

中学校における「オリンピック競技大会」を活用した「体育理論」の授業実践に関する事例研究 ——「運動やスポーツの学び方」の内容に着目して——

A case study of “Theory of Sport and Physical Education” using “Olympic Games” as a teaching material in Junior High School:
Focusing on the contents of “How to learn exercise and sports”

岡田 悠佑 (明治学院大学心理学部, 早稲田大学スポーツ科学研究センター)

乳井 勇二 (日本体育大学総合スポーツ科学研究センター)

根本 想 (育英短期大学)

深見英一郎 (早稲田大学スポーツ科学学術院)

要旨

本研究の目的は、中学校の保健体育科「体育理論」領域の第1学年及び第2学年の内容である「運動やスポーツの多様性」の中の「運動やスポーツの学び方」を対象に、「オリンピック競技大会」を活用した「体育理論」の学習指導プログラムを作成し、その有効性を検証することであった。

そこで、「学習内容としてのPDSサイクル」と「アクティブラーニングに基づいた学習方法」という内容及び方法的視点を設定し、指導案及び授業プリントを作成した。そして、学習指導プログラムの効果を検証するために、内容について授業の前後に「知識テスト」を実施し理解度を測定するとともに、方法について授業後に「アクティブラーニング評価アンケート」を実施し、「アクティブラーニング」としての評価を実施した。

「知識テスト」の結果から、事前から事後にかけて全ての問題において「知識」が習得されたことが確認できた。また、「アクティブラーニング評価アンケート」の結果から、新しい知識の習得や理解の深まりの点で効果的な学習指導プログラムであったことが確認できた。他方で、他者(クラスメイト)の意見を聞いて自分の意見と異なる点を見つけたり、自分の考えを他者(クラスメイト)に伝えたりするなどの生徒間の相互作用に関しては低い評価であった。これらの結果から、より生徒の独自の意見を引き出すような工夫の必要性が示唆された。

1. 緒言

2013年9月7日のIOC総会にて、東京で第32回オリンピック夏季競技大会・第16回パラリンピック夏季競技大

会(以下、東京大会)が開催されることが決定して以降、日本では、大会への全国的な機運の醸成のみならず、大会後に有形・無形のレガシーを残していくことを目的としたオリンピック・パラリンピック教育(以下、「オリ・パラ教育」)が行われている^{注1)}(オリンピック・パラリンピック教育に関する有識者会議, 2016, p. 1:以下, 「有識者会議」)。ここで言うオリ・パラ教育とは、オリンピック・パラリンピック競技大会(以下、オリ・パラ大会)に関する知識や出場選手の体験談だけでなく、商業主義やドーピングの問題などのオリ・パラ大会を取り巻く負の側面について学ぶ「オリンピック・パラリンピックそのものについての学び」(有識者会議, 2016, p. 4)と、オリ・パラ大会に関することを通してスポーツの意義や効果等を学ぶ「オリンピック・パラリンピックを通じた学び」(有識者会議, 2016, p. 4)の二つの学びで構成されている。東京大会に向けて様々な関係団体がこのようなオリ・パラ教育の普及に努めており、全国の各種学校で少しずつ実現してきている一方で、具体的な実践方法や効果の検証は課題として指摘されている^{注2)}。

他方で、日本では、2008年から2009年にかけて改訂された学習指導要領において、「知識」の重要性が確認され、中学校及び高等学校の「体育理論」を通して習得される運動・スポーツに関する「知識」は、「意欲、思考力、運動の技能などの源」(文部科学省, 2008, p. 10:文部科学省, 2009, p. 8)と位置づけられた。しかし、このような改革にも関わらず、学校現場では「体育理論」の授業が十分に実施されていないことが度々報告されている(佐藤・須甲, 2016: 笹生・中村, 2016: 吉田, 2017)。2017年に公示された中学校学習指導要領の解説においても、引き続き、「知識」は、「意欲、思考力、運動の技能などの源となるもの」(文部科学省, 2017a, p. 8)と位置づけられているた

め、上述の「体育理論」の貧困な実施状況の改善は喫緊の課題と言えよう。このような課題に対して「体育理論」の学習指導プログラムを作成し、その効果検証を行った実証的な先行研究として、野田ほか(2013)、宮崎(2017)、松田(2018)、小野田ほか(2020)、乳井ほか(2020)がある^{注3)}。しかし、これらの研究は、近年、授業の方法を考えるうえで重視されている「アクティブラーニング」に自覚的でないことや検証方法に問題がある。前者に関しては、例えば岡野(2015)は、「アクティブラーニング」を十分に理解せずに授業を実践することで陥る「三つのシナリオ」^{注4)}(岡野, 2015, p. 16)を指摘し、「アクティブラーニング」に自覚的に取り組む必要性を指摘している。しかし、上述の先行研究では乳井ほか(2020)以外は、学習指導プログラムを作成する際に「アクティブラーニング」への言及がない。例えば宮崎(2017)は、グループワークを採用しているが、その根拠について「アクティブラーニング」という点からの説明がない。後者に関しては、質問紙調査(宮崎ほか, 2017; 松田, 2018; 小野田ほか, 2020)や会話データ(野田ほか, 2013; 小野田ほか, 2020)を収集しているが、生徒の授業前の既習状況の確認を行っていないため、結論として提示されている効果検証の結果の妥当性は低いと言わざるをえない^{注5)}。

このようなオリ・パラ教育及び「体育理論」に関する研究の現状を鑑み、本研究では「オリンピック競技大会」を活用した「体育理論」の学習指導プログラムを作成し、その有効性を明らかにすることを目的とした。2018年6月に閣議決定された第3期「教育振興基本計画」において、「客観的な根拠を重視した教育政策の推進」(文部科学省, 2018, p. 35)の重要性が指摘されていることから、本研究のような一事例を対象とした研究でも、オリ・パラ教育及び「体育理論」の授業研究を今後促進していくための基礎データを得ることにつながる重要な研究であると考えられる。

II. 本研究で実施した学習指導プログラムの作成過程

本章では、本研究で実施した「体育理論」の学習指導プログラムの作成過程について詳述する。なお、本研究では、佐藤・友添編(2011)「楽しい体育理論の授業をつくろう」とスポーツ庁政策課学校体育室編(2017)「オリンピック・パラリンピックに関する指導参考資料」(以下、「指導参考資料」)を参照した^{注6)}。また、「体育理論」に限らず、一般的に各教科において一つの領域は一定の期間に単元で行われることから、授業研究も単元を一つの単位として研究が行われている。しかし、前述の「体育理論」の貧困な実施状況を踏まえると、まずは学習指導要領に明記された「体育理論」の内容ごとに学習指導プログラムを作成

し、その効果を検証する研究を積み重ねていくことが有益であると考えた。

1. 内容的視点

前述のオリ・パラ教育及び「体育理論」に関する問題意識を前提に、本研究では、中学校の第1学年及び第2学年の「運動やスポーツには、特有の技術や戦術があり、その学び方には一定の方法があること」(文部科学省, 2008)を理解することを目標としている「運動やスポーツの学び方」の内容に着目した^{注7)}。一般的に「オリンピック競技大会」に出場する競技者は、競技能力が高い存在であり、このような高い競技能力の獲得には、日頃から様々なトレーニングを積み競技能力の向上に努めることが求められる。このことは、「運動やスポーツの学び方」という観点からは、高い競技能力を有する競技者は高度な「運動やスポーツの学び方」を有していることを意味する。実際にトップアスリートが自ら高度な技能を有するに至る過程で習得したトレーニング方法を書籍として出版していることはその証左である^{注8)}。そこで本研究では、「運動やスポーツの学び方」の授業において「オリンピック競技大会」を活用することで、より生徒の学習を促進する可能性があると考えた。

さらに具体的な内容に関して、2008年に改訂された中学校学習指導要領において、体育の「知識」は、①体の動かし方や運動の行い方に関する知識、②体力や健康・安全に関する知識、③運動実践につながる態度に関する知識、④生涯スポーツの設計に関する知識の4つに分類された。このような分類の背景には、「これらを総合的に学ぶことで、生涯を通じた豊かなスポーツライフを実現するための資質や能力が養われる」(佐藤, 2011, p. 15)という考えがある。そして特に、「運動やスポーツの学び方」に関しては、「運動や種目に応じた特有の技術や作戦などがあり、これらを学ぶには一定の合理的な方法があることを理解できるようにすることがポイント」(友添, 2011, p. 35)で、具体的な指導場面においては、「PLAN-DO-SEEのサイクル」(友添, 2011, p. 37; 以下、「PDSサイクル」)を理解することが重要となる。

2. 方法的視点

授業の方法に関しては、前述の通り、近年、授業の方法を考える際の視点として重要性が高まっている「アクティブラーニング」に着目した。2017年に公示された中学校学習指導要領でも、「主体的・対話的で深い学び」を実現するための視点として「アクティブラーニングの視点に立った授業改善」(文部科学省, 2017b, pp. 3-4)の重要性が指摘されている。ここで言う「アクティブラーニング」とは、「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なる

III. 研究方法

1. 実践のスケジュールと倫理的配慮

上述の学習指導プログラムを2018年1月にA中学校の1年生6クラス(179名:男子93名,女子86名)を対象に実施した(表1)。

表1. スケジュールと参加生徒の内訳

#	実施日	時間	対象	人数
A	2018年1月17日(水)	14:30-15:20(6時間目)	1組男子, 2組男子	31
B	2018年1月17日(水)	14:30-15:20(6時間目)	1組女子, 2組女子	30
C	2018年1月18日(木)	11:50-12:40(4時間目)	3組男子, 4組男子	33
D	2018年1月18日(木)	11:50-12:40(4時間目)	3組女子, 4組女子	28
E	2018年1月19日(金)	9:50-10:40(2時間目)	5組男子, 6組男子	29
F	2018年1月19日(金)	9:50-10:40(2時間目)	5組女子, 6組女子	28

A中学校では、男女別習で保健体育科の授業を行っていたため、同じ時間に2クラスずつ男女分かれて授業を実施した。なお、実践の実施に際して、担当教員に対して研究への協力は任意であることを伝えて協力を依頼した。さらに生徒に対しても担当教員から研究への協力は任意であることを伝えたくうえで実施した。

2. 「知識」の効果検証

緒言において指摘したように、「体育理論」の学習指導プログラムに関する先行研究において、事後テストのみで処遇の効果を測定していることから研究を通して導かれた結論の「内的妥当性」は低い、という学習効果の検証方法に関する課題があった。そこで、本研究では、このような先行研究の課題を踏まえ、事前にもテストを実施し事後のテスト結果と比較することで効果の検証を試みた^{注13)}。授業の前後に実施する確認テストは、実践校で採用している教科書の出版社が出している「学習ノート」(東京書籍)の巻末に掲載してある「評価問題」を元に作成した。「評価問題例」は、教科書の作成に携わった専門家が作成した標準的な問題であるため、評価指標としての機能を有していると考えられる。具体的には、「評価問題例」の中の「運動やスポーツの学び方」に関する評価問題の、特に「知識」に関する問題1をもとに、以下の記述式の確認テストを作成し、授業の前後に実施した(図3)。なお、問題①、②は、「運動やスポーツには、特有の技術や戦術があること」、問題③、④、⑤は「その学び方には一定の方法があること」に関する内容に対応した設問となっている。確認テストは共著者で採点(各問題1点:問題①、②は2点満点,問題③、④、⑤は3点満点)を行い、それぞれの項目ごとの平均点を算出し、事前と事後の確認テストの変化に関して、対応のあるt検定を行った。なお、統計処理に関しては、SPSSver. 24を用いた。

＜ 確認テスト ＞			
		実施日(/)	
		()組	()番 名前()
問題			
A	運動やスポーツの領域、種目に応じた合理的な体の動かし方を(①)という		
B	スポーツの試合で勝敗を競うために、どの場面でも、どの(①)を選択するかを的確に判断するための方針を(②)という		
C	運動やスポーツはやみくもに練習するのではなく、それぞれの基本的な正しい動き方を見つけ、自分やチームの力、体調、試合日程などに応じて練習の(③)を設定して(④)に練習し、その結果を(⑤)することが重要である		
解答			
①	技術	④	合理的・計画的
②	戦術	⑤	反省・確認
③	目標		

図3. 確認テスト

3. 「アクティブラーニング」の効果検証

本研究では、学習指導プログラムを作成する際の方法的視点として「アクティブラーニングに基づいた学習方法」を設定した。そこで、学習指導プログラムを「アクティブラーニング」という視点から評価するために溝上ほか(2016)の評価指標を活用した^{注14)}。溝上ほか(2016)は、「アクティブラーニング」の効果検証に関する先行研究では、記憶定着率が上がることや学習が向上すること等が指標とされてきたが、これらの指標は「アクティブラーニング型授業以外の教育・学習方法でも示すことが可能であり、アクティブラーニング型授業の観点で全授業の形態を見直す、転換していく決定的根拠とはならない」(溝上ほか, 2016, p. 152)と批判した。そして、「アクティブラーニングそれ自体の質を測定し、効果を検証していく」(溝上ほか, 2016, p. 152)ための評価指標として、自分の考えを言語で表現する「外化」(#10, 11, 12)、理解の深まりを伴う「外化-内化」(#2, 3, 6, 8)、「内化」の手前の段階を伴う「気づき-外化」(#1, 4, 5, 7, 9)の3因子(12項目)を抽出した^{注15)}(表2)。本研究では、この評価項目をもとに「アクティブラーニング評価アンケート」を作成し、授業後に実施した^{注16)}。なお、回答は4件法(とてもそう思う:4点, ややそう思う:3点, あまりそう思わない:2点, そう思わない:1点)で求めた。

表2. 「アクティブラーニング評価アンケート」の項目

#	内容
1	議論や発表を通じて、新しい物事の見方に気づいた
2	議論や発表を通じて、授業の内容に関する知識が増えた
3	議論や発表を通じて、複数の視点から授業の内容への理解が深まった
4	クラスメイトの異なる意見を知って刺激を受けた
5	議論や発表を通じて、自分の考え方に間違いがあると気づいた
6	議論や発表を通じて、授業の内容についての理解が深まった
7	議論や発表を通じて、自分の考えが偏っていることに気づいた
8	議論や発表を通じて、自分が何を考えていたのかを理解した
9	クラスメイトの考えが自分と異なることに気づいた
10	根拠を持ってクラスメイトに自分の意見を言った
11	議論や発表の中で自分の考えをはっきり示した
12	クラスメイトに自分の考えをうまく伝えられる方法を考えた

IV. 結果と考察

1. 「知識」に関する確認テスト

「知識」に関する確認テストの事前・事後の変容に関しては、「運動やスポーツには、特有の技術や戦術があること」に関する問題①、②と「その学び方には一定の方法があること」に関する問題③、④、⑤に分けて分析を行った。問題①、②の結果を2点満点で集計し、グループごとに平均点を算出し授業前後で比較すると、Aグループが0.00 ± 0.00点から1.87 ± 0.50点、Bグループが0.33 ± 0.71点から1.77 ± 0.50点、Cグループが0.12 ± 0.33点から1.85 ± 0.44点、Dグループが0.39 ± 0.69点から1.82 ± 0.55点、Eグループが0.48 ± 0.63点から1.86 ± 0.52点、そしてFグループが0.36 ± 0.73点から1.71 ± 0.53点に有意に向上が見られた(表3)。

表3. 確認テストの問題①、②の結果

	事前		事後		t値
	M	SD	M	SD	
A	0.00	0.00	1.87	0.50	-20.88 **
B	0.33	0.71	1.77	0.50	-9.15 **
C	0.12	0.33	1.85	0.44	-19.20 **
D	0.39	0.69	1.82	0.55	-9.57 **
E	0.48	0.63	1.86	0.52	-10.21 **
F	0.36	0.73	1.71	0.53	-9.21 **

**p<.01

次に、問題③、④、⑤の結果を3点満点で集計し、グループごとに平均点を算出し授業前後で比較すると、Aグループが0.48 ± 0.68点から2.61 ± 0.80点、Bグループが0.20 ± 0.48点から2.23 ± 0.82点、Cグループが0.30 ± 0.53点から2.91 ± 0.29点、Dグループが0.25 ± 0.44点から2.23 ± 0.98点、Eグループが0.38 ± 0.68点から2.83 ± 0.54点、そしてFグループが0.21 ± 0.42点から2.14 ± 0.97点に有意に向上が見られた(表4)。

表4. 確認テストの問題③、④、⑤の結果

	事前		事後		t値
	M	SD	M	SD	
A	0.48	0.68	2.61	0.80	-14.01 **
B	0.20	0.48	2.23	0.82	-12.52 **
C	0.30	0.53	2.91	0.29	-24.57 **
D	0.25	0.44	2.23	0.98	-11.68 **
E	0.38	0.68	2.83	0.54	-16.84 **
F	0.21	0.42	2.14	0.97	-10.86 **

**p<.01

これらの結果から、本研究で作成した学習指導プログラムを通じた学習が「知識」の習得という点で効果的であったと考えられる。しかし、このような授業前後の確認テストだけでは、「知識」の質的な変化は読み取ることができない。「知識」は習得するだけでなく、定着し、活用されることが大切である(例えば伊藤, 2018)ことから、習得された「知識」がどの程度定着し、どのように活用されたのか、という点も検討していくことが必要となろう。

2. 「アクティブラーニング」に関する評価アンケート

次に、授業後に実施した「アクティブラーニング評価アンケート」の結果を整理したい。「アクティブラーニング評価アンケート」の項目ごとの結果は、以下の通りである(図4)。

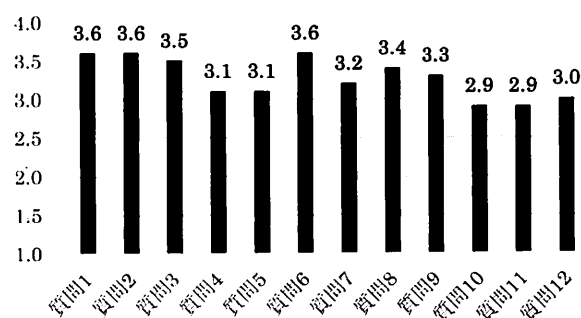


図4. 「アクティブラーニング評価アンケート」の結果 (質問項目)

これらの結果を、因子ごとに整理すると、「外化」と比べて「外化-内化」、「外化-気づき」の点数が高かった(図5)。

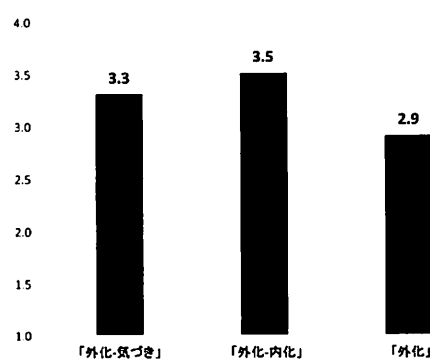


図5. 「アクティブラーニング評価アンケート」の結果 (因子)

このような結果から、本授業を通して新しい「知識」を習得することができた生徒が多くいた一方で、「外化」の点数が最も低いことから学習の過程において自分の考えを持ってそれを他者に伝えることができた生徒は少なかった可能性が高い。要因としては、次の2点の可能性を指

摘できる。1点目は、グループワークにおける課題が容易で生徒が多様な意見を有することができなかつたことから自分の意見を他者に伝える必然性が少なかつた可能性である^{注17)}。「アクティブラーニング」の方法の一つである「知識構成型ジグソー法」を開発した三宅ほか(2015)は、課題設定の違いが学習過程に大きく影響を及ぼすことを指摘している。そのため、グループワークの場面において生徒達が多様な意見を持ち、それらを伝える必然性が生まれるような工夫が必要となる^{注18)}。2点目は、グループワークにおいて自分の意見を他者に伝えるような人間関係が築けていなかつた可能性である。日向野(2015)は、「アクティブラーニング」において他者との相互作用を促進するためには、学習のゴールを共有することに加えて、「この教室で発言することは安全なのだという理解の共有」(日向野, 2015, p. 249)が重要であると指摘している。そのため、人間関係を考慮したグループづくりが重要であろう。今後は、このような点を考慮した学習指導プログラムを作成し、効果を検証することが求められる^{注19)}。

V. まとめ

本研究の目的は、中学校の保健体育科「体育理論」領域の第1学年及び第2学年の内容である「運動やスポーツの多様性」の中の「運動やスポーツの学び方」を対象に、「オリンピック競技大会」を活用した学習指導プログラムを作成し、その効果を検証することであった。その際、「学習内容としてのPDSサイクル」と「アクティブラーニングに基づいた学習方法」という内容及び方法的視点を設定し、指導案及び授業プリントを作成した。そして、効果を検証するために、内容について授業の前後に確認テストを実施し理解度を測定するとともに、方法について授業後に「アクティブラーニング評価アンケート」を実施し「アクティブラーニング」の視点から評価を行った。

確認テストの結果から、「知識」について、事前から事後にかけて全ての問題において有意に正答率が向上したことが確認できた。また、「アクティブラーニング評価アンケート」の結果から、新しい「知識」の習得や理解の深まりの点で効果的であったことが確認できた一方で、クラスメイトの意見を聞いて自分の意見と異なる点を見つけたり、自分の考えをクラスメイトに伝えたりするなどの生徒間で意見を伝え合う点に関しては十分な効果は確認できなかった。そのため、生徒が自分の意見を持つ必然性が生まれるジグソー法等の方法を導入することやオープンエンドの課題を設定すること等の工夫の必要性が示唆された。

今後の課題としては、より生徒間の相互作用を促す工夫を取り入れた学習指導プログラムを作成し、「知識」の

習得だけでなく定着、活用という視点での検証、及び「アクティブラーニング」の視点からの効果の検証の必要性を指摘した。これらに加えて、学習指導プログラムの有効性をより詳細に検証するために、「知識」だけでなく「思考力・判断力・表現力等」や「学びに向かう力、人間性等」という観点からの評価や「アクティブラーニング」の効果を高めるための授業者の生徒に対する働きかけ等も検討する必要がある。今後の課題としたい。

【注】

注1) 詳細は、スポーツ庁(online)、東京都教育委員会(online)などを参照。

注2) スポーツ庁委託事業「オリンピック・パラリンピック・ムーブメント全国展開事業」に関する報告書では、「学習指導要領とオリンピック・パラリンピック教育を関係づけた実践の方法」(筑波大学オリンピック教育プラットフォーム, 2016)や「オリンピック・パラリンピックの理念に対する教育プログラムの効果の検証」(日本体育大学オリンピック・パラリンピック・ムーブメント全国展開事業, 2017)が課題として指摘されている。

注3) オリンピック競技大会を活用した体育授業の実践報告としては、例えば「体育科教育」の2012年7月号の特集記事がある。

注4) 岡野(2015)が指摘する「アクティブラーニング」を十分に理解しないことで陥る「三つのシナリオ」は、積極的な身体活動を行なうだけの「活動あって学習なし」の再現(岡野, 2015, p. 16)、学習意欲ばかりに関心がいく「『学習者の意欲喚起型の学習』の再現」(岡野, 2015, p. 16)、そして教え合う場面ばかりが重視される「『話し合い学習』の再現」(岡野, 2015, p. 17)である。

注5) 乳井ほか(2020)は、「障がい者イメージ」のみ事前事後で調査を実施しているが、「知識」に関しては事前調査を実施していないため十分に効果を測定できていない。

注6) 佐藤・友添(2011)を参照した理由は、先行研究においても活用されているからである(野田ほか, 2013)。指導参考資料(スポーツ庁)を参照した理由は、本資料がスポーツ庁から全国の小学校、中学校、高等学校に配布されていることから、教員にとって身近な資料であり、汎用性が高いと考えられたからである。

注7) 2017年に公示された中学校学習指導要領は、2020年度までの移行措置を経て2021年度から完全実施になる(文部科学省, 2017b)。本研究の実践を実施したのは2018年1月であることから、2008年に改訂され

た学習指導要領に従って内容を設定した。しかし、2017年に公示された学習指導要領においても、中学校「第1学年及び第2学年」の内容として、「運動やスポーツの学び方」が明記されており、学習指導要領の改訂後も有用な研究と言えよう。

- 注8) 競技者が出版しているトレーニング本として、例えば長友佑都氏(サッカー選手)の『体幹×チューブトレーニング』(2015)などが挙げられる。
- 注9) 例えば、若林・松沢(2017)は、「アクティブラーニング」に基づく中学校の数学の学習指導プログラムを作成する際に、先行研究を踏まえて「グループワークを中核に据えた教材アレンジによる提案授業」(若林・松沢, 2017, p. 123)を作成している。また、佐々木ほか(2016)は「グループワークや調べ学習など動作を伴う活動をもってアクティブ・ラーニングと称する事例が多い」(佐々木ほか, 2016, p. 275)ことを指摘している。
- 注10) 他方で、岡野(2015)が指摘する一見ただ話し合いの場を設けただけのような学習指導プログラムの効果検証も「アクティブラーニング」の重要な研究課題である。というのも、様々な指導方法の効果検証が「アクティブラーニング」を促進するための基礎作業となり「アクティブラーニング型授業と講義型授業の関係は、両者は対立的あるいは二者択一的に捉えるべきものではない」(小山, 2015, p. 154)と考えられるからである。
- 注11) アメリカ合衆国とトリニダード・トバゴは決勝で失格だった。
- 注12) 実際に、リオ男子リレーが2位になれた要因は、走力の向上とバトンパスの正確さを追及したことにあると言われている(朝日新聞2016年8月20日付)。
- 注13) 本研究では、先行研究の批判的検討をもとに学習指導プログラムの効果の検証に際して「1群事前事後テストデザイン」を採用した。しかし、「1群事前事後テストデザイン」では事前事後のテスト間での処遇以外の影響の可能性を意味する「履歴の脅威」(南風原, 2001, p. 128)、事前テスト自体が成果に影響を及ぼしている可能性を意味する「測定の影響」(南風原, 2001, p. 128)、そして時間の経過に伴う自然の発達の影響を意味する「成熟の脅威」(南風原, 2001, p. 128)が残る。本研究の場合、一授業を対象として授業の前後にテストを実施していることから、「履歴の脅威」と「成熟の脅威」は最小限にとどめることができている可能性が高いが、「測定の影響」に関しては取り除くことができている。今後はこれらの脅威に対応した「不等価2群事前事後テストデザイン」(南風原, 2001, p. 128)等を採用し、より「内的妥当性」

の高い研究が求められる。

- 注14) 「アクティブラーニング評価アンケート」を採用した理由は、アクティブラーニング自体の質を検討する指標が他にない点と「一般的なアクティブラーニングへの取り組みを測定するもの」(溝上ほか, 2016, p. 153)として開発された点にある。さらに、中学生徒への採用の可否(回答可能性)については、質問項目の表現が平易であることや本研究で採用した「グループワーク」が一般的な方法であることから回答可能であると判断した。
- 注15) 溝上ほか(2016)によれば、「アクティブラーニング」は、「頭の中なかで起こる考えや思考などを(多くの場合)言語によって表現(アウトプット)すること」(溝上ほか, 2016, p. 152)ということの意味する「外化」を重視する。しかし、「外化」は知識が増えたり理解が深まったりすることを意味する「内化」や、「内化」の手前の段階を意味する「気づき」を含めて考える必要があるという指摘(森, 2016; 関谷, 2016)を踏まえ、溝上ほか(2016)は、「『外化』のなかに、外化後の気づき、内化をも加えること」(溝上ほか, 2016, p. 152)を試みた。
- 注16) 本研究では、作成した学習指導プログラムに対する評価として「アクティブラーニング評価アンケート」を実施したため、授業後にのみアンケート調査を実施した。
- 注17) 実際に、全ての授業を参観した教員に、「知識テスト」と「アクティブラーニング評価アンケート」の結果を示して意見を求めると、授業の全体的な流れがわかりやすかった一方で、課題自体が生徒にとって容易であったことから、グループワークにおいて生徒たちの紆余曲折的な話し合い活動があまり見られなかった、という回答があった。
- 注18) 本学習指導プログラムにおいて、より生徒の独自の意見が出せるような課題設定の具体例としては、各グループで異なる課題を設定することが考えられる。例えば、「男子4×100mリレー」の決勝に出場した8チームをそれぞれ各グループに割り振り、それぞれのチームがなぜ勝ったのか、もしくは負けたのかを映像をもとに各グループで分析することが考えられる。このような課題の設定の仕方は、「知識構成型ジグソー法」におけるエキスパート活動に類似するものであり、より理解が深まるとともに、生徒が独自の意見をもつ可能性を高めることができよう(三宅ほか, 2015)。
- 注19) グループワークの場面において生徒間でどのような相互作用が行われたのか、を明らかにするためにグループワークの過程における生徒の発言を質的に分析することも必要であろう。

【引用参考文献】

- 朝日新聞2016年8月20日付。
- 乳井勇二・秋和真澄・岡田悠佑(2020) 高等学校「体育理論」領域におけるパラリンピックを教材とした授業モデルの効果検証. 日本体育大学スポーツ科学研究, 9: 40-49.
- 南風原朝和(2001) 準実験と単一事例実験. 南風原朝和, 市川伸一, 下山晴彦編心理学研究法入門. 東京大学出版会: pp. 123-152.
- 日向野幹也(2015) 新しいリーダーシップ教育とディープ・アクティブラーニング. 松下佳代監ディープ・アクティブラーニング. 勁草書房: pp. 241-260.
- 伊藤嘉人(2018) 体育理論の知識を“生きて働く”ものにするために. 体育科教育, 66(8): 26-29.
- 小山理子(2015) 短期大学におけるアクティブラーニング型授業の学習成果に及ぼす影響の分析. 京都光華女子大学京都光華女子大学短期大学部研究紀要, 53: 153-164.
- 松田広(2018) 高等学校「体育理論」領域における授業作成の試みに関する研究. 福祉健康科学研究, 13: 97-110.
- 宮崎明世(2017) 高等学校の体育理論におけるアンチ・ドーピング授業の検討. 筑波大学体育系紀要, 40: 43-55.
- 三宅なほみ・飯窪真也・杉山二季・齋藤萌木・小出和重編(2015) 協調学習授業デザインハンドブック. 東京大学大学発教育支援コンソーシアム推進機構.
- 溝上慎一・森朋子・紺田広明・河井享・三保紀裕・本田周二・山田嘉徳(2016) Bifactorモデルによるアクティブラーニング(外化)尺度の開発. 京都大学高等教育研究, 22: 150-162.
- 文部科学省(2008) 中学校学習指導要領解説保健体育編. 東山書房.
- 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. 東山書房.
- 文部科学省(2017a) 中学校学習指導要領解説保健体育編. 東山書房.
- 文部科学省(2017b) 小学校及び中学校の学習指導要領等に関する移行措置並びに移行期間中における学習指導等について. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/___icsFiles/afielddfile/2017/07/11/1387780_003_1.pdf (参照日2021年5月5日)
- 文部科学省(2018) 教育振興基本計画. http://www.mext.go.jp/a_menu/keikaku/detail/___i-csFiles/afielddfile/2018/06/18/1406127_002.pdf (参照日2021年5月5日)
- 文部科学省中央教育審議会(2012) 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて. http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/___icsFiles/afielddfile/2012/10/04/1325048_1.pdf (参照日2021年5月5日)
- 森朋子(2016) アクティブラーニングを深める反転授業. 安永悟・関田一彦・水野正朗編アクティブラーニングの技法・授業デザイン. 東信堂: pp. 88-109.
- 長友佑都(2015) 体幹×チューブトレーニング. ベストセラーズ.
- 日本体育大学オリンピック・パラリンピック・ムーブメント全国展開事業(2017) 平成28年度スポーツ庁委託事業「オリンピック・パラリンピック・ムーブメント全国展開事業」報告書.
- 野田義勝・堤公一・福本敏雄(2013) 中学校における体育理論の授業づくりに関する一考察. 佐賀大学教育実践研究, 30: 173-182.
- 岡野昇(2015) アクティブ・ラーニングは体育の学びをどう変えようとしているのか. 体育科教育, 63(7): 16-19.
- 小野田倫大・伊藤雅広・滝沢洋平・松本健太・近藤智靖(2020) 高等学校の体育理論領域におけるアンチ・ドーピング教育に関する研究. オリンピックスポーツ文化研究, 5: 149-165.
- オリンピック・パラリンピック教育に関する有識者会議(2016) オリンピック・パラリンピック教育の推進に向けて最終報告. http://www.mext.go.jp/sports/b_menu/shingi/00-4_index/toushin/___icsFiles/afielddfile/2016/07/29/1375094_01.pdf (参照日2021年5月5日)
- 佐々木全・小田島新・中村好則(2016) 高等学校の数学における「対話型アクティブ・ラーニング」授業の効果. 岩手県教育学部附属教育総合センター研究紀要, 15: 275-286.
- 笹生心太・中村平(2016) 高等学校における体育理論授業の実態に関する研究. 東京女子体育大学女子体育研究所所報, 10: 31-35.
- 佐藤豊(2011) 第2章体育理論のポイントを考える. 佐藤豊・友添秀則編楽しい体育理論の授業をつくろう. 大修館書店: pp. 13-22.
- 佐藤豊・須甲理生(2016) 体育理論領域. 体育科教育学研究, 31(1): 72.
- 佐藤豊・友添秀則編(2011) 楽しい体育理論の授業をつくろう. 大修館書店.
- 関田一彦(2016) アクティブラーニングを支えるグループ学習の工夫. 溝上慎一他編アクティブラーニングの

- 技法・授業デザイン. 東信堂：pp. 24-44.
- 関谷吉史 (2016) 国語におけるアクティブラーニング. 溝上慎一編高等学校におけるアクティブラーニング事例編. 東信堂：pp. 153-171.
- スポーツ庁政策課学校体育室編 (2017) オリンピック・パラリンピックに関する指導参考資料.
- 戸田芳雄 (2016) 新編新しい保健体育学習ノート. 東京書籍.
- 友添秀則 (2011) (2) 中学校へのアプローチ①中学校・第1単元. 佐藤豊・友添秀則編楽しい体育理論の授業をつくろう. 大修館書店：pp. 34-37.
- 筑波大学オリンピック教育プラットフォーム (2016) 平成27年度スポーツ庁委託事業オリンピック・パラリンピック・ムーブメント調査研究事業報告書
- 吉田文久 (2017) 求められる「体育理論」の授業の充実と発展. 体育科教育, 65 (11)：39-41.
- 若林圭太・松沢要一 (2017) アクティブ・ラーニングを機能させる教材アレンジとその実践的研究. 上越教育大学教職大学院研究紀要, 4：121-129.

連絡責任者

住所：〒108-8636 東京都港区白金台1-2-37

氏名：岡田 悠佑

電話番号：03-5421-5405

E-mail：okadayusuke69@gmail.com