

持久走および長距離走に対する 認識形成プロセスに関する研究

齋藤 祐一*・菊地 孝太郎**・田島 香織***・鈴木 直樹****

1. 研究の目的

中学生の時期（13-15歳）は身体の発育・発達とともに体力や運動能力が向上する年齢であり（文部科学省，2008）、特に、運動により持久力を向上させる最適の時期である（大石，2010）。そのため、持久走（体づくり運動）だけでなく、小学校期では内容として取り扱われていなかった長距離走（陸上競技）^{注1}が加わり、保健体育の内容が構成されている。つまり、2領域において長い距離を走る運動を扱うため、ねらいに応じて多面的に取り扱うことが求められているといえる。

ところで、体力・運動能力調査において1985年頃から子どもの体力・運動能力の低下が続く中、2006年までの10年間は持久走能力の低下傾向が緩やかになった（馬場，2008）。その後、2006年から2012年にかけて13歳および16歳は向上傾向が見られたものの、19歳は依然として低下傾向であった。青少年期の結果を総合的に見ても、体力水準が高かった1985年の水準と比べると低い水準が続いている（文部科学省，2012）。さらに、中央教育審議会の答申（2002）では、体力の低下は「生きる力」を身に付ける上で悪影響を及ぼすなど、社会全体にとっても無視できない問題であると指摘されている。このように体力の向上が求められる中、体力としてイメージされやすいのが持久走であり、体力向上を企図して、長い距離を走る活動が体育授業の中で選択され、実施されている

（堀ら，2003；小磯，2012）。また、保健体育の授業以外でも体力テストの持久走やシャトルラン、学校行事でマラソン大会や駅伝大会などが実施されることも多く、生徒は学校生活において長い距離を走る活動を数多く、経験している。

生徒は長い距離を走る活動に数多く触れる機会を得ているが、それに否定的な態度で臨む中学生は少なくない（市川，1999）。これは小学生でも、持久走に対する愛好的態度は男女関係なく学年が進むにつれて低下する傾向にある（大友ら：1995，1996）ことや、走力の優劣によって長い距離を走ることにに対する態度が形成されること（佐藤ら：2009，2010a）が明らかにされている。また、持久走の授業が体育的行事のマラソン大会や駅伝大会との関連で行われていることが報告（長澤，1993）されており、山本（1988）はこれが持久走と長距離走との混同につながっていると主張している。さらに、長澤（1993）は、持久走に対する否定的な評価は競技的要素を含んだ競走によってなされており、それによって教員は持久走指導のまとめや評価に困難を感じていることを調査から明らかにしている。中学校を対象とした調査でも、91%の学校が持久走を実施し、持久走を競争的に扱っているのはその内45%の学校であり、両方混在した学校を含めると58%に達することが報告（窪田ら，2009）されている。

このような、持久走と長距離走が混同されている状況を改善すべく、山本（1988）や窪田ら（2009）は、持久

* さいとう ゆういち 東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科健康・スポーツ系教育講座

** きくち こうたろう 東京学芸大学大学院教育学研究科

*** たじま かおり 国際基督教大学高等学校

**** すずき なおき 東京学芸大学

キーワード：持久走／距離走／体育教師教育／認識

走および長距離走の違いを学習指導要領の記述から演繹的に導き出し、学習によって獲得すべきことを明確にすることで、授業改善の方向性を示そうと試みた。その一方で、鈴木(2005)は、山本(1988)や窪田ら(2009)が導いたような「正しい走り方」の獲得ではなく「自分に合った走り方」を子どもたちが主体的に構築する過程の記述をめざした。これは、学習を「子ども達が授業においてかかわり合いながら、何かを学びあったり、何かを創造していったりすること」(鈴木, 2008)ととらえ、社会構成主義の立場から「走ることを通じて体育授業の現実がどのように意味構成されているのか、また、この意味構成に教師・児童・研究者がどのように関与しているのか」(鈴木, 2005)を明らかにしたものである。

このように、教員から一方的に知識を与えるのではなく、子どもたちにとって持久走とされたものを中心とした授業づくりの方向性が見出されたものの、それを解釈する教員の認識を対象とした研究は十分ではない。体育授業における教員の認識過程の研究は、実践的知識の獲得過程(森, 2009)や、体育授業に対する認識変容過程(朝倉ら, 2012)など、教員の成長過程を明らかにしたものが中心である。さらに、清水(2009)は教員と中学生の体育授業における学習目標に対する意識を調査し、教員は生徒よりも社会的行動や「できる」に関する学習に高い意識を持っていることを明らかにしており、両者の体育授業に対する意識には少なからず乖離が見られる。授業の「いま、ここ」で生起している子どもたちの学びを見とる教員の解釈が、学習者の学ぶべき内容と結果として学んだ内容が重なるための要因であるとすれば、教員が持久走や長距離走をどのように捉え、認識していくかを明らかにすることで、学習者に学ばせる内容を明確に提示し、目標に対して真正の評価を行うことが可能となるといえる。そこで、本研究では、中学校保健体育科教員が「持久走」および「長距離走」^{注2}の認識を形成していくプロセスを明らかにすることを目的とする。

2. 研究の方法

(1) M-GTA (修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ) の特徴

本研究は認識の形成プロセスという量的に計測されな

いものを読み解いていく必要があるため、質的研究の立場をとる。その中でも、M-GTA (修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ) を用いて分析することとした。これは木下(2003)が提唱したものであり、データの切片化は行わずに、分析ワークシートを作成しながらデータに密着した概念生成を行う質的分析法である。「研究する人間」がデータと概念の間の距離を一定にしながらデータの解釈を行うため、解釈が恣意的にならないよう、継続的比較分析と理論的サンプリングが採用されている。継続的比較分析とは、データを収集するごとに分析結果を絶えず比較し、それを再びデータの収集に反映することである。理論的サンプリングとは、理論的飽和に達するまで逐次的にサンプルを追加するアプローチである。さらに分析の確実性を高めるため、本研究では質的研究の熟練者である大学教員(体育科教育)からスーパーバイズを受けながら分析を進めた。

(2) M-GTAに適した研究である理由

本研究で対象とする「持久走」および「長距離走」に対する認識は、中学校保健体育科教員自身の経験や、授業をする中で直面する生徒の反応、そして、同僚教員から学んだことを、どのように反映していくかという動的なプロセスを含んでいる。また、そのプロセスは社会相互作用の観点から見ても、生徒や保護者、同僚教員との関わりのなかで生成されている。さらに、この分析方法によって生み出された理論は、教員や研究者など学校教育に関わる応用者が最適化を図りながら、学校教育現場において活用されることが期待される。これらから本研究がM-GTAに適した研究であると判断した。

(3) データの収集法と範囲

①インタビューの概要

データの収集には半構造化インタビューを採用した。これは一定の質問にしたがい面接をすすめながら、対象者への語り柔軟に対応できる面接法である。

インタビューをするにあたり、a) これまでに実践した持久走および長距離走について、どのように授業を行ったのか、b) 自分自身は長い距離を走るカリキュラムをどのように経験してきたのかという大まかな質問項目を設定した。その際、「持久走」および「長距離走」の認識

表1 分析対象者一覧

	性別	教員経験年数	年齢	競技歴	面接時間
T1	男	14年	35歳	陸上（短距離、投てき）	27分
T2	男	27年	50歳	スキー、剣道、野球、サッカー	36分
T3	男	5年	27歳	バレーボール	44分
T4	男	7年	35歳	野球、水泳	35分
T5	男	12年	32歳	バスケットボール	28分
T6	男	9年	32歳	野球、陸上（長距離）、山岳競技	38分
T7	男	22年	45歳	剣道、野球、陸上（長距離）	27分
T8	女	30年	52歳	テニス、バスケットボール	29分

が形成されるプロセスが十分に現れるようにするため、実践した授業の目標や、その設定理由、そして工夫した点など、過去の実践を想起させるような質問を補足的に行った。ただし、自然な会話の流れを重視し、質問の順序や表現は適宜変更した。

調査対象者にとって「持久走」および「長距離走」の区別が曖昧である可能性を考慮し、学習指導要領に定義づけられた持久走および長距離走を区別して問いかけるのではなく「長い距離を走るカリキュラム」と問いかけることとした。ただし、a) b) の内容を聞き取る中で、調査対象者が「持久走」または「長距離走」として話を展開したものについては、インタビュアーも同様の呼称を用いた。

インタビュー時間は平均33分（27分～44分）であった。また、面接中は対象者の許可を得てICレコーダーに録音し、その後音声すべてを文字に起こし、これをデータとした。

②倫理的配慮

調査対象者にはインタビュー実施前に、収集したデータは個人情報保護法等に基づき、研究以外の目的で使用することはないこと、調査内容が論文執筆などによって公開される際には団体名が明示されることは一切ないことを伝えた。面接場所は調査対象者の勤務校内とし、勤務時間内に面接する場合には、当該学校長に許可を得て行った。

③調査期間

データの収集は2012年10月から2012年12月の間に実施された。

④分析対象者

調査対象者の8名の経験年数・性別・競技歴の有無などは表1に示した。対象者の選定は、持久走または長距離走を学校体育において指導したことがある中学校保健体育科教員という条件で行った。

(4) 分析の手順

M-GTAでは得られたデータに密着した分析となるように、分析テーマと分析焦点者を設定し、その2点から分析を行う。本研究では、「中学校保健体育科教員が持久走および長距離走の授業をする上で、それらをどのように認識しているのか」を明らかにすることを研究テーマとして設定した。そして、分析テーマは「教科体育としての持久走と長距離走のあり方についての認識を形成していくプロセス」とし、分析焦点者は「中学校に勤務する保健体育科教員」とした。

分析の手順として、まずは分析焦点者の行為や認識、それらに影響を与える背景要因に照らしてデータを解釈し、分析テーマに関連する箇所を具体例（ヴァリエーション）として分析ワークシートに記入した。これを1人分通して行い、続いて2人目の分析に移行した。その過程において類似した他の具体例をも説明できる概念を生成した。既存の概念に具体例を加える際には、定義を見直し、包括的に捉えられていない場合には適宜修正した。新たな概念を生成する場合には既存の概念との違いを検討した上で定義し、概念を命名した。その際、分析を終えた被験者のデータに戻り、新たな概念に関係する具体例がないか再度検討した。また、解釈が恣意的にならないように新たな概念にとって対極例となるような概念が生成されないか比較の観点から確認した。そして、概念同士の関係を検討し、

複数の概念の関係からなるカテゴリーを生成した。このようにデータ解釈、概念生成、カテゴリー生成を同時並行的に進め、カテゴリー相互の関係を中心として簡潔に文章化(ストーリーライン)し、概念とカテゴリーの関係を表した結果図を作成した。具体的な手順については、研究の結果において例を挙げながら述べる。

3. 研究の結果

(1) 概念生成の実際

M-GTAによる分析の結果、20の概念と2つのサブカテゴリー、そして6つのカテゴリーが生成された。生成された概念の一覧は表3に示した。なお、本論文では対象者の語りを“ ”で、概念を【 】で、サブカテゴリーを

《 》で、カテゴリーを〈 〉でそれぞれ示した。以下に分析の最小単位である概念の生成過程の一例を示す。

まず、各対象者の語り全体を把握し、注目したい具体例を分析ワークシートに書き出しながら、類似したものを整理していった(表2)。例えば、T1は“子どもたちの中にペースをこう体の中に教えて、染み込ませていくっていうか、そういう体感的な部分っていうのを、目に見えないですけど、そういうのもちょっと大事にしたい”と語り、さらに、“タイムが、わかりやすい部分”としながらも、“長い距離というのはなかなか目に見えない、子どもは捉えづらい教材”とも考えており、タイムのようにわかりやすい部分だけではなく感覚的な部分も重視している。また、T8は“とりあえず走るっていうことを中学生のときにはちょっと経験させたい”と語り、体験す

表2 分析ワークシート例

概念名	感覚的な部分を教えることの難しさ
定義	タイムや順位以外にも子どもたちに学ばせたいことがあるのだが、それを明確に表現するのが難しいこと。
具体例	T1:あとは子どもの、子ども自身にもたせたい感覚というか、これだと200のペースが1周ラップで40ぐらいだよとか、そうすると1500が5分ぐらいだよとか、子どもたちの中にペースをこう体の中に教えて、染み込ませていくっていうか、そういう体感的な部分っていうのを、目に見えないですけど、そういうのもちょっと大事にしたいなどは。
	T8:そうですね、あの～、やっぱり、長い距離を走るっていう、ことがあんまり経験…長い距離、短い距離もかな?あまり運動部に入っていない子は走るっていうことをあまりやっていないっていう、感じていて、やっぱりこう、短距離でも長い距離でも、とりあえず走るっていうことを中学生のときにはちょっと経験させたいなっていう…っていうか、学ばせたいなっていうか、やらせたいなっていうか。そんな感じでやっていたような気が、やっていますかね。
	T1:いや、けっこう、なんだろうな…目に見えやすい…、うーん、種目というか単元というか、個人的には結構好きですね。はっきり言って、こう短期的に伸ばすにしても、たぶん短距離の子を伸ばすよりも長距離の子を伸ばす方が、たぶん子どもにも目に見えやすい、タイムが、分かりやすい部分っていうのがあると思うので、指導する上では短距離より長距離の方が好きですね。ただ子どもがあまりこう、僕もそうだったように長い距離ってあんまりこう好かれに、好かれにくいというか、子どもがけん引しにくい部分もあるのかなっていう。
	T1:授業の中だと、えー、そうですね、長距離、長い距離というのはなかなか目に見えない、子どもは捉えづらい教材かなと思っているので。
	T6:だから、技術的な進歩だけしてもしょうがないし、だからやっぱり心の成長…なくして技術の進歩はないと思うし、で、走るときもやっぱり、どこの県の強い学校でも、きちっとした礼儀とか態度とか、そういうのもあるし、それって人間性っていうか、自分に返ってくることだし、だから、走る一番キツイ種目だけど、それをすることによっ…することを身につけることによって、あの～、何て言うのかな、持久力を高める、ま、全てが一致するとは限らないんですけど、その以前と言うんですかね、土台の部分にはそこが必要なのかなって。
理論的メモ	<ul style="list-style-type: none"> ・長い距離を走る運動は、生徒にとって成果が現れにくい教材として認識されている。成果が目に見えることによって、生徒が意欲的に授業に取り組むと考えている。 ・成果が目に見えることで評価しやすくなるのは教員である。何を評価するかが教員にとって大きな問題なのではないか。 ・評価が難しくなる原因は何なのか。感覚的な部分を大事にしたいのはなぜか。経験していないから走らせたいのだから、経験させたい理由は何なのか。 ・持久走および長距離走には言語化しづらい学習内容が内在している。

表3 生成された概念の一覧

概念名	定義	具体例
知識としての「持久走」と「長距離走」	知識としては体づくり運動の体力を高める運動と長距離走を区別して考えていること。	T2：長い距離といっても長距離走なので、競争的なものが入ってこなければダメなので、ただそれがもととなってね、あの持久力をつけようだとか、それから生涯にわたって運動をしていくにはっていうんで。ま、一番手っ取り早い種目ではあるので、あの一、あと個人差もあるから個人に合った運動をね、あの一生涯にわたってしていけるので、走るっていうだけじゃなくて、歳取れば、それがウォーキングになったり、それから体重によっても走るじゃなくてウォーキングになったりジョギング、ランニング、ま一、ね、いろいろあるんでね。そんなことを意識させながら、でも体育の中では長距離走なので、競技的なことを意識させてやってます。(他4例)
なぜ走るのか	子どもたちに長距離走を走ることによって得られる成果や効果を説明し、意欲を高めること。	T3：走ってタイムがだんだんだんだんタイムが伸びていくことのやっぱ重要性っていうか、まあそうすると体力付いてきて、もっと自分の他の好きな運動、例えば球技が好きな子がいたら、そういう球技をやる上でもバスケットボールをやる上でも、走るこって大事だよって、いう風な話をまあ取り入れたりすると、あー！走れるように自然に思えるようになって、体力向上させたいな一とかって、そういう風に自然に思えるようになって、それが走ることの楽しさにだんだんつながっていくっていう風に、まあ基本的にはなる。(他3例)
長距離走への思い	先行経験によって長距離走を嫌っている人が少なからず存在すると考えること。	T4：うーん。えっとね、基本的にね。長距離はやっぱね、あの、みんな嫌です。(I：ほんとですか。) やっぱ長い距離を走るのはみんな嫌です。一年生から三年生を通して。(他5例)
内容よりも方法	長距離走の授業における方法は大きく、その内容よりも方法に着目すること。	T5：ただ走らせているだけじゃないですけど、(I：あ一、なるほど)で、時間走で、一番よく見てたのは時間走で、何m、ほんと10m刻みで、今日は5分で何m走れるかとかっていうのをやってる先生は見ましたけど…(I：はい)あとは、ま一、なんか、毎回タイムトライアルで(I：なるほど)っていう印象が多いですね。(他2例)
専ら走るのみの長距離走	教員自身が経験した長距離走はただ走るだけであったが、子どもたちにはそのような授業を行いたくないこと。	T7：マラソン大会があれば、マラソンのコースを走って、タイムを測りましたとか、そういうのが多かったですよ。うん。まあ、毎時間コースを走って、記録をとってというのが、多かったんじゃないのかなあ〜って思うんですけど。自分としてはそれはあんまりやりたくない。うん。ただね、決められたところを、はい走りなさいっていうのは、自分としては、子どもたちが本当に意欲を持ってできるかなあって考えたときにね、うん、どうなのかなって思うので。(他4例)
部活動での強制的なランニング経験	過去において部活動で強制的に長い距離を走らされたと認識していること。	T8：だって怒られるんだよ。だから遅いと顧問の先生に。だからすっごい必死になって走るんだけどね、バスケット部なんて皆足の速い子、いっぱい…多いから、ちょっとやそっと頑張ったって超人的に速い子がいっぱいいて、無理とか思ったんだけど、でもなんか遅いと怒られるから。辛かったあれは。嫌だなんて思ってた。(他4例)
未来への期待	単元だけでなく、その先を見通した長期的な視点で指導に当たること。	T8：4時間か5時間の授業やって、じゃあジョギング楽しいから毎日やってみようって言って、すぐに私はつながるとは思っていないんだけど、ただそういう経験をすることによって、まあ、久しぶりにちょっとじゃあ走ってみるかなって思った時に、ああ、授業でああいうことやったなって、あの感覚ぐらい、あれぐらい汗かく程度で走ってみようかなとか、こうなったら危ない、要するにね、もう、ちょっと息切れしちゃうの危ないんだよねとかね。うん。そんなことを考えられると良いかなとは思っています。(他5例)

<p>継続することで得られる成果</p>	<p>継続して長い距離を走る活動を入れていくと子どもが伸びるという手応えを得ること。</p>	<p>T3: 継続して10分でも5分でもいいから、こー走るっていうことをこーやる、やっていくってのは僕としてはすごく大事な事なんじゃないかな。やっぱり50分間ずっと走る、はい授業ですよってやるとなかなかやっぱり難しくって。(他4例)</p>
<p>気づきを共有することの有効性</p>	<p>仲間同士で気づいたことや感じたことを共有することに意味を見出すこと。</p>	<p>T7: 一人で黙々と走るわけではないので、走っているときには必ずペアの子が、んー、タイムを読んでもくれたり、あとは、えー、走り方のフォームのこととか、3年生くらいになればね、うん、呼吸の仕方とか、声掛け、できるようになってきますから。うん。ま、一人でただ走るよりはペアでやった方が良かったっていう声はかなり多かったですね。で、見学している子も、まあ、ほとんどいないような状況で。はい。見学でもペアの仕事があるのでね。(他5例)</p>
<p>感覚的な部分を教えることの難しさ</p>	<p>タイムや順位以外に子どもたちに学ばせたいことがあるのだが、それを明確に表現するのが難しいこと。</p>	<p>T1: あとは子どもの、子ども自身にもたせたい感覚というか、これだと200のペースが1周ラップで40ぐらいだよとか、そうすると1500が5分ぐらいだよとか、子どもたちの中にペースをこー体の中に教えて、染み込ませていくっていうか、そういう体感的な部分っていうのを、目に見えないですけど、そういうのもちょっと大事にしたいなとは。(他4例)</p>
<p>体力テストのための長距離走</p>	<p>体力テストを他者と比べる基準として扱うこと。</p>	<p>T5: ここの学校は、走る、長距離走ってこー代々頑張っているんですね。体力テストとかも。(I: はい) かなり学校の平均でもこー高水準を保っているんです。(I: へー、すごいですね) そういう伝統もあるんだよっていう、継承していくんだよっていう風な意識づけもありますよね。(他3例)</p>
<p>わかりやすい目標の喪失</p>	<p>授業時数確保などの自分ではどうしようもない理由で、これまで目標としやすかった体育的行事が減少する傾向にあること。</p>	<p>T2: 今ね、あの一、マラソン大会とかできなくなっちゃったんで、時間的に。(I: 校長室にこーマラソン大会っていうのがあったので、あるのかなって思いながら…) 校内のマラソン大会っていうのが、行事がね、授業時数の関係でなかなか出来なくて。(他4例)</p>
<p>体育的行事の目標化</p>	<p>子どもたちのやる気が高まりやすい体育的行事を目標とすることで、長距離走で何をすべきかを明確化すること。</p>	<p>T3: ま、どうゆう風なもってき方をしてるかっていうと、まあそれは最終的には完走大会に向けてっていう形で、話をしてる時もあるし、たぶん他の先生もそういう話をしてる先生が多いんじゃないかと思うんですけど。(他6例)</p>
<p>評価基準としてのタイム</p>	<p>タイムの向上を目標とすることで子どもが長距離走に対して意欲的に取り組むこと。</p>	<p>T7: 体育の授業でちょっとやってそんな速くなんないけど、長距離走は、そう何回かこー繰り返し練習するとね、うん、タイムが上がってくるから。まあ、授業でも…10時間、大体ね、一単元が大体10時間くらいなので、そんなにはできるわけではないんだけど、それでも、そん中で目に見えて自分で、こータイムが上がったなあってのがわかるとね。(他4例)</p>
<p>体力向上効果への期待</p>	<p>長距離走は体力をつけるために有効であり、そこで培った体力は運動場面のみならず生活面でも役立つこと。</p>	<p>T5: 長い距離を走るって、たとえば部活動なんかにもどの運動部にも必要ですし、文化部の子だって体力っていう面は必要だから絶対に自分に役に立つものだっていうのは言っています。(他7例)</p>
<p>運動量の保障</p>	<p>長距離走の授業においては、運動量を確保することが重要であること。</p>	<p>T4: 長距離走なんかはとくに運動量の確保って考えるとけっこペア学習とかトリプル学習っていうのはけっこ使えない。運動量を確保するって考えると。そう考えると、やっぱり、その一距離の工夫とか強度の工夫とかっていうところになってくると思うんですよね。(他3例)</p>

持久走および長距離走に対する認識形成プロセスに関する研究

子どもたちが 見せる意外な 一面	子どもたちは長距離走を嫌っていると思っていたが、長距離走に対して一生懸命取り組む姿に感心すること。	T2：1周200なんだけどそこ走るのに1分4秒とかかかっちゃう子がいるんです。体もこんな重たいから、普段からもう全然動いてないんだけど。そういう子には、だから無理にあのー、ストライド伸ばさせたり、ペース上げさせたりしないんで、ストライド大きくしちゃうと今度ね、体重重たいから、足首とか膝に負担かかっちゃうでしょ。で、またペース上げろって言っても上げられないけど、もし上げちゃった時は今度は心臓にも負担かかっちゃう、それだけすごい子がやっぱりいるんで、本人見ながら。でも、そういう子ほどあまりさぼらないですね。波がないとか。その子なりには走ってますね。(他3例)
個人の伸びを 重視	子ども同士の比較よりも個人内の成長を高く評価すること。	T6：苦手な子と、頑張ってる子と分けられると思うんですけど、そのまず、最初のところ、動機づけっていうか、そこからまずスタートして。(I：はい)で、あのー、なんていうのかな、えーと、ただ漠然と走れとかじゃなくて、うーん、個々人で記録があると思うので。例えば前回よりも1秒でも速くなったとかね。そういうところがあれば、ま、やっぱり称賛に値するわけだしっていうのが、まず、子どものやる気とか、(I：はい)そこからスタートが一番いいのかなって思うので。(他5例)
タイム短縮への こだわり	長距離走が得意な子どもは、より速いタイムで長距離走を走ろうとすること。	T1：成功体験がある子なんかは、ほんとにもうどどんのめりこんでいて、短距離みたいに、こう1週のラップを、ね、何秒きざみで、もうほんととコンマいくつまで気にするくらいラップを意識してってふうになっていくと思うんですけど、なかなか体育の中で一般の生徒に長距離走っていうのをつめていくっていうのは…なかなか正直…(他3例)
更に上を目指す	教員から意識が高いと思われている子どもたちが、常に自分の目標を更新し、その達成に向かって努力し続けること。	T6：あとは一番速い子、力のある子を4つに分けて、ゴールしたら読みなさいとか、(I：はい、はい)リーダーを例えば育成するんだったらそういう形とか、やっぱり優越感じゃないですか、速くゴールして。(他6例)

ることそのものに重きを置いている。一方、T6は“走る一番キツイ種目だけど、(中略)その以前と言うんですかね、土台の部分”を育むものとして長い距離を走る活動を位置づけ、心の成長を意図している。

このように分析焦点者にとってどのような意味があるのかを複数のヴァリエーション(具体例)から検討した。その結果、長い距離を走るカリキュラムを授業で扱う際には、何らかの方法で子どもを評価することになるが、タイムや順位だけではなく感覚的な部分も評価材料としていると解釈された。しかしながら、感覚的な部分を学ばせる方法や、それを言語化することが困難であったり、態度面の育成に焦点化したりすることも読み取れた。そこで、「タイムや順位以外にも子どもたちに学ばせたいことがあるが、それを明確に表現するのが難しいこと」を定義とし、これを【感覚的な部分を教えることの難しさ】と命名した。

なお、T1の語った“タイムが、わかりやすい部分”と、“長い距離というのはなかなか目に見えない、子どもは捉

えづらい教材”という対極の例にあたるものは、その類似例も各被験者の語りと照らし合わせ、類似例が見られた場合には整理し、概念として生成することとした。このように常に対極例も検討することで、解釈が恣意的に偏らないようにした。

(2) カテゴリー生成の実際

以上のような手法で概念を生成すると共に、概念相互の関係を検討し、複数の概念の関係からサブカテゴリーおよびカテゴリーを生成した。生成されたサブカテゴリーおよびカテゴリーの一覧は表4に示した。ここでは、カテゴリーの生成過程を示し、「持久走」および「長距離走」の認識を形成するプロセスを検討していく。

①〈教員の過去の経験〉カテゴリー

本研究の対象者である中学校保健体育科教員も、かつては授業において長距離走の授業を受けていた。しかし、その内容は【専ら走るのみの長距離走】であり、その事

を肯定的に捉えていない一面が語られている。対象者の経験してきた長距離走は「マラソン大会」と称される体育的行事に動機づけられていたが、教員として子どもたちの前に立った今、その指導方法では自分自身が経験してきた、走らされるだけの「長距離走」と変わらないため、なるべく避けたいと考えている。

さらに、中学校保健体育科教員が過去に経験した長距離走（ここでは授業における長距離走と区別するためランニングと記す）は部活動においても存在しており、そこでは体力をつけるという名目で顧問の先生に檄を飛ばされながら長い距離を走った経験が語られた。このような【部活動での強制的なランニング経験】を通して、「長距離走」に対して否定的な態度が生まれている。ただし、全てが否定的なわけではない。強制的に走らされること自体は辛かったとしても、駅伝のメンバーに選ばれたり、周囲から足の速さを認められたりすることで満足感を得ている様子が語られており、否定的な態度を形成しつつも、手段としてのランニングの意味を見出している。

以上2つの概念の関係から、対象者は長い距離を走るカリキュラムに対して、否定的な態度を形成しつつも一定の成果を認める契機となった〈教員の過去の経験〉と解釈した。

②〈期待する実践者像〉カテゴリ

中学校保健体育科教員は「持久走」および「長距離走」の授業をするにあたり、子どもに学ばせたい内容を念頭に置いて指導に当たる。しかし、授業を通して子どもたちに学ばせたいことは、その時間もしくは単元で完結するものではなく、将来的に「持久走」および「長距離走」に親しんでほしい気持ちや、授業で学んだことをいつか生かしてほしいという【未来への期待】を抱いている。

こういった希望は、「持久走」および「長距離走」の単元中だけでなく、他の単元や生活において少しでも走ることによって【継続することで得られる成果】を根拠として語られている。ただし、中学校保健体育科教員は、継続し続けることで常に記録が向上すると考えているわけではなく、体調や食後すぐに行う場合といったタイミングの悪さ等によって、上下を繰り返しながら記録は向上するものであると捉えている。

このように中学校保健体育科教員は、将来に渡って

「持久走」および「長距離走」に親しんで欲しいと思いつつながら、ゆるやかに成長していく姿を〈期待する実践者像〉として描いていると解釈した。

③〈言語化しづらい学習内容〉カテゴリ

「持久走」および「長距離走」は基本的には個人で行う運動である。ところが、2人1組のペアをつくって学習することにより、励まし合いや、1人ではわからなかったことに気づくことができたという有効性が語られている。もちろん、ペアをつくることによって1人あたりの走行時間は短縮されるという意見もあるが、学習内容をきちんとおさえることができれば運動量を増やすことよりも意味があるという意見もあり、何より子どもたちが自身が【気づきを共有することの有効性】について述べていることで、中学校保健体育科教員はその有効性に気づかされている。

このように子どもたち同士で学び合う場を設定するのは、例えば、ペースを体の中に染み込ませていくといった【感覚的な部分を教えることの難しさ】を教員自身が感じていることに起因する。実際に「持久走」や「長距離走」の活動に取り組んでいる子どもたち同士で学び合う場をつくることで、各々が感じたことに共感しながら、他者に上手く伝えることが困難な〈言語化しづらい学習内容〉をもつ「持久走」および「長距離走」の授業を展開していると解釈した。

④〈授業外のカリキュラム〉カテゴリ

中学校保健体育科教員は、「持久走」および「長距離走」に対する子どもたちの意欲を高めるために「マラソン大会」や「完走大会」と称される体育的行事を目指して「長距離走」の授業を展開している。そして、その考え方は他校の実情や、同僚の教員も同じ認識であるという語りから、一般的なものとして受け止められている。

その一方で、2008（平成20）年発行の中学校学習指導要領から授業時間数が増加したことを受けて、体育的行事が実施されにくい状況になったことも述べられている。それまで目標としていた「マラソン大会」という【わかりやすい目標の喪失】が起り、中学校保健体育科教員は、時として他の目標を設定せざるを得なくなる。

その中でも中学校保健体育科教員は「体力テストの持

持久走および長距離走に対する認識形成プロセスに関する研究

久走」に着目している。教員は体力テストの結果から得られたタイムを、自校と他校もしくは子ども同士といった他者と比較する道具として用いる。そこでは、子どもが自分自身の力を知るための体力テストのほが、「体力テストの持久走」でより速く走ることや、学校としての平均タイムの向上が目指され、あたかも【体力テストのための長距離走】が授業で展開される。

このように、「マラソン大会」や「体力テストの持久走」等の〈授業外のカリキュラム〉を目標とすることによって、競争を含まない活動である「持久走」と競争を含む活動である「長距離走」との境界は曖昧になっていくと解釈した。

⑤ 〈期待する学習者像〉 カテゴリー

中学校保健体育科教員は、長い距離を走ることが他の運動種目に限らず普段の生活における基礎的な体力づくりに役立つと捉えており、「持久走」および「長距離走」に対する【体力向上効果への期待】を抱いている。この

ような運動の効果面を十分に説明することで、子どもたちに目的意識をもたせようとするが、それを支える手立てとして【運動量の保障】だけでは子どもたちが意欲的に取り組むのは難しいと理解しており、子どもたち自身が自らの成長を感じられるような方法を模索する。

そのプロセスにおいて、子どもたちを評価する指標として、走行距離や歩数、そして心拍数等、様々な客観的指標が用いられる。とりわけ一定の距離をどれくらいの時間で走行したのかを表すタイムは、中学校保健体育科教員にとって子どもたちの走力を把握しやすく、且つ、子どもたちにとっても目に見えやすいものであることから、【評価基準としてのタイム】の有効性が確立されていく。

このように、体力の向上を目指した授業をしようと思えばするほど、具体的な評価基準を追い求めることになってしまい、それが〈期待する学習者像〉として顕在化すると解釈した。

表4 生成されたカテゴリーおよびサブカテゴリーの一覧

カテゴリー名	サブカテゴリー名	概念名
①教員の過去の経験		専ら走るのみの長距離走
		部活動での強制的なランニング経験
②期待する実践者像		未来への期待
		継続することで得られる成果
③言語化しづらい学習内容		気づきを共有することの有効性
		感覚的な部分を教えることの難しさ
④授業外のカリキュラム		体力テストのための長距離走
		わかりやすい目標の喪失
		体育的行事目標化
⑤期待する学習者像		評価基準としてのタイム
		体力向上効果への期待
		運動量の保障
⑥長い距離を走る活動	長距離走が不得意	子どもたちが見せる意外な一面
		個人の伸びを重視
	長距離走が得意	タイム短縮へのこだわり
		更に上を目指す

⑥ 〈長い距離を走る活動〉 カテゴリー

中学校保健体育科教員は《長距離走が得意》な子どもに対して、【タイム短縮へのこだわり】をもち、現状に満足せず競争相手よりも少しでも速く走りたいという【更に上を目指す】姿を見出している。

一方、《長距離走が不得意》な子どもに対しては【個人の伸びを重視】しており、他者との比較を避けたり、個人の目標タイムを設定する。そして、単元を通して少しずつ走れるようになっていく姿や、真面目に取り組み続ける姿に【子どもたちが見せる意外な一面】を見出し、【個人の伸びを重視】した指導の良さを改めて認識する。このように、長距離走の得意・不得意によって「長距離走」の学習内容は変わらないはずなのだが、教員はそれぞれに異なった学びの姿を想定している。

以上から、教員は「他者との競争や記録の達成」を《長距離走が得意》なイメージと重ね合わせ、「個人の記録の変化」を《長距離走が苦手》なイメージと重ね合わせている。これらは長距離走の得意・不得意という点で通底しており、「個人の記録の変化」を重視した「持久走」と、「他者との競争や記録の達成」を重視した「長距離走」として、それぞれ分けて捉えられているのではなく、〈長い距離を走る活動〉として包括的に捉えられていると解釈した。

4. 研究の考察

生成されたカテゴリー相互の関係を中心としてストーリーラインを描き出し、分析結果を結果図としてまとめた(図1)。

中学校保健体育科の教員は、持久走と長距離走の区別について、運動領域の違いを踏まえて、一般的に正しいとされる回答をしており、【知識としての「持久走」と「長距離走」】は十分に理解している。

それを大前提として、子どもたちに【なぜ走るのか】を問いかけることで、学習内容に迫ろうとしている。その際、中学校期だけでなく、将来的に再び走ることに親しんでほしいという〈期待する実践者像〉に基づきながら、学習内容を検討している。しかし、到達する像は明確なもの、そこへ至る道筋が曖昧であり、抽象的に学びのプロセスを捉え、そのプロセスに位置づく「持久走」

や「長距離走」が〈言語化しづらい学習内容〉として認識される傾向にある。そのため、【なぜ走るのか】という問いを「体力テストの持久走」や「マラソン大会」等と称される体育的行事のような〈授業外のカリキュラム〉と結びつけながら思考しがちである。特に長距離走を走ることの効果面は、その変化が目に見えやすいため、【内容よりも方法】に注目が向けられ、〈期待する学習者像〉が形成されていく。これは〈期待する実践者像〉に影響されて意識されるが、〈期待する学習者像〉が方法的側面に依存しながら具体化していけばいくほど、知識としては明確であった「持久走」と「長距離走」の区別が曖昧となって授業づくりが行われていく。

この曖昧さに強く作用しているのが〈教員の過去の経験〉であり、【専ら走るのみの長距離走】や【部活動での強制的なランニング経験】などによって、「持久走」と「長距離走」が〈長い距離を走る活動〉として統合され、認識されている。この活動は、子どもたちの【タイム短縮へのこだわり】や【更に上を目指す】姿、そして【個人の伸びを重視】するといった側面から構成されている。その中で、「他者との競争や記録の達成」を《長距離走が得意》なイメージと重ね合わせ、「個人の記録の変化」を《長距離走が不得意》なイメージと重ね合わせている。すなわち、「持久走／長距離走」が得意というイメージは、記録や順位の上という他者と比較する学びの姿として見出され、「持久走／長距離走」が不得意というイメージは個人での学びとして還元され、認識されている。この結果、「長距離走」は運動が得意な子ども用の教材、「持久走」は運動が不得意な子ども用の教材のように了解されている。

以上のことから、教員は「持久走」と「長距離走」の違いを、知識として有しているものの、自らの経験によって構成されている「持久走」と「長距離走」という曖昧かつ共通する学びによって、「持久走」と「長距離走」の違いを授業づくりのプロセスの中で希薄にしていく。それによって、「持久走」と「長距離走」は〈長い距離を走る活動〉として統合され、〈授業外のカリキュラム〉に影響されながら、方法論を模索していることが見出された。

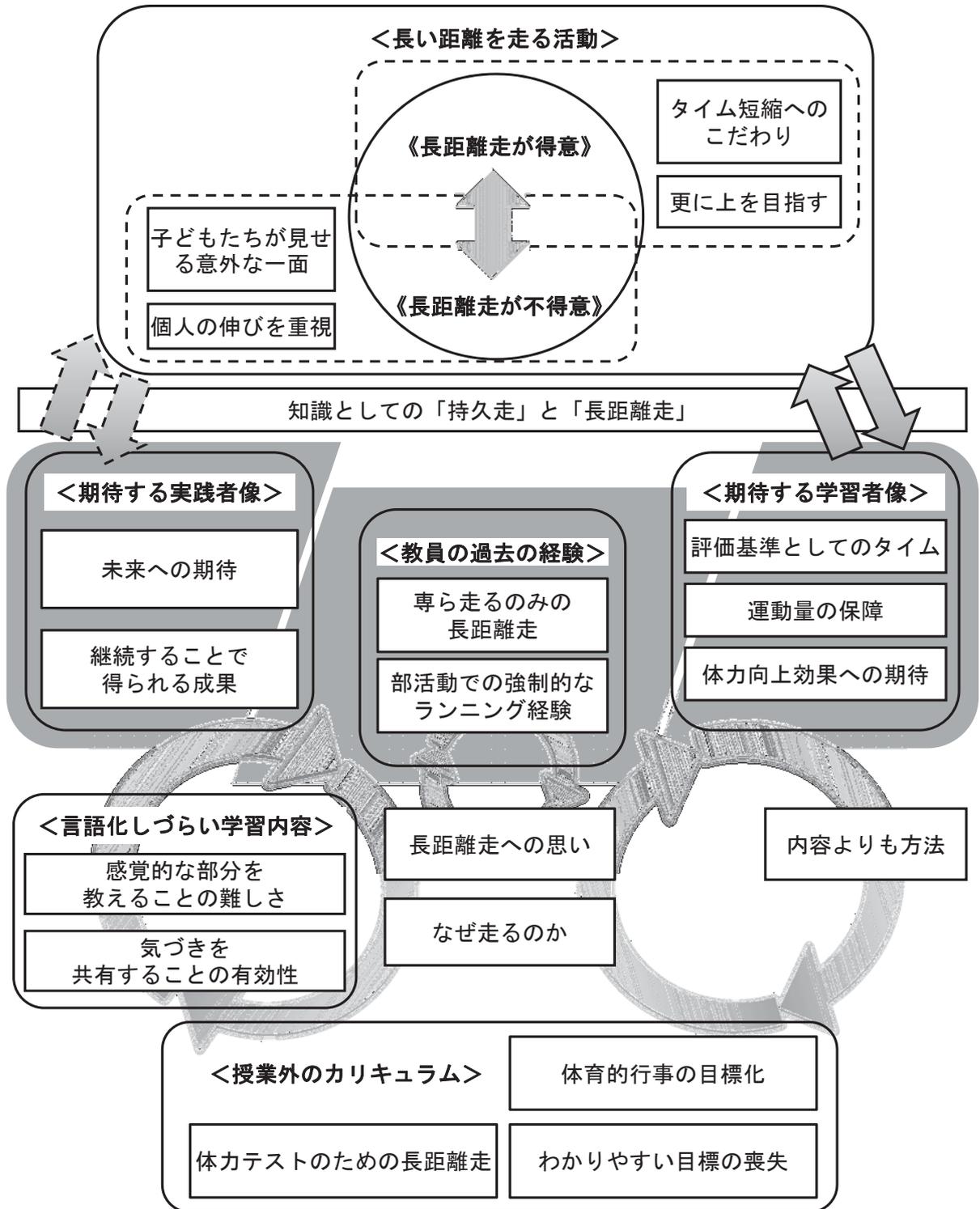
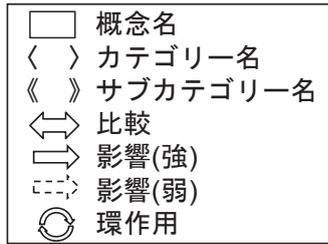


図1 「持久走」および「長距離走」の認識形成プロセス

5. まとめと今後の課題

本研究では、中学校保健体育科教員が「持久走」および「長距離走」を認識していくプロセスについて、教員の語りから明らかにした。その結果、一般的な知識として持久走と長距離走は明確に区別できていることが明らかになった。しかし、授業づくりの段階で学習内容や学習形態を検討していく中で、過去の自らの運動経験を基盤として、授業外のカリキュラムに影響を受けながら、「持久走」と「長距離走」の概念は統合され、「長い距離を走る活動」として概念化されていくことが明らかとなった。すなわち、知識として有している持久走と長距離走の違いを、授業づくりという行為を通して曖昧にし、ついには「長い距離を走る活動」という同様のものとして認識が形成されていることが見出された。これまで持久走や長距離走が混同されている(山本; 1988, 窪田ら; 2009)とされてきたが、教員は知識としてはこれらを明瞭に識別している。むしろ、この混同は、学習内容等の検討や子どもたちへの評価活動による授業づくりのプロセスの深まりと共に、促進されていることが明らかとなった。

このことは、知識としての持久走や長距離走の理解は、授業づくりの中で大きな影響を与えておらず、教員自身の過去における持久走や長距離走の経験が、「持久走」や「長距離走」の認識を形成していく上で大きな影響を与えていることを示唆する。つまり、「持久走」および「長距離走」の知識を学ぶだけでなく、教員自身がそれらの運動を体験の中で実感しながら学ぶことがなければ、「持久走」および「長距離走」に対して混同しつつ、否定的な態度を形成することにつながるのである。そして、そのような態度による指導経験によって、「持久走」および「長距離走」が「長い距離を走る活動」として認識されていくことが延々と再生産されることが予想され、この問題は解決できないと考えられる。

したがって、教員養成段階において「持久走」および「長距離走」に対する認識を再構成する経験が必要であり、座学ではなく、運動を通して、真正の「持久走」および「長距離走」の認識形成プロセスを支えていく必要がある。そのことに支えられた持久走と長距離走の意味解釈と授業実践によって、「持久走」と「長距離走」の違

いを明瞭に認識し、授業づくりに生かすことができると考えられる。この示唆は、本研究の大きな意義といえる。

本研究では、中学校保健体育科教員の「持久走」および「長距離走」の認識形成プロセスに教員自身の過去の経験が影響し、それらが「長い距離を走る活動」として概念形成されていくことを教員の詳細な語りの中から明らかにすることができた。しかし、M-GTAを用いた研究では理論の生成で終わらず、これを応用して現場との相互的な交流が生まれることが重要である。よって、今後は本研究で得られた成果をもとに、教員養成段階における運動を通した学びの在り方を検討および実践し、この成果の検証を進めていきたい。

また、中学校と同様に問題点が指摘される小学校においても、長距離走が存在しないことや部活動の有無等による影響を考慮し、教員がどのように「長い距離を走る活動」の認識を形成していくのかを明らかにすることで、発達段階に応じた指導の在り方を明らかにできると考えられる。そこで、今後は校種を広げて調査を進めていきたい。

6. 引用・参考文献一覧

- 荒井きよみ. 若者の生活認識形成を育む家庭科教育—生活創発モデルの構想. 東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科博士論文, 2011. 38-74.
- 朝倉雅史, 清水紀宏. 体育授業に対する教師の認識変容過程: 小学校教師の長期研修を事例として. 筑波大学体育科学系紀要, 35, 2012, 165-181.
- 馬場宏輝. 子どもの体力向上に関するスポーツ政策の変遷と課題: 学校, 家庭, 地域連携モデル構築の検討. 仙台大学紀要, 39 (2), 2008, 177-191.
- 中央教育審議会. 子どもの体力向上のための総合的な方策について (答申). 2002.
- 原通範, 吉田恵介, 谷興治, 吉田真理. 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総合センター紀要, 18, 2008, 131-139.
- 堀健太郎, 黒川隆志. 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, 2003, 667-677.

- 市川俊実. 自己の課題解決を目指してたくましく学ぶ生徒の育成—長距離走における自己理解をとおして—, 埼玉県長期研修教員研修報告書, 1999, 15-40.
- 木下康仁. グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践. 弘文堂, 2003, 158.
- 木下康仁. ライブ講義M-GTA—実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて. 弘文堂, 2007.
- 小磯透, 小山浩. 中学校長距離走授業におけるオープンベース走学習の成果. 発育発達研究, 55, 2012, 11-22.
- 久保順也. 初等教育教員養成課程における学生の教職意識の形成プロセスに関する縦断的研究 (1). 宮城教育大学紀要, 44, 2009, 217-226.
- 久保順也. 初等教育教員養成課程における学生の教職意識の形成プロセスに関する縦断的研究 (2). 宮城教育大学紀要, 45, 2010, 207-216.
- 久保順也. 初等教育教員養成課程における学生の教職意識の形成プロセスに関する縦断的研究 (3). 宮城教育大学紀要, 46, 2011, 193-202.
- 窪田睦人, 丸山剛史, 平野智之, 川島芳昭, 遠藤忠. 「持久走」概念及び「持久走」教育実践に関する覚書. 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要, 32, 2009, 231-238.
- 森勇示. 体育授業における教師の実践的知識の形成過程: 教師との対話事例を手がかりに. 愛知大学教育実践総合センター紀要, 12, 2009, 207-212.
- 文部科学省. 新体力テスト実施要項 (12 ~ 19歳対象). 文部科学省, 1999, 6-7.
- 文部科学省. 平成23年度体力・運動能力調査報告書. 文部科学省, 2012.
- 文部科学省. 中学校学習指導要領. 文部科学省, 2008a.
- 文部科学省. 中学校学習指導要領解説保健体育編. 文部科学省, 2008b.
- 長澤光雄. 学校体育における持久走に関する一考察. 秋田大学教育学部研究紀要, 教育科学, 1993, 1-10.
- 成家篤史, 鈴木直樹, 松本大輔, 佐久間望美. 関係論的視点に立った水泳学習の学習指導過程の実践提案. 東京学芸大学紀要, 芸術・スポーツ科学系, 64, 2012, 145-153.
- 大石康晴. 運動部活動が熊本市内中学生の体力に及ぼす影響. 熊本大学教育学部紀要, 自然科学, 59, 2010, 93-97.
- 大友智, 加藤寛司, 国仲秀樹, 山本貞美. 児童の持久走に対する態度の分析: 学年・性に関して. 鳴門教育大学研究紀要, 生活・健康編, 10, 1995, 61-76.
- 大友智, 加藤寛司, 国仲秀樹, 山本貞美. 児童の身体運動に対する態度と持久走に対する態度の関係の検討. 鳴門教育大学研究紀要. 生活・健康編, 11, 1996, 23-34.
- 大山健, 藤枝賢晴. 高等学校体育授業におけるペース走と2kmタイム測定の組み合わせ指導が生徒の走力の自己評価と持久走に対する抵抗感に及ぼす影響について. 東京学芸大学紀要, 芸術・スポーツ科学系, 60, 2008, 215-224.
- 岡本昌規, 合田大輔, 高田光代. 心と体の変容に対する認識と論理的思考力を育てる授業—3000mペース走をとおして. 広島大学学部・附属学校共同研究紀要, 39, 2011, 123-128.
- 相良澄友, 登井啓文, 橋本郁夫. 中学校期の発達特性を生かした持久走指導: 長距離走指導の変遷から. 日本体育学会大会号, 39, 1998, 773.
- 坂本篤史. 授業研究を通じた小学校教師の授業を見る視点の変化: 授業研究に携わった経験に対するM-GTAを用いた教師の語りの分析. 教師学研究, 10, 2011, 25-36.
- 佐藤善人, 藤田勉. 小学校体育における持久走に対する態度に関する研究. ランニング学研究, 21 (1), 2009, 90-92.
- 佐藤善人, 藤田勉. 小学校体育における持久走に関する研究: 得意な児童と不得意な児童の態度の比較を中心に. ランニング学研究, 21 (2), 2010a, 1-7.
- 佐藤善人, 藤田勉, 樺山洋一. 小学校体育における持久走に関する研究: 「楽しい体育」の授業による態度と持久力の変容について. ランニング学研究, 22 (1), 2010b, 108-110.
- 瀬地山葉矢. 半構造化面接について. 保坂亨, 中澤潤, 大野水裕明編著. 心理学マニュアル面接法. 北大路書房, 2010, 53.
- 清水康太. 体育授業における生徒の学習目標に対する意

識とその実施状況に関する検討. 愛知教育大学保健体育講座研究紀要, 34, 2009, 39-42.

新富康平, 中田富士男, 小原達朗, 木下信義, 呉屋博. 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, 2010, 197-206.

鈴木直樹. 関係論に立つ小学校体育の授業づくり—2008年度学習指導要領の改訂を契機にして. 大学教育出版, 2008.

鈴木理, 川崎直人, 根上優. 持久走における児童の気付きと態度変容. 体育・スポーツ哲学研究, 27 (1), 2005, 1-16.

田中浩司. 年長クラスにおける鬼ごっこの指導プロセス: M-GTAを用いた保育者へのインタビューデータの分析. 教育心理学研究, 58, 2010, 212-223.

山本貞美. 小学校における持久走の研究: 学習指導要領・指導書を中心に. 鳴門教育大学研究紀要, 生活・健康編, 3, 1988, 159-173.

注

- 1 中学校学習指導要領解説保健体育編 (文部科学省, 2008b) において, 持久走は「体づくり運動」の「動きを持続する能力を高めるための運動」に分類されており, 長距離走は「陸上競技」に分類されている。指導に際しては, 長く走り続けることを主眼とする持久走と, 一定の距離を走り通し, タイムを短縮したり競争したりする長距離走を区別することが示されている。
- 2 本研究では学習指導要領に定義される持久走および長距離走と区別するため, 教員に認識されたものを「」を付して示した。

Process for Being Aware of Concepts of Endurance Running and Long-Distance Running Race

Yuichi SAITO*, Kotaro KIKUCHI**, Kaori TAJIMA***, Naoki SUZUKI****

The purpose of this study was finding how the process that Physical Education (PE) teachers were being aware of “Endurance running” and “Long-distance running race” in Junior high school.

The method was semi-structured-interview with 9 PE teachers in junior high school. The collected data was analyzed by Modified-Grounded Theory Approach. As a result, 20 concepts were coded. And, these concepts were classified into 6 categories (“Activities for long distance running”, “Images of expected practitioners”, “Images of expected learners”, “Contents of learning that are difficult to verbalize”, “Previous experience of teachers”, “Outside curriculum”) and 2 sub-categories (“Being good at long-distance running”, “Being not good at long-distance running”). Considering these concepts, it was cleared that PE teachers appreciated the difference between “Endure running” and “Long-distance running” as knowledge. However, they had integrated these concepts as “Activities for long distance running” under the influence of “Previous experience of teachers” and “Outside curriculum” the while planning lessons with learning contents and learning formations.

It has been asserted that the concepts of “Endurance running” and “Long-distance running race” were confused (Yamamoto, 1988; Kubota et, 2009). On the other hand, this study led to the opposite idea; PE teachers had been confusing between these through planning and practicing these units, although they appreciated these very well.

This finding implicated that not the knowledge of “Endurance Running” or “Long-distance Running Race” but “Previous experience of Endurance Running or Long-distance Running Race has had big influence on being aware of “Endurance Running” or “Long-distance Running Race”. That is, it is very important for teachers to experience both Endure running and Long-distance running race. Therefore, it is necessary to reconstruct concepts for experiencing “Endurance Running” and “Long-distance Running Race” in teacher training. In addition, it is necessary to support the constructing cognitive process of authentic “Endurance Running” and “Long-distance Running Race” with excising instead of having knowledge. It is suppose that teachers are able to appreciate the difference between Endurance Running and Long-distance Running Race based on interpreting these concepts, planning lessons, instructing and reflecting lessons.

Key words

Endurance Running, Long-Distance Running Race, Physical Education Teacher Education, Concept

*Division of Health and Sport Education The United Graduate School of Education Tokyo Gakugei University

**Graduate School of Education Tokyo Gakugei University

***International Christian University High School

****Tokyo Gakugei University

持久走および長距離走に対する 認識形成プロセスに関する研究

齋藤 祐一*・菊地 孝太郎**・田島 香織***・鈴木 直樹****

本研究では、中学校保健体育科教員を対象に「持久走」及び「長距離走」の認識を形成するプロセスについて明らかにすることを目的とした。

そこで、中学校保健体育科教員9名を対象として半構造化面接を実施した。得られたデータはM-GTAにより分析した。その結果、「持久走」及び「長距離走」の認識形成に関する20の概念が生成された。そして、これらの概念は、6つのカテゴリー（「長い距離を走る活動」、「期待する実践者像」、「期待する学習者像」、「言語化しづらい学習内容」、「教員の過去の経験」、「授業外のカリキュラム」）と2つのサブカテゴリー（「長距離走が得意」、「長距離走が不得意」）に分けられた。概念間を検討すると、一般的な知識として持久走と長距離走を明確に区別して認識しているが、授業づくりの段階で学習内容や学習形態を検討していく中で、過去の運動経験や授業外のカリキュラムに影響を受けながら、「持久走」と「長距離走」の概念が統合され、「長い距離を走る活動」として概念化されていくことが明らかとなった。つまり、知識として有している持久走と長距離走の違いが、授業づくりという行為を通して曖昧になり、統合した概念である「長い距離を走る活動」としての認識が形成されていることが見出された。これまで、持久走や長距離走が混同されている（山本；1988，窪田ら；2009）とされてきたが、教員は知識としてはこれらを明確に識別しており、むしろ、この混同は、授業づくりのプロセスの深まりと共に、促進されていることが明らかとなった。

以上のことは、教員の持久走や長距離走の知識ではな

く、教員自身の過去における持久走や長距離走の経験が、「持久走」や「長距離走」の認識を形成していく上で大きな影響を与えていることを示唆する。つまり、持久走および長距離走の知識を学ぶだけでなく、教員自身がそれらの運動を体験の中で実感しながら学ぶことで真正の「持久走」及び「長距離走」の認識が形成されていくといえる。したがって、教員養成段階において「持久走」および「長距離走」に対する認識を再構成する経験が必要であり、知識の獲得ではなく、運動を通して、真正の「持久走」および「長距離走」の認識形成プロセスを支えていく必要がある。そのことに支えられた持久走と長距離走の意味解釈と授業実践によって、持久走と長距離走の違いを明瞭に認識し、授業づくりに生かすことができると考えられる。

Key words

持久走，長距離走，体育教師教育，認識

*東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科健康・スポーツ系教育講座

**東京学芸大学大学院教育学研究科

***国際基督教大学高等学校

****東京学芸大学