

中学校体育における「駆け引き型長距離走」が 生徒の態度に及ぼす効果の検討

— 長距離走を苦手とする生徒に着目して —

松本佑介・齊藤一彦・白石智也

(2020年10月5日受理)

The Effect of “Tactics-type Long-distance Races” on Students’ Attitudes
toward Long-distance Races in Junior High School Physical Education Classes:
Focusing on the Students Who Are Not Good at Long-Distance Races

Yusuke Matsumoto, Kazuhiko Saito and Tomoya Shiraiishi

Abstract: This study conducted “Tactics-Type Long-Distance Races (TTLDR)” for first-year junior high school students to examine the effect of this practice on the attitudes of students who are not good at long-distance races. As a result, the following two points were clarified: 1) It was clarified that TTLDR have a positive effect on the attitudes of “collaboration” and “favorable” in students who are not good at long-distance races. 2) The students who were not good at long-distance races had a negative attitude toward “collaboration” and “unpleasant” compared with other students, but it was clear that the difference between them reduced through TTLDR.

Key words: physical education, competition, group games, mixed-gender classes

キーワード：保健体育，競走，集団ゲーム化，男女共習

1. 緒言

1.1. 保健体育科における長距離走の現状

保健体育科で取り扱われる運動種目のうち、生徒に最も嫌われる種目の1つとして、しばしば長距離走が挙げられる（例えば、小山，2010；松岡ほか，1991；齊藤・松本，2019；渡辺・植屋，2003）。保健体育科の目標として、生涯にわたりスポーツに親しむ態度の育成が掲げられており（文部科学省，2018，2019），そのためには運動・スポーツに対する肯定的な態度を育成することが重要である（大友ほか，1993）。したがって、長距離走嫌いを生み出さない、あるいは長距離走嫌いを減少させる授業実践が求められるといえよう。加えて、学習指導要領（文部科学省，2018，2019）に示されている長距離走の学習内容を踏まえると、長距離走嫌いの問題の解決を目指すと同時に、生徒に記録

の向上や競走¹⁾の楽しさや喜びを味わわせるような授業実践が必要であると考えられる。

1.2. 長距離走の授業改善に関する先行研究

ここで長距離走の授業改善に取り組んだ先行研究を概観すると、学習指導要領に示されている長距離走の2つのねらいのうち、記録の向上に焦点を当てた授業実践が多数を占めており（例えば、原ほか，2008；小磯・小山，2012；中村ほか，2007；澤崎，2016；新富ほか，2010；田口，2010；山本ほか，2012；吉野ほか，2010），競走に焦点を当てたものはほとんど報告されていない。この要因には、競走では結果として勝敗が付帯してくるため、優越感を感じる生徒と劣等感を感じる生徒の二極化を生み出すこと（阿部，2019），また他者との競走をねらいにすることで、特に長距離走を苦手とする生徒にとって苦痛な学習となってしまうこと（佐藤・樺山，2011；佐藤・田口，2015）などが

挙げられる。実際、体育においては非競争的な指導が推奨されることがあり（三本木ほか、2017）、教育場面一般においても、競争は回避される傾向にあるという（太田、2013）。

他方、競争には競い合うことを通して、連携や協力といった相互作用の仕方が学習できるという側面や（山本、2016）、相手と競い合う緊張感や達成の喜び・悲しみ・悔しさを体験し、共有する機会を提供する側面を有する（坂西、1997）。また、競争はスポーツを成立させる重要な要因であり（江島、2016）、スポーツにおける楽しさである（岡沢、1997）。実際、競争的な対人関係であっても、ライバル関係のように主体的に競争する関係では、肯定的な対人認知が形成される（太田、2006）、主体的に競争することで、人間関係の形成が促進されることもある（太田、2014）。加えて、現実社会においては、競争を求められる状況が多く存在する（太田、2014）。

以上の検討を踏まえると、生徒に競走の楽しさや喜びを味わわせることをねらいとした長距離走を実施し、生徒の長距離走に対する態度という視点から、授業実践の効果を検討することが重要であると考えられる。

1.3. 競走相手との駆け引きを主題化した長距離走

ここで着目したのが、競走相手との駆け引きを主題化した長距離走（以下『駆け引き型長距離走』と略す）である。「駆け引き型長距離走」は、高嶋ほか（2017）による世界陸上およびオリンピックにおける世界トップレベル長距離走選手のレースパターン分析、すなわち長距離走の駆け引きという側面に着目した「素材研究」（岩田、2017、p.127）を通して考案されたものである。競技としての長距離走においては、好記録の達成を重視する場合と高順位の獲得を重視する場合があるが、スパートのタイミングや集団内の位置取りといった駆け引きは、後者において生じるものであり（高嶋ほか、2017）、長距離走における魅力の1つである（北岡、2017）。

高嶋ほか（2017）は大学生を対象として「駆け引き型長距離走」および質問紙調査を行った。その結果、「今回の長距離走は、今までに経験した長距離走と比べてどうだったか」について3件法で回答する質問項目に対し、対象者の多くが「今回の授業が楽しかった」と回答した。また、齊藤ほか（2019）は中学1年生を対象として、「駆け引き型長距離走」および質問紙調査を行った。その結果、授業実践後に「今回の授業が全体的に楽しかったかどうか」について5件法で回答する質問項目に対し、肯定的な回答を示した対象者は60%を超え、また「長距離走が好きかどうか」につい

て5件法で回答する質問項目に対して、肯定的な回答を示した対象者は、授業実践前後で倍増した。これらの先行研究から、「駆け引き型長距離走」は、生徒に競走の楽しさを味わわせつつ、保健体育科において長年問題とされてきた生徒の長距離走嫌いの解決に寄与し得る可能性があるといえる。

しかしながら、高嶋ほか（2017）と齊藤ほか（2019）は「長距離走が楽しかった」、「長距離走が好き」という視点のみから、「駆け引き型長距離走」が対象者の長距離走に対する態度に及ぼす効果を検討している。小磯ほか（2018）は長距離走に対する態度が「意欲」、「成果」、「協働」、「好感」、「不快」の5因子で構成されることを明らかにした上で、これらの態度がどのように改善されるか、その改善に寄与する要因は何かということについて、授業実践を通して実証する必要があるとしている。つまり、「楽しい」、「好き」といった態度も含めつつ、より多面的に長距離走に対する態度を検討することが重要であると考えられる。加えて、佐藤・樺山（2011）や佐藤・田口（2015）の長距離走を苦手とする生徒は一般的に競走を嫌う傾向があるという指摘を踏まえると、「駆け引き型長距離走」が長距離走を苦手とする生徒の態度に及ぼす影響について検討することは意義深いと思われる。さらに、中学校初期段階における長距離走は、小学校まで全身持久力を高めるために行われていた長い距離を走る運動を、生涯にわたって親しめるスポーツへとつなげていくために重要な導入の機会であることや（山本ほか、2012）、小学生よりも中学生の長距離走に対する態度は悪化する傾向にあること（佐藤・藤田、2009）を踏まえると、特に中学1年生を対象とした授業実践の効果を検討することが重要であろう。

そこで本研究では、中学1年生を対象に「駆け引き型長距離走」を実施し、その授業実践が長距離走を苦手とする生徒の長距離走に対する態度に及ぼす効果について検討することを目的とした。

2. 方法

2.1. 期日および対象者

本授業実践は2019年2月に実施された。対象者はX中学校に在籍する1年生80名（男子40名、女子40名）であり、そのうち欠席やデータの不備がなかった71名（男子35名、女子36名）が分析の対象者となった。また、後述の記録測定（男子1500m走および女子1000m走）の平均記録+1標準偏差よりも記録が悪い生徒を長距離走が苦手な生徒（以下、「下位群」と略す）として選定した。

2.2. 授業実践の概要

本授業実践は40名ずつ（男子20名、女子20名）、男女共習で実施された。また、2名の教師によるチーム・ティーチング²⁾で実施された。T1を担当したのは筆頭著者（教師歴1年目）、T2を担当したのは男性教師A（教師歴10年目）であった。単元は全6時間で構成された（表1）。

表1 本授業実践の単元計画

1時間目	2時間目	3時間目	4時間目	5時間目	6時間目
質問紙調査	本時の目標確認				
本時の目標確認	準備運動				
準備運動	ルール説明	レース①			男子 1500m 走
男子 1500m 走	試しの レース	ワークシート 記入	チームにおける 話し合い		女子 1000m 走
女子 1000m 走		レース②			質問紙 調査
振り返り	振り返り	振り返り			

2.3. 指導上の工夫

2.3.1. 自由区間と制限区間のあるトラック

本授業実践におけるレースは、1周200mのトラックにおいて実施された（図1）。このトラックに、自己の前を走る競走相手の追い越しを制限しない「自由区間」（齊藤ほか、2019、p.87）、自己より先にその区間に到着した競走相手の追い抜きを禁止する「制限区間」（高嶋ほか、2017、p.57）をそれぞれ2ヶ所ずつ設定した。なお、「駆け引き型長距離走」の自由区間について、高嶋ほか（2017）では15m、齊藤ほか（2019）では25mが設定されており、本授業実践では、これ

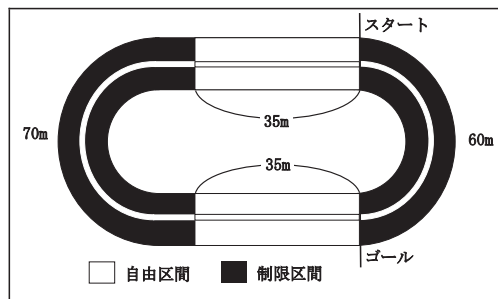


図1 本授業実践におけるレースで用いたトラック

らの先行研究より長い距離が設定された。これは、自由区間をより長く設定することによって、順位変動および長距離走らしい小さなペース変化³⁾を生じやすくさせることを意図したためであった。

2.3.2. 走力別グループおよび昇格降格ルール

1時間目を実施した記録測定（男子1500m走および女子1000m走）の結果を基に、男女混合の走力別グループを6グループ編成した。なるべく走力の近い生徒同士でのグループを設定することで、多くの生徒が長距離走における駆け引きを楽しむことが可能になるため（高嶋ほか、2017）、本授業実践におけるレースを、走力別グループで実施することとした。

また、昇格降格ルールは各レースの結果に応じて、レース毎に競走するグループを再編成するルールである（齊藤ほか、2019）。齊藤ほか（2019）によると、「駆け引き型長距離走」の授業実践後において、中学1年生の72%が昇格降格ルールに対して肯定的な印象を抱いており、その要因として自己の走力に適したグループでの競走やレースに対する良い緊張感が挙げられた。本授業実践においては、生徒のレースに対する意欲を喚起することを意図して、昇格降格ルールを用いた。

2.3.3. チーム選手権

チーム選手権は、個人種目である長距離走の「集団ゲーム化」（森・小林、2017、p.50）を意図して用いた。これまで体育科教育学分野の研究において、個人種目の集団ゲーム化によって、生徒の運動有能感⁴⁾の向上や仲間同士の相互作用の発生につながったという成果が報告されている（森・小林、2017；水谷・岡澤、1999）。齊藤ほか（2019）によると、「駆け引き型長距離走」の授業実践後において、中学1年生の83%がチーム選手権に対して肯定的な印象を抱いており、その要因として、チームに対する帰属意識が芽生え、学習意欲の向上や生徒同士の応援につながることが挙げられた。本授業実践においては、生徒同士の活発な相互作用を喚起することを意図して、チーム選手権を用いた。また、特に走力の劣る下位群が、チームの順位に貢献することに対してやりがいを感じることを期待した。

2.4. 調査内容および分析方法

本授業実践の前後において、小磯ほか（2018）が作成した調査票を用いることとした（表2）。この調査票は、5因子31項目で構成され、長距離走に対する態度を「意欲」、「成果」、「協働」、「好感」、「不快」の5因子から測定することができる。各質問項目に対し4件法（「強く思う（4）」、「そう思う（3）」、「そう思わない（2）」、「全く思わない（1）」）で回答を

求めた。

分析について、「駆け引き型長距離走」が長距離走を苦手とする生徒の長距離走に対する態度に及ぼす効果について検討するためには、対象者全体（以下「全体群」と略す）との比較も必要であると考えた。なお、下位群と同時に、授業実践が全体群に及ぼす効果についても検討し、授業実践の効果を総合的に評価する重要性は高いとされている（小磯・小山，2012）。そこで、下位群と全体群それぞれにおける本授業実践前後の各因子平均得点について、対応のあるt検定を用いて検討した。また、授業実践前および授業実践後それぞれにおける、下位群と全体群の各因子平均得点について、対応のないt検定を用いて検討した。統計処理にはIBM SPSS ver.26を用いた。有意水準は5%未満とした。

2.5. 倫理的配慮

対象者に調査目的に関する説明を行い、回答が任意であること、回答内容が成績とは関係ないことを確認し、同意を得て質問紙調査を実施した。

3. 結果

まず、下位群の質問紙調査の平均得点について、授業実践前後で比較すると、「協働」($t=4.07, df=9, p<.01$) および「好感」($t=2.83, df=9, p<.05$)の因子において授業実践後に有意に高い値を示した。一方、「意欲」($t=1.05, df=9, n.s.$)、「成果」($t=2.07, df=9, n.s.$)、「不快」($t=1.25, df=9, n.s.$)については、授業実践前後で有意な差は認められなかった。(表3)。

次に、全体群の質問紙調査の平均得点について、授業実践前後で比較すると、「意欲」($t=4.06, df=70, p<.001$)、「成果」($t=4.74, df=70, p<.001$)、「協働」($t=3.65, df=70, p<.001$)、「好感」($t=4.81, df=70, p<.001$)の因子において授業実践後に有意に高い値を示した。一方、「不快」($t=1.55, df=70, n.s.$)については、授業実践前後で有意な差は認められなかった(表4)。

続いて、授業実践前に実施した質問紙調査の平均得点について、「協働」($t=2.05, df=79, p<.05$)において下位群が全体群よりも有意に低い値を示し、「不快」($t=2.70, df=79, p<.01$)の因子において、下位群が全体群よりも有意に高い値を示した(表5)。

最後に、授業実践後に実施した質問紙調査の平均得点について、いずれの因子においても下位群と全体群で有意な差は認められなかった(表6)。

表2 長距離走に対する態度の質問紙調査項目一覧

因子1：意欲	
(1)	もっとよいタイムを出したい
(2)	一生懸命取り組む
(3)	大切なことだ
(4)	体力づくりに役立つ
(5)	精一杯がんばったという気持ちになる
(6)	自分でジョギングなどに取り組む
(7)	この先ずっとスポーツを楽しみたい
(8)	体を鍛えようという気持ちになる
因子2：成果	
(9)	正しい運動のやり方についてわかる
(10)	体力づくりの方法について学ぶことができる
(11)	運動のやり方だけでなく、その基本の仕組みや考え方を学ぶことができる
(12)	キビキビとした動きのできる体をつくること ができる
(13)	自分の運動が上手になる
因子3：協働	
(14)	お互いに助け合い、協力し合う習慣を身につけることができる
(15)	友達と教え合うことができる
(16)	仲間との協力を作り出すことは無理だ(反転)
(17)	仲間との協力を期待することはできない(反転)
(18)	仲間との協力の仕方を理解できる
(19)	フェアプレーやスポーツマンシップなどのマナーの大切さを学ぶことができる
因子4：好感	
(20)	好き
(21)	苦しい(反転)
(22)	心や体の緊張をほぐしてくれる
(23)	同じペース(スピード)で走り続けるのは、 難しい(反転)
(24)	心地よい気持ちになる
(25)	できることなら休みたいという気持ちになる (反転)
(26)	いろいろな人と一緒に活動することがとても 楽しい
因子5：不快	
(27)	その場限りの仲間すぎない
(28)	仲間関係で嫌な思いをすることがある
(29)	自分勝手な行動がむきだしになる
(30)	タイムの速い人がいばる
(31)	運動の楽しさを味わえるのは一部の人にすぎ ない

小磯ほか(2018)を参考に筆頭著者が作成

表3 下位群の授業実践前後の平均得点

	Pre	Post	t 値
意欲	2.61 ± 0.65	2.80 ± 0.96	1.05
成果	2.20 ± 0.87	2.82 ± 0.98	2.07
協働	2.32 ± 0.61	2.90 ± 0.57	4.07**
好感	1.74 ± 0.53	2.33 ± 0.88	2.83*
不快	2.82 ± 0.66	2.42 ± 1.02	1.25
平均値 ± 標準偏差			*p<.05, **p<.01

表4 全体群の授業実践前後の平均得点

	Pre	Post	t 値
意欲	2.87 ± 0.59	3.17 ± 0.70	4.06***
成果	2.71 ± 0.77	3.12 ± 0.75	4.74***
協働	2.71 ± 0.56	2.97 ± 0.52	3.65***
好感	2.03 ± 0.66	2.33 ± 0.60	4.81***
不快	2.27 ± 0.59	2.43 ± 0.80	1.55
平均値 ± 標準偏差			***p<.001

表5 授業実践前の平均得点の比較

	下位群 (N=10)	全体群 (N=71)	t 値
意欲	2.61 ± 0.65	2.87 ± 0.59	1.28
成果	2.20 ± 0.87	2.71 ± 0.77	1.92
協働	2.32 ± 0.61	2.71 ± 0.56	2.05*
好感	1.74 ± 0.53	2.03 ± 0.66	1.29
不快	2.82 ± 0.66	2.27 ± 0.59	2.70**
平均値 ± 標準偏差			*p<.05, **p<.01

表6 授業実践後の平均得点の比較

	下位群 (N=10)	全体群 (N=71)	t 値
意欲	2.80 ± 0.96	3.17 ± 0.70	1.48
成果	2.82 ± 0.98	3.12 ± 0.75	1.14
協働	2.90 ± 0.57	2.97 ± 0.52	0.38
好感	2.33 ± 0.88	2.33 ± 0.60	0.03
不快	2.42 ± 1.02	2.43 ± 0.80	0.04
平均値 ± 標準偏差			

4. 考察

4.1. 下位群における授業実践前後の態度変容

まず、下位群の「協働」の因子得点が向上した主な要因には、チーム選手権におけるチーム内の話し合いが挙げられる。本授業実践においては、生徒同士の活発な相互作用を喚起することを意図して、チーム選手権を用いた。チーム選手権を用いていない2時間目および3時間目の授業実践の様子と、チーム選手権を用いた4時間目および5時間目の授業実践の様子を比較すると、後者の方がレース前の戦略会議、レース中の応援、レース後の労い及びアドバイスといった生徒同士の相互作用が多いように感じられた。また授業実践

終了後に下位群が記入した感想には、「チームのために1位を取ってきた時、とても達成感があった」、「チームで長距離走をするという新しい感じが楽しかった」といった記述が見られた。「協働」の向上に影響を与えた要因は様々あるだろうが、最も大きな要因はチーム選手権の導入だったことが推察される。加えて、体育授業におけるタブレット端末の使用は、話し合いのきっかけになることから(小田ほか, 2016)、「駆け引き型長距離走」においても、ICT機器を活用してレースの振り返りを行わせることで、より「協働」の因子得点を向上させることが可能になるだろう。

また、下位群の「好感」の因子得点が向上した主な要因には、本授業実践におけるレースでは「勝敗の未確定性」(小田・原, 2016, p.53)が担保されており、下位群も「勝ち負けの間のドキドキ」(梅澤, 2016, p.37)を楽しむことができたことが挙げられる。授業実践後の下位群の感想には、「自分の実力に適したグループで、自分のレベルがわかり、もっと頑張ろうという気持ちになれる」、「区間によってペースを変え、どう相手を抜かすか考えられた」といった記述が見られた。これまでに一定の距離を走り、そのタイムを競い合う「タイムトライアル型持久走」を経験してきたであろう下位群にとって、誰もが競走に勝利することができる可能性がある点において、「駆け引き型長距離走」は魅力的だったものと思われる。

一方、下位群の「意欲」、「成果」、「不快」については、授業実践前後で有意な差は認められなかった。しかしながら、絶対的な数値に着目すると、いずれの因子得点も改善されており、特に「成果」は授業実践前には中央値である2.50を下回っていた得点だが、授業実践後には2.82と中央値を上回った。また「不快」も大幅に改善されたといえる。

本研究は2クラス計80名のうち、10名の下位群に焦点を当てた極めて事例的なものであるため、統計的な有意差は検出されにくいことが推察される。その中で、「駆け引き型長距離走」が下位群の「協働」および「好感」の因子に肯定的な効果を及ぼしたこと、「意欲」、「成果」、「不快」においても絶対的な数値が改善されたことから、長距離走嫌いの問題を解決に寄与する可能性が示されたといえよう。

4.2. 全体群における授業実践前後の態度変容

続いて、全体群の質問紙調査の平均得点について、授業実践前後で比較すると、「意欲」、「成果」、「協働」、「好感」の因子において、授業実践後に有意に高い値を示した。一方、「不快」については、授業実践前後で有意な差は認められなかった。以上のことから、「駆け引き型長距離走」は、全体群の長距離走に対する態

度に概ね良い効果を及ぼしたと考えられる。ただし、絶対的な数値に着目すると、大きく2点の課題が浮かび上がる。

1点目は、「好感」の因子が授業実践後においても中央値である2.50を下回っていることである。すなわち、授業実践後に多少長距離走嫌いは緩和されたが、大幅に改善したとはいえないだろう。長距離走においては教師の指導性が発揮されにくい（高田ほか、1998）、更なる教材改善によって、「好感」の得点を伸ばしていくことを可能にする必要があると考えられる。

2点目は、「不快」の数値が授業実践後に増加していることである。下位群は「不快」の得点が低下した一方、全体群の「不快」得点が向上したことから、長距離走を苦手としていない生徒の多くは、本授業実践における人間関係について不快感を覚えたといえよう。生徒に競走させることの弊害として、多くの生徒が負ける側に分類され、走り終わった際に心身に負担がかかることが挙げられるが（齋藤・鈴木、2016）、このような負担を減らすという視点から授業改善を図ることが求められる。例えば、勝者もしくは敗者としての好ましい振る舞いや考え方について学習する機会を設ける必要があると考えられる。

4.3. 下位群および全体群における長距離走に対する態度の比較

まず、授業実践前に実施した質問紙調査の平均得点について、「協働」において下位群が全体群よりも有意に低い値を示し、「不快」の因子において、下位群が全体群よりも有意に高い値を示した。「協働」は長距離走やその授業における仲間との協力や学び合い、それを築くことができる人間関係に関する因子であり、また「不快」は人間関係のネガティブな面や不快な面に関する因子である（小磯ほか、2018）。つまり、長距離走を苦手とする下位群は、その他の生徒に比べて、特に授業内における人間関係に関する長距離走に対する態度について、否定的な態度を有していたといえる。

これら2つの因子において下位群の得点が低かった背景の1つには、これまでの持久走授業の経験が挙げられよう。堀・黒川（2003）によると、生徒同士の優劣が明確になることで、下位群は劣等感を抱いたり、学習意欲が低下したりするという。本授業実践においても、下位群のある生徒は、質問項目（20）「私は長距離走の授業が好きです」に対し、否定的な回答を示したが、その理由として「足の速い人にバカにされる。陰で色々言われる」といった授業における人間関係について言及していた。おそらく、他の多くの下位群も

似たような経験をしており、「協働」と「不快」の得点が全体群と比較して低かったものと推察される。なお、有意な差はなかったものの、その他の因子においても、下位群が全体群よりも低い値を示している。そのため総合的に見ても、下位群の態度は否定的なものであったといえる。

しかしながら、「駆け引き型長距離走」の授業実践後に実施した質問紙調査の平均得点に目を移すと、いずれの因子においても、下位群と全体群で有意な差は認められなかった。また、「意欲」以外の4因子においては、下位群と全体群の平均得点の差が縮まっていた。特に授業実践前において平均得点に大きな差があった「協働」および「不快」については、下位群と全体群の平均得点の差がそれぞれ0.07と0.01になっており、その差が解消された。以上のことから、「駆け引き型長距離走」の授業実践によって、隔たりのあった下位群と全体群の長距離走に対する態度は、おおそ良い方向へ縮まったといえよう。ただし、「意欲」については、下位群と全体群の平均得点の差が開いた。したがって、特に下位群が「駆け引き型長距離走」に意欲的に取り組むことができるような指導上の工夫が求められる。

5. まとめと今後の課題

本研究の目的は、中学1年生を対象に「駆け引き型長距離走」を実施し、その授業実践が長距離走を苦手とする生徒の長距離走に対する態度に及ぼす効果について検討することであった。その結果、以下の2点が明らかにされた。

- 1) 「駆け引き型長距離走」は、下位群の「協働」および「好感」の態度に肯定的な影響を及ぼした。
- 2) 下位群は全体群と比較して、「協働」および「不快」に関する否定的な態度を有していたが、「駆け引き型長距離走」を通して、その差が改善された。今後の課題としては、以下の2点に集約された。

- 1) 「駆け引き型長距離走」を通して、「好感」、「不快」に対する肯定的な態度を育成できるような教材改良が必要である。
- 2) 下位群が「駆け引き型長距離走」により意欲的に取り組めるような指導上の工夫が必要である。

加えて、中学1年生を対象とした「駆け引き型長距離走」の授業実践事例および中学1年生以外の学年段階を対象とした授業実践事例を蓄積すること、その授業実践が生徒の長距離走に対する態度以外の側面、すなわち、知識・技能面や思考面に及ぼす影響について検討することも今後の課題として挙げられる。

【脚註】

- 1) 本研究においては、中学校および高等学校学習指導要領（文部科学省，2018，2019）に依拠し，一般的な勝敗および優劣を競い合うことを「競争」と表記し，その中でも一定の距離を走り，その速さを競い合うことを「競走」と表記した。
- 2) 高浦（1999）はティーム・ティーチングについて，教師がチームを組んで協力して子どもの指導にあたる指導方式であるとしている。
- 3) 筆頭著者と教師 A による事前打ち合わせの際に，15m や 25m という距離で自由区間を設定すると，短距離走のようなダッシュと非常にゆったりとしたペースのジョギングという極端なペース変化が生じるのではないかと，ということが議論された。そこで本研究においては，極端なペース変化ではなく，ある程度の幅で行われるペース変化を「長距離走らしいペース変化」と表記した。
- 4) 運動有能感とは，内発的動機付けに関わるもので「身体的有能さの認知」，「統制感」，「受容感」の3因子で構成される（岡澤ほか，1996）。

【文献】

- 阿部直紀（2019）ペース変化に対応して走る「持久走」の授業—主観的運動強度に基づくペース設定の実践から—。中等教育研究紀要／広島大学附属福山中・高等学校，59：194-199。
- 江島隆二（2016）「学ぶ意味」と「豊かな競い合い」を求めて—学習の過程を大切にしたいバスケットボールの授業。体育科教育，64（2）：48-51。
- 原通範・吉田恵介・谷興治・吉田真理（2008）ペースランニングにおける授業実践の検討—初めてのペースランニング実践を対象として—。和歌山大学教育学部教育実践センター紀要，18：131-139。
- 堀健太郎・黒川隆志（2003）高校体育授業における持久走の指導方法に関する研究。体育学研究，48（6）：667-677。
- 岩田靖（2017）体育科教育における教材論。明和出版：東京。
- 北岡祐（2017）陸上競技の走種目における指導過程に関する研究—運動時のエネルギー代謝に着目して—。神奈川大学心理・教育研究論集，42：19-23。
- 小磯透・小山浩（2012）中学校長距離走授業におけるオープンペース走学習の成果。発育発達研究，55：11-22。
- 小磯透・岡出美則・西嶋尚彦（2018）小中高生の体育

における持久走と長距離走の態度の因子構造とその変化。発育発達研究，79：1-24。

- 小山浩（2010）中学3年間を見据えた実践—主に第1学年でのペア&グループ，ペース学習を中心とした長距離走の授業実践から。体育科教育，58（13）：46-50。
- 松岡重信・大林一朗・梶原久己・房前浩二・岡本昌規・三宅幸信・池上房枝・高田学峰（1991）体育の授業における教育内容の研究—長距離走授業とマラソン大会において学習者が獲得している認識内容・態度について—。広島大学教育学部 学部附属共同研究体制研究紀要，19：77-85。
- 水谷雅美・岡澤祥訓（1999）運動有能感を高める走り幅跳びの授業実践—個人スポーツの集団ゲーム化—。体育科教育，47（9）：68-71。
- 文部科学省（2018）中学校学習指導要領（平成29年度告示）解説保健体育編。東山書房：京都。
- 文部科学省（2019）高等学校学習指導要領（平成30年度告示）解説保健体育編。東山書房：京都。
- 森知高・小林真一（2017）運動有能感を高め，体力向上を図る体育科指導の工夫：めあての設定の工夫と個人種目の集団ゲーム化を通して。福島大学人間発達文化学類論集，25：49-62。
- 中村恭之・北原裕樹・小川裕樹・岩田靖（2007）長距離走の教材づくり—「3分間セიმゴール走」の実践を通して—。体育科教育，55（6）：50-53。
- 小田啓史・東川安雄・齊藤一彦・岩田昌太郎（2016）体育授業におけるタブレット端末を利用した協働的な学びの実態：バレーボールのチーム会議場面に着目して。中等教育研究紀要，47：49-54。
- 小田成一・原祐一（2016）グッドルーザーを学ぶ。体育科教育，64（2）：52-55。
- 岡澤祥訓（1997）子どものモチベーションを高める競争の心理学。体育科教育，45（3）：19-22。
- 岡澤祥訓・北真佐美・諏訪祐一郎（1996）運動有能感の構造とその発達及び性差に関する研究。スポーツ教育学研究，16（2）：145-155。
- 太田伸幸（2006）競争的な場面における目標志向性（4）：—認知されるライバルの類型による目標志向性の比較—。日本心理学会大会発表論文集，70：44。
- 太田伸幸（2013）ライバルの対人関係次元上の位置づけに関する研究。現代教育学部紀要，5：29-38。
- 太田伸幸（2014）教師の競争に対する指導態度に関する研究（3）。日本教育心理学会総会発表論文集，56：438。
- 大友智・清藤昭裕・高橋健夫・岡澤祥訓・米田博行・沢田啓二・谷敏光（1993）生徒の体育授業に対する

中学校体育における「駆け引き型長距離走」が生徒の態度に及ぼす効果の検討
— 長距離走を苦手とする生徒に着目して —

- 愛好的態度が集団スポーツの学習行動に及ぼす影響. スポーツ教育学研究, 13 (1): 25-34.
- 齊藤一彦・松本佑介 (2019) 競走相手とのかけひきが面白い! —新しい「長距離走」の授業. 体育科教育, 67 (9): 50-54.
- 齊藤一彦・松本佑介・濱本想子 (2019) 競走を主題化した長距離走授業の成果と課題—中学生の長距離走に対する愛好的態度に着目して—. 学校教育実践学研究, 25: 85-91.
- 齋藤祐一・鈴木直樹 (2016) ランニングの魅力が形成されるプロセスに関する研究—学習者にとっての魅力を中心とした持久走の学習を求めて—. 体育科教育学研究, 32 (2): 19-32.
- 坂西友秀 (1997) 「競争」の教育力—競争の意味と価値を考える—. 体育科教育, 45 (3): 10-14.
- 三本木温・綿谷貴志・中垣内真樹・佐藤伴行 (2017) ランニング愛好者における過去のランニングへの意識に関する調査研究. ランニング学研究, 28: 1-15.
- 佐藤善人・藤田勉 (2009) 持久走・長距離走に対する態度に関する研究—小学生と中学生の比較を中心にして—. 岐阜聖徳学園大学教育実践科学研究センター紀要, 9: 241-248.
- 佐藤善人・樺山洋一 (2011) 小学校体育における持久走に関する研究—「機能的特性」に依拠した授業における児童の態度と持久力の変容—. ランニング学研究, 23: 1-10.
- 佐藤善人・田口智洋 (2015) 中学校における長距離走に関する研究—「達成」の喜びを味わうためのペース走の実践—. ランニング学研究, 27: 1-12.
- 澤崎弘英 (2016) 集団的達成を味わうバッシュト型長距離走の授業づくり. 体育科教育, 64 (1): 40-44.
- 新富康平・中田富士男・小原達朗・木下信義・呉屋博 (2010) 運動有能感を高める体育の授業の工夫—長距離走の授業実践—. 教育実践総合センター紀要, 9: 197-206.
- 田口智洋 (2010) ペア学習による長距離走の実践. 体育科教育, 58 (13): 38-41.
- 高嶋香苗・渡辺輝也・周東和好 (2017) 競走相手との駆け引きを学ぶ長距離走の新しい学習指導過程の提案. 体育学研究, 62 (1): 49-70.
- 高田俊也・荒井貴美人・船引英光・芦田光巨・三宅一・桜木浩二・太田吉彦・池田輝子 (1998) 意欲的に取り組める長距離走実践の検討. 実技教育研究, 12: 88-99.
- 高浦勝義 (1999) T.T.の基本原理解. 新井郁男・天笠茂編著, 学習の統合化をめざすティーム・ティーチング事典. 教育出版株式会社: 東京.
- 梅澤秋久 (2016) 競争が教育的意味を持つ条件. 体育科教育, 64 (2): 36-39.
- 渡辺保志・植屋清見 (2003) 生きる力を育む体育学習—中学校における長距離走の授業実践から—. 山梨大学教育人間科学部紀要, 5 (2): 187-196.
- 山本泰明・新富康平・中垣内真樹 (2012) 中学体育授業における生涯スポーツを指向した長距離走指導方法の工夫—統制感を高めることを目指して—. 環太平洋大学研究紀要, 5: 11-16.
- 山本裕二 (2016) スポーツの“競い合い”を科学する. 体育科教育, 64 (2): 11-12.
- 吉野聡・菊池耕・足立真希 (2010) チームバッシュト方式による長距離走の授業づくり. 体育科教育, 58 (13): 42-45.