

# 「思考・判断」を主課題とした体育授業の事例報告

森 勇示

保健体育講座

## A Case Report of Physical Education Classes Focusing on “Thinking and Judgment”

Yuji MORI

Department of Health and Physical Education, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

### 1. 問題と目的

「思考・判断」<sup>注1)</sup>の評価に悩む教師は多い。筆者が講師を務める教員研修(10年経験者)では受講者に「体育に関する質問」としてレポート提出を求めている。このレポートは2004年度から毎年継続して収集しており、教師の問題意識を反映する情報になっている。レポートの内容では本稿執筆時点まで評価に関する内容が最も多く、とりわけここ数年では「思考・判断」の評価に関する内容が最も多い。そこには次のような内容がある<sup>1)</sup>。

観点別評価で「思考・判断・表現」と「主体的に学習に取り組む態度」の違いが今ひとつ分かりません。思考判断し考えて行動する点では学習に取り組む態度と同じではないでしょうか。それを学習カードで取ると思いますが、「主体的に学習に取り組む態度」は何で取ればいいのか教えて下さい。

評価の観点は各教科の学習目標でもあるので相互に関連してはいるが、観点別評価である限り各観点には異なる趣旨があり必ずしも同じではない。観点の趣旨は「学習評価の在り方ハンドブック」<sup>2)</sup>(以下「ハンドブック」と表す)に示されている。教師の中にはその存在を知らない者が多数おり<sup>注2)</sup>、観点の趣旨を十分理解していないことが推察される。そのため、「ハンドブック」では「こんなことで評価をしていませんでしたか?」と趣旨の誤解を指摘し、これを正す解説をコラムとして掲載している<sup>3)</sup>。したがって、観点の趣旨の理解不足は全国的な問題と考えることができる。

他に、次のようなレポートがある。

授業内における思考判断表現の評価場面と評価基準についてすべての単元で「学習カード」を取り入

れている。授業の最後に毎時間記入させることで、生徒が本時の授業を振り返り、次時への取り組みの指針にすることができる。しかし、このカードに書かれている記述内容をそのまま思考判断表現の観点として評価をすることは、生徒の国語力に左右されることもあり、実際は難しい。そこで、授業中の生徒の学習活動において、生徒同士の関わり合いの中で見られる「つぶやき」を評価につなげようと考えている。

この「つぶやき」は、教師にとって貴重な生徒の反応であるが、これを評価しようとしたときに評価基準が曖昧で、なんとなく「良い発言」をした生徒にかたよった評価を与えてしまっている現状がある。学習カードやつぶやき以外にも、思考判断表現を評価する材料は多いと思うが、適切な評価を行うには、どのような場面で、どのような評価方法の工夫が考えられるかを教えていただきたい。

人の思考・判断は目に見えないので、これを評価するには顕在化する必要がある。そのため「学習カード」を用いる教師は多く、標準的な授業シーンとして見られる。実際の記述内容を見てみると、子どもの中には一定量の文章構成で書ける子がいる一方で、簡単な作文もままならない子もいる。これらを比較すれば、結果としてまとまった文章を書ける方が高評価になる。ところがそれは体育でなく国語の評価にはしなないと教師自身が矛盾を感じてしまう。そのような思いをしている教師は相当数いると推察される。ここに「思考・判断」を文章力で評価してしまうという問題が指摘できる。

さらにまた、レポートには次のような悩みもある。

体育分野での思考判断の成績資料として、授業の振り返りを書かせている。しかし、振り返りをしっ

かり書けることが思考判断の評価として正しいのか疑問に思う時がある。文章を上手に書くことができない生徒は本当に思考判断の力がないのか。振り返り以外に生徒の思考判断を測れる方法を教えていただきたいです。

ここでも文章力による評価に矛盾を感じていることがうかがえる。現行の評価は「目標に準拠した評価」<sup>4)</sup>であり、目標設定は授業を計画する教師側にある。設定された目標は評価規準そのものであり評価対象でもある。その認識も不明確なまま、単に振り返りを書かせ、「しっかり書ける」「文章を上手に書く」などの観点で評価しようとしている。すなわち、目標を具体の評価規準に転換できず、評価対象としての学習活動が具体的に定まらないという問題が指摘できる。

以上から「思考・判断」の評価の問題について次の3点を抽出した。

- ①評価の観点の趣旨理解が不十分なこと
- ②文章力で評価してしまうこと
- ③具体的な学習活動に転換できないこと

問題は他にも見出す可能性はあるものの、上記3点は重複内容としてレポートに頻出する。そこで、この3点を本稿の問題として設定した。そこで本稿では、まず「思考・判断」の観点の趣旨を検討し、次に文章力とは無縁の評価方法で具体的に体育授業で実践した事例を報告する。以上が本稿の目的である。

## 2. 「思考・判断」の観点の趣旨

評価の観点は公的には児童生徒指導要録の内容項目になる。またそれは学習指導要領の改訂に連動する。我が国体育の評価の起源は1948年の学籍簿<sup>5)</sup>からになる。今日、各観点は教育審議会を経て定まるものの、それは多分にブルームの学習評価の理論が影響している。

ブルームは学習目標を階層化し「タキソノミー」として3つの観点到分類した<sup>6)</sup>。3つの観点とは「認知領域cognitive domain」「情意領域affective domain」「精神運動領域psychomotor domain」であり、それらは一般的に「知識」「態度」「技能」と対応する。この分類には「思考・判断」の領域はない。ところが「思考・判断」は学習そのものとも考えられ、「タキソノミー」の細部を見れば3つの領域のすべてに含意していることがわかる。例えば「タキソノミー」で階層化された学習目標には「分析」「統合」「精密化」などがある。「分析」は知識（「認知領域」）に、「統合」は態度（「情意領域」）に、「精密化」は技能（「精神運動領域」）に位置づいている。「分析」は思考・判断そのものであり、「統合」とは考えをまとめることであり、「精密化」は技能向上のために課題を意識することである。

1989年改訂の学習指導要領に連動して「思考・判断」

の観点の趣旨が確立された<sup>7)</sup>。その趣旨は課題設定・課題解決のための「思考・判断」である。体育の学習において、課題設定のために自他の学習状況を「分析」「統合」したり、技能を「精密化」しようとすることは今日求められる課題解決学習と言えよう。

観点の趣旨が確立された後、評価は集団準拠から目標準拠に転換し各観点をABCで、その総括を5段階（小学校は3段階）で評定化することとなったのは2002年からになる。

今日（本稿執筆時）の「思考・判断」の観点の趣旨は次の通り「ハンドブック」に示されている。

各教科等の知識及び技能を活用して課題を解決する等のために必要な思考力、判断力、表現力等を身に付けているかどうかを評価します。

上記趣旨のうち「課題を解決する等」と「等」が付くので課題解決だけでなく、課題発見・課題設定・課題修正と、課題に関する一連の「思考・判断」がそこに含まれることが示唆される。体育の目標（学習指導要領2017年）でも課題発見・課題解決は小中高すべてに共通する。また、それにとまなう中心的教育課題「主体的・対話的で深い学び」<sup>8)</sup>と併せて考えるなら、課題は主体的に設定され、対話的に解決される授業が求められることになる。

主体的な課題とは、子どもから自発的に生じる課題になる。そこで子どもの自発性に期待するものの、それは単なる「放任」に過ぎないと揶揄されたかつての「這い回る経験主義」<sup>9)</sup>再起にもなりかねない。実際にそのような現状も散見する。そのため「何でもあり」の課題から「思考・判断」の評価はできず、文章力で評価してしまうことになる。

子どもにとって自発的な課題設定は必要だが、学校教育の時間は有限なので課題が生じるまで待てないとの立場もある。そのため「教師が課す課題」を課題とする授業も現状では多く見る。その例にホワイトボードに「今日のめあて」などと提示し、それを子どもたちに一斉に唱和させてから始まる授業がある。他に、技能ポイントを示した図を子どもに配付し、その中から課題を選択させる授業などもある。このような授業で「あなたの課題は何」と尋ねると、唱和した通り、配付資料通りの回答が返ってくることがある。加えて「課題を決めた理由は何」と尋ねると、「みんなが言うから」「選べと言われたから」と根拠なき回答が返ってくることもある。これでは「思考・判断停止」と言っても過言ではない。子どもの「思考・判断」を促す教師の方略が皮肉にも逆効果になっている。これとは反対に、例え「教師が課す課題」でも没頭して取り組んでいる子どもも見る。それは子どもが自発的に設定した課題でないにしても、自発的に探求する課題と化し

たことになる。

以上のことから「思考・判断」は課題を巡る学習であり、子どもの自発性から生じた課題や、例えば「教師が課す課題」でも探求的になれば学習として機能するものと考えられる。これを踏まえ課題を巡る「思考・判断」の学習として、子どもの自発性に委ねる授業と「教師が課す課題」を子どもが探求的に取り組む授業を考案し実践した。次項でこれらを報告する。

### 3, 中学2年ハンドボール「何でもツイート」の実践

球技では作戦立案とその遂行が課題とされる実践が多い。その活動はゲームを反省し、次にどう戦うかチーム内で話し合うことになる。ここにいくつかの問題を指摘できる。

体育ではボール操作技能の向上の時間が十分とれない。そのため技能的に未熟な場合が多く、作戦遂行がままならないケースがしばしば生じる。そこで作戦の実現可能性が遠くほど子どもの課題意識は薄れ、業を煮やした一部経験者が作戦遂行を果たしたりする。それがチーム内のヒエラルキーを形成する。そのヒエラルキーは話し合いにも反映され、経験者生徒の一部意見が支配し他の生徒は沈黙することになる。これも「思考・判断停止」と言える。これを防ぐために経験者ゼロの種目をあえて採用する教師もいる。それでもチーム内の運動能力や発言力の影響によってヒエラルキーは形成されていく。例えば経験者ゼロの種目であっても、体育は運動能力が顕在化し、優劣が自覚されやすい教科なのだという点に留意すべきだと考える。

話し合いにおけるヒエラルキーの問題は、民主的な態度を育成すれば回避できるのではないかと考えることができる。通常それは小学校の学級会で学ぶ。ところが現状はどうだろうか。中高生から大人の社会まで対等な話し合いは機能しているだろうか。私たちの実情を省みれば、沈黙し「思考・判断停止」の人も常に一定数いることが想像される。体育授業における話し合いは数分しかない。そのためメンバーの意見は吟味されず黙殺される場合がある。これに加え教師が拙速に回答を求めたりするので、一部生徒が即興的にまとめた意見を発表する例を見る。その回答が本意とは別の取り繕った答えになるなら、これも「思考・判断停止」なのと言える。

ヒエラルキーの影響を受けず、「思考・判断停止」とならず、且つ個の意見が黙殺されないコミュニケーションとはいかなるものかと展望すると、今日ではSNSによるコミュニケーションがまず浮かぶ。SNSのコメントには匿名性がありヒエラルキーの影響を受けない。投稿すれば個の意見は衆目に開示される。自由意思による投稿は少なくとも投稿者の「思考・判断」

の産物と考えられる。そのため社会的には無責任なコメントの弊害があるものの、発言の自由は保たれる。

このようなSNSの性格をヒントに匿名性のフリーコメントを体育に活用できないかと考えた。そこで「何でもツイート」という名目で中学2年ハンドボールの授業で試行することとした。「何でもツイート」とは掲示板のように模造紙にペンで自由に書き込むものである。模造紙という紙媒体を使用したのは、学校でまだ通信機器が充実してない事情からだが、今後は電子媒体の使用が加速されることと思う。

「何でもツイート」とは言い、**「思考・判断」**の趣旨で行うことを生徒に伝え、おおよそのコンセプトを定めることとした。これを用紙中央に明記し、それがちょうどツイートのアカウントのような感じになった。この一例を図1に示す。

図1では「勝ちたい楽しみたい」という授業のコンセプトが用紙中央に大きく書いてある。生徒はここにペンで書き込みツイートする。そのため匿名性が完全とは言えないが、クラス男女の親和的な雰囲気が幸いにも書き込みへの抵抗感を緩和していると筆者は感じた。授業者も同様のことを述べていた。誰かのコメントに対するコメントがちょうどリツイートのようになり、枝分かれしながらコメントは膨らむこととなった。そのため当初考えていた用紙（模造紙1091mm×788mm）2枚に継ぎ足し、チームによっては4、5枚貼り合わせる事となった。また、当初はゲームを振り返り授業終盤に書いていたが、合間の時間に自由に書くようにした。

ツイートの内容は単元初期には単に「走る」「協力する」など抽象的で短絡的な内容が多く見られたが単元が進行して行くにつれ、より具体的な内容になった。図1の右下には「守る」というコメントとコート図が描いてあり守備のシフトが描かれている。体育におけるハンドボールのゲームの場合、学習者が未熟な段階では守備がコート全域に拡大するシーンが多く見られる。ところが学習が進むと、競技におけるそのように、ゴールエリアラインに集結するようになる。図1右下に描かれた守備シフトはまさにゴールエリアラインに集結しており、実際のゲームでもそのようになっていた。このことは教師が指導したからではなく、話し合いで決定したからでもなく、ゲームとそのツイートを重ねた結果だと考えられる。なぜなら本実践が「ゲームとツイート」の繰り返しで行われ、教師主導でハンドボールを指導する授業ではないからである。また、チームで話し合う時間が特に計画されたわけでもなく、合間にツイートを覗き込むうちに緩やかに同調していったものと考ええる。

以上のことから、「何でもツイート」がチーム内のヒエラルキーの影響をさほど受けず、書き込めば個の意見はすべて明示され、それは個の意思表示であり「思



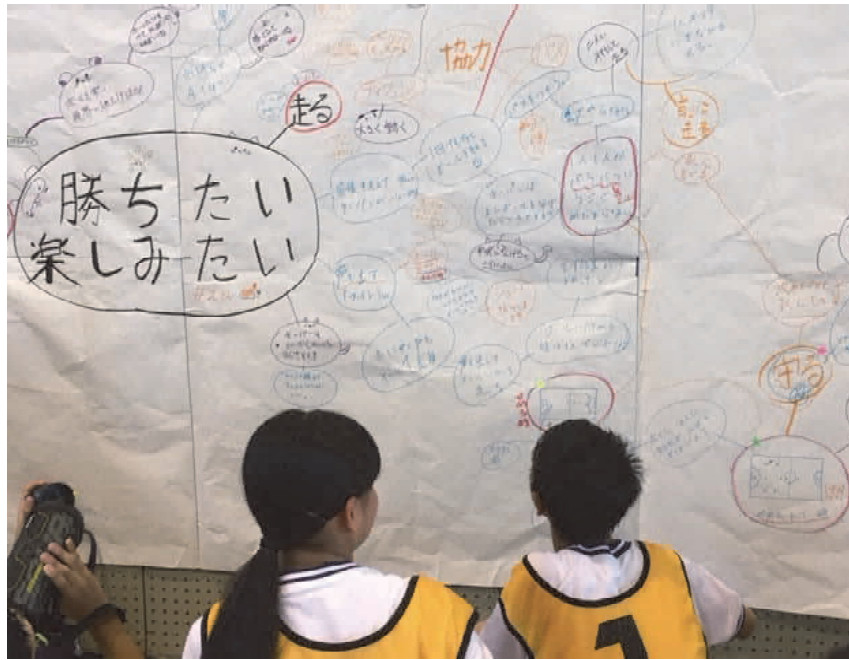


図1 「何でもツイート」に書き込む生徒

考・判断」の結果とも考えられる。ただし、これで生徒一人ひとりを評価することはできないので単元末のレポートを課すこととした。それは「何でもツイート」から解決可能だった課題を1点採り上げ、「なぜ課題になり得たか」を報告するというものである。教師は子どもが採用した内容の妥当性を評価することにしたので、少なくとも文章の量は問わない評価となった。

#### 4. 回転加速局面を探求する跳び箱運動の実践

これは小学5年と中学2年による「越境的学習」<sup>10)</sup>として行った合同の跳び箱運動の実践である。この実践での運動課題は回転系で統一されている。どのような子どもでも取り組むことができるように多様な跳び箱のセッティングをした。そこでは小学生のほとんどが台上前転を行い、中学生は台上前転、頭はね跳び、前方倒立回転跳びなど自分ができる技に取り組むこととなった。(図2、図3)

授業の途中で教師から「同じ技で速い回転と遅い回転、速さを変えて跳んでみてください。その速さの違いはどうするとできるでしょう。」という発問をした。そこで子どもたちはそれぞれの場所で何度も試行錯誤を繰り返し運動に取り組んだ。しばらくして授業の途中で集合させ、気づいたことを発表することとした。(図4)

発表された内容は概ね2つの局面として区分できる。1つは踏み切りなど回転の起動に関する準備局面、もう1つは回転中の加速局面に関する内容である。これら主な内容は次の通りである。

##### 起動に関する気づき

- ・助走から踏み切りまで勢いをつけると速い
- ・思い切り踏み切ると速い
- ・手で強く押すと速く、押さないと遅い

##### 回転加速に関する気づき

- ・途中で体を丸めると速くなる
- ・大きく回ったり小さく回ったりする
- ・終わりの方で脚を伸ばすと勢いがつく
- ・一瞬とめるようにすると急に速くなる

子どもが発表した内容は教師がホワイトボードに書き留め全員で確認した。この時「ここに書いたことは本当にそうなのか確かめてみよう。」と子どもたちに問い直した。そして活動が再開すると、子どもたちは一目散に自分の場所に行って跳び始めた。この授業は跳び箱を跳ぶことと気づきの確認を繰り返す実践である。そのため技能達成を目指す標準的な授業とは異なる。標準的な授業では、いわゆる「お手本」や技能ポイントを提供し、子どもたちに練習させたり姿勢欠点を指摘し修正を求めたりする。そこに教え合いや動画の視聴があったとしても、すでに達成した子は飽き、水準が遙か及ばない子はあきらめ「思考・判断停止」になる場合が考えられる。これに対して本実践では、自問自答しながら取り組んだり、時には首をかしげたりする子どもが多く見られ、中には「ああ分かった。」と声を上げる子もいて活気に満ちていた。その様子から、ほとんどの子どもが「思考・判断」しながら跳び箱を跳んでいたものと推察される。



図2 多様な跳び箱のセッティング



図3 台上前転, 前方倒立回転跳び, はね跳びが同時に見られる



図4 気づいたことについて発表し合う

## 5, まとめ

本稿では「思考・判断」の評価について、観点趣旨の理解・文章力による評価・具体的な学習活動への転換の3つの問題を設定した。そしてこれらに対応する事例を報告することを目的とした。

観点の趣旨は「課題を巡る学習としての思考・判断」ということを確認した。これを文章力に頼らず、「思考・判断」の具体的な学習活動として定めた実践を報告した。

ハンドボールの実践では、話し合いや学習カードのない匿名によるフリーコメントの集積を行った。話し合いや学習カードがないので結果的にゲーム回数が増え

コメントも蓄積された。そこで蓄積されたコメントは学習の進行とともに有意なチーム課題となっていった。

跳び箱の授業では回転加速局面の発見・確認という「思考・判断」を主課題とする実践である。そのため技能の優劣は影響されず、どの子も考えながら運動するという実践になった。

2つの実践から考えられることは、「思考・判断」とは文章として学習カードに表すよりも、自由に表せる機会や何度も試せる機会を設け、想起した内容を大量に集積することで形成されていくものだという事である。換言すれば、毎時間の学習カードの強要が拙速な「思考・判断」を求め、文章力のある子が取り繕っていたに過ぎないのではないかということである。これを筆者を含め授業者への自戒の念としてここに記し本稿のまとめとしたい。

## 6. 注および文献

- 注1) 現行（本稿執筆時点）の評価の観点では「思考・判断・表現」だが、本稿では次の2つの理由であえて「思考・判断」と表している。1つの理由は、この観点を評価することになった1989年当時、体育科では「思考・判断」だったので、そこから今日までを本稿の問題圏に含めているからである。もう1つの理由は、「表現」の中心的な趣旨が言語的表現に偏向しており、それが体育科の中心的な学習活動である運動学習を阻害しているので、その現状を憂慮し「表現」を含めることに抗いたいという思いからである。
- 注2) 教員研修の中で「ハンドブック」について尋ねると、「知っている」と回答する教師は受講者数十名のうち数名だけである。

- 1) 愛知県総合教育センター教員研修資料2021年
- 2) 国立教育政策研究所「学習評価の在り方ハンドブック」（小中学校編）2019年  
<https://www.nier.go.jp/kaihatsu/shidousiryou.html> 2021年8月28日アクセス
- 3) 上掲書 p.9
- 4) 文部科学省「確かな学力」  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/01\\_c.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/01_c.htm) 2021年8月28日アクセス
- 5) 文部科学省「児童生徒の指導要録の改善」『学制百二十年史』  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/others/detail/1318221.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1318221.htm) 2021年8月28日アクセス
- 6) 渋谷憲一、B. S ブルーム「学習評価ハンドブック」上 1973年 第一法規出版
- 7) 国立教育政策研究所「教育課程の改善の方針、各教科等の目標、評価の観点等の変遷」

<https://www.nier.go.jp/kiso/sisitu/page1.html>  
 2021年8月28日アクセス

- 8) 文部科学省「主体的・対話的で深い学びの視点から授業改善」  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/\\_icsFiles/afieldfile/2020/01/28/20200128\\_mxt\\_kouhou02\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2020/01/28/20200128_mxt_kouhou02_01.pdf) 2021年8月28日アクセス
- 9) 矢川徳光「新教育への批判－反コア・カリキュラム論」刀江書院 1950年
- 10) 森 勇示「越境的学習としての体育－附属学校での挑戦的实践－」愛知教育大学研究報告 芸術・保健体育・家政・技術科学・創作編68巻 2019年 pp.51-59

（2021年9月16日受理）