Graham et al. による「スキル・テーマ」カリキュラムの検討 ：小学校の「体づくり運動」のカリキュラム設計を考えるために

Research on physical education curriculum using “skill theme” proposed by Graham et al.
：Considerations of elementary school Physical Fitness curriculum design

徳 島 祐 彌：Yuya TOKUSHIMA

兵庫教育大学：Hyogo University of Teacher Education
942-1 Shimokume Kato-city, Hyogo 673-1494, Japan

Abstract

In this paper, I examine the curriculum theory using “skill theme” and aim to develop strategies regarding “Physical Fitness” course. In this paper, I highlight three design problems from discussion about Physical Fitness: (1) Content organization (knowledge and skills), (2) purpose and application tasks, and (3) annual planning. Graham et al. emphasized that it is important for children to learn motor skills as physical education. Graham et al. further showed how to design a curriculum using “the wheel” consisting of skill themes and movement concepts. A review of “skill theme” approach proposed by Graham et al. provides strategies to address the three design problems: (1) organizing the content of Physical Fitness by combining the skills and concepts of the wheel shown by Graham et al., (2) standing on the view that each child has various skill levels, letting them explore a combination of skills and concepts, and setting challenges to create games and dance activities, or to maneuver the body more effectively in gymnastics, outside existing sports events, (3) treat one skill in a short time, pick up various skills and concepts throughout the year, and deepen in a spiral across school years. These methods of “skill theme” are valuable in considering the curriculum design of Physical Fitness course activities.

1. はじめに

本稿では、Graham et al. による「スキル・テーマ (Skill Theme)」カリキュラム^{注1)}を検討し、小学校における「体づくり運動」のカリキュラム設計への示唆を得ることを目的とする。

「体づくり運動」は、豊かなスポーツライフに向けた資質・能力を育てるための一つの内容とされている。2017年改訂の小学校学習指導要領解説では、「体づくり運動系は、体を動かす楽しさ

や心地よさを味わい運動好きになるとともに、心と体との関係に気付いたり、仲間と交流したりすることや、様々な基本的な体の動きを身に付けたり、体の動きを高めたりして、体力を高めるために行われる運動」(文部科学省, 2018, p.25)とされている。特定のスポーツ種目にとらわれない「体づくり運動」を通して、多様な動きや動く楽しさを教えることが求められている。

小学校の「体づくり運動系」は、低学年の「体

はぐしの運動遊び」と「多様な動きをつくる運動遊び」、中学年の「体はぐしの運動」と「多様な動きをつくる運動」、高学年の「体はぐしの運動」と「体の動きを高める運動」で構成されている(文部科学省, 2018, p.25)。これらの内容に合わせて、子どもが運動遊びを工夫する実践(當房, 2019)や、子どもの気づきやかかわりを重視した実践(伊藤, 2018)などが報告されている。

一方で、「体づくり運動」の各分野で取り入れる運動について、何をねらっているのか、何のために行うのか、取組によってどんな力が付くのか、概念的な整理を行い、目標、方法、内容が一体となる授業づくりのための本質的な理論整理が急がれる(清田・本多, 2019, p.6)と指摘されているように、「体づくり運動」にはカリキュラム設計の課題がある。ここでは、近年の論考に学びつつ、小学校における「体づくり運動」のカリキュラム設計の課題を3点に整理しておこう。

1点目は、どのように「体づくり運動」の内容を編成するかという課題である。徳光ほかは、「小学校期においては、[体力づくりではなく]体づくり運動を多様な動きを確実に身につけ、広い意味での身体能力をすべての子どもに育成することを主要な目標として取り組むことが求められているように思われる」(徳光ほか, 2010, p.127)とする。特に、2017年改訂の小学校学習指導要領では、第5, 6学年の「体力を高める運動」が「体の動きを高める運動」へと変更された。そこには、筋力や持久力といった体力要素ではなく、巧みさや力強さなど体を動かす能力を育てるという意図が読み取れる(大塚, 2017, pp.24-25)。そこで、体の動きを豊かにするために、どのような知識・技能を扱い、配列するのが問われている。

2点目は、「体づくり運動」で育てる「見方・考え方」をどうするかという課題である。佐々木は、「これからの『体づくり運動』は、その内容の精査も含め指導法の検討、さらには自らの人生を切り開き健康で活力ある人生にするためにフィットした『体づくり運動』そのものの『見方・考え方』の概念の構築が課題」(佐々木, 2018, pp.71-72)であるとする。また佐々木は、21世紀の知識基盤社会において、習得した知識・技能を活用して問題解決を行うことが求められるとして

いる。「体づくり運動」においても、知識・技能を習得させるだけでなく、どのように知識・技能を活用させ、「体づくり運動」の「見方・考え方」を育てるのかも合わせて考える必要がある。

3点目は、「体づくり運動」の年間指導計画をどう立てるかという課題である。伊藤は、学校現場の教師に、「体はぐしの運動」を各運動領域の準備運動で割り当てたり、「体力を高める運動」をトレーニングプログラムづくりにしていたりといった悩みがあることを示している(伊藤, 2018, p.39)。他方で、「体づくり運動」を充実させるために、あえてまとまった単元ではなく定期的に実施したり、「体づくり運動」を授業の半分ずつにして単元を長期的に行ったりする工夫や、子どもたちの不十分なところを補う運動を扱う必要性が示されている(高田, 2017, p.33; 細越ほか, 2017, pp.43-45)。小学校だけの問題ではないが、これらの例を踏まえると、あらためて「体づくり運動」の単元や授業の土台となる年間指導計画の方法を構築する必要があると考えられる。

以上をまとめると、小学校の「体づくり運動」の(1)内容編成の課題、(2)「見方・考え方」の育成の課題、(3)年間指導計画の課題の3点に整理できる。これらの課題の検討は、学習指導要領を問い直すことにもつながるだろう。この3つの課題を考えるために、本稿ではGraham et al.によるスキル・テーマに着目する。このスキル・テーマは、運動教育(movement education; ムーブメント教育)の理論を継承しつつ1970年代頃から開発されてきた方法であり、運動のスキル(skill)と概念(concept)の習得を重視する立場である。アメリカにおいて、スキル・テーマはスポーツ教育(Sport Education)や冒険教育(Adventure Education)などと並ぶ、体育カリキュラムモデルの一つとされている(Lund and Tannehill, 2015)。

Graham et al.のスキル・テーマは、初等学校の子どもを主な対象としている。また、スポーツ種目ではなく、様々な運動のスキルと概念からカリキュラムを設計し、遊びの要素を取り入れて授業を計画するという点で、小学校の「体づくり運動」と類似している。他方で、Graham et al.のスキル・テーマは、技能と概念の体系的な枠組みを持ち、その枠組みから年間指導計画を立て、日々の授業

を計画することを提案している。このことから、Graham et al. のスキル・テーマは、単元づくりや授業づくりを中心に展開されている「体づくり運動」研究の現状を補強し、上記3点の課題を乗り越える視点を有していると考えられる。

運動教育の先行研究として、野崎 (1982)、野崎 (1983)、松本・長谷川 (2002)、七木田 (2005)、松本 (2006) の研究があり、アメリカを中心とした運動教育の展開が整理されている。中でもカリキュラムを対象とした研究として、野崎 (1982) と松本・長谷川 (2002) がある^{注2)}。野崎 (1982) は、運動教育を論じた Logsdon らを中心に検討し、運動の分類や指導法を整理している。松本・長谷川は、教育の科学化運動と関連づけて Brown and Cassidy の運動教育を検討し、体育の手段論的性格を克服したこと、目標レベルで知識・理解を強調したこと、多種目主義を排してどの種目にも共通する内容を提示したことを意義として挙げている (松本・長谷川, 2002, pp.73-74)。

これらの研究では、運動教育が、スポーツ種目ではなく知識と技能からカリキュラムを構想したことが指摘されている。しかし、どのように運動の知識や技能を体系化し、年間指導計画や授業計画を立てるかという点については十分に検討されていない。また、Brown and Cassidy の運動教育が実験的な性格があったことや、Logsdon の枠組みの検討も内容編成と指導法の理論面が中心となっていることを踏まえれば、運動教育論の実行可能性についての検討課題があると考えられる^{注3)}。概念や技能をどのように整理し、年間指導計画に落とし込むかという「体づくり運動」のカリキュラム設計を考えるためには、実践現場を踏まえて構築されてきた Graham et al. のスキル・テーマのカリキュラムを検討する必要があるだろう。

以上を踏まえて、本稿では、小学校における「体づくり運動」の3つの課題に即して Graham et al. のスキル・テーマ論を検討する^{注4)}。まず、Graham et al. のスキル・テーマにおけるスキルと概念の枠組みを見るために、Graham et al. に影響を与えた Laban と Stanley の理論を確認した上で、スキル・テーマの特徴を整理する。次に、スキル・テーマの目的と年間指導計画、授業展開を検討する。なお、本稿では (運動) 技能とスキルを同義のものとして用いる。

2. Graham et al. のスキル・テーマにおけるスキルと概念の枠組み——Laban, Stanley からの影響

舞踊家として知られる Laban は、人間の動き全般の分析を行った。Laban は、動きを決定する要因として、「体のどの部位が動くか」「空間のどの方向へ動きが発揮されるか」「どのような速度で動きが進行するか」「どの程度の筋肉エネルギーが消費されるのか」の4点を挙げている (Laban, 1960, p.27; ラバン, 1985, p.45)。また Laban は、動きの分析とともにエフォート (effort) という概念を考案した。エフォートとは、人間のあらゆる動作が結びつく、「動作の源であり、内的な側面」(Laban, 1960, p.24)である。このエフォートは、空間 (Space)、時間 (Time)、重さ (Weight)、流れ (Flow) の4つの要因で構成されている。それぞれの要素は、例えば「時間」の「ゆっくり—急な」のように、対極に位置する軸でエフォートの要素を表現している^{注5)}。

ラバンの理論を踏まえて運動教育を構想した論者の一人が Stanley である^{注6)}。Stanley は、「運動教育の目的は、生きた運動の意図的なコントロールと、そのコントロールを実行するスキルの習得を決定している原則を研究するとともに、そのような学習に参加する自己理解をすることである」(Stanley, 1969, p.38) とする。つまり、自分の意図したように動くことができ、その時の動き方や動きの探究について自分で理解できることを運動教育の目的としているのである。

このように動きの探究を重視する Stanley は、Laban の運動理論を踏まえつつ (Stanley, 1969, p.36)、表1のように「体の認識 (body awareness)」「空間認識 (space awareness)」「エフォート (effort)」「関係 (relationships)」の4つで運動の構成要素を示している。この表1からは、Laban が動きの分析の基本とした4つの問いと、エフォートの4つの要因が取り入れられていることがうかがえる。それぞれの構成要素は、数項目で下位の要素が示されている。Stanley は、この運動の構成要素を用いて、ゲーム・体操・ダンスを分析する (Stanley, 1969, pp.76-172)。

Stanley の運動の分類は、Graham et al. のスキル・テーマに影響を与えている。Graham et al. は「テ

表1 Stanleyによる運動の構成要素と重要な下位区分

<p style="text-align: center;">体の認識</p> <p>1. 基本的な機能：曲げるやひねる、伸ばす、ねじる</p> <p>2. 体の部分 A. 認識 (i) 使った部分 (ii) 伸ばした部分 B. 体の部分を曲げるやひねる、伸ばす、ねじることができる C. 体の部分のある動作へと導くことができる D. 体の部分を近づけて離すことができる E. 体の部分を対称／非対称に用いることができる</p> <p>3. 体重負荷 A. 支える一重さがかかる部分 B. 重心の移動 C. バランス</p> <p>4. 体の動作 A. 一体化 (i) 移動 (ii) 上げる (iii) 回転 B. 身振り C. 静かさを作る動作の維持と遂行</p> <p>5. 体の形：ピン、壁、ボール、ねじ</p> <p>6. 体の対称／非対称な使い方</p>	<p style="text-align: center;">空間認識</p> <p>1. 空間の知覚と空間への適用：全体的と個人的 A. 認識 B. 全体的な空間への適用</p> <p>2. 個人的な空間への方向づけ A. 3つの次元のクロス B. 対角線 C. 平面</p> <p>3. 高さ；低い、中ぐらい、高い</p> <p>4. 空間での経路： 床のパターン；空中のパターン</p> <p>5. 空間での延長： 大きく、小さく、近く、遠く</p>
<p style="text-align: center;">エフォート</p> <p>1. 運動におけるエフォートの質 A. 重さ：しっかりした（強い）、優しく触れる（軽く）、重く B. 時間：すぐに（速く）、持続的な（ゆっくり） C. 空間：まっすぐ（直線）、曲線的な（揺れ動く） D. 流れ：制限のある（「止められる」）、自由（進んでいる）</p> <p>2. ひとつの要素の強調 3. 2つの要素を同時に強調</p> <p>4. 基本エフォートの動作</p>	<p style="text-align: center;">関係</p> <p>1. 対象物とともに A. 操作の関係 B. 非操作の関係 (i) 障害物 (ii) 延長 (iii) 目標</p> <p>2. 他の人とともに A. 一人で B. 大勢の中で1人で C. パートナー：協同、競争 D. グループで E. グループ間の関係</p>

(Stanley, 1969, p.39 より引用)

マによって教えることは、真新しい考えではない」(Graham et al., 1980, p.14) とし、その例の一つとして Stanley を挙げている。また、Graham とともにスキル・テーマを論じている Holt/Hale は、Laban の運動分析を基礎としつつ、Stanley による分類を踏まえた運動分析の枠組みを挙げている (Holt/Hale, 2015, pp.206-207)。

運動を分類する枠組みとして、Graham et al. は表2のホイール（運動の分析枠）を示している^{注7)}。このホイールは、内二層の「スキル・テーマ」(skill themes) と外三層の「運動の概念」(movement concepts) に分類される。この2つの要素は文法的な関係にあり、スキル・テーマは「走る、蹴る」などの動詞 (verbs) で、運動の概念は「空間認識、エフォート、関係」を表す修飾語・副詞 (modifiers; adverbs) で示される。スキルは固定したままで、運動の概念によってスキルの難易度の変更されるのである (Graham et al. 2010, p.31)。これらのスキルと概念を組み合わせることによって、スキル・テーマの教科内容が組織される。

Graham et al. は、スキル・テーマと運動の概念

の説明の主な出典は、Stanley (1969) であると示している (Graham et al., 1980, p.15)。また、このホイールには、「時間、強さ、流れ」の3つの要素で「エフォート」が示されており、Stanley が示した「空間認識」「関係」「エフォート」と同じ分類が用いられている^{注8)}。この点で、Graham et al. の立場は Laban や Stanley の運動の分類の延長線上に位置づけることができる。

他方で、Graham et al. のホイールは、スキル・テーマと運動の概念を分離しているという点に特徴を持っている。表1の Stanley の分類では、「伸ばす」や「重心移動」が「体の認識」の分類とされていたのに対して、Graham et al. のホイールではスキル・テーマに含められている。これらを体の動き（動詞）として分離し、運動の概念を動詞につく修飾語として分類している点は、Graham et al. のホイールの特徴と言えよう^{注9)}。

このように、Laban の運動理論は、Stanley らの運動教育の理論を経ながら、Graham et al. のホイールへと継承されている。なかでも、スキルと概念を分離した運動の枠組みを提示したことが

表2 スキル・テーマと運動の概念のホイール

(Graham, et al., 2010, p.32 より引用)

Graham et al. の特徴となっている。このホイールの枠組みは、「体づくり運動」においてスキルと概念を偏りなく扱うためのツールとしても有効であろう。では次に、スキル・テーマの目的と子どもの捉え方、およびスキルと概念の応用の仕方について見ていく中で、「体づくり運動」の「見方・考え方」の育成への示唆を得ることにしよう。

3. スキル・テーマの目的と応用課題

(1) 体育の目的と子どもの見方

Graham et al. は、「私たちの主なゴールは、生涯にわたって身体的に活発になり、かつそれを維持するように励ます自信へと導くような、ある程度の能力を子どもたちに与えることである」(Graham

et al., 2010, p.28) とする。つまり、多様な活動に楽しみをもて参加できるためのスキルの習得を体育の目的とするのである。

スキルの習得を重視する Graham は、「生徒はゲームをすることによって運動技能を学ぶという仮定」を誤っていると批判した (Graham, 1987, p.47)。Graham et al. は、伝統的なゲームの問題点として、授業の子どもたちの様々なスキルの能力を視野に入れないこと、学習よりも勝利を重視すること、数人だけが身体的に活発になるのを助長していることを挙げている (Graham et al., 2010, pp.16-17)。Graham et al. によれば、「あまりにも多くの場合に、子どもたちはゲームのルールやダンスのフォーメーションを知っているものの、成功裏に

楽しく参加するために必要な運動スキルを持っていない」(Graham et al., 2010, p.28) のである。

こう考える Graham et al. は「年齢や学年レベルではなく、子どもの発達レベルに適した経験を提供するように設計する」(Graham et al., 2010, p.20) ことを目指している。Graham et al. は、学年や年齢によって同一の課題を与えるのではなく、子どものスキルのレベルによって学習課題を変えることを重視している。ここには、スキルの熟達のレベルと、一人の子どもの多様なスキル・レベルという子どものスキルについての見方がある。

まずスキルの熟達について、Graham et al. は、表3に示すようにすべてのスキルに対して4つのスキル・レベルを想定している^{注10)}。まず、動きを繰り返して行うことのできない「コントロールできないレベル」があり、動きに一貫性ができ始める「コントロールしているレベル」がある。そして、動きが無意識化される「よく使えるレベル」

と、外的要因に合わせて動く「熟達レベル」がある。Graham et al. は、煩雑さを避けるためにすべてのスキルに通じる一般的なレベルを用いており、これは正確な尺度ではないものの、どの課題がクラスに適しているかを見るために役立つとしている (Graham et al., 2010, p.102)。

年齢や学年がスキルの指標にならないことに加えて、Graham et al. は「子ども一人に複数のレベル」(Graham et al., 2010, p.104) という前提に立っている。例えば、あるスキルでは熟達レベルにあり、別のスキルではコントロールしているレベルにいるというように、同じ子どもでもスキルごとにレベルが異なるということである。Graham et al. は、すべての大人がラケットで上手く打てるわけではないという例を挙げながら、スキル・レベルに関して年齢は正確な指標にはならないとしている (Graham et al., 2010, pp.104-105)。

このように、Graham et al. は楽しさを得るため

表3 スキルの熟達についての一般的なレベルの特徴

コントロールできないレベル (Precontrol Level)	よく使えるレベル (Utilization Level)
<ul style="list-style-type: none"> 子どもは連続して動きを繰り返すことができない。ある動きの試みと、同じ動きをしようとしたもう一回の試みが、同じような動きには見えない。 子どもは、スキルを効果的に行うために不必要な、関係のない動きをする。 子どもはぎこちないように見え、時には正確なスキルのパフォーマンスに近づくことすらない。 予期されることよりも驚くべきこととして、正確なパフォーマンスの遂行が捉えられる。 子どもがボールを使って練習しているとき、ボールが子どもを支配しているように見える。 	<ul style="list-style-type: none"> 動きがより無意識化されており、集中することで上手に遂行できる。 課題の文脈が（はじめは少しだけ）変化しても、動きを上手く遂行することができる。 予測可能な状況でのスキルのコントロールを獲得しており、予測のできない状況でも巧みに動けるようになり始めている。一貫して同じ方法でスキルを実演することができる。 あるスキルを他のスキルと組み合わせて使うことができ、その場合にも適切にパフォーマンスをすることができる。
コントロールしているレベル (Control Level)	熟達レベル (Proficiency Level)
<ul style="list-style-type: none"> でたらめな動きが少なくなり、より一層その子どもの意図に合っているように見える。 動きにはより一貫性があり、繰り返される動きは多少似たものとなっている。 子どもがスキルを正しく実行する頻度が高くなり始める。 ある動きを別の動きと組み合わせたり、想定外の物や人に対してスキルを使おうとしたりする子どもの試みは大体失敗する。 動きが無意識化されていないため、子どもは自分がしていることに意図的に集中する必要がある。 	<ul style="list-style-type: none"> スキルはほとんど無意識化され、似た状況でのパフォーマンスはほとんど同じような動きに見える。 外的要因——対戦相手、予測できない物、進む流れ——に焦点を合わせることができ、その状況でも意図した通りにスキルをパフォーマンスできる。 簡単にスキルを発揮しており、注意を欠いているように見えるため、しばしば楽をしているように子どもの動きが見える。 場面ごとの要求を満たすためにパフォーマンスを変更しているようなので、計画に沿った／計算外のさまざまな状況で動きを首尾よくパフォーマンスできる。

(Graham et al., 2010, p.103 より引用)

のスキルの習得を重視した。そして、年齢がスキルの尺度とならないことと、一人の子どもに様々なスキル・レベルがあることを前提としたうえで、子ども一人ひとりが自分のスキル・レベルを把握し、伸ばしていくことを目指している。

(2) スキルと概念の応用の課題

では、スキルの習得を重視する Graham et al. のスキル・テーマでは、どのような子どもの姿が指摘されているのだろうか。ここでは、スキル・テーマにおけるゲーム・体操・ダンスの位置づけを見ることによって検討しよう。

スキル・テーマでは、ゲーム／スポーツ・体操・ダンスはスキルを応用する場として想定されている (Holt/Hale, 2015, p.213)。様々な文脈でスキルを使えるようになってから、自分たちでスキルを組み合わせるダンスを作ったり、ゲームを考えたりする。例えば、ドリブルのスキル・テーマでは、表4のように「子どもがデザインするドリブルゲーム」の活動が用意されている。ここでは、オフェンスとディフェンスがいること、2～4人でできることなどの条件を満たしたドリブルのゲームを子どもたちが作るのである。Graham et al. は、子どもたちが作るボレーのゲームの例として、ボールを壁に当てて相手に返すゲームなどを紹介している (Graham et al., 2010, p.513)。

このドリブルの課題の例に見られるように、スキル・テーマでは「子どもは異なるニーズと関心を持っている」(Graham et al., 2010, p.599) と考え、ゲームや体操は子どもたちが学んだスキルと概念を応用する場として設定されている。ゲーム以外にも、例えば体操ではジャンプや着地、バランスを取る、重心移動のスキル・テーマや、曲がること、伸ばすこと、ひねることなどがリンクされており (Graham et al., 2010, p.599)、ホイールのスキルと概念をもとに、子どもたちがより巧みに動くことが重視されている。

以上で見てきたように、Graham et al. のスキル・テーマでは、年齢に依らないスキルごとのレベルを前提とし、学習したスキルと概念をもとに自由にゲーム・体操・ダンスを作るという応用課題が設定されている。これは「運動できる子」と「運動できない子」という二分化された見方を変える

表4 子どもがデザインするドリブルゲーム

- 最後のドリブル活動として、みんなには自分たちでドリブルゲームのデザインをしてもらいます。ガイドラインは次のとおりです。
- ゲームにはドリブルに加えてオフェンスのプレイヤーとディフェンスのプレイヤーを含む必要があります。ディフェンスは受け身でも積極的に動くのでも構いません。
 - ゲームには2～4人のプレイヤーが参加できて、全員がアクティブでなければなりません。
 - ゲームには境界を持った明確なスペースが必要です。
 - ゲームに名前をつけてください。
 - ゲームには得点があってもなくてもかまいません。

(Holt/Hale, 2010, p.149 より作成)

ことと、既存のスポーツ種目に捉われない新たな運動を創造する活動という点で、「体づくり運動」を通して育てる「見方・考え方」と応用課題に用いることができるだろう。では最後に、スキル・テーマの年間指導計画と授業計画を見る中で、「体づくり運動」において具体的にどのような計画を立てればよいのかを検討しよう。

4. スキル・テーマの年間指導計画と授業計画

(1) 年間指導計画

Graham et al. のスキル・テーマでは、①5～6年全体のスコープとシーケンスを開発する、②年間指導計画 (yearly plan) と各スキルに費やす日数を決める、③焦点を合わせること (ベンチマークやチェックポイント) を決める、④日々の授業計画を書くという4つの計画のステップが示されている (Graham et al., 2010, p.113)。よりマクロなカリキュラム設計から日々のミクロな授業の計画へと進むステップである。

スキル・テーマでは、コントロールできないレベルから熟達レベルへと向かって、カリキュラムが螺旋型に進むことが目指されている (Graham et al., 2010, p.34)。Graham et al. は、「(例えば3週間や6週間の単元で) 何週間か同じスキル・テーマに焦点を合わせるのではなく、短期間であるスキル・テーマに焦点を合わせ、その年の様々な時期に再びそれに帰ってくる」(Graham et al., 2010, p.21) とする。一つのスキルにまとまった単元を

取るのではなく、いろいろなスキルを短い期間で扱うことを求めているのである。

表5は、週2回体育がある学校で、すでにスキル・テーマの経験のある学年で行う場合の年間指導計画（全72時間のうちの10回分）の例である。この表5からは、授業ごとに「回転する」や「ドリブルをつく」など多様なスキルが取り上げられていることがわかる。この例では、第26週に「ドリブル鬼ごっこ（Dribble Tag）」が設定されており、間をあけて再びドリブルを扱う計画となっている。このように、一つのスキルを何回も連続で行うのではなく、短い期間で子どもたちにいろいろなスキルを体験させ、スキルごとに自分のレベルを高めることが目指されている。

表6はドリブルの8回の授業テーマのスパイラルな展開の例を示している。はじめの方で、自己空間（self-space）でのドリブルと全体空間（general space）でのドリブルを扱う。その後、ドリブルの経路（pathways）や方向（directions）、仲間や相手のいる状況でのドリブルへと熟達レベルを上げていく展開となっている。表6に見られるよう

表5 年間指導計画の例（一部）

週	日	スキル	内容
17	1	回転する	低いハードルを回って越える。
	2		低い器具の上で転がる。 転がり、バランスを取り、また転がる。
18	1	ドリブルをつく	ドリブルをしながら移動する。
	2		相手に対してドリブルする：一対一。
19	1	ラケットで打つ	壁に向かって一横向きに（サイドスロー、バックハンドのパターン）。
	2		壁から跳ね返ってくるボールを打つ。
20	1	移動する	尾行する。
	2	—	体力、身体活動、ウェルネス。
21	1	ジャンプと着地	アクセントを付けたビートに合わせて跳ぶ。
	2	重心移動	手に体重を移してブリッジをする。

（Graham, et al., 2010, pp.A-6-A-7 より頁番号等を省略して抜粋し、スキルを加筆して筆者作成）

表6 ドリブルの8回の授業の焦点と目的

授業	下位の焦点	目標（授業の終わりまでにできること）
授業1 （パート1）	自己空間	1. 自己空間 [自分の場所] で、前後の姿勢でドリブルする。 2. 自己空間で、膝を曲げてドリブルする。
授業1 （パート2）	全体空間	1. 移動中にドリブルをする。
授業2	空間認識、速さ、パートナー関係	1. 速さを変えながらドリブルをする。 2. 走行を開始したり停止したりしながらドリブルを維持する。
授業3	経路、方向、関係、投げる、取る	1. さまざまな体勢でドリブルをする。 2. 体の周りのさまざまな場所でドリブルする。 3. ドリブルスキルを組み合わせ、配列 [シーケンス] を作る。
授業4	空間認識、方向	1. ドリブル中や走行中に方向を変える。
授業5	経路	1. 曲がったまたはジグザグな経路を走行中にドリブルする。 2. ドリブルをするときに、ボールと障害物／敵との間に体を置く。
授業6	空間認識、方向、経路、関係	1. ボールと相手または静止している障害物の間に体を置く。 2. ボールと体をコントロールしながらドリブル移動を行う。
授業7	空間認識、方向、経路、速さ、関係	1. ゲームのような状況で相手に対して効果的にドリブルする。 2. ドリブルして動く人に対して基本的なディフェンスの戦略を用いる。
授業8 （初等学校の上の学年）	空間認識、方向、経路、速さ、関係	1. ゲームのような状況で、相手に対してドリブルをしたり、投げたり、取ったりしながら、効果的にゴールに向かって動く。 2. ドリブルに対する基本的なディフェンスの戦略を用いる。

（Holt/Hale, 2010, pp.118-153 より各授業の要素を抜き出し、加除修正をして筆者作成）

に、ドリブルというスキルを主軸として、運動の概念を配列することによって課題の複雑さが決定されている。表5の年間指導計画に照らして考えれば、これらの授業は連続して行うのではなく、子どものスキルに合わせて、学期や学年をまたいで組織されることが望ましいものと考えられる。

(2) 授業計画と課題の展開

スキル・テーマでは、表7のように、ゴールや子どもの特徴に応じた直接―間接の6つの指導アプローチが示されている。例えば、まだスキルが十分でない子どもに、特定のスキルを教える場合には「対話での指導 (interactive teaching)」がよく、ある程度スキルを学習しながらも、子ども自身の問題解決へと進めるときには「教師が導く発見 (guided discovery)」を用いるといった具合である。Graham et al. は、「効果的な教師は直接／間接の指導を、多くの変数に応じて用いることができなければならない」(Graham et al., 2010, p.187) とし、教えるスキルや子どもの状況からアプローチを見極めることを求めている^{注11)}。

これらの指導アプローチを踏まえて、授業計画が立てられる。表8はドリブルの授業4の計画の例である^{注12)}。まず、導入において、前回までに学習したドリブルでのスピードを変えることなどを復習し、ドリブルでの方向転換を説明する。次に、60秒間右手でドリブルをするなどの基礎練習をし、前後左右へと方向転換をする課題に取り組む。その後に、パートナーと並ぶというゲームや、ドリブル鬼ごっこなどを通して、どのような場面で方向転換が重要になるのかを学習する。最後に「左右にドリブルするときにはどの手を使うべきか、どうやってわかりますか？」などスキルのカギとなるポイントについて、子どもたちに振り返りを促すという展開となっている。

このスキル・テーマの授業計画には、次の2つの特徴を見出すことができる。1つ目は、学習の課題 (tasks) と挑戦 (challenges) が多様なスキルの子どもに合わせて変えられていることである。例えば、授業1 (パート1) にて、「ただドリブルをする」ことに子どもたちが飽きないように、足の間でドリブルして8の字の経路を作ることや、

表7 6つの指導アプローチ

	指導 アプローチ	ゴール	教師のスキル	生徒の特徴	内容	文脈
<div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="writing-mode: vertical-rl; text-orientation: upright; margin-right: 10px;">直接</div> <div style="margin-right: 10px;">↑</div> <div style="margin-right: 10px;">↓</div> <div style="writing-mode: vertical-rl; text-orientation: upright; margin-left: 10px;">間接</div> </div>	対話での指導	スキルの効果的な学習	明晰さ	コントロールできるレベルの学習者 新たな生徒	特定のスキル	クラス全体
	課題を用いた指導	スキルの学習＋独立	多様な状況を見渡す能力	独立して活動するスキル	既習のスキル、自己評価、結果志向の課題	広い場所
	相互の教え合い	スキルの学習＋協同	積極的な見回り	独立して活動するスキル	単純で明確なキュー、限られたパフォーマンス	広い場所 大人数のグループ
	教師が導く発見	スキルの学習＋問題解決への移行	問いかける	コントロールできないレベルの学習者 新しい内容に入るすべての学習者	探究 概念の学習	クラス全体
	協同学習	スキルの学習＋グループの頼り合い、個人の責任	有意味な課題をデザインする能力	独立して活動するスキル	複雑な[運動の]順序 基礎的なスキル	グループ
	子どもがデザインする指導	スキルの学習＋自己責任	導き、見回る能力	時間を賢く使う能力、独立して活動するスキル	既習のスキルの応用	グループ

(Graham et al., 2010, p.189 より引用)

表8 「ドリブル」授業4の内容の展開例（Tは課題、Cは挑戦）

<p>導入：これまでのドリブルのテーマでは、自分の場所でのドリブルと移動中のドリブルに専念してきました。私たちは右手と左手でドリブルを練習してきました。ドリブル移動のスピードを変えることも学びました。すべての移動の課題で、私たちは前向きの方に動いてきました。今日、私たちはドリブル移動の方向を変えることを始めます。ゲームの状況でドリブルするときに、常に方向を変える必要がありますか？</p>	
<p>内容の展開</p>	
1.0	<p>自分自身で、以下のことを完成させてください：（ポスターボードまたはホワイトボードに書く）</p> <p>〔中略：60秒間右手でドリブル——頭を上げる！など他3つの活動と、教師のチェックリスト〕</p>
T	<p>プロのスポーツ選手でも基本からそれぞれの練習を始めます。あなたは（有名なプロバスケットボール選手の名前）がそれぞれの手で何回ドリブルしたと思いますか？ 他の人との接触を避けて、全体の場所すべてでドリブル移動をします。おそらく、移動中に、動いたり止まったり、速さを上げたり下げたりするでしょう。</p> <p>〔中略：重要なキューの確認など〕</p>
2.0	<p>みんなの場所を移動しながら、進む方向を変えましょう。前へ、後ろへ、右へ、左へ。ボールをコントロールできるスピードで移動します。</p> <p>〔中略：合図で前後左右に移動する課題など〕</p>
C	<p>パートナーのそばに座ります。誰がパートナー「A」になり、誰がパートナー「B」になるかを決定します。最初のリーダーであるパートナー「A」は、前へ、後ろへ、左へ、右へドリブル移動をします。パートナー「B」は、パートナー「A」の変化に応じて方向を変えながら、常に並ぶ位置を維持しようとします。どの方向にも5、6フィートを超えて移動してはいけません。</p> <p>〔中略：クラス全体で同じようにドリブルをする「先生の鏡写し」など〕</p> <p>「ドリブル鬼ごっこ」今から二人を「鬼」に決めます。鬼を含む全員が前と同じようにドリブルをします。ボールのコントロールを失うか、鬼にタッチされるかの2つの場合にフリーズします。前の活動と同じくヘルパーは触れることで解凍することができます。解凍してほしい時には、頭の上でボールを持つことを忘れないでください。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>2～3分後に活動をやる。1分間休憩してから、新しい鬼で繰り返す。すべての子どもが鬼になる機会を得られるまで、ドリブルの課題全体を通して「ドリブル鬼ごっこ」を繰り返す。</p> </div> <p>〔中略：ドリブル鬼ごっこでコントロールを失わなかったかの確認など〕</p>
<p>締め：</p> <p>今日のドリブル授業の焦点は何でしたか？ 多様な方向にドリブルで移動できる必要があるのはなぜですか？ 左右にドリブルするときにどの手を使うべきか、どうやってわかりますか？</p>	
<p>省察：</p> <p>子どもたちはドリブル移動の方向を変えることができるか？ ドリブルを止めずに進む方向を変えているか？ 方向を変えるときに、スピードをチェックして、腰を下げているか？ ドリブル中、ボールは腰の高さ以下に保たれているか？</p>	

（Holt/Hale, 2010, pp.133-136 より一部省略、加筆修正をして筆者作成）

体の周りで円の経路を作ることを発展的な課題として想定している（Holt/Hale, 2010, p.120）。このように、基本となるスキルは一貫させつつ、運動の概念（修飾語）によってそれぞれの子どもに対応した課題を設定することは、スキル・テーマのカリキュラムの優れた点であろう。

2点目は、授業の特定の焦点はあるものの、単なるスキルトレーニングではなく、スキルの使用がカギとなるようなパートナーとの活動や全体での遊びの活動を用いていることである。教師は適宜「速さを上げたり下げたり」といったスキルと概念のポイントを押さえつつ、子どもたちが挑戦

のできる活動を設定している。また、ドリブル鬼ごっこはドリブル全体を通して行われるなど、子どもたちが自分のスキルの高まりを確認できるような工夫もなされている。

このように、スキル・テーマのカリキュラムと授業では、ゲームを中心とせずにスキルに焦点を合わせながらも、多様なスキル・レベルの子どもたちに応じた遊びの活動を取り入れて計画が立てられている。Graham et al. は、「面白くて刺激的な練習の場面を設計することができる教師は、非常に熟練していて〔課題に〕挑戦していない子どもたちがしばしば尋ねる質問『いつゲームを

プレイしますか?』を聞くことがめったにない」(Graham et al., 2010, p.122) と言う。

以上で、スキル・テーマの年間指導計画と授業計画を見てきた。確かに「体づくり運動」においても、遊びを取り入れた優れた授業実践がなされている。しかし、Graham et al. のスキル・テーマは、年間を通して短期間の指導を設定しており、各授業の目標と指導内容が明確になっている。それによって、毎回の学習活動と教師の指導が一貫している点は、年間指導計画を踏まえて授業計画を立てているスキル・テーマの優れた点であるといえる。このように、スキル・テーマを中心に年間指導計画を立てる方法は、「体づくり運動」の充実が求められる現状にとって示唆的である。

5. おわりに

本稿では、「体づくり運動」の3つの課題に即して、Graham et al. によるスキル・テーマのカリキュラムを検討した。その成果として、3つの課題に対して次の示唆を得ることができる。

「体づくり運動」の内容編成の課題については、スキル・テーマのカリキュラムにおけるホイールが示唆的である。ホイールを用いることで、子どもに必要なスキルと概念を選ぶとともに、指導内容に偏りがないように内容を編成できる。また、同じ概念を別のスキルに用いたり、同じスキルで別の概念を扱ったりすることで、学習の転移を踏まえて計画を立てることができるだろう。

「体づくり運動」で育てる「見方・考え方」の課題については、「子ども一人に複数のレベル」というスキルの見方に立ち、子どもたちが自分のスキルを正確に把握し、概念との組み合わせ方を探究できるようにするという発想が示唆的である。また、脱文脈化されたスキルと概念からゲーム・体操・ダンスを考えるという活用の仕方が示唆的である。スキルと概念そのものに立ち返ることは、既存のスポーツに捕らわれずに自由にゲームやダンスを考えるための土台となるだろう。スキルと概念から運動を創造することは、既存のスポーツのクラブに入っている子どもにも、運動の原点を問い直す視点を与えられられる。

「体づくり運動」の年間指導計画については、一つのスキルを短期間で扱うスキル・テーマの年間

指導計画に学ぶことができる。Graham et al. のスキル・テーマは、毎日特定のスキルと概念をテーマとし、学年を経てそれぞれのスキルが深まっていくように設計されている。これは、他の運動領域の準備体操を「体づくり運動」とみなす指導から、「体づくり運動」を中心とし、その応用としてスポーツを組み込むという、体育カリキュラムそのものの転換を求めるものである。また、既存のゲーム・体操・ダンスを分析するのではなく、多様なスキルと概念の側から計画を立て、短期間でスパイラルに学ぶ方法を示している点は、固定した「運動のできる子と苦手な子」という価値観を変えるためにも重要であろう。

以上のように、スキルと運動の概念を示したホイール、スキルと概念の応用による運動の創造、短期間でのテーマの変更による年間指導計画という方法は、「体づくり運動」の充実にとって示唆的であると考えられる。これらの方法を具体化することを今後の課題としたい。

注

- 1) スキル・テーマという用語は、Graham et al. 以外にも用いられている（例えば、Gallahue, D. L. (1996) *Developmental Physical Education for Today's Children* (3rd ed). Madison : Brown & Benchmark)。ただし、本稿でのスキル・テーマは Graham et al. の理論を指すものとする。
- 2) 野崎 (1983) においても、マサチューセッツ州スプリングフィールド市のカリキュラムガイドが検討されている。しかし、実際にどのように配置されているかが主に検討されており、一般的なカリキュラム論が主な対象ではない。
- 3) 松本は Brown and Cassidy の理論が実験的なものであったとしている（松本, 2006, p.34）。また、松本・長谷川は、Brown and Cassidy の運動教育が学校体育の実践に与えた影響の検討を今後の課題としている（松本・長谷川, 2002, p.74）。
- 4) 本稿では、2010 年に出版された *Children Moving* (8th ed.) と、それに対応した授業計画例である 2010 年の *On the Move* を主な対象とした。

- 5) なお、エフォートを育成するための方法としてラバンが重視したのがダンスである。他方で、Graham et al. において、ダンスはゲーム、体操と並ぶ一つの領域となっている。
- 6) イギリスの運動教育がどのようにアメリカに導入されたのかについては、松本（2006）が整理している。Laban の運動理論は、1960 年代頃のワークショップ等を通じてアメリカへと導入された（松本, 2006, p.32 を参照）。
- 7) 現在、このホイールは一部改訂されているが、本稿では 2010 年のものを用いている。
- 8) なお、Laban のエフォートに入っている「空間」（直線的と曲線的）を入れていない理由については「私たちの指導において、この概念があまりにまれにしか使われないので、運動の質の議論に含まないことにしている」（Graham et al., 2010, p.33）と説明されている。
- 9) もう 2 点 Stanley（1969）との相違点を指摘するなら、Stanley が運動のレベルを年齢と関連づけて把握する傾向にあったこと（Stanley, 1969, pp.3-13）と、運動の分類を用いてゲーム・体操・ダンスを分析する傾向にあったこと（同書の後半の構成を参照）が挙げられる。本論で述べるように、Graham et al. は年齢によるスキル・レベルの考え方を否定し、ゲーム・体操・ダンスではなくスキルからカリキュラムを構想している。
- 10) このスキル・レベルの 4 つの段階もまた、Stanley の理論を参照して作成されている（Graham et al., 2010, p.102）。
- 11) この指導アプローチの中の協同学習（cooperative learning）に対して、Graham et al. は「スキル学習の目標が、協同学習の活動を用いるときに犠牲にされるべきではない」（Graham et al., 2010, p.196）と注意を促している。
- 12) 管見の限り、Holt/Hale, S. A.（2010）の 1 回の授業の長さは不明だが、p.135 や p.322 の記述から、30 分を想定していると考えられる。

参考・引用文献

- Graham, G.（1987）Motor Skill Acquisition : An Essential Goal of Physical Education Programs. JOPERD, 58(7) : pp.44-48.
- Graham, G.（1992）Developmentally Appropriate Physical Education for Children. JOPERD, 63(6) : pp.29-30.
- Graham, G., Holt/Hale, S. A., McEwen, T., & Parker M.（1980）Children Moving : A Reflective Approach to Teaching Physical Education, Mayfield: Palo Alto, CA.
- Graham, G., Holt/Hale, S. A., & Parker, M.（2010）Children Moving : A Reflective Approach to Teaching Physical Education (8th ed.). McGraw-Hill Higher Education: Boston.
- Holt/Hale, S. A.（2010）On the Move : Lesson Plans to Accompany Children Moving, Eighth Edition. McGraw-Hill: New York.
- Holt/Hale, S.（2015）The Skill Theme Approach to Physical Education. In Lund, J. and Tannehill, D. (Eds.) Standards-based Physical Education Curriculum Development (3rd ed.). Jones & Bartlett Learning: Burlington, MA, pp.205-227.
- 細越淳二・清田美紀・美越英宣・眞榮里耕太（2017）〈座談会〉これからの体づくり運動を展望する．体育科教育 65(12) : 36-46.
- 伊藤久仁（2018）体づくり運動授業のこれまでとこれから．体育科教育学研究 34(1) : 38-43.
- Laban, R.（1960）The Mastery of Movement (2nd ed.). MacDonald & Evans: London.
- ラバン：神沢和夫訳（1985）身体運動の習得．白水社：東京．
- Lund, J., and Tannehill, D. (Eds.)（2015）Standards-based Physical Education Curriculum Development (3rd ed.). Jones & Bartlett Learning: Burlington, MA.
- 松本奈緒（2006）アメリカにおけるムーブメント教育の導入：1950 年代後半から 1960 年代を中心として．運動・健康教育研究 14(1) : 24-38.
- 松本奈緒・長谷川悦示（2002）米国における教育の科学化運動とムーブメント教育論の関連性の検討：Brown と Cassidy のムーブメント教育論を中心に．スポーツ教育学研究 22(2) : 63-76.
- 文部科学省（2018）小学校学習指導要領（平成

- 29 年告示) 解説 体育編. 東洋館：東京.
- 七木田敦 (2005) ムーブメント教育：過去，現在，そして未来：おもにアメリカ合衆国での受容と変遷を中心に. 障害者スポーツ科学 3(1)：3-11.
- 野崎康明 (1982) MOVEMENT EDUCATION：その理論と指導法について. 同志社女子大学学術研究年報 33(3)：280-288.
- 野崎康明 (1983) アメリカ合衆国における Movement Education の指導の一実態. 同志社女子大学学術研究年報 34(3)：300-314.
- 大塚隆 (2017) 新学習指導要領で体づくり運動の何が，どう，なぜ変わったのか. 体育科教育 65(12)：24-27.
- 佐々木浩 (2018) 戦後小学校体育科における「体づくり運動」の学習指導論の変遷とその問題点. 国士館人文学(50)：57-76.
- 清田美紀・本多壮太郎 (2019) 体づくり運動に関する論点整理と実践上の課題について. 福岡教育大学紀要 第六分冊 教育実践研究編(68)：1-7.
- Stanley, S. (1969) Physical Education：A Movement Orientation. McGraw-Hill Co. of Canada: Toronto.
- 高田康史 (2017) 「体づくり運動」の可能性と限界：これまでの実施状況から考える. 体育科教育 65(12)：32-35.
- 當房省吾 (2019) 小学校低学年における体づくり運動遊びの実践：児童自ら運動や遊びを工夫する姿を目指して. 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要 28：285-294.
- 徳光哲生・海野勇三・中島憲子・口野隆史 (2010) 体育科における体づくり運動をめぐる論議：その実践的位置づけに関する論点整理. 山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要(29)：119-129.
- 本研究は JSPS 科研費 JP19K20955 の助成を受けたものです。

2019 年 6 月 18 日 受付

2019 年 12 月 4 日 受理