

関わり合いの中で泳ぐ楽しさを味わう水泳学習 — 集団内異質グループでの学びの可能性 —

中 島 友 樹 [鹿児島大学教育学系 (保健体育)]

梶 村 拓 哉 [西宮市立甲陽園小学校]

内 田 悠 一 郎 [西宮市立甲陽園小学校]

沼 田 英 樹 [西宮市立甲陽園小学校]

Swimming lessons where students experience the joy of swimming through mutual interactions:

Learning possibilities within mixed groups formed from a larger group

NAKASHIMA Tomoki, SUGIMURA Takuya, UCHIDA Yuichiro and NUMATA Hideki

キーワード：水泳学習、関わり合い、体育授業、グループ別学習、集団内異質

1. 緒言

25mを泳ぐことは、「泳げる」ことのひとつの基準として教師と児童双方に存在する。また、水泳学習が行われる時期には毎年「25mを泳がせるための指導法」なる書籍が刊行される。さらに、25mを泳ぐことができなかつた児童に、夏休み期間を用いた補充学習を行う学校も多くある。加えて、水泳授業をスイミングスクールに依頼しようとする学校もあるという（産経ニュース 2018）。

このように、「泳げる」ことを目指した学習が展開されることは、技能を伸ばすことをねらいとしたものであるため、体育科教育の有り様としては当然のことである。しかし、「泳げる」ことだけを求め過ぎる水泳学習によって、児童が得られるはずの楽しさを味わわせられていない可能性も否定はできない。換言すれば、水泳の多面的な楽しさを味わわせることのできる授業の成立は、体育科の目標とする「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・能力の育成」（文部科学省 2017）に寄与するためにも重要なのである。

ところで、水泳運動で感じられる楽しさは何であるかを考えれば、まず、課題を達成・克服することがあげられる。水中という移動の困難な環境下における身体操作技能を高め、これまで以上の距離を泳いだり、タイムを短縮したりすることは運動技能を習得した証明である。これは、規定の技を習得していく器械運動系の楽しみ方との類似性が高いと考えられる。この楽しみ方を遊びの分類（カイファ 2000）にあてはめればアゴーン（競争）であり、それは距離や時間との競争や過去の自分とのそれであるにとらえることができる。また、日常の陸上での生活環境とは全く異なる環境下で独特の浮遊感を楽しむことは、イリンクス（目眩い）であるにとらえることができる。それは、支持点がなく、かつ、上向きの力である浮力を受ける環境下での身体操作そのものに楽しさを感じるからである。

これまでに水泳学習の教授法やカリキュラムは様々なものが提示され、一定以上の成果を上げてきたことは間違いない。しかし、児童は体育授業に対して「精一杯運動させてくれること、ワザや力を伸ばしてくれること、友人と仲よくさせてくれること、新しい発見をさせてくれる授業」を求めている(高田 1978)。すなわち、水泳学習であっても体育授業ならではの楽しさを感じさせる必要があり、他領域で行われているような仲間との関わりの中で学習を展開することが重要であると考えられた。

そこで、本研究では、水泳学習の学び方に主眼を置き、体育授業ならではの魅力にあふれた学習のあり方として、仲間との関わり合いの中で泳ぐ楽しさを味わうことのできる水泳学習の具体例を示すことを目的とした。

2. 方法

水泳学習におけるグループの編成は、個人の技能差が大きいこと等から、レディネステストの結果を踏まえて同じような技能の構成員で組織された集団を用いることや、課題解決的学習として同じ課題に向き合う構成員で組織された集団を組織した「集団内同質」のグループでの授業が行われることが多くある。これに対し、ゲームやボール運動等の領域で多く用いられるのは、同じ集団に属する構成員の技能や課題が同じ傾向ではない「集団内異質」のグループ編成である。

本研究では、単元前半の2回を自らの課題に向かって効率的な学習を経験させることを中心とした学習の展開を企図して「集団内同質」のグループ編成による課題別学習とし、単元中盤～後半の4回では異なる技能段階や課題意識を持つ児童間の関わり合いを活性化させることを促すことを企図して「集団内異質」のグループ編成によるグループ別学習を展開することとした。

対象は、兵庫県下の小学校6年生139名(男子71名、女子68名)とした。実施校での水泳学習は、学年(4学級)合同で45分の授業を2時間連続で行うことが基本とされていたため、それに基づいて行うこととした。指導は、学級担任の4名の教諭と安全管理の為に直接の指導は行わない2名の学年担当教諭が担当することとした。各授業の前後には、学習の計画や指導の方向性、児童の課題意識の把握・共有のための時間をもつこととした。なお、授業期間は2017年6月中旬～7月下旬の6回(12時間)とした。

(1) 課題別(集団内同質)学習

単元前半での課題別学習では、技能を伸ばすための基本的な体の動かし方や、学習の方法そのものを習得することを企図した。そこで、4つの課題を提示し、その中から自身の課題を選択させた。

課題グループの名前と内容は、①ラッコ：力を抜いた姿勢で浮き泳ぐこと、②マグロ：スムーズな息継ぎのクロールで泳ぐこと、③マンタ：正しいフォームの平泳ぎで泳ぐこと、④マーメイド：効率的なフォームのクロールや平泳ぎで泳ぐこととした。すなわち、児童の課題意識に基づいた集団内同質のグループ編成を行った。なお、課題に向かった学びの蓄積を企図しているため、途中でグループ変更は不可とした。

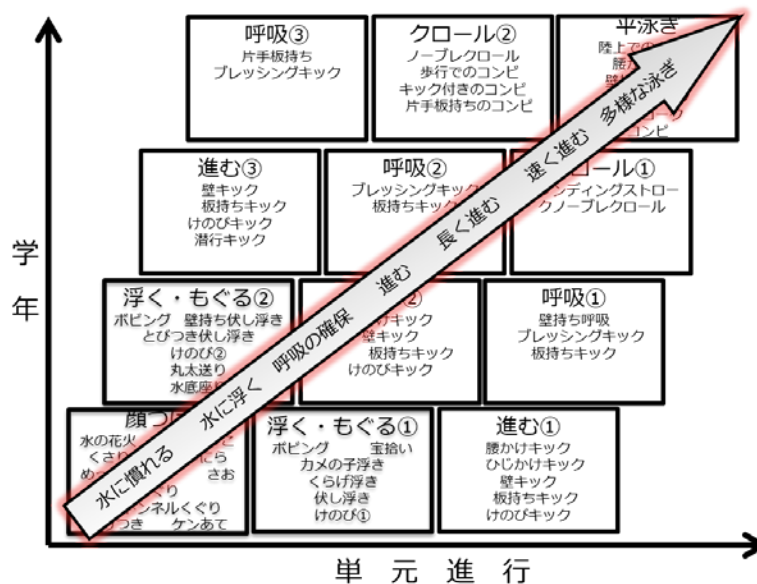


図1 水泳カリキュラムの概念図

ここでの学習は、図1に示す水泳カリキュラムの概念図のもとに構成された学習過程（体育 Do 2015）に基づき、グループ担当教諭の一斉指導的な学習スタイルによって行った。

(2) グループ別（集団内異質）学習

単元中盤～後半でのグループ別学習では、児童が関わり合いながらお互いの技能を向上させたり、体の効率的な動かし方を習得したりすることを企図した。

そのため、課題別学習では異なるグループに属していた児童での編成を基本とした。これは、ペア（2人）であれば「できるーできない」の関係に生起する一方通行の教え込みの形になりがちであることを避けるとともに、多人数になり過ぎないことによって、課題に対して自分事として向き合うことのできる環境を整えることを企図したためである。

したがって、グループ別学習の人数は、課題別学習でそれぞれ異なるグループに属していた4人を基本とした。なお、人数や仲間関係を考慮し、5人としたグループも一部あった。

グループでの課題を共有させるために、「課題&関わり一覧表」を作成した。この表には課題としていることに対する関わり方のヒントや課題別学習で行取り組んだ練習等を記入し、プールサイドに掲示することとした。この表を見ながら課題に対する関わり方のヒントを得ることによって、仲間への関わり方の視点が明らかになり、より明確な相互の学び合いが促進されることを企図した。

なお、課題別学習の時と同様に、課題に向かっている学びの蓄積を企図しているため、途中でのグループ変更は行わないこととした。

プールは、25m×7コース、最深部1.2m、最浅部1.0mであり、すべてのコースをコースロープで区切るとともに、動く方向を深い部分から浅い部分への一方通行を基本として、1・7コース：進まない活動、2コース：止まりながらの活動、3・4コース：ゆっくりと進む活動、5コース：25m単位で泳ぐ活動、6コース：50m単位で泳ぐ活動（折り返し可）とし、多様な活動を担保しつつ安全に学習を行うことができるようにした。

また、防水カバーをつけたタブレット PC を4台用意し、体の動かし方を客観的に観察できるようにした。加えて、ストップウォッチを12台用意し、効率的な泳法ができているかの確認をいつでも行うことができるようにした。

なお、水泳学習における重要な要素のひとつである安全についての学習は、本単元終了後、浮き方と着衣泳体験を中心とする学習を1時間(45分)行った。

グループ別学習時における教師の役割は、関わり合いを促すための支援を行う事とした。学習の場でお互いの関わり合いの解釈をしたり、うまく練習ができていないグループに練習の方法を示唆したりという形での支援を行う。しかし、基本的には、学習後のふりかえりから授業の中で十分な関わりが得られていたかを見極め、次時までの間にその原因を探り、対処することが最も大きな役割となる。すなわち、学習時の様子に加え、個人のふりかえりカードとグループの課題一覧表の記述内容から学習の進み具合を読み取り、次時の学びが効果的なものとなるように支援することを教師の役割の中心とした。

(3) 学習成果の把握

a. 態度測定

体育授業に対する愛好的態度を評価できる「態度測定」(小林 1978)を単元前後に行った。

b. よい授業への到達度調査

「よい授業への到達度調査」に、「楽しさ」の項目を加え、それぞれの項目に対して4段階で回答させるとともに、その理由を自由記述させるように改変したアンケート調査(後藤ほか 2009)を毎授業後に実施した。その量的分析を行うとともに、記述内容についての質的分析を行い、児童の関わり合いの内容や、動き・意識の変容を把握した。

c. 泳力

単元前後に、クロールによって泳ぐことのできる距離を測定した。

3. 結果ならびに考察

(1) 課題別(集団内同質)学習の成果について

①ラッコ：水に対して恐怖感を抱く児童が多く、我慢はしているものの水に顔をつける事や、確実な呼吸の確保に対しての不安からすぐに泳ぐことを止めてしまう事例が多くみられた。そのため、「壁持ち伏し浮き」や、「とびつき伏し浮き」を繰り返し行った。また、脚をつく際には、伸ばした両腕を一気に下方向へ動かすことで脚がプールの底面方向に向くことを体感させ、安心して泳ぎ続けられるように指導した。また、安定した姿勢で進むために、「潜行キック」も繰り返し行った。

その結果、学習のふりかえりには、「立ち方ができるようになったから、ぎりぎりまでがまんできるようになった」や、「浮いている時のバランスが分かってきたから、変な力が入らなくなった」等の記述が多く見られた。これは、呼吸の続く最大のところまで伏し浮きやキックをし続けられるようになったことを意味することから、力を抜いた効率的な姿勢を維持できる力を獲得できつつあることが示唆された。

②マグロ：クロールの息継ぎの際に顔が正面側に上がったり、必要以上に水面からの距離をとってしまったりする児童が多く、息継ぎの度に下肢が沈んでしまう事例が多くみられた。そのため、「片手板持ちブレッシングキック」や、「片手板持ちのコンビネーション」を繰り返し行った。また、息継ぎの際の顔の出方を相互観察させ、自分の体の動きをイメージしながら動きを変容させられるように指導した。さらに、イメージした動きを体で表現できるために、「歩行でのコンビ」も行った。

その結果、学習のふりかえりには、「今まで必要以上に顔を上げていたことに気がついた」や、「足のつく中でやってみると、息継ぎの時のやり方が理解できた」等の記述が多く見られた。これは、息継ぎに伴う上半身の不必要な持ち上げ動作に伴う下肢の沈下を防ぐことができるようになったことを意味することから、息継ぎ動作が入ってもストリームラインを崩さないような姿勢を維持できつつあることが示唆された。

③マンタ：平泳ぎのような動作をするものの、手と足のタイミングが合わずに効率的に前進することができなかつたり、キックがあおり足になっているため、水を後方に蹴り出すことができなかつたりする児童が多く、体を動かしている割に前進していない事例が多くみられた。そのため、「コンビ」や、「板持ちのキック」を繰り返し行った。また、キックの際の足の動きを相互観察させ、自分の体の動きをイメージしながら動きを変容させられるように指導した。

その結果、学習のふりかえりには、「お尻がプカプカ浮かんでいるのがなおってきた」や、「以前に比べると結構進むようになってきた」等の記述が多く見られた。これは、手足を動かすタイミングをつかみつつあることを意味することから、平泳ぎの動作が洗練されてきたことが示唆された。

④マーメイド：クロール・平泳ぎの動作はある程度できるものの、その動作は洗練されたものではないため、長い距離や時間を泳ぐことが苦手であったり、効果的なかき動作ができていないため、速く泳ぐことができなかつたりする事例が多くみられた。そのため、「水泳ここまでできたよカード」（体育 Do for Koyoen 2017）に示す、8～5級「楽に泳ぐ」の25mを泳ぐ際のストローク数を少なくすることや、4～1級「速く泳ぐ」の基準タイムのクリアを目指した。

その結果、学習のふりかえりには、「一杯に腕を回すことよりも、じっくり水を押し出す方が前に進む」や、「ターンの仕方を教わったら、それで一気にタイムを短縮できた」等の記述が多く見られた。これは、効果的なストローク動作ができつつあることや、泳法以外の技能に興味を持ったことを意味することから、泳法を超えて水中での動作全般への理解が促されてきたことが示唆された。

（2）グループ別（集団内異質）学習の成果について

グループ別学習におけるグルーピングは、単元前半の課題別学習での様子から、順調に学びを深められているか、また、相互観察を積極的にできるか等の視点から、各グループを牽引する意欲と成果を出している児童を振り分けることを基本とした。

表1は、単元前半の課題別学習を受けて作成された「課題&関わり一覧表」である。

①A児：クロールでの顔を横に向けた息継ぎができないA児のために、グループのメンバーは、泳いでいる真横に立って顔の向きを確認したり、水に潜って下肢の沈み具合を確認したりと様々な角度から泳ぎを分析した。

表1 課題&関わり一覧表

番号	取り組んでいる課題	具体的な活動	コース	チェックポイント	具体的な関わりや支援
ラッコ	1 顔つけや潜ることができる	壺さがし・フラフープくくり	1	頭まで水につけることができるか	
	2 力を抜いた姿勢で楽に水に浮くことができる	ふし浮き	1	腕・足を伸ばして水に浮いているか	
	3 水中で息を出すことができる	水中じゃんけん・ポビング歩き	1	鼻でも口でもないで、水中で空気を出しているか	水中でチェック・陸からチェック
	4 クロールの息継ぎを横向きにする	クロール歩き・ビート板でクロール	2	目と肩が離れすぎず、顔の向きが横になっているか	
	5 息継ぎ時の支えの腕をまっすぐ伸ばす	クロール歩き・ビート板でクロール	2	目と肩が離れすぎず、支えの腕がしっかり伸びているか	
	6 楽に、長くクロールを泳ぐ	ビート板なし	4	楽に泳げているか	
マダロ	1 きれいな浮き方ができる	背浮き・ふし浮き	2	足が沈まずに浮くことができるか	水中でチェック・腰や足をもち支援
	2 ストリームラインを意識したけのび	けのび	2	手足がのびているか、足が沈んでいないか	
	3 正しい足の動かし方の意識	けのびキック	2	水中でバタ足をしていないか	
	4 クロールの基本姿勢で進む	クロール歩き・息継ぎなしクロール (10~15m)	2	交互に手の動きが出来ているか	水中でチェック・陸からチェック
	5 顔を横に向けての息継ぎ	片手でビート板をもちキック	3	目と肩が離れすぎず、顔の向きが横になっているか	
	6 長くクロールを泳ぐ	クロール (目標50m)	3	長く泳げているか	
マンタ	1 正確な平泳ぎのキックをする	壁を手で持ってキックの練習・ビート板でキック	4	正しいキックの形ができていないか	水中でチェック・足をもって支援
	2 強いキックを意識して進む	ビート板でキック (2.5m)	4	1回のキックでしっかり進んでいるか	
	3 キックに合わせて息継ぎ	ビート板 (顔を向け) でキック (2.5m)	4	キックのあと、しっかりと伸びているか	
	4 キックと手の動きのタイミングを合わせる	キック (2.5m)	5	キックと同時にしっかりと手が伸びているか	水中でチェック・陸からチェック
	5 強いキックと手の動きを合わせる	ビート板なし2.5m	5	キックと同時にしっかりと手が伸びて進んでいるか	
マイ	1 ある程度の距離を続けて泳ぐ (50~100m)	クロール→平泳ぎで50m、100m	6	止まることなく泳げているか	陸からチェック
	2 1回のストロークで長く進んでいるか	25mをできるだけ少ないストロークで泳ぐ	6	クロール20かき以内、平泳ぎ10かき以内で泳ぐ	水中でチェック・陸からチェック(数える)
	3 効率的に水を押し	手をグー・チョキにして泳ぐ	6	動きの不合理さに気づいているか	自分の体の感覚でチェック
	4 速く泳ぐなかでもフォームを崩さない	ボールとり競争、タイム測定	7・6	タイミングよくストローク・キックができていないか	陸からチェック
	5 素早いターン	(クロールで) 5m泳いでからのクイックターン	1	ターンを始める位置と方向性はあっているか	水中で腕を引き、進みやすくする

学習のふりかえりには、「〇〇さんが、まずストリームラインを思い出そうと言って見本を見せてくれた。そこから、□□さんが耳の後ろに腕をつけるんだよと教えてくれて、楽に泳ぐことができた」という記述が見られ、一人の課題を解決するためにグループ全体で関わっている様子が示された。また、「最初は全然息継ぎができなかったけれど、教えてもらって上手になった。次の時間もって教えてもらって、さらにできるようになりたい」との記述もあった。

②B児：どうしても水の怖さを克服できないでいたB児のために、グループのメンバーは、「怖くないよ」の声をかけるだけではなく、B児の泳ぐ真横を歩き、怖くなったらすぐに手を差し出したり、ゴーグルの正しい付け方を伝えたりして水が目に入らないように助言した。

学習のふりかえりには、「ストリームラインが上手くできているかを最初から最後まで見てもらい、全部できているよと言ってもらえたのが嬉しかった」との記述があった。さらに別の日には、「今日は特別に嬉しい日でした。5年生の時に9mしか泳げなかった私に、〇〇さんが正しい息継ぎの仕方とゴーグルの付け方を教えてくれて、なんと21mを泳げました。とても嬉しかったです」との記述があった。観察と手助けをしてくれる人が常にいることで、安心して挑戦できたことに加え、ゴーグルの付け方のようしっかりと相手を見ていないと気づかないような助言をもらえる環境が整えられていたことが示された。

③C児：水泳に対して得意だと認識しているC児は、グループのメンバーがどうすれば上手くなるのかを考えていた。

学習のふりかえりには、「〇〇さんのできないところを細かく見ていると、なぜそうなるのか、どうしたら改善できるのかを考えて教えているうちに、少しずつできるようになってきて嬉しかった」との記述があった。さらに、「(教えていた) 〇〇さんが25mに届かなくて悔しかった」のように、グループのメンバーのことを自分事として考え、関わっていたことが示された。

④D児：泳法に関する課題をほぼ解決できているD児は、タイム短縮のためにターンの練習をしていた。自分ではできているつもりでも、なかなか上手にならないことをグループのメンバーに伝え、水中での動作を観察してもらった。

学習のふりかえりには、「ターンが斜めにならずにできるようになりました。仲間がしっかり水中で見てくれて、出来ている部分とそうでない部分をはっきり言ってくれた」との記述があった。さらに、「いろんな課題の人と学習することで、自分では気づけないことを気づくことができた」との記述もあった。技能の「高いー低い」による一方通行的な教え込みではなく、お互いが自分の技能を越え、動作を媒介として共通の知見を得ようとする双方向の学びが成立していたことが示された。

技能や課題の異なる集団において、このような関わり合いが成立したのは、水泳の有する特徴が有効に作用したと考えられた。

まず、クローズドスキル系の運動種目（スポーツ科学辞典 2006）という点である。外的環境の影響が少ないこれらの運動種目においては、自身の改善が即時に結果として表れる。水泳の場合であれば、動作の改善は泳ぐ距離やタイムに即時に反映される。後述する態度測定の結果や形成的授業評価平均値の推移からは、記録に表れた学習の成果を喜び、高い意欲を維持しながら学習を進められたことが示唆された。

さらに、観察のしやすい運動種目という点である。水泳の動作は、陸上の運動のそれと比較すればゆっくりと進行する。加えて、器械運動系のように1回の動きで終わるのではなく、同じ動きが何度も繰り返される。跳び箱運動での相互観察は、誰もがその動作を瞬時に、かつ、正確に分析できるものではないため、ビデオカメラやタブレット PC のような機器の利用が有効であることは周知の事実である。本実践で対象とした児童も、跳び箱運動の学習では、用意されたタブレット PC を常に活用して学習していた。しかし、本単元において、児童はタブレット PC をほとんど利用しなかった。それは、前述したような特徴を有するが故のものであると考えられた。

加えて、多様な成員から構成される異質性の高い集団は、潜在的に優れたパフォーマンスを示す可能性が高くなる（飛田 2014）点である。単元前半の課題別学習において、学習の成果が表れにくかった児童でも、中盤～後半にかけては技能や意欲が伸びていく事例がたくさん見られたこと、また、指導にあたった教諭が、「これまでの水泳学習では感じることでできなかった意欲の高さと技能の伸び」を盛んに口にしていたことはこれを裏付けるものである。

これらのことから、技能の向上と認識の変容が起こりやすい運動領域の中で、異質集団の持つ優れたパフォーマンスを引き出す効果が発揮されたことで、児童は関わり合いながら学習を進めていくことができたと考えられた。

（3）学習成果について

a. 態度測定

表2は、単元前後に行った「態度測定」の診断結果を示したものである。授業は、男女ともに「成功」であり、「高いレベル」であったことから、男女ともに体育授業に対する愛好的態度を高め得た授業であると評価された。

b. よい授業への到達度調査

図2は、「楽しさ」、「精一杯の運動」、「技や力の伸び」、「新しい発見」、「仲間との協力」の項目について4段階で評価させた平均得点の単元経過に伴う推移を示したものである。単元の進行に伴い、

表2 態度測定の結果

診断表												診断表													
甲陽園 小学校		6年生 男子						6年生 女子						総合診断		甲陽園 小学校		6年生 女子						総合診断	
		7100人		7100人		7100人		7100人		7100人		7100人		7100人		7100人		7100人		7100人		7100人			
		項目		項目		項目		項目		項目		項目		項目		項目		項目		項目		項目			
		1)		2)		3)		4)		5)		6)		7)		8)		9)		10)		11)			
		始		終		2-1)		始		変化		終		始		変化		終		始		終			
よ ろ こ び	1	ニコい楽	0.67	0.38	-0.29	○																			
	2	心身の楽	0.39	0.56	0.17	×																			
	3	生活のうら	0.67	0.81	0.15	○	△	○																	
	4	楽しみより	0.67	0.69	0.02	○																			
	5	集団生活の	0.72	0.56	-0.16																				
	6	友だちを	0.17	0.25	0.08	×																			
	7	積極的活	0.28	0.19	-0.09	×																			
	8	自主的思	0.39	0.69	0.30	△																			
	9	体育科目	0.50	0.75	0.25	○	△	○																	
	10	授業時間	0.22	0.13	-0.10	×																			
態度スコア		4.67	5.00	0.33	○	5	B																		
詳 細	11	キビシ	0.56	0.63	0.07	×	△	×																	
	12	体力つ	0.56	0.88	0.32	×	△																		
	13	明朗活	0.17	0.13	-0.04	×																			
	14	精神力	0.72	0.75	0.03	○	△	○																	
	15	まな	0.67	0.38	-0.29																				
	16	協力の	0.89	0.88	-0.01	○																			
	17	基本的	0.72	0.75	0.03	○	△	○																	
	18	深い	0.61	0.88	0.26	○	△	○																	
	19	授業の	0.78	0.69	-0.09	○																			
	20	授業の	0.50	0.50	0.00	○																			
態度スコア		6.17	6.44	0.27	B	5	B																		
編 織	21	チーム	0.50	0.88	0.38	△																			
	22	みんな	0.83	0.81	-0.02	○																			
	23	みんな	0.78	0.69	-0.09	○																			
	24	自己	0.17	0.38	0.21																				
	25	永続	0.67	0.81	0.15	○	△	○																	
	26	主体的	0.44	0.81	0.37	△																			
	27	理論	0.89	0.88	-0.01	○	△	○																	
	28	授業	0.67	0.94	0.27	○	△	○																	
	29	教師	0.44	0.25	-0.19																				
	30	体育	0.94	0.75	-0.19	○																			
態度スコア		6.33	7.19	0.85	A	5	A																		

おおむね右肩上がりの傾向を示した。すなわち、自発的・主体的な学習行為が保障され、単元を通して意欲的に学習できていたことを示すものであると考えられた。

また、第3時以降のグループ別学習において一段と高い値を示す傾向が見られることから、第2時までの課題別学習の時よりも授業そのものを楽しんでいたことが示唆される。

第3時以降の学習のふりかえりには、「○○さんが、手で水を押ししていないよと教えてくれた」、「改善点を仲間と考えることができた」、「教えることがとても難しいことだと分かった。でも、平泳ぎを教えて自分も得をした。それは、教えていることで自分ももう一度ふりかえることができたから」、「○○さんがいろいろ教えてくれたけど、一番なるほどと思ったのは、バタ足の足が止まってしまっていたこと」、「息継ぎの仕方を隣で見てもらったら、(泳ぐ距離が)5mから18mに伸びた」、「自分が50mを泳げたことも嬉しかったけど、グループで教えた仲間が上手になって嬉しかった」などの記述が非常に多く見られるようになった。

ここに示されることと同様の指摘は、第2時までの課題別学習の中で教師が行っていたものと同様のものである。しかし、学習のふりかえりには、「じっくりと」、「隣にいて」、「最初から最後まで見てもらえた」こと、また、「できなかった時に何度も、時にはやり方を変えながら教えてくれた」ことの喜びが大きかったことが記述されていた。これは、児童の関わり合いが教師とのそれよりも濃密であったことを示唆するものであると考えられた。

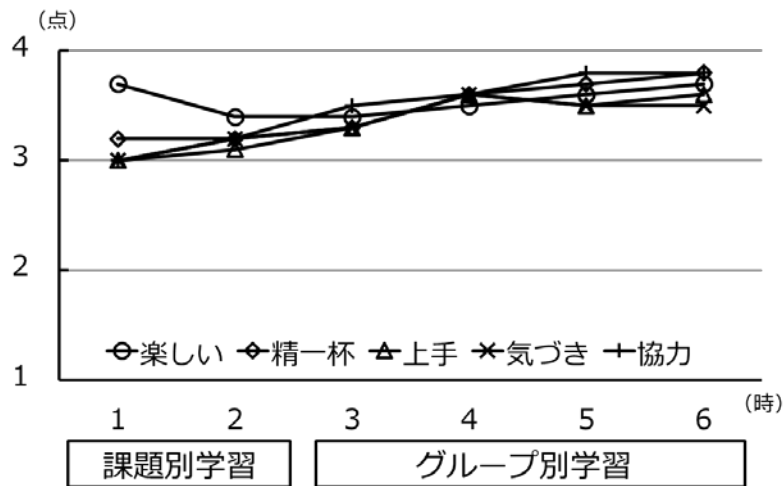


図2 形成的授業評価の各値の推移

これらの事実から、「児童－児童」の双方向の学びから生じた関わり合いは、(ややもすると)「教師－児童」の一方通行的な学びを遙かに超えた高い技能と認識を身に付けること、そして何よりも「学び方を学ぶ」ことに寄与するのではないかと考えられた。

c. 泳力

図3左は、本研究での6年生(2017年)が単元前後にクロールによって泳ぐことのできた距離を測定した結果である。距離別にその割合を見れば、5m未満:3.8→0.7%、5~10m:9→1.5%、10~15m:9→1.5%、15~25m:13.6→11.5%、25~50m:34.8→33.1%、50m以上:29.5→51.8%であり、特に15m未満の児童の割合は、22→3.6%と大きな減少傾向を示している。

また、図3右は2016年度の6年生(152人)が単元を通して課題別学習に取り組んだ際の単元後のクロールによって泳ぐことのできた距離を測定した結果と、2017年度の6年生(本研究)、および2018年度の6年生(161人)で本研究と同様の学習を展開した結果を比較したものである。

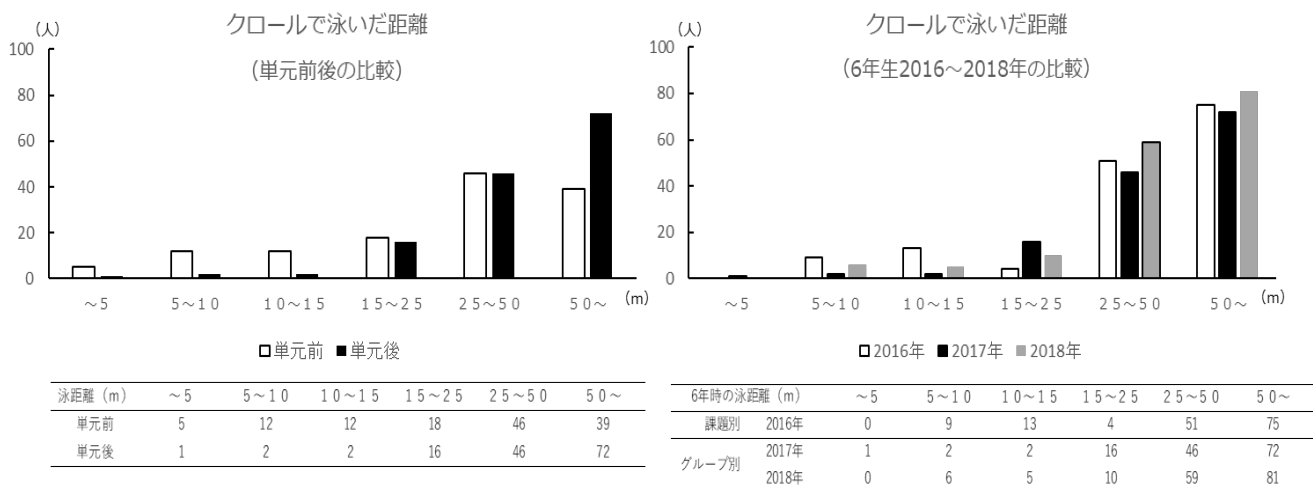


図3 クロールで泳いだ距離と人数の比較

25m以上を泳ぐことのできた児童の割合はそれぞれ、83% (2016年度)と84.9% (本研究), 87% (2018年度)と差は見られないが、15m未満の児童の割合は、14.5% (2016年度)と3.6% (本研究), 6.9% (2018年度)であり、大きな差が見られる。

これらのことから、グループ別学習での水泳学習は、得意な児童の技能の伸びは担保しつつ、苦手とする児童の泳力を大きく伸ばす効果があることが示された。

4. 要約

水泳学習の学び方に主眼を置き、体育授業ならではの「精一杯の運動をし、新しいことに気づいたり、仲間と協力したりする中で、上手になっていく」という魅力に溢れた学習のあり方として、集団内異質グループによる学習を用いた授業を展開した。

集団内等質による課題別学習の中で技能を伸ばしていく児童も見られたが、集団内異質のグループ別学習の方がより高い楽しさと自分や仲間の成長を感じながらの学習の行われたことが認められた。そこでの関わり合いの内容は、教師が指摘するそれと大きな違いは見られなかったが、自分に置き換えながらのものであったことが認められた。

以上のことから、集団内異質グループ別学習による水泳学習は、関わり合いを促し、体育の授業ならではの楽しさを感じさせ、技能の向上も保障することのできる学習法である可能性が示された。

本研究の一部は、「兵庫県学校体育研究集会 (2018年2月, 兵庫県神戸市)」, および「全国小学校体育研究集会 福山大会 (2018年7月, 広島県福山市)」で発表した。

文献

産経新聞社 (2018) 「小中学校に広がる「プール廃止」老朽化・コスト負担大きく」, 産経ニュース

2018年9月6日, <https://www.sankei.com/life/news/180906/lif1809060009-n1.html>, 参照日 2018.10.13

文部科学省 (2017) 「小学校体育科学習指導要領解説体育編」, p.17.

高田典衛 (1978) 「楽しい体育の授業入門」, 明治図書: 東京, pp.11-34.

ロジェ・カイヲア, 多田道太郎・篠崎幹夫訳 (2000) 「遊びと人間」, 講談社学術文庫: 東京

西宮市立小学校教科等研究会体育部会 (2015) 体育 Do 2015, 第13回阪神地区小学校体育研究会 (西宮大会) 研究紀要

小林篤 (1978) 体育の授業研究. 大修館書店: 東京, p.279.

後藤幸弘・芹澤博一・下田新 (2009) 普遍的価値を拠り所とした絶対評価規準設定の試み—中学生男子のバスケットボールを対象として—. 日本教科教育学会誌 32 (2): pp.21-30.

西宮市立甲陽園小学校 (2018) 体育 Do for Koyoen, 西宮市立甲陽園小学校研究紀要

日本体育学会 (2006) 「スポーツ科学事典」平凡社: 東京, p.166.

飛田操 (2014) 成因の間の等質性・異質性を集団による問題解決パフォーマンス—課題の困難度の影響—. 福島大学人間発達文化類論集 (20), pp.29-36.