

琉球大学学術リポジトリ

運動を苦手とする児童の運動意欲を高める体育授業 づくりの工夫：運動有能感に着目して

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 琉球大学大学院教育学研究科 公開日: 2020-04-20 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 前田, 健, Maeda, Takeru メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/45733

運動を苦手とする児童の運動意欲を高める体育授業づくりの工夫

—運動有能感に着目して—

A Device of P.E. Lessons for Exercise to Motivate Children who are not good at Exercise:
Focused on Physical Competence

前田健

Takeru MAEDA

琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻

1. 問題関心

(1) 近年における小学校体育科の学習指導要領について

小学校学習指導要領解説体育編（2018）には、「生涯にわたって心身の健康を保持増進し豊かなスポーツライフを実現するための資質・能力を育成することを目指す」が究極的な目標であると記されている。

ところで、現行の学習指導要領にある、「生涯にわたって」という文言は今回ののみならず平成20年から書かれている文言である。「生涯にわたって身体活動を継続する」といわれると、文字通りの接続性に焦点があたるが、特に発達の途上にある子どもに関して言えば、特段の重要性があるだろう。例えば、竹中（2002）は、Boreham and Riddoch に依拠しながら、「子どもは、身体を動かすことで心臓・呼吸器系、筋骨格系や神経系、内分泌系を発達させ、筋力、筋持久力、スピード、パワー、および柔軟性を促進し、身体的な成長の刺激としていく。また、子どもは身体を動かす結果として、外界の環境に対して情報検索を行い、自分と外界との相互作用を通して精神的（メンタル・ヘルスや自己概念、自尊感情及び有能感）、社会的な成長（社会的スキル）もしていく」とするとともに、身体活動は子どもにとって「疾病予防、特に生活習慣病の罹病率への影響が示されている点である」と述べている。したがって、子ども時代から身体活動を行うことは、生涯にわたって身体活動を継続する上で極めて重要な営みであると言える。

(2) 生涯にわたって身体活動を続けることと内発的動機づけの関連

ではどのようにして、「生涯にわたり身体活動を続けよう」と人は思うのだろうか。まず初めに、生涯にわたって身体活動を続けていくには、「自らやりたい」と思うこと（内発的動機づけ）が不可欠だろう。運動・スポーツにおいては、内発的動機づけの程度が高いと困難があってもそれを乗り越え、運動を継続すると言われており、生涯体育・スポーツにとって極めて重要であるとされている（杉原, 2003）。他方で、Deci (1980) は内発的動機づけの本質は「自己決定」と「有能さ」の認知であると述べている。これらは独立しているのではなく、自己決定ができるのは有能であるからであり、有能になればなるほど自己決定の幅が広がるとされている（図1）。この考え方を学校における授業で考えてみると、運動技能の低い児童の自信をどのような方法で高めるかという問題となるだろう。さらに岡澤ら（1996）は、運動に対する自信（運動有能感）を、自己の能力、技能に対する肯定的認知である「身体的有能さの認知」だけでなく、自己の努力や練習によって、運動をどの程度できるようになるかという認知である「統制感」や教師や仲間か

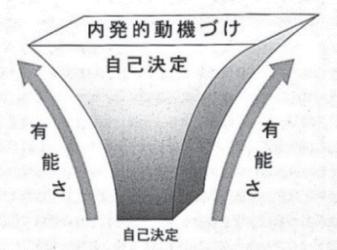


図1 自己決定と有能さの関係（杉原, 2003）

ら受け入れられているという認知である「受容感」の3つでとらえることが必要であると述べている。つまり、単に有能さだけが重要というわけではない。特に、運動が苦手な児童は、練習の仕方やそもそもその動き方が分からぬという状況にあることが多いと考えられ、他者（仲間）との学び合いや教え合いなどの関りの中で技能の習得につながり、同時に仲間から受け入れられているという認知である受容感が高まることが意欲の向上につながるのではないかと考える。また、現行の学習指導要領でも「生涯にわたって心身の健康を保持増進し豊かなスポーツライフを実現するための資質・能力を育成する」ためには「主体的・協働的な学習活動」が求められていることから、本研究では、運動有能感の3因子の1つである「受容感」に着目する。

（3）受容感に関する先行研究

それでは、受容感はどう研究してきたのかについて検討する。北見・吉野（2008）は、「器械運動の授業における教え合い学び合い活動が生徒の運動有能感に及ぼす影響」をテーマとして、中学校2年生2クラスを対象に実践研究を行っている。全8時間中6時間の授業の中盤に10分間の「教え合い・学び合い活動」を位置づけ、グループ内の友だち同士で、技のポイントや練習の仕方、工夫点や努力した点、課題などをお互いに教え合い活動の中での留意点を確認した。その結果、教え合い・学び合い活動は、「運動有能感」の3因子全ての得点を高めるのに効果的であり、特に受容感を高めることが大きく影響しているほか、「教え合い・学び合い活動」は、運動有能感下位群の生徒に対して有効な手段であることも明らかになった。

また、小畠・岡澤・石川（2007）は、「フラッグフットボールの特性が運動有能感に及ぼす影響」をテーマに、小学校3年生2クラスに全14時間の実践研究を行っている。全ての児童が多くの成功体験を持てたことが「身体的有能さの認知」に影響を与え、また、作戦を立てることによって一人ひとりに役割が与えられ、見通しを持ってゲームに参加できたことが「統制感」に影響を与え、さらに、役割が明確になったことや単元終盤の大会を通して仲間からの肯定的な関わりが行われた結果が「受容感」に影響を与えたことが明らかになった。

2. 研究目的

本研究の主な目的は、上記のような研究にならい、運動を苦手とする児童に着目して、運動有能感の3因子の1つである受容感を特に高める授業を構想し、そうした授業がクラス全体の運動意欲の向上につながるかを明らかにすることである。

3. 課題解決実習での実践

- （1）単元名：「水泳運動」
- （2）対象：連携協力校A小学校 第6学年の3クラス
- （3）単元とめざす授業像

水泳運動は、水の中という特殊な環境での活動におけるその物理的な特性（浮力、水圧、抗力、揚力など）を活かし、「浮く」「呼吸する」「進む」などの課題を達成し、水に親しむ楽しさや喜びを味わう低学年から中学年の学習から徐々に「クロール」「平泳ぎ」といった、「安定した呼吸」を獲得し泳ぐ距離や浮いている時間をのばし、記録を達成する高学年の学習へと段階的に「安全確保につながる運動」を目指すものだといってよい。

こうした水泳運動においては、「〇〇m泳げた」「〇〇秒で泳げた」など結果を重視し、「できること」を目標にした実践をよく目にする。しかし、こうした指導法は子どもたち同士の能力観が固定され、

泳力の低いグループの子は泳力の高いグループの子からは「へた」な存在だと劣った存在として捉えられる危険がある(学校体育研究同志会:2012)。学校体育研究同志会は、こうした弊害を克服すべく、「できる」ことだけを追究するのではなくて、「わかった上でできる」ことを目標とした授業を目指している(学校体育研究同志会:2012)。筆者は、こうした指導方法を継承している中島(2016)の指導方法をベースに授業をつくることにした。中島の実践には「発問型のグループ学習」に特徴があるほか、「ドル平泳法」から「近代泳法(クロール)」の習得に向けた、「系統的な指導」をベースにしたものとなっている。

(4) めざす児童像

グループ学習(異質集団)を通して、泳ぎの仕組みについて「わかる」ことと、友だちのつまずきから自分の泳ぎを客観的に振り返るだけではなく、友だちにアドバイスできる授業を目指す。つまりこれは、体育の授業の中で、自分のできた喜びを友だちが喜び、友だちのできた喜びを自分が喜ぶという関係を築くという点で、研究課題である「受容感」も高まるのではないかと予想した。

(5) 単元構造図

学習課題 (本時のめあて)	第1・2時	第3・4時	第5・6時	第7・8時	第9・10
	「浮く」「呼吸する」方法を科学しよう。	「ふしおき呼吸」の方法を科学しよう。	「ドル平泳法」の方法を科学しよう。	「クロール」の方法を科学しよう。	自分の記録に挑戦しよう。
学習の流れ	オリエンテーション 整列、号令、準備運動、めあての確認	基礎運動	休憩	休憩	整列号令、健康観察、着替え まとめ(教室で学習カードの記入、振り返り)
15	整列、号令、準備運動 めあての確認	グループ活動③ 「ふしおき呼吸」の一連の流れ	グループ活動⑤ 「ドル平泳法」の一連の流れ	グループ活動⑦ 「クロール」での息継ぎは?	グループ活動⑨ 「ドルクロ」「クロール」習熟練習
30	基礎運動 泳力測定	グループ活動① 「浮く」ためには?	グループ活動④ 「ふしおき呼吸」での息継ぎは?	グループ活動⑥ 「ドル平泳法」習熟練習	グループ活動⑧ 「片手ドルクロ」「ドルクロ」習熟練習
45	グループ活動② 「息継ぎ」の仕方	休憩	休憩	休憩	グループ活動⑩ 自分ができる泳法で記録に挑戦(泳力測定)
60					
75					
90					
評価					
知・技 学・人		観察(毎時間、グループを絞って観察する)			
思・判・表	学習カード	学習カード	学習カード	学習カード	学習カード

(6) 運動有能感を高める授業づくりの手立て

①身体的有能さの認知を高める手立て

身体的有能さの認知を高めるには、児童に「自己の運動能力が高まった」と感じさせることが重要な課題となってくる。水泳学習において成果を感じるのは「泳いた距離」なので、水泳学習をする前の泳力と学習後の泳力を測定した。また、学習の流れにおいては、特に下位の児童に多くの成功体験を持たせることを大事にした。

②統制感を高める手立て

統制感を高めるには、課題達成のために考え、動きを工夫することが技能や記録の高まりにつながったという経験が大切になってくる。そのため、水泳運動の水の中という特殊な環境での活動における

るその物理的な特性を理解するため、「浮く」「呼吸する」「進む」の実験をグループで仮説を立て（図1），解決へと導けることをねらいとした。

③受容感を高める手立て

受容感を高めるには、「学習仲間や教師から何らかの評価されている」と感じることが大切である。そのため、第1時でグループ（異質集団）を作り、全10時間同じグループで活動（図2）を行い、お互いの成長を認め合える関係を築くことをねらいとした。また、積極的に肯定的な発言が飛び交うなどの良い雰囲気づくりが出来ているグループ、友だちのつまずきから自分の泳ぎを客観的に振り返ったり、友だちのつまずきを分析してアドバイスしている様子を授業の振り返りのときに紹介し、全体で共有するように心がけた。



図1 グループの話し合いの様子



図2 グループ活動の様子

（7）結果と考察

①因子分析の結果

連携協力校A小学校第6学年の3クラス 81名を対象に、4月・7月と「運動有能感尺度（岡澤、1996）」に基づく12項目からなるアンケート調査を実施し、因子数を固有値1.00以上で規定した主成分分析・バリマックス回転法による因子分析を試みた。なお、これは岡澤ら（1996）の運動有能感の構造の分析にならっている。

岡澤らの分析によると、小学校、中学校、高校、大学とどの発達段階でも因子数ならびに因子構成は変わらないとされていたが、筆者が行った結果では、4月は2因子、7月は3因子が抽出されている。

表1 運動有能感尺度（4月） N=81

	成分	
	自己能力の肯定的認知	受容感
1. 運動能力が優れていると思います。	0.817	0.337
2. たいていの運動は上手にできます。	0.832	0.383
3. 練習をすれば、必ず技術や記録は伸びると思います。	0.792	0.303
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。	0.893	0.101
5. 運動をしている時、先生が励ましたり、応援してくれます。	0.106	0.783
6. 運動をしている時、友達が励ましたり、応援してくれます。	0.200	0.858
7. 一緒に運動をしようと誘ってくれる友達がいます。	0.239	0.770
8. 運動の上手な見本として、よく選ばれます。	0.547	0.559
9. 一緒に運動する友達がいます。	0.493	0.585
10. 運動について自信を持っているほうです。	0.815	0.410
11. 少し難しい技でも、努力すればできると思います。	0.876	0.142
12. できない技でも、諦めないで練習すればできるようになると思います。	0.845	0.203

因子抽出法：主成分分析
回転法：Kaiser の正規化を伴うバリマックス法 a. 3回の反復で回転が収束しました。

4月の結果（表1）を見てみると第1因子は、岡澤らとは異なる7項目で構成されており、自己の運動能力、運動技能に対する肯定的認知に関する項目、自己の努力や練習によって運動をどの程度コントロールできると認知しているかを示す項目で構成されていることから、「自己能力の肯定的認知」の因子と命名する。第2因子の構成も岡澤らとは異なっており、5項目で構成されている。「8. 運動の上手な見本として、よく選ばれます。」の項目は、本来であれば「身体的有能さの認知（岡澤、1996）」

の因子に含まれているが、児童と教師の信頼関係を築き始める4月の時点での児童は「運動の上手な見本として、よく選ばれる=教師に頼られているんだ」と思っているのだろうと判断した。このように異なる側面はあるものの、運動場面で教師や仲間から受け入れられているという認知に関する項目で構成は岡澤らと変わらないことから、「受容感」の因子と命名している。

表2 運動有能感尺度（7月） N=81

	成分		
	身体的有能さの認知	統制感	受容感
1. 運動能力が優れていると思います。	0.854	0.346	0.190
2. たいていの運動は上手にできます。	0.814	0.406	0.167
3. 練習をすれば、必ず技術や記録は伸びると思います。	0.315	0.872	0.176
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。	0.338	0.832	0.190
5. 運動をしている時、先生が励ましたり、応援してくれます。	-0.076	0.261	0.777
6. 運動をしている時、友達が励ましたり、応援してくれます。	0.378	0.117	0.788
7. 一緒に運動をしようと誘ってくれる友達がいます。	0.397	0.222	0.658
8. 運動の上手な見本として、よく選ばれます。	0.784	0.174	0.177
9. 一緒に運動する友達がいます。	0.548	0.304	0.225
10. 運動について自信を持っているほうです。	0.858	0.369	0.078
11. 少し難しい技でも、努力すればできると思います。	0.412	0.791	0.252
12. できない技でも、諦めないで練習すればできるようになると思います。	0.284	0.806	0.266

因子抽出法：主成分分析

回転法：Kaiser の正規化を伴うバリマックス法 a. 6 回の反復で回転が収束しました。

続いて7月の結果（表2）を見てみると第1因子は、5項目で構成されており、自己の運動能力、運動技能に対する肯定的認知に関する項目で構成されていることから、「身体的有能さの認知」の因子と命名している（岡澤, 1996）。4月の結果と比較してみると、「8. 運動の上手な見本として、よく選ばれます。」の項目に変化があったのは授業を通して児童の中で「運動の上手な見本として、よく選ばれる=自分は運動能力が高いんだ」と思うようになったのではないかと考えられる。第2因子は、4項目で構成されており、自己の努力や練習によって運動をどの程度コントロールできると認知しているかを示す項目で構成されていることから、「統制感」の因子と命名している（岡澤, 1996）。第3因子は、3項目で構成されており、運動場面で教師や仲間から受け入れられているという認知に関する項目で構成していることから、「受容感」の因子と命名している（岡澤, 1996）。

また、以上の各因子に関する信頼性を検討するためにクロンバッックの α 係数を算出した。各因子の内的整合性を見ると、4月では、第1因子が $\alpha=0.95$ 、第2因子が $\alpha=0.84$ 、7月では、第1因子が $\alpha=0.91$ 、第2因子が $\alpha=0.94$ 、第3因子が $\alpha=0.72$ と全体的に比較的高い値が得られた。これらの結果からは、どの発達段階においても同様の運動有能感に関する因子が見出せるわけではなく、実践を介在させていない4月には「運動有能感」の因子構成は異なっていることがうかがえる。

②運動有能感の得点の変化

上記でも述べたアンケート調査の結果を、運動有能感と構成する3つの因子の実践の事前と事後の平均値および標準偏差を算出した後、平均値の差の検定（t検定）を行った。その結果（表3）、「運動有能感」「統制感」「受容感」の得点は事前と事後に関して5%水準で有意差が見られた。このことから、筆者が運動有能感を高めるための手立てとして工夫して行った実践の効果があったと考えることができる。

表3 運動有能感の各因子の平均値とt検定結果

N=81	単元前(4月)	単元後(7月)	t 値
運動 有 能 感	44.6	45.9	0.03*
身体的有能さの認知	13.2	13.1	0.90
統 制 感	15.7	16.3	0.04*
受 容 感	15.7	16.5	0.01**

* p < 0.05 ** p < 0.01

③児童の変化

表4 運動が苦手な児童の泳力測定の結果

クラス	単元前	単元後										
1組	7m	32m	7m	50m	11m	25m	12m	25m	12m	25m	12m	16m
	17m	23m	18m	30m	20m	25m	22m	50m				
2組	1m	13m	4m	33m	5m	25m	6m	20m	6m	23m	7m	22m
	8m	25m	12m	50m	16m	62m	17m	50m	20m	26m		
3組	3m	21m	5m	25m	5m	17m	7m	25m	7m	22m	8m	27m
	8m	25m	11m	30m	12m	28m	12m	25m	16m	30m	17m	25m
	18m	28m	22m	30m								

上記の表4は、授業前後の水泳が苦手な児童（授業前の泳力が25m未満）の泳力測定の一覧である。これをみると、4m～46mと個人差はあるものの全員が伸びており、授業の効果がうかがえる。以下では、授業の効果を、水泳が苦手だった児童の感想から見ていきたい。

1組	「最初のころは12mも泳げなかつたが32mまで泳げるようになった。足がつきそうになつたら「あと〇mだよ～がんばれ～」などと言ってくれた。」（受容感）
	「最初、息つきができなくて25m泳げるか心配だったけど、RさんやM先生からいろいろ教えてもらつたりして、息つきができるようになり、25m泳げました。」（受容感、統制感）
	「教えてもらひながらやつたら、ゆっくり動かすができるようになつた。毎時間、実験をしながら泳ぎやすい方法がわかるようになって、来年はもっと泳げるようになつた。」（受容感、意欲）
	「去年の水泳学習では、息つきの仕方が分からず泳いでいたのですぐ苦しくなつたけど、今年は息つきの仕方がよく分かつた。水泳学習がちょっとだけ好きになりました。」（統制感、意欲）
	「25mあと少しの時、横で応援してくれて、私も頑張ろうとか思い25m達成して、みんなの応援でより強くなりました。また、友達のアドバイスでより泳げるようになりました。」（受容感）
	「私はクロールが一番嫌いでしたが、一時間ずつ変わる課題を「必ずできるようになる」と決めて、最後にクロールをやってみるといつの間にかできるようになつました。」（意欲、統制感）
	「自分が変わつた事は、30mも泳げるようになり、息つきが上手になつた事です。クロールの手のあげる大きさなど、水に最初は浮けなかつたけど、どんなしたら浮くかなど、グループの人と話し合つてどんなしたら浮くかがわかりました。」（身体的有能さの認知、受容感）
	「最初は全然泳げなかつたけど今はクロールもだんだん泳げるようになつてきつていて、とっても嬉しいし、とっても達成感があります。」（意欲）
	「泳ぐのが苦手で、一番呼吸が難しかつたのですが、呼吸で気をつけることを教えてもらつたりし、呼吸が少しできるようになりました。」（受容感、統制感）
	「最初は全然泳げなくて、去年よりもひどかつたけどM先生やGさんやRさんやK先生たちのアドバイスを聞いてどんどん上達していつて、今日の記録会では13mを泳げて去年よりも泳げた。それも、みんなのアドバイスをもらつてからこそ出せたと僕は思います。僕はそんなみんなのことを尊敬しています。」（受容感、統制感）
2組	「息つきが上手になり去年よりもたくさん泳げるようになつた。最初はプール学習が嫌だつたけど、今は泳げるようになつて楽しいと思えるようになつた。」（意欲）
	「25mは泳げなかつたけど、息つきができるようになつたので良かった。あとは、落ち着いて泳げるようになつた。いつもアドバイスをくれた友達には感謝したいです。」（統制感、受容感）
	「5年生の頃はクロールができなかつたので、壁を蹴つて、息つきをしないで10mしか泳げなかつたけど、今年はクロールの息つきができるようになつて21m泳げたので嬉しかつた。」（意欲）
	「記録を測定する時に、先生や周りの人から応援されて、今までよりも一番長く泳ぐことができました。25mは泳ぐことができなかつたけど、今までの授業でグループの人やペアの人と協力すること、応援の大切さを学んだと思います。」（受容感）
	「僕は、今まで水泳が体育で苦手で嫌だつたけど、25m泳ぐことができて、とても嬉しかつたし、楽しかつたです。それは、先生や友達のたくさんのアドバイスがあつたからだと思います。これからも、水泳を続けたいなと思いました。」（意欲、受容感）
	「Mさんがいっぱいいろいろなことを教えてくれていろいろわかつて、いろいろできました。そして、全然泳げなかつた私が25m泳げて、自分でも信じられませんでした。Mさんにありがとうございます。M先生も応援してくれてありがとうございます。」（統制感、受容感）
	「プールの最初は8mしか泳げなかつたけれど、今は25m以上泳げるまで上達した。私は急いで泳ごうとするので、ゆっくり泳げるようになるのが課題だと思った。」（統制感、身体的有能さの認知）
	「最初は全然泳げなかつたけど今はクロールもだんだん泳げるようになつて、とっても嬉しいし、とっても達成感があります。」（意欲）
	「去年よりも息つきがよくなつた。でも、まだ泳げない。でも、先生や友達のアドバイスをもらつて、泳げるようになつた。」（意欲）
	「最初は全然泳げなかつたけど、今は25m泳げます。」（意欲）
3組	「最初は全然泳げなかつたけど、今は25m泳げます。」（意欲）
	「最初は全然泳げなかつたけど、今は25m泳げます。」（意欲）
	「最初は全然泳げなかつたけど、今は25m泳げます。」（意欲）
	「最初は全然泳げなかつたけど、今は25m泳げます。」（意欲）
	「最初は全然泳げなかつたけど、今は25m泳げます。」（意欲）

上記の感想からは、「25mあと少しの時、横で応援してくれて、私も頑張ろうとか思い 25m達成して、みんなの応援でより強くなりました。また、友達のアドバイスでより泳げるようになりましたや、「最初は全然泳げなくて、去年よりもひどかったけどM先生やGさんやRさんやK先生たちのアドバイスを聞いてどんどん上達していって、今日の記録会では13mを泳げて去年よりも泳げた。それも、みんなのアドバイスをもらってきたからこそ出せたと僕は思います」や、「記録を測定する時に、先生や周りの人から応援されて、今までよりも一番長く泳ぐことができました。…今までの授業でグループの人やペアの人と協力すること、応援の大切さを学んだと思います」や、「Mさんがいっぱいいろいろなことを教えてくれていろいろわかって、いろいろできました。そして、全然泳げなかつた私が25m泳げて、自分でも信じられませんでした。Mさんにありがとうございます。M先生も応援してくれてありがとうございます。」などにみるように、水泳が苦手だった児童は「他者との関わり(受容感)」が多ければ多いほど「技能の向上(身体的有能さの認知)」につながったという内容が多い。また、「教えてもらひながらやつたら、ゆっくり動かすができるようになつた。毎時間、実験をしながら泳ぎやすい方法がわかるようになつて、来年はもっと泳げるようになつた」とや「最初は全然泳げなかつたけど今はクロールもだんだん泳げるようになつてきているのでとつても嬉しいし、とつても達成感があります。」など「技能」が向上すると同時に「意欲」も向上しているのが読み取れる。

次に、水泳が得意な児童にはどう効果があったのか見ていきたい。

1組	<p>「去年は200m泳げたけど息がとても苦しかった。でも、今年は150mしか泳げなかつたけど<u>科学方法で息つぎの楽なやり方を見つけてやってみたら去年より苦しくなかつた</u>。科学したことをみんなで協力してできたから、またみんなで水泳を行いたい。」(身体的有能さの認知、受容感)</p> <p>「最後のプールで天気も良かつたし、Kさんが50mを泳げて、教えてあげてよかつたな～と思ひました。」(受容感)</p> <p>「<u>基礎的な動き「浮く」「呼吸」「進む」を意識することで、いいリズムを作ることができて、リラックスし、水泳の本当の泳ぎ方がわかり、水泳の楽しさがわかりました。</u>」(身体的有能さの認知)</p>
2組	<p>「目標の50mを達成できたのでよかつた。それに、<u>友達にアドバイスをしたり、言われてたりして、上手くなれた</u>と思ったのでよかつた。」(身体的有能さの認知、受容感)</p> <p>「アドバイスや教えたりすることが、前より上手になった感じがします。そして、教えて分かつたことも増えました。これからも水泳を続けていき、新しい発見があつたらいいなと思いました。」(意欲)</p>
3組	<p>「新しい記録に挑戦し、<u>今までの泳ぎ方よりもっといいようにしたい</u>ということを達成することができたので良かつた。また、ペア学習することによって友達と協力し合うことができて楽しく学習を進められたので良かつたです。」(身体的有能さの認知、受容感)</p> <p>「私が変わったと思うことは、<u>友達との関係です</u>。なぜなら、<u>グループ活動やペアでの活動をしたから、関係がもっと深まつたのかな</u>と思ひました。」(受容感)</p> <p>「<u>基礎から教えてもらったので息つぎも上手にできるようになったし、スピードも速く泳げるようになりました。</u>」(身体的有能さの認知)</p>

上記の感想からは、「Kさんが50mを泳げて、教えていてよかつたな～と思ひました。」や、「アドバイスや教えたりすることが、前より上手になった感じがします。そして、教えて分かつたことも増えました」などにみるように、もともと水泳が得意だった児童は「苦手な児童」と一緒に活動したり、積極的にアドバイスしたりすることでその子の成長を共感していることがわかる。また、「去年は200m泳げたけど息がとても苦しかった。でも、今年は150mしか泳げなかつたけど科学方法で息つぎの楽なやり方を見つけてやってみたら去年より苦しくなかつた。科学したことをみんなで協力してできたから、またみんなで水泳を行いたい」や、「基礎的な動き「浮く」「呼吸」「進む」を意識することで、いいリズムを作ることができて、リラックスし、水泳の本当の泳ぎ方がわかり、水泳の楽しさがわかりました。」や、「基礎から教えてもらったので息つぎも上手にできるようになったし、スピードも速く泳げるようになりました。」のように、「苦手な児童への手立て」が実際には自分自身が習得してい

る基礎的な技能を学ぶ機会になり、それが自身の技能の向上につながったという内容が多い。今回、授業づくりを行うにあたって特に水泳が苦手な児童の「運動有能感」を高める手立てを工夫したが、結果的には水泳が苦手な児童にも得意な児童にも効果があったのではないかと考える。

4. まとめ

本研究では、小畠・岡澤・石川（2007）や北見・吉野（2008）のような研究にならい、運動（本研究では水泳運動）を苦手とする児童に着目して、運動有能感の3因子の1つである受容感を特に高める授業を構想し、こうした授業がクラス全体の運動意欲の向上につながるかを明らかにすることをめざし、実践を試みた。

授業の成果としては、筆者の実践した手立て「①異質集団での協同学習②発問型の学習③ドル平泳法からの近代泳法（クロール）の習得に向けた、系統的な指導④肯定的な発言が飛び交うなどの良い雰囲気づくり」が小畠・岡澤・石川（2007）や北見・吉野（2008）の研究結果と同様に「水泳が苦手だった児童」の技能面の上達や意欲の向上に効果を与えたことが多く見受けられたことである。また、水泳が苦手な児童の運動有能感を高める手立ての工夫が「水泳が得意な児童」の技能面の更なる上達や意欲の向上にもつながったことである。このことから、本来個人競技である水泳運動においても筆者の実践を導入することは、受容感を特に高め、同時に統制感も向上させる上で効果があったと言えるのである。

一方で、身体的有能さの認知の得点で有意差が見られなかったことに関しては、単元前後で実施した泳力測定の結果では全員が向上しているのにも関わらず、自己の運動能力、運動技能に対する肯定的認知が十分にできなかつたのではないかと考える。今後の課題として、身体的有能さを肯定的に認知するには学習カードを児童同士で読み合わせたりするなど、教師以外の他者の意見に触れる機会を多く設けることが改善につながるのではないかと考える。

文献

- Deci, E. L. (安藤延男ほか訳) (1980). 『内発的動機づけ』誠心書房.
- 学校体育研究同志会 (2012). 『新学校体育叢書 水泳の授業』創文企画.
- 北見裕・吉野聰 (2008). 「器械運動の授業における教え合い学び合い活動が生徒の運動有能感に及ぼす影響:中学校体育における実践事例の分析を通して」『茨城大学教育実践研究』27, pp. 77-90.
- 文部科学省 (2018). 『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説体育編』東洋館出版社.
- 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 6月号』大修館書店, 第47巻第8号, pp. 70-72.
- 中島滋章 (2016). 「私の水泳指導—ゆったり泳ごう—」『たのしい体育・スポーツ 2016年夏号』学校体育研究同志会, 第35巻第3号通算300号, pp. 24-29.
- 小畠治・岡澤祥訓・石川元美 (2007). 「運動有能感を高める体育授業に関する研究: フラッグフットボールの授業実践から」『奈良教育大学 教育実践総合センター研究紀要』16, pp. 123-130.
- 岡澤祥訓・北真佐美・諏訪祐一郎 (1996). 「運動有能感の構造とその発達及び性差に関する研究」『スポーツ教育学研究』, 第16巻(2), pp. 145-155.
- 岡澤祥訓 (2002). 「第2章心を育てる体育学習 2. 運動への自信（有能感）」市村操一ほか（編）『体育授業の心理学』大修館書店, pp. 85-91.
- 杉原隆 (2003). 『運動指導の心理学: 運動学習とモチベーションからの接近』大修館書店.
- 竹中晃二 (2002). 「身体活動の習慣づくりをどのように子どもに教えるか: 行動科学的アプローチ」『日本体育学会大会号』第53回, p. 120.