

水泳授業における没頭度の変化

—小学校2年生を対象に—

Changes in degree of immersion in swimming classes
:For second graders

村瀬 浩二
MURASE Koji
(和歌山大学教育学部)

狭間 俊吾
HAZAMA Shungo
(堺市立福泉上小学校)

富嶋 瑛
TOMISHIMA Akira
(大阪教育大学附属
平野小学校)

受理日 令和2年1月31日

抄録：本研究は小学校2年生の水遊び授業を実践し、その実践記録から水遊びが没頭度と挑戦度の変化に与える影響を考察したものである。その結果、呼吸のコントロール課題から「浮く・もぐる」を習得することでスムーズに学習がなされ、水中で呼吸や身体のコントロールを体感することによって没頭度が高まることが示唆された。また、呼吸のコントロールのスムーズな習得には、鼻より下のみを水につける運動から導入することが効果的であった。

キーワード：浮く、呼吸、挑戦

1. はじめに

1.1. 体育科における没頭

体育科において運動に没頭することは様々な意味を持つ。没頭することにより、自我が解放され運動の真の楽しさを感じることとなる。この状態はフロー¹⁾とも呼ばれ、この状態を体験することで活動自体に「楽しさ」という意味を持たせ、内発的動機づけの根源となるものである。チクセントミハイ¹⁾は、フローの構成要素をいくつか挙げているが、なかでも注意の集中や自身をコントロールしている時に起きると述べている。また、この振り返りにおいて没頭は運動への意味、つまり内発的動機づけを形成することから、没頭する場面の体験は学習を促進することから重要な意味を持つ。さらに没頭状態は、体育場面でも内発的動機づけを高めるとされ²⁾、生涯のスポーツ実践における資質・能力を育む意味では重要な体験となろう。このような体験について学習者の自己評価を求めることは、授業者にとって授業や単元を評価する有効な手段となる。

ところで、スポーツ場面や体育場面における没頭やフローの研究は多くなされている。例えば小橋川ら³⁾や谷木・坂入⁴⁾、小島ら⁵⁾などがそれにあたる。これらの研究は、体育やスポーツ場面におけるフロー

体験を測定するために尺度を作成し、他の尺度や設問との関連によって、フロー体験とその他の要因との関連をしている。しかし、これらの尺度は毎時間の評価として使用できる形成的評価として作成されたものではなく、授業の総括的評価としての意味合いが強い。

形成的な評価としての質問紙は、授業終了時の短時間で学習者による評価を求めなければならない。そのため、簡便で理解しやすい質問紙であることが必要となる。体育授業における形成的評価は、9問の設問で構成された形成的授業評価票⁶⁾が代表的である。これは短時間で回答できるよう作成されており、多くの研究に用いられている。しかし、没頭やフローに関連する因子が「成果」として構成されており、そこには「できた」こと、つまり技能の達成度に関する評価が含まれている。没頭は、運動の最中に感じる楽しさそのものであり、それは技能の達成度とは関わりがないものである⁷⁾。そのため、没頭度に関する因子は技能の達成度を含むべきではない。学習者が授業に夢中になれたことを評価する方法として、形成的に没頭度に焦点化した評価を行うことは有意義であろう。しかし、現状では没頭度だけに焦点化し、形成的評価として学習者が短時間で記入可能な没頭度尺度は存在していない。

1.2. 低学年の水泳指導

低学年の「水遊び」は、彼らに意味生成としての没頭できる授業づくりが求められよう。また、学習指導要領⁸⁾における水遊びは、「水の中を移動する運動遊び」や「もぐる・浮く」を知識及び技能の内容としている。これは、中学年以降の泳法習得の基本となる要素である。つまり、泳法習得に繋がる基本的な要素を遊びのなかで習得していくことが求められている。学習指導要領解説体育編⁹⁾は、これらの内容について遊びを通じて習得できるよう例示している。例えば、「水の中を移動する運動遊び」はまねっこ遊びや電車ごっこ、「もぐる・浮く」は水中でのじゃんけんや浮く遊びである。つまり、これらの遊びを通して、泳法に繋がる要素の習得を試みているのである。この内容について本間¹⁰⁾は低中学年に習得しておくべき基本的な動きを挙げ、特に低学年においてはバブリング、ボビングや水中ジャンプ、水中じゃんけん、宝探しといった呼吸やもぐる運動、そしてだるま浮きやクラゲ浮きといった浮く動作を挙げている。三輪¹¹⁾も同様の内容を挙げ、これらの習得が中学年以降のけのびにつながることを提唱した。また、吉松¹²⁾は呼吸への意識や水中で横になる動きを重視した。しかし、これらの研究は系統立てた指導法を提示していない。

では、なぜ遊びのなかで習得する必要があるのか。そもそも、低学年の運動領域が遊びに改訂されたのは、平成10年の学習指導要領改訂からであるが、この経緯については曖昧な説明しかなされていない¹³⁾。しかし、この意味するところは発達や学習と同時に遊びが引き起こされると捉えられる。これは、遊びを新たな知識や能力を習得しようとする時に生まれるものであり、自己概念を広げようとする自身の働きかけと捉

えるものである¹⁴⁾。つまり、人は自己概念を広げようとする興味を持っており、その興味が遊びを生み出し、結果的に学習となるのである。そこで重要なことは、その興味がどのように喚起するかであろう。教師によって示された解に向かうだけでは、子どもの興味は喚起されないであろう。ここに教師の働きかけの必要がある。教師による問いかけが、子どもに探求を促し、そのなかから子どもなりの回答を見つけ出そうとする営みが遊びであり、学習の過程と捉えることができる。その点で遊びとして実践する水遊びにも、系統立てた指導内容は必要であろう。また、このような探求過程における学習が、子どもを没頭させることで楽しさを生み出し、子どもにとっての内発的動機づけを生み出すであろう。それ故に、学習における子どもの没頭度を高めることは学習の評価として重要である。

そこで本研究では、小学校低学年の水遊びにおいて、系統立てた指導内容のなかで教師の問いかけによる探求過程を通じて、子ども達の没頭度を明らかにすることを目的とする。

2. 方法

2.1. 対象、実施時期

A市小学校2年生1クラス35名を対象とし、2019年6月～7月と夏休み後の9月の計8時間単元で実施した。

2.2. 実施内容

実施内容はさまざまな動物のマネのなかで水に親しみながら、もぐり方・浮き方を身につけることをねらいとした。詳細な実施内容は、結果にて実践記録とし

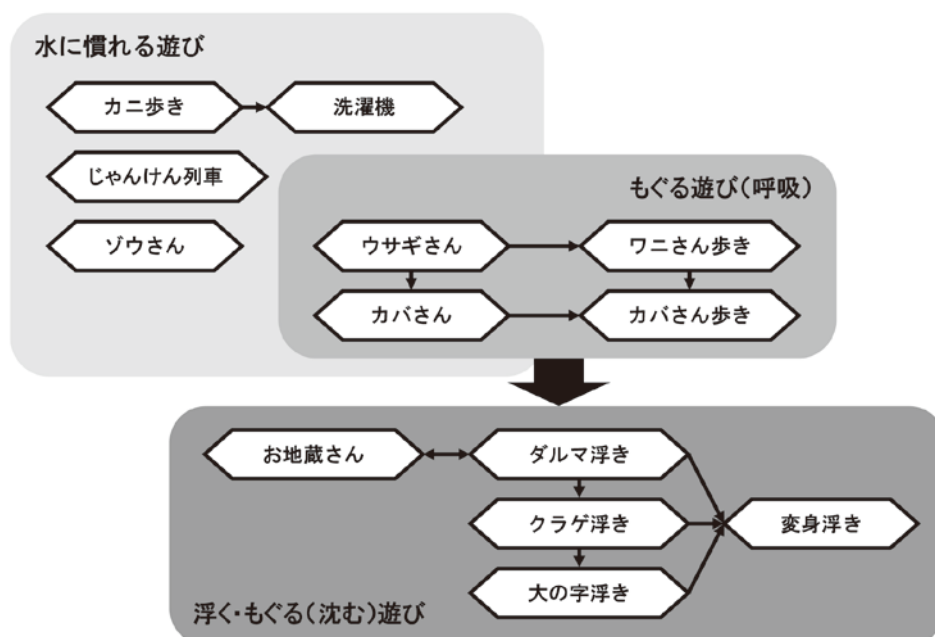


図1 本研究における低学年の水泳指導系統

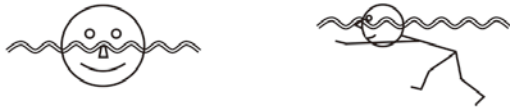


図2 【カバさん】と【カバさん歩き】



図3 【ワニさん歩き】

て示す。なお、実施場所は当該小学校のプールである。なお水遊びにおいて実施した内容を系統図として図1に示す。また、このなかで後の文章における説明だけでは分かりづらい【カバさん】、【カバさん歩き】、【ワニさん歩き】を図2、図3に示した。

2.3. 調査内容

体育勤労性尺度(村瀬ら、2017)を元に、没頭度(3問)と挑戦度(3問)に関する設問6問を作成し、毎時間授業終了後に担任教員が実施した。設問は1(まったくしなかった)～3(たくさんそうした)の3件法とし、没頭度と挑戦のそれぞれを平均した。これらの値について、時間を基準変数とし、没頭度または挑戦度を従属変数とした対応のある一元配置分散分析を行った。なお欠席者については前後平均法による欠損値の処理を行った。統計処理はSPSS 23.0を用いた。

3. 結果

3.1. 没頭度の変化

毎授業後に児童の回答した「没頭度」と「挑戦度」を毎授業に集計し、学級全体の平均した値が図4である。時間ごとの没頭度の比較を目的とした対応のある一元配置分散分析を実施した結果、有意差($p<0.001$)が認められた。そこでTukeyの多重比較を行ったところ、第2～8時は、第1時に対して有意に高く($p<0.001$)、第7時($p<0.01$)と第8時($p<0.01$)は第1時に対して有意に高いことが確認された。つまり、本単元の没頭度は第1時と第6時に低く、第7時、第8時に高かったことが明らかとなった。

また同様に毎時間の挑戦度について対応のある一元配置分散分析を実施した結果、有意差が認められた($p<0.05$)。そこでTukeyの多重比較を行ったところ、第3時が第1時($p<0.01$)、第2時($p<0.05$)に対して、第4時が第1時($p<0.01$)、第2時($p<0.05$)、第5時($p<0.05$)、第8時が第1時($p<0.05$)に対して有意に

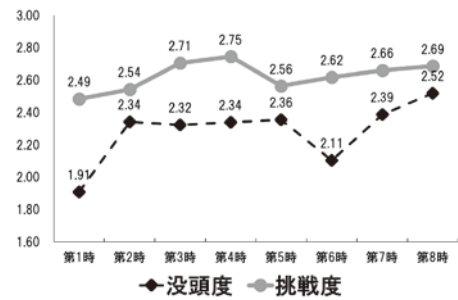


図4 没頭度と挑戦度の単元中の変化

高いことが確認された。つまり、挑戦度において第3時、第4時、第8時が高く、第1時、第2時、第5時が低いことが明らかとなった。

3.2. 授業記録

以下に毎時間の授業記録を示す。

3.2.1. 第1時

「水となかよくなる」という学習目標のもと、2年生の学習が始まった。この目標は、水中で呼吸を含め、自身の身体を自在に操れる感覚を習得してほしいとの思いから設定したのであった。

第1時は、1年生の学習の復習も兼ねつつ、【ゾウさん】のまねで水のかけ合い、【じゃんけん列車】を行った。加えて、【カニ歩き】を左右両方向で実施し、その状態のまま、プールの壁の沿って歩き回る【洗濯機】を行った。前歩きの【洗濯機】は通常よく行われているのだが、ここではあえて【カニ歩き】＝横歩きという不安定な状態にし、流水での身体コントロール向上をねらいとした。

その後は、口まで水につけて、「1、2、3」の合図でジャンプする【ウサギさん】を行った。さらに、5秒間鼻まで水につける【カバさん】も行った。この2つの動作は、段階的に顔を水につけることや呼吸法の習得をねらいとしており、本学習における一貫した学習の基礎となる動作である。

3.2.2. 第2時

初めに、水慣れとして、【カニ歩き】から【洗濯機】、そして、【ウサギさん】を行った。

前時の学習から、「【ウサギさん】や【カバさん】のとき、口や鼻から水が入り、苦しい」という課題が児童の感想文から浮かび上がった。そこで、【カバさん】で「苦しくないようにするにはどうしたらよいか、どのようなコツがあるか」という学習課題を設定し、学習を進めていった。児童には、様々な方法で【カバさん】を試させた後、教師が、児童数人にインタビューした。児童らは、「空気をしっかり吸って、水の中では吐かない」というコツをしっかりと発見し、また、この逆で「水の中で空気を吐く(ブクブクをする)と、しんどくなる(口・鼻から水が入るなど)」こともインタビューから確認できた。第2時の児童の感想文が

らも、「息を止めた方が楽でした」や「できなかつても、ちょっとずつできたからうれしかったです」のように手ごたえを感じた児童が多くいた。

その後、新たに【ワニさん歩き】（手を伸ばし、口まで水につけて、大また歩きをする）をした。これは、【ウサギさん】から発展させたもので、大また歩きをすることで、体が不安定な状態で、顔をつけられることをめざした。

3.2.3. 第3時

初めに、水慣れとして、【じゃんけん列車】や【ウサギさん】を行った。第3時では、新たに【お地蔵さん】（床に手やお尻でタッチ）を行った。この【お地蔵さん】は、もぐる・沈む感覚を育むことをねらいとした。なおこの実践では、もぐることを「沈む」と表現した。これは「もぐる」という表現では、子ども達は頭だけを水に沈めることを連想することが多く、ねらいとした頭を下向きにしてもぐる動作を連想しづらいためである。

その後、【カバさん】の復習をした。前時に「空気をしっかり吸って、水の中では吐かない」というコツを児童が発見したのだが、これを水の入っているペットボトルと入っていないものを使って実証した。「水が入っている＝空気がない」と沈み、これを人間に置き換えると呼吸ができないことを確認した。その後、【カバさん】で鼻から空気が出ていないか、ペア学習で確認した。

最後に、【ワニさん歩き】を行い、鼻まで水に付けても良いと動作を付け加えた。児童らは、「まだ、カバの息を止めるのが難しい」や「ちょっと苦しかった」という意見が多いものの、徐々に習得できていた。

3.2.4. 第4時

初めに、前時から学習していた【お地蔵さん】を行った。もぐる・沈むためには、【カバさん】と逆の原理が必要で、【カバさん】のコツを応用することを促した。

次は、これまでの【ワニさん歩き】を発展させ、鼻まで水をつける【カバさん歩き】を行った。当然のことながら、【カバさん歩き】は、鼻まで水につけており、息苦しくなり、息継ぎの必要性が生まれる。しかし、児童には息継ぎのことは全く伝えず、苦しくなったら顔を上げることのみを伝えた。これにより、顔を上げる動作が息継ぎと認識されることをねらいとし、学習を始めた。

児童は、苦しくならないように、【カバさん】の「空気をしっかり吸って、水の中では吐かない」というコツを生かし取り組んでいた。もちろん、初めての学習なので、できない子も多くいた。そこで、授業後、「ちゃんと息を止めてしんどくなる前に顔を出したら、しんどくありませんでした。みんなもこのやり方をしたらでき

ると思います」などの感想文を紹介し、これをいわゆる「息継ぎ」として価値づけた。

3.2.5. 第5時

第5時でも、引き続き、【カバさん歩き】を行った。上記の前時の感想文などを紹介し、ペア学習で練習を行った。ペア学習では、一方が【カバさん歩き】をし、もう一方が「1、2、3、パッ」と口でリズムをとりながら行った。「ペアと一緒にやったとき、『1、2、3、パッ』と顔を出して、すっきりしました」と感想文にもあるように、口でのリズムが、息継ぎの技能習熟につながる事がわかる。

最後に、2学期の学習の予告として【ダルマ浮き】を実施した。しかし、【ダルマ浮き】のような浮きは、無呼吸状態が続くので、困難が予想される。そこで、そのような状態でも「苦しくないように浮くにはどうしたらよいか、どのようなコツがあるか」という学習課題を設定し、児童には、様々な方法で【ダルマ浮き】を試させた。児童らは、「空気をしっかり吸って、水の中では吐かない」というコツを案外、早く発見できたのであるが、これは、【ダルマ浮き】が、【カバさん】【お地蔵さん】などで学習・習得できた共通の技能ポイントを有しているため、これまでの学習の成果を生かした結果と言えるだろう。

3.2.6. 第6時

第6時は、夏休みを挟んだ1ヶ月ぶりの学習であったため、1学期に行った動作の復習であった。水慣れで、【カニ歩き】【ワニさん】を行い、【カバさん】では、「空気をしっかり吸って、水の中では吐かない」というコツを改めて確認した。

その後は、そのコツを生かし、1人で【カバさん歩き】をしたが、苦しいという児童が多かった。もちろん久しぶりにしたというものもあるが、児童らは、「空気を吸う」意識が強く、空気を吸う前に「空気をしっかり吐く」という意識がないことが一因を思われた。肺に新鮮な空気を入れるためには、肺にすでにある空気を吐かないと入れることができない。そこで、「空気をしっかり吐く」ことも意識した息継ぎの練習を行った。

最後は、2人で【ワニさん歩き】をした。ここでは、「1、2、3、パッ」のリズムに合わせて、ペア学習で行った。

3.2.7. 第7時

本時では、ペア学習を強調して、【カバさん歩き】を行った。前時の感想文から、「いろいろ意見を聞いたから、うまくできました」や「自分が間違えたら、ペアの人が『大丈夫』だと言ってくれて、うれしかったです。わたしも間違った人に言ってあげたいです」というペア学習に関する記述が徐々に出てきたからであった。何か気づいたことがあれば、ペアに積極的に伝えようと確認し、練習に取り組んだ。練習の途中で

は、「手が曲がっていた」「息継ぎがあまりできていなかった」「しっかりできていた」などの感想を交流するなどしました。

その後、「浮くこと」の学習をした。第5時で行ったペットボトル実験を再び行い、浮く原理について確認した。続いて【ダルマ浮き】【クラゲ浮き】の学習をペアで行った。このペア学習では、背中が出てきたらペアがタッチすることで、浮いた事を認識することをねらいとした。

授業後の児童の感想文からは、「ペアの人とすると、とても上手になりました。これからは、ペアの人といろいろなことをしたいです。ペアの人に上手になってきたよと言われると、とてもうれしかったです」に代表されるように、ペア学習の充実さがよくわかった。このように、ペア学習に関する記述が一気に増加した。また、この「浮くこと」の学習では、これまでに習得したコツに加え、新たに「脱力すれば浮きやすい」というコツも発見していた。

3.2.8. 第8時

第8時では、【カバさん歩き】の総復習の練習から学習が始まった。

その次に、前時に出た「脱力」をキーワードに、【ダルマ浮き】と【クラゲ浮き】を行なった。加えて、新たに【大の字浮き】を行なった。そして、最後に、「浮くこと」の学習のまとめとして、【変身浮き】を行なった。これは、「ダルマ浮き」→「クラゲ浮き」→「大の字浮き」と5秒ずつ合計15秒間続けて行うものである。なかなか難しく中学年でもできない子が多いのだが、ほとんどの児童らができていたのには、大変驚いた。これは、「なぜ浮けたか」というと、息を止めてリラックスしたからです」「力を抜くことがわかりました。そうしたら、体が浮いてきました」など児童らが感想文に書いていたことから、これまで学習してきたコツを、確実に認識できた成果だと思われる。まさに、これまでの学習の集大成と呼ぶべき時間であった。

4. 考察

今回の授業の目的は「息こらえ」を習得し、「浮く」ことの習得に必須な技能を挑戦のなかで身につけ、さまざまな浮き方を習得することであった。そこで、毎時間の授業記録を元に、技能の習得と没頭度と挑戦度の関係を考察する。

まず、第1時の没頭度がとても低い。また、同様に夏休みを挟んだ6時間目はやはり低い値を示した。このように、久しぶりに水に浸かる際には、約束ごとの確認など子どもにとって注意しなければならないことがあるため、没頭度は低いと解釈できる。しかし、挑戦度については第1時から単元のなかでは比較的低い

ものの、ある程度高い値を示している。これは、子どもにとって難しいと感じる課題が存在していたと考えられる。つまり、これは第1時から導入した顔を水につける課題【ウサギさん】や【カバさん】の影響と推察できる。ウサギさんは水に口までつけてジャンプ、カバさんは水に鼻までつけて5秒我慢する動作であるが、低学年の児童は水に顔をつけることを嫌がる場合が多く、口までの入水とはいえ、これを克服することに困難を感じた児童も多いと想像できる。また、これを初めて行ったことによる嫌悪感が没頭度を低下させたと解釈できる。

第2時には、挑戦度は変わらなかったものの、没頭度は有意に上昇した。この時間は、最初に「カバさんで苦しくない方法」について発問を行っている。これに対して、「しっかり息を吸って止める」という回答が得られ、児童達は明確な目標を持って取り組んでいる。また、最後には【ワニさん歩き】を行い、手を伸ばした不安定な状態で移動するなかで、口までつけることを実践した。これらの課題は前時の【カバさん】を体験し、息を止めることを習得しつつある児童にとってはさらに、挑戦的な課題となったであろう。第1時で水への慣れが終わった児童にとって、これらの課題は試行錯誤しながら取り組み続けられる挑戦的な課題であったと捉えられる。

第3時には、新たな課題として【お地蔵さん】が示された。これは学習指導要領上の「もぐる」にあたる課題である。さらに、ペットボトルによる例示により、空気を体内に留めることが子ども達に意識されたと解釈できよう。その後、カバさんにおいて鼻から空気が出ていないかをペアで確認している。これらのことは水中で呼吸を吐いて潜る（沈む）こと、呼吸を止め続けること浮くことを示唆しており、水中での呼吸のコントロールを必要とする課題である。前時よりさらに挑戦的な課題となったと解釈できよう。さらに、【ワニさん歩き】で鼻を水につけて歩く新たな課題を示されたことが、前時からの挑戦度の高さにつながったと解釈できよう。

第4時には、最初に【お地蔵さん】を行っているが、前時の呼吸を吐き出すことを意識した復習・応用と言える。さらに課題は【ワニさん歩き】から鼻まで水につけて歩くことで、【カバさん歩き】に発展している。鼻まで水に浸かりながら歩くことで、これまでの息をこらえるだけでは苦しくなる。そこで息継ぎの必然性をねらいとした。これは、子どもにとってさらに挑戦的な課題となった。ここで苦しくなったら顔を上げて良いと言われた児童は、息を我慢できる限界を探り、顔を上げるタイミングを探したのであろう。このような心の動きが挑戦度の高さに反映されたと推察できる。そして、顔を上げたときには自然にボウイングの動作が生まれていた。この時間は、息継ぎの発見を意

図した授業であったが、呼吸のコントロール課題のなかでもクライマックスにあたる部分であった。しかし、呼吸のコントロールだけでは没頭度を高めるには至らなかったと解釈できる。

第5時は【お地蔵さん】を行い、両手とおなかで床にタッチという課題で前時より発展させている。また、その後、前時同様の【カバさん歩き】と【ダルマ浮き】を実施した。このうちおなかで床にタッチする課題と、【ダルマ浮き】は新出課題である。しかし、前時よりも挑戦度は下がっており、没頭度もほとんど変化がない。これは、【お地蔵さん】についてはもぐる課題が前時、前々時に設定されており、簡単な応用でできたことと解釈できる。また、初めての浮く課題である【ダルマ浮き】についても、挑戦的ではなかったことが伺える。つまり、「息こらえ」が習得済みであるため、【ダルマ浮き】に対するレディネスが整っていたと解釈できる。

第6時は極端に没頭度が低下している。これは夏休みを挟んだことによる水への不慣れさによるものであろう。挑戦度がある程度の高さを示しているのも、本時の課題をやや困難な課題と捉えていたことと、水への不慣れさを反映したと解釈できる。

第7時は没頭度が第2時～第5時の水準まで回復した。この時間はペア学習を取り入れ、技能的には【クラゲ浮き】の導入のみであった。ペア学習で相手の動きを見ることにより気づきを促すことと、浮いていることを相手に知らせてもらう背中へのタッチである。これらのことは、前時と比較して水への恐怖心が取り去られ、不安定な水の中で動作を共有する過程を生んでいる。それは、ペアとの学習の中での感覚を共有できる場が作られたと捉えられよう。そのような感覚の共有の場が安心感や信頼感を生み出し、新たな浮く動作の習得を支えたと解釈できる。さらに脱力への気付きから【クラゲ浮き】を習得することによって、全身のコントロール感を体感したことが、本時の没頭度の高さに繋がったと解釈できる。

第8時はペア学習を継続しつつ、前出の浮き方に加えて、【大の字浮き】や【変身浮き】を実施している。ここに「脱力」という新たなキーワードが加えられ、ほぼ全員が大の字浮きや変身浮きといった難易度の高い浮き方を習得している。この時間はこれまでで最も高い没頭度を示し、高い挑戦度も示している。つまり、単元の中で最も夢中になれた瞬間が訪れたと言えよう。これまで学習してきた呼吸のコントロールが、浮く運動に繋がった時間である。特に変身浮きは15秒間息をこらえ続けながら、浮き方を3種類に変化させる課題であり、これまでの浮き方の集大成である。児童は浮く心地よさを体感しながら、呼吸をコントロールし、浮き方を変化させるなかで全身をコントロールしたことで、全身をコントロールできた感覚を得るこ

とで運動に没頭したであろう。このことが高い没頭度として反映されたと解釈できよう。また本時は、挑戦度も高い値を示した。これは、脱力というキーワードの理解から、それを変身浮きまでに体现する過程が児童にとって挑戦的であったと解釈できよう。

5. 総合考察

本実践において、児童は呼吸のコントロールと浮くことを習得する過程で徐々に没頭していた。それは、前半（第2時～第5時）では呼吸をコントロールする課題の提示に対して、挑戦的な課題の解決に取り組む過程において徐々に高められたと捉えられる。また、後半（第7時～第8時）はペア学習による感覚の共有と、浮くことの体験によって没頭したと解釈できる。この浮くことの体験は、呼吸のコントロールと脱力というキーワードにより多くの児童が体感できた。特に第8時に行った変身浮きは、児童自身が浮き方を変化させるものであり、呼吸も含め自身の身体を自在に操れる感覚、つまりコントロールする感覚を得るものであろう。このような自身のコントロール感、フローの源泉¹⁾とされる。つまり、自身のコントロール感を得ることが没頭を生み出しており、浮き方を変化させたことでそれを全身で感じた段階が最も高い没頭度であったと捉えられる。こうして、自身の能力を発見することはエリス¹⁴⁾のいう遊びの概念と合致するものであり、自己概念を拡大しようとする過程において没頭が起きると捉えることができよう。

一方で、第2時、第3時、第4時、第5時には挑戦度が一時的に高まったものの、没頭度にあまり上昇が見られなかった。これは、呼吸のコントロール課題が徐々に難易度を高めたことによって挑戦度を高めたが、呼吸のみに焦点化した課題であり、水中での身体感覚の変化を感じる児童らにとって、呼吸だけではもの足らなかったと推察できる。そのため、没頭度を高めるまでは至らなかったと解釈できる。つまり、挑戦的ではあり、達成可能な課題ではあったものの、水遊びとしての特性における楽しさを感じられなかったと解釈できよう。しかし、第7時、第8時の浮く動作への没頭を考慮すれば、このような焦点化した課題期間は重要な意味を持つことが示唆される。

この実践を通して、低学年における「浮く、もぐる」の習得は、息をこらえる、吐くという呼吸のコントロールの習得が筋道であり、この必要感を発問によって引き出すことの重要性が示唆された。さらに【カバさん】のように目より上を水上に出し、呼吸のコントロールのみを強調する運動が、呼吸のコントロールの習得に効果的であったと捉えることができる。なぜなら、低学年の児童には、顔を水につけることを嫌がる者もあり、そのストレスで運動に没頭できないことを想定で

きるからである。この【カバさん】や【カバさん歩き】のなかで呼吸のコントロールを十分に学んだ後、様々な浮き方に移行することで、その習得がスムーズに行われ、児童らはストレス無く没頭できたと解釈できる。

このように、低学年の水遊びにおいて呼吸から全身へコントロール範囲を広げる過程作りが、児童の没頭度を高めるのには必要であろう。

参考資料・引用資料

- 1) チクセントミハイ, M. : 今村浩明訳 (1996) フロー体験 喜びの現象学, 世界思想社.
- 2) 山田あづさ、西村公孝、池田誠喜、前田洋一 (2016) 保健体育授業におけるフロー体験と基本的心理欲求の充足の関連. 鳴門教育大学学校教育研究紀要、31、p.57-64.
- 3) 小橋川久光、平良勉、金城文雄、大村三香 (1997) 授業用スポーツ・フロー尺度の検討. 琉球大学教育学部教育実践研究指導センター紀要、(5)、p.13-20.
- 4) 谷木龍男、坂入洋右 (2009). ポジティブなスポーツ体験に関わる心理的要因. 健康心理学研究、22 (1)、p.24-32.
- 5) 小島理永、野村照夫、来田宣幸 (2012) 高等学校ダンス発表時におけるフロー体験の検討 - ダンス・フロー・スケールの開発にむけて. スポーツパフォーマンス研究、4、p.44-58.
- 6) 長谷川悦示、高橋健夫、浦井孝夫、松本富子 (1995) 小学校体育授業の形成的評価票及び診断基準作成の試み. スポーツ教育学研究、14 (2)、p.91-101.
- 7) 村瀬浩二 (2016) 体育における「勤勉性」とは何か、それをどう評価するか、体育科教育第 64 巻第 11 号、大修館書店、p.28-31.
- 8) 文部科学省 (2017) 小学校学習指導要領
- 9) 文部科学省 (2017) 小学校学習指導要領解説体育編
- 10) 本間三和子 (2011) 小学校低中学年期で経験すべき「動き」を問い直す. 体育科教育 7 月号、p.14-17.
- 11) 三輪千子 (2011) 低中学年の授業で保証すべき基礎基本. 体育科教育 7 月号、p.30-33.
- 12) 吉松英樹 (2011) 小学校低学年からの水泳の授業を切り替える視点と 3 つの切り口. 体育科教育 7 月号、p.26-29.
- 13) 佐々敬政、中島友樹 (2012) 体育科における「遊び」の定義と実践における有効性と可能性. 教育実践学論集、13、p.277-288.
- 14) エリス, J.M. : 森樺ら訳 (2000) 人間はなぜ遊ぶのか、聡明書房.