

小学校高学年における短なわを使ったリズム体操に関する実践的研究 —2名の教師による定型教材としての可能性の検討—

佐々木 浩

キーワード：短なわ、リズム体操、体づくり運動、教材効果、体育授業

I. 緒言

体づくり運動領域は、楽しく運動を行いながら、直接体力を高めることをねらいとしている唯一の領域であると同時に、特定の技能を高めることをねらいとしていない唯一の領域として存在する。

小学校における体づくり運動の実施状況は、その領域の重要性は認識されていても単独単元としては捉えられにくく⁽⁴⁾、さらには、教員自身の指導や評価に関する自信のなさから、指導内容に偏りがあるといった研究報告がある⁽¹⁵⁾。また、どのようなゴールイメージを持って授業を構想していけばよいか分かりづらいといった課題も指摘されている⁽¹¹⁾。くわえて、体づくり運動領域はその特性として、定型の運動様式が決まっていないため、指導者の自由な発想で児童の実態に応じた授業を工夫できる一方で、その内容の曖昧さが、これまで指導上の悩みを生んできたともいわれている⁽¹⁰⁾。実際に、筆者らが小学校教員を対象に、若手教員（10年未満）と中堅・ベテラン教員（10年以上）の教職経験区分別に行った調査研究では、体づくり運動領域のみが、教職経験を積んだ中堅・ベテラン教員になっても、「指導法」と「教材作成」に関する意識は、共に有意に向上しないことが明らかになった。また、若手と中堅・ベテラン教員の両方とも、「指導法」より「教材作成」に難しさを抱えていることも明らかになった⁽⁹⁾。このように、小学校教員は、体づくり運動領域の授業づくりに関して、教職経験値にかかわらず課題を抱えている教員が多いという現状が明らかにされている。

他方、平成29年告示の小学校学習指導要領解説体育編では、「体づくり運動の指導に当たっては、音楽に合わせて運動をするなど、楽しく運動の取り組むための工夫を図ること」⁽⁷⁾と明記されている。このことは、学校現場に、楽しく運動を行いながら体の動きを高めることによって体力の向上を図ることを求めていることを表している。また、令和3年1月の中央教育審議会答申「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～では、子供たちの「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善につなげていくために、授業の中で「個別最適な学び」の成果を「協働的な学び」に生かし、更にその成果を「個別最適な学び」に還元することによって、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実をはかることの重要性が謳われている⁽⁷⁾。しかし、学校現場では、体づくり運動の持つその独自の運動特性のためか、児童への学習意欲の持たせ方や教材として何をどう教えていいのかが難しい等その取り組みに教員間格差があるのが実情である。

そこで本研究では、グループ内で音楽に合わせて楽しく体を動かすことにより、体力を高めることができるリズム体操に着目し、高学年対象の単独単元としての指導計画を作成し、実践研究を行うこととした。リズム体操は、自然で全身的な動きをリズムカルに行うことに特色を持ち、音楽と一体となって楽しく動けるように、いろいろな運動を組み合わせ、洗練されたよい動きを身につけ基礎的な身体形成をつくることをねらいとしている⁽²⁾。さらに、本研究では、手具として短なわを活用することによって、グループ内で協働しながら、さらなる動きの高まりと多様性が求められるようにした。

なわを使ったリズム体操の実践的研究では、滝澤ほか（2007）が小学校中学年を対象に実施しており、「ビデオ映像・児童の観察」「形成的授業評価」「授業後の自由記述感想」から、その成果を報告している。それによると、子供たちは、学習を通して主体的に運動にかかわり、友達と運動する楽しさや工夫する楽しさを味わうことができたとしている⁽¹⁶⁾。そこで本研究では、管見の限り見当たらない、教職経験の異なる2名の授業者による小学校高学年対象の短なわを使ったリズム体操の検証授業を行い、その効果を検証する

ことにより、子どもたちが主体的に学ぶことのできる定型教材としての可能性を検討する。そして、今後の小学校現場の体づくり運動の授業づくりについての示唆を与えることを目的とする。

II. 研究方法

本研究では、小学校5年生2クラスを対象に、短なわを使ったリズム体操の授業実践を行い、学習者である児童の態度評価（診断的評価・総括的評価及び形成的授業評価）及び、授業後の自由記述による感想から効果を検証する。

1. 対象と期日及び授業者

- 対象:K 市立 O 小学校 5 年 1 組 (38 名), 2 組 (37 名)。対象児童は、リズム体操の学習は初めてである。
- 期日:2023 年 2 月 21 日～3 月 13 日
- 検証授業 A:授業者 5 年 1 組学級担任, 教職経験 3 年目, 校務分掌・特別活動主任, リズム体操の授業実践は初めてである。
- 検証授業 B:授業者 5 年 2 組学級担任, 教職経験 13 年目, 校務分掌・体育主任, 学年主任, リズム体操の授業実践は 2 回目である。

吉崎⁽¹⁷⁾は、教師の生涯発達を「初心期」(教職 3 年目ぐらいまで)、「中堅期」(教職 5 年目から 15 年目ぐらいまで)、「熟練期」(20 年目以降)といった 3 段階でとらえている。したがって、本研究では、検証授業 A の授業者を「若手教員」、検証授業 B の授業者を「中堅教員」と定義づける。

2. 教材について

体づくり運動領域内の体の動きを高める運動では、児童が必要感のないまま運動を繰り返す活動にならないよう留意し、自己の課題を持ち楽しく運動を行いながら体の動きを高める⁽⁵⁾ことが重要であるとされている。そこで、テンポのよい音楽に合わせて楽しみながら運動を行うことにより、全身的なリズムカルな良い動きを習得するよう計画を立てた⁽⁸⁾(表 1)。使用曲は、WANIMA の「やってみよう」のインストルメンタルバージョンである。インストルメンタルバージョンを選択したのは、児童が体操の動きに集中できることに重きを置いたためである。選曲においては、事前に授業者が児童から希望を募り、その中からテンポの良い曲を選択した(BPM = 129.4)。

児童は、短なわを用いながらリズム体操を構成し、一連の動きづくりを通して、全身的・総合的によりよく動けるからだをつくることを学んでいく。そして、その学びを通して、学習指導要領で求められている 3 つの資質能力を育てていく。

オリエンテーションでは、グルーピングの後、事前に教師が創作した短なわを取り入れた基本的な動きで構成された「はじめのやさしい動き」をひとまとまりの体操として使用曲に合わせて学習する。その際、リズム体操の運動例が示されているカード⁽⁴⁾(図 2)を基に、教師とその動きを一通り経験する。

「基本学習」では、グループ内で一人一つの動きをつくり、グループ内でそれぞれ組み合わせる。体操をつくる際には、体操の順番が視覚で確認できるように「リズム体操づくり学習カード」(図 1)を活用し、一連の体操を創作していく。それぞれのマスの中には、運動の種類を記入し、番号順に繋げていく。また、体操をつくる際の参考として「リズムに合わせた体操の運動例」⁽⁴⁾(図 2)のカードを活用する。

単元の後半の「発展学習」では、一連の体操の質を高めより良い動きにするために、ペアグループで互いに見合う活動を通して学習を進めていく。その際、タブレット等 ICT 機器を活用し、自分たちの体操を視覚的に確認できるようにする。

表1 単元計画

時間	1	2・3	4・5	6	
ねらい	学習の流れと初めのやさしい動きを知ろう	一人一つの動きをつくり、グループ全員で合わせよう	グループ後ことに一連の体操を工夫し、よりよい動きに高めよう	創り上げた体操を発表しよう	
指導の内容	・グルーピング ・学習方法	・動きの選択及び創作 ・動きのポイント	・演技構成 ・動きのポイント ・協力体制	・動きの確認 ・発表会	
学習過程	1 集合・整列・挨拶・健康観察 2 準備運動 3 めあての確認				
	4 オリエンテーション ・学習のねらいと進め方を知り単元の見通しを持つ。 ・グルーピング ・はじめのやさしい動きと方法を知る。 ・短なわの特性を知る。 ・学習カードの使い方を知る。	4 基本学習（習得） ・音楽や基本の動きを手がかりに一人一つの動きを考える。 ・短なわの特性を踏まえて創る。 ・グループで合わせて体操を創る。	4 発展学習（活用） ・動きや隊形等を工夫し動きを高める。 ・一連の体操を音楽に合わせて滑らかに連続できるよう動きを高める。 ・ペアグループで見合い高め合う。	4 まとめ ・グループ毎に成果を確かめる。 ・リズム体操の発表をする。 ・体力の伸びを評価し、単元のまとめをする。 ・今後の生活に生かすようにする。	
評価計画	知・技	①観察・学習カード	②観察・学習カード	/②観察学習カード	②観察・学習カード
	思・判・表			①観察・学習カード/②観察・学習カード	
	態	①観察・学習カード		②観察・学習カード/	③観察・学習カード

リズム体操づくり学習カード

名前 ()

1 メンバー

2 体操づくり (曲：やってみよう)

Hey!Hey!

前奏	⇒ ①	⇒ ②	⇒ ③	⇒ ④	⇒ ⑤
8×1	8×2	8×2	8×2	8×2	8×2

try!try!

①	⇒ ②	⇒ ③	⇒ ④	⇒ ⑤
8×2	8×2	8×2	8×2	8×2

try!try!

①	⇒ ②	⇒ ③	⇒ ④	⇒ ⑤
8×2	8×2	8×2	8×2	8×2

青いより どんな人だって Hey!Hey!

⑥	⇒ ⑦	⇒ ④	⇒ ⑤	⇒
8×2	8×3	8×2	8×2	ポーズ

図1 リズム体操づくり学習カード

リズムに合わせた体操の運動例

運動の種類	運動の方法	運動の種類	運動の方法
はずむ		伸ばす・曲げる	
両足跳び	その場で両足で跳ぶ。	片手伸ばし	手を交互に高く伸ばす。
グーパー跳び	両足を横に開閉しながら跳ぶ。	ねこの背伸び	あごを出しながら伸ばす。
横振り跳び	片足交互に跳び、一方の足を横に振る。	足の屈伸	ひざを曲げ伸ばす。
ツイスト跳び	両手を広げ両足で跳びながら体をひねる。	足の屈伸開脚	足を開いて曲げ伸ばす。
ひじひざ跳び	ももを上げひじとひざをクロスしてタッチ。	長座前屈	すわって足を伸ばして前に曲げる。
足裏タッチ跳び	足を後ろに蹴り上げて手でタッチ。	ひざ立ちブリッジ	ひざ立ちになり後ろに反らす。
回す		ひねる	
体の回せ	腕を伸ばし頭を大きく回す。	ひざひねり	腕を広げすわりながらひねる。
腕回し	腕を伸ばし大きく回す。	上体ひねり	足を上げ上体をひねる。
8の字回し	8の字を書くように体を回す。	後ろひねり	足を広げ後ろにクロスして曲げる。
腕の前後振り	体と一っしょに腕を前後に振る。	前ひねり	足を広げクロスして曲げる。
足の前振り	キックするように蹴り上げる。		
支える		2人組	
腕立て足屈伸	腕立て伏せの姿勢で足を曲げ伸ばす。	肩入れ	肩を押す。手を交代する。
腕立て足開閉	腕立て伏せの姿勢で足の開閉をする。	横引き曲げ	手を組み真横に曲げる。
腕立て手たたき	腕立て伏せの姿勢から手をたたく。	背負いかつき	相手の腰の下に自分の腰を入れる。
腕立て回転	腕立て伏せ、仰向けと回転する。	ポートこぎ	足を開いてすわり手を引き合う。
片手腕立て	腕立て伏せの姿勢から片手を伸ばす。	腹筋	ひざを曲げ体を起こす。
かえるの足打ち	腕立て伏せの姿勢から足を打つ。	背筋	足を支えてもらう。

図2 リズムに合わせた体操の運動例

3. 児童における態度評価

(1) 単元前後における「診断的・総括的授業評価」

授業に参加した全児童に対して、体育授業に対する態度がどのように変容したか、単元の最初と最後に高橋ほか（2003）が開発した「診断的・総括的授業評価」を実施した。この評価尺度は、たのしむ（情意目標）、まなぶ（認識目標）、できる（運動目標）、まもる（社会的行動目標）の4因子から成立し、各因子5項目の合計20項目で構成されている⁽¹⁴⁾。回答の「はい」が3点、「どちらでもない」が2点、「いいえ」を1点として得点化し、3段階評定法を用い平均点を算出した。

(2) 毎授業後における「形成的授業評価」

毎時授業終了後には、同じく高橋ほか（2003）が開発した「形成的授業評価」を実施した。この調査の評価尺度は、「成果」「意欲・関心」「学び方」「協力」の4次元9項目から成り立っている⁽¹⁴⁾。この調査も、回答の「はい」が3点、「どちらでもない」が2点、「いいえ」を1点として得点化し、3段階評定法を用い平均点を算出した。

4. 単元終了後の「自由記述式内省調査」

授業全体の意識を調査するために、単元終了後に、感じたこと・楽しかったこと・気付いたこと・分かったことなど、授業全体の感想記録を自由記述式で実施した。

5. 分析方法及び統計処理

(1) 児童における態度評価

各群の平均値の比較には、対応のある t 検定を行った。分析には、MicrosoftExcel2016 を用いた。なお、有意水準はいずれも 5% 未満 ($p < .05$) とした。

(2) 自由記述式内省調査

松本ほか（2012）、鈴木ほか（2016）、住本（2016）の知見を参考に以下の手順で行った^{(3) (13) (12)}。

- ① 記述されたデータを意味のまとまり毎に切片化する。
- ② 切片化されたデータにコードを割り当てる。
- ③ 同様のコードを統合し、サブカテゴリを作成する。
- ④ サブカテゴリ間で関連するデータを精選し、3つの評価規準「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」に割り振る。

Ⅲ. 結果と考察

1. 単元前後における「診断的・総括的授業評価」から

(1) 検証授業 A（若手教員）

単元前後における児童による態度評価の分析の結果は表2の通りである（不備のない調査データ数は、30）。調査の結果、単元前の診断的授業評価の総合評価得点は 53.93 ($SD : 6.44, N = 30$) で、単元後の総括的授業評価の総合評価得点は 54.00 ($SD : 7.49, N = 30$) となった。単元前後では、0.07 ポイントの向上にとどまり、特に有意差は見られなかった ($t(29) = 0.53, p = .60$)。この総合評価も含めた各因子全体の結果を、高橋ほか（2003）が開発した診断基準^(注1)に照らし合わせると、単元前では、「たのしむ」（情意目標）因子の評価が“0”となり、それ以外の因子は総合評価も含め“+”の評価であった。しかし、単元後では、総合評価を含めすべての因子で“+”の高評価となった。したがって、単元後の児童が、全ての因子に対して主観的に高い評価を下していることから、本単元の短なわを使ったリズム体操の授業は、児童に一定の学習成果を保障することができたといえる。

次に、因子毎に単元の前後の変容を確認すると、「たのしむ」(情意目標)因子では、単元前の診断的授業評価得点は13.50 ($SD: 1.57, N = 30$)であり、単元後の総括的授業評価得点は13.90 ($SD: 1.74, N = 30$)となり、0.4ポイント向上したが、因子全体では有意な差は見られなかった ($t(29) = 1.40, p = .17$)。しかし、個別に見てみると、体育をすると体が丈夫になるといった「丈夫な体」の項目で有意な向上が確認された ($t(29) = 1.80, p = .02$)。本研究の授業は、体づくり運動領域の教材として検証されている。したがって、体育をすると体が丈夫になるといった「丈夫な体」の調査項目で有意な向上が確認されたということは、若手教員におけるグループ内で単元を通して短なわを使ったりリズム体操の動きの質を高めていく授業が、子供たちにとって体力向上に結び付いていると知的に理解されているといえる。

表2 単元前後における児童による態度評価(検証A) $N = 30$

項目名	単元前			単元後			得点の伸び	t	p
	M	SD	評価	M	SD	評価			
Q1 楽しく勉強	2.97	0.18		3.00	0.00		0.03	1.00	0.33
Q2 明るい雰囲気	2.63	0.60		2.57	0.67		-0.07	1.00	0.33
Q3 丈夫な体	2.40	0.71		2.73	0.57		0.33	2.41	0.02*
Q4 精一杯の運動	3.00	0.00		2.90	0.30		-0.10	1.80	0.08
Q5 心理的充足	2.50	0.62		2.70	0.53		0.20	1.65	0.11
たのしむ(情意目標)	13.50	1.57	0	13.90	1.74	+	0.40	1.40	0.17
Q6 工夫して勉強	2.63	0.66		2.57	0.67		-0.07	1.00	0.33
Q7 他人を参考	2.77	0.42		2.73	0.51		-0.03	0.33	0.75
Q8 めあてを持つ	2.63	0.66		2.70	0.59		0.07	0.53	0.60
Q9 時間外練習	2.30	0.82		2.37	0.84		0.07	0.63	0.54
Q10 友人・先生の励まし	2.53	0.67		2.63	0.60		0.10	1.14	0.26
まなぶ(認識目標)	12.87	2.38	+	13.00	2.35	+	0.13	0.51	0.61
Q11 運動の有能感	2.70	0.59		2.67	0.60		-0.03	0.30	0.77
Q12 できる自信	2.10	0.79		2.20	0.79		0.10	0.77	0.45
Q13 自発的運動	2.77	0.50		2.77	0.56		0.00	0.00	1.00
Q14 授業前の気持ち	2.77	0.56		2.77	0.56		0.00	0.00	1.00
Q15 いろいろの運動の上達	2.67	0.54		2.67	0.60		0.00	0.00	1.00
できる(運動目標)	13.00	2.03	+	13.07	2.56	+	0.07	0.18	0.86
Q16 自分勝手	2.87	0.43		2.77	0.56		-0.10	1.14	0.26
Q17 約束ごとを守る	2.83	0.37		2.83	0.45		0.00	0.00	1.00
Q18 先生の話聞く	3.00	0.00		2.93	0.25		-0.07	1.44	0.16
Q19 ルールを守る	2.47	0.62		2.57	0.62		0.10	1.14	0.26
Q20 勝つための手段	3.00	0.00		2.93	0.25		-0.07	1.44	0.16
まもる(社会的行動目標)	14.17	1.00	+	14.03	1.60	+	-0.13	0.54	0.59
総合評価	53.93	6.44	+	54.00	7.49	+	0.07	0.53	0.60

(* $p < .05$)

「まなぶ」(認識目標)因子では、単元前の診断的授業評価得点は12.87 ($SD: 2.38, N = 30$)であり、単元後の総括的授業評価得点は13.00 ($SD: 2.35, N = 30$)となり、1.3ポイント向上したが、因子全体では有意な差は見られなかった ($t(29) = 0.51, p = .61$)。「できる」(運動目標)因子でも、単元前後では0.7ポイントの向上はあるが、因子全体では有意な差は見られなかった ($t(29) = 0.18, p = .86$)。また、「まもる」(社会的行動目標)因子では、単元前後で0.13ポイントのマイナスという結果となったが、統計的に有意な差は見られなかった ($t(29) = 0.53, p = .60$)。

(2) 検証授業B(中堅教員)

単元前後における児童による態度評価の分析の結果は表3の通りである(不備のない調査データ数は、34)。単元前の診断的授業評価の総合評価得点は54.85 ($SD: 3.81, N = 34$)であり、単元後の総括的授業評価の総合評価得点は55.59 ($SD: 4.75, N = 34$)となった。単元前後の総合評価得点は、0.74ポイント向上したが、有意差は確認できなかった ($t(33) = 1.03, p = .31$)。この総合評価も含めた各因子全体の結果を、検証授業Aと同じく高橋ほか(2003)が開発した診断基準に照らし合わせると、単元前後において総合評

価を含めすべての因子で“+”の高評価となった。したがって、全ての因子に対して主観的に高い評価を下していることから、中堅教員における短なわを使ったリズム体操の授業も、児童に一定の学習成果を保障することができたといえる。

表3 単元前後における児童による態度評価（検証B） $N = 34$

項目名	単元前			単元後			得点の伸び	t	p
	M	SD	評価	M	SD	評価			
Q1 楽しく勉強	3.00	0.00		3.00	0.00		0.00	0.00	1.00
Q2 明るい雰囲気	2.82	0.42		2.85	0.45		0.03	0.32	0.74
Q3 丈夫な体	2.65	0.47		2.74	0.50		0.09	0.90	0.37
Q4 精一杯の運動	3.00	0.00		3.00	0.00		0.00	0.00	1.00
Q5 心理的充足	2.82	0.39		2.88	0.19		0.06	0.63	0.54
たのしむ（情意目標）	14.29	0.82	+	14.47	0.87	+	0.18	0.81	0.42
Q6 工夫して勉強	2.56	0.57		2.53	0.68		-0.03	0.37	0.71
Q7 他人を参考	2.85	0.39		2.79	0.52		-0.06	1.00	0.32
Q8 めあてを持つ	2.59	0.68		2.74	0.50		0.15	1.22	0.23
Q9 時間外練習	2.24	0.68		2.26	0.76		0.03	0.25	0.80
Q10 友人・先生の励まし	2.68	0.47		2.82	0.31		0.15	1.96	0.06
まなぶ（認識目標）	12.91	1.82	+	13.15	2.09	+	0.24	0.86	0.40
Q11 運動の有能感	2.71	0.48		2.74	0.44		0.03	0.33	0.74
Q12 できる自信	2.26	0.71		2.21	0.74		-0.06	0.44	0.66
Q13 自発的運動	2.85	0.47		2.85	0.31		0.00	0.00	1.00
Q14 授業前の気持ち	2.79	0.52		2.91	0.42		0.12	2.10	0.04*
Q15 いろいろの運動の上達	2.82	0.42		2.82	0.39		0.00	0.00	1.00
できる（運動目標）	13.44	1.56	+	13.53	1.52	+	0.09	0.34	0.73
Q16 自分勝手	2.85	0.39		2.82	0.36		-0.03	0.33	0.74
Q17 約束ごとを守る	2.82	0.50		2.94	0.38		0.12	2.10	0.04*
Q18 先生の話聞く	2.97	0.19		3.00	0.00		0.03	1.00	0.32
Q19 ルールを守る	2.56	0.48		2.68	0.53		0.12	1.16	0.25
Q20 勝つための手段	3.00	0.00		3.00	0.00		0.00	0.00	1.00
まもる（社会的行動目標）	14.21	0.87	+	14.44	0.95	+	0.24	1.28	0.21
総合評価	54.85	3.81	+	55.59	4.75	+	0.74	1.03	0.31

(* $p < .05$)

次に、因子毎に単元の前後の変容を確認すると、「たのしむ」（情意目標）因子、「まなぶ」（認識目標）因子、「できる」（運動目標）因子、「まもる」（社会的行動目標）因子の、それぞれ因子全体では伸びは見られたが、統計的に有意差は確認できなかった。

しかし、項目ごとに見てみると、できる（運動目標）因子の、体育が始まる前はいつも張り切っているといった「授業前の気持ち」（ $t(33) = 2.10, p = .04$ ）と、まもる（社会的行動目標）因子の、体育ではクラスやグループの約束事を守るといった「約束ごとを守る」の項目（ $t(33) = 2.10, p = .04$ ）で有意な向上が確認された。このことは、グループ活動を中心に学習の約束事を重んじて展開された本授業が、児童にとって、やる気を引き出したのではないかと推察できる。

以上2つの調査結果から、本研究における短なわを使ったリズム体操の授業は、中堅教員のみならず、教職経験の浅い若手教員の指導においても、児童に一定の学習成果を保障することができることが示唆された。

2. 毎時授業後における「形成的授業評価」から

(1) 検証授業A（若手教員）

授業終了後に毎時間調査した形成的授業評価は以下の結果となった（図3・表4）。総合評価得点を見ると、1時間目は2.60（評価4）^(注2)であったが、その後向上が見られ高い得点を維持しながら、最終6時間目には2.82となり、5段階診断基準の「5」を記録した。このように形成的授業評価においても、児童は総合的に高い評価を下しており、若手教員における本授業は、児童に一定の学習成果を保障することができたと推察することができる。

さらに各因子別に単元過程の推移を確認してみると、「学び方」と「協力」因子においてその得点に顕著な向上が見られた。単元1時間目のオリエンテーション時では、共に評価「3」であったが、学習を重ねていくにつれて児童の評価は高まり、最終6時間目には共に評価「5」を獲得している。このことから、短なわを使ったりリズム体操を創り上げていく過程での児童のグループ活動の協働的な学びが、自発的に尚且つ肯定的に構築されていったものと推察することができる。

表4 形成的授業評価得点（検証A）

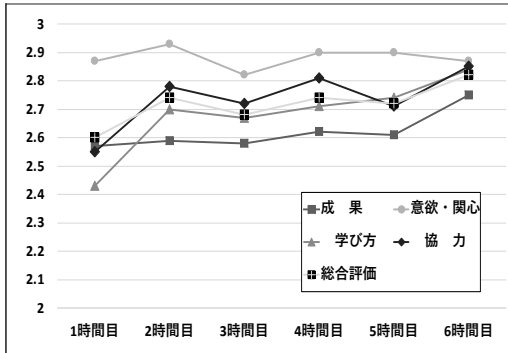


図3 形成的授業評価の推移（検証A）

	成果	評価	"意欲・関心"	評価	学び方	評価	協力	評価	総合評価	評価
1時間目	2.57	4	2.87	4	2.43	3	2.55	3	2.60	4
2時間目	2.59	4	2.93	4	2.70	4	2.78	4	2.74	4
3時間目	2.58	4	2.82	4	2.67	4	2.72	4	2.68	4
4時間目	2.62	4	2.90	4	2.71	4	2.81	4	2.74	4
5時間目	2.61	4	2.90	4	2.74	4	2.71	4	2.72	4
6時間目	2.75	5	2.87	4	2.84	5	2.85	5	2.82	5

また、「成果」因子に着目すると、学習を重ねていくにつれて向上し、最終6時間目には2.75となり、5段階診断基準の「5」を記録した。「成果」因子は、児童の「できた」「わかった」といったいわば体育の陶冶的な目標に対する実現度を図ることができる。したがって、この因子の評価得点の伸びは、児童の授業に対する達成感や満足度の向上を裏付けることができる。

「意欲・関心」因子は、オリエンテーションの単元最初から2.87といった高い評価得点となり、単元終了まで高得点のまま推移した。この因子は、児童の運動欲求の充足度を評価するものであり、体育授業が楽しかったかどうかのパロメーターとなる⁽¹⁴⁾のものである。したがって、この結果から、本単元短なわを使ったりリズム体操の授業は、児童にとって楽しく精一杯全力で運動することのできる教材であったことがいえる。

(2) 検証授業B（中堅教員）

授業終了後に毎時間調査した形成的授業評価は以下の結果となった(図4・表5)。総合評価得点を見てみると、検証授業Bも1時間目は2.60（評価4）であったが、その後向上が見られ高い得点を維持しながら、最終6時間目には2.83となり、5段階診断基準の「5」を記録した。このように中堅教員の授業においても、児童は総合的に高い評価を下しており、児童に一定の学習成果を保障することができたと推察することができる。

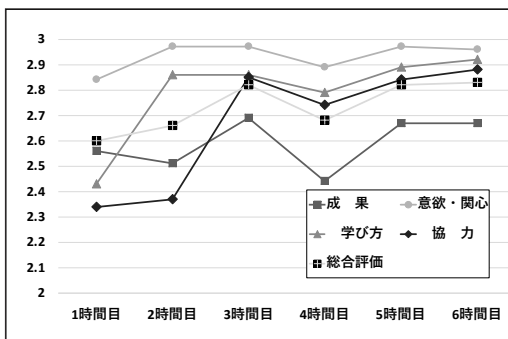


図4 形成的授業評価の推移（検証B）

表5 形成的授業評価得点（検証B）

	成果	評価	"意欲・関心"	評価	学び方	評価	協力	評価	総合評価	評価
1時間目	2.56	4	2.84	4	2.43	3	2.34	2	2.60	4
2時間目	2.51	4	2.97	4	2.86	5	2.37	3	2.66	4
3時間目	2.69	4	2.97	4	2.86	5	2.85	5	2.82	5
4時間目	2.44	3	2.89	4	2.79	4	2.74	4	2.68	4
5時間目	2.67	4	2.97	4	2.89	5	2.84	4	2.82	5
6時間目	2.67	4	2.96	4	2.92	5	2.88	5	2.83	5

さらに各因子別に単元過程の推移を確認してみると、検証授業Bにおいても、「学び方」と「協力」因子においてその得点に顕著な向上が見られた。特に「協力」因子は、1時間目は評価「2」の2.34ポイントであったが、最終6時間目は2.88ポイントの最高評価「5」まで向上した。また、「学び方」因子は、オリエ

ンテーション後の2時間目の学習から高い得点を維持し、後の殆どの時間で評価「5」の値を獲得している。このことから、児童がグループ内で互いに協働し、自ら進んでめあてに向かって取り組む授業が展開されたことが推察される。さらに、「意欲・関心」因子も、オリエンテーション時から単元終了まで高得点のまま推移することから、児童は楽しみながら学習を進めていたことが推察される。

以上2つの検証授業の調査結果から、本研究における短なわを使ったりズム体操の授業は、中堅教員のみならず、教職経験の浅い若手教員の指導においても、児童にとって楽しく精一杯全力で運動することのできる教材であるとともに、課題解決的な学習としても児童に評価されたということがいえる。

3. 単元終了後の「自由記述式内省調査」から

検証授業単元終了後に、全体を振り返っての感想として「感じたこと・楽しかったこと・気付いたこと・分かったこと、など」の観点で、児童が自由記述式で省察した文章を、切片化しサブカテゴリ化した後、事前に設定した3つの評価規準カテゴリ「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」に分類した(表6・表7)。その際、出現頻度もカテゴリ別にカウントした。回収できた調査データ数は、調査A・B共に34で、合計出現頻度は、検証授業A:65、検証授業B:64であった。

最終分類カテゴリを3つの評価規準としたのは、単元の目標として3つの資質能力を設定したため、その成果を確認するためである。

(1) 検証授業A(若手教員)

表6の検証授業Aの内省調査結果を見ると、「知識・技能」(30/65)と「主体的に学習に取り組む態度」(22/65)の出現頻度が高いことが確認できる。特に「知識・技能」の頻度が高いということは、単元前後における「診断的・総括的授業評価」の「丈夫な体」の項目が、有意に向上したことと、毎授業後に実施した形成的授業評価の「成果」項目が、最終6時間目に評価「5」の値を獲得した結果データを裏付けることができる大変興味深い結果となった。サブカテゴリを見てみても、「体の動かし方」が(21/65)と一番多くカウントされ、「一つ一つの動きに意味がある」とか「大きく動かすと力がつく」など、体操としての身体形成や運動形成につながる具体例も散見され、本検証授業が、児童にとって効果的な学習成果を伴う実践であったことが推察できる。

また、サブカテゴリ「意欲」に関しては、その出現頻度は、最終カテゴリ「主体的に学習に取り組む態度」の中で均等に存在し(8/⑧/6)、「今度は違う曲で挑戦したい」とか「6年生でもまた学習したい」などの具体例にもあるように、再度の学習を期待している。このことから、若手教員により実践された短なわを使ったりズム体操の学習は、児童にとって好意的に受け止められたことも分かる。

しかし一方で、「困難さ」や「疲れ」といったサブカテゴリも確認され、本授業において課題を感じている児童も存在することが浮き彫りとなった。

表6 内省調査(検証A) N=34

カテゴリ	サブカテゴリ	具体例	頻度
知識・技能	体の動かし方	<ul style="list-style-type: none"> 一つ一つの動きに意味があるのが分かった。 リズムよくやることも大切だと感じた。 スムーズな動きにすれば、動きやすいことが分かった。 体を大きく動かすと、たくさんの力がつくと感じた。 体を大きく動かすと、体操だけでも汗がかけるといことが分かりました。 どこを伸ばしているか意識すると、大きく動かすことができることに気づいた。 体操は体の栄養だと感じた。 	21
	短なわの使い方	<ul style="list-style-type: none"> 短なわの良い動かし方を発見した。 縄跳びをうまく使えた。 	2
	困難さ	<ul style="list-style-type: none"> 疲れる体操をつくるのは難しいと感じた。 チームで話し合っって体操をつくるのが大変だった。 	4
	疲れ	<ul style="list-style-type: none"> 体操だけでこんなに疲れることに気づいた。 少し動き方を意識するだけで疲れることが分かった。 	3
			30

思考・判断・表現	教え合い	<ul style="list-style-type: none"> ・チームで教え合いながら動けて楽しかった。 ・仲間と共に体操を考えたりして少し大変だったけど、最終的にすごい体操ができて良かったし、楽しかった。 ・グループの方が、アイデアがたくさん出るので、良いことを知りました。 ・グループでやるとほめてくれたり、教えてくれたりして楽しかった。 	8	13
	工夫	<ul style="list-style-type: none"> ・考えてやるのがすごく楽しかった。 ・考えて踊ってみたのが良く、心に残った。 	2	
	見合い	<ul style="list-style-type: none"> ・他の班の動きを見て、同じ動きでも動かし方で伸びるところが全く違うことが分かった。 ・他の班のカードに乗っていない動きを見て、どこを伸ばしているのか考えて勉強になった。 	3	
主体的に学習に取り組む態度	楽しさ	<ul style="list-style-type: none"> ・つかれるけど楽しかった。 ・普段動かしていないところを動かして楽しかった。 ・いっぱい動いてすごく楽しくて、またやってみたくになりました。 ・曲に合わせて体操をすると、リズムに乗ってとても楽しかった。 	8	22
	意欲	<ul style="list-style-type: none"> ・この体操を活かして6年生は体を丈夫にしているいろんなことを学びたいです ・しっかり体操の意味を考え、丁寧にやると楽しいことに気づき、これからは、準備体操を丁寧にやって、体力をつけていきたいと思った。 ・楽しかったので、6年生にまたこの授業があればいいなと思いました。 ・今度は違う曲も挑戦してみたいと思いました。 ・この授業で習ったことは、次の体育の準備体操にいかせていけると思います。 	8	
	協力	<ul style="list-style-type: none"> ・チームで協力して良い体操をつくって楽しかった。 ・チームで考えたくさん動ける体操をつくって楽しかった。 ・チームの絆はこうやって生まれると気づいた ・チームでたくさん話して、たくさん動いて、一人でやるよりもみんなでやる方が楽しいということが分かった。 	6	

(出現頻度合計：65)

表7 内省調査(検証B) N=34

カテゴリ	サブカテゴリ	具体例	頻度	
知識・技能	体の動かし方	<ul style="list-style-type: none"> ・身体の動かし方が分かるようになった。 ・動きによって疲れ方が違うのが分かった。 ・一つ一つの動きをちゃんと全力でやるほど疲れた。 ・自分は他の人より体が硬いことに気づいた。 ・体操の構成がよくなるとリズムもよくなるのが分かった。 ・全員で完成した体操を動きの一つ一つを大切にすることで、楽しく汗をかきながら体操ができることが分かった。 	18	24
	困難さ	<ul style="list-style-type: none"> ・リズム体操は大変だった。 ・短なわの跳び方が難しかった。 	2	
	疲れ	<ul style="list-style-type: none"> ・メリハリをつけてやるととても疲れた。 ・普段あんまり動いていないので筋肉痛になった。 	4	
	思考・判断・表現	<ul style="list-style-type: none"> ・みんなで話し合ったりして、一つの動きを大きく表現することが楽しかったです。 ・簡単そうで合わせるのが難しかった。 	4	
思考・判断・表現	工夫	<ul style="list-style-type: none"> ・チームの人たちと一緒に考えたのが楽しかった。 ・みんなで考えた体操をやるのが楽しかった。 	3	11
	見合い	<ul style="list-style-type: none"> ・ほかのチームの動きを見て新しい発見があった。 ・ほかのチームはリズムが良かった。 	4	
	主体的に学習に取り組む態度	<ul style="list-style-type: none"> ・やり切ったときはすごくうれしかった。リズム体操はとても楽しい。 ・動きをそろえるとカッコいい。とても楽しく心に残った。 ・いつもの体操より楽しいし、気持ちいい。 ・音楽に合わせて短なわで移動して楽しかった。 	13	
主体的に学習に取り組む態度	意欲	<ul style="list-style-type: none"> ・日常生活でも行いたい。 ・6年生でもほかの体育をたくさんやりたい。 	2	29
	協力	<ul style="list-style-type: none"> ・チームで協力して、一つの演技をすることで、仲もよくなった気がする。 ・一人でやるよりも、班の人たちとつくり上げるのが楽しかった。 ・最後は一つになって絆を感じた。 ・みんなでそろえて一つ一つの動きをきっちりしたほうが、楽しく疲れられる。 ・誰かがミスしても、みんなで笑ってごまかすのですごく楽しかった。 ・チームでリズムを合わせると、チームワークがよくなるのが分かった。 	14	

(出現頻度合計：64)

(2) 検証授業 B (中堅教員)

表7の検証授業Bの内省調査結果を見ると、検証授業Aと同様に「知識・技能」(24/64)と「主体的に学習に取り組む態度」(29/64)の出現頻度が高いことが確認できる。このことから、検証授業Bも、児童に学習成果のある好意的な授業として受け止められたことが分かる。また、「主体的に学習に取り組む態度」内のサブカテゴリ「楽しさ」と「協力」項目の出現頻度が共に高く(13/29,14/29)、楽しく協働的な学習が展開されていたことも推察できる。このことは、単元前後における「診断的・総括的授業評価」の「授業前の気持ち」と「約束事をまもる」の項目が、有意に向上したこと、毎授業に実施した形成的授業評価の「協力」項目が、単元1時間目のオリエンテーション時では調査中最低の評価「2」であるのが、授業最終6時間目には最高評価「5」を獲得していることから裏付けされる。児童の具体例としても、「最後は一つになって絆を感じた」とか「班の人たちとつくり上げるのが楽しかった」など、グループでリズム体操をつくり上げていく過程で良好なチームワークが構築されていったことが見て取れる。

一方、検証授業Bでも、「困難さ」や「疲れ」といったサブカテゴリが出現し、課題も存在することも明らかとなった。

以上2つの検証授業の調査結果から、本研究における短なわを使ったリズム体操の授業は、若手教員と中堅教員のどちらの指導においても、児童が「知識・技能」と「主体的に学習に取り組む態度」の評価に関して、高い成果を得ることができていることが明らかとなった。また、同時に、体操づくりの「困難さ」や活動時の「疲れ」を指摘する省察もあり、この点は課題として見過ごすことはできないといえる。

IV. 摘要

本研究は、短なわを活用し、音楽に合わせて楽しく体を動かすことにより体力を高めることができるリズム体操の授業が、高学年児童にとって、主体的に学ぶことのできる体づくり運動領域の定型教材として成立し得るか、若手教員と中堅教員の2名によって授業実践し、その効果の検証から基礎的な知見を得ることを目的とした。

その結果、以下のことが明らかとなった。

1. 「診断的・総括的授業評価」から

検証授業A・B共に、単元後に、児童が全ての因子に対して主観的に高い評価を下していることから、本単元の短なわを使ったリズム体操の授業は、若手教員・中堅教員どちらの指導においても、児童に一定の学習成果を保障することが明らかとなった。

特に、若手教員の授業では、「丈夫な体」の項目で有意な向上が確認されたことから、動きの質を高めていく授業が、子供たちにとって体力向上に結び付いていると知的に理解されたことが分かる

また、中堅教員の授業では、「授業前の気持ち」と「約束ごとを守る」の項目で有意な向上が確認された。このことは、グループ活動中心の学習で、約束事を重んじたことが、児童にとってやる気を引き出した要因になったと推察できる。

2. 「形成的授業評価」から

検証授業A・B共に、形成的授業評価においても、児童は総合的に高い評価を下しており、若手教員・中堅教員どちらの指導においても、児童に一定の学習成果を保障することが明らかとなった。

特に、若手教員の授業では、「成果」因子の安定した向上が特徴であり、最後には最高評価の「5」を獲得した。このことから、本授業で児童に「わかった・できた」の成果が保障されていたといえる。

また、中堅教員では、「協力」因子の得点に飛躍的な向上が確認できたことから、体操をつくり上げるグループ学習が肯定的に且つ効果的に実践されていたことが分かる。

3. 自由記述式内省調査から

検証授業A・B共に、「知識・技能」と「主体的に学習に取り組む態度」の出現頻度が高く、それぞれの「診

断的・総括的授業評価」と「形成的授業評価」の結果を裏付ける結果となった。このことから、若手教員・中堅教員どちらの指導においても、本授業が児童に一定の学習成果を保障していたといえる。

自由記述式内省調査からは、それぞれの授業の雰囲気やアウトラインが醸し出される。若手教員の授業は、その内容から「体の動かし方」の成果項目に重きを置きつつも、児童にまたやってみたいと思わせるような肯定的な雰囲気のもと授業が展開されていたことが推察できる。

中堅教員の調査内容からは、学習成果を大切にしながらも、グループ内の協働的学習に重きを置きつつ、楽しさの視点を明確にした授業が展開されていたことが推察される。

一方で、共通の課題として「困難さ」と「疲れ」のサブカテゴリの出現が確認できた。しかし、見方を変えると、「疲れ」の課題に関しては、児童が全力で取り組んだ証ともいえる。したがって、今後学習の振り返りの際「主観的運動強度」の規準等を参考にして、疲れの度合いを体力の高まりとして認知していく方法も考えられる。また、「困難さ」の課題に関しては、ICT機器の活用や、グループ相互の見合い活動等を通して学習する方法のさらなる工夫が考えられる。いずれにせよ、今後の課題としたい。

以上のことから、本研究で実践した短なわを使ったリズム体操は、指導経験が初めての若手教員でも、指導が2回目の中堅教員であっても、何れの指導においても児童に高い関心をもって取り組ませることができ、一定の学習成果を保障できることが明らかとなった。このことから、指導教員の教職経験や指導経験が異なっても、本教材は、児童に好意的に受け入れられ、尚且つ、体づくり運動のねらいにせまることができ、その汎用性・再現性の高さから、定型教材としての可能性を秘めているということがいえる。したがって、本授業の成果は、今後の小学校現場の体づくり運動の授業づくりについて、一つの示唆を与えることができたと考えられる。

体づくり運動領域は、定型の運動様式が一般化されていない、したがって、授業づくりで教師の自由な発想が活かされると同時に、教材づくりやその指導法に戸惑いが生まれてしまうという⁽¹⁰⁾。さらに、小学校教師は主に全教科を指導するので、一教科の教材研究時間の比率が低くなることはやむを得ないことである。そこで、今後も学校現場とのさらなる連携を図り、楽しみながら動きの質を高めていくリズム体操の指導の在り方を探り、体づくり運動領域の授業づくりについて新たな知見が得られるよう研究を深めていきたい。

(注)

- (1) 高橋ほか(2003)は、処理された各項目の合計点を「小学校高学年段階」「中学校段階」「高等学校段階」「大学段階」の4段階に大別して診断基準表を作成した。この診断基準は平均値から算出されたため、一般的な傾向から自らの授業評価を相対的に把握することができる。ここではより近い「小学校高学年段階の診断基準表」(表8)を活用した⁽¹⁴⁾。

表8 小学校高学年段階の各項目・次元の得点に関する診断基準(高橋ほか,2003)

項目名	+	0	-
たのしむ(情意目標)	15.00-13.64	13.64-11.40	11.40-5.00
まなぶ(認識目標)	15.00-11.56	11.56-9.08	9.08-5.00
できる(運動目標)	15.00-12.19	12.19-9.55	9.55-5.00
まもる(社会的行動目標)	15.00-13.53	13.53-11.46	11.46-5.00
総合評価	60.00-49.61	49.61-42.80	42.80-20.00

- (2) 高橋ほか(2003)は、291学級、9127児童を対象に各領域の授業評価を調査した結果、「成果」「意欲・関心」「学び方」「協力」の4因子構造の形成的授業評価調査票とその診断基準(表9)を作成した⁽¹⁴⁾。

表9 形成的授業評価の診断基準(高橋ほか,2003)

	5	4	3	2	1
成果	3.00 ~ 2.70	2.69 ~ 2.45	2.44 ~ 2.15	2.14 ~ 1.91	1.90 ~ 1.00
意欲・関心	3.00	2.99 ~ 2.81	2.80 ~ 2.59	2.58 ~ 2.41	2.40 ~ 1.00
学び方	3.00 ~ 2.81	2.80 ~ 2.57	2.56 ~ 2.39	2.28 ~ 2.05	2.04 ~ 1.00
協力	3.00 ~ 2.85	2.84 ~ 2.62	2.61 ~ 2.36	2.35 ~ 2.13	2.12 ~ 1.00
総合評価	3.00 ~ 2.77	2.76 ~ 2.58	2.57 ~ 2.34	2.33 ~ 2.15	2.14 ~ 1.00

〈文献〉

- (1) 深谷秀次, 早川健太郎, 渡部琢也 (2016) 小学校における「体づくり運動」の状況—教員の意識調査を通して—, 子ども学研究論集 (8), pp.5-20.
- (2) 板垣了平 (1975) 体操. ポプラ社: 東京. p.188.
- (3) 松本大輔, 湯口雅史, 藤川和俊 (2012) テーマ学習によるネット型の授業における児童の学びに関する一考察—児童の感想文の内容分析を通して—, 西九州大学子ども学部紀要, (3) pp.1-12.
- (4) 文部省 (2000) 学校体育実技指導資料第7集体づくり運動—授業の考え方と進め方—, 東洋館出版社: 東京, p.93.
- (5) 文部科学省 (2018) 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: 東京, p.116.
- (6) 文部科学省 (2018) 前掲書, pp.158-159.
- (7) 文部科学省 (2021) 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す, 個別最適な学びと, 協働的な学びの実現～ (答申), 中央教育審議会, P.19.
- (8) 佐々木浩 (2009), 「表現」と「記録の達成」を取り入れた体づくり運動の授業, 新しい体づくり運動の授業づくり, 体育科教育別冊, 大修館書店: 東京, pp.112-115.
- (9) 佐々木浩, 細越淳二, 須甲理生 (2021) 小学校体育科における他の運動領域と比較した体づくり運動系の現状について—計画と実践に当たる教材作成と指導法に焦点を当てて—, 体育授業研究 (24), pp.11-20.
- (10) 清田美紀, 本多壮太郎 (2019) 体づくり運動に関する論点整理と実践上の課題について, 福岡教育大学紀要, 第六分冊 (68), pp.1-7.
- (11) 清田美紀 (2020) 体づくり運動の論点, 体育科教育, 68 (5): pp.18-21.
- (12) 住本純 (2016) 小学校3年生における G ボール教材の授業づくりに関する事例的研究, 龍谷教職ジャーナル, (4), pp.1-12.
- (13) 鈴木王香, 長谷川聖修, 亀田まゆ子, 沖田祐蔵, 鈴木幸光, 高橋靖彦 (2016) G ボールを用いたプレ (イ + トレ) ニングの試み～ジュニアサッカークラブを事例として～, 体操研究, (12), pp.1-13.
- (14) 高橋健夫編著 (2003) 体育授業を観察評価する・授業改善のためのオーセンティック・アセスメント-, 明和出版: 東京, pp.8-15.
- (15) 高田康史, 筒井愛知 (2017) 岡山県小学校における体づくり運動の実施に関する一考察, 吉備国際大学研究紀要, (27), pp.177-188.
- (16) 滝澤かほる, 鹿目雅子 (2007) 小学校中学年におけるなわを使ったりズム体操の学習～なわの特性にふれ, 主体的に運動にかかわる子を目指して～, 新潟大学人間科学部付属教育実践総合センター研究紀要, 教育実践総合研究, (6), pp.47-54.
- (17) 吉崎静夫 (1998) 一人立ちへの道筋, 浅田匡, 藤岡完治, 生田孝至編, 成長する教師—教師学への誘い, 金子書房: 東京, pp.162-173.