

集团的協力を基底においた体育授業実践の ための事例的研究

(課題番号 17500400)

平成17年度～平成18年度 科学研究費補助金 (基盤研究(C))

研究成果報告書

平成19年 3 月

研究代表者 高 田 俊 也
(兵庫教育大学学校教育研究科助教授)

独立行政法人日本学術振興会科学研究費補助金研究報告書

1. 機関番号：14503

2. 研究機関名：兵庫教育大学

3. 研究種目名：基盤研究（C）

4. 研究期間：平成17年度～18年度

5. 課題番号：17500400

6. 研究課題名：集团的協力を基底においた体育授業実践のための事例的研究

7. 研究代表者：高田 俊也（研究者番号30226790）

8. 交付金額：平成17年度 2,700,000円

平成18年度 300,000円

合計 3,000,000円

9. 研究成果発表

9-1. 学会発表

古賀初・高田俊也・花山剛：

集团的協力を基底においた体育授業実践のための事例的研究

－運動の有能感を高める教師の関わり方を中心に－

日本体育学会第56回大会,筑波大学,2005年11月

花山剛・高田俊也・古賀初：

体育授業実践構築のための教師の指導性の検討

－授業のアセスメントモデルに基づく指導の在り方－

日本体育学会第56回大会,筑波大学,2005年11月

9-2. 研究会発表（学校教育現場教師との研究会）

高田俊也：

子どもたちの教え合い活動を中心とした体育授業実践

第1回兵庫体育授業研鑽会,兵庫教育大学,2005年8月

古賀 初・高田俊也：

集团的協力を基底においた体育授業実践のための事例的研究

－運動有能感を高める教師の関わり方を中心に－

第2回兵庫体育授業研鑽会,兵庫教育大学,2006年8月

西田由希子・高田俊也：

集团的協力を基底においたバスケットボール実践の事例報告

第2回兵庫体育授業研鑽会,兵庫教育大学,2006年8月

福尾健二・高田俊也：

集团的協力を基底においたハンドスプリング実践の事例報告

第2回兵庫体育授業研鑽会,兵庫教育大学,2006年8月

城香織・高田俊也：

集团的協力を基底においた3年生の体育授業実践の事例報告

第2回兵庫体育授業研鑽会,兵庫教育大学,2006年8月

10. 研究協力者

岡澤祥訓 (奈良教育大学)
大西隆博 (加古川市教育委員会)
古賀 初 (福岡県 八女市立上妻小学校)
花山 剛 (愛媛県 松山市立姫山小学校)
黒淵博文 (岩手県 軽米町立笹渡小学校)
木谷博記 (奈良県 郡山市立郡山西小学校)
福尾健二 (福井県 おおい町立本郷小学校)
西田由希子 (兵庫県 伊丹市立昆陽里小学校)
城 香織 (兵庫県 加古川市立加古川小学校)
橋本裕介 (兵庫県 小野市立小野小学校)
神田 亮 (兵庫県 西宮市立鳴尾東小学校)
田中活介 (和歌山県 田辺市立上秋津小学校)

11. 目次

まえがき

1-2

第1章

体育授業実践における人間関係改善のための事例的研究

3-16

第2章

仲間関係を築く方策の検討 —教師の関わり方を中心に—

17-40

第3章

集団的協力を基底においた体育授業実践のための事例的研究
—授業場面での個々人の子どもに対する教師の関わり方を中心に—

41-70

まえがき

1990年代後半より「子どもが変わった」と言われ、子どもたちが仲間関係を築きにくくなっているという状況が嘆かれている。河村は、小学校教師が感じる現代の子どもの特徴として、「対人関係を自ら形成しようとする意欲と技術が低い」、「他人の気持ちを察することができない」などのマイナス面を挙げている。さらに昨今、凄惨な児童生徒の事件も少なくなく、研究者としてだけでなく、ひとりの人間としてこの状況に一石を投じることができればと、この研究をまとめあげたいと考え取り組んだ。

この状況は体育科においても同様の傾向があり、体育授業中に、“仲間と抱き合って喜びを表す姿”などの感動する場面があまりみられなく、逆に、できない子どもに対しての叱責が見られることもしばしばある。

この現状に対し、尾木は、子どもだけでなく「教師も含めた日本人の多くの大人にも当てはまる」と述べ、教師の「固定的なものの見方、価値観こそが問題である」と指摘している。また、今井は、「『荒れ』を荒れにするかどうかは子どもに向き合う者の子ども観、教師観に関わる」と述べており、こういった現象は、教師に対して自分をみて欲しい、もっと一人ひとりをみて欲しいというメッセージであるという考えを示している。

このような視点で、まず、報告書の第1章にあたる「体育授業実践における人間関係改善のための事例的研究」では、子どもたちの状況と教師の現状を踏まえ、解決のための何らかの手だてを講じる上で、体育授業実践に“仲間との協力”という状態を作り出すことができる教材内容を設定することで解決の一途を得ることができるのかどうか検討を加えた。その結果、集団での活動内容の設定と教師の関わり方の如何によって子どもたちに変容をもたらすことの可能性について示唆することができた。

これらの結果からすれば、学校教育の目標にあるように、子どもたちの健全なる人間形成とその人間形成のために、教師と子ども、子ども相互の人間関係は重要なことは容易に理解できる。さらにそのことは、吉森が学級集団の機能として、「学習意欲の強化や学習活動の促進」、「基本的な欲求の充足と自己実現の場になる」、「各種の社会的態度やスキルを習得し、社会生活適応の準備の場となる」などと述べていることから、子どもたちの人間形成に有効に働きかけると十分理解できる。また、この集団機能の重要性は体育科においても同様で、小学校学習指導要領解説（体育編）の目標に「仲よく」や「協力」などと仲間関係、つまり、集団的な協力を重視することからも理解できよう。

そこで第2章「仲間関係を築く方策の検討—教師の関わり方を中心に—」では、学習の目標を設定する教師がどのような教授意図を持って授業実践と対峙する必要があるのかに検討を加えた。つまり、集団的協力を基底においた体育授業実践の実現のために、仲間関係を築き上げるための方策を明らかにし、その授業実践を具体化することを目的とした。

そこでまず、文献から仲間関係を築く教師の関わり方について導き出し、その関わり方を仲間関係を築く教師の関わり方として実践への適用しその効果について検討した。

その結果、子どもの力を最大限発揮させる教師の関わり、すなわち、個々の役割を明確にするための個々人に対する関わりを多くすることにより、仲間関係は築けることが示唆された。また、グループでの活動という学習形態を用い、子どもたちが“みんなができるよう”という目標を設定することの効果を示すことができた。

その上で、単に教師の関わり方だけでなく、教師が子どもに関わる際に持っている特性、資質やその子どもの特性を踏まえた教師の関わり方が子どもにどのように受容され、どのような成果を生みだしているのかという、関わりを受ける側の子どものについては、今後検討を加える必要があると指摘された。

この指摘を受け、第3章「集団的協力を基底においた体育授業実践のための事例的研究－授業場面での教師の関わり方を中心に－」では、人と人との関係性を築き上げる上で、教師と子どもの関係はもとより、子ども相互の関係のメカニズムに着目し、その仕組みの自己開示と受容の関係を繰り返す過程を生み出す教師の関わりを明らかにしようとした。

その結果、子ども個々人の特性を把握し、先の報告にあるように個々人が持っている力を最大限に発揮できるように役割を準備するとともに、子どもが主体的に学習に取り組めるような教材等の準備、子どもが相互に自己開示と受容の関係を繰り返しやすい状況をつくること。さらに、子ども相互に自己開示と受容の関係が繰り返される過程を生み出す教師の関わり方として、個々人の学習目標や役割行動に応じて葛藤状況をそれぞれにつくる“後押し”やその葛藤状況を調節する“支え”といった関わりを適切に行う必要があると考えられた。

また今後の課題として、バスケットボール等の集団種目の教材以外の個人種目の教材であっても、集団的協力を基底においた体育授業実践を実現することが可能か否か検討を加える必要があると考えられる。

以上「集団的協力を基底においた体育授業実践のための事例的研究」は、これら3つの論文により問題提起より順に構成され、学校教育現場での由々しき問題の解決に一石を投じることが可能になると考えられる。

また今後は、さらに事例の積み重ねとして、低学年に対して、仲間関係を意味づけるこれらの実践の適否や教材等の変化による影響、これらの算出された知見をより強固なものにするための標本数（実践数）を増やすために鋭意努力を行っている最中である。例に、黒淵博文（笹渡小学校）による中学年の鉄棒運動（逆上がり）実践、福尾健二（本郷小学校）による高学年のマット運動（ハンスプリング）実践、西田由希子（昆陽里小学校）による高学年のボール運動（バスケットボール）実践、城香織（加古川小学校）による中学年の跳び箱運動（開脚跳び越し）実践などのデータを収集し、分析解釈を繰り返している。これらの研究は教育における授業実践を対象としているため、不特定多数の要因を含むものと考えられ、研究手法上の問題についても更なる検討を加える必要がある。また、それ以上に教育現場での“悩み”を解決するための研究であるため、田中活介（上秋津小学校）と取り組んでいる実践のように学校ぐるみでの取り組みが急務であり、今後これらの知見を現場にどのように浸透させていくかが大きな課題でもある。

今後もこれらの研究に従事し、学校教育現場への実践の普及に努め、子どもたちの明るい未来を築くことができると考える。

最後に、この補助金によって研究をまとめる機会を得られたことに感謝し、また、適切な助言をいただいた奈良教育大学の岡澤祥訓教授、現場での実践を提供し、論文をまとめるまでの長い期間、いろいろな見地から意見を述べてくれた加古川市教育委員会の大西隆博先生には誠に感謝しております。さらに、研究の協力者として数々の実践を提供してくれた諸先生方、その本務校である小学校と何よりも実験での多大な労力をおかけした子どもたちに感謝の意を表し結語としたい。

<参考引用文献>

河村茂雄（1999）学級崩壊に学ぶ－崩壊のメカニズムを断つ教師の知識と技術。誠信書房：pp.1-18.

尾木直樹（1999）「学級崩壊」をどう見るか

吉森 護（1992）人間関係の心理学ハンディブック。北大路書房：pp.135-140

文部省（2001）小学校学習指導要領解説 体育編。東山書房：pp.11-14

体育授業実践における人間関係改善のための事例的研究

A case study concerning relationship improvement through physical education class

高田俊也 (兵庫教育大学) 大西隆博 (加古川市教育委員会) 岡沢祥訓 (奈良教育大学)
Toshiya Takada Takahiro Onisi and Yoshinori Okazawa

キーワード：体育授業 人間関係 学習成果 集団演技 事例研究

Key words : physical education classes, relationship, learning product, group activity, case study

1 緒言

学校教育の目標は、子どもたちの健全なる人間形成であり、その目標達成のために、教師と子ども、子ども相互の人間関係は重要である。

教育とは、社会的にも個人的にも望ましい目標に向かって人間を形成していく過程であり、「人と人との間に存在する」ものである(狩野・田崎, 1990, p.1) ため、学校教育では、教師・子どもの教授・学習の関係や子ども相互の関係など、互いに影響を与える関係が存在している。このことは体育科においても同様であり、学習指導要領(文部省, 1998, pp.80-89) に示された各学年の目標には“互いに協力して”と謳われているように人間関係の必要性が示されている。

しかし1990年代の後半より、子どもたちの実態は望ましいものであるとは言い難い報告が数多くなされている(三上・上條, 1998; 青砥, 1999)。また、学校教育現場では「学級がうまく機能しない状況」注1) という、学級での活動や話し合いが作り出せない、授業がまともに成立しない、教師の指導が全く通って行かないといった状況が生じている。つまり、良好な人間関係を築くことができない状況に陥っているのである。

戦後、子どもたちの実態は社会・経済の発展とともに様々に変化し続け、1960年代以降には「非行」、「校内暴力」や「いじめ」等の「荒れ」という問題も数多く取り沙汰されてきた。しかし、その当時の「荒れ」と現在の「荒れ」は些か異なり、“いまの”子どもと言われるように子どもの質の変化が指摘されている(尾木, 1999)。

これらの実態は、学級を経営する教師の立場からの考えであり、先に述べた子どもの特徴も教師の価値付けによるものであると考えられる。このことは、「子どもの反発は、子どもたちからの一人ひとりを見てほしいというメッセージ」や「子どもの『荒れ』が治まるのは、先生が変わったからという子どもたちの考え」という子どもたちからのメッセージ(今井, 1998, pp.45-49) を読み取れば容易に理解できるはずである。さらに、「『甘やかしたらだめ』、『隣のクラスはちゃんとできているから』や『他のクラスの目』などという教師の勝手な思い込み」が、子どもを「荒れ」させたという教師の反省(今井, 1998, pp.50-51) にもみられるように、子どもの変化にその原因を求めることの問題性が指摘されている。

他方、教師と子どもの関係性が問題ではなく、「荒れ」につながる子どもの特徴として“自信を無くした子ども”とも言われている。そこでは、教師に対する不安感より子ども同士での不安感があるため、その反動が「荒れ」につながっていると言われている(百瀬, 1998, pp.82-89)。しかしその裏側には、教師が子どもたちとうまく切り結べないという状況(阿部, 1998, pp.11-13) があり、そのことが子どもたちの教師への信頼感を喪失させることに繋がっているように考えられる。

上述したような状況を、教師からの解釈であれ、子どもからの解釈であれ、良好な人間関係に改善するためには、教師と子どもの関係性を理解することが重要である。

狩野ら(1990, pp.15-16) は、ウォルバークの実証的研究を引用し、教師と子どもの関係を保つ上

で教師の権威性が現れ、子どもたちが教師への関心を失うことを指摘し、さらに子どもたちの関係をも希薄にしてしまうと報告している。つまり、教師の価値付けを強要することで、それに対し子どもたちが反発したり、無関心に受け取ったりし、そのことが繰り返され人間関係が機能しなくなる。また、狩野ら(1990, pp.16-17)は、学級での子どもたちの人間関係の在り方は、学級生活の面白さだけでなく、学習成果にも影響すると述べている。そして、教育の目標は教材の習得や知的訓練だけではなく、学級内での良好な人間関係それ自体が、目標そのものであるとも述べている。したがって、「学級がうまく機能しない状況」や「荒れ」などという問題を解決し、教師と子どもの良好な関係や学級内での良好な人間関係を築くことは急務であろう。

ところで、小学校指導要領(文部省, 1998, pp.95-97)において学校行事は、学校生活に秩序と変化を与え、集団への所属感を深め、学校生活の充実と発展に資する体験的な活動を行うこととされ、「学級がうまく機能しない状況」を改善するための実践を展開するには非常に適した活動であると考えられる。

高橋(1989, pp.50-52)は「スポーツの文化的・教育的価値は多様に理解できるが、今日の社会にあつては、スポーツにおける『集団的達成』の価値がより強く評価されるべきであろう。集団が1つの目標をもち、計画を立て、これを達成する営み(achieving act)は、人類に不可欠な行為であるが、子どもたちが最も容易に接近でき、最も容易に達成でき、最も大きな喜びを獲得できる文化はスポーツにおいて他にはない。もし他にあげるとすれば、クラスやオーケストラがあるが、これらについても、集団的達成感を味わうためには、より多くの時間投資が必要であり、また達成の度合いもスポーツほどには具体的・現実的ではありえない。」と述べている。このことからすれば、学校行事として取り扱われている音楽会や運動会、なかでも通常の授業として取り入れやすく、子ども個々人の特徴を加味できる運動会は適した活動であると考えられる。しかも、学年での集団的な行動を取り入れることで、教師との関係性についても、子どもたちの人間関係につい

ても変化を与えることができると思われる。

本研究において、教材として用いる集団連続馬跳びは、一般に集団連続跳び箱として取り扱われているが、高橋(1989, pp.50-52)が「跳び箱運動の特質は、跳び箱(およびその代替物)という器械の特性に規制されて生み出された技を達成し、さらにより雄大に、より美的に表現するところに見い出される」と述べていることから代替物として馬跳びにしても差し支えないようである。さらに、集団連続馬跳びの特徴としては、個人種目である跳び箱運動を集団的運動として取り扱ったところであり、教育目標における集団形成の視点からも、この教材が集団づくりの手段としてのみ用いられるというのではなく、この教材の固有の面白さが集団的協力そのものの中にあつて、結果として集団形成に大きく寄与するとされていることから、良好な人間関係を生み出すことを可能とする教材になると推察される。

さらに、河上(1999)が「文化祭でも運動会でも合唱祭でもいいのだが、多くの教師が一つの行事に結束して向かうような学校は崩れにくいのではないか。仮に合唱の技術がなくても歌が下手でも、一生懸命、他のクラスに負けないように頑張ろうと言って、生徒と一っしょになってやる教師が大勢いる学校、つまり、ある瞬間に学校じゅうが一つの目標に向かって取り組めるといふ集団性を持った学校は荒れることが少ないかもしれない」と、行事単元が集団形成に及ぼす影響を指摘している。

したがって、体育的行事の運動会で集団連続馬跳びを教材として取り扱うことは、集団形成に寄与し、良好な人間関係を生み出すことを可能にするものと考えられる。

そこで本研究では、学校行事としての健康安全・体育的行事という運動会における行事単元での集団連続馬跳びの実践を通して、教師と子どもの良好な関係や学級内での良好な人間関係を生み出すことが可能かどうか検討する。

II 方法

1.対象

加古川市内のX小学校の5年生, A, Bの2クラス,

Aクラスは、男子18名女子17名の計35名、Bクラスは、男子20名女子16名の計36名である。

A、Bの2クラスに対して実践した1行事単元（体育的行事）、21授業を対象とした。21授業のうち運動場での授業は9授業、体育館で残り12授業が行われた。また、取り扱われた教材は、集団連続馬跳びによる集団演技と個人による跳び箱運動で、学習計画は全てBクラス担当の教諭が設定した。なお、運動場での授業のうち3授業、体育館での授業のうち2授業は集団演技以外の集団行動等の練習が行われたため、分析の対象からは除外した。

本実践の単元計画は、実施場所やねらい・課題・指導した教師が気づいた出来事の記録に併せ、表1に示した。

本実践は、Bクラスを担当するY教諭がすべて実践した。Y教諭は、男性、年齢37歳、教職経験年数は15年、専門としている教科は体育であり、大学及び大学院では、保健体育科を専攻していた。

2.期日

対象とした実践は、平成9年9月初旬～9月下旬に実施された。

3.調査・測定項目およびその方法

1) 各クラス担任に子どもの特徴及びクラスの特徴について、聞き取り調査を実施した。

2) 質問紙法により運動有能感（岡沢・北・諏訪，1996，pp.145-155）を測定し、子どもの実態とその変化について把握した。

3) 質問紙法により体育授業評価（高田・岡沢・高橋，2000，pp.31-40）を実施し、単元を通して学習成果がどのように変化したか把握した。

4) 毎授業後に質問紙法による形成的授業評価（高橋・長谷川・刈谷，1994）を実施し、それぞれの授業における学習成果を把握した。

5) 授業毎の授業に対して、指導した教師の主観的な印象を記録した。

6) 単元終了後、子どもに「運動会を振り返って」というテーマで自由記述の感想文を実施した。

4.授業を分析する視点について

良好な人間関係によって、子どもたちの日々の生活は楽しいものとなり、そこでの仲間からの受容や友情という子ども相互の関わりは、時には情緒の安定をもたらすものになると考えられる。この子ども相互の関わり合いにより受容感が高まり、さらに良好な関係を生み出すことになる（S. R. アッシャー・J. D. クーイ，1996）。また、K. A. Klint と M. R. Weiss（1987）の社会的な有能感の高い子どもは仲間との親和に関連した理由で動機づけられることや Harter と Pike（1984）の社会的な受容感の重要性の指摘からも、人間関係と受容感の関連は理解できる。さらに、子ども相互の人間関係によってもたらされる受容感の必要性は、「自信を無くした子ども」には「教師に対する不安感より子ども同士での不安感」があり、「子ども同士で解決しあうことの必要性」が求められていること（百瀬，1998，pp.88-91）からも理解できよう。

一方、教師の指導力不足が良好な人間関係を築けない一因であることが指摘されている。すなわち、教師に対する子どもたちの信頼感喪失は、教師と子どもたちとがうまく切り結べない状態が原因であるとの報告（阿部，1998，pp.11-13）がなされている。さらに河村（1999，pp.1-18）は管理的、放任的な指導の行き詰まりが、良好な人間関係を築けない要因であると指摘している。つまり、管理的指導においては、教師の権威性によって、子どもが教師や友だちに自分の存在を悟られないように、自分の本音や思いを抑えた人間関係を築いてしまう。また、放任的指導においては「学級が集団として成立していないまま、子どもたちがバラバラで拡散した状態」で、子どもたちが「たまたま乗り合わせた電車の乗客のようなレベルの人間関係で過ごしている」と人間関係の希薄さを指摘している。

これらのことは、授業場面での教師の学習指導の良否が人間関係を築く上で重要な位置づけにあることを指摘し、さらに狩野ら（1990，pp.16-17）が、良好な人間関係によってより効率よく学習が進むことを報告しているように、人間関係の良否によって、学習成果は規定されるのである。

以上のことから、良好な人間関係が築けたか否か

表1 単元を通しての費場所、ねらい、課題と指導した教師が気づいたAクラス・Bクラスそれぞれの出来事の詳細及び形成的評価の進出数

時間	場所	ねらい	課題	指導した教師が気づいた出来事		形成的評価の進出数	
				Aクラス	Bクラス	Aクラス	Bクラス
1	運動場	協力することの大切さ	場づくり、準備の約束を守り	準備に時間がかかった 進んでいた児童もいた	1組が準備せず、実質的な活動ができず評価が低い 準備ができていない(1組)ことを全体場面で注意され不満に思った 筋書の授業で準備時間にとられ活動ができないということが無いため、活動できなかったことに対する不満が表れた 筋書に比べ準備時間には確保されたが、まだ、課題に対しての積極的な取り組みは見られない “できる”の評価が低かったグループは技能上位群の子どもが集まっており、課題の容易さが不満のようであった 1組みに関わる必要から2組は関わっていないのが現状である	35/35	34/36欠2
2	体育館	児童の技能の実態把握	開脚跳び(共通種目)、台上前転(共通種目)	2班児童A34のつまづき(泣いていた) 1班児童A1がリーダー 6班児童A2がリーダー、男女分装 3班児童A4、児童A33のつまづき 関わっていない子どもの評価が低い 4班児童A22のアドバイス要請 馬蹄のリズムを合わせるコツ (馬の子の「トーン」の声) (待機者の手拍子、声掛け) 跳ぶ子に応じて馬の高さを調節すること	2班児童B18は技能が低く、児童B32は仲間関係(疎離)が弱い 1組みに関わる必要ならなければならぬため2組目は全体指導で何とかしようとしている	35/35	34/36欠2
3	運動場	心を一つにすることの必要性	連続馬蹄(6人組)、1人、2人、3人と課題を難しく	5班児童A6、4班児童A9(よくわからない)、3班児童A16は見学 5班児童A18は5班児童A6が見学のため男子一人になったため評価が低い 全体の雰囲気は良好に見えた 1班児童A31も要注視 2班児童A34は関わらなかつたが評価が高い 全体に対する指導ができなかった 技能上位者を教え役にした 2班児童A24は関わったができなくて泣いた(評価高い) 4班児童A22は関わったができなくて泣いた(評価低い) 3班児童A20は関わったができなくて泣いた(評価高い) 2班児童A34はできなかったのに(評価高い) 授業の場づくりを手取り足取り 5班児童A18の“楽しい”の評価が低い理由が見当たらない 全体的に“やらないと!”という意識込みが感じられない 1班児童A31、2班児童A24(泣きながら)、児童A34、3班児童A4、児童A33、4班児童A9、6班児童A21、児童A28が初めて5段を跳べた、逆に跳べない子は3班児童A20、4班児童A22、6班児童A14、児童A22、児童A20は筋肉痛という理由でやったりやらなかつたり	2班児童B18は技能が低く、児童B32は仲間関係(疎離)が弱い 1組みに関わる必要ならなければならぬため2組目は全体指導で何とかしようとしている	35/35	35/36欠1
4	体育館	できるようにさせること、教え合いを組織すること	台上前転、台上前転のための場づくり、兄弟グループによる席のローテーション	5班児童A18の“楽しい”の評価が低い理由が見当たらない 全体的に“やらないと!”という意識込みが感じられない 1班児童A31、2班児童A24(泣きながら)、児童A34、3班児童A4、児童A33、4班児童A9、6班児童A21、児童A28が初めて5段を跳べた、逆に跳べない子は3班児童A20、4班児童A22、6班児童A14、児童A22、児童A20は筋肉痛という理由でやったりやらなかつたり	1学期にやった場での練習のため新しい発見がないため評価が低下した 3班児童B22の評価の低い理由がわからない(2組目の子どもに関わっていない) 場所、用具が人数の割に少ないため練習量が少ない	34/35欠1	35/36欠1
5	体育館	教え合いを組織すること、子ども同士の励まし合い	連続馬蹄(兄弟グループ合同、8人で)	協力すること、教え合うことの意味を指導し、子どもたちにその意味が伝わったように口々にその感動を話した、2班児童A24が跳べたことに感動を覚えたことや何度も練習するまでとびが怖いなどと感想があった アンケートは回収できず(クラスの役割分担担任との関係のため)	協力すること、教え合うことの意味を指導し、子どもたちにその意味が伝わったように口々にその感動を話した、しかし一方で進んでいた人もいたようである できる子は教えることに専念していたため練習ができず、できる、めあて、発見の評価は低い	0/35	35/36欠1
6	運動場	跳び箱の呼吸合わせ	連続馬蹄(兄弟グループ合同、8人で)	書くと、子どもはだれていた 前回の体育館での授業で跳べた子のため場づくり 5段の跳び箱の横に4段の跳び箱とマットを置き幅くなくないようにした 1班児童A31、3班児童A4、4班児童A9はできなかった 2班児童A24はできなかった泣いた 5班児童A6、3班児童A33、2班児童A34、6班児童A21、児童A28、1班児童A27は今日もできた 3班児童A20は新しくできるようにした 2クラス別の場所で開催	跳べない2班児童B18が何度も挑戦し、それに対しみんなの応援もあったことが感動や歓声の評価を高めた できない子どもの気持ちになって応援できる子どもが増え、教室での授業でも良い雰囲気になってきている	35/35	36/36
7	体育館	昨日跳べた子が今日も跳べるように	台上前転	子どもたちの学年での様子は、精神的に不安定であった2班児童A34は少し不安定、たちの思った6班児童A26も明るく跳ぶが良くなってきた 5班児童A6の跳ぶ影を嫌み、悪いと思われていた(班児童A1の噂も聞くことが無くなったが、しばしば、教室での担任の罵声が聞こえることもある 全体的には体罰の噂は少しは聞かなくなったがまだ 異前、全校練習の次と3時間近く連続のため学習意欲低い 休憩無しで準備のため、ほとんどが準備をさぼりお茶を飲み教室に帰る怒る 連続馬蹄が成功せず	跳べない2班児童B18が何度も挑戦し、それに対しみんなの応援もあったことが感動や歓声の評価を高めた できない子どもの気持ちになって応援できる子どもが増え、教室での授業でも良い雰囲気になってきている	35/35	36/36
8	体育館	音楽のリズムに合わせて	準備体操、共通・自由種目、整理体操を音楽に合わせて行う	子どもたちの学年での様子は、精神的に不安定であった2班児童A34は少し不安定、たちの思った6班児童A26も明るく跳ぶが良くなってきた 5班児童A6の跳ぶ影を嫌み、悪いと思われていた(班児童A1の噂も聞くことが無くなったが、しばしば、教室での担任の罵声が聞こえることもある 全体的には体罰の噂は少しは聞かなくなったがまだ 異前、全校練習の次と3時間近く連続のため学習意欲低い 休憩無しで準備のため、ほとんどが準備をさぼりお茶を飲み教室に帰る怒る 連続馬蹄が成功せず	音楽に合わせて練習することが主であるため、新たに跳べるようになったことはなく、感動や歓声の評価は低い 昨日初めて跳べた子どもが跳んだ、拍手があったり、マットのズレを直したりするような場面がしばしば見られるようになってきた	0/35	36/36
9	運動場	子ども同士の教え合い、連続馬蹄の呼吸を合わせる	連続馬蹄(兄弟グループ合同、8人で)	子どもたちの学年での様子は、精神的に不安定であった2班児童A34は少し不安定、たちの思った6班児童A26も明るく跳ぶが良くなってきた 5班児童A6の跳ぶ影を嫌み、悪いと思われていた(班児童A1の噂も聞くことが無くなったが、しばしば、教室での担任の罵声が聞こえることもある 全体的には体罰の噂は少しは聞かなくなったがまだ 異前、全校練習の次と3時間近く連続のため学習意欲低い 休憩無しで準備のため、ほとんどが準備をさぼりお茶を飲み教室に帰る怒る 連続馬蹄が成功せず	4班児童B35、ケガのためリタイア、連続馬蹄はできなかったが、子どもにとって演技が見えないため、できたことに対しての感動が強い	34/35欠1	35/36欠1
10	体育館	個人技能練習	自由種目の場づくりと練習、練習形態はグループを解体し練習	2班児童A24、5段跳べた、2班児童A34も跳べた(評価高い) 6班児童A26、アンケート出さず、担任に促され、“うらさい、クソババァ!”発言 体育の授業中の反応は良好だが、担任とうまくいかず	1班児童B3が指をわんざしたため評価が低い 1学期に行った場づくりのため新鮮感がなく評価が低い 6班児童B12は一生懸命開脚跳びの練習し、補助もしたがもう少し、3班児童B22は腕から連続があり、精神的に不安定 全体的に練習がきつくと、疲労感、できない子どもに多く聞わり、連続馬蹄にこだわらずに練習の必要がある	25/35欠1	34/36欠2
11	体育館	音楽のリズムに合わせて	準備体操、共通・自由種目、整理体操を音楽に合わせて行う、演技・観察をクラスごとに互に行う	連続馬蹄では若干のズレはあったが初めてできた お互いの観察により発見したことがあったかどうかについて、7、8人の子どもが発見したことがあった 担任が協力できている子どもたちに感動し、他の場面でも忘れないようにとうとううらさいが話した 他の授業場面では、まだ、立ち歩く子どももあるようだが、1班児童A1は目立たず、担任は他の授業場面で“やればできるの”とどうしてやらない?”と書いているそう 教え合い活動ができないため教師主導で指導 着目した所がうまくいき、ますます増す	リズムがわからなくなって立ち止まり、怒ってしまった、以後は声を掛け合いながら活動できたが、印象はよくなかつたようである お互いの観察により発見したことがあったかどうかについて発見したことが見当たらず	0/35	33/36欠3
12	体育館	子ども同士の教え合い、連続馬蹄の呼吸を合わせる	着地と着地着に着目	評価未提出者多し、担任との関係がうまくいっていないことがみえる、1組の子どもは体育と他の授業とでは明らかに様子が異なる	1班児童B34、わんざのため見学、1班児童B3は復帰 連続馬蹄の完成が近づいているが、感動、歓声の評価が低い 運動会の種目の学級対抗リレーで3チームすべてが良い成績を収めた、アンカーはクラスで一番遅い子であったが、みんなの協力で、みんなが歓声を上げるほどであった、良好な仲間関係が築けてきているようである(教え合い活動がうまくいっている)が、1組の担任からは座って応援できていないと叱られる(教育に対する価値観の違い)	21/35欠1	34/36欠2
13	体育館	技磨き	練習形態はグループを解体し練習	2班児童A34、6班児童A14の開脚跳びに関わる 3班児童A23の抱え込み跳び、1班児童A2、2班児童A11、6班児童A15、児童A26のネックスプリング跳びに関わる 目標を達成できなかった子どもの評価は低い 練習をさぼっていた子どもがいた(うまくいかない) 5班児童A25が“1学期跳び箱せず”と話す(担任の授業がいい加減であったよう) 放課後に担任と2班児童A34と3班児童A33が練習(より傾向) できていない子どもに関わったため関われなかつた子どもも評価は低い	友だちとの教え合い活動がなく、教師からのアドバイスのみのため仲間関係に関する評価が低い 5班児童B26についての気づき(神経症傾向や日えた的な性格の把握)	33/35欠2	34/36欠2
14	運動場	できない子どもの個人練習中心		放課後に担任と2班児童A34と3班児童A33が練習(より傾向) できていない子どもに関わったため関われなかつた子どもも評価は低い		35/35	33/36欠3
15	体育館	グループ練習での跳び箱の設定を子どもに決めさせるところ	グループ練習での跳び箱の設定を子どもに決めさせるところ	跳べない子を配慮し4段に設定していたグループがあった 授業に外れる子どももいるが子ども間の関係が良くなってきたように思う 失敗した場面でもやり直しを子どもに促すと“やり直し”といってやり直した 終了後、準備の早さと段取りのよかつた2班を褒めた 運動場での練習で跳び箱の跳べた3班児童A33とその班を褒めた 運動会に向かう気構えを平常心でとアドバイス 6班児童A26、担任とうまくいっていないことが他の授業中からわかる		35/35	34/36欠2
16	運動場	本番に向けての通しの練習		失敗した場面でもやり直しを子どもに促すと“やり直し”といってやり直した 終了後、準備の早さと段取りのよかつた2班を褒めた 運動場での練習で跳び箱の跳べた3班児童A33とその班を褒めた 運動会に向かう気構えを平常心でとアドバイス 6班児童A26、担任とうまくいっていないことが他の授業中からわかる		26/35	33/36欠3

は受容感の高まりと学習成果の変容により把握できると考えられる。そこで本研究においては、学習成果としての体育授業評価の結果と運動有能感の結果から検討することとする。

5. 結果の処理

結果の処理について、量化できる調査に関しては、パーソナルコンピュータを用いて所定の計算プログラムを使用し、集計した。なお、回答形式として、運動有能感は簡便法による5段階評定法を、総括的及び形成的授業評価はともに簡便法による3段階評定法を用い処理した。統計処理については、パーソナルコンピュータの汎用されている統計パッケージを使用し、分散分析の反復測定を用いて処理した。

III 結果と考察

本研究では、体育的行事で取り扱われる演技種目の連続馬跳びによる集団演技と個人による跳び箱運動を対象とした授業実践で、教師と子どもの良好な関係や学級内での良好な人間関係を生み出すことが可能かどうかを検討した。

表2は対象となった2クラスの担任把握による子どもの特徴をそれぞれ示したものである。

クラスの特徴を分析すると、Aクラスは、対象となった小学校ではどちらかといえば「学級がうまく機能しない状況」とされ、子どもの問題行動が頻繁で一部の子どもの問題行動が連鎖的に他の子どもにも影響を与えていることも少なくない。さらに、教師を冒瀆するような発言が見られるほどであり、管理職の介入も時にはみられる。また、担任の把握している子どもの特徴は、極端な行動を示すものについての記述はあるが、それ以外についてはみられなかった。学級内の人間関係についてもクラス内の小集団の特徴があまり記述されていなかったことから充分な子ども理解がなされているとは言い難い

ようである。

一方、Bクラスの教師と子どもの関係は、子どもたちには時として畏怖感を抱かせることもあるが、教師の権威性によってもたらされた関係ではなく、比較的良好な関係を保っている。また、担任の把握している子どもの特徴は、ほとんどの子どもについて記述され、クラス内の小集団についても詳細に記述されている。学級内の人間関係についても、良好な人間関係と望ましくない人間関係を示すことができるほどで、クラス内での子ども同士のつながりについて十分に把握されているといえよう。

そこで上述した各クラスの特徴を踏まえ、Aクラスの調査・測定項目の結果を、Bクラスの結果と比較しながら検討する。

表3、4は対象となった2クラスの子どもの運動有能感、体育授業評価の結果を示したものである。

単元前の子どもの運動有能感の結果について、「身体的有能さの認知」「統制感」「受容感」のすべての因子項目において、有意な差は認められないがBクラスに比べ、Aクラスが低い値であり、一般

表2 2クラスの子どもの特徴

Aクラス				Bクラス			
氏名	性	班	技能 性格所見	氏名	性	班	技能 性格所見
A1	男	1	上位 自己中心	B1	男	5	上位 すぐちよっかいを出す、活動的
A2	男	1	上位	B2	男	2	やさしい、身の回りのことに無頓着
A3	男	4		B3	男	1	上位 表のリーダー
A4	男	3		B4	男	6	自己顕示欲強い
A5	男	5		B5	男	1	神経質、女子と仲がいい
A6	男	5	下位 集中力に欠ける	B6	男	3	裏のリーダー
A7	男	2		B7	男	4	上位 先生に認められていたい
A8	男	2		B8	男	3	おとなしい
A9	男	4	意欲に乏しい	B9	男	2	B6と仲がいい
A10	男	4	上位	B10	男	5	まじめ、おとなしい
A11	男	2	上位	B11	男	4	下位 好ましくない行動が多い
A12	男	1		B12	男	6	下位 行動が遅い
A13	男	6	根気が無い	B13	男	5	おちよこちよい
A14	男	6	下位	B14	男	5	他人にちよっかいを出す
A15	男	6	おとなしい	B15	男	2	
A16	男	3	協調性に欠ける	B16	男	4	おとなしい
A17	男	4	上位	B17	男	6	上位 表のリーダー
A18	男	5		B18	男	2	下位 きまま
A19	女	4		B19	男	3	おとなしい
A20	女	3		B20	男	1	まじめ
A21	女	6	おとなしい	B21	女	6	すごく良い子
A22	女	4	言葉がきつい	B22	女	3	一人になりがち、勝手と見られ孤立
A23	女	3	上位 言葉がきつい	B23	女	1	上位 B32と仲がいい、女子のリーダー
A24	女	2		B24	女	6	下位 あまえた
A25	女	5	時に我がまま	B25	女	3	下位 すごく良い子
A26	女	6	上位 気が強い	B26	女	5	B5、B36と仲がいい、自己中心的
A27	女	1		B27	女	4	すごく良い子
A28	女	6	上位	B28	女	1	下位 おとなしい
A29	女	2	おとなしい	B29	女	3	
A30	女	5	上位	B30	女	5	リーダー
A31	女	1	下位	B31	女	2	感情的になりやすい
A32	女	4		B32	女	2	上位 女子のリーダー、全体に対し声かけられる
A33	女	3		B33	女	4	おとなしい
A34	女	2	下位 すねることがある	B34	女	1	上位 体育の授業ではおとなしいが普通はそうでない
A35	女	5	上位	B35	女	4	下位 情緒不安定
				B36	女	6	B26と仲がいい

表3 運動有能感の単元前後のクラス平均値と変容値

項目名	単元前						単元後						2クラスの 主効果		単元前後の 主効果		交互作用	
	Aクラス		Bクラス		Bクラス		Aクラス		Bクラス		Aクラス		Bクラス		F値	F値	F値	F値
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD						
Q1 運動能力がすぐれていると思います	2.70 (0.98)	3.03 (0.89)	2.85 (1.12)	3.23 (0.94)	0.15 (0.91)	0.20 (0.87)	2.772	2.696	0.051									
Q10 たいていの運動は上手にできます	2.73 (1.13)	2.86 (0.94)	2.91 (1.18)	3.46 (0.95)	0.18 (1.01)	0.60 (1.01)	2.288	10.512 ***	2.913									
Q2 運動の上手な見本として、よく選ばれます	2.12 (1.08)	2.60 (1.17)	2.27 (1.31)	2.63 (1.26)	0.15 (1.15)	0.03 (1.52)	2.957	0.288	0.140									
Q8 運動について自信をもっているほうです	2.88 (1.08)	3.26 (1.07)	3.09 (1.21)	3.57 (0.98)	0.21 (1.22)	0.31 (1.16)	3.794	3.379	0.126									
身体的有能さの認知																		
Q12 練習をすれば、必ず技術や記録は伸びると 思います	10.42 (3.74)	11.74 (3.22)	11.12 (4.19)	12.89 (3.09)	0.70 (3.09)	1.14 (3.18)	3.909	5.933 *	0.343									
Q4 努力をすれば、たいていの運動は 上手にできると思います	3.82 (1.07)	4.09 (0.98)	4.18 (1.10)	4.20 (1.11)	0.36 (1.48)	0.11 (1.16)	0.494	2.157	0.605									
Q3 少しずつがよい運動でも努力すれば できると思います	3.55 (1.23)	3.77 (1.09)	4.12 (1.11)	4.11 (0.83)	0.58 (1.58)	0.34 (1.21)	0.311	7.178 **	0.468									
Q11 できない運動でも、あきらめないうで 練習すればできるようになると思います	3.39 (1.12)	3.89 (1.16)	3.82 (1.21)	4.11 (0.93)	0.42 (1.68)	0.23 (1.17)	3.711	3.448	0.315									
統制感																		
Q7 運動をしている時、先生がけましたり 、応援してください	14.58 (3.78)	15.97 (3.52)	16.45 (3.83)	16.86 (2.98)	1.88 (5.41)	0.89 (3.68)	1.906	6.009 *	0.791									
Q6 運動をしている時、友だちがけました り、応援してください	3.36 (0.96)	3.91 (0.95)	3.70 (1.16)	3.74 (0.98)	0.33 (1.11)	-0.17 (1.20)	2.171	0.275	3.234									
Q9 いっしょに運動しようとしてくれる 友だちがいます	3.61 (1.03)	3.97 (0.92)	3.76 (1.17)	3.89 (1.05)	0.15 (1.35)	-0.09 (1.29)	1.570	0.034	0.549									
Q5 いっしょに運動する友だちがいます	3.61 (1.00)	3.51 (1.09)	3.27 (1.10)	3.74 (1.09)	-0.33 (0.96)	0.23 (1.26)	0.729	0.105	4.239 *									
受容感																		
Q5 いっしょに運動する友だちがいます	3.27 (1.13)	3.80 (1.05)	3.55 (1.23)	4.14 (1.17)	0.27 (1.13)	0.34 (1.49)	6.198 *	3.676	0.047									
受容感																		
13.85 (3.07) 15.20 (3.07) 14.27 (3.57) 15.51 (3.50) 0.42 (2.88) 0.31 (4.29) 3.764 0.680 0.015																		

注) * P<0.05, ** P<0.01, *** P<0.001

<一般的な値の平均(標準偏差) : 身体的有能さの認知12.10 (4.28) 統制感16.17 (3.63) 受容感14.78 (3.58) >

表4 体育授業評価の単元前後のクラス平均値と変容値

項目名	単元前						単元後						変容				2クラスの 主効果		単元前後の 主効果		交互作用	
	Aクラス		Bクラス		Aクラス		Bクラス		Aクラス		Bクラス		Aクラス		Bクラス		F値	F値	F値	F値		
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD						
Q11 明るい雰囲気	2.09	(0.80)	2.43	(0.65)	2.30	(0.73)	2.54	(0.61)	0.21	(0.99)	0.11	(0.83)	4.995	*	2.133		0.195					
Q7 楽しく勉強	2.18	(0.73)	2.66	(0.48)	2.42	(0.71)	2.69	(0.47)	0.24	(0.79)	0.03	(0.62)	9.544	**	2.380		1.552					
Q2 心理的充足	2.33	(0.74)	2.66	(0.59)	2.45	(0.62)	2.83	(0.45)	0.12	(0.65)	0.17	(0.62)	2.032		0.052		1.289					
Q13 丈夫な体	2.79	(0.48)	2.71	(0.52)	2.85	(0.36)	2.63	(0.60)	0.06	(0.56)	-0.09	(0.51)	7.770	**	3.664		0.107					
Q17 精一杯の運動	2.39	(0.75)	2.94	(0.24)	2.70	(0.59)	2.91	(0.28)	0.30	(0.77)	-0.03	(0.30)	14.622	***	3.583		5.618	*				
たのしむ	11.79	(2.19)	13.40	(1.59)	12.73	(2.02)	13.60	(1.48)	0.94	(2.15)	0.20	(1.39)	10.236	**	6.565	*	2.871					
Q9 運動の有能感	1.58	(0.71)	2.09	(0.74)	1.85	(0.71)	2.17	(0.75)	0.27	(0.84)	0.09	(0.37)	6.898	*	5.122	*	1.437					
Q19 できる自信	2.24	(0.83)	2.51	(0.70)	2.52	(0.67)	2.63	(0.60)	0.27	(0.94)	0.11	(0.68)	1.927		3.720		0.638					
Q15 いろんな運動の上達	2.33	(0.82)	2.49	(0.70)	2.76	(0.56)	2.60	(0.55)	0.42	(0.94)	0.11	(0.68)	0.000		7.212	**	2.470					
Q10 自発的運動	1.88	(0.74)	2.06	(0.68)	2.21	(0.65)	2.43	(0.65)	0.33	(0.82)	0.37	(0.84)	2.256		12.286	***	0.036					
Q6 授業前の気持ち	2.00	(0.71)	2.40	(0.65)	2.15	(0.80)	2.54	(0.70)	0.15	(0.91)	0.14	(0.65)	7.458	*	2.395		0.002					
できる	10.03	(2.57)	11.54	(2.48)	11.48	(2.22)	12.37	(2.07)	1.45	(2.61)	0.83	(1.74)	5.725	*	17.919	***	1.368					
Q4 自分勝手	2.33	(0.69)	2.49	(0.61)	2.42	(0.75)	2.63	(0.55)	0.09	(0.84)	0.14	(0.60)	1.838		1.774		0.086					
Q20 ルールを守る	2.79	(0.48)	2.83	(0.45)	2.88	(0.33)	2.89	(0.40)	0.09	(0.38)	0.06	(0.34)	0.066		2.817		0.148					
Q1 先生の話聞く	2.39	(0.66)	2.83	(0.38)	2.85	(0.36)	2.86	(0.36)	0.45	(0.75)	0.03	(0.38)	6.970	*	10.732	**	8.786	**				
Q18 約束ことを守る	2.52	(0.71)	2.63	(0.55)	2.70	(0.59)	2.83	(0.45)	0.18	(0.68)	0.20	(0.47)	1.017		7.287	**	0.016					
Q14 勝負を認める	2.39	(0.70)	2.40	(0.69)	2.64	(0.65)	2.54	(0.61)	0.24	(0.79)	0.14	(0.69)	0.106		4.513	*	0.306					
まもる	12.42	(2.53)	13.17	(1.48)	13.48	(1.54)	13.74	(1.31)	1.06	(2.14)	0.57	(1.20)	1.788		15.099	**	1.380					
Q3 工夫して勉強	1.97	(0.85)	2.23	(0.77)	2.42	(0.66)	2.69	(0.53)	0.45	(1.03)	0.46	(0.70)	3.674		18.337	***	0.000					
Q5 めあてを持つ	2.36	(0.78)	2.40	(0.65)	2.73	(0.52)	2.74	(0.51)	0.36	(0.74)	0.34	(0.54)	0.040		20.313	***	0.018					
Q8 他人を参考	2.18	(0.85)	2.20	(0.72)	2.30	(0.77)	2.40	(0.65)	0.12	(0.99)	0.20	(0.80)	0.157		2.211		0.131					
Q12 時間外練習	1.45	(0.67)	1.69	(0.72)	1.82	(0.73)	2.06	(0.76)	0.36	(0.93)	0.37	(0.73)	2.716		13.243	***	0.001					
Q16 友人・先生の励まし	2.36	(0.70)	2.69	(0.47)	2.48	(0.71)	2.69	(0.47)	0.12	(0.74)	0.00	(0.42)	4.354	*	0.660		0.700					
まなぶ	10.33	(2.31)	11.20	(1.88)	11.76	(1.94)	12.57	(1.75)	1.42	(2.42)	1.37	(1.65)	4.216	*	31.258	***	0.011					

<一般的な値の平均(標準偏差) : たのしむ12.52 (2.24) . できる10.87 (2.64) . まもる12.50 (2.07) . まなぶ10.32 (2.47) >

的な値(岡沢・北・諏訪, 1996, p.151)と比べても低い値であった。

体育授業評価の結果は、「たのしむ」「できる」「まなぶ」の因子項目の値は、Bクラスに比べ、Aクラスが有意に低値を示し、「まもる」の因子項目の値もBクラスに比較して低い値であった。さらに一般的な値(高田・岡沢・高橋, 2000, p.36)に比べても低い値であった。

これらの結果から、先のクラスの特徴を踏まえ解釈すれば、Aクラスのこれまでの授業実践では、効果的な学習指導が行われていなかったことが推察される。特筆すれば、情意目標に対応する「たのしむ」の下位項目である「Q7楽しく勉強」や「Q17精一杯の運動」の値はBクラスと比較して、極めて低値を示した。これは、高橋(1994, pp.12-14)や小林(1986)の指摘する体育授業で達成すべき目標である「愛好的態度の育成」を達成するものではないといえよう。さらに、体育授業で中心的な学習内容となる技能獲得に関わる目標に対応する「できる」の下位項目である「Q9運動の有能感」が有意に低値であったことから、効果的な学習指導は行われていなかったといえる。

先に述べたように、良好な人間関係を築けない要因の一つに管理的指導の行き詰まりがある。河村(1999, pp.4-10)は、子どもと教師の関係を築くためには、文化の継承としての学習指導、社会性の育成としての生徒指導、自己を確立するための場面の設定や具体的な援助の3つの視点が必要であると述べ、この管理的指導の行き詰まりは、この3つの視点のバランスの崩れであることを指摘している。

これらのことを踏まえ、Aクラスのこれまでの実践に限って推察すれば、日々の学習指導が子どもたちにとって充分ではなく、指導の行き詰まるような状況に陥ったのではないかと思われる。また、社会的行動目標に対応する「まもる」の下位項目である「Q1先生の話聞く」がBクラスと比べて、極めて低値であったことと、表1に示した出来事のように、この実践の後半(授業11回目)でみられる担任教師の「やればできるのにどうしてやらない?」という発言が日常的であり、過度の生徒指導が子どもたちの反発を生み出したのではないかと推察される。

つまり、河村の言葉(1999, p.5)を借りれば、教師の発言が子どもたちを管理し、押さえつけ、評価するもので、その結果、ストレスが爆発した状況に陥ったと思われる。また、子どもの特徴把握がさほどなされていなかったことは、子ども個々人の個性を一様に捉え、自己確立のための援助、換言すれば、個性の尊重にも問題があったのではないかと考えられる。

狩野ら(1990, pp.15-16)は、すべての子どもと一律の関係を保つために教師は権威的になり、その結果、子どもたちが教師への関心を失い、子ども間の関係もが希薄になると述べている。つまり狩野らの指摘からすれば、Aクラスは、子どもの特徴や小集団の把握不足という子ども理解の不足もあり指導が一斉的なものになったことが予想され、教師の権威的で過度の生徒指導という状態から、教師と子どもの関係だけでなく、子ども同士の関係も希薄になってしまったのではないかと考えられる。この教師との関係のみならず子ども同士の関係もが希薄なことは、体育授業評価の「まなぶ」の下位項目である「Q16友人・先生の励まし」や運動有能感の「受容感」の下位項目である「Q5いっしょに運動する友だちがいます」がBクラスよりも有意に低値を示したことからも理解できる。

Aクラスの担任は、上述したように3つの指導視点のバランスが崩れていること、権威的な指導を行っていたことから、調査・測定項目の結果からもAクラスの特徴として把握した「学級がうまく機能しない状況」はみてとることができ、クラス内の人間関係を改善する必要があると考えられる。

この単元はA、Bクラスとも同一のBクラスの教師によって計画、実践された。したがって、子どもの運動有能感や体育授業評価の結果に影響を及ぼす教師の変数、教材の変数は同様であると考えられる。

そこで単元後の子どもの運動有能感の結果についてみると、「受容感」の因子項目を除き、単元前に比べA、Bクラスともに有意に高値を示した。さらに、単元前の結果と同様にAクラスの結果をBクラスの値に比較すると、「身体的有能さの認知」「統制感」「受容感」のすべての因子項目において、Bクラスに比べ、Aクラスが低い値であったが、

「統制感」は一般的な値より高い値であった。

伊藤（1987）は、「能力を低いと認知するものがより高い能力認知を獲得していく過程においては、努力をして成功し、その原因を努力に帰属するといふように統制感を持つことが、重要である」と述べ、また岡沢ら（1996, p.148）は、「体育授業において運動能力や運動技能の低い子どもの運動有能感を高めていくために、現在できない技術でも、努力や練習によってできるようになるという統制感は重要である」と述べている。これらのことからすれば、「やればできる」や“頑張ればできるようになる”という気持ちを持たせることが技能獲得等の有効な学習成果を導き出すために重要で、そのための努力や練習が実現可能となる学習が本実践で保証されたことが大きく影響したと考えられる。

体育授業評価の結果は、「たのしむ」「できる」「まもる」「まなぶ」のすべての因子項目の値が、単元前に比べA、Bクラスともに有意に高値を示した。さらに、単元前の結果と同様にAクラスの結果をBクラスの値に比較すると、すべての因子項目の値がBクラスに比べ、Aクラスが低い値であったが、一般的な値に比べ、すべて高い値であった。

また、体育授業評価の変容値について、特に着目した情意目標に対応する「たのしむ」の下位項目である「Q17精一杯の運動」の変容値はBクラスに比較して、有意に高値を示した。BクラスのQ17については天井効果も考えられるが、Aクラスは体育授業で達成すべき愛好的態度が育成されたため、変容したと考えられる。このことは、高橋（1994, pp.14）の「情意目標は目指すべき方向目標であり、体育学習で中心的な内容になるのは、運動技術であり、これに関連した社会的行動や知識である」という指摘からすれば、情意目標の成果は、技能目標の達成に関わっており、運動有能感の「身体的有能さの認知」の因子項目の値が単元前に比べ高まったこと、技能目標に対応する「できる」の因子項目の値やその下位項目である「Q9運動の有能感」の値が高まったことからいえる。

さらに単元前に低値であった、社会的行動目標に対応する「まもる」の下位項目である「Q1先生の話を聞く」の変容値がBクラスと比べて有意に高値

であったことは、指導する教師が異なるとはいえ、少なくとも体育授業で達成すべき社会的行動目標の成果が得られたといえ、学習成果の向上とみることができよう。

この実践を通して、多くの因子項目の値が単元前に比べ変容したが、Aクラスに限って考えれば、体育授業評価の「Q17精一杯の運動」や「Q1先生の話を聞く」が単元後に大きく変化したことから、単元後の変容は単元前のAクラスへの学習指導状況から一変し、これまでとは異なる学習指導を呈したことによると考えられる。

これらの結果は、指導した教師の記録の教師の関わり方や子どもの反応の記述からも理解でき、表1のBクラスの出来事にあるように指導した教師がAクラスに関わることが多かったことや両クラスの出来事には、Bクラスの個人行動の記録に比べ、Aクラスの記録が多く記述されており、これらの教師の関わりが影響したと考えられる。また、Aクラスは、表1の13回目の出来事に“1学期跳び箱せず”と記述されているように、学習されておらず、多くの子どもがつまずいたことから、指導した教師の関わりだけでなく、子ども同士でも励ましたりすることが多かったようである。そのことは、表1のAクラスの5回目の出来事にある“応援しすぎてのどが痛い”という記述からも理解できる。

一方、Aクラスのほとんどの因子項目、下位項目の結果が単元前に比べ高い値であったが、「受容感」の下位項目である「Q9いっしょに運動しようときそってくれる友だちがいます」の値は、単元後に低下した。これは、各グループの技能レベルを等質にするため、単元前に把握したAクラス内の小集団をバラバラにしたため、この授業場面でのグループ活動がこの時間外では保証されなかったことが影響していると推察される。つまり教室での活動とこの授業での活動が、異なったグループで行われたため活動場面が切り分けられ、授業時間内にできなかった集団での技能練習が、時間外にグループで取り込まれることがなかったことが影響していると考えられる。一方、Bクラスは単元前の実態把握でも良好な人間関係がみられたが、人間関係の大切さを教室でも強調していたこともあり、グループが異なっても

良好な人間関係が築けたようであった。

これらのことは、良好な人間関係を築くことをねらった授業実践での活動と、その時の教室での活動を一貫したグループで取り組む必要があることを示唆しているといえよう。

表1の出来事の記録に併せ、毎時間の学習成果を把握するために、形成的授業評価を行った。しかし、この実践を指導した教師が調査を実施した時間は全員が評価票を提出していたが、教室で体育係や担任が実施した時の提出率は極めて低い。全員が提出しなかった授業5、8、11回目の出来事の記録には、“担任との関係のため”、“教室での罵声が聞こえる”、“子どもが立ち歩く”や“担任の「やればできるのに…」と言っている”というような記述がなされていた。また、提出率の低かった授業10、12、16回目の出来事の記録には、“児童A26の暴言”、“担任との関係がうまくいっていない”、“児童A26と担任がうまくいっていない”というような記述もみられた。これらは、この実践を離れた教室での出来事であるが、このことは、クラス担任と子どもたちの関係が望ましくないことを示している。

一方、授業5回目“児童A24が跳べたことに感動を覚えたことや応援しすぎてのどが痛い”、授業8回目“ずいぶん明るく態度もよくなってきた”、授業15回目“子ども間との関係が良くなってきているように思う”、授業16回目“失敗した場面でやり直しを子どもに問うと「やり直す」といってやり直した”とこの実践の場面に限っては、非常に望ましい様子が記述されている。また、Aクラスの担任と子どもたちの関係が望ましくないと上述したが、授業14回目の出来事の記録には“放課後に担任と児童A33と児童A34が練習”という記述がなされていた。河村(1999, p.13)が、「学級がうまく機能しない状況」に陥る教師のタイプにカウンセラーの教師を挙げている。その特徴として、子どもとの一対一の関係は良好であるが子ども同士の関係や学級集団の育成ができないことを示し、Aクラスの担任は概ね、このタイプの教師に当たると考えられる。そのことは、提出率の低かった時間に評価票を提出していた子どもたちがいつも同様であったことから理解することができる。しかし、この実践に関わった内容で子どもたちに対して、僅かではあったが担任が具体的に関わり行動を示したことは、教師と子どもの良好な人間関係を築くための契機になると考えられる。

形成的授業評価の結果は、前述したように毎時間の学習成果を正確に把握したものではないが、例に「Q1楽しかったですか」の結果をグラフ化(図1)し、仮想した回帰直線を引いてみると単元が進むにつれて右上がりの直線が引けると推測される。つまり、単元が進むにつれ“楽しい”という気持ちが高まり、この授業実践においては望ましい成果が得られていると推察される。

単元終了後に「運動会を振り返って」というテーマで記述させた感想文の提出率も低かった。しかし、表5に例として示したように、一生懸命に頑張ったこと、仲間との協力や跳べない子への配慮を記述し

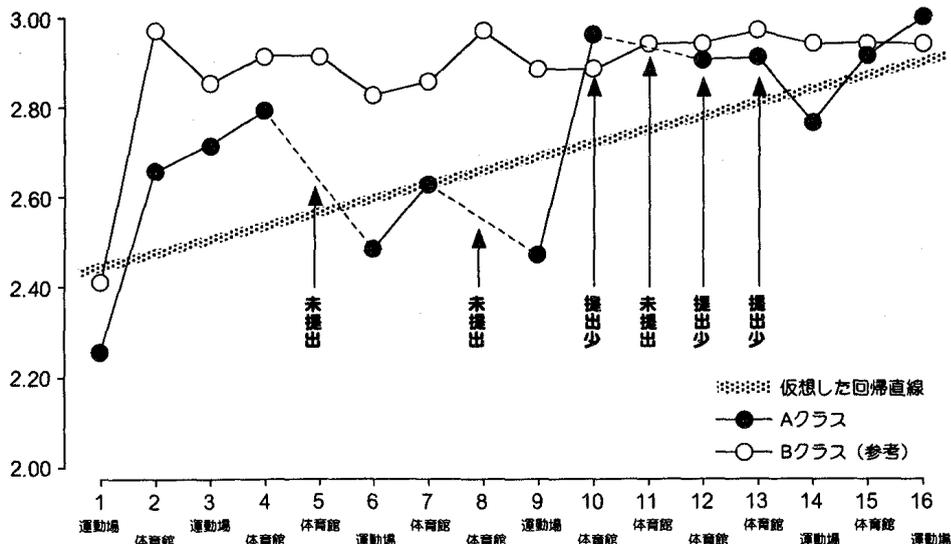


図1 形成的授業評価「Q1楽しかったですか」の時間推移の変化

た子どもが少なくなかったことから、良好な人間関係を築くことの重要性は、この授業実践で伝わったといえよう。

表5 「運動会を振り返って」のテーマで記述させた感想文の例
運動会

9月21日、運動会があった。私たち5年生は、とびばこでしました。何日も何日も、いっしょうけん命、練習して、とびばこができなかった子もできるようになりました。

それぞれの演技が終わり、お昼ごはんのときに、妹が、「最初にした、れんぞくうまとびがきれいやった」と言ってくれました。そのとき私は、とってもうれしかったです。今までいっしょうけん命、がんばって、練習してきてよかったと思いました。

みんなでいろいろくふうをして、考えて、あんまり高いのがとべない子のことを考えて、その子のときに、少しひくくしてあげたりしました。

運動会がせいこうしたのは、みんながいっしょうけん命がんばってきたせいかながたからだだと思います。

また、来年も、すてきな運動会にしたいです。

以上のように、この授業実践を通して受容感の高まりと学習成果の向上をみることができ、良好な人間関係が築けるようになったといえるであろう。しかし、上述してきたように本実践の活動場面での成果とそれ以外の活動場面での成果にはギャップがあるように思われる。つまり教師の相違によって子どもたちの様子に変化することは問題である。

IV 摘要

本研究では、連続馬跳びによる集団演技の実践を通して、教師と子どもの良好な関係や子ども相互の良好な人間関係を生み出すことが可能かどうか検討した。

その結果、単元開始前に把握された「学級がうまく機能しない状況」から、教師と子どもの良好な関係や子ども相互の良好な人間関係が顕れるまでになった。つまり、良好な人間関係が築けたか否かの判断の規準となる運動有能感や学習成果としての体育授業評価の結果が向上した。

しかしこの結果は、今井の指摘(1988, p49)する「荒れ」の治まりが“先生が変わったから”ということからすれば、指導した教師が“代わった”ことによるものに過ぎないのかもしれない。だが、調査・測定した結果の変容だけでなく、当初の状況からすれば、指導した教師が“ずいぶん明るく態度もよくなってきた”等と述べていることや“応援しすぎてのどが痛い”等の子どもたちの具体的な反応か

らも、体育授業実践が良好な人間関係を築く上で重要であり、人間形成に大きく寄与することは定言できるであろう。

良好な人間関係を築くためには、学習指導、生徒指導、自己を確立するための援助の3つの視点が必要であり、これらの視点のバランスを取るための努力が必要である。そのためにも、日々の学習指導に取り組み、自己確立のための援助である“放課後に担任との練習”などという具体的な関わり行動を取り、人間関係の必要性を絶えず説くことができる指導が必要であろう。そのことで指導する教師が“変わって”いく必要があるであろう。

注

注1) 「学級がうまく機能しない状況」とは、国立教育研究所を中心とする学級経営研究会によって、「学級経営をめぐる問題の現状とその対応—関係者間の信頼と連携による魅力ある学校づくり—(国立教育研究所広報第124号、平成12年1月発行)」の中で、既存の強固なものが壊れるという意味合いが強い「学級崩壊」という言葉は使わずに、「子どもたちが教室内で勝手な行動をして教師の指導に従わず、授業が成立しないなど、集団教育という学校の機能が成立しない学級の状況が一定期間継続し、学級担任による通常的手法では問題解決ができない状態に立ち至っている場合」と定義された状況のことである。

文献

阿部 昇(1998) 教師の指導力不足だけをせめることはできない。現代教育科学 41 (7)

青砥恭編著(1999) プロ教師たちの「学校崩壊」を斬る。ふきのとう書房：東京，pp.3-6.

S. R. アッシャー, J. D. クーイ 編著：山崎晃・中澤潤 監訳(1996) 子どもと仲間の心理学—友だちを拒否するところ—。北大路書房：京都，pp.2-3. <Asher, S. R. & Coie, J. D. (1990) Peer rejection in childhood. Cambridge University Press : Cambridge. >

Harter, S. and Pike, R. (1984), The pictorial scale of perceived competence and social

acceptance for young children. Child development 55 : 1969-1982. 大修館書店：東京.

今井 寿 (1998) 子どもの「荒れ」と教師の自立. 教育 48 (8)

伊藤豊彦 (1987) 原因帰属様式と身体的有能さの認知がスポーツ行動に及ぼす影響—スポーツ行動に関する原因帰属モデルの検討—. 体育学研究 31 (4) : 263-272.

狩野素朗・田崎敏昭 (1990) 学級集団理解の社会心理学. ナカニシヤ出版：京都.

河上亮一 (1999) 学校崩壊. 草思社：東京, pp.158-159.

河村茂雄 (1999) 学級崩壊に学ぶ—崩壊のメカニズムを絶つ教師の知識と技術. 誠信書房：東京.

Klint, K. A. and Weiss, M. R. (1987), Perceived competence and motives for participating in youth sport : a test of Harter's competence motivation theory. Journal of Sport Psychology 9 : , 55-65.

小林篤 (1986) 体育の原理と実践—体育科教育原論—. 杏林書院：東京, pp.19-20.

三上周治・上條晴夫 (1998) 学級崩壊をどう防ぐか・どう建て直すか. 学事出版：東京, pp.4-8.

百瀬敬子 (1998) 自信をなくしたA君と, 心のつながりを. 教育 48 (7)

文部省 (1998) 小学校学習指導要領. 財務省印刷局：東京.

尾木直樹 (1999) 「学級崩壊」をどうみるか. 日本放送出版協会：東京, pp.37-40.

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)

高田俊也・岡沢祥訓・高橋健夫 (2000) 態度測定による体育授業評価法の作成. スポーツ教育学研究 20 (1)

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) : 29-38.

高橋健夫編著 (1994) 体育の授業を創る. 大修館書店：東京.

高橋健夫編著 (1989) 新しい体育の授業研究.

A case study concerning relationship improvement through physical education class

Toshiya Takada¹ Takahiro Onisi² and Yoshinori Okazawa³

1 Hyogo University of Education, Department of Education. 942-1 Shimokume, Yashiro-cho, Kato-gun, Hyogo (673-1494)

2 Kakogawa Elementary School. 222-3 Kimura, Kakogawa-cho, Kakogawa-city, Hyogo(675-0038)

3 Nara University of Education, Department of Education. Takabatake-cho, Nara-city, Nara (630-8528)

Corresponding author totakada@life.hyogo-u.ac.jp

Abstract

The purpose of this case study was to determine whether or not student-teacher, and student-student relationships would improve through participating in a group activity of leapfrog. This study was conducted on two Fifth grade elementary school classes. Class A has 35 students, and Class B has 36 students. The teacher from Class B planned a joint group activity of leapfrog for both classes.

As a result, the test showed that the negative attitudes in the classroom that was common before the activity had changed to good relationships between the student and teacher, as well as among the students themselves. In other words, a class that was out of control changed to a class that was in good relationship.

It was not only because the teacher from Class B substituted for Class A, but because the physical education activity had an important role in building good relationships. This is affirmed by the words of the teacher who led the activity. "Their (the students) attitude was much better, and they seemed happier. Some of them were even saying that their throats hurt because they were cheering so loud."

To build a good student-teacher relationship, three things are needed. Learning instruction, pupil guidance, and support in establishing self-identity. In order to use these effectively, teachers will need to apply themselves to teaching effectively, and involve themselves in practical "practicing" of supporting students for establishing self-identity. Also, the teacher needs to continuously explain to the students how important it is to maintain good human relationships. In doing so, the teacher may find that they need to change themselves.

Key words : physical education classes, relationship, learning product, group activity, case study

仲間関係を築く方策の検討

—教師の関わり方を中心に—

高田俊也（兵庫教育大学）橋本裕介（小野小学校）木谷博記（郡山西小学校）

神田 亮（鳴尾東小学校）岡沢祥訓（奈良教育大学）

Ⅰ 研究の目的

児童は、小学校での学級集団に始まり、生活している地域の集団などの様々な集団に属し、必ず集団に属するもの同士、換言すれば集団を構成する成員が相互に関係し成長していく。この集団と成員との関係について、賀川⁸⁾は「集団の特性によって、その個人の特性が助長されたり抑制されたりする」と述べている。つまり集団に属することで、個人の持っている能力以上のパフォーマンスが発揮されたり、逆に抑えられたりすることがあるということである。これらのことからすれば、所属する集団の特性や他の成員との関係性、大きく捉えれば、集団内の仲間関係は非常に重要であると考えられる。

ところで学校教育の目標は、子どもたちの健全なる人間形成であり、その人間形成のために、教師と子ども、子ども相互の人間関係は重要であると考えられる。そのことは吉森²⁰⁾が、学級集団の機能として「学習意欲の強化や学習活動の促進」「基本的な欲求の充足と自己実現の場になる」「各種の社会的態度やスキルを習得し、社会生活適応の準備の場となる」などと述べていることから、子どもたちの人間形成に有効に働きかけると十分理解できる。また、この集団機能の重要性は体育科においても同様に、小学校学習指導要領解説（体育編）¹⁵⁾の目標に「仲よく」や「協力」などと仲間関係を重視することからも理解できよう。

実際に学校教育の場では、生活班などといった班別、グループ別といったように、仲間と力を合わせて課題を達成しようとする学習形態が用いられていることは少なくない。しかし、小林¹³⁾はこの学級形態について、「グループが集まっても通俗的な考えしか生まれずに時間を空費し、また互いに相手に寄りかかって学習が安易なものになってしまうことも少なくない」とした上で、「グループ学習によっ

て、教師が思いもよらなかったようなすばらしい発見を子どもたちがすることがあり、また、子どもたちがみずから考え、そして自主的・創造的な学習活動を展開していく可能性をもつという点でグループ学習のメリットは大きい」と集団で行う学習の危険性と効果を指摘している。

これらのことからすれば、集団の構成に対して慎重にならざるをえないが、一方で、この集団を構成する成員、つまり子どもについても様々な問題が生じている。

1990年代後半より「子どもが変わった」と言われ、子どもたちが仲間関係を築きにくくなっているという状況が嘆かれている¹⁴⁾。河村¹²⁾は、小学校教師が感じる現代の子どもの特徴として、「あきつぱく、がまんできない」、「対人関係を自ら形成しようとする意欲と技術が低い」、「他人の気持ちを察することができない」などのマイナス面を挙げている。このことは体育科においても同様の傾向があり、体育の授業において、友達・教師との関係の中でよく見られていた“声をからして仲間を応援する姿”、“仲間と抱き合って喜びを表す姿”などの感動する場面があまり見られなくなってきた。さらには、グループでの活動中に個々人が勝手に行動して、グループ活動ができなくなってしまう場面さえも見られる。

しかし上述した子どもの特徴というのは、何も今日の子どもの特徴であろうか。尾木¹⁷⁾は、「教師も含めた日本人の多くの大人にも当てはまる」と述べ、教師の「固定的なものの見方、価値観こそが問題である」と大人にもこの特徴があると指摘している。

このような子どもや大人の問題を踏まえ、今井⁶⁾は「『荒れ』を荒れにするかどうかは子どもに向き合う者の子ども観、教師観に関わる」と述べ、この現象が、教師に対して自分を見て欲しい、もっと一

人ひとりを見て欲しいという子どもたちのメッセージの顕れであるという考えを示している。さらに、教師が学級の子どもに対して一斉に指導を行う場合は、子どもは一人ひとり違った感情を持っていることから、十分に注意することが必要であることを述べている。また、青砥³⁾のように「教師の伝えようとする文化と受容する子どもとの間にかなりの乖離がある」と、「子どもが変わった」ということばかりに目がいき、子どもの変化だけにその原因を求めることの問題性が指摘されているのも事実である。

これらのことからすると、現在、教師に求められているのは、教師と子ども、子ども相互の関係を改善することであり、そのことによって、これらの問題を解決できるのではないだろうか。

狩野¹⁰⁾は、学級での子どもたちの人間関係の在り方は、学級生活の面白さだけでなく、学習成果にも影響すると述べている。さらに、教育の目標は教材の習得や知的訓練だけでなく、学級内での良好な人間関係それ自体が目標そのものであるとも述べている。したがって、このような現状の問題を解決し、個々人が互いによい影響を与え合い、社会的にも個人的にも魅力ある人間形成をさせるためには、仲間関係を形成する過程を明らかにすることが不可欠であると考えられる。

このような仲間関係の研究の一つとして、凝集性研究が挙げられる。凝集性とは、個人の相互関係から集団の結びつきの強さ、仲間関係の強さを捉えたもので、Festinger⁴⁾によると、「成員に集団にとどまるように作用する心理的力の総量」と定義づけられている。実際、仲間や周りにいる誰かのおかげで思いがけない成果を得ることができた、全員で力を合わせた結果に手を取り合って喜んだという経験は、多くの人々が持っているだろう。集団には成員が互いに影響しあう相互作用があり、個人では成しえないことを可能にする力を持っている。

また、近年の学校・学級の悩ましい現状を捉えた学級崩壊についての研究がある。学級崩壊とは、河村¹²⁾が「教師が学級集団を単位として授業や活動を展開することが不可能になった状態、集団の秩序を喪失した状態」と述べているように、「学級がうまく機能しない状況」^{註1)}と捉えられ、「子どもた

ちが教室内で勝手な行動をして教師の指導に従わず、授業が成立しない学級の状況が一定期間継続し、学級担任による通常的手法では問題解決ができない状態に立ち至っている場合」と定義づけられている。これらの状況の解決のために集団やその集団を形成する個人に対しての教師の関わり方に検討が加えられている。

これら2つの研究を概観すると、凝集性研究においては、集団を結び付ける、つまり、仲間相互の関係を強めるために、個人がどうあるべきかなどと、個人を対象に検討を加える立場をとっていると考えられる。具体的に学校教育現場に置き換えて考えれば、仲間関係を強めるためには教師が子ども個人の社会的行動面に対してどのような働きかけをすべきかを検討する必要があることを示唆しているといえよう。また、学級崩壊の研究においては、学級の状況を捉えてのことであるため、その学級に含まれる仲間関係を崩さない、つまり、個々人の結びつきという視点から複数の個人という集団の行動に検討を加える立場をとっていると考えられ、集団に対する教師の働きかけの検討を示唆していると考えられる。

これらのことからすれば、仲間関係を築くためには、まず“強める”という個人を対象にした働きかけを必要とし、さらに、その働きかけだけでなく、“崩さない”という集団を対象にした働きかけも同時に必要であると考えられる。

そこで、本研究では仲間関係を強めるという凝集性の研究と仲間関係を崩さないという学級崩壊の研究の双方の研究成果を文献から検討し、仲間関係を築き上げるための方策を具体的にし、それを実践に適用し、検証することを目的とする。

II 研究の方法

1. 文献から導き出す仲間関係を築く教師の関わり方について

1) 対象

凝集性、および学級崩壊に関わった研究の学術論文、著書等。

2) 分析の方法

それぞれの学術論文、および著書等を読解、分析

し、仲間関係を築く教師の関わり方を導き出した。

2. 導き出された仲間関係を築く教師の関わり方の実践への適用

1) 対象

奈良県内のK小学校6年生、男子16名、女子13名の計29名の子どもたちと担任教諭を対象に、器械運動領域の跳び箱運動を教材として1単元、教室でのオリエンテーション1時間を含む7時間の授業実践を行った。なお、担任教諭は男性35歳（教職歴10年）である。

2) 実施期間

平成15年10月30日（木）～11月20日（木）

3) 調査・測定項目およびその方法

(1) 授業計画段階について

学習者の実態を客観的に把握するために、担任教師への聞き取り調査、並びに、以下の統計的手法による尺度構成法にもとづき作成された調査票をそれぞれの調査法の手続きにしたがい実施した。

①担任教師への聞き取り調査

クラス担任に子どもの特徴及びクラスの特徴について、聞き取り調査を実施した。

②学習者の運動に対する有能性

学習者の運動に対する有能性を把握するために、岡澤ら¹⁸⁾の作成した“運動ができる”という自信に関わった「身体的有能さの認知」、努力すればできるという「統制感」、仲間や教師に受け入れられているという「受容感」の3因子からなる運動有能感の調査を実施した。（付表1）

③学習者の体育の授業に対する態度

学習者の体育の授業に対する態度を把握するために、高田ら²⁴⁾の作成した「たのしむ」「できる」「まもる」「まなぶ」の体育の目標領域に対応した4因子からなる小学校高学年用の態度測定による体育授業評価法を用いた調査を実施した。（付表2）

④単元開始前における学習者の実態を主観的に把握するために、オリエンテーションでの資料学習やVTRの視聴を行った後、「自由記述による調査」と称したアンケートを実施し、跳び箱について「分かったこと」、「疑問に思ったこと」、「今後の跳び箱実践に向けてのついで意気込みとその理由」

を基本とした質問項目について記述形式で回答するものとした。（付表3）

(2) 授業過程段階について

授業過程での学習者や教師の行動を客観的に把握するために、以下の行動科学的な手法を用いて観察・記録・分析を行った。また、授業毎の学習者の学習成果を把握するために、統計的手法による尺度構成法にもとづき作成された形成的授業評価を実施した。

①授業毎の学習成果

それぞれの授業毎の学習成果を把握するため、毎授業後に高橋ら²⁶⁾の作成した9項目からなる質問紙法による形成的授業評価を実施した。（付表4）

②授業過程における学習行動

すべての子どもの「課題挑戦回数」（本時の課題に直接関わる跳び方で、跳び箱を跳ぼうと試みた回数。例：馬跳び）、「課題練習回数」（本時の課題に直接関わる跳び方で跳ぶための練習と認められた回数）、「話し合い活動時間」（班で、話し合っている時間）、「サポート（教え合い）活動時間」（活動の中で、運動技能などについて、子ども相互に指導し合っている時間）のそれぞれの学習行動を把握するために5台のビデオカメラを用い、観察・記録した。

③授業過程における教師行動

授業中の教師の言語行動をワイヤレスマイク及びビデオカメラを用いて収録し、岡澤ら¹⁹⁾による言語行動分析法に^{注2)}若干の修正を加えて分析を行った。カテゴリとその定義は表1に示した通りである。分析はカテゴリの定義に従い、第1次元で教師の言語行動の対象を分析し、第2次元でその内容を分析する。そして、第3次元でその内容の種類を分析した。

(3) 授業成果段階について

①単元終了後の学習者の実態

単元終了後、「今回の跳び箱の授業を通して良かったこと、学んだこと」というテーマで質問を設定し、自由記述形式での感想文を実施した。（付表5）

②単元終了後の学習成果

単元終了後、学習者がどのような学習成果を身につけたかを把握するために、単元前に実施したものと同様の、運動有能感の調査、態度測定による体育

表1 教師の言語行動分析法のカテゴリーとその定義

第1次元	
①全体	・教師が全体に向かって話すこと。
②個人	・教師が個人、指名した個人に向かって話すこと。
③グループ	・教師がグループに向かって話すこと。
第2次元	
①行動面	・教師の言語が児童の行動面について行われること。(例：整列、準備、かたづけ、移動、話を聞く時など)
②運動技術面	・教師の言語が、児童の運動技術面について行われる場合、また、運動に従事しているときに行われる場合もこれとする。
③その他	・教師の言語が、児童の行動面・運動技術面以外に行われるもので、児童の体調や授業に関係のないことなどについて行う場合である。
第3次元	
①単純動作指示	・命令的な口調の言葉で、「集合!」「行け!」「来い!」「座れ!」などの指示で
②学習関与指示	・何らかの形で学習に関わりながら児童の行動を方向付けることで「向こうの高い方のゴールで練習しなさい」、「***君をよく見ていてごらん」などの指示である。
③説明	・教師が児童に対して、学習活動やその内容、また運動技術などについて具体的に伝えることである。
④発問	・「どうすればいいのかなあ」「なぜだろう」などと、問い掛けのなかでも狭義なもので児童の思考を促すものである。
⑤助言1	・児童の行動や運動技術に伴った言葉を添えて手助けしてやること。未熟な技術に対して指摘してやると同時に、具体的にどのようにしたらよいかを教えることによつて、次の技術に結びつくように方向づけることである。
⑥助言2	・児童の行動や運動技術について、未熟な部分を指摘してやること。指摘したことに対しての方向づけは含まないものとする。
⑦掛け声	・「頑張れー!」「いけー!」と言う具合いに、特に活動中に児童に対して声を掛けてやることである。
⑧賞賛	・「よくやった」「上手だねー」「今のよかったよ」「そうだよそうだよ」などとほめたたえることである。
⑨励まし	・「もう少しだ、頑張れ」「その調子だぞ」と言うように児童の行動や運動に対して励まし力づけることである。
⑩代償的賞賛	・技術的に未熟な児童に対して、まず、どの様な行動に対しても肯定的な動き掛けを行う。そして、自信をもたせると同時に頑張って欲しい未熟な箇所についての助言や励ましを与えてやることである。 (例：「おー、今のはすごく元気があっていい動きをしていたねー。それじゃー今度は…をもっと…にして頑張ってごらん。そうすればとってもきれいな動きになる
⑪問い掛け	・児童に、何かを問うように声を掛けること。
⑫確認	・「***君わかった?」「どうしたの?」などや、点数や記録の確認、また簡単な質問
⑬応答	・教師が児童の発言に対して答えること。
⑭注意	・児童の行為や望ましくない行動や運動に対して、それ正すために指摘するもので、感情は伴わない。
⑮叱責	・児童の間違った行動に対して、強く否定し叱るものである。

注) 諸定義は、下記の論文に基づき、若干の修正を加えたものである。

・岡沢祥訓、三村忠、高橋健夫、伊東正信「小学校体育授業における教師の言語行動に関する研究」
文部省科学研究費(一般B)研究成果報告書;1991.3

授業評価法による調査を実施した。

4) 結果の処理について

結果の処理について、量化できる調査に関しては、パーソナルコンピュータを用いて所定の計算プログラムを使用し、以下のようにそれぞれ集計した。

(1) 学習者の把握について

質問紙法による学習者の把握に用いた調査票は、それぞれの調査票の手続きにしたがい処理した。回答形式として、運動有能感は簡便法による5段階評定法を、体育授業評価及び形成的授業評価はともに

簡便法による3段階評定法を用い処理した。

(2) 教師行動の把握について

収録された言語行動は、言語行動分析法の各カテゴリーにあてはまる言語行動の頻度を集計し、その頻度を言語行動の総数に対する割合(%)で求め、それぞれに示した。

(3) 学習者行動の把握について

観察・記録された学習者のトライアル回数は、全ての学習者の総トライアル数を参加した学習者数で平均した回数を算出した。教え合い活動の時間は、活動に取り組んだ総時間を算出した。

5) 抽出した班について

単元前の運動有能感、体育授業評価の結果から、特に仲間関係に関わった受容感や「まもる」の項目の数値の低かった班(男子3名、女子2名)を抽出し、授業計画・過程・成果段階のそれぞれの段階における結果を個別に導き出した。

III. 結果および考察

1. 文献から導き出す仲間関係を築く教師の関わり方について

本研究の目的は、子どもたちの仲間関係を築くために、教師はどのような関わり方をすべきかを検討するものである。そこで、仲間関係をどのように捉え、教師はどのように子どもたちに関わるべきかを、文献や先行研究から明らかにすることとした。

大橋ら²⁰⁾によると、仲間関係の意義は、人との関わりや集団のルールに従う中で、社会性を身につけ、感情のコントロールが可能になる「社会化の機能」、集団内の他者からの評価などによって、自己評価を行い、その上で自分の考え方を形成していく「自己概念形成機能」、そして、仲間とともに苦しみを分かち合うことができる「心理治療的機能」であると述べられている。これらのことは、研究の目的でも述べた学校教育の人間形成によって達成されるべき目標に一致するものであると考えられる。また、狩野⁹⁾が「個々人は自分を本当に受容してくれる集団の中にいることによって心の安定や自信を持つことができ、その人らしく振る舞うことができるのである」と述べていることから仲間関係によ

てもたらされる効果は理解できる。さらに、Newcome¹⁶⁾が、「人と人との親しい関係は、その人々を取り巻く目標や課題への共同の取り組みによってもたらされるし、また、各個人の課題への熱心な取り組みは、親しい人間関係によってもたらされるものである」と述べ、学校教育で産出すべき学習成果をより効果的に導き出す上でも、仲間関係は重要であるといえよう。

一般に、学校教育の基本単位として組織されている学級集団は、他の集団とはいくつかの点で異なる性質を持っていると考えられている。具体的には、何かを行うために個々人が集った集団ではなく、個々人の関係は配慮されているものの、振り分けられた集団であるため、その集団の中には学校外の集団が持ち込まれていたり複雑な集団が形成されている。つまり、目的のための集団ではなく手段、方法としての集団と捉えられる。しかし、東江ら²⁾によれば、編成初期には教師・生徒間、生徒同士の相互作用はほとんどなく、学級では学習することがその中心的目標であり、そのために組織された学級集団は、強制的な公式集団(フォーマル・グループ)であるが、学級内での諸活動を通して、対人関係が深まり、心理的な相互作用が生まれてくることによって非公式集団(インフォーマル・グループ)の要素が現われてくるため、「学級集団はフォーマル・インフォーマルの二重構造を持つ集団」と言われている。

これらのことから、学級だけでなくいかなる場合の集団においても、集団内の個々人相互の関係、仲間関係は重要であると考えられる。

集団の凝集性は、大橋ら²⁰⁾によると、「その集団の成員であるかないかということとは関係なく、一般に、人が特定の集団に魅力を感じて惹きつけられているとき、その惹きつける力のことを『集団の誘因力』(attraction to the group)と呼び、この誘因力をその集団の成員全体について総合したものが『集団の凝集性』(group cohesiveness)である。」と言われている。言い換えると、凝集性とは、個人の相互関係から集団の結びつきの強さ、仲間関係の強さを捉えたもので、Festinger⁴⁾によると、「成員が集団にまとまるように作用する心理的力の総量」と定義づけられている。また、一般的には、連帯、団結、

友情、チーム精神、集団の雰囲気、一体性、同一性、われわれ性、集団らしさ、所属性などのように、さまざまに表現されている⁷⁾。

この凝集性を生じさせる要因として、狩野⁹⁾によれば、その集団が行っている活動などの「集団の活動内容」、そして、雰囲気などの「成員、成員間の人的要因」、最後に、イメージなどの「集団自体の評価」の3つを挙げている。そして、「これら3つの要因は、どれか1つだけで単独に存在するものではなく、複合的に作用している」と述べている。

また、阿江¹⁾によると、凝集性には、「課題凝集」と「対人凝集」の二つがあると述べている。「課題凝集」とは、集団において実現させたい課題(目標)を設定し、その目標を達成する中で仲間関係が築かれ、結果的に強まる関係のことであり、「対人凝集」は、自分が必要と感じる仲間の存在、つまり、社会的欲求に基づいて仲間関係が築かれ、強まっていくことである。

この両者の考え方からすれば、狩野のいう「集団の活動内容」は阿江の「課題凝集」に一致するであろうし、「成員、成員間の人的要因」は、「対人凝集」に対応するものと考えerことは妥当であろう。これらは“凝集する”ために、つまり、集団がより強く結びつくために、個々人が課題に対してや個々人が他の個人に対してと、常に集団内の仲間関係を強めるための個人の行動を指してのものであるといえよう。

しかし、先にも述べたように Newcome¹⁶⁾の「人と人との親しい関係は、その人々を取り巻く目標や課題への共同の取り組みによってもたらされるし、また、各個人の課題への熱心な取り組みは、親しい人間関係によってもたらされるものである」という仲間関係の捉え方からすれば、体育の授業においては、課題や目標を通して、技能の獲得や向上とともに、他の子どもたちと一緒に楽しく運動していくための社会性の育成も重要な課題であることから、阿江の指摘する「課題凝集」と「対人凝集」の2側面で捉えることが適切であると考えられる。

以上のことからすれば、凝集性研究においては、集団の結び付きを強める、つまり、仲間相互の関係を強めるために、個人の魅力や個々人が到達すべき

課題の設定などと、個人を対象に検討を加える立場をとっていると考えられる。このことは、学校教育現場において、仲間関係を強めるためには教師が子ども個人の行動を変容させるような個人に対する直接・間接の指導の必要性を示唆しているといえる。

もう一方の学級崩壊についての研究では、河村¹²⁾が、教師が子どもたちに対して行う関わりは、大きく分けると3つの側面があることを指摘している。1つ目は、文化の継承としての「学習指導」、2つ目は、社会性の育成としての「生徒指導」、そして3つ目は、子供が一人前の人間として自己を確立するための場面の設定や、具体的な援助をするというための「自己の確立の援助」である。つまり、子どもが自分の思いや考えを発表することや学級内で教師や級友から自分を認められたりすることがこれにあたる。そして教師は、これら子どもに対する3つの関わり方のバランスが重要であることを述べており、これらのバランスが、どれに偏ってもいけないということを示している。

しかし現実には、これら3つのバランスが崩れ「学級がうまく機能しない状況」が生まれており、河村¹²⁾は、学級崩壊を起こす教師のタイプとして、管理的な教師タイプと、指導ができない放任か友達教師タイプの2つのタイプを指摘している。例に、「教師と子どもの交流が学習指導と生徒指導に偏り、自己の確立の援助の場面が極端に少ない」「自己の確立の援助に教師の評価が入っている」「学習指導・生徒指導と自己の確立の援助が統合されていない」「学習指導と生徒指導が権威的に行われている」などを挙げている。つまり管理的指導においては、教師の権威性によって子どもが自分の本音や思いを押えた人間関係を築いてしまい、放任的指導においては、学級が集団として成立していないまま子どもたちがばらばらで、拡散した状態で人間関係が築かれるので、人間関係が希薄になってしまうのである。

以上のことからすれば、学級崩壊の研究においては集団の結びつきを崩さない、つまり、仲間相互の関係を崩さないようにするために教師によって「学習指導」や「生徒指導」といった集団に対する関わりや「自己の確立の援助」という個人に対しての関わりが行われる。しかし、集団内の複数の個人に同

時に行われる教師の関わりについては明らかでなく、集団に対する教師の働きかけへの検討を示唆していると考えられる。

ところで、現在の学校教育制度下の授業の意義を考えてみると、高田ら²³⁾は「効率化を図る」という側面と「人間形成」という側面の両方を併せ持っている」と指摘している。この「効率化」とは、教師が、より効率的に学習指導を行うえることを考えてのことで、換言すれば、授業で学級集団の個々人に対し効率よく学習成果を導き出すということである。一方、「人間形成」は個人に対しての「こんな人間になって欲しい」という教育的成果を目指してのことである。これらのことからすれば、授業には集団に対して行われる「効率化」と個人に対して行われる「人間形成」の2側面が内包され、「今、何が大切か」ということを絶えず考慮し、教師は個人や集団に関わっていかねばならないといえる。

以上のことから、学校教育現場における仲間関係が授業を通して築かれるものであるならば、授業の意義を踏まえ、教師の関わり方は個人に対しての関わり方と集団に対しての関わり方の2つの側面を考慮されなければならない。つまり、仲間関係を築くためには、凝集性の研究成果から導き出された「課題凝集」「対人凝集」を考慮した、凝集性を高める個人に対しての直接・間接の教師の働きかけが必要となる。くわえて、学級崩壊を防ぐ集団に対する働きかけとして、学級崩壊の研究成果から導き出された「学習指導」「生徒指導」「自己の確立の援助」を考慮した、直接・間接の教師の関わり方を授業では常に意識することが重要であるといえよう。

具体的には教師が授業を計画する際、個人のねらいやめあてを明確にし、自主的に関われる教材等を準備する必要がある。また、授業過程でのグループ(班)編成やグループ(班)内での役割行動を明確にし、個々人が持っている力を最大限発揮できるようにすることも必要であろう。さらに教師は、絶えず個々人に着目し、適切な関わりを行うことができるようにすべきである。

仲間関係を築くために、教師に必要と考える働きかけを仮説として提示した。そこで、これらを実践に適用し、仲間関係を築くために有効であるかどうか

かについて検討を加える。

2. 導き出された仲間関係を築く教師の関わり方の実践への適用

ここでは、文献の分析から導き出された仲間関係を築く教師の関わり方を授業実践に適用し、実際の教師行動にどのように顕れたのかを明かにするとともに、仲間関係を築くことが可能か否かを検討していくものである。したがって、授業実践全般に関わって授業を評価し、フィードバック情報を得る必要があり、そのために授業のアセスメント²²⁾に基づき、段階ごとに検討していくこととする。

1) 授業計画段階

対象とした教材は、対象校の年間カリキュラムに従い、学習指導要領の小学6年生の内容に示されている器械運動領域「跳び箱運動」の1単元である。跳び箱運動は、色々な高さや向きの跳び箱を跳び越したり、新しい跳び越し方に挑戦したりすることで楽しめる運動である⁵⁾。

一般にこの跳び箱運動に対して、学習者は「今持っている技をもっと上手にして楽しみたい」という欲求と「出来そうな技に挑戦してできるようにして楽しみたい」という欲求の2つを持っていると考えられている。実際には、学習者個々の学習経験や学習のリズム・テンポ・技術の習得状況には大きな違いがあり、その違いを認め、自分に合っためあてやそれを達成する楽しさ、さらにめあてを高めていく喜びを味わわせることが跳び箱運動では大切である⁵⁾。

本研究の対象である担任教師へのインタビュー結果によると、担任教師は今年度、対象校に転任したばかりで、この対象学級は、5年生の時に「学級がうまく機能しない状況」に陥ったようである。そのためその状況に陥った後は、学習指導が十分になされず、そのことが余計にクラスの状態を悪化させてしまったようで、授業中に立ち歩いた子どもに、他の子どもたち数人がついていってしまい、管理職が介入してくるような事態もしばしば見られたという。また1学期にマット運動を行ったところ、できる子どもとできない子どもの技術差が著しく、できない子どもが大勢であった。その他、突出する子どもの

特徴や学級内の小集団などの詳細は表2に示した通りである。

表2 教師への聞き取り調査の結果

番号	児童の特徴	技能
1	整理整頓が苦手	2
2	軽快運動が得意(ハンドスプリング)	2
3	運動好き、作業は早いけど丁寧に欠ける。学級の中では建設的な意見を言う	3
4	頑張ってるが、丁寧に欠ける面がある	2
5	肥満傾向、人に優しい、人の嫌がる作業でも進んで行う	1
6	スィミング(選手コース)・リーダー的存在、運動は好きなので自分の記録を伸ばすために必死で練習する。思うようにいかないときは気持ちがあれてしま	3
7	右眼弱視、運動好き、意欲はあるが習熟に時間を要する	1
8	ラグビースクール、丁寧に欠ける、的確な発言をする	2
9	何事にも地道に取り組む	2
10	教えるのが上手である 友達から信頼されている	2
11	少年サッカー、最後までやり抜くことが苦手である	2
12	肥満傾向、最後までやり抜くことが苦手である	2
13	少年野球、短距離が得意	1
14	少年サッカー、明るく活動的である	3
15	スィミング(選手コース)、他者と比べられることに対して嫌う	2
16	初めてのことにに対して消極的な面がある、ボール運動が好き、帰宅後の遊びはゲームが中心	2
17	運動好き、理解力が優れている	2
18	運動が苦手、体育見学が多い	1
19	あまり運動をしない(休み時間は読書)、一学期友達のアドバイスもあり、後転ができるようになった。作業は落ちついて丁寧である	1
20	スィミング、作業は丁寧である	2
21	運動が苦手だと自分では思っているが、努力家であるためできることを増やし	2
22	転校してきて特徴が掴めていない	2
23	膝のけがもあり一学期は見学が多い	2
24	少年野球、努力家であり練習することに対して苦にしない	2
25	二学期に入り、意欲的になってきている	2
26	リーダー的存在 自己主張が強い、客観的な立場から意見を言うこともある	3
27	自分で運動が苦手だと思っている	1
28	マイペース、負けん気が強い面がある	2
29	何事に対しても意欲的に取り組む、自分の能力をセーブしている面がある	2

これらの実態を踏まえ、子どもたちが主体的に学習に関われるように、個人のめあてを明確にするための学習カードを用意し、技能でのつまづきを個々

に解決できるような学習資料を用意した。また、「みんながうまくなること」を目標とし、各時間の班で達成すべき課題を記述できるようにグループカードを用意した。さらに、授業中の活動は班で行うため、仲の良い悪いという小集団や技能などの個人の特徴に配慮し、グループ(班)編成を行った。くわえてその編成は、みんながうまくなるために教え合いが必要となるため、技能の比較的高い子どもと比較的技能的低い子どもが混在する等質集団とし、個々の持っている能力を最大限引き出すために、各自に役割を分担できるように考慮して行った。具体的には、運動技能の比較的低い子どもについては、教えられることを通して運動技能を高めるとともに、仲間と一緒に練習したり、仲間に教えてもらう過程で仲間関係を感じることができるとはなにかと考えた。また、運動技能の比較的高い子どもは、自分が跳ぶだけでなく、資料を活用しながら練習方法を考えたり、他の子どもに教えたりしていく中で、「教える」「跳ばせる」ということに価値を見出し、仲間関係を感じることができるようになるのではな

いかと考えた。この設定した単元計画等の適否を、表3及び表4に示した運動有能感、体育授業評価の調査の結果か

表3 運動有能感の単元前後のクラス平均値と5班の平均値

項目名	全体				5班				
	単元前		t値	単元後		単元前		単元後	
	Mean	SD		Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
Q1 運動能力がすぐれていると思います	2.97	(1.21)	-0.63	2.83	(1.14)	2.20	(1.10)	2.60	(1.14)
Q10 たいていの運動は上手にできます	3.17	(1.34)	1.27	3.41	(1.18)	2.60	(0.89)	2.80	(1.48)
Q2 運動の上手な見本として、よく選ばれます	3.28	(1.10)	-0.35	3.21	(1.32)	2.40	(1.14)	2.60	(1.52)
Q8 運動について自信をもっているほうです	2.17	(1.26)	0.21	2.21	(1.32)	1.20	(0.45)	1.40	(0.89)
身体的有能さの認知	11.59	(4.48)	0.11	11.66	(4.41)	8.40	(3.36)	9.40	(4.51)
Q12 練習をすれば、必ず技術や記録は伸びると思います	3.97	(0.98)	1.42	4.21	(0.98)	3.20	(1.48)	3.60	(1.14)
Q4 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	3.90	(0.90)	0.96	4.07	(0.84)	3.40	(1.14)	3.60	(1.14)
Q3 少しむずかしい運動でも努力すればできると思います	3.90	(1.05)	0.39	3.97	(0.91)	3.20	(1.30)	3.60	(1.14)
Q11 できない運動でも、あきらめずに練習すればできるようになると思います	3.62	(1.08)	2.17 *	4.00	(0.93)	2.60	(1.14)	3.20	(0.84)
統制感	15.38	(3.71)	1.40	16.24	(3.43)	12.40	(4.83)	14.00	(4.18)
Q7 運動をしている時、先生がはげましたり、応援してくれます	3.90	(0.98)	1.23	4.14	(0.95)	3.60	(1.52)	4.40	(1.34)
Q6 運動をしている時、友だちがはげましたり、応援してくれます	3.79	(0.86)	2.78 **	4.24	(0.95)	4.00	(1.22)	4.20	(1.30)
Q9 いっしょに運動しようとしてくれる友だちがいます	4.10	(0.86)	1.00	4.28	(0.92)	4.00	(1.22)	4.40	(1.34)
Q5 いっしょに運動する友だちがいます	2.86	(1.13)	1.33	3.21	(1.42)	1.80	(1.30)	2.60	(1.52)
受容感	14.66	(2.50)	2.10 *	15.86	(3.24)	13.40	(4.22)	15.60	(4.93)

<一般的な値の平均(標準偏差) : 身体的有能さの認知12.10 (4.28), 統制感16.17 (3.53), 受容感14.78 (3.58) >

表4 体育授業評価の単元前後のクラス平均値と5班の平均値

項目名	全体				5班				
	単元前		t値	単元後		単元前		単元後	
	Mean	SD		Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
Q11 明るい雰囲気	2.28	(0.75)	1.00	2.41	(0.68)	2.20	(0.84)	2.60	(0.55)
Q7 楽しく勉強	2.34	(0.67)	1.53	2.55	(0.57)	2.00	(0.71)	2.20	(0.45)
Q2 心理的充足	2.66	(0.61)	0.00	2.66	(0.55)	2.40	(0.89)	2.80	(0.45)
Q13 丈夫な体	2.52	(0.63)	0.27	2.55	(0.51)	2.20	(0.84)	2.60	(0.55)
Q17 精一杯の運動	2.55	(0.63)	1.44	2.76	(0.51)	2.20	(0.45)	2.80	(0.45)
たのしむ	12.34	(2.33)	1.46	12.93	(1.93)	11.00	(2.92)	13.00	(2.00)
Q9 運動の有能感	1.72	(0.80)	0.63	1.79	(0.73)	1.40	(0.89)	1.60	(0.89)
Q19 できる自信	2.21	(0.73)	2.35 *	2.52	(0.57)	1.80	(0.84)	2.20	(0.84)
Q15 いろんな運動の上達	2.28	(0.80)	2.12 *	2.55	(0.57)	2.00	(1.00)	2.40	(0.55)
Q10 自発的運動	2.14	(0.69)	4.05 ***	2.66	(0.55)	2.40	(0.55)	2.60	(0.55)
Q6 授業前の気持ち	2.14	(0.83)	1.00	2.28	(0.65)	1.60	(0.89)	2.40	(0.55)
できる	10.48	(3.11)	2.99 **	11.79	(2.16)	9.20	(3.56)	11.20	(2.77)
Q4 自分勝手	2.59	(0.50)	-0.25	2.55	(0.63)	2.60	(0.55)	2.60	(0.55)
Q20 ルールを守る	2.93	(0.26)	-1.72	2.76	(0.51)	3.00	(0.00)	2.60	(0.55)
Q1 先生の話聞く	2.59	(0.68)	0.00	2.59	(0.63)	2.60	(0.89)	2.60	(0.55)
Q18 約束ごとを守る	2.76	(0.44)	0.30	2.79	(0.49)	2.80	(0.45)	2.80	(0.45)
Q14 勝負を認める	2.72	(0.53)	-1.65	2.52	(0.69)	2.60	(0.55)	2.60	(0.55)
まもる	13.59	(1.52)	-0.92	13.21	(2.51)	13.60	(1.34)	13.20	(2.17)
Q3 工夫して勉強	2.41	(0.78)	0.72	2.52	(0.51)	2.00	(0.71)	2.40	(0.55)
Q5 めあてを持つ	2.28	(0.75)	2.07 *	2.62	(0.56)	1.80	(0.84)	2.60	(0.55)
Q8 他人を参考	2.41	(0.87)	1.86	2.69	(0.54)	2.20	(1.10)	2.60	(0.55)
Q12 時間外練習	1.72	(0.75)	0.49	1.66	(0.72)	1.40	(0.55)	2.20	(0.84)
Q16 友人・先生の励まし	2.38	(0.49)	1.00	2.48	(0.69)	2.60	(0.55)	2.60	(0.55)
まなぶ	11.21	(2.48)	2.09 *	11.97	(1.86)	10.00	(2.74)	12.40	(2.30)

<一般的な値の平均(標準偏差) : たのしむ12.52 (2.24) ,できる10.87 (2.64) ,まもる12.50 (2.07) ,まなぶ10.32 (2.47) >

ら検討した。

単元前の調査の結果、運動有能感は、それぞれの項目において一般的な値¹⁸⁾よりも低い値を示した。また、体育授業評価の結果は、「たのしむ」「できる」が一般的な値²⁴⁾と比べて低い値を示し、逆に「まなぶ」「まもる」は高い値を示した。特に「まもる」は診断基準²⁴⁾に照らしても高い(+)の評価であった。

これらの結果から、技能目標に対応した「できる」、自己の運動能力、運動技能に対する肯定的認知に関する「身体的有能さの認知」や運動能力や運動技能の低い子どもの運動有能感を高めていくために重要であると指摘¹⁸⁾されている「統制感」がすべて低値であったことから、このクラスの子どもたちの技能レベルは低いと推測される。そのことは、岡沢ら¹⁸⁾の指摘する運動有能感の低い学習者は消極的な

学習行動をとることや、大友ら²¹⁾の技能レベルの低い学習者は運動に関わった学習行動量が少ないという指摘から推察しても、明らかにこのクラスの学習者の技能レベルは低いといえ、先の担任教師のインタビューの結果とも一致する。

体育授業評価の「まもる」は高い値を示したが、運動有能感の「受容感」の結果は一般的な値と比べて低い値を示した。「まもる」は社会的行動目標に対応し、運動の社会的行動(ルール、マナー、エチケット)や学習集団における人間関係の様態を示す項目で構成されており、一方、「受容感」は、運動場面における教師や仲間から受け入れられているという同じく、仲間関係を示すものであるにも関わらずこのような結果になるということは、担任教師のインタビューの結果にあった学級の状態とは矛盾しているように思われる。

ところで体育授業の目標とその関連について、高橋²⁵⁾が、技能、認識、社会的行動目標のそれぞれの目標達成が方向目標としての情意目標の到達を導くと述べている。このことを踏まえ、「できる」「たのしむ」が低値で、逆に「まもる」「まなぶ」が高い値を示したことを関連させて考えると、このクラスの子どもたちは、技能目標（「できる」）が達成されていないだけで、情意目標（「たのしむ」）が到達していないことになる。つまりこのことから、先の矛盾と同様に、社会的行動目標（「まもる」）や認識目標（まなぶ）の達成が形式的なものであると推察できる。

さらに、担任教師のインタビュー結果にあった「昨年の授業の十分な学習指導がなされていない状況」を踏まえると、このクラスの子どもたちは体育の授業に対してよいイメージを持っているとは考えにくく、学級崩壊の例にあったような権威的な指導がこのような形式的な授業に対する評価をもたらしたように思われる。

これらの結果からすれば、このような教師に対するイメージを払拭し、真に授業に取り組み、技能などの学習成果達成とお互いを認め合う仲間関係を獲得させることは容易ではないが、意義あることと考えられる。

したがって、先の教師に対するインタビュー結果から立案した単元計画に獲得させる技術的な課題をあまり高くないものに設定し、教師の関わり方を個別に行うことにして、実践を行うこととした。具体的には、一般的な6年生にとっては技能として難しくない開脚とび越しを中心に行うこととし、授業過程中の教師の関わり方としては、個々人への適切な関わりを行うために、つまずいている子ども

や班に対し、適宜、関わりを持つようにし、図1及び表5に示した単元計画および単元指導計画を立案した。

なお、児童に配布する資料は、跳び箱の歴史、跳び箱の運動構造、準備運動の方法、練習方法、つまずきや練習方法を記述できる学習カード及び、練習方法や練習内容を記録するためのグループカードをそれぞれを冊子にしたものである。

この授業実践を詳細に分析するために、単元前の調査結果が他の班に比べ低かった5班（男子3名、

1	2	3	4	5	6	7
オリエンテーション	グループで話し合っ、仲間全員が身に付ける技を決め、それを目標に練習する。 学習カードや資料を用い、練習の場づくりや練習方法を決め、お互いに教え合う。					グループ発表会
	<p style="text-align: center;"><ねらい1></p> <p style="text-align: center;"><ねらい2></p> 学習カードや資料を用い、つまずいている仲間の原因を考え、教え合う。					

図1 単元計画

表5 単元指導計画

(1時間目)		
時間	児童の活動	指導上の留意点
	1.集合する ・本時の学習を確認する 2.跳び箱のビデオを見る ・跳び箱の歴史について ・跳び箱運動の運動局面について 3.これからの学習の流れについて確認する ・跳び箱運動の歴史 ・いろいろな跳び方の学習 4.学習のまとめをする ・学習カードの記入	・資料参照 ・分かりやすく簡潔に説明する ・これまでの経験を振り返って、つまずきなどを記入する
(2～6時間目)		
時間	児童の活動	指導上の留意点
	1.集合する ・本時の目標を確認する ・グループビンゴ(2時間目) 2.準備運動をする ・グループごとに行う 3.跳び箱の学習をする ・グループ学習 4.学習のまとめをする ・学習カードの記入 ア.できたところ イ.つまずき	・準備運動の資料を参考にしながら、本時の学習内容に沿ったものを選択し、行う ・グループ内で跳べない児童のために資料を参考にしながら教えあい、練習させる ・本時の学習を振り返り、しっかり記入させる
(7時間目)		
時間	児童の活動	指導上の留意点
	1.集合する ・本時の目標を確認する 2.準備運動をする ・グループごとに行う 3.跳び箱の学習をする ・グループ学習 4.グループ別発表会 5.学習のまとめをする ・学習カードの記入 ア.できたところ イ.つまずき	・準備運動の資料を参考にしながら、本時の学習内容に沿ったものを選択し、行う ・グループ内で跳べない児童のために資料を参考にしながら教えあい、練習させる ・各グループ毎にできる技を発表する ・本単元の学習を振り返り、しっかり記入させる

女子2名)を抽出した。

この抽出した5班の単元終了後の結果を高めることができれば、教師の関わりにより仲間関係を築くことができたといえるのではないだろうか。そこで、授業過程段階での検討は、この抽出した5班のそれぞれの結果を中心に行うこととした。

2) 授業過程段階

1時間目は、好き・嫌い、できる・できないが明確となる跳び箱運動を、子どもたちが少しでも好意的に捉えられるよう資料とビデオを用いた内容を設定したオリエンテーションを行った。

ビデオの内容は、跳び箱の跳べなかった子ども2人が、約1週間の練習を経て、跳べるようになるというもので、跳べる子どもと跳べない子どもの動作

分析を行い、跳べなかった子どものポイントや、どういふふうに変化したから跳べるようになったのかということを示し、跳ぶためのポイントも同時に抑えることができる内容である。授業計画の際に用意した資料もビデオの内容に対応し、より具体的に理解できるようになっている。

オリエンテーション終了後、これからの授業に対しての意欲を調べる自由記述形式のアンケートを実施した。

その結果、表6に示したように「授業が楽しめそうですか」という質問に対して、「跳び箱が跳べないから」「跳べるか分からないから…」というように、跳び箱に対して苦手意識を持っている児童が多かった。しかし、ビデオの児童が跳べるようになった経過や、そのポイントの解説から、「跳べない理

表6 オリエンテーション後の児童の自由記述による意欲調査の記述 (グループ毎)

班	番号	「あっそうか、分かった!」と思ったこと	「うーん、どうしてだろう」と思ったこと	意欲	楽しめそうかの結果と理由
1	6	なし	なし	3	3 跳び箱が好きだから
	7	3と4の時に空中に浮いている	特になし	3	3 色々分かったから (3と4の時に空中に浮いているということがわかったから)
	10	両手、両足が空中の時と、両手を着いて、体重移動跳びがだいじだったところ		3	2 やってみなくちゃ分からないし、やれるところまでやろうと思った
	22	手をできるだけ前につくととびやすいこと		2	2 とび箱は好きじゃないけどとべたらうれし
	24	足のふみきりの足がうかんだてとんだらいいとゆうのが分かったことです	とび箱の手のいちがあまり分からなくてとべなくなる	3	3 とび箱ができなくても、できる子もいるので
	29	3と4で両手、両足がうかばなければいけないことがわかった	なし	3	1 とび箱がとべないから
2	3	なし	なし	3	2 普通だから
	8	着手した時の体重移動		3	3 跳び方もよく分かったから
	15	なし	なし	1	1 なんとなく
	19	工夫すれば飛び箱が5日でできること	特になし	2	2 体育が苦手だから
	25	両手、両足空中、	とくになし、	3	2 なにごとも努力すれば出来るから、
	26	?とくになし	?	2	2 とび箱の高さが低い
3	5	身近な物で跳び箱の練習ができる	なし	3	3 5段目を跳びたいから
	13	特になし	特になし	3	3 体育が好きだから! 体を動かすのが好きだから!
	16	丸いすや長いすをつかって練習すること		3	3
	18	とび箱の着手の時に、手で体を前におし出すところ		3	3 とび箱に対して、自信が持てた!!
	20	たぶん第一飛やく局面ができてないと思う		3	2 飛べるか分からないから…
	27	できるだけ手を前にする、とぶ時に両手両足が空中になっている、	なし	3	3 テレビで見た事やプリントを見て新しい段をちょうせんしたいから、
4	2	無理に跳び箱を跳ばせようとしても跳べない	なし	3	3 跳び箱が好きだから
	4	気持ちでも少し左右される	なしと思う	3	2 何となく跳べない理由が分かったから
	9	跳んだ時に体を前に傾けること (両手、両足が空中)	特になし	3	3 跳び箱は苦手じゃないし、どうやったらうまく跳べるかわかったから
	11	なし	なし	2	2
	21	楽しくゲームみたいに学習していくとしたいのとべるようになってと思った	なし	2	2 「できたらいいな」と思うけどできなかったら楽しくないし…
	23	両手・両足をはなしてとぶこと		3	3 とぶコツというものがよく分かり、とび箱がとべない人も色々私にもらったプリントと同じことをしてとべるようになったからです
5	1	跳ぶのにもコツがある	なし	2	2 跳べるか分からないから
	12	跳ぶのにもコツがあるということ	なし	2	1 なんとなく
	14	前に両手をつけて跳ぶこと	ありません	3	3 体育が好きだから
	17	とび箱は、気の持ちようだ、ということ	今のところなし	3	3 こわいけど、とべたらうれしいだろうから
	28	特になし	特になし	3	3 なんとなくそう思えた

由が分かった」「跳び箱に対して自信が持てた」
 「跳べたら嬉しいだろうから頑張る」というような
 記述が多くみられ、好意的、意欲的な態度をみてと
 ることができた。

その反面、「あっそうか、分かった!と思ったこ
 とはありましたか」「う～ん、どうしてだろうと思っ
 たことはありましたか」という質問に対しては、子
 どもたちの回答は、「なし」「特になし」というも
 のであった。跳び箱に対する意欲はあるにもかかわ
 らず、このような回答になるのは、計画段階で示し
 たように、これまでの学習指導が充分でなかったこ
 とや“考えて物事を進める”という発見的な学習に
 対する経験が乏しいため、このような結果になった
 と推察された。

これらのことから、ビデオの内容やその内容に対
 応した資料により、1時間目のねらいである取り組
 みに対する動機付けは一応の成果が得られたといえ
 よう。また問題として、これまでの学習指導のツケ
 ともいえる課題解決的な能力の不足については、以
 後の学習指導の中で達成することは可能といえ、計
 画した内容で実践を展開することとした。

2時間目以降は、授業終了後、個人カード、グルー
 プカード、形成的授業評価、子どもたちの学習行動、
 教師の言語行動の分析結果から、次時での教師の関
 わり方を決定していくといった手続きを繰り返し、
 授業実践を行うこととした。

表7は班別と5班の個々人の学習者の課題へのト
 ライアル回数と話し合い等の時間を示したものであ
 る。また、表8-1、8-2は授業毎の形成的授業評価
 の全ての子どもたちの結果を示したものである。

そこで、表7の2時間目の5班の結果を見てみる
 と、課題挑戦回数、課題練習回数が、男子(赤1、
 赤2、赤3)と、女子(赤6、赤8)に違いが見ら
 れる。また表8-1、8-2の形成的授業評価の2時間
 目の結果は、男子が多く項目について低い値を示
 している。逆に女子の結果は、「協力」や「教え合
 い」が高い値を示していた。これらの結果は、男子
 がふざけた練習をしている時に、女子は跳び箱を跳
 んでいるというように、男女が分かれて活動を行っ
 ていることから起こったものであると考えられる。
 男子は課題が明確になっていないため、何をすれば

表7 学習者の課題へのトライアル回数と話し合い等の時間

授業 時数	班	課題 挑戦回数 (1人当り)		課題 練習回数 (1人当り)		話し合い 活動時間 (秒)	サポート 活動時間 (秒)	
		総数	平均	総数	平均			
2	1班	38	6.3	0	0	25	7	
	2班	86	14.3	10	1.7	22	1	
	3班	35	7	0	0	149	79	
	4班	56	9.3	104	17.3	362	42	
	5班	36	7.2	48	9.6	146	38	
	5班個別	赤1		6		17		
		赤2		5		15		
		赤5		6		13		
		赤6		10		1		
	3	1班	234	46.8	26	5.2	74	128
2班		118	19.7	75	12.5	213	231	
3班		78	19.5	18	4.5	249	368	
4班		110	18.3	156	26	351	317	
5班		59	11.8	117	23.4	415	136	
5班個別		赤1		9		15		
		赤2		16		38		
		赤5		14		35		
		赤6		12		13		
4		1班	93	15.5	39	6.5	164	45
	2班	73	14.6	16	3.2	225	205	
	3班	18	3.0	45	7.5	639	141	
	4班	90	15.0	133	22.2	325	91	
	5班	116	23.2	91	18.2	216	114	
	5班個別	赤1		31		17		
		赤2		34		44		
		赤5		10		8		
		赤6		23		15		
	5	1班	172	28.7	150	25.0	369	84
2班		101	20.2	34	6.8	160	36	
3班		43	8.6	57	11.4	372	346	
4班		181	30.2	145	24.2	92	196	
5班		36	9.0	152	38.0	132	210	
5班個別		赤1		7		38		
		赤2		13		60		
		赤5		11		39		
		赤6		見学		見学		
6		1班	157	26.2	174	29.0	169	79
	2班	81	16.2	72	14.4	58	0	
	3班	62	10.3	59	9.8	249	194	
	4班	202	33.7	86	14.3	239	134	
	5班	128	25.6	92	15.3	169	199	
	5班個別	赤1		21		13		
		赤2		51		25		
		赤5		21		19		
		赤6		23		19		
	7	1班	98	16.33	110	18.33	72	73
2班		97	24.25	43	10.75	32	11	
3班		52	13	14	3.5	83	209	
4班		37	6.16	126	21	207	301	
5班		62	12.4	88	17.6	207	144	
5班個別		赤1		12		15		
		赤2		16		30		
		赤5		15		16		
		赤6		11		13		
8		1班	98	16.33	110	18.33	72	73
	2班	97	24.25	43	10.75	32	11	
	3班	52	13	14	3.5	83	209	
	4班	37	6.16	126	21	207	301	
	5班	62	12.4	88	17.6	207	144	
	5班個別	赤1		12		15		
		赤2		16		30		
		赤5		15		16		
		赤6		11		13		

よいかわからず、ふざけてしまい低い評価となり、
 女子は、「協力」「教え合い」は2人ではできてい
 ると考え、班全体をみての結果とはなっていない。
 このことは、班での活動はもとより、役割を分担し、

同意が得られていなかったため、形成的授業評価の結果も芳しいものではなかった。

このような結果を踏まえ、2時間目の教師の関わりの結果をみると、教師の言語行動は、授業計画段階での“班や個人に対しての働きかけを多くする”というものとは異なり、全体に対しての働きかけが多かった。また、その内容もグループ(班)活動の仕方や用具の使い方など、少ない方が良くとされている²⁷⁾「説明」に分類される言語行動が多かった。そのため、子どもたちの学習行動の結果に示したように、子どもたちの活動する時間が少なくなってしまうようである。よい体育授業の基礎的条件として、学習従事時間が保障されている²⁵⁾ことが挙げられていることからすれば、活動する時間が少ないことによっても、形成的授業評価の結果が悪くなったと考えられる。

この授業実践では、教師が子どもたちに一斉に技術指導をするというような形態でないため、子どもたちが自主的に資料を活用し、相互に教え合わなければ、技能獲得も仲間関係の成立もなしえない。そこで、各班に“教える、教えられる”の関係を形成するために、班での自主的な活動を促

表9 言語行動分析法による教師の言語行動の分析結果

	2	3	4	5	6	7
第1次元(対象)						
全体	40.88	10.63	11.56	8.48	10.59	20.12
個人	38.69	61.35	53.13	76.33	78.82	63.96
グループ	20.44	28.02	35.31	15.19	10.98	15.62
第2次元(活動場面)						
行動面	67.88	24.15	43.75	21.20	23.14	26.73
運動技術面	29.20	68.12	54.38	74.20	70.59	70.27
その他	2.92	7.73	1.88	4.59	6.67	2.70
第3次元(言語内容)						
単純動作指示	23.36	15.94	18.75	7.42	12.55	5.41
学習関与指示	1.46	7.25	7.50	8.48	7.45	12.31
説明	26.28	19.32	21.88	17.31	12.55	17.72
発問	0.73	0.00	0.31	0.00	0.00	0.30
助言1	4.38	4.35	4.69	2.83	5.88	3.00
助言2	0.00	2.90	6.88	15.90	9.02	5.11
掛け声	0.00	0.97	0.63	0.71	0.39	3.90
賞賛	2.19	8.21	2.19	6.01	11.37	14.71
励まし	1.46	2.90	3.13	6.36	3.92	6.61
代償的賞賛	0.00	2.42	0.63	1.06	3.92	3.90
問い掛け	2.19	6.76	4.06	4.59	3.53	2.10
確認	19.71	10.14	13.13	13.43	18.82	14.71
応答	8.76	13.53	11.25	12.37	7.06	8.41
注意	7.30	4.35	4.38	3.18	3.92	1.50
叱責	2.19	0.97	0.63	0.35	0.00	0.00

すとともに、各班の比較的運動技能の高い子どもに教え役をするようにして、他の子どもには、教え役となった子どもを受け入れ、教えてもらえるように、全体ではなく班、個人を中心に教師の働きかけを行うこととした。

表9は教師の言語行動の結果を示したものである。その結果、3時間目以降の教師の言語行動結果は、グループ(班)、個人に対しての言語活動(図2)が増えた。また、「説明」の割合(図3)が、単元が進むにつれて減り、授業の雰囲気向上のために効果的に働くと言われている「賞賛・励まし」(図4)が増え、表9に示したように他の肯定的な教師

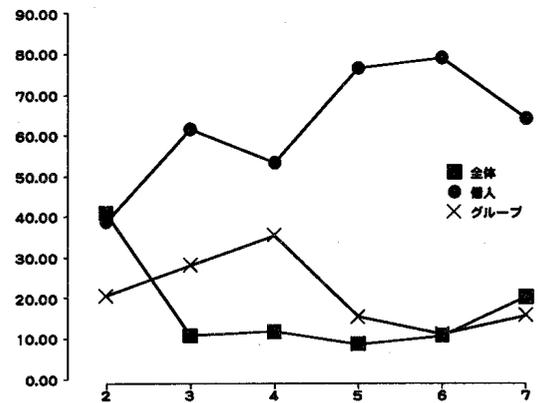


図2 教師の言語行動の1次元の割合の時間推移

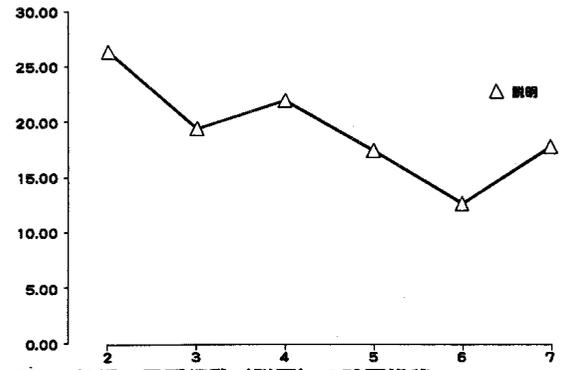


図3 教師の言語行動(説明)の時間推移

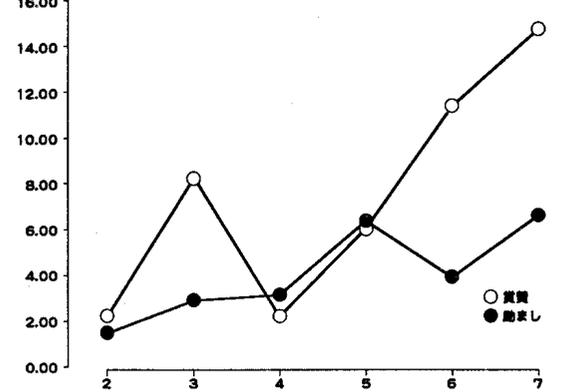


図4 教師の言語行動(賞賛・励まし)の時間推移

の言語行動を示す項目にも変化が見られた。これらのことは、当初はグループ（班）活動の仕方についての説明などが多かったが、単元が進むにつれ、子どもたちがスムーズに活動に取りかかり、説明をする必要性がなくなったことが挙げられる。そのため、学習従事時間が十分に確保され、教え役になる子どもへのグループ（班）活動についての助言や跳べない子どもに対しての励まし、そして、跳べた子どもやそれを教えていた子どもへの賞賛が多くなってきたためだと考えられる。また、「教師が児童の発言に対して答えること」である「応答」も大幅に増加していることから、教師から子どもたちへの一方的な教え込みの授業ではなく、対話を行うことによって授業が進められていると考えられる。

また単元前半の教師の働きかけとして多く見られたのは、グループ（班）に対して、自主的に活動できるように、資料を活用するよう促すものや、跳び箱を跳んでいない子どもや教え役の子どもに、どうすれば班全体での活動ができるかを考えさせるよう促すものであった。また個々人に対しては、教え役を班の中で設定し、教え役の子どもに対して“跳べない子どもを跳ばせよう”と思わせる関わりを行った。一方で、教えられる子どもには、“自分も跳びたい”という動機付けをねらったものや教えてくれる子どもに魅力を感じさせようとする関わりを行った。このように役割を明確にし、教え合い活動が円滑にすすむような教師の関わりを行った。全体に対しては、グループ（班）活動ができている班を全員に紹介したり、“教える－教えられる”の関係が見える班を紹介したりと、理想的な活動を全員にイメージさせようとした。

そのような教師の働きかけが3時間目から始まり、教師の働きかけの変化とともに、抽出した5班がグループ（班）活動ができていると顕著にわかるのは、4時間目である。そのことは、表8-2に示した形成的授業評価の4時間目の5班の結果にあるように、ほとんどの項目が、他のどの班よりも高い数値を示していることから理解できる。

トライアル回数と話し合い等の時間を示した表7の4時間目の活動内容をみてみると、赤5、赤8と他の赤1、赤2、赤6に数値の違いが見られる。5

班では、前時から赤5と赤8が教え役になっており、この4時間目の授業で活動量は減少したが、形成的授業評価の結果をみると、満足した結果を読み取ることができる。これらは、授業後に書く個人の学習カードにも、教え役の子どもが「全員が跳べた！」と記入していることや、教師に「これは私が考えた練習方法！」と自慢気に話していることから理解できよう。また、教えてもらっている子どもたちも活動に熱中している様子がうかがえる。これは、教え役の子どもは、自分が教えることで、跳び箱を跳べるようにすることに自分の役割を認識し、教えてもらっている子どもは、期待に応えようと練習に取り組んでおり、それぞれがお互いに相手のことを思いやれるようになり、活動に楽しさを感じているのではないかと考えられた。

このことはクラス全体も同様に、子どもたちの活動内容、仲間関係は授業毎に変化を見せた。図5、図6をみても分かるように、話し合い活動時間やサポート活動時間が2時間目より増え、工夫した練習

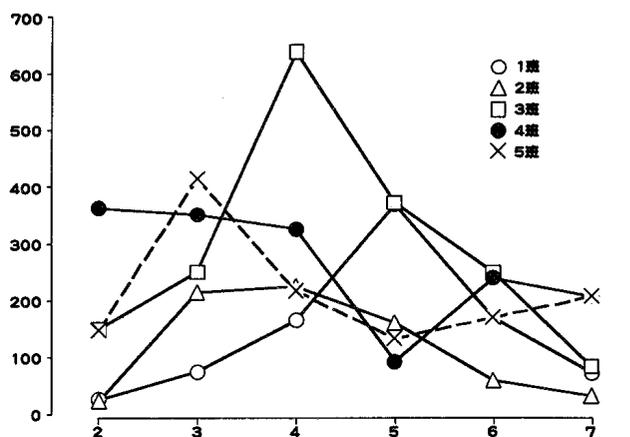


図5 各グループの話し合い活動時間の時間推移

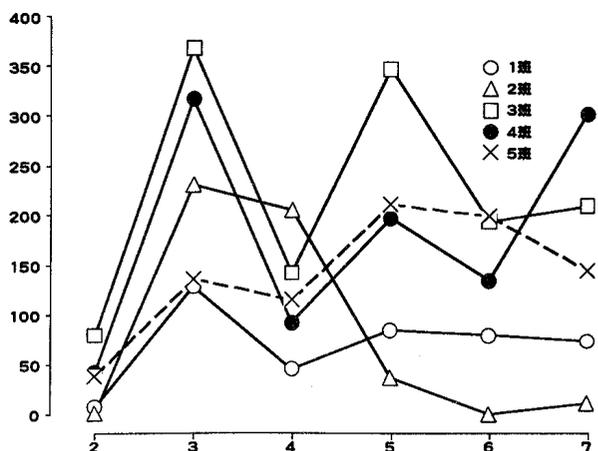


図6 各グループのサポート活動時間の時間推移

を取り入れたり、班の全員で馬跳びをしたりするなど、資料を活用することで活動内容も充実し、教役の子どもが中心となって全員が跳べるようになるという態度が各班に現れてきた。

このようなグループ（班）活動ができてきたのも、子どもたちの活動を助長させる教師の働きかけの変化が大きな意味を持っていたことが考えられる。

さらに単元後半では、教師の言語行動の変化として、図7に示したように、“助言2”の割合が“助言1”に比べて非常に多くなってきた。また、第1

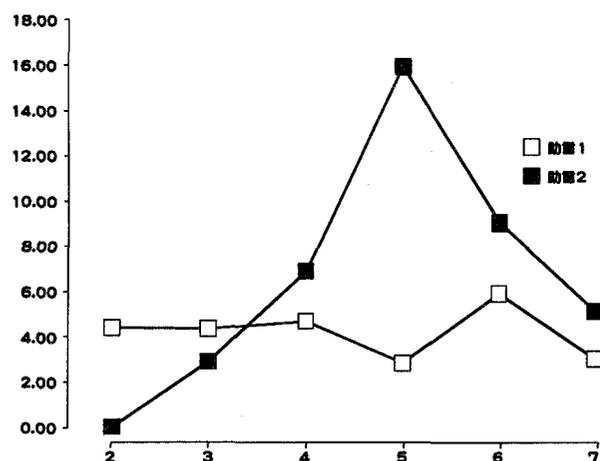


図7 教師の言語行動（助言1、助言2）の時間推移

次元の時間推移を表した図2に示したように、単元前半に比べて、全体やグループ（班）に対する言語行動は減少し、逆に個人への言葉かけが増加した。

“助言2”の割合が多くなるということは、未熟な部分は指摘するがそこからの練習方法であるとか、どのように活動していくかという方向づけは、子どもたちに任せて大丈夫だという教師の信頼の表れではないかと推察される。このような教師の働きかけは、指摘された点を改善すべくサポートしたり、どのような練習をしようかと資料を用いて話し合いを行うことにつながるといえよう。

また、個人への言語行動が多くなったのは、班に対して、特別な働きかけが不要になってきたためではないかと推察することができる。つまり、個々人のめあての達成のための教師の関わりが増えたことであり、具体的な例としては技能達成のために個人に理解できるような言葉を選び、働きかけることで、言葉かけをされた子どもにとっても理解しやすく、活動も充実したものになったと推察される。

さらに、前半との相違点としては、子どもたちが活動に入る前に、よい班の取り組み方や教え方の具体例を全員集合させて紹介していた時間があったが、単元後半では、授業開始のチャイムとともに、集合させずに、グループ（班）活動を始めさせていたことがあげられる。こうすることによって、子どもたちの学習従事時間が少しでも長く確保され、課題に対するトライアルが多くなる。また、時間があることから話し合いやサポートする機会が増え、その時間も多くなると考えられる。これらのことから班での活動はさらに充実していくものと考えられる。

次に、上述したような教師の働きかけによる、子どもたちの活動の変化をみてみると、トライアル回数と話し合い等の時間を示した表7の5時間目の5班の結果から、課題挑戦回数に対して、課題練習回数が大幅に上回っていることがわかる。このことは5時間目に開脚跳びから抱え込み跳びというように新しい課題に移行していたためであり、新しい課題に対して、いきなり始めるのではなく、資料を参考に基本的な練習を始め、跳べない子どものことを配慮し、取り組んでいたためである。形成的授業評価の結果についても、赤6は見学していたため、「精一杯」などの項目が低くなったが、資料を見ながら跳び箱の横でアドバイスをしたり、準備を率先してするなど、班での活動に参加していたため、「協力」「教え合い」などの結果は高い値を示した。見学者であってもグループ（班）に参加していると実感できるほど活動が充実しており、先の配慮にみられるように仲間相互の関係がめざましくよくなってきているように推察される。

クラス全体においては、単元後半になると、班によって授業での活動が大きく異なってくるようになった。5班のようにじっくり教え合いながら順序をもって技能獲得を目指す班がある一方、実際に跳び箱を跳ぶ回数を多くして技能獲得を目指すという班も見られた。しかし、どの班をみても課題挑戦回数、課題練習回数は多くなり、形成的授業評価の結果も時間をおって向上していた。

このような取り組みを行っている中で、5班の子どもから、他のある班の取り組み方について教師に訴える発言があった。具体的には、「その班の取り

組み方は跳べる子だけが跳んでいるので、あれでは跳べない子が跳べるようにならない。跳べない子を跳ばせてあげようという配慮が感じられない」というものであった。この子どもは、単元目標を正確に理解し、その観点で他の班の活動を見ていたのであろう。この子どもの意見は、自分はグループ（班）に仲間関係を感じながら活動し、グループ（班）の中の仲間関係がこの活動を左右するということを自覚し、この単元の活動では「跳べる子どもは跳べない子どもを跳ばせるために活動する」ということが重要であることと、さらにそのことが意義のあることだと感じているからこそ、このように発言したのではないかと考えることができる。

そして、上述した子どもは、クラスでも親しくしている友達だったので、言うかどうか本人も迷っていたが、活動に従事できず自分の班を離れていた1人の子どもの対して、自分の班に戻るように促すという、目標から外れた行動をも指摘することができるようになった。

このような子どもたちの変化は様々にみられ、そのことは図8に示した形成的授業評価の「教えあい」や「協力」の結果の時間推移

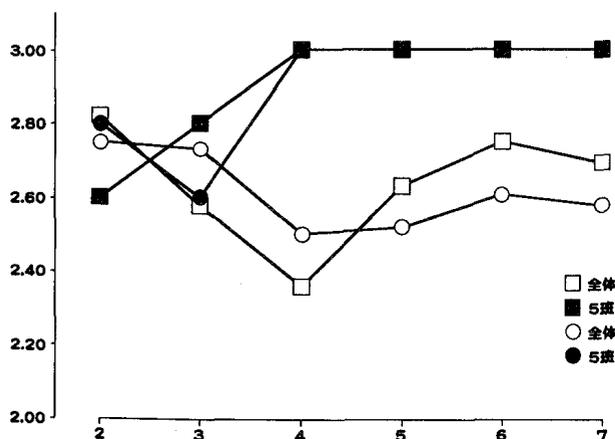


図8 形成的授業評価の「教えあい」と「協力」の結果の時間推移

すなわち、2時間目に最高値を示した値は3、4時間目と減少し、その後向上したが、これは先の子どもの活動の例にあったように、協力することについて、それまでのクラスの状況下で捉えられていたものと異なる意味、換言すれば、本当の協力とはどういうものかと考え出したからではないだろうか。

単元後半に個人に対する関わりが多くなった教師

の言語行動は、最後の2時間でさらに変化した。技術的に未熟な児童に対して、まず、どの様な行動に対しても肯定的な働きかけを行う。そして、自信を持たせると同時に頑張ってもらいたい未熟な箇所についての助言や励ましを与えてやる¹⁹⁾「代償的賞賛」が急増したことである。これらの肯定的な言語行動は、グループ（班）活動に対しての教師による配慮の結果ではないかと考えることができ、子どもたちをより活動に従事しやすく、よい雰囲気の中で活動を行えるようにさせることができたと考えられる。

さらに、効果が明確に把握できていないが、教師は、子どもたちをより意欲的にさせるように、単元を通して子どもたちの活動の様子や結果が記入されている個人の学習カードやグループカードにも教師のメッセージやアドバイスを書き込み、子どもたちの活動への意欲を高める工夫を行っていた。

このような教師の関わりや子どもたちの活動を行った結果、単元最後の発表会では、当初、5班の中では1人しか5段の跳び箱を開脚跳びできなかったが、発表会では全員が5段の跳び箱で開脚跳びができた。体育に対して意欲がなかった子ども（赤2）も自信を持って跳んでいた。その姿は、授業を見にきていた他の教師も驚くほどであった。赤2は、単元前の体育授業評価の調査と運動有能感の調査で最も低い結果を示していた子どもである。その活動は、2時間目こそふざけ、活動に熱中できない様子がみられたが、教えてもらいながら練習を重ねた3時間目を経て、低い跳び箱が跳べだした4時間目以降は、授業前には競争するかのように走って体育館まで移動し、そして、跳び箱の準備も真っ先に走っていき、用具の取り合いに参加したり、自分の班の準備が終わると、他の班の準備も手伝ったりするなど、単元始めとは別人のように運動に対する意欲がみられた。また、5班の個々人の課題挑戦回数、課題練習回数の時間推移を示した図9、図10に見られるように、授業中も活動に熱中するようになり、課題挑戦回数、課題練習回数がともにグループ（班）内で最も多く、時間があれば跳び箱に向かって練習に没頭しているという状況が見られた。

クラス全体としても、発表会に向けて最後まで練習したり、教え合っている姿が見られた。そして、

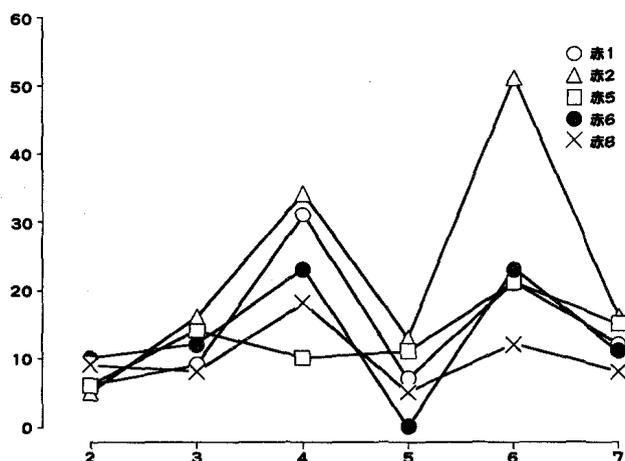


図9 5班の子ども個々人の課題挑戦回数

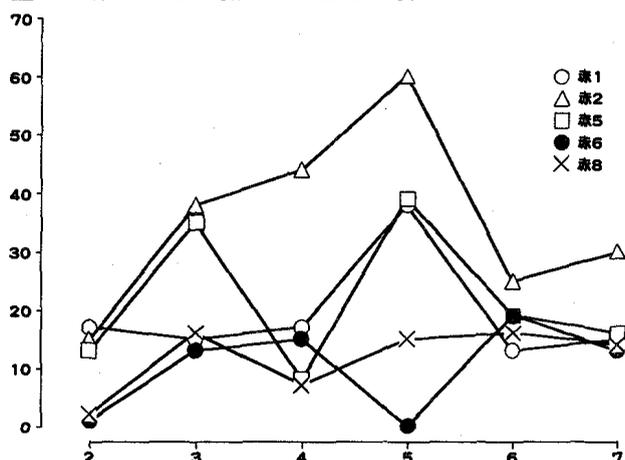


図10 5班の子ども個々人の課題練習回数

跳べない子どもが跳べるようになった班は5班だけでなく、他の班も同様に、ほとんどの子どもたちが5段の跳び箱で開脚跳びができるようになった。発表会の時は他の学級の教師が参観していたこともあり、初めは静かに見ていたが、時間が経つにつれて他の子どもたちが跳んでいるのを見て、拍手をしたり、歓声を上げる姿が見られた。また、この授業実践を通して、個人の学習カードやグループカードには、自分のことだけでなく、教えてくれた子どもや教えていた子ども、グループ(班)のことなどの記述が数多く見られた。これらのことは、このクラスの子どもたちが、他の人の活動を“みる”ことができ、その成果を“認める”ことができるようになったからであろう。

教師の働きかけの変化として、2時間目は説明が多く、関わりも全体に対するものが多かったが、個人への働きかけが多くなるにつれ、課題への活動も活発になり、形成的授業評価も良くなってきた。また、単元後半になると、「賞賛・励まし」(図4)

のような肯定的な言語行動が多くなり、さらに授業の雰囲気は良くなったといえよう。このことは、高橋²⁵⁾が述べるよい体育授業の条件にも一致する。

また5班は、最初は担任教師からも心配されていたグループ(班)だったが、課題挑戦回数、課題練習回数が時間推移に伴い向上し、話し合い活動時間、サポート活動時間も同様の変化がみられた。形成的授業評価の結果も単元が進むにつれてよくなり、特に「教え合い」の項目は途中から常に満点を示すという結果だった。したがって、全員が跳べるようになったという技能習得だけでなく、班の中に“教える-教えられる”という人間関係ができたことや、班の中の子どもが跳べるようになったことを喜べるということなどから、5班の子どもたちにとって有意義な活動ができたと考えられる。

このことは、単元後半の教師のこのグループ(班)に対する関わり方が、準備中に「今日も頑張ろう!」という程度の関わりだけで後はグループ(班)の活動に任せるようになったということや、グループカードの教師からの記述欄に「今回の学習で一番仲間関係がしっかりできていましたね」という記述があることから理解できる。

3) 授業成果段階

授業成果段階では、授業過程段階における学習者の学習活動、形成的授業評価、教師の言語行動の変化を踏まえ、単元前に実施した調査と同様の調査を行った。また、子どもたちに「今回の跳び箱の授業を通して良かったこと、学んだこと」というテーマで自由記述の感想文を実施し、これらの結果を元に分析した。

表3に運動有能感の調査結果、表4に体育授業評価の調査結果を示している。

抽出した5班の運動有能感の結果を、単元前後で平均値を比べてみると、全ての項目が高まった。また、体育授業評価の結果も、「まもる」及びその下位項目の全てと「Q16友人・先生の励まし」を除き、全ての項目の値が高まった。

この単元の目標は「みんながうまくなること」であり、技能の高い子ども、低い子どもが混在する等質集団によるグループ(班)活動によって学習が進

められたため、みんながうまくなるためには、互いに教え合う必要がある。実際には、教師の働きかけもあって、単元が進んでいく中で、5班の子どもたちの間に“教える、それをサポートする、教えられる”という役割が明確になり、教え合う関係ができた。そして、このような関係の中で、「跳べるようになった」という共有できる喜びが、仲間関係を深めていったと考えられる。仲間や教師に受け入れられているという意識を示す運動有能感の「受容感」が高まったことは、仲間関係が築けていると感じていることを表しているのであろう。そのことは、自由記述の感想文に「友だちが教えてくれたのが嬉しかった」「〇〇が跳べたので嬉しかった」と仲間が教えてくれたことに対する喜びや、仲間が跳べたことに対する感動などの記述があることから十分に理解できる。

さらに、課題が6年生の内容として難しいものではなかったため、何をすべきかめあてが明確になり、つまりきを資料で解決できたことやうまくなるための下位教材も資料により準備されていたこともあり、「まなぶ」やその下位項目のすべてが高まったと考えられる。また、運動有能感のすべての結果や体育授業評価の「できる」が高まったのは技能が獲得できたからであろう。

これらのことから、5班の子どもたちにとっては、体育の跳び箱の授業が楽しく、そして、活動に対して意図を持って取り組めたのであろう。

この授業実践を通して、このような変化を見せたのは5班だけではなかった。運動有能感の単元前後の結果を見ると、統制感の下位項目の「Q11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」や受容感とその下位項目の「Q6運動している時、友だちがはげましたり、応援してくれます」が単元前に比べ高まった。また、体育授業評価の結果を見ると、技能目標に対応した「できる」とその下位項目の「Q19できる自信」、 「Q15いろんな運動の上達」、 「Q10自発的運動」、 認識目標に対応した「まなぶ」とその下位項目の「Q5めあてを持つ」が単元前に比較して高い値を示している。

つまり、めあてを持ってこの実践に取り組むこと

ができ、その結果、技能も高まり、何よりもそれぞれに仲間との関係が強まったということである。このことは、単元終了後に自由記述の形式で行った感想文の内容を見てみると「〇〇くんを跳ばせようとしてみんなで協力した」「□□さんのおかげで跳べるようになって嬉しかった」「自分だけができたらいいいというものではない」など、仲間のことを思い、苦労したことや仲間感謝していることなど、自分のことだけでなく仲間に関する記述が数多く見られたことから理解できる。

しかし、「まもる」とその下位項目が、単元終了後、低くなってしまい、このことは5班も同様であった。

このことは、授業計画段階で述べたように教師の権威的なルールや規律の徹底を守ることが「まもる」の評価になっていたため、形式的な評価になっていたと考えられたが、仲間などへの気配りがあってこそその「まもる」であり、自分が「まもる」ことによってグループ（班）活動がうまいくという評価になり、本当の「まもる」の意味が理解できたためこのような結果になったと考えられる。つまり、子どもたちが授業計画段階の時に「まもる」の意味として理解していたものと、授業成果段階で理解しているものとは異なっていると思われる。

そのことは、学習成果として技能が高まったこと、つまり、「みんながうまくなること」という単元目標のもと、技能目標（「できる」）の達成からすれば間違いなく、さらに、受容感の仲間との関わりが高まったことは仲間相互の関係がよくなっていることから、真の社会的行動目標に対する評価を下したのではないかと推察できよう。

今回の学習成果として、上述してきたような成果が得られた。これは、“みんながうまくなる”というねらいを概ね達成できたとものであるといえよう。しかし、体育授業評価における技能目標の達成は見られたが、運動有能感尺度における個々人の技能に対する認知はさほど高まったとはいえない。このことは、課題が6年生にしてはさほど難しくなかったことに起因しているのではないだろうか。

また、教師に対する評価もさほど高まっているようには思われぬ。つまり、「まもる」の教師が設

定する項目や、受容感の教師に関わった項目の高まりがみられなかったことや、主観的印象だが、単元最後の発表会での教師の言語行動が地味なもので、子どもたちの心情を揺さぶれるような感じではなかったことなどから教師の振る舞いについては、今後、検討を加えていく必要があるだろう。

IV 総括

本研究では、授業場面における仲間関係を築くための教師の関わり方について文献から提示し、その有効性を、実践に適用することで明らかにしようとした。

仲間関係を築くための教師の関わり方については、仲間相互の関係を強めるために個人の魅力や個人が到達すべき課題の設定など、個人を対象にしていると考えられる「凝集性研究」と仲間関係を崩さないための集団、または集団内の複数の個人を対象にしていると考えられる「学級崩壊の研究」との両方の側面を考慮した直接・間接の関わり方が必要であることが明らかにされた。つまり、凝集性の研究成果から導き出された「課題凝集」「対人凝集」と、学級崩壊の研究成果から導き出された「学習指導」「生徒指導」「自己の確立の援助」を考慮した直接・間接の教師の関わり方を授業に設定する必要があり、具体的には、教師が授業を計画する際、個人のねらいやめあてを明確にし、自主的に関わられる教材等を準備する必要がある。また、授業過程でのグループ（班）編成や、グループ（班）内での役割行動を明確にし、個人が持っている力を最大限発揮できるようにすることも必要であろう。さらに教師は、絶えず個人に着目し、相互作用などの適切な関わりを行う必要があることが文献から導き出された。

これらの教師の関わり方を実践に適用したところ、単元前後に行った調査の結果、運動有能感の仲間相互の関係を示す受容感や体育授業評価の技能目標に関わった「できる」、認識目標に関わった「まなぶ」が、この授業実践を通して高まった。つまり、この授業実践を通して、技能を獲得することができ、体育授業でどのような学習を行っていけばいいのかが理解でき、なによりも仲間関係が良好なものになっ

たといえよう。具体的には、技能獲得に関してクラスのおよそ半分の子どもたちが5段の跳び箱を開脚跳びで跳べるようになり、仲間関係においても、単元後の感想文の記述内容に「○○のおかげで跳べるようになった」「□□が跳べた時嬉しかった」などのように仲間についての記述が多くみられたことから理解できよう。

このことは、仮説した教師の関わり、すなわち、個々の役割を明確にすることば掛けなどの、個人に対する関わりが授業をおうごとに多くなったことにより、もたらされたものと考えられる。また、子どもたちの学習行動や形成的授業評価の授業過程の変化にも同様に顕われたことからいえる。

さらに、授業計画として立案した「みんなが跳べるようになる」という目標により、グループ（班）ごとで資料を活用して練習方法や課題設定をしながら活動していくということから、自分勝手な行動をしてしまうと、グループ（班）活動ができなくなってしまい、必然的に話し合いや教え合いをしなければ、グループ（班）内の全員が満足できる活動ができないということも効果的であったと考えられる。このことは、小林¹³⁾が述べる「グループ学習によって、子どもたちがみずから考え、自主的・創造的に学習活動を展開する」という、グループ学習による効果に一致する。

これらのことからすれば、本研究で提示した教師の関わり方は、体育授業実践を通して仲間関係を築くということに対して有効であったと考えられる。

今後の課題として、本研究では教師の関わり方を中心に検討したが単元最後の教師の行動にみられた“地味さ”のように、教師の特性や資質を考慮する必要もあるように思われる。また、今回の実践で多くの子どもたちに変化はみられたが、中にはその変化がみられない子どももいたように考えられ、実際に子どもが、仲間関係についてどのように考え、子どもたちにとってどのような意味を持つものかについて再考する必要がある。したがって、今後は、教師が子どもに関わる際に持っている特性、資質や教師の関わり方が子どもにどのように受容され、どのような成果を生みだしているのかという、関わりを受ける立場にも検討を加える必要があると考えられ

る。

<注>

注1) 「学級がうまく機能しない状況」とは、国立教育研究所を中心とする学級経営研究会によって、「学級経営をめぐる問題の現状とその対応—関係者間の信頼と連携による魅力ある学校づくり—(国立教育研究所広報第124号、平成12年1月発行)」の中で、既存の強固なものが壊れるという意味合いが強い「学級崩壊」という言葉は使わずに、「子どもたちが教室内で勝手な行動をして教師の指導に従わず、授業が成立しないなど、集団教育という学校の機能が成立しない学級の状況が一定期間継続し、学級担任による通常的手法では問題解決ができない状態に立ち至っている場合」と定義された状況のことである。

注2) 岡沢ら¹⁹⁾の開発した教師の言語行動分析法は、記録達成のためのより具体的で、有効な示唆を与えるためには、言語行動の方が非言語行動より有効に作用するのではないかという考えのもとに作成されているので、非言語の相互作用を含めて分析する方法に比べ若干精度は劣るが有効な示唆を与えてくれるものとされている。

授業中の教師の言語行動の観察・記録は、ワイヤレスマイクを装置した1台のVTRカメラを用い、岡沢らによる言語行動観察システムに若干の修正を加えて行った。分析は、1つのイベントに対してカテゴリーの定義に従い「教師の言語行動の対象次元」で「全体」、「個人」、「グループ」かを判別した。そして、「教師の活動場面」の次元において「行動面」、「運動技術面」、「その他」を判別。さらに、「教師の言語行動の内容」次元において「指示」、「励まし」等の内容について判別した。なお、分析は、Scott's Coefficientの一致率算出方法により、分析者の一致率が80%に達した後、行った。

<引用・参考文献>

1) 阿江美恵子(1987)スポーツ集団の凝集性に関する文献的研究。体育学研究32(2): pp.117-125

2) 東江平之・前原武子(1989)教育心理学

コンピテンスを育てる: pp.60-64

3) 青砥恭編著(1999)プロ教師たちの「学校崩壊」を斬る。ふきのとう書房: pp.28-29.

4) Festinger, L. Schacter, S. and Back, K. (1963) Social pressures in informal groups. A study of human factors in housing, (Reissued), Stanford Univ Press: California.

5) 古井邦一(1995)跳び箱運動。学校体育授業事典。監修宇土正彦。編集坂田尚彦。大修館書店: pp.321-330

6) 今井 寿(1998)子どもの「荒れ」と教師の自立。教育 48(8): pp.45-49

7) 加地亜野(1997)体育授業における集団の凝集性に関する研究。奈良教育大学修士論文

8) 賀川昌明(1992)体育授業における個と集団の関係。学校教育 45(3): pp.14-16

9) 狩野素朗(1995)対人行動と集団。ナカニシヤ出版: pp.118-125

10) 狩野素朗・田崎敏昭(1990)学級集団理解の社会心理学。ナカニシヤ出版: pp.15-18

11) 河上亮一(1999)学校崩壊。草思社:

12) 河村茂雄(1999)学級崩壊に学ぶ—崩壊のメカニズムを断つ教師の知識と技術。誠信書房: pp.1-18.

13) 小林 篤(1979)体育の授業研究。大修館書店: pp.91-96

14) 三上周治・上條晴夫(1998)学級崩壊をどう防ぐか・どう建て直すか

15) 文部省(2001)小学校学習指導要領解説 体育編。東山書房: pp.11-14

16) Newcome, T.M.: 森東吾・萬成博共訳(1973)社会心理学。培風館

17) 尾木直樹(1999)「学級崩壊」をどう見るか

18) 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.

19) 岡沢祥訓・三村忠・高橋健夫・伊藤正信(1991)小学校体育授業における教師の言語行動に関する研究。平成2年度文部省科学研究費(一般 B)研究成果報告書。体育の授業分析法の開発に関

する研究：pp.40-67.

20) 大橋正夫・佐々木薫 (1989) 社会心理学を学ぶ. 有斐閣：pp.172-197

21) 大友智・岡澤祥訓・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. 奈良教育大学紀要第40巻第1号：pp.97-105

22) 高田俊也 (1997) 学習者評価の観点. 体育教育学の探究. 編著竹田清彦ら. 対修館書店：pp.318-332

23) 高田俊也・森田啓之・荒木勉 (2000) 保健体育科教育実践学構築に向けて. 新世紀スポーツ文化論 pp.323~343

24) 高田俊也・岡澤祥訓・高橋健夫 (2000) 態度測定による体育授業評価法の作成. スポーツ教育学研究 20 (1) ,pp.31-40.

25) 高橋健夫 (1994) 体育の授業を創る. 大修館書店：pp.10-24

26) 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) , pp.29-38.

27) 歌川好夫 (1992) 「マット運動」の授業報告ー「めあて学習」の実践から. 体育科教育 40 (2) : pp.68-72

28) 吉森 護 (1992) 人間関係の心理学ハンディブック. 北大路書房：pp.135-140

付表1 運動に関するアンケートで使用した調査用紙と解釈した因子項目の項目番号

運動に関するアンケート

() 年 () 組 () 番 男・女 名前 ()

このアンケートには、運動についての文章がいくつかあげてあります。
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。

	「よくあてはまる」	5				
	「ややあてはまる」	4				
	「どちらともいえない」	3				
	「あまりあてはまらない」	2				
	「まったくあてはまらない」	1				

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 練習をすれば、必ず技術や記録はのびると思います	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えんしたりしてくれます	5	4	3	2	1
6 運動をしている時、友だちがはげましたり応えんしたりしてくれます	5	4	3	2	1
7 いっしょに運動しようときそってくれる友だちがいます	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 いっしょに運動する友だちがいます	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

身体的有能感：項目番号 1, 2, 9, 11, 13
 統 制 感：項目番号 4, 5, 6, 14, 15
 受 容 感：項目番号 3, 7, 8, 10, 12

付表2 体育の授業に関する調査で使用した調査用紙と解釈した因子項目名

体育の授業に関する調査

<お願い>

この調査用紙には、体育の授業に関する文章が20項目あげてあります。
この文章を読んで、自分の考えにあてはまる場合は「はい」に○をつけて下さい。
あてはまらない場合には「いいえ」に○を、また、どちらともいえない場合には「？」に○をつけて下さい。

() 年 () 組 () 番 男・女 名前 ()

1 体育では、先生の話をきちんと聞いています	はい	?	いいえ	
2 体育で体を動かすと、とても気持ちがいいです	はい	?	いいえ	
3 体育をしている時、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	?	いいえ	
4 体育では、いたずらや自分勝手なことはしません	はい	?	いいえ	
5 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	?	いいえ	
6 体育がはじまる前は、いつもはりきっています	はい	?	いいえ	
7 体育では、みんなが、楽しく勉強できます	はい	?	いいえ	
8 体育をしている時、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ることがあります	はい	?	いいえ	
9 私は、運動が、上手にできるほうだと思います	はい	?	いいえ	
10 体育では、自分から進んで運動します	はい	?	いいえ	
11 体育は、明るくてあたたかい感じがします	はい	?	いいえ	
12 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	?	いいえ	
13 体育をすると体がじょうぶになります	はい	?	いいえ	
14 体育で、ゲームや競争で勝っても負けてもすなおに認めることができます	はい	?	いいえ	
15 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	?	いいえ	
16 体育では、友だちや先生がはげましてくれます	はい	?	いいえ	
17 体育では、せいっぱい運動することができます	はい	?	いいえ	
18 体育では、クラスやグループの約束ごとを守ります	はい	?	いいえ	
19 私は、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	?	いいえ	
20 体育で、ゲームや競争をするときは、ルールを守ります	はい	?	いいえ	

	項目名
	先生の話を聞く
	心理的充足
	工夫して勉強
	自分勝手
	めあてを持つ
	授業前の気持ち
	楽しく勉強
	他人を参考
	運動の有能感
	自発的運動
	明るい雰囲気
	時間外練習
	丈夫な体
	勝負を認める
	いろんな運動の上達
	友人・先生の励まし
	精一杯の運動
	約束ごとを守る
	できる自信
	ルールを守る

付表3 自由記述による意識調査

今日の体育の授業について、自分の考えにあてはまるものに○をつけて下さい。また「分かったこと」、「思ったこと」、「考えたこと」などあなたの考えを自由に書いて下さい。

- | | |
|--|-----|
| 年 組 番 男・女 名前 | |
| 1 今日学習したことで「あっそうか、分かった!」と思ったことはありませんか、あれば、それはどんなことですか | () |
| 2 今日学習したことで「う〜ん、どうしてだろう」とか「よくわからないな〜」と思ったことはありませんか、あれば、それはどんなことですか | () |
| 3 次の時間から体育館で行いますが、がんばって学習できそうですか | |
| 4 これから楽しめそうですか | |
| ・それはどうしてですか | () |

付表4 授業簿の子どもたちによる授業評価で使用した副題用紙と項目に對感した項目名

今日の体育の授業について、自分の考えにあてはまる場合は「はい」に○を、あてはまらない場合は「いいえ」に○を、また、どちらともいえない場合は「どちらでもない」に○をつけて下さい。全部の文章を讀んで自分の考えに○をつけて下さい。

年 組 番 男・女 名前	項目名
	感動
1 深く心に残ることや感動することがありましたか	できる
2 今まででできなかつたこと(運動や作戦)ができるようになりしましたか	発見
3 「あつわかつた!」とか「あっそうか!」と思つたことがありましたか	精一杯
4 せいっぱい全力をつくして運動できましたか	楽しい
5 楽しかつたですか	自主的
6 自分から進んで学習できましたか	向めあて
7 自分のめあてに向かつて何回も練習できましたか	協力
8 友だちと協力して仲良く学習できましたか	教え合い
9 友だちとお互いに教えたり助けたりしましたか	

付表5 自由記述による単元終了後の意識調査

<とび箱を終えて>

○今日でとび箱の授業は終わりです。これまでグループで学習をしてみました。楽しかつたこと、「うれしかつたこと」、「がんばらかつたこと」、「みんなで協力したこと」、「苦しかつたこと」、「つらかつたこと」などいろいろあると思います。グループ学習を通してどんなことを学びましたか?そこで分かつたことや考えたことなどをぜひ作文にしてください。

年 組 番 名前

○とび箱の学習をする前と、学習を終えた今の気持ちの変化をできるだけ詳しく作文にしてください。

集団的協力を基底においた体育授業実践のための事例的研究

—授業場面での個々人の子どもに対する教師の関わり方を中心に—

高田俊也（兵庫教育大学）古賀 初（上妻小学校）花山 剛（姫山小学校）

I 緒言

近年、「子どもが変わった」と言われ、各発達段階固有の対人関係に関わる能力が低い^{7) 25)}、すなわち、社会的スキルの獲得が十分でない状況が嘆かされている。さらに、河村⁸⁾は、小学校教師が感じる現代の子どもの特徴のマイナス面として、「あきつぽく、がまんができない」、「個人的なしつけができていない、集団生活のマナーを理解していない」、「対人関係を自ら形成しようとする意欲と技術が低い」、「他人の気持ちを察することができない」などと挙げ、子どもたちの嘆かわしい状況を説明している。これらの状況は、加速的に進んでいる核家族化や少子化、親の過干渉、都市化に伴う遊び仲間や遊び場の減少などにより、子どもたちが、様々な他者との交流を直接的に体験し、対人関係の形成や維持の仕方を学ぶ機会が少なくなっていることが一因であると考えられる。つまり、子どもが対人関係に関わる能力を身につける機会が減少し、子ども相互の人間関係が希薄化しているのである。

しかし、このような対人関係に関わる能力の低下という状況をもたらした原因を子どもや子どもを取り巻く環境の変化だけに求めてよいのだろうか。教師は「子どもが変わった」ことに気づき、それを考慮して、日々の授業実践を行っているだろうか。

このような子どもたちの問題解決のために、学校教育現場での日々の実践では、運動に対して「やればできるんだ」「みんなと取り組んでいるんだ」という自信や存在感を持たせ、運動の楽しさを味わうことができるように、子ども一人一人の運動に対する思いや願いを大切にされた授業実践が行われている。

つまり、教え合いなど仲間と協力させ運動課題を解決させることで、運動が得意な子どもたちだけでなく運動に自信のない子どもたちにも、自信をつけさせ、人間関係を築かせ、運動に対する愛好的態度を育成するよう授業実践が行われているのである。

しかし一方で、子どもたちは仲間と関わり合いながら精一杯活動し、運動技能の向上も確認できているにもかかわらず、“声をからして仲間を応援する姿”や“仲間と抱き合って喜びを表す姿”など、“子どもの感動”が表現される場面があまり見られない。子どもたちが互いに教えられて本当によかったのか、“形式だけ”“ありがた迷惑”などと思い、先生に言われて教えただけなど、教えることを“形式”と捉えているとも考えられる。もしそうであるならば、子どもたちは「教え合う」、「認め合う」など、「仲間と協力する」という意味をどのように理解していたのであろうか。

ところで、子どもたちが自信を持って取り組み、運動技能を獲得する過程を岡澤ら¹³⁾が、運動有能感の構造から説明している。

運動有能感は、「運動ができる自信（身体的有能さの認知）」、「頑張ればできそうだという自信（統制感）」、「教師や仲間から認められている自信（受容感）」の3つの側面で捉えられ、「身体的有能さの認知、統制感、受容感の全てにおいて運動の楽しさと密接な関係があることから考えると、これらの一つの側面だけでも高めることができれば、運動の楽しさも向上すると考えられ、特に運動技能の低い児童・生徒に関しては、受容感を高める工夫から取り組むことも効果的と思われる。」と述べられている¹⁵⁾ことからすれば、子どもの運動技能を高めるためには、受容感を高めることを中心に据えた授業実践を行うことが大切で、そのことにより統制感、身体的有能さの認知という運動有能感全体をも高め、“やればできる”という自信につながるのである。

つまり先の授業実践は、教師や仲間から教えてもらうなどの活動によって、運動有能感、なかでも受容感を高めるという構造に基づくものであったことは、理解できる。しかし、“子どもの感動”という問題の解決には至らず、この教え合いや認め合いなどで

生まれる受容感について検討する必要がある。

この受容感、他者から受容されることによって得られるものと考えられる。梶田⁴⁾は、この他者から受容されることが自己に与える影響として「人は、自らを意識化し、概念化し何者かとして自己規定する。そして、そのような自己意識を中軸的な準拠軸として対人関係を保ち、社会生活を行っている。自己意識がその人の生きる姿勢それ自体を決めていると言ってよい。この意味で自己意識は他者の“まなざし”（他者からの承認・評価）と密接不離な関係をもつ。」と述べ、すなわち、日常よく経験する自分の取り組みに対し、他者から認められたり、評価されたりすると、うれしくなり、自分に対して自信がつき、評価された事柄について、自分でも高く評価するようになるということである。さらに、「他人からの“まなざし”が自らの在り方に対して批判的で非受容なものである場合、人は自己意識・自己概念をネガティブなものとし、“まなざし”が支持的で受容的なものである場合、ポジティブなものとする。この場合、他者の“まなざし”の取り入れ、すなわち、他の人に見られていると思うところを、自分自身でも、自らを見る目の中に取り入れるということが生じると同時に、自己評価を支える感情的な基盤が脆弱化したり、あるいは強化されたりする。」と述べており⁵⁾、他者からの受容による肯否が自己の自信の形成に大きく影響すると考えられる。

したがって、子どもたち一人一人が運動に対する自信を獲得し、運動技能を高めるためには、一緒に活動する仲間がどのように自分に関わってくれるのか、子どもたちが互いにどのように自己を表現し、見つめ合い、評価し合っているのかが重要になると考えられる。

これらのことからすれば、“子どもの感動”という問題の解決に至らなかったのは、冒頭で述べた、子ども相互の人間関係が希薄化している状況を考慮せず、すなわち、対人関係の必要性やそれに関わる能力を獲得する意味を教えず、他者から受容される場面だけをつくり出していただけではないだろうか。

そこで、この「他者から受容され、受容感を高める」ことを真の意味で成立させるためにも、その過

程での子ども相互の関係を検討する必要がある。

人が他者を理解し、受容しようとするとき、相手から示される態度や言動、いわゆる自己開示を手がかりの中心とする。この自己開示は、開示者自身および他者との関係におよぼす影響として、感情浄化、自己明確化、社会的妥当性、対人関係の促進、社会的コントロール、親密度の調整が示されている。そして、他者から開示を受けた者は、それが自分に対する行為や信頼感に根ざしたものとする傾向があり、それに伴って、自己開示を返す行為が生じやすくなるのである^{3) 6) 11)}。換言すれば、人と人とが、互いに自己開示し合い、それを受容し合うことによって親しくなり、理解し合うようになる。また、相手を親しく理解するにつれて一層深い自己開示を互いにするようになる。つまり、開示者とその受容者は、相互にその立場を入れ替え、自己開示と受容の関係を繰り返しながら、両者の理解を互いに深め、人間関係を構築し、発展させていくと考えることができる。このような、子ども相互に自己開示と受容の関係を繰り返す過程を経て、他者への関心を高め、他者の内面までを理解するという経験が、子ども相互の人間関係の深化・発展につながっていくと考えられる。したがって、授業実践においても、子ども相互に自己開示と受容の関係を繰り返す過程を経て、人間関係が深化・発展しないことには、他者のことを考えた、「教え合い」、「認め合い」といった関係は成立しないことは明らかであり、子ども相互に自己開示と受容の関係を繰り返す過程を経て、人間関係を深化・発展させることを踏まえた体育授業実践を構築していくことは、重要であると言えよう。

そこで本研究では、子ども相互の人間関係を大切にした授業、すなわち、集団的協力を基底においた体育授業実践の実現のために、運動有能感を高める教師の関わり方として、子ども相互に自己開示と受容の関係を繰り返す過程を生み出す教師の関わりを明らかにすることを目的とする。

II 研究の方法

1. 集团的協力を基底においた体育授業実践を実現するための授業内容、及び教師の関わり方の文献による検討

1) 対象

体育授業の目標の捉え方、運動有能感を高める工夫や人間関係の構築に関わった研究の学術論文、及び著書等。

2) 分析の方法

それぞれの学術論文、及び著書を読解、分析し、集团的協力を基底においた体育授業実践を実現するための授業内容、及び教師の関わり方を導き出した。

2. 文献より導き出された授業内容、及び教師の関わり方の授業実践による検討

1) 対象

授業実践は愛媛県内の公立小学校5年生、1学級、男子20名、女子19名、計39名を対象に対象校の現職教諭で現在、H大学の大学院に長期派遣研修中の男性、教職経験13年が授業者として行った。授業実践に取り上げた教材は、ボール運動領域のフラッグフットボールによる1単元、教室でのオリエンテーション1時間、まとめ1時間を含む計9時間を分析の対象とした。また、対象学級の子どもの実態を把握するために、教職経験25年、対象学級を担任して1年目の女性教諭を聞き取り調査の対象とした。

2) 実施期間

平成17年10月初旬～下旬

3) 調査・測定項目、及びその方法

(1) 授業計画段階で実施した調査・測定項目、及びその方法

子どもの実態を把握し、単元計画作成、学習目標設定、グループ編成、子ども相互に自己開示と受容の関係を繰り返す過程を生み出す教師の関わり方を明らかにするために、以下の項目について調査を実施した。なお、統計的手法による尺度構成法に基づき作成された調査票は、それぞれの調査法の手続きにしたがい実施した。

①担任教諭への聞き取り調査

これまでの学級における子どもの実態を把握するために、子どもの健康面、仲間関係、性格、運動経験、また、個々人に対する担任教諭の指導方針、個々人の学級での雰囲気などについて、担任教諭に聞き取り調査を実施した。

②子どもの運動に対する有能性（運動有能感）

子どもの運動に対する有能性を客観的に把握するために、岡澤ら¹³⁾の作成した“運動ができる”という自信に関わった「身体的有能さの認知」、 “努力すればできる”という「統制感」、 “仲間や教師に受け入れられている”という「受容感」の3つの因子からなる運動有能感調査を実施した。（付表1）

③子どもの体育授業に対する態度（態度測定による体育授業評価法）

子どもの体育の授業に対する態度を客観的に把握するために、高田ら¹⁸⁾の作成した「たのしむ」、 「できる」、 「まもる」、 「まなぶ」の体育の目標領域に対応した4因子からなる小学校用体育授業評価法を実施した。（付表2）

④単元開始時のオリエンテーションにおける子どもの実態の把握

オリエンテーション時にフラッグフットボールの運動形態、発展史、ルールなどについて、学習資料やビデオを使って学習した後、オリエンテーションで学習に対する動機づけが高まっているかを把握するために、フラッグフットボールについて“分かったこと”、“疑問に思ったこと”、“フラッグフットボールの学習に向けての今後の意気込みとその理由”を自由記述形式の感想文として実施した。（付表3）

(2) 授業過程段階で実施した調査・測定項目、及びその方法

子どもの学習行動や教師行動を客観的に把握し、授業過程段階での自己開示と受容の関係を繰り返す過程を生み出す教師の関わり方を明らかにするために、以下の行動科学的な手法や統計的手法による尺度構成法に基づき作成された調査票、及び自由記述形式の調査票を用いて観察・記録、調査・測定を行った。

①教師行動

授業中の教師の言語行動を把握するために、1台

表1 教師の言語行動分析法のカテゴリーとその定義

第1次元	
①全体	・教師が全体に向かって話すこと。
②個人	・教師が個人、指名した個人に向かって話すこと。
③グループ	・教師がグループに向かって話すこと。
第2次元	
①行動面	・教師の言語が児童の行動面について行われること。(例：整列、準備、かたづけ、移動、話を聞く時など)
②運動技術面	・教師の言語が、児童の運動技術面について行われる場合、また、運動に従事しているときに行われる場合もこれとする。
③その他	・教師の言語が、児童の行動面・運動技術面以外に行われるもので、児童の体調や授業に関係のないことなどについて行う場合である。
第3次元	
①単純動作指示	・命令的な口調の言葉で、「集合!」「行け!」「来い!」「座れ!」などの指示で
②学習関与指示	・何らかの形で学習に関わりながら児童の行動を方向付けることで「向こうの高い方のゴールで練習しなさい」、「***君をよく見ていてごらん」などの指示である。
③説明	・教師が児童に対して、学習活動やその内容、また運動技術などについて具体的に伝えることである。
④発問	・「どうすればいいのかなあ」「なぜだろう」などと、問い掛けのなかでも狭義なもので児童の思考を促すものである。
⑤助言1	・児童の行動や運動技術に伴った言葉を添えて手助けしてやること。未熟な技術に対して指摘してやると同時に、具体的にどのようにしたらよいかを教えることによつて、次の技術に結びつくように方向づけることである。
⑥助言2	・児童の行動や運動技術について、未熟な部分を指摘してやること。指摘したことに対しての方向づけは含まないものとする。
⑦掛け声	・「頑張れー!」「いけー!」と言う奥合いに、特に活動中に児童に対して声を掛けてやることである。
⑧賞賛	・「よくやった」「上手だねー」「今のよかったよ」「そうだよそうだよ」などとほめたたえることである。
⑨励まし	・「もう少しだ、頑張れ」「その調子だぞ」と言うように児童の行動や運動に対して励まし力づけることである。
⑩代償的賞賛	・技術的に未熟な児童に対して、まず、どの様な行動に対しても肯定的な働き掛けを行う。そして、自信をもたせると同時に頑張ってもらいたい未熟な箇所についての助言や励ましを与えてやることである。 (例：「おー、今のはすごく元気があっていい動きをしていたねー。それじゃー今度は…をもっと…にして頑張ってもらえ。そうすればとってきれいな動きになる
⑪問い掛け	・児童に、何かを問うように声を掛けること。
⑫確認	・「***君わかった?」「どうしたの?」などや、点数や記録の確認、また簡単な質問
⑬応答	・教師が児童の発言に対して答えること。
⑭注意	・児童の行為や望ましくない行動や運動に対して、それ正すために指摘するもので、感情は伴わない。
⑮叱責	・児童の間違った行動に対して、強く否定し叱るものである。

注) 諸定義は、下記の論文に基づき、若干の修正を加えたものである。

・岡沢祥訓、三村忠、高橋健夫、伊東正信「小学校体育授業における教師の言語行動に関する研究」
文部省科学研究費(一般B)研究成果報告書;1991.3

のビデオカメラ、及びワイヤレスマイクを用い授業した。そして、第3次元でその内容の種類を分析し
を収録し、岡澤ら¹⁴⁾による言語行動分析法^{注1)}にた。

若千の修正を加えられたものを用い、記録分析を行った。カテゴリーとその定義は表1に示した通りである。分析はカテゴリーの定義に従い、第1次元で教師の言語行動を分析し、第2次元でその内容を分析
②子どもの学習行動
全ての子ども各時間の課題ゲームにおける「運動に対する出場回数(攻撃と守備)」、「攻撃得点数」、「攻撃獲得数」、「守備時のフラッグをとっ

た回数（守備得点数）」、「ポジション（センター及びクォーターバック）」のそれぞれの子どもの学習行動を把握するために10台のビデオカメラを用い、観察・記録した。

③授業毎の学習成果

毎授業後、高橋ら²¹⁾の作成した9項目からなる質問紙法による形成的授業評価を実施した（付表4）

④子ども相互の関係に関する調査

毎授業後、“友だちからの言葉がけや友だちへの言葉がけの内容とその時の反応”、“友だちにかけたい言葉や友だちからかけられたい言葉の内容”、“グループの仲間に意見を出した内容、意見を出さなかった理由”、“グループへの愛着度とその理由”を基本とした調査を実施した。（付表5）

また、教師がこの調査結果に対し、記述するという形で関わるため、その記述内容についても記録した。

（3）授業成果段階で実施した調査・測定項目、及びその方法

①単元終了後の学習成果

単元終了後、教師の関わりによって子どもの自己開示と受容の関係を繰り返す過程を経て、単元前の結果との比較から、変容したか否かを把握するために、授業計画段階で実施したものと同様の運動に対する有能性調査（運動有能感）、体育授業に対する態度の調査（態度測定による体育授業評価法）を実施した。

②子どもの感想文

子どもの感想文は、単元終了後、“今回のフラッグフットボールの授業を通して心に残ったことや学んだこと”、“学習を終えた今の気持ち”について、それぞれ記述させ、教師の関わりによる自己開示と受容の関係を繰り返す過程を経て変容した状況を把握した。（付表6）

③保護者の感想文

保護者の感想文は、単元終了後、“子どもたちがこの1ヶ月間、体育の学習について家庭で話したことや、子どもの様子で気づいたこと”について家庭での学習者の自己開示と受容の状況を把握した。（付表7）

4）結果の処理の手続き

（1）担任教諭への聞き取り調査

子どもの健康面、仲間関係、性格、運動経験、個々人に対する担任教諭の指導方針、クラス全体の雰囲気などについて担任教諭へ行った聞き取り調査の結果は、その記述された内容を分析した。

（2）尺度構成法に基づき作成された調査票について

単元前後に実施した運動有能感尺度、態度測定による体育授業評価法、及び授業毎に行った形成的授業評価は、それぞれの調査法の手続きにしたがい得点化し、パーソナルコンピュータの所定の計算プログラムを用いて処理した。

なお、態度測定による体育授業評価法を用いた調査、形成的授業評価の回答形式については、3段階評定法を用い、得点化した。また、運動有能感尺度の回答形式については、5段階評定法を用い、得点化した。

（3）授業中の子どもの学習行動の把握について

観察・記録された子どもの「運動に対する出場回数（攻撃と守備）」、「攻撃得点数」、「攻撃獲得数」、「守備時のフラッグをとった回数（守備得点数）」、「ポジション（センター及びクォーターバック）」は、それぞれについて、出現した回数を数量化した。

（4）授業中の教師行動の把握について

収録された言語行動は、言語行動分析法の各カテゴリーにあてはまる言語行動の頻度を集計し、その内容毎の頻度を言語行動の総数に対する割合（%）として求めた。また、逐語記録として記述された結果を言葉がけによる具体的な教師の関わりとして分析した。

（5）子ども相互の関係に関する調査

授業中の子ども相互の関係に関する調査では、子どもの自己開示と受容に触れる記述を取り上げて分析した。また、教師の記述は、関わりの内容を取り上げて分析した。

（6）単元終了後の子どもの感想文

単元終了後の子どもの感想文は、子どもの自己開示と受容に触れる記述を取り上げて分析した。

（7）保護者の感想文

保護者の感想文は、子どもの自己開示と受容に触

れる記述を取り上げて分析した。

III 研究の結果、及び考察

1. 集団的協力を基底においた体育授業実践を実現するための授業内容、及び教師の関わり方の文献による検討。

本研究の目的は、集団的協力を基底においた体育授業実践の実現のために、運動有能感を高める教師の関わり方として、子ども相互に自己開示と受容の関係を繰り返す過程を生み出す教師の関わりを明らかにすることである。

そこでここでは、子ども相互に自己開示と受容の関係を繰り返す過程を生み出す授業内容、及び教師の関わり方について文献研究から明らかにすることとした。

高田¹⁷⁾らは、学校教育制度下における授業の意義を「効率化を図る」という側面と「人間形成」という側面とで捉え、教育の本質として重要な集団を導く関わりと個人を導く関わりとを併せて導入しなければならないと指摘している。つまり、集団と個人の両方への関わりを絶えず考慮する必要があると言える。

これらのことからすると、授業内容を設定するには、学級集団の個々人に対し、効率よく学習成果を導き出し、且つ、個々人に対しての関わり方を具体化するための観点を明らかにする上で、個々人に学習目標を設定することが重要であると考えられる。

高橋²⁰⁾は、図1のように体育の学習諸領域を運

動技術の学習、社会的行動目標の学習、認知的・反省的学習、情意的学習の4つの学習領域で捉えている。

すなわち、運動技術の学習に関連して運動技能や体力の目標が導かれ、社会的行動の学習に関連して、社会的態度の目標が、認知的・反省的学習に関連して、思考・判断や理解の目標が導かれる。そして、情意的学習に関わって楽しさや喜び、さらに運動への志向性や価値的態度といった目標が導かれるとしている。つまり、体育の学習では、全ての子どもたちが、方向目標としての情意目標（愛好的な態度）の達成に向けて、肯定的に働きかけることができるように、教師は、技能目標や認識目標、社会的行動目標の位置づけを個々人に応じて明確にする必要があると考えられる。

例えば、運動技能が高く、理解力はあるが、自己主張の強い子どもに対しては、「仲間のことを考えられるリーダーになる」という社会的行動目標を設定し、運動技能が低く、理解力はあるが、内向的な子どもに対しては、「積極的に頑張るって上手になる」という技能目標などを設定する必要があると考えられる。このことにより、運動技能が高い子どもは、「仲間に教える」ことによって社会的な行動を身につけ、その過程で、学習資料で運動構造についての理解を深めたり、その理解に基づいて運動技能のさらなる向上を目指すことが可能となり、体育に対する愛好的な態度がさらに育つと考えられる。また、運動技能が低い子どもは、仲間から教えてもらうことで、意欲的に取り組むことが可能となり、運動技能が高まると考えられる。

たとえば、運動技能が十分に高まらなくても、学習資料を活用することで運動構造に対する認識を深めたり、仲間関係の大切さに気づいたりして体育に対する愛好的な態度が育つと考えられる。すなわち、性格や仲間関係、運動経験、運動技能、運動に対する関心・意欲・態度などを、日頃の子どもの観察や尺度構成法に基づいて作成された調査票な

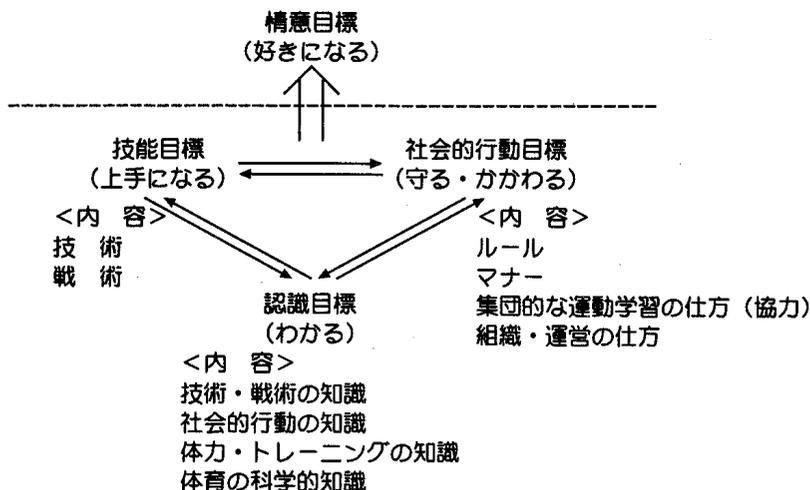


図1 体育の具体的目標の構造 (高橋,1989)

どによる詳細な子ども把握に基づけば、個々人に応じた学習目標を具体化することが可能となり、このことは、集団的協力を基底においた授業実践を実現するための個々人への授業内容や教師の関わり方を決定する上で重要な条件となると考えられる。

次に、詳細な子ども把握によってこの具体化された個々人の学習目標を達成させるために、学習場面を設定する必要がある。

岡澤¹³⁾らは、子ども自らが積極的に運動に参加するためには、運動に対して、内発的に動機づけることが必要であるとし、運動が苦手な運動技能が低く、体育の学習に積極的でない子どもをはじめ、全ての子どもに対して、運動に積極的に参加することが可能な状況をつくるために運動有能感を高めることが必要であると指摘している。そこでは、運動有能感の「身体的有能さの認知」、「統制感」、「受容感」のそれぞれの因子を高めるための指導方法の工夫が表2のように指摘されている¹⁰⁾。

表2 「運動に関する有能感」を高める工夫 (元塚ら 1996)

	指導方法の工夫
身体的有能さの認知	ア 個人技能を相対的に捉えるのではなく、個人の伸びに着目する個人内評価の指導による競争内容の変更 イ 競争の単位を個人から集団とする競争形式の変更 ウ ア, イ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
統制感	ア 学習の工夫と成果の関係の個人やチーム間での交換の促進 イ 学習の工夫と成果の関係を明確にする記録用紙の作成 ウ 学習の工夫と成果の関係を記録する作業の迅速化と容易化 エ 全ての子どもが自分の工夫と成果の関係を表現できる肯定的な授業の雰囲気づくり オ 幅広い工夫を引き出す指導者の肯定的な働きかけ
受容感	ア 一人一人の意志に基づいて活動できる機会や場面の設定 イ 学習仲間から肯定的評価される機会や場面の設定 ウ 競争やゲーム中、及び学習進行に関わる役割分担の明確化 エ 肯定的な授業の雰囲気づくり オ 指導者の肯定的態度の表現

つまり、個々人の技能評価の仕方や個々人のめあてを明確にすること、運動技能だけでなく学び方といったことにも着目できるように学習資料や学習カード等を準備すること、仲間から肯定的に評価される機会や場面の設定、子どものやる気を低下させないようなグループ編成、競争やゲーム、学習進行に関わる役割などを個々人の学習目標に応じて、授業に設定する必要があると考えられる。

以上、目標構造や運動有能感の考え方にに基づき、例に授業場面での子どもを想定してみると、「積極的に頑張る上手になる」という技能目標を設定した子どもは、自分の運動技能を伸ばすために「教えられ役」として、一方、「仲間のことを考えられるリーダーになる」という社会的行動目標を設定した子どもは、仲間の運動技能を伸ばすために「教え役」として位置づけられるであろう。

また、その役割行動を行えるように各グループに個々人を配するなど、個々人の学習目標を具体化することによってグループ内での役割行動やグループ編成の観点が明確になると考えられる。

ここでの「教えられ役」、「教え役」というように役割行動を明確にすることは、運動技能や体格等の差という事実を踏まえ、それぞれが今持っている力を発揮できる活動を保障することで「頑張れた」や「役に立った」という明確な体験を授業場面に供させることである。つまり、このことにより、役割を任された子どもは、責任を自覚し、「仲間から教えられる」ことや「仲間に教える」ことに積極的になると考えられる。また、個々人が役割を果たす過程で、他者との関係において「自分を支えてくれる仲間がいる」、「自分は、役に立っている」という存在感を実感することができると考えられる。

しかし、子ども相互の人間関係が希薄化している

状況では、このように個々人に応じて学習目標を設定し、「教えられ役」、「教え役」といった役割行動を明確にしただけで

は、子ども相互に自己開示と受容の関係を繰り返す過程は生まれにくく、他者のことを考えた“真の”他者受容には至らないと考えられる。そこでこれらの関係をつくる上で、教師の関わりが必要であると

考えられる。例えば、「教えられ役」の子どもが「教えて欲しい」という思いを持っていても、その思いを伝える、つまり、自己開示をしないことには、「教え役」の子どもには伝わらず、「本当に協力を必要としているか否か」も分からない。また、「教え役」の子どもも自分の活動欲求を満たそうとし、仲間に教えようとはしないであろう。そこで、教師は、「教えられ役」の子どもに対して、自己開示をすることができるように、「教え役」の子どもに対しては、仲間の「教えて欲しい」という思いに気づき、受容する

ことができるような“後押し”の関わりを行う必要があると考える。このような自己開示や受容を促す“後押し”の関わりは、「教えられ役」の子どもには、「教えて欲しいと言うのは、恥ずかしい」という思いと「教えて欲しいと言いたい」という思いとの間で葛藤状況に陥らせると考えられる。一方、「教え役」の子どもには、「自分の練習をしたい」という思いと「仲間に教えなければならない」という思いとの間で葛藤状況を生み出すと考えられる。

このような状況において、その葛藤状況を調節する次の教師の関わりが必要となる。具体的には、「教え役」の子どもに教える内容や方法をアドバイスしたり、「教えられ役」の子どもには自信をもたせたりする“支え”の関わりである。すなわち、このような関わりを行うことで「教えられ役」の子どもは、自分を気遣う仲間の存在に気づき、「自己開示をしてよかった」と実感し、「教え役」の子どもへの感謝の気持ちの開示へとつながると考えられる。一方、「教え役」の子どもは、自分が「教えた」ことにより、仲間が積極的に練習に取り組んだり、「教えられ役」の子どもから感謝の気持ちを受け取ったり、教師が承認したりするなどして、「教えること」に価値を見出し、「教えてよかった」と実感することができる。と考える。

これら葛藤状況について、荒木¹⁾は「児童が達成している道徳的原則と矛盾する不均衡な道徳的刺激や道徳的問題場面を経験すると、彼らは、問題の均衡を回復するために、積極的に構造の同化や調節を行う。このような経験の繰り返しが契機に認知構造の質的変換が起り、道徳性の発達が促される。」と述べている。つまり、葛藤状況とそれを調節する過程を経験させることは、他者に対する自分の考えや行動を見つめ直す動機となり、自己開示と受容の関係を繰り返す過程を生み出す上で重要であると言え、教師は、子どもにその葛藤状況をつくり出す関わりとそれを調節させる関わりを個々人に応じて適切に行う必要があると考えられる。よって本研究では、前記したように、子どもに葛藤状況をつくり出す教師の関わりを“後押し”、その葛藤状況を調節する教師の関わりを“支え”として位置づけることとする。

ところで、近年、カウンセリングの理論を応用した技法を用い、トレーニングにより対人関係を結ぶ方法を身につけていこうとする取り組みの実践例が多く紹介されている⁹⁾。このことは、子どもの嘆かわしい状況の改善に多くの関心が向けられていることのあらわれであると言える。しかし、これまでに他者と関わる経験が少ない子どもたちは、対人関係を結ぶための方法やその関係の意味、価値といった必要な知識そのものが不足していると考えられる。そのため、対人関係を結ぶ方法だけでは不十分で、その意味や価値をも学ばせる必要があり、現実的で具体的な授業場面での体験を教師の導きのもと学ぶ必要があると言えよう。

以上のことから、集団的協力を基底においた体育授業実践を実現に向けて、子ども相互に自己開示と受容の関係を繰り返す過程を生み出すためには、授業内容として、詳細な子ども把握に基づいて個々人の学習目標を具体化する必要がある。そして、その学習目標を達成しやすくするために仲間関係や運動技能、性格などを考慮し、子どものやる気が削がれないようなグループ編成を行う必要がある。加えて、個々人が持っている力を最大限に発揮できるように「教え役」、「教えられ役」といった役割行動が行えるように各グループに個々人を配するとともに、子どもが主体的に学習に取り組めるような教材や学習資料、学習カード等を準備することが必要である。さらに、個々人の学習目標や役割行動に応じて葛藤状況をそれぞれに生み出させる“後押し”やその葛藤状況を調節させる“支え”の関わりを適切に行うことで、子ども相互に自己開示と受容の関係が繰り返される過程を授業に仕込む必要があると考えられる。

そこで、集団的協力を基底においた体育授業実践の実現のために、これら文献研究から導き出された子ども相互に自己開示と受容の関係を繰り返す過程を生み出させる授業内容、及び教師の関わり方を具体的な授業実践を通して、その内容や方法が妥当であるか否かについて検討を加えた。

2.文献より導き出された授業内容、及び教師の 関わり方の授業実践による検討

ここでは、文献によって導き出された授業内容、及び教師の関わり方を授業実践に適用し、実際の教師行動にどのようにあらわれたのかを明らかにするとともに、子ども相互に自己開示と受容の関係が繰り返される過程を生み出させ、人間関係を深化・発展させることが可能か否かを検討していくものである。したがって、計画や過程のつながりを踏まえ、そこでの効果等を分析・検討するために、授業のアセスメントモデル²⁴⁾に基づき各段階ごとに検討していくこととする。

1) 授業計画段階

表3は、担任教諭へ行った、聞き取り調査の結果を示したものである。

男子は運動技能や運動に対する意欲が高い子どもが多く、一方、女子は男子に比べ運動技能は低く、体育学習に対して、消極的な子どもが多いという結果であった。また、女子の仲間関係では、高学年特有のグループ化現象がみられ、グループ間でのトラブルも多少みられるとのことであった。

表4、表5は、運動有能感、及び体育授業評価のクラスの調査結果である。一般的な値^{13) 21)}と比べて単元前の運動有能感調査では、「身体的有能さの認知」、「統制感」、「受容感」の全ての因子項目で高い結果を示した。また、単元前の体育授業評価では、「たのしむ」、「できる」、「まもる」が高く、「まなぶ」が低い結果を示した。これらの結果では、「身体的有能さの認知」や「できる」といった運動技能に関わった因子項目が高い値を示している。つまり、それぞれが技能目標や自己の運動能力、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すれば、このクラスの運動技能は高いと推察できる。また、「まなぶ」の数値が一般的な値と比べて低いことから、これまでの体育学習では、学び方といった認識的な内容が身に付いていないと考えられる。

男女別に見てみると、運動有能感の「身体的有能さの認知」、「統制感」が男子が高く、「受容感」は、女子が高い値を示す結果となった。岡澤¹³⁾らが「身体的有能さの認知」や「統制感」は男子の方が高い値を示す傾向にあること、「受容感」は女子が高い値を示す傾向があるという指摘からすると、

表3 担任教諭への聞き取り調査の結果

名前	性別	学力	生活	体育	走力	投力	社会体育	性格特性	対人関係
A子	2	4	4	4	9.8	15	スイミング	発言力、言動がきつい	グループ化傾向
A男	1	0	2	4	8.9	26	バレーボール	陽気、お喋り、落ち着きがない	◎G男、R男、E男、×I男
B男	1	6	5	3	9.0	16		リーダー、発言力、優しい	協調的
B子	2	2	3	2	9.7	10		陽気	◎F子、L子、Q子
C男	1	2	2	2	10.5	12		溫和、大人しい	◎N男
C子	2	5	5	3	9.1	15	スイミング	周囲に気を配れる	協調的
D子	2	2	1	2	10.1	10		とても大人しい	孤立傾向・不登校傾向
D男	1	3	3	4	10.2	19	スイミング	陽気、意欲的	協調的
E男	1	0	3	3	9.7	27		優しい	◎A男、G男、R男
E子	2	3	3	2*	*	*		大人しい	孤立傾向、D子と仲良し
F男	1	4	3	2	10.5	4		とても大人しい	孤立傾向
G男	1	2	2	5	8.4	42	ソフトボール・スイミング	話のリーダー、落ち着きがない	◎R男、J男、A男、×K男
F子	2	3	3	3	10.0	7		とても大人しい	◎Q子、B子、L子、G子
G子	2	3	4	3	9.2	16		リーダーの素質、大人しい	協調的、一人でも平気
H男	1	2	2	2	9.3	15	スイミング	溫和、話が聞けない	◎O男、Q男
I男	1	2	2	3	9.3	18		言われたことはできる	ちよっかいを出し好かれていない
J男	1	2	2	5	8.5	29	軟式野球	優しい、体育ではリーダー	好かれている、◎R男、G男
H子	2	5	3	3	10.2	8		溫和、大人しい	◎P子
I子	2	2	3	2	10.0	7	バスケットボール	大人しい	協調的
J子	2	3	3	4	9.0	26	バレーボール	リーダー（弱い）	◎U子、気分で友達を誘う
K子	2	2	3	2	10.4	7	スイミング	溫和、大人しい	協調的
K男	1	1	1	2	9.2	33	ソフトボール	落ち着きがない、話が聞けない	関わりが下手で避けられている
L男	1	3	3	3	10.5	15		溫和、大人しい	協調的
L子	2	5	5	5	8.8	13	スイミング	リーダーの素質、大人しい	◎Q子、B子、F子
M子	2	2	3	3	9.0	9	スイミング	大人しい	協調的、男子とも仲が良い
M男	1	5	3	3	9.3	22	サッカー	リーダーの素質、お喋り	孤立傾向、×I男
N男	1	3	5	3	9.5	24		リーダーの素質、大人しい	◎C男
O男	1	2	2	3	9.7	16		神経質、大人しい	◎H男、Q男
N子	2	3	3	2	10.9	16		自分の考えは人に言える	グループ化傾向、今は協調的
O子	2	3	3	5	8.9	20	スイミング	話のリーダー、行動力、発言力	グループ化傾向、きつい
P子	2	3	2	1	10.6	5		溫和	◎H子
Q子	2	2	3	3	8.8	16		とても大人しい	◎F子、B子、L子
P男	1	5	4	5	8.7	29	サッカー	リーダーの素質、大人しい	友達が多い
Q男	1	1	1	1	11.5	15		ボートとしている、話が聞けない	◎H男、O男
R男	1	2	1	5	9.1	32	スイミング	落ち着きがない、話が聞けない	◎G男、J男、A男、×K男
S男	1	3	3	2	9.9	17	テニス	溫和、大人しい	協調的
T男	1	2	2	3	9.5	19	サッカー	溫和、大人しい	協調的
U子	2	2	3	2	9.8	9	スイミング	陽気	◎J子
V子	2	4	4	2	9.4	10	スイミング	リーダーの素質、大人しい	きつい、×A子、N子

*は計測時欠席

◎は関係良好、×は関係不良

表4 運動有能感の単元前後のクラス平均値

項目名	単元前						単元後					
	全体		男子		女子		全体		男子		女子	
	Mean	SD										
Q1 運動能力がすぐれていると思います	3.29	(1.06)	3.65	(1.04)	2.89	(0.96)	3.59	(0.86)	3.75	(0.97)	3.41	(0.71)
Q2 たいていの運動は上手にできます	3.32	(1.28)	3.55	(1.36)	3.06	(1.16)	3.68	(1.31)	3.95	(1.23)	3.35	(1.37)
Q8 運動の上手な見本として、よく選ばれます	3.53	(1.29)	4.05	(1.05)	2.94	(1.30)	3.68	(1.20)	4.05	(0.94)	3.24	(1.35)
Q10 運動について自信をもっているほうです	2.24	(1.28)	2.65	(1.39)	1.78	(1.00)	2.76	(1.44)	3.15	(1.60)	2.29	(1.10)
身体的有能さの認知	12.37	(4.33)	13.90	(4.38)	10.67	(3.68)	13.70	(4.33)	14.90	(4.28)	12.29	(4.06)
Q3 練習をすれば、必ず技術や記録は伸びると思います	4.26	(1.03)	4.65	(0.59)	3.83	(1.25)	4.41	(0.90)	4.40	(1.10)	4.41	(0.62)
Q4 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	4.18	(1.14)	4.45	(0.94)	3.89	(1.28)	4.46	(0.87)	4.65	(0.59)	4.24	(1.09)
Q11 少しむずかしい運動でも努力すればできると思います	4.32	(1.09)	4.60	(0.99)	4.00	(1.14)	4.38	(0.89)	4.45	(1.00)	4.29	(0.77)
Q12 できない運動でも、あきらめないうで練習すればできるようになると思います	4.21	(0.99)	4.55	(0.60)	3.83	(1.20)	4.35	(0.92)	4.45	(1.05)	4.24	(0.75)
統制感	16.97	(3.77)	18.25	(2.38)	15.56	(4.54)	17.59	(2.85)	17.95	(3.00)	17.18	(2.70)
Q5 運動をしている時、先生はげましたり、応援してくれます	3.84	(1.17)	3.85	(1.31)	3.83	(1.04)	4.27	(1.10)	4.15	(1.31)	4.41	(0.80)
Q6 運動をしている時、友だちがげましたり、応援してくれます	3.82	(1.14)	3.75	(1.16)	3.89	(1.13)	4.24	(0.95)	3.90	(1.12)	4.65	(0.49)
Q7 いっしょに運動しようとしてくれる友だちがいます	3.87	(1.26)	3.75	(1.41)	4.00	(1.08)	4.27	(1.17)	4.15	(1.27)	4.41	(1.06)
Q9 いっしょに運動する友だちがいます	3.66	(1.05)	3.65	(0.93)	3.67	(1.19)	3.92	(1.01)	3.65	(1.04)	4.24	(0.90)
受容感	15.18	(3.65)	15.00	(3.70)	15.39	(3.70)	16.70	(3.20)	15.85	(3.83)	17.71	(1.90)

(一般的な値の平均(標準偏差):身体的有能さの認知12.10(4.28) 統制感16.17(3.53) 受容感14.78(3.53))

表5 体育授業評価の単元前後のクラス平均値

項目名	単元前						単元後					
	全体		男子		女子		全体		男子		女子	
	Mean	SD										
Q11 明るい雰囲気	2.21	(0.81)	2.25	(0.85)	2.17	(0.79)	2.38	(0.79)	2.45	(0.83)	2.29	(0.77)
Q7 楽しく勉強	2.47	(0.73)	2.55	(0.76)	2.39	(0.70)	2.62	(0.64)	2.70	(0.57)	2.53	(0.72)
Q2 心理的充足	2.53	(0.73)	2.65	(0.67)	2.39	(0.78)	2.76	(0.60)	2.75	(0.64)	2.76	(0.56)
Q13 丈夫な体	2.74	(0.60)	2.80	(0.62)	2.67	(0.59)	2.73	(0.56)	2.80	(0.52)	2.65	(0.61)
Q17 精一杯の運動	2.68	(0.70)	2.90	(0.45)	2.44	(0.86)	2.81	(0.52)	2.85	(0.49)	2.76	(0.56)
たのしむ	12.63	(2.44)	13.15	(2.23)	12.06	(2.60)	13.30	(2.50)	13.55	(2.56)	13.00	(2.47)
Q9 運動の有能感	1.95	(0.90)	2.25	(0.91)	1.61	(0.78)	2.08	(0.83)	2.35	(0.75)	1.76	(0.83)
Q19 できる自信	2.26	(0.86)	2.55	(0.76)	1.94	(0.87)	2.59	(0.72)	2.75	(0.64)	2.41	(0.80)
Q15 いろんな運動の上達	2.61	(0.72)	2.80	(0.52)	2.39	(0.85)	2.65	(0.63)	2.60	(0.68)	2.71	(0.59)
Q10 自発的運動	2.37	(0.82)	2.45	(0.83)	2.28	(0.83)	2.51	(0.69)	2.55	(0.69)	2.47	(0.72)
Q6 授業前の気持ち	2.05	(0.93)	2.20	(0.89)	1.89	(0.96)	2.73	(0.61)	2.80	(0.62)	2.65	(0.61)
できる	11.24	(2.76)	12.25	(2.24)	10.11	(2.91)	12.57	(2.61)	13.05	(2.58)	12.00	(2.60)
Q4 自分勝手	2.84	(0.44)	2.85	(0.49)	2.83	(0.38)	2.89	(0.31)	2.90	(0.31)	2.88	(0.33)
Q20 ルールを守る	2.89	(0.45)	2.90	(0.45)	2.89	(0.47)	2.95	(0.23)	3.00	(0.00)	2.88	(0.33)
Q1 先生の話聞く	2.66	(0.63)	2.65	(0.67)	2.67	(0.59)	2.92	(0.28)	2.95	(0.22)	2.88	(0.33)
Q18 約束ごとを守る	2.76	(0.59)	2.70	(0.66)	2.83	(0.51)	2.92	(0.28)	2.95	(0.22)	2.88	(0.33)
Q14 勝負を認める	2.68	(0.62)	2.50	(0.76)	2.89	(0.32)	2.86	(0.48)	2.80	(0.62)	2.94	(0.24)
まもる	13.84	(2.06)	13.60	(2.30)	14.11	(1.78)	14.54	(0.96)	14.60	(0.88)	14.47	(1.07)
Q3 工夫して勉強	1.68	(0.84)	1.80	(0.89)	1.56	(0.78)	2.57	(0.65)	2.60	(0.60)	2.53	(0.72)
Q5 めあてを持つ	1.74	(0.86)	1.85	(0.93)	1.61	(0.78)	2.65	(0.68)	2.50	(0.76)	2.82	(0.53)
Q8 他人を参考	2.37	(0.88)	2.45	(0.83)	2.28	(0.96)	2.46	(0.80)	2.35	(0.81)	2.59	(0.80)
Q12 時間外練習	1.84	(0.92)	1.90	(0.91)	1.78	(0.94)	2.14	(0.92)	2.30	(0.92)	1.94	(0.90)
Q16 友人・先生の励まし	2.42	(0.76)	2.25	(0.85)	2.61	(0.61)	2.62	(0.55)	2.60	(0.50)	2.65	(0.61)
まなぶ	10.05	(2.44)	10.25	(2.27)	9.83	(2.66)	12.43	(2.29)	12.35	(2.52)	12.53	(2.07)

(一般的な値の平均(標準偏差):たのしむ12.52(2.24) できる10.87(2.64) まもる12.50(2.07) まなぶ10.32(2.47))

このクラスの体育授業は一般的なものであると推察できる。

ところで、体育授業評価の「まもる」が、一般的な値や他の因子項目の値に比べ高い値を示している。高橋²⁰⁾が、体育授業の目標とその関連について、技能目標、認識目標、社会的行動目標の達成が方向目標としての情意目標を導くものであると述べていることからすれば、このクラスの子どもたちは、認識目標の「まなぶ」が低い値であるにもかかわらず、技能目標に一定の成果がみられ、情意目標が導き出されていることから、ここでの情意目標の達成は、技能目標やなによりも社会的行動目標の達成によるものであると考えられる。しかし、担任教諭への聞き取り調査で、学習規律やルールなどを定着させるために強制的に指導することがあると把握しており、社会的行動目標として獲得されている成果が“真に”獲得されているものであるか、さらに、ここで達成されている情意目標の成果にも疑問があらわれる。

このような子どもの実態を踏まえ、本研究では、子ども相互に自己開示と受容の関係が繰り返される過程を生み出させるために、役割分担がはっきりしていて、運動が苦手な子どもでも、今持っている力を最大限に発揮できると提唱されている19) フラッグフットボールを教材として用いた。フラッグフットボールは、アメリカンフットボールを簡略化し、タックルにより生じる危険性を取り除くために、フラッグを奪うことで安全性を確保したボールゲームである。攻撃側と守備側に分かれ、攻撃側は、ゴールラインを目指して敵陣に迫り、守備側はそれを阻止すること（インターセプトやターンオーバー）によって得点を競い合うゲームである。鬼遊びの要素を含む陣取り型のゲームで、ボールを持って走ることができるため、ボール操作の技能は比較的易しい。また、攻守交代制のため作戦を意識しやすく、攻撃毎に作戦を相談する時間（ハドル）を設けるなどして、多彩な作戦を工夫することもできる運動である。そこで、このフラッグフットボールの特徴を踏まえ、運動が苦手な子どもをはじめとして全ての子どもが主体的に体育学習に取り組み、仲間と協力しながらゲームや練習を行うことができるように単元計画を立案することとした。

次に表6に示したように、授業中、子ども相互に自己開示と受容の関係を繰り返す過程を生み出すために、子どもの実態を踏まえ、教師が個々人の成長として望む学習目標を考えた。そして、その個々人の学習目標に照らして、仲間関係や運動技能、性格など個人特性の特徴や子ども相互の関係を考慮したグループ編成を行った。

表6 個々人の学習目標、及びグループ編成

チーム	名前	学習目標
1A	A子	仲間に教えてもらいながら上手に、仲間の思いを感じる
	A男	仲間に教えることを通して、仲間へのいたわりをもつ
	B男	仲間に教えることを通して、仲間へのいたわりをもつ
	B子	仲間に教えてもらいながら上手に、仲間の思いを感じる
	C男	どうしたら勝てるかを考えながら上手になる
1B	C子	チームワークを良くするために仲をとりもつ
	D子	仲間と一緒に活動することを体験させる
	D男	うまくなるためにどうすればいいかを考え、チームを強くする
	E男	どうすればいいかを考えながら上手になる
	E子	うまくなるための方法を考え、仲間との関わりをもつ
2A	F男	うまくなるための方法を考え、仲間との関わりをもつ
	G男	仲間のことを考えられるリーダーになる
	F子	積極的に頑張って上手になる
	G子	仲間に教えてもらいながら上手になり、運動に対する理解を深め、積極的に行動する
	H男	仲間に教えてもらいながら上手になる
2B	I男	友達のいいところを見つけることができるようになる
	J男	仲間のことを考えられるリーダーになる
	H子	仲間に教えてもらいながら上手になる
	I子	積極的に頑張って上手になる
	J子	積極的に友達のいいところを見つけることができるようになる
3A	K子	友達と一緒に活動することの喜びを感じる
	K男	仲間のことを考えることができる子どもになる
	L男	仲間の手本となるような行動を自ら行う
	L子	チームを強くするための方法を考え、仲間との関わりをもつ
3B	M子	チームワークを良くするために仲をとりもつ
	M男	仲間のことを考えられるリーダーになる
	N男	リーダーとして活発になる
	O男	友達と一緒に活動することの喜びを感じる
	N子	仲間と一緒にチームを強くする方法を考えることができる
4A	O子	仲間のことを考えられるリーダーになる
	P子	友達と一緒に活動することの喜びを感じる
	Q子	積極的に頑張って上手になる
	P男	リーダーとして活発になる
	Q男	運動に対して少しでも好意的な態度を形成する
4B	R男	仲間のことを考えられるリーダーになる
	S男	運動に対して少しでも好意的になる
	T男	友達のいいところを見つけることができるようになる
	U子	うまくなるための方法を考え、仲間との関わりをもつ
	V子	積極的に頑張って上手になる

具体的には、まず、「仲が良い、悪い」、「この子なら本音を言える、言えない」といった仲間関係や「運動技能が高い、低い」といった運動技能、「リーダーシップが発揮できる子、内向的で大人し

い子」などといった性格を把握した。また、ゲームでの勝敗の不確実性を踏まえ、ゲームを始める前に結果が見えないことを考慮し、運動技能による等質グループとした。つまり、子どものやる気をゲーム前に低下させないようにグループ編成を考慮することで、そこで勝つためには個人の上達だけでなく、チームの仲間全員が動き方やボール操作などの上達が必要となるため、「教えて欲しい」、「でも、言えない」とか「仲間に教えないといけない」、「でも、自分の練習をしたい」といった葛藤状況をつくりやすくなると考えた。そのことによって、子ども相互に自己開示と受容の関係を繰り返す過程を生み出させることが可能となり、その中で、個々人が、今持っている力を最大限に発揮するために「教えられ役」、「教え役」といった役割行動を行えるように、各グループに個々人を配した。

そこで、フラッグフットボールの単元計画、及び単元指導計画を表7、表8のように立案した。

フラッグフットボールは、子どもたちが初めて行うゲームで、ルールやゲームに関する用語が複雑なことから、単元前半は、ルールや動き方が理解できないことで、学習意欲が低下しないように簡単なルールでのミニゲームを設定し、チーム内での教え合いを通してゲームの基本的なルールや動き方の理解を中心に指導することとした。また、単元後半では、リーグ戦を行い、勝敗を競わせる過程で、教え合い、認め合いといった仲間と協力することを中心に指導

したいと考えた。さらに、単元を通して、個々人が持っている力を最大限に発揮できるように、自分のめあてやチームの作戦やゲームでのポジション、審判、記録といった係を明確にするための学習カードを準備した。また、子どもたちによる教え合い活動がスムーズかつ認識的側面にも寄与できるようにフラッグフットボールについて説明した学習資料を作成した。その学習資料には、フラッグフットボールの特徴、発展史、本単元で取り扱うゲーム（ミニゲー

表7 単元計画

1	2	3	4	5	6	7	8	9	
オリエン テーション ◎歴史、ゲームの進め方 ◎チーム編成	チーム内で教え合い、簡単なルールでゲームをしよう					チーム全員の動き方を考えた作戦でゲームを楽しもう			単元 のま とめ
	◎チームで準備運動や練習をする ◎ゲーム1をする					◎チームで準備運動や練習をする ◎作戦を構築する ◎5対5のゲーム1を行う ◎反省・チーム練習を行う ◎5対5のゲーム2を行う			
	ボール運びゲーム (1対1)	ランゲーム (3対2)	パスゲーム (3対2)	ラン&パスゲーム (3対2)	ラン&パスゲーム (3対2)				
	◎ゲーム2をする								
	ボール運びゲーム (3対2)	パスゲーム (3対2)	ラン&パスゲーム (3対2)	ラン&パスゲーム (3対2)	ハーフコートゲーム (5対5)				
◎学習の振り返り、まとめ、次時の確認									

表8 単元指導計画

時間	児童の活動	指導上の留意点
2	1 本時学習のめあてを確認する 2 チーム毎に準備運動をする。 ○しっぽ取りゲームをする。 3 ゲーム1をする。 ○ボール運びゲームをする (1対1)。 4 ゲーム2をする。 ○ボール運びゲームをする (3対2)。 5 本時学習を振り返る。	◎ゲームのルールや記録の仕方などを学習資料を使って説明する。 ◎ゲームやルールの行い方の理解に重点をおいて指導する。 ◎フラッグを取られないで走れるように助言する。 ◎ゲーム結果を学習ノートに記入させ、振り返りの資料とする。
3	1 本時学習のめあてを確認する 2 チーム毎に準備運動をする。 3 ゲーム1をする。 ○ランゲームをする (3対2)。 4 ゲーム2をする。 ○パスゲームをする (3対2)。 5 本時学習を振り返る。	◎準備運動の資料を参考にしながら、本時学習の内容に沿った運動を選択させる。 ◎ゲームやルールの行い方の理解に重点をおいて指導する。 ◎フラッグを取られないで走れるように助言する。 ◎ゲーム結果を学習ノートに記入させ、振り返りの資料とする。
4	1 本時学習のめあてを確認する 2 チーム毎に準備運動をする。 3 ゲーム1をする。 ○パスゲームをする (3対2)。 4 ゲーム2をする。 ○ラン&パスゲームをする (3対2)。 5 本時学習を振り返る。	◎準備運動の資料を参考にしながら、本時学習の内容に沿った運動を選択させる。 ◎ゲーム1ではショートパスを賞賛していく。 ◎ゲーム2では、ゲームやルールの行い方の理解に重点をおいて指導する。 ◎ゲーム結果を学習ノートに記入させ、振り返りの資料とする。
5	1 本時学習のめあてを確認する 2 チーム毎に準備運動をする。 3 ゲーム1をする。 ○ラン&パスゲームをする (3対2)。 4 ゲーム2をする。 ○ハーフコートゲームをする (5対5)。 5 本時学習を振り返る。	◎準備運動の資料を参考にしながら、本時学習の内容に沿った運動を選択させる。 ◎ゲーム2では、ゲームやルールの行い方の理解に重点をおいて指導する。 ◎ボールを持っていない人の動きに着目させる。 ◎ゲーム結果を学習ノートに記入させ、振り返りの資料とする。
6~8	1 本時学習のめあてを確認する 2 チーム毎に準備運動をする。 3 作戦を考える。 4 ゲーム (前半) をする。 5 ゲームの反省をする。 6 ゲーム (後半) をする。 7 本時学習を振り返る。	◎準備運動の資料を参考にしながら、本時学習の内容に沿った運動を選択させる。 ◎一人一人の特徴に応じた役割や作戦を立てることができるよう助言する。 ◎審判の仕方について説明し、その理解を図る。 ◎ゲーム結果を学習ノートに記入させ、振り返りの資料とする。

ム)のルール、ボールを使った準備運動や練習の例示、フラッグフットボールのルールとゲームに関する用語の解説、審判の仕方、作戦(動き方)の例と作戦に関する用語を示し、冊子にしたものを子ども一人一人に配布した。

なお、授業実践の結果を分析、検討するにあたり、授業計画段階での運動有能感や体育授業評価がクラスの平均値と比較して低い値を多く示したG子、N子、V子を抽出した。表9は、その抽出児3名の運動有能感、及び体育授業評価の結果である。

表9 抽出児の運動有能感、及び体育授業評価の結果

		単元前							単元後						
		運動有能感 (20点満点)			体育授業評価 (15点満点)				運動有能感 (20点満点)			体育授業評価 (15点満点)			
名前	チーム	有能さ	統制感	受容感	たのしむ	できる	まもる	まなぶ	有能さ	統制感	受容感	たのしむ	できる	まもる	まなぶ
G子	2A	15	19	10	13	13	15	5	14	19	16	13	13	15	9
N子	3B	6	8	17	10	5	13	7	9	12	17	11	8	15	10
V子	4B	8	18	16	9	9	15	12	10	19	20	15	14	15	14
クラス平均値		12.37	16.97	15.18	12.63	11.24	13.84	10.05	13.7	17.59	16.7	13.3	12.57	14.54	12.43

これら抽出児が、授業中に仲間に対して自己開示を行ないそれが受容されれば、逆に、仲間から自己開示されそれを受容できれば、単元終了後、運動有能感、なかでも「受容感」や体育授業評価は高まり、個々人に設定した学習目標、役割行動といった授業内容やそれらに応じた「後押し」や「支え」といった教師の関わりによって自己開示と受容の関係を繰り返す過程を生み出させることができたと言えるのではないだろうか。そこで、これら抽出児それぞれの結果を中心に検討することとした。

(1) 抽出児G子

G子の単元前の運動有能感、及び体育授業評価の調査結果は、クラスの平均値と比べて「受容感」や「まなぶ」の因子項目の値が低い。この2つの因子項目以外の値は、クラス平均値以上であることからすると、この2つの因子項目の値があまりにも低く異様である。そこで、この原因について分析してみると、これまでの体育学習で、体育の学び方や運動のやり方といった認知的な内容が身に付いておらず、体育学習の成果となる技能獲得は、仲間に教えてもらって獲得できるものではない。つまり、協力によって得るものでないと考えているとすれば、他の因子項目が高く、この2つの因子項目が低くなったことは、一応の理解はできる。しかし、担任教諭への聞き取り調査の結果では、運動技能があまり高くないということからすると、運動技能に関わった「身体

的有能さの認知」や「できる」の値が高いことが理解できず、さらに、聞き取り調査の結果にみられる「大人しい」や「協調的」であることからすれば、「受容感」の値が低いことが理解できない。一方、聞き取り調査の結果に「一人でも平気」ということから、高い値を示した因子項目は、体育学習の成果を判断する基準は自己にあり、つまり、他者と比べて「できる」、「できない」を判断していないことに起因すると推察される。また、低い値は、体育学習に対してあまり期待していないことが原因ではな

いかと考えられる。

そこで、G子には、「仲間に教えてもらいながら上手くなり、運動に対する理解を深め、積極的に行動できる」という学習目標を考えた。さらに、自己開示と受容の関係を繰り返す過程を生み出しやすい状況をつくるために、これまでの仲間関係の状況からG子に対して積極的に関わることができると予想されるF子を同じグループとし、運動に対する理解を深める関わりを中心に行うこととした。

(2) 抽出児N子

N子の単元前の運動有能感、及び体育授業評価の調査結果は、クラスの平均値と比べて、「身体的有能さの認知」、「統制感」、「たのしむ」、「できる」、「まなぶ」の因子項目の値が低い。これらのことから、運動技能はあまり高くないが、「受容感」が比較的に高いことで、教え合い、認め合いといった仲間との協力を大切にしようとしていることが推察された。担任教諭への聞き取り調査から、「以前は、グループ化の傾向であったが現在は、協調的になっていることや自分の意見をきちんと言え」ということが確認された。そこで、N子には、「仲間と一緒にチームを強くする方法を考えることができる」という学習目標を考えた。さらに、自己開示と受容の関係を繰り返す過程を生み出させ易い状況をつくるために、単元前の運動有能感の調査結果が高く、担任教諭への聞き取り調査で自己主張がやや強

いという結果が得られたM男を同じグループとした。そして、N子とM男の意見を対立させ、互いが意見を受け入れるように関わり、M男との関わりの中で、チームを強くする方法を考えさせる契機にしたいと考えた。

(3) 抽出児V子

V子の単元前の運動有能感、及び体育授業評価の調査結果は、クラスの平均値と比べて、「身体的有能さの認知」や「たのしむ」、「できる」の因子項目の値が低く、運動技能が高くなく、体育学習に対して、あまり好意的でないことがその結果から推察された。このことは、担任教諭への聞き取り調査の結果にもみられ、理解力はある、リーダーとしての素質はあるものの大人しい性格で、運動に対する自信のなさから、積極的に意見を言うことが少ないということからも明らかである。そこでV子には、「積極的に頑張って上手になる」という学習目標を考えた。さらに、自己開示と受容の関係を繰り返す過程を生み出させ易い状況をつくるために、担任教諭の聞き取り調査から、「誰に対しても協調的な態度で接することができる」という結果がみられたS男とT男を同じグループとし、彼らから受容されることで、V子の自己開示を促進し、体育学習に対して積極的になるように関わることとした。

2) 授業過程段階

1時間目は、子ども相互に自己開示と受容の関係を繰り返す過程を生み出しやすい状況をつくるために学習に対しての動機づけとして、ビデオと学習資料を用いた内容によるオリエンテーションを行った。

ビデオの内容は、ゲームの特徴、ルール、基本的な動き方等を説明したもので、ゲームの概要をつかむことができるものである。

オリエンテーション後、これからの授業に対しての意欲をみるために子どもに感想文を記述させた。

表10に示したように「授業が楽しめそうですか」という質問項目では、「やったことないけど面白そうだから」、「みんなと協力できそうだから」、「危なくなさそうだから」など、抽出児も含め29名の子どもの「はい」と回答し、フラッグフットボールに対して、多くの子どもが好意的、意欲的に捉えていると考えられる。一方で、「ルールがよく分か

らなかった」と抽出児3名も含め、16名の記述があり、このことは、フラッグフットボールが子どもたちにとって初めての教材で、興味を持つことができたが、ルールや動き方、それらに関する用語の複雑さなどには不安を感じているものと推察される。

以上のことから、ビデオの内容やその内容に対応した学習資料により、1時間目のねらいであるフラッグフットボールの学習に対する動機づけは一定の成果が得られ、ルールや動き方に対する不安も単元前半の2時間目から5時間目にかけて設定しているミニゲームを行う過程で、ルールの理解を定着させることが可能と考え、計画した内容で実践することとした。

そこで、2時間目以降は、個々人の自己開示と受容の状況把握とその関係を繰り返す過程を生み出させるための教師の関わり方を検討していくために、形成的授業評価、子どもの学習行動、教師の言語分析や逐語記録、さらに、自己開示が「自分自身に関する情報を、特定の他者に対して言語を介して伝達すること¹¹⁾」と一般に定義されていることから、子ども相互の関係に関する調査の記述結果をもとに分析することとした。

(1) 抽出児G子

G子は、子ども相互の関係に関する調査に「楽しいし、もっと上手になりたい」（2時間目）、「フラッグがとれてうれしかった。次は、ボールをとって上手になりたい」（3時間目）と記述しており、学習に意欲的に取り組んでいたと考えられる。しかし、4時間目の子ども相互の関係に関する調査の結果には、「キャプテンG男に『もっと活躍させて欲しい』と言いたい」といった記述が見られた。4時間目、G子は「攻撃、守りを完璧にする」というめあてを立てていた。攻撃では、2度クォーターバックとなり、ボールを仲間にパスする役目を担っていたが、それ以外の攻撃場面では、ボールに触れることはなく、攻撃得点もなかったことが子どもの学習行動の分析から確認できた(表11)。形成的授業評価の「めあて」の値も低下しており(図2)、ボールを持って得点する活躍ができなかったことが、このような記述に至った要因であると考えられる。

そこで教師は、この4時間目の記述に対し、攻撃

表10 オリエンテーションにおける子どもの真顔調査の全記述

名前	班	「あっそうか、分かった!」と思ったこと	意欲	楽しめそうかの結果と理由	先生へ
A子	1A	ルールが全然分からなかった	1	ルールが分からないし、初めてだし、不安だから	短く分かりやすく説明してください、私はフットボールが不安でやりたくないです、チームに嫌な人がいるからです、後ルールも分からないし、どうすればいいですか?
A男	1A	ない	3	楽しめそうだから	テレビを見てフラッグフットボールのやり方がよく分かりました
B男	1A	どんなゲームなのか(ルール等)が分かった、分からなかったことはなし	3	けがの心配があまりなくて、初心者でも簡単に楽しめそうなんじゃないかな	がんばります
B子	1A	ルールが全然分からなかった(全部)	1	体育が嫌いだし〇〇とは一緒じゃないしルールが分からないから	明日上手にできるといいです
C男	1A	ない	3	楽しそうだから	テレビを見てフラッグフットボールのやり方がよく分かりました
C子	1B	ルールがごちゃごちゃしすぎた	3	チームだから、がんばれそう	とても楽しみです、頑張ります
D子	1B	ボールの形がすごかった	3	ルールが簡単そうだから	フラッグフットボールが頑張りたいです
E男	1B	人の体にあたってはいけないとかいろいろなことが分かりました	3	みんな楽しんでフラッグフットボールができそうだからです	フラッグフットボールのことがよく分かりました
E子	1B	フラッグフットボールでいろいろな作戦があつてすごかったです、ディフェンスの仕方だったらできるかなと楽しみました	1	キャプテン(E男)が頼りないから、あと、悪口ばかり言うから	ファーストダウンやタッチダウン、セカンドダウンやサードダウンなど知っている言葉があったので良かったです
F男	2A	フラッグフットボールがアメリカンフットボールと似ているのだなと分かりました	3	フラッグフットボールが面白そうだからです	
G男	2A	ない	3	ケガが少なそうに楽しめ、あと協力できそうだから	僕は楽しそうです
F子	2A	ルールがよく分からなかったので、だからファイルをよく見ときたいです	3	初めてやるスポーツだからやってみないと分からないと思う	フラッグフットボールは初めてやるスポーツだから楽しみです、やってみないと分からないと思いました、ルールがよく分からないのでファイルをしっかり見ときたいです
G子	2A	アメリカンフットボールに似ている、ひもを取ることができ、ボールが奪えたら、分かった。パスする時の名前、フォーメーションの名前、ボールの持ち方、コート内の線の名前が分からなかった	3	まだやったこともないし、テレビを見てなれたら、すごく面白そうだし、アメリカンフットボールみたいに、暴力でボールをとったりしないから早くやりたいなと思います	ボールを投げるのは苦手な方だけど、よろしくお願ひします
H男	2A	フラッグフットボールのルールなどが分かりました	3	面白そう、楽しいと思うからです	最初は、あまりルールが分からなかったけれど、少し分かったので良かったです
I男	2B	ルールがちょっと分かりにくかったです	3	ルールが分かったら楽しそうだから	楽しんでいけそうです
J男	2B	パスの仕方の工夫が分かりました	3	みんなが助け合ってできるからです	フラッグフットボールはみんな楽しんでそうです
H子	2B	どうしたら陣地がとれるのか?	3	ビデオを見ていたらこれならできそうと思ったから	これからいろいろな練習をして、うまくなっていきたいです
I子	2B	フラッグフットボールはディフェンスとオフェンスがあつてというのはバスケットと同じなので簡単そうだと思います、フラッグというのは腰に巻いていたひもですか。フットの意味も分かります、ボールの形は何か見たことあるけど、何のスポーツだったか...	3	このゲームは初めて知って、初めてやってみることで、すごく楽しめそうです、チーム分けも上手にしてくれて嬉しいです。	話し合いはうまくいきました、けど、キャプテンがヘナヘナしてたので、その他の子が聞いてました、キャプテンはどんな人が良いんですか?(ジャンケンで決まりました)キャプテンJ男です
J子	2B	ちょっとだけルールが分からないところがあった	3	ビデオを見て楽しそうだったから	明日のゲームで、フラッグフットボールのことが全部分かるようになりたいです
K子	3A	ルールが分かりません、どういうことか分からない	1	ルールが分からないから	よろしくお願ひします
K男	3A				
L男	3A	あまりルールが分かりません	2	ルールが分からないから	ありません
L子	3A	ルールがあまり分からなかった	3	ルールが分かると楽しそうだから	早く試合をしてみたいです
M子	3B	ルールが説明だったし、何か難しい呼び方(タッチダウン以外ほとんど覚えていない)だらけだったのでいまいち分かりにくかったです	3	球技は苦手だけど、フラッグフットボールはあまり本気で投げないので(怖くないから)楽しめそうです	フラッグフットボールのルールを覚えていないのでフットボールをする時に失敗しないようにしたいです
M男	3B	ルールが分かった、ポジションが分かった	3	説明が分かりやすかったから	今日は、ルールなどを教えてもらったので明日がんばりたいです
N男	3B	あまりよく分からない	3	楽しそうだから	お願ひします
O男	3B	ルールや楽しさが分かった	3	みんなが協力して楽しい体育になりそう	明日やるので楽しみです
N子	3B	誰でもできることは分かった、ルールがいまいち分からない	1	ルールが分からないし、チームの人の足を引っ張ってしまいそうで不安	10月の間、体育の授業を分かりやすく教えてください、よろしくお願ひします
O子	4A				
P子	4A	ルールが少し難しかったです、きちんと覚えたいです	3	ビデオを見てルールは少しでも分かった、きちんと覚えていいたらできると思います	
Q子	4A	ボールを渡す時の作戦とかが分かりました	3	今日、ビデオを見て面白そうだったから早くやりたいと思った	
P男	4A	いろいろゾーンがあるけどそここのところがよく分からなかったです	2	チームワークがあまり良くないから	面白そうなスポーツだから、早くやってみたいです
Q男	4A	フラッグフットボールはボールを投げたりパスをしたりするスポーツだと言うことが分かりました	3	ボールを使うスポーツは大好きだからです	新しい世界のスポーツは楽しみです
R男	4B	ルール	3	面白そうだから	楽しみたいです
S男	4B	ルールについてはほしい分かったが、プレーの仕方で少し分からないところがあった	3	ルールもまあまあ分かりやすいし、みんなと協力してプレーできそうだから	体育の時間によくお願ひします
T男	4B	ボールの形が違っている、ファールはフットサルというサッカーのミニ版に似ているのでほとんど分かった	3	ルールが分かりやすいので楽しめそう	ルールが分かりやすいのでみんなも楽しめそう
U子	4B	いろんな攻撃があることが分かった、ちょっとビデオのルールが分からなかった	3	まだ分からないから	まだ分からないけど、精一杯やりたい
V子	4B	ルールがあまり分からなかった	3	このチームはみんないざとなったらがんばれる人が、たくさんいるから、みんなと協力して楽しめそうだから	これから、フラッグフットボールを楽しく学習できそうです

には、おとりとしての活躍があるということを用意「だ」という思いとの間で葛藤状況をつくり出す“後して、「フラッグフットボールはボールを持たない押し”の関わりを行った。

人の動きも大切だからいろんなところで活躍できる一方、キャプテンG男に対し教師は、「強いチームよ」と記述により関わり、「ボールを持って活躍しムにするには、自分だけでなくチームのみんなをうたい」という思いと「おとりとしても活躍できるんまくしてね」と記述により関わり、G男に仲間を上

表11 2A班の子どもの学習行動の記録

班	名前	10月4日 (2時間目)				10月6日 (3時間目)										
		試行回数		守備 得点数	攻撃 得点数	ランゲーム3対2					バスゲーム3対2					
		鬼遊び	ボール 運び			守備 回数	守備 得点数	攻撃 回数	QB 数	攻撃 得点数	守備 回数	守備 得点数	攻撃 回数	QB 数	攻撃 得点数	
2A	F男		7		4	3	1	4	2	2	4		3		3	
	G男		7	2	3	6	1	4	2	6	3		3	1	6	
	F子		7	3		4	2	3	1	3	2	1	3	2		
	G子		7		2	3	2	3			2		3	1		
	H男		7		3	4	2	4		2	3		3	1		

班	名前	10月11日 (4時間目)									
		バスゲーム3対2					ラン&バスゲーム3対2				
		守備 回数	守備 得点数	攻撃 回数	QB 数	攻撃 得点数	守備 回数	守備 得点数	攻撃 回数	QB 数	攻撃 得点数
2A	F男	2		7	6	3	2		3	2	2
	G男	3		6	1	7	2		3		
	F子	3		5	1		2		3	1	
	G子	3		5	1		2		3	1	
	H男	3		7	1		2		3	1	3

班	名前	10月12日 (5時間目)											
		ラン&バスゲーム3対2					5対5ハーフコートゲーム						
		守備 回数	守備 得点数	攻撃 回数	QB 数	攻撃 得点数	守備 回数	守備 得点数	攻撃 回数	QB 数	C 数	攻撃 獲得数	攻撃 得点数
2A	F男	1		3			2		4		4		
	G男	1		3	2	12	2		4			2	12
	F子	2		3	1		2		4				
	G子	2		3	2	10	2		4	4			
	H男			3			2		4				

班	名前	10月19日 (6時間目)													
		5対5ゲーム前半							5対5ゲーム後半						
		守備 回数	守備 得点数	攻撃 回数	QB 数	C 数	攻撃 獲得数	攻撃 得点数	守備 回数	守備 得点数	攻撃 回数	QB 数	C 数	攻撃 獲得数	攻撃 得点数
2A	F男	5		5		5			4	1	5		5		
	G男	5	1	5			1		4	1	5			1	12
	F子	5		5					4		5		5		
	G子	5		5			1		4		5				
	H男	5		5	5			6	4		5				

班	名前	10月20日 (7時間目)													
		5対5ゲーム前半							5対5ゲーム後半						
		守備 回数	守備 得点数	攻撃 回数	QB 数	C 数	攻撃 獲得数	攻撃 得点数	守備 回数	守備 得点数	攻撃 回数	QB 数	C 数	攻撃 獲得数	攻撃 得点数
2A	F男	3		5		5			7		3		3		
	G男	3	1	5			9	7	2	3			1	6	
	F子	3		5				7		3					
	G子	3		5				7		3	2				
	H男	3		5	5			7		3	1			6	

班	名前	10月25日 (8時間目)													
		5対5ゲーム前半							5対5ゲーム後半						
		守備 回数	守備 得点数	攻撃 回数	QB 数	C 数	攻撃 獲得数	攻撃 得点数	守備 回数	守備 得点数	攻撃 回数	QB 数	C 数	攻撃 獲得数	攻撃 得点数
2A	F男	4		6				5		7					
	G男	4	2	6			1	18	5	1	7			1	18
	F子	4		6				5		7		7			
	G子	4		6				5		7	7				
	H男	4		6				5		7				2	

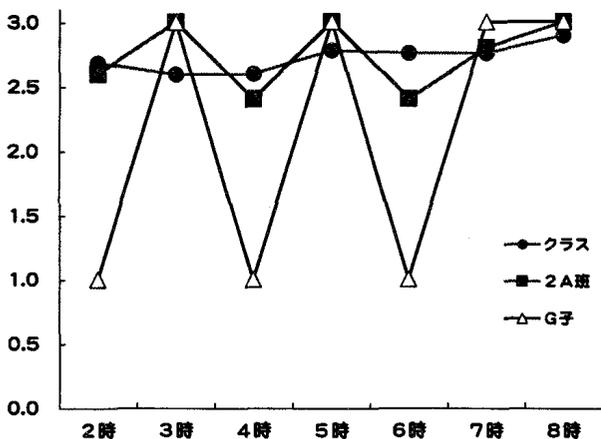


図2 G子の形成的授業評価「めあて」の時間推移

手くすることを促す“後押し”の関わりを行った。その結果、5時間目以降、チームでの準備運動で、学習資料に例示していたパスの練習を取り入れていたことが学習カードの記述により確認された。このことは、G男に対して行った“後押し”が、G男に「自分の練習をしたい」という思いと「仲間に教えなければいけない」という思いによって葛藤状況をつくり、それをG男が調節する過程で、「仲間のみんなを上手くすることがチームを強くする」というG男の気づきをもたらし、「準備運動にパスの練習を取り入れる」といった活動へつながったと推察される。つまり、G男への教師の“後押し”によってG男がG子を受容でき、同時にそのことでG子が先の葛藤状況の調節のために、G男に対して自己開示しようとする状況をつくり出す“支え”の関わりとなったと考えられる。また、6時間目には、作戦を失敗したG子にF子が近寄って励ます姿が子どもの学習行動を記録したビデオの映像から

確認できた。このことは、G子が、単元前に行ったグループ編成で、F子がG子を受容すると予想していた通りにG子を受容する関わりがあらわれたと考えられる。G子が「今日はあまり動かなかったから次は活躍したい」（6時間目）

と記述していることから、F子の励ましによってG子が仲間から受容されていることを実感し、そのことが、次時の体育学習に対する動機づけを高めたと推察できる。

このような過程の中で、G子は、5時間目から8

時間目にかけての攻撃得点はない(表11)ものの、クォーターバックとして活躍したり、おとりとしての動きを試みたりと積極的に活動する姿が子どもの学習行動の記録から確認することができ、それぞれのゲームで自分に課せられた役割を果たそうと努力していることが伺えた。さらに、表12に示したように7時間目、8時間目の形成的授業評価が全ての項目で満点で、チーム(2A班)全体としても全て

表12 G子の形成的授業評価

	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
感動	1	3	1	3	3	3	3
できる	3	3	3	3	3	3	3
発見	3	3	1	3	3	3	3
精一杯	3	3	3	3	1	3	3
楽しい	3	3	3	3	3	3	3
自主的	3	3	3	3	3	3	3
めあて	1	3	1	3	1	3	3
協力	1	3	3	3	1	3	3
教え合	1	3	3	3	3	3	3

の因子項目で高い数値であったことや(図3)、G子が「みんなに『1位になりたいね』と言いたい」

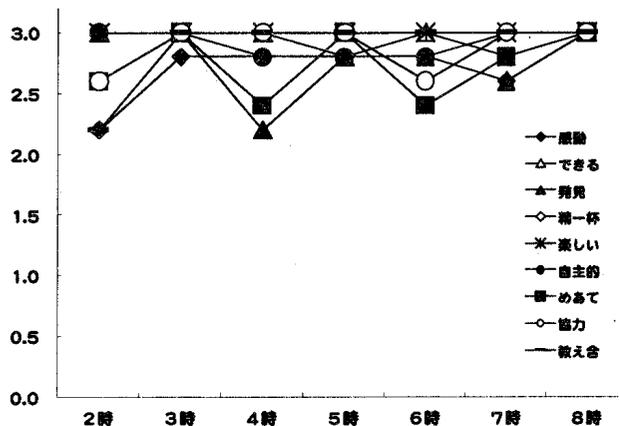


図3 2A班の形成的授業評価の時間推移

と記述していたことから、G子とG男をはじめとする仲間との関係も良好になってきていると推察することができる。また、8時間目には、「作戦をチームに提案した」ことが、子ども相互の関係に関する調査から確認された。このことは、上述してきたように仲間とG子の間で受容と自己開示といった関係が生まれ、繰り返し行われたことで、大人しかったG子自身が、「作戦をチームに提案」という自己開示するにまで至ったと言えよう。

(2) 抽出児N子

N子の3時間目の子ども相互の関係に関する調査の結果には、「頑張ってるのに何で私ばかり責めるの?」、「チームのみんなに何で意見を聞いてくれないの?」って聞きたい。でも聞いたら嫌われそう。」といった記述がみられた。3時間目N子は、「チームのためにできることをやろう」というめあてを立ており、自分では、めあてに向かって精一杯活動しているにもかかわらず、そのことを仲間から受け入れてもらえないという思いから、「自己開示してもみんなに受容されないかも」という葛藤状況を生じていることが推察される。図4のよう

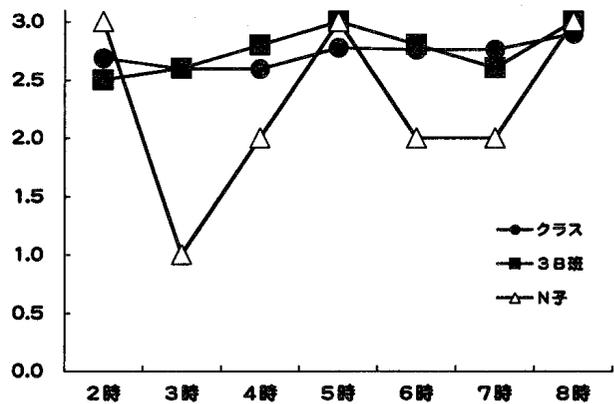


図4 形成的授業評価「めあて」の時間推移

に、3時間目の形成的授業評価の「めあて」項目も、チームの平均値は上昇しているものの、N子の値は低下しており、チームでの存在感をあまり感じていないと推察された。そこで教師は、「チームのみんなに意見を伝えようと頑張っているね。聞いてくれないと悲しくなるけど、同じ仲間だから、いつか伝わると思うよ」(3時間目)と自分の意見を言うことが大切だということを意図して葛藤状況を調節させる“支え”の関わりを行った。

4時間目の子ども相互の関係に関する調査の結果には、「一人ずつマークをつけてボールをとらせない」と自分の意見を言ったこと、以後6時間目までの結果に、「ボールをもらったらずぐにパスするから思いっきり走って」(5時間目)、「〇〇さんに投げるふりして△△さんに投げる」(6時間目)という攻撃や守備にかかわる作戦を提案していることや「今日の試合で自分はみんなのためになっていることが分かった」(5時間目)という仲間から受容されていると推察される記述がみられたことから、仲間とN子の間で受容され自己開示するという関係が

繰り返し行われていると言えよう。そのことは、4時間目から6時間目にかけての形成的授業評価（表13）で「できる」、「発見」、「精一杯」、「楽しい」、「自主的」、「協力」、「教え合い」の項目が満点、「感動」、「めあて」の項目が、高まっ

表13 N子の形成的授業評価

	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
感動	2	1	2	2	2	2	3
できる	3	1	3	3	3	2	3
発見	3	3	3	3	3	1	3
精一杯	3	3	3	3	3	2	3
楽しい	3	2	3	3	3	1	3
自主的	2	3	3	3	3	3	3
めあて	3	1	2	3	2	2	3
協力	3	3	3	3	3	2	3
教え合	3	2	3	3	3	2	3

たことから理解できる。すなわち、N子が「作戦の提案」という自己開示をしたことが、仲間から受容され、N子のチームでの存在感や体育学習での充実感へとつながったと考えることができる。

ところで、7時間目の結果に着目してみると、この7時間目は、チームのめあてを「一人のプレーではなく、みんなのプレーで勝とう」としていたにもかかわらず、「自分にボールを回さなければ勝てない」と言い出したM男に対して、N子が「わがままだ」と感じていることがN子の子ども相互の関係に関する調査から確認できた。実際、M男に対しても「一人のプレーじゃないんだから」と言葉をかけていることも子ども相互の関係に関する調査から確認できた。N子の単元前の運動有能感の調査結果が他の因子項目に比べ、「受容感」が高かったことや、担任教諭への聞き取り調査で、「以前は仲間とのトラブルがあったが、今は協調的になっている」という結果からすると、「仲間との協力」を大切にしようという考え方が、このようなM男への不満の要因と推察される。さらに、7時間目のN子の形成的授業評価の結果が、6時間目に比べ、多くの項目で低下していたり（表13）、子ども相互の関係に関する調査に「今日みたいに、フラッグフットは、一人のプレーじゃないことを分かってくれない子がいると正直心配です」という記述がみられたりしたことから、N子は、M男との関係の中で、チームでの活動に不安を持っていると考えられる。

そこで教師は、N子に対し、「N子さんの言っていることは正しいけど、ゲームに勝つためには、M男君にも活躍してもらわないといけませんよね」（7時間目）とチームが勝つためには、個々人に役割があつて、得点をするM男の活躍も必要であることを意図した記述を加え、「みんなのプレーをしたい」という思いと「勝つにはM男の活躍が必要なんだ」という思いとの間で葛藤状況を生み出させる“後押し”の関わりを行った。一方、M男の子ども相互の関係に関する調査に、「僕にもボールを回してと言った」という記述に対して、「どうしてM男君にボールを回してくれないんだろう」と記述で関わり、仲間がボールを回してくれない理由を考えさせることを意図して「ポイントゲッターとなって活躍したい」という思いと「自分だけが活躍してはいけないんだ」という思いの間で葛藤状況を生み出させる“後押し”の関わりを行った。

その後、8時間目のM男の子ども相互の関係に関する調査結果には、「チーム全員に作戦を伝える言葉がけを行った」という記述がみられたことで、M男が、葛藤状況を調節していく過程で、チームを強くするには「自分だけが活躍してはいけないんだ」という気づきに至ったと推察された。一方、N子の子ども相互に関する調査では、仲間に対して「私がセンターになる」と言つて、ボールを出す役割となっていたことが確認された。また、ゲームでもM男をワイドレシーバーとして得点を入れる役割にしていたこともグループの作戦カードの記述から確認できた。これらのことから推察すると、N子は、「作戦をみんなに伝える」というM男の自己開示を受容し、わがままだと思っていたM男に対する見方を変えることで、「私がセンターになる」といった自己開示を行ったと考えられる。つまり、M男に対して行った“後押し”によって生み出させた葛藤状況をM男が調節していく過程で、先に述べたM男の気づきをもたらし、N子を受容できたことで「作戦をみんなに伝える」といった活動につながったと推察される。さらに、そのことが同時に、N子の葛藤状況の調節のための“支え”の関わりとなり、M男を受容できたことで「チームを強くするには、持っている力を最大限に発揮できるポジションにそれぞれを配する

ことが大切である」というN子の気づきにつながり、結果、仲間に対しての「私がセンターになる」という自己開示に至ったと考えられる。

図5は、N子のチーム（3B班）の形成的授業評価の平均値の推移を示したものである。8時間目に

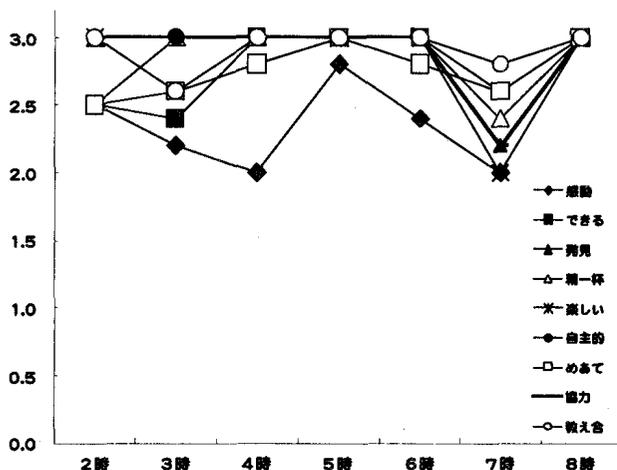


図5 3B班の形成的授業評価の時間推移

は、チーム全員が全ての因子項目で満点となることが理解できる。さらに、「チームのみんなと仲良くできて、なんだかもっとやりたいです」とも記述していたことから、N子が自己開示したことを仲間が受容する、仲間の自己開示をN子が受容する、さらに、仲間を受容したことで一層自己開示をする、といった仲間との間で自己開示と受容の関係を繰り返す過程が生まれ、チームでの存在感や学習に対する充実感につながっていると推察できる。

(3) 抽出児V子

V子の2時間目の子ども相互の関係に関する調査結果には、「みんな夢中になって、わけが分からなかったから意見が出せなかった」といった記述がみられた。この記述からは、活動に熱心になって夢中になっていたという意味と何をやっていいのかわかりできなかったという意味の2つが考えられる。そこで、この時間の様子をみてみると、V子が所属するチーム（4B班）は、教師の説明を聞いておらず、ゲームに取りかかるのに時間がかかったり、使うボールの数が少なかったりするなど、チームでの活動状況がよくなかったことが子どもの学習行動を記録したビデオの映像からみてとれた。一方で、チームのキャプテンR男の子ども相互の関係に関する調査結果に、「友だちに早くしろと言った」などと円滑に活動しようとする記述がみられた。しかし、担任教

諭への聞き取り調査でのR男の「落ち着きがなく、あまり人の話を聞かない」という結果から推察すると、R男が教師の説明を聞かず、自分勝手に活動しようしたり、仲間への指示も厳しい口調になったりしたため、V子を初めとするチームの仲間がその指示を聞き入れられず、チームの活動状況がよくなかったと考えられる。そのことは、R男の先の「自分勝手に意見を出した」という記述やV子や4Bチームの2時間目の形成的授業評価（図6）の「楽しい」の値がクラス平均値より低い値であったことから推察される。

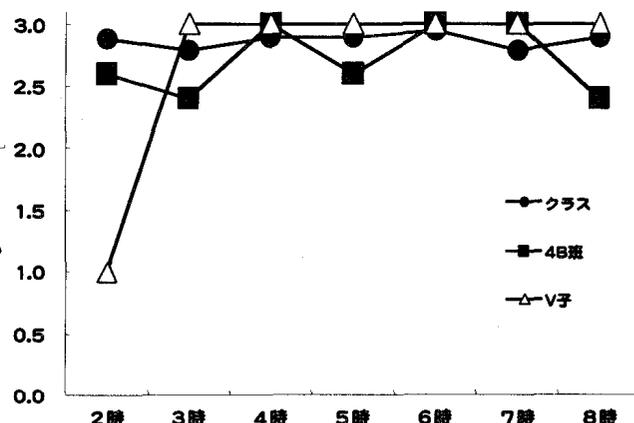


図6 形成的授業評価「楽しい」の時間推移

そこで教師は、「夢中になるのは楽しいことだからいいことだと思うよ、V子さんが落ち着いてアドバイスしてあげてね」（2時間目）と熱心に取り組もうとするR男の姿勢はくみ取らせ、自分勝手に行動することに対しては、きちんと意見を言わせようとすることを意図した記述による関わりで、「きちんとアドバイスをしないとイケない」という思いと「R男に対してそんなことは言えない」といった思いとの間で葛藤状況を生み出させる“後押し”の関わりを行った。一方、R男に対して、「R男君は、チームの中心になって頑張っていたよ。もう少し優しい言葉で言ってあげたら、みんなも分かってくれるよ」（2時間目）と記述により関わり、「優しい言葉で言ったらみんなも聞いてくれる」という思いと「でも、優しい言葉では言うのは、めんどくさい」という思いとの間で葛藤状況を生み出させる“後押し”の関わりを行った。

その結果、3時間目のR男の子ども相互の関係に

関する調査結果に、「みんなに頑張れと言った」という記述がみられた。また、V子の3時間目の子ども相互の関係に関する調査結果に、「R男君がみんなをまとめてくれて、みんなの心が一つになった」という記述がみられた。これらのことは、R男が「仲間を励ます」という姿勢を自己開示したことにより、それを受容したV子がR男に対する見方を変えた結果であると推察される。

そこで教師は、R男の子ども相互の関係に関する調査に、「チームのみんなに優しく教えてあげることができたね」（3時間目）、「チームのみんなが上手になるように考えているね、立派なリーダーだよ」（4時間目）、「随分、優しい言葉で言うてあげることができているよ」（5時間目）と、優しい口調で仲間と接していることを教師が受け入れていることを示す記述を行うことで、R男のV子を初めとする仲間に対して優しい口調での接し方が継続するように“支え”の関わりを行い、V子がR男や仲間に対して自己開示しやすい状況づくりを行うことで、同時に、V子の先に述べた葛藤状況を調節させる“支え”の関わりを行った。

このような関わりの中で、V子の4時間目の子ども相互の関係に関する調査結果に、「作戦について意見を出した」という記述がみられ、R男を初めとする仲間に対して自分の考えを自己開示したことが確認された。それに対し教師は、「いい作戦を考えたね」と記述により関わり、仲間への自己開示が継続するような“支え”の関わりを行った。その結果、5時間目から8時間目にかけての子ども相互の関係に関する調査結果にも「作戦について意見を出した」という記述がみられた。また、「T男やP男から『ナイスパス』と言われてうれしかった」（7時間目）という記述やR男の子ども相互の関係に関する調査結果に、「みんなに頑張れやどんまいと声をかけた」（6時間目から7時間目）という記述がみられ、V子が自己開示したことをR男や仲間が受容するという関係が生まれたと考えられる。

図7は、4B班の形成的授業評価の平均値の推移を示したものである。単元を通して全ての因子項目が高い値で推移していることが理解できる。また、8時間目のV子の子ども相互の関係に関する調査に、

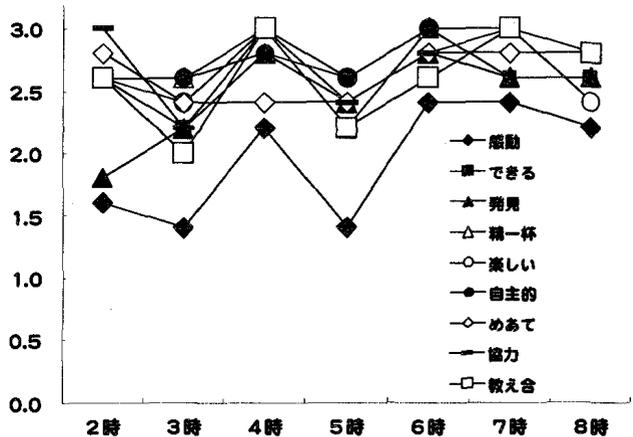


図7 4B班の形成的授業評価の時間推移

「励まされて嬉しかった」と記述していることから、V子が仲間の自己開示を受容したり、仲間から受容され自己開示したり、さらに、自己開示したことを受容されたりといった関係を繰り返すことでチームの雰囲気もよくなり、チームでの活動も充実したものとなったと考えられる。このことは、リーグ戦で2勝1敗の成績を取めたことから推察できる。

3) 授業成果段階

Newcome^{1,2)}は、「人と人との親しい関係は、その人々を取り巻く目標や課題への共同の取り組みによってもたらされるし、各個人の課題への熱心な取り組みは、親しい人間関係によってもたらされるものである」と述べており、学校教育で生み出すべき学習成果をより効果的に導き出す上でも、子ども相互の人間関係は重要であると言える。また、狩野⁶⁾らは、学級での子どもたちの人間関係の良否は、学級生活の面白さだけでなく、学級全体、また一人一人の学習効率にも影響すると述べている。すなわち、子どもたちの人間関係の在り方は、学習成果を規定する要因の一つであると考えられる。さらに、S.R. アッシャー¹⁶⁾が、「良好な人間関係によって、子どもたちの日々の生活は楽しいものとなり、そこでの仲間からの受容や友情という子ども相互の関わりは、時には情緒の安定をもたらすものになると考えられる。子ども相互の関わり合いにより受容感が高まり、さらに良好な関係を生み出すことになる」と指摘していることから、子ども相互の人間関係と受容感の関連は理解できよう。

以上のことから、授業計画段階で示した授業内容、授業過程段階での教師の関わり方によって、子ども相互に自己開示と受容の関係が繰り返される過程を

生み出させ、子ども相互の人間関係が深化・発展したか否かは、学習成果としての運動有能感、なかでも「受容感」の高まりと、その変容により把握できると考えられる。

そこで、単元前に実施した調査と「今回のフラッグフットボールの授業を通して心に残ったことや学んだこと」、「学習を終えた今の気持ち」について感想文の記述を学習成果や子どもの変容と捉えた。さらに、家庭での様子を把握するために、保護者に対して、「子どもたちがこの一ヶ月間、体育の学習について家庭で話したことや、子どもの様子で気づいたこと」の自由記述による感想文の調査を実施し、これらの結果をもとに授業計画段階で示した授業内容やその方法によって、子ども相互に自己開示と受容の関係を繰り返す過程を生み出したか否かを授業過程段階での結果と考察を踏まえ、検討することとする。

なお、抽出児の運動有能感、及び体育授業評価の単元前後の得点の比較は、表9に示している。

(1) 抽出児G子

単元前後の運動有能感、及び体育授業評価の結果を比較すると、運動有能感では「受容感」が、体育授業評価では「まなぶ」が高まった。一方、「身体的有能さの認知」は低下した。

授業計画段階で述べたように、これまで、体育学習の成果を判断する基準を自己においていたG子が、この授業実践で学習資料を用い、学習の仕方を学んだり、仲間と練習をしたり、作戦を立てたり、動き方を工夫したりす

るなどの活動を通して、学び方といった認識的な内容が身に付き、仲間と協力して学習することが価値あることと捉えることができたことで、認識目標である「まなぶ」が高まったと考えられる。また、その仲間との関わりにより、授業過程段階で述べたように、仲間から受容され、自己開示をするといった自己開示と受容の関係を繰り返し行ったことで「受容感」が高まったと言えよう。単元終了後の感想文に「初めはルールも分からず、このチームで勝てるのかなと思っていただけ、リーグ戦では、2つのチームに勝ったので、頑張ればすごく上手になるんだ」と記述していることから、仲間との間で自己開示と受容の関係を繰り返す過程で、仲間を肯定的に捉え直したり、運動への理解を深めたりしたことが理解できよう。

しかし、「身体的な有能さの認知」は、低下する結果となった。このことは、先述したようにG子の体育学習の成果を判断する基準が自己にあったものが、仲間との関わりの中で他者との相対的な評価

表14 保護者の感想文

名前	感想
O子	得点を取ったときの喜びが印象に残っていると話していました。団地でゲームできることがうれしいようです。
C子	授業があった日は、帰って必ず、楽しそうに詳しく結果報告をしていました。試合の日、登校前に神棚に「勝てますように」と祈願し、手を合わせていたので、かなりの熱の入れようだった様子です。先生、小2の弟も楽しみにしていますので、また、よろしくお願いします。
B男	本人はとても楽しく、またやってみたくて言っています。
P男	サッカー部に入っているんで、なんとなく抜いてゴールするところが面白いと言っていました。いろいろな経験をさせて頂き、ありがとうございます。
G男	体育に時間を楽しみにしているようで、ゲームの様子などよく話してくれました。チームで協力することの大切さや楽しさを感じているようでうれしく思います。運動の好きな子なので、特に運動量の多いスポーツが好きなのですが、その点もよかったです。(やりすぎでないか、少々不安です。)先生の出してくださった“おたより”を読んで、こちらも楽しくなりました。
L男	先日、家でアメフトのルールのお話を家族でしていたとき、息子が「それって学校でやっているフラッグフットボールと同じ!」と言って、フラッグフットボールの事を楽しそうに説明していました。クラスマッチのあった日の放課後は、同じチームの子どもたちと公園で遊んでいたようで、いいチームワークもできたいみたいです。
C男	今まであまりボール遊びに興味がなかった子ですが、このフラッグフットボールを始めてから、よくボールを持ち出して外に行くようになりました。とても楽しい様子です。
R男	写真、ありがとうございます。楽しそうな様子がうかがえます。写真で話がはずみました。
S男	学校での出来事は、あまり話さない子どもですが、わたしや弟にゲームでの勝敗の事やはじめは1クラスだけの予定が、5年全員が体験できるようになった事など話してくれました。とても楽しかったし、新鮮だったのど感じました。
G子	子どもの説明では、いまいち、ゲームの仕方やルールが分からないのですが、とても楽しいと言っていました。ゲームの方法や仕方など保護者にも教えてください。ボールがどちにとぶかが分からなくてけがをした子もいたらしいですが、そういう経験も通して学ぶことがあると思うので、恐れずどんどんやって欲しいです。
I子	ルールが分かって実際にやってみると楽しかったので、フラッグフットボールを知らない人にも教えてあげたい、と言っていました。
L子	アメリカンフットボールの大好きな父親と話がよく合い、体育で学んだことを親子で楽しそうに話していました。日本人にとっては、あまりなじみのないアメフトが身近なスポーツに感じられました。
V子	「最初は体育がきらいでフラッグフットボールやるのが嫌だったけど、やりはじめるるととても楽しく体育の時間が待ち遠しくて体育の楽しさがよく分かった。先生も私たちのためにすごく頑張ってくださっていた。ありがたかった。」とよく言っていました。お世話になりました。
H男	高学年になり学校の話も少なくなり寂しさを感じていましたがフラッグフットボールをするようになり、試合の事をすごく話してくれました。意味での勝負の緊張感も味わったようで、友達に誉められたことも嬉しそうでした。

も判断基準になった結果であると考えられる。

ところで、表 14 に示したように保護者の感想文の結果では、「『フラッグフットボールはとても楽しい』と言っていました」という記述がみられた。自己開示は、心に充満した情動を解放したり自分の考えや行動に対して理解を求めたりするために行われると言われており^{2) 3)}、さらに、信頼のおける保護者に理解されることは、子どもの仲間関係にポジティブな影響を与える¹⁶⁾と言われていることから、対人関係を発達させる上で重要であると捉えられる。すなわち、G子のように保護者に学校で取り組んでいる学習内容に対して考えを自己開示したことは、仲間への自己開示の第一歩と考えることができ、仲間関係を形成する上でも重要なことであると言える。そして、これらのことがG子と仲間と自己開示と受容の関係を繰り返し行わせることを促進し、結果的に「受容感を高めた」ことに影響したと考えられる。

(2) 抽出児N子

単元前後での運動有能感、及び体育授業評価の結果を比較すると、運動有能感では「身体的有能さの認知」、「統制感」の因子項目が高まり、「受容感」は、17点で同じ値であった。また、体育授業評価では「たのしむ」、「できる」、「まもる」、「まなぶ」の全ての因子項目が高まった。

この授業実践では、チームを強くするための作戦や方法や練習を考える際に必要な知識が示された学習資料が準備されていたこともあり、学び方が変わった結果、「まなぶ」が高まり、体育学習に対してポジティブに捉えることができるようになり、もともと協調的であったことから、「まもる」が高まったと考えられる。また、「身体的有能さの認知」や「統制感」の結果や「できる」が高まったのは、仲間とチームを強くするための方法を考えていく中で、自分自身の技能を高める方法や与えられた役割の中で、持っている力を精一杯発揮する方法を学び、結果、勝利したことで「チームが強くなった」とN子自身が感じたからであろう。さらに、それらのことによって方向目標としての情意目標の「たのしむ」が高まったと考えられる。このことは、授業過程段階で述べたように、教師の関わりにより、N子が仲

間に、特にM男に対し意見を言い、M男の気持ちを受け取るという、N子が自己開示をしてM男から受容される、M男から自己開示をされてM男を受容するといった自己開示と受容の関係を繰り返す過程で、チームを強くする方法を考えることができるようになったためであると推察される。

ところで、N子の「受容感」の値は、単元前と同じであったという結果は、授業過程段階で、仲間と自己開示と受容の関係を繰り返す過程が生まれたことや単元終了後の感想文の結果に、「最後まであきらめずに頑張ったので、みんなの力になれたかなと思いました」という、チームに貢献していることを実感している記述がみられたことから、N子の「受容感」は高まっていると推察できる。つまり、数値の変化はみられないが、「仲間と協力する」ことの意味を真に理解したと考えられ、単元前で理解している「受容感」の意味とは異なっていると推察される。

(3) 抽出児V子

単元前後での運動有能感、及び体育授業評価の結果を比較すると、運動有能感は「身体的有能さの認知」、「統制感」、「受容感」の全ての因子項目が高まり、体育授業評価では「たのしむ」、「できる」、「まなぶ」の因子項目が高まり、「まもる」は、単元前と同じ15点の満点であった。

作戦の立て方や練習方法といった学び方が示された学習資料が用意されたこの授業で、V子は、その資料を活用し、仲間と協力して勝つための作戦を考え、リーグ戦で2勝1敗という成績を取めた。つまりそれらの資料を用い、どのようにすれば勝つことができるのかといった方法の理解と勝つという技能目標を実感できたことから、「できる」や「まなぶ」が高まり、結果、方向目標の「たのしむ」が高まったと考えられる。さらに、授業過程段階で示したように、仲間が自己開示したことを受容し、自分が自己開示をしたことを仲間が受容するといった関係を繰り返し行う過程で、作戦を示したり、自分のできるプレーを精一杯行うことができた。そしてその結果を仲間にポジティブに評価されたことで、「受容感」が高まり、さらに、プレーの肯定的な評価やチームの勝利などによって、「身体的有能さの認知」や

「統制感」が高まったと考えられる。このことは、単元終了後のV子の感想に「全力を出して頑張りました。(…中略…)初めは、体育が嫌いだったけど、フラッグフットボールをやっているうちに、体育って楽しい授業なんだなーと思っていました。体育の授業がある日は、いつも気合いが入って、『今日も頑張るぞ』と思っていました。今は、体育が好きになりました」と、精一杯活動していたことや体育学習を好意的に捉えることができるようになった記述からも理解できよう。

ところで、「まもる」が単元前と同じ満点であった。これ以上数値が高まることはないが、授業過程段階で、仲間との間で自己開示と受容の関係を繰り返す過程で、「受容感」が高まっていることや授業計画段階で述べたように、担任教諭への聞き取り調査で、学習規律やルールなどを定着させるために強制的に指導することがあると把握されていたことからすれば、単元前のV子の社会的行動目標の「まもる」の評価は、形式的であったかもしれないし、もし数値がそれ以上に設定されていれば、この結果以上に高まったかもしれないが、いずれにせよ、この体育学習において、仲間との間で自己開示と受容の関係を繰り返す過程を経て、「受容感」に高まりがみられたことから、真に社会的行動目標の成果を獲得したと捉えることはできよう。

さらに、保護者の感想文の結果(表14)から、「最初は体育が嫌いでフラッグフットボールやるのが嫌だったけど、やりはじめるととても楽しく、体育の時間が待ち遠しくて体育の楽しさがよく分かった。」と話していることが確認された。保護者に学校で取り組んでいる学習内容に対して自己の考えを自己開示したことは、先述したG子同様、仲間への自己開示の第一歩と考えることができ、仲間関係の形成の上でも重要なことであると言えることから、保護者への自己開示がV子の「受容感」が高まるという結果にも影響しているものと考えられる。

4) 実践のまとめ

以上、抽出児の結果の分析から、子どもの運動技能や仲間関係、性格など、詳細な子ども把握を踏まえ設定した個々人の学習目標、その学習目標に照らしたグループ編成、役割行動といった授業内容、さ

らに、授業内容に応じて葛藤状況をつくり出す、“後押し”葛藤状況を調節する“支え”といった教師の関わりによって、自己開示をして受容される、自己開示をされて受容する、さらに受容されて自己開示をする、受容して自己開示をされる、といった子ども相互に自己開示と受容の関係を繰り返す過程を生み出すことを可能にすると言えよう。

これらの内容や方法を踏まえ、授業実践を通して、子ども相互に自己開示と受容の関係を繰り返した結果、「受容感」が高まるといった変化がみられたのは抽出児だけではなかった。そのことは、表4、表5に示した単元前後のクラスの運動有能感、体育授業評価結果をみても明らかである。具体的には「受容感」をはじめ、全ての因子項目が単元前より高まった。また、単元前に一般的な値²¹⁾よりも低い値であった体育授業評価の認識目標の「まなぶ」も単元後には高まった。このことは、抽出児同様に仲間と学習資料を使って作戦を立てたり、動き方を工夫したりするなどの活動を通して、仲間と協力して学習することの価値を捉え直したことや単元後半に行うリーグ戦をにらみ、ゲームでの動き方やルールの定着を図るために単元前半にミニゲームを設定し、それぞれ授業内容をなぜ行うのかという学習の見通しを持って取り組めるなどと学び方を身に付けることができたため、「まなぶ」が高まったと考えられる。

この結果と高橋が指摘する²⁰⁾目標構造の関係を踏まえれば、単元前にも一般的な値²¹⁾よりも高かった体育授業評価において全ての因子項目がさらに高まったことは容易に理解できる。また、授業過程段階で、子ども相互に自己開示と受容の関係を繰り返す過程が生まれたことにより、子ども相互の人間関係が深化・発展し、それによって、チームでの教え合い、認め合いといった活動が活発となり、抽出児同様に「受容感」が高まり、ここでの社会的行動目標の成果の獲得は、授業計画段階での疑問を解決し、真に獲得されたものであると言え、情意目標の高まりも理解できよう。

このように、多くの子どもに学習成果がみられたが、一方で、単元後の運動有能感、体育授業評価の結果で、単元前より低い値を示す子どももいた。その子どもは毎授業後の形成的授業評価では高い値を

示していたが、子ども相互の関係に関する調査への記述もほとんどなく、自己開示と受容の関係を繰り返す過程が読み取れず、教師が具体的に関わることができなかつた。今後は、このような子どもに対しての子ども把握に基づいた授業内容、及び自己開示と受容の関係を繰り返す過程を読み取るような方法や“後押し”、“支え”といった教師の関わり方をいかに行うかを検討する必要があると考えられる。

ところで、子ども相互に自己開示と受容の関係を繰り返す過程を生み出すためには、先述したように、体育学習に対する動機づけを高めること、つまり子どもが意欲を持って学習に取り組めるようにする必要である。本研究では、フラッグフットボールが子どもたちが初めて行うゲームで、ルールや動き方が理解できないことで、個々人の学習意欲が低下しないように、まず、オリエンテーションで動機づけることができるように内容を設定し、その内容にそつた学習資料を準備するといった方法を用いた。さらに、オリエンテーションからまとめまでの全9時間でゲームを行わせるために、簡単なルールでのミニゲームを設定し、段階的にミニゲームのルールや動き方を指導し、リーグ戦でのルールや審判の仕方等、単元を通しての見通しを持って学習できるように学習の進め方を教師の説明によって確実に理解させようとした。表15に示したように、教師の言語行動の分析結果において、「説明」に分類される項目が単元を通して他の項目と比較して多いのもそのためである。通常、「説明」の多い授業は、子どもの活動量を減少させ、子どもの授業評価を下げるため、好ましくないと指摘されている^{22) 23)}。しかし、本研究で行われた授業実践が、子ども相互に自己開示と受容の関係を繰り返す過程を生み出したという研究の成果から考えると、学習の進め方を「説明」といった教師の言語行動は、子どものルールや動き方の理解につながり、体育学習に対する動機づけを高めたことは明らかであり、本研究の授業実践で行われた「説明」は、子ども相互に自己開示と受容の関係を繰り返す過程を生み出す上で必要であると考えられる。つまり、自己開示と受容の関係を繰り返す関係を生み出すためには、「説明が多い、少ない」といった教師の言語行動の表面的な変化だけを

問うのではなく、その言語行動が意味する中身を問う必要があると言えよう。

IV 総括

本研究では、子ども相互の人間関係を大切にした授業、つまり、集団的協力を基底においた体育授業実践の実現のために、運動有能感を高める教師の関わり方として、子ども相互に自己開示と受容を繰り返す過程を生み出す教師の関わり方を明らかにするため、文献研究から授業内容、及び教師の関わり方を導き出し、その有効性を授業実践を通して検討した。

文献研究からは、子ども相互に自己開示と受容の関係を繰り返す過程を生み出すための授業内容として、詳細な子ども把握に基づいて個々人の学習目標を具体化すること。そして、その学習目標を達成しやすくするために仲間関係や運動技能、性格などを考慮し、子どものやる気が削がれないようなグループ編成を行うこと。加えて、個々人が持っている力を最大限に発揮できるように「教え役」、「教えられ役」といった役割行動が行えるように、各グループに個々人を配するとともに、子どもが主体的に学習に取り組めるような教材や学習資料、学習カード等を準備するなど、子どもが相互に自己開示と受容の関係を繰り返しやすい状況をつくること。さらに、子ども相互に自己開示と受容の関係が繰り返される過程を生み出す教師の関わり方として、個々人の学習目標や役割行動に応じて葛藤状況をそれぞれにつくる“後押し”やその葛藤状況を調節する“支え”といった関わり方を適切に行う必要があると考えられた。

これら文献研究から導き出された授業内容や教師の“後押し”や“支え”といった関わり方を授業実践に適用したところ、多くの子どもに自己開示をして受容される、自己開示をされて受容する、受容されて自己開示する、受容して自己開示される、といった自己開示と受容の関係を繰り返す過程が生まれ、仲間から受容されたことによって、「受容感」をはじめとする運動有能感や体育授業評価が高まる結果がみられた。そのことは、単元終了後の感想文の「苦手だった体育が好きになりました」、「最後まで

で頑張ったので『みんなの力になれたかな』と思いました」, 「仲間と協力する楽しさも学びました」という記述からもみてとれる。このように, 子ども相互に自己開示と受容の関係を繰り返す過程で「受容感」に高まりがみられたことで, 社会的行動目標の成果の獲得も真に獲得されたと考えられる。

したがって, 本研究で示した授業内容, 及び教師の“後押し”や“支え”といった関わり方は, 子ども相互に自己開示と受容の関係を繰り返す過程を生み出し, 子ども相互の人間関係を深化・発展させたと見え, 集団的協力を基底においた体育授業実践の実現のために有効であったと考えられる。

今後の課題として, 本研究のようなボール運動といった予め集団としての活動が含まれている以外の運動, 例えば器械運動や陸上運動などであっても, 集団的協力を基底においた体育授業実践を実現することが可能か否か個人的スポーツと言われる運動領域の授業実践においても検討を加える必要があると考えられる。

注

注1) 岡澤ら14)の開発した教師の言語行動分析法は, 記録達成のためのより具体的で, 効果な示唆を与えるためには, 言語行動の方が非言語行動より有効に作用するのではないかという考えのもとに作成されているので, 非言語の相互作用を含めて分析する方法に比べ若干精度は劣るが有効な示唆を与えてくれるものとされている。

授業中の教師の言語行動の観察・記録は, ワイヤレスマイクを装置した1台のビデオカメラを用い, 岡澤らによる言語行動観察システムに若干の修正を加えて行った。分析は1つのイベントに対してカテゴリ一定義に従い「教師の言語行動の対象次元」で「全体」, 「グループ」, 「個人」かを判定した。そして, 「教師の活動場面」の次元において「行動面」, 「運動技術面」, 「その他」を判別した。さらに, 「言語行動の内容」の次元において「指示」, 「励まし」等の内容について判別した。なお, 分析は, Scott'sCoefficientの一致率算出方法により, 分析者の一致率が80%に達した後, 行った。

〈引用・参考文献〉

- 1) 荒木紀幸 (1997) 続道徳教育はこうすればおもしろい—コールバーグ理論の発展とモラルジレンマ授業—。北大路書房: pp.122-133.
- 2) 榎本博明 (1997) 自己開示の心理学的研究。北大路書房: pp.61-72.
- 3) 原田一馬 (1990) 人間とコミュニケーション。ナカニシヤ: pp.42-56.
- 4) 梶田叡一 (1998) 自己意識の心理学。東京大学出版会: pp.210-215.
- 5) 梶田叡一 (1985) 子どもの自己概念と教育。東京大学出版会: pp.86-97.
- 6) 狩野素朗 (1995) 対人行動と集団。ナカニシヤ出版: pp.16-22, pp.118-125.
- 7) 河上亮一 (1999) 学校崩壊。草思社: pp.7-65.
- 8) 河村茂雄 (1999) 学級崩壊に学ぶ—崩壊のメカニズムを経つ教師の知識と技術—。誠信書房: pp.1-22.
- 9) 国分康孝 (1992) 構成的グループ・エンカウンター。誠信書房: pp.1-61.
- 10) 元塚敏彦 (1996) 「運動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): pp.70-72.
- 11) 中村陽吉編 (1990) 「自己過程」の社会心理学。東京大学出版会: pp.160-180.
- 12) Newcom.T.M: 森東吾・萬成博共訳 (1973) 社会心理学。培風館
- 13) 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 16 (2): pp.145-155.
- 14) 岡澤祥訓・三村忠・高橋健夫・伊東正信 (1991) 小学校体育授業における教師の言語行動に関する研究。平成2年度文部省科学費(一般B)研究成果報告書。体育の授業分析に関する研究: pp.40-67.
- 15) 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 46 (12): pp.34-36.

- 16) S.R.アッシャー・J.D.クレー編著：山崎晃・中澤潤監訳（1996）子どもと仲間の心理学—友だちを拒否する心—。北大路書房：pp.2-9,pp.188-197.
- 17) 高田俊也・森田啓之・荒木勉（2000）保健体育科教育学構築に向けて。
新世紀スポーツ文化論。タイムス：pp.323-343.
- 18) 高田俊也・岡澤祥訓・高橋健夫（2000）態度測定による体育授業評価法の作成。
スポーツ教育学研究 20（1）：pp.31-41.
- 19) 高橋健夫（2001）子どもが育つフラッグフットボール。全日本フラッグフットボール協会：pp.1-4.
- 20) 高橋健夫（1989）新しい体育の授業研究。大修館書店：pp.9-14.
- 21) 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）：pp.29-38.
- 22) 高橋健夫・岡澤祥訓・中井隆司（1989）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。体育学研究 34（3）：pp.191-200.
- 23) 高橋健夫・岡澤祥訓・中井隆司・芳本真（1991）体育授業における教師行動に関する研究。体育学研究 36（3）：pp.209-218.
- 24) 竹田清彦ほか（1997）学習者評価の観点。体育教育学の探究。大修館書店：pp.318-332.
- 25) 徳永正直ほか（2003）道徳教育論—対話による対話への教育—。ナカニシヤ出版：pp.3-19.

付表3 オリエンテーション時の自由記述による意欲調査

今日の体育の授業について、あなたの考えを自由に書いてください。また、あてはまるものには○をつけてください。

5年 組 番 名前 ()

1 今日学習したことで「分かったこと」や「よく分からなかったこと」がありましたか。それはどんなことですか。

2 これからのフラッグフットボールの学習は楽しめそうですか。はい () いいえ () どちらでもない ()
それは、どうしてですか。

3 その他、感想を自由に書いてください。
先生への手紙でもかまいません。

付表4 授業毎の子どもたちによる授業評価で使用した調査用紙と項目に対応した項目名

今日の体育の授業について、自分の考えにあてはまる場合は「はい」に○をあてはまらない場合は「いいえ」に○を、また、どちらともいえない場合は「どちらでもない」に○をつけて下さい。全部の文章を読んで自分の考えに○をつけて下さい。

年 組 番 男・女 名前

1 深く心に残ることや感動することがありましたか

はい いいえ どちらでもない

2 今まで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 いいえ どちらでもない

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 いいえ どちらでもない

4 せいっぱい全力をつくして運動できましたか

はい いいえ どちらでもない

5 楽しかったですか

はい いいえ どちらでもない

6 自分から進んで学習できましたか

はい いいえ どちらでもない

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 いいえ どちらでもない

8 友だちと協力して仲良く学習できましたか

はい いいえ どちらでもない

9 友だちとお互いに教えたり助けたりしましたか

はい いいえ どちらでもない

項目名
感動

できる

発見

精一杯

楽しい

自主的

向めあて

協力

教え合い

付表5 子ども相互の関係に関する調査

体育の授業についての調査

月 日

年 () 組 () 番 男・女 名前 ()

1 今日の授業で、友だちに言葉をかけたり、かけられりしましたか？

言葉をかけた

言葉をかけられた

だれに、どんな言葉をかけた？

だれに、どんな言葉をかけられた？

どんな気持ちになりましたか？

どんな気持ちになりましたか？

2 友だちに言葉をかけたい、または、友だちから言葉をかけてもらいたいと思ったことはありましたか？

だれに、どんな言葉をかけたい？ (だれから、どんな言葉をかけられたい？)

3 あなたは、グループでの活動の時に、自分の意見を出すことができましたか？

はい

いいえ

どんな内容ですか？

それは、どうしてですか？

4 あなたは、今日取り組んだ運動をこれからもグループ全員でやってみたいと思いますか？

※あてはまるものに○をつけて下さい。

はい

いいえ

どちらでもない

それは、どうしてですか？

付表6 単元終了後の自由記述による実態調査

フラッグフットボールの学習を終えて

5年 組 番 名前 ()

これまで、フラッグフットボールの学習をしてきましたが、「楽しかったこと」、「うれしかったこと」、「がんばったこと」、「苦しかったこと」、「みんなで協力したこと」など、いろいろあると思います。

フラッグフットボールの学習を終え、どんなことを学びましたか。自分が今、考えていることを自由に書いてください。

フラッグフットボールの学習をする前と、学習を終えた今の気持ちの変化をできるだけ詳しく作文にしてください。

付表7 保護者の感想文による調査

○子どもたちがこの1ヶ月間、体育の学習について家庭で話したことや、子どもの様子で気づいたことなどがありましたら、今後の研究の参考のために、ご意見やご感想をお聞かせください。
