

2014年度 修士論文

体育授業における児童の運動有能感を高めるための

授業づくりに関する事例的研究

—運動有能感が低い児童に着目して—

A case study on developing a lesson plan to increase  
physical competence of elementary school students in  
physical education classes

: focusing on the student having low physical competence

早稲田大学 大学院スポーツ科学研究科

スポーツ科学専攻 スポーツ文化領域

5013A010-2

石井 祐人

ISHII, Yuto

研究指導教員： 吉永 武史 准教授

## 目次

序章.....	1
第1節 問題の所在.....	1
第2節 本研究の目的.....	5
第3節 本研究の方法.....	5
第4節 用語の定義.....	6
第1章 運動が苦手な児童の運動有能感を高める必要性及びその方策の検討.....	7
第1節 運動が苦手な児童の実態とその学習に影響を与える成果.....	7
第1項 運動が苦手な児童についての事例的研究.....	7
第2項 運動が苦手な児童の学習に影響を与える要因.....	10
第2節 運動有能感が低い児童の実態と運動有能感を高めるための体育の授業づくり.....	12
第1項 運動有能感の構造とそれを高めるための指導方略.....	12
第2項 運動有能感が低い児童の実態と運動有能感を高めるための体育の授業づくり.....	14
第3節 運動が苦手な児童の運動有能感を高めるための体育の授業づくり.....	16
第1項 「教材」の観点からみる運動が苦手な児童の運動有能感を高める方策.....	16
第2項 「教師」の観点からみる運動が苦手な児童の運動有能感を高める方策.....	20
第3項 「仲間(学習集団)」の観点からみる運動が苦手な児童の運動有能感を高める方策.....	21
第4項 本研究で用いる運動有能感を高める方策.....	23
第2章 運動有能感が低い児童の運動有能感を高めるための授業に関する実証的検討①	
－戦術学習モデルを適用した小学校高学年のサッカーの授業実践－.....	25
第1節 サッカーを基にした簡易化されたゲームの授業実践の成果.....	25
第1項 授業実践の進め方とデータの収集・分析方法.....	25
第2項 サッカーを基にした簡易化されたゲームの授業計画.....	29
第3項 学級全体からみるサッカーを基にした簡易化されたゲームの授業実践の成果.....	31
第4項 運動有能感からみた児童の変容.....	36
第2節 運動有能感が低い児童のサッカーを基に簡易化されたゲームの授業実践における学習 成果.....	39
第1項 抽出児による授業評価の結果.....	39
第2項 抽出児のゲームパフォーマンスの変容.....	41
第3項 授業中の抽出児と教師の関わり.....	43
第4項 授業中の抽出児と仲間(学習集団)の関わり.....	44
第5項 運動有能感からみた抽出児の変容.....	44
第3節 本章のまとめ.....	47
第1項 学級全体の運動有能感の変容からみる授業のまとめ.....	47
第2項 運動有能感が低い児童の運動有能感を高めるための方策.....	48

第3章 運動有能感の低い児童の運動有能感を高めるための授業に関する実証的検討②	
—個人種目の集団化を取り入れた小学校高学年の短距離走の授業実践—	49
第1節 短距離走を元に個人種目の集団化を用いた授業実践の学習成果	49
第1項 授業実践の進め方とデータの収集・分析方法	49
第2項 個人種目の集団化を取り入れた短距離走の授業計画	50
第3項 学級全体からみる短距離走の授業実践の成果	51
第4項 運動有能感からみた児童の変容	57
第2節 運動有能感が低い児童の個人種目の集団化を取り入れた短距離走の授業実践に おける成果	64
第1項 抽出児による授業評価の結果	64
第2項 授業中の抽出児と教師の関わり	68
第3項 授業中の抽出児と仲間（学習集団）の関わり	70
第4項 抽出児の50m走のタイムの変容	70
第5項 運動有能感からみた抽出児の変容	71
第3節 本章のまとめ	74
第1項 学級全体の運動有能感の変容からみる授業のまとめ	74
第2項 運動有能感が低い児童の運動有能感を高めるための方策	76
結章	78
第1節 本研究のまとめ	78
第2節 今後の課題	79
表・図一覧	80
引用・参考文献	82

## 序章

### 第1節 問題の所在

2008（平成 20）年に小学校の学習指導要領が改訂され、2012（平成 24）年より完全実施となった。小学校学習指導要領解説体育編には、「生涯にわたって運動に親しむ資質や能力の基礎を育てる」（文部科学省,2008,p.9）ことが体育科の目標として掲げられている。小学校段階において、運動への関心や自ら運動する意欲、仲間と仲良く運動すること、各種の運動の楽しさや喜びを味わえるよう自ら考えたり工夫したりする力、運動の技能などの基礎を確実に育成することが重要とされている。（文部科学省,2008,p10）。

しかし近年、わが国において、子どもの体力低下や運動離れが深刻な問題になっている。文部科学省による「子どもの体力向上のための総合的な方策について（答申）」（文部科学省,2003）では、運動をする子どもとしない子どもの「二極化」が指摘されており、「運動不足や不適切な生活習慣は、単に運動面にとどまらず、肥満や生活習慣病などの健康面、意欲や気力の低下といった精神面など、子どもが『生きる力』を身に付ける上で悪影響を及ぼす」（文部科学省,2003）ことが指摘されている。

また、文部科学省によって実施された「平成 25 年度全国体力・運動能力、運動習慣等調査」<sup>注1</sup>（文部科学省,2013）は、これまでの調査結果をもとにして明らかになった、運動する子どもとしない子どもの「二極化」を課題として、「運動が苦手、きらいな子どもへの取り組みの充実」「子どもの運動やスポーツの主要な場である学校における体育・保健体育の授業での指導の改善」を行っていくための根拠資料を示している。その平成 25 年度の調査では、小学校第 5 学年において、運動やスポーツが「得意」「やや得意」と回答した児童の割合が男子で 81.8%、女子で 65.6%いるのに対し、「やや苦手」「苦手」と回答した児童の割合が男子で 18.3%、女子で 34.4%いることが報告されている。過去（平成 23 年度は実施せず）の調査と比較すると、平成 20 年度の調査では、運動やスポーツが「やや苦手」「苦手」と回答した児童の割合が男子で 18.6%、女子で 30.4%、平成 21 年度の調査では、男子で 16.9%、女子で 29.1%、平成 22 年度の調査では、男子で 18.9%、女子で 33.1%、平成 24 年度の調査では、男子で 19.1%、女子で 33.6%となっている。男子の割合は横ばいに推移していることがうかがえるが、女子については平成 21 年度の調査から増加し続け、男子と比較して「やや苦手」「苦手」と回答した児童の数が多いことが明らかである。

また、平成 25 年度の調査では、中学校第 2 学年において、運動やスポーツが「得意」「やや得意」と回答した生徒の割合が男子で 71.8%、女子で 53.4%いるのに対し、「やや苦手」「苦手」と回答した生徒の割合が男子で 28.2%、女子で 46.5%いることが報告されている。平成 25 年度の調査における小学校第 5 学年と比較すると、男子女子ともに、「やや苦手」「苦手」と回答した生徒の割合が増加していることがうかがえる。

以上を総括すると、小学校第 5 学年の男子では、運動やスポーツが「やや苦手」「苦手」

と回答した人数に増減はみられないが、全体の 2 割弱の児童が運動やスポーツに対して苦手意識を持ったまま体育授業に取り組んでいる現状があるといえる。小学校第 5 学年の女子においても、3 割以上の児童が運動やスポーツに対して苦手意識を持ち、経年的に増加傾向にある。

また、これに付随した質問紙調査では、運動やスポーツが得意だと思う（思っていた）かどうかについて、入学前、小学 1・2 年時、小学 5 年（現在）の意識の違いから変化をみている。その結果より、小学校第 5 学年の男子の 8.7%、女子の 14.9%の児童は、運動やスポーツが苦手と感じたまま 5 年生になっていることも明らかになっている。先述の調査結果からも、小学校第 5 学年と比べて、中学校第 2 学年の方が運動やスポーツに対して苦手意識を持っている割合が高いことから、小学校段階において何らかの対策が必要であるといえる。この点について文部科学省は、以下の課題を指摘している。

体育授業では、運動やスポーツに苦手意識を持っている児童や、女子に焦点を当て、有能感を高める、または、低下させない指導を一層推進していくことが必要であるといえることができる。

（文部科学省,2013,p.42）

この文言からも、運動が苦手な児童に焦点を当てた指導が必要であることは明らかである。加えて、男子と比べて女子の方が運動に対する苦手意識が強いことも明らかになり、女子児童に対する対策も求められている。また、文部科学省が指摘したように、運動が苦手な児童に対して有能感を高めることの必要性も指摘されており、単に運動技能の向上を目指した学習ではなく、個人の運動に対する有能感の向上によって、苦手意識を克服していく学習が体育授業に求められているといえよう。

体育科の目標が生涯体育・スポーツの実践者を育成していくことであると考えれば、このような運動が苦手な児童たちを少なくしていくことが、これからの学校体育に課された重要な課題であるといえる。

---

注1 調査は全国の国立・公立・私立の小学校第 5 学年、中学校第 2 学年を対象に行う。調査事項は、児童生徒に対する調査について、①実技に関する調査（測定方法等は新体力テストについて、子どもの体力向上に係る取組等に関する質問紙調査を行う。小学校は 20,848 校（全体の 98.4%）、児童数 1,087,902 人、中学校は 10,500 校（全体の 95.0%）、生徒数 1,039,921 人が参加している。

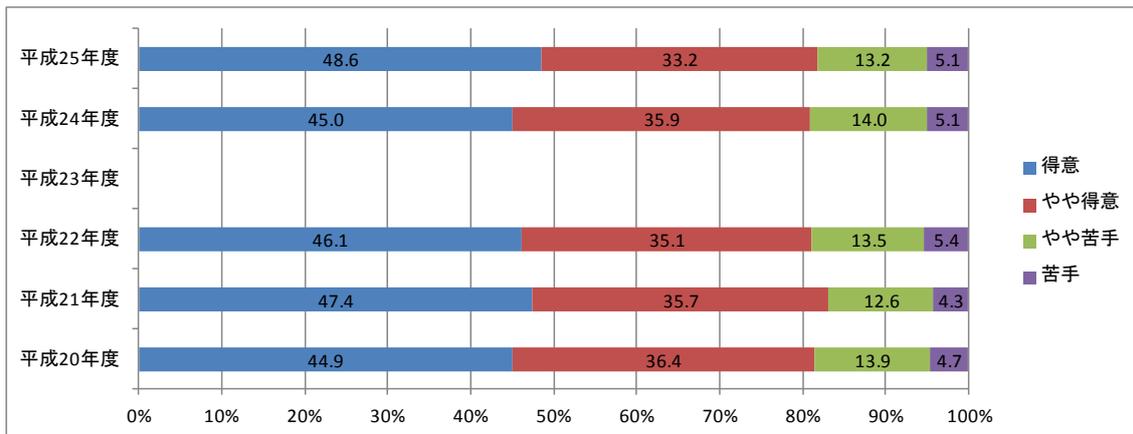


図 1-1. H25 年度全国体力・運動能力，運動習慣等調査：小学校第 5 学年男子（文部科学省,2013,p.55）

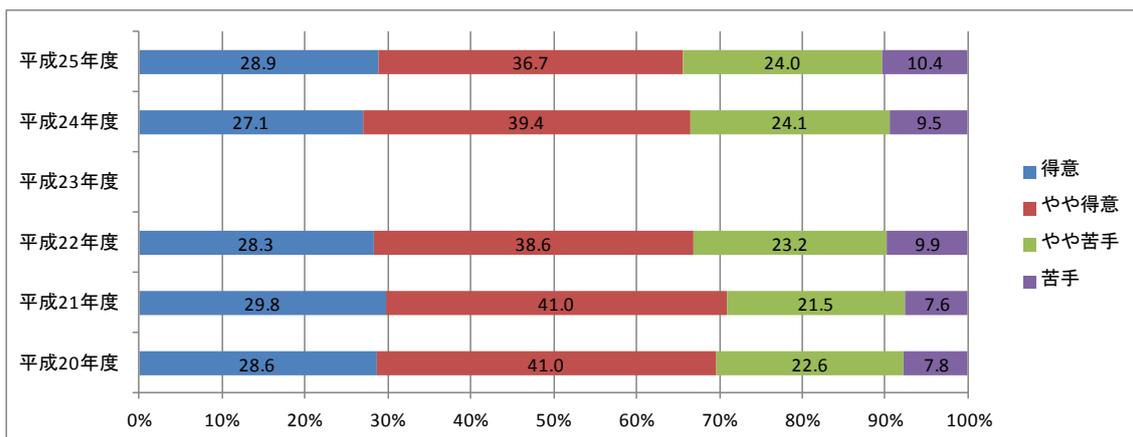


図 1-2. H25 年度全国体力・運動能力，運動習慣等調査：小学校第 5 学年女子（文部科学省,2013,p.55）

運動有能感について岡沢ら（1996）は，運動を継続的に行うためには，運動に対する動機づけを高める必要があることを示唆している．動機づけは一般に，外発的動機づけと内発的動機づけに区分されている．健康のために，成績のために，怒られないために等，運動すること以外の目的に動機づけられて運動に参加する場合は外発的動機づけによる運動参加であり，他方で，運動すること自体が楽しいから運動に参加するというように運動すること自体を目的に運動に参加する場合は内発的動機づけとしている．動機づけの中でも，運動に対する内発的動機づけを高めることが重要であるとし，内発的に動機づけられるためには運動有能感が重要になると述べている．また，この内発的動機づけに関わる運動有能感について岡沢ら（1996）は，自己の運動能力に対する肯定的認知に関わる「身体的有

能さの認知」, 自己の努力や練習によってできるようになる自信に関わる「統制感」, 教師や仲間から受け入れられていると認知する「受容感」の 3 因子で構成されることを明らかにしている。これらの因子で構成された運動有能感を高めることによって、運動することに内発的に動機づけられ、自ら運動する態度の育成に寄与できると考えられる。

実際の体育授業では、運動が得意な児童と運動が苦手な児童が混在して授業を展開していかなければならない。岡澤・三上(1998)は、運動の内発的動機づけと運動有能感には正の相関関係があることを明らかにしており、運動に自信のある児童・生徒は授業に積極的に参加し、運動の楽しさを体験している一方で、運動が苦手な児童・生徒は、積極的に授業に参加できずにいることを指摘している。また、岡澤・諏訪(1998)は、運動の楽しさ体験と運動有能感の間には正の相関関係があることを明らかにしていることから、運動が苦手な児童・生徒は運動の楽しさを体験できる機会も少なくなっていると考えられる。これらの研究成果は、運動が苦手な児童・生徒にとって、運動に積極的に参加するためには、運動有能感の向上が必要であることを示唆するものであるといえる。

また、岡澤・辻(1998)は、運動有能感の発達傾向に関する研究において、小学校 4 年生から高校 3 年生までの児童・生徒に運動有能感調査を実施したところ、「加齢に伴う運動有能感の発達傾向は、運動有能感を構成する三因子の全てが加齢に伴って低下する傾向」(岡澤・辻,1998,p55)にあることを明らかにしている。そしてこの結果より、児童期から継続的に運動に親しませることや、児童期における運動有能感の重要性も示している。これに加え、スキヤモンの器官別発育曲線(Scammon,1930)からも明らかなように、児童期は神経系の発達が著しく、運動経験を豊かに保証することによって、運動の基礎を身に付けることができる時期でもある。

さらに、運動が苦手な児童に関する研究では、児童・生徒の学習に大きく関わる要因として、「特に①教師、②学習集団、③教材=運動(学習課題)の 3 つの授業の条件」(福島ほか,1999,p75)があげられる。また、大友ら(2003)による研究では、体育授業に否定的な態度を示す児童の学習行動に影響を及ぼす要因として、①運動課題の難度、②学習集団、③教師の指導信念という 3 点が明らかにされている(大友・小川,2003)。これらの研究成果より運動が苦手な児童の視点から体育授業づくりについて検討する場合、教材、教師、仲間(学習集団)の 3 点が非常に重要な要素であるといえる。

これまで、学習者と運動有能感の関係についての研究が取り組まれてきたが、運動が苦手な児童の運動有能感を高めるために、教材、教師、仲間(学習集団)の 3 点から体育授業を構想し、その効果について実証的に検討した研究はほとんどみられない。

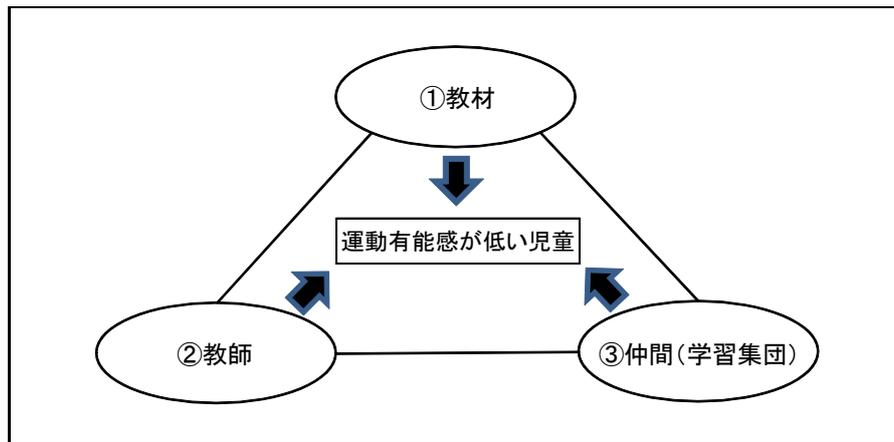


図 1-3. 本研究における運動有能感が低い児童に対する 3 観点からの介入

## 第 2 節 本研究の目的

本研究では，小学校の体育授業において運動有能感が低い児童の運動有能感を高める指導プログラムを教材，教師，仲間（学習集団）の 3 観点に着目しながら作成し，そのプログラムが運動有能感の低い児童において，どのような学習成果を保証し得るかについて検討することを目的とする。

## 第 3 節 本研究の方法

前節で示した研究目的を達成するために本研究では以下の手順で研究を進めていく。第 1 章では，運動が苦手な児童に着目した先行研究について分析し，運動有能感を高めるための方策を教材，教師，仲間（学習集団）の 3 つの視点から検討し，指導プログラムを作成する。第 2 章では，戦術学習モデルを適用した小学校 5 年生のサッカーの授業実践から，運動が苦手な児童の運動有能感の変容についての分析ならびに考察を行う。第 3 章では，個人種目の集団化を図った小学校 6 年生の短距離走の授業実践から，運動が苦手な児童の運動有能感の変容について分析ならびに考察を行う。

なお，第 2 章ならびに第 3 章における授業実践では，第 1 章で検討を行った運動有能感を高める指導プログラムを適用し，児童の運動有能感の変容を運動有能感測定尺度（岡沢ら，1996）によって分析する。また，単元前後に診断的総括的授業評価を，毎時間の形成的授業評価も実施し，運動有能感測定尺度の結果と併せて，上記の指導プログラムが運動有能感の低い児童にどのような影響を与えたかについて明らかにする。

また，運動有能感が低い児童の抽出については，岡沢ら（1996）によって作成された「運

動有能感測定尺度」の測定結果をもとに、日ごろより運動に対して苦手意識がある児童を授業者である学級担任の教師との合議の上で決定する。また、その抽出児を単元を通してビデオカメラで撮影し、児童の学習への取り組みの様子や、他の児童や教師の関わりについて事例的に分析していく。

#### 第4節 用語の定義

本研究で扱う「運動有能感が低い児童」については、「運動が苦手な児童」と同義として考えていく。これは、運動有能感が高いが運動が苦手な児童や、運動有能感は低いが運動が得意な児童なども存在する可能性が指摘できるためである。しかし、実践授業において抽出した児童は、運動有能感が低い児童の中からクラスで相対的に運動が苦手な児童を授業者である学級担任の教師との合議の上で決定している。よって、「運動有能感が低い児童」と「運動が苦手な児童」を同義として扱うことに問題はないと考えている。

## 第1章 運動が苦手な児童の有能感を高める必要性及びその方策の検討

本章ではまず、運動が苦手な児童の実態とその学習に影響を与える要因を明らかにするために、運動が苦手な児童を対象とした事例研究の成果について概説する。その中から、成果や課題を抽出し取り上げていく。

### 第1節 運動が苦手な児童の実態とその学習に影響を与える成果

#### 第1項 運動が苦手な児童についての事例的研究

これまでの体育科教育学の研究において、良い体育授業の条件や一般的傾向が明らかにされてきた。例えば、高橋ら（1992）による教師行動に関する研究では、①マネジメントの時間量は児童による授業評価とマイナスの関係にあることや、②技能に関わる肯定的フィードバックや矯正的フィードバック、励まし等は児童による授業評価を高めることなどが明らかになっている。

しかし、実際の体育授業において、全ての学習者が意欲的に運動やスポーツの学習に取り組むことができているわけではない。それには、児童一人ひとりの学習意欲や技能レベルが異なっていることが原因として考えられるが、技能レベルの低い児童（以下、「技能下位児」と略す）を対象とした研究は決して多くない。この点について細越（2003）は、「技能レベルや意欲・関心の異なるさまざまな学習者に対応した教師の効果的な指導法についてより精緻に検討する必要がある」（細越,2003,p.17）と述べている。

本節では、これまで取り組まれてきた技能下位児に関する先行研究を概観し、その成果と課題について分析していく。

まず、福島ら（1999）の研究では、児童が取り組む教材（課題）や教師による相互作用（フィードバック）の営み方が、技能下位児の学習行動や成果へどのような影響を与えるかについての検討が行われている。各単元の特徴（対象、種目、単元時間、抽出児）は表2-1の通りで、組織的観察法によって教師の相互作用行動の頻度、児童の課題に取り組んだ回数と成功した回数、ナラティブ分析による具体的な児童の学習行動の抽出、高橋ら（1994）によって作成された形成的授業評価を用いてデータの収集が行われた。また、技能下位児の抽出には、岡沢ら（1996）が作成した「運動有能感測定尺度」と授業者が独自に行ったスキルテストを参考に決定されていた。

その結果、以下のような運動が苦手な児童の実態ならびに課題が明らかにされた。

- ① 技能下位児の形成的授業評価は低くなる傾向がみられること。
- ② 形成的授業評価の低い技能下位児は学習課題が適切でなく、試行回数や成功回数も少ないこと。

③ 教師の関わりとして、矯正的フィードバックのほとんどが動作の修正を求めるもので、課題の提示や変更を求めるフィードバックが少ないこと。

④ 児童の技能達成に伴う教師の称賛が授業評価の向上につながること。

(福島ほか,1999)

以上のことから、技能下位児の技能レベルに合った課題を選択させることや、条件を緩和した課題を提示すること、また児童の技能達成に対してタイミングよく評価し、称賛を与えることなどの重要性が確認された。また、このことを実現していくためには、授業者の教材解釈力やそれにも基づく課題の設定、場づくりも求められるといえる。

表 2-1. 福島ら (1999) の研究における検証授業の特徴

	福島ら(1999)		
対象	小学校4年	小学校4年	小学校5年
種目	マット運動	跳び箱運動	鉄棒運動
単元時間	全10時間	全10時間	全8時間
抽出児	男子1名、女子1名	男子1名	男子1名

また、岡本ら (1999) の研究では、技能下位児に対する仲間の関わりを組織的に観察し、どのような学習行動がとられているか、その実態を明らかにしている。各単元の特徴 (対象, 種目, 単元時間, 抽出児) は表 2-2 の通りであった。技能下位児の抽出には、岡沢ら (1996) が作成した「運動有能感測定尺度」と、授業者による「できる技調べ」(アンケート調査) をもとに、技能が相対的に低い児童が 1 単元あたり 1 名抽出されていた。抽出グループの学習の様子をビデオカメラで撮影し、その映像データに基づいて子ども同士の関わりにおける言語内容をカウントし、特徴的な関わりについて状況関連的に分析していた。

その結果、以下のような運動が苦手な児童の実態ならびに課題が明らかにされた。

① いずれの技能下位児も、関わりの言語内容の半分以上が運動学習とは直接関係のない内容であったこと。

② 技能下位児に与えられる情報の半分が事実の指摘にとどまり、課題の提示についてはきわめて少なかったこと。

③ 感情を伴う肯定的な関わりがきわめて少なかったこと。

(岡本ほか,1999)

運動が苦手な児童が、運動学習とは直接関係のない内容でコミュニケーションを図っているという実態より、運動が苦手な児童は、体育の学習に積極的に取り組むことができていないことが伺える。また、課題の提示の少なさは、福島ら (1999) の研究においても教

師の運動技能下位児に対する関わり方として指摘されていたが、仲間からの関わり方としても同様の課題が浮き彫りになったといえる。肯定的な関わりの少なさは、運動が苦手な児童は技術の習得に多くの時間を要するため、課題が成功したときの情緒的な解放を伴った関わりも自然と少なくなってしまうという実態も明らかとなった。

表 2-2. 岡本ら（1999）の研究における検証授業の特徴

	岡本ら(1999)		
対象	小学校6年	小学校5年	小学校4年
種目	マット運動	鉄棒運動	跳び箱運動
単元時間	全8時間	全8時間	全8時間
抽出児	男子1名	男子1名	男子1名

さらに、細越（2003）の研究では、体育授業中の技能下位児に対する教師の関わり方の行動的事実が分析されている。各単元の特徴（対象、種目、単元時間、抽出児）は表 2-3 の通りであった。技能下位児の抽出は、開脚跳びについての調査と、開脚跳びの習得に必要な運動感覚を含んだ運動のアナログンについての調査結果をもとに女子児童 1 名（以下、「抽出児」と略す）が選定されていた。そして、抽出児の学習行動をビデオカメラに収録し、「抽出児が選択した課題」や「抽出児と教師との関わりとその内容」を状況関連的に記述し、教師の関わりの頻度および内容の分析、特徴的な関わりのパターン抽出が行われた。

その結果、以下のような運動が苦手な児童の実態ならびに課題が明らかにされた。

- ① 技能下位児に対して教師は技能に焦点化して関わり、その関わり方は肯定的なものが最も多いこと。
- ② 運動学習について適切な関わりを行うと、学習者の技能成果も高まること。
- ③ 技能が達成したとき、学習者の取り組みも積極的になること。

（細越,2003）

以上のように、細越（2003）の研究では、教師の技能下位児に対する技能の達成に向けた肯定的な関わりが重要であることが明らかにされている。技能下位児にとって技能の達成は、体育学習への積極的な取り組みを促すものであり、このような成功体験を保証していくことが技能下位児の学習指導には重要であると推察される。

表 2-3. 細越（2003）の研究における検証授業の特徴

	細越(2003)
対象	小学校2年
種目	跳び箱運動
単元時間	8時間
抽出児	女子1名

## 第2項 運動が苦手な児童の学習に影響を与える要因

前項で述べた事例研究の成果から、技能下位児の学習の実態として、積極的に運動に従事する頻度が少ないことが伺えた。生徒の技能水準が学習行動に及ぼす影響を明らかにした大友ら（1991）の研究においても、技能水準の高い生徒は、練習とゲームのいずれの場面においても積極的に運動に従事しているが、技能水準の低い生徒は、練習とゲームのいずれの場面においても消極的な運動従事の傾向がみられることが示唆されている。つまり、技能下位児は、運動に対する苦手意識が強いために、体育の学習に積極的に取り組むことができないのが実態となっている。そのため、技能下位児は運動に対して消極的になってしまい、運動がますます苦手になってしまうという悪循環から抜け出すことができない状況に陥っているといえよう。

また、技能下位児の取り組む課題が適切に選択されていないことや、教師や学習集団による適切なフィードバックが少ないことも問題点として挙げられていた。児童の技能レベルが異なる状況下で、全員が同じ学習課題に対して取り組んでいくことは決して容易ではない。この点について高橋ら（1998）は、体育授業における学習集団の在り方として、学習集団が学習の焦点である運動技術やその解決の仕方に気付いていく必要があることを指摘している。また福島ら（1999）は、教師の相互作用の営み方について、技能下位児に対しては動作の修正を求めるフィードバック以上に、その児童に相応しい下位教材（場、課題）を提供することの重要性を指摘している。加えて、教師の教材解釈力とそれに基づく課題や場づくりが必要になることも指摘している。つまり、教師と学習集団の双方が教材に関する知識を持つことが大切であるといえる。

さらに福島ら（1999）は、運動が苦手な児童に対するアプローチとして、①教師、②学習集団、③教材＝運動（学習課題）の視点が重要であることを指摘しており、これらの視点から授業づくりを行っていくことで運動が苦手な児童の学習状況が改善されると考えられる。

第1の「教師」の視点については、「下位児を励まし、小さな進歩も見逃さず称賛することは、学習意欲を喚起すると考えられるし、特に適切なフィードバックによって技能達成が生み出されるとすれば、運動への有能感を高め、体育授業への志向性を向上させる」（福島ほか,1999,p.75）と述べられている。運動が苦手な児童に対する教師の関わりについては、技能達成に対する肯定的フィードバックは当然のことであるが、有能感の向上や学習意欲の喚起といった児童の運動に対する内発的な動機づけへとつながっていくような教師の関わりが重要であるといえよう。

第2の「学習集団」の視点については、「学習集団の人間関係がよければ、下位児に対する集団の肯定的関わりが頻繁に生じることが予想できるし、また、技術や戦術要素やこれらを習得するための課題解決の方法を理解している賢い集団であれば、下位児に対して適切なフィードバックを与えることができ、集団によって下位児の技能達成が導かれる」（福

島ほか,1999,p.75)と述べられている。運動が苦手な児童にとって、適切な学習集団が形成されることによって良い雰囲気の中で学習活動に取り組むことができるようになるといえよう。

第3の「教材(学習課題)」の視点については、「下位児に対して特別に易しい課題を提供することや緩和された条件設定が不可欠である」(福島ほか,1999,p.76)と述べている。学習の直接的対象となる教材については、教師が易しい課題を設定したり下位教材を用意したりすること、また児童の能力に適した課題を選定させたり、適切に課題を修正したりすることも重要であるといえる。

さらに、大友・小川(2003)の研究においても、運動に対して否定的な態度を示す児童(下位児)の学習行動に影響を及ぼす要因として、①学習課題の難度、②学習集団、③教師の指導信念の3点が関係していることが明らかにされている。

第1の「学習課題の難度」については、児童が取り組む運動課題の難度や、運動課題に対する興味などの要因が影響していることは明らかであり、児童に適した課題選択の重要性が示唆されている(大友・小川,2003)。

第2の「学習集団」については、下位児は学習集団の指示に従って受動的に行動し、他者から指示されることを当たり前だと考えていることを指摘している(大友・小川,2003)。下位児が学習集団の指示ではなく、自ら主体的に学習していくことができるような学習集団を形成することが必要であるといえる。

第3の「教師の指導信念」については、教師は下位児に対する技術的なフィードバックよりも、学習従事への意欲喚起を促すようなフィードバックを与えるほうが、下位児の学習意欲の低下ならびに学習従事行動の減少を防ぐことができると述べている(大友・小川,2003)。しかし、学習従事へのフィードバックに焦点を当てることで技術的なフィードバックが減ってしまい、下位児の技能が高まりにくくなることも予想される。従って、学習従事を促すような言葉かけを行いながら、適切な指導場面においては技術的なフィードバックを提供し、運動が苦手な児童の技能向上を保証していくという教師の関わり方が重要と考える。

以上のように、運動が苦手な児童の学習に対しては、「教材」「教師」「仲間(学習集団)」が影響を与えていることが明らかになった。また、これらの3観点は、相互に関連し合いながら運動が苦手な児童の学習行動や成果に影響を与えていくことも十分に想定される。

## 第2節 運動有能感が低い児童の実態と運動有能感を高めるための体育の授業づくり

### 第1項 運動有能感の構造とそれを高めるための指導方略

岡沢ら（1996）は、運動を継続して行うためには、運動に対する動機づけを高める必要があると述べている。動機づけは一般的に、外発的動機づけと内発的動機づけに分けられる。体育の授業を対象に例を挙げると、外発的動機づけは、健康を維持するために運動することや成績を上げるために運動に取り組むことなどで、運動すること自体を目的としない動機づけのことである。他方で、内発的動機づけは、運動することそれ自体を楽しみと感じたり、できなかった運動ができるようになったりするなど、運動すること自体を目的として運動へ参加しようとする動機づけのことである。生涯にわたって運動に親しむためには、楽しさ体験を重視し、運動に対して内発的に動機づけられなければならない。デシ（1980）によれば、内発的動機づけにおいては、有能感と自己決定が大切であるという。人間は有能さと自己決定を感知したい欲求を兼ね備えており、これらの欲求に動機づけられた行動が内発的に動機づけられた行動と捉えられている。岡澤（2002）は、「自己決定するためには有能感が必要であり、生涯体育・スポーツの実践者の育成という体育授業の目標を達成するためには、すべての子どもの有能感、すなわち自信を高めることが必要である」（岡澤,2002,p.85）と述べている。

内発的動機づけに関わる有能感について岡沢ら（1996）は、体育授業における運動有能感の構造も明らかにしている。運動有能感は、自己の運動能力に対する肯定的認知に関わる「身体的有能さの認知」、自己の努力や練習によってできるようになる自信に関わる「統制感」、教師や仲間から受け入れられていると認知する「受容感」の3因子で構成されている（岡沢,1996）。これまでの一般的な運動有能感の考え方としては、運動が「できる」、「できない」といった身体的な有能さのみで捉える傾向がみられたが、「統制感」や「受容感」といった有能感を含めることで、技能以外の観点からも運動に対する有能感の向上を期待することができ、運動に内発的に動機づけることができるようになった。このような運動有能感の高まりが生涯体育・スポーツへとつながっていき、生涯にわたって運動に親しむ態度が形成されていくのであるといえる。

元塚（2010）は、運動有能感による効果的な変化（期待する変化）ならびに内面的変容（運動に関する自信）を、「身体的有能さの認知」、「統制感」、「受容感」の3因子から示している（表2-4）。

表 2-4. 運動有能感による効果的な変化と内面的変容（元塚,2010,p.111）

	身体的有能さの認知	統制感	受容感
働きかける対象	個人やグループの技術、戦術	課題達成のため工夫とその工夫によって得られる効果の関係	学習仲間や指導者の評価
効果的な変化（期待する変化）	記録や成績の向上、チームへの貢献	課題達成のための方法、理解や見通し	学習仲間や指導者の承認や受容の感受
内面的変容（運動に関する自信）	「ここまでできる」という自信	「やればできる」「努力すればできる」という自信	「学習仲間や指導者に評価されている」という自信

表 2-4 に示されているように、働きかける対象により児童に期待する変化も異なる。個々の技術的な側面はもちろんのこと、学習に取り組んでいく中での課題解決に向けた工夫であったり、仲間や指導者がどのように評価したりしているかなどを対象に、効果的な変化が生まれてくることを期待している。対象に向けた効果的な変化が見えてくると、児童の内面的な変容も現れてくる。児童の内面的変容は、運動に対する自信へとつながっていき、運動有能感を高めていくこととなる。

また、これらの変容を促していくために元塚（2010）は、運動有能感を高めるための具体的な指導方略を表 2-5 のように示している。

表 2-5. 運動有能感を高める指導方略の工夫（元塚,2010,p.112）

	指導方略の工夫
身体的有能さの認知	①個人技能を相対的にとらえるのではなく、個人の伸びに着目する個人内評価の導入による競争内容の変更 ②競争単位を個人から集団とする競争形式の変更 ③①②の評価を他者評価法から自己評価法とする評価方法の変更 など
統制感	①課題達成のための工夫とその工夫によって得られた効果の関係を理解しやすくする記録用紙の準備 ②①下線部を記録する作業の簡略化 ③①の下線部に関する情報交換の促進 ④すべての子どもが自分の工夫とその工夫による効果の関係を表現できる肯定的な授業の雰囲気作り ⑤課題達成に向けた多様な工夫を引き出す指導者の肯定的な働きかけ など
受容感	①一人ひとりの意思にもとづいて活動できる機会や場面の設定 ②学習仲間から肯定的に評価される機会や場面の設定 ③競争ゲーム場面および学習進行に関わる役割分担の明確化 ④肯定的な授業の雰囲気づくり ⑤指導者の肯定的な働きかけ など

運動有能感を高める指導方略を因子ごとにみていくと、身体的有能さの認知では、個人の技能を相対的に評価するのではなく、個人の伸びに着目した個人内評価を採用していくことを提案している。また、競争形式を個人から集団にすることで、運動が苦手な児童もグループの成績の高まりを感じる事が期待される。統制感については、課題達成に向け

て行われる工夫とそれによって得られる成果との関係を分かりやすくすることを挙げている。そうすることで、課題達成のための工夫が成果につながっていくことを認識できるようになり、「やればできる」といった自信につながっていくことが期待できる。受容感については、学習評価の仕方を工夫するほか、学習に関わる役割分担を明確にし、全ての児童が学習に関わることで、自らの意思で学習の進行が可能になり、運動が苦手な児童の積極的な学習への参加が期待できるという（元塚,2010）。

以上のような運動有能感を高める指導方略の工夫は、運動が苦手な児童に対する方策としての側面も持ち合わせていることが伺える。実際、運動有能感の低い児童は、体育授業に対して苦手意識を感じやすいという報告（上家,2014）があるように、運動有能感と運動が苦手であることには関係性があると考えられる。従って、全ての児童の運動有能感を高めていく姿勢を持ちながらも、特に運動有能感の低い児童に着目した授業づくりに取り組んでいくことが、生涯体育・スポーツの実現には必要不可欠であるといえる。

## 第2項 運動有能感が低い児童の実態と運動有能感を高めるための体育の授業づくり

高橋（1992）は、運動嫌いが生み出される原因として、個人の運動能力や体格・体力、性格、家庭環境、教師、学習集団、運動の特性等を挙げており、直接的な原因の大部分として運動を楽しむに足る技能を身に付けていないことを指摘している。つまり、運動が苦手な児童は、技能を発揮することができないために体育の授業を楽しむことができず、運動嫌いになっていくといえる。また、岡澤（1998）は、運動が苦手な児童・生徒は、運動が得意な児童・生徒の決定に従ってしまうことで運動を楽しむ機会を失っていることを指摘している。このことから、運動が苦手な児童が運動を楽しむことができない悪循環が形成されてしまっていることが伺える。

運動の楽しさと運動有能感の関係について調査した岡澤・諏訪（1998）の研究によれば、運動有能感の下位尺度である「身体的有能さの認知」、「統制感」、「受容感」それぞれの項目において得点が低い児童の全てが、運動を楽しみと感じながら体育授業に取り組めていないことが明らかにされている。つまり、運動の楽しさ体験を保証するために運動有能感の向上が有効であり、運動有能感を向上させることによって運動に対して積極的に取り組む態度を形成することができると考えられる。

また、児童の学習行動を運動有能感の水準別に分析した岡澤・馬場（1998）の研究によると、運動有能感の得点下位群においては、上位群・中位群と比べてゲーム場面におけるプレイ回数が極端に少なく、プレイ中の発言回数もほとんどないことが明らかにされている。これは、運動有能感の低い児童は体育授業に対して消極的な参加になってしまうことを示唆するものであった。また、プレイ回数が少ないために技能も高まりにくく、運動が苦手であることを克服できないまま単元が終わってしまうことにもなる。

以上、運動有能感の低い児童は、体育授業において運動やスポーツの持つ醍醐味を十分には味わえていない状況にあることが確認された。特に、運動やスポーツを楽しむために必要な最低限の技能が身に付いていないことが直接的な原因となっていることに加えて、体育授業では技能上位の児童が中心となって学習活動が展開されることが多いため、学習機会までもが十分に保証されないという状況にも陥っていることも明らかとなった。従って、運動有能感の低い児童が主体的に運動に取り組む態度を育成していくためには、運動有能感を向上させる体育の授業づくりが求められる。そのためには、前節で先述した「教材」、「教師」、「仲間（学習集団）」の3観点から運動が苦手な児童に対するアプローチを検討し、教材の工夫や教師による肯定的な言葉かけ、仲間同士の肯定的な関わり合いなどを考慮した体育授業を実践していく必要があるといえる。

### 第3節 運動が苦手な児童の運動有能感を高めるための体育の授業づくり

本節では、第1節で述べた「教材」、「教師」、「仲間（学習集団）」の3観点から、運動が苦手な児童の運動有能感を高めるための体育の授業づくりについて検討していく。

#### 第1項 「教材」の観点からみる運動が苦手な児童の運動有能感を高める方策

運動有能感を高める方策を教材づくりの観点からみる場合、小学校4年生を対象とした仲井・平野（2011）によるセストボールの実践授業（表2-6）を挙げることができる。ボールゲームでは技能差が生じやすいため、技能の高い児童だけで試合が進んでいき、技能の低い児童はほとんど関わることができない状況が起きやすい。そのため、技能を中心とした学習指導ではなく、戦術を学習内容の中心に位置付ける「戦術学習モデル」を導入し、ゲームパフォーマンスの向上を目指した授業が構想された。戦術学習モデルは、ボール操作に関する技能だけでなく、ボールを持たないときの動きにも焦点が当てられるため、運動が苦手な児童の学習機会を保証したり、学習意欲を喚起したりすることも期待できるとされている（グリフィン,1999）。

表2-6. 仲井・平野（2011）によるゴール型ゲームの単元の特徴

	仲井・平野(2011)
対象	小学校4年
種目	ゴール型 セストボール
単元時間	9時間
児童数	32名

授業を計画するにあたり、①運動有能感を高める手立て、②ゲームパフォーマンスを高める手立て、③仲間づくりのための手立て、の3点が検討されている。

運動有能感を高める手立てについては、表2-8に示した通りである。ここでは、戦術学習モデルに適した運動有能感の向上の方策が強調されている。

ゲームパフォーマンスを高める手立てについては、戦術的課題の把握と技術習得を促すための易しいゲームが提供され、学習の進度に応じたドリルゲームやタスクゲームも設定されていた。このように実際のゲーム状況と関連付けながら戦術的課題とその解決策である技能を学習させることによって、運動が苦手な児童も実際のゲーム場面でのどのように技能を発揮すれば良いかが理解できるようになり、プレイの成功機会も得られると考えられる。

仲間づくりの手立てについては、チームによる活動（練習やゲーム）、作戦などの話し合い活動を多く設定し、児童同士が互いに学び合えるような機会が強調されていた。また、

チーム内で児童同士が互いに認め合えるような雰囲気を作ることができるように、仲間同士の教え合いやゲームでの円陣、肯定的な声かけなどが促されていた。さらに、作戦の選択と役割の明確化を図ることで、チームの共通理解が図れるようにした。

このような手立てによって立案された授業計画は、表 2-7 の通りである。授業実践の結果、以下の諸点が報告されている。

- ① クラス全体の運動有能感の合計得点ならびに各因子の得点が有意に向上した。
- ② 上位群ならびに下位群（運動有能感の合計得点を高い順に 50%ずつ分類した）の運動有能感の合計得点ならびに各因子の得点について、上位群の「統制感」および「受容感」に関してはほぼ高得点のまま維持され（天井効果）、それ以外はすべて有意に向上した。
- ③ クラス全体、運動有能感の上位群・下位群におけるサポート回数が増加し、ゲームパフォーマンスの向上が確認された。
- ④ 課題解決の結果、集団的達成の喜びを味わうことができたことによって、技能差を越えて誰もが楽しいと思えるようなゴール型ゲームの授業となった。
- ⑤ 運動が苦手な児童でも、ボールを持たないときの動きを学習内容として位置づけることによって、戦術に関する理解やその学習が促進された。
- ⑥ 児童が協同で探究する学習を取り入れたことによって、児童同士が良い人間関係を構築することができた。

（仲井・平野,2011）

上記の結果より、ゴール型ゲームの授業において戦術学習モデルを適用していくことで、「ボールを持たないときの動き」にも焦点を当てることができ、運動有能感が低い児童の学習も促進されたといえる。運動有能感の変容をみると、クラス全体が有意に向上しているのはもちろんのこと、運動有能感が低い児童にとっても合計得点ならびに全ての因子において有意な向上がみられた。また、ゲームパフォーマンスの分析結果より、クラス全体ならびに運動有能感の上位群・下位群のいずれの群においても、単元の進行に伴いサポートの動きも増加し、ゲームパフォーマンスの向上がみられた。

以上のことから、ゴール型ゲームの授業では戦術学習モデルを導入し、①運動有能感、②ゲームパフォーマンス、③仲間づくりの3点からの手立てを施すことによって、運動有能感ならびにゲームパフォーマンスの向上を実現することができると考えられる。

時間	1	2	3	4	5	6	7	8	9
テーマ	クラスオリジナルルールをつくりながら、クラス全員が楽しもう。								
段階	ねらい1 動きやルールに慣れてゲームを楽しもう。(チーム内ゲーム)				ねらい2 作戦を立てて、ゲームを楽しもう(チーム間ゲーム)				
10	○オリエンテーション	○あいさつ、本時のめあての確認						○メインゲーム	
20		○準備運動、ドリルゲーム(パス・シュート)			○準備運動、ドリルゲーム、タスクゲーム(ハーフコート3対2)			クラスオリジナル	
30		○メインゲーム チーム内ゲーム			○メインゲーム チームルールのシェアゲーム			ルールで	
40		○全体ミーティング 戦術的気づきを高めたり、ルールの工夫をしたりする話し合い			作戦タイム→試合→作戦タイム→試合			兄弟チーム	
45					○全体ミーティング 戦術的気づきを高める話し合い			対戦	
	○学習のまとめ								

図 2-1. セストボールの単元計画 (仲井・平井,2011,p.217)

表 2-7. 仲井・平野 (2011) による運動有能感を高める手立て (仲井・平井,2011,p.217)

身体的有能さの認知	<ul style="list-style-type: none"> <li>・個人のドリルゲーム記録、GPAI記録の累積</li> <li>・個人、チーム内の伸びを称賛する教師の働きかけ(個人内評価)</li> </ul>
統制感	<ul style="list-style-type: none"> <li>・作戦板を使用した各自の役割の明確化</li> <li>・作戦の結果を振り返る時間の設定</li> </ul>
受容感	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教師の積極的な相互作用と称賛</li> <li>・学習カードへの毎時間のコメント記入</li> <li>・単元終了後、全員へがんばり賞を授与</li> <li>・毎時時間のキャプテンの交代によるリーダー体験と協力体験</li> <li>・話し合い活動の充実によるチーム内や兄弟チームにおける学び合い、認め合える雰囲気作り</li> <li>・勝敗に拘らせない意識作り</li> <li>・チーム内異質、チーム間等質のチーム作り</li> </ul>

さらに、教材の工夫により運動有能感を高める授業の実践例として、水谷・岡澤 (1999) による走り幅跳びの集団化が挙げられる (表 2-9)。走り幅跳びなどの陸上運動は個人種目であり、「記録」という明確な成果基準が定められることで個々の技能差が明確になってしまふ。そのため、他の児童との記録を比較されやすくなってしまい、運動が苦手な児童にとっては運動有能感を低下させてしまう可能性が出てくると考えられる。そこで、個人の記録の伸びについては、それをグループで平均した記録を他のグループと競い合うという方法を採用することによって、単に個々の記録を比較するような相対評価ではなく、記録がどれだけ伸びたかという個人内評価へと意識を変えていくことができる (水谷・岡澤,1999)。また、運動有能感を高める手立てとしては、個人種目の集団化以外にも、表 2-11 のような手立てを施している。

これらの手立てによって立案された授業計画は、表 2-10 の通りである。授業実践の結果、以下の諸点が報告されている。

- ① クラス全体の運動有能感の合計得点ならびに各因子の得点が有意に向上した。

- ② 運動有能感の下位群（運動有能感の合計得点が高い順から 33%ずつ上位群・中位群・下位群に分類した）において得点の伸びが顕著であった。
- ③ 評価を相対評価から個人内評価にしたことで、それまで運動やスポーツにおいて勝利に貢献したことがほとんどないと想定される運動有能感の低い児童が、勝利に貢献し喜びを感じることができたこと。また、それによって下位群の運動有能感が向上した。
- ④ 走り幅跳びの跳躍記録に関しては、単元前後で有意（0.1%水準）に高まっており、運動有能感を高める工夫によって、全ての児童が積極的に参加した結果によるものと考えられた。

（水谷・岡澤,1999）

表 2-8. 水谷・岡澤（1999）による走り幅跳びの単元の特徴

水谷・岡澤（1999）	
対象	小学校5年
種目	走り幅跳び
単元時間	10時間
児童数	38名

	1	2	3	4・5	6	7・8	9	10
0	オリエンテーション	遠くへ飛ぶ秘密を探ろう	グループ競争	遠くへ飛ぶ秘密を探ろう	グループ競争	遠くへ飛ぶ秘密を探ろう	グループ競争	記録会
10	VTRを視聴する							
20	測定方法を知る	自分の助走距離を見つける	1. グループで練習を工夫する	踏切の仕方を工夫する		着地の仕方を工夫する		
30	最初の記録を測る	記録に挑戦する	2. グループ対抗ゲームを行う	記録に挑戦する		記録に挑戦する		
40	めあてを決める		3. 今日のがんばりを発表する					

図 2-2. 走り幅跳びの単元計画（水谷・岡澤,1999,p.68）

表 2-9. 水谷・岡澤（1999）による運動有能感を高める手立て（水谷・岡澤,1999,p.69）

身体的有能さの認知	・個人内評価による、自己の記録の伸びに着目させる ・競争内容を「個人対抗」から「グループ対抗」に変更する
統制感	・「発見ボード」により、個人技能向上のため工夫とその成果の関係を視覚的に理解させる ・世界陸上選手権の跳躍ビデオから、助走と跳躍距離の関係を考えさせる
受容感	・グループ内の役割分担（計時、記録、跳躍）を明確にさせる ・指導者が肯定的な励ましを行う ・見合い学習を徹底させ、仲間同士の教え合いや励まし合いを促進させる

以上、個人種目を集団化することによって学習を展開していく方策は、運動有能感を高

めていくことに対して有効であったことが示されたといえる。クラス全体の運動有能感が高まっていたが、特に運動有能感が低い児童は上位群・中位群と比べてより効果的であったことが明らかになった。

## 第2項 「教師」の観点からみる運動が苦手な児童の運動有能感を高める方策

小学校の体育授業を対象に、教師の児童に対する言葉かけと児童の運動有能感との関連を分析した梶尾・橋爪(2012)の研究によると、教師からの「個人内の伸びに対する指摘」、「失敗に対する励まし」、「成功に対する称賛」といった言葉かけと児童の運動有能感には有意な相関が認められたという。教師による肯定的な関わり合いが児童の運動有能感に影響を与えることが明らかになったが、教師からの「技術的な助言」については運動有能感との関連性はみられなかった。これは、体育授業において「技術的な助言」を行うことを否定するものではなく、運動有能感と関連性が低いことを示すものであって、技能を身に付けることが大切であることに変わりはない。

また、運動有能感が上位群の児童については、教師からの言葉かけを下位群より多く経験している事実も明らかにされている(梶尾・平野,2012)。さらに、教師からの言葉かけに対する期待についても、運動有能感の上位群はより一層多くの言葉かけを期待しているが、運動有能感の下位群は、現状よりは多くの言葉をかけてもらうことを期待しているものの、上位群ほどその傾向は強いものではなかった。児童の誰もが授業者である先生から言葉をかけてもらいたいという気持ちを持っているが、運動有能感の下位群の児童については、「運動が苦手だから得意になりたい」という気持ちよりも、「運動はどうせできない」という気持ちを強く持っているため、言葉かけに対しても期待を抱きにくい要因になってしまっていることが示唆されている(梶尾・平野,2012)。

加えて、運動有能感の低い児童は、教師から言葉をかけられたことに対してあまり喜びを感じていないことが、運動有能感の低さや教師から言葉をかけてもらうことに対する期待感の低さにつながっていることも推察される。運動有能感の低い児童の運動有能感を高めるためにも、技術的課題を解決するための助言である矯正的反饋も大切であるが、ときには一所懸命に取り組んでいる児童を励ましたり、できなかったことができるようになったときに間髪を入れずに称賛したり、個人内の伸びに対する肯定的反饋を提供したりすることも重要であるといえよう。

この点については、中学校の体育授業において、教師の相互作用が生徒の運動有能感に及ぼす影響を研究した鈴木・平野(2013)の研究が重要な示唆を与えてくれる。体育の授業では、「肯定的」かつ「一般的」反饋と「矯正的反饋」かつ「具体的」反饋が多く営まれることによって、クラス全体の運動有能感の合計得点ならびに各因子の得点が有意に向上することが明らかにされている。運動有能感の合計得点で50%ずつ上位

群と下位群に分けたとき、特に下位群において運動有能感の合計得点・各因子の得点が有意に向上したという。その中でも、「統制感」ならびに「受容感」における向上が顕著であったことが報告されている。

また、教師の助言に対する生徒の受けとめ方と運動有能感の関係についても分析した結果、教師から助言を受けた運動有能感の下位群の生徒は、教師から助言を受けなかった運動有能感の下位群の生徒に比べて有意に運動有能感の合計得点が高いことが明らかになった。それは、特に「統制感」において有意に高いことが示された。つまり、運動有能感が低い学習者は、教師から助言を与えられることによって運動有能感が高まる可能性を示唆するものであったといえる。

体育の授業においては、教師による「肯定的」かつ「一般的」フィードバックと「矯正」的かつ「具体的」フィードバックが運動有能感を高めることに寄与することが確認されたが、学習者自身が「教師から助言をもらっている」ということを認識することが大切であることが伺える。特に、運動有能感が低い学習者においては、教師からの積極的な助言が運動有能感の向上につながっていくのは間違いないだろう。

上記の結果より、運動有能感を高めるための教師の相互作用としては、「肯定的」かつ「一般的」フィードバックと「矯正」的かつ「具体的」フィードバックを提供するが重要であることが明らかになったといえる。

### 第3項 「仲間（学習集団）」の観点からみる運動が苦手な児童の運動有能感を高める方策

運動有能感と仲間づくりに着目した石塚・平野（2012）の研究では、児童同士がより良い仲間づくりを行っていけるように学習指導を工夫することで、児童の運動有能感がどのように変容していくかについての検討が試みられている。この単元は、小学校5年生を対象とした7時間構成のマット運動の授業で、「側方倒立回転」の習得が主目標として位置付けられていた。そして、仲間づくりの観点から、運動有能感を高めるための手立てとして、以下の内容が設定されていた。

#### ① 互いに学びを深める異質協同グループ学習

体育の授業を行う場合、全ての児童が必ずしも同じような技能や課題を持っているとは限らない。体育の授業における学習集団は常に異質集団であり、運動の得意・苦手によって習熟度も異なっている。そのため、児童が異質集団で学ぶことは、自分とは違う考え方や表現の仕方、上手さと対面することによって、自分自身の姿や位置、認識を鮮明にすることができ、最もよく分かるといわれている（出原,1991）。異質協同の学習を行うことによって、運動が得意な児童も苦手な児童も互いに学びを深めていくことができる。

## ② 励まし合い・認め合いを高める具体的資料を活用した授業づくり

集団での学習活動において、児童同士が意図的に肯定的な関わりができるように具体的資料を提示し、その活用を促す。児童同士が互いに言葉をかけ合うことが意識づいていくことによって活動が促進され、肯定的な雰囲気の中で学習に取り組むことができる。

図 2-1 は、実際に使用された学習資料を示したものである。この資料では、児童が学習を進めていくときにかける言葉や態度が具体的に示されていて、児童がここに記載された言葉を用いながら肯定的に関わるようになることを意図している。

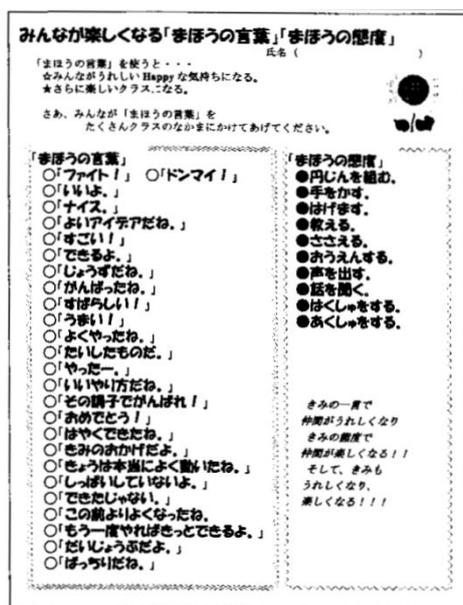


図 2-3. 励まし合い・認め合いを高めることをねらいとした学習資料（白石,2008,p.47）

## ③ グループ内での役割分担

児童自らが積極的に学習へ取り組めるようにするためには、全ての児童が自発的に活動できるような環境を設定する必要がある。そのため、学習を進めることに関わる役割分担を明確にすることによって、児童一人ひとりの責任感を高め、与えられた役割を自らの意思で遂行していくことに有効とされる（元塚,1999）。

これらの手立てによって授業が実践された結果、クラス全体の運動有能感の合計得点が向上したことが報告されている。因子別にみても、「身体的有能さの認知」、「統制感」、「受容感」のそれぞれで向上がみられ、本単元で設定した学習内容ならびに手立てが、児童の運動有能感を高めることに有効であったことが明らかにされている（石塚・平野,2012）また、運動有能感の合計得点で 50% ずつ上位群と下位群に分けて分析したところ、上位群では運動有能感の合計得点に有意な向上がみられ、各因子については、「身体的有能さの認知」ならびに「統制感」に統計上の有意差は認められなかったが、それらの得点には向上がみ

られた。これは、単元前の測定時の得点が高いものであったために、天井効果によって有意な差が得られなかったと考えられる。

また、下位群については、運動有能感の合計得点、ならびに「身体的有能さの認知」、「統制感」、「受容感」の全ての因子において有意な向上が認められた。従って、この授業実践においては、特に運動有能感が低い下位群の得点を向上させるのに有効であったといえる。運動有能感が低い児童は、仲間同士による称賛や助言、補助し合えるような環境の中で互いに技能を高めることができたことで運動有能感の向上につながっていったと推察される。

#### 第4項 本研究で用いる運動有能感を高める方策

第4項では、上述してきた教材・教師・仲間（学習集団）の3観点から運動有能感を高める方策より、本研究で用いていく方策をまとめていく。教材の観点からみる運動有能感を高める方策として、2つの方法から運動有能感を高めていく。一つ目は、戦術を学習内容の中心に位置付ける「戦術学習モデル」である。ゲームパフォーマンスの向上を目指した授業により、ボール操作に関する技能だけでなく、ボールを持たないときの動きにも焦点が当たることにより、運動が苦手な児童にとっても学習意欲を喚起することを期待できる。二つ目は、「個人種目の集団化」を行うことによって、単に個人個人の記録を比較するような相対評価ではなく、チームの記録の伸びに、個人の記録の伸びがどのように貢献しているのかをはっきり示すことによって、個人内評価へと意識を変えていくことができる。そうすることで、上述した二つの教材からの方策を、1単元としてそれぞれ授業実践を行っていく。

さらに、上述した教材の観点から示した二つの方策に、教師との関わり合いと、仲間（学習集団）との関わり合いからの方策としてそれぞれ加えていく。教師との関わり合いの方策として、児童に積極的に関わりながら肯定的・矯正的なフィードバックを与えていく。運動有能感が低い児童は言葉かけの経験が少ないことから、肯定的な雰囲気の中で教師が関わることで運動有能感が向上していくと考えられる。また、仲間（学習集団）との関わり合いの方策としては、グループ単位での学習を行っていきグループ内異質、グループ間同質で編成する。グループでの活動においては、各個人がそれぞれ役割を明確に持ち、一人ひとりが責任感を持って学習に臨める環境を作っていくようにする。そして、仲間同士の言葉かけを積極的に行えるように、具体的な資料として学習カードを使用していく（図2-2）。

みんなが楽しくなる！

★「まほうの言葉」「まほうの態度カード」

「まほうの言葉」を使うと・・・

「まほうの態度」をとると・・・

★みんながうれしい♪ハッピー♪な気持ちになる！！

★さらに楽しいクラスになる！！

さぁ！みんなでクラスの仲間に「まほうの言葉」をかけてあげよう！！

さぁ！みんなで「まほうの態度」をやってみよう！！

「まほうの言葉」

- ☆「ファイト！」
- ☆「いよほ！」
- ☆「ナイス！」
- ☆「いいアイデアだね！」
- ☆「すごいね！」
- ☆「じょうずだね！」
- ☆「がんばったね！」
- ☆「うまい！」
- ☆「やったね！」
- ☆「やったー！」
- ☆「その調子！」
- ☆「いい感じだね！」

「まほうの態度」

- ♪「円じんを組む」
- ♪「ハイタッチする」
- ♪「笑顔になる」
- ♪「ほめあう」
- ♪「手をかしあう」
- ♪「はげましあう」
- ♪「教えあう」
- ♪「ささえあう」
- ♪「応援しあう」
- ♪「ほくしゅする」
- ♪「あくしゅする」

★きみの一言で仲間がうれしくなり、  
きみの態度で仲間が楽しくなる♪

★そしてきみもうれしくな！楽しくなる♪

図 2-4. 仲間同士の言葉かけを促進する学習カード（白石,2008,p.47 を参考に筆者作成）

## 第2章 運動有能感の低い児童の運動有能感を高めるための授業に関する実証的検討① ー戦術学習モデルを適用した小学校高学年のサッカーの授業実践ー

本章では、運動有能感の低い児童の運動有能感を高めるための授業に関する実証的検討を、戦術学習モデルを適用した小学校高学年のゴール型の「サッカーを基にした簡易化されたゲーム」の授業実践で行い、その結果と考察について述べていくこととする。ここで取り扱うサッカーを基にした簡易化されたゲームの授業では、単元目標として「ボールを持たないときの動き」の習得を位置付けることによって、運動が苦手な児童でも積極的に学習へ取り組むことが期待できると考えた。また、高橋・吉永（2010）は、「技能レベルに関係なく、誰もがボールゲームを楽しみ、学習成果を実感できるようなボールゲームの授業づくりを行うためには、戦術学習モデルを活用した学習指導が1つの有効な方策」（高橋・吉永,2010,p.16）と述べていることから、戦術学習モデルの適用が運動の苦手な児童に対して有効であるとも考えたからである。

### 第1節 サッカーを基にした簡易化されたゲームの授業実践の成果

#### 第1項 授業実践の進め方とデータの収集・分析方法

2014（平成26）年の2月から3月にかけて、関東圏内の小学校第5学年29名（男子17名、女子12名）を対象にゴール型の「サッカーを基にした簡易化されたゲーム」の単元を実施した。授業を担当したのは、体育を専門としない教職歴4年目の学級担任の女性教師であった。

本実践授業では、運動有能感の低い児童1名を抽出して（以下、「抽出児」と略す）抽出児の学習活動をデジタルビデオカメラ（SONY社製 HDR-CX630）で撮影した。抽出児の選定については、岡沢ら（1996）が作成した「運動有能感測定尺度」をもとに、授業者と合議の上、選定した。その結果、抽出児については、学級の中で運動有能感の合計得点が最も低い女子児童に決定した。抽出された児童の特徴としては、①診断的授業評価の得点は学級平均（体育の授業が決して嫌いなわけではない）、②性格的にはとても明るく、友達との人間関係にも問題は見られない、③意欲的に活動へ取り組み、自ら発言する場面もみられるなどがあげられた。

サッカーを基にした簡易化されたゲームの授業実践の成果ならびに抽出児の学習する行動を分析するために、以下の方法によってデータの収集を行った。

- ① 毎時間の形成的授業評価（表3-1）
- ② 単元前後の診断的・総括的授業評価（表3-2）
- ③ 単元前後の運動有能感測定（表3-3）
- ④ ゲームパフォーマンスの評価

- ⑤ 抽出児と、教師ならびに同じグループ内の児童との相互作用の頻度
- ⑥ グループ内における抽出児と他の児童による人間関係行動・情意行動の頻度
- ⑦ 抽出児の学習行動や周囲との関わり合いについての質的分析

表 3-1 の形成的授業評価は、高橋ら（2003）によって作成された児童による主観的評価法であり、「成果」、「意欲・関心」、「学び方」、「協力」の4因子9項目から構成されている。質問項目に対する回答を、「はい」ならば3点、「どちらでもない」ならば2点、「いいえ」ならば1点で換算して平均点を算出し、診断基準に基づいて5段階評価で評価するものとなっている。

加えて、教師や仲間からの言葉かけを具体的に記入させ、その言葉かけが役に立ったかどうかとも回答させるように調査票を作成した。これによって、児童が教師やグループのメンバーとどのような関わり合いを持っていたかを具体的に分析できると考えた。

表 3-1. 形成的授業評価の調査票（高橋ほか,2003,p.163 より筆者作成）

( )年 ( )組 ( )班          名前 ( )	
<b>★ 今日の体育授業についての質問です。1～9について、どう思いましたか？ あてはまるものに○をつけてください。</b>	
1 ふかく心に残ることや、感動することがありましたか。	( はい・どちらでもない・いいえ )
2 今までできなかったこと(運動や作戦)ができるようになりましたか。	( はい・どちらでもない・いいえ )
3 「あっ、わかった!」とか「あっ、そうか」と思ったことがありましたか。	( はい・どちらでもない・いいえ )
4 せいっぱい、全力をつくして運動することができましたか。	( はい・どちらでもない・いいえ )
5 楽しかったですか。	( はい・どちらでもない・いいえ )
6 自分から進んで学習することができましたか。	( はい・どちらでもない・いいえ )
7 自分のめあてに向かって何回も練習できましたか。	( はい・どちらでもない・いいえ )
8 友達と協力して、仲良く学習できましたか。	( はい・どちらでもない・いいえ )
9 友達とお互いに教えたり、助けたりしましたか。	( はい・どちらでもない・いいえ )
<b>★ 下の質問について「はい」か「いいえ」に○をつけ、「はい」につけた人は、 「それがどんなことだったか」答えてください。</b>	
10 今日の体育の授業で、先生に声をかけてもらいましたか。	( はい・いいえ )
◆それはどんなことでしたか。 <div style="text-align: center; margin: 10px 0;"> <span style="font-size: 2em;">[</span> </div>	<span style="font-size: 2em;">]</span>
* それは役に立ちましたか。	( はい・いいえ )
11 今日の体育の授業で、友達に声をかけてもらいましたか。	( はい・いいえ )
◆それはどんなことでしたか。 <div style="text-align: center; margin: 10px 0;"> <span style="font-size: 2em;">[</span> </div>	<span style="font-size: 2em;">]</span>
* それは役に立ちましたか。	( はい・いいえ )

表 3-2 の診断的・総括的授業評価（高橋ほか,1994）については、単元前後で児童の体育授業に対する態度がどのように変容したかを評価するための調査票であり、「楽しさ（情意目標）」、「学び方（認識目標）」、「技能（運動目標）」、「協力（社会的行動目標）」の 4 因子 20 項目からなる。質問項目に対する回答を、「はい」ならば 3 点、「どちらでもない」ならば 2 点、「いいえ」ならば 1 点で換算して平均点を算出し、診断基準に基づいて 5 段階で評価するものとなっている。

表 3-2. 診断的授業評価・総括的授業評価の調査票（高橋ほか,1994,p.234 より筆者作成）

<p>( )年 ( )組 ( )班 名前( )</p>	
<p>☆ これまでの体育の授業を思い出して、下の質問にこたえてください。 あてはまるものに○をつけてください。</p>	
1	<p>体育では、みんなが楽しく勉強できます。 ( はい ・ どちらでもない ・ いいえ )</p>
2	<p>体育は、明るくてあたたかい感じがします。 ( はい ・ どちらでもない ・ いいえ )</p>
3	<p>体育をすると、体がじょうぶになります。 ( はい ・ どちらでもない ・ いいえ )</p>
4	<p>体育では、せいっぱい運動することができます。 ( はい ・ どちらでもない ・ いいえ )</p>
5	<p>体育で、体を動かすととても気持ちがいいです。 ( はい ・ どちらでもない ・ いいえ )</p>
6	<p>体育をしているとき、どうしたら運動がうまくできるかを考えながら勉強しています。 ( はい ・ どちらでもない ・ いいえ )</p>
7	<p>体育をしているとき、うまい子や強いチームを見てうまくできるやり方を考えながら勉強しています。 ( はい ・ どちらでもない ・ いいえ )</p>
8	<p>体育で運動するとき、自分のめあてを持って勉強します。 ( はい ・ どちらでもない ・ いいえ )</p>
9	<p>体育で習った運動を休み時間や放課後に練習することがあります。 ( はい ・ どちらでもない ・ いいえ )</p>
10	<p>体育では、友達や先生がはげましてくれます。 ( はい ・ どちらでもない ・ いいえ )</p>
11	<p>わたしは、運動が、上手にできるほうだと思います。 ( はい ・ どちらでもない ・ いいえ )</p>
12	<p>わたしは、少しむずか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。 ( はい ・ どちらでもない ・ いいえ )</p>
13	<p>体育では、自らすずんで運動しています。 ( はい ・ どちらでもない ・ いいえ )</p>
14	<p>体育が始まる前は、いつもはきっています。 ( はい ・ どちらでもない ・ いいえ )</p>
15	<p>体育では、いろいろな運動が上手にできるようになります。 ( はい ・ どちらでもない ・ いいえ )</p>
16	<p>体育では、いたずらや自分勝手なことはしません。 ( はい ・ どちらでもない ・ いいえ )</p>
17	<p>体育では、クラスやグループの約束ごとを守ります。 ( はい ・ どちらでもない ・ いいえ )</p>
18	<p>体育では、先生の話をきちんと聞いています。 ( はい ・ どちらでもない ・ いいえ )</p>
19	<p>体育で、ゲームや競争するときは、ルールを守ります。 ( はい ・ どちらでもない ・ いいえ )</p>
20	<p>体育で、ゲームや競争するとき、ずるいやひきょうなことをして勝とうとは思いません。 ( はい ・ どちらでもない ・ いいえ )</p>

表 3-3 の運動有能感尺度（岡沢ほか，1996）は，児童の運動有能感を測定する調査票であり，「身体的有能さの認知」，「統制感」，「受容感」の 3 因子 12 項目から構成される．質問項目に対する回答を，「よくあてはまる」ならば 5 点，「ややあてはまる」ならば 4 点「どちらともいえない」ならば 3 点，「あまりあてはまらない」ならば 2 点「まったくあてはまらない」ならば 1 点で換算した上で 4 因子の平均点を算出し，単元前後の変容をみる．

表 3-3. 運動有能感測定尺度（岡沢ほか,1996,p153 を参考に筆者作成）

（ ）年（ ）組（ ）班 名前（ ）	
<p>★ この調査用紙は、運動についての文章があげてあります。            それぞれの質問について、自分にあてはまると思う番号に○をつけてください。            この調査は、あなたの成績とまったく関係ありません。</p>	
	ま っ た く あ て は ま ら な い  あ ま り あ て は ま ら な い  ど ち ら と も い え な い  や や あ て は ま る  よ く あ て は ま る
1	運動能力がすぐれていると思います。…………… ( 5 ・ 4 ・ 3 ・ 2 ・ 1 )
2	たいていの運動は上手にできます。…………… ( 5 ・ 4 ・ 3 ・ 2 ・ 1 )
3	練習すれば、必ず技術や記録は伸びると思います。…………… ( 5 ・ 4 ・ 3 ・ 2 ・ 1 )
4	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。…………… ( 5 ・ 4 ・ 3 ・ 2 ・ 1 )
5	運動をしている時、先生がはげましたり応援したりしてくれます。…………… ( 5 ・ 4 ・ 3 ・ 2 ・ 1 )
6	運動をしている時、友達がはげましたり応援したりしてくれます。…………… ( 5 ・ 4 ・ 3 ・ 2 ・ 1 )
7	一緒に運動をしようと誘ってくる友達がいます。…………… ( 5 ・ 4 ・ 3 ・ 2 ・ 1 )
8	運動の上手な見本として、よく選ばれます。…………… ( 5 ・ 4 ・ 3 ・ 2 ・ 1 )
9	一緒に運動する友達がいます。…………… ( 5 ・ 4 ・ 3 ・ 2 ・ 1 )
10	運動について自信をもっているほうです。…………… ( 5 ・ 4 ・ 3 ・ 2 ・ 1 )
11	少し難しい運動でも、努力すればできると思います。…………… ( 5 ・ 4 ・ 3 ・ 2 ・ 1 )
12	できない運動でも、あきらめないで練習すればできるようになると思います。 ( 5 ・ 4 ・ 3 ・ 2 ・ 1 )

ゲームパフォーマンスの評価については，単元始めの 2 時間目（1 時間目はオリエンテーション）と 7 時間目に行われたメインのゲーム（4 対 4）を，デジタルビデオカメラ（SONY 社製 HDR-CX630）を用いて斜め上方から撮影し，ボールを持たないときの動きである「サポート」，ボール操作の技能である「パス」，「トラップ」，「シュート」の観点から分析を行

った。

サポートについては、1回のパス出しに対してボールを持っていない状態にあるプレイヤー（サポート機会）が適切なサポートを行った頻度（サポート回数）からサポート率（＝サポート回数／サポート機会×100）を算出した。なお、適切なサポートは、「ボール保持者とサポートの対象となるプレイヤーとの間に守備プレイヤーがいないスペースにいる状態」、または、たとえ守備プレイヤーがいたとしても「進行方向に対して守備プレイヤーがいないスペースに走り込んでいる状態」の場合にカウントすることとした。

また、パスについては、パスを試行した本数（パス本数）とそのパスが実際に成功本数（パス成功本数）からパス成功率（＝パス成功本数／パス本数×100）を算出した。トラップならびにシュートについてもパスと同様に、トラップ数とトラップ成功数からトラップ成功率（＝トラップ成功数／トラップ数×100）を、シュート本数とシュート成功本数からシュート成功率（＝シュート成功本数／シュート本数×100）を算出する。

なお、抽出見に関する分析方法については、次節の抽出見に関連する結果と考察の中で述べることとする。

## 第2項 サッカーを基にした簡易化されたゲームの授業計画

サッカーを基にした簡易化されたゲームの授業計画については、吉永・馬場（2009）によるサポート学習を中心としたサッカーの授業づくりを参考に作成した。図3-1は、その授業計画を示したものである。本来は10時間単元を予定していたが、大雪などの環境的条件の影響によって7時間単元に修正し、授業を実施することとした。

	オリエンテーション	学習Ⅰ			学習Ⅱ		
時間	1	2	3	4	5	6	7
10	<b>オリエンテーション</b> ・学習のねらい ・授業のきまり ・単元の目標 ・授業の流れ	準備運動					
		<b>○ボール慣れの運動</b> ①ボールタッチ ②ボール鬼 ③パス&トラップ					
		<b>○学習内容の確認</b> ・サポートの角度			<b>○学習内容の確認</b> ・チームの課題に応じた活動		
		<b>○タスクゲーム</b> ・グリッドパスゲーム			<b>○選択するゲーム</b> ・ボールタッチ ・ボール鬼 ・パス&トラップ ・グリッドパスゲーム		
20	<b>グループに分かれて</b> ・ボール慣れ運動の説明 ・試しのゲームの説明 ・試しのゲーム ・学習のまとめ	<b>○ゲーム</b> ・4対4 （1試合）				<b>○ゲーム</b> ・4対4 （2試合）	
30							
40	・今後の流れの説明	片付け、本時の内容の確認、次回の展開の説明等					
45							

図3-1. サッカーを基にした簡易化されたゲームの授業計画

単元の目標として、ボールを持たないときの動きである「サポート」を身に付けること、ならびにチームとして学習活動を進めていくにあたり、「チーム力」を高めることを設定した。

学習の進め方としては、毎時間の始めに、足でボールを操作することに慣れるために「ボール慣れの運動」を、その後、実際のゲーム場面を想定した学習が行えるようにタスクゲームを位置付けた。

ボール慣れの運動では、「ボールタッチ」や「ボール鬼」、「パス&トラップ」を設定した。ボールタッチとは、制止したボールを両足の裏で交互にタッチすること、投げ上げたボールを足の裏で地面に押しえつけるようにボールをトラップすること、制止したボールに片足を乗せてボールの周りを回ることなど、ボールを足で操作するための基礎的な技術の習得を企図したものを設定した。ボール鬼とは、1人に1個ずつ与えられたボールを、ボールを持っていない鬼に取られないように足を使ってキープするというもので、ボールを鬼に取られてしまったらその場で鬼を交代するルールで進めていく。パス&トラップとは、2人組で向かい合った状態でパスならびにトラップを行うというもので、正確なインサイドでのパスと足の裏でのトラップの技術習得を目指した単位教材である。

また、タスクゲームには「グリッドパスゲーム」(図3-2)を位置付けた。この教材は、グリッドで分けたコートに敵と味方を交互に配置し、ボールを受ける味方プレイヤーが左右に動くことで敵にボールを取られないようにパスを受けるゲームである。特に、「ボール保持者とサポートの対象となるプレイヤーとの間に守備プレイヤーがいないスペースにいる状態」のサポートの動きを身に付けることを企図したものであり、よりゲームに近い条件下(相手守備によるパスカットが生じる状況)で行うことによって、実際のゲーム場面で適切なサポートを発揮できるようになっていく。

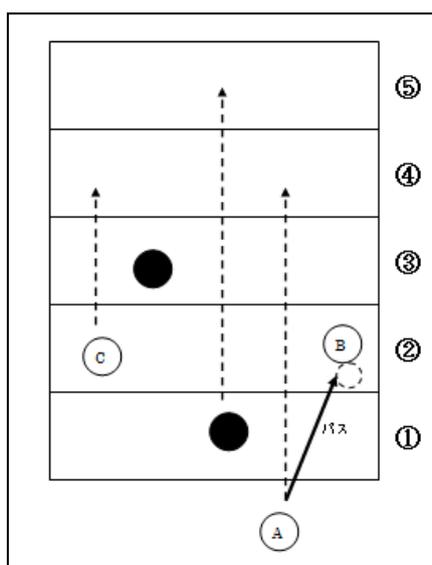


図3-2. グリッドパスゲーム (吉永・馬場,2009,p.17 より筆者作成)

そして、毎時間、4対4による簡易化されたゲームを位置付けることとした。ここでは、児童の実態を考慮して、攻撃側の人数が守備側の人数よりも多い状況を意図的に作り出すために、「アウトナンバーゲーム」を採用した。各チームで攻撃専門のプレイヤーを1人ずつ決め、そのプレイヤーは相手コート（すなわちシュートを決めるためのゴールが設置されている側のコート）のみでゲームに参加できるようにした。このようなルールの工夫によって、フロントコートでの攻撃場面では守備プレイヤー3人に対して攻撃プレイヤー4人で攻めることが可能となることから、児童がゴール前でパスをつなぎ、シュートを打つチャンスも増えるのではないかと考えた。

なお、単元後半では、単元前半の学習で明らかとなったチームの課題について話し合う機会を設定し、その課題の解決に向けて練習やゲームに取り組むことを学習の中心に位置付けた。

### 第3項 学級全体からみるサッカーを基にした簡易化されたゲームの授業実践の成果

サッカーを基にした簡易化されたゲームの実践授業の成果がどのように得られたのか、まずは学級全体の結果からみていくこととする。

#### 1) 児童による形成的授業評価の結果

表3-4ならびに図3-3は、児童による形成的授業評価の学級全体の結果について示したものである。

総合評価では、単元前半には向上傾向がみられるが、5～6時間目にかけて低下し、最後の7時間目に再び向上している。これは、5時間目からチームで課題解決に取り組む学習になったことで、いくつかのチームの中に課題を明確に把握できなかつたり、課題の解決に向けてどのような練習を選択したらよいのかが分からなかつたりして学習活動に停滞がみられたことが原因として考えられる。7時間目になると、課題解決の学習がスムーズに行えるようになったことで再び総合評価が向上したと推察される。しかしながら、本来は10時間単元で予定していたところを、大雪の影響でグラウンドを使用することができずに7時間単元で終わってしまったため、対象となった児童らに対して十分な学習成果を保證することができなかったことが、総合評価が5段階評価の「3」に留まった原因であるといえる。

また、次元別にみると、「成果」次元の評価が顕著に低いことが伺える。数値的には微増傾向（単元始めの1時間目は1.71点で5段階評価の「1」、単元終わりの7時間目は1.99点で5段階評価の「2」）がみられるが、単元を通して低い値を推移している。これは、足でボールを操作するという非日常的な動作を伴うサッカーの特性が影響していたと考えられる。サッカーの授業づくりにおける最大の悩みは、いかにボール操作の技能を保證するかということである。ボールを蹴ったり止めたりといった最低限のボール操作ができなけ

れば、サッカーのゲームは成立しない。そのため、今回の授業計画に関しても、運動が苦手な児童へのアプローチのためにボールを持たない動きである「サポート」の学習を中心に位置付けながらも、最低限のボール操作の技能を保証するために、「ボール慣れの運動」を毎時間位置付けることとした。しかし、7時間という限られた授業時数ではそれを保証することは難しく、実際のゲーム場面においてもパスやシュートなどの技能発揮にはなかなか結びつかなかったこと（ゲームパフォーマンスの詳細については後述する）が「成果」次元の伸びがみられなかった原因ではないかと考えられる。

その他、「協力」次元については、2時間目に2.33点で5段階評価の「2」を示したものの、それ以外の時間では5段階評価の「3」以上で推移しており、特に単元最後の7時間目には、単元で最高値の2.65点で5段階評価の「4」を示していた。ボール運動の学習では、ゲームの勝ち負けに児童の心情が左右されることがあり、ときにはグループ内で人間関係にトラブルが生じることもある。しかし、今回の授業実践では、単元の後半にグループによる課題解決の学習を位置付けたことにより、グループ内でのコミュニケーションが単元前半よりも積極的に図られるなど、仲間同士の関わり合いが密になったことがこのような結果をもたらした要因になったと推察される。

表 3-4. 学級全体の形成的授業評価の結果

	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
総合評価	2.21(2)	2.20(2)	2.31(2)	2.48(3)	2.35(3)	2.29(2)	2.41(3)
成果	1.73(1)	1.85(1)	1.89(1)	2.12(2)	2.07(2)	1.88(1)	1.99(2)
意欲・関心	2.57(2)	2.52(2)	2.72(3)	2.76(3)	2.69(3)	2.59(3)	2.75(3)
学び方	2.31(3)	2.27(2)	2.46(3)	2.59(4)	2.35(3)	2.35(3)	2.44(3)
協力	2.46(3)	2.33(2)	2.36(3)	2.63(4)	2.43(3)	2.52(3)	2.65(4)

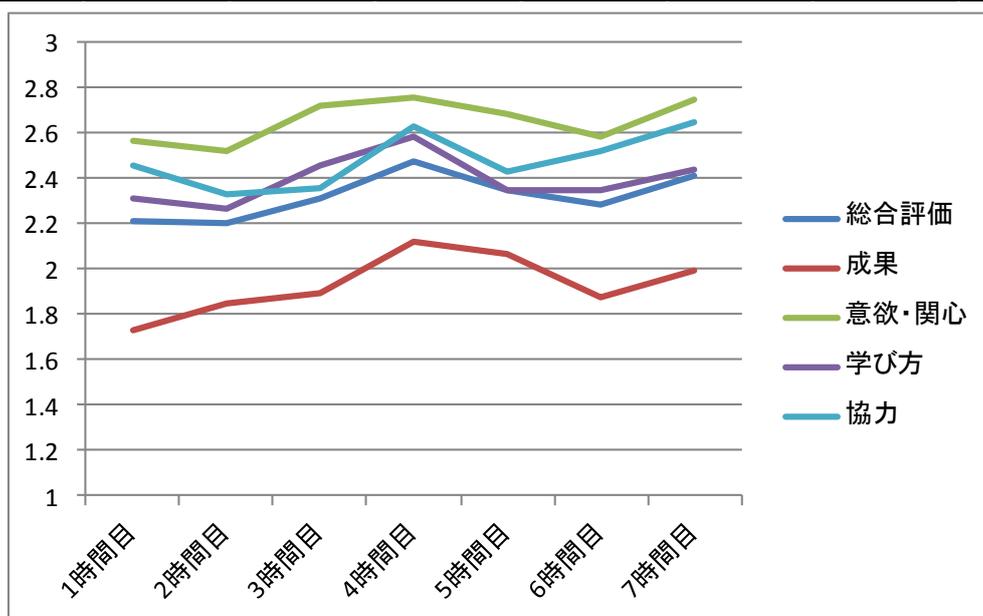


図 3-3. 学級全体の形成的授業評価の推移

2) 児童による診断的・総括的授業評価の結果

表 3-5 は、児童による診断的・総括的授業評価の学級全体の結果について示したものである。なお、数値については、平均点と診断基準に基づいた 5 段階評価を示している。

表 3-5. 診断的・総括的授業評価の学級全体の結果

	質問No	診断		総括	
		平均	評価	平均	評価
楽しさ	1	2.65	4	2.60	3
	2	2.32	3	2.52	4
	3	2.72	3	2.68	3
	4	2.52	3	2.64	4
	5	2.36	1	2.36	1
	小計	12.58	3	12.75	3
学び方	6	2.36	4	2.12	3
	7	2.40	3	2.28	2
	8	1.96	3	2.36	5
	9	1.96	3	1.88	3
	10	2.32	3	2.04	2
	小計	11.08	3	10.75	3
技能	11	1.84	3	1.72	1
	12	2.16	3	2.12	2
	13	2.12	2	2.28	3
	14	2.04	1	2.08	2
	15	2.36	3	2.32	2
	小計	10.63	2	10.63	2
協力	16	2.64	5	2.52	4
	17	2.76	4	2.64	3
	18	2.68	4	2.64	4
	19	2.92	5	2.80	3
	20	2.76	3	2.76	3
	小計	13.88	5	13.38	4
	合計	48.17	3	47.50	3

合計得点については 48.17 点から 47.50 点へと得点の低下がみられた（5 段階評価ではいずれも「3」）。この低下の原因を明らかにするために、各次元でみると、「協力」次元において 13.88 点の「5」から 13.38 点の「4」へ低下がみられることが明らかとなった。特に評価が低下していた質問項目は、16 の「体育ではいたずらや自分勝手なことはしません」、17 の「体育ではクラスやグループの約束ごとを守ります」、19 の「体育でゲームや競争を

するときにはルールを守ります」であった。これらは、学習の規律やルールを守るといった社会的行動目標に関する質問項目であり、今回の授業実践によって学習の規律やルールを守るといった態度が低下してしまったといえる。この原因については、ゲームの運営に関する問題があったと推察される。今回の授業実践では、児童の運動学習従事量を高めるためにゲーム用のコートをも3箇所設置した。これによって、ゲームの時間になると、ほぼ全員の児童がプレイに参加できるようになり、ゲームパフォーマンスの向上にも期待が持てると考えていた。しかし、ゲームを運営する審判がセルフジャッジになってしまったことに加えて、授業者である教師にも3箇所のコートをモニタリングしながら児童との相互作用を行うことを求めざるを得なくなってしまう。そのため、実際のゲーム中に、ラインを「踏んだ」「踏んでない」などの判断でもめごとが生じてしまったり、ルールを無視してゲームをリスタートしてしまったりする場面もいくつかみられた。このようなことが学習の規律やルールを守るといった態度の形成にも影響を与えることになってしまい、「協力」次元の評価の低下を招くことになったのではないかと推察される。

また、「技能」次元に関する項目の中で、11の「私は運動が上手にできるほうだと思います」に関しては、1.84点の「3」から1.72点の「1」へと2段階の低下がみられる。これは先述の形成的授業評価の結果でも示したように、今回の授業実践では取り組んだサッカーの技能的な難しさが影響していたといえる。授業計画には、運動が苦手な児童に配慮して、ボールを持たないときの動きである「サポート」を取り上げたが、それによってチーム内でパスがつながるようになり、シュートの本数も増えて、得点を決める喜びを児童が味わえるのではないかと想定していた。しかし、実際には、サポートの動きで空いているスペースへ走り込んだとしても、そこへのパスが適切に出されなかったりして、なかなかシュートまでつながらないというケースが多くみられた。そのため、得点を入れることができず、満足のいくような達成感が得られなかったと考えられる。

### 3) ゲームパフォーマンスの結果

次に、学級全体のゲームパフォーマンスの変容について述べる。

分析の対象となったゲームは、2時間目の1試合分と、7時間目の2試合分であった。2時間目が1試合であったのは、授業計画において、単元の前半はタスクゲームを位置付けていたことから各チーム1試合ずつ実施することになっていたからである。表3-6は、その結果について示したものである。

2時間目と7時間目を比較してみると、サポート回数が70回から148回と2倍以上の増加がみられることが確認できる。また、サポート率も46.7%から59.6%へと向上していることから、今回の授業実践が児童のサポートの動きを習得することに有効なものであったといえる。特に、単元の前半にタスクゲームとして位置付けた「グリッドパスゲーム」がサポートの動きの習得に効果的であったと考えられる。サッカーの場合、相手守備の頭を越えるようなパス（一般的には「ループパス」と呼ばれる）を出すことは容易ではないこ

とから、今回の授業実践で高まったサポートのほとんどが「ボールを持っている人と自分との間に守備者がいないスペースへ走り込む」動きであったと推察される。

他方で、サポートに関する成果がみられた一方で、パスの本数ならびにパスの成功本数についてはわずかな増加に留まっている。パスの成功率をみても、78.0%から68.4%に低下していることから、今回の授業実践ではパスに関する技能を高めることはできなかったといえる。ただパスプレイに関しては、サポートの動きと表裏一体の関係にあることから、サポートの学習が定着したことによって守備面における対応が厳しくなったことも想定される。つまり、サポートを学ぶことによって、そのサポートを行っているプレイヤーのスペースを消すことも同時に学ぶことになり、そのことがパスカットやインターセプトを出現されることにつながり、パスの成功率を低下させたことも考えられる。

また、味方から出されたパスを受けるトラップに関しては、その回数と成功回数には増加がみられるが、成功率については69.2%から71.4%とわずかな伸びに留まっていた。さらにシュートに関しても、その成功率については21.1%から25.7%へのわずかな伸びに留まっていたことから、今回の授業実践では、ボール操作の技能については十分に身に付かなかったといえる。このことから、ボール操作の技能に関しては、サッカーの場合、7時間という授業時数ではなかなか保証することは難しいということが示唆されたといえる。

表 3-6. 学級全体におけるゲームパフォーマンスの結果

	2時間目	7時間目 ( )内は2ゲーム合計
サポート機会	150	248.5 (497)
サポート回数	70	148 (296)
サポート率	46.7%	59.6%
パス本数	50	68 (136)
パス成功本数	39	46.5 (93)
パス成功率	78.0%	68.4%
トラップ数	39	45.5 (91)
トラップ成功数	27	32.5(65)
トラップ成功率	69.2%	71.4%
シュート本数	19	17.5 (35)
シュート成功本数	4	4.5 (9)
シュート成功率	21.1%	25.7%

#### 第4項 運動有能感からみた児童の変容

本項では、学級全体における運動有能感が単元前後でどのような変容したのかについて分析していくこととする。

表 3-7 は、学級全体における単元前後の運動有能感の測定結果を示したものである。

表 3-7. 学級全体における単元前後の運動有能感の測定結果

(n=25)	質問No	単元前	単元後	変化	Z値
		平均値	平均値		
身体的有能さの認知	1	2.92	2.92	→	0.92
	2	3.00	3.40	↑	1.57
	8	1.92	1.88	↓	0.12
	10	3.04	2.88	↓	0.66
	小計	10.88	11.08	↑	0.35
統制感	3	4.28	3.92	↓	1.15
	4	3.96	3.88	↓	0.24
	11	3.92	3.76	↓	0.64
	12	3.96	4.00	↑	0.32
	小計	16.12	15.56	↓	0.52
受容感	5	3.44	3.32	↓	0.37
	6	3.68	3.60	↓	0.28
	7	3.44	3.36	↓	0.16
	9	3.76	4.08	↑	0.89
	小計	14.32	14.36	↑	0.4
合計		41.32	41.00	↓	0.02

合計得点については、41.32点から41.00点へと低下がみられたが、その差は有意なものではなかった。そこで次元ごとにみていくと、「身体的有能さの認知」については、10.88点から11.08点へと向上がみられたものの、その差は有意なものではなかった。このことに関しては、前項の形成的授業評価の「成果」ならびに診断的・総括的授業評価の「技能」

に関する結果でも述べたように、サッカーにおけるボール操作に関する技能的な難しさが影響を与えていたと考えられる。前述のゲームパフォーマンスに関しては、ボールを持たないときの動きの「サポート」については一定の成果が得られたものの、ボール操作のパスやシュートに関しては十分な成果が得られていなかった。そのため、児童は運動に対して自信を持っているなどの「身体的有能さの認知」にも向上がみられなかったと推察される。

「統制感」に関しても、16.12点から15.56点へと低下がみられた（統計上の有意差は認められなかった）。「身体的有能さの認知」と同様に、実際のゲーム場面でパスが繋がったり、ゴールにシュートを決めたりするといった成功体験が得られなければ、運動ができるようになる自信の形成には結びつかないため、「統制感」についても向上がみられなかったと考えられる。

「受容感」については、14.32点から14.36点へと向上がみられたものの、統計上の有意差は認められなかった。その原因としては、質問5の「運動をしている時、先生がはげましたり応援したりしてくれます」や、質問6の「運動をしている時、友達がはげましたり応援したりしてくれます」の数値が下がっていることがあげられる。このことから、本授業実践では、授業中の教師からの声かけやグループ内での児童同士の励まし合いが児童の運動有能感を高めるほど十分に行われていなかったと考えられる。

次に、学級全体を上位群、中位群、下位群（運動有能感の合計得点の上位から各群を33.3%ずつ分類した）に分けて、単元前後の運動有能感にどのような変容がみられたのかについて分析していくこととする。

表3-8は、群別にみた単元前後の運動有能感の測定結果を示したものである。

まず、上位群をみると、合計得点、各次元、全ての質問項目で低下していた。従って、今回の実践授業は、上位群の児童にとっては運動有能感を高める手立てとならなかったことといえる。また、中位群についても、「身体的有能さの認知」において向上がみられたものの、「統制感」ならびに「受容感」については得点が低下していた。他方で、下位群に関しては、統計上の有意差は認められなかったものの、合計得点が26.63点から34.00点に向上していた。また、いずれの次元においても向上がみられ、「統制感」の次元の質問12「できない運動でも、あきらめないで練習すればできるようになると思います」について、5%水準で有意な向上が認められた。

以上の結果より、今回の授業実践で設定した内容は、運動有能感が低い児童に対して有効であったといえる。一般的なボール運動の授業では、ただ単にゲームが繰り返されるだけの授業が少なくない。そのような授業では、運動を得意とする児童がボールを独占することが多く、運動が苦手な児童の中にはゲーム中に一度もボールに触ることなくゲームが終了してしまうことも珍しくない。しかし、先述したように、今回の授業実践では、ボール操作の技能ではなく、ボールを持たない動きの「サポート」に学習の焦点を当てたこと

によって、パスのもらい方（守備者のいないスペースへ動くこと）について理解し、実際のゲーム場面においてそれを発揮できるようになったことが運動有能感の向上につながったのではないかと推察される。また、単元後半には、チームの課題を把握し、その解決に向けて練習やゲームに取り組むといった学習活動を位置付けたことも影響していたと考えられる。実際のゲーム場面で、自分がどのような役割を持ってプレイすれば良いのかを考えるだけでなく、同じチームのメンバーとコミュニケーションを図ることによって自然とお互いを励まし合ったりするようになっていったことが運動有能感を高めることにつながっていったと考えられる。

表 3-8. 群別にみた単元前後の運動有能感の測定結果

上位群 (N=8)					中位群 (N=9)					下位群 (N=8)							
	質問No	単元前 平均値	単元後 平均値	変化	Z値		質問No	単元前 平均値	単元後 平均値	変化	Z値		質問No	単元前 平均値	単元後 平均値	変化	Z値
身体的有能さの認知	1	4.38	4.00	↓	1.13	身体的有能さの認知	1	3.00	2.89	↓	0.38	身体的有能さの認知	1	1.38	1.88	↑	1.07
	2	4.50	4.38	↓	0.45		2	3.00	3.56	↑	1.07		2	1.50	2.25	↑	1.89
	8	3.63	2.75	↓	1.63		8	1.22	1.89	↑	1.47		8	1.00	1.00	→	0.00
	10	4.75	4.25	↓	0.82		10	3.11	2.67	↓	2.00*		10	1.25	1.75	↑	0.96
	小計	17.25	15.38	↓	1.38		小計	10.33	11.00	↑	0.84		小計	5.13	6.88	↑	1.19
統制感	3	5.00	4.50	↓	1.00	統制感	3	4.67	4.00	↓	1.66	統制感	3	3.13	3.25	↑	0.21
	4	5.00	4.25	↓	1.34		4	4.22	4.00	↓	0.82		4	2.63	3.38	↑	1.86
	11	5.00	4.50	↓	1.00		11	4.11	3.89	↓	0.65		11	2.63	2.88	↑	0.38
	12	4.88	4.25	↓	1.34		12	4.33	4.00	↓	1.13		12	2.63	3.75	↑	2.04*
	小計	19.88	17.50	↓	1.60		小計	17.33	15.89	↓	1.27		小計	11.00	13.25	↑	1.59
受容感	5	4.50	3.75	↓	1.30	受容感	5	2.89	2.89	→	0.00	受容感	5	3.00	3.38	↑	1.34
	6	4.13	3.50	↓	0.74		6	3.89	3.56	↓	0.97		6	3.00	3.75	↑	1.63
	7	5.00	4.00	↓	1.41		7	3.22	2.89	↓	0.65		7	2.13	3.25	↑	1.50
	9	5.00	4.75	↓	1.00		9	3.89	4.00	↑	0.11		9	2.38	3.50	↑	1.45
	小計	18.63	16.00	↓	1.07		小計	13.89	13.33	↓	0.30		小計	10.50	13.88	↑	1.64
合計	55.75	48.88	↓		合計	41.56	40.22	↓	0.77	合計	26.63	34.00	↑	1.68			

\*: p<0.05

\*: p<0.05

## 第2節 運動有能感が低い児童のサッカーを基に簡易化されたゲームの授業実践における学習成果

本節では、抽出した運動有能感が低い児童のサッカーを基に簡易化されたゲームの授業実践における学習成果について分析する。

### 第1項 抽出児による授業評価の結果

#### 1) 抽出児による形成的授業評価の変容

表3-9ならびに図3-4は、抽出された運動有能感が低い児童の形成的授業評価の変容を示したものである（6時間目については、抽出児は病欠のため授業を欠席した）。

総合評価をみると、単元を通して非常に高く（5段階評価の「4」から「5」で推移）、抽出児が今回の授業実践を肯定的に受けとめていたことが伺える。

次元別にみると、「意欲・関心」次元ならびに「協力」次元については、毎時間満点（全ての質問項目で「はい」と回答）となっており、抽出児が仲間と協力しながら、楽しく学習に取り組むことができていたと考えられる。しかし、「成果」次元については、他の次元よりも低い値で推移していた。このことから、楽しく学習に取り組みながらも、技能に関する学習ではその成果が上がらずに十分な満足感が得られていなかったことが推察される。しかしそれでも、学級全体の形成的授業評価よりは高い値を推移していることから、今回の授業実践が改めて運動が苦手な児童にとって効果的なものであったといえる。

表3-9. 抽出児における形成的授業評価の推移

	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
総合評価	2.79(5)	2.71(4)	2.71(4)	2.83(5)	2.92(5)		2.83(5)
成果	2.67(4)	2.33(3)	2.33(3)	2.33(3)	2.76(4)		2.33(3)
意欲・関心	3.00(5)	3.00(5)	3.00(5)	3.00(5)	3.00(5)		3.00(5)
学び方	2.50(3)	2.50(3)	2.50(3)	3.00(5)	3.00(5)		3.00(5)
協力	3.00(5)	3.00(5)	3.00(5)	3.00(5)	3.00(5)		3.00(5)

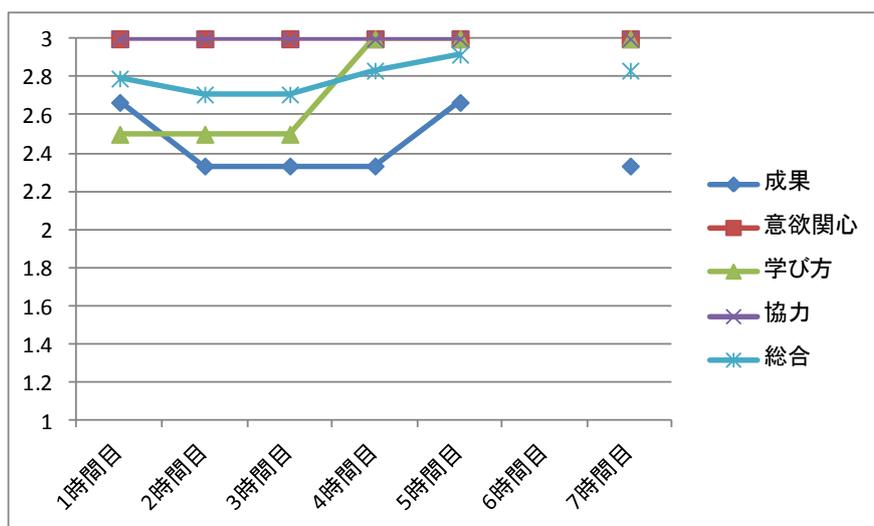


図 3-4. 抽出児における形成的授業評価の推移

## 2) 抽出児による診断的授業評価と総括的授業評価の結果比較

表 3-10 は、抽出児による診断的授業評価ならびに総括的授業評価の結果を比較したものである。

合計得点でみると、診断的授業評価と総括的授業評価のいずれも 48 点(5 段階評価の「3」)と変容はみられなかった。次元別にみると、「楽しさ」次元のみ 12 点(5 段階評価の「2」)から 13 点(5 段階評価の「3」)へ向上し、それ以外の次元については向上がみられなかった。その中でも、「学び方」次元と「協力」次元については 5 段階評価の「5」を示していたが、「技能」次元については 5 段階評価の「1」のままであった(得点については 8 点から 7 点へと低下している)。この結果は、先述した形成的授業評価の結果と同様、抽出児は、技能面での学習成果が十分に得られなかったと考えられる。

表 3-10. 抽出児の診断的・総括的授業評価の結果

	質問No	診断	総括
楽しさ	1	3	3
	2	2	2
	3	2	2
	4	3	3
	5	2	3
	小計	12 (2)	13 (3)
学び方	6	3	3
	7	3	3
	8	2	3
	9	3	2
	10	2	2
	小計	13 (5)	13 (5)
技能	11	1	1
	12	1	1
	13	2	2
	14	2	1
	15	2	2
	小計	8 (1)	7 (1)
協力	16	3	3
	17	3	3
	18	3	3
	19	3	3
	20	3	3
	小計	15 (5)	15 (5)
合計		48 (3)	48 (3)

## 第2項 抽出児のゲームパフォーマンスの変容

抽出児の技能に関する学習成果を分析するために、先述した学級全体におけるゲームパフォーマンスの結果と同様、2時間目と7時間目に実施されたゲーム中のパフォーマンスを分析した。表 3-11 は、その結果を示したものである。

まずサポートの動きに関して、2時間目は、サポートの機会が 11 回に対してサポートの回数が 3 回で、27.3%のサポート率であった。他方、7時間目はサポートの機会 15.5 回（2ゲームの合計を 1/2 に換算）に対してサポートの回数が 10 回で、64.5%のサポート率を記録した。このように約 37%のサポート率の向上がみられたことから、抽出児は今回の授業実践において、学習内容の中心でサポートの動きを十分に身に付けたといえる。このことは、単なるゲーム中心のボール運動の学習過程ではなく、実際のゲーム状況と関連付け

ながら技能を発揮する学習の機会（タスクゲームや簡易化されたゲーム）を保障する戦術学習モデルを適用することによって、ゲームパフォーマンスの重要な構成要素であるボールを持たない動きの「サポート」を運動有能感が低い児童も身に付けることができるという示唆が得られたといえる。

しかし、パスやトラップ、シュートなどのボール操作の技能についてみると、2時間目についてはいずれも0回であった。そして7時間目については、パスならびにシュートの成功率は100%となっているが、1ゲーム当たりの成功本数は0.5回と、パスやシュートの機会が極端に少ないことから、一概にボール操作の技能が高まったとはいえない。また、この結果は、適切なサポートによってフリーな状態になっているにもかかわらず、味方プレイヤーからのパスが出されないために、別の味方プレイヤーに対してパスを出したり、シュートを打ったりする機会がほとんど得られていないことを意味しているといえる。従って、運動有能感が低い児童のゲームパフォーマンスの向上を図るためには、単にボールを持たないときの動きを身に付けることだけを保障するのではなく、同じグループのメンバーを含めたボール操作の技能の高まりが保障されなければ、実際のゲームで成功体験を得ることはできないと考えられる。

表 3-11. 抽出児のゲームパフォーマンスの変容

	2時間目	7時間目 ( )内は2ゲーム合計
<b>サポート機会</b>	11	15.5 (31)
<b>サポート回数</b>	3	10 (20)
<b>サポート率</b>	27.3%	64.5%
<b>パス本数</b>	0	0.5 (1)
<b>パス成功本数</b>	0	0.5 (1)
<b>パス成功率</b>	0.0%	100.0%
<b>トラップ数</b>	0	1 (2)
<b>トラップ成功数</b>	0	0.5 (1)
<b>トラップ成功率</b>	0.0%	50.0%
<b>シュート本数</b>	0	0.5 (1)
<b>シュート成功本数</b>	0	0.5 (1)
<b>シュート成功率</b>	0.0%	100.0%

### 第3項 授業中の抽出児と教師の関わり

表 3-12 は、抽出児に対する教師の相互作用の頻度を示したものである。本研究では、児童と教師の関わりを分析するために、高橋・中井（2003）によって作成された「教師の相互作用行動のカテゴリー」に基づいて、項目ごとに回数をカウントした。カテゴリーについては、「肯定的フィードバック」の一般的・具体的、「矯正のフィードバック」の一般的・具体的、「否定的フィードバック」の一般的・具体的、励まし、その他に分類した。

表 3-12. 抽出児に対する教師の相互作用の頻度

			1時間目	2時間目	3時間目	4時間目	5時間目	7時間目	
フィードバック	肯定的	一般的	2	2	1	1			6
		具体的		1	1				
	矯正の	一般的							
		具体的	2	3	1	2	1		4
	否定的	一般的							
		具体的							
励まし									
その他					1		1		平均
合計			4	6	4	3	2	10	4.83

抽出児に対する教師の相互作用の頻度は、1授業あたり 4.83 回であった。福島（1999）や細越（2003）による先行研究では、抽出児に対する教師の相互作用の頻度は、1授業あたり 7.03 回と 5.25 回であった。これらの結果と比較すると、今回の授業実践における教師の抽出児に対する関わりは少なかったといえる。これは、先述したように、ゲーム用のコートが3箇所設置されたことによって教師のモニタリングの範囲が広がってしまい、児童一人ひとりへの関わりが少なくなってしまうと考えられる（コート間の移動距離が長くなるため、児童に関わることのできる時間も自動的に少なくなってしまう）。

また、カテゴリー別にみた場合、肯定的かつ一般的フィードバックと、矯正のかつ具体的フィードバックの頻度が多い傾向にあった。特に単元の最後の7時間目は、双方のフィードバックが最も多く提供されていた。深見（1997）の研究によれば、学習者に「役立つ助言」として受けとめられた教師の助言内容は、技能的学習にかかわる矯正のかつ具体的フィードバックであることから、今回の授業実践においては、教師による適切な助言が運動有能感の低い児童に提供されていたといえる。

#### 第4項 授業中の抽出児と仲間（学習集団）の関わり

表 3-13 は、抽出児と仲間の関わりの頻度を示したものである。本研究では、児童と仲間（学習集団）の関わりを分析するために、米村ら（2003）によって作成された「授業の雰囲気を観察するカテゴリー」に基づいて、「人間関係行動」の肯定的または否定的な関わり、「情意行動」の肯定的または否定的な関わりとしてカウントした。「人間関係行動」では、仲間同士で教え合ったり、練習の補助をしたりといった肯定的人間関係行動と、仲間に対して文句を言ったり、たたいたりするような否定的な人間関係をカウントし、「情意行動」では、拍手、歓声といった行動に表れる肯定的な感情表出や、不安や不満といった否定的な感情表出をカウントする。

その結果、抽出児は本授業実践において、肯定的な人間関係行動を1授業あたり平均17.7回、関わっていることがわかった。人間関係行動の中で、肯定的に関わっている割合が全体の92.1%になっている。また、肯定的な情意行動を1授業あたり平均15.2回、関わっていることがわかった。情意行動の中で、肯定的に関わっている割合が全体の98.9%になっている。これらは、抽出児を中心とした関わり方が、人間関係行動・情意行動ともに肯定的に関わることができていたことを示している。

表 3-13. 抽出児と仲間の関わりの頻度

		1時間目	2時間目	3時間目	4時間目	5時間目	7時間目	平均
人間関係行動	肯定的	15	22	15	22	13	19	17.7
	否定的	2	1	2	0	2	2	1.5
情意行動	肯定的	10	21	9	20	8	23	15.2
	否定的	0	0	0	0	0	1	0.17

#### 第5項 運動有能感からみた抽出児の変容

本項では、抽出児の運動有能感が単元前後でどのような変容したのかについて分析していくこととする。

表 3-14 は、抽出児の単元前後の運動有能感の測定結果を示したものである。

表 3-14. 抽出児の単元前後の運動有能感の測定結果

次元 質問No	身体的有能さの認知					統制感					受容感					合計
	1	2	8	10	小計	3	4	11	12	小計	5	6	7	9	小計	
単元前	1	1	1	1	4	4	3	1	2	10	2	2	1	2	7	21
単元後	1	1	1	1	4	2	4	2	2	10	3	3	3	3	12	26

運動有能感の合計得点をみると、単元前は21点であったが単元後は26点と、5点の向上がみられた。次元別にみると「受容感」の次元が7点から12点へと向上していることから、抽出児の運動有能感を向上させた要因は「受容感」であったといえる。先述したように、抽出児と教師の関わりが毎回の授業で必ず2回以上行われており、その内容は肯定的かつ矯正のフィードバックがほとんどであった。さらに、仲間（学習集団）との関わりからも、「人間関係行動」ならびに「情意行動」の双方で肯定的な関わりが数多くみられたことから「受容感」を高めることにつながったと推察される。抽出児の学習行動や周囲との関わり合いを質的に分析した結果からも、仲間と学習に取り組む過程で仲間のゴールに歓声を上げて喜ぶなどの肯定的な感情を表す場面が多く見られ、学習カードを使った認知的学習場面においても、同じチームのメンバーと積極的に会話する様子が伺えた。以下に、その対話の一例を示した。

4時間目の4人対4人のゲームにおいて、仲間が決定的なシュートチャンスを迎えたときに抽出児が「○○ちゃん、行って！行って！」と大きな声で言葉をかけており、シュートが決まるとチームメイトと一緒に両手をあげて喜び、「やったー！3対0！」と仲間と喜びを分かち合う場面がみられた。

また、7時間目において、チームの課題を話し合う時間で、リーダーが学習カードを使って「チーム全員でボールの動きについていくことができますか」と問いかけたところ、抽出児が最初に「いいえ」と積極的に答える場面がみられた。その後、この質問に対して他の仲間が回答に悩んで発言しないでいると、「普通じゃないかな？」とみんなの意見をまとめるように発言した。

こういった場面からも、仲間と積極的に関わり合いながら肯定的な雰囲気の中で学習していることがうかがえる。

また、先述した形成的授業評価の「協力」次元の結果を踏まえても、仲間と肯定的に関わりながら学習に取り組んでいたことが伺える。

以上のことから、運動有能感が低い児童にとって、教師や仲間との肯定的な関わりは、運動有能感の構成要素である「受容感」を高めることにつながることが明らかになったといえる。

他方で、「身体的有能さの認知」に向上がみられなかった原因については、抽出児の技能

に関する学習成果が大きく影響していたと考えられる。先述したように、ゲーム中のサポート率については27.3%から64.5%へと大幅な向上がみられたことから、学習内容の中心であった「ボールを持たないときの動き」を意識した学習はできていたといえる。しかしながら、基本的なボール操作の技能であるパスやシュートについては、ゲーム中にほとんど発揮する機会が得られなかったために「身体的有能さの認知」の高まりには結びつかなかったと推察される。

しかしそれでも、先述したように、形成的授業評価の「成果」次元については単元を通して「3」から「4」で推移していたことから、抽出児は決して否定的には感じていなかったと考えられる。実際、抽出児の学習行動を分析した結果でも、ボール慣れの運動において、得意な右足だけでなく左足でもチャレンジしたりするなど、積極的に学習に取り組む姿が見受けられた。

ただ、抽出児が学習カードに記述した授業に対する感想では、単元の前半は、サポートの動きのことを意識した記述が目立っていたが、単元の後半になると、「試合で点数を入れたい」と、実際のゲームで技能を発揮することに意識が向くようになったことが伺えた。このことから、ボールを持たない動きの「サポート」に学習の焦点を当てることはもちろん重要なことではあるが、それと同時に、実際のゲーム場面でボール操作の技能を発揮するための学習についても十分に保証していくことが重要であることが明らかになった。そのような意味では、小学校高学年のボール運動（特に、足でボールを操作することが求められる「サッカー」）において、運動有能感が低い児童の運動有能感を高めていくことは決して容易なことではなく、教材レベルでのさらなる検討が求められるといえる。

また、「統制感」にも向上がみられなかった原因については、技能に関わる達成感が得られなかったことはもちろんのこと、教師による抽出児に対する肯定的で具体的なフィードバックの回数が単元を通して少なかったことが考えられる。具体的に何ができているのかを肯定的に指摘してあげることで、抽出児自身ができるようになったことを認識し、統制感が上がっていくと考えられる。運動有能感が低い児童らが、運動ができるようになる自信を持つことができるようになるためには、「○○ができるようになった」や「(自分の)○○の部分成長している」ということが具体的に明示されなければならない。そのためには、岡澤(2002)が指摘しているように、児童の努力を認めていくような肯定的な働きかけを教師が行い、それらをしっかりと伝えていくことで児童の運動有能感を向上させることができるのである。

### 第3節 本章のまとめ

#### 第1項 学級全体の運動有能感の変容からみる授業のまとめ

学級全体において、運動有能感の変化からみる授業実態を各授業評価と合わせてまとめていく。

まず、学級全体の特徴として、ボール操作の技能が十分に身につけていなかったことがあげられる。ゲームパフォーマンスの分析結果からも、サポートの回数ならびにサポート率とも増加がみられた一方で、パスの成功率には低下がみられ、トラップ成功率とシュート成功率はわずかな伸びに留まっていた。そのため、学級全体の形成的授業評価の「成果」次元の評価は低く、また、診断的・総括的授業評価の「技能」次元においても向上がみられなかった。今回の授業実践では、運動が苦手な児童へのアプローチを考慮してボールを持たないときの動きである「サポート」を中心に位置付け、それに加えて、最低限のボール操作の技能を保証するために「ボール慣れの運動」も設定した。7時間という限られた授業時数ではボール操作の技能の向上を保証するまでに至らなかった。そのために、運動有能感の「身体的有能さの認知」十分に向上させることができなかつたと推察される。また、実際のゲーム場面でボール操作が上手く発揮できずに、パスがつながらなかったり、シュートによってゴールを決めるといった成功体験が得られなければ、運動ができるようになる自信の形成につながらないことから、「統制感」にも向上がみられなかつたと考えられる。

「受容感」については得点の向上はみられたが、質問5「運動をしている時、先生がはげましたり応援したりしてくれます」、質問6「運動をしている時、友達がはげましたり応援したりしてくれます」の項目において単元前後で低下していた。実際の授業で、児童がどの程度の言葉かけを行ってもらっていたかを明らかにするために、形成的授業評価と併せて調査した、「今日の体育の授業で、先生に声をかけてもらいましたか？それは役に立ちましたか？」、「今日の体育の授業で、友だちに声をかけてもらいましたか？それは役に立ちましたか？」の質問に対する回答結果を示した。教師から声をかけてもらった児童の割合は1時間あたり22.4%で、その言葉が役に立ったと回答した児童の割合が1時間あたり17.5%であった。また、友だちから声をかけてもらった児童の割合が1時間あたり29.0%で、その言葉が役に立ったと回答した児童の割合が1時間あたり20.8%であった。今回の授業実践では、学習カードを活用して肯定的な言葉かけの促進を行っていたが、十分機能しなかつたと考えられる。従って、単元を通して教師や仲間からの言葉かけが少なかつたことが「受容感」の向上につながらなかつたと推察される。

表 3-15. 形成的授業評価における教師や仲間からの声かけの割合

	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	平均
教師からの声かけ	25.9% (7/27)	16.0% (4/25)	14.3% (4/28)	28.0% (7/25)	29.6% (8/27)	16.0% (4/25)	26.9% (7/26)	22.4% (41/183)
役に立った	11.1% (3/27)	12.0% (3/25)	14.3% (4/28)	20.0% (5/25)	25.9% (7/27)	12.0% (3/25)	26.9% (7/26)	17.5% (32/183)
友だちからの声かけ	33.3% (9/27)	40.0% (10/25)	39.3% (11/28)	24.0% (6/25)	25.9% (7/27)	16.0% (4/25)	23.1% (6/26)	29.0% (53/183)
役に立った	25.9% (7/27)	24.0% (6/25)	21.4% (6/28)	16.0% (4/25)	22.2% (6/27)	16.0% (4/25)	19.2% (5/26)	20.8% (38/183)

\*数字はクラスの平均値（「声をかけてもらった」と回答した人数／授業に出席した人数×100）を示している

## 第2項 運動有能感が低い児童の運動有能感を高めるための方策

本授業実践の結果より、運動有能感が低い児童の運動有能感を高めるための方策として、①教師や仲間（学習集団）との肯定的な関わり合い、②基本的な技能の向上の保証の2つが考えられる。

まず、①教師や仲間（学習集団）との肯定的な関わり合いについてであるが、抽出児を中心としたグループ活動を分析した結果、肯定的な人間関係行動や情意行動がみられる場面が多く、教師との関わりにおいても、肯定的・矯正的なフィードバックが提供されていた。今回の授業では、戦術学習モデルを適用していたが、技能の高い児童だけが学習の中心となるのではなく、グループ内のメンバーが同じ目標のもとで学習を進めることができたことで、一体感や肯定的な雰囲気が作り出されていたと考えられる。運動有能感が低い児童も、肯定的な雰囲気の中で学習が行えたり、教師からの肯定的な言葉かけが提供されたりすることによって、運動有能感の「受容感」を高めることが可能になるということが明らかになった。

次に、②基本的な技能の向上の保証についてであるが、抽出児のゲームパフォーマンスをみていくと、戦術学習によって、ボールを持たないときの動きのサポートについては大きな伸びをみせる一方で、ボール操作の技能である、「パス」・「トラップ」・「シュート」については、実際のゲームで十分に発揮することができてなかった。そのため、抽出児の運動有能感をみても、「身体的有能さの認知」と、「統制感」については向上がみられなかった。戦術学習モデルによって学習を進めていく場合、ボールを持たないとき動きを学習の中心に位置づけることは重要なことではあるが、運動有能感の低い児童にアプローチする場合には、基本的なボール操作の技能向上についても考慮した上で授業づくりを行うことが大切であることが明らかになった。

以上が、戦術学習モデルを適用したサッカーの授業実践によって明らかになった、運動有能感が低い児童の運動有能感を高めるための方策である。

### 第3章 運動有能感の低い児童の運動有能感を高めるための授業に関する実証的検討② —個人種目の集団化を取り入れた小学校高学年の短距離走の授業実践—

本章では、運動有能感の低い児童の運動有能感を高めるための授業に関する実証的検討について、小学校高学年の陸上運動を対象に、個人種目の集団化を用いた短距離走の授業実践を行い、その結果と考察について述べていくこととする。この授業では、「走り方の基本を身につけて速くなること」を単元目標として位置付けるものの、個人種目の集団化を取り入れることによって、運動有能感が低い児童でも積極的に学習へ取り組むことが期待できると考え、検討を進めていった。

#### 第1節 短距離走を元に個人種目の集団化を用いた授業実践の学習成果

##### 第1項 授業実践の進め方とデータの収集・分析方法

2014（平成26）年の9月に、関東圏内の小学校第6学年の2学級（A組33名・男子19名・女子14名、B組34名・男子20名・女子14名）を対象に、短距離走の単元を実施した。A組の授業を担当したのは、体育を専門する学級担任の男性教諭であり、B組の授業を担当したのは、体育を専門しない学級担任の男性教諭であった。

今回の授業実践では、運動有能感の低い児童1名を抽出して（以下、「抽出児」と略す）抽出児の学習活動の様子をデジタルビデオカメラ（SONY社製 HDR-CX630）で撮影した。撮影の対象は、事前測定を行った1時間目と事後測定を行った8時間目を除く、2時間目から7時間目とした。抽出児の選定については、岡沢ら（1996）が作成した「運動有能感測定尺度」をもとに、授業者と合議の上、選定した。その結果、A組の抽出児は、学級の中で運動有能感測定の合計点が一番低い男児、B組は、学級の中で運動有能感測定の合計点が一番低い女児に決定した。抽出された児童の特徴として、A組の男児は、①普段の生活から内向的で言葉数も少ない、②学級の友達との関係には問題がみられない、③学習にはしっかり取り組む反面、自分から行動することが少ない、といった特徴があげられた。B組の女児は、①普段の生活からおとなしい性格である、②学級の友だちの関係に問題はみられないなどがあげられた。

短距離走の授業実践の成果ならびに抽出児の学習行動を分析するために、以下の方法によってデータの収集を行った。

- ① 毎時間の形成的授業評価（表3-1）
- ② 単元前後の診断的・総括的授業評価（表3-2）
- ③ 単元前後の運動有能感測定（表3-3）
- ④ 単元前後の50m走のタイム測定
- ⑤ 抽出児と、教師ならびに同じグループ内の児童との相互作用の頻度

- ⑥ グループ内における抽出児と他の児童による人間関係行動・情意行動の頻度
- ⑦ 抽出児の学習行動や周囲との関わり合いについての質的分析

第2項 個人種目の集団化を取り入れた短距離走の授業計画

図4-1は、個人種目の集団化を図った短距離走の授業計画を示したものである。1時間目には単元の学習目標や進め方を確認するオリエンテーションと、事前測定として50m走のタイム測定を行った。単元前半の2時間目から5時間目は、短距離走の基本的な動きを習得するための教材を設定し、全ての児童が同じ内容で学習を進めていった。毎時間の最後にゲーム形式の教材をチームで行った。単元後半の6・7時間目は、今まで学習してきた教材を使って、個人の課題に対してチーム全員で取り組む学習を位置づけた。また、2時間目から7時間目にかけても、児童が自分の技能成果を確かめることができるように毎時間50m走のタイム測定を行った。最終の8時間目は、走り方についての最終確認をマーク走で行った後に、事後測定として50m走のタイム測定を行った。

		走り方の基本を身につけて速くなる				なやみを解決してパワーアップ			
		オリエンテーション		学習Ⅰ			学習Ⅱ		
時間		1	2	3	4	5	6	7	8
10	準備体操	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ウォーミングアップ(腕を大きく使う)</li> <li>・サイドステップ(腕の横回し・前後の腕回し)</li> <li>・スキップ(シングルアーム・ダブルアーム)</li> </ul>							
	★目標の確認	やじるべえ	スティックジャンプ			チームで練習			マーク走
20	★学習の進め方の確認	<ul style="list-style-type: none"> <li>・両足</li> <li>・ケンケン(右右左左)</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>・サイドステップ</li> <li>・スキップ</li> <li>・やじるべえ</li> <li>・スティックジャンプ</li> <li>・スティック走</li> <li>・マーク走</li> <li>★見合いながら</li> </ul>				
	30	事前測定	スティック走			今日の記録の確認			事後測定
学習内容の理解		マーク走		マーク走		チームでタイムトライアル(折り返しリレー)			
	・踏む	・踏む+越える							
40	・ボールを使った走りの理解	今日の記録の確認(50m測定)							
		スティックダッシュゲーム	スティックダッシュゲーム						学習のまとめ
45		・試し	・限界に挑戦						

図4-1. 小学校6年生を対象とした短距離走の授業計画

次に、単元で実施された教材について説明してく。2時間目の「やじるべえ」とは、3人組で一列になり真ん中の児童が体の軸を真っすぐにしたまま、足を動かさないで前後で構える仲間に体を預けるように倒れこむもので、体を真っすぐによい姿勢を保つことができるようになることを意図した教材である。2～5時間目に位置づけた「スティックジャンプ」

とは、50cm ほどの棒を肩幅くらいの間隔で両手で頭上に構えながら、両足ジャンプや片足ケンケンを行い、やじろべえと同じように姿勢を真っすぐに保てるようにすることをねらいとした教材である。また、「スティック走」は、スティックジャンプと同じように棒を頭上に構えたままそのまま走るもので、真っすぐな姿勢を保ったまま走る動きにつなげていく。「マーク走」は、走る動作の中で足を地面に接地する位置を意図的に広げる（ストライドを伸ばす）ために、地面に置かれたマークを踏んだり越えたりするものである。さらに、「スティックダッシュゲーム」とは、3人組で行い、棒が倒れる前にゴールに間に合うよう全力で走り抜けるゲームである。実施方法は、点数に分かれたグリッドが点数の高い方がゴールから遠く設定しており、自分が挑戦したい点数を選ぶ。グリッドの手前からスタートし、指定した点数のグリッドにさしかかったら、仲間の一人が「GO!」と掛け声をかける。そのかけ声を合図に、もう一人の仲間がゴール周辺で棒を垂直に手放し、棒が倒れる前にゴールラインを通過できれば指定した点数がもらえるというものである。

この単元で個人種目の集団化を図っている点は、以下の2点である。

- ・スティックダッシュゲームによる、チームでの得点計算
- ・チームで行う折り返しリレー

「スティックダッシュゲーム」では、その点数をチームで合計していくことによって、個人の記録の伸びだけでなく、チームの記録の伸びとして捉えることができると考えた。また、折り返しリレーでも、同じようにチームの記録として捉えられることができると考えた。

### 第3項 学級全体からみる短距離走の授業実践の成果

本項では、個人種目の集団化を取り入れた短距離走の授業実践の成果がどのように得られたのかについて、まずは学級全体からみていくこととする。

#### 【A組の授業実践の成果】

##### 1) 児童による形成的授業評価の結果

表4-1ならびに図4-2は、児童による形成的授業評価のA組全体の結果について示したものである。

総合評価では、1～7時間目まで5段階評価の「3」であったが、最終の8時間目には「4」と向上している。単元最後の8時間目の事後測定において、児童がそれまでに学習してきたことを発揮して一定の成果が得られていたことが推察される。

また、次元別にみると、「成果」次元と「意欲・関心」次元が、総合評価と同様に1～7時間目まで「3」であったが、最後の8時間目には「4」と向上している。単元前半から中盤にかけて、一定に推移していたことが確認され、これは、短距離走は器械運動のように、

技ができる・できないがはっきりする種目ではないといった特性を持っているため、児童が技能的な成果を感じながら学習に取り組めていなかった推察できる。

その他、「学び方」次元では、1時間目に「2」を示していたが、2～5時間目までは「3」、そして6～8時間目で「4」とさらに向上しており、他の次元よりも評価の高まりが顕著であった。また、「協力」次元では、1～6時間目までは「3」を示していたが、7～8時間目に「4」と向上がみられた。これは、6時間目からグループ単位で学習を進めていく形をとり、一人ひとりの課題に対してグループ全員でその解決を目指して学習を進めていった。このように個人が持つ課題に対して、仲間同士で学習を進めていく形式を位置づけたことによって、仲間と協力しながら互いに助け合ったりアドバイスをし合うなどの関わりが持てたことがこのような結果をもたらした要因になったと考えられる。

表 4-1. A 組における形成的授業評価の結果

	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
総合評価	2.47 (3)	2.48 (3)	2.52 (3)	2.39 (3)	2.50 (3)	2.52 (3)	2.57 (3)	2.70 (4)
成果	2.35 (3)	2.36 (3)	2.37 (3)	2.22 (3)	2.39 (3)	2.22 (3)	2.33 (3)	2.49 (4)
意欲・関心	2.76 (3)	2.77 (3)	2.69 (3)	2.65 (3)	2.60 (3)	2.65 (3)	2.67 (3)	2.88 (4)
学び方	2.24 (2)	2.43 (3)	2.50 (3)	2.30 (3)	2.52 (3)	2.68 (4)	2.61 (4)	2.77 (4)
協力	2.55 (3)	2.38 (3)	2.54 (3)	2.41 (3)	2.50 (3)	2.55 (3)	2.68 (4)	2.66 (4)

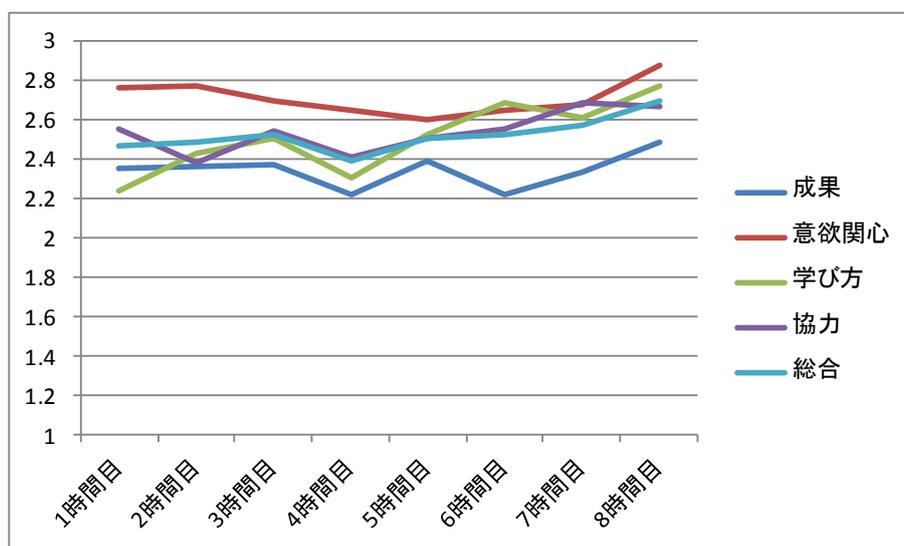


図 4-2. A 組における形成的授業評価の推移

## 2) 児童による診断的・総括的授業評価の結果

表 4-2 は、児童による診断的・総括的授業評価の A 組全体の結果について示したものである。なお、数値については、平均点と診断基準に基づいた 5 段階評価を示している。

表 4-2. 診断的・総括的授業評価の A 組全体の結果

	質問No	診断		総括	
		平均	評価	平均	評価
楽しさ	1	2.48	3	2.73	4
	2	2.27	3	2.55	4
	3	2.91	5	2.88	5
	4	2.73	5	2.82	5
	5	2.61	3	2.67	3
	小計	13.00	3	13.64	5
学び方	6	2.30	4	2.52	5
	7	2.48	3	2.64	4
	8	2.33	5	2.61	5
	9	1.58	2	1.73	3
	10	2.12	3	2.27	3
	小計	10.82	3	11.76	5
技能	11	1.79	2	1.91	3
	12	2.18	3	2.21	3
	13	2.12	2	2.48	5
	14	2.18	3	2.55	5
	15	2.30	2	2.67	5
	小計	10.58	2	11.82	4
協力	16	2.36	3	2.58	5
	17	2.58	3	2.73	4
	18	2.67	4	2.76	5
	19	2.79	3	2.91	5
	20	2.55	1	2.82	3
	小計	12.94	3	13.79	5
	合計	47.33	3	51.00	5

合計得点については、47.33 (3) から、51.00 (5) と得点の向上がみられた。この要因を明らかにするために、次元ごとにみると、「楽しさ」次元、「学び方」次元、「協力」次元が5段階評価の「3」から「5」へ、「技能」次元も「2」から「4」へと変容しており、全次元において向上がみられた。唯一、「技能」次元では「5」を示すことができなかったが、これは形成的授業評価の「成果」次元でも述べたように、短距離走という種目が、技能が身に付いていたかどうかを実感することが難しいために、他の次元と同様の「5」まで達しなかったためと考えられる。

また、「協力」次元については「3」から「5」へ向上がみられたが、質問項目をみていくと、質問 20「体育で、ゲームや競争するとき、ずるいことやひきょうなことをして勝とうとは思いません」が診断的授業評価では「1」を示していたが、総括的授業評価では「3」

と向上していた。このことから、単元当初は学級全体としてルールを守る意識が低かったが、単元後には多少の改善がみられたと考えられる。短距離走では、スターターの合図に合わせてスタートするといったことや、リレーではしっかりとバトンタッチを行うなどの明確なルールが存在する。これらのルールをしっかりと守ることで、規範意識が自然と身に付いていったと推察できる。

以上の結果、今回の授業実践において、A 学級の児童の体育授業に対する態度が肯定的に変容したことが明らかになった。

### 3) 50m 走のタイム結果

表 4-3 は、A 組全体の 50m のタイム変化と、運動有能感別に分けたときのタイム変化を示したものである。1 時間目の事前測定と 8 時間目の事後測定の 2 つのタイムを比較していく。

結果をみると、学級全体の平均タイムが 9.14 秒から 9.18 秒に 0.04 秒低下していることが確認され、また、単元前に測定した運動有能感の合計点を上位から 33.3% ずつ分けた上位群、中位群、下位群（上位群 N=10、中位群 N=9、下位群 N=10）でタイムの比較を行った。上位群と中位群においてはタイムが低下していたが、統計上の有意な差として認められなかった。また、下位群においては、タイムが縮まっていたが統計上の有意な差として認められなかった。このように、50m 走のタイムに向上がみられなかった原因としては、毎時間の形成的授業評価からもわかるように、児童にとって学習の成果感じることができなかったことが考えられる。

表 4-3. A 組における運動有能感別でみる単元前後の 50m タイムの変化

記録(秒)	Wilcoxonの符号付順位検定		Z値	有意差
	平均値(標準偏差)			
	事前測定	事後測定		
全体(n=29)	9.14(±0.63)	9.18(±0.55)	0.79	
有能感上位群(n=10)	8.99(±1.01)	9.07(±0.87)	0.92	
有能感中位群(n=9)	8.83(±0.69)	8.90(±0.62)	0.42	
有能感下位群(n=10)	9.57(±0.56)	9.54(±0.62)	0.05	

### 【B 組の授業実践の成果】

#### 1) 児童による形成的授業評価の結果

表 4-4 ならびに図 4-3 は、児童による形成的授業評価の B 組全体の結果について示したものである。

総合評価では、単元を通して向上傾向がみられるが、6 時間目に一時的に低下を示して、7 時間目に再び向上している。これは、6 時間目からチームで協力しながら学習に取り組む

ことになり、いくつかのチームで自らの課題が何であるのかを明確に把握できなかつたり、課題の解決に向けてどのような練習を選択したらよいか分らなかつたりして学習活動に停滞がみられたことが原因として考えられる。7時間目になると、課題解決の学習がスムーズに行えるようになったことで再び総合評価が向上したと推察される。

また、次元別にみると、「成果」次元では、1時間目の「3」から2時間目以降は「4」と向上がみられたが、数値的には微増傾向（1時間目は2.44点で5段階評価の「3」、単元終わりの7時間目は2.55点で5段階評価の「4」）であった。これは、A組でも指摘したように、短距離走は器械運動のように技ができる・できないがはっきりするような特性でないことから、児童が技能的な成果を感じながら学習に取り組むことができていなかったと推察される。

その他、「協力」次元については、2時間目に「3」を示している以外は「4」から「5」で推移しており、単元後半になるにつれて高くなっている。陸上運動などの個人種目の授業では、各々で学習に取り組むことが多く、仲間と協力しながら課題を達成していく場面を見ることはあまりない。しかし、今回の授業実践では、個人種目の集団化を図ることによって、意図的に仲間と関わる場面が設定され、それによって、自然と仲間と協力しながら課題の解決に取り組んでいくことや、アドバイスを送り合ったりすることで、仲間同士の関わり合いが促進されていったと考えられる。

表 4-4. B組における形成的授業評価の結果

	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
総合評価	2.61 (4)	2.64 (4)	2.75 (4)	2.80 (5)	2.82 (5)	2.76 (4)	2.79 (5)	2.77 (5)
成果	2.44 (3)	2.49 (4)	2.60 (4)	2.59 (4)	2.63 (4)	2.61 (4)	2.65 (4)	2.55 (4)
意欲・関心	2.80 (3)	2.86 (4)	2.86 (4)	2.86 (4)	2.90 (4)	2.80 (3)	2.87 (4)	2.81 (4)
学び方	2.42 (3)	2.62 (4)	2.82 (5)	2.82 (5)	2.83 (5)	2.82 (5)	2.81 (5)	2.81 (5)
協力	2.80 (4)	2.59 (3)	2.71 (4)	2.92 (5)	2.91 (5)	2.80 (4)	2.82 (4)	2.92 (5)

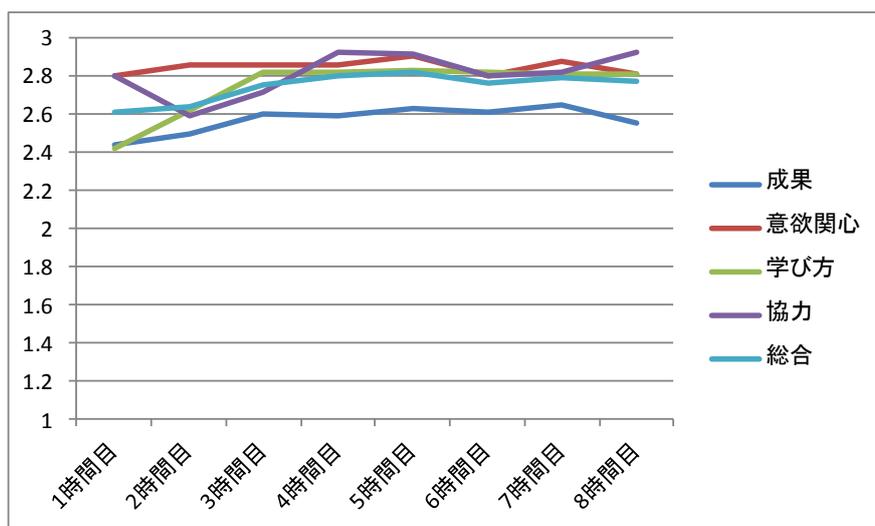


図 4-3. B組における形成的授業評価の推移

2) 児童による診断的・総括的授業評価の結果

表 4-5 は、児童による診断的・総括的授業評価の B 組全体の結果について示したものである。なお、数値については、平均点と診断基準に基づいた 5 段階評価を示している。

表 4-5 B 組の診断的・総括的授業評価の結果

	質問No	診断		総括	
		平均	評価	平均	評価
楽しさ	1	2.58	3	2.81	5
	2	2.58	5	2.81	5
	3	2.94	5	2.97	5
	4	2.74	5	2.90	5
	5	2.71	5	2.94	5
	小計	13.55	5	14.42	5
学び方	6	2.52	5	2.74	5
	7	2.55	3	2.77	5
	8	2.52	5	2.87	5
	9	1.65	2	1.90	3
	10	2.23	3	2.71	5
	小計	11.45	4	13.00	5
技能	11	2.16	5	2.19	5
	12	2.48	5	2.71	5
	13	2.35	4	2.68	5
	14	2.45	4	2.71	5
	15	2.48	3	2.68	5
	小計	11.94	5	12.97	5
協力	16	2.61	5	2.71	5
	17	2.81	5	2.94	5
	18	2.81	5	2.94	5
	19	2.97	5	3.00	5
	20	2.87	4	2.94	5
	小計	14.06	5	14.52	5
	合計	51.00	5	54.90	5

合計得点については 51.00 点 (5) から 54.90 点 (5) へと得点の向上がみられた。診断的授業評価からもわかるように、B 組の児童らは普段から体育授業に対して肯定的で、意欲的に体育授業に取り組んでいた。各次元についても得点が向上しており、診断的授業評価において 5 段階評価の「4」であった。「学び方」次元も、総括的授業評価では「5」に向上

していた。ただ、「学び方」次元の質問項目 9 の「体育で習った運動を休み時間や放課後に練習することがあります」については、総括的授業評価において 1.90 点 (3) と大きな伸びはみられなかった。これは、単元が短距離走だったこともあり、休み時間や放課後に走ることだけを練習する機会は少なく、このような結果になったと推察される。

### 3) 50m 走のタイム結果

次に、B 組全体ならびに運動有能感別の 1 時間目と 8 時間目に行った 50m 走のタイム測定の変化を表 4-6 に示した。

学級全体の平均タイムが、8.96 秒から 8.78 秒へ 0.18 秒縮まり、1%水準で有意な向上が認められた。また、運動有能感別に単元前後のタイムを比較したところ、全ての群においてタイムの向上がみられ、特に下位群と中位群については有意な向上を認めることができた。このことから、指導プログラムが、児童（特に、運動有能感の低い）の走る技能の習得に有効だったといえる。

表 4-6. B 組における運動有能感別でみる単元前後の 50m タイムの変化

記録(秒)	対応のあるt検定		t値	有意差
	平均値(標準偏差)			
	事前測定	事後測定		
全体(n=31)	8.96(±0.63)	8.78(±0.55)	4.35	**
有能感上位群(n=10)	8.49(±0.58)	8.41(±0.51)	1.61	
有能感中位群(n=11)	9.15(±0.63)	8.87(±0.57)	2.96	*
有能感下位群(n=10)	9.23(±0.45)	9.04(±0.40)	3.34	**

\*:p<0.05, \*\*:p<0.01

## 第 4 項 運動有能感からみた児童の変容

本項では、それぞれの学級において運動有能感が単元前後でどのような変容したのかについて述べていくこととする。

表 3-7 は、学級全体における単元前後の運動有能感の測定結果を示したものである。

### 1) A 組における運動有能感からみた児童の変容

表 4-7 は、A 組における単元前後の運動有能感の測定結果を示したものである。

表 4-7. A 組全体における単元前後の運動有能感の測定結果

(N=31)	質問No	単元前	単元後	変化	Z値
		平均値	平均値		
身体的有能さの認知	1	2.84	2.94	↑	0.62
	2	3.13	3.35	↑	1.03
	8	2.03	2.35	↑	1.27
	10	2.84	3.13	↑	1.26
	小計	10.84	11.77	↑	1.75
統制感	3	3.65	3.97	↑	2.36*
	4	3.68	3.94	↑	1.58
	11	3.58	3.77	↑	1.22
	12	3.55	4.13	↑	3.14**
	小計	14.45	15.81	↑	2.84**
受容感	5	3.45	3.65	↑	0.7
	6	3.39	3.58	↑	0.68
	7	3.16	3.58	↑	1.59
	9	3.55	4.16	↑	2.17*
	小計	13.55	14.97	↑	1.64
合計		38.84	42.55	↑	2.72**

\*: p<0.05 \*\*: p<0.01

合計得点については、38.84点から42.55点へと向上がみられ、1%水準で有意な差が認められた。要因を具体的に分析するために、次元ごとにみていくと、「統制感」については14.45点から15.81点へと有意な向上が認められた。「身体的有能さの認知」と「受容感」については、得点の向上がみられるものの、その差は有意なものではなかった。「統制感」が大きく向上したことについては、授業実践において高まったのはもちろんのことであるが、A組では本実践とほぼ同時期にハードル走の授業を展開していたことが影響していると考えられる。ハードル走は短距離走と違い、ハードルを飛び越える技術の習得が求められる。先述したように、短距離走は「できる」「できない」がはっきりしづらいため、しっかりと技術が身に付いていることが感じづらいと指摘したが、ハードル走では、できるよう

になっていく実感を持ちやすいといえる。そのため、「統制感」については大きな向上がみられたと推察できる。

「身体的有能さの認知」については、10.84点から11.77点へと向上がみられたものの、統計上の有意差は認められなかった。その原因としては、単元前後に測定した50m走のタイムの結果が学級全体として向上しなかったことが関わっていると考えられる。

「受容感」については、13.55点から14.97点へと向上がみられたものの、統計上の有意差は認められなかった。しかし、「受容感」の質問項目である9の「一緒に運動する友達があります」に関しては、5%水準で有意な向上が認められている。これは、個人種目の集団化によってグループで学習活動を取り組むことができ、友だちと関わりながら一緒に運動することができていたことが示された。

次に、学級全体を上位群、中位群、下位群（運動有能感の合計得点の上位から各群を33.3%ずつ分類した）に分けて、単元前後の運動有能感にどのような変容がみられたのかについて分析していくこととする。

表4-8は、群別にみた単元前後の運動有能感の測定結果を示したものである。

上位群においては、合計が48.91点から53.55点へと向上しており、5%水準で有意な差が認めることができた。次元別にみると、上位群の「身体的有能さの認知」、ならびに「統制感」では、5%水準で有意な向上が認められた。受容感は17.18点から18.09点と得点の向上はみられるものの、統計上の有意差は認められなかった。上位群では、運動に対する自信が向上していたことが確認されたが、上位群の50m走のタイムの変化をみると、タイムは低下していた。これは、上位群にとっては、50m走のタイムはあまり重要視されておらず、「身体的有能さの認知」の質問項目8の「運動の上手な見本として、よく選ばれます」が5%水準で有意に向上していた点からも、学習においてみんなの見本になるといったことによって運動有能感が向上していることが伺える。

中位群、下位群ともに合計の数値、次元別の小計の数値は向上しているが、統計上の有意差は認められなかった。特に、下位群の「身体的有能さの認知」の質問項目1の「運動能力がすぐれていると思います」では低下がみられ、運動能力の向上についての自信が得られていない結果となった。下位群の50m走のタイム変化をみても、わずかな向上に留まっていることから、運動有能感を高めていくためには、児童が運動に対して自信が感じられるような結果が必要と考えられる。

表 4-8. A 組における運動有能感の合計点別に分けた運動有能感の変化

上位群 (N=11)					中位群 (N=10)					下位群 (N=10)							
	質問No	単元前	単元後	変化	Z値		質問No	単元前	単元後	変化	Z値		質問No	単元前	単元後	変化	Z値
		平均値	平均値					平均値	平均値								
身体的有能さの認知	1	3.64	3.91	↑	1.13	身体的有能さの認知	1	3.10	3.20	↑	0.11	身体的有能さの認知	1	1.70	1.60	↓	0.45
	2	3.91	4.18	↑	1.34		2	3.30	3.50	↑	0.32		2	2.10	2.30	↑	0.54
	8	2.55	3.55	↑	2.41*		8	2.00	1.90	↓	0.43		8	1.50	1.50	→	0.00
	10	3.82	4.45	↑	2.07*		10	2.90	3.00	↑	0.27		10	1.70	1.80	↑	0.11
	小計	13.91	16.09	↑	2.31*		小計	11.30	11.60	↑	0.36		小計	7.00	7.20	↑	0.07
統制感	3	4.64	4.91	↑	1.34	統制感	3	3.70	4.00	↑	1.73	統制感	3	2.50	2.90	↑	1.27
	4	4.45	4.91	↑	1.67		4	4.00	3.80	↓	0.18		4	2.50	3.00	↑	1.32
	11	4.45	4.73	↑	1.13		11	3.80	3.90	↑	0.28		11	2.40	2.60	↑	0.82
	12	4.27	4.82	↑	1.90		12	3.80	4.20	↑	1.63		12	2.50	3.30	↑	1.99*
	小計	17.82	19.36	↑	2.01*		小計	15.30	15.90	↑	0.41		小計	9.90	11.80	↑	1.90
受容感	5	4.00	4.27	↑	1.34	受容感	5	3.20	3.60	↑	0.79	受容感	5	3.10	3.00	↓	0.43
	6	3.91	4.36	↑	1.41		6	3.30	3.40	↑	0.17		6	2.90	2.90	→	0.12
	7	4.55	4.45	↓	0.38		7	2.60	3.60	↑	1.56		7	2.20	2.60	↑	0.88
	9	4.73	5.00	↑	1.73		9	3.30	4.40	↑	2.23*		9	2.50	3.00	↑	0.78
	小計	17.18	18.09	↑	1.45		小計	12.40	15.00	↑	1.55		小計	10.70	11.50	↑	0.51
合計	48.91	53.55	↑	2.59*	合計	39.00	42.50	↑	1.02	合計	27.60	30.50	↑	1.13			

\*: p<0.05

2) B組における運動有能感からみた児童の変容

表 4-9 は、B組における単元前後の運動有能感の測定結果を示したものである。

表 4-9. B組全体における単元前後の運動有能感の測定結果

(N=32)	質問No	単元前	単元後	変化	Z値
		平均値	平均値		
身体的有能さの認知	1	3.16	3.66	↑	2.69**
	2	3.59	4.00	↑	2.60**
	8	2.28	2.47	↑	0.88
	10	3.38	3.69	↑	2.13*
	小計	12.41	13.81	↑	2.69**
統制感	3	4.03	4.25	↑	1.44
	4	3.97	4.13	↑	0.80
	11	4.03	4.09	↑	0.47
	12	4.13	4.38	↑	1.66
	小計	16.16	16.84	↑	1.66
受容感	5	3.69	4.00	↑	2.00*
	6	3.34	4.03	↑	3.40**
	7	3.22	3.69	↑	2.14*
	9	3.72	4.00	↑	1.97*
	小計	13.97	15.72	↑	3.42**
合計		42.53	46.38	↑	3.58**

\*: p<0.05 \*\*: p<0.01

合計得点については、42.53点から46.38点へと向上がみられ、1%水準で有意差が認められた。次元ごとにみると、「身体的有能さの認知」については、12.41点から13.81点へと向上がみられ、1%水準で有意差が認められた。前項の形成的授業評価の「成果」次元ならびに診断的・総括的授業評価の「技能」においても、学級全体としても高い得点を示していたことから、児童が技能に関する十分な学習成果を得ていたと考えられる。

「受容感」に関しても、13.97点から15.72点へと向上がみられ、1%水準で有意差が認

められた。特に、向上していた質問項目において、6の「運動をしている時、友達がはげましたり応援したりしてくれます」で、1%水準で有意な向上が認められたことから、仲間同士の言葉かけが上手く機能していたことが伺える。個人種目を集団化しグループで活動に取り組んでいくことによって、仲間同士の関わり合いが促進され「受容感」の高まりにつながったと推察できる。

「統制感」に関しては、16.16点から16.84点へと向上がみられたものの、その差は有意なものではなかった。

次に、B組全体を上位群、中位群、下位群に分けて、単元前後の運動有能感にどのような変容がみられたのかについて分析していく。

表4-10は、B組における群別にみた単元前後の運動有能感の測定結果を示したものである。

上位群は、合計得点が52.19点から54.00点へ向上しているが、統計上の有意差は認められなかった。次元別にみると、「受容感」の小計が5%水準で統計上の有意な向上がみられた。「身体的有能さの認知」は、小計が16.27点から17.36点と向上しているが、統計上の有意差はみられなかった。「統制感」は、小計が18.91点から18.73点と低下しているが、統計上の有意差はみられなかった。従って、上位群においては、「受容感」を向上させることができたが、「統制感」は高めることができなかったといえる。

中位群は、合計得点が44.00点から48.09点と得点が向上しており、5%水準で有意差が認められた。次元別にみると、「身体的有能さの認知」は、11.91点から13.55点と5%水準で有意な向上が認められた。「統制感」は、小計が17.00点から17.91点と向上しているが、統計上の有意な差はみられなかった。「受容感」は、小計が15.09点から16.64点と向上しているが、統計上の有意差はみられなかった。中位群では、運動有能感の合計点が高まり、特に「身体的有能さの認知」の向上がみられたといえる。

下位群においては、合計が30.30点から36.10点へと向上しているが、統計上の有意差はみられなかった。次元別にみると、「受容感」が9.40点から12.30点と向上しており、5%水準で有意差が認められた。「身体的有能さの認知」は、小計が8.70点から10.20点へ向上しているが、統計上の有意な差はみられなかった。「統制感」は、12.20点から13.60点と向上しているが、統計上の有意な差はみられなかった。下位群において、上位群と同じように受容感の高まりがみられた。質問6「運動をしている時、友達がはげましたり応援したりしてくれます」が5%水準で有意な向上を示していることから、仲間からの声かけが上手く機能していたことが考えられる。従って下位群にとっては、仲間と関わり合いながら学習を進めていくことが運動有能感を高めるためには大切であるといえる。

表 4-10. B組における運動有能感の合計点別に分けた運動有能感の変化

上位群 (N=11)					中位群 (N=11)					下位群 (N=10)							
	質問No	単元前	単元後	変化	Z値		質問No	単元前	単元後	変化	Z値		質問No	単元前	単元後	変化	Z値
		平均値	平均値					平均値	平均値								
身体的有能さの認知	1	4.27	4.55	↑	1.73	身体的有能さの認知	1	2.82	3.64	↑	2.25*	身体的有能さの認知	1	2.30	2.70	↑	0.88
	2	4.45	4.73	↑	1.34		2	3.45	3.91	↑	1.89		2	2.80	3.30	↑	1.41
	8	3.18	3.36	↑	1.00		8	2.18	2.27	↑	0.38		8	1.40	1.70	↑	0.54
	10	4.36	4.73	↑	1.63		10	3.45	3.73	↑	1.00		10	2.20	2.50	↑	1.13
	小計	16.27	17.36	↑	1.84		小計	11.91	13.55	↑	2.35*		小計	8.70	10.20	↑	1.02
統制感	3	4.82	4.82	→	0.00	統制感	3	4.18	4.55	↑	1.41	統制感	3	3.00	3.30	↑	0.91
	4	4.64	4.64	→	0.00		4	3.91	4.27	↑	0.91		4	3.30	3.40	↑	0.38
	11	4.64	4.45	↓	1.00		11	4.45	4.55	↑	0.45		11	2.90	3.20	↑	1.00
	12	4.82	4.82	→	0.00		12	4.45	4.55	↑	0.45		12	3.00	3.70	↑	1.73
	小計	18.91	18.73	↓	0.34		小計	17.00	17.91	↑	1.63		小計	12.20	13.60	↑	1.61
受容感	5	4.45	4.36	↓	0.58	受容感	5	3.73	4.09	↑	1.30	受容感	5	2.80	3.50	↑	1.93
	6	4.18	4.45	↑	1.73		6	3.55	4.36	↑	2.26*		6	2.20	3.20	↑	2.04*
	7	3.73	4.27	↑	2.45*		7	3.64	4.00	↑	1.19		7	2.20	2.70	↑	0.86
	9	4.64	4.82	↑	1.41		9	4.18	4.18	→	0.00		9	2.20	2.90	↑	1.93
	小計	17.00	17.91	↑	2.23*		小計	15.09	16.64	↑	1.85		小計	9.40	12.30	↑	2.09*
合計	52.18	54.00	↑	1.85	合計	44.00	48.09	↑	2.36*	合計	30.30	36.10	↑	1.96			

\*: p<0.05

## 第 2 節 運動有能感が低い児童の個人種目の集団化を取り入れた短距離走の授業実践における成果

本節では、それぞれの学級において抽出した運動有能感が低い児童の個人種目の集団化を取り入れた短距離走の授業実践における成果について分析する。

### 第 1 項 抽出児による授業評価の結果

#### 【A 組の抽出児における授業実践の成果】

##### 1) 抽出児による形成的授業評価の変容

表 4-11 ならびに図 4-4 は、抽出された運動有能感が低い児童の形成的授業評価の変容を示したものである。

総合評価については 1 時間目に 5 段階評価の「3」を示していたが、2 時間目から 6 時間目まで「1」を示していた。しかし、7～8 時間目になると「5」を示し、評価が向上した。

次元別にみると、「意欲・関心」「学び方」「協力」次元は、6 時間目まで非常に低い評価で推移していることがわかる。また、「成果」次元においては、他の次元と比べると若干高い評価で推移しているが、2～6 時間目においては 5 段階評価の「1」から「3」を示しており、決して高い評価とは言えない。

全体的な傾向として、単元前半から中盤にかけて、今回の授業実践に対する評価は低く推移していたが、後半の 7～8 時間目において評価が高くなっていることがわかる。このように単元後半に高い評価を示した理由として、6 時間目から取り入れられたグループによる学習活動が関係していると考えられる。7 時間目には、グループ全体で抽出児を中心とした課題を設定し、他の児童が抽出児の手助けしながら学習を進めていくといった場面がみられた。さらに、折り返しリレーのときに抽出児の頑張りによって、タイムが向上し、そのことに対して仲間や教師から称賛を受ける場面がみられ、これらの肯定的な関わり合いが授業評価を高めることにつながったと考えられる。

表 4-11. A 組の抽出児における形成的授業評価の結果

	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
総合評価	2.56 (3)	1.33 (1)	2.11 (1)	1.56 (1)	2.11 (1)	1.88 (1)	3.00 (5)	2.89 (5)
成果	3.00 (5)	1.00 (1)	2.00 (2)	2.33 (3)	2.00 (2)	2.33 (3)	3.00 (5)	2.67 (4)
意欲・関心	2.50 (2)	2.00 (1)	2.50 (2)	1.50 (1)	2.50 (2)	2.00 (1)	3.00 (5)	3.00 (5)
学び方	2.00 (1)	1.00 (1)	2.00 (1)	1.00 (1)	2.00 (1)	1.50 (1)	3.00 (5)	3.00 (5)
協力	2.50 (3)	1.50 (1)	2.00 (1)	1.00 (1)	2.00 (1)	1.00 (1)	3.00 (5)	3.00 (5)

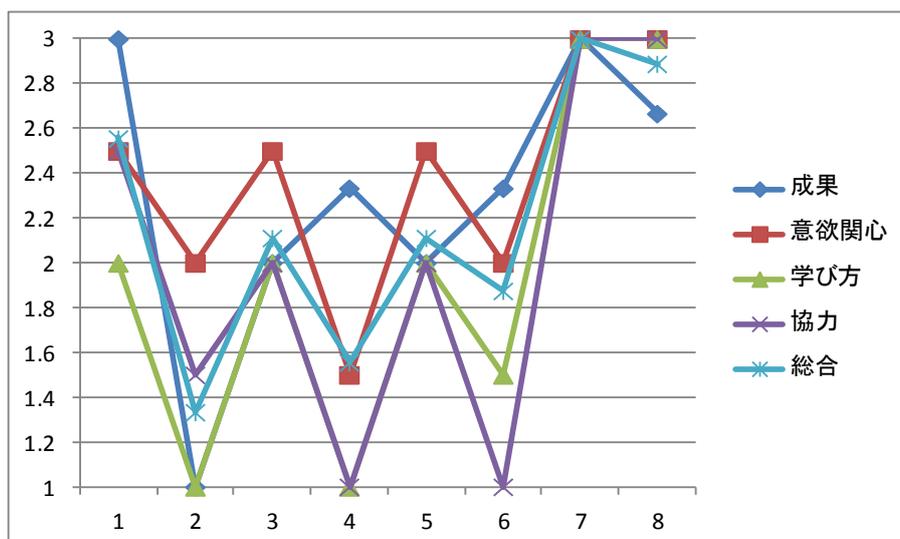


図 4-4. A組の抽出児における形成的授業評価の推移

## 2) 抽出児による診断的授業評価と総括的授業評価の結果比較

表 4-12 は、抽出児による診断的授業評価ならびに総括的授業評価の結果を比較したものである。

合計得点については、34 点から 40 点へと向上はみられるものの、5 段階評価ではともに「1」となっている。次元別にみると、「楽しさ」次元は、11 点から 13 点へ向上し、5 段階評価でも「1」から「3」へ向上していた。さらに、「協力」次元についても、8 点から 13 点へ向上し、5 段階評価でも「1」から「3」へ向上していた。しかし、「学び方」次元では、単元前の 10 点から 5 点へと全ての質問項目で最低評価となっており、5 段階評価でも「2」から「1」へ低下している。また、「技能」次元では、5 点から 9 点へと向上しているが、5 段階評価については「1」のままであった。形成的授業評価と同様に、診断・総括的授業評価も低い得点で推移していた。先述した形成的授業評価においては、7～8 時間目に高まりがみられたが、一時的な評価の高まりでは体育授業に対する態度は変容しないことが伺える。

表 4-12. A 組の抽出児の診断的・総括的授業評価の結果

	質問No	診断	総括
楽しさ	1	2	2
	2	2	2
	3	3	3
	4	2	3
	5	2	3
	小計	11 (1)	13 (3)
学び方	6	2	1
	7	2	1
	8	2	1
	9	2	1
	10	2	1
	小計	10 (2)	5 (1)
技能	11	1	1
	12	1	2
	13	1	1
	14	1	2
	15	1	3
	小計	5 (1)	9 (1)
協力	16	2	2
	17	1	3
	18	1	2
	19	2	3
	20	2	3
	小計	8 (1)	13 (3)
合計		34 (1)	40 (1)

【B 組の抽出児における授業実践の成果】

1) 抽出児による形成的授業評価の変容

表 4-13 ならびに図 4-5 は、抽出された運動有能感が低い児童の形成的授業評価の変容を示したものである。

総合評価をみると、単元を通して 5 段階評価の「5」で推移していったが、単元最後の 8 時間目は「1」となっていた。これは、8 時間目は事後測定での 50m 走で大半の時間をとられ、学習時間が少なかったことが原因であったと考えられる。

次元別にみると、「成果」次元に関しては、1～4 時間目にかけて「3」から「5」へと徐々に向上し、5 時間目に一時的に「3」に低下した後、6 時間目には「5」となった。しかしながら、その後は再び低下し、8 時間目は「1」を示していた。8 時間目に「成果」次元が極端に低下した理由として、50m 走のタイムが大幅に向上しなかったことが原因と推察される（抽出児の 50m 走のタイムについては後述する）。「意欲・関心」次元については、1～7

時間目まで「5」を示していたが、「成果」次元と同様、8時間目は、「1」となっていた。他方で、「学び方」次元については、単元を通して「5」と高い評価を示していた。これらの結果より、抽出児は8時間目に大幅な低下がみられるものの、本プログラムによる学習自体は肯定的に受け止められていたといえる。

表 4-13. B 組の抽出児における形成的授業評価の結果

	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
総合評価	2.78 (5)	2.89 (5)	2.89 (5)	3.00 (5)	2.78 (5)	3.00 (5)	2.78 (5)	1.89 (1)
成果	2.33 (3)	2.67 (4)	2.67 (4)	3.00 (5)	2.33 (3)	3.00 (5)	2.33 (3)	1.00 (1)
意欲・関心	3.00 (5)	3.00 (5)	3.00 (5)	3.00 (5)	3.00 (5)	3.00 (5)	3.00 (5)	2.00 (1)
学び方	3.00 (5)	3.00 (5)	3.00 (5)	3.00 (5)	3.00 (5)	3.00 (5)	3.00 (5)	3.00 (5)
協力	3.00 (5)	3.00 (5)	3.00 (5)	3.00 (5)	3.00 (5)	3.00 (5)	3.00 (5)	2.00 (1)

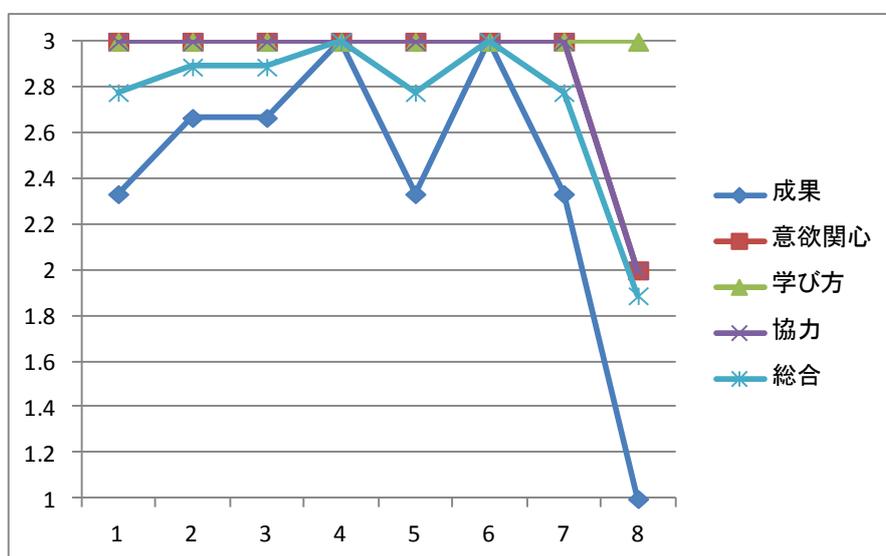


図 4-5. B 組の抽出児における形成的授業評価の推移

## 2) 抽出児による診断的授業評価と総括的授業評価の結果比較

表 4-14 は、抽出児による診断的授業評価ならびに総括的授業評価の結果を比較したものである。

合計得点でみると、50 点から 48 点へと低下し、5 段階評価でも「4」から「3」へと、評価が低下していることがわかる。

次元別にみると、「楽しさ」次元は 12 点から 11 点へ低下し、5 段階評価でも「2」から「1」へ低下していた。質問 1 の「体育では、みんなが楽しく勉強できます」においては、「いいえ」と回答しており、今回の授業実践では、体育学習に楽しく取り組む態度が身に付かなかったと考えられる。「学び方」次元は、単元前後で 11 点と変化がなく、5 段階評価でも「3」と変化はなかった。「技能」次元は、12 点から 11 点へ低下しており、評価も「5」から「3」へ低下していた。「協力」次元は、単元前後で全ての質問項目で「はい」と回答

していた。

抽出児は、総括的授業評価において、「技能」次元が低下したことから、技能面での成果が得られたとは言い難かった。それは、形成的授業評価の結果でも述べたように、8時間目の50m走のタイム測定において、抽出児のタイムの伸びがみられなかったことが大きく影響していると推察される。

表 4-14. B組の抽出児における診断的授・総括的授業評価の結果

	質問No	診断	総括
楽しさ	1	2	1
	2	1	1
	3	3	3
	4	3	3
	5	3	3
	小計	12 (2)	11 (1)
学び方	6	2	3
	7	3	3
	8	3	3
	9	1	1
	10	2	1
	小計	11 (3)	11 (3)
技能	11	1	1
	12	3	1
	13	2	3
	14	3	3
	15	3	3
	小計	12 (5)	11 (3)
協力	16	3	3
	17	3	3
	18	3	3
	19	3	3
	20	3	3
	小計	15 (5)	15 (5)
合計		50 (4)	48 (3)

## 第2項 授業中の抽出児と教師の関わり

表 4-15 ならびに表 4-16 は、A組と B組それぞれの抽出児に対する教師の相互作用の頻度を示したものである。本研究では、児童と教師の関わりを分析するために、高橋・中井（2003）によって作成された「教師の相互作用行動のカテゴリー」に基づいて、項目ごとに回数をカウントした。カテゴリーについては、「肯定的フィードバック」の一般的・具体

的、「矯正のフィードバック」の一般的・具体的、「否定的フィードバック」の一般的・具体的、励まし、その他に分類した。

表 4-15. A組の抽出児に対する教師の相互作用の頻度

			2時間目	3時間目	4時間目	5時間目	6時間目	7時間目	
フィードバック	肯定的	一般的	1		2	1			
		具体的							1
	矯正	一般的							
		具体的	1		1				2
	否定的	一般的							
		具体的							
励まし									
その他				1	1	2	1		平均
合計			2	1	4	3	1	3	2.33

A組の抽出児への教師の関わりについては、1授業あたり2.33回であった。前章の授業実践における抽出児に対する教師の関わりの回数は、1授業あたり4.83回であったことから、本実践における教師の抽出児に対する関わりは、少なかったといえる。また、関わりについては、肯定的で一般的なフィードバックと、矯正で具体的なフィードバックが大部分を占めていた。この傾向は、前章の授業実践と同様の傾向であった。

表 4-16. B組の抽出児に対する教師の相互作用の頻度

			2時間目	3時間目	4時間目	5時間目	6時間目	7時間目	
フィードバック	肯定的	一般的		1	3	3			
		具体的							
	矯正	一般的							
		具体的		2			1	1	
	否定的	一般的							
		具体的							
励まし									
その他				1	1		2	1	平均
合計			0	4	4	3	3	2	2.67

B組の抽出児への教師の関わりについては、1授業あたり2.67回であった。A組の抽出児と同様、前章の授業実践よりも教師の抽出児に対する関わりの頻度は少なかった。しかし、関わり方としては、肯定的で一般的なフィードバックと、矯正で具体的なフィードバックが大部分を占めており、それは前章の授業実践ならびにA組の教師の関わり方と同様の傾向であった。

### 第3項 授業中の抽出児と仲間（学習集団）の関わり

表 4-17 ならびに表 4-18 は、A 組と B 組それぞれの抽出児と仲間の関わりの頻度を示したものである。本研究では、児童と仲間（学習集団）の関わりを分析するために、米村ら（2003）によって作成された「授業の雰囲気を観察するカテゴリー」に基づいて、「人間関係行動」の肯定的または否定的な関わり、「情意行動」の肯定的または否定的な関わりをカウントした。

A 組の抽出児における仲間（学習集団）との関わりについては、肯定的な人間関係行動が 1 授業あたり 4.5 回みられた。しかし、肯定的な人間関係行動が多くみられていただけでなく、否定的な人間関係行動も 1 授業あたり 3 回と多かった。これは、仲間からふざけて小突かれるなどの行動がみられたことが原因であり、それが特に多かった 4 時間目は形成的授業評価も低かった。また、単元を通して、情意的な関わりも極端に少なかったといえる。

表 4-17. A 組の抽出児と仲間の関わりの頻度

		2時間目	3時間目	4時間目	5時間目	6時間目	7時間目	平均
人間関係行動	肯定的	5	6	5	2	4	5	4.5
	否定的	1	3	7	1	1	5	3
情意行動	肯定的	0	0	0	0	0	2	0.33
	否定的	0	0	0	0	0	0	0

B 組の抽出児における仲間（学習集団）との関わりについては、肯定的な人間関係行動が 1 授業あたり 4.17 回みられた。しかし、情意行動が単元を通して少なく、授業中に喜び合ったりする場面がみられることが少なかった。また、人間関係行動、情意行動ともに否定的な関わりはみられず、グループによる学習活動として良好に行われていたことが伺える。

表 4-18. B 組の抽出児と仲間の関わりの頻度

		2時間目	3時間目	4時間目	5時間目	6時間目	7時間目	平均
人間関係行動	肯定的	2	3	7	2	5	6	4.17
	否定的	0	0	0	0	0	0	0
情意行動	肯定的	0	0	2	0	0	2	0.67
	否定的	0	0	0	0	0	0	0

### 第4項 抽出児の 50m 走のタイムの変容

抽出児が、本授業実践において技能を高めていくことができたかを確認するために、1 時

間目に行われた 50m 走の測定タイムと、8 時間目に行われた 50m 走の測定タイムを比較した。

A 組の抽出児の 50m 走のタイムは、1 時間目は 10.11 秒であった。これは、A 組の中で 3 番目に遅いタイムで、学級の中でも下位群に属していた。8 時間目に行った測定では 10.47 秒であった。測定間のタイムを比較すると 0.36 秒遅くなっていることから、A 組の抽出児は本実践技能を向上させることができなかつたといえる。

表 4-19. A 組の抽出児における 50m 走のタイム変化

time(タイム)		
事前測定	事後測定	比較
10.11	10.47	+ 0.36

B 組の抽出児の 50m 走のタイムは、1 時間目は 9.36 秒であった。これは、B 組の中で 12 番目（測定した児童 31 名中）に遅いタイムで、学級の中では中位群に属していた。8 時間目に行った測定では 9.30 秒を記録した。測定間のタイムを比較すると、0.06 秒速くなっていることから、B 組の抽出児は本実践で技能を向上させることができたといえる。

表 4-20. B 組の抽出児における 50m 走のタイム変化

time(タイム)		
事前測定	事後測定	比較
9.36	9.30	-0.06

#### 第 5 項 運動有能感からみた抽出児の変容

本項では、抽出児の運動有能感が単元前後でどのような変容したのかについて分析していくこととする。

表 4-20 は、A 組の抽出児の単元前後の運動有能感の測定結果を示したものである。

表 4-21. A 組の抽出児の単元前後の運動有能感の測定結果

次元	身体的有能さの認知					統制感					受容感					合計
	質問No	1	2	8	10	小計	3	4	11	12	小計	5	6	7	9	
単元前	1	1	1	1	4	1	1	1	1	4	3	3	3	1	10	18
単元後	1	1	1	1	4	2	1	1	1	5	1	1	1	1	4	13

運動有能感の合計得点をみると、単元前は18点であったが、単元後は13点と大きく低下していた。次元別にみると、「身体的有能さの認知」は、単元の前後とも全ての質問項目で「いいえ」と回答していた。本章の第1項で示した形成的授業評価の「成果」次元と診断的・総括的授業評価の「技能」次元の結果からも、抽出児は運動に対する自信を持つことができなかつたと推察される。これは、前述したように、50m走のタイムが向上しなかつたことが大きな原因と考えられる。

また、「受容感」については、単元前に小計で10点を示していたが、単元後は質問項目の全てが「まったくあてはまらない」と回答し、小計も4点と大幅に低下した。つまり、元々持っていたはずの「受容感」が、本実践により低下してしまったことになる。形成的授業評価の「協力」次元の推移(表4-11)でも、単元の2~6時間目は5段階評価の「1」を示していた。つまり、6時間目までは、仲間との学習活動が肯定的に行われていなかったことが推察される。7時間目には「5」と高まっていたが、この時間は、グループによる学習において抽出児の課題を中心に全員でアドバイスをしながら学習を行っていたこと、また、最後の折り返しリレーでもチームのタイムも向上したことで、仲間や教師からの称賛があったことが要因であったと考えられる。しかしながら、このような抽出児を中心とした肯定的なイベントはこの時間に限られていたため、運動有能感の構成要素である「受容感」の向上にはつながらなかつたと推察される。また、形成的授業評価の質問項目に加えた「今日の体育の授業で、先生に声をかけてもらいましたか」および「今日の体育の授業で、友達に声をかけてもらいましたか」の質問項目に対しても、全ての時間で「いいえ」と回答していた。それは、先述したように、仲間との関わり合いにおいても、否定的な人間関係行動が毎時間1回は見受けられている状況があったことから、抽出児が仲間と肯定的に関わり合いながら学習を行えていなかったことに原因があったと考えられる。また、学習状況をもても、抽出児自らが教師や仲間に関わりに行く場面は少なく、その多くが仲間から話かけてもらったり、指示を受けるたりするというものだった。このことは、岡澤(1998)が指摘した運動有能感が低い児童の特徴と同じ傾向であり、肯定的な雰囲気の中で活動が展開できるようにグループのメンバー編成を考えていく必要があるといえる。

続いて、表4-21は、B組の抽出児の単元前後の運動有能感の測定結果について示したものである。

表4-22. B組の抽出児の単元前後の運動有能感の測定結果

次元 質問No	身体的有能さの認知					統制感					受容感					合計
	1	2	8	10	小計	3	4	11	12	小計	5	6	7	9	小計	
単元前	3	4	2	2	11	1	3	3	1	8	3	2	3	2	10	29
単元後	2	4	2	2	10	2	2	2	2	8	2	2	2	4	10	28

B組の抽出児の運動有能感の合計得点をみると、単元前は29点であったが、単元後は28点と1点の低下がみられた。次元別にみると、それぞれの小計はほとんど変化しておらず、「身体的有能さの認知」で、11点から10点への低下がみられた。さらに、質問項目でみると、1の「運動能力がすぐれていると思います」については低下を示していた。抽出児のタイムの変容をみると、9.36秒から9.30秒と0.06秒の向上がみられたが、それは大きな変化とはいえないものであった。また、先述した形成的授業評価（表4-13）からも、8時間目の「成果」次元が著しく低下していたが、タイムの向上がほとんどみられなかったことが大きく影響していた。技能に関する学習成果が十分に得られなかったことで運動有能感を低下させてしまったことについては、A組の抽出児と同じ傾向であったといえる。

抽出児と教師や仲間との関わり合い行動をみると、実際の授業場面においては、否定的な人間関係行動や情意行動はほとんどみられなかったが、肯定的な人間関係行動や情意行動についても決して多くはなかった。教師や仲間と関わる回数が少ないことで、アドバイスや称賛を受ける機会も減り、「統制感」の向上にもつながりにくい。さらに、これらの関わり合いが少ないと「受容感」の向上にもつながらない。このことから、運動有能感が低い児童に対しては、教師はより積極的に関わる機会を持つこと、そして、仲間同士による肯定的な人間関係行動や情意行動を生じさせることが可能になるような場面を意図的に設定することが必要であると考えられる。その後者については、ゲームの前にはチームで円陣を組んだり、タイムが伸びたときには仲間同士でハイタッチしたりするなどの具体例としてあげられる。このような態度を学習内容に具体的に組み込むことによって実際の行動として発揮できるようになるのではないかと考える。

### 第3節 本章のまとめ

#### 第1項 学級全体の運動有能感の変容からみる授業のまとめ

学級全体において、運動有能感の変化からみる授業実態を各授業評価と合わせてまとめていく。

A組の運動有能感については合計得点で38.84点から42.55点へと向上していた。また、次元別にみた場合、全ての次元において向上がみられたが、特に「統制感」については1%水準で有意な向上がみられた。その「統制感」についてB組の運動有能感と比較してみると、B組でも数値が向上しているものの、その差は有意なものではなかった。具体的に質問項目でみると、3の「練習すれば、必ず技術や記録は伸びると思います」と12の「できない運動でも、あきらめないで練習すればできるようになると思います」について有意に向上しており、記録の伸びやできない運動ができるようになる自信がついていることが伺える。学級間でこのような差異が生じた要因として、A組では、本授業実践とほぼ同時期にハードル走の運動を行っていたことがあげられる。ハードル走は短距離走と異なり、ハードルを越える動作が技能的課題として含まれていることから、短距離走以上に「できる」「できない」の評価がはっきりするため、「統制感」の向上には、このハードル走の学習成果の影響を受けていた可能性があると考えられる。

「身体的有能さの認知」に関しては、やはり学級全体として大きなタイムの向上がみられなかったことが伸びなかった原因として考えられる。中でも、上位群については「身体的有能さの認知」が有意な向上を示したのは、元々のタイムが速かったためにタイムが向上しなくてもそのタイムに満足していたことが考えられる。

「受容感」についても、統計上の有意な差は認められなかったものの、その得点については向上がみられた。実際の授業で、児童がどの程度の言葉かけを行ってもらっていたかを明らかにするために、形成的授業評価と併せて調査した、「今日の体育の授業で、先生に声をかけてもらいましたか？それは役に立ちましたか？」、「今日の体育の授業で、友だちに声をかけてもらいましたか？それは役に立ちましたか？」の質問に対する回答結果を示した。教師から声をかけてもらった児童の割合は1時間あたり41.2%で、その言葉が役に立ったと回答した児童の割合が1時間あたり20.0%であった。また、友だちから声をかけてもらった児童の割合が1時間あたり25.3%で、その言葉が役に立ったと回答した児童の割合が1時間あたり12.2%であった。学習の中で関わる頻度が多いはずの仲間との関わりにおいて、言葉かけの割合が低く推移していた点において、仲間との言葉かけにおいて上手くいっていなかったことが伺える。しかし、診断的授業評価・総括的授業評価の「協力」次元をみると、5段階評価の「3」から「5」に向上しており、仲間との関わり方においてはうまくいっていたと考えられる。教師からの言葉かけについては、前章のサッカーの授業実践よりも1授業あたりの平均が多かった。このことは、児童の「受容感」を高めること

に影響を与えたと推察される。しかし、言葉かけが「役に立ったか」という視点でみると、その割合は決して高い物ではなく、特に友だちからの声かけについては、1授業あたりの平均はわずか12.2%であった。

表 4-23. A組における形成的授業評価の教師や仲間からの声かけの割合

	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	平均
教師からの声かけ	39.4% (13/33)	46.9% (15/32)	57.1% (16/28)	37.0% (10/27)	50.0% (15/30)	37.5% (12/32)	36.4% (12/33)	26.7% (8/30)	41.2% (101/245)
役に立った	12.1% (4/33)	25.0% (8/32)	25.0% (7/28)	18.5% (5/27)	26.7% (8/30)	18.8% (6/32)	21.2% (7/33)	13.3% (4/30)	20.0% (49/245)
友だちからの声かけ	36.4% (12/33)	21.9% (7/32)	32.1% (9/28)	11.1% (3/27)	36.7% (11/30)	18.8% (6/32)	21.2% (7/33)	23.3% (7/30)	25.3% (62/245)
役に立った	24.2% (8/33)	15.6% (5/32)	7.1% (2/28)	11.1% (3/27)	6.7% (2/30)	12.5% (4/32)	9.1% (3/33)	10.0% (3/30)	12.2% (30/245)

続いて、B組における運動有能感の変容をみていくと、運動有能感の合計得点は42.53点から46.38点と、1%水準で有意な向上を示していた。次元別にみると、特に「身体的有能さの認知」と「受容感」において1%水準で有意な向上が認められた。「統制感」において、有意な向上がみられなかったが、その要因として、上位群における「統制感」の得点の低下があげられる。B組の上位群は、「身体的有能さの認知」と「受容感」には向上がみられたが、「統制感」については質問項目でみても向上している項目がなかった。難しい運動ができるようになる自信について低下していた原因としては、今回の短距離走の授業は、できない運動をできるようにしていくといった学習ではなく、適切な走り方を身につけることを目指していたためと考えられる。

また、学級全体、上位群、下位群において特に「受容感」の高まりが示されていた。実際の授業で、児童がどの程度の言葉かけを行ってもらっていたかを明らかにするために、形成的授業評価と併せて調査した、「今日の体育の授業で、先生に声をかけてもらいましたか？それは役に立ちましたか？」、「今日の体育の授業で、友だちに声をかけてもらいましたか？それは役に立ちましたか？」の質問に対する回答結果を示した。教師から声をかけてもらった児童の割合は1時間あたり68.2%で、その言葉が役に立ったと回答した児童の割合が1時間あたり35.7%であった。また、友だちから声をかけてもらった児童の割合が1時間あたり70.5%で、その言葉が役に立ったと回答した児童の割合が1時間あたり48.8%であった。この結果は、A組に比べて高い値で推移していることがわかる。これは、教師と児童、仲間同士の関わり方が促進され、肯定的に関わっていたこと推察される。児童たちが教師や仲間からの声かけをたくさんもらいながら学習を進めていくことで、「受容感」が高まっていくことが確認された。

「身体的有能さの認知」については、1%水準で有意な向上が認められ、特に中位群については大きく向上していた。このように、中位群の「身体的有能さの認知」の向上には、タイムが有意に向上したことが大きな要因と考えられる。しかし、下位群においてもタイ

ムが単元前後で有意に向上したにも関わらず、「身体的有能さ認知」については有意な向上は認められなかった。質問項目から8の「運動の上手な見本として、よく選ばれます」について得点の向上はみられていたが、他の項目と比べて極端に低い値であった。運動有能感の低い児童には、上手な見本として選ばれることが少ない実態があることから、「身体的有能さの認知」の向上に結び付かなかったと考えられる。このことから、運動有能感が低い児童については、タイムの向上も含めて、少しでも学習状況に改善がみられたならば、学級全体に対して紹介したりすることによって、運動に対する自信を深めることにつながっていくのではないかと考える。

表 4-24. B組における形成的授業評価の教師や仲間からの声かけの割合

	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	平均
教師からの声かけ	71.9% (23/32)	42.4% (14/33)	66.7% (22/33)	45.5% (15/33)	66.7% (20/30)	45.5% (15/33)	56.3% (18/32)	43.8% (14/32)	68.2% (176/258)
役に立った	21.9% (7/32)	30.3% (10/33)	45.5% (15/33)	18.2% (6/33)	53.3% (16/30)	36.4% (12/33)	50.0% (16/32)	31.3% (10/32)	35.7% (92/258)
友だちからの声かけ	43.8% (14/32)	15.2% (5/33)	45.5% (15/33)	90.9% (30/33)	90.0% (27/30)	97.0% (32/33)	93.8% (30/32)	90.6% (29/32)	70.5% (182/258)
役に立った	31.3% (10/32)	6.1% (2/33)	27.3% (9/33)	63.6% (21/33)	73.3% (22/30)	69.7% (23/33)	68.8% (22/32)	53.1% (17/32)	48.8% (126/258)

## 第2項 運動有能感が低い児童の運動有能感を高めるための方策

本授業実践の結果より、運動有能感が低い児童の運動有能感を高めるための方策として、①技能レベルを向上させる工夫、②肯定的な雰囲気の中で学習に取り組めるグループ編成、③肯定的な人間関係行動や情意行動を意図的に生じさせるための指導の3つが考えられる。

まず、①技能レベルを向上させる工夫についてであるが、2人の抽出児に共通していたことはタイムが大きく向上しなかったことによって運動有能感を高めることができなかったということであった。運動に対する自信がない児童の技能を高めることは決して容易なことではないが、それでも一定レベルの技能の向上が保証されなければ運動有能感の向上にはつながっていかない。このことは、抽出児の診断的・総括的授業評価の「技能」次元において大きな高まりがみられなかったことから明らかである。

次に、②肯定的な雰囲気の中で学習に取り組めるグループ編成についてであるが、A組の抽出児については、グループの仲間との間に否定的な人間関係行動がみられる場面が多く確認された。また、抽出児の方から仲間に対して声をかけるといった行動も非常に少なく、仲間の方から話しかけられる場面や指示を受けたりする場面が多くみられた。また、仲間同士でふざけ合うといったオフタスク場面もたびたび見られ、学習には直接関係のない活動を行っていることもあった。適切に学習へ取り組めるようにグループの編成を考慮することによって、肯定的な雰囲気の中で学習を行うことができ、「受容感」にも高まりが得ら

れるのではないかと考える。

最後の③肯定的な人間関係行動や情意行動を意図的に生じさせるための指導については、仲間同士の言葉かけを促進する学習カードを使ったりすることで、児童同士がお互いに言葉かけを行い、肯定的な情意行動が出現していくのではないかと考えたが、本実践では抽出児を中心とした肯定的な人間関係行動・情意行動の出現頻度が少ない傾向にあった。運動有能感を高めていくためには、仲間同士が肯定的に関わり合いながら学習を進めていくことが大切である。そのためにも、ゲームの前にチームで円陣を組んだり、良いプレイなどに対して仲間同士でハイタッチをしたりするなどの具体的な態度を促進していけるような指導を行っていくことで、仲間同士の濃密な関わり合いを実現していくことが可能になる。

以上が、個人種目の集団化を取り入れた授業実践から明らかになった、運動有能感が低い児童の運動有能感を高めるための方策である。

## 結章

### 第1節 本研究のまとめ

本研究では、小学校の体育授業において運動有能感が低い児童の運動有能感を高める指導プログラムを教材、教師、仲間（学習集団）の3観点に着目しながら作成し、そのプログラムが運動有能感の低い児童において、どのような学習成果を保証し得るかについて検討することを目的とした。

第1章では、運動が苦手な児童に着目した先行研究について児童の実態を概説し、課題について考察した。さらに、主体的に運動に取り組むために運動有能感の高まりの必要性を概説し、児童にとってどのような影響を与えるのかを論じた。まず、運動が苦手な児童は、実際の体育授業において運動に関わる頻度が少ないことがあげられた。そのために、ますます運動に対して消極的になり、運動技能を高めるための機会を失ってしまい、運動が苦手なままになってしまう悪循環を起こしている現状が明らかにされた。そのため、運動が苦手な児童に対して影響する要因として、①教材、②教師、③仲間（学習集団）の3つの授業の条件に関わったあり方が福島ら（1999）によって指摘された。そこで、それぞれの視点からプログラムを作成し、運動が苦手な児童にアプローチしていくことによって、児童の学習を保証していくことができると考えた。

第2章では、戦術学習モデルを適用した小学校高学年のサッカーの授業実践をもとに、運動有能感の変容から運動有能感の低い児童の実態を考察した。対象となったのは小学校5年生で、単元目標として、ボールを持たないときの動きである「サポート」の習得を位置づけ、運動が苦手な児童でも学習に積極的に取り組むことが期待されると考えた。その結果、運動有能感が低い児童の運動有能感を高める方策として、①教師や仲間（学習集団）の肯定的な関わり合い、②基本的な技能の向上の保証の2点を示した。

①教師や仲間（学習集団）の肯定的な関わり合いについては、運動有能感の低い児童が教師や同じグループのメンバーと肯定的な関わり合いを行っていたことで、運動有能感における「受容感」を高めることに結び付いていた。②基本的な技能の向上の保証については、戦術学習モデルを適用したことによって、運動有能感が低い児童でもボールを持たないときの動きである「サポート」を身につけることができたが、基本的なボール操作の技能については向上しなかった。そのため、実際のゲーム場面においてパフォーマンスの成功体験が得られずに、運動有能感の「身体的有能さの認知」と「統制感」に向上がみられなかった。このことから、学習の対象となる運動やスポーツの基本的な技能の向上については最低限保証する必要があると言える。

第3章では、個人種目の集団化を取り入れた授業実践をもとに、運動有能感の変容から運動有能感の低い児童の実態について考察した。対象は小学校6年生の陸上運動の短距離走の単元であった。単元の目標には、走り方の基本を身につけて速くなることが位置づけ

られていた。その結果、運動有能感が低い児童の運動有能感を高めるための方策として①技能レベルを向上させる工夫、②肯定的な雰囲気の中で学習に取り組めるグループ編成、③肯定的な人間関係行動や情意行動を意図的に生じさせるための指導の3点を示した。①技能を向上させる工夫については、運動有能感が低かった児童は、技能の向上がみられないために運動有能感が向上していかない実態明らかになった。そのため、教材・教具の開発を含めた、技能を向上させるためのさらなる工夫が求められるといえる。②肯定的な雰囲気で学習を進めていけるグループ編成については、グループによる学習活動において、抽出児がグループのメンバーとの否定的な人間関係行動を見せたり、オフタスク行動といった学習に直接関係のない活動を行っている状況が確認された。適切に学習へ従事できるようにグループ編成に配慮することで運動有能感の低い児童の学習活動も安定していくと考えられる。③肯定的な人間関係行動や情意行動を生じさせることが可能になる場面の意図的な設定については、抽出児の学習状況から肯定的な人間関係行動や情意行動の出現回数が少なかったことが確認されたため、運動有能感の「受容感」の向上につながらなかったと考えられた。本実践授業では、学習カードによって児童同士の言葉かけを促進させ、自然発生的に児童の関わり生じやすいように工夫したが、円陣を組んだりハイタッチをしたりするなどといった、意図的に仲間同士による肯定的な人間関係行動や情意行動を生じさせるような指導が必要といえる。

## 第2節 今後の課題

今回の授業実践では、運動が苦手な児童と運動有能感が低い児童を同じに扱っている。実際には、運動は苦手であるが運動有能感が高い児童がいたり、運動は得意であるが運動に対して否定的な運動有能感が低い児童もいたりする。それぞれの児童を対象にした研究も同じように行っていかなければならないと考える。さらに、児童によって性格や技能レベルも異なるため、運動有能感の低い児童の学習状況を改善していくための方策について、一般化を図ることは容易ではない。そのため、本研究のような事例を積み重ね、成果を蓄積していくことが今後の課題としてあげられる。

また、教材についてもさらなる検討が必要になる。本研究では、ゴール型のサッカーと陸上運動の短距離走で授業を実践した。これら以外の種目においても、戦術学習モデルや個人種目の集団化を取り入れた授業を実践し、成果や課題を検討していく必要がある。

表一覧

- 表 2-1. 福島ら（1999）の研究における検証授業の特徴
- 表 2-2. 岡本ら（1999）の研究における検証授業の特徴
- 表 2-3. 細越（2003）の研究における検証授業の特徴
- 表 2-4. 運動有能感による効果的な変化と内面的変容（元塚,2010,p.111）
- 表 2-5. 運動有能感を高める指導方略の工夫（元塚,2010,p.112）
- 表 2-6. 仲井・平野（2011）によるゴール型ゲームの単元の特徴
- 表 2-7. 仲井・平野（2011）による運動有能感を高める手立て（仲井・平井,2011,p.217）
- 表 2-8. 水谷・岡澤（1999）による走り幅跳びの単元の特徴
- 表 2-9. 水谷・岡澤（1999）による運動有能感を高める手立て（水谷・岡澤,1999,p.69）
- 表 2-10. 水谷・岡澤（1999）の実践授業における単元計画（水谷・岡澤,1999,p.68）
- 表 3-1. 形成的授業評価の調査票（高橋ほか,2003,p.163 より筆者作成）
- 表 3-2. 診断的授業評価・総括的授業評価の調査票（高橋ほか,1994,p.234 より筆者作成）
- 表 3-3. 運動有能感測定尺度（岡沢ほか,1996,p.153 を参考に筆者作成）
- 表 3-4. 学級全体の形成的授業評価の結果
- 表 3-5. 診断的・総括的授業評価の学級全体の結果
- 表 3-6. 学級全体におけるゲームパフォーマンスの結果
- 表 3-7. 学級全体における単元前後の運動有能感の測定結果
- 表 3-8. 群別にみた単元前後の運動有能感の測定結果
- 表 3-9. 抽出児における形成的授業評価の推移
- 表 3-10. 抽出児の診断的・総括的授業評価の結果
- 表 3-11. 抽出児のゲームパフォーマンスの変容
- 表 3-12. 抽出児に対する教師の相互作用の頻度
- 表 3-13. 抽出児と仲間の関わりの頻度
- 表 3-14. 抽出児の単元前後の運動有能感の測定結果
- 表 3-15. 形成的授業評価における教師や仲間からの声かけの割合
- 表 4-1. A 組における形成的授業評価の結果
- 表 4-2. 診断的・総括的授業評価の A 組全体の結果
- 表 4-3. A 組における運動有能感別でみる単元前後の 50m タイムの変化
- 表 4-4. B 組における形成的授業評価の結果
- 表 4-5. B 組の診断的・総括的授業評価の結果
- 表 4-6. B 組における運動有能感別でみる単元前後の 50m タイムの変化
- 表 4-7. A 組全体における単元前後の運動有能感の測定結果
- 表 4-8. A 組における運動有能感の合計点別に分けた運動有能感の変化
- 表 4-9. B 組全体における単元前後の運動有能感の測定結果
- 表 4-10. B 組における運動有能感の合計点別に分けた運動有能感の変化

- 表 4-11. A 組の抽出児における形成的授業評価の結果
- 表 4-12. A 組の抽出児の診断的・総括的授業評価の結果
- 表 4-13. B 組の抽出児における形成的授業評価の結果
- 表 4-14. B 組の抽出児における診断的・総括的授業評価の結果
- 表 4-15. A 組の抽出児に対する教師の相互作用の頻度
- 表 4-16. B 組の抽出児に対する教師の相互作用の頻度
- 表 4-17. A 組の抽出児と仲間の関わりの頻度
- 表 4-18. B 組の抽出児と仲間の関わりの頻度
- 表 4-19. A 組の抽出児における 50m 走のタイム変化
- 表 4-20. B 組の抽出児における 50m 走のタイム変化
- 表 4-21. A 組の抽出児の単元前後の運動有能感の測定結果
- 表 4-22. B 組の抽出児の単元前後の運動有能感の測定結果
- 表 4-23. A 組における形成的授業評価の教師や仲間からの声かけの割合
- 表 4-24. B 組における形成的授業評価の教師や仲間からの声かけの割合

#### 図一覧

- 図 1-1. H25 年度全国体力・運動能力，運動習慣等調査：小学校第 5 学年男子（文部科学省,2013,p.55）
- 図 1-2. H25 年度全国体力・運動能力，運動習慣等調査：小学校第 5 学年女子（文部科学省,2013,p.55）
- 図 1-3. 本研究における運動有能感が低い児童に対する 3 観点からの介入
- 図 2-1. セストボールの単元計画（仲井・平井,2011,p.217）
- 図 2-2. 走り幅跳びの単元計画（水谷・岡澤,1999,p.68）
- 図 2-3. 励まし合い・認め合いを高めることをねらいとした学習資料（白石,2008,p.47）
- 図 2-4. 仲間同士の言葉かけを促進する学習カード（白石,2008,p.47 を参考に筆者作成）
- 図 3-1. サッカーを基にした簡易化されたゲームの授業計画
- 図 3-2. グリッドパスゲーム（吉永・馬場,2009,p.17 より筆者作成）
- 図 3-3. 学級全体の形成的授業評価の推移
- 図 3-4. 抽出児における形成的授業評価の推移
- 図 4-1. 小学校 6 年生を対象とした短距離走の授業計画
- 図 4-2. A 組における形成的授業評価の推移
- 図 4-3. B 組における形成的授業評価の推移
- 図 4-4. A 組の抽出児における形成的授業評価の推移
- 図 4-5. B 組の抽出児における形成的授業評価の推移

## 引用・参考文献

- 馬場智哉（2007）学ぶ楽しさを味わい 主体的に運動に取り組む体育授業の在り方—ボール運動におけるチームづくりを通して—, 平成 19 年度さいたま市長研修教員研修報告書.
- E.L.デシ：安藤延男，石田梅男訳（1980）内発的動機づけ—実験社会心理学的アプローチ—，誠信書房：東京.
- 福島祐子，高橋健夫，大友智，深見英一郎，細越淳二（1999）子どもの学習行動と教師の関わり行動についての検討—特に技能水準下位児を対象として—。よい体育授業の条件に関する実証的研究—計画・過程・成果の総合的分析を通して—。（高橋健夫研究代表）平成 9・10 年度文部省科学研究費（基盤研究 B）研究成果報告書：75-88.
- 長谷川悦示，高橋健夫，浦井孝夫，松本富子（1995）小学校体育授業の形成的授業評価票及び診断基準作成の試み。スポーツ教育学研究 14（2）：91-101.
- 細越淳二（2003）運動技能水準下位児に対する教師の関わりについての事例的分析，国士舘大学人文学会紀要，36：17-29.
- 石塚秀幸，平野智之（2012）マット運動「側方倒立回転」の授業実践研究—運動有能感と仲間づくりに着目して—，宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要 35：205-212.
- 梶尾徹，橋爪和夫（2012）小学校の体育授業における教師や仲間の言葉がけと運動有能感との関連，富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要教育実践研究 6：107-115.
- 岩田靖（2003）ゲームを観察・分析する。高橋健夫編『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，pp58-61.
- 出原泰明（1991）「みんながうまくなること」を教える体育，大修館書店：東京.
- 上家卓，中道莉央，神林勲，石澤伸弘，森田憲輝，奥田知靖，高橋正年，山形昇平，岩田悟，朝倉潤，溝口仁志，檜山聡，秋月茜，福岡亮佑，松野修造，中島寿宏，志手典之，新開谷央（2014）小学校における体育授業への苦手意識に関する研究—運動有能感に着目して—，北海道教育大学紀要。教育科学編，62（2）：101-109.
- リンダ・L・グリフィン：高橋健夫・岡出美則訳（1999）ボール運動の指導プログラム，大修館書店：東京.
- 水谷雅美，岡澤祥訓（1999）運動有能感を高める走り幅跳びの授業実践—個人スポーツの集団ゲーム化—，体育科教育 47（9）：68-71.
- 水谷雅美（2003）感動を呼び，学習意欲を育むフラッグフットボールの授業。体育科教育 51（2）：46-50.
- 水谷雅美（2004）運動の苦手な子どもの学習意欲を高める授業実践の検討—フラッグフットボールの実践を事例に—。体育科教育 52（6）：51-56.
- 文部科学省（2003）子どもの体力向上のための総合的な方策について（答申），  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/021001.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/021001.htm)
- 文部科学省（2008）小学校学習指導要領解説：体育編，東洋館出版社：東京.

- 文部科学省（2008）幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）
- [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1216828.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1216828.htm)
- 文部科学省（2013）平成 25 年度全国体力・運動能力，運動習慣等調査，
- [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/sports/kodomo/zencyo/1342657.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/sports/kodomo/zencyo/1342657.htm)
- 元塚敏彦（1999）「運動に関する有能感」を高める工夫—「ペースランニング」と「バスケットボール」の授業実践をもとに—，*体育科教育* 47（8）：70-72.
- 元塚敏彦（2010）運動有能感を高める指導方略．高橋健夫，岡出美則，友添秀則，岩田靖編『新版体育科教育学入門』，大修館書店：東京，pp.110-116.
- 仲井順，平野智之（2011）運動有能感と戦術学習に着目したゴール型ゲーム授業の実践研究，*宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要* 34：215-222.
- 岡本洋，高橋健夫，大友智（1999）体育授業中における技能水準下位児の関わり合い行動に関する研究．よい体育授業の条件に関する実証的研究—計画・過程・成果の総合的分析を通して—．（高橋健夫研究代表）平成 9・10 年度文部省科学研究費（基盤研究 B）研究成果報告書：65-74.
- 岡沢祥訓，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，*スポーツ教育学研究* 16（2）：pp.145-155.
- 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，*体育科教育* 46（10）：47-49.
- 岡澤祥訓，諏訪祐一郎（1998）「運動の楽しさ」と「運動有能感」との関係，*体育科教育学研究* 46（12）：44-46.
- 岡澤祥訓，仲田幸代（1998）運動嫌いと運動有能感との関係，*体育科教育* 46（13）：42-44.
- 岡澤祥訓，馬場浩行（1998）運動有能感が体育授業中の生徒行動に及ぼす影響，*体育科教育* 46（14）：43-45.
- 岡澤祥訓（1998）なぜ，有能感なのか．*体育科教育* 46（6）：70-72.
- 岡澤祥訓（2002）運動への自信（有能感），市村操一，阪田尚彦，賀川昌明，松田泰定編『体育授業の心理学』，大修館書店：東京，pp.85-91.
- 大友智，岡沢祥訓，高橋健夫，清藤昭裕，幡勉，吉村誠（1991）生徒の技能水準が学習行動に及ぼす影響．*奈良教育大学紀要* 40（1）：97-105.
- 大友智，小川知哉（2003）小学校体育の質的研究の試み—体育の嫌いな児童の学習行動に影響を及ぼす要因は何か—，高橋健夫編『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.89-94.
- Scammon,R.E.（1930）*The measurement of the body in childhood*, Harris,J.A. (Ed.), *The measurement of Men*. University of Minnesota.
- 白石二三恵（2008）「コミュニケーション能力」を育む授業をデザインする，*体育科教育* 56（10）：46-50.

- 鈴木剛, 平野智之 (2013) 教師の「相互作用行動」が生徒の運動有能感に及ぼす効果—ベースボール型の授業実践を通して—, 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要 36 : 57-64.
- 高橋健夫, 岡沢祥訓, 中井隆司, 芳本真 (1992) 教師の「相互作用」行動が児童の学習行動及び授業成果に及ぼす影響について, 日本体育学会. 体育学研究 36 (3) : 193-208.
- 高橋健夫, 岡本洋 (1998) よい体育授業と教師の力量—できない子どもの学習行動の分析から—, 「発信型」学校体育の創造. 体育科教育 46 (17) : 83-87.
- 高橋健夫, 吉永武史 (2010) 小学校「戦術学習」を進める フラッグフットボールの体育授業, 明治図書 : 東京.
- 高橋健夫, 大友智, 高田俊也 (1994) 資料 ; 体育の授業分析の方法. 高橋健夫編『体育の授業を創る, 創造的な体育教材研究のために』, 大修館書店 : 東京, pp.234-235.
- 高橋健夫, 長谷川悦示, 刈谷三郎 (1994) 体育授業の「形成的評価法」作成の試み : 子どもの授業評価の構造に着目して. 体育学研究 39 (1) : 29-37.
- 高橋健夫・中井隆司 (2003) 教師の相互作用行動を分析する. 高橋健夫編『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, pp49-52.
- 米村耕平, 平野智之, 高橋健夫 (2003) 体育授業の雰囲気を観察する. 高橋健夫編『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, pp45-48.
- 吉永武史, 馬場智哉 (2009) サポート学習による小学校 5 年生のサッカーの授業実践とその成果, 体育科教育 57 (11) : 16-19.
- 吉永武史 (2003) ゲームパフォーマンスを分析する—GPAI を用いたゲーム分析—. taka 高橋健夫編『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, pp62-65.

## 謝辞

修士論文作成にあたり，指導教員である吉永先生には大変お世話になり，また，ご迷惑をお掛けしました．2年間，私のことを見捨てずに様々なことで気にかけてくださり，感謝の気持ちでいっぱいです．本当に有難うございました．また，友添先生と深見先生には本修士論文において，様々な疑問や修正についてのアドバイスをいただき，論文をより良くしていくことができました．先生方のご指導のもと，多くのことを学ぶことができた2年間になりました．有難うございました．

研究室では，竹村先生をはじめ，博士の先輩方には多くのことを学ばせて頂きました．研究以外のことでも気兼ねなく話ができる研究室であり，とても居心地がよかったと感じております．さらに，同期にも様々なことで助けてもらいました．みなさん、本当に有難うございました．