

派遣者番号	R6K24	氏名	門池 孝一
研究主題 —副主題—	小学校体育科における跳び箱運動の動きや技の習得を促す授業実践 —発生運動学的視点を通して—		
派遣先大学	早稲田大学 教職大学院	指導担当者	田中 博之・南 輝明・杉本 悦郎
所属	江東区立水神小学校	所属長	古田 豊

キーワード：発生運動学 小学校体育科教育 跳び箱運動 技能習得プロセス 成功体験

要旨： 本研究では、発生運動学的視点を取り入れた授業を実施し、児童が運動の楽しさや達成感を味わいながら主体的に学習に取り組み、「動く感じ」を体で理解しながら技能を高めることを目指した。

授業実践は、公立小学校の第3、第4学年を対象に実施した。児童の形成位相を観察・分析し、動感を引き出しながら技能向上を促す指導を行い、その変容を記録・分析した。結果として、多くの児童の技能が向上し、動きや技を習得することができた。また、「できた」という成功体験から、運動への意欲が促された。

一方、児童が自身の「動く感じ」をどの程度理解しているかの把握には課題が残った。今後は、児童の動感創発身体知の発生・充実をよりの確に促し、多様なアプローチからフィードバックをしていくことが求められる。

本研究の成果は、発生運動学的視点を活用した体育授業の指導改善に寄与するものであり、今後の体育科教育の充実に貢献することが期待される。

キーワード： 発生運動学， 小学校体育科教育， 跳び箱運動， 技能習得プロセス， 成功体験

1 課題設定の理由とその背景

小学校体育科においては、児童が運動の楽しさや達成感を実感することが、生涯にわたる豊かなスポーツライフの基盤形成に不可欠となる。

「学校教育法第30条第2項」では、生涯にわたる学習の基盤を培うため、習得した知識や技能を活用し、課題解決に必要な思考力・判断力・表現力を養い、主体的に学習に取り組む態度を育成することが求められている。つまり、思考力・判断力・表現力や主体的に学習に取り組む態度の育成には、知識や技能の習得が前提となる。不十分な状態では十分に身に付けることはできない。したがって、体育科教育においても、運動の楽しさを提供しながら動きや技を習得し、技能を高めていく指導が求められる。

体育科の領域では運動学習が中心的内容であり、その中で動きを覚え、身に付けることが本質的問題である(金子, 1996)。つまり、体育科教育においては、技能を高める運動学習が最も重要な位置を占めている。しかしながら、実際の授業では運動技能の習得が軽視されている傾向にあり、現状では「学び合いの促進」や「主体的な学びの演出」といったマネジメント型指導が優先され、児童の運動技能の習得や向上が後回しにされるケースが多く見られる。実際、スポーツ庁の「全国体力・運動能力、運動習慣等調査」(2023)によると、体育科の授業を「あまり楽しくない」「楽しくない」と回答した児童の割合は、ここ10年間で1割程度を維持しており、大きな改善は見られていない。また、体育科の授業以外の運動時間は、男女ともに減少傾向が続いている。これらは、体育の授業が運動の楽しさを十分に引き出せていない可能性を示唆する。また、教員自身が体育科の授業を苦手と感じ、なかでも器械運動の指導は特に苦手と感じている傾向があり⁽¹⁾、教員の体育指導に対する自信の欠如が、実技指導の軽視につながっている可能性がある。さらに、実技指導にコンプレックスをもつ教員は、技能中心の体育のあり方を批判し、ことさら人間教育を前面に打ち出す傾向がある(金子, 1996)。また、行動学習や学習環境の整備ばかりが重視され、学習者が主体的に『動き方』を身に付けるための運動学習が軽視されていることも指摘されている(三木, 2020)。つまり、教員が授業設計や学習

環境の構築に注力するあまり、「児童の運動技能の向上、動きや技の習得」という本来の目的が見失われている可能性がある。

このような背景を踏まえて、本研究では発生運動学の視点(以下、発生運動学的視点)を取り入れた指導を実施し、児童が運動の楽しさや達成感を味わうことで主体的に学習に取り組み、自身の「動く感じ」を体で理解しながら動きや技を習得していく授業の実践を目指す。

2 発生運動学と先行研究

(1) 発生運動学

発生運動学とは、運動文化の伝承を目的に、金子がMeinel(1960)の「Bewegungslehre」を継承・発展させた理論である(渡辺, 2014)。また、運動の発生と、それを身体がどのように感じ取るのかを解明し、その本質を探究する学問でもある(渡邊, 2015)。つまり、動きを生み出す際の感覚や内面的要素、すなわち動く感じ(以下、「動感」)に注目し、その習得プロセスを探究する理論である(三木, 2015)。

児童の動感を促す指導(以下、「動感指導」)では、発生運動学の理論を基に、動きの形成位相(図1)と動感創発身体知(表1)、動感促発身体知(表2)を理解することが求められる。まず、児童の動感形態⁽²⁾がどの形成位相にあるのかを観察し、動感創発身体知の発生・充実状況を分析する。その上で、『教える一覚える』の関係を理解し、動感促発身体知を活用して、適切な指導を行うことが重要である(三木, 2015)。つまり、教員は児童の形成位相や課題を把握し、適切な練習や手だてを通じて動感を促す指導を行うことが求められる。

以上のことから、本実践では、児童一人一人の形成位相を観察・分析し、動感を引き出しながら技能を高め、動きや技を習得できるような授業を展開する。

(2) 先行研究

発生運動学に基づいた開脚跳びの先行実践では、学習者の内面的な運動感覚を引き出すことで、技能が向上したという報告がされている(濱崎, 2011)。一方、この報告は、対象が一名(小学校第2学年児童)だったため、集団指導への応用が示されておらず、児童の発達差への考察が十分ではないことが挙げられる。また、

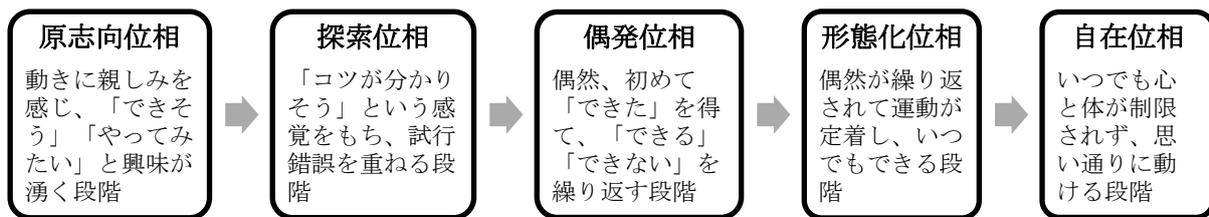


図1 動きの形成位相 ※三木 (2015) 『器械運動の動感指導と運動学』を参考

小学校第2学年39名を対象に、動感指導を活用した跳び箱の授業実践が行われ、技能と学習態度の向上が見られたと報告されている(稲葉, 2008)。しかし、定量的な評価が不足し、技能習得のプロセスや指導の有効性が客観的に検証されておらず、発生運動学の視点も整理されていないことから、従来の指導法との違いも明確ではないことが挙げられる。

他にも、発生運動学を活用した実践研究は存在するが、小学校体育科の集団指導における具体的な授業実践の報告は少ない。

以上の背景を踏まえて、本実践では発生運動学的視点を取り入れた授業を展開し、児童の技能向上プロセスと指導のポイントを明らかにすることを目的とする。

3 実践の方法

(1) 対象

公立小学校の第3学年21名、第4学年28名で、2024年10月に全6時間の単元計画で実践した。昨年度、第3学年は「跳び箱を使った運動遊び」を実施し、跳び乗りや跳び下り、またぎ乗りやまたぎ下りなどの運動を行った。第4学年は開脚跳びを実施したものの、できる児童とできない児童に分かれた。

(2) 学習計画

実習校の体育科年間指導計画では、この時期は腕支持や回転系のマット運動を行い、年明けの1月～2月に跳び箱運動を全8時間の単元計画で行うことになっている。今回は、マット運動よりも先に跳び箱運動を行うこと、全6時間の単元計画であることから、第3学年は開脚跳び、第4学年は開脚跳びを基本として、回転技については児童が選択するよう単元を設定する。第3学年、第4学年ともに、第1時は安全な用具の取り扱いやルールなどのオリエンテーションと、両足踏切、エバーマットへの飛び込み⁽³⁾など、基本的な動きを行い、開脚跳びは試行程度に留めた。第2時から本格的に開脚跳びの練習を開始する。

(3) 検証方法

①毎時間、ビデオ撮影を行い、児童の技能の変容を記録・観察する。

②開脚跳びは「跳び越せる」「跳び越せない」、つまり「できる」「できない」が明確に分かる技である。一方、切り返しができることで「できた」とするか、着地時に制止することで「できた」とするかなど、その解釈には幅がある。また、初めて開脚跳びに挑戦する児童や、跳び越せない児童、跳び箱運動に苦手意識をもつ児童など、技能差が大きいことも予想される。そこで、本実践では第3学年及び第4学年ということを考慮し、自分の高さに合った跳び箱を跳び越すことができるかどうかを、形成位相を基に(i)敬遠型、(ii)興味型、(iii)失敗型、(iv)不安定型、(v)安定型の五つに分け、評価を行い(表3)、その後、第1時と事後の変容、動きや技の習得過程を考察していく。また、第4学年の台上前転は全員取り組んでいないため、ここでは開脚跳びのみを取り上げる。

4 実践の内容

発生運動学的視点から、児童が自分の動きを感じ、動きや技を習得できるよう、以下の内容を基に授業を実施する。

(1) 場の工夫

跳び箱運動の授業で全ての子どもに「できる」楽しさが味わえるようにするならば、子どもが動感として「わかった」「できそうだ」「やってみよう」と思わせる動感アナログ⁽⁴⁾をできるだけ多く志向体験させることで、跳び箱運動に必要な動きを習得していくことが重要である。(三木, 2015)特に、本実践における(i)敬遠型の児童にとっては、成功体験が意欲と自信を高め、動きや技の習得を促進する鍵となる。そこで、児童が「できそう」「やってみよう」と思える場を整え、自主的に取り組める環境を設定していく。

①エバーマット (200cm×300cm×30cm)

開脚跳びを行う際に児童の恐怖心を軽減し、自信をもって技に挑戦できるよう、着地場所として体操マットとエバーマットの両方の場を設定し、児童が安全だと感じる場を選択できるようにする。

②児童の思いや考えに合わせた場の設定

開脚跳びにおいて、前方への体重移動を習得

表1 動感創発身体知 ※三木 (2015)『器械運動の動感指導と運動学』を参考

始原身体知 どのように動いているか、私の身体が分かる。	体感身体知 「ここ」を感じ取る。	定位感能力 自分の体の位置や方向を把握して動ける能力	助走中に跳び箱との距離感をつかみ、自分の踏切位置を正確に決める。
		遠近感能力 距離や奥行き感覚を捉え、最適な動きを導く能力	助走のスピードを調整しながら、踏切の場所と跳び箱の高さ・距離を見極める。
		気配感能力 背後など、周囲の状況や動きの変化を察知する能力	踏切の瞬間や空中姿勢で、着地点を感覚的に捉え、自然と体を調整する。
	時間化身体知 「今」を感じ取る	直感化能力 過去の動きを「今ここ」に引き寄せて感じ取る能力	過去に成功したときの着手や足の開き方を瞬時に思い出し、動作に反映する。
		予感化能力 未来の動きを先取りして感じ取る能力	助走のスピードを調整しながら、踏切位置のタイミングを予測する。
		差別的時間化能力 動作中、「直感」と「予感」を切り替える能力	助走中は踏切を予感、踏切後は空中姿勢を直感的に調整して着地を予測する。
形態化身体知 動きの形を作り出す。	コツの身体知 「どう動けば上手くできるか」を身体で感じて分かる力	触発化能力 繰り返し試行錯誤してコツをつかむ能力	踏切板で跳ぶ感覚を試行錯誤し、「ここで力を入れる」とコツをつかむ。
		価値覚能力 自分の動きを評価し、最適な動きを選別する能力	手を着く位置を比較し、安定する動きを選ぶ。
		共鳴化能力 動きの流れを感じ取り、統一的に構成する能力	助走から踏切、着手、空中姿勢、着地までの一連の流れをスムーズにつなげる。
		図式化能力 ポイントを意識でき、動作を統合していく能力	「踏切で力を入れる」「着手は前」など、ポイントを意識し、動きをまとめる。
	カンの身体知 場の状況を先読みし、最適な動きを判断する	伸長能力 用具や環境を体の一部に感じて動きを捉える能力	踏切板や跳び箱を身体の延長のように感じ取り、動きをスムーズに捉える。
		先読みの能力 次の動きや状況を予測し、適切に対応する能力	踏み切りの瞬間に跳び箱への着手や着地の体勢を先読みし、動きを整える。
洗練化身体知 動きをより高度に、よりよい形に仕上げていくための知恵や能力	洗練起点化身体知 動きを改善するために問題点を見付ける能力	調和化能力 動きがスムーズで心地よさを感じ取る能力	跳び箱をスムーズに跳べて心地よい感覚を感じ取る。
		解消化能力 習慣化した動きを解消して新しい動きを作る能力	跳び方の癖を一度リセットして、新しい跳び方を試す。
		動感分化能力 同じ動きでも微妙な違いを感じ分けける能力	助走や踏み切りで微妙な動きの違いを感じ取る。
	時空洗練化身体知 動きを時間や空間の中で最適な形に整える知恵	局面化能力 動きの準備、メイン、終わりの各場面を意識する能力	助走、踏み切り、空中姿勢、着地などの場面を動きの中で分かる。
		再認知能力 過去の動きの感覚を今の動きに活かす能力	過去に成功した跳び方を思い出して、次の運動に生かす。
		優勢化能力 動きの中で左右どちらが得意かを感じ取る能力	踏み切りでどちらの足が得意かを感じ取る
	力動洗練化身体知 力の入れ方を意識して動きを洗練させる知恵	リズム化能力 動きをリズムカルに行う能力	助走から踏み切りまでをリズムカルに行う。
		伝導化能力 力の流れや勢いを効率よく伝える能力	踏み切りの勢いを空中姿勢や着地に効率よく伝える。
		弾力化能力 跳ね返る力を活かして動きをスムーズにする能力	踏み切りや着地で跳ね返る力を生かす。

するには「タイヤ跳び」が有効である(細越ら, 2001)。実習校にはタイヤが設置されていないため、代わりの動感アナログンとして「馬跳び」を取り入れることを検討した。しかし、跳び箱で開脚跳びができる児童であっても、「馬(人間)が崩れるのではないか」と不安を感じ、跳べない児童がいることが考えられる。そこで、児童の恐怖心を和らげ、安心して取り組めるよう、まずは「できそう」「やってみよう」という思いをもてるような場を設定することを目指す。この児童の「できそう」「やってみよう」という感情を、「なじみの地平」と呼び、児童がコツをつかむ第一歩として、運動に対して抵抗感をもたずに自然と受け入れる状態を作ることが重要である(金子, 2002)。さらに、児童が運動を行う際にどこをためらっているのか、どこが怖いと感じているのかということに共感し、児童一人一人のニーズに応じた指

導手順を考えていく必要がある(濱崎, 2011)。つまり、児童の視点に立った指導が求められるのである。

本実践では、児童の思いや考えに寄り添いながら場を設定し、児童が意欲を高めて運動に取り組むことができるようにしていく。

(2) 動感促発身体知による教員の指導や支援
 動きや技を習得するには、教員が動感促発身体知を活用し、適切に指導・支援することが重要である。例えば、児童が着手や踏み切りのタイミングが分からない場合には、動感促発身体知の動感呈示化身体知を用いて、教員が実際に動きを示したり、児童がつかんだコツやオノマトペを全体で共有させたりしていく。また、助走が失速し、着手時にブレーキがかかって跳び箱に乗ってしまう児童には、代行身体知を活用し、体を支えて前方に移動する補助を行う。その際、腕支持から前に移動する感覚を促し、

表2 動感創発身体知 ※三木 (2015)『器械運動の動感指導と運動学』を参考

<p>素材化身体知 児童の動きの特徴を観察し、動きを引き出すための運動や感覚的な素材を集める力</p>	<p>観察身体知 児童の動きの問題を見抜く力</p>	テキスト 選びの能力	観察対象や重要な課題を選び出す能力	観察から、どの運動課題を優先的に指導するかを選ぶ。
		形成位相 観察能力	児童の動きがどの形成位相にあるかを見極める能力	動きの初期段階なのか、習熟して修正段階にしているかを判断する。
		今ここを 見る能力	児童の動きの状態や身体感覚をその場で観察する能力	踏み切りの瞬間の身体の傾きをその場で観察し、即座に改善点を見付ける。
		形づくり を見る能力	児童の動きが目標の形に近付いているかを把握する能力	開脚跳びの際に脚がしっかりと開き、上体が安定しているかを評価する。
		仕上げを 見る能力	動きの最終的な精度や完成度を評価する能力	きれいに跳び越えた後、着地でバランスを崩していないかを見る。
	<p>交信身体知 動きの感覚を共有する力</p>	テキスト 共有の能力	指導者と児童が同じ課題や目標を共有してできる能力	「今日は踏切を強くして開脚跳びに挑戦しよう」という目標を児童と共有する。
		出会いを 探る能力	児童の動きに共感し、児童の動きの本質を理解する能力	児童がどの部分で困難を感じているかを把握する。
		訊き出せる 能力	児童自身に動きの感覚を表現させ、それを引き出す能力	運動後、どんな感じで動いたのかを訊き出せる。
	<p>代行身体知 児童の動きを代わりに構成する力</p>	身代わりに 住み込む 能力	児童の感覚の世界に入り込み、感覚を共有する能力	「怖い」と言ったとき、教師がその児童になったつもりで感覚をイメージする。
		身代わりに 形づくる 能力	児童の動きをイメージし、成功の感覚を統合する能力	踏切が苦手な児童に、指導者が成功する動きをイメージして指導する。
<p>処方化身体知 児童の動きを効果的に引き出すための具体的な指導計画や方法を考える力</p>	<p>道しるべ 構成化身体知 動きの方向性を指し示す力</p>	道筋を 決める能力	児童の練習内容や順序を分析し、明確に決める能力	「踏切のタイミングを合わせ、手をしっかりと着く」といった順序や方向を示す。
		目当てを 決める能力	児童が達成すべき動きの目標や感覚を設定する能力	「跳ぶときは足を大きく開く」と具体的な目標を示し、イメージさせる。
	<p>動感呈示化 身体知 動きの感覚を伝える力</p>	自得させる 能力	児童が自ら動きの感覚を掴み、習得できるよう促す能力	「どうすれば跳びこせる？」と児童に考えさせ、自ら感覚を掴ませる。
		今ここで 示せる能力	指導者が自分の動きで児童に具体的な模範を示す能力	指導者が実際にやって見せ、「このように跳ぶんだよ」と具体的な感覚を伝える。
		媒体で 示せる能力	映像や言葉で動きを説明する能力	開脚跳びのVTRや連続図を見せたり、動きを身振りやオノマトペで表したりする。
	<p>起点構成化 身体知 指導のタイミングを見極める力</p>	起点の動機 を掴む能力	児童が動きを始めるとき、ポイントを見つけて教える能力	消極的な児童に「低い跳び箱からやってみよう」と声をかける。
		即座介入を 決める能力	児童の状況に応じて、すぐに適切な指導を開始する能力	児童が連続して失敗した場合にすぐに指導方法を変える。
		待てる能力	児童の状況から、指導の最適な時期を見極め、待てる能力	助走に不安な児童に「自分の行けるタイミングでやってみよう」と待つ。

「今、どんな感じがした？」と尋ね、児童の動感を促す工夫を行っていく。このような直接的な指導や支援を通じて、児童が自ら動感を感じ取りながら技能を高めるとともに、動きや技の習得につなげていく。

(3) 到達段階を促す工夫

児童が自らの形成位相を理解できるようにするため、形成位相を基に五つの到達段階を作成した(表4)。教員だけでなく、児童が自分自身の形成位相を知ること、学習の方向性や課題を明確にし、より意欲的に学ぶとともに、自分の現在の思いや考えを整理することで、次の学習に向けた工夫ができるようになって考えた。さらに、児童自身が認識している到達段階を、教員が把握することで、より児童の思いや考えに共感し、実態に即した授業改善が可能になると考えた。

5 結果と考察

第3学年(21名中18名)、第4学年(28名中25名)に分け、開脚跳びの評価基準から、第1時と事後の変容を比較した(表5)。結果、両学年ともに、多くの児童が不安定型、安定型へと変容した。以上のことから、本実践により多くの児童が動きや技を習得し、技能が向上したと言える。

(1) 技能の変容の見取り

①敬遠型、興味型

第3学年5名は、全員が不安定型へ、第4学年3名は、全員が安定型へと変容した。敬遠型の児童に対して、「どのような練習方法や場だったらできそうか」と尋ねたところ、「段が低く、柔らかくて安定している場」という要望が多く挙がった。そこで、細マットを丸め、小

表3 開脚跳びの評価基準

(i) 敬遠型	「できない」「やりたくない」と感じている。やらない。
(ii) 興味型	「できそう」と感じ、自分に合った場で取り組む。
(iii) 失敗型	跳び箱の前で止まる、跳び箱に乗って制止する。
(iv) 不安定型	跳び越すことができる、できないを繰り返す。
(v) 安定型	安定して跳び越すことができる。

表4 五つの到達段階

①興味喚起期	こわい
やりたくない！	つかれる
	ほかの理由
②試行錯誤期	あと少しでできそう
やりたいけれど、できない	もう少し自分で運動してためしたい
	まったくできそうにない、無理！
③初体得期	あと少しでできそう
できるときと、できないときがある	もう少し自分で運動してためしたい
	まったくできそうにない、無理！
④技能安定期	あと少しでできそう
できる！	もう少し自分で運動してためしたい
	まったくできそうにない、無理！
⑤自由自在期	さらに上手にやりたい
いつでも上手にできる	もっとたくさんやりたい
	新しい技にちょうせんしたい

さい馬を作成した。これは、「高さが低い」「跳び箱の縦の向きよりも長さが短い」「柔らかくて安定している」という利点があり、できない児童や恐怖心を抱く児童でも挑戦しやすく、助走から踏切、跳び越すまでの一連の動作を安心して取り組めると考えた。結果として、多くの児童が小さい馬を活用していたが、一方で、「高さが調節できない」「縦の長さが長い」「もっと安定させてほしい」という声も少なからず挙がった。そこで、細マットを折りたたみ、そ

の下に低学年用の小さい跳び箱（２段目）を土台としてつなぎ合わせ、お弁当箱のような新たな馬を作成した。これは、高さの調節が可能であり、小さい馬に比べて縦の長さが短く、土台の安定感も向上した。実際に、多くの児童がお弁当箱の馬を活用して取り組む姿が見られた。以上のように、児童に共感しながらできそうな運動や場を尋ね、児童の要望に応じた練習方法や場を用意することで、「面白そう」「これならできそう」という声が挙がり、なじみの地平へと導いたことで、敬遠型から興味型へと変容していったと考えられる。

また、興味型の児童は、自分ができそうと感じる場を選んだり、教員が動作補助を行ったりすることで、跳び越す楽しさを感じている姿が見られた。この段階では、「楽しさ」や「できるかもしれない」という前向きな感情が動機づけとなり、運動への抵抗感がなくなること、跳び箱運動に取り組もうとする意欲が高まってきたと考える。それに伴い、腕支持から開脚して前方に移動する動きが少しずつ見られるようになった。この動きができるようになってくると、今まで一度も跳び箱に挑戦しなかった児童も、跳び箱で練習に励む姿が見られるようになり、失敗型へと移行していったと考えられる。

②失敗型

失敗型は、興味型で得た「できそう」「こうすればできるかもしれない」という感覚を頼りに、試行錯誤しながら動きを形成していく段階である（金子, 2002）。つまり、児童が自分なりのコツを見付けようと前向きに努力し、動きを少しずつ覚え始める段階であり、特に、一度も開脚跳びを成功したことがない児童にとっては、はじめて「跳び越せた」という喜びを味わうことができる段階である。また、失敗型の児童が跳び箱を跳び越せない主な原因として、着手後の前方移動ができず、跳び箱に乗る場面が多く見られた。そこで、五つの到達段階を児童

表5 第3学年、第4学年 技能の変容

		事後											
		(i)		(ii)		(iii)		(iv)		(v)		合計	
学年		3年	4年	3年	4年	3年	4年	3年	4年	3年	4年	3年	4年
第1時	(i) 敬遠型							5名			3名	5名	3名
	(ii) 興味型					2名		2名	4名	1名	4名	5名	8名
	(iii) 失敗型									1名	3名	1名	3名
	(iv) 不安定型									4名	5名	4名	5名
	(v) 安定型								1名	3名	5名	3名	6名
	合計					2名		7名	5名	9名	20名	18名	25名

※空欄は0名を表す。

に示した。「あと少しでできそう」「もう少し自分でやってみたい」という児童は、自分でできそうな場を歩き来したり、友達とアドバイスをし合ったりしながら、開脚跳びができるようになっていく姿が見られた。この要因として、「あと少しでできそう」との思いから、「こうすればできそう」「いろいろな動きを試してみよう」など、試行錯誤をしたり、動感を感じたりしながら練習に取り組むことで、開脚跳びができるようになったと考える。さらに、「できそうにない、無理!」と答えた児童には、どうすればできそうかを話し合ったり、児童の要望を尋ねたりするなど、児童の身に付いていない動感創発身体知を分析し、教員が直接的に指導や支援を行った。そして、体を支えて前方に移動する補助を行った際には、「今の跳び越せた感じはどうだった?」と尋ねるなど、交信身体知を活用することで動感を促した。その後、「跳び箱を跳び越す」という始原身体知が発生・充実していくことで、「自分一人でやってみる」という考えに変わり、自ら場を考えて練習に取り組むことで、開脚跳びができるようになっていく姿が見られた。これは、児童の動感創発身体知の何が足りていないのか、どのような動感を促せばいいのかといった、児童一人一人の実態に応じた指導や支援を行った結果であると考える。このように、「こうすればできるようになるかも」という動機を高めたことで、多くの児童が自らの課題に向き合い、試行錯誤を重ねていく中で、不安定型へと移行し、跳び箱を跳び越すことができたと考える。

一方、ほんの数回は跳び越せたものの、「できる」の回数が極端に少なく、最終的に失敗型に終わった児童(第3学年)も2名ほどいた。両名ともに小さい馬とお弁当箱の馬は跳び越すことはでき、「もう少しでできそう」と感じていたが、跳び箱では上に乗ってしまい、跳び越すことはできなかった。そこで、教員が体を支えて前方に移動する補助を行い、前方へ移動する動きや感覚を促した。補助の直後に自力で挑戦すると、跳び越すことはできたが、その後も失敗を繰り返す姿が見られ、第6時終了時においても不安定型に移行することはなかった。この要因として、全6時間という単元計画では、技能が十分に身に付かず、全8時間は必要であったことが考えられる(南島ら, 2007)。また、跳び箱運動の指導においては、着地から順に指導することが重要である(金子, 1987)。本実践では着地に対する指導が不十分であり、跳び箱から着地するときの動感創発身体知を引き出せなかったことが不安定型まで移行しなかったこ

とも要因と考える。以上のことから、指導時間を工夫したり、「着地」を充実させた指導を行ったりしていくことで、授業を改善していく必要がある。

③不安定型

不安定型は「できる」「できない」を繰り返す段階であり、「今度こそコツ⁽⁵⁾をつかめそうだ」という期待感で夢中になって回数を重ね、安定型へと移行する重要な段階である。(三木, 2015)

本実践では、不安定型の児童が意欲的に練習を繰り返す中で、安定して開脚跳びを習得していく姿が見られた。これは、児童が試行錯誤を通じて「どこで力を入れるか」「どう動けば成功するか」といったコツをつかむ触発化能力が発揮され、動作の一連の流れをスムーズにつなげる共鳴化能力が働いたことが要因として考えられる。また、失敗した際には踏切の瞬間から「あ、だめだ」という声が聞かれ、どの部分で問題が生じたかを瞬時に体で感じ取る姿も確認された。これは、自らの成功・失敗を振り返りながら、最適な動きを選び取る価値覚能力が発揮されていることを示している。さらに、成功と失敗を繰り返す中で、児童は「できた」ときの成功体験を感覚として体の中で捉え、それを基に自分に合った動きを見つけていったと考えられる。このような再認化能力の発揮により、児童は自然に動きを身に付け、動作の安定化に至ったことが推測される。そして、調和化能力が働くことで、一連の動作がスムーズになり、安定した跳び越しが可能になったと考えられる。これらのプロセスを通じて、児童が「できる」「できない」を繰り返しながら試行錯誤をする中で、様々な動感創発身体知が発生・充実を繰り返し、最終的に安定型へとつながったと考えられる。

一方、不安定型から安定型への移行が進まないケースも観察された。要因としては、安定化を図れないまま次の難易度に挑戦したことが考えられる。具体的には、自分に合った高さを数回跳び越せたことで「もっと高い段に挑戦したい」と意欲を示す児童が多く見られたが、その結果、失敗を繰り返し、動作が安定しなかったのではないかと考えられる。今後は、児童が段階的に学習を進め、技能を安定させられるよう、指導方法の工夫が必要である。特に、次の段階に進む条件を明確にし、適切な難易度設定と段階的な成功体験の積み重ねを行うことが重要である。また、開脚跳びの評価規準についても、「できた」と判断する具体的かつ明確な規準を設けることが求められる。

(2)「動く感じ」の判断

児童が自分の「動く感じ」を体で理解してい

るかどうかの見取りには課題が残った。補助動作や模倣、ICTによる提示、リズムやオノマトペを活用したフィードバックなど、多様なアプローチを取り入れて、児童の「動く感じ」を言葉で引き出そうと試みた。その結果、自らのコツやカンを言葉で表せた児童もいたが、多くの児童が答えられず、首をかしげる様子が見られ、「動く感じとは何か」が言葉では分からない様子が見られた。また、運動直後に「動く感じ」やコツをオープン・クエスチョンで尋ねた際も、「よく分からない」「言葉で言い表すことができない」という反応が多かった。さらに、自分に合ったスポーツオノマトペを用いることで技能の向上につながった児童もいたが、その効果は児童によって異なり、全員に有効だったわけではなかった。次に、「(空中姿勢時に)前に行く感じは分かったか」「強く踏み切ることではできたか」といったクローズド・クエスチョンを用いたところ、「分かった」「何となく」「分からない」といった答えは返ってきたものの、児童が本当に「動く感じ」を理解しているかまでは十分に把握することができなかった。この要因として、自分の運動感覚を言語化することの難しさが挙げられる(金子, 2005)。さらに、「動く感じ」の言葉がけや提示方法が、児童の実態に即していなかった可能性もある。以上のことから、今後も児童が「動く感じ」をより捉えられるようにするための方法を検証していく必要がある。また、言語化だけにこだわらず、児童自身が体で感じ取った「動く感じ」を十分に意識し、それを体に定着させていくことが求められる。

6 成果と今後の課題

本実践では、発生運動学的視点を活用した指導を行い、全員が「跳び箱を跳び越せた」という成功体験を味わい、意欲的に取り組む姿が見られた。これは、体育科の跳び箱運動においても、発生運動学視点を取り入れた集団指導が有効であることを示唆する。また、技能が向上するとともに、運動への意欲や達成感を促すことができた。

一方、児童が「動く感じ」をどの程度理解していたかの見取りが曖昧で、技能の向上が「動く感じ」の理解によるものか、練習量の増加によるものかを把握することはできなかった。また、他学年や指導者の違いによる影響も明らかではない。

以上のことから、本実践は発生運動学的視点を取り入れた集団指導への可能性を示したが、児童の「動く感じ」を把握する方法や指導の普遍性の検証が今後の課題となり、指導の質向上

へとつなげていく必要がある。

(注)

(1) 体育指導に関わる教員が体育指導に対してどのような意識をもち、指導に何を必要としているのかを明らかにすることを目的として、宮崎市小学校体育連盟研究部調査班が570名(有効回答数559名)を対象に調査を実施した。その結果、苦手意識をもつ教員が約7割、特に、器械運動の指導を苦手とする割合が全体の約56%と、運動領域全体の中で最も高かったことが明らかになった。

(2) 運動をするときに、その瞬間ごとに生まれ、変化しながら消えていく「動きの形」のこと。例えば、跳び箱を跳ぶとき、助走のスピードや踏み切りの角度、空中姿勢などは毎回異なる。これらの動きの変化が「動感形態」となり、繰り返し調整されながら動きや技の習得につながる。

(3) 助走、両足踏切、前方に移動する動きを発生させるだけではなく、実際に飛び込んでエバーマットに触れることで、安全性を理解するとともに、跳び箱運動に対する恐怖心を和らげることをねらいとした。

(4) 対象となる技よりも容易な動きを行い、体の使い方や感覚をつかむ。例えば、うさぎ跳びや馬跳びなど、開脚跳びに必要な動感を感じ、動きや感覚を身に付けることで、技の習得をスムーズにする。

(5) ここでいう「コツ」とは、自分がやりたいと思っている運動における「体の動かし方」を、身体感覚として理解することを指す(三木, 2015)。

(参考・引用文献)

安達光樹、鈴木秀人(2010)『小学校の器械運動の授業における技の習得に関する研究-運動形成の五位相とその識別方法に焦点を当てて-』体育科教育学研究 25 巻 1 号, 15-38.

濱崎裕介(2011)『運動指導における学習者の動きの解釈と指導手順の構成-跳び箱運動における開脚とびの指導を事例として-』スポーツ教育学研究 30 巻 2 号, 1-10.

細越淳二、中村剛、米村耕平、高橋健夫(2001)『開脚跳びの習得に有効な運動のアナログンになりうる練習課題についての検討』スポーツ教育学研究 21 巻 2 号, 81-92.

稲葉淳郎(2008)『動きの感じを中心においた体育授業の取り組みについて-第2学年「跳び

