

器械運動の教本分析
—「できる」の解釈について—

比呂 幸雄

千葉大学教育学部

Eine Betrachtung über die Fragen des Verständnisses
— Zur Analyse des „Können“ —

Atsuhiko Saito

Die pädagogische Fakultät, Chiba Universität

I 研究目的

平成元年に発行された新しい学習指導要領に基づく小学校指導書・体育編、中学校指導書・保健体育編では、運動領域としての器械運動の特性を次のように記述してある。

小学校指導書：

器械運動は、マット、鉄棒、跳び箱などの器
具を使った「技」に挑み、それを達成した
ときの楽しさや喜びを味わうことのできる個人的な
運動である。器械運動の特性は、「技」の達成を
目指す運動といえる⁵⁾。

中学校指導書：

器械運動は、マット、鉄棒、平均台、跳び箱を
使った「技」で構成されている運動で、各運動種
目の「技が円滑にできる」ことをねらいとし、自
己の努力や工夫によって、課題の達成に取り組む
運動である⁶⁾。

ここではどちらも技、或いは課題の達成という
ものが目指されている。すなわち何らかの技や課
題が「できる」ことが、器械運動の重要な要素な
のである。

器械運動を授業で扱う場合、その特性の1つと
して「できる・できないが生徒にもわかりやすい
ということがよくいわれる。「そして、誰の目か
らできない子はできないのだから、その特性を

まえて計画的に努力させるとともに器械運動の
教育は備わるとする」⁷⁾という考えが一般的
なものなのではないだろうか。各々が向上が

上がったか上がらなかったか、跳び箱が跳べたか
跳べなかったかという、結果としての判断はでき
ないかもしれない。しかし「できる」やり方や経過
も多様であり、更に「できない」運動でも多くの
段階がある。また、「できる」「できない」の判
断を下すのは主に教師であるが、教師が技をどの
様に考え、その技のどこを見て「できる」と判定
するかは教師の持つその技の視点によって変わる
可能性がある。この様に考えていくと、そう単純
に「できる」「できない」の判断を下すことはで
きなくなる。

本研究では、器械運動における技が「できる」
ということの判断基準を明確にするための前提と
なる運動の把握の仕方を明らかにすることを目的
とする。

II 技が「できる」とはどういうことか

「できる」という語には多くの意味があるが、
「運動が」ということに限定すると辞書から次の
3つの意味が見いだせる。まず一般的、抽象的な
①「可能である」というもの、運動が②「作られ」
「発生する」とこと、運動が③「うまく行く」とい
うことである⁸⁾。

器械運動の技が「できる」といった場合、②の
意味で用いられることが多い。鉄棒の逆上がり
にしても、上がらなくては上がれないものが上
がるようになるまで一概に「できた」という。す
なわちある運動が、そのまじりを持ちつた運動が

シュタルトとして発生したということである。しかし③の意味での「うまく行く」というと少し意味が変わってくる。②の意味での技が「できた」場合でも今までより「うまく行った」からできたのであるが、それは当然完全なできばえではなく、更に良く「できる」形態があるのである。そこでもっと良く「できた」時にまた「うまく行った」ということができる。つまり③の意味で「できる」を考えると、技が習熟していく過程において数多くの「できる」段階があるということになる。また、け上がりや上がれない、すなわちまだ技として発生していない段階であっても③の意味からであれば「できる」ということは可能である。1つの技を行うためにはいくつかの技能が必要であり、その技能の1つは「できる」が他の技能が身につけていないために、技全体としては「できない」場合がある。或いは、その足りない技能を何らかの方法で外から補ってやると、技として「できる」ことがある。

すなわち器械運動において技が「できる」ということは、1つの区切りを境に「できる」「できない」に2分されるということではなく、どの習熟段階でも有り得る、多くの階層性を持っているのである。

III 「できる」の階層的把握のための諸認識

1. 器械運動の特性

運動が一応まとまりを持った技として「できる」場合にも多くの段階があることは述べたが、これらの判断基準はどこに求めれば良いのであろうか。これは器械運動の技の特性から判断できよう。

器械運動の技は、マット運動の倒立やバランス系の技のように、静止して技が成立するものを除けば、他の技は勢いを使って行う運動である。つまり振動や反動、助走の勢いや脚や腕の振り上げなどを利用して、できるだけ無駄な力を使わずに行うことが目指される。鉄棒運動で正面懸垂から逆上がりを行う場合、ゆっくりと体を引き上げて行うことは、筋力養成的手段としては有効であろうが、鉄棒運動としては全く発現性のない動きであ

り、反動や振動を使って勢いよく行う逆上りの方が「うまく行った」逆上がりであると評価される。すなわち運動経過に経済性を求めているのである。

2. 運動経過における質の把握

運動経過の経済性を把握するためには、運動経過に現れる諸徴表、すなわち運動質の把握が必要となる。

マイネルは運動質を評価するための運動経過における本質的諸徴表を次のようなカテゴリーに分けている³⁾。

- a) 図形的諸徴表：空間・時間的構造、運動調和
- b) 力動的諸徴表：運動リズム、運動の流動、運動の弾性、運動の伝導
- c) 心理的立場からの諸徴表：運動の正確さ、運動の先取り

陸上競技などのように距離や時間を測定して、すなわち量的な尺度で運動技能の多くを評価する種目以上に運動経過そのものの評価、すなわち運動質での評価が器械運動には重要である。従って運動質の良否によって「できる」「できない」を判断することが大切になる。

3. 技の習熟過程の把握

運動経過において運動質を評価することは、その技の協調の度合い、すなわち習熟過程の段階を判断することである。マイネルは運動の習熟過程を3つの位相で捉えている。第1位相としての粗協調の段階、第2位相としての精協調の段階、第3位相としての安定化の段階である⁴⁾。

運動が1つのまとまりを持った形態として発生したばかりの粗協調の段階では、その動きはスムーズでなく不経済な余分な動きが多く含まれている。それが習熟してより洗練されてくると精協調の段階になり、台目的的、経済的な動きになる。更に安定化の段階では運動を意識しなくても正しく行い、「自動化」の段階にまで達し、加えて外的環境からの諸障害に対する適応力が増し、運動を意のままにコントロールできるようになる。

技の習熟過程、すなわち「できる」段階を運動協調の良否として捉え、運動モルフォロジーの視点から見て評価することがその技を本質的な「できる」ことへと導くための前提となるであろう。

4. 技の発生以前の段階

運動がまとまりを持った基礎図式として成立していない、いわゆる「できない」場合にもより細かい階層の認識がなければならない。「できる」までに多くのステップを作り、「できない」レベルにも多くの段階があることを学習者に認識させておかないと、負の評価のみ与えられることになり学習者の意欲を低下させることになる。

この「できない」段階の練習としては、技を部分に分けて練習する分習法や補助者を用いる方法、或いは不足した技能を補うために特殊な場を設定する方法などがある。また、その技の構造的本質を理解した上で、多くの予備的な運動を課題として提示することも有効である。しかし分習法を用いた場合、分習されたそれぞれの部分を単純に組み合わせただけで全体の技ができると考えるのは誤りである。1つの技には全体としてまとまりを持った運動構造があるので、部分を統合する際には技の全体構造を考えた上で行う必要がある。

更に器械運動の技には運動類縁性による技の系統的体系があるので、ある1つの技が次に発展する技の予備技となり得る。たとえばマット運動の「伸膝前転」を目標技として設定した場合、その前段階の技である「前転」は重要な予備技となる。

実際の指導方法としては多くのやり方があるが、目標とする技の構造や体系的知識からスモールステップの目標を作り「できる」段階を数多く設定することが望ましい。

IV 技の解釈について

前章では技が「できる」ことについて多くの段階があることについて述べた。この章では、技そのものの解釈の仕方によって「できる」ことが変わる可能性がある、という視点から、器械運動の技の正しい解釈に必要な考え方について述べてみたい。

一般に器械運動の指導では、教師が技の運動経過の細かい部分まで規定しそれに向かって指導を進める場合が多い。すなわち技の「かたち」を規定し、その「かたち」に当てはめることができれば「できた」という評価を与えるというものである。特にマット運動の技のような、技の発生がはっきり捉えにくい場合にこういった指導がなされることが多い。例えば前転はできるだけ体を丸めてボール状にしなければいけないとか、開脚前転は大きく脚を広げた方がよい実施であるとか、後転を行う際には手を顔の両側に「ウサギさんのように」構えて指先の方から手のひらをマットにつかなければいけないと言ったようなことである。このようなことは技術的観点からは間違ったことであったり、技の課題性からは特に関係がなくどの様に行っても良いことであったりする。むしろ、細かな規定が本来の課題解決を難しくしている可能性もある。

すなわち、技が「できる」ことの判定を正しく行うためには、その技の課題性や正しい運動技術などの諸情報から、技の本質を把握していなければならないのである。

V まとめ

器械運動において技が「できる」ということには多くの階層があり、「できる」ものとしての1つの固定された運動形態が存在することではない。更に技が「できる」ことを判断する場合には、まず器械運動の特性を的確に捉え、その運動経過における質による評価が最優先されなければならない。そのためには運動の学習過程における諸位相の徴表を把握し、そこからの正しい評価が必要となる。また行われた結果として「できない」場合でも、その運動経過に不足している技能を習得させるための、前段階の予備運動を課題として与えるとか、系統的に前の段階の技の習熟度の高めるなどして、「できる」段階を多く設定することが大切である。

またもう1つの「できる」判断の視点として、技の解釈が重要である。技の課題性や運動技術の

正しい認識がないと、「できる」評価基準が根底から変わってしまう可能性がある。

最後にこういった「できる」解釈をした上で正しく技を評価するためには、教師の運動観察能力や、運動経過における運動リズムなどの力動的な面を把握するための運動共感能力などが必要となることを付け加えておきたい。

〈引用・参考文献〉

1)金子明友. 「できる子」と「できない子」-その技術論的考察、特に指導に際して. 体育科

教育9月号. 東京, 大修館書店, 1982, p.14.

2)新村出 編. 広辞苑 第2版補訂版. 東京, 岩波書店, 1979, p.1523.

3)マイネル K. (金子明友訳). スポーツ運動学. 東京, 大修館書店, 1981, pp.153-154.

4)上掲書. pp.374-375.

5)文部省. 小学校指導書 体育編, 1989, p.18.

6)文部省. 中学校指導書 保健体育編, 1989 p.19.

(平成4年12月10日受付)