

保健体育科

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のカリキュラム・デザイン—

岩谷 諭・小田 成一・川端 美穂・*小倉 弘美

1 主題設定の理由

(1) 共通研究主題との関連

本校では、2018年度から2年間にわたり、「深い学びを引き出し、これからの時代に求められる資質・能力を育むカリキュラム・デザイン第2次～授業の質の向上に資するカリキュラム・マネジメントの確立を目指して～」という共通研究主題のもと、深い学びとは何か、これからの時代に求められる資質・能力とは何かの2点について各教科で検討してきた。

まず、深い学びについては、平成29年7月に示された「中学校学習指導要領解説保健体育編」によれば「深い学びの鍵として、『見方・考え方』を働かせることが重要になる」と示されている。さらに、この「見方・考え方」は、授業を通して「運動やスポーツをその価値や特性に着目して、楽しさや喜びとともに体力の向上に果たす役割の視点から捉え、自己の適性に応じた『する・みる・支える・知る』の多様な関わり方と関連づけること」と示されている。つまり、深い学びとは、生徒が運動の価値や特性を理解し、運動の楽しさを実感することであると捉えることができる。運動の楽しさを実感することについては、高田（1985）は体育の授業で子どもが体育の学習を楽しいと感じ、心から喜ぶ要因として挙げている「動く楽しさ」「集う楽しさ」「解かる楽しさ」「伸びる楽しさ」に関連付けることができると述べている。このことは、生徒が十分な活動量の中で仲間と協力して課題を解決していく過程で体の使い方や動き方を理解し、自分や仲間の記録が伸びることの重要性を示している。

次に、これからの時代に求められる資質・能力については、「中学校学習指導要領解説保健体育編」によれば「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」の3つの柱に整理されている。新しく盛り込まれた「学びに向かう力・人間性等」については、「生涯にわたって運動に親しむこと、健康の保持増進および体力の向上を図ることを関連させて育成する中で、現在及び将来の生活を健康で活力に満ちた明るく豊かなものにするのが大切であること」と示されている。現在、多くのスポーツイベントが存在し、自主的に参加する人や興味を持つ人が増え、運動・スポーツへの関心が高まっている。このような現状を考えたとき、体育の授業は、運動を豊かに実践していくための土台づくりと言える。したがって、運動を豊かに実践していくために、多様な関わり方を理解したり、自主的に取り組んだりする力を育成する必要がある。足立（2014）は、体力・気力の低下が懸念される近年の問題に対して、「困難な状況を乗り越えて生き抜く精神的回復力（メンタルレジリエンス）」の重要性を唱えている。また、人生の困難に挫けず乗り越えていく力として、近年注目されているのがレジリエンスである。アメリカ心理学会では、レジリエンスを「困難、あるいは重篤な人生経験に対してうまく適応する過程や結果。特に外的・内的な需要に対して、精神的・情緒的・行動的な柔軟性や順応性をもってうまく適応する過程や結果」と定義している。これからの社会において明るく豊かに生活をおくるためには、このレジリエンスに焦点を当てることが重要であると考えた。

(2) これまでの研究との関連

前回研究では、「運動の楽しさを実感し、意欲的に学習に取り組む生徒の育成」の主題のもと、運動の

楽しさをより実感できるカリキュラム・デザインと運動の効果的特性について検討した。具体的には、効果的特性として「学びに向かう力・人間性等」の1つとしてレジリエンスに焦点をあて、レジリエンスを向上させるためのカリキュラム・デザインについて水泳、柔道、マット運動で調査を行なった。

その結果、カリキュラム・デザインとレジリエンスの関係について以下の2点が示された。1つ目に、競争や達成の楽しさを十分に実感できたかどうかレジリエンスの下位尺度である精神的健康尺度に強く作用することである。このことは、従来から言われている運動の機能的特性に着目した授業構成、単元構成が重要であることを示すものであった。2つ目に、課題に粘り強く取り組んだかどうかレジリエンスのもう一つの下位尺度である精神的回復力尺度に強く作用することである。このことは、単に課題に長時間取り組ませるだけでなく、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の重要性を示している。

これらのことから、運動の楽しさを十分に実感させ、仲間と協力し、自ら進んで課題に取り組むことができるようなカリキュラム・デザインにしていく必要がある。

(3) 生徒の現状と課題

本校の生徒は、どの種目においても真面目に取り組み、課題を解決するために自分の考えを発表したり、仲間にアドバイスをおくったりすることができる。また、学習カードを見ても個人の課題やチームの課題について記述していることが多い。これらの点から、運動の知識や意欲、思考力、判断力、表現力は十分に身につけているように感じられる。

一方、新体力テストの記録やアンケートをみると、20mシャトルランやハンドボール投げの記録が低い結果であった。また、運動部や地域スポーツクラブへの所属状況は、全国平均が男子約90%、女子約70%に対して、本校は男子が62%、女子が52%であり、運動部やクラブへの加入率が低い結果であった。さらに、運動・スポーツの実施状況では、ほとんど毎日(週3日以上)運動をしている割合が、全国平均で男子約87%、女子約68%に対して、本校は男子が56%、女子が43%であり、運動している生徒の割合が少ない結果であった。これらことは、体力や技術を高めていくだけでなく、授業を通して運動の楽しさを実感させ、自ら運動をする機会を増やす必要があることを示している。また、保健体育の授業に関するアンケートでは、運動の苦手・不得意な種目が、球技と答えた生徒が約40%もいることがわかった。その主な理由として、「ボール操作が苦手」「ルールが複雑」「周りに迷惑をかけてしまう」などが挙げられた。したがって、本校では、保健体育の授業において、球技で課題に粘り強く取り組み、運動の楽しさを実感できるようなカリキュラム・デザインを施す必要がある。また、運動の不得意な生徒が困難な課題から逃げずに、粘り強く取り組むことができる授業を考えていく必要がある。

以上のことから、本研究では、「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」と主題を設定し、前回研究と同様の尺度を用いて、球技を対象にレジリエンスを向上させるためのカリキュラム・デザインについて調査を行うことにした。

3 実践の概要

表1は、レジリエンスの24項目について、バレーボール、バドミントン、ハンドボール、バスケットボールの4つの単元の前後で測定した得点の平均値と対応のあるt検定の結果を示している。得点化については項目ごとに4件法で回答を求め、「そう思う=4点」「やや思う=3点」「あまり思わない=2点」「全く思わない=1点」とした。なお、レジリエンスの全体的な傾向を見るために、得点が高いほど肯定的な状況であることを示すように否定的な項目の得点を「そう思う=1点」「やや思う=2点」「あまり思わない=3点」「全く思わない=4点」と換算し、2つの下位尺度の得点を算出した。そして、精神的健康尺度12項目と精神的回復力尺度12項目の得点の合計をレジリエンスの得点とした。

表1 バレーボール、バドミントン、ハンドボール、バスケットボールの4つの単元の前後でのレジリエンスの得点

| | バレーボール2年(H30.5) | | | バドミントン3年(H30.12) | | | ハンドボール2年(H31.2) | | | バスケットボール3年(R1.11) | | |
|---------------------------|-----------------|------------|----------------|------------------|------------|----------------|-----------------|------------|----------------|-------------------|------------|----------------|
| | 事前 (平均) | 事後 (平均) | t値 (df=170) | 事前 (平均) | 事後 (平均) | t値 (df=171) | 事前 (平均) | 事後 (平均) | t値 (df=165) | 事前 (平均) | 事後 (平均) | t値 (df=164) |
| レジリエンス | 74.9 | 76.4 | 3.21 ** | 73.9 | 77.2 | 6.39 *** | 74.7 | 75.4 | 0.89 | 75.3 | 76.5 | 2.14 * |
| 精神的健康尺度 | 40.4 | 41.4 | 2.71 ** | 38.9 | 40.6 | 4.11 *** | 40.9 | 40.9 | 0.04 | 40.4 | 41.1 | 1.87 + |
| 1 悲しい | 1.36 | 1.33 | 0.63 | 1.50 | 1.32 | 3.43 *** | 1.32 | 1.31 | 0.25 | 1.42 | 1.39 | 0.52 |
| 2 さみしい気持ちだ | 1.39 | 1.28 | 2.60 * | 1.50 | 1.38 | 2.26 * | 1.32 | 1.34 | 0.52 | 1.39 | 1.35 | 0.84 |
| 3 心が暗い | 1.46 | 1.39 | 1.53 | 1.62 | 1.45 | 3.27 ** | 1.44 | 1.39 | 0.87 | 1.53 | 1.45 | 1.46 |
| 4 泣きたい気分になる | 1.41 | 1.35 | 1.33 | 1.55 | 1.42 | 2.50 * | 1.40 | 1.36 | 0.74 | 1.55 | 1.38 | 2.96 ** |
| 5 腹立たしい気分だ | 1.42 | 1.34 | 1.68 + | 1.53 | 1.31 | 4.80 *** | 1.40 | 1.44 | 0.74 | 1.42 | 1.40 | 0.30 |
| 6 怒りを感じる | 1.43 | 1.33 | 1.62 | 1.45 | 1.35 | 2.24 * | 1.38 | 1.48 | 1.29 | 1.39 | 1.36 | 0.47 |
| 7 いらいらする | 1.55 | 1.46 | 1.42 | 1.65 | 1.51 | 2.25 * | 1.54 | 1.51 | 0.51 | 1.59 | 1.50 | 1.79 + |
| 8 根気がない | 1.73 | 1.58 | 2.47 * | 1.89 | 1.83 | 0.97 | 1.71 | 1.67 | 0.60 | 1.74 | 1.68 | 0.90 |
| 9 1つのことに集中できない | 1.80 | 1.70 | 1.55 | 1.97 | 1.84 | 1.74 + | 1.84 | 1.73 | 1.60 | 1.77 | 1.65 | 1.74 + |
| 10 難しいことが考えられない | 1.78 | 1.54 | 4.42 *** | 1.71 | 1.65 | 0.98 | 1.67 | 1.71 | 0.63 | 1.61 | 1.65 | 0.58 |
| 11 体がだるい | 2.06 | 2.09 | 0.45 | 2.32 | 2.08 | 3.30 ** | 1.95 | 1.95 | 0.00 | 2.00 | 1.88 | 1.69 + |
| 12 疲れやすい | 2.20 | 2.18 | 0.23 | 2.42 | 2.26 | 2.18 * | 2.16 | 2.23 | 0.85 | 2.17 | 2.17 | 0.00 |
| 精神的回復力尺度 | 34.4 | 35.0 | 2.01 ** | 35.0 | 36.6 | 5.87 *** | 33.9 | 34.5 | 1.70 + | 34.9 | 35.3 | 1.24 |
| 13 自分の目標のために努力している | 3.07 | 3.11 | 0.75 | 3.20 | 3.28 | 1.73 + | 3.05 | 3.12 | 1.26 | 3.21 | 3.19 | 0.31 |
| 14 自分は粘り強い人間だと思う | 2.65 | 2.74 | 1.48 | 2.59 | 2.88 | 5.84 *** | 2.68 | 2.82 | 2.36 * | 2.82 | 2.89 | 1.02 |
| 15 自分の将来に希望を持っている | 2.84 | 2.92 | 1.35 | 2.88 | 3.11 | 4.14 *** | 2.83 | 3.02 | 3.01 ** | 3.09 | 3.08 | 0.11 |
| 16 困難も人生に価値あるものだと思う | 3.38 | 3.36 | 0.33 | 3.45 | 3.44 | 0.22 | 3.27 | 3.42 | 2.43 * | 3.48 | 3.45 | 0.52 |
| 17 いろいろなことにチャレンジするのが好きである | 3.18 | 3.19 | 0.10 | 3.22 | 3.30 | 1.55 | 3.13 | 3.22 | 1.28 | 3.26 | 3.24 | 0.40 |
| 18 自分の感情をコントロールできる | 3.02 | 3.15 | 2.47 * | 3.26 | 3.37 | 2.28 * | 2.99 | 3.13 | 2.04 * | 3.25 | 3.18 | 1.07 |
| 19 いつも冷静な心をつけている | 2.83 | 2.90 | 1.09 | 3.09 | 3.33 | 3.98 *** | 2.84 | 3.03 | 2.62 ** | 3.06 | 3.08 | 0.43 |
| 20 気分によって行動が左右される | 2.65 | 2.63 | 0.33 | 2.72 | 2.61 | 1.37 | 2.74 | 2.77 | 0.46 | 2.93 | 2.64 | 3.16 ** |
| 21 怒りを感じるとおさえられなくなる | 2.06 | 1.99 | 1.19 | 1.91 | 1.74 | 2.53 * | 2.04 | 2.13 | 1.23 | 2.13 | 1.04 | 1.26 |
| 22 あきっぽい方だと思う | 2.50 | 2.40 | 1.41 | 2.66 | 2.52 | 2.32 * | 2.58 | 2.64 | 0.79 | 2.71 | 2.55 | 1.96 + |
| 23 気分転換がうまくできない方だ | 2.05 | 2.04 | 0.08 | 2.05 | 1.96 | 1.39 | 2.17 | 2.27 | 1.33 | 2.19 | 2.26 | 0.76 |
| 24 慣れないことをするのは好きではない | 2.27 | 2.30 | 0.41 | 2.40 | 2.24 | 2.30 * | 2.40 | 2.48 | 0.87 | 2.35 | 2.33 | 0.23 |

***:p<0.001, **:p<0.01, *:p<0.05, +:p<0.1

(1)バレーボールでの授業実践について

学習指導要領では、球技領域において「学びに向かう力・人間性等」を身に付ける活動として「積極的に取り組むこと」と「仲間の学習を援助しようとする」ことを示している。このことから、本研究には、「仲間と協力してボールをつなぐこと」を共通課題とした。また、「ボールをつなぐ」ために単元前半はパス交換、サービス、スパイクの練習を取り入れた。単元後半は各チームの実態に適した課題を設定させ、チーム練習の時間を通して仲間と教え合い、連帯感を高めるようにした。単元の長さは8時間で、中学2年生を対象にした男女共習で、授業者は30代男性教諭であった。レジリエンスの測定尺度は、高橋（2015）の精神的健康尺度と精神的回復力尺度を使用して1時間目のはじめと8時間目の終わりに測定し、対応のあるt検定を行った。

その結果、授業の前後で得点に有意差が認められた項目は、精神的健康尺度の「さみしい気持ちだ」「根気がない」「難しいことが考えられない」であり、いずれもが改善を示すものであった。精神的健康尺度の得点は、事前40.4点、事後41.4点となり、t検定の結果、1%の有意水準で得点の向上が認められた。このことは、バレーボールの授業は生徒の精神的健康を改善させる効果があることを示している。また、精神的回復力尺度の「自分の感情をコントロールできる」であり、改善を示すものであった。さらに、有意差は認められないものの、「腹立たしい気分だ」が改善の傾向にあった。精神的回復力尺度の得点は、事前34.4点、事後35.0点となり、t検定の結果、1%の有意水準で得点の向上が認められた。このことは、バレーボールの授業は生徒の精神的回復力を向上させる効果があることを示している。そして、2つの下位尺度の合計であるレジリエンスの得点は、事前74.9点、事後76.6点となり、1%の有意水準で得点の向上が認められた。（表1）

続いて、カリキュラム・デザインと授業者のねらいが、レジリエンスにどのような作用をもたらせたのかを考察する。本単元では、活動を通して生徒間で教え合い、仲間との連帯感を高めることを授業者のねらいとした。授業では、単元の前半はバドミントンコートで、後半は正規のコートで練習やゲームを行った。前半はトスを上げるときにキャッチしても良いルールやワンバウンドして

も続けてラリーができるルールで行い、運動が苦手な生徒にもゲームを楽しめる場を設定した。生徒は、ボールがつながったり点数が入ったりすると嬉しそうな表情で仲間とハイタッチするような場面も見られた。しかし、後半の正規のコートの練習やゲームでは、コートが広がったことによってボールが落ちやすくなり、ボールをつなぐことが難しくなった。そこで、授業者は「なぜ、ボールが落ちるのだろうか」と問いかけた。それぞれのチームが課題を解決するために様々な練習を考案し、チームの実態に合わせて練習を進め、ゲームを行った。チーム練習では、課題を解決するために仲間と教え合う場面が多く見られ、今までどのように動くかわからず、自分のポジションから動こうとしなかった生徒が前後左右にボールを追いかけレシーブする姿が見られた。また、ボールが生徒間に落ちても「ドンマイ」と声をかけ合うことで、根気強く取り組む姿勢が見られた。したがって、課題を通して仲間と教え合い、仲間と連帯感を高めるという授業者のねらいは達成できたと思われる。この仲間と教え合うことが「難しいことが考えられない」「根気がない」項目を改善し、レジリエンスの向上につながったのではないかと考えられる。

一方で、運動の得意ではない生徒がミスを恐れて積極的にボールを追いかけない姿が見られた。この生徒の学習カードには、「勝てないし、練習が楽しくない、チーム練習そのものがストレスである」という記述があった。このことは、生徒の自主性に任せるだけでは不十分ということが示された。教え合う活動は、チームで共通の課題をもつ生徒の場合、お互いに協力し、作戦を考え、上手にできたときの喜びは大きい。しかし、チームの中で、課題の達成状況が違う生徒や運動の苦手な生徒がいた場合、ネガティブな声掛けになることがある。教え合う活動では、個人の課題達成状況を把握しつつ、チーム全体が円滑に活動できるように指導を工夫する必要がある。

(2) バドミントンでの授業実践について

バドミントンは、個人の技能がゲームの勝敗を左右し、中でもシングルスでは、個人の技能が勝敗に直結すると言える。このような種目において、運動の楽しさを実感させ、レジリエンスを向上させるためには、ゲーム主体で単元を構成し、各授業に短時間の技能練習を取り入れることが効果的であると考えられる。そこで、毎時間、マッチトレーニングマッチの形式で、まずシングルスのゲームから始め、その後に生徒の実態に応じた技能練習を取り入れ、最後にその技能を活用したシングルスのゲームを行うカリキュラム・デザインを取り入れた。単元の長さは10時間で、中学3年生を対象にした男女共習で、授業者は40代女性教諭であった。レジリエンスの測定尺度は、バレーボールの授業実践と同様に、高橋(2015)の精神的健康尺度と精神的回復力尺度を使用して1時間目のはじめと10時間目の終わりに測定し、対応のある t 検定を行った。

その結果、授業の前後で有意差が認められた項目は、精神的健康尺度の「悲しい」「さみしい気持ちだ」「心が暗い」「泣きたい気分になる」「腹立たしい気分だ」「怒りを感じる」「いらいらする」「体がだるい」「疲れやすい」であり、いずれも改善を示すものであった。また、有意差は認められないものの、「1つのことに集中できない」も改善の傾向にあった。精神的健康尺度の得点は、事前38.9点、事後40.6点となり、両側検定の t 検定の結果、0.1%の有意水準で得点の向上が認められた。このことは、バドミントンの授業は生徒の精神的健康を改善させる効果があることを示している。また、精神的回復力尺度の「自分は粘り強い人間だと思う」「自分の将来に希望を持っている」「自分の感情をコントロールできる」「いつも冷静を心がけている」「怒りを感じるとおさえられなくなる」「あきっぽい方だと思う」「慣れないことをするのは好きではない」で有意差が認められ、いずれも改善を示すものであった。精神的回復力尺度の得点は、事前35.0点、事後36.6点となり、0.1%の有意水準で得点の向上が認められた。このことは、バドミントンの授業は生徒の精神的回復力を向上させる効果があることを示している。そして、2つの下位尺度の合計であるレジリエンスの得点は、事前73.9点、事後77.2点となり、0.1%水準で有意差が認められた。(表1)

これらの結果について、カリキュラム・デザインと生徒の学習活動の様子を関連させて考察すると、単元のはじめでは、空振りをする事が多く、ラケット操作に難しさを感じている生徒が多い

ように感じた。その後、教え合いながら練習するうちに、狙ったところへ打てるようになり、ゲームにおいても、ラリーの回数が増えたり、相手を前後に揺さぶったりすることができ、攻防をより高いレベルで楽しめるようになっていった。学習カードにも「サービスがやっと相手コートに決まるようになり嬉しかった」「ラリーが続くようになって楽しい」「スマッシュで得点を決めることができ嬉しい」「次回は相手を左右にも揺さぶれるように考えてゲームしようと思う」などの記述が増えてきた。したがって、多くの生徒がバドミントンの楽しさと技能の向上を感じるようになった結果、精神的健康および精神的回復力を改善させ、ひいてはレジリエンスを向上させたと考えられる。また、前述のバレーボールの授業実践に比べ、多くの項目でレジリエンスの改善が認められた要因としては、バドミントンではシングルのゲームであったため、技能の向上を実感できる機会がバレーボールよりも多かったことと、バレーボールがチームで練習したことに対して、バドミントンでは各自がレベルに応じて課題をもって練習したことがあげられる。

これらのことから、生徒が楽しさと技能の向上を実感できるように、マッチトレーニングマッチの形式のカリキュラム・デザインは、レジリエンスを向上させると言える。そして、より効果的にレジリエンスを高めるためには、技能の向上を実感できることと、各自のレベルに応じた技能練習を行うことの2点が重要であると考えられる。

(3) ハンドボールでの授業実践について

バレーボールとバドミントンでの授業実践から得られた手掛かりをもとに、ハンドボールでの授業実践では、単元のはじめからゲームを取り入れたマッチトレーニングマッチの形式で行うことの他に、以下の工夫を取り入れた。まず、技能練習では、チームで共通の練習を行うのではなく、個人で練習メニューを選択し、身に着けた技能をチームに持ち帰って仲間に教え合うようにした。また、得点が多く入るほどゲームが楽しくなると考え、技能練習ではオフェンスに関するものを重点的に行った。さらに、ボール操作に不安がある生徒でもボールをキープできるように、6-0ディフェンス（ゴールエリアラインの正面に6人が並ぶ防御）をすることをルールに入れた。単元の長さは9時間で、中学2年生を対象にした男女共習で、授業者は40代男性教諭であった。レジリエンスの測定尺度は、これまでの授業実践と同様に、高橋(2015)の精神的健康尺度と精神的回復力尺度を使用して1時間目のはじめと9時間目の終わりに測定し、対応のある t 検定を行った。

その結果、精神的健康尺度ではいずれの項目でも有意差は認められなかった。一方、精神的回復力尺度では「自分は粘り強い人間だと思う」「自分の将来に希望を持っている」「困難も人生に価値あるものだと思う」「自分の感情をコントロールできる」「いつも冷静を心がけている」の項目で有意差が認められ、いずれも改善を示すものであった。下位尺度ごとに得点を見ると、精神的回復力尺度の得点は事前40.9点、事後40.9点となり有意差は認められなかった。精神的健康尺度の得点は事前33.9点、事後34.5点となり有意差は認められないものの、向上する傾向にあった。2つの下位尺度の合計であるレジリエンスの得点は、事前74.7点、事後75.4点となり、有意差は認められなかった。(表1)

これらの結果について、カリキュラム・デザインと授業者のねらいが、レジリエンスにどのような作用をもたらせたのかを考察する。

まず、マッチトレーニングマッチの形式については、単元のはじめから仲間と協力しながら課題を解決しようとする姿が見え、学習カードにも「シュートを決めることができた」「ブロックをして相手を止めた」などの記述があり、ゲームを楽しむことができていたように感じられた。

次に、技能練習で、個人で練習メニューを選択し、身に着けた技能をチームに持ち帰って仲間に教え合うようにしたことと、オフェンスに関するものを重点的に行ったことについては、授業者の観察から、各自が課題をもって練習に取り組み、教え合いもできていたように感じられた。

しかしながら、6-0ディフェンスをルールに入れたことについては、以下の2点のマイナス作用があったように思われる。

1つめに、ディフェンスに戻ることで体力的に苦痛を感じる生徒がいたことである。授業者によ

ると、単元の後半になると攻守の切り替えが早くなり、苦痛な表情で走っている姿や途中で走ることをやめてしまう姿をみる場面が増えた。そこで、授業者はしっかり走って6-0ディフェンスをする生徒をほめたり、走ることはチームのためになるので頑張るように伝えたりした。しかし、学習カードには「走るばかりで楽しくない」というネガティブな記述がみられた。

2つめに、パス交換は容易に行えるものの正面にディフェンスが密集しているために肝心のシュートを打つことが困難になったことである。本授業実践の生徒はハンドボールを学習するのは初めてであるが、これまでのゴール型の種目では、体力のない生徒や技能の低い生徒は、ディフェンスをせずに攻撃するゴールの近辺で待ち、味方からのロングパスを受けてディフェンスのいない(少ない)状態でシュートを打つことを経験している。しかし、本授業実践ではルールとして6-0ディフェンスをすることを強調した結果、容易にシュートが打てなくなった。これらのことから、授業者が6-0ディフェンスにこだわったことが、授業の楽しさを損ない、レジリエンスの向上を抑制したのではないかと考えられる。授業者は、ハンドボールの単元を振り返った時に次のような感想を持った。

これまでの球技の授業では、ゲームよりもスキル習得に重点を置いた指導であり、ゲームの楽しさを伝えることが不十分であった。これらの反省を生かして、今回はゲームを中心に据えて十分な活動量を確保しつつ、仲間と協力して攻防を楽しむように指導した。しかし、授業者のねらいに反して、ゲーム中に苦痛を感じる生徒がいることが観察からも明らかであった。ここで、生徒の課題達成状況に合わせルールを工夫する必要があったと反省している。一方で、苦痛な表情でも懸命に走って攻撃に参加する姿や手を挙げて精一杯ディフェンスをする姿を見たときに、しんどくても最後までゲームをやり抜くことや課題に粘り強く取り組むことはとても重要なことだと感じた。課題を生徒に押し付けるのではなく、生徒がゲームをより楽しむための課題設定になることが望ましいと感じた。

以上のようなことから、レジリエンスを高めるためには、単元のはじめからゲームを取り入れたマッチトレーニングマッチの形式で行うこと、個人で練習メニューを選択できること、仲間と教え合うことに加え、誰もが楽しくプレイできるように、ゲームのルールを工夫したり、実態に応じて柔軟に変更したり必要があると考えられる。

(4) バスケットボールでの授業実践について

バレーボールとバドミントン、ハンドボールの授業実践から得られた手掛かりをもとに、バスケットボールの授業実践では、マッチトレーニングマッチの形式で、基本的な技能習得を目指した個人練習と仲間と協力しながら遊び感覚でできるチーム練習を行うことにした。具体的には、個人練習では、ボール操作の習得を毎時間取り入れた。チーム練習では、一つの攻撃方法としてパス&ランを紹介したものの、それにこだわらず、様々なプレイが出たときには称賛し、生徒に「どうやったらバスケットボールを楽しむことができるか」を問いながら学習を進めた。ゲームでは、楽しさを損なわないように簡易ルールで行い、単元を通して、「チームでボールを運び、フリーを作って、ボールをゴールに入れること」を共通課題と設定した。単元の長さは9時間で、中学3年生を対象にした男女共習で、授業者は40代男性教諭であった。レジリエンスの測定尺度は、これまでの授業実践と同様に、高橋(2015)の精神的健康尺度と精神的回復力尺度を使用して1時間目のはじめと9時間目の終わりに測定し、対応のあるt検定を行った。

その結果、授業の前後で有意差が認められた項目は、精神的健康尺度の「泣きたい気分になる」であり、改善を示すものであった。また、有意差は認められないものの、「悲しい」「いらいらする」「1つのことに集中できない」「体がだるい」で改善の傾向にあった。精神的健康尺度の得点は事前40.4点、事後41.1点で有意差は認められないものの、向上する傾向にあった。また、精神的回復力尺度の「気分によって行動が左右される」で有意差が認められ、改善を示すものであった。また、有意差は認められないものの、「あきっぽい方だと思う」も改善の傾向にあった。精神的回復力尺度の得点は、事前34.9点、事後35.3であり、有意差は認められなかった。2つの下位尺度の合計であるレジリエンスの得点は、事前75.3点、事後76.5点となり、5%の有意水準で得点の向上が認められた。(表1)

これらの結果について、カリキュラム・デザインと生徒の学習活動の様子を関連させて考察すると、単元で対象となる3年生は、課題に対して熱心に取り組む生徒が多く、仲間と協力しながら解決していく姿が見られる。しかし、ゲームでは、得意な生徒のみが活躍する場面が多く、不得意な生徒は傍観者になることがある。また、その日の気分によって、意欲がなく、それが表情や態度にあらわれたりする生徒がいる。これらのことより、運動の楽しさを実感し、レジリエンスを高めるために、練習やゲームで誰もが楽しくプレイでき、ゲームのルールを工夫し、生徒の実態に柔軟に対応していくことのできるカリキュラム・デザインを施すこととした。単元前半は、チームで協力しながらどうにかボールを運び、シュートにつなげるゲーム展開で、作戦で相手を翻弄するというよりも得意な生徒を中心に攻撃するゲームであった。不得意な生徒は、練習では仲間にパスをしたり、ドリブルで相手をかかわそうとしたりしていたが、ゲームではボールに触れようとせず、なかには歩いている生徒もいた。しかし、後半になると種目の特性を理解し、少しずつボール操作が上達してくると、ゲームで次第に仲間からのパスを受けてゴールに向かってドリブルをする姿が出現しはじめ、ゲームの様相にも少し変化が出てきた。不得意な生徒が活躍する場面が増えるにつれて、仲間が自発的に称賛したり、ハイタッチをしたりして、授業者は自然と学習の雰囲気が高まっていくことを感じた。学習カードでは、ゲームについて「自分が思っていたよりも楽しい」「みんなでつないでシュートが決まるとテンションが上がる」「ゲームでなかなかパス&ラン攻撃が決まらないけど楽しい」などの記述があり、練習については「スペースに動いてボールをもらおうと仲間が助かる」「ノーマークになったら声を出す」の記述が多く見られた。これは、得意・不得意に関係なく、バスケットボールの楽しさを実感しつつ、どうすればその場面を突破できるかを考え、実践するように努めていた。これらのことから、多くの生徒がバスケットボールの楽しさを実感し、精神的健康を改善させたと推測される。そして、仲間と協力してシュートを決める楽しさを実感し、前向きな気持ちで取り組むことができた結果、「泣きたい気分になる」項目が改善につながったのではないだろうか。一方で、前述したように「ゲームでなかなかパス&ラン攻撃が決まらない」という記述があった。これは、教師側からの課題が漠然となり、その結果、練習やゲームでどのようにパス&ラン攻撃を生かせばよいかわからず戸惑ったことが推測される。授業者が課題を明確にし、仮に生徒の動きに戸惑いを感じたならば達成できるような手立てを示したり、肯定的なフィードバックをしたりする必要がある。その指導が十分でなかったことが課題の達成につながらず、精神的回復力に作用し、改善しなかったことが推測される。しかし、仲間と協力し、ゲームや練習の楽しさを感じることができ始めていたため、苦手な生徒も気分に関係なく、前向きに活動に取り組めた結果、「気分によって行動が左右される」が改善されたのではないだろうか。最後に、2人の生徒の学習カードについて紹介したい。

一人目は、運動が好きで、アンケートでもバスケットボールが好きと答えた男子生徒のことである。ゲームでシュートを打つもなかなか入らず、インターネットの動画サイトでシュートフォームを参考にし、家庭で練習してきた。次のゲームで2本決めることができ、自主練の成果だと喜んでいて。二人目は、運動が苦手で、アンケートでバスケットが好きでなかった女子生徒のことである。練習やゲームをしていくなかで、NBAに興味を示したのである。さらに、「アメリカ人は、3Pシュートが上手」と分析し、本場のNBAを見るようになったのである。授業者として、自分から主体的に学ぼうとする姿やバスケットボールを好きになってくれることがとても嬉しかった。バスケットボールが得意な生徒だけでなく、苦手な生徒にもバスケットボールの楽しさを伝えることができたのではないと思う。

これらのことから、運動が得意な生徒も苦手な生徒も楽しさを実感させるカリキュラム・デザインであれば、精神的健康を高めることが示唆された。また、教師側からの課題が明確であることに加え、課題を達成できるように指導の工夫がなければ精神的回復力は高まらないことが示唆された。したがって、運動の楽しさを実感しつつ、仲間と協力しながら課題に取り組み、その課題を達成できるように指導を工夫することがレジリエンスを向上させうるのではないだろうか。

4 今後の課題

本研究は、「学びに向かう力・人間性等」を育むための保健体育科のカリキュラム・デザインについて検討することを目的とし、前回研究と同様の尺度を用いて、バレーボール、バドミントン、ハンド

ボール、バスケットボールの4種目で、単元の前後にレジリエンスを測定した。その結果、9時間のハンドボールではレジリエンスの向上は認められなかったものの、8時間のバレーボールと10時間のバドミントン、9時間のバスケットボールの単元でレジリエンスの向上が認められ、「学びに向かう力・人間性等」を育む可能性を持つ教科の1つであることが示された。

レジリエンスの2つの下位尺度をみると、精神的健康尺度では、バレーボール、バドミントンは向上、バスケットボールは向上する傾向が認められたものの、ハンドボールでは変化が認められなかった。これは、バレーボールやバドミントン、バスケットボールでは楽しそうに活動する生徒が多かったものの、ハンドボールでは、授業者がねらいにこだわりすぎたため、楽しさを半減させてしまったことが影響したと思われる。すなわち、楽しさを十分に実感できたかどうかが精神的健康に強く作用するのではないだろうか。

一方、精神的回復力尺度は、バレーボール、バドミントンでは向上し、ハンドボールでも向上する傾向が認められたものの、バスケットボールでは変化が認められなかった。これは、バレーボールやバドミントンでは個人やチームで考えた課題を達成できた生徒が多かったこと、ハンドボールでは、共通課題に対して苦しくても最後まで粘り強く取り組んだことが影響したと思われる。それに対してバスケットボールでは、楽しさを追求するために、遊び感覚のチーム練習にしたことで、課題が漠然とし、生徒自身が戸惑い、達成感を得られなかったことが考えられる。すなわち、課題に粘り強く取り組むだけでなく、個人に応じた達成感の獲得が精神的回復力に作用するのではないだろうか。

今回、バドミントン、ハンドボール、バスケットボールの授業は、マッチトレーニングマッチ形式で行い、ゲーム時間を増やすようにした。ハンドボールでは、授業者がねらいにこだわりすぎ、楽しさを半減させたが、バドミントンとバスケットボールでは、楽しさを実感させることができたと感じた。球技で精神的健康、ひいてはレジリエンスを高めるためには、ゲーム時間を多く取り入れることが重要になるのではないだろうか。

最後に、これからの保健体育科の授業の方向性について考えてみたい。現在、授業者は体育でスポーツを楽しむことを重視しており、運動の楽しさを実感させるために「する・みる・支える・知る」の多様な関わり方と関連付けて指導することが求められる。これまで競技スポーツの考え方で体育の指導を実践してきた人は少なくない。運動の得意・不得意に関係なく、規定の器具を使用し、その種目のルールに近づけて練習やゲームをすることが、生徒に楽しさを実感させることができると考えられてきた。しかし、実際には指導者側からみた運動の‘楽しさ’と、生徒側からみた運動の‘楽しさ’は同じ‘楽しさ’と言えるのだろうか。もちろん、完全に合致することはないかもしれないが、生涯にわたって豊かなスポーツライフをおくるためには、体育の授業では指導者側が生徒側の視点に立ち、運動技能の高低に関わらず、誰もが楽しくプレイできる単元を構成する必要があるのではないだろうか。

<引用・参考文献>

- 1) 高田典衛 (1985) 楽しい体育の授業入門 明治図書
- 2) 長野真弓, 足立稔, 佐藤安子 (2014) 中学生の体力・身体活動と精神的回復力との関連性の検討, 2014年度笹川スポーツ研究助成, pp.178-186
- 3) 高橋和子 (2015) ダンス必修化に対応する即興表現の影響をレジリアンス尺度からみる, 第66回日本体育学会予稿集, pp.359
- 4) 岡山大学教育学部附属中学校 (2017) 研究紀要第52号, pp.83-92
- 5) 岡山大学教育学部附属中学校 (2018) 研究紀要第53号, pp.89-98
- 6) 文部科学省 (2017) 中学校学習指導要領解説 保健体育編
- 7) 小田成一, 原祐一 (2016) 体育科教育2月号, pp.52-55
- 8) 原祐一 (2020) 体育科教育3月号, pp.68-69