

どの子にも運動の特性に触れる楽しさを味わわせる投運動

—小学校5年生スロースロー（体の動きを高める運動）の実践—

本学教育学部 林 修
本学附属小学校 則藤 一起
南 拓哉

I はじめに

昭和52年の学習指導要領改訂にともない、「楽しい体育」の考え方が広がり、その下で機能的特性（競争・達成・克服・変身模倣）を重視した体育授業が全国的に展開されるようになった。これは楽しさを目標・内容とする体育といえる。その一方で、児童生徒の体力低下問題が年々大きくなったことも記憶に新しい。これには、動きの未熟さが大きく関係している。では、これら「楽しさ」と「上手になること」は相容れない関係まもだろうか。わが国における著名な体育実践者の考え方を通覧すれば、そこには運動する楽しさにとどまらず、主体的な学習によって、教材のもつ技能的な特性に触れることをめざした取組みがなされてきている。こうした考えを梅野は、『楽しい体育』を成功させるためには、『みんながうまくなる体育』も同時に実現さ説必要がある」（『小学校ボールゲームの授業づくり：創文企画』を参照）と指摘している。

こうした体育授業の実現に向けて、本年度は附属小学校の研究協力員である和歌山市内のY教諭の協力を得て、実践いただいたボール投げ運動について報告したい。

II 資料の収集

1. 対象学級 和歌山市内N小学校 5年（男子15名：女子14名、計29名）
2. 実践期間 平成30年10月「体づくり運動（教材名：スロースロー）」
3. 資料の収集

(1)小林(1978)が作成した態度測定による体育授業診断法（「体育の授業研究：大修館書店」を参照）

体育授業に対する愛好的態度の変容を把握するため、単元前後に小林²⁾が作成した小学校高学年用の態度測定法を実施した。

(2)ソフトボール投げの変化

単元前後にソフトボール投げを実施して、この記録を子どもたちの技能の変容とした。

(3)教材について

今回実践した単元の「目標」、「学習過程」ならびに「評価規準」を以下に示す。

◆単元目標

- 運動に進んで取り組み、助け合って運動をしたり、場や用具の安全に気を配ったりすることができるようにする。（関心・意欲・態度）
- 自分の体力への課題を知り、体力向上の仕方を考えていくことができる。（思考・判断）
- 体を動かす楽しさや心地よさを味わうとともに、体の動きを高めることができるようにする。

◆学習過程（全7時間）

○第1時 オリエンテーション

○第2時～3時 めあて1「スロースローの場や運動の内容を知り、慣れながら楽しむ」

- ・思いっきり投げてスロースローに挑戦しよう
- ・投げる時はどんな動作が必要か考えよう

<主な場づくりと期待する子どもの姿>

- ・ターゲットスロー

正確に狙ったところに投げる動きを身に付けさせ、狙ったところに投げて当てたり、入れたりする姿を期待する。

- ・パラシュートスロー

ねらったところに投げる動きを身に付けさせ、高く遠く投げるために全身を使って腕を強く振る姿を期待する。

- ・マックススロー

ねらい構わず思いきりボールをなげてシートにぶつける。全身を使って力強く速くボール投げる姿を期待する。

- ・コスモスロー

遠くへ投げる動きを身に付けさせ、全身を使って遠い目標へ遠投する姿を期待する。

○第4時～7時 めあて2「発展した場で活動し、グループで投運動をみがく」

- ・よりよく投げるためのステップを工夫しよう。
- ・よりよく投げるためのテイクバックを工夫しよう。
- ・よりよく投げるための腕の振り方を工夫しよう。
- ・投げ終わり（フォロースルー）を工夫しよう。

◆主運動につながる準備運動

- ・めんこ・・・スナップを利かせた腕の振りを覚える。
- ・紙でっぽう・・・スナップを利かせた腕の振りを覚える。
- ・段ボールうちわ・・・体を大きく使う。

◆用具…ボールはティーボール9号球，テニスボールを使用した。

◆評価規準

観点	運動への関心・意欲・態度	運動についての思考・判断	運動の技能
単元の評価規準	<ul style="list-style-type: none"> ●体を動かす楽しさや心地よさを味わったり、自分の体力に応じて体力を高めたりすることができるよう、体づくり運動に進んで取り組もうとしている。 ●約束を守り、仲間と助け合って運動をしようとしている。 ●用具の準備や片づけで、分担された役割を果たそうとしている。 ●運動する場を整備したり、用具の安全を保持したりすることに気を配ろうとしている。 	<ul style="list-style-type: none"> ●体ほぐしの運動のねらいや行い方を知るとともに、ねらいに応じた運動の行い方を選んでいる。 ●運動のねらいや行い方を知るとともに、自分の体力にあった動きを高める運動を選んでいる。 	<ul style="list-style-type: none"> ●体の柔らかさ及び巧みな動きを高めるための運動、力強い動き及び動きを持続する能力を高めるための運動のねらいに合った動きができる。
学習に即した評価規準	<ol style="list-style-type: none"> ①体づくり運動に進んで取り組もうとしている。 ②用具の使い方や運動の行い方のきまりを守って運動しようとしている。 ③友達に言葉をかけたり、運動の補助をしたりして、協力して運動しようとしている。 	<ol style="list-style-type: none"> ①運動をすると心が軽くなったり明るくなったりすることや体の力を抜くとリラックスできることなど、心と体は関係し合っていることに気付いている。 ②各投運動の場でどのようにすれば、よりよく投げられるのかを考えている。 	<ol style="list-style-type: none"> ①軸足に体重を乗せる動作がとれる。 ②ステップ脚（投げ腕と反対側）を前に出すことができる。 ③上半身をひねって、投げ腕を後方に引くことができる。 ④軸足からステップ脚に体重が移動できる。 ⑤腕をムチのように振ることができる

Ⅲ 実践の成果

1. 態度測定の結果からみた授業の特徴

表1は、態度測定の単言語の総合診断結果を示したものである。男子は「高いレベル」、「かなり成

功), 女子は「かなり高いレベル」, 「かなり成功」と診断され, 男女ともに「高いレベル」「成功」の範疇に属する結果となった。これは, 子どもたちが今回の学習に対して好意的かつ主体的に取り組んだことを示すものである。

図1は, 項目点の診断結果を示したものである。本実践を通じて, 男女共通して標準以上の向上を示した項目をみると, 「よるこび」尺度では, 「2.心身の緊張をほぐす」, 「3.生活のうるおい」, 「6.友達をつくる場」, 「9.体育科目への価値」の4項目が取り出された。「評価」尺度では「12.体力づくり」, 「13.明朗活発な性格」, 「15.堂々がんばる習慣」, 「16.協力の習慣」, 「17.基本的理論の学習」の5項目が取り出された。これらに対して, 「価値」尺度では「21.チームワークの発展」の1項目にとどまり, 「29.教師の存在価値」が男女共通して標準以上の低下と診断された。

今回扱った投運動は個人的な運動である。その中で, いずれの尺度においても学習集団に関する項目に得点の向上が示されたことから, Y教諭が学習集団の組織や仲間との学び合いについてしっかりと指導したことが伺われる。

また, 2,3,13,15番の項目から, 子どもたちは, 明るく活発に学習に取り組んだことが伺われる。

しかしながら, 「価値」尺度において, 男女共通して得点の向上した項目が21番の1項目にとどまるとともに, 学習集団に関わる意見項目が男女異なって取り出されている(男子25番, 女子21,221番)。これは, 仲間との学び方に男女で違いのあったことを伺われるものである。

2. ボール投げの記録の変化

表1は, 単元前後に行ったボール投げの記録を示したものである。

学級全体の記録をみると, $19.43 \pm 7.70\text{m}$ から単元後 $22.00 \pm 8.61\text{m}$ へと向上した。しかし, 単元前後の記録に有意な差は認められなかった。また, 表中に示すように, 男女別にみても, 単元前後で有意な向上は認められなかった。

表1. 態度測定の結果

	態度スコア	授業の成否
男子	高いレベル	かなり成功
女子	かなり高いレベル	かなり成功

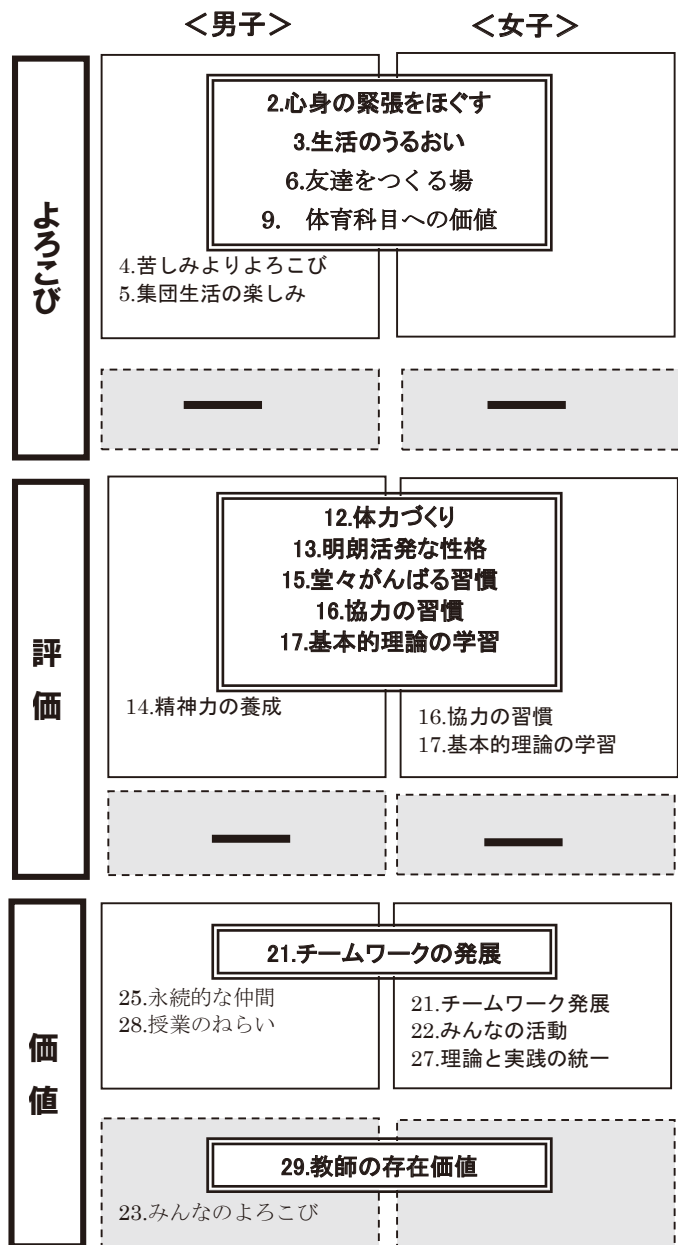


図1. 態度得点の「標準以上の伸び(↑)」もしくは「標準以下の低下(↓)」を示した意見項目

- 注)

IV 実践を振り返って

今回の実践では、態度得点の向上は認められたものの、ボール投げの記録という点では大きな成果を得ることができなかった。

態度得点には、学習形態、とりわけ教授活動の及ぼす影響の強いことが報告されている。つまり、「課題解決的な教材編成—探求的・発見的な教授活動—小集団的な学習集団」による課題解決的な学習の方が「段階的・系統的な教材編成—提示・説明的な教授活動—一斉的な学習集団」による一斉指導よりも態度得点の高まることが認められている。

これは、今回の実践ではY教諭が前者の学習形態を用いていたことが影響したものと考えられる。

では、なぜボール投げの記録に顕著な伸びが認められなかったのか。ここに本実践の改善策を見出す内容はあるものと考えられる。

そこで、こうした成果の生じた理由をY教諭の授業後の振り返りから探り、授業改善の手だてを考察したい。

表 2. 単元前後におけるボール投げ記録の平均値の変化

	単元前		単元後	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
男子	23.69	5.76	26.92	6.10
女子	12.50	4.87	13.88	5.22
学級全体	19.43	7.70	21.95	8.61

3. 教師の授業の振り返りからみた指導のプロセス

(1) めあて1「スロースローの場や運動の内容を知り、慣れながら楽しむ」段階

単元前半の「めあて1：スロースローの場や運動の内容を知り、慣れながら楽しむ」の段階では、「授業中の観察では、女の子7人、男の子1～2人ほどが、両足をそろえたまま投動作をおこなっていた」、「利き手と同じ脚を前に出して投げていた」、「ターゲットスローで多くの子が片足をあげて投球していたので、脚を揃えて投げる子の指導はあまりいらないと判断した」、「山なりの軌道で投げるより、目標物と平行の軌道で投げる方がいいと子供たちが感じたのかもしれない。ターゲットスローが子供たちにとって、そう感じられる場になっていたのでよかった」などの記述がみられた。このように、Y教諭は投動作に関わるつまずきに気づき、解決の必要性を感じとっている。

しかしながら、それらのつまずきに対する解決策としては、「各場のまわり方や取り組み方に慣れながら投運動を楽しませたい」、「投運動の時間を長くしたい」、「まとめの時間では、3色のカードを書かせて取り上げながら投動作への気づきに注目させていきたい」、「投げる前にどんな動作があればよりよく投げられるのかについて考えて活動していく」など、個別的な指導よりも、それぞれの場での子どもの自力解決に委ねる傾向がうかがわれた。

(2) めあて2「発展した場で活動し、グループで投運動をみがく」の段階

単元後半になると、「新しいグループでのよりゲーム化された場であったので、ルールのことや記録の取り方の説明などに時間を割かなければならなかった」、「投技能が高いAグループでは、スムーズな体重移動と腰のひねりが見られた」、「C・Dグループでは、片足を上げて軸脚に体重を乗せているが腰のひねりがないため脚の力が上半身に伝わっていない様子が見られた」など、能力別の学習集団に対する動きの診断がなされていた。

また、「Mは、投力別のグループにすることによって前向きに運動をおこなうことができていた」、「Mは今日も意欲的に取り組んでいた」、「Mも20点とることができた」、「Mは、コスモでは助走と投げるタイミングがあったおらず、届かないことが多かった。コスモで喜び味合わせたいと思うので支援を考えたい」、「S児には、パラシュートスローでジャンプスローと通常の助走でどちらの方がポイントをよく取れるのかを聞きながら取り組ませた」、「S児には、ふりかえりの時間にも、どんな気づきがあったのか声をかけた。黄色のカードで『振り上げる腕』について『後ろに大きく引く』と書いていた」など、個人の動きに関わる振り返りも多く認められた。

その一方で、「ターゲットスローでは目標物を大・中・小の段ボール製の的に変えたことでよりのにしっかり当てて点をとりたいと力強く投げる子が増えた」、「マックススローでアイパッドを用いたスピードガンで時速を計測するようにすると、より速いボールを投げたいとフォームに勢いが出てきたり子供たちの意欲が向上したりした」、「コスモスローでは、投げる先にブルーシートに穴の開いたものを置き、穴に入れば得点が倍とすると、より遠くから穴を目指して投げるようになった。力まかせに投げる子が減り、シートに当てたりはいたりした時のよろこびも大きくなったようだ」、「パラシュートスローもパラシュートの落下地点に距離によってポイントが高くなるシートを置くことによって、高くより遠く投げる必要性が生まれた」など、場の持っている課題が子どもたちの投動作の上達を促したとする振り返りがみられた。

Y教諭は、こうした動きの診断にもとづいて、「練習の中でできるだけ球数を投げてほしいので、上手く順番が回せていないグループには積極的に声をかけていった」、「投技能が低いグループほど効率よく練習をすることが難しい。声かけをして皆がたくさん投げられるようにしていった」などの練習回数を促す働きかけを行ったことが記述されていた。

また、「Dグループのマックススローでは具体的に利き手の脚に体重をしっかり乗せてから、強く足を踏み出すよう指導した」、「力のある球を投げることができた時はしっかり賞賛していった」、「コスモスローでも助走について指導していき、高く遠くまで投げられるようになった子も多数いた」、「ラインの真下から利き手の脚でジャンプして、その高さや状態の力で投げている子供も10人ほどいたので、助走の勢いを使って腕を振る投げ方にもバランスよく取り組むように声かけしていった」など投動作に関わる指導を積極的に行っていたようである。

これらのことから、Y教諭の指導は、設定した場の課題の下で子どもたちの自力解決を基盤に、その中で単元後半から積極的に個別的な指導を強めていくといった過程にあったものと解せられる。しかしながら、ボール投げの記録は向上しなかった。ここに2つの問題が潜んでいるように思う。

一つは、7時間という単元時間で、投動作を子どもたちの自力解決によって改善・習得することができるのかという点である。基礎的・基本的な知識や技術は上述した一斉指導の方が短時間で習得しやすい。しかし、今回は7時間という中で子どもの自力解決に委ねたことが結果的に子どもたちのボール投げの記録を十分に高めるところまでたどり着けなかったのではないかと考えられる。

もう一つは、動きの指導をする際の子どものキネステーズ（運動感覚）を教師が理解できていたかどうかという点である。Y教諭は、幼少から大学時代まで硬式野球部に所属し、投動作に関わる運動経験ならびに知識を有している。その上で授業中に子どもたちへ個別的な指導を行っている。こうした教師が有する専門的な野球経験と知識が、子どもの側（キネステーズ）に立つことを抑制してしまったのではないかと考えられる。ただ、今回授業場面を記録していないため、Y教諭の指導が子どもたちのキネステーズに合致していたのかを十分に検討することはできない。この点については改めて確認したい。

IV おわりに

本実践では、「楽しい授業の中でみんなが上手になる体育授業」の実現に向け、本学、附属小学校の協力員であるY教諭に5年生を対象にした投運動の実践を行っていただいた。

今回の実践では、体育授業に対する愛好的態度（態度得点）は向上したことから、子どもたちが好意的、主体的に授業に取り組んだことが認められた。

しかしながら、技能の成果として捉えたボール投げの記録には顕著な伸びが認められなかった。この点について検討した結果、①子どもの学びを保障する単元時間を設定する必要性が考えられた。すなわち、7時間という時間設定では、子どもの自力解決を保障するまでには至らなかったことである。②教師が子どものキネステーズ（運動感覚）を理解することの重要性である。すなわち、子どもたちの動きを高めるためには、教師が自らの経験にもとづく運動感覚に頼るのではなく、子どものキネステーズに即した指導（言葉）を工夫することの必要性である。

今後、これらの点を踏まえながら「楽しい授業の中でみんなが上手になる体育授業」を目指した取り組みを継続したい。