

体育科における「自己調整学習」を支え促すラーニング・オーガナイザーの役割

山田 雄一（教育実践コース）

1 問題と目的

「技能習得」だけに偏重した体育授業では、棒立ち状態に陥る苦手な児童を見てきた。そこで、体育科で育みたい「生涯にわたる豊かなスポーツライフの実現」に向けて、「自己調整学習」に着目した。国は、能動的な学び手（アクティブ・ラーナー）に対して、「個別最適化された学びのまとめ役（ラーニング・オーガナイザー）」を新たな公教育の役割として示した。本研究では、児童の自己調整学習に対し、ラーニング・オーガナイザーとしての教師がどのような役割を担うかを、実践を通して明らかにしていく。

2 自己調整学習とは

「自分の学習の出来具合をチェック・モニタリングして、学びの目標達成に向けて改善を施していくという一連の流れ」（大島・千代西尾，2019）を「自己調整学習」と捉え、児童自身が「何を学習したいか」、「どう学習を進めるか」などを自己決定し、計画・実行・調整していくことができるよう、実践を行っていく。

3 自己調整学習を進める児童の姿

(1) 自己調整学習の3つのサイクル

シャンク・ジーママンら（2007）は、自己調整学習について、「計画」「遂行」「自己内省」という3つのサイクル段階があることを示すとともに、児童自身が、この3段階を循環しながら学習を進めていけるよう、教師が学び手の自律性を高めたり、自己決定性を感じられる工夫をしたりすることが重要であると述べている。

大島・千代西尾（2019）は、この3つの段階が以下のような下位過程を経て行われると述べる。

計画段階は、学習の具体的な成果を決める「目標設定」や、希望する目標を達成するために計画された学習方略や方法を選択する「方略プランニング」などの過程を経て行われる。

遂行段階は、学習課題をどう進めるかを自分に教えたり自己言語化したりする「自己指導・イメージ」や、学習者が進行状況を自己把握する「自己モニタリング」などの過程を経る。

自己内省段階は、自己モニターした情報を何らかの基準や目標と比べる「自己評価」や、学習の間違いの原因を特定し遂行を向上させる「適応性」などの過程を経る。

(2) 3つのサイクルを進める児童の姿

このことから、以下のような児童の姿を、自己調整学習を進める姿として捉える。

① 計画段階

- ・その単元を通した自身の目指す姿を設定・イメージする。【目標設定】
- ・現状をもとに、その時間の自身に（チームに）適した学習課題を設定する。【自己効力感】
- ・自らの課題意識に沿った学習内容や練習の場を考えたり選択したりする。【方略プランニング】
- ・運動に没頭し、動きを止めずに活動する。【内発的興味】

② 遂行段階

- ・自身またはチームでの課題を意識しながら粘り強く運動に取り組む。【注意の集中】
- ・課題解決のための運動のポイントを調べたり、助言を求めたりする。【自己指導】
- ・課題解決のための明確な視点をもって自身やチームの動きを見る。【自己モニタリング】

③ 自己内省段階

- ・自身の設定した課題に対し、どの程度迫れたかを自己評価する。【自己評価】
- ・「動きの変化やまだ不十分な点」「解決のために何が必要か」を言語化・自己評価する。【帰属】
- ・自身がその時間「何を意識して動いたか」「その結果どうなったか」を言語化する。【自己反応】

4 ラーニング・オーガナイザーとしての教師の役割

(1) 集団全体への自己調整学習を「促す」役割

自己調整学習の3つのサイクルの中で、上記のような児童の姿を育めるよう、次の手立てを講じた実践を行い、集団全体の自己調整学習を促した。

① 「メーター」を取り入れたOPPシートを活用し、児童の「自己内省」を促す

堀（2019）は、自己調整学習において、自己を改善し調整をはかるためには、自己を適切に見取る「自己評価」が重要になると述べている。

そこで、OPPシート（堀，2019）を活用し、単元を通して、児童が毎時間「何がどのように変わったのか、あるいは変わらないのか。変わったとすればどうして変わったのか。」を問い続け、自分の変容を言語化して自己評価していく。

また、自己評価を行う際、このOPPシートに、児童が一定の観点をもとに主観的に自己評価ができるよう「メーター」を取り入れる。このメーターの振れ幅の変化を言語化していくことで、児童

が自分の動きの変容やその時の身体感覚に目をむけられるようにする。

体育科で考えると、「技能習得」のための運動のポイントだけを記録していくのではなく、めざす資質・能力へどのように迫っていったかを記録していくことが重要であると捉える。つまり、「このように探究していくと自分の動きが変わっていく」「自分はこのように学習に参加していきたい」といったような、その単元の学習の価値や自分なりの参加方法などを探究していくことができるように促していく。

② 見出した課題から学習内容を自己決定することで、児童の「計画」を促す

その単元の学習の価値や自分なりの参加方法といった多様に存在する目指す姿に向けて、児童自身や各チームが学習課題を自己決定し、その時間の学習内容・方法を計画立てていく。

体育科においては、実際のゲームの動画を視聴することで、多様な活躍に気づけるようにしたり、多様な技とポイントを一覧にしてまとめた資料を提示したりすることで、自分自身の学習内容を自己決定する一助にできるようにしていく。

(2)個々の「遂行」を「支える」役割

集団全体に「促す」だけでは、特に運動を苦手とする児童は自己調整学習のサイクルに乗れなかったり、滞ったりしてしまう。その原因は、遂行・意思的制御段階における3つの形態である「注意の集中」「自己指導」「自己モニタリング」(シャンク・ジーママン, 2007) に何らかの課題があるためだと考え、筆者は以下のように支えた。

① 注意の集中

- ・チームと個の課題のズレをすり合わせる。

② 自己指導

- ・個やチームに対し、適切なめあてや本時の方向性を助言する。
- ・課題意識に合う練習の場や用具を提案する。

③ 自己モニタリング

- ・自身の動きをモニタリングする視点を与える。
(何を意識するか、どこを部位を意識するか、何を見るか、など)

5 3つの実践による抽出児童の変容

(1) 実践I X年 第6学年「ハンドボール」

① 多様な「活躍」の姿を探究していく

事前のアンケートを行ったところ、9割の児童が、ボール運動領域における「活躍する姿」を、「シュートを決めること」と捉えていることが分かった。そこで、児童と実際の試合動画を見ながら、ゲームの中には多様な活躍の姿があることを確認した。そして、自分なりの活躍の姿を探究していくことを単元のゴールとして設定した。

② 実践IでのOPPシートの記入の仕方

OPPシートには、以下のように毎時間の自身の学びを記入していった。

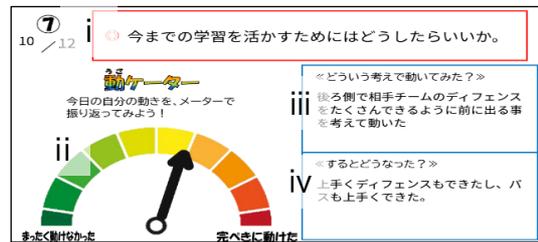


図1 実践Iで用いたOPPシートの一部

まず、チームの学習課題を設定(図2-i)する。そして、その時間の自分の動きを「動ケーター」で自己評価(図2-ii)するとともに、メーターの変化の根拠となる意識した動きを言語化(図2-iii)する。最後に、その結果どうなったか、どのような動きの変化があったかを言語化(図2-iv)した。

この蓄積で、自分なりにゲームに参加する方法や、多様な活躍の姿を見出していけるようにした。

③ 抽出児童の変容

児童Aは、体育の学習に苦手意識を強くもち、試しのゲームでは棒立ち状態であった。メーターによる自己評価も著しく低く、OPPシートには何も記述できない状態であった。

しかし、次時の「ボールをもったら何をするか」「何を見て判断するか」という筆者の問いを受け、「空いている人を探す」という意識する動きを見出した。その結果、OPPシートに「パスが上手にできた」という記述が見られた。

単元の終盤になると、チームの作戦を受け、「空いたスペースに走り込み、自陣のゴール前でパスを受け、前方の児童へとパスをつなぐ」という、自身の役割を見出した。「ディフェンスより前に出る」という意識で動いた際、そのパスが得点に繋がりに、メンバーと共に喜ぶ姿も見られた。メーターによる自己評価もぐんと向上し、OPPシートの記述も「うまくいった・いかなかった」という結果だけ記述するものから、「空いたスペースに」「相手より前に」など、動き方に意識を置いた記述が多くなった。

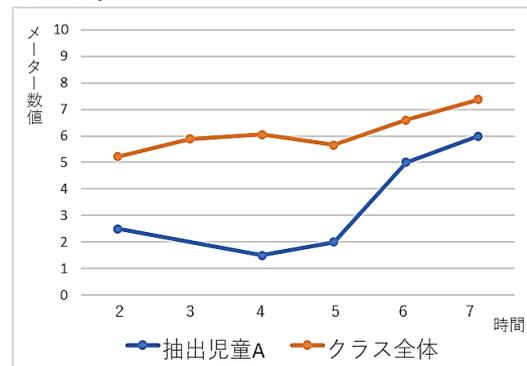


図2 メーター推移の比較

(2) 実践Ⅱ X年 第6学年「マット運動」

① 演技への参加の仕方を探究していく

チームでの協働が生まれやすいボール運動領域での実践Ⅰに対し、器械運動領域では「個」の「技能習得」に重点が置かれることが多い。そこで、集団でマットの技を用いた演技を創り出す「アーティスティック・マット」を行った。この教材の中で、「技ができること」だけでなく、マット運動の楽しさややりがい、自分なりの参加の仕方を見出していけるようにした。

② 実践ⅡでのOPPシートの記入の仕方

OPPシートは、以下のように毎時間の自身の学びを記入していった。

図3 実践Ⅱで用いたOPPシートの一部

まず、チームの学習課題を設定(図3-i)するとともに、その課題に対して自身が何に取り組むかを自己決定(図3-ii)する。授業後、3つの「イイね!メーター」(すごいイイね、美しいイイね、仲間イイね)で自身の取組による動きの様相を自己評価(図3-iii)するとともに、そのメーターの変化の根拠となる自身やチームの変化や改善点を言語化(図3-iv)していった。

この蓄積で、すごい技ができるようになるだけでなく、技の完成度を高めたり、友達と息を合わせて技をしたりといった、多様な楽しさややりがいをベースとした自分なりの参加の仕方を見出していけるようにした。

③ 抽出児童の変容

児童Bは、チームごとに委ねた自由練習の際、チームの傍らで一度も試技を行わず立ちすくんでいる様子が伺えた。マット運動が苦手で、前転も回転の途中で崩れる実態があった。

その様子を見た筆者が、Bに「できるようになりたい技は?」と問いかけると「まずは前転。」と答えた。そこで、実態から坂道での練習の場を提案したり、技のポイントを伝え変化を価値付けたりしたところ、前転で回りきることに成功した。その後、教師がその場を離れても、練習を止めず何度も繰り返していた。また、「次は開脚前転に挑戦したい。」とOPPシートに記述するなど、新たに自身の課題を設定していた。その解決に向けて、自らタブレットでポイントを調べたり、上手な友達にアドバイスを求めたりしながら、粘り強く練習に取り組む姿が見られるようになった。

単元終盤、Bが安定してできる技は前転だけで

あったが、2回連続で回ったり、向きを変えて前転したりと、動きのバリエーションを増やして参加できるよう、動きの完成度を高めていく「美しいイね」の向上に向けた練習に熱心に取り組んだ。

図4のように、前転しかできなかった児童Bは、単元を通して、取り組んだ技の難易度を示す「すごいイね」は大きな変化が見られない。しかし、最終日の「この学習を通して、一番大切だと思ったこと」に対し、「すごい技ができなくてもいい。美しさや仲の良さを極めてもいいということ。」と記述したように、単元後半にかけて「美しいイね(技の完成度)」「仲間イね(友だちとの運動)」の自己評価が伸びていくなど、一つの技の完成度を高めたり、友達と協力して演技をしたりするなど、マット運動での技能習得だけでなくやりがいを感じ取ることができた。

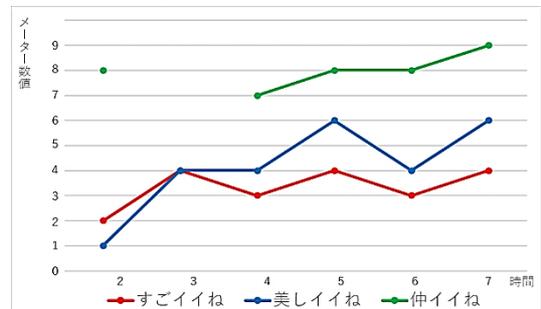


図4 児童Bの3つのメーター自己評価の推移

(3) 実践Ⅲ X+1年 第2学年「マット遊び」

① 低学年における自己調整学習を進める姿

自己調整学習を進めていく際には、メタ認知の捉え方で自分自身の動きを見つめる必要がある。しかし、自分の動きを俯瞰的に捉えるのは、低学年児童の発達段階において困難であると捉え、本実践では、次のような姿を、低学年の児童が自己調整しながら学習に臨んでいる姿として設定した。

② 計画段階

- それぞれの場で、自分を取り組みたい技を自己決定する。【目標設定】
- いろいろな場や技を体験し、楽しそうに運動に取り組む。【内発的興味】

③ 遂行段階

- 運動遊びに没頭し動きを止めずに、何度も粘り強く運動に取り組む姿。【注意の集中】
- 他が見出した動きのポイントを意識しながら運動に取り組む。【自己指導】

④ 自己内省段階

- 場の変化に応じて、自分なりに工夫した動きを見出す姿。【自己反応】
- 場の変化に応じて、見出された動きのポイントや友達の動きのよさを言語化したり、自分の動きに取り入れたりする姿。【適応性】

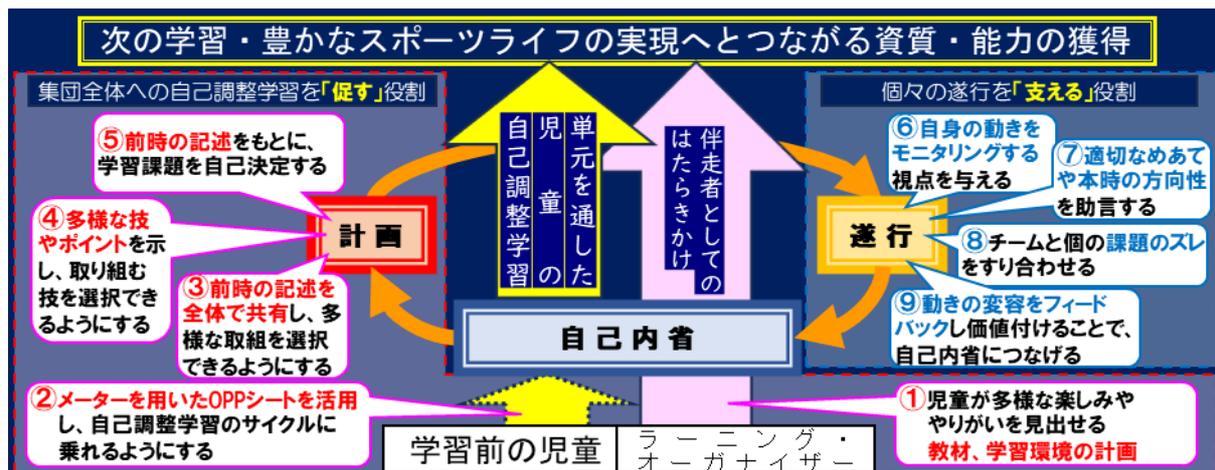


図5 筆者の考えるラーニング・オーガナイザーの役割

⑤ 本実践の手立て

こうした姿を引き出すため、以下の手立てを講じて実践を行った。

- ・「忍術修行」の一貫したテーマで、夢中になって運動に取り組める環境を用意する。
- ・毎時間「極メーター」による自己評価と、体の部位に注目した自身の動きの言語化を行い、自分に動きの変容を振り返る。
- ・振り返りの記述を全体で共有し、他者の見出したポイントを、自身の動きに取り入れる。
- ・身体により負荷がかかるよう、遊びの場に意図的な変化を加え、何度も動いているうちに自然と動きの質が高まるようにする。
- ・場の変化を、次第に児童の自由なアイデアに委ねていく。

⑥ 抽出児童の変容

安定した腕支持ができない児童Cは、単元後半の5時間目に、「川跳び越しの場」を、他のメンバーと一緒に難しく変化させた。場が完成した後すぐの試技では、着地でよるめいて4回転んでいた。跳び方も、片足ずつゆっくり跨ぐ様子が伺えた。しかし、何度も試技を繰り返していくうちに、腕支持感覚が安定してきたためか、お尻を高く上げ両足で着地する跳び方へと変化した。他の遊びの場へ移動した際には、前時に自分が見出した「つま先をうまく使って障害物をよける」というポイントを想起した動きが見られた。

6 総合考察

本研究では、児童が主体的に学びへ向かう自己調整学習に対し、伴走者としての教師がどのような役割を担い、子どもたちに働きかけていくかを3つの実践を通して考察し、ラーニング・オーガナイザーとしての役割を、図5のように整理した。

ラーニング・オーガナイザーとして最初に取り組むのは、教材の多様な楽しみややりがいを見出せる学習計画を立てる(図5-①)とともに、メ

ーターを用いたOPPシートで現状を自己内省することを入口として、自己調整学習のサイクルに乗れるようにしていく(図5-②)ことである。

メーターの振れ幅の差異についての記述を筆者が意図的に共有(図5-③)したり、多様な技や動きのポイントを予め提示(図5-④)したりすることで、自身の身体感覚に目が向き、まだ不十分な点や、次に挑戦したいことなど、本時の学習内容・方法を自己決定(図5-⑤)していくことで、自己調整学習が進んでいったと捉える。

それぞれの児童が計画を進めてからは、ラーニング・オーガナイザーとしての自己調整学習を「支える」役割が大切になる。この役割は、非常に多岐にわたり、目の前の子供が変われば当然、やるべきことが変化する。本研究で、抽出児童は棒立ち状態に陥っていた。その要因として見出したのは遂行段階の難しさであり、「何をしたらいいかわからない」(図5-⑥)、「どうせ自分にはできない」(図5-⑦)、「みんながやりたいことと自分がやりたいことがちがう」(図5-⑧)などといった、遂行していく中での困り感に応じて、教師が伴走者として支え、少しの伸びや動きの変容を価値付けていく(図5-⑨)ことで、児童自身が「身体的な知」を着実に理解できるようになり、徐々に自分自身の自己調整学習のサイクルを回し始めていくことができたのではないかと捉え、この点が大きな成果であると考えられる。

<引用文献>

- ・大島純・千代西尾祐司(2019)「主体的・対話的で深い学びに導く学習科学ガイドブック」,北大路書房
- ・ディル・H・シャンク, バリー・J・ジーママン 編著, 塚野州一編訳(2007)「自己調整学習の実践」, 北大路書房
- ・堀哲夫(2019)「一枚ポートフォリオ評価OPPA—一枚用紙の可能性—」, 東洋館出版社