

運動技能を軸にした「有能感」を高める小学校体育科授業 —器械運動における教師のフィードバック行動を踏まえて—

教育実践応用領域 授業づくり履修モデル
高野 友和

I はじめに

1 体育科教育を取り巻く今日的課題

知識基盤社会と呼ばれる今日、60年ぶりに行われた教育基本法・学校教育法の改正を受け、学習指導要領が改訂された。小学校学習指導要領において、体育科の目標は、小学校教育の中で体育科が分担すべきものを示すとともに、体育科の学習指導を方向付けるものとなった。こうした改定の背景には、OECD（経済協力開発機構）のPISA調査など各種の調査結果から、我が国の児童生徒の現状の一つに「自分への自信の欠如や自らの将来への不安、体力の低下といった課題」が挙げられている¹⁾。子どもの体力については、文部科学省が実施している「体力・運動能力調査」によると、平成13年から約10年間にわたり概ね低下傾向に歯止めがかかってきており、子どもの体力向上に関するこれまでの施策は、全体的に効果は出てきているが、体力水準が高かった昭和60年頃と比較すると、基礎的運動能力は依然として低い状況にある。

また、近年、積極的にスポーツをする子どもとそうでない子どもの二極化が顕著に認められることから、運動習慣が身に付いていない子どもに対する支援の充実等は、引き続き大きな課題となっている²⁾。

2 目指す体育科授業—3つのポイントと評価基準—

私は、運動の場面において一人でも多くの子どもに、「有能感」をもたせたいと考えている。そのために、体育科学習の中で一貫して指導すべきは次の3点であると考ええる。

一つ目は、自ら進んで課題を解決することができたという成功体験を繰り返し味わわせることである。成功体験を繰り返し味わうことで、運動する楽しさや喜びを実感したり、困難なことも「やればできるんだ」という自信が培われたりするからである。このことは、生涯にわたって運動に親しんでいこうとする態度の育成につながるものと考ええる。

二つ目は、基礎的な運動の技能を習得した上でそれらを活用し、運動ができるようになるまでの見通しをもたせることである。こうした経験を繰り返すことにより、新しい運動に出会ったときにも「やってみたい」「できそうだ」と前向きな姿勢で取り組もうとする姿を引き出すことができると考える。

三つ目は、仲間との関わりの中で自他を認める態度を育てることである。学習指導要領解説の「改訂の基

本方針」において、「体を動かすことが、身体能力を身に付けるとともに、情緒面や知的な発達を促し、集団的活動や身体表現などを通じてコミュニケーション能力を育成する」ということが明記されている。PISA調査でも明らかになった「自分への自信の欠如」の回復や、他人を思いやる心を育むためにも、集団の中で所属感や受容感を味わわせることが必要であると考ええる。これらの3点を踏まえつつ、学習内容が明確な授業づくりを行うことが大切となる。

II 研究の構想

1 研究の目的

本研究では、学習内容を明確にした指導過程において、子どもの技能や学習状況に応じて運動技能の向上をねらいとした教師のフィードバック行動を工夫することにより、子どもの運動有能感を高めることを研究の目的とする。このことは、我が国の児童生徒の現状の一つである「自分への自信の欠如や自らの将来への不安、体力の低下といった課題」に向き合い、生涯にわたって運動に親しんでいこうとする態度の育成につながるものと考ええる。

2 研究構想のポイント

本研究では、学習内容を明確にして取り組ませるために、「課題をつかむ」「練習をする」「課題を解決する」「新たな課題をもつ」という一連の学習活動を単元の中に繰り返し位置付けるとともに、課題の難易度を段階的に上げていく。しかし、各自の運動に対する意欲や運動能力に合わせた課題を選択させる中で、運動能力が低いために自由な課題選択が行えず、いつまでも低いレベルの課題に取り組み、成功体験を繰り返し味わえない子どもの姿が想定される。また、運動能力が高い子どもであっても、望ましい学習の深まりや進展の果たせる子どもは限られてくると考える。

子どもの学習活動を活性化するためには、指導過程の形式的な枠組みを設定するだけではなく、学習内容の選択や技能の向上について、教師の適切な支援が十分に発揮されなければならないと考える。

そこで、目標や課題が明確になるよう指導過程を工夫した上で、教師のフィードバック行動を学習のねらいや子どもの学習状況、技能の実態に応じて、工夫していきたいと考える。ここでの工夫とは、フィードバック行動をその効果やねらいに応じて分類することや、場面や状況を限定することを指す。

3 なぜ「運動技能」を軸とするのか

(1) 運動有能感の重要性－課題解決能力と自己決定の視点から－

学習指導要領における体育科の目標を実現するために、体育科授業において「運動に積極的にチャレンジしたい」という思いを高めること、つまり「運動に対する内発的動機付け」を高める工夫が必要である。

デシ（1980）は、内発的動機付けを「有能さと自己決定」から構成されているとし、人間は「有能さと自己決定に関知したいという欲求に動機付けられて行動するものであり、それを内発的に動機付けられた行動である」と主張している³⁾。内発的に動機付けられた行動とは、「自己決定と有能さ」を感じるため、自分に最適な課題を追求し、次々と征服しようとする。

内発的動機付けを高める視点として、岡澤ら（1996）は「運動有能感」を高める工夫を重視している⁴⁾。運動有能感は運動に対する自信（有能感）を3つの視点から総合的に捉えたものであり、運動技能に対する自信である「身体的有能さの認知」、努力すればできるようになるという自信である「統制感」、指導者や仲間から受け入れられているという自信である「受容感」の因子で構成されている（表1）。

表1 運動有能感を構成する3因子

岡澤（1996）を参考に作成

因子名	特徴
身体的有能さの認知	自己の運動能力、運動技能に対する肯定的認知に関する因子
統制感	自己の努力や練習によって、運動をどの程度コントロールできるかという認知に関する因子
受容感	教師や仲間から受け入れられているという認知に関する因子

岡澤・三上（1998）による調査においても、運動に対する内発的動機付けと運動有能感には正の相関関係にあることが明らかにされている⁵⁾。

(2) 運動有能感を構成する3因子の関連・関係性

私はこれまでの体育科授業において、運動技能の高まりが見られなかったが、「仲間に支えられて運動することができたので楽しかった」と感想を述べた子どもの有能感が高まったと考える場面を数多く見てきた。「運動技能の高まりがなく、有能感が高まった」という状況が、果たして本当に体育科が目指す姿なのであろうか。実際の教育現場で、日々子どもたちと格闘している私の立場からすると、教師は、全ての子ども「身体的有能さの認知」を高める努力を怠ってはならないのではないかと考える。つまり、子どもが「できるようになる」まで、子どもに寄り添った実践をやり抜かなければならないのである。

従来の有能感という捉え方では、「身体的有能さの認知」が重要視され、運動能力や運動技能の低い子どもを運動に内発的に動機付ける方法を探ることは困難とされてきた。しかし、「統制感」、「受容感」という

要素が加わったことにより、それらを高めることで「運動有能感」が高まり、運動に内発的に動機付けられるようになったと、岡澤だけでなく、様々な先行研究においても述べられている⁶⁾。私はこの提案を、「運動有能感は、運動能力や運動技能だけに頼らず、統制感や受容感によって構造的に補完されるもの」と捉えている。ここで注意したいことは、運動有能感を構成する3因子が、その中のどれか一つでも欠けていてはならないということである。

文部科学省が行った全国体力・運動能力、運動習慣等調査（平成20年度～22年度）における調査結果（平成23年）によると、体育の授業で「コツがわかった」と回答した小学生のうち、80.1%が「うまくできるようになった」と答えている。更に、「うまくできるようになった」と回答した小学生のうち86.1%が「体育の授業が楽しい」と答えている。このことから、「コツが分かる→うまくできるようになる→体育の授業が楽しい」の関連が見られており、体育科学習の中で、自己の運動能力や運動技能に対する肯定的認知を高めることは、運動に対する自信（有能感）をもたせる上で、特に重要であると考える。

以上のことから、私は、運動有能感を構成する3因子の関連・関係性を次のように整理した（図1）。



図1 運動有能感を構成する3因子の関連・関係性

運動有能感は、「身体的有能さの認知」を中心とし、「統制感」、「受容感」がそれを支え、三位一体となった構図になる。「統制感」、「受容感」のどちらかでも欠けてしまうと、「身体的有能さの認知」はバランスを失い、運動有能感が成り立たない。身体的有能さの認知」を抜きにして「統制感」や「受容感」だけを高めても、運動有能感を高めことにはつながらないと考えるからである。

4 運動有能感の「身体的有能さの認知」を高めるための「教師のフィードバック行動」とは

体育科授業において、運動ができずに学習が停滞している子どもに対して教師がつまずきや問題の解決につながる助言を具体的に分かりやすく伝えられることや、子どもの成果と努力に対して心から称賛することが重要となる。深見（2007）は、全ての教師が体育科

授業を実践する際に、このような専門的力量を発揮することができれば、子どもの楽しさや喜びに満ちあふれ、しかも確かな学習成果を生み出す体育科授業を実現することができると述べている⁷⁾。

本研究では、教師のフィードバック行動を「子どもの次の学習行動の改善・向上に向けて与えられる教師の言語的・非言語的行動」と定義する。具体的には、子どもの運動学習に対する教師の称賛や助言さらには課題提示を含めて「教師のフィードバック行動」と捉える。ここでは、教師は子どもの学習行動を観察し、技能的なできばえや考え・意見に対して評価を行うので、教師の一方的な指示・指導とは区別して捉えることとする。

本研究で用いるもっとも基本的なフィードバックの単位は、肯定的フィードバックと矯正적フィードバックの2つである。肯定的フィードバックとは、「うまい」、「よかったね」更には拍手するといった教師の承認・称賛である。矯正的フィードバックとは、「もうちょっと」、「腕の振りが足りないね」、「膝を曲げてごらん」といった教師の助言・課題提示である。

はじめに、教師は自分のイメージする理想的な学習行動と照らし合わせて、子どもの学習行動を観察し、評価する。その結果、子どもの学習行動が「優れている／正しい」と判断した場合には肯定的フィードバックを与え、それを承認する。また、肯定的フィードバックに加えて、「もう少し〇〇すれば、もっと良くなるよ」といった助言や、「次は、〇〇の技に挑戦してみよう」といった新たな運動課題の提示である矯正的フィードバックを与えることにより、更に新たな運動技術の習得に向けて、学習に対して意欲的に取り組むことができると考える。逆に、子どもの学習行動に「誤り／つまずき」とあると判断した場合には、そのつまずきの原因と程度を診断し、「誤り／つまずき」を解決するための矯正的フィードバックを与え、処方する。

通常、体育科授業は流動的に行われているため、ときには思いがけない反応や学習行動を示す子どもが出てくることも予想される。そのため、教師はこれらの一連の意思決定を臨機応変に行わなければならない。

Ⅲ 第1年次研究実践

1 「マット運動」(平成24年12月)

(1) 実践の概要

マット運動(器械運動)において、子どもの技能の習熟差と学習状況に応じたフィードバック行動を工夫し、検証を行った。

検証内容1 技能の習熟度が低く学習状況が停滞している子どもに対して、スキルアップチャレンジにおいて矯正的フィードバック行動を重点的に行うことは、新たな課題をもたせ、学習状況を活性化させることに有効である。

検証内容2 技能の習熟度が低く学習状況が停滞している子どもに対して、自分の運動能力に合わせた課題選択を適切に行わせた場面において、矯正的フィードバック行動を重点的に行うことは、運動有能感の「身体的有能さの認知」高めることに有効である。

(2) 学級全体についての考察

図2は学級全体の運動有能感の変容⁴⁾を示したグラフである。実践前から実践後にかけて、身体的有能さの認知(+1.6)、統制感(+1.6)、受容感(+3.4)のいずれにおいても有意な変化が見られた。中でも受容感が大幅に向上(+3.4)した理由として、学習内容を明確にして取り組むことができる指導過程を工夫し

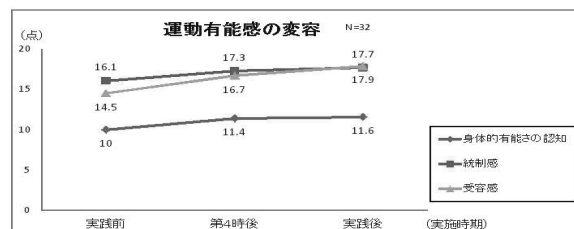


図2 学級全体の運動有能感の変容

たことにより、技能の習熟の差に応じて適切な課題選択が保障され、教師や友達に励まされながら練習に取り組めたことが考えられる。このような状況下において、矯正的フィードバックを数多く与えたことにより、身体的有能さの認知もわずかながら高めることができたと考える。

しかし、図3から分かるように、子どもの授業評価⁸⁾の「成果」の得点は、十分満足できる得点を示していない。これは、子どもの学習カードに「もっと練習したかった」という記述があったことからわかるように、マイチャレンジ(活用)において、それぞれの技に取り組む時間が2時間しかなく、技の習得や活用に

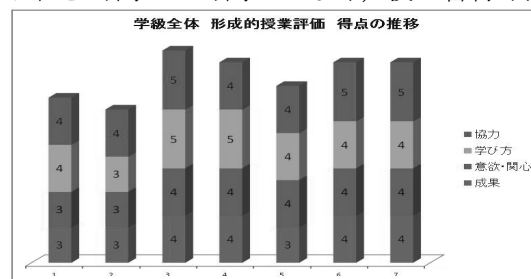


図3 学級全体の授業評価の得点推移

要する練習量を十分確保できなかったことによるものだと考える。

(3) 成果と課題 (○：成果、●：課題)

- 技能の習熟度が低く学習状況が停滞している子どもに対して、矯正的フィードバック行動を重点的に行うことは、新たな課題をもたせ、学習状況を活性化させることに有効である。
- 矯正的フィードバックに肯定的フィードバックを加えることは、子どもの学習意欲を持続させ、学習状況を活性化させることに有効である。
- 学習内容を明確にして取り組むことができる指導過程を工夫することは、技能の習熟の差に応じて適切な課題選択が保障され、子どもたち一人一人が見通しをもって練習に取り組む姿を引き出すことができる。
- 適切な課題選択を行わせた上で矯正的フィードバックにより、技術的なアドバイスを繰り返すことは、身体的有能さの認知を高めることに有効である。
- 習得の場面(スキルアップチャレンジ)では、一斉指導を行うことで練習効率を高め、一定量の運動量を確保することができた。しかし、活用の場面(マイチャレンジ)では、一つの技の完成に十分な練習時間を確保することができなかったことにより、短い練習時間の中で技能の向上が見られず、身体的有能さの認知が高まらなかった子どもがいた。
- 学級の全員に効果的な教師のフィードバックを与えるのはなかなか難しい。指導過程の中に、教師のフィードバック行動の重点をあらかじめ位置付け、教師のフィードバック行動を効率よく行う必要性を感じた。

2 第2年次研究実践に向けての修正点

(1) 学習内容を明確にして取り組むことができる指導過程についての修正「跳び箱運動」(平成25年6月)

跳び箱運動は、マット運動と同様に、できる・できないがはっきりした運動であることから、全ての子どもが技を身に付ける喜びを味わうことができるよう、自己の技能の程度に応じた技を選んだり、課題が易くなるような場や補助具を活用して取り組んだりすることが大切である。また、非日常の動きや感覚が要求される跳び箱運動では、子どもが繰り返し運動に取り組む学習でなければ技能の向上が期待できない。そのため、十分な運動学習の機会を保障する必要がある。

そこで、第2年次研究実践では、習得させたい基本的な技を台上前転に絞り、技能の習熟が低い子どもが、技の習得を目指して学習に取り組める機会を十分に設けることとする。また、技能の習熟が高い子どもに対しては、習得した基本的な技を活用して発展的な技に取り組める機会を設けることとする。加えて、跳び箱運動は、非日常の動きや感覚が必要となり、「恐怖」を感じる子どもも少なくない。子どもたちが恐怖心を克服できるよう、十分な安全対策を行った上で学習に取り組ませていきたい。

(2) 教師のフィードバック行動の工夫についての修正

第1年次研究実践では、技能の習熟差と学習状況に応じた教師のフィードバック行動を工夫した。選出した子どもに対しては、意識的に矯正のフィードバックの回数を増やすことができ、その結果、身体的有能さの認知を高めることができた。しかし、映像等授業記録を分析した結果、矯正のフィードバックや肯定的フィードバックを必要としている状況下で、的確にフィードバックが与えられなかった子どもがいた。また、技能の習熟度によって、フィードバック行動の量に偏りも見られた。技能の向上を目指す際、教師のフィードバック行動が量的に保障されることが重要であり、豊富なフィードバック行動を可能にする手だてを工夫する必要がある。加えて、矯正のフィードバックを与える際、子どもの印象に残るような吟味された言葉を適用することや、確実に伝達されるような分かりやすい言葉を用いるなど、言語内容の適切さについても再考する必要があると考える。

以上のことから、第2年次研究実践に向けて、教師のフィードバック行動の工夫について、手だての修正点を以下に示す。

ア 教師のフィードバック行動の量的保障

① 指導過程におけるフィードバック行動の焦点化

指導過程の序盤は、「一斉指導による学級全体への指導」や「マネジメントに関わる指導」を行い、指導過程で中盤から終盤にかけて、「個別指導によるフィードバック行動」を行うことにする(表2)。

表2 指導過程におけるフィードバック行動の位置付け

序 盤	中 盤	終 盤
一斉指導による学級全体への指導		
＜パワーアップチャレンジ＞[感覚づくり]		
＜スキルアップチャレンジ＞[習得]		
マネジメントに関わる指導		
用具の準備や片付け方	個別指導によるフィードバック行動	
学習の進め方		
学習規律		
＜スキルアップチャレンジ＞[習得]		
重点：技能習熟下位児への矯正のフィードバックと肯定的フィードバック		重点：技能習熟上位児への矯正のフィードバックと肯定的フィードバック
＜跳び箱名人マイチャレンジ＞[活用]		
重点：技能習熟上位児への矯正のフィードバックと肯定的フィードバック		

このように、フィードバック行動を重点的に行う機会を指導過程の中に計画的に位置付けることで、効率よくフィードバックを与えることができると考える。

② 一斉指導の有効活用

スキルアップチャレンジ(習得)では、図4のように、まず、一斉指導により技術ポイントを確実に押さえておく。運動経験が豊富な子どもは、一斉指導から得た知識と、自らの内的運動感覚を頼りに反復練習をすることで、技の習得が可能になる可能性が高い。一方、運動経験が乏しく、技能の習熟が低い子どもは、一斉指導だけで技が取得できる可能性は低い。しかし、一斉指導によって技術ポイントを確実に押さえておくことで、個別指導によるフィードバック行動において、一斉指導の内容をベースに、効率よく矯正のフィードバックを与えることができると考える。また、子どもたち同士の関わり合いの中で、一斉指導で示した技術ポイントを用いて、アドバイスをし合う姿が出現すると予想できる。このことは、教師のフィードバック行動を補う有効な手段になると考える。

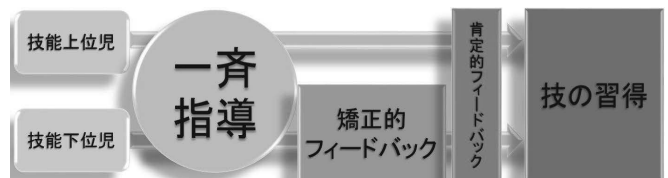


図4 スキルアップチャレンジ(習得)における一斉指導の位置付け

イ 矯正のフィードバックの言語内容の検討

跳び箱運動で扱う技について、技能分析を行い、子どものつまずきを事前に想定する。想定したつまずきに対して、分かりやすく、印象に残る言葉でフィードバックを与えることが必要となる。そのために、毎時間、矯正のフィードバックについて、子どもに振り返らせ、「役に立った」「分かりやすかった」言葉についての検討を行う。事前に用意した矯正のフィードバックの言葉と子どもの振り返りを分析し、言語内容に修正を加えながら実践を進めていく。こうすることで、跳び箱運動における効果的な矯正のフィードバックを明らかにすることができると考える。

以上を踏まえ、第2年次研究実践の指導過程計画を表3のように示す。これは、表2の「フィードバック行動の位置付け」に対応したものになっている。

表3 第2年次研究実践 指導過程計画

時間	1	2	3	4	5	6	7	8
		集合・整列・準備運動・ストレッチをする						
10	オリエンテーション ＜パワーアップ チャレンジ＞ 【感覚づくり】	＜パワーアップチャレンジ＞【感覚づくり】（基礎的な動き・感覚づくり） 〈折り返しの運動〉・片足ケンケン前転　・手足走り前転　・うさぎ跳び前転　・手押し車前転 〈はね跳びにつながる運動〉・背支持倒立からの腰の曲げ伸ばし　・ゆりかごブリッジ ＜スキルアップチャレンジ＞【習得】　〈台上前転に挑戦〉 ○　台上前転 〔台上前転の習得に向けて〕 ・セーフティーマットへの前転 ・跳び箱の上から前転して下りる ・1段低い跳び箱から前転して下りる ・3歩助走からの台上前転（3段）						＜発表会＞ 【探究】 発表会で 跳び箱演技 を楽しむ。
20	〈折り返しの運動〉 ・片足ケンケン前転 ・手足走り前転 ・うさぎ跳び前転 ・手押し車前転 〈はね跳びにつながる運動〉 ・背支持倒立からの腰の曲 げ伸ばし ・ゆりかごブリッジ							
30		＜跳び箱名人マイチャレンジ＞【活用】　〈台上前転を発展させよう〉 ○　大きな台上前転 （膝伸ばし台上前転） 					○　首はね跳び （ネックスプリング跳び） 	
40	学習カードの活用方法を知る	本時のまとめ・振り返り						

IV 第2年次研究実践

1 単元 跳び箱運動（器械運動）（6年32人）

2 単元について

(1) 単元の意義

跳び箱運動は、技を身に付けたり、新しい技に挑戦したりするとき楽しさや喜びを味わうことのできる運動である。また、できる・できないがはっきりした運動であることから、全ての子どもが技を身に付ける喜びを味わうことができるよう、自己の技能の程度に応じた技を選んだり、課題が易しくなるような場や補助具を活用して取り組んだりすることが大切である。

また、非日常の動きや感覚が要求される跳び箱運動では、子どもが繰り返し運動に取り組む学習でなければ技能の向上が期待できない。そのため、十分な運動学習の機会を保证する必要がある。

本単元では、子どもに各自の運動能力に合わせた技や挑戦的な技に取り組ませることで、自ら課題を解決することができたという成功体験を繰り返し味わわせたいと考える。このように、一人一人が自己の課題をもって工夫しながら取り組めることができるところに、本単元の意義がある。

(2) 単元と子どもの関係

本学級の子どもは、運動に対する興味・関心・意欲が高く、体育の授業をいつも楽しみにしている。跳び箱運動に対して「好き」と答える子どもが学級の8割以上いる一方で、「得意ではない」と、跳び箱運動に対して苦手意識をもつ子どもが2割強いる。そのような子どもも、「難しそう」「上手くできない」と思っているが、課題解決のためには、練習を繰り返したり、教師や友達からの支援を得たりすることが必要であると感じていることが意識調査から明らかとなった。












そこで、本単元では、子どもに各自の運動能力に合わせた技や挑戦的な技に取り組ませる中で、子どもの運動技能と学習活動に応じて、教師支援である教師の

フィードバック行動を工夫することで、自ら課題を解決することができたという成功体験を味わわせ、運動有能感を高めていきたいと考える。

3 単元計画と運動の内容

(1) 単元計画（8時間完了）※ 表3参照

(2) 運動の内容

パワーアップチャレンジ【感覚づくり】 ＜折り返しの運動＞  片足ケンケン前転 手足走り前転 うさぎ跳び前転 手押し車前転 ＜はね跳びにつながる運動＞  背支持倒立からの腰の曲げ伸ばし ゆりかごブリッジ	
スキルアップチャレンジ【習得】 ＜台上前転＞  ＜台上前転の習得に向けて＞  <div> ステップ1 セーフティーマットへの前転 </div>  <div> ステップ2 跳び箱の上から前転して下りる </div>  <div> ステップ3 1段低い跳び箱から前転して下りる </div>  <div> ステップ4 3歩助走からの台上前転（3段） </div>	
跳び箱名人チャレンジ【活用】 ＜大きな台上前転＞ ＜首はね跳び＞  ＜首はね跳びの習得に向けて＞  <div> ステップ1 膝を伸ばした前転で舞台からゆっくり下りる </div>  <div> ステップ2 舞台の上から首はね下り </div>  <div> ステップ3 2連結の跳び箱からの首はね下り </div>	
発表会【探究】	

4 実践の実際

(1) 一斉指導による学級全体への指導

〈第1時〉

パワーアップチャレンジ 【感覚づくり】

実践前の意識調査では、32人中12人の子どもが、「台上前転ができない」と答えていた。そこで、評価規準を明確にするためのスモールステップを設定し、以下の2点を全体指導で確認した。

- ①中心となる技を台上前転とする。(技能の焦点化)
- ②台上前転の確かな習得に向けて「感覚づくり→基礎的な技」という段階的な学習をする。

第1時は、学習の進め方に加え、パワーアップチャレンジ(感覚づくり)で取り組む運動について一斉指導を行った。ここでは、パワーアップチャレンジで取り組んでいる運動が、台上前転の動きとどのように関連しているかを子どもたちに意識させた。



【一斉指導の様子】

また、「全員、台上前転ができるようになる」を合い言葉に掲げ、子どもたちに跳び箱運動へ対する見通しや期待感をもたせた。

〈第2時〉

スキルアップチャレンジ 【習得】

台上前転の確かな習得に向けて設定した、基礎的な技について、練習方法や技術ポイントについて一斉指導を行った。



【一斉指導の様子】

「セーティマットへの前転(ステップ1)では、台上前転に必要な動きである「腰を高く上げる」ことについて意識させるために、踏み切り板上での垂直跳びでリズムをとり、勢いよく体を前へ投げ出すよう指導した。セーティマットを使用したため、子どもたちは、体を投げ出す際、恐怖心をもつことなく安心して繰り返し練習に取り組んでいた。



【ステップ1の様子】

「跳び箱の上から前転して下りる」(ステップ2)では、後頭部を着けてゆっくり回することを意識させた。



【ステップ2の様子】

「なぜ後頭部を着ける必要があるのか」と子どもたちに問い、練習を繰り返す中で、「頭頂部を着くと回転が安定せず、台から落ちてしまう」ことに気付かせることができた。

〈第3時〉

跳び箱名人マイチャレンジ 【活用】

台上前転の発展技である大きな台上前転は、着手の際に、腰角度が広く、膝が伸びる技である。大きな台上前転のポイントとなる腰角度について、一斉指導で確認した。



【腰角度についての指導】

子どもにとって「腰角度」という言葉は、なじみのない言葉である。そこで、「足先の軌跡が大きな弧を描く」というイメージをもたせることにした。



【靴を使用しての指導】

(2) 個別指導によるフィードバック行動

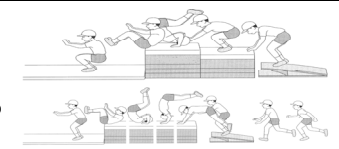
A児【技能下位】 意識調査：台上前転×

〈第2時〉

スキルアップチャレンジ 【習得】

〈台上前転の習得に向けて〉

- ステップ3 1段低い跳び箱から前転して下りる
- ステップ4 3歩助走からの台上前転(3段)



事前の意識調査で「台上前転ができない」と答えていたA児は、ステップ4に取り組んでいた。台上前転を成功させようと、意欲的に練習を繰り返す姿が見られた。しかし、台上での回転が安定せず、台の横へ転がってしまうことが多かった。そこで、A児に対して矯正のフィードバックを与えた。



【ステップ4のA児】

【矯正のフィードバック①】

真っすぐにならない一番の原因は、頭のとっぺんを着いているからだ。グラグラしちゃう。

ここ。この一番広い後ろ(後頭部)で着いてみて。

A児はその後ステップ4で練習を続けていた。頭を着く位置について意識させるために、繰り返し矯正のフィードバックを与えた。

【矯正のフィードバック②】

今もね、頭のこっち側着いてるよ。横、横。

A児の動きをよく観察すると、腰が高く上がっていないため、頭が中に入っていないことが分かった。そこで、初めから腰が高く上がった状態で練習することができるようステップ3で練習するよう声を掛けた。

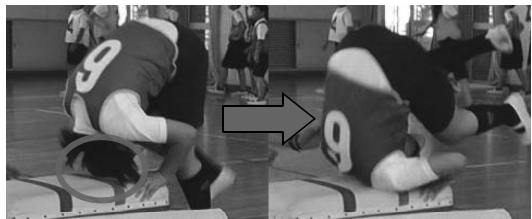
【矯正のフィードバック③】

ステップ3は、腰が上がってやりやすいから、ステップ3で練習してみよう。

ステップ3で練習を繰り返した結果、A児は台上に

後頭部を着けて、安定した回転を行えるようになった。

矯正のフィードバック前のA児の様子



矯正のフィードバック後のA児の様子

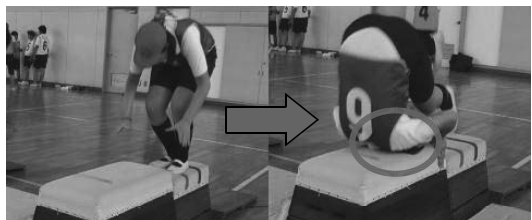


図5 矯正のフィードバック前後のA児の様子

第2時の振り返りでは、A児は「頭の後ろで回る」というアドバイスが役に立ったと記述した。

先生からのアドバイス(声かけ)で自分の役に立ったと思ったことを書きましょう	
役に立ったアドバイス	どんなことに役に立ったか
1 頭の後ろで回す	ステップ4をもう少しうまくできた

図6 A児の振り返りの記述(第2時)

B児【技能下位】 意識調査：台上前転× 〈第3時〉

スキルアップチャレンジ 【習得】

A児と同様に、事前の意識調査で「台上前転ができない」と答えていたB児は、踏み切りの際に腰の高さが低く、台上に上がることができていなかった。そこで、B児に対して【腰の高さが低いB児】矯正のフィードバックを与えた。



【矯正のフィードバック】

手を着いたら思い切って腰をグッと上げるの。腰が上がると頭が絶対下がるよ。トントーンで腰を上げよう。

ステップ4で、腰が高く上がるよう補助をしながら繰り返し矯正のフィードバックを与えた。B児は台上前転を成功させようと、意欲的に練習に取り組んでいた。



〈第4時〉

【B児の様子】

スキルアップチャレンジ 【習得】

第3時に引き続き、「腰を高く上げる」という課題をもって練習に取り組んでいた。友達に励まされながら練習を繰り返した結果、ステップ4で台上前転を成功させることができた。B児はうれしそうに「先生、見てて」と声を掛け、再び台上前転を成功させた。

そこでB児に対して、肯定的フィードバックを与え、「腰の高さが十分だったこと」「台上前転が成功したこと」について、称賛の声を掛けた。

【肯定的フィードバック】

いいね。もう1回やってみて。腰の位置がすごく高くなったよ。こっち(4段の跳び箱)行ってみようか？



【台上前転を成功させたB児の様子】

スキルアップチャレンジの振り返り 〈台上前転〉	
◎ 技に挑戦しているとき「やった」「うまくできた」と思いましたか？ (何度も思った) ・ ときどき思った ・ 思わなかった	
理由	4段の跳び箱で台上前転ができたこと
先生からのアドバイス(声かけ)で自分の役に立ったと思ったことを書きましょう	
役に立ったアドバイス	どんなことに役に立ったか
台上前転	こしをたかめること

図7 B児の振り返りの記述(第4時)

ステップ4(3段)から4段の跳び箱へ場所を移して練習に取り組んだB児は、4段の跳び箱でも台上前転を成功させることができた。第4時の振り返りでは、「腰を高くすること」というアドバイスが役に立ったと記述した。

C児【技能中位】 意識調査：台上前転× 〈第2時〉

スキルアップチャレンジ 【習得】

C児は、着手の位置が台前方のため、回転の途中で体が台から落ちてしまう姿が見られた。着手の位置について、矯正のフィードバックを与えたが、動きに変化が見られなかったため、【C児に対しての矯正のフィードバック】矯正のフィードバックに修正を加えた。



【矯正のフィードバック】

今、背中がちゃんと着いていなかったね。背骨が順に台に着くように意識しよう。

順次接地を意識させたことにより、C児は台上で安定した回転ができるようになった。



【C児の安定した接地】

第2時の振り返りでは、矯正のフィードバックで与えられたことを記述し、第3時の振り返りでも、繰り返し「役に立った」アドバイスとして記述した。

先生からのアドバイス(声かけ)で自分の役に立ったと思ったことを書きましょう	
役に立ったアドバイス	どんなことに役に立ったか
背骨が順につくように	ちゃんと背中が台に着いていくこと

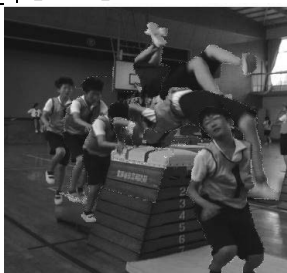
図8 C児の振り返りの記述(第2時)

D児【技能上位】 意識調査：台上前転○

〈第6時〉

跳び箱名人マイチャレンジ 【活用】

技能上位のD児は、毎時間、自分の学習課題を明確にもって、練習に取り組んでいた。第6時では、首はね跳びにおいて、「踏み切りを強く」という矯正のフィードバックを受けて、練習を繰り返す姿が見られた。【首はね跳びに取り組むD児】



先生からのアドバイス(声かけ)で自分の役に立ったと思ったことを書きましょう	
役に立ったアドバイス	どんなことに役に立ったか
ふみ切りを強くふみ	大きくきれいに跳ぶことに役立った。

図9 D児の振り返りの記述(第6時)

毎時間のD児の振り返りには、一斉指導で確認した技術ポイントが記述されていた。

5 第2次実践の考察

(1) 一斉指導についての考察

感覚づくりとして毎時間行ったパワーアップチャレンジや、台上前転の習得に向けて行ったスキルアップチャレンジについての練習方法を、指導過程の序盤から中盤にかけて、学級全体へ一斉指導した。また、それぞれの技について、示範や発問を工夫して技術ポイントを示した。その結果、技能の習熟差に関係なく、多くの子どもたちが効率よく練習に取り組み、十分な運動量を確保することができたと考える。

技能上位の子どもたちは、一斉指導から得た知識と、自らの内的運動感覚を頼りに練習を繰り返し、台上前転の習得を基に、大きな台上前転や首はね跳びへの活用について、十分な成果を上げることができた(表4)。

表4 「大きな台上前転」「首はね跳び」成功者数

跳び箱名人 チャレンジ	技能上位	技能中位	技能下位
大きな台上前転	12人	12人	8人
首はね跳び	12/12人	10/12人	2/8人
	11/12人	4/12人	1/8人

また、単元を通して、一斉指導で示した技術ポイントを子ども同士で教え合う姿が多く見られた。表5からも分かるように、「友達にほめられた」「友達に教えてもらう」など、関わり合いが【アドバイスをする様子】学習の成果につながっていたと考える。



表5 跳び箱運動に関する意識調査の変容

実施時期:実践前→実践後 対象:32名

跳び箱運動で、「やった、できた」「うまくやれた」と思ったときは、どんなときでしたか。(3つまで複数回答可)	
1 できなかった技ができたとき	23人→25人
2 友だちからほめられたとき	7人→12人
跳び箱運動で、「できるようになる」ためには、どんなことが大切だと思いますか。(2つまで複数回答可)	
1 練習を繰り返す	26人→25人
2 先生に教えてもらう	15人→15人
3 友達に教えてもらう	4人→8人

(2) 個別指導(フィードバック行動)についての考察 ア A～D児について

図10は、毎時間行った形成的授業評価⁸⁾と、実践前・中・後に行った運動有能感(身体的有能さの認知)に関する調査⁴⁾のA～D児の結果である。

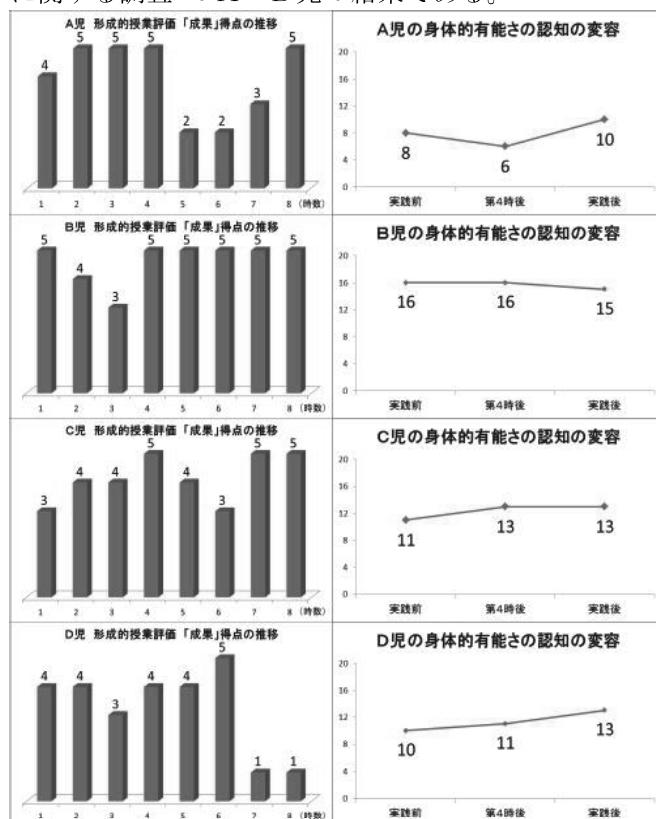


図10 A～D児の形成的授業評価「成果」・運動有能感「身体的有能さの認知」の得点の推移・変容

技能下位のA児は、器械運動に対して苦手意識をもっていたが、台上前転の習得に向けて意欲的な態度で練習に取り組み、第4時の段階で台上前転(4段)を成功させることができた。第5時以降は大きな台上前転や首はね跳びにも挑戦し、第8時の発表会では、5段の跳び箱で台上前転を成功させた。身体的有能さの認知は、実践の前後で+2(8→10)となった。

技能下位のB児も、A児と同様に台上前転の習得を単元を通してのめあてとし、練習に取り組んだ。しかし、第4時に台上前転を成功させた後、発展的な技に挑戦することはあまりなく、台上前転の練習を繰り返す姿が見られた。形成的授業評価の「成果」の得点が第4時以降高得点で推移していることから、B児にとっては台上前転の習得が、できる喜び(成功体験)につながっていたと考える。

本実践の映像と音声の記録から、A・B児に対しての矯正のフィードバック行動量と試技数(跳び箱を跳んだ回数)がいずれも多かったことが明らかになった。このことから、教師のフィードバック行動は、子どもの活動意欲を高め、技能の確かな習得に結び付けていることを明らかにしたと言える。

技能中位のC児や技能上位のD児も、実践を通して

身体的有能さの認知が高まった。両者に共通していることは、教師のフィードバック行動から獲得した言語情報を大切にしていたということである。毎時間の振り返りに、技術ポイントについての的確な記述が見られたことがそれを裏付けている。

イ 矯正のフィードバックの言語内容について

表6は、個別指導でのフィードバック行動における、矯正のフィードバックの実態である。表中の下線部は、子どもが「役に立った」「分かりやすかった」と答えた中の、使用頻度の高かったものを示している。

表6 各技別、実際の矯正のフィードバック一覧
(映像・音声記録、振り返りの記述を基に作成)

技	台 上 前 転			
局面	踏み切り	着 手	回 転	着 地
言葉	<u>腰を高く上げる</u> <u>強く踏み切る</u> 勢いを付ける ポーンと	<u>手を手前に着く</u> 頭を手前に着く もっと手前 もうちょっと前	<u>頭の後ろを着く</u> <u>目を開けて回る</u> 背骨が順に着く ように 小さく丸まって 手前で回ろう	<u>ゆっくり着地</u> <u>ふわっと着地</u> ふんわり きれいに着地 ふわっと落ち るように
	大 き な 台 上 前 転			
	局面	踏み切り	回 転	着 地
	言葉	<u>強く踏み切る</u> 踏み切り板を強く踏む 腰を高く上げる 勢いを付ける	<u>足を伸ばす</u> <u>膝とお腹の間隔を空けよう</u> 目を開けて回ろう 足を伸ばすように意識しよう もう少し早く足を伸ばそう 角度がもう少し	
首 は ね 跳 び				
局面		踏み切り	は ね 動 作	着 地
言葉		<u>踏み切り板を強く踏む</u> 勢いを付ける ドンってやる 手を手前に着く	<u>手で押そう</u> <u>お腹を突き出そう</u> 手で強く押す 手でパーンってやる 足を高く エビみだいにして手で押す	

いずれの技においても、踏み切りの局面では「強く踏み切る」「腰を高く上げる」という言葉、着地の局面では「ゆっくり着地」「ふわっと着地」という言葉が、技能の習得に対して有効であることが分かった。

技別で見ると、台上前転では「接地面」、大きな台上前転では「腰角度」、首はね跳びでは「はね感覚」についての各矯正のフィードバックが多くなっている。これらはいずれも各技における大切な技術ポイントである。こうした技術ポイントを、子どもにとって「役に立つ」「分かりやすい」言葉で示したことが、技能の確かな習得につながったと考える(表4、7)。

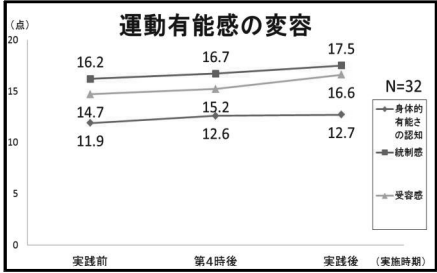
また、矯正のフィードバックで用いられた言葉は、単元序盤から中盤にかけて行われた一斉指導の場面で用いられていることが多かった。単元中盤から終盤にかけての個別指導によるフィードバック行動を見通して、一斉指導との連動を図ることも、フィードバック行動を効率よく行うためには大切であると考え。

表7 台上前転の成功者数

n=32	実践前	実践後
できる	20人	32人
できない	12人	0人

(3) 学級全体の運動有能感に関する考察

図11は、学級全体の運動有能感の変容を示したグラフである。実践前から実践後にかけて、身体的有能さの認知(+0.8)、統制感(+1.3)、受容感(+1.9)のいずれにおいても数値が増加した。D児の感想(図12)にもあるように、統制感や受容感に関しては、多くの



子どもたちに高まりが見られる結果となった。これは、学習内容が明確になるよう指導過程を工夫したことにより、子どもたち一人一人が見通しをもって練習に取り組むことができたためと考える。また、学級全体で「全員、台上前転ができるようになる」と目標を設定したことにより、互いにアドバイスをし合い、励まし合う姿も引き出すことができた。こうしたことにより、統制感や受容感が高まったと考える。

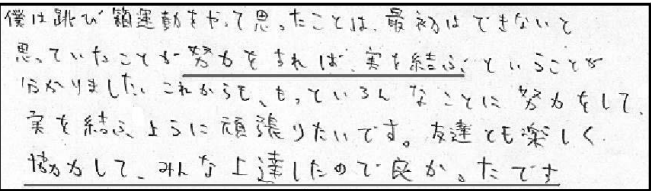


図12 実践後のD児の感想

身体的有能さの認知に関しては、技能の習熟差及び性差に関わらず、32人中20人の子どもが実践前より高まった(図13)。一方、高まりが見られなかった子どもは、技を確実に習得していても、「自分は上手ではない」「もっとうまくなりたかった」と現状の自分を肯定的に捉えていない感想を記述している。このような子どもたちに対して、肯定的フィードバックが足りなかったことが、その原因の一つであると考え。

	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	合計	平均
前	17	18	4	15	11	18	11	14	17	10	9	16	10	15	16	15	4	17	15	11	11	5	9	13	18	7	9	12	13	4	6	13	382	11.9
中盤	17	19	4	15	6	19	9	15	20	13	10	15	11	14	16	17	4	15	13	13	13	10	13	9	19	10	6	14	19	6	6	13	403	12.6
後	16	19	6	15	9	19	11	16	19	11	11	17	13	15	15	18	4	18	13	13	13	6	13	10	17	10	10	13	15	9	5	11	407	12.7

図13 身体的有能さの認知の変容(色字は実践前よりプラス値)

V 研究のまとめ—本研究で明らかになったこと—

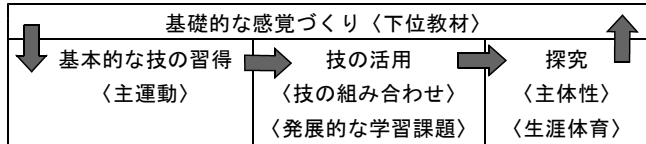
(1) 学習内容の明確化と指導過程再構築の重要性—運動技能を軸とした取り組み—

マット運動や跳び箱運動などの器械運動は、技の達成が明確なため、達成の喜びとともに達成できないときの意欲の低下も大きい。達成感や有能感を保障するために、以下の3点を踏まえた指導過程づくりが重要である。

- ①類似の運動感覚を味わうことのできる運動(運動アナログ)を準備しておく。【感覚づくり】
- ②達成が容易になるような場の設定を工夫する。【習得】【活用】
- ③技の確かな習得を保障する運動量の確保。【習得】【活用】

また、課題の難易度を段階的に上げていけるように、1時間の授業を「感覚づくり→習得→活用」という構成にする。「技の活用」の場面においては、各自が自分の運動能力や運動に対する関心を基に自由に課題を選択できるようにする。また、どの学習場面においても、「課題をつかむ」「練習をする」「課題を解決する」「新たな課題をもつ」という学習活動が展開されるように、指導過程を構成する（表8）。

表8 器械運動における段階的な学習のモデル



こうしたことで、子どもたちが何に取り組み、なぜ取り組むのかが分かりやすくなり、運動技能を軸とした確かな技の習得が可能となる環境を保障することができると考える。

(2) 教師の指導性とフィードバック行動

子どもの学習活動を活性化するためには、指導過程の形式的な枠組みを設定するだけではなく、学習内容の選択や技能の向上について、教師の適切な支援が十分に発揮されなければならない。そのため、教師の効果的なフィードバック行動は、最も重要な教師の専門的力の1つであると言える。

体育科授業においては、すべての子どもたちに運動やスポーツに楽しく取り組ませ、確かな知識や技能を習得させる教師を育成することが求められている。教師のフィードバック研究は、このような教師の専門的力を形成する取り組みの1つである。

学校教育の成否は、その直接の担い手である教師の資質・能力に負うところが大きい。本研究で取り組んだ、教師のフィードバック行動の工夫は、教師の教える資質・能力を高めることにつながっていくものと考ええる。

(3) 言語活動の重要性—体育科から各教科・領域へ—

子どもから「役に立った」と受け止められた矯正的フィードバックは、「具体的な課題提示」や「言語内容の適切さ」という観点において、評価できるものであったと考える。体育科の授業に限らず、各教科・領域においても、子どもにとって分かりやすい言葉や提示方法を今後も追究していく必要がある。

また、もう一つ大切なことは、フィードバックを受け取る子どもたちの言語能力を十分高めておくことである。こうすることで、子ども同士が「分かりやすい」アドバイスをし合ったり、振り返りに論理的な文章を記述したりすることが可能となる。このことは、日常生活に生きるコミュニケーション能力や論理的思考力を高める上でも意義がある。そのためにも、教師は、各教科・領域において、子どもの言語活動を保障する環境づくりを行っていかねばならないと考える。

(4) 今後の課題

本研究では、器械運動において、子どもの運動有能感を高めるための効果的な指導過程や教師のフィードバック行動の具体を明らかにした。今後は、体育科授業における有効な教授手段としての効果的なフィードバック技術を更に高めていく必要がある。以下にその視点を示す。

- ① フィードバックを行うタイミング
- ② フィードバックの言語内容

また、本研究では、教師のフィードバック行動の研究を器械運動に限定して行ってきた。運動特性の異なる他領域の運動種目においても、効果的な教師のフィードバック行動について追究していきたい。

引用文献

- 1) 小学校学習指導要領解説体育編「改訂の経緯」(文部科学省2008)
- 2) スポーツ基本計画「学校と地域における子どものスポーツ機会の充実」(文部科学省2012)
- 3) Deci, E. L.: 安藤延男・石田梅男訳『内発的動機付け—実験心理学的アプローチ』(誠信書房1980)
- 4) 岡澤洋訓・北真佐美・渡辺祐一郎「運動有能感の構造とその発達及び性差に関する研究」『スポーツ教育研究』16 (2) (日本スポーツ教育学会1996)
- 5) 岡澤洋訓・三上憲孝「体育・スポーツにおける『内発的動機づけ』と『運動有能感』との関係」『体育科教育』46 (10) (大修館書店1998)
- 6) 小畑治・岡澤洋訓・石川元美・森本寿子「運動有能感を高めるマット運動の授業づくり—技能獲得に必要な技術認識を高める工夫を中核に—」『教育実践総合センター研究紀要』(20) (奈良教育大学教育総合実践センター2011)
- 7) 深見英一郎「体育授業における教師の効果的なフィードバック行動に関する検討」(筑波大学2007)
- 8) 高橋健夫『体育の授業を創る』(大修館書店1994)

参考文献

1 文部科学省関係資料

- (1) 小・中学校学習指導要領 (文部科学省2008)
- (2) 小学校学習指導要領解説体育編 (文部科学省2008)
- (3) 中学校学習指導要領解説保健体育編 (文部科学省2008)
- (4) 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の改善について (中央教育審議会2008)
- (5) 評価標準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料【小学校体育】(文部科学省2011)
- (6) スポーツ振興基本計画 (文部科学省2001)
- (7) スポーツ基本計画 (文部科学省2012)

2 小学校教育・体育科教育に関する文献・資料等

- (1) 高橋健夫・岡出美則・友添秀則・岩田晴『体育科教育入門』(大修館書店2002)
- (2) 高橋健夫・岡出美則・友添秀則・岩田晴『新版体育科教育入門』(大修館書店2010)
- (3) 高橋健夫『体育の授業を創る』(大修館書店1994)
- (4) 市村操一・阪田尚彦・賀川昌明・松田泰定『体育授業の心理学』(大修館書店2002)
- (5) 『体育の授業を創り出す教師の専門性とは』『体育科教育』58 (10) (大修館書店2010)
- (6) 高橋健夫・藤井喜一・松本格・大貫耕一『新しいマット運動の授業づくり』『体育科教育別冊』56 (12) (大修館書店2008)
- (7) 高橋健夫・藤井喜一・松本格・大貫耕一『新しい跳び箱運動の授業づくり』『体育科教育別冊』57 (3) (大修館書店2009)
- (8) 高橋健夫「改訂学習指導要領に求められる体育授業と教師力」『スポーツ教育研究』28 (2) (日本スポーツ教育学会2009)

3 運動有能感・教師のフィードバック行動に関する文献・資料等

- (1) 板井茂男『学習意欲の心理学—自ら学ぶ子を育てる』(誠信書房1997)
- (2) 山島重『わかる』とはどういうことか—認識の脳科学—(筑摩書房2002)
- (3) 「子どもに響く教師の『言葉がけ』」『体育科教育』57 (14) (大修館書店2009)
- (4) Deci, E. L.: 安藤延男・石田梅男訳『内発的動機付け—実験心理学的アプローチ』(誠信書房1980)
- (5) 岡澤洋訓・北真佐美・渡辺祐一郎「運動有能感の構造とその発達及び性差に関する研究」『スポーツ教育研究』16 (2) (日本スポーツ教育学会1996)
- (6) 岡澤洋訓・三上憲孝「体育・スポーツにおける『内発的動機づけ』と『運動有能感』との関係」『体育科教育』46 (10) (大修館書店1998)
- (7) 深見英一郎「体育授業における教師の効果的なフィードバック行動に関する検討」(筑波大学2007)

- (8) 吉村功・日角知世「体育における教師や仲間からの言葉がけが受容感に及ぼす影響」『北海道教育大学紀要(教育学部編)』56 (1) (北海道教育大学2005)
- (9) 上江洲隆裕・岡澤洋訓・木谷博記「教師の言語活動による『継続フィードバック』が技能成果、運動有能感に及ぼす影響に関する研究」『教育実践総合センター研究紀要』(20) (奈良教育大学教育総合実践センター2011)
- (10) 深見英一郎・高橋健夫「器械運動における有効な教師のフィードバックの検討—学習行動に応じたフィードバックと子どもの受けとめかたとの関係を通して—」『スポーツ教育研究』23 (2) (日本スポーツ教育学会2003)
- (11) 小畑治・岡澤洋訓・石川元美・森本寿子「運動有能感を高めるマット運動の授業づくり—技能獲得に必要な技術認識を高める工夫を中核に—」『教育実践総合センター研究紀要』(20) (奈良教育大学教育総合実践センター2011)

4 その他、指導過程論を生かす理論的・実践的提案に関する文献・資料等

- (1) 言語活動の充実に関する指導事例集【小学校版】(文部科学省2011)
- (2) 佐藤洋一『国語科「習得・活用型学習」の開発と授業モデル」(明治図書2011)
- (3) 宮下治「理科授業の理論と実践—子どもの「すごい」を引き出す手作り授業—」(関東学院大学出版会2011)
- (4) 志水廣『算数力がつく教え方ガイドブック』(明治図書2006)

付記

教職大学院において、このような学びの場を与えてくださった名古屋市教育局委員会にお礼を申し上げるとともに、勤務校の名古屋市立豊田小学校、石井尚校長を始め教職員の皆様には、研修にご理解と温かいご協力をいただき、大変感謝しております。愛知教育大学教職大学院の佐藤洋一教授、宮下治教授をはじめ諸先生方には、授業実践や修了報告書について、丁寧に御助言いただきました。また、同期の現職の先生方、院生の皆さんと共に学んだことで、様々な学びを得ることができました。

教職大学院で学んだことを、目の前の子どもたちや同僚の先生方、そして名古屋市の教育に還元できるよう、今後も研究と修養に努めていきたいと思ひます。