

個が生きる体育科の授業

——第4学年 腕立て開脚とびを中心に——

岡本 秀 隆

1. 個が生きる体育科の授業

(1) 体育科における個が生きる授業のとりえ方

平成4年（1992年）の新学習指導要領の体育の学習内容は、「児童の心身の発達や個々の児童の特性に応じた多様な活動ができるようにする」¹⁾ という観点で複数学年にわたって示されている。これは、現行の学年別の示し方と大きく変わった事項で個々の児童に応じた指導によって生涯体育につながる基礎・基本を培うことをねらいとするものである。

このような個々の児童に応じた体育指導は、新しいものでなく画一主義的な注入教授に対して児童を中心とした指導の確立をめざした大正自由主義的教育や戦後の学校体育に見られる²⁾。そして、昭和62年（1988年）の教育課程審議会の答申を受けてさらに重視しようとするものである³⁾。特に、新学習指導要領における個々の児童に応じた体育指導は、基礎的・基本的な内容の重視が提唱されている。これは、これまでの個々の児童に応じた指導が放任になってしまったという反省にたっているものと推測される。そこで、個が生きる体育科の授業は、一人ひとりの児童が学習のめあてを持ち、めあてを解決するために集団でのかかわり合いの中で互いに自己の発想を出し合い、認め合い、深め合いながら運動の認識を高めて「わかる・できる」喜びを味わうことができる教授＝学習である。すなわち、一人ひとりの児童を主体とした基礎的・基本的な内容が培われる体育授業であると考えられる。

一人ひとりの児童が自己の能力や関心等に応じて学習のめあてを持つことは、めあてを解決するための大きなエネルギーとなって自主的な活動につながると思われる。

学習のめあてを解決するための児童と児童、教師と児童のかかわり合いは、自己の発想を出し合い、認め合い、深め合うことによって運動の認識をより確かに、より深いものとすることによって「わかる・できる」喜びを味わわせることができる。特に、めあて解決への自己の発想を出し合う集団でのかかわり合いは、個を生かすことができる。また、一人ひとりを認め合う、協力し合う態度を養うことができると考える。

以上のように一人ひとりの児童が学習のめあてを持ち、集団でのかかわり合いの中で互いに自己発想を出し合いながら基礎的・基本的な内容を培う授業は、生涯を通して運動を生活の中に積極的に取り入れようとする態度につながるものと考えられる。

(2) 個が生きる体育科の授業づくりの条件

個が生きる体育科の授業づくりの条件は、次の4点が考えられる。

① 児童の運動に対する個人差に応じた学習のめあての設定

一人ひとりの児童は、運動に対して興味・関心、技能、体力等に大きな個人差を持っている。一人ひとりの児童が主体的に取り組むには、個人差に応じて学習のめあてを持つことが重要である。そこで、一人ひとりの児童が到達目標を達成するために個人差に応じた学習めあてを設定させる。

② 個人の発想を出し合い、認め合い、深め合う異質グループでの学習の場の設定

異質グループでの学習の場は、学習のめあてに対して個人の多様な解決の発想を互いに出し合い、認め合い、深め合うことができる。そして、仲間と教え合い、助け合うことができると考えた。そこで、異質グループでのかかわり合いを深めるために共通の学習めあてや役割分担や相互評価の観

点を明確に設定する。

③ 個人差に応じた学習のめあての解決の場の設定

一人ひとりの児童が個人差に応じた学習のめあてを持って意欲的に追求するには、到達目標とかわって学習のめあての解決の場の設定が大切である。特に、学習すべき内容の習得を容易にした段階的な学習の場や個人差の異なる仲間がかかわり合って互いに学習のめあてを解決できる場を設定する。

④ 児童の発想を生かすことができる学習課程の構成

一人ひとりの学習のめあてを解決するための発想を生かすためには、基礎的・基本的な内容に合わせて個人の発想が集団の中で認められ、深められる学習過程の構成が大切である。そこで、試行→集団思考（観察・思考）→練習・定着を入れた問題解決的な学習過程の構成をする。

試行は、一人ひとりの児童が前時の学習の反省に基づいて設定した本時の学習のめあてを試し、生活経験や学習経験をもとに解決の方法を考える活動である。集団思考は、友達の示範や資料を観察したり、試行活動によって考えた学習のめあての解決方法を互いに発表し合っグループや全体で解決方法を思考し深める活動である。練習・定着は、集団思考で深めた解決方法で学習のめあてを互いに教え合い、励まし合いながら練習し解決する活動である。

以上の4つの個が生きる授業づくりの考えに基づいて実践した第4学年の「腕立て開脚とび」の授業について述べてみたい。

2. 実践事例

(1) 個が生きる「腕立て開脚とび（4年）」の授業構想

① 児童の運動に対する個人差に応じた学習のめあての設定

一人ひとりの児童が主体的に取り組むには、腕立て開脚とびの個人差（興味・関心、技能等）に応じた学習のめあてを持つことが大切である。そこで、児童の持つ個人差を事前調査によって把握し、一人ひとりの児童が到達目標を達成するために個人差に応じた学習のめあてが設定できるようにした。到達目標を達成させるために次のような段階的な目標を設定し提示した。

- ア たて5段のとび箱で、踏み切り板（1～2段のとび箱）で踏み切り、腕立て開脚とびをし、とび箱から40cm以上の所に安定した着地ができる。2回続けて成功したら踏み切り用のとび箱の高さを低くして挑戦する。
- イ たて5段のとび箱で、助走から踏み切り板で踏み切り、腕立て開脚とびをし、とび箱から40cm以上の所に安定した着地ができる。
- ウ たて5段のとび箱で、助走から踏み切り板（とび箱と踏み切り板の間に1～3個の箱を入れる）で踏み切り、腕立て開脚とびをし、とび箱から40cm以上の所に安定した着地ができる。2回続けて成功したら踏み切り板とび箱の距離を長くして挑戦する。

以上のような段階的な目標で一人ひとりの児童が個人差に応じた学習のめあてを設定し、めあての達成をめざして学習行動を行わせる。そして、児童のつまずきに応じて共通の学習のめあてを設定し、グループの教え合いや認め合いのかかわり合いによって解決する。この共通の学習めあての解決は、個人の学習のめあての意欲的な解決につながると考える。

② 異質グループによる学習活動

腕立て開脚とびの学習グループは、児童のとび越せるとび箱の高さによる編成が多くみられる。このグループの学習は、児童の高いとび箱をとび越したいという欲求と結びついて意欲的な活動が

見られることがある。しかし、このようなグループでの学習活動は、腕立て開脚とびの「第一次空間」や「第二次空間」を使って表現することの学習をさせることが難しい。それは、児童の関心が高いとび箱をまたぎ越すことだけに終始していることによるからである。

また、高さによる学習グループの活動は、グループのメンバーが流動的であることによって練習量を十分に確保できないことや一人ひとりの学習のめあてを解決する発想を出し合い、認め合い、深めながら学習をすることができにくい場合がある。さらに、出原泰明氏が「自分の能力を固定的にとらえ、自分の可能性を早くみきりをつけたり、友達を跳べないからだめなやつだという『分相応』『能力主義』のものの考え方や技術の学習よりも頑張りや根性等の精神力が大切なのだという考え方を学ぶ⁴⁾と指摘しているような問題点が考えられる。以上の点からとび越せるとび箱の高さによって編成された学習グループの学習は、個が十分に生きることはできないと考えた。そこで、跳び箱の高さは一定とし、個人差に応じて踏み切り板の高さやとび箱からの距離を変えて第一次空間の表現を追求を目的とする異質グループによる授業を構想した。

③ 個人差に応じた学習のめあての解決の場の設定

一人ひとりの児童が学習のめあてを意欲的に追求するには、到達目標とかかわって個人差に応じた学習のめあての解決の場の設定が大切である。そこで、腕立て開脚とびでは、とび箱をとび越す技能の差が大きいので踏み切り板の高さやとび箱と踏み切り板の距離の選択をさせることによってとび越しを容易にする。また、学習のめあての解決の仕方や相互評価等のグループでのかかわり合いを深めるために役割や評価基準を提示する。さらに、学習のめあてを具体化し相互評価活動の活発にするためにマットやとび箱の上にラインテープを貼ったり、学習カードによる評価活動をさせる。

学習カードは、相互評価をもとにわかったこと・できるようになったこと・これから気をつけたいことを中心に文章で記入させる。そして、教師は赤字で賞賛のことばや解決の手がかりを記入することによって思考の深まりと追求意欲を高めることにした。(図1)

図1 学習カード

<今日の反省>

日にち	今日わかったことやこれから気をつけたいことを書きましょう。	先生から
11/7	はこをいおアやるのが少しむずかしかった。次のいかんは、もっととべたらいいと思います。	ほこをいおア、むずかしいですね。らくにいおアはどうすればいいか。次の時間もがんばろう。
11/8	私は、ちょうどいい助走だったのでうまくとべました。次の時間は着地がうまくできればいいです。	助走がじょうずにできてよかったですね。箱の数をもう少しやせるといいですね。がんばれ!
11/9	私は緑色のテープの遠くに手を付いたのでよかったです。	手のいろはじょうずにできね。あとベースをたくせんたら、箱3こめむししょう。
11/12	私は、はじめてはこを3こいれてとべました。よかったです。	3こはむずかしいによくとべました。ベースのいろがめい練習して、はこをてよかったですね!!

④児童の発想を生かすことができる学習過程の構成

一人ひとりの学習のめあてを解決するためには、自己のつまずき見つけたり解決の方法を工夫することが大切である。特に、解決の方法の工夫は、一人ひとりの発想を生かすことができると思われる。また、自己のつまずきを見つけたり解決の方法を工夫することは、自主的な学習のエネルギーになるだけでなく学習の仕方や態度を養うことができる。しかし、自己のつまずきを見つけたり解決の方法を工夫することは容易でない。そこで、個人の発想がグループの中で認められ、深められる試行→集団思考（観察・思考）→練習・定着を入れた問題解決的な学習過程を構成する。

特に、集団思考の場面では、児童が友達や教師の示範を観察し、自己の試行をもとに学習のめあての解決方法を見つめることをねらいとした。そこで、発問や指示によって運動の要領と解決方法の認識をさせることを重視した。また、練習・定着では、個人差の大きい児童に励ましや賞賛等のことばや補助を与える機会を多く持ち、「わかる・できる」喜びを味わわせることをめざした。

(2) 授業の計画と実際

① 指導目標

1. 助走をして両足をそろえて踏み切り、両手をとび箱の前方につき、調子よく安定した腕立て開脚とびができるようにさせる。
2. 自己の能力に適した学習のめあてを設定し、グループで教え合い励まし合いながら根気強く練習する態度を養う。
3. 自己の能力に応じて器械の安全な使用方法を工夫し、安全に運動をする態度を養う。

② 指導内容と計画……………6時間

第一次（2時間）

腕立て開脚とびの方法を知らせ、自己の能力に応じた課題を設定させる。

第二次（3時間）

腕立て開脚とびが調子よく安定してできる工夫と練習をさせる。

（着地、助走、踏み切り、着手の仕方など）

第三次（1時間）

発表会をし、まとめをさせる。

③ 指導の実際

ア. 第一次（2時間）

腕立て開脚とびの方法を知らせ、自己の能力に応じた課題を設定させる。

腕立て開脚とびの学習の前に児童に腕立て開脚とびに対する興味・関心の事前調査を行った。その結果は、表1の通りである。

表1 とび箱運動に対する興味・関心

		はい	いいえ
① とび箱運動は好きですか	はい	33	
	いいえ		4
② どんなところが好きですか			
ア. とび越すことができるから		15	
イ. 高いとび箱がとび越すことができるから		6	
ウ. とぶのが好きだから		6	
③ どんなところが嫌いですか			
ア. うまくとべないから		3	
イ. 足を痛めるから		1	

表1によると児童は、とび箱をとび越すことによって楽しさを感じ、さらに高いとび箱への挑戦意欲を持っている。しかし、とび越せないと意欲を失っていることがうかがえる。

また、児童の好き嫌いの理由にも個人差があることがわかった。

次に腕立て開脚とびの方法や学習の仕方を理解させるために次の点を中心に説明を行った。

ア) 腕立て開脚とびは、たて5段のとび箱を助走して両足で踏み切り、両手をとび箱について足を開いてとび越し、とび箱から40 cm 以上遠くにふらつかないで着地する運動である。個人差に応じて踏み切り板の高さやとび箱からの距離を工夫する。

イ) 試技をする人ととび箱・マットの安全の確認と試技の評価をする人の役割をローテーションしてグループで協力して練習する。グループでの協力が一人ひとりの腕立て開脚とびのできばえになって表れる。

そして、腕立て開脚とびの自己の技能の実態を把握し、これからの学習のめあてを設定させるためにとび箱から40 cm 以上遠くにふらつかないで着地ができているかどうかを相互評価させた。その結果は、表2のとおりである。表2によると児童の技能は、とび箱から40 cm 以上遠くにふらつかないで着地できる者、とび箱から40 cm 以上遠くに着地ができるがふらついてしまう者、ふらつかないで着地ができるが距離が足りない者、とび越せない者と個人差があることがわかった。

さらに、「たて5段のとび箱をとび越しとび箱から40 cm 以上遠くにふらつかないで着地ができた人は、踏み切り板ととび箱の間に箱を入れて踏み切りを遠くしてとび越してもらいたいと思います。とび箱から40 cm 以上遠くにふらつかないで着地ができるには、どんな所に注意して練習をしたらよいと思いますか」と発問し一人ひとりにこれからの学習のめあてを考えさせた。

表2 腕立て開脚とびの技能の実態

5段のたてとび箱		(%)
できた		46
できない	着地	43
	距離	9
	とび越せない	2

表3 児童が考えた内容

学習の内容	%
安定した着地	34
前方に着手する	31
助走の勢い	21
強い踏み切り	7
がんばってやる	5
足を大きく開く	2

表3の児童が考えた学習のめあての安定した着地は、着地が十分にできなかった表2の技能の実態にもとづくものであると思われる。また、特に、前方への着手や助走の勢いは、安定した着地をするための手だてとして児童が認識しているものと推測される。このことから安定した着地の追求は、着手・助走・踏み切り等の学習が可能であると考えられる。また、児童の考えた学習のめあてには、一人ひとりの興味・関心や技能をふまえた個人差があることがわかった。そこで、共通の学習のめあては、児童との話し合いで第一次の2時間目に着地の仕方、第二次に助走の仕方、着手の仕方とした。

イ. 第二次（3時間）

腕立て開脚とびが調子よく安定してできる工夫と練習をさせる。

第二次では、次のような段階と第一次の1時間目に考えた解決方法をふまえて調子よく安定した腕立て開脚とびを追求させた。

ア) 助走をして両足をそろえて踏み切ってとび越し、とび箱から40 cm 以上遠くに調子よく安定した着地ができるようにさせる。

イ) 助走をして両足をそろえて踏み切り、両手をとび箱の前方についてとび越し、とび箱から40 cm 以上遠くに調子よく安定した着地ができるようにさせる。

ウ) 助走をして踏み切り距離を離して両足をそろえて踏み切り、両手をとび箱の前方についてとび

越し、とび箱から40 cm 以上遠くに調子よく安定した着地ができるようにさせる。

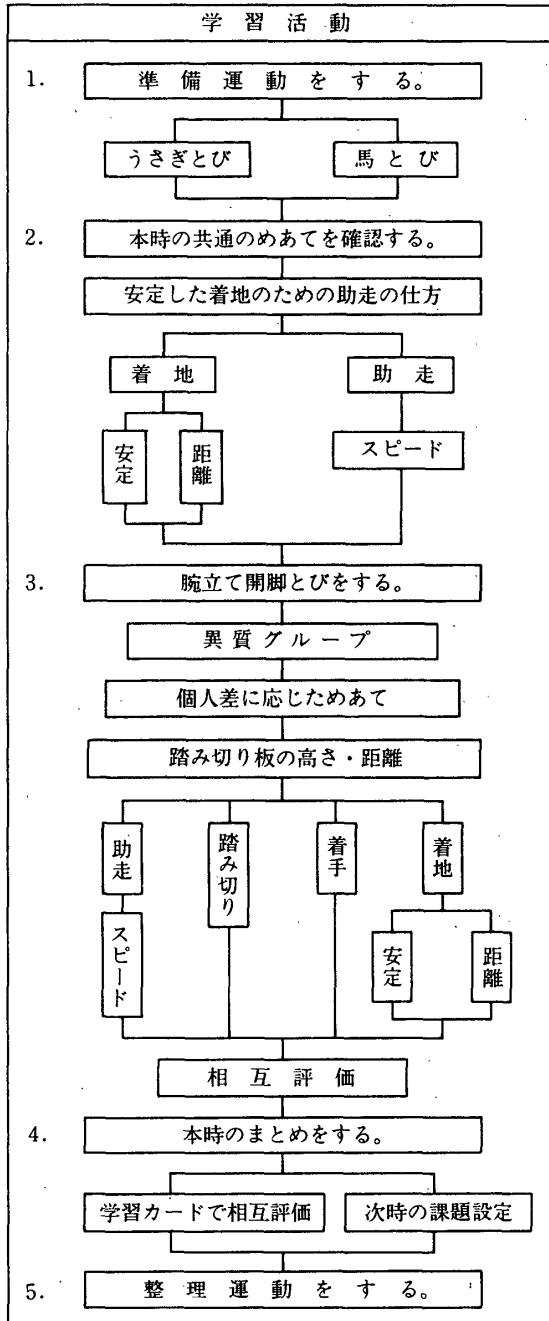
第二次の第1・2時間目に「助走の仕方」、3時間目に「着手の仕方」の追求の学習活動を行った。第1時間目の「助走の仕方」の学習活動は、次の通りである。

ア) 本時の目標

1. 安定した着地ができるための助走の仕方がわかり、腕立て開脚とびが調子よくできるようにさせる。
2. 安定した着地ができるための助走ができているかを教え合い、励まし合って学習できるようにさせる。

イ) 学習過程と児童の反応

学 習 過 程



(ア) 2の課題提示の場面

T₁ 「昨日の学習カードの反省を見ると着地がピットタと止まってるうまくできた人やお尻をついてしまった人といろいろでした。どうしたらピットタと止まることができますか」

T₂ 「それでは、着地がピットタと止まってるうまくできた人にやってもらいます。S君やってみて下さい。」

(S君の助走から調子よく腕立て開脚とびでとび越し安定した着地を示範)

T₃ 「それでは先生がやってみるから見ていて下さいね」

(あまり勢いのない助走から踏み切るとび越しお尻をついた着地の示範)

T₄ 「先生はお尻をついて着地を失敗してしまったけど、どうしたらピットタ止まる着地ができますか」

P₁ 「膝を曲げて着地をされるといいです」

T₅ 「そうですね。とてもよい意見がですね。S君と比較してそのほか意見はないですか」

P₂ 「S君のように助走のスピードを上げるといいです」

P₃ 「スピードを上げて強く踏み切るといいです」

T₆ 「赤いテープを越えて着地がピットタと止まるには、助走のスピードが関係しているようですね」

T₇ 「それではスピードを上げない場合と上げた場合の助走をやって着地がピットタと止まる助走の仕方を見つけてみましょう。ハイ、それではグループに分かれて始めなさい」

(イ) 2つの集団思考の場面

T₁ 「お尻をつかないように着地をするにはどんな助走をされるといいですか」

- P₁ 「助走のスピードを上げるとよいです」
 P₂ 「同じです」
 T₂ 「さっきの練習で、前に一步足を踏み出したり、前に倒れている人がいたね」
 T₃ 「あれはどうしてですか」
 P₃ 「助走に勢いがありすぎるからです」
 P₄ 「助走に勢いが強すぎると前に倒れました」
 (多数の児童がうなづく)
 T₄ 「それでは、S君に助走の勢いをもっと上げてやってもらいます。S君の着地の様子をよく見ていてくださいね」
 (S君の助走の勢いを上げすぎて前に一步踏み出した着地の示範)
 T₅ 「みんなが言っていたようにS君の着地の様子から助走の勢いが強すぎても赤いテープを越えてピタッと止まる着地ができないみたいですね。赤いテープを越えてピタッと止まる着地をするためにちょうどよい助走の勢いがあるみたいですね」
 T₆ 「それでは、着地の様子によって自分に合った助走の勢いの強さを工夫してみましょう」

課題提示の場面は、「安定した着地をするには、助走の勢いをコントロールすることが大切である」ことを児童から導き出すことであった。そこで、児童の前時の学習カードの反省から着地の様子を述べることによって経験を想起させた。そして、お尻をついた着地の示範の観察と勢いのない助走と勢いのある助走の試行によって助走と着地の関係を認識させた。さらに、試行後の集団思考において一步前に動いて止まる場合の着地を提示することによって認識をさらに深めさせた。その結果、安定した着地には、助走の勢いのコントロールの大切さとコントロールの仕方を理解することができたと思われる。

ウ) 3の各グループでの練習の場面

練習の場面は、異質グループ(9~10名、男女混合)で集団思考で認識した「安定した着地をするための助走の勢いを見つける」ために相互評価の活動を通して自己にあった助走の勢いを見つけることをめざした。児童は、グループで試技者の挑戦する踏み切り板の設置や試技の着地の相互判定等をしながら自己にあった助走の勢いの工夫を行った。授業後に次のような感想が見られた。

㊦ 踏み切り板ととび箱の間に二つの箱を入れて挑戦をしているM君

今日は、二つ箱を入れてとびました。最初は、はやく走ってうまく止まれなかったけど2回目はゆっくりやるとできました。このつぎは、もっととべるようになります。

㊦ 踏み切り板ととび箱の間に箱を入れずに挑戦しているK子

今日は、とび箱までの助走をだんだんスピードをつけて行くとよいことがわかりました。箱なしでとべたので今度は箱を1個つけて挑戦してみます。

以上のように安定した着地のための助走の勢いの認識は、M君とK子さんの様に踏み切り板の位置が異なっている場合でも活用できた。また、着地と助走を中心とした学習は、踏み切り板の位置が異なっている者の教え合い、励まし合いによって達成感を味わわせるとともに安全に対する態度を高めることができた。しかし、安定した着地には助走以外に多くの要素があるために助走の仕方の追求が充分であったかは、今後、検討の余地があると思われた。

ウ. 第三次(1時間)

発表会をし、まとめをさせる。

発表会をして、これまでの学習でわかったこと・できたことを中心に学習カードを活用してまとめを行わせた。

(3) 結果と考察

① 児童の腕立て開脚とびの個人差に応じた学習のめあての設定

一人ひとりの学習のめあては、第1次空間の表現を追求するものとして個人差に応じて踏み切り位置を工夫させた。踏み切り板ととび箱の距離の変容は、表4の通りである。

第1時間目は、箱なしの状態できる者が46%しか見られなかった。しかし、第3時間目では、とび箱と踏み切り板の間に2個以上の箱を入れて安定した着地ができる者が45%も見られた。さらに、5時間目では

表4 踏み切り板ととび箱の距離の変容

(%)

	1時間目	3時間目	4時間目	5時間目	6時間目
箱なし	46	16	5	2	2
箱1個(20cm)	0	39	9	5	11
箱2個(40cm)	0	45	83	29	33
箱3個(60cm)	0	0	3	64	54

93%と向上している。授業後の感想は、「今日は、箱2個ができました。今までできなかったけどきゆうにできるようになったのでうれしいです。今度は3個にちょうせんします」「箱を3個入れました。やる時はドキドキドキしましたができたのでうれしかったです」とできた喜びが多く述べられていた。特に、3時間目にこれまで5段のたてのとび箱をとび越せなかった児童がとび越せる喜びを初めて味わうことができた。これは、学習のめあてが個人差に応じた設定や踏み切り板の高さや距離等の小さなステップで設定したという手だてやグループでの教え合いや認め合いの成果であると考えられる。

また、次の授業の感想は、「今までのとび箱の授業は、6だんにするとか7だんにするというようにだんをふやしていただけでした。今度習ったうで立て開きやくとびでは、だんをかえず、箱を入れていったので、最初、できるか心配だったけれど、箱1個でとべた時、スッカとして、自信がでてきて、箱2個もかんたんととびこせるようになりました。箱3個になっても」と学習のめあてがとび箱の高さから第一次空間に意識が変わっていることが推測される。

② 異質グループの学習活動

とび箱の高さを一定にし、踏み切り板の高さや距離に個人のめあてを持たせた異質グループの学習は、児童の高いとび箱をとび越したいという欲求と異なることや踏み切り板の高さや距離の移動に時間がかかりすぎて学習の進行を遅らしたりや試技回数を少なくするのではないかという心配があった。しかし、それは、容易に克服できただけでなく準備の活動を通して協力する態度をさらに高めることができた。また、相互評価の活動は、手信号だけでなくグループの全員のめあてを達成させようとする意識からことばによる教え合いや励まし合いに発展した。

表5 踏み切り板ととび箱の距離(箱)の変容
(個)

	3時間	4時間	5時間	6時間
A君	2	2	3	3
H君	1	2	3	3
Y君	2	2	3	3
I子	2	見学	3	2
K子	0	0	見学	見学
T子	2	2	2	2
H子	1	1	1	1
M子	2	2	2	3

*1個の箱の長さは、20CM

初めて5段のたてのとび箱をとび越すことができたK子のグループは、8名(男子3名、女子5名)のメンバーである。とび箱運動に対する興味・関心は、M子以外が事前調査で「好き」と答えている。M子の嫌いな理由は、「できない」からである。1時間目の腕立て開脚とびの技能は、H君、Y君、Hさん、M子さんが合格であった。また、踏み切り板ととび箱の距離の変容は、表5の通りである。表5によると8名とも踏み切り板の距離の伸びの進捗や結果の差は見られるが1時間目から全員が伸びてい

る。

特に、2時間目に初めて5段のたてのとび箱をとび越すことができたK子さんに対してグループ全員から拍手が起きた。その時の感想を「初めはできなかつたけどみんなの手の位置を見て手をつく位置がわかりました。また、HさんやMさんに教えてもらいました」と述べている。また、同じグループのMさんは「今日は、ビックニュースが二つありました。一つは、同じグループのKさんがとび箱をとべるようになったことです」と友達の成功を自分のものとして感じていた。これらは、異質グループでできている人の観察や教え合いや認め合いのかかわり合いの成果として表れたものと思われる。

③ 個人差に応じた学習のめあての解決の場の設定

到達目標とかかわって個人差に応じた学習のめあてを解決する場としてグループの役割分担の提示や学習カードの活用に評価活動等を行わせた。その中で、踏み切り板の高さや距離を工夫する学習の場は、技能差の大きい異質グループで励まし合いや認め合いを深めるのに効果的であったと思われる。

特に、これまでとび越せなかった児童の「同じグループのH君やA君やHさんやTさん等がこわがらずにスピードを落さずに行ったら絶対にとび越せるよと教えてくれました。でも、わたしはこわがるからスピードを落としてしまうのでいつまでたってもできません。それで先生が、踏み切り板の変わりに2段のとび箱を置かれました。(写真1)先生に手伝ってもらって2段の上から何回も踏み切るとび越しました。次は踏み切り板でやってみました。同じグループの人たちに言われたようにスピードをつけて助走してとび越しました。初めてとび越しました」という感想から同じグループのとび越せる人のとび方を観察したり、教え合ったり励まし合ったりすることや段階的な練習によってとび越せることができたものと思われる。



スピードを上げて!!

④ 児童の発想を生かすことができる学習過程の構成

一人ひとりの児童が学習のめあてを解決するには、自己のつまづきを見つけたり解決の方法を工夫することが大切であるので試行→集団思考(観察・思考)→練習・定着を入れた問題解決的な学習過程の構成した。そこで本授業では、第1時間目に「とび箱から40cm以上遠くにふらつかないように着地するには、どんなところに気をつけて練習をしたらよいか」とこれからの学習の方向づけの発問をし意見を求めた。そして、児童の意見をもとに単元を通しての学習のめあての内容と計画をたてた。また、一時間の授業は、最初に前時の児童の授業感想から解決方法や問題点を取り上げて課題提示をする。次に、試行や集団思考を通して具体的な学習のめあてとして明らかにし異質グループでの練習によって解決するという学習過程を構成した。特に、集団思考は、各自の経験や試行・示範の観察による認識をもとに教師の発問によって児童の発想による解決する方法や手順を理解させるのに効果的であった。そして、集団試行での解決方法の認識は、「わかったことは、とび箱まで走る時にだんだんとスピードをつけていくことととび箱につく手の位置は、とび箱のまん中の方よりも少し遠いところにつくことです。できるようになったことは、初めは、箱3個入るとべるかなと思って心配だけど終るころになるととべました。その時は、とてもうれしかったです」と「わかること」「できること」の統一につながっていることがわかった。また、児童の第6時間

目の発表会後の「授業でわかったことは何ですか」の問いに対して次のように答えている。

①手を遠くにつく……42% ②助走の仕方……38% ③着地の仕方……19%

この結果は、安定した着地を重視した学習の中で手の着き方や助走の仕方と着地との関係が多くの者に理解できたものと推測される。

3. 今年度の成果と今後の課題

今年度は、個が生きる体育科の授業を「一人ひとりの児童が学習のめあてを持ち、めあてを解決するために集団でのかかわり合いの中で互いに自己の発想を出し合い、認め合い、深め合いながら運動の認識を高めて『わかる・できる』喜びを味わうことができるものである」と考えてとび箱運動を中心に実践を行ってきた。第4学年の腕立て開脚とびの授業研究の考察によって明らかになったことは次の通りである。

- 1) 児童の運動に対する個人差に応じた学習のめあての設定は、学習のめあてを自分のものとしてとらえることができ主体的な解決の態度がみられた。
- 2) 異質グループによる学習活動は、グループのメンバーが固定的であり、これまでの体育活動でのかかわり合いが踏み切り板の設置や評価活動等の協力的な態度に表れた。また、技能の習得は、できる人の示範を観察したり、教え合ったり認め合ったりする中でスムーズであった。特に、技能差の大きい児童にとっては、効果的であったと思われる。
- 3) 個人差に応じた学習のめあての解決の場は、とび箱の高さを一定にし踏み切り板の高さや距離の選択やグループでの役割分担等によって効果が見られた。しかし、個人差に応じた学習のめあての解決の場としてはすべて個人差に対応するものとして不十分な面が多く感じられた。
- 4) 児童の発想を生かすことができる学習過程の構成

児童の発想を生かした学習のめあての解決ができる学習過程として試行→集団思考（観察・思考）→練習・定着を入れた問題解決的な学習過程を構成した。特に、集団思考（観察・思考）は、教師と児童との問答の中で運動の認識によって「わかること」と「できること」の統一をすることに効果的であったと思われる。しかし、児童の発想を十分に生かした学習活動であったかは、今後の課題として残された。

〔注、参考文献及び引用文献〕

- 1) 文部省『初等教育資料』 東洋館出版社 1989年2月号 P P. 84～91
- 2) 岸野雄三、竹之下休蔵共著『近代日本学校体育史』 東洋館出版社 1959年
- 3) 金井達蔵、渋谷憲一編集『別冊指導と評価3 個性を生かす指導と評価』 日本図書文化協会 1988年
- 4) 出原泰明「『教育技術の法則化』運動は何が問題か」 大修館書店 体育科教育, 1989年2月号 P P. 33～37