

「苦手な児童」と「意欲的でない児童」の 指導の在り方

— 「小学校学習指導要領解説 体育編」を題材に —

A Study of Instruction on Improving Lower-Level Students' Motor Skills and Motivations in the Physical Education Section of the Revised Course of Study

加 藤 優

KATO Masaru

はじめに

新学習指導要領の公示にともない、2017年6月、「小学校学習指導要領解説 体育編」¹⁾が公開された。この解説書は学習指導要領で示された内容がより詳細で明確に表され具体的な例示も示されている。したがって授業を行う教員にとっては体育授業の教科書としての意味合いもあり、これから教員を目指そうと志している学生や教育現場で初めて授業を行う初任の教員にとっては、よりどころとするものである。法的拘束力がないわりには、影響力が強いのも確かである。

今回公示された「学習指導要領 第9節 体育」の背景には「子どもの体力・運動能力は長期的に低下傾向であること（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）²⁾、その状況は中学・高校に比べると小学校段階において顕著であり、「運動する子としない子」の二極化が深刻になっていることがあげられている。そのような現状のなかで教科としての体育が「豊かなスポーツライフ」に向け体力向上や健康の保持増進を担うのであれば、さらなる授業充実が求められる。なぜなら小学校期は、スキヤモンの発育発達曲線（Scammon, 1930）からも明らかのように、神経系の発達が著しく、豊富な運動経験によって運動やスポーツの基礎となる能力が身に付く時期でもあるからである。しかし、体育授業への社会的な期待に反して、初等教員養成課程の学生のなかには「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。二極化による「育ちそびれ」、指導力不足による「落ちこぼし」は大きな問題であると考えられる。

今回の改定では、「運動に親しみ楽しむ」だけでなく、「すべての児童が、楽しく、安心して運動に取り組むことができるようにし、その結果として体力の向上につながる運動等の在り方について改善を図る。」ことが求められ、「改善の具体的事項」として「特に運動が苦手な児童や運動に意欲的でない児童への指導等の在り方について配慮する」ことが示された。さきの運動指導に対して不安を抱いている教師が多い現状を考えると有難い例示であるに違いないが、いっぽうでそこには多くの問題も含まれていると思われる。

これまで、運動ができないあるいは苦手意識を感じている児童への運動指導は、もっぱら教師の指導力あるいは個別の指導や指導方法の工夫に頼っており、学習指導要領解説にはそのような悩みを持つ子どもの指導方法などについての例示はなかった。指導はするものの子どもの運動技能が高まらなかったとしても「意欲的で運動を楽しめているか」が最終的な評価の対象にもなっていることもあった。授業で課題となっている運動ができず、指導の工夫の成果がでなくてもさほど問題にならず、運動技能の向上に関して言えば、子どもはずっとできないままで見過ごされてきた状況があった³⁾。つまり、指導方法や教授法の妥当性があいまいで運動技能の向上が教師の指導力にゆだねられていた自由と放任が、「体力低下」あるいは「子どもの二極化」の引き金にもなっているともいえる。

今回の指導要領の改定では、教師側の指導について子どもの現状把握の具体とその対応をより明確に手厚く示すようになった。これにより子どもの運動様相や技能の出来ばえの把握とその対応について処方箋のごとく示されるため、運動構造や指導方策が分からない教師にとっては、とてもありがたい例示になっている。しかし、考え方を変えれば「これさえやっていたら」的な対応も可能である。もちろん、例示はまさに一例にしか過ぎないが、解説書がより実践的に使われる「教本」の色合いが強いのを考えると、例示にあげられることにより、対処療法的で画一的な手当てしかできなくなるのではないかという懸念も残る。この解説を参考にする教師は、あくまで例示の方法論であることを理解する必要がある、子どもたちの運動学習の現実が複雑で重層的であることを肝に銘じるべきである。

そこで本稿では、「小学校学習指導要領解説 体育編」で示された「運動が苦手な児童への配慮」および「運動に意欲的でない児童への配慮」の記載の意味とその問題点を指摘し、「豊かなスポーツライフの実現」のためには、どのような運動指導が必要であるのか、さらにその具体的な指導方策について、明らかにすることが目的である。

1、改訂のポイントと改善の具体的事項

(1) 目標の改善

教科の目標については、従前の「心と体を一体としてとらえ、適切な運動の経験や健康・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」としていたものを、次のような改善を図っている。

「体育や保健の見方・考え方を働かせ、課題を見付け、その解決に向けた学習過程を通して、心と体を一体として捉え、生涯にわたって心身の健康を保持増進し豊かなスポーツライフを実現するための資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) その特性に応じた各種の運動の行い方及び身近な生活における健康・安全について理解するとともに、基本的な動きや技能を身に付けるようにする。
- (2) 運動や健康についての自己の課題を見付け、その解決に向けて思考し判断するとともに、他者に伝える力を養う。
- (3) 運動に親しむとともに健康の保持増進と体力の向上を目指し、楽しく明るい生活を営む態度を養う。

運動領域の内容構成については、現行学習指導要領の「技能（体づくり運動は運動）」、「態度」、「思考・判断」としていたものを、基礎的な動きや技能である「知識及び技能」（「体づくり運動系」は知識及び運動）、運動や健康についての自己の課題を見つけ、その解決に向けて思考・判断し、他者に伝える力である「思考力、判断力、表現力等」、運動に親しむとともに健康の保持増進と知力の向上を目指し、楽しく明るい生活を営む態度である「学びに向かう力、人間性等」の内容構成とし、これらの目標が相互に密接な関連を持っていることを示すとともに、体育科の重要な課題であることを示している。

（２）体育科で育む資質・能力

①生きて働く「知識・技能」

これまでの「知識」と「技能」が別枠で示されていたが、「知識・技能」となることで運動のコツややりかたが「わかる」ことを通して運動の技能を高め、運動が「できる」ようになることでより一層の理解と学びを深めるなど、知識と技能を関連させて学習することが必要になる。いわゆる「わかることとできることの融合」を目指しているものと考えることができる。これまでのように運動の特性を楽しむだけでなく、明確にできるようにすることの重要性を示したものとなっている。

②未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」

これらの資質・能力は現行の学習指導要領でも重視されてきていたが、今回の改定では「思考・判断」に加えて「表現」が加わったことは、これまでの言語活動の重視に加えて、思考判断したことを他者に文字や言葉で表現することが重視されることになる。このことは運動のコツの言語化や運動のやり方を擬態語や擬声語などで表現し、仲間と共有する活動ということができる。

③学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力、人間性等」

現行の学習指導要領でも豊かなスポーツライフの実現に向けて主体的に取り組む態度が重視されてきたが、この改定では先の「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」の資質や能力をどのような方向性で働かせていくかを決定していく、情意や意識、態度等の資質・能力とされている。特に生涯に向けてのスポーツ実践を可能にするには、主体的な学習に取り組む態度と自己の感情や行動を統制する力、自らの思考過程を客観的に捉える力などの「学びに向かう力」と、仲間との多様性や互いのよさを共有し協働する力、リーダーシップやチームワーク、仲間への思いやりや優しさといった「人間性等」が必要であるとしている。さらに、生涯にわたって好意的に運動に親しむためには、運動の特性や魅力に応じて、その楽しさを味わうとともに、公正に取り組み、互いに協力し、自己の責任を果たし、仲間の考えや取り組みを認め、安全に留意する態度をはぐくむことの重要性を示している。何よりそれは「主体的・対話的で深い学びの実現」のために能動的に学び続ける重要性を示していることになる。

(3) 改善の具体的事項

表1 体育の指導領域

学年	1・2	3・4	5・6
領域	体づくりの運動遊び	体づくり運動	
	器械・器具を使っの運動遊び	器械運動	
	走・跳の運動遊び	走・跳の運動	陸上運動
	水遊び	水泳運動	
	ゲーム		ボール運動
	表現リズム遊び	表現運動	
		保健	

学習指導要領解説体育編で示される小学校での運動領域は表1に示す6領域である。「子どもの二極化」と「教師の指導性」「運動技能と運動の楽しみの関係」などの様々な問題を背景に、今回の改定では、「改善の具体的事項」のなかで、「すべての児童が、楽しく、安心して運動に取り組むことができるようにし、その結果として体力の向上につながる運動等の在り方について改善を図る。その際、特に運動が苦手な児童や運動に意欲的でない児童への指導等の在り方について配慮する」⁴⁾ことが示された。このことをうけて、各運動領域の内容において<知識・技能>の資質・能力面では「運動（遊び）が苦手な児童への配慮」、<学びに向かう力、人間性等>の視点からも「運動（遊び）に意欲的でない児童への配慮」の具体的な指導例が示された。それぞれの学年および運動領域において、「知識及び技能」に関する目標では運動の例示に合わせて「運動（遊び）が苦手な児童への配慮の例」を示し、「学びに向かう力、人間性等」に関する目標では、目標項目に合わせて「運動（遊び）に意欲的でない児童への配慮の例」が示され、それぞれ具体的な配慮が例示として挙げられている。その内容は、それぞれの運動や技術・技に対応しており、運動の指導において児童がつまずくと思われる観点から指導のポイントが示されている。

2、配慮が必要な児童の例示とその指導

「学習指導要領解説 体育編」に示された「配慮が必要な児童」とは、授業において「できない」「わからない」ことから生じる子どものつまずきの現実を表している。ここでは「知識及び技能」面での「苦手」意識を感じる場面と「学びに向かう力、人間性等」という態度面での「意欲的でない取り組み」の場面に分けて配慮の具体が示されている。しかし、実際の授業でこれらは分けて考えられるものではなく、「技能と態度」が互いに関連しあっている。つまり、できるようになれば、積極的な取り組みが期待できるし、逆に「うまくできない、あるいは仲間より技能的に劣っている」と感じたら、取り組みも消極的になるし、やる気も失せてくる。では具体的にどのような配慮が示されているだろうか。

(1) 運動が苦手な児童

苦手な例示数だけで安易に判断することはできないが（表3）、小学校で指導される運

動領域のなかで「運動が苦手な児童に配する配慮」に関して、器械運動系がもっとも例示数が多い。このことは、指導要領に示される技という明確な運動技術の数が多いためであると考えられ、それぞれの技の指導に対してのつまずきが多いこと、「できるできない」が明確であるためと考えられる。同時にそれらのつまずきに対して的確で具体的な指導が求められていることも考えていかなければならない。「苦手な児童の内容」については、「運動の行い方に関する基礎的な知識」「運動を行うための基本的な技能」「運動を行うための基礎的な感覚と動き」の視点から示されると考えるが、例示では、身体的なものから「恐怖心や不安」などといった精神的なつまずきも示されている。また「リズムよく」、「リズムカル」、「上手に」、「強く」、「素早く」など運動の指導ではよく使われる言葉だが、感覚的な表現で示されているがつまずきの具体として分かりにくい。これらのことは「運動に対して苦手な児童」の様相が多岐にわたっていることを示しているものであると考えるが、「苦手」という言葉そのものに対しても、子ども自身が運動に対して「苦手と感ずる」意識の部分なのか、それとも客観的に技能的に下位のレベルなのかは示されていない。

表2 運動が苦手な児童の例示数

	体づくり	器械系	陸上系	水泳系	ボール系	表現系
1・2学年	15	13	6	8	7	5
3・4学年	20	20	5	9	6	6
5・6学年	13	18	6	8	7	6
例示総数	45	51	17	25	20	17

※「運動が苦手な児童」な内容は、技能から仲間関係まで多岐にわたる。

岡澤は運動の有能感について、「身体的有能さの認知」「統制感」および「受容感」があるとしており、運動の有能感が体育授業における「苦手意識」に大きく影響していることを示し、「身体的有能さの認知」を向上させることが、体育授業における「苦手意識」の改善につながると指摘している（岡澤、1998）。また体育授業の苦手意識については、これまでの研究で「回避感情」「比較感情」「劣等感情」および「嫌悪感情」からなる4因子構造であるとされており⁵⁾、運動に対して「苦手」意識を持つ児童に対しては、技術的な指導とともに何より、運動有能感を認知させることが最も大切である。有能感は指導する教師の評価力にも関係するので、子どもの目の前の運動を的確に評価できることが重要になる。

しかし、運動やスポーツなどの身体活動は、三木（2005）がいう「一回性の原理」と「発生の原理」があるため、運動を行った際の「今、ここ」という切り取りができない。したがって、他者からの伝承が必要となり、「対私的な」動き方の現実を意識することはできても、客観的に把握できるものではない。ここに運動学習の複雑さと指導の難しがある。

(2) 運動が苦手な児童に対する対応について

今回の改定では、名称の変更はいくつかあるが（1・2年生は「体づくり運動」から「体づくりの運動遊び」など）、内容的に運動領域に大幅な変更はない。しかし、器械運動系

【第三学年および第四学年】 B 器械運動

(1) 知識及び技能

ア マット運動

マット運動では、その行い方を知るとともに、自己の能力に適した回転系（前転など）や巧技系（壁倒立など）の基本的な技をすること。また、基本的な技に十分取り組んだ上で、それらの発展技に取り組みんだり、技を繰り返したり組み合わせたりすること。
～中略～

〔回転系の手や足の支えで回転する（ほん転技群）基本的な倒立回転グループ技の例示〕

○補助倒立ブリッジ（発展技：倒立ブリッジ）○側方倒立回転（発展技：ロンダート）

◎運動が苦手な児童への配慮の例

- ・側方倒立回転の苦手な児童には、壁登り逆立ちや支持での川跳びなどの体を支えたり、逆さまになる運動遊びに取り組みんだり、足を勢いよく振り上げるためにゴムなどを活用したり、補助したりして、腰を伸ばした姿勢で回転できる動きが身に付くようにするなどの配慮をする。（学習指導要領解説 体育編より抜粋）

の捉え方に関して、これまで「技の系統性」は中学校学習指導要領で表記されていたが、今回からそれぞれの「技の系統性」が明確に示され、運動の特徴が明らかにされるようになった。具体的にみると、マット運動では、「基本の技～発展の技」の表記から、「回転系」と「巧技系」として技の違いが明確になり、さらに「回転系」のなかを「接転技群」と「ほん転技群」としてその技の特徴が明らかにされた。また、各学年における技の取り扱いにおいても、変更がみられる。

たとえば、上記の「側方倒立回転」は従前では3・4年生のマット運動で腕立て横跳び越しの発展技として示され、5・6年生で倒立技の例示として取り扱われている。今回の改定では、下記に示すように「回転系の手や足の支えで回転する（ほん転技群）の基本的な倒立回転グループ技の例示」として示されている。技の説明も変わらないことから、同じ技が高学年から中学年に下りたことになる。理由は示されていないが、この「側方倒立回転」を苦手とする児童の例示をみると、下に示すように課題になる技の感覚づくりとなる活動と運動のコツとそのため教材や教具の工夫、そして最終的な運動の形が示されている。

しかし、実際の指導を考えたとき、このような対応で苦手が克服されるかは疑問である。なぜなら感覚づくりとなる活動が子

<「側方倒立回転」の場合>

感覚づくりとなる活動：「壁逆立ち」「支持での川跳び」

運動のコツ：「足を勢いよく振り上げる」

教材・教具や場の工夫：ゴムを活用

最終的な運動のかたち：腰を伸ばした姿勢で回転できる動き

どもにとって、どのような感覚を高めるのか分からない。ここにあげられる場の工夫や動きの表記は、子どもが知りたい「動き方」や「動きの感覚」が示されていない。これさえ行っていれば最終的に子どもができるようになるという子どもの「自得」（三木、2005）に任せた指導と言わざるを得ない。さらにいうなら、「側方倒立回転」が苦手な子どもの多くはこの運動の「倒立姿勢」の動きそのものに対する感覚がないことが多い。つまり例示にある「壁逆立ち」さえもできないということになる。理想的な運動のイメージを視覚

的に提示すれば、子どもはその動きを内面化し、自らの動きを変えていくことができるかという、かなり無理があると思われる。また「足の振り上げの勢い」が重要であることは間違いないが、それは「側方倒立回転」の一局面を切り取った表現であり、子どもにとってはひとまとまりの動きのなかでなかなか意識できない。子どもの苦手意識を解消するためには、動き方を身につけ、さっきより主観的にうまくなった実感が必要となり、そのためにはビデオや運動の横からの視覚情報を与えられるより、一連の運動のなかで「今、ここ」の部分で教師が補助するなり支援することが大切である。

「できなくても楽しければよい」「できなくても活動に意欲的に取り組んでいけばよい」は子どもの本質ではないと考える。楽しさという情意面だけを保障すれば、技能面は「ひとりだけでできる」ものと、子どもの自得にゆだねているという現実。「学習カード」、「課題平易化」、「場の工夫」、「動きの視覚化」、「コツの言葉かけ」、などによって教師が配慮すれば、子どもは自動的に苦手ではなくなる、あるいは意欲的になると考えられがちだが、それは子どもに「自得」を促しているだけである。

(3) 運動に対して意欲的でない児童

今回の改定では、体育科の目標である「(3) 運動に親しむとともに健康の保持増進と体力の向上を目指し、楽しく明るい生活を営む態度」を「学びに向かう力、人間性等」の資質・能力として設定し、「積極的に運動に取り組む態度」、「約束の順守」、「片付けや役割の遂行」「協力や公正の態度」、「健康・安全に関連する態度」など、これまで「態度」として表記されたものをより具体的に示した表現になった。さらに運動する子としない子の二極化を考慮し、「意欲的に取り組んでいるかどうか」が授業における教師の確認すべき対象となった。これまでも授業において、意欲的に取り組めない児童はいたし、その児童に対しての教師の働きかけがなかったわけではないが、あえて「意欲的に取り組んでいるかどうか」を問題にするのは、意欲的でないがゆえに消極的な目立たない児童として教員にとって意識されなかったのかもしれない。また、これまでも「関心・意欲・態度」の評価は実際の授業のなかでも非常に難しく、運動に意欲的でない児童と意欲的な児童の違いを「進んで取り組んでいるかどうか」だけでは、はかり知れない。一般的に教師は、元気で積極的で活発な児童を好む傾向にあり、やる気があまりなく運動に消極的な児童というのは、外見的にどこかおとなしいものと主観的に考えてしまう。しかし、「できなくても」一生懸命に取り組む児童もいるし、声に出さずとも黙々と地道に課題に取り組む児童もいる。その見極めを教師は常にしていかななくてはならない。一生懸命さを教師がどのように判断するかが問われることになる。

学習指導要領に示されている「意欲が持てない児童」の具体的な例示を見ると(表4)、「仲間との関係」に起因した学習に対する意欲と「恐怖や不安、自信」からくる運動に対する意欲の二つの観点が多いことがわかる。体育の授業は子どもたちにとって好きな授業の一つでもある。小学校期の子どもは運動やスポーツに対して教師が提示するような「運動特性の楽しさ」を意識するより、まずやってみてからだを動かすこと自体を楽しんでいるようである。もし意欲的でなくなるとしたら、その多くは授業のなかで意欲的でなくなるきっかけがあると思われる。

表3 運動(遊び)に意欲的でない子の例示数と内容

内容		体づくり	器械系	陸上系	水泳系	ボール系	表現系
動くこと自体	11	3	1	2			5
恐怖不安自信苦手	16		6	4	3	3	
行い方、場やルールの理解	9	2				7	
仲間とのかかわり	19	3	3	4	3	4	2
達成感・自己課題	4	2		2			
勝敗	3					3	
上位者	5		1		3	1	
	例示数	10	11	12	9	18	7

(4) 運動に意欲的でない児童への配慮

体育の授業はどの運動領域においても、一人でできるものではなく、必ず仲間と関わりながら授業が進められていく。ペアやグループ学習を仕組みなくとも、授業場面で必ず仲間と関わらなくてはならない。また運動は「一回性の原理」が存在し、自分ではその動きを見ることはできないが、仲間からは自分の運動の出来栄えや成果が視覚的に把握される。また器械運動系の領域では今まで経験したことのない感覚や動きが求められ、常に運動への自信や不安がつきまとい、同時に仲間からもその運動を評価されることになる。

他の教科であれば、学習の方法が分からないあるいは課題ができない場合でも、自ら発言しなければその状況はまわりの仲間には知られることもない。体育の授業では、運動ができる児童が目立つのと同じくらい、運動ができないあるいは苦手な児童も明らかにされる場合が多い。このようななかで運動学習を行うためには、学習の雰囲気や風土といった授業内容とは違った条件を整える必要がある。

これまでこのような配慮は、教師が授業中に気なる子どもたちに個別に関わりをもち、声掛けなどを通じて対応していた、いわゆる「個別指導」の部分である。しかし、これらをあえて例示として示すことは、教師側の指導力の不足を表すものと思われる。つまりこれまで教師の指導および指導上の留意点で示されていた個別の配慮を明記することで、いわゆる教師の「落ちこぼし」を改善しようとするものであることが分かる。

1・2学年 A 体づくり運動遊び

◎運動に意欲的でない児童への配慮の例

- ・友達と関わり合うことが苦手な児童には、意欲的でない児童には、意欲的な児童とペアやグループを組み、友達の動きに刺激を受けて一緒に様々な運動に挑戦できるようにするなどの配慮をする。
- ・運動への興味や関心がもてず意欲的でない児童には、体を動かしたり、みんなで運動をしたりすることのよさを個別に語ったり、易しい運動の行い方や場の設定、BGMなど環境の工夫をし、少しでも取り組もうとする行動を称賛したり、励ましたりするなどの配慮をする。

(学習指導要領解説 体育編より抜粋)

しかし、どのような配慮をしても子どもの一番の関心は、やはりやる気のもとになっている「運動ができるようになる」あるいは「前よりもうまくなる」という実感を持たせることが重要であることは間違いない。さっきよりうまく動けたという実感とできていることへの客観的な教師の評価が何より重要であり、運動指導への的確な判断が意欲にもつながると考えられる。運動学習で大切なことは、教材論的に易しい運動から難しい運動をプログラムの的に配列して当たるだけでなく、子どもが「やってみよう」、「やれそうさ」から「できそうさ」、「できた」、さらにもっと「上手に」と動きから感じ取れる自分の感覚やその時の感情によって意欲を生み出すように指導することが大切である。

教師が対私的な運動を的確に評価することで、金子（2002）のいう「新しい動きを覚える」あるいは「自分の身体との対話」を意識させることにつながり、次の「動きの感じを呼び起こし、意欲的に取り組む」きっかけを作ることになると考える。それは教師の的確な評価によって、「動きの成功感」、「動きの再認識化」、「自分の動きを振り返る」、「コツをつかむ」、「動きの記憶」などの言葉で表されるものと考えられる。これらの動きの実感が次の動きへの意欲につながり、高田（1979）が言う「伸びる楽しさ」の実感にもなると考える。

3、「運動の楽しさ」と「運動を楽しむ」ことの違い

今回の改定において「運動が苦手な児童および運動に対して意欲的でない児童への配慮」が明記された背景には、体育の究極の目的でもある「生涯にわたって心身の健康を保持増進し豊かなスポーツライフの実現」のためには、基礎的な技能の獲得と同時に運動やスポーツに対する好意的な態度形成が含まれている。従前の学習指導要領でも「運動の特性を楽しむ」ことは示されてきたが、あらためて児童の現状への配慮を示したのは、「運動の楽しみ方」を子どもの立場から考えられてきていなかった点に問題があったと考えられる。教師は運動を楽しく行うことを願っているし、そう指導しているはずであるが、実際には運動が「できない」あるいは「苦手だ」という児童にとっては、体育の授業は意欲がわかないし、運動を楽しむことはできていないと考える。では「運動を楽しむ」とはどのように考えたらよいのであろうか。

(1) 固有価値と有効価値、享受能力

体育で取り扱う運動やスポーツは単に身体活動という物理的な現象として存在するだけでなく、文化・社会的な背景をもとにして成り立っている。つまり、運動やスポーツにはそれぞれの運動の特性により固有の動き方や身体の使い方があり、固有の価値を持っているといえる。体育の目標でも「運動の特性を楽しむ」ことが示されてきたが、その運動を授業で行えば、運動の特性を含めた固有の価値を楽しむことができるわけではない。

ラスキンは、固有価値について「物の持つこの（固有）価値が有効なものに（effectual）となるためには、これらを受け取る人の側において一定の状態が必要である。食物・空気あるいは一群の花が人間にとって十分に価値あるものとなり得るための前提として、人間の消化機能、呼吸機能、知覚機能が完全でなければならない。それゆえ有効価値の生産はつねに二つの要請を含む。まず、固有価値のあるものを生産するということ、つぎには、それを使用する能力を生産するということがこれである。固有価値と享受（受容）能力が相ともなう場合は「有効」価値、つまり富（wealth）が存在する。固有価値、享受能力の

どちらかが欠ける場合には有効価値は存在せず、すなわち富は存在しない」としている⁶⁾。

つまり、どんなに運動やスポーツがそれ特有の価値(運動特性)を持ち得た、あるいは授業で教材として運動特性を生かした展開をしたとしても、子どもがその価値を享受できるだけの能力が生まれていなければ、子どもにとっての「有効な価値」にはならないということの意味している。「運動を楽しむ」ことを目標にしても「楽しめる」だけの能力(ここでは運動技能であり、運動感覚であり、運動を実施する際に含まれる仲間関係や心理状況のこと)が獲得あるいは保証されていなければ、子どもにとって「運動を楽しめた」ということにはならない。今までの体育の授業が技術の獲得や技能の向上が最終的に成果として挙がらなくても、実際に楽しめたのかどうかはわからないが、「運動の特性を楽しむあるいは運動の取り組む過程が重要」とあるという認識もあった。もちろん、そのことは否定されるものではないが、それ以上に的確な指導によって、「できた」実感は、「運動の特性(固有の価値)」を感じる最高の瞬間であり、「できる」ことは自己充足を感じ、同時に次の運動学習への意欲につながると思われる。子どもの願いは、やはり運動が「できるようにになりたい」のであり、教師は子どもに「できるようにになりたい」と思わせる教材づくりや授業づくりを展開するとともに、授業の成果として運動が「できる」ようにしなければならない。

さて、これらの享受能力の開発・向上のためには、何が必要になるのであろうか。学習指導要領に示される運動領域はその領域ごとにさまざまな運動特性を持っている。またその領域ごとに動きかたや感じ方が変わり、器械運動や陸上運動・水泳運動のように対私的な動き方だけで完了するものから、ボール運動などのように周りの仲間との状況的な関わり方もある。加えて、これらの動き方や動きの感じやタイミング、リズム、力感などは幼児期の運動遊びのなかから培われた運動感覚の経験の差が大きく影響する。子どもの運動の取り組みに関して二極化が生じていることを考えると、小学校に入学する前の運動の経験値が質的・量的に少ないと、学習指導要領に示される運動は子どもにとって初めて行う運動である場合が多い。つまり、そのなかでそれらの動きや感覚に慣れていくためには、金子のいうフッサールの「なじみの地平」⁷⁾を作り出すことが大切になる。

「なじみの地平」とは金子によれば、心情的になじめず、(運動実践に対して)何となく嫌な気分状態から、やってみてもよいと思える状態に移行させるために「なじみの地平」が重要であるとしている。これは外形的に問題がなくても意識の背景に隠れている、無意識の嫌な感じを取り除き、やってみてもよいと感じさせるような指導を行うべきあるということである。平たく言えば、今まで経験したことのない児童の初めての運動に対して、すでにやっている感覚、似ている運動の経験などによって、「知っている・感じたことのある感覚」「似たような動き経験と積み重ね」を持つあるいは保証することによって、「やりたくない」から「やってみたい」に変えることができると考えられる。

(2) 運動やスポーツの「享受能力」を高めるために

運動やスポーツのもつ特有の楽しさを味わうためには、その運動が「できるようになる」ことがもっとも大切である。高田(1979)の示すように、体育の授業で「伸びる楽しさ」を味わうことができれば、何より楽しさを感じることにつながると考えられる⁸⁾。では、できなかった運動ができるようになるとはどういう状況なのであろうか。

一般に運動ができるようになる、あるいは対象となる運動の動き方、からだの動かし方を身につけるためには、最初に提示された運動を視覚的運動イメージとして捉え、そのイメージをまねるところから始まる。いくつかの試行錯誤の後に偶発的な成功が繰り返されると、その成功動作に必要な時空間的筋活動と筋感覚や視覚情報をもとにしたイメージ（筋感覚的運動イメージ）が持てるようになる。この筋感覚的運動イメージが定着すること、つまり、視覚的運動イメージ（三人称的運動イメージ）から筋感覚的運動イメージ（一人称的運動イメージ）への変換を行うことで、子どもたちは運動感覚を身につけ、技能を高めていく（水口、2010）。つまり、運動ができるようになるあるいは動き方を体で覚えるためには、視覚的運動イメージ（三人称的運動イメージ）から筋感覚的運動イメージ（一人称的運動イメージ）に変換させる必要がある。このことは運動や技術を子どもが学習していく過程で、どのような指導法あるいは授業を行うかが問われていることになる。

体育で行われる運動学習は、いわゆる「手続き記憶」と呼ばれる。算数や国語など思考活動が主体の教科では学習のつまずきが子どもの思考の過程を「陳述記憶」として言語化できる。しかし、体育の場合、どこでつまづいているのか、何が分からないのかは、運動が一連のまとまりでしかとらえられないので、教える教師もできない現実はわかっているが、なぜできないのかを把握するには、子どもの運動を自分の動きとしてとらえる力量が必要となり、潜勢的に共感できなくてはならない。つまり子どもの運動に対して教師側が同じように動いている感覚として感じ、潜勢的に共感できることが必要である。子どもの今その場で行っている運動に共感し、同時にその運動のひとつまとまりのなかから子どもの運動課題やつまずきを感じ取ることで、子どもの次の運動学習の課題が見えてくる。

このような体育特有の運動学習の過程を三木（2005）は以下のように示している。

- ・「できない運動を覚える学習（動きの発生・習得にかかわる学習）」
 - ＜原志向位相→探索位相→偶発位相のどの位相にあるかによって指導内容が決まる＞
 - ・「できる運動をよりよいものにする学習（動きの習熟・修正にかかわる学習）」
 - ＜偶発位相→図式化位相における指導内容が中心になる。＞
 - ・「他人と協力したりいろいろな状況で使えるようにする学習（動きの自動化・適応の学習）」
 - ＜図式化位相→自在位相における指導内容が中心になる＞
- さらに子どもの運動形成位相について、以下のように説明している。

- 原志向位相：目の前に示された運動に対して感情的に嫌ではないという形ですでに運動感覚的に動き方に共感が生じている状態。
- 探索位相：私のアナログン（類似）的動きを駆使して探りを入れ、運動感覚の触手を伸ばして動き方を探索する。なんとなく「わかるように気がする」状態。
- 偶発位相：はじめて「できる」ときであり、偶然に「コツをつかむこと」である。何となく「できそうな気がする」という身体状態をもって、コツをつかむためにまぐれ当たりの頻度を高める状態にある。
- 図式化位相：思うように動くことができる感じに出会い、コツは、身体化される。さらにコツの危機や修正・わざ幅への志向に向かう状態にある。
- 自在位相：自在に動けるといふこと、他者とのかわりのなかで自ら動くのに何の心身の束縛も障害もなく、感覚質（無駄なく、安定し、即興的な動き）や体感能力（気配を感じ、状況に応じる動き）など、動きと合体した心のもち方への志向状態にある。

ここで重要なのは、運動ができるようになるためには、それぞれの運動に対して、授業を始めた際に子ども全員が「原志向位相」状態の技能レベルにあるかどうかである。つまり、教師によって提示された運動や技が感覚的に「わかりそうな感じ」あるいは「できそうな感じ」を持っていることが重要であり、マイネルのいう「経験の集積」が必要になってくる。そのためには、さまざまな基本的な動きを経験し、その動きの感覚や位置感覚を身につけている必要がある。昨今、幼児の運動遊びの質と量の低下からいわゆる「育ちそびれ」状態で小学校に入ってくる児童がいることを考えると、小学校で運動への苦手意識を克服し、意欲的に運動に取り組んでいくためには、幼児期の運動遊びで身につけるべき運動感覚を再度小学校の体育授業のなかで取り上げ、育んでいく必要がある。

しかし、これまで例示にも示されているように、基礎となる感覚づくりにつながる運動遊びを反復して量的な感覚づくりをすることで苦手意識を克服し、できるようにしていく取り組みが指導のなかで行われてきた。確かに基本的な運動で感覚づくりや動きづくりを反復することで、動きの感覚を身につける手法は悪いことではない。その際、機械的に反復練習を重ねることで動きづくりの基礎が培えると考えすることは、最終的に「自然」と子どもができるようになるという想定のもとで行われており、繰り返すことで自らの「運動への問い」を導き出せるかということである。運動が「できる」ことは、その次のからだへの問いにつながっていないければ、その価値を見出すことはできないと考える。だとしたら、それぞれの反復した動きづくりをより内省的に振り返ると同時に、それぞれの授業が子どもにとって「楽しめている」ことが重要になる。つまり夢中に活動できているかが大切である。

(3) 「できる」ことと「楽しみの深化」

三木が示すように、運動感覚獲得のためには、個々の子どもの運動の形成位相判断が教師にとって不可欠であり、それぞれの子どもの位相にあわせた学習あるいは指導が「運動ができる」ようにするために、何より大切であることが示されている。しかし、一生懸命に課題に取り組み、「できる」ことを増やしていても、その後の運動継続において運動実施から離れていくことがある。いわゆる「バーンアウト」と呼ばれる燃えつき現象である。運動の経験値も高く、運動能力においても高いレベルであっても続けられないあるいは離れていくのには、運動やからだへの絶えざる問いの深化が見られないからである。

チクセントミハイは、「楽しみの深化」について、「課題と能力が拮抗した活動を行ったとき、それぞれに楽しさの深まり、いわゆるフロー現象がみられる」という。子どもの運動感覚の獲得の際、それらの活動が自ら「楽しい」と感じるようなフロー状態に持ち込み、さらにそれを継続的に深めていくためには、何が必要なのだろうか。

体育の授業は自主的、主体的な子どもの取組みを目指しているが、授業そのものは常に子どもの願いとは別にすでに用意されているものである。休み時間の子どもの自由な遊びと体育で行われる教材としてのサッカーは違うのである。スポーツや遊び、運動はもともと自主的・自発的なものであるが、体育は自主性を目指していても教師が選択した教材を実施する以上、子どもが意識する自由な「遊び」ではなくなる。本来、遊びや運動は自己目的であるので、その活動が自己実現のために楽しめればよいという内在的価値を目指している。しかし体育の授業では目標とされる成果が求められ、その時点で自主的ではな

くなり外在的価値を目指していることになり、同じ活動に見えるスポーツや運動遊びも全く違った価値を持っていることになる。ここに体育で遊びの一形態であるスポーツを教材にしている現実は無理が生じている。「できる」ことを目指しているあまり、子どもが、運動ができるようになっても結局それが自分にとっての自己充足の価値にまで上がってなければ、また、遊びとして楽しめていなければ、活動の継続はみられないと考える。

つまり、体育の授業で最も大切なのは、その授業がいかにも子どもにとって本来の遊びとして「楽しめた」が問題になるのであり、教師がいかにも「運動を楽しむ」ことを目標にしても、現実には子どもが「楽しい」と感じなければ「運動を楽しんだ」ことにはならない。子どもにとって運動の持っている固有の価値を自分の有効価値につなげることができなければ、継続的に運動に取り組むことはできない。

授業で培うべき運動の享受能力とは、固有の運動特性を感じうる身体感覚と固有の動きを獲得し、さらにチクセントミハイの「フロー体験」をいかに作り出せるかにかかっている。そのためには、子どもの能力の見極めとそれに見合った課題の提示が必要であり、同時にその活動そのものが「遊び要素」を含んだ自主的自発的であることが大切である。(たとえ教師が示した教材でも子どもがみずからやってみたいと思えば、外発的な動機にはならない) 運動やスポーツを生涯に向けての有効価値にしていくためには、スポーツや運動が持っている固有の価値(運動特性やスポーツの楽しみ)をスポーツや運動を楽しむ力(享受能力の開発・向上)として育てることが必要となる。その際、享受能力を高め、「なじみの地平」として遊び感覚(生活のなかの遊びの一部)を持たせるためには、活動そのものを「プレイフル」にし、「フロー状態」を維持し深めていけるような授業としての仕掛けが必要となる。

「フロー体験」は「運動を行うことが好きだ」「体育の授業は楽しい」ことと正の関連を示しており、「有能感」「関係性」は「自立性」に正の相関が示されているので(山田他、2017、保健体育授業におけるフロー体験と基本的心理欲求の充足の関連)、運動ができることとともに授業において、「フロー体験」を感じられる授業であることが、その後の運動に対する継続的な取り組みにとって必要であると考えられる。同時に、「フローの深化」が常時行われれば、さらに新たなフロー体験の実感が促され、最終的に運動に対する好意的な態度形成につながると考えられる。

4、楽しさ(フロー体験)を導き出す授業とは

苦手な運動を克服しさらに意欲的に運動に関わるようにするためには、授業のなかで運動ができる感覚を身につけ、自らの動きのなかで運動のコツを見つけ続けることに夢中になることが重要である。さらに、そのような実感がきっかけとなり、授業で取り扱った運動やスポーツを日常的に生活や自由時間の遊びのなかに取り入れて行うことが望ましい。一つの運動を体育の授業以外でやろうとする「動機づけ」には、その活動に「価値を見出し」その価値を深めていこうとする意志が重要である。

岡沢(1996)は運動を継続に行うためには運動の動機づけを高める必要があることを示唆している。なかでも運動すること自体が楽しいから運動に参加するという運動することそのものに目的を見出す内発的動機づけを高めることが重要であるとし、そのためには運動有能感が重要であることを述べている。体育はもともと外発的な動機づけのもと実施

されるが、その活動を内発的動機付けに変えていくためには、どのような取り組みが必要なのだろうか。

(1) 課題と能力を常に拮抗させる

フロー体験の条件として、チクセントミハイ (M.Csikszentmihalyi) は、遊びにおける楽しさは、遊び手の技能水準と課題水準との調和のなかに生じるものであり、さらに楽しさが発展的に深まっていくことを示した¹⁰⁾。

つまり、学習者である子どもが持っている技能水準 (運動のレベルあるいは技の形成位相) を的確に把握し、その子にあったあるいはその集団にあった挑戦水準 (学習課題) を与える必要がある。同時に、それらの課題はたとえ教師側が与えたとしても、子どもにとって内発的動機 (やりたいあるいはチャレンジしたい) を生み出す仕組みが必要である。その仕組みこそが教材の遊戯化であると考ええる。

もともと遊びは自主的自発的で内発的価値を有する自由な活動であり、スポーツもその中の一つであるので、その内容を体育という外在的価値を追求する活動に取り入れること自体本質的に無理ある。しかし学習内容として教材化する際に子どもにとっての遊び感覚を味わえる要素を組み込むことで、教師にとって外在的価値をもつ体育の授業を子どもにとっては自由な遊びの活動で楽しむことができれば、フロー体験を味わうことができると考える。やらされる活動から自ら実践するためには、「教材の遊戯化」が必要になる。

(2) 教材の遊戯化とは

岩田はよい教材には二つの基本的な視点があると指摘する (岩田、2010)¹¹⁾。内容的視点と方法的視点である。内容的視点とは、「知識・認識」「技術・戦術」「社会的行動」から「わかる・できる・かかわる」ことが学習者の視点から学習内容として再構築されていなければならない。子どもの運動形成位相 (三木、2002) を明確に把握し、それをもとに学習内容として運動感覚をいかに合理的かつ効率的に身につけられるような内容をもった教材であるかが問われる。方法的視点とは、どんなに学習内容が子どものために精選されたとしても、実際に学習者の学習意欲を喚起しないものであれば、教材としての機能が発揮されないため、それを喚起するための方法のことである。学習意欲を喚起させるためには、学習者の能力の発達にともなった興味や関心が妥当であること、すべての学習者に技能習得等の学習機会が平等に保証されていること、提示された教材が子どもにとって挑戦的で、プレイの面白さに満ちた課題であることとされている¹²⁾。

ここで子どもにとってフロー体験にいたるもっとも大きな方法論的な視点は、「プレイ性」の確保である。なぜなら、子どもはどのような状況であれ、自分達の遊戯活動を難しくしたり、挑戦的なレベルにあげたり、条件を自ら増やしたりする。つまり子どもは、つねに「連続的な不調和」と「漸進していく複雑さ」を求めていくのである (M,Elis, 1973)¹³⁾。

(3) 運動領域の遊戯性と教材化の方法

体育の授業に関係なく、子どもは自ら遊びを作り出し、かつその遊びを難しくしたり、新しい条件を加えたりして継続させていく。カイヨワ (1958) は、遊びが自然発生的な、

混乱、気晴らし、陽気な騒ぎのような未組織な遊び（パイディア）から、工夫、計算ルールへの服従によって制度づけられた遊び（ルドゥス）へと発展するとしている¹⁴⁾。子どもがこれらの遊びに夢中になるのは、遊びを遊びとして成立させる要素（プレイエレメント）のアゴン（競争）、アレア（運）、ミミクリー（模倣）、イリンクス（眩暈）の4つの要素が含まれているからである。つまり同じ授業の活動でもこれらの遊びの要素が含まれると子どもは活動に夢中になってくると考えられる。

たとえば、鉄棒運動の逆上がりでも、できるようになるために繰り返し練習をするのではなく、できる回数やスピードをグループで競ったり、体づくりの運動などでじゃんけんを取り入れ運の要素を加味したりするだけで、子どもの取り組みは一気に変わってくる。子どもの意識としては、競争に勝ちたいから夢中になるが、教師としては、走能力を高めたいというように同じ授業でも子どもと教師のねらいがズレることも大切である。

教材化については、さまざまな方法が考えられるが岩田（2010）が指摘するように、子どもの技能の段階に合わせた「場の工夫」や「教具の工夫」、系統的な指導を考えた「スモールステップ」、運動や技の回数を数えたり得点化する「記録化」、集団の質（等質グループや異質グループ）やペアなどによる「グルーピング」、ボールゲームなどにより課題に応じて活動する「タスクとドリル」、陸上運動などのようにもともと個人運動として行われるものを集団の記録として取り組む「集団化」などがある。それらを領域ごとに運動の特性から遊戯要素を取り入れられる可能性と教材化の適正を示したのが、表4である。

たとえば、体づくり運動は、どのような教材化を取り入れても、遊戯要素である「競争」「運」「模倣」「眩暈」のどの遊戯要素も加味することができことを示している。逆に器械運動系の運動では、遊戯要素のなかで「競争」「運」の要素を加えると安全の保障ができないため、教材化においては等質集団でのスモールステップや場の工夫を行うことが大切になる。器械運動系では、低学年の「忍者遊び（模倣）」や「ハラハラドキドキチャレンジ」

表4 動領域の遊戯性と教材化の方法

【プレイエレメント】	体づくり	器械			陸上		水泳	ボール	表現
		マット	跳び箱	鉄棒	走	跳			
アゴン（競争）	◎	○		○	◎	◎	◎	◎	
アレア（運）	◎				◎	◎	◎	◎	
ミミクリー（模倣）	◎	◎	○	○	○	○	○		◎
イリンクス（眩暈）	◎	◎	◎	◎			◎		○
【教材化の方法】	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
場の工夫・教具の工夫	○	◎	◎	◎	○	○	○	○	○
記録化（規定・累積等）	○	◎		◎	○	○	○	○	
グルーピング	○	◎	◎	◎	○	○	○	○	
スモールステップ	○	◎	◎	◎	○	○	○	○	
ドリルゲームとタスクゲーム	○				○	○	◎	◎	○
個人的運動の集団化	○	○	○	○	◎	◎	○	○	○

ジワールド (眩暈)」などの遊びの要素を教材に加えていくことが大切になる。ただし、遊びが遊びと成立するためには、「遊びが非日常」であることを考えると、けがをしないための安全への配慮が絶対条件になる。なぜなら、「けがをした」というのは、子どもにとってはリアルな現実のものとなり、遊びの非日常性は失われるからである。跳び箱という障害を飛び越すとき際の「ハラハラ感」などを楽しませるためには、安全の最大限の配慮とけがをしないための場づくりが必要になる。

まとめ

生涯にわたって運動に親しみ、豊かなスポーツライフを実現していくためには、運動やスポーツに対して好意的な態度をもち、それぞれの運動を行う際に、自らのからだの間いとして動きを習得し、その過程を楽しめることが重要である。そのためには、運動感覚の習得に向けた確かな指導と教材づくりおよび授業展開のなかに、「遊び」の要素を付与することで、自主的な取り組みに向かわせる技量が大切になる。

体育の授業では子ども自らが内発的に「もっと続けていたい」と感じるような取り組みが必要であり、活動そのものの「楽しさ」の実感が子どもを変える原動力となる。教育は成果を求める活動であるが、体育の授業では、運動学習でありながら子どもにとっては遊びの感覚で活動できるような指導が求められ、遊びの構成要素を授業の教材化のなかに盛り込むことが重要である。

引用・参考文献

- 1) 文部科学省 小学校学習指導要領解説 体育編、2017.6
- 2) 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
- 3) 深見栄一郎、水島宏一、友添秀則、吉永武史 (2015) 運動が苦手な生徒の運動技能を向上させるための指導の在り方. スポーツ科学研究, 12 : 56-73
- 4) 前掲1) 7 p
- 5) 上家卓、中道莉央、神林 勲、石澤伸弘、森田憲輝、奥田知靖、高橋正年、山形昇平、岩田 悟、朝倉 潤、溝口仁志、植山 聡、秋月茜、福岡享佑、松野修造、中島寿宏、井出典之、新開谷央、2014. 小学校における体育授業への苦手意識に関する研究：運動有能感に着目して、北海道教育大学学術リポジトリ、2014、64 (2) : 101-109
- 6) J.Ruskin : 木村正身訳 『ムネラ・プルウェリス』 関書院、1958
- 7) 金子明友 『わざの伝承』 明和書院、2002
- 8) 高田典衛 『実践による体育授業研究』 大修館書店、1979.
- 9) 岡沢祥訓、北真佐美、諏訪祐一郎 運動有能感の構造とその発達及び性差に関する研究、スポーツ教育学研究16 (2) : pp.145-155. 1996
- 10) チクセントミハイ (M.Csikszentmihalyi) : 今村浩明訳 『フロー体験 喜びの現象学』

世界思想社、1996

- 11) 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
- 12) 前掲11)、 p 57
- 13) Elis, M.J Why People Play. Englewood Cliff. N. J. Prentice-Hall, 1973
- 14) カイヨワ、R : 清水幾太郎・霧生和夫訳 『遊びと人間』岩波書店、1958

Received : October, 4, 2017

Accepted : November, 8, 2017