

【研究ノート】

## 小学校第2学年の体育授業における 学習者間の「評価・助言」に関する研究

柿沼 耕一\*1・伊藤 雅広\*2・奥村 拓朗\*2・竹内 孝文\*3,\*4・近藤 智靖\*2

\*1 日本体育大学大学院教育学研究科博士前期課程

\*2 日本体育大学

\*3 尚綱学院大学

\*4 日本体育大学大学院教育学研究科博士後期課程

本研究の目的は、小学校第2学年のマットを使った運動遊び及び跳の運動遊びにおいて、児童が即時的に技能課題の成否を判定可能とする教材づくり及び教師のかかわりが、学習者間の「評価・助言」を促進することができるか否かを検証することである。

本実践は、2年生23人に、1単元7時間の授業を行った。検証にあたっては、児童の言語の逐語記録、および児童の学習カードの文章の2つを分析した。

研究の結果、以下のことが明らかになった。

- 1) 児童が即時的に技能課題の成否を判定可能とする教材を教師が用意し、児童の役担を明確にし、「言葉のサンプル」を示すことにより、第2学年の児童でも審判役として友達の動きを評価することができた。
- 2) 児童は時間の経過とともに「言葉のサンプル」を見ないでコーチ役として助言をすることができるようになった。

キーワード：教材，役割分担，評価・助言

## Research on "evaluation and advice" among learners in physical education classes in the 2nd grade of elementary school

Kouichi KAKINUMA\*<sup>1</sup>, Masahiro ITO\*<sup>2</sup>, Takuro OKUMURA\*<sup>2</sup>  
Takafumi TAKEUCHI\*<sup>3\*4</sup>, Tomoyasu KONDOH\*<sup>2</sup>

\*<sup>1</sup> Graduate Student of Master Course, Graduate School of Education

Nippon Sport Science University

\*<sup>2</sup> Nippon Sport Science University

\*<sup>3</sup> Shokei Gakuin University

\*<sup>4</sup> Graduate Student of Doctor Course, Graduate School of Education

Nippon Sport Science University

This study aimed to verify whether in the 2<sup>nd</sup> grade of elementary school, the teaching materials that enable children to immediately assess the success or failure of a skill task and the teacher's involvement during play with mats and jumping can promote "evaluation and advice" among learners.

In this study, the teacher conducted 1 unit of 7-hour classes with 23 2nd grade students. Two methods of analysis were employed to verify the effect: children's verbatim records and text from children's study cards.

Consequently, the following was clarified.

- 1) The teacher prepared the teaching materials that enabled children to immediately assess the success or failure of a skill task, clarified the roles of the children, and displayed "sample words" so that even the 2nd grade children could evaluate their friends' movements.
- 2) As the class progressed, the children could advise a coach without viewing the sample.

**Keywords:** Teaching materials, division of roles, evaluation and advice

## 1. 研究の背景

平成28年に公表された中央教育審議会答申「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等の改善及び必要な方策等について（答申）」では、「対話や議論を通じて、自分の考えを根拠とともに伝えるとき、他者の考えを理解し、自分の考えを広げ深めたり、集団としての考えを発展させたり、他者への思いやりを持って多様な人々と協働したりしていくことができること」といった文言が示されており、児童たちの対話や議論が重要であるとしている。この答申を受けて平成29年告示の『小学校学習指導要領解説 体育編』では、体育科改訂の要点において「運動や健康についての自己の課題を見付け、その解決に向けて思考し判断するとともに、他者に伝える力を養う」と記されている。また、授業改善の視点では「運動や健康についての課題の解決に向けて、児童が他者（書物等を含む）との対話を通して、自己の思考を広げたり深めたりするなどの対話的な学びを促すこと」と記されている。これらの点からも体育科において他者に伝える力の育成や対話的な学びの充実が求められている。

もっとも、有識者によると、対話的な学びを充実させていくためには、話し合いの場を設定すれば事足りるわけではなく、話し合いの条件付けが大切であるといった見解もある。例えば、石垣は学習者間のかかわりを促進するために「児童間の話し合いを促すには教員はその促進をねらった何かを授業の中に仕込むべきである」（石垣 2020, p.18）としている。また、寺下は「教育にとってもっとも大切なことは、話し合いにとって必要な前提を児童たちの中に用意することである」（寺下, 2020, p.14）としている。

こうしたことから学習者間の話し合いを充実させていくには、教師による適切な働きかけや話し合いの条件や仕方の提示が必要であると考えられる。

このような視点は、どの学年段階であっても重要であり、低学年も同様である。しかし、低学年の場合は、幼児期からの接続を意識して「○○遊

び」といった領域名称が付されていることもあり、自由に遊ぶことで自ずと話し合いは成立するといった安易な考え方もないわけではない。例えば、めあてがなく、子供まかせになっている固定施設を使った運動遊びなど、「遊び」という名の下で、教師は何も指導をせずに放任をしている授業も散見されている。低学年の児童が話し合いを通じて充実した学習を展開していくためにも、教師による適切な働きかけや話し合いの条件や仕方の提示が必要であるといえる。

埼玉県教育委員会が発刊した『小学校体育学習指導の手引き』には、低学年の特性を「自己中心的な行動が多く、まとまった協力的な活動はできにくい」「個人的な競争や小班での活動を好むが集団の意識は低く、まとまりを欠くことが多い」（埼玉県教育委員会, 1994, p.6）と示されていることから、個人から集団へと意識を変化させていく過渡期の発達段階にあると捉えることができ、中学年以降の話し合いとは異なる配慮が必要であるともいえる。

また、白旗は「大人数の活動の中で状況を判断し活動を決定づけることは困難である。友達として2, 3人でのかかわりができるようにさせる」（白旗, 2018, p.24）としており低学年期の特徴を踏まえて小集団での学習の必要性を指摘している。

このように考えると、低学年での話し合い活動を検討する際に、その発達段階を踏まえていくつかの条件を考慮に入れる必要がある。

一つ目は、低学年の児童が個から小集団への意識を徐々に形成していく時期であること。二つ目は幼児期からの接続を意識した「遊び」の要素を踏まえていくこと。三つ目は、児童による自然発生的な話し合いではなく、話し合いの条件設定をすること。四つ目は、低学年に適した適切な教師の働きかけをすること、といった点である。

とりわけ三つ目と関連するが、低学年は複雑な情報伝達や深い思考よりも、簡易な形式による話し合いをする傾向にあると捉えており、○や△といった単純な判定や事実を繰り返すことに重きを置く方が、多くの児童にとっての学習参加の機会

を保障できると考えている。そのため、運動の成否を容易に判定できる活動が大切である。

このように、低学年の特徴等を踏まえた教材づくり、教師のかかわりを検討し、児童間の話合いが活性化されるような仕組みについて研究がなされるべきであると考えます。

これまでの先行研究を調べてみると、児童の対話や相互作用行動を促進する有効な取組は蓄積されているが（横手ら，2018，pp.191-207 など），主に中学年と高学年に関する内容が多く，低学年および個人種目における内容が少ないため，事例研究の意義があると言える。

以上のことから，低学年の個人種目に着目し，教材の工夫とそれに伴う教師のかかわりの視点から研究をしていくことが重要である。

## 2. 目的

本研究の目的は，小学校第2学年のマットを使った運動遊び及び跳の運動遊びにおいて，児童が即時的に技能課題の成否を判定可能とする教材づくり及び教師のかかわりが，学習者間の「評価・助言」を促進することができるか否かを検証することである。

## 3. 研究方法

### 3.1 期日と対象

本研究の検証授業は，埼玉県A小学校の2年生（男子12名，女子11名 合計23名）を対象とし，全7時間扱いで行った。

対象学級の児童を1班あたり3～4人の計7班に分け，その中で無作為に10人（3つの班から抽出）を選んで撮影した。なお，各班の構成メンバーはランダムであり，技能の高低差や学級内での発言の多少差は考慮していない。

### 3.2 授業撮影方法

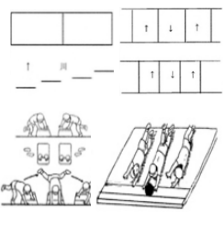
児童の逐語記録のデータ収集のため，授業の撮影は，デジタルビデオカメラ（SONY社製HDR-CX680，HDR-CX630V）計7台を使用した。デジタルビデオカメラのうち3台は対象となる班

を撮影した。残りの4台は体育館の4隅から全体の様子を撮影した。なお，本研究は，日本体育大学研究倫理審査委員会の承諾を得て実施され，授業の実践および撮影に関しては，事前に学校および保護者の承諾を得て行われた。（研究倫理承認番号 第021-H185号）。

### 3.3 単元計画

表1のように単元の前半は「共通課題学習」，後半は「課題選択学習」を行った。

表1 単元計画（全7時間扱い）

| 時                | 1   | 2              | 3              | 4              | 5  | 6 | 7 |
|------------------|---|----------------|----------------|----------------|--|---|---|
| ね<br>ら<br>い      | <跳の運動遊び><br>友だちと声をかけあいながら，遠くに跳ぼう<br><マットを使った運動遊び><br>友だちと声をかけあいながら，上手に回ろう |                |                |                |  |   |   |
|                  | 集合，整列，あいさつ，健康観察，準備運動<br>なれの運動（スキップ，ケンパー，あざらし，カエルの足うち，ゆりかご等）               |                |                |                |  |   |   |
| 学<br>習<br>過<br>程 | オ<br>リ<br>エ<br>ン<br>テ<br>ー<br>シ<br>ョ<br>ン                                 | 【共通課題学習】       |                | 【課題選択学習】       |  |   |   |
|                  |   | 2時間目：川とび・細道ランド | 3時間目：細道・跳び箱ランド | 4時間目：跳び箱・丸太ランド | 左記の4種類の場を各班で選ぶ「ランド学習」<br> |   |   |

具体的には，1時間目は教室にて，オリエンテーションとして，班構成の確認，役割分担の確認，役割のローテーションの確認，4つの教材（川とびランド，細道ランド，跳び箱ランド，丸太ランド）の「合格基準」の確認，学習カードの使い方の確認等を行った。

単元前半の2時間目から4時間目は，「共通課題学習」により，1時間目にオリエンテーションで行った内容を実際の活動を通して確認をしながら授業を行った。教材については，2時間目は川

とびランド（幅跳び遊び）と細道ランド（前転がり）、3時間目は細道ランド（前転がり）と跳び箱ランド（腕立て横跳び越し）、4時間目は跳び箱ランド（腕立て横跳び越し）と丸太ランド（丸太転がり）を行った。

ここでは「評価・助言」の知識について、「動きの成否を判定する基準」「評価・助言の言葉のサンプル」（以下、「言葉のサンプル」）を提示した。

単元後半の5時間目から7時間目は、「課題選択学習」として、班で相談しながら2時間目から4時間目で経験した教材で、挑戦したいところに移動して取り組めるようにした。

### 3.4 教材を検討する上で依拠した理論及び授業における教材・教具の具体

本研究では、教材を検討する上で、児童の発達段階を考慮することはもちろんのこと、体育科教育学にて積極的に教材論を展開している岩田の考え方も参考とした。岩田は2012年の著書の中で教材づくりにあたって重要な視点を提示しているが、その要点は、①児童の運動意欲を喚起する教材、②発達段階を踏まえ、学ぶにふさわしい内容を備えた教材、③技能の向上がなされる教材、④児童に課題を提示し、運動の出来栄に対してフィードバックを与える教材、といった点である。

本研究においては、こうした岩田の考え方を踏まえて、教材づくりを工夫した。

具体的には、図1のような川とびランド、細道ランド、跳び箱ランド、丸太ランドという4種類の教材・教具を用意した。

川とびランド（幅跳び遊び）においては、選手は自分に合った幅のライン（80・90・100・110・120cmの幅）から向こう岸と考えるマットに跳ぶこととした。その際、ラインとマットの間の体育館の床は川の中ととらえ、かかどが少しでも川の中に入った場合は、川の中の「ワニ」に食べられてしまう設定になっている。審判が選手のかかどに注目し、かかどが完全にマットにのっていたか否かを判別しやすくすることを意図した教材である。コーチは、選手の動きに対して、はじめは

言葉のサンプルから、良いと思う点に対しては「うでがふれているよ」等、修正した方がよいと思う点に対しては「むねをもっとはって」等の言葉をかけることにした。

細道ランド（前転がり）においては、選手は赤いライン（50・60・70cmの幅）の上に置いたおてだまに触れないように前転がりをする事とした。審判が選手の体に注目し、「おてだま」に触れずに前転がりできたか否かを判別しやすくすることを意図した教材である。コーチは、選手の動きに対して、はじめは言葉のサンプルから良いと思う点に対しては「あしがそろっているよ」等、修正した方がよいと思う点に対しては「てをしっかりついて」等の言葉をかけることにした。

跳び箱ランド（腕立て横跳び越し）においては、選手は跳び箱（2・3・4・5段）に足がふれないように腕立て横跳び越しをする事とした。審判が選手の足に注目し、跳び箱にふれずに腕立て横跳び越しできたか否かを判別しやすくすることを意図した教材である。尚、判定は見た目と併せて、足が跳び箱に接触する「音」にも注目するように伝えた。コーチは、選手の動きに対して、はじめは言葉のサンプルから良いと思う点に対しては「こしがあがっているよ」等、修正した方がよいと思う点に対しては「うでをもっとはって」等の言葉をかけることにした。

丸太ランド（丸太転がり）においては、選手は手でもったボールが黄色のライン（30・40・50cmの幅）から出ないように丸太転がりをする事とした。審判が選手の手で持ったボールに注目し、ラインから出ずにマットの端から端まで丸太転がりできたか否かを判別しやすくすることを意図した教材である。コーチは、選手の動きに対して、はじめは言葉のサンプルから良いと思う点に対しては「ひざがまっすぐだよ」等、修正した方がよいと思う点に対しては「うでをもっとのばして」等の言葉をかけることにした。

いずれの教材も技能の成否が判定しやすく、児童による「セーフ、OK」などの言葉による評価が即時的に行いやすように工夫した。

### 3.5 役割分担と「言葉のサンプル」

児童には、役割分担と「言葉のサンプル」を提示した。具体的には、児童を三つの役割に分け、選手（運動遊びを行う児童）、審判（評価をする児童）、コーチ（助言をする児童）とし、1回の試技ごとにローテーションをするシステムを作った。

さらに、1時間目のオリエンテーションの時に「友達の見る視点」と「待機場所」について表2のような内容を説明し、役割分担を明示した。また、審判、コーチの言葉に関する「言葉のサンプル」を待機場所に設置した。（表3）

| 川とびランド（幅跳び遊び）   | 細道ランド（前転がり）   |
|---|---|
|  <p>○マットを「向こう岸」と考える。手前の体育館の床を「川」（川の中にはワニがいる設定）と考える。自分に合った距離の白線（80・90・100・110・120cmの幅）から、かかどが川に落ちないように跳ぶ。 ○3回できたら合格とする。</p> |  <p>○ライン（50・60・70cmの幅）の上におてだまをのせる。回りはじめから回りおわりまでおてだまに1度も触れないように回る。<br/>○3回できたら合格とする。</p>            |
| 跳び箱ランド（腕立て横跳び越し）  | 丸太ランド（丸太転がり）  |
|  <p>○跳び箱（2・3・4・5段）に両手をつく。助走をつけずに、足が跳び箱に接触しないように（少しでも接触したら、「しゅっ」という音がするのでわかる）跳ぶ。 ○3回できたら合格とする。</p>                        |  <p>○ボールを両手でもって、はじめから回りおわりまでライン（30・40・50cmの幅）から1度もボールが出ないように回る。ライン上はセーフとする。<br/>○3回できたら合格とする。</p> |

図1 評価・助言を促す教材・教具

表2 各教材の見る視点と待機場所例

|  |
|--|
| <p>○川とびランド（幅跳び遊び）</p> <p>&lt;審判&gt;・視点：かかどがマットから少しでも出ると「アウト」になり「わに」に食べられてしまうとし、かかどがマットから出たか出ていないか ・待機場所：マットと床の境目</p> <p>&lt;コーチ&gt;・視点：うでを大きく振り、胸を張り、足を高く上げて跳んでいるか ・待機場所：マットをはさんだ審判と線対称の位置</p> |
|--|

表3 評価・助言を促す言葉のサンプル

### とびぼこランド

|   |              |                 |
|---|--------------|-----------------|
|   | うまくいった時 (れい) | うまくいかなかった時 (れい) |
| ま | OK           | ざんねん            |
| ず | いいよ など       | アウト など          |
|   | ほめる時 (れい)    | なおす時 (れい)       |
| つ | うで:          | うで: もっとはって      |
| ぎ | こし: あがっているよ  | こし:             |
| に | ひざ: など       | ひざ: など          |

この「言葉のサンプル」は、西澤ら(1986)を参考に作成しているが、「まず」の欄は、審判が発する「評価」の言葉を示している。「OK」「いいよ」という例が示してあるものの、これ以外の言葉、例えば「セーフ」「大丈夫」「よし」「ナイス」等でもよいと児童には説明している。「つぎに」の欄はコーチが発する「助言」の言葉を示している。これは、運動の種類によって注目する体の部位を変えている。

### 3.6 学習カードの活用

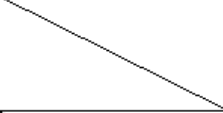
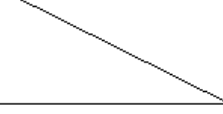

表4のような学習カード(池田ら, 2003を参考)を作成し、今日がんばることの欄に本日のめあてをかかせた。①のめあてが達成した場合、めあての修正として②に新たなめあてを記入させることにより、主体的な学習が行えるようにした。

また、「友だちから言われた言葉」、「友だちに言った言葉」を記入させ、自分自身が発する言葉に注目させた。「その時間のランド教材が友だちに言葉を使う時に役にたったかどうか」を記入させることにより、教材が児童たちの「評価・助言」に効果的であったかどうかをわかるようにした。

さらに「じょうずなともだちはどこがじょうずだったかな」「自分はどうすればもっとじょうずになれるかな」の欄を設けて記入させることにより、思考・判断する力を身につけさせようとした。

「ドリームランドから、みなさんへ」への欄には毎回教師からのコメントを記入することにより、児童たち一人一人が「評価・助言」をがんばる姿勢に対して称賛をした。

表4 学習カード

|  |   | トリオで東っこドリームランドをエンジョイしよう! (2/7回目) |       |             | 1月25日火曜日  |
|---|---|----------------------------------|-------|-------------|---|
|   | 今日の運動   | 今日、がんばること                        | できたかな | 友だちから言われた言葉 | 友だちに言った言葉   |
| 川とび   |  | ① コース                            | ○・△   |             |   |
|   |   | ② コース                            | ○・△   |             |   |
| マット   |  | ① 1 2 3 4 コース                    | ○・△   |             |   |
|   |   | ② 1 2 3 4 コース                    | ○・△   |             |   |
|   |  | ① コース                            | ○・△   |             |   |
|   |   | ② コース                            | ○・△   |             |   |
|   |  | ① コース                            | ○・△   |             |   |
|   |   | ② コース                            | ○・△   |             |   |
| ★ともだちに言葉を使うときに役にたちましたか? 役にたったばあい、番号に○をつけ、そのわけも書いてください                               |   |                                  |       |             | 【ドリームランドから、みなさんへ】   |
| ①川とびランドのライン ②ほそみちランドのラインとおてだま   |   |                                  |       |             |  |
| 【役に立ったわけ】→  |   |                                  |       |             |   |
| ★じょうずなともだちはどこがじょうずだったかな?→   |   |                                  |       |             |   |
| ★自分はどうすればもっとじょうずになれるかな?→  |   |                                  |       |             |   |

### 3.7 教師の指示・発問

表5のように、単元の前半では各教材における合否の判定の仕方、役割分担、ローテーション、「言葉のサンプル」の活用方法等を正確に理解できるまで指示をした。また、単元を通して、意図的に動きの良い児童に注目させ、「どこがよいか」等の発問を計画的に発することにより、思考・判断をする時間を確保できるように計画した。例えば、上手な児童（名人）を見本として、どこが良いのかを考えさせたり、授業者が上手でない試技を見せ、比較して考えさせたりした。

表5 教師の指示・発問計画

|            |  |
|------------|--|
| 【単元前半】     |  |
| 1          | 選手、審判、コーチの役割分担とローテーションを示し、審判は「評価」をコーチは「助言」をすることを指示する。その際、はじめは「言葉のサンプル」を参考に評価や助言をしてもよいが、徐々にそれを見ないでもできるように伝える。 |
| 2          | 4つの教材（川とびランド、細道ランド、跳び箱ランド、丸太ランド）において、成否の基準を理解できるよう明確に説明する。（図で示す、物で示す、教師の動きで説明する、代表児童の動きを通して説明する）             |
| 【単元全体を通して】 |  |
| 1          | 各教材において、上手な動きをしている児童と、上手でない動きの教師はどこが違うかを比較させ、思考・判断の場面を設定する。  |
| 2          | 上手な児童（名人）の動きを見て、どこが良いか考えさせる。   |

### 3.8 分析方法

本研究では、10人（3つの班から抽出）の言語活動をビデオカメラで記録した映像からの児童の逐語記録、児童の学習カードに書かれた文章の分析の2つの方法で分析を行った。

児童の逐語記録については、単元が進むにつれて児童の「評価・助言」の発言内容がどのように変化していくのか、その変化に対して教材や教師

のかかわりがどのように関係していくのかをみるために分析をした。

児童の学習カードの分析については、児童自身が「友達から言われた言葉」と「友達に言った言葉」をどの程度意識しているのかをみるために分析した。

#### 3.8.1 児童の逐語記録の分析基準と分析方法

表6の児童の言葉の分析基準は、体育科教育学を専門とする大学教員3名、体育科教育学を専門とする大学院生1名、および筆者の計5名で協議し作成した。

下記の分析基準をもとにし、対象児童全員の逐語記録をとるとともに、審判においては審①か②か、コーチについてはコ①か②か③か④かを分類した。その際、基準の判定に誤りがないか、分析の途中において、5名で確認をしながら行った。毎時間の結果を、チームごと並びに全体の集計を行い、チームごと及び全体における審判①と②の割合、コーチ①と②と③と④の割合を計算した。

表6 児童の言葉の分析基準

| 種別  | 言葉の状況   |
|-----|---|
| 審判  | 審① 言えなかった、ちがったことを言った、見ていなかった  |
|     | 審② はっきりと判定をした   |
| コーチ | コ① 言えなかった、ちがったことを言った、見ていなかった、事象だけを言った（例：しっかり回っているよ、まっすぐに転がっていいよ、横に転がっているよ、きちんと跳べているよ、等） |
|     | コ② サンプルを見ながら助言をした   |
|     | コ③ サンプルの内容を見ずに、サンプルに関連付けて助言をした  |
| チ   | コ④ サンプルに示されている以外の内容で助言をした（授業中の教師の指導と関連付けたり、自分で考えたりして）                                   |

#### 3.8.2 2・5・7時間目における「審判①・②」「コーチ①・②・③・④」の比較

審判については、「審①」と「審②」の時間ごとの割合に、コーチについては「コ①」「コ②」「コ③」「コ④」の時間ごとの割合に差があるかどうかを確認するために、 $\chi^2$ 乗検定<sup>注1)</sup>を行った。

審判については、「審①」と「審②」の差を比較



した。コーチについては、「コ①」「コ②」と「コ③」「コ④」を分け、その差を検定した。①②は言えなかった及びサンプルを見て言えたであり、③④はサンプルを見ないで言えた及び自分の言葉で言えたであるため、サンプルに大きく頼るか頼らないかを境界線とした。

対象時間は単元の前半の2時間目、共通課題学習から課題選択学習に移る5時間目、最終の7時間目とした。検定は統計ソフト SPSS Statistics 27 を活用し、 $\chi^2$  乗検定を行った。有意確率は0.05 (5%) 以下に設定した。

### 3.8.3 学習カードの分析方法

学習カードの「友達から言われた言葉」と「友達に言った言葉」の欄に書かれた全児童分の文章を2つに整理して分析した。分析方法は映像からの分析と同様に表6を基準にして行った。

## 4. 結果

### 4.1 10人(3つの班から抽出)の「評価・助言」の割合

本研究で実施した単元の学習を通じた児童の「評価・助言」の実態を見るために、抽出した対象児童の全ての言葉に対する「審①」「審②」、「コ①」「コ②」「コ③」「コ④」の割合を算出した。

#### 4.1.1 10人(3つの班から抽出)の「審判①・②」の割合

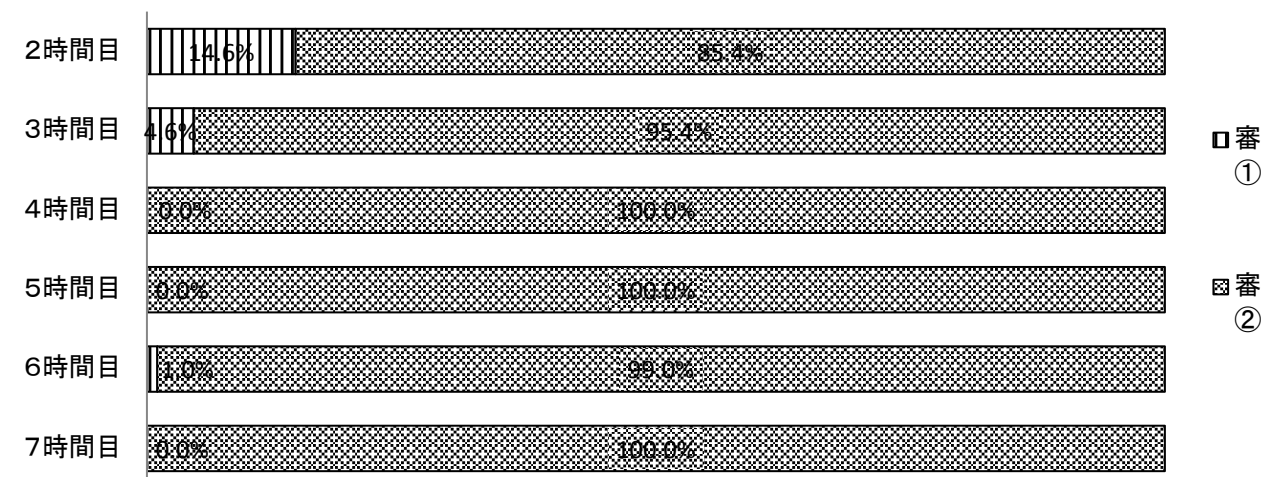


図2 10人(3つの班から抽出)の「審判①・②」の割合(%)

対象児童の全ての言葉に対する「審①」「審②」の割合について、表7において児童の発言回数と百分率(%)で、図2においてグラフで示した。

表7 10人(3つの班から抽出)の「審判①・②」の割合(回)(%)

|      | 審①         | 審②            |
|------|------------|---------------|
| 2時間目 | 7回 (14.6%) | 41回 (85.4%)   |
| 3時間目 | 4回 (4.6%)  | 83回 (95.4%)   |
| 4時間目 | 0回 (0.0%)  | 99回 (100.0%)  |
| 5時間目 | 0回 (0.0%)  | 67回 (100.0%)  |
| 6時間目 | 1回 (1.0%)  | 80回 (99.0%)   |
| 7時間目 | 0回 (0.0%)  | 110回 (100.0%) |

10人(3つの班から抽出)の審判①と審判②の割合を見ると、審判①については、2時間目は14.6%、3時間目は4.6%であったが、それ以降はほとんど0.0%であった。

#### 4.1.2 10人(3つの班から抽出)の「コーチ①・②・③・④」の割合

対象児童の全ての言葉に対する「コ①」「コ②」「コ③」「コ④」の割合について、表8において児童の発言回数と百分率(%)で、図3においてグラフで示した。

表 8 10 人 (3 つの班から抽出) の「コーチ①・②・③・④」の割合 (回) (%)

|       | コ①            | コ②            | コ③            | コ④            |
|-------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| 2 時間目 | 2 5 回 (40.0%) | 2 6 回 (42.0%) | 2 回 (3.0%)    | 9 回 (15.0%)   |
| 3 時間目 | 7 4 回 (58.7%) | 1 7 回 (13.5%) | 1 回 (0.8%)    | 3 4 回 (27.0%) |
| 4 時間目 | 3 6 回 (27.0%) | 4 4 回 (32.0%) | 1 0 回 (7.0%)  | 4 6 回 (34.0%) |
| 5 時間目 | 2 9 回 (29.6%) | 1 0 回 (10.2%) | 3 5 回 (35.7%) | 2 4 回 (24.5%) |
| 6 時間目 | 3 4 回 (30.6%) | 8 回 (7.2%)    | 3 3 回 (29.7%) | 3 6 回 (32.5%) |
| 7 時間目 | 2 7 回 (18.9%) | 5 回 (3.5%)    | 5 0 回 (35.0%) | 6 1 回 (42.6%) |

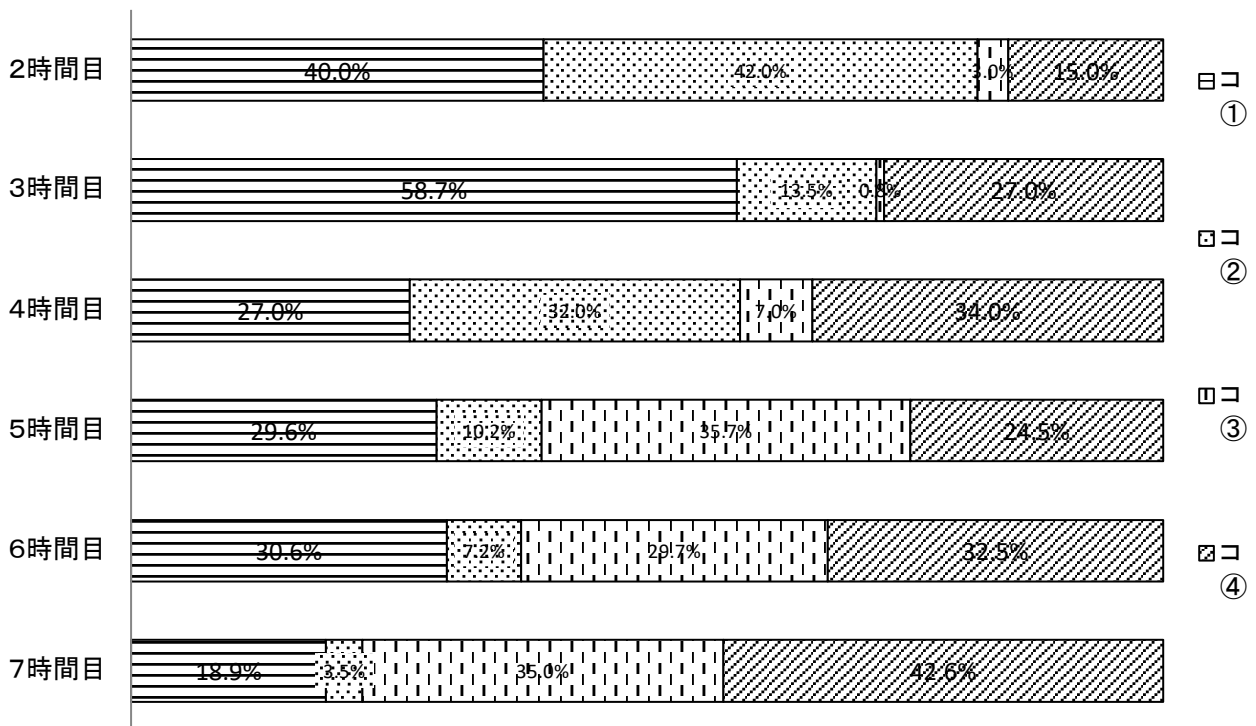


図 3 10 人 (3 つの班から抽出) の「コーチ①・②・③・④」の割合 (%)

10 人 (3 つの班から抽出) のコーチ①・②・③・④の割合を見ると、コーチ① (言えなかった, ちがったことを言った等) は、2 時間目は 40.0%、3 時間目は 58.7%とはじめのうちは多くの割合を占めていた。4 時間目以降は 20.0%台に減った。7 時間目には 18.9%と 20.0%を切った。コーチ② (言葉のサンプルを見ながら言った) は、2 時間目は 42.0%と 3 時間目以降と比べて多く、4 時間目は 3 時間目に比べて 32.0%と多くなった。5 時間目は 10.2%、それ以降は 10.0%を切り、減った。コーチ③ (言葉のサンプルを見ずに言葉のサンプルに関連づけて言った) は 4 時間目までは 10.0%

以下であったが 5 時間目以降は増えた。コーチ④ (言葉のサンプルを見ずに言った) は 2 時間目に 15.0%と少なかった。3 時間目以降は徐々に増えていき、5 時間目は減ったものの 7 時間目には 42.6%となった。以上のことから 4 時間目までは、コーチ①・②が半分以上占めていたが、5 時間目以降はコーチ③・④が半分以上を占め、最終の 7 時間目には 77.6%になったことがわかる。

#### 4.1.3 2・5・7 時間目における「審判①・②」「コーチ①・②・③・④」の割合

表 9 の通り、2・5・7 時間目の評価①②と評価

③④の割合について $\chi$ 二乗検定を用いて分析した。その結果、各時間の間に有意差があると確認され、特に2時間目は評価①②の割合が多かったのに対し7時間目では評価③④の割合が多くなっていた。

#### 4.2 児童全員の「助言」の割合（児童の学習カードの記録より）

児童は、毎時間、学習カードに、「腕を伸ばした方がいいよ」等「友達から言われた言葉」「友達に言った言葉」を記入した。その欄に書かれた内容を集計した結果（図4、図5）は、ビデオ映像による結果と少々違いがあるものの、単元の前半はコ①・②の割合が多く、単元の後半はコ③・④の割合が多かったことは一致している。

### 5. 考察

#### 5.1 10人（3つの班から抽出）の「評価・助言」の割合について

以下、抽出した対象児童の全ての言葉に対する「審①」「審②」、「コ①」「コ②」「コ③」「コ④」の割合を算出した結果について考察をする。

##### 5.1.1 10人（3つの班から抽出）の「審判①・②」の割合について

表7や図2から、4時間目以降は、6時間目以外すべて、審②（はっきりと判定をした）の評価であった。この結果から、抽出した児童は6時間目以降、運動の成否を正確に判定できていたといえる。その要因は以下のことである。

要因の1つ目としては、教材づくりが考えられる。たとえば、川とびランド（幅跳び遊び）では、川に落ちるとワニに食べられてしまうという設定であったため、ワニに食べられないように必死に跳び越えていた。成否の基準を「かかどが川につかずに跳べたら合格」としたため、かかどの位置を見ることにより成否の判定がはっきりとできたという結果が得られたと考えられる。細道ランドをはじめとした他の教材も同様に、成否の判定ができたものと考えられる。

2つ目としては「言葉のサンプル」が考えられる。単元のはじめはこれを参考に審判をしていたが、単元の中頃から言葉のサンプルを見ずに言葉のサンプルの内容を、さらには言葉のサンプル以外の内容で自ら思いついた言葉を使って評価をしていた。例えば「もう少し」「あとちょっと」といったように、あと少しでできそうな様子进行评估の様子や、「完璧」「パーフェクト」といった評価を送る様子が見受けられた。これは、コーチが運動の判定基準や技能ポイントを明確に理解できるようになったとともに、友達の運動の様子を全体的にみられるようになったからだと考えられる。

3つ目としては、役割分担が考えられる。3人1組の班については、選手、審判、コーチの3つの役割を示し、1回の試技ごとにローテーションをさせた。それによって、審判は、選手が運動した直後に○か△かを伝える役割があることを自覚したため、集中して観察し、発言することができたと考えられる。

表9 2時間目、5時間目、7時間目における「コーチ①・②・③・④」の割合

|      | 2時間目          |      | 5時間目          |      | 7時間目           |      | $\chi$ 二乗値 | P値    |
|------|---------------|------|---------------|------|----------------|------|------------|-------|
|      | 回数<br>(%)     | 残差   | 回数<br>(%)     | 残差   | 回数<br>(%)      | 残差   |            |       |
| 評価①② | 51回<br>(82.3) | 7.6  | 39回<br>(39.8) | -0.1 | 32回<br>(22.4)  | -6.0 | 64.488     | 0.000 |
| 評価③④ | 11回<br>(17.7) | -7.6 | 59回<br>(60.2) | 0.1  | 111回<br>(77.6) | 6.0  |            |       |
| 合計   | 62            |      | 98            |      | 143            |      | ※          | —     |

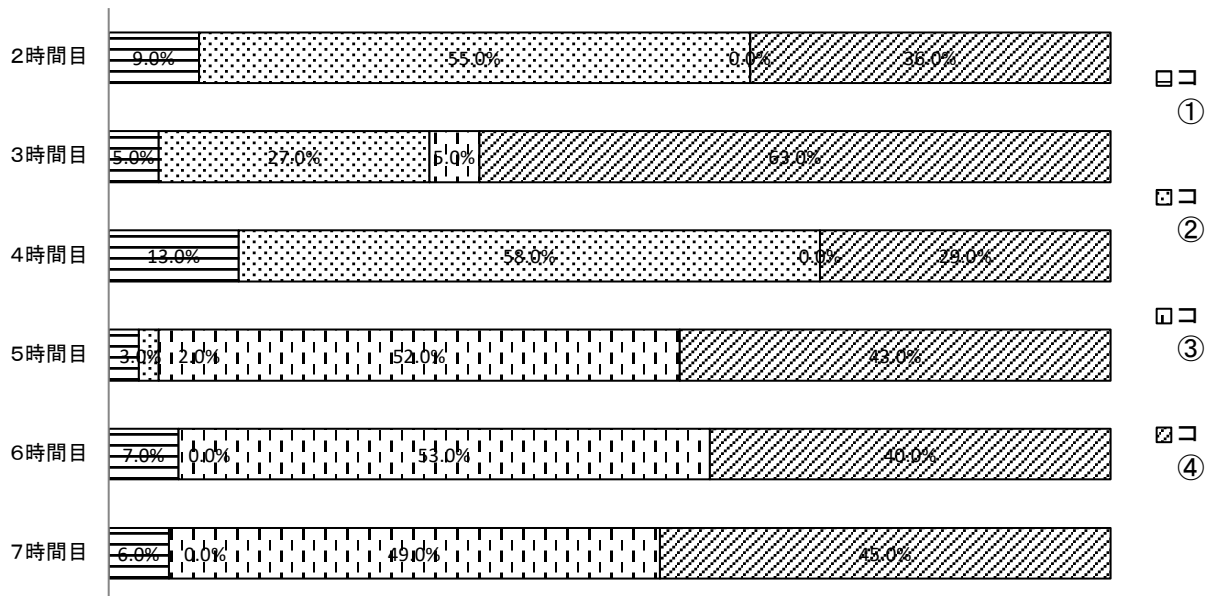


図4 児童の学習カードにおける「友達から言われた言葉」の結果

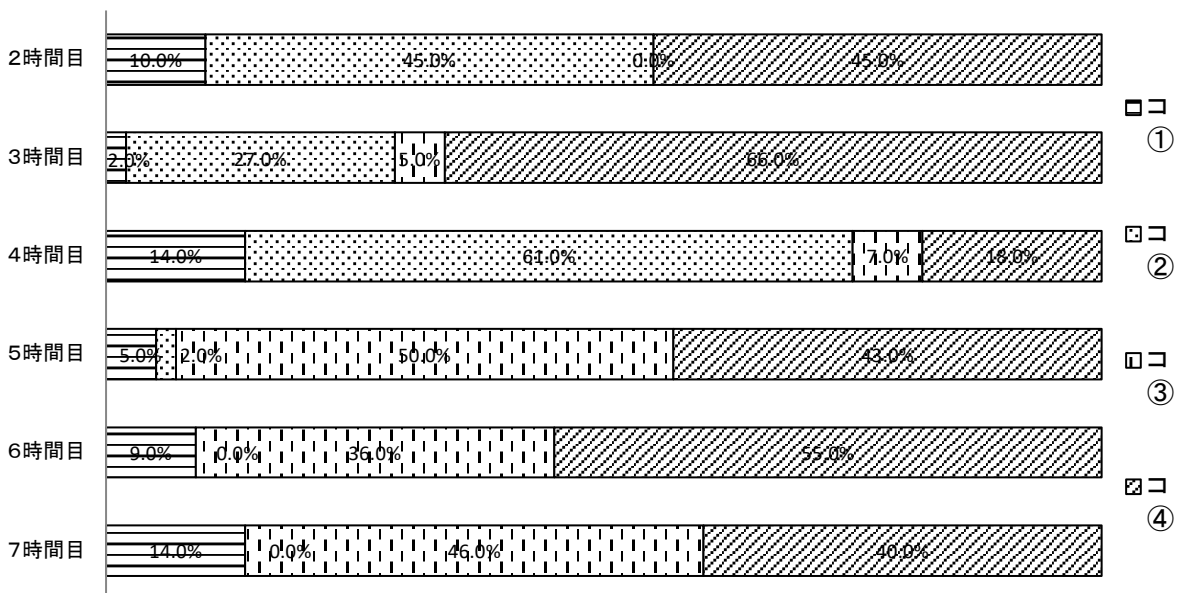


図5 児童の学習カードにおける「友達に言った言葉」の結果

4つ目としては、教師のかかわりが考えられる。単元の前半に、各教材、言葉のサンプル、役割分担、ローテーション等について詳細に説明したり、教師や代表児童による試技で正確な判定の仕方を説明したりしたため、審判は、選手の運動のどこを見て、どのタイミングで、どのような言葉をかけたらいいかということを理解していたと考えられる。

### 5.1.2 10人(3つの班から抽出)の「コーチ

### ①・②・③・④」の割合について

表8や図3から、2時間目から4時間目においてはコ①・②の割合が半分以上を占めているが、5時間目以降はコ③・④の割合が半分以上を占めるようになった。その要因は上記と同様、教材づくり、言葉のサンプル、役割分担、教師のかかわりであると考えられるが、中でも、主な要因は、言葉のサンプルと教師のかかわりであると考えられることから、以下ではその二つについて考察をする。

言葉のサンプルに関しては、例えば、川とびランドにおいては、うまくできた時には「うでがふれているよ、(むね→自分で考えて言ってみてね)」、うまくできなかった時には「むねをもっとはろうね、(うで→自分で考えて言ってみてね)」と示した。2時間目は上記の言葉のサンプルを自分自身の目の前に置き、目の前で行われた運動について一番合っていると思われる「言葉のサンプル」と同じ言葉を述べる児童が多かった。3時間目以降、言葉のサンプルに示された体の部位について自分で考えて助言する児童が増えていった。4時間目以降は言葉のサンプルの内容を見ずに言葉のサンプルに関連付けて助言をしたり、例えば、「背筋を伸ばして、上を向いて」といったように言葉のサンプルに示されている以外の内容で助言をしたりする様子が見受けられた。7時間目に、言葉のサンプルに示されている以外の内容を言った児童が42.6%いたということは、6時間目までの授業において、コーチが運動の判定基準や技能ポイントを明確に理解できた、コーチが選手の運動の全体を見ることができるようになった、選手自身がここを見てほしいという視点をコーチに伝えることができるようになった等の理由により、コーチがそれに対して助言をしていた等によるものと推察できる。

教師のかかわりとしては、上手な児童に試技を依頼し、他の児童にどこがよいかを考えさせたり、上手でない教師の試技と上手な児童の試技を比較させどこが違うのかを考えさせたりした。それにより、児童の運動に関する見方のバリエーションが広がり、コーチとしての助言の内容も広がったと推察できる。例えば、「名人のどこが上手かな」という教師からの問いに対し、「足がそろっている」「腰があがっている」「ジャンプ力がすごい」等、たくさんの児童から様々な回答があったのはその表れであると考えられる。

### 5.1.3 2・5・7時間目における「コーチ①・②・③・④」の割合について

表9の通り、2時間目は評価①②の割合が多か

ったのに対し、7時間目では評価③④の割合が多くなっていったということから、時間が進むにつれて、言葉のサンプルを見ないでコーチ役を務めることができる児童が増えたと推察される。その要因は、前述のとおり、コーチが運動の判定基準や技能ポイントを明確に理解していることや、選手自身がここを見てほしいという視点をコーチに伝えることによりコーチがそれに対して助言をしていた等によるものであると推察できる。

### 5.2 児童全員の「助言」の割合について（児童の学習カードの記録より）

図4、図5から、学習カードの「友達から言われた言葉」及び「友達に言った言葉」の欄にあった記述内容が、前半は言葉のサンプルと同じ「うでをもっとはって」等が多く、それが徐々に減っていったということがわかる。それから判断しても、単元の前半は言葉のサンプルに頼っていた「評価・助言」が、後半になるとサンプルに頼らなくても「評価・助言」ができるようになっていくことがわかる。学習カードの記述内容からして、児童自身も単元の前半では言葉のサンプルに頼って発言していたが、後半になるにつれて言葉のサンプルに頼らずに発言できるようになったということを感じていたと推察できる。

以上のように、ビデオカメラで記録した映像からの児童の逐語記録と児童の学習カードに書かれた文章の内容から、児童の「評価・助言」の分析を行ってきた。その結果、「評価」については、単元の前半からはっきりと判定することができたことがわかった。また、「助言」については単元の後半になると「言葉のサンプル」に頼らなくても助言できる児童が増えてきたことがわかった。上記のことは、「教材」「言葉のサンプル」「役割分担」「教師のかかわり」が関係しているということが推察される。

## 6. 結論と研究の課題

本研究は、教材づくりと教師のかかわりに着目

して、小学校第2学年のマットを使った運動遊び及び跳の運動遊びにおいて、児童が即時的に技能課題の成否を判定可能とする教材づくり及び教師のかかわりが、学習者間の「評価・助言」の促進に与える効果について事例的に明らかにすることを目的とした。目的を達成するために1単元の授業を実施し、児童の「評価・助言」を分析、検討した。その結果、以下のことが明らかになった。

教師が、児童のために即時的に成否を判定できる教材を用意し、児童の役割分担を明確にし、言葉のサンプルを示すことにより、前述のとおり表7や図2で明らかのように、小学校第2学年でも審判役として友達の動きの評価を容易にできる。また、時間の経過とともに教師が用意したサンプルを見ながら助言することに慣れたため、サンプルを見ないでコーチ役を務めることができるようになる。それは、コーチが運動の判定基準や技能ポイントを明確に理解できたこと、コーチが選手の運動の全体を見ることができるようになったこと、選手自身がここを見てほしいという視点をコーチに伝えることによりコーチがそれに対して助言ができるようになったこと等によるものであると推察できる。また、単元前半の「共通課題学習」や5時間目以降の「課題選択学習」の導入時に行った教師からの指示、及び毎時間、児童に思考・判断を促すことを目的とした計画的な発問も「評価・助言」を促進させた一因であると推察できる。

以上のことから、小学校第2学年のマットを使った運動遊び及び跳の運動遊びにおいて、児童が即時的に技能課題の成否を判定可能とする教材づくり及び教師のかかわりが、学習者間の「評価・助言」を促進することができるということが明らかになった。

本研究の課題は、①1クラスのみデータに限定されている、②担任教師が授業を展開した場合の記録がない、③他の個人種目の実践との比較がないことがあげられる。

## 注

1)  $\chi^2$  二乗検定は、この研究の方法上、抽出児のみの言語活動を分析対象としていたことから、単元の前半、中、終わりのタイミングで「比率」をみるために行った。

## 引用・参考文献

- 中央教育審議会(2016)『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等の改善及び必要な方策等について(答申)』.
- 池田延行・渡邊彰・細江文利(2003)『評価と学習カード』小学館.
- 石垣健二(2020)「身体的対話は言葉の次元を超える」『体育科教育』68(10): 16-20.
- 岩田靖(2012)『体育の教材を創る』大修館書店.
- 文部科学省(2018a)『小学校学習指導要領(平成29年告示)』東洋館出版社.
- 文部科学省(2018b)『小学校学習指導要領(平成29年告示) 解説体育編』東洋館出版社.
- 西澤宏(1986)『写真で見るマット遊びからマット運動の連続技へ』明治図書.
- 埼玉県教育委員会(1994)『小学校体育学習指導の手引き』.
- 白旗和也(2018)「新学習指導要領は低学年の体育に何を求めているのか」『体育科教育』66(9): 22-25.
- 寺下明(2020)「教育における対話とは何か」『体育科教育』68(10): 12-15.
- 横手菜奈・松本健太・佐藤貴・近藤智靖(2018)「小学校4年生の多様な動きをつくる運動における思考力, 判断力, 表現力等に関する事例的研究—児童の言語活動に着目して—」『日本体育大学大学院教育学研究科紀要』2(1): 191-207.