

中学校 保健体育

バスケットボールにおいて、運動有能感を高める指導法の研究
ー単元を段階的に学ぶ学習過程における、学び合いの活動を通してー

南部町立名川中学校 教諭 對馬 綾子

要 旨

本実践は、第3学年「バスケットボール」の学習において、生徒の運動有能感を高めることを目指し、単元を段階的に学ぶ学習過程の中に、学び合いの活動を取り入れた実践である。状況判断などについて、易しい動きから難しい動きへ段階的に学ぶ学習過程を意図的に配列し、課題解決と振り返りの場面で学び合いの活動を行った結果、生徒は主体的に活動しながら技能の向上を実感し、運動有能感が高まった。

キーワード：中学校 保健体育 バスケットボール 運動有能感 段階的に学ぶ学習過程 学び合い

I 問題と目的

現行中学校学習指導要領における、保健体育科の目標は「明るく豊かな生活を営む態度を育てる」ことと示されており、運動の特性や魅力に応じてその楽しさや喜びを味わい、生涯にわたって運動に親しむことのできる資質や能力を身に付けさせるとともに、体力を向上させることが求められている。こういった保健体育科の目指す方向性は新学習指導要領にも「豊かなスポーツライフの実現」として継承され、育成を目指す資質・能力の三つの柱との関連を十分考慮した上で、意図的に「主体的・対話的で深い学び」に向けた指導計画を配列する必要がある。

体格、体力・運動能力が著しく発達する成長期にある中学生は、これまでの運動経験や運動能力の違いにより、生徒一人一人の個人差も広がる。こうした個人差のある生徒たちに対して、これから保健体育科の授業は、一人一人の生徒が運動の楽しさや喜びを感じ、達成感や充実感を味わうことができる授業に改善していく必要がある。そのためには、生徒自らが運動に参加したい、挑戦したいといった思いを高めること、つまり内発的動機づけを高める工夫が重要であり、こういった保健体育科の授業の在り方が「豊かなスポーツライフの実現」に大きな影響を与えるものと考えられる。

岡澤ら（1996）は、内発的動機づけを高めるためには、内的な自己認知としての運動有能感を高めることが効果的であり、運動有能感は三つの因子「身体的有能さの認知」「統制感」「受容感」で構成されていると述べている。また、岡澤・三上（1998）による研究において、運動に対する内発的動機づけと運動有能感には正の相関関係にあることが明らかにされている。

現在担当している女子生徒の実態として、保健体育科の授業や運動に対して意欲が感じられない生徒や運動を苦手と感じる生徒が多い。また、友達の動きにはあまり関心を示さず、授業内でのアドバイスをし合う活動では人任せであったり、試合では運動の得意な生徒だけが活動の中心となったりしてしまいがちである。

そこで、状況判断などについて、易しい動きから難しい動きへ段階的に学ぶ学習過程を意図的に配列し、単元を通して共に学ぶチームを編成した。そして、授業の中に課題解決と振り返りの場面を設定し、一連の活動過程で学び合いの活動を取り入れることとした。これにより、自己やチームの課題や成長を具体的に見取りながら学び合う中で、運動有能感を高めることができるのではないかと考えた。

II 実践内容

1 実践における基本的な考え方

(1) 運動有能感について

岡澤ら(1996)は運動有能感を総合的に捉えることが可能な運動有能感の構造を明らかにし、小学生(高学年)から大学生までの発達段階において、比較的信頼性の高い測定結果を提供することができる運動有能感測定尺度を作成した。また、運動有能感は、3因子(各因子4項目)に分類された。

第1因子は「身体的有能さの認知」と呼ばれる。この因子は「運動能力がすぐれていると思います」「たいていの運動は上手にできます」「運動の上手な見本として、よく選ばれます」「運動について自信を持っているほうです」の4項目で構成されており、自己の運動能力、運動技能に対する肯定的認知に関わる項目で構成される。

第2因子は「統制感」と呼ばれる。この因子は「練習をすれば、必ず技術や記録は伸びると思います」「努力さえすれば、たいていの運動は上手にできると思います」「少し難しい運動でも、努力すればできると思います」「できない運動でも、あきらめないうで練習すればできるようになると思います」の4項目で構成されており、自己の努力や練習によって運動をどの程度コントロールできるかという認知に関する項目で構成される。

第3因子は「受容感」と呼ばれる。この因子は「運動をしているとき、先生が励ましたり応援してくれます」「運動をしている時、友だちが励ましたり応援してくれます」「一緒に運動しようと誘ってくれる友だちがいます」「一緒に運動する友だちがいます」の4項目で構成されており、運動の場面で教師や仲間から受け入れられているという認知に関する項目で構成されている。

そこで、本実践においては、運動有能感の3因子について調査することで、生徒が運動有能感を高めることができたかを検証することとした。

(2) 単元を段階的に学ぶ学習過程について

球技におけるゴール型とは、ドリブルやパスなどのボール操作で相手コートに侵入し、シュートを放ち、一定時間内に相手チームより多くの得点を競い合うゲームとされる。ボール操作がうまくできない生徒にはパスが回ってこなくなり、一部の生徒が独占してしまうだけのゲームになる場合がある。そのため、ゲームで要求されるボール操作の技能を一定程度高める必要があり、学習意欲を高めながら習得状況を把握することができるドリルゲームは、有効な練習形式といえる。

また、バスケットボールはゲーム展開が非常に速く、ボールやプレイヤーの位置関係が絶えず変化する。そのため、瞬間的な状況判断からのボール操作やボールを持たないときの動きが要求され、習得した技能をゲームの中で発揮できず、その特性や魅力に触れ、ゲームを楽しむことが難しいといった課題がある。鬼澤(2017)は、「技能をゲームの中で適切に発揮するためには、どのような場面でどの技能を選択するのかという状況判断の習得を意図した学習内容を設定する必要がある」と述べており、ゲーム中の状況判断は習得した技能をゲームの中で発揮するための重要な要素であるといえる。「どこに動けばいいのか」や「どこにパスを出せばいいのか」が分からない状態では、公式ルールによる5対5のオープンナンバーゲームに入るのは難しい。また、鬼澤(2017)は、ボール保持時の状況判断を学習するためには、アウトナンバーゲームはオープンナンバーゲームよりも有効であり、さらにアウトナンバーゲームで学習したボール保持者の状況判断は、オープンナンバーゲームを行わずともオープンナンバーゲームで適用できることも明らかになっていると述べている。これらのことから、数的優位のアウトナンバーや少人数によって状況判断を強調するタスクゲームは、ボール保持者の状況判断を学習するための有効な教材といえる。

以上のことから、基本的技能を習得できるように、毎時の導入にドリルゲーム等を位置付け、展開には状況判断などについて、単元全体を通して易しい動きから難しい動きへ段階的に学ぶことができるように、タスクゲーム等を位置付けた。このように学習過程を意図的に配列した指導計画を作成し、生徒の学習状況に合わせて柔軟に再編成できるよう配慮しながら、学習を進めることとした。

(3) 学び合いの活動について

これまで、学び合いは多くの学校で校内研修のテーマとして取り上げられ、様々な教科で実践事例が報告されてきた。嶋野(2011)は、「学び合いは『自己との対話を重ねつつ、他者と相互にかかわりながら、自分の考えや集団の考えを発展させて、共に実践に参加していくこと』と整理できる」と述べている。

そこで、筆者は保健体育科における学び合いを、自己や仲間の課題を発見し、合理的な解決に向けて教え合い、互いの成長を認め合いながら、仲間と一緒に高まり合っていくことと捉えた。

本実践では、1単位時間の授業に「課題の把握→課題解決→振り返り」という学びのサイクルを位置付け、課題解決と振り返りの場面を設定した。それらの場面において、自己や仲間の課題を発見し、合理的な解決に向けて教え合い、成長を認め合う活動を学び合いの活動として考えた。課題解決の場面は「レベルアップタイム(チーム内練習)」と「修行タイム(チーム間ゲーム)」で構成した。「レベルアップタ

イム」はチーム内で協働的に技能を習得することを目指し、「修行タイム」は習得した技能を発揮する場とし、チーム間で対戦する中で、技能を試しながら習得状況を確認し、技能に関する新たな課題を発見し、さらに向上することを目指した。

検証授業におけるチーム数は、6チームとし、各チームにバスケットボール部員（経験者含）の熟練者、運動が得意な非熟練者1、運動が苦手な非熟練者2が均等に入るよう教師が編成した。単元を通して、同じチームメイトで学び合うことにより、互いの技能の習得状況が把握しやすく、チーム内での確かなアドバイスや教え合いが生まれ、新たな課題を発見したり、技能の向上などの成長を認め合ったりする関わりが期待できると考えた。

2 実践の実際

本実践では、運動有能感を高める手立てとして、表1のような単元指導計画を作成した。表中の①課題解決の場面では、「レベルアップタイム」と「修行タイム」でタスクゲーム等を行い、段階的に学ぶ学習過程とした。また、②振り返りの場面では、タスクゲームの結果をもとにチームメイトの動きを振り返ることとした。

表1 バスケットボールの単元指導計画

| 時 | 第1時 | 第2時 | 第3時 | 第4時 | 第5時 | 第6時 | 第7時 | 第8時 | 第9時 | 第10時 | 第11時 | 第12時 |
|----|--|---|--------------------------|---------------------------|-------------------------------|---|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|---------------|--|
| 目標 | ・バスケットボールの特性を理解し、試合の進め方や練習の方法などの学習内容を知る。 | ・スキルチェックをしよう | 主に個人的技能の習得 | | 主に集団的技能の習得 | | | | ・空間をつくり出す動きを考えよう。 | バスケットボール大会1日目 | バスケットボール大会2日目 | ・スキルチェックをしよう |
| 0 | あいさつ・準備運動(ドリブル走等) | | | | | | | | | | | |
| 5 | 目標の確認 | 基本練習 | 基本練習 ドリブル鬼ごっこ | 基本練習・ドリブルゲーム | | | | 目標の確認 | チームの目標づくり | 各チームウォーミングアップ | | |
| 10 | オリエンテーション | | | 2対1 | 3対2 | ドリブルシュート | ドリブルシュート | 克服 アドバイス タイム | 作戦タイム | 各チームウォーミングアップ | | 各チームウォーミングアップ |
| 15 | チーム編成 役割分担 目標決め | スキルチェックの仕方の確認 | ①課題解決の場面 タスクゲーム等 | | | | | | | 大会 1日目 | 大会 2日目 | ゲーム分析 1試合6分 ○試合 ○審判 ○スキル チェック係 に分かれてゲームを進める。 ①1-6 ②2-5 ③3-4 |
| 20 | | ゲーム分析 | 「レベルアップタイム」(チーム内・チーム間練習) | | | | | | | | | |
| 25 | 基本練習 | 1試合6分 ○試合 ○審判 ○スキル チェック係 に分かれてゲームを進める。 ①1-6 ②2-5 ③3-4 | 1対1 守りをかわすドリブル | 3対2 パス ピボット シュート | 3対2 ドリブルなし ペイントエリア 内 | 5対0 ドリブルなし オールコート パス だけでボール 運び | 5対3 ドリブルなし オールコート | 5対3 ドリブルなし オールコート | 5対3 ドリブルなし オールコート | 3対3 ドリブルあり ハーフコート | チームでの振り返り | |
| 30 | | | 「修行タイム」(チーム間ゲーム) | | | | | | | | | |
| 35 | | | 1対1 ドリブル突破 勝ち上がり戦 | 3対2 パス回し 勝ち上がり戦 | 3対2 ドリブルなし ペイントエリア 内 | 5対3 ドリブルなし オールコート | 5対3 ドリブルなし オールコート | 5対3 ドリブルなし オールコート | 3対3 ドリブルあり ハーフコート | | | |
| 40 | | | | | | | | | | | | チームでの振り返り |
| 45 | チームでの振り返り | ②振り返りの場面 チームでの振り返り チーム学習カードに記入 | | | | | | | チームでの振り返り | | 個人での振り返り | |
| 50 | | | | | | | | | | | | 個人での振り返り |

(1) 主に個人的技能の習得に関わる学習過程 (第3・4時)における学び合い

① 課題解決の場面

ア レベルアップタイム

以下に示した技能のコツの発見や習得を目的として、チーム内で図1に示した技能ポイントカード(以下、技能カード)を基に、実際に動いて試しながら教え合う。技能カードには、チーム内で活用できるように、スモールステップの技能ポイント、動きのイラスト、練習方法の例を載せる。

- ・第3時 守りをかわすドリブル (スピードドリブル, フロントチェンジ, ドリブルターン)
- ・第4時 守りをかわすためのパスの使い分けとピボット, シュート

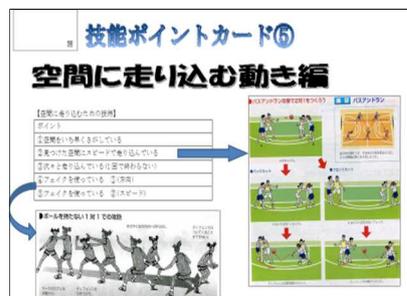


図1 技能ポイントカード

イ 修行タイム

習得した技能を発揮することを目的として、以下に示したタスクゲームをする。学習意欲を高めるために、ゲームは勝ち上がり形式とする。ゲーム中や待機中に、仲間の動きについて、課題やコツをアドバイスし合い、次のゲームに生かす。

- ・第3時 チーム間で1対1のドリブル突破
- ・第4時 3対2のパス回し

② 振り返りの場面

「修行タイム」でのチームメイトのボール操作等の習得状況を振り返る。ボール操作等が向上した点を出し合うとともに、次時の課題、解決策を付箋に記入し、図2に示したチーム学習カードに貼り付けて、共有する。

(2) 主に集団的技能の習得に関わる学習過程(第5～9時)における学び合い

① 課題解決の場面

ア レベルアップタイム

以下に示した運動課題における、チームの作戦に応じた空間に走り込む動きや空間を作り出す動きの確認と習得を目的として、作戦盤や図3に示したチーム学習カードを活用しながら動きを確認し合う。修行タイムに向けて、実際に動いて試しながら教え合い、適切な状況判断を習得する。

- ・第5時 ドリブルを使わないルールでペイントエリア内の3対2
- ・第6時 ドリブルを使わないルールでオールコートの5対0
(空間に走り込む動きやパスの状況判断を意識したディフェンスなしのボール運びの練習)
- ・第7時 ドリブルを使わないルールでオールコートの5対3
(前時の振り返りを活かした作戦や役割を意識したボール運びの練習)
- ・第8時 ドリブルを使わないルールでオールコートの5対3
(導入時、図4に示したチームボードを活用し、前時までのチーム一人一人の個人課題を整理する。課題解決のためのアドバイスを付箋に記入し、解決策を絞る。動きながら教え合い、個人の課題が解決されているかを確認する。)
- ・第9時 ドリブルを使うルールでハーフコートの3対3
(導入時、オープンナンバーのゲームに向けて、空間を作り出す動きを軸にした作戦を考えた後、動きの確認をする。)

イ 修行タイム

技能の習得状況の確認と新たな課題の発見を目的として、以下に示したタスクゲームをする。意欲的にシュートをねらい、シュートを打ったことで達成感を得るために、図5に示した特別ルールを設定する。これにより、うまくボールをつないでもシュートが入らず意欲を失うことや、シュートに対する苦手意識からすぐに仲間にパスをしてしまうことを減らすことが期待できる。また、競争する楽しさを感じさせるために、勝ち上がったチーム同士やレベルアップタイムの練習相手とは別のチームでの対戦とした。

- ・第5時 ドリブルを使わないルールでペイントエリア内の3対2
- ・第6～8時 ドリブルを使わないルールでオールコートの5対3

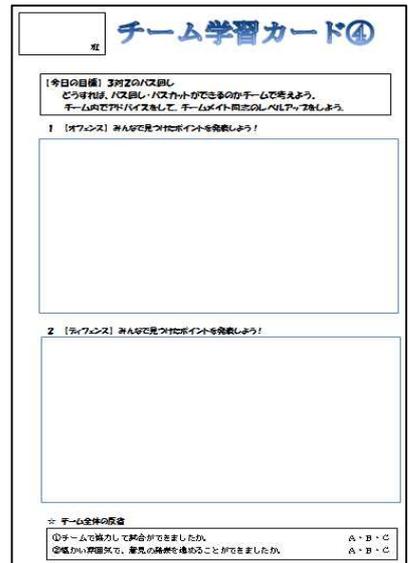


図2 チーム学習カード

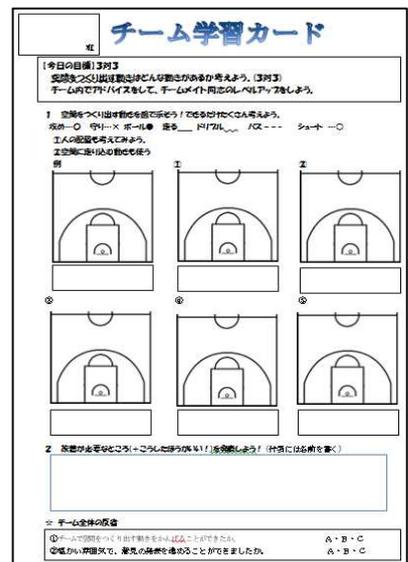


図3 チーム学習カード



図4 チームボード

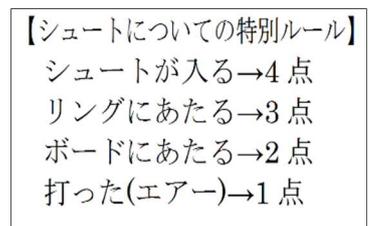


図5 シュートの特別ルール

- ・第9時 ドリブルを使うルールでハーフコートの3対3

② 振り返りの場面

「修行タイム」でのチームメイトのボール操作やボールを持たないときの動き、状況判断等の習得状況を振り返る。ボール操作等が向上した点を出し合うとともに、作戦盤を活用して作戦や役割の変更について話し合う。次時の課題や解決策を付箋に記入し、「チーム学習カード」に貼り付けて、共有する。

3 検証方法

(1) 運動有能感の変容

単元開始前と単元終了後に、岡澤ら(1996)が作成した運動有能感測定尺度を用いて、「身体的有能さの認知」「統制感」「受容感」の3因子について調査し、結果を分析する。

(2) 形成的授業評価

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」「意欲関心」「学び方」「協力」の4次元について調査し、生徒の学習成果を検討する。

(3) 診断的・総括的授業評価

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、「楽しむ(情意目標)」「できる(運動目標)」「まなぶ(認識目標)」の3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。

(4) 学び合いに関するアンケート

単元終了後に、学び合いをどのように受け止めたかについて調査し、学び合いの有効性を検討する。

III 成果

1 運動有能感の変容について

各項目への回答は、「よくあてはまる」5点、「ややあてはまる」4点、「どちらともいえない」3点、「あまりあてはまらない」2点、「まったくあてはまらない」1点として点数化し、平均点を算出した。「身体的有能さの認知」「統制感」「受容感」及び、運動有能感合計について調査した結果を、表2と図6に示し、生徒の学習成果を検証した。

運動有能感を構成する3因子全てで平均値の上昇が見られた。「身体的有能さの認知」では、質問項目「運動能力がすぐれていると思います」「運動について自信をもっているほうです」の伸びが顕著であった。この因子が上昇した生徒の感想には、「今日は人生で初めて走り込む動作ができた日でした。」「ディフェンスのアドバイスをしてもらって実行できたので成長しました。空間に入り込むのもだんだんわかってきたので、次もやりたいです。」といった記述が見られ、段階的な学習過程における学び合いが、ボールを持たないときの動きの習得や高まりの実感につながったと考えられる。また、「自分ではあまり空間を作ることができていなかったと思ったけど、〇〇さんが走れているから大丈夫と言ってくれたので、できていることが分かってうれしかったです。」といった記述も見られ、身体的有能さの認知には仲間から認められることが要因の一つになると推察される。

表2 運動有能感の質問項目別得点

| 因子 | 質問項目 | 単元前平均 | 単元後平均 |
|-----------|---------------------------------|-------|-------|
| 身体的有能さの認知 | 運動能力がすぐれていると思います | 2.48 | 2.94 |
| | 運動について自信をもっているほうです | 2.39 | 2.79 |
| | たいいていの運動は上手にできます | 2.82 | 3.09 |
| | 運動の上手な見本として、よく選ばれます | 2.15 | 2.33 |
| 統制感 | できない練習でも、あきらめなくて練習すればできるようになります | 3.82 | 3.94 |
| | 練習をすれば、必ず技術や記録は伸びると思います | 3.88 | 4.12 |
| | 努力さえすれば、たいいていの運動は上手にできると思います | 3.79 | 3.85 |
| | 少し難しい課題でも、努力すればできると思います | 3.42 | 3.79 |
| 受容感 | 一緒に運動しようとしてくれる友達がいいます | 3.52 | 3.70 |
| | 運動をしている時、友達が励ましたり応援してくれます | 4.06 | 4.18 |
| | 一緒に運動する友だちがいいます | 3.85 | 3.67 |
| | 運動をしているとき、先生が励ましたり応援してくれます | 3.94 | 4.12 |

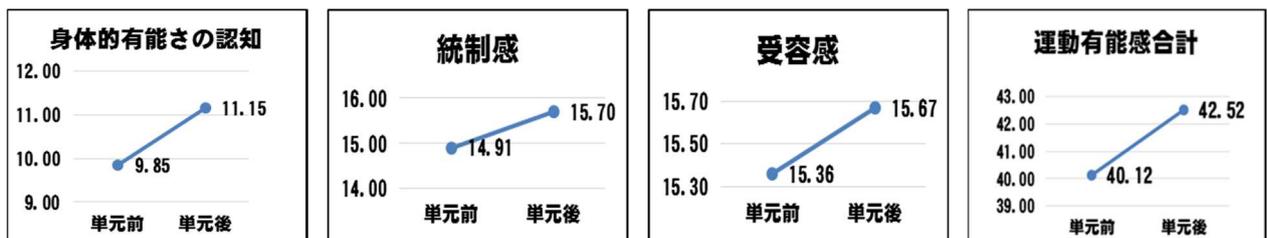


図6 運動有能感の因子別平均得点の変容

「統制感」では、質問項目「練習をすれば、必ず技術や記録は伸びると思います」「少し難しい課題でも、努力すればできると思います」の伸びが顕著であった。この因子が上昇した生徒の感想には、「オフェンスの時、足をぐるぐる回すことやボールを大きく動かすこと、ディフェンスでは相手に近づくことなど、アドバイスをしてもらいました。」「今日は作戦で話したことを意識して、サイドの空いている所に走り込んで前よりもスムーズにできた。次はたてのパスを利用してやってみたいです。」といった記述が見られ、技能についての具体的な内容が記載されているものが多かった。これは、易しい動きから段階的に学んだことで、自己や仲間の課題把握を容易にし、その後の課題解決、振り返りまでの学びのサイクルを適切に機能させ、「やればできる」という統制感の高まりにつながったと考えられる。

「受容感」では、質問項目「一緒に運動しようと誘ってくれる友達があります」の伸びが顕著であった。この因子が上昇した生徒の感想には、「今日はチームワークがよくなったと思います。声を出したり、アドバイスしたりして団結力が上がりました。」「今日は作戦がうまくいったり、シュートまでつなげることができたり、チームワークがよくなってきたと思います。」といった記述が見られ、団結力が高まったという記載が多かった。これは、課題解決や振り返りの場面において、チームボードを活用しながら自己や仲間の技能習得の変容を互いに確認したり、成長した点を出し合ったりしたことが「受け入れられている」という受容感の高まりにつながったと推察される。

2 形成的授業評価について

表3 形成的授業評価得点

| 次元 | 項目 | 第1時 | | 第2時 | | 第3時 | | 第4時 | | 第5時 | | 第6時 | | 第7時 | | 第8時 | | 第9時 | | 第10時 | | 第11時 | |
|-------------|-----------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|----|
| | | mean | 評定 | mean | 評定 | mean | 評定 | mean | 評定 | mean | 評定 | mean | 評定 | mean | 評定 | mean | 評定 | mean | 評定 | mean | 評定 | mean | 評定 |
| 成果 | 感動の体験 | 1.47 | 1 | 2.05 | 3 | 1.95 | 3 | 2.05 | 3 | 2.16 | 3 | 2.26 | 3 | 2.32 | 4 | 2.37 | 4 | 2.37 | 4 | 2.47 | 4 | 2.58 | 4 |
| | 技能の伸び | 1.84 | 1 | 2.11 | 2 | 2.37 | 3 | 2.58 | 4 | 2.47 | 3 | 2.58 | 4 | 2.53 | 3 | 2.37 | 3 | 2.47 | 3 | 2.63 | 4 | 2.68 | 4 |
| | 新しい発見 | 1.89 | 1 | 2.37 | 3 | 2.47 | 3 | 2.79 | 4 | 2.58 | 3 | 2.74 | 4 | 2.84 | 4 | 2.68 | 4 | 2.79 | 4 | 2.74 | 4 | 2.84 | 4 |
| | 次元の評価 | 1.74 | 1 | 2.18 | 3 | 2.26 | 3 | 2.47 | 4 | 2.4 | 3 | 2.53 | 4 | 2.56 | 4 | 2.47 | 4 | 2.54 | 4 | 2.61 | 4 | 2.7 | 5 |
| 意欲 関心 | 精一杯の運動 | 1.58 | 1 | 2.89 | 4 | 2.84 | 4 | 2.95 | 4 | 2.79 | 3 | 2.95 | 4 | 2.68 | 3 | 2.68 | 3 | 3 | 5 | 3 | 5 | 3 | 5 |
| | 楽しさの体験 | 2.42 | 2 | 2.79 | 3 | 2.68 | 3 | 2.79 | 3 | 2.79 | 3 | 2.68 | 3 | 2.74 | 3 | 2.63 | 3 | 2.74 | 3 | 2.84 | 3 | 2.79 | 3 |
| | 次元の評価 | 2 | 1 | 2.84 | 4 | 2.76 | 3 | 2.87 | 4 | 2.79 | 3 | 2.82 | 4 | 2.71 | 3 | 2.66 | 3 | 2.87 | 4 | 2.92 | 4 | 2.89 | 4 |
| 学 び 方 | 自主的学習 | 2.47 | 3 | 2.79 | 5 | 2.79 | 5 | 2.74 | 4 | 2.74 | 4 | 2.79 | 5 | 2.79 | 5 | 2.79 | 5 | 2.84 | 5 | 2.84 | 5 | 2.84 | 5 |
| | めあてをもった学習 | 1.53 | 1 | 2.16 | 2 | 2.53 | 3 | 2.68 | 4 | 2.68 | 4 | 2.63 | 3 | 2.63 | 3 | 2.68 | 4 | 2.79 | 4 | 2.74 | 4 | 2.68 | 4 |
| | 次元の評価 | 2 | 1 | 2.47 | 3 | 2.66 | 4 | 2.71 | 4 | 2.71 | 4 | 2.71 | 4 | 2.71 | 4 | 2.74 | 4 | 2.82 | 5 | 2.79 | 4 | 2.76 | 4 |
| 協 力 | なかよく学習 | 2.63 | 3 | 2.89 | 4 | 2.84 | 4 | 2.79 | 4 | 2.89 | 4 | 2.74 | 4 | 2.89 | 4 | 2.84 | 4 | 2.89 | 4 | 2.89 | 4 | 2.89 | 4 |
| | 協力的学習 | 2.26 | 3 | 2.58 | 4 | 2.58 | 4 | 2.84 | 5 | 2.84 | 5 | 2.89 | 5 | 2.79 | 4 | 2.63 | 4 | 2.84 | 5 | 2.74 | 4 | 2.74 | 4 |
| | 次元の評価 | 2.45 | 3 | 2.74 | 4 | 2.71 | 4 | 2.82 | 4 | 2.87 | 5 | 2.82 | 4 | 2.84 | 4 | 2.74 | 4 | 2.87 | 5 | 2.82 | 4 | 2.82 | 4 |
| 総合評価(総平均) | 2.01 | 1 | 2.51 | 3 | 2.56 | 3 | 2.69 | 4 | 2.66 | 4 | 2.7 | 4 | 2.69 | 4 | 2.63 | 4 | 2.75 | 4 | 2.77 | 4 | 2.78 | 5 | |

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。項目ごとに5段階評価したものを表3に、「成果」「意欲関心」「学び方」「協力」及び、総合評価の推移を図7に示し、生徒の学習成果を検証した。高橋(2003)らは表3に示す総合評価の値が2.77以上で、大変評価の高い授業であるとしている。

「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、できたり分かっ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。集団的技能に関わる学習過程の最初の第5時と個人課題の解決をねらいとした第8時を除き、学び合いの活動が始まった第3時以降の数値が右肩上がりに推移していることから、段階的な学習過程における学び合いによって、技能の向上を実感している生徒が増えていったことが考えられる。このことは、特に運動有能感の「身体的有能さの認知」や「統制感」の高まりにつながったと推測できる。

「意欲・関心」の次元は、「精一杯の運動」「楽しさの体験」の2項目からなっており、運動欲求の充足度を評価するものである。特に「精一杯の運動」については、第9時以降高い数値を維持し、5段階評価の5となっている。「成果」の次元が示すように、技能が高まったことが精一杯の運動につながったと考えられる。このことは、特に運動有能感の「統制感」や「受容感」の高まりにつながったと推測できる。第7・8時の数値が伸びなかった理由として、5対3の同じ運動課題が続く中で、第7時は前時のチーム課題解決への意識付け、第8時は個人の課題解決への手立てが足りなかったことが考えられる。

「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

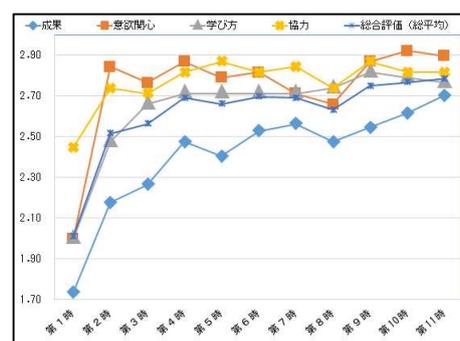


図7 形成的授業評価の推移

のである。特に「自主的学習」については、第3時以降高い数値を維持し、第4・5時を除き、5段階評価の5となっている。易しい動きから段階的に学べるようにしたことで、学習内容である課題が焦点化され、自己や仲間の課題が具体的に把握されたことから、自主的に教え合う活動につながったと考えられる。このことは、特に運動有能感の「統制感」の高まりにつながったと推測できる。

「協力」の次元は、「仲良く学習」「協力的学習」の2項目からなっており、友達との人間関係（態度）を評価するものである。「成果」の次元では落ち込んだ第5・8時は、5段階評価の5となっている。運動課題の難易度が上がり、学び合いが活発になったことで、協力して学習することができ、仲間との人間関係も良好であったためであると考えられる。このことは、特に運動有能感の「受容感」の高まりにつながったと推測できる。

3 診断的・総括的授業評価について

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。「たのしむ（情意目標）」「できる（運動目標）」「まなぶ（認識目標）」の3次元について調査した結果を、表4に示し、生徒の学習成果を検証した。

情意目標に対応する「たのしむ」の全ての項目で上昇した。特に、質問項目「体育は明るくてあたたかい感じがします」「体育では精一杯運動することができます」の伸びが顕著であった。これは、課題解決や振り返りの場面で、互いの成長を積極的に認め合うことで、安心して思いや考えを言える関係性が生まれ、あたたかい雰囲気の授業になったためであると考えられる。この雰囲気が、失敗の恥ずかしさや責められる不安感を軽減させ、精一杯の運動につながったと推測できる。この結果から、「たのしむ（情意目標）」を高めることは、運動有能感の「受容感」を高めることと関連があると推測できる。

運動目標に対応する「できる」の四つの項目で上昇した。特に、質問項目「私は、少し難しい運動でも練習するとできるようになる自信があります」「体育では自分から進んで運動します」の伸びが顕著であった。これは、易しい動きから段階的に学び合うことで、具体的な視点をもって技能を理解し、動きの高まりを実感することで自信が生まれ、内発的動機づけが高まったためであると考えられる。この結果から、「できる（運動目標）」や「まなぶ（認識目標）」を高めることは、運動有能感の「統制感」を高めることと関連があると推測できる。

認識目標に対応する「まなぶ」も四つの項目で上昇した。特に、質問項目「体育のグループやチームで話し合うときは、自分から進んで意見を言います」の伸びが顕著であった。これは、生徒同士が肯定的な人間関係にあることや課題解決や振り返りの場面で位置付けられ、発言の機会が増えたこと、技能カードやチームカードを活用した学び合いにより技能を具体的に理解しているためであると考えられる。この結果から、「まなぶ（認識目標）」を高めることは、運動有能感の「受容感」を高めることと関連があると推測できる。

4 学び合いに関するアンケート

単元終了後に、「チームで学び合うことで、技能が向上したか」、「チームで学び合うことで、運動やスポーツの楽しさを感じたか」の項目でアンケートを取った。回答は、「当てはまる」「どちらかといえば当てはまる」「当てはまらない」「どちらかといえば当てはまらない」の4件法で回答させ、その理由（複数可）を記述させた。その理由を分類した結果を図8・9に示した。

表4 診断的・総括的授業評価得点

| | | 質問項目 | 単元前平均 | 単元後平均 |
|----------------|--|---|----------|----------|
| たのしむ (情意目標) | | 体育では、みんなが楽しく勉強できます | 2.35 | 2.65 |
| | | 体育をすると体が丈夫になります | 2.84 | 2.84 |
| | | 体育では精一杯運動することができます | 2.29 | 2.68 |
| | | 体育は明るくてあたたかい感じがします | 1.94 | 2.39 |
| | | 体育では運動がうまくなるための練習をする時間がたくさんあります | 2.58 | 2.55 |
| | | 合計 | 12.00(0) | 13.10(+) |
| できる (運動目標) | | 体育ではいろいろな運動ができるようになります | 2.32 | 2.45 |
| | | 私は、少し難しい運動でも練習するとできるようになる自信があります | 2.06 | 2.39 |
| | | 私は運動が上手にできる方だと思います | 1.71 | 1.71 |
| | | 体育では自分から進んで運動します | 2.32 | 2.55 |
| | | 体育が始まる前はいつも張り切っています | 1.87 | 2.06 |
| | | 合計 | 10.29(0) | 11.16(0) |
| まなぶ (認識目標) | | 体育で、他の人が運動しているとき、応援します | 2.84 | 2.84 |
| | | 体育で、グループで作戦をたてて、ゲームや競争をします | 2.77 | 2.87 |
| | | 体育をしているとき、うまいや強いチームを見てうまくなるやり方を考えることがあります | 2.68 | 2.84 |
| | | 体育では、友達や先生が励ましてくれます | 2.58 | 2.61 |
| | | 体育のグループやチームで話し合うときは、自分から進んで意見を言います | 1.97 | 2.32 |
| | | 合計 | 12.84(+) | 13.48(+) |

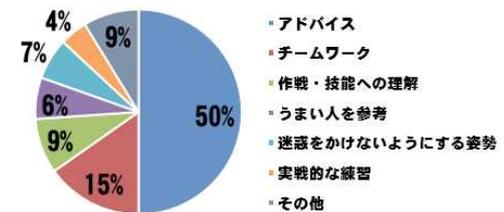


図8 技能が向上した理由

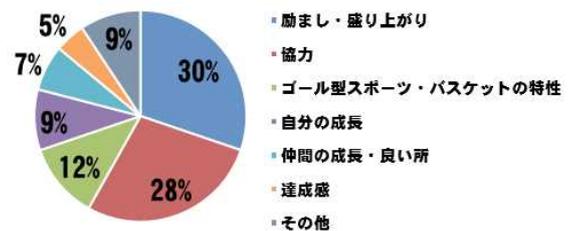


図9 楽しさを感じた理由

両方の項目において、100%の生徒が、肯定的回答をしたことから、学び合いの活動は、「技能の向上につながる」、「運動やスポーツの楽しさを感じる」手立てとして有効であると考えられる。また、理由として挙げられた内容から、学び合いの活動の中で、作戦や技能について仲間同士でアドバイスし合う場面が増え、チーム内の励まし合いや認め合いが活発になったと考えられる。このことは、運動有能感の高まりにつながったと推測できる。

IV まとめ

本実践では、バスケットボールの授業において、単元を段階的に学ぶ学習過程の中に、学び合いの活動を取り入れた。生徒の運動有能感を高めるために、有効な手立てであるかを検証するためである。

易しい動きから難しい動きへ段階的に学ぶ学習過程を意図的に配列することで、学習内容である課題が焦点化され、自己や仲間の成長を認め合いながら、運動有能感を高めることにつながったことが示唆された。

また、授業の中に課題解決と振り返りの場面を設定し、一連の活動過程で学び合いの活動を加えることで、受容的・肯定的関係が生まれ、精一杯体を動かすことや技能の向上を実感することにつながることが明らかになった。

これらのことから、本実践の手立ては、生徒の運動有能感を高めるために有効であることが確かめられた。

V 課題

本実践では、学習過程や学習方法の工夫により、運動有能感を高めることにつながることができたが、今後は、他の運動領域や学年においても、効果を検証する必要がある。また、学び合いの活動は、生徒にとって必要感のある学習内容になっているかが問われることから、学び合いに入る前の課題意識のもたせ方の工夫について、さらに考えていきたい。今回は段階的な学習過程の一つ一つの内容や配列がメインゲームでの課題解決に効果的であったか、という検証には至らなかった。今後の授業実践において、継続的に学習過程や学習方法と技能の相関について、考えていきたい。

<引用文献>

- 1 文部科学省 2008 『中学校学習指導要領解説 保健体育編（平成20年8月）』
- 2 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
- 3 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
- 4 鬼澤陽子 2017 「アウトナンバーゲームの捉え方を再考する」『体育科教育 53(2)』, p.26, 大修館書店
- 5 嶋野道弘 2011 「多様な考えを尊重した学び合いが子どもの思考を促す」『VIEW21 小学版 2011 Vol.2』, p.5, VIEW21 編集部

<参考文献・URL >

- 1 文部科学省 2017 『中学校学習指導要領解説 保健体育編（平成29年7月）』
- 2 岡澤祥訓・北真佐美・諏訪祐一郎 1996 「運動有能感の構造とその発達及び性差に関する研究」
- 3 岡澤祥訓・三上憲孝 1998 「体育・スポーツにおける内発的動機づけと運動有能感との関係」
- 4 岡澤祥訓 2003 「子どもの有能感の変化をみる」『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』
- 5 鬼澤陽子ほか 2008 「小学校6年生のバスケットボール授業における3対2アウトナンバーゲームと3対3イーブンナンバーゲームの比較」
- 6 鬼澤陽子ほか 2012 「バスケットボール3対2アウトナンバーゲームにおいて学習した状況判断力の3対3イーブンナンバーゲームへの適用可能性」