

「私たちのスポーツ」の視点でつくる小学校体育科授業

－「仲間とともにディスク・ショット」の授業実践を通して－

教職実践基礎領域
白鳥 晃紀

序章

休み時間の運動場は、子どもたちの活気であふれている。「サッカー」「バスケ」など好きな運動を時間の限り行っている。しかし、どんなに良い天気でも教室で過ごす子どももいる。そのような子どもに対し、「みんなと一緒にサッカーやバスケをしたら」と聞くと「レクでやる鬼ごっこことかならいいけど、バスケとかは一緒ににはできないよ・・・」とのこと。明らかに球技に対して苦手意識をもっている子どもに対して筆者はその場では何もすることができなかった。

2019年ラグビーワールドカップ、2020年東京オリンピックと世界中が注目する大イベントが日本に迫っている。スポーツを「する」こと無しに、そのスポーツの面白さや魅力は味わえない。小学校体育は子どもたちがスポーツ・運動と出合う大切な時期である。

「一緒ににはできないよ」という思いを覆したい。運動能力に差があっても、男女でも関係なく一緒に、且つその運動のもつ面白さや楽しさを味わわせたい。このような課題意識のもとに取り組んだ筆者の実践研究の報告を以下に述べていく。

第1章 テーマ設定に関する基本的な考え方

1.1 「私たちのスポーツ」とは

戦後の日本では競技スポーツ(チャンピオンシップスポーツ)を優先するスポーツ振興モデルが台頭した。一方で、レクリエーション的なスポーツは競技スポーツ(チャンピオンシップスポーツ)の支えとして捉えられてきた。これらから、荒井(2003)は、生涯スポーツにおけるスポーツ観を捉えなおし、チャンピオンシップスポーツとレクリエーション的スポーツを同価値と捉える新たなモデルを示した。

梅澤(2016)は、荒井(2003)の新たなに開発したモデルを参考に、学校体育は図1のように、「チャンピオン

シップスポーツ(競技志向)とレクリエーション的スポーツ(健康志向)の連峰にいずれにも向かう重なり部分」であると述べている。そして、梅澤(2016)は能力や志向も異なる「異質な他者同士が、かかわり合いながら学ぶことが、現代の体育には求められている」と述べている。また、鈴木(2008)も学校体育の中では「活動の場に集う全ての人々が、全力を出し、活動に取り組めること」を「私たちのスポーツ」と捉えて重視している。さらに、梅澤(2016)は図1の「すべてに共通しているのは、そのスポーツ・運動の特性、すなわちスポーツや運動がもつ面白さを十分に味わうのが重要(下線部は筆者)」であると述べている。

【運動の特性について】

上記にある「運動の特性」に関して、鈴木(2008)は、「それぞれの運動が固有に持ち合わせている特徴である」と述べ、これまで一般的に捉えられてきた3つの特性についても以下のように触れている。

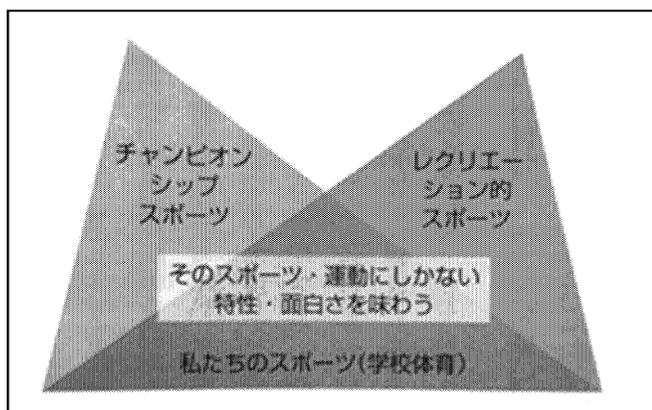
| | |
|-----------|-------------------------------------|
| 効果的 特性 | 運動から期待される効果に着目した特性 |
| 構造的 特性 | どんな仕組みで運動が成り立っているのかに着目した特性 |
| 機能的 特性 | 運動がどのような欲求や必要を充足する機能をもっているのかに着目した特性 |

さらに、鈴木(2008)は「現在の生涯スポーツを志向する体育観のもとでは、スポーツをする人々の欲求が大切にされる」と述べていることから、現在の学校体育では、「機能的特性」が重視されていることが分かる。

「機能的特性」は、「競争型」「克服型」「達成型」「模倣」という4つの型に分類され、各運動領域において重視する「型」が変わってくる。本実践では、ボール運動領域を扱うため、勝敗を競う楽しさを味わわせたい。「競争型」では、「個人対個人、集団対集団での競い合いを楽しむ」ことを内容として捉えられているので、これらを意識した授業づくりを行っていく。

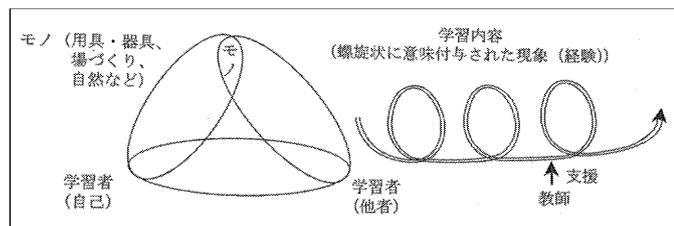
【かかわり】

鈴木(2008)は、細江(1999)のかかわり合い学習を受け、「関係論的な学習は、『自己－他者－モノ』とのかかわりと考えられ、学習内容は、かかわり合いによって意味付与されることによって生成されると考えられる(図2)」と述べている。また、「運動の意味」に関して鈴木(2008)は、「運動している自己を顕在化させ、運動するという自己が他者やモノとのかかわりのあいだ



【図1 私たちのスポーツ(梅澤、2016)】

に意味を連関させ、自己という存在を授業において明らかにする。」ことであると述べ、それは「授業における『自分探し』」であると述べている。



【図2 関係論的な学習(鈴木、2008)】

つまり、体育の授業は、自己が他者とモノとかかわりながら、自分が輝ける、活躍できる場を見つけていく営みであるといえる。それが、学習者にとっての運動の意味であり、体育におけるかかわり合いの中で目指す姿である。

【「見方・考え方」に関わる「共生」について】

新学習指導要領解説(体育編)では、全ての教科において「見方・考え方」を働かせることを柱として明記され、体育科では以下のように目標に記載されている。

「運動やスポーツを、その価値や特性に着目して、楽しさや喜びとともに体力の向上に果たす役割の視点から捉え、自己の適正等に応じた『する・みる・支える・知る』の多様な関わり方と関連付けること」

また、「見方・考え方」の中で運動の価値は「公正、協力、責任、参画、共生、健康・安全」が例示されている。このうち、「共生」は今回の改訂で新たに示された視点であり、新学習指導要領解説(体育編)の「運動やスポーツとの関わりを重視した内容の改善」として以下の記載がある。

豊かなスポーツライフの実現を重視し、スポーツとの多様な関わり方を楽しむことができる観点から、体力や技能の程度、年齢や性別及び障害の有無等にかかわらず、運動やスポーツの多様な楽しみ方や関わり方を共有することができるよう、共生の視点を踏まえた指導内容を示すこととした。(下線部は筆者によるもの)

これらのことから「私たちのスポーツ」の視点は、学級という異質な集団が集まる中で運動の特性に触れ、他者とかかわりながら共に学び深めていくことを大切にした考えであり、新学習指導要領が示す「共生」の考え方も「私たちのスポーツ」を実現させるためには、必要不可欠なものであるといえる。本実践では、これらの考えのもと、授業づくりを行っていく。

1.2 子どもの実践

連携協力校の配属学級の子どもたちは、学校の部活動、クラブチームでサッカーやバスケットボールを経験している子どもが多い。しかし、学校体育以外での運動の経験が少ない子どももいる。昨年度の「ラインサッカー」の実践では、「サッカー」の動きを学ぶことはできたが、「ゴール型」に共通する学びにまで迫るこ

とができなかった。「ゴール型」のもつ特性や面白さをこの「ラインサッカー」の单元では、十分に味わわせることができなかった。また、この実践は、男女別で行ったため、より「種目」性が強くなってしまった。

女子を中心に球技について運動経験が少ない子どもに話を聞くと、運動は好きだが、球技は苦手だという子ども多いことが分かった。その理由として、「怖い、痛い」「参加できない」といったものが挙げられた。

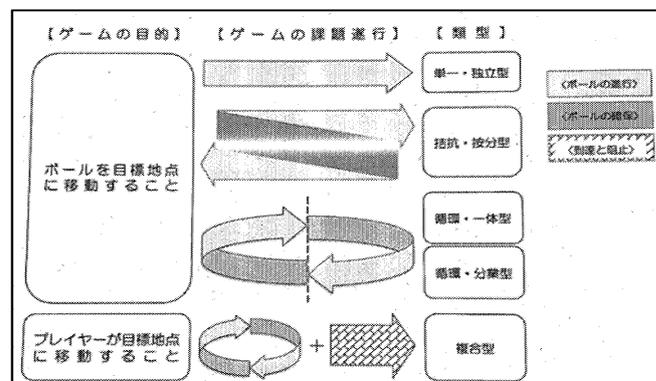
これらから、本実践では、「ゴール型」のもつ特性や面白さを運動が好き、嫌い、得意、苦手関係なく、かかわり合いながら実感できる授業を目指す。

1.3 ゴール型の授業づくり

学習指導要領でボール運動の内容は、2008年改訂以来、「ゴール型」「ネット型」「ベースボール型」の3つの「型」で表記されている。このように表記された背景を鈴木(2010)は、「サッカーやバスケットボールといった『種目を教える』のではなく、むしろそのような『型』のゲームに通底する『学習内容を教える』ことが大切なのだ」と述べている。

鈴木(2010)は、ボール運動では、「『ボールを持っているときの動き』と『ボールを持たないときの動き』からなる『ゲームパフォーマンス』を高めること」を重要とした指導が国際的に求められていると述べている。

また、新学習指導要領解説(体育編)では、前述の学習内容を確実に学べるように「簡易化されたゲームをすること」と示され、「種目」から「型」への転換がより進んでいる。鈴木(2018)は、「型ゲーム」が普及してきたことで、「ゲーム中の戦術的行動に修正を施したタスクゲームやドリルゲームが多く用いられるようになったが、そこで獲得された問題解決能力は、結局のところ、修正の元になった種目の上達を導くばかり」と述べている。そこで、球技の本質である「攻撃/守備」とは何かを、鈴木(2018)は図3の「ゲームの目的と課題遂行から見た球技の類型」と合わせて明らかにした。



【図3 ゲームの目的と課題遂行から見た球技の類型(鈴木、2018)】

鈴木(2018)は、ゲームの目的を「①ボールを目標地点に移動すること、また、②プレイヤーが目標地点に移動すること」と述べている。そして、ゲーム課題を「<ボールの確保>、<ボールの課題>、または<到達と阻止>」に識別した。そして、その「ゲームの目的」と「ゲ

ームの課題」から、新たな「類型」を位置づけている。

これらのことから、「型」を学ぶために、単に「種目」を簡易化してゲームをつくるのではなく、「ゲームの目的」と「ゲームの課題」を明確にしてゲームづくりをする必要がある。本実践でも「目的」と「課題」を明確にし、ゲームづくりを行っていく。

第2章 研究の構想

2.1 目指す子どもの姿

上記の基本的な考え方と子どもの実態から、本研究での目指す子ども像を以下のように設定した。

異質な他者とかがわり合いながら運動を楽しむことができる子ども

※「異質な他者」とは「性別、体格、運動に対する意識、能力等が自分とは異なる存在《梅澤(2016)を参考に筆者が定義》とする。

「異質な他者とかがわり合いながら運動を楽しむことができる子ども」を、授業の中で具体的な姿で述べると以下ようになる。

○ゲームにおいてチーム、相手とのかかわりによって自身の役割を認識して参加する子ども（共生）
○攻防における個人の戦術、集団の戦術を考え実践する子ども（楽しさの追求）

2.2 ゴール型「ディスク・ショット」教材について

2.2.1 ゴール型教材

ゴール型ゲームは、攻めと守りが入り乱れる攻守一体型のゲームである。ゴール型では、味方との連携が深まるほど、戦術が多様になる。基本的には、パスの制限などもなく、その場の判断力が求められる。空間への意識が他のボール運動よりも持ちやすい。そのため、ボールを持っていないときの動きを学びやすい。また、相手との距離が近く、相手との間合い、距離感の付け方なども学ぶことができる。こういった点で、自分から味方、相手へと意識を広げることには適していると考え、本実践研究では、ゴール型教材を用いて授業づくりを行っていく。

2.2.2 「ディスク・ショット」の教材価値

〈ゲームの目的〉

ディスクを目標地点(ゴール)に移動すること

〈ゲームの課題〉

ディスクの進行とディスクの確保

また、本研究において目指す子ども像の実現に向け、「ディスク・ショット」という教材にはどのような価値があるのか、目指す子ども像に関連して以下に示す。

○ゲームにおいてチーム、相手とのかかわりによって自身の役割を認識して参加する(共生)

・3対3にすることで、傍観者をつくらず、3人がかかわってゲームを行うことができる。

・身体接触が無い場合、力技ではなく、相手の動きを予想したり、自身の動きの工夫に目を向けたりすることができる。

○攻防における個人の戦術、集団の戦術を考え実践する(楽しさの追求)

・「ドッジビー」を使用するため、技能操作が容易である。そのため、技能向上ではなく、戦術を深めることを学習内容の中心にすることができる。

・「ドッジビー」の操作は容易ではあるが、その投げ方には様々なものがある。個人戦術の深まりにも期待できる。

2.2.3 「ディスク・ショット」の特性

(1)相手の守りを突破しようと、仲間へのパスや空いた空間への走り込み、それらを組み合わせて競い合うことが楽しい運動である。

(2)攻守入り乱れて、相手をかましディスクを運び「シュートチャンス」を「つくる/つくらせない」局面を工夫して作りだし、得点を競い合うことが楽しい運動である。

以上のように「ディスク・ショット」の特性を捉え、本実践では「得点までのプロセス」を大切に授業展開としていく。

2.3 研究仮説

ボール運動領域、ゴール型ゲームの学習において、以下3点の手立てを行うことで、2.1に示す目指す子ども像に迫ることができるであろう。

手立て①「ゲームの工夫」

手立て②「動きの可視化」

手立て③「単元構成の工夫」

2.4 研究の手立て

2.4.1 手立て①「ゲームの工夫」

ア ルールの工夫

【ディスク・ショットの説明】

〈コート〉 縦22m×横15m

〈ゴール〉 コーン3個×2か所

〈ボール〉 ドッジビー

〈ルール〉

・ 1試合4分

・ 3対3

・ パスカシュートしかしてはいけない。

・ ディスクを保持しながら歩いたり走ったりしてはいけない。

・ ディスクがサイドラインから出たら、出した方の相手側ボールとなる。

・ ディスクがエンドラインから出たら、自陣地の場合は

サイドから、相手陣地の場合は相手のディスクとなる。

・ ディスク保持者からディスクを奪ってはいけない(原則接触は禁止)。

・ 得点されたら、自陣のコートからすぐに始めても良い。

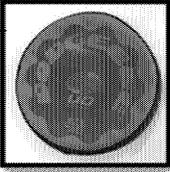
【図4 「ディスク・ショット」の規格とルール】

本実践で行った「ディスク・ショット」は、パスのみによるゲームとした。そのため、個人での突破という場面が無く、ゴールに向かうためには、味方とのパス交換が必要不可欠となる。また、3人対3人でゲームを進めていくことで、「傍観者」が発生せず、ゲームの中で意味のあるかかわりとゲーム参加の実感をもたせ喜びを共有できることをねらいとした。

イ モノの工夫

「ディスク・ショット」では、戦術を深めるために「ドッジビー」の活用とともに「子どもの実態に合わ

せたゴールづくり(単元前半)」を行った。

| | |
|---|---|
| ドッジビー | 子どもの実態に合わせたゴールづくり(単元前半) |
|  <p>【図5 ドッジビー】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・当たっても痛くない ・操作が容易 | <p>利点</p> <ul style="list-style-type: none"> ・子どもたちの課題意識に合ったゲームとなる ・停滞しているゲーム状況を変えることができる |
| <ul style="list-style-type: none"> ・どんな「攻め」をするか、「守り」をするかという戦術の深まりが期待できる ・3人の連携した攻防が期待できる | |

2.4.2 手立て②「単元構成の工夫」

ア ゲーム中心の展開

本単元は、ゲーム中心の単元構成で行う。技能練習は、第1時のディスク慣れのために、投げる練習を行うのみで、それ以外を行わない。練習で身に付けた技能をそのまま試合に生かすのは至難の技である。意味のある技能を身につけるという視点でも、ゲームを重ねること、それ自体が技能の伸長にもつながると考える。また、戦術を深めるためにもゲーム数、ゲーム経験を増やしていく。1時間の中で、ゲームを繰り返していくことが、戦術の深まりにもつながると考える。

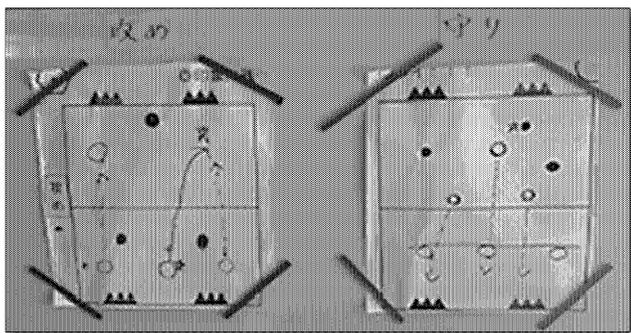
イ ミニゲームの設定

運動の局面を意識したミニゲームを設定する。「ディスク・ショット」における局面は「①パスをつなぎ、相手陣内へはこぶ」「②シュートチャンスをつくるために相手をかかわす」「③ゴールへ入れる」の3つで構成される。今回は、②の局面が単元の中の大きなテーマとするため、①を無くした、②、③の局面のハーフコートゲームを設定する。チーム内でのゲームとするため、勝負にこだわりすぎるのではなく、チームの戦術を深める場として設定することとした。

2.4.3 手立て③「動きの可視化」

ア 「ココイチ」の紹介と活用

「ココイチ」とは、今日(ココ)、1(イチ)番印象に残ったプレイのことである。単元の中盤から、プレイの気づきを書けるワークシートを用意する。試合の中での気づきをすぐに図として書けるように以下のような

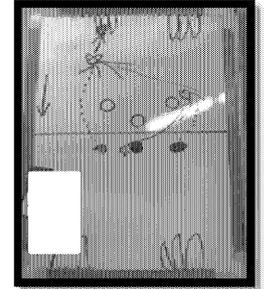


【図6 実際に使用した「ココイチ」】

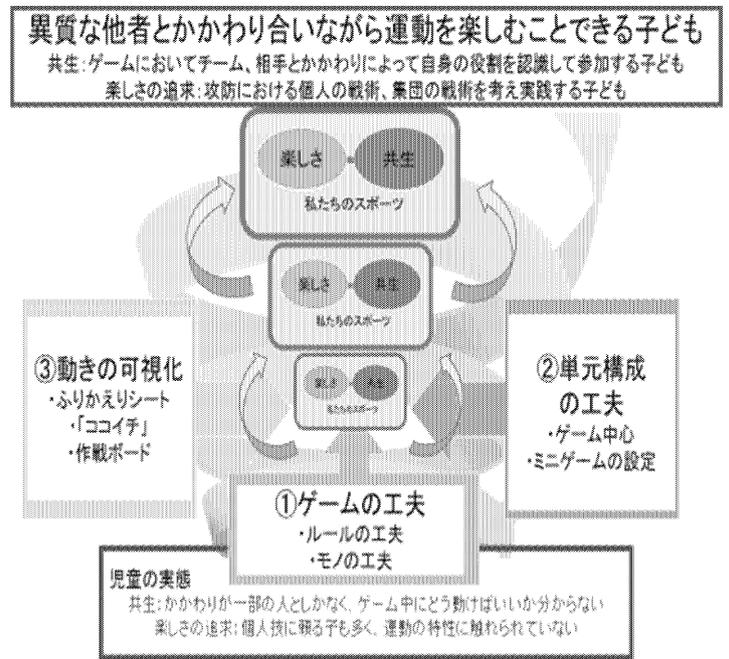
シートとする。そして、その中から数人の気づきを図6のように授業の冒頭で「前時のココイチ」として全体へ広げる。1時間に数個のプレイを知る機会とすることでチームに生かすこと、チームの戦術の広がりをおねらいとする。

イ 作戦ボードの活用

作戦ボードは、図7のようなミニホワイトボードを使用する。チームに1枚配布し、チームの作戦を立てること、共有できることをおねらいとした。特に、使い方は指示せずに、必要であれば使うことができる教具として採用することとした。【図7 実際に使用した作戦ボード】



2.5 研究構想図



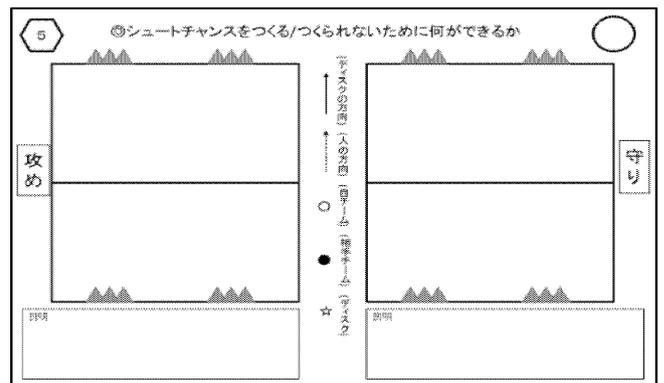
【図8 研究構想図】

2.6 検証方法

2.6.1 授業の様子から分析

(1) 毎時のふりかえりシート

単元の前半は、「得点するためには」というめあてに対する「攻撃」と「守備」ではそれぞれどうすればいいかということを中心に自由記述できるものをふりかえり



【図9 実際に使用したふりかえりシート】

として行う。単元の中盤からは、めあてにつながるプレイの気づきを図に表現できるワークシートを使用する。記述から子どもたちの気づきを整理する。

土田(2011)は、学習の気づきを Pagnano-Richardson and Henninger による Tactical Decision-making Competency の評価法(以下、TDC とする)で評価をした。そして、TDC について、「TDC は、学習者がボールゲームの中で徐々に自己から他者(チームメイト、対戦相手、ゲーム場面)に向けて気づきを発展させていくプロセスを4段階で評価するものである」と述べている。本研究では、TDC の評価法を参考に以下の図10のような、ふりかえりシートにおける記述の言葉から分析を行う。

| Level | 気づきの対象 | 記述の例 | 記述の主語 |
|------------------------------------|---------------------|-----------------------------|--|
| Level 1 | 「自己とスキル遂行」 | ・シュートができた ・パスができた | ぼく(わたし) |
| Level 2 | 「自己とチームメイト」 | ・仲間と長いパスで攻めができた ・速攻ができた | ぼく(わたし) + なかま(～チーム) |
| Level 3 | 「自己とチームメイトと対戦相手」 | ・相手はワンパス速攻なので、仲間を1人自陣に置いておく | ぼく(わたし) + なかま(～チーム) + あいて(～チーム) |
| Level 4 | 「自己とチームと対戦相手とゲーム場面」 | ・残り時間が短かったので守りに専念した | ぼく(わたし) + なかま(～チーム) + あいて(～チーム) + ゲーム場面 |
| ※Level と気づきの対象、記述の例の一部は土田(2011)による | | | |
| Level 0 | 「無回答、その他」 | ・楽しくできた | |

【図10 TDC の評価法(土田、2011 を参考に筆者が作成)】

(2) 授業の映像の分析

ゲームの様子を撮影した映像を元に手立てが目指す子どもの姿に迫るために有効だったかを分析する。

2.6.2 形成的授業評価から分析

形成的授業評価とは、1時間ごとの子どもの授業に対する評価であり、高橋ら(1999)によって「意欲・関心」「成果」「学び方」「協力」の4つの因子からとらえることができるとされている。以下は、高橋ら(1999)の考えに基づいて因子の内容を示したものである。

| 因子 | 内容 |
|---------|---------------------------------------|
| 「成果」 | 授業での子どもの技能学習や認識学習の成果、これに伴う感動を意味する |
| 「学び方」 | 子どもの学習に対する自律的な取り組み方を意味する |
| 「協力」 | 子ども同士の肯定的・協力的な人間関係を意味する |
| 「意欲・関心」 | 子どもが授業に意欲的に参加し、楽しさを味わうことができたかどうかを意味する |

【形成的授業評価の仕方】

- ① 毎時間9つの質問項目を「はい」を3点、「いいえ」を1点、「どちらでもない」を2点とし、回答を点数化する。
- ② 各項目、次元、および9項目の合計得点について、クラスで平均得点を算出する。
- ③ 算出した平均点を診断基準(5段階)と照らし合わせ評価をする。

第3章 授業実践と考察

3.1 研究の対象

対象：みよし市立公立小学校 第6学年 36名
期間：2018年30年10月
単元名：「仲間とともにディスク・ショット」全7時

3.2 単元目標

- 集団対集団で得点を競い合う楽しさや喜びに触れ、仲間と協力して進んでゲームに取り組むことができる。(関心・意欲・態度)
- ゲームの中の各局面において、自分にできることをみつけ、チームの作戦に生かすことができる。(思考・判断)
- チームで連携して、シュートチャンスを「つくる/つくらせない」ための、フリーでディスクを出す/受ける動き、ディスクを持っていないときの動きができる。(技能)

3.3 単元計画

| 時 | 学習活動 | 教師の支援・指導 | 手立て |
|-------------|--|---|----------------------------|
| 1 | ディスク・ショットをやってみよう 「オリエンテーション」 ○ルールの確認等 「ディスク慣れ」 ○、様々な条件(対面、輪、時間制限)でパスを行う。 「試しのゲーム」 ○3人～3人でのゲームを前後半メンバーを変えて行う。 | ○簡単なルールを用いることで、すぐにゲームをできるようにする。 ○「ディスク慣れ」でパスなどをし、ディスクに触れさせることで、ディスクの飛ぶ感覚や誰でも「やれそう」という意識を持たせる。 ○チーム内で様々な人とチームを組ませるようにする。 | 手立て①-ア 手立て①-イ |
| 2 | どうすれば得点「できる/されない」かな? 「試しのゲーム」 ○調整されたコートで3人～3人のゲームを繰り返す。 | ○第1時の様子からゴールやコートの幅を調整することで、子どもが学びやすい環境をつくる。 ○ゲームで生きる技能を学ぶため、基礎練習はやらす、ゲーム経験を積ませる。 | 手立て①-イ 手立て②-ア |
| 3 ～ 5 | シュートチャンスを「つくる/つくらせない」ために何ができるかな? 「ミニゲーム」 ○ハーフコートでチーム内ゲームを行う。 「メインゲーム」 ○ゲーム間の待ち時間は、作戦タイムとする。 | ○ハーフコートのミニゲームを行うことで、「相手をかわす局面(シュートチャンス)」に視点を当てる。 ○「作戦ボード」や「コイイチ」を活用することで、動きが可視化され戦術の広がりを目指す。 | 手立て②-イ 手立て③-ア 手立て③-イ |
| 6 | チームのための自身の役割をみつけ、チームに生かそう!! 「メインゲーム」 ○1時間通して時間の限りゲームを繰り返す。 | ○戦術の深化のために、さらにゲーム経験を積ませる。 | |
| 7 | WBC(ホワイトバードカップ)で優勝を目指そう!!! 「WBC」 ○まとめの大会を行う。 | ○まとめの大会を開くことで、「勝負」の楽しさへと導く。 | |

【図11 「ディスク・ショット」の単元計画】

3.4 抽出児Aについて

抽出児Aは、運動は好きで休み時間になると仲の良い友達とボールを蹴って遊んでいる姿が良くみられる。しかし、サッカーが得意な子と一緒にゲームをするときには、なかなかボールに触れず、つまらなそうな姿もみかける。そこで、多様な子がいる中でも自分の役割を認識し、ゲームに参加する姿を目指していく。

3.5 抽出チーム「青チーム」について

青チームの男子は、「バスケット」や「サッカー」を経験している子どもが多い。女子は、運動が得意な子どもはいるものの、学校体育以外で球技を経験している子どもは少ない。男女問わずかかわりながら戦術を深めていく姿を、単元を通して目指していく。

3.6 授業の実際と考察

3.6.1 ディスク・ショットについて知ろう

(1) 第1時の実際

子どもたちは初めて「ディスク・ショット」というスポーツを行った。まずは、ボール(ディスク)慣れとして、チーム内で様々な条件でのパス交換を行った。ディスクをボールとして使用したこともあり、全員がディスクに触れ、投げたり捕ったりし、ディスクの跳ぶ感覚を楽しんでいる様子が見られた。ディスクを投げる、捕る経験は、昨年度に行われた学校行事のドッジビー大会でしかなかったため、子どもたちの中での技能差はそこまで感じられなかった。

その後の「試しのゲーム」では、どの子も積極的にかかわり、すぐにゲームを理解することができていた。身体接触が無く、パスのみのゲームだったので、運動が得意な子だけでゲームが進むのではなく、チームの仲間がかかわってゲームが進んでいた。

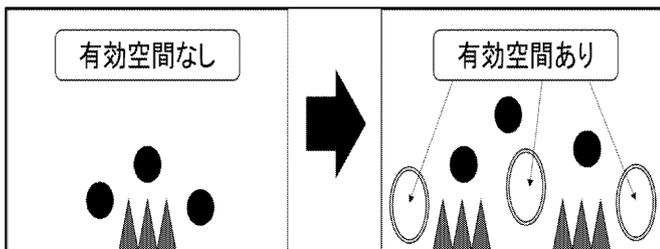
抽出児Aも積極的にディスクを投げたり、捕ったりする様子が見られたが、第1時のふりかえりシートには、図12のようにディスクをコントロールする難しさを記述した。

コントロールが難しい

【図12 第1時、A児のふりかえりの記述】

(2) 第2時の実際

第2時、前回の「試しのゲーム」を終えたところで、ゴール前に3人が固まって守備をすれば得点を取れないと気づくチームがあり、図13(左)のような、有効空間が全く無い状態になってしまった。そのことを踏まえ、ルールは変えず、図13(右)のような、「ダブルゴール」を採用することで、有効空間を意識した動きの出現を目指した。



【図13 ダブルゴールの説明】

図14は、抽出児Aの第2時のワークシートである。

せめぎあいのなかには、縦にはや

【図14 第2時、A児のふりかえりの記述】

「しかく」という言葉を使ってどこに飛ばすと有効かという得点するためのポイントが記載してある。

【考察】「第1～2時」

◎ 「試しのゲーム」では、技能に関係なく全員がかかわってゲームを行うことができた。これは、ボールの代わりに柔らかい「ディスク」を使用したことによるボール(ディスク)に対する怖さや痛さの軽減と「パスのみのゲーム」にしたことで、一人で突破することができない状況をつくることのできたのだと考えられる。

◎ 抽出児Aは、図12のディスク操作への課題から図14の「しかく」という言葉があるように空間をどう使うかという戦術面への気づきが変わった。これは、簡単に扱えるディスクを使用したことで、すぐに扱いに慣れ、ディスクの操作が容易だったことと、ゴールを2つにしたことで図13(右)にあるように空間を意識できる状況をつくることのできたからだと考えられる。

3.6.2 シュートチャンスを考えよう

(1) 第3時の実際

第3時からは、チーム内で行うミニゲームをメインゲームの前に設定した。このミニゲームは、単元のテーマである「シュートチャンスをつくる/つくらせない」ための動きを学ぶことをねらいとした。チーム内ゲームでは、ハーフコートという狭い中で、「どこでもらうか」「どこにパスを出すか」という空間へ意識が向いていた。

メインゲームは、前後半4分ずつを1セットとして行った。1チーム6人であるため、前半と後半でメンバーが変わり、それぞれの得点の合算で勝敗が決まる。ゲームでは、ハーフコートのゲームとは異なり、空いている場所を意識した動きがみられた。

図15・16は、抽出児Aの第3時のふりかえりシートである。「×」がA児のチームで「○」が相手である。

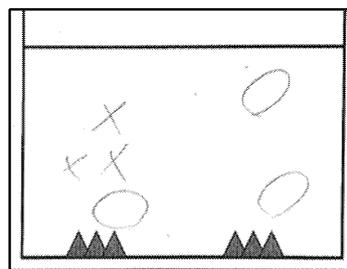


図16のように、守りのときに自チームは「かたまっている」、相手チームは「はなれている」と記述がある。自分たちのチームの課題に気づくことができた。

【図15 第3時、A児のふりかえりの記述(図)】

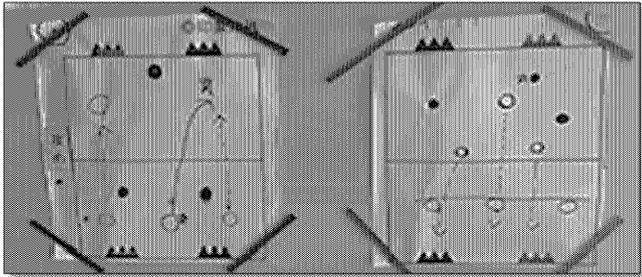
かたまっている
はなれている

【図16 第3時、A児のふりかえりの記述】

(2) 第4時の実際

第4時からは「前時のココイチ」として、授業導入に攻めと守りそれぞれの印象に残ったプレイとして記述させたものをいくつか紹介した。図17の「縦にはや

く」という意識をもっていた子どもが他にもいたため、そのプレイを図17のように「ココイチ」として紹介をした。こうすることで、「縦にはやく」という意識が全体に芽生え始め、人ではなく、空間へパスをするチームが増えた。また、守りにおいては、これまで、いわゆる「マンツーマンディフェンス」をするチームが多かったが、図17(右)のように、ディスクをとられたらすぐに自分の場所に戻る、いわゆる「ゾーンディフェンス」を実践するチームも出てきた。



【図17 第4時に使用した「ココイチ」】

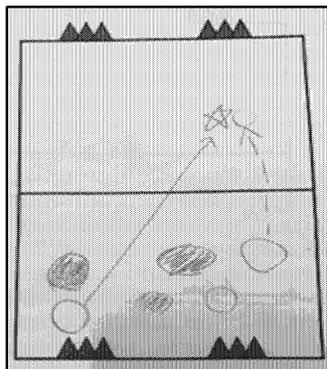
さらにチーム内で作戦を深めることをねらって、作戦ボードとして活用できるようにチームに1枚配付をした。どのチームも積極的にボードを活用していた。そこには、ポジションのことやどのような動きをするかといった作戦メモのようなものが記されていた。

図18は、第4時の抽出児Aのゲーム中の様子である。丸で囲ったチームがA児のチームであるが、守備の際に固まっている様子はない。むしろ、広がりを意識して守っている。第3時のふりかえりで課題に感じたことを、実際のゲームで改善をしている。



【図18 第4時、広がりを意識して守るA児のチームの様子】

青チームは、「青1」を中心に人がいない前方の空間にパスを出すという攻撃を繰り返し行っていた。図19は「青4」が記したふりかえりシートである。（「○」攻撃）。自陣でディスクをとった瞬間に前方の空間へと投げ、そこに右にいる子が走り込んで、フリーでもらうというプレイである。「縦にはやく」という意識が現れ始め、個のプレイから、チームの連携へと変わってきていた。



【図19 第4時、青チームの子どものふり返りの記述(図)】

また、第4時は、海外の体験留学児童と一緒に授業に参加した。日本語は、少し聞き取れる程度で話すことはできない。図20は、留学児童の授業中の様子である。留学児童はすぐに「ディスク・ショット」のルールを理解し、味方のシュートが決まった瞬間には両手を挙げて喜んでいる姿がみられた。言葉は通じないが運動を通して喜びやそのときの感情を共有していた。



【図20 両手を挙げて喜ぶ留学児童の様子】

単元の中盤からは、チームの中のメンバーが固定されているチームもあった。しかし、男子だけや上手な子が固まっている訳ではなく、それぞれが自身の特徴を生かしやすいようなチーム編成となっていた。

【考察】「第3～4時」

- ◎ 抽出児Aは、図15.16の、自身が感じたチームの課題を図18のように、実際にゲームの中で改善をしている。これは、「動きの可視化」として自身の動きを捉えるために、ふりかえりシートを使用したことで、自分たちのチームを客観的にみることができたからだと考えられる。
- ◎ 青チームは、図19のようにチームで連携し、空間を意識した「縦にはやく」効率の良い攻めができています。これは、「ルールの工夫」として「パスのみ」という「ディスク・ショット」の特性からボールを持っていない2人目の動きが大切であると気づくことができたからと考えられる。
- ◎ 留学児童は、図20のように、得点する喜びを感じている。これは、「ルールの工夫」として人数を3人にし、「パスのみのルール」にしたことで自然にかかわりが生まれたことにより、喜びを分かち合うことができたのだと考えられる。

3.6.3 自分の役割をみつけて、チームに貢献しよう

(1) 第6時の実際

第6時は、チーム内ゲームは行わず、1時間通してメインゲームを行った。攻めでは、「縦にはやく」だけでなく、「ななめ」のパスを使ったり、相手をだますフェイントをしたりするチームも出てきた。守りでは、「マンツーマンディフェンス」「ゾーンディフェンス」をベースに行っているチームもあれば、相手陣地で1人に2人でプレスをかけて、パスコースを消すというチームも出てきた。中には、「何かバスケットと動きが似て

る」とゴール型に共通する部分に気づけた子もいた。そして、チームの中でも「パサー」「シューター」「守り重視」など、自身の役割を認識しゲームに参加している様子もみられた。抽出児Aは、第5時のふりかえりシートで図21のような気づきを記述した。相手を引き付け、味方がフリーでもらえるところにパスを出すという、「自身、味方、相手」が関連した気づきの中で攻めの戦術が考えられている。

説明 マークと味方を動かして、フリーのスペースにパスを出す。パスを受ける。

【図21 第5時、A児のふりかえりの記述】

さらに、第6時では、図22のようにふりかえりで記述したプレイを実際のゲームでも意識をしている。



【図22 第6時、A児のスペースへの動きの様子】

そして、第6時終了時に「自身の役割は何ですか?」というふりかえりシートの項目に対して、図23のように「守りでたまに攻めをする」というように記述されている。

守りでたまに攻めをする。

【図23 第6時、A児のふりかえりの記述】

図22でも基本は、後ろで守ることを意識して行っているが、空間ができたり、速攻で、3人で一気に攻めに転じたりする際には、攻めをするという自身の中で意味のある役割を認識しゲーム参加をすることができている。

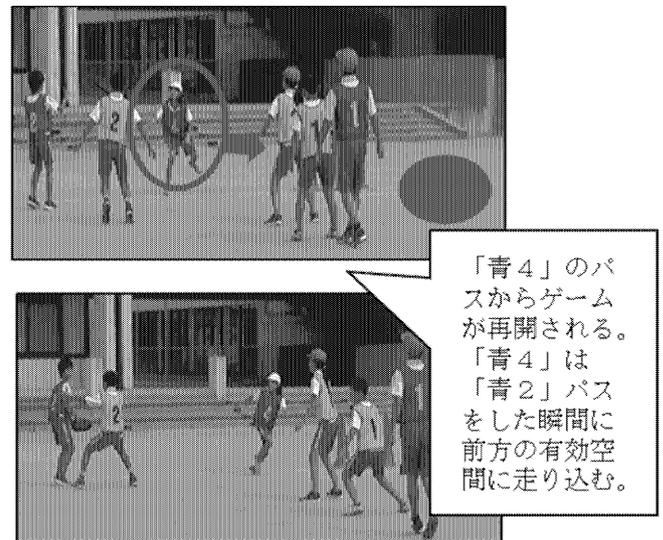


【図24 第6時、青チームの話し合いの様子】

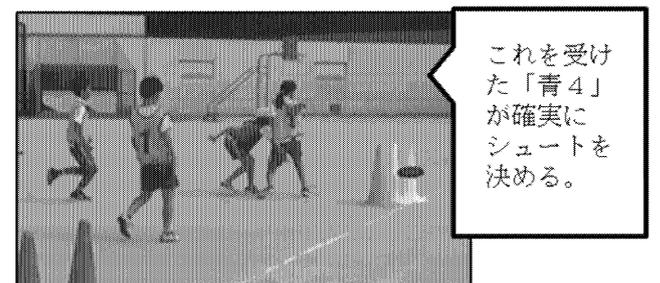
青チームは、3人目の動きの出現とそれぞれが連携しながらも自身の個人技能も交えての攻撃をしていた。ゲームとゲームの間の短い時間でも図24のようにチームの中で作戦を練っている姿も増えてきた。

図25は、実際にゲーム中に出現した「3人の連携と個人の技能を組み合わせた攻撃」である。

「青4」のパスからこの攻撃は始まった。「青4」は、パスをした時点でラストパスを受けるというイメージがあって「3人目の有効な動き」をした。「青1」シュートチャンスがある中でパスを受けたが、この状況の中でより可能性の高い「パス」を「フェイント」を交えて選択した。結果、「青4」がきちんと決めて得点となった。「青2」は一見何もしていないように見えるが、自身は上がり、相手のカウンターを防ぐために中盤に位置していた。「バランス」としてきちんと役割を果たしていた。



受けた「青1」は、右側のゴールにシュートを打つと見せかけ、左側に走り込んでいる「青4」にパスを出す。



【図25 第6時、青チームのゲーム中の様子】

【考察】第6時

- ◎ 抽出児Aは、図 22 のように自身が気づいたプレイを実際のゲームに生かし、自身の役割を認識したうえでゲーム参加をした。これは、「ゲーム中心」の単元構成によって豊富なゲーム経験とゲーム参加から、ゲーム中の役割が明確になってきたのだと考えられる。また、ゲームとゲームの間にふりかえりができるようにしたことも抽出児Aの姿の要因のひとつであると考えられる。
- ◎ 青チームは、図 25 のように「3人の連携と個人技能を交えた」攻めができていた。これは、3人目がかかわった方が攻撃のバリエーションが広がる「ディスク・ショット」の特性と「動きの可視化」をねらいとした「作戦ボード」「ココイチ」の活用、さらに「単元構成の工夫」により豊富なゲーム経験を得ることができたことで、仲間の動きをみる意識が高まり、現れた動きであると考えられる。

第4章 研究のまとめ

4.1 TDCによる分析

4.1.1 抽出児A

抽出児Aは、単元当初、他者への意識や自身の役割もなく「私たちのスポーツ」の姿からは程遠いものだった。しかし、単元を追うごとに、図 22 のように、自身の役割を多様なかかわりからみつけてゲームに参加することができた。また、気づきは自身の技能からチームの戦術へと変わり、ゲームに生かす姿がみられた。まさに「異質な他者とのかかわり合いによって運動を楽しむことができた」姿であったと言える。

第1時：コントロールがむりだった (Level 1)

第2時：せめはみんなのしかくにとばすとい (Level 1)

第3時：せめがいける。わるいのは、まもりが上がりすぎている。
(自分たちの守備が)かたまっている (Level 2)

第4時：3人をつかってさいよになげるひとは、あいてのあいだ (Level 3)

第5時：マークされたらみかたをあいてがない所にはして、そこにディスクをなげる (Level 4)

第6時：守り。でたまにせめをする (自身の役割)

【図 26 A 児の TDC 評価法による気づきの分析】

これは、「ディスク・ショット」という教材がもつ特性がかかわりやすい状況をつくりだしたことと、かかわり媒体として「作戦ボード」やふりかえりシートを用いた「ココイチ」が効果的に活用できたのだと考えられる。

4.1.2 「青チーム」

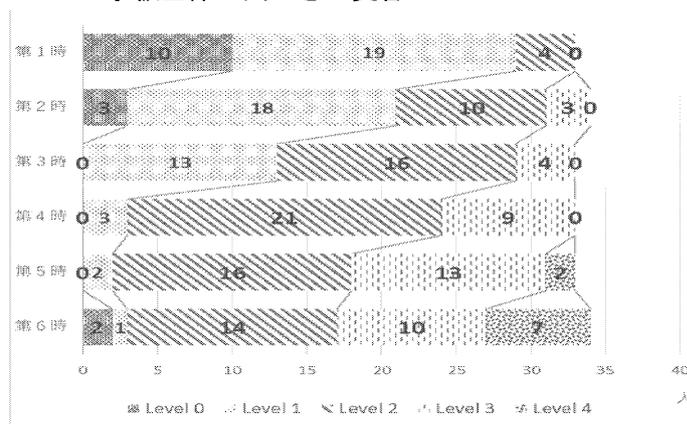
青チームは、単元当初、「気の合う者同士」のかかわりはあったが、それ以外の「異質な他者」とは、あま

りかかわりが見られなかった。しかし、青チームは、単元を通じて、図 19 から図 25 のように、「2人の連携」から「3人の連携」へと連携の深まりがみられた。

「3人目」の必要性に気づくことができ、「異質な他者」とのかかわりから戦術が深まっていった。その後も、パターンとしての戦術ではなく、「個人のその場の判断」も交えた戦術ができていた。役割に関しても、「固定化された役割」から「流動的な役割」へと変わり、チームの連携は、さらに深まっていった。

これは、「チーム内ゲーム」による「空間」への意識づけ、豊富なゲーム経験を保証する単元構想により、様々な戦術をかかわり合いながら試すことができたからであると考えられる。

4.1.3 学級全体の気づきの変容



【図 27 学級全体の TDC】

図 27 は、学級全体の TDC の数値の変容である。第1時は、「Level 0」と「Level 1」が80%以上を占めていたが、第4時では、「Level 0」と「Level 1」は2人となった。第4時から、「ココイチ」や「作戦ボード」を初めて活用したことにより、戦術的気づきが「自分自身」のみから「味方」や「対戦相手」へと変わっていったと考えられる。第5時以降では、「ゲーム状況」への気づきを記述する子どもも出てきた。これは、上記の「ココイチ」や「作戦ボード」に加え、ゲーム経験が授業が進むにつれて増えたことによるものであると考えられる。

【表 1 「TDC」の最高到達 Level の人数】

| 最高到達 Level | Level 0 | Level 1 | Level 2 | Level 3 | Level 4 |
|------------|---------|---------|---------|---------|---------|
| 人数(人) | 2人 | 1人 | 14人 | 12人 | 7人 |

一方で、表 1 は、「TDC」の最高到達 Level の人数を示したものである。「Level 4」の「ゲーム状況」への気づきを記述した子どもは7人いたが、最高到達が「Level 2」までの子どもは14人もいた。「Level 3」の「対戦相手」へまで学級全体の気づきを広げることができなかった。これは、「シュートチャンスをつくる/つくらせない」という単元のテーマが「自分たちがどうするか」という相手意識を薄めてしまったことが影響していると考えられる。

