

くり（こわさを取り除くための「やわらかいマット」）や活動の仕方（「マイ目玉」、「ダンボール」、「ゴムひも」などの活用）を工夫した。

3年生までのロール系を中心としたマット運動の経験がさらに広がるように、本単元では腕で体を支える感じを味わいながら、回転するコツをつかめるような場づくりをしてきた。子どもたちは、こわさの軽減された場では、倒立にどんどん挑戦し、腕で体を支える感じを少しずつ味わうことができるようになっていった。また、側方倒立回転の場では、ダンボールやゴムひもを使うことによって自由に高さを変えられるため、自分にあつてあてをもちやすかったようである。一方で、コツを共有するためにグループ活動を取り入れたが、お互いに見合っただアドバイスをしたり、コツを伝え合ったりすることがなかなかできなかった。見る視点を与えたり、コツを考えさせたり、動きから気づかせるといった従来の個人個人の技に対応する手立てに加え、取り組む技が異なっても全員が戻ることができたり、常に共有することができる「主題」の位置づけを検討していくことが課題として浮き彫りにされた。

2.3 第5学年実践「マットできめよう」

倒立前転も前方倒立回転とびも倒立を経過しての技であるのとらえ、「気持ちよく倒立して回転するおもしろさ」を味わうことをねらった実践である。単元展開においては、補助倒立、倒立ブリッジも一つの技ととらえ、どの子にも倒立した時の逆さ感覚の気持ちよさや回転中の気持ちよさを味わわせるために、①倒立での目線にポイントをおくこと（目玉マットの使用）、②安心して着地がきめられるように薄いウレタンマットを用いることの二つの工夫を行った。

単元を通して、補助倒立、倒立前転、倒立ブリッジ、前方倒立回転とびなど、子どもたち一人ひとりが自分の挑戦してみたい技に、何度も繰り返し、ひたすら取り組む姿が見られた。その結果、前方倒立回転とびができるようになった子どもも増えていった。この点については、二つの工夫（目玉の活用によって肩を入れること、安心した着地場面の設定で回転力が増すこと）が有効に働いたものと思われる。一方で、個人のめあてを単調に繰り返すだけの活動に、違和感を抱いたことも事実であり、器械運動の学びとして、大切にしたいことは何かということ問われた実践でもある。授業終了後の協議では、「子どもたちがなりたい自分のイメージと重ね合わせて活動していなかったのではないか」、「感じたことをお互いに伝え合いながら高まっていく学び合いが展開されていく集団にしていく必要があるのではないか」という点が論点としてあげられた。

2.4 第6学年実践「思いっきりマット」

「跳んで転がること」を運動の中心となるおもしろさとし、いろいろな場でさらにチャレンジできそうなことに挑戦することができることをめざして取り組んだ実践である。単元展開における工夫は、①「やってみたい」という意欲がもてるような活動や場づくり、②「安心して取り組むことができる場」から「挑戦意欲がもてる場」への移行の二点である。

単元の終わりのふりかえりを見ると、ほぼ全員が「好きになった」、「こわくなくなった」、「楽しかった」と書いており、「マット好き」の子どもを育てることには成功したように思う。安心して活動できる場で、「できる」ことからはじめさせ、それから挑戦意欲がもてる場を提示したことがよかったようである。マットが好きになる要因として「できる」ことが大きな部分を占められるが、「無理やりできる」や「苦しいができる」では、本当の意味での次への挑戦意欲は湧いてこない。「気持ちよく（転がること）ができること」が、マット好きの子どもを育てることにつながるのではないかという考えに至った。一方で、「気持ちよく（転がること）ができる」と美しい技として紹介されている転がりとの関係、また、そのことを「運動の中心となるおもしろさ」としてどのように位置づけていくかという課題が見えてきた実践であった。

3. 平成20年度実践

3.1 第1学年実践「マット遊びにチャレンジ」

マットを使ったいろいろな場を設け、様々な動きを工夫したり組み合わせたりして、マット遊びの体を支える、転がる、バランスをとるなどの各種の動きを経験させることをねらった実践である。単元で取り上げた場は、①マットをたくさん敷きつめた「なかよし広場」、②マットをジグザクに置いた「ジグザクコース」、③マットの下にさな板と調整器を置いた「さかみちコース」、④ミニウレタンマットを置いた「ふかふかコース」の四点である。

魅力ある場を設定することで、子どもたちが体を動かしてみたいと感じながら、生き生きと運動する姿が見られた。低学年では、場に誘発されて新たな動きを見つけることも多いので、どのようなモノをどのように使うかという場の設定が非常に大切であることが改めて確認された。しかし、授業の主題を「マットの上でいろいろな動き（わざ）にチャレンジしよう」としたため、子どもたちは「どういう動きを行えばよいのかわからない」、「何をしてもよい」と思ってしまい、授業の中でめざす姿がぼやけてしまうと同時に、教師自身も一人ひとりの動きを把握しきれなくなってしまった。単元を通して味

わう運動の中心となるおもしろさとは何かを明らかにするだけでなく、そのおもしろさを味わうためには、授業をどんな枠組みで行うのかを明らかにすることの重要性が浮かび上がった。

3. 2 第2学年実践「マットレンジャーにへんしん！」

マットを使ったいろいろな場を設定することによって、普段あまり味わうことのない「いろいろな方向へ回るおもしろさ」を十分に味わわせ、子どもたちの運動経験の幅を広げていくことをねらった実践である。単元展開における工夫は、①マットアイランドというわくわくする場（マットを敷きつめた場、マットの下に板を置いた場、マットの方向を変えてつなげた場、ウレタンマットを置いた場）を設定すること、②マットレンジャーになりきり、ミッション（めあて）を達成することの二点である。

子どもたちがマットの上という非日常的空間で、「いろいろな方向へ回る感覚」を十分に味わい、回る運動経験の幅を広げていきたいと考えて、この単元を設定した。毎時の目標を「ミッション（めあて）」という表現で子どもたちに投げかけたので、子どもたちにはその時間に「何を行えばよいのか」がはっきりし、時間いっぱいマット運動に取り組むことができた。また、回り方を限定しなかったため、回り方の種類は30種類以上出てきた。このことから、今回の場づくりが子どもたちの「回る経験」を誘発するものであったといえよう。低学年においては、技を限定するより、運動経験（楽しく、気持ちよく回る）の幅を増やすことが大切であることが明らかにされた。しかし、「挑戦」を「バージョンアップ」と表現し、子どもたちに投げかけたが、この「バージョンアップ」の内容がはっきりしていなかったため、「いろいろな回り方を見つけよう」など、子どもたちにわかりやすく提示することが課題となった。

3. 3 第3学年実践「ころりん マット」

どの子も「なめらかな転がり」をめざすことで、前や後ろに「気持ちよく転がるおもしろさ」を味わうことをねらった実践である。単元展開における工夫は、①Gボールと一緒に転がったり、「おぼけ前転（中指の爪→手の甲→腕→後頭部→肩→背中→腰の順に接地していく前転）」を行ったりすることで、なめらかさを意識できるようにすること、②歩いて転がったり、ボールや友達を越えたりすることで得られる回転力をいかした転がりができるようにすることの二点である。

「なめらかな転がり」を単元の中心として位置づけたことで、子どもたちは互いの転がりを見合い、聴き合い、感じたことを伝え合い、自分たちなりの「なめらかな転がり」を追求する姿が見られた。しかし、「なめらか」ということを前面に押し出したことで、必要以上に「音

をさせない」ということに子どもたちが注意を向けてしまうことになり、自然な転がりから遠ざかってしまう場面が見られた。このことから、単元の中核を常に「運動の中心となるおもしろさ」が貫いていることは重要であるが、そのことを常に子どもたちに意識させればよいわけではないことが浮き彫りにされた。すなわち、「なめらかな転がりをする（させる）」のではなく、「なめらかな転がりになる」ような授業づくりが求められているということである。そのためには、「運動の中心となるおもしろさ」をそのまま子どもの活動におろすのではなく、それを「翻訳」し、主題化する作業が課題として明らかにされた。

3. 4 第4学年実践「立っちゃった」

本実践では、前転、後転、とび前転、開脚前転・後転の回転系の技を例示し、それらの技の終末動作の「立つ」ことに目を向けさせることで「大きな回転」に結びつけることをねらった実践である。単元の主題を「これまでにやったことがある転がり方をもとにして、いろいろな技をやってみよう」とした。単元展開における工夫は、「ころがり遊び」ではなく「技」を意識し、立ち上がることに目を向けさせることで、より大きな回転や回転力をつけてまわることをねらったところである。

子どもたちは、「立ってしまう」活動や工夫された場によって、技の最後に立ってしまう時の体が回転する感覚にひたりながら前転・後転などの技を獲得していった。しかし、とび前転を提示する段階で、「とび前転」を獲得する授業展開になった。つまり、体が回転するおもしろさを味わうことではなく、とび前転という技ができるかできないかということに子どもたちの関心が向かってしまい、子どもたちの活動が停滞してしまったのである。このことから、マット運動の中心となるおもしろさを吟味するとともに、どのようにそのおもしろさを味わわせるのかを考えることが大切なのではないかということが見えてきた。おもしろさの味わわせ方は、クラスの子どもの実態に合わせて教師がしっかりととらえる必要があり、それが授業の中で扱う主題になるのではないかということが見えてきた。

3. 5 第6学年実践「されど前転！！」

本単元は、主題を「前転系の技を三つの『立つ（もう少し、ずっと、行きすぎ）』を考えてやってみよう」とし、マット運動において技を習得するだけでなく、技ができるようになるまでの過程において「自分のからだ」を意識することにより、本物の前転の世界にふれさせ、前転をより深く体験させたいと考えた実践である。単元展開における工夫は、マット上に置いた目玉シートを使って、前転系の技の終末動作「立つ（もう少し・ずっと・

行きすぎ)」を考えながら行うことを通して、自ら回転しようとする「意志」と自ずと回転してしまう「脱意志」の両方を行き来することを味わわせようとしたことである。

前転の終末局面、つまり目玉シートを置いたところによってどのようにして「立つ」という視点を与えることで、子どもたちは技の入り方やスピードを考えコントロールするなど、技全体に目を向け、技に入る時に意識することを自然と工夫している姿が見られた。また、目玉を遠くへ置いた時は、自然とび前転の動きがたち現れていた。目玉シートの場所に立つということ、技を行う時の一連の回転の中に「自ずから」と「自ら」回転してしまうという二つの世界を行き来することができたといえる。これまでの本校の実践では、ややもすると「子どもたちがモノに働きかけられる」活動や場を工夫することが多かったが、発達段階や中心となるおもしろさにあわせて「子どもたち自らがモノに働きかける」場や活動をつくっていくことの必要性について確認された。

4. 平成 21 年度実践

4. 1 第 1 学年実践「とびばこランド」

本単元は、跳び箱などの高さや長さを利用して腕支持姿勢のとびっこ遊びをする活動を通して、支持して跳ぶことの楽しさに重点をおいて学習することをねらったものである。単元展開の工夫としては、腕支持姿勢のいろいろな跳び方に取り組みさせるために、①平均台を腕支持で跳び越していく場、②ロールマットを跳び越す場、③リズムよく跳び越すことをねらった丸いすの場など、跳び箱以外のモノも使って、跳び越したり跳び乗ったり（降りたり）して障害物を越えるおもしろさを味わわせたことである。

「体を両手で支えて、いろいろなとびっこ遊びをしよう」という主題にせまるために、場がよく機能しており、子どもたちが夢中になって跳び越すことを楽しむ姿が見られた。「両手をついて跳び越す」ことにしぼられた場を用意したため、授業の枠組みがはっきりとしていたことも、子どもたちの動きを多様なものにする手立てとして有効に働いていた。つまり、教師も子どももこの単元の中で、何をすればよいかをはっきりとしていたため、教師の支援の仕方も明確になり、子どもたちも友達の動きを自然と見たり、教え合ったりする姿が見られたのではないかと考えられる。また、低学年では、思わず動き出したくなる場に誘発されることが大切であるが、遊びを広げるという意味でも、子ども同士のかかわりを仕組んでいくことが学び合いには必要であることが確認された。

4. 2 第 2 学年実践「とびっこランドで遊ぼう」

本実践では、主題を「両手をついて思い切りとびっこランドのコーナーを跳ぼう」として、障害物に跳び乗ったり跳び降りたりする時の「ふわっ」とした感覚のおもしろさや、両手をついて障害物を跳び越すおもしろさを味わわせることをねらったものである。単元展開の工夫は、①ステージに跳び乗ったり、跳び降りたりするジャンプコーナー、②高いところから思い切り跳び降りるヒーローコーナー、③自分の好きな跳び方で跳び箱を跳ぶたてよこ跳び箱コーナーの三点である。

この授業では、低学年での運動遊びをどうとらえるかについて話し合われた。跳ぶことには、手を着いて跳ぶことと、足だけで跳ぶことの二種類があるが、低学年からこの二つを分けて運動遊びの枠組みを考える必要があるのか話し合いの中心となった。本校では、運動の中心となるおもしろさの定義を「その運動でしか味わえないおもしろさ」としていることから、跳び箱を使った運動遊びのおもしろさは、着手が必要条件になるのではないかという考えにいたった。つまり、着手から手を離す瞬間こそが、跳び箱運動でしか味わえない部分であるととらえた。跳ぶという運動のなかにはどういう要素があるのか、つくった場は本当にその運動でしか味わえないものを楽しむことができる場になっているのかを見極めることの重要性が改めて浮き彫りになった。

4. 3 第 3 学年実践「のるか?! こえるか?!」

一般に、跳び箱運動では跳び越せた時におもしろさを味わうものと考えられている。このことは逆に言うと、跳び越せなかった時は「おもしろくない」と感じることになる。本実践では、跳び箱運動に初めて出会う 3 年生の子どもたちに、跳び越すだけでなく、跳び乗ることのおもしろさも味わわせることをねらったものである。単元展開の工夫は、①腕支持感覚を味わうための平均台跳び越しの場、②跳び越すことではなく、前方への体重移動の感覚を味わうための跳び箱 3 連結の場、③リズムよくまたぎ越すことを楽しむ箱とびの場の三点である。

単元を通して、それぞれの場で腕支持による跳び越す運動を楽しむ姿が見られた。跳び箱 3 連結の場では、着手の回数をできるだけ少なくして向こう側へ行くことに挑戦することで、着手の位置が自ずと遠くなり、結果として 4 段の跳び箱を跳び越せるようになった子どもの姿も見られた。この実践を通して、跳び箱運動には「跳び越すこと」と「空中局面」の二つの楽しみ方があることが確認された。器械運動と初めて出会う 3 年生では、「跳び越せた」も大切にしながら、それだけをめざすのではなく、跳び箱運動の中心となるおもしろさである、空中局面のおもしろさを動きのおもしろさとして提示する必要があると話し合われた。そのためには、開脚跳び

だけに技をしぼらず、いろいろな技を提示し、空中局面のおもしろさに出合わせる必要があると確認された。

4. 4 第4学年実践「跳び箱のみみつ」

子どもたちの跳び箱を跳び越したいという気持ちを大切に、「跳び越す」ことを十分に味わわせるために、「跳び越すためののみみつを見つけてやってみよう」という主題を設定した実践である。単元展開の工夫は、跳び越すことができた子に、①助走距離を変えた跳び箱の場、②中学・高校用の規格の跳び箱を跳ぶロング跳び箱の場、③踏み切り位置を変えた跳び箱の場の三点である。

これまででは、跳んでいた段を高くすることによって、跳び箱を跳ぶ時の着手に着目した指導が行われてきた。しかし、子どもたちは何とか跳び越したいという思いから、両手で着せず片手ずつ着手するなど、本来の跳び箱運動の動作とは違う動きをすることがあった。ここに、子どもと教師の思いのずれがあるのではないかと議論された。つまり、第二空中局面を味わうという跳び箱運動の中心となるおもしろさを、跳びにくい場を通して味わわせようとした今回の場の設定が果たして目の前にいる子どもたちの実態に合っていたのかということである。そして、本来の運動がもつ動きとは違う動きがたち現れた時に、教師が適切な言葉がけを行うためにも、単元で取り扱う運動のもつおもしろさはもちろんのこと、その運動の機能的特性についても教師がしっかりと吟味しておくことが重要であることが確認された。

4. 5 第5学年実践「跳び越せ！」

運動の中心となるおもしろさを「支持跳躍で空中局面をたのしむこと」として、「跳び越えることができそうでできない状態」と「跳び越えることができる状態」を行き来することで、跳び箱運動とのかかわりがより深まるのではないかと考えた実践である。単元展開の工夫では空中局面をたのしむというおもしろさにせまるために、基本的な支持跳び越し技（切り返し系）に取り組みせ、自己の能力に適した技が安定してできることをねらうために、①次の跳び箱を跳ぶ体勢を整える着地を引き出すための連続跳び箱の場、②不安感や恐怖感を取り除くために着地地点に鉄棒用のマットを数枚重ねてしいた場の二点である。

跳び越えることに余裕のない子が、工夫された場によって不安な気持ちをもたずに挑戦している姿が見られた。また、余裕のある子は連続跳び箱でびたっと着地をするためにどうすればよいのかを考えながら繰り返し跳び箱を跳ぶ姿が見られた。しかし、「自分にあった場で支持跳躍で跳び越そう」と「安定した着地ができるように、支持跳躍で跳び越そう」という二つの主題を設定したため、授業の中で子どもたちが同じ課題に向かって学習す

る姿は見られなかった。つまり、主題が二つあったことが、子どもたち同士の学び合いを築きにくくしていたのではないかということである。学び合いを活性化させるためには「主題」をさらに明確にすること、主題は単元の流れすべてに通じるものでなければならないことが見えてきた。

4. 6 第6学年実践「『ふわっと』を見つけよう」

子どもたちは、跳び箱運動をする時、跳び越えることができそうでできない状態と跳び越えることができる状態を行き来することに集約されていくと考え、安定して跳び越えることができる状態に意識を向けさせることをねらった実践である。単元展開の工夫は、①膝をかかえ込む感覚を身につけることをねらったステージ跳び上がりの場、②かかえ込み跳びの時に脚があたるのではないかとこの恐怖感を取り除くための跳び箱2台をゴムでつないだ場、③ふわっとした感覚を味わいやすいと考えた7段跳び箱の場の三点である。

第二空中局面に注目させるために「ふわっと」という言葉を使い授業を展開した。子どもたちはグループ別に「ふわっと」跳んでいる時の体の状態について話し合いながら跳び箱を跳んでいる姿が見られた。しかし、「ふわっと」という言葉は感覚的なものであり、言葉の理解には個人差があることや、技のどの部分が「ふわっと」の瞬間なのか、教師や子どもがどうとらえていたのかということが議論された。この実践を通して、「ふわっと」した感じは、跳び箱に着手した後、その手が離れ始める瞬間に味わうことができることが確認された。また、かかえ込み跳びでは、余裕のある状態で跳び越すことが難しいため、跳び越すことに精一杯になってしまい、「ふわっと」する感覚のおもしろさにひたりきれない場面も見られた。「ふわっと」した感じを味わえる場や技は、一人ひとりちがっているため、場や技の提示が子どもたちにあるかを見極めることが必要であることが確認された。

5. おわりに—実践研究のふりかえり

平成19年度から21年度までの3年間、器械運動領域のなかのマット運動と跳び箱運動の中心となるおもしろさを追究し、授業研究に取り組んできた。本校では、運動の中心となるおもしろさを「運動の文化的・歴史的価値や特性をふまえ、それらを子どもの視点に立って見直し、吟味したもので、単元全体を通して味わわせたいもの」と整理してきている。このことは、その運動を特徴づけている「本物の価値」を明確にした単元構成を行うことを意味している。

平成19・20年度は、マット運動の中心となるおもしろ

ろさについての研究を進め、「自ら」が回転する意志と「自ず」と回転してしまう脱意志の両方を行き来することであると明らかにされた。平成21年度には、跳び箱運動の中心となるおもしろさについて吟味してきた結果、跳び箱を跳び越せるかどうかというドキドキ感と跳び越せた時の達成感（クリア感）、つまり「跳び越すことのおもしろさ」と「跳び越し方を工夫するおもしろさ」の二つが浮き彫りにされた。そして、これら二つをまとめて第二空中局面のおもしろさを味わうこととしてとらえ、二つのおもしろさを行き来しながら、第二空中局面をたのしむことが跳び箱運動の中心となるおもしろさであると明らかにされた。

また、平成20年度から21年度にかけては、運動の中心となるおもしろさをどのように味わわせるのかという「学び（学び方）」についての研究にも着手してきている。運動の中心となるおもしろさを味わわせるために子どもに与えるテーマを、本校では「主題」という言葉を使って表現している。これまでの実践を通し、主題とは「運動の中心となるおもしろさ」と「子ども」とをつなぐためのものとして定義してきた。本校の研究は、運動の「何を」学ばせるかという教材研究の部分から、「どのように学ばせるか」という「学び（学び方）」についての研究へと進展している。

今後の課題は、学びの質を深める授業の探究に焦点づけられ、具体的には次のような点があげられる。第一に、運動の中心となるおもしろさ（本物の価値）を明確にす

る営みは、学校における学びを子どもにとって有意義な文化的経験へと再構成する営みであると認識し、引き続き他領域などへの検討を進めていくことである。第二に、主題の設定はどのように文化的に価値の高い経験を組織するかということであり、子どもの学ぶ意味を生成するための必修条件であることから、主題を導き出す授業デザインに着手することがあげられる。そして第三は、主題を共有し、主題を探究し、主題を表現していくための協同的な学び（学び合い）に取り組むことがあげられる。

注

注1) 平成19年度から21年度までの河原田小学校研究同人は、次の通りである。阿部康博、石黒友博、豊田芳夫、山本恵美子、黒田寿美子、阪本真理、中村里嘉子、稲垣なをみ、金子美保、中谷仁勇、山下優子、渡瀬幹久、村山敦子、伊藤克也、中村強、細見睦子、水谷紋子、佐脇奈央子、田中真紀、小津奈緒子、高見由美子、柴田好美、加納岳拓

注2) 『四日市市立河原田小学校：平成19年度研究紀要、平成19年11月』、『四日市市立河原田小学校：平成20年度研究紀要、平成20年11月』、『四日市市立河原田小学校：平成21年度研究紀要、平成21年11月』、『四日市市立河原田小学校著・岡野昇監修：子どもの学ぶ意欲を喚起するかわらだ体育、平成20年11月』を参考にしながらまとめている。