

自己の課題を見つけ追究する体育の授業づくり

—「課題認識・実態認識・方法認識」を促す教師の働きかけを手がかりに—

宮澤 暁生 高度教職開発コース

キーワード：体育，自己の課題，課題認識・実態認識・方法認識

1. 問題の所在と研究の目的

筆者は、学級全体の学習目標として設定する学習課題を大切にしたい授業づくりを行う一方で、学習課題の追究過程で一人ひとりの子どもが、自分の運動の行い方の課題である「自己の課題」（文部科学省，2017）を見つけ追究する授業を行いたいと考えようになった。岩田（2012）は、運動の課題解決過程において現れる対象として「課題認識・実態認識・方法認識」（以下「3つの認識」）を挙げ、これらを結びつけたり共有したりする「教師の働きかけ」（以下「働きかけ」）の重要性を指摘している。3つの認識の内容を表1に示す。筆者は、大学院入学以前の授業実践の振り返りから、実態認識への働きかけが十分でなかったことを自覚し、実態認識を促す視点から授業づくりを行うことで自己の課題を見つけられるのではないかと考えてきた。しかし、1年次の授業公開において、3つの認識を結びつけて追究する子どもの姿から、3つの認識を一体として捉え、働きかけを行うことの大切さに気がついた。

そこで本研究では、自己の課題を「自己の運動の行い方の課題であり、子どもが記述等により言語化したもの」と定義し、3つの認識への働きかけを手がかりとして、自己の課題を見つけ追究する体育の授業づくりを行うことを目的とする。

表1 運動の課題解決過程に現れる3つの認識対象

課題認識	習得の対象となる運動や取り組むゲームの技術的・戦術的な課題がわかること
実態認識	現時点での自己やチームの運動のできばえや問題点がわかること
方法認識	その課題を達成するための手段や練習の仕方がわかること

2. 研究方法

I小学校において2019年11月から2020年12月にかけて行った授業実践を対象に、子どもが記録した学習カードや映像記録から、3つの認識を促すための働きかけが、子どもの課題設定や追究にどのように影響したのかを考察することを通して、自己の課題を見つけ追究する授業づくりを行うことができたのかを検討する。

3. 実践の概要と考察

3.1 ベースボール型ゲーム「ラケットヒットベース」4年生 2020年6～7月<全9時間>

(1)単元の概要と働きかけ(①課題認識に対して②実態認識に対して③方法認識に対して)

自分で行ったトスを、テニスラケットでフォアハンド打ちすることを攻撃方法としたゲームを行った。

- ①打撃の際にスナップを利かせてスイングすることを攻撃の単元目標として設定し、「ふんわりびゅん」(岩田, 2016)という動きをイメージさせる言葉を用いて子どもと共有すること。
- ②塁間距離の13mを基準としたボール飛ばしチャレンジを行い、スナップの利き具合を確かめること。
- ③ハエたたきを使った道具や、柄が短く打面が網になっている道具(以下「ネットキャッチ」)を用意し、打撃練習の時間に選んで使用できるようにすること。

(2)子どもの姿

第2～5時で行ったボール飛ばしチャレンジで、基準の13mをクリアすることができていなかったA児は、その原因がスナップの利かせ方が弱いことにあると考えていた。そして第5・6・8時の追究方法を選んで行う打撃練習では、3回ともネットキャッチに取り組んだ。A児の学習カードには、「自分には何ができないのか分かってきたからネットキャッチを選んだ。ネットキャッチは、スナップの強さを感じられるものだった。」と記述されており、「スナップを強く利かせる」という自己の課題を見つけて追究していたことが分かった。A児は、追究を重ねるごとに徐々にスナップを利かせたスイングを身につけ、単元まとめの記録会では、単元中盤で約10mだった飛距離を5m伸ばして15.5mを記録した。

(3)考察

追究の姿からA児は、スナップを利かせて振ることの大切さを知り(課題認識)、ボール飛ばしチャレンジでそれができているかを確かめること(実態認識)を通して「スナップをより強く利かせたい」という自己の課題を見つけていたと捉えている。ここで「課題認識との関係の中で実態が捉えられることで、学習の目標が鮮明になる」(岩田, 2012)ことを踏まえ、課題認識と実態認識へ働きかけることが、自己の課題を見つけることに繋がるのではないだろうか。また方法認識を促す働きかけにより、A児がネットキャッチを選択し自己の課題を解決したことから、3つの認識に対して、単元の中でバランスよく働きかけることが大切になると考える。

3.2 ゴール型ゲーム「タグラグビー」4年生 2020年10～11月<全13時間>

(1)単元の概要と働きかけ(①課題認識に対して②実態認識に対して③方法認識に対して)

3対3で行うタグラグビーにおいて、3人でパスを繋いでトライすることを単元目標に設定して行った。そして中核になる動きの学習を、3時間程度のまとまりで位置付け、自己の課題を見つける時間と追究する時間を分けて行った。

- ①示範動画を一時停止機能により、動きのポイントを確認しながら提示すること。
- ②動きのポイントについて自己評価と相互評価を行い、評価を踏まえて振り返ること。1回の攻撃ごとに区切って動画を撮影し、適宜見返せるようにすること。

③基本的なパスの練習方法，2対2や3対3等の練習方法を提示すること。

(2) 子どもの姿

第3時は，パスを出す側の動きに焦点化して動画を用いて課題把握を行った。するとゲームでは，第1・2時と比較してパスの本数が増え，ボールがよく動く様子が見られた。しかし，依然個人で突破することに依存する傾向も見られたため第4時は，タグを取られたら3歩又は2m以内に止まることをポイントとして動画で確認し，パス練習とゲームにおいてそのポイントができていたかどうか相互評価及び自己評価を行った。B児は，相互評価において3歩又は2m以内で止まるに対して「できている」という評価を受けたが，自己評価では「もうちょっと」を選択し「気を付けても止まれなかったから次からもっと意識したい」という自己の課題を記述した。第5時の課題解決練習においてB児は，振り向きパスを選ぶと，鋭いダッシュから止まってパスを出す練習を繰り返した。試合では，相手が接近してきた時点でタグを取られることを想定してスピードを緩め，投げることへと意識を切り替えてパスを出す姿が見られた。振り返りでは，「タグを取られてから，すぐ止まれてパスを出せたから良かった」と自分の変化を自覚していた。

(3) 考察

第4時の学習カードの記述欄には，B児を始めとして31人中22人(71%)が自分のパスを出す際の動きに関して実態認識を伴う記述を行っていた。これは，課題認識を促す動画によるポイントの提示，そして実態認識を促す自己評価と相互評価を併せた振り返りが機能した結果であると考えている。またパスを出す動き以外のことに着目して振り返った子どもの9人中5人は，パスを受ける側の動きや守り方について記述していたため，記述内容に沿ってコメントすると共に，パスを出す動きについての振り返りを促した。第5時の始めに，第4時で捉えた実態認識を基に自己の課題を確認する時間を設けたところ，パスを受ける側の動きや守り方について振り返った子どもも含め，殆どの子どもが自己の課題を記述し課題解決練習を行うことができた。自己の課題を見つける時間と追究する時間を分けて行うことで，一人ひとりの子どもの追究の進度や関心の違いに寄り添った指導に繋がることが示唆された。

3.3 マット運動「側方倒立回転」4年生 2020年11～12月<全8時間>

(1)単元の概要と働きかけ(①課題認識に対して②実態認識に対して③方法認識に対して)

肩の上に腰が乗った側方倒立回転(以下側転)の習得を単元目標に設定した。第4時に実態認識への働きかけを重点的に行い，第5～7時では方法認識への働きかけを重視した。

①マットの中心を通り縦に貫く直線テープを設けること。

②自分の手足が接地した場所を視覚化する手型・足型の使用と，手型・足型の軌跡を学習カードに記録すること。

③脚の振り上げ，マットを手で強く押すこと，目線をマットに向けること，ホップ等に関する練習方法を提示すること。

(2) 子どもの姿

第4時、肩の上に腰が乗った側転は、手型・足型の着地点が一直線になっていることを知った子どもたちは、グループごとに手型・足型を使って自分の着地点の軌跡を調べる活動に取り組んだ。C児は、自分の着手が直線テープより右側にずれる傾向があることに気付き「次は着手の位置を直したい」と記入した。第5時の追究では、「(着手は)線びったりではなくてちょっと左側をねらう」という自己の課題を追究し「前より手は、一直線になってきたから、次は足をそろえたい。」と振り返った。その後C児は、第6・7時にマットを手で強く押して着地から立ち上がることを自己の課題として取り組むものの、着地の直後にバランスを崩して立ち上がれないことが続いていた。その様子を見た教師は、「なぜ立ち上がれないと思うか」と問い、「回転力が足りない」ということを確認した後、回転力を高めるためにホップの動きをC児に提案した。C児は動きを覚えるためにホップだけを繰り返し行った。その後、側転を試みると回転力が増して着地後に立ち上がる事ができた。続く第8時の発表タイムでは、ホップを取り入れた側転を成功させることができた。

(3) 考察

第4時に行った手型・足型を使った活動を通して、C児を含む学級の殆どの子どもが、自分の動きの状態を捉えることができた。そして第5時では、その状態を基にして自己の課題を確認して追究を行った。本実践では、【3.2実践】と同様に自己の課題を見つける時間と追究する時間を分けており、時間を分けることで多くの子どもが自己の課題を見つけて追究する姿に繋がることが確かめられた。第6時以降は、技能の高まりに応じて片手側転を個別に提示すると、8人程度の子どもがホップや手の押しに着目した練習を行ったり、自分の動きを撮影してできばえを確かめたりして追究した。系統性のある技に対して、3つの認識を結びつけることで、自己の課題を見つけて追究する姿であったと捉えている。

4. 結論及び今後の課題

3つの認識を促す働きかけを行うことを通して、自己の課題を見つけて追究する体育の授業づくりに近づくことができたと考える。3つの認識へ働きかけは、単元の中でバランス良く行われることが重要で、特に課題認識と実態認識が結びつくことで自己の課題を見つけることに繋がると考えられる。また単元の展開方法として、課題認識と実態認識を促すことで、自己の課題を見つける時間と、方法認識を促すことから課題解決のための追究を行う時間を分けることで、一人ひとりが自己の課題を見つけて追究することに繋がりがやすいことが示唆された。その一方で、子ども自身が3つの認識の枠組みを理解し、それらを自覚的に働かせるための教師の支援のあり方に課題が残った。

文献

岩田靖 (2012), 体育の教材を創る, 大修館書店, pp. 2-14

岩田靖 (2016), ボール運動の教材を創る, 大修館書店, pp. 234-241

文部科学省 (2017), 小学校学習指導要領解説 体育編, 東洋館出版社 pp. 17-23