

自己を高める評価力の育成をめざした体育科授業

— 第4学年「開脚前転を中心とした連続技」の実践を通して —

岡本秀隆

1. 研究の目的

これまでの個が生きる体育科授業の評価の研究で、一人一人の児童が生涯にわたって運動に親しむには、主体的に学習に取り組み、各種運動技術のポイントや習得の仕方が「わかり」、運動が「できる」喜びを味わわせることが大切であると考え、課題解決的な学習過程の構成や評価のあり方を究明することに努めた。

そして、「学習のめあてを持つ（把握する）場」「自分なりの解決の考えを出し合って練習する場」「学習状況を学習のめあてに照らして振り返る場」を構成することが重要であることが明かとなった。また、学習状況を振り返る場で学習状況をただなんとなく振り返るだけ、次のめあてを持たず、次の活動に意欲をしめさない児童が見られた。そこで、本年度は、「開脚前転を入れた連続技」の学習における学習状況を振り返る場で、新たなめあてを持って次の学習につなげていくことができるような自己を高める評価力を育成する指導のあり方の研究を進めて行くことにした。

2. 研究の仮説と検証方法

(1) 研究の仮説

学習状況を振り返る場で、新たなめあてを持って次の学習につなげていくには、「学習のめあてを把握する場」「自分なりの解決する考えを出し合って練習する場」「学習状況を学習のめあてに照らして振り返る場」において自己評価力を高めることが必要である。そこで、次のような研究仮説をたてた。

仮説1

学習のめあてを把握する場で、学習のめあてを解決する考えが持てたかどうかを自己評価をさせたならば、児童は、見通しを持って活動するであろう。

仮説1は、児童が主体的な学習の取り組みをするには、学習のめあてを解決する考えや見通しを持つことが大切である。そこで、示範の観察によって学習のめあてを把握し、各自の試行によって解決する手だてを考え、自分の考えが持てたかどうかを自己評価させる。

仮説2

学習のめあてを追求する場で評価観点をもとに自己評価をさせたならば、児童は、主体的な活動が多くなり、「わかる・できる」喜びを味わうことができるであろう。

仮説2は、一人一人の児童が運動の「わかる・できる」喜びを味わいながら意欲的に取り組むには、評価観点に基づいて自己の動きや態度を自己評価することが大切である。自己評価を促すには、教師を含めた他者評価を肯定的にすることが大切である。

仮説3

学習状況の振り返りの場で評価基準をもとに学習の取り組みや技能のできばえを自己評価させたならば、児童は、新たなめあてや次の活動につなげていくことができるであろう。

仮説3は、授業の終末段階で学習の取り組みや運動技能のできばえを提示された評価基準をもとに自己評価すると、新たな具体的なめあてを設定することができると思う。

(2) 検証方法

研究仮説に対する検証は、広島大学附属東雲小学校 第4学年2組の「開脚前転を入れた連続技」の9時間の授業実践を通して行った。分析は、児童の毎時間記入した自己評価カードや第二次の第2時のVTRによる授業記録や抽出児12名の行動観察や事前・事後の意識調査等を中心に行った。

3. 実践例 第4学年 単元「開脚前転を入れた連続技」

(1) 指導にあたって

① 単元について

マット運動は、マットの上で各種の回転・倒立・ジャンプ・バランス等の技を入れて身体表現を楽しむ運動である。また、自己に応じた技に挑戦し、その技を達成した時に喜びを味わうことができる達成型の運動である。開脚前転を入れた連続技は、開脚前転の技の獲得とともに他の技と組み合わせて表現する喜びを味わわせたい。また、技のできばえは、グループでの教え合いによることが大きいことから、かかわり合いのある学習集団の育成に適していると思う。

一人一人の児童が自己を高める評価力を高めるには、児童の実態をふまえて主体的に取り組む、運動の楽しさや喜びを味わうことができる授業構成や自己評価の手だてが必要である。

そこで、次の3点に留意して授業構成をすることにした。

(ア) マット運動に対する児童の興味・関心は、67%の者が好き、28%の者がどちらでもない、5%の者が嫌いと答えている。好きな理由は、「いろいろな技ができる。」「できない技ができるようになる。」等である。また、嫌いな理由として、「技がうまくできない。」「首がいたい。」等をあげている。前転は、78%ができる。11%がなんとかできる。11%ができない。後転は、34%ができる。37%がなんとかできる。29%ができないと技能に大きな個人差がみられる。連続技の学習経験は、初めてである。マット運動の学習に対しては、「いろいろな技ができるようになりたい」「教え合って仲良く練習したい。」と高い意欲を示している。しかし、お互いの運動を見ながら教え合って学習するという態度は、十分といえない。

(イ) 学習過程は、「学習のめあてを設定する場」→「集団思考によって学習のめあてを追求する場」→「達成状況をふりかえる場」という評価活動を含めた学習過程を構成した。そして、一人一人が先の学習過程の中で自己理解と学習を深めるために「めあての持ち方」「集団でお互いに教え合って学習に取り組む態度」さらに、「めあての達成状況」について自己評価活動を行わせることにした。

(ウ) 自己評価活動を効果的に行わせるために、次のような学習の取り組みや運動技能のできばえの評価基準を設定した。

表1 学習の取り組みの評価基準

レベル1	めあてを持って取り組むことができなかった。
レベル2	めあてを持って取り組むことができた。
レベル3	めあての解決のしかたを考えることができた。
レベル4	友達と教え合ったりして練習をすることができた。
レベル5	めあてのできばえをふりかえり、新しいめあてを持つことができた。

表2 運動技能の評価基準

単 技

	前転・後転	開脚前転・開脚後転
できばえ1	まわって起き上がることができない。	
できばえ2	なんとか起き上がることができる。	
できばえ3	手でからだをささえながらまわって起き上がることができる。	
できばえ4	まっすぐまわって、起き上がってとまることができる。	まっすぐまわり、ひざを伸ばして起き上がって、とまることができる。

連続技

できばえ1	一つ一つ技がうまくできなくて、とぎれる。
できばえ2	一つ一つの技はできるが、連続ができなくてとぎれる。
できばえ3	一つ一つの技が正確で連続技がなめらかにできる。

② 指導目標

- 1 グループで互いに教え合い、励まし合って運動ができるようにさせる。
- 2 膝を伸ばして脚を大きく開くことや手をつくタイミングがわかり、開脚前転ができるようにさせる。
- 3 技の組み合わせ方やつなぎ方がわかり、開脚前転を入れた連続技を自己の能力に応じて工夫し、できるようにさせる。

③ 指導計画（全9時間）

- 第一次 運動の内容や方法を理解させ、自己の能力に適しためあてを …………… 2時間
設定させる。
- 第二次 開脚前転の回転してからの手をつくタイミングがわかり、脚 …………… 3時間
を大きく開いて起き上がることができるようにさせる。
- 第三次 技の組み合わせ方やつなぎ方がわかり、開脚前転を入れた連続
技ができるようにさせる。 …………… 3時間
- 第四次 開脚前転を入れた連続技の発表会をさせる。 …………… 1時間

(2) 指導の実際

① 本時の目標（第二次 第2時）

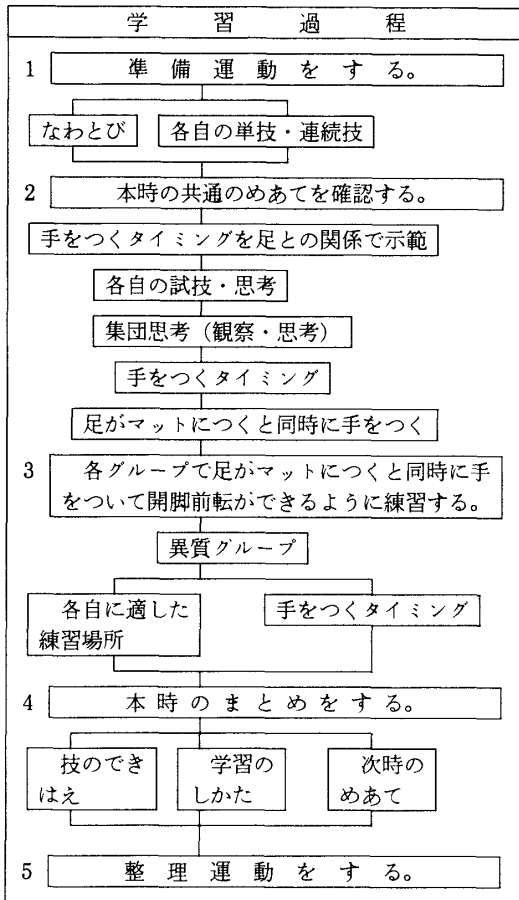
- ・起き上がる時の手をつくタイミングがわかり、開脚前転ができるようにさせる。
- ・友達の手をつくタイミングを見合い、教え合って練習ができるようにさせる。

② 評価の観点

関心・意欲・態度	友達の手をつくタイミングを見合い、教え合って練習ができる。
思考・判断	開脚前転ができるには、手を足と同時に起すことが大切であることに気づくことができる。
運動の技能	起き上がる時に手と足を同時に起す、開脚前転ができる。

③ 学習過程と児童の反応

(ア) 学習のめあての把握の場



M子が発見した開脚前転のできるポイントは、足を伸ばしてしっかりひらくことと手をつくタイミングであることを紹介した。そして、開脚前転の示範を観察させながら手をつくタイミングは、足がつくと同時か、それとも後かを予想させた。多くの児童は、「手をつくタイミングは、足がつくと同時である。」と反応を示した。本時は共通な学習のめあては、「手をつくタイミングがわかり、開脚前転ができるようになる。」ことであることを提示した。

さらに、「本当に手をつくタイミングは、足と同時か、それはなぜか。」と発問し、各自に合った練習場所(①マットの上に小さなマットを置く。②マットの下に踏み切り板を入れて傾斜をつける。③マットの角を利用する。④平らなマットの上で。)で試行させ、その理由を考えさせた。

手をつくタイミングは、開脚前転ができている児童の観察や話し合いで足をつくと同時にであることを確認した。その理由はなかなか見つけることができなかったが「おしりが上がりやすい」と考えられた。

(イ) 学習のめあてを追求する場

異質グループに分かれ、各自に合った練習場所で「手は、足と同時にについて起きることができているか」を評価観点として相互評価しながら練習を行わせた。児童は、友達のためにマットや踏み切り板の用意をしながら、手が足がつくと同時についているかを判定し合って練習を行った。開脚前転でなかなか起き上がれない児童に対しては、練習の回数を多くしたり、手をつくタイミングを声で合図して、教え合って練習している姿も見られた。また、「もう少し早く手をついて。」「よくなったよ。」「もうちょっとだね。」と評価をしながら行っていた。しかし、手をつくタイミングがうまくできているかどうか見分けにくいために評価にこまっている児童の姿が見られた。

(ウ) 学習状況をふり返る場

本時の各自の取り組みをふり返ることによって、次のめあてや活動につながるようにした。学習の仕方や技のできばえは、評価基準をもとに自己評価させた。わかったこと・できたこと・教え合ったこと・次のめあては、文章の記述によって自己評価させた。学習の仕方や技のできばえは、評価基準がレベルで示されたことによって自己評価しやすいようであった。A君のわかったこと・できたこと、教え合ったこと、次のめあての自己評価の記述は、「足がつくと同時に手をつくといいということがわかった。」「I君が手をもう少し前へついたらいいよと教えてくれた。」「次は、うまくまわれるようになりたい。」また、S君は「足をつくと同時に手をついておすと、開脚前転がうまくできるということがわかった。」「1, 2, 3という感じで回ればいい」「マット運動は難しいからがんばろう。」と記述をしているように自己の取り組みや友達との教え合いのよさへの気づきや次への取り組みへの意欲がうかがえた。また、これらの記述は、2~3人に発表させることによって、全体への広がりを図った。

(3) 結果と考察

仮説1

学習のめあてを把握する場で、学習のめあてを解決する考えが持てたかどうかを自己評価をさせたならば、児童は、見通しを持って活動するであろう。

前時の児童の開脚前転を観察すると手をつくタイミングが遅れることによって起き上がれない状態が見られた。そこで、教師の示範の観察や各自の試行によって手をつくタイミングを足との関係で気づかせようとした。児童は、手をつくタイミングは、足をつくと同時にあることに気づくことができた。これは、示範の観察や各自の試行によるところが大きいと思われる。手をつくタイミングの認識は、追求する場での見通しを持った活動の原動力となっていた。

仮説2

学習のめあてを追求する場で評価観点をもとに自己評価をさせたならば、児童は、主体的な活動を展開するであろう。

学習のめあてを追求する場での評価観点は、「手を足がつくと同時についているか」とした。学習状況をふり返る場での各グループの抽出児（12名）の学習の仕方やわかった・できたこと、教え合ったこと、次のめあての自己評価の記述は、次の通りであった。

A. 学習のしかた

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
レベル1) めあてを持って取り組むことができなかった。												
レベル2) めあてを持って取り組むことができた。												
レベル3) めあての解決のしかたを考えることができた。												
レベル4) 友だちと教え合って練習をすることができた。	○	○			○	○	○	○				○
レベル5) めあてのきばえをふりかえり、新しいめあてを持つことができた。	○	○					○	○	○			

B. わかった・できた、教え合ったこと、次のめあて

	わかった・できたこと	教え合ったこと	次のめあて
A	足がつくと同時に手をつくということがわかった。	手をもう少し前へついたらいいよ、と教えてくれた。	次は、うまく回れるようになりたい。
B	足をつくと同時に手をついておすと、開脚前転がうまくできるということがわかった。	1, 2, 3 という感じで回れはいい。	マット運動は難しいからがんばろう。
C	足を開くのをおそすぎていけないことがわかった。	人村君に、もう少しはやく手をつけた方がいいと教えてあげた。	今はまだ成こうしていないので、もう少しきれいにできるといい。
D	しっかり手をつくこと。	勢いをつけること。	開脚前転はだいたいぶてるようになったので、次は側転をかんばんりたい。
E	足と手を同時について立つ。	足を開くタイミングを考える。	足が曲からないように立つ。
F	起き上がって手と同時につく。	足を開くタイミングを考える。	足を開くのはいつか。
G	手をつくタイミングがわかった。	宮本さんに、手をつく位置を教わった。	側転がきちんとできるように。
H	ちゃんと開脚前転ができ、手のつき方、足の開き方がわかった。	赤組の女子の人たちから、回り方などを教えてもらった。	開脚後転。
I	手をつくのは同時なのに、なぜか後ろになってしまう。	手と足を同時につくこと。	ポーズをとった時、フラッシュしない。
J	手と足を同時につくこと。足をのびして起き上がる。	手と足を同時につく。	開脚後転にちょう戦だ。
K	足を開くタイミングを少しおそくする。同時に手をつく。	同時に手をついて、マットをおしてゆっくり起き上がる。	同時に手をつくことを考えて、足を少しおそく開く。
L	前までできていた開脚前転がまたできた。	回れるけど、手をつくタイミングが違うこと。	開脚前転を完全にすること。

学習の仕方は、全員がレベル4以上の友達と教え合って練習ができているとの自己評価であった。しかし、その中の半分以上の児童が、レベル5のできばえをふりかえり、新しいめあてを持つことができなかったとしている。これは、評価観点が提示されることによって評価内容が明確となり、教え合いが活発になされたのであろう。しかし、教え合った内容からみると手をつく位置や足を開くタイミングが見られる。これは、手をつくタイミングが瞬間的で評価しにくいことや児童にとって他に切実な学習のめあてがあったものと考えられる。

以上のことから、自己を高める評価力を育成するには、児童の切実な学習のめあての設定やそのできばえの簡単な評価の方法を工夫することが必要であ



と思われる。わかった・できたこと、教え合ったこと、次のめあての自己評価は、文章によって詳しく状況を把握することができた。そして、朱書きによって実態に即した指導と評価ができて効果的であった。また、児童は、自分のわかった・できたこと、教え合ったことをふり返ることによって、運動のポイントや自己の伸びやよさを確かめることができた。

仮説3

学習状況のふり返りの場で評価基準をもとに学習の取り組みや技能のできばえを自己評価させたならば、児童は、新たなめあてや活動につなげていくことができるであろう。

学習のふり返りの場で、表1と表2の評価基準をもとに技能のできばえと学習の仕方の自己評価を行わせた。開脚前転のできばえ4の達成度は、表3の通りである。

1時間目では、14%であったが4時間目で73%になった。そして、9時間目には、一人の児童が小さな補助マットを使用した以外は全員が達成した喜びを味わうことができた。小さな補助マットを使ってできた児童は、

表3 開脚前転のできばえ4の達成度

時間	1時間目	2時間目	3時間目	4時間目	5時間目	6時間目	7時間目	8時間目
%	14	32	64	73	88	91	97	97

「B君に手をもっとからだに近づけることを教えてもらって開脚前転がブロックマットを使ってできた。B君にほめられたのでうれしかった。今度側転をやるときは、足をのばしてやりたいです。」と感想を述べている。この達成感や成気感は、異質グループ内での教え合いによる活動と段階的な練習によってできたものと思われる。開脚前転を入れた連続技のできばえの達成度は、開脚前転と同じ様な傾向を示していた。

運動技能のできばえの評価基準の提示は、児童が運動技能の自己評価をする上で効果的であった。特に、できばえのレベルが技能習得の仕方やポイントになっていることによって見通しを持って学習をすることができた。しかし、評価基準に膝を伸ばした開脚前転をするなど美しい動作の追求の内容を入れる等の見直しが必要であった。

学習のしかたの自己評価のレベルの平均値の推移は、表4の通りである。

第1時間目は、3.9で、それ以後の時間は4.1~4.6とあまり大きな変化が見られなかった。次のめあてが「手と足を同時について勢いをもっとつけるようにしようと思う。」と具体的な記述となっている場合は、レベル5と自己評価がなされている。「連続技の開脚前転をもっと上手になるようにしようと思う。」とあまり具体的な記述がされない場合は、レベル4と自己評価している児童が多く見られる。しかし、次のめあての記載内容とレベルの自己評価には、あまり大きな関係を見ることができなかった。

表4 学習のしかたのレベルの平均値

時間	1時間目	2時間目	3時間目	4時間目	5時間目	6時間目	7時間目	8時間目
レベル	3.9	4.1	4.3	4.3	4.3	4.6	4.3	4.6

4. まとめ

- ① 一人一人が学習のめあてを持って取り組み、運動の楽しさや喜びが味わえる自己評価活動を入れた課題解決的な学習過程は、自己を高める評価力を高めるのに効果的であった。
- ② 教師の児童の活動に対する肯定的な評価は、児童の評価力を高めるのに効果的であった。
- ③ 評価基準の提示は、自己評価を促すのに効果的であった。
- ④ 学習状況をふり返る場でわかった・できたこと、次のめあてを文章で記述させることは、学習の成果を明らかにし、次のめあてや活動につなげていくことができた。また、運動のポイントや自分の伸びやよさを確かめるのに効果的であった。