

# 集団連続馬跳びを用いた実践における社会的行動目標達成に着目した事例的研究

高田俊也

(奈良教育大学 保健体育講座 (保健体育科教育))

大西隆博

(加古川市立東神吉南小学校)

A case study of social behavior aim learning product through physical education classes by Group leapfrog

Toshiya TAKADA

(Department of Physical Education, Nara University of Education)

Takahiro ONISI

(Higashikanke south Elementary School)

**要旨**：本研究では、連続馬跳びによる集団演技の実践を通して、教師と子どもや子ども相互の人間関係を生み出し、社会的行動目標の学習成果獲得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、教師と子どもや子ども相互の望ましい人間関係が顕れるまでになり、望ましい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。つまり、集団連続馬跳びの実践を通して、教師と子どもや子ども同士の人間関係を築き、社会的行動目標の達成が可能となることが明らかとなった。

しかし、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、換言すると「学級がうまく機能しない状況」に陥った教師の指導と比較的良好な関係の教師の指導と、指導者の相違によって子どもたちの様子に変化することは、この集団連続馬跳びの実践だけで解決できないものであり、「学級がうまく機能しない状況」に陥った教師と子どもの関係改善のためにはその指導についても今後は検討を加える必要が示唆された。

**キーワード**：体育授業 physical education classes 仲間関係 relationship 学習成果 learning product  
集団演技 group activity 事例研究 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。体育科においても、各学年の目標として“協力や公正などの態度”と、人間関係の学習成果獲得が示されている<sup>14)</sup>。

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<sup>2) 12)</sup>。また、「学級がうまく機能しない状況」<sup>注1)</sup>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いないといった状況が生じている。

これらの望ましくない子どもの実態は、教師の立場からの、すなわち、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み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<sup>5)</sup>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<sup>5)</sup>にもみられるように、子どもの反発や荒れなどの理由を彼らの甘えや我が儘などに起因するものとし、自らの指導の誤りを柵に上げることが問題として指摘されている。

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の関係に不安感があるため、その反動が「荒れ」につながっていると言われている<sup>13)</sup>。しかしその裏側には、教師が子どもたちをうまく切り結べないという状況<sup>12)</sup>があり、そのことが同時に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。

ところで、学校行事は、全校又は学年を単位として学校生活に秩序と変化を与え、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<sup>15)</sup>、人間関係の構築、社会性の学習成果獲得の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<sup>21)</sup>は「スポーツの文化的・教育的価値は多様に理解できるが、今日の社会にあっては、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」と述べている。したがって、学校行事としての健康安全・体育的行事は、通常の授業として取り入れ易く、子ども個々人の特徴を加味できる運動会でのパフォーマンスに繋がる学習内容はそれに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、教師との関係性や子ども同士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。

本研究で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<sup>21)</sup>の「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」からすれば、代替物として馬跳びにしても差し支えないようである。さらに高橋<sup>21)</sup>が述べているように、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だけではなく、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ること、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、社会的行動目標達成を可能とする教材になると考えられる。

さらに、河上<sup>8)</sup>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、生徒といっしょになってやる教師が大勢いる学校、つまり、ある瞬間に学校中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。

以上のことから、子どもたちの荒れや教師への反発、教師が子どもたちとうまく切り結べない等の問題解決のために、行事単元や集団的達成を得ることが可能な学習内容によってその問題の解決が可能か否かについての示唆を得ようとするものである。

そこで本研究では、学校行事の一つである健康安全・体育的行事における運動会でのパフォーマンスとしての集団連続馬跳びの実践を通して、教師と子どもや子ども同士の人間関係を築き、社会的行動目標達成が可能かどうかを検討をくわえる。

## 2. 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授業のうち運動会での授業は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、運動会での授業のうち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1-1、-2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) 指導した教師に対しインタビューによりA、Bそれぞれのクラスの主観的な特徴について把握した。
- (2) 質問紙法により運動有能感<sup>17)</sup>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<sup>18)</sup>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<sup>19)</sup>を実施し、授業毎の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) 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と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。

### 3. 結果と考察

本研究の成果である人間関係構築や社会的行動目標の達成を検討するためには授業を分析する視点を規定しておく必要があると考えられる。

望ましい人間関係によって、子どもたち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、さらなる関係を生み出すことになる<sup>3)</sup>。また、K. A. Klintら<sup>10)</sup>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ら<sup>4)</sup>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<sup>13)</sup>からも理解できよう。

また、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<sup>7)</sup>が、望ましい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と考えられる。

以上のことから、望ましい人間関係が築け、社会的行動目標が達成できたか否かは受容感の高まりと学習成果の変容で把握できると考えられる。そこで本教材によって学習成果が獲得されたか否かを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。インタビューの結果から、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、教師を冒涇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。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。これらの特徴を踏まえ、Aクラスの調査・測定項目の結果を中心に、Bクラスの結果と比較しながら検討する。

単元前の子どもの運動有能感の結果(表2)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、運動有能感の一般的な値<sup>17)</sup>と比べても低い値であった。

体育授業評価の結果(表3)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。さらに体育授業評価の一般的な値<sup>18)</sup>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<sup>20)</sup>や小林<sup>11)</sup>の指摘する体育授業の目標である“愛好的態度の育成”を達成するものではないといえる。さらに、体育授業で中心的な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。

これらを踏まえ、Aクラス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1-2に示した出来事のように、この実践の後半(授業11回目)でみられるような担任教師の“やればできるのにどうしてやらない?”というような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<sup>9)</sup>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。

狩野ら<sup>7)</sup>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クラスは先の教師の発言に見られるように、指導が一斉的かつ権威的で、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理解できる。

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。



表1-1 単元を通しての実施場所、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記録及び形成的評価票の提出数

時間	場所	ねらい	課題	指導した教師が気づいた出来事		形成的授業評価の提出数	
				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、準備の約束づくり	準備に時間がかかった 遊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組が)ことを全体場面で注意され不満に思った 普段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	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 A26 がリーダー、男女分裂 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	前時に比べ活動時間は確保されたが、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実状である	35 / 35	34 / 36 欠2
3	運動場	心を一つにすることの必要性	連続馬跳び(6人組)、1人、2人、3人と課題を難しく	4班児童 A22 のアドバイス要請 馬跳び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 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低い 全体の雰囲気は良好に見えた 1班児童 A31 も要注意 2班児童 A34 は関わらなかったが評価高い	感動、歓声の評価が低い 班別評価では6班、2班の評価が低い 6班の低い理由は、児童 B4 は、“はい”が“いいえ”の評価とはっきりした評価で、児童 B12 は技能が低い、児童 B17 はリーダーとして満足していない、女子は問題なし 2班児童 B18 は技能が低く、児童 B32 は仲間関係(凝集)が弱い 1組みに関わらなければならないため2組み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、台上前転のため場づくり、兄弟グループによる場のローテーション	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かった(評価高い) 2班児童 A34 はできなかったのに(評価高い) 授業の場づくりに手間取り怒った 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!”という意気込みが感じられない	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組み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、子ども同士での励まし合い		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なかったり 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応援しすぎてのどが痛いなどと感想があった アンケートは回収できず(クラスの役割分担か担任との関係のため)	6班児童 B12 が初めて5段を跳べた、逆に跳べない子は2班児童 B18 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、しかし一方で遊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	連続馬跳び(兄弟グループ合同、6人で)	暑くて、子どもはだれていた	暑くて、子どもはだれていた	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	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怖くないようにした 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 はできなくて泣いた 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なった 2クラス別の場所で練習	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度や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

表1-2 単元を通しての実施場所、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記録及び形成的評価票の提出数

時間	場所	ねらい	課題	指導した教師が気づいた出来事		形成的授業評価の提出数	
				Aクラス	Bクラス	Aクラス	Bクラス
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	子どもたちの学級での様子は、精神的に不安定であった2班児童A34ははずいぶん安定し、たちの悪かった6班児童A26も明るく調子が良くなってきた 5班児童A6の悪さは影を潜め、悪いと思われていた1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 全体的には体育の時ははずいぶん明るく態度もよくなってきた	音楽に合わせる事が主題であるため、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時、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			業前、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ばりお茶を飲み教室に帰り怒る連続馬跳び成功せず	4班児童B35、ケガのためリタイア、連続馬跳びはできたが、子どもにとって演技が見えないため、できたことに対する感動が薄い	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、「うるさい、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が指をね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さがなく評価が低い 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は親から連絡があり、精神的に不安定 全体的に練習がきつ、疲労気味、できない子どもに多く関わり、連続馬跳びにこだわり評価を高める必要がある	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いに行う	連続馬跳びで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人の子どもの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るうるしながら話した 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「やればできるのにどうしてやらない？」と言っているそう	2班児童B18は理由が不明だが白紙の評価 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、印象はよくなかったようである 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、連続馬跳びの呼吸を合わせる	着地と着地音に着目	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、まずまず揃う 評価票未提出者多し、担任との関係がうまくいっていないことがみえる、1組の子どものは体育と他の授業とは明らかに様子が異なっている	1班児童B34、ねんざのため見学、1班児童B3は復帰 連続馬跳びの完成が近づいてはいるが、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取めた、アンカーはクラスで一番足の遅い子であったが、みんなの協力で、みんなが歓声を上げるほどであった、良好な人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か)	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(よい傾向)	友だちとの教え合い活動が無く、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(神経症傾向や甘え的な性格の把握)	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		できていない子どもに関わったため関われなかった子どもの評価は低い		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たとこ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の関係が良くなってきているように思う		35 / 35	34 / 36 欠2
16	体運動場	本番に向けての通しの練習		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 終了後、準備の早さと段取りのよかった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もわかる		26 / 35	33 / 36 欠3

表2 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				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					
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	F値	F値	F値	
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		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
Q12	練習をすれ ば、必ず技 術や記録は 伸びると思 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
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	3.55	(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
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	3.39	(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
Q11	できない運 動でも、あ きらめない で練習す ればでき ると思 います	3.82	(1.01)	4.23	(0.97)	4.33	(1.02)	4.43	(0.85)	0.52	(1.54)	0.20	(1.18)	2.347	4.514 *	0.899
統制感		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
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	3.36	(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
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	3.61	(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
Q9	いっしょに 運動しよ うとき そっく 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 *
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

<一般的な値<sup>17)</sup>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)>注)

\*P<0.05, \*\*P<0.01, \*\*\*P<0.001

表3 体育授業評価の単元前後のクラス平均値と変容値SD

項目名	単元前				単元後				変容				2クラスの 主効果 F値	単元前後の 主効果 F値	交互作用 F値
	Aクラス		Bクラス		Aクラス		Bクラス		Aクラス		Bクラス				
	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 いろいろな運動の上達	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 約束ごとを守る	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<sup>18)</sup>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)> 注) \*P<0.05, \*\*P<0.01, \*\*\*P<0.001



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」は運動有能感の一般的な値<sup>17)</sup>より高い値であった。

伊藤<sup>6)</sup>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うように統制感を持つことが、重要である」と述べ、また岡沢<sup>17)</sup>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。これらからすれば、“やればできる”や“頑張ればできる”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、体育授業評価の一般的な値<sup>18)</sup>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<sup>21)</sup>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、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。

Aクラスは、表1-2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、これまで跳び箱が学習されておらず、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1-1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組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望ましい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同様な人間関係が築けたようである。

表1-1、-2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、“児童の暴言”、“担任との関係がうまくいっていない”、“児童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聞くと「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らが練習”という記述がなされていた。河村<sup>9)</sup>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的教師を挙げている。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、教師と子どもの望ましい人間関係を築くための契機になると考えられる。

形式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た子どもが少なくなかったことから、望ましい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。

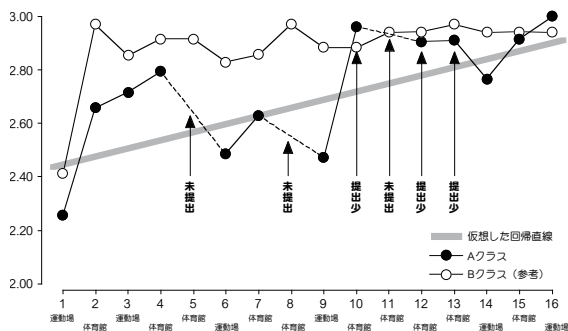


図1 形式的授業評価「Q1楽しかったですか」の時間推移の変化

表4 「運動会を振り返って」のテーマで記述させた感想文の例

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、みんながいっしょけん命がんばってきたせいかがでたからだと思います。  
 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、望ましい人間関係が築けるようになったといえよう。つまり、集団連続馬跳びの実践を通して、教師と子どもや子ども同士の人間関係を築き、社会的行動目標の達成をみる事ができた。

しかし一方で、今井の指摘<sup>5)</sup>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、このような集団形成を図る教材による体育授業実践が望ましい人間関係を築く上で重要であり、子どもたちの人間形成に大きく寄与することは定言できるであろう。

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

- 1) 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) pp.11-13.
- 2) 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.3-6.
- 3) 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. pp.2-3. < Asher, S. R. & Coie, J. D. (1990) Peer rejection in childhood. Cambridge University Press : Cambridge. >
- 4) Harter, S. and Pike, R. (1984), The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. Child development 55 : 1969-1982.

- 5) 今井寿 (1998) 子どもの「荒れ」と教師の自立. 教育 48 (8) pp.45-51.
- 6) 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) : pp.263-272.
- 7) 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.15-17.
- 8) 河上亮一 (1999) 学校崩壊. 草思社. pp.158-159.
- 9) 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. pp.5-13.
- 10) 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.
- 11) 小林篤 (1986) 体育の原理と実践－体育科教育原論－. 杏林書院. pp.19-20.
- 12) 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.、pp.4-8.
- 13) 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) pp.82-91.
- 14) 文部科学省 (2008) 小学校学習指導要領解説体育編. 東洋館出版社. pp.22-85.
- 15) 文部科学省 (2008) 小学校学習指導要領解説特別活動編. 東洋館出版社. pp.89-95.
- 16) 尾木直樹 (1999) 「学級崩壊」をどうみるか. 日本放送出版協会. pp.37-40.
- 17) 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.
- 18) 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) pp.31-40.
- 19) 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.
- 20) 高橋健夫編著 (1994) 体育の授業を創る. 大修館書店. pp.12-14.
- 21) 高橋健夫編著 (1989) 新しい体育の授業研究. 大修館書店. pp.50-51.