

先導的大学改革推進委託事業
「教科専門と教科教育を架橋する教育研究領域の構成案」

「体育科内容学」構成案

担当者

兵庫教育大学 後藤 幸弘 (体育科教育学) (チーフ)
鳴門教育大学 梅野 圭史 (体育科教育学)
上越教育大学 直原 幹 (運動学)
兵庫教育大学 上原 禎弘 (体育科教育学)

「体育科内容学」構成案【要旨】

1. 教科内容学研究の視点と方法

視点1 体育科の教科内容学研究の実情

各大学の体育の教科専門科目の授業内容をみると、学習指導要領体育科で示されている内容に則り、「実技—講義」のサイクルを取り入れた授業が多い。また、各大学の授業は、①授業理論中心、②運動種目中心、③模擬授業中心の3つに類型化される。これらの長所を生かし、欠点をいかに克服していくかが、限られた時間の中で優れた教師を育成する上での課題となる。したがって、教員養成大学として何を最も重視すべきなのか、その内容を明らかにする必要がある。

視点2 体育科の認識論的定義

体育科成立の文化基盤は「身体運動文化」で、主たる学習活動は、スポーツも含めた身体運動である。すなわち、体育科における認識の内容は、身体文化と運動（スポーツ）文化とを総合・統合した「身体運動文化」となる。しかも、この「身体運動文化」は、社会学的、生理学的、運動学的、心理学的、教育哲学的な側面から研究するに値する重要な人間の行為の一つである。しかし、運動・スポーツの意味や価値に関する世界的な思潮にもとづき、運動・スポーツを享受する個人の楽しみ方に教育実践の足場を固めたことで、本来、どの児童・生徒も共有化しなければならない運動の楽しさ（運動種目がもつ独自の楽しさ・面白さ・妙味）を具体的な教育内容として措定されてこなかった。

視点3 体系的構造と内容構成

(1) 内容構成の柱

授業実践の側面からみた教科内容構成の柱を具体化する観点として、Shulman（1987）が提示した「児童・生徒に関する知識」「教材に関する知識」「教授方法に関する知識」の構造を参考に検討するのが適切と考えられる。図1に、Shulmanの「児童・生徒に関する知識」「教材に関する知識」「教授方法に関する知識」の構造にもとづいて作成した体育科内容学の知識構造を示した。

A. 運動（スポーツ）に関する知識

これは、幼小児から中高年者に至る一般人の運動実践から、エリートスポーツ選手の運動実践まで、多岐にわたる身体的・物理的・精神的・社会的側面等々の知識である。これら知識のほとんどはスポーツ諸科学の知識に依存する。

A—B. 運動（スポーツ）を行う子どもに関する知識

これは、運動を実践しているときの児童・生徒の身体的側面、精神的側面、社会的側面、認識的側面からみた発達論的知識である。上記の「A. 運動に関する知識」を主軸に、学校体育期における児童・生徒の運動技術や戦術の習得過程における知識の体系である。

この領域の知識は、教師にとってもっとも重要な教材づくり（研究）の中身となる。

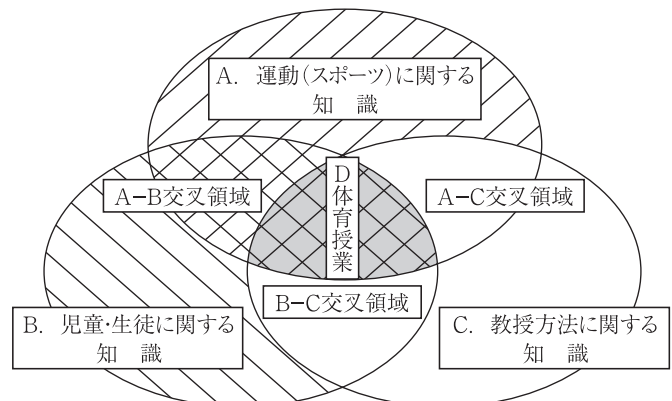


図1. 体育内容学における学的知識の構造

D. 体育授業における教育内容としての知識

これは、体育授業で運動している子どもの「知覚情報－認知内容－思考・判断－行動の発揮」と教授方法に関する知識である。

(2) 体育専門科目の内容選択において重視すべき要素

体育科の学としての体系性として、以下の3つが考えられる。

- A：身体運動における〈非意識的・無意識的〉レベルと〈意識的〉レベルとの相互作用の観点、つまり「できる－わかる」に関する運動発達からみた教科内容の学的体系
- B：スポーツも含めた身体運動文化の伝達と継承の観点、つまり身体運動の分類からみた教科内容の学的体系
- C：身体運動文化を実践（生活化）する観点、つまり体育を総合学習化する立場からみた教科内容の学的体系

視点4 学習指導要領の教科内容構成

新学習指導要領の各領域を小中高一貫教育の視点からみると、小・中・高を通じて「生涯スポーツ」の基礎・基本を育成するために、まず、小学校1～4年では「各種の運動の基礎を培う」、小学校5年～中学校2年では「多様な運動種目を体験する」ように、それぞれ各運動領域をフルコース的に履修するようにされている。そして、中学校3年～高等学校3年では「運動を選択し学び方を深める」ように、生涯にわたって楽しめるスポーツを習得するために、各運動領域・種目をアラカルト的に選択履修するようにされている。

2. 教科内容の開発（小学校）

育成すべき教員像から、以下の4つの能力が養成できる教科内容の開発をめざす必要がある。

視点1 目標

- ①教科内容として取り上げられているスポーツ諸科学の知識や背景にある理論を体系的に理解している。
- ②児童・生徒の自己要求を呼び起こし、教育内容を押さえた素材研究や教材開発ができる。
- ③児童・生徒の学びのプロセスに即した主体的かつ課題解決的な授業が実践できる。
- ④運動（スポーツ）における「できる－わかる」関係を認識し、児童・生徒のつまずきに正しく対応することができる。

視点2 内容構成の視点

体育科の授業の中核は、「運動（スポーツ）を上手にできるようになること」に異論はないであろう。これは、単なる運動技術の機械的・生産的な習得を意味しない。運動が上手にできるようになるためには、「なぜ」「どうして」「いかに」といった問いの追求による「運動の認識」の学習が不可欠である。また、ルール・マナーの精神の理解と遵守も必要である。さらに、仲間と協力しながら運動ができる能力も重要である。これらの内容を児童・生徒が我がものにしていく過程で、多様な「つまずき」が発生することがある。それらは3つのカテゴリーに分類される。

- ①技術的なつまずき：教師は、運動生理学やスポーツバイオメカニクス、スポーツの技術史などの知見を援用して、その児童・生徒の技術的なつまずきの原因を特定し、指導する必要がある。
- ②精神的なつまずき：教師は、スポーツ心理学の知見を援用し、その児童・生徒の精神的なつまずきの原因を特定し、指導する必要がある。
- ③社会的なつまずき：教師は、スポーツ社会学やスポーツ哲学、さらにはスポーツ史などの知見を援用し、その児童・生徒の社会的なつまずきの原因を特定し、指導する必要がある。

こうした児童・生徒のつまづきを解消する中に、各運動素材に内在する教育内容が構造的に内包されていると考えられる。加えて、体育授業の場における児童・生徒のつまづきを解消するための方策には、体育・スポーツ諸科学の知見が深く関係する。これらを実践にどのように具体化していくのかの知見が「体育科内容学」の中心的内容となる。

視点3 教材分析

体育科の目標を児童・生徒に達成させようとするとき、教える教師自身が運動における「できる－わかる」関係の認識を身体化しておかなければならない。この考え方を教員養成課程に写せば、実技学習を中核に各種の運動領域に通底している「できる－わかる」の関係図式を身体化する授業科目、もしくは授業内容を「教科専門」科目として特化させる必要がある。

3. シラバス例（初等体育科教育法：学部2年生）

- 第1回 体育科の目標（変遷を含む）と体育科の授業の構造
- 第2回 運動領域の編成の考え方
- 第3回 陸上運動領域の教育内容の変遷
- 第4回 陸上運動に関する知識，陸上運動をする子どもに関する知識
- 第5回 子どもの「できる－わかる」に基づく陸上運動の指導プログラム
- 第6回 短距離走（速度曲線の記録），8秒間走（実技）
- 第7回 走り幅跳び（実技）
- 第8回 障害走（実技）
- 第9回 ゲーム・ボール運動の教育内容の変遷
- 第10回 ボールゲーム分類論
- 第11回 ボールゲームに関する知識，ボールゲームをする子どもに関する知識
- 第12回 ボールゲームの指導プログラム
- 第13回 「まとあてゲーム」（実技）
- 第14回 「ラインポートボール」（実技）
- 第15回 「バスケットボール」（実技）

「体育科内容学」構成案

I 教科内容学研究の視点と方法

視点1 体育科の教科内容学研究の実情

(1) 小学校教員養成

各大学の小学校教員免許取得に必要な体育の教科専門科目の授業内容を比較すると、いずれも小学校学習指導要領体育科で示されている内容に則り、「実技－講義」のサイクルを取り入れた15時間の授業が行われている例が多い。しかし、根本的に授業時間が少ないために、すべての運動領域に関する多岐にわたる内容を指導できていない。

また、各大学で行われている授業は、以下に示すように大きく3つに類型化される。

- ①授業理論中心の授業：主として、講義形式を取り、体育科における「目的・目標論－内容論－方法論」の一貫した理解を目的としている。
- ②運動種目中心の授業：実技形式を取り、指導能力及び実技能力の育成を目的としている。
- ③模擬授業中心の授業：演習形式を取り、学習指導案を作成し、模擬授業の実践を通して体育授業を行うための実践力の養成を目的としている。

これら三者の長所を生かし、欠点をいかに克服していくかが、限られた時間の中で優れた教師を育成する上での課題となる。そのためには、教員養成大学として何を最も重視すべきなのか、その内容を明らかにする必要がある。

以下に教員養成大学の幾つかのシラバスを参考資料として示す。

【大阪教育大学】

○科目名：体育科教育法

○授業の到達目標

体育科の目標について理解を深めるとともに、新学習指導要領の改訂のポイントを踏まえた、学習・指導内容の編成の仕方、学習・指導の方法について、基本的な考え方を理解し、学習指導計画に反映することができるようにする。

○授業の概要

新学習指導要領の改訂のポイントを整理した上で、体育科の目標を再確認する。新学習指導要領の方向性を理解した上で、内容編成上の工夫の仕方、学習指導の道筋・編成の仕方、評価規準に照らした学習評価の仕方について講じていく。また、体育科の学習指導計画（単元計画）を実際に作成していく。

第1回 体育科の目標・内容の変遷過程

第2回 新学習指導要領に示される目標・内容および改訂のポイント

第3回 体育科の内容の構造的理解

第4回 体育科の学習指導過程（道筋）

第5回 体育科における学習集団の編成の仕方

第6回 学習指導過程と学習評価（評価規準の各観点の取り扱い方）

第7回 体づくり運動領域の取り上げ方

第8回 器械運動系、陸上運動系、表現運動系、他の各領域の運動の取り上げ方

第9回 ボール運動系の領域の運動の取り上げ方

- 第10回 運動領域の学習指導の評価の実際
- 第11回 保健領域のねらいと内容構成
- 第12回 「毎日の生活と健康」「育ちゆく体とわたし」
- 第13回 「心の健康」「けがの防止」
- 第14回 「病気の予防」
- 第15回 保健領域のまとめ

○参考文献

文部科学省「小学校学習指導要領解説（体育編）」

【北海道教育大学】

○科目名：初等体育

○授業の概要

基本の運動・ゲーム・体づくり運動・器械運動・陸上運動・ボール運動・表現運動など、小学校における運動領域の中からいくつかの領域を取り上げ学習する。

- 第1週 オリエンテーション
- 第2週 体づくり運動（体ほぐし，体力を高める運動）①
- 第3週 体づくり運動（体ほぐし，体力を高める運動）②
- 第4週 ボール運動（ネット型）①
- 第5週 ボール運動（ネット型）②
- 第6週 ボール運動（ネット型）③
- 第7週 表現運動①
- 第8週 表現運動②
- 第9週 表現運動③
- 第10週 陸上運動①
- 第11週 陸上運動②
- 第12週 陸上運動③
- 第13週 器械運動①
- 第14週 器械運動②
- 第15週 まとめ

○テキスト

文部科学省「小学校学習指導要領解説（体育編）」

【香川大学教育学部】

○科目名：初等体育Ⅰ

○授業の目的・到達目標

- ・各運動領域の特性を体験し，最低限の楽しさを味わえる運動能力を養う。
- ・実技の体験を通じて，運動の特性に応じた学習過程や単元構成まで配慮した授業づくりの基礎を養う。
- ・実技の体験を通じて，運動の特性に配慮した効果的な指導法の基盤を養う。

○授業の概要

- (1) オリエンテーション + 基本の運動
- (2) からだほぐしの運動と体育教材 1
- (3) からだほぐしの運動と体育教材 2

- (4) からだほぐしの運動と体育教材 3
- (5) 基本の運動と体育模擬授業の準備
- (6) アルティメットの体育授業の模擬授業 1
- (7) アルティメットの体育授業の模擬授業 2
- (8) アルティメットの体育授業の模擬授業 3
- (9) アルティメットの体育授業の模擬授業 4
- (10) アルティメットの体育授業の模擬授業 5
- (11) アルティメットの体育授業の模擬授業 6
- (12) 水泳の教材研究 1
- (13) 水泳の教材研究 2
- (14) 水泳の教材研究 3
- (15) まとめ

○科目名：初等体育Ⅱ

○授業の目的・到達目標

- ・各運動領域の特性を体験し、最低限の楽しさを味わえる運動能力を養う。
- ・実技の体験を通じて、運動の特性に応じた学習過程や単元構成まで配慮した授業づくりの基礎を養う。
- ・実技の体験を通じて、運動の特性に配慮した効果的な指導法の基盤を養う。

○授業の概要

- (1) オリエンテーション・グループ作り・課題確認・からだほぐしの運動
- (2) 課題練習1, ビデオ視聴
 - ・マット運動→前転系（開脚前転, 跳び前転等）・側方倒立回転・後転系（伸膝後転, 開脚後転等）
 - ・跳び箱運動→切り返し系（かかえ込み跳び, 大きな開脚跳び等）・反転系（台上前転, 頭はね跳び等）
 - ・鉄棒運動→上がり技（逆上がり）・回転技（後方支持回転, 前方支持回転）・下り技（踏み越し下り等）
- (3) 課題練習2（マット運動・跳び箱運動・鉄棒運動）
- (4) 課題練習3（マット運動・跳び箱運動・鉄棒運動）
- (5) 課題練習4（マット運動・跳び箱運動・鉄棒運動）
- (6) 発表会前自由練習
- (7) 課題技発表会（マット運動・跳び箱運動・鉄棒運動）
- (8) リズムダンス・コミュニケーションダンス1
- (9) リズムダンス・コミュニケーションダンス2
- (10) 表現運動 身近な道具を使って1
- (11) 表現運動 身近な道具を使って2
- (12) リズムダンス（作り方と構成の仕方）
- (13) グループ作品の創作
- (14) 創作作品発表・講評
- (15) まとめ

(2) 中学校教員養成

全国の体育学科の授業シラバスを通覧すれば、概ね授業内容に大差はみられず、スポーツ学科としての専

門的知識の提供に中心が置かれている。逆に言えば、教育学部および教員養成大学において、スポーツ科学関連の授業が教員養成課程としての授業へと特化もしくは深化していないと考えることもできる。ここに、教育学部および教員養成大学における教科専門科目が「ミニ体育学部」と揶揄される理由がある。そのような中で、兵庫教育大学における「バイオメカニクス」のシラバスを例にして、これからの教員養成課程における教科専門科目の授業内容を考えてみたい。

以下に、上記「バイオメカニクス」の授業科目におけるシラバスを示した。

【兵庫教育大学】

○科目名：バイオメカニクス

○授業の目的

バイオメカニクスとは、力学・生理学・解剖学などの基礎知識を活用して、身体運動の仕組みをよりよく理解するための応用科学である。本講義では、講義と演習を通じて、これらの基礎知識を身につけ、身体運動を自然科学的観点から分析的に理解し、指導に生かせるようになることを目標とする。

○授業の概要

- (1) オリエンテーション及びバイオメカニクスについての概説
- (2) 筋のバイオメカニクス1（実験1と解説）：長さ－力関係と身体運動
- (3) 筋のバイオメカニクス2：筋収縮の生理学、収縮のモードと身体運動
- (4) 筋のバイオメカニクス3（実験2と解説）：速度－力関係と身体運動
- (5) バイオメカニクス最前線：MRI、超音波法、シミュレーション、動作解析の発展とバイオメカニクス
- (6) 身体運動に関連する力学：並進と回転の力学と回転系運動の指導法
- (7) 運動解剖学1（実習）：体表解剖学
- (8) 運動解剖学2：機能解剖学
- (9) 走行・歩行等のバイオメカニクス
- (10) 動作解析入門1：ハイスピードカメラ、フォースプレートを用いた実験
- (11) 動作解析入門2：データ処理
- (12) 動作解析入門3：結果の整理とまとめ
- (13) 投げる・打つ動作のバイオメカニクス
- (14) 蹴る・泳ぐ・滑る動作のバイオメカニクス
- (15) まとめ

兵庫教育大学では、初等教員養成に主眼をおいているため、中学校の教員免許取得に要する授業科目は、すべて選択制となっている。それ故、「筋のバイオメカニクス」「運動解剖学」「動作解析」の基礎知識を提供しながら、「系統発生的な運動」と「個体発生的な運動」、ヒトの基本運動を中心とする内容構成となっている。このように、授業内容は、「バイオメカニクスの基礎知識→体育科で取り扱う運動の理解」とする流れの授業により、「教員として生きて働くバイオメカニクス」となるように努力されている。一面、こうした流れで展開される知識は、スポーツ科学としてのバイオメカニクスの授業としては量的にも内容的にも不十分であることは明らかである。また教員養成の側面からみると、授業の内容が「系統発生的な運動」と「個体発生的な運動」にとどまっており、「器械運動のバイオメカニクス」「球技のバイオメカニクス」といった内容へと踏み込んでいく必要がある。換言すれば、体育授業のバイオメカニクス、子どもの運動発達のバイオメカニクスを強く意識した内容に構成する必要がある。すなわち、いずれの教科専門科目の授業もいかに教科内容学の視点を持ったものにするかが課題として指摘できる。

視点2 体育科の認識論的定義¹⁾²⁾

昭和52年の学習指導要領以降、「楽しい体育」が台頭し、体育科では楽しさを重視した目標が取られた。これより、学校体育の改革視点を「プレイ論」に置くことで、運動の意味と価値の追求を運動技術の習得を中心とする体育から捉えず、「人と運動との機能的な関係（楽しさの追求）」から見直そうとした。しかしながら、児童・生徒の身体能力の向上よりも、仲間とうまく楽しく遊ぶ能力に力点が置かれてしまい、結果的に児童の身体能力が危機的状況に陥ってしまった。これに呼応するかのようになり、不登校児やひきこもりが増大の一途にあり、様々な仲間とうまくやれない児童・生徒が急増している。児童・生徒の身体機能の拡充（発育、成熟、発達）に何らかの異常が生じてきた。

こうした「楽しい体育」の研究動向を受けて、片岡・森田（1990）³⁾は、「楽しさ」が「一義性」をもち、かつ「種目特性の重視」を満足させるためには、運動の楽しさを感じる「楽しさ感覚能力」とそれを表現する「言語化能力」を媒体項として挿入する必要があることを論究している。すなわち、「感覚能力」と「言語化能力」の双方が一体化した状態（感覚・言語化能力）を情動的総括としての「主体」、つまり「人間性」と定義したのである。その上で、「楽しい経験」は「自我形成」につながるが、逆に「楽しくない経験」は「自我崩壊」の方向を辿るとし、運動の楽しさを追求することは教育の正当的価値になり得ることを論証した。このことは、体育授業では児童・生徒一人ひとりで異なる「楽しさ感覚能力」を基盤に「言語化能力」を発揮させていく、換言すれば仲間と衝突したり葛藤したり、さらには協力したり共感したりする中で、運動教材のもつ独自の面白さ（楽しさ）をどの児童・生徒にも共有化させていく学習指導を展開させることの重要性を示唆している。この意味からは、運動技術の習得は運動のもつ独自の面白さ（楽しさ）を享受する上で不可避な学習になる。

また、片岡らは、「楽しい体育」では学習を欲求の充足に置き換えてしまっていることで、この見方には心身二元論的な構造を内在させていると同時に、心の欲求とからだの必要に「運動特性」を配分するという無理が認められると指摘している。このことよって、運動種目の特性（独自の楽しさ）が曖昧となり、運動種目の特性（独自の楽しさ）は充足のみの、個人の心身の内部に閉じ込められてしまっていると批判した。これは、体育授業における方法的側面で解決する問題ではなく、運動種目が有する独自の面白さ、換言すればどの児童・生徒にも共有化させる楽しさを具体的な内容として措定してこなかったところに、「楽しい体育」の実践上での欠陥が看取できるのである。

ところで、体育科成立の文化基盤は、「身体運動文化」で、主たる学習活動は、スポーツも含めた身体運動である。すなわち、体育科における認識の内容は、身体文化⁴⁾と運動（スポーツ）文化とを総合・統合した「身体運動文化」となる。しかも、この「身体運動文化」は、社会学的、生理学的、運動学的、心理学的、教育哲学的な側面から研究するに値する重要な人間的行為の一つである。しかし、運動・スポーツの意味や価値に関する世界的な思潮にもとづき、運動・スポーツを享受する個人の楽しみ方（めあて学習）に教育実践の足場を固めたことで、本来、どの児童・生徒も共有化しなければならない運動の楽しさ（運動種目のもつ独自の楽しさ・面白さ・妙味）を具体的な教育内容として措定されてこなかった。これにより、「体育科は一体何を教える教科なのか」という原初的な問いの発現となったのである。

運動中における学習者の認識内容は、そのほとんどが〈非意識的〉もしくは〈無意識的〉となった身体運動によって説明される。例えば、「腕立て開脚跳び」を学習するとき、教師から助走速度をうまく使って踏み切り、跳び箱の遠くへ着手して、両腕で強く突き放して跳ぶことの説明を受けても、児童・生徒は直ちに跳べないのである。なぜなら、そこで教師が説明した内容は、うまく跳べる児童・生徒の運動様式にとどまっているからである。むしろ、スポーツも含めた身体運動文化の学習は、思うように身体が動かない状態の認知から始まる。つまり、〈非意識的〉もしくは〈無意識的〉な自分の身体運動を「なぜ、うまくできないのか？」と「どうすれば、うまくできるのか？」という問いによって〈意識化〉した身体運動へと立ち上げる（意識の組上に乗せる）ことで運動学習が始まるのである。その後、学習者は、反復練習の過程におい

て客観的な運動の世界（一般的には、身体運動の力学、運動生理学、スポーツ心理学などによって説明される身体運動の世界）へと参入し、自らの身体に合理的・経済的に符合する身体運動の原理を選択し、それらを〈非意識的〉もしくは〈無意識的〉な身体運動へと還元する（自動化させる）のである。これを平易に表現すれば、身体運動の合理的知識を身体に写す認識行為なのである。

視点3 体系的構造と内容構成

(1) 内容構成の柱¹⁾

体育授業実践の側面からみた教科内容構成の柱を具体化する観点として、Shulman (1987)⁵⁾が提示した「児童・生徒に関する知識」「教材に関する知識」「教授方法に関する知識」の構造を参考に検討するのが適当と考えられる。図1には、Shulmanの「児童・生徒に関する知識」「教材に関する知識」「教授方法に関する知識」の構造にもとづいて作成した体育科内容学の知識構造を示した。この時、内容学の中心となる「A. 運動（スポーツ）に関する知識」を最上段に配し、その下段のサイドに「B. 児童・生徒に関する知識」と「C. 教授方法に関する知識」をそれぞれ位置づけた。これにより、「A. 運動（スポーツ）に関する知識」と「B. 児童・生徒に関する知識」との交叉領域に「運動（スポーツ）を行う子どもに関する知識」が、さらにこの「A-B」の交叉領域に「C. 教授方法に関する知識」が交叉することで「D. 体育授業における教育内容としての知識」がそれぞれ想定されてくる。残る「A-C」の交叉領域は、学校体育における児童・生徒に限定されない多くの運動（スポーツ）実践者に対する教授方法の知識であり、「B-C」の交叉領域は、体育科に限定されない他の教科指導にも共通する教授方法の知識となることから、体育内容学の柱になり得ないと考えられた。

以下、体育科内容学における柱について、ゲーム・ボール運動領域における教育内容を中心に検討する。

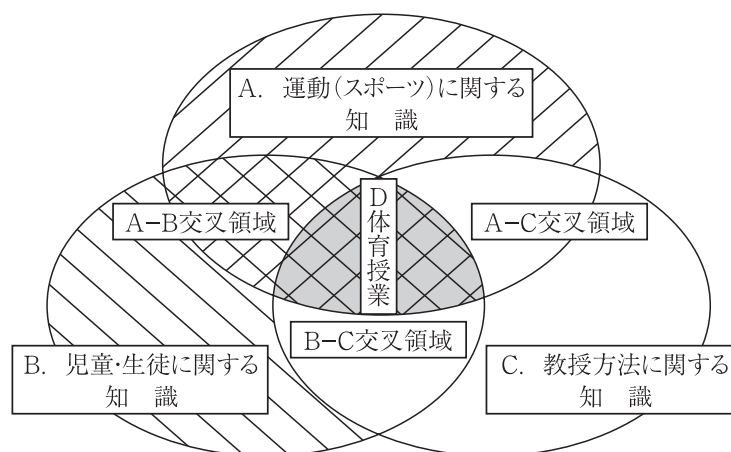


図1. 体育内容学における学的知識の構造

○「A. 運動（スポーツ）に関する知識」（柱1）

これは、幼小児から中高年者に至る一般人の運動（スポーツ）実践から、エリートスポーツ選手の運動（スポーツ）実践まで、多岐にわたる身体的・物理的・精神的・社会的側面の知識である。これら知識のほとんどはスポーツ諸科学の知識に依存する。

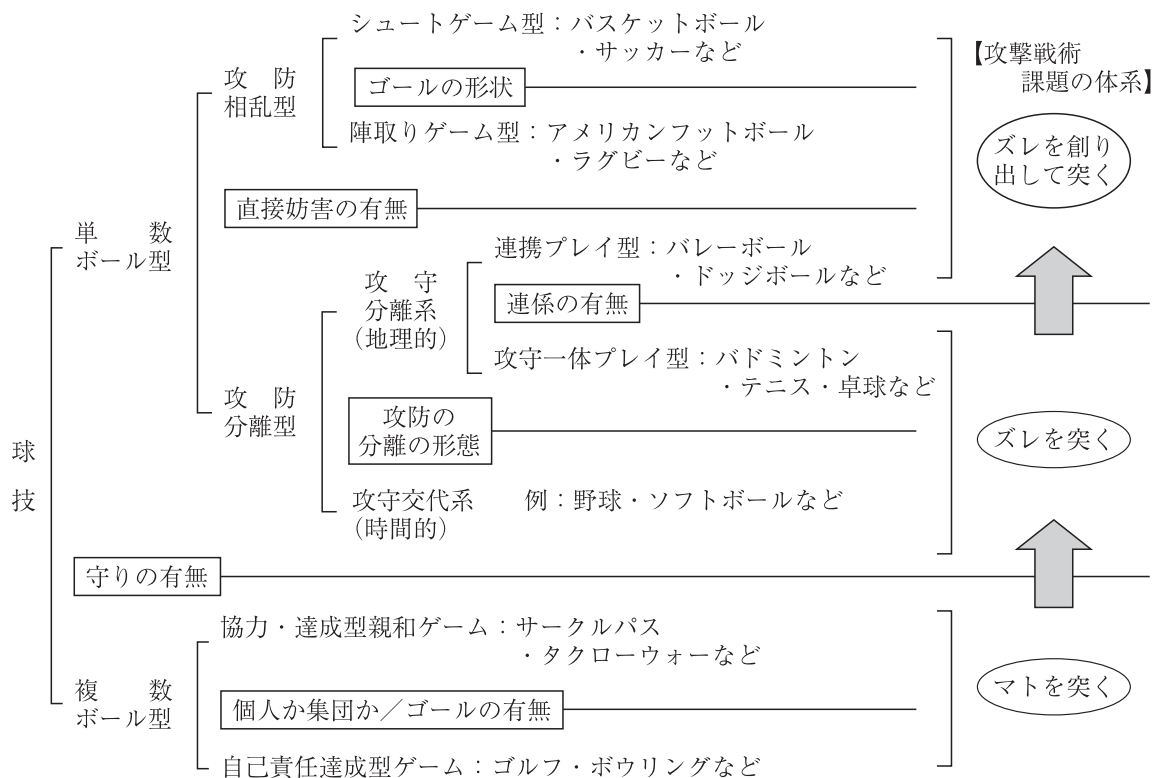


図2. 球技の分類と攻撃戦術課題

【例】

図2は、球技の分類と攻撃戦術課題⁶⁾を示したものである。この図は、ゲームの形式に着目した分類で、①「ゲーム様式」を分類の視点としていること、②階層の整理が徹底していること、③各階層で明確に2つに分類されていること、④ゲームに用いるボールの数で分類していること、を特徴としている。

ゲームの本質は、「勝つための工夫を楽しむ」ことである。この「ゲーム様式による分類法」は、攻防の状況によるゲームの形そのものからの分類で、「勝つことの工夫」の1つである戦術的な視点が攻撃戦術の面から「ズレを創り出して突く」「ズレを突く」「的をつく」の3階層にまとめられることを示している。

このようにゲームを分類することで、数多くあるそれぞれのゲームの位置づけが明確になると同時に、戦術課題の系統性⁷⁾も明確になる。

○「A-B. 運動(スポーツ)を行う子どもに関する知識」(柱2)

これは、運動(スポーツ)を実践しているときの児童・生徒の身体的側面、精神的側面、社会的側面、認知的側面からみた発達論的知識である。上記の「A. 運動(スポーツ)に関する知識」を軸に、学校体育期における児童・生徒の運動技術や戦術の習得過程における知識の体系である。この領域の知識は、教師にとってもっとも重要な教材づくり(研究)の中身となる。

【例】

図2のゲーム分類は、攻撃と防御というゲームの様式に沿って分類したもので、児童・生徒の種々の発達条件のフィルターをくぐったものではない。例えば、バスケットボールのように攻撃と防御とが相入り乱れるゲームでは、ルールを守るのに最低限度必要な技能が備わっていないとゲームが成り立たないし、時々刻々と変化する状況の中でボール操作(ドリブル)を伴いながら、相手をかまし、攻撃を成功させることは難しい。こうした技能や判断力は、小学校低学年児童ではまだ身につけていない。

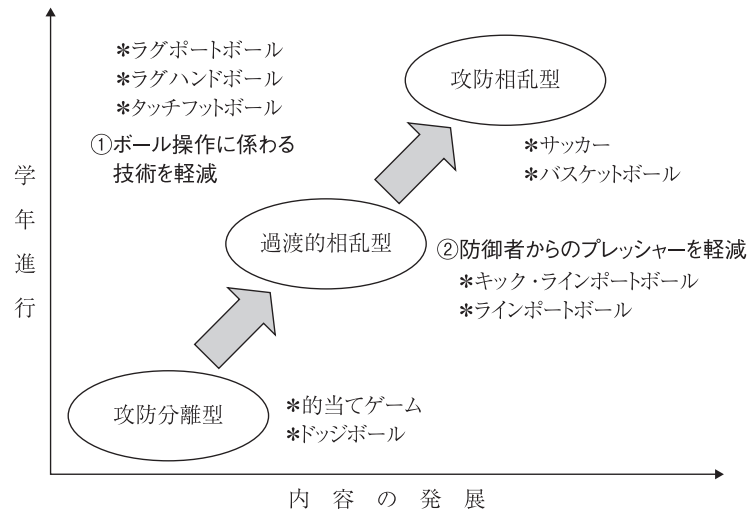


図3. ゲーム・ボール運動領域における教材配列案

梅野ら⁸⁾⁹⁾は、小学校低学年児童の段階では、攻防相乱型ゲームよりもボール操作だけでルールが守れ、戦術が遂行できる攻防分離型ゲームの方が学習として成立する可能性が高いことを報告している。すなわち、小学校期においては「攻防分離型ゲーム」から「攻防相乱型ゲーム」へとボールゲーム経験を立ち上げていくことが重要であると考えられる。しかしながら、「攻防分離型ゲーム」から「攻防相乱型ゲーム」へといつ頃に変容させるのか。また、変容の仕方はどのようにすればよいのかという問題が生じてくる。

林・後藤¹⁰⁾は、図3によりこの問題に対する一つの回答を示している。すなわち、両者の間に①ボール操作に係わる技術を軽減できる、あるいは②コート上に一部分離要素を入れて防御者からのプレッシャーを軽減できるようにした過渡的攻防相乱型ゲームを配当する教材配列案である。

ボールゲームにおいて児童・生徒が運動の楽しさを共有するためには、

- ①楽しさを感じる主体側の身体的条件（ボールをある程度自在に操作し、シュートできるかどうか）、
- ②認知的条件（ゲームの状況を的確に観察したり判断したりすることができるかどうか）、
- ③情緒的条件（勝敗の区別をはっきりと理解して、素直に勝敗を受け入れることができるかどうか）、
- ④理性的条件（相手のよいプレイを認めたり、味方のプレイの内容がわかって応援したりすることができるかどうか）、
- ⑤社会的条件（作戦づくりの話し合いを深めることができる適度な人数であるかどうか）、

の5条件をゲーム教材の中で満足させなければならないのである。

○「D. 体育授業における教育内容としての知識」(柱3)

これは、体育授業で運動している子どもの「知覚情報－認知内容－思考・判断－行動の発揮」と教授方法に関する知識である。

【例】

図3のゲーム・ボール運動の教材配列は、ルールを守るのに最低限度必要な技能の観点から各種ゲームを「攻防分離型ゲーム→攻防相乱型ゲーム」へと立ち上げていくことが重要であると考えられることを示している。しかしながら、これを実際に展開させようとするとき、一つの問題に出くわす。すなわち、「攻防分離型ゲーム」といっても、図2に示すように様々なボールゲームの中で、どれが適切なのか、また小学校高学年（5・6年）で行う「バスケットボール」や「サッカー」に繋がる新しいゲームを「過渡的相乱型ゲーム」として開発する必要がある。こうした問題を解決するためには、多くの実践成果を乗り越えてくる必要がある。換言すれば、「D. 体育授業における教育内容としての知識」は、児童・生徒の学びのフィルターを越えてこなければならぬ知識なのである。

梅野ら¹¹⁾は、小学校の学年進行に伴って「易しい攻防分離型ゲーム（1・2年）→難しい攻防分離型ゲーム（2・3年）→易しい攻防相乱型ゲーム（3・4年）→難しい攻防相乱型ゲーム（5・6年）」の順でゲーム学習を積み重ねていくのが適していると考えている。

(2) 体育専門科目の内容選択において重視すべき要素¹⁾

○育成すべき教員像

人間にとっての体育の存在意義・重要性を理解した上で、学習指導要領の内容を単に受け入れるだけでなく、児童・生徒の発達に応じて効果的な体育授業を実践できる教師の育成である。具体的には、以下の4つの能力を有する教師である。

- ①教科内容として取り上げられているスポーツ諸科学の知識や背景にある理論を体系的に理解している。
- ②児童・生徒の自己要求を呼び起こし、学問的にも意味がある素材研究と教材開発ができる。
- ③児童・生徒の学びのプロセスに即した主体的かつ課題解決的な授業が実践できる。
- ④運動（スポーツ）における「できる－わかる」関係を認識し、児童・生徒のつまずきに正しく対応することができる。

○学としての体系性

図4は、著者らが作成したカリキュラム構成要素の関連（体育科）を示したものである¹²⁾。

カリキュラムの編成は、人類普遍の価値として捉える必要がある。すなわち、体育科の普遍的なカリキュラムを作成するためには、「楽しさ」の追求（志向）、健康の追求（志向）と体育科の4つの目標理念は時代を超えて重視されなければならない。また、「学問的・文化的要請」「(学習者の) 心理的・成熟的要請」「社会的要請」の3つが絡み合って編成される必要がある。「学問的・文化的要請」からの教育内容の措置は、図4の横軸に示す①運動の分類（移動系・操作系・回転系・バランス系）、②ゲームの分類（攻防分離型・過渡的攻防相乱型・攻防相乱型）、③技術の分類（クローズドスキル・オープンスキル）、技術史、④スポーツの歴史・その他の4つから行われる。したがって、体育科の学としての体系性として、以下の3つが考えられる。

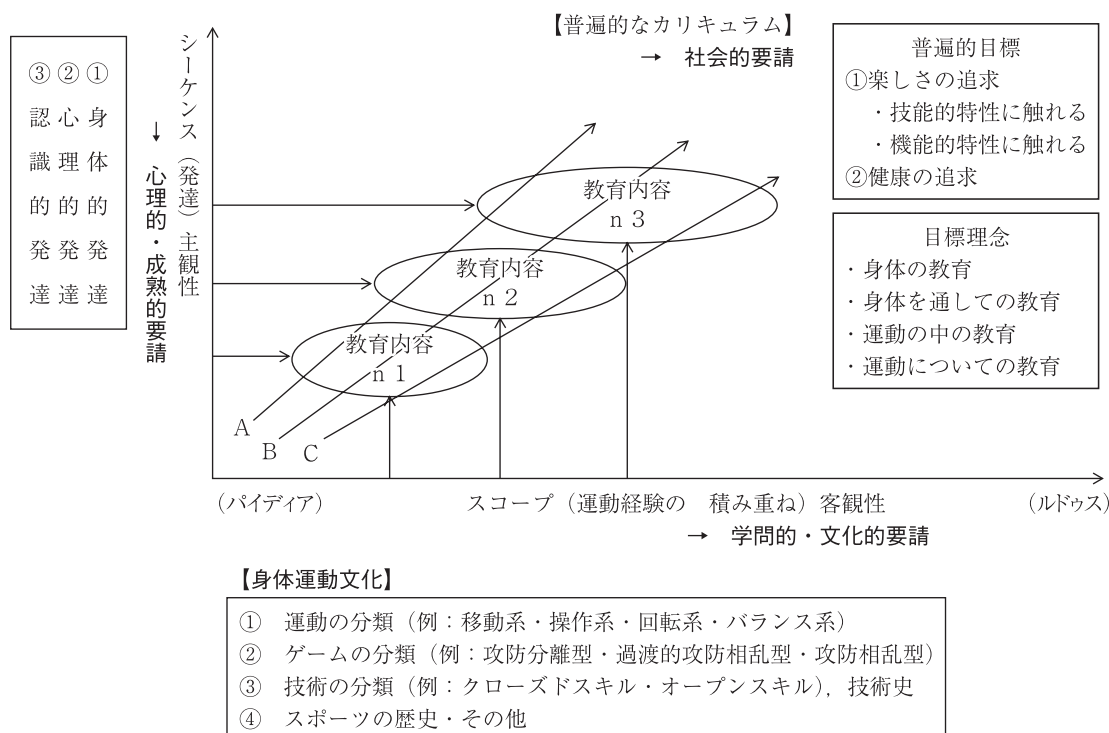


図4. カリキュラム構成要素の関連（体育科）

【学的体系A】

一般に、「歩」「走」「跳」などの系統発生的な運動は、2～4歳で急激に動作パターンが変化し、4～7歳が成人パターンへの移行期で、7・8歳以降に完成期となる。さらに、学習や運動経験の必要と考えられる個体発生的な運動（ボール操作など）では、系統発生的な運動に比してやや遅れ10歳以降が完成期となる。いずれの運動においても、動作が巧みになりパフォーマンスが高まる背景には、必要な筋が必要な時に必要な程度使われるようになり、加齢的あるいは習熟によって関節運動が組織化されるとみることができる^{13) 14)}。すなわち、意識的な動きの学習は、非意識的な「肉体としてのからだ」として学習が先行して発動されるのである。こうした立場から、体育科における教科内容の構成を考える際、児童の「できる－わかる」に関する運動発達の学的体系が考えられる。

【学的体系B】

次に、スポーツも含めた身体運動文化の伝達と継承の観点、身体運動の分類からみた教科内容の学的体系が考えられる。これは、児童の身体機能の拡充（発育・成熟・発達）を主眼に据えた内容である。すなわち、児童に動作を教える時、遂行されたパフォーマンス（記録）としての運動能力だけでなく、彼らが成熟や習熟の過程でどのような「走り方」「跳び方」「投げ方」「蹴り方」などを身に付けていくかの発達過程を明らかにして、これを教育内容として措定していかなければならない。こうした立場から、体育科における教科内容の学的体系を考える場合、前述した「ゲーム様式の分類」を始めとする「運動の分類」^{13) 14)}が考えられる。

これらによって、体育科で取り扱う運動教材の系統性は、一応、保障されることになる。

【学的体系C】

一面、上記の内容の系統性に立脚して授業を展開させる場合、教師中心の一斉的な指導だけでは、児童に「自発的・主体的な運動の仕方の学習能力」を形成することは難しい。児童の学びのプロセスに即した課題解決的な学習の展開が志向される必要がある。すなわち、児童の学習レディネスを考慮しつつ課題解決の学習に適した教材の開発・整備が考えられる。これは、身体運動文化を实践（生活化）する観点で、体育を総合学習化する立場からみた教科内容の学的体系である¹⁵⁾。

体育の総合学習を展開させる場合、「内容の総合」と「方法の総合」を区別する必要がある。体育における学力¹⁾の関連からも「総合学習」の発展が期待される。

以上より、体育科の教科内容の学的体系は、図4にABCの3本の矢印で示す、以下の内容が考えられる。

- A：身体運動における〈非意識的・無意識的〉レベルと〈意識的〉レベルとの相互作用の観点、つまり「できる－わかる」に関する運動発達からみた教科内容の学的体系
- B：スポーツも含めた身体運動文化の伝達と継承の観点、つまり身体運動の分類からみた教科内容の学的体系
- C：身体運動文化を实践（生活化）する観点、つまり体育を総合学習化する立場からみた教科内容の学的体系

視点4 学習指導要領の教科内容構成¹⁾

(小学校)

平成23年度から実施されている小学校学習指導要領の「体育科の目標」は、「心と体を一体としてとらえ、

¹⁾ 著者らは、図7に示す体育科の目標構造^{16) 17)}から、体育科の学力を次の5つにまとめて捉えている。すなわち、①主体的に運動に取り組み、技能や体力を伸ばす力、②互いに助け合い、学び合いながら、技能や体力を伸ばす力、③運動の原理・本質を感じ取り、認識する力、④運動の文化的価値を認識し、生涯にわたって運動を实践する力、⑤スポーツの楽しさを引き出し、強化する力である。

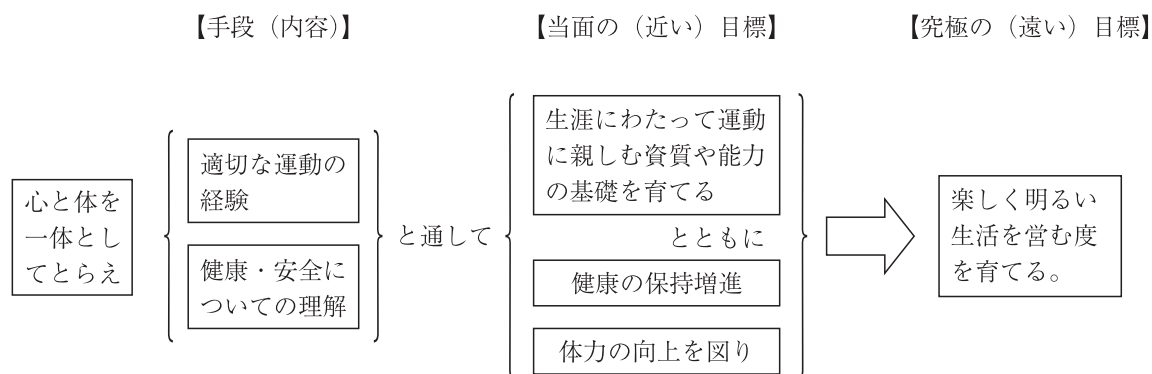


図5. 学習指導要領における体育科の目標構造

適切な運動の経験と健康・安全についての理解を通して、生涯にわたって運動に親しむ資質や能力の基礎を育てるとともに健康の保持増進と体力の向上を図り、楽しく明るい生活を営む態度を育てる。」であり、昭和52年以降のものと大差はみられない。この「体育科の目標」を構造的に示せば、図5のようになる。

これに対して、「内容」はかなりの相違が認められる。

第1に、ゲームおよびボール運動において、これまでの著者らの実践的研究^{8) 9) 10) 18)}の成果も含めて、斬新な内容構成が採られた。すなわち、これまでの運動種目による内容構成からゲーム形式に基づくものに変更された。

低学年（1・2年）易しい攻防分離型ゲーム

中学年（3・4年）難しい攻防分離型ゲーム→易しい攻防相乱型ゲーム

高学年（5・6年）難しい攻防相乱型ゲーム

これらより、児童はボールゲームの理解（ルールを理解と作戦・戦術の理解）・遂行が容易となり、従前に比してボールゲームにおける状況判断能力の形成が図られる可能性が高くなったと考えられる。

第2に、「基本の運動」という領域名がなくなり、以下に示す運動群の名称が採択された。

低学年（1・2年）①体づくり運動 ②器械・器具を使っての運動遊び ③走・跳の運動遊び
④水遊び ⑤表現リズム ⑥ゲーム

中学年（3・4年）①体づくり運動 ②器械運動 ③走・跳の運動 ④浮く・泳ぐ運動
⑤表現運動 ⑥ゲーム ⑦保健

高学年（5・6年）①体づくり運動 ②器械運動 ③陸上運動 ④水泳 ⑤表現運動
⑥ボール運動 ⑦保健

このように、児童の運動遊びを高学年の「体づくり・スポーツ・表現運動」へと段階的に系統的に立ち上げていこうとする意図が認められる。

しかし、体育科における総合学習の内容^{15) 19)}は、未だ取り扱われていない。

（小中高一貫教育の展開）

表1は、新学習指導要領の各領域を小中高一貫教育の視点から整理したものである。すなわち、小・中・高を通じて「生涯スポーツ」の基礎・基本を育成するために、まず、小学校1～4年では「各種の運動の基礎を培う」、小学校5年～中学校2年では「多様な運動種目を体験する」ように、それぞれ各運動領域をフルコース的に履修するようにされている。そして、中学校3年～高等学校3年では「運動を選択し学び方を深める」ように、生涯にわたって楽しめるスポーツを習得するために各運動領域・種目をアラカルト的に選択履修するようにされている。

表1. 小中高一貫教育の展開（新学習指導要領）

小学校			中学校			高等学校		
1・2年	3・4年	5・6年	1年	2年	3年	1年	2年	3年
小・中・高を通じて「生涯スポーツ」の基礎・基本を育成								
各種の運動の基礎を培う (運動が好きになる)			多様な運動種目を体験する (特性に触れ楽しさを味わう)			運動を選択し学び方を深める (得意な運動を獲得する)		
フルコース的履修						アラカルト的履修		
体力づくり運動								
器械・器具を使っ ての運動遊び	器械運動					①②の他の 4領域から 1領域以上を 選択	6領域から 2領域以上を 選択	
走・跳の運動遊び	走・跳の運動	陸上運動	陸上競技					
水遊び	浮く・泳ぐ運動	水泳						
表現リズム遊び	表現運動		ダンス①					
ゲーム	ボール運動		球技	①②の 2領域から 1領域以上を 選択				
					武道②			

II 教科内容の開発（小学校）

視点1 目標

前節の視点3で掲げた能力の育成を目標とする。

- ①教科内容として取り上げられているスポーツ諸科学の知識や背景にある理論を体系的に理解している。
- ②児童・生徒の自己要求を呼び起こし、教育内容を押さえた素材研究や教材開発ができる。
- ③児童・生徒の学びのプロセスに即した主体的かつ課題解決的な授業が実践できる。
- ④運動（スポーツ）における「できる－わかる」関係を認識し、児童・生徒のつまずきに正しく対応することができる。

視点2 内容構成の視点¹⁾

体育科（保健体育科）の授業の中核は、「運動（スポーツ）を上手にできるようになること」に異論はないであろう。これは、単なる運動技術の機械的・生産的な習得を意味しない。運動（スポーツ）が上手にできるようになるためには、「なぜ」「どうして」「いかに」といった問いの追求による「運動の認識」の学習が不可欠である。また、ルール・マナーの精神の理解と遵守も必要である。さらに、仲間と協力しながら運動（スポーツ）ができる能力も重要である。これらの内容を児童・生徒が我がものにしていく過程で、多様な「つまずき」の発生することがある。しかし、こうした児童・生徒のつまずきには多面性と多重性があると同時に、運動によって異なるため、それらを簡単に構造化することは難しい。

しかし、児童・生徒のつまずきにおける多面性は、以下の3つのカテゴリーによって説明することは可能であろう²⁰⁾。

①技術的なつまずき：

技術的なつまずきに対して、教師は、運動生理学やスポーツバイオメカニクス、スポーツの技術史などの知見を援用して、その児童・生徒のつまずきの原因を特定し、指導する必要がある。

②精神的なつまずき：

精神的なつまずきに対して、教師は、スポーツ心理学の知見を援用し、その児童・生徒のつまずきの原因を特定し、指導する必要がある。

③社会的なつまずき：

社会的なつまずきに対して、教師は、スポーツ社会学やスポーツ哲学、さらにはスポーツ史などの知見を援用し、その児童・生徒のつまずきの原因を特定し、指導する必要がある。

こうした児童・生徒のつまずきから体育授業を考えてみると、教師が児童・生徒のつまずきを解消する中に、各運動素材に内在する教育内容が構造的に内包されていると考えられる。加えて、体育授業の場における児童・生徒のつまずきを解消するための方策には、体育・スポーツ諸科学の知見が深く関係する。これらを実践にどう具体化していくのかの知見が「体育科内容学」の中心的内容となる。

このとき、「体と心の相関的で一如的な身体の統一」を企図する学的な視点を見失うことのないようにしなければならない。子どもの身体運動は、大人の身体運動と同一視し得ない未分化な存在として、きわめて不可解な身体でもある。こうした子どもの身体の内実（特に、認知－思考－判断の側面）を無視して、知識の習得に力を注いでも、その成果は生きて働く知識になり難い。こうした身体運動文化に関する知識や技術の意味づけと価値づけを行うには、「子どもの身体運動学」の視点を持って、自然科学的なアプローチだけでなく、「子どもの身体運動文化」も含んだ人文・社会学的アプローチとの融合を図っていくことが重要である。

視点3 教材分析

「体育科内容学」を教育実践の観点から検討するにあたり、体育科の目的・目標を問う「体育科は何を教える教科なのか」とする命題を立てて考察する。

この問いへの回答は、端的には体育科の目標構造に示されている。図6は高橋²¹⁾が提案した目標構造を、図7は著者ら^{16) 17)}が提案する目標構造をそれぞれ示している。

いずれの目標においても、体育授業に対する愛好的態度の向上（体育の好きな子どもの育成）を目標の第一層に置く点で共通しているが、それを支える下位目標の構造に若干の相違がみられる。すなわち、高橋の場合は、「できる・わかる・かかわる」が三位一体となる様態をめざしているのに対して、著者らの場合は、「うまく運動ができること」を主軸とする「運動の目標（技能だけをめざしているのではない）」に「わか

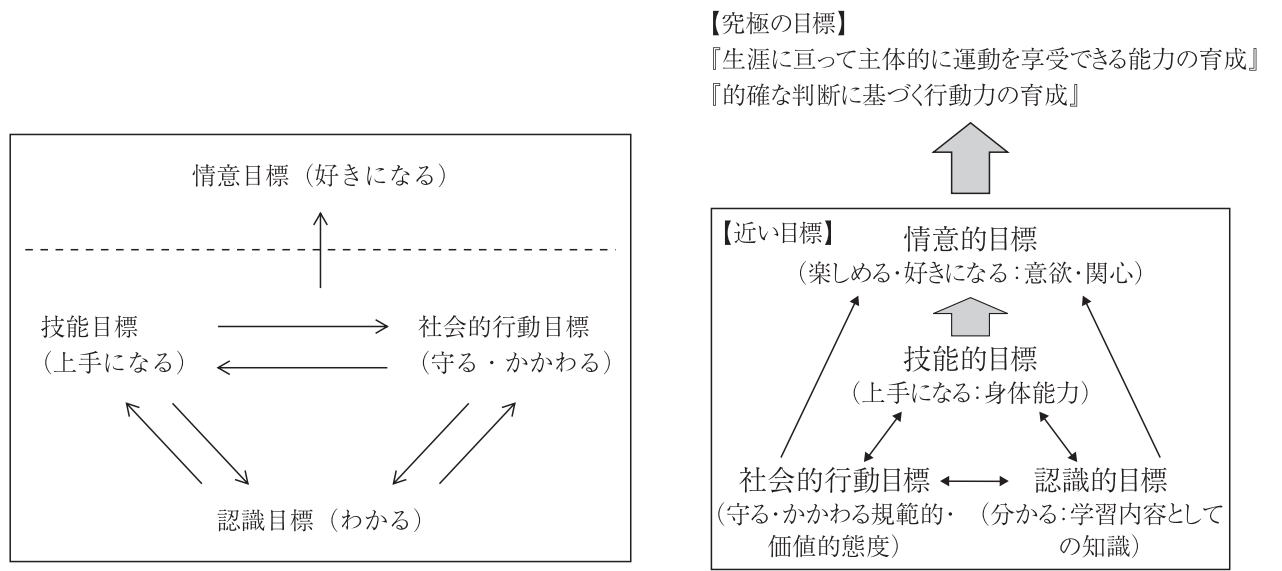


図6. 体育の具体的目標の構造

図7. 体育科の具体的目標の構造

る」と「かかわる」を統一させることをねらいとしている。しかし、いずれの構造も、「わかり」が「できる」を下支えする格好にある。

こうした体育科の目標を児童・生徒に達成させようとするとき、教える教師自身が運動（スポーツ）における「できる－わかる」関係の認識を身体化しておかなければならない。この考え方を教員養成課程に写せば、実技学習を中核に各種の運動領域に通底している「できる－わかる」の関係図式を身体化する授業科目、もしくは授業内容を「教科専門」科目として特化させる必要がある。

このような考え方に基づいて、教科教育の立場から内容学に迫ろうとする1つの例を兵庫教育大学の「初等体育科教育法」のシラバスで示す。

Ⅲ－1 シラバス例

○大学名：兵庫教育大学

○科目名：初等体育科教育法

○対象学年：学部2年生

【授業の目標及び期待される学習効果】

教科の目標と授業の構造を踏まえ、小学校体育科の授業を構成する運動領域の特性と教育内容、ならびにそれらの学習者の発達との関係について学習する。さらに、これらの知識をベースに各種運動の指導法が構築できるように育成する。

【授業計画】（「試行授業のシラバス」本稿ではP245. 表2参照）

【授業の内容】

○第1回 体育科の目標（変遷を含む）と体育科の授業構造

教育は一定の教育的目標に向かって行われる意図的・計画的な営みである。これを達成するために、各教科では教科固有の目標が設定され、その達成に向けて授業が行われる。しかし、体育科の目標は、体育という教科で教えるべき教科内容の選択基準になったり、学習指導法を規定するようになる。このことから、「目標－内容－方法」の関連性・一貫性の重要性について考察させる。

まず、体育科の目標は、「学問的・文化的要請」「(学習者の) 心理的・成熟的要請」「社会的要請」の3つから設定されることを説明する（図4参照）。また、体育科の目標領域について、「運動学習に関する目標」「認識学習に関する目標」「社会学習に関する目標」「情意学習に関する目標」の4つがあることを提示し、それぞれについて説明を加える（図7参照）。

続いて、小学校学習指導要領の変遷を大きく4つの時代に区分して、体育の目標を概観させる。すなわち、①新体育の目標（昭和22年，昭和24年，昭和28年），②系統主義重視の目標（昭和33年），③体力づくり重視の目標（昭和43年），④楽しさを重視した目標（昭和52年，平成元年，平成10年，平成20年）である。

さらに、体育科の授業を成立させるためには、「教師」「教材」「子ども」の3つの要素に「学習集団」「施設・用具」の要素も重要になること（体育授業の構造）を理解させる。

○第2回 運動領域の編成の考え方

昭和28年（新体育の目標），昭和33年（系統主義重視の目標），昭和43年（体力づくり重視の目標），昭和52年（楽しさを重視した目標），平成20年（現行）を代表として提示し、各運動領域の編成の考え方を学習指導要領の変遷から考察させる。すなわち、歴史的変化を見ていくなかで、発達段階を前提とした運動領域構成、子どもの遊びを中心とした運動から近代スポーツ種目との関連を把握しやすい運動領域構成になって

いることなどを読み取らせる。

続いて、このような運動領域構成を方向づけた効果的特性、構造的特性、機能的特性の3つの特性について理解させる。効果的特性は、運動から期待される効果に着目したもので、運動の効果を身体の働き（筋力、心肺機能、循環機能への効果など）に注目する立場と身体の動き（走る、跳ぶ、投げるなど）に注目して捉える立場がある。構造的特性とは、運動技術の構造に着目したもので、例えば技術を目的とするものか手段とするものか、道具を使用するかしないかなど、多様に分類される。機能的特性は、運動が主体（子ども）のどのような欲求もしくは必要を充足する機能を有しているかに着目した捉え方である。

また、運動領域を運動技術の観点から大きく2つに分類することができることを説明する。すなわち、運動技術を運動遂行中の環境の安定性に着目した閉鎖的スキルと開放的スキルの2分類である。一般的に閉鎖的スキルは、体操、陸上競技、水泳などの個人的スポーツが含まれる。一方、開放的スキルは、絶えず変化し不安定な環境に対応して発揮するスキルで、バレーボールやサッカーなどの集団的スポーツや、柔道などの対人的スポーツで用いられるスキルである。

○第3回 陸上運動領域の教育内容

閉鎖的スキルの一例として、陸上運動領域を取り上げ、その内容を上記の学習指導要領の大きな4つの時代区分から概観させる。すなわち、①主として遊技の領域に位置し、鬼遊び、リレーといった「遊戯的形態の運動」から「基礎的身体運動能力を高める運動」として取り扱われていた時期、②系統に従って「遊戯的な簡単な運動」、「やや形の整った運動」から「組織立った運動」へと、その内容を学年ごとに配当された時期、③「遊びの段階」、「初歩的な技術の段階」から、「基礎的な技術の段階」へと内容が配当されており、体力づくりの目標との関連が図られた時期、④1～4年までを「未分化、未組織な運動段階」、5・6年を「組織立った運動の段階」として区分し、低・中学年では多様な運動を行わせ、運動に親しませ、高学年で陸上運動の特性に触れる喜びを味わわせようとしている時期である。

○第4回 陸上運動に関する知識、陸上運動をする子どもに関する知識

陸上運動に関わる「歩く」「走る」「跳ぶ」といった運動の発達過程を運動生理学的、バイオメカニクスの立場から説明し、陸上運動に関する基礎知識を理解させる。

さらに、陸上運動をする子どもの具体的なつまずきを例示しながら、陸上運動をする子どもに関する知識を解説をする。例えば、走り幅跳びにおいて、強い踏み切りを意識しすぎて、逆に体が浮いてこない子ども（技術的なつまずき）、両足で着地することができない子ども（精神的なつまずき）、仲間とうまく教え合いのできない子ども（社会的なつまずき）などを挙げて説明する。

○第5回 子どもの「できるーわかる」関係に基づく陸上運動の指導プログラム

走り幅跳び及びハードル走を例に、運動技術を客観的に評価する方法（「走り幅跳び診断表」、「障害走診断表」）を採り入れた「課題形成的学習」による指導プログラム^{22) 23)}について解説する。

走り幅跳びの運動課題は、「助走のスピードをいかに跳躍距離に変換するか」である。この課題を解決させるために、「うまく着地をしようー踏み切り手前の走り方を工夫しようー自分に合った助走スピードを見つけようーオリンピック大会を開こう」の走り幅跳びの運動経過と逆行する順路で学習を展開させる。そして、技能特性に触れる技術的内容を踏み切り手前の歩幅調整に焦点化し、そのための練習方法として「横木幅跳び」を導入する。「走り幅跳び診断表」は、身体資源を「平均助走スピード（短距離走能力）」と設定し、それをいかに運動成果としての「跳躍距離」に変換するかを評価するもので、学習課題を明確にする道具にも技能特性に触れているかを判断する道具としても用いることができる。

また、「横木幅跳び」以外に、踏み切り手前の歩幅調整に機能する「階段走り幅跳び」²⁴⁾についても説明を

加える。

障害走の運動課題は、「障害のあるコースをいかにフラット走タイムに近づけて走りきるか」である。したがって、ハードルクリアランス技術の学習が主要な教育内容になる。この課題を解決させるために、「抜き足」の学習で子どもの恐怖心を軽減し、「振り上げ足」の学習に向き合う学習を展開する。具体的には、「ハードル走をしようー安全なハードル走をしようーバランスのよいハードル走をしようー思い切ったハードル走をしよう」である。このプログラムでは、個人の身長・全力疾走時の歩幅・50m走タイムを基に初心者でも3歩で走りきれぬインターバルとハードルの高さが分かる早見表²⁵⁾ ²⁶⁾を用いる。なお、「障害走診断表」は、身体資源を「50m走タイム」と設定し、いかに運動成果としての「50m障害走タイム」をフラット走に近づけるかを評価するものである。

さらに、これら2つの指導プログラムを対象とした学習成果（態度、技能、学習集団機能）を高める教師の言語的相互作用の研究結果²⁷⁾についても紹介する。

○第6回 短距離走（速度曲線の記録）、8秒間走（実技）

走り幅跳び及び障害走学習の前提として、短距離走の学習が重要になる。短距離走の運動課題は、「定められた距離をいかに速く走り切るか」である。この運動課題を解決するために、疾走フォームの連続的発現の経過である速度曲線とこれを構成する歩幅と歩数を記録する「簡易スピード曲線記録法」²⁸⁾の実践を試みる。これにより、教育内容が、①スタート、②加速、③最高速度の向上、④最高速度の維持、の4つのいずれかとして明確化される。さらに、「8秒間走」²⁹⁾に取り組み、個人の記録の達成度や競争、学習集団の組織の仕方等についても学ばせる。

○第7回 走り幅跳び（実技）

走り幅跳びの運動課題は、「助走のスピードをいかに跳躍距離に変換するか」である。このことから、この運動課題を学習課題（教育内容）に変換できる評価法として「走り幅跳び診断表」を用いる。前述したように「走り幅跳び診断表」は、身体資源を「平均助走スピード（短距離走能力）」と設定し、それをいかに運動成果としての「跳躍距離」に変換するかを評価するものである。これにより、子どもは走り幅跳びの技能レベルを客観的に把握できるとともに、学習課題を形成する。小学生においては、助走段階では自分に合った助走距離が見つけれぬ、踏み切り段階では強い踏み切りを意識しすぎて、逆に体が浮かない、着地段階では両足同時で着地できないなどのつまずきが見られる³⁰⁾。

本時は、「踏み切り手前の走り方を工夫しよう」について体験する。一般に、子どもは「踏み切り時での振り上げ足の引き付け」練習を強調すると、「高く跳ぼう」という意識が強くなり、踏み切り足の膝の屈曲伸展の大きい踏み切りを行ってしまう傾向がある。これを防ぐために、踏み切り手前3歩の歩幅調整によって最後の1歩の歩幅を狭くし、踏み切り手前の助走スピードを落とさない踏み切りの準備動作が重要になる。そこで、踏み切り手前の走り方を工夫させるために、以下の点について学ばせる。

- ・「走り幅跳び診断表」を用いて、自分の助走スピードと跳躍距離を記入し、自分の走り幅跳びの技能レベルを理解する。
- ・中助走から跳躍する中でうまい踏み切りの仕方を工夫する。
- ・中助走から横木の幅に足を合わせながら、踏み切り手前の歩幅調整を体感する。
- ・踏み切り手前でスピードを落とさず踏み切るために、踏み切り手前3歩のリズムを崩さないようにねらい幅跳びをする。

○第8回 障害走（実技）

障害走の運動課題は、「障害のあるコースをいかにフラット走タイムに近づけて走りきるか」である。こ

のことから、走り幅跳びと同様の考え方から前述した「障害走診断表」を用いる。小学生においては、自分に合ったインターバルが見つけれられない、抜き足が引っかけたて転んでしまう、転倒に対する恐怖心で高く跳び上がってしまうなどのつまづきが見られる。

本時では、「安全なハードル走をしよう」について体験する。その際、初心者でも3歩で走りきれぬインターバルとハードルの高さが分かる早見表²⁶⁾を用いる。インターバルの学習の上にハードリング技術の学習を重ね合わせて展開する。また、「抜き足」から学習を進めることにより、恐怖心を軽減させ、学習課題に正面から向き合わせる。すなわち、安全なハードル走をするために、以下の点について学ばせる。

- ・短距離走の学習で記録した「簡易スピード曲線」の記録に基づいて、3歩で走りきれぬインターバルとハードルの高さを早見表を用いて知る。
- ・障害走診断表にフラット走のタイムとハードル走のタイムを記入し、自分のハードル走の技能レベルを理解する。
- ・抜き足を横に抜いた方が安全で、しかもスピードが落ちないことに気づく。
- ・抜き足の膝を振り上げ足着地後、胸の前にもってくるのが大切であることに気づき、ハードルの角を使つての練習をする。
- ・抜き足をハードルすれすれにもつてくればよいことに気づき、インターバル走とハードルクリアランスを「1・2・3・4」のリズムで練習をする。

○第9回 ゲーム・ボール運動の教育内容の変遷

開放的スキルの一例として、ゲーム・ボール運動の教育内容を学習指導要領の変遷から概観させる。すなわち、昭和43年以前の学習指導要領では「ボール運動」領域のみであったが、昭和52年以降は、小学校低・中学年は「ゲーム」領域、高学年は「ボール運動」領域となっていることの意味を理解させる。「ゲーム」領域は、今持っている力でルールをもつて勝敗を楽しむ集団的運動遊びとして、高学年の「ボール運動」領域ではチームプレイとしての球技の特性に触れさせる組織的な活動として展開し、中学校の集団的スポーツとしての「球技」領域に発展させていくことを理解させる。

○第10回 ボールゲーム分類論

ボールゲームは、前述したように用いるボールの数から、「単数ボール型ゲーム」と「複数ボール型ゲーム」（それぞれのプレイヤーが1つのボールを用いる）に大別できる。また、「単数ボール型ゲーム」は、ゲーム様式から攻撃と防御が入り乱れる中で作戦を展開する「攻防相乱型」と、地理的条件もしくは時間的条件によって攻撃と防御が分離された中で作戦を展開する「攻防分離型」に分類される。また、前者の攻防分離型は攻守分離系、後者のそれは攻守交代系と呼ばれ、さらに攻防相乱型は仲間との連携の仕方や得点の仕方から、「シュートゲーム型」と「陣取りゲーム型」に、攻守分離系は味方コート内で連携プレーの存在する「連携プレイ型」と連携のない「攻守一体プレイ型」に細分されることを解説する（図2参照）。すなわち、このように、ゲームを分類することで、それぞれのゲームの位置づけが明確になると同時に、戦術課題の系統性^{7) 31) 32)}も鮮明になることを理解させる。

次に、著者らの実践的研究^{8) 9) 10) 18)}の成果も含めて構想したゲーム・ボール運動領域の教材配列について説明をする。すなわち、低学年（1・2年）易しい攻防分離型ゲーム、中学年（3・4年）難しい攻防分離型ゲーム→易しい攻防相乱型ゲーム、高学年（5・6年）難しい攻防相乱型ゲームの順での学習である（図3参照）。これにより、児童はボールゲームの作戦・戦術の理解と遂行が容易となり、ボールゲームにおける重要な状況判断能力の形成が図られ、「勝つための工夫を楽しめる」可能性が高くなると考えられる。

○第11回 ボールゲームに関する知識，ボールゲームをする子どもに関する知識

ボールゲームのパスの種類（例えば、バスケットボールにおけるチェストパスやショルダーパスといった分類ではない）と機能についての知識を学ばせる。すなわち、ドリブル、パス、シュート、クリアーを個別の技術と捉えるのではなく、ドリブルは自分へのパス、パスは仲間へのパス、シュートはゴールへのパス、クリアー（サッカーにはあるがバスケットボールにはない）はゾーンへのパスと押さえる。また、パスの機能は、①ボールを運ぶ、②ズレを創る、③突くの3つであることを明確に教育内容に位置づけることの重要性について述べる。

ゲーム・ボール運動の特性に触れさせるための5条件について解説し、ボールゲームをする子どもに関する知識を学ばせる。すなわち、①楽しさを感じる主体側の条件（ボールゲームでは、ボールをある程度自在に操作してゴールに向けてシュートできるかどうか）、②認知的条件（ゲームの状況を的確に観察したり判断したりすることができるかどうか）、③情緒的条件（勝敗の区別をはっきりと理解して、素直に受け入れることができるかどうか）、④理性的条件（相手のよいプレイを認めたり、味方のプレイの内容がわかって応援したりすることができるかどうか）、⑤社会的条件（作戦づくりの話し合いを深めることが適度な人数であるかどうか）について具体的に述べる。

○第12回 ボールゲームの指導プログラム

ゲームの本質は、「勝つための工夫を楽しむ」ことにある。「勝つための工夫」として、戦術、技術、体力、ルールの4つが挙げられる。しかしながら、限定された学校体育の時間の中で、すべてに習熟させることは不可能である。そのため、「勝つための工夫」の1つである戦術学習で戦術課題を系統的に学習させることが重要になる。図3は、ボールゲームを貫く戦術課題の系統性を攻撃の面から検討し、攻防相乱型シュートゲームの学習に向けて体系化したものである。すなわち、ボールゲームの戦術課題は、「突く」を根幹にして「マトを突く」「ズレを突く」「ズレを創り出して突く」の3つに階層化される⁷⁾。この戦術課題を学習していく教材配列として、「攻防分離型→過渡的相乱型→攻防相乱型」が妥当であると考えられる。攻防分離型は、「敵に直接邪魔されず、ボール操作に集中していかにシュートするか」という比較的容易な課題である。これに対して、攻防相乱型になると、「相手の直接妨害のある中でいかにシュートするか」という難しい課題となる。そのため、攻防分離型から攻防相乱型へと移行・発展させる過渡期のゲームとして攻防相乱型における作戦遂行上の困難さを軽減した過渡的相乱型ゲームを位置づける必要性のあることを理解させる。併せて、「課題ゲーム」の作り方と優れた「課題ゲーム」を紹介する³³⁾。

低学年の「まとあてゲーム¹⁰⁾ (図8参照)」は、易しい攻防分離型ゲームで二重円の中のコーンを攻め（4人）と守り（3人）が交替しながら、得点を競い合うゲームである。パスやフェイントを工夫すれば、守りにスキのできることに気づき、パス作戦やラン作戦などの様々な作戦を工夫できるようにさせる。

中学年の「ラインポートボール^{10) 18)} (図9参照)」(4人対4人)は、易しい攻防相乱型（過渡的相乱型）ゲームである。地理的に分離されたゴールゾーンにいるゴールマンにパス（シュート）が通れば得点となるゲームである。このことによって、攻撃側に数的優位が保障され、相手ディフェンスとの間にズレを創ることが容易になり、シュートが決まりやすくなる。また、これに対して、相手のシュートをいかに防ぐかという守りの作戦が重要となる。

高学年の「バスケットボール」(4人対4人)は、難しい攻防相乱型ゲームである。人数が4人いれば、ボール保持者、ボール保持者の前方で突破をしようとする者、ボール保持者を横でサポートする者、失敗した場合にカバーリングできる深い位置でサポートする者を配置でき、すべての攻撃戦術課題を学習できる最小ゲーム人数である。また、「ズレを創り出して突くパス（極致はシュート）を入れる」ことを効果的に学習させることができる。ここでは、「ポストマン&サイドゾーン付きバスケットボール³⁴⁾ (図10参照)」(過渡的相乱型)と「ゴールゾーン付きバスケットボール³⁵⁾」(攻防相乱型)の2つの教材を紹介する。これら

の教材は、「ゴール下の最重要空間に突くパスを入れ、ピボットで反転してシュートを打つ」というバスケットボールの教育内容の最小単位をベースに作成されたものであることを理解させる。

○第13回 「まとあてゲーム」(実技)

「まとあてゲーム」(図8)の戦術課題は、「時間的・地理的に分離した状況でまとを守る相手のズレを突く」ことである。このゲームは、一定時間攻撃権が移動しないために、攻撃と守備の学習課題を別々に学習することができる。また、コートを円形にすることによって、ボールを持って走るなどの動きに伴ってパスワークプレイに多様性が生まれるように仕組まれている。

本時では、「守りのスキをつくってシュートしよう」について体験する。

- ・守りのスキを見つけてシュートする。
- ・ボールのつなぎ方を工夫してシュートする。
- ・パス作戦とラン作戦を組み合わせシュートする。

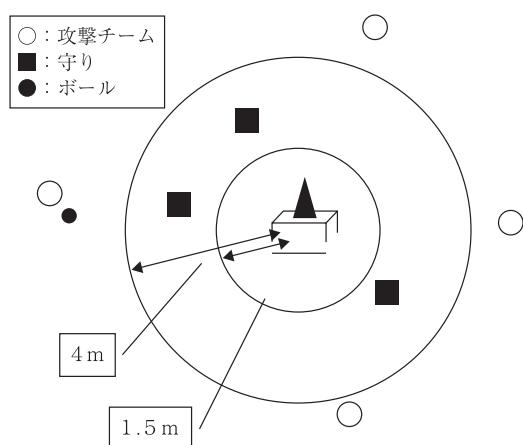


図8. まとあてゲーム

〈まとあてゲームのルール〉

- ・人数は1チーム4人(攻めは4人,守りは3人)。
- ・得点は中央のコーンにボールが当たれば1点。
- ・ゲーム時間は1回の攻撃時間5分程度で攻守交代。これを2回繰り返す。

○攻撃チームに関して

- ・円よりも外からシュートする。
- ・ボール保持者はパスもしくはランプレー(ボールを持って走る)のいずれを用いてもよい。

○第14回 「ラインポートボール」(実技)

「ラインポートボール」(図9)の戦術課題は、「一部地理的に分離した攻防相乱の状況で連係してゴールを守る相手のズレを創り出して突く」ことである。ゴールマンは、ゴールゾーンから出ることができないので攻撃側に数的優位が保障され、攻防相乱れる中でも作戦が遂行しやすくなるように仕組まれている。また、

得点となるゴールマンへのパス(シュート)を防ぐためにゴールマンをマークするプレイヤーが重要になる。そのため、技能的に高い児童がこの役割を担うことになり、結果的には技能の低い児童が相手のゴールゾーンに近いところに位置し、シュートができるような作戦が生まれるゲーム構造になっている。

本時は、「ズレを創って突くパスを入れる」について体験する。

- ・横パスをもらってズレを創る。
- ・相手のズレを突いてシュートする。
- ・ゴールマンも左右に動いてズレを創る。
- ・ズレを創るパスと突くパスを理解する。

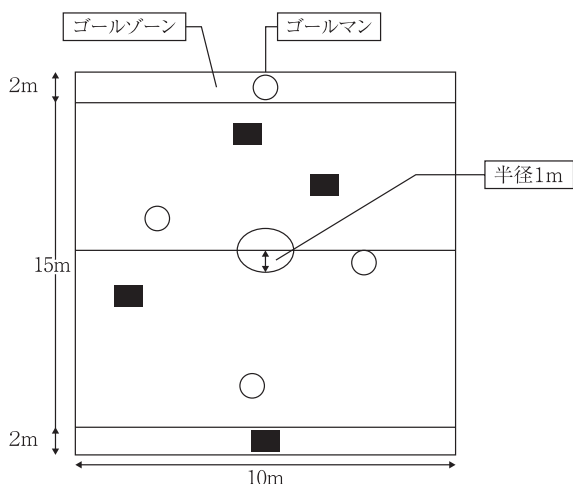


図9. ラインポートボール

〈ラインポートボールのルール〉

- ・人数は1チーム4人（5人でも可）。
- ・得点はゴールゾーン内のゴールマンが捕球すれば1点（バウンドしたボールでのシュートは認めない）。
- ・ゲーム時間は前・後半5分程度。
- ・ゴールマンは、ゴールゾーン内だけを動ける。
- ・その他のプレーヤーはゴールゾーンには入れない。

○第15回 「バスケットボール」(実技)

「ポストマン&サイドゾーン付きバスケットボール」(図10)の戦術課題は「ポストマンを生かして最重要空間にズレを創り出しシュートすること」、「速攻と遅攻とを使い分けられる」ようになることである。このゲームは、コート上に攻撃側しか入ることのできないサイドゾーン(幅1.5m)を左右に設ける。また、2Pシュートエリア内のみでプレーできるポストマンをおくものである(2Pシュートエリアから出ることができない)。このことによって、攻撃側に数的優位が保障される仕組みになっている。攻撃側は、まずポストマンを生かした速攻を志向する。しかし、ポストマンがマークされた際にはサイドゾーンを生かして遅攻もできるようになることを企図したゲームである。

本時は、「ポストマン&サイドゾーン付きバスケットボール」を体験し、その有効性に気づかせる。

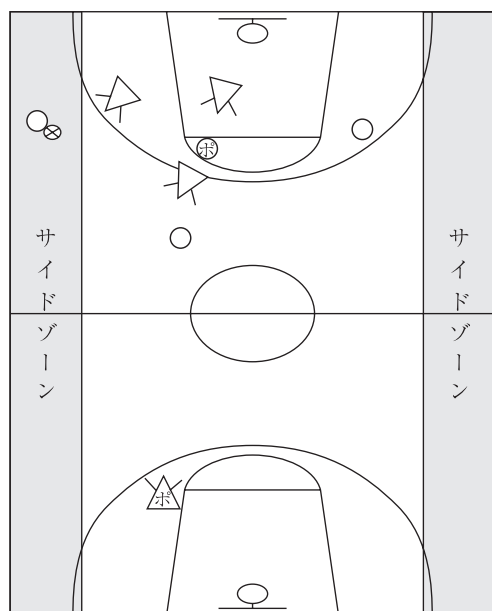


図10. ポストマン&サイドゾーン付きバスケットボール

注) ポ:ポストマン ⊗:ボール

〈ポストマン&サイドゾーン付きバスケットボール〉

- ・人数は1チーム4人。
- ・ゲーム時間は前・後半5分程度。
- ・サイドゾーンには、ディフェンスは入れない。
- ・オフェンスは、人数も含めサイドゾーンへの出入りは自由でドリブルでゴール前に進入もできる。
- ・2Pシュートエリアにポストマンを一人おく。ポストマンは、2Pからシュートを打ったら、他のプレイヤーと順次交代する。
- ・サイドゾーンに位置するプレイヤー、ポストマンなどを使い、ゴール下でのコンビネーションを生かしてシュートする。
- ・ピボットを上手に使い、シュートを打つ。

Ⅲ-2 「体育科内容学」を踏まえた試行授業の実施とシラバスの妥当性

(1) 試行授業の目標

前述した育成すべき教員像から、以下の4つの能力の育成を目標とする。

- ①教科内容として取り上げられているスポーツ諸科学の知識や背景にある理論を体系的に理解している。
- ②児童・生徒の自己要求を呼び起こし、教育内容を押さえた素材研究や教材開発ができる。
- ③児童・生徒の学びのプロセスに即した主体的かつ課題解決的な授業が実践できる。
- ④運動(スポーツ)における「できる-わかる」関係を認識し、児童・生徒のつまずきに正しく対応する

ことができる。

(2) 試行授業の評価

試行授業の評価は、以下の3つの方法で行った。

- ①講義形式の授業は、レポート・小テスト等で運動領域の特性と教育内容、ならびに学習者の発達との関係についての知識を評価した。
- ②実技形式の授業は、ワークシートを用いて各種運動の指導法についての理解度を評価した。
- ③実技で経験をした運動のいずれかについて学習指導案を作成させ、教育内容を押さえた体育授業の実践力について評価した。すなわち、試行授業を受けた学生（本年度）とそうでない学生（昨年度）の指導案とを比較・検討した。

なお、学習指導案の作成については、プリント資料等を配付して説明した。

表2は、「初等体育科教育法」の本年度の試行授業と昨年度のそれぞれの授業計画を示している。

本年度と昨年度の授業計画では、教科専門と教科教育の架橋を意識しているかどうか最大の相違である。すなわち、昨年度は指導能力及び実技能力の育成に主眼が置かれていた。また、昨年度はできるだけ多くの運動領域を取り上げようと意図し4領域を取り上げたが、本年度は教科内容についての理解を深めるため昨年度も取り上げた領域の中から閉鎖的スキルと開放的スキルの代表例として、それぞれ陸上運動とゲーム・ボール運動の2領域を対象とした。

表2. 「初等体育科教育法」の本年度（試行授業）と昨年度の授業計画

	本年度（試行授業）	昨年度
第1回	体育科の目標（変遷を含む）と体育科の授業の構造	オリエンテーション ・体育科の目標について
第2回	運動領域の編成の考え方	新学習指導要領による内容の把握、指導計画の作成について
第3回	陸上運動領域の教育内容の変遷	学習指導案の立て方、実際に体育授業を展開するにあたって
第4回	陸上運動に関する知識、陸上運動をする子どもに関する知識	体づくり運動の具体的内容の例（なわとび運動）
第5回	子どもの「できる－わかる」に基づく陸上運動の指導プログラム	器械運動の具体的内容の例1（マット運動）
第6回	短距離走（速度曲線の記録）、8秒間走（実技）	器械運動の具体的内容の例2（跳び箱運動）
第7回	走り幅跳び（実技）	体づくり運動と器械運動のまとめ
第8回	障害走（実技）	陸上運動の具体的内容の例1（短距離走・リレー）
第9回	ゲーム・ボール運動の教育内容の変遷	陸上運動の具体的内容の例2（走り幅跳び）
第10回	ボールゲーム分類論	陸上運動のまとめ
第11回	ボールゲームに関する知識、ボールゲームをする子どもに関する知識	ボール運動の具体的内容の例1（バスケットボール）
第12回	ボールゲームの指導プログラム	ボール運動の具体的内容の例2（ソフトバレーボール）
第13回	「ラインポートボール」（実技）	ボール運動のまとめ
第14回	「まとあてゲーム」（実技）	学習評価と指導の関係について
第15回	「バスケットボール」（実技）	まとめ

(3) 試行授業の評価・考察

1) レポート・小テストの分析から (講義形式の授業)

○陸上運動について

本時は、図11の「疾走速度・歩幅・歩数の加齢的变化」¹³⁾のスライド等を用いながら、子どもの運動発達に関する授業を行った。併せて、陸上運動をする子どもの具体的なつまずきを例示しながら、陸上運動をする子どもに関する知識について解説した。

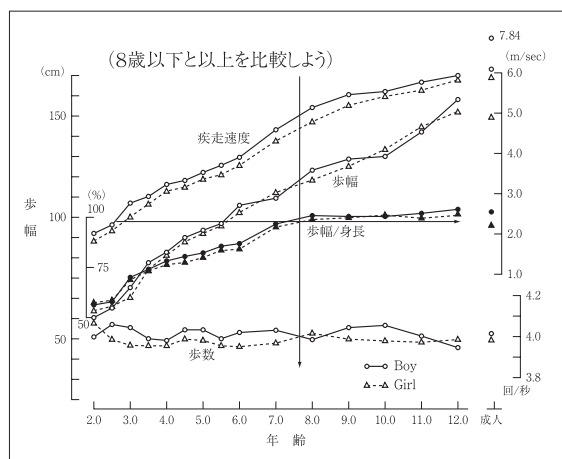


図11. 疾走速度・歩幅・歩数の加齢的变化

授業終了後に「とくに興味・関心をもった内容」についてレポートを提出させた。その結果、約70%の学生が「走」に関わる内容について記述していた。とりわけ、図11に関連した短距離走に関する自分の知識が大きく変容したという記述が多く認められた。すなわち、「疾走速度と歩幅は加齢とともに増加するが、1秒間の歩数は約4回と子どもも成人もほとんど変化がないことに驚いた」、また「歩幅/身長は8歳で成人と同じ100%になり、8歳以降の疾走速度の増加は、歩数(ピッチ)ではなく、歩幅(身長分)と関係していることを知った」などである。これらの記述は、子どもがどうすれば速く走ることができるのかに関する知識であり、短距離走の教科内容が理解され、再構成されたことを示している。本時に理解した知識は、短距離走(速度曲線の記録)の実技において、「できる一わかる」関係としてさらに深められたと考えられた。

また、約15%の学生が陸上運動をする子どものつまずきについて記述していた。具体的には、「走り幅跳びにおいて強い踏切を意識しすぎて、逆に体が浮いてこない」、「両足で着地することができない」子どもが存在することなどである。こうしたつまずきに対処して、子どもたちを「陸上運動嫌い」にさせないようにしたいという記述がみられた。

○ボールゲームについて

本時は、ゲーム様式に基づく球技の分類論について解説した(図2参照)。球技をこのように分類することで、それぞれのゲームの位置づけが明確になり、種々ある球技の攻撃戦術課題の体系が明らかになることを理解させた。さらに、ボールゲーム分類論を踏まえて、ゲーム・ボール運動領域の教材配列についても解説を加えた(図3参照)。

授業の最後に小テストを実施し、球技分類論について問うたところ、ほぼ全員の学生が分類の視点、名称について解答することができ、それぞれのボールゲームの特性を理解できていた。すなわち、この分類論のよさについては、「数多くあるボールゲームの位置づけがはっきりする」「攻撃戦術課題についてもよく理解できる」「戦術課題は、マートを突く→ズレを突く→ズレを創り出して突くことが重要である」などの記述が多くみられた。さらに、小学校のゲーム・ボール運動領域の教材配列については、梅野ら¹⁴⁾が提唱している低学年(1・2年)易しい攻防分離型ゲーム、中学年(3・4年)難しい攻防分離型ゲーム→易しい攻防相乱型ゲーム、高学年(5・6年)難しい攻防相乱型ゲームの順での学習が妥当であるとの記述が多く認められた。また、その理由として、児童はボールゲームの作戦・戦術の理解と遂行が容易となり、「勝つための工夫を楽しめる」可能性が高くなることが挙げられていた。さらに、「新学習指導要領のゴール型、ネット型、ベースボール型といった目に見える分類視点だけでなく、内容をよく検討して、教材配列をしなければならない」といった発展的な記述内容もみられた。

今回の試行授業では、陸上運動領域とゲーム・ボール運動領域の2つを取り上げ、各運動領域の特性と教育内容、ならびに学習者の発達との関係について講義を中心に学習させた。この講義形式の授業によって、これまでの運動に関する自分の知識が大きく揺さぶられ、教科内容として再構成されていったと考えられる。すなわち、「どうすれば速く走れるのか漠然としか考えていなかった」「球技の分類と攻撃戦術課題について知らなければ、小学校で何も考えずにボール運動をさせていた」といった感想からも、先行研究の知見に基づいて「運動に関する知識」、「運動をする子どもの知識」を理解することの重要性が実感されていた。

2) ワークシートの記述の分析から (実技形式の授業)

○短距離走の速度曲線

走り幅跳び及び障害走の学習を深めさせるためには、短距離走の学習がベースとなる。そこで本時では、各グループで協力して短距離走の速度曲線、歩幅、歩数を計測した。すなわち、「簡易スピード曲線記録法」(図12)の実習を行った。

実際に自分たちの速度曲線と歩幅、歩数のデータを計測することによって、客観的に自分たちの走りについて把握するとともに、講義で学んだ知識が再認識されていた。

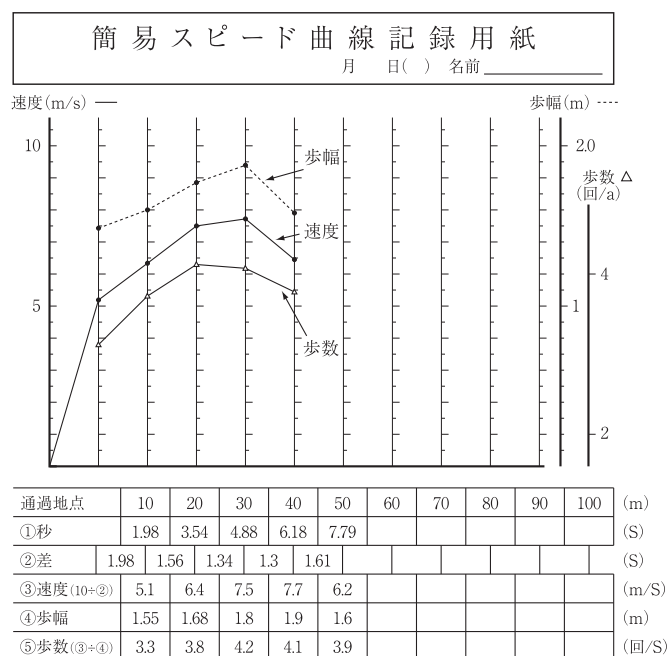


図12. 簡易スピード曲線記録用紙

ワークシートの「わかったこと」の記述をみると、ほとんどの学生が「疾走速度は、10～20mの地点までに急激に加速されている」「40m付近で最高速度になり、歩幅も2mを越えている」「疾走速度は徐々に低下していく」「ラスト10mで疾走速度が落ちる」「歩幅も短くなっている」「1秒間の歩数は20m付近で約4歩になっている」などが認められた。さらに、各自の短距離走の課題として、①スタート、②加速の仕方、③最高速度の向上、④最高速度の維持の4つ中から記述できていた。ちなみに、本学の学生では、①スタートが23%、②加速の仕方が14%、③最高速度の向上が6%、④最高速度の維持が57%であった。このような学生の学習課題に対する認識は、子どもたちの学びのプロセスに即した授業を展開していく上で重要になると考えられる。

○「ラインポートボール」

本時は、「過渡的相乱型」の「ラインポートボール」の実践を試みた。このゲームの戦術課題は、「一部地理的に分離した攻防相乱の状況で連係してズレを創り出して突くパスを入れる(究極はゴールマンにパスする)」ことである。

ワークシートの「わかったこと」の記述をみると、多くの学生がゴールマンがゴールゾーンから出ることができないので攻撃側に数的優位(4人対3人)が保障され、作戦が遂行しやすいことを実感していた。パスをもらってズレを創ったり、相手のズレを突いてシュートを打つことが重要で、ゴールマンもゴールゾーン内を左右に動いてズレを創る、一瞬でもズレができれば突くシュートを入れることについて理解できていた。具体的には、「コートを広く使いながら、ゴールマンを逆サイドに動かす」「ゴールマンが左右に動いて、ズレを創ってシュートする」などの作戦(図13)を立てているチームが多く認められた。一方、守備側は得

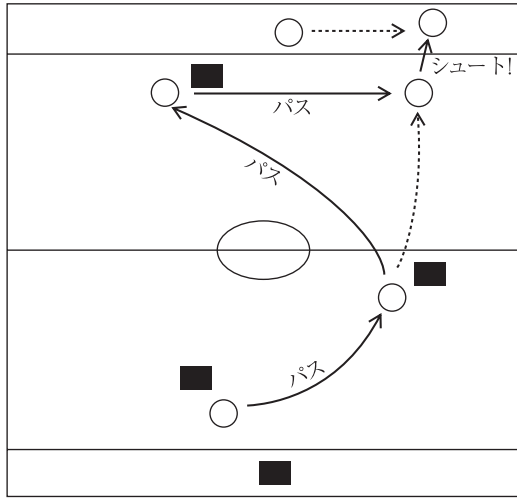


図13. ラインポートボール作戦図

注) ……: プレーヤーの移動
 —: ボールの軌跡

点となるゴールマンへのシュートを防ぐために、ゴールマンをマークするプレイヤーが重要になることに気づき、ディフェンスにすぐ戻れる位置取りをするチームもあった。こうした「ズレを創って突くパスを入れる」ための様々な作戦を実践することによって、子どもたちがどのような作戦を立ててるのか、またどのようなところでつまずきが起こるのかイメージしやすくなったものと考えられる。

実技形式の授業においては、講義形式で得た知識をベースに運動の教材化や指導法について学習させた。また、実際に運動することによって「できる一わかる」関係が学生自身の身体に認識され、子どもたちに学ばせたい教育内容への理解が深まるとともに、子どもたちがどのような課題を形成したり、つまずいたりするのかを考えられるようになったと読み取られた。

3) 学習指導案の記述内容の分析から

学習指導案の比較・検討は、表3に示す8つの観点から行った。すなわち、①本時の目標と学習活動が対応しているか、②児童の意識の流れはスムーズか、③問題解決(思考)場面が設定されているか、④運動のコツや作戦などについて具体的な記述があるか、⑤児童のつまずきを予想しているか、⑥その対処法を具体的に記述して生かそうとしているか、⑧1時間(45分)の内容として適切かである。

すべての項目において本年度の方が昨年度より記述量が増加していた。すなわち、試行授業によって教育内容を深く理解することによって、①の本時の目標と学習活動が対応し、これにより、②の児童の意識が1時間を通して連続するようになり、⑧の1時間の内容量が適切になったものと考えられた。また、子どもの学びのプロセスを探るために③の問題解決(思考)場面の設定が増え、さらに指導と評価の一体化を図るために、⑦の評価活動の記述量が増えたものと考えられた。一方、④の運動のコツや作戦、⑥のつまずきの対処法についてはあまり変化がみられなかった。また、つまずきの対処法についての具体的な記述は約20%に留まった。講義で学習した「走り幅跳びの踏み切り手前の歩幅が広がっている」「パスをもらうためにどこへ動けばいいかわからない」などのつまずきには気づけても、つまずきの原因や誘因が実感として理解ができていないため、具体的な対処法が記述できないものと推察された。

表3. 本年度と昨年度の学習指導案の比較

観 点	本年度 (%)	昨年度 (%)
①本時の目標と学習活動の対応	97.2	86.7
②児童の意識の流れ	95.5	90.4
③問題解決(思考)場面の設定	79.2	69.9
④運動のコツや作戦などの記述	69.7	67.5
⑤児童のつまずきの予想	53.4	33.7
⑥その対処の記述	22.5	12.0
⑦評価活動の設定	65.7	44.1
⑧1時間(45分)の内容	96.6	77.1
受 講 者 数	178名	174名

以上のことから、本試行授業のシラバスの妥当性は、一応明らかになったものと考えられる。すなわち、最大の効果としては、「運動についての知識」と「運動をする子どもの知識」の理解が深まったことである。このことにより、学習指導案において子どもの意識の流れや思考を大切にしようとする記述が多く認められ、子どもを探るための評価活動も設定されるようになっていた。したがって、こうした教科内容と教科教育を

架橋する授業の積み重ねは、体育授業の実践力を高めていくものと考えられた。

しかし、運動についての深い知識（運動のコツ等）や運動をする子どものつまずきに対する具体的な対処法については、15回の授業で身に付けることは難しく、今後の課題として残された。また、本試行授業では2つの運動領域しか取り上げられていない。したがって、他の領域の教科内容をどの教科で教えるのか等々、本試行授業以外の授業や教育実習との関連をどう教員養成カリキュラムとして編成していくのが重要な課題になる。

引用文献一覧

- 1) この箇所は、梅野圭史・後藤幸弘・林修（2009）「体育科における教科内容構成の原理と枠組み」、西園芳信・増井三夫編著『教育実践から捉える教員養成のための教科内容学研究』、風間書房、PP.217-247を加筆・修正したものである。
- 2) 梅野圭史・秋山裕右（2001）「戦後わが国の体育指導論にみる教師と子どもの教育的関係に関する検討（第3報）－めあて学習論争（1990年代）を中心として－」。鳴門教育大学研究紀要、16：49-61。
- 3) 片岡暁夫・森田啓之（1990）「体育科の展望としての〈楽しさ〉論の哲学的検討」、体育・スポーツ哲学研究、12-1、73-86。
- 4) 「身体文化」という概念は、社会主義国家におけるスポーツ活動を通じた国民の身体的な能力の発達や、身体それ自体の形成に関わる概念を方眼するものであったとされ、その後時代の変遷に伴い様々な捉え方へと多様化した（室星隆吾（2006）「身体文化」、『スポーツ科学事典』、平凡社、pp.426-427.）。今日では、異文化理解の立場から「しぐさ」「構え」「立ち振る舞い」といった人間の動作様式に着目するようになってきた。
- 5) Shulman, L. S. (1987) 'Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform.', Harvard Educational Review, 「57-1: 1-22.
- 6) 後藤幸弘・北山雅史（2005）「各種ボールゲームを貫く戦術（攻撃課題）の系統性の追求」、日本教科教育学会、28-2、61-70。
- 7) 後藤幸弘（2007）「種目主義を越えた義務教育段階ボールゲーム・カリキュラムの構築－ゲーム形式と戦術課題ならびに適時期に基づいて－」、兵庫教育大学研究紀要、30：193-208。
- 8) 林修・梅野圭史・藤原千明（1987）「ボールを使ったゲームの学習過程に関する授業研究－ゲーム様式からの接近－」、兵庫教育大学学校教育学部附属小学校研究紀要第7集、pp.77-86。
- 9) 梅野圭史・林修・藤原千明（1988）「ボールを使ったゲームの授業づくり」、兵庫教育大学附属小学校教育研究会編著『学ぶ力をひらく授業づくり』、泰流社、pp.180-201。
- 10) 林修・後藤幸弘（1995）「ゲーム領域における教材（学習課題）配列に関する事例的研究」、Pro. of the 2nd Tsukuba Inter Workshop on Sport Education, pp55-66.
- 11) 前掲書1).P.232。
- 12) 佐々敬政・中島友樹・後藤幸弘（2011）「体育科カリキュラム作成に向けての基礎的考察」、兵庫教育大学研究紀要、38：203-216。
- 13) 後藤幸弘（2008）「ヒトの基本動作の発達特性にもとづく小学校体育科における教育内容（1）」、兵庫教育大学研究紀要、32：135-150。
- 14) 後藤幸弘（2008）「ヒトの基本動作の発達特性にもとづく小学校体育科における教育内容（2）」、兵庫教育大学研究紀要、32：159-172。
- 15) 田中裕貴・中積真里（2006）「総合的なスポーツ授業の試み－合同サッカー授業－」、体育教育研究、4：1-10.
- 16) 後藤幸弘（1988）「新学習指導要領と体育科（中学校）の課題」、『体育と保健』、タイムス、32号、pp.2-7。
- 17) 梅野圭史・林修・金田司（1992）「楽しい体育の学習過程」、兵庫教育大学附属小学校教育研究会（編）、『楽しい授業の創造』、黎明書房、pp.207-215.
- 18) 林修・後藤幸弘（1997）「ボールゲーム学習における教材配列に関する事例的研究」、スポーツ教育学研究、17-2：105-116。
- 19) 日高正博・藤田宏・本多弘子・後藤幸弘（2001）「体育科としての総合学習プログラムの提案－身体運動文化の「遊び」「ボール（用具）」「運動（身体操作）」「からだ」の内容的側面の検討から－」、Pro. Inte'l. Confer. for 20 th. J.S.S.E.pp.521-528.
- 20) 梅野圭史（2006）「優れた体育授業の創造を企図する体育授業学の構築に関する試論」、大阪体育学研究、44：1-14。
- 21) 高橋健夫（1989）『新しい体育の授業研究』、大修館書店、pp.13-14。

- 22) 梅野圭史・林修・辻野昭 (1991) 「学習課題の組織化とその展開 (その2) - 6年・走り幅跳び-」, 体育科教育, 39(12) : 76-79。
- 23) 金田司・辻延浩・梅野圭史・林修 (1993) 「学習過程の最適化に関する実践的研究- 5年ハードル走について (その1) -」, 兵庫教育大学学校教育学部附属小学校研究紀要第12集, pp.35-44。
- 24) 後藤幸弘・五十嵐善彦・稲葉寛・本多弘子・松下健二 (2002) 「走り幅跳びの学習指導に関する研究- 階段を用いた踏み切り学習の有効性について-」, 兵庫教育大学実技教育研究, 16 : 13-30。
- 25) 後藤幸弘 (1991) 「走運動の科学を生かした授業」, 体育科教育, 39(6) : 24-28。
- 26) 新川美水・藤田定彦・後藤幸弘・辻野昭 (1987) 「中学校障害走教材におけるハードルの高さインターバルの設定に関する基礎的研究」, スポーツ教育学研究, 7-1, 55-78。
- 27) 上原禎弘・梅野圭史・厚東芳樹 (2005) 「小学校体育授業における教師の言語的相互作用の適切性に関する研究- 学習成果を高める『体育授業の文法』解説-」, Pro. Inte'l. Confer.for 25th. J.S.S.E.pp.1 97-202.
- 28) 後藤幸弘 (2003) 「指導と評価の一体化を目指して- 教育内容の明確な授業のために-」, 体育科教育学研究, 20-1 : 15-26。
- 29) 山本貞美 (1982) 『生きた授業をつくる体育の教材づくり』, 大修館書店。
- 30) 後藤幸弘・梅野圭史・林修・辻延浩 (2004) 「走り幅跳びの学習過程作成の試み- 児童の走り幅跳びにおける「認知的内容」と「技術的要因」の対応関係を基に-」, 兵庫教育大学実技教育研究, 18 : 25-36。
- 31) 北山雅史・廣瀬武史・藤井隆志・後藤幸弘 (2005) 「攻防相乱型ゲームに立ち上げる小学校期のゲーム学年配当試案- ゲーム様式と戦術課題の系統性を基に-」, 兵庫教育大学実技教育研究, 19 : 1-10。
- 32) 松本靖・後藤幸弘 (2007) 「戦術の系統に基づいて考案されたサッカー「課題ゲーム」学習の有効性- 高学年児童を対象として-」, スポーツ教育学研究, 26-2 : 89-103。
- 33) 後藤幸弘・松田聡・田中謙 (2009) 「サッカー型『課題ゲーム』の批判的検討」, 兵庫教育大学研究紀要, 35 : 181-194。
- 34) 中島友樹・佐々敬政・後藤幸弘 (2011) 「攻防相乱型シュートゲームにおける」「状況判断遂行能力」の評価法開発のための基礎的研究」, 第49回大会報, p.41。
- 35) 中西充宏・辻延浩・後藤幸弘 (2003) 「児童のバスケットボールに見られる「だんご状態」を解消する方法- コート上における範囲の制限線を設けないで-」, 兵庫教育大学実技教育研究, 17 : 1-9。