

走り高跳びの系統的指導に関する発生運動学的研究

肝付 正籍⁵⁾ 竹内 理代²⁾ 田中 寿幸³⁾ 中倉 信博³⁾
吉井 泰裕⁴⁾ 田爪 聖啓⁴⁾ 三輪 佳見¹⁾

Zur Genese des Hochsprungs in der Leichtathletik bei Schulkindern

Masatsugu KIMOTSUKI Riyo TAKEUCHI Kazutaka TANAKA
Nobuhiro CHUKURA Yasuhiro YOSHII
Masahiro TAZUME Yoshimi MIWA

I. はじめに

当然のことながら、学校で行われる教育活動については、国から示される学習指導要領を大綱的な基準としている。保健体育科においても例外ではなく、学習指導要領を踏まえた授業実践が各学校で行われているのが通常である。したがって、教師は一般に、文部科学省の学習指導要領の内容に示された例示を踏まえつつ、体育実技資料集や各種競技専門書をはじめ、これまでの指導経験を生かして学習活動を選定し、授業を構成していく。

このような手順で学習指導要領をベースにし、さらに専門的な資料を活用しながら授業を構成しているにもかかわらず、実際に授業を行うと、運動の学習になかなか成果があがらない子どもも出てくる。そのような子どもに対して、さまざまな手立てを講じても、期待通りには「できる」ようにさせられない。そうすると、学習活動を活性化するためのマネジメントに頼り、その習得を子どもの自得に任せているだけで、子どもがなかなかできるようにならないことも少なくない。

そこで、本研究ではこれまで現場で当たり前のように指導されてきた体育授業の内容について、発生運動学の立場から「走り高跳び」を取り上げ、特に構造分析の視点から考察を進め、幼小中の12年間のなかで、どのような段階を踏まえて動きが発生させられるか、その基礎資料を得ることが目的である。そのために、宮崎大学教育文化学部附属学校園をフィールドとして、まず幼稚園の園児が走・跳の組合せをどのような動きで行うか調べる。そして小学校で、とりわけ踏切足に着目し、どちら側の足がやりやすいかということを感じるとの優勢化能力が児童に身につけられるかどうか、この能力の形成に有効であると考えた課題を実践する。さらに中学校では、走る動きを跳ぶことに結びつけるだけでなく、バーを越えるために姿勢変化やからだの回転を伴う走り高跳びの動きを、系統的・段階的にどのように発生させられるか考察していく。

¹⁾ 宮崎大学大学院教育学研究科

²⁾ 宮崎大学教育文化学部附属幼稚園

³⁾ 宮崎大学教育文化学部附属小学校

⁴⁾ 宮崎大学教育文化学部附属中学校

⁵⁾ 宮崎大学大学院教育学研究科院生、宮崎市立宮崎西中学校

II. 走り高跳び指導に関する構造体系的認識

まず、「走り高跳び」とはどういう運動なのか、その独自の価値を明らかにしておく必要がある。金子は、「競技スポーツにおける競技力を類化し、勝敗決定の方式を基準にして『測定スポーツ』『評定スポーツ』『判定スポーツ』の3つの競技領域を指定」^(2 230頁 - 231頁)しており、陸上競技は「測定スポーツ」に分類される。

「測定スポーツ」とは、「計測された時間や距離によって優位を決める」競技^(1 - 431頁)であり、「走り高跳び」では「より高く跳ぶこと」、つまり跳んだ高さが競われることになる。しかし、「跳べた」「跳べない」ということが目標にされると、単に記録の向上に主眼が置かれ、「どう跳べた」ということが問題にされることは少ない。それゆえ、毎時間記録更新に向かってひたすら何度も跳ばせるという授業が展開されるのである。そこでの教師は、子どもの動感世界に関わることはなく、単にプログラミングされた内容を機械的に行わせるための存在にしかないのである。

ところで、高さを競うために何を身につけなければならないのか、「走り高跳び特有の技能」とはどのようなものであろうか。同じようにある対象物を跳び越える、たとえば、「跳び箱運動」や「棒高跳び」などとは何が違うのか。これらの運動はいずれも「走る - 跳ぶ」という組合せ形態をもつ運動であるという点においては共通性が認められる。しかし、「跳ぶ」という基本的な類化形態は、金子が述べているように、「跳び形態」と「支え跳び形態」に分けられ、「走り高跳び」が「両足ないし片足で踏み切り、両足で着地」する「跳び形態」に含められるのに対して、「跳び箱運動」は「両足ないし片足で踏み切り、手で支え、あるいは手でジャンプして足から着地」する「支え跳び形態」に分類される^(3 - 225頁)点で異なる価値をもつといえる。

一方、同じ「高さ」を追求する「垂直跳び」とは何をもって差異化できるだろうか。ここでは、まず、その場からの跳躍が求められる「垂直跳び」に対して、「走り高跳び」では「助走」することが認められている点で区別される。そして、そこには助走してきた勢いを上方へ跳ぶ動きに変換する能力が求められる。また、「垂直跳び」のようにただ「上がる - 下りる」という動きだけではなく、上がった後に「バー」を越えなければならず、そのためには「姿勢変化」が求められる。このようなバーを越えるための姿勢変化は回転を伴うので、走り高跳びの「下り方」は難しい動きになる。

しかし、子どもたちの実態としては、これまでの生活や学習において、「力強く踏み切る」とはどのような感じなのか、また、そのための最適な助走（歩数やスピードなど）はどのようなように行すべきか、高いバーを跳び越せるのはどのような姿勢なのか、さらに、どのような感じで下りてくればいいのかということを感じられる経験が不足している。

平成20年公示の中学校学習指導要領解説保健体育編には、中学校第3学年について、「知識や技能を高め、生涯にわたって運動を豊かに実践することができるようにする」という目標が掲げられている^(6 - 7頁)。また、この目標に呼応する「走り高跳び」の内容として「背面跳び」が例示されているが、一方では安全面への配慮から、器具・用具だけでなく、段階的な学習が求められている。しかし、この課題を中学校だけで解決できるわけではなく、幼児期から中学校に至るまでにどのように指導すべきか、子どもの実態を踏まえて検討することが必要である。

Ⅲ. 高跳びの授業における促発分析

1. 子どもの実態

(1) 幼児の実態

マイネルによれば、人間が生まれて初めて跳ぶことを試みるのは、生後2年半ぐらい経ったところで、歩道の端など、「わずかな高さから跳び下りること（下へ跳ぶこと）で現われ」、「2歳の終わりごろになると、平地からわずかな高さのものを跳び越すのが見られるようになる」という^(4-307頁-308頁)。さらに助走を伴って跳ぶということは、「生後3年になる少し前ごろに、この組合せを初めて試み」、4歳ぐらいで2つの基本形態をスムーズに組み合わせ、狭い溝や20cmの高さを跳び越えると述べられている^(4-310頁-311頁)。

そこで実際に、年少と年長のクラスの幼児に、走って跳ぶという動きをしてもらった。年少児には、高さ24cmに折り重ねたマットの上に助走から跳び上がるという課題を与えた。そうすると、両足で踏み切る子どもと、片足で踏み切る子どもがいる。また、助走の距離が1mぐらいだとスムーズに跳べるが、走り始める位置を3mぐらいに遠ざけると、跳ぶ前に少し減速して跳んだり、運動遊びを好まない子どもに関しては、いったん立ち止まり両足踏切で跳んだりする動きが見られた。さらに、この約3mの助走距離の場合、遠くで踏み切りすぎて、マットにしがみつこうように倒れ込みながら跳ぶケースが出てきた。

一方、年長児に実施したのは、年少児と同様に折り重ねたマットの上に跳び上がるという課題であるが、助走距離を約4mに延ばし、高さを32cmに上げて実施した。年長児にも両足で踏み切る子どもと片足で踏み切る子どもがいるのだが、運動遊びの豊富な子どもや運動が得意な子どもは、片足踏切をすることが多かった。また、助走距離が長くなると、踏み切る前に減速し、歩幅を合わせるような動きが見られたが、いったん立ち止まるようなことはなかった。このように動きの質については、さまざまな欠点をかかえているものの、年長児になれば、高いところに跳び上がることを、走・跳の組合せで行うことは定着しているといえる。

(2) 児童の実態

低学年の実態

第1学年の領域「走・跳の運動遊び」の授業において、ソフトマットに跳び上がるという運動場面を設定し、まず正面から助走して踏み切り、足の裏で着地するという課題を実施させた。また、個人差を考慮して、20cm、40cm、50cm、70cmという4段階の高さを準備し、片足で踏み切ることを実施の条件とした。

20cmと40cmの高さでは、踏み切る前に足をちょこちょこ合わせる動きが一部で見られるものの、全員が勢いよく片足で踏み切り、マットに跳び上がったたり駆け上がったたりすることができた。しかし、高さが上がるにつれ、助走のスピードが落ちて跳び上がることを躊躇したり、踏切位置が合わせられずにマットを踏み外したりする子どもが出てきた。

次に、厚さ50cmのソフトマットを置き、その前面に対して斜めの方向から助走し、片足踏切で跳び上がり、マット上に座ることをさせてみた。初めのうちは、助走のスピードが極端に落ち、踏み切って跳び上がるのではなく、脚を上げるだけで空中局面を形成しないまま座ったり、マットの前まで来て立ち止まったりするなど、どのようにすればよいかわからず、ぎこちない動きの子どもが多かった。しかし、何度か反復するとできるようになる子どもも多いた。

小さな歩幅で助走し始め、マットから遠い方の足で勢いよく踏み切り、片脚を振り上げてマットに座れたことから、斜めから跳び上がるという経験がなかったために初めはできなかったと考えられる。

また、マットに対してどちら側から助走し、左右どちらの足が踏み切りやすいのかという優勢化については、「こっちはできない」「こっちのほうがやりやすい」といって、自分なりに左右どちらから走り始めるべきか選択している子どもがいた。それに対して、繰り返し跳ぶなかで走る方向をいろいろ変えたり、マットに近い方の足で踏み切ったりするなど、優勢化についてあいまいな子どもも多くいた。

高学年の実態

バーを越えられたときの達成感が強いいためか、子どもたちの走り高跳びに対する関心は非常に高い。はさみ跳びの仕方を簡単に説明し練習を始めたところ、ほとんどの子どもが、自分の踏切足はどちら側かをしっかりと認識していないようだった。しかし、「踏み切りやすい足はどちらですか」と問いかけながら跳ばせていると、子どもたちはやりやすい側を見つけ、しかも、練習の途中で助走の方向を変えることはなかった。

子どもたちの動きであるが、助走はバーに対して斜めの方向から行われるものの、踏み切り前にリズムを変えるようなことはなく、修正しようとする姿もほとんど見られず、同じ調子で繰り返すばかりであった。クリアランスについては、全員がまたぎ跳び越し、つまり先に振り上げた脚を下ろすのと入れ替えるように、踏み切り側の脚を振り上げる動きである。したがって、女子でからだのやわらかい子どもが、高く跳びあがるというよりも、脚の振り上げによってバーを楽に越えているのが目立った。

記録測定を行ったところ、最高記録は男子1 m26cm、女子1 m10cmであった。一方、運動が苦手な子どもは、特にクリアランスのさいにバーに対して恐怖心を抱いていたので、ゴム紐を使用した。また、「跳び越したい」という気持ちが低いためか、助走の勢いと踏み切りの力が著しく弱いようであった。そこで、80cmという極端に低い高さから始めて、3cmずつ高さを上げていくと、動きが次第に改善された。

(3) 生徒の実態

中学校では第2学年において、全員初めて走り高跳びの授業を受ける。短距離走・リレー、ハードル走を含めた3種目を、まず2時間ずつ全員で行い、そのあと種目を選択し3時間実施する。この授業では、バーや高さに抵抗を感じる生徒もいるため、高さを低く設定したり、バーの代わりにゴムひもを用いたりして学習する。自分のやりやすい跳び方を選んで跳ばせると、ほとんどの生徒がはさみ跳びで、また女子に関しては、バーをまたぐような動きで跳躍する場面が多かった。

3年生では、陸上競技の単元のはじめから短距離走・リレー、ハードル走を含めた3種目から1種目を選択し、その種目だけを学習する。ビデオの活用や教具の工夫によって、助走の動きに改善がみられる一方で、助走を踏切に生かせない生徒もいる。跳び方については、女子生徒全員がはさみ跳びを選択するのに対して、男子生徒は、ベリーロールや背面跳びにも挑戦していた。背面跳びを選択する生徒は、はさみ跳びでより高く跳ぼうとして、意図的ではなく背中からマットに落ちる結果になり、次第に背面跳びの動きに近づいていく場合が多い。しかも、

着地に対する恐怖感から、勢いよく跳躍することができない生徒も見られた。

2. 授業における運動発生

(1) 小学校の授業実践

指導の概要

ここまで述べてきた幼児から中学生までの実態を踏まえて、小学4年生と中学3年生を対象に、走り高跳びの動きを発生させるための学習内容について、構造体系論的に検討しなおし授業を実践した。

まず小学校に関しては、第4学年の1学級を対象として授業を実践した。低学年までに走ることに跳ぶことは、ほとんどの児童がスムーズに結びつけられるようになっていると考えられる。しかし、助走の勢いを生かして力強く踏み切ることがはまだ難しい。せっかく走って勢いをつけていっても、踏み切る前でその勢いを落としてしまうような動きもよく見られる。それどころか、どちらの足で踏み切るとよいかわからない子どもも多いようである。

平成20年公示の小学校学習指導要領解説体育編にも、「踏切足を定める」ことが内容として示されている^(5・48頁)。したがって、児童がやりやすい踏切足をどのように感じ取れるか、その実態を明らかにすることが重要である。そこで、まず踏切足をどちら側にするか決めることに結びつけられるように、大きな力を発揮できる足はどちら側なのか、子ども自身が感じられるような課題を4つ設定した。1つ目は、50cm、60cm、70cmの3つの高さの台を準備し、その上に手を着かずに登らせ(写真1)、成功したなかで最も高い台に登ったときに、先に台上にのせたのはどちらの足が学習カードに記録させた。また、他の3つの跳ぶ課題では、片足跳びの連続から、子どもの膝の高さぐらいに張られたゴム紐を跳び越すのに用いた足、1歩踏み込んで水たまりに見立てた3種類の大きさの色紙をマット上に示し(写真2)、もっとも遠くまでまたぐように跳び越せたときの踏切足、さらに跳び箱

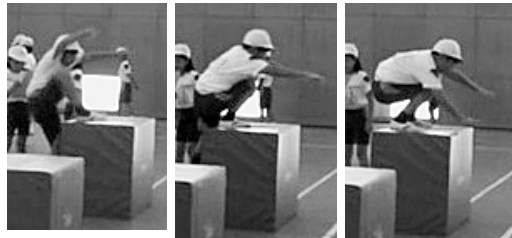


写真1：台に登る男子児童



写真2：色紙をまたぎ越す男子児童

1段に片足をのせてソフトマット(高さ50~60cm)上に跳び上がるために踏み切る足というように、左右どちらの足で行ったかを書かせた。そして次の授業時間では、これらのなかから片足跳びを除いた3つの課題について、2~3歩の短い助走から実施し、踏切足に関して記録させた。ただし、跳び上がる課題では踏み台として使った跳び箱を外し、床から踏み切るようにした。このような強く踏み切って跳ぶ課題に、さらに台から跳び下りる課題を取り入れ、弾力化のある着地の形成を図った。

3時間目には、ソフトマット上に跳び上がる課題を、子どもが自己の能力に合わせて高さを

選べるように、60cmから90cmまで10cmずつの差がある4種類を準備して行った。また、跳び下りに関しては、高さ70cmと55cmの台上から、同じ高さで20cmほど離れた位置に張ったゴム紐をまたぎ越え、片足ずつ着地させるようにした。そして、4時間目にゴム紐を跳び越すというように、走り高跳びの全体経過、つまり助走 - 踏切 - クリアランス - 着地という一連の動きを行った。ソフトマット上に跳び上がる課題で、児童が上げられた高さを考慮し、90cmの高さに上げられた児童には80cm、それ以外の児童については60cmの高さにゴム紐を張って跳び越えさせるようにした。

指導の結果

子どもたちが大きな力を発揮できるのはどちら側の足か感じ取り、どちら側の足で踏みきればよいか明らかにしようと課題を設定したが、その実施にはさまざまなタイプが見られた。毎時間、強い力を発揮することが要求された課題で、使う足が左右変わる子ども、初めから変わらず、同じ側の足を使っていたのに、最後のゴム紐を跳び越す、つまり走り高跳びになると反対になった子どもなど、結果はまちまちであった。

たとえば、写真3の女子児童は、提示された課題を難なくこなすことができ、このクラスにおいて、相対的には技能が高い。最初の時間の跳び箱1段を踏み台にし、そこに片足をのせて踏み切り、ソフトマット上に跳び上がって長座になる課題(写真3)、そして2時間目の助走から台の上へ跳び上がる課題(写真4)では、いずれも左足で踏み切っている。しかし、2時



写真3：踏み台からマット上に跳び上がり長座



写真4：助走から台に跳び上がる

間目～3時間目の助走からソフトマット上へ跳び上がる課題では、右足踏切に変わり(写真5)、4時間目でゴム紐を跳び越えるときも右足で踏み切った(写真6)。

また、運動があまり得意ではなく、助走の勢いを生かして踏み切るといような動きがまだできない男子児童にも、同じようなことが生じた。この児童は、1時間目のまたぎ越すように遠くへ跳ぶ課題は、踏切位置まで歩いてきて、そして右足で踏み切った。そして、片足とび連続からゴム紐を跳び越すのに踏み切る、さらに台に登るのにまず乗せる足はいずれも右足が使われた。ただし、跳び箱1段を踏み台にしてソフトマット上に跳び上がる課題では、踏み台に上がるのは右足からあげるが、踏み台上で両足をそろえ、両足踏切で跳び上がった。このように1時間目の課題では右足への優勢が明確であったが、2時間目から助走が入り、走と跳を組み合わせる課題になると、踏切足は左足になった。これは最後の60cmの高さのゴム紐を跳び越すときも同じであった。

このような現象が生じたのには、さまざまな問題が考えられる。たとえば、大きな力を発揮するといっても、走ることと結びつけて弾むように踏み切ると、足を上にあげ、曲げた膝を一気に伸ばしながら高いところに登ることとの動感の差異である。その差異が、左右の優勢化の現われかたにも生じたものといえる。

そのほかの問題としては、子どもが自分の力を最大に発揮できたと感じられるかどうかということがあげられる。前述の写真2の女子児童の場合でいえば、課題がどちら側の足で踏み切ってもできるくらいやさしく、優勢化能力が前景に浮かび上がってこなかったとも考えられる。



写真5：助走からマット上に跳び上がり長座

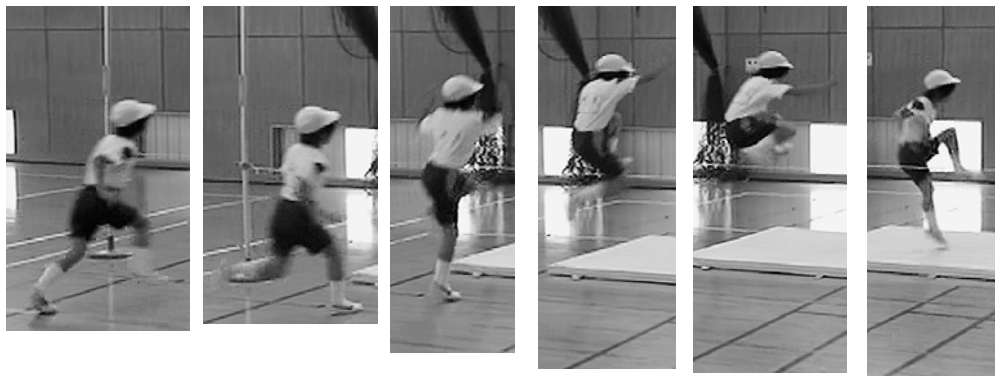


写真6：助走から高さ80cmのゴム紐を跳び越し

小学校における実践のまとめ

今回の小学校における授業実践では、走・跳という組合せ形態の動きをより高めるために、走の勢いを生かして強く踏み切れる足はどちら側か、子どもたちが自ら感じ取れるような課題を設定して指導を進めた。一般に、手については右利き・左利きのように、優勢化現象の問題が対象化しやすいが、足については、日常生活ではあまり意識されない。優勢化能力が問題にされるようなスポーツ活動をしていない児童が、そのまま体育授業で踏切足をどちらにするべきか問われても、困惑するだけであろう。たとえば、マット運動の授業において、側方倒立回転と前転跳びの踏切足が異なる児童を見つけるのは、それほど難しいことではない。

そのような状況を考量すると、この走り高跳びの授業では、課題をどちら側の足で行ったか毎時間ワークシートに記録させたこともあり、感想のなかにも踏切足に関する記述が多く見られた。児童が強く踏み切るためにはどちら側の足がよいのか、優勢化について大きな関心を示したことについては成果が認められる。しかし、走り高跳びと類似した動感形態、さらに、大人と異なる子どもの動感世界に入り込んで課題を設定することは難しく、課題の実施結果から踏切足を決められるところまでには至らなかった。

(2) 中学校の授業実践

指導の概要

中学校は第3学年の2学級を対象にした授業実践であるが、陸上競技の短距離走、ハードル走、走り高跳びの3種目から生徒が1種目を選択して学習することになっている。そのなかで、走り高跳びを選択した生徒は3年A級が男子4名、女子6名、C級が男子6名、女子5名である。このなかで男子は全員、女子の約半分が球技の運動部に所属し、その他の女子は運動部に所属していない。本単元では、中学校3年生という発達段階を踏まえるとともに、競技性との関連から、高く跳び上がる走・跳の組合せ、そしてバーを越えるための姿勢変化やからだの回転など、学習者に最適な跳び方の習得を目指して、競技者に広く普及している合理的な跳び方である「背面跳び」も取り扱い、その段階的な指導のあり方について検討することとした。

単元計画の作成にあたっては、生徒の動感との関連を重視し、高いところから落ちる怖さのために高く跳び上がるのを躊躇ってしまわないように、「跳び上がる」だけの課題で、まず助走の勢いを生かした強い踏切動作から自分がどれぐらい跳べるのか確認するようにした。そして、その跳びかたで実際にバーを跳び越えたときに、“下りられる”という感じをつかませるために、台上から「跳び下りる」という課題を指導計画に採り入れることにした。

指導の結果

単元の初めの段階で既習の跳び方による試しの跳躍を行ったところ、男子数名がベリーロールで跳んだ以外は、すべてはさみ跳びであり、背面跳びを実施する生徒は一人もいなかった。また、力強く踏み切るために助走スピードをやみくもに上げてみたり、うまく踏切位置に足を合わせようとスピードを緩め、歩幅を調整したりする動きが見られた。そこで、助走の歩数やスピード、踏切足を変えてみるように指示すると、跳び越えられる高さそのものに大きな変化は見られなかったものの、これまで高く跳ぶためにただ助走スピードを速くすればよいと考えていた生徒が歩数を減らして跳躍する姿が見られるようになった。しかし、踏切足を反対側に変更して跳んでみようとする生徒はほとんどいなかった。

次に、試しの跳躍で飛び越えられた高さにソフトマットを積み重ね、そのマットの上に仰臥、伏臥、長座、腰掛け（後向き）の姿勢で跳び上がる課題を行った（写真7）。このような実施条件によって、強く踏み切ってバーを越えた後、からだ回りが回らない前にマットが受け止めてくれるので、バーを越えて回りながら落ちる恐怖心が軽減される。それによって、ベリーロールや背面跳びにつながるような伏臥や仰臥でマットに跳び上がる生徒が増えた。さらに、ソフトマットの前に、当たっても痛くないゴムバーを設置して、同じ課題を行った。

この課題において、ほぼ全員の生徒が背面跳びのように跳び上がっていたので、三番目の台上から跳び下りる課題は、背中からマットに落ちることを実施した。しかし、立ったところから後方に回転するように跳び下りるのは、経験がなければ怖いし危険である。そこで、まず両足を着いたままゴムバーに腰掛けるように行い（写真8）、慣れてきたら片足で後ろに倒れ背中から着地するというように（写真9）、段階的に取り組むようにした。



写真7：マットへ仰臥で跳び上がる女子生徒



写真8：台上からの跳び下り（腰かけ）

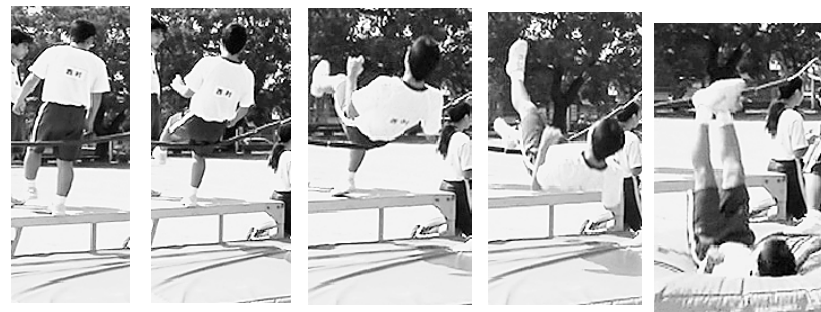


写真9：台上からの跳び下り（片足から）

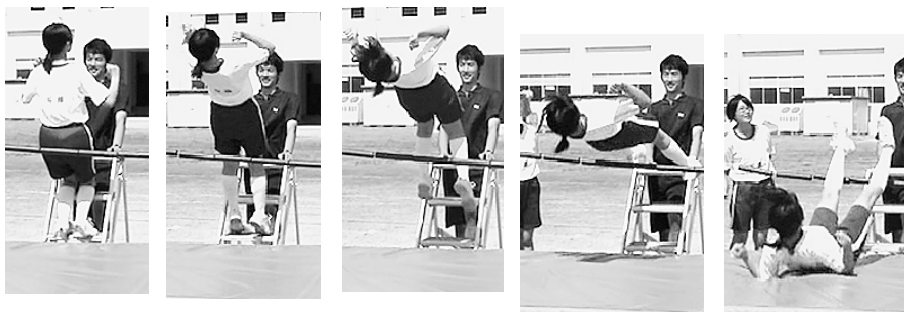


写真10：台上からの跳び下り（体の伸びを意識して）

はじめは、恐る恐る行う生徒が多かったものの、慣れるにつれ何度も意欲的に取り組むようになった。生徒からも、「全然怖くない」、「こんなふうの下りればいいんだ」などの声も聞かれるようになった。ただし、からだを丸めたままバーを越えて下りている生徒がいたので、背面跳びの空間姿勢であるからだの伸び（反り）を意識するよう助言したところ改善が見られた（写真10）。

これらの類似経験を生かし、走り高跳び一連の動きを習得するための活動へと移行すると、バーの高さがまだそれほど高くなく、マットへの落差も小さいという条件であったこともあり、生徒全員が背面跳びを行った。そして、最後の記録測定においても、男子2名を除く生徒が背面跳びを選択した。

中学校における実践のまとめ

女子全員がはさみ跳びから背面跳びへと跳び方を変え、記録も到達目標をクリアーすることができたのは特筆すべきことである。写真11と写真12は、このときの生徒の動きであるが、これまでに身につけた動きの感じを生かしながら取り組んでいる様子を伺うことができた。特に男子では、ビデオ記録で単元の初めに行った試しの跳躍時と比べてみると、助走スピードや歩数、さらには踏み切る直前の走り方が変わり、力強さを生み出すリズムカルな動きが見られるようになった。また、はさみ跳びから背面跳びへと跳び方が変わったにも関わらず、空中での動きの感じをつかんで跳んだりする姿が多く見られた。これらの成果は、走り高跳びにおける「背面跳び」の指導において、生徒の動感との関連を考えた単元設計のあり方について有益な示唆を与えてくれたといえるであろう。



写真11：背面跳びの一連の動き（男子）



写真12：背面跳びの一連の動き（女子）

IV. 結語

平成20年度公示の学習指導要領では、生涯スポーツへつながる学校体育の位置づけをより鮮明にし、小学校・中学校・高等学校の12年間の指導内容を明確にした。それによって、中学校における体育の内容は、第1・2学年と第3学年の2つに分けられ、後者は生涯スポーツとしてのスポーツ種目を選択できるように配慮され、そのために身につけておくべき動きが例示された⁽⁶⁾。

本研究で取り上げた走り高跳びでも、第3学年では、はさみ跳びと背面跳びが内容として示されている^(6 65頁)。しかし、これまでの中学校における授業実践では、一部の男子生徒が試みただけで終わってしまうのが一般的であったといってもよい。そこで、高跳び、さらに走の動きと組み合わせられた走り高跳びの構造体系を検討しなおし、さらに幼稚園、小学校、中学校における子どもたちの実態に基づいて、中学校卒業までにどのような活動を系統的段階的に組んでいけばよいか、小学校第4学年と中学校第3学年を対象として、実践的に考察を進めてきた。

今回の指導実践のように、中学校第3学年で初めて行い、しかも数時間の授業で背面跳びの動きを発生させられたことから、幼稚園から中学校まで計画的に指導を進めれば、競技会の実施など、まさに生涯スポーツとして親しむ技能の獲得まで高められると考えられる。そのためには、本研究をさらに発展させ、子どもの運動発達の実態に合った背面跳びの類似形態を系統的段階的に形成していくことが大切である。

引用・参考文献

- 1) 金子明友：わざの伝承、明和出版、2002
- 2) 金子明友：身体知の形成（上）、明和出版、2005
- 3) 金子明友：身体知の構造、明和出版、2007
- 4) マイネル、K.著、金子明友訳：スポーツ運動学、大修館書店、1981
- 5) 文部科学省：小学校学習指導要領解説体育編、東洋館出版社、2008
- 6) 文部科学省：中学校学習指導要領解説体育編、東山書房、2008