

体育好きな児童を育てる体育科指導の工夫

- 低学年のゲーム領域における授業プログラムの活用を通して -

長期研修員 今泉 貴博

(研究の概要)

本研究は、低学年のゲーム領域における授業プログラムの活用を通して、体育が好きな児童を育てるための体育科指導の工夫を検討しようとするものである。具体的には、小学校1年2学級、2年2学級の計4学級に、ボール投げゲームの授業プログラムの実践を依頼し、学習過程並びに学習成果のデータを収集、分析する。そして、体育好きな児童を育てるための体育科指導の工夫、並びに、授業プログラムの改善点について検討する。

キーワード 【小学校 体育 ボールゲーム 授業プログラム 群馬大学との連携】

研究のねらい

体育科では、明るく豊かで活力のある生活を営む態度の育成と、生涯にわたる豊かなスポーツライフ及び健康の保持増進の基礎を培うことを目指している。そのために、自ら運動する意欲を培い、積極的に運動に親しむ資質や能力を育成するとともに基礎的な体力を高めることが大切である。それには、児童が運動を好きになることが必要であると考えられる。

さて、体育が好きな児童、嫌いな児童は、体育に何を期待しているのであろうか。図1は、児童の体育授業に対する愛好的態度¹から、上位に位置する者、中位に位置する者、下位に位置する者別に、運動がもっとうまくなりたいと思っているかという質問に対する回答割合を示したものである。

この結果を見ると、上位群、中位群、下位群の多くの児童が、うまくなりたいと思っていることがわかる。この結果から、体育授業においては、児童の運動技能を保障する授業を行うことが必要

であると考えられる。

次に、図2は、新体力テストの得点を愛好的態度別に比較した結果を示している。この結果から、新体力テストのどの種目においても、愛好的態度が高い児童ほど体力が高いことがわかる。一般的に、体力を高めるためには、教科体育以外でも継続的な運動が必要であると言われているが、この結果から体力を高めるためには、体育の授業を好きにさせることが前提であるという主張を読み取ることができる。言い換えれば、愛好的態度が高まれば結果として、体力も高まるのではないかと考えられる。つまり、体育好きな児童を育てるような指導の工夫は、今日的課題である体力を高めることにも結び付くのではないかと考える。

これらのことから、児童の運動がうまくなりたいという思いにこたえながら、体育好きな児童を育てる指導の工夫が大切であると考えられる。

次に、体育授業の現状について振り返ると、平成元年の学習指導要領の改訂に伴って示された「めあて学習」の考え方や学習過程のモデルを基に体育学習が行われてきた。しかし、課題解決的

図1 私は運動がうまくなりたいと思っています(大友ら、2006)

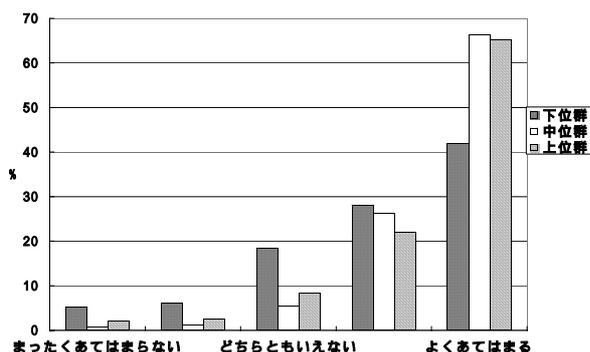
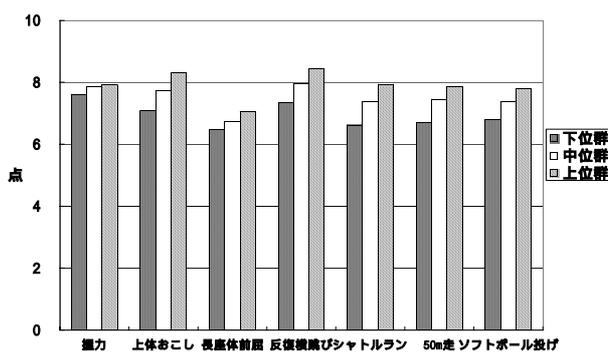


図2 児童の体育授業に対する愛好的態度別にみた体力得点(大友ら、2006)



な学習を進める上で、児童に本時の「めあて」をもたせることに目が向けられ、指導者が、学習活動で何を身に付けさせたいかという「ねらい」を明確にした指導が十分にできていないという問題点が出てきている。そのほか、体育の指導に自信のない指導者は、「自分は、運動が苦手だ。」「教え方が分からない。」など、苦手意識や指導方法に対して不安をもっていることが今回実施した意識調査から分かった。これは、他教科と異なり教科書がないことから指導の仕方として頼るものが少ないことや、学習指導要領の技能の内容に「自己の能力に適した課題」と示され、課題を解決するための具体的な活動は教師の創意や工夫に任されていることが関係していると考えられる。そのことが学習のねらいや内容を明確にして、児童の実態に合わせた授業を展開することを難しくしている。

これらの問題を解決するためには、小学校の体育指導者が、ねらいや学習内容を踏まえ、有効な手だてをもって指導できるよう力を高める必要がある。

そこで今年度、体育好きな児童を育てることを目的とした授業プログラム（第一年次）を、群馬大学、群馬県教育委員会、群馬県総合教育センター、県内小学校教諭からなるプロジェクトチームによって開発した。領域は、学年の系統性を考慮して、以下のようにした（表1）。

表1 授業プログラム作成の領域及び単元

	領域	単元	
低学年	ゲーム	ボール投げゲーム	ボール蹴りゲーム
中学年	ゲーム	バスケットボール型ゲーム	サッカー型ゲーム
高学年	ボール運動	バスケットボール	サッカー

ゲーム及びボール運動領域を選んだ主な理由は、ゲーム主体の学習が行われ児童に喜ばれている領域であるが、学習内容が明確でなく個の技能を高めてもゲームの質が高まらないことやうまい児童ばかりが活躍し、低位の児童の学習機会を保障できずに楽しめないなどの問題点があるからである。

本研究では、このプログラムのうち、低学年を対象とし、ボール投げゲームに関する授業実践を行い、実践データの収集・分析を通して、体育好

きな児童を育てることに授業プログラムが有効であるかを検討することをねらいとする。

研究の内容と方法

1 研究の内容

(1) 体育好きな児童について

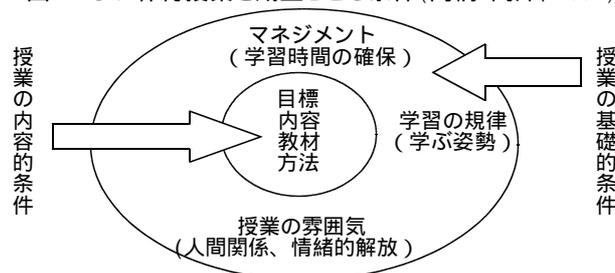
体育好きな児童とは、体育学習において、「できるようになった」「記録が伸びた」「自分のチームが勝った」「先生や友達に認めもらった」などの成功経験を積み、運動有能感²を高めることによって運動への自信をもち、運動を楽しむことができる児童と考える。

児童は、「体を動かすことが好き」「試合や競争が好き」「うまくなりたい、できるようになりたい」「友達や先生から注目されたい、認められたい」「友達と仲良く運動を楽しみたい」など複数の意欲をもっていると考える。これらの意欲が満たされるような指導が行われたときに、体育授業における「楽しむ（情意目標）」「上手になる（運動目標）」「わかる（認識目標）」「守る（社会的行動目標）」といった4つの目標が達成される授業となり、愛好的態度が高まり、体育好きな児童を育てることができると考える。

(2) 授業プログラムについて

授業プログラムは、授業の基礎的条件と内容的条件からなる体育授業の二重構造（図3）を踏まえて作成した単元計画及び指導資料である。

図3 よい体育授業を成立させる条件(高橋・岡澤、1994)



授業の基礎的条件とは、授業の目標・内容・方法の考え方や形式に関係なく、すべての授業に要求される条件である。それは、授業のマネジメント、学習の規律、授業の雰囲気など体育授業を円滑に進めるための条件である。この条件は、広い空間で活発な身体活動を伴う体育授業では、他教科の授業以上に強く学習成果に影響する。

授業の内容的条件とは、どのような授業の目標や内容が設定されたか、どのような教材や教具が

工夫されたか、どのような学習過程や学習形態が適応されたか、さらに、どのような発問・説明・演示などの教師行動が計画されたかという授業計画である。これらの条件が整ったときに、よい体育授業が実現する。

この授業プログラムが県下で広く活用できるように、必要となるコートの数や広さ、ボールの数などの条件は、県内小学校の規模と照らして標準的なものになるよう配慮した。また、対象とする単元の時数は、県内小学校の年間指導計画を調査した結果を基にして設定した。

2 研究の方法

(1) 対象

A小学校の1・2学年の児童に対して、4名の教師が行った計24時間の体育授業（各学年2クラス、計4クラス）を観察・分析の対象とした。

(2) 期日

授業の観察は、平成17年10月中旬から11月上旬にかけて行った。

(3) 授業プログラム

授業で取り扱った単元は、「ボール投げゲーム」である。授業プログラム（表2・3）は、以下の各点に留意して作成した。

単元の大きな枠をステップ1とステップ2で構成し、各ステップを説明、習熟、評価の3つに区分する。

各ステップの1時間目に学習の進め方や活動の仕方を重点的に説明し、その後の運動学習場面の従事量を十分確保できるようにする。

各ステップの2時間目では、態度の下位児がまわりから認められ意欲が高められるよう重点的にほめるように「授業のまとめかた」を示す。

1単位時間の流れは、「導入 - 活動 - 活動 - まとめ」とし、活動と活動の境目が多くならないようにする。

設定した活動は、二人で1つのボールを使うペア学習やゲームの少人数化を図り、ボールに触れる機会をどの児童にも保障し、運動学習従事量を確保できるようにする。

ボールは、ドッジボールではなくソフトバレーボールを使用し、痛さや怖さの不安を取り除くようにする。

場の設定では、時間をかけなくてもよいようになるべくトラックのラインを使うなどの工夫をし時間的な条件や使用する用具についてあま

り労力をかけずにすむようにする。

表2 1年生のボール投げゲームの授業プログラム（一部抜粋）
【1年生ボール投げゲーム単元計画】
ボールはともだち！！いっぱいシュート！！

段階	ステップ1	ステップ2
標準時間	3時間(+1)	3時間(+1)
中心的內容	説明1 習熟1(+1) 評価(1)	説明1 習熟1(+1) 評価(1)
導入 5分	集合・整列・あいさつ・準備運動	
活動1 15分	ボールはともだち 課題:ボール操作に慣れる 個人:A・B 個人:B・C 個人:C・D 個人:D ペア:A・B ペア:B・C ペア:C・D ペア:D・E ペア:E・F ペア:F・G	
活動2 25分	コーンシュートゲーム 課題:楽しみながら投げることに慣れる	ドーナツ王様シュートゲーム 課題:いろんな投げ方を楽しむ
まとめ 5分	学習のまとめ	

《授業に必要なもの》
・ソフトバレーボール(2人に1個以上) 注)あまり空気を入れすぎないでください
・コーン(チーム数又はチーム数×2) 注)ステップ1のみの使用となります

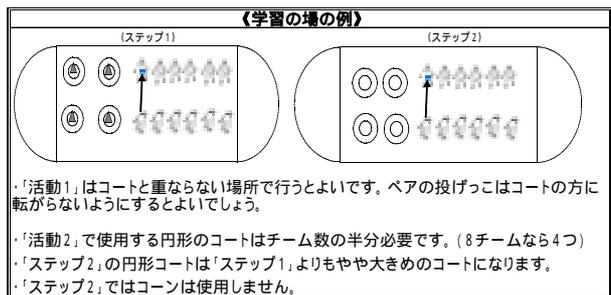
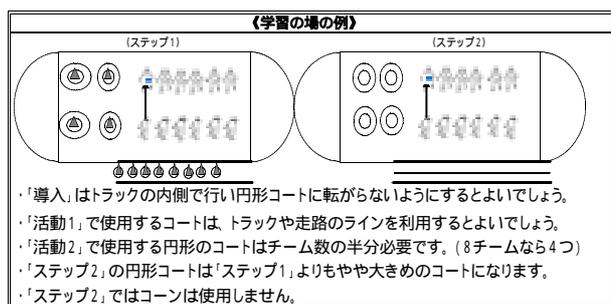


表3 2年生のボール投げゲームの授業プログラム（一部抜粋）
【2年生ボール投げゲーム単元計画】
相手をかわして、いっぱいシュート！！

段階	ステップ1	ステップ2
標準時間	3時間(+1)	3時間
中心的內容	説明1 習熟1(+1) 評価(1)	説明1 習熟1(+1) 評価(1)
導入 10分	集合・整列・あいさつ・準備運動・ボールはともだち(ペアA-E)	
活動1 10分	フェイントシュートゲーム 課題:いろんなフェイントを使って投げることを楽しむ	ライン王様シュートゲーム 課題:2人の作戦を立てて投げることを楽しむ
活動3 20分	コーンシュートゲーム 課題:相手をかわして投げることを楽しむ	ドーナツ王様シュートゲーム 課題:チームで作戦を立てて投げることを楽しむ
まとめ 5分	学習のまとめ	

《授業に必要なもの》
・ソフトバレーボール(2人に1個以上) 注)あまり空気を入れすぎないでください
・コーン(チーム数又はチーム数×2) 注)ステップ1のみの使用となります



(4) 抽出児の選定

抽出児を選定するための調査を、平成17年10月上旬の授業実践前に行った。愛好的態度の上位1/3を上位群、中位1/3を中位群、下位1/3を下位群とし、各群で男女各1名ずつの抽出児の選定を担任教師に依頼した。

(5) データ収集及び記録

ア 学習行動の記録・分析

1授業につき2台のVTRを用いて、上位群、中位群、下位群に属する男女別に各群1名ずつ、

計6名の児童を観察・記録した。具体的には、12秒のインターバルで6秒間ずつ3人の抽出児を繰り返し撮影した。記録・分析の方法は、ALT-PE観察法を修正したもの(大友ら、2005)を用いた。この方法の概要は、授業場面を「マネジメント」「直接的指導」「認知的学習」「運動学習」の4つに区分して、児童の活動を標準化された行動カテゴリーの視点から観察し、数量化するものである。各授業場面は、以下の通りである。

マネジメント場面

移動、待機、班分け、用具の準備、休憩などの学習成果に直接つながらない活動に充てられている場面。

直接的指導場面

教師がクラス全体の児童に対して説明、演示、指示を与える場面。

認知的学習場面

児童がグループで話し合ったり、学習カードに記入したりする場面。

運動学習場面

児童が準備運動、練習、ゲームを行う場面。

なお、データの信頼性を保つため、分析・記録者は、分析のトレーニングを受けて、80%水準の一致率を満すまでトレーニングされた後に分析を行った。一致率は、 $[(一致数 / (一致数 + 不一致数)) \times 100]$ の計算式で算出したものである。

イ 児童の運動有能感の調査

対象とした単元の前後に小学校低学年用の運動有能感測定尺度(岡澤ら、2001)を用いて調査を実施した(表4)。

表4 低学年用運動有能感測定尺度

ねん	くみ	ばん	おとこ・おんな	なまえ
----	----	----	---------	-----

このプリントは うんどう(たいいっく)について みなさんに書いています。これから せんせい が よみますので あてはまる ばんごうに をつけてください

	そうおもえ	すこし そうおもえ	どちらでも ない	あまり おもえない	ぜんぜん おもえない
1 ほとどのうんどう(たいいっく)は じょうずにできます。	5	4	3	2	1
2 すこむずかしいうんどう(たいいっく)でも がんばればできるとおもいます。	5	4	3	2	1
3 たいいっくのしかん いろいろにしようときそつてくれるともだちがいます。	5	4	3	2	1
4 がんばれば ほとどのうんどう(たいいっく)は じょうずにできるとおもいます。	5	4	3	2	1
5 うんどう(たいいっく)がはくできるとおもいます。	5	4	3	2	1
6 たいいっくをしているとき、ともだちががんばらとあうんしてくれます。	5	4	3	2	1
7 たいいっくをしているとき、せんせい かがんばれとあうんしてくれます。	5	4	3	2	1
8 できないうんどう(たいいっく)でも、あきらめないうんどうにすれば、できるようになるとおもいます。	5	4	3	2	1
9 うんどう(たいいっく)がたひくしなうです。	5	4	3	2	1

運動有能感は、運動が上手にできるという「身

体的有能さの認知(質問項目1, 5, 9)」「努力すればできるようになるという「統制感(質問項目2, 4, 8)」、先生や仲間から受け入れられているという「受容感(質問項目3, 6, 7)」の3つの因子でとらえられている。

ウ 児童の体育授業に対する愛好的態度の調査
対象とした単元の前後に体育授業に対する愛好的態度を判定するため、担任の主観による調査を実施した。判定の方法は、ABCの3段階の絶対評価である。担任の主観による判定としたのは、低学年では、態度評価尺度による自己評価が難しいためである。

結果と考察

1年生並びに2年生の各学年2クラス計4クラスで実施した単元の授業について、データに基づいて以下の観点から考察した。

学習過程に関して

- ・各授業場面量の推移(マネジメント場面、直接的指導場面、認知的学習場面、運動学習場面)
- ・運動学習場面における学習従事時間量の推移
学習従事時間量には、練習やゲーム中にボールを投げる、捕るなどの直接的従事のほかに、ボールの行方を追うなどの間接的従事や準備運動などの体操・トレーニング従事を含んでいる。

学習成果に関して

- ・単元前後の教師による児童の愛好的態度の評価
- ・運動有能感及び各因子の変化
- ・運動有能感の上位・中位・下位群別の変化

1 各クラス別にみた学習過程及び学習成果

(1) 1年X組について

授業者(以下、教師Aと示す)は、専門教科が体育科ではない30歳代の女性教師である。

ア 学習過程に関して

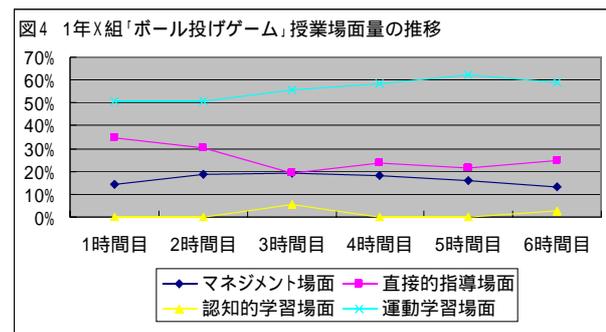


図4は、授業場面量の推移を示している。これ

を見ると、運動学習場面は、常に50%以上確保され、時間が進むにつれて、徐々に高い値を示すようになっている。直接的指導場面は、新しい運動の進め方などを説明する時間が必要となる1時間目が一番高く、2時間目からは、20%台で推移している。マネジメント場面は、常に20%以下の低い値で推移している。3時間目と6時間目には、学習カードを記入することによる認知学習場面の値が認められる。直接的指導場面が少なくなるにつれて運動学習場面が増えていることが分かる。

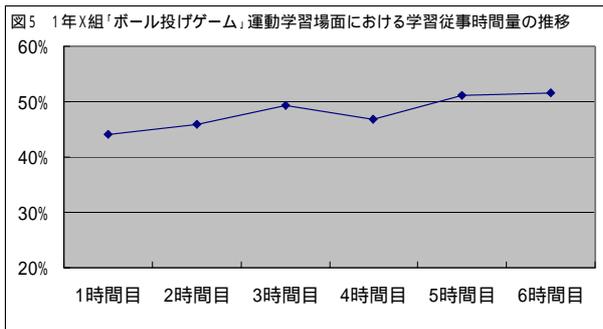


図5は、運動学習場面での学習従事時間量の推移を示している。

学習従事時間量は、時間が進むにつれて高まっていることが分かる。新しい活動が加わる4時間目には、やや低くなっているが、5時間目以降は、それまでの時間よりも高い値を示している。

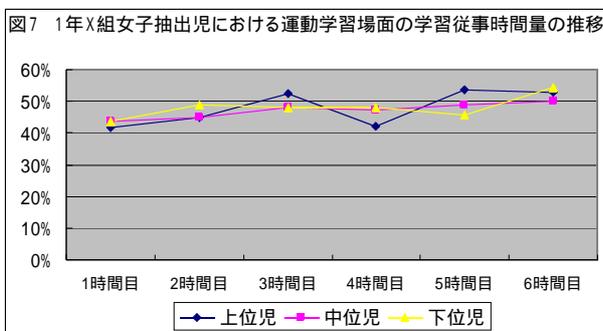
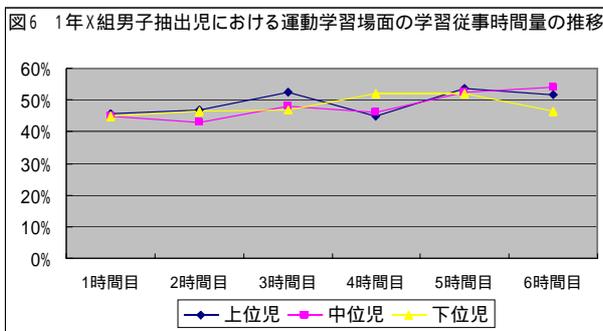


図6・7は、愛好的態度の上位、中位、下位それぞれの抽出児における運動学習場面の学習従事時間量の推移を示している。どの抽出児もすべての時間において、40%以上の値で推移している。

5時間目の男子や6時間目の女子は、すべての抽出児が50%を確保している。また、男女とも下位児が他の児童に比べて低いということはない。

イ 学習成果に関して

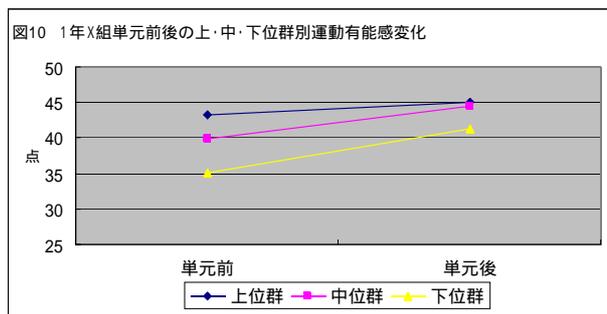
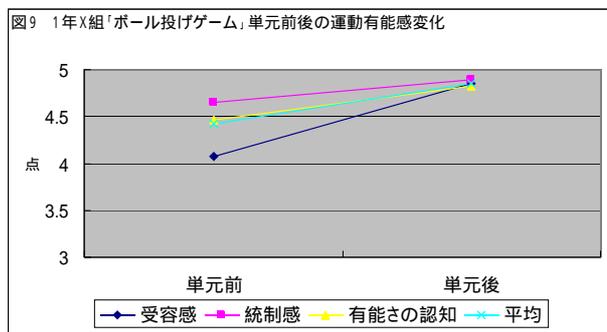
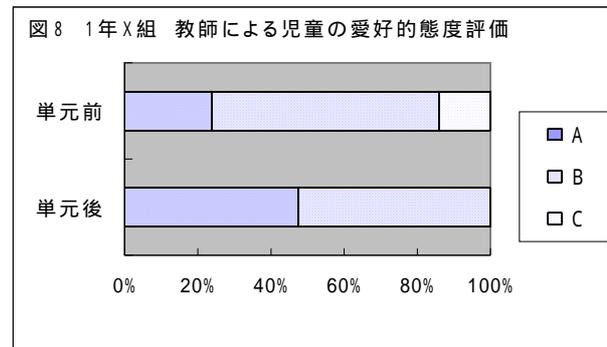


図8は、教師による愛好的態度評価の変化を示している。単元前と単元後の体育授業に対する愛好的態度の評価を見ると、単元後にCと評価された児童はいなくなり、Aと評価された児童が増え、全体的に愛好的態度が高まっている。

図9は、単元前後の運動有能感の変化を示している。単元前と単元後の変化を見ると、運動有能感の3因子「身体的有能さの認知」「統制感」「受容感」すべての値が高まっている。高まりの様子を見ると、受容感が大きく変化し、単元前から高い値を示していた統制感も伸び、単元後には、3因子の差が少なくなり、共に高い値を示している。

図10は、運動有能感の上・中・下位別の変化を示している。運動有能感得点の上・中・下位群別に単元前と単元後の変化量を見ると、下位群、中

位群、上位群の順で高い値を示している。

以上から、1年X組の学習過程及び学習成果について考察した。

学習過程に関して見ると、運動学習場面が徐々に高い値を示すようになった。これは、説明に要する時間が授業を追うごとに少なくなっていったからである。児童は、1時間目及び4時間目にその後の授業で行う活動を明確に理解し、2・3時間目と5・6時間目は、説明を聞く時間が少なくなり、十分に運動することができた。また、教師Aが、直接的指導場面で行っていたことの多くは、全体の前で児童を具体的にほめることであった。

学習成果に関して見ると、愛好的態度及びクラス全体の運動有能感が高まった。これは、学習過程で運動学習従事時間がどの児童にも保障されたことや児童をほめる場面が多かったためである。特に下位群の運動有能感が高まったのは、教師Aが、意図的に多くの場面をとらえてほめていたこと、児童がゲームで初めて得点できたときには、一緒になって喜ぶといった接し方で全体の前でほめたことなどが影響したと推察できる。また、ペアで投げる練習の場面では、投げ方の助言をした後も児童を見守り、もう一度声をかけ、助言を生かそうとした気持ちや変容を認めていた。ゲーム中に目的へのねらい方を工夫した児童には、「ちゃん作戦だね。」という表現で全体の前で工夫の様子を紹介していた。これらのことは、先生に認められているという受容感を高めることにつながったと推察できる。

(2) 1年Y組について

授業者(以下、教師Bと示す)は、専門教科が体育科ではない30歳代の女性教師である。

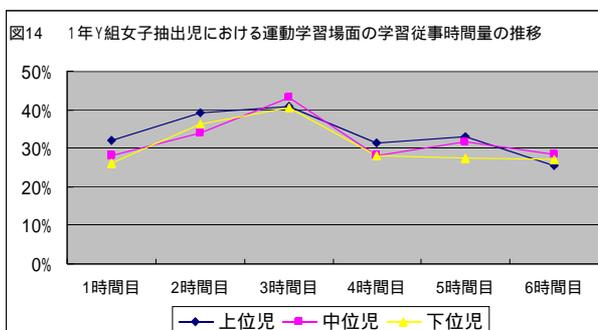
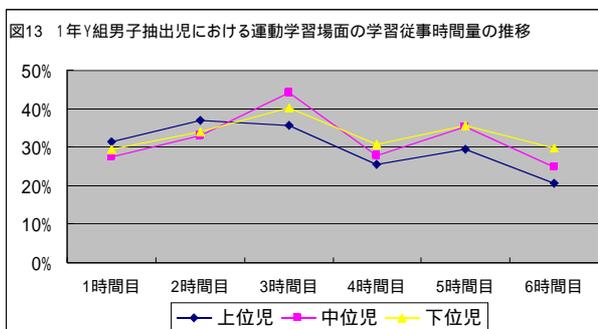
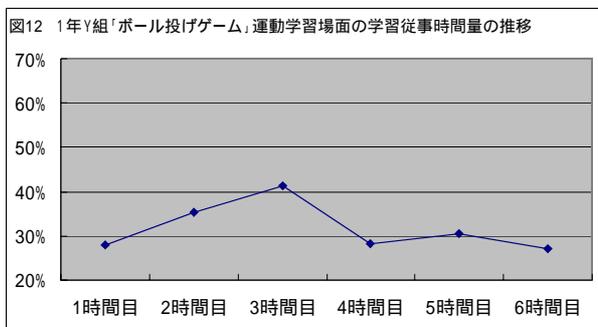
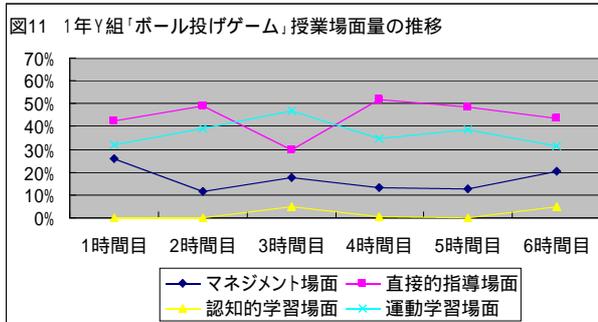
ア 学習過程に関して

図11は、授業場面量の推移を示している。運動学習場面は、一番高い値を示した4時間目が、50%に近づき、おおよそ30%台の値で推移した。直接的指導場面は、すべての時間で高い値を示し、3時間目以外は、運動学習場面上を回っている。マネジメント場面は、1時間目に30%近い値を示している。3時間目と6時間目には、学習カードを記入することによる認知学習場面の値が認められる。

図12は、運動学習場面での学習従事時間量の推移を示している。運動学習場面での学習従事時間量は、おおよそ30%から40%の間で推移し、50%を確保した時間がなかった。2時間目、3時間目

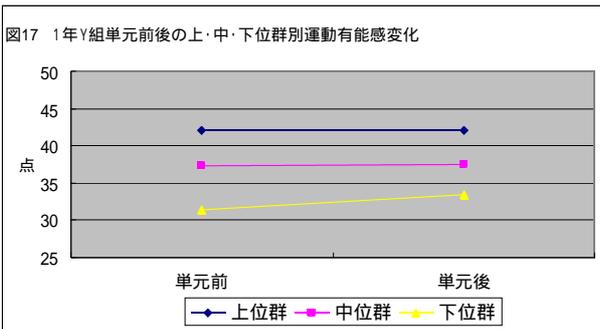
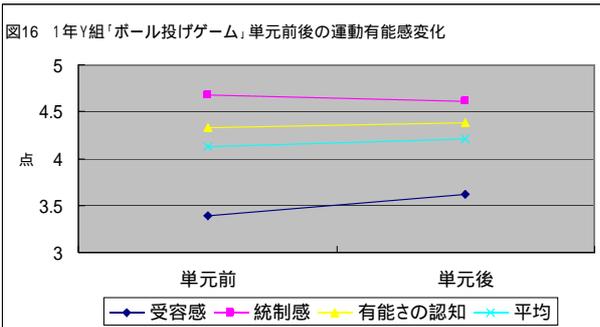
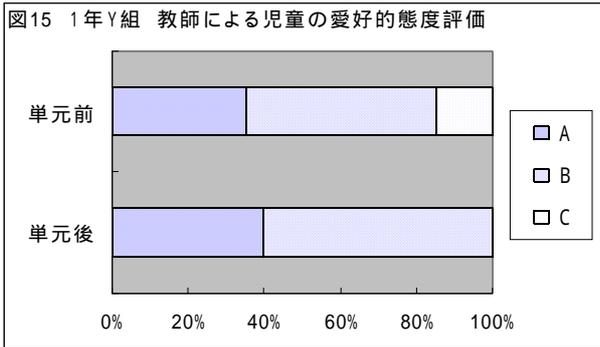
と値が高まっているが、4時間目以降は、30%前後の値で推移している。

図13・14は、愛好的態度の上位・中位・下位それぞれの抽出児における運動学習場面の学習従事時間量の推移を示している。男女とも下位児が他の児童に比べて常に低い値を示すことはなかった。



イ 学習成果に関して

図15は、単元前後の教師による愛好的態度評価の変化を示している。単元後にCと評価された児



童はいなくなった。しかし、BからAと評価された児童は、1名だけであった。教師Bは、低位の児童の伸びを認めた評価を行っていた。

図16は、単元前後の運動有能感の変化を示している。受容感と身体的有能さの認知が、単元後に高まっている。統制感は、ほとんど変化が見られなかったが、平均値は上昇している。

図17は、運動有能感の上・中・下位群別の変化を示している。単元前の下位群の運動有能感得点は、31.5から単元後に33.5と高まった。上位群と中位群は、単元実施後にほとんど変化が見られなかった。下位群は、やや高まっている。

以上から、1年Y組の学習過程及び学習成果について考察した。

学習過程に関して見ると、運動学習場面が常に30%以上確保された。これは、整列、待機、移動などの活動からなるマネジメント場面が少ないからである。直接的指導場面が常に30%以上の値を

示しているのは、運動の仕方について手順を追ってきちんと説明していたからである。ペアでのボール投げの活動では、児童の腕を持ち、具体的に腕の振り方を指導する場面が多く見られた。また、児童をほめる場面も多く見られた。児童は、教師Bの説明や指示が分かりやすく明確であるため、運動の仕方について迷いや混乱なく学習していた。

学習成果に関して見ると、態度は全体的に高まっていた。特に、下位児の高まりが顕著である。下位児は、ボールを怖がることなく積極的にゲームに参加し、得点したり、うまくボールを止めて守ったりして喜んでいる場面が多く見られた。これは、柔らかいソフトバレーボールを使って痛さの不安や怖さを取り除いたことやペアの投げっこなど個人技能の習得に関係する活動で、教師Bが具体的に適切な投げ方の指導を行い、児童の技能の習得がゲームに活かされたからであると推察できる。下位群の有能感が高まったのは、下位児を意図的にほめていたことや投げる動きの指導が「認められている」「できる」などの運動への自信に結び付いたからであると推察できる。

(3) 2年X組について

授業者(以下、教師Cと示す)は、専門教科が体育科ではない40歳代の男性教師である。

ア 学習過程について

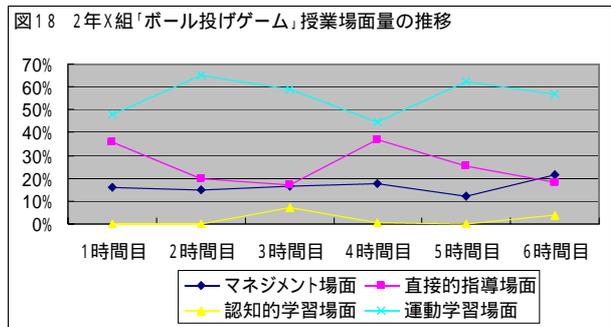


図18は、授業場面量の推移を示している。運動学習場面は、1時間目と4時間目を除き、50%以上確保されていた。直接的指導場面は、新しい運動の進め方などを説明する時間が必要となる1時間目と4時間目が高いが、ほかの時間は低く、2時間目、3時間目、6時間目は、20%を下回っていた。マネジメント場面は、常に低い値で推移していた。少なくなるにつれて運動学習場面が増えていることが分かる。3時間目と6時間目には、学習カードを記入することによる認知学習場面の値が認められる。

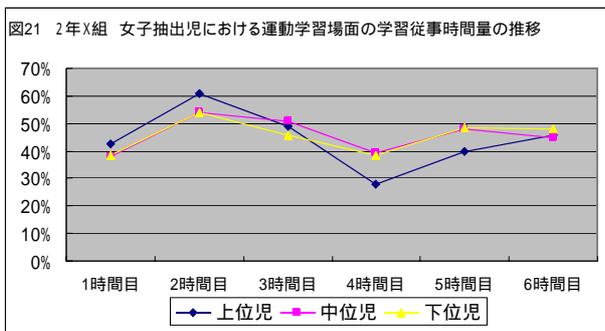
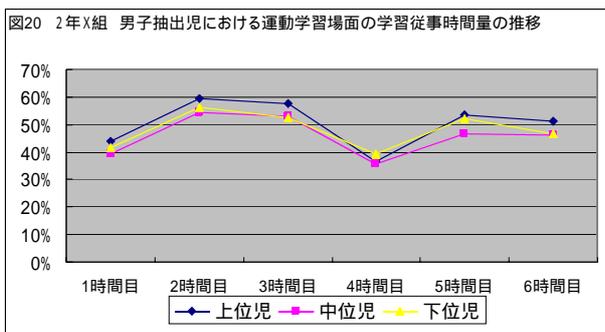
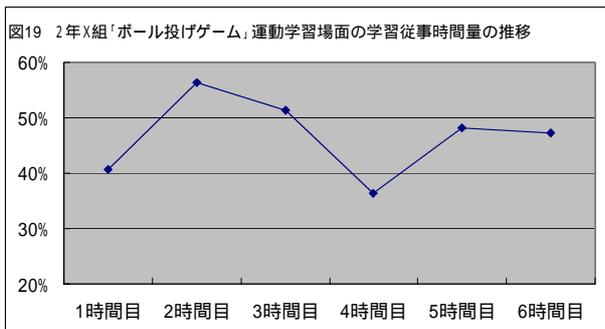


図19は、運動学習場面での学習従事時間量の推移を示している。学習従事時間量は、全体的に高い値を示している。2時間目、3時間目は50%を上回っている。授業の進め方や新しい活動の指導が必要な1時間目と4時間目においても40%前後の高い値を示している。

図20・21は、上位・中位・下位それぞれの抽出児における学習従事時間量の推移を示している。男子はどの時間も大きな差がなく同じように推移している。男女とも下位児がほかの児童と比較して低い値を示すということはない。

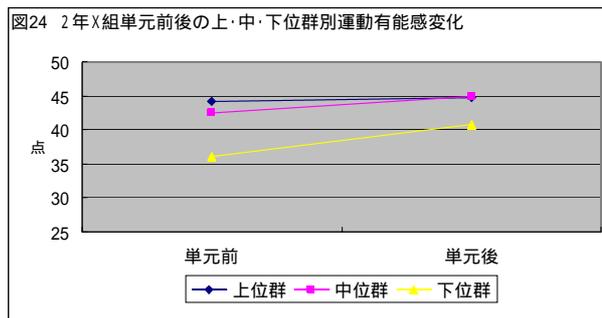
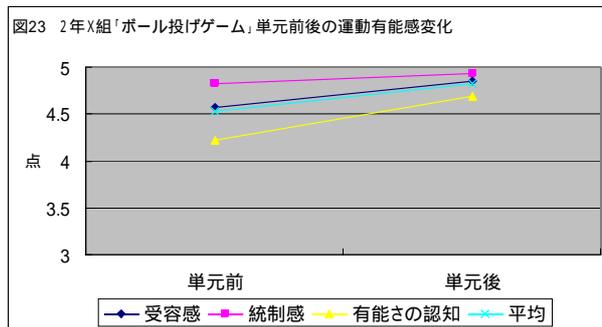
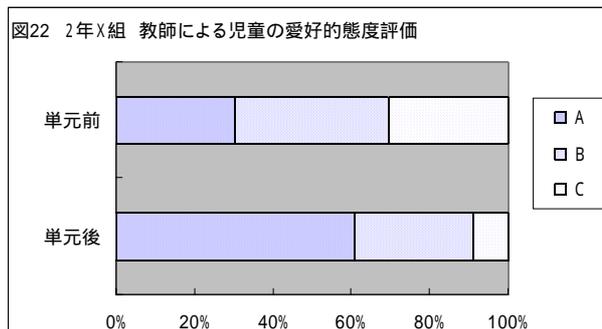
イ 学習成果について

図22は、教師による愛好的態度評価の変化を示している。単元前は、Cと評価された児童が比較的多かったが、単元後にはかなり少なくなっている。また、単元後は、Aと評価された児童が最も多く半数を超えている。

図23は、単元前後の運動有能感の変化を示している。単元後は、3因子とも高い値を示している。

身体的有能さの認知は、3因子の中で一番低い値を示していたが、単元後は、ほかの因子との差がほとんどなくなるほど高まっている。統制感、単元の前で高い値を示しているため変化が少ない。

図24は、運動有能感の上・中・下位群別の変化を示している。下位群の運動有能感得点は、単元前36.1から単元後40.8と高まった。上位群と中位群は、単元前から高い値を示していたため、あまり変化が見られなかった。下位群は、非常に高くなった。上位群、中位群と下位群との得点差が半分近く減少した。



以上から、2年X組の学習過程及び学習成果について考察した。

学習過程に関して見ると、1時間目と4時間目を除いて、運動学習場面が60%前後の値を示した。これは、1時間目と4時間目に学習の進め方や運動の仕方について適切な指導がなされ、その後の時間は、説明の時間がほとんどなかったからである。児童は、教師Cの説明した内容をよく理解し

ていたため、繰り返し説明しなければならない時間がほとんどなかった。直接的指導場面について、1時間目及び4時間目に40%近い値を示しているのは、新しい運動の進め方などを説明する時間に十分に時間をかけたからである。1時間目では、授業の約束、ゲームの仕方や活動する場所を伝えたり、ある児童を全体の前に出しているいろいろな投げ方を実際に見せながら丁寧に説明したりしていた。ペアで行う学習では、相手の活動を見ているときには、応援するなど細部にわたり、指導していた。このことで、児童は、何をどのようにすればよいか理解でき、その後の時間では、直接的指導場面が低くなり、単元全体を通して見ると、運動学習場面が多く確保されたといえる。1時間目と4時間目以外の直接的指導場面では、積極的に愛好的態度に関して低位と評価した児童にも全体の前で具体的にほめていた(資料1)。

資料1 全体の場で児童をほめる様子



学習成果に関して見ると、愛好的態度が全体的に高まった。運動有能感の3要因の中でも「できる」という身体的有能さの認知の高まりが顕著であった。これは、単元全体を通して、運動学習場面の学習従事時間量が多かったこと、すなわち、個人技能の習得及びゲームを楽しむ時間が十分に確保できたためである。

教師Cは、できるようになった児童や以前より伸びた児童を全体の前で、以前の状態から伸びた点を具体的にほめていた。このようにすることで、児童は、できるという自信を高めていったと推察する。下位群の運動有能感の高まりがほかの群より顕著なのは、教師Cが低位の児童を意図的にほめようとしたためである。低位児については、毎時間のように全体の場でほめるほどであった。技能に関するだけでなく友達とのかかわりなど

いろいろな姿を肯定的にとらえようとしていた。

(4) 2年Y組について

授業者(以下、教師Dと示す)は、専門教科が体育科ではない40歳代の女性教師である。

ア 学習過程に関して

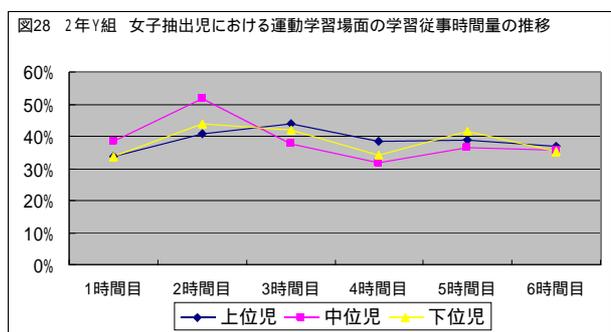
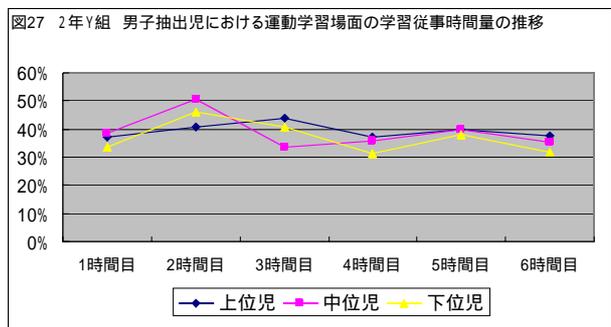
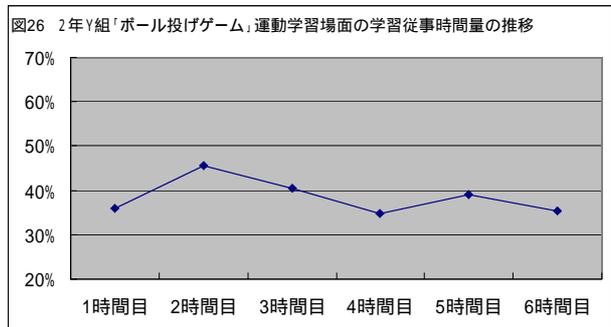
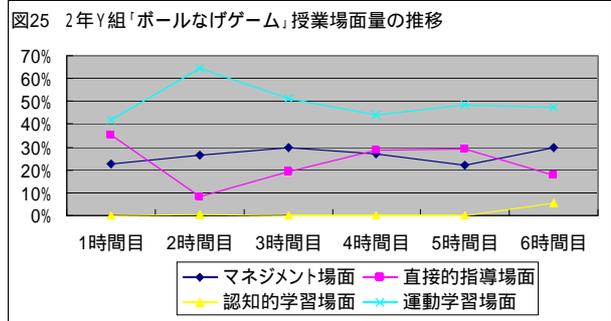


図25は、授業場面量の推移を示している。運動学習場面は、常に40%以上確保されているが、導入部分の準備運動に多くの時間をかけているのが特徴である。直接的指導場面は、2時間目に低い値を示しているが、3時間目以降は直接的指導場面が増えるに伴って、運動学習場面が減少してい

る。マネジメント場面は、常に20%以上の値で推移している。

図26は、運動学習場面での学習従事時間量の推移を示している。授業の進め方や新しい活動の指導が必要な1時間目と4時間目のあとの2時間目、5時間目は高まっているが、3時間目、6時間目では、下がった値を示している。常に、35%以上の学習従事時間量が確保され、2時間目と3時間目は、40%台の値を示した。

図27・28は、愛好的態度の上位・中位・下位それぞれの抽出児における運動学習場面の学習従事時間量の推移を示している。5時間目は、愛好的態度に関係なくすべての抽出児が40%前後の値を示している。全体的に見ても、下位児が他の児童に比べて低いということはない。

イ 学習成果に関して

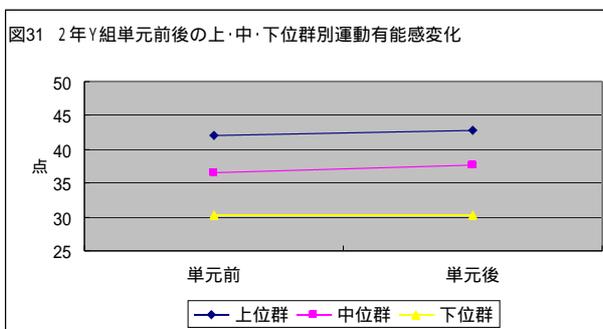
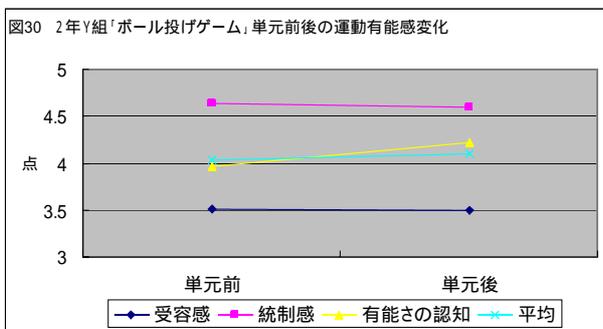
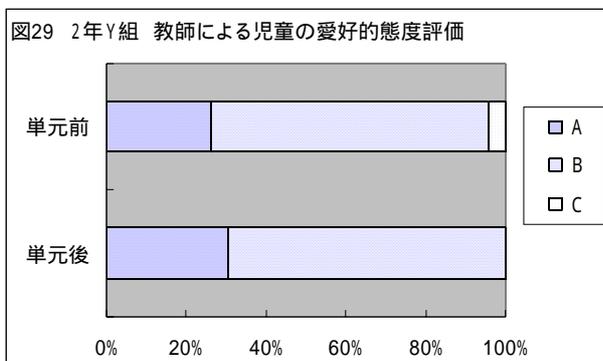


図29は、単元前後の愛好的態度の変化を示している。単元前後の体育授業に対する愛好的態度の変化を見ると、単元前は、Cと評価された児童が

いたが、単元後は、すべての児童がAまたはBの評価となり、Aと評価された児童が増えている。

図30は、単元前後の運動有能感の変化を示している。単元の前後の有能さの認知の高まりが平均を高める原因となっている。受容感や統制感は、ほとんど変化が見られなかった。因子別に見ると、統制感が高い値で推移している。

図31は、運動有能感の上位・中位・下位群別の変化を示している。各群別にみると、上位群・中位群が高まっている。各群との得点差には、大きな変化が見られない。

以上から、2年Y組の学習過程及び学習成果について考察した。学習過程に関して見ると、2時間目は、1時間目に比べて、運動学習場面が高まり、直接的指導場面が低くなっている。これは、1時間目の説明が適切に行われたからである。児童は、2時間目以降学習の進め方で迷うことはなかった。運動学習場面での学習従事時間量が常に35%以上であるのは、中心となる活動のほかに、導入の準備体操に時間をかけていたからである。教師Dは、体育係が次の体操を忘れても急がせることなく待ち、必要に応じて言葉がけや次の体操の指示をしていた。児童は、時間を追うごとに大きなかけ声をかけながら準備体操ができるようになっていった。マネジメント場面が常に20%台で推移したのは、次の活動場所へ移動してから実際の活動を始めるまでの間に、児童をその場に座らせるなどの方法で、児童の様子を把握し、準備が整っているかそれぞれの活動場所やコートごとに確認していたからである。

学習成果に関して見ると、運動有能感の中で、身体的有能さの認知が高まった。これは、ペアによる活動時間を確保し、投げる技能が身に付いたことやゲーム後の集合時に、「5点より多かった人」というようなゲームの結果を確かめる言葉がけが多かったためであると推察する。上位・中位・下位群の差が単元前後であまり変化しなかったのは、どの群の児童にも声をかけていたことや、どの児童にも運動学習場面の学習従事時間量の差がなく推移したためと推察する。

2 学習過程と学習成果の関係について

(1) 学習過程に関して

授業場面量の推移を見ると、運動学習場面量が高い値で推移する場合には、逆にマネジメント場面と直接的指導場面が低い値で推移している。こ

のことから、運動学習場面量は、マネジメント場面量と直接的指導場面量が決定していると推察できる。授業プログラムでは、マネジメント場面量を少なくするために、学習の約束を設定し、授業のはじめに指導することを推奨している。具体的には、チームごとに色分けされた自分の番号のゼッケンを身に付け、チームごとに番号順に整列することなどの約束である。このことにより、実際の授業では、教師の指示がなくても、進んでゼッケンを身に付け、各グループごとに番号順に整列できていた（資料2）。

資料2 授業開始前の児童の様子



運動従事量については、本実践においても運動学習場面が十分に確保されることにより、高い値を示すことが確認された。授業プログラムでは、単元の1時間目と新しい活動が加わる4時間目に、十分に運動の仕方や授業の進め方、約束について説明するよう記述している。このことが、単元の1時間目と4時間目に直接的指導場面量が高くなるが、その後は、低くなり反対に運動学習場面量が高くなっていることに影響していると推察する。

しかし、単元の後半で高い値で推移した学級と低くなった学級が見られた。運動学習場面量の推移と同様に、運動従事量の推移も単元後半で高い値を示す学級と低くなった学級が見られた。単元の後半で低くなった学級の指導者は、一つ一つの内容について、きちんと手順を踏んで指導していた。このことについては、授業プログラムの改善の必要性があると考えられる。すなわち、単元前半に比べて指導すべき内容がやや多く、直接的指導場面があまり減らなかったのではないかと推察する。

また、単元の後半も高い値で推移した学級では、マネジメント場面と直接的指導場面が少なくなっ

ために、時間的な余裕が生まれ何を支援すべきがよく分からない場面が生じていた。これは、より多くの教師に対応する授業プログラムにするためには、指導者のすべきことについてプログラムの中で、詳細に記述する必要があることを示している。実際の授業では、多くの児童にがんばりを認める言葉がけをしている教師の姿が見られた。これは、プログラムにより児童の活動が活発になったことから、教師のそのような行動を引き起こしたのではないかと推察できる。

(2) 学習過程が運動有能感に及ぼす影響について

今回の実践では、単元の後半に運動学習場面での学習従事量が高い値で推移した学級と低くなった学級が見られた。このことが、単元前後の運動有能感の変化にどう影響しているかを考察した。

単元の後半に運動学習場面での学習従事量が高い値で推移した学級は、運動有能感の3因子「身体的有能さの認知」「統制感」「受容感」共に単元後に高まった。運動有能感の上位・中位・下位群別に変化を見ると、どの群も高まっている。特に、中位・下位群の高まりが顕著である。

この学級の指導者は、ある活動から次の活動に移る際、集合させたときに、すぐに次の活動の説明を始めるのではなく、今までやっていた活動の様子からほめる児童を選んでおき、全体の前で具体的にほめる場面が多く見られた。また、ペアの学習場面では、相手がやっているときは、応援をするように指導し、さらに、友達を応援している児童の姿をとらえ、その児童もよくほめる姿が見られた。

単元の後半に運動学習場面での学習従事量が低くなった学級は、受容感や身体的有能さの認知が高まったが、あまり大きな変化は見られなかった。

授業プログラムでは、単元の2時間目と5時間目のまとめの場面で、特に愛好的態度の低い児童を中心にほめるように推奨している。このことは、受容感の高まりに有効であったと推察する。特に、質問項目のうち、「体育をしているとき、先生ががんばれとおうえんしてくれます」では、4学級とも単元後に高まっていた。

これらのことから考えると、運動学習場面の学習従事時間量の確保と教師の積極的な励ましで運動有能感を高めたと考えられる。

(3) 学習過程に関する指導の工夫について

データに基づいて、対象とされた学級の体育指

導に関して、検討を加えた結果から学習過程に関する指導の工夫を示せば、以下ようになる。

ア 時間配当について

マネジメントの時間は、20%以下に抑える。

具体的には、授業のはじめにゼッケンを身に付けて、整列することや準備や片付けなどの授業の約束について単元のはじめに指導する。この約束だけでも授業の導入がとてもスムーズに進むことが分かった。校庭に出てきた児童から自分のゼッケンを身に付け、先生の指示がなくてもチームごとにゼッケン番号順に並ぶことができていた。

はじめの説明の時間を40%を目安に時間をかけて行い、その他の時間は、20%以下に抑える。

教師の説明に関しては、はじめから時間をかけずに運動学習場面を多く確保しようとする考え方で、今回のように単元のはじめや新しい活動が加わるときに時間をかけて次の時間からは、説明に時間をかけずにすむようにする方法が考えられる。児童は、はじめの時間には、授業の約40%を説明に充てられたが、授業の進め方やゲームの仕方をよく聞いていた。その後は、説明の時間をかけずにスムーズに学習が進んだ。実践した教師は、はじめに時間をかけて説明した方が児童が何をするかよく理解できていて進んで活動できるのでよいという印象をもっていた。これらのことから、今回の説明の時間の取り方も有効な指導の工夫となることが確かめられた。

運動学習場面の学習従事時間を50%確保する。

単元全体を通して、運動学習場面の学習従事時間を確保することで、児童の運動有能感が高まる。例えば、ある授業の運動学習場面の学習従事時間を考えると、授業時間の半分をゲームに充てたとすると50%になる。前半と後半で交代して行うと待機や応援の時間が半分になり25%に減ってしまうことになる。これを、50%になるような授業計画を目指そうとするものである。今回の実践では、ゲームの少人数化やすべての児童が活動に参加できるような授業プログラムに設定したことで50%を確保できた。

イ 活動について

ペアによる学習を設定する。

ペアによる学習で二人に一つのボールが用意されることで、すべての児童に学習の機会が保障される。

ゲームでは、少人数化を図る。

チーム人数を少なくすることで、態度の低位児についても上位児・中位児に劣ることなく運動従事時間が保障される。

これらペア学習やゲームの少人数化は、先に示した、運動学習場面の学習従事時間を50%確保する視点から見ても望ましい学習形態といえる。

見ている時には、応援をする活動を促す。

ゲームを待っている時間については、何をすべきか指導する必要がある。通常、指導者は、ゲームの待機中には、見ているか応援するよう指示していることが多い。児童が、友達から受け入れられているという受容感をもてるようになるためには、待っているときには、応援するんだと分かるように、「待っているときにすることは何ですか」と問い、「お友達の応援をする」と答えられるように指導することが必要である。また、そのことに関して、まとめの時間で応援でがんばっていた児童も取り上げ、ほめることも重要であると考えられる。

ウ 教具について

ソフトバレーボールのような柔らかいボールを使用する。

一般的に、ボールは柔らかい方がよいと考えられている。今回は、ソフトバレーボールを用いたことが、児童により影響を与えた。具体的には、下位の児童も、怖さや当たる痛さの不安から逃げまわる姿は見られず、逆に、うまく投げたり捕ったりできなくても、ちゅうちょなくボールに触ろうと近付いていく姿が多く見られた。このことは、今回の実践者からも同様な印象をもっていることが分かった。ソフトバレーボールは、低学年から高学年までのボール運動領域では、有効に活用できる教具の一つであると考えられる。また、先の学習従事時間の確保から少なくとも児童二人に一つの割合が必要となる。

エ 教師の活動について

児童を近い距離で具体的に心からほめる。

体育授業に限らず、児童をほめることが大切であると言われている。今回の実践を通して、児童の運動有能感の高まりに結び付くのは、全体の前で、教師と近い距離で具体的にほめ、一緒になってその児童の伸びやがんばりを喜ぶようなほめ方であった。特に、低位の児童について積極的にほめることでその児童の受容感の高まりとともに、まわりの児童が低位の児童を肯定的に受け入れる場にもなり、肯定的な人間関係が築かれ、温かい

雰囲気授業に結び付く。

矯正的なフィードバック後に肯定的なフィードバックの言葉をかける。

一般的に、教師のフィードバックによる言葉によって、児童にさまざまな影響を及ぼすと言われている。今回の実践では、矯正的な投げ方を具体的に指導したときには、すぐに次の児童へ目を配るのではなく、その児童を見守り、指導を生かして投げようとした気持ちや投げ方の変容を認める言葉かけが重要であることが分かった。積極的な矯正的なフィードバックをより効果的なものにするためには、肯定的なフィードバックとのバランスが大切であることが確かめられた。

上記の指導の工夫を本研究で用いられた授業プログラムに具体的にあてはめて、改善を図るとすると次のようになる(表5・6)。

研究のまとめと今後の課題

本研究において、授業プログラムを活用した授業実践を行った結果、体育好きな児童を育てるためのプログラムの有効性及び課題について、次のことが明らかになった。

運動学習場面の確保には、直接的指導場面が強く影響し、学習従事時間量が多く確保されると運動有能感が高まる傾向にある。また、ペア学習や少人数化を図ったゲームによって、下位児は、上位児、中位児と同様の運動学習場面の学習時間従事量が確保される。このことから、授業プログラムを活用することは、運動有能感を高め、運動への自信をもつことにつながり、体育好きな児童を育てることに有効である。単元終了後の児童の感想からは、うまくなった実感、先生や友達とのかわりや十分な運動への満足感などを読み取ることができる(資料3)。

資料3 単元終了後の児童の感想

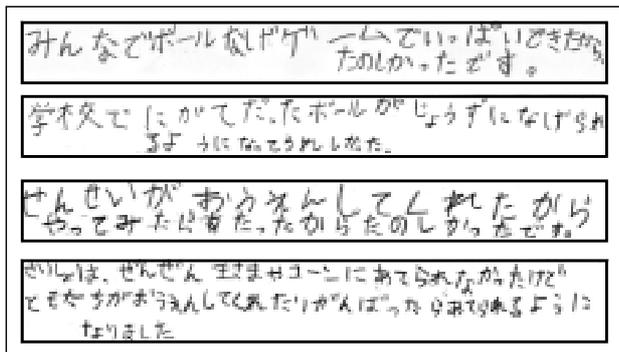


表5 単元計画に教師の活動を示したプログラム(1年)

ボール投げゲーム(1年)「ボールはともだち!、いっぱいシュート!」		
ステップ1		
展開	活動	教師のすること
導入	集合・整列・あいさつ・準備運動	集合・整列の姿・体操の隊形のかげ声、準備体操の様子を見て、一人一人に「きちんと伸びているね。」「前より曲がるようになったね。」「素早くきちんとならべましたね。」「などの言葉かけを行う。
活動1	ボールはともだち	投げあげキャッチの個人の活動では、見ている友達に応援したり大きな声で回数を数えたりするよう促し、見ている児童もほめるようにする。 「ボールはともだち」の活動では、重点的に声をかける児童を1・3・5時間目と2・4・6時間目で分けることで、具体的にほめたり助言したりする。 投げ方の助言をしたときは、児童が助言を生かして取り組もうとした姿や変容についてほめる。
	ボールはともだちの集合時	ほめる児童の後ろについて、近い距離で、みんなの前で具体的にほめ、拍手で認め合う。 できるようになった児童や伸びた児童をみんなの前でできばえを見せ、認め合う場を設定する。 「きちんと数えていたね。」「ペアのお友達を応援していたね。」「などのマナーに関する姿も積極的にほめる。
活動2	コーンシュートゲーム	ゲーム中のセットごとに重点的に見るグループやコートを決めておく。活動後の集合時にほめる児童またはグループを見つけておく。児童の伸び、攻め方や守り方の工夫、マナーなど。
まとめ	コーンシュートゲーム後の集合時	児童を全体の前で、ほめる。「すぐボールを取りに行ってくさん投げたね。」「うまく守りのいないところにまわりこんでシュートしたね。」「チームの仲間と声をかけ合っていたね。」「何を話していたか聞き取っておい具体的にほめる。 技能の高まりやゲーム中の攻守の工夫だけでなく、友達への肯定的なかわりやゲーム前後のあいさつやルールを守るマナーの視点からもほめるようにする。
ステップ2		
展開	活動	教師のすること
導入	集合・整列・あいさつ・準備運動	集合・整列の姿・体操の隊形のかげ声、準備体操の様子を見て、一人一人に「きちんと伸びているね。」「前より曲がるようになったね。」「素早くきちんとならべましたね。」「などの言葉かけを行う。
活動1	ボールはともだち	投げあげキャッチの個人の活動では、見ている友達に応援したり大きな声で回数を数えたりするよう促し、見ている児童もほめるようにする。 「ボールはともだち」の活動では、重点的に声をかける児童を1・3・5時間目と2・4・6時間目で分けることで、具体的にほめたり助言したりする。 投げ方の助言をしたときは、児童が助言を生かして取り組もうとした姿や変容についてほめる。
	ボールはともだちの集合時	ほめる児童の後ろについて、近い距離で、みんなの前で具体的にほめ、拍手で認め合う。 できるようになった児童や伸びた児童をみんなの前でできばえを見せ、認め合う場を設定する。 「きちんと数えていたね。」「ペアのお友達を応援していたね。」「などのマナーに関する姿も積極的にほめる。
活動2	ドーナツ王様シュートゲーム	ゲーム中のセットごとに重点的に見るグループやコートを決めておく。活動後の集合時にほめる児童またはグループを見つけておく。児童の伸び、攻め方や守り方の工夫、マナーなど。
まとめ	ドーナツ王様シュートゲーム後の集合時	ほめる児童の後ろに立って、みんなの前で具体的にほめる。「王様の後ろをねらってよく見て投げたね。」「二人で同時にシュートしたね。」「作戦を考えて攻めたね。」「何をしゃべっていたか聞き取っておい具体的にほめる。 技能の高まりやゲーム中の攻守の工夫だけでなく、友達への肯定的なかわりやゲーム前後のあいさつやルールを守るマナーの視点からもほめるようにする。

表6 単元計画に教師の活動を示したプログラム(2年)

ボール投げゲーム(2年)「相手をかわして、いっぱいシュート！」		
ステップ1		
展開	活動	教師のすること
導入	集合・整列・あいさつ・準備運動・ボールはともだち	集合・整列の姿・体操の隊形のかげ声、準備体操の様子を見て、一人一人に「きちんと伸びているね。」「前より曲がるようになったね。」「素早くきちんとならべましたね。」「などの言葉がけを行う。 「ボールはともだち」の活動では、重点的に声をかける児童を1・3・5時間目と2・4・6時間目で分けることで、具体的にほめたり助言したりする。 投げ方の助言をしたときは、児童が助言を生かして取り組もうとした姿や変容についてほめる。 この後の集合時にほめる児童を見つけておく。
	ボールはともだちの集合時	ほめる児童の後ろについて、近い距離で、みんなの前で具体的にほめ、拍手で認め合う。 できるようになった児童や伸びた児童をみんなの前でできばえをみせ、認め合う場を設定する。 「きちんと教えていたね。」「ペアのお友達をほめていたね。」「などのマナーに関する姿も積極的にほめる。
活動1	フェイントシュートゲーム	この後の集合時にほめる1～2ペアを見つけておく。
	フェイントシュートゲーム後の集合時	1～2ペアを全体の前で、ほめる。「どんどん投げたね。」「うまく相手をだましてシュートしたね。」「声をかけ合っていたね。」「(何をしゃべっていたか聞き取って置いて具体的にほめる。) 技能の高まりやゲーム中の攻守の工夫だけでなく、友だちへの肯定的なかかわりやゲーム前後のあいさつやルールを守るマナーの視点からもほめるようにする。
活動2	コーンシュートゲーム	ゲーム中のセットごとに重点的に見るグループやコートを決めておく。活動後の集合時にほめる児童またはグループを見つけておく。児童の伸び、攻め方や守り方の工夫、マナーなど。
まとめ	コーンシュートゲーム後の集合時	ほめる児童の後ろに立って、みんなの前で具体的にほめる。攻めや守りの工夫では、「さん作戦だね」など認められたことがよくわかる言葉がけをする。 クラス全体をまとめてほめるより個人を具体的な場面でほめる。
ステップ2		
展開	活動	教師のすること
導入	集合・整列・あいさつ・準備運動・ボールはともだち	ステップ1と同様
	ボールはともだちの集合時	
活動1	ライン王様シュートゲーム	この後の集合時にほめる1～2ペアを見つけておく。
	ライン王様シュートゲーム後の集合時	1～2ペアを全体の前で、ほめる。1～2ペアを全体の前で、ほめる。「王様の動きをよくみて投げたね。」「二人で同時にシュートしたね。」「作戦を考えて攻めたね。」「(何をしゃべっていたか聞き取って置いて具体的にほめる。) 技能の高まりやゲーム中の攻守の工夫だけでなく、友達への肯定的なかかわりやゲーム前後のあいさつやルールを守るマナーの視点からもほめるようにする。
活動2	ドーナツ王様シュートゲーム	ゲーム中のセットごとに重点的に見るグループやコートを決めておく。活動後の集合時にほめる児童またはグループを見つけておく。児童の伸び、攻め方や守り方の工夫、マナーなど。
まとめ	ドーナツ王様シュートゲームの集合時	ほめる児童の後ろに立って、みんなの前で具体的にほめる。攻めや守りの工夫では、「さん作戦だね」など認められたことがよくわかる言葉がけをする。 クラス全体をまとめてほめるより個人を具体的な場面でほめる。

また、授業プログラムを有効に活用するために、教師は、あらゆる機会をとらえ、積極的に児童をほめることが大切であり、運動有能感を高めることにつながる。このことから、活動中における教師の具体的な言動についてもプログラムに示していく必要があると考える。

今回の研究では、児童の技能について分析は行っていない。しかし、授業を観察する中で、明らかに、投げる・捕るなどの技能が高まっていった。これは、運動がうまくなりたいという児童の思いにこたえられたからであり、技能を高めることも体育好きな児童を育てることに欠くことのできないことであると考えられる。

今後、他学年の授業プログラムにおいても、実践データを基にした検証を通して、体育好きな児童を育てることにつながる授業プログラムとなるよう改善を図っていく必要がある。

- 1 愛好的態度とは、児童の体育授業に対する学習態度である。その測定手段として、1970年代初頭に、大学生・高校生・中学生・小学生(高学年)を対象とした「態度測定による体育授業診断表」が作成された。以後、この方法に補足・修正を加えた研究が行われ、運動目標、認識目標、社会的行動目標、情意目標の4つの目標に一致する授業評価尺度(高田・岡澤ほか、2000)を開発した。これは、各目標から5項目の合計20項目の質問からなる。単元の前で行い、比較検討することで授業計画や授業改善のための情報を得るなどの活用ができる。
- 2 運動有能感とは、運動能力や運動技能を基礎として運動が上手にできるという自信「身体的有能さの認知」だけでなく、努力すれば、練習すればできるようになるという自信「統制感」、指導者や仲間から受け入れられているという自信「受容感」の3つでとらえることが必要であると示している(岡澤ら、1996)。

< 主な参考文献 >

- ・高橋 健夫 著 『体育の授業を創る』 大修館書店 (1994)
- ・高橋 健夫 著 『体育授業を観察評価する』 明和出版 (2003)

(担当指導主事 樋口 佳子)