京都教育大学

平成19年度　修士論文

体育授業と動きの感性

―指導の違いが学習者の感覚に及ぼす影響について―

教科教育専攻　　保健体育専修

有山　篤利

（指導教官：山下秋二教授／林　英彰准教授）

平成１９年度

修　士　論　文

体育授業と動きの感性

―指導の違いが学習者の感覚に及ぼす影響について―

京都教育大学大学院

教育学研究科（修士課程）

教科教育専攻保健体育専修

有山　篤利

（指導教官：山下秋二教授／林　英彰准教授）

目　次

緒　　言　1

第　1　部　体育授業と動きの感性

第1章　現在の体育学習の系統的な流れ　4

第2章　現在の体育学習の枠組みとその課題

第1節　スポーツ教育をめぐる現状とその限界　6

第2節　フィットネス教育への注目と導入をめぐる課題　9

第3章　体育のコア価値と動きの感性

第1節　豊かなスポーツライフを創造する体育学習　12

第2節　運動と身体に関する認識論的知見　15

第3節　身体世界の生成過程　19

第4節　身体世界の広がりと体育学習　23

第4章　これからの体育像とムーブメント教育　26

第　2　部　　指導の違いが学習者の感覚に及ぼす影響

第１章　研究のねらいとその意義　33

第２章　研究の流れ

第１節　研究の枠組み　36

第２節　調査の対象　39

1　授業内容について

2　指導者について

3　学習者について

第３節　測定の用具及び方法　41

1　指導の方術に関して

2　指導の技術に関して

3　学習活動に関して

4　学習者の動きの“感じ”の把握について

第４節　分析の視点　46

1　指導方術の差と動きの“感じ”

2　指導技術の差と動きの“感じ”

3　学習活動と動きの“感じ”

第３章　研究の限界　49

第４章　結果及び考察

第１節　研究授業の概観　50

1　バレーボールの授業

2　バスケットボールの授業

第２節　動きの感性量に関する俯瞰的知見　54

1　動きの感性量の推移についての俯瞰的な知見

2　動きの感性量の高低についての俯瞰的な知見　58

第３節　学習者のレディネスと動きの感性量

1　運動に対する有能さの自覚と動きの感性量

2　運動経験年数と動きの感性量

3　当該種目の経験と動きの感性量

第４節　指導技術と動きの感性量　67

1　指導技術の概観

2　指導技術と動きの感性量の関係

第５節　教師の指導と動きの“感じ”に関する考察　73

第６節　学習活動と動きの感性量　75

1　形成的評価の概観

2　形成的評価と動きの感性量

第７節　学習者の活動と動きの“感じ”に関する考察　86

第５章　まとめ

第１節　本研究の要約及び成果　89

第２節　今後の展望　91

引用・参考文献　95

付　録　98

緒　言

現在の体育学習は生涯スポーツ社会の実現を目指し，運動やスポーツのもつ楽しさを体験させることによって促される子どもの自主的な姿勢に，重点を置いた指導がなされている．しかし，体育の中核が運動の学習である限り，実際の指導場面においては，個々の動きのよしあしを理解することや判断すること，評価することなどが，学習指導の重要な部分を担うこととなる．

クルト・マイネル（1998）は，運動やスポーツにおける諸現象を把握するためには，解剖学や生理学のように科学的側面からの説明だけではなく，個人の感性によって，今ここに現れる生き生きとした動きそのものを捉える必要性があることを主張した．運動を実践するものにとって，動きのよしあしを見抜く判断基準は，科学的・理性的な認識にあるのではなく，じかに感覚を通して得られるアクチュアルな動きの直感にあり，動きを見分ける能力や動きに共感できる能力など動きを感性で捉えることに，体育指導の本質を見出している．

金子（マイネル．1998）はこの主張を補足し，このような解説を加えている．

「マイネルのいう感性学的判断を客観性に欠けるあいまいな判断であると誤解して，生徒の動いたあとの結果を測定し定量的に確認しても，そこから動きの感性学的なよしあしはわからない．わかるのは，物体としての動きが自然科学的法則に合致しているかどうかだけである．それはすべて“もの”の運動なのであり，一方が他方に還元されたり，その統合が求められる問題ではない」

さて，この感性という語であるが，一般的に「感性的刺激や印象を受容したり，経験を伴う刺激に反応する心の能力．意志や知性と区別された感覚的衝動，欲求，感情，情緒を含んだ心の能力（国語大辞典第１版．小学館）」と定義される．マイネル及び金子の主張は，運動においてあらわれる動きを，一連の流れのあるまとまりとしてそのよしあしを質的に把握するには，科学によって定量的・理性的に分析する能力だけではなく，直感による理解を容易にするための感性という心の能力を養わねばならないことを示したものである．またそれは，科学的・理性的分析を頼りにして組み立てられてきたこれまでの体育学習に対し，動きの感性という心の能力に焦点を当てた指導を織り込んだ，新たな体育学習の在り方についての検討を迫るものであろう．

現行の学習指導要領には保健体育の目標として，その冒頭に「心と体を一体としてとらえ」という文を用いて心身の関係を強調しており，この考えは間もなく公表される新学習指導要領にも受け継がれることとされている．しかし，その意味は専ら保健分野における心身の健康との関係において語られており，その結果，体育そのものにおける心の問題は運動の効果としての徳育的内容や，爽快感・充実感といった運動の学習とは直接関係のない価値として矮小化されている現状がある．一方，「動きの発生と動きの感性」というまさに人の体と心にある問題は，運動の学習として体育の根幹にかかわる問題であるにもかかわらず，運動学やスポーツ美学という学領域において観念的に取り扱われることはあっても，指導の現場においては単なる個人の主観として省みられることはない．

そこで本論においては，学習者の感性に焦点を当てた体育学習の創造を大きなテーマとして，第１部で動きの感性を体育学習に位置づける意味を生涯スポーツ社会の実現に向け

た体育のコア価値との関連で問い直しながら，体育学習の枠組みの再構築を試みた．また，第２部においては感性を重視した体育を創造していくための基礎研究として，これまで多くなされてきた形而上学的な論を脱して，実際の体育授業において指導の違いと学習者の動きの感性との間に意味ある文脈を発見できるのか，バレーボール及びバスケットボールの授業を対象に実証的研究を行うこととした．

第１部　体育授業と動きの感性

第１章　現在の体育学習の系統的な流れ

現在の体育学習は，小学校低学年の基本の運動及びゲーム領域から始まり，陸上競技や球技など，主としてスポーツを教材とした中・高等学校の７つの運動領域に系統的に発展していく．その目指すところは，課題解決能力を中核とした生きる力の育成にあるとされ，体育学習としての完成図は生涯にわたってスポーツや運動に親しむ資質や能力に育成を目標にした生涯スポーツの理念に収束されることとなる．

学習を進めるにあたっては，自分の個性に合わせた主体的なスポーツライフを描くための基礎として，個に応じた学習が重視されている．そのため，自己の能力に適した課題の設定や自らの創意工夫による解決を，一連の流れとして学習活動に仕組むことが求められる．

小学校段階では，今もっている力と運動との関係から導かれる個に応じためあてやねらいを設定し，それぞれの運動の特性に合わせて楽しさを体験させる授業モデルが提示されている．これは一般的にめあて学習と呼ばれ，今もっている力で運動を楽しむ段階から，高まった力で新たな工夫を加えて運動を楽しむ段階へと進む学習過程が準備される．中・高等学校段階では，運動に対する適性や嗜好の差が顕著になることへの対応や，いよいよ近づく豊かなスポーツライフへの実践的な準備として，個に応じた学習から個を伸ばす学習への発展が求められる．そのため，学習教材としての種目を学習者に

選ばせ，学習内容の配列や学習方法そのものを学ぶ対象とした選択制授業が提示されている（三木，2005）．

このような学習の系統的な流れのなかで，単にスポーツができるとか体力が向上するとかいう表層的で直線的な価値の獲得のみを目指すのではなく，自立的なスポーツへのかかわり方や活動の仕方などを含んだ総合的な能力の育成が図られ，最終的な完成図として生涯スポーツ社会を担う主体的な人格の形成が設計されているのである．このことは同時に，現在の体育学習のなかで展開されるカリキュラムには，必然として，豊かなスポーツライフへの扉を開くための効果的な道筋が準備されねばならないことを意味している．

第２章　現在の体育学習の枠組みとその課題

第１節　スポーツ教育をめぐる現状とその限界

現在の体育学習は生涯にわたる豊かなスポーツライフを実現するための基礎を培うことを目的として，スポーツをすること自体に価値を見出すスポーツ教育を中核としている．

スポーツ教育は元来「スポーツによる人間形成」の教育として，古くは20世紀初頭のイギリスのパブリックスクールにおける課外の自主活動などが有名であるが，特に今日では「スポーツへの教育」あるいは「スポーツのなかの教育」に力点をおいた理解がなされている．スポーツを何か他の目的のための手段としてではなく，それ自体を目的・内容として位置付け，生涯にわたって主体的にスポーツに参加するためのスポーツ行為能力（性向，技能，知識，社会的行動等）の育成が企図される．したがって，ここでいうスポーツとは狭義のスポーツではなく，ダンス・体操・野外活動などを含めた上位概念としての身体活動を指すものとして把握すべきであろう（高橋，1998）．

このスポーツ教育をプレイの仕方の学習やスポーツ経験の調整，大会の運営等に加えて，個人の責任やグループの一員としての社会的スキルをも学習する学校体育のプログラムとして再編したのがダリル・シーデントップ（2003）である．ダリル・シーデントップのスポーツ教育モデルには，その特徴として，①シーズン，②チームへの所属，③公式試合，④記録の保持，⑤祭典性，⑥クライマックスのイベントという６つの文脈

が備わっており，現在我が国で行なわれている体育学習はスポーツを教材としながらも，彼の提唱するスポーツ教育になり得てはいない．しかし，スポーツ教育の目指すところが「有能で，教養があり，情熱的なスポーツ人」の育成にあり，「技能と体力」，「戦術能」，「レベルに応じた参加」，「運営」，「リーダーシップ」，「協力的活動」，「儀礼の尊重」，「スポーツの問題解決能力」，「実践的知識」，「自発的参加」などを仕組む学習であるならば，生涯にわたって主体的にスポーツに親しむ資質や能力を養う現在の体育学習が，その基本的な志向としてスポーツ教育を目指すものであることは明らかであろう．

現在，中・高等学校の学習指導要領に示す運動領域は，体つくり運動の領域以外すべてこのスポーツ教育の立場が重視され，体育の時間数のほとんどがその学習に割かれている．とりわけ，学習者自身とスポーツとの係わりそのものを学習の目的・内容とする選択制授業にいたっては，シーデントップの言うカリキュラムモデルとしては不完全ながらも，スポーツ教育のねらいや目標が意図として明確に志向されていることは間違いない．

しかし，このスポーツ教育に近年ひとつの大きな命題が突きつけられた．子どもの体力低下傾向と運動やスポーツをする子としない子の二極化である．元来，スポーツは「卓越への欲求を満たすための装置（ルール）」（2005．山下）であり，端的に言えば競うための仕掛けである．したがって，スポーツを主な教材とし，スポーツ教育を強く志向する現在の体育科教育においては，「競う」という行為自体が子どもの学びにとって重要な意味であり内容となっている．

ところが，「競う」行為には，必然的に勝敗や優劣という結果がセットとなっている．

これらは，運動が得意な子どもにとっては有効な動機付けとなるが，苦手な子どもにとっては負のバイアスとして働いてしまうことが多い．結果的に，スポーツの楽しさを享受するための体育学習がスポーツ嫌いを生み，二極化が拡大するという皮肉な様相も報告されるようになった．教師がスポーツの楽しさを体験させようとすればするほど，勝てない子どもや下位の子どもはますます楽しくなくなり，それを避けようと指導を工夫すればするほどスポーツらしさから遠ざかってしまうという矛盾の現実である．つまり，子どもの体力低下や運動に対する姿勢の二極化という問題は，生涯スポーツを担う人格の育成という目標を掲げた今日の体育学習において，スポーツ教育を志向するカリキュラムだけで体育学習を構成することの困難さや限界を浮き彫りにしたのである．ここにいたって，体育学習＝スポーツというパラダイムは転換を余儀なくされ，スポーツ教育とは異なるフレームワークを有する体育学習の導入が希求されるのである．

第2節　フィットネス教育への注目と導入をめぐる課題

我が国においては1964年に開催された東京オリンピックに向けた選手強化の必要性という国民意識の高まりを受け，体力づくりを第一義とするフィットネスの色彩が強い身体の教育が展開された時期があった．1968年改訂の学習指導要領では，総則第3に学校教育活動全般を通じての体力向上がうたわれるなど，学校をあげての体力づくりが行われた．しかし，この体力づくりは，スポーツのためのより優れた身体能力の獲得を目的にしたもので，健康で快適な身体的状態を維持するための知識や方法の修得を重視するフィットネス教育とは一線を画すものである．この体力づくり中心の体育では，たくましい体づくりが常に意識されたが，逆に，多くの体育嫌いを生み出すなどマイナス面が目立つようになった．その結果，体を動かす楽しさなど運動やスポーツに内在する価値を重視し，生涯スポーツの理念を追求する現在のスポーツ教育を志向する体育へとパラダイム転換が図られることとなった．

しかし近年，子どもの体力低下傾向とともに身体活動経験の不足や人間同士あるいは自然とのふれあいの不足，子どもの遊び環境の崩壊，運動をする子としない子の二極化などの問題が一気に顕在化するとともに，これまでの「より強く，たくましく」を目標にした体づくりや，「他者との比較や競争」が重要な意味をもつスポーツだけでは対応できない子どもの存在が浮き彫りになってきた．

これをうけて，現行の学習指導要領では，これまでの体操領域を改め体つくり運動領域とし，体力を高める運動に加えて体ほぐしの運動という新たな内容を導入した．それ

は，スポーツのためのたくましい体づくりではない，健康で活動的なライフスタイルの維持・形成を主眼にしたフィットネス教育の導入を意味している（中井ら．2005）．

とりわけ，体ほぐしの運動はスポーツ教育における「競う」行為やその結果としての勝敗や記録に対するアンチテーゼとして，「体への気付き及び調整，仲間との交流」という，相対的な序列や自然科学的な格付けによらない価値の獲得を目指した体育学習として注目に値する．

このような体ほぐしの運動を含んだ体つくり運動の領域は，スポーツ中心の体育学習に対し，フィットネス教育への扉を開くカリキュラムとして，これまでにない可能性を秘めたものである．しかし，残念なことに現在の体育学習においては，その真の価値に気付かれぬまま，従来どおりの「スポーツに役立つたくましい体づくり」として扱われることが多い．

その原因は，体育学習に新たな光をあてるものとして期待された体ほぐしの運動が「心と体の一体化」をねらいとしているにもかかわらず，体を動かす心地よさや友人との一体感といった心の高揚が，どのように人生を豊かにする運動やスポーツに結びついていくのかその筋道を示すことなく指導され，子どもにとってその場限りの適度な軽運動の時間やスポーツのための補助運動となってしまっていることに起因する．

その結果，体ほぐしの運動は体育学習としての価値の不明瞭さや中途半端さを感じた指導者によって片隅に追いやられ，体力を高める運動の価値も新体力テストの数値の向上としての機能のみに焦点化されてしまっているのが現状である．

井谷（2001）は，従来のままの短期的な体力向上ばかりが強調されている体育学習の

現状に対し「生涯を通じる健康を得るための基礎づくりが学校体育の役割であるならば，フィットネスレベルの向上よりも健やかな身体を維持するための日常的な活動というプロセスを重視せねばならない」ことを指摘している．これはスポーツ教育が生涯スポーツという目標に導かれ，技能の向上というプロダクト重視の立場から，自立的な係り方の習得というプロセス重視の立場へといち早く転換したのにもかかわらず，未だに体力の数値向上というプロダクト重視の立場を脱却できず，生涯スポーツへの系統的な流れを示せない現在の体育学習におけるフィットネス教育への警鐘である．

スポーツ教育が将来の豊かで充実した生活を保障するものとして，生涯スポーツという目標に対して意味づけられるものならば，フィットネス教育は健やかで快適な生活の保障として意味づけることができる．残念なことに現在の体育学習においては，スポーツ教育がカバーしにくい部分に光を当てたフィットネス教育を体現すべき体つくり運動の領域は，スポーツ遂行能力向上のための手段として矮小化され，あるいは，スポーツとは交わることのない異次元の価値を追求したり，周辺を構成する付属的な価値に気付いたりするものとして，他の運動領域とは全く遊離した存在となってしまっている．生涯スポーツ社会の実現に向けて，スポーツ教育がカバーできない子どもに光を当てるカリキュラムとして期待されたフィットネス教育であるが，その機能は十分果たせていないのが現状であるといえよう．

第３章　体育のコア価値と動きの感性

第１節　豊かなスポーツライフを創造する体育学習

現在の体育学習は，スポーツ教育を志向するカリキュラムを中心としながら，フィットネス教育という新たな枠組みを取り入れて行われている．両者を包括した体育学習としての到達点は豊かなスポーツライフの実現にあり，そのための学びとして，そのねらいに至るための明確な枠組みを示すことが必要である．しかし，これまで見てきたように，スポーツ教育では誰もが豊かなスポーツライフを享受するための基礎づくりを標榜しながら，部活動に代表されるチャンピオンスポーツのミニチュアとして，勝敗や記録・順位などを意味として受容できる子ども達にしかその意義を示せていないし，フィットネス教育にいたってはスポーツのための付属品，もしくはその場の心地よさのみを価値とする際もの的な存在に貶められている．

これは，現在体育で行われているスポーツ教育とフィットネス教育がともに生涯スポーツを支える学びであるにもかかわらず，体育のコアとなる価値に向き合うことなく，わかりやすい目先の効果や結果を拠り所として，その実践ばかりを先行させてしまった結果ではないだろうか．例えば，現在の体育学習は運動の楽しさの体験を直接の目的として重視しているが，学習指導要領におけるスポーツの領域では，その拠り所を運動の機能的特性に分類される競争，達成，表現などの欲求に求めて授業が進められている．しかし，多種多様なスポーツを包括する楽しさとは何なのか，あるいは，それらを貫く

体育としてコア価値は何なのかは明確にされない．それぞれの領域は互いにつながりの不明瞭な個別の観点によってその楽しさの意味づけがなされ，フィットネス教育にいたってはその意味付けさえ問題とされてはいないのが現状である．

先に述べたように，スポーツ教育が将来の豊かな生活を保障する学びとして，フィットネス教育が将来の健やかな生活を保障する学びとして，ともに生涯スポーツという目標に対し意味づけられるものであるならば，その学びを貫くコア価値を焦点化することは極めて重要な作業であり，その共通地平上に焦点が明確になった体育像を描くことが，生涯スポーツに向けた力強い系統的流れをつくりだす基礎となる．

このことに関連して，井谷（2007）の指摘は示唆に富んでいる．井谷は「学校体育において中心的存在となっているスポーツは，競争・比較・得点・記録など見えやすいパフォーマティブな特徴をもっており，否が応でも自己の出来映えや能力を突きつけられる．それに対して，フィットネスクラブは他と比べない，順位や得点をつけない，自己の身体と向き合うというコンセプトで構成されている」と述べるとともに，「スポーツ経験や能力・体力の貧弱ないわば“スポーツ弱者”が，自分の身体や運動とのかかわり方について十分な教育を受けないまま，スポーツや運動から降りてしまっている現状がある」とし，現在の体育学習で行われている内容をフィットネスクラブのコンセプトと対比させることでその課題を浮き彫りにしている．この指摘のなかで特に注目せねばならないのは，「身体と向き合う」というコンセプトである．この井谷による指摘は，スポーツにしろフィットネスにしろ，身体を扱う教科として「身体に向き合う」ことが，学びの内容として体育学習の本質に係ることであるにもかかわらず，現在の体育においては，

中心教材であるスポーツの特性から導かれた結果に過ぎない勝敗や順位・記録などをもって，体育のコアとなる価値を代表するかのように考えた指導が展開されていることへの問題提起である．またそれは同時に，体育学習が豊かなスポーツライフを享受する主体的な人格の育成を目指す学びとして，ひとつの系統をなすための共通地平の存在が「身体に向き合う」というコンセプトのなかに求められることを示唆しているのではないだろうか．

湯浅（1990）は，近代日本の哲学者である西田幾多郎の言葉を援用して「人は世界に対し身体を介して能動的な関係を形成し，身体に備わった感性的な直感を通じて世界の事物の存在の状態を了解する」と述べている．つまり，人の心の在りようは身体の在りようをとおして行為として表れ，世界の在りようは自分の身体の感覚を通して把握されるのである．また，斉藤（2000）は，「からだは関係をつくっていく基礎である．相手に身体を向けたり寄せたりすることによって関係は変わってくる．声や眼差しは身体が膨張して相手に触れることである」と述べている．これらの言葉は，スポーツであれフィットネスであれ身体を扱う学習としての共通地平が勝敗や順位・記録などの競技による結果などにあるのではなく，「身体に向き合う」ことにその存在が求められ，同時にそれが人の心や行為と切り離せぬこととして，教育としても深い意味を持つものであることを示唆している．

第2節　運動と身体に関する認識論的知見

「身体に向き合う」とはいささか抽象的な表現であるが，このことについての理解を深めるためには，運動やスポーツと身体の関係についての認識論的な知見が参考となろう．すなわち，運動やスポーツを行う際に，自分との関係において身体はどのように自覚され顕在化するのかという問題である．

滝沢（2005）は，運動やスポーツと身体の関係について次のように述べている．

「人のからだは意識の背景に退く働きがある」

「からだで考えるとは身体という道具を使って考えることではなく，自分のからだの能力と相談することであり，物や相手の論理を取り込み，自分の能力とすり合わせることである」

人が運動をするとき，身体のどの部位を何 cm 動かしてとか，関節の角度を何度にしたらとか，自分の身体をパーツとして客観視すればするほど動きはぎこちなくなってしまう．運動に習熟するということは，意識から身体が消失することと引き換えに，自分の運動感覚を用いて，様々な動きの“感じ”を手に入れることである．動きの“感じ”とは，自らの運動感覚を用いてまわりの関連世界と身体が交信した結果であり，洗練された動きの追求という行為は，自らの動きの感性に文字どおり身をゆだねることによってのみ成立するのである．

金子（2002）が，人間の運動というものについて，ボイテンディクの言葉を借りて「私の運動という意味で自己運動を起点としなければ成立もしないし，本質的に理解するこ

ともできない」，「動きかたの力動的流れやダイナミックな力点のとり方，肝心なことと枝葉末節のこととの本質的な区別や，意味のある状況の意識内容や表現内容を今ここで肌身に感じるのには，運動感覚能力そのものによってはじめて可能になる」と述べているのも，まさにこの運動における身体と運動感覚など感性的な事柄との関係を端的に表した言葉といえよう．

技能の上達とは単なる身体パーツの動きの自動化ではない．自らの運動感覚を駆使しながら湧き上がる動きの“感じ”に，運動のメロディやリズムを見出し，自らの身体に集約していく過程である．その過程がいわゆる上手や名人と呼ばれるレベルに達したとき，計測等によって客観的に把握できる身体パーツの動きと，本人が一連のメロディーとして主観的に把握する動きの“感じ”に時間的·空間的ラグはなくなり，本人の感覚と身体は不可分なものとして同化してしまう．したがって運動技能の上達とは，自らの身体というものを，運動感覚を通じて動く“感じ”として感性的に納得していくプロセスということができよう．その意味で“身体に向き合う”とは，自らの動く“感じ”に向き合うことに他ならない．しかもその動く“感じ”というものは，自己の身体の動きから生まれるものでありながら，自己の身体世界で完結するような単純で直線的なものではない．

生田（1987）は，ある身体的動作が主体的動作へ変貌を遂げるプロセスについて，マイケル·ポランニーの「暗黙知の分析」を引用しながらこのような説明を加えている．運動の学習者は「まず（手本となる）形を手順の連続として辿っていくことから始まり，次第にそこから（個々の筋肉の動き等の）細目が共通に奉仕している目標の実現へと注

目するようになる」というのである．すなわち，身体動作が主体的なものに変貌するというのは，意味を持たぬ感覚であった形の模倣が，解釈の努力（形の意味を解釈するための知的協力）によって，自分に意味のある感覚に変わっていくことであるとして，マイケル·ポランニーが示した人間が杖を操作するときの例を挙げている．

「ある人間が杖を初めて用いるとき，彼ははじめは杖と自分の手のひらとの感触から受ける感覚に注意を向けている．しかし，杖を繰り返し使用するうちに彼の注意は手のひらの感覚から，杖と物体が接する点へと移行していく．はじめはまったく意味を持たなかった感覚が解釈の努力によって意味のある感覚へ変化していく．」

これは，本人の動く“感じ”が洗練されてくるにしたがって，次第にその動きを取り巻く意味世界にまで運動感覚が潜入していくことを表している．その結果，生理学的·解剖学的に皮膚感覚を隔てて外界と区別される身体は，意識の外へ消えていくのであるが，このとき自覚される動きの“感じ”は単に自己の身体の動きのみを代弁するものではない．自己運動のなかから生まれた動きの“感じ”は自己の身体世界で完結するものではなく，人や事物など関連する意味世界の論理までも文脈として含んだ動きの“感じ”へと拡大していくのである．諏訪（2005）は，「熟達とは身体や環境に含まれる新しい変数の存在に気づき，新旧の変数を取り込んだ形で身体と環境の新たな関係を再構築し続ける漸進的プロセスである」と述べている．

先に述べた「身体に向き合う」とは，皮膚感覚で隔てられた生理的な物体としての身体を超越し，まわりの事物や人にまで感覚を広げながらその論理を自らの世界として納得する「からだ」を目指した学びである．三木（2005）は体育学習の意義を「いかに

豊かに動ける身体を保障するか」に求めたうえで，これからの体育学習の目指す姿を，メルロ·ポンティの身体図式に基づいて，対象身体の学習から現象身体の学習（自分の運動感覚によって，世界とのかかわり把握する身体）を主題にした学習への転換のなかに見出している．それは，体育のコアとなる価値が学習者の運動感覚と，洗練された動きとして顕現する「からだ」の間に存在することを示唆するとともに，これまで，単なる主観の問題として注意を払われることのなかった動きの“感じ”など学習者の感性的な内容が，運動に対する主体的な姿勢を培う学びの骨組みを形成するものとして，重要な意味を持つ内容であることを想起させる．

第3節　身体世界の生成過程

ここで，これまで文章の流れのなかで操作上便宜的に用いてきた運動感覚や動きの感じ，動きの感性という用語について整理をしておく必要があろう．

まずはじめに，運動感覚という用語について明らかにしておきたい．一般に感覚とは，「動物が外界から受ける刺激を受容器の興奮により電気的な信号に変え，求心性神経をとおして大脳中枢に送ることによって生ずる心理的過程ないし無意識的経験（安彦，2002）と定義される．感覚については，プロセス（能力）として捉える場合と主体的経験（事実）として捉える場合があるが，本論においては後者の立場をもって運動感覚をというものを定義したい．すなわち，運動感覚とは「動きという刺激に対し，受容器（筋紡錘などの感覚細胞）が反応する生理的システムによって反応する内包量（温度や速度のように加え合わせても意味のない量）をもった意識経験（事実）」を表現する言葉と考えることとする．

次に，動きの感性である．感性の定義に関する解説としては，緒言において一般的な定義を示したが，神長（2002）は「外界からの刺激に応じて働く感覚・知覚の感覚器官の感受性であるとともに，感性には人それぞれの選択や働きかけがあり，この意味で感性は価値に気づく感覚である．すなわち感性は単に受動的なものではなく，能動的なものとしてとらえることができる」と感性の能動的側面に言及している．本論においてもこの定義を援用して，動きの感性を「身体の動きという刺激に対し，運動感覚が反応した事実の総体から，そこに含まれる論理や意味を直感的に解釈する心理的システム」と

とらえたい.

また，最後の動きの“感じ”であるが，これまでの考え方を踏まえるならば，「受容器という生理的システムを経て生み出された運動感覚をもとに，関連世界の論理を動きの感性という心理的システムによって身体が解釈した結果湧き上がるメロディーやリズム」として，二つのシステムの先に現れる意識経験（事実）ということになろう．したがって，この動きの“感じ”が身体として納得するまで積み重なった結果，そこには皮膚感覚によって外界と区別される客観としての自分ではなく，関連世界にまで感覚を広げた現象としての自分の身体が形成される．自己の身体世界の形成である．ジャイアンツの往年の名選手長島茂雄が「バットは武士の指し料ですよ．単なる木材だと考えている者はすぐ折れます」と答えたとき，バットは間違いなく長島の両腕の延長であったといえよう（近藤．1992).

人は，身体の受容器の働きによって運動感覚を生み出す生理的なシステムと，動きの感性の働きによって動きの感じを生み出す心理的システムが一体となったメカニズムを駆使して，運動に習熟していく．そのなかで，主体である私が身体に向き合うことは即ち世界（他者）に向き合うこととなり，客観的な身体を飛び越えた現象としての自己の身体世界というもの生成していくのである（図１).

金子（2002）は，運動の本質を運動感覚メロディーをもった時間ゲシュタルトとしてとらえ，動きの感性の働きによって動きの感じを生み出す心理的システムのはたらきを「運動感覚能力」という語を用いて，動き方の力動的な流れやダイナミックな力点のとり方，肝心なことと枝葉のこととの本質的区別や意味ある状況の意識内容や表現内容を，

今ここで肌身に感じる力であると表現した．そして，この運動感覚能力を駆使し，運動感覚的な意味構造を含んだ統一的なまとまりとしての運動図式を発生させることを中核とした体育学習を提唱している．

三木（2005）は，この論をより具体的に展開し，“私はそのようにうごくことができる”ためのカとして，この「運動感覚能力」をもとに「わかるような気がする」「できそうな気がする」という身体状態を保ちつつ「できる」ことを保障し，子どもの内在的衝動を呼び起こす体育学習を提唱している．それは，自分の身体にとっての新しい意味世界を発見することに楽しさの本質を見出す体育であり，本論が目指す体育学習と志向を同じくするものであろう．

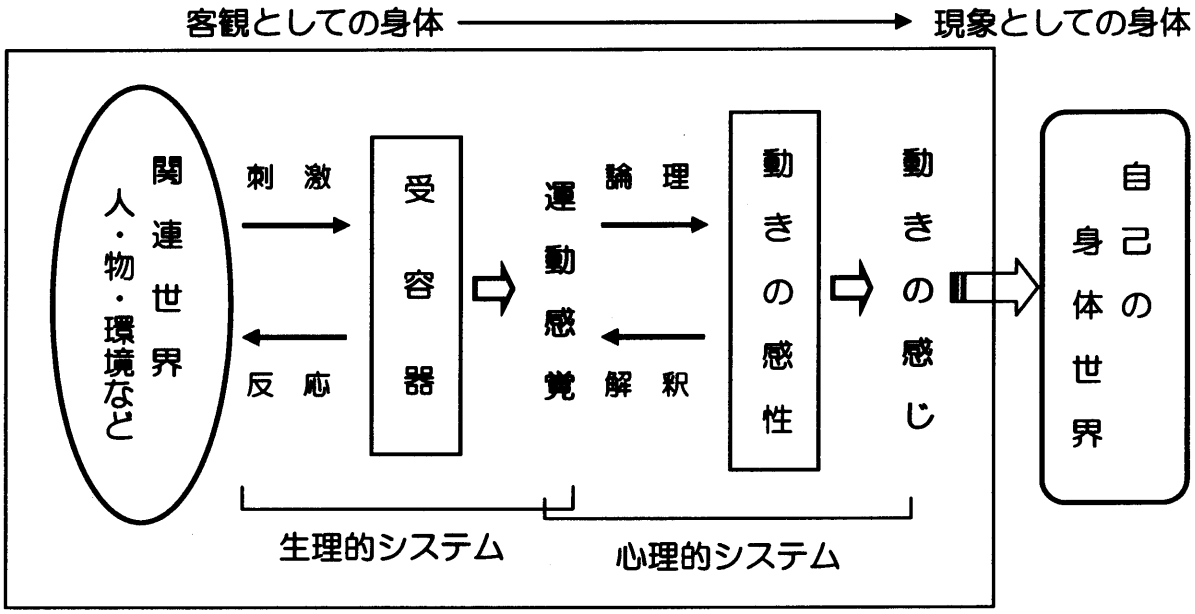


図1　身体世界の生成過程

第４節　身体世界の広がりと体育学習

人が運動をするとき，その中心となる関心事は自らの動く“感じ”である．動く“感じ”とはその人にとっての意味しかもたぬ個人の主観などではなく，自らが運動感覚を駆使してまわりの世界と交信した結果として，そこには学習者を取り巻く関連世界の論理が文脈として息づいている．自分の客観身体の殻を打ち破り，外界に向けて豊かに広がる「からだ」の育成こそが体育のコア価値であり，誰もが主体的に運動やスポーツに親しむための資質を保障する礎となるものである．換言するならば，すべての人に通じる体育の楽しさは，スポーツにおける勝敗･記録やフィットネスにおけるたくましい体づくりなどにあるのではなく，個々の身体世界の広がりにこそ求められるべきものなのである．

さて，身体世界の広がりと一口に表されるが，行われる運動やスポーツとの関係によって，学習者の感性が向かう方向は様々に考えることができる．現在の体育学習は，豊かなスポーツライフの実現に向けて，スポーツ教育を中核としながらフィットネス教育を取り入れて展開されているが，学習者の感性が「からだ」の外に向くものなのか，内に向かうものなのかという点で，両者は趣を異にする．すなわち，スポーツは基本的に学習者を取り巻く外界の人や事物との対話が中心となり，フィットネスは自己との対話が中心となる．端的にいうならば，スポーツは身体世界の「外への広がり」，フィットネス教育は「内への深まり」を目指すものと解することができよう．

スポーツ教育における身体世界の「外への広がり」についてであるが，運動特性によ

ていくつかの特徴を見出すことができる．バレーボールやバスケットボールのように，集団的なスポーツにおいては，仲間の「からだ」への感覚の潜入が必須となる．「all for one，one for all」という言葉が集団スポーツにおいてよく使用されるが，チームワークというのは「協力的な態度」などという観念的で道徳的なレベルの問題ではなく，仲間との身体世界の共有という体育のコア価値に直結した現実的な問題なのである．

一方，武道など対人的なスポーツにおいては，相手の「からだ」をいかに自分の世界とするかが問われることとなる．学習者の動きの“感じ”は，常に相手の動きとの関係において語られ，相手の「からだ」の世界を納得し，コントロールした者が結果として勝利を手にするのである．全日本柔道でＶ１０を達成した山下は，その勝利の９５％を内股・大外刈・大内刈の３種類の技で勝っている．その理由として，その３種類の技は眼の色，呼吸法，足の始動，腰の入れ方など全く同じ雰囲気でかけられるため相手は防御できなかったことにある（近藤，1992）という指摘は，まさに対人競技における相手の「からだ」への感覚の潜入の重要性を物語っている．また，ダンスについては，現在学校でスポーツ教育として実施されている内容を考えたとき，常に，見せる･表現する対象（観客）を意識させるという点で，相手の身体世界への広がりが重要な要素となっているように思われる．本来，ダンスには自らの身体世界との対話についても重視されるべきものであり，フィットネス教育との類縁性があることも指摘しておきたい．

陸上競技・水泳・器械運動など主として個人競技は，人ではなく自然環境や器具など専ら事物に対して身体世界が広がっていく点に特徴があろう．それは，地面や水など地球自身であるかもしれないし，ハードルや鉄棒など器具であるかもしれない．

誤解のないように付け加えるが，これらの特徴は各運動種目の特性を固定的に分類するものではない．あくまでも学習者の感性的な広がりの方向性との関係において，各種目を特徴づける要素を象徴的に表したに過ぎず，例えば，野球という集団スポーツにおいても器械運動のようにバットなど器具への感覚の潜入があるように，運動種目によって固定されるような類のものではない．学習者が意味を見つけようと努力する限り，そこにはまさしく，その人にとっての無限な身体世界が待ち受けており，ここに生涯スポーツの核心に迫る価値を見出すことができるのである．

第４章　これからの体育像とムーブメント教育

これまで動きの感性や動きの“感じ”というものが体育学習にとってどのような意味を成し，どのような役割を担うものなのか，運動と身体に関する認識論的知見を手がかりとして，生涯スポーツ社会を目指す学びとしての体育の課題との関連で検討を行ってきた．その結果，体育学習のコア価値というものが身体世界の広がりに求められ，金子のいう運動感覚能力，とりわけ動きの感性を育むことと深いかかわりをもつことが明らかとなった．

現在行われているスポーツ教育中心の体育学習では，勝敗や記録など計測したり比較したりできる定量的な価値を追求することを重視し，常に客観としての自分を高めることを目的に学習が組み立てられている．そこでは，「感性」や「感じ」といった曖昧な事柄は個人に放任された主観として無視されてきた．しかし，生涯スポーツ社会の実現を目指す体育のコア価値を，身体世界の広がりのなかに見出すならば，現象としての自分を追及することに重要な意味を見いだす体育学習の創造に対し，目を背けたままであることは許されない．そしてその体育学習は，個々の身体世界の保障という意味において，十分に感性的であり，個性的であり，主観的であらねばならない．もちろんここでいう感性や主観・個性は，個人に放任された“いい加減な”ものではなく，生理的な事実と向き合う感性であり，客観から生まれた主観であり，他者の論理を含んだ個性である．

今ここで個性という言葉を用いたが，体育に限らずすべての学校教育活動において，「個に応じた」あるいは「個を伸ばす」学びは現在の学習指導を貫くキーワードである．

体育ではこれを自分にあった種目や練習方法，技術など教材や学習内容の選択という形式的なもので体現しようとしているが，「個に応じる」とはそのような学習指導にかかわる見た目や形式にあるのではなく，個々の感性に目を向けるという学びの質にかかわる問題として考えるべきであろう．このように動きの感性をめぐる問題は，生涯スポーツに向けた体育のコア価値にかかわることとして，あるいは，現在の教育のテーマである「個の重視」にかかわることとして，今後の体育学習の在り方を考える上で極めて重要な意味を持つものといえる．

さて最後に，スポーツ教育やフィットネス教育へのつながりをもたせながら，しかも，動きの感性を育むことにねらいを焦点化した学習を，どのような枠組みをもつカリキュラムとして体育に位置づけるのかという問題が残されている．その際，参考となるものがムーブメント教育と名づけられたカリキュラムモデルである．ムーブメント教育はフロスティッグが提唱したもので，学習障害や発達障害のある子どもたちに対する治療的な教育として，1970 年にその理論と実際が体系化され，著書として発表された．その目的は「自己の身体を動かすことによって，さまざまな行動を適切に行うために必要な感覚・運動技能の習得と身体意識（時間と空間の意識，事物に対する基本的な知識や自己意識を含む）の形成を図りながら，心理的機能を高め，究極的に子どもの健康と幸福感の達成をねらいとするもの」（小林ほか．1993）とされている．

フロスティッグ（1978）は，「運動の技能は重要であるが，運動は孤立して存在するのではない．運動には感覚や知覚的な経験が伴っている．運動はしばしば知覚によって起こされるが，常に筋肉運動の刺激や他の感覚の刺激によって支配される．そのような

刺激は運動系列をうまく完成させることができる」とし，感覚 - 運動の間に存在する課題のなかで，感性的側面を過小評価することを戒めている．このような感覚 - 運動機能の捉え方は，本論が意図する動きの感性を育む体育学習と同じ視座に立つものであり，ムーブメント教育の本質そのものに，身体世界の広がりを保障するための動きの感性を育む土壌があることを物語っている．

小林（1993）は，ムーブメント教育の理論を学習障害や発達障害のある子どもへの治療的なプログラムに留めることなく，小学校体育における実践として活用できるよう具体例を挙げており，そのなかでムーブメント教育の課題として次の４つをあげている．

①動きづくり　　…全体的な運動技能の向上につながる運動属性の高揚

②身体意識の育成　…身体像・身体図式・身体概念の形成

③創造的運動の経験　…創造的に運動する機会の提供

④心理的諸機能の向上…言語機能・視覚化と心象の機能・問題解決能力・連合の諸過程の機能の向上

このなかで，特に注目したいのが身体意識の育成という課題である．身体意識の定義はさまざまにあるが，フロスティッグは身体像・身体図式・身体概念の３つに分けてこれを捉えている(図２)．身体意識の形成は，外界から独立した自己の存在の自覚であり，身体世界の広がりに意味を求める体育学習にとっては起点となる能力といえよう．豊かに広がる身体世界を手に入れるためには，鋭敏な動きの感性の育成が必要であるが，その前提となる能力を育成する内容を明確にカリキュラムのなかに含む点，動きの感性をはぐくむ学びとして，ムーブメント教育の有効性を予感させるものである．

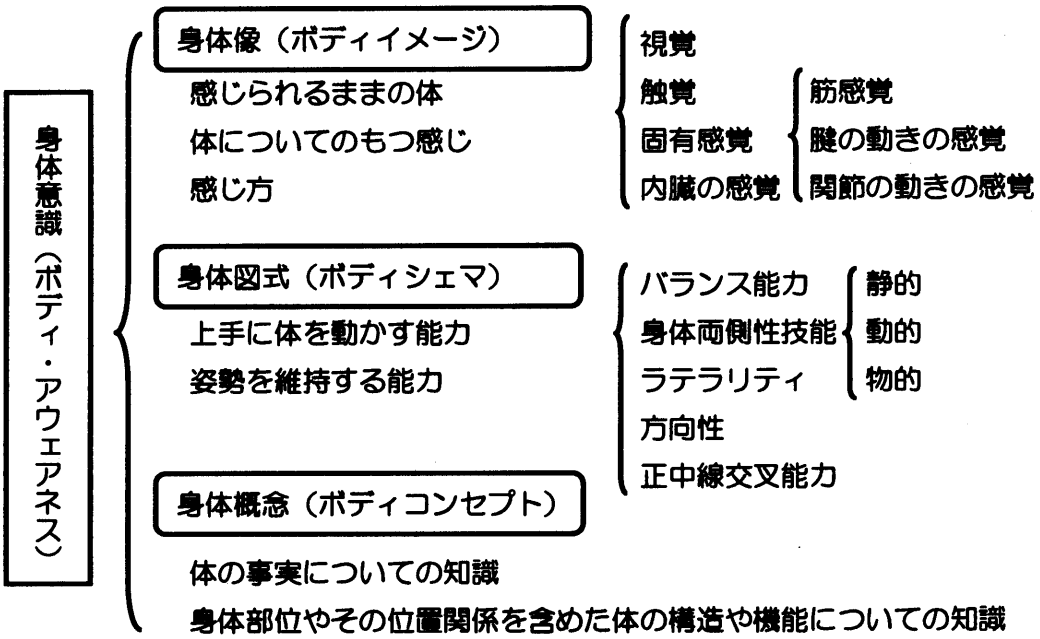


図2　フロスティッグによる身体意識の定義（小林ほか 1993）

また，動きづくりについては，協応性やリズム，敏捷性，筋力，柔軟性など技能の向につながる運動属性の高揚を目指すもので，フィットネス教育とのつながりや発展性をもった内容といえる．創造的活動の経験については，運動の技能や運動の拡大を指導するだけではなく，考える力や創造する力，行動をイメージする力などの発達を意図した創造的ムーブメントが意図されているが，運動やスポーツに主体的に係ることのできる資質の育成を目指すスポーツ教育へのつながりや発展性をもった内容と考えることができよう．有山（2006）は，このムーブメント教育のなかにスポーツ教育やフィットネス教育を結ぶエッセンスを見出し，その概念を体育学習に導入する必要性というものを訴えている．身体世界の広がりを保障する感覚・運動機能の向上を中心課題として，動きの感性の根幹にかかわる能力の育成や，スポーツ教育・フィットネス教育とのつながりを可能にするムーブメント教育を，スポーツやフィットネスと並ぶカリキュラムモデルとして体育の中に位置づけることにより，互いの関係性が明らかとなった生涯スポーツ社会の実現に向けた流れを描くことが可能になるのでないだろうか．これを模式的に表したのが図３である．

小林が示すように，ムーブメント教育が前面に出る体育学習は，生涯スポーツに向けた基礎づくりの段階となる小学校の体育学習が中心となり，中学校・高等学校へと進むにつれ，スポーツやフィットネスが前面に出た学習が必要になると考えられる．しかし，体育のコア価値を身体世界の広がりに求める限り，スポーツ行為能力や身体資産の育成に向けた学習を，動きの感性の育成という視点から捉えた指導や評価が重要となる．ムーブメント教育を独立したカリキュラムとして位置づけるだけではなく，スポーツ教育

やフィットネス教育の指導のなかにムーブメント教育の視点をとりいたカリキュラムを構築していく過程が，豊かな動きの感性とそこから生まれる動きの“感じ”を学びの根幹に位置づけた体育についての，実践的で臨場感あふれる道筋を明示することとなろう．

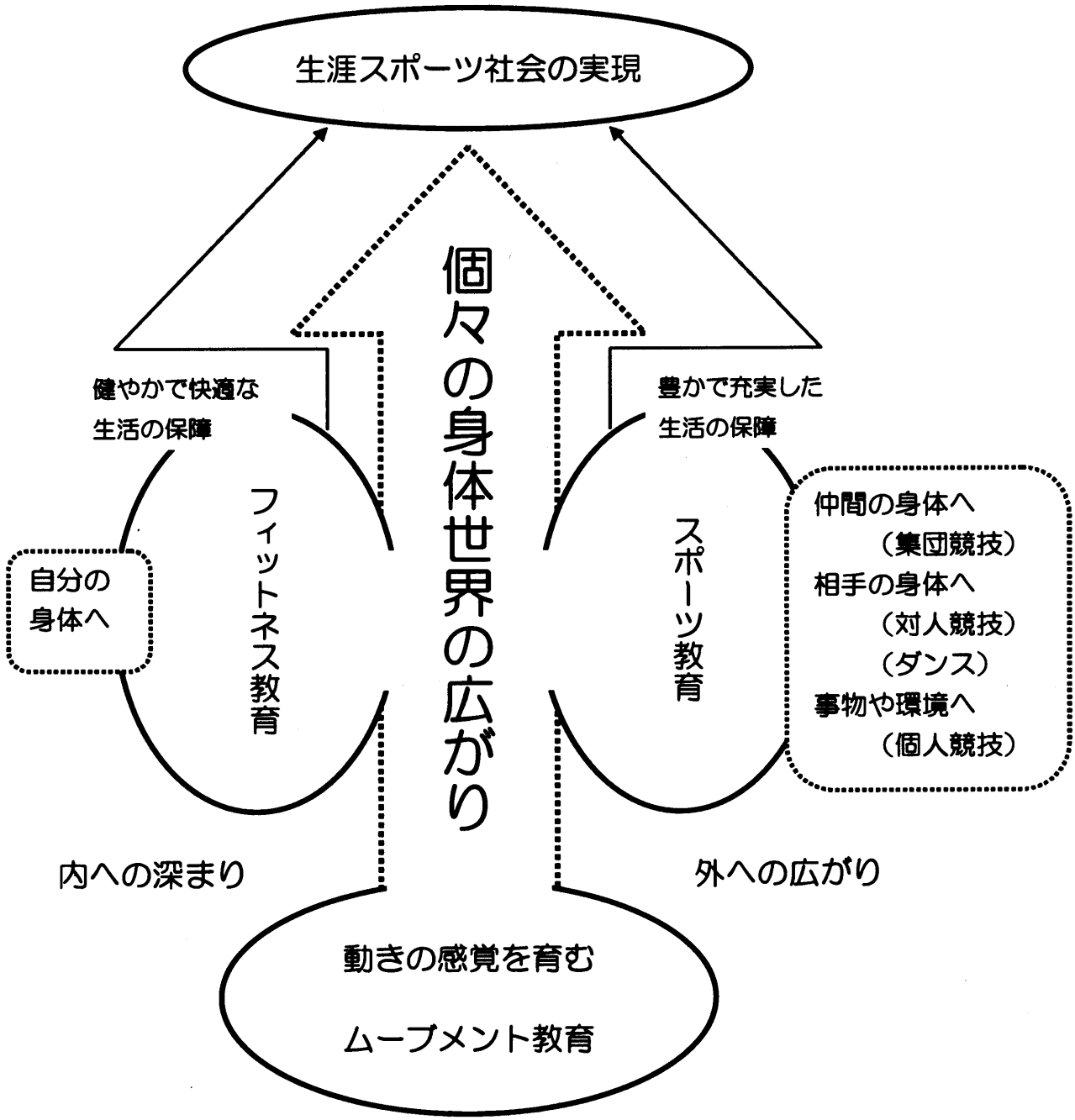


図３　豊かな感性を育む体育の模式図

第２部　指導の違いが学習者の感覚に及ぼす影響

第１章　研究のねらいとその意義

現在の体育では，生涯にわたって主体的に運動にかかわっていく姿勢や能力の育成をねらいにして，運動への肯定的な姿勢や学び方を身に付けることをねらいとした指導計画がたてられることが多い．しかし，実際の活動における学習者の関心事は動きのよしあしにあり，それは指導者にとっても同様である．どのような動きをよしとするのか，学習者は各々の理想を描いて運動に向かい，運動を工夫し，指導者はその理想の動きをめぐって実際の指導計画を構想し，実現のための支援を行う．学習者は自分たちの思い描く動きと格闘するなかで，指導者が学習のねらいとする能力を身に付けていくのである．つまり，体育はどのような学習のねらいを設定しようとも，常に指導ー学習の実際場面においては動きの質の向上が核となって成立する学びであり，運動への主体的なかかわり方など心的な能力の育成が，それ自体単独で学びを形成することはない．体育で身に付ける学力はすべて身体の動きとのかかわりのなかで意味を問われるものであり，身体の動きをどう生み出すのかという命題はすべての体育学習の起点となる問題である．

これまでの体育では，身体の動きを専ら科学的・理性的な分析によって把握してきた．そこでは，動きの“感じ”など感性的な意識経験は個人の曖昧な主観として排除されてきた．しかし，科学的・理性的な分析は，身体が動いた後の結果が自然科学の法則に合

致していたかを明らかにすることはできても，人の動きが生まれ認識されていく一連の流れそのものを明らかにすることはできない．なぜならば，それは動きの感性という心理的システムによって一気に了解されるものであり，動きの“感じ”というこれまでの科学的・理性的な分析の対象外にある事柄によって内包量として把握される問題であるからである．

第１部で詳しく述べたように，動きの“感じ”は身体が動きの感性というシステムをとおして周囲の関連世界と会話した結果であり，単に自己の中で完結する主観として放置しておいてよい問題ではない．動きの出来映えは自己を取り巻く外界の論理との狭間において動きの“感じ”として自覚されるのである．

自己の動きの“感じ”に関する先行研究としては，第１部で紹介したもののほかに，村田ら（2006）が，運動感覚をつかませる体育指導の基礎的研究のなかで，動きの“感じ”を体得させる言葉かけとしてオノマトペ（擬態語や擬声語）の働きについての指摘を行っている．村田らは，オノマトペのもつ感覚的な共有性が，学習者と指導者との間の概念的意味の合意の必要を省く効果もち，運動感覚的な共通理解を促進するものとして有効であると主張している．またほかに，クロスカントリースキーの観察力について，習熟度の差による比較を試みることによって，指導者のキネステーゼ（運動感覚）に基づいたモルフォロギー的な観察力，すなわち，本論でいうところの動きの“感じ”を読み解く力の重要性を指摘した王ら（2000）の研究がある．しかしいずれも，自己の動きの主体的・能動的な認知である動きの“感じ”そのものの意味を問題にしたものではない．また，これまでの研究においては，動きの“感じ”は定量的に把握できないもの

であるとして，指導のなかで湧き起こる動きの“感じ”の意味までも，客観的に捕捉することを放棄してきたきらいがある．

以上のような点を踏まえ，動きの“感じ”に注目することが豊かな感性をはぐくむ体育の重要な鍵であるとの認識に立ち，体育の指導で湧き起こる動きの“感じ”そのものの意味を研究対象とし，具体的には，学習者の動きの感性から湧き出た動きの“感じ”が，実際の指導において意味のある文脈もった事柄となり得るのかその可能性を探りたいと考える．

第２章　研究の流れ

第１節　研究の枠組み

本研究では，動きの“感じ”に影響をあたえる要因が，図４のようなステップを経て形成されるものとした．第１部において主に指導の方略（アプローチ）について理論的に解説し，第２部においては指導の方術（メソッド），指導の技術（テクニック）及び学習活動（ラーニングアクティビティ）のステップに焦点を当てた調査を行うこととした．

指導の方略については，指導者が授業をデザインするにあたり，その授業を勝敗や比較を価値としたスポーツに重点を置くのか，身体活動の充実感や身体資産の育成を価値としたフィットネスに力点を置くのか，主に運動感覚能力の向上を価値としたムーブメントを中心にするのかといった授業に対するアプローチを考える次元と考える．

指導の方術は，方略に基づいて課題の配列やねらいの設定，系統的な指導法を中心にするのか課題解決的な迫り方をするのかといった指導方法の選択，あるいは実施種目の熟練度など学習者のレディネスの考慮など，メソッドにかかわる次元であり，本研究では学習指導案や事前調査によって把握することとする．

指導の技術は，方略や方術に基づいて実施された授業における具体的な指導スキルであり，コミュニケーションスキルなどのテクニックを指す次元である．本研究では，高橋・日野（2003）による授業観察の評価の観点５項目をもって捉えることとする．

指導者がこれらのステップを踏んで授業を構想し実施した結果，学習者の活動のなか

には，構想された授業に対応した動きの“感じ”が様々に立ちあらわれるのではないかと考える．本研究においては，この学習活動を，高橋・長谷川ら（2003）による学習者の形成的評価の４種類の次元１６項目を用いて捉えることとする．

また，第２部の調査は指導の方術や技術あるいは学習活動の違いによって，学習者が自覚した動きの“感じ”が影響を受け，体育学習として意味ある変化を成すものであるかを問うものであるが，その変化を動きの“感じ”の豊かさあるいは多様さの差異として捉えることによって，内包量としての動きの“感じ”の数量化を図ることとし，その変量については操作上便宜的に“動きの感性量”という用語を用いることとする．

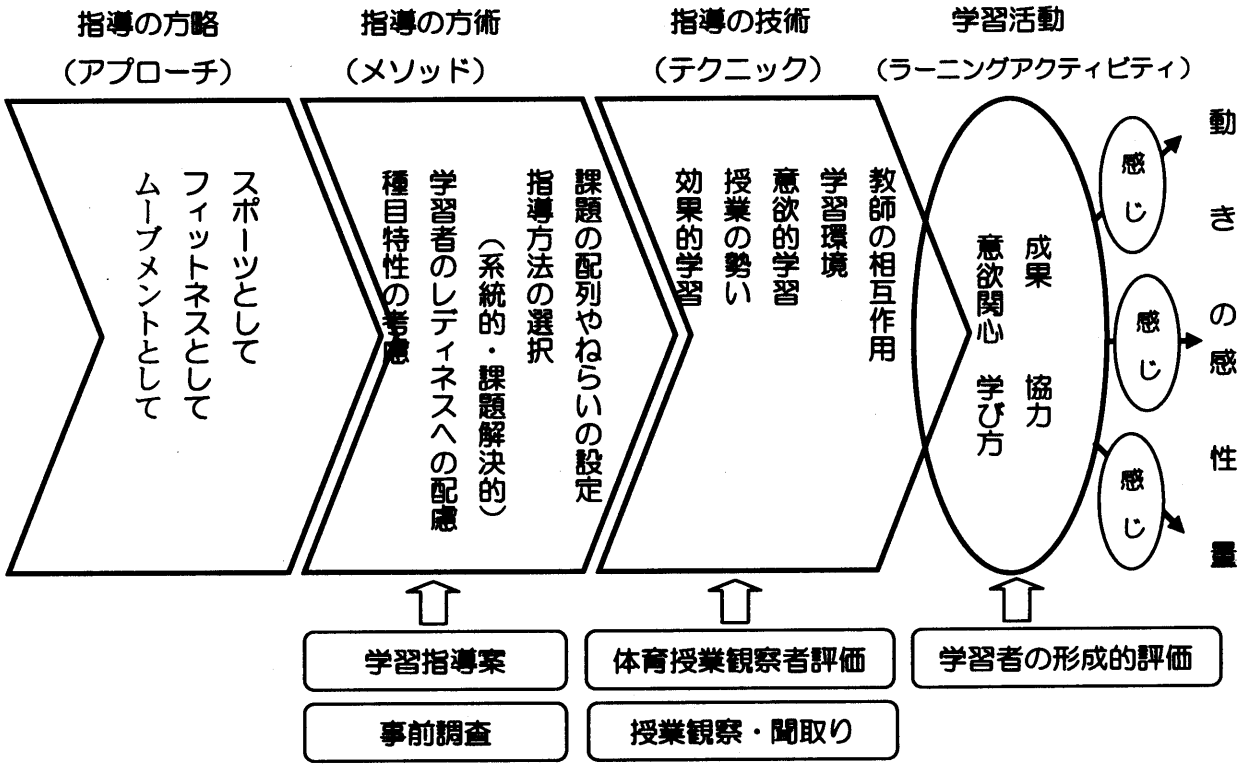


図４　動きの感じに影響を与える要因の形成過程

第２節　調査の対象

本研究における調査は，以下の授業内容，指導者，学習者等を対象に実施した．

１　授業内容について

（１）授　業

Ｋ大学において実施された「生涯スポーツ実習Ⅰ（室内球技）」１０時間分の授業を対象とした．その指導内容や学習活動には，特に本研究を意識した意図的な操作や特化したねらいは設定していない．

（２）教　材

バレーボール及びバスケットボールを教材とした．それぞれ，５時間ずつ授業を行い，授業内容は系統的につながるように配慮した．ただし，本調査は各授業時間の活動全般を対象に行うものであり，時間内の個別の指導内容や学習活動を厳密に特化して調査を行うことは意図していない．

（３）時間数

授業は毎週金曜日に実施され，４月～６月の５時間分をバレーボールの学習，６月～７月の５時間分をバスケットボールの学習とした．

2　指導者について

（1）バレーボールの指導

同授業を受講しているR大学学生（女子）が第1時～第4時の指導を行い，指導の熟達度の違いによる差を明確にするため，最終の第5時の授業をベテランの高校保健体育科教員が担当した．学生の指導者は所属大学においてバレーボール部に所属しており，当該種目の技能レベルは高い．高校保健体育科教員はバレーボールを専門としない教員である．

（2）バスケットボールの指導

同授業を受講しているR大学学生（男子）が第1時～第4時の指導を行い，バレーボール授業同様，最終の第5時の授業をベテランの元高校保健体育科教員（大学非常勤講師）が担当した．学生の指導者は所属大学において柔道部に所属しており当該種目の技能レベルは低い．また，元高校教員はバスケットボールを専門とする教員である．

3　学習者について

「生涯スポーツ実習Ⅰ（室内球技）」受講者42名（男子22名，女子20名）を対象に研究授業を実施したが，分析の対象は全10回の授業すべてに出席した32名に限定した．

第３節　測定の用具及び方法

本研究の目的を達成するために，以下に示す測定用具を用いて，それぞれの内容の特定を試みた．なお，各質問紙は付録として本論の最後に示すこととする．

１　指導の方術に関して

（１）　学習者のレディネスについて

学習者の運動に関するレディネスについて質問紙を作成し，事前調査を実施した．質問項目は次の４項目である．

①スポーツや運動に対する接近の度合い（好きかどうか）

②スポーツや運動に対する有能さの自覚（得意かどうか）

③小学校から現在までの運動やスポーツの総経験年数（体育の授業以外）

④経験した運動・スポーツ種目及びその経験年数

①の項目は“好きである”“どちらでもない”“嫌いである”，②の項目は“得意である”“どちらでもない”“苦手である”のそれぞれ３件法で，③及び④については具体的な数

値や名称を回答することとした.

（2）学習指導案

授業を行うにあたっては，事前に毎時間の学習指導案を作成することとし，授業のねらいや課題の配列，指導方法の選択など指導の方術としての枠組みを明確にするとともに，質問紙による調査の補足資料として研究の参考とした.

2　指導の技術に関して

（1）観察者による指導技術の評価

高橋・日野（2003）による体育授業観察者評価を活用し，質問紙法により指導者の指導技術に関する評価を行った．質問紙は「教師の相互作用」「学習環境」「意欲的学習」「授業の勢い」「効果的学習」の５つの観点各３項目及び総合評価の合計 16 項目の質問から成り立っている．具体的には「教師の相互作用」は指導者が学習者に積極的にかかわっているかどうかを評価し，「学習環境」は魅力があり有効な教材や資料･用具などが準備されているかどうかを，「意欲的学習」は学習行動の情意的側面をうまくひきだしているかどうかを評価するものである．また「授業の勢い」はマネジメント・学習規律・学び方の学習・運動確保時間を評価し，熱気を感じる授業であったかどうかをみるものであり，「効果的学習」は学習効果に結びつく行動があったかどうかを評価するものである.

すべての回答は“大変よく当てはまる”から“全く当てはまらない”まで，５件法で求めた．評価者は大学教授，現職教員，大学院生により構成した．

（２）授業観察及び聞取り

学習指導案と比較しながら毎時間の授業を数名の観察者（大学教授，現職教員，大学院生）によって参観し，指導者の構想した内容が実際に行われているか，効果があるかなどについてチェックした．また，授業終了後は合評会を行い，体育授業観察者評価に基づいて，本時の課題や次回への展望について指摘するとともに，意図が不明な点について確認する時間を設定した．

３　学習活動に関して

（１）　学習者による学習状況の形成的評価について

高橋・長谷川ら（2003）による体育の形成的授業評価法を活用し，毎時間の学習の終わりに活動の振り返りを行った．調査項目は「成果」「意欲関心」「学び方」「協力」の４次元９項目から成り立っている（表１）．「成果」は体育の陶冶目標に対する実現度の評価をあらわし，主として技能的成果を見る項目である．「意欲関心」は運動欲求の充足度を見るもので，授業が楽しかったかどうかのバロメーターである．また，「学び方」は学

習の自発性や合理性を問うものであり，「仲間」は友人との人間関係を評価するものである．

回答はすべて“はい”“どちらでもない”“いいえ”の3件法によって行うこととした．

次元	項目
成　果	感動の体験
	技能の伸び
	新しい発見
意欲関心	せいいっぱいの運動
	楽しさの体験

次元	項目
学び方	自主的学習
	めあてを持った学習
協　力	なかよく学習
	協力的学習
トータル	

表1　学習者の形成的評価の次元と項目（高橋ら．2003）

4　学習者の動きの“感じ”に関して

学習者の動きの“感じ”をどのような概念及び用語で集約するかについては，先行研究で紹介したオノマトペを用いるなど様々に考えられるが，本調査においては，ムーブメント教育への発展性を意識し，学習者にできるだけ具体的な動きを連想させて動きの“感じ”を捉えさせることとし，実際の人の動きを表す用語を用いた．

具体的には，NHK「からだであそぼ」で活用されている基本動作36項目を採用したが，この36項目の設定根拠については次の4点が報告されている（阿江．2006）．

①動作に関する動詞の分析及び幼稚園・保育所で出現する子どもの動作チェックリストをもとに作成された「体育科学センター」の84種類の基本動作を基にした.

②子どもの生活場面・運動場面・遊び場面で出現する動作は重複して存在するため,単純に切り離すことはしなかった.

③連続する動作・同時に進行する動作（運動組合せ）を見越して捉えた.

④基本動作の出現の系統性を考慮して配列した.

以上に基いて,人の基本的動作を①平衡系動作（姿勢の変化や安定性を伴う動作),②移動系動作（重心の移動を伴う動作),③操作系動作（人や物を操作する動作）の４つに分類し,それぞれ９項目の動きを特定している.

但し,前述のとおり,本研究は動きの“感じ”の豊富さや多様さに意味を求め,活動全般をとおして自覚された動きの“感じ”の頻度を把握しようとするもので,それぞれの動き自体の固有性については厳密な意味合いを求めていない.回答は動きの“感じ”を自覚した場合のみ「たくさん感じた」「少し感じた」のどちらかにチェックを入れ,感じなかった場合は無回答とした.

第４節　分析の視点

前章に述べたとおり，本研究においては，体育の指導で湧き起こる動きの“感じ”そのものの意味を課題に置き，学習者の動きの感性から湧き出た動きの“感じ”が，実際の指導において意味のある文脈もった事柄となり得るのかその可能性を探ることをねらいとし，以下の視点をもって調査を実施し，分析を試みることとした．

ただし，本研究において問題にする動きの“感じ”の豊富さすなわち動きの感性量とは，学習者が自覚した動きの“感じ”の頻度の総量を指すものとし，実施した種目で学習者が感じた固有の動きを特定化して個別に数量化を図ろうとするものではない．

１　指導の方術の差と動きの“感じ”

指導の方術（メソッド）を構築する際には，学習課題の配列やねらいの設定，グループ学習や課題学習など指導法の選択など様々な作業が必要となるが，学習者のレディネスを考慮することも，それらと並ぶ重要事項となろう．本研究では，指導の方術に関する事項のなかから学習者のレディネスに特に注目し，学習者の動きの感性量が学習者の「運動の対する有能さの自覚」「これまでの運動経験」「当該種目の経験」によってどのように変化するのかという点を中心にデータを収集し，学習指導案や観察から得られた情報と合わせて分析を試みることとする．

2　指導技術の差と動きの“感じ”

体育の授業を実際に行う場合，学習者や教材に関する多くの情報をもとに指導方術が決定され，指導の計画が立案されたのち，学習場面においては様々な指導技術が駆使されて授業が展開される．同じような指導方術が採用されていても，指導技術の点で差異があれば学習の様相が大きく変わることは，経験上容易に予測することができる．これら教師の指導技術が動きの感性量にどのような影響を与えるものであるのか，指導技術を観察評価することによってその関係を探ることとする．

ただし，本研究は大学の授業を研究対象にしているため，研究用に十分整理された授業内容とはなっていない．したがって，厳密に指導方術を統一したうえで指導技術との関係を分析することができないため，その結果についてはその他の調査から得られた知見とあわせた類推の域をでるものではないことを明示しておく．

3　学習活動と動きの“感じ”

動きの感性量というものが，学習活動という学習者の事情からみた場合どのような変化をするのか，その特徴を探ることとする．具体的には，その日の学習活動を学習者自身が形成的に評価することによって学習活動の質を把握し，動きの感じの豊富さとの関係を探ることとする．学習活動は，指導の方術や技術の総体としてあらわれるため，それらを個別に特定して分析することは本研究では不可能である．したがって，バレー授

業及びバスケットボール授業それぞれの授業の特徴として動きの感性量を捉え，比較検討を加えることとする，

第３章　研究の限界

本研究は，これまで個人の曖昧な主観として省みられることのなかった動きの“感じ”の意味を，指導の方術や技術，学習活動と動きの“感じ”の豊富さすなわち動きの感性量との間にある文脈として可能な限り客観的に捉え，感性を重視した体育の創造へつなげるためのパイロットスタディ的な意図をもって取り組んだものである．したがって，大前提として，本研究の結果をもって指導者と学習者の間にある動きの“感じ”など，感性的な事柄についての普遍的な真理や汎用的な法則の特定を目的とするものではないことを明示しておく必要がある．本研究においては，体育授業を指導方略，指導方術，指導技術，学習活動という流れのなかで捉えているが，それぞれの段階はあくまでも分析の視点として活用し，動きの“感じ”との関係を個別に特定するものとはなっていない．あくまでも研究の目的は，今回の結果としての事実の提示であり，感性的な体育の創造に関する客観的な知見を確認するための基礎資料のひとつにととどめておきたいと考える．

また，これまで繰り返し述べてきたように，本研究は，直接的には具体的な指導の違いが動きの“感じ”をどう左右するかという問題を解決するためのものであり，スケールとして，基本的な動作を用いてはいるが，それぞれの動き自体の固有性については厳密な意味合いを求めていない．

第４章　結果及び考察

第１節　研究授業の概観

分析による結果の考察に入る前に，今回対象とした研究授業を，授業観察及び聞き取り等の主観的方法や学習指導案から読み取れる情報を元に，概観しておきたい（表２）．

１　バレーボールの授業

全５回の授業をとおして，学習者の意欲は高いものがあった．指導者は第１時から４時までバレーボール部に所属するR大学４回生（女子）が行い，最終回を現職のベテラン高校保健体育科教員が行った．

第１時～第４時までの学生による授業（以下，バレーボール学生授業と表記する）は，どちらかといえばパスやスパイクなどの技能の上達に主眼がおかれた内容で，部活動のミニチュア的な系統的指導が中心となった．特に第１時～第３時まではいわゆる技能向上に力点が置かれており，第３時においてグループ分けが行われゲームが実施されたが十分な時間を確保することができず，本格的なゲームは第４時授業になって導入された．技能に関する指導や指示については，専門性を生かした的確な指導が行われた．はじめ，指導者からの一方的な指導が目立ったが，回を追うに連れ学習者との相互交流が見られるようになり，第４回の授業については学習者及び観察者からかなりの好評価を得られ

た.

一方，最終時の現職教員による授業（以下，バレーボール教員授業と表記する）は，「相手の攻撃を切り返すための動き」に気付くことをねらいとして，その日の学習の目的を明確にした指導が展開された．実際に学習のねらいとする動きがゲームの様相のなかに成果として見取ることができ，学習者との交流が豊富に保障されるなど，活発で勢いのある授業であった．

2　バスケットボールの授業

全５回の授業をとおして，学習者の意欲は非常に高く活動量が豊富であった．指導者は第１時から第４時まで柔道を専門とするR大学４回生（男子）が行い，最終回をバスケットボールを専門とする元保健体育科教員（K大学非常勤講師）が行った．

学生による授業（以下，バスケットボール学生授業と表記する）では，第１時～第４時まですべての時間にゲーム及びゲーム形式の練習が盛り込まれ，運動量は非常に多かったが，指導内容の的確さ，ねらいの明確さ，学習者への働きかけなどの点で課題の多い指導であった．どちらかといえば，学習者の高い意欲に頼った放任型の授業であったように思われる．

一方，最終時の元高校教員による授業（以下，バスケットボール教員授業と表示する）は，バスケットボールに関する深い理解に基づいた系統性ある指導内容が展開された．学習課題をこなしていくなかで自然とバスケットボールらしい動きが身に付くように配

慮されており，学習者にとっては，適切な説明や指示による発見が豊富にある新鮮な授業であったように思われる．また，バスケットボールを専門とするK大学大学院生２名が実技補助を行い，学習者への技術的なアドバイスやグループ活動に対する支援を丁寧に行ったことも特徴のひとつである．

	ゲーム	指導の特徴	ねらい	学習Ⅰ	学習Ⅱ
バレー① 4月20日	なし	バレーの基本技能を系統的に指導	パスやスパイクなど基礎的な個人技能の上達	2人組パス練習（アンダー・オーバ），スパイク練習	
バレー② 4月27日	なし	バレーの基本技能を系統的に指導	ボール・コントロール，個人技能の上達，つなぐ楽しさを味わう	2人組パス練習，円陣パス 3対3のパスゲーム	スパイク練習（壁打ち→ジャンプパス→スパイク）
バレー③ 5月11日	あり	グループ活動を取り入れながらチームづくり	自分のポジションを理解するゲームを経験する	チーム分け，ポジションに別れて一斉練習（アタッカー·レシーバー）	ゲーム（15点1セット・7人制） ※十分な時間が確保できず
バレー④ 5月18日	あり	グループ活動中心だが課題が不明確	ボールをつなぐ楽しさを味わう	各チームごとの総合練習	ゲーム（リーグ戦，15点1セット・7人制）
バレー⑤ 6月8日	あり	グループ活動中心，課題解決的な迫り方	相手の攻撃を切り返せるように，ポジションや状況に合わせた位置取りや動き方ができるようになる	チャンスボールや相手サービスを想定したチームごとの練習	相手アタックを想定したチームごとの練習，ゲーム（8点1セット，勝ち抜き・6人制）

	ゲーム	指導の特徴	ねらい	学習Ⅰ	学習Ⅱ
バスケ① 6月15日	あり	系統的に指導しているが，ポイントが不明確	ボールに慣れる	チーム分け，2人組パス練習，動きながらパス・ドリブル・ドリブルシュート	ゲーム
バスケ② 6月22日	あり	活動量は多いが，指導内容が不明確	複数での攻め方	ランニングシュート，2対1，3対1	ゲーム
バスケ③ 6月29日	あり	ねらいと指導内容に対応がない，活動量は多い	フリーの状態をつくる マークにつく	2対2，3対3（パスのみ）（ドリブルあり）（ミニゲーム）	ゲーム
バスケ④ 7月6日	あり	ねらいと指導内容に対応がない，活動量は多い	フリーの状態をつくる パス·アンド·ランの動きができる	2対2	ゲーム（10点先取・勝ち残り）
バスケ⑤ 7月20日	あり	大学院生とのＴＴ，系統的に整理された内容	基本技能の確認 バスケットらしい攻防	ドリブルシュート，ランニングシュート，3対2，3対3，ゲーム	

表2　バレーボール及びバスケットボール授業の概要

第２節　動きの感性量に関する俯瞰的知見

はじめに分析を行う前提として，バレーボールとバスケットボールそれぞれの授業における動きの感性量の変化を，全体として俯瞰的にとらえておくこととしたい．

分析に当たっては，36 項目の動きの“感じ”について，それぞれ「たくさん感じた」を２点，「少し感じた」を１点とし，未記入すなわち感じなかったものを０点として数量化し，合計点及び平均値を算出した．

なお，本研究における分析はすべて，ＳＰＳＳ12.0.Ｊ for Windows を用いて行っている．

１　動きの感性量の推移に関する俯瞰的な知見

それぞれの授業における感性量の合計の平均値は図５及び６のように変化した．

バレーボールにおいては第１時（４月 20 日）の授業が最も低く，以降やや上がるが停滞し，最終回である第５時の教員授業（６月８日）において最も高い傾向にあった（図５）．

バスケットボールについては，バレーボールと比較して全体的に感性量の合計の平均値が高く，また，授業ごとに上下する傾向にあり，授業の進行とともに大きく向上するような傾向はみられなかった（図６）．

バレーボール実施日	①4月20日	②4月27日	③5月11日	④5月18日	⑤6月8日
動きの感性量の平均値	7.06	18.91	18.28	20.03	24.38

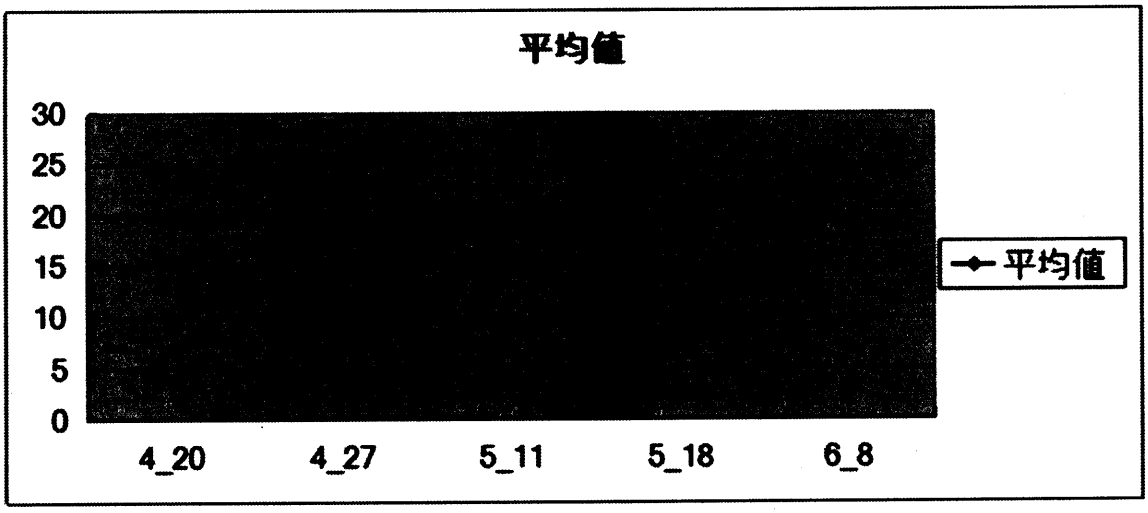


図5　バレーボール授業における動きの感性量の変化

バスケット実施日	①6月15日	②6月22日	③6月29日	④7月6日	⑤7月20日
動きの感性の平均値	23.53	22.47	24.06	22	23.16

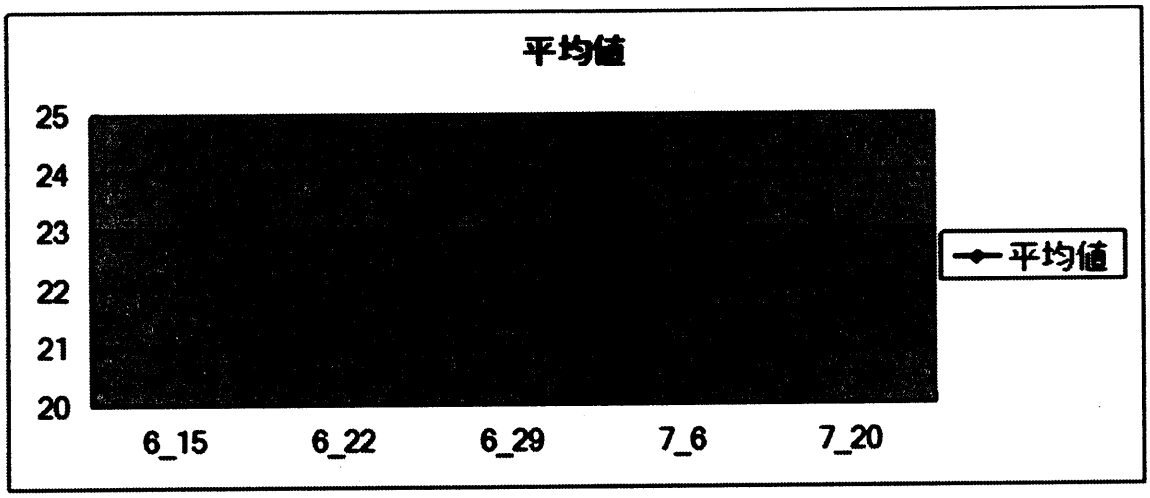


図6　バスケットボール授業における動きの感性量の変化

2　動きの感性量の高低に関する俯瞰的な知見

次に，バレーボール授業とバスケットボール授業における動きの感性量の高群と低群の２群間にて比較を行い，学習者の動きの“感じ”というものが実際の授業において意味ある文脈を構成し得るものであるのか，その可能性を概観してみたい．

具体的には，バレーボール授業全５回分の感性量合計の平均値を算出し，高群（>＝88.65）と低群（<88.65）に分けた．そのうえで，高群及び低群それぞれがバスケットボール授業において自覚した感性量を比較したが，統計的に有意ではなかった．しかし，図７に示すとおり，バレーボール授業における感性量の高群は，バスケットボール授業においても常に低群と比較して感性量が高い傾向がみてとれた．これは，動きの“感じ”を豊富に自覚した学習者とそうでない学習者が存在することを示しており，学習者の感性量というものが，体育の学習においてなんらかの意味をなす事柄であることを十分に予感させるものであろう．次項以降では，実際の授業における指導の方術や技術，学習活動などにかかわる動きの感性の意味文脈を，順を追って探ることとしたい．

	バスケ① 6月15日	バスケ② 6月22日	バスケ③ 6月29日	バスケ④ 7月6日	バスケ⑤ 7月20日
バレー感性量高群 n=17	26.47	26.24	27.53	24.12	26.41
バレー感性量低群 n=15	20.2	18.2	20.13	19.6	19.47

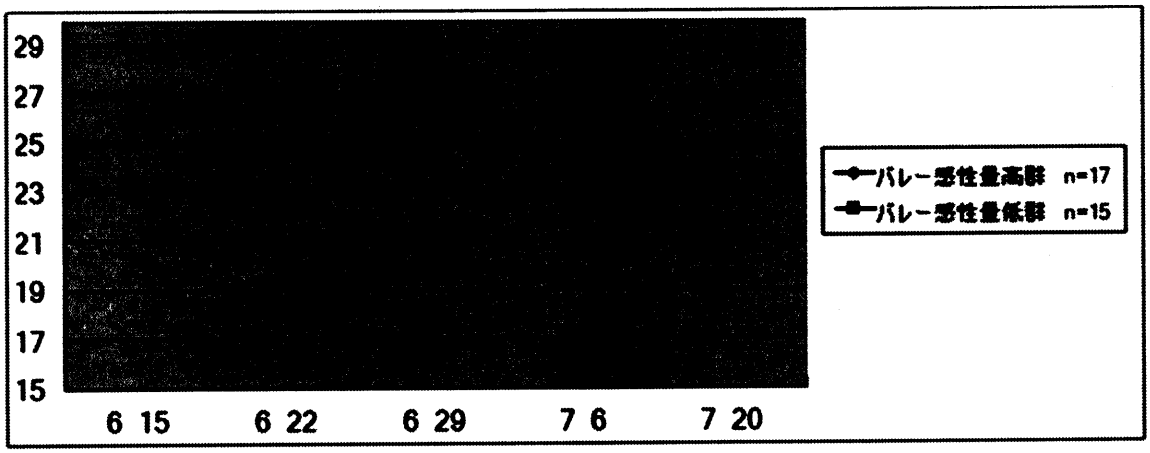


図7　バレーの感性量高群低群とバスケットボールにおける感性量の比較

第３節　学習者のレディネスと動きの感性量

我々が実際に体育の授業を構想する際，指導の方術として学習者のレディネスを考慮することが非常に重要となることは言うまでもない．しかし，その学習者のレディネスの差というものは，果たして個々の動きの“感じ”に対して学習的に意味のある影響を及ぼすものであろうか．もし，学習者のレディネスによって，個々の動きの“感じ”に何らかの影響がでるのであれば，それは感性を重視した体育を創造するためにも無視できない重要な要素であるといえる．

今回，分析対象者 32 名のうち，バレーボールを体育の授業以外（部活動や地域のクラブ・少年団など）で経験したことのある学生は８名，バスケットボールについては５名であった．また，運動経験の延べ年数の平均は 9.28 年（標準偏差 3.70）であった．

運動に対する接近度については「運動が好きである」と答えた学生が 32 人中 30 人であり，「運動が嫌い」と答えた学生は皆無であった．運動に対する有能さの自覚については「運動が得意である」と答えた学生が 32 人中 14 人（「どちらでもない」14 人，「苦手である」４人）という結果となった．

１　運動に対する有能さの自覚と動きの感性量

運動に対する接近度については，ほとんどの学習者が「運動が好きである」としており，比較対象の設定に無理があるため今回の分析対象からは除外することとし，はじめ

に運動に対する有能さの自覚との関連を分析した．具体的には，事前調査の結果から学習者を「運動が得意である」と回答した群（n＝14）とそれ以外（「どちらでもない」「苦手である」）の群（n＝18）に分け，2群間の比較を試みた．

その結果，バレーボール第5時の教員授業においてのみ，2群間に統計的有意差を認めた．他の授業においては，運動に対する有能さの自覚に関して有意な差は認められなかった（図8及び9）．バレーボール教員授業は，観察者及び学習者から高評価を得られた内容であったが，本結果から，運動を得意とする学生が動きの“感じ”を豊富に自覚できた授業であったことが推測できる．またこれに関連して，バスケットボール教員授業がバレーボール同様ベテランの教員の手によるもので，やはり観察者や学習者から高評価を得られた授業であったにもかかわらず，学習者の運動に対する有能さの自覚との関係では有意な差が認められなかったことについて興味を覚えるが，現時点では，その違いが何に起因するのか推測する材料が不足しているため，注視すべきこととして事実を確認するにとどめたいと考える．

バレー	①4月20日	②4月27日	③5月11日	④5月18日	⑤6月8日 **
得意以外 n=18	7.22	18.78	18.56	20.22	20.5
得意 n=14	6.86	19.07	17.93	19.79	29.36

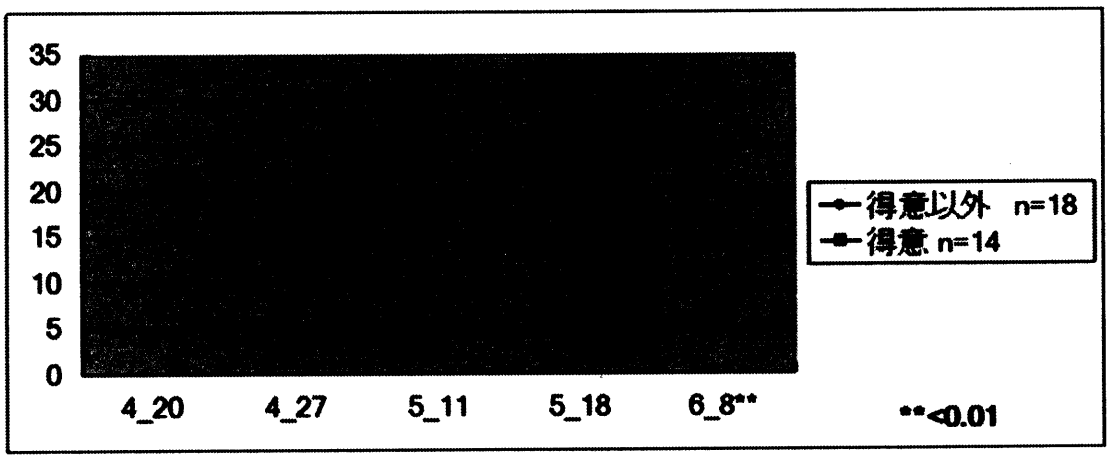


図8　バレーボール授業における有能さの自覚と動きの感性量

バスケット	①6月15日	②6月22日	③6月29日	④7月6日	⑤7月20日
得意以外 n=18	22.61	19.17	19.94	20.33	22.06
得意 n=14	24.71	26.71	29.36	24.14	24.57

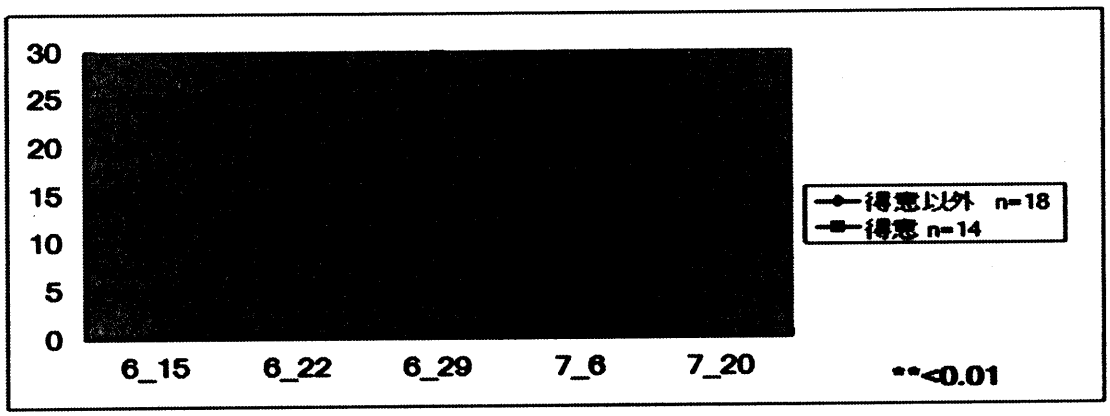


図9　バスケットボール授業における有能さの自覚と動きの感性量

2　運動経験年数と動きの感性量

事前調査において小学校から現在までの体育授業以外での運動経験年数を調べ，分析の対象となった学生の運動経験年数の平均（9.28 年）を基にして，運動経験 10 年以上群（n＝15）と 10 年未満群（n＝17）に分け，2群間の比較を行った．その結果，バレーボールの授業とバスケットボールの授業との間に特徴的な傾向がみられた．

運動経験 10 年以上群と 10 年未満群の間に統計的な有意差がみられたのは，バレーボール学生授業第2時のみであった．しかし自覚された感性量は，バレーボールの授業すべてにおいて 10 年未満群が 10 年以上群を上回り，バスケットボールの授業では逆に 10 年以上群が 10 年未満群を上回る傾向がみられた．つまり，バレーボールの授業においては運動経験の少ない学習者が，バスケットボール授業においては運動経験の多い学習者が動きの“感じ”をより豊富に自覚する傾向がみられた（図 10 及び 11）．

これが，学習の進め方や課題設定の違いなど指導の差に由来するものなのか，ネット型・ゴール型の違いや技術構造の違いなどバレーボールとバスケットという種目の特性に由来するものであるのか，あるいは学習者自体に何か事情があったのか，要因は様々に考えられるが，残念ながら，本研究ではそのことを解明するための有効なデータは得ることができない．したがって現段階では，特に，本研究授業においてあらわれた興味ある事実としてのみ指摘しておきたいと考える．

バレー	①4月20日	②4月27日 *	③5月11日	④5月18日	⑤6月8日
10年以上n=15	6.27	15.53	15.73	19.07	23.4
10年未満n=17	7.76	21.88	20.53	20.88	25.24

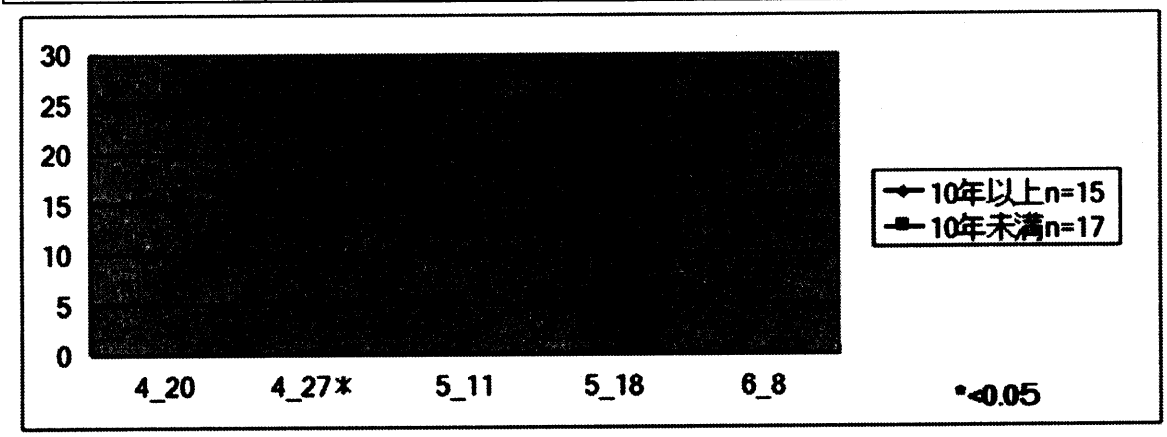


図10　バレーボール授業における運動の経験年数と動きの感性量

バスケット	6月15日	6月22日	6月29日	7月6日	7月20日
10年以上n=15	23.73	24	26.8	24.4	25.8
10年未満n=17	23.35	21.12	21.65	19.88	20.82

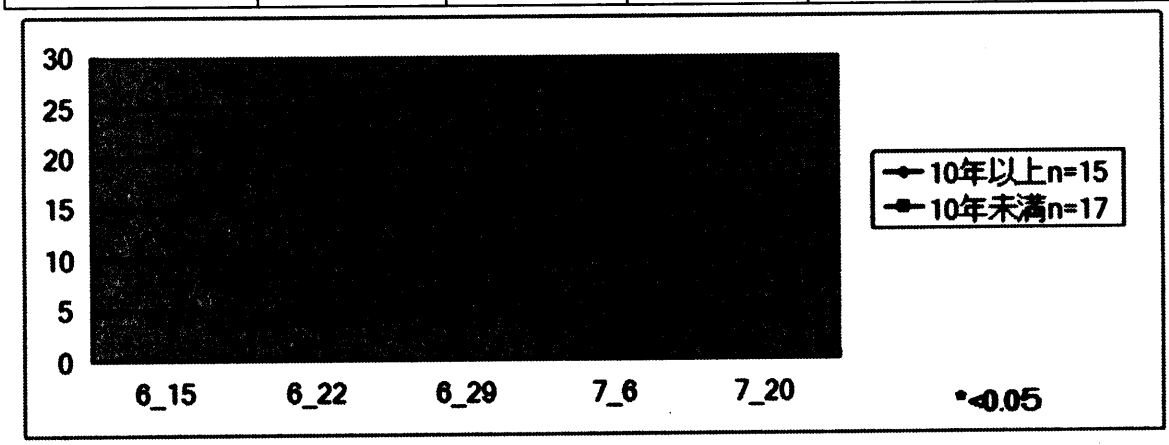


図11　バスケットボール授業における運動の経験年数と動きの感性量

3　当該種目の経験と動きの感性量

現在の体育では，生きる力の育成とかかわって課題解決的な学習が重視されている．その際に，運動部活動などを通して，技能や学び方など実施されるスポーツ種目に含まれる文脈を既に獲得している子どもは，学習活動のキーマンとして重要な役割を担うことが多い．

分析の対象とした学生のうち，小学校から現在までに体育授業以外でバレーボールを経験した（学校の運動部，地域のクラブやスポーツ少年団など）者は32人中8人，同様にバスケットボールは32人中5人であった．これらの当該種目の経験というものが，動きの“感じ”にどのような影響を与えるものなのか，経験あり群と経験なし群の比較を試みた結果，本研究授業においては図12及び13のような特徴が明らかになった．

バレーボール及びバスケットボールの授業において，2群の間で統計的有意差は認められなかったが，バレーボールにおいては経験あり群が，バスケットボールにおいては経験なし群が，それぞれ動きの“感じ”をより豊富に感じ取る傾向がみられた．これは，分析対象が少数であること，調査自体がこのことをねらいとして特化していないこと等により，客観的に妥当な解釈は望むべくもないが，これまでの経験や聞き取り調査からの主観的な推論が許されるならば，バレーボール及びバスケットボールの技術構造とその認知の仕方に由来するのではないかと考えられる．

すなわち，レシーブやトスなど日常的になじみの少ない技術で構成されたバレーボールについては，種目経験のある学習者の動きのみが目立ち，経験のない学習者の動きは制限されること，逆に“ボールをつく”“ボールをパスする”など比較的なじみのある動作で構成されたバスケットボールについては，種目経験のある学習者の動きは洗練され，経験のない学習者は整理されない動きがむやみに出やすいことと関連があるのではないかと考える．この仮定が是とされるならば，経験のない学習者＝技能の低い学習者に対して，バレーボールの授業では活発な動きを引き出す指導が，バスケットボールの授業では動きの洗練を促す指導が重要となろう．今後，先に述べた「バレーボールは運動経験年数が少ないほうが，バスケットボールは多いほうが，動きの感性量が高くなる傾向がみられた」という一見矛盾を感じさせる結果と合わせて，運動の認知論的な側面からバレーボール及びバスケットボールの技術構造や学習理論を精査するとともに，実証的なデータの蓄積が必要となろう．このことについては，本論では非常に興味深い事実として，今後その意味内容を探る必要性を指摘しておく．

さらに，もう一点やや主観的な推測を交えて指摘するならば，経験のある・ない２群がそれぞれ感じた動きの感性量は，指導の方術としてゲームという学習課題を多く取り入れた場合，その差が拡大するような傾向が感じ取れた．バレーボールにおいては，学生授業第３時からゲームが学習内容に取り入れられ，最も学習時間にゲームの占める割合が多かったのが学生授業第４時であった．これに同調するように，はじめ，経験なし群が動きの“感じ”をやや豊富に感じながらその差は僅少であったにもかかわらず，学生授業第３時以降逆転し，学生授業第４時にその差が最大になっている．バスケットボ

ールにおいては，初回の授業からゲームが導入されていたが，最も学習時間に占める割合が少なかったのが，初回の学生授業第１時である．以降ゲームの占める割合が増え，最もゲームの割合が多かったのが学生授業第３時であるという一連の流れに同調する形で２群の差が拡大している．このことは，少なくともゲームを豊富に体験させるという指導の方術が，動きの感性量になんらかの影響を与えた可能性を示唆しているように思われるが，その客観的な証明と解釈はやはり今後の研究に委ねることとする．

バレー	①4月20日	②4月27日	③5月11日	④5月18日	⑤6月8日
経験ありn=8	6.38	18	19.63	24	25.75
なしn=24	7.29	19.21	17.83	18.71	23.92

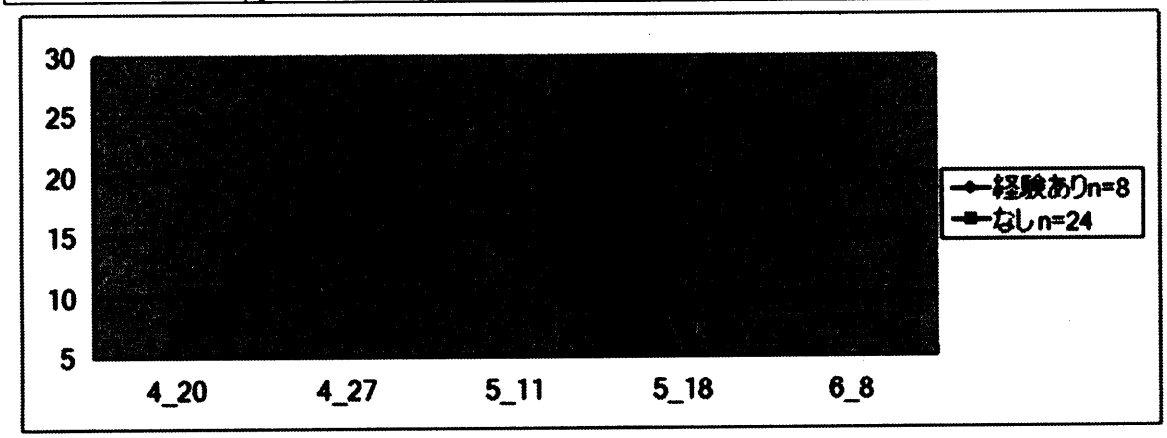


図12　バレーボール経験とバレーボール授業における動きの感性量

バスケット	①6月15日	②6月22日	③6月29日	④7月6日	⑤7月20日
経験ありn=5	23.6	17.2	16.8	17.8	21.2
なしn=27	23.52	23.44	25.41	22.78	23.52

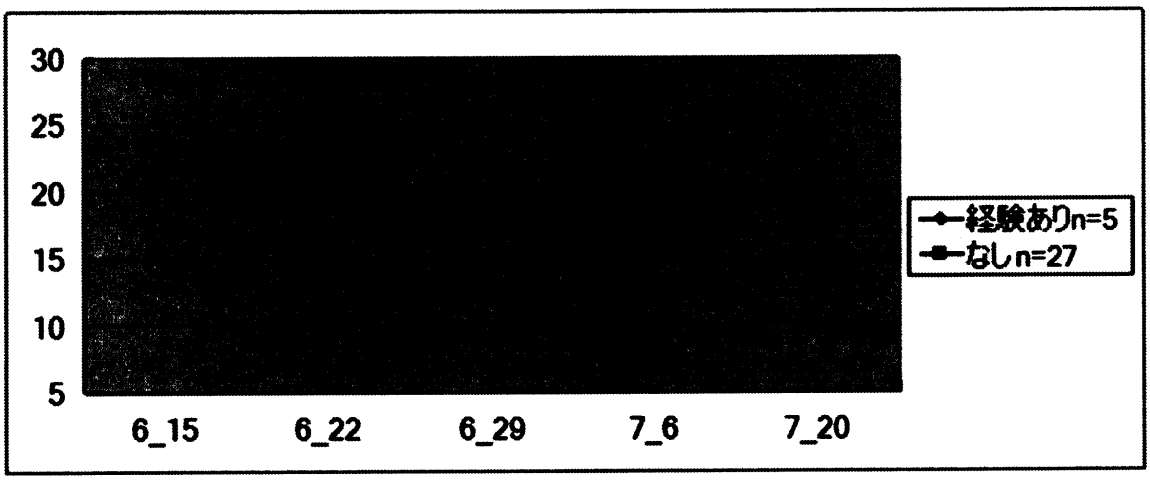


図13　バスケットボール経験とバスケットボール授業における動きの感性量

第４節　指導技術と動きの感性量

体育学習は指導の方略としてスポーツ，フィットネス，ムーブメントのどの側面から光を当てた指導を行うのか決定された後，その課題の配列やねらいの決定，指導方法の選択，学習者のレディネスの考慮など指導の方術が検討される．ここまでは，主として学習者のレディネスに焦点を当てて，指導の方術にかかわる動きの“感じ”の文脈を探ってきたが，実際の授業場面において，最も直接的に学習者の活動に影響を与えるのは指導技術の問題である．いくら，方術として優れた指導計画を構想しても，学習者への出力として技術が伴わなければ学習成果をあげることはできない．本研究においては，この指導技術に含まれる問題と動きの感性量との間にある文脈を，高橋ら（2003）による体育授業観察者評価を活用して探ることとした．

体育授業観察者評価については，「教師の相互作用」「学習環境」「意欲的学習」「授業の勢い」「効果的学習」の５つの項目ごと各３つの設問により構成されており，大学教授・現職教員・大学院生からなる観察者がすべての授業を採点した．

評価については，「全くあてはまらない」から「大変よくあてはまる」までの５件法とした．ここでは各項目の合計点を算出し，得られた平均値を用いて授業ごとに多重比較した．その結果を図１４及び１５に示す．

1　指導技術の概観

（1）バレーボール授業

6月8日に行われた第5時のバレーボール教員授業と，それまでのバレーボール学生授業との間には大きな差が見られ，教員授業が観察者から高い評価を得ている．特に，教師の相互作用及び授業の勢いの観点ではその差が顕著である．つまり，バレーボール第1時～第4時の授業に比べ第5時の授業では，学習者への積極的なかかわりがあり，良質なマネジメントや運動時間が確保され熱気を感じるなどの点で，指導技術が卓越していたといえる．また学生の授業については，教師の相互作用という点で，自身のはじめの授業に比べ指導技術の伸びがあったといえる（図14）．

	教師の相互作用	学習環境	意欲的学習	授業の勢い	効果的学習	総合
① 4月20日 n=4	7	4.5	7.5	7.25	7.25	2.5
② 4月27日 n=3	6.33	7	9.67	8.33	8.67	2.67
③ 5月11日 n=3	8	4.67	8	5.33	8.33	2
④ 5月18日 n=4	10.25	6.5	9.5	7.5	8.5	2.5
⑤ 6月8日　n=2	15	10.5	13.5	13	13.5	5

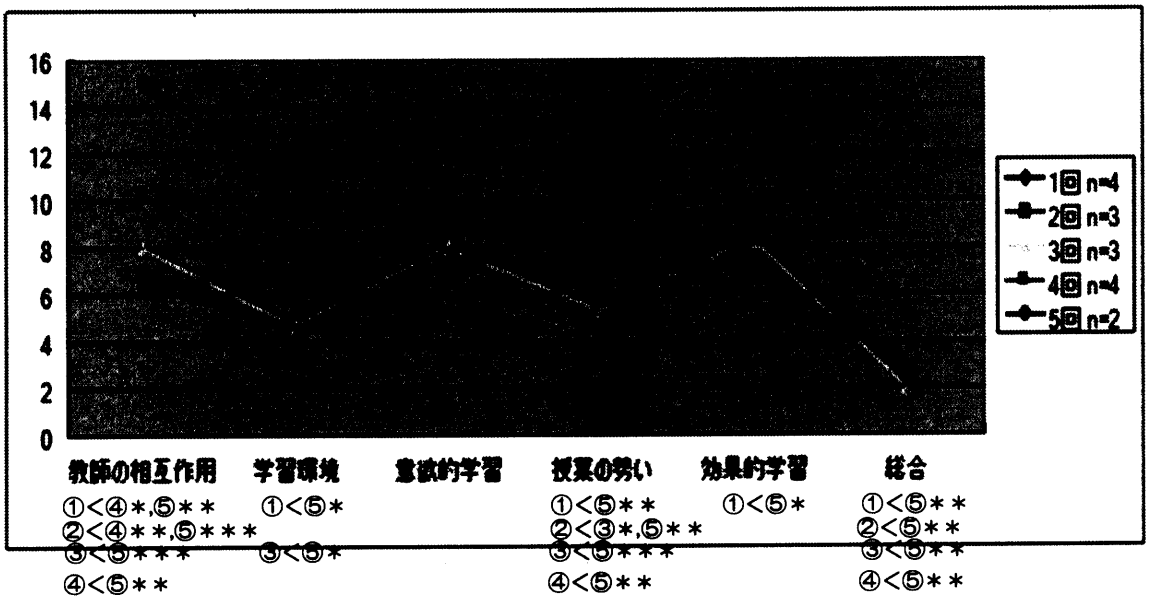


図 14　バレーボール授業の観察者評価の得点比較

（2）　バスケットボールの授業における指導技術の把握

7月 15 日に行われた教員による第5時の授業と，それまでの学生による授業との間にはバレーボール以上に大きな差が見られ，教員による授業が観察者からすべての観点で高い評価を得る結果となった．教員の高い指導技術が伺える．また，バレーボール教員授業と比較すると，教師の相互作用の得点がやや低いが，他の項目の得点や全体の傾向はよく似ており，指導技術としては両者にさほどの差がないことがわかる．

一方,学生が行った第1時～第4時の授業では大きな差は見られず，指導技術が改善されることなく，かなり低レベルのまま推移したことが推察される（図 15）．

	教師の相互作用	学習環境	意欲的学習	授業の勢い	効果的学習	総合
① 6月15日 n=4	4.75	4	8.75	7.5	5	2
② 6月22日 n=3	4	3.33	4	3.67	3	1
③ 6月29日 n=3	3.67	4.33	5.67	3.67	5	1
④ 7月6日 n=2	7	6	8	5	6	2
⑤ 7月20日 n=3	12.67	10	13	12.33	11.33	4.33

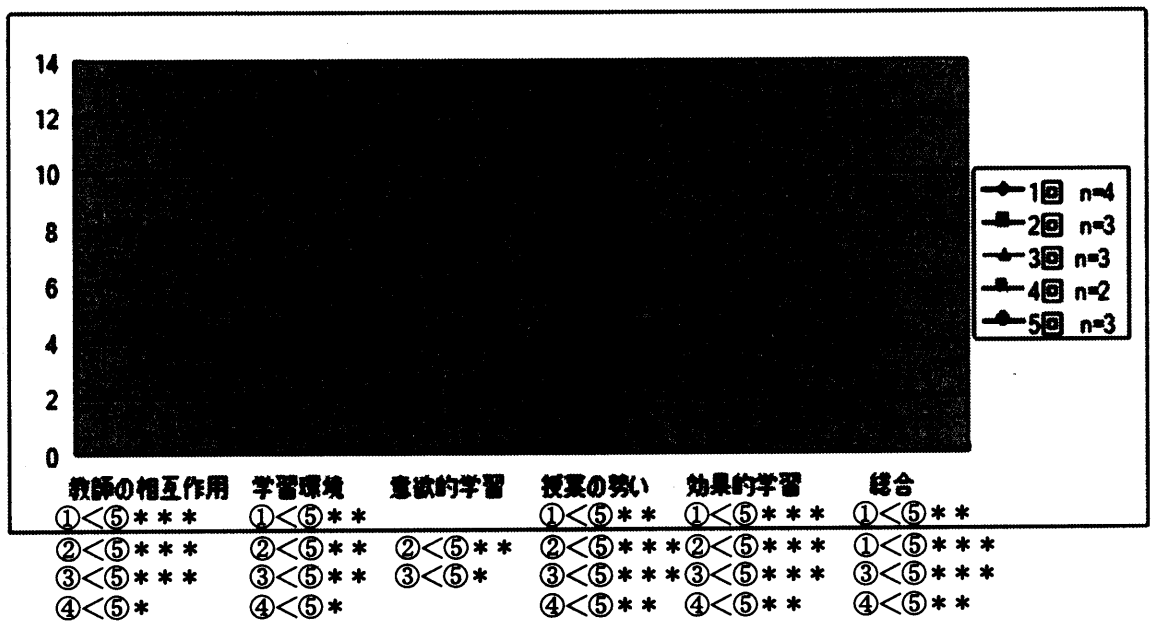


図15　バスケットボール授業の観察者評価の得点比較

2　指導技術と動きの感性量の関係

バレーボール授業においては，教師の相互作用と授業の勢いの観点で，教員と学生の指導技術に大きな差が見られた．また，学習環境・効果的学習では大きな差が見られた授業は少なく，意欲的学習については差が見られなかった（図 14）．バレーボール授業における動きの感性量は，第 1 時が最も低く，その後向上するが第5時が最も高くなっていることを考え合わせると，指導技術として教師の相互作用及び授業の勢いが，動きの感性量にプラスの影響を与えている可能性がある．また，学生授業と教員授業で差のない意欲的学習については影響が少ない可能性を示しており，学習者の意欲を引き出すことは動きの“感じ”の豊富さに直結していなかったことが推察される．すなわち今回のバレーボール授業においては，豊かな動きの“感じ”は学習者が活発に動くことそのものではなく，指導者と学習者の交流や良質のマネジメントなどの保障があって生まれたということであろう．とりわけ，第5時では運動を得意と考えている学習者の動きの感性量が高い（図8）ことから，教師の相互作用や授業の勢いが運動に対する有能さを自覚しているグループに対し効果的に働いたことが推察される．

バスケットボールの授業については学生の指導技術が低すぎたこともあり，多くの観点で教員との指導技術の差がでてしまった．にもかかわらず，その指導技術の低さがそのまま感性量の低さに結びついていない点に，今回のバスケットボール授業の大きな特徴がある（図6，15）．これは，指導技術以外の要因が動きの感性量に大きな影響を与えたことを示唆するものであろう．例えばバスケットボールの授業では，当初から「ゲー

ムを主体にした授業づくり」を学生が意図していた点にバレーボール授業との大きな相違があり，このことが動きの感性量の豊富さを促進する要因となった可能性もある．また，バレーボールとバスケットボールという種目の特性にかかわることが影響している可能性も否定できない．いずれにせよ，バレーボール授業の結果から，指導技術とりわけ教師の相互作用や授業の勢いが動きの感性量を左右する要因として有力であることが予測されるが，バスケットボール授業の結果からは，それだけで動きの感性量が決定されるものではないことも明らかであろう．指導技術が高ければ，豊富な動きの感じを自覚できる可能性はあるが，動きの感じを豊富に自覚したからといって，指導技術が高いとの証明にはなり得ないということである．

第５節　教師の指導と動きの“感じ”に関する考察

これまで主として,今回の研究授業を指導の側面から捉えて分析を試みてきた．その結果をまとめると以下のようになる.

①動きの感性量はバレーボール授業では第１回が最も低く，その後向上して第５回が最も高くなる．バスケットボールは数値が高いが，授業ごとに上下動が激しく特に大きな向上は見られなかった.

②バレーボールで感性量の高かった群は，バスケットボールにおいても同様に高い傾向にある.

③バレーボールの第５回の授業は，運動の得意な学習者の感性量が高くなった．バスケットボールでは差が見られた授業はなかった.

④動きの感性量は，バレーボール授業においては運動経験年数の少ない学習者が，バスケットボール授業では運動経験年数の多い学習者が高い傾向にある.

⑤感性量は，バレーボール授業においては種目経験のある学習者が，バスケットボールにおいては種目経験のない学習者が高い傾向にある.

⑥今回の研究授業では，ゲームを学習に取り入れたときに，種目経験あり群と種目経験なし群の感性量の差が広がる傾向が見られた.

⑦バレーボールの授業では，指導技術のうち教師の相互作用や授業の勢いが動きの感性量を高める影響を与えた可能性があり，特に運動が得意な生徒に対して働いた可能性が高い.

⑧バスケットボールでは指導の技術に関する要因以外の事柄が，動きの感性量に影響を与えている可能性がある．

このように，今回の研究授業の中でさまざまな事実や可能性が浮かび上がってきたわけであるが，研究の限界で述べたとおり，これらはあくまでも本研究授業でみられた事実とそれに基づく可能性を指摘するものであり，普遍的な真理や汎用的な法則を抽出することは不可能である．したがって，これらの知見をもとにいくつかの推論を試みたが，指導の側面に発見できる学習者の動きの“感じ”の文脈としてここでは以下の点のみを確認しておきたい．

①豊富な動きの“感じ”を感じることができる学習者とそうでない学習者が存在する．

②学習者の動きの“感じ”には，レディネスや課題の配列など指導方術の組み立て方に関する文脈が含まれる．

③学習者の動きの“感じ”には，教師の相互作用や授業の勢いなど指導技術の違いに関する文脈が含まれるが，他にも強い影響要因がある．

第６節　学習活動と動きの感性量

これまで，動きの“感じ”に影響を与える要因を指導の方術や技術との関係で分析するなかで，体育学習のなかに意味ある文脈を形成する可能性を探ってきた．最後に教員の指導の結果展開された学習活動と動きの“感じ”の関係を，学習者の形成的評価をとおして探ってみたい．学習者の形成的評価は，「成果」「関心意欲」「学び方」「協力」の４つの次元にまとめられ，「成果」は３つ，他の次元は各２つずつの項目，合計９項目で構成されている．各項目はすべて３件法で回答することとした．

１　学習者の形成的評価の概観

バレーボール及びバスケットボール授業における動きの“感じ”というものを，学習者側からの視点をもとにして分析するためには，学習者が今回の研究授業をどのように評価したのか，それぞれの授業ごとの特徴や今回の研究授業の傾向などを把握しておく必要があろう．学習活動の把握については各項目の合計点を算出し，得られた平均値を利用して授業時ごとに多重比較した．その結果を図 16～19 に示す．

（１）バレーボール授業

バレーボールの授業について最も特徴的なことは，感動の体験・技能の伸び・新しい

発見の３項目からなる「成果」の次元が，授業を追うごとに向上してきたことである．特に第３時及び第４時の授業はそれまでの授業と比較して大きな向上が見られる（図16）．バレーボール学生授業は，先に述べたとおり観察者評価において「教師の相互作用」が回を追うごとに向上してきたと評価されているが，観察者評価における「教師の相互作用」と学習者の形成評価の「成果」の次元には有意な相関関係が報告されており（高橋ほか．2003），学習者への積極的なかかわりという指導技術の向上が，学習活動としては成果の次元に有効に働いたということができよう．

また，さらにバレーボール教師授業については，「成果」の次元に含まれる項目において学生授業との差が明確である．特に第１時及び第２時のバレーボール学生授業に比べ得点差が大きい傾向にあった．やはり，観察者評価において「教師の相互交流」が高く評価されており，学習活動では「成果」に影響を与えたと考える．

他の次元については第１時から第５時まで大きな変化は見られず，意欲関心の次元に含まれる項目や協力の次元に含まれる協力の項目は高い平均値を示している．全体的には「学び方」の次元に含まれる「めあてを持った学習」の項目が低く評価され，改善が見られない．バレーボール授業全体をとおして，学習活動に対し的確な目標をもたせるなど学びの合理性という点で改善の余地がみられる授業であったといえる．

	T成果	T意欲関心	T学び方	T協力
バレー①	5.81	5.66	5	5.25
バレー②	5.72	5.47	4.81	5.44
バレー③	6.91	5.47	4.81	5.28
バレー④	7.41	5.56	5.03	5.31
バレー⑤	7.88	5.59	5.03	5.5

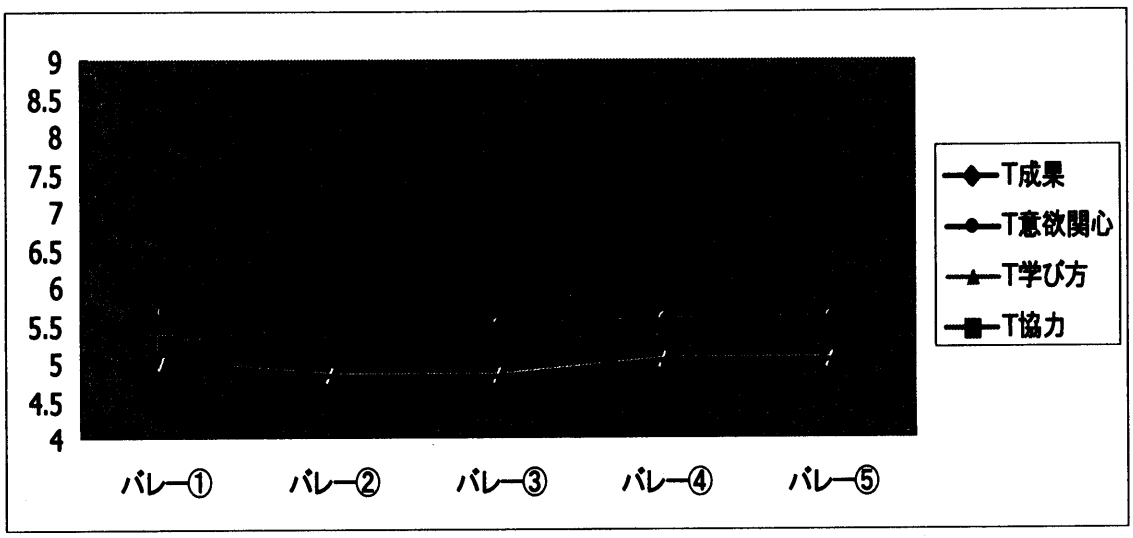


図16　バレーボール授業の形成評価における各次元得点の変化

	T成果			T意欲関心		T学び方		T協力	
	感動	技能	発見	精一杯	楽しさ	自主的	めあて	なかよく	協力
バレー①	1.81	1.88	2.13	2.81	2.84	2.69	2.31	2.81	2.44
バレー②	1.94	1.91	1.88	2.88	2.59	2.56	2.25	2.91	2.53
バレー③	2.41	2.22	2.28	2.78	2.69	2.53	2.28	2.78	2.5
バレー④	2.63	2.38	2.41	2.81	2.75	2.69	2.34	2.69	2.63
バレー⑤	2.69	2.63	2.56	2.84	2.75	2.63	2.41	2.84	2.66

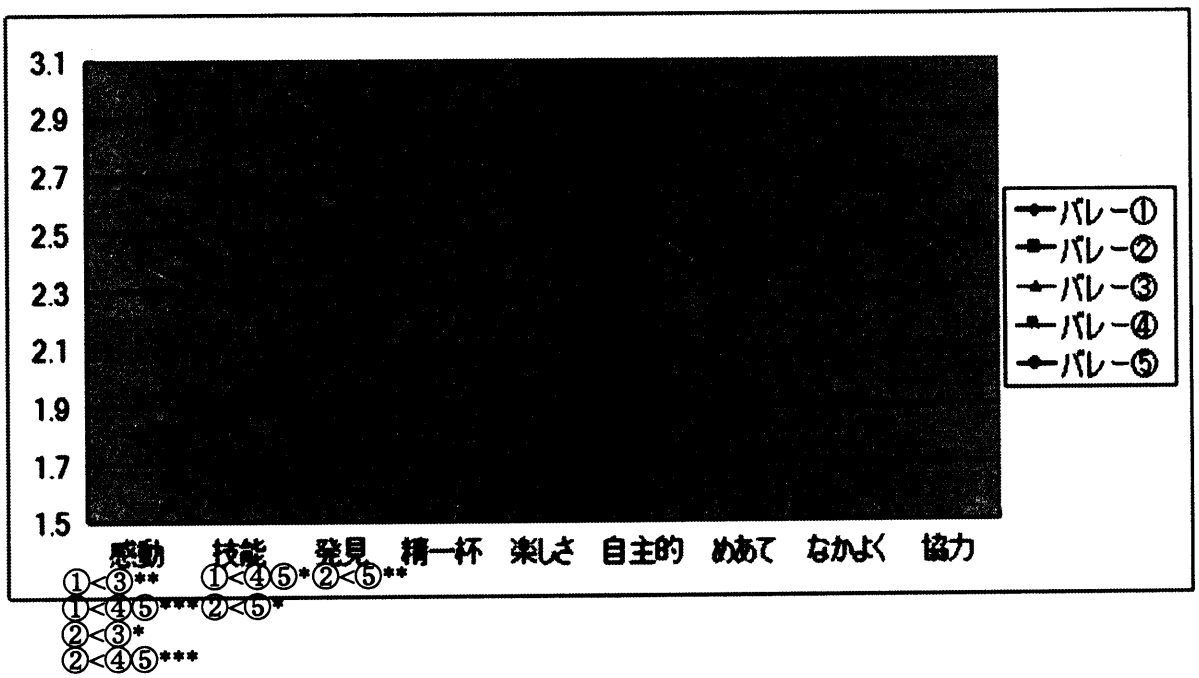


図17　バレー授業の形成評価における各項目の得点比較

（2）バスケットボールの授業

バスケットボール授業の特徴については，次元のレベルで大きな向上がみられなかった点があげられよう．成果の次元についても，事業の進行とともに緩やかに向上するがバレーボールほど劇的に向上することはなかった．先に述べたとおり，バスケットボール学生授業において指導技術に大きな改善が見られなかったことと，関係があるものと思われる（図 18）．

また，「意欲関心」の次元の得点がバレーボール授業と同様に高いが，「学び方」の次元に含まれる「めあてをもった学習」が授業の進行とともに改善される傾向にあることは，バレーボール授業には見られなかった特徴である．指導技術としては低いレベルで推移したが，ゲームなどの課題の配列の仕方やねらいの設定など指導の方術にかかわる内容の改善が効果をあげているのではないかと考える．

バスケットボール教員授業については，バスケットボール学生授業に対してすべての次元及び項目で相対的に高く評価されていたが，バレーボール同様，「成果」の次元の評価で，とりわけ「技能の向上」の項目で顕著な統計的有意差があったことが特徴である．ただし，学生授業の指導技術のレベルが低いままであったため，相対的な比較についてはそのことを差し引いて考える必要がある．

	T成果	T意欲関心	T学び方	T協力
バスケット①	7.28	5.69	4.97	5.41
バスケット②	7.09	5.44	4.94	5.47
バスケット③	7.69	5.63	5.34	5.5
バスケット④	7.72	5.69	5.34	5.28
バスケット⑤	8.28	5.84	5.47	5.59

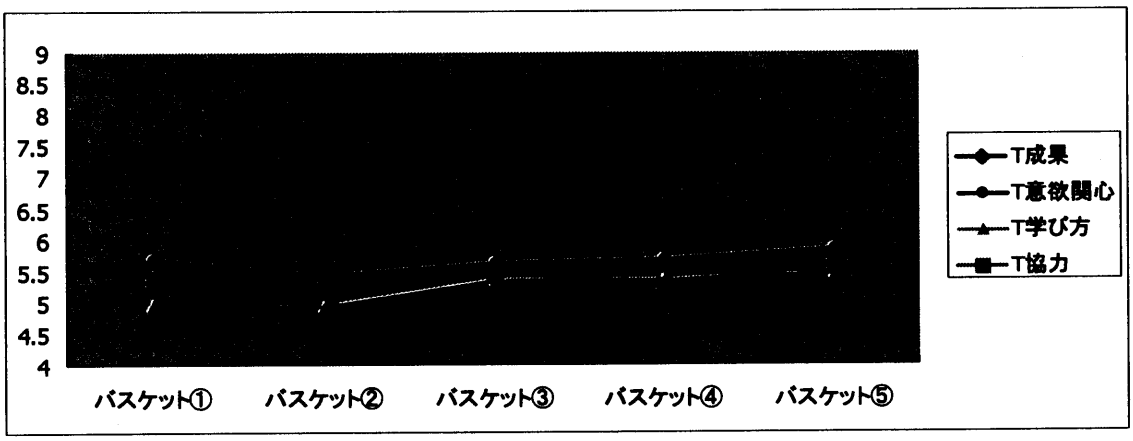


図18　バスケットボール授業の形成評価における各次元得点の変化

	T成果			T意欲関心		T学び方		T協力	
	感動	技能	発見	精一杯	楽しさ	自主的	めあて	なかよく	協力
バスケット①	2.63	2.25	2.41	2.88	2.81	2.66	2.31	2.81	2.59
バスケット②	2.44	2.25	2.41	2.81	2.63	2.56	2.38	2.78	2.69
バスケット③	2.63	2.5	2.56	2.84	2.78	2.75	2.59	2.78	2.72
バスケット④	2.63	2.53	2.56	2.81	2.88	2.69	2.66	2.72	2.56
バスケット⑤	2.81	2.69	2.78	2.94	2.91	2.75	2.72	2.81	2.78

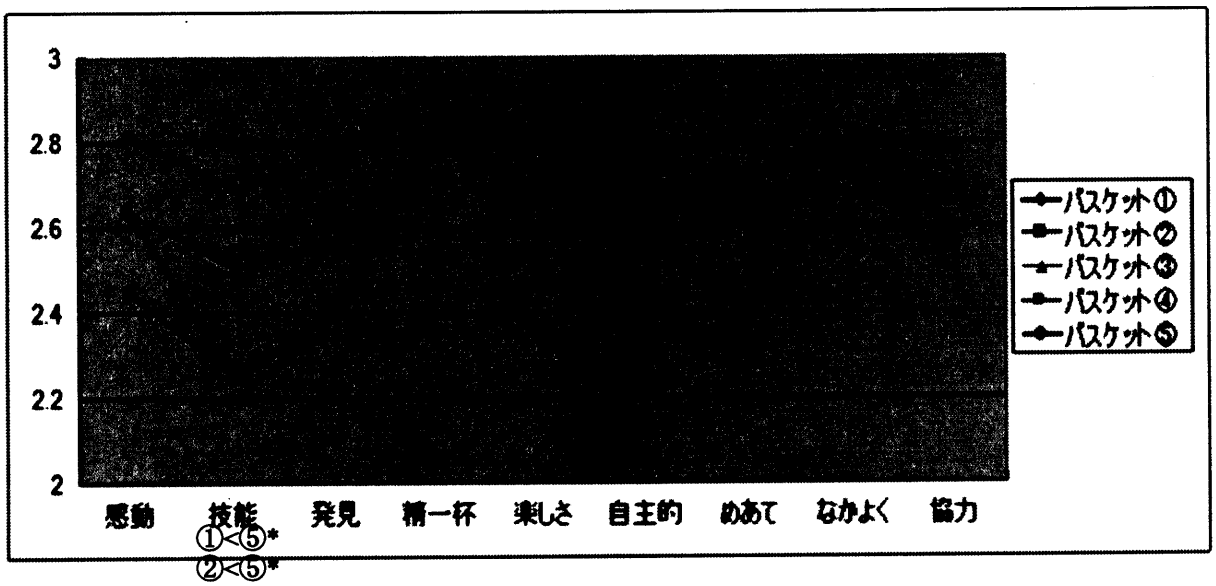


図19　バスケットボール授業の形成評価における各項目の得点比較

2　学習者の形成的評価と動きの感性量

バレーボール及びバスケットボールの授業における指導の違いが，感性量の変化にどのような影響を与えているのか学習者の視点から把握するため，学習者の形成的評価をもって今回の研究授業における学習活動を数量化し，形成的評価の４次元９項目（３件法）の反応得点と動きの感性量（３件法）の合計数との相関係数を求めた．その結果を表３に示す．

（1）バレーボール授業について

バレーボールの授業については，学生授業の第４時及び教員授業において，学習者の感性量と形成的評価の間に正の相関が認められる次元や項目が多くあった．また，個別の次元ごとに整理すると，「成果」の次元については，学生授業の第４時と教員授業において特に顕著であった．意欲関心についても同様であったが，「成果」ほど顕著ではない．「学び方」の次元については学生授業の第３時～第４時及び教員授業において高い関連を認めたが，特に学生授業第４時において顕著であった．協力の次元については学生授業第４時及び教員授業においてのみ関連があった（表３）．前述したようにバレーボールの授業においては，後半になるほど「成果」があったと評価する学習が増えたが(図 12)，「成果」の次元は授業の陶冶目標に対する実現度を評価するもので，技能的な達成や習

熱がその評価を左右するものである（高橋ら．2003）．したがって本研究授業においては，バレーボールの技能の向上と，学習者の動きの感性量の向上に関連があることが示唆された．

また，統計的には有意でなかったが，学生授業の第１時～第３時にかけて負の関係を示す次元や項目が出現した．これが学生の指導技術の拙劣さによるものなのか，第１時～第３時は技能の系統的な一斉指導が中心であったという指導方術に関することが関係しているのか，また別の原因によるものなのか，その関連を特定することはできないが，バレー授業に見られた特徴のひとつとして指摘するとともに今後の研究の課題としたい．

（2）バスケットボール授業について

バスケットボールの授業については，バレーボール授業とは対照的な結果が目立った．

学生授業の第１時～第３時において学習者の感性量と形成的評価の間に正の相関を認めた次元や項目が出現し，授業後半の学生授業第４時及び教員授業において関連を認める項目が少なくなっている点に大きな特徴がある．

学生授業を個別の次元ごとにみると，「成果」の次元は学生授業の第１時及び第２時において感性量との関連が顕著に現れている．また，「学び方」の次元は，学生授業の第２時及び第３時に感性量との関連が認められ，「協力」の次元については学生授業第１時において正の相関が認められるなど，形成的評価と感性量の関係を示す事実の多くが授業の前半に集中している点が注目される（表３）．特に，「成果」の次元と感性量との関連

が前半に顕著に見られ，後半に見られないということは，技能レベルの向上とともに「成果」と動きの感性量の関連が消えていったことを意味している．つまり，バレーボール授業が技能の向上と関連して動きの感性量が増大していったのに対し，バスケットボール授業では対照的な結果が得られたということである．

また，もう一点特徴的な事柄として，バレーボール教員授業と同じように指導技術として高い評価が得られ，学習者の感性量も高かったバスケットボール教員授業について，形成的評価の高さと感性量の豊富さについて関連が少なくなるという逆の結果があらわれたことがあげられる．これらのバレーボール授業との差異については，同じ球技の学習であっても，学習者の動きの感じ方には大きな違いがある可能性を示すものである．このことは，動きの感性を重視した体育の中核となるムーブメント教育の学習の枠組みを考える際に重要な示唆を与える可能性があり，このあと考察を試みたいと考える．

なお，「意欲関心」の次元については，学生授業２時間目の「楽しさ」の項目以外には関連を認めず，指導技術との関連を分析した結果と同様の傾向が見られた．バスケットボール授業においては感性量との関連が低いように思われる．

		成果				意欲関心			学び方			協力			トータル
		感動	技能	発見		精一杯	楽しさ		自主的	めあて		なかよく	協力		
バレー① 4月20日	n=32	.118	-.085	-.264	-.118	.317 †	.150	.332 †	-.153	.135	.017	-337 †	-.111	-238	-.084
バレー② 4月27日	n=32	.156	-.054	.134	.081	-.165	.255	.102	.195	.068	.170	-.003	.027	.019	.115
バレー③ 5月11日	n=32	.132	.308 †	.049	.211	-.077	.239	.125	.318 †	.246	.329 †	-.161	.064	-.029	.200
バレー④ 5月18日	n=32	.415 *	.521 **	.499 **	.534 **	.313 †	.356 *	.346 †	.467 **	.403 *	.469 **	.416 *	.342 †	.395 *	.500 **
バレー⑤ 6月8日	n=32	.245	.443 *	.533 **	.447 *	.311 †	.344 †	.363 *	.277	.322 †	.322 †	.345 †	.439 *	.440 *	.448 *

		成果				意欲関心			学び方			協力			トータル
		感動	技能	発見		精一杯	楽しさ		自主的	めあて		なかよく	協力		
バスケ① 6月15日	n=32	.487 **	.412 **	.354 *	.458 **	.150	.102	.131	.078	.278	.192	.199	.442 *	.401 *	.388 *
バスケ② 6月22日	n=32	.364 *	.486 **	.512 **	.498 **	.153	.397 *	.360 *	.347 †	.396 *	.402 *	.246	.218	.241	.442 *
バスケ③ 6月29日	n=32	.374 *	.346 †	.281	.377 *	.219	.218	.261	.332 †	.338 *	.412 *	.276	.250	.290	.410 *
バスケ④ 7月6日	n=32	.193	.213	.299 †	.263	.191	.008	.114	.239	-.036	.103	.264	.073	.179	.219
バスケ⑤ 7月20日	n=32	.153	.027	.211	.154	.037	.275	.202	.221	.196	.246	.264	.383 *	.367 *	.314 †

** p<.01　　* p<.05　　† p<0.1

表3　形成的評価と動きの感性量の相関（Pearsonの相関係数）

第7節　学習者の活動と動きの“感じ”に関する考察

ここでは，学習者の形成的評価をとおして，主として学習者の活動から指導の違いと動きの“感じ”に存在する文脈を探ってきた．その結果，本研究授業では学習者の形成的評価と動きの感性量の関係の間に次のような事実を確認した．

バレーボール	①学習者の形成的評価と動きの感性量との関連が，後半の授業に集中した． ②学習者の形成的評価は「成果」の次元で後半の授業で大きく向上し，動きの感性量との関連も後半特に顕著になった． ③授業前半に形成的評価と感性量に負の相関を示す次元や項目があらわれた．
バスケットボール	①学習者の形成的評価と動きの感性量の相関を示す多くの事実が，前半の授業に集中した． ②学習者の形成的評価は「成果」の次元で一貫して高くやや向上も見られたが，動きの感性との関連は前半の授業においてのみ顕著であった． ③指導技術の高い教員授業において，動きの感性量と形成的評価の間に相関を示す事実が少なかった．

以上のようにバレーボール及びバスケットボールのそれぞれの授業において，学習者の形成的評価をとおして学習活動と動きの“感じ”の間に存在する文脈が浮かび上がってきた．しかし，これらの事実のみで，指導の違いが動きの“感じ”に及ぼす影響を短

絡的に断定するには限界がある．また，学習者の活動の背後には指導方術や指導技術があり，教師の指導の違いがそこには反映されているが，具体的に方術や技術のどの部分が影響したのかについては形成的評価のみでは特定することができない．

そこで，ここでは，以下の２点を確認するとともに，あくまでも上記の文脈を踏まえたうえでの推論の範疇という制限のなかで，以下のような考察を行うこととする．

①技能の向上を中核とする学習成果が，動きの“感じ”に大きな影響を与えたこと

②バレーボール授業とバスケットボール授業における動きの“感じ”の自覚には差異があったこと

わずか２点の確認であるが，この短い文章にはこれからの体育学習を考えるうえで重要な示唆を与えるものと考える．

①の指摘は，第１部で詳しく述べた個々の身体世界の広がりを保障する体育を創造していくに当たって，近年軽視されがちであった技能の学習を，動きの感性を育むという視点から捉えなおす重要性を客観的に示唆するものであり，新しい学習指導要領に向けた改訂の基本方針としてあげられている基礎的・基本的技能の習得にも関連してくる問題であろう．またそれは同時に，これまで保健学習との関連から唱えられてきた「心と体の一体化」という目的を，体育学習としての心（すなわち感性）と体（運動の技能）という視点で捉えなおす必要性を喚起し，「動きの発生と動きの感性」という人の心と体の間というブラックボックスに存在する事柄を，観念論の世界から実在論の世界へと導くきっかけともなろう．

また②については，今後の体育学習を展開していくにあたって，ムーブメント教育の

学習の枠組みにかかわる示唆を与えるもとの思われる．本研究にあらわれたデータを改めて俯瞰すると，今回のバレー授業とバスケット授業における対照的な結果に象徴されるように，指導の方術や技術に含まれる事柄として指導者の力量に端を発する違いを越え，むしろ指導方略にかかわることとして，ムーブメント教育における技能の熟達に関する動きの活発化という文脈と，動きの洗練という文脈の違いが見え隠れするような気がしてならない．

ムーブメント教育において最大の関心事となる動きの“感じ”には，「動きの活発化」と「動きの洗練」という二面性を常に考慮しておく必要がある．活発な動きのなかで豊富な動きを感じることとともに，動きを洗練していくなかで動きの“感じ”を整理していくことも含めて，体育の学習は考える必要があることを示しているのではないだろうか．我々指導者は，学習者が活発に動き，精一杯の汗をかきさえすれば安易にその日の指導に充実感を感じがちであるが，それはとんでもない錯覚であるかもしれない．とりわけ，ムーブメント教育としては，「無駄な動きをしないこと」が「活発に動くこと」と同程度に大切にされなければならないことを，感性のレベルで象徴的に示しているように感じる．

いずれにせよ，これらのことは，今回の研究授業の範囲内で指摘できる事実からの類推にとどまることなく，運動の認知的な側面からの探求も含めて今後さらに研究を重ねる必要があろう．

第5章　まとめ

1　本研究の要約及び成果

本論では，これまで理性的科学的な分析を頼りに組み立てられてきた体育の学びの本質を，動きの発生と動きの感性という人の心と体にある問題のなかに求め，豊かな動きの感性を育む体育の創造をテーマとして作成された．

第１部においては，動きの感性を体育学習に位置づける意味について，体育のコア価値とは何かという命題と関連させ，体育学習の枠組みを再構築する作業を通じて考察を試みた．現在の体育学習は，スポーツ教育及びフィットネス教育というカリキュラムによって構成されているが，そのなかに，動きの感性を基にした個々の身体世界の広がりをコア価値とする体育像を描く必要性を指摘した．また，その具体的な枠組みとしてムーブメント教育の位置づけを提唱することによって，生涯スポーツ社会の実現を目指す体育学習として系統的な流れを描くための理論的な背景というものを明らかにした．

第２部においては，これまで実際の学習場面では個人の曖昧な主観として問題にされてこなかった動きの“感じ”など感性的なものを，体育学習の中核にかかわる内容として位置づけるための基礎資料を得ることを目的に，それらが実際の指導と学習者の間に意味ある文脈を構成し得るものなのか，バレーボール及びバスケットボールの授業を対象に演繹的にデータを積み重ねた．今回は動きの“感じ”など感性的な意識経験を感性量として捉えたが，その結果，指導方術や技術の違いあるいは学習者の活動と動き感性

量との間に様々な事実が浮かび上がった．それらについて，体育学習のなかで湧き出る動きの“感じ”に関する文脈として以下のようにまとめたい．

①バレーボール授業で感性量の高かった群は，バスケットボール授業でも同様に高い傾向にある．

②バレーボール授業では，指導技術のうち教師の相互作用や授業の勢いが動きの感性量を高めた可能性がある．

③バスケットボール授業では，運動経験年数の多い学習者の動きの感性量が高い傾向にある．バレーボール授業では逆の傾向にある．

④バレーボール授業では，当該種目経験のある学習者の動きの感性量が高い傾向にある．バスケットボール授業では逆の傾向にある．

⑤バレーボールにおいては後半の授業で，バスケットボールにおいては前半の授業で，学習者の形成的評価と動きの感性量に多くの相関関係が見られる．

⑥学習者の形成的評価と動きの感性量の相関は，学習成果の次元（感動の体験，技能の向上，新しい発見）で特に顕著である．

これらの文脈を踏まえたうえで，指導の違いと動きの感性量について許される範囲で考察を加えまとめとしたい．すなわち，学習者の感性をとおして湧き出る動きの“感じ”は，それを豊富に感じることができる学習者とそうでない学習者が存在しており，そこには，学習者のレディネスや課題の配列などの指導方術に関する内容や教師の相互作用や授業の勢いなどの指導技術に関する内容が影響を与えている可能性がある．これは，指導方術や指導技術の如何によって，動きの感性量を拡大させることが可能であること

を示唆していると思われ，それは技能の向上などを中核とする学習成果が，動きの感性量に大きな影響を与える要因として重要であったという事実からも伺われる．また，バレーボール授業とバスケットボール授業における動きの“感じ”の自覚には差異がみられたが，そこには選択された種目によって動きの感じ方に差異が見られるという事実だけではなく，「動きの活発化」「動きの洗練」というムーブメント教育を実践する上での二つの方向性が暗示されているようにも感じる．

したがって，本論第１部において，動きの“感じ”とはその人にとっての意味しかもたぬ個人の主観などではなく，自らの運動感覚を駆使してまわりの関連世界と交信した結果として，そこには学習者を取り巻く関連世界の文脈が息づいていることを理論的に明らかにしたが，第２部の研究においてはその一例として，指導の違いという学習者を取り巻く関連世界との間に，様々な文脈が確かなものとして息づいていることを実証的に証明できたと考える．少なくとも，体育学習における動きの“感じ”というものは，これまで考えられていた個人の事情のみに左右される意味のない感覚ではなかったということであり，それは，動きの“感じ”など感性的な意識経験が，身体世界の広がりを価値とする体育学習の基礎として重要な事柄であることを示唆するものであろう．

これらの知見は，あくまでも本研究における事実の域を超えるものではないが，動きの“感じ”が指導や種目の違いによってコントロールされるものとして，体育学習の成果に直結した重要な感覚となる可能性を実証的に示せたことは，個々の動きの“感じ”など感性的な事柄が，観念論としてだけではなく実在論としても，動きの感性を重視した体育学習の創造を目指すうえで，注目に値する研究対象と成り得ることを意味してい

よう.

2　今後の展望

まもなく行われる学習指導要領の改訂に向け，平成19年11月に中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会から「教育課程部会におけるこれまでの審議のまとめ」が公表された．そのなかで，体育・保健体育の内容は『生涯にわたって健康を保持増進し，豊かなスポーツライフを実現することを重視して改善を図る』と明示されている．この方向に従って学習指導要領が改訂されるならば，生涯スポーツ社会の実現に向けた流れは今後もますます重要となり，すべての子どもに対しその扉を開くための効果的な学習の道筋を明らかにすることがより一層求められることとなる．そのためには，時間数や領域・内容の選択に関わる変更といったハード面にかかわる見直しだけではなく，体育は心と身体にある論理や文脈を学びの内容とする教科として，今日的な課題を含めて学習の根本的な意味・内容においても，体育にはこれからの時代にふさわしい教科としての独自性が必要となろう．

有山（2007）は，いじめ問題の身体性を論ずるなかかで，豊かな心を育てることとともに，その心を行為として表し感じることができる鋭敏な感性をもった身体を培う重要性を指摘し，体育学習にその学びの可能性を見出している．本論が構想する個々の身体世界の広がりをコア価値とする体育は，まさにその感性という心の問題とそれを表し感じとる身体をつなぐ教育として，単に運動やスポーツをする・見る・支えるといった直

線的な目標だけではなく，より包括的に生涯を健康的で豊かに過ごすことに直結した体育であると考える．

これまで繰り返し述べてきたように，本研究はそのためのパイロットスタディ的な知見を得るためのものであり，動きの感性や動きの“感じ”という本人の主観的な世界とまわりの客観的な世界の間にあるものの実態を，実際の体育学習のなかで把握しようとした演繹的な研究である．研究の中では，動きの“感じ”が本人の事情のみに委ねられた気まぐれな感覚ではなく，体育学習の質量にかかわる文脈として重要な位置を占めるという確信を得ることができたが、具体的な法則性や因果関係を解明するには至っていない．本論第 1 部において築き上げた枠組みを，実際の体育学習の流れとして機能させるためには，今後運動の認知論的な側面からの調査や研究を重ねていくとともに，演繹的にデータを積み重ねるだけではなく，それらの推論をもとに帰納的にテーマに迫っていく必要があるように思われる．

今回の研究のなかで浮かび上がった様々な疑問や課題について，大別すると以下の４点に集約できる．

①動きの“感じ”に影響を与える指導技術の特定とその個別の関係

②動きの“感じ”に影響を与える指導方術の特定とその個別の関係

③運動種目による動きの“感じ”の差異とその指導方術の在り方

④動きの“感じ”が学習活動に与える効果

また，これらの研究を行う際には，動きの“感じ”をどのような枠組みとスケールで行うかについて，十分な検討を要すると考える．本研究においては，動きの“感じ”と

いうものの実体を，人の基本動作をあらわす一般化された語を枠組みとして，感性量というスケールを用いて捉えたが，その適否については十分検証する必要があろう．今回の研究では，バレーボール授業バスケットボール授業それぞれに特有の動きの“感じ”方があることが示唆されたが，その結果から類推するに，動きの感性量というスケールを効果的に生かすためには，各々の種目特有の動きの“感じ”を表す語を特定する作業を経たほうがより的確ではないかとも考えられる．他に変わるスケールや枠組みでの把握の可能生も含め，慎重に検討されねばならないだろう．

いずれにせよ，個々の動きの感性を育む体育の創造は，将来の豊かで健康的なスポーツライフを保障するための重要な課題であるという認識をもち，そのための効果的な理論を構築していく作業と同時に，それを裏付ける根拠を，個人の主観というブラックボックスの中から実在論として明るみに出す作業を臆することなく模索するが重要であると考える．

なお，終わりにあたって，本論文を完成するに当たり的確な御示唆及び御教導をいただいた京都教育大学山下秋二教授，林英彰准教授及び聖和大学金山千広准教授，互いに切磋琢磨しながら研究に勤しんだ大学院の学友たち，研究に協力いただいた学生諸氏に厚くお礼を申し上げる次第である．

引用・参考文献

- 阿江通良（2006） 本プロジェクトについて．平成17年度日本体育協会スポーツ医・科学研究報告Ⅰ 幼少年期に身につけておくべき基本運動（基礎的動き）に関する研究：pp. 1－7.
- 安彦忠彦（2002） 感覚．新版現代学校教育大事典．ぎょうせい，pp46－47.
- 有山篤利（2006） 体育に身体を取り戻そう－学校体育におけるムーブメント教育の展開－．体育科教育54（9）：pp. 68－70.
- 有山篤利（2007） いじめは身体に在り．体育科教育55（12）：pp66－69.
- フロスティッグ：肥田野直・茂木茂八・小林芳訳（1978） ムーブメント教育－理論と実際－．日本文化科学社.
〈Flostig, Marianne（1970） Movement education：theory and practice.〉
- 生田久美子（1987） コレクション認知科学6 「わざ」から知る．東京大学出版会.
- 井谷惠子（2001） アメリカの学校体育におけるフィットネスプログラムの変容：体力づくりからフィットネス教育へ．体育学研究（46）：323－336.
- 井谷惠子（2007） 知識・セルフマネジメントスキル・運動をつなぐフィットネス教育．体育科教育55（2）：pp. 28－32.
- 神長美津子（2002） 感性．新版現代学校教育大事典．ぎょうせい，p66.
- 金子明友（2002） わざの伝承．明和出版.

・ 小林芳文・是枝喜代治（1993） 子どものためのムーブメント教育プログラムー新しい体育への挑戦ー．大修館．

・ 近藤唯之（1992） 勝負師語録．新潮文庫．

・ マイネル：金子明友編訳（1998） マイネル遺稿 動きの感性学．大修館．

・ 三木四郎（2005） 新しい体育授業の運動学．明和出版．

・ 村田泰伸・海野勇三（2006） 運動感覚能力を高める体育指導についての基礎的研究．山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要（21）：pp．63−78．

・ 中井隆司・井谷恵子・飯田貴子・北田和美（2005） フィットネス教育プログラム「HELP]の授業モデル開発に関する研究ー抽出学生の学習過程と学習成果の変容からー．奈良教育大学紀要54（1：人文・社会）：pp．155−164．

・ 王長紅・渡辺伸（2000） 運動観察の感性学的研究 クロスカントリースキー観察の習熟度の比較を通して．信州大学教育学部附属教育実践総合センター紀要「教育実践研究」（1）：pp．59−68．

・ 斎藤孝（2000） 身体感覚を取り戻す〔腰・ハラ文化の再生〕．NHKブックス．

・ シーデントップ：高橋健夫監訳（1994） 新しい体育授業の創造ースポーツ教育の実践モデルー．大修館．

〈Siedentop, Daryl（1994） Sport Education:Quality PE Through Positive Sport Experiences.〉

・ 諏訪正樹（2005） 身体知獲得のツールとしてのメタ認知的言語化．人工知能学会誌20（5）：525−532．

・ 高橋健夫（1998）：スポーツ教育．松田岩男・宇土正彦編　学校体育用語辞典．大修館，pp．183−184．

・ 高橋健夫・長谷川悦示・浦井孝夫（2003）　体育授業を形成的に評価する．高橋健夫編著　体育授業を観察評価する　授業改善のためのオーセンティック・アセスメント．大修館，pp．12−15．

・ 高橋健夫・日野克博（2003）　観察者が体育授業を主観的に評価する．高橋健夫編著　体育授業を観察評価する　授業改善のためのオーセンティック・アセスメント．大修館，pp．31−34．

・ 滝沢文雄（2005）　技（コツ）を習得する「からだ」から見えるもの．体育科教育53（2）：26−29．

・ 山下秋二・原田宗彦（2005）　図解スポーツマネジメント．大修館．

・ 湯浅泰雄（2003）　身体論ー東洋的心身論と現代ー．講談社．

付　　録（調査票等）

・事前調査…生涯スポーツ実習質問調査票

・体育授業観察者評価

・学習者の形成的評価…学習カード

・動きの“感じ”のチェック票

「生涯スポーツ実習」 質問調査票

学生番号　　氏 名

本調査票は「動きの概念化に関する研究」のため、受講生の運動経験と運動に関する意識に関する内容を取りあげていますが、本調査で知り得た結果は、学術的な目的以外に一切使用しません。
また、この回答がみなさんの成績に影響することはありませんので、御協力をお願いいたします

Ⅰ あてはまる番号を○で囲んでください。

1 スポーツや運動をすることは好きですか。
③好きである　②どちらでもない　①嫌いである

2 スポーツや運動は得意ですか。
③得意である　②どちらでもない　①苦手である

Ⅱ あなたが小学校から現在まで経験してきた体育授業以外の運動・スポーツ経験（学校の運動部活動・スポーツ教室・少年団・サークル・スポーツクラブ・道場など）について答えてください。

1 スポーツや運動の経験は、現在まででトータルすると約何年ですか（全くない人は0年と記入してください）。

合計　約(　　)年

2 これまで行ってきたスポーツや運動の内訳を記入してください。

種目名(　　) ― 経験年数 約(　　)年
種目名(　　) ― 経験年数 約(　　)年
種目名(　　) ― 経験年数 約(　　)年
種目名(　　) ― 経験年数 約(　　)年
種目名(　　) ― 経験年数 約(　　)年
種目名(　　) ― 経験年数 約(　　)年

体育授業観察者評価

月　　日　　種目

Q 今日、観察された授業について、感じたままに評価してください。
（各質問項目について1から5の尺度のなかで当てはまる番号に○をつけてください）

	全くあてはまらない	あまりあてはまらない	どちらともいえない	よくあてはまる	大変よくあてはまる
1 先生は、ほめたり励ましたりする活動を積極的に行っていた。	1	2	3	4	5
2 先生は、心をこめて生徒に関わっていた。	1	2	3	4	5
3 先生は、適切な助言を積極的に与えていた。	1	2	3	4	5
4 学習成果を生み出すような運動（教材、場づくり、学習課題）が用意されていた。	1	2	3	4	5
5 学習資料（学習ノート、カード）が有効に活用されていた。	1	2	3	4	5
6 楽しく学習できるような運動（教材、場づくり、学習課題）が用意されていた。	1	2	3	4	5
7 子どもが、意欲的に学習に取り組んでいた。	1	2	3	4	5
8 子どもの笑顔や拍手、歓声などがみられた。	1	2	3	4	5
9 子どもが、自ら進んで学習していた。	1	2	3	4	5
10 授業の場面展開が、スムーズに行われていた。	1	2	3	4	5
11 移動や待機の場面が少なかった。	1	2	3	4	5
12 授業の約束事が守られていた。	1	2	3	4	5
13 子どもが何を学習し、何を身につけようとしているのかが、よくわかる授業であった。	1	2	3	4	5
14 子ども同士が、積極的に教え合っていた。	1	2	3	4	5
15 子どもの上達していく姿がみられた。	1	2	3	4	5
16 今日の授業は「よい体育授業」であった。	1	2	3	4	5

観察者（　　）

学 習 カ ー ド　（本調査の回答が成績に影響することはありません）

月	日	種目	
学生番号		氏名	

Q1　今日の体育の授業について質問します。下の1～9について、あなたはどう思いましたか。
当てはまるものに○を付けてください。

	はい	どちらでもない	いいえ
1　深く心に残ることや、感動することがありましたか。	3	2	1
2　今までできなかったこと（運動や作戦）ができるようになりましたか。	3	2	1
3　「あっ、わかった！」とか「あっ、そうか」と思ったことがありましたか。	3	2	1
4　精一杯、全力を尽くして運動することができましたか。	3	2	1
5　楽しかったですか。	3	2	1
6　自分から進んで学習することができましたか。	3	2	1
7　自分のめあてに向かって何回も練習できましたか。	3	2	1
8　友だちと協力して、仲良く学習できましたか。	3	2	1
9　友だちとお互いに教えたり、助けたりしましたか。	3	2	1

10　本日の授業の雰囲気を記入してください。

11　本日の授業で印象に残ったことがあれば記入してください。

Q2 この時間で特に強く感じた動きの感覚(**実際にその動きを自分がしたかどうかは問いません**)に○をつけてください。準備運動や整理運動は除いてください。

今日の授業では

分類		動き	たくさん感じた	少し感じた	動きの具体例
平衡系動作	1	まわった			まわる、まわす、ころがる、ころがす
	2	おきた			ねる、ねころぶーおきる、おきあがる
	3	たった			たつ、たちあがるーかがむ、しゃがむ、すわる
	4	くんだ			つみかさなる、くむ、おんぶする
	5	わたった			わたる、とんでわたる、あるい(はしって)てわたる
	6	さかだちした			さかだちする
	7	ぶらさがった			ぶらさがる
	8	のった			のる、のりまわす
	9	ういた			まっすぐ(まるくなって)うく、あおむけに(うつぶせに)うく
移動系動作	10	はった			はう
	11	あるいた			あるく、ふむーとまる
	12	のぼった			のぼる、はいのぼる、よじのぼる、とびのるーおりる、すべりおりる、とびおりる
	13	とんだ			(垂直に)とぶ、とびつく、とびあがる、とびこす
	14	はねた			はねる、スキップする、ホップする、ギャロップする、2ステップする
	15	はしった			はしる、かける、おいかける、にげるーとまる
	16	くぐった			くぐる、くぐりぬける、はいる、はいりこむ
	17	およいだ			およぐ、もぐる
	18	すべった			すべる
操作系動作	19	つかんだ			つかむ、つかまえる
	20	もった			かつぐ、もつ、あげる、もちあげるーおろす
	21	なげた			なげる、なげあげる、あてる、ぶつける
	22	けった			ける、けりあげる、けりとばす
	23	あてた			あたる、ぶつける、ぶつかる
	24	とった			とめる、うける、うけとめる
	25	ほった			ほる、けずる
	26	ふった			ふる、ふりまわす
	27	はこんだ			はこぶ、うごかす
	28	わたした			わたす
	29	ささえた			ささえる
	30	つんだ			つむ、つみあげるーくずす
	31	たおした			たおす、おしたおす
	32	おした			つきおとす、おす、おしだす
	33	おさええた			おさえる、おさえつける、もたれる、もたれかかる
	34	ひいた			おこす、ひっぱりおこす、ひく、ひっぱる
	35	うった			うつ、うちあげる、うちとばす、たたく
	36	こいだ			こぐ