

## 11. 中学校体育におけるマット運動授業と連結した 柔道授業の実践的研究

仙台大学体育学部 川戸 湧也

キーワード：組織的観察法、形成的授業評価、半構造化インタビュー

## 11. Practical Study of Judo Lesson Linked to Mat Exercises Lesson in Junior High School Physical Education Class

Yuya KAWATO (Faculty of Sport Science, Sendai University)

Key Words : Systematic Observation, Formative Evaluation, Semi-Structured Interviews

### Abstract

There have various discussions about “judo” in the field of martial arts in which compulsory modification was attempted at junior high school along with the revision of the guidelines for teaching of middle school in 2008. The center of the discussions was about ingenuity in lesson implementation. However, these discussions were difficult for teachers who have never studied judo. Study of lesson improvement strategies that can be introduced easily for all teachers will be necessary.

Therefore, in this study, we purpose to clarify the implementation of the lesson concatenating “Mat exercise” and “Judo”, the result and problems of the practice and to clarify it.

Through the practice of this research, students were able to raise “loving attitude toward judo” and “satisfaction with physical education”. From the results of the interview survey for the teacher, it was suggested that this practice is easy for the teacher to understand and can achieve efficiency in guidance. Furthermore, the teacher said that “the teacher and the student are easy to understand” about the teaching materials used in this practice.

I'd like to consider examining the design teaching method that makes judo lesson more effective and attractive and studying the teaching method in the future.

## 欧文抄録和訳

2008年の中学校学習指導要領改訂に伴って中学校において必修化が図られた武道領域の「柔道」に関わっては様々な議論がある。その議論の中心は、授業実施上の工夫についてである。しかしこれらの論議は、柔道について専門的に学んだ経験のない教師にとって必ずしもわかりやすいものではない。すべての体育教師が平易に導入できる授業改善方略の検討が必要となろう。

そこで本研究は、マット運動と柔道の授業を連結した実践を行うことと、その実践の成果と課題について検討して明らかにすることを目的とした。

本研究の実践によって生徒は、「柔道に対する愛好的態度」ならびに「体育での満足感」を高めることができた。さらに質問紙調査の結果から「回転感覚」の習得を柔道の学習に役立てられることが示された。教師に対するインタビュー調査の結果から本実践の実施しやすさとともに指導の効率化について示唆していた。さらに本実践で用いた教材について「教師・生徒ともに理解しやすい」と述べていた。

柔道授業をより効率的かつ効果的、魅力的に行う授業設計法の検討と、授業実践における教授法について今後の課題としたい。

### 1. 緒言

平成22年度から2年間の移行期間を経て、中学校における武道を必修化とする現在の学習指導要領が平成24年に完全実施された。この学習指導要領における保健体育科の特色は、「生涯にわたって健康を保持増進し、豊かなスポーツライフを実現することを重視し改善を図ること、また、学習したことを実生活、実社会において生かすことを重視し、学校段階の接続及び発達の段階に応じて指導内容を整理し、明確に示すことで体系化を図る」ことを基本方針として改善はかったことにある<sup>9)</sup>。特に、発達段階のまとまりについては、小学校第1学年から小学校第4学年、小学校第5学年から中学校第2学年、中学校第3学年から高等学校第3学年という区分が示された。いわゆる「4-4-4制」である。そのため、中学校においては「第1学年及び第2学年」と、「第3学年」が分けて示されることとなった。中学校の「第1学年及び第2学年」では、「多くの領域の学習を十分させた上で、その学習体験をもとに自ら探究したい運動を選択できるようにする」という基本方針が示されている<sup>10)</sup>。すなわち、学習指導要領で示されている「A体づくり運動」から「H体育理論」までのすべての領域を履修させることとなった。これに伴い、従前では第1学年で「武道」あるいは「ダンス」のいずれかの選択としていたが、今回の改訂によって「武道」ならびに「ダンス」の必修化が図られたのである。

このような過程を経て必修化が図られた武道であるが、その授業実践においてはさまざまな議論があり、それを受けて調査が行われてきた<sup>2) 7) 16)</sup>。そこでの議論や調査から明らかになった課題として、主に次に示す3点が挙げられる。すなわち、1) 授業時数の制限、2) 生徒の柔道に対する恐怖心と愛好的態度の欠如、3) 教員の指導力不足とそれに伴う指導に対する不安、である。特に、2) については、男子と比べて女子の方が柔道に対する愛好的態度が低いことが指摘されている<sup>16)</sup>。

これらの柔道授業に関する3つの課題について、全日本柔道連盟は日本武道館と共同で2009年より「全国中学校(教科)柔道指導者研修会」を実施し、教師の指導力向上ならびに授業の質向上のための取り組みを展開している。また『柔道授業づくり教本』<sup>18)</sup>を作成するなど、教師の指

導力を高める取り組みを展開してきた<sup>(注1)</sup>。一方、文部科学省は『柔道指導の手引（三訂版）』<sup>11)</sup>を作成し、柔道授業を行う教師のための指導資料を提示した。加えて地方教育委員会においては『柔道指導の手引（三訂版）』に基づいた具体的な指導の手立てをまとめた指導資料を提示している<sup>6)</sup>。

しかしながら、これらの取り組みはいずれも柔道単元の実施方法や指導に有効であると考えられる教材を提示するだけで、年間指導計画における単元の配置に関する視点や種目と種目のつながりを考慮するような記述は認められない。授業をより効率的・効果的に実施するためには種目間のつながりを考慮する必要がある。例えば、マット運動は柔道の準備運動として従前から柔道指導の現場で広く一般的に行われている<sup>11) 17) 19)</sup>が、柔道授業とマット運動授業とを関連付けた指導計画の提案や指導実践の報告などは行われていない。すなわち、ここまで行われてきた授業改善のための取り組みは上述した課題の3)に関する取り組みがほとんどであり、課題1)や課題2)に関わった取り組みや実践的研究はほとんど行われていない現状がある。

そこで本研究では、柔道で行われる運動に類縁性のある器械運動領域「マット運動」に着目し、現実的な授業改善をめざして、マット運動授業と柔道授業を連結<sup>(注2)</sup>した授業を計画して実施することと、その授業実践における成果と課題について明らかにすることを目的とした。本実践を通して、生徒の柔道に対する恐怖心の払拭を図りつつ、課題とされている愛好的態度<sup>16)</sup>を向上させることを試みた。

## II. 方法

### 1. 対象者

本研究では埼玉県K市立O中学校第1学年3クラス110名（男子49名／女子61名）ならびに授業者2名（T1：教職歴10年、男性、専門種目「バスケットボール」；T2教職歴10年、男性、専門種目「体操競技」）を対象とした。なお、T2が置かれた授業はマット運動授業のみであった。クラスの規模はそれぞれ、1組37名、2組37名、3組36名であった。対象選定の手続きについて、2014年7月28日に行われた2014年度K市柔道指導研修会において当該研修会に参加したK市内全15中学校に対して本研究から本研究の趣旨についての説明を行い、研究協力を依頼した。その結果、O中学校より本研究への協力の承諾を得たため、本研究における対象として選定した。

### 2. 授業計画の作成と教材の提案

本研究の対象となる授業計画は本研究者ならびに授業者の3名によって作成された。授業計画の作成にあたっては対象校の年間指導計画を踏まえ、柔道指導の手引<sup>11)</sup>と学校体育指導資料第41集<sup>6)</sup>についても授業計画作成の参考とした。

作成した授業計画は表1に示す通りである。

本研究で対象とした授業実践は、マット運動授業3時間と柔道授業6時間を連結した合計9時間の授業であった。ただし、年間指導計画の都合上、マット運動授業において1組のみ4回授業を実施せざるを得ず、1回目に相当する授業を2度実施することとなった。なお、本研究の当該中学校1年生の年間計画でのマット運動授業の扱いは、器械運動単元の6時間の構成であったが、このうち前半3時間が跳び箱運動授業で、その後半3時間がマット運動授業を学習するものとして計画されていた。

表1 本研究における授業計画（マット運動3時間＋柔道授業6時間）

器械運動(マット運動)			武道(柔道)						
単元目標: 基本的な技を学習し、自分の体に気づく			単元目標: 日本発の国際的なスポーツである柔道を学ぶ事で、日本の文化を理解すると共に、柔道の科学性について触れる。						
時間	1	2	3	1	2	3	4	5	6
ねらい	授業の進め方を知る 転がる運動に慣れる	色々な技に挑戦する	新しい技に挑戦する 学習した技を発表する	授業の進め方を知る 柔道衣の取り扱いを学ぶ	色々な受身を学ぶ	「崩し」を体験し、できるようになる 「崩され」て受身が取れるようになる	十分な受身ができるようになる 相手を崩して投げられる	相手の動き・技に応じた 受身ができるようになる	十分な体勢で 技を施すことができる。
0分	オリエンテーション	W-UP		オリエンテーション ・柔道のVTR ・学習について ・所作を学ぶ	(柔道衣の着方の確認) W-UP 回転運動			W-UP 回転運動	
10分									
20分	W-UP		発表会の説明	柔道衣の扱い方を学ぶ ・柔道衣の着方 ・柔道衣のたたみ方 ・持ち運びについて	受け身のかたちを学ぶ	受け身のかたちを復習する		受け身の復習 前回までに学習した3種類の受け身	
30分	基本的な技の学習 前転と後転	前回の復習 開脚後転	前回の復習 側方倒立回転					横受け身の実践 【ハンガーを用いた学習】	横受け身の実践 【修正された浮き落とし】
40分	開脚前転	倒立前転	発表会	【修正された浮き落とし】		支え釣り込み足 膝車			
50分	片付け			本時のまとめと片付け					

また柔道授業は、授業の実施時期から2つの実践に分かれた。1組と3組ではマット運動授業の直後に柔道授業を実施しており、これを「実践1」とした。2組は、研究協力校の年間指導計画上、マット運動授業の直後にダンス授業を実施し、その後に柔道授業を実施しており、これを「実践2」とした。実践2ではマット運動授業後にダンス授業が実施されたため、マット運動授業からおおよそ1ヶ月空いて柔道授業を実施した。

作成した授業計画では、まずマット運動授業を行うが、マット運動の目標や授業内で取り扱う内容、教材などについて本研究者は介入しなかった。これは、研究者が介入する特別なマット運動授業を実施するのではなく、学習指導要領<sup>9)</sup>に沿って実施される一般的なマット運動授業と柔道授業との連結を本研究では目指しているためであった。マット運動授業では、松本<sup>8)</sup>が挙げている器械運動の特徴を含む教材を配置した。

柔道授業においては、マット運動授業との連結を図るために、また柔道の特性である「崩し」を十分に学習させるために「ハンガーを用いた受け身の学習」(図1)と「修正された浮き落とし」(図2)という2つの教材を提案し実施した。

「ハンガーを用いた受け身の学習」では、有山ほか<sup>1)</sup>を参考に提案した教材である。有山ほか<sup>1)</sup>は独自に教具「投げ技マイスター」を開発し、それを授業に用いていたが、より安価で手に入りやすい物で代用するために、木製のハンガーを用いて学習させた。‘取’は立った状態でハンガーの窄んでいる側を持ち、‘受’は膝立ちの状態ではハンガーの広がっている側を持つ。‘取’が腕を引き付けながら体を90度以上回転させることで‘受’が崩され、横転する。この一連の動きによって‘取’は崩し方を学び、‘受’は投げ技に近い動きの中での受け身を学べるようにすることをねらった。「修正された浮き落とし」では、本来、相手を引き出して縦回転で持って投げる技である浮き落としを、横回転で投げるように修正して授業で用いた。これによって先述の「ハンガーを用いた受け身の学習」と類似した動きとなりつつ、膝車・支え釣り込み足といった投げ技とも類似した動きとなる。ここでは、‘取’は実際に組みあった状態での崩し方を学び、‘受’はより投げ技に近い動きの中での受け身を学べるようにすることを

ねらった。

上で述べた2つの教材は、転がされる際に脚部、腿部、臀部、腰、背中順で接触するように低い位置から横転できるように工夫した。このような「順次接触」や「いろいろな方向に転がること」は小学校低学年の「マットを使った運動遊び」において例示として挙げられている<sup>12)</sup>。本研究では、マット運動で行われる運動により近い運動を含む教材を設定・実施することで、マット運動授業と柔道授業の連結を図った。



図1 「ハンガーを用いた受け身の学習」



図2 「修正された浮き落とし」

### 3. 授業の分析

毎授業の教師行動および生徒の活動の様子を1台のデジタルビデオカメラ（SONY HDR-CX535）を用いて撮影し記録した。授業者には小型のワイヤレスマイク（SONY ECM-HW2）を携帯させ、発話内容を録音した。授業の映像データから授業場面の展開について組織的観察法の期間記録法<sup>14)</sup>を用いて授業展開について観察分析を実施した。加えて、授業における学習過程をタイムライン化した。作成したタイムラインは図3から図8に示した。ここでは授業の場面ごとにパターンを変えて示した。

これらの分析にはデジタルビデオ分析システム（Sporttec社製Studiocade ver.5.8.6）を用いた。

### 4. 生徒を対象とした授業評価と学習成果の調査

生徒を対象とした授業評価と学習成果を測定するために、1) 形成的授業評価<sup>14)</sup>、2) 動機づけ質問紙調査、3) 生徒を対象とした授業内容・教材に関するアンケート調査、の3つの質問紙調査を全ての授業を受けた生徒を対象に実施した。

形成的授業評価は、本研究で実施した授業がどの程度生徒に受け入れられたのかを測定することをねらって用いた。形成的授業評価は毎回の授業で実施し、「総合評価」の評定の推移について検討した。

動機づけ質問紙は、長谷川ほか<sup>4)5)</sup>らが作成した質問紙を参考に作成された。この質問紙は、「愛好的態度尺度」、「満足感尺度」、「雰囲気知覚尺度」、「目標志向性尺度」から構成される(表4から表7参照)。「愛好的態度」は、独立した「体育が好き」、「体育が得意」、「柔道が好き」、「柔道が得意」という4項目から構成され、それぞれ5段階で回答させた。「満足感尺度」は、「体育の授業は、おもしろい」や「体育の授業は、いつも短いと感じる」などの8項目から構成され、それぞれ5段階で回答させた。「雰囲気知覚尺度」は、「何か新しいことを学び、それを嬉しく感じる」など18項目のマスターリー雰囲気知覚と、「学習した技が正しくできると、とても嬉しくなる」など8項目の「パフォーマンス雰囲気知覚」であり、それぞれの項目について5段階で回答させた。「目標志向性尺度」は「課題目標志向(6項目)」、「自我目標志向(6項目)」、「仲間目標志向(3項目)」、「逃避目標志向(3項目)」から構成され、それぞれの項目について5段階で回答させた。

本研究では、①マット運動授業前、②柔道授業前(マット運動授業後)、③柔道授業後の合計3回実施し、得られた得点について、それぞれSPSS Statistics Ver21を用いて一要因分散分析を実施した。さらに、この検定で有意な主効果が認められた項目については、Bonferroni法による多重比較検定を実施した。なお、「満足感尺度」、「雰囲気知覚尺度」、「目標志向性尺度」は複数の項目から構成される合成変数である。質問紙調査を実施した3回の信頼度係数(クロンバック $\alpha$ )を算出した。「満足感尺度」では①0.62、②0.79、③0.82であった。「雰囲気知覚尺度」のうち「マスターリー雰囲気知覚」では、①0.78、②0.90、③0.88、「パフォーマンス雰囲気知覚」では、①0.70、②0.84、③0.80であった。「目標志向性尺度」のうち「課題目標志向」では、①0.65、②0.69、③0.60、「自我目標志向」は、①0.62、②0.79、③0.75であった。なお、「仲間目標志向」と「逃避目標志向」は、 $\alpha$ 係数は0.50以下であったため、分析の対象からは除外した。

生徒を対象とした授業内容・教材に関するアンケート調査は、「『怖い』『危ない』と感じた場面は何ですか」などの柔道授業に関する調査(設問1～3)、「マット運動は柔道の授業でも役に立ちましたか」など授業の連結に関する調査(設問4～7)、から構成される。このアンケート調査では、生徒の柔道に対するイメージ、ならびに授業を連結したことによって生徒が感じた恩恵について明らかにすることをねらって質問項目を作成した。生徒を対象とした授業内容・教材に関するアンケート調査は、柔道授業後の1回実施した。

## 5. 授業者に対するインタビュー調査

授業者に対する本実践の成果について検討するため、柔道授業を担当した授業者1名(T1)に対する半構造化インタビュー調査を実施した。インタビューでは、ICレコーダー(Panasonic RR-XS355)を用いて発話内容を記録した。インタビュー調査によって得られたデータは文字に書き起こし、作成したテキストデータをもとに、次に示す4つのカテゴリを設定し授業者の回答を整理した。ここで設定したカテゴリとは、「授業の感想」、「浮き落とし教材について」、「本実践の成果と課題」、「本実践の汎用可能性」であった。

## 6. 本研究の限界

本研究は、現実的な授業改善をめざして、「マット運動授業と柔道授業を連結した実践」の成果と課題を検討する実践的研究として実施した。本研究では、対照群を設定せずに実施したため、比較によって「授業を連結した実践」の有効性を検討することはできなかった。しかし

ながら、個別の実践例についての検討を深める実践的研究として、授業の有効性を検討することは可能であると考えて実施した。

### Ⅲ. 結果と考察

#### 1. 授業実践の実際と展開

##### (1) マット運動授業の実際と展開

マット運動授業はT1とT2によるチームティーチングによって実施された。1・2組は二クラス合同で、3組は単独で授業が実施された。

マット運動授業は、一斉指導で行われた。T2が技の示範をし、T1が技のポイントについて解説したり発問したりするという授業展開であった。生徒には、7名ないし8名のグループを編成させ、それぞれのグループにマット（幅1.5m×長さ6m）を1枚ずつ与えて授業を行った。生徒が技を学習している間、T1およびT2はモニタリングしながら生徒を指導していた。

学習指導過程について、表2の期間記録分析の結果をみると、1組の1回目の授業では、学習指導場面が30%、マネジメント場面が15%、認知学習場面が23%、運動学習場面が32%であった。1組の2回目、すなわち2組と合同授業の期間記録については、学習指導場面が25%、マネジメント場面が18%、認知学習場面が15%、運動学習場面が41%であった。1・2組合同授業の2回目の期間記録は、学習指導場面が24%、マネジメント場面が14%、認知学習場面が0%、運動学習場面が62%であった。1・2組合同授業の3回目の期間記録は、学習指導場面が14%、マネジメント場面が19%、認知学習場面が7%、運動学習場面が60%であった。

3組の期間記録について、1回目の期間記録は、学習指導場面が30%、マネジメント場面が15%、認知学習場面が23%、運動学習場面が32%であった。2回目の期間記録は、学習指導場面が24%、マネジメント場面が23%、認知学習場面が5%、運動学習場面が48%であった。3回目の期間記録は、学習指導場面が23%、マネジメント場面が10%、認知学習場面が4%、運動学習場面が63%であった。

これらから、授業の進行に伴って運動学習場面が増加していることがわかり、生徒においては十分な運動学習時間が確保されたと推察できる。期間記録分析の結果ならびに図3から図5の学習過程を示したタイムラインからいずれのクラスにおいても同じような学習指導過程であったことが確認された。

マット運動授業は、授業計画（表1）に沿って実施された。ウォーミングアップでは、“肩倒立”、“ゆりかご”、“丸太転がり”が行われ、“前転”・“後転”、“開脚前転”・“開脚後転”といった基本的な技から“倒立前転”、“側方倒立回転”が学習できるよう実施された。年間指導計画の都合により、マット運動授業の時数が3時間と少なかったが、毎回の授業でスキルアップのための学習を行っていたため、中学校学習指導要領<sup>9)</sup>に「基本的な技」を「滑らかに行う」ことは十分に達成された。一方で、授業時間の制約上、「条件を変えた技」や「発展技を行う」こと、技を「組み合わせる」ことは、技能の高い生徒に対して個別的な指導にとどまっていた。

1時間目の主たる課題は、“開脚前転”であったが、これに先立って“前転”と“後転”の学習を行った。授業者らは、「詰まらないで滑らかに回転するんだよ」や「順番にマットに着くように転がるんだよ」などといった声かけを行っており、上で述べた通り「基本的な技」を「滑らかに行う」ことを意図していた。次の時間では“開脚前転”を復習したのち、“倒立前転”を学んだ。授業は一斉指導で進められたが、ここから技能差が現れ始めた。授業者らは、技能

表2 マット運動授業における期間記録

マット運動授業	学習指導場面(I)	マネジメント場面(M)	認知学習場面(A1)	運動学習場面(A2)	合計	
	m's"(%)	m's"(%)	m's"(%)	m's"(%)	m's"(%)	
1組	1時間目	16'16"(30)	8'22"(15)	12'15"(23)	17'16"(32)	54'9"(100)
	2時間目	11'33"(25)	8'27"(18)	7'5"(15)	18'47"(41)	45'52"(100)
	3時間目	9'14"(24)	5'19"(14)	0'0"(0)	23'35"(62)	38'8"(100)
	4時間目	7'34"(14)	10'3"(19)	3'45"(7)	31'38"(60)	53'0"(100)
2組	1時間目	11'33"(25)	8'27"(18)	7'5"(15)	18'47"(41)	45'52"(100)
	2時間目	9'14"(24)	5'19"(14)	0'0"(0)	23'35"(62)	38'8"(100)
	3時間目	7'34"(14)	10'3"(19)	3'45"(7)	31'38"(60)	53'0"(100)
3組	1時間目	16'16"(30)	8'22"(15)	12'15"(23)	17'16"(32)	54'9"(100)
	2時間目	11'58"(24)	11'45"(23)	2'22"(5)	24'5"(48)	50'10"(100)
	3時間目	11'44"(23)	5'4"(10)	2'15"(4)	32'17"(63)	51'20"(100)

※年間指導計画の都合上、1組は4回授業を受講した。

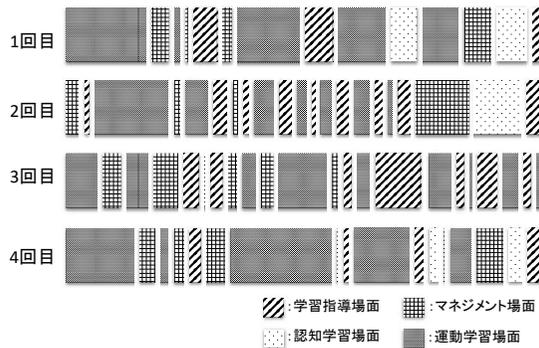


図3 「マット運動授業（1組）のタイムライン」

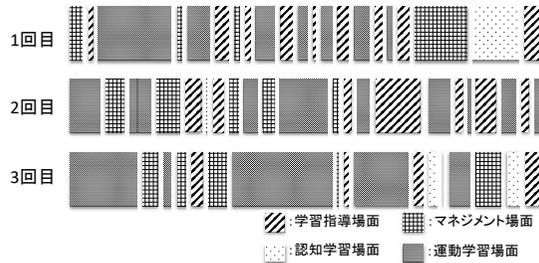


図4 「マット運動授業（2組）のタイムライン」

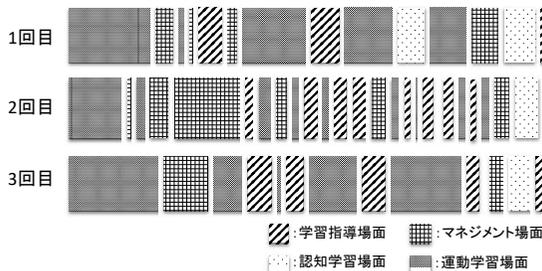


図5 「マット運動授業（3組）のタイムライン」

の高い生徒に対しては「より美しく技をやってみよう」などと声かけをする一方で、技能の低い生徒に対しては、「前転」・「後転」、「開脚前転」といった「基本的な技」のポイントについて指導していた。このような指導は最終回の授業でも同様であった。

授業をとおして、生徒間の技能差はあったものの、全ての生徒が「前転」・「後転」、「開脚前転」までは十分に行えるようになった。これは、授業者らが、当初から「基本的な技」を「滑らかに行う」ことを強調して指導していたためと考えられる。

## 2. 柔道授業の実際と展開

柔道授業では、T1が1クラスごとに授業を実施した。実践1の授業では体育館に滑り止めシートを敷いた上に畳を敷いて柔道授業を実施した。対象校には武道場はあるが、学校行事の都合上、武道場を使用することができなかった。そのため、実践1では体育館に畳(60畳)を敷いて授業を実施することになった。なお、実践2では武道場(60畳)を使用することができた。

柔道授業の期間記録分析の結果をみると、実践1における1回目の授業について、学習指導場面は1組と3組それぞれ59%と50%であった。マネジメント場面はそれぞれ13%と20%であった。認知学習場面はいずれの授業でも出現しなかった。運動学習場面はそれぞれ28%と31%であった。6回目の授業について、学習指導場面は30%と27%であった。マネジメント場面はいずれの授業でも10%であった。認知学習場面は出現しなかった。運動学習場面は60%と64%であった。

実践2における1回目の授業について、学習指導場面は54%であった。マネジメント場面は5%であった。認知学習場面は出現しなかった。運動学習場面は41%であった。6回目の授業については、運動学習場面は27%であった。マネジメント場面は10%であった。認知学習場面は出現しなかった。運動学習場面は64%であった。

学習過程のタイムラインをみると、授業の序盤は、学習指導場面が多く出現していたが、授業の進行につれて運動学習場面が増加していることがわかる(図6から図8)。加えて一回の運動学習場面の時間が増加しており、生徒においては十分な運動学習時間が確保されたと推測される。期間記録分析の結果ならびにタイムラインからいずれのクラスにおいても同じような学習指導過程であったことが確認された。

柔道授業は、授業計画(表1)に沿って実施された。ウォーミングアップでは、マット運動授業との接続を考慮して、マット運動で獲得した順次接触や回転感覚を活用するために、「丸太転がり」、「前転」・「後転」を実施した。「横受け身」の学習では、上で述べた「ハンガーを用いた受け身の学習」と「修正された浮き落とし」を行うとともに、学習の際にマット運動授業で学んだ順次接触や回転感覚を思い出して取り組むように強調した声かけを授業者に依頼して行ってもらった。

授業では2回目から「受け身」の学習が始まった。3時間目からは、実際に組み合って転がす/転がされる「動きの中での受け身」を学習した。ここでは、授業者から「急に倒れて手をつくんじゃなくて、転がるようにするんだよ」などと声かけがあり、マット運動授業との繋がりを強調していた。生徒においては、「ハンガーを用いた受け身の学習」や「修正された浮き落とし」を行う際に、最初は受け身をせずに、相手に動かされるままに、ゆっくり転がっていた。相手の動きに対応して、転がることのできるようになった生徒から、「畳を強くたたく」

表3 柔道授業における期間記録

柔道授業	学習指導場面(I)	マネジメント場面(M)	認知学習場面(A1)	運動学習場面(A2)	合計	
	m's"(%)	m's"(%)	m's"(%)	m's"(%)	m's"(%)	
1組	1時間目	27' 9" (59)	5' 50" (13)	0' 0" (0)	13' 3" (28)	46' 2" (100)
	2時間目	23' 7" (53)	4' 58" (11)	0' 0" (0)	15' 55" (36)	44' 0" (100)
	3時間目	15' 53" (45)	9' 10" (15)	0' 0" (0)	14' 20" (41)	35' 40" (100)
	4時間目	14' 40" (33)	6' 6" (14)	0' 0" (0)	23' 54" (54)	44' 40" (100)
	5時間目	10' 11" (24)	5' 15" (12)	0' 0" (0)	27' 10" (64)	42' 36" (100)
	6時間目	11' 0" (30)	3' 35" (10)	0' 0" (0)	21' 53" (60)	36' 22" (100)
【実践1】	1時間目	25' 48" (50)	10' 10" (20)	0' 0" (0)	16' 3" (31)	52' 1" (100)
	2時間目	20' 11" (50)	5' 31" (14)	0' 0" (0)	15' 3" (37)	40' 45" (100)
	3時間目	17' 53" (38)	9' 34" (20)	0' 0" (0)	19' 15" (41)	46' 42" (100)
	4時間目	15' 24" (30)	8' 24" (16)	0' 0" (0)	27' 41" (54)	51' 29" (100)
	5時間目	10' 1" (26)	5' 4" (13)	0' 0" (0)	24' 1" (61)	39' 6" (100)
	6時間目	12' 4" (27)	4' 19" (10)	0' 0" (0)	28' 45" (64)	44' 8" (100)
【実践2】 2組	1時間目	24' 4" (54)	2' 20" (5)	0' 0" (0)	18' 3" (41)	44' 27" (100)
	2時間目	24' 55" (54)	6' 11" (13)	0' 0" (0)	15' 1" (33)	46' 7" (100)
	3時間目	18' 18" (37)	8' 38" (17)	0' 0" (0)	22' 30" (46)	49' 26" (100)
	4時間目	9' 49" (22)	6' 37" (15)	0' 0" (0)	28' 7" (63)	44' 33" (100)
	5時間目	9' 33" (22)	4' 25" (10)	0' 0" (0)	29' 18" (68)	43' 16" (100)
	6時間目	12' 4" (27)	4' 19" (10)	0' 0" (0)	28' 45" (64)	45' 8" (100)

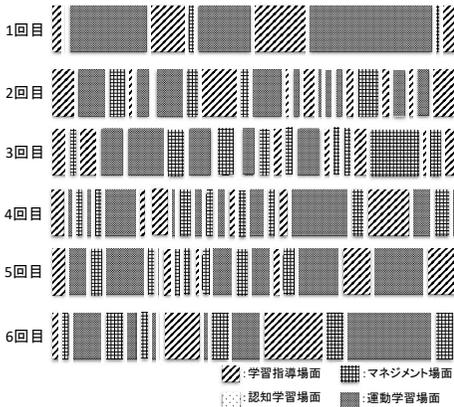


図6 「柔道授業（1組）のタイムライン」

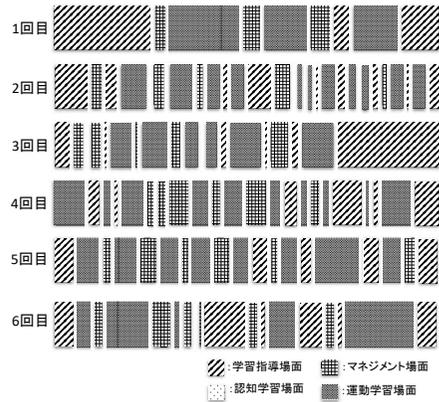


図7 「柔道授業（2組）のタイムライン」

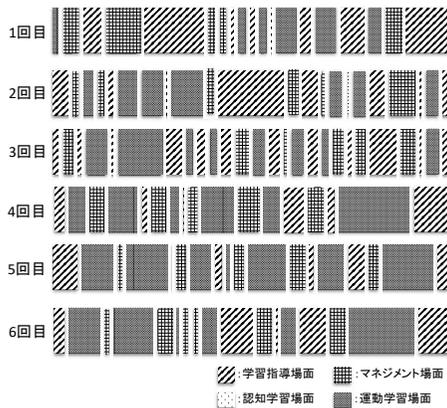


図8 「柔道授業（3組）のタイムライン」

ように受け身を学習した。このように学習を進めたところ、4時間目にはほとんどすべての生徒が立った状態から「修正された浮き落とし」で転がされても受身が取れるようになった。この結果は有山ほか<sup>1)</sup>において成果が検証された教材を活用したことで、マット運動による回転感覚や順次接触の獲得の効果が影響していたのではないかと推測される。5時間目以降では、「修正された浮き落とし」から、相手との距離に応じて足を当てる位置を変えて、「膝車」・“支え釣り込み足”<sup>(注3)</sup>の学習を行った。この段階では、既に相手の動きに応じて“横受け身”ができるようになっており、投げ技の学習をスムーズに行うことができた。

マット運動授業と柔道授業を通して、授業者は「滑らかに転がること」を強調して指導していた。マット運動授業では授業時数の都合上、技を多く学ぶ機会はなかったが、一つひとつの技を滑らかに行うことは達成できていたし、その動きが柔道授業における受け身の学習にも反映されていたと考えられる。授業者が2つの運動の関連性・類縁性を強調した指導を行うことで、生徒も2つの運動の関連性・類縁性に気づくことができたかと推察できる。

### 3. 生徒による学習評価と学習成果

#### (1) 形成的授業評価

毎授業後に実施した形成的授業評価の結果は、マット運動授業について、授業の進行とともに形成的授業評価の得点が向上した。実践1のうち、1組における総合評価の評定は、1回目から4回目と順に、「3」、「4」、「4」、「5」と推移した。また、3組については、1回目から3回目と順に、「1」、「3」、「4」と推移した。さらに実践2の2組についても、順に「3」、「3」、「4」と、いずれのクラスでも生徒の評価は向上する傾向を示した。

柔道授業についても、マット運動授業と同様に授業の進行とともに形成的授業評価の得点が向上する傾向を示した。1組における総合評価の評定は、1回目から順に「3」、「4」、「4」、「4」、「5」、「5」と推移した。また、3組については、1回目から3回目は順に「3」、「4」、「5」と推移し、4・5回目は「4」であったものの、最後の6回目は最高評定の「5」になった。さらに実践2の2組については、1回目は「3」であったが、その後の5回の授業はいずれも最高評定の「5」であった。

方法で述べたとおり、実践1と実践2の間には1ヶ月間の差があった。しかし、形成的授業評価の結果をみると、実践1と2の間で大きな違いは認められなかった。その理由としては、2つの実践ともに同じ授業計画に基づいて実施されたことがあげられよう。また、上述の「授業実践の実際と展開」で述べたとおり、期間記録とタイムラインの結果から、同様の学習指導過程で行われたことがその理由であると推察される。

#### (2) 動機づけ質問紙調査

##### 1) 対象者全体の平均得点の推移

実践1と実践2について三度にわたって動機づけ質問紙調査を実施したが、結果は表4・5のようになった。一要因分散分析の結果、実践1での実施時期の要因について「柔道が好き」( $F(2,114) = 54.41, p < 0.1$ )、「柔道が得意」( $F(2,114) = 39.90, p < 0.1$ )、「体育での満足感」( $F(2,114) = 51.71, p < 0.1$ )、「自我目標志向」( $F(2,114) = 4.44, p < 0.5$ )の4変数において有意な主効果が認められた。また① ‘マット運動授業前’、② ‘柔道授業前’、③ ‘柔道授業後’ とすると、多重比較の結果で実施時期の平均値間に有意差がみられたのは、「柔道が好き」では① $1.88 < ②2.38$

<③3.09、「柔道が得意」では①1.38<②1.60<③2.28、「体育での満足感」では①2.49<②2.84<③3.12、「自我目標志向」では①3.33<③3.49と推移した。

また、実践2については「柔道が好き」(F(2,46) = 27.47, p<0.1)、「柔道が得意」(F(2,46) = 10.17, p<0.1)、「体育での満足感」(F(2,46) = 3.10, p<0.5)、パフォーマンス雰囲気知覚(F(2,46) = 3.70, p<0.5)の4変数において有意な主効果が認められた。多重比較の結果で実施時期の平均値間に有意差がみられたのは、「柔道が好き」では①1.92 = ②2.17<③3.13、「柔道が得意」では①1.29 = ②1.58<③2.17と推移した。

表4 実践1における動機づけ質問紙調査

	①第1回(10月28日) 平均値(標準偏差)	②第2回(11月4日) 平均値(標準偏差)	③第3回(11月13日) 平均値(標準偏差)	F値	df	多重比較検定
<b>愛好的態度尺度</b>						
体育が好き	3.09 (0.80)	3.09 (0.80)	3.19 (0.78)	0.64	2/114	n.s.
体育が得意	2.60 (0.88)	2.48 (1.00)	2.55 (0.84)	0.42	2/114	n.s.
柔道が好き	1.88 (0.56)	2.38 (0.77)	3.09 (0.86)	54.41	** 2/114	①<②<③*
柔道が得意	1.38 (0.52)	1.60 (0.65)	2.28 (0.67)	39.90	** 2/114	①<②<③*
<b>満足感尺度</b>						
体育での満足感	2.49 (0.40)	2.84 (0.51)	3.12 (0.55)	51.71	** 2/114	①<②<③*
<b>雰囲気知覚尺度</b>						
マスター雰囲気知覚	2.98 (0.36)	3.00 (0.43)	3.07 (0.46)	1.98	2/114	n.s.
パフォーマンス雰囲気知覚	3.04 (0.41)	3.07 (0.50)	3.14 (0.53)	1.40	2/114	n.s.
<b>目標志向性尺度</b>						
課題目標志向	3.33 (0.38)	3.34 (0.46)	3.43 (0.42)	2.20	2/114	n.s.
自我目標志向	3.33 (0.46)	3.37 (0.50)	3.49 (0.49)	4.44	* 2/114	①<③*

\* < .05, \*\* < .01

表5 実践2における動機づけ質問紙調査

	①第1回(10月28日) 平均値(標準偏差)	②第2回(11月4日) 平均値(標準偏差)	③第3回(11月13日) 平均値(標準偏差)	F値	df	多重比較検定
<b>愛好的態度尺度</b>						
体育が好き	3.08 (0.78)	3.04 (0.86)	3.04 (0.91)	0.07	2/46	n.s.
体育が得意	2.25 (0.94)	2.42 (0.93)	2.38 (1.01)	1.19	2/46	n.s.
柔道が好き	1.92 (0.83)	2.17 (0.92)	3.13 (0.80)	27.47	** 2/46	①=②<③*
柔道が得意	1.29 (0.46)	1.58 (0.65)	2.17 (0.87)	10.17	** 2/46	①=②<③*
<b>満足感尺度</b>						
体育での満足感	2.65 (0.49)	2.81 (0.53)	2.65 (0.49)	3.10	* 2/46	n.s.
<b>雰囲気知覚尺度</b>						
マスター雰囲気知覚	2.99 (0.36)	2.99 (0.59)	3.17 (0.46)	2.51	2/46	n.s.
パフォーマンス雰囲気知覚	2.96 (0.41)	3.01 (0.67)	3.23 (0.48)	3.70	* 2/46	n.s.
<b>目標志向性尺度</b>						
課題目標志向	3.19 (0.47)	3.28 (0.53)	3.40 (0.43)	2.33	2/46	n.s.
自我目標志向	3.39 (0.38)	3.34 (0.65)	3.46 (0.43)	0.55	2/46	n.s.

\* < .05, \*\* < .01

以上の分析結果をみると、本研究における実践をとおして生徒の柔道に対する愛好的態度ならびに体育授業に対する満足感を高められることが示された。また、実践1および実践2の質問紙調査の結果はおおむね一致していた。これは、2つの実践が同様の指導計画に基づいて実施されており、またほとんど同じ学習過程によって授業が進められたことを一定に保証するものであった。そこで、マット運動授業の直後に柔道授業を実施した授業実践とマット運動授業と柔道授業の間に1ヶ月ほどの時間が空いてもほとんど同じ結果を得られると仮定し、これ以降の分析では実践1と実践2をまとめて検討を行うこととした。

## 2) 性別が動機づけ質問紙調査の結果に与える影響

続いて、性別ごとにそれぞれの平均点について検討することとした。男子生徒および女子生

徒の動機づけ質問紙調査の各変数における平均点は表6および表7のとおりに推移した。

男子では、実施時期の要因について、「柔道が好き」(F(2,58) = 53.34, p<0.1)、「柔道が得意」(F(2,58) = 17.50, p<0.1)、「体育での満足感」(F(2,58) = 49.52, p<0.1)、「マスターー囲気知覚」(F(2,58) = 3.81, p<0.5)、「自我目標志向」(F(2,58) = 6.08, p<0.1)の5変数において有意な主効果が認められた。また①‘マット運動授業前’、②‘柔道授業前’、③‘柔道授業後’とすると、多重比較の結果で実施時期の平均値間に有意差がみられたのは、「柔道が好き」では①1.93<②2.50<③3.40、「柔道が得意」では①1.40<②1.80<③2.27、「体育での満足感」では①2.32<②2.52<2.84③、「自我目標志向」では、①3.33<③3.61であった。

また、女子については「柔道が好き」(F(2,70) = 35.40, p<0.1)、「柔道が得意」(F(2,70) = 33.31, p<0.1)、「体育での満足感」(F(2,70) = 44.05, p<0.1)の3変数において有意な主効果が認められた。また各項目の平均値は、「柔道が好き」では①1.86 = ②2.14<③2.94、「柔道が得意」では①1.28 = ②1.50<③2.22、「体育での満足感」では①2.28<②2.47<③2.75と推移した。

これまでの結果で示されていた愛好的態度の向上ならびに体育授業に対する満足感は性別に関係なく本実践をとおして向上させたことが示された。特に女子にとっての課題として指摘されていた柔道に対する愛好的態度<sup>16)</sup>の向上は本実践において認めることができた。

表6 男子に対する動機づけ質問紙調査

	①第1回マット授業前 平均値 (標準偏差)	②第2回柔道単元前 平均値 (標準偏差)	③第3回目柔道単元後 平均値 (標準偏差)	F値	df	多重比較検定
愛好的態度尺度						
体育が好き	3.40 (0.77)	3.33 (0.84)	3.40 (0.86)	0.33	2/58	n.s.
体育が得意	2.83 (1.02)	2.80 (1.00)	2.73 (0.94)	0.49	2/58	n.s.
柔道が好き	1.93 (0.69)	2.50 (0.90)	3.40 (0.86)	53.34 **	2/58	①<②<③ *
柔道が得意	1.40 (0.56)	1.80 (0.71)	2.27 (0.69)	17.50 **	2/58	①<②<③ *
満足感尺度						
体育での満足感	2.32 (0.24)	2.52 (0.28)	2.84 (0.25)	49.52 **	2/58	①<②<③ *
雰囲気知覚尺度						
マスターー雰囲気知覚	3.04 (0.32)	3.08 (0.46)	3.22 (0.41)	3.81 *	2/58	n.s.
パフォーマンス雰囲気知覚	3.10 (0.41)	3.15 (0.45)	3.25 (0.50)	2.12	2/58	n.s.
目標志向性尺度						
課題目標志向	3.38 (0.39)	3.38 (0.43)	3.54 (0.39)	2.70	2/58	n.s.
自我目標志向	3.33 (0.45)	3.40 (0.45)	3.61 (0.43)	6.08 **	2/58	①<③ *

\* < .05, \*\* < .01

表7 女子に対する動機づけ質問紙調査

	①第1回マット授業前 平均値 (標準偏差)	②第2回柔道単元前 平均値 (標準偏差)	③第3回目柔道単元後 平均値 (標準偏差)	F値	df	多重比較検定
愛好的態度尺度						
体育が好き	2.75 (0.81)	2.75 (0.77)	2.86 (0.80)	1.00	2/70	n.s.
体育が得意	2.19 (0.79)	2.17 (0.85)	2.31 (0.92)	1.64	2/70	n.s.
柔道が好き	1.86 (0.59)	2.14 (0.72)	2.94 (0.72)	35.40 **	2/70	①=②<③ *
柔道が得意	1.28 (0.45)	1.50 (0.56)	2.22 (0.80)	33.31 **	2/70	①=②<③ *
満足感尺度						
体育での満足感	2.28 (0.29)	2.47 (0.28)	2.75 (0.27)	44.05 **	2/70	①<②<③ *
雰囲気知覚尺度						
マスターー雰囲気知覚	2.88 (0.36)	2.84 (0.49)	2.97 (0.48)	1.83	2/70	n.s.
パフォーマンス雰囲気知覚	2.93 (0.35)	2.84 (0.55)	3.05 (0.49)	3.17	2/70	n.s.
目標志向性尺度						
課題目標志向	3.17 (0.44)	3.20 (0.55)	3.32 (0.46)	2.32	2/70	n.s.
自我目標志向	3.31 (0.46)	3.24 (0.65)	3.38 (0.51)	1.54	2/70	n.s.

\* < .05, \*\* < .01

### 3) 生徒による授業内容・教材に関するアンケート調査

アンケート調査の内容、ならびに回答は表8ならびに表9に示すとおりであった。なお表8ならびに表9には、質問項目に対する回答の上位2つと回答の代表例をまとめた。また、このアンケート調査では、設問1から設問3までを複数回答項目として実施した。

設問1から3について、生徒が「怖い」や「危ない」などのネガティブな感情を覚えた場面は、「後ろ受け身」が最も多く、次いで「支え釣り込み足」が多かった。「後ろ受け身」についての記述内容をみると、「頭部や頸部を打つから」や「後方に倒れるから」という回答があった。これは設問3「安全に留意した場面」としての回答と重複するものであった。これに対して生徒が「楽しかった」や「面白かった」などのポジティブな感情を覚えた場面は「浮き落とし」が最も多く、次いで「支え釣り込み足」が多かった。記述内容をみると、「浮き落とし」では「相手を投げることができたから」、「学習した受身がきちんとできたから」などの回答が多くみられ、相手を崩して投げることと、動きの中で受け身をとることをねらった教材の成果を認識していることが示された。

設問4から7について、「マット運動は柔道授業で役立ちましたか」に対して「役に立った」と「わからない」に51(50%)名ずつの回答があり、「役に立たなかった」と回答した生徒は0名であった。「役に立った」と回答している生徒の記述内容をみると、「回転する感覚が似ていたから」、「体の使い方が似ていたから」などと回答している生徒が多く、回転感覚や身の処し方といったマット運動の持つ運動の特徴と柔道の持つ運動の特徴との類縁性に気づくことができていると推察できた。さらに「マット運動によってその後の柔道に対して体を慣らすことができましたか」に対する回答のうち「慣らすことができた」と回答した生徒では、「回転する感覚が似ている」、「体の使い方が似ている」などの「マット運動は柔道授業で役立ちましたか」の回答と重複する内容の記述が多く、マット運動を柔道に先立って行うことで、生徒らは、その後の柔道の学習に関連する動きの獲得を実感できたと述べていた。さらに「マット運動と柔道授業の順番についてどれが適切ですか」という設問に対して、85名(83%)の生徒が「マット運動から柔道」が良いと回答しており、「柔道からマット運動」と回答した生徒は4名(4%)、「順番は関係ない」と回答した生徒は13名(13%)であった。生徒の記述から、学習の順序についても「マット運動から柔道」の順で学習を進めることによって安全かつ効果的な学習が実施できるという実感が示された。

しかしながら、ここまでであげられたマット運動と柔道を連結することに対する肯定的な意見は全ての生徒に認められるものではなかった。マット運動授業と柔道授業を連結して実施することは、体の使い方や回転感覚が習得できるという点で、多くの生徒に有効である可能性が示された。半数の生徒が「役に立つ」と回答した一方で、もう半数の生徒は、マット運動が柔道で役に立つか「わからない」と回答していることが示された。また、マット運動と柔道の授業を連結することで「回転する感覚が似ている」や「体の使い方が似ている」といった連結することで認識できた成果・恩恵についての記述がある一方で、そのような成果・恩恵を認知できなかった生徒がいたことも事実であった。成果・恩恵を認識できなかった生徒については、教師からのマット運動と柔道との繋がりを強調した声かけなどの一層の工夫が求められよう。さらに、今回提案した教材以上に生徒に連結の効果を意識できるような教材の検討・開発も必要になるだろう。

表8 柔道授業に関する調査の回答（設問1～設問3）

設問	回答	回答数 (%)	主な理由
1. 「怖い」「危ない」と感じた場面は何ですか	ウォーミングアップ	3 (3%)	重たい空気だったから、ぶつかりそうになったから
	前受け身の学習	13 (13%)	頭をうちそうだったから、倒れるのが怖いから
	後受け身の学習	19 (19%)	頭を打ちそうだったから、後方に倒れるから
	横受け身の学習	6 (6%)	怪我をしそうだったから、体が浮くから
	浮き落としの学習	13 (13%)	不安があるから、頭を打ちそうだから
	膝車の学習	7 (7%)	失敗しそうだったから
2. 「楽しい」「面白い」と感じた場面は何ですか	ウォーミングアップ	9 (9%)	勢いがあるから、頭を打ちそうだから
	前受け身の学習	10 (10%)	マット運動と似ている場面があったから
	後受け身の学習	12 (12%)	うまくできたから、簡単にできたから
	横受け身の学習	19 (19%)	うまくできたから、普段しない動きをしたから
	浮き落としの学習	24 (24%)	うまくできたから、先生に褒められたから
	膝車の学習	5 (5%)	うまくできたから、安全にできたから
3. 安全に留意した場面は何ですか	ウォーミングアップ	28 (27%)	相手を手を打つことができたから、うまってきたから
	前受け身の学習	36 (35%)	頭や首を打つことがあるから、危険がいから
	後受け身の学習	50 (49%)	頭や首を打つことがあるから
	横受け身の学習	37 (36%)	頭や首を打つことがあるから、周りの人とぶつからないようにした
	浮き落としの学習	49 (48%)	相手を怪我させてしまう恐れがあるから
	膝車の学習	20 (20%)	相手を怪我させてしまう恐れがあるから
	支え釣り込み足	50 (49%)	相手を怪我させてしまう恐れがあるから

表9 授業の連結に関する調査の回答（設問4～設問7）

設問	回答	回答数 (%)	主な理由
4. マット運動は柔道の授業でも役に立ちましたか	役に立った	51 (50%)	回転する感覚が似ていたから、体の使い方が似ていたから
	わからない	51 (50%)	意識していない、覚えていない
	役に立たなかった	0 (0%)	—
5. マット運動を行うことで柔道に体を慣らすことができましたか	できた	51 (50%)	回転する感覚が似ていたから、体の使い方が似ていたから
	わからない	50 (49%)	覚えていない
	できなかった	1 (1%)	記述なし
6. マット運動と柔道の順番はどれが適切ですか	マット運動から柔道	85 (83%)	体の使い方を学んでから柔道を行ったほうがいいから
	順番は関係ない	13 (13%)	やるのが違うので順番は関係ない
	柔道からマット運動	4 (4%)	マット運動が上手にできると思うから
7. 今回の授業を受けて柔道のイメージは変わりましたか	イメージは良くなった	69 (68%)	思っていたよりも楽しかったから、安全にできたから
	変わらない	33 (32%)	もともとのイメージと変わらないから
	イメージは悪くなった	0 (0%)	—

#### 4. 業者に対するインタビュー調査

##### (1) 授業者の感想

授業者においては、「マット運動から移行した方については、転がるということに関して言えばこちらとしても十分に意識をして指導することができた」と述べていた。また生徒の学習の様子については「ある程度の慣れがあるのか、素直にというか『こういう風にやれば痛くないんだな』と感じてくれていたようだった」と述べていた。柔道授業においては転がることについて強調して指導することができ、さらにその指導を受けた生徒についてもマット運動授業における転がるという経験が柔道授業において活用された可能性を示唆していた。授業者は経験の活用によって授業の進行がスムーズであったという印象を抱いていた。

##### (2) 本研究で提案した教材について

本実践ではマット運動授業と柔道授業の連結を図るために「ハンガーを用いた受け身の学習」と「修正された浮き落とし」を提案したが、その教材について授業者は「すごくよかったです。浮き落としから支え釣り込み足、膝車、そして体落としという風に流れもすんなりいくので、

やっていて教えやすかったです。」と述べており、浮き落とし教材を用いることでその後の投げ技の学習がスムーズになると語っていた。また生徒については「体の使い方はほとんど一緒なので、子ども達にもすんなり頭に入ったようで、子どもにとってもわかりやすかった」と述べていた。このことから、本研究で提案した二つの教材は教師にとっても指導しやすい教材であったといえる。この授業者の語りは生徒に実施した柔道授業についての質問紙調査の結果を支持するものであった。

さらに授業者は、「浮き落としから入ると足からゴロゴロと転がるじゃないですか。お尻がついて背中がついて肩がつくという風になると思うのですが、その順番で行くと、仮に頭を打っても本当にたいしたことじゃなくなる感じでしたね」と語っていた。すなわち、授業者にとっては本研究で提案した教材をもちいることで生徒の怪我のリスクを低減させることができると述べていた。

### (3) 本実践の成果と課題

マット運動授業から柔道授業への連結において、授業者が一番の成果として捉えていることは回転感覚の習得であった。「やはり転がる感覚というところでは大きいですね。回る感覚がより強まったのかなと思います」と述べており、柔道授業に先立ってマット運動授業を実施したことで生徒が回転する感覚と順次接触する感覚を習得できたことが本実践の成果であると語っていた。一方、本実践においてマット運動授業が3時間しか行えなかったことを課題としてあげていた。「実施時間があまりに短かった」と述べており、マット運動授業がもっと多い時間実施できたならば、より多くの生徒が柔道授業に対する愛好的態度や技能の高まりを感じられたのではないかと授業者は述べており、年間指導計画にあらかじめマット運動授業と柔道授業の連結を組み込んでおくこと、すなわち、単元相互の関係性や類縁性を考慮してカリキュラムマネジメントを行うことが重要であることが示唆された。

### (4) 本実践の汎用可能性

授業者は「僕個人としてはそれほど難しさを感じなかったです。」と述べており、本研究における実践は他所でも十分に実施できると述べていた。一方で「(学校)行事など他のものとの関係で難しくなることがあるのかもしれないですね。他にも施設の問題もあると思います。」と述べており、年間指導計画であらかじめ計画を立てておくことや、実施場所の確保することができれば実現可能であるとの認識をしていた。

さらに本実践について、「柔道と同じくマット運動でも3人組でやらせていたんですけど、そうすると技を見合うという部分でも共通していると思いました。あと安全に配慮しなければいけない点なども共通していると思います。」と述べていた。すなわち授業者はマット運動と柔道の運動に類縁性といった観点だけでなく、技をお互いに見合い教えあうなど学習の方法という観点、ならびに安全配慮という点においても共通する部分があると認識していた。これらについてもマット運動の授業において生徒に意識づけをさせることで、柔道授業における学習をより一層効率的かつ安全に実施できる可能性があるとして述べていた。

インタビュー調査の結果をまとめると、本実践は教師にとって実施しやすい授業であったことが示された。マット運動授業で学習した回転感覚や順次接触を柔道授業における学習に活用できたことによって、学習が促進されたとしていた。これは東京女子体育大学<sup>16)</sup>において指

摘されている教師の指導力不足の解決に資する可能性があるろう。マット運動授業における学習経験に加えて、本実践で提案した教材においても実施しやすさと安全性の確保ができる可能性を示唆していた。瀧本は中学校柔道授業の課題として「柔道の特性に触れないまま年間指導計画で設定されている授業を終えてしまう」ケースを上げていた<sup>15)</sup>が、この2つの教材を用いることで柔道の特性である「崩し」の学習が安全かつ効率的に実施できる可能性が示された。

一方で、マット運動授業がもっと多い時間実施できたならば、より多くの生徒が柔道授業に対する愛好的態度や技能の高まりを感じられたのではないかと授業者は述べており、年間指導計画にあらかじめマット運動授業と柔道授業の連結を組み込むといった、カリキュラムマネジメントが重要であることが示唆された。マット運動授業の時間を多く確保した上で、柔道と連結することで、生徒にとってより学びやすくなると示唆していた。

#### IV. 結論

本研究は、現実的な柔道授業の改善をめざして、マット運動授業と柔道授業を連結した授業計画を作成・実施すること、その授業の成果と課題について明らかにすることを目的とした。

授業計画の立案にあたっては、本研究者と授業者(T1)の3名が協議し、マット運動授業と柔道授業を連結した9時間の授業計画を作成した。加えてマット運動授業と柔道授業の連結のために2つの教材を提案した。

本実践の成果について、マット運動授業における回転感覚や順次接触についての学びをきっかけとして受け身や浮き落としなどの運動を行うことで、両者に共通した運動の感覚や身の処し方を学べ、それによって柔道に対する恐怖感を払拭でき愛好的態度を育成できることが示唆された。実施された授業は生徒に受け入れられ、体育授業に対する満足度を高めることができた。自由記述による質問紙の回答をみると、生徒自身がマット運動と柔道の運動に運動の類縁性を見出し、マット運動授業で得た回転する感覚や順次接触する動きを柔道授業においても活用していたことが示された。さらに授業者においては、マット運動授業と柔道授業を連結することに対して実施のしやすさならびに学習の効率化を述べていた。

本実践における課題について、愛好的態度の高まりや運動の類縁性の気づきは大半の生徒において確認されたものの、すべての生徒において確認されたものではなかった。その点において授業計画を見直すとともに、マット運動授業と連結した柔道授業の指導内容の再検討の必要性があると考えられる。また、授業者は本実践の課題について、マット運動授業が3時間しか行えなかったことをあげていた。マット運動授業がもっと多い時間実施できたならば、より多くの生徒が柔道授業に対する愛好的態度や技能の高まりを感じられたのではないかと述べていた。年間指導計画の工夫、すなわち、カリキュラムマネジメントを念頭に置いて単元相互の関係性や類縁性について考慮する必要性を本実践研究は示唆している。

繰り返しになるが、本研究は、「通常の柔道授業」と「マット運動授業と連結した柔道授業」とを比較しておらず、連結した授業の有効性ならびに提案した教材の有効性について、対照群との比較によって証明をするものではなかった。今後は、「通常の柔道授業」と「マット運動授業と連結した柔道授業」とを比較した研究も実施して、その成果について検討していきたい。

**注**

注1. 全日本柔道連盟では指導者育成のために2013年より公認指導者資格制度を導入している。現在ではA、B、Cという3つのライセンスに加えて「準指導員」というカテゴリが設けられている。それぞれのライセンスは規定の講習を受けることで取得ができ、柔道指導者の質保証のための取り組みを展開している。

注2. 本研究での「連結」という用語は、単元と単元を接続させることを意味する体育経営的な、カリキュラムマネジメントに関する概念を指す。したがって、本実践の当該中学校のカリキュラムでは、柔道とダンスが組み合わせとなり、①「マット運動→柔道→ダンス」、②「マット運動→ダンス→柔道」という二つのパターンとなったが、できるだけ単元を時期的に近くしたということになる。この接続様式を別の言葉で表現すると、①は「連続」、②は「近接」となるが、どちらもカリキュラム上の連結性は保持しているものと考え、本研究ではこれらを総括して「連結」という概念に含めた。

注3. 本来、「膝車」と「支え釣り込み足」には異なった理合(技を施すための合理的な運動の行い方)があるが、運動形態が類似した技であるため、本実践では、足を当てる位置のちがいをもって「膝車」と「支え釣り込み足」に分類して指導した。

**文献**

- 1) 有山篤利・藪根敏和・藤野貴之・中嶋啓之：発見型学習における受け身の上達と投げ技マイスターの活用効果. 聖泉大学スポーツ文化研究所紀要, 4(1), 17-26, 2011.
- 2) 濱田初幸・前阪茂樹・川西正志・安道太軌・北村尚浩：体育専攻学生が期待する中学校における武道必修化による教育効果：武道を専門とする学生に着目して. 鹿屋体育大学学術研究紀要, 43, 1-9, 2011.
- 3) 長谷川悦示・下田和史・滝川孝八：小学生体育授業の評価構造と児童の動機づけ(1)：教師の言葉かけに対する児童の反応と授業の雰囲気知覚及び目標志向性の関係. 日本スポーツ教育学会第18回大会資料, 1998.
- 4) 長谷川悦示・滝川孝八・鈴木武文・下田和史：小学生の体育授業における目標志向性. 群馬大学教育学部紀要, 芸術・技術・体育・生活科編, 34, 175-187, 1999.
- 5) 長谷川悦示：小学校体育授業における「個人の進歩」を強調した教師の言葉かけが児童の動機づけに及ぼす影響. スポーツ教育学研究, 24(1), 13-27, 2004.
- 6) 茨城県教育庁保健体育課：学校体育指導資料第41集「体育授業のモデル集その6」中学校武道「柔道」.  
<http://www.edu.pref.ibaraki.jp/board/gakkou/karada/taiiku.shidou.html>, 2011. (2017/10/15参照)
- 7) 北村尚浩・川西正志・濱田初幸・前阪茂樹：中学校における武道必修化に関するアンケート調査報告書. 鹿屋体育大学生涯スポーツセンター, 鹿児島, 2010.
- 8) 松本格之祐：小学校の器械運動(マット運動)の授業づくりにおける「指導と評価」の計画と具体. 体育科教育学研究, 29(1), 67-72, 2013.
- 9) 文部科学省：中学校学習指導要領. 東山書房, 東京, 2008a.
- 10) 文部科学省：中学校学習指導要領解説保健体育編. 東山書房, 東京, 2008b.
- 11) 文部科学省：柔道指導の手引き(三訂版). 東洋館出版社：東京, 2013.
- 12) 文部科学省：器械運動指導の手引. 東洋館出版社, 東京, 2015.

- 13) 野瀬清喜・田中一郎・野瀬英豪：武道必修化に伴う柔道指導法のあり方について（第1報）—学習指導要領改訂と保健体育編改善の趣旨や内容を中心に—。埼玉大学紀要教育学部, 58(2), 17-34, 2009.
- 14) 高橋健夫編著：体育授業を観察評価する授業改善のためのオーセンティック・アセスメント。明和出版, 東京, 2003.
- 15) 瀧本誠：中学校武道必修化における柔道授業の問題抽出と提言。早稲田大学大学院スポーツ科学研究科修士論文, 2012.
- 16) 東京女子体育大学：武道等指導推進事業（武道等の指導成果の検証）調査報告書。東京女子体育大学, 東京, 2015.
- 17) 山川岩之助・工藤信雄：柔道指導ハンドブック。大修館書店, 東京, 1975.
- 18) 全日本柔道連盟：柔道授業づくり教本, 全日本柔道連盟, 東京：2010.
- 19) 全日本柔道連盟：公認柔道指導者養成テキストB指導員。全日本柔道連盟, 東京, 2015.