

昭和41年度

第5回

全国学校体育研究大会研究紀要

主催 文 部 省 ・ 岐 阜 県 教 育 委 員 会
岐阜市教育委員会 ・ 日本学校体育研究連合会
主管 岐 阜 県 学 校 体 育 研 究 連 合 会

ま え が き

全国学校体育研究大会は、年と共に発展・充実してまいり、今年の第5回大会は、文部省・岐阜県教育委員会・岐阜市教育委員会・日本学校体育研究連合会の共催により、岐阜県で開催されることになりました。関係者としてご同慶にたえません。

我が国の学校体育は、戦後21年の歳月を経て著しい発展をとげ、学校体育の進むべき方向や内容、指導法なども明確にされつつあります。しかしながら、いまなお問題が山積し、全国的には必ずしも統一された考え方で進められているとはいえない状態でないかと思われます。

現行指導要領も近く改訂されることになっており、この道にたずさわるみなさんが全国各地から参集され、岐阜県の発表を中心として熱心にご研究いただきますことは、きわめて意義深いものがあると存じます。

今回の研究内容は、体育における学習効果をあげるための指導過程はいかにあるべきかについて行なわれるものでありますが、指導過程については多くの問題があらうかと思われます。なお、昨年東京都において研究されました「学習内容の精選と指導の質の向上」とは、多分に関連のあるものであり、体育指導の中核というべきであるとも考えます。

どうか、公開授業、全体会議、分科会を通じて十分ご研究いただき、学校体育の新しい方向をより明確にさせていただくと同時に、この研究での成果を今後の指導の中で大いに活用され、いっそうの効果をあげられるよう願いたします。

終りにこの大会の開催にあたり、会場をお願いしました地元岐阜県の関係各位、ならびに本大会でご指導いただく講師・助言者のかたがたにたいし、深甚の敬意と謝意を表しごあいさついたします。

第5回全国学校体育研究大会々長

東 俊 郎

も く じ

運動技能の効果的な指導	1
-------------	---

小 学 校 の 部

器 械 運 動	9
前回り(マット)	12
足かけ上がり(鉄棒)	17
腕立て開脚とびこし	22
陸 上 運 動	31
走 り 幅 と び	31
走 り 高 と び	40
ボ ー ル 運 動	49
ポ ー ト ボ ー ル	49
ラ イ ン サ ッ カ ー	58
簡 易 サ ッ カ ー	67
リ ズ ム 運 動	76
表 現	76

中 学 校 の 部

器 械 運 動	101
指 導 過 程	101
指導計画とその展開	103
陸 上 競 技	117
障 害 走	117
短 距 離 走	129
走 り 高 と び	131
球 技	133
バスケットボール	133

	バレーボール	146
	サッカー	160
格	技	179
	柔道	179
ダ	ン ス	199
	表 現	199

高等学校の部

器 械 運 動	211
腕 立 て 前 転	211
陸 上 競 技	219
走 り 幅 と び	219
障 害 走	234
球 技	249
サ ッ カ ー	249
格 技	271
剣 道	271

運動技能の効果的な指導はどのようにしたらよいか

1 主題をとりあげた理由

① 学習指導の最基底の問題

技能指導の根本問題は、どのように指導してゆけば運動の上達が早いかという運動技能の効果的な指導のみちすじの問題である。これは、体育における技能指導の根本問題というだけでなく、体育の学習指導全般の最も基底となる問題であろう。最基底の問題だという意味は、学習指導にあたって手順としてまず先に技能指導が考えられなければならないという意味である。体育の学習活動は、運動の習得をめぐる活動である。だからその他の目標（体力、社会的態度、健康、安全）は、活動の結果としてあるいはこのあり方と関連して期待されるものとする。すなわち体育の目標はすべて運動技能をめぐる学習活動において、運動技能と結びついて達成されるものであろう。つまり運動技能の達成は体育の目標の一つであると同時に、他の目標を実現する軸になっているといえよう。だから体育の学習指導にあたっては、運動技能の効果的な指導のみちすじを考えることが最初の仕事であり、次にこのみちすじに即して社会的態度や、健康安全の内容を位置づけるべきである。ここで初めて、技能と態度の一体的指導が可能になるのである。今回、とりあげた運動技能の効果的な指導の研究も、このような全体の中の第一のしごととしてとりあげているわけである。

② 体づくりへの期待に対して

最近特に叫ばれている体づくりの問題について、学校体育の立場からも再検討する必要がある。しかし、運動が単なる発達刺激だけでなく、発達刺激であると同時に学習内容であると考えられるに至った現在、運動技能の習得という活動から離れた体づくりは考えられまい。なぜなら、体育の学習活動は運動技能の習得をめぐる活動であり、身体発達はこの活動の結果として期待すべき性質のものであるからである。ところが現在の学校体育は、運動技能の習得をめぐる活動の結果として、十分な身体発達をうながしていないのではなかろうか。その原因の一つは、運動技能の習得のみちすじ（技能指導のみちすじと同じ）が不明瞭で、発達に即した順序だった指導がなされていないからであろう。実際には、技能指導のみちすじがわからないために、単なる遊びに終わったり、急激な運動が強制されたりして、技能の習得はもとより正しい刺激としての体づくりに、貢献していなかったものがある。こうした意味からまず技能指導の原則やみちすじを明らかにして、発達刺激となる運動の活動路線を示すことが必要であり、この路線にたつ活動によって、体づくりの期待にこたえようとするのである。ここにも技能の効果的な指導をとりあげた理由の一つがある。体づくりについては、発達の原理に即して適切な運動種目の選択やトレーニングの方法など、体づくりという観点から体系的に考察されなければならないであろうが、それは単なる体づくりという観点だけではなく、技能やそのための内容を含む体育の営みという観点から正しく位置づけることが大切であろう。

2 運動技能の指導過程

① 従来の指導過程と私たちの考え方

技能指導の指導順序として、簡単から複雑へ、全体から部分へそして全体にかえすという方法がある。簡単から複雑の順序は体育では伝統的に長くとられてきたいき方である。全体から部分の方法がとられるようになったのは比較的最近のことで、問題解決学習の立場から主として球技の場合に用いられた方法である。簡単から複雑のいき方は、初歩の間は簡単な技能を指導し、上達につれて複雑な技能を指導してゆく方法であって、部分や要素をつみ重ねて全体を構築しようとする立場に立つものである。このいき方の問題点としては、

- ・ 興味がでない → (学習意欲がわかない)
- ・ 全体の見通しができない → (学習の発展がねい)
- ・ 前の段階(基本)の練習が次の段階(応用やゲーム)に余り役に立たない。

等主として学習者側の問題点が多いようである。そして前の段階が次の段階に余り役立たないことは、全体の見通しができないことから必然的な結果としてでてくることになる。興味がでない、全体の見通しができないという問題点は、自発活動を基盤とする教育の立場から致命的な問題点である。こうした問題点を解決しようとすれば当然全体から部分の立場に接近することになってくる。全体から部分の方法は、最初に全体を指導したいといつかめたら部分を練習させる(そしてそれをくり返す)といういき方である。しかしこのいき方にも問題点がある。

- ・ 最初からではゲームにならない。
- ・ (ゲームの指導は)押え所がない。指導にならない。
- ・ 基本技能に悪いくせがつく。

等主として指導者側からの問題点が起きてくる。両方の問題点は対照的な性格を示している。そこで最初からゲームにならない(基底技能を補う必要のある運動もある。)押え所がないという問題点は練習によって、すなわち上達するにつれてゲーム(運動)のすがたがどのように発展してゆくかをつかんでいなかったからで、ゲームの発展の姿がはっきりつかまれているならば、さしあたって現在の段階(ゲーム)を次の段階にもっていけばよいわけだから、そのためにどこをどう押えたらよいかわかることになる。この発展のすがたを把握しておらずに最初から最高のゲームぶりを頭においてのぞんだのでは、あらゆる所が問題ばかりでゲームにならないし、どう指導してよいかわからぬのも当然だろう。運動そのものの発展のすがたを系列的にとらえることが必要なのであり、的確な指導も可能になってくるし、運動ぶりの発展系列を追う指導が系統的指導であるといえよう。基本技能に悪いくせがつくという問題点であるが、一般的にいえば、いわゆる悪いくせは初歩の間に無理に規定されたフォームを強いられた場合につきやすい。最初からゲームを行わせる場合、子供達のボール扱いは自分達の力に応じたボール扱いをするので実に自由奔放なやり方で、だから自然の理に合ったボール操作で余り無理がない。時に無理があるが、しかしそれはゲームによって指導すればよいのである。このようにみえてくると、この問題は思ひすごしによるものか、或いは基本技能を固定したフォームの枠の中に入れて考えたからなのか、そのど

ちらかによるものであろう。

従来の指導では、主として技能内容の指導順序だけが考えられてきたが、それぞれの技能内容をいつ指導したらよいか、指導の時期が明らかでなかった。たとえば基本技能をどれほど指導したら応用技能にうつるか、というような問題を解決することはできない。そこに的確な指導が困難であった原因があったのではなかろうか。つまり技能内容を指導してゆく順序と（方向）時期を同時にふまえた指導でなければ効果は上げられない。したがって運動上達の過程と結びつけて指導すべきであるという考え方にたったわけである。さらにどうなれば（具体的にはどのようなフォームや、プレーぶりになれば）どの程度上達したかが明らかになるように、上達の過程を「運動ぶり」でとらえ、これを配列することが必要であるというふうに考えた。今までの考え方を総合すると次のようである。

- ・ 技能内容の指導順序は全体から部分であること。
- ・ 指導順序は運動上達の過程と結びついたものであること。
- ・ 運動の上達を「運動ぶり」でとらえ、上達の過程に対応して示すこと。

このようにして構成された指導過程は技能指導にとってきわめて有効であり、そこにおけるいろいろの問題を解決することができると思う。

第一に、指導計画（単元計画）を容易にする。基本的指導過程（後に示す）に基づき、特定の運動について運動上達の姿と指導内容を具体化したものは、そのまま単元指導計画の展開の段階を示すものとなる。しかもその場合指導内容はその段階に必要なもの、次の段階に進むに必要なものという観点からはっきり規定できるし、指導の要点も、その段階を充実させ次の段階への基盤をつくるという立場からも適当なものを容易にうち出すことができると思う。

第二に、指導のめどを与え、到達基準の目やすになる。たとえばバレーボールを高校1年ではどこまで指導するか、はっきりした指導の「めど」をもつことは的確な指導計画や指導の手だてを構ずる上に重要な問題であるが、指導過程にもられた運動上達のある段階と、それに対応する「運動ぶり」を示すことによってただちに解決できるわけである。即ち指導過程の構成はそのまま到達基準の設定に通ずるわけである。

第三に、系統的指導のみちすじを示す。系統的指導とは、学習者が運動に熟練してゆく過程に即した指導のことである。だから技能内容はこの学習の発展の必要に応じて指導さるべきであって、それと無関係に最初から決めた順序によって指導されていくといったものでないわけである。系統的指導は運動が過去から現在にまで発展してきたみちすじを追って指導することであって、その過程を短縮してやることである。すなわち運動技能の指導過程を構成することは同時に系統的指導のみちすじを立てることになる。

② 基本的指導過程

○ 構成の立場

構成しようとする指導過程は、教科からクラブ活動、選手養成の指導まで一貫するものであって、すべてのスポーツ運動に通ずるものであり、基本的指導過程と呼ぶことができる。運動の発展の過程としてまったく初歩から熟練までを考えるのだから、指導内容に体力づくりのトレーニングも含められることになり、一貫した指導過程ができる。従来クラブ活動は「強くするため」独自のいき方をとらねばな

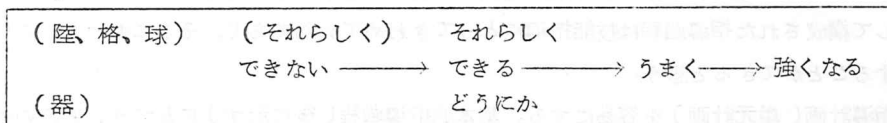
らぬということで教科指導とは無関係に指導してきた。もちろん授業とクラブ活動では指導のしかたがちがうのは当然であるが、しかし授業でも「うまくし、強くする」指導でなければならないはずである。

したがって授業においてもクラブ指導でも指導の立場は同じであって、ただ学習者の技能の程度によってちがってくるだけである。だから授業は授業、クラブはクラブで別々に指導のしかたを考えてきたいき方は改めなければならないといえよう。運動技能の指導過程は、授業とかクラブ活動にこだわらずに、技能の上達という立場から全体的に考え、そしてその上で授業とクラブ活動のうけもつ領域を考えてみる。こうすれば授業では先を見通した指導ができるし、クラブ活動では無駄がはぶけることになる。

○ 運動上達の段階

運動上達の段階を考えるのは、運動技能の指導順序をこれと結びつけて、技能指導の基本線をひくためであるから、段階のとらえ方はごく大まかでよいわけである。このような心づもりで、初心者が運動に上達してゆくみちすじをながめてみると「図1」のようになる。

(図1)



上達の段階は多少の註釈を加えれば、器械運動もその他の運動も一本にまとめることができる。

○ 上達の段階と指導内容の関連

第一の段階(できない → できる)、運動が最初(できない)あるいは(それらしくできない)のはい一口にいえば運動の調子がわからないからで、個々の動作が運動のねらい、または根本的性格(例えば球技なら協同攻防)に対して(ばらばら)な状態にあるからである。これが運動のねらいに対して、方向づけられ一応まとまって働くようになると、(どうにか)あるいは、(それらしく)できるようになる。個々の動作を全体に方向づけ、一応まとまりを得るには、その運動を全体として行なう以外にないということがいえる。

第二の段階(できる → うまくなる)、この方向づけが確かになりまとまりがだんだん焦点化されてゆく過程がすなわちうまくなってゆく過程であるが、より高率的によりうまくなるためには、それとともに、個々の動作そのものの質を高めなければならない。だからその運動が大体わかり(どうにか)できるようになったら、必要に応じて個々の動作(部分)をとり出して洗練し、それを再び全体に返す。これをくり返すのである。このくり返しによって運動は全体としてうまさを増してゆく。部分練習は直接的には「うまく」なろうとしての練習であるが、その結果同時に体力も強化されてくる。練習によって技能が上達するということは、一つには体力が強くなるからである。というのは運動技能はもともと体力を基底にしているものであって、より「高い」技能は、より強い体力に支えられて初めて可能になるからである。部分練習、全体練習をくり返し、其の結果個々の動作(部分)が、質が高まり、すべての一点に焦点化され、そこから発動するようになると、運動ぶりはダイナミックになる。いわば最高の熟練を示すようになる。

第三の段階(うまくなる → 強くなる)。運動技能は運動にうまくなることが最終のねらいでなく、「他よりも強く、よりむづかしいものができる」ことである。いくら「うまく」なっても発揮できる、

「強さ」は体力によって限界があるし、よりむずかしい高度のものをやるためには、より大きな体力に支えられなければならない。だからもっと強く、もっとむずかしいものをやろうとすれば意図的に体力の強化をはかることで、こゝで体力増強の各種トレーニングが必要になるわけである。

○ 運動発展のすがた

運動ぶり、すなわちフォームやプレーの姿が練習によってどのように発展してゆくか、次のようにとらえることができる。運動のねらいに対して個々の動作が〔イ〕、最初（ばらばら）でまとまりがない。〔ロ〕、だんだん（まとまって）くるが、はじめの間は動きが（ぎこちない）。〔ハ〕、まとまりが高まり、動きが「リズムカル」になる。〔ニ〕、一点にまとまり（ダイナミック）な動きになる。この発展の方向は個人的な運動でも、球技の場合でも同じであってこの基本線によって具体的な姿をとらえることができる。その実際についてはそれぞれの種目を参照されたい。このように考えてくると次のような一般的な指導過程の基本の型ができる。

基本的指導過程

運動の上達	段階 姿	（その他）（それらしく）（それらしく） できない → できる → うまくなる → 強くなる （器）（どうにか）（高度なやり方でできる） ばらばら → まとまる → リズムカル → ダイナミック			
		・「全体」をやって調子をおぼえる。 ・「部分」は全体の中で、（全体への方向づけ）	・「部分」をとり出して練習し ・それを全体に返す	・全体練習、部分練習をやりながら ・基礎体力増強のトレーニングを行なう。	

対象への適応

小学校	→	
中学校	→	
高校以上	→	→
教科	→	
クラブ	→	→

註

- 上図で「うまくなる→強くなる」の指導内容欄を点線で示してあるが、うまくなる、強くなるは概念上、一応区別でき、学習者の気持（ほとんど無意識ではあろうが）ではこの順序であろう。しかしそれは完全にうまくなってから強くなるというように、はっきりと区別されるようなものではない。うまくなる過程において同時に強くなるし、また体力がつけばよりうまくなるというように両者が不可分のものなのである。
- 運動上達の姿の欄は、とらえ方の基本線であって、それぞれの運動について具体的なすがたを発展的、系列的にとらえ、これを上達の段階に対応させて位置づけることになる。この場合一つの段階の中にいくつかの姿がふくまれることになろう。煩雑にならぬ範囲でくわしい方が指導に役立つであろう。

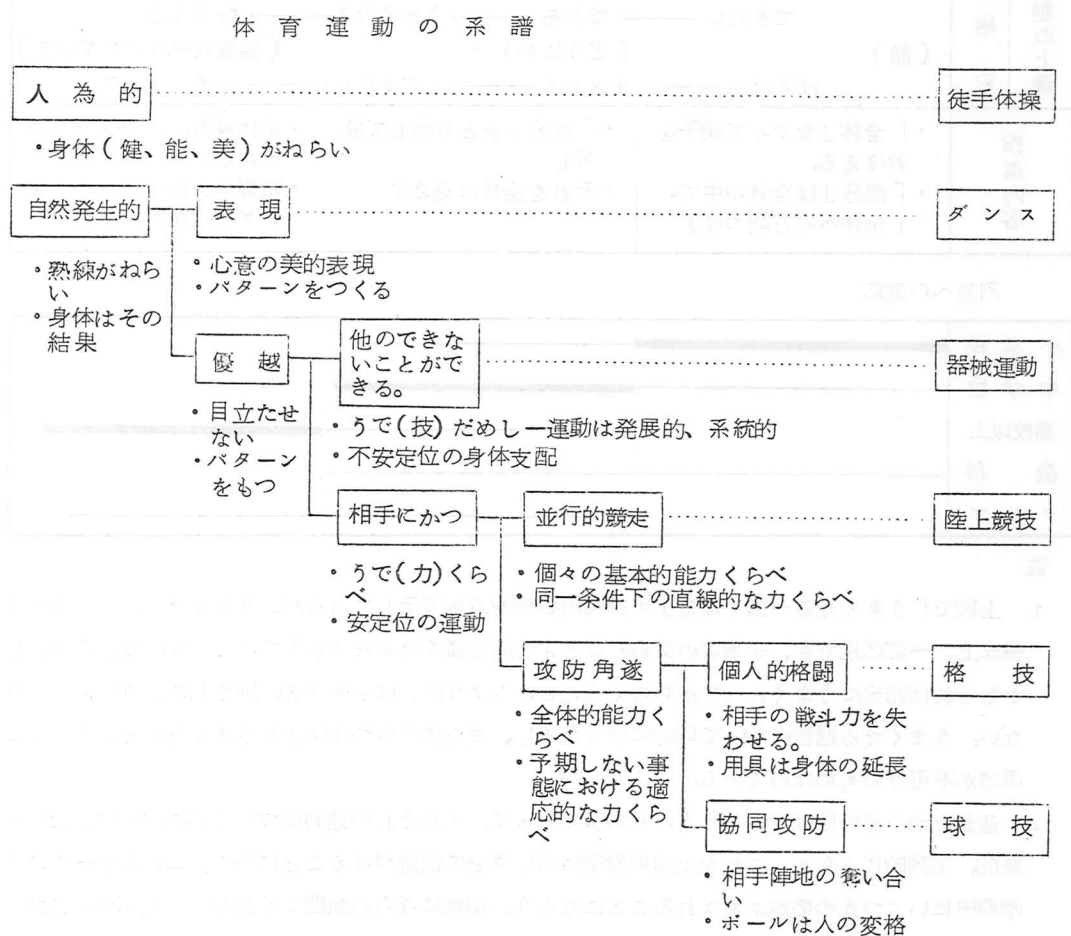
3. 全体から部分を取り出して洗練する順序は、より大きい部分あるいはより高次の技能からより小さい部分あるいはより低次の技能である。

3 具体化への配慮

それぞれの具体的指過程は、前ページの基本的指導過程の構図に基づいて導きだすのであるが、それぞれの種目や小中高の各段階へ具体化する場合の留意点を述べておく。

① 種目の特性に応ずる配慮

・この基本的指導過程は、すべてのスポーツ運動に通ずる指導過程であるが、ダンスや徒手体操などのように、熟練にむかう特定のパターンを持たない種目は含まれていない。ダンスや徒手体操は、次に示す体育運動の系譜からわかるように、心意の表現とか身体の動きを高めるための人為的な運動であって、他のスポーツ運動の技能とは性格を異にしている。したがって、ダンスや徒手体操の指導過程は別の観点から考える必要がある。



・体育運動の系譜で示した器械運動以下のスポーツについては、初期段階のいわゆる全体を行なって調子をおぼえる場合に、次のような配慮が必要である。

器械運動では、できない→できるの間のギャップが大きいから、これをなんらかの方法で埋めてやる工夫が必要である。具体的には、補助のしかたと補助具の考案などの問題が中心になるであろう。格技は、危険な動作を内容としているから、それに対する配慮がいる。柔道では、まつ受け身を指導してかわぎの練習にはいるとか、禁じわざをもうけるなどして、安全に対する十分な考慮がはらわれなければならない。このことは、剣道やすもうでも同様であるし、そのための危険をとまなう運動全般についても、考えなければならない重要なことからである。また全体的に、その運動に必要な個々の動作のうち、初めての経験その他で、できない動作がある場合は、それを補ってやる必要がある。例えば、中学1年生のバレーボールのパスなどは、こうした観点から補強すべきであろう。

② 発達段階に応ずる配慮

○小学校の段階についての配慮

小学校の段階では、低学年から高学年にかけての心身の発達の差が大きい。特に、この時期の児童は神経機能の発達と情緒の発達がいちぢるしく、これを基盤にした指導が大切であるといわれる。わたしたちは、この神経の機能と情緒の発達を助長するような指導を軸として、基礎的な運動能力を身につけさせる指導を考えてきた。

基礎的な運動能力を身につけさせるということは、文化財としてのスポーツ運動の技能を直接身につけていくということではない。この時期の児童には自己の身体活動の幅を広め、いろいろな運動へつながる基礎的な運動能力に重点をおくという意味である。これを技能指導という観点から考えると、ボールを媒体とした運動の中で走、跳、投の能力を高めるとともに、投げる感覚とか、ける感覚を身につけていくことである。

わたしたちの研究は、こうした立場に立って、その運動の持つ本質と、その運動に対するねがいを明らかにすることから手がけた。そのために、その運動を分解して単なる技能を指導するということではなく、その運動全体の様相をわからせる中で、それぞれの様相に即して、何を教え、何を考えさせていくかを明らかにしてきたのである。具体的には、①運動の発展していく様相を明らかにしていくこと（その運動がなされるとき、どんなものでもその様相を通ると考えられるもの）②運動の発展の様相に従って、どんな指導内容を与えるべきかを明らかにしていくこと。③その指導内容に基づき、各学年の指導計画の立案をすることである。

○中学校の段階についての配慮

中学校の段階は、生徒の心身の発達に応じで、一般的に行なわれているスポーツ運動を学習させる時期である。このスポーツ運動は、小学校の未組織運動に比べて運動が組織的発展的で持続性があるので、この学習が将来の運動生活へ直接つながるという重要な意味をもつ。したがって、それぞれのスポーツ運動のもつ本質的な味わいを感じ得させて、将来の豊かな運動生活が期待できるように指導すべきである。この意味から、新しいスポーツ運動を学ぶことが多い中学校段階では、その運動のもつ本質的な味わいを感じ得させる全体練習が主要な位置を占めるであろう。個々の運動の本質については、具体編で述べる。

さらにこの段階では、運動のやり方をわからせるだけではなく、スポーツ運動の技能を学ばせることが大切であり（他の学習内容を否定するのではない）本質的な味わいを一段と深め、技能として定着させてやるが必要になってくる。そのために、中学校ではそれぞれのスポーツ運動の技能の発展系列をさぐり、系列に即して、うまくするための本質的技術（従来の基礎とか基本という意味ではなく、その運動のもつ構造の柱となる技能を指す。例えばバレーボールの三段攻撃のごときもの）をおさえ、これを洗練することに重点をおく必要がある。したがって中学校ではその運動の調子を体得させるための全体練習と共に、技能の洗練としての部分練習が重要になる。

以上の立場にたって、中学校の研究は、それぞれの種目において、そのスポーツ運動のもつ本質的な調子を体得させることから、本質的な技能を素朴に洗練させるまでの指導過程を明らかにすることをねらった。さらに研究の過程ではこれを各学年の指導計画として具体化し、展開にあたっての具体的方法を究明することに重点づけてきた。この研究は、実証研究を主体に過去数年間にわたって継続してきたものであるが、具体的な問題になるとなお未解決なものが多い。

○ 高等学校の段階についての配慮

高等学校の段階では、中学校における指導の上に立ち、生徒の心身の発達状況に応じて、スポーツ運動を学習させるべきである。すなわち、中学校においてはスポーツ運動の指導を、それぞれのスポーツ運動のもつ本質的な味わいを感得させることと、本質的技術（従来基礎技術とか基本技術といわれている概念に該当する内容でなく、その運動の中核をなす技術、例えば走り幅とびの踏み切りのようなもの）の習得に重点がおかれて指導されているので、高等学校ではよりいっそうスポーツ運動の上達させるために本質的技術をさらに定着させるとともに、それぞれのスポーツ運動の本質をとりまく諸技術を習得させ、さらにはスポーツ運動の基盤をなす基礎的運動能力〔（基礎体力）（技術はそれぞれの体力の範囲をこえ得ないので、それ以上技術を高めようとするとき体力を高めねばならない）〕の向上をはからねばならない。

そのためには、それぞれのスポーツ運動の技能の発展系列をさぐり、発展の系列に即し高等学校の時期における技能内容をおさえ、それぞれの技術を重点的に指導しなければならない。したがって高等学校においては、各種技術の習得や基礎的運動能力を高めるための部分練習が、中学校よりもより大きいウエイトをしめるようになると共に、部分練習によって洗練された諸能力を全体に生かすための全体練習を行なうことが重要となってくる。（部分練習と全体練習は種目によって異なる）

以上のような立場にたって、高等学校の研究はそれぞれのスポーツ運動について高等学校の段階における指導過程を明らかにすることをねらったのであるが、研究日数も短かったために、具体的問題となると未解決のものも多いので、今後さらに研究を重ね、充実した指導過程にしていきたいと考えている。

小 学 校 の 部

小學の階

器械運動の指導

1 器械運動の特質

器械運動が「うまい」ということは、ある運動が、むだのない流れるような動きで、大きく美しくできると同時に、よりむずかしい運動や複雑な動きができることをさしている。

このことは、器械運動が、動きそのものに価値をもとめる運動であること、本来、できるかできないか、うで（技）だめしの運動であること、運動のやり方が多種多様であることなどを意味している。

運動のやり方が多種多様であるといったが、うでだめし的な性格をもっているということは、それらの運動を発展的であるといえよう。ある運動ができるようになれば、他のやり方ではできないだろう（条件を加えて）このようにできるかと発展し、さらによりむずかしい複雑な動きに進むといったような運動のやり方から発展し特有の動きをもつ種目として独立したはずだからである。

たとえば、とび箱を例にとれば、まず初めは「とべるかとべないか」であったのが、「足を閉じてもとべるか」と他のやり方を求めたり、「からだを斜前傾した姿勢を保ってとべるか」とか「足を高く上げ、からだを一たん水平にしてとべるか」などの条件を加えたり、さらには「一回転しながらとべるか」とか「とびこしの途中で方向を変えながらとべるか」などのように飛躍的に発展するのである。

また、同じ足を閉じてとべるかというやり方でも、「どうにかとびこせる」より「かるがるとびこせる」ことで自己の優越を保つことができるのであるから、同じ種目の中でも「できない」→「うまくできる」と発展する方向もある。

上述のように、器械運動の技能の本質は、どのような身のこなしでできるか、という動きである。だから、わたしたちは技能の上達ぶりを、大まかにつきのようにとらえ、指導の過程をその上達ぶりに則して構成しようと研究を進めている。

できない → (どうにか) できる → うまくなる  よりむずかしいやり方ができる。

さらに器械運動の特質として考えなくてはならないものに「非定常位の運動である」ことがある。地床に足をつけたままで行なうことはまずないから、どうにかできる段階までの過程における指導で留意すべき点が多い。できない子は好きになれないし、できるようにする指導の困難さも、他の運動領域とくらべて大きいといえるからである。

その上に、からだの動きそれ自体を問題にしながら、自分では、自分のからだの動きを直接見ることができないという不都合な運動でもある。

こうした特質をもつ器械運動の指導について、次に述べるような基本的な態度で数人の「車輪」ができる子を育てるのではなく、みな「さか上がり」を、らくらくとこなせるようにねがって研究を進めてきたのである。

2 指導の基本的態度

器械運動の指導の重点は「できない」から「できる」の過程におかれるべきであるから、この過程の指導で、考えなければならない、わたしたちの基本的態度について、マット運動の前回り（以下単に前回りとする）を例にとって、述べてみよう。

(1) 運動種目(技)のもつ特有の動きをつかむには、その技そのものをやってみないといけない。

「前回り」ができるためには「前回り」そのものをやってみないと習得できないということである。「前回り」ができるようになるための重要なポイントは、よつんばいの姿勢から前方へひっくりかえるところである。ふつう、わたしたちが考える「じょうずな前回り」というのは、このひっくりかえり方の上達した結果なのである。ひっくりかえりは「前方への転回」を前提としている。よく問題にされる「ゆりかご」との違いはここにある。「ゆりかご」はあくまでゆすることであり、「前回り」は転回させることだからである。したがって「ゆりかご」がうまくできる子どもが、初めて「前回り」をすると、身についているはずの「ゆりかご」のおき上がり方でおき上がれないで、ひっくりかえった直後に、からだのがびてしまったり、一度ひざをのばして長坐になってからおき上がる「二段がまえ」になるのもこのためである。

「前回り」のおき方は、前へひっくりかえることと直結させながら、つまり転回するという「前回り」の動きの本質をくずさないで練習させなければ、おき上がる調子を体得させられないのである。

＜このことは「ゆりかご」が小学校で必要ないということではない。「ゆりかご」がうまくなれば、自然に「前回り」がうまくできる、ということではないということである。＞

(2) その技の動きの本質をつかませるには、補助と補助具が、大きい役割りを果たす。

「その運動ができないのに、その運動をやらせる」というのは、あきらかに矛盾である。試行錯誤の中の偶然性を期待する以外にないように考えられよう。

しかし、その矛盾をなくし、偶然性を必然性にかえていくのが、補助であり補助具である。いいかえると、できない子どもに、できてしまう状態をつくってやるのが補助や補助具であるということである。「前回り」の例で示すと

- ・補助 — ひっくりかえることができるよう、腰をもち上げてやったり、腰を前方へおしたおしてやったりすること。

- ・補助具 — ひっくりかえっておきてしまうような、または、ひっくりかえっておきやすいような斜面を用意すること。

などである。補助、補助具はあくまでその技のもつ特質をしっかり支えているような質のものでなくてはならない。

(3) 「できる」段階を、たいせつにしなければならない。

指導者の頭の中には、いつも「両ひざをしっかりとじて」とか「腕をしっかりのばして」とかの、姿

勢を重視した、美しい理想のこなし方が存在する。しかし、この完成された技のすがたを、子どもに追求させるのは、ずっと後の段階であって、「（どうか）できる」ようになった段階では「ひざを閉じて」とか「腕やひざをしっかりとばす」とかの、姿勢を重視すべきではない。大まかにとらえれば、小学校の場合は、美しいフォームは、それほど重視すべきではない。

これは、子どもの認識過程によっても裏づけられる。

子どもは、ひとつの技ができるようになると「できた」よろこびから、理屈ぬきでその技を何度もしたがる。このときに、心理的にも満足感を持つようどんどんやらせることが、自然に子どもの運動に対する身体機能を高める結果となるのである。そして身体機能が高まることで、次への上達のため欠くことのできない要因となる。

わたしたちは、多くの資料から、小学校での「うまくなる」段階のすがたは、「つづけてできる」とか「大きくできる」とか「かるがる速くできる」など、からだ全体の動きを中心とした上達ぶりであると、とらえている。これは、器械運動の技能の本質が、それぞれの動き自体に価値があるのだと、最初にのべた考えによるのである。小さくとのった技のこなしでなく、技の動きの特質を「大きく」しかもつづけてやらせる指導が、ずっと後の段階で、流れるように大きく美しくできるのに、おおいに役立ってくるものと考えている。

前回り(マット)の指導

1 指導過程

(1) 基本的性格

前回りは、しゃがんだ姿勢から、背をまるめて前へ転回する運動である。この技は、マット運動の、「背をまるめて前へまわる」系統の、もっとも初歩のものである。できるようになり、うまくなると、高い台の上へとびあがって回れるか」とか「高くとびあがって遠くへ手をつけて回れるか」とかのようになりはじめに条件をつけたり、「ひざを伸ばしたまま、ひざをとして(大きく開いて)まわったあとおき上がれるか」のように、回ったあとのおき上がり方に条件づけをして、よりむずかしい運動に分化発展する、おおもとの種目である。

(2) 上達のすがたとその指導

この運動の技能の本質は「前へ転回する」ことである。だから上達ぶりをとらえるには「回り方」がどう変ったかを見るべきで、手のつく位置やつき方、背がまるくなっているかどうか、頭のどこをはじめにマットにふれるか、などのような部分をバラバラにとりあげても「前回り」がうまくなったかどうかは、わからないし意味がない。「どのような身のこなしで回ったか」を見て、とらえるべきである。

〔できない〕— 前へでんぐりがえるのとおき上の動きが結びつかない。

ひっくりかえることになれていないので、時い持間の中でひざをまげて、上体を前へのり出すことができない。なれてくるとタイミングのずれはあるが、この2つの動作が短い時間の中でできるようになる。このとき、膝を開いたり、かかとを開いて膝をとじたりして重心を前へ(足のうらの)出そうとするがこの動作が大切である。ここで「足をしっかりとじて」などは指導すべきでない。

〔(どうにか)できる〕— 前へひっくりかえったいきおいでおき上がれる。

腰から足のうらに、とまらないで重心がうつるようになると、ゴツゴツしたひっくりかえりかたが問題になる。手をつく位置や、頭をつく位置が、ボールのようにころがることをさまたげる。いきおいをつければうまく回れるという意識をもつ子どもに、このことをわからせることが必要となってくる。何度もやっているうちに、かるがると回れるようになってくる。このことは、背をまるめやすいかまの姿勢が身につく、ひざをまげ重心を前へ移すための上体ののり出す動きがマッチしてきたからである。

どんどんつづけて回らせると、早くこの調子が身につく。ひざをそろえるのはここに至ってからである。

上 達 過 程				
段階	す	が	た	つ ま づ き
で き な い	でんぐりがえり ができる			○ ひっくりかえると、どうなってるのか、自分のからだの状態がわからない。 ○ 背中がつくとホッとして、膝をまげて立とうともしない。
	3/4回転でとまって おき上がる			○ ひざをまげるタイミングが、わからない。 ○ 上体ののり出しが弱く、タイミングもおくれる。 ○ ひざをまげるタイミングがおきている。
で き る	ゴツゴツした回転 ができる			○ ひざをまげるのと、上体ののり出しのタイミングがずれている。 ○ 手をつく位置や頭をつく位置と、けりの強さがあわない。 ○ 全体に小さくなりすぎたり、けりがよわかったりする。
う ま く で き る	速くまわれる			○ 手の支えがあまく重心の位置が低い。 ○ 回転後半で、回転の孤が小さくなる。
	大きくまわれる			

指導の過程			対学 象年
段階	指導内容	指導上の留意点	
ひっくりかえり なれる	○ 示範と説明で、やり方をわからせる。 「おきあがれる子は、しょうずだよ」 ○ くりかえし練習する。 ○ 腰を支えてよこに倒れる子を支えてやる。	○ 手のつき方、頭のつき方などを、見てつかませる。 ○ 位置感覚がつかめてないのだから、かまへの姿勢以外は指導してもむだである。	① ② 年 年 ↓
一回転して おき上がる 調子をつかむ	○ ひざをまげると、おき上がれることに気づかせる。 「マットに足がついたらすぐひざをまげなさい。」 ○ 斜面を使ったり、補助で、ひざをまげるタイミングや上体ののり出しをわからせる。	○ おきれない子は、腰を上げてたすけるよう指導する。 ○ 手をついて起き上がるのも、認めてやる。 ○ 斜面でつかめない子は、教師の補助で、つかませる。(尻と背を支えておし上げる) ○ タイミングが大切	③ 年 ↓
とまら ないで まわる	○ ボールのようにまわって回る。 ○ 前回りをしたら立って2～3歩あるいて前回りしたり、つづけて回らせる。	○ ボールをころがして、頭のつき方、手のつく位置、後半の頭の位置がどうなったらいいか考えさせる。 ○ ひざをそろえるより、なめらかに回ること。	④ 年 ↓
か る が つ づ け て ま わ る	○ つき目をとぎれないように続けさせる。 ○ 3～5回つづけさせる。 ○ 助走してきて前回りしたり、片足をのばしたり前回りなども練習させる。	○ ゆりかごを準備運動のあととり入れるとよい。 ○ ひざをそろえさせる。 ○ おしまいに乱れがでやすいので、欠点を指摘して、なおすよう意識させる。	⑤ ⑥ 年 年 ↓
い ろ い ろ の 組 み 合 わ り 方 と 回 る	○ のように途中で伸膝しQで立つ。 ○ いろいろなまわり方と組み合わせる。 ・ 前回り — うしろ回り ・ 前回り — 前回り開脚のくりかえし etc	○ 大きいまわり方をするように気をつけさせる。	↓

2 指導計画とその展開

第2学年 前回の学習指導案〈ふみとびと組み合わせで〉

○本時の位置

一回転しておき上がる調子を、つかむ段階の、第1時

○本時の目標

おすわりでとまらないで、早くおき上がろう。

○指導計画

過程	学 習 内 容	学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点	時間
導 入	○ おき上がるには、体重を前へ送るといいことを、つかむ	○ 準備運動 ○ とまらないでおき上がる子の回り方を見る。	○ 特に手首、足首、膝などの関節をよく動かす。マットをつかっていろいろな歩き方もする。 ○ 「△△さんたちは、サッとおきたね。みなも、この子たちのように、サッとおきよう。」	5分
展 開	○ 長坐でとまってしまわないで、おき上がるには、ひさをうんとまげるといいことがわかる。	○ ひっくりかえっておき上がる練習をする。 ○ しょうずな子を選んで、その子たちのを見ながらどこがいいかを話し合う。	○ 手をしりのうしろにつく子、ひさを開く子、片ひさまげる子も、おき上がったことで認めてあげる。	3分
	○ 頭をイーと前へ出すとおき上がりやすいということがわかる。		○ ひさを深くまげること、まげるとき、上体の前へののり出しなどに気づかせるように。	3分
	○ ほとんど、とまらないでおき上がれる。	○ ひさを深くまげ、頭を前へ出すことに気をつけて練習する。 ○ 足がマットにつきそうになったらひさをまげるよう練習する。	○ できない子には、ふみ切り板で斜面をつくってやる。 ○ 「かかとおしりにつけるつもりで、頭をイーと出して」	
整 理		○ マットをよこに使って練習回数を多くするようにする。		10分
	○ どれだけうまくなったかを知る。	○ みなを見合う。 ○ 学習の反省	○ できた喜びをもたせ、次時への期待をもたせる。	4分
	ふみとび〈連続とび〉	くわしくは省略		20分

第3 学年 前回りの学習指導案 <フットベースボールと組み合わせ>

○ 本時の位置

かるがるとつづけて回る段階の、第1 時

○ 本時の目標

つなぎ目で、とぎれないで、つづけて回れる。

○ 指導計画

過程	学 習 内 容	学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点	時間
導 入	とぎれないためには、一回目のおわりが二回目のかまえになることが大切だ。	○ 準備運動 ○ うまくつづけられる子を見て考える。	○ ゆりかごを加える。 ○ 前時までの学習での問題点を想起させておく。 ○ めあてをしっかりとさせる。	5 分
展 開	手を一回目のおしまいに早くマットにつくといひことに気づく。	○ グループにわかれて数回やってみる。	○ 友だちのやるのをよく見させる。教師もグループに参加する。代表を選ばせる。	3 分
	二回目にマットに早く手をつく方法がわかる。 ・ 転回のいきおいを増すこと ・ 頭をうんと前へ出すようにすること。	○ どうしたら早く二回目のかまえになれるか、友だちのやるのを見て考える。 ・ ゆっくり回るとだめだ ・ おきるとき、ちいさくなっていないとおきかけでとまる。 ・ 頭がスーッと前へ出るという	○ いけないやり方は教師が示してくらべて見させる。観点をはっきり与えて見させる。 ○ ことばでははっきりいえないこともあるので、自分でやったり、友だちにやってもらって、わかりあうようにする。	4 分
	とぎれないで続けるようにする。	○ 皆で考え話し合ってわかったことを確かめあつてグループで練習する。	○ 手のつき方が近すぎることも多いので気をつけさせる。 ○ 見あい、補助をさせあう。	10 分
整 理	上達ぶりをたしかめる。	○ グループで見あう。	○ 次時の努力点、本時のよかったことをまとめさせる。	3 分
	フットベースボール	<省 略>	<省 略>	20 分

足かけ上がり（鉄棒）の指導

1 指導計画

(1) 基本的性格

「足かけ上がり」とは、鉄棒に片ひさをかけてぶらさがった姿勢から、前方（後方）に回転しながら片ひさかけの腕立てけんすいに至るまでの過程をいう。

片ひさをかけることと、両手でにぎることとのふたつさえ満足されれば、からだを小さくしてあがっても、また、からだをのばして、大きく回転しながらあがっても、それらはどちらも、「足かけ上がり」として認められる。ただし、じょうずな「足かけあがり」が問題とされる時には、当然、後者の動きがとりあげられることになる。

(2) 上達のすがたとその指導

〔ふりの必要性〕—「足かけ上がり」は「腕立てとび上がり」のような、単なる上方へのみの重心移動だけでは解決できない。棒の真下にある重心を、棒の真上にまでもっていくためには、回転力が必要となる。この回転力を起こす最初の力は「ふり」である。したがって「足かけ上がり」以前の学年で「足かけふり」が存在することには意味がある。

〔ひきの必要性〕—しかし「足かけ上がり」は「足かけふり」を大きくしていったものではない。それは「足かけふり」のふりと「足かけ上がり」のふりとは、少しの差異が認められるからである。

回転力で棒上にあがる場合、回転軸（棒）から遠く重心がはなれているより、できるだけ接近している方が、力学的に合理性をもっている。このことは、上達過程の初めの段階で、顕著にあらわれる。

つまり、子どもたちは、あがる時に、腕でからだを鉄棒にひきつけ、よじのぼるようなかっこうになる。しかも、棒を支点として、からだのつり合いをもっとも保ちやすくするためにかけていない方の足を、前方にのこしている。

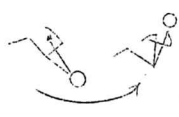
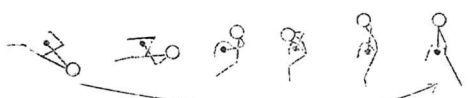
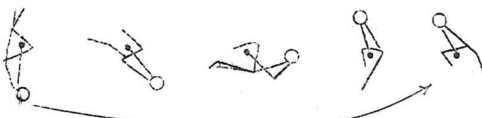
これは「ふり」と「ひき」がうまくマッチしないので「ふり」の力をじゅうぶん生かすことのできない姿である。そのため「ひき」の力が主となり、指導も、この点にウエイトがかけられなくてはならない。

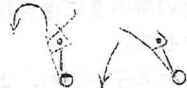
〔ひきの力から ふりの力へ〕—何度もやっているうちに、軽くあがれるようになる。これは、ふりの力と、ひきの力がうまくマッチしたためである。この段階では、ひきの力よりも、ふりの力が生かされるようになってくる。

この段階での指導は、このふりの力に目が向けられる。大きなふりで、さっとあがれるようになるのは、ここに至ってからである。

観 望 地	観 望 方 向	
北の山頂から南の山頂まで、 約1kmの距離。	北の山頂から南の山頂まで、 約1kmの距離。	
金沢市街地から北の山頂まで、 約1kmの距離。	金沢市街地から北の山頂まで、 約1kmの距離。	
金沢市街地から北の山頂まで、 約1kmの距離。	金沢市街地から北の山頂まで、 約1kmの距離。	
金沢市街地から北の山頂まで、 約1kmの距離。	金沢市街地から北の山頂まで、 約1kmの距離。	
金沢市街地から北の山頂まで、 約1kmの距離。	金沢市街地から北の山頂まで、 約1kmの距離。	

(3) 上達過程とその指導過程

上 達 過 程									
		す	が	た	つ	ま	づ	き	
で き な い	ひきつけない				ふっているだけ				• 腕で、からだをひきつける要領がわからない。
	ひきつけるあがれない				ひじをまげてあがろうとするが、かけていない足が前にのこってしまう ふりはできているが、上がれない				• からだをひきあげることだけに気をとられて、ふりを忘れている。 • 腕のひきがおそかったり、よわかったりして、腰がおちてしまう。
で き る	ひじをまげてあがる				ふりは小さいが、ひじをふかくまげてあがる。				• 「ふり」と「ひき」が、完全にマッチしていない。 • 体重をうんと前方にかけないと、あがれない。
う ま く あ が る	軽くあがる	「ふり」から「ひき上げ」までの一連の動きがスムーズになる。フォームそのものは前段階とあまりかわらない。			• 軽くあがれるようになるが、大きな回転ができない。 • ふりを大きくする意識が、じゅうぶん働いていない。				
	大きくあがる								

指 導 過 程			対 学 象 年
段階	指 導 内 容	指 導 上 の 留 意 的	
からだをひきつけて前方へり出すこと	補助 ・腰と肩を支えて、おしあげてやる。 ・「ふり」と「あがること」のタイミングを、体得させる。  意識させること ・強くからだをひきつけること ・棒上から、からだをのり出すようにすること。	・ぜんぜんふれない子どもは、足かけふりにもどす。 ・かけていない方の足を、後方に大きく振らせる補助(足だけをもって)は、自然のあがり方ではなくなるから、しない方がいい。 ・片ひじをかけてあがろうとするが、からだをのり出す要領がつかめるから、認めてやった方がいい。	④ 年
軽くあがること	・あがったら、できるだけはやく、腕立てけんすいの姿勢になる。 ・全体の動きを、できるだけはやくさせる。	・何回もやって慣れさせることがかんじんである。連続競争などで、たくさんさせる方法をとるといい。	⑤ 年
大きなふりであがること	・前半のふりを大きくする。  ・あがる時のひきつけを、だんだん小さくしている。 ・腕立てけんすいの形をしっかりとらせる。	・「ふり」だけの練習では意味がない。必ず「ひき上げ」(上がること)と直結させて練習しないとイケない。 ・どんなにふりが大きくなっても、あがった瞬間は、かけていない方の足が前方に残っている。  したがって はじめから、足を後方にふりきってしまうという助言は、さけた方がいい。	⑥ 年
ほかの組み合わせと	・長けんすいのふりから、すぐあがれるように練習する。 ・ほかの種目に組み合わせていく。		

2 指導計画とその展開

第4 学年 足かけあがり学習指導案 <マット運動前まわり連続と組合せ>

○ 本時の指導の位置

中足かけ上がりが、どうにかできる段階の全2 時間の 第1 時

○ 本時の目標

中足かけ上がりが、どうにか上がれる。(腕のひきつけと上体ののり出しが大切であることがわかる)

○ 指導計画

過程	学 習 内 容	学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点	時間
導 入	○ 中足かけでふり、上がれるようにするにはどうしたらよいか。	○ やったことのある子の上がり方をみてやり方を考える。	○ ねらいと流れをつかませるように ○ 尻のほうへ上がる方法もみとめながら、頭のほうへ上がる方法を学習することを知らせる。	3 分
展 開	○ からだをのりだすことが大切だと気づかせる。 ○ ひきつけと、上体ののり出すことをわからせる。	○ やって見てできない理由をみつける。 ○ 友だちの上がり方を見て話し合う。 ・ 腰がおちてしまうわけを考える。 ・ ひきつけからからだをのりだせないか。 ・ 1、2の3(イチ、ニーノウサアン)といった調子でやれないか ○ わかったことをもとにして、調子をとって練習する。	○ 片ひじ立てでよじのぼりも認める。 ○ グループをまわって、方法のちがう子はいないかをたしかめる。 ○ からだのふれ方と、上がるときの腕のうごきに目を向けさせる。 ○ 上がれる子のうち、よじのぼるように上がる子、もう少しの子を選ぶ。 ○ 説明には、動作をつけてするとよい。 ○ 肩と腰を支えて補助しあわせる。 ○ うまくなるにつれサアンを短くさせる。 ○ できない子を中心に指導する。	3 分 5 分 15 分
整 理	○ 上達振りがわかる。	○ グループで見あう反省の話し合い	○ 認め合わせ、次時への期待をもたせるように扱う。	4 分

第5学年 足かけあがりの学習指導案（徒手体操と組み合わせて）

○ 本時の位置 軽く上がる段階（全1時間の前半）

○ 本時の目標 途中で運動がとぎれないように、さっと上がれる。

- ・ そのためには、前半のふりが大きくなることと、腕のひきを強めることが大切であることがわかる。

○ 指導計画

過程	学 習 内 容	学 習 活 動	留 意 点	時間
	徒 手 体 操（くわしい内容については省略）			15 分
導 入	じょうずな足かけ上がりに ついて考える。	○どんな足かけ上がりがじ ょうずなのか、自分の考 えを話し合う。	○自由な立場で話し合わせる	3 分
展 開	運動がとぎれず、さっと軽 くあがる足かけあがりに気 づく。 軽くあがる方法がわかる。 ・ ふりの勢いが増すこと ・ ひきがさらに強まるこ と	○グループ練習で、自分に やってみながら、また、 ともだちのを見ながら、 みんなで考える。 ○どうしたら軽く上がれる か、みんなで話し合う。 ・ ふりに勢いがないとだ めだ。 ・ かけていない方の足が 前で大きくふれている ・ 腕のひきが強い。	○教師もグループに参加して 気づかせる。 ○動きだけでなく、その原因 についても同時に考えさす ○見たり考えたりしたことを 話し合うだけでなく、実際 に自分でやってみたり、と もだちにやってもらったり しながら、それについて話 し合うようにする。	5 分 5 分
	軽くあがれるようにする	○みんなで話し合ったこと を考えながらやってみる。 ○グループ内で、お互いに 評価や注意を合いなが らやる。	○大きくふれない子どもは、 教師が補助をして、大きく ゆすってやる。 ○ともだち同志でもやる。	14 分
整 理	上達ぶりがわかる。	○練習前と後と、自分やと もだちの技能をくらべて みる。	○認め合い。次時には、もっ とうまくなるよう指示する。	3 分

腕立て開脚とびこしの指導

1 指導過程

(1) 基本的性格

とび箱運動は、高いとび箱がとべた、踏み切り地点から着地まで何メートルとべた、ということで巧拙がきめられるのではなく、「どのようなとびこしかた」によって、うまい、うまい、うまいを判断する運動である。

腕立て開脚とびこしは、とび箱運動の代表的な「腕立てとびこし」の系統に属していて、もっとも、初歩的な種目である。運動の経過も早く、方向も変化がなく、ふみ切って手をついて着地する間のからだの動きも複雑でないから、子どもたちは「とべた、とべなかった」といった二者択一的な意識で学習にのぞむ特徴がある。

(2) 上達のすがたとその指導

腕立て開脚とびこしの上達ぶりは、手のつき方がよくなったとか、助走からふみ切りへスムーズに移れるとか、着地でふらつかないようにになったとかいった部分をよせあつめてもつかめない。「助走から着地までの動きの流れ全体」でつかまないと意味がない。わたしたちは前述のような技能のとらえ方にたち、上達のすがたは、空間における身のこなしを中心にとらえている。

ふつうのとび箱だと「腕立てとびのり」になってしまう子でも「人馬とび」はできる。指導に当たっては、このことは大切なことだと思う。「腕立て開脚とびこし」は重心を他のとびこしと比べると高くあげなくてもいいから、とびこしの抵抗は高さでなく長さにある。前のめりの恐さを除き、とびこす調子を身につけさせるには、正規のとび箱で「腕立てとびのり」をさせるよりは、短い木の台や、古タイヤを半分土に埋めたものや、人馬でよいから、とびこすことをさせる方がよいはずである。

こうした短い台状のものとびこしになれると、ふみ切り位置や、着地点が台からはなれてきて、らかな姿勢でとびこせるようになる。こうした状態になったら台の長さを増していき（1人馬とびから2人馬とびへのように）とび箱に移ることが、より早みちである。

子どもたちは「とべた・とべなかった」で自己の優越感を満たそうとする。それには高さが一ばん魅力となるから、この高さを方法的にうまく活用することが、平板になりやすい「できる」段階での指導では重要なことからの一つになる。

手のかきと腰をまげ足を前へ送る動きとのタイミングが一致するようになると、高くとび上ってから手をついたとびこしができるようになる。この段階をすぎると、腕のつっぱりを体得させることがポイントになる。遠くへとぶ課題を与えたらこのコツを早くのみこんだ。口でいくら注意してもその必要がないと質的な発展を促かせないで、今後なお単調なこの種目の指導では考えるべき指導内容があるようだ。

(3) 実験

この実験は「腕立て開脚とびこし」の指導の最初は、『助走から踏切りへ円滑に移る。からだを横にして腕で体重を一瞬支える。腕で支えて肩を軸に円運動が $\frac{1}{4}$ できる。手をかくことができる。』などの技術的なことをおさえてから「とびこし」をさせるより、「とびこし」それ自体を練習させる方が効果的であることを実証しようとしたものである。しかし90センチメートルの長さのとび箱を、できない子がいきなりとべないから、前項でのべたように人馬とびで「とびこし」をし、長さを増してとび箱にうつる指導方法が必要であると考えている。

○指導の道すじ

〔A案〕

- ①大きくうさぎとびをする。着地のときは開脚で、数回つづける。
- ②手を前方につき馬のりになり、手を前端につきなおして、手で体重を支え前へおりる。
- ③ひざぐらいの低いとび箱で、とびこす。助走はしない。
- ④1～3歩助走でとびこす。
- ⑤1段高くして、3～5歩助走してとびこす。
- ⑥こしぐらいの高さで10米以内の助走でとびこす。

〔B案〕

- ①1人馬とびをする。踏み切りから着地する位置を少しずつ増加させる。助走は3歩以内。
- ②2人組馬をとびこす。手は前方の子につき、できるだけとおくへおりさせる。
- ③ももの中ぐらいのとび箱にかえてとびこす。
- ④こしの高さのとび箱をとびこす。

○指導の実際

A 案	B 案
・準備運動と予備テスト(高さ50センチ)〔15分〕 ・手をつく位置より、足が前に送れることが大切であると結論づけて「うさぎとび」をさせる。大多数ができる。〔8分〕 ・手をしっかりつき、手をついたところへおしりをおろそうと意識づけて、馬のりをさせる(高さ50センチ)〔12分〕 ・ふみ切りでとまると前へ手がつかないからとまらないように、馬のりしよう。とべる子はとんでもいいよ。〔8分〕	・準備運動と予備テスト(高さ50センチ)〔15分〕 ・とべない子ととべるようにして上げよう。とべた子が馬になって、馬とびをしろ。〔8分〕 ・馬の子を1米20センチぐらいはなしてつづきとびをさせる。〔4分〕 ・2人馬とびを全員交代して行なう。1組7～8人で。〔8分〕 ・2人馬の高さ、とんだ距離を50センチの高さのとび箱とくらべて、今までの調子でとべるとたしかめさせとび越させる。〔9分〕

◎またげる高さ(35センチ)でとびこす〔6分〕 ◎足を前へおくと速くとびこしがおわるというこで、往復とびの競争をする。〔8分〕 ◎大分うまくなったと賞め、自分の力にあった高さまで進もう。ただし、3回つづけて着地でふらつかないようにしてから高い方へ順に進みましょう。と指導する。見ている子が○、×と判定していた。とべない子に「頑張れ、肩をウンと前へ出せ」と指導する。〔16分〕 ◎テスト(高さ 50センチ)〔7分〕	◎準備運動に1人馬とびを加える。(連続とび) ◎手を前の方につき、手をついたら腰をサッとまげようという目あてでとびこす。とべない子は教師が上はく部を支えて補助した。〔15分〕 ◎高さを65センチにし、助走をつよめ、踏み切り板を少しずつはなしながら練習する。らくにとべる子には、着地で足をそろえてごらんと指示する。〔11分〕 ◎テスト〔6分〕
--	--

〔註〕 対象学年；4年生 時間；S4 1.6月中旬

〔◎印は第二時目〕

A案 1学級(男子23名 女子19名)

B案 1学級(男子23名 女子20名)

○技能の上達ぶり

	(と べ ない)		(どうにかとびこす)	(とびこせる)
	中央のあたりに馬のりになる。	前端に腰をおろしたり、ひっかかってこす。	着地で反り身になったり、前へのめる。踏み切りで勢いがよまる。	「トン・トン・トン」とかるとべる。着地があふなくない
予備テスト (指導前)	A案	6人	10人	17人
	B案	5人	12人	15人
第二時未テスト	A案	0	5人	8人
	B案	0	1人	6人

〔註〕テストは3回とんで、とび方に差のある者は2回同じようなすがたになった方に入れ、3回とも異なる子どもは、中のすがたに含めた。

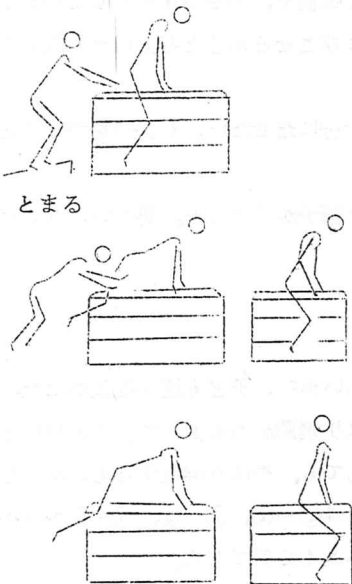
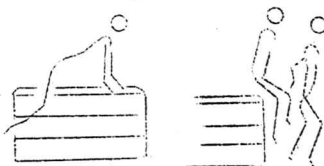
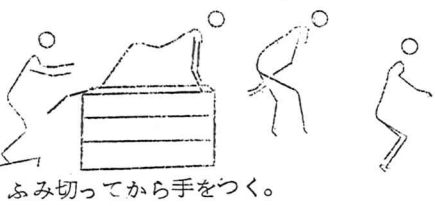
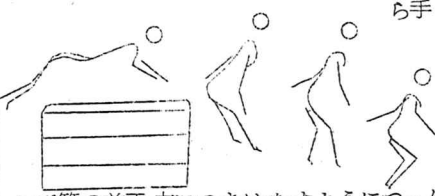
○考察

80名余の結論づけはできないが、表の結果のように、B案に優位が認められる。その理由として考えられることがらは

- ・第1時のほとんどで、A案の子どもは、手をつく位置や、手をつきなおして腰をうかせることに意識をもち、大前提として「どのようにしたらとびこせるか」と与えられた課題の意識は埋もれていた。
- ・とびのりでは助走と踏み切りのつなぎの勢いが十分にだせない。「勢いをつけると前へおちそうになるよ」と発言している。
- ・35センチのとび箱で「こわい」といい、動きの調子がくずれた。第1時のうさぎとびの動きが失なわれた。このつなぎに飛躍があった。

○問題点

B案において、2人組馬とびと、とび箱の感じのちがいがから、子ども達に混乱が出た。意識としては同じようにとべばいい、ととりながら、情緒的にはやはり飛躍があるようで、2人組馬とびにもっとなれておかせの方がよかったかもしれないし、なお、なれても、やはり混乱するものかもしれない。このあたりのたしかめが必要であろう。また一般的にするには①～②、②～③、③～④への移るとき、前段階で、どのような姿になれば、次へ移るべきかのたしかめも必要である。

上 達 過 程			
段階		す が た	つ ま づ き
でき ない	うまのりになつてしまふ	 とまる ふみ切りで、上体が前へ出る ふみ切りで両足がひらいている。 足を前へ送るが、うででつばってとめる。	○ こわい ○ とび箱のなれがないので、動きがたいたい。 ○ 前のめりに、おちそうだということからうででつばって、とめてしまふ。 ○ とびこす自信がもてず、腰をまげて足を前へ送るタイミングをおくらせ、弱い送り方である。
でき る	やつととびこす	 ふみ切りの足が少しずつせばまってくる 腰が上がると足のおくりができず前のめりになることもある。	○ 肩ののり出しが少ない。 ○ 腰をまげ、足を前へ送る速さがたりなく、するどきがないし、手のかきとマッチしない。
	とべる	 手のかきと腰のまげるタイミングが一致している。 ふみ切ってから手をつく。	○ ふみ切りの方向や強さによって空間動作がときどきみだれる。 ＜リズムの乱れ＞ ○ 腰からひき上げるような踏み切りであるので、足が上がらない
うま く で き る	かるがるとべる	 高く上がって上から手をつく。 とび箱の前下方につきはなすようにつばる。ト・トーン・トンのリズムも出てくる。	○ ふみ切り直後の足のふり上げがたりない。 ○ 手のつばりの強さと、ふみ切りの方向があわない。

指 導 過 程			対 学 象 年
段 階	指 導 内 容	指 導 上 の 留 意 点	
と び こ す 調 子 が わ か る	○ 腕立てとび上がりおりやとびのり	○ とび箱になれさせることが必要である。	③ 年
	○ 一人馬とびをさせる。 「手で、おさえるようにとびこそう」 「馬の子から、少しずつはなれたところでふみ切りなさい」	○ はじめは、助走なしでその場からはずみをつけてふみ切らせる。 ○ 地上に目印をつけ、馬の子にたしかめさせる。	④ 年
	○ 二人馬とびをさせる。むこうの子に手をつかせる。 「なるべくとおくへ、おりるように」	○ 馬の子は足を大きく開くように指導する。 ○ 助走は3歩以内 ○ 着手直前の上体ののり出しと、手のかきと腰をまげるタイミングをマッチさせるのをねらう。	
	○ ももの中央ぐらいの高さのとび箱にうつる。 「二人馬とびと同じくらいだね。同じつもりで思い切るとぼう」	○ 2人馬と質的にことなるので橋渡しに注意。 ○ とび箱の先端側に立っていて補助をしてやる。手をつく位置を明示してやる。	⑤ 年
と び こ し に な れ る	○ 一番すきな高さで練習させる。 「ふみ切りと着地で両足をそろえよう」 ○ つつぎとびや、高いとび箱をとんで、条件がかわっても調子がくずれぬ練習	○ 助走 ～ 着地までのリズムカルな動きの流れを重視する。 ○ ふみ切り板の位置が近いとくずれやすい。	⑥ 年
腕 の つ つ ぱ お り を え る	○ すきな高さで、とおくへとぶ練習させる 「手でとびばこをま下におすように」 ○ 手をつきはなし胸を反らせて着地する練習をさせる。	○ 助走をのばしたりスピードを増すから、手をかくのではなくずれるので、手つきはなしをつかませる。 ○ 手を手前につくのも認めてやる。	
高 く と へ お く と ぶ		○ 水平とびと斜とびを区別して練習させる。	

2 指導計画とその展開

第4学年 腕立て開脚とびこし学習指導案〈エースオブダイヤモンドと組合せ〉

○ 本時の位置

とびこす調子がかかる段階の第2時 〈全3時間—6回の第2回目〉

○ 本時の目標

腕立て開脚とびこしができる。

そのためには、手を前方につくことと、手をついたら腰をまげるとよいことがわかる。

○ 指導計画

過程	学 習 内 容	学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点	時間
	エースオブダイヤモンド	(くわしくは省略)		15分
導入	とび箱も、二人馬とびと同じようにとべばよいことを知る。	○ 一人馬とびと二人馬とびを数回ずつ行なう。 ○ とびこせる子のとび箱のとびこしをみて、目あてをつかむ。	○ 前時の復習をかね、準備運動として行なう。むこうの子に手をつくようにさせる。 ○ 2人馬の高さよりやや低いとび箱の高さで、踏切り板はとび箱から10cm程度ははなす。	5分
	○ どうしたらとびこせるか考える。 ・ 手をつく位置は前の方がいいと気づく。 ・ 手をついたら腰をうんとまげ足を前へ出すといいと気づく	○ グループごとにとび箱をとんでみて、問題点をつかむ。 ○ 話し合い ・ 自分のとんでみた感じや、友だちのとびこしを見て話し合う。	○ とび箱と2人馬との高さ・長さに大差のないのをたしかめさす。 ○ 上腕をつかんで補助してやる(1回) ○ 対比しやすい示範者を選んでおき、話し合いの場に提供する。 ○ 悪い示範は教師がする。	5分
	○ とびこしができる。	○ 2～3歩助走で、手のつく位置と空間動作を意識して練習する。 ○ グループで注意しあう。	○ 数回補助してもとびこす感じのつかめない子は、馬とびをさせる。 ○ とびこせるようになった子は、とびばこからはなれた位置へおりよう指示してなれさせる。	3分
		○ グループで見あう。 ○ 整理運動 ○ 学習の反省と後片づけ	○ 上達ぶりを認め合わせ、次時への期待とできた喜びをもたせる。	12分
整理				5分

第5学年 腕立て開脚とびこし学習指導案＜アメリカンプロムナードと組み合わせ＞

○本時の位置

とびこしになれる段階の第1時

○本時の目標

前方に手をつきかるとびこせる

そのために、ふみ切ってから手をつき、手のかきと足を前へ送るタイミングを合わせるこ
とが大切だとわかる。

○指導計画

過程	学 習 内 容	学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点	時間
導 入	○かるがるとびこす。とび方を知る。	○友だちのとび方を見ながら考える。	○本時の目あてになるような子にとばせて話し合わせる。	5分
	○かるがるとびこすには、ふみ切ってから手をつき腰を深くまげることに気づく	○グループ練習で自分でやってみたり、見合ったりして考える。	○からだの動きをとらえるだけでなく、教師もグループに入りこんで、わけも考えさせる。	5分
	○軽くとぶ方法がわかる。 ・ふみ切りに入る一步前のホップを大きく ・手をすべらせるようにつかない。上からつく ・手をついたらすぐ腰をまげる。	○どうしたら軽くとべるか皆で話し合う。 ・いきおいをつけるといい。ふみきりが大事。 ・とび上がってからだが長くなって手をつくといい。あとよくまがる。 ・わきの下から手を出すとだめだ。	○見たことや考えたことを、実さいにやってみて意見をいうようにさせる。	5分
	○わかったことをたしかめながら、軽くとべるようにする。	○グループで、見あいおしえ合って練習する。(皆で話し合ったことを確かめあいながら)	○とび箱のよこで順番をまたせて、よく見て注意させる。 ○よくなった子をほめてやる。	17分
整 理	○上達ぶりがわかる。	○グループで見あう。反省をする。	○よくなった点を認めあい問題点をまとめる。	3分
	アメリカンプロムナード	＜省 略＞	＜省 略＞	10分

研 究 員

赤	塚	白 山 小
小	川	三 里 小
奥	村	加 納 小
川	島	三 里 小
木	野 村	島 小
木	村	金 華 小
後	藤	厚 見 小
小	酒 井	梅 林 小
高	橋	方 県 小
滝	森	長 良 小
土	田	長良西小
徳	永	常 盤 小
中	村	梅 林 小
長	野	三輪北小
服	部	長 良 小
早	田	大 桑 小
日	野	茜 部 小
松	岡	堀 津 小
南	村	木之本小
村	瀬	長 良 小

姓 名	年 齢	学 校	備 考
赤 塚 白山小	11	赤塚小	
小 川 三里小	10	小川小	
奥 村 加納小	9	奥村小	
川 島 三里小	8	川島小	
木 野村 島小	7	木野村小	
木 村 金華小	6	木村小	
後 藤 厚見小	5	後藤小	
小 酒 井 梅林小	4	小酒井小	
高 橋 方県小	3	高橋小	
滝 森 長良小	2	滝森小	
土 田 長良西小	1	土田小	
徳 永 常盤小	0	徳永小	
中 村 梅林小	0	中村小	
長 野 三輪北小	0	長野小	
服 部 長良小	0	服部小	
早 田 大桑小	0	早田小	
日 野 茜部小	0	日野小	
松 岡 堀津小	0	松岡小	
南 村 木之本小	0	南村小	
村 瀬 長良小	0	村瀬小	

走 り 幅 と び の 指 導

1 指 導 計 画

(1) 基本的性格

走る、とぶ、という運動様式は、すべての運動の基底となるもので、投げるという運動様式とともに人間の運動を代表するものである。故に、走ってきてとぶということは、小さい頃から生活に結びついて多くの人が経験していることである。溝をとぶ、水たまりをとびこす、小川をとびこす等、ごく自然のうちになされていた運動が、次第に高度化し、競技の形となって、たくさんの距離をとび競うようになってきたものが走りとりびと名づけられるものである。

たくさんの中(距離)をとぶには、ということで、はさみとびとか、そりとびと名づけられるとび方があるが、いずれにしても、走りとりびの一番のねらいは、距離である。すなわち、助走によって生み出された水平速度を踏み切りによって垂直速度にきりかえ、踏み切ったところから遠くへととぶということにある。

なお、走りとりびは、走運動のような反復運動でなく、一拍子の運動で、走運動とは基本的に異なる性格をもっている。そのため、身体支配に関する技能内容は単調なものに見える。しかし一面、瞬時の間に発揮しなければならないといった点から、その技能内容をマスターすることはなかなかむづかしいことである。また、上達が技術的なものだけでなく、体力的な面との関係が特に密接なため、短時間のうちに記録を伸ばすことは困難で、学習者に、ねばり強い意志力がないと効果があがらない。逆にいえば、他の運動に比べると興味のもたれにくいといった欠点を有している。

(2) 指導の基本的立場

走りとりびの指導に限らず、現在の小学校の陸上運動の指導について考えてみると様々の問題があるようである。

その一つとして、子どもの思考や能力を無視して、飛躍した目標を要求しすぎてはいないかということがある。いっしょうけんめい指導しても記録が悪くなったり、(記録に結びつかない指導は不適当か時機尚早)動作がかえって不自然になったり、無理があったりして、意味のない指導に終わることが多いというのである。これは、あまりにも最高の姿(一流選手の)頭にえがくあまり、かくあらねばならぬという指導者の意識が強すぎるためではないかと考えるのである。

学習指導は、その対象にマッチした内容と方法によってのみ、その効果があげられるものである。小学校には小学校にふさわしい内容があたえられるべきである。すなわち、それぞれの発達段階に応じた指導がなされねば意味がないわけである。このような観点にたつて、今までのことを反省してみると、走り幅とびなら走り幅とびそのものの技能がどのように上達していくものなのか、その点、案外はつきりとつかまえていなかったのではないかと思われるのである。そこでわたしたちは、前に述べたように走り幅とびそのものの全体のすがたの上達ぶりを先ず確かめ、それにあわせて指導の内容をくむことが

最も効果のある指導過程と考え、以下述べるような研究をしてきた。

(3) 走り幅とびの上達の様相

走り幅とびの本質は、遠くへとぶということで、その技能の大きなポイントは、「助走のスピードとふみ切り方」にあって、記録の大部分は、これによって決定されるといっても過言ではない。

したがって、走り幅とびの様相をさぐる場合も、指導する場合も、助走のスピードとふみ切り方に重点をおくべきである。

ただ、上達のすがたをとらえるとき、助走とふみきりだけではとれがたく（スピードがどのくらい生かされているか。ふみきった力はどのくらいかその力を測定することは高度な器械を必要とし現実にはできないことである。）それに走り幅とびそのものの全体のすがたをあらわしにくいので、助走 → ふみきり → 空中フォーム → 着地とは、密着不離の関係で発展していくという前提にたち、力強いふ

走り幅とびの上達のすがた

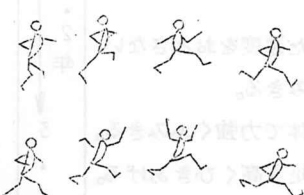
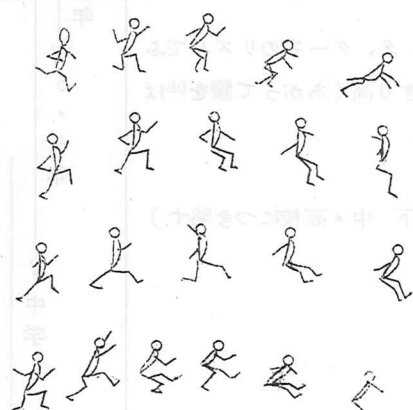
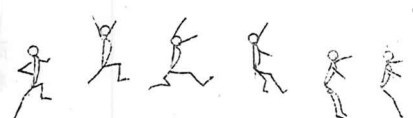
様相	助走	ふみきり
またぐようにとぶ↓	助走全体に力がなく、どたどたしている。 ふみきり前で、歩幅がのびて、スピードがない。	・ふみきったというより、つかけていったという感じ ・ひざが曲ったままで、爪先だけでふみきる
かがんだままとぶ↓	・スピードがやや出る。 ・やや力強くなるが、からだ全体に力が入りすぎる。 ・走り始めところが大体一定、ふみきり線に大体足が合う	・全体に上体が前にのめり腰がひける。強くふみきれない。 ・腰がおちる。（ひざ足首がのびきらない） ・ひざ、足首は、まだじゅうぶん伸びきらない。ふみきりやや強くなる。 ・足裏全体でふみきり力強くなる。
腰をのばしてとぶ	・助走全体がリズムカルになる。 ・ふみきり前のタ、タ、ターンの三歩のリズムが出る。	・ふみきる時に腰がよくはいり、ひざ、足首がわりに真直に伸びて、ふみきり足ののこしが出来るようになる。

みきりをたえず基底にふまえながら、比較的、様相のつかみやすい空中フォームでとらえることにした。

観察のデーターをまとめてみると

① またぐようにとぶ → ② かがんだままとぶ → ③ 腰を伸してとぶ → ④ そりの反動を使ってとぶ。の4つの段階に大まかに分けてとらえることができる。

これらの様相について、さらに上達のすがたを明らかにするため、助走、ふみきり、空中フォーム、着地の4つの分節的な部分についてまとめてみると次のようである。

空 中 フ ォ ー ム	着 地
ほとんどとびあがらずつきぬける。  - 腕のふりがほとんどない。バランスをとる程度のつかい方。 - 腕のふりが、やや大きくなる。	からだは伸びたまま、片足もしくは、前後に開いたまま着地
 - ふりあげ足のももがややあがるようになる。 - ふりあげ足と上体とがつくくらい。空中で上体が前へぐんと曲げられる。	- 脚が前に送り出せないため前にのめったりしてくずれる。 - 脚を伸したまま着地（脚で砂をつきさすような感じ） - ひざをまげて着地、からだを前にたおしてつく。
 (以下 中・高校に発展)	着地のときの動作が小さい。

(4) 指導過程

前記 観察の結果をもとに指導過程の基本線と大まかな指導のめどを示すと次のようである。この表から、大体のめどをつかめると思うが、小学校では、陸上競技としてのフォームの指導という立場を重点に考えずに、走り幅とびそのものをのびのびと数多くとばせることによって、基礎的な条件を充実させることに重点をおいた方がよいと考えた。フォームのおさえなどは、中学校あるいは高校の段階で位置づけた方がよいわけである。ただし、本質的な方向づけだけは、将来の発展のための配慮しておく必要がある。

走り幅とびの基本的指導過程

指導の順序	上達のすがた	指導内容	学年
素朴なあそびのなかでとぶ調子をつかませる。	またぐようにとぶ ・片足でおりる。 ・両足でおりる。	全体を行なうなかで調子をおぼえさせる。 ・片足でふみきり両足で着地する。	↓ 1・2年
走り幅とびの全体の調子をつかませる。 (基礎的条件の充実がねらい。)	かがんだままとぶ ・ふみきりが弱く、バランスがくずれる。 ・脚をのびしたままとぶ ・脚をちぢめてとぶ。 ・脚を前にぐんとつきだしてとぶ。	・走ってきた速度をおとさないようにふみきる。 ・足の裏全体で力強くふみきる。 ・ふりあげ足を高くひきあげる。	↓ 3・4年
たくさんとぶためのとび方を意識させる。	腰を伸してとぶ ・ふみきったままで	・タ、タ、ターンのリズムでふみきり高くあがって腰を伸ばす。	↓ 5・6年
よいフォームのパターンを固定化する。	・ふりあげ足をふりもどして	(以下 中・高校につき略す)	↓ 中学
フォームに質を加味する (基礎校力の強化)	そりの反動を使ってとぶ		↓ 高校

2 指導計画とその展開

第3学年の指導計画

上達の すがた	学習内容	学習活動	指導上の留意点	所要 時間
か が ん だ ま ま と ぶ (ふみきりが弱く バランスがくずれる)	- 走り巾とびの要領を知る。 - 助走から踏み切りの調子を知る。	- 片足で踏み切って両足で着地する。 - 短い距離から助走してとぶ。	- 初めは踏み切り線にあまりこだわらないで、助走にスピードをつけ思い切りとぶ練習をさせる。 - 短助走(12歩程度)にすることによって思い切り走らないと遠くへとべないという意識を持たせる。	2
	走ってきた速度をおとさないように踏み切ることができる。	12～16歩走り踏み切りのはいり方の練習をする。 - どれくらいとべるか調べる。 - 上方に高くとびあがる練習をする。	- 踏み切り線は一応のめやすとしてとばせる。 - 小またや大またにならないようにストライドを決めるように短助走で練習を多くする。 - とびやすい足で練習させる。 - ひとりずつとばせて、とんだ距離を測定する。巻尺はグループ1本準備する。 - ゴムひもや棒じゃくの準備をしてさせる。ゴムひもを1.5m踏み切りから離れたところにはる高さはあまり高くしない。(50cm)	2

第4学年の指導計画

上達の すがた	学習内容	学習活動	指導上の留意点	所要 時間
か が ん だ ま ま と ぶ	足のうら全体で、力強くふみきる	遠くへとぶのにはどうしてとんだらよいかグループで見あいながら、考えてとぶ	耳で踏み切りの音を聞き、どんな音がしたときにたくさんとべるか考えて、グループごとに練習させる。	

(脚をのぼしたまま着地)		• かた足でたたきように踏み切ってとぶ。 • 着地は、ひざをまげ、力を抜いてつく。 • 足のうら全体で強くふみきり、高く遠くへとぶ。 • ふみ切りの近くでややからだをおこして助走する。 • きき足でたたきようにふみきる練習をする。	• 助走のスピード、又、踏み切りのようすを見てゾーン(巾50cm)をつくる。 • 着地のとき手を前につくようにするほど安全に着地させる。 • 意識過剰にさせると踏み切り前の助走がうまくいかない。 • 助走距離は、20歩ほどが適当である。 • 踏み切りゾーンは40cmほどにする。 • グループで踏み切り近くの走り方を見あいながら行なわせる。 • 「胸を張れ」の助言によって練習させる。この時あごも引くようにしないと意味がなくなる。 • 短助走で練習させる。 • 踏み切りは、ま上からたたきつけるように踏みつけ反対足のももを張りあげるように指導する。	2
(脚をちじめてとぶ)	• ふりあげ足を高くひきあげて両足をそろえて着地させる	• 踏み切り線から、1～1.5mの所にゴムひもをはり、それをとぶ練習をする。 • 踏み切り足の反対足を引きあげるようにとぶ。(踏み切りと同時に)	• ゴムひもは、反対足を引きあげるねらいであるため、高くゴムをはらない。あまり高くはるとハードル式のどび方になる。 • 胸に反対足がくつつくくらいにということを意識させる程度でないと、この学年では、踏み切りがうまくいかない。(腰がおちる) • 砂場に自分の目印を置き目標を各個人で決めさせ練習する。	2

第5学年の指導計画

上達の すがた	学習内容	学習活動	指導上の留意点	所要 時間
(足をちじめてとぶ) かがんだままとぶ	• きき足に重心をのせ足のうら全体で踏み切れる。	• 足のうら全体で強くふみ切り、反対足のももを高く引きあげる練習をする。	• 助走距離は20～26歩でとぶのがよいことを理解させる。 2～3歩 12歩 12歩 スタート ふみきり板	2

(脚を前につきだしてとぶ)			・4年生と同じでなく、助走最後の2～3歩はどのようにしたらうまくいくか考えながらさせる。	
	上体を前にたおすようにしてしりをつかないで着地ができる。	・着地のときに両足ひざを伸ばす練習をする。	・両足をできるだけ前に出してしりを落してもよいからとばせる。 ・はじめは砂場に石灰でラインを引いてとばせる。 ・着地の時にひざを伸ばさせるため着地前に地面より20cmほど高い所にゴムを張って行なわせる。 ・上体を前にたおすようにしてとばせる。 ・踏み切りゾーンの巾30cmほどにしてとばせる。 ・巻尺をグループに1本ずつ準備して能率的に行なわせる。	2

第6学年の指導計画

上達の すがた	学習内容	学習活動	指導上の留意点	所要 時間
かがんで 急い よくとぶ	タ、タ、ターンのリズムでふみきり、高くあがって腰をのばす。	・助走の加速度をつける練習をする。 ・踏み切りゾーンにあわせてとぶ。	・加速度をつけるためももを高目にあげさせるように助走させる。 ・地面をたたくように助走させることによってももが高くあがる。 ・踏み切りゾーンは、巾20cmとして行なわせる。 ・助走距離は26歩～32歩ほど助走してとぶのがよい。 8歩 12歩 12歩 スタート ふみきり板 ・最初の時間に自分の記録を知りどのような練習をしたらよいか考えさせる。	1
		踏み切り前2～3歩の調子を練習する	・最後の1歩ターンを何回も見させながら2～3歩前の調子を考えさせる。	

			・ 友だちの最後2～3歩の歩巾を見て、ややせばめにすることを気付かせる。 ・ 最後の2～3歩は楽にとばせるようにする。	1
腰を伸ばしてとぶ		・ ふみ切ったらバランスをとり腰をのばしてとぶよう練習する。	・ 空中でからだを少し伸ばすよう練習させる。 ・ 踏み切ると同時に腰をのばすように練習させる。それには踏み切る時、両肩を持ちあげるような気持ちで踏み切る。 ・ タ、タ、ターンのリズムで踏み切るにはももをやや高めに上げて走ることが大切であることをわからせる。 (ももをやや高めに上げて走るのには、腕を後ろまで引きつけるようにして大きく振る。) ・ タ、タ、ターンのリズムを口ずさみながらとばせる。	

学年	活動	指導内容	評価
1年	1. 友だちと協力して、おどろきまわしをする。	おどろきまわしをする。	おどろきまわしをする。
2年	2. 友だちと協力して、おどろきまわしをする。	おどろきまわしをする。	おどろきまわしをする。
3年	3. 友だちと協力して、おどろきまわしをする。	おどろきまわしをする。	おどろきまわしをする。
4年	4. 友だちと協力して、おどろきまわしをする。	おどろきまわしをする。	おどろきまわしをする。
5年	5. 友だちと協力して、おどろきまわしをする。	おどろきまわしをする。	おどろきまわしをする。
6年	6. 友だちと協力して、おどろきまわしをする。	おどろきまわしをする。	おどろきまわしをする。
7年	7. 友だちと協力して、おどろきまわしをする。	おどろきまわしをする。	おどろきまわしをする。
8年	8. 友だちと協力して、おどろきまわしをする。	おどろきまわしをする。	おどろきまわしをする。
9年	9. 友だちと協力して、おどろきまわしをする。	おどろきまわしをする。	おどろきまわしをする。
10年	10. 友だちと協力して、おどろきまわしをする。	おどろきまわしをする。	おどろきまわしをする。

第四学年 走り巾とび 学習指導案

本時の指導の位置 かがんだままとぶ段階の第3時

本時の目標 ふりあげ足を高くひきあげてとぶ

	学 習 内 容	学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点	時間
は じ め	・本時の目あてとおおよそ のみとおしを知る。	・本時の学習内容の確かめ をする。 ・グループごとにならんで 自由にかけ足をする。 ・短なわであやとびをする	・健康・服装をしらべる。 ・前時までに学習した内容を 整理し本時の目あてとみと おしをもたせる。 ・正しくのびのびとリズムカ ルに行わせる。	10分
な か	・ふりあげ足を高くひきあ げることができるかたし かめる。	・ふみ切り足の反対足を引 きあげるようにとぶ。 (ふみ切りと同時に) ・個人のめあてをはっきり 決めて何回も練習をする。 ・ふみ切り線から1～1.5 mのところにゴムひもを 張りそれをとぶ練習をす る。 ・友だちのとぶを見あう ・ゴムひもはずしてとぶ ・きき足でたたくように練 習をする。 ・グループ毎に計画する。	・胸に反対足がつくくらいに させたい。 ・砂場にじぶんの目印をおき 距離を各個人で決めさせて 練習させる。 ・ゴムひもで反対足を引き上 げさせたい。 ・グループで互いに教え合い 協力する態度をのばしたい ・ふみ切りはま上からたたき つけるようにふみつけ反対 足のももを振りあげるよう に指導する。 ・巻尺はグループに1本用意 する。	30分
ね ら い	・本時の学習の反省をする	・グループごとに整理運動 を行ない反省をする。 ・本時のねらいについて全 体で話しあいをする。 ・用具の後始末をする。	・下肢の運動を中心にゆっく りと整理の目的を十分に果 たすようにさせる。 ・本時のねらいの反省と次時 への予告をする。 ・あとかたづけをしっかりさ せる。	5分

走り高とび（正面とび）の指導

1 指導過程

(1) 基本的性格

陸上運動（競技）における跳躍種目の中には水平距離と垂直距離を競うものの二つがあるが、走り高とびは、垂直距離を競う代表的な種目である。すなわち、助走して踏み切り、それによって得られる上昇力と、より合理的なフォームによってバーをとび越す運動である。従って走り高とび（水平距離を競う種目）のように助走によって得られるスピードと踏み切りにおける脚の弾性の調和によって、より距離をとぶ（最高のスピードからの跳躍）運動とは基本的に性格を異にしている。

一方、走る、とぶといった陸上運動そのものは、生活と結びついた運動として発展してきている。また、走り高とびは一次元的要素の運動で極めて単純なものであるためにあらゆる運動の中の跳躍力を高めるための基礎的運動とされている。

しかし、走り高とびは、走を中心とする種目（陸上競技種目では）よりは技能内容が多く、体力的なもののしめるウェイトが絶体的でないために、技能でそれをカバーすることができることと、高さに挑戦することなどから、児童にとって比較的興味のある種目のようである。

次に走り高とびの技能を力学的な立場に立って考えてみると、助走によって得られたスピードをいかして踏み切りでいかにして垂直方向の力に（上昇力）かえるか、またその上昇力を生かしながら、どのようにバーを越すかということが問題になるが、その本質的技能は、踏み切りにおいて、助走や、空間フォームは二次的技能と考えられる。しかし、走り高とびは、距離を競うものと異って空間フォームが大きな要素をめている。これは、走り高とびの発展の歴史が、重心の押し上げよりも、①かがみとび、②ラルソンスタイル、③正面とび、④ロールオーバー、⑤ベリーロールというように重心を中心にしたバーの越し方（空間フォーム）を中心に発展してきていることによってもうなづけると思う。

(2) 指導の立場

上記のような特質をもつ走り高とびの指導は、他の運動種目と同様に、その最高のイメージをもとにそれを分節的にとらえ、助走、踏み切り、空間動作、および着地と、それぞれを部分としてとり出して指導したり、あるいは、組み合わせで指導して最後に全体としてまとめあげようという方法が一般的にとられている。

そして、その指導の中心は、とび方におかれているようである。しかし、このような指導は、正面とびを相当に行なった者に効果があるものであって、全く初心者や、それに近い者には、効果がない。なぜなら、初心者は、助走していても足があわないばかりか、まともなふみきりすらできないのである。

よいとび方は、よい踏み切りを前提にしているものである。従って技能の低いものに、とび方（フォーム）の指導をしてもむしろ、それぞれの部分に気をとられ、かえってとべなくなったり、あるいは、きこちなくなってしまう、部分を指導した効果をみることができない。

すなわち、このような指導は、児童の能力に即したのではなく、きわめて無駄が多く、特に限られた短かい授業での効果を期待することはむずかしい。

そこで、このような最高のイメージから部分の練習をつみかさねて、全体にまとめあげようという指導の欠陥をより少なくし、より効果を上げるためには、児童の能力に応じた指導をすべきである。（これは今更わしたちが、強調するまでもなくすべての学習指導の原則である。）児童の認識や能力の発展の様相にしたがいながら、初歩の段階では全体を指導し、ある程度それが大ざっぱに体得され、精神的な

ゆとりを持つようになってから、部分を取り出し、また全体にかえしていくというのが、わたしたちの指導の立場である。

(3) 発展の様相

前述の立場での指導をするには、まず、走り高とびの発展過程を明確にしなければならない。そのためには、走り高とびの本質をもとにとらえていかなければならない。それは、部分の発展過程が、必ずしも走り高とびの発展過程と平行するものでないからである。すなわち走り高とびの発展は、本質をとりまく技能の発展であって、部分の発展でないのである。

このように考えると、その発展の姿は、助走や、踏み切り、あるいは空間フォームという部分で、とらえるべきでないが、助走や踏み切りを前提として現われる空間フォームが、最もよくその発展のぶりを示すものと考えられるので、わたしたちは、空間フォームで走り高とびの発展の様相をとらえることにした。

このような立場に立って走り高とび(正面とび)の発展の様相と、それぞれの段階における特徴を小学校から一流選手にいたるまで観察(実験)して次のようにとらえた。

走り高とび(正面とび)の発展の様相

様 相		特 徴
またぎ ごし	またぐようにしてとぶ (順序を追ってあらわれるものでない)	巾とび型 (助走正面)
		ハードル型 (助走正面)
		ぬき足を内側に曲げる型 (助走正面)
はさむ ように とぶ	斜め助走で、踏み切り、足が振り上げ足の後を追いつつながらバーをはさむようにしてとぶ。	- 振り上げ足は、曲がったまま、踏み切り足がすぐ後を追いつつ、両足で着地する。(跳躍力のある児童に多い) - 振り上げ足は、曲がったまま、踏み切り足がバーの上で外側に開き、振り上げ足で着地する。 - 振り上げ足は曲がったまま、踏み切り足がバーの上で内側に曲がり、振り上げ足で着地する。
	振りおろしの現われたとび方でとぶ	- 振り上げ足は、曲がっていて上体が前にかたむき、腰が落ちている。振り上げ足に続いて踏み切り足がバーを越え、振り上げ足から着地する。 - バーを越える時、振り上げ足、踏み切り足ともほとんどのび踏み切りでは、腰は落ちているが、上体はほぼ垂直で、振り上げ足から着地する。 - 強い踏み切りで腰が押し上げられるようになるが、振り上げ足の振りおろしができず、腰が落ちたままバランスをくずして着地する。
	振りおろしとひねりのきいたとび方でとぶ(レイアウト)	- 強い踏み切りで、腰の押し上げができ、振り上げ足を振りおろそうとする意識が働いて、振りおろすが足が十分上からといううちに、振りおろす。着地は振り上げ足。 - 振り上げ、振りおろしも、上体のひねりが、関連して行なう感じが現われ、上体がバーの方へ倒れるようになる。 - 振り上げ、振りおろしができるようになり、レイアウトの型ができてくる。
		- 強い踏み切りで、両足は十分開き、ほぼ完全なレイアウトができるようになる。 - 強い踏み切りと振り上げから、ダイナミックなレイアウトができるようになる。

(4) 指導過程

前述の発展の様相にともなう指導過程は次のようになる。

指導の順序	上達の姿	指導内容	対象
素朴な形で全体の調子を把握させる。	またぐようにとぶ (正面助走)	○ 思い切りよくとばせる。 1. 片足踏み切りでとばせる。 2. 踏み切り足をきめてとばせる。 3. 助走のスピードをいかしてとばせる。	一・二年
	斜め助走して踏み切り足がふり上げ足の後を追いつながらバーをはさむようにしてとぶ。	○ 助走のしかたとふみ切り ① 助走方向を斜め 40° ～ 60° 規制してとばせる。 ② 踏み切り足が振り上げ足の後を追いつバーをはさむようにしてとぶ。 ③ 踏み切りで上体を起こしてとばせる。 ④ 踏み切り足を残すようにしてとばせる。	三・四年
よいフォームを意識させる。	ふりおろしがあらわれ、やや反転してとぶ	○ ひねりを意識してとぶ。 ① 振り上げ足の振りおろしと踏み切り足のひき上げの関係をわからせる。 ② 振りおろし、ひきあげにともなう上体のひねりの関係をつかませる。	五・六年 中学
よいフォームのパターンの固定化をはかる。 フォームに質を加味する (基礎体力の充実)	振りおろしとひねりのきいたとび方とぶ。 (レイアウト)	○ ダイナミックなレイアウト ① 部分的技能の矯正と、基礎体力の充実をはかる。 ② 力強いふみきりから両足を充分ひらき完全なレイアウトしてとばせる。	高校

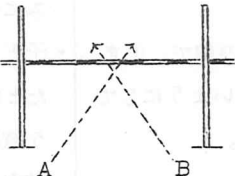
2 指導計画とその展開

第3学年の指導計画

上達の すがた	学習内容	活 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点	所要 時間
ま た ぐ よ う に と ぶ	・走り高とび のしかたを しる。	・自由にとんでみる ・バーの前で、止ま らないようにして とぶ。	・できるだけ回数多くとばせ、とぶという感覚を みにつけさせる。 ・子どもの能力に応じてバーの高さを調整しとべ たという喜びを十分味あわせ、高くとぼうとい う意欲をかりたてるよう考慮する。 ・助走方向は別に規定する必要はない。自由にと ばせる。	1
	・とびやすい ふみ切り足 のあること をしる。	・自分のとびやすい ふみ切り足は、ど ちらか、やってみ ながらみつける。	・自由に好きなところからとぶ中で、自然にふみ きる足(きき足)を見つけるよう指導する。(ふ み切り足にあった助走方向の指導は4年生で行 なう。) ・このころの段階では、遠くから走ってきてとぶ とたくさんとべるという意識が強い。そのため に助走距離が長くなりがちであるのできき足を 意識させる中で、助走距離も短かくしてやる。	2
	・記録をとっ て自分のと ぶ力をしる	・どの高さまでとべ るかためして、カ ードに自分の記録 を記入する。	・バーの高さを、段階別にしておいて、とべたら つぎの高さの段階を試みていくような手だてを 考えておいてやる。 ・係など分担し、能率よくできるよう指導する。	1

第4学年の指導計画

上達の すがた	学習内容	学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点	所要 時間
	・3年生のと び行なった 走り高とび	・とびやすい方向か ら自由にとんでみ る。	・それぞれとびやすいとび方で、数多くとびとぶ 感じをつかむ。 ・高跳台は少なくとも4基ぐらいは準備する。	

またぐようにとぶ ↓ バーをはさむようにとぶ	のしかたを思い出して試してみる。	3年生のときの記録とくらべてみる	主体的に学習できるようなグループの編成を考えてさせる。	
	自分のとびやすい助走の方向をしる。(ふみきり足と関係のあることもわからせる。)	いろいろな方向から助走してとんでみる。 (どちらから助走してきた方が、自分とはびやすいかたしかめてみつける。)	- 助走方向を、やや斜めに(40°～60°)にしてとばせてみる。  Aからの助走・・・右足ふみ切りをする子 Bからの助走・・・左足ふみ切りをする子 - 助走方向がある程度きまってきたら、練習が能率的にできるよう。グループの編成を考える。 (同一助走方向の者の集りにするとか、とぶ順序をきめるとかして、均等に数多く練習できるように。)	1
	もっと高くとぶには、どうしたらよいかをしる。	グループの中で、たくさんとべる子を見て、どんなことに気がつけたらよいか話し合いながら練習する。	とべる子、あまりとべない子を出して、とべない子は、どこでバーをおとすか着目させ比較してみるのもよい。そうすれば、ふみきりの強弱による違い、ふみきりを強くしなければ振りあげられないといったようなことに容易に気づくであろう。ただし、とべない子に劣等感をもたせることのないように配慮することは当然なこと。	2
	- 強くふみきる。 - 足をたくさんふりあげる。 - ふみきった足も、じゅうぶんにあげる。			
	記録をとり自分の能力をしる。	グループごとに記録をとる。	方法的には、3年の場合と同じ、ただし、自分たちの力で測定できるよう、測定法についても指導する。	

第5学年の指導計画

上達の すがた	学習内容	学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点	所要 時間
バ イ を は さ む よ う に と ぶ	4年生のときに学習したことを思いおこし、おもいきりとんでみる	グループで記録をとりながら練習する。(係、とぶ順序などきめて)	- ふみきり足、ふりあげ足(強いふみきり)に着目させながら、グループで、なん回もとばせるよう配慮する。 4年生のときの記録とくらべさせる。	1
	- 強くふみきるための、ふみきりのはいり方、高くとぶために適したふみきりの位置についてわかる。 (上体をおこすようにして、ふみきる ・バーからはほぼ腕の長さぐらいの地点でふみきる。	- グループで友だちのふみきりのはいり方をみながら、どのようにはいったらよいか考える - どの位置でふみきったか、たがいにするしをつけたりして、くらべながら練習し話し合う。	- 友だちのとぶようすをよく観察できるような隊形を考えてやり、互いに協力し合って練習できるよう指導する。 - ふみきりの入り方については、ふみきりに入る最後の一步に着目させ、歩幅(最後の歩幅はやや広いめ)、足のつっぱりぐあい、腰の入りぐあいなど観点をきめてみさせるようにする。 - ふみきり位置については、ことばの上ではわりに早く気がつくが、実際にとぶときは、どうしても遠めになりがち、石灰などで線をひき目標をおいてやることもよい。しかし、足をあわせることばかりに注意すると、ふみきりがおろそかになるので気をつけること。	2
	記録をとって自分の力をする。	記録会をする	方法的には、前学年とおなじ	1

第6学年の指導計画

上達の すがた	学習内容	学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点	所要 時間
	5年生に学習したことを想起しやってみる。	グループごとに係など決め、学習効果のあがるような練習計画をたてる	ふみきりにポイント(ふみきりの位置、強くふみきるためのふみきりの入り方)をおきなん回もとばせる。	1

ふりおろしがあらわれ、やや反転してとぶ	・ふみきり足とふりあげ足の動作の関連に注意し、もっと高くあがるには、どうしたらよいかをします。 ・ふみきり足を残すようにしてふみきり、ふりあげ足は股を大きく開くように高くふりあがる。 ・ふみ切り足は胸につくくらいまで引きあげる	・ふみきりからバーを越すときの越し方にポイントをおき、互いに見合って練習する。	・このころになると能力の高い子どもに、ややひねりをきかしたとび方をする子がでてくる。そのような子にとばせてみて、バーを越すときの有利な条件をみつけさせ話し合わせることによって、よいフォームというものを少しずつ意識させていくようにするとよい。ただし、あまり専門的なことを要求しても無理である。 ・助走は7～9歩ぐらいでふみつけるようにして走る。 ・ふりあげ足は、バーをこしたら下方にふりおろす。 ・ふみきり足は、できるだけ高く胸にひきつける。 ・バーをあまり低くしないこと。極端に低くすると適当にとび越してしまう結果になる。	2
	・自分の力をしる。	・記録会をする。	・方法的には前学年と同じ。 ・友だちとの比較、及び、自分の記録の推移についてまとめさせるようにする。	1

第6学年 走り高とび学習指導案

本時の指導の位置・・・ふみきりから、バーを越するきの越し方の第1時

本時の目標・・・ふりあげ足がバーを越したら、下方にふりおろす。

	学 習 内 容	学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点	時間
導 入	・本時の目あて ふりあげ足がバーを越したら下方にふりおろす。	・本時の学習内容の確かめをする。 ・準備運動をする。 (イ) 柔軟体操と補助運動 (ロ) 駆け足	・集合の仕方、並びに健康・服装を調べる。 ・本時の目あては、ことばだけの説明でなしに、実際、からだを使ってわかりやすくする。 ・補助運動として、足の振り上げ、からだの前屈股関節の開きなどを採り入れる。 ・駆け足は、グループ単位にグラウンドを2周させる。 (1周150m)	10分
展 開	・目あてのとび方とどぶことができるかどうか試す ・目あてとするとび方がどんなとび方か具体的に知る。 (ふりおろすとき、ふりおろし方、のコツをつかむ。 ・目あてとするとび方により近いとび方とどぶことができる。	・各グループ毎に練習をする。 ・グループの問題を話し合う。 ・友だちのとぶのをみて話し合う。 ・みんなでみつけた点をより意識的に頭において練習をする。	・グループは能力別。グループの構成員7～8名。 ・巡回して、個人およびグループの個別指導をする。 (イ) 充分振り上げ終ってから振りおろしているか。 (ロ) 振りおろす方向は正しいかどうか。 (ハ) 爪先が内側を向いて、振りおろされているか。 ・示範する子どもの観点を、あらかじめはっきりさせておく。 ・どんなとびかたをしようと、少しでも高くとべるか、子ども達自身の力で見つけさせるようにしたい。 ・グループで互いに教え合い協力して学習していける学習態度をのばしたい。	30分
整 理	・本時の学習の反省をする	・グループごとに反省をする。 ・全体で話し合いをする。 ・整理運動をする。 ・用具の終しまつ。解散	・本時の目あてを中心にして短時間に能率よく行なわせる。(本時の学習で覚えたことは何か、また残された問題は何かであったかに就いて反省する。) ・早くしかもきちんとかたづける。	5分

研 究 員

安	藤	明 徳 小			
赤	梅	小 坂 小			
今	井	加納西小			
上	野	金 竜 小			
大	塚	加 納 小			
加	藤	島 小			
神	谷	越 原 小			
左	高	各 務 小			
杉	山	梅 林 小			
滝	日	相 生 小			
竹	内	三 里 小			
中	島	木之本小			
名	和	本 荘 小			
丹	羽	白 山 小			
日	野	大垣市教委			
平	田(毅)	加納西小			
平	田(隆)	長良西小			
水	谷	市 橋 小			
山	本	本 郷 小			

ポ ー ト ボ ー ル の 指 導

1 指 導 計 画

(1) 基本的性格

ポートボールはバスケットボール型に属する一種のリードアップゲームである。ポートボールは二つのチームが入り乱れて得点し合うゲームであり、協同攻防としてのチームゲームの特質を備えている。さらにポートボールは、ボールを媒介として「ボールの運び合い」をする特徴をもっているが、ポートボールには限界がある。限界については次のように考えポートボールの性格上重要な点と考える。

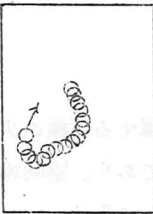
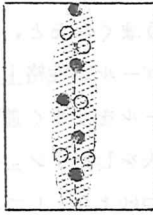
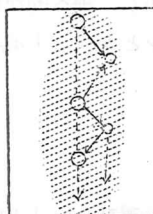
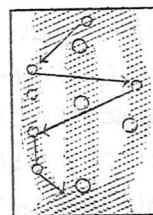
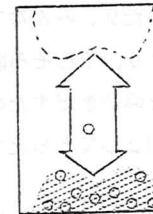
ボール運びの技術が高まり、ゲームがうまくなると、守り手はゴールと相手との間にはいり、もどりとつ守るようになる。この様相になるとゴールの性格上、シュートするまでの攻防プレーが二分される状態となる。すなわち、ゴール前までボールをうまく運んでも、ゴール前で相手が立ちふさがるとこれを破る方法が見つからない。攻め方の工夫をしたりシュート技術を高めても無理な状態が多い。そこでゲーム運びの技能とゴールインとを結びつけようとして、ゴールマンの高さを高くしたり、制限円を広くしたりするといくらか解決される。しかし、根本的な解決法とならないで、また、無理が生じてくる。こんな解決法よりむしろバスケットボールとかハンドボールへ移行すべき性格をもっているのがポートボールであると考ええる。

(2) 発展の様相

ポートボールは端的に言えば「ボールの運び合い」といえる。せまいコート内で二つのチームが入り乱れてボールを奪い合い、ゴールへボールが運ばれていく。このボールの運び合いは、結局は人がどのような場所にいるとより効果的にボールが運べるかということになるので、ポートボールの基本的様相を「人の動き」でとらえることとした。図表(1)はポートボールの発展する様相を示したものである。図表中央の図は、人の動きがどのように質的に変化していくかの代表的な場面をとらえて表わしたものである。図に表現できない質的な内容については、ことばで記述してある。図表を見るとわかるように全体を大きく三段階でとらえた。第一段階は、かたまってボールを奪い合う状態からゴールとゴールを結んだ直線的(带状)な広がりとなる段階である。第二段階は、横への広がりがでて質的に高まっていく段階である。第三段階は、みんなで攻めたり、みんなで守ったりしてボール運びの技能とゴールインとがなかなかうまく結びつかない状態となり、そろそろ限界と考えられる段階である。

このことは、ポートボールの指導過程を導きだすために、どの場合でも必ずこうしたパターンを通じていくという基本となるべき発展の様相としてとらえてきたものである。

図表(1) ポートボール発展の様相

人の動き	攻める側		ゲームの様相		守る側	
	関心	意識	攻め	守り	意識	関心
個人的な動き	ボ人ゴ 1(相1 ル手ル	と	・ボールのうばいあい ・ボールの投げあい ・助けにいく ・ボールからはなれる	 ・ボールのうばいあい ・ボールの投げあい ・ボールをとりにいく ・ボールの動きについていく	と	ボ人ゴ 1(相1 ル手ル
		も	・直線的な(带状な)広がりとなり、ボールをもらう。	 ・ゴールを結んだ線上でじゃまをする。		
運けい的な動き		まわす	・やや横へ広がってボールをまわす ・持ち場や役割を考えて攻める。	 ・人についたり、追いかけたりする。 ・持ち場を決めて守る	守	
		攻める	・攻め手をふまして攻める。	 ・守り手をふやして守る		
組織的な動き		る	・相手の位置によって早く攻めたり、ゆっくり攻めたりする。 ・ゴール前で攻めあぐむ。	 ・相手の出方を見て守る。 ・ゴールを背にしてだんだんさがりながら守る。	る	

(3) 指導過程

ポートボールがうまくなったかならないかは「ゲームぶり」で判定しなければ意味がない。ゲームぶりがよくなっていくことをつかむには、ゲームの発展していく様相でとらえられることは前述した。

ゲームぶりを高めていくには、ゲーム運びの技能をどのように指導するか、基本的指導過程の確立を考える必要がある。図表(1)のポートボール発展の様相に基づき、図表(2)のように基本的指導過程の確立をしたのである。いつ、どこで、何を、どのように指導するとよいか指導のめどを持ったのである。このことにより、さらに各学年の具体的指導内容を明らかにした。(後述)

図表(2) ポートボールの基本的指導過程

指導の順序	ゲームの様相	指導の内容	学年
全体を行なって調子をおぼえる。	かたまってボールをうばいあう ↓ やや広がってボールをまわす ↓ 持ち場や役割を決めて攻める ↓ 攻め手をふやして攻める ↓ みんなで攻めたり、みんなで守ったりする。 ↓	全体練習(ゲーム形式)を行なわせる中で ・ゲーム運びの調子をおぼえさせる。 ・よい場所を早く見つけさせる。 ・パスしたら動いたり、相手から離れてパスを受けさせる。 全体練習の中で、ボール運びの技能をわからせる。 ・よい場所へ、早く、するどく、動かさせる。 ・急に相手から離れたり、走っていて急に止まったり、走っていて急に方向をかえたりできるようにさせる。 ・攻め手をふやして攻めるように考えさせる。 全体練習の中でボール運びがするどくできる。 ・攻防の切りかえが早くできるようにさせる。 ・ゴールと相手との間にはいり、ゴールを背にして守れるようにさせる。	四 五 六 年 年 年

以上の筋道については次のような実証研究によって裏づけをしてきた。実証Aで全体の筋道をつかみB、Cは、いつ、どこで、何を、どのように指導したら効果的であるかの研究である。

実証 A

ポートボールの指導で「基礎 → 応用 → ゲーム」と「全体 → 部分 → (全体)」との指導過程についてどちらが効果的かの比較実証を数回試みた結果「全体 → 部分 → (全体)」の過程の方がより効果的であることを確かめた。(詳細は略す。資料として8ミリ、体育ノート、動きの観察メモ)

実証 B

実証Aに基づき、4年生の最初において基底技能の補充をした方がより効果的なのか、最初からゲーム指導ですすんだ方が効果的なのか確かめた。実証の結果、4年生の最初からゲーム指導ですすんだ方が効果が上がった。基底技能の補充は必要としないことを確かめた。このことは前学年までに身についたボール操作技能で充分であるといえる。(詳細は略す。資料としては観察メモ、体育ノート)

実証 C

1. ねらい

ゲームの様相が高まってきた場合(特に5年、6年の攻め手をふやして攻める段階)、抽出して指導をした方が有効なのか、全体練習の中で、抽出して指導しようとする内容を指導した方が、有効であるかを知るための実証。

2. 実証方法

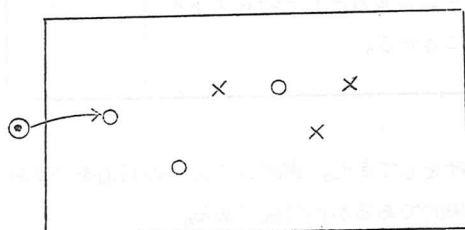
- (1)学習内容は、①相手から急に離れてパスを受ける。(急に動く、急に止まる、動く方向をかえる)
②味方のボールになったら速く攻める。

(2)授業計画

		学 習 方 法	授 業 時 数
抽出練習	1	3対3 抽出練習 20分間 ゲーム 1回	学習内容①三時間②三時間 対戦二時間
グループ	2	5対5 同 上	同 上
全 体 練 習 グ ル ー プ		ゲーム2回と全体練習	学習時間六時間 対戦二時間

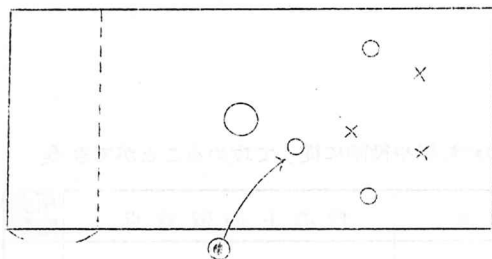
・抽出練習の方法

学習内容①についての方法



- ・○印はシュートまで攻める。
- ・×印は相手をじゃましたりカットする。
- ・カットされたら終って、始めからやりなおす。
- ・抽出グループは両方とも同一方法で行なう。

学習内容②についての方法



- ・○印はシュートまで攻める。
- ・×印は相手をじゃましたり、カットして反対側6mラインまでボールを運ぶ。
- ・抽出グループは両方とも同一方法で行なう。

3. 結果の考察

図表(3) 抽出練習と全体練習と対戦結果

	抽出1 対全体		抽出2 対全体	
勝 敗	4	8	6	10
有効攻撃率(%)	36	50	50	58
シュート成功率(%)	50	58	60	72
パス、キャッチ、ドリブルミス率(%)	70	58	45	59

指導後、抽出グループ〔学習①学習②をそれぞれ、3対3での練習グループ(抽出1)と5対5での練習グループ(抽出2)〕と全体練習グループと対戦させてゲームぶりを観察した。図表(3)はその観察結果である。結果をみると全体練習グループはともに抽出グループに勝っている。有効攻撃率、シュート成功率、パスミス、キャッチミス、ドリブルミスなどの率はともに全体練習グループの方が良好である。ゲーム運びとの関連性の中で学習をすすめた方が有効であったといえる。

図表(4) 抽出1と抽出2との対戦結果

	抽出1	抽出2
勝 敗	4	4
有効攻撃率(%)	64	70
シュート成功率(%)	23	29
パス、キャッチ、ドリブルミス率(%)	38	33

図表(4)は3対3の抽出練習グループと5対5の抽出練習グループとの対戦結果である。この結果にみられるように有効攻撃率、パス、キャッチ、ドリブルミス率が図表(3)と比べると優れていることが数字の上でわかる。しかし、数字の上では優れているけれども、ゲームの内容は勝敗が示すようにゲーム運びはまとまりがなくごちゃごちゃしたものであった。すぐれた子が中心となってゲームが運ばれていく。シュート成功率が示すように特定の子がシュートにまわるため、その子をマークするという結果がみられる。みんなで協同攻防をするという位置づけを各人に徹底していない時期に抽出練習をしていくことは個人プレーに走りやすい要因が生じ、ゲーム運びのカンがにぶりやすいといえる。

2 指導計画とその展開

第4学年の指導計画

目 標 ゲーム運びの調子をおぼえ、それぞれの持ち場や役割に従って攻めることができる。

ゲームの様相	学 習 内 容	学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点	所要 時数
ボールにかたまつてうばいあう	ポートボールの学習内容を知る。	ポートボールとはどんなゲームなのか、ゲームをすることによりおぼえる。	1チーム6～7名とし、ふた組をひとつのグループとする兄弟チームをつくる。兄弟チームは助け合つて練習させる	3
	早くパスをする。	ボールの持ちすぎが目立ち、ボールにかたまりやすい。早く味方に渡すことを考え、ゲームをする。	ゲームを行なう者と見る者とに分け話し合いながら学習をすすめる。	
	散らばってパスを受ける	同じところにかたまっていないで、ほうほうに散らばってゲームをする。	ゲームする相手チームは変えないで兄弟チームでお互いに話し合つて学習させる。	
うまい子ややぶが中心となつて	相手のいないところへ動く。	相手のいない広い場所へ動くようにしてゲームをする。パスを受ける人は声をかけて位置を知らせながらゲームをする。	うまい子が中心となつてボールが運ばれやすい。相手チームのうまい子をじゃまさせる。ドリブルよりパスが安全で早くすすめられることをわからせていく。	2
	パスしたら走る。	パスすると安心したようにボールのゆくえを見て立っている。ボールが味方に渡ったら走るようにしてゲーム練習をする。	ボールを持っている子を助けるような気持ちであいている場所へ走らせる。	1
持ち場や役割を考え攻める	相手から離れて攻める。 (相手から離れてパスを受ける)	相手はボールのきそうなところをよく知るようになり、じゃまも激しくなる。相手から離れた人へ早くパスを送ることを考えてゲームをする。	持ち場や役割はもっと初期からでている。ここでは、個々の動きの範囲を大きくしてやりそれぞれのつながりができるようにしてやる。連けいがとれる動きとなるようにゲーム中に止めてわからせる。	2

第5学年の指導計画

目 標 攻め手をふやして攻めることができる。

ゲームの様相	学 習 内 容	学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点	所要時間
持ち場や役割を考えて攻める	パスしたら走る	パスしたらよい場所へ走 ることを考えてゲームをする。	4年と同じくボールにかたまる様相はでるがすぐとける。 4年生でおさえることが定着しているか観察する。	1
	相手から離れて攻める。	相手がついてくるからできるだけ相手から離れてよい場所へ動くようにしてゲーム練習をする。また、前へ動いてボールをキャッチするように練習する。	準備運動はボールを使ってできるだけ数多くボールにふれるようにさせる。フリーマンがいらないときを見てゲームを止めて相手から離れる指導をする。	2
	相手から急に離れたり、急に止まったり、急に方向を変えてパスを受ける。	動きの範囲を大きくし、スピードを加えてゲーム練習をする。 相手から離れた者に早くパスする。するどい角度で方向を変えたり、ボールがパスされなかったら次へ動くように考えて練習する。	持ち場にこだわらないで動きの範囲を大きくさせる。攻防の人数関係の比が常に味方に有利になるようチームごとに助言していく。動きの内容を教える最も大切な段階であり意識づけをしっかりとさせる。	3
攻め手をふやして攻める	味方のボールになったら速く攻める。	ボールがアウトになったときや得点をされた後がチャンスである。そのときにはみんなが攻める動きに変えられるように練習する。またゲーム中、味方がボールカットすることがしばしばあるがこれも同様に攻めるに移る判断力を早くつけるように練習する。	この段階は一口にいて速攻である。ボールをとったら前の味方へ早くパスすること、つまり、早く攻めに移ることを助言していく。味方のボールになったらひとりでも多くの子が早く攻めて参加するように走らせる。ボールは前へ動きは広く、連絡をとって攻めるようにさせる。味方がよい位置にいない場合はドリブルで前進することを考えさせる。ピポットはむりに教えなくても自然にゴールの方向を考えそれらしい動きをするようになる。	2

第6学年の指導計画

目 標 みんなで攻めたり、守ったりすることができる。

ゲームの様相	学 習 内 容	学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点	所要時間
攻め手をふやして攻める	連絡をとりあって攻める	よい場所へ動いた人にすみやかにパスするようにしてゲームをする。	4、5年でおさえるべきことが定着しているか観察する。	2
	ロングパスで早く攻める	走っている味方の前へロングパスを送って早く攻める練習をする。	味方のボールになったら早く走ってボールを受けるようにさせる。 守る者はこの攻めに対して対策を立てさせる。	
みんなで攻めたり守ったりする	ロングパスのできないときはゆっくり攻める。	味方の動きに合わせて止まっていたり、するどく動いたりしてボールを受けるように練習する。	パスした場所はまだいい場所ではない。早く次の場所へ移ってボールを受けるようにさせる。前へパスするか横へパスするかよく味方を見て早く判断してパスする。走ること早くパスすることの連けいを考えさせる。	3
	相手のボールになったら相手とゴールの間にはいつて帰陣する。	得点をされる場所を考えゴール近くを守ったり、ボールが運ばれるとき相手とゴールの間にはいつてもどりつつ守るように練習をする。	あくまで速攻が中心であるが相手の位置によっては攻めにくい場合もある。ゴール近くに相手が少ない状態を早く判断したり、少ない状態を作るように考えさせる。少しでも相手をひきつけて、すき間を作るようにゆさぶらせる。	3

・ルールについて

キャリングボール、ダブルドリブル、身体接触をしない、というポートボールの本質をこわさない基本的事項のみに止めて、後は細かく初めから出さない。このことでも、4年生では大目にみる場合がある。走っていてボールを受けようとして止まるときのキャリングボールを持って方向を変えるための軸足の移動、故意でない身体接触は大目に見える。

・コート、人数、ボールや台の大きさについて

コートは、たて20m～25m、よこ13m～15m

人数は、1チーム6名～7名(ゲーム人数は5名とする)

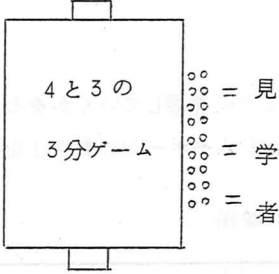
ボールは、ゲーム運びと関係が深いので、4、5年は2号ボール、6年になって3号ボールとする。

台の大きさは、たて40cm よこ60cm、高さ40cm程度のものを使用する。

第4学年 ポートボール学習指導略案

本時の指導位置 持ち場や役割を考えて攻める段階の第2時間目

本時の目標 相手からはなれてパスを受ける。

	学 習 内 容	学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点	時間
導 入	・広がって攻めているが渡す人がいるところにいるときは、どうしたらよいか考える。	・本時の学習内容の確かめをする。 ・グループで、準備運動をする。	・前時までの児童の意識を確かめ、本時の学習内容をしっかり確かめさせる。 ・広がっているけれどもうまく攻められないのは動きのせまさに原因があることを知らせる。 ・できるだけボールを使ってさせる。	8分
展 開	・相手からはなれてパスを受ける。 ・相手からはなれた動きはどんな動きか具体的に知る。 はなれる方向、場所 はなれる早さ パスする時期	・兄弟チームで練習ゲームをする1コート・2コート・3コート 5と6 4と3 2と1 ・2コートのゲームをみんなで見学しプレーについて話し合う。 	・相手からはなれてパスをうけているか確かめる。 ・相手からはなれようとして動いているか。 ・ゲームを止めてねらいを具体的に指導する。ゲームを止めるチャンスは、 ※広がっているが相手からはなれられないとき ※1人の動きを見学者におわせておいてその人が相手からはなれられないとき ・問題をもたせてゲームを見学させる。 ・1つには早くパスしないことにも原因があるのでボールをもった人について考えさせる ・巡回して具体場面で相手からはなれての動き攻めを指導する。 ・審判は4人です。笛ははっきりふかせる。 ・ゲーム時間は 5分 → 1分 5分 ・係はすばやく、仕事をさせる	8分 12分
開		・みんなでみつけたことをより意図的に頭において練習ゲームの続きをする ・リーグ戦の続きをする。 1と6 2と4 3と5	・相手からうまくはなれてパスが受けられない原因をさぐり次時への足がかりとする。うまくいったときは次時もうまくいくようにはげます。 ・あとかたづけはしっかりさせる。	12分
整 理	・本時の学習はどうだったかふりかえる。	・グループごとで整理運動反省をし、全体で話し合う。	・相手からうまくはなれてパスが受けられない原因をさぐり次時への足がかりとする。うまくいったときは次時もうまくいくようにはげます。 ・あとかたづけはしっかりさせる。	6分

ラインサッカーの指導

1 指導過程

(1) 基本的性格

ラインサッカーはボールを「ける」ということを中心にゲーム化されたものである。足によるボール操作が不十分なために、ラインマンに助けられながら二つのチームが入り乱れてボールをけり合い、得点を競い合うサッカー型の初歩的ゲームといえる。したがって、このゲームはフォワードがラインマンに助けられてボール操作技能を高めていくねらいを持ったものといえる。

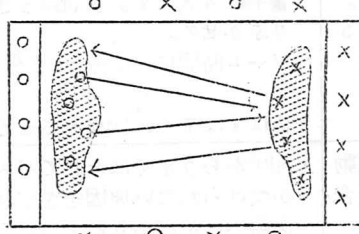
フォワードは、ボールをどのようにしてけるか、あるいはけり返すかにある。ボールをたくみにコントロールするとか、たくみに味方につなぐとかいうことは初歩段階としてはむずかしい。

ラインサッカーが上達して、フォワード同士のつながりが考えられたり、フォワードがラインマンやゴールマンとのつながりを考えて攻められるようになれば、ラインサッカーから簡易サッカーへ移行すべきである。

(2) 発展の様相

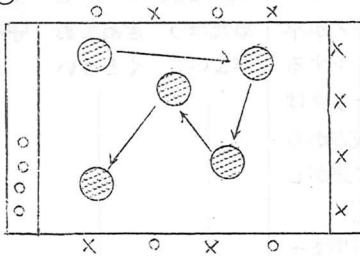
ラインサッカーのゲームの様相がどのように発展していくかをとらえ、その過程に即した指導過程が組まれなければならない。ゲームの様相は「人やボールの動き」を中心としてとらえた。

図表(5) ラインサッカーの発展の様相

	ゲームの様相	技能のようす	子どもの意識
前 ラ イ ン サ ッ カ ー	①  むかいあってけりあう	○自分の前にきたボールだけをける。	○対列ボールけりの意識である。

かたまってけり合う

②

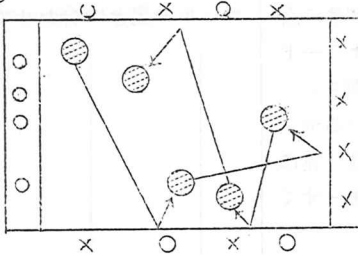


かたまってけり合う

- けり合いよりも押し合いの様相である。
- 手をよく出てハンドのかたちがよくあらわれる。

フォワード	ラインマン	ゴールマン
とにかくけりたい	フォワードがやりたい。 ボールをとりたい	きたら止める
↓	↓	↓

③

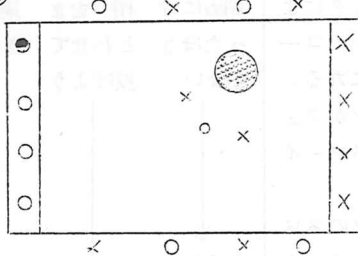


スローインする場所に密集する

- 密集から比較的早くボールが出る。
- ラインマンがボールをとっても早く投げ入れない。
- 密集の動きがだんだん早くなり、コート中を駆けめぐる。

ゴール	早くとも	こわがらない
めがけよう	味方のボールにしないと損だ。	
↓	↓	↓

④



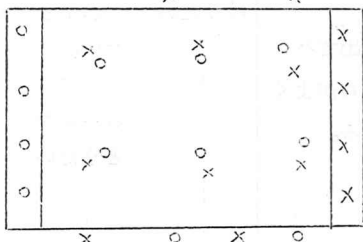
かたまりの外で待ちうけ、ボールが出たらすばやくける。

- ラインマンの動きが敏速になる。
- 密集から出るボールをけろうとして密集の外で待ちうける。

	早くなげよう	
↓	↓	↓

やや広がって攻め合う

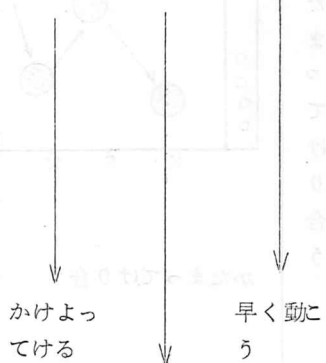
⑤



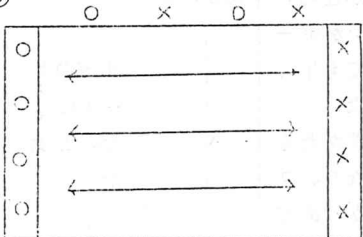
待つ者、残る者、遊撃手の布陣

- ラインマンからころがすコースが早くスローインする
- 正対するキックはできるが後方からのボールは逃がしている。
- ゴールマンが集まって防禦する。

場所を決めたほうがよい



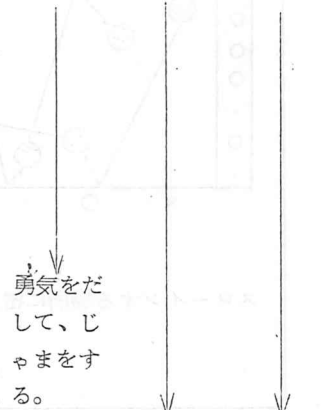
⑥



フォワードが前後にゆれる

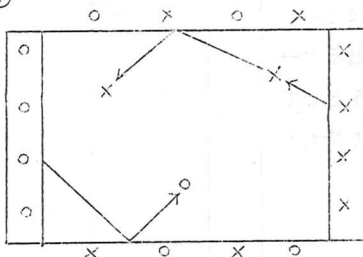
- ボールの動きに合わせてフォワードが前後に動く。
- キックされるボールの方向は、常にゴールにまっすぐである。

ボールの動きに合わせて動く

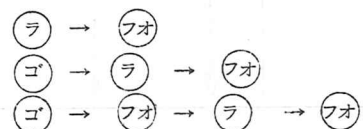


れんらくして攻め合う

⑦

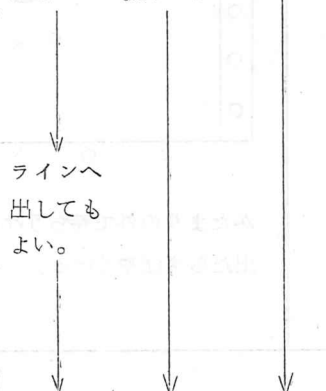


連けいを意図する



- サイドキックによってボールのコースが斜めになる。
- ラインマンがフェイントしてスローインする。
- ラインマンのスローインのコースを予想してフォワードが動く。

斜めにけったほうがよい



(3) 指導過程

ゲームの発展する様相をとらえ、その様相に即して各学年の指導すべき内容をはっきりさせ、指導のめどをもつことが大切である。

◎ 指導のめど

3年生では図表(5)の中の⑥の段階まで進みたい。即ち広がりをもった体制でボールの移動に応じて、全員が前後にわれ動いて攻めたり、守ったりする段階である。

4年生では連けいを考えたゲームの段階、即ちゴールマンやラインマンはフォワードを意識してころがし、フォワードはころがされる方向を予想して動き、いち早くボールをキックする。守る側からいえば、ころがされる方向を予想し、意図的にカットし、また相手の正面に立ちほだかってじゃまをする。

ボールの移動に応じて全員が機敏に動きながらゲームをするラインサッカーとしての最終段階までとする。

ラインサッカーの基本的指導過程

指導順序	全体を行なって調子をおぼえさせる。 全体指導の中で必要な部分のかたちをわからせる。			
様相	前ライン かたまって サッカー → けり合う。 → 広がって攻め合う → れんらくして攻め合う			
指導内容	○ ゲームのしかたを理解させ、入り乱れてけり合うことをわからせる。 ○ 方法の指導が中心である。	○ ころがってくるボールに早くかけよってけるようにする。 ○ ラインマンは積極的にボールをとることや、スローイングをスピーディにさせる。	○ ボールの動きに合わせて、フォワード・ラインマン・ゴールマンがそれぞれの持ち場で動くようにする。 ○ よい位置へ早く動いてボールをとる。 ○ かけよってキックし、キックしたらよい位置へもどらせる。 ○ ラインマンはフォワードを予想して投げさせる。 ○ ゴールマンは集まって防禦する。	○ れんらくする形をわからせる。 ○ フォワードはラインマンからのスローインを予想して動くようにさせる。 ○ ボールを斜めに進めたほうが効果的であることをわからせる。 ○ 相手の正面へたちはだかってじゃまをさせる ○ フェントをかけてのスローインをわからせる。
学年	3 年	→		
	4 年	→		

◎ 実 証

① ねらい

基礎技能練習とゲームをおりまぜてすすめる学習方法(A型という)とゲームを中心として、ゲーム

の中で問題を解決しながらすすめる学習方法（B型という）を比較し、どちらが有効かを明らかにする。

②実験方法

- 対象 3年生で、7時間の指導計画による。
- A型指導案とB型指導案により、同一教師が授業を進める。

一時間の流れ				1時	4時	7時
A型	準備運動はボール操作による。 5分～7分	基礎練習	20分	→	対抗 ゲーム	対抗 ゲーム
		ゲーム	10分			
B型	A型に同じ	ゲーム 35分		A型に同じ	→	対抗 ゲーム

- 比較の観点は「子どもの意識」「人やボールの動き」「対戦結果」である。

③考察

○様相

- ・A型はゲームをする時間が少ないだけ、様相の面でも遅れた。
- ・第2時から第3時にかけて、A、B型ともうまい子の活躍が目立ってきた。とくにA型にうまい子がでた。第5時から第6時にかけて相手が広がることによって、うまい子の活躍が困難になってきた。A型ではうまい子を助ける働きが少なく、B型でのポジションを守って攻め、守りにA型のうまい子が対抗しきれなくなった。

○意識

- ・ボール操作の技能に差が出たA型では、うまい子、へたな子を子ども同志ではっきり区別してくるため、うまい子の実権が高まりへたな子について回りとなり、ゲームでの働き、話し合いでの態度も消極的となった。

第6時では、話し合いの内容も、具体的に追求する姿も消極的で「とにかく思い切って攻めよ」「相手陣地へつっこめ」といった方向への話し合いがなされた。

○対戦結果

- ・第4時では、A型が「2対1」「3対2」と勝っている。（ゲーム時間 3分）
- ・第7時では、B型が「6対2」「5対2」と勝っている。（ゲーム時間 4分）

うまい子の活躍が有効だった「かたまってのけり合い」の段階では、A型は対等以上に戦えたが、前述のようにゲーム運びの技能がチーム内に差が出てきたことにより、第7時ではB型チームが優位にたった。

A型指導は基礎練習だけをみているとうまくなったという感じをもつが、ゲームの中でいかされるボール操作技能の習得となっていない。B型指導でのボール操作技能をみても後半ではほとんど差が感じられなくなり、ゲーム運びではうまさを感じ、学習効果も高いと考えられる。

2 指導計画とその展開

(1) 各学年の指導計画と展開

第3学年指導計画（7時間）

○目標

○持場を守りながら広がって攻めたり、守ったりする。

様相	学 習 内 容	学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点	所要 時間
か、 た ま っ て け り 合 う	○ゲームのやり方をおぼえる。 ○問題点をあきらかにし、学習計画をたてる。	○ゲームをすることによりゲームのしかたをおぼえる。	○キックがさっぱりできない状態であれば、ラインサッカー以前の問題として別に解決する。 ○入り乱れてのゲーム形式であることをわからせる。	3
	○ゲームの調子をおぼえる。 ○ボールを追いかけて走るより、待ちうけたほうが有利であることを知る。	○ゲームの中でゲームの調子をおぼえる。	○交代をすばやくできるようにする。 ○思い切りボールを追うことにより、待ちうけたほうが有利であることを知らせる。	
	○ボールを待たず進んでかけよってキックしたり、とらえたりする。 ○ラインマンやゴールマンはボールをとり、早くころがすようにする。	○スピーデイにゲームができることを考えてゲームをする。	○ラインマンに投げる方向を決めさせておく。スローインまでの時間を短かくさせる。 ○ゲームをスピーデイにさせることが広がりをもたせることになる。 ○ハンドについて統一する。	
や や 広 が っ て 攻 め 合 う	○持ち場を決めて攻める。 フォ よい位置をみつけて動く。 ラ ボールをとったらよい位置の味方へ投げる。 ゴ ボールのくるほうへ集まって守る。	○広がって攻めているかを考えてゲームをする。	○広がって攻めているかどうかゲームをストップして教える ○持ち場を強調しすぎると動きがにぶくなる。 ○「自分がける」から「味方がける」への意識づけをする。	
	○持ち場を決めて攻める。 フォ かけよってキックする。キックしたらもどって待つ。 ラ スピードのをせてス	○持ち場の中で動いて攻めたり、守ったりしてゲームをする。	○ラインマンやゴールマンにフォワードの動きを指示させる ○作戦的なことは子どもにまかせておいてもよいが、技能的なことは、全体場で話し合	

ローインする（１～２歩助走） ゴ ボールの動きに合わせて動く。		う。 ○スローインは両手で下からこるがす。	4
○ボールの動きに合わせて動き、早く攻める。 フォ 近くの人がすばやくキックする。相手ボールになったらすばやくさがる。 ラ 味方の動きを予想してスローインする。 ゴ かまえて守る。	○味方のボール、相手ボールかによって動きを考え早く動いてゲームをする	○キックはただ強くだけでなくよい方向へという意識をさせる。 ○インサイドキックはすぐうまくならないので、意識させ練習させることが大切である。	
○学習したことをいかし、相手チームをよく研究して攻めたり、守ったりする。	○学習結果のまとめとして対抗ゲームをする。	○作戦はチームごとにじゅうぶんに話し合う。 ○評価観点をもって反省・評価する。	

第４学年指導計画（７時間）

○目標 相手や味方を意識して機敏に動きながら、れんらくして攻める。

様相	学 習 内 容	学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点	所要時間
かたまってけり合う	○ゲームのやり方調子を思いだす。 フォ かけよってキックする。 ラ 動いてボールの動きに合わせて動く。 ゴ ボールの動きに合わせて動く。	○３年で学習したことを思いだし、ゲームをする。 ○問題点をはっきりさせ計画をたてる。	○既習のルールをはっきりさせ約束についても話し合う。 ○個人個人が動かねばならぬことを意識づける。	1
広がって攻め合う	○持ち場を決めて攻める フォ ボールを待たず、かけよってキックする ラ 味方を予想してスローインする。 ゴ 声をかけ合って集まって守る。	○スピーデイにゲームができることを考えてゲームをする。	○持ち場を強調すぎると消極的になる。 ○ラインマンは人の前にでたり押したりしてとらないこと。 ○かけよってのキック、スローインをスピーデイにすることがゲームをスピーデイにさせる。	2
	○持ち場を決めて攻める。	○広がって攻めているかを	○ボールがきてから、動くので	

れ ん ら く し て 攻 め る	フォ よい位置に動いて攻める。 ラ すばやくスローインする。 ゴ 動いて守る。	考えてゲームをする。	なくボールの動きに合わせてみんなが動く。 ○ゴール前のハンドはじゃまなしでキックする。(5m)	4
	○れんらくして攻める。 フォ ラインマンからのボールを予想して動く ラ 味方の動きを予想しスローインする。 ゴ 機敏に動く。	○フォワードとラインマンのれんらくを考えてゲームをする。	○ゲーム中にストップして、かたちをわからせていく。 ○インサイドキックは常に意識させて練習させる。 ○グループ意識から、チーム意識を持つようにさせる。	
	○れんらくして攻める。 フォ ボールの進む方向に對してなるべく大きな角度で動くようにする。 ラ 相手をかわしてスローインする。 ゴ 低い姿勢で守る。	○ボールをとる角度やフェントによるスローインなどを考えてゲームをする	○ボールのとり易い方向、とりにくい方向を実演により知らせる。 ○フェントをかけることを知らせる。	
	○進んでじゃまをする。 ○じゃまをかわして攻める フォ 正しいじゃまのしかたをおぼえる。斜めにキックする。 ラ スローインの方向を考える。 ゴ 集まりすぎない。	○味方と相手のようすをよくみてゲームをする。	○正しいじゃまのしかたを教え、主な反則をまとめる。 ○強くけり返すことより、相手をかわすことに主眼をおく ○味方、相手の状態によりスローインの方向をかえる。	
	○学習したことをいかし、相手チームをよく研究して攻めたり、守ったりする。	○ラインサッカーの学習でさいごの対抗ゲームをする。	○リーダーを中心に作戦は充分にねらせる。 ○評価観点を持って反省、評価する。	

第3学年 ラインサッカー学習指導略案

○本時の位置 かたまってけり合う段階の第2時間目

○本時の目標 ○ゲームの調子をおぼえる。

○ボールを追いかけて走るより待ちうけたほうが有利であることを知る。

○指導計画

	学 習 内 容	学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点	時間																																						
導 入	○ 本時の学習の見通しを知る。	○ 本時の内容・計画について話し合う。 ○ 小グループごとに準備運動をする。	○ 前時とのつながりをはっきりさせ構えをしっかりとつくる。 ○ ボール操作を中心としておこない、できるだけ多くのボールを利用する。	8分																																						
展 開	○ ゲームの調子をおぼえる。 ○ ボールを追いかけて走るより待ちうけたほうが有利であることを知る。	○ 練習ゲームをする。 <table border="1"><tr><td></td><td></td><td>フ</td><td>オ</td><td>ラ</td><td>ゴ</td></tr><tr><td rowspan="3">A 組</td><td>1 回戦</td><td>1 班</td><td>2 班</td><td>3 班</td><td></td></tr><tr><td>2 回戦</td><td>3</td><td>1</td><td>2</td><td></td></tr><tr><td>3 回戦</td><td>2</td><td>3</td><td>1</td><td></td></tr><tr><td rowspan="3">A 組</td><td>1 回戦</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td></td></tr><tr><td>2 回戦</td><td>3</td><td>1</td><td>2</td><td></td></tr><tr><td>3 回戦</td><td>2</td><td>3</td><td>1</td><td></td></tr></table> ○ プレーについて話し合う ○ 対抗ゲームをする			フ	オ	ラ	ゴ	A 組	1 回戦	1 班	2 班	3 班		2 回戦	3	1	2		3 回戦	2	3	1		A 組	1 回戦	1	2	3		2 回戦	3	1	2		3 回戦	2	3	1		○ 入り乱れること、ボールを追いかける指導から待ちうけの有利さを教える練習ゲーム中ストップをさせる。 ○ ゲームを止める重点は 1 回戦 入り乱れ、追いかける指導 2 回戦 ゲームのやり方の補足 3 回戦 1 回戦につながり、待ちうけの有利さをつかませる。 ○ 交代はすばやくする。 ○ 審判などの係は交代としておこなう。 ○ ゴールマン・ラインマンはゲームに参加すると同時にゲームを見ることも大切である。	15分 3分 13分
		フ	オ	ラ	ゴ																																					
A 組	1 回戦	1 班	2 班	3 班																																						
	2 回戦	3	1	2																																						
	3 回戦	2	3	1																																						
A 組	1 回戦	1	2	3																																						
	2 回戦	3	1	2																																						
	3 回戦	2	3	1																																						
整 理	○ 本時の学習はどうだったかふりかえる。	○ 全員で整理運動 グループ別に反省し、全体で話し合う。 ○ あとかたづけ	○ ゲームの調子はわかったか ○ 待ちうけの有利さはわかったか ○ 次時はどんな学習をしたらよいか ○ あとしまつをしっかりとる。	6分																																						

⑤ 考察

第6時対戦結果より……第4、5時の抽出練習にはいる前のゲームのすがたは、横へも広がって攻めようとする初期の段階で、2～3人が連けい攻げきをしようとする動きにはほど遠い状態であった。従って、抽出練習にはいっても連けい攻げきの要領など、指導者が説明することばや指示だけではつかむこともできず、形の上で知った程度で第6時の対戦結果に現われたように、実戦には全く生かされてこなかった。すなわち、「こうしよう」「こうするとよい」と作戦をねり、意識が高まりつつあったとしても、ゲームの様相に高まりもなく、ゲーム運び全体の調子も体得していないのに早まって抽出練習を始めてもその効果は期待できない。むしろこの段階においては、ゲーム全体の学習の中でねらいを強調し、ゲームの経験をより多くさせて、ゲーム運びの調子を早くわからせていくことの方が大切である。

第9時対戦結果より……第7、8時の抽出練習は、攻めるものの開き方、パスの順序を知った段階から、味方の位置をよく考え、相手をひきつけておいてパスをする。けりにくいボールはストップをしてからパスをする。ボールの進み方を考えて動く。ウイングの役めとその動き方等をわからせるために行なった。その結果は第9時の対戦にみられるように連けいプレーは多くなり、ゴール前の開き方や動きは意識的になってきた。しかしパスは小細工すぎてゴール前でつぶされていること、B型が後半戦に作戦をたて直してA型と対等に戦っていることを考えると、2～3人で連けい攻げきができるようになって抽出練習をしても、ホワード4人の連けい意識を一そう高め、ゴール前まで横に広がり、パスをつないでボールを進める一つの方法をわからせるためには効果があるが、これを応用するとか、もっとスピーデーにさせることをねらっていくには、ゲーム学習の中で激しい攻防プレーの経験をさせていかなければならない。

2 指導計画とその展開

第5学年指導計画

目 標

1. 広がっている味方へボールをつないで進めることができる。
2. 規則を守り、互に協力し合う態度を伸ばす。
3. コートや用具の準備、点検、あとかたづけができる。また、健康安全に留意して運動をする態度を養う。

発展の 様 相	学 習 内 容	学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点	所要 時間
	○簡易サッカーの学習内容を知る。	○簡易サッカーとはどんなゲームか教える。	(チームは均等になるように考えて編成する) ○ルールその他図解説明を入れて具体的にわからせる。 ○危険防止を考え特に注意しておく。	1

ボールにかたまって けり合う たてに広がって 攻め合う	○ ちらばってけり合う	○ かたまっていては、ボールが進まないから、ちらばってけり合うことを考えさせる。 ○ 味方同志のけり合いは意味がないから止めさせる	○ ボールは足にあてるようにしてけらせる。 ○ ゲームを中断して、かたまりを広げて（示範）再開させる ○ かたまることは、攻め、守りにも不利であることから、かたまりの外で待つものの構えもわからせる。	2
	○ 広がってゲームをする	○ ボールをけったら、ボールに近い味方にまかせて追いかけないで攻めさせる。	○ ゲームを中断し、広がった形の中でボールを動かして、そのボールを追うのに一番条件のよいのはだれかわからせる	2
	○ 横へ広がり、横へけりだしてゲームをする。	○ たてのけり合いは、すぐにけり返えされるので横へけりだしてボールを進めることを考えさせる。	○ ゲームを中断し、横に広がっている味方をみさせて、どんな開きか頭にえがいてゲームを再開していく。	2
	○ 横にいる味方にボールをつないで進める。	○ 一人でボールを進めることは困難だから早めに横の味方に渡すようにさせる。 ○ むちゃげりしないでけんとうをつけてけらせる。	○ ボールが横からくるようになったら、どう動いたらよいか考えさせ次へ発展させるきっかけとする。 ○ 味方をみてパスができないので横にいるものは声をかけるようにする。	2

第6 学年指導計画

目 標

1. 攻めるもの、守るものにわかれて広がりゲームができる。
2. 規則を守り、互に協力し合う態度を伸ばす。
3. 各係りごとに、コート、用具の準備や点検、あとかたづけがうまくできる。また、進んで健康安全に留意し、楽しくゲームができる態度を養う。

発展の 様 相	学 習 内 容	学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点	所要 時間
	○ 5 年の学習を思いだし悪かった点を話し合っ てゲームをする。	○ 学習計画のみ通しを明らかにし学習意欲を高めグループの協力体制をつくらせる。	(チームは均等になるように考えて編成する)(性別にする) ○ ルールその他の注意を思いださせて確認しておく。	

たてに広がって攻め合う 横へも広がって攻め合う	○ゲームの問題点を話し合う。		○器具当番、審判等みんなできるように順々に役を決めておく。 ○5年のゲーム段階を充分反省させておく。	1
	○コートいっぱいに広がってゲームをする。	○持ち場を考えさせ、ボールに近い味方にまかせて追いすぎないようにさせる。	○各チームの広がり方を検討させる（黒板） ○バウンドボールなど胸、腹を利用してからだぐるみに進める要領をわからせていく（示範）	1
	○横へ広がり、よい場所へす速く移動してゲームをする。	○ボール保持者からはなれて、どの方向、どの位置へ移動したらよいか考えさせる。	○ボールは思った所へいかないし、こないのです速く動いてボールを止めることやスローイングを早くしてゲームを有利に進めるようにさせる。	2
	○前の相手をさけ、斜め前へパスして攻める。	○ボールの動きをみながら前へ走らせる。 ○ボールをパスしたら前へ走らせる。	○パス意識が高まりつつあるので、受けやすいパス、受けやすい動き方を考えさせるためゲームを中断して具体的な場で話し合い指導する。	2
	○攻めるもの、守るものにわかれて、運びいしながら攻める。	○2～3人でつないでボールを進めさせる。 ○味方の位置をよく考え、相手をひきつけておいてパスをさせる。 ○方向や、けりの強弱を考えパスさせる。 ○サイドの利点を考えさせ速くゴールに近づく攻めをさせる。	○攻めるものの開き方、ボールパスの順序、開いたものの動き方を具体的な場や図解でわからせていく。 ○カットのしかた、攻めに対する守り方もふれていく。 ○運びい攻げきに導く場合、動きをゆっくりさせて、実際に経験させてみる場を考えていく。	3

第5 学年簡易サッカー学習指導略案

○ 本時の位置 たてに広がって攻め合う段階の第1 時

○ 本時の目標 横へ広がってゲームをしよう …… ボールをけっ たらボールに近い味方にまかせて追いかけない。

	学 習 内 容	活 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点	時間
導 入	○ ボールにかたまる人数を少なくしていくためにはどうすればよいか考えてゲームする。 - 遠くから追いかけてこない。 - 近くの味方にまかせよう	○ 本時の学習内容の確かめをする。 ○ グループごとに準備運動をする。	○ 前時の反省 → 本時への直結をはかる。 ○ 本時の学習内容を具体的にわからせる。 ○ 学習意欲を高めておく。 ○ ボールを使っでの準備運動を考える。 (インサイドキックで横へける練習)	8 分
展 開	○ ボールに 近い味方にまかせ、追いかけないでゲームをする。 ○ ボールに一番近いのはだれか具体的に知る。	○ 兄弟チームで練習ゲームをする。(1 コート A × B 2 コート C × D) ○ 練習ゲームのようすを話し合わせる。 ○ A × B のゲームを C D が見学して問題点をみつけて話し合わせる。 ○ みつけてわかったことを意図的に動いて練習ゲームをさせる。 ○ ○ 練習ゲームの1 回、2 回を比較し問題点について話し合わせる。	○ 1 コート、2 コート時間をきめて巡視し、ボールを追いかけているものをみつけて指導する。 (見学者に人数を記録させる) ○ ゲームを中断し具体的な場でボールに一番近い味方をわからせる。 ○ 記録をもとにして、グループごとにまとめて話し合う。	8 分 17分
開	○ 味方のボールになったらすぐはなれるようにしてゲームをする。	○ 練習ゲームをさせる。	○ 1 コート、2 コートを巡視し具体的な場でわからせ徹底していく。 ○ ボールからはなれたものがどんな動きをするか確かめ、次時への足がかりをみつける。	7 分

簡易サッカーの指導

1 指導過程

(1) 基本的性格

サッカーは二つのチームが同一の競技場に入り乱れて、互いに攻・防を展開しつつ、一つのボールを奪い合ってボールを進め、相手側ゴールに数多く入れることを競う競技でこのことがバレーボール型やベースボール型のボール運動とはちがった性質といえる。

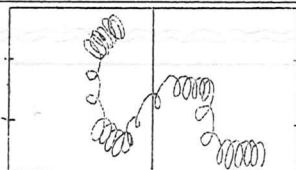
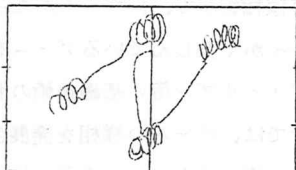
また、競技場が広いこと。手や腕の使用が禁止されているので、おもに足でボールを操作しなければならない点については、多くのボール運動にはない大きな特質であるといえる。

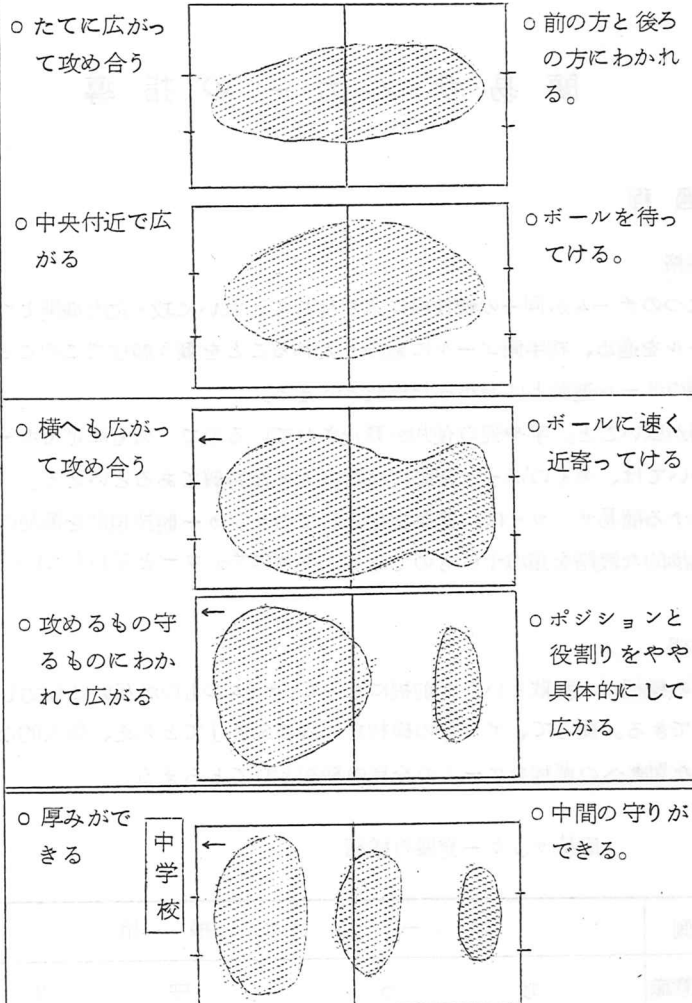
小学校で指導する簡易サッカーは、運動文化としてのサッカー競技規則を簡易にしてサッカーに直接つながる最も初歩的な段階を指導するものである。本質はサッカーと変わらない。

(2) 発展の様相

ゲームの発展の様相は、勝敗という大前提にたつて、チームのものが互いに協力し合う集団の動きによってみることができる。従って、ゲームの様相を「人の動き」でとらえ、個人的な動き → 連けいの動き → 組織的な動きへの過程をゲームの発展の様相としてとらえる。

図表(6) 簡易サッカー発展の様相

動き	攻める側		ゲームの様相		守る側	
	関心	意識	攻	守	意識	関心
個人的な動き	ボ人ゴ を 1 相 手 と	と	○かたまってボールをけり合う。		○かたまってボールをけり合う。	と
			○密集の移動が早く、大きくなる。	 (かたまりの外で待つものが、現われる)	○ボールを追ってけり合う	



(3) 指導過程

基本的指導過程……ゲームの様相をみて、「ゲームがなっていない。程度が低い。価値のないものだ。」といって、子どもたちがせっかく楽しんでいるゲームを一方的に止めさせて、インステップキック・インサイドキック・ストップ・ドリブル等の基礎技術の習得をねらって、ことさら時間をついやうまくできるようにすることだけでは、ゲームの様相を発展させる条件にはならない。むしろ、ゲームらしくできる人の動き方、ボールの進め方をゲーム全体の指導の中で具体的にしてお知らせしていくことの方が大切である。

従って、現在指導しようとする子どもが、どんな様相の段階にあるのかをみきわめた上で、次の段階へ、より速く発展させることのできる効果的な指導のポイントを考えていかなければならない。

図表(7)

サッカーの基本的指導過程

指導過程	ゲームの様相	指導内容	学年
全体を行なって調子をおぼえる	○ ボールにかたまってけり合う ・かたまりの移動が早く大きくなる ↓ ○ たてに広がって攻め合う ・中央付近から広がり始める ↓ ○ 横へも広がって攻め合う	ゲーム中心に学習を行なう中で、ゲーム運びの調子をおぼえさせる。 ○ ボールにかたまらず、よい場所をみつけてちらばってゲームをさせる。 ○ 横に広がってゲームをさせる。 ○ 前にいる相手をさけるために横へボールをけりだして進めさせる。 全体練習の中でゲーム運びの技能をわからせる。	5 6 中
全体の動きの中で部分の動きを練習する	・攻めるもの、守るものにわかれて広がる ↓ ○ 厚みができる	○ よい場所を早くみつけて、すばやく動かせる。 ○ 2～3人で連けい攻めきを考えさせる。 ○ コートの両サイドを使って攻めさせる。	
中 学 校			

指導のめど

○5年生……ゲーム全体の中で、ボールになれること、ゲームの調子をおぼえることを第一のねらいとし、ゲームの様相では、連けい意識を持ちながら広がり、たての方向にけり合うことより横へけりだして、広がっている味方のほうへボールを進めていける段階までをめどとする。

○6年生……むちゃげりをするのでなく相手をぬくためにパスを使い、2～3人による連けい意識を高めるとともに、横へ広がった形から攻めの動きを考えさせて、サイドを利用して攻める有利さを知る段階までをめどとする。

実 証

① ねらい

発展の様相に従い、「いつ、どこで、どのような内容を」どう指導したらよいかということで、抽出して練習する方法と、ゲームの中で全体を行なって進める方法とを比較し、どちらが効果的であるかを

明らかにする。

② 方法

・対象 6 年生男子・指導時数 8 時間・チーム人数 9 人・コート・・・たて 40 m よこ 25 m・ゴール・・・よこ 7 m 高さ 1.8 m・ルールはほとんどサッカールールを適用するが、オフサイド、ペナルティキックのルールは適用しない。A 型 B 型ともに同一指導者がそれぞれの指導計画に従って指導する。

③ 学習の進め方

抽出 (実戦に近い連けい攻げき) + ゲーム (A 型)	ゲームの様相の変化を追い ゲームのなかでねらいを強調する (B 型)
----------------------------------	---

時 チーム	1 時間の学習の流れ	1	2	3	4	5	6	7	8	9
A 型	○準備運動 (5 ～ 7 分) ボール操作を取り入れ基礎技能を高めることをねらいとする。 ○整理運動 (3 ～ 5 分) 20分 抽出 15分 ゲーム	A 型	ゲ	ゲ	抽	抽	A 型	抽	抽	A 型
B 型	○準備運動・整理運動の方法は A 型と同じ 3.5分 ゲーム	B 型 対戦	ゲ	ゲ	ゲ	ゲ	B 型 対戦	ゲ	ゲ	B 型 対戦

④ A 型・B 型対戦の結果 (前半戦の対比) (表 4)

時 内 容	1	6	9
チーム	A 型 (1)	B 型 (1)	A 型 (1) B 型 (1)
得 点	0	0	0 1
シュートプレー (回)	3	2	3 (ゴール前) 4 (キーパー)
連けいプレー //	1	1	2 6
有効プレー //	1 9	1 8	2 5 2 9
か た ま り //	3 (大)	2 (小)	2 (小)
ゲームのようす	・ A・B 共に持ち場 (攻め、守り) を決め開いているが、守る 2 ～ 3 人以外はすぐにボールにかたまり、両サイドが大きく空いて横へ飛び出してきたボールはしばしばタッチラインを割って外へ出た。 ・ どの位置においてもたてのけり合いが多くみられた。	・ A は横の広がりをもせたが B の活発な動きに圧倒され、連けいプレーの動きはみられず、抽出練習は効果がなかった。 ・ B は 2 人の連けいプレーをよくみせ、ゴール前では早めにシュートしていた。	・ A はホワードの連けい意識も高く、その動きもよかったがパスが小細工すぎゴール前でつぶされた。 ・ B は守備、速攻の形をみせたが、パスやドリブルが大きすぎてミスがあった。早めにシュートしてキーパーにとられている。 後半 B は作戦をたて直し A と対等に戦った

整 理	○ 前時から発展した本時はどんなになったかふりかえる。 ○ 問題を残す	○ グループごとに整理運動をさせる。 ○ 本時の学習反省を全体で話し合わせる。	○ 本時の学習の問題点をはっきりし、欠点を次時にどう持ち込むかその予定を発表しておく。 ○ 器具の点検、あとかたづけをしっかりとさせる。	5分
--------	--	--	---	----

研 究 員

赤 地	長森南小
井 尾	島 小
五 十 川	京 町 小
小 野	島 小
小 林	附 属 小
島 塚	鷺 山 小
鷺 見	西武芸小
武 山	鶉 小
土 田	早 田 小
手 嶋	則 武 小
戸 本	長良西小
中 島	岩野田小
長 戸	市 橋 小
長 谷 川	鏡 島 小
福 井	京 町 小
水 野	加納西小
三 輪	長森北小
森	那加第三小

表現の指導

1 指導過程

(1) 基本的性格

「表現」とは、自己や集団の表わしたいことを身体の動きで表わすことである。

子どもたちが、自己や集団の表わしたいことを表わす場合の活動を、心身の二面から分析的に考えてみると、次のような二つの働きが考えられる。

一つは、対象のなにを、どのように表わそうかと選び、追求する心の働きであり、さらに一つは、心でとらえたものを、からだの動きにおきかえて動きを創り出す働きである。この二つの働きは、たえず、相互に関連しながら、表わしたいことを求めて、変化発展し、新しい表現を創造するのである。したがって、表わされる動きには、特定のパターンはなく、その時、その対象にそくして最もふさわしい個性的な表現が生みだされるわけである。

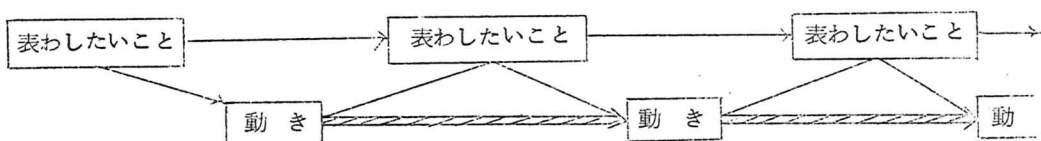
表現指導が、創造的な人間を形成するための価値ある教育手段として位置づけられたのは、自己や集団の表わしたいことを表わす過程において、表わそうとする対象に迫り、みきわめようとする働きや、さらに、そのとらえたことをもとに、よりよいものを創造しようとする働きを通して、自己や集団が変えられ、より高まることが認められたからである。

(2) 表現技能の発展過程

上記のように表現の基本的性格を「自己や集団の表わしたいことを身体の動きで表わす」とこととし、さらに表現を心身の二面性から、「心の働きでとらえたものを、からだの動きでとらえなおす」と考えたのであるが、それでは、表現技能をどのように考えたかについてのべてみたい。わたしたちは、

表現技能とは、「おどりをつくっておどる技能」と考えた。つまり、心の働きでとらえられたものが、からだの動きにおきかえられた姿、「おどる姿」を表現技能と考えたわけである。たとえ、内面的には、どんなすぐれたとらえ方をしている、それが「おどる姿」に表われなければ、表現技能はあるとはいえないという立場をとったのである。したがって表現技能の発展のようすは、「おどる姿」の変化発展をみていけばよいことになる。

それでは、表現技能は、発展するかどうかということになるが、これは、前の基本的性格でも述べたように、私たちは、一応仮説としては、表わしたいことと、表わされた動きとの相互の関連の中で発展すると考えている。



つまり、表わしたいことを内面的に追求していくことが、動きを変化発展させる、大きな要因であり、表わしたいことの追求と動きの創造との葛藤の連続の中で、技能は発展するのではないかと考えている。そして、その発展の姿は上図の ~~~~~~~~~ の部分、すなわち「おどる姿」でとらえればよいと考えた。

次の二つの実験、A、Bは、こどもたちが、「表わしたいこと」を発達に応じてどうとらえ、どう追求するか、また、それによって動きがどう変えられ発展するかをあきらかにするために行なったものでそこに発展のすじ道をみだしたいと考えたのである。

実験 A

図表1は、「ブランコ」という題を与えて、表現させた場合の「表わしたいこと」とそれに伴う「動きの傾向」を一覧にしたものである。1年から6年までを対象に、個人とグループのそれぞれについて表現させ、その結果をまとめた。「ブランコ」という題を選んだのは、身近な生活の中にあって共通な経験を持つことができることや「表わしたいこと」のとらえ方に自由さと幅があると考えたからである。

表の「表わしたいこと」を一覧していえることは、「ブランコ」の本質である「ゆれている」というとらえ方は、全学年を通してなされている。しかし、1.2年では表からもわかるように「ゆれている」そのことを表わそうとし、3年特に4年あたりからは「ゆれている」ブランコの感じが多くあらわれ、5.6年では、さらに感じがはっきりととらえられ、感じから連想されるものへと発展する傾向がみられる。表わされた動きについては、「表わしたいこと」ととらえたものがそのまま動きに表わされているとは考えれない。しかし、同じ「ゆれかた」を表わしている場合でも、1.2年のようにゆれる、そのことを表わした場合と4年あたりからの感じを表わした場合とでは、からだの使い方に発展がみられる。1.2年では、ただ同じ調子で前後に走るだけで終わっていたのが、同じ走り方でもその中にフアーとした感じがでていたり、また、その感じをだすためにジャンプをいれたりした動きがみられた。

それでは、次に「鳥」という題材について、もうすこしつっこんで、その発展について考えてみよう。

実験 B

次の実験は、2年と6年を対象に「鳥」という題を与えて、「鳥」のどんなところをやりたいか書かせ、それを個人で自由に表現させて、比較したものである。

(1)表わしたいこと

—2年—

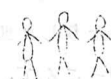
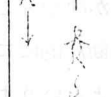
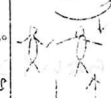
- M女 ・けんか おやつみつけ ・なかよくたべた
S男 ・急降下 ・ぶつかる ・とぶ ・えさたべ
H男 ・ジャンプ ・カーブ ・とぶ
S女 ・みみずひっぱり・ ・おいかけやっこ ・けんか など。

「鳥」の形や動きや、生活などを断片的に二つか三つならべ、そのならべ方にもそれ程筋やまとまりはなく「鳥」について表わしたいことというより、自分が「鳥」になって自分のやりたいことをやったという結果が見られた。それに対し、6年の場合は、次のとおりである。

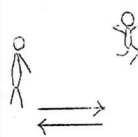
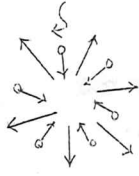
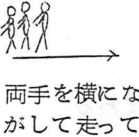
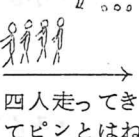
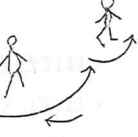
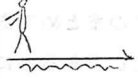
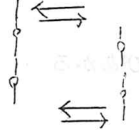
—6年—

- S男 ・山鳥は早い 目にもとまらないくらいこっとうよくとぶ
O男 ・たかが えものをとるために 鋭く急降下する。

(図表1)

		1 年		2 年		3 年	
		個 人	グループ	個 人	グループ	個 人	グループ
「ブランコ」の調査	表 わ し た い こ と	ゆれている のっている まるかって グルッとまわ る すわるころ	ゆれている グルグルまわ っている ゆれていてく さがまるか ってグルグル まわる。 すわるころ	ゆれている 大きく、小 さくつよく よわくよこ に のっている たって すわって とびおりた	ゆれている 大きく、小 さく、はや く、おそく よこに ねじると グルグルまわ る のっている ひとりブラ ンコ ふたりブラ ンコ	自分で力いっ ぱいゆすって あそんだ つばめのよう に風にのって ゆれる すべるような きもちよさそ うなブランコ	目をつむって 気持ちよさそ うにのっている 子 すべるような 高い 低い
	動 き の 傾 向	 前後に走ったり 歩いたり  グルグルまわ る	三人で  ↓ ↑ 手をつないで 走る  手をつないで グルグルまわ る。	 走ってジャンプ はやくゆくり  低い姿勢から 走ってきての びる  走ってジャンプ すわってすすむ	二人で おした おされ たり  グルグルま わる 両方に わかれ てすす む  三人で はしる  まげたり のば したりしてゆ れる 	 フアーとした 感じで走って いく  まげたり のば したりしてゆ れる 	 前後に ゆれる  左右に ゆれる  グルグル まわる  だんだん ゆっくり しゃがむ。

昭和四十一年六月

4 年		5 年		6 年	
個 人	グループ	個 人	グループ	個 人	グループ
やわらかい 気持ちのよい いきおいのよ い、さわやか な 感じ ゆれている。 大きく、小さ く、ねじれて	いきおいよく あがったり、 おりたりする ブランコ いれちがって 楽しく宙に浮 いている 感じ	ひきずられそ う、エレベ ーターのよう な 感じ ゆれている ゆっくり、だ んだんはやく	大きくゆする とガクッとお ちそう 力いっぱい、 ゆすたら、 風をきってゆ れた空気をお しわけて入っ ていくよう	とばされそう な、空からお りてくるよう な、くもの上 にいたような 感じ ダイナミック なはげしさ 前へ進むと思 うとまた後へ ひかれてしま うやってもや っても前へ進 まない	ゆれ方の変化 かるい気持ち と力強さを合 わせる ブランコにの っての空想
 両手を横にな がしからだを ねじりながら 前進してジャ ンプ  両手を横で軽 くゆらしなが ら前進	 前進してくぐ りぬけてジャ ンプ  中へ入ってジ ャンプ 外へ出てジャ ンプ  手をつないで ゆれる	 ゆっくりまわ ってすみフ ァーとまわっ てもどる	 両手を横にな がして走って とまる  四人走ってき てピンとはね る  かたまっては ねる  すわる	 フアーと走り だし大きくジ ャンプすると 同時に方向を かえ低い姿勢 で後退する  両手を横にな がし肩からグ ッと力強くす みフラフラ もどる。	 最初すわって いる。両手を前 にふりあげなが ら前進、さげな がら後退、だ んだんはやく だんだんおそ く  自由な位置で 脱力して自由 に動く  Aにもどって すわる

I男 ・つばめ スーッととぶスマートさ

H女 ・渡り鳥の強い たくましい羽根 など。

6年の場合、共通していえることは、2年のような形や動きそのものよりも、その形や動きの感じを表わそうとしていることである。そして「表わしたいこと」も一つのまとまりをもっていることがわかる。同じ「鳥」という題をとらえても、2年と6年ではこのようなちがいがみられる。次に、これを動きでみると次のようなことがいえる。

(2) 動きについて

<主なる動き>

—2年—

- | | |
|-----------------------|------------|
| ・はねをひろげて 走りまわる | ・はねをひろげて歩く |
| ・はねをひろげて とびまわる | ・なく |
| ・とまる | ・えさをたべる |
| ・からだをかわす | ・2、3人集まる |
| ・おっかけあう (しだいに おにこになる) | |

<動きのまとめ>

・みんな生き生きとしてあきることなく走りまわっている。しかし、動きは単純で、はねをひろげて走りまわっているのみと、いろいろとび方をかえてとんでいるのと二つにまとめることができる。全体の動きが、終わるまでに3分、あくことなくくりかえし、しまいには、おにこのような姿が表われた。

—6年—

- | | | |
|-------------------|-------------------|----------|
| ・高くとびあがる | ・はばたく | ・パッととびたつ |
| ・ねらう | ・はげしくまわる | ・たおれる |
| ・おそう | ・ゆるやかにまわる | ・ふせる |
| ・急にからだをかわし、ジャンプする | ・小ぎざみに走ったり、回ったりする | |
| ・からだを上下、左右に動かしてとぶ | | |

<動きのまとめ>

- | | |
|----------------------|---------------|
| ・2年が走るのに対し、共通して跳躍が多い | ・みんなよく似た動きになる |
| ・運動量が大きい | ・場を意識的に広く使う |
| ・感じのある動きが多い | |
| ・継続時間は、1分程度である。 | |

以上が、表わされた主な動きのまとめであるが、2年と6年の動きの比較からいえることは、2年の動きが、単純な動きのくりかえしであるのに対し、6年の場合は、一つ一つの動きに感じのある動きが多いということである。これは、先に示した「表わしたいこと」のちがいによるものと考えられる。例えば、2年の場合、けんか、おやつみつけ、なかよくたべたと、そのこと自体をそのまま表わすのに対して、6年では、目にもとまらないくらい、かっこうよくとぶとか、スーッととぶスマートさとかというように、「鳥」の形や動きからくる感じを表わそうとしているのである。したがって、動きそのものも単なる物まね的動きではなく動きに感じをこめようとする努力がみられる。ねらうような動き、おそう動き、急にからだをかわしジャンプするなどが、その例である。このように「表わしたいこと」と

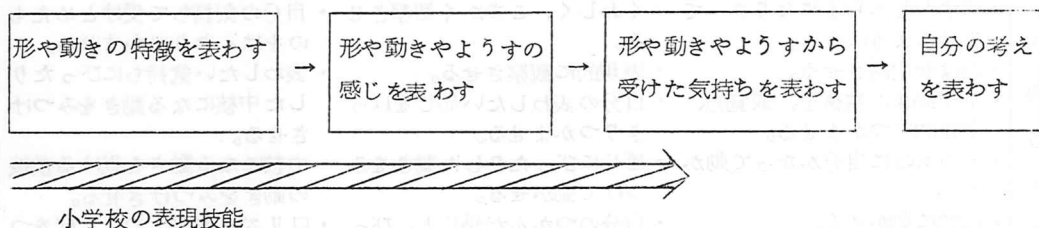
らえ方によって、動きは大きなちがいをみせることがわかる。

さらに、もう一つの大きな違いは、表現意識のちがいである。2年の場合は、「鳥」のなにかを表わすよりも、自分が鳥になって、自分がやりたいことをやって、あそび、それで満足しているという段階である。だから、はねをひろげて走りまわることを何分でもあきることなくくりかえすだけで満足し動きを変化させようとか、くふうしようとするようすはみられない。したがって、いくらくり返しても動きに高まりはみられないで、そのうちに、けんかから、おっかけっこになり「鳥」をわすれておにこになってしまうという姿にかえられていっても平気であるわけである。この段階では、こどもたちにとっては、表現というより遊びであるわけである。それが、6年になると「表わしたいこと」も焦点化され山鳥の目にもとまらない早さとか、渡り鳥の強いたくましい羽根の感しを表わそうとし、それをもとにして動きを創りだすわけである。ところが、なかなか自分の「表わしたいこと」と動きが一致しない。そこでさらに、表わしたいことが追求され、それによって動きが、より「表わしたいこと」にせまりながら高まっていくわけである。しかし、この6年の「鳥」の場合、動きに感じはあるが、みなよく似た動きであり、山鳥とか、渡り鳥そのものの本質にせまる動きでないことが感じられた。ここに「表わしたいこと」に対する追求の指導の必要が感じられる。

以上は、「鳥」について「表わしたいこと」「動き」及びその関連について、2年、6年の実験をもとにして考察したものである。この結果からも、2年と6年では、とらえ方についても、動きについても、また、表現意識による追求のしかたにも、かなりのちがいのあることがわかった。その他、「お湯がわく」「山に登る」「ねん土になって動こう」などの題材での実験の結果からも「ブランコ」「鳥」の場合と同じようなことがいえる。

これらの実験から、「表わしたいこと」については、学年の発達によって、そのとらえ方に差があり低学年ほど、形や動きそのものを表わそうとし、学年が進むにつれて形や動きそのものだけでなく、形や動きやようすのもっている感しを表わすようになり、やがては、それに気持ちが、加わってくるということがわかった。また「表わしたいこと」のとらえ方のちがいによって、動きは変化、発展し、またその追求のしかたによって、さらに変えられ、発展していくこともわかった。

これらの結果から、次のような発展のすじみちをたてた。



これは、具体的に表われたこどもの姿を、大まかな段階にまとめたものであり、これがさらに、こまかいステップにわけられ、その姿が具体的な動き（踊りぶり）で示されねばならないわけである。しかしこれは現段階としては仮説であり、この過程にそくした指導過程をくみため、その実践によってさらにたしかなものにしていかねばならないと考えている。

(3) 指導過程

① 基本的構想 (図表2)

段階	形や動きの特徴の表現ができる。	形や動きやようすの感じが表現できる。	形や動きやようすから受けた気持ちが表現できる。
学年・表わし方	1. 2 年 ・形や動きそのものをまねて表わす	3. 4 年 ・本質的な動きの特徴をとらえて表わす ・感じのある動きで表わす	5. 6 年 ・気持ちをこめて表わす
題材選定の条件	・生活に密着したもの ・こどもの心をゆさぶるもの ・形や動きの特徴のあるもの ・大まかな動きのつかみやすいもの	・生活経験できるもの ・こどもの心をゆさぶるもの ・感じを誘発するもの ・からだ全体を意識的につかって動けるもの	・自分との関係でとらえられる自然現象や生活事象 ・生活に意味をもつもの ・自分の気持ちでうけとめやすいもの ・こまかな動きまで誘発しやすいもの
題材例	・いろいろな動物になって遊ぼう ・のりものになって遊ぼう ・遊び道具で遊ぼう ・動くおもちゃになろう ・おたまじゃくし ・かたつむり ・ねん土になって動こう ・じしゃく	・お湯がわく ・目玉やき ・シャボン玉 ・紙くず	・火がもえる ・風が吹く ・雪がとける ・凍る ・あやつり人形 ・洪水
指導の重点	・自分のやりたいことが思いきりやれるようにする。 ・はずかしがらずになりきってやれるようにする。 ・遊ばせ生活させる。 ・形や動きの特徴を、感覚的、全体的につかませる。 ・そのものに自分になって動かせる。 ・動的に動かせる。 ・動きを声にしながらかせる	・生活経験をさせる(直接・間接) ・くわしく、こまかく観察させる。 ・表現的に観察させる。 ・自分の表わしたい感じをはっきりつかませる。 ・感じにぴったりした動きをみつけて動かせる。 ・自分のつかんだ感じと、ぴったりするまで動かせる。 ・中心や前後をもたせる。 ・全身を意識的につかって動かせる。 ・リズムで動きを意識させる。	・生活経験のできにくいものは資料を豊かにする。 ・自分の気持ちで受けとめたものをはっきりつかませる。 ・表わしたい気持ちにぴったりした中核になる動きをみつけさせる。 ・中核になる動きを助ける前後の動きをみつけさせる。 ・リズムや動きのことばをつかって動きをつくりださせる。 ・表わしたい気持ちにぴったりするまで、おどろぬき、動きを変化させたり発展させる。 ・動きに調子や感じが てきて呼吸があうようになるまで高める。

この表は、先に述べた発展のすじみちにそくした、指導過程の基本的な考えを示したものである。

以下簡単に表について説明しよう。

まず、段階であるが、これは発展のすじみちにそくし、小学校としては、大まかに三つの段階を考えた。つまり「形や動きの特徴の表現ができる段階」から、「形や動きやようすの感じが表現できる段階」へさらに「気持ち表現できる段階」へと、指導の発展を考えたのである。もちろん、「形や動きの特徴を表わす段階」にも感じや気持ちは当然含まれているが、こどもの発達にそくして、この段階で、とくに焦点をあてて指導するめあては、形や動きの特徴が表現できるようにすることであると、考えたわけである。したがって、この三つは、その段階のめあてだといってもよいわけである。つまり、その段階は、次への発展のためにそれぞれたいせつな段階であり、その段階のこどもの活動が十分熟することによって、次への段階への移行が、可能になるわけである。

つぎの、学年と表わし方では、段階と学年との関係を大まかなメドで示し、その質的变化を表わし方で示したが、これは、もっと今後の実践で吟味してたしかなものにしなければならない。同じ「形や動きの特徴を表現できる段階でもその過程では質的な変化、発展がなされるはずであり、そのための細かな指導のめあてが位置づけられるはずである。そしてその段階のめあてにそくした題材がえられなければならない。題材例にあげられている題材がやゝ並べ方をずらしてあるのは、そうした題材の質的なちがいを示したものである。以上、表についての説明を終わるが指導の重点などくわしいことは、次の各段階の具体的指導のところで述べたいと思う。

② 各段階の具体的指導

— 形や動きの特徴を表現する段階の指導 —

a あそびの中で表現になれる。

題材例の中の「いろいろな動物になってあそぼう」や、「のりものになってあそぼう」は、動物やのりものになってあそびながら、表現になれていくためにふさわしい題材である。この段階では、動物やのりものを表わすというよりは、自分がそのものになってあそぶことで表現しているわけである。あそびながら表現になれさせるとともに、次のようなことを指導したい。

- ・ 自分のやりたいことがはっきりもてる。
- ・ はずかしがらずにやれる。
- ・ そのものになりきってやれる。
- ・ 調子よくやれる。
- ・ だれとでもくんでやれる。

これらは、表現指導の基本的なものであり、楽しくあそばせながら、こうした指導をすることは、表現の基礎を豊かにすることになると思う。

b 形や動きの特徴を感覚的、全体的にとらえる。

あそび道具であそぶ表現をする時、「すべり台ですべりましょう」というと、子どもたちは、まず、がっちりとすべり台の形をつくらうとする。動物でも、のりものでもそうである。メダカは床をはいまわり、ロケットでも船でもがっちりと形をつくりすぎて、とんだり、走ったりするとバラバラになってしまう。こうした姿は、はじめとしては自然であり、あそびの中では、こうした姿であってもよいが、いつまでも、このままでは表現は高まらない。そこで、そのものを、そのまま、まねでまねて表わす段階

から、そのものの特徴をとらえて表わす段階へと指導を進めたい。そのためには、表わす対象は、できるだけ子どもたちの生活に密着した、しかも、こどもの心をゆさぶるものから選び、対象とともに遊ぶ中で、その特徴を感覚的、全体的にからだで、つかませるようにしたい。「あそび道具であそぼう」や「おもちゃになってあそぼう」は、こうしたことをねらいとした題材であり、あそび道具やおもちゃであそぶ中で、そのものの、本質的な特徴を動的に、からだを通してつかませるようにしたい。たとえばすべり台では、すべる、回転塔ではまわる。のりものでは走る、とぶ、というように、ズバリと、その本質的な特徴をとらえて、動きは、まずくても、自分のからだでつかんだものを、自由奔放に表わさせたいのである。もちろんすべるといっても、単なるすべるではなく、すべり台ですべるのであるから、具体的な形から全然離れるということとはできない、けれども形にばかりとらわれすぎて、形が動きをさまたげるようであってはならないはずである。このようにして、特徴を感覚的、全体的につかむようになったら、さらにほりさげて、「おたまじゃくし」や「かたつむり」のような、動きのおもしろいものに目を向けさせ、水槽の中のおたまじゃくしの動きの中にも新鮮な驚きを感じて表わせるようにしたいものである。以上、三つの質のちがった題材についてその指導の発展をのべてきたが、このように考えてくると、形や動きの特徴を表現できるようにするためには、題材はなんでもよいというものではなくその段階にあわせてふさわしい題材が選ばれなくてはならない。その意味では題材が指導のきめであるとも云えるのではなからうか。

— 形や動きやようすの感じが表現できる段階の指導 —

図表(1)ブランコの表わしたいことでもわかるように、子どもたちの表わしたいことは、その発達によって次第にかわってくる。前段階では、形や動きそのものの特徴に魅力を感じた子たちは、やがてそのもののもつ感じに目をむけるようになってくるのである。同じブランコでも、1、2年では、ほとんどゆれている・のっている・ブランコを表わそうとしているのに対し、3年では、「つばめのように風にのってゆれる」とか、「すべるような気持ちよさそうなブランコ」と、そのとらえ方がかわり、さらに5年では、「ひきずられそう」とか、「エレベーターのような感じ」となっている。しかし、この段階での問題は、たしかにとらえ方は、そのように質的な変化をとげるが、それを動きで表わしてみると、それ程 前段階とかかわらず、具体的な姿になってしまうことである。つまりとらえた感じを動きにおきかえることがむずかしいわけである。そこで、この段階での指導の重点は、とらえた感じを、どう動きで表わすか、という、動きの指導におきたいと考える。

a 表現的に観察させる

前段階では、対象とともにあそび、その中にとけこんで一体的に特徴をとらえさせたが、この段階では、子どもたちが、かなり客観的に、しかも、くわしく、こまかく観察できるようになっているので、できるだけ感じを誘発するような対象をえらび、それを表現的に観察させることがたいせつである。

つまり、表わすことを意識し、動きを考えながら、見させたり、生活させたりすることである。そのためには、口リズムをとらえながら、対象の動きをスケッチしたり、動きにおきかえながら観察したりするような、活動が充分なされることが必要である。そして、その活動の中で、自分の表わしたい感じをはっきりつかませることである。「お湯がわく」・「じしゃく」等は、そうした活動が充分なされ、新鮮な感じのある動きをつかみやすい題材である。さらに、「しゃぼん玉」・「宇宙遊泳」などは動き

そのものが感じをもっており、前の題材よりも、より抽象化されたものとして、意味をもっているのである。このような対象を表現的に観察させることによって、表わしたい感じを意識的につわませることである。

② 表わしたい感じにぴったりした動きをみつめる。

表現的観察によって自分の表わしたい感じがつかめたら、それをもとにして、動きがつくり出されるわけであるが、そのためには、感じにぴったりする動きを、いろいろみつけ出さなくてはならない。そして、自分のつかんだ感じと、ぴったりするまで動いてみることである。動きをみつめる中で、いきづまったら、さらにそれを観察してもよく、それによって、なお気づかなかった新しい動きを見つけ出すこともできるであろう。

③ 全身を意識的につかって動かせる。

こどもたちの動きをみていると、その殆どが、手や足を主につかって、全身を使うという意識がうすい。もちろん、とらえたことを動きにおきかえる時に、とらえ方や動きの追求によって自然に全身を使えるようになればよいが、なかなかそこまではいかない。そこで、この段階のはじめにあげたような、「ねん土になって動こう」と、というような題材をとり上げ、全身をねん土にし、まるめる・ちぎる・ねじる・けずる・きざむ・たたきつける・うすくのぼす・ひねりあげるなど、の変化を全身で表わすようなことも必要である。これによってこどもたちは今まで知らなかった、全身のつかい方を知り、その幅をひろげることができるわけである。以上のような指導の中で、こどもたちの表わしたいことと、動きがぴったりし、感じのある動きができるようにさせたいものである。

— 形や動きや、ようすから受けた気持ちが表現できる段階の指導 —

a 感じから気持ちへ

6年生の子たちと「山へ登る」というテーマで学習した。「一番表わしたい内容は」とたずねると、殆どの子が、山のぼりの美しい風景のスケッチや、キャンプの楽しさよりも、「山へ登る苦しさ」を表わしたいと答えた。

・ 山登りの苦しさに対する、山のけわしさ。 ・ 山登りの苦しさ、しかし遠くには美しいものがある。 ・ 冬山はきびしく、人間が登るには苦しい。しかし苦しくても登りつづける。などが、その一例である。このことから感じられることは、山登りそのものの感じではなく、山登りということがからうけた自分の気持ち、とってよいだろうと思う。この山登りの例のように、そのものから受けた気持ちの段階まで、小学校でもいけるかどうかは、今後の実践でたしかめていかなければならないが、しかし現在までの実践でいえることは、題材によっては、そうした方向のみられるものがあることがわかるのである。題材、「火がもえる」、「雪がとける」、「凍る」などまでは、前段階に近い、感じの表現といった方がよいかも知れない。しかし、「火がもえる」ことを見た自分の気持ち、「雪がとける」、「凍る」という現象をみた自分の気持ちという、おいこみ方をすれば、そこには、それに対する自分の気持ちがうかび出てくることが考えられる。

しかし、そうした対象をえらぶ場合は、自分との関係で考えられる自然現象や生活事象であり、また、生活に意味をもつもの、自分の気持ちでうけとめやすいものでなければならない。

そうした意味では、「あやつり人形」、「洪水」などは、そのことの表現よりは、それからうける気

持ちをはっきりさせて表わしやすいような気がする。しかし、問題なのは、前の段階と同じように、とらえ方としては、その気持ちをとらえても、それを、どう動きに表わすかという点に大きな問題がある。とらえた気持ちを動きで表わすことの難かしさである。

② 中核になる動きをみつける

そのためには、とらえた気持ちにぴったりする中核になる動きをみつけることがたいせつである。中核になる動きとは、山登りの苦しみなら、苦しみの気持ちがつらぬいている動きのことであり、表現全体をつらぬく、きめ手となる動きのことである。その動きをみつけたら、気持ちにぴったりするまでおどめき、さらに動きを変化させたり、発展させることが必要である。しかし、小学校6年では、中核になる動きを変化・発展するといったことを意識させることにはやや無理があるように思う。むしろとらえた気持ち、たとえば、山に登る苦しさを表わす色々な動きを見つけ、それを組み合わせたり、つないだりして苦しさを強調するという姿が多く、また、動きが変化・発展したと思われる場合でも、こどもたちは、リズムの変化・対応・空間・強弱、といった表現の諸要因を意識して変化・発展させたのではなく、表わしたいことを追求する過程で、対象そのものの具体的な動きの中から感じたものをもとに変化発展させることが多い。

小学校の段階では、こどもたちがそうした活動の中で自然にみつけたしものを、たいせつにし、さらにそれを深める中で、感覚としてつかんだものを、次第に意識づけるようにしむけたい。そうした段階を充分熟させずに、いたずらに、諸要因に結びつけるような指導に走ることは、せっかくこどもたち自身が生み出した個性的な表現を、味気ない形式的なものにしてしまうおそれがあると思うのである。

以上、気持ちを表わす段階の指導について大まかにのべたが、前にも述べたように小学校の段階として、気持ち、そのものをとり上げて表わすことにはかなりの抵抗があるように思う。小学校の表現の限界については、今後の実践の中でさらにたしかめてみたい。

(4) 今後の問題点

次に基本的構想をもとに作成した1.3.5年の指導過程を示すが、これは、今後の実践によってさらにたしかめなければならない、いくつかの問題をもっている。とくに問題なのは、各段階の具体的指導でも述べたように、「表わしたいこと」と、動きとの関連である。つまり、「表わしたいこと」の追求によって動きはどう変化し、発展するかということを動きの姿で、適確にとらえることの難しさである。このことは、今後指導過程の実践を通して、あきらかにしていかなければならない点である。

もしこの姿が、各段階にそくして、具体的に、はっきりととらえられれば、発展のステップも、もっとこまかく示され、そのステップにそくした適切な指導が、組み立てられるはずである。

同じようなことが、題材例についてもいえる。私どものあげたものが果して、その段階にそくした、きめ手となる題材として適切なものであるかどうかについては、まだ充分吟味されているとはいえないこれも今後の問題として、考えていきたい。

とにかく、私どもの研究はまだ手をつけたばかりで、今後に残された問題は多い。今後、一つ一つの具体的な問題ととりくみながら、実践をつみあげていきたい。

2 指導計画とその展開

第1学年指導計画

(1) 題材 動く、おもちゃになろう

(2) 目標

1. 動く、おもちゃの、おもしろい形や動きを、からだを通してとらえることができる。
2. とらえた内容に、ふさわしい動きをくふうし、そのものになって動くことができる。
3. おもちゃの、いろいろな表わし方がわかる。

(3) 指導計画 (3時間)

第1次 おもちゃで遊びながら、形や動きをとらえる。 (1時間)

第2次 自分のやりたいおもちゃになって動く。 (1時間)

第3次 いろいろのおもちゃになって動く。 (1時間)

(4) 展開

段階	学 習 内 容	学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点	時間
み つ け る	いろいろな、おもちゃには そのおもちゃ特有の形や動 きのあることをみつける。	① グループにわかれて、 自分たちの持って来た、 おもちゃで遊ぶ。	・十分遊ばせ、表現への動機づ けとする。 ・子どもが持っているおもちゃ の他に、教師は、形や動きに 特徴のある、おもちゃを準備 しておく。	25 分
		・おもちゃを、他のグル ープと交換して遊ぶ。	・おもちゃのおもしろい動きに 気づかせるために、おもちゃ の音をまねたり、おもちゃと いっしょに動くように助言を する。	
		② どのおもちゃになって 動きたいか話し合う。 ○おもちゃの、どんなと ころがやりたいか ・ロボットが、ゆっく り歩くところ ・ピョコン、ピョコン とくびをふりながら とぶ犬	・ひとりひとりが表わそうとす る意欲を高めるために、子ど もらしいとらえ方をしている 子をほめてやる。	20 分
			・同じような、動きや形を持っ たおもちゃをまとめて、おも	

	・ピカピカ光る円盤 ・ピョン、ピョンとぶかえる ○ どうして、そのおもちゃになりたいか。 ・おもしろいからやりたい。 ・かわいいから ○ どのおもちゃのくになくなるかきめる。	ちゃのくになを作る。 ロボット 空気であくらくおもちゃ 走るおもちゃ 円 盤 リモコンであくく犬
自分の表わしたいおもちゃの形や動きをつかむ。 つ か む 自分の表わしたいおもちゃになる。	③ 自分の表わしたいおもちゃについて話し合う。 ○ 先生の動かしたおもちゃをみる。 ○ どのおもちゃのどんなところがやりたいか。 ・ピカピカッと光りながら進んでいき、かべにぶつかるとう方向をかえる円盤 ・かえるが、ピョンピョンとんだり、びんと足をのばしたり、ちぢめたりするところ。 ・しっぽをピクピクッと動かしながら歩く犬。 ・首をクックッと動かし、ピョコンピョコンととぶ犬。 ○ 音でとらえている子どもに話させる。 ④ 自分の表わしたいおもちゃになって動く。 ・表わすことが、はつ	・教師は、おもしろい動きをみつけさせるように、おもちゃを動かしてみせる。 ・おもちゃの動く音や動きを、口ずさみながら動いてもよいことを指示する。 ・ひとりひとりの子どもが、その子なりに表わしたいことをつかんでいるかどうかを知ってから表わす段階に進みたい ・それぞれのおもちゃの、一番印象に深いものをとらえるように指導をする。 ・ガーガー ザザザザ ザザザザ グイーグイー(ロボット) ・動き始め、おわりなどの合図をきめておく。 ・ひとりひとりの動きをみて、

あらわす		きりしなかったら、おもちゃを動かしてみる。	はげましてやる。 ・長く動き続けることは無理であるから、3分ぐらいでやめさせる。	20分
みつける	友だちのみつけたおもちゃらしい動きをみつめる。	⑤ 友だちの動きを見て話し合う。 ○それぞれの、おもちゃの国に分かれ、順番にやる。 ○おもちゃの国から、ひとりずつ選んでみる。 ⑥ もう一度自分のやりたいおもちゃになって動く	・おもちゃのようすをよく表わしているのはだれか。なぜよいかなどを具体的に話し合うようにする。 ・子どもらしいくふう、そのおもちゃらしい動きを認めるように話し合っていく。 ・友だちの動きを見て、話し合ったことをもとに、自分の動きがくふうできるようにしむける。	10分 5分
ふかめ	いろいろなおもちゃの特徴をみつめる。 いろいろなおもちゃの形や動きの特徴をくふうして表わす。	⑦ 友だちのやったおもちゃについて話し合う。 ○なぜそのおもちゃを選んだかを話す。 ○そのおもちゃの一番の特徴について話し合う。 ⑧ 友だちのやったおもちゃになって動く。 ○からだ全体が、おもちゃになったつもりで動く。 ⑨ 友だちの動きをみて、話し合う。	・そのおもちゃ独特のものについて気づくように話し合う。 ・表わそうとするおもちゃになって、動くような感じのさせるような助言をする。 ・同じおもちゃでも、とらえ方や表わし方によって感じがちがうことをみつけさせるようにする。 ・その子らしい表わし方ができるように、ちょっとしたくふうでも認めるように助言をする。	8分 25分 12分

第1学年リズム運動学習指導案

○ 本時の位置 第2次の指導

○ 本時の目標 自分の表わしたいおもちゃになって動くことができる。

○ 指導計画

	学 習 内 容	学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点	時間
はじめ	あわぶくたったをして仲よく遊べる。 自分の表わしたいおもちゃの動きや形をとらえる。	①グループ毎に、あわぶくたったをする。 ②自分の表わしたい、おもちゃの、どんなところがやりたいか話し合う。 ・教師がおもちゃを動かしてみせる。	・おいかけ方や、おにのかわり方についてくふうさせる。 ・「このおもちゃの、こんなところがやりたい」と話させる。 例・ぐるぐるまわりながら、ピカピカ光るところ。 ・かえるが、だんだんからだをふくらますところ。	10分
なか	自分の表わしたいおもちゃになって動く。	③自分のやりたい、おもちゃの国へいって動く。 例・からだの一部で表わす ・からだ全体の動きで表わす ・同じ動きをくりかえす ・つぎつぎとおもちゃをかえていく。	・動きやすいような場を設定する。 ・少し動いてやめてしまう子にはなんども動いてみるようにいう。 ・ひとりひとりの子どもの動きを見てまわる。 ・おもちゃ独特のおもしろい動きができるようにくふうさせる。	25分
おわり	おもちゃらしい動きをみつめる。 自分の表わしたいおもちゃになる。	④それぞれのおもちゃの国に分かれ、順番にやって見合う。 ⑤それぞれのおもちゃの国からひとりずつ選んでみる。 ⑥見て気づいたことを話す ・それぞれのおもちゃにはかわった形や動きがあることをみつける。 ⑦もう一度自分のやりたいおもちゃになって動く。	・それぞれのおもちゃの国からおもちゃらしい、おもしろい動きをしている子を、ひとりずつみつけさせる。 ・どんな動きがおもちゃらしい動きかをみつけさせる。 ・話す観点をはっきりする。 ・そのおもちゃらしい動きがよくわかる。 ・おもしろい動きについて ・からだ全体で表わすと、そのものがわかることを気づかせる。	10分

3 年の指導計画と展開

(1) 題 材 じしゃく

(2) 目 標

1. じしゃくと、じしゃくにすいつけられるもののおもしろい動きやようすを、生き生きととらえることができる。
2. とらえたようすにぴったりした動きを、からだ全体を意識的につかって、あらわすことができる。
3. じしゃくのもつ感じの出ているよいあらわし方がわかる。

(3) 指導計画

第1次 じしゃくと、ひきつけられるものの動きやようすをみて、あらわす内容をとらえる。

(1 時間)

第2次 動きをつくり、練習をする。

(1.5 時間)

第3次 まとめた動きを見あう。

(0.5 時間)

(4) 展 開

段階	学 習 内 容	学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点	時間
と ら え る	学習のめあてや計画を知る じしゃくや、ひきつけられるものの変化のあるおもしろい動きやようすを見つける。	①学習のめあてや学習計画について、学級全体で話し合う。 ②グループ毎にじしゃくで遊び、動き方を観察してあらわしたいことをとらえる。 ③じしゃくや、すいつくものなどの、すばやくおもしろく、さまざまに変化する動きを、こまかく、くわしく見る ・くぎ、ピンなどをひっ付けてみる。 ・鉄粉をひっつけたり動かしたりする。 ・磁針をいろいろ動かしてみる。	・本題材はグループで表現することをはじめに知らせて意識させておく。 ・グループ人数は4人～6人。 ・グループで表現することを予想して観察させるようにする。 ・じしゃくの引作用によって起こるおもしろい動きがたくさん見つけれられるように、遊び方をくふうさせる。	

	㊤ 見つけたこと、感じたことを、動きのことばやリズムでとらえ、動きの特徴を模倣しながらあらわしたいことを見つける。 • くきがびょんびょんすいついてつり橋ができたよ。つながりのようだね。 • げじげじのおばけが動くよ。 • やじろべえだよ。 • とうめいな糸でつないだみたいだ。まわせばまわるクルクル	• おどろきや興味をもって見つけるようにさせる。 • 見つけたこと、感じたことをそのまま、スケッチするようにリズムや、動きのことばにおきかえればよいことを具体的にわからせる。
あらわしたいことを、動きを通してはっきりつかむ。	③ とらえた自分のやりたい動きやようすを、からだで動いて、（ひとりで動く）あらわしたいことをはっきりさせる。	• 即興的にいろいろな動きを出させる。 • リズムを口ずさみながら、のびのびと動くようにさせる。
グループのあらわしたいことをきめる。	④ ひとりひとりのとらえたことを出しあい、話し合って、グループのあらわしたいことをきめる。 とらえた内容の一例 「さてつ」 • さてつがザワザワ、もやもやとおばけのように起き出したと思うとサアッとなぎたおしたように倒れ、またもやもやと大きくなっていく。ぐるぐる渦を巻いたり、げじげじが動くようにならんたり、おしまいに小人のさてつが二人、ピピピピピッとすばやくはしっこの方へ走って行った。	• あらわすことは、たとえばさてつの動きのおもしろさだけをとりあげてもよく、また、さてつとくぎのそれぞれのおもしろさをくみ合わせてあらわすようにさせてもよい。 （あらわしたいことをとらせるための見方の例） ピンがむらがってつくようす くきが、つぎつぎとひっついていくようす ものがびしゃつとすいつき、パツととめられる動き 鉄粉のおどるようす。 針じしゃくが、はじき合ったり引き合ったりするようす。

(1)

第3学年リズム 運動学習指導案

○ 本時の位置 ・指導計画第2次「動きをつくり、練習する」の第1時

○ 本時の目標 ・グループで、あらわしたい内容にあった動きをつくる。

・よい意見や、よい動きが出せる。

指導過程

	学 習 内 容	学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点	時間
は じ め	グループで自由に動きを出しあう	①自分の考えた動きや、友だちの動きをやってみる	・からだのほぐしと、動きをつくりかためていく本時のめあてに方向づける導入とする。	5分
	めあてを知る	②本時の学習のめあてや、計画について話し合う。	・グループであらわしたいことは何であったか確認し、あらわし方、まとめ方をたしかめる。	5分
な か	グループで、動きをつくる。 他のグループのあらわし方の問題点に気づき、よいあらわし方を考える。	③グループできめたあらわしたいことをもとに動きをつくり、まどめていく。 ・ひとりずつの動きを出し合う。 ・内容の運びに従って動きをつづける。 ・ちがう動きを組み合わせる。 ・からだ全体をつかって力いっぱい動きをする。 ・口リズムや声などを伴奏にして動いてみる。 ④ひとつのグループの動きをみんなで見あい、気づいたこと、うまくするとよいところなどを話し合う。 ⑤自分たちのグループのあらわし方のよい点、わるい点に気づいて、よい動きをくふうする。	・ひとりひとりのやりたいことがグループの動きやまとめの中で生がされるようにする。ひとりずつのやりたいことをつないでいくまとめ方も認める。 ・リズムを口ずさみながら、全身を意識して、ぴったりしたよい動きが出せるようにする。 ・素朴でよいから動きとともに伴奏もつけさせてみる。 ・意見が言えたり、話し合ったり、よい動きが考えられるようにする。 ・見方を教えるとともに、共通の問題を思考したり見たりして、あらわし方を高めていくようにする。 (・問題が残ったら次時に解決する)	30分
お わ り		⑥本時の反省をする。	・次時のめあてを持たせる。	5分

第5 学年指導計画

(1) 題材 火がもえる

(2) 目標

- ① 校庭のごみ焼き場の火を観察して、そのようすから受ける、はげしい、なめつくすよう、怒りくるう等、表わしたい感じをとらえることができる。
- ② とらえた感じを、グループで表わすことができる。
- ③ 中心のある作品にまとめられる。

(3) 指導計画 (4時間)

- 第1次 学習計画や学習内容を知り、グループで火をみて、表わしたい内容や感じをとらえる。 (1時)
- 第2次 グループで作品を作り、練習する。 (2時)
- 第3次 作品を発表してみよう。 (1時)

(4) 展開

段階	学 習 内 容	学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点	時間
	学習計画やねらいを知る。 火のもえるようすをくわしくみて感じをとらえる。	①学習計画や、ねらいについて話しあう。 ②グループにわかれ係をきめる。 ③グループで焼き場の火をみる。 火のようす、感じたこと、思ったことを、動きのことばやリズムでとらえる。 ④ ひねるようにもえ上がる (くねくねウウウウー。) ・壁をはうように広がる。 (めらめらススめらめら)	・男女混合、5～6人。各グループの力が同じになるよう考慮する。 ・係・世話・記録・発表・伴奏等 ・各自にとらえたことは、ノートにメモさせる。 ・とらえ方が、作品作りのポイントになる。できるだけくわしく観察させ、大まかにはげしいとらえるだけでなく、はげしさを感じとった具体的なようすの感じをメモするよう指導する。	

	・ゴーと音をたててすいこまれる。 (ゴーゴーシュルルルルパチ) ・口の方からつぎつぎもえ広がる。 ・パチパチ火花がとびぶつかる。 ・もくもく煙があがり、ピラッとはのおがまじる。	
グループで特に表わしたい感じをとらえる。	④とらえたことを話しあったり、体を動かしたり、再び火をみたりして、グループの特に表わしたい感じを大まかにきめる。 ⑤ ・ゴーと音をたて、煙にまきこまれて、ピラッ、ピラッとはのおを出してもえる。	・グループで作品作りをする場合はみんなが共通の気持ちにならなければよい作品は生まれない。そのためには、各自メモしたことを出しあって充分話しあいながらくり返し観察させる。
同じ火にもいろいろなとらえ方や動きのあることを知る。	⑤個人やグループのとらえた動きのことばやリズムを出しあって動く。 ・自分の表わしたいこと。 ・友だちの表わしたいこと。 Aさんの動きのことばを個人で ⑥まきこむようにくねってもえる、風にふかれて消えそうであもえ出す ・先生のことばで、2～3人で感じあいながら動く ⑦パチパチと不規則にとび散る。 なめるようにはいながらもえる。 あとからあとからすいこまれる。 ・みせあってよい動きをみつけ話しあう。	・頭から足の先まで、その気持ちになって大きく力いっぱい動くように指導する。 ・計画して動くというより、互いに相手の動きを感じながら即興的に動くようにする。
感じの出ているよい動きをみつめる。	・半分くらいずつみせあう、よいと思う動きはどこがよいか	

0.5
時

き め る (構 想 を た て る)	作品の構想がたれれる。	⑦グループの表わしたい感じをたしかめ、具体的にそれをどんな内容で表わすかをきめ、作品の大まかな構想をたてる。 ㊦ はげしく近よれない — 感じ はじめ ポーと音をたてつぎつぎにもえ広がる。 中 心 まきこむようにくねりながら、煙とほのおが交ってあれるいよせつけないようにはげしくもえる。 おわり プスップスッとだんだん消えていく	考えさせる。 子どもは感覚的に豊かなとらえ方をするが、動きにして表わすときいきづまることが多い。だから実際に動いてみて、動きのみとおしをもってきめるよう指導する。 ・グループの学習表に書く	
つ く る (動 き を 作 る)	グループで、表わしたい内容にあった動きをつくる	⑧たてた構想をもとに、ひとりで動いてみる。 ⑨グループで、自分の動きを互いに出しあってよい動きを選ぶ。 ⑩選んだよい動きを主になる動きとして、みんなで動きながら、感じが出るようにさらに動きをくふうし中心になる部分の動きを作る。 リズムもきまる。 ⑪中心になる部分の動きを生かすように考えながら前や後の部分の動きをつくる。 ⑫2グループで互いにみあい、なおし合う ・みせあう	・自分の動きをしっかり持つように何回も動かせる。 ・主として中心になる部分の動きについて行なう。 ・みんなの前で気らくに、自分の考えを出しあい、グループみんなで動きながら考えていくようにする。 ・全体としての流れをいつも考えるように指導する。 ・みあう観点 感じは出ているか 表わし方はこれでよいか	1.5 時

深める (なをしあう)		・問題をつかむ さらにくふうし練習する ⑬伴奏をつけあう ・2グループでつけあう	みんなの気持ちは合っているか その他 たとえば場所の使い方等 ・2グループは最初から組ませて兄弟グループとし、互いに力になり高まりあっていかせる。 ・打楽器でつける。	
みあう (発表する)	力いっぱい発表する。 よい作品をみつける。	⑭作品の発表会をする。 ・プログラムを作る。 ・発表をする。 ・感想を話しあう。	・係の活動を充分させるよう配慮する。 ・よいと思う作品について、その条件をいろいろあげてみる。 ・作品をみた感想、学習のまとめ等をノートに書く。	1 時

第5 学年リズム運動学習指導案

○ 本時の位置 ○ 第2 次の第2 時の指導

○ 本時の目標

- ・グループの表わしたい感じ(はげしい なめつくすよう 怒りくるうよう等)がいつそう出るよう、ばらばらであつたら固まる。大きかつたら小さく、走つたら歩くのように異つた動きも入れて、表わしかたがくふうできる。
- ・前や後の部分の動きを作り、作品にまとめられる。

③ 指導過程

過程	学 習 内 容	学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点	時間
	からだをならす	①体を動かす ・大きく小さく、遠くおそく、高く低く、強く弱く火がもえる。 ・思いきり大きくとびはね急に小さくなって、火がとぶ。	・前時の学習で問題となり、どのグループにも共通の欠陥と思われる動きを取りあげ「先生のいうように動きましょう」と指示して動かせる。	

は じ め	めあてを知る	・床の上をほうようにもえる。 ②本時の学習計画とめあてについて話し合う ③グループのめあてをもつ ・前時に作った中心の部分の問題点について話しあう。 ・本時のめあてを具体的に考え、グループごとにはっきりもつ	・学習計画が、はっきりわかるように、黒板等に出しておく。 ・めあて 感じがいっそう出るようくふうし、前後の部分をつけ、まとめる。 ・話しあい、簡潔におこなわせる。 ・めあてはグループの学習カードに書いておくようにする。	10分
な か	いっそう感じが出るようにくふうする 前後の部分が作れる。 2グループでなおしあえる 調子よくする	④いっせいに動いたり、ばらばらに動いたり、固まったり、場所の使いかたを考えたり、動きをかえたりして、感じが出るようにくふうして動く。 ⑤中心になる部分の動きを生かすように考えて前後の部分を作る。 ⑥2グループで互いにみあいなおしあう。 ⑦教えられた点を考え、くふうしなおせる所はなおして練習する。	・教師は各グループのめあてを知って、グループがどのようにとり組んでいるかを見まわり、指導する。 ・学習活動①で行った動きの練習が生かされるよう助言する。 ・全体としての流れをいつも考えるように指導する。 ・簡単な伴奏つけも、平行して行なう。 ・グループでみんながうまくなるよう、気らくに注意しあえる雰囲気を作る。	30分
お わ り	反省し、次時の目めてがもてる。	⑧めあてに対して活動はどうであったか、本時の反省をグループごとに行ない次時への問題点があったら、学級全体の反省会へ出して話しあう。	・グループごとに、反省したことを記録する。（記録係） ・教師は本時学習で気づいた事を述べ、次時へのはげみを持たせる。	5分

研 究 員

安	藤	加 納 小
旧	井	〃
大	野	黒 野 小
織	田	長 森 北 小
小	野 島	岩 小
加	藤	徹 明 小
	岸	長 森 南 小
小	池	川 合 小
小	沼	本 郷 小
小	森	茜 部 小
坂	井	白 山 小
涉	谷	本 荘 小
民	田	長 良 小
中	村	長 良 西 小
那	波	徹 明 小
	林	白 山 小
藤	垣	明 徳 小
吉	田	金 華 小