

## 小学校6年間の体育科のシラバスと評価基準の開発(2)

大後戸一樹 松田 泰定 木原成一郎 林 俊雄  
大上 輝明

### 1 はじめに

本研究の目的は、初等教育における体育科の教科内容を明確化した上で、小学校6年間を見通した指導計画及び単元構成を検討し、それらに即した具体的なシラバスと評価基準を開発、提案することである。また、教育現場での活用も考慮の上、視覚的に捉えやすい画像を盛り込んだシラバスと評価基準を、平成19年度から広島大学附属小学校で実施予定の新たな教育課程を踏まえた上で提案することである。

本研究は、教育学研究科初等カリキュラム開発体育担当教官と附属小学校体育部が共同で行う。附属小学校では、昨年度から新たな教育課程の編成に向けて研究を始めている。これまでは、平成10年度に提案した教育課程に基づき、次期改訂に向けて授業実践を行うとともに、大学とも共同して授業実践研究を重ねてきた。昨年度は、まずは全体構想を行うべく、小学校の体育科で取り扱われることの多い教材、「器械運動」「水泳」「ボール運動」を取り上げ、それぞれの指導計画及び評価基準を作成した。

本年度は、それらに基づきより具体的な授業づくりの指針となる重点教材やその評価基準をつくるために、「器械運動」のなかでも「マット運動」で中学年での重点教材だと考える「側方倒立回転」(以下、「側転」と記す)に焦点を絞り、実践検証を行った。中学年で側転を重点教材とした理由は、ホップ側転や片手側転、高学年でのハンドスプリングへ発展させていくことができるからである。

### 2 授業づくりに向けて

#### (1) 評価基準の作成にあたって

本校の通知票では、1年生から6年生まで体育科の評価の観点を、①「学び合う」②「知る」③「わかる」④「できる」の4観点設けている。

今回、研究対象としたのは、第4学年の児童で、昨年すでに10時間の器械運動の授業を行い、初期の側転

#### ①「学び合う」

決して情意的な側面のみではなく、学習課題への継続的な取り組みを評価する。これは、日々の学習カードへの記述内容に負うところが多い。

#### ②「知る」

取り上げた教材の技術ポイントや、高学年ではその社会的歴史的背景をも含み込んだ知識と理解を示す。

#### ③「わかる」

前述したように自分の抱いているイメージと、ビデオのスロー再生や相互観察の結果とを比較して、自分の動きを修正したり、友だちの意識焦点や感覚言葉をヒントにすることで、コツやタイミングをつかんだりすること。

#### ④「できる」

自分の外側にあった技術を、自分の内側の技能として獲得する。

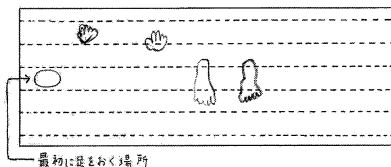
の技術ポイントである「手-手-足-足の順番で回転すること」ができ、体重を腕で支持するための「しっかりとした両腕の着手」もほぼ全員が身につけている。また、グループで手足の軌跡調査(次頁)を行いながら、課題を見つけ合い、互いにアドバイスしながら学習を進めることができる学習集団である。

しかしながら、彼らの多くは振り上げ足によって重心を引き上げる際に垂直方法へは上げることができず、着手位置からずれている児童や、手足の軌跡が直線にならず弧を描く児童も少なくない。この大きな原因としては、腕支持状態での上体の姿勢が関係していると考えられ、特に着手時の視点の操作にともなう首

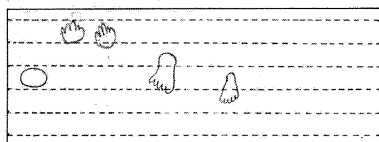
# そくてん 側転の手形・足形をとろう！

9月8日(水)

## 1日目



## 2日目



の操作に焦点をあてた観察ポイントを設けることにした。また、上体の姿勢の課題が、回転を生み出すための振り上げ足のスピードにも関係しており、3年時には取り入れていた助走やホップ動作を省くことで振り上げ足に意識焦点を絞ることができるよう教材構成を改善した。

このような観点から、評価基準を先の4観点到に即して整理し、本単元での側転の評価基準を以下のように設定した。

学び合う	・観察のポイントをもちに、振り上げ足の勢いの変化や、逆さ状態での上体の様子を観察し合うことができる。
知る	・回転の勢いをつけるために、足の振り上げの勢いとその方向が関係していることを知る。 ・勢いのある回転を支えるために上体を直線にする。(耳を両腕で挟む)
わかる	・振り上げ足を引き上げるときの自分の意識焦点を見つけることができる。 ・自分の上体が直線になるときの、視線や力感を見つけることができる。
できる	・振り上げ足を進行方向に真っ直ぐ、勢いよく振り上げることで、重心が着手位置の真上を通過する側転ができる。 ・耳を両腕で挟みながら、側転ができる。

## (2) 単元構成と授業実践

単元構成は、次のように計画した。

### ① 本単元での技術的な課題

- ・ 回転加速の技術として、足の振り上げに重点をおき、真っ直ぐ勢いよく足を振り上げる。

- ・ 腰の伸びた大きな側転をするために、倒立の技術として、腕の間に頭を挟む。

### ② 毎時の授業過程 (全6時間)

- 1 準備運動
- 2 技術ポイントの確認
- 3 グループでの練習・相互評
- 4 学習カードでの自己評価

### ③ 相互観察のための評価基準

【観察1】 耳を両腕で挟みながら、側転ができる。

1-A 両腕の中に頭が収まっている。



1-B 両腕から頭が飛び出している。



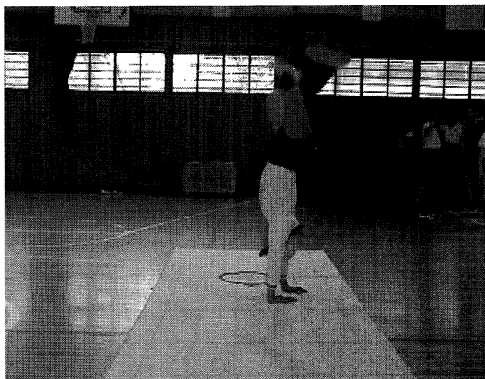
1-Aのように両腕の中に頭が収まっているときには、体幹部がほぼ直線になるのだが、1-Bのように頭が背屈している場合には、重心を着手位置の真上に引き上げたとしても、顎の突き出しによって背部の反りが生まれるとともに、腰角も広がりにくくなる。よって、倒立時の頭の位置だけを観察することで、体幹部と腰角の伸びを捉えようとした。

【観察2】 振り上げ足を進行方向に真っ直ぐ、勢いよく振り上げることで、重心が着手位置の真上を通過する側転ができる。  
(相互観察では、進む方向から見える体躯と下肢の位置を時計の短針の位置に例えた。)

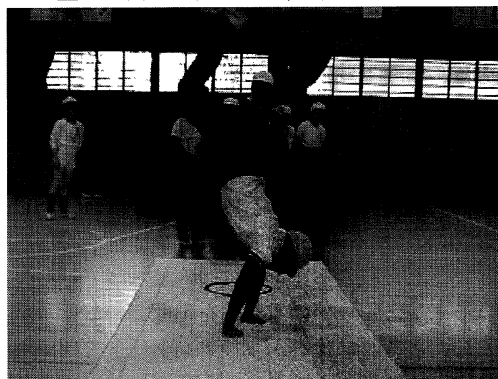
足の勢いが足りない側転。最初に着く足、次の足ともに中心線からずれ、手足の軌跡が弧を描く。着手が中心線からずれることが多い。

2-D 重心の高さに関係なく、脇の角度が狭い。

2-A 12時(重心が着手位置の真上を通過する側転)

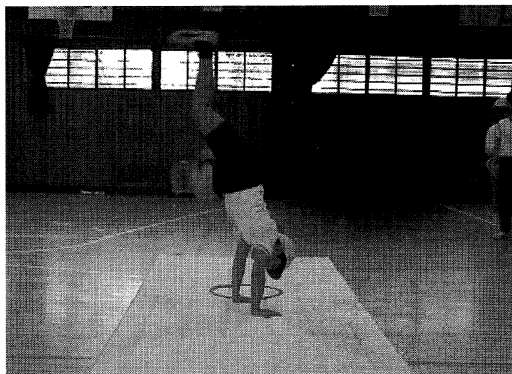


重心が着手位置の真上を通過するの側転となる。



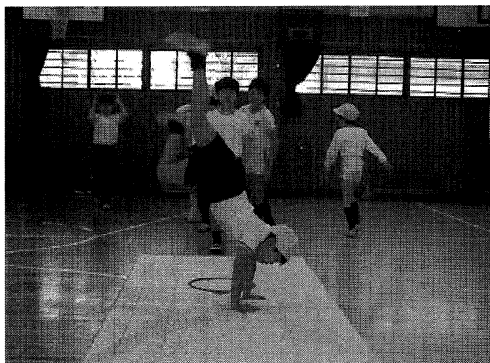
脇の角度は、180度になるのがもっとも重心を支えやすいが、それが狭いと腕支持することができないので、重心が着手位置を超える前に着地してしまう。

2-B 1時・11時(重心が着手位置から少しずれる側転)



足の振り上げ方向が外側にずれているか、振り上げ足の勢いが足りない側転。最初に着く足は、中心線上に乗っても、次の足が中心線からずれる。

2-C 2時・10時(重心が腕で支持されていない側転)



④ 評価基準のすり合わせ

授業は、毎時2-(2)-①で示した内容を繰り返して進めたのだが、単元の第1時に指導者が教えたいものとして設定した評価基準と児童の学びたいものをすり合わせていく過程を設けた。

実際の授業では、前述した観察1と観察2の評価基準について、写真ではなく、指導者が黒板に図示し、それをもとに違いや観察のポイントについて共通認識が持てるようにした。またチームティーチングとして指導に参加している研修員が師範を示し、どこがポイントになるか子どもたちに見つけるように発問して、観察1と観察2の評価基準の実際の動きを理解させるよう努めた。

### 3 子どもの総括的評価の結果

単元最後の総括的評価は、評価基準に設定した4観点に基づいて行った。

【学び合う】・観察のポイントをもとに、振り上げ足の勢いの変化や、逆さ状態での上体の様子を観察し合うことができる。

この観点については、授業者の授業観察から評価し、単元全体にわたって相互観察を行うことができていたと判断できる。特に両腕の中に頭が収まっているか、飛び出しているかについては、観察も容易で的確な評価ができていた。しかしながら、振り上げ足の勢いと方向にともなう重心の高い引き上げを、体幹部の角度に結びつけ、時計の針に例えて観察することは、角度

を捉えることはできていたものの、振り上げ足との関係で評価し合うことは難しかった。

- 【知る】・回転の勢いをつけるために、足の振り上げの勢いとその方向が関係していることを知る。
- ・勢いのある回転を支えるために上体を直線にする。(耳を両腕で挟む)

この観点については、事前・事後のアンケートを行い、その記述内容から評価した。アンケートでは、「腰が上がって、真っ直ぐに回る側転をするためのコツ」を自由記述させた。単元前の事前アンケートのなかで今回焦点化した技術ポイントについて触れている児童の数は0人で、ホップの重要性を挙げている児童が3割であった。それに比べ、事後アンケートでは、ホップを使えない側転であったことから、振り上げ足の勢いを挙げている児童が半数であった。

また、学習カードでは、側転の一連の動作を6つの場面にわけ、授業後に自分が意識した技術ポイントを記述させた。6つの場面のうち、評価基準に関わる場面は、④足を振り上げる局面と⑤倒立状態の局面であり、特にこの2点の記述に着目し、評価を行った。

児童38名中、この2点に課題意識を持って練習を行っていたのは、④の局面で16名、⑤の局面で21名であった。

〔④の局面での記述例〕

- ・足を素早く上げるようにした。
- ・振り上げ足を思いっきり振り上げる。

〔⑤の局面での記述例〕

- ・頭を入れようとした。
- ・上目で手を見る。

うち④と⑤のどちらか、もしくは両方を意識している児童が34名、両方を意識している児童が4名で、この局面以外に課題意識を設定していた児童が4名であった。つまり、39人中34名が教師の設定した課題に意識的に取り組んだと言えるが、1つの技の中で同時に2つの課題を設定するのは困難であり、それぞれの児童が自らの課題を1つに絞って活動していた事実を示している。

- 【わかる】・振り上げ足を引き上げるときの自分の意識焦点を見つけることができる。
- ・自分の上体が直線になるときの、視線や力感を見つけることができる。

この観点については、まず【知る】と【できる】の関係(表1:課題意識が【知る】、実技が【できる】を表す)をまとめた。この表をもとに、側転を行うとき

に自分の意識焦点として掲げたことが、実際のパフォーマンスにおいて修正・改善が現れているかどうかを評価した。その際、【知る】の評価で、一つの技について複数の課題を同時に意識的に修正することが難しいと考えられる結果が得られたため、それぞれの児童が捉えていた課題に即して、実際の演技の中で課題解決の方向へパフォーマンスが修正されているかを評価した。

表 1

整理番号	④の局面		⑤の局面	
	課題意識	実技	課題意識	実技
1	○	○	×	×
2	○	○	×	○
3	○	○	○	×
4	×	○	○	×
5	○	○	×	×
6	○	○	×	○
7	○	○	×	○
8	○	×	×	×
9	×	○	○	○
10	×	×	×	×
11	×	×	×	○
12	○	○	×	×
13	×	○	○	×
14	○	○	○	×
15	×	○	○	×
16	×	○	○	○
17	○	○	×	×
18	○	○	×	×
19	×	×	○	○
20	×	○	○	×
21	×	○	○	×
22	×	○	○	○
23	×	○	○	×
24	×	○	○	○
25	×	○	×	○
26	○	○	○	○
27	×	○	○	×
28	×	○	○	○
29	×	○	○	×
30	×	○	×	○
31	○	○	○	○
32	×	○	○	○
33	○	○	○	○
34	×	○	×	○
35	○	○	×	○
36	○	○	×	○
37	×	○	×	×
38	×	○	○	○

### [⑤の局面での例]

⑤の局面での頭部の操作に課題をおき、写真1の状態であった児童が、写真2のように頭部に修正がなされたと判断した例

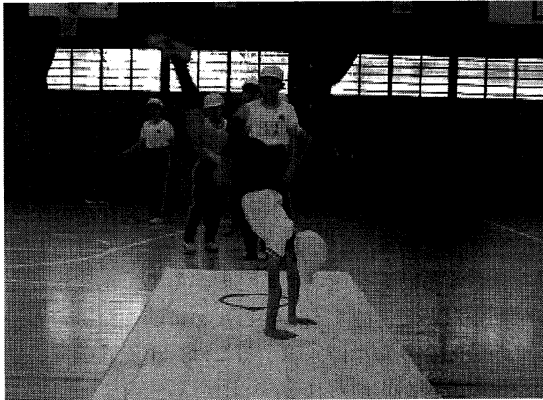


写真1

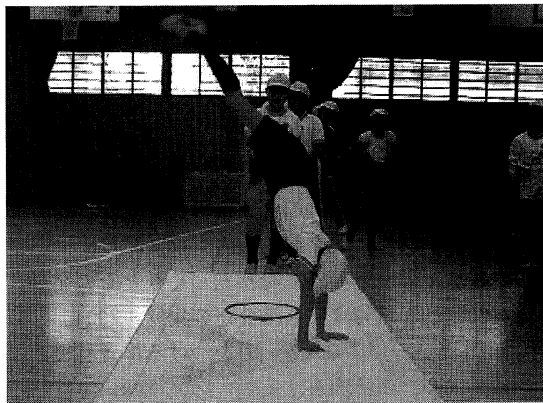


写真2

実技において④の局面での足の振り上げは、ほとんどの児童が評価基準に到達している。④、⑤ともに1つの技の1局面であり、相互に関連する技術ポイントであるが、④の局面の方が⑤よりも先行して習熟されやすい技能であると判断できる。また、前述したようにほとんどの児童は、1つの課題を意識しており、⑤の局面だけに課題意識を持っていて、④の局面についてはすでに課題解決がなされている場合がある。このような児童については、④の局面での振り上げ足の勢いと方向がすでにわかってできる段階まで習熟されているものと考えた。逆に、課題があるにもかかわらず、課題意識を持たず、意図的な修正も行われていない観点については、評価基準に到達していないと判断した。

例えば、整理番号4の児童は、④の局面の技能を身につけており、次の技術課題として適切な⑤の局面に

課題意識を持つことができていた。逆に、整理番号37の児童は、④の局面の技能を得ているながらも、⑤の局面が課題として認識されていないことになる。

そのように評価したところ、38人中適切な課題を認識していた児童は26名、適切な課題を認識していなかった児童が9名（整理番号1, 5, 10, 11, 12, 17, 18, 19, 37）となった。しかし、そのうち4人（整理番号1, 5, 17, 18）は、④の局面に課題意識を持っていたからこそ技能の基準に到達していたとも判断できる。またこの2つの局面以外の課題意識を持ちながらも、技能が基準に到達していた児童も3名（整理番号25, 30, 34）いた。

【できる】・振り上げ足を進行方向に真っ直ぐ、勢いよく振り上げることで、重心が着手位置の真上を通過する側転ができる。

・耳を両腕で挟みながら、側転ができる。

この観点については、授業のビデオ映像を分析し評価した。その結果は表1にあるように、④の局面で34人、⑤の局面で20人の児童が評価基準に到達していた。

## 5 成果と課題

まず、今回設定した評価基準の観点やその内容の妥当性について考察したい。

評価基準に取り上げた側転の2つの技術ポイントは、演技者本人には実際の動きを認識しにくいものであった。そこで、観察者の存在が重要になり、観察者の評価基準に基づく評価が、演技者自身の課題意識へと密接に結びつかなければならない。対象とした学級の児童は、相互観察への意欲もあり、3-【わかる】での結果からも、児童による相互観察のみで7割の児童が適切な課題意識を持って学習に取り組んでいたことがわかる。しかしながら、8名の児童は適切な課題を持っていないことから、相互観察だけでなく、ビデオ画像を用い、評価基準の到達状況を正確に把握させるための手だてが必要であったと考えられるが、本実践ではそれを行っていない。特に④の局面と⑤の局面の技術的な関係性を分析した上での評価基準の修正が求められる。また、2つの局面以外の課題意識を持ちながらも、技能が基準に到達していた児童については、今回の評価基準では、【わかる】についての到達度を測定することができなかった。側転という1つの技においても技能獲得のためにそれぞれの意識焦点を持ち合わせている。この児童が、足の振り上げと頭部の操作技能を獲得している要因を分析し、評価基準に盛り込む必要性を感じた。

次に、教材と指導法の適正について考察したい。側

転の回転を生み出すもっとも大きな要因となる振り上げ足のスピードを上げることを学習課題とするために、これまで取り入れていた助走やホップ動作を取り除いた側転を行わせたことで、児童はより振り上げ足を意識した活動を行うことができた。これは、当初児童のパフォーマンスが低下したことからも明らかで、振り上げが弱くとも、助走やホップ動作に頼ってこれまでは回転できていたのだが、それらに頼れなくなるとスムーズな重心移動ができなくなった。そこで、児童は足に着目し、そこに課題を見出すことができたし、また意識的な練習が成果となって現れた。さらには、苦手な児童に顕著だったのは、助走やホップ動作に気がとられ、側転の習熟が進んでいなかったと考えられ、意識焦点が絞られたことによるパフォーマンスの向上が見られた。

また、側転の学習を始める段階であれば、視線を着手位置に固定することが、重要な技術ポイントとしてあげておく方が良いであろう。それは、視点が定まらないままでの腕支持状態では、恐怖心から顎を引くことが多く、それがかえって背中丸め込みを引き起こし、背中から落ちるような回転になったり、着手や着地の位置を視認できないからである。しかし、観察1の観点に挙げたように、頭部の背屈は、背部の反りと腰角の折れを引き起こしてしまう。本研究で対象とした児童は、3年時に視線を固定するために頭部の背屈を必ず行うよう指導しており、その姿勢を維持しながら側転の習熟を重ねていたと言える。よって、本単元内での技能修正が難しかったと考えられる。この点については、側転の単元を構成する際、視線や頭部の操作技術の移行に適した技能レベルを提示する必要が求

められ、今後の課題である。

さらに、相互観察によるパフォーマンスの改善のためのステップの提示と時間保障の問題が挙げられる。児童の学習カードからも今回取り上げた2つの技術課題を「わかる」ことができて、それがパフォーマンスの改善として「できる」に直接結びつかないことが多い。例えば、振り上げ足は、視認することができないので、相互観察の結果と自らの感覚とをつなぎ合わせて修正するしかない。また、自動化された首の動きは、意識的にコントロールしようとしてもなかなか修正されない。その際に頭を両腕で挟む感覚をつくるために有効だと考えられる、腹部を壁の面に着ける壁倒立を練習する時間を確保する必要がある。本実践の全6時間のなかで、感覚をつかむために適した練習方法とその時間をみんなに保障するには、単元計画及び学習過程の改善が求められる。

#### 附記

本研究における授業資料は、広島大学大学院教育学研究科初等カリキュラム開発講座、木原研究室修士論文ゼミ生（川口伸、久保研二）によって収録されたものである。

#### 参考文献

- ・木原成一郎、大貫耕一編『教えと学びを振り返る体育の評価』2004、大修館書店。
- ・山内基広「器械運動の基礎感覚づくりとその発展」『第60回初等教育全国協議会研究集録』2004。
- ・拙著『「わかる」・「できる」力をつける体育科授業の創造』2005、明治図書。