

# レジリエンスを高める体育授業の研究

教育実践力高度化コース 19AD016

山崎 憧羽

【指導教員】 古田 久 石川 泰成 有川 秀之

【キーワード】 折れない心 学校体育 心理的回復力

## 1. 背景と目的

なんらかの活動に取り組む際に、一度の失敗で落ち込みあきらめてしまう人と、失敗しても簡単には落ち込まず何度も挑戦することで成功を勝ち取る人もいる。この二者の違いはレジリエンスにあるとされ、ビジネスや教育現場で注目されている。レジリエンスとは、困難で脅威的な状況にもかかわらず、うまく適応する過程・能力・結果(Masten et al., 1999)と定義されており、

「折れない心」や「逆境力」とも言われている。今の日本は急速にグローバル化が進んでおり、変化対応力が求められる時代である。中央教育審議会答申等(2015)でも言われている「予測困難な時代」にもしなやかに対応していくためにも、このレジリエンスを高めていくことは重要であると考え。学習指導要領(H29年告示)でも

「学校教育には、子ども達が様々な変化に積極的に向き合い、他者と協働して課題を解決していくことや、様々な情報を見極め知識の概念的な理解を実現し情報を再構成するなどして新たな価値につなげていくこと、複雑な状況変化の中で目的を再構成することができるようにすることが求められている」と述べられている。また、新学習指導要領の改訂のポイントである主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善における目指す授業の1つに「見通しをもって粘り強く取り組む力が身につく授業」というものもあり、学校教育においてもレジリエンスの力が求められていることがうかがえる。先行研究において、レジリエンスとは、失敗を成長の糧にして成功へと導く力であり、失敗することへの恐怖心や苦手意識を消し一歩踏み出す力のこと(工藤, 2018)とも言われている。また、レジリエンスは誰もが備えており、個人の努力で高めることができる(Flach, 1997)という特質があるとも言われている。

体育という教科は、身体活動を行うため、他教科と比較し「できる」「できない」が実感しやすい教科である。そのため、取り組みへの工夫が成功や失敗として現れてくる。体育の授業において自己やグループの課題を見つけ、その課題を達成するために工夫して粘り強く取り組むという経験を通して「レジリエンス」を高めていけるのではないかと考える。そのため体育の学習に着目し粘り強く取り組むといった児童の「レジリエンス」を高める授業法を研究する。

## 2. 研究の流れ

### 2.1. 1年次

様々なレジリエンスの概念を含む先行研究を整理分析し、レジリエンスの概念をまとめる。まとめた概念を基に、レジリエンスを高める体育授業法を作成する。

### 2.2. 2年次

作成した体育授業法をもとにレジリエンスを高める体育授業を実践し、効果の検証を行う。

## 3. 先行研究

レジリエンスの概念は広く、とらえ方は研究者によって様々であり、要因とされるものも多く存在する。また、日本国内でのレジリエンスの捉え方と海外での捉え方も異なったものとなっている。佐藤ら(2017)は、海外におけるレジリエンス研究と国内におけるレジリエンス研究の動向を整理し、海外ではレジリエンスの前提となるリスクを「著しく困難で深刻な状況」としているのに対し、国内では「日常的に誰も経験しうるストレス場面」と定義していると指摘している。また、国内におけるレジリエンス研究は、レジリエンスを導く個人特性に着目し、それらを導く尺度開発を行ったものが中心であることも指摘している。

小塩ら(2002)は、精神的な落ち込みからの回復を促す心理的特性である精神的回復力を測定する尺度として「精神的回復力尺度」を作成している。この尺度は、全体を精神的回復力とし、3つの下位尺度(新奇性追求, 感情調整, 肯定的な未来志向)からなり21項目で構成されている。また、平野(2010)は、資質的レジリエンス要因と獲得的レジリエンス要因からなる「二次元レジリエンス要因尺度」を作成している。その他にも、中学生を対象とした石毛ら(2006)の「レジリエンス尺度」等、レジリエンスの要因となる特性や資質を測定する尺度が開発されている。

原ら(2016)は、小学生を対象としたスキル重視型の実践を行い、レジリエンスを高められることを示している。また、小林ら(2017)は、基本的なスキルを身につけるため、年齢に合わせた対人関係、スキル学習を計画的に実施し、意欲的活動性、楽観性で有意な上昇がみられレジリエンスを高められることを示している。

スポーツ活動経験とレジリエンスの関連について、葛

西ら(2010)は、スポーツ活動経験の質的な活動経験(成長感)とレジリエンスの関連を明らかにしている。また、洪倉(2010)は、スポーツ活動における敗北や挫折、人間関係の悩みといったネガティブな経験が、レジリエンスを向上させる「場」となりうる可能性を示唆している。

岩谷ら(2020)の中学生を対象としたレジリエンスを高める体育のカリキュラム・デザインの調査では、課題に粘り強く取り組んだかどうかに加え、個人に応じた達成感の獲得が、「精神的回復力尺度」に強く作用していると述べている。そのため、単に課題に長時間取り組ませるのではなく記録の測定や仲間からの助言、学習の振り返りなどの手立てにより学習者が自己の成長を実感できるようにすることが重要であると述べている。

レジリエンスと関連が深い「失敗」について、畑村(2005)は悪いイメージのある失敗を学び、成功につなげようとする分野として「失敗学」を考案している。失敗と向き合う方法として、失敗の原因を「要因」と「からくり」に分けて分析することや、無駄な失敗を防ぎ、新たなものを創造していくためにも「課題設定」の大切さについて述べている。

このようにスポーツ活動とレジリエンスに関する研究は進んではきているものの、小学校の体育授業において研究している例は見られない。先に述べたように、新学習指導要領では「見通しをもって粘り強く取り組む力が身につく授業」が目指されており、レジリエンスに着目して取り組むことが効果的であると考えられる。

#### 4. レジリエンスの概念整理

危機に見合わせたときもう一度立ち上がっていくためのレジリエンスには、3つのステップがある。1つ目は、精神的な落ち込みから抜け出し下降を底打ちさせる段階。失敗の恐れや不安などのネガティブ感情はしつこく繰り返されることにより行動回避につながる悪循環を生み出す。それを断ち切り、次へ気持ちを切り替えるのがこの段階である。2つ目は、次の目標に向けて這い上がっていく段階。これは、前向きな行動ではあるが決して楽ではなく、越えなければならない壁もたくさんある。自己の課題を見つめなおし、まわりの人のサポートを受けながら次の目標にむけて、やり続けることが必要となる。3つ目は、つらい経験から意味を学び成長する段階。過去の経験から一歩離れて俯瞰する振り返りの作業(リフレクション)が有効である。

この3つのステップを基に先行研究の中で取り上げられていた、いくつかのレジリエンスの要因を下記の表1に整理した。

表1 レジリエンスの概念整理

<b>1. ネガティブ感情に対処する</b>
a 自己をコントロールする

① 感情調整	動揺しても自分を落ち着かせることができるといった力
② 統御力	自分の体調や体力及び感情やユーモアなど、心身をコントロールする能力
③ 自制心	その時々々の状況に応じて自分の感情や思考、行動を律すること
④ 忍耐力	困難な状況にあってもそれに容易に屈することなく耐える力
b 自己の状況に気づきポジティブな部分に目を向ける	
① 自己の気づき	自己の思考、感情、行動、生理的反応に注意を払う能力
② 精神的柔軟性	状況を多角的にみて、想像的かつ柔軟に考えられる能力
③ 現実的楽観性	ポジティブなことに気づき、期待し、自己でコントロールできるものにフォーカスし、目的を持った行動を起こせる力
<b>2. 次の目標に向けて這い上がる</b>	
a 自分自身のことがわかる	
① 自己理解	自分の考えや自分自身について理解・把握し、自分の特性にあった目標設定や行動ができる力
② 自己肯定感	そのままの自分を受け入れ、自己を尊重し、自己の価値を感じて自らの存在を肯定することであり、自己を信頼できる自信の源
③ 自己効力感	課題に対して自分は達成できるという感情
b 課題解決や、やり続ける意志の強さ	
① 課題解決志向	状況を改善するために、問題を積極的に解決しようとする意志を持ち解決を学ぼうとする力
② 行動力	物事に対して努力や意欲をもって行動することができる
③ 意欲的活動性	粘り強く問題を解決しようとする力。自分でいろいろな方法を模索しながら失敗してもあきらめずに最後まで問題を解決しようとする意志
c 物事がうまく進むだろうというポジティブな感情	
① 楽観性	物事がうまく進み、良いことが生じるだろうというポジティブな見通しをもっていることであり、将来に対して不安を持たずに、肯定的な期待をもって行動できる力
② 肯定的な未来志	不安や脅威をもたらす状況に

向	あつても先を見通し、前向きな展望を持ち続けることで将来の夢や目標を持ったり、将来の計画を立てたりすること
d 周りの人からのサポート	
① 社交性	見知らぬ他者に対する不安や恐怖心が少なく、他者との関わりを好み、コミュニケーションを取れる力
② 他者心理の理解	他者の感情を容易に読み取ることができる能力。他者の心理を認知的に理解、もしくは受容する力
③ ソーシャルサポート	深刻な状況に陥った時に支えてくれる人や守ってくれる人など、人間関係のつながりの中で得られる援助
<b>3. つらい経験から意味を学び成長する</b>	
a 物事を多面的に捉える	
① 精神的敏速性	物事を多面的に捉え、対局的見方から対処すること

以上のレジリエンスを整理した3つのステップを参考にレジリエンスを高める体育授業法の検討を行った。

### 5. レジリエンスを高める授業法の検討

上記の内容をもとに、児童のレジリエンスを高める授業法の検討を行った。児童のレジリエンスが高まったとする姿を『自己の課題に粘り強く取り組む姿』とし、具体的には①自己の課題をとらえ、解決に向けて取り組むことができること、②自己の目標(目指す姿)をもち、そこへ向けて努力することができることとし授業法の検討を行った。レジリエンスを高める授業法として3つの手立てを考えた。手立てについては後に記述する。

### 6. レジリエンスを高める授業実践

#### 6.1. 目的

1年次に考案した、レジリエンスを高める体育授業を実践し効果を検証することを目的とした。

#### 6.2. 対象

N市立小学校5年生55名(A組27名(男子12名女子15名)、B組28名(男子11名女子17名))のうち欠席者等を除く50名(A組23名(男子11名女子12名)、B組27名(男子10名女子17名))を対象とし実践および調査を行った。A組には、担任の先生のサポートのもと筆者が本研究で考案した単元計画で体育の授業実践を行った。授業で取り扱う技と単元の時数は同じであるが、B組は従来通りの単元計画で行われた。

運動やスポーツが好きだと答えた児童はA組77.8%、B組74.1%、学校の体育の授業が好きだと答えた児童はA組88.9%、B組74.1%、マット運動が好きだと答えた児童はA

組74.1%、B組59.3%であった。

#### 6.3. 期間

2020年9月～10月。

#### 6.4. 手続き

不等価2群事前事後テストデザインを用いた。筆者が考案した授業計画を実施したA組を介入群、B組を対照群とした。事前テスト及び事後テストとして単元の始めと終わりに、後述する精神的回復力尺度を用いた。

#### 6.5. 実践内容

##### 6.5.1. 単元名

器械運動(マット運動)

①とび前転②側方倒立回転の2つの技を扱った。

全10時間で単元計画を立て授業実践を行った。

##### 6.5.2. 授業の流れ

1時間目: オリエンテーションと技の紹介。

2つの技を動画と実演を用いて紹介した。合わせて技のポイントも確認した。また、学習カードと目標達成シートも配付し記入方法を説明した。オリエンテーションの中で、発表会において①とび前転②側方倒立回転と既習の技の3つを用いて発表することを伝えた。

2時間目: 技①とび前転の自己の課題を捉える。

まずとび前転に挑戦させた。さらに、技のポイントと照らし合わせ、自己の課題を見つけさせた。

3時間目: 技①とび前転について自己の課題をもとに練習の場を選び練習に取り組む。

図1に示したように、スモールステップの場を設定し、系統的に児童が自己の課題に合った場を選びながら学習を進められるようにした。図2に示したように、各場に場のポイントと選ぶときのヒントとなるものを掲示し、自分の課題とヒントから練習の場を選び練習に取り組むようにした。

4時間目: 技①とび前転について自己の課題をもとに練習の場を選び練習に取り組む。

前時と同様の場を設定し、学習の振り返りをもとに練習の場を選択し練習に取り組むようにした。

5時間目: 技②側方倒立回転の自己の課題をとらえる。

まず側方倒立回転に挑戦させた。さらに、技のポイントと照らし合わせ、自己の課題を見つけさせた。

6時間目: 技②側方倒立回転について自己の課題をもとに練習の場を選び練習に取り組む。

とび前転と同様にスモールステップの場を設定した。各場に場のポイントと選ぶときのヒントとなるものを掲示し、自己の課題とヒントをもとに練習の場を選択し練習に取り組むようにした。

7時間目: 技②側方倒立回転について自己の課題をもとに練習の場を選び練習に取り組む。

前時と同様の場を設定し、学習の振り返りをもとに練習の場を選択し練習に取り組むようにした。

8時間目: 発表会での発表内容を決める。

発表会で発表する技と順番を決めた。発表会では技①

とび前転、技②側方倒立回転、③前学年までに学習した技を組み合わせて発表するため、発表会で用いる技と順番を試しながら考える時間を設定した。また、前半の各技の練習において課題として残ってしまったものも、練習に取り組めるよう場の設定を行い、一人一人が自分に合った練習を選択し取り組めるようにした。

9 時間目：発表会に向けての練習。

一人一人が発表会に向けて必要な練習に取り組めるようにした。加えて、グループ内でのミニ発表会を行った。

10 時間目：発表会

学習のまとめとして発表会をおこなった。技①とび前転、技②側方倒立回転、③既習の技の3つを組み合わせて、一人一人が発表した。発表者は見てほしいポイントを伝えてから始めた。兄弟グループと見合う形を取り、観客グループは一人一人にコメントを渡した。

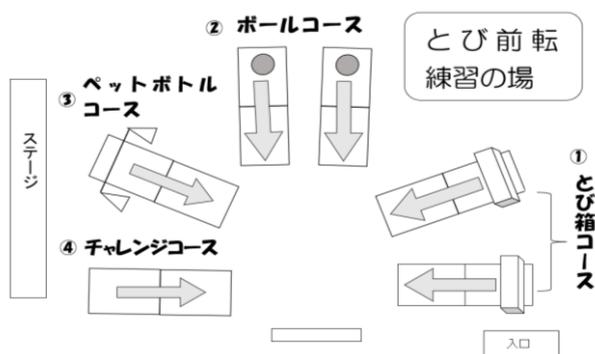


図1 とび前転の練習の場

②ボールコース (ボールをとびこえてとび前転に挑戦！)

～ポイント～

- ・両足で強くふみきろう
- ・ボールをとびこえたらすばやく体を丸めよう

★こんな人におすすめ

とぶ(手と足がマットからはなれる)ところを練習したい！

少し高くとぶとび前転を練習したい！

図2 とび前転の練習の場のポイント

6.5.3. 手立て

1 年次に考案した授業法として 3 つの手立てを実践した。

1) 手立て1 単元計画の工夫

図3 に示したように、自己の課題をとらえ、解決に向けて取り組むことができるようにするため、自己の課題を捉え、練習の場の選択、実践、振り返り、再選択のサイクルを意識した授業展開を単元計画において設定し、4 つの工夫を取り入れた。

第1 に、技ごとの始めの時間に、取り組む技に挑戦させた。その中で自己の課題を捉え課題解決を目指し練習に取り組めるような単元計画で授業実践を行った。

第2 に、技①、技②、発表会に向けて自己の課題に取り組むという大きく3つに分け、単元構成を行った。

第3 に、1つの技について、①自己の課題を捉える②課

題克服に向けて練習に取り組むという時間に分けて設定した。

第4 に、2 時間分②課題克服に向けて練習に取り組む時間を確保することにより自分の取り組みを振り返り、次の取り組みを改善できるように設定した。また、技のまとめりごとの取り組みを振り返り、次の学習に活かせるようにした。例えば、技①技②の時間における技能の習熟度の低さに関しては、発表会に向けた練習の際に取り組ませた。また、自己の課題を見つけることができなかつた児童は、原因を考え、次の技の時間では見つけることができるように単元を構成した。

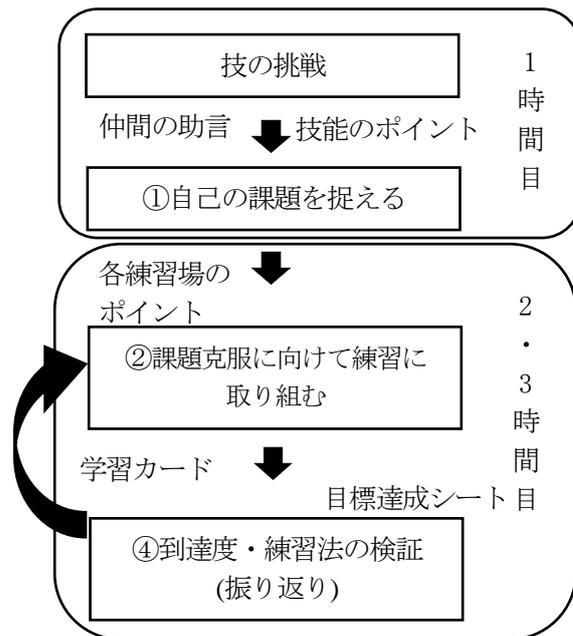


図3 単元計画の工夫

2) 手立て2 学習カードの工夫

図4 に示したように、自己の課題をとらえ、解決に向けて取り組むことができるようにするため、自己の目標とそこへ向けての課題解決における児童の思考を整理できる学習カードの工夫を4点取り入れた。

目指せ！マットの達人！マット運動学習カード

3時間目

課題【とび前転について、自分のもう少しでできそうなところを達成しよう。】

自分のめあて

【ふりかえり】

①進んで学習に取り組んだ	( ● ○ △ )
②友達と協力し、安全に取り組んだ	( ● ○ △ )
③協力して準備や片付けに取り組めた	( ● ○ △ )
④できたこと・わかったことが増えた	( ● ○ △ )

練習した場所	意識したポイント
できるようになったこと	もう少し練習が必要などころ

次回取り組む場所	意識するポイント
その場所を選んだ理由	

図4 学習カードの一部

第1 に、自己の課題と取り組んだ練習内容、その練習による成果と課題を記入することにより思考を整理し、

できなかった結果だけでなく、内容を意識して練習に取り組むことができるように学習カードを作成した。

第2に、児童が思考の内容を具体的に記入できるように質問内容を短く具体的に設定し、本時の学習における振り返りの内容が次の課題設定の際に意識できるようにした。

第3に、自己の課題を捉える時間では、自分の見つけた課題(もうすこしできそうなところ)を質問し、見つけた自己の課題をもとに練習に取り組む時間では、選んだ練習の場・意識したポイント・できるようになったところ・もう少しできそうなところ等、自分の学習内容が振り返れるよう質問した。

第4に、前時の内容や前の技のまとまりの学習内容が次の学習に活かせるようにした。

### 3) 手立て3 目標達成シートの活用

図5に示したように、自己の目標(目指す姿)をもち、そこへ向けての努力ができるようになるため、過去の自分との変容をみることができ、自己の成長を実感することができる目標達成シートの工夫を2点取り入れた。

第1に、1つ1つの技について自分の目指す姿と達成日を記録できるようにした。

第2に、下から上に上がっていくにつれ難易度があがっていくように設定した。階段を上っていくように自己の達成度が高まる様子を視覚的に認識でき、達成感が高まるようにした。

#### ★目標達成！カード

自分の目指す姿を決めよう。達成したら日付を記入し新たな目標を立てよう。

##### ○とび前転

目標	目標設定	達成日
2、3歩の助走からとび前転ができる。		
マットから手足がはなれる時間が長い大きなとび前転ができる。		
マットから一瞬手足がはなれたとび前転ができる		
遠くに手をつき大きな前転ができる。		

##### ○側方倒立回転

目標	目標設定	達成日
安定して連続して回り立つことができる。		
手-肩-腰がまっすぐで、足がピンとなってマットを一直線に回り、立つことができる。		
マットを一直線にまわり立つことまでできるけど、足が曲がっている。		
手-肩-腰がまっすぐで腰の位置が高いけど、着地でおしりをついたり、足が前後にずれたりしてしまう。		
手-手-足-足の順につけるけど、手-肩-腰がまっすぐじゃない。		

図5 目標達成シート

授業における活用の仕方としては、(1)各技のまとまりの初めの時間に自分の目指す姿を設定する。(2)各時間の終わりに目標に対する自分の出来栄を確認する時間を設定し、自分の達成度を確認できるようにする。(3)児童は自分が設定した目指す姿を達成すると達成した日付を記入し次の目標を設定する。

児童は、単元を通して個々の目標と向き合い活動に取り組むため、より自己の成長を実感し「やればできる！」

という自己効力感が高まることが期待された。また、「ゴールのイメージ」を持ち取り組むことで、レジリエンスの要因である「肯定的な未来志向」を持つことができ、レジリエンスを高めていけるのではないかと考えた。

### 6.5.4. 調査内容

#### 1) レジリエンス尺度

原ら(2011)が作成した小学生版精神的回復力尺度を使用した。将来の夢や目標を持つことや将来の計画を立てる等の「肯定的な未来志向」、ものごとに興味や関心を持ち追求していく「興味関心の追求」、内的な感情状態を調整することができる「感情調整」、困難な状況や気分左右されず耐える力である「忍耐力」の4つの因子から構成され「かなりあてはまる」「ややあてはまる」「どちらでもない」「あまりあてはまらない」「まったくあてはまらない」の5段階で回答を求めた。段階順に5点~1点に点数化した。単元前と後の計2回実施し、それぞれの項目の平均値を比較した。

#### 2) 日常生活に関する調査

学校外での運動時間、勉強時間、運動や勉強の好き嫌い等、計7つの項目についてアンケートを実施した。

#### 3) 形成的授業評価

個々の児童の学びの実態を把握するため、授業実践を行ったA組の児童に対し、毎時間授業後に高橋ら(1995)が作成した形成的授業評価を実施した。形成的授業評価は、できたりわかったりしたときに子どもは大きな感動を味わうことができるという「成果」、運動欲求の充足度を評価する「関心・意欲」、学習の自発性や学習の合理性を問う「学び方」、友達との人間関係(態度)を評価する「協力」の4つの観点9項目から構成され、「はい」「どちらでもない」「いいえ」の3段階で回答を求めた。段階順に3点~1点に点数化し、それぞれの観点の平均値を算出、ここで得た平均点を高橋らが作成した形成的授業評価の診断基準に照らして5段階で評価した。評価した値を、1時間目(授業初回)、4時間目(技①の終わり)、7時間目(技②の終わり)、及び10時間目(授業最終回)の間で比較した。

#### 4) 自由記述

学習カードを活用し児童の記述を見取った。

### 6.5.5. 分析

南風原(2001)を参考に、効果量(Effect Size;ES)を定義し、計算した。ESが統計的に有意かどうかを検査するために、有意水準を5%未満としてt検定を行った。

形成的授業評価は、各項目を従属変数、性別(男子、女子)と授業時間(1時間目、4時間目、7時間目、10時間目)を独立変数をとって2要因分散分析を行った。

## 7. 結果

### 7.1. レジリエンス

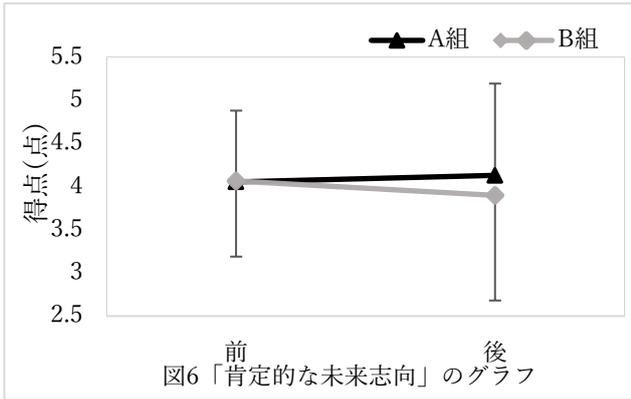
表2に、精神的回復力尺度の各項目における検定結果を示した。

表2 各項目の検定結果

	未来志向	興味関心の追求	感情調整	忍耐力	全体
ES	0.24	0.26	0.72	0.04	0.31
t	1.11	1.55	3.12	0.14	2.23
検定結果	n. s.	n. s.	p<0.05	n. s.	p<0.05

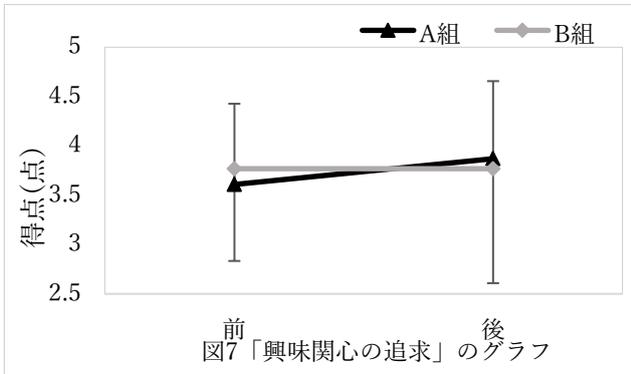
7.1.1. 「肯定的な未来志向」

図6に肯定的な未来志向の平均得点と標準偏差を示した。分析の結果、「肯定的な未来志向」(ES=0.24)では統計的に有意な効果は認められなかった。



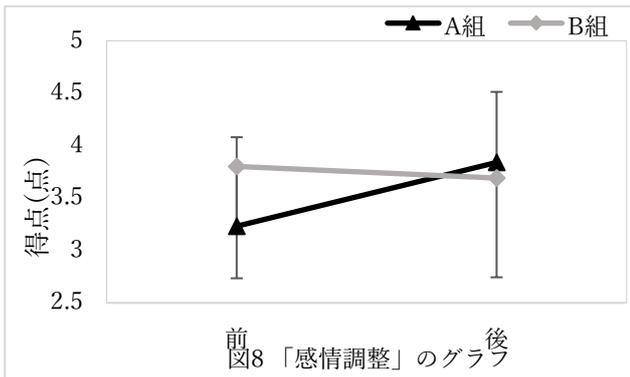
7.1.2. 「興味関心の追求」

図7に興味関心の追求の平均得点と標準偏差を示した。分析の結果、「興味関心の追求」(ES=0.24)では、統計的に有意な効果は認められなかった。



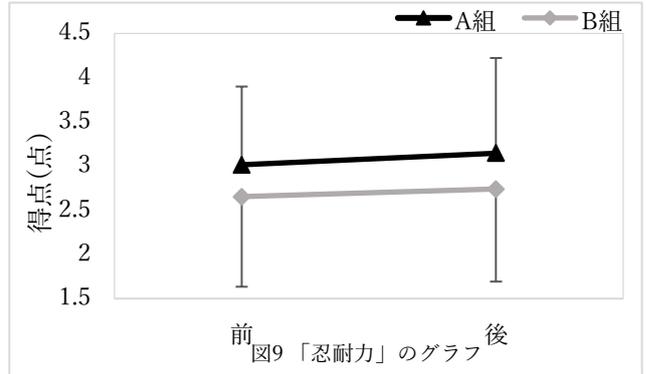
7.1.3. 「感情調整」

図8に感情調整の平均得点と標準偏差を示した。分析の結果、「感情調整」(ES=0.72)では統計的に有意な効果が見られた。従って、レジリエンスを高める授業実践が「感情調整」を高めた可能性が高い。



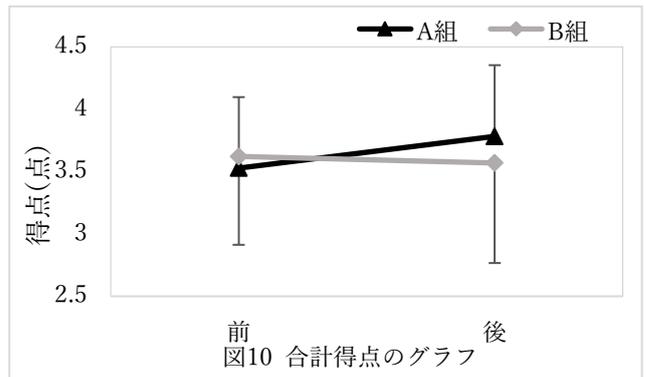
7.1.4. 「忍耐力」

図9に忍耐力の平均得点と標準偏差を示した。分析の結果、「忍耐力」(ES=0.04)では、統計的に有意な効果は認められなかった。



7.1.5. レジリエンス合計得点

図10に合計得点の平均得点と標準偏差を示した。分析の結果、合計得点(ES=0.31)では、統計的に有意な効果がみられた。従って、レジリエンスを高める授業実践がレジリエンスの合計得点を高めた可能性が高い。



7.2. 形成的授業評価

表3に形成的授業評価の平均得点と標準偏差、各項目の分散分析を示した。

7.2.1. 「成果」

「成果」における分散分析の結果は、表3の通りである。授業時間における主効果が有意であった。多重比較を行ったところ、1時間目と10時間目(p<0.01)、4時間目と10時間目(p<0.05)、7時間目と10時間目(p<0.05)に有意差がみられ、10時間目が高い値を示していた。

7.2.2. 「関心・意欲」

「関心・意欲」における分散分析の結果は表3の通りである。どの項目においても有意な差はみられなかった。

7.2.3. 「学び方」

「学び方」における分散分析の結果は表3の通りである。授業時間の主効果が有意であった。多重比較を行ったところ1時間目と4時間目(p<0.05)、1時間目と7時間目(p<0.01)、1時間目と10時間目(p<0.01)に有意差がみられ、どの時間も1時間目と比較し有意に高くなっていた。

7.2.4. 「協力」

「協力」における分散分析の結果は表3の通りである。

表3 形成的授業評価の平均点と標準偏差

	①		④		⑦		⑩		検定結果
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	
成果	3.24	1.39	4.08	0.91	3.72	1.14	4.64	0.99	授業時間 (F(3, 69)=8.751, p<0.001) 10>1≒4≒7
									性別 (F(1, 23)=0.747, p>0.05)
									授業時間×性別 (F(3, 69)=0.753, p>0.05)
関心・意欲	4.6	1.12	4.88	0.6	5	0	4.84	0.8	授業時間 (F(3, 69)=1.390, p>0.05)
									性別 (F(1, 23)=0.018, p>0.05)
									授業時間×性別 (F(3, 69)=1.070, p>0.05)
学び方	3.8	1.29	4.84	0.8	5	0	5	0	授業時間 (F(3, 69)=14.203, p<0.001) 1<4≒7≒10
									性別 (F(1, 23)=0.089, p>0.05)
									授業時間×性別 (F(3, 69)=0.944, p>0.05)
協力	4.2	1.53	5	0	4.84	0.8	4.92	0.4	授業時間 (F(3, 69)=8.106, p<0.001) 1<4≒7≒10
									性別 (F(1, 23)=6.402, p<0.05) 男子<女子
									授業時間×性別 (F(3, 69)=5.554, p<0.01)
総合	3.92	1.22	4.88	0.44	4.8	0.58	4.84	0.47	授業時間 (F(3, 69)=9.517, p<0.001) 1<4≒7<10
									性別 (F(1, 23)=0.002, p>0.05)
									授業時間×性別 (F(3, 69)=0.293, p>0.05)

授業時間、性別の主効果が有意だった。また、性別×授業時間の交互作用効果も有意であった。多重比較を行ったところ、1時間目と4時間目(p<0.05)、1時間目と10時間目(p<0.05)に有意差がみられ、1時間目と比較し有意に高くなっていた。また、男子と女子(p<0.05)も、女子が有意に高くなっていた。

#### 7.2.5. 形成的授業評価合計得点

合計得点における分散分析の結果は表3の通りである。授業時間の主効果は有意であった。多重比較をおこなったところ、1時間目と4時間目(p<0.05)、1時間目と7時間目(p<0.05)、1時間目と10時間目(p<0.01)、7時間目と10時間目(p<0.05)に有意差がみられ、どの時間も1時間目と比較し有意に高くなっており、7時間目と比較し10時間目も有意に高い値となっていた。

## 8. 考察

本研究では、小学5年生を対象に『自己の課題に粘り強く取り組む姿』(①自己の課題をとらえ、解決に向けて取り組むことができること、②自己の目標(目指す姿)をもち、そこへ向けて努力することができること)を目指したレジリエンスを高める体育授業の実践を行い、有効性をアンケート調査により検討した。授業における3つの手立てに沿って有効性と課題について述べていく。

### 8.1. 単元計画の工夫

単元計画の工夫により自己の課題を捉え、自分の課題にあった練習の場の選択と実践を技ごとにより繰り返した。その結果、授業実践を行ったA組においてレジリエンスの合計得点の有意な向上が認められた。また、形成的授業評価における「成果」の得点も10時間目において有意な向上が認められた。

原ら(2014)の小学生を対象としたレジリエンスを高める授業実践において、繰り返し行うことで理解が促進し、レジリエンスが高まった可能性が示唆されている。本研究においても、自己の課題にあった練習の場の選択と実践を繰り返したことにより、内容への理解が深まり自己の課題と向き合うことができた可能性が考えられる。また、1時間目に発表会の内容について触れ、発表会を視野に入れて練習に取り組ませた。岩谷ら(2020)は課題に粘り強く取り組んだかどうかに加え、個人に応じた達成感の獲得が、「精神的回復力尺度」に強く作用していると述べている。発表会を意識し、自己の課題と向き合い練習に取り組んだことにより、発表会において自分の練習してきた成果が出し切れた、今までできなかったことができるようになったということがより実感でき、達成感を得ることができたのではないかと考えられる。

### 8.2. 学習カードの工夫

学習カードの工夫により、活動における思考を学習カードに整理した。また、自分の練習における取り組みの内容や意識したポイント等を振り返り次回の学習に取り組むということをくり返し行った。その結果、授業実践を行ったA組において感情調整の有意な向上が認められた。

原ら(2016)は、出来事と感情の間には思考(考え方)が存在しているといったABC理論に基づいた実践を行い、感情を落ち着かせることに有効であり感情調整を高めるのに有効であることを示唆している。学習カードの工夫により、できた、できないの結果だけでなく自分の活動内容に意識が向き内的な感情を調整することができたと考えられる。図11に示した児童の学習カードの記述においても、本時の課題(もう少し練習が必要など)を次回の意識するポイントにつなげており、本時の学習の振り

返りを次回の学習に活かすことができている姿が見られた。

練習した場所 ボール	意識したポイント 手を前につく
できるようになったこと 飛んでまわること	もう少し練習が必要なところ もう少し高くが
次回取り組み場所 ボール	意識するポイント
その場所を選んだ理由 高くとべるようにするため。	

図 11 児童 A の学習カードの記述

### 8.3. 目標達成シートの活用

目標達成シートの活用により、自己の目標(目指す姿)と自己の成長を視覚化でき、より達成感を得ることができるようにした。目標達成シートの記述により、自己の設定した目標を達成できた児童が多く見られ、レジリエンスの合計得点の有意な向上に影響を与えた可能性が考えられる。

しかし、目標達成シートの手立てにおいて想定した「肯定的な未来志向」においては有意な変化は見られなかった。原因として1つの単元という短い期間で、達成感や成功体験を自分の未来の肯定的な姿につなげることができなかったことが考えられる。今後、成功体験を積み重ねていくことで自信が少しずつ高まり自分の明るい未来を想像でき、レジリエンスが高まっていくのではないかと考える。

## 9. まとめ

本研究は、レジリエンスを高める体育の授業実践において『単元計画の工夫』、『学習カードの工夫』、『目標達成シートの活用』の3つの手立てを取り入れ実践を行った。その結果、「感情調整」とレジリエンス合計得点が授業を行ったクラスにおいて高まり、レジリエンスを高める手立ての有効性を示すことができた。

### 謝辞

本研究を行うにあたりフィールドを提供してくださった連携協力校のA市立B小学校の校長先生を始め教職員の方々に心より感謝申し上げます。そして、学部時代から含め4年間にわたりご指導くださった古田久准教授をはじめとする埼玉大学の先生方や、共に学んだ先輩や仲間達、本研究にご協力いただいたすべての方々に感謝いたします。

### 引用文献

Flach, F.F. (1997) Resilience: The power to bounce back when the going gets tough! New York: Hatherleigh Press.  
南風原朝和・市川伸一・下山晴彦(2001) 心理学研究法入門—調査・実験から実践まで. 東京大学出版社

畑村洋太郎 (2005) 決定版 失敗学の法則. 文藝春秋: 東京  
原郁水・古田真司・村松常司 (2011) 小学生のストレスへの感受性とレジリエンスがセルフエスティームに及ぼす影響. 学校保健研究, (53):277-287

原郁水・都築繁幸 (2014) 小学5年生のレジリエンス育成プログラムの試行的研究. 障害者教育・福祉学研究, (10), :85-90

原郁水・都築繁幸 (2016) 小学5年生のレジリエンスを高める授業の効果. 教科開発学論集, (4), :33-45

平野真理 (2010) レジリエンスの資質的要因・獲得的要因の分類の試み—二次元レジリエンス要因尺度 (BRS) の作成. 日本パーソナリティ心理学会パーソナリティ研究 19, (2):94-104

石毛みどり・無藤隆 (2006) 中学生のレジリエンスとパーソナリティの関連. 日本パーソナリティ心理学会パーソナリティ研究, 14, (3):266-280

岩谷論・小田成一・川端美徳・小倉弘美(2020) 運動の楽しさを実感し、運動を豊かに実践していく生徒の育成: 運動の効果的特性に着目した保健体育カリキュラムデザイン. 岡山大学教育学部附属中学校研究紀要, :87-94

葛西真紀子・澁江裕子・宮本友弘・松田保 (2009) スポーツ活動経験とレジリエンスの関連—時間的展望、身体的自己知覚の視点から—. 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科教育実践学論集, 11:39-50

小林朋子・大森純子・石田 秀 (2017) 子どものレジリエンスを育てるための「心・技・体」による包括モデルの実践. 静岡大学教育学部研究報告, 67:89-103

小塩真司 (2011) レジリエンス研究からみる「折れない心」. 児童心理 1月号. 金子書房:62-68

小塩真司・中谷素之・金子一史 (2002) ネガティブな出来事からの立ち直りを導く心理的特性—精神的回復力尺度の作成—. カウンセリング研究, 35:57-65

久世浩司 (2014) 世界のエリートがIQ・学歴よりも重視「レジリエンス」の鍛え方. 実業之日本社

工藤紀子(2018) レジリエンス (折れない心) は自己肯定感でつくる. 日本セルフエスティーム普及協会

Masten, A. S., Best, K., & Garmezy, N. (1990) Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. Development and Psychopathology, 2, 425-444

文部科学省(2017) 小学校学習指導要領(平成29年度告示)解説. 東洋出版社

佐藤暁子・金井篤子 (2017) レジリエンスの研究の動向・課題・展望—変化するレジリエンス概念の活用に向けて—. 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要心理発達科学, 64:111-117

渋谷崇行(2010) レジリエンスと子どもの成長. 体育の科学, (60), :33-37

高橋健夫(2003) 体育授業を観察評価する: 授業改善のためのオーセンティック・アセスメント. 明和出版