

## 運動の楽しさを引き出す授業実践

～運動の特性に着目した授業づくり～

井上翔太（長崎大学大学院）二里淳司，小原達朗，

地頭菌健司，楠山研（教育学研究科）

### 1. はじめに

新学習指導要領では、高等学校保健体育科の目標として、「生涯にわたって豊かなスポーツライフを継続する資質や能力を育てる。」とし、「生涯体育・スポーツの実践者の育成」がますます重要視された。運動を継続的に行うためには、運動をすることが楽しいから運動に参加するという内発的動機付けにもとづいて参加することが重要である。

またデジー（1980）は、内発的動機付けを「有能さと自己決定」から解釈している。すなわち、人間は「有能さと自己決定」を感じたいという欲求に動機づけられて行動するということである。またホワイト（1959）は有能感を「有機体が、その環境と効果的に相互作用する能力」と定義している。すなわち、有能感とは、予測不能な状況や環境の中で、自信を持って積極的に対処していくことのできる能力である。以上のことから生涯体育・スポーツの実践者を育成していくためには、運動有能感をたかめていく必要がある。

では、運動有能感とはどのような構造をもつのか。岡澤ら（1996）は運動有能感を「身体的有能さの認知」、「統制感」、「受容感」の3因子で表わしている。「身体的有能さの認知」とは、自己の運動能力、運動技能に対する肯定的認知で構成されている。「統制感」とは、自己の努力や練習によって運動をどの程度コントロールできるかを認知している項目で構成されている。「受容感」とは、運動場面で教師や仲間から受け入れられるという認知に関する項目で構成されている。

このように、生涯体育・スポーツの実践者を育成していくためには、自己決定を行う場を創造しながら、学習者が自信をもって積極的に対処していく力を養わせ、運動の魅力を学んでいく授業づくりを行う必要がある。

しかしながら、平成22年度「体力・運動能力調査」において、運動をする者とならない者の二極化がみられ、運動をしない者は運動をするという者に比べ「運動が好き」と答える割合が低い傾向がみられた。筆者自身大学院の授業を通し、様々な学校の体育の授業を観察してきたが、実際の子ども達をみても、運動を好きな子は積極的に授業に参加するが、運動に苦手意識や、運動を嫌いと感じている子はなかなか主体的に学習に参加できていないということを感じた。そして、運動に対し不安や苦手意識を抱える生徒にこそ、「できる」、「できるようになった」という経験を積ませるとともに、「運動は楽しい」という運動の楽しさの体験を積ませることが必要であると改めて感じた。

そこで、体育の授業者として、子ども達に「できる」、「できるようになった」

という自信を持たせ、運動の楽しさを経験させるための授業づくりを検討すべく本研究を実践した。このことを通して、「生涯体育・スポーツの実践者の育成」をいかにして行っていくべきかを考えていきたいと思う。

## 2. なぜ運動の特性に焦点を当てるのか

生涯にわたって豊かなスポーツライフを継続する資質や能力を育てていく上で、生徒達が運動に対する内発的動機付けを高めるためには、運動に対する自信を高めるとともに、運動の楽しさの経験が必要不可欠である。「運動って楽しい!」、「ゲームって奥が深い!」、「またやりたい!」と生徒が運動のもつ特性や魅力に触れていく中で、運動に対する自信を高め、運動を自ら実践していくような態度を育てていくということである。

運動の特性にふれることに伴う楽しさ、喜びを実感させるために、学習者の力に応じた楽しみ方が学習内容の中核に位置付けられなければならない。すなわち、技術的内容や社会的態度の内容を固定的に捉えるのではなく、学習者の運動の楽しみ方との関わりで柔軟にとらえる必要がある。

またはじめて学習する運動や学習経験が少ない段階では、共通の課題を学習し、基礎的な能力や感覚を共通に身につける必要がある。このような内容を学習過程にどのように位置づけ、学習させていくかということが大きな課題となってくる。共通に学ぶこと、個別に学ぶことなど柔軟に内容を決定することが必要だと考える。さらに、運動の種類によっては、そのルールや戦術が複雑であるとともに、幅広い技能が含まれることがある。そのため授業という限られた時間の中で運動の楽しさを最大限に引き出すためには、生徒の実態に即しながら、運動の特性を分析し、工夫した取り組みが必要とされる。

そこで、生徒が意欲的に注目し、自発的に行動できる特定の運動の特性、すなわち生徒が入りこみやすい運動の特性を精選し、この入口から運動の楽しさを経験させていく。つまり、生徒の実態に応じて、数多くある運動の世界への入り口の中から、入りこみやすい入口へ導くことで、生徒達の運動の楽しさの経験を保障するということだ。

また、特定の運動の特性を深めていく学習過程の中で、一つの価値観に基づいて生徒それぞれが一生懸命に練習するというように、一貫性をもった行動を示す段階を作りだし、「やればできる。」という自信を持たせていくことも一つのねらいである。

さらに運動の学習は、ヒトとモノの関わり合いの中で、その運動の意味が形成されていく。よって運動の学習においては、コミュニケーション活動が重要な役割を果たすとともに、生徒達のコミュニケーション能力を高める側面ももつ。このような中、学習集団としては、共通の学習課題（特定の運動の特性への着目）をもつことで、生徒それぞれが自己の中で形成されていく運動の価値観（ここでは、技能の評価観も含む）を互いにコミュニケーションを通して学び合わせる。このように、個人内で形成された運動の価値観がヒトとの評価としてのコミュニ

ケーションを介してさらに厚みを持たせ、運動に対する内発的動機付けを高めていくということだ。

学習を通して、一つの運動の特性に着目を行うが、先にも述べたように運動には多様な特性を持ち、相互に関係性をもつ。したがって、学習を展開していく中で、他の運動の特性との関わりを切り離すことはできない。そこであくまでも中心的課題は特定の運動の特性を深化させていくこととするが、派生してきた特性への関わりにも柔軟に対応できる手立てを講じていく必要がある。

なぜ特定の特性に焦点を当てるかをまとめると、以下のようになる。

- ①生徒の運動への取り組みやすさを保障する。
- ②単元を通して一貫したねらいをもたせることで、運動の学習方法を身に付けさせ、単元をとって自信を持たせる。
- ③学習集団に共通のテーマを持たせることで、生徒-生徒間及び生徒-教師間の評価としてのコミュニケーション活動を促進させる。
- ④特定の特性を身に付けることによって、運動学習やゲームが活発になり、その他の特性に迫る効果が期待できる。

### 3. 運動の特性に着目した授業設計

#### 3.1 入口の特定

まず主題となる運動の特性を選出していく。この際には、①子どもの実態把握、②運動の特性の理解の主に二つの側面から判断し、運動の特性を選出する。

①の子どもの実態把握においては、心身の発達状況や、その運動の習熟度など技能に関する実態把握、運動に関する関心、意欲、有能感やこの授業に対する願いなど意識に関する実態把握など、個としての性質及び学習集団として性質の実態把握を行う。②の運動の特性の理解については、効果的特性、構造的特性、機能的特性の3つの特性を理解することにある。運動の楽しさの源泉がどこに求められているのかを把握し、ルールや技術、戦術の構造を理解し、運動の楽しさを深めていくために、どのような内容を大切に、習得されるべきか、ルールはどのように修正されるべきか、またどのような筋道や方法で学習されるべきかなどを、①の子どもの実態把握とあわせて検討し、中心となる運動の特性を選出する。そしてこの中心となる運動の特性を選択する際、最も考慮すべき点は、生徒が意欲的に注目し、自発的に行動できる特定の運動の特性、すなわち生徒が入りこみやすい運動の特性を精選し、この入口から運動の楽しさを経験させていくことである。運動の特性として、効果的特性、構造的特性、機能的特性をあげたが、これらの関係性を把握しながら、中心となる特性、いわゆるテーマを決めることである。例えば、実際に実践授業で行ったものとして、ソフトボールの「打つ」という特性に着目を行い、「打つ」という特性の効果的特性へのアプローチ、構造的特性の理解へのアプローチ、機能的特性へのアプローチをもとに、ソフトボールの楽しさを追求していく授業を行った。またこのように特性を選択していく際の留意点としては①生徒の運動への取り組みやすさを保障するものである。②単元を

通して一貫したねらいをもたせることで、運動の学習方法を身に付けさせ、単元を通して自信を持たせることができるものである。③他の特性の楽しさへの派生を保障できるものであるということに注意を行う。

またヴィゴツキーによると、人間の認知機能には社会的・文化的なものを媒介として考え、認知の発達は直接的に対象に働きかけることによって発達する段階である対象の行為の段階と、大人とのコミュニケーションを通して発達する段階である精神間機能の段階、個人が独力で内に行える段階である精神内機能の段階と3段階で発達するとしている。また子どもの知的発達を2つの水準に分けて考えることを提唱している。1つは、他者の援助なしに、自力で遂行可能な現在の水準であり、もう1つは、大人や仲間の援助によって問題解決が可能である発達の最近接領域というものである。そして、個々の発達の状況は、現在の発達水準だけで決定されるのではなく、発達の最近接領域を考慮しなければいけないとしている。そこで、入口を特定する場合は、取りくみやすさを考慮しながらも、生徒一人一人の能力に応じた学習課題と共通の学習課題を、学習過程の工夫や場の工夫をともしないながら、発達の最近接領域となるようにし、教師や仲間の援助やコミュニケーションを通して、楽しさの認知が可能となるようにする。

### 3.2 選出した運動の特性を深化させる手立て

入口を決め、実際に指導計画を立て授業を実践していくのだが、有効な手立てを講じることで選出した運動の特性を深化させることができると仮説をたてた。

まず、運動の特性がどのように深化するかについて、生徒が授業を通して、運動の特性についての知的側面の深化、技能的側面の深化を相互にはかることが考えられる。そこから自信や他の特性への派生へつながり、充実感を抱き、運動の楽しさの経験を積み重ね、運動に対する内発的動機付けを高めるとことが考えられる。

また、特に子どもたちが体育の授業に期待することの一つとしては、運動技能を習得したり、習熟したりすることにある。このことから技能を習得へのアプローチを中心に、選出された運動の特性の知的理解へのアプローチ、情緒的な充実へのアプローチを統合的に行うことが有効ではないかと考える。

ウォッシュバーン(1947)は運動の学習段階を①方向決定、②探索、③精査、④分節化、⑤単純化、⑥自動化、⑦再方向決定の七つに分けて説明している。また、金子(1988)は技能習得の過程を学習の主体の側からとらえて、①わかるような気がする、②できるような気がする、③できるの三段階で説明し、それぞれの段階の学習に有益な示唆を与えている。すなわち、最初の「わかるような気がする」段階では、その運動技術に関する「こつ」、すなわち、「共通感覚的図式技術」を学習者に与えることが必要であり、第二段階の「できるような気がする」段階では、知覚のアナログン(類似の知覚が必要とされるやさしい運動)を収集し、それを「構造化」し、「運動メロディ」を成立させる必要があるという。そして、最終の「できる」段階では、学習者自身が運動を内観できるようになり、運動の修

正・分化が進められるとしている。このことから、技能を習得へのアプローチを中心とすることで、選出された運動の特性の知的理解を促進し、情緒的な充実へつなげることで選出された運動の特性への深みがますのではないかと考える。

### 3.3 出口のための手立て

本研究のねらいは、運動の楽しさの経験である。特定の運動への着目を行いながらも、その運動がもつ楽しさを子ども達に理解させる必要がある。そのためには、特定の特性を中心とした、他の特性の派生への援助や、楽しさを中心としたメタ認知の形成への手立てが必要となってくる。

そこで本研究では、出口のための手立てとして、ポートフォリオ形式による個人内評価を活用する。教育課程審議会（2000）は、答申において、教師の目からの評価では難しい「関心・意欲・態度」や「情意領域」といった内面世界に関わる達成や成長においては、自己評価を活用するように言及している。また鹿毛

（1990）は、誰が評価するかといった評価主体者に関しては、個人内評価が他者評価よりも内発的動機付けを高めるとし、評価基準に関しては、相対評価よりも個人内評価が内発的動機付けを高めるとしている。さらに、鹿毛（1993）は、到達度評価が学習者に有能感を感知させ、内発的動機付けを高めるとし、また学習者自身によってなされる到達度・自己評価が内発的な学習意欲の低い者の内発的動機付けを促進することを明らかにした。鹿毛によると到達度評価は、学習者の注意を学習内容に焦点化することによって、評価の過程において生起する学習者と学習内容の認知的な相互交渉を通じて、学習者に有能感を感知させる機能もっており、その結果、内発的動機付けや学習を促進するのだとしている。そこで、生徒の運動有能感を高め、運動に対する内発動機付けを促進するために、この学習者自身が評価を行う自己評価と、評価の基準を目標の到達度からはかる到達度評価を組み合わせたものを取り入れ、この到達度評価と自己評価を組み合わせたものが運動有能感にどのように影響するか検討を行う。

このように個人内評価を行うことによって、運動習得の3段階それぞれへのアプローチ、特に生徒が「できる」段階にいたる運動の内観の意識化を図ることで、統制感を高めていけるようにしていく。また同時に自らの活動を通して生成された運動の楽しさを蓄積していくことで、授業の最大のねらいである「運動の楽しさ」に対するメタ認知を形成していくということである。

そしてこの生徒の評価活動に対し、教師側としては、コメント書きや授業でのアドバイス活動に活かすなどして、評価としてのコミュニケーションを図り、生徒達の受容感を育ませる。また自身の授業のフィードバックとして、授業改善に生かしていくということもねらいとしている。

## 3. 検証授業

### 3.1 検証方法

#### (1) 期間

平成22年10月上旬～11月上旬 研究授業 全4時間

## (2) 場所

長崎県立N高等学校

## (3) 対象

2年I科 女子35名

## (4) 単元名

球技 ソフトボール

### 3.2 生徒の実態把握

生徒達が普段の体育の授業に対してどのような意識をもってうけているのかを把握すべく、アンケート調査を行った。アンケートは高田・岡澤・高橋ら(2003)の授業評価尺度を参考に5件法を用い、作成した。

このアンケート結果及び、授業観察から研究対象のクラスの実態として、以下のような姿が見えてきた。

- ① 体育は友達と仲良くなるチャンスであり、体育が心理的の充足を満たしてくれると感じ、また体育において精一杯運動をすることができると感じる生徒が多い。
- ② 雰囲気明るいと感じることや楽しく勉強できると感じる事が他の項目に比べ低い傾向にある。
- ③ 運動に対する有能感が全体的に低い傾向にある。
- ④ 挑戦しようという意欲は全体として半数以上感じているが、自らが集団に対して積極的に働きかけるということにはいたっていない
- ⑤ わかったと感じることはあっても、めあてをもつことや、工夫して勉強すること、また授業で得た知識を生かすというに課題がある。
- ⑥ ルールを守ることや、約束事を守るなど、社会的態度への意識が強い傾向にある。

### 3.3 入口の設定

#### (1) 仮説

生徒の実態及び教材の研究により、以下のような研究仮説を立てた。

生徒達が、「打つこと」に着目をし、一人一人が能力に応じたバット操作を身につける過程において、打撃の充実感を味わうことによって、打つことの楽しさを中心として、ソフトボールの楽しさ・喜びを実感し、ソフトボールに対する内発的動機付けが高まるのであろう。

#### (2) 打撃に着目することについて

生徒はこれまでに体育の授業を通して、ソフトボールを経験してきた者が多い。しかしながら、技能の習熟はあまり進んでおらず、技術構造の難しさや、経験が少ないとの理由でソフトボールが嫌いだと答える生徒も存在した。また好きと答えた生徒の中でも、どのようなところが好きかという質問に対し、「打つことが楽しい」という回答が最も多かった。どのようなことを学びたいかという質問に対し

ても、「ゲームを楽しみたい」の次に「バッティングが上手になりたい」という回答が多くみられた。これらのことから、生徒の願いとしては、バッティングを中心にゲームを楽しみたいという願いが推測される。

また生徒の意識調査からもわかるように、生徒のソフトボールに取り組む意識には大きな差がある。この原因として考えられることは、ゲームを行うのに必要な技術構造（打・投・捕・走）が複雑で、個人としてなかなか身に付けられないことや、ルールや戦術が他の種目と比べ複雑であるということが考えられる。

そこで今回は「打つこと」に着目し、一人一人が能力に応じたバット操作を身につける過程において、打撃の充実感を味わうことによって、打つことの楽しさを中心として、ソフトボールの楽しさ・喜びを実感できるのではないかと考えた。守備の場面では、エラーをカバーすることができるが、打撃の場面では一人でボールに向かわなければならない。また守備においては、ポジションによってボールが飛んでくる確率が異なり、練習において技能を習得したとしても、ゲームで発揮する場面は必ずしも保障されない。しかし、バッティングに関しては、必ず打順が回ってくることから、技術を習得し、ヒットを打ったり、得点に貢献したりすることで喜びを実感できる場面の発生率が守備よりも高い。また練習において身に付けた技術をゲームを通してフィードバックを必ずできるというメリットもある。よって生徒の中でも興味・関心が最も高い打つことを中心にすることで、生徒がソフトボールの世界に入り込みやすくし、また工夫した手立てを講じることで、打撃の充実感を味わわせ、生徒のソフトボールに対する内発的動機付けを高めるのではないかと考える。

また打つことにより走者を進め得点する楽しさ、打者や走者を進ませずアウトにするとといったゲーム展開の楽しさも、この「打つこと」が深まれば、相乗効果として深まっていくのではないかと考えた。ソフトボールの特性を打つことにより生みだされたゲーム展開に発展させていくことで、攻撃面だけでなく守備面においても、生徒達がさまざまな課題解決に取り組んでいくであろうということである。（図1）

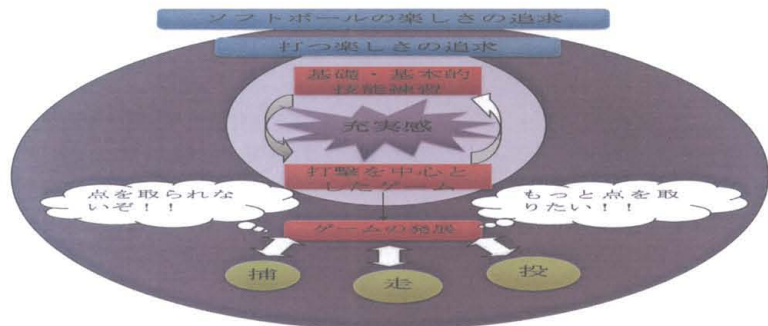


図1 「打つこと」を中心としたソフトボールの楽しさの広がり

### (3) 「打つ」の特性を深めるとは

運動感は、「資質としての運動感」と「体験としての運動感」の2つに分けられる。前者は、運動を状況に応じて素早く対応させたり、新しい運動を即座に習得したりする能力を意味する。後者は、ある運動を実際に行った時に生じる運動体験の一部として解される。体験としての運動感は運動の遂行にともなう生じる快や不快の感情と運動の遂行の仕方いかんにかかわらず、結果に対して生じる快や不快の感情に分けられる。うまく協調して行われた運動で体験される運動感は、特に運動学習において重要な役割を果たす。

このことから、打つことに関して、打った結果の快や不快から生じる「心地よさ」から打つことがもつ充実感をもたせるとともに、技能習得の段階を経て「前よりもできるようになった」というような「自信」から打撃の充実感をもたせる。この2つの側面にアプローチをかけながら、打つことの特性を深め、打つことがもつ楽しさを追求させる。(図2)

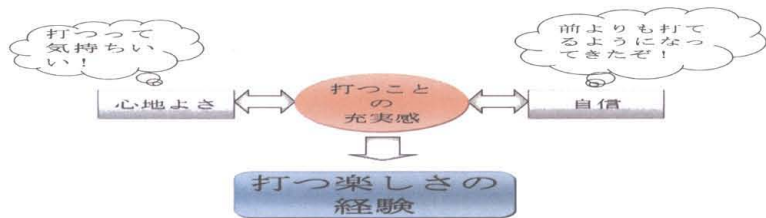


図2 「打つ」特性の深まり

#### 3.4 出口のための手立て

本研究のねらいは、運動の楽しさの経験である。授業を通して、特定した運動の特性を深めていくのだが、このことに関する手立てはもちろんであるが、特定した運動の特性も含め、その運動自体がもつ楽しさの認知への手立てが必要となる。そこで個人内評価を行うことによって、運動習得の3段階それぞれへのアプローチ、特に生徒が「できる」段階にいたる運動の内観の意識化を図ることで、統制感を高めていけるようにしていく。また同時に自らの活動を通して生成された運動の楽しさを蓄積していくことで、授業の最大のねらいである「運動の楽しさ」に対するメタ認知を形成していく。

このことを踏まえ、ポートフォリオ形式による個人内評価を実際に行っていく。評価の観点は2種類設定した。

まずは「打つ」特性を深化させるもの。特に運動習得の3段階において、運動を内観・修正していくために、自身の「打つ」活動について追求していく。なお質問内容は「どのように打った時感触がよかった?」という質問のもと自由記述型で評価を設定した。この意図としては、自身の運動について、評価の主体者及び基準を自己の中にもち、運動を内観・修正できるように自由記述型にしたこと。また成功体験を中心にフィードバックを行っていくことによって、統制感を高め



ていくことをねらいとしている。

もうひとつは、「運動の楽しさ」に対するメタ認知の形成のための手立てとして、「今日学んだソフトボールの楽しさを追求しよう」という質問のもと、同じように自由記述型で評価を設定した。「打つ」という特定の入り口に着眼することはもちろんであるが、「打つ」という世界を中心として、「ソフトボールの楽しさ」がどのように広がっていったかを生徒達が整理することによって、「ソフトボールの楽しさ」に対するメタ認知を形成していく。

またポートフォリオ形式の効果を上げるために、ワークシートを1枚にまとめた。ワークシートを時間ごとに切り替えると、なかなか前の時間、特に2～3時間前へ主体的に振りかえられない可能性がある。これでは、ポートフォリオ形式の意味が薄れてくる。そこで、出来る限り、カードを1枚にまとめ、過去の自分を振りかえることができるように工夫を図った。

このポートフォリオ形式による個人内評価を通して、教師－生徒間の評価としてのコミュニケーションを図ることもねらいの一つである。

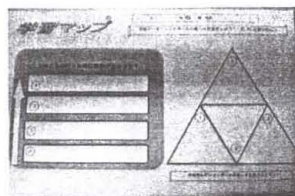


写真1 ポートフォリオ形式による個人評価カード\*

### 3.5 指導計画

時間	学習のねらいと活動 (学習内容と活動)
	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">                     テーマ：ソフトボールの楽しさを追求しよう～打つことに着目して～                 </div> <p>&lt;&lt;オリエンテーション&gt;&gt;</p> <p>1</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>①学習のねらいや道すじ、具体的な進め方について理解する。</li> <li>②ソフトボールの競技・特性について理解する。</li> <li>③グルーピングを行う。</li> <li>④学習上の約束事と用具の準備やマナー・安全への配慮について理解する。</li> <li>⑤学習カードの使い方と活用法について理解する。</li> <li>⑥ためしのゲームを行う。</li> </ol>
2 3	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">                     ねらい1：ボールを打つ感覚を確かめながらゲームを楽しもう                 </div> <ol style="list-style-type: none"> <li>①準備運動、コーディネーショントレーニング</li> <li>②打撃のポイントを理解する。</li> <li>③習熟度別バッティング練習を行う。</li> <li>④Tバッティングゲーム</li> <li>⑤片づけ、整理運動</li> <li>⑥学習カードへの振りかえり（個人内評価活動）。</li> </ol>

ねらい2：ボールの高さやコースに合わせてボールを打つ感覚を確かめながらゲームを楽しもう

- 4
- ①準備運動
  - ②授業のふりかえり及び今日の流れの確認
  - ③習熟度別バッティング練習
  - ④スローボールゲーム
  - ⑤単元を通しての振り返り

### 3.6 分析結果

#### (1) 運動有能感から

単元を通して運動有能感がどのように変化したかを検討するために、単元前後において質問紙調査を行った。なお、この質問紙調査は岡澤ほか（1996）により作成された「運動有能感調査（12項目）」を使用した。分析手順として、単元前における各因子の合計点数の高い順から、上位群・中位群・下位群の3群（約33.3%）に分類し、単元前後の得点の変化について、二元配置分散分析を行った。

「身体的有能さの認知」を除き、「統制感」及び「受容感」、これらの合計点数である「運動有能感」の単元前後の測定時期の主効果に有意な差がみられたことから、本実践の工夫は「統制感」及び「受容感」の因子に有効に機能し、「運動有能感」を高めることができたことが示された。（表1）

	群	n	平均値（標準偏差）		群の主効果	測定時期の主効果	交互作用
			単元前(SD)	単元後(SD)			
身体的有能さの認知	上位群	9	12.78(1.99)	13.00(2.18)	39.26**	n.s.	n.s.
	中位群	13	8.62(1.45)	8.69(2.36)			
	下位群	10	5.50(0.85)	6.50(2.01)			
統制感	上位群	10	18.70(1.49)	18.30(1.16)	45.63**	5.14*	n.s.
	中位群	13	15.23(0.93)	16.23(2.20)			
	下位群	9	11.67(1.12)	13.56(2.60)			
受容感	上位群	12	17.25(1.14)	17.50(1.45)	21.92**	6.89*	n.s.
	中位群	11	14.55(0.52)	15.46(3.08)			
	下位群	9	11.89(1.17)	13.89(2.89)			
運動有能感合計	上位群	10	47.80(3.49)	48.40(2.94)	82.45**	14.65**	n.s.
	中位群	11	38.91(1.81)	40.91(4.18)			
	下位群	11	30.91(2.70)	34.36(3.61)			

\*p<0.05 \*\*p<0.01

表1 単元前後における運動有能感の比較

#### (2) ポートフォリオ評価「どのように打った時感触が良かった」から

本授業実践を通して、生徒達の中で「打つ」という世界がどのように構築され

ていくのかを解釈するために、学習者に毎回の授業後、「打つ」ことに関して自由記述を行わせた。質問内容は「どのように打った時感触が良かった」とした。これは運動技能習得の3段階過程のそれぞれに対する手立てとして、ポートフォリオ形式の個人内評価として活用するといったねらいもこの学習カードに含まれている。また運動技能の習得の過程には個人差があることや、生徒の統制感を高める手立てを考慮して、肯定的なフィードバックを中心とする自由記述型の個人内評価とした。

この4時間で生徒達が記述した打った時のよい感触についての回答をKJ法を用い、文脈ごとにカテゴリー分けを行った。その結果19の概念が抽出された。

<ul style="list-style-type: none"> <li>・音</li> <li>・充実感</li> <li>・感覚</li> <li>・積極性</li> <li>・オノマトペ</li> <li>・課題意識</li> <li>・イメージ</li> <li>・技術（タイミング）</li> <li>・技術（フォーム）</li> <li>・技術（脚）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・技術（腕）</li> <li>・技術（腰）</li> <li>・技術（軸）</li> <li>・技術（重心）</li> <li>・技術（体重移動）</li> <li>・技術（道具）</li> <li>・技術（振りきる）</li> <li>・技術（高さ）</li> <li>・その他</li> </ul>
--	---

この結果を踏まえ、各時間の特徴を次のように考察した。

1 時間 目	打つという特性への入り口に立った際の生徒の「打つ」ことに対する着眼点として、「積極性」「音」「感触」が中心であった。 技術構造に対して「タイミング」、「振りきる」といったものへ着眼がみられた。
2 時間 目	「打つ」という特性へ生徒が深く入り込んできた。 「打つ」という特性の中でも、「タイミング」、「振りきる」という比較的難易度が低い構造への深化が見られた。
3 時間 目	「できた」もしくは「できるようになってきた」という実感が伴い始めた。 「打つ」という特性の構造への着目が「タイミング」、「振りきる」中心から「脚」、「腰」などへ広がりつつある。
4 時間 目	本時まで「わかる気がする」、「できる気がする」という経験を介し、知覚のアナログンを収集、構造化させ、本時において「できる」、「できるようになってきた」と感じる生徒が増えた。 「打つ」という特性が、「脚」、「軸」、「重心」といった身体の使い方へと広がりを見せた。

(3) ポートフォリオ評価「ソフトボールの楽しさ」から

この授業を通して、生徒たちの中でソフトボールの楽しさをどのようなところに感じ、生成されたか。また第1時から第4時までの時系列の状況と文脈よってソフトボールの楽しさがどのように変容したかを解釈するために、学習者に毎回の授業後、授業で学び感じ得たソフトボールの楽しさを記入させたものを分析した。

この4時間で生徒達が記述したソフトボールの楽しさをKJ法を用い、文脈ごとにカテゴリ分けを行った。そこで抽出された概念は以下の通りである。

<p>1 個人に関すること</p> <p>1.1 打つ</p> <p>1.1.1 運動行為の結果に対する喜び</p> <p>1.1.2 運動感覚への陶酔</p> <p>1.1.3 課題意識の生成</p> <p>1.1.4 楽しさの意味形成</p> <p>1.1.5 自覚的身体変化による動機づけ</p> <p>1.1.6 成功の不安定さの楽しさ</p> <p>1.1.7 仲間の運動への共感</p> <p>1.1.8 環境による相互作用</p> <p>1.1.9 励ましの力</p> <p>1.1.10 教師との相互作用</p> <p>1.1.11 他者に対する優越感</p>	<p>1.2 守る (キャッチ)</p> <p>1.3 守る (アウト)</p> <p>1.4 走</p> <p>1.5 充実感</p> <p>2 集団に関すること</p> <p>2.1 応援</p> <p>2.2 協力</p> <p>2.3 得点</p> <p>2.4 チームへの貢献</p> <p>2.5 ゲームの楽しさ</p> <p>2.6 勝敗</p> <p>2.7 ルール (楽しさ)</p> <p>2.8 ルール (理解)</p> <p>2.9 連帯感</p> <p>2.10 ルール (要求)</p> <p>2.11 教師</p>
--	--

この結果を踏まえ、各時間の特徴を次のように考察した。

<p>1 時 間 目</p>	<p>「打つ」という特定の入り口に立った際の生徒たちの「ソフトボールの楽しさ」の世界は、打つ楽しさや、応援し合う楽しさ、得点を競い合う楽しさが中心であった。</p> <p>「打つ」ことの楽しさについては、運動行為の結果に対する喜びが中心であり、運動行為の結果が得られなかった生徒に関しては、課題意識が生成された。</p>
<p>2 時 間 目</p>	<p>入口を特定し、場の工夫を行うことにより、「打つ」という特性の入り口に生徒が上手く入ることができた。</p> <p>「打つ」という特性の深化を通して、単に打てたから楽しいなどの運動の結果に対する喜びから、身体活動の変化を自覚し、そのことに喜び、自信、楽しみを感じ始める生徒がでてきたとともに、新たな課題を持つという運動意欲へつながる過程がみられた。</p>

3 時 間 目	<p>ルールを理解することにより、ゲームの楽しさをより実感する様子がみられた。</p> <p>集団としての技能が向上し、ルールの難易度を上げてほしいという欲求が発生した。</p> <p>「打つ」という楽しさの中でも、自らの活動の変化を実感し、運動が楽しくなってくることや、運動意欲の向上につながる記述が中心となった。</p>
4 時 間 目	<p>「打つ」という楽しさの経験から、「ソフトボールが楽しくなった」というような充実感を感じる記述がみられた。</p> <p>特性の焦点化が結果として、お互いの共通認識を高め、相互作用を生み、受容感を高めることが検証できた。</p> <p>「打つ」ということに関して、単元を振り返ることで自己の成長を実感し、自信につながる記述が多くみられた。</p>

ソフトボールの楽しさの認知として、「打つ」ことの楽しさの記述がおおくみられた。このことから、本単元において、「打つ」という世界を中心として授業が展開されたことがうかがえる。また「打つ」楽しさの中でも、単元当初は運動行為の結果に対する喜び、すなわち打つ心地よさに楽しさを見出していたが、単元が進むにつれ、課題意識を持ち、課題を克服していく中で、自己の成長に気づき、そこから充実感を感じる傾向がみられた。また「打つ」世界を中心としながらも、技能の向上からゲームが発展し、特に補球に関する関心が高まり、また仲間との関わりも単に応援することが楽しいということから、チームに貢献しているという喜びや、連帯感を生み、結果ゲームが楽しい、ソフトボールが楽しくなったと認知する生徒が増加した。(図3)



図3 ソフトボールの楽しさの広がり

#### 4. 総括

本実践研究は、生徒が意欲的に学習に取り組むことができ、自発的に行動できる特定の運動の特性、すなわち生徒が入りこみやすい運動の特性を精選し、この入口から運動の楽しさを体験させていき、運動有能感を高める授業について、理論の構築と実践での検証を行ってきた。

特に実践授業では、生徒たちにソフトボールの楽しさの経験を積みませ、生徒た

ちの運動有能感を高めるために、生徒の実態調査及び教材の研究を行い、運動の特性を生かした授業として、「打つ」という運動の特性に焦点を当てた。生徒は「打つ」という世界を構築していく中で、打つことの心地よさを実感するとともに、自らの身体変化を実感することで自信を持ち、充実感を得ていった。そして集団が「打つ」という共通のテーマを持つことで、評価を通してのコミュニケーションが促進され、互いの活動を認め合うといった受容感を高めることができた。これらの自信及び受容感が向上みられたというものの裏付けとして、運動有能感の単元前後の調査において、「統制感」及び「受容感」に有意な向上がみられたことから、本実践の有効性が示唆された。

本研究では、生徒が入り込みやすい運動の特性を精選し、この入口から運動の楽しさを経験させていくという仮説のもと、授業を設計し、焦点化した特性にいかにかふれていくかという目的のも様々な工夫をおこなった。その工夫としては、内発的動機付けを「自己決定と有能さ」からとらえるデジューの理論及び金子(1988)の①わかるような気がする、②できるような気がする、③できるという運動技能習得の三段階の理論を基に生徒自身が自らの課題にもとづいて練習を行うための場の工夫や、運動習得の三段階及び運動の楽しさに関するメタ認知を形成するためまた自己の成長を実感するための手段としてのポートフォリオ形式の個人内評価を用いた。

そして、このような取り組みはどれも新しいものということではなく、簡単に授業に盛り込めるものばかりである。また生徒の実態や領域の特性に応じて工夫の仕方も大きく変わってくる。しかしながら、どのような場面においても、生涯体育・スポーツの実践者を育成していくためには、自己決定を行う場面を創造しながら、学習者が自信をもって積極的に対処していく力を養わせ、運動の魅力を学んでいく授業づくりを行うことが必要である。このことは、保健体育科のみならず、各教科や領域においても重要であり、学校教育において子ども達に「生きる力」を育むことにつながるのではないだろうか。

## 5. 今後の課題

検証の際は、運動有能感の観点及び、生徒達の「打つこと」及びソフトボールに対する意識の変容から分析を行っていった。この意識の変容については検証を行えたのだが、運動パフォーマンスの評価に関しては、単元前後の客観的な比較を実施できていない。筆者自身の目として生徒達の技能は明らかに向上したと実感し、授業を見学されていた先生方からも同じような意見をいただいたのだが、意識の変容がパフォーマンスにどのように影響するのかを客観的に分析する必要がある。また本実践では全体として4時間授業を行ったのだが、単元としてはさらに長い時間同じ領域を行うこととなる。「打つ」楽しさを理解し、パフォーマンスも向上した後、さらに運動の魅力を引き出すための授業づくりをどのように行うのか。また校種・学年間の系統性を踏まえた総合的な学習計画をどのように行うかも今後の課題となってくる。

## 引用・参考文献

宇土正彦・高島稔・永島惇正・高橋健夫.(1992). [新訂]体育科教育法講義. 大修館書店.

高橋健夫.(2003). 体育授業を観察評価する. 明和出版.

鹿毛雅治.(1993). 到達度評価が児童の内発的動機付けに及ぼす効果. 教育心理学研究 第41巻 367-377.

杉山重利・高橋健夫・園山和夫・細江文利・本村清人.(2001). 新学習指導要領による中学校体育の授業 下巻. 大修館書店.

内発的動機づけに及ぼす評価主体と評価基準の効果.(1990). 鹿毛雅治. 教育心理学研究 第38号 428-437.

文部科学省.(2009). 高等学校学習指導要領解説 保健体育編 体育編. 文部科学省.

文部科学省.(2010). 平成22年度 全国体力・運動能力、運動習慣等調査. 参照先 文部科学省 : [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/sports/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2010/12/16/1300085\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/sports/detail/_icsFiles/afieldfile/2010/12/16/1300085_1.pdf)

鈴木直樹.(2008). 関係論に立つ小学校体育の授業づくり—2008年学習指導要領の改訂を契機にして—. 大学教育出版.

鈴木直樹.(2008). 体育の学びを豊かにする「新しい学習評価」の考え方. 大学教育出版.

鈴木留美子.(2009). 一人一人が打撃の充実感を味わうベースボール型学習—学習過程や場の工夫によりバット操作が身に着く過程を通して—. 参照先: 神奈川県体育センター: <http://www.pref.kanagawa.jp>