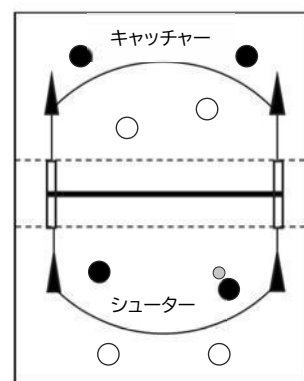


図1-2 コート図

②抽出児の『その子らしく学ぶ』

ア 抽出児 A 男の学びのプロセスから

a <様々な転がし方を探求する中で、自分の動きに手応えを得ながら、運動目的の達成に向けて有効な動きを自得していく>

第①時にキャッチフロアボールのゲームにつながる運動としてコロコロ PK(シューターがゴム紐前にいる守りに止められないようにゴム紐の後ろにいる対面のキャッチャーにパスする遊び)を行った。チームごとに行ったこの運動でシューターの A 男の 1 投目は、胸の前に構えたボールを左右に振った後、勢いよく転がすというものであった。胸の前に構えたボールを左右に振ったのは、A 男は守りを惑わせることがこのゲームにおいて大事であることに、この時点で気付いていたからであろう。そこには A 男が感覚的にもち合わせている、出合った運動に対する豊かな気付きがあったのかもしれない。A 男の転がしたボールは勢いよく転がったが、キャッチャーの K 子が横に移動しながらボールの正面に入ってキャッチし、得点となった。続く 2 投目では、上半身を捻り、体を正面に戻す勢いを使って転がした。スピードは 1 投目より速く、守りに取られずにボールはゴム紐下を通過した。ただボールのスピードが強かったためか、キャッチャーの K 子がキャッチすることができず、ボールが後ろに逸れてしまった。その際は教師に「先生、1 回やったとき俺できた」と伝えに来た。このことから A 男は、このゲームの様相に目が向き、どのように転がせば相手に取られずにキャッチャーにパスができるかを思考しながら動きを試し、自分の動きに手応えを得ていることが分かる。その後は、ボールを左右に振って守りを惑わせる転がし方と、体を捻った転がし方を試していた。その中で、スピードがありすぎてもキャッチャーがキャッチできず、得点にならないことに気付いたようで、その後に I 男が転がす際に「強さと弱さを半分にして」とアドバイスをしていた。そのように動きを試していく中、H 男が長い助走を付けて転がしていた。するとその動きに良さを感じたのか、A 男も同様に助走を付けて倒れこむように転がす動きも試すようになった。さらに A 男はその動きの中に、転がす直前にボールを左右に振る動きも織り交ぜていた。その動きに手応えを感じたようで、続くゲームでその転がし方をしていた。

第②時で試しゲームを行った際は、第①時で見せた体の捻りに加え、体を倒しこみながら転がす動きを行った。第①時では別々の動きとして行っていた体の捻りと倒れこむように転がす動きを 1 つの転がす動作の中に組み合わせていることから、いくつかの動きを試しながらどの転がし方が有効かを思考していることが分かる。このように A 男は、運動に出合った当初から自身で動きを見出したり、仲間の動きを取り入れたり、様々な動きを試していた。

第③時では、全体共有の場で、子どもの転がし方からパワー系(力強く転がす動き)、コントロール系(正確さを重視した転がす動き)、テクニック系(守りを惑わせる転がす動き)の 3 つを提示した。これまでの動きから、力強いボールでいかに相手の守りを通過させるかに、意識が向いているのではないかと教師はとらえていた。ただ A 男自身は自らをコントロール系と分析していたことから、いかに狙ったところに正確に転がすことができるかということに思考を巡らせていたことが分かった。A 男は第①時に行っていたボールを左右に振る動きから発展させて、上下左右に大きく振るようになり、助走はなかったものの、倒れこみながら転がす動きを継続して行っていた。得点が決まると「よっしゃ！」と体全体で喜びを表現していた。第③時ではほとんどの転がす場面でこの転がし方を行っていたことから、A 男なりに手応えを感じていたようにも思う。

第④時では、新たな転がし方が見られた。それはスイング(ボールを持った手を前後に振る)を入れた転がし方である。第③時で A 男は N 子から、全体共有の場面で「A 男は転がすボールが速いからパワー系だと思う」と価値付けられていた。第③時の最初は自らをコントロール系と言っていたが、第



図 1-3 第④時 スイングを入れた転がし方をする

③時での N 子との関わりが影響したのか、パワーにも改めて目を向けるようになり、A 男がよりパワーを出すために見出した動きがスイングであった。チームメートの K 子も同様にスイングを行っていて、それを見ていたかどうかはとらえられなかったが、A 男は 10 回以上スイングを入れ、力強く転がす動きを何度も試していた。スイング中に「俺パワー作る！」と言ったり、第①時にボールを動かして相手を惑わす動きを試していたりしたことから、第④時で見せたスイングを入れた転がし方は力強いボールを転がすための予備動作や相手を惑わすための、明確な意図ある動きとして行っていたことが分かる。さらに途中からはスイングの最後の 1 回のテンポをわざと早くし、転がす姿があった。これは転がすことを経験する中で、相手を惑わすことをやり続けてきた A 男が、同じテンポでは相手に転がすタイミングが読まれやすくなってしまうことを察知して、動きを更新していったのだと考察する。

第⑤時の導入で、A 男のスイングを入れた転がす動きを、動画を使って全体場で紹介すると、「俺がパワー出しているところだ。俺がパワーで本気出しているところだ」と嬉しそうに呟いていた。スイングを入れた転がす動きには自信をもっているようで、シューターでの動きのほとんどがその動きであった。ゲーム中に得点を取ると「よっしゃ！点取った！」と大喜びしており、得点できたという明確な結果が、彼のスイングを入れた動きの手応えをより確かなものにしていったのであろう。第⑥時でも得意なスイングを入れた転がす動きを継続しつつも、また新たな転がす動きを行った。それはボールを持った A 男が横に移動して、相手の守りが整わないうちにすぐに転がして得点を狙うものであった。この動きは A 男がこれまでしていない動きであったが、第⑤⑥時の導入で見せた子どものプレー動画や対戦チームにおいて、同様の動きをしている子どもがいた。その動きによさを感じ、A 男自身もやってみたのではないかと推察する。

上述したように、A 男はボールを転がす動きにおいて、実に様々な動きを試し、自らが見出した転がす動きにその都度手応えを感じながら、より得点につながる可能性の高い動きを自得していった。さらにはその動きをより磨いていこうとする姿も見られた。見出した動きが得点や他者からの称揚につながることで、A 男にとってより高みを目指す原動力となり、粘り強く取り組めたのであろう。ただ間違いなくその背景には、A 男が本来もつ「できるようになりたい」「もっとうまくなりたい」という熱い思いがあった。

b く自らの動きやチームとしての動きを見つめる機会を経て、他者の動きにも目を向け、他者に対する見方や関わり方が柔軟になっていく>

第①時にチーム内でコロコロ PK を行った際、シューターの T 子が転がしたボールが守りに止められてしまい、キャッチャーの A 男に届かない場面があった。すると A 男は「お前弱いぞ」と不満を口に出した。その後も何回か同じような場面が続くと、次第に A 男はキャッチャーであるにも関わらず、途中で寝転がってしまい、キャッチすることを完全に諦めていた。おそらく T 子がシューターの際に、何度かキャッチャーとしてプレーする中で、T 子にとって守りに止められずに転がすことが難しく、自らのところにボールが届くことはない判断し、そのような行動になったのであろう。

第③時では実際のゲームを行った。冒頭から「たくさん点を取りたい」「絶対に勝ちたい」と意気込んでいた A 男であったが、自らがシューターとして出場したピリオドで失点が続き、1 対 4 で負けていた。さらにキャッチャーとして臨んだピリオドで、H 男や T 子が転がすボールがことごとく相手の守りに止められてしまう。すると「テクニックとか出せよ」と言いながら徐々に不満を口に始め、「まじで赤チーム弱いんだよ」「赤チームは負けということだ」と勝負を諦めた発言をしていた。コーチ役のピリオドの際に、教師が傍らに寄ると A 男は「俺が右って言っても勝手にやるんだもん」と自らがキャッチャーの際のシューターである H 男と T 子の動きに不満をこぼした。実際にはそのようなアドバイスをしていた姿は見受けられなかったが、A 男の中では、点を取るための理想とする連動を明確にイメージしていることがうかがえた。そこで、第 2 ゲームが始まる前のチーム内共有の際に、A 男の思いをチーム内で共有する場面を教師が意図的に設定した。そのときも「俺がキャッチャーの

とき、みんなに右にやっとかパワー入れてとか言っても無視しちゃうから負けちゃうんだよ」と述べていた。先ほどの教師に思いをぶつけてきた場面と合わせて考えても、キャッチャーはシューターの動きありきの役割であり、キャッチャーの立場である自分一人だけではどうにもできない歯がゆさを大きく感じており、それがチームメートや教師に不満をぶつける形で表出していたのだろう。第2ゲームでも自分の思い通りのプレーが実現できなかったことで不満はさらに募り、「赤チーム弱い！超弱い！やりたくない！どうせ負けるんだから！」「赤チーム勝てる価値なし」と発言するなど、完全にチームメートへの苛立ちが先行し、やる気を失っていた。

第④時はコーンを相手に見立てたコントロールゲームを行った。その中でA男の動きやチームメートとの関わりに大きな変化があった。先述の通り、第③時までのシューターのA男は、どこか勢い任せに転がす動きが多い印象を受けた。しかしながらこのゲームでは、ボールを持って歩きながらどのコースなら通せそうかじっくりと考えたり、コーンの間を正確に通すために慎重に投げようと予備動作を入れたり、自らの動きをじっくり吟味する姿を見せていた。また、守りの際もコーンを介して守りの



図1-4 第⑤時 N子と動き方の共有をする

配置をN子と共に考えていた。これまでのゲームではA男とN子は特に共有することなく縦で守ることが多く、隙ができてしまい失点することが多かった。しかしこのコントロールゲームにおいては、A男とN子は2人で「どうする？」と相談する中で、コーンを横に配置し、さらに倒した方が相手が転がしづらいと考え、そのような配置にした。この共有が影響したのか、その後の実際のゲームの2人での守りの場面でA男がN子に対して「もう縦守りするな。横守りの方がいいぞ」と声をかけていた。転がす動きと守りの配置に目が向きやすいコントロールゲームという場でA男がじっくりと自らの転がす動きに立ち止まれ、守りの配置を俯瞰して考えられたことが、スイングを入れた転がす動きやN子との横守りの動きにつながったのではないだろうか。さらにはこのゲームではチームメートの動きもよく見ていた。チームメートがパスを成功させた時には「ナイス！」と声をかけたり、自らが自信をもって放ったボールがH男にキャッチされると「うわーやられた。いけると思った」と笑顔で言ったりと、チームメートの動きを肯定的に捉える言動も見られた。

第⑤時のチーム内共有が始まるとすぐにH男が作戦ボードを持ってきた。するとA男がチームメートに声をかけ、そこから作戦盤を使った動きの共有が始まった。A男はまず作戦盤を手し、前の試合で自分がキャッチャーのときに得点が認められる端で待っていたが、シューターのH男がそれを見ないで転がしたので、守りにキャッチされてしまったことを説明した。するとH男が作戦盤とは違うホワイトボードをチームメートに見せた。実は第⑤時の前々日に、A男とH男の2人は休み時間内の教室で、どうやって転がせば得点できるかの動きの共有



図1-6 第⑤時 チームメートと動きの共有を図る

を図っていた。A男がホワイトボードに動き方を書き、それをH男がプリントに書き直し、チームメートに配付していたのだ。H男が持っていたホワイトボードを使いながら「H男の(シューターの)番になったら、(キャッチャーの)俺がアドバイスするから。こっちに投げたって言うから」と説明した。A男はかねてから、この理想の動きが得点につながると考えていた。これまでのA男は、自分はこの動きに可能性を感じていながらもチームメートと動きが共有できない苛立ちが先行してしまい、チームメートとの動きの共有が進まなかった。ただ、休み時間のH男との共有、さらには第⑤時でのチーム内共有で作戦盤上で動きを確認したことで自身の動き、そしてチームメートの動きに改めて立ち止まり、A男なりに思考を整理しながらチームメートに動き方についての考えを発信できたのであ

ろう。その後のゲームで、キャッチャーとして臨んだピリオドでは、シューターのH男が転がしたボールが狙い通りに自分のところに来てキャッチできた。すると全身で喜びを表現し、「俺の作戦が狙い通りにいったぜ！」と叫んだ。さらに同じ動きで連続得点できると「2点だ！」と大声で叫び、さらに大きな喜びを表現していた。「思い通りになった。俺の思い通り。よっしゃ！俺とH男の作戦をやっというよかったわ！」とコート外でも興奮気味に喜びを表現していた。自らが考えた作戦がまさに思い通りに実現したことに大きな手応えを感じているようであった。結果は負けてしまったが、今回は「けっこう点が入った！」「次は勝つ！」と前向きな発言が聞かれ、「さく・れんタイムで練習だ！」とチームメートに声をかけていた。第2ゲームでは、第1ゲームで成功した作戦を再度実行しようと試みるも、相手の好守もあり、あと一歩のところまで得点に結びつかず、途中まで負けていた。これまでのA男は、負けている状況に加え、自らのプレーが終わると活動意欲を失いがちであったが、コーチ役になっても得点には全力で喜び、失点には大きく悲しむ動作を見せるなど試合に入り込んでいた。徐々に赤チームが追い上げ逆転すると「この赤チームには勝てないよ」とチームを意識した発言が聞かれ、試合終了の合図を聞くと「よっしゃ！うっしゃ！」とガッツポーズで喜びを表現し、「今日はご機嫌斜めじゃなくてご機嫌最高の日だぜ」と声高らかに言っていた。この発言からもこれまでなかなか自らや自チームのプレーが思い通りにいっていなかった分、第⑤時では結果として理想通りの動きをチームメートと協同して実現することができ、併せて勝利という明確な手応えも感じられたことで、大きな喜びや達成感につながっていったことが分かる。特に、授業外の時間でも動きについて共有していたH男には「思い通りになったな」と嬉しそうに話しかけていた。さらにチームメートのI男に「チームプレーで(点を)取ったんだよ」と話しかけていた。「チームプレー」という言葉がA男の口から出たように、A男にとって第⑤時は、チームでプレーする喜びや楽しさを大いに感じることであったのであろう。第⑥時ではペアのN子が転がす際に「コントロールだよ」と相手に聞こえないように小声でアドバイスをしたり、守りで見事なキャッチ見せたI男に対して「ナイス！」と声を掛けたりしていた。また、コーチ役の際に自チームが点を取ると「よっしゃ！いい勝負になってきた」と嬉しそうに呟いていた。

第③時までは勝敗や得点の有無に思考が終始していたA男は、第④時のコントロールゲームで自らの転がす動き、守る動きを見つめる機会を得たり、チームメートと作戦盤で動きの共有をしたりしたことで自らの動きの思考を改めて整理できたのであろう。さらにはチームメートの動きにも目が向く中で、「チームとしての動き」をより意識するようになっていった。チームメートを運動目的の達成に向けて共に歩みを進めていく存在として受け止めた彼は、他者の見方や関わりを柔軟にしながら協同的に運動に向かっていったといえるだろう。

(2) 5年「エリアをめぐる競い合い～スペースフットホッケー～」(E ゲーム ア ボールゲーム)

①単元の概要について

本学級の子どもは、高学年を迎え、自身の思いをもち、それを実現しようと気持ちを高めている。学級委員や、様々な会の実行委員など、全ての子どもが何らかのリーダー的役割に立候補したのは、そのような気持ちのあらわれといえるだろう。また、これらの学級委員や実行委員などの立候補者が、規定人数より多かった際は「立候補者のスピーチおよび学級全員による投票を経て決定する」ことで合意しており、くじ引きや、機械的な決め方に頼らず、立候補者の思いを受け止めようとする姿が見られた。こうした姿から、それぞれが自身の思いをもつだけでなく、その思いを互いに大切にしようとしていることが分かる。一方で、合意形成を図る場面では誰かの考えに賛同が集まったり、確実性のある考えを採択しようとしたりと、話し合いがどこか単調に見えることもある。個々の思いの強さや、それを大切にできる風土を感じさせる彼らだからこそ、それぞれの考えのよさや、互いの得意なことが発揮される方法を模索したり、互いの思いを練り合おうとしたりする視点をもってほしいと願っている。

本単元で子どもが出合ったスペースフットホッケーは「エリアゴール内でボールを踏むためにパス

をしたり（もらったり）、ボールを踏ませないように防いだりすること」を運動目的としたゴール型の運動である。その運動目的に向かう中で、子どもはどのようにスペースを使うか、使わせないか、あるいはボールを運ぶか、運ばせないかといった、相手と競い合う動きに自然と目が向くと考えた。本来のゴール型ゲームでは、ゴールにボールを蹴り込む（投げ込む）ことで得点が成り立つことに対し、

スペースフットホッケーは、エリアゴールを設置し、その中でパスを受けたプレーヤーのボールを踏む動作を得点としており、個の動きで完結せず、協同的な動きを要する点で特異なゴール型の運動である。これにより、子どもは運動目的に向かう中で、自然と自他の動きに目が向き、連動した動きに思考

- ・ 1チームの人数は5～6人であり、うち3人がオフェンス、2人がディフェンスとなる。
- ・ 1ゲーム8分間とする（3分間：第1ピリオド-2分間：インターバル-3分間：第2ピリオド）。
- ・ インターバルの間にプレーヤーはローテーションする。
- ・ ボールはキックルパッド（詳しくは後述）を使用する。
- ・ コートはバスケットコートを使用し、片面にそれぞれのチームのエリアゴール（直径3m）とネットゴール、2か所のセーフティゾーンを設置する（図2-1）。
- ・ 得点には以下の2つのパターンがある。どちらも1点とする。
 - ①エリアゴール内にパスされたキックルパッドを踏む。
 - ②エリアゴール成立後に、キックルパッドを踏んだ選手と守備の選手1人（2人のうちどちらか）とで行われるPKで、ゴールする。

図2 スペースフットホッケーの主なルール

を巡らせることを期待した。併せて、攻め側に数的優位な人数設定、セーフティゾーンの設置や、ピリオド間のインターバルなどのルールを設定することで、攻める動きの事前の共有や、ゲーム中の動きの吟味がしやすくなると考えた（図2、図2-1）。このようなルール下で、子どもの試したい動きの実現をさらに容易にするものとして、キックルパッドを教具として使用した（図2-2）。キックルパッドは、適度な重みがあり、床を滑っていくため、狙ったところに蹴りやすく、受けるパスも足元で止めやすい。これにより、子どもは運動目的の達成に向けた作戦をとことん試しながら、動きに思考を巡らせていくと考えた。

実際に子どもは、スペースフットホッケーに出合った当初、キックルパッドの扱いやすさに気がつくとともに、このスポーツの競い合う動きにすぐさま目が向いていた。そして運動目的である、いかにしてエリアゴールにキックルパッドを運ぶか具体的に共有したり、そのための役割分担をしたりと、動きに思考を巡らせる姿が見られた。また、ゲームとゲームの間に、チームの時間を設定した。その中で、子どもは試そうとする動きの確認を図ったり、実際に動いてみたりしながら、それぞれのチームが動きを高めていった。そうして動きに思考を巡らせたり、動きそのものを高めたりする中で、相手選手の位置に応じた動き方を共有したり、3人以上で攻撃を組み立てるゴール型のボール運動において重要視される「三角形」をつくるためのポジショニングに自ずと目が向いたり、思考する動きにも変容が見られるようになっていった。

以上のような経験をくり返した子どもは、エリアゴール内でボールを踏むための動きについて、自身の考えや、チームメートの考えをもとに、よりよい動きを練り合っていくこと、それに向けチーム内で協同的に関わり合っていくことに充実感を味わっていった。その中で、論理的思考力を働かせたり、他チームの動きを自チームに取り入れたり、子どもが自身の強みを発揮しながら学んでいく姿を見ることができた。



図2-1 コート図



図2-2 キックルパッド

②抽出児の『その子らしく学ぶ』

ア 抽出児 A 子の学びのプロセスから

a <試した動きの結果や動きのうまくいかなさから、その後の自身の動き方を更新する中で、理想とする動きをよりはっきりとさせていく>

第①時、キックルパッド（ボール）に出合った A 子は、チームメートの R 子に「ねえ、蹴って遊ぼう、取り合いね!」と声をかけ、大きく蹴り出したボールを取り合いながら駆け回っていた。その後、同じくチームメートの M 子も加わり、3人で同様の遊びを行っていた。残るチームメートの S 男、R 男も含め、赤チーム全員が揃う場面はあったものの、A 子が R 子に働きかける形でその遊びを続けようとしていた。このことから彼女は「蹴りながら走る動き（ドリブル）」に新鮮さや、魅力を感じていたことが分かる。試しのゲームに向けて教師からルールの説明がされると、すぐさま教師に個別で疑問をぶつけてきた。彼女が気にしたのは「一度のパスでエリアゴールを狙ってよいのか」と「キックオフ直後に DF は OF に詰め寄って守ってもよいのか」という 2 点であった。まだゲームをしていないにも関わらず、ここまでゲームの様相を見通せるのは、彼女の論理的な思考力が発揮された姿といえる。そして彼女はこの言葉通り、自身がボールを持った際に 2 度、エリアゴールにいるチームメートにパスを通そうとしていた。パスが逸れたり、DF に止められたりして得点につなげることはできなかったものの、この動きに可能性を感じたためか、続く第 2 ピリオド開始前には、共に DF として出場する M 子に対して「一度のパス」を警戒するような共有を図っていた。一方で A 子自身は守る際、キックオフ直後にボール保持者に詰め寄る守りをしており、最初に抱いた気付き（疑問）の通りに動こうとする姿がみられた。これらの姿から、A 子は運動目的の達成に向けたイメージを具体的にもつ中で、自身が魅力を感じたであろう「ドリブル」で攻めていく視点よりも、得点につながる「パス」をいかに出すか、出させないかという視点から、動きを思考したことが分かる。また、彼女が狙う攻めの動き、共有した守りの動きに一貫性が感じられることから、思考した動きの中から、チームが勝つうえで、活路となるものを見出そうとしていたことも推察される。

第②時では、チームメートに「誰が真ん中でボールを持つ?」「誰がエリアゴールでもらう?」と投げかけており、運動目的の達成に向け、明確な役割分担をするという形で、具体的な共有を図った。恐らく、第①時でゲームの様相をつかみ、かつ一度のパスではエリアゴールを奪うことが難しいと判断したのだろう。さらに、作戦盤を手にして「セーフティゾーンで待つ選手」「エリアゴールで待つ選手」「切り込むように走った先でボールを受け、エリアゴールへと経由する選手」と、役割における動きまでをも具体化しようとしていた。しかし、第 1 ゲームの第 2 ピリオドで、OF として出場した際、黄色チームの L 男による、ボール保持者に距離を詰める守りによって、赤チームはパスを出せないことが続いた。彼女は上述の共有を踏まえ、パスをさばいた後、セーフティゾーンに切り込む動きをしていたが、チームメートからのパスを受けることができなかった。続くチームの練習時間では、L 男の守り方を壁に感じたからか「L 男戦法（L 男の守り方）の対処法の練習しよ」とチームメートに働きかけていた。その中で、パスした相手の後ろに回り込む動きや、足裏でボールを踏んだまま背面にパスをする動きを試しており、多角的な視点で動きを考えていたことが分かる。また、第 2 ゲームではパスの後に自らセーフティゾーンに走り込んだり、小刻みにステップを踏みながらエリアゴールでボールを待っていたりと、ボールを持たない動きの中で、いかにパスを受けるか、思考している様子であった。その思考の甲斐があつてか、S 男からのパスを、エリアゴール内であともう少しで踏めそうなプレーも生まれた。ボールスピードが速く、惜しくも踏むことができなかったが、その後も相手のいないスペースに動き、パスを受けようとし続けていたことから、ゲームの中でスペースの活用およびその有効性に気付いていったのだろう。

教室で行った、これまでの動きの共有を行った第 2.5 時では、ここまでの動きをもとに、実現したい動きをよりはっきりさせていった。「前はパスコースを塞がれたときにうまく対処できなかったんですよ」「結局、ボールをもらったらすぐドリブルするか、パスをすることが一番だと思いました」とチームメートに語りかけており、L 男から受けた DF によりパスを出すことができなかったことを踏

まえ、DF に詰められた局面での打開策をイメージしながら、理想とする動きの展望を抱いたことが分かる。さらに「抽象的に考えよう」「細かなこっちに行く、とかじゃなくて、相手が来る前にどんどんパスした方がいい」と話しており、第②時冒頭における具体的な共有をした上での試合結果から、動きの思考を変容させていた。また、「(パスが繋がらない時に) ボールを持っている人に近づいたらいいんじゃない?」と言う M 子に対して「それよりも(周りの人は相手のいないところに) 動いた方がいいんじゃない?」と返しており、DF の位置に応じた動きの重要性にも目を向けているようだった。

こうして、DF に詰められた局面での打開策を見出し、理想の動きを考えていった彼女は、第③時以降、そうした理想をもとに動きが洗練されていく。教師から紹介された「4 対 1 ロンド」をチーム練習として行う中で、チームメートや自身のパスミスが続いた。その現状に対して「(チーム内の) 個のスキルが低すぎた」とこぼしていたり、「(パスが続かないけど) これ意味ある?」とつぶやく R 子に「意味あるよ! 個のスキルが低かったら全然うまくいかないもん、今のうちらみたいに!」と語気を強めて返したりしていた。一方で、この練習を踏まえて行われたその後のチーム内ゲームでは「どんどんパス! どんどんパス!」とプレーしながらチームメートに投げかけており、チーム内の「個のスキルの低さ」を感じつつも、その実現に向けてチームメートに言葉で働きかけるという形で向かっていたのだろう。しかし自身を含めたチームの全員が、彼女が抱く、素早くパスをつなぐという理想とする動きに至っていないことは明らかであった。こうした現状をもどかしく感じたのか、その後の 2 回のゲームでは、ボール保持者のチームメートに近づいてパスを受けようとするが増えていった。第 2.5 時の自身の発言とは相反する部分のある動きではあったが、理想とする「どんどんパス」を実現するために、短く確実なパスを通そうとしたのだろう。そして、続く第④時においても、この動きを続けたことで、パスを受けた後、体を反転させてパスをし、アシストに成功することができた。「4 対 2 で勝ちましたよっ!」と嬉しそうに語る姿から、短い距離でパスを受ける動きに手応えを得ていったことがわかる。その後のゲームでは「R 子! (私に) パスして!」「私が近くに行くからそこで (パスを) ちょうだい」と、ともに OF として出場する R 子や S 男にはたらきかけていたことから、次第に攻撃の起点になろうとしていることも見て取れた。リーグ戦が行われる第⑤⑥時では「これ (ボールを踏んで保持して止める動き)、ゼロ計画 (なし) ね!」「パス練習しよう! どんどんパス!」と自身にも言い聞かせるようにチームメートに語りかけていたのは、実現したい動きを理想としてもち、得られた手応えが彼女を後押ししていったあらわれであろう。



図 2-3 第③時
ボール保持者の近くでパスを受ける

このように、彼女は競い合う動きに目が向き、実現したい動きを試す中で、その結果から気付いたことや、うまくいかなかったことをもとに、その後の動きを更新することで、自身の動きの理想をよりはっきりとさせながら、運動目的に向かっていった。

b <ゲーム中の他者の動きを見ることで、抱いたイメージをチームメートへの関わりに生かしている>

第①時、全体で行われる試しの 2 回のゲームのうち、1 ゲーム目は観戦であった赤チームは、全員で動きを試したい A 子や R 子と、行われているゲームを観戦したい R 男や M 子との 2 派に分かれた。ゲーム開始前に、対戦相手がゲームを行っていないかについても気にしていた A 子は、ゲームが始まると「まあ見ますか」と R 子に語りかけ、ゲームを観戦した。ゲームに勝ちたいという意欲がみられるとともに、ゲームの様相をつかんだり、今後のゲームでの勝利を目指したりするために、他チームの動きを見ることに有効性を感じているようだった。その中で、黄色チームがキックオフ直後に一度のパスでエリアゴー



図 2-4 第④時
チームメートにはたらきかける

ルを達成した動きを見て「あれ！あれやろあれ！」と R 子に投げかけた。先述の通り、当初から一度のパスでエリアゴールを狙おうとしていた彼女にとって、自身のイメージを具現化した動きであったこともあり、大きな声で反応していた。観戦するゲームがインターバルを迎えると、「作戦しようよ（立てようよ）、黄色作戦！」と S 男や M 子にも投げかけており、動きを見る中で得られた気付きをもとに、より積極的にチームメートに関わっていったことが分かる。

第②時では、DF として出場していた彼女は攻めるチームメートを見ながら「見てる方が楽しい」と呟いていた。もちろん、技能的に不安を抱いていたことも、この呟きの原因としてあるはずだが、動きを見る中でそうした不安を払拭しうる気付きを探しているようにも見えた。ゲームを通して、サッカー経験のある S 男のパスは素早く、正確性があった。S 男のそうした動きに気付いたからか、S 男に対し「S 男がセーフティゾーン内で動き回って、隙ができればパスして」と投げかけていた。その投げかけ通り、A 子はどこであればパスを受けられるか模索するように、幅広く動いており、得点につながる動きのイメージをもち、チームメートとともに、その実現を図ろうとしていたことが分かる。

第②時同様、第④時では、チームメートの動きを見る中で得られた気付きをもとに、チームメートに関わっていく姿が見られた。第 1 ゲーム終了間際、彼女が DF としてチームメートの動きを見ている中、R 子から S 男にエリアゴールとなるパスが通った。続くチーム練習の時間で、教師からその際の立ち位置を作戦盤で示されると「あ、待って、こうだったよね」と得点までの流れを説明し始めた。R 子や S 男の立ち位置や、得点までの流れ等、教師が把握していたものと酷似しており、彼女がチームメートの動きを正確に捉えていたことが分かる。そしてプレーを振り返りながら、エリアゴールを実現した要因について、DF の位置に応じた 3 人のポジショニングに着目しながら、分析し始めた。自分たちのプレーのよさを振り返って、次のゲームに生かそうという新たなあらわれであった。続けて「赤チーム！集まって！」「（次のゲームの攻めでは）さっきの成功した（DF の位置に応じてポジショニングを変える）やり方でやった方がいい」と話しており、チームメートの動きをもとに、セーフティゾーンの使用を含めた連動の中で、DF とのズレを狙っていくべきだと、チームメートと動きのイメージを共有していった。

リーグ戦が行われた第⑤時では、ここまで引き分けや勝利が多い中、一度も勝てていない黄色チームの動きに対して関心を高めていった。第 1 ゲームを終え、チーム内共有の際、前時にも挙がっていたセーフティゾーンを活用する動きの確認を行った。個の動きに対する気付きを話す M 子と、連動の確認を図る A 子との間の、どこかかみ合わない共有であったが、黄色チームのゲームが始まると「あ、やばい始まる、見てよう！」と M 子を含めチームメートに働きかけていた。その中で、「あれ（黄色チーム）も一緒だ、セーフティゾーンまで持っていった」と自チームが描くものと同様の、得点に至る連動に目が向いていた。さらに、黄色チームと対戦している青チームが守りの際、相手をマークして守るのではなく、スペースを埋めるように守っている様子を見て「あれよくない？あれだよあれ！」と守りの動きに対しても連動を意識した見方をしていた。黄色チームや青チームの動きを見る中で、R 子に「（キックオフの際、自分が最初に R 子に）パスしたら、（自分は）セーフティゾーンに行くからそっちにちょうだい」と語りかけていることから、他者の動きをもとにチームメートとの連動のイメージをはっきりともち、それを踏まえて R 子や、チーム全体に働きかけていったことがわかる。

これらのあらわれから、彼女には実現したい動きのイメージが常にあり、それが他者の動きを見ることでより確かなものになっていったのだろう。そうして抱いた、より明確になった実現したい動きのイメージは、彼女のチームメートへの積極的な関わりにつながったはずだ。

4. 体育科部が見出した『その子らしく学ぶ』研究の価値や可能性～心の動きを伴う経験によってその子に還るものを視点として～

（1）『その子らしく学ぶ』研究の価値

- ① 自他の動きを見つめ直す経験により、チームメートとの連動に意識が向いていくことで、運動への向かい方が広がっていく

『その子らしく学ぶ』子どもは、運動に出合うとまずは個の動きを高めようとしていた。そのプロ

セスの中で自らの動きにふと立ち止まることで、これまでとは違った視点で自らの動きを思考するだけでなく、同じように運動目的の達成に向けた動きをしている他者の動きにも目を向けていた。そのような子どもは自ずと自分の動きと他者の動きがどうなればより運動目的の達成に向けた動きに近づくのかを考え、運動への向かい方を広げ、「その子らしさ」をより発揮していった。

キャッチフロアボールの実践におけるA男は、個で転がす動きを高めながらも、ゲームで勝てないことから、チームメートへの苛立ちが募っていた。この苛立ちが先行し、チームメートと動きの共有もできないことが続いた。そんな中、第④時では、ゲーム中の転がす動きと守りの配置にフォーカスしたコントロールゲームに出合った。このゲームは守りが置いたコーンを相手に見立てその間を転がすゲームであった。これまで勝敗にこだわりながら運動をしていたA男が、じっくりと自らの動きを吟味できる時間が確保されたことで、自らの動きを見つめ直し、運動目的の達成に向けた動きをする他者の動きにも意識が向いた。作戦盤でも自他の動きを客観的に捉え、それを発信していたことから、自他の動きを見つめ直す場があることは、子どもがその後の運動の向かい方を広げていく上で、有効な支えであるといえる。

『その子らしく学ぶ』子どもにとって、自他の動きを見つめ直す経験は、自分と他者の動きや関わりの新たな可能性に気付くきっかけとなり、さらには他者と協同していく中で動きを広げたり高めたりすることにもつながり、「その子らしさ」により磨きがかかっていくであろう。

② 実現したい動きを目指す中での壁と向き合い、それを乗り越えようとすることで、その子の心が動き、試行錯誤していく

実践での子どもの姿を追っていくと、どの子も運動目的の達成に向けて理想の動きを抱き、その実現に向けて自身の動きを高めようとしたり、チームメートと協同的に動きをつくりあげようとしたりしていた。そうしたとき子どもは、理想とする動きの実現に向かう中での壁と向き合い、動きに思考を巡らせることによって、そのプロセスはその子にとって心の動きを伴う経験になり、試行錯誤していくようになると思う。

スペースフットホッケーの実践におけるA子は、単元の序盤から競い合う動きに目が向き、チームメートと具体的な動きの共有を図っていた。そして、得点を取る動きについて思考を巡らせる中で、どのような動きが有効であるのか、役割分担をしたり、チームメートと決めごとを設けたりしながら、筋道立てて考えていた。しかし、相手チームのL男によるボール保持者に距離を詰める守りに出合ったことで、そうした役割分担や、筋道立ててつくった作戦は、実現どころか、実行に移すこともできなくなってしまった。得点を取る動きの実現に向けて、パスを出すことすらできない状況は、論理的な思考を得意とするA子にとって、彼女ならではの状況になったといえる。それからすぐにA子はパスの出し方や、受け方をいくつか試し、さらにはチームメートや他チームの動きに対する関心をも高めていった。これにより、チームメートとのゲームに向けた共有は具体的に決めすぎず、守りの位置に応じてスペースを活用していくべきだと考えたり、ボール保持者に近づくことで、確実にパスをつなごうとしたりと、自身の動きの捉えや、動きそのものを更新していった。

本単元において、上述のように学んでいったA子は、L男の守りをきっかけに、動きについて試行錯誤することで、ボールゲームの本質ともいえるスペースの活用方法という、体育科の学びを得ていたことだろう。ひいては、自身がもつ論理的な思考力に磨きをかけていったと考える。

(2) 『その子らしく学ぶ』研究の可能性

① 『その子らしく学ぶ』その子を支える環境設定は、『その子らしく学ぶ』他者の学びも支えている

私たち教師は、子どもの思いや動きをとらえ、子どもが「その子らしく」運動目的の達成に向けた動きを高めていきつつ、その歩みを進められるように、環境設定を考えていく。時には教師が動きを捉える視点を明確にした上で、自分の動きを客観視できるように、チームとしての強みや課題に目が向くような機会を設けていこう。その先に、子どもが自分で動きを広げたり高めたりしていける

ことを願っているはずだ。

キャッチフロアボールの実践におけるA男は、第③時までは自らの転がす動きにとことんこだわり、勢いをもって守りを通過できるようなボールの転がし方を求めていた。ゲーム中に何度もそうした転がし方を試す中で、チームメイトが自身の求める動きをしてくれないことに不満を募らせ、苛立ちが先行していた。まさにA男が大きな壁に直面していたといえる。そのようなA男は、第④時で出合ったコントロールゲームで、これまでの転がす動きだけでは得点が成立しないことに気付き、新たな動きに思考を広げたり、仲間の動きにも目を向けたりするようになった。この変容をきっかけに第⑤⑥時で仲間と協同しながら運動への向かい方を広げていった。同じチームメイトのT子やK子もまた、コントロールゲームをきっかけに運動への向かい方を広げていた。もともとコントロールを重視していたK子は、その転がし方にさらに磨きをかけ、その後のゲームにつなげていった。コントロールに強みをもつと周りからも認められたことで、K子はより自信をもちチームメイトとの関わりも深めていった。

このような2人の姿から、A男を支える環境設定は、確実に2人の学びも支えていたと言い得ることができる。ただ、広く周りの『その子らしく学ぶ』子どもを見れば、ゲームの中で思考を広げたり、チーム内でじっくりと時間をかけて動き方の共有をしたりした方が、より学びを加速していける子どももいるであろう。今回の2本の実践で、『その子らしく学ぶ』を支えるための環境設定が、その後の子どもの運動への向かい方に大きく影響を与えることが改めて分かった。だからこそ、環境設定という授業者のかかわりが、学級全体の子どもの意味のあるものになっていたかは常に検証する必要がある。それをくり返すことで『その子らしく学ぶ』子どもにとらえがより豊かに、願いが明確になり、より子どもを支えることができることにつながると考える。

② その子にとっての「心の動きを伴う経験」によってその子に還るものと、他者に還るもの

今年度は、2本ともチームスポーツを教材として設定したこともあり、「その子らしさ」と「その子らしさ」の多様な関わりを見ることができた。その中で、スペースフットホッケーにおけるA子の姿から、その子にとっての「心の動きを伴う経験」に含まれる他者には、A子とは還るものが異なっていると感じられた。

A子は第③時以降、ボール保持者に近づいてパスを受けることが増えた。当初は、短く確実なパスをつなぐことを目的としていたようだったが、次第に攻撃の起点となろうとしていることが彼女の動きや発言から見て取れた。この姿に至るきっかけとして、上述のA子にとっての「心の動きを伴う経験」があったことが推察される。しかしこの時、同じローテーションで攻めるチームメイトに、サッカー経験のあるS男がいた。彼は、ゲーム中の状況判断に長けており、加えて素早く正確なパスを出すことができる。現に、得点に至るパスを何度も成功させており、教師目線では彼が攻撃の起点になった方が、攻撃が組み立てやすいのではないかと考えるほどであった。しかし彼は、攻撃の起点になろうとするA子を受容的に受け入れ、どこでパスをもらうべきか思考する姿が見られた。「エリアゴール内でボールを踏んだ選手がボーナスキックを蹴る」という、得点者が流動的になることを意図したルールも、こうした姿の一助になったことが考えられるが、S男にとってのA子の「その子らしさ」が更新されたことを要因として、彼自身の動き方が変容していったとも推察される。そんな彼には、スペースの活用方法という、体育科の学びはもちろん、他者の見方の更新という、人間的な学びも還るものとしてあったことだろう。

現状、抽出児とその周辺児童という形でプロセスを追い、「心の動きを伴う経験」やそれを通した「その子に還るもの」について分析をかけている。今後、そうした「心の動きを伴う経験」の背後にある他者の学びや、他者の「心の動きを伴う経験」とその子に還るものにも注目していきたい。

5. おわりに

研究3年次にあたる今年は『その子らしく学ぶ』の価値がより見えてくるものとなった。それは、体育科部での実践および大研2を通して、子どもの学びのプロセスの中にある「心の動きを伴う経験」を見ていくとともに、「その子に還るもの」について分析をかけたことによって、『その子らしく学ぶ』がより豊かになっていくことが明らかになってきたことである。

1年生を対象に行ったネット型のボール運動において、抽出児A男は、単元の序盤からゲームの様相をつかみ、いくつもの転がす動きを試していった。シューターとしての転がす動きに思考が終始していた彼は、いかにDFをかいくぐり、パスを通すかということに目が向いていた。その中で、ゲームで勝てないことが続き、チームメイトへの不満を募らせていった。しかし、自他の動きに目が向くコントロールゲームや、ホワイトボードを用いたチームメイトとの動きの共有が、そうした彼にとっての状況となり、その後の協同的な姿に至る要因となったのだろう。

5年生を対象に行ったゴール型のボール運動において、抽出児A子は、論理的な思考を得意とし、教材と出合うやいなや、その競い合う動きや、運動目的の達成に向けた動きに目が向いていた。そんな彼女が、相手DFによる、ボール保持者に距離を詰める守りによって、自身の抱く運動目的の達成に向けて、うまくいかない状況が生まれた。そこで、その壁と向き合い、どのように動くべきか、どのようにパスをつなぐべきか、試行錯誤を重ねるに至った。DFの位置に応じてスペースを活用する動きや、素早いパスによっていかにゴールにボールを運ぶか思考する彼女は、ゴール型のゲームにおける本質に迫っていたといえるだろう。

こうして抽出児の姿を追っていくと、子どもは絶えず心を動かす中で、「目を向けていなかった運動の見方」や「うまくいかなさ」といったその子の背景やそれまでの学びを踏まえた状況が、学びを深める契機となったことが示唆される。また、どの子も「その子らしく」学びに向かう中でこそ、そうしたその子にとっての状況が生まれ、自身の動き方を試行錯誤したり、チームメイトとの連動に思考を巡らせたりすることにつながっていくのではないだろうか。このように、研究3年次である今年は「心の動きを伴う経験」を視点として「その子に還るもの」に焦点を当てて、子どもの学びをみてきたことで『その子らしく学ぶ』子どもにとってのよさがよりみえてきた。こうした子どもにとってのよさは、子どもが「その子らしく」学びに向かう姿を支える、教師にとってのよさでもあるといえる。今後も検証を重ねることで、子どもにとっての学びの解像度をさらに上げるとともに、子どもが「その子らしく」学びに向かっていけるよう支えていきたい。