

<資料>

体育科「できる楽しさを中心に据えた授業」実践  
—小学校授業実践比較による授業改善の視点—

仲山 正志

大阪総合保育大学非常勤講師

大阪市東住吉区湯里 6-4-26

Physical Education class for the Pleasure of the Skills Acquisition  
—Viewpoint of the class improvement by the class practice comparison—

Masashi Nakayama

A part-time lecturer at Osaka University of Comprehensive Childrem Education

Osaka-shi, Higashi Sumiyoshi ku Yasato 6-chome, 4-26

抄録

本研究では、小学校体育科の技能目標を中心に据えた授業研究を行った。児童は技能目標を追求する過程で形成的評価（児童による自己評価）による成果（できた）の項目ばかりではなく、他の項目（意欲関心・学び方・協力）についても、形成的評価得点の向上傾向が見られた。技能について、教師は躊躇することなく、児童に指導することが技能目標を達成することに繋がることが示唆された。

更に、教師は、技術指導について研究を深め、教材の体系的な知識を身に付けることにより、教師が自信をもって児童の指導に当たることが、必要であることが示唆された。

また、運動が苦手な児童も、グループ学習によって、学習のノートを活用し、課題を明確にし、互いに評価し合うことにより、意欲的に運動に取り組むことができることが示唆された。

キーワード：技能目標 形成的評価 診断的評価 総括的評価

Keywords : Objective of Motor Skills. Formative Evaluation. Diagnostic Evaluation.  
Summative Evaluation

1. はじめに

期待される体育による人間形成

近年、児童たちの生活環境が著しく変化し、中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会では、これまでの保健体育科（体育分野）の課題として主に、以下の点を指摘している。「① 運動する児童とそうでない児童とに二極化する傾向にあること、② 児童の体力の低下が依然深刻であること、③ 生涯にわたって運動に親しむ資質や能力の育成が十分に図られていない例も見られること」<sup>1)</sup>、等である。このように、児童たちの心と体にさまざまな問題が生じていることから、答申にも、運動

のもつ教育的可能性に大きな期待がかけられるようになってきたことがうかがえる。更に、平成20年、中央教育審議会総会において「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」が取りまとめられた。その答申には、「ゆとりか詰め込みといった二項対立ではなく、基礎的・基本的な知識・技能の習得とこれらを活用する思考力・判断力・表現力等をいわば車の両輪として相互に関連させながら伸ばしていくことと、児童の自主性を尊重する余り、教師が指導を躊躇する状況があったのではないか。」<sup>2)</sup> という点が指摘されている。そこには、学校教育の理念とは、「日々の授業において、教師が児童たちに教えることを抑制するよう求めるものではなく、教えて考えさせる指導を徹底し、基礎的・基本的な知識・技能の習得を図ることが重要なことは言うまでもない。」<sup>2)</sup> としている。

中央教育審議会答申を小学校体育科に置き換えると、まず、教師は教えることに躊躇することなく、児童の技能習得を目指すことが示されていると考えた。そのためには、教師は技能に関わる指導内容の理解と系統的指導方法の習得が求められることとなろう。つまり、体育科の小学校学習指導要領における「基礎的な身体能力を身に付け」<sup>3)</sup> と、児童への「技能の保障」<sup>3)</sup> が必要になっている。これにより、体育学習の学習内容が明確になり、それらを獲得した結果、運動の楽しさを味わうことにつながり、生涯にわたって運動に親しむことを体育科は目標にしていると考えた。

よって、本稿では、児童の体育的スキル目標達成を授業の中核に据えて授業を実践することにより、児童がより運動の楽しさを味わうことが出来ることを前提に、4学年と6学年の授業実践の比較を通じて、授業改善の視点を明らかにすることを目的とした。

異なった学年、教材について比較検討することについては、技能の習得や楽しさを子どもの側から感じた度合いについて、診断的・総括的評価（表1）、形成的評価（表3）を用いて比較を行った。これらを実際に授業の中で子ども自身が感じとった各項目の度合いを比較する基準とした。

小林は「授業の基底は、授業に対する子どもたちの好意的な態度（心情）を育てることである。それが、子どもたちの自主的・創造的な学習の源となる。これを逆に考えれば、ある一定期間の授業によって授業に対する子どもたちの態度をどれくらい変容させることができたかということは、その授業がどれほどよい授業であったかを判定する一つの指標となるのである。」<sup>4)</sup> さらに、高橋他は「教師が主観的に評価した事柄と児童・生徒の実際の内面との間には、差異が生じる可能性があり、その心情的な内面に迫る愛好度を含む情意面の評価が重要である。」<sup>5)</sup> ここで言及されている子どもたちの好意的な態度を診断的評価・総括的評価、形成的評価により判定することが出来ると考えた。また、子どもの体育に対する愛好的態度は授業者・教材・学年には左右されないと考えられる。

## 2. 研究の方法

### ① 調査対象

大阪府N町立小学校（4年10名 6年19名 計29名）

### ② 調査期日

2014年5月～2014年6月

### ③ 調査項目・内容

教材は4年生が跳び箱運動、6年生は鉄棒運動である。

1) 4年生・6年生児童による評価

診断的評価・総括的評価（表1）により4年生・6年生の授業事前事後の比較を行う。

i) 診断的評価は「授業開始前にその授業の課題が子どもにとって適切であるかどうかを判断するために行う評価である。」<sup>6)</sup>

ii) 総括的評価は「授業が一段落した後、その授業の成果を把握するために行う評価」である。「単元はじめと単元終わりに表1の調査を実施する。単元はじめと単元終わりで子どもの体育授業に対する態度がどのように変容したかを判断する。」<sup>6)</sup>

iii) 形成的評価（表2）により、該当学年を比較する。

形成的評価は、「該当の単元授業の途中において、学習者にとって授業が有効なものであるかどうかを判定し、授業の目標・授業実施方法等を修正する。また、その時点での学習者の状況を把握し、技能目標等に達していない学習者に対して何らかの手立てをするための指標として行う評価である。」<sup>6)</sup>

2) 4年生・6年生担任による評価

質的評価である大谷の「SCAT分析」によって教師行動を比較し、分析・検討を行う。

④ 分析方法

1) 授業評価

診断的評価・総括的評価について、得点の単純比較、t検定によるその差を比較する。

2) 質的評価

SCAT分析により、量的評価において評価の高かった6年担任、評価が高くなかった4年担任を比較することにより、教師行動を分析し、その違いについて明らかにする。

⑤ 倫理的配慮

研究に伴う個人情報については、研究以外に使用しないことを学校長名の文章を作成し、保護者に通知し、了解を得た。

⑥ 診断的評価・総括的評価 活用のしかた

（「体育授業を観察評価する」高橋健夫編著 明和出版 p10 より参照）

1) 単元学習の前に診断的授業評価（単元前評価）を子どもたちに行い、次に単元を終了した段階で総括的授業評価（単元後評価）を行う。それにより、単元全体に関わった授業診断を行う。

2) 「楽しむ」「わかる」「できる」「まもる」の4因子に分け評価基準により評価する。「はい」を3点、「いいえ」を1点、「どちらでもない」を2点として、回答を得点化する。

3) 各項目・次元、および20項目合計得点について、クラス平均得点を算出する。

4) 算出した平均点を診断基準（表2）で評価する。例えば、「楽しむ」（情意目標）次元のクラス平均得点が2.75であれば、その次元の評価欄の数値を照合することで、その授業が「成果」次元については、評価「5」と診断される。

表 1.

体育授業についての調査 ( )年( )組 男子・女子 名前( )	
体育では、みんなが楽しく勉強できます。	はい いいえ どちらでもない
体育は、明るくてあたたかい感じがします。	はい いいえ どちらでもない
体育をすると体がじょうぶになります。	はい いいえ どちらでもない
体育では、せいっぱい運動することができます。	はい いいえ どちらでもない
体育で、体を動かすと、とても気持ちがいいです。	はい いいえ どちらでもない
体育をしているとき、どうしたら運動がうまくできるかを考えながら勉強しています。	はい いいえ どちらでもない
体育をしているとき、うまい子や強いチームを見てうまくできるやりかたを考えることができます。	はい いいえ どちらでもない
体育で運動するとき、自分のめあてを持って勉強します。	はい いいえ どちらでもない
体育で習った運動を休み時間や放課後(ほうかご)に練習することがあります。	はい いいえ どちらでもない
体育では、友だちや先生がはげましてくれます。	はい いいえ どちらでもない
わたしは、運動が上手にできるほうだと思います。	はい いいえ どちらでもない
わたしは、少しむずかしい運動でも練習するとできるようになる自信があります。	はい いいえ どちらでもない
体育では、自分から進んで運動しています。	はい いいえ どちらでもない
体育が始まる前は、いつもはりきっています。	はい いいえ どちらでもない
体育では、いろいろな運動が上手にできるようになります。	はい いいえ どちらでもない
体育では、いたずらや自分勝手なことはしません。	はい いいえ どちらでもない
体育では、クラスやグループのやくそくごとを守ります。	はい いいえ どちらでもない
体育では、先生の話をきちんと聞いています。	はい いいえ どちらでもない
体育で、ゲームや競走(きょうそう)をするときは、ルールを守ります。	はい いいえ どちらでもない
体育で、ゲームや競走をするとき、ずるいことやひきょうなことをして勝とうとは思いません。	はい いいえ どちらでもない

(「体育の授業を創る」高橋健夫編著 大修館書店 p 234 より参照)

表 2. 診断的評価と総括的評価の診断基準

項目名		5	4	3	2	1
Q1	楽しく勉強	3.000~2.740	2.739~2.632	2.631~2.416	2.415~2.308	2.307~1.000
Q2	明るい雰囲気	3.000~2.565	2.564~2.450	2.449~2.221	2.220~2.107	2.106~1.000
Q3	丈夫な体	3.000~2.857	2.856~2.771	2.770~2.600	2.599~2.515	2.514~1.000
Q4	精一杯の運動	3.000~2.689	2.688~2.583	2.582~2.372	2.371~2.267	2.266~1.000
Q5	心理的充足	3.000~2.797	2.796~2.710	2.709~2.537	2.536~2.451	2.450~1.000
たのしむ(情意目標)		15.000~13.487	13.486~13.065	13.064~12.221	12.220~11.799	11.798~5.000
Q6	工夫して勉強	3.000~2.369	2.368~2.244	2.243~1.995	1.994~1.871	1.870~1.000
Q7	他人を参考	3.000~2.680	2.679~2.577	2.576~2.372	2.371~2.270	2.269~1.000
Q8	めあてを持つ	3.000~2.194	2.193~2.049	2.048~1.759	1.758~1.614	1.613~1.000
Q9	時間外練習	3.000~2.347	2.346~2.137	2.136~1.718	1.717~1.509	1.508~1.000
Q10	友人・先生の励まし	3.000~2.484	2.483~2.344	2.343~2.064	2.063~1.924	1.923~1.000
学び方(思考・判断)		15.000~11.737	11.736~11.183	11.182~10.076	10.075~9.523	9.522~5.000
Q11	運動の有能感	3.000~2.086	2.085~2.001	2.000~1.832	1.831~1.748	1.749~1.000
Q12	できる自信	3.000~2.437	2.436~2.338	2.337~2.141	2.140~2.043	2.042~1.000
Q13	自発的運動	3.000~2.428	2.427~2.333	2.332~2.144	2.143~2.050	2.049~1.000
Q14	授業前の気持ち	3.000~2.517	2.516~2.399	2.398~2.163	2.162~2.045	2.044~1.000
Q15	いろいろの運動の上達	3.000~2.622	2.621~2.524	2.523~2.328	2.327~2.230	2.229~1.000
できる(運動目標)		15.000~11.881	11.880~11.490	11.489~10.709	10.708~10.319	10.318~5.000
Q16	自分勝手	3.000~2.545	2.544~2.450	2.449~2.261	2.260~2.167	2.166~1.000
Q17	約束ごとを守る	3.000~2.798	2.797~2.709	2.708~2.532	2.531~2.444	2.443~1.000
Q18	先生の話聞く	3.000~2.703	2.702~2.598	2.597~2.388	2.387~2.283	2.282~1.000
Q19	ルールを守る	3.000~2.892	2.891~2.824	2.823~2.688	2.687~2.620	2.619~1.000
Q20	勝つための手段	3.000~2.921	2.920~2.838	2.837~2.673	2.672~2.591	2.590~1.000
まもる(社会的行動目標)		15.000~13.707	13.706~13.343	13.342~12.616	12.615~12.253	12.252~5.000
合計得点		60.000~50.309	50.308~48.830	48.829~45.873	45.872~44.395	44.394~20.000

(「体育の授業を創る」高橋健夫編著 大修館書店 p 235 より参照)

⑦ 形成的評価 活用のしかた

(「体育授業を観察評価する」高橋健夫編著 明和出版 p 14 より参照)

- 1) 授業終了後に形成的評価表(表 3)を実施し、「はい」を 3 点、「いいえ」を 1 点、「どちらでもない」を 2 点として、回答を得点化する。
- 2) 各項目・次元、および 9 項目合計得点について、クラス平均得点を算出する。
- 3) 算出した平均点を診断基準(表 4)で評価する。例えば、「協力」次元のクラス平均得点が 2.86 であれば、その次元の評価欄の数値を照合することで、その授業が「成果」次元については、評価「5」と診断される。

表 3.

体育授業についての調査	
学年 (          )	名前(                  月                  日 )
下の質問について、あてはまるものに○をつけて下さい。	
1 ふかく心にのこることやかんどうすることがありました;	( はい・ いいえ・ どちらでもない )
今までできなかったこと(運動や作戦)ができるように;	( はい・ いいえ・ どちらでもない )
3 「あっ、わかった」とか「あっ、そうか」と思ったこと;	( はい・ いいえ・ どちらでもない )
せいっぱいぜんりよくをつくして運動することができ;	( はい・ いいえ・ どちらでもない )
5 たのしかったですか	( はい・ いいえ・ どちらでもない )
6 自分から進んでがくしゅうすることができましたか	( はい・ いいえ・ どちらでもない )
じぶんのめあてにむかった何度も練習できましたか	( はい・ いいえ・ どちらでもない )
8 ともだちとおたがいに教えあったり、助け合ったりしま;	( はい・ いいえ・ どちらでもない )
9 友だちと協力してなかよくがくしゅうできましたか	( はい・ いいえ・ どちらでもない )
楽しかったわけを書いてください。	
_____	
_____	
_____	
_____	
_____	

(「体育授業を観察評価する」高橋健夫編著 明和出版 p 14 より参照)

表 4. 形成的授業評価の診断基準

次元	項目	評定				
		5	4	3	2	1
成果	1. 感動の体験	3.00~2.62	2.61~2.29	2.28~1.90	1.89~1.57	1.56~1.00
	2. 技能の伸び	3.00~2.82	2.81~2.54	2.53~2.21	2.20~1.93	1.92~1.00
	3. 新しい発見	3.00~2.85	2.84~2.59	2.58~2.28	2.27~2.02	2.01~1.00
	次元の評価	3.00~2.70	2.69~2.45	2.44~2.15	2.14~1.91	1.90~1.00
意欲・関心	4. 精いっぱい の運動	3.00	2.99~2.80	2.79~2.56	2.55~2.37	2.36~1.00
	5. 楽しさの体験	3.00	2.99~2.85	2.84~2.60	2.59~2.39	2.38~1.00
	次元の評価	3.00	2.99~2.81	2.80~2.59	2.58~2.41	2.40~1.00
学び方	6. 自主的学習	3.00~2.77	2.76~2.52	2.51~2.23	2.22~1.99	1.98~1.00
	7. めあてをも った学習	3.00~2.92	2.91~2.71	2.70~2.46	2.45~2.25	2.24~1.00
	次元の評価	3.00~2.81	2.80~2.57	2.56~2.29	2.28~2.05	2.04~1.00
協力	8. なかよく学習	3.00~2.92	2.91~2.71	2.70~2.46	2.45~2.25	2.24~1.00
	9. 協力的学習	3.00~2.83	2.82~2.55	2.54~2.24	2.23~1.97	1.96~1.00
	次元の評価	3.00~2.85	2.84~2.62	2.61~2.36	2.35~2.13	2.12~1.00
総合評価(総平均)		3.00~2.77	2.76~2.58	2.57~2.34	2.33~2.15	2.14~1.00

(「体育授業を観察評価する」高橋健夫編著 明和出版 p 14)

### 3. 結果

#### ① 診断的評価・総括的評価について

表 5. 各学年 診断的評価・総括的評価得点合計

	1年		2年		3年		4年		5年		6年	
	評価全体	技能目標	評価全体	技能目標	評価全体	技能目標	評価全体	技能目標	評価全体	技能目標	評価全体	技能目標
診断的評価	55.9	13.3	56.4	13.86	57.63	13.88	59	14.4	51.25	11.15	56.05	12.73
総括的評価	56.47	14.51			59.13	14.63	58.4	14.3	51.28	11.17	57.55	13.5

表6 各学年 診断的評価・総括的評価のt検定比較

	1年		2年		3年		4年		5年		6年	
	評価全体	技能目標	評価全体	技能目標	評価全体	技能目標	評価全体	技能目標	評価全体	技能目標	評価全体	技能目標
	0.1008	0.000727**			0.0187*	0.18695	0.128295	0.128295	0.474081	0.243264	0.0006**	0.02437*

\* <0.05 \*\* <0.01

各学年について診断的評価・総括的評価により評価全体と技能目標を比較した。(表 5) その結果、4年生を除いて診断的評価より総括的評価は各学年とも得点が向上していた。(2年生は総括的評価を行っていないため評価できていない。)

また、診断的評価・総括的評価（全体と技能目標）について、t 検定により比較を行った。3 年（5% 水準）・6 年（1%水準）については、評価全体の比較で有意な差が見られた。（表 6）技能評価については、1 年（1%水準）と 6 年（5%水準）について有意な差が見られた。

統計ソフトは、Excel 2015 を用いて、データ分析を行った。

② 4 年生（跳び箱運動）・6 年生（鉄棒運動）の比較

その中で、総括的評価・診断的評価による技能目標の獲得について課題が見られた 4 年生担任、比較的良好な成果が見られた 6 年生担任について検討を加えることとした。

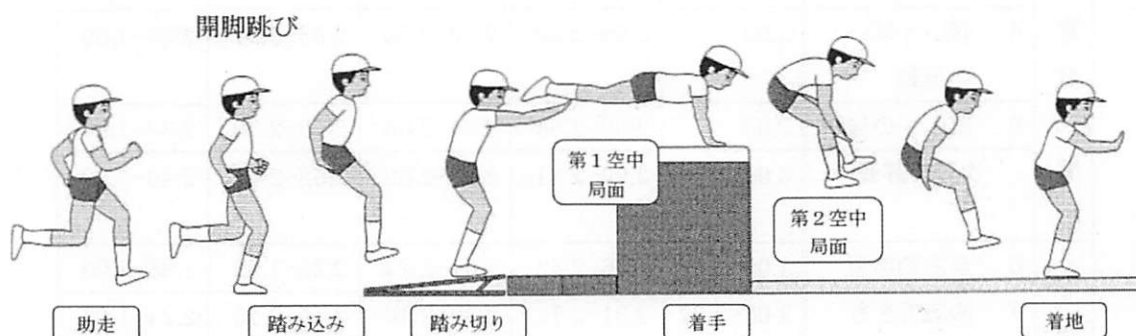


図 1 開脚跳び 空中局面

大津小体連 研究トピック 55-1 授業づくりにおける構成軌跡図より

1) 4 年生の技能目標への取り組み（形成的評価結果）

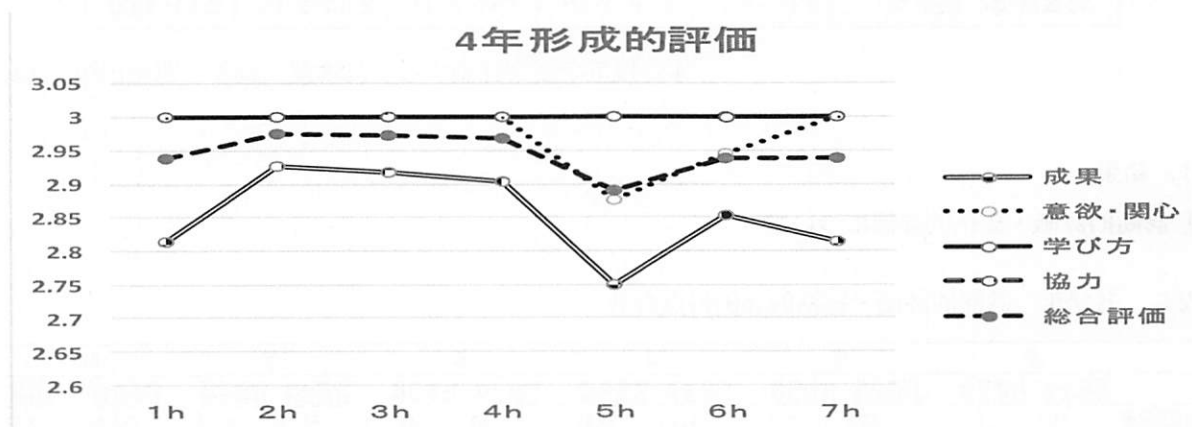


図 2 4 年形成的評価得点グラフ

表 7 4 年生形成的評価得点

	1h	2h	3h	4h	5h	6h	7h
成果	2.814815	2.925926	2.916667	2.904762	2.75	2.851852	2.814815
意欲・関心	3	3	3	3	2.875	2.944444	3
学び方	3	3	3	3	3	3	3
協力	3	3	3	3	3	3	3
総合評価	2.938272	2.975309	2.972222	2.968254	2.888889	2.938272	2.938272



2) 授業の流れ ※ 2)・3)・4) は研究実践校「研究紀要 2014」より抜粋されたものである。

本単元では跳び箱の「助走」「第 1 踏み切り」「第 2 踏み切り」「第 1 空中局面」「着手」「第 2 空中局面」「着地」というそれぞれの場面（図 1）での動きに着目させ、1つ1つのポイントをグループ内で話し合う事で技をよりきれいに、そして正確に行えることを目標にしていた。そのため、学習カードにそのポイントを記載することで、子どもたちが視覚的に捉えることができたと考える。例えば、台上前転において、始めは学習カードの絵をグループみんなで見るだけだったが、授業が進むにつれ「頭のとっぺんを着くのではなく、後ろを着けるように。」といった、より具体的な声かけができるようになった。そして、手を着く位置や着地での足の曲げ方などにも着目できるようになった。

また、毎時間「形成的評価」を行い、課題や成果を分析することで教師が、児童たちの小さな成果や小さな課題に注目できるようになった。

そして、現在まで経験してきた跳び箱運動の基本的な動きを十分練習し、しっかりと身に付けさせることで、技に対しての自信が生まれ、児童それぞれが「技がきれいにできるようになった。」と感じ、有能感を持つことができた。その中で、高学年の「大きな開脚とび」「大きな台上前転」につながる動きを経験させることができた。

### 3) 形成的評価について

5 時間目がやや低い得点となっている。（表 7）

併せて、グラフ（図 2）で見ると、5 時間目の形成的評価得点が低いことが明らかである。この時間は、二つの技の組み合わせを考え、発表会に備える段階に入っていた。技と技とのつなぎの工夫や技の選択への迷いなどがあり、評価が下がったものとする。

### 4) 診断的評価・総括的評価

診断的評価・総括的評価得点（表 8）を比較すると、技能（運動目標）の「運動の有能感」・「できる自信」は単元前より単元後の得点が増えている。他の「自発的運動」「授業前の気持ち」「いろいろな運動の上達」は得点が下がっている。

表 8 診断・総括評価得点

	診断的評価	総括的評価
楽しく勉強	3	3
明るい雰囲気	3	3
丈夫な体	3	3
精一杯の運動	3	3
心理的充足	3	3
楽しさ(情意目標)	15	15
工夫して勉強	3	2.88
他人を参考	3	2.77
めあてを持つ	3	2.88
時間外練習	2.77	2.55
友人・先生の励まし	3	3
学び方(認識目標)	14.7	14.1
運動の有能感	2.66	2.77
できる自信	2.88	3
自発的運動	3	2.88
授業前の気持ち	2.88	2.77
いろいろな運動の上達	3	2.88
技能(運動目標)	14.4	14.3
自分勝手	3	3
約束事を守る	3	3
先生の話聞く	3	3
ルールを守る	3	3
勝つための手段	2.77	3
協力(社会的行動目標)	14.7	15
合計得点	59	58.4

学び方（認識目標）では友人・先生の励ましを除いて他の4項目は単元前より単元後の得点が下がっている。

5) 6年生の技能目標への取り組み（形成的評価結果）

表9 6年形成的評価得点表

6年	1h	2h	3h	4h	5h	6h	7h
成果	2.4386	2.52632	2.60331	2.4386	2.68519	2.7193	2.77778
意欲・関心	2.94737	3	2.91667	2.92105	3	2.97368	3
学び方	2.92105	2.89474	2.88889	2.84211	2.83333	2.94737	2.97222
協力	2.92105	2.97368	2.94444	2.89474	2.94444	3	2.97222
総合評価	2.80702	2.84868	2.83833	2.77412	2.86574	2.91009	2.93056

6年 形成的評価

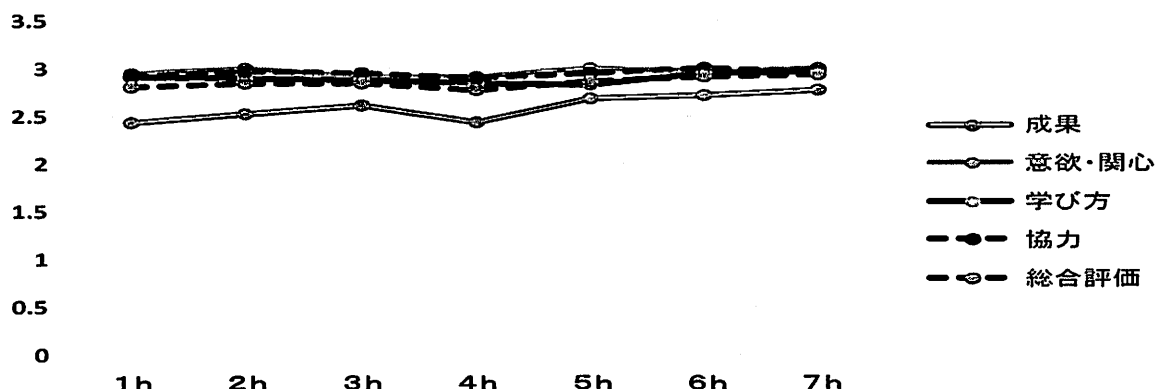


図3 6年形成的評価得点グラフ

6) 授業の流れ ※6)・7)・8) は研究実践校「研究紀要 2014」より抜粋されたものである。

2時間目から7時間目まで、ある一定の流れを設定した。それにより、技能的な高まりの渦へ導くために、授業者が形成的評価からわかることを見抜き、児童に対して、次の体育の時間までに面談を実施することである。次の時間に何を課題設定し、何に取り組み、何の技能を獲得するべきなのか、学習カードを活用し明確にした。伝えにくい時には、休み時間を使って、実際に練習をした。また、グループ面談も行った。グループのリーダーを中心に据え、次の時間、互いに何に注視し、実践を重ねればよいのかについて明らかにしていった。これらのことは、児童の持つ不安を取り除くことができたようである。不安を取り除くことのできた時、体育の時間は、技能的な高まりの渦へと児童を導くことができた。技能的な高まりを感じることは、より積極的に他者へと関わろうとすることにも大きく影響を与えることができた。「できるようになる」ことは、児童自身が「わかって」とすることにすぐにつながった。この「わかって」には、自分自身の課題解決への道筋をわかってとすることと、グループの友だちの課題解決への道筋をわかってとすることにもつながっていった。自分自身が「できる」ことになった喜びは、友だちが「できた喜びへとつながることを感じた。

7) 形成的評価について

本単元では、形成的評価得点が高い状態で推移していた。(表9)より、4時間目は発展技が中心で、挑戦する技であることが多く、全体的に評価が下がっている。(図2)しかし、次の時間には、技能的な高まりがみられ、次の技能を獲得しようという意欲が高まったと考えられる。児童を技能的な高まりの渦へ導くために、形成的評価を活用できた場面である。

8) 診断的評価・総括的評価

単元に入る前には、診断的評価結果(表10)を元に、鉄棒運動をどのように捉えているのかを個別面談をして情報収集した。その結果、発展技ができたという経験がなく、「自分はできないのだ。」という意識をもっていること、基本の運動に関しても、できないことが練習不足という認識ではなく、

「熱心に取り組んでも、できるようにはならない。」という考えをもっていることがわかった。そこで、課題解決の手立てを、グループで相談し、取り組んでいくこととした。それは、鉄棒運動という個人的な活動であっても、技の特性を相談して理解していくことに、「学び合う楽しさ」を感じることができると考えたからである。

表10 6年診断・総括評価得点表

	診断的評価	総括的評価
楽しく勉強	3	2.86
明るい雰囲気	2.4	2.86
丈夫な体	2.8	2.79
精一杯の運動	2.9	2.79
心理的充足	2.9	2.79
楽しさ(情意目標)	2.8	2.79
工夫して勉強	2.9	2.86
他人を参考	2.8	2.86
めあてを持つ	2.6	2.43
時間外練習	2.8	2.79
友人・先生の励まし	2.6	2.86
学び方(認識目標)	2.6	2.93
運動の有能感	2.7	2.93
できる自信	2.7	2.93
自発的運動	2.7	2.86
授業前の気持ち	2.9	2.71
いろいろな運動の上達	2.8	2.86
技能(運動目標)	3	2.86
自分勝手	3	3
約束事を守る	3	2.71
先生の話聞く	3	2.86
ルールを守る	2.4	2.86
勝つための手段	2.8	2.79
協力(社会的行動目標)	2.9	2.79
合計得点	2.9	2.79

9) 研修におけるまとめの質的評価

当研究校は年度初め、夏季休業中・年度末に研究推進についての校内研修を実施している。その記録の中で担任が自己の体育授業についての分析を行い発表している。そこで、その内容について質的分析(SCAT分析)を行った。診断的評価と総括的評価の比較において、有意差が見られなかった4年生と、診断的評価と総括的評価の比較において評価全体・技能目標に有意差が見られた6年生をSCAT分析対象とした。

## 4年生 SCAT 分析

表 11 4年生 ストーリーライン

ストーリーライン (現時点で言えること)	リレーは勝てば快感を感じることができ、有能感や向上心につながるが、負けると自己中心性が顔を出し、互いの理解できず、技能の向上につながらない。
	目標が具体的になると合目的な目標に対する肯定的な態度が形成されるが、運動に苦手意識のある児童は運動能力の高い児童との隔たりを感じるのではないか
	運動会が近づき、よりよい動きを追求しようとする環境がクラスの中にできてきている。その環境の中で相互理解や技能向上への意欲を高める児童が増えてきている。
	教師は子どもの現状を把握し、目標を設定する。そこで全員がその目標を達成できるように運動技能の系統性や指導技術を理解する必要がある。ただし、教師は全員が目標を達成することについてこだわりが必要である。
	運動能力に対する客観的な見方ができるようになる。そのため、スモールステップの目標設定によりスムーズな動きに近づけるように授業設定を特に苦手な子について考慮する。 異質な集団の構成により、学習課題への学び合いが成立するように支援していく。
	授業者は授業への見通しを持ち、その目標に沿って指導を行う必要がある。児童に流れを任せると指導者自身が授業に迷い持ち込んでしまう。 教師は児童の現状と課題の克服への支援のフィードバックが必要である。児童の役割を相互に経験させ、互いの力を認め合えるように支援していくことが必要である。

4年生担任は、研究校の赴任1年目である。教員経験も2年目であり、4年生を担当することも初めてである。体育についても、苦手ではないが、体系的に体育授業について学んだことはない。しかし、意欲的に研究に取り組む姿勢は見られた。

## 6年生 SCAT 分析

表 12 6年生 ストーリーライン

ストーリーライン (現時点で言えること)	集団で学ぶことにより、自分の技能の高まりが確認し合うことにより実感できる。
	集団での学習は技能の高まりや客観的に互いの技を評価するなど効果的な学習形態である
	学習集団が高まっていくと練習の成果が技能習得に結びつく。
	技術の数量化など適度な学習刺激を与え、集団の苦手な子との関わりを重視することにより互いの技能を高め合うこと 運動量の確保により運動目標への意欲を高め、積極的に教師が仕掛け・支援することで活かせる技能になる。

6年生の担任は教員として、15年の経験があり、本校では赴任、3年目である。出身大学は教員養成系であり、体育専攻出身である。赴任当初より、体育主任として体育科の推進に力を尽くしてきた。更に、体育研究にも意欲的に取り組んでいる。

運動の苦手な児童への指導について、特に、集団での高まり合いの中でやる気を育てていく姿勢が見られる。また、積極的に技能習得に関与し、個の力を引き上げる観点を持っていることがSCAT分析により示唆される。

### 4. 考察

#### ① 技能の高まり

全学年の授業において、技能の高まりは量的評価（診断・形成・総括）に現れている。診断と総括的评价においては、4年生を除いて、僅かな得点の向上を示しているに過ぎないが、診断的評価得点が高い状況から始まっていることを考慮すると技能目標を高める授業のあり方については

ある程度、成果が見られたと考える。

技能目標については学習ノートを用いて、児童に提示し、各自の目標を明らかにすることにより、児童が取り組むべき課題をもって、授業に臨むことが出来ると考えられる。また、教員も児童の個人の課題を把握して、授業の適切なタイミングでアドバイスが必要であると考えられる。

梶田は「しなくてはならないことは逃げずにやろう、というもの、これをコーピングといいます。cope with (コープ ウィズ) という英語があり、対処性と訳します。つまり、せねばならないことは、ぐずぐず言わずに受けて立つぞという気持ち。思春期から青年期にかかる段階でこれを身につけるといことは、極めて重要なことだと思います。なんでも面白くないとやらないとか、大事さがわからないとやらないとか、やりがいがないとやらないということでは、人生やっていけないでしょう。」<sup>8)</sup>と述べている。このように児童に合わせるのではなく、児童の技能目標達成については、やりきろうとする意欲を育てる教師の意識が必要になると考える。

児童の楽しさの評価を含めて、児童の評価が向上していることから、技能目標への達成感と共に効力感、「私だってやればできるのだ。」という有能感に結びついていくと考えられる。よって技能目標は教師の授業の骨組みとして、あらゆる方法で目標達成させていく教師の使命感を必要としていると考える。

また、6年担任は次のように述べている。「実践の中で感じたことは、児童の技能的な伸び悩みが、意欲低下へと直結することとは考えにくいということである。意欲の低下は、むしろ、技能的な伸び悩みによって、自分自身のことを考えすぎたために、協力することができなかったという後悔の気持ちが関与している。」できることと学び合うことの関連が示唆されている。「できる」ことから「わかる」ことにつながり「学び合う」ことへと広がっていく。更に、鉄棒運動のような個人の追求が強い領域では、個別の面談、グループ面談、一斉指導の際には、個人の追求の重要性を伝えていくこと、落ち込みを示す数値が形成的評価で見られた際には、素早くその不安を明らかにしていくことをしていかなければならないと考える。

## ② 教師が技能目標へ向かう意識について

6年担任と4年担任についてSCAT分析(資料5・6)を行った。これは該当4年、6年生について診断・総括的評価について差が見られたために、比較することにより、技能目標への教員の意識構造の一端を明らかにすることが出来るのではないかと考えた。

そこで、Scat分析からストーリーラインを作成し、比較検討を行った。(表11.12)

6年担任はストーリーラインから学習集団での学び合い(互いの評価・苦手な児童への関わり)を効果的に活かしている事がうかがえる。「集団で学ぶことにより・・・」「集団での学習は技能の高まりや客観的に互いの技を評価する効果的な学習形態」「学習集団が高まって、練習の成果が技能獲得に結びつく」「集団での苦手な児童への関わり・・・」「運動量の確保が技能獲得に結びつく」など学習集団を技能目標達成への重要な要因として位置付けていることが分かる。

また、「技術の数量化など適度な学習刺激を与えて、集団で、苦手な子との関わり方を重視する」「運動量の確保により運動目標への意欲を高め、積極的に教師が仕掛け・支援すること」など6年担任が、技能目標への積極的な指導を行っていることが分かる。授業の振り返りにも「伝えにくい

時には、休み時間をつかって、実際に練習をした。また、グループ面談も行った。グループのリーダーを中心に据え、次の時間、互いに何に注視し実践を重ねればよいのかを明らかにしていった。」と担任が積極的に児童へ支援を行っていることが分かる。

4年担任は、「運動が苦手な児童、得意な児童の隔たりを感じるのではないか。」と技能面において、異質な児童集団で互いを高めることに不安を感じていることがうかがえる。また、リレーの勝敗について「負けると自己中心性が顔を出し、互いの理解が出来ず、技能向上に結びつかない。」と次への意欲に結び付けることへの不安を述べている。技能指導への不安があり、目標が曖昧になったため、児童任せになった経験から、「授業に迷いが生まれる」ことに結びついていることが推察される。

小林は、「児童たちの学習意欲を高め、自己学習力を育てるためには、理にかなない、児童たちをうまくする教師の技術指導が不可欠である。」<sup>9)</sup>として、具体的な内容として次の三点を挙げている。「①運動の本質を踏まえ、的確に児童たちの運動技能を伸ばしてやる指導によって、児童たちの中に運動をする楽しさや喜びが生まれ、②その楽しさ・喜びがベースになって、自主的・創造的な学習集団が育ち、③ひるがえってそのような学習集団が、いっそう運動技能の伸びを促し、その結果、運動の楽しさ・喜びがいっそう高まる。」<sup>9)</sup>と述べている。6年担任は、まさに、この筋道に従って、学習指導を行っていることが分かる。

教師は授業目標への十分な教材研究が必要であることは当然であるが、技能については教材の体系的な知識を身に付けることにより、自信をもって授業に臨むことが重要である。それにより、技能の習得による学習集団での育ち、さらに、運動の有能感「できる楽しさ」へと結びついていくことの一部が本研究で示唆される結果となったと考える。

図3は、SCAT分析により明らかになった、教師の指導が技能目標である「できる楽しさ」に結びつく構造についてまとめである。

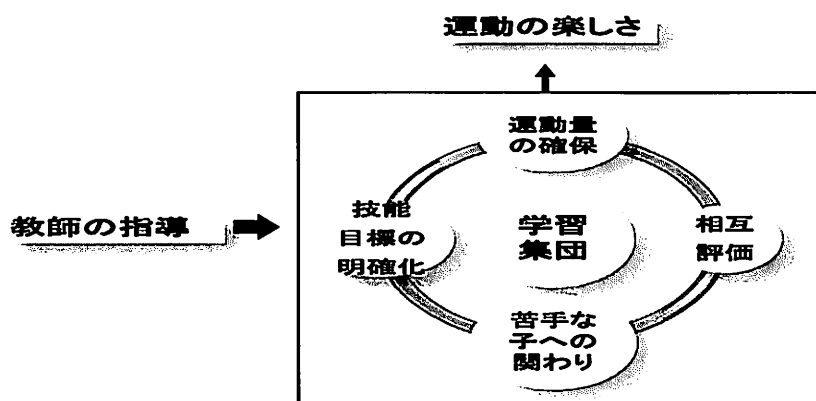


図4 指導の意識構造

## 5. まとめ

- ① 技能目標を中心に授業を進めていくことにより、児童の運動の楽しさが高まることが診断的評価・総括的評価により認められた。また、学習ノートの効果的活用により、教師・児童とも課題をより明確にして授業に取り組む必要があることが示唆された。
- ② 6・4 学年の担任を比較することにより、技能の明確化・苦手な子への関わり方・相互評価・運動量の確保が技能目標を高める授業の要因であることが示唆された。

## 6. 今後の課題

定量的なデータ（診断・総括・形成的評価）については、子どもが授業後に記入するのであるが、授業の振り返りという意味もあるため、その授業内に記入もさせたいと考えている。しかし、ある程度慣れてきても時間がかかる。特に低学年は全員が記入するまで時間を要する場合が多い。低学年についてはより簡便な評価票が必要である。研究を進めていく中で、検討を加えていきたいと考える。

技能の獲得については、本校の特性（通学距離が比較的長い児童が多い）を踏まえて、特性を伸ばす観点、伸ばさなければならない技能など、技能の獲得に対して重点的に取り組むべき技能を設定して、年間指導計画の見直しを図っていきたいと考えている。

## 引用文献

- 1) 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会（2006）：体育科・保健体育科の現状と課題、改善の方向性（検討素案）、資料 5-1
- 2) 中央教育審議会総会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」（2008）学習指導要領の理念を実現するための具体的な手立て p 18
- 3) 文部科学省（2008）小学校学習指導要領解説 体育編 p 34
- 4) 小林篤（1979）「体育の授業研究」大修館書店 p 169-222
- 5) 高橋他（2002）体育科教育学入門 大修館書店 p 120
- 6) 高橋健夫他（1994）「体育の授業を創る」大修館書店 p 234-236
- 7) 大谷尚（2007）「4 ステップコーディングによる質的データ分析手法」名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要（教育科学）54 巻 2 号
- 8) 梶田叡一（2003）「学習意欲をもたせる 4 つの動機づけ」ベネッセ教育総合研究所 VIEW21（中学校版）9 月号 p 57
- 9) 小林篤（1993）「斎藤喜博における体育指導の特質」兵庫教育大学研究紀要 第 3 分冊 自然系教育、生活・健康系教育（13）、p57-68、

資料

6年生

単元に入る前の児童の「できる」技を確認するための調査内容。

6年生 児童への事前調査

技 児童名	ひざかけ 上がり	転向前下 り	後方片ひ ざかけ回 転	ももかけ 上がり	ふみこし 下り	前方片ひ ざかけ回 転(連続)	逆上がり	両ひざか け振動下 り	後方支持 回転	前方支持 回転	前回り下 り
A		○		●	○						○
C	○	○		●	○		○			●	○
D	●	○		●	○	●	○		●		○
E		○		●	○				●		○
F		○			○		○			●	○
G	○	○	●	●	○	●	○	●	○	●	○
H		○			○		○		●		○
I	○	○	●	●	○	●	○	●	●		○
J		○		●	○		○				○
K		○	●	●	○		○				○
L		○		○	○	●	○	●	○		○
M	○	○		●	●	●	○		●		○
N		○		●	○		○				○
O		○		●	○		○		●		○
P	○	○		●	○		○		○	●	○
Q		○		●	○	●					○
R		○		●	●		○		●		○
B		○		●	○		○				○
S		○	●	●	○	○	○		●		○

\*○はできると答えた技である。

\*網掛けは、6年発展技である。

\*●は、この単元で「できるようになった」技

6年生 鉄棒運動 単元計画 (全単元7時間)

学習の見通しを立てる	<b>基本的な技を中心にする</b>	<b>連続技に挑戦す</b>	発表会
	基本的な上がり技や支持回転運動、下り技に取り組み、自分の力に合った技が安定してできる。 <b>発展的な技を中心と</b> 基本的な技や発展技に取り組み、自分の力に合った技ができる。		



6年生 単元計画最終時間 個人技能獲得内容 (7時間目)

グループ名	児童名	個人の観点	グループ目標	できるようになったこと	形成的評価の結果(前時)との比較
A	F	連続技の成功	仲間に教えてもらいながら上手に仲間の思いを感じ取り技能を高める。	なし	3(3)
A	L	連続技の成功		連続技ができた	2.78(3)
A	S	連続技の成功		連続技ができた	3(3)
B	A	前方片ひざかけ回転	仲間に教えてあげることを通し、仲間へのいたわりの感じ、自らも上手になる。	連続技ができた	3(2.889)
B	D	連続技の成功		連続技ができた	3(2.889)
B	N	連続技の成功		連続技ができた	3(2.667)
B	B	連続技の成功		なし	2.33(3)
C	C	連続技の成功	上手くなるための方法を考え、仲間との関わりを大切にしながら、友達からの助言を活用する。	連続技ができた	3(3)
C	H	連続技の成功		連続技ができた	3(2.778)
C	I	連続技の成功		連続技ができた	2.67(3)
C	Q	連続技の成功		連続技ができた	3(3)
D	E	連続技の成功	上手くなるための方法を考え、仲間との関わりを大切にしながら、友達からの助言を活用する。	連続技ができた	3(2.667)
D	J	連続技の成功		連続技ができた	3(3)
D	O	連続技の成功		なし	3(3)
D	R	連続技の成功		連続技ができた	3(3)
E	G	連続技の成功	どうすればできるのかを考えながら、友達からの助言に耳をかたむけ練習を繰り返す。	連続技ができた	2.89(2.333)
E	M	連続技の成功		連続技ができた	3(3)
E	K	連続技の成功		連続技ができた	3(2.667)
E	P	連続技の成功		連続技ができた	3)

4年生

単元に入る前の児童の「できる」技を確認するための調査内容

技名 児童名	基本技		発展技
	開脚跳び	台上前転	かかえこみ跳び
A	○	○	○
B	○	○	○
C	○	○	○
D	○	○	○
E	×	×	×
F	×	×	×
G	○	△	×
H	○	○	○
I	○	○	△

4年生 跳び箱 単元指導計画(全7時間)

1	2	3	4	5	6(本時)	7
学習の見通しを立てる	<p>基本的な技を中心にする</p> <p>基本技に取り組み、自分の力に合った技に取り組む。</p>			<p>発展的な技を中心と</p> <p>発展技に取り組み、自分の力に合った技に取り組む。</p>		試技会
				<p>自分の力に合った、二つの技に取り組む</p>		

4年生 単元計画最終時間 個人技能獲得内容 (7時間目)

技名前	基本技		発展技		
	開脚跳び	台上前転	かかえこみ跳び	大きな開脚跳び	大きな台上前転
A	○	○	○●	●	
D	○	○●	○	●	
F			○		
B	○	○●	○	●	
C	○	○●	○	●	
G	○●	●			
H	○●	○	○●		
I	○	○	○●	●	
E					

\*○はできると答えた技である。  
 \*網掛けは、6年発展技である。  
 \*●は、この単元で「できるようになった」技である。