

ゴール型ゲームにおける子どもの学び

—— 児童の対話と教師の働きかけからの検証 ——

The Learning of Children in Goal Type Game

—— Verification from children's dialogue and teacher's interaction ——

井 沼 瑶

Yo INUMA

(和歌山大学教育学研究科)

村 瀬 浩 二

Koji MURASE

(和歌山大学教育学部)

2018年10月22日受理

抄録

本研究では、小学校体育において、児童が「対象(教材)」、「他者」、「自己」との「かかわり」を経験することによって、生まれる学びについて検証した。ボールゲーム単元のゴール型ゲームにおいて、対象グループとした児童5名の行動や発言、対話の様子などを中心に文字に起こした。このデータを分析する中で、単元を通して大きな変化が見受けられる児童Mを抽出した。単元序盤、ゲームでの動き方がわからずに戸惑う様子が見られた児童Mが、教師や仲間からの指示・誘導により、ゲームでの動きを習得し、単元終盤には自分から仲間にゲームでの動き方を指示することができた。この児童の具体的な行動を、3つのカテゴリーに分類し、単元を通じた変化過程を時系列に沿って検証した。これらの検証の結果、児童が学びを実現させる中で生じる「葛藤」や「まさつ」が明らかになり、これらが学びの実現につながる過程には、教師の学習課題に則した働きかけや仲間からの働きかけが大きく影響していることが明らかになった。

I. はじめに

新学習指導要領(2017)では、複雑で変化の激しい社会の状況に伴い、様々な情報や出来事を受け止め、主体的に判断しながら、自分を社会の中でどのように位置付け、社会をどう描くかを考え、他者と一緒に生き、課題を解決していくための力が重要だと考えられている。そのために、学校現場では、“主体的な学び”、“対話的な学び”“深い学び”の3つの視点から学習過程を質的改善することが求められる。

これらの「学び」は、1990年代、ヴィゴツキー(L.S. Vygotsky)の「発達最近接領域」の考え方に影響を受け、様々な「学び論」が提唱されている。例えば、佐伯ほか(1995)は、「学び(学習)を個人の頭の中での知識獲得過程と見るのではなく、文化的実践へのかかわりと見ることであり」ととらえている。また佐伯ほか(1995)は、「学びの実践は、『世界づくり(認知的・文化的実践)』と『自分探し(倫理的・実存的実践)』と『仲間づくり(社会的・政治的実践)』相互に媒介し合う三位一体の実践」と述べている。

体育科において岡野ら(2012)は、佐藤の「対話的学びの三位一体論」に基づきながら、構想・実践した体育授業(小学5年生：リレー)を事例とし、「体育における対話的学び」の三つの次元について検討した。この事例研究から、「体育における対話的学び」の三位一体を、次のように示した(図1)。

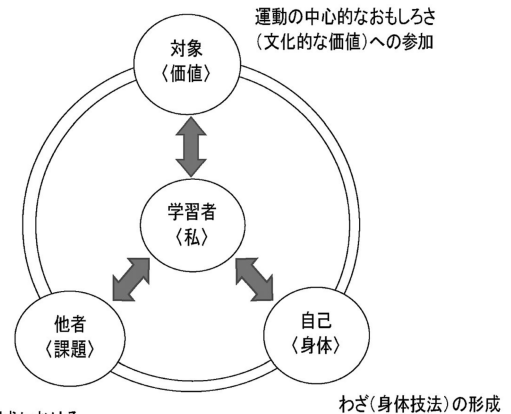


図1 「体育における対話的学び」の三位一体、岡野(2012)．筆者改変

この研究から、学びが成立する過程には、子どもたちのなかに「葛藤」や「まさつ」が存在し、それに対して仲間や教師からの働きかけが行われることによって学びが生まれると考えられる。

II. 目的

そこで本研究は、小学校体育のゴール型ゲームにおいて子どもたちの、技能の向上の過程を検証する。その中で、周りからの「相互作用」に焦点を当て、子どもたちが、学びを実現させる過程とそこに起きる周り

からの働きかけを検証することを本研究の目的とする。

Ⅲ. 研究方法

1. 調査方法

1) 調査概要

W県内のF小学校において、ボールゲーム単元における、児童同士の「かかわり」、教師と児童との「かかわり」、教材との「かかわり」に着目し、様々な「かかわり」から生まれる学びについて検証した。授業はクラスの担任教員が実施した。

2) 調査時期及び場所

- ・2017年11月6日～11月30日
- ・F小学校 体育館

3) 調査対象

小学校4年生の児童30名のクラスにおいて、5人1チームのチーム編成を担任教員が行った。全チームの中から担任教員と「技能差」、「授業での様子」、「5人の関係性」等話をした上で、対象チームの設定を行った。

4) 実施内容

授業は、全7時間で行われた。教材は、ゴール型ゲームであるザースボールであった。授業構成は、全て担任教員が計画した。授業の流れは、①走ってパスパス(ドリルゲーム)、②三角形でパスパス(タスクゲーム)、③3対3のメインゲームで行った(表1)。なお、2時間目、3時間目のメインゲームはハーフコートでのゲームを取り入れた。ルールやコート図は表2、図2に示す。

また共有課題については各時間の冒頭に表中に示すような内容について、発問を交えた問題提起を行い、子ども達の回答のなかから課題を提示した。

5) 調査内容

(1)観察

全7時間の授業を観察し、対象グループの様子と授業の流れを記録した。

(2)ビデオ調査

ビデオカメラ1台を用いて、対象グループの活動の様子を撮影し、記録した。

表1. 授業の流れ

時間	1	2	3	4	5	6	7	8
共有課題	ルールの確認をし、試しのゲームする	味方とのパスをつなげる	こぼれ球を得点につなげる (リードパス)		チームで作戦を立て、実行する		リーグ戦	
コート	オールコート	ハーフコート		オールコート				
1時間の流れ	①準備、準備運動 ②めあて(課題)の確認							
	③試しのゲーム ④ゲームの振り返り ⑤次時の課題設定	③チーム練習 ・ドリルゲーム (走ってパスパス) ・タスクゲーム (三角形でパスパス)					③リーグ戦 ・ゲーム1 ・ゲーム2 ④振り返り	
		④ゲーム(総当たり) ⑤振り返り		④ゲーム ⑤振り返り				
	⑥片付け							

表2. ザースボールのルール

- ・ゲームは3対3で行う。
- ・ゲームは前半3分、後半3分で行い、前半と後半の間にメンバーを交代する。
- ・審判は相互審判制とする。
- ・ドリブルはなし。
(※空中でボールをキャッチし、着地の時に勢いで2、3歩歩いてしまうのは可)
- ・シュートゾーンに入れるのは1人。
- ・ボールを落としたときや、得点が入ったときは相手ボールとなる。
- ※ハーフコートでのゲームでは真ん中からリスタート。
- ・サイドラインからボールが出たときは、ラインの外からスローパスで再開する。
- ※ハーフコートでのゲームは真ん中からリスタート。
- ・守備においての接触は禁止とする。
- ・守備側でシュートゾーンに入れるのは2人だけ。
- ・パスカットをしたときは、カットをした側から始まる。
- ※ハーフコートでのゲームは真ん中からリスタート。

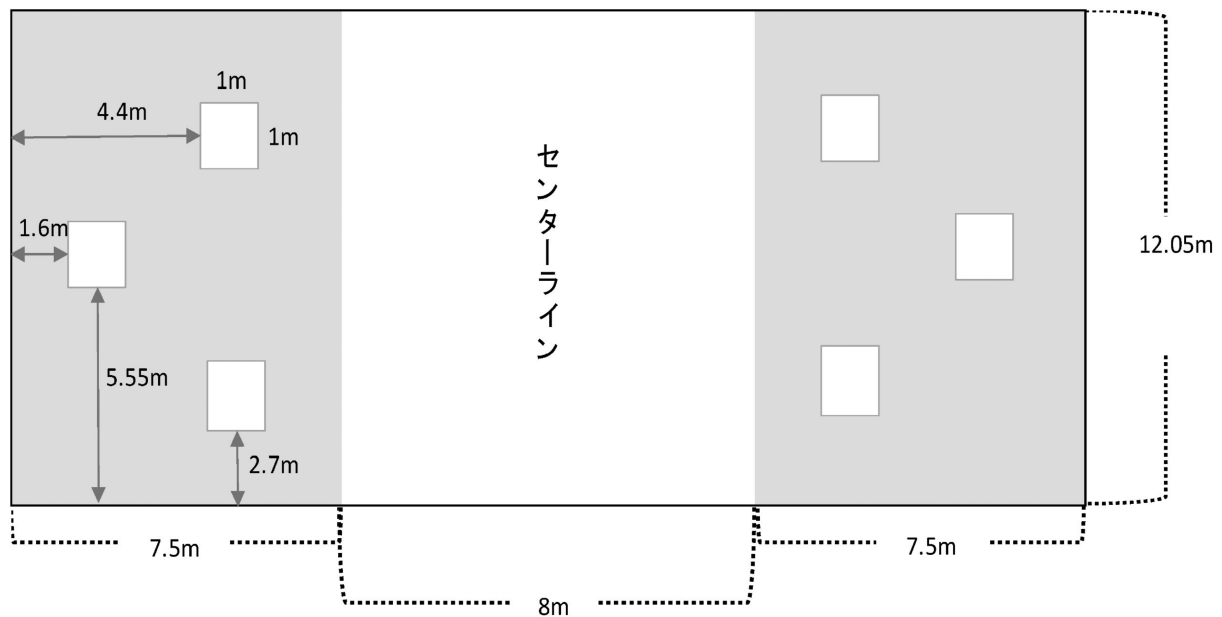


図2. ザースボールのコート

2. 分析方法

1) 観察、ビデオ調査

観察記録と、ビデオで撮影した映像を基に、対象グループの児童5名の行動や発言、対話の様子などを中心に文字に起こし、テキストデータを作成した。作成したテキストデータを、木下(2007)の「修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ」(Modified-Grounded Theory Approach ; M-GTA)の分析手順に従い、筆者と保健体育科教育を専門とする大学教員1名、合計2名の話し合いのもと分析を行った。

2) カテゴリーの分類

M-GTAによる分析で、生成した概念から、単元を通して変化が見受けられる児童Mを抽出した。この児童Mに関わる概念を抽出し、類似している概念を集め、グループを生成した。生成したグループの類似性から1. ゲームへの意欲、2. ゲーム理解、3. チームづくりの3つのカテゴリーを生成した。

IV. 結果及び考察

結果図を以下に示す(図3)。

結果1. ゲームへの意欲カテゴリー

ゲームへの取り組み方に関する概念を抽出し、類似しているものを集めて分類した結果、1. ゲームへの意欲が低い、2. 意欲の高まり、3. 授業への積極的な参加の3つのグループを作成することができた。この3つをゲームへの意欲カテゴリーとした。概念番号の近いもの同士を比較すると、グループ1→2→3の順に沿った行動変容が起こった。

結果2. ゲーム理解カテゴリー

ゲーム中の行動に関する概念を抽出し、類似しているものを集めて分類した結果、4. 教師・仲間からの指示に従う、5. 仲間からの誘導による気付き、6. 児

童Hの指示への理解・納得、7. 主体的な判断、8. ゲームメイクに関する新たな発想の5つのグループを作成することができた。この5つをゲーム理解カテゴリーとした。

概念番号の近いものを比較すると、グループ4→5→6→5→6→7→8の順に沿った行動変容が起こった。

結果3. チームづくりカテゴリー

チームメイトとの関係性に関するものを抽出した結果、9. 関係性の薄さ、10. チームのまとまりを意識した働きかけの2つのグループに分けることができた。この2つをチームづくりカテゴリーとした。

概念番号の近いものを比較すると、グループ9→10の順に行動変容が起こった。

結果4. カテゴリー間の因果関係

カテゴリー間の関係を時系列に沿って比較した。

この比較から、グループ5とグループ2が同時に表れていた。具体例として、5時間目に「ボールを持つとすぐに味方を見つけてパスを出す」という行動があり、その後「初めてメンバー構成のリーダーシップをとる」といった行動があった。

また、グループ3とグループ6が同時に生じていた。具体例としては、4時間目に「ドリルゲームが始まる前にすぐにボールを取りに行く」という行動があり、その後「ボールを持っていない時に空いている場所に走り込むようになる」といった行動となった。

カテゴリー内の変化過程と照合した結果、児童Mは、5. 指示による気付き→2. 意欲の高まり→3. ゲームへの積極的な参加→6. 指示への理解・納得→5…のサイクルを繰り返し、ゲームへの意欲とゲーム理解が交互に影響し合っていることが推察できる。

単元序盤、ゲームでの動き方がわからず、戸惑い・

児童Mを主軸としたカテゴリー分類

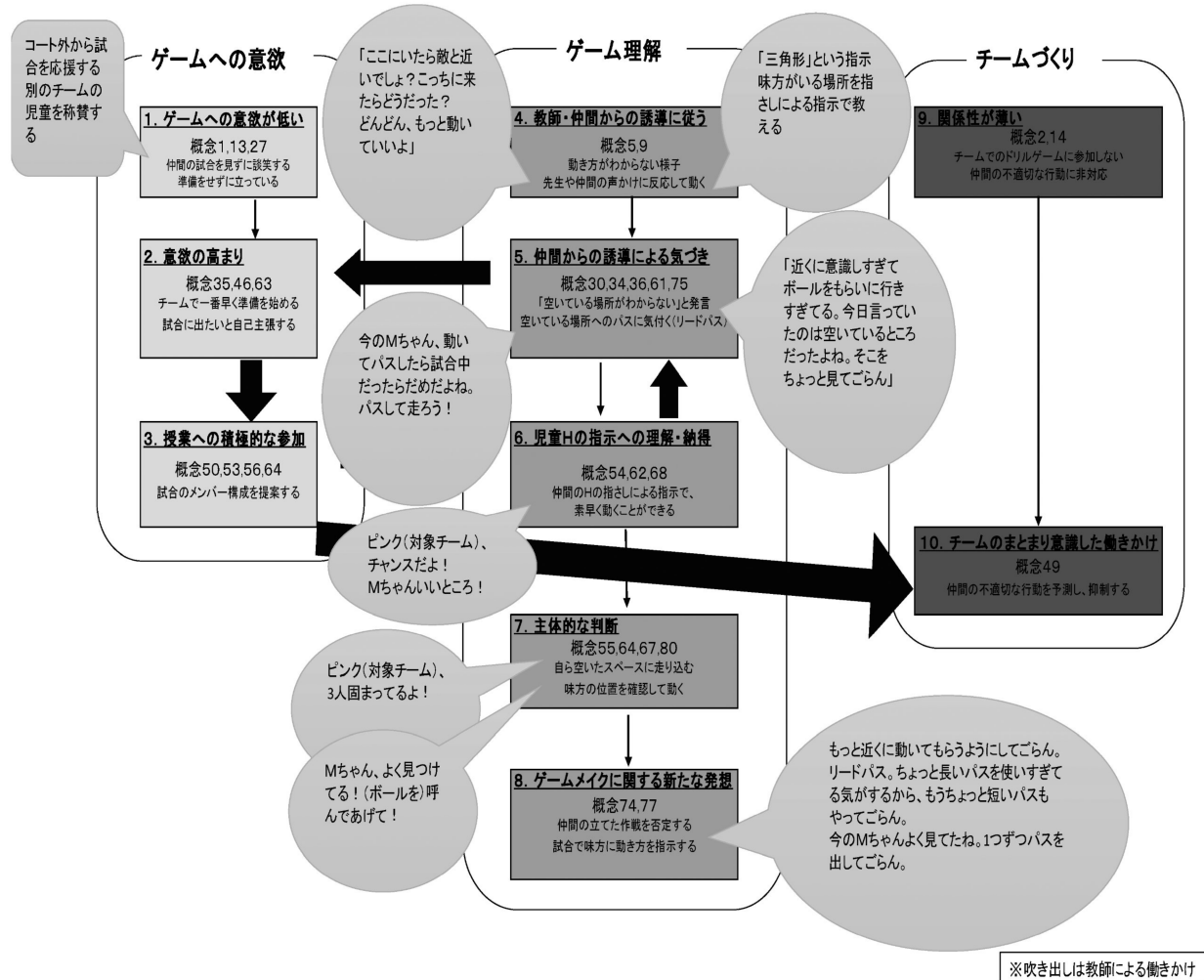


図3. 結果図

困惑の様子が見られた児童Mは、単元が進む中で、児童Hによる誘導を受け、その理解によって主体的な判断やゲームメイクができるようになった。これは、上記に述べたように、ゲームへの意欲の高まりとゲーム理解の向上が交差したことで生じた結果であると推察できる。

児童Mのゲーム理解向上の過程には、児童Mに対する仲間や教師の働きかけがあった。仲間からの働きかけは、主に試合における児童Hからの指示である。例えば、試合の中で指をさして動き方を指示したことや、相手のことを見るように指示を出したことである。

また教師の働きかけについては、結果図に示すように、ゲーム中の動き方に関する働きかけが多く行われていた。具体例を挙げると、「空いた場所」や「三角形」という言葉で、パスをつなげるための位置取りを指示していたことである。

これらの働きかけは、各時間の冒頭の共有課題に関連したものであった。

考察1：教師の働きかけ

今回の事例においては、単元序盤から終盤にかけての技能の向上に伴い、ゲームへの意欲の向上が見られた。また、仲間への働きかけができるようになり、チームづくりを意識した仲間とのかかわりも見られた。技能の向上は、教師や仲間による働きかけによって、促されたものであった。

まず、教師からの働きかけに焦点を当てる。単元序盤、児童Mは試合での動き方がわからず、1人で立ちすくむ様子が見られた。それに対し、教師はコートの中に入って児童Mと位置取りを確認したり、指さして指示したりするなどの働きかけを行った。単元が進む中で、空いたスペースに走り込むなどの試合での主体的な判断が見られるようになると、教師は、「いいところ！」などと称賛した。また、ボールに固まる様子が見られると、「固まっているよ」と声をかけることで、気づきを促す働きかけをしていた。最終の時間には、児童Mが自らゲームメイクをする姿が見られた。しかし、思ったようにパスが繋がらず、不服そうな表情を見せる場面もあった。それに対して教師は、チーム

全員に聞こえるようにパスの方法をアドバイスした。

本事例において、教師から児童Mへの働きかけを検証した結果、「ゲーム理解」に関する働きかけが主であることが分かった。このような働きかけに促され、単元を通して児童Mのゲーム理解が向上したと推察できる。それに伴って、児童Mの授業への積極的な参加といった「意欲の向上」や、チームにおけるリーダーシップの発揮といった「チームづくりへの介入」が現れたと推察できる。

以上のことから、ゴール型ゲームにおける児童の学びは、教師の相互作用場面における「ゲーム理解」にかかわる働きかけが大きく影響しているものと考えられる。

考察2：仲間の働きかけ

次に、仲間の児童Hからの働きかけに焦点を当てる。

単元序盤、試合での動き方がわからない様子の児童Mは、試合でのパス回しに参加できない様子が見られた。児童HがMの存在に気づき、「あっちに行って！」と動き方を指示したり、フリーになっている児童Mにパスを出したりすることだった。

単元中盤になると、児童Mの試合中の動きは、ボールの動きに揺さぶられることが多くなった。その様子をみた児童Hは、コート外から児童Mの名前を呼んで指示を出したり、フリーになっている味方を伝えたりするなどの働きかけをしていた。児童Mは、児童Hからの指示を受けると、素早く動くことができた。

4時間目に、児童Hが児童Mに対し、試合中の自己判断を促す働きかけをする場面が見られた。しかし、児童Mは児童Hに対し、「そんなんわからん！」と強く反論した。この場面から、児童Mが、児童Hの指示に依存していると推察できる。その後、児童Hから児童Mに対する働きかけは、指差しでの指示が主となり始めた。児童Mは、この指差しによる指示で、素早く空いたスペースに動くことができるようになった。単元終盤には、自ら空いたスペースに走り込んだり、味方の位置を確認して動いたりといった、主体的な判断が見られるようになった。

本事例において、仲間から児童Mへの働きかけを検証した結果、単元を通して「ゲーム理解」が向上している過程には、仲間からの指差しによる指示や誘導があったことが分かった。さらに、仲間からの自己判断の促しの中でのやりとりにおける意見の対立は、単元終盤の主体的な判断を引き出すきっかけとなった。

V. 総合考察

本事例では、小学校体育授業のゴール型ゲームにおける子どもの学びについて、学習の中で生まれる葛藤やまさつがどのようなものであるか、また教師や仲間からの働きかけによって、どのような学びが展開され

ていくかを検証した。結果により得られた知見を以下にまとめ、述べていく。

体育授業のゴール型ゲームにおいて、子どもが学びを実現させる中で生じる「葛藤」や「まさつ」には、

①技能の低さによる不安や戸惑いなどの自己内で生じているもの

②課題を達成することが出来ないことなどの対象とのかかわりの中で生じているもの

③他者との不安定なかかわりから生じているものがあると推察できる。

本研究における「まさつ」や「葛藤」は共有課題に関連するものであった。例えば、空いている場所や三角形に対する理解である。つまり、これらに対する児童Hと児童Mの理解の差が、「まさつ」や「葛藤」の原因となっていた。それに対して、相互作用場面における教師のゲーム理解を促す働きかけや児童Hの働きかけが、児童Mの理解を進め、「まさつ」や「葛藤」を学びへと変えたと解釈できる。

このような働きかけにより、児童Mのゲーム理解力が単元を通して大きく向上し、それに伴って、「意欲の向上」や、「チームづくりへの介入」が現れたと推察できる。

引用参考文献

- 1) 文部科学省(2017)学習指導要領. 岡野昇・佐藤学(2015) 体育における「学びの共同体」の実践と探求. 大修館書店
- 2) 佐伯胖・藤田英典・佐藤学(1995) シリーズ学びと文化①ー学びへの誘いー. 東京大学出版会
- 3) 岡野昇・山本裕二(2012) 関係論的アプローチによる体育の授業デザイン. 学校教育研究27(0), 80-92. 日本学校教育学会
- 4) 佐藤学(2012) 学校を改革する 学びの共同体の構想と実践. 岩波ブックレットNO.842. 岩波書店.
- 5) 佐藤学(2000) 「学び」から逃走する子どもたち. 岩波ブックレットNO.524. 岩波書店.
- 6) 松本大輔・細江文利・鈴木直樹・田中勝行(2009) 「授業の内からのアプローチ」による運動有能感ワークショップ形式の授業を手がかりにしてー. 体育科教育学研究, 25(1): 1-13
- 7) 鈴木直樹・梅澤秋久・鈴木聡・松本大輔(2013) 学び手の視点から創る小学校の体育授業. 大学教育出版
- 8) 梅澤秋久(2016) 体育における「学び合い」の理論と実践. 大修館書店.
- 9) 木下康仁(2007) M-GTA ライブ講義M-GTA 実践的質的研究法ー修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべてー. 弘文堂
- 10) 浅川孝太・松本健太・岡田雄樹・針谷美智子・近藤智靖(2016) 小学校体育授業における運動技能水準上位児・下位児に関する事例的研究ー学習課題・教師・仲間との関わりに着目してー. 日本体育大学スポーツ科学研究5, 1-11
- 11) 松田恵示・山本俊彦(2001) 「かかわり」を大切にした小学校体育の365日. 教育出版.
- 12) 岡野昇(2009) 「かかわり」を基軸とした体育授業の研究動向. 三重大学教育学部研究紀要 60, 教育科学197-205.

