

〔研究論文〕

生涯スポーツ社会を見据えた小学校体育科授業実践における

非認知能力育成に関する研究

A Study on Non-Cognitive Ability Development
in Elementary School Physical Education Class Practice for a Lifelong Sports Society

堀 雅人* 坂井 清隆**
HORI Masato SAKAI Kiyotaka

*福岡教育大学教職大学院 初等教育高度実践力特別プログラム

**福岡教育大学 大学院 教職実践研究ユニット

(2024 年 1 月 31 日受理)

本研究は、筆者（堀）の小学校体育科学習の実践を質的に分析し、そこで育まれた非認知能力の具体を明示することを目的とする。具体的には、小学校学習指導要領（平成29 年告示）体育編が示した「生涯にわたって運動に親しむ資質や能力の基礎を育てる」授業を構想するとともに、実践を行い、その実践に対して質的な検討を試みることを通して、実際に育成された資質・能力（≡非認知能力）の一端を明示するものである。

この本実践によって、小学校体育科教育において非認知能力を育成する観点から、実践の質的な分析を行ったことにより、マット運動における協働性やリーダーシップおよび、粘り強く取り組んだり、試行錯誤したりするような具体的な姿を見出すことができた。また、運動技能向上はもちろん、仲間と運動を楽しんだり、運動の場をさらに工夫したりしていく姿を明示することができた。

キーワード 生涯スポーツ社会（スポーツライフ） 非認知能力 小学校体育科実践 質的研究

1. はじめに（研究の目的）

近年の平均寿命の延伸や余暇時間の増大、所得水準の向上や生活意識の多様化からスポーツの大衆化が進み、すべての市民が、スポーツに楽しみ、健康づくりや社交の場としてスポーツを行うこと、いわゆる「生涯スポーツ社会」が目指されるようになった¹⁾。生涯スポーツは、一人ひとりのライフスタイルや年齢、体力、運動技能、興味等に応じながら、人生に渡って様々な形でスポーツに関わりをもち、スポーツのもつ多くの意義と役割を暮らしの中に取り入れることが必要である。生涯を通じて、いつでも、どこでも、誰でもスポーツに親しむことが

できることは、自身の健康の保持増進のみならず、毎日の充実や生きがいに結びつきながら、コミュニティの形成と充実・発展や街づくりにも寄与することが期待できる。ひいては、社会保障費の削減にも繋がることも期待できよう。

我が国では、2021 年の東京オリンピック・パラリンピックでの日本選手だけでなく世界的アスリートの活躍や、2022 年のサッカーワールドカップでの日本チームの躍進、2023 年 WBC の「サムライジャパン」の優勝など大規模な国際的スポーツ大会での選手の姿を身近に感じられるようになった。他方、サッカーの J リーグ、バスケットボールの b リーグに代表されるような地域密着型スポーツチームが全国各地に増え、チーム

を応援し、支えることが、スポーツへの関わりの大きな要素となり、そのことが自身の生きがいやコミュニティの形成やつながりを深くしていることが指摘されている²⁾。

翻って、学校教育における体育科教育についても大きな変革の流れがある。平成 24 年文部科学省が策定したスポーツ基本計画において、今後目指すべき社会像として、次代を担う青少年が他者との協働と規律を学びつつ育成され、地域に深い絆が存在し、健康な長寿を享受できる社会や国際的にも尊敬される国（持続的発展が可能な社会）を示し、「学校体育をはじめ子供のスポーツ機会の充実による運動習慣の確立と体力の向上」という指針が明記されている³⁾。

その後、平成 29 年に告示小学校学習指導要領解説保健体育編では、「生涯にわたって健康を保持増進し、豊かなスポーツライフを実現する資質・能力を育成していくこと」⁴⁾と明記され、従前の体育科教育で重視していた「知識・技能向上」から、「資質・能力」への大幅な転換を図っている。このような転換は、先のスポーツ基本計画の策定と少なからず関係があると言える。さらに言えば、従前の技能向上（これを認知能力とすれば）にとどまらず、運動を楽しむ、工夫して試す、他者を応援し、アドバイスを送る、根気強く取り組むなど、いわゆる「非認知能力」⁵⁾について、体育科教育を通して育成していくことになるのである。

運動をする子・しない子の二極化問題や昭和 60 年頃のピーク時と比較すると依然として低い水準にある子どもの体力などの問題は、重く受け止める必要がある。また、令和元年以降、コロナ感染症の拡大によって子供の体力は、さらに低下傾向にあり、運動不足について抜本的に改善することが求められている⁶⁾。近年、都市化、生活の利便化などの影響を受けて運動不足に陥りやすい生活環境で生きている子どもたちにとって、学校教育における体育科の役割（特

に非認知能力の育成の側面）は、子どもたちの豊かなスポーツライフの実現にむけて非常に重要であると考えられる。

したがって、本研究は、筆者（堀）の小学校体育科学習の実践を質的に分析し、そこで育まれた非認知能力の具体を明示することを目的とする。具体的には、小学校学習指導要領（平成 29 年告示）体育編が示した「生涯にわたって運動に親しむ資質や能力の基礎を育てる」授業を構想するとともに、実践を行い、その実践に対して質的な検討を試みることを通して、実際に子どもたちに育成された資質・能力の一端を明示するものである。

2. 体育科教育と非認知能力

前章でも述べた通り、近年、内容（コンテンツ）ベースから資質・能力（コンピテンシー）をベースとしたカリキュラム改革が求められており、その中でも特に、主体性や情動、社会性に関わる、いわゆる「非認知的能力」の重要性が注目されている。Education2030 プロジェクト(Learning Framework 2030)では、個人と集団双方のウェルビーイング(well-being)を実現する活動主体(agency)という価値的な人間像を掲げた上で、新たな価値を創造する力、対立やジレンマを克服する力、責任ある行動をとる力といった「非認知的能力」も含めた包括的な能力が、新しい能力モデルとして示されている⁷⁾。それに呼応するかのように、小学校学習指導要領体育編(2018)でも、前回の学習指導要領からの改善として「体育学習の中で認知面獲得だけにとどまらず、非認知面(学びに向かう力・人間性等)を育むことが重要性である」と述べてられている⁸⁾。このような学力観の転換は、生涯スポーツ社会と豊かなスポーツライフといった、いわばスポーツを媒介としたコミュニティの形成が、社会的な活力を生み出したり、社会的集団

の活性化につながったりしていることと無関係ではないだろう。

石井（2021）は非認知能力について、「非認知的能力の欠如とされる状態の多くは、個人の能力や気質の問題というよりは関係性の質に由来する」（p19）述べ、「特別活動や学級活動など、非認知的能力を間接的にゆるやかに育ててきた学校の共同体的側面を再評価することが必要」と指摘している（p20）⁹⁾。このことは、初等教育段階の学校教育における意図的な非認知能力育成の蓋然性について示すものであり、各教科教育の本質を踏まえた教育実践と同様、他者との関係性を重視した非認知能力の育成も視野に入れることの必要性を示唆するものである。

James J. Heckman (2015)は、アメリカの格差社会問題の解決のために、就学前の幼児教育において「非認知能力」の育成が重要であることを言及している¹⁰⁾。Heckmanの研究（介入研究）では、40年後の追跡調査によって、教育的介入が行われたグループの子供は、そうでない子供に比べて犯罪率、年収、持ち家率などにおいて良好な成績を残しており、そのような良好な成績は、学業成績など「学力ではない何か（非認知能力）」によってもたらされたというものである。ここでいう学力とは、「認知能力」であり、成功に導いたものが「認知能力」ではない「何か」ということで「非認知能力」と名付けられたことが推察される。このような消極的な理由ではあるが、早期の教育段階で、非認知能力を高める教育的介入により、その後の人生におけるよりよい効果が期待できることが示唆されていると言えよう。翻れば、学校における非認知能力育成に関する教育（カリキュラム・方法）の重要性が示されたことができる。

米津（2017）は、今後の学校体育の果たす役割として「運動やスポーツは、単に頭や手足を使って運動することで身体の発達だけでなく、理性と感性を十分に発揮しながら、思考と行動を通して

人間関係の醸成やコミュニケーション能力の育成にも寄与することが期待されており、体育のもつ教育的可能性は多様であり、そうした期待に応えることが体育にはますます求められている」（p182）と述べている¹¹⁾。このように米津は、従来の体育科教育で重視されてきた体育科における技能向上のみならず、「人間関係の醸成やコミュニケーション能力」といった非認知能力が持つ教育効果を、体育科教育に取り込みつつ、新たな体育科教育実践の可能性を模索していると考えられる。これまでの体育科教育でも、「協力」「共同」「アドバイス」などの視点を重視したものは数多く実践されている。つまり、自明なもの、もしくは無自覚に非認知能力の育成を行なっていたと考えられる。このことを踏まえれば、今後は、授業実践において、意図的な非認知能力の育成を目指していくことが必要である。

藤田・上妻（2020）は、運動と非認知能力の関係性を検討した研究を行なっている。藤田は「長期的な成功に必要とされる Grit（やり抜く力）に関しては運動への自律性と関連が見られ運動参加への肯定的な影響が示された。中でも根気と動機づけに強い関連が見られたことから、運動への自律的な参加は努力や困難を乗り越えるなどパフォーマンス向上にも期待できる。」

（p15）と述べ¹²⁾、身に付けた非認知能力が、生涯にわたって豊かなスポーツライフを実現に寄与する可能性について明らかにしている。一方、運動場面と関連をもつ非認知能力の育成に関して、実践を通して明らかにしておくこと、また、非認知能力の働きに関して、汎用性や限定性を明らかにすることが、課題であるとしている。藤田・上妻が指摘するように、非認知能力そのものを「大づかみ」にして、子供の言動の全てを非認知能力として、授業実践に位置付けることは避けなければならない。授業実践の狙いやその子のもつ可能性、課題を踏まえつつ、育成

すべき非認知能力の内実を示していく必要があると考える。

これまで述べてきたように、非認知能力の育成に関しては、国の教育施策の後押しもあり、学習指導要領で示された資質能力の3本柱の一つである「学びに向かう力・人間性」との関連で、どの教科においても取り組んでいくことが必要である。しかしながら、先行する体育教育実践においては、自覚的に個々の学び（非認知能力）の育成をねらった取り組みや、それらを質的に検討したものは散見される程度である。

したがって、本研究の実践では、実践者（堀）が考案した体育科実践を質的に分析することを通して、子どもの学びや可能性を見出し、生涯スポーツの実現を目指した生きて働く汎用的な資質・能力（特に非認知能力）の育成を目指す。このような実践は、岡出（2019）が「期待する成果やその評価方法の妥当性であり、それを機能させる教師の価値観や学習指導方略」と指摘するように¹³⁾、教師の間主観的な解釈が明らかにする学習者の非認知能力の具体は、「妥当性ある評価」としての意味をもつことになり、さらには教師の価値観の捉え直しと根本的な授業改善に寄与していくものと考ええる。

山北ら（2017）の研究は、小・中学生を対象にスポーツクラブの所属と非認知能力の一つである Grit（やり抜く力）の関連について検討している。2015 年 12 月の質問紙調査に回答した小学 5 年生 273 名及び 2016 年質問紙調査に回答した小学 4 年生から中学 3 年生 727 名に対し、Grit 得点（子ども用の 8 項目の Grit 尺度を和訳したもの、下位尺度の根気得点、一貫性含む）を目的変数、またスポーツクラブの所属の有無および種目のタイプを説明変数として、家庭の社会経済状況を共変数とした共分散分析を行っている¹⁴⁾。その結果、スポーツクラブに所属している子ども、特に団体種目系のスポーツクラブに所属している子どもにおいて Grit が高い傾

向が示されている（p334）。この結果は健康以外の事象に対する新たなスポーツの効果を示唆する点で意義のある結果であると考えられる。

3. 研究の方法

(1) 質的研究

質的研究は、日本の授業研究（海外では Lesson Study と訳されている）の一方法として、近年盛んに行われるようになった。それは、行動科学に基づいた教師の教え方（教育技術や教育方法）の中心の授業研究から、認知科学に依拠した学習者の学びの有り様（子ども理解）の授業研究への転換に大きな影響を受けている。後者のような授業研究は、現象学や文化人類学に基づく質的研究と親和性があり、授業における子どもの学びの経験を対象としつつ、学習者を取り巻く教材や他者・教師の関係性を探究するものになっている¹⁵⁾。

ただ、欧米の授業研究のパラダイム転換によって近年盛んに行われるようになった質的研究であるが、日本においては、戦後のかなり早い段階からその先駆的な試みが存在している。それは「『子どもの思考体制』を授業という複合的な諸要因のからむ場において追求しようとする日本独自の経験的研究」¹⁶⁾を推進してきた民間教育団体である「社会科の初志をつらぬく会」（以下、初志の会と表記）¹⁷⁾での取り組みである。初志の会では、当時名古屋大学の教授であった重松鷹泰が創始した「授業分析」の方法（1961）を用いて、子どもの学びや育ち、個性的な考え方を追求し、「その子」の理解を促す教育研究活動を行っている。重松の「授業分析」は、授業における子ども言動をできる限り精緻に記録した「授業記録」（逐語記録）に基づき、分析者（授業者に限らない）の解釈を積み上げていく方法をとる¹⁸⁾。

本研究では、この授業分析を研究方法として用いることで、体育科で重要視する「する・みる・支える」視点で構成された単元展開において表出された子どもの実際の動きや発言に対して、授業での精緻な記録に基づきながら解釈し、「その子」に芽生えつつある非認知能力の具体を示していきたい。

(2) 非認知能力と授業分析の意義

体育科で重視すべき資質・能力は、①心と体を一体としてとらえること②生涯にわたって健康を保持増進すること③豊かなスポーツライフを実現することである。これらは、体育科が、教育の根本である知・徳・体の「体」を「唯一担う教科」として各教科の基本となるとともに、実生活で心と身体の健康を増進させ、生涯にわたってスポーツを楽しむ力を育成する重要なものである。

よって、①～③の資質・能力が、子どもにどのように育成されているかを見取るためには、体育科の授業そのものを質的に解明していくことが必要である。このことは現行学習指導要領で求められている「どのように学んだか」といった学習評価の改善・充実を図ることと合致するものである。

また、体育科の目標では、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をめざすものである。そして、人間としての成長を確かなものにする「自己の学び」の必要性を明確に示している。したがって、授業分析を行うことは、学ぶ立場にある子ども達の学習実態を的確に把握するとともに、「子どもの学び」を多面的に解釈することつながり、その結果、教師の授業改善を促進させていくことになる考える。

4. 実践の概要

(1) 実践の対象：X 県 Y 小学校 6 年生

(2) 実践日：2022 年 11 月 18 日 本時：3/8

(3) 単元名：マット運動

(4) 対象学級の実態

対象学級の児童に、体育学習の実態について調査したところ、大半の児童が「体育が好き」と答え、意欲的に体育学習に取り組むことができていた。一方で、「体育が嫌い」「やりたくない」と回答する児童も一定数おり、学級の中で二極化していることが明らかになった。「体育が嫌い」と答えた児童のほとんどは、「運動が苦手」という理由であり、自身の運動能力に自信がもてないこと他者との運動スキルの違いが原因であった。その中でも、仲の良い友だちと運動したり、スポーツを観て楽しんだりしながら、多様な運動・スポーツの関わりを通して楽しさを味わおうとしている児童がいることが分かった。

(5) 単元のねらいと展開について

マット運動（開脚前転）は、主に小学校高学年において行われる単元であり、器械運動系に分類される。実践のねらいは、生涯にわたって運動やスポーツに関わり、楽しみ続ける素地を育成することである。そのために、技能向上（認知能力）だけに焦点化することなく、その過程で得る「挑戦する力」「レジリエンス」、仲間と共に運動を楽しむ「協調性」等、非認知能力育成を目指す。単元の学習プロセスにおいて、運動パフォーマンスだけに着目させるのではなく、学習の過程において、自己や他者の技能以外の高まりを実感させるようにする。そのために、動きを振り返りながら自分で場を選択して練習し、開脚前転ができるようになることを目標とし、ICTを活用して、自己の課題を自分達で見出し、その課題に合った練習の場を選択し自分なりの練習方法で課題解決するといった

学習を設定した。その際に、教師が技能を教え込む活動ではなく、協働的な学習活動を通して、児童が自己調整・自己選択して学習することを促すようにした。

(6) 実践者の願い

実践者（堀）は、個々の児童に対して、「する」「みる」「支える」等、自己に適した運動・スポーツの関わりを意識させるとともに、それに伴う多様な「楽しさ」を実感して欲しいと願っている。また、単元を通して、運動技能向上はもちろん、課題解決過程において自身の成長を実感させることで、運動・スポーツへの個々の関わりの可能性について気づかせたいと考えている。そのために、学習の導入では、「メタ認知」として、自分の動きの映像や他者の動きと比較して自分自身を見取することを意識させるようにする。その後、本単元の開脚前転という難易度の高い運動課題解決のために、友達との協働の場の設定や、具体的な資料提示を行っていく。単元及び授業展開の中で、児童の様々な動きを的確に捉えながら果敢に何度も挑戦していく姿や「レジリエンス」をもって活動する姿などの解釈を行い、フィードバックを行っていきたい。

(7) 抽出児について

A児は運動があまり得意ではなく、体育の学習に対してネガティブなイメージをもっている。おとなしい性格のため、他教科の学習においても自ら発言することは多くない。しかし、どの学習においても、一生懸命に取り組む姿が見られ、常に周囲のことをよく観察しながら自分の役割を果たす児童である。また、協働的な学習にも意欲的に関わる様子がみられる。体育学習におけるグループ活動では、友だちの運動を補助したり、準備や片付けに積極的に参加したりするなど「支える」面で活躍しており、周囲からの信頼も厚い。マット運動では、特に苦手意識があるようで、授業実践前の段階では、試技

回数も少なく補助に徹している。本単元においては、特に小集団の中で仲間と関わりながら持ち前の粘り強さを発揮して新しい技に継続的に挑戦していくことが期待される。

(8) 授業実践記録について

本授業記録は、特に上記の児童Aを中心に記述したものである。なお、児童のマスク着用や記録場所が体育館ということもあり、十分に本人たちの発言が聞き取れなかったところがある。また、抽出児の動きに関しては、文字記録者ができるだけ客観的に表現しようと努めていることを留意していただきたい。また、考察の便宜上、A児以外の児童の発言はCとし、A児の記録は通し番号にしている。同じく教師Tの発言も通し番号としている。

本研究における倫理上の配慮としては、児童名をアルファベット文字の仮名として個人を特定できないようにしている。

5. 実践の考察

考察の対象とした授業（全8時間の3時間目）の記録については、巻末資料に掲載している。

〈児童Aの考察〉

A児は、A1「さっきよりよくない？さっきのやつ消して。これやね。よし、やろう。」と発言し、自己の動きの高まりについて実感している。その後タブレット端末で動きを振り返り、A3「さっきよりよくない？」と発言しており、この言動から、課題解決に向けて、自己の動きをメタ認知できている様子がうかがえる。C1の発言のように賞賛の言葉をうけ、再度開脚前転を行っている。（A4）これらの場面から、苦手な開脚前転に対して、何度も挑戦する力を発揮しながら学習を進めていることがうかがえる。A4の再度行った開脚前転に対して、C3「足をかけてない。」と動きの課題について指摘される。同じ開脚前転に関する振り返りではあるが、

このC1とC3の発言には大きな違いがある。C1の発言では、Aの自己評価に寄り添うような賞賛の声掛けを行っているが、C3の発言では、動きの課題を指摘している。A児を支える児童（C）がその場の空気感を考えながら、A児に寄り添った、的確な言葉がけができていたと考察できる。A児に対してのアドバイスや動きの課題（足のけり）を実演、A児は頷きながら聞き、友だちの考えを受け入れている。（A6）ここでA児は、納得している表情ではない。ここから、周囲と協調することを意識しながら学習に取り組んでいることがうかがえる。その後、Tが集合をかける。グループごとに出た課題を共有した後、ここで初めて、動きのポイント「回転スピード」「足の高さ」「着地時に地面を押す力」を全体に説明する。導入時に教師がポイントを提示しなかったことで、A1～A8の学び合いが生まれているのではないかと考察する。ここで全体は解散し、グループ毎の学習に戻る。A児たちのグループは、「足の高さ」に課題を見出し、練習の場を選択する（A10）。A児から練習をはじめるとあって、ゴム紐の高さを下げるようにCに要求する（A11）。これは、難易度が高いという考えからの判断だと考えられる。他者の基準ではなく、自分の意志をもち自己調整しながら学習に取り組んでいる様子であると考察する。その後、A児は1度失敗（A12）し、再度挑戦しようとするが、躊躇してやめてしまう。しかし、C6の発言のように「いける。大丈夫だよ」と励ましの言葉をうけ再度挑戦する。出来るか出来ないか分からない課題に思い切って挑戦できたことがA児にとって自信になったのではないだろうか。ここでの挑戦は、ゴムが足に届かず失敗に終わる。（A13）その後は、A17のように、Cの練習をサポートしながら肯定的な言葉がけをかけている。その後、「交代しよう。」と言葉をかけ、積極的にチャレンジする様子がみてとれる。このグループで

は、学習を通してA児に学習機会を譲っていた。これは、進捗状況を踏まえた判断であったと考えられる。A24の場面では、別の課題解決の場に移動し、練習を始める。この場は「着地時に地面を押す力」の課題解決の場である。グループ学習の中で「足」の課題に着目していたため、他の課題に気づいていない様子であった。これは教師の指示、指導不足であったのではないかと考える。活動の場を説明したが、自己の課題と結びついていないため、納得して練習できなかったと考察する。A27の場面においては、A児が1番はじめにコツをつかみ、できるようになった。その後A28の発言から、友だちに練習の場を譲り、サポート役に徹していた。ここから、A児がグループの中で役割を変えながら、相互作用的に動きを高めていることが考察できる。A32からの場面では再び、ゴム紐を使った場に移動し練習を行う。A41からの場面では、自分の動きをタブレット端末で振り返っている。その際、友だちから回転時の足の開くタイミングを指摘される。この新たな視点についての指摘に対しA児は、「あ」とうなずいて納得している表情であった。この運動課題の解決に向けて挑戦した。失敗に終わったが「怖いんよね。」（A44）となぜ上手くいかなかったかをメタ認知できている。

〈実践者自身の考察〉

本実践では、児童がマット運動を「つくる」ことを常に意識していた。教師からの指示・説明は最低限にし、児童1人1人が、課題をみつけ、その解決に向けた練習方法を模索し学習を進めるような授業・単元を構想した。これは、学習者主体の授業が「非認知能力の育成」には必要不可欠であると考えたからである。ただ、マット運動の技能を習得させることも念頭においていたため、どこまで「学習者主体」とするか、教師の「出」のタイミングを考えていた。

子ども自身のマット運動の動きをタブレットの録画機能を活用させ可視化させたことにより、足・膝の伸びや脇の締め方を確認したり、より良い伸ばし方を発見したりしていた。これは、教師がモデルを示したり、コツを教授したりすることよりも、技能向上につながっているのではないかと感じた。さらに、練習の場を複数準備させ、個々の課題に応じた練習を自己選択、自己判断し取り組ませるようにした。従来の（自信が経験してきた）教師主導で練習をさせるのではなく、児童自身が課題解決を行なっていく様子を注意深く観察していくことの重要性を感じた。

子ども自身が、自分に合った運動スタイルで試行錯誤している姿や、繰り返し挑戦する中で技能を高めていく姿、グループの児童を支えながら動きをよりよくする視点をみつける姿など、狙いとしていた非認知能力の育成に関わる多様な学びが実現していたのではないかと考える。授業中また単元展開中には、マット運動における「挑戦する力」「レジリエンス」「協調性」などの非認知能力が児童の姿から見取ることができ、児童がそれらの非認知能力を発揮していることを、授業記録を通して明らかにすることができたと考える。

6. まとめ

本研究の目的は、生涯スポーツの実現に向けた基盤を形成するための学習過程において、特に非認知能力育成の具体を、子どもたちの授業中の姿から質的に明らかにすることをねらいとするものである。そのために、本体育科実践における授業記録を詳細に取り、その記録に基づいて解釈を試みた。

本実践研究の成果について、以下の3点を挙げる。

一点目は、抽出児童 A 児が、本実践を通して、特に「協調性」や「リーダーシップ」といった非認知能力を発揮して学習に取り組んでいることが明らかになったことである。児童 A を抽出し、A 児を軸に授業記録を取り、分析を行ったことで、A 児と他の児童との関わりが明確になり、マット運動を通して、どのような非認知能力が育成されたかを明確にすることができた。また、A 児を中心にしたことで、運動が得意な児童、苦手な児童らがそれぞれの非認知能力を発揮し、グループでの役割を果たしながら、主体的に学習を進めている姿が明らかになった。

二点目は、実践者自身の成長である。実践者自身は、幼少の頃から運動が得意であり、大学までスポーツを続けてきた。その中で「技能向上」は最優位であり、教師としてもなんとかして運動「技能」を高める授業（単元）構想を考えていた。しかしながら、近年の体育科教育を取り巻く現状や今次指導要領の改訂を受け、資質能力ベースの教科指導に転換したことを踏まえつつ「非認知能力」の育成に焦点化した授業実践を行ったことは、実践者自身の授業づくりの発想の転換となり、そのことは、学校教育に留まらない学習者観やアセスメントを重視した評価観へ転換を促すことにつながった。

三点目として、体育科における授業記録の取り方に関する新たな提案ができたことである。本研究で採用した研究方法論は重松の授業分析は精緻な授業記録に基づくものがあるが、それは、体育科における授業記録の取り方に対する新しい試みでもあった。コロナ禍ということもありマスクをしている児童の発話を記録することは至難の業であったが、特に抽出児に特化した授業記録を取ることで、抽出児の思考や抽出児に関わる子どもとの関係性、教師との関わり的一端を示すことができた。もちろん試行段階ではあるので改善の余地は大きく残されているが、

体育科実践における授業記録の取り方に関する提案はできたのではないかと考えている。

今後の実践上の課題としては、授業記録から見えた非認知能力が、体育科学習において顕著にみえる非認知能力なのかの判断が難しいと感じた。今回は体育科の学習でのみ授業分析を行った。ここで見えた学び・非認知能力が、他の学習場面での転移可能性はどうか、そもそも教師が分類した非認知能力でよかったというところまでの分析が難しく、体育科教育実践ならではの非認知能力の育成につながったか不明確である。今後、体育科授業の様々な領域の授業分析を重ね、その領域で育成される非認知能力の具体を明らかにしていく必要がある。

【付記】

本論文は、1～3章を坂井が執筆し、4・5章を堀が主に執筆した。6章は、坂井と堀が協働して執筆した。研究の全体構想に関しては、主に堀が行っている。

なお、本論文に掲載している実践に関しては、該当校の学校長に掲載の許可を得ている。

【註】

- 1) 文部科学省 (2000) 「スポーツ振興基本計画」
https://www.mext.go.jp/a_menu/sports/plan/06031014.htm 「スポーツ振興基本計画」では、生涯スポーツのありようをめぐって「国民の誰もが、それぞれの体力や年齢、技術、興味・目的に応じて、いつでも、どこでも、いつまでもスポーツに親しむことができる生涯スポーツ社会」と述べられている。
- 2) 文部科学省「スポーツ立国戦略」 (2010)
https://www.mext.go.jp/a_menu/sports/rikkoku/1297182.htm
- 3) 文部科学省 (2000) 前掲書
- 4) 文部科学省(2018)「小学校学習指導要領 体育編」東洋館出版

5) 小塩 真司編 (2021) 「非認知能力: 概念・測定と教育の可能性」 北大路書房

6) スポーツ庁 (2023) 「令和4年度全国体力・運動能力、運動習慣等調査」報告書

https://www.mext.go.jp/sports/b_menu/toukei/kodomo/zencyo/1411922_00004.html

7) Education2030 プロジェクト (Learning Framework 2030) 「The future of education and skills Education 2030」

[https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)

白井 俊 (2020) 「OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来: エージェンシー、資質・能力とカリキュラム」 ミネルヴァ書房

8) 文部科学省(2018)前掲書

9) 石井英真 (2021) 「非認知能力の育て方を問う-スキル訓練を超えて-公益財団法人 日本文化研究 財団研究紀要第49号 pp.15-20

10) James J. Heckman 著 古草秀子訳 (2015) 「幼児教育の経済学」 東洋経済新報社 pp.82-84

11) 米津光治 (2017) 「日本の学校体育の変遷と課題」 生活科学研究 39 pp.173-182

12) 藤田勉 上妻卓実 (2020) 「運動に対する動機づけと非認知能力の関係」 鹿児島大学教育学部研究 紀要教育科学編 pp.11-17

13) 岡出美則 (2019) 「体育科評価論-学びに向かう力や 人間性の評価に焦点を当てて-」 日本体育大学大学院教育学研究科紀要 2 (2) pp.265-275

14) 山北 満哉 安藤 大輔 佐藤 美理 鈴木 孝太 山縣 然太朗 (2017) 「子どもの遊び・スポーツ経験と非認知能力の関連」 2017年度 笹川スポーツ研究助成 pp.339-345

https://www.ssf.or.jp/Portals/0/resources/encourage/grant/pdf/2017/2017rs_48.pdf

15) 平山満義編 (2006) 「質的研究法による授業研究 教育学 教育工学 心理学からのアプローチ」 北大路書房 pp.16-21

16) 日本教育方法学会編 (2014) 「教育方法学ハンドブック」学文社 p.94

17) 社会科の初志をつらぬく会は、昭和 33 年民間教育研究団体として、系統主義の知識教育、徳目主義の道徳教育に対して、その子にふさわしい個を確立していくことを目指して発足した。

<https://jsaoiss.net/wordpress/>

18) 重松鷹泰 (1961) 「授業分析の方法」明治図書

※【註】に掲載している URL は、すべて 2023 年 6 月 28 日時点で閲覧可能である。

巻末資料 A 児の体育科授業記録

時刻	抽出児の言動	教師の働きかけ
11時00分	<p>例：抽出した児童の特徴的な言動や動きを細かく記録する。特に①他の児童との関わり②対象となる教材（跳び箱）③とまどい、葛藤④非認知能力の高まり</p> <p>A 1 「さっきはこっちの方がいいけん、さっきのやつみて。」</p> <p>A 2 タブレット端末をし、自身の動きのハイライト動画を再生する</p> <p>A 3 「さっきよりよくない？さっきのやつ消して。これやね。よし、やろう。」</p> <p>C 1 A 児の意見に「おー。」と共感する。</p> <p>A 4 練習の場に移動し、開脚前転を行う。</p> <p>C 2 タブレットをもち、A の動きを撮影する。</p> <p>A 5 開脚前転を終え、タブレットを C 児と確認する。</p> <p>C 3 「足をけれてない」と A の課題を指摘する。</p> <p>A 6 頷きながら友だちのアドバイスに耳を傾ける。</p> <p>C 4 タブレットでみた動きの課題（足を開けていない）を実演してやってみせる。</p> <p>A 7 C 児のアドバイスを頷きながら聞いている（納得はしていない様子）</p> <p>A 8 C 児の動き（手本）の動画を撮影する。</p>	<p>例：全体への指示 抽出した児童との具体的な関わり</p> <p>○あらかじめ、グループにタブレットで自分の動きを振り返りながら、自分の課題をみつけるよう指示。</p>
11時05分	<p>A 9 教師から集合がかかり、ホワイトボード前に集合し、座って話を聞く。</p> <p>（教師の話）</p>	<p>○T 「やってみて、できたところとできなかったところを分かった人？」と発問し、練習を振り返らせる。</p>
11時07分	<p>A 10 ゴム紐を使って足を高く上げて回る練習の場をグループで選択し、場に移動する。</p>	<p>○「スピード」「足の高さ」「着地時に地面を押す</p>

<p>11時11分</p> <p>11時13分</p> <p>11時16分</p>	<p>C5 ゴム紐の高さが決まらず、教師からの助言を受ける。カメラなしでの練習を提案する。</p> <p>A11 ゴム紐の高さを少し下げよう友だちに要求する。</p> <p>A12 ゴム紐を使った場で開脚前転に挑戦しようとするも、1度躊躇する。</p> <p>C6 「いける。大丈夫だよ」とA児に励ましの言葉をおくる。</p> <p>A13 ゴム紐を使った練習の場で開脚前転に挑戦する。</p> <p>C7 ゴムに足が届いていないことを指摘する。</p> <p>A14 目標としたゴム紐の高さには届かず、悔しがる。</p> <p>A15 友だちの助言を受け、再度挑戦する。</p> <p>C8 「ゴムが高すぎる」と指摘し、高さを調整する。</p> <p>A16 課題設定が不安なC児に対して「大丈夫だよ。」という励ましの言葉をかける。</p> <p>A17 友だちの練習を補助しながら、「おお。」「すごい。」という肯定的な言葉がけを行う。</p> <p>A18 「交代しよ。」と発言し、積極的に練習に取り組む。 (片足だけゴム紐に届いた)</p> <p>C9 「片足だけ届いてないということは、片方の足が曲がっているんだよ。」と動きの課題を指摘する。</p> <p>A19 友だちのサポート役に回る。</p> <p>A20 「当たったよ。」と友だちの成功を喜ぶ。</p> <p>A21 友だちにタブレットで撮影してもらい、開脚前転を行う。</p> <p>A22 ゴム紐に足が当たったが、手をついて立つことができなかったことに悔しがる。</p> <p>C10 タブレットをみながらA児に動き（起き上がれないといけない）を説明。</p> <p>A23 友だちの助言に「そうだよね。」と共感。</p> <p>A24 跳び箱を支えてまたぎの練習の場に移動 (教師からの助言)</p> <p>A25 「あー。」と納得した様子で、跳び箱をさわる。</p> <p>A27 自分の体重を腕で支え、体を浮かす。</p> <p>C11 A児の動きに対して、「わー、すごい」ととても驚いた様子。</p> <p>A28 「やる？」と友だちに練習の場を譲る。</p> <p>A29 どちらが上手く力を伝えることができているのかを競争する。</p>	<p>力」の課題を児童の発言から引き出し、3つの課題克服の場を説明する。</p> <p>○自己調整をしながら練習に取り組むことを支持する</p> <p>○T手に力が入っているか確かめる練習の工夫をアドバイスする。</p>
---	--	--

<p>11時19分</p> <p>11時23分</p>	<p>A 3 0 難易度が高い場に挑戦したと、友だちに提案する。</p> <p>A 3 1 体を支える場で挑戦する。(適切に腕で支えることができている)</p> <p>A 3 2 再びゴム紐を使った練習の場に移動する。</p> <p>A 3 3 はじめに練習をはじめる。</p> <p>A 3 4 着地の体勢から、「足が均等になっていない。」と自己の動きをメタ認知する</p> <p>A 3 5 先ほどの課題から、まっすぐ均等に両足をゴム紐につけることができたが、着地で足を開脚することを忘れてしまう。</p> <p>C 1 2 よくなった動きを価値づけしたのち、着地に関する動きを指摘。</p> <p>A 3 6 マットの寝転がり、悔しそうにする。</p> <p>C 1 3 「もう1度練習していいよ。」と発言する。</p> <p>A 3 7 「いや、やっていいよ。」と友だちに練習の場を譲り、サポート役に回る。</p> <p>A 3 8 「当たってないよ。」と動きの課題を指摘する。</p> <p>C 1 4 練習を行う</p> <p>A 3 9 練習により崩れた場を丁寧に直す。</p> <p>A 4 0 再度挑戦し、着地に失敗する。</p> <p>A 4 1 タブレット端末で動きの振り返り。</p> <p>C 1 5 回る時の足のタイミングについて指摘(新たな視点)</p> <p>A 4 2 「あ。」とうなずいて納得する。</p> <p>C 1 6 A 児の課題を実演する。(スローモーションで)</p> <p>A 4 3 再度挑戦する。(スローモーションで)</p> <p>A 4 4 スピードが出ていないと指摘され「怖いんよね。」と発言する。</p> <p>C 1 6 「立つにはどうしたらいいかね。」とA 児に質問。</p> <p>A 4 5 「自分はできていないから。」と謙遜すしながらも、足のバランスが課題と指摘。</p> <p>C 1 7 A 児の考えを受け入れ、感謝を述べる。</p> <p>(教師からの話)</p>	<p>○T 3 回の授業の見通しを説明し、自分の動きを可視化させ、高める楽しさを共有する。</p>
-----------------------------	---	---