

共生社会実現を志向した小学校体育授業における一考察
— 第五学年プレルボールを教材とした実践を通して —

増野 紀一郎

1. はじめに

研究の背景

現代では、学習者の背景が多様化しており、学習者が抱える困難は多岐にわたる。多様な他者が、義務教育として初めて一緒に学ぶ場であり、共生社会を実現するための出発点であるといえる小学校は、授業や生活の指導を通して、互いの多様性を認め合うことを促す場でなければならないと考える。実際、平成 29 年改訂の小学校学習指導要領では、特別な配慮を要する児童への指導上の工夫や配慮について言及されており、全ての教科で、児童の学習の困難に応じた指導を行うことが求められている。そして、体育科では、平成 29 年告示小学校学習指導要領解説体育編において、共生の視点を重視して指導内容の改善を図ることが、改訂の要点の一つとして明記されている。

この記述を具体化したものとして、体育科で取り上げられている全ての運動領域で「運動が苦手な児童への配慮の例」及び「運動に意欲的でない児童への配慮の例」が記載されている。この記述は、必ずしも障害を有する児を対象とした配慮に留まっていないという点で、体育科が多様な他者との共生を目指していることを示すものとして特筆すべき事項である。さらに、体育科には教科書が存在しないため、教師は、こうした記述をもとに、共生の視点をもって、柔軟に教材開発を行うことができる。加えて、OECD (2019) は、体育のカリキュラムを国際的に分析した結果、体育のカリキュラムにおける包摂性を強調している。

先行研究の検討

インクルーシブや共生をテーマに体育授業の開発がなされた先行実践は複数みられる。小出・窪田 (2022) や、佐藤 (2018)、山本 (2020) は大学生を対象に、共生の視点を取り入れた授業実践を行っている。しかし、大学生を対象としていることから、本研究が対象とする小学生と比較し、学習者集団の多様性が限定的である可能性を否定できない。

また、大山（2018）や三好（2023）は小学生を対象とし、共生を主題にした授業実践を行った。しかし、これらの実践は、共生という主題が強調され、体育科で学習すべき内容と合致しているかに疑義が残る実践である。さらに、石森（2023）、原田（2021）の報告のように体育科以外の教科においても、共生に着目した先行研究がみられる。

現代では、多様性を認め合うことが求められている。各教科等で身に付けることが期待される資質・能力を保障しつつ、多様な他者との共生を目指した授業開発と、その効果検証は喫緊の課題であると考えられる。

研究の目的及び研究方法

ここまでの問題の所在を踏まえて、体育科の目標に準拠した、児童の他者と共生する態度を育成する体育授業の開発とその効果検証を本研究の目的とする。

そして、研究の目的を達成するために、次のような研究方法をとった。第一に、インクルーシブ教育や、体育科における共生、共生を目指して授業開発がなされた体育授業の先行研究に関する文献調査を行った。第二に、先行研究で明らかになった課題をもとに、筆者による授業実践を行った。第三に、実施した授業実践について、技能の面や他者と共生する態度の面から分析を行った。

2. 児童の共生態度を育成することを目指した授業開発

先に述べた研究の目的を達成するために、三つの授業実践研究を行った。本研究は、児童の共生態度を育むことを研究の目的としている。そのため、他者との協力が欠かせないボール運動領域が教材として適切であると判断した。また、相手チームとネットで隔たれた場でプレイをするネット型ボール運動は、攻守の入り乱れがないため、児童の戦術理解や技能発揮が容易であると判断し、本授業ではネット型ボール運動の教材を取り扱うこととした。そして、ネット型ボール運動の中でも特に、プレルボールは、複数人のチームで行えること、ワンバウンドしたボールを扱うため、バレーボールと比較してボール操作のための判断に余裕が生まれること、学習者の技能レベルを考慮してルールを変更しやすいことを踏まえて、本研究で取り扱う教材として採用した。

(1) 第一次実践

研究の対象ならびに授業実践について

第一次実践は、児童の共生態度を育む
 体育授業開発における視点を検討する
 ことを目的に、2023年10月16日～
 11月24日の期間に、A大学教育学部
 附属義務教育学校前期課程第5学年
 29名（男子：14名，女子：15名）を
 対象に行われた。

資料の収集と分析について

単元を通じた児童の他者と共生す
 る態度の変容を明らかにするために、
 「共生体育態度尺度」(梅澤ほか, 2021)
 の質問紙を単元前後で実施した。「共生
 体育態度尺度」の質問項目は表1の通
 りである。「共生体育態度尺度」は、「リ
 ーダーシップ」、「ちがいの受容」、「障が
 いの包摂」、「失敗への排斥」、「過度な勝
 利思考」の体育授業のなかでの共生に
 関する五つの因子と、共生を疎外する排除要因としての学級内の排除的な雰囲気
 を明らかにする「排除雰囲気」因子から構成される。

質問紙について、単元前後で、有意水準を5%未満として、対応のあるt検定（Microsoft
 社，Excel for Mac Version16.80を使用）を行った。

結果と考察

「共生体育態度尺」について対応のあるt検定を行ったところ、単元前後における「リ
 ーダーシップ」因子が有意に向上した。これは、簡易なルールで行うプレルボールを教材と
 して実施することで、児童の触球回数や得点の機会を保障することができたほか、作戦会議
 やルールを調整する時間を多く設けたことで児童のコミュニケーションの機会を確保する
 ことができたことが要因であると考えられる。

表1 「共生体育態度尺度」の項目

| |
|--|
| リーダーシップ |
| ゲームでよく得点できます |
| 仲間にアドバイスができます |
| ゲームでたくさんボールにさわっています。 |
| チームで協力して苦手な子のことをカバーできます |
| 仲間に自分の意見が言えます |
| ちがいの受容 |
| 体力に差がある仲間と協力できると楽しいです |
| 体力に差がある仲間と運動するとうれしいです |
| 体格のちがう子と協力できるとうれしいです |
| 運動が苦手な子と協力できることは楽しいです |
| 自分より運動神経の良くない子といっしょに運動できるようになることは楽しいです |
| 障がいの包摂 |
| 障がいがある子と運動してみたいです |
| 障がいがある子と運動すると楽しいと思います |
| 障がいのある子と運動するのは難しいと思います |
| 失敗への排斥 |
| 苦手な子のせいで負けると腹が立ちます |
| ミスした子を責めてしまうことがあります |
| 同じグループに運動の苦手な人がいるとこまります |
| 過度な勝利志向 |
| 勝つことは何よりも大切です |
| どんな方法でも勝てるとうれしいです |
| 仲間と協力することより、勝てることの方が大事です |
| 排除雰囲気 |
| 負けると文句を言われます |
| 失敗すると怒る人がいます |
| 運動の苦手な人を責める人がいます |
| 異性から失敗を笑われることがあります |
| 自分だけ運動ができないことを笑われます |

第一次実践の課題

「リーダーシップ」因子の向上という成果が得られた一方で、課題も残された。第一次実践では、単元終盤で児童が相談し合って、ルールや場の変更を行う学習活動を行った。しかし、こうした学習を行うことにより、これまでに身につけた技能を発揮できなくなってしまうたり、自由にルールを変えすぎることにより全く異なる種目になったりする可能性を否定できない。

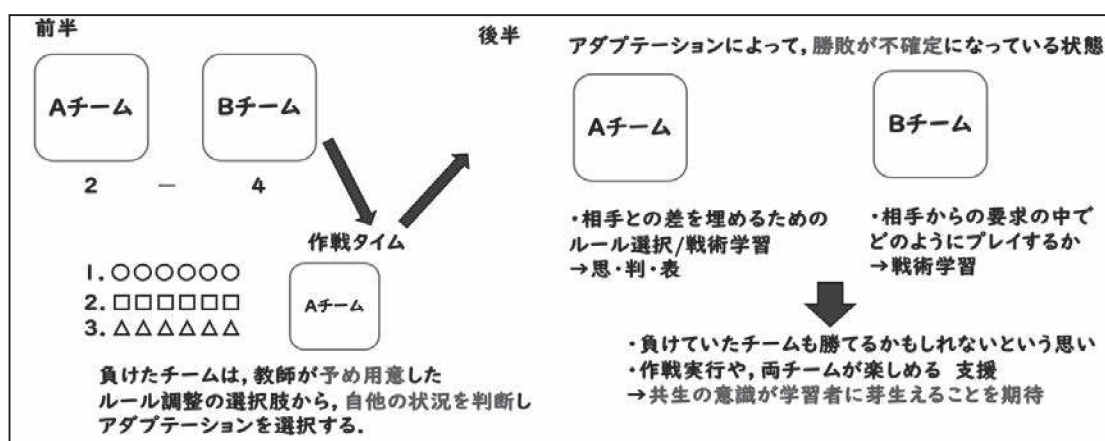


図1 「アダプテーション・ゲーム」の概要

そのため、プレルボールの運動特性を変えない範囲で、児童らがルールについて話し合い、変更していく学習活動が必要であると考えます。

この課題を踏まえ、第二次実践以降は、「アダプテーション・ゲーム」(村瀬・古田, 2021)を用いた実践を行う。「アダプテーション・ゲーム」は、図1に示すようなゲーム展開である。村瀬・古田(2021)は「アダプテーション・ゲーム」について「個別のルール調整と戦術理解の特徴を併せ持つ」、「負けたチームが勝ったチームにルールの調整を求めることで、体力差のある者同士でも対等に戦う場面を形成することが可能」と述べている。

(2) 第二次実践

研究の対象ならびに授業実践について

第二次実践は、児童の共生態度を育む授業開発における視点を明らかにすること及び、収集したデータの分析方法の確立を目的に2024年2月21日～3月13日の期間にA大学教育学部附属義務教育学校前期課程第5学年29名(男子:14名,女子:15名)を対象に行われた。

資料の収集と分析について

第二次実践では、実施した授業が研究対象となりうるかを判断するために、表2に示す「体育授業の形成的評価票」(長谷川ほか, 1995)を毎授業で実施した。次に「共生体育態度尺度」を単元前後に実施した。そして、授業の様子をビデオカメラにより撮影し、運動技能を評価した。

これらの収集した資料について、次のような分析を行った。「体育授業の形成的評価票」は、全運動種目を対象とした診断基準(長谷川ほか, 1995)を利用して評価を行った。次に、「共生体育態度尺度」は有意水準を5%未満とし、単元前後で対応のあるt検定を行った。さらに、運動技能が「共生体育態度尺度」の回答に与える影響を明らかにするため、運動技能を高低二群に分け群間要因とし、単元前後の回答を時期要因として二要因分散分析(IBM社SPSS Statistics Ver.28.0.0.0を使用)を行った。

表2「体育授業の形成的評価票」の項目

- | |
|---------------------------------------|
| 1. 深く心に残ることや、感動することがありましたか。 |
| 2. 今ま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。 |
| 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。 |
| 4. 精一杯全力をつくして運動することができましたか。 |
| 5. 楽しかったですか。 |
| 6. 自分から進んで学習することができましたか。 |
| 7. 自分のめあてに向かって何回も練習できましたか。 |
| 8. 友だちと協力して仲良く学習できましたか。 |
| 9. 友だちとお互いに教えたり、助けたりしましたか。 |
- 長谷川ほか(1995)をもとに筆者作成

結果と考察

まず、「体育授業の形成的評価票」の結果は、全ての授業で3以上の評価を得ることができたことから、本実践が研究の目的に関して分析対象の授業となりうるかと判断した。

次に、「共生体育態度尺度」について、対応のあるt検定の結果、「リーダーシップ」「ちがいの受容」「過度な勝利志向」の因子で有意な変容がみられた。これは、簡易なルールで行うプレルボールを教材として採用したことや、「アダプテーション・ゲーム」を導入したことが要因であると考えられる。

そして、運動技能が質問紙の回答に与える影響については、運動技能低群の「過度な勝利志向」因子が有意に低下したことが明らかになり、運動技能低群児童が、勝利に関する心理的圧迫を感じながら日々の体育授業に参加している可能性が示唆された。

第二次実践での課題

児童の共生態度の育成について一定の成果が得られた一方で、課題も残された。まずは、質問紙の回答と児童の実態の乖離である。質問紙の結果では、ましい変容がみられる一方

で、実際には失敗を非難する言動もみられた。児童の様子を観察し、分析を行う必要があると考える。また、妥当性や客観性のある運動技能の評価の検討も必要であると考え。

(3) 第三次実践

研究の対象ならびに授業実践について

第三次実践は、体育科で身に付けることが求められている資質・能力を獲得することを前提とした、児童が多様な他者と共生する態度を育成する授業開発及び、その効果検証を目的に、2024年6月10日～2024年6月24日の期間にA大学教育学部附属義務教育学校前期課程第5学年30名（男子：15名，女子：15名）を対象に行われた。

資料の収集と分析について

第三次実践では、「体育授業の形成的評価票」,「共生体育態度尺度」の質問紙を実施した。また、児童の運動技能を評価すること、学び合いの姿を収集するために授業の様子を撮影した。そして、対象児童を選定し、授業中での様子を観察し、記録した。本稿では、対象児童として選定した児童のうち、2名を報告する。2名の選定理由や授業中の様子は次のとおりである。A児は運動能力が高く、授業に積極的であるが、余計な言動が多く、頻繁に友人とのトラブルを起こす。単元前の「共生体育

態度尺度」の「過度な勝利志向」因子は満点である。B児は、自分の考えを強く持ち、友人に対する語気が強くなることがある。失敗をしてしまった仲間を責める場面もみられる。本単元以前の「体育授業の形成的評価票」の回答において、かなりの頻度で「楽しくなかった」と回答があった。単元前の「共生体育態度尺度」において、「ミスをした子を責め手しまうことがあります」が4点、過度な勝利志向因子も満点である。

さらに、「GPAI」（グリフィンほか、

表3 プレールボールのGPAI評価カテゴリー

| 役割 | プレイ | プレイの定義 | 評価カテゴリー | 成績等 | 評価基準 | |
|------|-----------------------|--------------------------|---------|-------|--|-----------------|
| レシーブ | レシーブ | 相手からのボールを受ける。 | 技藝判断 | 成功 | 相手から来たボールを体の正面や膝下で受けた。 手を伸ばすだけで受けた。 | レシーブを受ける時 |
| | | | | 失敗 | 相手から来たボールを受けることができなかった。 | |
| | レシーブ時の位置どり | レシーブしやすい位置に立っている。 | 意思決定 | 適切 | ボールを受けるために適切な位置にいたり、移動したりした。 | レシーブを受ける時 |
| | | | | 不適切 | ボールを受けるための適切な位置に留まったり、移動したりしなかった。 | |
| セット | 適切なセット | アタッカーにボールを出す。 | 意思決定 | 適切 | アタッカーが取りやすいボールを出している。 | ボールを投げる時 |
| | | | | 不適切 | アタッカーが取りにくいボールを出している。 | |
| | セットの成否 | アタッカーにボールを出す。 | 技藝判断 | 成功 | アタッカーにボールが渡った。 | ボールを投げる時 |
| | | | | 失敗 | アタッカーにボールが渡らなかった。 | |
| アタック | アタック① | 得点をするために相手コートにボールを投げ入れる。 | 技藝判断 | 成功一掃点 | 相手コートにボールを投げ入れた。→得点 | ボールを投げ入れた時 |
| | | | | 成功一離脱 | 相手コートにボールを投げ入れた。→フリー離脱 | |
| | | | | 失敗 | 相手コートにボールが入らなかった。 | |
| | アタック② | 相手コートの集った位置にボールを投げ入れる。 | 意思決定 | 適切 | 得点につながるやすいボールを投げ入れている。 | ボールを投げる時、ボールの軌道 |
| 不適切 | 得点につながるにくいボールを投球している。 | | | | | |

1999) を用いて運動技能の評価を行った。評価にあたっては、北村ほか (2014) を参考にし、表 3 に示すプレルボールの GPAI 評価カテゴリーを作成した。

これらの収集した資料について、次のような分析を行った。「体育授業の形成的評価票」は、全運動種目を対象とした診断基準 (長谷川ほか, 1995) を利用して評価を行った。次に、「共生体育態度尺度」は有意水準を 5%未満とし、単元前後で対応のある t 検定を行った。さらに、運動技能が「共生体育態度尺度」の回答に与える影響を明らかにするため、運動技能を高低二群に分け群間要因とし、単元前後の回答を時期要因として二要因分散分析 (IBM 社 SPSS Statistics Ver.28.0.0.0 を使用) を行った。

結果と考察

まず、「体育授業の形成的評価票」では全ての授業において、3 以上の評価がなされた。したがって、本授業実践が、児童にとって学びがあり、研究の目的に関して分析の対象となりうる授業であったと判断した。

次に、「共生体育態度尺度」についてである。回答のうち、1名の回答に不備があったため、分析対象は 29 名である。単元前後で対応のある t 検定を行った結果、表 4 のように、「リーダーシップ」「過度な勝利思考」「排除雰囲気」の三つの因子で、単元前後の因子得点について、統計的に有意な差がみられた。これは、簡易なルールでプレルボールを行ったことにより、運動が苦手な児童でも運動に参加することができたり、成功体験を積むことができたりしたことが要因として考えられる。また、アダプテーション・ゲームの導入も、仲間との話し合いを生んだり、簡易な規則で実施したと相まって、勝敗が不確定になったりしたことで、過度に勝利を追求する姿勢が低減するなど、因子得点の望ましい変容につながったことが考えられる。また、ここまでは単元の前

表4 「共生体育態度尺度」の単元前後の変容

| 因子 | Pre | Post | t値 (p値) |
|---------|-------------|------------|--------------|
| | M (SD) | M (SD) | |
| リーダーシップ | 15.1(4.28) | 16.7(3.02) | 2.84(.008)** |
| ちがいの受容 | 16.4(3.15) | 16.6(3.43) | 0.32(.744) |
| 障がいの包摂 | 8.93(1.85) | 9.17(1.93) | 1.05(.305) |
| 失敗への排斥 | 5.79(2.78) | 5.17(2.40) | 1.82(.080) |
| 過度な勝利志向 | 6.03(3.09) | 5.14(2.53) | 2.50(.002)** |
| 排除雰囲気 | 11.59(4.32) | 9.48(3.70) | 3.22(.003)** |

**p<.01

なお、質問紙の回答とし

ては望ましい変容がみられたものの、児童の実態として、失敗をした仲間を責める言動や、腹を立てる様子がみられたことから、実際の児童の様子を観察することにより、より詳細な児童の共生態度の変容が明らかになると考える。

そして、GPAI による運動技能評価の結果である。第一回の授業を見学した児童がいるため、分析対象は 29 名である。表 5 に示すように、「技能発揮指数」、「意思決定指数」、「ゲームパフォーマンス」全ての指

表5 第三次実践 第1時から第7時のGPAIの変容

| 因子 | Pre | Post | t値 (p値) |
|------------|------------|-------------|-------------------|
| | M (SD) | M (SD) | |
| 技能発揮指数 | 4.90(2.96) | 8.34(6.14) | 3.25(.003)** |
| 意思決定指数 | 4.66(3.79) | 12.0(9.85) | 3.92(.000)*** |
| ゲームパフォーマンス | 4.78(2.65) | 10.17(6.66) | 4.67(.000)*** |
| | | | **p<.01 ***p<.001 |

数で、有意に向上していることがわかる。技能発揮指数の向上は、キャッチを可能としたことや、相手コートに両手で投げ込むといった簡易なルールで実施したことにより元々の運動

技能の高低に関係なく、技能獲得が容易となり、指数が向上したものと考えられる。また、意思決定指数の向上は、技能発揮指数と同様に、簡易なルールで行ったことで正しい意思決定が可能となったことが考えられる。また、単元後半では、アダプテーション・ゲームを導入し、ゲームで必要となる技能がやや高まったとしても、運動技能について向上がみられている。さらに、技能発揮指数よりも、意思決定指数の方が大きく向上していることから、必ず技能発揮できるとはいかないが、多くの児童が、戦術的理解や動き方を理解し、ゲーム内で適切な意思決定ができるようになったことが推察される。一方で、このことは、技能発揮よりも意思決定の方が高いということは、十分な技能発揮につながっていない可能性も示唆している。ゲームの中での動きや戦術を理解して、実際にできるようになる、わかってできる体育授業を目指すことが今後の指導上の課題である。これらの結果から、本授業実践において、研究対象の児童が、授業の目的である技能発揮や戦術的理解の能力を身に付けることができたと判断できる。

続いて、児童の実態をより詳細に分析するために、運動技能の高低による差を検討した。第 1 時のゲームにおけるゲームパフォーマンスを用い、平均以上を技能高群、平均未満を技能低群とした。本分析では「共生体育態度尺度」と GPAI の分析で除外した 2 名は分析対象外であるため、28 名が分析の対象である。ゲームパフォーマンスの平均は 4.60 であり技能高群が 11 名、技能低群が 17 名であった。

技能の高低を群間要因に、単元前後の「共生体育態度尺度」を時期要因とした、二要因分散分析の結果を表6に示す。その結果、「ちがいの受容」因子に関して、交互作用が見られたため、単純主効果の検定を行なったところ、それぞれの群の単元前後、ならびに単元前の群間に有意差は見られなかったが、単元後の群間に有意差 ($p<.05$) がみられた。本因子は対応のある t 検定による単元前後の比較では有意差がみられなかった因子である。しかし、運動技能を高低に分けた場合、単元前では両群に有意差がみられなかったにも関わらず、単元後には両群の間に有意差がみられた。

表6 運動技能と共生体育態度尺度の二要因分散分析の結果

| | 交互作用 | | 主効果 | |
|---------|-------------|--------------|-------------|----------------------|
| | F値 (p値) | 時期 | 群 | F値 (p値) |
| リーダーシップ | 1.40(.248) | 5.86(.023)* | 4.50(.042)* | |
| ちがいの受容 | 4.36(.047)* | 0.03(.863) | 3.19(.086) | |
| 障がいの包摂 | 2.41(.133) | 2.41(.133) | 0.51(.480) | |
| 失敗への排斥 | 0.00(.989) | 3.03(.094) | 7.23(.012)* | |
| 過度な勝利志向 | 0.38(.542) | 6.00(.021)* | 6.70(.016)* | |
| 排除雰囲気 | 1.06(.313) | 9.20(.005)** | 0.10(.757) | |
| | | | | * $p<.05$ ** $p<.01$ |

技能低群の児童にとって、簡易なルールで実施したことで、技能発揮をしやすくなっただけでなく、アダプテーション・ゲームを導入したことで、勝敗が不確定になり、いつもより技能差を認め合いながら、多様な仲間と協力したり、運動したりすること自体を楽しむことができるようになったことが考

えられる。一方で、技能高群の児童にとっては、求められる技能が低かったことで、自己の運動技能の伸びを感じにくかったことや、技能低群の児童の技能が向上し、自身の活躍の場が減少したことにより、他者との違いに目を向けるに至らなかったり、違いを肯定的に受け入れにくかったりした可能性が考えられる。そのため、技能高群の児童にも、他者との違いの中で学習する楽しさや面白さを感じさせる工夫が必要であった。

そして、選定した児童の共生に関する具体的な変容についてである。

A 児は、初回の授業でチームを発表した際、チーム分けへの不満を口にした。その発言に対して授業者からの指導があったが、繰り返しチーム変更を要求していた。しかし、授業が進むにつれて、こうした発言が減少し、自身のチームで取り組む価値を見つけたようであった。

また、自身のチームに不利になるような内容であっても、正しい判定を行う姿もみられた。単元序盤では、ルール内での意表をつく相手のプレイに対して、猛抗議をする様子もみられたが、相手のプレイを認め、合意したルールに基づき戦うことに意味や価値を見出している姿が見られた。

さらに、見学が続いていた児童にルールを教えたり、助言したりする姿もみられた。

B 児は、単元序盤では、失敗が続く仲間を責め、仲間をゲームから疎外する発言がみられ、仲間からも心配されていた。勝利するために、自分が何とかしなければならないという強い思いから周りの仲間を傷つけてしまっている状況であった。

しかし、6 回目の授業では、相手チームから称賛されるほど、仲間にアドバイスをしていたことが明らかになった。当初は仲間を傷つけかねない発言等で過度に勝利を追求していたが、次第に、仲間と協力をしながら活動していくようになったことがわかる。

なお、両児童の過度な勝利志向は、単元前には満点（12 点）であった過度な勝利志向の因子の得点は、単元後 10 点までしか下がっていなかった。しかし、先に述べているように児童観察を通して、児童質問紙からは明らかになりにくい、児童一人一人の他者と共生する態度を詳細に分析することができた。

3. まとめと課題

本研究の目的は、体育科で求められる資質・能力を学習する中で、多様な仲間と共生することができる体育授業の開発と、その効果検証であった。ここまで検討したように、運動技能について一定の成果があったといえる。また、質問紙や児童観察の分析を通して、児童が多様な他者と共生しながら学ぶ姿を捉えることができた。このように、他者と共生する態度を育成することを目的としても、一定の学習効果を保障することができたといえ、本研究の目的を達成することができたといえる。

一方で、この成果は本研究の対象における一事例であり、他の教材や児童にも同様の効果があるかについては、異なる対象において、さらなる実践研究を重ね、複数の事例を比較検討する必要があると考える。こうしたことにより、本研究が目的とする、運動技能の習得と、共生態度の育成を目指した体育授業がより広く学校現場で実践されることにつながる。また、本研究で対象とした児童の他にも対象とすべき児童はいたことが考えられる。実際に、対象児童の他にも、単元終盤で仲間の失敗を叱責する姿もみられた。しかし、対象の全児童を詳細に観察することは現実的ではない。そのため、質問紙により全体の傾向を把握しつつ、児童の実態を質的に深く検討することが重要である。

主要参考文献

- ・梅澤秋久・村瀬浩二・坂本光平（2021）「共生の視点を重視した小学校高学年の体育における態度尺度の開発」『スポーツ教育学研究』41(2), 1-20.
- ・村瀬浩二・古田祥子(2021)「体育授業でのアダプテーション・ゲームにおける学び：中学校におけるバスケットボール単元での実践」『体育学研究』66, 391-407.
- ・リンダ・L・グリフィン（1999）『ボール運動の指導プログラム-楽しい戦術学習の進め方』高橋健夫・岡出美則訳，大修館書