

すり抜け鬼遊びにおける援助行動が
児童の援助自己効力感に及ぼす影響についての事例的研究

A Case Study on the Effect of Helping Behavior on Children's Helping
Self-Efficacy in Passover Demon Game

大平 誠也* 山本 立樹** 山下 賢***
Seiya OHIRA Riki YAMAMOTO Ken YAMASHITA

抄 録

本研究の目的は、すり抜け鬼遊び（タッチいやゴー）における援助行動が日常における児童の援助自己効力感に及ぼす影響について明らかにすることであった。調査の結果、援助自己効力感は、授業実施後の平均得点が有意に高かった ($t=2.671$ $p<.05$)。援助行動総数は、授業の単元経過に伴って増加の傾向を示した。援助行動に対する児童の認識は、技術課題と切り離された表現から、おとりを経て、相手の分析を踏まえた自分たちの作戦に関する記述へと変化していることが認められた。以上のことから、本事例の援助自己効力感、援助行動数の増加や戦術的援助行動に対する認識の高まりを伴って向上している可能性が示唆された。

1. 緒言

幼稚園、保育所及び小学校低学年の子どもたちを対象に用いられる鬼遊びは、我が国だけでなく多くの国で広く行われている運動遊びであり、子どもにとって非常に身近な遊びである。そして、鬼遊びには参加者の敏捷性の発達を促進する動きが含まれており、生涯にわたってスポーツに親しむ上で必要とされる基礎的能力を培うのであれば、鬼遊びは特に児童期に実施されるべき運動遊びである（石塚，2006）。鬼遊びは、現行の小学校学習指導要領においては低学年・中学年で領域が構成されたゲーム領域に属し、高学年のボール運動、中学校・高等学校の球技へ接続が図られている。低学年のゲームは、「ボールゲーム」及び「鬼遊び」で構成され、個人対個人で競い合ったり、集団対集団で競い合ったりする楽しさに触れることができる運動遊びである。低学年では、ゲームの楽しさに触れ、その行い方を知ること、鬼遊びでは、一定の区域で鬼遊びをすることができることが課題とされている。具体的には、身につける知識及び技能として、一定の区域で、逃げる、追いかける、陣地を取り合うことなどを簡単な規則で行ったり、工夫した区域や用具で行うことが求められている（文部科学省，2018）。鬼遊びは教育現場において広く実践研究が進められており、末永ら

* 関西国際大学教育学部 教育総合研究所学内研究員

** 川西市立牧の台小学校教諭

*** 尼崎市立清和小学校教諭

(2013)、清水(2016)に代表される個人技能の向上やチームとしてのパフォーマンスの向上の観点、場の設定の観点から検討されたものが多数を占めている。

学級崩壊やいじめ、引きこもりなどが社会問題となる中、社会的な態度の育成や道徳性の涵養といった従前より体育が果たしてきた役割に対する期待が高まっている(友添, 2005)。また、東京オリンピック・パラリンピックの開催を契機に体育におけるフェアプレイ教育に対する期待も高まっている。IOCは、「大会の向こうに(Beyond The Games)」において「オリンピック・ムーブメントの目的は、あらゆる差別なしに友情、連帯、フェアプレイの精神を相互に理解しながら実践されるスポーツを通じ、若者を教育することにより、平和でより良い世界の構築に貢献することである」と記しており、フェアプレイ教育に対する機運は高まっていると考えられる。以前にも増して、フェアプレイとその精神を創り出す学習に着目することには意義があると考えられる。

このような現状の中、他者と真摯に向き合い協働できる資質を支えるものであり、他者のためになる行動をしようとする自発的な行為のひとつに内発的に動機づけられた援助行動(向社会的行動)があり、援助行動を遂行する資質の育成は、その重要性を増している(宮里ほか, 2015)。この援助行動とは、人から指示・命令されたからではなく、自ら進んで意図的に他者に恩恵を与えるような行動のことである(高木, 1998)。援助行動の効果として、日常生活のストレスやネガティブ感情などからの気晴らし効果、人生の有意義感や価値観の増大、自己評価の向上、気分の高揚・改善、および社会的な結束の強化や共同体意識の生起など5つが示されている(Midlarsky, 1991)。

鬼遊びの研究で援助行動に着目したものでは、上野(2014, 2017)が代表的である。児童の日常生活場面における援助行動に対する効力感(他者を助けることができるという効力の予期)を「援助自己効力感」と定義し、体育授業の影響が波及するののかについて検討している。低学年の学童保育児童を対象に援助行動が内在するなかま鬼、しっぽとり鬼、お助け鬼の3種の鬼ごっこを比較し、なかま鬼への参加前後のみ援助自己効力感の肯定的な変容が認められ、さらに、改善された援助自己効力感尺度によって、なかま鬼における援助及び被援助行動は児童の俊敏性による影響を受けないこと、参加後援助自己効力感が肯定的に変容することが再確認された。加えて、体育の教材化に向けては3年生児童を対象になかま鬼に取り組み、授業実施前後で援助自己効力感が肯定的に変化しなかった結果から、授業時間や授業の進め方に関して検討する必要がある、その際、援助自己効力感の変容は援助行動の実数ではなく、援助行動の頻度に対する児童自身の戦術的認識が影響を及ぼす可能性を示唆している(上野, 2019)。子どもの認識発達について石田(2013)は、実践研究の特徴を実験室的な研究ではなく、教師が授業にかかわって得たデータをもとにしている点を評価する一方で、3つの問題点も指摘している。第一に、発達段階(学年)の違いや教材への考慮がないこと、第二に教師の教授スタイルへの言及がないこと、第三に研究方法が明確に示されていないことであった。これらの点については、本研究を進めるにあたって考慮すべき点である。本研究では上野(前述)の定義をもとに、体育授業の鬼遊びの中で経験する他者救出のためのアイデアや身体的努力を提供することを援助行動とする。

以上のことから、本研究では、すり抜け鬼遊びであるタッチいやゴー(以下、タッチいやゴーと略す)における援助行動が児童の援助自己効力感に及ぼす影響について、従来の援助自己効力感得点、援助行動回数に援助行動の背景となる戦術的認識に関連する作戦会議の発話内容を加えて検討することを目的とした。

2. 研究方法

2.1.1. 調査対象、時期及び項目

兵庫県 A 市に在籍する小学 2 年生児童 29 名（男 13 名，女 16 名）を対象とした。調査時期は 2021 年 11 月から 12 月であった。調査項目は援助自己効力感尺度に対する回答，児童の援助行動の録画，援助行動につながると考えられた作戦会議における児童の発話の録音であった。

なお，調査については，事前に該当校の校長に計画を記述した文書を送付し，調査の許可を得た。研究における倫理的配慮として，①対象となる個人の人權擁護，②保護者の理解と同意，③個人への利益及び不利益並びに危険性の予測を行った。具体的には，①，②においては，調査は番号で処理し，担任教師以外は個人や施設を特定できないように配慮することであった。調査結果は研究目的以外には使用しないこと，データの管理は担任教師が行い，記号化，数値化し，個人が特定できないように配慮した上で分析者に分析依頼する旨を保護者に説明した。また，研究終了後には全てのデータは破棄し，情報の流出を防止した。本調査は関西国際大学研究倫理委員会での審査を受け，承認を得た（研倫委審 R4-01 号）。

2.2.2. すり抜け鬼遊び（タッチいやゴー）の進め方について

タッチいやゴーは，2 年生児童を対象に実施された鬼遊びの要素を取り入れた陣取り型ゲームであり，相手の囲みをすり抜け，お宝（お手玉）を一つでも多くお宝箱（箱もしくはかご）まで運び込み，運び込んだお宝の合計数を競うものである。運び込む際に限られた空間をすり抜けるため，味方の援助が必要なゲームでもある。

ゲームを進めていく際には，教師の授業スタイルが影響している。教授スタイルは教師のそれまでの価値判断が表現された習慣であり，授業中の至るところに様々な「仕方（way）」として表現されているため，教授スタイルに着目することで，授業における教師の価値判断に迫ることが可能になる（増田，2022）。教授スタイルを想定する手掛かりとして授業者及び授業の進め方に関する情報を以下に示した。

授業者は，教育系大学教育学部を卒業した教職経験 16 年目，運動部活経験者であり，体育研究校での勤務経験もあり，現在も体育について研究を積み重ねている。授業者は，タッチいやゴーの特性を「相手の囲みを潜り抜け，お宝（お手玉）を一つでも多くお宝箱（箱もしくはかご）まで運び込むものであり，限られた空間をすり抜ける際に味方の援助が必要なゲーム」と解釈し，このゲームをきっかけに援助自己効力感を高めたいと考えていた。

Bandura（1997）によれば，自己効力感に影響を与える 4 つの情報源は①統制（達成）体験，②代理経験，③言語的説得，④生理的及び感情的状態であることが明らかにされている。これらの情報源について，竹中・上地（2002）は，統制（達成）体験とは，行為に対する過去の成功体験や失敗体験であり，最も強力で効果的な情報源であること，代理経験とは，他人の成功や失敗の様子を観察すること，言語的説得とは，「できる」という自信を持たせるような他人からの教示，または確認であること，生理的及び感情的状態とは，行為を行うことによって身体感覚であり，運動であれば心肺機能の知覚や筋感覚及び不安などであると説明している。4 つの情報源が自己効力感を増強することが明らかにされているが，身体活動・運動を行動とみなしているため，これらの情報源のどれが最も効果的で，しかもどのような内容が各情報源として適切であるのかの研究は十分でないことも指摘されている。これらの点を踏まえ授業者は，特定の情報源を強調せず，授業における児童の援助行動を促

進させると考えられた3つの介入として①「達成経験」の促進が期待される単元構成、目標設定（学習のめあて）と作戦カードの活用、②「代理経験」の促進が期待される望ましい援助行動の具体例の提示と自分達の援助行動場面のビデオ視聴、③「言語的説得」の促進が期待される援助行動をした児童に対するポジティブなフィードバック及びプロセスや努力への価値づけ（ありがとう、良かったよ、助かったよなどの声がけ）を行うことで、総合的に向上させることを目指した。授業は、8時限で構成された。単元指導計画は表1に示す。

また、2年生児童にとっては援助ということばの理解が困難であると判断し、チームの一員であることを強く意識させるようチーム「愛」を高めることを目標とすると語りかけた。その際、三省堂国語辞典を引用し、「愛」とは「相手やチームをたいせつに思い、尽くそうとする気持ち」とし、チームにおける「愛」は、チームに所属することを誇り（あなたがいてくれてうれしい）とし、チーム内に「愛」が満ち溢れ（互いに認め合い）、目標を共有する（ことばや身体でコミュニケーションする）ことであると児童に語りかけた。各チームを構成する児童一人ひとりが自分のチームの魅力を感じ取れるよう、チーム内での個人の役割（今日のリーダーなど）を強調した指導を行った。

（表1）単元計画（全8時間）

時数	事前	1	2	3	4	5	6	7	8	事後
日		11/19	11/22	11/24	11/29	11/30	12/3	12/8	12/9	
データ収集	質問紙	・ゲーム録画 ・作戦会議録音	・作戦会議録音	・ゲーム録画 ・作戦会議録音	・ゲーム録画 ・作戦会議録音	・作戦会議録音	・作戦会議録音	・作戦会議録音	・ゲーム録画 ・作戦会議録音	質問紙
		※授業後に自由記述の感想								
主な学習活動	事前の援助自己効力感の測定	ゲームⅠ 試しの試合 1試合	ゲームⅠ 1試合	ゲームⅠ 1試合	ゲームⅡ 試しの試合 1試合	ゲームⅡ 1試合	ゲームⅡ 1試合	ゲームⅡ 1試合	ゲームⅡ 1試合	事後の援助自己効力感の測定
学習内容		ルールを確認し、ゲームⅠをする。	単独援助行動の習得（おとりなど）を知る	他者を意識した援助行動の習得（お互いのプレーを褒めたり励ましたりするなど）	ルールを確認し、ゲームⅡをする。	スタート位置の工夫、5人が一気に動く作戦などを知る	児童が考えた作戦を紹介し、考えを共有する	チームで沢山得点を入れる作戦を考え、試す	チームで沢山得点を入れる作戦を考え、活用する	

また、学習指導要領に示された運動形態の逃げる、追いかける経験を確保する観点から、意図的にズレ（すり抜けるための空間）を引き出す「おとり」を強調した。「おとり」とは、

相手チームの対象となる児童を誘い込むために用いる手段であり、1人が集中して狙われないようにすること、相手を引き付けること、相手が驚くようなこと行動をして相手チームを混乱させることと説明した。

運動技能に差がある現状を踏まえ、身に付けさせたい動きに気づきやすいよう活動範囲をグリッドで制限して指導した。グリッド幅は、2年生児童を対象に鬼遊びの実践を行った末永ら（前掲）を参考に図1のように設定した（左がゲーム①）。ルールは、表2に示した。

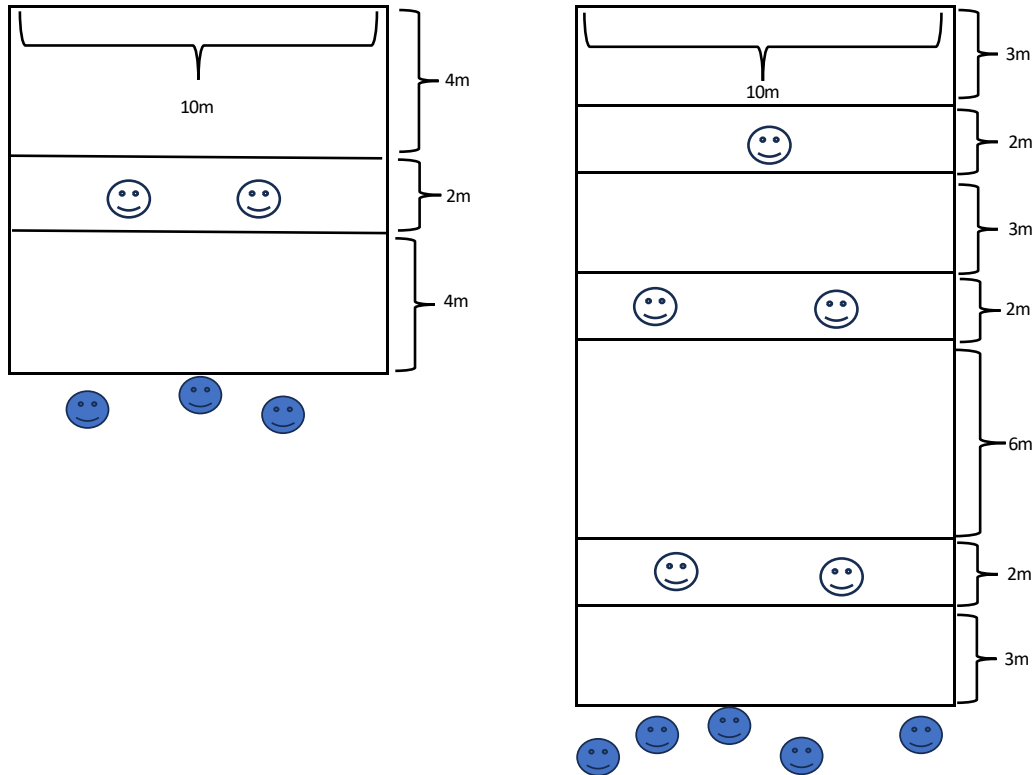


図1 ゲーム①、ゲーム②

表2 タッチいやゴアのルール

	ゲームⅠ	ゲームⅡ
攻撃の人数：守備の人数	3（攻撃）：2（守備）	5：2（守備）→5：2→5：1
1回に攻撃できる時間	2分で攻守交代（作戦4分） 前半→作戦→後半	2分で攻守交代（作戦5分） 前半→作戦→後半
得点	守備側にタッチされることなくゴールエリアまで到達し、お宝を宝箱に入れると1点、3（5）人が入れるとボーナス点3（5）点	
アウトになる場合	守りにタッチされる	守りにタッチされる
アウト後の行動	コートから出てスタートラインに戻る	コートから出てスタートラインに戻る
ゲームの進め方	1回の攻撃は3人。3人が終わるとメンバーがローテーション	1回の攻撃は5人。5人が終わるとメンバーがローテーション

	3 人全員が運べたらボーナス点	5 人全員が運べたらボーナス点
攻守の交代	2 分 (攻撃) 作戦 (4 分) 2 分 (守備)	2 分 (攻撃) 作戦 (5 分) 2 分 (守備)

2.3. 分析枠組み

2.3.1. 分析項目

本研究における分析項目は、①援助自己効力感 ②戦術的援助行動内容ごとの回数 ③戦術的援助行動に影響すると考えられた作戦会議での感想及び戦術的認識であった。

①については、上野 (2017) が作成した援助自己効力感尺度の項目について質問紙法による回答で求めた (表 3)。この援助自己効力感尺度は、Midlasky (1991) のモデルに基づき、援助行動に対する効力の予期を援助自己効力感と定義し、学校生活場面における児童の援助自己効力感を、児童の次なる援助行動を予測する変数として測定する尺度である (上野, 2017)。質問紙を実施する際の教示は、「学校生活で次のような場面があなたやあなたの友だちにおきたらどうしますか、あなたの考えに当てはまるもの一つに○印を付けてください」であった。回答は「全くそう思わない (1)」から「かなりそう思う (4)」の 4 件法を採用した。

表3 援助自己効力感尺度 (低・中学年用) の質問項目 (上野、2017)

質問項目
① しっぱいしておちこんでいる子をはげます
② 先生にしかられた子をなぐさめる
③ 先生がにもつをはこんでいるときに手つだう
④ かかりや日直 (日番) のしごとを手つだう
⑤ 教室でけんかしている子がいたら、先生をよびに行く
⑥ あそぶとき、教室でひとりになっている子もさそう

②については、ゲーム中に出現する戦術的援助行動の回数とその内容を評価するためのループリックは、チームワークの VALUE ループリック (岡山大学教育開発センター, 2017) のチームの話し合いへの貢献項目を参考に体育科教育を専門とする大学教員、小学校教員、大学生 2 名の協議によって作成した。表 4 に、原文と修正したものの対応を示した。対象となるチームの授業録画をもとに、この修正した戦術的援助行動評価ループリックを用いて、4 名の観察者が個別にその出現回数を求め、計測した行動回数結果を集約し、平均値を求め、出現回数とした。なお、授業録画は授業者や評価者ではない 2 名が行った。

表4 援助行動評価のためのルーブリック（原文と修正文の対照表）

レベル	援助行動評価用に修正したルーブリック	VALUEルーブリック チーム・ミーティングへの貢献（原文）
1	・チームがバラバラで、援助行動が見られない	・考えは共有するが、グループの仕事を促進はしない
2	・単独援助行動が見られる <input type="checkbox"/> おとり <input type="checkbox"/> （いくつか例を示す）	・グループの仕事を促進するための新しい提案をする
3	・他者を意識した援助行動が見られる <input type="checkbox"/> 仲間のプレーを応援 <input type="checkbox"/> 個人に対するアドバイス <input type="checkbox"/> 仲間をほめる <input type="checkbox"/> 泣いている仲間を励ます	・他人の考えをもとに、代替案や行動指針を提供する
4	・チームを意識した援助行動が見られる <input type="checkbox"/> 始まる前に円陣をしている <input type="checkbox"/> 作戦を実行し、ふりかえっている <input type="checkbox"/> （作戦に応じて）意図的にスペースを作る動きが見られる <input type="checkbox"/> （新たな）作戦を提案している姿が見られる	・代案や代案提案のメリットを明確にすることでチームが前進することを助ける



③については、児童が学習を通して何を考え、どのように判断したのかという点に着目し、そこでどのような学びが成立したのか、その過程や学びの価値を明らかにすることに迫るため発言内容を分類することとした。発言内容を分類する際、石田（2013）や久保（2016）の分類を参考にした。彼らは記述内容を分類するために「結果」「課題」「構造・客体」「構造・主体」の4つのカテゴリーを設定している。さらに、「構造・主体」に分類されるような戦術の分析が見られるには、「結果」や「課題」、さらに「構造・客体」に分類されるような認識が必要であることを指摘している。したがって、表の下にいくほど上位概念であるにとらえることができる。戦術は、戦略（最終的に勝利するための総合的な方法や複数の戦術の組み合わせ）のもとで立てられた作戦を成功させるための行動であり、最適な技術を選択したり、組み合わせたりした合理的な行動を含んでいるものや含んでいることが予想されるものとする。実際のゲームに向けて自分たちの作戦や対戦相手の特徴を分析してどのような行動をとるのかを決める計画も含まれる。戦術的認識については、小谷（2018）と同様に「構造・客体」「構造・主体」に分類されたものをさらに、「役割」「順序」「相手・時間的条件」「空間」の4つの観点で分類した。

表5 会話のカテゴリーと会話内容（石田、2013 久保、2016）

カテゴリー	記述内容とその例
1.結果	授業の技術的な課題と切り離された結果の表現 「お宝を運べた」「ゲームで勝った」
2.課題	授業の課題に関する記述 「作戦が失敗した」「（走り抜ける）隙間がない」
3.構造・客体	体の動かし方やポイント、コツなどに関する記述 「DFを引き付けているうちに走り抜けるとよい」
4.構造・主体	主体（チーム）に引き寄せた記述で、「分析」を含んでいるもの 「○○作戦で、Aさんが」

* 例文は本研究（授業）に合わせて改変した

2.3.2. 分析方法

援助自己効力感尺度による測定結果の分析は、IBM SPSS 25.0 for windows を用いて行った。

戦術的援助行動の変化については、授業の経過に伴ってチーム内の援助行動がどのように変容したかを推測するため、単元の中で4回、2チームのゲームの状況をビデオに録画し、ループリックを用いて援助行動回数をカウントした。援助行動は、授業者ではない2名が録画し、学生2名と現職の教員、大学教員を加えた4名各自がカウントし、その平均値を回数とした。

感想文カテゴリー分類は、大学教員と学生、現職の教員の3名の意見が一致した分類について、当該カテゴリーとして採用した。戦術的認識の分析も感想文カテゴリー分類と同様に行った。

3. 結果

3.1. 援助自己効力感について

本調査の結果、「タッチいやゴー」を通じた児童の援助自己効力感の変容を確認するために授業実施前後の結果を対応のある t 検定で分析したところ、有意な平均得点の向上が認められた。

表6 授業実施前後の得点の変化（n = 29）

	実施前		実施後		t-test	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
援助自己効力感	2.93	0.60	3.36	0.56	2.671	*

M = 平均値、*SD* = 標準偏差、* = $p < .05$

3.2. 援助行動の変化

録画記録した 2 チームの集団の援助行動の総数は、単元の経過に伴って増加の傾向を示していた（表 7）。授業の初めから援助行動が確認されたが、単独援助行動が多く、授業の経過に伴って、他人・チームを意識した援助行動が増加することが認められた。

表7 授業経過に伴う援助行動の変化

(A)	レベル	ループリックの内容	ゲームⅠ		ゲームⅡ	
			11月19日	11月24日	11月29日	12月9日
	1	◆チームがバラバラで、援助行動が見られない	0	0	0	0
	2	◆単独援助行動が見られる カウントした行動例 ・おとりとして動いた ・行動例を示した	14.5	15	14	19
	3	◆他者を意識した援助行動が見られる カウントした行動例 ・仲間のプレーを応援した ・友だちに対するアドバイスをした ・仲間をほめた ・泣いている仲間を励ました	7	8.75	13.75	10.75
	4	◆チームを意識した援助行動が見られる カウントした行動例 ・進んで始まる前に円陣をしていた ・必要に応じて作戦を実行し、ふりかえっている ・（作戦に応じて）意図的にスペースを作る動きが見られる ・（新たな）作戦を提案している姿が見られる	0.5	1	6.75	10.75
		援助行動の総数	22	24.75	34.5	40.5

(B)	レベル	ループリックの内容	11月19日	11月24日	11月29日	12月9日
			0	0	0	0
	1	◆チームがバラバラで、援助行動が見られない	0	0	0	0
	2	◆単独援助行動が見られる カウントした行動例 ・おとりとして動いた ・行動例を示した	8.5	12	12	16.25
	3	◆他者を意識した援助行動が見られる カウントした行動例 ・仲間のプレーを応援した ・友だちに対するアドバイスをした ・仲間をほめた ・泣いている仲間を励ました	3.5	5.25	9.25	10.5
	4	◆チームを意識した援助行動が見られる カウントした行動例 ・進んで始まる前に円陣をしていた ・必要に応じて作戦を実行し、ふりかえっている ・（作戦に応じて）意図的にスペースを作る動きが見られる ・（新たな）作戦を提案している姿が見られる	0	1.75	3.25	9.25
		援助行動の総数	12	19	24.5	36

3.3 援助行動につながる作戦会議における児童の認識の変化

表8 作戦会議中の発言内容の経過（Aチーム）

時数	共通課題	作戦会議中の発言内容	児童の戦術的認識
1	タッチいやゴールのやり方やルールを知らう	(C) この中で誰の背が高いかな？ (B) Dさんや。 (A) Eくんがこうしてほしい。 (B) どういう意味？ (C) 俺はYくんと戦いたい。だいたい互角やから。 (D) みんなワーワーなるから、リーダーのBさんが当ててから話そう。 (B) 攻撃するときはこの順番。 (A) 僕、Tくんにして (C) 俺、Yくん (D) ややくくなるから決めるのはやめよう。 (C) でも、Yくん狙ってくる。 (D) 狙ってくるのは仕方ない。	混沌 「身体的特性」「個人の希望」「順序」
2	ゲームⅠ どのようにして球を運ばよいか考えよう（おとりを強調）	(C) 始まってすぐに走って行く。相手が油断しているからいいと思う。カードは半分半分で守る。 (A) 質問していいですか？ 攻めの時、隙がない時、間がない時があるから、やめた方がいい。大ピンチやん。 (B) おとりになるのはどう。走るのが速い人がおとりになって、走りが遅い人が先に行く。 (A) もし、弱い子が狙われたら、おとりになるのはいいと思う。その隙に速い子が行く。2点は取れるからいい。 (D) せめて、まず2点。2点ずつでも勝てる。 (D) 作戦として、3人集まるのは？ その後、一気に行けたら3点入るかも。最低でも2点入る。	課題 「役割」 スペースの発見と活用 スペースの創出と活用
3		(D) 作戦ボードで説明。2つに分かれて行く (B) 確かに行けそう。集団作戦は？ Dさんの案。2つ目はどうする？ Dさんに似ていて。作戦ボードで説明。バラバラ作戦にしよう。	課題 「役割」
4	協力して球を運ばよいか考えよう（作戦を強調）	(A) Sくんのスタミナが少ないから、すぐにタッチしない？ 守りとして、すぐにタッチせずにスタミナを使わせる作戦。KくんとMちゃんは強いから、強い子を先にタッチしよう。 (B) 攻めを決めよう？ 2・2・1で戦うのは？ 作戦ボードで説明。 (C) 相手は後半が強いらしい。相手が賢いから、同じ作戦ではあかん。 (D) みんなが「あ〜」ってなっているうちに一人が行く。	構造・客体 「役割」「（作戦遂行の）順序」
5		(C) Yくんは俺を狙うから、1回目は俺をおとりらせて (A) 2回目が僕もおとりらせて (E) A君の次に僕も次におとりらせて (C) 僕一人がおとりになる場合も。EくんはRさん。俺はYくん。AくんはTくん。DはFさん担当みたいに。	構造・客体 「役割」「順序」「相手を想定」
6	ゲームⅡ チームでたくさん得点を入れる作戦を考えよう（自分たちのチームの作戦を強調）	それぞれが考えた作戦を言う。 (B) 3人行ってから、2人が行く作戦は？ 作戦ボードに書く。	構造・客体 「順序」
7		それぞれが考えた作戦を言う。 (A) 僕の作戦聞いて！ 作戦ボードに書いて説明。僕がここにいます。Dさんがここにいて。C君が君が……。 (D) 誰とか決めずに適当に。 (A) 一人が行くふりして (B) みんなで回るがいいんじゃない？ (A) じゃあ、みんなで回る。 (D) 作戦の名前はA、Bじゃなくて、いちごとかりんごとか。	構造・客体 「役割・分担」作戦遂行のための役割分担
8		(D) 作戦変えよう。みかんとかりんごとか。 (A) 相手に読まれているかもしれない。変えよう。これで勝ったら全部全勝。 (D) りんご、果物の名前から、これが机、これが帽子、これが体育館に変えよう。 (みんな) いいね (D) 作戦ボードで説明 (B) 次の作戦は体育館にしよう。体育館は固まっていく。 (D) その次は、帽子。行けたら、机。順番は体育館、帽子、机。一生懸命やればいい。 (E) たぶん、勝てるから。 (A) チームプレイや。チームプレイしたら、たぶん勝てる。	構造・主体 「役割・協力」「順序」 「相手を想定/柔軟な対応」 スペースの創出とそのスペース活用のために編み出した作戦遂行のための協力

オレンジチームの授業の経過に伴う作戦会議の発言内容分類を表8に示した。発言は自己の身体的特徴や能力の把握、個人的な対戦相手の希望から、単元の経過に伴って自チームの作戦の立案、そして、相手チームの特徴や動きへの対応という意味決定プロセスを経ていることが認められた。

ゲームⅠの最初の授業での発言は、自己の身体的特徴や能力の把握、個人的な対戦相手の希望など無秩序でまとまっていない状況であった。そのため「混沌」と解釈した。その後、教師の提示したどのようにして球を運んでいくかを考える「課題」のカテゴリーに変化した。そして、4時間目以降のゲームⅡでは、チームでどのようにして協力して球を運ぶかを例示されたものの中から選択する「構造・客体」のカテゴリーへ変化した。最後に、チームでたくさん得点を入れる作戦を考えることへの対応として相手チームを意識したスペースの創出と活用のために編み出した作戦の組み立てである「構造・主体」へと発言内容が変化することが認められた。

3.4 戦術的認識の内容分析

児童の発話から予想される戦術的認識は、「混沌」から「課題」、そして、「構造・客体」、「構造・主体」へと授業経過に伴って変化していくことが示唆された。このような戦術的認識は何に基づいたものであるのか、小谷ら(2018)の戦術に関連する記述分類に基づいて分類・整理した。分類は、「役割」「順序」「相手・時間的条件」「空間」の4つの観点であった。

表9 戦術的認識の分類

役割に基づく認識	相手を想定・時間的条件
<ul style="list-style-type: none"> ・みんなが「あ〜」ってなっているうちに一人が行く ・（作戦ボードに書いて）ぼくがここにいます、Dさんがここにいて、C君、きみが…。 ・（作戦として選んで）みんなでまわるがいいんじゃない 	<ul style="list-style-type: none"> ・すぐにタッチせず、スタミナ使わせる作戦 ・同じ作戦ではあかん ・Yくんは俺を狙うから、1回目は俺をおとりに行かせて ・EくんはRさん、俺はYくん、AくんはTくん、DさんはFさん担当みたいに。 ・3人行ってから、2人行く作戦は？ ・一人が行くふりをして ・相手によまれているかもしれない、変えよう。 ・順番は体育館、帽子、机、一生懸命にやればいい。
順序に基づく認識	空間に基づく認識
<ul style="list-style-type: none"> ・〇くんと〇さんは強いから、強い子先にタッチしよう 	

4つの戦術的認識を概観すると「役割」「相手・時間的条件」は、4時間目以降、その内容を変化させながら単元を通じて発言されていた。「空間」はなく、「順序」についての発言は1件であった（表9）。

4. 考察

タッチいやゴーは、2年生児童を対象に実施されている鬼遊びの要素を取り入れた陣取り型ゲームであり、相手の囲みをすり抜け、お宝（お手玉）を一つでも多くお宝箱（箱もしくはかご）まで運び込み、運び込んだお宝の合計数を競うものである。運び込む際に限られた空間をすり抜けるため、味方の援助が必要なゲームでもある。

4.1 援助自己効力感の変容

分析の結果、援助自己効力感は先行研究である上野（2014, 2017, 2019）同様、タッチいやゴーへの参加を通じて高まることが認められた。上野（2014, 2017, 2019）は、3・5年生を対象に調査しているが、本研究においても同様の結果が認められたことから、2年生児童でも仲間を援助することや援助されたことを認識できると推察された。自己効力感に関する先行研究から見れば、援助行動は統制された行為に対する過去の成功体験や失敗体験であり、最も強力で効果的な情報源である。授業の経過にしたがって援助遂行行動の達成かどうかは、成功したという単純なものではなく、本人の援助行動の効果に対する認知の影響を受けると考えられる。それ故、成功場面や失敗場面での援助行動がどう意味づけされるのかが重要であり、言語的説得が促進されるよう援助行動をした児童に対する教師のポジティ

ブなフィードバック及びプロセスや努力への価値づけ（ありがとう、良かったよ、助かったよ などの声かけ）を行ったことが影響し、児童間のコミュニケーションが促進され、援助自己効力感に影響した可能性が考えられる。

4.2 児童の感想文及び戦術的認識

児童の感想は自己の身体的特徴や能力の把握、個人的な対戦相手の希望などから、単元の経過に伴って自チームの作戦の立案、そして、相手チームを意識したスペースの創出と活用のために編み出した作戦の組み立てへというプロセスを経ていることが認められた。その感想は、「混沌」から「課題」、「構造・客体」、そして「構造・主体」に至ることが確認された。

2時間目：もし、弱い子が狙われたら、おとりになるのはいいと思う。その際に速い子が行く。2点取れるから

7時間目：僕がここにいます。Dさんがここにいて。C君が、君が…

Aさんの2時間目の発言事例は、「課題」とそれに伴う役割である勝つために技能の卓越を示す発言であった。それが7時間目になると作戦遂行のための役割分担「構造・客体」の発言になり、動きの工夫で仲間を助ける内容に変化していることが認められた。教員による共通課題の提示や具体的な例示が児童の認識を「課題」から「客体」そして「主体」へと引き寄せていくものと考えられる。

児童の戦術的認識である「役割」「相手・時間的条件」は、4時間目以降、その内容を変化させながら単元を通じて発言されていた。「空間」はなく、「順序」についての発言は1件であった。これは、5時間目以降、指導教員が共通課題において作戦紹介、お試し作戦、オリジナル作戦という課題提示を通して、順序、役割、相手を想定についての指導を意図的に加えたことが、相手を想定した戦術的認識に関する記述に結びついたと考えられる。相手を想定した記述が多いことが特徴的であるが、すり抜け鬼ごっこは少人数での対戦であるため自分たちに引き寄せた記述が容易であったのかもしれない。しかしながら、2年生という発達段階を考えると教師の発言に影響された中で、自分たちに引き寄せた記述や分析の記述に高まっている可能性も無視できない。渡邊（2001）は、2年生児童を対象に描画活動において彼らの空間認識の発展の様相を考察した結果、鉛直・水平で現実空間を表現する傾向が強く、部分を全体に再配置する世界観に達していないことを報告しており、実際の行動と関連付けて検討することが求められよう。

5. まとめ

本研究の目的は、すり抜け鬼遊び（タッチいやゴー）における援助行動経験が日常における児童の援助自己効力感に及ぼす影響について明らかにすることであった。調査の結果は以下の通りであった。

- 1) 援助自己効力感は、授業実施後の平均得点が有意に高いことが認められた ($t=2.671$ $p<.05$)。
- 2) 援助行動数は、先行研究（上野、2014 2017 2019）同様、単元経過に伴って増加の傾向を示した。
- 3) 児童の記述した感想文及び戦術的認識を分析するためのカテゴリーを作成し、実際

の授業で得られた感想文をカテゴリーによって分類し、児童の戦術的援助行動に関する認識変化の姿を描き出したところ、技術（戦術）課題と切り離された表現である混沌から、課題（おとり）を経て、相手の分析を組み込んだ自分たちの作戦に関する記述へと変化していることが認められた。

以上のことから、本研究での援助自己効力感は、援助行動数の増加や戦術的援助行動に対する認識の高まりをともなって向上している可能性が示唆された。社会的な態度の育成や道徳性の涵養といった体育が従前より果たしてきた役割に対する期待が高まっている現在、低学年児童でも体育授業における戦術的援助行動が日常の援助効力感に関連することを明らかにした意義は大きい。

本研究においては、グループを対象として全体的な傾向を解明するに留まっており、グループ内における個別の認識形成過程の実態を解明することは今後の課題となった。今後は個人の事例に着目し、認識の変化についての質的分析法を用いて認識形成過程を詳細に分析していくことが課題となる。

〈参考文献〉

- 石塚浩「発育発達期のプログラム」日本体育協会日本スポーツ少年団編スポーツリーダー兼スポーツ少年団認定員養成テキスト，日本体育協会日本スポーツ少年団，p 160－166，2006 年
- 文部科学省「小学校学習指導要領解説体育編」東洋館出版社，p 57-61，2018 年
- 末永祐介・太田真理子・岡田雄樹「小学校 2 年生のゲーム領域（鬼遊び）における集団戦術に意識を向けさせるための教材開発とその有効性に関する事例的研究」，日本体育大学紀要 42 巻 2 号，p 119-128，2013 年
- 清水将「ゴール型へ接続する対人的戦術を内容とした鬼遊びの研究—小学校低学年ゲーム領域の「すり抜け鬼」の実践—」，岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要，第 15 号，p 161-167，2016 年
- 友添秀則「体育はなぜ必要か 体育の存在意義を考える—人間形成の立場から—」体育科教育，p 62-65，2005 年
- 宮里智恵・高橋均・森川敦子「小中学生の援助行動表出に関する研究 - 『表に表れない思いやり』行動の出現に着目して - 」学習開発学研究 8 巻，p 211-221，2015 年
- 高木修『人を助ける心』援助行動の社会心理学，サイエンス社，1998 年
- Midlarsky, E. 「Helping as coping.」 In: M. S. Clark (ed.) Prosocial behavior. Newbury Park, CA: Sage. pp. 238-264. 1991 年
- 上野耕平「援助行動を含む鬼ごっこ（お助け鬼・なかま鬼）への参加が児童の援助自己効力感に及ぼす影響」鳥取大学大学教育支援機構教育センター紀要 11 巻，p 75-84，2014 年
- 上野耕平「運動あそびにおける援助経験が児童の援助自己効力感に及ぼす影響」香川大学教育学部研究報告 I 部 146 巻，p 57-65，2017 年
- 上野耕平「なかま鬼における援助行動が児童の援助自己効力感に及ぼす影響」『香川大学教育学部研究報告 I 部 151 巻，p 91-99. 2019 年
- 石田智巳「体育科教育学の立場から見た実証的研究 - 子どもの感想文から何を読み取るのか - 」，体育科教育学研究 29 巻 2 号，p 49-56，2013 年

増田美奈「対話的で探究的な授業における教師の教授スタイルを捉える視座」富山大学人間発達科学部紀要第16巻第2号, p 73-81, 2022 年

Albert , Bandura. 「Self-efficacy: The exercise of control」『W. H. Freeman, New York』, 1997 年

竹中晃二, 上地広昭「身体活動・運動関連研究におけるセルフエフィカシー測定尺度」体育学研究 47 巻 3 号, p 209-229, 2002 年

岡山大学教育開発センター『ループリック参考事例集』p25-26, 2017 年

久保賢太郎「アクティブラーニングの本質をグループ学習の視座から問う」第 21 回日本体育科教育学会 ラウンドテーブル資料, 2016 年

小谷渉, 廣兼志保, 伊藤豊彦「体育科における戦術的認識の変容に関する考察—小学校中学年のフラッグ・フットボール教材の実践から—」学校教育実践研究第 1 巻, p 113-122 頁, 2018 年

渡邊伸樹「描画にみる児童の空間認識」数学教育学会誌 42 巻 1・2 号, p 39-50, 2001 年

Abstract

The purpose of this study was to clarify the influence of helping behavior during "Touch iya Go" games on children's self-efficacy for helping in everyday life. As a result of the survey, the average score for helping self-efficacy after the lesson was significantly higher ($t=2.671$ $p<.05$). The total number of helping behaviors showed an increasing tendency as the units of the lesson progressed. It was observed that the children's perception of assistance behavior was changing from expressions that were separated from technical issues, through decoys, to descriptions of their own strategies based on the analysis of the other person. The above suggests that helping self-efficacy in this case may have improved as the number of helping actions increased and awareness of tactical helping actions increased.