

■WAVE

- ・元気とパワーを与える体操を！ ————— 田中 理恵… 3

■アクセス ナウ！

- ・野球選手にとっての第2のスポーツ ————— 友成 那智… 4

■実践報告①／中学年・表現運動

- ・即興表現の楽しさを味わうことのできる「表現」の授業実践 — 森 奈緒子… 6

■実践報告②／6年生・ボール運動

- ・運動固有の楽しさを中心に据えたゴール型ボール運動の実践 — 脇田誉志昭…10

■連載／外野席から〈第24回〉

- ・フクシマ原発事故で考えたこと ————— 岡崎 満義…14

■新Q&A

- ・①教えて！ 低・中学年の体づくり運動 ————— 村田 芳子…16
 ・②教えて！ 器械運動の系統性 ————— 水島 宏一…18

■羅針盤〈第53回〉

- ・再考 グループ学習ーその1／問題提起 ————— 松田 恵示…22

■インタビュー

- ・“遊び”を通して身につける ————— 眞砂野 裕…26

◆◆◆ 著者紹介 ◆◆◆



森先生◆今年度は、1年生を担当しています。子どもたちは好奇心旺盛で、外遊びも、音楽にのってリズム遊びをすることも大好きです。体育の授業を通して、体を動かすことの楽しさをたくさん味わわせたいと思っています。



水島先生◆今年度も授業が始まり器械運動の指導を行っています。最近、気になることがあります。それは、回転するときに目を閉じてしまう学習者が多いことです。みなさんは、前転の回転中に何が見えますか？



脇田先生◆石川県小学校体育研究会では、新学習指導要領完全実施に合わせ、ここ数年はボール運動に焦点をあてて研究を進めてきました。ゲームの状況が目まぐるしく変化する「ゴール型」はあらためて難しいと感じています。



松田先生◆震災復興のための、とりわけボランティアが教育支援者として中長期的に子どもたちを支えるしくみづくりに携わっています。多くの機関のネットワークづくりに加え、体育の学習指導も、大きな課題のひとつです。



村田先生◆余震が続くなかで新学期がスタートしましたが、自宅も大学も被害を受け、まだ日常に戻れない毎日です。いま自分に何ができるのか、こんなときこそ体はぐしやダンスの力で、「思いをカタチに」と考えています。



眞砂野先生◆4月より副校長として就任しました。慌ただしい毎日ですが、校長先生や教職員の皆さんと「学校を創る楽しさ」を味わっています。全国の新任教頭・副校長先生、ともにがんばりましょう！

野球選手にとっての 第2のスポーツ



ゴールデンウィーク中、NHKの大リーグ中継で、対戦しているチームの選手に「少年時代は何になりましたか?」という質問をするコーナーがあった。「少年時代のころの夢は大リーガー」と答えた選手は意外に少数で「カレッジ・フットボールの選手」「バスケットのプロ選手」と答えた選手が多かった。

日本ならば「プロになるような選手は小学校のころから野球一筋があたりまえ」と思われているので、こうした答えはわが国の野球ファンの目には奇異に映るようだが、米国やカナダにおける学校スポーツのシステムを知っていれば十分に納得がいく。北米の高校や大学ではスポーツ活動が約3カ月ずつ3つのシーズンに分かれていて、通常、新学年が始まる9月からフットボール、バレーボール(女子)、それが終わるとバスケットボール、アイスホッケー、サッカー、そして3月ないし4月から野球、陸上競技、ゴルフ、バレーボール(男子)、ラクロス等、春のシーズンのスポーツが始まる。

メジャーリーグのスターたちも、高校や大学では野球以外のスポーツにも参加し目立つ活躍をしていたケースが多い。筆者は04年から毎年大リーグの選手名鑑を執筆している関係で、これまで1000人を超す選手の経歴を調べたが、大リーガーが高校、大学時代に経験した第2、第3のスポーツは多岐にわたる。主だった選手のケースを表にしてみたが、スーパースターであるアレックス・ロドリゲスやジョー・マウアーは高校時代フットボールのほうでも司令塔であるクォーターバックとして活躍。それが終わると野球が始まるまでバスケットボールをやっている。カナダ出身のスター選手は、野球ができる期間が短いので高校時代は国技であるアイスホッケーをメインにしていた選手が多い。ツインズの主砲ジャスティン・モル

ノーは高校時代、ジュニア・ナショナルチームのメンバーに選ばれたほどの優秀なゴールキーパーで、セミプロ・リーグでプレーした経験もある。

今季メッツで投げているクリス・ヤングはメジャーきっての秀才投手として知られるが、プリンストン大学在学中はバスケットボールでもエースとして活躍。それでも目標はあくまでも大リーグの投手になることだったので、野球がオフシーズンに入る9月から2月は時間のやり繰りが大変で「毎日午後4時ごろまでは授業。4時半から8時まではバスケットの練習。食事したあと9時から10時まで体育館でプライベートな投球練習、10時半から午前2時までが勉強だった」と語っている。

マイナー競技で鳴らした選手もかなりいる。レイズの主砲エヴァン・ロンゴリアは野球がオフシーズンに入ると水球で活躍していたが、これは高校2年生まで背が伸びなかったため、フットボールやバスケのチームに入ることができなかったからだ。日本人の血が4分の1入っているフィリーズの快速センター、シェーン・ビクトリーノはハワイ、マウイ島で過ごした高校時代、陸上の短距離でも鳴らし、ハワイ州の100メートル走の高校記録をマークしている。

乱闘になるとめっぽう強いことで知られるレイズの守護神(クローザー)カイル・ファーンズワースは少年時代テコンドーに凝っていた。一時は夢中になってオリンピック選手になることを夢見ていたという。

大リーガーの第2のスポーツ経験を少し紹介させていただいたのは、第2、第3のスポーツ経験が大きなプラスを生んでいるように感じるからだ。小さいころから長い冬の間アイスホッケーをやっているカナダ人選手には強靱な下半身をもった選手が多い。そのため優秀なピッチャーが生まれる

大リーガーが経験した第2、第3のスポーツ

頻度が大変高い。米国人の選手は小さいころバスケットボールに夢中になった者が多いが、彼らは野球しか知らない人間からは絶対に生まれないような発想のプレーをよく随所に見せる。

そのひとつがベアハンドキャッチと送球がひとつの動作になったプレーだ。大リーグ中継をご覧になる方は三塁手がバントや当たり損ないのゴロを右手で素手捕りし、そのまま一塁に投げて間一髪アウトにするプレーを何度もご覧になっていると思う。ピッチャーも高いバウンドの緩いゴロはグラブで捕球してから持ち替えて投げると間に合わないので素手で捕球してそのまま一塁に矢のような送球をする。

走者が一塁にいる場面で、打者がセンターに抜けそうなゴロを打つと、二塁手は追いついてグラブに入れても勢いがついてすぐには踏ん張れないので、バスケットボールのビハインドパス（背面パス）で二塁ベースのベースカバーに入った遊撃手にトスし、遊撃手がそれを素手取りしてそのまま一塁に送球しダブルプレー完成！というシーンも時々見かける。

大リーグではダブルプレーになりそうな場合、ランナーは併殺阻止を狙ってベースカバーに入った内野手の足元目がけて突っ込んでくるので、内野手はとっさにジャンプしたり横に踏み出したりしてそれを避けながら一塁に送球するが、これはフットボールやサッカーのプレー経験が生きているように思えてならない。こうした野球の発想ではないプレーがとっさにできることが大リーグの内野手の大きな強みになっている。西岡剛が今季メジャー入りしたとたん「足刈りスライディング」を避けきれずに脛の骨を骨折してしまったが、小学校から野球一筋の日本人選手は「とっさのプレー」ができないような気がしてならない。

もうひとつ言いたいのは、大リーグの選手と日本人選手の身体能力格差は「人種的なもの」だけで片づけられなくなっているということだ。なぜなら現在大リーグでは、東洋人の血を引く身体能力の高い選手が急増しているからだ。100%日本人の血を引くカート・スズキや、100%韓国人の血を引くハंक・コンガーはその典型だ。ジョニ

選手名	野球以外のスポーツ経験
アレックス・ロドリゲス	AFB (QB), バスケット
ジョー・マウアー	AFB (QB), バスケット
ジャスティン・モルノー	アイスホッケー
カイル・ファーンズワース	テコンドー, AFB, バスケット
エヴァン・ロンゴリア	水球
シェーン・ヴィクトリーノ	陸上短距離, AFB, サッカー
ジョニー・デimon	AFB (DB), 陸上短距離
クリス・カーペンター	アイスホッケー, AFB
ダスティン・ペドロイア	AFB (QB), 重量挙げ
ロイ・ハラデー	バスケット, 陸上 (クロスカントリー)
J.J. ハーディ	テニス, サッカー, ゴルフ

※AFB…アメリカンフットボール、QB…クォーターバック、DB…ディフェンシブバック

ー・デimon、ジェレミー・ガスリー、ダーウィン・バーニーのように50%東洋人という一流選手は10人以上いる。

筆者は人種的な要因を否定するつもりは毛頭ないが、こうした米国で育った東洋系選手の台頭は小さいころからさまざまなスポーツを経験したことが大きな要素になっているように思えてならない。

ただ、日本の高校、大学でアメリカのような3シーズン制にしろと言っても、それは机上の空論というものだろう。野球は日本においては最大の国民的娯楽であり、野球少年たちの甲子園への強い憧れを考えれば中学生の球児に二足のわらじを履かせることすら現実的ではない。

ならば、小学校の段階で野球少年たちに二足のわらじ、三足のわらじを履かせたらどうだろうか。野球は同じ部位ばかりを使うプレーを繰り返し練習するため、やり過ぎは故障の誘因にもなる。試合自体も静止している時間が長いので試合を通じて身体能力を総合的に向上させる目的も果たせない。ならば1年の半分は、ほかのスポーツをやるのが、長期的に見れば大リーグ型のプレーヤーを育てる結果につながるのではないだろうか。幼少期は身体感覚を身につけるうえでゴールデンエイジである。1年に2つ、3つのスポーツに熱中しても消化不良を起こすことはない。それを実践しているうちに新しい感覚をどんどん身につけていくだろう。

即興表現の楽しさを味わうことのできる

「表現」の授業実践

～「スパイ・キッズ(戦い・探検)」で「やる・ひろげる」～

埼玉県鴻巣市立赤見台第一小学校教諭 森 奈緒子

はじめに

表現運動の特性は、「自己の心身を解き放して、リズムやイメージの世界に没入してなりきって踊ることが楽しい運動であり、互いのよさを生かし合って仲間と交流して踊る楽しさや喜びを味わうことのできる運動」(学習指導要領解説・平成20年)であり、これは心と体を一体としてとらえた指導の実現に向けて多くの可能性をもっている。また、“みんな違ってみんないい”を前提として授業を工夫できることが表現運動領域の魅力でもある。しかしながら、どうしたら子どもたちに踊る楽しさを味わわせることができるのか、教師自身が踊ることが苦手など、教師側の指導上の課題があげられ、指導しにくいとされる領域でもある。また、児童にとってもどう動いていいかわからない、恥づかしさなどから、苦手意識をもっている児童もいる。なかでも、友達と同じ動きや振りはいいが、自分で動きを生み出すことが苦手という児童が多い。

本来、子どもたちは踊ることが大好きなので、踊る楽しさを十分に味わう経験を積み重ねていくことが大切であると考えます。

1. 授業づくりのポイント

そこで、表現運動領域の「表現」に視点をあて、第4学年において、児童が仲間と豊かにかかわり合いながら即興的にいろいろな動きを生み出し、なりきって踊る楽しさを味わうことができるような授業づくりに取り組み、実践を行うことにした。

「ギャングエイジ」と呼ばれる中学年の児童は、いろいろなものへの探求心が旺盛で、エネルギーに動くことを好む。また、探検や忍者のような未知の世界とスリルに富んだ題材や多様な場面、おもしろい動きを好む傾向にある。そこで、本単

元では、空想の世界からの題材として「スパイ・キッズ!」と名づけ、自由にイメージを広げながら、多様な場面をとらえたり、誇張して踊ったり、対立する動きや対極の動きの組み合わせやその繰り返しで踊ったりすることをめざした。

2. 単元の流れと学習の進め方

「表現」単元の学習過程は、「いろいろな題材やテーマからの即興表現」から「簡単な作品づくり」へと、2つの楽しみ方を柱としたステージで構成される。今回は、イメージを自由に動きにしたり、なりきって踊ったりすることの経験が少ないという児童の実態をふまえ、即興表現を学習過程の中心とした(図1)。

また、毎時間の導入では、心と体をほぐすためにウォーミングアップリズムダンスを取り入れた。音楽のリズムにのって思いきり踊る体験から学習をスタートする。体の中心(へそ)から十分にリズムにのり、友達とかかわりながら、自由に踊ることでパワーを全開にし、児童が楽しい雰囲気のなかで表現活動に入り込めるようにした。

また、即興表現の段階では、1時間の流れを「やる・ひろげる」(習得:教師と一緒に共通の動きを体験させる)、「ひろげる」(活用:「やる・ひろげる」の内容を生かし、友達と一緒にひと流れの動きで踊る)とし、これらを繰り返しながら、単元後半の簡単なひとまとまりの表現へつなげるようにした。「ひろげる」の活動では、見合う活動を取り入れ、いろいろな見せ合いのしかたを工夫しながら、毎時間、「踊る・創る・観る」楽しさを味わえるようにした。

なお、即興表現を中心としたため、本単元では単元後半も「ひろげる」のままで②とした。より進んだ段階では「ふかめる」となる。

図1 第4学年「スパイ・キッズ！」単元計画

時 分	1・2・3	4・5・6	7・8
0 〜 45 分	ウォーミングアップリズムダンス		
	●スパイ・キッズ！海賊編	●スパイ・キッズ！怪盗X編	
	やってみる……「スパイ・キッズ」から多様な場面をとらえて、即興的に踊る。 ・海賊どうしの戦い、空想の敵との戦い、自然との戦い ・洞窟探検		ひろげる②……表したい場面を選び、ひと流れの動きで踊る。 ○表したい場面ごとに、少人数のグループをつくる。 ○気に入った動きを組み合わせて、感じを強めて踊る。 ○発表会をする。
	ひろげる①……ひと流れの動きで踊る。 ○友達と一緒に、対応する動きや対立する動きを組み合わせたりして、ひと流れの動きで踊る。 ・敵の海賊船が接近。戦いが始まる。 ・洞窟の中の宝を探し回る。 ○ミニ発表会をして、感じを確かめ合う。 ・いろいろな見合いのしかたを工夫して、見せ合って楽しむ。		

3. 授業の実際

(1)ウォーミングアップリズムダンスについて

単元の初めは、教師の動きをまねしながら座位から立位になったり(写真1・2)、2人組で踊ったり(写真3)、慣れてきたら自分たちで動きを工夫していろいろな友達とかかわりながら踊ったりした。「4つのくずし(空間・身体・リズム・他者とかかわり)」を意識しながら友達とかかわって踊れるように心がけた。単元後半では、体育館に入るときからダンサーとなった(写真4)。

導入での活動を充実させることで、表現へスムーズにつながった。特に、空間をくずすこと、他者とかかわりをくずすことが心と体をほぐし、弾んで踊ることに効果的であった。

(2)「やってみる」の活動

多様な場面をとらえて即興的に踊る：小テーマから教師の言葉かけやリードによって。

「やってみる」の段階は、その後の展開につながるとても重要な部分である。ここでは、1つの題材について、質感の違う動き(差のある動き)を3つぐらい取り上げ、教師がリードしながら、この題材でおさえたい動きの質感や、児童からは自然と出てこないような動きを意図的に体験させた。また、1つひとつの動きの流れがとぎれないようにし、「ひろげる」でのひと流れの動きにつながるようにした。



写真1



写真2



写真3



写真4



写真5 海賊どうしの戦い

「スパイ・キッズ!海賊編」では、海賊船に乗って海を冒険し、宝物を探している場面に、「海賊どうしの戦い」(写真5)、「嵐に遭遇」(写真6)、「海の中から巨大生物が〜」などを共通に体験させた。海賊という設定に、児童はワクワクしながら取り組めた。また、ただ戦うだけでなく、「船に飛び乗って」「剣を振りかざして」など、どんなふうに戦うかを児童にイメージさせることで動きやすくなった。

「スパイ・キッズ!怪盗X編」では、だれにも気づかれずに侵入し、高価な物を次々と盗んでいく怪盗Xになり、「追いつ追われつの攻防」「監視網をすり抜けて侵入〜見つかった。大脱出」などを共通に体験させた。「怪盗はすばやく動く」「いつも周りを警戒している」「身のこなしが軽い」など、怪盗Xの特徴を意識しておさえたことで、初めは棒立ちだった児童も姿勢が低くなり、視線や動きにもメリハリが出てきた。

「やってみる」が位置づけられていることで、動きのヒントや児童が気づかないような動きを提示することができ、動きを広げることができた。

(3)「ひろげる①」の活動

友達と一緒に、対応する動きや対立する動きを組み合わせたり、対極の動きを繰り返したりして、ひと流れの動きで踊る：友達と一緒に、「やってみる」での動きをヒントに、表したい感じが生きるようにひと流れの動きで表現。

ここでは、流動的なペアやグループをつくり、友達と一緒に表現する。児童は、「海賊編」「怪盗X編」ともに、ダイナミックな戦いの場面を好み、表現していた。ひと流れの例としては、「向こうから別の海賊船がやってきた→海賊どうしの戦い



写真6 大変だあ〜 嵐がきたぞ〜

(相手の動きに対応、スローモーション、転がる)→宝の地図を手に入れたぞや「侵入が見つかった!→追いつ追われつの攻防(走る・止まる、よける、ふせる、転がる、相手をかわし逃げる)→窓からの大脱出」などがあった。

「ひろげる①」の段階では、言葉に抑揚をつけながら児童の動きのよさを具体的に称賛したり、動きや状況を実況中継したりしながら、児童の体に響く言葉かけができるように心がけた。また、繰り返して踊るときには、活動の途中で、よい動きを示したり、見合う活動を効果的に取り入れたりするなど、次の動きの手がかりや課題が見つかるようにすることで児童の動きに変容が見られた。例えば、友達どうして戦いの場面を表現する際、児童はどうしても攻めることばかりに夢中になり、動きが単調であったが、攻められ方も意識させたり(写真7)、2人の位置関係を工夫しているペアを取り上げて見せたりすることで、「うその戦いだから何でもできる」「やられてもまたできる」というおもしろさを味わい、相手の動きへの対応のしかたや空間の使い方が変わってきた。また、リズムのくずしやいろいろな身体のくずしを示すことで、重心が同じであった児童の動きに、床を転がる、ジャンプする、ストップモーション、スローモーションなどが加わり、動きにメリハリがついてきた。

(4)「ひろげる②」の活動

表したい場面ごとに少人数のグループをつくり、気に入った動きを組み合わせて感じを強めて踊る：いちばん表したい場面を中心にして、はじめとおわりを簡単につけたして踊る。

ここでは、新たな作品づくりではなく、今まで



写真7 攻められ方のよい動き

に取り組んできた「スパイ・キッズ!海賊編」「スパイ・キッズ!怪盗X編」の中から、いちばん表したい場面を選び、少人数のグループをつくる。グループごとに気に入った動きを組み合わせ、はじめとおわりを簡単につけたし、感じを強めて踊り、最後に、メドレー発表会を行った。

4. 成果

単元前後の児童の意識調査の主な結果は次のようであった(図2・3参照)。

踊ることが「好き」と答えた児童が、24%から74%に増え、「どちらかという嫌い」「嫌い」と答えた児童が41%から6%になり、「嫌い」は、単元終了後は、0%であった。

図3からは100%の児童が「表現リズム遊び・表現運動」の学習をまた「やりたい・どちらかというやりたい」と答えており、授業を通して表現への関心が高まったといえる。また、その理由としては「スパイ・キッズ!」が楽しかったということが最も多かった。本単元は、ダイナミックな動きが多く、空想の世界ではあるが、実際になれそうな気がしてくる、児童にとって魅力的な題材であったことがうかがえる。

また、単元終了後の児童の感想からは、表現運動の特性にふれ、なりきって踊る楽しさを味わうことができたことがうかがえる。

【児童の感想】(下線筆者)

- ・はじめは恥ずかしくて、ただ走っているだけだったけれど、体全部を使って踊れるようになった。リズムをくずしたり、いろいろな動きが見つかったりしてよかった。最後の発表では、怪盗Xをやり、今までやったことが全部使えたよ

図2 イメージをうかべ、何かになりきって踊ることは好きですか

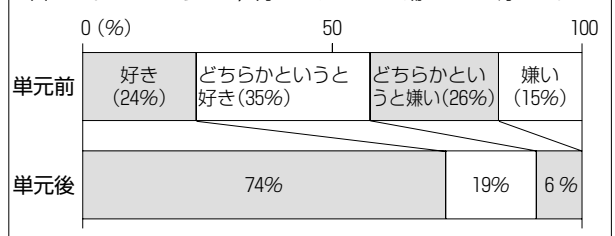
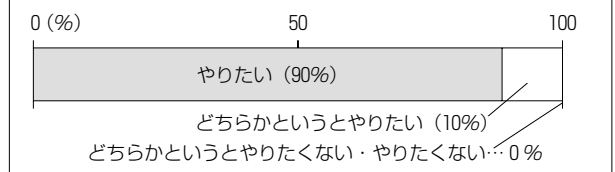


図3 「表現運動」の学習をまたやりたいと思いますか



うな気がする。表現の学習は楽しかったので、またやりたい。

- ・怪盗Xや海賊になりきって踊ると、本当は怪盗Xや海賊ではないけれど、なった気分で踊れるのがいいと思った。
- ・自分の思うまま、自由にできて、「スパイ・キッズ」をやってから、ダンスは楽しいなと思った。
- ・ダンスには、いろいろな動き方があって、1人でも2人でもグループでもできるところがいいと思った。

5. 課題

表現運動では、教師の児童へのかかわり方が児童の動きを引き出すことに大きくかかわっている。そこで、教師が児童の動きを感じながら授業を軌道修正していく力や、児童の体に響く言葉かけなど、教師の指導力をさらに高めなければならない。特に、「やってみる」での教師の役割は、その後の展開につながる重要な部分であるが、何を共通に体験させるかの吟味が足らず、児童の動きが停滞したこともあった。どんな題材を取り上げるかはもちろん、その題材でどのように授業を展開するか、より深い教材研究を行いたい。

(もり・なおこ)

<使用曲例>

- ・ルパン三世のテーマ/パイレーツオブカリビアン
- のテーマ/ミッションインポッシブルのテーマ/リズムアンドボリス
- ・ジャングル探検(学校体育実技指導用楽曲CD1小学校編)

【参考文献】

- ・細江文利, 池田延行, 村田芳子編著『体育科実践事例集』小学館2009
- ・(社)日本女子体育連盟編『女子体育7・8月合併号』2009

運動固有の楽しさを中心に据えた ゴール型ボール運動の実践

石川県金沢市立伏見台小学校教諭
石川県小学校体育研究会 事務局

脇田 誉志昭

■はじめに

石川県小学校体育研究会では、「ひらこう体育学習の世界を ～運動固有の楽しさを中心に据えて～」という研究テーマのもと、平成21年度より、ボール運動に焦点をあてて研究を進めてきた。私たちは、ボール運動固有の楽しさは、「シュートをする」といったその運動がもつ特徴的な動きではなく、「相手がいてお互いに攻防すること」にあると考えている。そこで今回は、ゴール型ボール運動の3つの攻防の局面に着目し、ゴール型ボール運動固有の楽しさを『(相手コートへ、そしてシュートエリア内に) ボールを運ぶ(局面①)、シュートチャンスをつくる(局面②)、シュートする(局面③)』ことを、技能を駆使して相手と攻防すること』をとらえた。そして、この固有の楽しさを十分に味わわせることはもちろんのこと、「自分」「仲間」「モノ」で構成された子どもたち1人ひとりの運動の世界を広げていこうという学習が、私たちの考えるボール運動固有の楽しさを運動の世界の中心に据えた学習である(図1)。

昨年末の研究大会では、第6学年のゴール型のボール運動において、局面②の「シュートチャン

スをつくる」ことに焦点化を試みた「V G ボール(授業者：稲垣宏樹先生)」の実践を行った。

■実践内容

(1) 単元名

「V G ボール ～みんなでVゴールめざして
パス&ダッシュ～」

(2) 単元目標

- ・ルールやマナーを守り、運動に進んで取り組み、仲間とかかわり合って、安全に練習やゲームを行おうとする。(関心・意欲・態度)
- ・チームの課題に応じた練習や攻撃の組み立て方を工夫している。(思考・判断)
- ・フリーの味方を見つけてパスをするなど基本的なボール操作や、空いているスペースに走り込むなどのボールを持たないときの動きを使ってゲームをすることができる。(技能)

(3) 授業にあたって

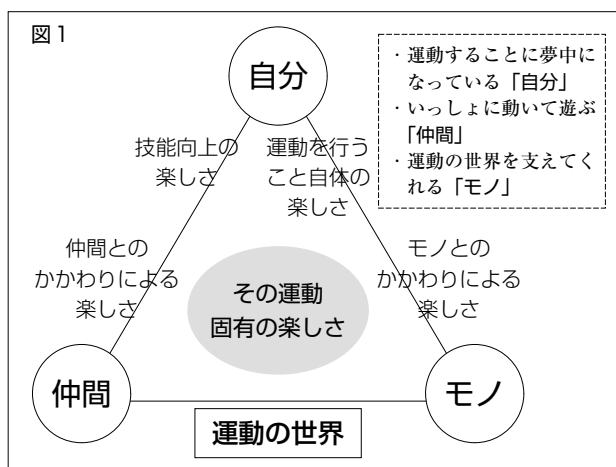
①児童観

事前に実施したアンケートによれば、男女ともゴール型ボール運動が好きな児童が多い。しかし、女子の半数以上は得意とは感じていない。苦手だと感じている主な原因は、「シュートが入らない」「どう動いてよいかわからない」「ボールが硬くて怖い」の3つである。目まぐるしく状況が変化するゴール型ボール運動のゲームのなかで、ボールに向かっていけばいいのか、ボールから離れて待っていいのか判断がつかない児童や、ボールに対する恐怖心強い児童がかなりいることがわかる。

②指導観

本単元では、局面②に焦点をあてて学習を進めていくことで、局面②における攻防の楽しさを十分に味わわせたい。まず、教具の工夫として、得点しやすいようにゴールをV字(Vは鋭角)とし

図1

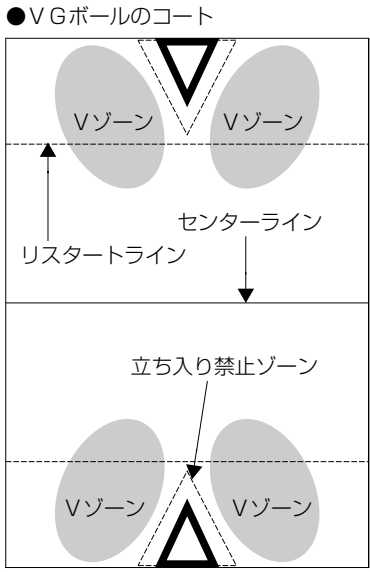


た（図2）。シュートが可能なゾーンを広げることにより、ゴール前でフリーな状態でシュートをした場合、高い確率でシュートが決められるように工夫した。このように、局面③を容易にすることで、児童の意識をより局面②に向けさせることができると考えた。また、局面②のシュートチャンスをつくる攻防をより多く楽しむことができるように、リスタートラインを設け、相手コートに

ボールを運ぶ局面を軽減した。さらにボールも、操作を容易にするため、片手でつかめ、柔らかいソフトハンドボール1号を使用した。また、マンツーマンディフェンスをルールとして採用した（図2）。これは、ディフェンスを意識させることで、マークを外す必要感をもち、それにより、ボールを持たないときの動き方の理解を深めるためであり、結果、局面②が活性化すると考えた。

図2 V Gボールの基本ルールとコート

- ・ゲームは5人対5人。
- ・1ゲームは前後半に分かれ、4分間×2の計8分間で行う。
- ・1チーム10人とし、その中で5人ずつの兄弟チームに分かれる。それぞれがゲームの前半、後半に出場する。
- ・前半と後半で、出場する兄弟チームを交代する。初得点は2点。
- ・攻撃・守備専門のプレイヤーをそれぞれ1人ずつおく。
- ・攻撃・守備専門プレイヤーのプレイできる範囲は、センターラインを境とする。
- ・ゲームスタートはセンターラインから行う。
- ・ドリブルは禁止。ボールを持って、移動できない。
- ・G Kは置かない。立ち入り禁止ゾーンには入れない。
- ・ディフェンスはマンツーマンで、パスカットとシュートブロックのみできる。
- ・ディフェンスがボールをコートから出したり、得点が決まったりした場合、センターラインからリスタート。
- ・オフENSEがボールをコートから出した場合、自陣のリスタートラインからリスタート。



※Vゾーンとは、シュートがねらいやすいエリアの呼称。

（4）単元計画

第1次		第2次				第3次		
1	2	3	4	5(本時)	6	7	8	9
0 <								

だれもがシュートの楽しさを味わえるように、第2次では、最初にシュートが有効な場所を考えさせ、これまでのゴール型ボール運動とは異なり、正面ではなく、両サイドのエリア（Vゾーン）か

らのシュートが有効であることに気づかせる。そして、Vゾーンにまでボールを運ぶことの必要感をもたせ、パスをつないで運ぶ、シュートチャンスをつくる学習へと展開していく。パスがつなが

表1 攻防を楽しむために必要な学習内容

		局面①	局面②	局面③
技能	基本的なボール操作	スピードやコントロールを意識して、フリーの味方を見つけてパスをしたり、ボールをキャッチしたりすることができる。		ねらったところに正確にシュートができる。パスをもらってすぐにシュートができる。
	ボールを持たないときの動き	マークを外して、空いているスペースに走りこむことができる。	フリーの状態で、シュートができる位置に移動することができる。	
関心・意欲・態度		・ゲームへの積極性 ・スポーツマンシップ ・安全保持 ・コミュニケーション（指示・声かけ・励まし）		
思考・判断		ポジションの工夫 パスをつなぐ練習の選択	シュートチャンスをつくる攻め方の工夫	シュート練習の工夫

るようになれば、児童はVゾーンを生かした攻め方について考えるようになる。Vゾーンにいつけるだけではなく、Vゾーンに走り込んでタイミングよくパスを受けたり、あえてVゾーンから離れてディフェンスを引っ張り出してスペースをつくったりすることで、局面②における攻防の楽しさをいっそう味わうことが可能になると考える。また、ゲームのビデオを見せたり、作戦ボードにチームの動きを書かせたり、実際によい動きを見せたりすることで、どの局面でどう動いたらいいかを具体的につかませる。チーム練習では、各局面に必要な技能を身につけるための練習を、教師から提示する。攻防を楽しむために必要な各局面の学習内容は表1のように整理した。

第3次では、第2次の気づきや身につけた技能を生かしながら、「パスをつないでシュートチャンスをつくる」楽しさを中心に、ゴール型ボール運動固有の楽しさをより深く味わわせる。そのために、チームの特徴や相手の守備に合わせた攻め方を積極的に工夫させるとともに、その作戦を成功させるための技能を高めていく。その際、チームの課題に応じた練習を第2次で行ったなかから選択し、行わせていく。固有の楽しさを中心としながら、子どもたちが見つけたVGボールがもつ様々な楽しさを積極的に認めつつ、学習を進める。

毎時間の学習はゲーム中心に進める。前半は、局面を意識した前時のまとめやゲーム①での気づきをもとに、チームの課題について話し合い、練習に取り組ませる。後半はゲーム②を行う。ゲーム中心の学習の流れを組むことで、ゲームの意味をつかませるとともに、技能の必要感をもたせ、

主体的な学習が展開できると考える。また、学習のスタートでは、主に基本的なボール操作の技能習得をねらったパワーアップタイムを行う。

○クイックシュート（写真1）

兄弟チームごと（5～6人）に行い、時間は1分間。Vゾーンに走り込んでパスを受け、すぐにシュートすることで、シュート技能を高める。パスを出す位置はセンターとコーナーからの2か所。

○パスアラウンド

兄弟チームで対戦して行う。時間は1分間。攻撃と守備に分かれ、攻撃側はチーム内でパスを回し続ける。守備側にパスカットされたら、攻守交代する。連続してパスをつないだ回数を競う。

（5）本時の学習（第5時）

①本時のねらい

- ・シュートチャンスをつくるために走り込んでパスを受けたり、スペースを空けたりすることができる。

②学習過程（表2）

写真1 クイックシュート



表2 学習過程

主な学習活動と児童の思考の流れ	支援と評価規準
1. パワーアップタイムを行う。 ・クイックシュート ・パスアラウンド 2. 学習課題を確認する。 <得点につながるようなシュートチャンスをつくらう> 3. ゲーム①（4分間×2）をする。 4. ゲーム①を振り返る。 ・動きながらパスを受けて、すぐシュートしたらいいよ。 ・Vゾーンにいつづけると、マークされてフリーにならないよ。どうしたらフリーになれるかな。 5. チーム練習（2対1）をする。 ・動きながらパスを受けて、すぐシュートしよう。 ・フリーになった瞬間にパスを出そう。 ・マークの前に行くと、シュートチャンスが広がるぞ。 6. ゲーム②（4分間×2）をする。 7. まとめをする。 ・Vゾーンでフリーになるとシュートチャンスになるよ。そのために、Vゾーンにいつづけるのではなく、走り込んでパスを受けたり、わざと離れたりするといいよ。	・チームの伸びがわかるように、継続して結果を記録する。 ・前時のうまくいかなかった状況を再現し、課題を明確にする。 ・シュートチャンスをつくるためのよい動きを児童とともに再現する。 ・練習のしかたをおさえるため、チームキャプテンをモデルにして説明する。 ・ゲーム①とゲーム②の動きの高まりを知るための参考資料として、シュート数とシュート成功率を調べる。 技能 走り込んでパスを受けたり、Vゾーンのスペースを生かしたりして、シュートチャンスをつくらうとしている。（行動観察）

（6）授業の実際

柔らかく操作しやすいソフトハンドボールを用いたことで、だれもが意欲的にゲームに参加していた。また、2個のミニゴールを使いゴールをV字にしたことで、単元のなかで、学級全員がシュートをきめることができた。本時でも、ボール運動が得意な特定の児童ばかりではなく、男女にかかわらず、多くの児童が得点を入れることができていた。

また、ゴールをV字にしたことで、シュートに有効なエリアが意識され、Vゾーンを生かした速攻等の攻め方が早い段階から見られた（写真2）。本時でも、空いているスペースに走り込んでのシュートや、Vゾーンでパスを受けてからの振り向

写真2 Vゾーンを生かしたゲーム風景



きざまのシュートなどの攻め方が見られた。ゲーム②での動きの高まりを実感させるため、ゲーム①と②のシュート数とその成功率を調べたが、ゲーム②のほうが数字が下回ったチームがあった。2対1のチーム練習が有効にはたらかなかったことや、守備力の向上が原因と考えられる。

■おわりに

これまでの学習で見られた、相手コートにボールを運ぶことができない、フリーでシュートしても決められないといった場面が少なく、Vゾーンを生かした多様な攻め方が見られたことから、局面②の攻防の楽しさを十分に味わうという点において、「VGボール」は大変有効なゲームであった。しかし、協議会では、「（技能の低い児童にもやさしい）V字ゴールやソフトハンドボールは、第6学年という発達段階に妥当か？」という点が、議論の中心のひとつとなった。児童の実態に合わせて教材の工夫を行ったが、ボール操作も含めたゴール型ボール運動における系統的な技能の習得については再度見直しが必要であると考える。

（わきた・よしあき）



フクシマ原発事故で 考えたこと

ジャーナリスト 岡崎 満義

3月11日の東日本大震災には言葉を失った。想像を絶する大津波が街を呑み、押し流す様をテレビで、毎日、茫然と見つづけた。死者行方不明者が約2万5千人、加えて、先のまったく見えないフクシマ原発の大トラブル、現在の悲惨が遠い未来にまで深い亀裂を走らせたのではなからうか。家族を失い、家も仕事も失った人たちが、絶望の中からも「がんばろう、東北」「団結しよう、ニッポン」と、勇気を振り絞って生きていこうとする姿を見て、思わず目頭を熱くする。

作家たちは、こんな大災害の前で文学は何ができるのか、人ひとり救えないのではないかと、誠実に自分に問いかけ、左手にむなしさを握りながら、なお右手にペンを執って、死者への鎮魂の思いを綴り、生きる意味を問い続けようとしている。私は漢詩実作教室に通っているので、七言絶句のかたちで今度の惨状を詠んでみる。

海嘯襲来狂乱声	海嘯（津波）襲来し狂乱の声
街衢消滅一望平	街衢（街並）消滅して一望平らか
家漂車覆船航陸	家は漂い、車は覆り、船は陸を航く
索子探親千万情	子を索め親を探す千万の情

また、

雪白小鮮魚網光	雪白小鮮（小魚のこと）魚網に光る
成群躍々満潮香	群を成し躍々満潮香満つ
忽知原子妖氛害	忽ち知る原子妖氛の害
漁父堪悲怒欲狂	漁父は悲しみに堪え怒り狂わんとす

こんな漢詩を作ってなんの役に立つのか。内なる声が開くように。むろん、なんの役にも立たない。被災された人々の辛い気持ちの一端に、私もつながっていたい、と願うだけだ。

そんな折、東京電力福島第1原発から20キロのところにある「Jヴィレッジ」についての新聞記事を読んだ（5月7日付東京新聞夕刊・財徳健治「球は転々…」）。

Jヴィレッジは1997年、東京電力が資金を提供して、14面のピッチ、宿泊施設を作り、福島県と

日本サッカー協会が運営する、いわば日本サッカーの聖地とみなされる場所である。日本サッカーを世界レベルに引き上げるために作られたJヴィレッジは、関係者が長年待ち望んだ施設である。

「そのJヴィレッジにエリート育成をうたって創設した『JFAアカデミー福島』がある。全国から選抜された中1から高3までの男女計125人が寄宿生活をしながら、地元の学校に通い、サッカーとともに歩んでいる。

それが一変した。Jヴィレッジは、原発事故に対処する政府や東電、自衛隊の前線基地に。芝生のピッチの半分近くはアスファルトで簡易舗装され緊急車両が出入りし、ヘリポートもできた」

少年少女たちの夢をはぐくむ場所として、多分、東電が原発をフル稼働させる“コスト”の一部として、地域貢献の名の下に建設したJヴィレッジがサッカーを追い出し、原発事故の前線基地として使われるとは、なんとという大きな皮肉、いや悲劇であろうか、と胸がふさがれる思いだ。

125人の年少エリートたちは拠点を静岡県御殿場市に移して、練習を始めたようである。そう聞くと少しホッとするが、近い将来、Jヴィレッジは元どおりに復活するであろうか。原発から30キロの場所は、少年少女たちが放射能の危険を感じることのないクリーンな施設として、再び開かれるであろうか。

私は今度の大震災はこれまでの災害とはまったく異質のものだ、と思う。マグニチュード9.0の大地震による大津波は、500キロにわたって海岸線の市町村を壊滅させた。しかし、それだけなら東京大空襲をはじめ、全国の都市が空爆によって焼け野原になった1945年から10数年で復興した日本は、今もその底力を十分もっているはずだ。無縁社会といわれようと、1995年の阪神淡路大震災以来、新しいボランティアの力もついてきた。

「がんばろう」「団結しよう」の合言葉が生きてくる。そのことを信じて疑わないが、それは大地震、大津波という猛威もふるうが、なお慣れた自然に対する人間の親和力を信ずることであって、原発という極めて人工的な超自然現象には効力はないのではないか。その思いが消えなくて、私は体の奥底に今も萎えるような感覚がある。

単なる復旧はありえない。世の中のシステムを変える。ライフスタイルをすっかり新しいものにする。要するに生き方を変えよ、ぜいたくに慣れ、ゆるんだ生活を変えよ、というわけだが、具体的なイメージが出てこないのである。小はクーラーから扇風機へ、大は原発から風力、太陽熱、地熱による発電へ、というのだが、そんなことでおさまりそうもない気がする。もっと深いもの、心身を揺るがすような問いを突きつけられているのではないか。

東日本大震災について書かれた文章やインタビューの中で、関根野「ヒロシマからフクシマへ」（『現代思想』5月号）、中沢新一「日本の大転換」（『すばる』6月号）を共感をもって読んだ。また、ドイツの社会学者、ウルリッヒ・ベックさんの「原発事故の正体」（5月13日付朝日新聞朝刊）のインタビューは、やさしい言葉で原発事故の異質性が語られている。

「私たちは、着陸するための専用滑走路ができていない飛行機に寄せられ、離陸してしまったようなものです。あるいは、自転車のブレーキしかついていないジェット機に寄せられたともいえるかもしれない」

「昨年の秋、私は広島市の平和記念資料館を訪ね感銘を受けました。原爆がどんな結果をもたらすかを知り、世界の良心の声となって核兵器廃絶を呼びかけながら、どうして日本が、原子力に投資し原発を建設してきたのか、疑問に感じました」

そう、ヒロシマ、ナガサキの経験をもちながら、66年経ってフクシマを経験することになったのである。「ヒロシマ、ナガサキ、敗戦」という1945年の民族的経験を忘れて、フクシマの惨状を招いてしまったのである。歴史的な経験から学ぶことなく、その経験をまさにメルトダウンさせて、フクシマ原発の大トラブルを招いたのだ。現代物理学の父アインシュタイン博士は死ぬとき、「私は物理学者ではなく、水道の鉛管工として生きた

かった」と言ったといわれるが、そんなこともすっかり忘れて、66年を生きてきた。



20年ほど前、「戦後民主主義は虚妄か」という論争があった。戦後民主主義の中で生きてきた私は、虚妄なんかでは絶対ない、と思った。虚妄論の根底には、日本はアメリカの従属国として生きてきたのではないか、という大きな疑問がある。戦後日本人の考え方や生活が、すっかりアメリカナイズされたことは間違いない。それでも私は虚妄ではないとする根拠として、わかりやすく、「私こそ野球界でもっともアメリカナイズされた男です」とカラリと言ってのけた長嶋茂雄、そしてアメリカ留学の体験を「なんでも見てやろう」という卓抜な紀行にまとめ、のちに“ベ平連”というユニークな反戦平和組織を作り、その先頭に立った小田実の2人をあげたことがある。

アメリカナイズは戦後民主主義の原動力とも見えた。奈良、平安の昔から江戸までは和魂漢才で、明治から和魂洋才で、戦後は和魂米才で、日本人は生きてきた。その道筋の行き着く先が、フクシマ原発事故だとは、思いもよらないことだった。

どこで道を間違えたのか。人間は自然の一部だ、とよく口にする。日本人になじんだ自然から次第にはずれ、それていった。そして別次元の原爆・原発的自然に行き着いた。それが破滅的な自然・社会破壊につながった。人間は自然の一部である、というその部分感覚をもう一度取り戻す。コンピューターでしか制御できない原爆・原発的自然を、とにかく一度は意志的に拒否してみる。戦後民主主義はあくまで人間の五感でとらえられる自然の中でしか可能でないかもしれない。

前に述べた和魂漢才→和魂洋才→和魂米才の流れの次は、和魂和才だろうか。和魂和才といっても、あらゆるものがグローバル化している今日、鎖国はありえない。八方に開かれた世界の中で和魂和才を発見するためには、おそらく、人間がその一部である懐かしい自然とのつながりを回復すること、その中に民主主義を置いてみることに、そのために少年少女たちに、体は自然の一部であること、人間はその事実から出発するしかないことを、もっともシンプルに実感させてくれる体育・スポーツの重要性があらためて認識されなくてはならないだろう。

おかざき・みつよし／一九三六年鳥取県生まれ。京都大学文学部卒業後、文藝春秋入社。一九八〇年、スポーツグラフィック誌「ナンバー」創刊にあたり初代編集長となる。その後各誌の編集長を歴任し、退社後はジャーナリストとして活躍。近著『人と出会った』が岩波書店より好評発売中。

教えて！ 低・中学年の体づくり運動

回答者 筑波大学大学院教授 村田 芳子

Q

1年から4年まで新たに「体づくり運動」が新設されましたが、体ほぐしの運動や多様な動きをつくる運動(遊び)について、発達段階を考慮してどのように教材(動き・活動)を選択したり配慮したりすればよいでしょうか。その概要と留意点を教えてください。

A

新学習指導要領では、これまで高学年のみであった「体づくり運動」領域が低学年から導入され、これに伴って、低・中学年の「体づくり運動」領域の内容は、「体ほぐしの運動」と「多様な動きをつくる運動(遊び)」の2つで構成されることになりました。低学年の段階から体力の向上を図る内容が位置づけられたわけですが、授業においては、子どもの発達段階に合った内容の提供や進め方が必要となってきます。つまり、低・中学年においては、高めたい体力の要素を意図的に身につけていく学習ではなく、体を動かす楽しさやおもしろさを十分に味わいながら様々な動きを身につけていくことが大切です。このような意図から、低・中学年では「体ほぐしの運動」とともに、「多様な動きをつくる運動(遊び)」が新たに導入されました。

「体ほぐしの運動」では、行い方の例として、用具などを用いた運動、リズムによって弾む運動、ペアでのストレッチングやリラクセーション、動作や人数などの条件を変えた歩や走の運動、伝承遊びや集団による運動遊びがあげられています。これらの内容は基本的には発達段階を通して共通の内容が示されていますが、その特徴は、①気軽にすぐのできるやさしい運動であること、②他者とのふれあいやかかわり合い(交流)の形態を中心に進められること、③リズムカルな動きやスリリングな動き、力のオン・オフやその加減がわかるような運動、であり楽しく手軽な運動の中に、子どもの時期に身につけなければならない様々な身体感覚や運動感覚を豊かに含んだ運動を取り上げていくことが大切です。特に、他者との交流は「体ほぐしの運動」の最大の特徴であり、2人組、

グループ、学級全体など、様々な交流の形態から活動を構成していくこと、お互いに声をかけ合いながら感じたことを共有し合うなどのかかわり合い方の学習を大切にしていきます。

また、学級内の交流の場面を豊かに含む体ほぐしの運動を全学年とも、年度の初めに位置づけ、ここでの学習が他の運動領域の学習と関連をもたせさせるようにしていくとよいでしょう。

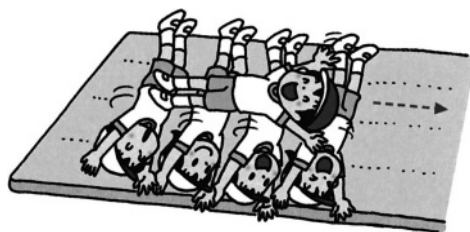
「多様な動きをつくる運動(遊び)」は、日常生活や遊びの中に現れる体のバランスをとったり移動をしたりする運動遊びや、用具を操作したり力試しをしたりする運動遊びを通して、体の基本的な動きを総合的に身につけることをねらいとして行う運動であり、その内容は、従来の「基本の運動」に示されていた「用具を操作する運動(遊び)」と「力試しの運動(遊び)」に、「体のバランスをとる運動(遊び)」と「体を移動する運動(遊び)」を加えた4つの運動が示されています。

低学年では“運動遊び”となっていますが、これは児童がやさしい運動に出会い、伸び伸びと体を動かす楽しさや心地よさを味わう遊びであることを強調しているからです。さらに中学年では、基本的な動きを組み合わせる運動が加わり、用具を操作しながら移動するなどの2つ以上の動きを同時に行ったり、走って転がるなどの異なる動きを連続して行ったりなど、低学年からの発展を意図しています。内容選択で大切にしたい観点は、例示された4つの運動(遊び)から2つ以上の異なった運動を組み合わせることです。

低・中学年の学習指導では、いずれの運動においても、この時期の子どもから学習が乖離してしまわないように、「子どもにとっておもしろく夢中になれる動きや活動かどうか」という点が重要です。特に、子どもの興味・関心を欠いた単調な動きの反復や羅列に終わってしまうことも考えられるので、友達とかかわって行う活動を多く取り上げ、常に伴奏音楽などを取り入れるなど楽しく授業を展開することが大切です。

Q

「体ほぐしの運動」と「多様な動きをつくる運動（遊び）」の運動の例を見ると、同じような運動が多くあるように思えますが、違いはなんでしょうか。また、それぞれ、運動や動きを「ひろげる」で工夫する際の留意点や相違点を教えてください。



（『体育の学習』2年P.27「体ほぐしの運動」より）

A

前述したように、低・中学年におけるこの2つの運動は、いずれも体を動かす楽しさやおもしろさを十分に味わいながら様々な動きを身につけていくことを大切にしていますので、実際にとり上げる運動には共通なものが多くなってきます。両者の違いはそのねらいにあり、したがって同じような運動でも重点の置き方、工夫の視点や方向が異なってきます。

「体ほぐしの運動」は、他者との交流を中心に、体の気づきや調整がねらいであり、動きを身につけさせることよりも運動の楽しさや心地よさを体験すること自体を重視します。「体ほぐしの運動」の内容の例示が行い方として発達を通して共通に示されているのもそのためです。極端な言い方をすれば、運動を上手にすることをねらったものではないということです。その意味で他の運動領域とは異なった発想の運動ということができ、工夫の視点も、他者との交流のしかたや気づき・調整のしかたという「行い方」になってきます。

それに対して、「多様な動きをつくる運動（遊び）」は、体の基本的な動きを総合的に「身につける」ことがねらいであり、例示された4つの運動を確実に身につけていくことが重視されます。それが高学年の「体力を高める運動」へとつながります。したがって、身につけさせる運動が意図的に選ばれ、工夫の視点も運動がよりよく身につくように運動の条件や組み合わせを変え、単一（単純）から複合（複雑）へと発展させていきます。

では、両者の学習の進め方や工夫の方向は、具体的にどのように異なってくるのでしょうか。

「体ほぐしの運動」では、単元前半の「やってみる」は、先生が例示するいろいろな運動を仲間とかかわり合いながら行う学習から、後半では「やってみる」で体験した中から好きな運動を選んで、自分たちでもっと楽しくなるように再構成して行う「ひろげる」へと発展していきます。

また、1時間の学習では、異なる運動と2人組、グループ、学級全体などの交流形態の異なる活動を組み合わせて展開し、感じたことや気づいたこ

とを相互に共有できる振り返りの時間をその都度つくるようにします。

指導で大切なのは、その時々学級や子どもの体や心の状態を見て柔軟に考えること、静的な活動と動的な活動のバランスや流れを考慮し、1つひとつの運動を細切れに切らないで（気分を切らないで）「いつの間にか、自然に」、体にスイッチ・オンし、エンジンをかけ、全開して運動に夢中になれるようにしていくことです。また、軽快なリズムの音楽をBGMに、動きと気分を律動的に連続させるような工夫も大切です。

「多様な動きをつくる運動（遊び）」では、単元前半の「やってみる」は、とり上げた1つひとつの動きや遊び方をじっくり経験し身につけていくようにしていきます。指導の際には、単に動きを羅列的に単発に提示するのではなく、回る、這う、走る、跳ぶなどの多様な動きとともに、姿勢、方向、速さやリズムなど、動きを多様に変化させるおもしろさを含めて経験できるように提示していくことが大切です。また、友達と一緒にいかかわって動くことで動きの楽しさやおもしろさが広がるとともに、より確かな力が身につくようになります。単元後半の「ひろげる」では、「やってみる」で身につけたいろいろな動きや遊び方から、自分がもっとやってみたい動きや場を選び、動きのバリエーションを増やすとともに、人数などの条件を変えたり、いろいろな動きを組み合わせでつなげるなどの工夫をしていくことが大切です。教師は、工夫の視点を明確に示すとともに、「やってみる」で学習した動きを想起できるような掲示などの学習資料を工夫するようにします。

なお、「体ほぐしの運動」と「多様な動きをつくる運動（遊び）」は、単独単元のほかに、単元の中で両者を組み合わせていくことも可能です。さらに、慣れてくれば「体ほぐしの運動」の学習の中に「多様な動きをつくる運動（遊び）」を含みこんでいくという単元も考えられるでしょう。大切なのは、低・中学年の子どもの特性を生かした柔軟な取り扱いです。（むらた・よしこ）

教えて！ 器械運動の系統性

回答者 東京学芸大学准教授 水島 宏一

Q

今回の学習指導要領の改訂では、指導内容の明確化と体系化がうたわれ、当該学年（低・中・高学年）で身につけさせたい具体的な内容が明確に示されています。そこで、どのようなステップを踏めば、小学校の

6年間でマット・とび箱・鉄棒運動に示された技を無理なく身につけさせることができるか、それぞれ核となる主な技について、だれもが習得できるような手順や系統性があれば教えてください。

A

●マット運動の「前転」と、とび箱運動の「台上前転」を例に系統性を考える

器械運動には3つの種目があり、それぞれの種目に技が数多く存在します。それらの技を効率よく学習するためには、それぞれの技がどのような関係にあるのか理解することが大切です。その関係を視覚的にわかりやすくするために、次ページの表のようにまとめてみました（表1参照）。

表1に示された技は、『小学校学習指導要領解説』（文科省）に示されている、小学校6年間で学習するマット運動の技です。通常、解説には低・中・高学年で学習する「運動遊び」や「技」が文字として示されているだけで、質問にある学習の手順や系統性が示されているわけではありません。そこで、解説に示された「運動遊び」や「技」の学習手順や系統性がわかるように表組にしたものが表1です。

この表1を左から右へ見ることで、低学年で学習する「運動遊び」は、中学年で学習する「回転技」あるいは「倒立技」の、どの「基本的な技」につながるのか。そして、中学年で学習する「基本的な技」は、どの「発展技」につながるのか。さらに、中学年で学習した「基本的な技」や「発展技」が、高学年で学習するどの「発展技」や「さらなる発展技」につながるのか、技を系統的に左から右へ示したものです。そうすることで、マット運動全体の関係性がわかり、学習手順もひと目でわかりやすくなります。ただし、この手順で学習を進めることで、必ず技ができるようになるわけではありません。

●前転や大きな前転につながる「ゆりかご」の正しい動きと形とは？

例えば、教師は低学年で学習する「ゆりかご」は、中学年で学習する「前転」や「大きな前転」に関係することを表1で理解したとしても、「ゆりかご」の何が「前転」や「大きな前転」に関係しているのかを知っていなければ、いくら時間をかけて児童に「ゆりかご」を学習させても、その「ゆりかご」の学習は、「前転」や「大きな前転」にとってまったく意味のないものになってしまう可能性があります。このようなことにならないためにも、教師は正しい「運動遊び」や「基本的な技」の動きや形を知る必要があります。

それでは「前転」や「大きな前転」につながる「ゆりかご」について説明しましょう。

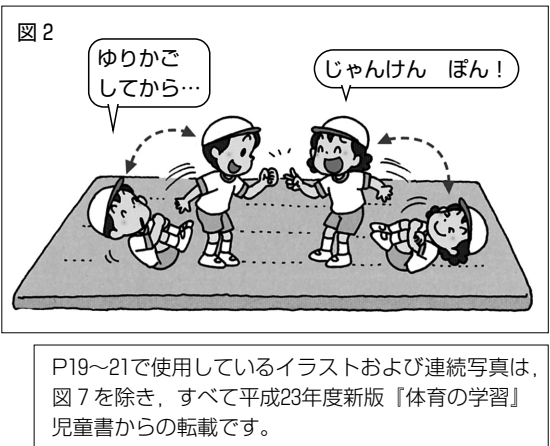
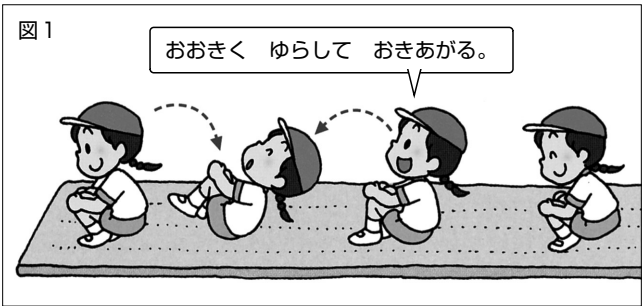
図1に示した「ゆりかご」の動きや形は、みなさんもお存じのことだと思います。この「ゆりかご」を楽しむために、図2に示したような「じゃんけん遊び」と組み合わせたりもしています。そうすることで、単純な動きも楽しみながら、なおかつゲーム性があり興味をもたせることができ児童が進んで行ってくれます。この段階では、形が違うなど細かいことは注意しないで、とにかく図1に示した前後に転がる動きをできるだけ多く経験させてあげてください。

次にいよいよ「前転」や「大きな前転」につながるための「ゆりかご」です。ところで、「前転」と「大きな前転」の違いは何でしょうか。写真Aの「前転」と写真Bの「前転」は、いずれも『体育の学習』児童書からの連続写真です。この写真Aと写真Bを見て、どちらが「前転」でどちらが

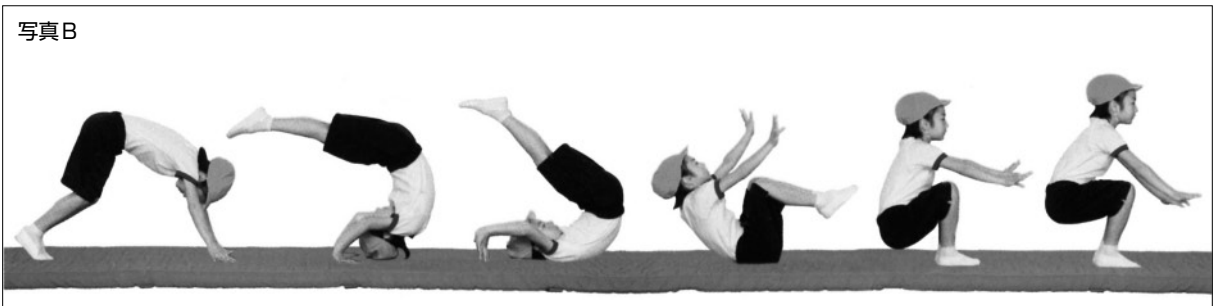
表1 マット運動の技一覧

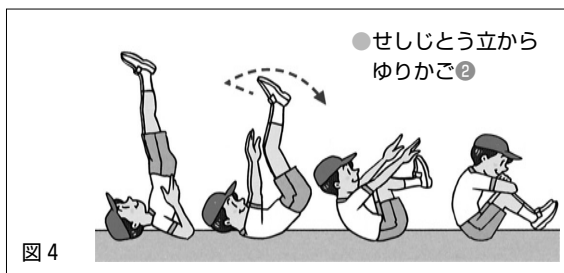
種目	学年	1・2年生		3・4年生	5・6年生
	系 段階	運動遊び		基本的な技（発展技）	発展技（さらなる発展技）
マット運動	回転系	丸太転がり			
		ゆりかご	前転がり	前転（大きな前転、開脚前転）	安定した前転 大きな前転（倒立前転、とび前転） 開脚前転
			後ろ転がり	後転（開脚後転）	安定した後転 開脚後転（伸膝後転）
					安定した壁倒立 頭倒立 ブリッジ（倒立ブリッジ） 補助倒立（倒立）
	倒立系	背支持倒立（首倒立）		壁倒立（補助倒立、頭倒立、ブリッジ）	
		かえるの足打ち			
		壁登りさか立ち		腕立て横とび越し（側方倒立回転）	安定した腕立て横とび越し 側方倒立回転（ロングダート）
		支持での川とび			

「大きな前転」だけ見分けがつかますか。もし、わかるようでしたら「前転」と「大きな前転」では、何が違うか具体的に説明することができますか。



▼下の2つの連続写真、「前転」と「大きな前転」の見分けがつかますか？





◀いずれもいちばん左の姿勢に注目。図3の左図で、腰と膝を伸ばして図4の左図の姿勢になれば、図3の姿勢は正しいことになる。

ではここでヒントを差し上げましょう。

表1で低学年→中学年→高学年という順で回転技の「運動遊び」～「発展技」を見ていくと「ゆりかご」→「前転がり」→「前転」→「大きな前転」→「開脚前転」というように技が変化していきます。このように高学年で学習する発展技「開脚前転」と中学年で学習する基本的な技「前転」を比べると「前転」は脚を曲げ、脚を閉じて起き上がります。それに対して「開脚前転」は脚を伸ばし、脚を開いて起き上がります。その結果、「開脚前転」のほうが「前転」より起き上がりの立ち位置が遠くなります。つまり、「開脚前転」は「開脚後転」に比べ、起き上がりが難しくなるといふ課題が出てきます。この運動課題をどうすれば解決することができるかです。その解決方法は、転がるときの回転スピードを上げることです。しかし、学習者に「開脚前転」のポイントとして「スピードをつけること！」と言葉をかけてもスピードをつけることができる学習者もいれば、何回やってもスピードがつかない学習者もいます。これが学習者の現状だと思います。このときに役立つのが、「ゆりかご」です。ただし、正しい動きと形をした「ゆりかご」です。その正しい「ゆりかご」の形は、図3のように後ろに転がったとき、背支持倒立（首倒立）になり、お尻が頭の真上になる状態です。

この形をつくるためには、脚を曲げた背支持倒立のとき、お腹に力を入れてお尻を上げなければできません。こうすることで、腰の位置を高く上げることができ、図4のように高い位置から脚を勢いよく斜め下に振りおろす動き（矢印）につなげることができるわけです。このようにして、大きくかつ勢いのある前転ができるわけです。ちなみに、図3の背支持倒立で腰と膝を伸ばすと図4に示した背支持倒立になれば、図3の背支持倒立の形は正しいという判断ができます。このヒントをもとに写真AとBをよく見て、どちらが「前転」でどちらが「大きな前転」なのか判断してください。解答は、A＝前転、B＝大きな前転です。

●とび箱運動の「台上前転」とマットの「前転」

次に同じ前方に回転する技でも、とび箱上で前方に回転する台上前転について解説します。

とび箱運動もマット運動と同様に小学校6年間で学習する技を系統的に左から右へ表2に示しました。ここでは、中学年で学習する「基本的な技」の「台上前転」について説明します。

まず、中学年で学習する「台上前転」の前に、低学年ではどのような「運動遊び」を学習するのか表2で確認することにしましょう。しかし、表2を見ても低学年の回転系の「運動遊び」の欄には何も表記されていません。一般的に台上前転は、回転系の「基本的な技」として位置づけられていることもあり、簡単な技として理解されています。つまり、表2の回転系の「運動遊び」の欄に何も表記されていなくても簡単な技ということで、いきなり学習者に台上前転を学習させてはいないでしょうか。器械運動の技は、技自体が運動課題ということもあり、ほとんどの場合がいきなり技そのものを学習させてしまう授業形態をとってしまいがちになります。特に、ここに示した「台上前転」は回転系の「基本的な技」として学習指導要領解説にも表記されていますから。

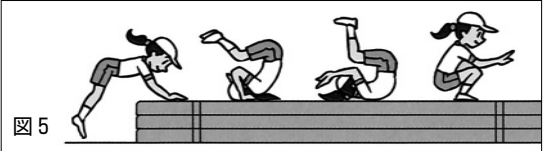
では、低学年で「運動遊び」が紹介されていない場合、どのような手順で「台上前転」を学習していけばいいのでしょうか。台上前転の運動課題は、とび箱上での実施を除いて、マット運動の「前転」と同じ課題をもっていますから、マット運動の「回転技」の「運動遊び」を参考にして、とび箱運動の「台上前転」も学習していきましょう。そして、「運動遊び」を学習させたらとび箱上での回転という課題を解決するために、ショートマットを数枚重ねて高さをつくり（図5参照）、低いところから高いところへ向かって前転を行う練習をします。このとき、マットを重ねて場をつくったことで高さはありますが、横幅がとび箱より広いこともあり、安心して練習することができます。この練習に慣れてきたら、次は実際にとび箱上で前転を練習しましょう。しかし、いきなり

表2 とび箱運動の技一覧

種目	学年	1・2年生	3・4年生	5・6年生
	系/段階	運動遊び	基本的な技（発展技）	発展技（さらなる発展技）
とび箱運動	切り返し系	踏み越しとび	開脚とび （大きな開脚とび、かかえ込みとび）	安定した開脚とび 大きな開脚とび かかえ込みとび
		支持でまたぎ乗り・またぎおり		
		支持でとび乗り・とびおり		
		馬とび タイヤとび		
	回転系		台上前転（大きな台上前転）	安定した台上前転 大きな台上前転 （首はねとび、頭はねとび）

高いとび箱で練習するのではなく、マット上にとび箱を1段、縦置きにして（図6参照）、台上前転を練習しましょう。慣れてきたら、1段ずつ高さを上げて、ある程度の高さになったら、とび箱を床上に置いて踏みきり板を設置し、実際に「台上前転」に挑戦してみましょう。このような手順をへて「台上前転」の練習を行ってください。表2に示したように、「台上前転」に対しての「運動遊び」が表記されていないからといって、いきなり「台上前転」を学習させることはやめましょう。まずは、「台上前転」の運動課題は何かを確認して、その課題を解決するための方法を見つけることです。「台上前転」は、先述したようにマット運動の「前転」とほぼ同じ課題をもっていますから、マット運動の単元のときに上記に示した、ショートマットを数枚重ねて前転を行う練習をすることで、「大きな前転」の練習になると同時に、とび箱運動の「台上前転」の導入にも役に立ちます。こうすることで、とび箱運動の「台上前転」に対しての「運動遊び」が表記されていない場合でも、マット運動の学習をすることで補えるようになります。

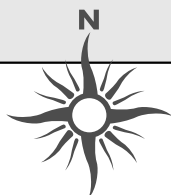
最後に「台上前転」に隠された運動課題を、図を使いながら説明します。実は、「基本的な技」として位置づけられている「台上前転」には、字



義に示された以上に難しい運動課題が潜んでいます。それは何か、わかりますか。「台上前転」は「前転」とほぼ同じ課題をもっていると先述してきましたが、「前転」より似た技があります。それは表1を見てもわかるように高学年で学習する「とび前転」です。とび箱運動での「台上前転」の最大の課題は、とび箱上での「前転」です。つまり、台上へ着手するまでの間で空中にとび出し、回転しながら着手する必要があるわけです。これは、かなり難しい課題だと考えられます。この課題を解決するためにも『体育の学習』児童書に掲載されたマット運動の「とび前転」の練習方法を参考にして下さい。目で見てわかるように「とび前転」と「台上前転」を重ねた写真Cを示します。このような課題が隠れていることがよくわかると思います。（みずしま・こういち）



写真C



再考 グループ学習—その1／問題提起

体育の学習指導の
根幹を支えるものは何か？

東京学芸大学教授 松田 恵示

はじめに

先生方のお話をうかがっていて、いつも心にズドンと響くのが、先生方の日常の忙しさである。朝、出勤して1日の構えを整えるのもつかの間、子どもたちに教室で会うまでにすでにあたふたと仕事が詰まっていく。クラスの授業では、学期後半が近づくにつれて今学期の予定が消化できるかどうかプレッシャーがかかり、毎日の授業も、休み時間も目いっぱい様々な子どもたちと会話し、宿題の「丸つけ」、プリントのチェックなどで時間が止まらない。子どもたちが下校した後は、学年会や様々な部会等の会議に時間をとられ、数々の行事ごとやイベントごとの段取りに加えて、家庭との連絡や教員間の連絡が絶え間なく入り、ようやくクラスの仕事や授業準備に取りかけられるころには、すでに一般的な夕食の時間を過ぎている、といったこともよくあるといった具合である。

ほんの一端に触れただけの経験でしかないが、今年の2月に大学近くの小学校で、6年生の体育のある単元の学習指導を担当させていただく機会を得た。そこでなによりもまず感じたのが、学校に流れる、余裕がない、しかも止まることのない「忙しさ」であった。こうしたなかで、小学校の場合、全8教科プラスアルファの教材研究を行い、学習指導について考え、その成果を生み出していかなければならないとなると、ほんとうに大変な職務だとあらためて実感させられた。もちろん、このような日常の中にある子どもとのかかわりや大人とのかかわりに心躍る瞬間があるからこそ、教師としての生きがいや充実感が生まれるし、そ

うしたなかであって、例えば体育の学習指導について研究し、その成果を子どもたちの姿として実感できたときに、教師としての喜びも湧いてくるという面もあろう。しかし、学習指導のあり方を考えるときに、先生方が抱えるこの日常の「忙しさ」の問題をやはりどのようにとらえ、反映させていくのかは、おそらく学習指導のあり方を考えるときの「具体性」につながる大変重要な問題であるように思う。

つまり、先生の職務のマネージメント(管理)の視点を欠いては、学習指導の研究も「絵に描いた餅」になってしまうという、現場であれば「当たり前」の問題をまず確認したかったのである。けれどもこの問題が「当たり前」であるからこそ、それは大きくかつ重要な視点であるとも思う。そこでとり上げたいものが、こうした先生方の「忙しさ」との関係を考えてときに、問題解決のひとつの「カギ」にもなりえるように感じられる学習形態の問題である。

「グループ学習」という課題

体育の学習を指導する場合、

- ①授業で取り上げる運動やスポーツの中身や教材のあり方
- ②クラスの子どもの1人ひとりの様子
- ③学習活動のしかた

この3つが意識されることが多い。

「どんなふうに体育をしようか」と考えたとき、とりあえずこの3つのことを考えることが必要になるからであろう。

つまり、ここにある「①学習内容」「②学習者」「③学習形態」という3つの視点は、学習指導の問題の基本的な領域となっているということである。このときに、とりわけ体育では、学習集団の問題もよくクローズアップされる。「仲間づくり」「かかわり」「グルーピング」などといった言葉でよく交わされる部分である。

学習形態という言葉は、学習集団の問題の視点から、主に学習における子どもどうしの「人間関係」の側面と、他方で、系統学習や問題解決学習か、などといった「学習内容」の側面を一般的には含むものである。こうしたなかで体育では、学習内容の問題もさることながら、戦争に向かう集団性や身体訓練といった過去の経緯の反省から、学習指導におけるよりよい人間関係や学習集団の形成の問題が、民主的な人間関係を育む点からも戦後大きな関心を寄せられてきたという面がある。そのことから、戦後すぐ、かなり早い段階で「グループ学習」に対する研究や実践が体育では積み重ねられた。こうしたいわば「財産」が、現在の学習指導のあり方にも、大きな影響を与えていると思われる。

さらに、1970年以降に広がった「生涯スポーツ」を理念とする体育の学習指導においても、この学習形態の問題はひとつの観点となり、「グループ学習」は、「学習内容」の面からも大きくクローズアップされることになった。「楽しさ」を核とする「スポーツ」という文化が、生涯にわたって日常化し、だれでもいつでも運動に親しめる社会を築くためには、体育の学習指導において、何を大切にしなければならないのか。そもそも「楽しさ」は強制されて味わえるものではないから、運動やスポーツの実践に対しても「自発的」で「主体的」であることと、それを可能にする民主的な集団形成や人とのつながりがひとつのポイントになろう。このときに、「一斉指導」や「個別指導」ではなく、その中間にありつつも、「教師は計画を立て、それに従って指導することになるが、各グループの自主性を認める。必要に応じて一斉学習や個別学習を用いるが、この小さなグループを学習の基本単位と考える。したがって学習活動は一般的に集団活動である」(竹之下休蔵『プレイ・スポーツ・体育論』大修館、1972) ところの「グループ学習」が取り上げられたのである。

こうした学習集団の問題として取り上げられた「グループ学習」の成果は、体育の学習指導にとどまるものでなかったこともよく強調される。例えば、戦後の「グループ学習」研究をリードした竹之下休蔵は、神奈川県小学校とのグループ学習を体育の学習に取り入れる実践(実験)研究の成果として、次のように述べている。

「実験における変化の過程は緩慢であり、のんびりしたものであったが、徐々に、子どもたちは自分たちの問題について話し合い、自分たちで計画を立て、グループをつくって各自の役割を決め、必要があれば他の学級とまた学校児童会で話し合い、勝つための協力を工夫し、グループがよくなるために、上手なものが下手なものに教えるというようなことが加えられていった。教師の指導はもとよりであるが、児童の相互学習を活発にしたわけである。この結果児童間の人間関係はたしかによりよくなり、運動や遊びにおける問題も減少し、自由時間の運動も組織だち、自主的・計画的なグループ活動が活発になり、今日では運動会の計画や運営もほとんど児童たちでなされる(前よりも少ない準備時間で)ようになった。なによりも収穫であったのは、体育学習の効果が他教科の学習に及んだこと、及び懸念された身体的発達—とくに運動能力や技能—により結果が認められたことである。」(竹之下休蔵、『体育科教育』11月号所収、大修館、1955)

竹之下は、次のようにも語っている。「授業と社会のつながりをもっと具体的に考えれば、教師は社会の代理者、内容は社会の文化の一部、子どもはやがて社会の成員になるということになる。しかも社会は変動する。教師は子どもたちが、やがて成人したときの社会と生活を考えて行なわなければならない。私は学習指導の構造を、社会(集団・文化・変動)、教師、内容(運動文化)、子ども、学習集団、施設・用具の諸条件が構造づけられたものとする。学習指導は、子どもたちを伸ばすために、これらの諸条件を方法的に統一しなければならない。学習指導法はこの構造を機能的に捉えたもの、その方法化といってよい。グループ学習の実践には学習指導の構造論が必要である。それ故にグループ学習は、この構造論に基づく学習指導法を学習における集団あるいは人間関係の視点からそのように名づけたものである」(竹

之下休蔵『プレイ・スポーツ・体育論』大修館、1972)

つまり、「グループ学習」という言葉や、それを使った体育の学習指導の実践には、「子どもの集団学習法」という単なる指導マニュアルの問題ではなく、体育の学習指導をめぐる、より全般的な「子どもを育てる」という広い課題に対して、いわば様々な教育活動のあり方を集約した形が現されている必要があるのではないかと、問いかけているのである。こうした指摘は、日々の忙しさに忙殺されるあまり、体育の学習指導を、より全般的な「子どもを育てる」という広い課題や様々な教育活動のあり方の問題とは切り離して、単なる指導マニュアルの問題としてとらえがちな現在に、逆に時代を超えて、現状を打破する手がかりを与えてくれているように思われる。

「米粒をおにぎりとして握る」難しさ

もちろん、現在の学校は、社会状況の変化が激しく、子どもの変化や先生のおかれている状況の変化も大きい。課題は多様化し、かつ拡散化している。それゆえに、教科指導の問題、学級経営の問題、特別な支援の必要な子どもへの指導の問題、保護者への対応の問題、学校行事の対応への問題、学力・体力低下の問題、子どもの二極化の問題等々、教師として処理しなければならない問題も多い。けれども、こうした一連の学校での指導活動は、もともと「子どもを育てる」という、ある大きな目標に向けて行っていることであるし、この意味では、それぞれを切り離された「場面」として個別に処理していく、というのではなく、むしろそれぞれの「つながり」や「相互関係」を考えるとともに、「子ども」「教師間の協力」「保護者との協力」「地域との協力」といった「つながり」の中に、職務の「構造論」を考えそれを基盤にして、ひとつひとつの指導活動を関連づけて対処しなければならないのではなからうか。例えば、体育は体育、理科は理科、学級活動は学級活動、生徒指導は生徒指導、保護者対応は保護者対応などと、ひとつひとつの職務をバラバラにとらえてしまうと、学校での1日というものが、あたかも「米粒をおにぎりとして握る」ような、力を入れても入れても形としてまとまらず、忙殺感だけが残ってしまうのではないだろうか。このときに、

ひとつひとつの米粒が炊きあがり、お互いが「ひとつについて」ひとつの「おにぎり」としてまとまりを保つための「カギ」のひとつが、竹之下が述べるような、体育の「グループ学習」にあるのではないかと思えるのである。

まず、体育で学習する内容は、子どもたちに好まれる「運動」や「スポーツ」がほとんどであるし、学習活動は座学ではなく、身体活動をとともう開放的なものである。もちろん、近年は、運動の好き嫌いにも二極化がともなう。しかしながら、他教科に比べれば、それでも、子どもたちの好意度は、1、2位を争うものであることは変わらないであろう。こうした学習内容の特徴のうえに、子どもたちの「自発性」や「主体性」の発揮が、「生涯にわたる豊かなスポーツライフの実現」をめざす現在の体育科には不可欠の指導上の視点となっている。しかし、ほとんどの運動やスポーツは集団活動であるし、個人的種目であってさえ運動やスポーツの学習には集団活動が欠かせないことは、これまでの成果からも実証されている。このために、児童1人ひとりの「自発性」や「主体性」を発揮しつつも、「集団性」をしっかりとつくり上げていかねばならない体育の学習活動は、子どもならず人間全般に対して魅力をもつ「運動の楽しさや喜び」を直接のねらいとしつつ、こうした「人間関係」のあり方に力点を置く「グループ学習」という学習形態を大切にすることで、他の学校生活でもモデルとなりうる集団性と民主性(自立と協働)という基礎的な力を育ませることに大きく寄与しうる。

また、こうした子どもとの協働作業による体育科の学習指導への工夫と実践の体験が、教師自身にも他の職務実施における人間関係のあり方に対してモデル形成する力を与える場合もあり、体育での「グループ学習」をめぐる指導実践が、ひとつひとつの職務を「構造論」に基づき、ある「まとまり」として関連づけ、日々の職務構造を変化させることで、「忙しさ」を緩和し本来の教育に携わる「手応え」を回復させてくれるのではないかと、考えたいのである。このような意味においても、体育の「グループ学習」について、生涯にわたる豊かなスポーツライフを子どもたちに実現するためにも、また、それを指導する教師がゆとりと充実感を体育の指導のみならず、学校全体の

職務に対して取り戻すためにも、再考することの意義は大きいと思われる。

「他者」との関係に特徴づけられる体育の学習

ここで、運動やスポーツのもつ「人間関係」の特徴について、「他者」という言葉からも考えておきたい。「グループ学習」とは、あるいは、より全般的な「子どもを育てる」という広い課題に対して、いわば様々な教育活動のあり方を集約した形が現されているような「グループ学習」とは、いったい何を手がかりにすればよいのかについて、考えてみたかったからである。このときに、対比させたい言葉が、「他人」と「他己」という言葉である。

「他人」とは、通常、「知らないのかかわらない人」のことを指している。例えば、たまたま電車に乗り合わせた隣の乗客は、もちろん「他人」であるし、これはつまり、「知らないのかかわらない人」である。この「他人」に、気兼ねせず「この荷物持ってくれる」などと言おうものならすぐさま変人扱いされてしまうことになろう。あくまでも、「知らないのかかわらない」が基本である。こういう「他人」との共存は、ルールに基づく規範性がポイントとなっている。「かかわらない」ということをお互いに了解すること、つまり「共存のための秩序」を暗黙に前提にするからである。

一方で、「他己」とは、家族や友達など「知っているのかかわる人」のことである。他ではあるのだけれども、「他人」のように、その人の人格には踏み込まずあたかもひとつの風景のように接するのではなく、自分自身の生活空間の中に、まさに重要な存在者として共に生きるひとつの人格としてかかわりをもつのが、ここでいう、己の世界の中にある他＝「他己」である。「他己」との関係は、親密さにもとづく共同性がポイントとなっている。

このように考えると、「他人」と同様「知らない」のだけれども「他己」と同様「かかわる」人＝「知らないけれどもかかわる人」のことを、「他者」と呼んで問題はなかろう。つまり、「他人」と「他己」との中間である。一般に「人間関係」とは、この「他者」関係を問題にしてきた。なぜなら、「他人」も「他己」も、人間と人間の関係

の取り方ではあるけれども、「他人」はルールに基づきお互いに無関心、不干渉を前提にするだけに組織や集団を構成することがなく、一方で「他己」は「知っているものどうし」＝共同性を原理とするのであるから、「知らないものどうし」の集団構成＝社会性とは位相が異なっているからである。「他者」との関係は、この意味で「ルール」と「親密さ」の、「規範性」と「共同性」の両義的な関係、一種の「あいまいさ」の中にある。しかし、これこそが、社会性という言葉の実質なのではないか。

ただ、ここにある「他者」関係は、運動やスポーツにとっては極めて重要である。なぜなら、ルールに基づき、かつ親密さの中なかかわりをもたなければ、スポーツという文化の協働的な楽しみがもたらされないからである。スポーツという言葉が語源としてもつ「PLAY＝遊び」の要素は、本来、ここでいう他者との関係なしには生まれえない。競争し協働する「他者」との関係がなければ、ロジェ・カイヨワが指摘した「アゴン(競争の遊び)」や「ミミクリ(模倣の遊び)」は成立しない。この意味でスポーツという生活文化は、徹頭徹尾「社会的」なものでしかなく、だからこそそれは、ときにコミュニティの再構築に人を向かわせたり、人生の意味を人にもたせたりまでするのであろう。

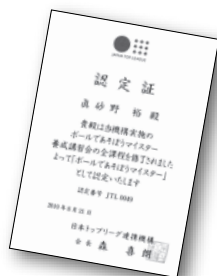
「知らないけれどもかかわる」ことで形成される「みんな」という言葉は、もちろん学校生活の基盤である。こうした「みんな」を可能にする諸条件を探らなければ、職務多忙の改善も、教育に携わる手応えも、そしてなによりも、生涯にわたって運動やスポーツに親しむ子どもを育てることも進まないということになるのではないかと思われるのである。そこで、次号以降で、体育における「グループ学習」のより具体的な問題について、様々な側面から考えていくことにしてみたい。

(まつだ・けいじ)

“遊び”を通して身につける

——『ボールであそぼうマイスター』

養成講習会を終えて——



東京都昭島市立拝島第一小学校副校長 眞砂野 裕

——眞砂野先生は教師として最初の「ボールであそぼうマイスター」ですが、まずはその概略についてお聞かせ下さい。

日本トップリーグ連携機構が主催している事業で、1つの種目に限らず、子どもたちに、オールラウンドにボール遊びを楽しんでもらい、運動のスキルにも触れてもらう、その指導・普及をするというものです。

非常に特徴的なのは、今お話ししたように1つの種目に限らず、オールラウンドなスキルが体験できるという点と、もう1つは“遊びを通して”ということですね。いわゆるトレーニングの要素ではなくて、子どもがのめりこむように、遊びながらスキルを身につけていく。その2つが特徴的なことだと思います。

——ボール運動にもネット型やゴール型などいろいろありますが、それらに共通するスキルを身につけさせるということでしょうか。

そうですね。ただその場合の「共通するスキルを身につけさせる」というのは動き方などではなく、ボールに触りながらということです。実際に講習会のときも、いろいろなボールをあえて使わせる。大きいボール・小さいボール、少し柔らかめ・硬め、などです。同じプログラムにしても、ボールが違うことによって感覚が変わるんです。種目に入る前のボール遊びというのでしょうか。そこをねらっているように思います。2日間の講習のなかでも、種目的なものは、最後にプレルボールをみんなで遊んだぐらいで、あとはむしろ「このボール1個でどんな遊びができるか」というところにプログラムの重点がおかれているんです。

——先生は今までも、ゲーム・ボール運動の研究をなさっていますが、講習会のなかで新しい発見・気づきはありましたか。

2つあります。

僕が今回の講習会でお会いしたのは、バスケの元オリンピック選手や、なでしこジャパンの選手の方々などです。トップリーグ連携機構だけに各スポーツ界の第一線で活躍された方たちが集まってくるわけです。そういう方たちが同じようにおっしゃっていた「子どものうちは“遊”びなんだ。遊ばせることが大事なんだ」という言葉が、僕にはあらためて新鮮に聞こえたんです。やはりそうなんだ、と思いました。ひとつの種目を何度も何度も練習させることも場合によってはあるかもしれない。ですが、もっと自由に考えて、子どもが「おもしろい!」と思うことが大事なのだ。そういったことを、スキルのには日本トップの人たちが口をそろえておっしゃっているので、本当にそうなんだなと思ったことが1つですね。

もう1つは、技術・技能・スキルそのものを、もっと自由に考えていいんだ、ということです。例えば2人組でボールをパスし合うというプログラムがあったのですが、あえて手をクロスして、キャッチさせるとか、やわらかく卵のようにキャッチさせるとか、様々なキャッチングの方法をさせるんです。それがまたおもしろい。様々な方法を楽しんでいるなかで、スキルそのものも遊びながら身につけていく。つまりキャッチングひとつにも様々な方法があるんだなということを、あらためて気づかせてもらったという気がします。

——楽しく遊ばせながら、子どもたちにボール運動のスキルを身につけさせることができるプログラムなのでしょうか。

そうですね。動きそのものが楽しい、技能と楽しさを離さない、ということだと思います。今回の講習のなかでも、常にそういう趣旨でやっていたように思います。例えばボールをやわらかくキャッチする卵キャッチ、これは動きそのものがおもしろいので、どうすればやわらかくキャッチで

きるかに夢中になってのめりこんでいきます。それがそのまま、キャッチングのスキルになっていたりするわけです。体づくり運動の低学年など、用具を操作させる運動遊びがありますね。そこにはボールを使った動きが例示で入っていますから、そのままストレートに今回のプログラムが使えると思います。プログラムには授業の現場で使える引き出しがたくさん入っているので、教師は知っておいたほうが良いと思います。

楽しいから動くし、楽しいから工夫する。動くこと・ボールを扱うことそのものが楽しいんだという感覚でこの講習は構成されていたし、教師としては、現在、技能だけが楽しさから遊離して「この単位ではこの技能を身につけさせなければならない」という体育が増えている、そこに警鐘を鳴らすような意味も感じました。

授業者として講習の内容を授業に取り入れようとしたときには、遊びのなかに、いかに意図的に運動文化、例えばバレーやバスケットやサッカーなどにつながるような運動遊びをプログラミングしていくかというところが、腕の見せどころだと思います。難しいことではありますが、そこがいちばん大事なところであり、実践していかなければならないところかなと思います。

実践化のヒントもありました。今回のプログラムではキャッチングの遊びがとても多かったんです。「今、何が子どもに足りないのか」——、言い換えると「何を身につけさせれば最低限ゲームが楽しめるのか」というと、ボール運動系はやはりキャッチング……、サッカーだったらトラップができるか、などなんです。そこがどうしてもゲーム中のネックになってしまう。ボールを落としてしまったりすると、野球だったらアウトにできないし、バスケットだったらパスがつかないし、サッカーだったら相手ボールになってしまう。偶然かもしれませんが、今回のプログラムに入っていたキャッチングの多様さ・おもしろさに気づかせるような遊びは授業とマッチングすると思います。

授業者はこの講習を受けたとしたら、もう一步工夫して、それを授業に生かすにはどうしたらいいかを考えねばならないと思いますね。ひと工夫が必要になると思います。

——それは、子どもたちの技能のレベルなどを見ただうで内容を選ぶということでしょうか。

それも大切な視点です。まず教師は、バレーならバレー、バスケットならバスケットでどんな技能が必要になってくるかを、知っていなくてはならないと思います。網を張っておくというのでしょうか。そのうえで、子どもたちを見たときに「この子にはこういった授業が必要だ」「この子はここまではもっていける！」ということを判断する。それが教師の眼力というのでしょうか。「このスポーツはこれとこれと、この技能が必要だ」ということを、教材分析や研究会などできちんとおさえたうえで、そのスポーツのおもしろさを体感させてあげることが大事だと思います。

——ボールのキャッチングが多いということでしたが、足を使う活動などもありますか。

はい。例えば、最初に笛が鳴ったら右足の裏で止める。次は左足、今度は膝、今度はお尻というように、ボールを止めるときのやり方をいろいろと楽しめるものがありました。

——先生が今回のプログラムを受けて、他の先生に薦めるとしたらどんな点ですか。

「目の前にボールが1つ転がっているとき、何ができますか？」という問いに対する引き出しを、教師はたくさんもつべきだと思うんです。その点で、このプログラムはお薦めできると思います。

繰り返しになりますが、多様な動きをつくる運動遊びの用具を操作する運動遊びに、ボールを使った活動がありますよね。これは、特に僕らボールゲームを推奨・研究する者にとってはものすごいチャンスで、ここで何をさせるのかというのは、非常に大きいと思います。本来、子どもたちはボールがとても好きです。よく子どもたちの運動離れが問題視されますが、「ボールを使った運動遊びのなかで何をさせるか」という引き出しを教師がたくさんもつことは、その歯止めにつながることでと思うんです。

講習で学んだプログラムを校内研修で実践したのですが、先生方には「あっ、こんなやり方もあるんだ」と喜んでいただいたんですね。「ボール1つで何ができるか」という引き出しをたくさんもつことは大事だと思いますし、もう1つ、ボール単体で動かす遊びのその先に何があるのか、そこから何を引っ張ってくるのかということのアレンジしていくことが授業者としてはとても大事なことのなのだと思います。(まさの・ゆたか)