

# 主体的・協働的な学びの中で「わかる」「できる」を結び付ける授業づくり —小学校体育における学習過程モデルの提案—

齋藤 潤次(平成 29 年度教育実践コース修了)

## I. 「わかる」「できる」を結び付ける授業に向けて

### 1. 研究の動機と目的

筆者は、これまで体育において「わかる」「できる」を大切にしたい授業づくりを行ってきた。しかし、子どもは単元の終わりに「できる」ようになっても、課題が変わるとその経験を生かすことができていないという様子が見られた。

次期学習指導要領では、豊かなスポーツライフを実現するための三つの資質・能力（「知識及び技能」

「思考力、判断力、表現力」「学びに向かう力、人間性等」）を、体育の見方・考え方を働かせ、課題を見付け、その解決に向けた学習過程を通して、相互に関連させて高めることが重要であるとしている。このような体育における「深い学び」は、筆者が目指してきた「わかる」「できる」を結び付けた技能習得であると考えている。

体育において「わかる」「できる」を結び付けた技能習得という「深い学び」に向かう学習過程とは、具体的にどのようなものなのであろうか。これを、実践を基に仮説的に捉えることが本研究の目的である。

### 2. 筆者の体育授業から見えてきた課題

課題分析実習及び課題研究Ⅰでは、形成的授業評価（高橋、2003）を手掛かりに授業実践を分析し、自身の授業の課題を検討した。「技能の伸び」「協力的学習」の評価が低い授業が多くあり、筆者の授業構成には、「技能向上を実感しにくい」「教師主導で子ども同士がかかわりにくい」という問題傾向があることが見えてきた。この問題点を克服しながら目指す授業に向かうことが、筆者の課題である。

### 3. 「わかる」「できる」を結び付けた技能習得の定義

体育における「わかる」については、様々な解釈

があるが、大きく「運動感覚的にわかる」と「論理的にわかる」がある。運動をできるようにするためには、運動感覚的にわかることは必要であるとしながらも、本研究では、「わかる」内容を、「課題認識」「実態認識」「方法認識」（岩田、2004）に焦点付け、言語によって客観的に説明できる状態で、技能を動きとして表すことができることを「わかる」「できる」を結び付けた技能習得と定義する。

### 4. 授業改善の方向性

次期学習指導要領にある「主体的・対話的で深い学び」の考え方からすると、「わかる」「できる」を結び付けた技能習得（深い学び）とするためには、子ども自身が運動に能動的にかかわる（主体的な学び）とともに、友達と批判的に検討したり協力したりし（協働的な学び）ながら、自己の動きを客観的にとらえ、運動について理解しながら技能を身に付けていくことが重要なのではないかと考えた。このような学習過程を経ることで、学習したことを実生活に生かす（豊かなスポーツライフを実現する）資質・能力を育むことができるのではないかと考えた。

授業の課題分析から、「動きの改善点を探る学習課題」や「評価容易な観点からの相互評価」は、子どもの主体性や協働性の意識を高める可能性があることが分かった。これらを手だてを取り入れながら、「どのようにすればできるようになるか」ということを子ども自身が考え、自ら動きを試したり、子ども同士が動きを見合ったりする学習過程を経ることによって、「深い学び」を実現できるのではないかと考えた。

## II. 「わかる」「できる」を結び付ける授業の探究

### 1. 授業づくり 1

#### 1) 構想

課題検証実習及び課題研究Ⅱでは、3年生「走・

跳の運動（小型ハードル走）の授業実践を行った。

「わかる」「できる」を結び付けた技能習得の姿を「小型ハードルを一定の間隔に並べれば一定のリズムで走り越えることができる」という解決方法を理解し、一定のリズムで走り越えることと設定した。

手だてとして、「走り越しのリズム」に解決視点を限定して動きを試す場を設定し、グループでコースづくりをすることにより、子どもは対話し協力しながら動きを試し、「方法認識」を促進することができるのではないかと考えた。そこで、「一番簡単なコースはどんなリズムか」という学習課題を提示し、「走り越しのリズム」に解決視点を限定して動きを試すことを重視した授業を構想した。

## 2) 授業の実際と分析・考察

子どもは、「走り越しのリズム」という解決視点を理解すると、ハードルの間隔を調節しながら走り越しを試す活動に自分たちで向かっていった。リズムを手掛りにハードルを並べ間隔を調節する、つまり主体的に学ぶ姿や、リズムを手掛りにハードルの間隔について友達と話し合う、友達の走り越しのリズムと動きを手掛りにハードルの間隔を調節する、つまり協働的に学ぶ姿が見られた。このように動きを試しながら、自分たちの走り越しに合うようにハードルを一定の間隔に並べるという方法を見出し実行し、一定のリズムで走り越すことができるようになった。このようにして、単元終了時には、すべてのグループ、すべての子どもが調子よく走り越しをすることができるようになった。

一番簡単なコースにするには、走り越しが一定のリズムになるように、一定間隔にハードルを並べればよいという解決方法を見出していたことから、調子よく走り越えるための「方法認識」が促進されたといえる。

これは「走り越しのリズム」という「解決視点の限定」によって、共通の視点で動きを試したり、見合ったりする課題解決のための主体的・協働的な学びが引き起こされたからであると考えられる。

## 3) 成果と課題

解決視点を限定して動きを試す場を設定しグループ活動を組織することは、学習課題の解決に向かう主体的・協働的な学びを引き起こし、「方法認識」の促進を可能にすることが分かった。しかし、既習

の動きの活用による「方法認識」の促進に留まっているため、既習とは異なる動きに対して検証することは課題である。

また、「課題認識」と「実態認識」について扱うことができなかったため、そのための手だてを検証し検証することも課題である。

## 2. 授業づくり2

### 1) 構想

5年生「マット運動（側方倒立回転）」の授業実践を行った。この実践では、既習とは異なる新たな技能習得が課題となる。

「わかる」「できる」を結び付けた技能習得の姿を「倒立を経過しながら直線上を回転するための体の動かし方を理解し、倒立を経過しながら直線上を側方に回転すること」と設定した。

手だてとして、子どもが自ら自己の運動に動きの改善点を見付けること（以下、「できない見付け」）を学習課題として設定することにより、子どもは運動の構造や構成に着目し、動きの課題を客観的、具体的にとらえて（以下、「運動課題の焦点化」）運動に取り組むのではないかと。「できない見付け」によって、目指す運動の課題性を認識する「課題認識」と、それに対して自己の運動のできばえを認識する「実態認識」を促進することができるのではないかと考えた。さらに、課題に合った解決の場を提供することにより、「解決視点を限定して動きを試す場」となり、課題の解決に向かう主体的・協働的な学びを引き起こし、「課題認識」と「実態認識」に基づいて「方法認識」を促進することができるのではないかと考えた。以上の考えに基づいて、授業を構想した。

## 2) 授業の実際と分析・考察

単元後、筆者が行った技能評価では、29名のうち、倒立を経過する回転が3名から5名に、体の傾く倒立を経過する直線上にならない回転が15名から21名に増え、技能の向上が見られた。

第2時では、モデルと自分の動きを比較して行う「できない見付け」において、25/26名（96.2%）の子どもが「運動課題の焦点化」を体の部位に着目して具体的にを行うことができた。このことから、「課題認識」と「実態認識」が促進されていたといえる。

課題に合った解決の場を経て、第4時の振り返りには、子ども全員が目指す動きに対して、自分が課

題として挙げた動きの改善が図られたと、体の部位に着目して記述していた。これは、「課題認識」と「実態認識」が促進された状態で技能の向上が図られていたことを示す。

アンケートで、「できない」を見付けて練習を行ったことは、動きの改善につながったと肯定的に回答した子どもは全員であった。また、友達のアドバイスが動きの改善につながったと肯定的に回答した子どもは25/27名(92.6%)であった。さらに、形成的授業評価において、「めあてをもった学習」「協力的学習」の評価が、授業が進むにつれ高い評価となっていた。このことから、主体的・協働的に学びが成立していたといえる。

以上のように、自ら、そして友達と共に動きの改善が図られたのは、「できない見付け」よる「運動課題の焦点化」と「動きを試す場の設定」が機能していたからだと考えられる。

### 3) 成果と課題

「できない見付け」により「運動課題を焦点化」することは、体の部位に着目して動きを改善しようとする主体的・協働的な学びを引き起こし、「課題認識」と「実態認識」の促進を可能にすることが分かった。しかし、体の動かし方などの改善方法に触れた記述は、5/27名(18.5%)であった。技能向上に必要な動きの順序や合理的な体の動かし方等の方法に関する記述はほとんど見られなかった。課題に合った解決の場を設定するだけでは、「解決視点の限定」は機能しなかった。「できない見付け」と動きを試す場によって促進された「課題認識」と「実態認識」に基づいて、いかに「方法認識」を促進するかという手だてを検討し検証することは、依然として課題である。

## Ⅲ. 「わかる」「できる」を結び付ける学習過程の在り方

### 1. 授業づくり3

#### 1) 構想

課題達成実習及び課題研究Ⅲでは、ここまで検証してきた手だてを、仮定した学習過程の中に位置付け、その過程が「わかる」「できる」を結び付けた技能習得となり得るかについて、5年生「陸上運動(ハードル走)」の実践を基に明らかにすることとした。

「わかる」「できる」を結び付けた技能習得の姿

を「上体を前傾させた走り越しになるための体の動かし方を理解し、上体を前傾させて走り越すこと」と設定した。

手だてとして、これまでの実践の反省を踏まえ、「解決視点を限定して動きを試す場の設定」を授業の中核に据え、学習過程を以下のように構想した。

まず、目的思考が運動の技能習得に向かう過程を考え、ここに「できない見付け」の手だてを講じて運動課題を焦点化させ、「課題認識」と「実態認識」を促進させる。

次に、「課題認識」と「実態認識」に基づき、主体的・協働的に動きを試しながらできるようになるための方法を探る過程を考え、ここに「解決視点を限定し動きを試す場」を設定する。この場で見出した具体的な解決方法を「動きの言語化と共有」という手だてにより「方法認識」を促進させる。なお、今回の実践は、課題解決の必要感を強化するために、動きを試す前に、動きの「違和感が生起する場」を設定することを試みる。(この点は、目指す動きの反例が感覚的にわかるという意味で、本研究では直接対象とはしないが、「運動感覚的にわかる」と関わる。)

最後に、「方法認識」に基づいて、動きをできるようにしていく過程を考える。

### 2) 授業の実際と分析・考察

単元後、筆者が行った技能評価では、16/28名(57.1%)が上体の前傾の動きの改善を図ることができ、20/28名(71.4%)がタイム短縮を図ることができた。上体の前傾の動きが見られなかった子どもや、タイム短縮できなかった子どもでも、スムーズな走り越しの動きが見られ、リズムカルな走り越しへの着実な技能向上が見込まれた。

「できない見付け」では、23/24名(95.8%)の子どもが自分の走り越しの動きに改善が必要であることに気付くことができた。20/24名(83.3%)が「頭の位置が安定した低い走り越しになっていない」を課題とした。このことは、自己の運動課題を焦点化し、「できる」ために重要な認識となる「課題認識」と「実態認識」が促進された姿と整合している。これは、「できない見付け」によって、目指すべき動きのイメージをもつとともに、自分の動きに着目し、客観的にとらえることができたからであると考えられる。したがって、「できない見付け」が、「課

課題認識」と「実態認識」を促進する手だてとして機能し得ると考えられる。また、目指す動きとは反する高い走り越しが、タイム短縮につながらないと全員が感じていたことから、「違和感が生起する場」の設定により、そのことが動きの改善の必要感を生み出すことにつながり得ると考えられる。

「解決視点を限定して動きを試す場」では、子ども自身が解決方法を見付けようと試行錯誤していた。このとき、自分で気付いた動き方や友達が言語化した動き方を試す、つまり主体的・協働的な学びの姿が見られた。27/28名(96.4%)の子どもの振り返りに、上体を前傾させるための方法が記述されていた。そして、アンケートでは、24/28名(85.7%)が「上体を前傾させることができた」と答えていた。このことは、「方法認識」が促進された姿と整合している。これは、「体をどのように動かすか」と具体的に視点を限定して動きを試すことと、体の動かし方を自分や他者が言語化し、共有したことによって、具体的な解決方法が見出されたからであると考えられる。さらに、形成的授業評価において、「めあてをもった学習」「協力的学習」に加え、「新しい発見」の評価も授業が進むにつれ高い評価となっていた。このことから、主体的・協働的に学びが成立し、「方法認識」が促進していたといえる。したがって、「解決視点を限定して動きを試す場の設定」と「動きの言語化と共有」は、「方法認識」を促進し得ると考えられる。

## 2. 主体的・協働的な学びによって「わかる」「できる」を結び付ける学習過程

本研究で明らかになったことは、「わかる」「できる」を結び付けた技能習得とするためには、子どもが主体的・協働的な学びによって、「課題認識」「実態認識」「方法認識」の3つを伴って目指す動きをつくっていく学習過程となることが重要である、ということである。

そのためには、「できない見付けによる『運動課題の焦点化』」と「解決視点を限定して動きを試す場の設定」、「動きの言語化と共有」が手だてとして有効であると考えられる。

## IV. 「わかる」「できる」を結び付けた技能習得とする学習過程モデル

本研究では、「わかる」「できる」を結び付けた技

能習得とするための学習過程は、次の3つの過程によって構成される。

### ①「運動にひたる」過程

それまでの学習や生活の経験を基に、できる運動を楽しむ中で、「もっとよくしたい、できるようになりたい」という思い(なりたい自分)をもち、「できない見付け」によって「運動課題を焦点化」する。このとき、目指す動きとそれに対する自己の動きについての「課題認識」と「実態認識」が促進される。運動課題が焦点化され、自己の動きの改善点に着目しながら、運動を試行錯誤していく。こうして次の「運動をためす」過程に入っていく。

### ②「運動をためす」過程

分析的にとらえた動きを総合しながら、一連の運動を試すことを繰り返し、できるようになったかどうか判断する。また、動きについて他者と対話し協力しながら、自己の動きを吟味して、運動が「できる」ようになる方法を見付けていく。その際、「解決視点を限定して動きを試す場」を設定し、他者と解決方法を言語化し対話し共有を図る。このとき、具体的な技能習得の「方法認識」が促進される。こうして次の「運動をつくる」過程に入っていく。

### ③「運動をつくる」過程

言語化された具体的な方法を基に、運動に取り組むことによって、「できる」ようになっていく。このとき、「課題認識」と「実態認識」に基づいた「方法認識」が一層促進される。その結果、言語によって客観的に説明できる状態で、技能を動きとして表すことができようになる。

この学習過程モデルは、他の単元の授業を構想する上で参考になると期待される。今後は、このモデルを基に授業を構想し実践することで、子どもが主体的・協働的な学びの中で「わかる」「できる」を結び付けた技能習得が実現されるか、検証していきたい。