

# 琉球大学学術リポジトリ

《保健体育科》主体的に運動やスポーツにかかわる  
生徒の育成：「わかる」  
と「できる」が共感し合える授業づくりを通して

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学教育学部附属中学校 公開日: 2015-12-24 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 兼城, 雅也, 山城, 友行, 砂川, 力也 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/20.500.12000/33008">http://hdl.handle.net/20.500.12000/33008</a>

## 主体的に運動やスポーツにかかわる生徒の育成

— 「わかる」と「できる」が共感し合える授業づくりを通して—

兼城雅也\* 山城友行\* 砂川力也\*\*

\*琉球大学教育学部附属中学校 \*\*琉球大学教育学部

### I 主題設定の理由

現代社会において多様な意義を持つスポーツは、世界共通の人類の文化として人々の豊かな生活の創造に不可欠なものとなっている。

我が国においては、スポーツ立国戦略の策定（平成 22 年 8 月）、スポーツ基本法の施行（平成 23 年 8 月）、スポーツ基本計画の策定（平成 24 年 3 月）など、新たなスポーツ政策が推進されており、文化としてのスポーツとのかかわり方（する人、観る人、支える（育てる）人）を楽しみながら、豊かなスポーツライフを形成し、その定着をめざす「スポーツ推進」のステージへの変革の時代を迎えている<sup>(1)</sup>。とりわけ、我が国の人々が様々な運動やスポーツに出会う場である教科体育においては文化的営み<sup>(2)</sup>としての運動やスポーツを教え、学ばせる機会としての役割が期待されている。

このように、スポーツを取り巻く環境が変化する一方、子どもの体力低下や積極的に運動やスポーツを実践する生徒とそうでない生徒の二極化などが依然として大きな課題となっており、体育学習においては子ども達の運動やスポーツに対する諸問題の解決を図り、生涯を通じて主体的に運動やスポーツへかかわることができる資質や能力をはぐくむ指導の工夫が求められている。

本校保健体育科では、これまで「生涯スポーツの実践力を培う基礎・基本の習得と活用能力」（平成 19 年～平成 21 年）、「習得した基礎・基本を実生活に活かす授業づくり」（平成 22 年～平成 24 年）を研究テーマに、基礎・基本の習得（知識・技能）と

その活用能力（思考・判断）の視点から生涯スポーツ実践力の育成に取り組んできた。その成果として、基礎的な運動の技能や知識を身に付け、それらを活用して自らの運動課題を解決する力をはぐくむことができたと考えている。

しかし一方では、本校生徒においても全国の子ども達と同様に運動実践の二極化の実態があり、それに伴う体力の二極化もみられている。

人が行動を生起し、維持させ、方向づけるためには動機づけが必要であり、長期にわたる定期的運動行動の継続には、内発的動機づけや同一視的調整といった自律的な動機づけが重要であると言われている<sup>(3)</sup>。

そこで、本校 1 年生の 160 名（男子 80 名、女子 80 名）を対象に、運動実践の動機づけを「運動に関する自己決定動機づけ尺度（松本ら 2003）」を用いて調査し（9 月）、新体力テストのアンケートに 1 日の運動・スポーツ時間が 2 時間以上と回答した積極的に運動を実践していると考えられる生徒（61 名）と 30 分未満と回答した運動実践に消極的であると考慮される生徒（31 名）で比較した。その結果、30 分未満の生徒は 2 時間以上の生徒よりも内発的動機づけや自律的な動機づけの得点が低く、非動機づけの得点が高いという傾向にあった（表 1）。このことから 1 日の運動・スポーツ時間が 30 分未満の生徒は、運動やスポーツを実践する主体としての動機づけが十分でないために、運動やスポーツに対する関心・意欲が低く、日常的な実践に至っていないということが考えられる。

表1 「自己決定動機づけの比較」

	動機	調整	運動に関する自己決定動機づけ尺度	1日の運動・スポーツ	
				2時間以上	30分未満
高 ↑ 自己決定度	内 発 的	内 発 的	運動すること自体が楽しいから	4.4	4.0
			運動中はそれだけに没頭できるか	4.0	3.3
			運動は自分を満足させる活動だから	3.7	3.2
			運動を習得する喜びがあるから	4.2	3.9
			平均	4.1	3.6
	外 発 的	同 一 視 的	良いと思うので行うべきだから	4.1	4.3
			自分自身を高めるのに良い方法だと思うから	4.2	4.1
			私にとって重要だと思うから	3.8	3.7
			自分が良くなっていくと感ずることができるから	4.1	3.8
			平均	4.1	4.0
低 ↓	非 動 機	無 調 整	なぜ運動しているかわからない	1.6	2.3
			運動する理由はわからない	1.7	2.0
			運動する理由はなにもない	2.0	2.0
			平均	1.7	2.1

そこで本研究では、新たな学習過程の工夫が求められている教科の現状や本校生徒の実態を鑑み、これまで本校保健体育科が取り組んできた生涯スポーツ実践力の育成に関する研究を踏まえつつ、関心・意欲を育む授業づくりを行い、自律的な動機づけのもと、現在及び将来にわたって主体的に運動やスポーツにかかわることができる生徒を育成する体育学習について考えていきたい。

また、副題にある「わかる」こと、「できる」ことは、技能（動きやプレイ）が中心課題となる体育には欠かせないことであり、わかるようにしたり、できるようにしたりする過程を、動きや言葉を通して他者と共有することでわかったとき、できたときの感動や喜びを分かち合うことができる。その学習経験や感動体験によって獲得し、深めていく運動・スポーツ実践に対する自分なりの意義や価値、大切さが自律的な動機づけを高め、運動実践への主体的なかわりを促していくものと考えている。そして、主体的な運動やスポーツへのかかわりが、子ども達の活力ある豊かな生活を支える力、すなわち、未来を切り拓く力となることを切に願っている。以上のようなことから、本研究テーマを設定した。

具体的には、現在、求められている教科体育の役割を念頭に、本校研究の柱である知識構成型ジグソー法の手法を取り入れ、自律的な動機づけを高める視点から「わかる」と「できる」が共感し合える授業について計画し、実践する。

## II 研究目的

本研究は、現在及び将来にわたって主体的に運動やスポーツにかかわることができる生徒の育成を目指し、自律的な動機づけを高める視点から「わかる」と「できる」が共感し合える授業づくりについて研究することを目的とする。

## III 研究内容

### 1 本校研究総論との関連

本校総論との関連から、本校保健体育科が考える体育における「深い理解」と「対話」について以下に述べる。

#### (1) 「深い理解」について

はじめに、理解の対象についてである。生涯スポーツを志向する体育学習では、運動やスポーツに親しみ、楽しむという「目的価値」が第一目標として扱われ、それぞれの運動やスポーツが持つ固有の「楽しさ（機能的特性）」を学ばせることに主眼が置かれている。「楽しい体育」の学習は、しばしば、楽しければよいのかということが指摘されるが、ここでいう「楽しさ」は、その時の運動欲求を満たすための一過性の楽しさではない。なぜなら、それぞれの運動やスポーツが持つ固有の楽しさは、それ自体で存在しているのではなく、構造的特性としてその運動を特徴づける技能や知識、ルールなどと密接に結びついて生み出される情意であり、そのため、それぞれの運動やスポーツで必要とされる技能や知識が「楽しみ方」として理解されなければ、「楽しさ」を求める自発的で主体的かつ継続的な運動やスポーツへのかかわりへと発展しないと考えているからである。このことは、実際に運動やスポーツを行う子ども達の姿からも言える。子ども達にとって楽しさは、楽しみ方を理解し、その運動やスポーツに適応できる自己がいてはじめて感じることであり、行う運動やスポーツの楽しみ方がわからなければ、自ら動くことができずに受け身になり、楽しさを理解するには至らない。逆に、楽しみ方を理解していれば能動的に持っている力を発揮し、ときにはその力を高めながら運動やスポーツから得られる楽しさを精一杯、味わおうとする実態がある。

そこで、体育における理解の対象は、運動やスポーツが持つ固有の楽しさ及び楽しさを生み出すための楽しみ方と捉えている。

次に、体育における理解とはなにかであるが、栗原(2012)は「体育授業での運動技能の習得・習熟・向上・上達などの様子は、外部から見ても明白」<sup>(4)</sup>であり、そこには「必ず技能そのものの理解や子ども相互が練習し上達し合うための話し合いや、コミュニケーションのための言葉や動きの理解が付随している。」<sup>(5)</sup>とし、体育における「わかる(理解)」と「できる(技能の獲得)」は表裏一体の関係であることを述べている。また、金子(1988)は「ある運動知識を知っているからといって、その運動を実現できるということにはならない。」<sup>(6)</sup>として、「畳の上の水練」を例に挙げ、「知る(情報の獲得)」と「できる(技能の獲得)」の間には、「遂行の経験」が不可欠であるとしている。同様に、神山(2013)は「これは、『泳ぐ』ということが身体的理解の範疇であり、ことばによる理解ではないからである。」<sup>(7)</sup>と説明している。つまり、体育における理解とは、「知る」こととは区別され、からだを動かした感覚を通して得られる身体的理解であり、「できる」ことと直接的に結びついて「技能」として体現されるものと言える。そして、その理解の深さは、技能の習得や向上として把握することができると考えている。さらに、その理解を他者に伝える場面においても、自分なりの理解として、自分が体感した楽しさや楽しみ方をより具体的に伝えようとする「ことば」の内容にも変化が現われると思われる。

以上のことから、本校保健体育科における深い理解とは、運動やスポーツの楽しみ方を理解しながら、能動的に楽しさを得ることができる状態と考えている。

## (2) 「対話」について

「対話」とは、「意味(言葉が示す内容)のズレをすり合わせ、共有するプロセス」<sup>(8)</sup>であり、他者との間で行われるコミュニケーションの1つとされている。このことをベースに、前項で述べた体育における理解との関連から「意味(言葉が示す内容)」を「技能(動きやプレイ)」に置き換え、体育における対話について述べる。

前述したように、対話は他者とのコミュニケーションであり、「他者との対話」として捉えることが一般的であるが、技能を中心課題とする体育においては、それを獲得する主体である「自己」と「身体感覚」とのコミュニケーションである「自己内対話」が非常に重要となる。つまり、体育における「対話」とは、「体話」(からだとの話、からだについての話)として言い換えることができると考える。しかし、「他者との対話」が必要ないということではない。他者は、「自己」と「身体感覚」のやりとりの中には介入できないが、アドバイスとして身体を動かす感覚、いわゆる「コツ」に気づくきっかけを与える可能性を秘めており、「自己内対話」を円滑にするために重要である。また、集団での連携した動きを習得したり、高めたりする場面における意見交換として「他者との対話」は不可欠である。さらに、運動やスポーツの手段的価値である社会性を身に付けるためにも大切な活動であると考えている(図1)。このように、この2つの対話は体育学習において技能の習得や向上及び目的の達成を目指す上で欠かせない活動であり、本校保健体育科では、自己やチームの技能の習得・向上及び目的達成のために、技能のズレをすり合わせ、共有し、修正するためのプロセスとして非常に重要な役割があると考えている。

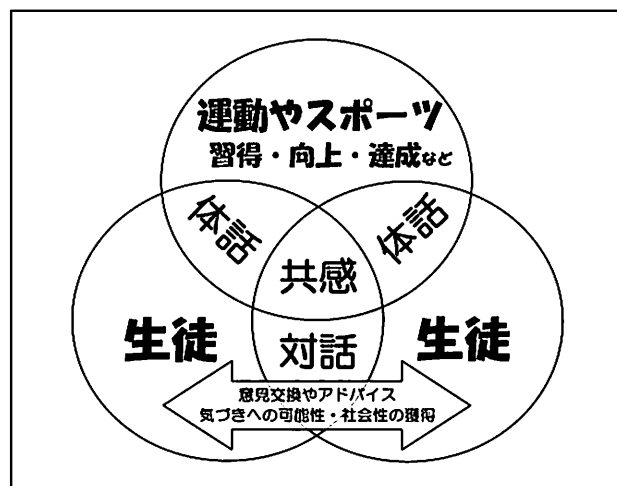


図1 体育学習における「対話」の場面

しかし、身体教育としての教科の特性や体力低下の問題に対する運動量の確保が求められている教科の役割から、長い時間身体活動を中断しての「対話」は好ましくないと考えている。動きながら考える、考えながら動く「自己内対話」や身体表現としての

動きを通した「他者との対話」を大切にしていきたい。

## 2 授業づくりについて

### (1) 「わかる・できる授業」について

本校保健体育科では、学習場面において「わかる」こと、「できる」ことをより多く実感し、仲間と共感することができれば、主体的に運動やスポーツにかかわる「意欲」をはぐくむことができると考え、「わかる」と「できる」が共感し合える授業づくりを目指している。ここでは本校保健体育科が考える「わかる・できる授業」とその構造について述べる。

栗原（2012）は、子どもたちが「わかる」ためには、「自分自身の体験を通して未知の物事を既知の『我が物』にすることで、『体得』すること」<sup>(9)</sup>が重要であり、子ども自身の「わかった」という実感が大切であると述べている。そして、わかる授業とは「子どもたち自身の既知・既習・既習の知識をもとに、子どもたち自身の学習活動を通して、子どもたち自身が未知・未習・未有であった知識を獲得する」<sup>(10)</sup>授業であり、間接的に指導されなければならないとしている。また、できる授業もその構造は同じであるとして「できる体育授業の成立領域」<sup>(11)</sup>を示している。さらに、子どもたちがこの成立領域という既知と未知の間の川を、自分の力で渡るためには、学習課題にあたる「わかってほしいこと」、「できてほしいこと」を子どもたち自身が目の前に据えて、対象化する状態を作り出し、その学習課題に対して既知・既習・既習の力を総動員して、未知・未習・未習の力と結びつけようとする学習過程を構築しなければならないとしている。このことを参考に、これまで本校保健体育科が生涯スポーツ実践力の育成の授業づくりの拠としてきた上地（2002）の「今持っている技能で楽しむことを目指す指導」<sup>(12)</sup>の考えを踏まえ、「わかる・できる授業」を今持っている力（既知・既習・既習の力）で学習課題に取り組み、新たな力（未知・未習・未習の力）として運動やスポーツの楽しみ方を身に付けたり、高めたりしながら、運動やスポーツの楽しさを実感する授業として捉え、本科における「わかる・できる体育授業の構造」を図2のように定義した。

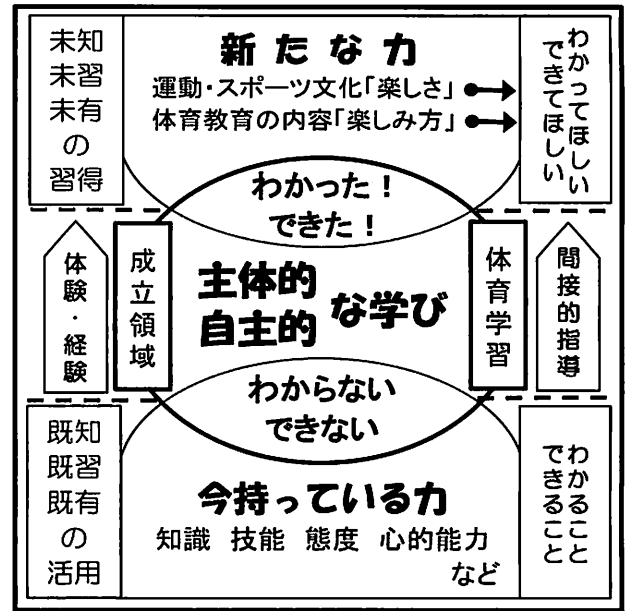


図2 「わかる・できる体育授業の構造」

そして、その学習過程を知識構成型ジグソー法の手法に沿って、運動やスポーツの固有の楽しさと直接的に結びつく「わかってほしい・できてほしい内容」をメインの課題として対象化させ、今持っている力でエキスパート活動に取り組みながら気づきを与え、ジグソー活動で仲間と協力して理解を促し、クロストークで仲間と共にその楽しさを味わい、運動やスポーツに対する自分なりの理解や価値を獲得するという流れで計画し、「わかる」と「できる」が共感し合える主体的・自主的な学び」を創造したいと考えている。

### (2) 「自律的動機づけ」を高める学習過程

「動機づけは人が学習し、行動していくための前提条件」<sup>(13)</sup>であり、「動機づけを理解することは、スポーツや運動を実践したり、指導する上できわめて重要である」<sup>(14)</sup>とされている。そこで本研究では、生徒が主体的に運動やスポーツにかかわるための「動機づけ」に重点を置いて授業づくりを行う。「動機づけ」には、「行動喚起機能」、「行動維持機能」、「行動調整機能」、「行動強化機能」の4つの働きがあり、なかでも「行動強化機能」は「動機づけがさらなる動機づけを生起させる働き」<sup>(15)</sup>とされ、長期にわたる定期的、継続的な運動行動に重要な役割を果たし、「欲求の充足」の経験によってもたらされると言われている。この「欲求の充足」を求めて行動を起こすのが「内発的動機づけ」であり、外的な力

表2 「自己決定理論の概要」(荒木, 2011 に加筆し、筆者作成)

行 動	←—————→		—————→			
	非自己決定的					自己決定的
動機づけ	非動機づけ	外 発 的 動 機 づ け				内 発 的 動 機 づ け
自己調整	無調整	外的調整	取入的調整	同一視的調整	統合的調整	内発的
	運動する理由はない 目的意識がなく、行動する意図が欠如している状態	しかたない すべてにおいて当事者の行動は、外的な力によって開始される状態	しなければならないから 課題の価値観を認め、自己の価値観として取り入れつつあるが義務的な感覚を伴っている状態 内在化の始まり	重要なことだから 行動を自分の価値として同一視している状態	やりたいから 運動を目的達成の手段として、望んで行動している状態	行うこと自体が目的 運動を行うことが何の手段でもなく、ただ楽しみや満足を得る目的で行われている状態
			自律性が高い状態			

によって行動を起こすのは「外発的動機づけ」と言われている。これまでの動機づけ研究では、「内発的動機づけ」が自律的であり、「外発的動機づけ」は他律的とされ、教育においては望ましくないとされていた。しかし、最近の動機づけ研究である「自己決定理論」では、運動やスポーツに対する「内発的動機づけ」は、「先験的に存在するものというよりも経験的に形成される」<sup>(16)</sup>といわれ、外発的に動機づけられた行動(他律的に動機づけられている行動)であっても、積極的にその価値を受け入れ、その行動が自らの意思と判断で自己決定される内在化の過程を通して、自律的に動機づけられた行動へ変化するとされている(表2)。この自律的な動機づけを高めるためには、「基本的心理的欲求」である自分に能力があるということを確認したいという「有能さへの欲求」や自らが自らの行動の原因でありたいという「自律性への欲求」、他者と良好な結びつきを持ちたいという「関係性への欲求」の3つの欲求を満たす必要があるとされている。

細江(2009)は、この最近の動機づけ研究に基づき「授業の流れを『やってみる』『ひろげる』『ふかめる』の3つのフレームで構成する」<sup>(17)</sup>ことを提案している。この学習過程は、教師が提示する課題に取り組むこと(やってみる)から始め、仲間と意見やアイデアを出し合いながら、理解したことを広げ(ひろげる)、それぞれの思いやこだわりを膨らませ、みんなで共有する(ふかめる)という流れで構想されている。そして、「自律的動機づけ」との関係性を「教師が与えた最小限のやさしい内容や動きを、まずやってみるという外的調整から始まって、おもしろそうだと感じ、それを取り入れ、意味や価値が

ある程度わかり始める(内的調整)と先に進んでもっとその意味や価値を広げようとする内発的な学習に進む」<sup>(18)</sup>と説明している。さらにこの学習の流れは、『「いかに」に学ぶかの側面に寄り添い、『気づき』を契機に学びを広げていく考え方に依拠する」<sup>(19)</sup>のものであると述べている。この学習過程の提案は、まさに知識構成型ジグソー法の手法とも合致するものであると考えている。

また、別の動機づけ研究である人間の達成行動に対する「有能さ」を中核として概念化された「達成目標理論」<sup>(20)</sup>に関する研究によれば、自己の高い能力を他者に示すことによって有能感を得ようとする「成績目標」よりも、自己の能力の向上やそれに向けての努力によって有能感を得ようとする「熟達目標」の方が、「興味、楽しさ、競技意欲、内発的動機づけ、運動の成績などと正の相関」<sup>(21)</sup>が示されるといふ。さらに、体育の授業を対象とした動機づけ雰囲気の研究でも、学級が努力や熟達を重視する「熟達雰囲気」であると感ずる生徒は、授業が楽しく、一生懸命活動し、体育授業に対する緊張や不安が低いという傾向があり、逆に「成績志向」であると感ずる生徒は、不平等感を持ちやすく、緊張や不安が高くなり、動機づけが低くなりやすいという報告がなされている<sup>(22)</sup>。このことから、体育学習における知識構成型ジグソー法の「メインの課題」には、「熟達目標」が望ましいと考える。この「熟達目標」は「技能」に関する内容になるが、求められる技能は行う運動やスポーツの形態によって変わってくる。個人種目であれば「個人的技能」が、集団種目であれば主に「集団的技能」がその運動やスポーツの「楽しさ」との関連が深い。

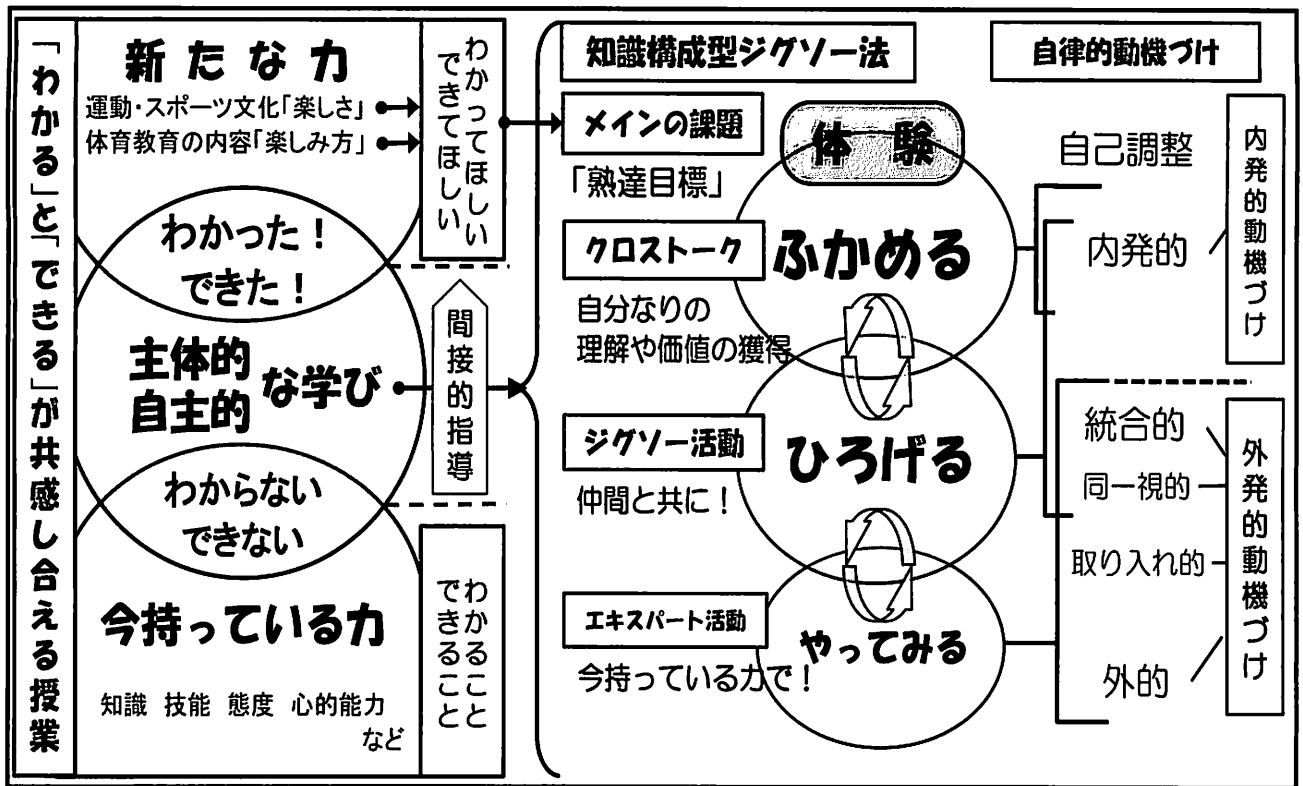


図3 「わかる」と「できる」が共感し合える体育授業の構想図

そこで、運動やスポーツが持つ固有の「楽しさ」と直接的に結びつく「技能」に焦点をあてて目標を設定し、子どもたちに対象化させていきたい。

これらのことを前項の「わかる・できる体育授業の構造」に組み込み、本校保健体育科が目指す「わかる」と「できる」が共感し合える体育授業の構想図を作成した(図3)。

### (3) 本科の体育学習における教師の役割

教師の指導活動には、生徒に直接的に働きかける「直接的指導」と間接的に生徒の活動をコントロールする「間接的指導」がある。本研究は、間接的指導である「知識構成型ジグソー法」による体育の授業づくりを行うことを目的としているが、まったく直接的指導を行わないというわけではない。なぜなら、運動やスポーツの「楽しさ」の根底には「できる」(達成)の喜びが存在しており、「達成行動」としての運動やスポーツという視点から体育学習の指導を考えたとき、可能な限り「技能保障とそれに向けての丁寧な働きかけ」<sup>(23)</sup>が必要であり、そのため「直接的指導」は欠かせないと考えからである。また、生涯スポーツ実践力をはぐくむ体育学習では、

間接的指導を前提とした直接的指導が生徒の自発的な活動に有効に働くとされている<sup>(24)</sup>。しかし、それは「教え込み」による技能の習得を目指す指導ではなく「ともに学び育ち—支援する」<sup>(25)</sup>という教師の役割としての「直接的指導」でなければならないと考えている。課題に直面している状況や生徒の実態に応じて、直接、技能の「コツ」や解決策を「与える」指導にするのか、それとも「引き出す」指導にするのかを判断しながら「もう一人の他者」として、生徒個々の「自己内対話」やグループやチームにおける「他者との対話」を促し、円滑にすることで自らの力で達成できたという「実感」が得られる指導を心がけていきたい。

## IV 授業実践

### 1 単元「水泳：クロール」(全12時間)

#### (1) 本実践(3/12時間)の趣旨(7月5日)

本研究の初年度ということで知識構成型ジグソー法による体育学習の理論構築の位置づけとして本単元を計画・実践し、「メインの課題」に対する生徒の「対話」や「理解」の内容についてみとる。

## (2) 単元について

水泳は、水中という非日常的な環境で行う運動であるため、「泳げる（できる）」、「泳げない（できない）」という技能の習熟（泳力）の差がはっきりと表れる運動である。泳げない生徒は、水中での呼吸や浮くことに苦手意識を持っていて受け身になりがちである。そのため自分の身体感覚を確かめながら、どのように体を操作すればよいのかを考える「自己内対話」が停滞する場合が多い。そこで、次時からの活動（クロールの泳力を高める活動）に主体的に取り組めるように「自己内対話」や「他者との対話」の基盤となるクロールの泳法について「自分なりの理解」を深めることを目的としている。

## (3) 実践内容

### ① メインの課題について

個人の泳力を高めるという「熟達目標」として、「クロールの理想的な泳ぎ方とは？」という課題を設定した。クロールの泳法について「浮力を受ける姿勢や推進力を妨げない姿勢を保持し、手の動作に合わせてタイミングよく呼吸しながら、手足を使って水を掴んだり、押し下りするように進む。」という一連の流れを説明できることが本時のねらいである。

### ② エキスパート活動について

水泳は、「浮く」、「進む」、「呼吸する」という技術を組み合わせた技能によって成立している運動であり、泳法を習得したり、高めたりするためには「手や足の調和のとれた動き」と「呼吸の仕方」に重点を置いた学習が大切であるとされている。

このことから、各エキスパート課題を以下のように設定した。

#### ・エキスパート課題A「浮く」

浮力を受けるための姿勢や推進力を妨げない姿勢について知る。

#### ・エキスパート課題B「進む①（手）」

クロールにおける手の役割や推進力を得るための手の動作について知る。

#### ・エキスパート課題C「進む②（足）」

クロールにおける足の役割や推進力を得るための足の動作、速くや長くなど、泳ぐ目的によって、足の動かし方に違いがあることを知る。

#### ・エキスパート課題D「呼吸をする」

浮力を失わない呼吸の仕方や手との協応動作であることについて知る。

### ③ ジグソー活動について

エキスパート課題を通して知ることができたクロールの泳法の構造について出し合い、意見を出し合って「メインの課題」に対するグループの「解」をまとめる。

### ④ クロストークについて

各グループの「解」を発表し合い、次時からの活動の基盤となる「メインの課題」に対する「自分なりの理解」を深める。

### ⑤ 実践の分析

本実践において本校保健体育科が考える「理解」を深めるための「対話」は、ワークシートや発話の内容などからは、みとることができなかった。その最も大きな原因は、「体験を通して」という体育学習の柱となる身体活動の設定がなされていなかったために「実感」ともなった「対話」ではなく、終始、泳法の技能構造に関する情報を「知識」として「ことば」でまとめさせる活動になってしまったことによるためだと考えている。さらに、「メインの課題」の「理想的」という表現が抽象的であり、子どもたちの実態に即していないため、課題を対象化させることができなかったことが反省として挙げられる。その中で、本実践の成果について述べるなら以下のことと考えられる。

・本時で獲得した「自分なりの理解（知識）」を次時からの活動で仲間へのアドバイスとして活かしていたことから、技能の構造について「知る（情報の獲得）」ことが「他者との対話」を促す可能性があるということがわかった。

・「知識」として獲得させる情報や「メインの課題」は、その運動やスポーツに対する子どもたちの実態（レディネス）に即した内容であることが大切であり、そのために体育における知識構成型ジグソー法の学習過程を行う前段階として、「実践」を通して課題を見極める必要性が認識できた。そのことによって、子どもたちがより自己のものとして対象化できる「メインの課題」やそれを達成する手がかりとして、より具体的な「エキスパート課題」が設定できるのではないかという考えに至



った。

- ・体育学習における「知る（情報の獲得）」ことと「わかる（身体的理解）・できる（技能の獲得）」ことは、区別されることが確認できた。
- ・体育学習における知識構成型ジグソー法の単元計画への位置づけが具体的にイメージできるようになった。

## 2 単元「球技：ゴール型（バスケットボール）」 （全14時間）

### (1) 本実践の趣旨（11月3日～12月12日）

本研究の検証授業として、「わかる」と「できる」を共感し合いながら主体的にバスケットボールにかかわり、「楽しみ方」や「楽しさ」に関する「自分なりの理解」を獲得する体育学習を計画・実践し、その結果を「技能」の習得や向上の様子、課題に対する「解」の変容及び、「自律的動機づけ」の変化などから考察する。

### (2) 単元について

球技の「楽しさ」は勝敗を競い合う「攻防」の中であり、その中でもゴール型に分類されるスポーツは、ボールをめぐる攻防入り乱れ、一定時間内における得点の多さを競い合うという「楽しみ方」を持つ。チームとして「相手に勝つため」にパスやドリブル、シュートなどを駆使しながら、空いたスペースへ侵入してシュートを放つ集団的技能や戦術の競い合い、また、作戦を立てて勝敗を競う過程に「楽しさ」を味わうことができる。「技能」の中でも主に「集団的技能」の高まりが「楽しさ」と関連の深いスポーツである。

本単元では、校種間の接続や発達段階を踏まえ、小学校での「簡易化されたゲームで、ボール操作やボールを受けるための動きによって攻防をする」学習を発展させて、「攻防型」のゲーム展開ができるようにすることを目標とし、「空間に仲間と連携して走り込み、防御を破ってシュートを成功させる」ための「攻撃に関する集団的技能」に重点を置いた学習を行った。ドリブルやパス、シュートなどの「個人的技能」については、毎時間のウォーミングアップとして取り組む「ドリルゲーム」の中で必要に応じて全体や個別に指導することにした。

### (3) 実践内容

「水泳」による検証授業の成果と課題を踏まえ、単元のはじめに「リーグ戦Ⅰ」を行い、生徒の「楽しみ方」の実態（レディネス）として「攻撃に関する集団的技能」の段階を確認した。その結果、身体接触によるファールが多く、個人技能に優れている生徒がボールを保持し続けて強引にシュートを放ち、その様子を他のメンバーが足を止めて見守るという「密集型」、「単線型」といわれるゲームの様相が展開された。早い攻守の入れ替わりについていけない生徒やファールを怖がりプレイにかかわれない生徒が目立ち、「できる子」のシュートの成功如何で勝敗が決まるという初歩的なゲーム内容であり、バスケットボール本来の「楽しさ」や「楽しみ方」が十分に理解されていない実態が把握できた。

そこで本単元は、自らの体験を通して「楽しみ方」や「楽しさ」を理解することができるように知識構成型ジグソー法のすべての活動を「ゲーム（体験）」を用いて計画し、1学年2クラス（抽出学級）を対象に次の内容で授業を行った。

#### ① メインの課題

生徒一人一人が、自己の「熟達目標」としてバスケットボールの「楽しみ方」に関する課題を対象化し、主体的に仲間と協力して攻撃に関する集団的技能を高める活動に取り組めるように、「どのように攻めれば、成功しやすい状態でシュートが放てるか？」という「問い」をメインの課題として設定した。

#### ② エキスパート活動

ゴール型スポーツの攻撃における原則的プレイは、「シュートをする」ことであり、そのために「ボールの所有を失わない」ことや「相手の防御を破る」ことが求められる。しかし、生徒の実態は「ボールを保持しても次のプレイに対するイメージが持てず、ボールを仲間やゴールまでつなげることができない」ことや「ボールを持たないときの空間への走り込みができない」ことが課題となっている。そこで「ボールを保持したときの状況判断」や「ボールを持たないときの動き」に着目させる難易度に差をつけた3つのタスクゲームをエキスパート課題として準備し、自己の「今持っている力」に適した課題を選択させ、各課題の「ねらい」に気づかせるための「問い」を意識しながら行わせた。

○ エキスパート課題A (難易度：易しい)

内 容	「4vs3ゲーム(ドリブル無し)」
ねらい	① 空いている味方を判断をする ② ボールがつながるスペースに動くことを理解する
問	① ドリブルを止められたらどうすればよいか？ ② ボールを持たない人は、どのように動けばよいか？

○ エキスパート課題B (難易度：普通)

内 容	「時間差4vs3ゲーム(ドリブル有り)」
ねらい	① どの技能を発揮すべきかを判断する ② 素早く多くの人数を攻撃することを理解する
問	① ボールを保持したとき、どのような判断をするのか？ ② アウトナンバーで攻める利点は何か？

○ エキスパート課題C (難易度：難しい)

内 容	「4vs3ゲーム(ドリブル&スクリーン有り)」
ねらい	協力してスペースや空いている人を作り出すことを理解する
問	スクリーンプレーを使って攻める利点は何か？

③ ジグソー活動

(ア) 戦術の確認

自チームに各エキスパート課題を紹介し、ゲームを行いながら理解したことを伝え合い、他グループとの「試しのゲーム」での攻め方について考える。

(イ) 試しのゲーム

他グループと行うハーフコートでのタスクゲーム(攻撃5人対防御4人)を通して、得点を奪うために「仲間と連携した動き」や「ゴール前の空間」を意識して攻めることができるかを確認する。

④ クロストーク

「試しのゲーム」や「リーグ戦Ⅱ」を楽しみながら、「気付いたこと」や「考えたこと」をチーム内や他チームと意見を交換し合い、集団的スキルをさらに高めたり、戦術を再構築したりする。

⑤ 各活動におけるグループ編成

「バスケットボール経験者」、「ゴール型スポーツ経験者」、「その他のスポーツ経験者」、「スポーツ未経験者」の人数にできるだけ差が出ないようにチームを編成し、エキスパート活動は各チームの代表同士で取り組み、ジグソー活動及びクロストークはチームや学級全体で行わせた。

(4) 本実践の検証

① 検証方法

抽出生徒及び抽出学級(1学年2学級)を対象に

表3の内容で、本実践の検証を行った。

表3 本実践の検証方法

項 目	目 的	方 法
ア 「技能」の変容	「技能(動きやプレイ)」の把握	記録動画の「軌跡図」と「GPAI」によるゲーム観察
イ 「メインの課題」に対する「解」の変容	「理解」の獲得や深まりの把握	ワークシートによる「ことば」による「解」の内容
ウ 学習の様子	「対話」のみとり	「学習カード」や「単元のまとめ」の記述内容
エ 「楽しさ」体験	「楽しさ」の実感の確認	単元後の「アンケート調査」による把握
オ 「自律的動機づけ」の変化	主体的に運動やスポーツにかかわる意欲の確認	協同学習前後の「運動に関する自己決定動機づけ尺度」の数値の比較
カ 基本的心理的欲求の充足	「自律的動機づけ」の変化の裏付け	「有能さの認知」、「自律性の認知」、「関係性の認知」の変化

② 抽出生徒の変容

スポーツ経験やリーグ戦Ⅰの様子などを踏まえて3名の生徒(上位1名、中位1名、下位1名)を抽出し、表3の全ての項目について検証した。

(ア) 「技能(動きやプレイ)」の変容

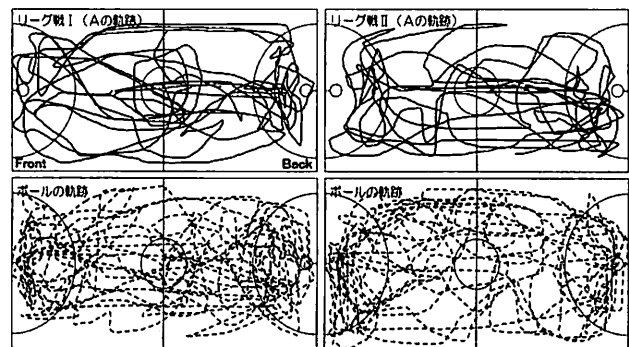
リーグ戦Ⅰ・Ⅱにおけるゲーム中の「集団的スキル」の習得と向上の様子を「軌跡図」と「ゲームパフォーマンス評価法(GPAI)」の3項目(表4)を用いて把握した。

表4 本実践の「GPAI」による観察項目と定義

観察項目	定 義
調 整	ゲームの流れに対応して自分のポジションを調整すること。
技能発揮	選択した技術を効果的に発揮すること。
サポート	味方のチームがボールを保持している状態で、パスがつながりやすい場所へ移動するボールを持たない動きのこと。

○生徒A(上位)の変容

・軌跡図(ゲーム中の生徒Aとボールの軌跡)



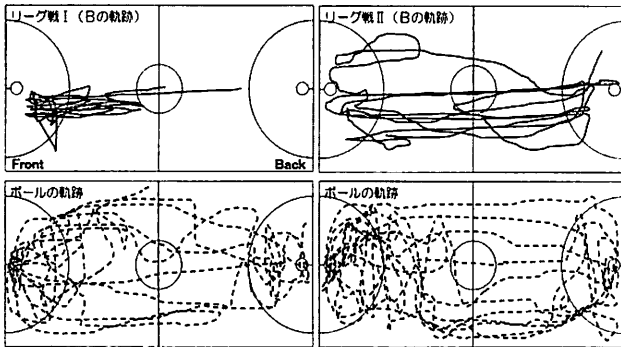
・GPAI(数字は回数)

	リーグ戦Ⅰ			リーグ戦Ⅱ		
	調 整	サポート	技能発揮	調 整	サポート	技能発揮
攻 撃	7	7	ドリブル 10	7	8	ドリブル 9
			パス 9			パス 8
			シュート 4			シュート 5
守 備	15	15	パスカット 3	15	15	パスカット 3
			リバウンド 2			リバウンド 1
			ルーズボール 2			ルーズボール 1

生徒Aは、男子バスケットボール部員でGチームのリーダーである。リーグ戦Ⅰ・Ⅱのいずれにおいてもボールの動きに対応して、コートを広く移動し常にゲームにかかわっている様子がうかがえ、「ゴール前」の侵入が活発で積極的な攻撃参加が見られる。さらに GPAI の値にもほとんど変化がなく、個人の技能を發揮しながらゲームに参加していることがわかる。

○生徒B（中位）の変容

・軌跡図（ゲーム中の生徒Bとボールの軌跡）



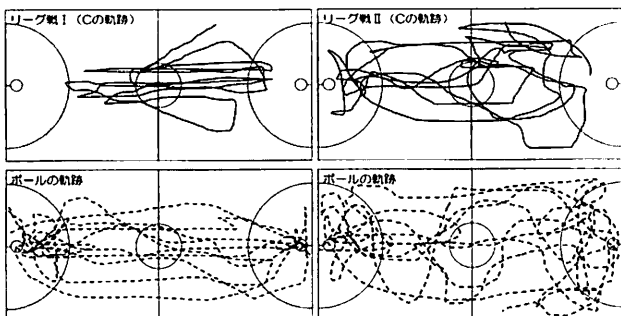
・ GPAI（数字は回数）

リーグ戦Ⅰ			リーグ戦Ⅱ					
	調整	サポート	技能發揮		調整	サポート	技能發揮	
攻撃	3	0	ドリブル	1	7	4	ドリブル	0
			パス	2			パス	4
			シュート	3			シュート	2
守備	6	/	パスカット	0	6	/	パスカット	1
			リバウンド	0			リバウンド	1
			ルーズボール	1			ルーズボール	0

生徒Bは「その他のスポーツ経験者」で、女子の中でも活発な生徒である。リーグ戦Ⅰではバックコートから出されるロングパスに対応し、シュートも積極的にねらったが、フロントコート内でのプレイのみであった。しかし、リーグ戦Ⅱではバックコートからサポートに入りパスをつなぐ役割やゴール前に走り込んでパスを受けシュートを放つなど、リーグ戦Ⅰよりもバランスよくプレイすることができるようになっている。

○生徒C（下位）の変容

・軌跡図（ゲーム中の生徒Cとボールの軌跡）



・ GPAI（数字は回数）

リーグ戦Ⅰ			リーグ戦Ⅱ					
	調整	サポート	技能發揮		調整	サポート	技能發揮	
攻撃	0	0	ドリブル	0	9	5	ドリブル	1
			パス	0			パス	3
			シュート	0			シュート	0
守備	2	/	パスカット	0	5	/	パスカット	1
			リバウンド	0			リバウンド	2
			ルーズボール	0			ルーズボール	2

生徒Cは「スポーツ未経験」の女子生徒で、あまり活発な生徒ではない。リーグ戦Ⅰではコート中央での「直線的」な動きが中心であり、「ゴール前」への侵入が見られない。さらに、GPAI の攻撃に関する値はいずれの項目も0回であり、全く攻撃に参加していないことがわかる。しかし、リーグ戦Ⅱの軌跡図ではゲームの展開に対応しようとする「曲線的」な動きが見られるようになっており、「ゴール前」への侵入も行われている。また、「調整」と「サポート」の回数が多くなっていることや「技能發揮」の場面がみられることから、攻撃の仕方について理解し、積極的にゲームに参加している様子がうかがえる。

(イ) 「メインの課題」に対する「解」の内容

「どのように攻めれば、成功しやすい状態でシュートが放てるか？」という「メインの課題」に対する「ことば」による「解」を表5の評価規準を基に評価し、「協調学習前（リーグ戦Ⅰ終了後）」、「ジグソー活動後（リーグ戦Ⅱ開始前）」、「単元のまとめ（協調学習後）」で内容を比較した。

表5 「ことば」による「解」の評価規準

評価	評価規準
A	「ゴール前の空間」、「仲間との連携」、「個人的技能の發揮」のすべてを意識した内容である。
B	「仲間との連携」と「個人的技能の發揮」が記述されている内容である。
C	「個人的技能の發揮」のみの記述か、重要なことが記述されていない内容である。

○生徒Aの「解」の内容

	「ことば」による「解」の内容	評価
学習前	スクリーンなどを使ってノーマークをつくるパスで相手をゆさぶる	B
ジグソー活動後	みんながD（攻防型）を考えて、動けるようになれば、メインの課題は解決すると思う。	C
単元のまとめ	ノーマークをつくる。（スクリーンなど）そのノーマークが「あいている」と声を出すポジションを決めて、一人一人が「ここでもらえば打っていい」という意識をもつ。	A

「学習前」の段階から、専門的な知識を活かし「スクリーン」によってノーマークの味方を作り、パスをつないで守備を崩すという考えを持っている。そ

の後、リーダーとしてチームの課題を分析しているようだが具体的な内容は記述されていない。最終的には「一人一人が『ここでもらえば打っていい』』という表現で「ゴール前の空間」を意識した記述が見られるが、プレイに対する高い知識や技能とは異なり、解の変容から理解の深さをみとるのは難しい。

○生徒Bの「解」の内容

	「ことば」による「解」の内容	評価
学習前	落ち着いてリングをしっかり見ながら放つ。リングの四角の角をねらう。ディフェンスがされていない人にパスを出す。いろんな人にボールをまわす。	B
ジグソー活動後	スペースをさがして、あいているところにいったりする。自分がボールを持っているときは、ドリブルをしたり、ディフェンスされていない人にパスをだす。声を出すとボールをもらうことができる。	B
単元のまとめ	相手のチームにディフェンスがされていない人にパスを出して、じゃまをされない状態でシュートを放てば、成功しやすくなると思う。ボールをもらったら、すぐにシュートを放つんじゃなくて、あわてずに自分がシュートを放ったら成功しやすいくところまでドリブルでいって、それから落ち着いて、シュートを放つ。もしも、シュートが入らなかった時のために、ボールを持っていない人は、リバウンドをとる。	A

「学習前」には、個人的技能の視点でシュートを成功させることやディフェンスを避けてパスを出すことが書かれているが、「ジグソー活動後」には、「スペースをさがして、あいているところにいったりする」ということに気づき、「空間への移動」や「仲間との連携」を意識している様子が見られる。さらに「単元のまとめ」では、ドリブルによるゴール前への侵入やオフェンスリバウンドに関する記述が見られ、攻撃の仕方について理解が深まっていることが確認できる。

○生徒Cの「解」の内容

	「ことば」による「解」の内容	評価
学習前	周りにいる相手が少ない方がいいから、パスをたくさんして、ゴールする人の周りに、相手を固まらせないようにする。	B
ジグソー活動後	コートを広く使って、フリーの人にパスをいっばいする。相手がゴールの近くにいたら、その人にスクリーンをしてジャマできないようにする。	B
単元のまとめ	スクリーンプレーをして、コートを広く使うようにする。ゴール近くでボールを持っていても、たくさん密集していたら、一回広がつてパスをしてからシュートに向かう。ボールを持っていないときは、スクリーンプレーをして、空いていたら、声を出してパスをとってつなげる。	A

「学習前」の段階でパスを用いてディフェンスを分散させることについて記述していることから、仲間と連携して攻めることについて認識していることがわかる。それが「ジグソー活動後」には、「コート」の広さや「フリーの人」、「スクリーン」というよ

うにプレイの内容が明確になりはじめ、さらに「単元のまとめ」では、状況判断を交えながら仲間と連携してコートを広く使うことや「ゴール前の空間」を意識し無理なシュートをしないこと、空いていたら声を出してパスをもらうことについて説明しており、より具体的な内容になっている。

(ウ) 学習の様子

協調学習による「学びの過程」を「学習カード」の記述から読み取り、「対話」の内容を推察する。

○生徒Aの学習カードの記述内容

エキスパート	課題C ノーマークが1回できたら、その後いろんなプレーができる。4対3、4対2になってシュートの成功が多くなる
ジグソー	自分の知識をみんなに教えることができた。ジグソーをやって「攻防型」のゲーム展開ができた。
まとめ	自分のことでは、みんなのおかげでノーマークをさがすのが上手くなった。最初は、ワンマンプレイを少ししていたが、みんなが「空いてる」と声を出してくれていたので、パスができるようになった。その後は、自分が決めなくても勝てるようになった。チームでは、空いていたら遠慮なく打つという考えだったので、みんな打ってくれた。入らなくても全員でリバウンドをとれるようになった。

「スクリーンプレー」の利点をジグソー活動で仲間と伝え、他のエキスパート活動の内容と合せて「攻防型」のゲーム展開について話し合っている様子が見られる。最終的には、自己の「ワンマンプレイ」ではなく、状況を判断しながら「仲間との連携」によってプレイすることができるようになったことに対する仲間への感謝の思いが記述されている。バスケットボールに対する自己の個人的技能に偏ったプレイが、「仲間を活かす」という考えでのプレイに変化し、「楽しみ方」や「楽しさ」への理解の深まりを表わす内容となっており、その過程における「自己内対話」や「他者との対話」が充実していたということが言える。

○生徒Bの学習カードの記述

エキスパート	課題B ボールを保持した時は、あわてずに落ちついて、シュートやパスをする。周りにパスができる仲間がいなかったら、声を出してピポットをして仲間が来るまで待つ。シュートが打てない場所にいる時は、無理にシュートを打たない。ずっと動かない人には声をかける。
ジグソー	スクリーンが難しかった。相手がとりやすいようにパスを出す。パスがたくさんまわるようにコートを広く使う。
まとめ	最初は、ボールに密集したり、ボールをもらったら1人でパスをせずに強引にシュートを放つということが目立っていたけど、エキスパートやジグソーをして、パスをつないだり、コートを広く使って、フリーの人にパスをして、シュートを放つことができたのでよかったです。でも、まだフリーの人が見つけれなくて、相手チームにボールをとられたりしたので、もっと声を出してたくさん動けばよかったなと思いました。

エキスパート活動で、落ち着いてプレイすること

や「ピボット」を用いながらパスコースを選択すること、無理なシュートをしないことなどを理解し、ジグソー活動では、「相手がとりやすいように」と受け手への配慮をしながらパスを出すこと、さらにコートを広く使ってパスがつながりやすい位置関係を大切にすることなどを学んでいる。「まとめ」の段階では、学んだことを活かしながらプレイした様子が記述されているとともに、課題を挙げて、さらに「楽しみ方」を高めようとする姿がみられる。これらは「エキスパートやジグソーをして」学んだことであり、「対話」によって理解を深めることができたことを意味するものであると捉えている。

○生徒Cの学習カードの記述

エキスパート	課題A 周りを見て相手がいないところに動くようにして、そこでパスをもらえば相手にとられることはないと思いました。ピボットをするか、してもとられそうだったらチームの人に近くまで来てもらってその人にパスをする。
ジグソー	受けるために、どう動けばいいか考えられたけど、もらった時も素早く動けるようにしたい。ドリブルした方がいいときと、すぐ空いている人にパスした方がいい時と区別できるようにした。自分から走って取りに行くにはしたけど、みんなが集まっていたので広がることも大事ななと思いました。やっても見えていなくてもまだコートが広く使えていないときがあるのでコートは広く使いたい。
まとめ	はじめは、パスも全然つなげられなくて、声も出していなかったもので、試合中立っているだけが多かったけど、エキスパートで、どのように動けばいいか考えて、周りを見て、動けるようになったのでよかったです。最初はグループのチームワークがなかったけど、話し合いとかもみんなが参加していけるようになって、試合に負けたとしても、とても楽しくできました。

エキスパート活動で、スペースに動いてパスを受けることやドリブルができない状況でも「ピボット」でボールを保持し、味方につなげることを学んでいる。ジグソー活動では、ボールを受けた後の素早い攻撃の展開や次のプレイの選択、さらに「やっても見えても」としっかりと自分の視点を持ってプレイを分析し、「広がることも大事」ということに気づいている。最終的には、学習前の課題と比較して自己やチームの高まりを実感しながら、バスケットボールの「楽しさ」を体験している様子が記述されており、「立っているだけが多かった」自分が「対話」による学びを通して「楽しみ方」や「楽しさ」の理解を獲得する過程が表われている内容である。

(エ) 「楽しさ」体験

各活動及び単元を通してバスケットボールの「楽しさ」が体験できたかを、独自に作成したアンケート調査の結果(表5)から把握する。「かなりあてはまる」が5、「まったくあてはまらない」が1の5段階での回答である。

表5 「楽しさ」の実感に関するアンケート結果

		生徒A	生徒B	生徒C	
ねらいⅠ	リーグ戦Ⅰ 実態把握	ゲームに参加できた	5	5	3
		ゲームに貢献した	5	3	2
		ゲームを楽しむことができた	5	5	3
ねらいⅡ	戦術学習 やってみる	ゲームに参加できた	5	5	4
		ゲームのねらいが理解できた	5	5	4
		ゲームを楽しむことができた	5	5	5
	ふらげる	気づきがあった	5	5	5
		ボールを持っている時プレイの選択ができた	5	5	4
		ボールを持っていない時動きの選択ができた	5	5	4
		ゲームを楽しむことができた	5	5	5
ねらいⅢ	リーグ戦Ⅱ ふかめる	ゲームに参加できた	5	5	5
		ゲームに貢献した	5	4	4
		ゲームを楽しむことができた	5	5	5
まとめ		バスケットボールは「楽しい」と感じた	5	5	4
		バスケットボールの「楽しみ方」が理解できた	5	5	4
		バスケットボールの楽しさが仲間と「共感」できた	5	5	5

どの抽出生徒もエキスパート活動の「ゲームを楽しむことができた」と回答している(表5)。その理由として、生徒個々の「今持っている力」を考慮したエキスパート課題を設定したことで、主体的にプレイしながらバスケットボールに関する「戦術的なねらい」が理解できたからだと考えている。また、その理解を持ってジグソー活動に取り組み、仲間との交流の中でボールを持っている時のプレイや持たない時の動きの選択ができるようになる新たな「気づき」があり、ジグソー活動のゲームも楽しむことができたと思われる。さらに、リーグ戦Ⅱを「楽しむことができた」、「バスケットボールは楽しいと感じた」、「楽しさが仲間と共感できた」の回答が高い値であることから、本実践を通して「楽しさ」が体験できたと推察できる。特に生徒Cは、リーグ戦Ⅰで低かったゲームへの「参加」と「貢献」も合わせて高くなっていることから、主体的にゲームに参加し自己の技能(新たな力)を発揮しながらバスケットボールを楽しむことができたと思われる。

(オ) 「自律的動機づけ」の変化

「運動に関する自己決定動機づけ尺度(松本ら2003)を用いて、本実践での運動行動に関する「自己決定度」を協調学習の前後で比較し、「自律的動機づけ」の変化を確認した(表6)。「かなりあてはまる」が5で、「まったくあてはまらない又は該当しない」が1の5段階の回答で、表6の数値は5段階の

表6 抽出生徒の自律的動機づけの変化

動機づけ	非動機	外発的動機づけ			内発的	
		自己調整	無調整	取入的		同一視的
生徒A	前	1.00	1.00	1.00	5.00	5.00
	後	1.00	1.00	1.00	5.00	5.00
生徒B	前	1.00	1.00	2.00	5.00	4.00
	後	1.00	1.00	1.25	5.00	4.75
生徒C	前	1.67	1.33	1.50	4.00	3.25
	後	1.00	1.00	1.00	4.25	4.00

平均の値である。生徒Aに変化はなく、運動やスポーツを行うこと自体に動機づけられる「内発的動機づけ」及び「外発的動機づけ」の中でも自律性が高い、運動を自分の価値として同一視する「同一視的調整」が最も高い値の5.00のままである。生徒Bは、「外発的動機づけ」の中でも義務的な感覚を伴う「取り入的調整」の値が0.75ポイント減少し、「内発的動機づけ」が0.75ポイント増加している。生徒Cは、「非動機づけ」及び「外発的動機づけ」の「外発的調整」、「取り入的調整」が最も低い1.00に減少し、「同一視的調整」が0.25ポイント、「内発的動機づけ」が0.75ポイント増加している。この結果から、本実践は中位及び下位の生徒に対して「自律的動機づけ」を高めることができる学習過程であり、上位の生徒に対しても「動機づけ」を低下させるものではないということが考えられる。

(カ) 「基本的心理的欲求の充足」の変化

「自律的動機づけ」を高めるためには、「基本的心理的欲求」の充足が重要であるとされている。そこで「自律的動機づけ」の変化の裏付けとして、「基本的心理的欲求の充足」に関連の深い「有能さの認知」、「関係性の認知」、「自律性の認知」について調査し、各項目の得点及び合計得点を協同学習の前後で比較した(表7)。「有能さの認知」に関する項目(14項目)は「運動の有能感に関する調査(岡沢ら1996)」、「関係性の認知」に関する項目(8項目)は「仲間づくり調査票(高橋2003)」を用い、「自律性の認知」に関する項目(6項目)は独自に作成した。「かなりあてはまる」が5で、「まったくあてはまらない」が1の5段階の回答で、表7の数値は5段階の平均で

表7 抽出生徒の基本的心理的欲求の充足の変化

		有能さ	関係性	自律性	合計得点
生徒A	前	4.75	4.13	5.00	13.88
	後	5.00	5.00	5.00	15.00
生徒B	前	3.75	4.63	4.00	12.38
	後	3.83	5.00	4.67	13.50
生徒C	前	2.42	3.75	2.67	8.83
	後	3.08	5.00	4.00	12.08

ある。生徒Aは、協同学習後に全項目で5.00を示し、合計得点も満点であることから、「基本的心理的欲求」が満たされた活動であったと考えられる。また、生徒B及び生徒Cにおいても各項目の値が高くなっており、前項の「自律的動機づけ」の高まりを裏付ける結果として考えている。

③ 抽出学級の変容

抽出学級として1学年の2学級を対象に本実践を行った。その結果を表3のイ、エ、オ、カの4項目で検証する。

(ア) 「メインの課題」に対する「解」の内容

表8 抽出学級の評価の割合

学級	学級A			学級B		
	学習前	学習後	期間後	学習前	学習後	期間後
A	30%	88%	35%	18%	85%	49%
B	60%	10%	60%	64%	15%	51%
C	10%	3%	5%	18%	0%	0%

2学級とも「学習後」の「ことば」による解が、A評価に到達した生徒が50%以上増加した。しかし、2ヶ月後の定期テスト(2月実施)で出題したときには、学級Aでほぼ「学習前」の割合に戻っており、学級Bでも、「学習前」の割合よりは高いものの「学習後」の割合よりは低くなっている。ただ、体育における理解は「身体的理解」であり、学習内容の理解が持続されていないということにはならないと考えている。「楽しみ方」がしっかりと理解されているかをプレイの様子を観察しながら、次学年以降も継続して確認していく必要があると考えている。

(イ) 「楽しさ」体験

表9 抽出学級の評価の割合

	わらいⅠ		わらいⅡ				わらいⅢ		まとめ				
	リーグ戦Ⅰ		戦術学習		リーグ戦Ⅱ		リーグ戦Ⅲ		バスケットボールの楽しさ				
	実態把握		やってみる	ひろげる	ふかめる		バスケットボールの楽しさを理解できた						
	きたゲームに参加できた	きたゲームに参加できた	エクスパート	ジグソー	クロストーク	きたゲームに参加できた	きたゲームに参加できた	きたゲームに参加できた	バスケットボールの楽しさを理解できた	バスケットボールの楽しさを理解できた	バスケットボールの楽しさを理解できた		
学級A	4.5	3.9	4.5	4.7	4.7	4.8	4.9	4.8	4.2	4.9	4.9	4.8	4.8
学級B	4.8	3.8	4.7	4.8	4.7	4.7	4.8	4.9	4.3	4.8	4.9	4.7	4.8

学級A・Bともに、「リーグ戦Ⅰ」よりも「リーグ戦Ⅱ」の方が「ゲームを楽しむことができた」という項目の値が高くなっている。「ゲームに参加できた」と「ゲームに貢献した」の項目も合せて高くなっていることから、学んだ「楽しみ方」を活かしながらか主体的にゲームにかかわって「楽しさ」を味わうことができる生徒が増えたものと思われる。これは、

保健体育

「バスケットボールは楽しいと感じた」、「楽しみ方が理解できた」、「楽しさが仲間と共感できた」の値が高いことから言える。

(ウ) 「自律的動機づけ」の変化

表 10 抽出学級の自律的動機づけの変化

動機づけ	非動機づけ		外発的動機づけ						内発的動機づけ	
	無調整		外的		取り入れ的		同一視的		内発的	
自己調整										
協調学習	前	後	前	後	前	後	前	後	前	後
Ave.	1.78	1.54	2.04	1.74	1.93	1.49	3.91	4.15	4.03	4.21
SD	0.99	0.82	1.06	1.02	1.07	0.82	1.13	0.99	1.10	1.04
P	0.000***		0.000***		0.000***		0.000***		0.005**	

(\*\*P<0.01 \*\*\*p<0.001)

抽出学級 (n=78) における「自律的動機づけ」の変化を、対応のある t 検定を用いて分析した (表 10)。その結果、「非動機づけ」及び「外的調整」や「取り入れ的調整」の値が、協調学習後にいずれも有意 (p<0.001) に低い値を示した。逆に、「同一視的調整」の値は、協調学習後に有意 (p<0.001) に高い値を示し、「内発的動機づけ」の値も有意 (p<0.01) に高くなった。このことから、本実践が「自律的動機づけ」を高める可能性があると言える。

(エ) 「基本的心理的欲求の充足」の変化

表 11 抽出学級の基本的心理的欲求の充足の変化

項目	有能さの認知		関係性の認知		自律性の認知	
	前	後	前	後	前	後
協調学習						
Ave.	3.68	3.81	4.29	4.63	4.04	4.43
SD	1.25	1.23	0.84	0.66	1.03	0.79
P	0.000***		0.000***		0.000***	

(\*\*\*p<0.001)

抽出学級 (n=78) における「自律的動機づけ」の高まりに重要とされる「基本的心理的欲求」の充足に関連の深い「有能さの認知」、「関係性の認知」、「自律性の認知」の変化を、対応のある t 検定を用いて分析した (表 11)。その結果、全ての項目において協調学習後に有意 (p<0.001) に高い値を示し、前項の考察を裏付けるものとなった。しかし、「有能さの認知」の値が他の 2 項目と比べて低い値であることには課題を感じている。

## V まとめ

### 1 成果

- ・「知る」ことが「対話」を促す可能性があるということがわかった。
- ・知識構成型ジグソー法の学習過程を行う前段階として、実践を通して課題を見極める必要性が認識

できた。

- ・知識構成型ジグソー法の単元計画への位置づけが具体的にイメージできた。
- ・体育において「わかる・できる」ことは、必ずしも「ことば」として表わすことができるとは限らないことがわかった。
- ・「今持っている力」を考慮したエキスパート課題の設定により、主体的にかかわりながら「楽しみ方」や「楽しさ」の理解を促すことができた。
- ・「自律的動機づけ」を高める可能性が確認できた。

## 2 課題

- ・「有能さ」を感じさせるための課題設定の工夫が必要である。
- ・アンケート調査の尺度を再度検討し、より客観性の高い統計的な裏付けを行う必要がある。

## 3 研究 2 年次に向けて

「有能さ」を実感させることに重点を置いて、各課題や指導の工夫を行い、「自律的動機づけ」を高める学習指導を実践していきたい。

### 〈引用・参考文献〉

- (1) 文部科学省「スポーツ立国戦略」[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/sports/kihonhou/attach/1308935.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/sports/kihonhou/attach/1308935.htm) (2013/8/10 アクセス)
- (2) 細江文利・池田延行・村田芳子他「小学校体育における習得・活用・探求の学習—やってみるひろげるふかめる—」光文書院、2009年、p. 12-13
- (3) 荒木雅信編著「これから学ぶスポーツ心理学」大修館書店、2011年、p. 36-42
- (4) 栗原昭徳「体育授業のためのやさしい教授学」大修館書店、2012年、p. 154-155
- (5) (4)と同掲
- (6) 金子明友「保健・体育科教育論」東信堂、1988年、p. 60
- (7) 神山雄一郎「ネットボール資料室 神山研究室」[http://www.gpwu.ac.jp/~kamiyama/honsitu\\_1.html](http://www.gpwu.ac.jp/~kamiyama/honsitu_1.html) (2013/8/13 アクセス)