

## 7 保健体育

### 「わかる・かかわる・できる」が実感できる保健体育指導

— 運動欲求を喚起し、思考が活発化する学習の展開—

藤田 範子

#### 本論の要旨

これまでの研究では、競技特性と運動構造を理解し、どのように体を動かせばよいのかが「わかる」ことと、その知識を実践し、課題設定した運動が「できる」ことを実感させることを主軸としてきた。具体的には、運動感覚をふきだし法などを活用して言語化させる実践や、運動イメージの把握を促すために、スポーツオノマトペや比喻表現を用いた言葉かけを行う実践に取り組んできた。

本年度の研究では、昨年度取り入れたふきだし法や思考ツールをもとに思考を活発化させ、その考えを仲間と共有し、集団としてよりよい動きを目指していくことに重点を置きたい。学習活動の中で、運動が得意な生徒と苦手な生徒が協働的な学びを経て、技術ポイントの捉え方や運動感覚、そしてパフォーマンスにどのような変化が現れるのかを検証したい。これまでの「わかる」「できる」に加え、仲間と「かかわる」ことの重要性が実感させられるような手立てを考えたい。

■キーワード 対話的、言語活動、運動イメージ、運動感覚、ふきだし法

#### 1. 研究主題に寄せて

##### (1)はじめに

2006年に経済産業省が、職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力として「社会人基礎力」を提唱した<sup>1)</sup>。「人生100年時代」や「第四次産業革命」の下で、2006年に発表した「社会人基礎力」は、その重要性を増しており、これからの時代ならではの切り口、視点が必要となっていた。

こうした状況を踏まえ、経済産業省が平成29年度に開催した「我が国産業における人材力強化に向けた研究会」において、これまで以上に長くなる個人の企業・組織・社会との関わりの中で、ライフステージの各段階で活躍し続けるために求められる力を「人生100年時代の社会人基礎力」と新たに定義した(表1)。

表1 人生100年時代の社会人基礎力

① 前に踏み出す力(アクション)
～一歩前に踏み出し、失敗しても粘り強く取り組む力～ ・主体性 ・働きかけ力 ・実行力
② 考え抜く力(シンキング)
～疑問を持ち、考え抜く力～ ・課題発見力 ・計画力 ・創造力
③ チームで働く力(チームワーク)
～多様な人々とともに、目標に向けて協力する力～ ・発信力 ・傾聴力 ・柔軟性 ・状況把握力 ・規律性 ・ストレスコントロール

また、文部科学省は国際化の進展に伴い、多様な価値観を持つ人々と協力、協働しながら社会に貢献することができる、創造性豊かな人材を育成することが重要であるとした。しかし、今日の生徒を取り巻く環境の変化が、生徒の心や体にいろいろな影響をおよぼし、単に体力や運動能力の低下だけでなく「他者とうまく関われない子ども」「内に多くのストレスを抱えた固く閉ざされた子ども」など多くの問題が生じてきている。

学習指導要領は改訂されたが、運動する子どもとそうでない子どもの二極化傾向が見られることは依然として課題であると藤田<sup>2)</sup>は述べている。昭和の時代より幾度となく運動嫌いに関する研究がなされ、当時の運動嫌いの背景として「嫌いな運動が多いから」「運動が下手だから」「できないとみんなに馬鹿にされるから」などが挙げられ、その解消に向けて「あたたかくて民主的な運動集団づくりを工夫し、すべての子どもがそれぞれの特質に応じ、喜んで運動に参加しうるような心理的、社会的基盤を醸成すべきであろう」「その子としての進歩を認め、評価することによってこそ、子どもの運動への興味を高めるものである」「運動が自分の成長、人生にとって必要だということを認識させる努力が必要なことはいうまでもない」などと提案された。

##### (2)研究の目的

運動の苦手な生徒に体育の授業を「楽しい」「や

りがいがある」と感じさせ、積極的な参加へとつなげるためには、前述したように教員の指導技術を高めることが必須であるが、それだけでは心もとない。なぜなら体育の授業は技能の向上がすべてではないからである。保健体育の1つの単元、1時間の授業の中で仲間と共に課題を解決できた時の喜びや、できなかったことができるようになって味わう達成感、またそれを共有できる環境があるということに気づかせるために、本年度では「わかる」喜びと「できる」実感に加え、仲間と「かかわる」ことを大切な要素として実践研究を行った。

### (3) 研究の方法・手段・データ収集の方法

集団マットの授業研究については、滋賀大学教育学部の平井肇教授を、短距離走およびバドミントンの授業研究については辻延浩教授を研究協力者として助言を頂き研究を進めた。また滋賀大学の学生、院生に協力を依頼し、毎時間の活動の様子をビデオカメラで録画し、生徒の活動の様子と指導者の動きについて記録した。またデータ収集の方法は以下の通りである。

- ① 診断的・総括的授業評価(単元前後)
- ② 形成的授業評価(毎時間の授業後)
- ③ 倒立前転の習熟度(第1時・5時・10時に撮影)
- ④ 集団マットの練習の様子(ビデオ撮影)

①については高田らが作成した「診断的・総括的授業評価を単元前後に実施する<sup>3)</sup>。これは体育授業に対する態度の変容を検討するために行うものである。また、この質問紙は「たのしむ(情意的目標)」「できる(運動目標)」「まもる(社会的行動目標)」「まなぶ(認識目標)」の4次元に分けられる20の質問を「はい」「どちらでもない」「いいえ」で回答してもらうものである。これらの回答を「はい」に3点、「どちらでもない」に2点、「いいえ」に1点を与え、診断基準より評価を行う。

## 2. 授業実践 I

(1) 題材名、実施時期、対象学年、授業時間  
器械運動(マット運動)、10月中旬～11月下旬  
第3学年男女共修 全11時間

### (2) 単元設定の理由

器械運動はマット運動、鉄棒運動、平均台運動、跳び箱運動で構成され、器械の特性に応じて多くの「技」がある。第1学年・第2学年では「技がよりよくできる」こと、第3学年では「自己に適した技で演技する」ことに挑戦し、できる楽しさや喜びを味わうことをねらいとしている。

本単元で行うマット運動は、回転系と巧技系の技からなり、自己の能力に応じて挑戦する技を選択、習

得し、それらの技を組み合わせ、音楽に合わせて6～7人グループで連続した技ができるようにすることを目的とする。また学習技の過程で、技のできばえを改善したり、新たに技を加えたりして、演技の内容を豊かにする楽しさや喜びを味わうことができる。また、マット運動は、自己の課題に応じた運動の取り組み方を工夫する際に、次のような特長がある。

- ① 自己の体調、技能の程度に応じた技を段階的に選び、安全を確保しつつ挑戦することができる。
- ② 他者の技や演技を観察して良い点をモデルとして、自己の演技と他者の演技の違いを比較し技術的なポイントを明確にすることができる。
- ③ 他者に、自己の技や演技を見てアドバイスや励ましをもらったり、共通の課題を共に解決しようとする。
- ④ 運動観察の方法等を理解し、他者と関わりながら自己の課題に挑戦し、できる楽しさや喜びをお互いに味わうことができる。

### (3) 評価規準

倒立前転のみを抽出して記載

点	運動の様子 動きのポイント		
	7		
6			
5			
4			
3			
2			
1			

### (4) 単元計画

- 第1時：オリエンテーション、既習の技の復習①
- 第2時：既習の技の復習②
- 第3・4時：集団マット創作活動
- 第5時：中間発表(ビデオ撮影)
- 第6時：中間発表の演技の鑑賞
- 第7～9時：集団マット創作活動

第 10 時：発表会(ビデオ撮影)

第 11 時：鑑賞会・振り返り

## (5) 成果と課題

### ①診断的・総括的授業評価(表 2)

単元前後に取った結果、各因子項目と総合評価ともに、単元前はプラスの評価であり、単元後も各因子項目と総合評価ともにプラスの評価で、変化はみられなかった。もともと高い評価だったので授業前後で有意な差は出なかったのではないかとと思われる。各因子の中で、「運動の有能感(Q7 わたしは運動が上手にできる方だと思います)」を示す項目についての 3 クラスの平均が単元前 1.90/3.00(標準偏差 0.78)であったが、単元後では 2.07(標準偏差 0.79)と 0.17pt 上昇した。また「いろいろな運動の上達(Q2 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)」では、単元前 2.61(標準偏差 0.58)であったが、単元後では 2.73(標準偏差 0.50)と 0.12pt 上昇した。

表 2 診断的・総括的評価(3 クラスの平均)

項目名	単元前		単元後	
	Mean	標準偏差	Mean	標準偏差
Q3 楽しく勉強	2.64	(0.58)	2.65	(0.56)
Q5 丈夫な体	2.71	(0.53)	2.72	(0.48)
Q12 精一杯の運動	2.84	(0.38)	2.87	(0.35)
Q8 明るい雰囲気	2.58	(0.62)	2.71	(0.53)
Q16 練習時間	2.39	(0.69)	2.57	(0.60)
楽しむ	13.16	(1.97)	13.51	(2.06)
Q2 いろいろな運動の上達	2.61	(0.58)	2.73	(0.50)
Q7 できる自信	2.38	(0.73)	2.48	(0.64)
Q11 運動の有能感	1.90	(0.78)	2.07	(0.79)
Q13 自発的運動	2.71	(0.54)	2.75	(0.46)
Q17 授業前の気持ち	2.41	(0.70)	2.51	(0.66)
できる	12.01	(2.49)	12.54	(2.47)
Q9 応援	2.90	(0.29)	2.93	(0.27)
Q6 作戦を立てる	2.89	(0.31)	2.91	(0.31)
Q10 他人を参考	2.90	(0.32)	2.96	(0.21)
Q15 友人・先生の励まし	2.67	(0.55)	2.72	(0.48)
Q20 積極的発言	2.54	(0.61)	2.73	(0.50)
まなぶ	13.91	(1.40)	14.25	(1.50)
Q4 ルールを守る	2.98	(0.07)	2.98	(0.07)
Q18 自分勝手	2.94	(0.29)	2.88	(0.36)
Q1 勝つための手段	2.87	(0.40)	2.83	(0.39)
Q14 勝負を認める	2.81	(0.46)	2.89	(0.32)
Q19 約束事を守る	2.96	(0.17)	2.96	(0.16)
まもる	14.55	(0.97)	14.55	(1.28)
総合評価	53.63	(5.12)	54.85	(6.25)

### ②形成的授業評価(表 3)

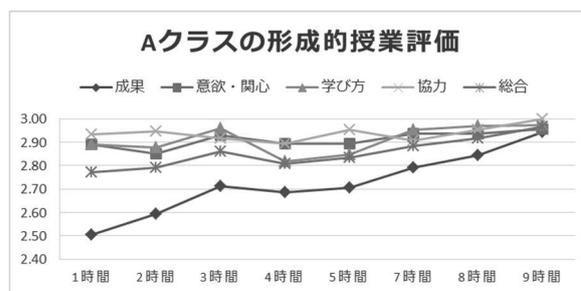
全クラスともに各授業で 4 点や満点の 5 点の評価だったことから、生徒に受け入れられた授業だといえる。結果をグラフで見ると 3 時間目から 4 時間目にかけて点数が下がっているのは授業間が秋季休業のため 11 日間空いたことが原因だと考えられる。このことから、技能の定着と生徒の意欲の持続を保障するためには、1 つの単元は短期間で継続して行うことが重要であるといえる。

表 3 形成的授業評価(上から A, B, C クラスとする)

	1時間	2時間	3時間	4時間	5時間	7時間	8時間	9時間
成果	2.50	2.59	2.71	2.69	2.71	2.79	2.84	2.94
意欲・関心	2.89	2.85	2.93	2.89	2.89	2.94	2.94	2.96
学び方	2.89	2.88	2.96	2.82	2.85	2.95	2.97	2.97
協力	2.93	2.95	2.92	2.89	2.95	2.91	2.95	3.00
総合	2.77	2.79	2.86	2.81	2.84	2.89	2.92	2.97

	1時間	2時間	3時間	4時間	5時間	7時間	8時間	9時間
成果	2.44	2.59	2.78	2.65	2.74	2.75	2.86	2.84
意欲・関心	2.82	2.78	2.88	2.84	2.89	2.91	2.93	2.97
学び方	2.83	2.79	2.88	2.87	2.88	2.93	2.95	2.95
協力	2.88	2.79	2.92	2.89	2.88	2.94	2.97	2.97
総合	2.71	2.72	2.86	2.79	2.83	2.87	2.92	2.92

	1時間	2時間	3時間	4時間	5時間	7時間	8時間	9時間
成果	2.43	2.74	2.73	2.66	2.65	2.79	2.86	2.73
意欲・関心	2.75	2.88	2.91	2.90	2.93	2.87	2.91	2.91
学び方	2.78	2.90	2.94	2.92	2.94	2.91	2.97	2.86
協力	2.91	2.95	2.96	2.94	2.96	2.93	2.95	2.94
総合	2.68	2.85	2.87	2.83	2.84	2.87	2.92	2.84



グラフ 1 抽出クラスの形成的授業評価の変化

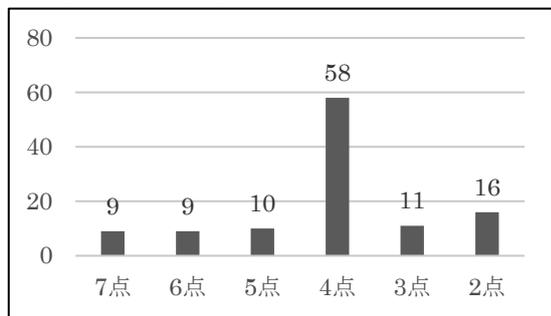
数値の上昇が特に顕著に現れていた A クラスについては、倒立前転の練習時(第 7~9 時)に班内での関わりが多かった。器械運動のため、補助の関係で男女別で取り組むことが自然な形であるが、A クラスは単元の後半からは男女関係なくアドバイスや励ましの声かけが生まれていた。またグループを超え、倒立前転に苦戦している男子生徒に対して多くの生徒が関わり、学級全体として 1 人を支え、応援するという姿があった。第 10 時の技能テスト時と集団マットの演技の中で、その男子生徒が技を完成させた時は、その喜びと達成感を学級全体で共有することができたことが、形成的授業評価の変化に影響を及ぼしたものと考える。

### ③倒立前転の習熟度の変化

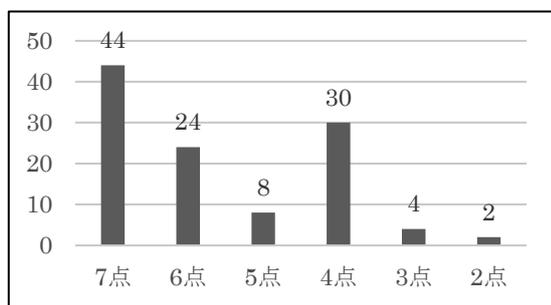
集団マットの演技とは別に、倒立前転の技能チェックを 3 回行った。最終チェックを第 10 時に設け、それまでの毎時間の帯の活動として、準備運動の中に 8 分間の倒立前転の練習時間を確保した。評価規準は 7 点満点とし、3 回の技能チェッ

クの動きを得点化した。

グラフ2とグラフ3は、学習者112人の倒立前転の評価規準(7点満点)の得点別の人数の分布である。第1時では、倒立への恐怖心で補助倒立前転を行う生徒、倒立の姿勢がとれずに前転する生徒が多く、4点以下の生徒が8割弱を占めていた。



グラフ2 第1時の得点別人数分布



グラフ3 第10時の得点別人数分布

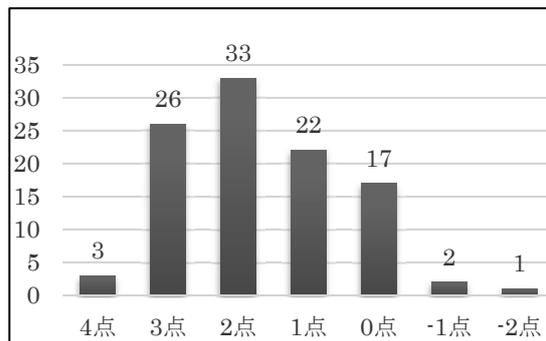
毎時間の帯の活動では、各グループで互いに補助や観察、アドバイスを重ね練習を行った。生徒の運動感覚の変化が最初に顕著に表れた局面は、倒立運動時である。単元の前半では倒立をできるようにすることが目標の生徒が多く「地面を勢いよく蹴る」「勢いよく足を上げる」「ビュン!と一気に」という表現が大半を占めていたが、練習を重ね倒立前転が完成に近づいてきた単元後半では「程よい勢い」「勢いをつけすぎない」「ゆっくり足を上げる」「バランス重視」という記述と動きの変化がどのクラスでも見られた。



図1 生徒のワークシート(ふきだし法)

第10時の技能テストでは、満点の倒立前転ができた生徒が44人と、全体の4割弱を占めた。本研究では集団マットという主活動と倒立前転練習の

帯活動を取り入れたが、1つの種目を丸々1時間かけて練習するよりも、短時間で継続して行うことで次時までには思考する時間が生まれ、技能の向上が効果的に見込めるのではないかと考える。



グラフ4 第1時と第10時の技能テストの得点差

グラフ4は、第1時での技能チェックの得点と、第10時の技能テストの得点の差を表したものである。ただし、学習者9人は1回目の技能チェック時にすでに7点満点であり、最終の技能テストでも7点であったため、比較の人数から省いている。

成果としては104人中86人の生徒が第10時の技能テストの点数の方が上昇しており、その平均は1.72点であった。0点の生徒は17人で、その内10人は3回の技能チェックすべてを補助倒立前転で行った。自立での倒立は、最低限の筋力やバランス感覚が必要であり、上下が逆さまになることへの恐怖心を取り除くことが課題となる。結果としては0点となったが、中には倒立で足が上がらなかったところから補助倒立前転ができるようになった生徒、補助倒立前転から、補助を外せるという成長が見られた。

第10時の得点の方が下がった生徒について述べていく。1点下がった生徒は、第1時の技能チェック時に補助倒立前転(4点)を行った。そこから補助なしでの練習を経て、第10時では補助なしで挑戦したが、足は上がったものの倒立の姿勢をとることができずに前転をする形となった。2点下がった生徒は、最初は自分の力で倒立をしていたが、練習中に体勢が崩れてしまい、恐怖心から自立での倒立ができなくなった。練習方法としては、壁に足をつけて、床に腕立て伏せの姿勢になり、四つん這いの状態で手を1歩ずつ壁に近づけると同時に、壁につけた足を上に登らせていくという働きかけをしたが、継続した練習ができず完成には至らなかった。また、倒立時に足が上がらず補助を要する生徒の特徴として「蹴る力が弱い」「手と足の距離が遠い」「手を斜めについている」の3つが挙げられる。恐怖心があると、腰が引け

て体重が手に乗りにくくなり、手の方に体重が乗らないためお尻に体重が残ってしまう。よって重心が手にいかず勢いをつけても足が真上にいきづらくなってしまふというつまづきがあることが分かった。下位運動として「かえるの足打ち」と「3点倒立」を行ったが、倒立の習熟度の低い生徒に対してはあまり効果的ではなかった。

### 3. 授業実践Ⅱ

#### (1) 題材名, 実施時期, 対象学年, 授業時間

陸上競技(短距離走・リレー), 5月下旬～6月上旬, 第3学年男女共修 全5時間  
研究対象は, 抽出した1クラスである。

#### (2) 単元設定の理由

体育授業は運動を教材として扱うものであり, 扱う運動種目によって学習者に必要とされる運動技能は大きく異なる。<sup>1)</sup>Poulton(1957)は運動スキルをクローズドスキルとオープンスキルの2つに分類した。クローズドスキルとは外的状況の変化がなく, 予測が可能な安定した環境下で用いられるスキルであり, そのスキルを多く必要とする運動種目の例として, 体操や水泳, 陸上などが挙げられる。対してオープンスキルとは外的状況が常に変化し, 予測が不可能な不安定な状況下で必要とされるスキルであり, そのスキルを多く必要とする運動種目の例として, サッカーや柔道, バレーボール等が挙げられる。つまり, クローズドスキルの要素としてはあらかじめ決められた運動パターンをどれだけ安定して再現できるかが問われ, オープンスキルの要素としては変化する外的状況に対する運動の働きかけが自分やチームにどれだけ有効であるかが問われるスキルであると考えられる。こうした2つのスキルの違いから, 体育授業で扱う教材において必要とするスキルが異なった場合, その授業の中で見られる「対話」の内容と方法も大きく異なるであろうという仮説が立てられる。

よって, 授業実践Ⅱではクローズドスキルを要する短距離走に, 対話を引き出すためのグループでのリレー練習を組み合わせ題材とした。短距離走・リレーでは, 自己の最大スピードを高めるとともに, チーム内でスピードを生かしたバトンパスを向上させることでチームのタイムを短縮し, 協力することの大切さや喜びを感じさせることができ, さらには個人の潜在能力を引き出すきっかけとなりえる教材といえる。

#### (3) 単元計画

第1時: オリエンテーション, 50メートル走計測

第2時: オーバーハンドパスとアンダーハンドパスの利点について知り, 自分に合う方法を見つける。

第3時: 走順決め, 決めた走順でバトンパス練習

第4時: ペアでのリレーのタイム計測

第5時: 3人でのリレーのタイム計測

#### (4) データ収集の方法

①診断的・総括的授業評価(毎時間授業後に実施)

②協同作業認識尺度調査(単元前後に実施)

③ビデオカメラ3台による撮影

1台は固定し, 授業全体の様子を撮影した。2台は抽出班の様子を中心に, 手持ちで撮影した。

③については,<sup>5)</sup>長濱ら(2009)が開発した「協同作業認識尺度調査」を単元前後に実施した。長濱らに(2009)よれば, この質問紙で「協同学習の成果として期待される協同作業に関する認識の変化を測定」できる。またこの質問紙は「協同効用」「個人志向」「互惠懸念」の3次元に分けられる18の質問を「全くそう思わない」「そう思わない」「どちらともいえない」「そう思う」「とてもそう思う」で回答してもらうものである。これらの回答を「全くそう思わない」に1点, 「そう思わない」に2点, 「どちらともいえない」に3点, 「そう思う」に4点, 「とてもそう思う」に5点を与え, 学級平均を算出し, 各次元の変容を単元前後で比較するために, 対応のあるt検定を行う。

#### (5) 成果と課題

表4は診断的・総括的授業評価による単元前後の体育授業に関する愛好的な態度の結果である。リレーの授業を重ねるごとにバトンパスの技術が向上し, それに伴いタイムが短縮した喜びを実感した生徒が単元を通して多かったことが「できる(運動目標)」次元の評価が高くなった要因であり, よりよく「速さをつなぐ」ための走順やバトンパスの仕方を話し合ったり, グループのメンバー同士でアドバイスを送り合ったりする活動が多かったことが「まなぶ(認識目標)」の有意な向上傾向が見られた要因であると推察される。また, グループ活動をすることで他者の運動を見る機会が増え, 他者への応援につながったことで「Q9応援」項目の有意な向上につながったのではないかと考えられる。他の次元や質問で単元前後の有意差が見られなかったのは, 単元前から高い値を示してしまっていたことや低い数値を示していた生徒の数値を向上させられなかったことが要因と考えられる。

表 4 診断的・総括的授業評価の単元前後の結果  
(1クラスの平均)

項目名	単元前		単元後	
	Mean	標準偏差	Mean	標準偏差
Q3楽しく勉強	2.44	(0.74)	2.54	(0.71)
Q5丈夫な体	2.59	(0.59)	2.69	(0.61)
Q8明るい雰囲気	2.31	(0.81)	2.56	(0.67)
Q12精一杯の運動	2.54	(0.67)	2.77	(0.53)
Q16練習時間	2.28	(0.78)	2.54	(0.71)
たのしむ(情意目標)	12.53	(2.37)	12.87	(2.72)
Q2いろんな運動の上達	2.56	(0.63)	2.74	(0.49)
Q7できる自信	2.10	(0.81)	2.49	(0.75)
Q11運動有能感	1.92	(0.89)	2.10	(0.91)
Q13自発的運動	2.44	(0.78)	2.54	(0.71)
Q17授業前の気持ち	2.00	(0.82)	2.26	(0.81)
できる(運動目標)	11.03	(2.95)	12.13	(3.01)
Q6作戦を立てる	2.69	(0.51)	2.82	(0.50)
Q9応援	2.67	(0.57)	2.90	(0.30)
Q10他人を参考	2.82	(0.38)	2.90	(0.38)
Q15友人・先生の励まし	2.36	(0.62)	2.51	(0.71)
Q20積極的発言	2.26	(0.78)	2.46	(0.78)
まなぶ(認識目標)	12.79	(2.09)	13.59	(1.79)
Q1勝つための手段	2.79	(0.52)	2.82	(0.50)
Q4ルールを守る	2.97	(0.16)	2.95	(0.32)
Q14勝負を認める	2.77	(0.53)	2.82	(0.45)
Q18自分勝手	2.92	(0.35)	2.85	(0.43)
Q19約束事を守る	2.90	(0.38)	2.87	(0.43)
まもる (社会的行動目標)	14.36	(1.54)	14.31	(1.77)
総合評価	50.33	(6.97)	52.90	(7.68)

また、バトンパス練習の様子では、班によって話し合い活動の質に差が生じ、パフォーマンスにも影響が出た。ここで抽出した2つの班について考察する。

①話し合いの中心となる生徒がいる班

単元前に実施した診断的・総括的授業評価において高い値を示した男子生徒Aがいる班(5人グループ)では、Aを中心に話し合いが進んでいる。この班には、体育授業評価において低い値を示した男子生徒Bが所属しており、この2人は良い友人関係を築いている。また他の女子生徒3人については、単元の始めの活動では自ら進んで話をする場面が少ないように見えた。そうした中でAはBに対して働きかける様子が見られ、Bもそれに応えるように話をしたり、授業に取り組んだりしていた。また、同班の女子生徒Cは話し合いの際、男子と女子の間に位置することが多く、話し合いの際に他の女子生徒の方を向いて「誰とペアで走

る？」と話を投げかけるなどをし、男女間をつなぐ役割を果たしていたように見られた。また、この班においては他の班がバトンパス練習を繰り返す中でもバトンパス後に全員で話をしたり、アドバイスを送り合ったりする様子が見られた。そして授業が進むにつれ、全員が協同作業認識尺度調査において高い得点を示すようになった。

こうした話し合いを重ねた結果、第1時と5時の診断的・総括的授業評価の変化から、第1時では体育に対する評価が低かった男子生徒Bも、第5時にはすべての次元において満点を示すといった数値の向上が見られた。この結果は、班の中での個々の役割や、人間関係が深く関わっていると考えられる。男子生徒Aのように周囲を話し合いに引き込み、盛り上げてくれる生徒がいることで教材と向き合い、「速さをつなぐ」といったリレーの面白さに働きかけることができていた。

本単元では「スピードにのったバトンパス」を目指し、ペアやグループで話し合い、自己の動きを調整することに他者との対話や自己との対話が生まれていた。そうした対話を通して「タイムの短縮」という目に見える結果が表れたことが「わかる」「できる」といった実感につながっていたように考えられる。

②話し合いの中心となる生徒がいない班

話し合いは全員で行っている様子が見られたが、話し合いにおいて中心となる人物は5時間の授業を通して見られなかった。活動においては2人1組、3人1組でリレーするということから、どのように組み合わせにするか、また走順をどうするかが関係していると考えられるが、男女別で行動することが多く見られた。また、男子生徒Dは体育授業に対する意欲が低く、同じ班の男子生徒Eに活動を促されても、なかなか動かない場面が見られた。

そうした姿に同班の女子生徒Fが話しかけに行き、やっと動き出すという場面も見られた。しかしながらDの体育に対する意欲を同班のメンバーでは引き出せずに単元を終えてしまった。この班の単元前後の診断的・総括的授業評価の変化を見ると、単元前から低かった男子生徒Dの評価が「できる」、「まなぶ」因子においてさらに低くなってしまっている。またDに話しかけに行っていた女子生徒Fの評価も「たのしむ」「できる」「まなぶ」因子において低くなった。この班では体育の意欲が低いDを、EやFなどの他の班員が何とか話し合いや活動に引き込もうとしているがあまりうまくいかず、Dに「速さをつなぐ」というリレーの運動のおもしろさに気づかせられず、D自身も話し合いから「わかる」「できる」

といった自己の動きの変化や成長を実感できていないようであった。

これらのことから「他者」との対話をしても課題への探究に結びつかなかったことが「自己」や「対象」との対話においてもマイナスの意味での関係の編み直しにつながりうることが考えられる。このようにグループの人間関係や対話をするることによって、体育授業の評価が低かった生徒だけでなく、他のメンバーにおいても、授業に意欲が見いだせず、体育が楽しいものではなくなるという危うさが対話活動の課題としてみられた。

#### 4. 授業実践Ⅲ

##### (1) 題材名, 実施時期, 対象学年, 授業時間

球技(バドミントン), 11月下旬~12月中旬

第3学年男女共修 全10時間

研究対象は、授業実践Ⅱと同一クラスの1クラスである。

##### (2) 単元設定の理由

授業実践Ⅲではオープンスキルを要する球技を題材とし、男女共修で行うことから、身体接触のないネット型球技であるバドミントンを選択した。

バドミントンは色々なストロークを使ってラリーを続けたり、相手を惑わす打球(緩急をつけた打球や相手を前後左右に揺さぶる打球)を打って得点を競い合ったりする楽しさがある。また対戦相手や自分のチームの特徴を考えて作戦を考えたりするなどの楽しさもある。バドミントンでは、シャトルを遠くに飛ばしたり、高く打ち上げたりする中で投力を養うことができる。また、ラケットを操作していろいろな打球を打ったり、相手からのいろいろな打球に応じて返球したりする中で巧緻性も養うことができる。さらに、空いた場所に打たれた打球を返球したり、返球後に定位置へ素早く戻ったりする中で敏捷性や瞬発力を養うことができる。

##### (3) 単元計画

第1時: オリエンテーション, 基本打ちの練習

第2時: 学習班の発表, 班でラリー活動

第3~5時: 試合に向けた練習の工夫

第6時: 団体戦に向けた作戦会議・練習

第7~10時: 団体戦

##### (4) データ収集の方法

① 診断的・総括的授業評価(毎時間授業後に実施)

② 協同作業認識尺度調査(単元前後に実施)

③ ビデオカメラ2~4台による撮影

抽出班, 抽出生徒の様子を, 手持ちで撮影した。

##### (5) 成果と課題

この授業では、実践Ⅱで体育の授業への意欲の

低かった男子生徒Dの活動の様子に焦点を当てて述べていく。第1時に行った診断的・総括的授業評価においてDは学級の中で一番数値が低く、体育授業に対する愛好度が低いと考えられていたが、単元の中で、体育授業に対する愛好度が高いとされている男子生徒Gと深くかかわり、6時間目においてはそうしたGに対してアドバイスをする姿が生まれた。3時間目のラリー活動の際、「打ちにくいねん。」「もっと足動かせや」など笑みを浮かべながら言い合う様子が見られたことから、DとGは互いに言いたいことを気兼ねなく言い合える関係性であることが分かっていた。そうした人間関係の中で、共にアドバイスをしたり、自分や相手の性格や特徴を考えて活動したりすることで、仲間づくりに関する意識も高められることが分かった。また、7時間目の実際のゲームにおいては、試合前にGと作戦を話し合う様子が見られた。

G「ある程度前の方(にシャトルが飛んできて)でも俺が取れるしな。」

D「(Gが) こっちサイド(右側)に追いやられたら、俺が左に移動してカバーするわ。」

D「(相手のサーブは) サイドアウト狙いに行こう。」

G「いやいいけど、あぶない。」

D「いや確かに。ギリギリやったら拾っといたほうがいいな。」

G「シャトルが線上に残ってたら意味ないし。」

はじめはラケット操作もままならなかったDだったが、単元を通して、仲の良いGと関わっていく中で技能も徐々に高めていき、Dにアドバイスをしたり、共に作戦を立てようとしたりするといった「他者」や「対象(教材)」への関わり方の変容が見られた。特に仲間づくりに対する意識が大きく変わっていた8時間目では、団体戦の試合中に、プレイの合間に女子ペアに向かって、「中途半端に高いの打ったら相手取りにくいよ。」「(相手のサーブが)前出るよ。前の方に出て拾いに行こう。」「〇〇くんがおらん方に打たな(ラリーが)終わらへんよ。〇〇君以外の場所に打とう。」「〇〇君を後ろに下げて、前打ったらいいんちゃう。」といった技能的なアドバイスの声掛けに加え「ああ、惜しい。ドンマイドンマイ。」「ナイス。」「頑張れいけるぞ。」と手を叩くといったような仲間を支える声掛けが生まれていた。また、D自身の試合前にはGと作戦を打ち合わせる姿が見られた。試合の中では点が入るごとに「っしゃあ!」とGと喜び合う姿が見られた。5月のリレーの授業とは違い、活動にとっても意欲的であることが見て取れた。

「自己」との関わりに関しても、6時間目のラリー活

動の最中に「低い弾道のやつ無理。」とつぶやきながらバックハンドの練習をする様子から、自分の苦手なコースを振り返り、それを克服しようとする姿が見られた。Dはこのバドミントンの単元を通して、上記のような過程を経て「自己」「他者」「対象」への関わり方を変容させていく姿が見られた。また、体育授業に対する意欲の面からDとは異質であるGとの関わりを通して、仲間づくりに対する意識の高まりが数値に表れている。

また、単元前後の診断的・総括的授業評価の変化を見ると、Dはすべての次元に対して数値を向上させている。これは陸上競技（短距離走・リレー）の単元では見られなかった数値の変容である。体育授業に対する意欲が高いGに引張られるようにDの意欲が高まり、Gをはじめとする班のメンバーにアドバイスをしたり、共に作戦を立てたりできるようになるほど「できばえ」や「わかり具合」を高めていく姿が見られた。D自身も自己の技能レベルの高まりを実感していたことがうかがえる。これがDにとっての「対話」のもたらした学びではないかと考えられる。

表5 診断的・総括的授業評価の単元前後の結果

項目名	単元前		単元後	
	Mean	標準偏差	Mean	標準偏差
Q3楽しく勉強	2. 63(0. 62)		2. 74(0. 59)	
Q5丈夫な体	2. 79(0. 41)		2. 79(0. 47)	
Q8明るい雰囲気	2. 66(0. 66)		2. 74(0. 64)	
Q12精一杯の運動	2. 87(0. 34)		2. 84(0. 49)	
Q16練習時間	2. 63(0. 58)		2. 68(0. 61)	
たのしむ(情意目標)	13. 34(2. 29)		13. 63(2. 07)	
Q2いろいろな運動の上達	2. 82(0. 50)		2. 74(0. 55)	
Q7できる自信	2. 47(0. 72)		2. 53(0. 68)	
Q11運動有能感	2. 13(0. 89)		2. 31(0. 83)	
Q13自発的運動	2. 63(0. 58)		2. 79(0. 57)	
Q17授業前の気持ち	2. 45(0. 68)		2. 58(0. 71)	
できる(運動目標)	12. 50(2. 77)		12. 95(2. 79)	
Q6作戦を立てる	2. 92(0. 35)		2. 94(0. 22)	
Q9応援	2. 95(0. 22)		2. 95(0. 22)	
Q10他人を参考	2. 95(0. 32)		2. 89(0. 30)	
Q15友人・先生の励まし	2. 68(0. 57)		2. 84(0. 43)	
Q20積極的発言	2. 70(0. 51)		2. 76(0. 53)	
まなぶ(認識目標)	14. 21(1. 24)		14. 68(0. 83) +	
Q1勝つための手段	2. 95(0. 23)		2. 86(0. 47)	
Q4ルールを守る	3. 00(0. 00)		2. 95(0. 22)	
Q14勝負を認める	2. 95(0. 22)		2. 95(0. 22)	
Q18自分勝手	2. 84(0. 43)		2. 92(0. 35)	
Q19約束事を守る	3. 00(0. 00)		3. 00(0. 00)	

まもる(社会的行動目標)	14. 74(0. 71)	14. 68(0. 83)
総合評価	54. 79(5. 83)	55. 65(5. 58) +

## 5. 研究のまとめ

本研究は、競技特性と運動構造を理解し、どのように体を動かせばよいか「わかる」と、その知識を実践し課題に設定した運動が「できる」ことに加え、仲間と「かかわる」ことの効果と重要性を実感させることをねらいとし進めてきた。その結果を以下にまとめた。

- 体育の授業への愛好度が極度に低い生徒を把握し、愛好度の高い生徒と共に活動させることにより、意欲を引き出す。
- 体育の授業における学習班も男女混合で編成する方が、話し合い活動が円滑になる。
- 意図したグルーピングをすることにより、グループ内での活動が活発化するだけでなく、学級全体としてのバランスもとることができ、より質の高いパフォーマンスが期待できる。
- 生徒同士の良好な人間関係の構築が、体育活動の活発化とパフォーマンスに大きな影響を及ぼす。
- クローズドスキル型運動とオープンスキル型運動での対話の違いは、前者は活動前後のアドバイス・声かけが多く見られるのに対し、後者はそうした声かけに加え、試合中の味方を支える声かけや、動きの修正に関する声かけが多く見られた。
- クローズドスキル型運動での教材は、運動の苦手な生徒でも、課題と評価規準を明確に示せば、積極的な発言を促すことができる。
- オープンスキル型運動での教材は、技能的な上達が不十分な状態では、なかなか技能に関する発言ができず、話し合いができる環境、グループをまとめる力があっても、技能の稚拙によって発言できるかどうかが変わる。

## 参考文献

- 1) 経済産業省ホームページ  
<https://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/>
- 2) 藤田勉「運動の二極化問題の解消に向けた心理学的アプローチ」『体育科教育』、大修館書店、2018年2月、pp26-29
- 3) 高田俊也・岡沢祥訓・高橋健夫  
「態度測定による体育授業評価法の作成」スポーツ教育学研究 2000年、Vol. 20, No. 1 pp. 31-40
- 4) Poulton, E.C. (1957) On Prediction in Skilled Movements. Psychological Bulletin, 54(6) : 467-478.
- 5) 長濱文与・安永悟・関田一彦・甲原定房 2009年  
「協同作業認識尺度調査の開発」教育心理学研究 57 : pp24-37