

児童が運動有能感を育むことのできる体育科授業改善

—学び合う集団づくりと個へのアプローチを通して—

前橋市立芳賀小学校 野島 和子

本研究は、小学校体育科の学習において、児童が「わかった」「できた」を積み重ね、「運動有能感」を育むことを目的とする。その実現に向けて、集団と個の両面に焦点を当てた以下の手立てを講じ、実践を通してその変容と効果を検証した。

① 学び合う集団づくり

互いのよさを認め合い、仲間とともに技能を高め合う喜びを実感しながら、安心して挑戦できる学習集団を構築するために、「する・見る・支える・知る」の多様な関わりを単元を通して重点化しながら指導する。

② 個へのアプローチ

(1) 準備体操と補助運動を組み合わせたリズム運動

準備体操と補助運動を音楽に合わせて一体化し、運動に向かう心身の準備と、主運動につながる身体感覚の育成を図る。内容は種目に応じて構成する。

(2) 課題に応じて選択できる場

自分の課題に合った難易度を自ら選択し挑戦することで、技のポイントと課題をつかみ、スモールステップによる成功体験を積み重ねられるようにする。

(3) 成長と課題が発見できるデジタル学習カード

撮影した動画を見て気付いた「自分の成長と課題」について言語化することによって、次時への見通しをもてるようにする。

I 研究の背景

1 現状と課題

近年、児童の体力低下が全国的な課題となっている。令和6年度の全国体力・運動能力、運動習慣等調査では、体力合計点が新型コロナウイルス感染症の流行前の水準まで回復しておらず、本校では男女ともに全国平均を下回り、特に女子が大きく下回るなど同様の傾向にある(図1・2)。こうした体力の低下により、児童間の技能差が広がってしまい、その結果、体育への苦手意識や外遊びの減少という「負の連鎖」を引き起こしているように見受けられる。

昨年度の4年生「跳び箱運動」の実践では、技のポイントの明確化や恐怖心を軽減する場の工夫、心理的安全性の確保により全員が開脚跳びの成功体験を得ることができた。一方で、児童には「仲間と協力し高め合う意識」が乏しく、指導側も集団の力を引き出す授業構成に課題を残した。加えて、個に応じた成功体験を積み重ねる場づくりや、動きを分析・言語化する機会の拡充も課題となった。

そこで本研究では、単なる数値としての体力向上に留まらず、多様な関わりの中で「わかった」「できた」を積み重ね、自らの成長を認める「運動有能感」を育むための授業改善を目指す。

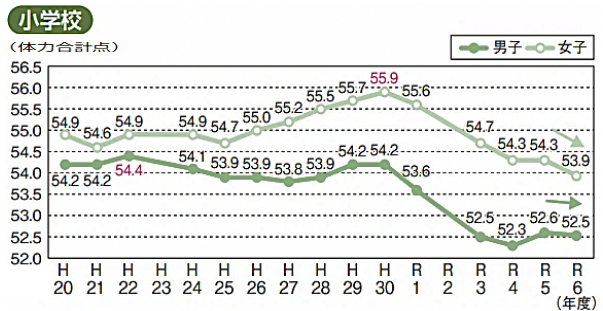


図1 令和6年度 全国体力・運動能力、運動習慣等調査
小学校 体力合計点の経年変化

記録平均	握力 (kg)	上体 (回)	長座 (cm)	反復 (点)	20シャ (回)	50m (秒)	立幅 (cm)	ボール (m)	体力合計 (点)
男子(全国)	16.0	19.1	33.7	40.6	46.9	9.5	150.4	20.7	52.5
男子(本校)	14.4	19.2	31.5	38.5	48.4	9.4	151.9	22.6	50.7
女子(全国)	15.7	18.1	38.2	38.7	36.6	9.7	143.1	13.1	53.9
女子(本校)	14.4	17.3	34.5	37.6	35.8	9.7	138.1	12.6	50.9

図2 令和6年度 全国体力・運動能力、運動習慣等調査
全国平均と本校との比較 (色のついたセルは全国平均を下回ったもの)

2 体育科における授業改善の方向性

小学校学習指導要領（平成29年告示）解説体育編では、体育科の目標として、児童が「体育や保健の見方・考え方を働かせ、課題を見付け、その解決に向けた学習過程を通して、心と体を一体として捉え、生涯にわたって心身の健康を保持増進し豊かなスポーツライフを実現するための資質・能力」を育成することが示されている。

この資質・能力を育成するための学習過程においては、児童が「課題を見付け、粘り強く意欲的に課題の解決に取り組み、自らの学習を振り返りながら課題を修正したり、新たに設定したりして、仲間とともに思考を深め、よりよく課題を解決し次の学びにつなげる」ことの重要性が示されている。また、「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の三つの資質・能力については、「課題を見付け、その解決に向けた学習過程を通して相互に関連させて高めることが重要」とされている。

体育科の授業改善においては、児童が自ら課題を見だし、試行錯誤しながら解決し、その過程を振り返るサイクルを構築することが求められている。

3 運動有能感の定義と本研究における捉え方

運動有能感とは、岡沢ら（1996）が提唱した「運動に対する有能感」を指す概念であり、「身体的有能さの認知」「統制感」「受容感」の三因子で構成される。「身体的有能さの認知」とは、自己の運動能力、運動技能に対する肯定的認知、「統制感」とは、自己の努力や練習によって運動をどの程度コントロールできるかという認知、「受容感」とは、運動場面で教師や仲間から受け入れられているという認知である。本研究では、これらを授業場面に即し児童の目指す姿として次のように捉える。

「身体的有能さの認知」は、自己の技能や身体感覚の向上を客観的に捉え、「自分のものにできた」という自覚をもてた状態とする。「統制感」は、「努力すればできる」という手応えを感じている状態とする。「受容感」は、仲間との多様な関わりの中で「認められている」「役に立っている」と、自分のことを肯定的に捉えている状態とする。

授業改善を通して、運動の得意・不得意に関わらず、三因子を相互に補完させながら、児童の運動有能感を育んでいくことを目指す。

II 研究の目的

本研究は、小学校体育科において、仲間との多様な関わりを通じた学び合う集団づくりと、「わかった」「できた」という手応えを積み重ねるための個へのアプローチにより、一人一人の児童の中に運動有能感を育む授業改善を目指す。

III 研究の方法

1 学び合う集団づくり

互いのよさを認め合い、仲間とともに技能を高め合う喜びを実感しながら、安心して挑戦できる集団を構築する。そのために、単元前にオリエンテーションを実施し、体育学習における「する・見る・支える・知る」という多様な関わり的重要性を提示する。各役割の具体的な内容は児童との対話を通して言語化し、学習過程（「つかむ」「追究する」「まとめ

る) に応じて重点化することで、技能の習得状況に関わらず、全員が主役として参加できることを重視する。

こうした多様な関わりを互いの成長に直結させるためには、失敗を恐れずに安心して挑戦できる心理的安全性の確保が不可欠である。そこで、心理的安全性を保つための約束を全体で共有する。この約束を心理的安全性の土台とすることで、仲間の助言や励ましを素直に受け入れられる学習環境を整える。

2 個へのアプローチ

本研究では、運動の仕組みを理解して課題を捉え直し、コツや気付きを言語化（記録・伝達）できる状態を「わかった」とする。その理解が実際の動きに現れ、最終的な完成形に限らず、スモールステップごとに段階的・部分的に習得している状態も含めて「できた」とする。すべての児童が「わかった」「できた」という手応えを感じられるよう、以下の手立てを講じる。

(1) 準備体操と補助運動を組み合わせたリズム運動

準備体操と補助運動を音楽に合わせて一体化し、帯活動として継続的に実施する。本活動は、運動に向かう心身の準備と主運動につながる身体感覚の育成を図る役割を担う。

一つ目は、児童に親しみのある楽曲に乗せて体を動かすことで、主運動で使用する部位を十分に温めるとともに、運動への心理的ハードルを下げ、意欲的に取り組む態勢を整える役割である。二つ目は、主運動の技能習得に不可欠な動きをリズムに合わせて繰り返すことで、身体感覚を養う役割である。

(2) 課題に応じて選択できる場

児童が自らの課題解決に向けて、試行錯誤を繰り返す場と時間を確保する。まず、技のポイントを細分化した場を複数設定する。児童が自分の習熟度や課題に応じて場を選択することで、運動の仕組みを理屈として理解する「わかった」という手応えを感じられるようにする。次に、自分の課題に適した場で練習を繰り返すことにより、スモールステップによる成功体験の中で「できた」という実感を積み重ねられるようにする。教師は児童の様子を観察しながら場の数や難易度を適宜調整し、全体の試行錯誤を促すとともに、個に応じた支援を行う。

(3) 成長と課題が発見できるデジタル学習カード

毎時間、授業の終末に自分の習熟度を記録して蓄積し、自分の成長と課題を可視化することで「わかった」「できた」という手応えを実感するとともに、「わからない」「できない」という課題から次への見通しを見いだせるようにする。井上（2020）を参考にした「わかる・できる」の習得状態を自己評価の指標（ルーブリック）として活用し、次時に取り組むべき活動を自ら設定することで、主体的に学びに向かえるようにする。教師は、デジタル学習カードを通じて一人一人の進捗やつまづきを把握し、具体的な価値付けや助言を行うことで児童の変容を認め、次時への意欲をさらに高めていく。

「学び合う集団づくり」と「個へのアプローチ」の二つの手立てを両輪とし、全ての児童に「わかった」「できた」を積み重ねるプロセスこそが、児童の運動有能感を育む重要な鍵になると考える。

以上をまとめた研究構想図を図3に示す。

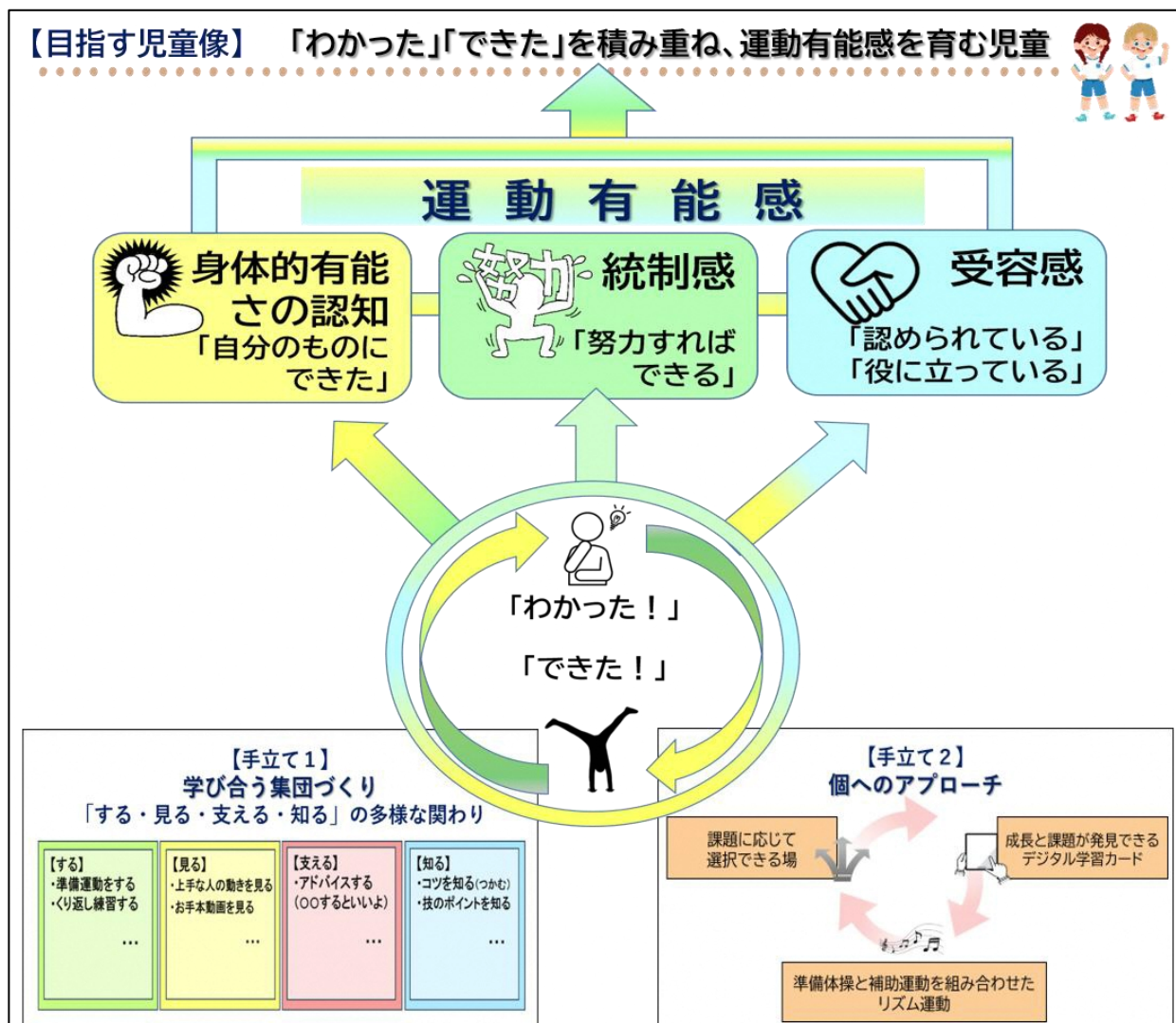


図3 研究構想図

3 検証の方法

研究の最終的な目的である「運動有能感を育む児童」への変容を、以下の三つの視点から検証する。

検証の視点 (児童の様相)	検証場面	検証方法
①「わかった」「できた」を積み重ね、学びの深まりにより「自分のものにできた」と自覚しているか (身体的有能さの認知)。	事前 事後 実践中	・壁倒立の習得率 ・アンケート ・観察、録画 ・学習カードの記述 ・抽出児の変容
②自ら選択した場での試行錯誤や働きかけを成果に結び付け、「努力すればできる」という手応えを感じているか (統制感)。		
③多様な関わりを通して「認められている」「役に立っている」と自分のことを肯定的に捉えているか (受容感)。		

IV 実践

対象	勤務校の第5学年2学級59名
単元名	体育 器械運動：マット運動「技のコレクションを増やそう！」
実施時間	7時間×2クラス＝全14時間
実施期間	令和7年10月21日（火）～11月25日（火）

※体育科の学習指導要領では、高学年に「自己の能力に応じて基本的な技を安定して行い、発展技に取り組むこと」や「選んだ技を繰り返したり組み合わせたりすること」が求められている。勤務校の実態を踏まえ、本単元では基本技の定着を目指しつつ、新しい技へも挑戦できるような構成（表1）とした。六年生での演技発表を見据え、その基礎となる知識及び技能を身に付けることをねらいとした。

表1 単元計画表

つかむ	追究する				まとめる	
1	2	3	4	5	6	7
7種目チャレンジ 前転・後転・開脚 前転・開脚後転・ 側方倒立回転・頭 倒立・壁倒立	前転グループと 倒立 ・開脚前転 ・倒立前転 ・壁倒立	後転グループと 倒立 ・後転 ・開脚後転 ・伸膝後転 ・壁倒立	側方回転グルー プと倒立 ・壁倒立 ・側方倒立回転 ・ロングアート	はねおきグルー ープと倒立 ・壁倒立 ・首はねおき ・頭はねおき	前転・後転・倒立 回転グループ	はねおき・倒立グ ループ
できる技の確認 ⇒		練習		⇒ 習熟・挑戦		
【知る】	【する】				【見る】	
	【支える】				【知る】	

1 学び合う集団づくり

互いのよさを認め合い、ともに技能を高め合う喜びを味わいながら、誰もが安心して挑戦できる集団を目指した。まず、体育学習には「する・見る・支える・知る」という多様な関わりがあることを児童と共有し、この関わりを学習の過程に合わせて重点化した。単元導入の「つかむ」過程（第1時）では、既習の技を通して、現在の自分の力を「知る」関わりを重視した。「追究する」過程（第2～5時）では、技の習得に向けて繰り返し練習「する」関わりに加え、補助をしたり助言を送ったりするなどして「支える」関わりを重点化した。これにより、技能に自信がない児童も「支える」関わりを通して集団に貢献し、互いに協力して課題を解決するプロセスが生まれた。単元末の「まとめる」過程（第6・7時）では、動画や仲間の動きを「見る」ことで、自分に足りない視点を「知る」時間を確保した。このように、段階に応じた関わりを重点化したことで、全ての児童が目的意識をもって活動に取り組むことができた。

こうした多様な関わりを支える土台として、「心と体のきずを防ぐ5つの約束」（図4）を毎時間確

心と体のきずを防ぐ 5つの約束

1. 前の人がマットをおりてから！
2. 技をする方向は西から東！
3. 目標の技に鬼集中！
4. 補助は責任をもって命をあずかる！
5. する、見る、支える、知るを大切に！

図4 心と体のきずを防ぐ5つの約束

認し、意識付けを図った。練習の場面では、技の成否だけでなく、仲間への励ましや適切な補助、改善点の言語化など、一人一人の多様な関わりのよさを価値付け、称賛したことで、全ての児童が主体的に学習に参加できる風土が形成された。そして、「失敗しても大丈夫」という安心感こそが、運動が苦手な児童にとっても「認められている」「役に立っている」という実感につながり、前向きにマット運動に向き合う原動力となった。

2 個へのアプローチ

(1) 準備体操と補助運動を組み合わせたリズム運動

毎時間の導入に、BPM115のJ-pop楽曲に合わせた5分15秒のリズム運動をマット運動に合わせて作成し、体操、ストレッチ、基礎的な身体感覚を養う運動の一連の流れを帯活動として実施した(表2)。

マット運動に抵抗感をもつ児童の実態を踏まえ、親しみのある楽曲に合わせてリズムカルに全身を動かすことで、主運動で使用する部位を十分に温めるとともに、運動への心理的ハードルを下げ、前向きに学習に向かえるようにした。また、活動の定型化は準備運動の時間の短縮をもたら

表2 学習時間の効率化と身体感覚の育成を図るリズム運動の内容

※番号は順を示す

1	屈伸	13	ランニング	マット運動の補助運動
2	伸脚	14	手首のストレッチ	
3	伸脚深く	15	肩のストレッチ	
4	アキレス腱	16	首のストレッチ(上下左右)	
5	アキレス腱深く	17	背倒立	
6	前後屈	18	ゆりかご	
7	体の回旋	19	ブリッジ	
8	腕回し	20	カエルの足打ち	
9	肩回し	21	川とび	
10	首回し	22	前転	
11	手首足首	23	後転	
12	ジャンプ	24	手押し車	

し、結果として主運動における試行錯誤の時間の確保につながった。

教師は楽曲に合わせて、「手と足を近付ける(ブリッジ)」、「つま先を上へ伸ばす(背倒立)」など、技のポイントを具体的に指示した。さらに、前転系では「ゆりかごから立ち上がる勢い」、後転系では「両手の平の着き方」など、その日の主運動に合わせてポイントを焦点化した。よい動きが見られた際には即座に称賛し、価値付けるようにした。7時間に渡り継続して行うことによって、主運動における技の取得と発揮が円滑になるための基礎的な身体感覚を養えるようにした。

(2) 課題に応じて選択できる場

児童が自発的に試行錯誤を繰り返せるよう、一つの技に対して4~6種類の練習の場を設置した。練習の場は、「技のポイントに応じた場」、「徐々に難易度が高くなる場」といった視点で構成した。ただし、場が児童の実態と合わない場合には、高さや角度等、適宜調整した。

場の設置に当たっては、設置図(図5)を班ごとに配付し、児童の手で環境を整えられるようにした。場には技のポイントを資料としてコーンに貼り、掲示した(図6)。例えば開脚前転(図7)では、勢いよく回れない児童に対し

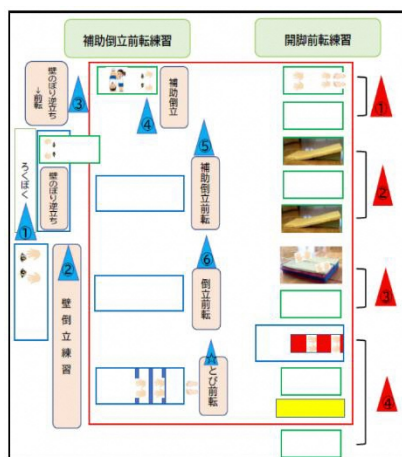


図5 場の設置図の例(体育館内)
※ □ マット △ : コーン

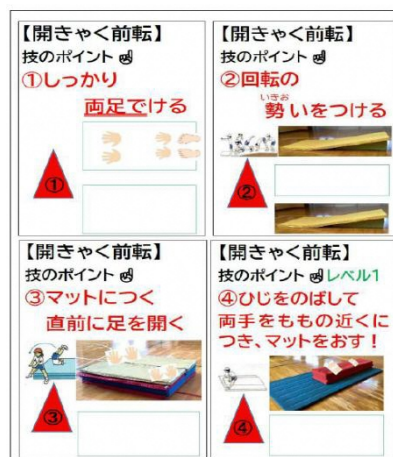


図6 コーンに貼った技のポイント(開脚前転)

での「傾斜マット」、足を開くタイミングに課題がある児童に対しての「段差マット」など、課題に基づいて練習の場を自分で選び、自分で決めて活動するプロセスを繰り返すことができる場を設定し、一人一人が目的意識をもって主体的に運動に取り組めるようにした。

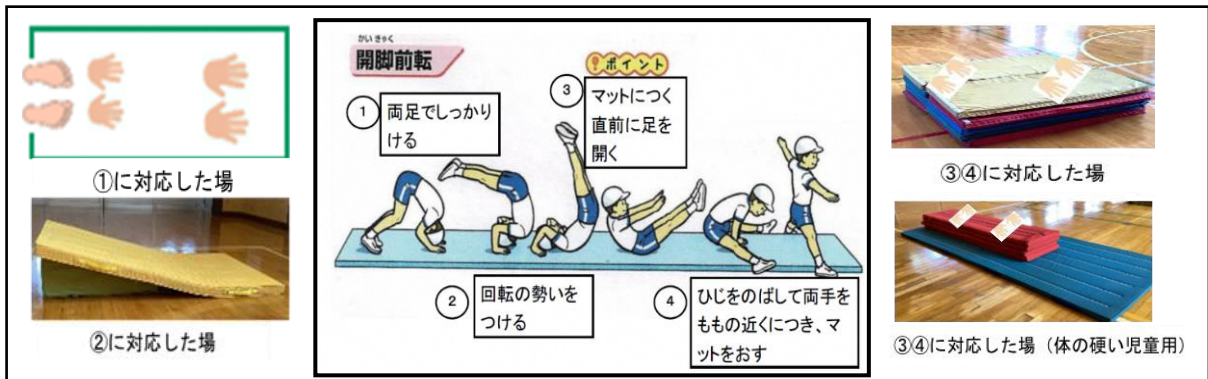


図7 開脚前転のポイントに対応した場の例

教師は、課題が不明確な児童には「坂と平らなマットを両方試し、回りやすさを比較してごらん」と感覚の比較を促し、自ら課題に気付けるよう導いた。また、技が安定し始めた児童には、「今、何を意識したから成功したの?」「次はどこを意識すればもっとよくなる?」と問い直し、「なんとなくできた」を「確かにできた」という自覚へと高められるよう支援した。

(3) 成長と課題が発見できるデジタル学習カード

毎時間の終末には、「①動画の確認、②自己評価（技コレクションカード）【資料1】、③記録（リフレクションカード）【資料2】、④動画の蓄積（マイムービー図かん）【資料3】」という一連のサイクルを定着させた。まず本時の成果として撮影した動画を確認した後、井上（2020）を参考にした『わかる・できる』ルーブリック（表3）を活用し、現在の自分の状態を選べるようにした。単なる「できる」「できない」だけでなく、「なぜできたのか」という視点から振り返ることで、より深いメタ認知を促した。この自己評価を根拠に、リフレクションカードでは感覚と動きのずれや上達の要因を「何がわかったか・できたか」という視点で言語化できるよう支援した。さらに、毎時の動画を「マイムービー図かん」に蓄積し、前時からの変容を視覚的に比較できるようにした。これらの一連の振り返りにより成長と課題を見いだしたことが、自ら次時への見通しを立てる一助となった。

表3 「わかる・できる」ルーブリック

	できる	できない
わかる	①わかる・できる ・動き方のポイントやコツがわかる（伝えられる）。 ・動き方のポイントやコツを安定して身体で表現できる。	②わかる・できない ・動き方のポイントやコツがわかる（伝えられる）。 ・動き方のポイントやコツを身体で表現できない。あるいは安定してできない。
わからない	③わからない・できる ・動き方のポイントやコツがわからない（伝えられない）。 ・なぜできたかはわからないが安定して身体で表現できる。	④わからない・できない ・動き方のポイントやコツがわからない（伝えられない）。 ・動き方のポイントやコツを身体で表現できない。あるいは安定してできない。

教師は、提出された動画を確認し、スクリーンショットで切り取った静止画に具体的な助言を添えて返却した。児童があまり自覚していないような些細な成長や課題解決のヒントを具体的に示すとともに、リフレクションカードを通して粘り強い取組やがんばりを称賛するコメントを送り、一人一人の挑戦しようという意欲が持続するようにした。

V 検証

本実践における手立てが、児童の運動有能感にどのような変容をもたらしたか、目指す児童像である「『わかった』『できた』を積み重ね、運動有能感を育む児童」に近付いたかどうかを、三因子の視点から検証する。

1 身体的有能さの認知 — 「自分のものにできた」という自覚—

技能面における変容の指標として、本単元の土台となる「壁倒立」の達成状況を確認した。単元の導入時に、自力で壁倒立ができた児童は22.4%であったが、単元末には56.9%へと大幅に増加した。補助があれば倒立姿勢を保持できる児童を含めると、93.1%に達し、「全くできない」という状況はほぼ解消された。(表4)。

事後アンケート(表5、6)において、「『わかった・コツをつかめた』『できなかつたことができるようになった』と思えたことはあったか」という問いに対し、「全くない」という否定的な回答は0%であった。

マット運動は技の習得に個人差が生じやすい種目であるにも関わらず、全ての児童が何らかの場面で「わかった」「できた」という確かな手応えを感じていたことが分かった。

2 統制感 — 「努力すればできる」という手応え—

事後アンケートにおいて、「努力すればできると感じるか(表7)」という問いに対し、「全くそう感じない」という否定的な回答は0%であった。単元前には「練習しても上達しない」という声が聞かれ、それぞれの技に対して苦手意識をもつ児童の姿が見受けられたが、本実践を通して、自らの働きかけによって状況を改善できるという手応えをつかんでいたことが分かる。

この変容の要因として、児童が自らの課題に合わせて練習の場(手立て2(2))を「自分で選び、自分で決める」プロセスを繰り返したことが挙げられる。自分の課題解決にふさわしい場で試行錯誤し、スモールステップで「できた」を積み重ねる経験は、「努力すればできる」という手応えを生んだ。さらに、デジタル学習カード(手立て2(3))による客観的な自己分析と、教師からの価値付けや称賛のコメントによって強化されたものとする。

表4 壁倒立習得状況

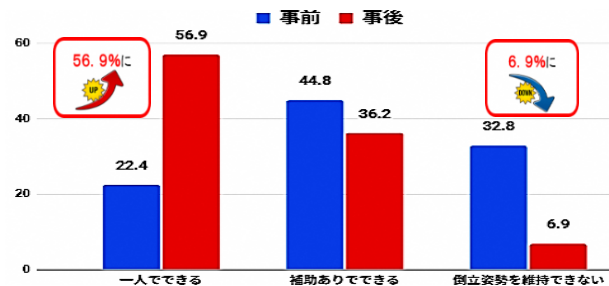


表5 事前・事後アンケートの結果

「運動のポイントがわかった」「コツをつかめた」と思えたことはあったか。

	とてもある	どちらかといえばある	どちらかといえばない	全くない
事前	53.3	43.3	1.7	1.7
事後	45.5	52.7	1.8	0

数値は% 回答者数=55 (58)

表6 事前・事後アンケートの結果

「できなかつたことができるようになったことはあったか。」

	とてもある	どちらかといえばある	どちらかといえばない	全くない
事前	45.0	46.7	6.7	1.7
事後	43.6	49.1	7.3	0

数値は% 回答者数=55 (58)

表7 事後アンケートの結果

マット運動の授業を通して「努力すればできる」と感じるか。

	とてもそう感じる	どちらかといえばそう感じる	どちらかといえばそう感じない	全くそう感じない
事後	49.1	41.8	9.1	0

数値は% 回答者数=55 (58)

3 受容感 — 「認められている」という自分への肯定的な捉え—

事後アンケートにおいて、59名のうち過半数を超える33名が「頑張れた理由」として他者との関わりを挙げた。自由記述には、「友達や先生がほめてくれた」「アドバイスのおかげで成功した」といった承認の喜びに加え、「みんなが支えてくれたから自分も友達の役に立ちたいと思った」という貢献への意欲が見られた（表8）。これは、単に「助けてもらった」という受動的な満足感に留まらず、相互に支え合う関係性の中で「認められている」「役に立っている」というように、自分を肯定的に捉えられていることを示している。

「心と体のきずを防ぐ5つの約束」を軸に据えて、学習過程に応じた「する・見る・支える・知る」を重点化する工夫によって、児童同士の多様な関わりが生まれ、「失敗しても大丈夫」「自分はこの場に受け入れられている」という安心感が醸成されたと考えられる。こうした土台の上で、「する・見る・支える・知る」の多様な関わりを、技能の向上と同じように価値あるものとして認め、称賛したことが、「仲間に認められ、自分も役に立っている」という双方向の受容感へとつながったものと考えられる。

4 運動有能感を育む姿 — 児童Aの変容を中心に—

運動は全般的に好きだがマット運動に対して苦手意識をもち、失敗を恐れ、取組にもやや消極的だった児童Aの変容について、振り返りの記述（表9、10、11）とアンケート結果に基づき、総括する。

(1) 「身体的有能さの認知」における変容

第4時、児童Aは、苦手意識をもっていたロンダートについて「少し自信がついた」と記述した（表9下線部）。この「わかった」「できた」という手応えは、単元後半に向けてマット運動全般に対する肯定的な自己評価へと広がりを見せた。第7時には、系統の異なる「頭跳ね起き」においても「思った以上にスムーズにできました」と記録するに至った。特定の技の成否に留まらず、自分のパフォーマンスを「自分ならできる」と捉えられるようになった姿は、まさに身体的有能さの認知が高まった具体的事例と言える。

(2) 「統制感」の高まり

児童Aは振り返りを重ねるにつれて、より向上心が高まっていった。第6時では「動画を見返したら足が曲がっているのに気付く、やり直したら足を伸ばせたので良かったです（表10、図8）」と記述している。今回の実践を通して児童Aは、統制感が高まりこの時

表8 事後アンケートの結果
マット運動を頑張れた理由は何か。

他者との関わり 33人	「みんなが支えてくれたから自分も友達の役に立ちたいと思った」 「友達や先生がほめてくれた」「アドバイスのおかげで成功した」 「みんなが協力して支え合えた」「『する・見る・支える・知る』がよかった」
うまくなりたい 12人	「絶対うまくなると思ったから」「だんだんと自信がついた」 「もっとうまくなりたいと思った」
楽しい 5人	「マット運動が楽しいから」「もっとやりたいと思えたから」 「いろいろな技ができるようになったから」
その他 5人	「リズム運動でやる気がでたから」「授業だから」 「3分で準備を終わらせようと思ったから」等

表9 児童Aの振り返りの内容

授業	児童Aの振り返りの内容
第1時 開脚後転	足を開きすぎないようにするとポーズが決めやすい。後転がきれいに <u>できるようになった。</u>
第2時 開脚前転 補助倒立前転	開脚前転が得意になりました。足を開いて押して起き上がるのが難しかったけど <u>スムーズにできるようになりました。</u>
第4時 壁倒立・側転 ロンダート	ロンダートでは手をついた時に思いっきり押すと着地がうまくできる。ロンダートはあまり自信がなかったけれど今日やってみて <u>少し自信がついた気がします。</u>
第7時 頭はねおき	体を反ることを意識する。前より少しハードルが高い場でやっただけで、 <u>思った以上にスムーズにできました。</u>

表10 児童Aの振り返りの内容

第6時 ロンダート	手を思いっきり押すと <u>うまく回転できる。動画を見返したら足が曲がっているのに気づき、やり直したら足を伸ばせたので良かったです。(でも動画を取り直す時間がなかったので最初の動画です)</u>
--------------	---

間に表出されたことがわかる。この時間をきっかけに次時以降、より積極的に取り組む姿が見られた。

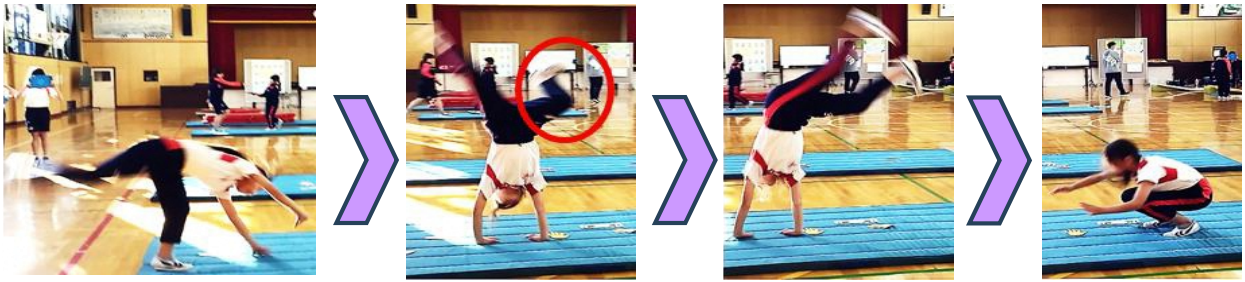


図8 第6時 足が曲がっていることに児童Aが気付いた動画

(3) 「受容感」の高まり

単元の振り返りでは、児童Aは「失敗したら恥ずかしい」という不安を抱えていたものの、単元末には「今年は少しチャレンジできた」「来年も『する・見る・支える・知る』を意識して頑張りたい」と前向きな変容を見せている（表11）。特に、頑張れた理由を「準備から片付けまでみんなと協力して支え合っていたから」と記している点は、仲間との関わりの中に自分の存在価値を見いだしたことを象徴している。「する・見る・支える・知る」という多様な関わりを通して他者を支え、自らも支えられる経験を重ねたことが、受容感を育む基盤となった。こうした心理的な安心感が、失敗への不安を和らげ、次の学習への挑戦意欲へとつながったと考える。

表11 児童Aの振り返りの内容と事後アンケート

単元の振り返り	去年は失敗したら恥ずかしいな、という気持ちがありチャレンジしてみようという気持ちはあまりなかったけれど、 <u>今年は少しチャレンジできたと思います。</u> でも「友達の前で失敗したら恥ずかしいな」という気持ちもあり、友達に技をする順番をゆずってしまうこともありました。来年は、 <u>もっと自信をもってたくさんの技に挑戦していきたいです。そして来年のマット運動も「する・見る・支える・知る」を意識して頑張りたいです。</u>
頑張れた理由	友達が何かの技に挑戦している時だけでなく、 <u>準備から片付けまでみんなと協力して支え合っていたから。</u>

(4) 運動有能感の総合的な変容

本実践を通し、児童Aのマット運動に対する意識は劇的に変化した。事前アンケートでは「どちらかといえば好き」に留まり、マット運動を「難しいもの」と捉えていたが、事後には「とても好き」へと向上した。その理由として「上達を感じて得意になったから」「思い通りにできると嬉しいから」と記している。これは、本研究の手立てが作り出した「わかった」「できた」の循環によって、児童Aの中に「身体的有能さの認知」「統制感」「受容感」が育まれた結果であり、なおかつ、仲間と協働する喜びを感じるまでに至った大きな要因となった。昨年度までの経験からマット運動に対して後ろ向きだった態度が、授業を通して挑戦意欲へと変わっていった児童Aの姿こそ、本研究が目指した授業改善の成果そのものであるといえる。

5 運動有能感を育む姿 —児童B、児童C、児童Dの変容—

三因子それぞれが際立って育まれた3名の事例を通し、本研究の手立てがもたらした個への具体的成果を検証する。

(1) 「わかった」を「できた」へつなげた児童B（身体的有能さの認知・統制感）

児童Bは、導入のリズム運動で得た「ひざやつま先を伸ばす」という知識を主運動の壁倒立へと応用することで、姿勢が劇的に改善された（図9）。これは「わかった」が「できた」に直結した好例である。デジタル学習カードによる振り返りでは、克服の過程を「できた！」と力強く記述しており、この成功体験が「次は側転を頑張りたい」という新

たな挑戦意欲へとつながった。基礎的な身体感覚の定着により身体的有能さの認知が高まり、さらに他者を支える側に回れたのは自身の統制感を実感できたからこそだと考える。



図9 児童Bの倒立の変容

(2) 仲間との多様な関わりを通して成長した児童C（受容感・身体的有能さの認知）

開脚前転の習得に取り組んだ児童Cは、学習カードに「勢いよく手を着いて、力強くマットを手で押す。友達がコツを教えてくれて、意識してやってみたら平らなマットでもできました。うれしかったです。」と記した。ここからは、二つの変容が読み取れる。一つ目は「受容感」の高まりである。友達が自分のためにコツを教え、見守ってくれるという経験は、「自分は仲間を受け入れられ、支えられている」という強い安心感を生んだ。この心理的な安全性が、失敗への恐怖心を取り除き、前向きな挑戦を支える原動力となったと考えられる。二つ目に「身体的有能さの認知」の高まりである。仲間からの助言を「わかった」として取り入れ、様々な場での練習を通して「できた」という実感につながったことで、自分の技能に対する確かな自信を獲得した（図10）。このように、他者との協働が技能向上につながり、さらに仲間との信頼が深まるというプロセスによって、受容感と身体的有能さが補完し合いながら高まった理想的な姿の一例だと言える。



図10 第6時 児童Cの開脚前転の練習の様子

(3) 教師の支援により苦手を克服した児童D（身体的有能さの認知・統制感）

当初「倒立なんてできない」と諦めていた児童Dに対し、デジタル学習カードを用いた個別支援を行った。第1時の動画から「あと30cmで足が壁に届く」事実を視覚的に提示し、目線や足の振り上げのよさを具体的に価値付けた（図11）。この客観的なフィードバックにより、「自分にもできる」という身体的有能さの認知を高めていった。その結果、第4時には安定した壁倒立を（図12）、第6時には補助なしでの倒立を成功させた。デジタル学習カードを通して客観的に自己の変容を見つめ直したことで、「努力すればできる」という統制感を獲得し、前向きな挑戦へと転じた印象深い事例であった。

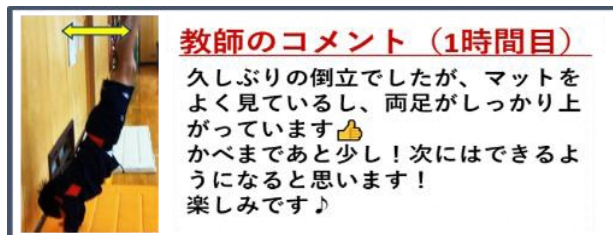


図11 第1時 児童Dの倒立の変容

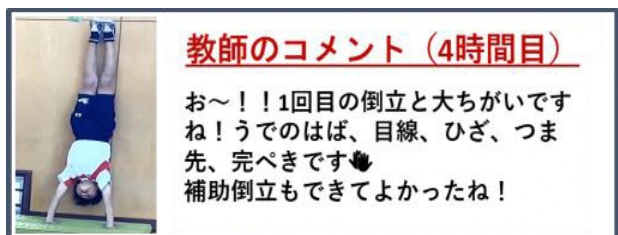


図12 第4時 児童Dの倒立の変容

6 検証のまとめ

本研究では、児童が苦手意識を抱きがちなマット運動に対して「学び合う集団づくり」と「個へのアプローチ」を手立てとした授業改善に取り組んできた。

まず、仲間との支え合いを重視した「する・見る・支える・知る」という多様な関わりによって、集団の中に心理的安全性が生まれ、受容感が高まった。この「認められている」という安心感は挑戦への原動力となり、リズム運動で養った身体感覚をベースに「選択できる場」で試行錯誤する児童の姿へとつながった。さらに、デジタル学習カードを用いて客観的に自己を見つめる活動によって「わかった」「できた」を積み重ねることは、身体的有能さの認知を高める結果となった。こうしたプロセスを経て、自ら課題を克服していく体験が、「努力すればできる」という統制感へとつながった。

結論として、「学び合う集団づくり」と「個へのアプローチ」の二つの手立てを両輪とした授業改善は、技能の向上だけでなく自ら工夫する喜びや仲間を支えられる安心感といった「運動有能感」を育むことの有効性が確認できた。心理的安全性が挑戦意欲を高め、その挑戦が技能の向上を支えさらなる自信を生むという本アプローチは、生涯にわたって運動に親しむ基盤となる「運動有能感」を育む上で有効であったと総括する。

VI 研究を振り返って

本研究を通して、リズム運動で養った身体感覚を基盤に、主運動における「知識の習得」、「場の選択」、そしてデジタル学習カードによる「振り返り」を循環させる学習プロセスが、児童の運動有能感を育む有効な手立てとなることが分かった。特に実態に応じた「場の選択」に加え、デジタル学習カードの活用や教師による個別支援を通じた客観的な視点の提示が機能したことは、児童が自ら上達の道筋を見いだす大きな支えとなった。この「努力すればできる」という実感は、体力低下傾向にある本校の児童において、自分の可能性を再発見できる貴重な機会となったと感じている。また、互いを認め合う受容感に満たされた環境は、技能の優劣を超えて運動の楽しさや価値を分かち合う精神的な土台を築いた。一方で、準備や片付けの効率化や、ICT操作のユニバーサルデザイン化、自分の思いを言語化し深めるための振り返りの充実、さらに運動への苦手意識が特に強い児童へのきめ細かな個別支援の在り方など、指導技術の更なる改善が求められる。

今後は、本実践の知見を他領域へ広げるとともに一人一人が自分の変容を肯定的に捉え、生涯にわたって運動に親しむための土台となる「運動有能感」を継続的に育んでいきたい。

《引用・参考文献》

- 井上芽衣 (2020) 「わかる」から「できる」に導く体育科学習 -ICTを活用した走・跳の運動「高跳び」の実践-
岡沢祥訓ほか (1996) 運動有能感の構造とその発達及び性差に関する研究
鬼澤陽子ほか (2022) 小学校低学年の体育授業において再適用した運動有能感を高める指導方略の有効性の検討
群馬県教育委員会義務教育課 (2019) はばたく群馬の指導プランⅡ
群馬県教育委員会健康体育科 令和5年度保健体育科授業充実事業 中学校保健体育科授業実践事例 大谷勇・石川美奈子
小学校体育の動画資料 ～器械・器具を使つての運動遊び、器械運動～ (スポーツ庁)
低学年 https://www.mext.go.jp/sports/content/20231220-spt_sseisaku02-000033170_1.pdf
中学年 https://www.mext.go.jp/sports/content/20231220-spt_sseisaku02-000033170_2.pdf
高学年 https://www.mext.go.jp/sports/content/20231220-spt_sseisaku02-000033170_3.pdf
平成29年改訂の小・中学校学習指導要領に関するQ&A (体育・保健体育に関すること)
https://www.mext.go.jp/content/1422359_001.pdf
みんなの体育 教師用指導書1～6年 (株式会社学研教育みらい)
文部科学省 (2020) 国立教育政策研究所 教育課程研究センター「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料
文部科学省 (2024) 子どもの体力向上のための取組ハンドブック
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/sports/detail/_icsFiles/afieldfile/2012/07/18/1321174_06.pdf
文部科学省 (2024) 児童生徒の一人一台のICT端末を活用した体育・保健体育授業の事例集
https://www.mext.go.jp/sports/b_menu/sports/mcatetop04/list/1398875_00001.htm
文部科学省 (2018) 小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 体育編 東京書籍株式会社
山本顕子 (2014) 『わかる・できる』楽しさを味わう体育学習-集団の中で一人一人が伸びを実感するボール運動-

【資料1】デジタル学習カード「技のコレクションカード」5・6年生用

マット運動		名前【 】				
前転グループ	後転グループ	とう立回転グループ	はねおきグループ	倒立グループ		
開きやく前転	しんしつ後転	倒立ブリッジ	頭はねおき	補助倒立		
	<input type="radio"/> わかる・できる <input type="radio"/> わかる・できない <input checked="" type="radio"/> わからない・できる <input type="radio"/> わからない・できない					
補助倒立前転		ロンダート		倒立		
しんしつ前転 (や)		前方倒立回転				
倒立前転		前方倒立回転とび				
とび前転						













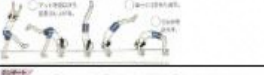

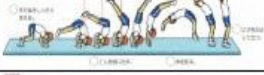

高学年の基本技に発展技を加え、児童の挑戦意欲を喚起したカード。振り返り時には、動画確認を基に、習得状況を「わかる・できる」ループリックで自己評価する。

【資料2】デジタル学習カード「リフレクションカード」5年生用

今日の振り返り		【よくできた◎ できた○ もう少し△】					★短い言葉でかん単に書こう。			
日	付	今日のめあて 今日行う技	積極的に 取り組ん だ	約束を 守った	友達と聞 け合った	する・見る を交替し た	毎回安全 確認をし た	できたこと・できそうなこと 今日がんばった技の名前を1つ	わかったこと ポイント、コツ、できた理由、課 題、アドバイス	感想・気づき 今の気持ち
1	-	できる技の確認をしよう。 前転・開きやく前転・後転・開 きやく後転・しんしつ後転・側 方倒立回転・かべ倒立・頭とう 立	-	-	-	-	-			
2	-	前転・倒立グループの技に 挑戦しよう。	-	-	-	-	-			
3	-	<input type="text" value="検索"/> <ul style="list-style-type: none"> やさしい場の開きやく前転 平らなマットで開きやく前転 やさしい場の補助倒立前転 平らなマットで補助倒立前転 	-	-	-	-	-			
4	-	はねおき・倒立グループの 技に挑戦しよう。	-	-	-	-	-			
5	-	技のコレクションを増やそ う。	-	-	-	-	-			
6	-	技のコレクションを増やそ う。	-	-	-	-	-			
7	-	技のコレクションを増やそ う。	-	-	-	-	-			
単元の 振り返り		7時間をふり返って、感想や来 年の目標を記録しよう。								

コレクションカードに自己評価をした後、取組や気づきを言語化させることで、自己の成長と課題を明確にし、次時の目標設定に活用する。

【資料3】デジタル学習カード「マイムービー図かん」

マイムービー図かん									
技の名前	見本図	5年提出① (今日の成果)	先生確認	5年提出② (改善された技)	先生確認	6年提出① (今日の成果)	先生確認	6年提出② (改善された技)	先生確認
前転 (中学年の技)									
開きやく前転 <やさしい場> (中学年の技)									
後転 (中学年の技)									
開きやく後転 (中学年の技)									
ほ助とう立ブリッジ (中学年の技)									
側方倒立回転 (中学年の技)									
首はねおき (中学年の技)									
かべとう立 (中学年の技)									
頭倒立 (中学年の技)									
開脚前転 (高学年の技)									
補助倒立前転 (高学年の技)									
しんしつ後転 (高学年の技)									
倒立ブリッジ (高学年の技)									
ロンダート (高学年の技)									
頭はねおき (高学年の技)									
補助倒立 (高学年の技)									

学習成果の動画リンクをカードに蓄積し、継続的な振り返りが可能になる。教師は、改善点の部分写真を貼付し、「先生確認」の欄で一人一人に応じて具体的な称賛とアドバイスを送るようになる。

【資料4】単元構想図

	つかむ	追究する					まとめる	
学習の仕方	①自分の力を知る	①自分の力を知る	②課題を見つける	ポイントを確認して練習する	③できていた所とできていなかった所が	④わかった！できた！ つながる		
時間	1	2	3	4	5	6	7	
行う技	★7種目チャレンジ	前転グループ	後転グループ	倒立・倒立回転グループ	はねおきグループ	★コレクションをふやそう！ 前転・後転・ 倒立回転グループ	★コレクションをふやそう！ はねおき・ 倒立グループ	
5	【オリエンテーション】 ・マット運動の特性 ・マット運動の約束 ・学習の仕方	○ウォーミングアップ 心と体をしっかりほぐそう！						
10	【ウォーミングアップ】	○めあての確認 ○ポイントの確認 ○見本動画の確認（自分の課題の確認）						
15	【7種目をやってみよう】	○場場の設定（写真を見ながらどんどん場を設定しよう）					○もう少しで「わかった・できた」になりそうな技を1つ選ぶ ○選んだ技の場を、相談して設定する	
20	前転 開脚前転 後転 開脚後転 側方倒立回転 頭倒立 かべ倒立	【中学年の技】 ○前転 ○開きやく前転 （やさしい場）	【中学年の技】 ○後転 ○開きやく後転	【中学年の技】 ○補助とう立ブリッジ ○前方とう立回転 ○かべ倒立 ○頭倒立 【高学年の技】 ○とう立ブリッジ ○ロングアート ○補助倒立 【究てん技】 ○前方向とう立回転 ○前方向とう立回転とび ○倒立	【中学年の技】 ○首はねおき 【高学年の技】 ○頭はねおき	【前転グループの技】 【後転グループの技】 【倒立回転グループの技】	【はねおきグループの技】 【とう立グループの技】	
25	①「わかる・できる」 チェック ②見せたい技1つを 撮影	【高学年の技】 ○開きやく前転 ○補助とう立前転 【究てん技】 ○しんしつ前転 （やさしい場） ○とう立前転 ○とび前転	【高学年の技】 ○しんしつ後転 【究てん技】 ○後転とう立					
30								
35	【ふり返り】 ・リフレクションカード ・めあてについて	○撮 影・ふり返り ☆提出動画の撮影 ☆リフレクションカード ☆めあてについて						
40	【あいさつ・片付け】	○あいさつ・片付け						
45		できる技 → 練習 → 習熟・挑戦						

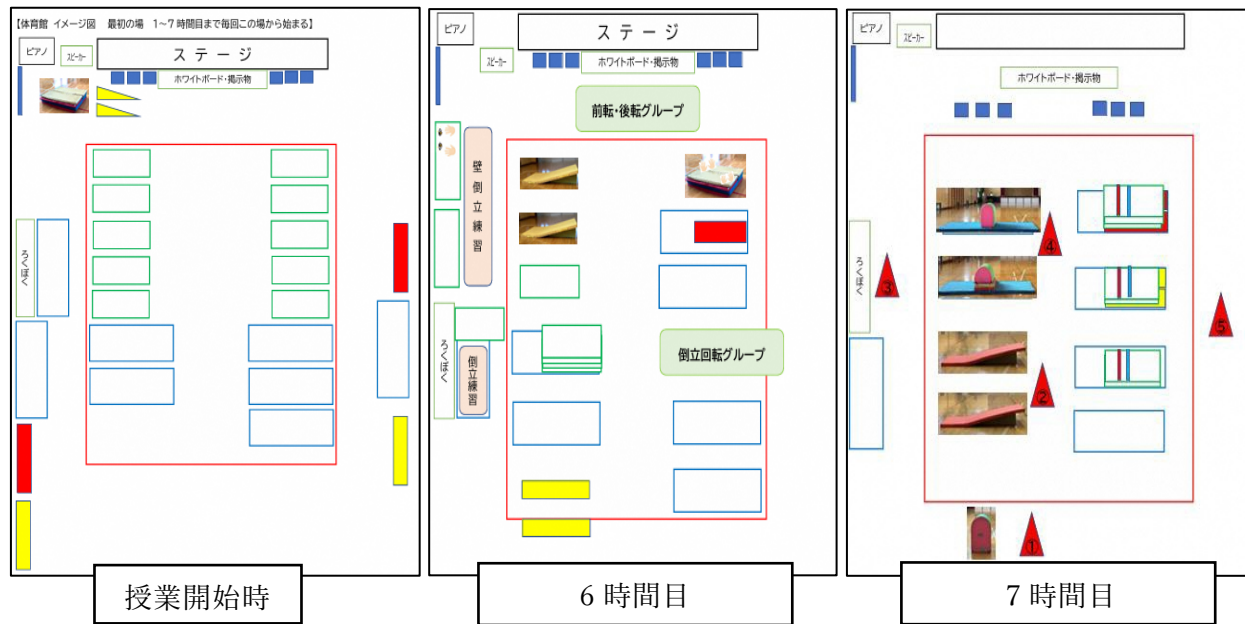
児童の実態と習熟度に合わせ、技の系統ごとに練習が進められるよう単元計画を立案する。全ての児童が「わかる」「できる」の実感を得やすいよう配慮する。

【資料5】 「する・見る・支える・知る」の多様な関わり

<p>【する】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・準備運動をする ・くり返し練習する ・ポイントを意識する ・努力する ・挑戦する ・失敗してもする ・安定してできるようにする 	<p>【見る】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・上手な人の動きを見る ・お手本動画を見る ・友達の良さを見る ・お互いの課題を見合う ・ポイントができているか自分の動きを見る 	<p>【支える】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・アドバイスする （○○するといいよ） ・補助をする ・応えんする （がんばれ！あと少し！） ・勇気づける （大丈夫だよ！○○はできていたよ！） 	<p>【知る】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・コツを知る（つかむ） ・技のポイントを知る ・自分の今の力を知る ・自分の課題を知る ・なぜできたかを知る
---	---	---	---






「する・見る・支える・知る」の具体的な内容を児童とともに考え、学習への主体性を引き出せるようにする。毎時間、めあてと共に「本時の視点」を明示し、単元の導入では、「する」「支える」、単元末では、「見る」「知る」に重点を置いて取り組むよう促した。

【資料6】 場の設置図の例（体育館内）



授業開始時は、リズム運動用の設置(図左上)とし、主運動への移行に際しては班ごとに配付した設置図に基づき、3分以内で協力して場づくりに取り組めるようにする。

図示した例は、第6・7時間における「自己の課題に応じた技の向上」を目指した学習における設置図の例である。児童が、練習の意図(技のポイント)を理解し、安全かつ主体的に学習環境を整えられるようにする。

- ・中央に並べたマットの周りの枠線は、本校のバレーボールコートのライン
- ・  :ロングマット
- ・  :ショートマット
- ・  :細長いマット
- ・ 
- ・  :コーン(技のポイントや注意事項を明記したものを掲示)