「教育臨床総合研究25　2026研究」

自己効力感を育てる体育科授業モデルの実践とその検証

－ A. ホネットの承認論を手がかりに －

A Physical Education Class Model for Fostering Self-Efficacy: Referring to A. Honneth's Recognition Theory

上　川　秀　人*　　廣　兼　志　保**
Hideto KAMIKAWA　　Shiho HIROKANE

要　旨

本研究は、上川ら（2025）が開発したホネットの承認論を理論的基盤とする児童の自己効力感育成のための道徳科授業モデルを小学校体育科に援用しその効果を検証した。本研究では、愛の承認・法の承認・貢献の承認を実感できる学習過程や学習環境を構成し、全８時間の跳び箱運動の授業を実践した。授業実践前後の自己効力感意識の比較や承認体験と挑戦行動及び技能習得意識との関連の分析から、児童が承認を実感できる学習課題・学習方法・学習環境は挑戦意欲と技能を向上させ、児童の体育科に対する自己効力感の向上に有効であると示唆された。

〔キーワード〕　体育科、自己効力感、小学校、ホネット、承認論

Ⅰ．問題の所在と研究の目的

１．テーマ設定の背景

平成29（2017）年告示の現行の小学校学習指導要領解説体育編で求められている主体的・協働的な学びを実現するためには、児童の運動に対する自己効力感の向上が必要である[1)]。上川ら（2025）は、ホネット（Axel Honneth, 1949－）の承認論に基づいた自己効力感の育成を目指した道徳科授業モデルを開発し提案している[2)]。ホネット（2013）が提唱した承認論は、愛の承認・法の承認・貢献の承認の三つの承認の経験が自己の肯定的な関係性を形成するという主張である[3)]。上述の道徳科授業モデルは、この三つの承認形態が構造化され、承認を実感できる学習方法の適用や学習環境の構成を採用している。本研究では、上記の授業モデルで採用した具体的な学習方法の適用や学習環境の構成を小学校体育科に援用し、その効果を明らかにする。

本研究は、器械運動領域の跳び箱運動を取り上げる。器械運動は、非日常的な動作から構成されている運動が多い。誰もがそれらの運動感覚を習得できるようになるためには、体育科授

*鳥取県鳥取市立美保小学校
**島根大学教育学部小学校教育専攻

業で器械運動に触れる機会を確保し、系統的な学習経験を積み上げることが重要だと考える。しかしながら、筆頭筆者の今までの指導経験から、跳び箱運動の授業に対する児童の興味関心の個人差が大きいように感じられる。跳び箱に得意意識を抱いている児童は何度も練習に取り組み、楽しさを感じながら学習している姿が見られる一方、苦手意識や恐怖意識を抱いている児童は運動回数が少なく、運動量の差が大きく表出する傾向が見られる。

令和７年９月に筆頭筆者が小学校第６学年児童を対象に行った跳び箱運動の学習に関する質問紙調査で「少し難しい運動も練習するとできるようになる自信があるか」という項目に47.8％の児童が否定的な回答であった。できないことができるようになるという経験を十分に味わえず運動に自信がない児童も多いと考えられる。「技ができないときにどうするか」という項目では「何度も練習する」という回答がある一方、「あきらめる」と回答した児童も数名あった。

このような状況に対して筆者は、誰もが跳び箱運動の楽しさや喜びを味わい主体的に学習に取り組み、達成感を経験できることを目指した単元の策定と実践は、児童の自己効力感の高まりにつながるのではないかと考え、本研究のテーマを設定した。

２．体育科における承認論の検討と本研究の目的

賀川（2001）は、自尊感情と自己効力感は近似概念であると述べ、これらの感情の育成には自己への気付きや尊重・自己の能力の客観的評価・他者から受け入れられているという感覚の重要性を示した[4)]。体育科学習における自尊感情や自己効力感の形成には、運動有能感をもたせることが重要であり（賀川,2003）[5)]、運動有能感は肯定的な自己概念の形成に寄与すると明らかにされている（杉原ら,2000）[6)]。岡澤ら（1996）は、運動有能感を構成する因子として身体的有能さの認知・統制感・受容感を示した[7)]。これら三因子をホネットの承認論と勘案すると、身体的有能さの認知と統制感の向上には個々の意見・行動・取組を平等に扱う法の承認を実感できる学習方法の適用や学習環境の構成が重要であり、受容感の向上には積極的関心や愛情を注ぐ愛の承認を実感できる学習方法の適用や学習環境の構成が重要であると推察される。

これらの検討を踏まえ、以下の二つを本研究の目的に設定した。

（１）承認を実感できる単元計画・学習方法・学習環境を適用した体育科授業実践が、学習者の自己効力感の形成に寄与し得るか否かを明らかにし、ホネットの承認論を基盤とした体育科授業モデルの有効性を検討すること。

（２）承認の実感と、課題への挑戦意欲や技の向上との関係の有無を明らかにすること。

３．研究の方法

本研究は、上述のホネット（2013）の承認論に基づいて小学校第６学年を対象に跳び箱運動の授業モデルを策定及び実践し、自己効力感の形成に対する有効性を検証した。検証にあたっては、毎時間の振り返りシートの評価項目や記述内容、授業実践前後のアンケート調査の結果を資料に分析を行った。詳細は以下の通りである。

（１）授業実践

本研究は、Ｔ県Ｔ市立Ｍ小学校第６学年の26名（男子13名、女子13名）を対象に、全８時間（2025年９月12日～10月８日）の跳び箱運動の授業を実践した。毎時間の授業終了時には、

振り返りシートを配布し、各児童の本時のめあて・友達に書いてもらったコメントやアドバイス・友達のアドバイスや友達の取組のよさから学んだこと・承認の体験についての自己評価を記録させ分析の資料とした。振り返りシートの自由記述文は、どのような学習場面が愛の承認と貢献の承認の実感に有効であったかを検討するための資料として用いた。承認の体験についての自己評価は、各授業における承認の実感の様相を検討するための資料として用いた。

（2）分析方法

1）体育科授業に対する自己効力感意識の変容の検証

T県が実施する「学力・学習状況調査」の「学習と成績に関する自己効力感」に関する項目を用いて筆者が体育科に対する自己効力感尺度を作成し、児童の体育授業に対する自己効力感意識を把握した[8)]。表１の７項目について、児童に、「はい」（５点)、「どちらかと言えばはい」（４点)、「どちらとも言えない」（３点)、「どちらかと言えばいいえ」（２点)、「いいえ」（１点）として回答を求めた（以下 自己効力感得点と表記)。アンケート調査の実施日と回収率は、以下の通りである。

第１回調査2025年 ９月８日（回収率96.2%）
第２回調査2025年10月８日（回収率96.2%）

表１　体育科自己効力感尺度（上川，2025）

１．体育科の授業では、よい評価をもらえるだろうと信じている 【評価】
２．体育科の中で一番むずかしい運動や技にも挑戦できると思う【難しい運動や技への挑戦】
３．授業で教えてもらった基本的な運動や技はできると思う 【基本的な技の習得】
４．先生が出した一番むずかしい運動や技も成功できると思う【難しい運動や技への成功】
５．体育科の授業では、よい成績をとることができると思う 【成績】
６．授業で教えてもらったことは使いこなせると思う 【技の活用】
７．授業のむずかしさ、先生のこと、自分の実力などを考えれば、自分は今までの体育の授業でよくやっている方だと思う【自己の取組】

2）単元経過に伴う承認体験の変容の検証

ホネット（1992）の三つの承認形式を基に源氏田（2013）が作成した質問項目を参考に、筆者が教科教育に援用した尺度を用いて、毎授業後に学習者へ回答を求めた[9)]。表２の項目に対して「A（できた)」（５点)、「B（まあまあ)」（３点)、「C（できなかった)」（１点）として得点化し（以下 承認得点と表記)、以下の比較・分析により、本授業における愛の承認・法の承認・貢献の承認の三つの承認体験の変容を検証した。本研究において実施した比較・分析は以下の①～⑤である。①三つの承認ごとの各評定の割合の推移、②三つの承認ごとのA評価の割合の推移、③単元前半の平均点と単元後半の平均点の比較（t検定)、④承認得点と技への挑戦行動の相関分析、⑤承認得点と技の習得意識得点の相関分析

表２　承認体験を測定する尺度（上川，2025）

承認形態	質問項目
「愛の承認」（傾聴・関心）	他の人の意見や考えをしっかり受け止めて聴いてもらうことができた
「法の承認」（意見の尊重）	自分の意見や取組を友達から認められることで，自分の考えを大切にできた
「貢献の承認」（取組の貢献）	友達との対話や話合い活動の中で自分の意見が参考にされ，学びを活かそうとした

3）体育科における自己効力感育成を促す学習方法や学習環境の有効性の検証

体育科授業実践において自己効力感の変容に寄与した学習場面を明らかにするため、テキストマイニング用フリーソフトKH Coder（樋口,2020）を使用して分析を行った[10)]。分析にあたっては、実践前後において、自己効力感意識の平均値が向上した学習者の自由記述を読み込み、テキストから自動的に語を抽出し、頻出語を確認した上で、それらの語の共起関係を探った。

4）跳び箱運動の学習に関する事後アンケート調査

承認体験と、挑戦行動及び技能習得意識との関連を考察するために、学習者26名を対象に跳び箱運動に関する事後アンケート調査を実施した。表３に示す調査項目のうち、項目４「できない技ができるようになったか」を「できた」（４点)、「まあまあできた」（３点)、「あまりできなかった」（２点)、「できなかった」（１点）と得点化し技能習得得点と命名した。項目７「最終的に挑戦した技」は、最終的に挑戦した技の難易度に応じて「台上前転」（１点)、「伸膝台上前転」（２点)、「首はね跳び」（３点)、「頭はね跳び」（４点）と得点化し挑戦行動得点と命名した。技能習得得点と挑戦行動得点について､それぞれ承認得点との相関関係を分析し、承認体験と、挑戦行動及び技能習得意識との関係について検証した。アンケート調査の実施日と回収率は、以下の通りである。

2025年10月８日（回収率92.3%）

表３「跳び箱運動」に関する事後アンケート調査項目

1．体育の学習は好きですか
2．跳び箱運動は好きですか
3．少し難しい運動に対して練習するとできるようになる自信がある
4．できない技ができるようになりましたか
5．とび箱運動に対して自信がついた
6．授業の中で、自分でも「やればできるかもしれない」と感じるような学習活動や場面は何でしたか？
7．最終的に挑戦した技を教えてください。

Ⅱ．自己効力感を育成する体育科実践の取組

１．自己効力感を育成する体育科授業モデルの策定

本研究では、承認を実感できるような学習方法や学習環境の実践にあたり、以下の構造を措定する（図１)。自己効力感の形成には、児童相互の受容的な人間関係や学習環境が基盤となる。教師や仲間からの肯定的なフィードバックで愛の承認を実感し、平等な学習活動により法の承認を繰り返し実感する中で、相互的協力関係における協働的な学びを通して貢献の承認が醸成されていくという構造である。こうして三位一体となった三つの承認の実現は自己尊重・自己信頼・自己評価の向上と自己との肯定的な関係の形成に寄与すると考えられる。図１の左列は、上述の構造を跳び箱運動の授業に具体化した単元の展開計画である。自分の体と心に向き合い自己の課題を見出すことから出発し、仲間と１対１で向き合い、小集団を形成し、協力し合い学び合う仲間の人数を徐々に増やして再び自分らしさの追究へと還っていく展開となっている。

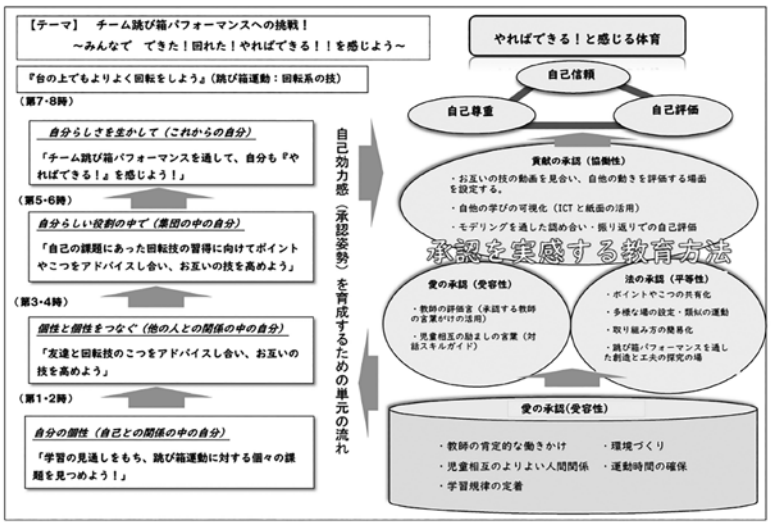


図１　自己効力感を育成するための
体育科授業モデルの構想図（筆者作成，2025）

２．単元の学習過程（表４）

（１）【第１・２時の学習活動とねらい】

・何ができるのかを知り、何ができるようになりたいか、そのための課題は何かを考える。
・準備運動に開脚跳びのアナロゴンを活用した感覚づくりの運動や前転のバリエーション（跳び前転、大きな前転、首はね起き、頭はね起きなど）を取り入れ、切り返し系や回転系の技に必要な運動感覚を段階的に習得できるような学習過程を設定する。
・個々で跳び箱運動の技に取り組み、自分なりのよりよい回転技を設定し追究する。本研究でいうよりよいとは自分なりの技の向上やできばえの追求を表す。このような目標設定によって誰もが個々の能力に応じて課題選択をしながら平等に活動できるような学習環境を構成する。

（２）【第３・４時の学習活動とねらい】

・ペアでアドバイスや励ましの言葉をかけ合いながら関わり合うことで、苦手なことにもチャレンジできるような学習環境を構成する。

（３）【第５・６時の学習活動とねらい】

・４人グループで試技・動作の観察とアドバイス・動画撮影の役割を分担し、協力し合うことで、仲間と関わり合いながら難しい課題にも自信をもってチャレンジできるような学習環境を構成する。

（４）【第７・８時の学習活動とねらい】

・６人グループを編成し、第６時までの学びをチーム跳び箱パフォーマンスで表現する。個々の挑戦課題に応じた技をチームで組み合わせ、構成と表現方法を探究しパフォーマンスを創造する。技の難易度にこだわりすぎず、一人ひとりの個性を活かしたパフォーマンスを追求することで、互いのよさが見出され活かされ合うという、これからの自己の生き方の指針につなげることができるような学習過程を構成する。

表４　単元計画

時間	主な学習活動	学習形態
1	オリエンテーション・事前アンケート・感覚づくりの運動・開脚跳び	個
2	感覚づくりの運動・開脚跳び・自分なりの「よりよい」回転技の追究	
3	前転のバリエーションと台上前転 踏切・台上姿勢・着地	ペア
4	前転のバリエーションと台上前転､ひざを伸ばした台上前転の比較	
5	前転のバリエーションと台上前転、台上前転、伸膝台上前転、首はね、頭はね	４人組
6	前転のバリエーションと台上前転、台上前転、伸膝台上前転、首はね、頭はね	
7	チーム跳び箱パフォーマンス	６人組
8	チーム跳び箱パフォーマンスの交流	

３．実践の内容及び承認を実感できる指導の工夫

有能感を高める跳び箱運動の研究実践を行った高野（2014）は、受容感の向上のためには①学習内容を明確にした指導過程の工夫、②技能の習熟の差に応じた適切な課題選択の保障、③教師や友達による肯定的な励ましが有効であることを明らかにしている[11)]。そこで、本研究では、上記①②③を取り入れた学習過程と学習環境を以下のように構成した。

（１）第１時と第２時の授業の実際と指導の工夫

第１時と第２時は、自己効力感の育成に向けて運動有能感を自分自身とのつながりの中で

感じられるように学習過程を構成した。愛の承認を実感できるように、児童の挑戦した課題や技を教師が受容的に受け止め肯定的なフィードバックを行った。その際、「体育科における子どもの承認を促す教師の言葉がけ」ガイド（表５）を作成し、この内容を意識して言葉を掛けることで、受容的な学習環境を構成した。

第１時のオリエンテーションでは、「跳び箱運動が好きかどうか」「その理由」「うまく技ができないときどうするか」の事前アンケート調査を行い、単元目標と学習方法や準備の仕方を確認した。そして、個々の挑戦する課題には一人ひとり違いがあることを認め合いながらお互いに高め合うことを行動目標に示した。その際、体育科における対話スキルガイド（図２）を活用して仲間を励ます言葉や姿勢を毎時間意識するように促し、受容的な学習環境を構成した。

第２時は、導入時に跳び箱運動につながる感覚づくりの運動を行った。かえるの足打ち・アザラシ歩き・ウサギ跳び・ステージ跳び乗りなど、着手・支持・踏み切り動作につながる感覚づくりの運動を特に重視し実施した。踏み切り板での踏切や安全な着地のため、短距離からの助走・踏み切り・着手・着地という一連の動きを繰り返し行った。着地位置にケンステップを置き、跳び箱から離れたケンステップを目指して着地することで、着手から腕の突き放しを意識できるような学習環境を構成した。これらの主運動につながる類似運動は、誰にも活動の取組を保障する比較的易しい運動である。つまり、誰もが技を習得するための学習環境の構成であり、法の承認を実感できるように設定した。終末では、本時の学習を振り返り、自分なりのよりよい回転技を探究することを伝え授業を終えた。

表５　体育科における児童の承認を促す教師の言葉がけガイド（筆者，2025）

体育科における子どもの承認を促す教師の言葉

❶共感的なうなずき	・へぇー。　・ほー。　・たしかに。 ・ふーん。　・ふんふん。　・そうだね。 ・なるほど。・そうすれば成功するかもしれないね。 ・ゆっくりでいいよ。・難しいね。
❷励ましを促す言葉がけ	・どんどん挑戦してみて。・いいよ、いいよ。 ・続けて。・よく考えて動いているね。 ・○○さんの動きを参考にしてみて。 ・また教えてね。・何かこつがありそうだね。 ・ゆっくり挑戦してみてね。・ここまでできたね。
❸考えや動きのコツを深める言葉がけ	・いい考えだから、もう少しくわしく教えて。 （なぜ？どういう意味かな？どうして？どういうこと？） ・もう少し考えてみるとよりいいよ。 ・大事な考えだからもう一回教えて。 ・○○さんの意見から考えてみて。
❹考えや動きのコツを全体へ広げる言葉がけ	・○○さんの意見は分かった？ ・○○さんの意見についてどう思う？ ・○○さんの言ったことに納得した？ ・○○さんの言おうとしていることを意識して挑戦できる？ ・○○さんの意見に共感した人、自分の言葉で教えて？
❺学びや動きのコツを深める言葉がけ	・友達の考えを聴いて、どう？ ・もっと見てみたい動きはない？ ・友達のアドバイスを聴いて自分の動きが変わったところはない？ ・○○さんの意見や動きで参考になった動きはない？ ・参考にしたい友達の動きはどの動き？

「古美保小版　子どもの発言をつなぐ教師の言葉台」（N7，美保小学校研究部より一部参照）

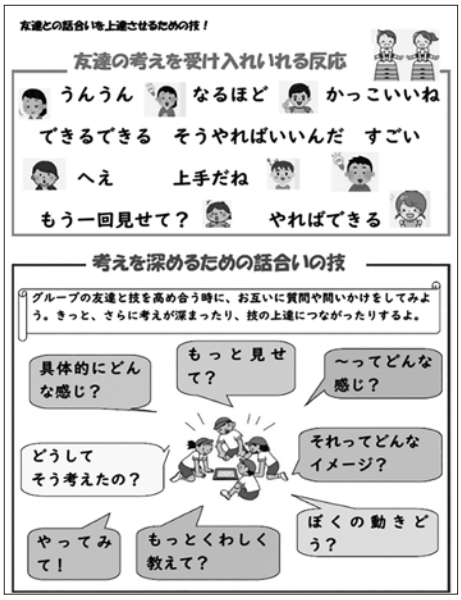


図２　体育科における対話スキルガイド（筆者作成，2025）

（２）第３時と第４時の授業の実際と指導の工夫

第３時と第４時は、自己効力感の育成に向けて運動有能感を他者との関わりで感じられるように学習過程を構成した。全員が挑戦意欲と法の承認とを実感できるよう、自己の能力や課題に合った活動場所を自己選択させ、易しい技や場の設定を重視して学習環境を構成した。

第３時は、台上前転を中心に学習過程を構成した。まず、児童の状況把握を兼ねてどんどん活動に取り組ませた。その際、ステージへの跳び上がり前転及び前転下りの場・重ねマットの場・跳び箱の上にマットを重ねた場・３段跳び箱の場・４段跳び箱の場・５段跳び箱の場・６段跳び箱の場と多様な場を設定し学習環境を構成した。その後、ペアでの関わりで見付けた台上前転のポイントやコツを付箋に書かせ、ホワイトボードで共有した。これは、一人ひとりの意見を平等に取り上げ、法の承認を実感できるための学習環境の構成を意図した活動である。

第４時は、よりよさとは何かを全員で確認し、自分にとってよりよい回転技を追究し向上していくことを再度課題とした。法の承認を実感する活動として、目指す回転技のよりよさは互いに異なることを強調して全員の挑戦課題を平等化し、前時と同様、活動の場を保障する学習環境を構成した。終末には、自己の課題を明確に設定し、自分なりのよりよい回転技を焦点化するために、技の選択肢として台上前転・伸膝台上前転・首はね跳び・頭はね跳びを例示した。

（３）第５時と第６時の授業の実際と指導の工夫

第５時と第６時は、自己効力感の育成に向けて運動有能感を小集団とのつながりで感じられるように学習過程を構成した。グループ内の関わりを促すため、試技者・撮影者・アドバイザーと役割分担を明確にし、踏切・台上姿勢・着地の３つの局面の技のできばえを見合う時間を多く設定した。貢献の承認を実感する学習環境を構成するため、同質の挑戦課題をもった児童でグループを編成した。同質の課題達成に向けて互いに技の向上や取組のよさをアドバイスし合うことで、自己の技や意見・考えが相手の課題達成に貢献できる。前時までと同様、多様な練習の場を用意し、個々の課題解決に向けた活動が選べるように学習環境を構成した。その際、「技の習得のための練習ガイド」を活用し、個々の課題に合わせた練習を選ぶよう働きかけた。グループ活動では、タブレット機器で動画を撮影し、練習ガイドに書かれた示範と比較しながら自他の動きを可視化し互いの技を評価する場面を設けた。終末には、貢献の承認が実感できるよう、グループ内の仲間の発言や取組、技の向上を相互にフィードバックする場面を設けた。

（４）第７時と第８時の授業の実際と指導の工夫

最後の２時間は、自己効力感の育成に向けて運動有能感をこれからの自己とのつながりで感じられるように学習過程を構成した。三つの承認を統合し実感できる活動として、チーム跳び箱パフォーマンス（溝口,2020）[12] を実践した。このパフォーマンスでは１グループ６名の４グループを編成し、今まで個々が追究してきたよりよい回転技を取り入れた集団演技を行った。パフォーマンスに必要な感覚を育む運動として、友達と動きを合わせて跳ぶシンクロ跳び・リズムよくテンポよく連続で跳ぶ連続跳び・縦方向と横方向に交互に跳ぶクロス跳びを導入時に実践した。これらは跳び箱パフォーマンスでの演技構成のアナロゴンを意図した教材である。児童に集団での跳び方を体感させた後に、演技構成の枠組みとして連続跳び・シンクロ跳び・クロス跳びを示し、チームで自分達に合った構成を選べるように学習過程を構成した。

第７時は、チーム跳び箱パフォーマンスの創作を開始した。パフォーマンスの練習場所を２カ所用意し、パフォーマンス中は音楽を流した。跳び箱パフォーマンスで個々が組み合わせたい技をチームで考え、上述の演技構成の枠組みを基にパフォーマンスとしての協働場面をチー

ムで設定した。三つの承認を実感できるように、教師は、個々が行う技や取組には違いがあり、チーム内で補い合いながら演技を創り上げていくことを伝え、個々がどんな技に取り組むか、それに必要なサポートは何かを考えさせた。創作活動では、ホワイトボードやネームマグネットを活用し、チーム内での自己の役割や働きなどの対話や思考過程を可視化できるようにした。児童一人ひとりの意見やチャレンジする取組（及び人格）の承認、すなわち、法の承認を実感できるために、必要に応じてタブレットを活用した動画撮影を行って児童自身が客観的に自他の動きを把握できるようにし、６人チームで映像を分析しながら練習やアドバイスができるようにした。

第８時は、学習成果を共有するチーム跳び箱パフォーマンスの交流会を行った。他チームとパフォーマンスを見合い、互いのパフォーマンスのよさを伝え合った。パフォーマンスの創作という一つの目標を共有し、仲間と動きを合わせて跳んだり、チームで意図的に連続してリズムよく跳んだりする協働的な学びの中で、仲間の取組のよさや自己のできる技でチームへ貢献できた一体感を生み出すことにより、貢献の承認を実感できる学習活動になると考えた。

Ⅲ．体育科授業実践の分析と結果

１．体育科における自己効力感意識の変容

実践前後の学習者の自己効力感得点の変容結果を表６に示している。ほとんどの項目において、授業実践前後の平均得点が向上している。その中でも、「２．体育科の中で一番難しい運動や技にも挑戦できると思う」という項目において、実践後（M=3.38, SD=1.23）は、実践前（M=2.63, SD=1.25）より有意に向上したことが確かめられた（t（25）=2.92, p=.007）。また、「７．授業の難しさ、先生のこと、自分の実力などを考えれば、自分は今までの体育の授業でよくやっている方だと思う」という項目においては、実践後（M=3.80, SD=1.15）は、実践前（M=3.63, SD=1.21）より有意に向上したことが確かめられた（t（25）=1.45, p = .05）。

以上のことから、全８時間の授業実践が、難しい運動や技への挑戦や自己の取組に対する自信の向上において、一定程度効果があったことが示唆される。

表６　体育科における自己効力感に関する調査項目の実践前後の比較（n=26）

質問項目	実践前	実践後	有意性検定
	M（SD）	M（SD）	t 値（p 値）
１．体育科の授業では、よい評価をもらえるだろうと信じている【評価】	3.58（1.22）	3.92（1.08）	1.25（.22）
２．体育科の中で一番むずかしい運動や技にも挑戦できると思う【難しい運動や技への挑戦】	2.63（1.25）	3.38（1.23）	2.92（.00）**
３．授業で教えてもらった基本的な運動や技はできると思う【基本的な技の習得】	3.71（1.14）	3.96（1.14）	1.37（.19）
４．先生が出した一番むずかしい運動や技も成功できると思う【難しい運動や技への成功】	2.50（1.19）	2.83（1.28）	1.36（.19）
５．体育科の授業では、よい成績をとることができると思う【成績】	3.38（1.18）	3.50（1.22）	0.62（.54）
６．授業で教えてもらったことは使いこなせると思う【技の活用】	3.42（1.29）	3.67（1.18）	1.30（.21）
７．授業のむずかしさ、先生のこと、自分の実力などを考えれば、自分は今までの体育の授業でよくやっている方だと思う【自己の取組】	3.63（1.21）	3.80（1.15）	1.45（.05）*

** p <.01，* p <.05　　平均値（M）、標準偏差（SD）

２．単元経過に伴う承認体験の変容

（１）愛の承認の実感の変容について

愛の承認の実感に関するＡ～Ｃ評価の変容は、図３の通りである。第１時から第８時と学習過程が経過するにつれて、「Ａ」と回答した学習者の割合が、37.7％（９名）から59.1％（15名）と増加が見られ（＋21.4％）、「Ｃ」と回答した学習者も18.4％（４名）から4.5％（１名）に減少していた（－13.9％）。学習の経過と共に愛の承認が概ね学習者に実感されていたと言える。

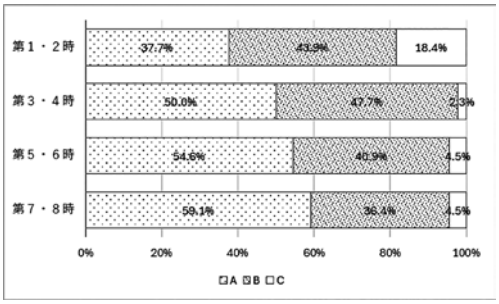


図３　愛の承認の実感の変容

授業実践後の振り返りシートの自由記述には、「先生が、『いける！がんばれ』とかけ声をしてくれて嬉しかった」「先生に『首はね跳びができているよ』と言われて自信になった」という教師からの承認を実感していることを示す意見や「友達に褒められて自信がついた」「友達に『できてるよ』って言われて自信をもつことができた」「友達から『怖がらないで、大丈夫』と言われ、勇気が出てきた」という児童相互の承認を実感していることを示す意見があった。肯定的な言葉がけや励ましといった言動を伴う受容的な態度を教師が児童へ繰り返し示す中で、児童同士の受容的な態度が醸成され、愛の承認の承認得点の向上につながったと推察される。

しかし、第３・４時から第５～８時にかけて、「Ｃ」と回答した学習者の割合が2.2％上昇している。この結果については以下の二つの要因が推察される。第４時から第５時は学習形態がペアからグループに移行し、自己に合った挑戦課題を調整しながら技を高める段階に相当する。学習者の振り返りシートの自由記述には「自分の目指しているきれいな台上前転ができなかった」「首はねとびのこつがつかめない」という内容があった。自分なりに挑戦課題を変えた結果、パフォーマンスの向上につながらなかったという感情が要因になっているのではないかと推察される。他方、「同じグループの友達の技がすごくて自分にできるか不安になった」「みんなが難しい技に挑戦していて、自分ももっとがんばらないといけないと思った」「跳び箱パフォーマンスの時に、自分の意見に対して動いてくれなかった。」という自由記述もあり、グループでの関わり合いに不安や不満を抱えながらの学習活動であったことが要因ではないかと推測される。

（２）法の承認の実感の変容について

法の承認に関するＡ～Ｃ評価の変容は、図４に示す通りである。「Ａ」と回答した学習者の割合は、第１・２時の34.8％（９名）と第７・８時の59.1％（15名）を比べると、24.3％増加している。概ね法の承認の実感も増加していると言える。

学習者の振り返りシートの自由記述からは、「感覚運動では、いろいろな動きや技があって楽しく活動できた」という簡易化された類似運動に関する記述、「５段以上の６段がとべたので、次は７段に挑戦したい」という場の選択に関する記述、「首はねができるように、セーフティマットがあって安心して練習できた」という場の設定に関する記述、「友達は８段跳んで

いて、しっかり踏み切っていたので、踏み切りが大事だと思った」という練習ガイドを参照して行う相互評価に関する記述があった。このことから、誰にも活動を保障する簡易化された類似運動、自己に応じた場の選択と設定、技の習得のための練習ガイド（上川,2025）は、法の承認を体験する学習環境の構成として有効であったと考えられる。

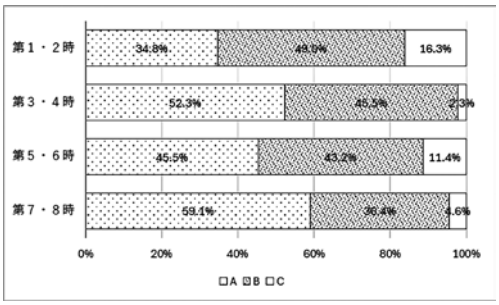


図４　法の承認の実感の変容

一方で、第３・４時と第５・６時を比較すると、「A」と回答した学習者が52.3%（13名）から45.5%（11名）と減少し（－6.8%）、「C」評価と回答した学習者も2.3%（１人）から11.4%（３名）と増加している（＋9.1%）。この要因について考察するため、第４時から第５時の法の承認の評価が低下した学習者の振り返りシートの自由記述を抽出すると、「首はね跳びに挑戦したけど、難しくてできなかった」「同じグループの人にどうアドバイスすればよいか分からなかった」という記述があった。第４時は第１時から追究してきた課題を見直し、さらに技の向上を目指す段階である。まだ技のポイントやコツを理解することが困難な段階であったことや、仲間にどうアドバイスすればよいか分からず、一時的に自己の意見や技に自信をもてなかったという状況が記述から読み取れる。このことより、自分の考えを尊重するという法の承認の実感は、自己に合った課題が解決されていく過程で醸成されたのではないかと考察できる。

（３）貢献の承認の実感の変容について

貢献の承認の実感に関するＡ～Ｃ評価の変容は、図５の通りである。「A」と回答した学習者の割合が、第１時から第８時までの学習過程の経過に伴い、27.9%（７名）から56.8%（15名）と増加している（＋28.9%）。また、「C」と回答した学習者の割合も、32.5%（８名）から2.3%（１名）と減少している（－30.2%）。これらのことから、８時間の授業実践を通して、学習者が貢献の承認を実感していることが分かる。

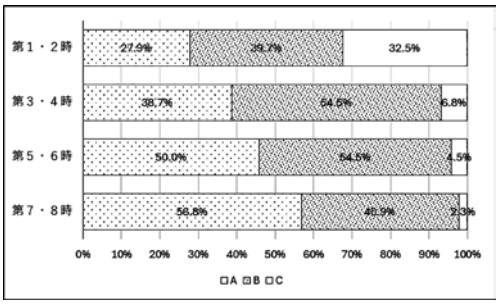


図５　貢献の承認の実感の変容

授業実践後の振り返りシートの自由記述では、「グループの人たちで何をするかを決められたので、何をアドバイスすればよいか分かった」などのグループ学習における役割の明確化に関する記述、「動画を見て、どこを直した方がいいのかが分かったので、動画を使った練習方法はアドバイスしやすかった」「友達が跳んでいるときの姿勢を見ながらアドバイスを具体的に聞けた」などのICTによる自他の学びの可視化やモデリングを介した学びに関する記述、「ちゃんとアドバイスができた。私のアドバイスで友達が首はね跳びを成功させているのを見てうれしかった」「同じチームの友達と協力していいパフォーマンスができてよかった」「みんなで力を合わせて成功させることができた。跳び箱をみんなで協力することは楽しかった」などの自己のアドバイスや協力が仲間の役に立ったことの実感に関する記述が見られた。役割

の明確化、ICTを活用した自他の学びの可視化やモデリングによる相互評価、集団跳び箱パフォーマンスによる創造的学習は、交友関係の広がりを意図して設定されていた。これらは、貢献の承認を体験する学習方法として有効に働いたと考えられる。

そして、「友達が跳ぶ時に、先生が『上手に支えてあげているね。』と言ってくれた」「みんなの頑張っている姿が、友達の成功につながると分かった」という記述からも、集団のために貢献しようと働きかける児童の姿や態度一つひとつへ教師がかけた肯定的な評価言が、貢献の承認の体験に有効であったと考えられる。

（4）三つの承認の実感の変容

図6は、全8時間の学習単元を、前半（第1時～第4時）と後半（第5時～第8時）に分け、三つの承認の実感に関する「A」と回答した学習者の割合の比較を示したものである。愛の承認の実感に関しては、43.8%（11名）から56.8%（15名）（+13%）へ、法の承認の実感に関しては、43.5%（11名）から52.3%（14名）（+8.8%）へ、貢献の承認の実感に関しては、33.3%（8名）から53.4%（13名）（+20.1%）と増加している。つまり、いずれの承認の実感に関しても増加している。

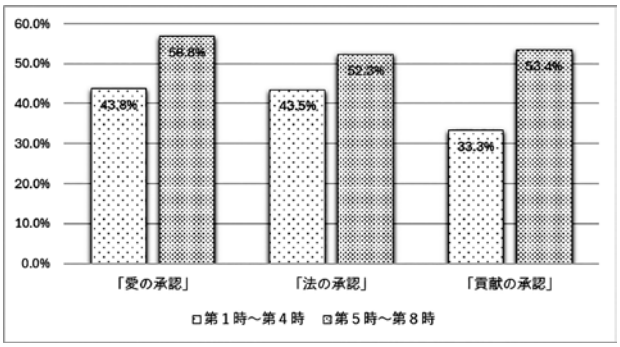


図6　学習過程に伴う三つの承認の実感の変容（A評価）

表7　単元過程における三つの承認得点の平均値の比較（*t* 検定）

前半（第1時～第4時）	後半（5時～第8時）	*t* 値（*p* 値）
M（*SD*）	*M*（*SD*）	
3.55（0.78）	3.98（0.89）	2.82（.01*）

**p＜.01　平均値（M）標準偏差（SD）

さらに、授業実践の過程で学習者の承認の実感の変容に違いがあるかどうかを統計的に検討するため、対応のある *t* 検定による検証を行い、単元前半と後半の三つの承認の得点の平均値を比較した。その結果、筆者の実施した体育科授業実践の学習過程の前半・後半において、後半（*M*=3.98, *SD*=0.89）は、前半（*M*=3.55, *SD*=0.78）より有意に向上したことが確かめられた（*t*（25）=2.82, *p*=.01）（表7）。すなわち、筆者のデザインした体育科授業実践を通して、自己効力感を育成する契機となる三つの承認の体験が概ね促された可能性が示唆された。

3．体育科における自己効力感育成を促す学習方法や学習環境の有効性の検証

授業実践を通して、自己効力感の変容に寄与した学習場面が何であったかを質的に検証するため、先述の自己効力感意識に関するアンケート調査において、授業実践前後で三つの承認得点の平均値が向上した学習者の振り返りシートの自由記述を抽出した。そして、KH Coder（樋口,2020）を用いて、得られた自由記述データを対象に計量テキスト分析を行った。自由記述から抽出されたキーワードの総数は3568語、異なるキーワード数が372語及び総文数は209文だった。それらの記述内容の特徴や傾向を可視化するためのテキストマイニングを実施し、頻出語を抽出して共起ネットワークを作成した（図7）。

この図７では、円の大きさが出現頻度を（最多の「友達」は43回）、距離の近さが関連の強さを表しており、図７を見ると、「友達－アドバイス」から「自信」へと線が結ばれていることが分かる。KWICコンコーダンス（特定語の位置確認）にて原文を参照すると、「友達に励まされて自信になったし、アドバイスされて意識するようになった」「友達に『できるよ』って言われて自信をもつことができた」「友達の動きを見て、参考にしてみたらやりやすくなった」「友達の技を見て、自分にもできそうだと思えた」「友達のアドバイスで自信を高めた」「友達の技を見て、自分なりに練習を重ねた」という記述が多数を占めていることが分かった。つまり、相互のアドバイスや肯定的な言葉がけを通した友達との豊かな関わり合いが自分の体育科への自信につながったことが示唆される。さらに、「友達－アドバイス」から「見る」「動画」「練習」と結ばれていることが分かる。自由記述の原文を参照すると、「友達のがんばっている姿を見て、私もがんばろうと思ったし、たくさん挑戦してもっとうまくなりたいと思えた」「動画を見て、どこに気を付けた方がいいか分かったので、次は気を付けたい」「動画を見るとどのようにアドバイスすればよいか分かったので、友達が技を成功させることができた」という記述も多く見られ、ICTを活用した学習方法が、友達にとっての効果的なアドバイスの実行につながり、仲間の取組への貢献につながったことが分かる。

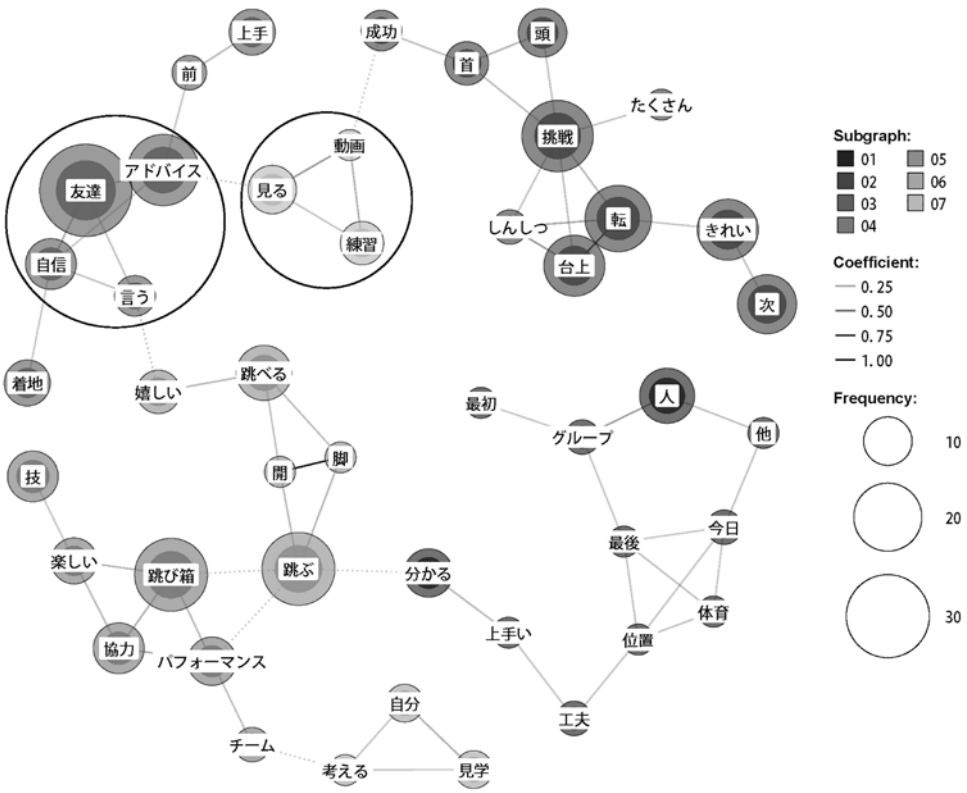


図７　単元後の振り返りシートの自由記述内容の共起ネットワーク図

４．承認体験による挑戦行動と技能習得意識の検証

三つの承認体験と、挑戦行動及び技の習得意識の関連の有無を調査し検証するため、学習者の授業における承認得点と、挑戦行動得点及び技能習得得点の相関分析を実施した。表８は、承認得点と挑戦行動得点及び技能習得得点の相関係数を示している。

表８　承認得点と挑戦行動得点及び技能習得得点の相関分析の結果

		愛の承認	法の承認	貢献の承認	三承認
挑戦行動得点	相関係数（r）	.496*	.426	.247*	.479*
	有意確率	.019	.048*	.267	.024
技能習得得点	相関係数（r）	.439*	.611**	.467**	.527*
	有意確率	.04	.003	.028	.012

* $p < .05$　** $p < .01$

その結果、三つの承認得点と、挑戦行動得点及び技能習得得点において、有意な正の相関関係が示された。その中でも、各承認形態と挑戦行動得点の相関関係を概観すると、愛の承認得点と挑戦行動に有意な正の相関が示され（r=.496, $p < .05$）、また、法の承認得点と挑戦行動得点に有意な正の相関が示された（r=.426, $p < .05$）。さらに、各承認形態と技能習得得点の相関関係について、全ての承認得点と有意に正の相関が見られた（愛の承認；r =.439, $p < .05$、法の承認；r =.611, $p < .01$、貢献の承認; r =.467, $p < .05$）。中でも、特に法の承認得点と技能習得得点に強い正の相関が確認された。

これらの結果から、全８時間の跳び箱運動の体育科授業を通して、愛の承認と法の承認を実感する体験は、難しい技への挑戦行動を促す基盤となり得る可能性が示唆された。また、三つの承認を実感したことが技の向上へつながる可能性があることも確かめられた。挑戦行動やできない技ができたという達成感は、他者からの承認により促進されるといえる。挑戦行動は、技への取組を受容的に受け止めてくれる学習環境の構成や互いの技のポイントやコツの共有という学習方法の適用により促進され、技能の習得は、自己の課題に合った技への挑戦の場を選択できる学習環境の構成や互いの技のポイントやコツの共有という学習方法の適用により促進されると考察できる。

Ⅳ．総括

１．承認論を基にした体育科授業モデルの自己効力感形成への効果

本研究では、三つの承認（愛の承認、法の承認、貢献の承認）を実感できる単元計画・学習方法・学習環境を適用した小学校体育科「跳び箱運動」の授業実践が学習者の自己効力感の形成に寄与できるかを検討した。毎時間の振り返りシートのＡ～Ｃ評価と自由記述の分析結果から、単元の経過とともに学習者は三つの承認を実感していたことが明らかにされた。授業実践前後の自己効力感得点も有意に向上していたため、承認論を基にした体育科授業モデルは自己効力感の形成に一定程度効果があったといえる。

愛の承認の実感に有効であったのは、以下の①②③の学習環境と学習方法である。

①単元全８時間を通して、毎時間の授業前に、互いの取組や挑戦する課題には違いがあることを教師から児童に伝え、互いの違いを認め合う雰囲気を醸成したのは、教師からの受容と仲間同士の受容を実感するのに有効な学習環境であった。

②児童の取組を認め挑戦を促す言葉がけガイドを活用して、教師から児童へ肯定的なフィードバックを行ったのは、教師からの受容の実感に有効な学習方法であった。

③対話スキルガイドを活用して、児童間で肯定的なフィードバックや励ましの言葉を掛け合ったのは、仲間からの受容の実感に有効な学習方法であった。

法の承認の実感に有効であったのは、以下の④⑤⑥の学習課題・学習方法・学習環境である。

④誰もが挑戦できる簡易化された類似運動を毎時間の導入時に実施したのは、法の承認の実感に有効な学習課題であった。

⑤技のポイントやコツの共有を３～６時間目に重点的に実施したのは、法の承認の実感に有効な学習方法であった。

⑥個々の実態に応じて選択できる多様な練習の場を３～６時間目に重点的に設定したのは、法の承認の実感に有効な学習環境であった。

貢献の承認の実感に有効であったのは、以下の⑦⑧⑨の学習方法と学習課題である。

⑦モデリングによる技のできばえの認め合いや相互アドバイスを３～８時間目に実施したのは、貢献の承認の実感に有効な学習方法であった。

⑧互いの試技の動画を見合って行う相互評価を５～８時間目に実施したのは、貢献の承認の実感に有効な学習方法であった。

⑨チームで創造する跳び箱パフォーマンスを７～８時間目に実施したのは、貢献の承認の実感に有効な学習課題であった。

単元の展開に沿って上記の①～⑨をみると、愛の承認の実感に有効であった①②③と法の承認の実感に有効であった④は、単元の導入から終末まで一貫して実践されていた。法の承認の実感に有効であった⑤⑥は単元の中盤に実践され、貢献の承認の実感に有効であった⑦は単元の中盤から終末にかけて継続的に実践されていた。貢献の承認の実感に有効であった⑧⑨は単元の終末に実践されていた。このような単元の展開は、図１「自己効力感を育成するための体育科授業モデル図」の右列の図を具現化しており、愛の承認を基盤に法の承認を繰り返し実感する中で貢献の承認が醸成される、という授業モデルの有効性を示唆している。

２．承認体験と挑戦行動及び技能習得意識の効果

本研究では、承認の実感が、課題への挑戦意欲や技能の向上と何らかの関係があるかについても検討した。その結果、承認得点と挑戦行動得点とに正の相関が示され、承認得点と技能習得得点とに正の相関が示された。この分析結果から、承認体験、とりわけ、愛の承認と法の承認を実感する体験は難しい技への挑戦行動を促す基盤となり得ることが明らかにされた。また、三つの承認を実感することが、技能の向上へ有効に作用する可能性も示唆された。

３．今後の課題

本研究は、第６学年の「跳び箱運動」という限定された学年・学級・領域を対象とした実践研究であった。そのため、得られた成果の一般化には慎重でなければならない。今後は、より多様な学年・領域において実践研究を重ねるとともに、筆者が開発した授業モデルを他教科にも援用して効果を検証することで、承認論に基づく授業モデルの有効性を実証していくことが求められる。

付記

本稿は、執筆者である上川、廣兼の協議に基づく共同体制で執筆したが、あえて分担を示すならば、Ⅰ、Ⅳを廣兼が、Ⅱ、Ⅲを上川が担当した。

謝辞

本研究の遂行にあたり、授業研究の実施に際して、多大なご協力をいただきましたT県T市立M小学校の先生方及び児童の皆様に深く感謝申し上げます。

参考文献

1）文部科学省（2017）『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説体育編（平成29年７月）』東洋館出版社
2）上川秀人・塩津英樹・丸橋静香（2025）「自己効力感を育てる道徳科授業モデルの開発-A.ホネットの承認論を手がかりに-」『島根大学教育臨床総合研究』第24巻、pp.69-83
3）ホネット、A（2003）（山本啓・直江清隆訳）『承認をめぐる闘争』法政大学出版局
4）賀川昌明（2001）「教員養成系大学学部生における自尊感情の分析：一般的自己効力感・運動有能感・体育授業に対する態度との関連」『日本体育学会大会』52号（0）p.236
5）賀川昌明・横田直樹（2003）「小学校高学年児童の自尊感情と体育授業における価値観及び運動有能感との関連」『鳴門教育大学研究紀要』第18巻、pp.9-18
6）杉原　隆・船越正康・工藤孝幾・中込四郎『スポーツ心理学の世界』福村出版、pp.83-90
7）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』第16巻（2）、pp.145-155
8）鳥取県教育委員会（2025a）『令和６年度とっとり学力・学習状況調査報告書 一人一人の成長を支え確実に伸ばす教育を目指して　第２章 調査結果の活用』R6houkokusho2.pdf（2025年11月6日最終確認）
9）源氏田憲一（2013）「承認の格差と社会経済的地位－JGSS-2012による分析―」『日本版総合的社会調査共同研究拠点研究論文集』第13巻、pp.13-24
10）樋口耕一（2020）『社会調査のための計量テキスト分析 －内容分析の継承と発展を目指して－第２版』ナカニシヤ出版
11）高野友和（2014）「運動技能を軸にした『有能感』を高める小学校体育科授業―器械運動における教師のフィードバック行動を踏まえて―」『愛知教育大学教育実践研究科（教職大学院）修了報告論集』第５巻、pp.211-220
12）溝口仁志・橋本忠和・小松一保（2020）「小学校体育科の対話的な学びと互恵的な協力関係との関連性についての一考察―小学校第４学年器械運動『跳び箱パフォーマンス』を事例に―」『北海道教育大学紀要（教育科学編』第70巻　第2号、pp.357-372