

体育分野における小中接続を円滑にするために 各領域に求められる資質・能力

—— 新学習指導要領の実技内容に対応して ——

Required Abilities and Qualities on Every Domain to Smooth Connection Between Elementary School and Junior High School in Physical Education

村瀬 浩 二

Koji MURASE

(和歌山大学教育学部)

林 修

Osamu HAYASHI

(和歌山大学教育学部)

片瀬 美穂子

Mihoko KATAFUCHI

(和歌山大学教育学部)

池田 拓 人

Takuto IKEDA

(和歌山大学教育学部)

2017年7月6日受理

I 緒言

平成29年3月に学習指導要領(文部科学省, 2017a)が公示され、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善が求められることとなった。「主体的・対話的で深い学び」は知識・技能の活用や、思考力、判断力、表現力、学びに向かう力、人間性等の発揮のなかで、ものごとを捉える視点や考え方が鍛えられる過程において起きる学びである。つまり、「主体的・対話的で深い学び」は習得した知識・技能の習得やその活用する過程において起きる。では、体育科はこれらをどう捉えればよいのか。中学校学習指導要領解説(保健体育編)(文部科学省, 2017b)では「カリキュラム・マネジメント」と「主体的・対話的で深い学び」の実現を掲げており、発達段階のまとまりを考慮し、各領域で身につける内容の系統性を踏まえた指導内容の充実を求めている。技能・体力や思考力・判断力・表現力において発達による差異を考慮すれば、カリキュラム・マネジメントの考え方は特に重視されるべきである。これについて小学校学習指導要領解説(保健体育編)(文部科学省, 2017c)においても同様の記述があり、体育において各校種での主体的・対話的で深い学びを実現するためにカリキュラム・マネジメントの重要性が強調されていると考えて良いだろう。

このカリキュラム・マネジメントは、総則(文部科学省, 2017a)において学校内外の状況に合わせ教育課程を教科横断的に組み立て、それら実施・改善することと、そのために施設、人員の確保することで教育活動の質の向上求めている。さらに、内容及び内容の取り扱いの改善として12年間を見通して系統性を踏まえた指導内容の作成を求めている(文部科学省, 2017b)、そ

の際、各校種間の「接続」が重視されている。では、この「接続」を円滑に進めるために必要な資質・能力とは何か。これらは各領域によって、特に知識・技能、思考力・判断力・表現力において、発達段階ごとに培われる資質・能力に違いがあることが予想される。例えば、サッカーにおける「ゴールデンエイジ」のように、周囲の状況判断とそれに合わせた技能発揮を、比較的短期間に習得できる時期が存在する。これは、「即座の習得」の時期と呼ばれる。このような時期はサッカーの諸技能に限らず、学習の適時性として、それぞれの運動領域に存在するであろう。また、児童期において勤勉さ、有能さは発達課題とされ、この時期にそれらを得られないことにより、劣等感・怠惰さを学習してしまう(エリクソン・エリクソン, 2001)。このことは特定の運動領域や体育に対する有能感や勤勉さ、さらに内発的動機づけが児童期に涵養され、その涵養がなされないことで生涯スポーツへの消極的な態度に繋がることを意味する。そこで本研究は、このカリキュラム・マネジメント、の視点から、小・中学校間の円滑な接続を実現するための資質・能力とその指導法を、領域ごとに明らかにすることを目的とする。なお、本稿では体づくり運動、武道、ボール運動(球技)、陸上運動、ダンスの5領域を対象とした。(村瀬)

II 考察

ここでは、各領域の接続を円滑に進めるための資質・能力に焦点を当て、最後に全体を通じる資質・能力について考察する。

1 体づくり運動

新学習指導要領では、小中学校の「体づくり運動」領域の内容について図1のように示された。

小学校			中学校	
1・2年	3・4年	5・6年	1・2年	3年
体ほぐしの運動遊び	体ほぐしの運動			
多様な動きをつくる運動遊び	多様な動きをつくる運動	体の動きを高める運動	実生活に生かす運動の計画	

図1 「体づくり運動」領域の内容

前回改訂からの変更部分としては、低学年の領域名が「体づくりの運動遊び」とされ、内容もそれぞれ「～運動遊び」で統一された。中学年以降の領域名は従前通り「体づくり運動」で変更はない。一方、高学年以降での内容のうち従前の「体力を高める運動」が「体の動きを高める運動」（高学年～中学校1・2年）「実生活に生かす運動の計画」（中学校3年）となった。つまり、これまで用いられてきた体力という語が外された。

そもそも「体づくり運動」領域は、昭和60年以降の子どもの体力低下という課題に対して、学校体育として直接的に伝えていくための方策として平成10年改訂の学習指導要領から従前の「体操」に替えて新たに導入された領域である。新学習指導要領解説(小学校体育編)にも、体づくり運動については「体を動かす楽しさや心地よさを味わい運動好きになるとともに、…(中略)…体力を高めるために行われる運動である。」と示されている。

一方で、体力向上の取り組みは平成11年から始まった新体力テストと連動することとなり、その数値結果が大きく取り上げられることで自治体や学校間での序列競争を過熱化させるといった現実を生んできた。「体づくり運動」領域の実践においても、体力テストの測定結果の向上に多くの学校や教員が注力していくような状況が生まれた。

そのような背景を踏まえて、新学習指導要領解説では「体づくり運動」の取り扱いについて、新体力テストの項目に偏った「一部の能力のみの向上を図るのではなく、総合的に体の動きを高めることで調和のとれた体力の向上が図れるよう配慮」し、「測定値の向上のために過度な競争をおおったりすることのないよう留意する」(中学校解説保健体育編)ことが示されている。

そして、「体力の向上を、新体力テストの結果等に見られる回数や記録ではなく、体の基本的な動きを高めることと捉えることができるよう」(小学校解説体育編)、従前の「体力を高める運動」から「体の動きを高める運動」として「体力」をその看板から外した理由を述べている。

さて、「体づくり運動」領域の内容は、「体ほぐしの運動(遊び)」と「多様な動きをつくる運動(遊び)～体の動きを高める運動」の大きく2本立てで構成されている。新学習指導要領では、先述したような名称の変更はあったものの、「体づくり運動」領域としての具体的な内容は従前とほとんど変わっていない。

「体ほぐしの運動(遊び)」では、心と体の関係や変化に気付いたり、仲間と関わり合ったりすることが主なねらいとされている。心と体の関係について、低・中学年では体を動かすことによって心や体の状態が変化することに気付くこと、高学年ではその変化が心と体が関係し合っていることに気付くこと、さらに中学校では他者の心と体とも互いに関わり合っていることに気付くことが求められている。

仲間との関わりについては、小学校では運動を通して自他の心と体の違いに気付き理解すること、中学校では仲間を認め合って互いの信頼が築けることが求められている。

つまり、体を動かす楽しさや心地よさを味わい運動を好きになるきっかけをつくるとともに、運動を通じて多様な人々を結びつけて互いに理解を深めるといった「共生」の視点に留意することが小中学校に通底しているといえる。このことは、「体ほぐしの運動(遊び)」の内容の取扱いについては他の運動領域とも関連を図って指導することが明示されていることから、教科体育の運動指導全般に共通するものと考えられる。

「多様な動きをつくる運動(遊び)」では、低・中学年において、体の基本的な動きを培うことをねらいとしており、具体的には体のバランス、体の移動、用具の操作、力試しといった運動で構成されている。これは様々な運動やスポーツ種目に繋がっていくための身体の使い方の基礎を身に付けることであり、動きづくりがその主題となっている。

高学年の「体の動きを高める運動」では、低・中学年で身に付けた動きをもとにさらに動きを高めることで直接的に体力向上を図ることをねらいとしており、具体的には体の柔らかさ、巧みな動き、力強い動き、動きを持続する能力のそれぞれを高めるといった運動で構成されている。それらの能力をさらに高めるために中学校1・2年生では、それぞれの動きを高めるための運動を体力の状況に応じて行ったり、組み合わせたりすることがねらいとなっている。

そして、3年生の「実生活に生かす運動の計画」では、健康や体力の状況に応じて体力を高める必要性を認識し、運動やスポーツの習慣化につなげる観点から2年生までに身に付けた「体の動きを高める運動」を継続的に行っていくよう、自己の健康や体力の実態と実生活に応じて、日常的に取り組める運動の計画を立てて実践していくことをねらいとしている。

「体づくり運動」領域では、学校体育の目標である

生涯にわたって豊かなスポーツライフを実現する基礎を培うための土台となる資質や能力を身に付けることが求められているといえる。これは先にも触れたように「体づくり運動」の領域にとどまるのではなく他の運動領域との関連や繋がりを持っていく。例えば、小学校での接続領域を持たない中学校の武道で身に付ける資質・能力とされる対人技能に繋がる動きを小学校の「体づくり運動」の学習課題として取り上げる事例などがある。詳細は後述する武道領域で触れる。(池田)

2 陸上運動

(1) 学習者の運動感覚能力(キネステーズ)に即して学習内容を考える

体育科の授業の中心は運動技術の学習であり、その一層の成果を期待するためには、認識(わかる)の学習が必要である。ここでいう認識(わかる)とは、フッサール(Husserl, E.)がいうキネステーズ(Kinästhesie)に相当するものと考えられる。フッサール(Husserl, E.)は、kinesis(運動)とaisthesis(感覚)を組み合わせてキネステーズ(Kinästhesie)という語を創り出した(金子, 1981)。わが国のスポーツモルフォロジー研究の第一人者である金子(2002)はこれを「運動感覚能力」と和訳し、「私の動く感じ」として捉えている。また、谷(2004)は、「〈対象の運動についての感覚〉ということではなく、〈私は動く〉という感覚についての意識である。」と指摘し、金子と同義の解釈を示している。

近年、荒木(2004)は、体育や運動、スポーツの指導に関わりコーディネーショントレーニングの重要性を強調している。ここでいうコーディネーショントレーニングとは、「種々の『運動的要素』を『スポーツ』などの行為水準におけるスキルへと効率的に展開するトレーニングである」であり、「『思考』と『感覚』を

含む人間の動きをつくる能力の根幹をなすもの」と捉えられている。つまり、「協応性」や「調整力」の発達を重視するものといえよう。その上で荒木は「個々の要素を個別的に捉えるのではなく、ある一転に集中化された一つの『動き』の感覚とも言うべき身体運動感をもてるかどうか、自らの心身を『わがもの』とすることに繋がるのではないか。」と指摘している。

これらのことから、キネステーズ(Kinästhesie)は、結果として何がわかったのかではなく運動を行っている最中の私の運動の感じ(運動感覚能力)を意味するものであり、動きを習得する(できる)ためには重要な感覚と考えられる。しかし、運動の感じ(運動感覚能力)は「私の動く感じ」であるため、極めて個別的・個人的な内容である。

よって、学習者の思考判断を大切にしながら主体的な学びを保障するためには、目の前の学習者の運動感覚能力を把握し、これに即して学習内容を設定していく必要がある。

その一例として走り幅跳びを取り上げ、このことについて考えてみたい。

図2は、梅野ら(1989)が提示した走り幅跳び運動における児童の実態を示したものである。これは、主観的な認知的内容と客観的な技術的要因の対応関係を重回帰分析により検討した結果から導き出されたものであり、学習者の運動感覚能力(キネステーズ)に即した学習内容を措定する基になるものといえる。これによれば、小学校期の走り幅跳び運動の学習では、「助走スピードを生かして遠くへ跳ぶ」といった技能特性に触れる学習は4年生から可能であるとし、4年生では助走距離の長短を中心とした学習過程が、5・6年生では助走の走り方や助走スピードを生かした踏み切りを中心とした学習過程がそれぞれ適していると指摘している。加えて石子ら(1985)は、中学生を対象に梅野らと同様の検討を施した結果、中学1年生では「力強い

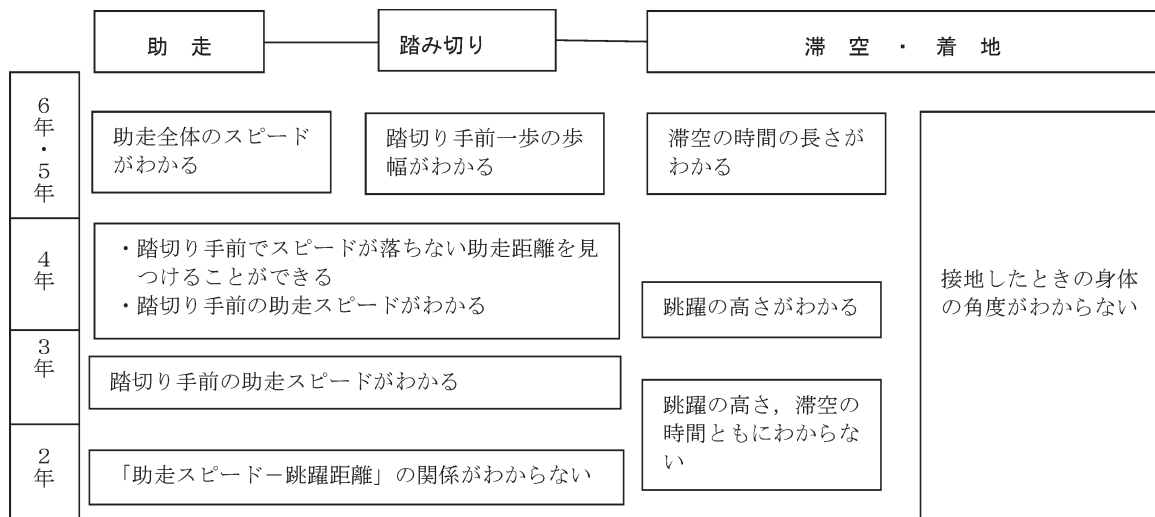


図2 「できる一わかる」関係からみた走り幅跳び運動で各学年の児童の実態(梅野ら, 1989)

踏み切り」に対応関係のあることを認めている。

これらの成果を踏まえれば、学習指導要領に示されている小学校低学年期の「走・跳の運動遊び」と「走・跳の運動」から小学校高学年の陸上運動(走り幅跳び)、そして中学校以降の陸上競技(走り幅跳び)へと児童・生徒の「できる一わかる」関係に根ざした学習内容を系統的に設定し得る可能性が拓かれてくるのである。それ故、こうした研究をそれぞれの運動教材について積み重ねていくことが今後の課題である。

(2)10歳と14歳の壁を乗り越える

図3は、スキヤモンの発達・発育曲線である。これら4つの型の発達・発育の中でもとりわけ神経型は、脳や脊髄といった中枢神経や視覚と中枢神経の発達、すなわち、器用さやリズム感などの発達を示すものであることは周知の通りである。この発達の仕方に即して小学校4年生頃を境にそれまでをプレゴールデンエイジ、それ以降をゴールデンエイジとも呼ばれている。

また、一連の態度測定研究において、小学校4年生から「価値観」が形成されることも認められている(奥村ら, 1989)。

これらのことは、神経系の発達だけでなく、態度形成からみても、小学校4年生(10歳頃)の時期の学習が極めて重要になることを示すものである。

一方、思春期の運動系の特徴について、メッケルマン(Möckelman, H. 1952)は「運動系の分解」といい、ノイハウス(Neuhaus, W., 1948)は「思春期の初めには、苦勞して築き上げてきた運動図式がほとんど完全に崩れ去ってしまう」と指摘している。さらにマイネル(Meinel, K., 1960)は成熟期の青年の運動系の発達について、「思春期は運動系の質的な低下を必然的に起こさせてしまうのであり、積極的な発達を一時的に妨げることが観察される」と述べている。これらの指摘から、中学校2年生(14歳頃)にも上記小学4年生(10歳頃)と同様に運動系の発達において大きな壁のあるこ

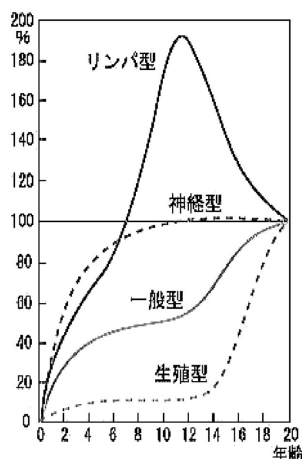


図3 スキヤモンの発育曲線

とが考えられる。現に、前述した学習者の認知的内容と技術的要因との関係において、中学2年生では認知的内容と技術的要因との対応関係が大きく崩れてしまったとする結果が認められている。こうしたことから、中学校期の走り幅跳びを小学校期と同じように捉え、漫然と繰り返すことは児童・生徒の発達からみて大きな問題であるといわざるを得ない。すなわち、「助走スピードを生かして遠くへ跳ぶ」という走り幅跳びの技能特性は同じであったものの、その中身は小学校期と中学校期では大きく異なってくることを意味するものであり、こうした違いに応じた学習内容の指定と指導方法の工夫が求められることになる。

では、小学校期と中学校期でどのように異なるのであろうか? 上述した走り幅跳びを例にすると、中学校期では、上述したように力強い踏み切りの認知ができるようになっていたことが認められている。これより、この時期の走り幅跳びでは、踏み切り局面において、「強く踏み切る」「高く跳ぶ」といった言葉を用いて「力強い踏み切り」を技能特性の中核とすることが適当であることを示している。これに対して小学校期の踏み切り局面において同じように「強く、高く」といった言葉を用いて指導してしまうと、膝の「屈曲一伸展」動作を用いた間違った跳躍をしてしまうため、踏み切り手前一步の歩幅調整を技能特性の中核とする指導がこの時期の子どもには合っているとする実践報告がみられる(林ら, 1989)。

以上のことから、小学校の「陸上運動」と中学校の「陸上競技」を円滑に接続するためには、各年齢段階の学習者の運動感覚能力(キネステーズ)に即して学習内容を指定するとともに、発育・発達に伴って生じる小学4年生(10歳)と中学2年生(14歳)頃の壁を乗り越えていく指導の在り方を工夫することの必要性が考えられた。すなわち、小学校低学年では、様々な走・跳の運動遊びの中で多様な動きをコーディネートする協応性や調整力の向上を図り、小学校高学年からは種目ごとに学習者の「できる一わかる」関係に根ざした内容の習得、さらに中学校以降ではそれぞれの種目固有の動きの習得をめざしていくことができるような学習内容と指導方法が求められるものと考えられた。(林)

3 ボール運動(小学校)・球技(中学校)

小学校中学年以降に行われるボール運動・球技はゴール型・ネット型・ベースボール型の3つの方に分類されており、それぞれによって求められる知識・技能は違っている。ここからは、この型ごとに考察を進める。

(1)ゴール型

ゴール型は、小学校学習指導要領第5学年及び第6

学年においては「ボール操作とボールを持たないときの動きによって、簡易化されたゲーム」とされ、ボール操作と作戦に応じてボールを受けることのできる場所に動くことによる有利な攻撃状況づくりを目指す。一方、中学校学習指導要領第1学年及び第2学年においては「ボール操作と空間に走り込むなどの動きによってゴール前での攻防をする」とされ、ボール操作と空間に走り込むなどの動きにより攻防をつくり出すことを目指す。

では小学校の学習を成功裡に習得された場合に、中学校における学習内容はどうなるのか。それは、安定したボール操作と空間を作り出す動きの2種類に分かれることになる。1つめの安定したボール操作は、シュートやパスの精度を挙げ、ボールキープの能力を高めることである。また2つめの空間を作り出す動きは、空いた空間を見つけて走り込む、ポスト、スクリーンによって空間を作り出す、その空間を使って攻撃をするなどである。この空間を作り出す動きは、小学校で習得された能力に、さらに状況に応じて連携した攻撃を求める。これら2つの学習内容のうち、前学習指導要領や戦術学習(グリフィンほか、1999)の考え方を鑑みれば、学習内容の中心は後者であるべきで、これらを用いたゴール前の攻防の充実に焦点を当てた学習となる。

では、小中接続の視点において最も重視されるべきことは何か。それは、攻防における空間利用の有効性を継続的に学習することである。それは、小学校高学年であればスペースに走り込むことで得点できたり相手を引き付けたりできた経験、作戦で決められた動きの成功によって優位な攻撃ができる経験である。この経験が、中学校では状況に応じてスペースを作る、仲間と協力して相手を引き付けることでスペースを作るといった、状況に応じた素早い判断と仲間との協力を必要とする段階へと発展させる。これらの継続的な経験は、技能と、状況を想像する思考力、状況を認知し行動を決定する判断力、仲間へ伝達しようとする表現力を繋げる。またこの状況の変化を想像し、それに対し自分の行動を決定し、描いた未来を実現する過程は、子どもにゴール型の特性を体感させ、有能感や自律性といった内発的動機づけを高める。そこで小学校の高学年や中学校において、人数を少なくすることや速い攻撃を促すことによって、空いたスペースへ気づき易くする工夫が必要となる。これらの工夫が、子どもに状況の変化の想像や意思決定をさせやすくする。

しかし、吉野(2014)が述べるよう身体操作(ここでいうボール操作)の改善を保証することも必要となる。なぜなら状況判断とボール操作は独立しておらず、ボール操作が未熟であれば状況判断に割ける注意資源は枯渇してしまうからである。そこで、それに対応する選択肢は2種類となる。それは、①ボール操作の能力を

高めるドリルやゲームを設定と、②ボール操作を簡単にする工夫である。①については小学校中学年から高学年にかけてボール操作の能力を学習する最適期であることから、この時期においてある程度保証すべきであろう。それは、吉野(2014)が提案するようなボールを足で止めたり蹴ったりする場面が多く生まれる工夫や、人数を減らすことでボール操作を頻繁に体験できる工夫である。また、②については、サッカーであればボールを柔らかくするなどの工夫を加える、バスケットボールであればドリブルを無くすなどルールの修正を挙げることができる。学年が上がるほどサッカーやバスケットボールのボール操作の能力は、学外での経験の差により授業時間内のドリルで埋めることのできない差が生まれてしまう。そのため、②のような工夫は現在小学校で良く行われているが、むしろ中学校において能力差を埋める努力に時間を使うより、このような工夫を積極的に行うことがゲームの楽しさに触れられる近道となる。

(2) ネット型

小学校学習指導要領解説によればネット型は、高学年においてソフトバレーボールやブレールボール、バドミントン、テニスといった種目が例示された。これらの学習内容は、片手もしくは両手、または用具を使ったボール操作と作戦に基づいた位置取りなどのボールを持たないときの動き、相手の取りにくい位置への返球である。つまりこれらは①ボール操作、②ボールを持たないときの位置取り、③相手の取りにくい位置の認識によって構成されると捉えられる。

一方、中学校学習指導要領解説によるとネット型は、1・2年生においてバレーボールならびに卓球やテニス、バドミントンを代表とするラケットを使用したゲームが例示された。学習内容として、ボール操作と定位置に戻る動きによる空いた場所をめぐる攻防が示されている。この内容は小学校とほぼ変わらず、その違いをボール操作の精錬化と相手位置を認識した攻防への発展と捉えることができる。

しかし、ネット型においてはボール操作に、手や用具の違いによるそれぞれの種目の特殊性が見られる。どの種目もボールを持つことができず、打つ、はじくといった動作でボールを操作するため他の種目において経験した動作の転移が期待しづらく、小学校で培った能力が中学校へと繋がらない。特に用具を使わないバレーボール型と、用具を使用するテニス、バドミントンといったラケット型との間にボール操作の転移において多くは望めない。中学校学習指導要領解説においてボール操作は、グリップやテイクバック、スイング、インパクトなどとされ、特にラケット種目に共通した要素として捉えられている。しかし、現状の小学校において、多く実践される種目はソフトバレーボー

ルであり、中学校でラケット種目に移行する場合、ボール操作において技能の転移はあまり期待できない。これは、ネット型においてボール操作の習得に配慮を要する必要性を示している。ネット型はボールを保持できず、手や道具ではじく「難しさ」を課題として成り立ったゲームである。このことは、プレーヤーに返球時の意思決定をボール操作の動作以前に求められていることも同時に示唆する。つまり、パスやストロークをする前に、どこに返球するかを決めていなければならないのである。この共通性は、ネット型の学習課題として扱うべき内容である。そのため、これをネット型共通の課題として残しつつ、ゲームを簡略化することが学校体育に導入において必要となる教材の調整である。この様な観点で教材を調整すれば、ボールの工夫で測度を低下させる、バウンドを認める等の方策がある。特にボールの工夫は、ソフトバレーボールなど軽量のものを使用することで、ボール操作を簡略化と測度の低下による意思決定時間の増加をもたらすことから、小・中学校を通じて有効な手段である。

ではバレーボール型、ラケット型を通じ、小・中学校間を円滑に接続するのに最も重要な能力は何か。それは、「定位置を理解し守ること」であろう。このことについて小学校では作戦に基づいた位置を守ること、中学校においては攻撃時に移動したとしても定位置に戻ることとされ、小・中学校を通じた継続的な守備位置およびボールの双方を意識する学習により発達させることが可能である。ただし、バレーボール型においてこの学習をする場合、守備者の人数の多さによって、定位置を守った学習者がボールを取りに行かない場面や、トスやアタックへの準備といった役割を認識できない場面がある。例えば、ソフトバレーボールを4人で実施した場合、またはバレーボールを6人で実施した場合にこの様な状況が起きやすい。つまり、守備者の多さによって「自分が捕りに行かなくても誰かが捕る」、「自分が触ることでミスになる」などと考える学習者が生まれてくるのである。この様な学習を小学校で行った場合、定位置を守る学習が、中学校におけるネット型の学習に負の転移を生み出すことは想像できる。そこで、小学校の高学年や中学校におけるバレーボール型では、1チームの人数を2～3人と少なくし、定位置の学習とその際の役割の学習を継続的に行う必要がある。この様な調整が、守備範囲と役割を強調し、小学校低・中学年で習得されるべき「ボールを追いかける」という基本的な能力も育てる。これは、ラケット型における定位置の認識に役立つことから、小・中学校を問わずバレーボールにおいては継続的に行われるべきである。

(3)ベースボール型

小学校学習指導要領解説によると、高学年のベース

ボール型の学習内容はボールを打つ、投げる等のボールや用具の操作と、守備の体系や走塁などボールを持たない動きの2種類に分類される。一方、中学校学習指導要領解説によれば、投球を打ち返す打撃や走塁、捕球などのボール操作、定位置での守備が学習内容として挙げられている。小学校と比較して中学校の内容は細分化されたものと言って良い。ベースボール型は投げる、走る、捕るといった基本的な運動要素を必要とする。さらに、バットの操作や守備の状況判断を必要とすることから、簡易化の必要がある。そのため、小学校では打撃を簡易化したキックベースやティボール、また守備のボール操作や状況判断を簡易化するため「ならびっこ」「あつまりっこ」といった形で実践されることが多い。さらに、ベースボール型はルールや状況判断の複雑さを考慮すれば、中学校で実践するにおいても何らかの形の簡易化を求められる種目である。

そこで小・中の円滑な接続に必要な能力は何か。小学校高学年から中学校において共通に求められる要素は捕球、送球、バットによる打撃といったボールや用具の操作と守備の連携、判断、走塁とその判断である。小学校中学年から導入されるベースボール型は、上述の「あつまりっこキックベース」に代表されるように、ボール操作と守備、走塁の状況判断を簡易化し、走塁と守備の状況判断に焦点を当てたゲームから始まる。この状況判断が小学校高学年、中学校まで継続して焦点を当てる要素である。つまり、守備側はいかにボールを速く送ることで進塁を阻止し、それを見て走塁側は次の塁に進むかどうかの判断をすることが中心的な課題となる。そこで、重視されることは守備側、攻撃側双方において以下に多くの割合のプレーヤーがそのプレーに参加しているかである。つまり、守備側のプレーに参加する者は、捕球者と送球先のプレーヤーだけでなく、中継や指示、バックアップなど全ての選手が参加できることを目指さなければならない。なぜなら、上述の「あつまりっこベースボール」は、守備側全員が集まることでアウトとなることから必然的な全員参加を求めるが、送球・捕球によりアウトをゲームに発展すると、送球者・捕球者以外のプレーヤーの参加機会は明確でなくなるのである。このように学年の上昇とともに、参加機会が減少してはならない。この点を常に学習の焦点として、どういった参加をできるのか問いかけていくことが、この小学校から中学校にかけて共通した指導方法である。これは走塁においても、ベンチから指示をする形で参加できる。このような指示による参加を継続的に求めることが小・中学校を通じて必要となる。換言すれば、この様な状況判断能力を身につけることが、小・中学校を通じて必要な能力と言える。この様な状況判断能力は、生涯スポーツにおいても「する」「見る」のどちらにも通じ、自ら楽しみながらスポーツ参加をする能力と言える。(村

瀬)

4 表現運動(小学校)・ダンス(中学校)

小学校5・6年生における表現運動は表現系とフォークダンスの内容により、中学校1・2年生におけるダンスは表現・創作ダンス、フォークダンス、リズムダンス・現代的なリズムのダンスの内容により構成される。子どもたちは、リズムダンスを小学校中学年において学ぶことになるが、小学校高学年では体育授業において学ぶ機会が制度的に閉ざされているわけではないが、実質的にはかなり少なくなるだろう。そういう意味では、リズムダンス・現代的リズムのダンスに関しては、中学校1・2年生時の「得手・不得手」意識の差、学ぼうとする意欲の個人差は、相対的に見れば少ないだろう。そこで本節では、表現・創作ダンスとフォークダンスを中心にして、単元時における小中の円滑な接続のための要点について、これまでの実践研究も紹介しながら整理してみたい。小中の接続が問題となるのは、まず子どもたちが成長期にあり心身ともに大きな変化が伴うこと、特に中学校1年生では、生活環境の変化が関わり、人間関係の変化に伴う不安感、孤独感への恐怖、そうした中での緊張、警戒感が生まれやすいということである。そして、小中一貫の義務教育学校や、小学校から持ち上りの中学校は別として、複数の小学校の卒業生が入学してくる中学校においては、小学校段階までに受けてきた授業によって、子供たちの表現系運動の経験は量的にも質的にも違う。

表現系：上述したような状況にあって、法則に従った「正しい解答」が存在するわけでもなく、他者との身体的な関わりを通じることが必要不可欠になる表現運動の授業は、彼らの葛藤している心身の状態を解きほぐすことが出来れば逆に、大きな成功となると期待できる。子どもたちのそのような心身の状態を解きほぐすことそれ自体は、新学習指導要領の記述にある表現運動系において求められる「知識及び技能」(多様なテーマから表したいイメージを捉え、動きに変化を付けて即興的に表現したり、変化のあるひとまとまりの表現にしたりして踊ること)、「思考、判断力、表現力等」(表現などの自己の課題を発見し、合理的な解決に向けて運動の取り組み方を工夫するとともに、自己や仲間の考えたことを他者に伝えること)を可能にする前提となるだろう。そこで、①他者とのコミュニケーションによって成立するワークを取り入れることである。具体的には、レクリエーションのアイスブレイク、呼吸法や触れることといったボディワーク、演劇のためのワークなどは有効となろう。またこれらは、体づくり運動においても取り入れることができ、相乗効果も期待できよう。②これまでの教材の中でも指摘されているように、むしろ一定の制限や条件をつけた形式

が有効であろう。何の制約なく「自由に動く」というのは逆に難しい。これまでの実践研究でもなされてきた、物を使用した「○○になる」「○○に見立てる」「○○のように動く」という展開、かるたのようにカードを引いてその指示従って一連の動きを創作していく展開が考えられる。その際、ICTを活用して、知識・技能だけではなくコミュニケーションも深まるようなプログラムも有効だろう。

フォークダンス：①知識と技能の習得を深めるために他教科との連携すること。これまでの実践研究においても、高い成果を感じさせる総合的な学習の時間と結びつけた日本の民謡の学びが報告されている。歴史や地理の教科、修学旅行の企画との連携の可能性もあるだろう。カリキュラム・マネジメントにも関連する事柄である。日本の民謡であれ外国のフォークダンスであれ、その振り付け自体はそれほど難しいわけではない。振り付けの容易さにより、同じ表現運動を実践し、踊ることを比較的短時間に共有することができる。踊ることにより、息づかい、身体各部の軽い緊張、圧迫、解放、浮遊感、高揚感など、これらの身体感覚を共有する体験は、生涯にわたってダンスに関わるための基盤となりうる。日本の民謡、外国のフォークダンスについての文化的理解を促すことは、その振り付けの動きの意味を想像できることにも繋がり、ひいては表現運動への興味・関心をもたらしことになるだろう。(片淵)

5 武道

新学習指導要領では、武道領域の学習で身に付ける技能として、従前どおり「攻防を展開すること」を最終的な到達点として掲げている。ただし、そのために基本動作や基本となる技の習得に多くの授業時数を割り、最後に攻防を行ったとしても対人技能として試合で発揮されなければ、例えば一本を取るような有効な技は出てこないだろう。ただ闇雲に打ち合ったり、取っ組み合ったりしているだけで終わってしまうことになる。

つまり、基本技術をもとにしながら「どのようにして相手を崩して技を出すのか」といった対人的技能の習得を学習課題の中心に置くことが求められている。それは、学習指導要領解説のなかでも基本動作は「対人的技能と一体的に扱うようにする」と示されていることからわかる。

また、中学校3年生では、「球技及び武道」のまとまりの中から一つを選択するとなっていることから、両者に共通していると考えられるオープンスキル(状況に応じたスキル)の獲得をねらいとしていると理解される。球技ではゲームにおける戦術的気づきが重要な学習内容となるように、武道でも「いつ、どのタイミングで技を出すのか」ということが主題として位置づ

くことになるのである。

近年こうした武道の戦術学習に焦点を当てた授業実践研究が見られる。例えば、剣道では「いつ、どこに打てばよいのか」に関わる「隙のありか」や「打突の機会」について気づかせる戦術学習を中心とした授業実践がいくつか報告されている(岩田ほか、2009；本多、2009；2012；2015；柴田、2013)。柔道でも「技をかけるきっかけ」を気づかせる戦術学習による授業づくりの提案(小澤ら、2015)や、乱取による攻防の前段階的指導法として技の個別的な学習からさらに組み合わせる二人の「動き方」に焦点を当てた学習法の試みがなされている(永木ら、2015)。

こうした戦術的課題を理解して取り組む学習過程では生徒同士の協働的かつ対話的な活動も行われることになる。武道領域でしばしば問題とされる「伝統的な考え方・行動の仕方」についても攻防をとまなう戦術学習では、相手が真剣に技を仕掛けることによって防御の学習となり協働的な攻防へと展開できるのであって、真剣にやろうとするから互いに尊重し合い、礼節的側面の必要性の理解へと繋げていくことができる。

一方で、他の領域と比べると武道領域だけ、そこに接続する小学校体育科の領域が設定されていないため、ほとんどの生徒たちは中学校で初めて武道の学習を行うことになる。すなわち、小学校からの系統的なカリキュラム構成となっていないという課題がある。小中接続と言ったところで、そもそも小学校には武道領域が存在しないのである。

しかしながら、中学校で学習する武道につながる基礎的な動きを小学校段階で習得しておくことは、系統的な学習の充実には重要な課題といえる。特に、先述した対人技能につながる身のこなしや体の使い方を学習しておくことは、武道領域の小中接続を円滑にする可能性を持っている。

そこで近年、小学校の体づくり運動領域に武道の動きを取り入れた授業実践の試みが見られる。例えば、スポーツチャンバラやすもう遊びを取り入れた実践などがある(坂本、2015；金森ら、2016)。また、転倒防止や安全教育の観点から柔道の受け身の要素を取り入れた身のこなしや転び方などの基本動作を学習課題とした実践も見られる(森下ら、2017)。

こうした小学校での実践研究と試行が進んでいけば、武道につながる基礎的な動きが小学校で身につくこととなり、武道領域の小中接続を円滑にすることが可能となる。さらには、ほとんどの生徒たちが中学校で初めて学習する武道授業での事故防止にも資するものと考えられる。(池田)

6 全領域を通じて必要な資質・能力

新学習指導要領解説において、いくつか新たな文言が強調されている。それは、「共生」、「学びに向かう

力、人間性」、「ICT」であろう。これらは、全て資質・能力と関連するものである。

まず「共生」はインクルーシブ体育の考え方を示す。インクルーシブ体育は、狭義には障がい児とともに活動する体育、広義には性別差や体力差など様々な「差」に対応できる体育である。つまり、体育の中で顕著になる技能差、体力差、体格差、性別差などのなかでそれらを受け入れることを学習とする体育である。この点で小学校高学年から中学校の時期は、性別差、体力差が顕著になる。そのため、共生に対する考え方をこの時期には積極的に育むことが必要である。このことは、教師に積極的な工夫を求めるものである。それは、用具やルールの工夫、勝つことより楽しむことへの価値付けなど様々な方策が考えられる。この様な工夫によって、将来、多様化した共生社会のなかで過ごす予想される子ども達の、生涯スポーツ場面での人との交流、さらに職業場面や日常生活場面での多様な考え方の交流を可能にする資質・能力となる。

このことは、「学びに向かうに力、人間性」にも通じるものであろう。「学びに向かう力、人間性」は前学習指導要領における「態度」に替わる目標である。これは、公正、協力、責任、参画、一人一人の違いを大切にするなどから生涯スポーツへの態度を養うことである。上述の「共生」と重なる要素が多く、共生の考え方を実践することと同時に涵養されるべき内容であろう。これらの内容は、運動・スポーツ場면을自律的に楽しむ目的のなかで、教師による問題提起や目標提示によって育まれるものである。

最後に、「ICT」は小学校ならびに中学校指導要領解説(体育編)において、全ての領域で効果的な利用を提示されている。このICTの利用は課題提示に加え、自己のフォームやチームの動きを確認するなど、課題解決を仲間と協力して行うことと例示されている。このことは、ICTを課題解決過程に導入することで、仲間と協同行う課題解決過程を生み出すと捉えられる。この様な課題解決過程は、学習者の自律的な活動の中で発生することに意味がある。つまり、学習者が課題解決過程においてICTを一つの選択肢として創出できること、学習者自身から学び方を生み出すことが必要である。このような学び方の創出は一朝一夕にできるものではない。常にICTが身近にあることで、「自分の跳び方はどうなっているのだろう」「こんな場面があることをチームメイトにも伝えたい」といった思考にすぐに対応できる。つまり、この様な思考から生み出す疑問をすぐに可視化できるのである。さらに、このことは、思考を仲間と共有化することにも繋がる。このように、可視化によって思考力・判断力・表現力を支えるツールとなり、共有化によって協同学習への架け橋となる。このような可視化・共有化を実現するツールとして使用されるまでには、小学校の低学年から身近

に存在しているICT環境が必要である。また、これらの使用を促し、有益な使用法を認める教師の指導も必要となる。

このような学習者による学び方の創造は、ICTの継続的な利用によって、学習者のICTへの認識を必要とする。ICTの機能は、メタ認知としての機能や運動感覚の共有、課題の確認、他者への伝達など様々に想定できる。これらは教師からの押しつけではなく、「学び方」として子ども達から生み出されることを期待したい。(村瀬)

要約

本研究は体育分野における小中の円滑な接続のために、小学校までに習得することが望ましい資質・能力と、中学校で新たに求められる資質・能力について各領域を対象に考察した。このなかで、各領域それぞれに必要な資質・能力と、共生社会に向けた「協調性」や「勤勉性」に代表される人間性に関わる能力の重要性が示唆された。さらに、すべての領域において思考・判断・表現と協同学習を補助する器具としてICT機器の有効性が示唆された。

文献

- 荒木秀夫(2004)身体と運動のコオーディネーション能力に焦点を当てて、学校体育の課題を考える, 日本体育科教育学会第9回大会シンポジウム報告, 日本体育科教育学研究, 21-2: 59-62.
- エリクソン, E. H. ・J. M. エリクソン: 村瀬孝雄・近藤邦夫訳(2001)ライフサイクル, その完結〈増補版〉. みすず書房: 東京.
- グリフィン, L. ほか著, 高橋健夫, 岡出美則訳 (1999) ボール運動の指導プログラム—楽しい戦術学習の進め方. 大修館書店.
- 林修・梅野圭史・藤原千明(1989) 走り幅跳びの授業研究—第6学年児童を対象として—, 兵庫教育大学学校教育学部附属小学校紀要9, 72-78.
- 本多壮太郎(2009) 中学校体育の剣道における戦術学習モデルの検討, 福岡教育大学附属体育研究センター紀要, 33, 9-32.
- 本多壮太郎(2012) 剣道の醍醐味を伝える“戦術学習”を提案する, 体育科教育, 60(1), 18-20.
- 本多壮太郎(2015) 仲間と協同的に取り組む剣道の戦術学習に関

- する研究, 福岡教育大学紀要, 第64号, 第6分冊, 1-8.
- 石子裕朗・梅野圭史・藤田定彦・後藤幸弘・辻野昭(1985) Performanceの発揮にともなう技術的要因と学習者の認知的要因の対応関係に関する研究—走り幅跳びを例にして—, 第36回日本体育学会大会号, 830
- 岩田靖・中村恭之・三井清喜(2009) 「対人的技能の面白さ」をクローズアップする—剣道の教材づくり—, 体育科教育, 57(9): 62-67.
- 金子明友(1981) 「マイネル・スポーツ運動学」, 大修館書店, p.337.
- 金子明友(2002) 「技の伝承」, 明和出版, p.244.
- 金森昭憲・太田順康・石川美久(2016) 小学校体育授業における武道の動きを取り入れた教材開発, 日本武道学会第49回大会研究発表抄録, 56.
- Möckelman, H. (1952) Leibeszziehung und jugendliche Entwicklung Schorndorf 1952, p.73.
- 文部科学省(2017a) 中学校学習指導要領.
- 文部科学省(2017b) 中学校学習指導要領解説(保健体育編).
- 文部科学省(2017c) 小学校学習指導要領解説(保健体育編).
- 森下博友・池田拓人(2017) 小学校体育授業における「受け身」を取り入れた体づくり運動の実践, 和歌山大学教育学部紀要(教育科学), (67), 69-75.
- 永木耕介・小澤雄二・有山 篤利・池田拓人(2015) 「柔の原理」 体感をねらいとした柔道指導法の研究: 回る動きの学習, 日本体育学会大会予稿集, 66, 372.
- Neuhaus, W. (1948) Kinderpsychologie vom Standpunkt der Entwicklung. Flensburg 1948, p.34.
- 奥村基治・梅野圭史・辻野昭(1989) 体育科の授業に対する態度尺度作成の試み—小学校中学年児童を対象として—, 体育学研究33(4), 309-319.
- 小澤雄二・石橋剛士・坂本道人・中原一・北井和利(2015) 中学校柔道授業における「技をかけるきっかけ」構築の試み, 武道学研究, 47(2), 103-112.
- 谷徹(2004) 意識の自然, 勁草書房, p.418.
- 坂本千帆里(2015) 小学校体育科における対人系体づくり運動の可能性について: 中学校武道領域との連携を目指した授業実践から, 関西武道学研究, 24(1), 47-51.
- 柴田一浩(2013) 新・苦手な運動が好きになるスポーツのコツ2. 剣道. ゆまに書房: 東京, 41-42.
- 梅野圭史・藤原千明・林修(1989) 体育の好きな子を育てる学習過程—走・跳の運動・走り幅跳び教材における学習内容の構造を考える—, 兵庫教育大学学校教育学部附属小学校研究発表会要項, pp.32-35.
- 吉野聡(2014) 今求められるサッカーの教材づくり・授業づくり, 体育科教育62(10), 10-13.

