SURE 静岡大学学術リポジトリ
Shizuoka University REpository

ＥＳＤを視野に入れた学校体育におけるプログラム開発：体育実践におけるパフォーマンス評価を事例にして

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2018-06-26 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 新保, 淳, 村田, 真一, 大村, 高弘, 三原, 幹夫, 河野, 清司, 高根, 信吾 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00025380

ＥＳＤを視野に入れた学校体育におけるプログラム開発

－体育実践におけるパフォーマンス評価を事例にして－

The Program Development in School Physical Education from the Perspective of ESD
－ Case Study on Performance Evaluation in Practice of Physical Education －

新保　淳[1]、村田真一[1]、大村高弘[2]、三原幹夫[3]、河野清司[4]、高根信吾[5]
Atsushi SHIMBO, Shinichi MURATA, Takahiro OOMURA, Mikio MIHARA, Kiyoshi KOUNO, Shingo TAKANE

（平成 29 年 10 月 2 日受理）

１．緒言

平成29年３月に公示された新学習指導要領において、知識の理解の質を高め資質・能力を育むために「主体的・対話的で深い学び」が求められるとともに、それらを実現させるために、授業の創意工夫等がさらに求められることになった。学校における教科体育（以下、学校体育）もまた、当然のことながら創意工夫のための「新たな学び」の方向性が求められることになる。その方向性を我々は、ユネスコにおいても推進されている“ESD（Education for Sustainable Development）”に求め、この挑戦的萌芽研究を進めてきた[1)]。こうした研究の背景を前提としつつ、今回の研究の一連のキーワードは、“ESD”であり“学校体育”であり、そして“プログラム開発”である。これまでの検討課題を概略するならば、それは以下のものである。

第一の検討課題は、“ESD”を視野に入れるということが、これからの学校体育におけるプログラム開発に対してどのような変化を求めることになるのかという問いである。

これまでの学校体育の教科内容として取り扱われているスポーツ種目のほとんどは、近代の思考様式、すなわち地球資源の限界を考慮に入れず、右肩あがりの成長を徹底的に目指したシステムの開発を前提とする思考様式の中で生み出されたものである。それ故、近代スポーツは、スポーツがプレーされることによって必然的に生み出される勝／負の差だけでなく、記録による微細な差異を徹底的に追求する方向に進んでいくことになる。この微細な差異に対する過度な追求は、ドーピング問題に代表されるように身体の破壊へとつながる危険性を孕んでいる。このことは、人間が創造したスポーツ文化でありながらも、そのスポーツ文化自体に人間が支配されてしまう関係をもたらしているといえよう。換言するならば、スポーツが「主」であって、人間（の身体）が「従」という主従関係をそこに見て取ることができよう。

以上の状況からの転換を、SD（Sustainable Development）、すなわち地球という資源に限

1. 保健体育系列
2. 附属浜松小学校
3. 愛知教育大学
4. 至学館大学
5. 常葉大学

界があることを前提とする「持続的発展」の追求という考え方に求め、類比的に、我々の身体もまた必然的な「死」という限界を持っていることから、生涯にわたる我々の身体の「持続的発展」をいかに追求するかという課題を抽出することができよう。この生涯にわたる追究課題に学校体育がどのように応えていくかが、新たなプログラム開発の第二の検討課題となる。

こうした視点から、これまでの学校体育プログラムを批判的に検討することによって明らかにされたことは、「スポーツ」と「児童・生徒」の関係の再考と転換である。従来の学校体育においては、「(スポーツ技術の)○○ができる」として指導要領に示されているように、「スポーツの特性に触れさせることが生涯スポーツにつながる」という目標に向けて、授業が展開されてきた。この学校体育プログラムから導き出された現状は、スポーツができるようになることが「主」であり、児童・生徒の身体は「従」に位置づけられるという構図である。これに対し、学校体育の目標をあくまでも「身体能力の顕現化」を行う中で「持続的な身体的発達」あるいは「生涯にわたる個々人の持続的な身体的価値の追究」を目指すというESD的視点からは、児童・生徒の身体を「主」とし、その「持続的な身体的発達」のための一要素としてのスポーツを「従」としうる構図を提示することが可能となる。

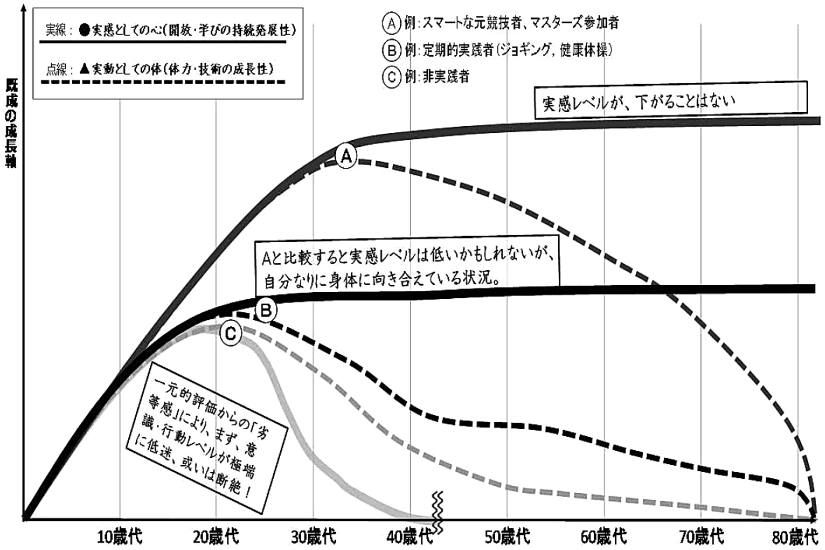


図１．仮説としてのスポーツ生活者３類型にみる身体観の変遷（村田，2017，p.310）

さらに、この挑戦的萌芽研究のプロジェクトにおいてなされた別の研究成果を付け加えてみよう。図１は、共同研究者の村田が「現在のスポーツの生活者は、誕生から死までをどのような身体観の変遷に伴いながらスポーツへの関心を示しているのか」について示したものである[2)]。これら３つの理念的タイプのそれぞれの特徴について村田は、

A：これまでのスポーツ社会において所謂、勝ち組と言われてきたタイプ

B：スポーツが「できる－できない」という基軸には対抗的な素養を持つ、つまり、自らの中に適切にスポーツ生活を位置づけることができるタイプ

C：現状のスポーツ社会において、「できない、下手」というレッテルにより、途中でスポーツを離脱してきたタイプ

という説明を加えている[3)]。

これまでの学校体育プログラムにおいて問題とすべきは、学校体育期[4]を終えた後に、自らの身体に関心を持たなくなるＣタイプの人々であろう。確かに「生涯にわたってスポーツを実践すること」は、たとえ学習指導要領において提示された目標であったとしても、それが学校体育期を終えた後の人生において、全ての人にとっての絶対的な目標となるものでないことは確かである。というのもスポーツを生涯にわたって継続的に実践しなくとも、豊かな人生は、読書や音楽や美術等々の実践によって代替可能だからである。しかしながら、日々の生活の中で活動する自らの「身体」そのものについては、生涯にわたって、まさに「持続的」に関心を寄せざるをえない対象である。何故ならば、全ての身体活動の停止は、誰においても人生を暗澹たる状況に追い込むからである。

すなわち先にESD的視点から求めた学校体育の目標、「生涯にわたる個々人の持続的な身体的価値の追究」とは、生涯にわたって自己の身体を創成していく過程で、それぞれの年代での自分自身の「身体」における動きのイメージ（＝身体的イメージ）を設定しつつ、「自己目標」の設定とその実現に向けて質的な高まりを求める身体活動を実践していくことが望ましいと考える。

以上のことについてまとめたのが、先の研究[5]の５つの結論における以下の１）から３）である。

１）「身体」を「限りある資源」と捉えるならば、SDを契機とする思考様式の変換が、近代という基盤上に発展してきた近代スポーツと我々の関係においても変換を求めることになろう。

２）その思考様式とは、「死」を遠景におくことで認識される「限りある身体」を前提とし、一人一人の個人の価値観を視点とした持続的な身体的価値の追究にある。

３）そのためには、近代スポーツと人間に対する「主－従」関係の転換が求められると同時に、既存のスポーツ文化だけに依存するのではなく、また個々人の身体的特徴が誰一人同一でないように、個々の身の丈に合致した運動文化（それは既存のスポーツを含む運動文化の修正を含む）の実践や新たな運動文化の創造と実践を行うことによって、多様な身体的価値の追究に向けた媒体の拡大へと視野を拓くことが必要である。

以上が「“ESD”を視野に入れるということが、これからの学校体育におけるプログラム開発に対してどのような変化を求めることになるのか」という問いへの解答である。

さらに残された第二の検討課題は、先の研究の５つの結論において残された以下の２点である。

４）学校体育においては、身体（運動）に対する「自己観察力」の育成と「身体的イメージ」を具体化するための方法を創造し、計画し、実践しうる能力を養うことが必要である。

５）教師は、「評価主体である児童・生徒の自己評価」に対する「第三者的評価」を行うことによって、児童・生徒の学校体育期以降における省察の持続を支援する立場にたつ。

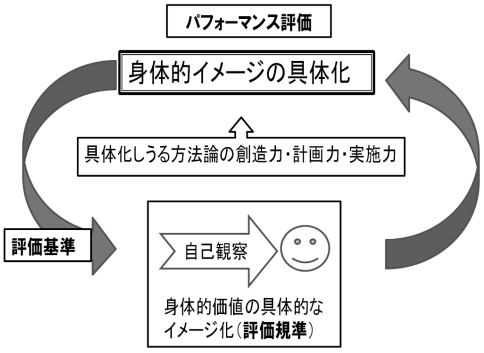


図２．学習者の学習サイクルイメージ

これら４）と５）の課題について、その身体的イメージの追究を支えるために基礎的な身体的諸能力を個々人に育むことを前提としつつ、「学習者の学習サイクル」をイメージとして示したのが図２である。

ここに示すように、個々人の「身体的イメージの具体化」を実現するためには、まずは実際に自己の身体的諸能力について「自己観察」しうる力の育成と、自らが目標設定する「身体的価値の具体的なイメージ化」を往還させることが求められよう。その上でイメージを具体化するための方法を創造し、計画し、実践しうる能力（自己展開力）をいかに育むことができるかという次なる段階が想定される。

以上のことから、改めて本研究における研究課題について述べるならば、それは以下のものとなろう。すなわち、「身体的イメージ」を自らの力で現実化する学習サイクルの実現に向けて、小・中・高校それぞれの発育発達段階において実践されるべき学校体育プログラムの「目標」とは、どのようなものであるのかということである。

こうした研究課題に対するアプローチの一つとして、現行の学習指導要領によって学校体育を履修してきた大学生を対象にし、図２の理念にそった運動学習を展開することから、①先に仮定した「自己展開」がどの程度可能であるのか、②またその「自己展開」という実践における課題とは何かについての抽出を行うことによって、小・中・高校それぞれの成長段階において設定されるべき学校体育プログラムの「目標」についても言及が可能になると考える。

２．研究の目的と方法

本研究の目的は、学校体育期を終了した大学生が「体育実践」において、自ら目標を設定し、自己評価を行い、目標を修正しつつ、自らがイメージする「動ける身体」に向けて＜「学び」の自己展開＞というプロセスをどの程度実行しうるのか、またそこでの課題とは何かについて明らかにすることである。

そのための研究方法は、以下に示すとおりである。

１）受講生が＜「学び」の自己展開＞をパフォーマンス課題としうるようなカリキュラムを作成する（表１参照）。

２）そのパフォーマンス課題を自己評価するために、授業ごとに記入するワークシートを活用する（図３参照）。

３）そのワークシートにおいては学校体育期後を想定し、受講生自身による「目標設定」およびそれを自己評価するための基準もまた自己設定させる。

４）最終的に、授業開始から終了までの期間における一人一人の＜「学び」の自己展開＞の成果について、授業者だけでなく第三者による評価を実施することによって、その「学び」の高まりについて確認および検討を行う。

５）授業終了時に、受講生に対して＜「学び」の自己展開＞サイクルについての授業全体を通してのアンケートを実施し、今後の課題の抽出を行う。

なお研究対象は、S大学A学部の「健康体育Ⅰ（卓球）」[6]を受講した82（男子46、女子36）名であり、研究の実施期間は、2017年４月11日から７月18日の15回（講義を含む）であり、実技の授業はその内の12回であった。

３．授業実践の内容

３-１．授業ガイダンスについて

授業初回のガイダンス時に、授業の概要について以下の説明を行った。

① 新学習指導要領において「主体的・対話的で深い学び」が今後求められるようになること。

② 今回のこの「健康体育Ｉ」においても、受講生の皆さんが「主体的・対話的で深い学び」となることを目指して取り組んで欲しいこと。

③ また大学の単位は、授業時間外の学修時間が求められているため、実技２時間の授業に対して１時間の授業時間外の学修時間をもって１単位が認められるということを前提にして、この「健康体育Ｉ」においても図書館やインターネット、特にYouTube等の動画サイトを活用して、各自が卓球についての知識を得ておいて欲しいこと。

④ 授業の評価はシラバスに示したとおりであるが、「ルーブリックの作成状況、利用状況等をとおして、自己観察力の高まりを評価」するものであり、実技力を評価するものではないこと。その際に、「複数の目標」（授業参加は、技能の向上だけではなく、友人とのコミュニケーション力の向上、ストレスの解消等々）の設定を試みることや「自己評価」の具体化および厳密化を目指して取り組んでもらいたいこと。

⑤ そのため、毎時間、リフレクションの時間を設定しワークシートに記述してもらうこと。

⑥ その思考の流れは、いわゆるPDCAサイクルになぞらえて、「自己観察」、「目標設定」、「自己評価」、「省察（反省）」、「次の『目標設定』」というプロセスにて考えること。

⑦ 全体の授業展開としては、前半は、男女別にシングルスでのリーグ戦（11点先取の１ゲーム）を実施し、その結果がリーグ戦用紙に記入されたデータを元に、得点順にグループ編成替えを２回ほど行う。後半は、前半のデータを基にして男女混合のグループを編成し、そのグループを中心とした練習や、シングルスやダブルスの団体戦を行うこと。

⑧ 「自己観察」のために、iPodを４台準備してあるので、それを受講者同士で適宜利用し活用すること。

３-２．授業展開の概要

授業の実際の展開は、表１のとおりである。

表１．単元の概要

授業の内容	
第１回	ガイダンス（シラバスや資料を使っての授業ガイダンス）
第２回	（他の教員による講義）
第３回	卓球の台の設定方法とシングルスのルールについての説明 任意のグループ（男女別）の設定と試しのゲーム①＝対戦表の活用＜教師主体＞
第４回	ワークシートの記入方法について説明：グループ戦②＝対戦表の活用
第５回	グループ戦③＝対戦表の活用

第６回	対戦表の活用によるグループ Change：グループ戦④＝対戦表の活用
第７回	グループ戦⑤＝対戦表の活用 ルーブリック（評価規準）の設定方法についての説明 ：Ｂをスタンダートとして、Ｃは手抜き、気抜け、S&A をねらう受講を促す
第８回	対戦表の活用によるグループ Change：グループ戦⑥＝対戦表の活用 卓球の技術についての講義＝時間、空間、回転が技術向上のポイント→目標設定への活用
第９回	グループ戦⑦＝対戦表の活用
第 10 回	対戦表の活用による男女混合のグループ Change ５人編成の団体戦に向けて＝グループ内での目標の共有と協働した練習内容設定・実践
第 11 回	５人編成の団体戦に向けて＝１）個人目標の再設定、２）グループ内での目標の共有、３）グループ内個別練習、４）グループ内練習試合
第 12 回	グループ内での協働練習と団体戦に向けての練習試合
第 13 回	団体戦①：シングルス３試合×ダブルス１試合×ミックスダブルス１試合
第 14 回	団体戦②：シングルス３試合×ダブルス１試合×ミックスダブルス１試合
第 15 回	講義：全体の反省（授業を終えてのアンケート）

講義は、第１回目のクラス分けとガイダンス、第２回目の他の教員による講義、第15回目の講義と授業のまとめ（アンケート調査等）の３回であり、それ以外は休講もなく連続的に実技の授業が展開できた。一回の実技授業の展開は、1)本日の授業概要と練習および試合の場所設定についてのガイダンス、2)ワークシートを配布し、その日の目標設定と評価基準の記入、3)準備運動、4)練習とその後の試合、5)クーリングダウン、6)自己評価、省察（反省）、という授業展開であった。

なお6)の「自己評価、省察（反省）」については、「授業ガイダンス」時の⑥の説明を基にしたものであり、受講生には図３のような「学習サイクルの思考過程」について説明し、それを意識したワークシートへの記入を求めた。またこの「学習サイクルの思考過程」については、授業最終日のアンケートでもそれぞれに項目における記述の困難性についての自由記述を求め、＜「学び」の自己展開＞というプロセスにおける課題の抽出を探るための資料とした。

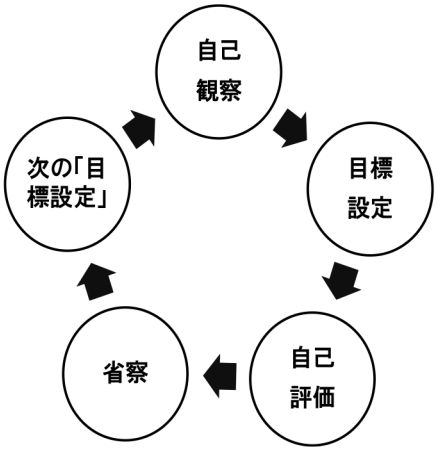
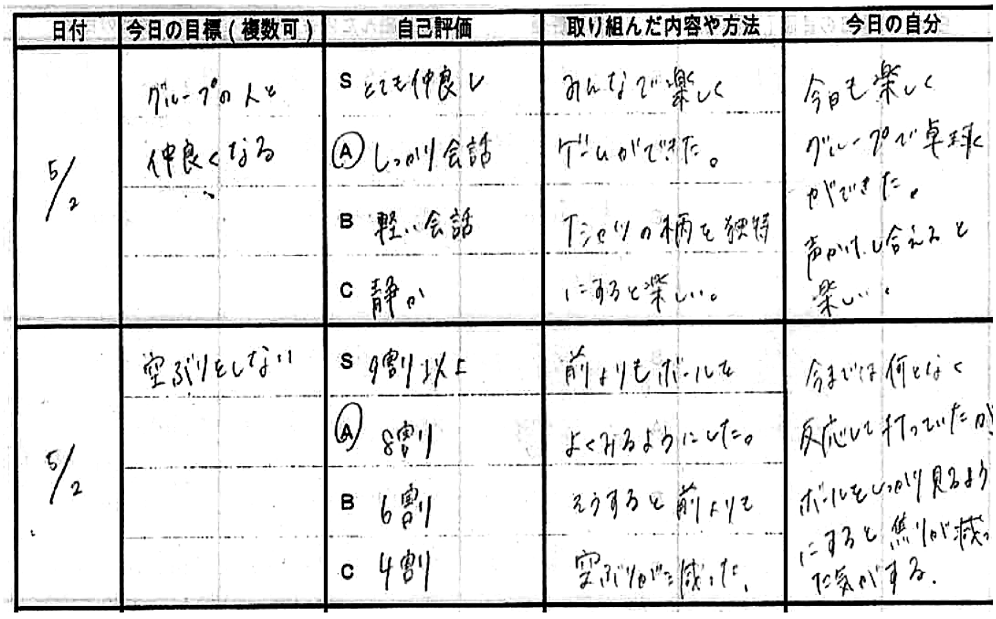


図３．学習サイクルの思考過程

3-３．ワークシートとそのデータ化

受講生が授業時に記入したワークシート（図４参照）は、以下のとおりである。



日付	今日の目標（複数可）	自己評価	取り組んだ内容や方法	今日の自分
5/2	グループの人と仲良くなる	S とても仲良し Ⓐ しっかり会話 B 軽い会話 C 静か	みんなで楽しくゲームができた。 Tシャツの柄を独特にすると楽しい。	今日も楽しくグループで卓球ができた。声かけし合えると楽しい。
5/2	空ぶりをしない	S 9割以上 Ⓐ 8割 B 6割 C 4割	前よりもボールをよく見るようにした。 そうすると前よりも空ぶりが減った。	今までは何となく反応して打っていたが、ボールをしっかり見るようにすると無りが減った気がする。

図４．受講生が記入したワークシートの事例

「今日の目標（複数可）」については、「授業ガイダンス」時の④において説明したものである。そのため事例では、５月２日に「グループの人と仲良くなる」と「空ぶりをしない」の二つの目標が設定されている。また「自己評価」もそれぞれの「目標」に対する「基準」が設定されている。

またこのワークシートのデータを基にして、「目標設定」と「評価基準」を二次元ファイル上に作成した（図５参照）。

１）第２象限（図５の左上部分）に記載されたデータは、実技授業の１回目から７回目までの期間に、受講生が設定した「自己目標（評価規準）」（アンダーラインの部分）とそれぞれに対する「自己評価（基準）」である（この間に、２回、グループメンバーのチェンジ有り）。

２）第４象限（図５の右下部分）は、実技授業の８回目から12回目までの期間に、受講生が設定した「自己目標（評価規準）」（アンダーラインの部分）とそれぞれに対する「自己評価（基準）」である。

またＸ軸とＹ軸の意味については、以下の評価のためのガイドラインを設けた。Ｘ軸は「評価規準」と対応させ、その目標とされる課題については、授業が進むにつれて「簡単な課題設定」から「困難な課題設定」へと評価規準の向上が見られるかどうか。Ｙ軸は「評価基準」について対応させ、その評価基準は、授業が進むにつれて「あいまいな評価基準」（正確さに欠ける、雑な基準）から、「焦点化された評価基準」（正確（精緻）な評価基準）へと、基準の精度の高まりが見られるかどうか。これら２点について一人一人の授業開始時から終了時までの変化を評価することから、学習者の学習サイクルにおける自己展開の伸びについて考察を行った。

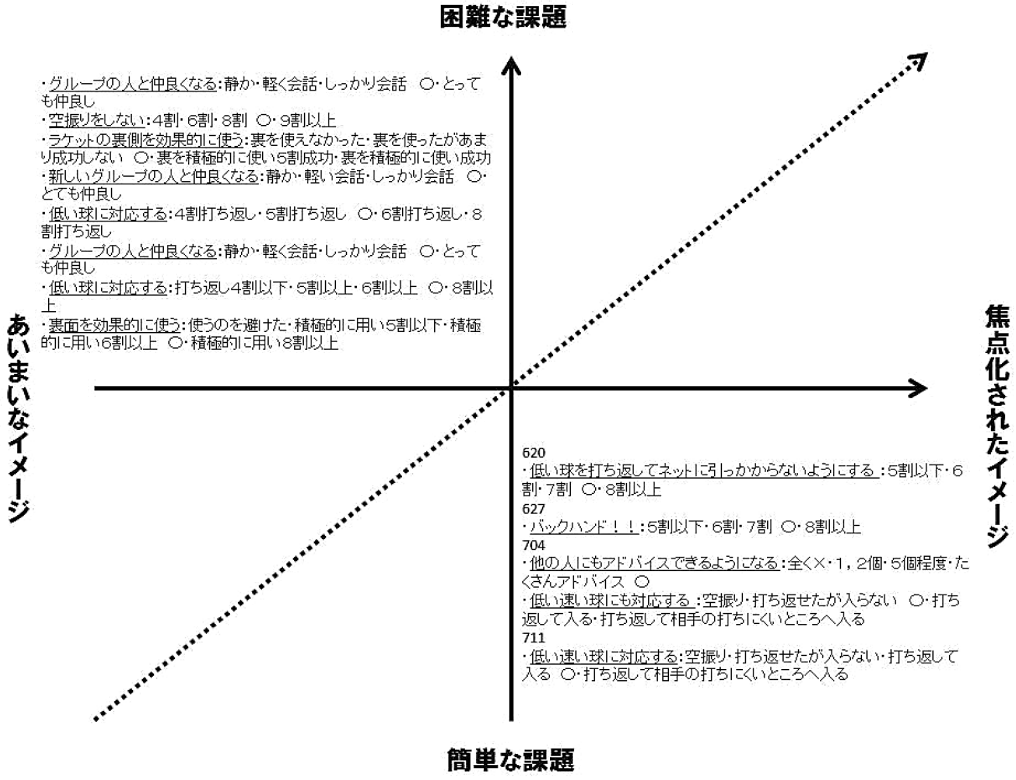


図５．パフォーマンスの評価個票

また、その妥当性を考慮するために、以下の５名の体育教員においてサンプルによる「第三者評価」を行った。

４．＜「学び」の自己展開＞の高まりについての第三者評価

A，B，C，D，Eの体育教員５名において、授業者の評価だけでなく第三者においても評価を実施した。

１）第三者評価参加者

その内訳は、

A体育教員（実技指導歴12年）

B体育教員（実技指導歴23年）

C体育教員（実技指導歴12年）

D体育教員（実技指導歴26年）

E体育教員（実技指導歴25年）

授業者（実技指導歴31年）である。

２）評価方法

表２．サンプルの評価（順位）と授業者との相関

	A	B	C	D	E	授業者
クラスⅠ	**1**	**0.8**	**0.3**	**0.1**	**0.9**	**相関係数**
サンプル①	4	5	4	4	4	（順位）4
サンプル②	1	1	1	1	2	1
サンプル③	5	4	3	2	5	5
サンプル④	2	3	5	5	1	2
サンプル⑤	3	2	2	3	3	3
クラスⅡ	**1**	**0.7**	**0.7**	**0.9**	**0.8528**	**相関係数**
サンプル①	4	5	5	4	3	（順位）4
サンプル②	3	4	4	2	4	3
サンプル③	2	2	2	3	3	2
サンプル④	5	3	3	5	5	5
サンプル⑤	1	1	1	1	1	1

評価方法は、図５のような一人につき一枚のパフォーマンス評価個票を対象授業である２クラスから１クラス５名ずつを抽出し、それぞれの評価個票作成の元データであるワークシートとその個票を第三評価者に配布した。その上で、授業前後におけるＸ軸とＹ軸を総合した伸びが見られた順に順位付けを依頼した。第三評価者それぞれの順位と授業者の順位の相関について示したのが表２である。

授業者は、当然のことながら受講生の卓球パフォーマンスを実際には観察しての評価である。それ以外の評価者には、配布された個票だけを根拠として＜「学び」の自己展開＞の成立とその向上について評価してもらった。表２の相関係数からしても、結果的に、授業者とそれ以外の第三評価の順位においては相関が見られたといえよう。しかしながら、特に、Ｃ評価者とＤ評価者のクラスⅠのサンプル④の個票について大きな相違があった。これについてＣ評価者は、④の受講者における評価基準そのものの利用困難性と評価規準の設定が相対的に低いことから順位を低位においたと説明しつつ、「課題は同様であっても、学習が進むにつれて難易度を段階的に上げている」ことを備考欄において評価していることから、＜「学び」の自己展開＞については、高まりを見て取っているといえよう。

５．授業終了後の追加のアンケート

５-１．研究対象者によるレディネスおよび授業評価

さて、改めて本研究対象となった82名の学生の特徴や本授業への捉え方に対する概要をみておく[7)]。まず、学生らのスポーツに対する捉え方としてアンケートⅠの一部結果を以下に示した。ここでは、本研究の対象学生らの特徴を浮き立たせるために、2015年度に行った同様の調査と比較している。

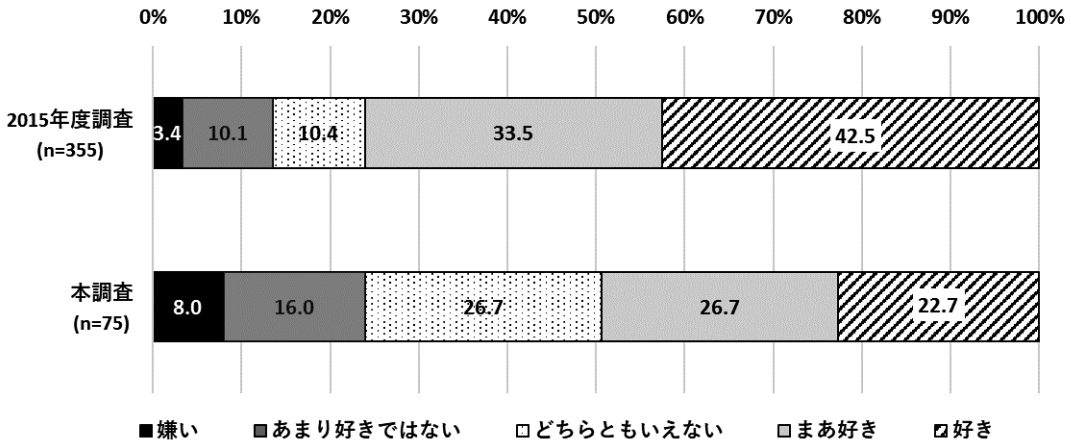


図６．スポーツの好意的認識の比較

図６は、スポーツの好意的認識に関する結果を示したものである。その結果、「嫌い」8.0%、「あまり好きではない」16.0%、「どちらともいえない」26.7%、「まあ好き」26.7%、「好き」22.7%、という内訳であった。比較的「嫌い」とする学生が少数でありながらも、どの選択肢にも分散している傾向が明らかとなった。2015年度調査と比較すると、「嫌い」、「あまり好きではない」、「どちらともいえない」の割合が高く、「まあ好き」、「好き」の割合が低いことがわかる。このことから、本研究対象群は、スポーツに対して好意的意識を抱いているものが大多数とはいえない状況にあった。

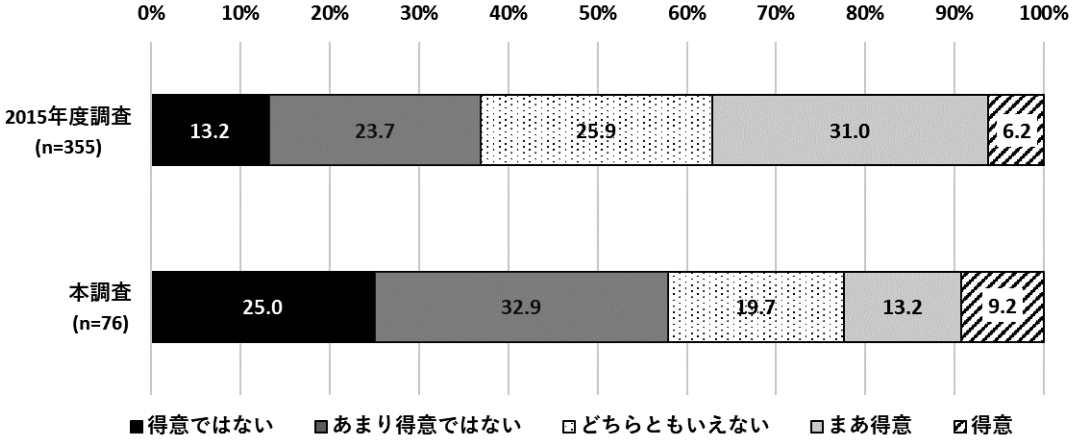


図７．スポーツの得意度認識の比較

図７は、スポーツの得意度認識に関する結果を示したものである。その結果、「得意ではない」25.0%、「あまり得意ではない」32.9%、「どちらともいえない」19.7%、「まあ得意」13.2%、「得意」9.2%、という内訳であった。比較的「得意」とする学生が少数でありながらも、これまた同様にどの選択肢にも分散している傾向が明らかとなった。2015年度調査と比較すると、特に

「得意ではない」、「あまり得意ではない」の割合が顕著に高いことがわかる。このことから、本研究対象群は、スポーツに対して得意と認識しているものは少数である状況にあった。

以上のように本研究対象者のスポーツへの好意的認識や得意度認識を総括すると、比較的、ポジティブな回答をする者が多いとはいえない状況にあることは明らかであろう。このことは、緒言の図1に準えるならば、「学校体育期を終えた後に自らの身体に関心をもたなくなる」Ｃタイプに属する可能性を多分にもつといえよう。

次に、本授業に対する捉え方として、アンケートⅡの結果をみておく。図８は、学習者による本授業に対する事後反省（学習効果）の結果を示したものである。いずれの項目においても「変化無」と回答する者は微少であり、「向上した」「多少向上した」を合わせた割合は9割を超える結果となった。このことは、概ね、本授業が学習者へポジティブな効果を促していることを認めることが出来よう。但し、「知識と技能の結びつき」については、「向上した」が32.1%と比較的低い割合であることから、ここにこの項目自体の困難性が明らかとなった。

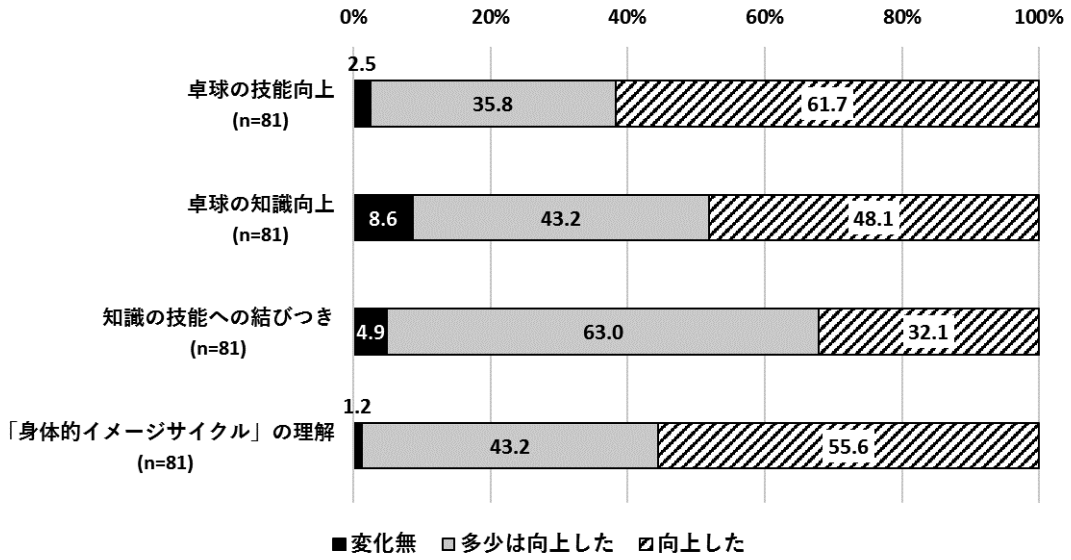


図８．学習者による本カリキュラムに対する事後反省（学習効果）

さらに、より詳しく把握するため、スポーツに対する認識度別にみた学習効果の比較を示したものが表３である（アンケートⅠとアンケートⅡの結果をクロスしたもの）。まず、好意的認識別に学習効果をみてみると、「技能向上」と「『身体的イメージサイクル』の理解」については、全ての認識項目において「向上した・深まった」の回答割合が高かった。また、「技能向上」、「知識向上」、「知識と技能の結びつき」については、比較的、スポーツを好きと回答する者ほど「向上した」と回答する割合が高い傾向にあり、特に「知識と技能の結びつき」については顕著な差をうかがうことができた。

次に、得意度認識別に学習効果をみてみると、「得意」とする者は全ての学習効果項目において「向上した」割合が高くなっている。また、「得意ではない」と回答した者についても「技能向上」、「知識向上」ともに「向上した」を回答する割合が高い。このことは、本カリキュラムが一定の効果を示していることを裏付けるものといえよう。

そして、ここで特に注視したいポイントが、「『身体的イメージサイクル』の理解」への回答傾向についてである。要するに、好意的認識の低い回答者（「嫌い」、「あまり好きではない」）、或いは、得意度認識の低い回答者（「嫌い」、「あまり好きではない」）ほど「深まった」と回答する割合が高いことの事実についてである。このことは、これまでの学校体育期において「スポーツができるようになる」とする生涯スポーツへとつなげるための体育目標を受け入れざるを得ない状況の中で、従属的な位置に置かれていた学習者に対してこそ、持続可能な発展を叶えること、つまり、個々の身の丈に合致した運動文化の実践による多様な身体的価値の追究に向けた媒体の拡大へと繋がる可能性を大いに予感させる見方ができるのではないだろうか。

表３．スポーツに対する認識度別にみた学習効果の比較

		技能向上						知識向上						知識と技能の結びつき						「身体的イメージサイクル」の理解					
		向上した		多少は向上した		変化無		向上した		多少は向上した		変化無		向上した		多少は向上した		変化無		深まった		多少は深まった		変化無	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
好き・嫌いについて	嫌い (n=6)	3	50.0%	3	50.0%	0	0.0%	3	50.0%	3	50.0%	0	0.0%	1	16.7%	5	83.3%	0	0.0%	4	66.7%	2	33.3%	0	0.0%
	あまり好きではない (n=12)	9	75.0%	3	25.0%	0	0.0%	2	16.7%	8	66.7%	2	16.7%	2	16.7%	10	83.3%	0	0.0%	9	75.0%	3	25.0%	0	0.0%
	どちらともいえない (n=20)	10	50.0%	9	45.0%	1	5.0%	9	45.0%	11	55.0%	0	0.0%	7	35.0%	13	65.0%	0	0.0%	10	50.0%	9	45.0%	1	5.0%
	まあ好き (n=20)	15	75.0%	5	25.0%	0	0.0%	12	60.0%	6	30.0%	2	10.0%	7	35.0%	11	55.0%	2	10.0%	11	55.0%	9	45.0%	0	0.0%
	好き (n=17)	12	70.6%	5	29.4%	0	0.0%	11	64.7%	4	23.5%	2	11.8%	9	52.9%	8	47.1%	0	0.0%	10	58.8%	7	41.2%	0	0.0%
得意・不得意について	得意ではない (n=19)	14	73.7%	5	26.3%	0	0.0%	10	52.6%	8	42.1%	1	5.3%	6	31.6%	13	68.4%	0	0.0%	12	63.2%	7	36.8%	0	0.0%
	あまり得意ではない (n=25)	11	44.0%	14	56.0%	0	0.0%	9	36.0%	11	44.0%	5	20.0%	6	24.0%	16	64.0%	3	12.0%	18	72.0%	7	28.0%	0	0.0%
	どちらともいえない (n=15)	10	66.7%	4	26.7%	1	6.7%	7	46.7%	8	53.3%	0	0.0%	4	26.7%	11	73.3%	0	0.0%	6	40.0%	8	53.3%	1	6.7%
	まあ得意 (n=10)	7	70.0%	3	30.0%	0	0.0%	6	60.0%	3	30.0%	1	10.0%	5	50.0%	5	50.0%	0	0.0%	4	40.0%	6	60.0%	0	0.0%
	得意 (n=7)	7	100.0%	0	0.0%	0	0.0%	5	71.4%	2	28.6%	0	0.0%	5	71.4%	2	28.6%	0	0.0%	4	57.1%	3	42.9%	0	0.0%

最後に、アンケートⅢによる対象授業への学習者からの評価を示したものが図９である。この結果を示す意図は、上記までのアンケートⅠ及びⅡが記名式であったことから、回答が少なからずポジティブな傾向に偏るバイアスを無視できないために、無記名式であった本調査の回答傾向も併せて把握するためである。

その結果、すべての項目において、評価できる傾向にある（「少しそう思う」と「とてもそう思う」の合算割合）ことから、本授業への理解はおおよそ進んでいるものと判断された。また「主体的に学ぶことができた」については、「少しそう思う」と「とてもそう思う」とする受講生が５割（53.9%）を超えていることについては、他のクラスの受講生との比較を用いるなど、追跡的に今後検討すべき課題であるといえよう。

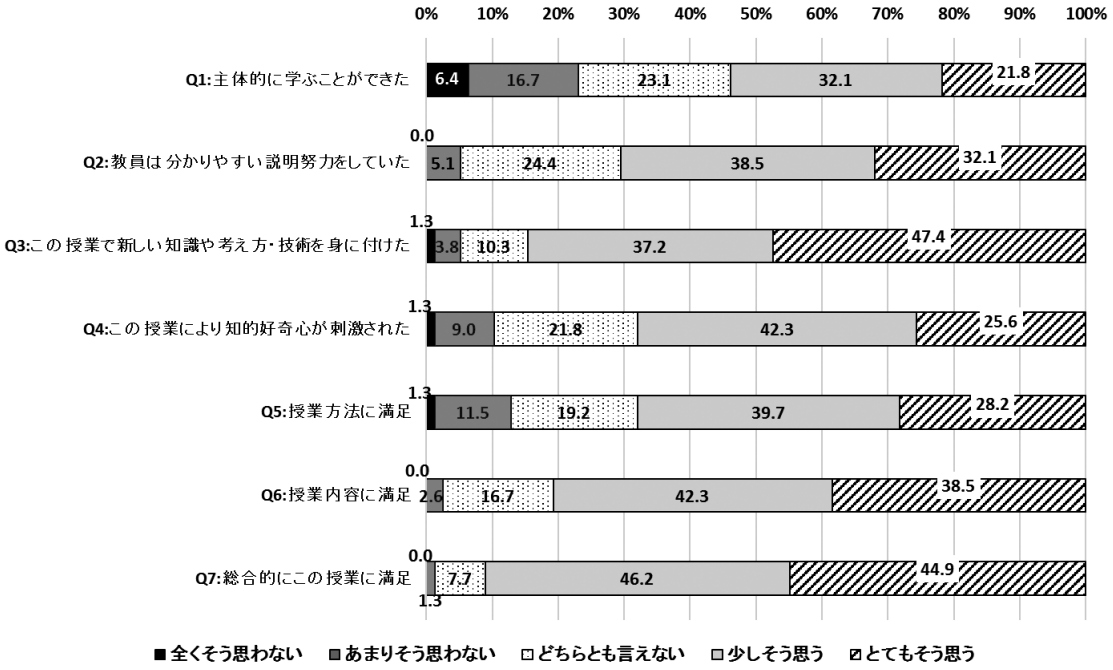


図９．対象授業への学生評価

5-２．学習サイクルの思考過程における困難性

ここまでの授業後のアンケートから、受講生のほとんどは、＜「学び」の自己展開＞をねらったこうした授業経験は初めてであったものの、授業開始から終了までの間に、この学習サイクルを有効に活用していたことが認められた。

一方で、学習サイクルの思考過程として示した、「自己観察」「目標設定」「自己評価」「省察（反省）」「次の『目標設定』」というそれぞれの記述については、授業後のアンケートにおいて自由記述を求めたが、そこでは授業回数を重ねる中で、各自が苦労を重ねて考えていた状況をくみ取ることができる。それらの回答例のいくつかを記述しそれへの授業者からの反省を以下に記す。

１）「自己観察」について

①自分のことを客観的に見て、課題を発見するのが難しいと思った
②練習やゲームに夢中になって自己観察が難しくなります
③実際自分がどう動いているかわからなかったし、人に聞くこともできなかったから
④デバイスや他人の目からでないと客観的に見られない

「自己観察」の①や②に関しては、「客観性」という視点を持つことの困難さについての回答であり、それを克服するための手段（ツール）として、この授業においてはiPodを準備したり、友人との協力を促したりしたのであるが、③や④の回答のようにそれが徹底されていなかった。

２）「目標設定」について

①相手が強くないと成り立たない目標が立てづらい

②どのようなことをすれば自分の技能が高まるのか。それについての知識がなかったから
③週一回ということもあって、目標を立てにくい
④どの程度の目標が自分に見合うのかの基準が難しい
⑤自己観察で見つかった自分の欠点を、いかにしたら直せるかが分からなかったため

「目標設定」の①、②、③については、「授業の中で」、という環境条件から来る困難性についての回答であるが、「知識」に関しては、「授業ガイダンス」時の③においても説明をしていたように、主体的に授業以外での学修を促すことで、受講生によってある程度克服されるべき点であろう。また、④や⑤については、授業者が受講生の自己展開の支援者であることの理解が不足していたためといえる。

⑥自分の技術が一番向上しやすい目標を定めるのが難しかったです
⑦どうしても技術に偏った目標になってしまった
⑧技術の向上以外の具体的な目標が設定しにくかったから
⑨多様な視点からの目標を立てることが出来ず、いつも同じような目標を立ててしまうから
⑩目標を設定するための視点が固定されがちで別の視点から目標を考えるのが難しく主に技術面の目標ばかりに偏ってしまったから

また⑥から⑩にかけての回答は、この授業全体の問題を含んだ回答であった。当初は、「授業ガイダンス」時の④で説明したように、この授業においては、個々の実技力を評価するものではないこと、さらには「目標設定」の際に、「複数の目標」（授業参加は、技能の向上だけではなく、友人とのコミュニケーション力の向上、ストレスの解消等々）の設定を試みることや「自己評価」の具体化および厳密化を目指して取り組んでもらいたいこと、をあげていたが、受講生の多くは、⑥や⑦のような反省、あるいは⑧から⑩のような困難性について回答している。これは、授業カリキュラム自体が、卓球というスポーツの競争性を主にした展開に偏っていたことから導き出された回答であったといえよう。また「省察（反省）」や「次の『目標設定』」においても「自己観察」や「目標設定」同様の困難さが記述されていた。

3）「自己評価」について

①ＣからＳまでの段階に分けることが難しく、特にＳとＡの差異をはっきりさせにくい
②相手のレベルによって得点だけで評価できない
③評価が主観的になってしまいがちだから

最後に「自己評価」については、本来、「目標設定」とそれへの「自己観察」が密接になればなるほど、「あいまい」から「厳密」へと高まるものと考えられる。そのために受講生においても「自己観察」と「目標設定」のための知識が「技術」にどうしても偏ってしまうという傾向があった。

６．総括

本研究においては、学校体育期を終了した大学生が「体育実践」において、自ら目標を設定し、自己評価を行い、目標を修正しつつ、自らがイメージする「動ける身体」に向けて＜「学び」の自己展開＞というプロセスをどの程度実行しうるのか、またそこでの課題とは何かについて検討を行ってきた。

第一の検討課題である＜「学び」の自己展開＞というプロセスをどの程度実行しうるのかについては、授業者の評価だけでなく、第三者評価者からも受講生における高まりが見られたという評価を得た。さらに付け加えるならば、学校体育期において「スポーツができるようになる」といった生涯スポーツへとつなげるための体育目標を受け入れざるを得ない状況の中では従属的な位置に置かれていた受講生が、「『身体的イメージサイクル』の理解」に対して「深まった」とする回答の割合が高いことからも、本授業が＜「学び」の自己展開＞へと結びつくことの可能性を示しているといえよう。

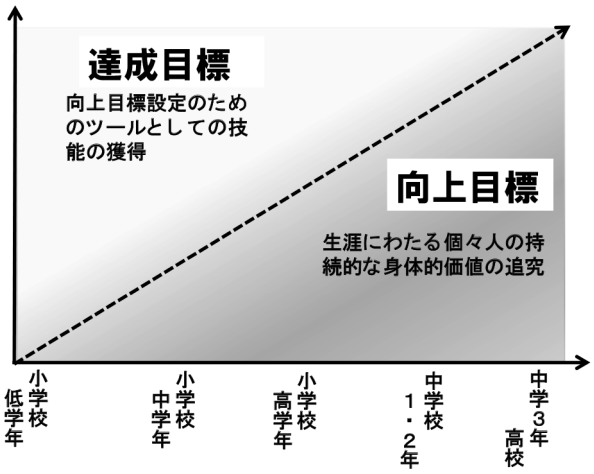


図10. 発育発達に応じた目標設定

第二の検討課題である＜「学び」の自己展開＞を実践する上での課題抽出から、小学校低学年から高等学校における学校体育期において何を「目標」とすべきかについての検討を試みた。しかしながら、本授業展開そのものが卓球というスポーツの競争性を主にした展開に偏っていたことから、「技術」を主とした＜自己展開＞についての課題が強調してあげられた。そのため意図した考察は不可能であった。

今後に残された課題は図10に示すように、小学校低学年から高等学校における「生涯にわたる個々人の持続的な身体的価値の追究」という「向上目標」の達成に向け、小学校低学年からスタートする実践体育の中で、具体的な「達成目標」とそのためのカリキュラム・デザインをしていくことにある。これまでの学習指導要領（平成20年（2008年）3月公示）にて学んだ現在の大学生が、なかでもスポーツに対して「嫌い」「あまり好きではない」、或いは、スポーツを得意としない受講生ほど、本授業において「身体的イメージ」の具体化に向けて深い認識を示したことは、生涯にわたる＜「学び」の自己展開＞を追究するうえで大きな期待をいだかせるものである。

謝辞

本研究は、平成29年度科学研究費補助金（挑戦的萌芽研究）課題番号15K12631を受けて実施された。

７．註および引用・参考文献

註１）ここでいう挑戦的萌芽研究とは、平成27年度～29年度において科学研究費補助金（挑戦的萌芽研究）課題番号15K12631を受けて実施されているものである。
河野清司、新保　淳、三原幹生、高根信吾、村田真一，スポーツ文化の未来像構築に向けて：ESDの視点からのアプローチ，至学館大学研究紀要，平成27年，第49号，pp.15–35.および、註２、註４を参照。

註２）この図は、村田真一，高根信吾，新保　淳，持続可能な発展として捉えるスポーツ生活論の課題，静岡大学教育学部研究報告（人文・社会・自然科学篇），平成29年３月，第67号，pp.297-314.からの引用である。なお、図１は、今回の研究に不要と考えられる部分については修正が加えられている。

註３）同上，村田，p.309.

註４）本研究における「学校体育期」とは、学習指導要領のもとに実施される学校体育の期間、すなわち小学校から高校段階までを指す。

註５）新保　淳，大村高弘，村田真一，持続発展教育を視点とした新たな教科体育の展望，静岡大学教育学部研究報告（教科教育学篇），平成29年３月，第48号，pp.237-252.

註６）研究対象について説明をさらに加えるならば、本研究の対象は、Ｓ大学における「健康体育Ｉ」という授業を対象にして行われた。「健康体育」科目は、Ｓ大学の教養科目として位置づけられ、全学部の学生に開講されている選択科目である（教員免許取得のため必修化されている部局もある）。基本的に初年次教育とされ、毎年、殆どの1年生が受講している実績がある。所定の開講時間帯に様々な種目・内容が用意されており、本研究は、Ａ学部生を対象とした火曜日3コマ目（ソフトボール・縄跳び系・卓球・バスケットボール・アルティメット・テニス）、4コマ目（ソフトボール・ゴルフ・卓球・バスケットボール）の中から、卓球を選択した学生82（男子46、女子36）名を対象としている。

註７）学習効果等をみるために、本授業後に3つのアンケート調査を実施した。アンケートＩは、記名式による日頃のスポーツ生活への意識・行動に関する調査内容であった。アンケートⅡは、記名式による本授業全体を通しての事後反省を促す（学習効果を計る）調査内容であった。アンケートⅢは、無記名式による授業評価に関する調査内容であった。アンケートＩおよびⅡは、筆頭筆者らによるオリジナル調査であるが、アンケートⅢはFD活動の一環として全学で行われている既存調査であった。