

[実践報告]

## 体育学習における指導言語創出の背景に関する研究

— 競技経験や指導経験による相違 —

藤田育郎<sup>1)</sup> 大塚瑛史<sup>2)</sup>  
(令和4年10月31日 受理)

A Study on the Background of Instructional Word in Physical Education  
- Differences in Playing and Teaching Experience -

Ikuro FUJITA (Faculty of Education, Shinshu University)  
Eiji OTSUKA (Kaba Elementary School, Hamamatsu City)

キーワード：指導言語 競技経験 指導経験 比喩 擬音語 リズム

### 1. はじめに

子どもたちの運動技能の向上を促すためには、適切な運動課題が提供されることに加え、運動のできばえに対する矯正的かつ具体的な言語的フィードバック（具体的情報を有した助言）を与えることが重要となる。このことは、体育指導に携わる者に一般的かつ広く認識されている事柄であろう。

例えば、マット運動における「前転」の指導について考えてみたい。一見単純そうに見えるこの技にも、技のできばえを高めていくための様々な基礎感覚や技術が存在する。そのうちの一つである「順次接触」の感覚を身につけるための下位教材（運動課題）として「ゆりかご運動」と呼ばれるものが挙げられるが、前転のできばえが未熟な子どもに対して「ゆりかご運動」を提供するだけでは、十分な技能的向上は見込めないであろう。「ゆりかご運動」という運動課

題を子どもによりよく分かち伝える教師の教授行為、とりわけ運動課題の解決に向けたイメー

ジを膨らませる言語的教示が極めて重要な役割を担うのである。

このことに関連して、小林（2000）は、学習者の動きを変えていくためには、「説明的な言葉での指導だけでは不十分で、生徒の感覚に訴える指示の言葉が必要」であると指摘をしている。このような子どもの感覚に訴えかけたり、運動課題の解決に向けたイメージを膨らませたりする言葉は、しばしば「指導言語」「指導言葉」「指導ことば」などと表現され、すぐれた教授技術の一つとして挙げられる。

例えば、先述したマット運動における「前転」あるいは「ゆりかご運動」を再び取り上げてみれば、「ダンゴムシになったつもりで転がってみよう」「ボールのように丸くなって転がってごらん」などと表現した方が子どもたちのイメージが豊かに膨らみ、より滑らかな「順次接触」を

<sup>1)</sup> 信州大学教育学部

<sup>2)</sup> 浜松市立蒲小学校

生み出すことに機能するといった類のことである。「後頭部、肩、背中、腰、お尻の順にマットに接地してみよう」と、外部から見た動きの様相をそのまま書き写したように伝達しても、その動きに滑らかさは生まれてこないであろう。むしろ、このような外から見た「動きのかたち」を説明的に表現しようとする、過度の緊張やぎこちない動きを誘発してしまう場合さえもある。

ここで示したような比喩を用いた表現をはじめとする指導言語は、運動課題の解決に直結する知的理解やイメージを膨らませることに有効に機能すると考えられる。しかしながら、このような指導言語を創出していく背景には、教師の運動観察能力といった専門的な力量が求められることに加えて、それ以前の問題として、対象となる運動（素材）の競技経験や教師としての指導経験も大きく影響すると思われる。

本研究は、子どもたちの運動学習を豊かにする指導言語を創出する背景について、競技経験や指導経験の差異がどのように影響しているのかを事例的に明らかにしようとするものである。具体的には、競技経験および指導経験が豊富な現職教員が実施した授業単元における言語的フィードバックと、その場面における学習者の試技映像を視聴した競技経験および指導経験が異なる教員養成課程の学生が生み出す言語的フィードバックを比較・検討する。

## 2. 研究方法

### 2.1 対象とした授業単元

2018年10月から11月にかけて、長野県千曲市立T中学校3年生男子生徒17名を対象に実施された全8時間の走り高跳び（背面跳び）の授業を対象とした。本単元は、選択制であったため、対象生徒は男子生徒のみとなっている。また、生徒たちのほとんどは、背面跳びに取り組むのはこの単元が初めてであった。なお、授業者は、走高跳の選手として日本選手権に出場した経験を持つ教職歴5年目のK教諭（女性）

であった。

単元の中でK教諭が運動技能に改善が必要な生徒に対して特徴的な指導言語を投げかけた場面を複数抽出した。なお、これらの場面を抽出した視点やその具体的内容については、後述する。

### 2.2 比較群の設定

専門的な競技経験と指導経験を有するK教諭に対する比較対象群をS大学教育学部に在籍する大学生から設定した。

本研究では、指導言語を創出していく背景としての競技経験や指導経験を問題としているため、以下に示す3つの比較対象群（各4名）を設定した。

- A グループ：教育実習経験がある陸上競技専門の学生
- B グループ：教育実習経験がある陸上競技非専門の学生
- C グループ：教育実習経験がない陸上競技非専門の学生

### 2.3 場面抽出の視点

先に示したように、単元の中でK教諭が運動技能に改善が必要な生徒に対して、特徴的な指導言語を投げかけた場面を8つ抽出した。この8つの場面を抽出した視点は以下に示すとおりである。

表1は、小林（2000）によって示された「体育指導における感覚的な指示の言葉のカテゴリー」を藤田・岩田（2017）が一部改変を加えたものである。小林（2000）を参考として、カテゴリーの名称とその具体的な言語内容を例示している。

全8時間にわたって実施された走り高跳びの授業の中で、授業者であるK教諭によって発せられたすべての言語的フィードバックを集計し、分析したところ、「1.意識を焦点化する指示」の「③動かしやすい末端の部位」と「2.比喩に

よる指示」の「③ものを操作するイメージ」を た。  
 除いたカテゴリーの出現を確認することができ

表1 カテゴリーと具体的な言語内容

1.意識を焦点化させる指示
①初動時の動作 ボール蹴り「足の裏を空に向けてから蹴ってごらん」
②終末時の動作 走り幅跳び「腕をお尻の後ろまで振り込みなさい」
③動かしやすい末端の部位 開脚前転「かかとをマットの外につくようにしなさい」
④動かしたい部位のシンボル 背泳ぎ「(腰が折れて沈む子に)へそを高く上げなさい」
⑤随伴現象を生み出す部位 スキー「(後傾する初心者)両手を後ろに引きなさい」
⑥外部の対象 走り幅跳び「(踏切で)空に向かって駆け上がりなさい」
2.比喩による指示
①動作のイメージ 後転「手のひらは、そば屋の出前のようにしなさい」
②変身のイメージ ダルマ浮き「膝を抱えて、ピンポン玉になろう」
③ものを操作するイメージ バドミントン「(打動作で)弓を引くつもりで」
④もののイメージ クロール「伸ばした腕を枕にしなさい」
3.擬音語による指示 バレーボール「フワッとした山なりのレシーブを返そう」
4.リズムによる指示 走り高跳び「最後はタ・タ・ターンのリズムで踏み切ろう」

なお、表1に示したカテゴリーの中で、運動課題の解決に直結する指導言語としての機能を持つものとしては、「1.意識を焦点化させる指示」の「⑤随伴現象を生み出す部位」、「⑥外部の対象」、「2.比喩による指示」、「3.擬音語による指示」、「4.リズムによる指示」が挙げられるであろうか。

岩田・牧田(2018)は、指導言語について考えていく際、学習者に向けて発せられる教師の

言葉の「対象」と「形式」といった2つの次元が問題として浮かび上がってくることを指摘している。言葉の「対象」とは、教師が働きかける動作対象の問題であり、学習者の意識を獲得・修正させたい動作の直接的対象へ向けるのか、それとも間接的対象へ向けるのかといった視点である。後者の間接的対象の例としては、望ましい動きを随伴的に発生させるために、異なる身体的部位や身体の外にある物的対象に意識を

転移させる手法が挙げられる。「1.意識を焦点化させる指示」における「⑤随伴現象を生み出す部位」や「⑥外部の対象」は、まさにこのことである。

一方の言葉の「形式」とは、学習者に対する表現方法や伝達方法の問題である。「2.比喩による指示」や「3.擬音語による指示」に加え、「4.リズムによる指示」が該当し、これらは運動課題の解決に直結する知的理解やイメージを膨らませる機能を持った指導言語として認識できるであろう。

本研究では、K 教諭がこれらのカテゴリに該当する言語的フィードバックを行っていた場面を 8 つ抽出し、それぞれの場面における生徒

の試技映像を比較対象群である大学生に視聴させた。

## 2.4 抽出した場面の概要

比較対象群として設定した 3 つのグループに視聴させた 8 つの場面において、K 教諭が授業内で発した指導言語、その場面における生徒のつまずき、指導言語が該当するカテゴリを表 2 に示した。

抽出対象としたカテゴリは、「1.意識を焦点化させる指示」の「⑤随伴現象を生み出す部位」と「⑥外部の対象」、「2.比喩による指示」の「①動作のイメージ」、「3.擬音語による指示」、「4.リズムによる指示」であった。

表 2 K 教諭が発した指導言語、その場面における生徒のつまずき、該当カテゴリ

場面	K 教諭が発した指導言語	その場面における生徒のつまずき	該当するカテゴリ
①	ターン・ターン・タ・タ・タンのリズムで跳ぼう	助走のリズムアップがみられないこと	「4.リズムによる指示」
②	踏み切るときに体が寝ちゃっているから上にポーンと跳んで	踏切後に体をすぐに寝かせてしまっていること	「3.擬音語による指示」
③	体がすぐに寝ちゃっているから跳んだらバーに乗るイメージで	踏切後に体をすぐに寝かせてしまっていること	「2.比喩による指示」 「①動作のイメージ」
④	プレーキかかっているから階段を駆け上がっていく感じで	踏切前の最後のストライドが間延びしていること	「2.比喩による指示」 「①動作のイメージ」
⑤	最初 2 歩はスピード落としてトーン・トーン、イチ・ニッ・サン!	助走のスピードが速すぎることに	「4.リズムによる指示」
⑥	胸を開いて顎を上げて	空中局面で体の反りが不十分であること	「1.意識を焦点化させる指示」 「⑤随伴現象を生み出す部位」
⑦	踏切足はポンッと置くように	踏切足が接地した際に膝関節が大きく屈曲していること	「3.擬音語による指示」

⑧	跳んでから天井を見るようにしてごらん	空中局面における体の反りが不十分であること	「1意識を焦点化させる指示 「⑥外部の対象」
---	--------------------	-----------------------	---------------------------

表3 比較対象群から得られた言語的フィードバックの具体例

場面	Aグループ 教育実習経験あり 陸上競技専門	Bグループ 教育実習経験あり 陸上競技非専門	Cグループ 教育実習経験なし 陸上競技非専門
①	<ul style="list-style-type: none"> <li>・<u>タ・タン</u>のリズムで最後は跳んでみよう</li> <li>・助走の時は前傾姿勢からだんだん体を起こして前を向こう</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・跳ぶ直前に力を出せるように<u>助走はだんだんと速くしよう</u></li> <li>・マリオみたいにもう少し上方向にジャンプしてみよう</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・もう少し上に跳ぶイメージをもってやってみよう</li> <li>・お尻を高い位置に持ってくる感じでやってみよう</li> </ul>
②	<ul style="list-style-type: none"> <li>・背中を反ってもう少し上に跳んでみよう</li> <li>・踏切足と反対側の手を高く挙げて上に跳ぼう</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・上半身を反らして倒すのが早すぎるよ</li> <li>・体は反れているから、腕を振り上げて上に跳んでみよう</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・跳び越そうとしないでいいから真上に跳ぶようにやってみよう</li> <li>・跳ぶ直前は身体をバネみたいに縮めておいた方がいいよ</li> </ul>
③	<ul style="list-style-type: none"> <li>・跳ぶ時に体を抱えているからもう少しポーンと跳んでみよう</li> <li>・バーを越える順番は、手先、頭、背中、足の順で越えよう</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・助走の勢いを縦の方向に<u>向けるイメージで跳んでみよう</u></li> <li>・跳び越すことに意識がいき過ぎている</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・横に跳ぶのではなく真上に跳ぶような感じで</li> <li>・腰が落ちているからタイミングよく腕を振り上げて</li> </ul>
④	<ul style="list-style-type: none"> <li>・最後の一步が大きいから「<u>タ・タン!</u>」のリズムで狭く意識してみよう</li> <li>・跳んでいる時に後ろを向けたらもっと腰が上がるよ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・踏切直前に減速しているからリズムカルに加速して踏み切ろう</li> <li>・跳ぶ時に腕を大きく振り上げて勢いをつけてみよう</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・跳ぶ前の2歩は「右、左!」と唱えてみよう</li> <li>・踏切の位置が遠いからどこで踏み切るか確認しよう</li> </ul>
⑤	<ul style="list-style-type: none"> <li>・助走の最初はポーンポーンとゆっくり意識してみよう</li> <li>・スピードが出すぎて横に跳んでいたから上に跳んでみよう</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ゆっくりのスピードから少しずつ早めていく助走をしてみよう</li> <li>・ジャンプまではきれいだから、背中で着地してみよう</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・勢いをつけてもコントロールできないのでリズムも大事だよ</li> <li>・踏み切った場所から真上に跳ぶイメージでやってみよう</li> </ul>
⑥	<ul style="list-style-type: none"> <li>・もう少し天井を見るイメージで背中を反ってみよう</li> <li>・おへそが上から引っ張られるように跳んでみよう</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・体が「く」の字になって腰の位置が下がってしまっているよ</li> <li>・跳ぶ時にお尻を上げて体を反るようにして跳んでみよう</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・お尻から落ちているから肩から落ちるイメージでやってみよう</li> <li>・自分の一番踏み切りやすい歩数を探してみてもいいかもね</li> </ul>
⑦	<ul style="list-style-type: none"> <li>・踏切の時に膝が曲がっているから体を後傾させよう</li> <li>・踏切の時に足でブレーキをして力を上に持っていこう</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・助走の勢いを殺さないように素早く跳んでみよう</li> <li>・背中で着地できているから次はもっと上に跳んでみよう</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・踏み切る時にもっと上方向に力をいれてみよう</li> <li>・跳んだときに背中をもっと反ってみよう</li> </ul>

⑧	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ <u>おへそを上突き出すように跳んでみよう</u></li> <li>・ <u>空中では指先から足先まで半円のアーチのようになろう</u></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ <u>ジャンプしたらバスケットゴールを見るように意識しよう</u></li> <li>・ 跳んでいる時にバーを見すぎると腰が曲がりやすいよ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ <u>おしりを高く上げる感じで跳んでみよう</u></li> <li>・ 安全マットに肩甲骨あたりで落ちるイメージで</li> </ul>
---	---	---	--

表 4 比較対象群における言語的フィードバックのカテゴリ分類

	Aグループ 教育実習経験あり 陸上競技専門	Bグループ 教育実習経験あり 陸上競技非専門	Cグループ 教育実習経験なし 陸上競技非専門
<b>1.意識を焦点化させる指示</b>			
①初動時の動作	○		
②終末時の動作	○	○	○
③動かしやすい末端の部位			
④動かしたい部位のシンボル	○		
⑤随伴現象を生み出す部位	○	○	
⑥外部の対象	○	○	
<b>2.比喩による指示</b>			
①動作のイメージ	○		
②変身のイメージ	○	○	○
③ものを操作するイメージ			
④もののイメージ			
3.擬音語による指示	○		
4.リズムによる指示	○		

### 3. 結果と考察

表 3 は、抽出した 8 つの場面に対して、比較対象群として設定した 3 つのグループから得られた言語的フィードバックを示したものである。それぞれのグループで 4 名を対象としているため、各場面における言語的フィードバックは 4 つずつ得られているが、その中から特徴的なもの（つまずきの解釈が適切に行われているもの

や表 1 に示したカテゴリーに該当するもの) を 2 つ抽出して示している。また、表 2 に示したそれぞれの場面における生徒のつまずきの解釈が概ねできていると考えられるものについては、下線を引いてある。

表 4 は、3 つのグループから得られた言語的フィードバックを表 1 に示したカテゴリーに区分した結果を示したものであり、各グループにおいて出現したカテゴリーについては○印を付

している。

まず、表3に着目してみると、それぞれの場面において、つまずきの解釈が最も適確にできている、つまり下線が多く引かれているのはAグループ（教育実習経験がある陸上競技を専門とする学生）であり、次いでBグループ（教育実習経験がある陸上競技非専門の学生）、Cグループ（教育実習経験がない陸上競技非専門の学生）の順であった。各グループ間の差異についてみてみると、AグループとBグループの間よりも、BグループとCグループの間の差異の方が大きいように見受けられる。

今回対象とした単元では、背面跳びに初めて取り組む生徒がほとんどであったため、典型的なつまずきの様相を示す生徒が多くみられた。そのため、それらのつまずきは、競技経験やそれに基づいた専門的な知識を有していなくても解釈することができるものであったといえる。このことが深く関連していると考えられるが、運動のできばえを観察し、つまずきを解釈する能力については、競技経験よりも教育実習等の指導経験の方が大きく影響していると推察できる。また、表4において、各グループから得られた言語的フィードバックを該当するカテゴリに区分した結果についても同様であり、A群、B群、C群の順に付された○の数が漸減していく様子を確認することができる。

ここで着目しておきたいのが、先述した運動課題の解決に直結する指導言語としての機能を持つであろう「1.意識を焦点化させる指示」の「⑤随伴現象を生み出す部位」、「⑥外部の対象」、「2.比喻による指示」、「3.擬音語による指示」、「4.リズムによる指示」のカテゴリについてである。

まず、「1.意識を焦点化させる指示」の「⑤随伴現象を生み出す部位」と「⑥外部の対象」については、AグループとBグループで確認でき、Cグループでは出現しなかった。この結果を直接的に解釈すれば、これら2つのカテゴリに該当する言語的フィードバックを生み出す背景として、競技経験よりも教育実習等の指導経験の方が影響していることを指摘できそうである。

これら2つのカテゴリは、望ましい動きを随伴的に発生させるために、学習者の意識を獲得・修正させたい動作の間接的对象、つまり異なる身体的部位や身体の外にある物的対象に意識を転移させる手法であり、「言葉の対象」（岩田・牧田、2018）の問題の次元である。実際に得られた言葉の例として、「⑤随伴現象を生み出す部位」では、Aグループ・場面②「踏切足と反対側の手を高く挙げて上に跳ぼう」（踏切後に体をすぐに寝かせてしまっている生徒に対して）、「⑥外部の対象」においては、Aグループ・場面⑥「もう少し天井を見るイメージで背中中は反ってみよう」（空中局面における体の反りが不十分である生徒に対して）が挙げられる。

「踏切足と反対側の手を高く挙げて」や「もう少し天井を見るイメージで」という言語的指示は、走り高跳び（背面跳び）以外の運動にも存在する一般的・汎用的な動きの原理やメカニズムを用いたものであるといえるだろう。例えば、腕を振り上げることによって、鉛直方向への力を生み出そうとすることは、他の跳躍運動においても共通することであるし、視線を天井に向ける（あごを上げる）ことで身体の反りを生み出そうとするアプローチは、器械運動（マット運動）の翻転技群（例えば前方倒立回転跳び）においてもしばしば用いられる言語的指示である。このような点が、競技経験よりも教育実習等の指導経験の方が関連していた要因であると推察できる。

一方、「3.擬音語による指示」と「4.リズムによる指示」については、Aグループのみで確認でき、BグループとCグループでは出現しなかった。これら2つのカテゴリは、岩田・牧田（2018）の指摘する「言葉の形式」の問題の次元である。ここでの結果を直接的に解釈するならば、これら2つのカテゴリに該当する言語的フィードバックを生み出す背景には、教育実習等の指導経験よりも競技経験の方が影響していると指摘できるだろう。

これら2つのカテゴリは、運動課題の達成に向けた一連の運動経過やそのプロセスにおける動きの力動性を示したものである。例えば、

「4.リズムによる指示」に区分された例として、Aグループ・場面④「最後の一步が大きいから『タ・タン!』のリズムで狭く意識してみよう」(踏切前の最後のストライドが間延びしている生徒に対して)といった表現が得られている。これは、助走動作と踏切動作を結びつけるための助走局面におけるリズム変化(踏切前の2~3歩におけるリズムアップ)を生み出すことが意図されている。一方で、Bグループでは「踏切直前に減速しているからリズムカルに加速して踏み切ろう」といった外部から観察した動きの様相をそのまま書き写したような表現がみられた。ここには、「リズムカルに」という言葉は確認できるが、「リズムカルに」という言葉が示す具体的な動きの様相をイメージすることが困難である表現であったといえよう。

また、「3.擬音語による指示」では、Aグループ・場面③「跳ぶ時に体を抱えているからもう少しポーンと跳んでみよう」(踏切後に体をすぐに寝かせてしまっている生徒に対して)といった表現がみられた。踏切局面における身体の素早い伸展動作や力発揮の様子を表現するために「ポーン」という表現が用いられたと考えられる。一方で、Bグループでは、同じ場面③において、「助走の勢いを縦の方向に向けるイメージで跳んでみよう」という表現が確認できている。「イメージ」という言葉を用いているものの、その内容は上述した「4.リズムによる指示」と同様に、動きの様相を説明的に書き写したような表現である。また、Cグループの「横に跳ぶのではなく真上に跳ぶような感じで」という表現に対してもまったく同様の指摘ができるであろう。

以上のように、「3.擬音語による指示」と「4.リズムによる指示」において得られた言語的フィードバックを生み出す背景には、先の「1.意識を焦点化させる指示」の「⑤随伴現象を生み出す部位」や「⑥外部の対象」と比べ、走り高跳び(背面跳び)の運動経験に基づいた感覚が機能していることが指摘できるのではないだろうか。

なお、「2.比喩による指示」についても、特徴

的な傾向が確認できている。下位カテゴリーである「②変身のイメージ」については、全てのグループにおいて出現が確認できた。具体的には、Aグループ・場面⑧「空中では指先から足先まで半円のアーチのようになろう」(空中局面における体の反りが不十分である生徒に対して)、Bグループ・場面①「マリオみたいにもう少し上方向にジャンプしてみよう」(助走のリズムアップがみられない生徒に対して)、Cグループ・場面②「跳ぶ直前は身体をパネみたいに縮めておいた方がいいよ」(踏切後に体をすぐに寝かせてしまっている生徒に対して)といった表現である。つまずきの解釈が適確であったのは競技経験を有するAグループのみであったが、このようなタイプの比喩表現は、競技経験や指導経験を問わず、比較的生まれやすいものであることが指摘できそうである。

空中局面における身体の反りや上方向にジャンプする様子を、それぞれアーチ(半円形の橋)やマリオ(ゲームキャラクター)に例えた表現は、外部から観察した動きのかたちとその着眼点が置かれていると考えられ、その運動を遂行している学習者の感覚やイメージを共有しようとする意図は、やや希薄であるといった印象を受ける。このような点が、競技経験や指導経験にかかわらず比較的生まれやすい表現であった要因であるといえるのではないだろうか。

その一方で、「①動作のイメージ」については、Aグループのみで確認でき、BグループとCグループでは出現しなかった。実際に得られた例として、Aグループ・場面⑥「おへそが上から引っ張られるように跳んでみよう」(空中局面における体の反りが不十分である生徒に対して)といったものが挙げられる。空中局面において身体を反る動作を「おへそが上から引っ張られる」という比喩表現によって生まれ出そうとしている。なお、授業者であるK教諭が用いていた表現として、場面④「ブレーキがかかっているから階段を駆け上がっていく感じで」(踏切前の最後のストライドが間延びしている生徒に対して)といったものが確認できる。競技経験が豊富なK教諭およびAグループの学生が用いていたこ

これらの比喩表現は、既述した「②変身のイメージ」と比較すれば、運動のできばえを改善するために学習者の感覚的世界に入り込もうとする意図を感じ取ることができるものではないだろうか。

#### 4. まとめ

本研究は、指導言語を創出する背景について、競技経験や指導経験の差異がどのように影響しているのかを事例的に明らかにしようとするものであった。具体的には、競技経験および指導経験が豊富な現職教員が実施した授業単位における言語的フィードバックと、その場面における学習者の試技映像を視聴した競技経験および指導経験が異なる教員養成課程の学生が生み出す言語的フィードバックを比較・検討した。

本稿のまとめとして、また指導言語研究の今後のさらなる進展に向けて、以下の3点を記述しておきたい。

- 1) 「1.意識を焦点化させる指示」の「⑤随伴現象を生み出す部位」と「⑥外部の対象」については、指導経験を有するAグループとBグループで確認できた。したがって、これらを生み出す背景として、競技経験よりも指導経験の方が影響していることが指摘できるであろう。なお、その要因として、これらのカテゴリーに該当した言語的教示は、対象とする運動以外の運動にも存在する一般的・汎用的な動きの原理やメカニズムを用いたものであったことが挙げられる。
- 2) 「3.擬音語による指示」と「4.リズムによる指示」については、競技経験を有するAグループのみで確認できた。したがって、これらを生み出す背景として、指導経験よりも競技経験の方が影響していることが指摘できるであろう。加えて、これらのカテゴリーに該当した言語的教示を生み出すには、対象となる運動の運動経験から得られた感覚が機能していたと考えられる。
- 3) 「2.比喩による指示」について、「②変身の

イメージ」については、全てのグループにおいて出現が確認できた。競技経験および指導経験を問わず、比較的生み出しやすいものであることが指摘できるであろう。その一方で、「①動作のイメージ」については、競技経験を有するAグループのみで確認できた。競技経験が豊富なK教諭およびAグループの学生が用いていた比喩表現は、先の「②変身のイメージ」と比較すれば、運動のできばえを改善するために学習者の感覚的世界に入り込もうとする意図を感じ取ることができるものであった。

なお、本研究は特定の運動（走り高跳び）を対象とした一事例に過ぎない。例えば、同じ陸上運動系領域でも、循環運動である走運動の短距離走を対象とした場合、同じ走運動の中でもリズム・コントロールが主要な学習内容としてフォーカスされるハードル走を対象とした場合では、異なる傾向が得られるであろう。さらに、感覚的学習の側面がより前面に押し出される器械運動を対象とした場合には、全く異なった結果が得られるかもしれない。

異なる運動課題を対象とした場合に導出される相違点あるいは共通点を整理していくことが今後の「指導言語研究」における課題であると言える。

#### 引用・参考文献

- 浅井雅大・藤田育郎（2016）教員養成段階の保健体育専攻学生が用いる「指導ことば」の特徴：e-Learningによる体育模擬授業のリフレクション課題を通して、信州大学教育学部研究論集，9：71-79.
- 藤田育郎・岩田靖（2017）体育授業における「指導ことば」に対する視点の育成：教科教育科目におけるeラーニング活用の効果。信州大学教育学部附属次世代型学び研究開発センター紀要 教育実践研究，16：59-68.
- 岩田靖・藤田育郎（2017）運動学習の促進に向けた「指導言語」の有用性に関する積極的体験：教員養成段階の実技演習における事例的

藤田・大塚

検討. 長野体育学研究, 23 : 19-29.  
岩田靖・牧田有沙 (2018) 体育授業における「指  
導言語」研究に関する系譜と展望. 長野体育

学研究, 24 : 1-14.  
小林篤 (2000) 体育の授業づくりと授業研究.  
大修館書店, 東京 : pp.150-180.