

トップアスリートによる特別授業を取り入れた オリンピック・パラリンピック教育が児童に与える効果の検討

鈴木 健一*

抄録

文部科学省は、主体的・対話的で深い学びを促すとともに、2020年東京大会に向けてオリンピック・パラリンピックに関する指導を通して、スポーツの意義や価値等に触れることを示している。東京都教育委員会は、「オリ・パラの精神」「スポーツ」「文化」「環境」の4つのテーマに「する」「観る」「学ぶ」「支える」の4つのアクションを掛け合わせたオリンピック・パラリンピック教育の実践事例を紹介している。その効果として、オリ・パラへの志向性などが挙げられる一方で、自己肯定感やスポーツ志向には向上が見られず、オリンピックメダリストによる指導効果や児童の自尊感情を高める上での効果的な方法は示されていない。

そこで、本研究は体育科の目標到達とともに、協働的な学びを活性化させ、児童の自尊感情を高める上で効果的なオリ・パラ教育についての示唆を得ることを目的とし、小学校第5学年3学級の児童を対象にオリンピックメダリストによる特別授業を単元前(学級1)、単元中盤(学級2)、単元後(学級3)にそれぞれ位置付けた検証授業を実施して、その効果の違いを検討した。

その結果、以下のことが示された。

- 1) 診断的・総括的授業評価においては、学習後の評価が概ね高まったことから、いずれの学級においても妥当性のある授業が行われたことが示された。
- 2) 声かけ人数・内容調査においては、児童の声かけ内容が具体的な動きの改善を示す「アドバイス」と仲間への励ましやできばえの評価を示す「励まし・称賛」にカテゴリ化され、「アドバイス」は学級3が学級2よりも多く、「励まし・称賛」は学級3が学級1と学級2よりも多かったことから、学級3において多くの児童が協働的に学ぶことができたことが示された。
- 3) 運動能力調査からは、学習前よりも学習後の開脚前転の達成度がいずれの学級においても高まった。また、学級3の得点は、学級1・2よりも高かった。互いに動きをみてアドバイスし合う活動が充実したことにより、他の学級よりも動きを高めることができたと考える。
- 4) 学習前後の自尊感情測定尺度において、学級1と学級3の「関係の中の自己」の得点が高まり、学級2の得点は微減した。互いに動きをみ合い、アドバイスし合って動きを高め、技を達成できたことにより、友達とのかかわりの中で自己を肯定的に受け止める児童が増えたと考える。

学級3は特別授業までの授業において、自他の動きの意識化やアドバイスといった協働的な学びによって動きを高めたことが、他者とのかかわりにおける自己の肯定的な認知に至ったと考える。

よって、単元学習によって十分な学習方法を身に付けることを経てからGTによる特別授業を設定することが体育科の目標到達とともに協働的な学びを活性化させ、児童の自尊感情を高める上で効果的であることが示唆された。

キーワード：小学校体育、オリンピック・パラリンピック教育、技能の向上、声かけ

* 東京都板橋区立蓮根小学校 〒174-0046 東京都板橋区蓮根 3-10-1

Examination of effects on Olympic and Paralympic education including the special classes by top athlete

Kenichi Suzuki *

Abstract

Ministry of Education has presented learning subjectively, interactively and deepen thinking, and been related with the significance and value of sports through Olympic and Paralympic education in national curriculum standards. The agreement with Tokyo Prefectural Board of Education reports the practical cases of Olympic and Paralympic education by combining “the spirit of Olympic and Paralympic” “sports” “culture” “environment” and “doing” “watching” “learning” “supporting”. The intentionality for Olympic and Paralympic increased with those effects, but either the self-esteem or the intentionality for sports didn’t increase. And, it doesn’t present either the effects of the special classes by top athletes or the effective methods for increasing self-esteem of students.

The purposes of this study were the achievement of physical education goals, revitalizing collaborative learning, and getting suggestions about the effective methods for increasing self-esteem of students. Then, the lessons positioned the special classes by Olympic medalist before, during or after unit learning were conducted for fifth grade students, and considered the differences of those effects.

The results are as follows.

- 1)The summative evaluation scores were higher than the diagnostic evaluations. So, it was shown that valid lessons were held in all classes.
- 2) The types of contents were classified as “advice”; it shows the improvement about motions and “encouragement/praise”; it shows the encouragement or the valuation to friends in the survey on the number of persons who called out to friends and the contents.
- 3)The score of skill test about open legs forward rolling increased after learning in all classes. Furthermore, the score of group 3 was higher than the scores of group 1 and 2. So, the students of group 3 could improve their motions by watching and advising on their own motions for each other.
- 4)The scores of group 1 and 3 about “self in relation” in the self-esteem increased after learning, but the score of group 2 decreased. The students of group 1 and 3 could accept themselves through the relation to friends positively by improving their motions through watching and advising each other, achieving the open legs forward rolling.

The students of group 3 acknowledged themselves positively through the relation to friends., as they were able to study collaboratively and were aware of their own and other’s motions.

So, it is suggested that the special class by top athlete set up going through learning the learning methods enough in the unit learning is effective in the achievement of physical education goals, revitalizing collaborative learning, and increasing the self-esteem of students.

Key Words : physical education, Olympic and Paralympic education, improvement of skills, advice

* Hasune Elementary school 3-10-1 Hasune, Itabashi-ku, Tokyo, Japan, 174-0046

1. はじめに

文部科学省（以下、文科省）は、運動についての課題解決に向けて、児童が他者（書物等を含む）との対話を通して、自己の思考を広げたり深めたりする対話的な学びを促すとともに、オリンピック・パラリンピック（以下、オリ・パラ）に関する指導について、「運動を通してスポーツの意義や価値等に触れることができるよう指導等の在り方について改善を図る」と示した（文科省、2018）。東京都教育委員会（以下、都教委）は、「オリ・パラの精神」「スポーツ」「文化」「環境」の4つのテーマに「する」「観る」「学ぶ」「支える」の4つのアクションを掛け合わせ、全教科でオリ・パラ教育を展開することを示した。その一環として、トップアスリート（以下、ゲストティーチャー:GT）による特別授業がある。しかし、講師招聘は抽選で決まり、かつ、講師の専門種目が小学校体育科に直接的にかかわらないこともある。都教委は、オリ・パラに対する志向性や日本人としての自覚、豊かな国際感覚などの高まりを報告しているが、自己肯定感や挑戦意欲、他者との助け合いに対する意識やスポーツ志向には向上が見られず、中には低下した項目もあった。また、パラリンピアンへの指導実践によるオリ・パラに対する意識、環境や文化、国際理解に対する意識の高揚の実践紹介に留まっており（都教委、2016）、オリンピックメダリストによる指導効果、学習過程中的児童の学びの実際や児童同士のかかわりの過程における詳細な検討、自尊感情を高める上での効果的な方法は示されていない。

2. 目的

本研究は、体育科の目標到達とともに、協働的な学びを活性化させ、児童の自尊感情を高める上で効果的なオリ・パラ教育についての示唆を得ることを目的とする。知識だけではなく身体で技や動きを理解し（尼ヶ崎、1991）、自他の動きに着目することによって、できばえや動きの高まりを言葉で伝え合う活動の頻度とその内容を検討し、変化を続ける社会を生き抜く上で欠かせない資質である自尊感情を高める過程を明らかにする。

3. 方法

3.1 検証授業の実施

2018年5月、都内公立小学校第5学年3学級84名の児童を対象に、小学校学習指導要領解説体育編に記載された技（文科省、2008）の習得をめざし、単元学習前（以下、前群）・単元学習中（以下、中群）・単元学習後

（以下、後群）にGTによる特別授業を設定した全8時間のマット運動の検証授業を実施した（表1参照）。GTは、男子体操競技オリンピックメダリストであり、体操競技や器械運動指導を専門とする大学教員である。

「慣れタイム」では、金子の技術分析（金子、1998）に基づき、技の動きの獲得に効果的な運動（遊び）を取り入れることとし、鈴木・水島（2018）が示した4つの運動（遊び）をローテーションして取り組むこととした。

①「ゆりかご壁タッチ」

しゃがみ立ちの姿勢から壁面に向かって後方に回転し、脚を後方に振り上げながら腰を引き上げて壁をけり、脚を振り下ろしながら両腕を振って立ち上がる。

②「ゆりかご首倒立」

しゃがみ立ちの姿勢から後方に回転し、腰を引き上げて脚を伸展させ、首倒立を5秒間保つ。腹部と大腿部の筋緊張を保持しながら両脚を振り下ろすとともに両腕を振って立ち上がる。

③「補助倒立」

両腕を振り下ろしながら後ろ脚を振り上げて逆位になり、両腕支持で5秒間倒立位を保つ。振り上げ脚から順に振り下ろし、マットを押して立ち上がる。ペアの児童は側方に構え、振り上げられた脚の大腿部を支え、かけ声とともに元の方向に軽く押す。

④「腕立て横跳び越し」

マットにV字状に貼られたテープの端に立ち、頂点に向かって両腕を振り下ろしながら後ろ脚を振り上げて逆位になり、もう一方の端に向かって振り上げ脚から順に振り下ろし、マットを押して立ち上がる。

「ポイントタイム」は、自己の課題を把握する時間とした。意識すべき運動局面や部位・動きを理解し、友達動きをみる際の視点をもつことができるように、筆者（特別授業ではGT）が課題技の模範を示し、技の達成に必要な動きのポイントや予想されるつまずき・技の達成基準を取り上げた。その後、平場に移動し、3～4人グループで3回ずつ試技した。試技の際、他の児童は動きをみて、技の達成やポイントの習得など、できばえの評価や次の試技に向けてのアドバイスをし、児童は運動した直後の動きの感じ（金子・朝岡、1990）と友達からの評価やアドバイスをもとに自己の課題を把握してめあてを立て、役割を交代することとした。

その後の「チャレンジタイム」は、動きを高め、課題解決をする時間とした。同じ課題の児童3～4人で課題解決のための運動（遊び）に取り組み、動きの高まりを実感した際には平場で技を試すこととした。運動する児童は自己のめあてとなる運動局面や部位・動きを意識して運動することとし、他の児童は動きをみて

表 1 検証授業の指導計画の概要

	1	2	3	4	5	6	7	特別授業
課題技	前転・大きな前転	後転	側方倒立回転	開脚前転	開脚後転	とび前転	ロンダート	開脚前転
学習の流れ	10分	慣れタイム:基本的な体の動かし方や感覚を身に付ける運動に取り組む						
	18分	ポイントタイム:技のポイントを知り、技を試す アドバイスし合って課題を把握する(3回の試技・眼で動きをみる→アドバイス)						
	12分	チャレンジタイム:学習方法(運動内容や場)を選んで取り組み、課題を解決する(3回の試技・動きをみる→アドバイス)						
	5分	振り返り:運動や友達との学び合いについて振り返り、次時の学習につなげる						
								GTの模範演技

アドバイスすることとした。筆者(特別授業ではGTも同様)は、児童のつまずきと意識するべき動きなどを指導しながら、動きの高まりが見られた児童の平場での試技を評価し、技の達成が認められた児童は連続技や組み合わせ技に取り組むこととした。

「振り返り」では、その時間に学んだことや工夫した動き、友達に伝えたアドバイスなどについて振り返って学習カードに記述し、以降の学習に活かすことができるようにした。なお、特別授業では、最後にGTによる技の模範演技を見る時間を設けた。

3. 2 各調査の実施

各調査を実施して検証授業の効果を検討することとした。なお、すべてのデータをIBM社SPSS Statistics ver. 25で統計処理し、有意水準を5%とした。

3. 2. 1 診断的・総括的授業評価

診断的授業評価は、児童にとっての学習課題の適切さを学習前に測ることができ、総括的授業評価は、学習の成果を児童の意識の上から測ることができる評価方法である(高橋、2009)。学習前に診断的授業評価、学習後に総括的授業評価を実施し、「楽しむ」「まなぶ」「できる」「まもる」の4次元の評価結果をグラフで示し、人数の推移から本検証授業の妥当性を検討した。

3. 2. 2 声かけ人数・内容調査

本研究においては、筆者やGTからの技術的内容に関する指導から、児童が技の技術情報を知識として獲得できる可能性が推察される。また、運動実施時には、技のポイントを知った上で動きを意識しながら実施し、自己の動きを振り返って運動直後の「動きの感じ」からそれまでのできばえと比較検討すること、側方や前方から友達の動きをみて、技のポイントを視点に運動局面や部位などに着目して動きについてアドバイスすることといった、グループ学習における学び方の指導をくり返した。このような学習活動の継続により、自他の動きへの着目や充実した声かけができ、協働的な学びが展開され、動きを高めることが期待できる。

そこで、友達に対する声かけの有無とその内容について記述する質問紙調査を毎授業後に実施した。また、各グループに配布したICレコーダの発話記録からそ

れらの声かけの有無を確かめた。毎時間の声かけをした人数を群毎に集計し、記述内容を検討した。

3. 2. 3 運動能力調査

本研究を一般的な体育学習への汎用につなげるために、学習前後に運動能力調査を実施した。小学校学習指導要領解説体育編(文科省、2008)の例示技のうち、特別授業の課題技である開脚前転を取り上げた。児童の技を側方と前方からビデオカメラで撮影し、金子の技術分析を参考に(金子、1998)、①準備局面(マットを蹴り、膝を伸ばして腰を高くする)、②主要局面(順次接触して回転する)、③終末局面(膝を伸ばしたまま振り下ろして開脚立ちする・手を振り、またの近くに着いてマットをおす)のポイントを定めた(鈴木、2017)。公益財団法人日本体操協会1種審判資格をもつGTと筆者が運動実施時および映像から印象分析によって評価し、技の達成に4点、各ポイントの習得に2点を配し、[4点+2点×3=10点]で能力を点数化した。学習前後の得点を対応のあるt検定によって確かめ、学習による運動能力の変容を検討した。

3. 2. 4 自尊感情測定尺度

伊藤・岩本は、一般的にSelf-Esteem尺度が多く使われている(Rosenberg、1965)ものの、学校現場には必ずしも最適ではないことを指摘し、児童期の自尊感情を客観的に測定する尺度の作成を試み、都教委との研究プロジェクトによって、自尊感情測定尺度を開発した(伊藤・岩本、2010)。ここで、本研究における自尊感情と自己肯定感の定義を確認する。自尊感情は、できること・できないことなどすべての要素を包括した意味での自分を他者とのかかわり合いを通してかけがえのない存在・価値ある存在としてとらえる気持ちを指し、自己肯定感とは、自己評価の際に、自分のよさを肯定的に認める感情を示す(伊藤、2015)。すなわち、過度な主張ではなく、他者との豊かなかかわりの中でありのままの自己を認める自尊感情を育み、自己を肯定的な見方で積極的に評価する自己肯定感を高める必要があるといえる。この尺度は、「自己評価・自己受容(以下、評価):自分のよさを実感し、自分を肯定的に認められることであり、教師からの評価や言葉かけによる効果が期待できる」、「関係の中の自己(以

下、関係):多様な人との関わりを通して、自分が周りの人に役立っていることや周りの人の存在の大きさに気付くことであり、友人関係の構築による効果が期待できる」、「自己主張・自己決定(以下、主張):今の自分を受け止め、自分の可能性に気付くことであり、今後の展望に関する指導による効果が期待できる」、の3観点で構成された質問紙調査(都教委、2012)である。

学習前後に自尊感情測定尺度を実施し、群別の観点毎の得点を対応のある t 検定で比較することにより、本検証授業の効果を検討した。

4. 結果及び考察

児童の記述は原文とし、〔 〕内に補正を加えた。

4.1. 診断的・総括的授業評価 (n=84)

診断的・総括的授業評価の結果を図1に示す。前群は、「楽しむ」「まなぶ」「できる」次元において「+」評価を示す児童が増えた。特に「まなぶ」次元には著しい高まりが見られ、学習方法を理解し、友達との学び合いを充実させることで楽しむことができたと考えられる。中群は、4次元すべてにおいて「+」評価を示した児童が増えた。前群ほどではないものの、「まなぶ」次元の評価の高まりが見られる。後群もすべての次元において「+」評価を示した児童が増えた。とりわけ、「まなぶ」次元には著しい高まりが見られ、学習後に「-」評価を示す児童がいなかったことから、友達との学び合いを通して学習を楽しめたことが分かる。

これらから、いずれの群も学習による動きの高まりをある程度実感し、友達との学び合いによって学習を楽しむことができたと考えられ、検証授業の妥当性を認めることができるといえる。

4.2. 声かけ人数・内容調査 (n=24)

誤字脱字は、記述した児童による修正を施し、すべての記述内容をテキストデータ化したところ、866文が抽出された。筆者と他の学級担任2名の3人がテキ

ストを個々に読み、意見が分かれた場合は、合議の上でラベリングした。このように研究者のトライアングレーション(ウヴェ・フリック、2011)を経て、テキストデータは「アドバイス」と「励まし・称賛」にカテゴリ化された。「アドバイス」は、運動局面や体の部位・動きについての言葉かけであり、運動した児童が自己の動きの課題に気付いたり次の運動実施時の動きの工夫に見通しをもったりすることができる内容である。一方、「励まし・称賛」は、技の達成・未達成やポイントの可否を含むできばえの評価や次の運動に向けての情意的な励ましの言葉かけであり、技術的な内容を含まない言葉かけである。毎時間のすべての群のカテゴリ別の声かけ人数を表2に示した。各群の声かけ人数を集計し、一元配置の分散分析をしたところ、「アドバイス」では5%水準で、「励まし・称賛」および「合計」では1%水準で有意差が見られた。さらに、Tukeyの多重比較をしたところ、「アドバイス」では中群よりも後群の人数が5%水準で有意に多く、「励まし・称賛」と「合計」では前群・中群よりも後群の人数が1%水準で有意に多かった。前群は、第1回目にGTによる指導を受け、前転・大きな前転から開脚前転へと学習を進めた。GTの洗練された技を見たり具体的な動きのアドバイスを受れたりすることによって、どの部位をどのように動かすかといった動きを意識して運動したり、どの運動局面においてどの部位に着目して友達の動きをみるかと考えたりして、切迫性をもって学んでいた。このような学び方は初めての経験だったために、はじめは「[技が]できているよ」「OKだよ」といったできばえの評価についての言葉かけが目立ったが、学習を進める毎に学び方を理解し、「膝を伸ばそう」「頭のとっぺんが着いているから腰を高く上げて」といった具体的な動きのアドバイスをする児童が増えた。

後群は、GTによる指導を受ける機会を単元学習後に設定した。そのため、特別授業までに自己の動きを高めようとする意識が高かった。「ポイントタイム」や「チャレンジタイム」では、第1時から「ポイントができていたよ」「もう一回やってみよう」といったできばえ

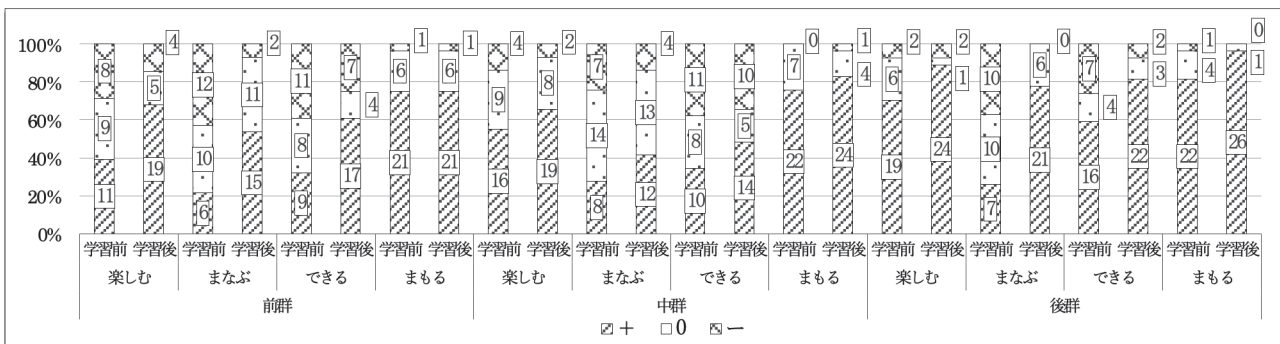


図1 診断的・総括的授業評価結果

表 2 声かけ人数の分散分析結果

内容	群/時間	特・1・1	1・2・2	2・3・3	3・4・4	4・特・5	5・5・6	6・6・7	7・7・特	M(±S.D)	F (df)	多重比較
アドバイス	前群	7	8	20	20	17	24	25	20	17.63(6.74)	4.95* (2, 21)	中<後*
	中群	14	12	11	13	21	18	13	26	16.00(5.24)		
	後群	19	23	24	22	25	26	26	24	23.63(2.33)		
励まし・ 称賛	前群	10	10	24	12	13	14	16	11	13.75(4.62)	25.30** (2, 21)	前<後** 中<後**
	中群	19	12	14	11	13	10	12	17	13.50(3.07)		
	後群	25	23	22	24	25	22	25	24	23.75(1.28)		
合計	前群	17	18	44	32	30	38	41	31	31.38(9.88)	15.59** (2, 21)	前<後** 中<後**
	中群	33	24	25	24	34	28	25	43	29.50(6.74)		
	後群	44	46	46	46	50	48	51	48	47.38(2.33)		

※表中の時間は、左から順に前群・中群・後群の時間を示す。

(*: p<.05, **: p<.01)

の伝達や励ましの言葉かけに留まる児童が多かった。友達の動きをみる学び方に不慣れであったために、第1時に「アドバイス」をした児童は学級の70%程度だったが、学習方法を理解した第2時以降はいずれも80%以上の児童が「膝が伸びていないよ」「片脚ずつ振り下ろして」「太ももに力を入れて膝を伸ばして」といった具体的な動きのアドバイスをすることができた。

一方、中群は単元の途中に特別授業を設定していたため、開脚前転の達成に対する意欲が高かった。第1時の学習で学習方法を知り、70%程度の児童が「上手だったよ」といった称賛の言葉かけをしており、50%程度の児童が友達の動きに対してアドバイスをしていた。しかし、第2時以降の学習では、友達の動きをみてアドバイスすることに対する意識よりも、自己の動きを高めることに対する志向が高く、友達が運動する際に側方から動きをみるのではなく、運動開始位置に並んで自分の番を待つ姿が多く見られた。筆者が学習方法についての指導をくり返した際には側方から動きをみようとするものの、それが続くことはなく、再び並んで運動する姿が多く見られた。そのため、特別授業と第7時では「アドバイス」をした人数が増えたものの、単元を通して「アドバイス」をした人数は少なかったと考えられる。

4.3. 運動能力調査(前群:n=28, 中群:n=29, 後群:n=27)

開脚前転の技の達成度およびポイントの習得度を表3に示した。学習前後で比較したところ、前群はポイント①と③に、中群はポイント②と③に、後群はポイント①と③に有意な高まりが見られ、いずれの群においても開脚前転の達成度が有意に高まった。よって、本検証授業において動きを高め、開脚前転ができるようになった児童が増えたといえる。

いずれの群においても技の達成度は高まったが、特に学習後の後群の得点は他の群よりも高い。これは自己の動きに着目して運動したり友達の動きをみて具体的な動きのアドバイスをしたりした児童が単元を通し

表 3 運動能力調査の t 検定結果

群	観点	ポイント① M(±S.D)	ポイント② M(±S.D)	ポイント③ M(±S.D)	開脚前転 M(±S.D)
前群	学習前	1.14(1.01)	0.93(1.02)	0.21(0.63)	0.86(2.56)
	学習後	1.86(0.52)	1.14(1.01)	0.64(0.95)	3.14(4.66)
	t 値(df)	-3.87(27)**	-1.36(27) ^{n.s}	-2.71(27)*	-3.00(27)**
中群	学習前	1.38(0.94)	0.69(0.97)	0.21(0.62)	0.83(2.54)
	学習後	1.52(0.87)	1.52(0.87)	0.97(1.02)	4.69(4.96)
	t 値(df)	-0.63(28) ^{n.s}	-3.04(28)**	-3.64(28)**	-3.95(28)**
後群	学習前	0.96(1.02)	0.81(1.00)	0.07(0.38)	0.22(1.15)
	学習後	1.56(0.85)	1.04(1.02)	1.26(0.98)	5.63(4.54)
	t 値(df)	-2.84(26)**	-1.00(26) ^{n.s}	-6.15(26)**	-6.29(26)**

(*: p<.05, **: p<.01)

て多かったことにより、動きに着目し協働して学ぶ方法を習得できたためであると考えられる。

4.4. 自尊感情測定尺度(前群:n=28, 中群:n=29, 後群:n=27)

学習前後の観点別の自尊感情測定尺度得点を表4に示す。前群と後群の「関係」は5%水準で有意な高まりが見られたが、中群の得点は僅かに減少した。前群は、運動する友達の動きをみることやその後に運動した児童に声かけをした児童が単元の進捗とともに増え、高群はその数が多い。両群とも、課題を把握する「ポイントタイム」では課題技のポイントや一連の動きの流れを知った後、運動能力の異なる児童が混在するグループで試技する際に、技のポイントを意識して運動しようとしていた。また、友達の運動をみて、技のできばえだけでなく、つまずきとなっている動きの課題や次の運動実施時にめざす動きなど、具体的な動きのアドバイスをしていた。また、「チャレンジタイム」において同じ課題をもつ児童同士で課題解決のための運動(遊び)に取り組む際に、どのように体を動かすかを意識して運動したり、互いの動きをみて具体的な動きをアドバイスしたりしていた。このように、自己の動きに着目して運動したり、技のポイントや課題といった視点をもって友達の動きをみてアドバイスし合ったりする活動によって自他ともに動きを高められたことが、学び合いの効果の実感とともに良好な関係の構築へとつながり、友達との関係における自己の肯定的な認知に至ったと考える。

表 4 自尊感情測定尺度の t 検定結果

群	観点	評価M(±S.D)	関係M(±S.D)	主張M(±S.D)
前群	学習前	2.56(0.73)	2.90(0.65)	2.83(0.68)
	学習後	2.72(0.91)	3.14(0.53)	2.93(0.74)
	t 値(df)	-1.30(27) ^{n.s}	-2.36(27) [*]	-0.91(27) ^{n.s}
中群	学習前	2.82(0.56)	3.14(0.52)	3.02(0.52)
	学習後	3.02(0.63)	3.13(0.58)	3.02(0.61)
	t 値(df)	-1.70(28) ^{n.s}	0.11(28) ^{n.s}	-0.04(28) ^{n.s}
後群	学習前	2.71(0.68)	2.96(0.60)	2.82(0.64)
	学習後	2.95(0.50)	3.16(0.44)	2.91(0.52)
	t 値(df)	-1.89(26) ^{n.s}	-2.06(26) [*]	-0.82(26) ^{n.s}

(*: $p < .05$)

5. まとめ

本研究は、体育科の目標到達とともに協働的な学びを活性化させ、児童の自尊感情を高める上で効果的なオリ・パラ教育についての示唆を得ることを目的に、オリンピックメダリストによる特別授業を含むマット運動の検証授業を実施し、その効果を検討した。

いずれの群も、診断的・総括的授業評価における学習後の評価や運動能力調査における技の達成度が高まったことから、検証授業の妥当性が認められた。

声かけ人数・内容調査では、単元の進捗とともに前群と後群の「アドバイス」と「励まし・称賛」をした人数は増加したが、中群は停滞した。前群は、特別授業におけるGTの演技を見る経験やGTからの指導がその後の単元学習に活かされた。後群は、特別授業までに動きを高めることに切迫性をもち、自他の動きへの意識をもって運動したり友達の様子をみたりする学習を実現できた。そのために、友達に対する具体的な動きのアドバイスが増えたと考えられる。一方、中群は、課題技を達成することに対する志向性が高く、動きをみるなどの友達との学び合いに対する意識が高まらなかった。そのため、声かけ人数は少なく、「アドバイス」をした人数は第2時以降も停滞した。

このように協働した学びの実現状況が異なるために、学習前後の自尊感情の変容には群による違いが見られた。前群と後群は、学習後の「関係の中の自己」得点が有意に高まったが、中群は僅かに減少した。互いの動きに着目して試技に対する評価や動きのアドバイスをし合い、協働して学ぶことができたことによって、前群と後群は、友達とのかかわりにおいて自己を肯定的に認めるようになった児童が増えたと考える。一方、中群は単元途中に設定された特別授業までに技を達成しておきたいという意識が高く、自己の動きを高めることに専念し、友達と協働して学ぶことへの意識が希薄になってしまった。そのために、学び合いによる学

習効果を得られにくく、友達とのかかわりにおいて自己を肯定的に認める児童が増えなかったと考える。

よって、体育科の目標到達とともに協働的な学びを活性化させ、児童の自尊感情を高める上で、単元学習によって十分な学習方法を身に付けることを経てからGTによる特別授業を設定することが効果的であることが示唆された。

【参考文献】

- 1) 尼ヶ崎彬(1991)ことばと身体. 勁草書房, pp. 182-208.
- 2) 伊藤美奈子(2015)学校現場では自己肯定感をどのようにとらえればいいのか. キャリアガイダンス, Vol. 409:9-11.
- 3) 伊藤美奈子・岩本純子(2010)学校現場で求められる自尊感情を測る尺度作成の試み. 日本教育心理学会第52回総会発表論文集, p. 639.
- 4) 金子明友(1998)教師のための器械運動指導法シリーズ: マット運動. 大修館書店.
- 5) 金子明友・朝岡正雄(1990)運動学講義. 大修館書店, pp. 158-160.
- 6) 文部科学省(2008)小学校学習指導要領解説体育編, pp. 44-45, 65-66.
- 7) 文部科学省(2018)小学校学習指導要領解説体育編, pp. 15-16.
- 8) Rosenberg, M (1965) Society and the adolescent self-image. Princeton: Princeton University Press.
- 9) 鈴木健一(2017)小学校体育科における副読本と情報端末機器の効果的な活用方法-マット運動における協働学習を視点として-. 教科書フォーラム, 18:28-40.
- 10) 鈴木健一・水島宏一(2018)体育学習における恒常的な情報端末機器操作の慣れが協働学習に与える効果の検証. 2017年度笹川スポーツ研究助成研究成果報告書, pp. 257-263.
- 11) 高橋健夫編著(2009)体育授業を観察評価する. 明和出版, pp. 12-15.
- 12) 東京都教育委員会(2012)自信 やる気 確かな自我を育てるために: 子供の自尊感情や自己肯定感を高める指導資料.
- 13) 東京都教育委員会(2016)オリンピック・パラリンピック教育実践事例集, pp. 4-14.
- 14) ウヴェ・フリック(2017)新版質的研究入門 (人間の科学のための方法論), 春秋社, pp. 541-553.

この研究は笹川スポーツ研究助成を受けて実施したものです。