

# 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の変容に着目して—

齊藤 一彦・松本 佑介\*・濱本 想子\*\*

(2018年12月10日受理)

Achievements and Challenges of Long-Distance Race Classes Focusing on Competition:  
Focusing on the Positive Change in Junior High School Students' Attitudes  
towards Long-Distance Races

Kazuhiko Saito, Yusuke Matsumoto and Aiko Hamamoto

In this study, we conducted long-distance race classes focusing on competition (Takashima et al., 2017) for junior high school students. The purposes of this study were to analyze whether students' attitudes toward long-distance races became more positive and the determinants of this change, as well as to consider achievements and challenges of the long-distance race classes focusing on competition. The results are summarized as follows. (1) The students' attitudes toward long-distance races became more positive, with significant pre-post differences ( $p < 0.05$ ). As a factor behind this finding, in the review after the classes, 60% of students responded that "classes were enjoyable overall," so it can be said that they were able to experience the enjoyment of competition in the classes. (2) The two methods devised in this study were effective for urging students to proactively engage in long-distance race classes. (3) After the classes, 33% of the students answered, "I don't like long-distance races." Thus, it seems that the experience of pleasures from competition were insufficient to compensate for the physical distress of long-distance races.

Key words : long-distance race classes, competition, positive attitude

## 1. 研究の背景

笹川スポーツ財団(2016)が実施した調査によると,成人の週1回以上のジョギング・ランニング実施者数は,1998年から2016年までの18年間で,およそ1.3倍増加している。また,年1回以上のジョギング・ランニング実施者数は2016年時点で推計893万人である。さらに,尾縣(2016)は,我が国の代表的な生涯スポーツとしてランニングを挙げている。このようなことから,多くの人が生涯スポーツとしてジョギング・ランニングに親しんでいることが窺える。

一方で,学校体育における長距離走は,体育で取り扱われる運動種目の中で,生徒に最も嫌われる種目の代表である(宮崎,2010;尾縣,2016;小山,2010;品田,2010;馬淵,2015;山下,

2010)。その要因としては,「苦しい」,「きつい」といった身体的苦痛(宮崎,2010;澤崎,2016)やタイムや着順を競うことに対する精神的な苦痛(堀・黒川,2003;宮崎,2010;澤崎,2016),運動の単調さ(馬淵,2015;澤崎,2016)等が考えられる。

中学校・高等学校新学習指導要領(文部科学省,2018a;2018b)には,保健体育科の目標として「生涯にわたって心身の健康を保持増進し,豊かなスポーツライフを実現・継続するための資質・能力の育成」が示されている。その実現に向け,長距離走の授業では,記録の向上や競走の楽しさを味わわせることが目標として示されている。長距離走の授業に関し,高嶋ら(2017)は,教師が生徒に対し,長距離走に固有の楽しさを味わわせ

\*広島大学大学院教育学研究科博士課程前期, \*\* 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期

ることが重要であること、さらに長距離走のネガティブな側面を埋め合わせることができれば、多くの生徒の長距離走に対する愛好的態度を育むことができるはずであると言及している。

高嶋ら(2017)は、これまで報告されてきた長距離走の先行実践について、イーブンペースの技能を身に付けさせることによって、記録の向上の楽しさを味わわせるものがほとんどであったと述べている。一方、競走に焦点をあてた長距離走は優劣が明確になることから、特に走能力の低い生徒に敬遠されてきたという報告もある(澤崎, 2016)。すなわち、先述した学習指導要領の示す長距離走の目標の1つである、競走の楽しさを味わわせることをねらいとした実践は、これまであまり報告されてこなかったといえる。しかし、少数ではあるが競走を主題化した実践によって、生徒の長距離走に対する愛好的態度が育成されたという報告もある。

小塚(2012)は、中学生を対象とした競争の学習によって、80%の生徒に、長距離走に対するポジティブなイメージを形成することができたと報告している。この実践について高嶋ら(2017)は、全力を出し切るという身体的苦痛を伴う学習を取り上げてなお、生徒の80%に長距離走に対するポジティブなイメージを形成させたことは注目に値すると述べている。

高嶋ら(2017)は、競走の中でも、長距離走に特有のペース変化が追及される競走相手との駆け引きを主題化した長距離走を実践した。この実践では、まず、教材としての長距離走レースを考案した上で、大学生を対象に学習実験を行い、考案した教材の有効性を検討した。その結果、高嶋ら(2017)の考案した教材の特徴として、次の3点が明らかとなった。1点目は、多少の走力差が認められる学習者であっても、位置取りやスタートのタイミングなどの駆け引きを工夫することで、勝敗の不確実性を内在させた競走が成立すること、2点目は、従来の長距離走授業よりも身体的苦痛を感じにくいこと、3点目は、多くの学習者が競走相手との駆け引きを楽しむことができたことである。

北岡(2017)は、この高嶋ら(2017)の実践について、次の2点を指摘している。1点目は、追い越しを制限する制限区間を設定することで、競走相手との駆け引きが強調されること、2点目は、このような手法を用いることで、運動の単調さという長距離走のネガティブイメージを覆すことが

できることである。長距離走に関する研究では、これまでイーブンペースの学習を主題とした実践が主流であった。その中で、高嶋ら(2017)の実践は、学習者の長距離走に対する愛好的態度を育成できる可能性のある競走を主題化した教材を考案した点において、高く評価できる。さらに、その成果について今後継続して発展させることが期待される。

これらの実践から、競走を主題化した長距離走は、生徒の長距離走に対する愛好的態度の効果的な育成に寄与する可能性を秘めていることが窺える。

## 2. 問題の所在と研究の目的

### 2.1. 問題の所在

しかし、依然として競走を主題化した長距離走の実践報告は少なく、さらなる研究の蓄積が望まれる。数少ない実践報告の中で、前節で取り上げた高嶋ら(2017)の実践は、競走を主題化した長距離走の実践として代表的なものと言えるが、調査方法に課題も見受けられる。

まず、対象が大学生20名に限定されていることである。今後、学校体育の現場において、競走相手との駆け引きを主題化した長距離走授業を展開していくためには、中学生や高校生を対象とした実践報告の蓄積が必要であろう。

次に、実施期間が1日と限定的であったことがあげられる。学校体育の現場においては、単元として長距離走授業が展開されることが多いと推察される。高嶋ら(2017)の実践において、多くの対象者が「長距離走が楽しかった」と回答したが、単元として実施した場合に同様の結果が出るかどうか調査する必要があるだろう。

つまり、生徒の長距離走に対する愛好的態度を向上させるには、高嶋ら(2017)の実践を応用し、学校現場で成果を検討する必要があるといえよう。さらに、先行実践で残された課題に焦点を当てたより緻密な分析や検討を行うことが必要であると考えられる。

### 2.2. 研究の目的

そこで本研究の目的は、競走相手との駆け引きを主題化した長距離走の実践(高嶋ら, 2017)を応用し、対象を中学生に変え、単元として実践することによる、生徒の長距離走に対する愛好的態度の変容を明らかにすることとした。具体的には、以下の研究課題を設定した。

(1) 単元前後における質問紙調査の結果から、生徒の長距離走に対する愛好的態度の変容の様態を明らかにする。

(2) 特に特徴的な変容を示した生徒を取り上げ、1000m 走の記録、長距離走に対する愛好的態度に関する質問紙調査の結果およびその回答理由の 3 点から、長距離走に対する愛好的態度の変容の要因を事例的に明らかにする。

(3) (1), (2) および単元後の生徒の長距離走授業に対する振り返りから、本実践の成果と課題について検討する。

### 3. 研究の方法

#### 3.1. 調査対象および調査期間

調査対象は、X 県内の Y 中学校第 1 学年の生徒 80 名（男子 40 名、女子 40 名）とした。調査を進めるにあたって欠席や見学等でデータの欠損が生じた生徒 20 名を除いた生徒 60 名（男子 34 名、女子 26 名）を最終的な調査対象とした。なお、授業を行ったのは、教師 A（教職歴 2 年）であった。調査期間は 2017 年 11 月 1 日から 11 月 16 日であった。

#### 3.2. 単元計画

##### 3.2.1. 単元目標および各授業内容

単元計画の概要を表 1 に示した。授業は陸上競技（長距離走）として、6 時間の単元で行った。単元目標は①レースにおいて集団内での位置取りやスパートのタイミングを考えて走ることができるようにすること、②自己の全身持久力を高めることができるようにすることとした。

1 時間目は質問紙調査を行ったのち、1000m 走記録測定を行った。

2 時間目は 1 時間目の 1000m 走記録測定の結果を基に 6 人から 7 人の走力別グループの編成を行った。そして、レース方法の説明と試しのレースを行った。

3 時間目は 2 時間目のレースの結果を基にグループの再編成を行った。そして、レースを 2 回行った。なお、2 回のレースの間には、レースの振り返りと次レースの作戦を考える時間を設けた。

4 時間目および 5 時間目はチーム選手権と称したレースをそれぞれ 2 回行った。なお、2 回のレースの間には、チームによる話し合いの時間を設けた。

6 時間目は 1000m 走記録測定を行ったのち、質問紙調査を行った。

表 1 単元計画の概要

1	2	3	4	5	6
質問紙調査	導入	導入			質問紙調査
		準備運動			
準備運動	準備運動	第 1 レース			準備運動
		グループ替え	グループによる話し合い		
1000m 走記録測定	試しのレース	第 2 レース			1000m 走記録測定
		整理運動・まとめ			

##### 3.2.2. 授業で用いたトラックの規格

1 時間目および 6 時間目の 1000m 走記録測定においては、1 周 300m の長方形トラック（縦 50m、横 100m）を用いた。2 時間目に行った試しのレースにおいては、高嶋ら（2017）が学習実験で用いたトラックを参考に、2 種類のコース（外周：137.5m、曲線走路の半径 13.75m；内周：125m、半径 11.75m；いずれも直線走路は 25m、幅は 2m）のあるトラックを用いた。3 時間目・4 時間目・5 時間目に行ったレースにおいては、2 時間目の試しのレースの様相を基に、直線走路の長さコースの幅を変更したトラック（直線走路 35m、幅 3m）を用いた。

2 時間目・3 時間目・4 時間目・5 時間目に行ったレースで用いたトラックには、制限区間と自由区間（高嶋ら、2017）をそれぞれ 2 か所設置した（図 1）。制限区間は、曲線走路およびそれに前後する直線区間の一部において、先にその区間に到着した競走相手の追い越しを制限する区間である。また、自由区間は、制限区間と制限区間の間に設けられた、先行する競走相手を追い越しを制限しない区間である。なお、2 時間目は自由区間の長さを 15m に設定した。そして、3 時間目・4 時間目・5 時間目は 2 時間目の試しのレースの様相を基に、自由区間の 25m に変更した。

なお、コースの幅を 2 時間目から 3 時間目・4 時間目・5 時間目に変更した理由は、教師 A と筆者が相談のうえ、コースの幅が 2m であると生徒同士の接触が多く、転倒の危険が高いと判断したためである。また、直線走路と自由区間の長さを変更した理由に関しても、両者で相談し、自由区間の長さが 15m であると順位変動が起こりにくいと判断したためである。

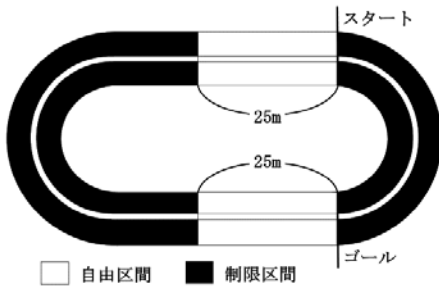


図1 3時間目・4時間目・5時間目で用いたトラック

### 3.2.3. レースの実施方法

まず、1時間目の記録測定の結果を基に、走別別に6グループを編成した。そして、平均記録の良いグループから順にA1, A2, A3, B1, B2, B3とした。

レースでは初めに、A1が外周、B1が内周を走った。次にA2が外周、B2が内周を走り、最後にA3が外周、B3が内周を走った。なお、1回のレースではトラックを3周と4分の3周走ることとした。

3時間目・4時間目・5時間目では、競走相手との駆け引きを主題化とすることで、次のレースにむけて体力を温存することを意識させるため、50分の授業で2回のレースを実施することとした。

また、安全上の理由から、次の3つのルールを設定した。1つ目は競走相手と接触をしないこと、2つ目は競走相手を抜く際には外側から抜くこと、3つ目は先頭を走る生徒はコースの内側を走ることである。加えて、競走を成立させるため、必ず1位になることを目指すことを終始徹底して意識させた。

### 3.2.4. 考案したルールの概要

高嶋ら(2017)の実践を学校現場に取り入れるために、教師Aと筆者で相談し、次の2つのルールを考案した。1つ目は昇格降格ルール、2つ目はチーム選手権である。昇格降格ルールは2時間目および3時間目、チーム選手権は4時間目および5時間目に適用した(表2)。昇格・降格ルールはグループ内で順位が固定されないようにするために考案した。また、チーム選手権は生徒同士の関わりを促し、より意欲的に授業に取り組ませるために取り入れた。

表2 昇格降格ルールとチーム選手権の概要

昇格降格ルール	昇格降格ルールはレースの順位に応じて、レース毎にグループメンバーを入れ替えるルールである。具体的には、各グループ内の最上位者は上位グループへ、最下位者は下位グループへに移籍するというものである。 ※グループで見学者がいた場合や途中でやめた人がいた場合は、その人が下位グループへ移籍することとする。
チーム選手権	①3時間目の結果を基に、チームを編成する。なお、A1, A2, A3, B1, B2, B3からそれぞれ1名ずつ選出し、チームを編成する。 ②チーム選手権はレースの順位をチームで合計し、その数値の小ささをチーム間で競い合うというものである。

### 3.3. 測定項目

#### 3.3.1. 長距離走に対する愛好的態度

単元前後の質問紙調査にて「私は長距離走が好きです」という質問項目について5件法で回答を求めた。また、その回答理由を自由記述式で回答させた。

#### 3.3.2. 長距離走授業に対する振り返り

単元後の質問紙調査にて、長距離走授業に対する振り返りに関する質問項目に5件法で回答を求めた。その質問項目を表3に示した。また、その回答理由を自由記述式で回答させた。

表3 長距離走授業に対する振り返り

1	自由区間と制限区間のある長距離走の授業は全体的に楽しかったです
2	個人レースについて、グループで1位になると上位グループへ昇格し、最下位になると下位グループに降格するというルールはあった方がよいです
3	チーム選手権について、チーム対抗で獲得ポイントを競う対決方式はあった方がよいです

### 3.4. 分析方法

長距離走に対する愛好的態度の変容の様態について、単元前後に実施した長距離走に対する愛好的態度に関する質問紙調査は、「よくあてはまる」、「ややあてはまる」、「どちらともいえない」、「あまりあてはまらない」、「まったくあてはまらない」の5件法を用いた。そして、「よくあてはまる」に5点、「ややあてはまる」に4点、「どちらともいえない」に3点、「あまりあてはまらない」に2点、「まったくあてはまらない」に1点を与え、長距離走に対する愛好的態度得点を算出した。その後、単元前後の平均値の差の検定（対応のあるt検定）を行った。また、「よくあてはまる（5点）」および「ややあてはまる（4点）」を肯定的回答、「どちらともいえない（3点）」を中間的回答、「あまりあてはまらない（2点）」および「まったくあてはまらない（1点）」を否定的回答として、その割合の変化を分析した。

長距離走に対する愛好的態度の変容の要因については、メリアム（2004）の目的的分層サンプリングおよび研究の内的妥当性を高めるための方策のうち、トライアンギュレーションを採用した。目的的分層サンプリングでは、長距離走に対する愛好的態度と1000m走の記録との関係性を加味し、特に特徴的な変容を示した生徒を事例として取り上げた。この時、愛好的態度が向上した要因、変わらなかった要因、低下した要因を明らかにするために、それぞれ記録が向上した生徒と記録が低下した生徒を分析の対象とした。また、1000m走の記録、長距離走に対する愛好的態度に関する質問紙調査の結果およびその回答理由の3点から、長距離走に対する愛好的態度の変容の要因を分析した。なお、体育科教育学を専門とする大学教員1名、体育科教育学を専攻する大学院生1名および筆者で協議ながら分析を行った。

本実践の成果と課題について、単元後に実施した長距離走授業に対する振り返りに関する質問項目は「よくあてはまる（5点）」および「ややあてはまる（4点）」を肯定的回答、「どちらともいえない（3点）」を中間的回答、「あまりあてはまらない（2点）」および「まったくあてはまらない（1点）」を否定的回答として分析した。

## 4. 結果

### 4.1. 長距離走に対する愛好的態度

長距離走に対する愛好的態度の得点は、単元前  $2.5 \pm 1.3$  から単元後  $3.3 \pm 1.2$  へと向上し、有意な差が認められた ( $p < 0.05$ )。

また、表4に長距離走に対する愛好的態度に関する質問項目の回答数値別の人数の割合を示した。肯定的回答は単元前23%から単元後45%、中間的回答は単元前17%から単元後22%、否定的な回答は単元前60%から単元後33%に変化した。

表4 長距離走に対する愛好的態度に関する質問項目の回答割合

	肯定的回答	中間的回答	否定的回答
単元前	23%	17%	60%
単元後	45%	22%	33%

### 4.2. 長距離走授業に対する振り返り

表5に長距離走授業に対する振り返りに関する質問項目の回答数値別の人数の割合を示した。項目「1. 自由区間と制限区間のある長距離走の授業は全体的に楽しかったです」の肯定的回答は60%、中間的回答は27%、否定的な回答は13%であった。項目「2. 個人レースについて、グループで1位になると上位グループへ昇格し、最下位になると下位グループに降格するというルールはあった方がよいです」の肯定的回答は72%、中間的回答は13%、否定的な回答は15%であった。項目「3. チーム選手権について、チーム対抗で獲得ポイントを競う対決方式はあった方がよいです」の肯定的回答は83%、中間的回答は2%、否定的な回答は15%であった。

表5 長距離走授業に対する振り返りに関する質問項目の回答割合

	肯定的回答	中間的回答	否定的回答
1. 全体的な楽しさ	60%	27%	13%
2. 昇格降格ルール	72%	13%	15%
3. チーム選手権	83%	2%	15%

## 5. 考察

### 5.1. 長距離走に対する愛好的態度の変容とその要因

全体として、生徒の長距離走に対する愛好的態度の得点は向上した（表4）。しかし、中には長距離走に対する愛好的態度に変化がなかったり、低下したりした生徒もいた。そこで、生徒の長距離



走に対する愛好的態度の変容とその要因について、1000m 走の記録、長距離走に対する愛好的態度に関する質問紙調査の結果およびその回答理由を参照し、特徴的な変容を示した 6 名の生徒を取り上げ、事例的に検討した。

#### 5.1.1. 愛好的態度が向上した要因：記録が向上した S さんと記録が低下した H さんの事例

S くんは、単元前後で愛好的態度と 1000m 走の記録の両方が向上した生徒である。単元前の「私は長距離走が好きです」は中間的回答を示し、理由として「長く走ることがあまり好きではないから」と記述した。しかし、単元後は肯定的回答へと変化し、理由として「記録が伸びていくと楽しいから」と記述した。そして、「自由区間と制限区間のある長距離走の授業は全体的に楽しかったです」は肯定的回答を示し、理由として「友達と競い合う形でやることで面白さが増すから」と記述した。以上の回答から、S くんは記録の向上と競走の楽しさを実感できたことで、長距離走に対する愛好的態度が向上したと考えられる。

一方 H さんは、単元前後で 1000m 走の記録が低下したことに関わらず、愛好的態度が向上した生徒である。すなわち、記録の向上の楽しさ以外の要因によって、長距離走に対する愛好的態度が向上したと考えられる。H さんは単元前の「私は長距離走が好きです」において、否定的回答を示しており、理由として「疲れるから、持久力が全くないから」と記述した。しかし、単元後は肯定的回答へと変化し、理由として「初めは疲れるけど、体育で練習するうちにあまり疲れなくなっか気がするから」と記述した。そして、「自由区間と制限区間のある長距離走の授業は全体的に楽しかったです」は肯定的回答を示し、その理由として「相手が自分と同じくらいのタイムで競い合うことが出来るから」と記述した。以上の回答から、H さんは体力向上に伴う疲労感の軽減と競走の楽しさを実感することで、長距離走に対する愛好的態度が向上したと考えられる。

#### 5.1.2. 愛好的態度が変容しなかった要因：記録が向上した N さんと記録が低下した O さんの事例

N さんは、単元前後で 1000m 走の記録は向上した一方、愛好的態度は否定的なまま変化のなかった生徒である。単元前の「私は長距離走が好きです」は否定的回答を示し、理由として「走るのが苦手だから、つらいから」と記述した。そして、

単元後も否定的回答を示したままであり、理由として「体力に自信がない、走ることが好きではないから、しんどいから」と記述した。しかし、「自由区間と制限区間のある長距離走の授業は全体的に楽しかったです」は肯定的回答を示し、理由として「Y 君と競争するのが楽しかったし、タイムが縮まるのが嬉しかったです」と記述した。以上の回答から、N さんは競走の楽しさを感じながらも、身体的苦痛という長距離走のネガティブな側面を埋め合わせることができなかつたため、愛好的態度が否定的なまま変化しなかつたと推察される。

O さんは、単元前後で 1000m 走の記録は低下した一方、愛好的態度が肯定的なまま変化がなかった生徒である。単元前の「私は長距離走が好きです」は肯定的回答を示し、理由として「短距離は苦手だが、長距離は得意だから」と記述した。そして、単元後も肯定的回答を示したままであり、理由として「走った後がとても心地よいから」と記述した。しかし、「自由区間と制限区間のある長距離走の授業は全体的に楽しかったです」は中間的回答を示し、理由として「自由区間で速く走れないから」と記述した。以上の回答から、O さんは本実践のルールに不満は感じつつも、単元を通して長距離走に対するネガティブなイメージを抱くことがなかつたため、長距離走に対する愛好的態度が肯定的なまま変化がなかつたと考えられる。

#### 5.1.3. 愛好的態度が低下した要因：記録が向上した T さんと記録が低下した O くん事例

T くんは、単元前後で 1000m 走の記録は向上した一方、愛好的態度が低下した生徒である。単元前の「私は長距離走が好きです」は肯定的回答を示し、理由として「楽しいから」と記述した。しかし、単元後は中間的回答を示し、「楽しいけどつらいから」と記述した。そして、「自由区間と制限区間のある長距離走の授業は全体的に楽しかったです」は中間的回答を示し、理由として「つらかったから」と記述した。以上の回答から、T くんは単元前には長距離走に対して楽しいというイメージを抱いていたが、授業を通じて、楽しさを感じつつも、つらいというイメージを強く抱くようになったことが窺える。このことが、長距離走に対する愛好的態度が低下した一要因であると考えられる。

O くんは、単元前後で 1000m 走の記録は低下し、また愛好的態度も低下した生徒である。単元

前の「私は長距離走が好きです」は中間的回答を示し、理由として「疲れるから、何がおもしろいかわからなくなってくるから」と記述した。そして、単元後も否定的回答を示したままであり、その理由として「つらいから」と記述した。さらに、「自由区間と制限区間のある長距離走の授業は全体的に楽しかったです」は中間的回答を示し、理由として「強い人と弱い人との差が激しい」と記述した。以上の回答から、Oくんは記録の向上や競走の楽しさを感じることができず、また身体的苦痛を強く感じたため、長距離走に対する愛好的態度が低下したと考えられる。

## 5.2. 愛好的態度の育成を目指した長距離走実践における成果と課題

本調査の結果と考察、さらに生徒の授業に対する振り返りを踏まえると、本実践の成果と課題については下記のように整理できる。

生徒全体の長距離走に対する愛好的態度の得点は、単元前から単元後で向上し、有意な差が認められた ( $p<0.05$ )。さらに、長距離走に対する愛好的態度の肯定的回答者の割合は単元前 23% から単元後 45% へと増加し、否定的回答者の割合は 60% から 33% へ減少した。この結果は、愛好的態度育成を目指した長距離走実践における成果と言えるだろう。また、その要因としては主に生徒らが競走の楽しさを実感したことや単元前後における記録の向上が考えられる。しかし、単元後に「長距離走が嫌い」と回答した生徒が 33% いたことは、本実践の課題と考えられる。なお、単元後に「長距離走が嫌い」と回答した生徒の多くは「きつかった」、「つらかった」といった身体的苦痛をその理由として挙げていた。このことから、本実践において長距離走に対する愛好的態度を育成するには、生徒の体力水準に応じた運動強度の設定が重要になってくるだろう。

また、長距離走授業について、「全体的に楽しかったです」と回答した生徒が 60% いたことは、本実践の成果の 1 つといえるであろう。なお、自由記述については「持久力のない自分でも、1 位や良いタイムをとれたから」、「競走が楽しかったから」という記述がみられた。このことから、競走の楽しさの実感や記録の向上により、生徒は授業を「全体的に楽しかった」と振り返ったことが窺える。しかし、「しんどかったし、制限区間の時にすぐ遅く走り抜かせなかったから楽しくなかった」、「タイムが逆に下がったし、しんどかったか

ら楽しくなかった」といった記述にみられるように、運動強度やルールの設定については、今後検討していく必要があると考えられる。

加えて、本実践で用いた 2 つのルールについて、「昇格降格ルールがあった方が良かったです」と回答した生徒が 72%、「チーム選手権はあった方がいいです」と回答した生徒が 83% いたことも大きな成果であると考えられる。なお、自由記述について、昇格降格ルールは「緊張感が生まれて、頑張ろうという気持ちになった」、「自分に合ったグループで競走できるので良かった」という記述がみられた。また、チーム選手権は「チームのために頑張ろうと思った」、「応援されるのが楽しかった」という記述がみられた。これらのことから、本実践で用いたルールについて、生徒はおおむね肯定的な評価をしたといえるだろう。しかし、「プレッシャーが大きすぎ、上位者の下位者に対する扱い、上下関係が明確すぎる」、「チームのために頑張ろうと少しは思うけど、周りの人が速すぎて希望を失った」といった記述にみられるように、特に走能力の低い生徒に対する配慮を含めた、生徒全員が楽しめるようなルールの考案も今後の課題であろう。

## 6. 摘要と今後の課題

本研究の目的は、高嶋ら (2017) が提案した競走相手との駆け引きを主題化した長距離走の実践を応用し、対象を中学生に変え、単元として実践した場合の生徒の長距離走に対する愛好的態度の変容の様態とその要因を明らかにし、実践の成果と課題について検討することであった。その結果は、次のようにまとめられる。

(1) 単元前後において、生徒の長距離走に対する愛好的態度得点は有意に向上した ( $p<0.05$ )。その要因として、単元後の振り返りにおいて、60% の生徒が「授業が全体的に楽しかった」と回答したことから、本実践において競走の楽しさを実感できたことが挙げられる。

(2) 高嶋ら (2017) の実践を学校現場に取り入れるために本実践で考案した 2 つのルールは、生徒に対し、長距離走の授業に対する積極的な取り組みを促すことに効果的であった。

(3) 単元後に「長距離走が嫌い」と回答した生徒が 33% いた。その要因として、長距離走の身体的苦痛を埋め合わせることができるほど、競走の楽しさを感じることができなかったことが考えられる。

なお、本研究では、(3)の課題について、授業の修正案を作成し、実践および検証するまでには至らなかった。また、中学1年生のみを対象としたため、今後は小学生や高校生など、様々な学年の学習者を対象とし、発達段階に応じた実践を蓄積していく必要があるだろう。

### 引用文献

- 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 : 667-677.
- 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.
- 小塚雄介 (2012) 中学校における長距離走の実践的研究—「競争の学習」によるイメージの形成—. 愛知教育大学保健体育講座研究紀要, 37 : 67-69.
- 馬淵昭宏 (2015) 生涯スポーツにつながる長距離走の授業づくり. 体育科教育, 63 (3) : 38-41.
- 宮崎明世 (2010) 持久走・長距離走の教材史に学ぶ. 体育科教育, 58 (13) : 23-27.
- 文部科学省 (2018a) 中学校学習指導要領解説保健体育編. 東山書房 : 京都.
- 文部科学省 (2018b) 高等学校学習指導要領解説保健体育編・体育編.  
[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2018/07/13/1407073\\_07.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/07/13/1407073_07.pdf), (参照日 2018年11月29日).
- 尾縣貢 (2016) 生涯スポーツにつなぐ持久走・長距離走の未来図. 体育科教育, 64 (1) : 14-17.
- 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.
- 笹川スポーツ財団 (2016) スポーツライフデータ.  
<http://www.ssf.or.jp/research/sldata/tabid/381/Default.aspx>, (参照日 2017年12月1日).
- 澤崎弘英 (2016) 集団的達成を味わうパシュート型長距離走の授業づくり. 体育科教育, 64 (1) : 40-44.
- S. B. メリアム・掘薫夫・久保真人・成島美弥訳 (2004) 質的調査法入門 : 教育における調査法とケース・スタディ. ミネルヴァ書房 : 京都.
- 品田龍吉 (2010) 持久走と長距離走をめぐる今日的課題. 体育科教育, 58 (13) : 10-13.
- 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 : 49-70.
- 山下剛 (2010) 「きつい・だるい・あきる」からの脱却を図る—ペアでコーチングを行い伸びあう長距離走. 体育科教育, 58 (13) : 52-55.