

新学習指導要領への体育からの発信※ —生きる力の育成をめざした陸上競技（走り幅跳び）の授業—

房前 浩二・岡本 昌規・三宅 幸信・高田 学峰・宇田 光代
三宅 理子・藤原 宏美・万代 ユミ・江刺 幸政※※

新学習指導要領では、一人ひとりの生徒が、自立した学習者として主体的に育ってゆけるように、あらゆる状況に対応して生きることのできる力を培うことが求められている。そのためには、個人が本来もっている知識・体力をはじめとする様々な力を統合し、「知恵」として総合的・有機的に機能する形に昇華させなければならない。「総合的な学習」は、このような「知恵」として機能する学力を身につけることを求めているが、「保健・体育」は、本来、その「知恵」の獲得に対して十分な成果を上げることができ教科である。教師の意図的な働きかけにより、生徒自らが学び・考えるような内面的な動きを十分に引き出し、確かな「生きる力」を育てる可能性を、他のどのような教科よりも多めに秘めていると言える。今回は陸上競技（走り幅跳び）を通し、そのような「保健・体育」の本質を活性化させることをねらいとし、これからの授業のあり方を検討した。

I. はじめに

教育の目標は人格の形成にある。この目標を達成するために、戦後、数度に渡り教育課程の改訂がなされてきたが、それは、社会的要請、学校教育の現状、子どもの発達をめぐる状況、教育課程実施の成果、等を踏まえたものであった。現在の教育課程も、21世紀に向けての新しい時代的要請や教育に問われているものから生まれてきているが、その中軸になるものは、「自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を図る」ということである。換言すれば、それは「生きる力」を育むということになるだろうが、非常に変化の激しい社会においては、生涯学習社会と言われるように、将来に渡って主体的に取り組み、新しい問題状況へ自らの力で対応できる能力を獲得することが必要とされているのである。このような問題の解決策として、この度の学習指導要領の改訂では、「総合的な学習」が教科・道徳・特別活動と並ぶ学校教育の大きな柱として登場してきた訳である。

「総合的な学習」は、個人がもっている力を統合し、「知恵」として総合的・有機的に機能する学力を身につけることを求めているが、「保健・体育」は、本来、知識・体力をはじめとする様々な力を統合し、「知恵」として機能する形に昇華してこそ十分な成果を上げること

ができる教科であり続けてきたはずである。したがって、「総合的な学習のねらい」は、「保健体育科の本質」を整理しなおすことで、かなり達成することができると考えられる。

この点に関して、井谷¹⁾は、「学びの場を『知識の倉庫』から『知の生産工場』へと変貌させる営みである。・・・体育が本来備えるべき認識的社会的教育機能を再確認することなのである。」と述べている。また、黒川・海野²⁾は、「『学習の総合化』とは、その本質は『認識形成の問題』である。」と言っている。さらに天野³⁾は「『生きる力』の育成にとって大切なのは、絶えず自己を見つめ、自己を変えていく力、すなわち自己評価能力はその中心であり、統合的部分である。」ととらえており、内面の変化に注目することの重要性を指摘している。

生徒の内面的な営みの変化を大切にしながら「保健・体育」の本質を活性化させ、「生きる力の育成」をめざした授業のあり方を探るために、次のような考え方を基底に据えて取り組んでみたい。

まず、それぞれの生徒が、その運動課題への疑問を見つけ（はてな？）、その特性を理解し（わかる）、そして技能を身につけ（できる）、さらに自らの記録を伸ばそうとする（課題解決）だけでなく、それらの過程を自分自身で整理でき（自己評価）、また他に対しても働きか

※ 広島大学教育学部との共同研究の一部である
※※ 広島大学教育学部教授

けられるようになる(教え合い⇔学び合い・相互評価)ことをめざす。そういう学習活動・体験を通してこそ、生徒の「生きる力」(未来を主体的に切り拓く力)は高まるのではないか。意図的にそういう状況をつくりだし、仕組んでゆくことが教師の仕事(自立援助)である。

II. 研究目的

生徒にとっての陸上競技の授業は、「単純で変化に乏しく面白みに欠ける」、「基礎運動能力のある者が良い結果を出す」、などと、どちらかと言えばあまり歓迎されない傾向にある。そういう教材の中で、自己の内面をじっくりと見つめ、自ら学ぶ意欲を喚起するためには、授業のねらいや見通しをはっきりと持たせ、学習活動が活発に行われるような下ごしらえと継続的に生徒に働きかけることが、かなり重要になる。

そこで、まず、走り幅跳びに関する疑問や技術構造を自分たちの手で拾いだし、そこを出発点として実験や課題解決に取り組み、技能の上達を目指すという授業を計画した。そして、その授業展開の方式自体が、子どもたちの中にどのような変容を促したのか探り、今後の授業のあり方を検討することを目的とした。

III. 研究の手順

- (1) 研究対象 広島大学附属福山中学校
2年生男子 ABC組61名
- (2) 研究期間 1999年9月～10月
- (3) 研究方法 ①個人学習ノートの記述内容や自己評価から、生徒の内面的な変化や授業の成果を分析する。
②実験や走り幅跳びの記録から、生徒の変容や授業の成果を分析する。

(4) 授業計画

今日のように変化の激しい社会の中では、その変化に対応して、主体的にしかも柔軟に生きていく力を育めるようなカリキュラムや授業の設定が期待されている。そのためには、一つには大単元方式であることが望ましいと考える。また、「ゆるやかなテーマ性」を逸脱しない限り、単元の展開時間数を途中で変更することも可とするような大胆さ・柔軟さがあるのではないかと考える。そこで、単元計画に「幅」をもたせ、時間数・内容は一つの目安とした単元計画を、次のようなポイントを押さえながら立ててみた。

- ①子どもから出てきた「はてな？」や教師の「問いかけ」の中から、「技能的内容」(=できる・うまくなる)及び「認識内容」(=わかる)に加えて、これらとは独立して「課題に迫る方法」(=できる・

うまくなる・わかるための方法)を学習内容として設定する。

- ②単元の前半は「仮説の設定→実験・データ収集→仮説の検証(模擬実験・討論)」というサイクルで探求を進め、教師側から様々な答えをすぐに与えるのではなく、子ども自身の活動の中からそこに潜む科学的根拠をつかみ取っていく。そして、中間発表の中で、考えの交流を進める。教師からの問いかけは、子どもに自分の現状を自覚させ、スポーツ技術に潜むナゾ(科学的根拠)を丹念に探求してゆく活動へと誘い込む仕掛けとなるように留意する。
- ③単元の後半は、一連の実験と中間の発表までにつかみ取った科学的根拠を元に、一人ひとりの技能的課題を明らかにし、その解決に向けた練習を集団的に取り組む。各自が「問い」(研究課題)をもち、試行錯誤を繰り返す中で「問を確かめること」を重ねる。そして成果をまとめ発表する。
- ④「問いとそれを確かめること」の整合性や技術分析の視点などを確かなものにするためには、教師が積極的に子どもに関わり、要求を突き付けつつ、問いと学びの成果を絡み合わせることができるよう、指導性を十分発揮することに留意する。

第1時限のオリエンテーションでは、予め夏休み中にまとめた全員の個人レポート(疑問に思ったこと、調べて分かったこと)をもとに、動機づけを行い、しっかりと見通しと目標を持たせた。続いて、99世界陸上の男女の走り幅跳びのVTRを常速とスローで見せながら、技能やルールなどについて観察・分析し、レポートの疑問に答えたり、調べて分かったことの補足を行った。さらに、グループでの活動を活性化し有機的なものにするために、役割分担と内容を詳細に説明したあと生徒同士の話し合いで役割を決定していった。このオリエンテーションでの動機づけは、2時限目以降の学習を生きたものにする上で、大きな役割を果たしたと言える。

第2・3時限は、教師主導の一斉指導の形態を多くとり、練習方法やポイントを理解することに努めた。その中で、跳び箱の一段目や踏切板・ロイター板、を利用して、体が空中に浮くことを利用しながら助走から着地までの一連の動作をつかむ練習を繰り返した。

第4・5時限は、多くの「はてな？」の中から3つに絞り込み、①助走距離の違いで跳躍距離がどのように変わるか。②踏切角度の違いで跳躍距離がどのように変わるか。③利き足踏切と逆足の踏切とでは跳躍距離にどのような違いが出るのか、ということを分担しながら実験した。

第6・7時限はレポートや実験からの分析とで中間のまとめを行い、後半の授業での各自の課題の解決に向け設定を行うと共に、昨年度と今年度の2年男子走り幅跳びの結果から、表.2のような「めあてカード」を作成し、4月に行った50メートル走や垂直跳びから予測して、どの程度の記録を一つの目標にするのかを意識させた。

第8～12時限は、各自の課題に応じた部分練習と通し練習をそれぞれが組み立てて活動し、簡易的ではあるが毎時間の記録測定も行った。

第13時限は学習活動の成果を発揮するための記録会として、実測・正測をとり、第14時限に全体的な最終のまとめを行った。

表.1 授業計画

時間数	学 習 内 容
夏 休 み	◎疑問に思ったこと、分かったことのレポート
1	◎オリエンテーション ○みんなのレポートの中の、「はてな？」や教師からの問いかけについて考え、まとめてみる。 ○VTR視聴 ○仮説の設定(グループ・個人) ○役割分担
2・3	◎試しの時間(その1)
4・5	◎実験・データの収集
6・7	◎中間のまとめの時間 ○仮説の検証 ○各自の課題の設定(めあてカードの利用)
8～12	◎試しの時間(その2) ○課題の解決 例) ・スピードを生かして跳んでみよう→自分に合ったスピードや加速をつかむ ・助走距離を生かして跳んでみよう→助走距離を変えて試し、自分に合った距離を探す ・自分に合った踏切角度を探ってみよう ・踏切線に足を合わせよう
13	◎記録会
14	◎最終のまとめの時間 ○検証

表.2 めあてカード

50Mタイム	指 数 (a)
6.0	9.07
6.1	9.01
6.2	8.95
6.3	8.89
6.4	8.83
6.5	8.77
6.6	8.71
6.7	8.65
6.8	8.59
6.9	8.53
7.0	8.47
7.1	8.41
7.2	8.35
7.3	8.29
7.4	8.23
7.5	8.17
7.6	8.11
7.7	8.05
7.8	7.99
7.9	7.93
8.0	7.87
8.1	7.81
8.2	7.75
8.3	7.69
8.4	7.63
8.5	7.57
8.6	7.51
8.7	7.45
8.8	7.39
8.9	7.33
9.0	7.27
9.1	7.21
9.2	7.15
9.3	7.09
9.4	7.03
9.5	6.97
9.6	6.91
9.7	6.85
9.8	6.79
9.9	6.73

2年生男子 陸上競技(走り幅跳び)めあてカード

2年 組 番 名前 _____

◎50メートル走のタイム ()
◎50メートル走の指数(a) ()
◎垂直跳びの記録(b) ()

評価段階表	目 標 値
20	(a × 100) + b - 390 ~
19	(a × 100) + b - 400 ~
18	(a × 100) + b - 410 ~
17	(a × 100) + b - 420 ~
16	(a × 100) + b - 430 ~
15	(a × 100) + b - 440 ~
14	(a × 100) + b - 450 ~
13	(a × 100) + b - 460 ~
12	(a × 100) + b - 470 ~
11	(a × 100) + b - 480 ~
10	(a × 100) + b - 490 ~
9	(a × 100) + b - 500 ~
8	(a × 100) + b - 510 ~
7	(a × 100) + b - 520 ~
6	(a × 100) + b - 530 ~
5	(a × 100) + b - 540 ~
4	(a × 100) + b - 550 ~
3	(a × 100) + b - 560 ~
2	(a × 100) + b - 570 ~
1	(a × 100) + b - 580 ~

自分の50メートル走のタイムからその指数を探し(a)、垂直跳びの記録(b)とともに計算式に当てはめ、自分自身の20段階評価表を作ってみよう。

(例) ◎50メートル走のタイム (6.5)
◎50メートル走の指数(a) (8.77)
◎垂直跳びの記録(b) (50 cm)

評価段階表	目 標 値
20	(a × 100) + b - 390 537 ~
19	(a × 100) + b - 400 527 ~ 536
18	(a × 100) + b - 410 517 ~ 526

IV. 結果と考察

今回は空中フォームから着地にかけての細かい指導はあまり行わず、VTR視聴で反り跳びと挟み跳びについてのイメージを与えるにとどめ、体を空中に浮かせるための補助道具を使う中で各自が試してみる程度にした。

しかし、脚と腕・肩の引き上げによって上昇力が得られることは部分練習においてもかなり意識させ、長座姿勢からのお尻ジャンプなどでその仕組みを体験させた。

生徒はかなり意識して反り跳びや挟み跳びのフォームを真似てみようとしていたが、十分には習得できなかったようであり、そのことがむしろ、逆に記録の伸びの邪魔になった生徒も見られた。

着地でのスライディングもイメージのみを与え、脚を遠くに投げ出す事だけを強調したが、跳躍距離の大きな生徒は、スライディングにも挑戦していた。

実験項目でもそうであるが、指導する側も、生徒も、助走と踏切に重点を置いて学習活動を行った。

そこで、今回の授業については、

- (1) 助走距離と跳躍距離との関係について
- (2) 踏切角度と跳躍距離との関係について
- (3) 利き足踏切と逆足踏切の跳躍距離の関係について
- (4) 記録の伸びについて
- (5) 踏切線への足合わせについて
- (6) ノートの記述内容について

の6点から考察を行い、授業のあり方を検討した。

(1) 助走距離と跳躍距離との関係について

助走距離を、5mから50mまで5m毎に伸ばし、跳躍距離との関係を確かめる実験を行った。

実験の結果から跳躍距離の平均値が高くなっているのは助走距離30m（跳躍距離の平均値364.2cm）の時である。（表.3参照）「助走距離が長くなると、走るだけでくたびれてしまい、踏切どころではない」と言うように、助走距離があまり長くなり過ぎるとスピードを生かすことができなくなり、記録の平均値は下がってしまった。しかし、助走距離35m、45m、50mで個人の最高値を出しているものが17人いる事から考えると、走力だけでなく、加速やリズムなどの助走の仕方自体を工夫することで、記録が伸びることが伺える。逆に助走距離10m、15mで最高値を出した生徒もいるが、走力がないというよりは、やはり助走の仕方の問題であろう。生徒の意見の中にも「ある程度の助走距離がないといい記録が出せないということが分かった」とある。

単元後半での生徒は、積極的に自分の走力や助走の走り方に合った距離を探しながら助走練習を行っていた。最後の記録会では、最短で21.3m、最大で50mまで距離

をとって計測に臨んだ。平均すると30.5mの助走距離になる。学習前の計測では平均23.1m（最短15m～最大37m）であったことを考えれば、自分たちの実験の結果から、各自の助走距離を伸ばして練習し、自分に合った助走を工夫したことが伺える。

この実験は、生徒の助走距離に関する疑問に良く答え、技能や記録を伸ばし、内省を重ねることに大変効果的であったと言える。

(2) 踏切角度と跳躍距離との関係について

踏切線から1m前方にゴム紐を張り、そのゴム紐に触れないように跳躍することによって跳躍角度を変えろという実験をおこなった。道路の勾配を表すのと同じ方式で、100cm進んで20cm上がった場合を勾配20%とし、最大100%（45度）まで試した。踏切線にぴったり合わなかったり、足だけを曲げて跳んだり、正確性にはややかける点があるが、傾向は見られるのではないかと予想して実施したが、勾配70%を越えるころから、ゴム紐に足を引っかける生徒が増え、最後は「ほとんど高跳びだ」という生徒の言葉どおりの状態であった。

しかし、表.4に見るように、各自の最高値が出せた角度は、勾配40%・50%（約22度～26度）というところが一番多く、一般的に言われている幅跳びの踏切角度に近い数値が出た。

この実験の結果を生かし、自分が実際に跳ぶときにはいつもこの角度で跳べる、というまでには至らなかったが、イメージしたり努力することにはつなげることができたようである。「跳躍角度がなかったので記録が伸びなかった」「遠くへ跳ぶという意識から高く跳ぶという意識に変えたら、結局は遠くに跳べるようになった」という感想からこれらのことは伺える。

上昇力を生み出すのは、脚力だけではなく、大腿部と腕・肩の引き上げにもよることを部分練習においてもかなり意識させ、長座姿勢からのお尻ジャンプなどでその仕組みを体験させたりもした。しかし、踏切は跳躍の成否を握るだけに、やはりかなり時間をかけた練習が必要だと感じた。

(3) 利き足踏切と逆足踏切の跳躍距離の関係について

表.5に見るように、18人もの生徒が自分で考えたところの「逆足」で跳んだ方が、「利き足」で跳んだときよりも良い記録を出している。「利き足と思っていたほうで跳ぶ方が、跳んだという感じがするのに、実際の記録は逆足の方が良かった」「他の運動から利き足だと思っていた足が、走り幅跳びでは利き足になっていないことが分かり、びっくりした」と答えているように、自

分の利き足の認識は、生徒によって大きく違うということが分かった。また、左右の足の跳躍の差は、平均値で25.3cmだったが、最小1cmから最大90cmというように、個人差が大きかった。

この実験後は、ほとんどの生徒が良く跳べる方の足で練習を行うようになったが、最後までどちらの足が良いのか迷った生徒もいた。

生徒自身の多様な経験が少なくなっているかと推測される現代の生活のあり方自体が、利き足に対する認識にも現れているように思う。授業の中だけでは限界もあるだろうが、やはり多様な運動経験を通して、自分の体についてさまざまな角度から考えたり試したりする機会を増やすことの必要性をととも感じる。

(4) 記録の伸びについて

表. 6 に示すように、授業前から授業後への記録は、平均値で374.3cmから396.6cmへと伸びており、5%水準での検定で有意差を認めることができた。全体としては、生徒の走り幅跳びの力は伸びたと言える。これは表. 2 の「めあてカード」の各人の20段階評価が、平均で14.0点を獲得していることから言えよう。

しかし、個々に見ていくと、記録の向上が余り見られなかったり、停滞気味であったり、むしろ低下しているものも見られる。この種の競技が非常にデリケートな面をもっており、常に安定して最高の記録を出すことは難しい面があることは否定できないが、授業を終えての生徒の感想(表. 8 参照)の中の、「頭ではいろいろと分かったが、実行するのは難しい」「跳び方が少し混乱して終わった。もう少し時間が欲しい」という意見に代表されるように、一連の動作の習得と習熟には、もっと時間をかけて練習した方が良かったという生徒が2割程度見られた。

実験から、助走距離や助走の走り方・踏切角度について納得することはできたものの、やはり、細かい技能ポイントはもっと部分部分を具体的に深めて練習する時間が必要だったと言えよう。「ただ走って跳べば良いというものではない、ということが分かった」という意見があるように、いろいろなポイントを押さえて学習することの大切さは認識できたと思われるだけに、今回のような授業の展開方法に加えて、技能指導をどのように加えるかということが、今後の課題と言えよう。

(5) 踏切線への足合わせについて

実測と正測の記録とその差は、表. 7 のように平均で29.7cmという結果である。生徒にとって、この差は、もっと改善されるべきもののようである。「実測と正測の差

が大きいのが心残りだ」という意見が多いことからこのことは言えよう。踏切線は何故必要かということを生徒に考えさせはしたが、助走の仕方を上達させながら踏切を合わせることができるようになることの困難さを改めて感じた。スタートマーカーなどを利用して、助走練習では毎回足合わせを並行して行ったのであるが、ここでもっと時間をかけて練習することが必要だと感じる。

表. 7 実測値と正測値の平均の差

	実 測	正 測	差
人 数 (人)	56	47	
最大値 (cm)	492	453	
最小値 (cm)	250	205	
平 均 (cm)	384.9	355.2	29.7

(6) ノートの記述内容について

毎日のノートの記述から、自己評価を中心として、評価を積み上げることができるならば、客観性が高いものができるであろう。しかし、実際問題としては、生徒の記述に目を通し、アドバイスを書き込むのが精一杯である。毎時間の生徒の動きをじっくりと観察し、直接話しかけるといふところまでは可能としても、それを記録に残すとすると大変繁雑で難しい。今のところは、授業後の生徒の記述内容から、まとまりのある評価を構成するのが限界のようである。とは言っても、生徒自身が毎時間を振り返り、自己評価を積み重ねるためには、今回のような学習ノートを利用することが大きな意味をもつと思う。

単元の後半利用した学習ノートは、各自の課題をはっきりとさせ、毎時間の簡潔な内省と授業後のまとめに利用したカード方式であった。毎時間の記述内容は、各自の技術的課題とその解決の方策や解決困難な点を自分の感情と共に書くケースが多かったが、全体的に生徒は良く記述しており、自分を良く振り返っていたと思う。したがって、課題の把握や自己評価の手助けとしては、十分にその役割を果たしたと考えられる。また、「技能の上達度」「準備・片付けの状況」「教え合い⇔学び合い」「活動の意欲」「知識・理解の程度」について、毎時間5段階自己評価をしたが、簡潔に自分を振り返ることにつながり、有効であったと思う。学習ノートについては、今後も検討・工夫すべき点が多くあると思うが、それぞれの種目や授業のねらいなどに応じて、その都度考案する必要がある。

最終時にまとめた授業を終えての感想から、うまくいかなかった点・難しかった点、うまく行った点・良かった点は、表. 8・9 に示した。ここでは、技能的な内容に加え、授業の展開方式に関する肯定的な意見が多く見ら

れた。好記録が出せなかった生徒を中心に、時間数の不足を訴える声が多かったが、自分たちがレポートした疑問を見つめ、実験で確かめ、その成果を自分の練習に活かしてゆくという方式は、多くの生徒にとって、積

極的に授業に参加できるものであったと言える。そしてそのことは、「総合的な学習」が求めている内容をかなり満たしていると言えるのではなかろうか。

表. 3 助走距離と跳躍距離の関係について

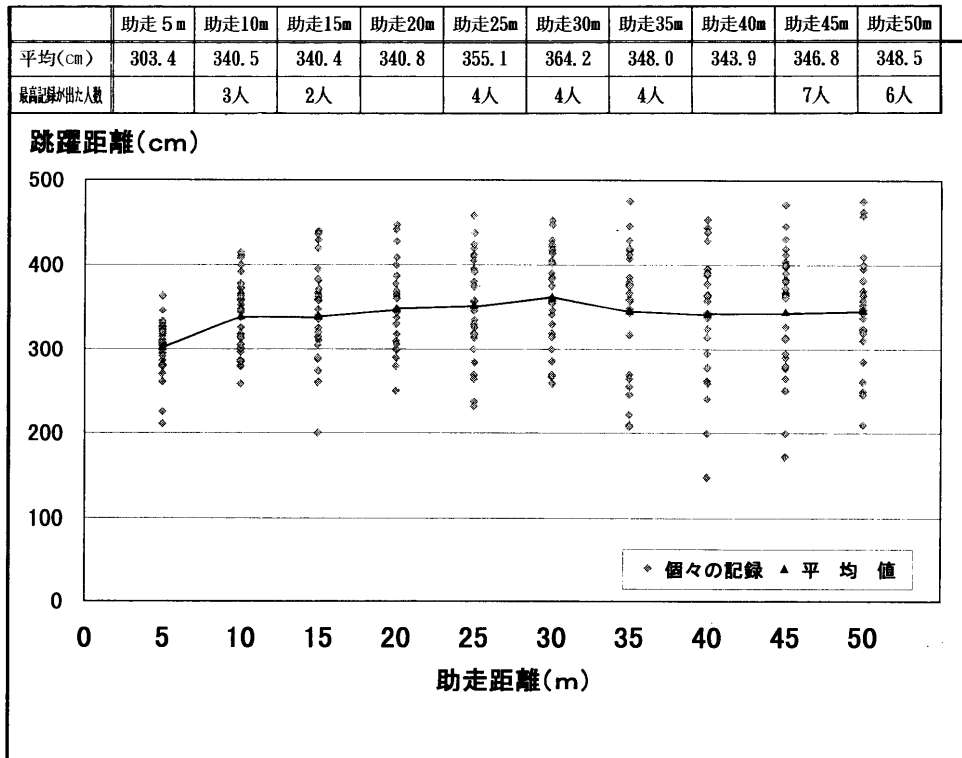


表. 4 踏切角度と跳躍距離の関係について

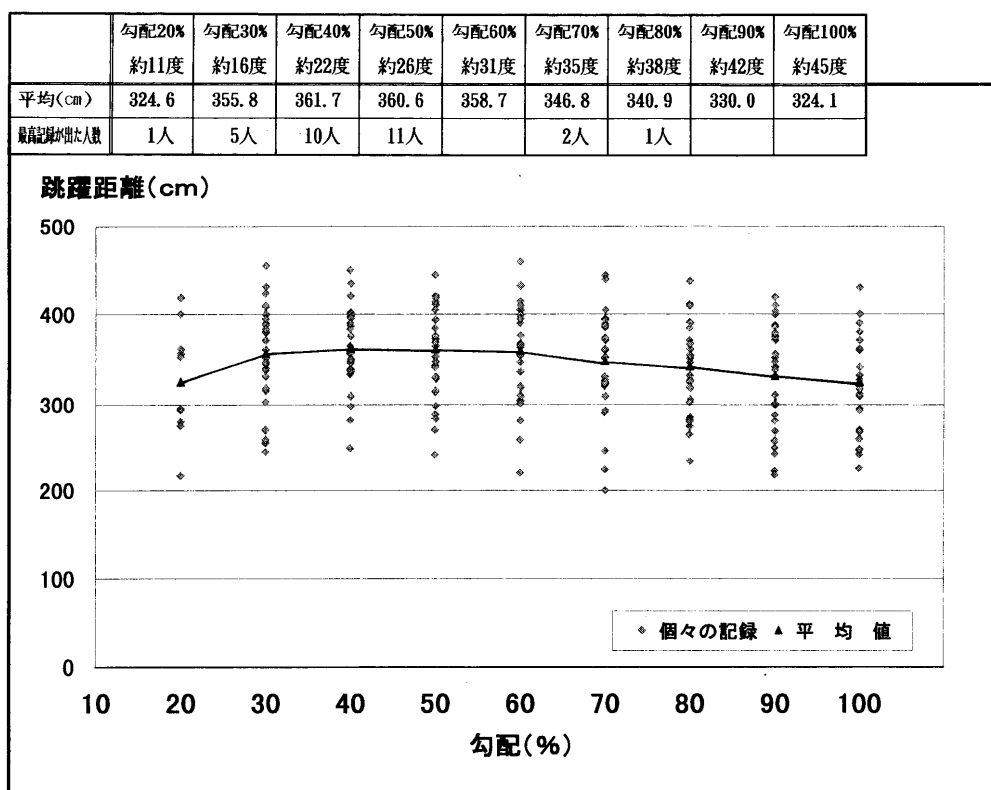


表. 5 利き足踏切と逆足踏みきりとの跳躍距離の差の関係について

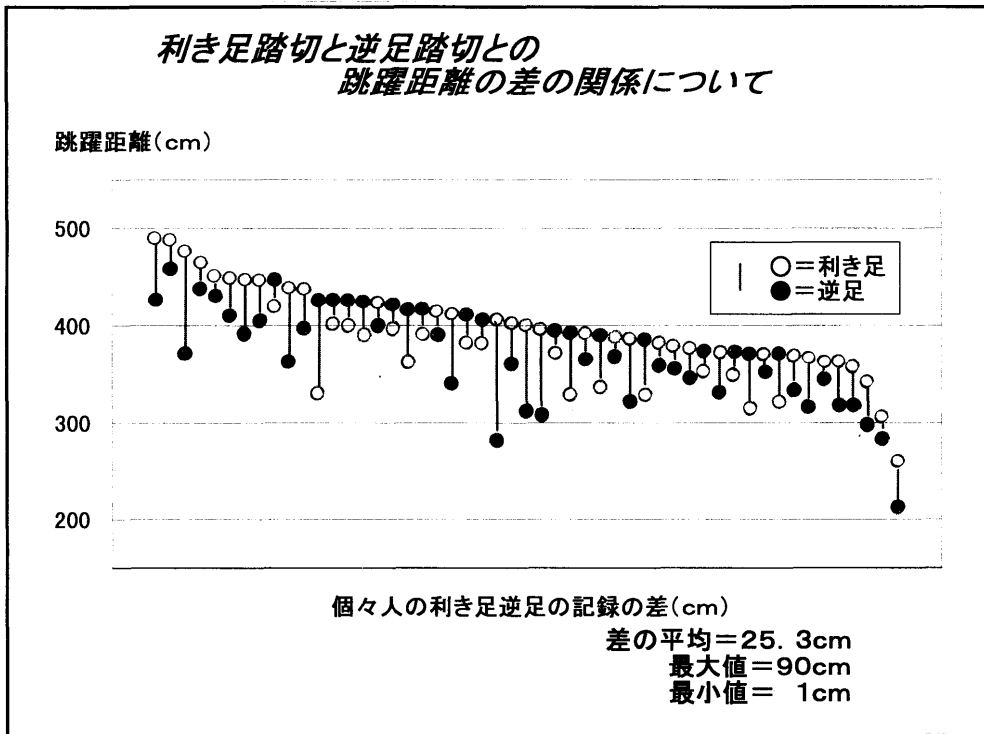


表. 6 学習前と学習後の記録の伸び

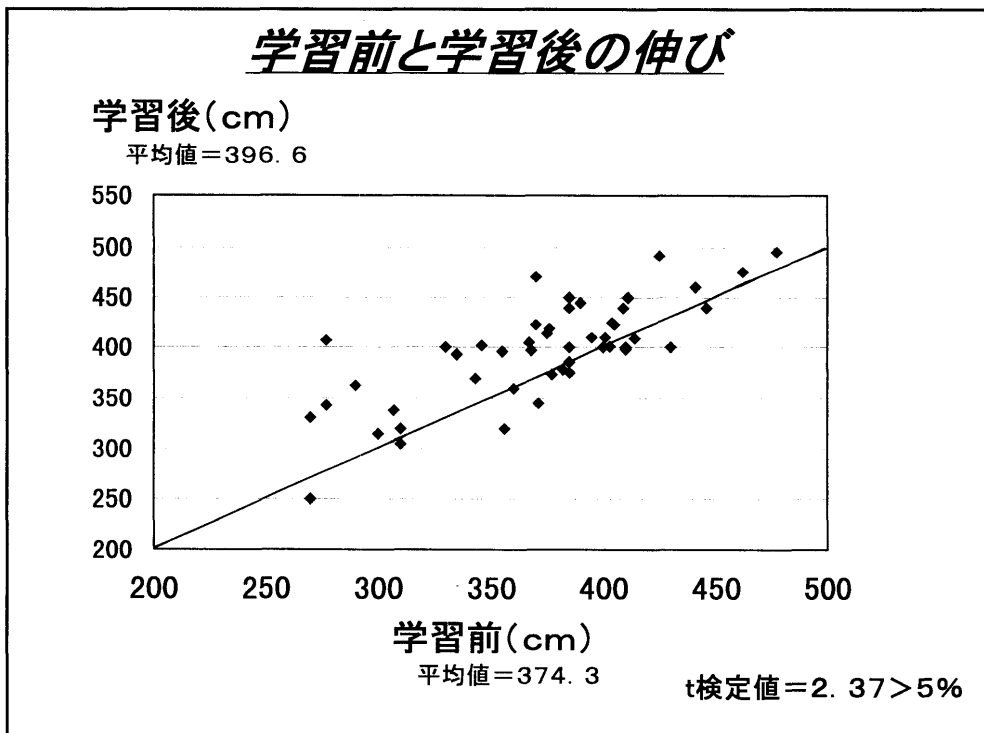


表. 8 授業を終えての感想《うまくいかなかった点・難しかった点》

- ◇助走の前半の歩幅を一定にできなかった。
- ◇助走のリズムがうまく取れなかった。リラックスできなかった。・・・3
- ◇ラスト3歩が間延びしていたようで、うまくいかなかった。・・・5
- ◇スピードにもう少し乗り切れなかった。・・・3
- ◇跳躍角度がなかったので、着地が早く、記録が伸びなかった。高さを出す練習をもっとすれば良かった。・・・5
- ◇踏切足が決められなかった。
- ◇腕を使って踏み切れなかった。
- ◇やはり踏切が難しい。踏切の良し悪しで結構差が出るものだ。・・・4
- ◇ジャンプの瞬間は、とても気力があるように思えた。
- ◇滞空時間がもっと長くなれば良いなと思った。
- ◇空中動作がうまく習得できなかった。フォームをもっとつかみたかった。・・・10
- ◇着地でもう少し滑り込むようにしたかった。・・・5
- ◇実測と正測の差が大きいのが心残りだ。踏切がずれて悔しい。残念。・・・7
- ◇最高のジャンプだと思ったとき、数ミリファウルしていたのが悔しかった。厳しいルールだ。・・・2
- ◇幻の5メートルジャンプが悔しい。
- ◇踏切線を意識し過ぎるとうまくいかなかった。
- ◇記録が思うように伸びなかった。悔しい。・・・9
- ◇跳び方が少し混乱して終わった。もう少し時間が欲しかった。・・・3
- ◇まだ満足できない。もっと伸びる。・・・4
- ◇後半少し伸びなくなったのは何故だろう。記録が下がったのは何故だろう。・・・2
- ◇頭ではいろいろ分かって良かったが、できたかどうかは分からない。実行するのは難しい。・・・3

表. 9 授業を終えての感想《良かった点・うまくいった点》

- ◇スピードに乗れたときに一番良く跳べた。
- ◇自分にあった助走距離が分かって良かった。・・・2
- ◇助走の最後の3歩が間延びしなくなった。回転良くスピードアップできた。・・・4
- ◇助走の最後3歩の大切さが良く分かった。
- ◇満足できる助走ができた。
- ◇助走と踏切が良くなった。タイミングが良くなった。・・・3
- ◇腰の位置が下がらずに踏み切れるようになった。
- ◇踏切の利き足が分かった。
- ◇高さのある踏切ができるようになった。
- ◇遠くへ跳ぶという意識から高く跳ぶという意識に変えて、結局遠くへ跳べるようになった。
- ◇腕の使い方が大切であることが分かった。腕を使って跳べるようになった。・・・2
- ◇フォームにもいろいろあることが分かった。
- ◇フォームが結構わかってきた。かなり思うようになった。それらしく跳べて嬉しかった・・・6
- ◇「跳んだ」という感触が少し出てきた。
- ◇着地で出来る限り足を前に投げ出せるようになった。
- ◇友達と競争できて良く伸びた。
- ◇少しずつうまく行って行くように感じた。・・・4
- ◇練習の成果が出て上手になれた。記録が良く伸びた。成長できた。嬉しかった。・・・13
- ◇助走から着地までのいろいろな自分の工夫で、かなり伸びた。
- ◇技術を生かさないで結果が出ない。技術を身につけるのは難しく努力が要るものと思った。
- ◇いろいろやったので、跳ぶコツが分かってきた。
- ◇一度に多くの事を考えて跳ぶのは難しいけれど、目標や課題を決めてやるとうまくいった。・・・2
- ◇小学校の時には適当に跳んでいたが、跳び方の実験をいろいろやってみて、跳び方が初めて分かった。・・・3
- ◇一つひとつ実験したのが良かった。
- ◇研究してみると奥が深く、知識も身につく、個人にあったやり方があり、面白かった。・・・3
- ◇いろいろなことが分かって、勉強になった。・・・2
- ◇自分で調べることによって、工夫できたり興味が出たりした。
- ◇決めていた技術的な目標が達成できなかったけれど、記録は伸びた。
- ◇自分の課題をこなせた。
- ◇イメージをつくることができた。
- ◇本気でやってみて、ただ走って跳べば良いというものではないことが分かった。・・・3
- ◇注意して練習すると、だんだん上手になった。
- ◇跳び方を工夫すると距離が大きく違うので驚いた。嬉しかった。・・・2
- ◇考えながら練習するのが大切だと思った。
- ◇少しでも遠くへ跳ぶというのが楽しくなった。
- ◇やる気満々の授業だった。
- ◇走り幅跳びの楽しみ方が分かったような気がする。
- ◇こういう授業が好きだ。楽しくできた。面白かった。・・・6

V. まとめと今後の課題

中学校・高等学校の新学習指導要領がそれぞれ告示されたが、その主なねらいは、学校週5日制の完全実施に伴う授業時間の削減に対応して、「ゆとり」の中で「特色ある教育」を展開し、生徒自身に自らが学び・考える「生きる力」を育成することにある。各教科では、「激しい変化が予想される社会において、主体的、創造的に生きていくためには、中央教育審議会第一次答申においても指摘されているとおり、自ら考え、判断し行動できる資質や能力の育成を重視していくことが特に重要なこととなる。そして、そのためには、これからの学校教育においては、これまでの知識を一方的に教え込むことになりがちであった教育から、自ら学び自ら考える教育へと、その基調の転換を図り、子どもたちの個性を生かしながら、学び方や問題解決などの能力の育成を重視するとともに、実生活との関連を図った体験的な学習や問題解決的な学習にじっくりとゆとりをもって取り組むことが重要であると考えた。」(教育課程審議会答申)というように、「自ら学び自ら考える教育」への転換を図り、体験的な学習、問題解決的な学習の中で、「生きる力」の育成を図ることが要請されているのである。

当校保健体育科においては、従来より、中高6カ年一貫教育の中において、「生涯体育・スポーツ」を念頭に置き、選択制の授業を生徒自らの手で展開できるだけの「力」を育むように、中学校1年生から系統的に学習を進めてきたが、それは、このような課題を解決するための実践の積み重ねであったと言えよう。特に、「自己教育力」という概念を中心に、生徒自身の「自立」を助長しながら、未来を主体的に切り拓く力を育むことをめざし、「やらされる」学習から「自らが主体的に取り組む」学習へと変換してきたが、このことは、「現在の子どもたちが抱えている課題をどのように解決してゆくか」という観点から全てが出發しており、指導要領の改訂の趣旨と、大筋ではなんら差はないと言える。保健・体育科教育の中で培うべき基本的な学力は何かということ子どもの実態から考えるということは、永遠のテーマであり、その「分析・実践を繰り返す」という営みの中においてのみ、それぞれに応じた「生きて働く力」をつけるということが可能になるのではなからうか。

今回の新学習指導要領の大きな柱の中には、「総合的な学習」をどのようにとらえるかという大きな課題もある。しかし、中学校における「保健体育」、あるいは高等学校における「保健」「体育」は、「総合的な学習」の性格を元々本質的に備えていると言える。「体育」や「スポーツ」の研究が、単にスキルや体力の問題としてとらえられているのではなく、細分化され、様々な角度

から取り組むことが可能なほど多くの構成要素から成り立っていることから考えたならば、このことは容易に納得できよう。また、「体育」の授業における評価が、パフォーマンステスト・スキルテストだけからでなく、学習活動の過程やレポート・学習ノートの内容、意欲や態度・協力、進歩の状況等、多様な側面から評価されている事から考えても、「体育」というものは、それだけ多くの要素を含んでいるということが理解できるし、その多くの要素の総合的な活動の形態として「体育」と呼ばれるものが成り立っていることがよくわかる。体力・技術の高まりは言うまでもなく、精神的な高まり・人間的な成長などの心の成長や豊かさの問題、また協力・協調性といった社会性の面での高まりなどを抜きにして「体育」というものを実践し評価することは、到底できないのである。

しかし、「体育」では、単に「体を動かささえすればよい」とか、「速く走りさえすればいいんだ」「とにかくなんでもいいから遠くに跳びさえすればいいんだ」などという一面的な浅い認識に停滞し、「考えて体育する」ということからはほど遠い生徒がまだまだ多いというのも現実の姿である。「考えて体育する」ということは、自ずと、自らのもてる力を統合して発揮するというところにほかならない。

「保健」もまたしかり。人間がより豊かに、より健康・安全に生きようとしたときに、およそ世の中で起きている身の回りの事象で、「保健」に関係のないものはないと言ってよいであろう。それらのすべてが「保健」の学習内容となり得るのであり、それに対していかに自分の持てる力を統合してアプローチするかが問われているのである。

様々な「もの」の統合的な活動の一形態として、「運動」「体育」「スポーツ」「保健」などというものが成り立っていると見え、そこでは、自分の身体は生きた教材となる。例えば、走ると身体がどんな変化をするのか、どんな仕組みで身体が動くのか、ということを追求することで、教科書だけではできない生きた学習の場として成り立たせることができるのである。けれどもそれは、単に断片的な知識をたくさんもっているというだけで到底解決できるものではなく、己が持てるあらゆる力を統合して立ち向かわなければ、見通しをもって行動することができたり、また結果を出せるものではない。それが「知恵」・「生活力」・「生きて働く力」であり、「生きる力」であると思う。

今まさに、「保健・体育」の本質を活性化させることが求められていると言えよう。

一言で言えば、今回の授業においては、生徒は各自が

もった「はてな？」を出発点に、その解決に向けての実験や記録を伸ばすための練習を繰り返す中で、さまざまなことを考え、努力・工夫し、意欲をもって活動したと言える。「走り幅跳びは、頭では理解できていても、実際に行うのは難しい」しかし、「小学校の時には適当に跳んでいたが、いろいろ実験をやってみて初めて跳び方が分かった」「研究してみると奥が深く、知識も身につく、個人に合ったやり方があり面白かった」「跳び方を工夫すると跳躍距離が大きく違うので、驚いたし、嬉しかった」「本気でやってみて、ただ跳べば良いというものではないことが分かった」「考えながら練習するのが大切だと思った」「こういう授業が好きだ」という生徒の言葉から考えると、体育の本質を少しは活性化させた授業ができたのではないかと思う。

今回の成果をもとに、今後も、社会性や体力・技能なども十分に伸ばすことを考えながら、「自分の未来を切り拓くための確かな力」を、生徒一人ひとりの中に育む取り組みの検討を継続して行い、授業の更なる改善を図りたいと考える。

参考文献

- 1) 体育科教育
大修館書店 1999.8
- 2) 体育科教育
大修館書店 1999.8
- 3) 学校体育編集部編 学校体育「評価事例集」
日本体育社 1986.12 臨時増刊号
- 4) 松田岩男 他 体育・スポーツ教育実践講座3
「意欲的に取り組む陸上運動・陸上競技の指導Ⅱ」
体育・スポーツ教育実践講座刊行会 1987.3
- 5) 大林一朗 他
広島大学附属福山中・高等学校研究紀要第32巻
1992.3
「自己教育力を育てる体育科教育のありかた」
～自ら学ぶ意欲を高める創作ダンス授業～
- 6) 佐藤裕 他
広島大学教育学部学部附属共同研究紀要第22巻
1993.3
「生徒の主体的活動を高める教育実践と課題」(I)
～障害走学習を通して～
- 7) 大林一朗 他
広島大学附属福山中・高等学校研究紀要第37巻
1997.3
「将来にわたって生きて働く力」を
身につける体育教育をめざして
～自ら学ぶ意欲を育む陸上競技
(三段跳び)の授業～