

小学校 体育

ボール運動領域において、「動きを高める言葉」をかけ合う児童の育成
ー兄弟チームのエキスパートによる、3つのステップで教え合う場面をとおしてー

板柳町立板柳北小学校 教諭 山内 智仁

要 旨

本研究は、第6学年「ソフトバレーボール」の学習において、「動きを高める言葉」をかけ合う児童の育成を目指し、兄弟チームのエキスパートによる、3つのステップで教え合う場面を取り入れた実践である。ソフトバレーボールに必要なレシーブ、トス、アタックのエキスパートが、兄弟チーム間で教え合った結果、児童が技能についての具体的な視点とイメージをもち、言葉を質的に変容させながら、「動きを高める言葉」をかけ合うようになった。

キーワード：小学校 体育 ボール運動領域 動きを高める言葉 兄弟チーム エキスパート

I 主題設定の理由

現学習指導要領において言語活動の充実が求められ、これまで多くの実践や報告が行われてきた。小学校学習指導要領解説総則編(2008)では、「知識・技能を習得するのも、これらを活用し課題を解決するために思考し、判断し、表現するのもすべて言語によって行われるものであり、これらの学習活動の基盤となるのは、言語に関する能力である。さらに、言語は論理的思考だけではなく、コミュニケーションや感性・情緒の基盤でもあり、豊かな心をはぐくむ上でも、言語に関する能力を高めていくことが求められている。したがって、言語に関する能力の育成を重視し、各教科等において言語活動を充実すること」等と示されている。

これを受け、体育科においても、言語活動の充実に関する指導事例集(2010)では、「コミュニケーション能力を育成したり、論理的思考力を育んだりする観点から、ゲームや練習などにおける励ましや協力すること、及び練習方法や作戦を考えたり、成果を振り返ったりするために話し合う活動などを充実する」と述べられている。つまり、言語活動を充実させながら、子どもたちの思考力・判断力・表現力を育む学習活動の工夫が求められている。

平成27年度全国体力・運動能力、運動習慣等調査集計結果では、「これまでの体育の授業でできなかったことができるようになったきっかけ、理由」として、「友達に教えてもらった」と回答した男子が55.3%、女子が70.4%であり、最も高い割合であった。このような傾向に基づくと、授業の中の児童相互の教え合いが動きの理解を深め、「動きの高まりを実感する」ことにつながっていくと考えられる。

学級の児童の実態として、運動への意欲はあるが、友達の動きにはあまり関心を示さず、体育における話し合い活動では、人任せで意見を出すことも少ない。また、技能に関する教え合いや伝え合いが活性化せず、できる運動を楽しむだけで、技能の向上や改善にはつながっていない。その主な理由としては、技能についての具体的な視点をもっていないこと、児童相互の教え合う場面が少ないことが考えられる。

そこで、兄弟チームを編成し、基本的な技能の一つを専門的に練習したり、専門的な視点でアドバイスしたりするエキスパートをチーム内で全員が技能ごとに担う。そして、エキスパートを中心に、動きの確認や修正点を3つのステップで教え合う場면을授業の中に取り入れることとした。これにより、児童が各技能についての具体的な視点とイメージをもち、教え合う中で言葉を質的に変容させながら、「動きを高める言葉」をかけ合うことができるのではないかと考えた。

II 研究目標

ソフトバレーボールの授業において、「動きを高める言葉」をかけ合う児童を育てるために、兄弟チームのエキスパートによる、3つのステップで教え合う場面の設定が有効であることを、実践をとおして明らか

にする。

Ⅲ 研究仮説

ソフトバレーボールの授業において、兄弟チームのエキスパートによる、3つのステップで教え合う場面を設定することによって、「動きを高める言葉」をかけ合うことができるようになるであろう。

Ⅳ 研究の実際とその考察

1 研究における基本的な考え方

(1) 「動きを高める言葉」について

運動をする上で、体の各部位の動かし方を認識することは必要な要素である。また、運動の位置や方向、強弱といったポイントは、動きを高めるための重要な要素となる。

新名主ら(2007)は、「動きを言語化させる働きかけを教師が行うと、子どもたちから多くの言葉が出てくる。そして、その言葉から、動きを高める言葉、すなわち、子どもに合った言葉を見つけたり練り上げたりしていくことで動きが高まる」としている。また、「運動をイメージしやすく、しかも子どもの生活に根ざした言葉が動きの高まりにつながる」ともしている。さらに、「子どもが運動を行う中で得られた『動きの感じ』を擬音語、擬態語、比喻等を使って表現させ、それを子ども同士、子どもと教師で互いに吟味することで動きの高まりにつながる」ことを明らかにしている。

藤野ら(2002)は、運動・スポーツ領域で活用されている擬音語・擬態語をスポーツ・オノマトペと名付け、オノマトペを用いて運動のコツを表現するよさを提唱している。

これらのことから、動きを高めるには、運動技能を、端的で明確にイメージしやすい言葉や子どもの生活に根ざした言葉、オノマトペを用いた言葉に置き換えていくことが有効であると考えられる。

そこで、本研究においては、「動きを高める言葉」を次のように定義する。

- ・体の部位の動かし方を表した言葉
- ・運動のポイントを表した言葉（位置，方向，動きのリズム，強弱等）
- ・オノマトペで表した言葉（擬音語，擬態語）
- ・児童がイメージしやすい言葉（比喻，生活に根ざした言葉等）

(2) 兄弟チームの編成とエキスパートについて

兄弟チームとは、仲間関係にある二つのチームのことである。図1に示したとおり、AをチームとするとA1とA2が兄弟チームとなる。体育授業においては、兄弟チーム同士がお互いを見合うことでアドバイスをしたり、練習相手になったりする。

この兄弟チームがあることで、以下のような関わりが期待できる。

- ・同じチームとして、練習方法や作戦を話し合う。
- ・作戦に合わせた練習の相手として動きを確認し合う。
- ・メインゲームの際に、応援し励まし合う。
- ・メインゲームの際に、お互いの動きを見合い、教え合うことにより技能や作戦を確認・修正し合う。

図1に示したとおり、本研究においては、兄弟チームを4、5人の編成とした。また、チーム内で話し合い、一人一人にソフトバレーボールに必要な「レシーブ」「トス（キャッチ）」「アタック」の各技能の担当を割り振り、専門家としてのエキスパートとした。児童一人一人がエキスパートの視点を生かし、チーム内で教え合うことができるようにするためである。各エキスパートが約3人編成となることから、運動能力の差は軽減され、一つの技能を複数で協力してチームに教えることを可能とした。なお、トス（キャッチ）とは、アタックにつなげるために「トスはキャッチ後におでこの前にセットしてから上げる」というルールを設定したことから、このような表記とした。

2 研究内容

本研究では、児童が「動きを高める言葉」をかけ合う手立てとして、表1に示した指導計画に、3つのステップで教え合う場面（以下、教え合う場面）を設定し、以下のように取り組むこととした。

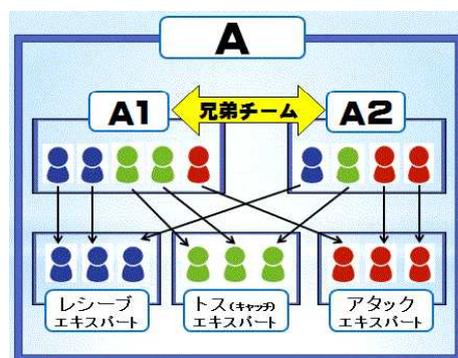


図1 兄弟チームとエキスパートの関係

表1 ソフトバレーボールの単元指導計画

時	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
ねらい	・ソフトバレーボールについて理解する。 ・学習の仕方、マナーについて理解する。	・ゲームの行い方を知り、課題を見つける。	・エキスパートの役割に応じたボール操作と、兄弟チームの課題解決に向けた練習方法を工夫して行うことができるようにする。 ・エキスパートを中心としたチーム練習から、必要な技能を習得する。				・自分たちに合った戦術や作戦を考えて話し合い、練習をして、試合に生かそうとする。 ・兄弟チームで見合うことで、お互いにアドバイスをする。			・チームで作戦を生かしてソフトバレーボール大会をする。		
0	整列・あいさつ											
5	準備運動 ドリル学習 課題確認											
10	・・・・オリエンテーションの準備	・オリエンテーションの準備	「教え合う場面①」 エキスパートの活動			（前時の技能の復習）	「教え合う場面③」 兄弟チーム練習			兄弟チーム練習		
20	バスゲーム	バレーボール	「教え合う場面②」 チーム練習			作戦に合った練習	・4人制(4,5人) ・1試合前半3分・後半3分 ・ハーフタイム2分話し合い ・サーブは下から投げ入れ ・サーブのローテーション ・セカンドキャッチOK ・3人(別人物)で返す			リーグ戦		
30	キャッチゲーム	試しのゲーム	学習のまとめ(学習カード) 各兄弟チームでの振り返り									
40	整列・あいさつ											
45	整列・あいさつ											

(1) 「教え合う場面①」

各エキスパートがチームを離れ、同じ技能のエキスパート同士で集まる。エキスパートは教師からの直接指導で、図2に示した技能ポイントカード（以下、技能カード）を基に、担当する基本的技能の動きや練習方法を知る。実際に動いて試し、教え合いながら、技能カードの技能ポイントや新たに自分たちで見つけた技能ポイントを理解し合う。直接指導を受けるエキスパート以外は、前時の技能の復習をチームで行う。

(2) 「教え合う場面②」

チームに戻り、兄弟チームの同じエキスパート同士が協力し、技能カードを基に基本的技能や練習方法を実際に動きながら伝達し合う。

(3) 「教え合う場面③」

作戦に合わせた練習を兄弟チーム相互で試すことで動きを確認したり、修正点を教え合ったりする。図3に示したとおり、他のチームとのメインゲーム（例A1VS. B1）では、兄弟チーム相互でエキスパートの視点からアドバイスをもらい、各技能や作戦の振り返りに生かす。メインゲームの時間は、前半3分と後半3分の6分間とし、前半と後半の間に、兄弟チームで2分間の話し合う時間を設定する。図4に示したとおり、エキスパートは、前半にアドバイスを付箋に記入し、アドバイスカードに貼り付ける。色分けは、緑をレシーブ、黄色をトス（キャッチ）、赤をアタックとする。2分間の話し合いでは、付箋の内容について、各エキスパートからアドバイスをもらう。後半は、動きが修正されているかを観察し、メインゲーム中に声をかける。



図2 技能ポイントカード

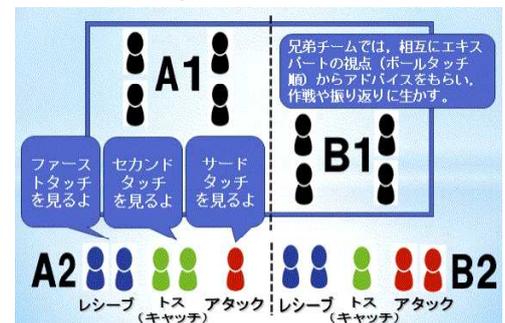


図3 兄弟チーム相互のアドバイス

見	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
A見	緑	黄	赤	緑	黄	赤	緑	黄	赤	緑	黄	赤
B見	赤	黄	緑	赤	黄	緑	赤	黄	緑	赤	黄	緑
C見	黄	赤	緑	黄	赤	緑	黄	赤	緑	黄	赤	緑
D見	赤	黄	緑	赤	黄	緑	赤	黄	緑	赤	黄	緑
E見	黄	赤	緑	黄	赤	緑	黄	赤	緑	黄	赤	緑

図4 付箋によるアドバイスカード

これらの手立てを行うことで、互いに教え合う中で具体的な体の部位の動かし方を見たり、自分で感覚をつかんだりしながら、「動きを高める言葉」をかけ合うことができるようになってきた。

3 検証方法

(1) 「動きを高める言葉」の特徴と変容

教え合う場面ごとに、技能カードにある各ポイントが、どのように「動きを高める言葉」に変容したかを分析する。

(2) 「動きを高める言葉」の種類別の割合推移

時間ごとに、「動きを高める言葉」の種類別の割合の変化について考察する。

(3) 形成的評価

時間ごとに、高橋ら（2003）が作成した形成的授業評価の調査票を用いて、「成果」「学び方」の2次元について調査し、児童の学習成果を検討する。

(4) 診断的・総括的評価

単元開始前と単元終了後に、高田ら（2003）が作成した授業評価尺度を用いて、「できる（運動目標）」「まなぶ（認識目標）」の2次元について調査し、診断的評価としての状況把握と総括的評価としての成果把握を比較し検討する。

(5) 抽出児の授業評価と授業中の様子

診断的評価が（一）となっている、運動能力下位児童1人（以下、X児）を抽出し、アドバイスをもらう前とアドバイスをもらった後の運動の様子についてビデオ記録で確認し、学習の感想や単元の診断的・総括的評価の変容を検討する。

4 結果及び考察

(1) 教え合う場面ごとの「動きを高める言葉」の特徴と変容について

表2は「動きを高める言葉」を教え合う場面ごとに分け、学習カード（アドバイスしたこと・アドバイスされたこと）や付箋に記入した内容、ビデオで記録した児童が言葉をかけ合う様子や発言内容を基に整理したものである。

表2 教え合う場面における言葉の変容

基本的技能	技能ポイントカードの基本的な技能ポイント	児童の言葉				
		「教え合う場面①」	「教え合う場面②」	「教え合う場面③」		
				7時間目	8時間目	9時間目
動きを高める言葉	レシーブ ・ボールの正面に入ってひざを曲げ、腰を低くして腕を組む ・腕を振らず、膝を使ってボールをあげる ・パスをする方向に体を向ける（児童の気付き）	・ボールの正面に入って膝を曲げて ・腰を低くして	・正面に入って ・膝曲げて ・腰低く	・正面に入って ・膝曲げて ・腰低く	・正面 ・膝をグッと ・腰低く	・すぐ入って ・スット入って ・膝グッと ・腰を下げて ・構え
		・膝使ってボールを上げて ・腕を振らないで上げて ・腕を伸ばして ・腕曲げないで	・膝使って ・腕を振らないで ・腕を伸ばして ・腕曲げないで	・膝を使って ・腕振らない ・肘を伸ばす	・膝を使って ・腕をふっている ・肘を伸ばす	・膝をグッと ・腕をグッと ・腕をピシッと
		・パスしたい方に体を向けて ・上げたい方に体を向けて	・体に向けて ・上げたい方に向けて			
トス（キャッチ）	・ボールの下に素早く入る ・頭の前で人差し指と親指で三角形を作りボールを包むように受けて、膝とひじを伸ばして上げる ・上げる方向にボールを触る前に体を向ける（児童の気付き）	・落下点に入って	・落下点に ・ボールの下 ・ボールに速く	・落下点に ・ボール下 ・ボールに速く	・落下点 ・サット入って ・ボールにスット	
		・トスの時人差し指と親指で三角形を作るように ・しっかりおでこの上にかまえて ・返す時は肘と膝を伸ばして返す	・三角形を作って ・山なりに上げて ・おでこに三角 ・斜めの上に腕を伸ばして ・体をバネのようにしてトスを上げる	・山なりに ・おでこの前にセット ・膝を使って	・山なりに ・おでこにセット ・膝を使って	・ふわっと ・おでこの前 ・おでこセット ・膝使って ・膝をグッと ・バネのように ・全身で
		・上げた方向に体を向けておいて	・速く向けて ・上げたい方に体を向けて		・体をくるっと回す感じ	・くるっと回して
アタック	・ボールの落ちてくるころに向かって両足で踏み切る ・ジャンプは両足で ・両腕を振り上げて打つ腕を強く振り下ろす	・落下点に入って ・両足で踏み込んで ・ジャンプは両足で	・ボールの下に ・足のリズムしっかり ・両足ジャンプ	・足のリズム ・トム、トム（アタックの足） ・両足でグッと ・永野ジャンプ	・ボールの下に ・落下点に速く ・サツと入って ・トム、トム（アタックの足） ・両足でグッと ・永野ジャンプ	
		・両腕で振り上げて ・腕を後ろからもってきて	・腕を伸ばして ・両腕を振り上げて打つ ・天使の羽みたく腕を後ろにやって	・天使の羽のように	・たたきつけるように ・天使の羽	・ボールにバシッと ・あげてバシッと ・天使の羽

ア 「教え合う場面①」

技能ポイントを理解するために、技能カードを見ながら教え合う姿が見られた。児童の言葉の内容を見ると、技能カードに書かれた言葉をそのまま用いた言葉が多く見られる。「腰を低くして」「膝曲げて」「両足で踏み込んで」等、体の部位の動かし方のポイントに着目した言葉が多く使われている。

イ 「教え合う場面②」

エキスパート同士で協力し合い、ジェスチャーを付けたり、示範の動きを見せたりしながら技能を伝えようとしていた。児童の言葉の内容を見ると、体の部位の動かし方を中心に、「肘伸ばして」「おでこに三角」等、技能ポイントの言葉を端的に伝えようとしていることが分かる。また、「体をバネのように」「天使の羽みたく」のような比喻表現を用いたイメージしやすい言葉も出てきている。技能の理解が進んだことで動きのポイントを焦点化し、自分の言葉に置き換えられるようになってきたからだと考えられる。

ウ 「教え合う場面③」

「スッと入る」「膝をグッと」「ボールにバシッと」等のように、オノマトペを用いた言葉が出てきたのが分かる。オノマトペに関しては、児童から出された「トン、トントン」というアタックの足のリズムを表した言葉について、教師が7時間目の授業の導入場面で取り上げ、実際に児童に動いてもらい、動きにつながることを確認して価値付けを行ったところ、各エキスパートにオノマトペの有効性が浸透していったものと考えられる。

教え合う場面③の後半に向かうに従って、体の部位の動かし方を端的に表し、オノマトペを使った言葉に変容していくのが分かる。毎時間の付箋が残ることによって、過去のアドバイスが確認でき、前時の振り返りにつながったと考えられる。また、各エキスパートがもっと分かりやすい言葉、必要な言葉に換えて伝えようとするにつながったと考えられる。

また、チームの中で動きを共通認識している言葉も出てきた。「おでこセット」という言葉は、「セカンドタッチのトスは、キャッチ後におでこの前にセットしてから上げる」というルールを、児童が分かりやすく端的に表現した言葉である。「天使の羽」「永野ジャンプ」はアタックに移る腕の振り上げ前の格好のことを指している。このように、児童がイメージしやすい言葉、お互いが理解している言葉でアドバイスをする姿が全体をとおして見られるようになった。

(2) 「動きを高める言葉」の種類別の割合推移について

図5は、1時間ごとの学習カード（アドバイスされた・アドバイスした）の記入を基にした「動きを高める言葉」の種類別の割合の推移を表したグラフである。「動きを高める言葉」以外に出てきた言葉については、「アタックを角にねらって」「フェイント」等の「作戦に関わる言葉」，「ドンマイ」「ナイス」等の「コミュニケーション」，「動いて」「こっちこっち」「前」等、具体性のない曖昧なアドバイスとして「その他の言葉」，の三つに分類した。

1，2時間目の「動きを高める言葉」の割合は低く、技能カードを使っていないため、「コミュニケーション」や「その他の言葉」が大きな割合を占めている。学習カードには、「アドバイスできなかった」や「アドバイスが分からない」という感想も見られた。

3～6時間目の「動きを高める言葉」は、約90%と高い割合となっている。その中でも、「体の部位の動かし方」が約50%、「運動のポイント」が約25%、「児童がイメージする言葉」が約15%となっている。教え合う場面①，②で技能カードを使うことによって、技能の具体的な視点とイメージをもった教え合いが行われたと考えられる。技能ポイントを教え合う中で、より言葉を分かりやすく伝えようとしたことで、アドバイスを受け入れた児童が多くなっていったと考えられる。それに伴い、「その他の言葉」は、10%未満となり、6時間目以降は使われなくなった。

7～9時間目の「動きを高める言葉」は、約85%と依然として高い割合となっている。「運動のポイント」と「児童がイメージする言葉」の減少に伴い、「オノマトペ」の割合が増えてきている。7時間目

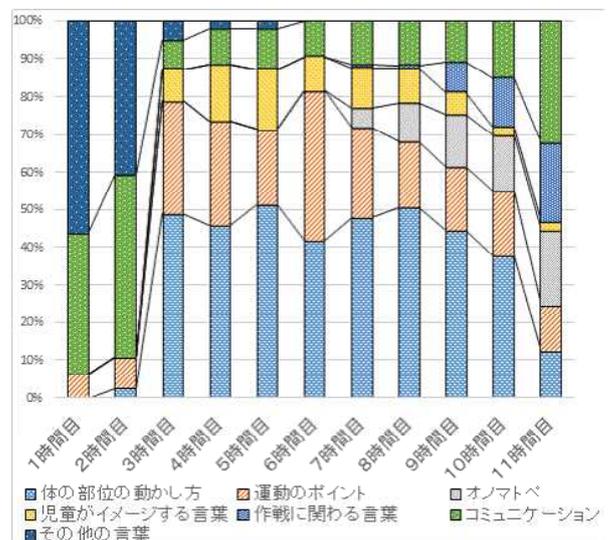


図5 「動きを高める言葉」の種類別の割合推移

にオノマトペの有効性を全体で確認したことが要因と考えられる。また、付箋の積み重ねによりアドバイスの振り返りが可能となり、「動きを高める言葉」の確認・修正につながったと考えられる。

10～11時間目では、「動きを高める言葉」の割合が低くなる中、「オノマトペ」の割合は高くなっている。リーグ戦のゲームをとおして、技能のポイントやイメージが分かっている中で、ゲーム中にも短くアドバイスできる言葉に置き換えられていったと考えられる。また、「作戦に関わる言葉」「コミュニケーション」の割合が高くなった要因として、作戦やそれに合った動きができていくことへの称賛の言葉が多くなったことが考えられる。

(3) 形成的授業評価について

授業に対して児童がどのように受け止めたかの判断材料とするため、授業終了後に「成果」「意欲・関心」「学び方」「協力」の4次元について調査した。各項目への回答は、「はい」3点、「どちらでもない」2点、「いいえ」1点として点数化し、平均点を算出したものを図6に示した。また、4次元のうち、本研究と直接的な関連があると考えられる「成果」「学び方」の2次元について着目し検証したものを表3に示した。

「成果」の次元は、「感動の体験」「技能の伸び」「新しい発見」の3項目からなっており、できたり分かたりしたときに感じる感動は、技能的な達成や習熟につながることから、技能的成果をみるものである。教え合う場面①、②にあたる3時間目以降から教え合う場面③にかけて、「成果」の次元の評価では、5段階評価の5となっている。高橋（2003）らは「2.77以上の評価が得られれば、大変評価の高かった授業である」としている。チームに合った作戦を考える6時間目を除き、3時間目以降は2.77以上となっており、教え合う場面によって、技能の高まりを感じている児童が多かった授業であると考えられる。

「学び方」の次元は、「自主的学習」「めあてをもった学習」の2項目からなっており、学習の自発性や学習の合理性を問うものである。「成果」の次元と同じように、教え合う場面から数値が上がっている。特に「自主的学習」については、3時間目以降高い数値を維持し、6時間目を除き、5段階評価の5となっている。教え合う場でエキスパートの役割を担うことが自主的に教える活動につながったと考えられる。もう一つの「めあてをもった学習」の項目も右肩上がりに推移していることから、教え合う場面の設定が、学び方を高めるとともに、技能の高まりにも有効であることが推察される。

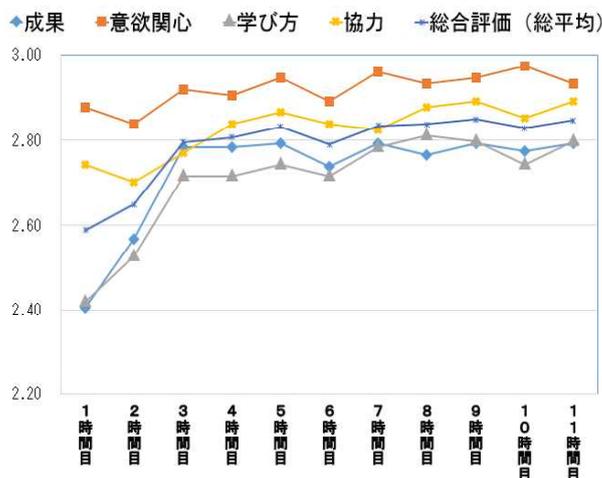


図6 形成的授業評価の推移

表3 形成的授業評価「成果」「学び方」得点

次元	項目	1時間目		2時間目		3時間目		4時間目		5時間目		6時間目		7時間目		8時間目		9時間目		10時間目		11時間目	
		mean	評定	mean	評定	mean	評定																
成果	感動の体験	2.05	3	2.35	4	2.59	4	2.65	5	2.59	4	2.49	4	2.73	5	2.81	5	2.76	5	2.78	5	2.81	5
	技能の伸び	2.54	4	2.70	4	2.89	5	2.86	5	2.92	5	2.92	5	2.86	5	2.81	4	2.84	5	2.78	4	2.81	4
	新しい発見	2.62	4	2.65	4	2.86	5	2.84	4	2.86	5	2.81	4	2.78	4	2.68	4	2.78	4	2.76	4	2.76	4
	次元の評価	2.41	3	2.57	4	2.78	5	2.78	5	2.79	5	2.74	5	2.79	5	2.77	5	2.79	5	2.77	5	2.79	5
学び方	自主的学習	2.54	4	2.68	4	2.78	5	2.81	5	2.78	5	2.76	4	2.78	5	2.78	5	2.86	5	2.81	5	2.81	5
	めあてをもった学習	2.30	2	2.38	3	2.65	3	2.62	3	2.70	4	2.68	4	2.78	4	2.84	4	2.73	4	2.68	4	2.78	4
	次元の評価	2.42	3	2.53	3	2.72	4	2.72	4	2.74	4	2.72	4	2.78	4	2.81	5	2.80	4	2.74	4	2.80	4

(4) 診断的・総括的評価について

各項目への回答は、「はい」3点、「どちらでもない」2点、「いいえ」1点として点数化し、平均点を算出した。「できる（運動目標）」「まなぶ（認識目標）」の2次元について調査した結果を、表4に示し、児童の学習成果を検証した。

運動目標に対応する「できる」のすべての項目で上昇した。特に、質問項目「私は運動が上手にできる方だと思う」「体育では、自分から進んで運動している」の得点が高い。これは、教え合う場面を設定することにより、一人一人が技能を具体的な視点をもって理解し、動きの高まりを実感することで、進んで

運動することにつながったためであると考えられる。

認識目標に対応する「まなぶ」の全ての項目も上昇した。特に、質問項目「どうしたら運動がうまくできるか考えながら勉強している」「体育では、友達や先生が励ましてくれる」の得点が高い。技能の具体的理解を基に、エキスパートとしての役割を果たすために、どうすれば分かりやすく伝えられるかを思考し、判断した上で、友達に教えることができたと考えられる。また、教え合う場面の機会が増えたことによって、励まし合うことが増えたと考えられる。

(5) 抽出児(X児)の授業評価と授業中の様子について

表5に示したとおり、1時間目から5時間目までの、学習カードに記入された「アドバイスされたこと」と「学習の感想」の内容及び、ビデオ記録による運動の様子について整理した。

表5 抽出児の授業評価と授業の様子

	1, 2時間目	3時間目	4, 5時間目
×児の運動の様子	・レシーブの時、腕を振りすぎてボールがどこに飛んでいくかわからない。 ・レシーブが腕にしっかり当たらず上がらない。	・レシーブが上がるようになるが、まだねらったところにはいかない。 ・腕の振りが少なくなり、構えたところにボールが来ると腕の真ん中にボールが当たるようになる。 ・ボールの落下点に入るのは遅い。	・レシーブが高く上がるようになり、上げてくれる人に返すことができる。 ・腕の振りほぼほとんどなく、膝を使って上げている。動いてもレシーブができる構えになって、ボールを腕の真ん中に当てることができてきている。 ・横の動きはいいが、前後はボールの下にうまく入れない。
×児がアドバイスされたこと ◎	○円形でやったパス練習が面白かったけど、レシーブが変な方向に行くと難しかったです。(1時間目) ○レシーブをしようと変な方向に行くので気をつけます。ボールがまっすぐ上がらないのはなぜかわからず、難しかったです。(2時間目)	◎腕を振り上げるのではなく、ひざを使って上げるといいよ。 ◎ボールの正面に入って。 ○エキスパートに教えてもらって、レシーブがまっすぐ上になって少しまくった。(3時間目)	◎ボールの落下点に速く入るといいよ。 ◎上げたい方に体を向けて。 ○レシーブは前よりもまくなり、F君やGさんに「ナイス!」と言われてうれしかったです。(4時間目) ○レシーブができるようになって、体育が楽しくなってきた。アタックも頑張りたいし、試合が楽しみです。(5時間目)
×児の学習の感想 ◎			

表6に示した抽出児の診断的・総括的評価について見ると、「運動目標(できる)」の次元では、四つの項目で得点が上がっている。X児は運動が得意ではないが、上記の運動の様子のように、エキスパートからの「腕を振らないで、膝を使って上げるといいよ」等の「動きを高める言葉」を聞き入れたことによって、技能ポイントを理解して練習に取り組んでいた。感想にもあるように、上達してきた実感に伴うことが、次の技能の獲得や、ゲームへ活用したいという意欲につながったと考えられる。

「認識目標(まなぶ)」の次元では、三つの項目で得点が上がっている。教え合う場面から、エキスパートのやり方をしっかりと見たり聞いたりして、自分の運動に取り入れているのが運動の様子や感想から見てとることができた。エキスパートの児童から「ナイス」と励まされたことも評価につながったと考えられる。

これらのことから、「動きを高める言葉」や教え合う場面が、運動の理解と技能向上のきっかけになっていると考えられる。

V 研究のまとめ

本研究では、ソフトバレーボールの授業において、兄弟チームのエキスパートによる、3つのステップで教え合う場面を設定した。「動きを高める言葉」をかけ合う児童の育成に有効な手立てであるかを検証する

表4 児童の診断的・総括的授業評価

	質問項目	単元前平均	単元後平均
運動目標(できる)	体育ではいろいろな運動が上手にできるようになる	2.08	2.24
	運動を練習するとできるようになる自信がある	2.33	2.49
	私は、運動が上手にできるほうだと思う	2.64	2.84
	体育では、自分から進んで運動している	2.39	2.62
	体育が始まる前は、いつもはりぎっている	2.22	2.59
	合計	11.67(0)	12.78(+)
認識目標(まなぶ)	体育で運動するとき、自分のめあてを持って勉強している	2.56	2.65
	どうしたら運動がうまくできるか考えながら勉強している	2.67	2.78
	体育で習った運動を休み時間などに練習することがある	2.44	2.70
	他の人を見てうまくできるやり方を考えることがある	1.72	2.00
	体育では、友達や先生が励ましてくれる	2.17	2.70
	合計	11.56(0)	12.84(+)

表6 抽出児の診断的・総括的授業評価

	質問項目	単元前得点	単元後得点
運動目標(できる)	体育ではいろいろな運動が上手にできるようになる	2	2
	運動を練習するとできるようになる自信がある	1	2
	私は、運動が上手にできるほうだと思う	1	2
	体育では、自分から進んで運動している	1	2
	体育が始まる前は、いつもはりぎっている	1	2
	合計	6(-)	10(0)
認識目標(まなぶ)	体育で運動するとき、自分のめあてを持って勉強している	3	3
	どうしたら運動がうまくできるか考えながら勉強している	2	2
	体育で習った運動を休み時間などに練習することがある	1	2
	他の人を見てうまくできるやり方を考えることがある	1	2
	体育では、友達や先生が励ましてくれる	2	3
	合計	9(-)	12(+)

ためである。

エキスパートを取り入れることで自分自身の役割が明確となり、積極的にアドバイスを伝えることにつながる事が明らかとなった。また、兄弟チームの活用を加えることで、チーム内においてエキスパートが協力し合って教えること、明るい雰囲気で活発に運動することが明らかとなった。さらに、3つのステップで教え合うことで、「動きを高める言葉」に質的変容が見られることも明らかになった。

これらのことから、「動きを高める言葉」をかけ合う児童の育成に有効な手立てであることが確かめられた。

VI 今後の課題

今回の研究では、言語活動の工夫により「動きの高まりを実感する」ことにつなげることができた。今後は、他の運動領域や種目においても効果を検証する必要がある。また、今回は一人一人の技能の獲得についての検証は十分ではなかった。今後の授業実践において、継続的に言語活動と技能の成果の相関について、調査研究を進めていきたいと考える。

<引用文献・URL >

- 1 文部科学省 2008 『小学校学習指導要領解説 総則編（平成20年8月）』
- 2 文部科学省 2010 「言語活動の充実に関する指導事例集 小学校版 ～思考力、判断力、表現力等の育成に向けて」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/genko/1300859.htm (2017. 2. 3)
- 3 新名主洋一・安田明代・佐々敬政 2007 「動きを言葉と身体で伝え、高め合う体育科学習」
http://www.school.hyogo-u.ac.jp/element/pdf/06_gym.pdf (2017. 1. 22)
- 4 高田俊也・岡澤祥訓・高橋健夫 2003 「体育授業を診断的・総括的に評価する」『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』, pp. 8-11, 明和出版
- 5 高橋健夫・長谷川悦示・浦井孝夫 2003 「体育授業を形成的に評価する」『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』, pp. 12-15, 明和出版

<参考文献・URL >

- 1 文部科学省 2015 「平成27年度全国体力・運動能力、運動習慣等調査 集計結果」
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/sports/detail/_icsFiles/afieldfile/2015/12/18/1365277_2.pdf (2017. 2. 3)
- 2 吉川政夫・竹中晃二・藤野良孝・外川さゆり 2002 「スポーツ・オノマトペ —スポーツ技能の獲得・発揮法及びスポーツ指導における効果的な教示法としての擬音語・擬態語の可能性を探る—」
<http://www.jssp.jp/conven/29th/mini-2.pdf> (2017. 2. 3)