

体育における言語的指示に関する研究

小玉耕平*・中山正吉**

Kohei KODAMA and Masayoshi NAKAYAMA
A Study on the Verbal Instruction in Physical Education

1. はじめに

今日、「楽しい体育」は体育の望ましい在り方を表わす一つのモデルとして定着するようになってきている。体育に限らず、授業が楽しいものであることは子供の学習の効果を促し、かつ学習の意欲を高めるものである。中でも、授業における楽しさは、教育の目的や教師が携わる指導の面においても重要である、課題の達成と密接に関連するものである。それはまた、佐藤が述べているように、学習意欲を鼓舞していく源泉となるものであり、体育の授業の場合、「“できるようになっていく”“わかるようになっていく”楽しさということになる¹⁾。」これを教師の側からみれば、運動の法則や運動と人間の関わりを子どもたちにわかるように、そして運動技能が向上するように教えていくことになろう。本稿はこの課題の達成に関わる指導の中でも、特にできるようにするための言語による指導、すなわち運動技能の指導における言語的指示を問題としている。

運動技能の指導の方法には間接的な学習方法上の問題と直接的な指導に関するものがある。前者は練習時間の配分や課題の分割、グルーピングなどによる方法であるが、後者は学習が何を媒介として行われるかに関わるものであり、その具体的な指導は、言語による指導、視覚的指導、運動感覚的指導、メンタル・プラクティス等が挙げられる。むしろ、これらは同時に行われる場合もあるが、特に体育の授業では言語による指示は簡単な掛声、感覚的なことばから詳しい説明まで運動技能の指導過程全般にわたって行われており、運動技能の指導において重要な位置を占めている。この言語的指示に関しては授

業実践の場において工夫が重ねられているが、未だ経験的レベルに止まっているようである。杉原²⁾は、言語的指示の効果に関する科学的・実証的研究が少ない背景として指導者の間に、言語的指示が非常に有効であるという暗黙の了解があることを指摘しているが、それだけでなく、体育の授業では、いかに運動の仕方を子供に正確に詳しく説明し、またその示範を行うかということに重点が置かれていたからでもあろう。そこでは、子どもの理解を導き、運動のイメージを描かせ、動きを変えていくような言語的指示の方法の探求はあまり顧みられなかったように思われる。本稿では、そうした反省の下に、体育における言語的指示の中でも特に運動技能の指導における言語的指示の特性、指示と言語表現との関連について考察するとともに、それに基づいて体育授業における言語的指示の分析を試みるものである。

2. 運動技能の指導における言語的指示の特性

言語的指示は、課題の提示、学習課題への取り組みの援助、フィードバック情報の提供など授業全体を通して行われているが、松田³⁾⁴⁾は、言語的指示を言語によって問題の解決について一定の方向を示唆することとし、運動技能の指導に関する言語指示の役割を、言語による事前訓練と学習の途中または学習後におけるフィードバックの2つに大別している。また、それに加えて、言語指示による学習の動機づけやコミュニケーションの機能も挙げられている。杉原は運動の仕方の説明、付加的フィードバックとしての言語指示について述べるとともに、イメージを引き出す手掛かりとなる言語指示の重要性を説いている⁵⁾。これらの見解から、運動学習の指導においては運動の仕方の説明や必要な知識の伝達、フィードバック情報の提供あるいは運動課題を効果的に達成させるた

* 島根大学教育学部保健体育研究室

** 島根大学教育学部社会教育研究室

めに言語的敎示が行われるのであり、それはまた学習への動機づけや教師と学習者のコミュニケーションの一端を担うものであるとすることができよう。学習課題の達成からみれば、運動の仕方の説明や必要な知識の伝達、フィードバック情報の提供あるいは運動課題を効果的に達成させるための言語的敎示は教師の重要な役割であることは言うまでもないが、言語による運動の仕方の説明、運動課題を効果的に達成させるための言語的敎示には示範やVTRなどの視覚による敎示を伴う場合も少なくない。しかし、それを繰り返すことは時間的制約や運動実践などの点からみて問題があり、学習者の活動と並行して言語的敎示が行われるのである。しかも、運動技能の学習においては言語による敎示の方法がより効果的であることが多い。その一つは杉原が指摘するイメージを引きだす手掛かりとなる言語的敎示である。それは次のように述べられている⁶⁾。

身体をどのように動かせばよいかについての敎示は通常客観的な知識としての合理的な身体操作の系列の説明の仕方という形がとられるが、それはできるだけ短く簡潔かつ具体的にすべきである。というのは、ほとんど体験したことのない運動を説明されても学習者はそれらを充分理解し、内面化することができないからである。また、たとえ、要領よく説明され、理解できてもそのように身体を動かすにはどうすればよいかかわからず、努力しても体が動いてくれないという経験は誰しももっている。このような場合、正確で客観的なことばよりも不正確であっても学習者が過去の体験によって形成されているイメージを通して直感的にわかることばが重要な役割を演じるのである。

イメージを想起させる言語的表現は学習者に運動を具体的な動きとして感知させるだけでなく、学習者のより良い動きを引き出す場合にも用いられるが、イメージを想起させることばの重要性については他の人々によっても指摘されている。例えば、小林⁷⁾は美しく感覚的なことばが子供たちの動きを洗練された美しい動きに変えていくことを指摘しているし、新牧⁸⁾も不器用な子をなくす発問、指示のポイントとして五感に訴える、イメージ化することの必要について述べている。また、大沼⁹⁾は、運動感覚的イメージに注目させる方法について述べ、直接的な表現による方法では具体的に指示された身体のある部分やその部分の運動に学習者の意識が集中し、その部分に必要な以上の力を入れて堅くなってしまふ場合があるのに対し、感覚的イメージによる表現は、身体運動を意識の支配下に置くというよりは、言わば自然な身体運動にまかせようとする仕方であるとしている。その場合の

意識の動きは「～のように」身体を動かすという目標を決めてやるだけであり、それまでに成し遂げられた身体運動の外的環境と動作との密接な関係をうまく活用する方法であるとされている。

このように、体育の中でも運動技能の指導における言語的敎示の方法としては正確で客観的な表現とともに、運動感覚的なイメージを想起させる表現が求められるのである。しかし、運動感覚的なイメージを想起させる表現、あるいは示範やVTRなどによる指導が行われたとしても、学習者の身体の動きは必ずしもそのようなイメージやモデルの動きと一致するものではない。むしろ学習者はそのような動きができない場合が多い。そのため、学習者はくりかえし学習するわけである。その際、教師はできない者をできるように指導することが求められるのである。そのための言語的敎示はおおむね二つに分けられる。一つは、学習者の動きの欠点や欠点を生じさせる原因を指摘したり、正しい動きを示すなど、理想的な運動経過に依拠した、動きを指摘する敎示である。この動きの指摘と自己の身体の動きとを比較しながら、学習者はより良い動きを推論し、より良い動きを求めて試行するのである。それに対し、もう一つは、自己の体験や身体の動きの法則の理解に基づいた、学習者の動きの矯正を促すような言語的敎示であり、学習者の動きをより良いものに変えていくために、学習者に動きの欠点をあまり意識させないで、自然な身体操作を示すものである。

体育の中でも運動技能の指導に関わる言語的敎示は、客観的な知識の仕方の説明、フィードバックの情報の提供、運動課題の効果的な達成に関して行われている。それはまた、コミュニケーションや動機づけの一端をも担っていると言えるが、運動技能の指導に関わる言語的敎示の特性は、特に動きの指摘、学習者の動きの矯正や運動のイメージの想起においてみられるのである。これらについて言語表現との関連から考察してみよう。

3. 言語的敎示と言語表現

体育の授業における運動技能の指導の際に教師が使うことばは、単にそのことばの意味だけでなく、他の重要な意味を含んでいる。それは、学習者の動きの指摘、学習者の動きの矯正、イメージの想起等指導の側面と密接に関連しているからである。これらに関する敎示は独特な言語表現によって行われる。学習者の動きの指摘は極めて単純で、主に直接的な言語表現によっている。例えば、インステップ・キックの際足先が曲がっている学習

者に対して「足先が曲がっている」ことを指摘する。それは、足先を伸ばすことを指示しているのであり、「足先が曲がっているから足先を伸ばさないさい」という教示と同じ意味をもっていると言える。つまり、動きを指摘する言語的教示は、学習者に自己の身体の動きの状態を知らせ、より良い動きを推論させるための情報であり、言わば、フィードバックの情報に近いものである。しかし、なぜそうなるのか、どうしたらできるのかということとは教示されていない。そこで、学習者のより良い動きを引き出す指導が必要になってくる。そのための言語的教示は、「キックする足の親指に力をいれなさい」あるいは「キックする足の親指を下にしない」という自己の体験や身体の動きの法則の理解に基づいた、直接的な言語的表現である。それはまた、矯正すべき部位とは別の部位について指示することによって学習者の良い動きを引き出すこともできるのである。例えば、柔道の後ろ受身の際に「あごを引きなさい」というよりも、「最後まで帯を見なさい」というように指示する方が、「全身をまるくして衝撃を吸収しやすい体のさばきが可能である¹⁰⁾。」とされている。この視線に注目させることの有効性は森實によって「顔の向きが全身の動きをリードする役目を持っている¹¹⁾。」と指摘され、また根本¹²⁾においても全身の動き、姿勢を引き出した時には知覚語で問えばよく、具体的には視線はどこかを問うことであるとされている。もちろん、学習者の良い動きを引きだすためには視線だけに注目させれば良いというものではない。学習者の身体のどこに意識を向ければ良い動きを引き出せるのかが問題なのであり、視線に注目させるのもその具体的手段の一つなのである。例えば、腰が引けている学習者に対して「腰を出しなさい」とか「腰を伸ばしなさい」というような単なる動きの指摘よりも、身体の動きの法則に基づいた教示、すなわち「おへそを出しなさい」と言う方がより具体的で、学習者の理解を容易にし、学習者の動きを変えていくことができるのである。動きを指摘する言語的教示が、学習者にそれと自己の身体の動きとの比較を通してより良い動きを推論させ、より良い動きを求めて試行させるのに対して、学習者の動きの矯正を促す言語的教示は、学習者の動きをより良いものに変えていくために、学習者に動きの欠点をあまり意識させないで、自然な身体の操作を示すものである。それだけに、運動や身体の動きの法則の理解はもとより、学習者の立場を考えた言語表現の工夫が必要なのである。

イメージを想起させる方法については既に述べているが、生田¹³⁾は、教育の場面において、特に体育の授業で比喩的表現が頻繁に用いられる傾向があるとし、教授過

程における比喩の役割について検討している。彼女によれば、比喩の役割は発信者と受信者の二つの立場から捉えられ、ある事柄を伝えるのに、比喩的方法を用いるのは、発信者が当の事柄の中核となる部分が優先的に属性となっている類似物を受信者に提示することが分析的な表現よりも適切であると判断するためであるとされている。さらに、受信者にとって比喩は受信者が今まで蓄えてきた古い知識と、新しい知識との間にある認識上のギャップに橋渡しする役割をもっていることが指摘されている。また、山梨も比喩表現について次のように述べている。「比喩による伝達は、私たちの恒常的な日常生活のなかに、このような新しい伝達と解釈のモデルを提供してくれる。比喩を通しての経験は、新しい認識の過程への第一歩であり、新しい想像的な象徴能力への第一歩でもある。また、このような認識の過程を経ることにより、言葉に斬新なイメージや感覚があたえられる。比喩によって、喚起された新たな認知の図式は、とらえどころのない曖昧な存在を具体的に納得のいく新しい存在としての認識へ導いてくれる。この過程を通して、比喩は一つの発見的な役割をはたすことになる¹⁴⁾。」

体育の運動技能の学習における指導に際してもまさに未経験のあるいはとらえどころのない身体の動きを比喩的表現によって学習者の身体の中に推論的感覚的イメージを与え、学習者はそれに基づいて自己の身体をコントロールしようとするのである。一般に体育の運動技能の学習における言語的教示において用いられる比喩は、～のようという直喩が多いが、五感に関わる比喩表現も見られる。例を挙げると、「足首をやわらかく着地する」などの表現が使われる。さらに、杉原が例示した、高田¹⁵⁾の報告にみられる後転の際の手の使い方示す、「手をシュッと後ろに持って行って、シュッと押す」という言語的教示は擬態語によって手の素早い動きを表わしている。この擬態語は、擬音語と同様、「その音声的な表象や感覚・様態が、それ自体で直接に私たちの経験に具体的な意味や効果を与える¹⁶⁾」機能を担うことばの一種としてみなされている。山梨は、擬音語は、外部世界に起こる具体的な音の表象をなんらかの形で写し出すことばの鏡であるが、それは聴覚による外部世界の認知の様態を叙述することばのあやの一種であることから擬音語も広い意味での擬態語の一種であることを認めている¹⁷⁾。杉原が取り挙げた、斎藤による跳び箱の踏み切りについての言語的教示、すなわち、「……踏切板の上で両足のつま先をそろえ、ポンとかスツとか気持のよい音がするようにするのだ、足の裏ぜんぶが踏切板についてドタンとかバタンとか音のするのはいけないのだ……¹⁸⁾」という教

示は擬音によって踏み切り動作を間接的に表わしているのである。また、リズムをとることばは動きの手順やスムーズな身体の動きを導くものであるが、それとともに、課題となっている運動の形態を音によって、つまり擬音によって間接的に表現するものでもある。腕立て開脚跳びにおいて「トン、パツのリズムでとびなさい¹⁹⁾」という指示は、腕立て開脚跳びの運動のリズムと踵から入って爪先で踏み切るスムーズな踏み切り動作とすばやい手の突き放しの動作を間接的に言い表わしているのである。

このように、体育における運動技能の学習に関する言語的指示は運動の仕方の説明はもちろんのこと、学習者の動きの指摘、学習者の動きの矯正、イメージの想起といった側面と関わりながら行われているのであり、そのための表現は直接的な表現と間接的な表現に分けられる。直接的な表現は主として運動の仕方の説明、学習者の動きの指摘、学習者の動きの矯正において用いられ、間接的な表現はイメージの想起の際に用いられる。客観的な知識としての運動の仕方の説明は正確で簡明な言語表現が適切であるが、未経験のあるいはとらえどころのない身体の動きを学習者に彼自身のそれまでの経験や知識にもとづきつつ、具体的ないしは感覚的な存在として学習者自身の身体の中に推論的に想起させる、イメージの想起のための表現は比喩や擬音・擬態語によって言い表わされる。我々が注目するのは、特に学習者の動きの矯正において用いられる言語表現であり、またイメージの想起の際に用いられる間接的な表現である。このような言語表現による指導が適切に行われることによって運動技能の学習がより効果的に高められ、学習課題の達成につながっていくことが考えられるからである。最近の授業研究や報告等からそのような言語表現の例を抜粋してみると、次のような言語表現がみられる²⁰⁾。

1. 学習者の動きの矯正を促す言語的指示

(1) 矯正すべき部位に関する言語的指示

爪先で踏み切って (とび箱)

膝を折って胸に近づけるカンジ (前転)

起きるときに膝を曲げて足をまきこむように (前転)

目がおへその線より下になるように (走り高跳び)

(2) 矯正すべき部位とは別の部位に注目させる言語的指示

常に中指のつめの先をみなさい、足を出すときにバンザイしなさい (兎跳び)

目を先生の方に向けてとびなさい (とび箱)

振り上げ足の裏を前方に見せるように (ハードル)

最後まで帯を見る (柔道)

鉄棒に腿が触れるように (さかあがり)

お尻をバーに触れないように (走り高跳び)

肩を見て息継ぎをしなさい (水泳)

2. イメージを想起させる言語的指示

足を出すときキョンシーになりなさい (兎跳び)

踏み切り板から力をもらうんだよ、手をバンと着きなさい、手でジャンプしてごらん、膝をバネのように使って、着地はバンではいけませんートーンと音がするように、音を立てないでとびおろよう、トン・パツのリズムで跳びなさい (とび箱)

ダンゴ虫に変身して転がろう (マット、前転)

マットをどかしてごらん (マット、横跳びこし)

帽子が前方へ飛ぶように前に倒れなさい (鉄棒腕立て前回り)

音を立てないようにソーッとおりるんだよ (鉄棒腕立て前回り)

腰で走ってごらん、足音を聞いてごらん (走運動)

死んだ人になりなさい (水泳浮き身)、おばけーパツ (水泳、息継ぎ)、潜水艦になろう (潜水)、手の平で水を押すようなつもりで腕をかく、足首をやわらかく (水泳)

ズボンをはくようによる (け上がり)

この他にも学習者の動きを変え、良い動きを引き出すような言語表現もかなりあるが、ここで小学校4～6年生を対象とした体育授業の観察、記録に基づき、動きのイメージを与え、良い動きを引き出す言語表現による指示の事例を検討してみたい。

4. 適切な言語表現と指導を求めて

— 授業分析 —

授業観察校は松江市U小学校であり、体育授業で運動技能の学習が大きな比重を占めるようになる4年生以上の児童の授業を対象とした。その中で、とび箱、マット運動、ハードルの技能学習と指導について考察していきたい。観察授業時間数は33時間である。

(1) とび箱

とび箱運動ではそのポイントとなる腕支持と突き放しの予備運動として兎跳びが行われていたが、その言語的指示としてはいわゆる運動の仕方の説明に終始している。すなわち、「とんで手を着いてから足を着くけど、最後に足が着くときに着いた手よりも足を前に出す」という説明である。観察ではとび箱を跳び越せない子供のウサギとびはリズムカルではない。それは、身体移動や手

の着き放しがスムーズに行われておらず、重心が後ろに残り、次の動作にすばやく移ることができないからである。音に例えれば、トン、バタ……トン、バタ……というように不規則である。それに対して、とび箱を跳び越せる子供のウサギとびはトントントントと一定のリズム音を放っている。上述のような教示では、リズムの不規則な子供の動きに変化が見られないのも当然のことと言える。

開脚跳び越しの学習における言語的教示は踏み切り、空中姿勢、着手、着地の4つの場面に分けて行われている。踏み切りに関する教示は「もっと思いきって踏み切りなさい」、「ちゃんと踏み切ってごらん」という動作の強化に関する直接的表現がほとんどであった。それによって、踏み切るときの音は大きくなる一方、かえって踏み切りの際に力みがみられ、助走のスピードが落ち、スムーズなジャンプにつながらない結果になるようであった。空中での姿勢に関しては腰を「ふっと」、「ピョコンと」上げようといった間接的表現や「もうちょっと」、「もう少し」腰を上げる、浮かすという直接的表現による教示がなされたが、なぜ腰を上げることが大切なのか疑問の残るところである。着手については「手をすべらしたらダメ」、「手がすべっているぞ」といった、単に子供の動きを指摘する直接的表現による教示が大部分で、その修正にしても「グツと手を突っ張って」という間接的表現を含みながら「突き放す」動作を導くものではない。手を着く位置についても「もっと前に」、「もっと遠くに」という指示がなされたにすぎない。着地については、「膝をもっと曲げて」という教示が最も多く、子供にわかりやすい表現としては「軽く、やわらかく」という間接的表現がみられた。

開脚とびの学習に関する言語的教示は開脚跳びのそれに比べて量的に少なく、「手よりも前に足を出す」、「足をもっと前に」というような、運動の仕方の説明や子供の動きの欠点および矯正すべき動きを教示する言語表現がほとんどであり、見るべきものはなかった。台上前転も同様であるが、その中では前転の際に「オヘソを見なさい」という前転の動作を引き出す教示があった。

(2) マット運動

開脚前転の学習についての教示は開脚に関する教示が最も多い。それは、開脚した脚によって回転力が減速され、腰が上がらない状態になる子供が多いからであった。それに関して、「もっと脚を開いて」、「マットの幅より(脚を)開いて」という子供の動きを指摘する直接的表現による言語的教示が繰り返されたのである。しかし、マットの幅より広く脚を開く子供でさえ腰が上がらない場合

がある。それに対して「踵から着いて爪先でしぼる」、「踵から爪先に力を入れる」という表現の教示があった。この教示は、足(踵)を動かすことによって回転力を持続させ、起き上がりをスムーズにさせることをねらったものである。しかし、「しぼる」という表現は子供達にとって難解なものであり、また、足先が進行方向に向いているのは腰が浮き上がらない。この教示で腰が浮き上がった子供は最初から足先が横か斜めの方向に向いている子供であった。従って、足の動きをわかりやすくかつ足先の方向を示せば、より多くの子供が開脚前転の技能を習得し得たように思われるのである。着手に関する教示では、教示によって起き上がれるようになった子供はいなかったが、興味深いものがみられた。それは、手を着かずに起き上がろうとする子供に対するものであり、手を「起きる前に“先生”って感じて出す」、「指をグーッと出す」というような子供の動きを引き出す間接的表現を伴うものである。また、「大きく平泳ぎしなさい」、「ヘビが地面にはって、フッと上がる」というイメージを想起させる表現もみられ、想像豊かな言語教示が行われていた。「友達の間目つぶしをするように」という表現は教育上問題があるが、開脚前転のできない教師だけに開脚前転のイメージについて敏感であったように思われる。

跳び込み前転についてはジャンプに関する教示が多い。それは、子供自身は跳んでいるつもりなのだが、教師にしてみれば、ほとんど跳んでいないように見えるからであった。その際の教示は、「しっかり跳んでごらん」、「強く蹴って」というような子供の動きを指摘する直接的表現は少なく、「ポンと蹴ってごらん」という間接的表現を含むものが多かった。次に多い教示は、跳んでから前転に入るときに関するものである。「頭を着く前にクツといれるんだよ」、「お尻や背中を打たないように」といった教示の他に、「ドスンと回らない」、「おヘソを見るように」などの視線に注目させた、あるいは間接的表現を含んだ教示も見られた。しかし、多少の効果はあったものの、子供の動きを変えるまでには至らなかった。

側転の学習は、倒立が側転の運動の基本であることから倒立と併せて行われていた。倒立については倒立姿勢に関する教示が多く、「あごを引かない」、「あごを出す」といった動きの指摘がなされていたが、倒立感覚に慣れていない子供の中には、かえってあごを引く者がいた。それに対して、「自分で着いた手を見ない」、「しっかりマットを見なさい」という視線に注目させる教示は簡潔でわかりやすく、有効であった。また、「頭で舵を取りなさい」といった表現もあったが、これは、意味不明で子供を惑わせるものでしかなかった。その他、脚が曲がる

子供に対して「爪先に力をいれなさい」という指示があったが、これは「膝を伸ばす」という動きを指摘する表現よりも自然に子供の動きを変えていく表現であった。側転で多い指示は、脚が上がらずに低い位置で脚や腰が移動してしまう子供に対する「足を上にけり上げて」、「もうちょっと高く」、「腰を高く上げて」などの動きを指摘する直接的表現が多かったが、中には「足の裏が天井くらいに届くといいですね」、「手の平全体でペターンと着くように」といった、動きの矯正を促すものや、間接的表現もみられた。特に、後者の表現は興味深い。それは、側転において倒立姿勢のできない子供の手の着き方は“ペターン”ではなく、“ボン”とか“ペタン”であり、“ペターン”は“ボン”とか“ペタン”よりも長く手を着いていることを表わし、必然的に倒立姿勢かそれに近い姿勢になることを表現しているからである。また、倒立姿勢になったときに「腰をピンと伸ばせ」とか「腰を出す」というような指示がなされたが、それよりも「ヘソを出す」という表現での指示の方が子供にとってわかりやすく、有効であった。

(3) ハードル

ハードルの学習における指示は、低い姿勢でのハードリングとインターバルでのスピードに関するものである。低い姿勢でのハードリングの指導として踏み切りに重点を置いた授業が3時間、ハードリングそのものに重点を置いた授業が1時間であった。低い姿勢で跳ぶための指示には「できるだけ体を低くしよう」、「低く跳ぶように心掛けよう」等単に動きを指摘する直接的表現が多く、また低く跳ぶために踏み切りを重視した際の指示も「少し踏み切りを遠くしよう」、「うまく跳んでいる人ほど踏み切りの位置がハードルから離れています」というものでしかなかった。これらの指示によって、踏み切りの位置がハードルから遠くなったものの、かえって指示前よりもハードルに当たらないように高く跳ぶ傾向がみられた(特に女子において)。次にインターバルについての指示は、「あまり小股にならないように」、「チョコチョコ走るな」、「もっとポーンポーンといけ」といった、直接的表現や間接的表現を含むストライドを大きくさせるような指示がほとんどであり、子供の動きに変化はみられなかった。ハードリングそのものに重点を置いた授業では、学習効果(低く跳ぶようになること)は著しいものがあつた。この授業では、発問、指示、グループ活動の形態をとっていた。つまり、「どうしたら速く走れるか」という発問に対し、「低く跳ぶようにする」との応答があり、さらに「どうすれば低く跳べるのか」と発問している。発問の後には必ずグループ単位で考えさせるとともに、

集合させて次のような指示を与えたのである。「できるだけ遠くから踏み切り、踏み切り足と反対の足はハードルに向かってまっすぐに蹴り上げます。極端に言うところのまま蹴り倒すカンジ。そして踏み切り足はグッとその後引きつけてやる。早く。グラーツとしない。腿へクッと引きつけてやる。スッと前に進む。このことを頭に入れて練習しよう。」この指示によって上体を起こしたままの子供もいたが、大部分の子供達が指示前よりかなり低くハードルをとび越えるようになっていた。

授業観察では、一般に子供の動きの矯正を促す、あるいはイメージを想起させる言語的指示は少なく、動きを指摘する言語的指示が多い。しかし、子供の欠点や良い動きを指摘しても子供の動きは変わらない場合が多い。運動経験の豊富な子供や、秀れた技能を身につけている子供にとっては、それは有効であることもあるが、そうでない子供、特に小学生の体育の授業ではかえって逆効果になることも少なくない。また、しばしば使用される、「もっと」、「ちゃんと」、「もう少し」、「しっかり」などといった、動きの強化を示すことばによる指示は、できない子供にとって大きな重圧となり、子供の緊張感を強め、動きをぎこちなくしてしまう恐れがある。この類のことばは高田によっても子供の嫌うことばの一種であることが指摘されている²¹⁾ところである。擬音や比喩など言語表現の工夫とともに、身体の動きの法則に基づいた指示が必要である。イメージ化によって身体の動きを具体化させ、子供のより良い動きを引き出す言語的指示は、少ない中にも、ハードルやマット運動の開脚前転などにおいてにみられ、創造豊かな指示がなされている。それは、運動や身体の動きの法則の理解、子供の動きの観察と学習者の立場を考えた言語表現の工夫等から生まれるものであるように思われる。

5. おわりに

教育の目的、教師の役割や持続的な学習への動機づけという意味で課題の達成とそれに伴う楽しさの重要性と体育における指導の反省等に基づき、特に運動技能の指導全般に亘って行われる言語的指示の問題を取り上げ、考察してきた。体育の運動技能の指導に関わる言語的指示は、客観的な知識を含む運動の仕方の説明、フィードバックの情報の提供、運動課題の効果的な達成に関して行われている。それはまた、コミュニケーションや動機づけの一端をも担っているのである。学習者の運動実践と並行して行われる言語的指示は、おおむね動きの指摘、学習者の動きの矯正を促す言語的指示に分けられ、さら

に後者は矯正すべき部位に関するものと矯正すべき部位とは別の部位に関するものとに分けられ、またイメージ想起のための言語的指示も重要なものとして位置づけられる。動きの指摘、学習者の動きの矯正を促す言語的指示は主として直接的表現によっている。動きの指摘は、理想的な運動経過の認識に基づいて学習者の動きの欠点や欠点を生じさせる原因を指摘したり、正しい動きを示すものであるが、それは学習者のより良い動きを引き出すものではない。言わば、動きを指摘する言語的指示はフィードバック的な情報に近いものであり、学習者はそれと自己の身体の動きとの比較を通してより良い動きを推論し、より良い動きを求めて試行錯誤を繰り返すのである。それに比べ、学習者の動きの矯正を促す指示は自己の体験や身体の動きの法則の理解に基づいた、学習者の動きを変えていく言語表現によって導かれるものであり、学習者に動きの欠点をあまり意識させないで、自然な身体の操作を示すものである。イメージの想起に関する言語的指示は間接的な表現によるが、間接的な表現とは比喩や擬音・擬態語による表現である。運動技能の学習という点からだけでなく、その指示の表現、すなわち比喩や擬音・擬態語の意味や機能の観点からもイメージ想起の言語的指示の方法の有効性が示される。このような子供の動きを変え、イメージの想起によって動きを具体化していく言語表現を最近の研究や報告等の中に求めると同時に、体育授業の運動技能の指導における言語的指示の分析を試みた。そこでは、イメージ化によって身体の動きを具体的に感知させたり、子供のより良い動きを引き出す言語的指示の例を幾つか提示した。しかし、総じて、運動技能の指導における言語的表現は貧弱であり、子供の動きの矯正を促す、あるいはイメージを想起させる言語的指示は少ない。また、逆効果となりかねない、運動の強化を示すことばが多用されている。これらは、運動や身体の動きの法則の理解、子供の動きの観察と学習者の立場を考えた言語表現の工夫等が充分になされていないことによるものと思われる。我々は、日常的であるが故に、またその運動の経験をもつが故に運動技能の指導の際に使用する言語表現に無頓着になりやすい。しかし、その言語表現は、指導上の重要な意味を持ち、子供の学習効果を左右する。そのためにも、ここで述べたような運動技能の指導における言語的指示の理解が必要であり、自ら自己の指導の実際について検討していく姿勢が望まれる。

以上が本稿のまとめとして示されるが、残された問題も多い。動きを指摘する言語的指示は、運動経験の浅い学習者や未経験の運動の学習においてはあまり効果がな

いと考えられるが、運動経験の豊富な学習者や、過去に経験した運動と類似の運動学習においてははかり有効であると思われる。また、今回は発問については十分に分析していない。この面については秀れた研究があり、それらの成果も導入していかなければならない。さらに、クローズド・スキルとオープン・スキルの問題もある。ここでの研究も前者を中心に論じており、球技のようなオープン・スキルとして位置づけられる運動技能の指導における言語的指示についての分析が必要であることは言うまでもない。

注

- 1) 佐藤裕「楽しい体育」への擬問」体育科教育34-4:24, 1986.4.
- 2) 杉原隆他「運動学習における言語指示の効果—バスケットボールのフリースローについて—」学校体育41-9:129, 1988.8.
- 3) 松田岩男, 体育心理学, 大修館書店, 1979年, p.263.
- 4) 松田岩男「運動技能の指導と言語指示や示範」体育の科学29-7:444, 1979.7.
- 5) 杉原隆, 前掲論文2) および「言語による運動指導の科学」体育科教育27-12:46-49, 1979.12.
- 6) 杉原隆, 前掲論文5), p.48.
- 7) 小林篤, 体育の授業, 一笠書房, 昭和52年, p.164-166.
- 8) 新牧賢三郎「不器用な子をなくすための指導技術—発問・指示を中心に—」体育科教育36-9:36-38, 1988.8.
- 9) 大沼徹「授業における身体」, 教育心理学講座3, 吉田章宏編『授業』朝倉書店, 1983年, 147-152.
- 10) 森實宏伸「こうすれば発問づくりの腕があがる」授業研究313:72, 1987.10.
- 11) 同書
- 12) 根本正雄, 体育科発問の定石化, 明治図書, 1987年, p.180-188.
- 13) 生田久美子「教授過程における比喩の役割—「花伝書」を手がかりとして—」東京教育専門学校研究紀要1:51-59, 1987.
- 14) 山梨正明・岩田純一, 比喩と理解, 東京大学出版会, 1988年, p.11-12.
- 15) 高田典衛, 体育授業入門, 大修館書店, 昭和51年, p.108-113.
- 16) 山梨正明・岩田純一, 前掲書14), p.81.
- 17) 山梨正明・岩田純一, 前掲書14), p.81, 83.

- 18) 斎藤喜博, 斎藤喜博全集 8, 一つの教師論, 国土社, 昭和45年, p.96.
- 19) 高橋健夫他編「とび箱運動の授業」体育科教育別冊 2, p.75, 1988.10.
- 20) これについては以下のものを参照した。新牧賢三郎(前掲論文 8)高橋健夫他編, 前掲書19) 高田監修・西沢宏著, 体育実践シリーズ, 小学校体育指導ア・ラ・カルト, 明治図書1982年 根本正雄, すぐれた体育授業のモデル化, 明治図書, 1988年 高田監修, 図解小学校体育指導全書 6 学年, 学習研究社, 昭和55年 石黒宏夫「子供を引きつける教師の言葉と話術」体育科教育32-10: 33-35, 1984. 9 高田監修, 図解小学校体育指導全書 5 学年, 学習研究社, 昭和55年 森實宏伸, 前掲論文10) 杉原隆, 前掲論文 5)。
- 21) 高田典衛, 体育授業の改造, 杏林書院, 昭和54年, p.101-102.

〔付 記〕

本研究を進めるにあたり、資料の収集については島根大学保健体育研究室の卒業生である原田真佐子氏の協力を得た。ここに、記して謝意を表したい。