

運動文化への参加を促す単元デザインの提案：
相互コーチングを核にした言語活動の充実

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2013-04-17 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 加茂, 謙二 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00007232

運動文化への参加を促す単元デザインの提案

－相互コーチングを核にした言語活動の充実－

加 茂 謙 二

1 問題の所在と目的

(1) 技能習得型の体育学習の限界

体育学習の上位目標は、生涯にわたる主体的な運動実践者を育てることであり、そのために運動の楽しさや喜びを味わわせることが必要である。このような考えは 1988 年の学習指導要領で示されてから現在に至るまで、体育学習において共有されてきたものである。筆者は、運動技能は運動をより楽しむためにつくられたものだと思え、その習得は欠かせないものだと考えていた。しかし、「できた」を重視する授業を行うことにより、次のような生徒のあらわれが見られた。

- ▶ 学習が進むにつれ、運動技能の低い生徒が消極的になる。
- ▶ 「できた」生徒から「できない」生徒への一方向の関係が成立する。
- ▶ 「できた」生徒が理由を説明できない。

このような生徒のあらわれの背景には、技能習得型の体育学習における次の3つの問題点が関係すると考えられる。

その一つは、技能指導の難しさである。1958 年の学習指導要領で技能的目標が強調されて以来約 50 年、自然科学的視点による技能指導の見直しや学習内容の系統性についての見直しが行われてきたが、問題の解決には至っていない。

二つめは、その学習過程(方法)が考えられる。限られた時数で「できた」生徒を効率良く増やすためには、反復練習を中心とした教師主導の学習過程になりがちである。しかし、手続きの学習による「できた」は、自分の動きを意識化したり、その練習の価値について理解したりすることができない。

三つめは、「できた」「できない」による評価が考えられる。できない生徒にしてみれば、「できない」という評価を連続して与えられることによって無力感を味わうことになる。また、教師は技能習得の指導の難しさから、その責任を生徒の能力に帰属させてしまいがちである。

以上のことから、「できた」を求める技能習得型の体育学習には限界があると考えられる。

(2) 見方を変えて体育学習(授業観)を見直す

「できた」を求める技能習得型の体育学習から脱却するために、次の2つの視点から自己の体育学習に対する授業観を捉えなおした。

森知高(2002)は、「教科としての体育は、運動文化の継承と発展を図りながら人間形成という教育の基本的目的に寄与するものである」としている。また、新井(1987)は運動文化について、「人の身体活動に関わる歴史・きまり、技術・作戦、心身鍛練法、また、これを行う人々の心理・身体の構造機能、仲間内での行動の社会性などといった背景要素、これら現実と歴史的経緯を総じて運動文化と呼ぶ」と定義している。このことから、体育学習は「運動文化の継承と発展の過程に参加すること」であり、その内容については、「技術」という一つの要素だけではなく、運動文化を構成する多くの要素を扱うべきであると言える。

三木(2005)は、技能中心的な教え込みによる体育学習を批判的に捉え、運動学的な視点から「動け

る身体」の獲得を目指す体育学習の必要性を指摘している。つまり、「できた・できない」という結果ではなく、その動きに伴う運動感覚(キネステーゼ)を豊かにする過程を重視するということである。

このように、「技能習得」から「運動文化」や「運動学」に視点に変えることにより、その対応策も変わってくる。技能習得型の体育学習では「身体表現」が運動文化への参加方法だったことに対し、運動感覚を豊かにする体育学習では「言語表現」がその参加方法に加えられる。そこで、主体的な運動実践者を育成するための対応策として、言語活動の充実に取り組みたいと考えた。

(3) 体育学習における言語活動

本研究における体育の言語活動は、豊かな運動感覚の獲得を目的とするものであり、運動共感に動機付けられ、互いの運動感覚について言語を介して交信する活動だと考える。また、その内容については、言語力育成協力者会議の例示を参考に組み込む。これまでの体育における言語活動は、「コミュニケーション能力を高める活動」に偏っていたように思われる。したがって、「コミュニケーション能力を高める活動」に加え、「論理的思考力を高める活動」について充実させる必要がある。

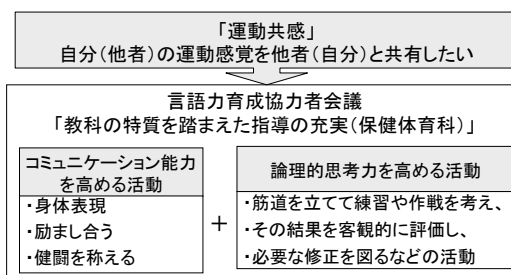


図1 体育における言語活動

(4) 言語活動によって期待される効果

身体表現に加え、言語表現という運動文化への参加方法を促すことにより、短期的な視点と長期的な視点から次のような効果が期待できる。

①短期的な視点から期待できる効果

短期的な効果としては、技能習得型の体育学習で見られた問題となる生徒のあらわれが、次のように改善されることが期待できる。これは、運動文化への参加が促された状態であると考えられる。

- ▶ 技能レベルを超えた参加(どの技能レベルの生徒も学習活動に主体的に参加する)
- ▶ 相互作用による学び(「できた」生徒から「できない」生徒への一方向の関係から、双方向の関係へ)
- ▶ 運動のわかり直し(運動技能を運動感覚や知識によって学び直す)

②長期的な視点から期待できる効果

長期的な効果は、次の2つが考えられる。その一つは、運動文化の継承や創造である。ヴィゴツキー(1926)は発達の最近接領域における他者への社会的なことばの使用によって、ばらばらに存在していた知識を別の概念と関係づけ、つながりをもって言い表すことで自覚性が高まり、概念の体系化が進むと指摘している。このことから、体育学習においても、言語活動によって自覚化された運動感覚と知識を結びつけることにより、運動技能向上や運動の生活への取り込みを自ら行うことができるようになることが期待できる。

もう一つは、自己形成である。ワロン(1946)は、自他関係を図2のように自分と他者の間に「第二の自我」を置いて説明し、その「第二の自我」は「他者たちに対置された自我が秘かに立てた欠くべからざる媒介者であり、また通訳なのです」と述べている。「第二の自我」は自分自身を客観的に見直すメタ認知的な力を高め、主体的な人間形成を図る存在である。また、他者との違いを理解し、



図2 第二の自我

豊かな人間関係を形成するためにも大切な役割を果たす。この「第二の自我」は運動共感に欠かせないものであり、直接体験が中心となる体育学習は、これを育てやすい教科だと考える。

(5) 本研究の目的

生涯にわたる主体的な運動実践者を育成するためには、技能習得型の体育学習から脱却した授業実践が必要となる。そこで、本研究の目的は、「言語活動を充実させることで、運動文化への参加を促す単元デザインの実践的モデルを提案する」とした。

2 研究方法

本研究はA中学校3年3組(男子 16 名、女子 18 名、合計 34 名)を対象に、約 45 時間の授業実践をM教諭と協働して行うアクションリサーチである。

まず、アンケート調査による生徒の実態把握を行い、次に図3の実践過程をおった。その間、各授業や単元ごとに、研究の目的について評価するという省察を行った。そして最後に、事前と事後のアンケート結果を比較し、言語活動の長期的な効果として期待される「運動文化の継承と創造」と「人間形成」について考察した。

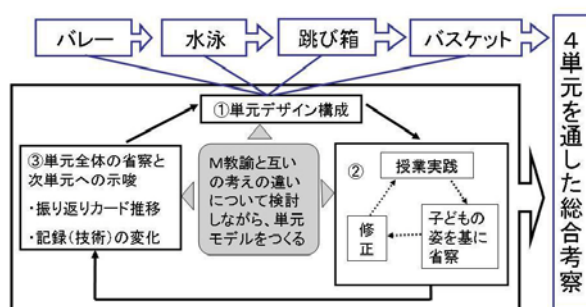


図3 A中学校におけるアクションリサーチ

3 実践の概要

(1) 場面を工夫した単元デザイン

言語活動の充実に取り組む前提として、実態を把握し単元デザインを構成するために必要な手立てを探るために、体育学習に対する意識調査を行った。その結果、友達と相談したり教え合ったりすることは大切と思いつながりながらも、何を話したらいいのかわからないという生徒が多いことがわかった。そこで、言語化する材料を提供し、それをもとに話し合う場を設定すれば、知的活動の基盤としての言語活動につながると考え、表1のような実践を行った。

表1 バレーボールにおける実践の概要

意 図	・言語化する材料の提供 ・話し合い場の設定。
手立て	・アナログン ・板書による意味付け ・ゲーム記録(個・チーム) ・作戦板や VTR の活用 ・作戦タイムとアドバイスタイムの設定
結 果	・アナログンによる技能向上 ・言語活動に対する必要感の欠如(言語活動よりも運動量) ・話し合いは、上手い生徒からの一方向の伝達(役割の固定化)

授業実践を通して、「言語化する材料の提供」や「話し合い場の設定」といった場面の工夫には限界があることがわかった。また、言語活動において次の5つが課題としてあげられた。

- 「できた」という結果が運動文化への参加条件となっていた。
- 技能レベルによって役割が固定化されていた。
- 言語活動に必要感が伴っていなかった。

- 運動のわかり直しが図られていなかった。
- アドバイスをするための支援が不足していた。

(2) 相互コーチングによる単元デザイン

場面の工夫から単元デザインそのものの構造を見直し、「オープンエンドアプローチ」「ジグソー法」「相互教授法」の3つの学習方略を取り込むことを考えた。このような3つの方略を組み合わせた一連の学習過程を、「相互コーチング」と呼ぶことにする。図4は、相互コーチングの過程におけるバレーボールでの課題とそれぞれの学習方略の関係について表したものである。

相互コーチングでは、「練習メニューをつくって教え合う」というオープンエンドな学習課題を設定する。この学習課題を解決するためには、多様な運動感覚が必要となり、「できた」運動感覚が唯一の正解ではなくなる。次に、ジグソー法によって、各自が自分しか知らない知識をもち、各自がもつ知識を合わせなければ学習課題を解決できない状況をつくる。この状況によって全員が教える役割と教わる役割を担うことになり、技能レベルによる役割の固定化が解消され、双方向の関係を成立させることができる。次に、知識をもっていることと教えること

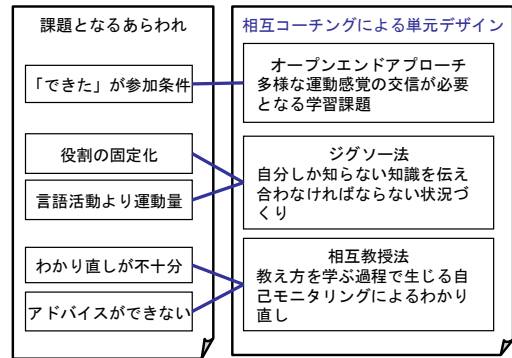


図4 相互コーチングにおける学習方略

は別問題であるという認識から、相互教授法によって教え方を学ぶようにする。教師がモデリング・足場作り・相互学習のそれぞれの段階に応じて支援をすることで、生徒たちは自力で教える役割を果たすことができるようになる。また、「教える」活動は他者意識を高め、自己モニタリングを発生させる。すると、生徒たちは自己の運動感覚について、新しい知識や他者との運動感覚の発信によって、新たに学び直すことができる。そこで、表2のような授業実践を行った。

表2 水泳における実践の概要

意 図	・言語活動に必要感をもたせる ・技能レベルによる役割の固定化を解消する。 ・教え方を教える(生徒たちにとってアドバイスという活動は難しい)
手立て	・相互コーチング ・リレーによる集団化 ・教師は教え方を教える
結 果	・言語活動に対する必要感が向上 ・役割の固定化が改善→双方向の関係

その結果、バレーボールの実践で見られた、生徒の問題となるあらわれが改善された。しかし、学校現場で相互コーチングを実際に活用するためには、多様な運動種目に対応する必要がある。

(3) 他種目における相互コーチング

相互コーチングによる単元デザインを構成するためには、教材を分割することでジグソー法の形態をつくる必要がある。そこで、図5のように、中学校で扱う運動種目を「各種目で必要となる運動技能の特質」(縦軸)と「技能学習への取組状況」(横軸)の2つの視点を用いることで、教材を分割する手がかりとした。また、この分類によるB・C群において、相互コーチングの実践の障害となる要因を次のように捉えた。

B群(クローズドスキル・選択)は、学習が進むにつれて簡単な技を選択する生徒が減るため、技能レベルの低い生徒に対して教える役割を保證できない可能性がある。

C群(オープンスキル・共通)は、練習したことをそのまま試合等で活用することが難しく、状況に応じた判断が必要になる。また、C群の運動種目は、既有知識・経験の個人差が大きく、技能レベルの高い生徒中心のゲーム様相になりやすい。さらに、部活動等で専門的に学んでいる生徒も多く、「自分しか知らない知識」をもたせることが難しい。

そこで、相互コーチングによる単元デザインを構成するために、B・C群の問題点に対応した手立てを考え、表3のような授業実践を行った。

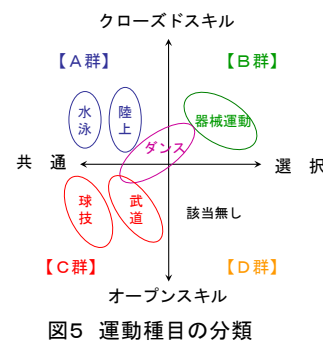


表3 跳び箱とバスケットボールにおける実践の概要

跳び箱	手立て	・1年生を対象としたDVD作成により、教える役割を保證する
	結果	・教える対象が仮想の相手(1年生)でも、水泳と同様の効果が見られた。 ・作品に残すことが動機付けとなり、意欲的に活動した。
バスケットボール	手立て	・技能ではなく戦術で教材を分割する。 ・アドバイスに加え、インタビューによるかかわりを増やす。
	結果	・戦術を学ぶことで判断力が高まり、試合に関わるようになった ・インタビューが他者の視点に降りる状況作りに役立った。

その結果、B・C群においても上記のような対応策をとることによって、相互コーチングによる授業実践が可能であり、A群と同様の効果が得られることが分かった。

4 実践の考察

(1) 短期的な視点からの考察

短期的に期待できる効果について、振り返りシート(生徒自己評価)の数値を整理したのが表4である。

表4 各単元における自己評価の推移

短期的な視点から期待できる効果	質問内容	技術レベル	各単元における自己評価の平均値			
			バレー	水泳	跳び箱	バスケットボール
どの技能レベルの生徒も学習活動に主体的に参加する	「わかった・できた」がありましたか あった=3 どちらも言えない=2 なかった=1	上位	2.7	2.9	2.9	2.7
		中位	2.5	2.7	2.6	2.7
		下位	2.2	2.7	2.7	2.7
「できた」生徒から「できない」生徒への一方向の関係から、双方向の関係による学びとなる	「わかった・できた」を実感した学習場面 「自分の体験」「友達」「教師」「資料」から 「友達」を選択した生徒(複数選択可)	上位	6%	33%	26%	27%
		中位	26%	33%	34%	28%
		下位	18%	35%	35%	41%
運動技術を自己の運動感覚や知識によって学び直すことで、自分の言葉で語ることができる	自分の考えを他者に「説明」をした生徒	上位	80%	81%	92%	89%
		中位	58%	83%	76%	86%
		下位	58%	83%	82%	84%

表4から、相互コーチングを実施した水泳以降、自己評価の数値が向上していることがわかる。また、表4以外の振り返りシートの項目や授業での表れからも、相互コーチングによる単元デザインは、運動文化への参加を促す一つの手立てになると考える。以下にそれぞれの視点について考察する。

①技能レベルを超えた参加

▶ オープンエンドな学習課題により、「できた」が運動文化への参加条件ではなくなった。

➤ ジグソー法による「自分が学習したことを他者に伝えなければならない状況」が動機付けとなった。

②相互作用による学び

➤ 「練習メニューを考えて教え合う」ためには、「できた」運動感覚に加え、「できない」運動感覚を知る必要がある。また、各自が「自分しか知らない知識」をもつで、互いに依存し合う状況ができた。

➤ 身体表現ができない生徒も言語表現という伝える手段をもつことができた。

③運動のわかり直し

➤ 他者との運動感覚の交信によって、既有知識や運動感覚を再構成することができた。

➤ 自力で自己モニタリングを行うようになった結果、自分自身に対してもコーチングするようになり(準観察能力の向上による潜勢自己運動)、技能が向上した。

(2) 長期的な視点からの考察

長期的に期待できる効果について、事前事後のアンケート調査の一部を整理したものが表5である。

表5 事前・事後のアンケート調査結果の比較

長期的な視点から期待できる効果	質問内容	選択肢 (複数選択可)	前 (%)	後 (%)	差 (%)
運動文化の継承と発展	友達と相談したり教え合ったりすることをよくしていますか	する	21	50	29
		時々する	62	44	-18
		あまりしない	18	6	-12
		しない	0	0	0
主体的な運動実践者の育成	友達と相談したり教え合ったりすることとして、どのような内容を扱いますか	励まし	74	76	3
		運動のできばえや変化	68	94	26
		作戦や練習方法	79	91	12
		技術ポイント	65	79	15
自己形成 「第二の自我」の育成	友達と相談したり教え合ったりしているとき、どんなことを思ったり考えたりしますか	自分の知っていることを伝えたい	68	82	15
		自分の考えが深まる	82	97	15
		他の人と考えが違っていると嫌だ	32	15	-18
		自分の感覚は人にはわからない	50	29	-21
		いろいろ言われると混乱する	62	35	-26
		何を言っても良いのかわからない	50	38	-12

表5から事前・事後のアンケート結果を比較すると、事後の数値が向上していることがわかる。また、表5以外のアンケート項目や授業での表れからも、相互コーチングによる単元デザインは、長期的な視点による効果が期待できると考える。以下にそれぞれの視点について考察する。

①運動文化の継承と発展

➤ 単元が進むにつれ、生徒たちは相互コーチングを自力で行えるようになってきている。

➤ 「技術」以外の運動文化の要素を取り扱い、自分たちに合うように再編成しようとしている。

②自己形成

➤ 双方向の関係が成立したことにより、他者意識が向上し、「第二の自我」の育成に貢献している。

➤ 自分が他者に影響を与えられる存在であることを実感することで、自己肯定感が向上した。

5 相互コーチングにおける今後の課題

相互コーチングによる単元デザインの質を向上させるためには、カリキュラムの工夫が必要となる。1年間での教材の配列と3年間を見通した系統性のある学習内容を組織することで、効果的な授業実践が行われると考えられる。そのためにも、他の職員と協働しながら実践に取り組んでいきたい。