

『高田 4 原則』を実現する授業方策の一考察

Consideration of a Teaching Method Realising the “Takada’s 4 principles”

加 藤 優

KATO Masaru

I. はじめに

2017年3月31日、新学習指導要領が公示され、「小学校学習指導要領 第9節 体育」では、新しい目標として「豊かなスポーツライフの実現のための資質・能力の育成」が明示された。これまでの目標が「生涯にわたって運動に親しむ」ことであったので、「生涯スポーツ」の明確な方向付けが小学校体育でも求められていることを示している。一方で「子どもの体力・運動能力は長期的に低下傾向にある¹⁾(中央教育審議会答申, 「子供の体力向上のための総合的な方策について」, 2002) ことは依然変わらず、測定開始当初(文部科学省, 「旧スポーツテスト」, 1964) までの低下は見られないまでも、小学校段階での体力低下は中高に比べると顕著である。そのような現状のなかで教科としての体育が「生涯スポーツ」に向け体力向上や健康の保持増進を担うのであれば、小学校段階でのさらなる授業充実が求められる。しかし、体育授業への社会的な期待に反して、教員養成課程の学生のなかでは「運動やスポーツは好きだが、指導できるか不安」というコメントが多いのも事実である。

体育の授業は、教科の特性上、「わかること」をめざす認知学習と「できること」をめざす運動学習の二つのことが同時に行われ、座学とは違った授業運営や指導力量が必要になると考える。授業運営の成否や指導力量の違いは、そのまま子どもの体力や態度形成に影響する。つまり授業をよりよいもの、成果の高いものにするためには、教員養成段階さらには初任段階で授業の基本的な方策を獲得し、授業評価のよしあしを自ら見極め、指導力量を高めることが重要である。

授業のよしあしを考えたとき、授業評価の先駆者としてあげられるのは高田典衛である。高田(1972)は「よい体育授業の条件」は4つあると主張し、中村(1981)がそれを「高田4原則」と命名して広く知られるようになった²⁾。その後、高橋ら(2003)によって、より客観的にさらに小学校体育の目標を考慮して、新しく4次元9項目からなる形成的授業評価法が開発され、授業の成否を分析する研究が数多く行われてきた。これらの分析や研究では、授業の評価ポイントの把握ができるが、経験の少ないあるいは初めて授業を行う者にとって、より具体的な授業や教材づくりの工夫が必要になると考える。

そこで本稿では、授業評価の基となった「高田4原則」を再考し、目指す体育授業がどのような指導方策によって可能なのか、その具体を提示することを目的とする。

Ⅱ. 「高田4原則」から見たよい体育授業とは

1. 「高田4原則」とは

教師は新任であろうが熟練であろうが経験の差に関係なく、子どもにとって「よい授業」を行いたいと考えている。教師の指導力は、経験を積み慣れも含めて、ある程度高まると考えられる。しかし、経験不足だから授業実践力が低くてよいというものではないし、その間にも子どもは体育の授業によって心身ともに育っていることを考えると、経験の差にかかわらずいつでも「よい授業」を実施できる実践力を付けることは非常に重要である。

「よい授業」の捉え方がそれぞれの教員の教育観や子ども観、あるいは研究の立場によって変わってはならない。「よい授業」とは、教師の価値観や視点からではなく子どもの視点から授業の良し悪しを評価したほうがもっとも分かりやすいと言える。

高田は自らの経験と授業実践から子どもが望む「よい授業」を導きだし、「よい体育授業の条件」として以下の4つの条件を示した³⁾。

(1) 運動が爽快であった時

生徒からすれば、精一杯運動させてくれる授業、という事である。体育は、運動するためにある。その運動が爽快でなかったら、よい授業ではない、というのが生徒の共通した感触である。適切な運動量、無事故、明るい規律など、とにかく授業が終わって、ああ精一杯やったな、という爽快感を与えてくれるような授業、そういう授業を、生徒は、体育のよい授業と言うのだという事である。

(2) 技能の伸長が認知された時

生徒の表現で言えば、ワザや力を伸ばしてくれる授業、という事になる。成長期にやれば必ず伸びる。その伸びる喜びを、どれだけ高めてもらえるかという事だが、それには、どんな小さな伸びでもよい。とにかく伸びた事を認め合う事から始まる。よい授業とは、こういうワザや力の伸長に対して、生徒が認知を与えてもらった授業をいう。

(3) 仲間と明るい交友が体験された時

第3の条件は、友人と仲よくさせてくれる授業という事になる。生徒は、体育の授業では友人と親しくしたいと望んでいる。特に女子の場合はこの傾向が強い。仲間と親しくしたい、そのための体育授業でさえある、という生徒もいるほど、この面の欲求は大きい。だから体育の授業は、人間関係の楽しさに目を開かせる事にある、と言ってよいほどである。体育のよい授業は、人間関係の適切な処理によっても成立する。

(4) 知的探究心が満足された時

第4の条件は、生徒の言葉で言えば、発見させてくれる授業、とでも言おうか、とにかく、どの教科の授業でも、生徒の知的な好奇心や探究心が強い。それを満足させる授業、それが総て、よい授業、という訳で、体育もこのワクから外れるものではない。だから生徒にとってよい授業であるためには、体育でも課題設定から課題解決まで、どの教科にも共通する教授・学習の原理に沿って進められる事が必要である。そして教師も一緒になって考え、創り出す。これがうまくいった時、生徒は、こういう授業を、よい授業、という。

以上が、生徒が望む「よい授業」の4条件である。

これらの4つのよい授業に対する考え方は、現在も多くの教師によって目指すべき授業

像としてとらえられている。

2. 子ども目線での授業と具体性

「高田4原則」は、高橋らが指摘するように（高橋，1994）、示されている4条件が高田の長い豊富な指導経験に基づいているとはいえ、抽象的で客観性に乏しいのかもしれない。その指摘とは別に、いくつかの問題点を筆者なりにまとめてみる。

(1) 高田の主張と疑問

1) 『運動が爽快であった時』

- ・「適切な運動量」とは何か、「ああ、精一杯やったな、爽快感を与えてくれる」授業の具体とは何か。運動量や爽快感など、その判断基準が子どもにまかされており、その基準はまちまちである。運動能力の違いによって、同じ運動でも主観的運動強度は違ってくる。
- ・「明るい規律」とは何か。この明るさは何を示しているのかが見えない。

2) 『技能の伸長が認知された時』

- ・「成長期にやれば必ず伸びる」とは何が、どれくらい伸びるのか示されていない。また何を「やれば」伸びるのか、その方法や教授法、技術体系も示されていない。
- ・「技能の伸長」とは、何を示すのか。体育で取り扱われる技術については、体づくり運動のように動きそのものを身に付けるものから、陸上のように記録として計測できる技能や器械運動の技のように「できる」の技能レベルに幅があるものもある。握力、柔軟性などの身体能力の要素は、運動の継続によって数値的に高められたとしても、体育の「のびる・できる」というのは、測定できる能力だけではないと考えられるし、「量化することができないもの」⁴⁾の方が多とも言える。

3) 『仲間と明るい交友が体験された時』

- ・「人間関係の適切な処理」とは何を示しているのかが分からない。体育の授業は一人で考え一人で成果が上がるという学習経過は少なく、二人組のペアやそれ以上のグループあるいは班などの活動が多い。授業のなかで人間関係を問題にする教科は稀であり、ある意味、道徳的場面としても仲間とのかかわりが重要になる教科は他にない。だとすれば「適切な処理」とは、教師が介入して人間関係を取り持つのか、あるいは事前に仕組むのかなど、さまざまな方法があると考えられる。
- ・「人間関係の楽しさ」とは何を指しているものか、友好的な人間関係なのか。スポーツや運動が「能力差」を伴うことを考えた場合、どのような「適切な処理」が必要なのか、示されていない。

4) 『知的探究心が満足された時』

- ・体育での課題設定とは何か、またどんな課題解決法があるのか、具体的に示されていない。体育の学習は、運動を通してあるいは運動そのものを自らからだを動かして学んでいく。他の教科と違って単にその運動の構造やコツが「わかる」だけでは授業にならない。からだを動かし、その運動の感覚ややり方がわかったら、「できる」ようにならなければならない。この感覚は、単純に言語化できるものでなく、指導者である教師と子どもとの運動感覚を共有させるには、教師自身もその運動感覚を体感し、言語化できている必要があると考える。

(2) 「わかる」と「できる」の出現

新しい運動を行う場合、運動の映像なり情報を事前に知り（インストラクション等）、受け入れた運動のイメージ（外的イメージ）を自分なりにまねることから始まる。金子のいう「こんな感じ」というものであり（金子，2002）、三木のいう動感（三木，2015）⁵⁾である。これらの「運動感覚」が共有されて初めて、課題設定や課題解決の道筋ができるものとする。つまり、「技の伸長」と「知的探究心」はそれぞれ独立するものではなく、「できるようになって、わかったり」、また逆に「やる感覚がわかって、できるようになったり」と「そのとき」は前後したり、同時に感じたりし相互に融合しながら深まっていくものと思われる。

このようにみると、「高田4原則」は子どもにとって授業の「望ましき」を示し、「価値ある授業」のモデルを提示していることは理解できる。客観性に乏しいとは言え「高田4原則」の授業場面は、子どもの視点から授業をとらえなおし、「運動量」、「仲間関係」という授業そのものを成立させる基盤を明らかにし、さらに体育の授業で達成しうる学習の成果が「技の伸長」と「知的探究心」、いわゆる「できること」と「わかること」の二つの価値があることを明確にしている。多くの研究者がこの視点を援用し、現在においてもよい体育の授業像として受け入れられているのは、よい授業の4つの条件がすべての体育授業に通じる授業基盤とそこで求められる授業内容を明確に示しているからであろう。

次に、4つの条件の重要性を考慮しつつ、あいまいな部分を再考しながら、授業者が使える具体的な方策を探りたいと考える。

Ⅲ. よい体育授業の条件を含めた授業像の整理

高田の4原則を基にしながら考えられた、形成的授業評価法による「よい授業」の授業構造を整理してみる。

「授業の成立条件とは何か」を問うた場合、さまざまな視点からの指摘ができると思われるが、内容的に考えて「学習者」「学習内容（教材）」「指導者」の3要素が必要になることには異論がないであろう。しかし、実技系と言われる教科のなかでも、体育の授業の場合、その3要素に加えて、「学習環境」という要素が必要になってくる。というのも、授業がある成果（学習目標）のために計画を立てられていたとしても、「学習環境」の変化（施設、用具だけでなく、天候や季節なども含む）によって、学習内容そのものを変更せざるを得ない場合があるからである。

そこで「学習者」「学習内容（教材）」「指導者」「学習環境」の4つの要素を考慮しながら、体育の授業構造を明らかにしていく。

1. よい体育授業を成立させる条件

(1) 基礎的条件と内容的条件

高橋は、よい体育授業について「目標が達成され、学習成果が十分に上がっている授業」として捉え、その成立条件として、「基礎的条件」と「内容的条件」の二重構造によって成り立っているとしている（高橋，2010）⁶⁾。

高橋によれば、授業の基礎的条件は、その目標や内容に関係なく、すべての授業で常に要求される条件であるとし、よい授業には、「学習の勢い」があり、「学習の雰囲気」がよいとされている。

ここでいう学習の勢いとは、1単位時間内の学習時間が十分確保されているかであり、「授業マネジメント」「学習規律」が整っていることが大切であるとされる。体育の時間は、算数や国語などの授業と違い、授業が展開される場所や施設、さらに用具など、取り扱う領域によってまちまちである。また天候や季節によっても取り扱う領域が変化するので、領域ごとに違った授業運営が必要になってくる。また、広い運動場で自由に動き回ることができる状況では、子どもの居場所・配置、さらには教員の立ち位置などが授業運営に大きく影響する。それらの授業を運営するためのマネジメントに多くの時間を費やせば、その分、主たる学習時間が短くなり、学習成果に大きな影響を与えることになる。

学習の雰囲気とは、授業における「良好な人間関係」や運動に対する「情緒的な開放」を伴っているかであり、雰囲気のよい体育の授業は、子どもの「歓声」が聞こえ、にぎやかである。まさに「フロー状態」⁷⁾となったとき、我を忘れて大きな歓声があがる。リレーに勝ったとき、できなかったことができたとき、シュートがはいったとき、仲間からみとめられたとき、まさに「そのとき」を感じた個人あるいは集団がいっしょになってその体験を共有できる、そういう雰囲気である。

次に内容的条件では、授業の基礎的な条件のもとで、どのような目標や学習内容が計画され、子どもに合わせてどのように教材化されたか、また指導においてどんな工夫がされたのかが問題となる。同じ領域や学習内容を取り扱っても、指導者によって教材化の方法は違うし、発問や師範、言葉かけ、賞賛など、同じ授業展開はないと考えられる。授業が生き物であるという所以でもある。どの授業でもそうであるように、指導者や指導方法が変わると今までできていなかったことができるようになったり、わからなかったことがわかったりする。まさに授業の中核をなす部分である。

体育の授業は、身体運動をともなった学習形態をとる。いわゆる運動学習と認知学習が混在しているのである。休み時間に子どもが行うバスケットなどのゲームと体育の時間で行う教材としてのバスケットボールは違うことになる。なぜなら、授業には目的があるため、運動をただ行うだけでなく、その技能を身に付けることやさらにその運動のやり方や構造を理解することが必要になる。「わかること」と「できること」の両側面を満たさなくてはならない。さらに他の教科では、授業内容が理解できていなくてもまわりの仲間にはその心情は分からないし、「わからないこと」が明らかになることはないが、体育の授業では、あからさまに「できる—できない」が分かり、授業中、できる子は喝采をあげ、できない子どもはやりたくないものを仲間に見せなくてはならない。

また、運動の特徴として、自分でやっている運動は、自分自身では視覚的にとらえることができないため、運動の成否はまわりの仲間が判断することになるし、個人の運動の把握は他者観察でしか分からないという特徴がある。したがって、運動をする際の仲間は、評価者であり、協力者でもあり、ときには有効な指導者にもなりうることになる。

よい授業を実現するためには、これらの「基礎的条件」と「内容的条件」を満たす必要がある。そこに授業マネジメントや人間関係の基盤づくり、さらには教材や教具・場の工夫、説明・演示・発問などの指導方策の吟味が重要になってくる。

(2) 「高田4原則」の授業構造

よい授業を成立させるためのである、「基礎的条件」と「内容的条件」という視点から高田4原則である「精一杯の運動」「仲間との明るい交友」「ワザや力の伸長」「新しい発見」とをとりえ、そこから条件を満たす方策のキーワードを示してみる。

基礎的条件が授業の内容にかかわらず常に満たすべきものであることから、効率的な授業マネジメントが要求され、そのための学習規律が整っていないといけない。また学習の雰囲気を高めるためには、集団の社会的風土がより肯定的で子ども同士の関係のなかで情緒的な解放が見られる授業が望ましい。これらの基礎的条件は高田のいう「精一杯の運動」ができる授業であり、同時に「仲間との明るい交友」のある授業につながる。つまり、効率的な授業マネジメントによって、運動量の確保が期待でき、肯定的な風土づくりによって、友好的な仲間関係が築き上げられると考えられる。

内容的条件は授業の中心的な条件でもあるので、体育が目指す目標である運動学習と認知学習が含まれている。つまり高田のいう「ワザや力の伸長」と「新しい発見」のある授業が授業の中心的な目標となるので、そのための目標設定、教材と指導方法の工夫が必要となる。高田は「ワザや力の伸長」と「新しい発見」を分けてとらえているが、内容的条件として考えた場合、子どものなかでは「できること」と「わかること」は別個に分けられるものではなく、相互に行き来しながら高まっていくものと思われる。したがって、その方策についても、個別に考えるのではなく運動学習の一連の流れのなかで考える必要がある(表1)。

表1 高田4原則と授業の2重構造

授業構造	高田4原則 (子どもの言葉から)	具体的方策のキーワード
基礎的条件	精一杯運動させてくれる授業	学習規律、集合解散方策、準備方策、機会均等方策
	友人と仲よくさせてくれる授業	社会風土、肯定的人間関係、集団の質
内容的条件	ワザや力を伸ばしてくれる授業	運動のアナログン、動感形成、スモールステップ、運動言葉、オノマトペ
	発見をさせてくれる授業	運動構造の外的分析、動感形態の言語化(リズム、タイミング、力加減を示す擬態語・擬声語)とコツ・カンの共有化

2. 体育の授業場面と教師行動

授業には、学習内容があり教師と学習者との有機的な活動によって成立する。体育の場合、学習内容となるのが運動文化やスポーツ文化という身体活動を伴い、それぞれの領域で活動場所がかわり、さらに授業時の季節・天候などの条件も授業成立に影響する。したがって一つのまとまりとしての単元進行が思い通りに進まないこともしばしばある。このような不安定な授業予定のなかでも、それぞれの授業で変わらない授業場面を見つけることができる。それが以下に示す「インストラクション場面」、「マネジメント場面」、「運動学習場面」、「認知的学習場面」の4つの授業場面である(表2)。これらの授業場面で

子どもに教師がどう働きかけをし、学習成果をあげられるかが、よい授業を考える視点にもなる。

表2 体育の授業場面

インストラクション場面	教師による授業開始時の授業内容の説明や指導場面、指示やモデルとなる運動の師範などの場面である。
マネージメント場面	用具の準備や後片付け、場所の移動や待機の場面である。
運動学習場面	実際に子どもが運動する場面である。ここで注意しなければならないのは、運動学習時間の中身になる。たとえば跳び箱運動を行うといっても、実際に跳び箱を跳ぶ動作は、わずか数秒で終り、あとは順番を待つ時間の方が長かったりする。またボール運動でゲームを行う場合でも、全員が一斉にその運動をプレイすればよいが、場所や施設の関係や用具道具の関係で全員が同時プレイすることは少ない。
認知学習場面	運動学習なのか認知学習なのかは、それぞれの融合している部分があるが、すべての運動をとめてその運動のやり方やコツ、技術分析あるいは発問等で課題を抽出したりする場面などは、いわゆる認知的学習の時間ということになる。ただ運動をしている最中に個別に指導したり動きのコツを問うたりする場合も認知的学習であると言える。

このような授業場面のなかで教師は子どもに対して、さまざまな働きかけをしていることになるが、このことを教師の4大教師行動（表3）として捉えられている。

表3 4大教師行動

インストラクション	直接的指導、説明、指示、演示
マネージメント	管理的行動、指揮的行動
モニタリング（積極的⇔消極的）	観察行動、モデリング
インターアクション	賞賛、助言、叱責などのフィードバックや励まし

これらの授業場面について、子どもたちがよい授業として評価する授業には、以下のようなものがあげられると指摘されている⁸⁾。

- ① 「運動学習場面」の配当時間が多い
- ② 「インストラクション」「マネージメント」の配当時間が少ない
- ③ 「学習従事および成功裡な学習従事」「運動学習従事および成功裡な運動学習従事」の割合が多い
- ④ 「課題から離れた行動」をとる生徒が少ない
- ⑤ 「大きな困難や失敗」を経験している生徒が少ない

これらのことは、授業の成立基盤である基礎的条件をできるだけ「構造的にマネージメントする」ことと、教師自らが運動学習および認知学習において、「安全で失敗の少ない授業」を目指す必要があることを示している。

Ⅳ. 「高田4原則」を可能にする具体的な方策

よい授業成立のための基礎的条件および内容的条件、さらに教師行動を考慮して、「高田4原則」を見直し、具体的な指導方策を検討する。

1. 「運動が爽快である授業」に向けて

(1) 「精一杯運動させてくれた授業」とは、

単位時間内の運動時間あるいは運動学習の時間が他の授業時間（インストラクションやマネージメントなど）より多かった授業であると考えられる。子どもが評価する授業は、学習従事時間が十分確保されたものであり、現象的には、「運動学習場面」の配当時間が多い、「インストラクション」「マネージメント」の配当時間が少ない、「学習従事及び成功裡な学習従事」「運動学習従事および成功裡な運動学習従事」の割合が多い授業が報告されている。

一般的な体育の授業は、以下のように進行する。

①集合・挨拶

体育の授業では、学習する運動領域によって体育館、運動場、プールなど、教室から移動して授業が行われることが多い。したがって、それぞれの授業会場で学級の生徒全員を集合させることから授業が始まる。また集合した際、教室と違って子どもの居場所を特定する机や椅子はないので、集合時の隊形もあらかじめ設定しなければならない。

②本時の説明

本時授業の目標、これまでの成果・経過、本時の学習内容・方法などを説明する時間。体育の学習内容は各運動領域の活動を学習カードやビデオあるいは師範などによって視覚的に説明される。単元の最初の授業では、体の使い方だけでなく授業で使用する施設や道具・用具の説明、さらにそれらの準備方法や配置等の説明も必要となる。それらの説明は安全面での確保のためにも非常に重要である。

③準備・片付けの活動

道具・施設の準備、補助の運動を行う時間である。座学の授業と違い、運動領域ごとに活動する場所、使用する施設、道具・用具などが違うため、それらを準備する時間である。準備の方法は、生徒全員が一斉に準備することもあれば、班やグループごとの複数で準備することもある。

④運動学習・認知学習

すべての授業準備整ったうえで、学習内容が展開される。実際に運動する場面、個々の運動を省察し仲間の運動を見たりする場面など運動学習においては、実際に運動している時間と待っている時間、ゲームなどのようにプレー以外の部分でかわる時間（審判、得点など）もある。認知的学習の場面では、発問や観察・比較などを通して学習内容の理解を深める時間である。

⑤片付け・まとめ

授業で使用した道具・用具などの片付けを行い、集合して本時の授業のまとめを行

い、次回の授業への見通し等を示す時間である。

上記のように授業場面をみると、④以外の授業場面をいかに効率よく、同時に安全に進めることが重要である。そのためには、学年のはじめ、あるいは単元の導入期に取り扱う領域を考慮して、①②③⑤の方策を事前に準備しておく必要がある。

(2) 運動学習時間を担保する具体的方策

1) 授業マネジメントの効率化 (集合解散、準備)

体育の授業では、運動学習以外の時間を以下に効率的に行うことが重要である。そのためには子どもたちの間で授業の約束事を決める必要がある。「準備・片付け」については、用具の出し入れ・片付けの方法を事前に指導し学習規律として、所要時間をカウントしたりすることで子どもにも意識させることができる。「インストラクション」場面では教師の的確な指導言葉が重要になる。授業のなかでとくに重要になるのが、「集合・解散」の動きである (図1)。

①「集合・解散」の場面では、子どもたちの居場所と配置を確保する。授業の開始時には学級の子どもたちに体格ごとに男女2人組 (ペア) を作り、2ペアで4人組1班と4列横隊として縦横をそろえて配置し、「指定席」とする。

また、授業の途中で、指導者のまわりに集合する場合は、指導者を中心に扇形に集まって座る (「バームクーヘン」) など、予め決めておくことが大切である。

②子どもの運動時間を確保し、快適な運動を保障するためには、「学習規律」、「集合解散方策」「用具準備方策」を確立させ授業マネジメントを効率化することで運動時間の増大を目指す必要がある。また、道具や場を工夫し、ゲームなどではコートの数を増やすなどの方策により、子どもが待機している場面をできるだけ少なくし、それぞれの子どもの運動実施回数を増やすことが必要になる。

2) 明確な学習規律

「明るい規律」とは二つの視点でとらえる必要がある。授業マネジメントでは、指示的なマネジメントと管理的なマネジメントであるが、どちらのマネジメントでも、権威的に教師主導ではなく授業の効率を子どもに共通理解させマネジメントの意義を伝えることが大切である。また、一貫してマネジメントの基準をかえず、流動的なものになってはならない。さらに、「～してはだめ」「～しなさい」という禁止ではなく、「～できてすごい」「～しよう」という賞賛や共有のなかで学習規律を理解させることが大切である。

3) 機会均等方策

子どもの運動学習の時間を確保する方策として、できるだけ同時に多くの子どもが動ける場づくりが必要になる。運動を待機する時間をなるべく減らす努力が必要である。

たとえば、器械運動では、跳び箱やマット、鉄棒などの用具は安全確保と準備時間を考

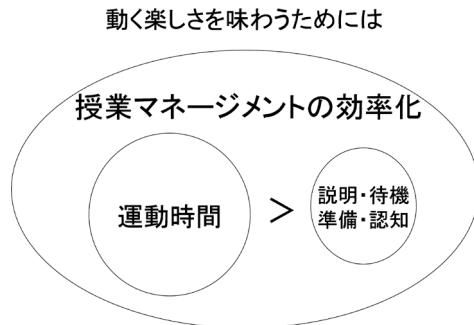


図1 動く楽しさを味わうために

慮しながら、できるだけ多く場の設定をする方がよい。40人の子どもに対して、マットが4枚であれば当然一つのマットに10人がかかわる。運動するのは同時に4人ということは、あとの36人は待機しているということになる。ボール運動でもボール1個に対して何人、あるいは1コートに何人、1ゲームに何人という視点をいつも持つことが大切である。

また反復練習などでは、連続回数を到達目標にする場合と制限時間内に何回できるかという2種類の課題が提示できる。課題となる運動が得意な子どもは、連続回数も多くなり、規定回数を短時間で消化できる。一方、不得意な子どもは、当然連続回数は少なくなり、時間内での競争などになると試技数が少なくなるので、得意な子はさらに上手に、不得意な子はなかなか伸びないということが考えられる。教材の与え方や課題の示し方で運動に対するかかわり方に差が出るので、領域と到達目標を考慮して、運動の機会を均等にし、全員がより多く運動学習に取り組めるように授業設定をすることが大切である。

2. 「仲間と明るい交友体験がある授業」の向けて

(1) 人間関係の適切な処理とは

体育の授業場面では、運動そのものは個人が主体となって行っているが、学習活動は常に自分以外の他者との関係のなかで成立している。運動そのものの出来栄や動きがやっている自分自身には視覚的にとらえられないので、当然、同じ空間にいる仲間や集団に見てもらえない。もちろん陸上や水泳などの運動では、その結果が記録として残り客観化されるが、動いている自分自身は第三者にしか観察することができない。このように体育の授業は、他者との関係や協力なしには成立しえないといっても過言ではない。

また、体育で取り扱われるスポーツ教材の多くは、遊びの要素のなかで「競争 (agon)」の要素を色濃く持っており、勝敗を含め他者との優劣を競う場面が多い。同時にまた、明確な競争をしているわけでもないが、運動の出来栄あるいは技の完成度などについても、集団のなかで個人の優劣が視覚的にあらわになる。他の教科と違って、「できる」ことへのまわりからの賞賛と優越感に対して、「できない」ことへの嘲笑や叱責、引け目や劣等感という心情を感じることもある。つまり、「できる」と「できない」という運動や技に対する能力差が白日のもとにさらされる。この感覚が「体育嫌い」を生むきっかけとなることがある。しかし、一方で、仲間といることが楽しい、あるいは手伝ってくれた、補助してくれたなどの協働する喜びを感じることができるのも、体育ならではの体験でもある。

そのような体育の授業にあって、「友人と仲よくさせてくれる」授業を実現させるためには、これらの差をも凌駕できる集団の風土が必要になってくる。運動やスポーツが個人の「差異性」を顕在化させていくのが常であるのなら、それと同時に同じ人間、同じプレイヤーとして時間と活動を共有し、互いの「同一性」を確かめることができるのも体育の授業の価値ある側面である。また、運動の成果の差だけでなく、「性差」「体格差 (身長・体重)」「経験差」など、「差」ばかりが目立つのも体育の授業の特徴でもある。これらの差を共有し、認め合うような肯定的な風土形成には、授業の母体となる学級経営そのものが影響する。学級経営や集団形成は具体的な方法は詳述しないが、学級の雰囲気は教師の指導如何で大きく変わることも確かである。

さらに体育の授業では、器械運動や陸上運動、水泳などの個人の技能を中心にした運動から、ボールゲームなどの集団を中心にした運動まで幅が広い。個人差が顕著に表れやすい器械運動や陸上運動、水泳などではそれらの差が顕在化しないような工夫が必要であり、同時にゲームなどの運動では個々の技術レベルを吸収できるような工夫が必要である。体育の授業が個人の取り組みだけでなく、ペア学習、4人組などのグループやチームでの学習が多く利用されるため、取り扱う運動領域によって、それらの集団の質を考慮する必要がある。

(2) 仲間との明るい交友を体験させるための具体的方策

1) 肯定的な人間関係の醸成

体育の授業でもっとも基盤となるのは、授業全体の肯定的な人間関係である。というのも、体育の授業内容は一人でできないことが多い。つねに他者との関係のなかで授業が進行する。したがって、会員同士の補助や協力、助言などが必要となり、個々の良好な人間関係を作ることが大切になる。

集団には様々な差（能力差、体格差、性差）があるので、それらの差が肯定的に受け入れる集団作り（学級経営）が最初にとりくむことが大切である。さまざまな差に対して肯定的な社会風土を創出することを前提とし、それらの能力差を活かす具体的な方法を考えた場合、領域によって差を均一する方がうまくいくものと、あえて差を認め合うことで高めえる教材がある。

2) 「差」の配慮と活用

①性差

思春期前の低学年では、男女差は少ないので、2人組ペアが有効に機能するが、高学年になると性差が顕著に表れる。ボール運動のゴール型では、体力差・体格差が大きく影響するので、男女混合グループ編成は配慮が必要となる。単純に男女別の班編成をするのではなく、男女混合でも子ども同士に互いを配慮できる風土（全員パスゲームなど）をつくるのが大切である。

②能力差

能力差は、体育の授業では避けて通れない課題である。「できる・できない」「速い・遅い」「強い・弱い」などが個人の力の差があらわになり、そのことが原因で体育嫌いを招く場合もある。そういった差を考える場合、同じような能力あるいはつまずきを持つもの同士でグループ編成する場合（等質集団）と「教えあい」「助けあい」をベースにあえて能力差を活かす集団づくり（異質集団）の二つがある（図2）。

走力や投捕能力は、能力差が顕著に表れるので、あらかじめ個人の能力を測定（50m走記録、5m連続ボール壁ぶつけ回数など）し、同じ能力同士の班で競いあうゲーム教材（50m入れ替え戦、梯子ドッジ・中当て入れ替え戦など）を使う。また器械運

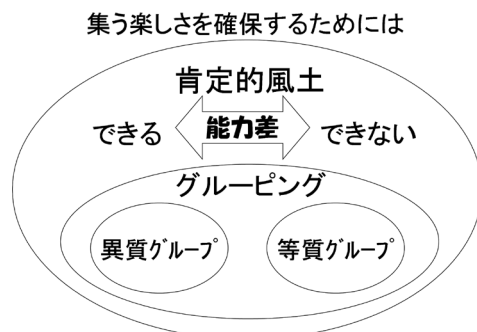


図2 集う楽しさを確保するためには

動などでは、共通のつまずきを導き出し、それぞれの課題に合わせた場の設定を行う。

一方、ボールゲームなどでは、お互いの差を認めあい集団の協力を目指した授業づくりも必要である。しかしこの場合、学級の総意のなかで能力差をカバーしあうことを子どもたちに内発的に動機づけることが前提となる。

3. 「技能の伸長が認知される授業」と「知的探究心が満足された授業」

(1) 技能の伸長

「逆上がりができる」「速く走ることができる」「跳び箱が跳べる」「けのびができる」など、体育の授業では、技能の伸長を「できる」という言葉でおきかえてきた。体育の目標が運動を「できる」ようにすることに異論はないが、その評価は、「できる—できない」「速い—遅い」「跳べる—跳べない」など二極化した価値でしか判断されない傾向がある。また学習者である子どもも自分の運動の出来ばえを「できたか—できなかったか」で自己評価しているのも事実である。しかし、実際には、「できなかったこと」が「できるようになる」までの道筋はさまざま、その習得や習熟には個人差が存在することも明らかである。また、一概に技能の伸長と言っても、走運動や水泳では、計測して記録として数値化できるものあれば、器械運動の技の習得のように量化できないものもあり、技能の伸長が不明瞭な領域もある。

体育の運動学習において、学習者である子どもの一番の関心は、その運動が「できる」ようになることであり、記録が伸びることである。逆上がりのように懸垂状態から逆さ回転によって鉄棒上に体が上がり支持できれば、子どもは明らかに「できた」ことを自覚でき、新しい世界との出会いに歓喜する。また回数や時間記録など数字で表される技能はその伸びを裏付け、仲間からの承認を得られる。しかし体育の運動領域で示されている運動技術は、やっている子ども自身がその伸長を感じるより、まわりから「伸びている」あるいは「できている」ことを伝えられて初めて自覚することも多い。別な言い方をすれば、まわりの仲間や教師が「ほめる・賞賛する」などの肯定的なフィードバックを行うことで、今まで感じなかった「伸びている」実感や「できている」感覚も再確認できるし、学習者のその後の取り組みも深まると考えられ、技術の修正やさらなる伸びも期待できる。

つまり技の伸長は、「学び」がそうであるように、その成果は出現は突発的であるとともに連続的でもあるので、常にその伸びを意識して自己評価し、さらに他者と共有しようと努力する必要がある。

(2) 運動ができるようになるとは

運動ができるようになるということに対して、マイネルは特徴的に表れる発達段階の位相を以下の3つにとらえている⁹⁾。

位相 A	: 粗形態における基礎経過の獲得	: 運動の粗協調
位相 B	: 修正、洗練、分化	: 運動の精協調
位相 C	: 定着と変化条件への適応	: 運動の安定化

初めての運動でも経験の蓄積によって（経験）、徐々に似たような動きができるようになり（粗形成）、繰り返し修正していくことで求められる運動へと近づいていき（精形成）、

さらにそれらの動きを積み重ねることで、運動の定着が図られるとしている。

金子は、この3位相に加えて、①原志向位相、②探索位相、③偶発位相、④図式化位相、⑤自在位相の5位相によって運動の形成過程を示しており¹⁰⁾、教師は運動している子どもが、今、どの位相の技術なのかを見きわめられなければならないと指摘している。さらに金子は技能習得の過程を学習者の主体からとらえて、類似の運動の重要性を述べている。

- | |
|---|
| ①わかる気がする（コツ＝共通感覚）
②できるような気がする（知覚的アナログン—類似性）
③できる（運動の内観、修正・分化） |
|---|

これは、運動技能の習得には、「コツ」を含めた運動の共通の感覚があり、それを積み重ね、似たような運動感覚（知覚的アナログン）を経験することで、「できる」段階に高まっていくことを示している。このことは技能の伸長には段階があるとともに、「できる」ようになる前にコツや予測があり、「できるような」感覚を感じることで技能の伸長につながることを示唆している。

つまり、教師が「技の伸長」を認めるためには、子どもの運動形成における位相を適切に診断し、それぞれのレベルでの「伸び（子どもの変化）」を評価することが重要になってくる。また同時に、技術の伸長を促すためには、個々の子どもの位相に合わせた教材づくりが必要になってくる。「技の伸長を認める」ためには、それぞれの位相のレベルと運動学習における「つまずき」を発見し、その際、子どもが体感する運動の感覚を何らかの方法で共有することが大切になってくる。

（3）技能の伸長を妨げる要因

子どもが課題となる一連の運動を理解していたとしても、何らかの理由で運動ができない、技能が伸びない状況があるのも事実である。アナログンの体験の積み重ねで予備となる運動や感覚が身についていたとしても、すぐにできるわけでもないし、またできていたとしても、急にできなくなることがある。技能の定着がまだ不十分であることは確かであるが、そこに精神的な影響を考えざるを得ない場合がある。

たとえば、跳び箱運動では、第一局面でからだを前方に投げ出す動きが必要になるが、どんなに助走をつけ踏み切っても、着手の際に前方へのエネルギーを止めてしまい、跳べなくなる子どもがいる。できそうだと感じていても、その先の「恐怖心」から運動を止めてしまう。「腕が縮こまる」「力んでしまう」「スピードにのれない」など、つまずきの原因がいわゆる心理的なものに由来することがある。運動の途中で止まってしまうのである。できそうだという感覚をもっていても、突然、その自信以上に恐怖心が先行し、心理的なマイナスエネルギーが一連の運動を分断させ、さらに次回からは、運動そのものへのチャレンジも躊躇させることがある。

マイネルや金子の運動学の用語を借りずにこれらの運動ができるまでの過程を概説すると、子どもは自分のからだを意識して動かし、繰り返しの経験のなかで次第にその意識が自動化して求める運動ができるようになってくるが、そこには心理的エネルギーの要素を加わる。つまり、アナログンの経験によって、運動が「できそうだ」という予測とともに、

それを実行するための「安全」あるいは「安心」の保証が子どもには必要である。ここに「補助」の必要性が生まれる。その役割や担当は、指導者や仲間が担い、信頼関係のなかで「安心・安全」が担保される。運動が身につくまでの過程で、この信頼できる「補助」と運動の安全性の確保によって、障害となる心理エネルギーをプラスに転じさせ「やれる」「挑戦できる」という意欲にもつなげられる(図3)。

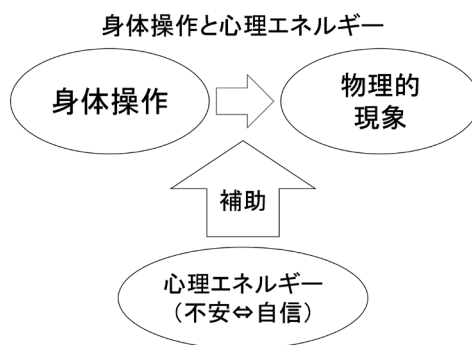


図3 身体操作と心理エネルギー

(4) 体育における知的好奇心

体育の授業で取り扱う運動は、「未知なる体験」をする活動である。特に小学校で経験する体育の運動は、就学前の専門的な育成プログラム等の経験がない限り、日常生活では経験できない運動ばかりである。このような未体験の動きづくりにおいては、経験していない運動ができるようになるというのは、体育の存在意義でもある。

初めての体験である運動は、当初、教師の説明・提示によって指導が始まるが、それまでに経験がないので、ほとんど子どもがその動きに対して「不安」や「恐怖感」を伴うものである。しかし、「恐怖心」や「不安」を感じる一方で、「どんな感覚だろう」という好奇心も芽生えるのも事実である。そこでは「マイナスの心理エネルギー」の創出とともに、「どうやればできる」のかという好奇心から導かれる単純な「問い」が生まれる。もちろん、この時点ではその問いの解決方法をすぐに導き出すことはできない。

実際の体育の授業の面白さは、どんなに初めての体験や運動であっても、教師の師範あるいは学習カードなどによる視覚的な情報提供だけで、目標とされる運動が達成される子どもも存在することである。それとは逆に、教師との言葉かけや受け入れた情報を理解できても、実際に動き方が分からない、つまり自分の内的な動作感覚に結び付かない子どももいる。

つまり、体育では運動が「できる—できない」という部分と運動が「わかる—わからない」という部分が複合的かつ重層的に絡み合っていることが分かる。またいったんできたとしても、次にはできなくなることがあるし、コツとして分かったことが次にやったときには、通用しないこともある。つまり、「できる—できない、わかる—わからない」が時間経過とともに「往復運動」をするかの如く続き、初めの「どうしたらできるのだろう」という単純な「問い」から、さらに質の高い、深い「問い」へと変わっていくことになる。いわゆる「問いの深化」が連続して発生するのも運動学習の特徴である。これは、他の教科が単元での学習成果があがったら、上位学年では繰り返し単元として設定されることはないが、体育では、「問いの深化」が望めるので、同じ運動領域でも6年間にわたって設定することができる。このことは運動技術が「低次からより高次」へ、「粗形成から精形成」へと高まっていくことを表しており、上位学年になっても新たな「問い」生まれることを表している。

これらのことをまとめると、それぞれの運動領域で学年に関係なく、「知識理解」と「技

術獲得」においては、以下のような状況が往復しながら生まれると考えられる。

A：〈運動のやりかたも分からないし、できない〉

B：〈運動のやりかたはわかるが、できない〉

C：〈運動ができるが、やり方はわからない〉

D：〈運動ができるし、やり方もわかる〉

体育で育てたいのは、Dの「自分の運動のやり方（コツ）も分かって説明（言語化）もでき、さらにその運動ができる」子どもであることは間違いない。金子がいう「わかる気がする」というのは体感的に運動イメージを感じる瞬間でもあり、「できる気がする」というのはその個人の内的な運動イメージを外的な身体表現につなげる瞬間でもある。三木のいう動感創発身体知にも通ずる感覚である。体や動きへの好奇心は、このような「できそうな感覚」から「どうやったらできるのか」という素朴な「問い」へと変わり、授業のなかでのさまざまな取り組みによって、また新たな「問い」が生まれる。いわゆる「問いの深化」の始まりである。

求められる運動に対したとき、子どもはまず視覚的な映像イメージを自分なりに「まねよう」とする。外的なイメージを自分の内的なイメージに置き換え、さらに外的なイメージとして身体操作を意識し、運動として身体表現する。さらに最初に見たイメージと模倣して表現した自分の動きを「くらべ」、どこが外見的に違うのか、あるいは似ているのかを確認し、さらに修正して次の動きづくりを始まる。これらの一連の取り組みが「運動の楽しさ」や「喜びの実感」ととともに実施されたとき、さらに新しい「問い」が生まれ、「深化」していく。単なる機械的な運動の繰り返しではなく、自分の動きに対して内省的に「問いかけ」、新たな動きづくりへと繰り返すことによって運動学習が達成されると考える。

そこには、常に自分に対する「問い」が存在し、その問いを解決するように自己の動きを「修正」し、「精形成」することで、新たな問いが生まれ運動学習が進んでいく。

(5) 「わかるからだ」と「できるからだ」の融合

動き方が「わかる」ということには、二つの方法があると思われる。学習カードや教師の師範等によって視覚的に運動の情報を受け入れ理解する方法と運動を行ったときの感覚や動きを自分の内的イメージとして言語化（やり方記憶, Squire, 1987）して他者に表現する方法の2つである。一方、「できる」というのは、身体操作を「意識」して動かすなかで、それらの運動を反復していくことで、動きが自動化していく過程に他ならない。いわゆるからだで覚えることである。

「やり方を記憶」させるためには、教師自身がその運動を構造的に認識しておかなくてはならず、運動のコツや手続きの理解とともに、動感形成（三木, 2015）ができていなければならない。さらに教師自らの動感形成された感覚（内的イメージ）そのものを言語化（運動言葉）することで子どもに伝えることが望ましい。この言語化された運動言葉には以下のような、似ている動きや感覚などの状態を表す擬態語と運動のタイミングや力の入れ具合を表す擬声語を組み合わせることができる。

似ている運動などの体験の積み重ねとそのときの運動感覚（動かし方）の内観によって、「できそうな感覚」を積み重ねて、「試行錯誤」し目指す運動に近づいていく。からだそのものが目指すべき運動に対して「できるからだ」あるいは「動けるからだ」にかわって

くのである。その取り組みのなかで、自分の動きを内省的に振り返り、動きの質やリズム、力加減、あるいはタイミングなどを「一連のまとまり」として言語化することで「わかるからだ」にすることで運動形成を繰り返す。このように「できるからだ」と「わかるからだ」の往復のなかで「問い」が生まれ、さらに「問いが深化」していく過程が、体育の学習の中心になることが望ましいと考える。そのためには、運動という主に視覚的な情報をその他の情報として置き換え、コツとして表現し共有していくことが「技能の伸長」や「知的探究心の満足」につながると考える（図4）。

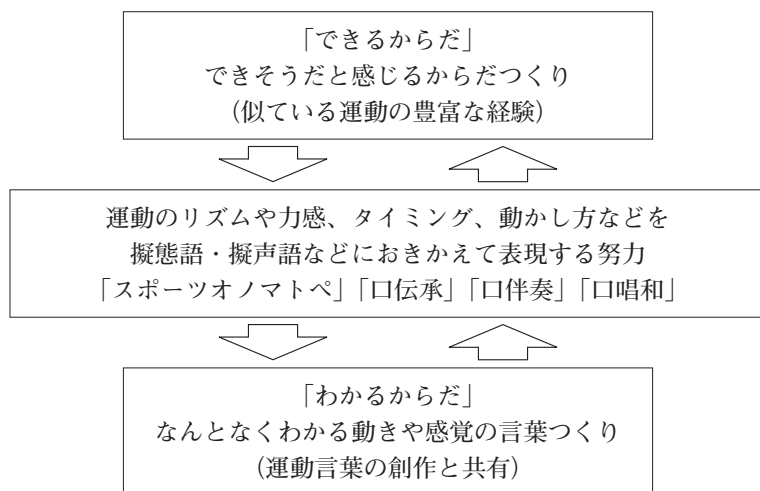


図4 わかるからだとできるからだの融合

(6) 「わかるし、できる」ための具体的な方策

1) 「わかるし、できる」ためには

「わかるし、できる」ためには、運動の粗形成として似ている運動（アナログン）を運動の領域ごとに精選し、授業の準備段階でドリル化・ゲーム化し豊富な体験を重ねるとともに、授業それぞれにおいて体育ノートを準備し、自分や仲間の動きを「運動言葉」として言語化する習慣をつける必要がある。言語化の方法は、擬態語・擬声語などをベースにした「オノマトペ」や「口唱和」「口伴奏」などさまざまな取り組みがあるが、子どもや学級のオリジナルをみつけ、共有化することが重要になる。

2) 基礎となる運動の選定と豊富な体験

教師は、運動の構造的分析はもちろんであるが、それぞれの運動を実際に行った際の感覚を知らなければならない。たとえば、器械運動では、「背中を丸める動作と反らす動作」の違いをどう獲得するかが重要になるが、教師が単に背中を丸めてとか背中を反らせてと伝えるだけでなく、体のどこを意識し、どう動かすのかという体感を具体的に提示する必要がある。また体感を示す際に教師自身がその体感を感じ取っていなければ、運動言葉として表すことはできないであろう。また具体的な動きを示す際に、示される運動に似ている動きを子どもが経験している動きに置き換えて言語化する方法も必要になる。指導者はそれらの運動言葉や似ている運動を自ら見つけ出し、授業において子どもの感覚と共有することが大切になる。

体づくり運動では、多様な動きを作る教材があるが、低学年時にできるだけ多くの動き

を体感させることがその後の運動形成に大きな影響を与える。一方でただ運動を体感させるだけでは不十分である。というのも、それらの多様な運動がその後の運動形成の系統を理解し、教師が体験しておく必要がある。以上のことを考慮すると、さまざまな運動の基礎となる動きづくりから「回転」「腕支持」「倒立」など体位変化の運動感覚を身につけられる運動を数多く選定し、さらに運動の系統を示すと以下のような具体的な運動を示すことができる（表4）。

表4 器械運動の感覚づくりと基礎となる運動

運動の基礎となる多様な動き	体位変化等による感覚	系統的につながる運動
クマ歩き・クマ走り（四つ足） アザラシ	逆さま感覚、倒位感覚 腕支持感覚	側方倒立回転 壁倒立、補助倒立など
ウサギとび（開脚・閉脚） カエル足打ち 馬跳び・馬板跳び マット跳び・川跳び	腕支持感覚、倒位感覚 繰り返し感覚 またぎ越し感覚	開脚跳び かかえ込み跳び
よじ登り逆立ち スピード壁逆立ち	腕支持感覚、倒位感覚	側方倒立回転 腕立て前転

3) 運動言葉による言語化

リズムやタイミング、力の入れ具合は、擬声語（促音、長音、短音、濁音など）によって運動の外的イメージと子どもの内的イメージが重なるような運動言葉を作り出すことが大切である。その際、言語化を子どもにだけ任せのではなく、教師が同じような運動を行った体感、動感を事前に言語化することも非常に重要である（表5）。これらの運動言葉は、運動の様子を子どもが日常的に使える、あるいはイメージのつかみややすい言葉であることが大切であり、ときには子どもの独自の表現になることもある。

運動を行っている際の動きの感覚（知覚のアナログン）あるいは動きのイメージ（運動のアナログン）が、コツとして共有するためにはそれぞれの運動の実体験が必要である。しかし多くの場合、初めての体験あるいは感覚であることが多いので、指導者が子どもの運動に対してしっかりと補助や安全の確保を確実にすることが大切である。そのうえで実際の体験を通した動きの言語化ができるものとする。それぞれの運動に必要な感覚と動作中のリズムや力加減などを伝える言葉の例を以下に示している（表5）。

表5 擬態語・擬声語を使った運動言葉

運動名	運動のコツ（知覚のアナログン）、似ている動き（運動のアナログン）を伝える擬態語	リズムや力加減、タイミングなどを伝える擬声語
後転	ぞうさんの耳、おそばやさん	
うまとび 跳び箱運動	犬のしっぽ、手のしっぽ カエルのうまとび	
壁倒立 腕支持倒立	魔法の目（視線）、おにぎり山の山頂 手と手の間	

側方倒立回転	グリコマーク (助走時の腕の振り上げ) カエルまわり (膝・肘が曲がった側転) 大の字まわり (「大」のような大きな側転) やじろべえ側転 コンパス回り (サークル上を側転で回る) 伸び伸び側転 (膝・つま先が伸びた側転) すっ飛び側転 (勢いがあり跳ねるような側転)	イッチニッソ、バンザーイ ダンタッ、タッタ、タ〜ン イッチ、ニッソ、サ〜ン ギーコギーコ、ダーン
開脚跳び (跳び箱運動)	馬跳び、カエルの足打ち、うさぎ跳び 犬のしっぽ	タタタタ、タン、タン、タン トン・トン・ト〜ン
鉄棒運動	元気なツバメ、グライダー、藤下がり、 藤下がりふりおり (ブラック・ホワイト) 空中逆上がり、空中前まわり、だるま回り	
走り幅跳び	ひらがなの「ん」 (着地姿勢)	ダダダダダダ、ダ〜ン
短縄 2 重回し	透明なわとび	トントん、クルクル

ここに上げるのは、運動の形態を他のわかりやすい言葉で示したり、リズムを伝えたものの一部である。これらの言葉は運動言葉として、教師側から提示するだけでなく、子どもへの問いかけとして、自分の運動感覚を言語化する作業を授業のなかで常に習慣化することで、子どもの自身の体への「問いの深化」を促すことができるといえる。

V. 結びにかえて

本稿では、「高田 4 原則」の再考とよい体育授業の構造を確認し、それを実現するための具体的な方策を述べてきた。その結果、すべての授業の基礎となる構造的な授業マネジメントの必要性、肯定的な社会風土と能力差の活用、運動のアナログンを運動の系統性の中で選定しその動感を教師および生徒が身に付け、その感覚を言語化すること、「わかること」と「できる」を「問い」としてとらえ段階的に「問いを深化」させていくこと、を述べてきた。運動学習においては、体育の授業づくりとは別に、「運動学」という専門分野から多くの専門用語が必要である現状をみたとき、あらためて運動が「できる」「わかる」ということの意味をどう理論づければよいのか、筆者自身があいまいな捉え方しかしてこなかったことが課題となって残った。また具体的事例を示しきれなかった点が今後の課題である。

引用・参考文献

- 1) 文部科学省 中央教育審議会答申、「子供の体力向上のための総合的な方策について」、2002.9
- 2) 吉野聡 「体育の授業評価」『新版体育科教育学入門』大修館書店、2010
- 3) 高田典衛 『実践による体育授業研究』大修館書店、1979.10、p 19

- 4) 金子明友 『技の伝承』明和出版、2002、p 39
- 5) 三木四郎 『新しい体育授業の運動学』明和書店、2005
- 6) 高橋建夫、岡出美則、友添秀明、岩田靖 『新版 体育科教育学入門』大修館書店、2010
- 7) チクセントミハイ 今村浩明訳 『フロー体験 喜びの現象学』世界思想社、1996
- 8) 前掲、6) p 50
- 9) K. Meinel、金子明友訳 『マイネルスポート運動学』大修館書店、1981
- 10) 前掲 4) p 418

Received : April, 26, 2017

Accepted : June, 7, 2017