

中学校の体育授業における「できるようになる」を目指した 指導のあり方の検討

—運動感覚(動く感じ)と課題解決場面に着目して—

群馬大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻 授業実践開発コース

岩崎 安里寿

1. 課題研究の背景及び目的

(1) 目的

本研究の目的は、中学校の器械運動「マット運動」において、生徒がつまずきや課題を克服するために、「動く感じ」を大切に、課題解決場면을効果的な学習にするための手立てを用いることで、「できるようになる」を目指した指導のあり方を検討することである。

(2) 背景

平成29年度改訂の学習指導要領では、知識の理解の質を更に高め、確かな学力を育成することと記載され、「知識及び技能」という新たな枠組みが示された。体育分野の知識については「言語や文章など明確な形で表出することが可能な形式知だけでなく、勘や直感、経験値に基づく暗黙知を含む概念であり、意欲、思考力、運動技能などの源となるもの」と示された(文部科学省, 2017)。また、令和3年度全国体力・運動能力、運動習慣等調査(文部科学省, 2021)によると、運動やスポーツが嫌いな要因として小学校、中学校ともに「体育の授業でうまくできない」が上位に挙げられており、子どもが「できるようになる」ことを求めていることが読み取れる。

金子(1988)は、体育における理解(わかる)とは「知る」こととは区別され、からだを動かした感覚を通して得られる身体的理解であり、「できる」ことと直接的に結びついて「技能」として体現されると述べている。

「わかる」と「できる」を実現するための指導

として、①教師による説明の工夫において、滝沢(1993)は、「できないわかり」を生じさせている要因は、教師による体験の裏付けの稀薄な言語体系による説明であると指摘している。

②「学習者の主観的視点」を意識した指導の工夫において、石垣(2020)は、「わかっているけどできない子ども」を生み出す原因として、運動を観察する際に、客観的視点で行われていることから、運動それ自体の主観的視点(動く感じ)との混同を招くと指摘している。

③課題解決場面において、南島・高橋(2007)は、跳び箱運動単元を対象に課題選択学習を行うにあたり、「技に対応した下位教材群」と「つまずきに対応した指導言葉集」を活用することによる学習成果を検討した。その結果、課題の学び方や正しい練習に関する説明や指導がほとんどなされていなかったことから、下位教材を十分に活用できなかったことを報告している。また、課題にあった練習方法を選ぶ場面において、鈴木(2008)は、子どもがつまずきやすい課題とそれに対する練習方法を紐付けた「動画を取り込んだ学習支援ソフト」を開発し、これを用いることで自己の課題に応じた練習方法を選べるようになったことを報告している。

2. 課題研究の方法と内容

(1) 研究の計画

中学校1年生のマット運動単元を対象に、技能向上を目指した課題解決場面を追求するにあたり、生徒の運動感覚にせまる指導のあり方や

デジタル教材の活用方法を含めた成果と課題を洗い出すことをねらいとして実践Ⅰを行った。そこでの課題を踏まえて実践Ⅱを行った。

(2) 期日と対象

実践Ⅰは、2023年6月～7月にかけて中学校1年生1クラス(34人)を対象に、実践Ⅱは、2023年10月～11月にかけて中学校1年生2クラス(68人)を対象に行った。いずれも9時間のマット運動単元を実施した。

(3) 分析方法

①技能成果：単元前と9時間目に開脚前転、開脚後転、倒立前転を撮影し、「質的動作パターンの評価基準」(藤井, 2003)をもとに評価した。

段階	開脚前転の運動様式	質的動作パターンの評価観点				
		姿勢	膝	腰角度	立つ時、脚	足の動き
7		立った姿勢から	膝を伸ばして回転	広い腰角度	膝を伸ばして立つ	足を大きく開く
6						
5						
4		膝が曲がって回転	膝が伸ばして回転	狭い腰角度	膝を伸ばして立つ	足を大きく開く
3						
2						
1		しゃがんだ姿勢から				足を少し開く

図1 開脚前転の「質的動作パターン」(藤井, 2003)

②運動感覚(学習カードの記述)の変容：毎時間の終わりに振り返りとして、学習カードに運動感覚を記入させた。その記述内容を5つの局面(足の振り上げ、手の着き方、バランスの取り方、前転に入る局面、足の伸び)に沿って分類した。
③生徒の主観的評価：単元前後に高田ら(2003)の診断的総括的授業評価を行った(実践Ⅱのみ)。

3. 実践結果と考察

(1) 技能向上を目指した指導方法及び手立て

先行研究をもとに以下の「技能向上を目指した指導方法及び手立て」を作成した(表1)。

(2) 実践Ⅰにおける成果と課題

単元前と9時間目における技の得点の変容をみると、開脚前転の単元前は2.60点→単元後は4.00点、開脚後転の単元前は3.18点→4.32点、倒立前転の単元前は2.86点→4.32点であり、対応のあるt検定の結果、いずれも単元後に有意に向上した。一方、授業の様子から課題がみられた。具体的には、①傾斜や段差のある易しい場においてはできるようになっても、通常の何もないマットではできず、生徒の学習意欲の低下が見られたこと、②生徒は活用したいデジタル教材を探すためにiPadを使う時間が長くなったり、座り込んで操作することで活動が停滞したこと、③倒立前転の倒立中に止まることを課題としている生徒が一生懸命に練習するものの、なかなかできるようにならず、学習意欲も練習量も低下したことがあげられる。

(3) 実践Ⅱへの修正点

実践Ⅰの結果を受けて、「技能向上を目指した指導方法及び手立て」の追加・修正を行った(表1及び写真1)。

表1 技能向上を目指した指導方法及び手立て(修正版)

	実践Ⅰ (下線は実践Ⅱでも継続)	実践Ⅱ (修正は実践Ⅰの番号と対応、追加は○)
デジタル教材の作成	①課題と練習方法を紐づけた動画付きの学習支援ツールの作成・活用	①練習方法の動画と、そこでのつまずきとポイント例を1枚のシートへ変更 ①横並びであった練習方法の配列を樹形図型へ変更 ①練習方法をもとに課題やつまずきを詳細に記載 ○倒立前転の練習方法の追加
教材の工夫	①基礎感覚づくりで動きの感じが「わかるような気がする」をもたせる	①基礎感覚づくりをサーキット化へ変更
教師の指導	①教師による体験の裏付けを伴った説明 ②オノマトペ、比喩語の活用：主観的な感覚に働きかける言葉 ③課題別練習の学び方や正しい練習方法に関する教師による説明 ④「動く感じ」からみた運動観察ができるような声かけ ⑤「動きができたと感じたときの感覚」や「動きのコツ」への気づきを促す	①つまずきへの指導のバリエーション増加 ○本時の課題と練習方法を確認してから移動・練習 ○課題にあった教材・場を選べない生徒に対する教師による指導 ○デジタル教材を拡大コピーをして壁に掲示
学習カード	①運動感覚を記入するための学習カード	①1枚に課題や運動感覚を毎時間記入できるシートへ変更 ○授業終了時の課題と練習方法を記入する欄の追加

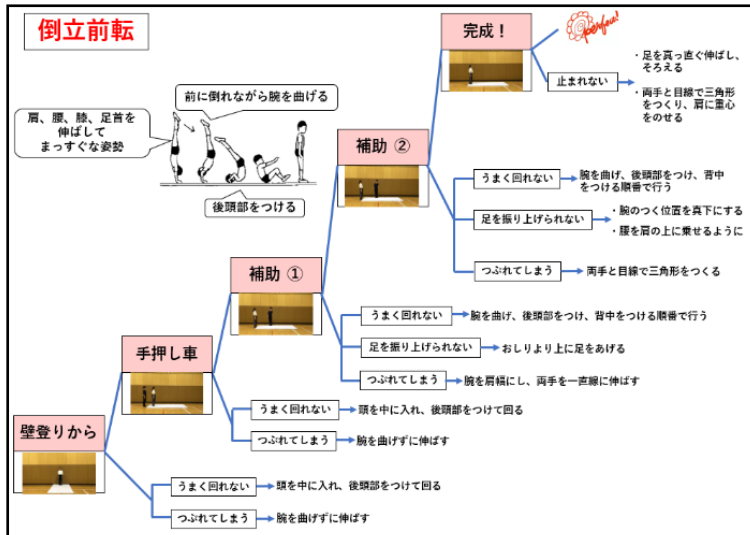


写真 1 修正版デジタル教材(倒立前転)

(4) 実践Ⅱにおける成果と課題

ア 生徒の学習成果について

① 開脚前転・開脚後転

開脚前転の得点をみると、単元前は7点中2.93点であり、単元後は4.91点であった。また、開脚後転の単元前は7点中3.51点であり、単元後は5.14点であった。いずれも単元後に有意に向上した。そして、単元後に技のできばえが70%以上(5点以上)の人数をみると、開脚前転は36人(クラス全体の62.1%)、開脚後転は47人(クラス全体の80.7%)であった(表2)。

表2 単元前後の開脚系の得点の人数分布(人)

(人) \ (点)		(点)							
		0	1	2	3	4	5	6	7
開脚前転	単元前	10	3	6	22	6	3	6	2
	単元後	2	0	0	14	6	11	17	8
開脚後転	単元前	5	5	5	17	7	10	5	3
	単元後	0	1	0	6	4	23	19	4

開脚前転をみると、単元前に技の得点が0～2点の人数は19人であったが、単元後は0点に2人、1～2点には0人であった。単元後に0点だった2人のうちの1人(生徒A)の学習の様子をみると、デジタル教材にある練習方法やポイントを何度も試したり、教師に「どうしたらできるようになるのか?」と質問するなど、積極的に練習に取り組む姿がみられた。しかし、開脚前転でできなかった原因は体の柔軟性が足りないこ

とであり、足を大きく開けないことと、前屈ができないことによって回転できても立ち上がることができなかった。ちなみに、生徒Aは倒立前転において単元後は6点にまでに向上した。

次に開脚後転をみると、単元前に技の得点が0～2点の人数は15人であり、いずれも後転に課題がみられた。そのため、単元はじめに全体指導で後転における「着手の仕方」や「後頭部のつき方」などを説明したり、個別に基礎的な指導を行った。これらにより、単元後は1点に1人、0点、2点に0人になった。

② 倒立前転

単元前の得点は2.32点、単元後は4.91点であり、単元後に有意に向上した。また、0～1点(補助ありの倒立前転)では単元前の人数は31人であったが、単元後は4人であった。単元後に90%以上の生徒が補助なしで倒立前転ができるようになった。そして、単元後の技のできばえが70%以上である5点以上(体を真っ直ぐにできる倒立前転)を超えている生徒は32人(56.1%)であり、半数を超える生徒が倒立前転をできるようになった(表3)。

表3 単元前後の倒立前転の技の得点の人数分布(人)

(人) \ (点)		(点)									
		0	1			2	3	4	5	6	7
			C	B	A						
倒立前転	単元前	4	9	4	14	4	4	12	1	3	2
	単元後	0	0	0	4	4	2	15	6	10	16

クラス全体として技の得点が伸びた要因として4つ挙げられる。1つ目は、デジタル教材を樹形図型にしたことで、見通しをもって取り組めることと、つまずきとポイントがより詳細になったことで、自分の取り組むべき練習内容と、そこで意識するポイントが明確になったことが挙げられる。2つ目は、デジタル教材をワンページペーパーにすること、本時の自己の課題とそれに対応した練習を確認してから練習場所に移動させることで、タブレットを無駄に触る時間を減少させ、運動時間の確保ができたことである。

3つ目は、教師のもつ運動感覚の種類が増加や質が向上したことで、1人1人のつまずきに合ったより明確な指導ができたことである。4つ目は、倒立前転の練習方法を追加したことで、倒立で止まることを課題としていた生徒が意欲的に練習に取り組むことができたことである。

イ 運動感覚(学習カードの記述)の変容について

学習カードの記述をみると、4時間目を除く2～8時間目の全ての授業で半数以上の生徒が自分なりのコツや運動感覚を記入しており、運動感覚や自分なりのコツを意識しながら練習できていたことが読み取れる。特に「前転に入る局面」、「バランスの取り方に関する局面」についての自分なりのコツや運動感覚の記述が多かったことから、これらの局面に課題をもちやすくと考えられる。また、コツや運動感覚に関する表現方法をみると、オノマトペや比喻語の活用は少なく、自分の体をどのように使ったらできたのかという視点で書いている生徒は全時間中で227人中182人であり、80%以上を占めていた。

ウ 生徒の主観的評価について

診断的総括的授業評価の合計得点をみると、単元前は60点中54.3点、単元後は56.0点であり、単元後に有意な向上がみられた。

また、合計得点、各因子の得点を5段階評価に照らしてみると、単元前後ともにいずれも「5」と高い評価であった。項目ごとにみると、5段階評価で評価が向上したのは、20項目中3項目であった(他の17項目の評価は高い値で維持)。具体的には、Q5「心理的充足」、Q11「運動の有能感」は、いずれも単元前後で「4」から「5」、Q12「できる自信」は、「3」から「4」に向上した。これらのことから、生徒は体育授業に満足し、自身の技能の向上を感じながら、運動に自信をもって授業に取り組むことができたといえる。

(5) 実践Ⅰと実践Ⅱの比較を通して

本単元による技の得点の伸びをみると、開脚

前転、開脚後転、倒立前転のいずれの技においても実践Ⅰに比べ実践Ⅱの方が高い値を示した。この理由として、単元を通してデジタル教材を活用しながら自己の課題にあった適切な練習を行うことや運動感覚や自分なりのコツを習得して学習できたことが考えられる。このことは、マット運動の単元後に行った本単元を通して学んだことに対する振り返りの記述からも読み取れる。実践Ⅰでは「マット運動でできるようになったこと」の記述が大半であった。それに対して、実践Ⅱでは「友達と協力しながら課題を克服できた」や「明確な練習でできなかったことができるようになった」、「コツや感覚を意識して練習をした」などの記述が多く見られた。生徒自身が自分の課題をしっかりと把握して、それに合った練習をすることや運動感覚やコツを大事にして練習することが「できる」につながったことをより認識していたことが読み取れる。

4. 総括

これらのことから、修正版デジタル教材を有効に活用し、自己の課題に合った練習をすることで技能が向上したことから、本研究で取り入れた技能向上を目指した指導方法及び手立ては有効であったといえる。技能を習得する過程において、生徒にできるようになったときの運動感覚やコツを大事にさせ、できることが増える



たびに運動感覚をアップデートさせながら練習に取り組むことが重要だと考える。

写真2 課題別練習に取り組む生徒

5. 引用・参考文献

- 文部科学省(2017)「中学校学習指導要領解説保健体育編」東山書房。
高橋健夫・鈴木美江他(2008)「新学習指導要領準拠 新しいマット運動の授業づくり 体育科教育別冊」大修館書店。

