

仲間との学び合いを通して、「分かる」「できる」楽しさや喜びを実感し、自ら学び続けようとする愛顔あふれる子どもを育てる

愛媛県伊予市立郡中小学校 上本純平

1 テーマ設定の理由

本郡市では、ゴール型ゲームの本質的特徴を、集団対集団で、得点を取るために仲間と協力して攻めたり守ったりしながら、競い合う楽しさや喜びに触れることができることだと捉えている。しかし技能差が大きい状態では、みんながその楽しさや喜びを十分に味わうことは難しく、誰もが楽しめるゲームとするためには、友達と協力して規則や作戦を選ぶ活動が重要になると考える。そこで、アダプテッドスポーツの視点を組み込んだ「シッティングハンドボール」を教材として取り入れることとした。この教材を基に、教材・仲間・自分とつながることができる工夫を講じることで、子どもが運動に多様に関わりながら自然と学び合う姿が多く見られるようになることを考える。そしてこの姿は、日常の遊びと通じるものである。遊びや運動に関わるみんなが楽しめるように考えて行動する経験は、様々な場面で子どもの愛顔へと通じるであろう。このような願いを込めて、本領域テーマを設定した。1年目は第3学年において、2年目は第4学年において研究を行った。3年目である今年度は、これまでの成果と課題を基に、もう一度第3学年において研究を行う。そして、低学年のボールゲーム、高学年のゴール型ボール運動との系統性を踏まえた、中学年における「シッティングハンドボール」の伊予地区モデルを確立したい。

2 研究の視点

(1) 教材とつながる

子どもの思いと教師の関わりを大切にした学習過程をつくる。また、「する・みる・支える・知る」＋「つくる」の視点から運動を多様に楽しむことができる単元構成を工夫する。さらに、みんなが楽しい、みんなで楽しいと思える共生の視点に立った教材・教具を工夫する。

仮説 子どもが主体となる単元を構想したり、教材・教具を工夫したりすれば、「分かる」「できる」楽しさや喜びを実感し、自ら学び続けようとする愛顔あふれる子どもが育つだろう。

(2) 仲間とつながる

仲間とのつながりを求めたくなる学習課題や運動場面を設定する。また、チームのめあてを達成するための運動場面を設定する。さらに、課題解決に向けて考えたことを伝え合う場を工夫する。

仮説 協働的な学びを充実させたり、対話的な学びを活性化させたりするための工夫をすれば、「分かる」「できる」楽しさや喜びを実感し、自ら学び続けようとする愛顔あふれる子どもが育つだろう。

(3) 自分とつながる

学習課題を達成するために、自己やチームのめあてを明確にもつことができるようにする。また、子どもが学びの成果や課題を自覚し、次時につないだり、教師が目標と指導と評価の一体化に生かしたりすることができる工夫をする。

仮説 めあてを明確にもたせたり、学びの連続性を生み出したりするための工夫をすれば、「分かる」「できる」楽しさや喜びを実感し、自ら学び続けようとする愛顔あふれる子どもが育つだろう。

3 研究の実際

(1) 教材とつながる

ア 子どもが主体となる単元構想

子どもの思いと教師の関わりを大切に単元構成・学習過程にするために、第3学年では、教師主導で技能を習得することをねらいとする第一次、子ども主体でみんなが楽しめるゲームをつくっていくことをねらいとする第二次の、二次構成の単元とした。第4学年では、第3学年の単元構成を基に、運動を更に多様に楽しむことができるよう、「する・みる・支える・知る」＋「つくる」の視点を生かした『習得』『深化』『共創』の三次構成とし、どの時間においても、1単位時間の学習過程をパターン化した。その結果、子どもは毎時間楽しさを追求しながら技能を定着させ、対戦相手も含めた「なかま」と合意形成を図ってみんなが楽しいゲームをつくることができた。また、運動を楽しむ多様な関わり方があることを実感することができた。しかし、1単位時間の学習内容が多く、ポジションや練習内容の決定を授業時間外で行わなければならなかったため、学習内容を精選していく必要がある。

イ 魅力的な教材・教具の工夫

全員が座って運動するため、運動能力の差が軽減され、運動が苦手な子どもも意欲的に学習に取り組むことができた。また、レジ袋に新聞紙を詰めたボールを使用したことで、苦手な子どもも恐怖心をもつことなく楽しく運動することができた。第3学年では、ハーフコートで攻撃3人、守備2人でゲームを行ったが、スペースが狭く、ボール保持制限時間が短かったことから、ボールを持たないときの動きの習得にはつながりにくかった。そこで、第4学年では、オールコートで攻撃3人、守備3人でゲームを行ったところ、攻守の切り替えが生まれ、ボールを持たないときの動きやパスなどの技能の定着につながった(資料1)。また、ゴールが二つになったため、ルールの調整の際、片方のチームのゴールだけ高さや幅を変えることが可能となり、より楽しいゲームをつくることができた。



(資料1) 逆サイドにパスをする様子

(2) 仲間とつながる

ア 協働的な学びを充実させる工夫

第3学年では、第2～4時を中心に、技能習得をねらいとしてドリルゲーム・タスクゲームを行ったが、第4学年では、第2時以降に、メインゲーム①を振り返り、個人やチームの課題を明らかにして、メインゲーム②をより楽しむために話し合ったり練習したりする「チームタイム」を、毎時間確保した。ドリルゲームの定義を「技能を向上させるために、反復練習させたいものをゲーム化した教材」として捉えた。名前がねらいが分かる、情報量の少ないドリルゲームカードを作成し、メインゲーム①の課題に応じて選択して行えるようにしたことで、技能を高めることができた。タスクゲームの定義を、1年目は「攻撃の作戦」と捉えたが、練習した動きがメインゲームで生かされなかったため、2年目は「ゲームの中で要求される判断に基づいた行動を易しく学習させるためにゲーム化した教材」として捉え直し、相手(守備)の動きに応じて攻撃側が動きを判断するゲームとして内容を再考した。守備側の位置に応じて攻撃側は動きを判断するため、メインゲームにおける同じような状況で、タスクゲームで練習したことが生かされていた。しかし、学習が進むにつれてドリルゲームやタスクゲームの必要感が薄れ、練習への意欲が低下してしまった。単元後半における「チームタイム」のもち方を検討していく必要がある。

イ 対話的な学びを活性化させる工夫

第4時以降に毎時間、メインゲーム①のルールを決定する「なかまタイム」と、メインゲーム①を振り返ってメインゲーム②のルールを調整する「なかまタイム」を設定し、それぞれの時間を十分に確保した。その結果、「なかまタイム」への取り組み方が次第に定着されていき、話し合いの質も向上していった。また、「みんなで楽しいゲームをつくる」という単元のねらいと話し合いの視点を合致させたことで、運動が苦手な子どもも進んで話し合いに参加して意見を述べることができていた。さらに、話し合いの場として机と椅子を用意し、水分補給をしながら話合ってもいいようにしたことで、子どもはリラックスして話し合いに臨むことができた（資料2）。ルールを選ぶように短冊を用意してホワイトボードに貼れるようにしたことや、話し合いの人数が合意形成をする上で適切だったことも、対話的な学びが活性化した一つの理由だと考える。

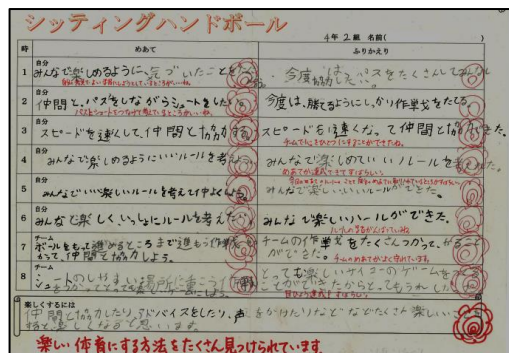


(資料2)「なかまタイム」

(3) 自分とつながる

ア めあてを明確にもたせる工夫

第3学年では、単元の前半はめあてを選択式にし、後半は穴埋め記述式にすることで、めあての立て方に慣れさせることができた。第4学年では、記述式にし、めあてと振り返りのみの、よりシンプルな形で学習カードを作成した（資料3）。第一次では、めあてを立てることに慣れるというねらいで、自由に自己のめあてを立てさせた。第二次では、「メインゲーム②を楽しむために、何を頑張るか」という視点を設けて、自己のめあてを立てさせた。第三次では、



(資料3) 学習カード

「メインゲーム②を楽しむために、どんな作戦を選ぶか」という視点を設けて、チームのめあてを立てさせた。作戦は、ボール操作やボールを持たないときの動きの習得につながる作戦例を用意して選択させた。視点を示したり、作戦を選択式にしたりしたことで、自己やチームのめあてを明確にもたせることができた。しかし、チームで選んだものとは異なる作戦を学習カードに書いている子どももいた。

イ 学びの連続性を生み出す工夫

第3学年では、全時間の学習内容と学習課題、めあて、振り返りを1枚の学習カードに収めたことで単元全体を見通して学習に取り組ませるとともに、思考の変化や成長を実感させることができた。また、学習課題とめあて、振り返りを矢印でつないだことで、これらのつながりを意識して書くことができた。また、毎時間ロイロノートで目標や楽しさについてのアンケートを実施したことで、教師は目標に対する子どもの活動状況を毎時間評価することができ、目標と指導と評価の一体化を図ることができた。第4学年では、第1時から第8時までのめあてと振り返りを学習カード1枚の片面に収めて昨年度のものよりも更にシンプルにし、思考の流れが一目で分かるようにした。一人一人の毎時間の振り返りに対して、教師が次の時間の学習につながるようにコメントをしたことで、子ども一人一人の思考をつなげることができた。また、全体での振り返りを、「楽しさ」に主眼を置いて発表させ、子どもの発言をタブレットを活用して記録した。記録した動画を見返したり、学習カードを読み返したりして、技能面やルール面で大切なことを拾い上げ、毎時間板書に蓄積をした。毎時間の学習の始めに、新たに板書に加わったことを教師が強調したことで、これまでの振り返りを意識して学習に臨むことができた。

4 研究の成果と課題

(1) 教材とつながる

ア 成果

- ・ 「習得」「深化」「共創」という三次構成にしたことで、段階的に技能を定着させて共生の態度を養ったり、運動の多様な関わり方・楽しみ方を実感させたりすることができた。また、1単位時間の学習過程をパターン化したことで、学習が習慣化され、毎時間楽しさを追求することができた。
- ・ シッティングハンドボールを扱ったことで、運動能力の差が軽減され、運動が苦手な子どもも意欲的に学習に取り組むことができた。また、ボールを工夫したことでボール操作が容易になり、誰もが楽しく運動に取り組むことができた。さらに、オールコートゲームで三角形のゴールにしたことで、基本的なボール操作とボールを持たないときの動きを定着させることができた。

イ 課題

- ・ 1単位時間の学習内容が多く、ポジションや練習内容の決定を体育以外の時間に行わなければならなかったため、更に学習内容を精選していく必要がある。

(2) 仲間とつながる

ア 成果

- ・ メインゲーム①の課題に応じてドリルゲームを選択して行ったことで、技能を高めることができた。また、タスクゲームの定義を捉え直したことで、守備位置に応じて攻撃側が動いたりパスをしたりする様子がメインゲームで見られた。
- ・ 「みんなで楽しいゲームをつくる」という単元のねらいと話合いの視点を合致させたことで、「なかま」と合意形成を図ってルールを調整することができた。また、子どもの発達段階や実態を考慮して話合いの場や人数、時間、手立てなどを設定したため、対話的な学びを活性化させることができた。

イ 課題

- ・ 学習が進むにつれてドリルゲームやタスクゲームの必要感が薄れていったため、「チームタイム」のもち方を検討していく必要がある。

(3) 自分とつながる

ア 成果

- ・ 単元の前半はめあてを選択させ、後半はその経験を生かし考えさせたことで、学習課題につながる自己のめあてを立てることができた。また、視点を示したり、作戦を選択式にしたりしたことで、自己やチームのめあてを明確にもたせることができた。
- ・ 全時間の学習内容と学習課題、めあて、振り返りを1枚のワークシートに収めたことで、単元全体を見通して学習に取り組ませたり、思考の変化を実感させたりすることができた。また、学習カードに教師がコメントをしたり、振り返りの中での重要な言葉を板書に蓄積して学習の始めに確認したりしたことで、1単位時間ごとの思考をつなげることができた。
- ・ ロイロノートのアンケート機能を活用して毎時間振り返りを実施したことで、教師は子どもの実態を把握することにつながり、授業改善に生かすことができた。また、学習カードや振り返り動画の蓄積は、子どもの実態を把握し、目標と指導と評価の一体化に生かす上で効果的であった。

イ 課題

- ・ 「なかま」と合意形成を図った作戦が必ずしも学習カードに書かれていなかったことから、チームのめあてをより意識させる手立てを講じる必要がある。