

仲間と協同的に取り組む剣道の戦術学習に関する研究

A Study on Tactical Learning in Kendo that Encourages Students to Engage in Cooperative Learning

本 多 壮太郎

Sotaro HONDA

(福岡教育大学保健体育講座)

(平成26年9月17日受理)

要 約

本研究では、中学校第2学年2クラス67名の剣道初心者を対象に、戦術学習をベースとした剣道授業を実践し、その有効性について対象者の運動有能感、思考力・判断力の高まりといった観点から検証することとした。単元前後における運動有能感の測定及び「攻防の道筋シート」の記述分析の結果、戦術学習、オリジナルの攻防展開づくりを取り入れた仲間との協同的学習による授業展開は、受容感及び思考力、判断力を高めるうえで有効であることが示された。一方、形成的評価の結果から、興味・関心の次元に対する評価が低いことが示され、運動学習場面確保の不十分さやそれをもたらす一因となった所作事の指導事項の多さが課題として残された。

キーワード：剣道授業、戦術学習、協同的学習、運動有能感、思考力・判断力

I. 緒言

平成20年3月の学習指導要領の改定とともに、中学校体育において武道が第1・第2学年で必修とされて以来、武道の授業づくり・実践に関して様々な提案や研究の取り組みが行われている。例えば、本稿で取り上げる剣道については、糸岡ら(2011)が、中学生を対象とした剣道の授業への取り組みにより剣道に対するイメージがどのように変容するのかを検討している。剣道具なしでの授業実践と剣道具ありでの授業実践の結果、剣道具なしでの授業において、新聞紙斬りやボール打ち、判定試合などを盛り込みながら面打ちの習得をねらいとした学習により、剣道に対するイメージが肯定的に高まったことを明らかにした。また、近年出版された指導書として、大学での授業実践やこれまで出版、刊行された資料や著書、実践研究などの知見を集約し、出版された浅見(2011a: 2011b)や全国教育系大学剣道連盟(2014)によるものがある。これらは、限られた授業数・時間の中で、剣道の特性を十分に理解させ、楽しさや喜びを味わわせるための工夫や指導上のポイントが広きにわたって盛り込まれたものであり、剣道を専門実技としない体育教師を支援するうえで大いに役立つ資料として期待されるものである。

筆者も、武道必修化に向けた指導上の目標及び課題について整理し、学習指導上の目標を達成する上での「技」についての解釈や戦術学習の重要性について指摘し、剣道の授業における理論的戦術学習モデルを提

示した(本多, 2009)。このモデルは、大学生初心者を対象に窪田ら(2010a: 2010b)により実践され、対人的状況下での戦術学習や戦術学習を基盤とした修正試合による学習展開は、対象者の技術的側面、戦術的側面、礼節的側面の理解を十分に高めるとともに、「攻め」や「きめ」といった要素を含んだ対人技能の習得に効果的であることが実証された。この戦術学習モデルは、剣道具を用いない場合の授業展開用に修正され(本多, 2011)、それはまた福西ら(2011)及び本多ら(2011)によって実践・検証された。大学生初心者を対象に段階的な戦術学習を実践した結果、対象者の礼節的、技術的、戦術的側面に関する理解度、基本技術の習熟度、学習した戦術をオリジナルの攻防展開へと応用し、実践する思考力の高まり、対人技能の向上に関しては概ね十分に図られるものであった。

これらの研究は、これまでほとんど検証されることのなかった剣道授業における戦術学習の有効性を明らかにしたという点で価値ある研究資料となるものと考えられる。しかしその一方で、いくつかの課題も残されている。一つは、対象を大学生としており、実際の中学校現場での実践の検証が行われていないこと。もう一つは、実践された学習内容が対象者にどのように受け取られたかについて検証されていない点である。特に、ペア学習やグループ学習での協同的な学習形態による授業展開を実践しているにも関わらず、そのような指導方略が学習者である対象者にどのような影響を及ぼしているのかについては検証されていない。そ

表 1 単元計画

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10	○オリエンテーション	礼式・準備運動・学習活動の確認								
20	剣道の特性 DVD 視聴 体ほぐしの運動 基本動作	○基本動作 ・中段の構え ・足捌き ○基本打ち ・各部位への竹刀操作 ・木刀基本 「基本 1: 面・小手・胴」	基本動作・基本となる技の学習・練習							○I 中演武会
30			段階①相手の竹刀に触れて隙を作って打とう	段階②二段の技を使って隙を作って打とう	段階③相手の竹刀に触れずに隙を作って打とう	段階④これまで学習したことを振り返ろう	段階⑤つばぜり合いから隙を作って打とう	段階⑥打ってきたところに隙を見つけて打とう	段階⑦これまで学習した戦術原理を応用してオリジナルの攻防展開をつくろう	
40										○学習のまとめ
										まとめ・礼式

ここで本研究では、中学校現場との連携・協力のもと、戦術学習をベースとした剣道授業を計画、実践し、その有効性について学習者の運動有能感、思考力・判断力の高まりといった観点から検証することとした。これにより、中学校での剣道の授業づくり・実践に役立つ資料を提供することを目的とした。

II. 研究の方法

1. 対象者

F 県にある I 中学校第 2 学年の 2 クラスの生徒を対象とした。実際の生徒総数は 75 名であるが、今回の研究では剣道初心者の方に焦点を絞るため、剣道経験者である 8 名を除いた 67 名（男子 31 名、女子 36 名）を本研究の対象者とした。

2. 時期

平成 25 年 9 月中旬から 10 月中旬にかけての全 10 時間

3. 単元計画及び授業内容

表 1 に単元計画を示す。10 時間で構成された 2 クラス合同の授業は、剣道具を用いずに竹刀のみで行われ、剣道を専門実技とする保健体育科教諭 1 名（T1）と、そうではない保健体育科教諭 1 名（T2）により担当された。計画された毎時間の主な授業内容は以下の通りである。

1 時間目：オリエンテーション

剣道の特性についての紹介、DVD 視聴、体ほぐしの運動や基本動作の学習。

2 時間目：基本動作、基本打ちの学習

中段の構えや足捌きといった基本動作と、「木刀による剣道基本技稽古法」の基本 1 の面、小手、胴打ちといった基本打ちの学習。

3 時間目：段階①相手の竹刀に触れて隙を作って打とう

戦術原理「相手の竹刀に触れての機会づくり」の学習。相手の竹刀を抑えたり、払ったりして面や小手への打撃の機会をつくり出す。さらにそれらを応用して抑え返そう、払い返そうとする相手の竹刀を自分の竹刀を振り上げることに空振りさせ、結果生じた部位への隙を打撃する学習。

4 時間目：段階②二段の技を使って隙を作って打とう

戦術原理「打撃による打撃の機会づくり」の学習。ある部位への攻撃に対して防御者が防御した結果生じる別の部位への隙を、直ちに打撃する学習。

5 時間目：段階③相手の竹刀に振れずに隙を作って打とう

戦術原理「相手の竹刀に触れない機会づくり」の学習。自分の竹刀を振りかぶって面を打つと見せかけたり、竹刀を左に担ぐようにして小手を打つと見せかけたりして、相手の防御を誘い、結果隙が生じた部位への打撃を行う学習。

6 時間目：段階④これまで学習したことを振り返ろう

段階①～③の戦術原理に基づいた攻撃方法を振り返るとともに、構えや足捌き、竹刀操作などの基本的な部分の修正、見直し。

7 時間目：段階⑤つばぜり合いから隙を作って打とう

段階①～③の戦術原理をつばぜり合いの状態から引き技として活用する学習。

8 時間目：段階⑥打ってきたところに隙を見つけて打とう

戦術原理「自分の意図する部位に相手を攻撃させての機会づくり」の学習。自分の竹刀を上げたり、下げたり、開いたりして相手を自分の意図する部位への打撃に誘い、それに応じて打撃する学習。

9 時間目：段階⑦これまで学習した戦術原理を応用し

表 2 運動有能感の単元前後の変化（全体）

N: 67

	単元前 M (SD)	単元後 M (SD)	有意差
身体的有能さの認知	11.94 (± 4.07)	12.19 (± 3.10)	
統制感	14.24 (± 3.52)	15.73 (± 2.75)	***
受容感	14.67 (± 2.69)	15.67 (± 2.72)	**
運動有能感	40.85 (± 9.24)	43.60 (± 7.47)	***

p<.01, *p<.001

てオリジナルの攻防展開をつくろう

段階①～③, ⑤～⑥で学習した戦術原理を応用してグループで自分たちのオリジナルの攻防展開の考案・実践。

10 時間目：I 中演武会

グループごとに自分たちが考案したオリジナルの攻防展開を披露し合う演武会。

先行研究でも述べたように、对人的攻防における戦術的・技術的深まりや習得といった観点からすると、各戦術原理の学習及びそれを含む攻防の学習は、1 時間のみで終わらせるのではなくそれ以上に時間をかけてじっくりと取り組ませることが望ましいものと思われる（本多ら，2011）。しかし、本研究における実践においても、できるだけ多くの戦術原理の実践を重視し、そこから戦術学習モデルや授業の具体的展開の修正や改善につなげていくことをねらいとした。

4. 授業評価

(1) 運動有能感の測定

計画・実践された授業展開・内容を通して、対象者は自分たちの技能や仲間との関わりをどのように受け止めたのかを検証するため、岡澤ら（1996）によって作成された運動有能感測定尺度を用いて対象者の「身体的有能さの認知」「統制感」「受容感」及びこれらの合計から成る「運動有能感」を測定した。測定は単元前後の計 2 回行い、その変化を検討した。

(2) 「攻撃の道筋シート」の分析

計画・実践された授業展開・内容は、学習者の思考力・判断力の高まりにどのような影響を及ぼすか検証するため、先行研究（本多ら，2011）を参考に、「オリジナルの攻防展開づくり」のために用いられた「攻撃の道筋シート」の記述分析を行った。攻防の展開数、使用した戦術数の出現数及び出現率を算出し、考案された攻防展開は、共通して学習した授業内容を応用・発展させたものであるかを検討した。

(3) 形成的評価の分析

上記（1）、（2）の方法に加えて、他の方法で対象者の技能や仲間との関わりを検証するため、また、意欲・関心といった視点を含んだ対象者の総合的な授業

の受け止め方を検証するため、毎回の授業後に高橋ら（2003）による形成的評価を実施した。

Ⅲ. 結果

1. 運動有能感の変化

表 2 は、対象者 67 人の単元前後における運動有能感の測定結果及び対応のある t 検定により有意差検定を行った結果である。身体的有能さの認知については、単元前の 11.94 (± 4.07) から単元後の 12.19 (± 3.10) と得点は増加したものの有意差は認められなかった。統制感については、単元前の 14.24 (± 3.52) から単元後の 15.73 (± 2.75) と得点が増加し、0.1% 水準で有意差が認められた。受容感については、単元前の 14.67 (± 2.69) から単元後の 15.67 (± 2.72) と得点が増加し、1% 水準で有意差が認められた。3 つの因子の合計から成る運動有能感については、単元前の 40.85 (± 9.24) から単元後の 43.60 (± 7.47) と得点が増加し、0.1% 水準で有意差が認められた。

表 3 は、男子生徒（31 名）、女子生徒（36 名）の単元前後における男女各群の運動有能感の測定結果及び群（2）× 測定時期（2）について繰り返しのある 2 要因分散分析を行った結果である。

「身体的有能さの認知」については、群の主効果が 5% 水準で有意差が認められた。また、測定時期の主効果及び交互作用については有意な差は認められなかった。「統制感」については、群の主効果による有意差は認められず、測定時期の主効果が 0.1% 水準で求められた。また、交互作用については有意差が認められなかった。「受容感」については、群の主効果による有意差は求められず、測定時期の主効果が 1% 水準で認められた。また、交互作用については有意差は認められなかった。「運動有能感」については、群の主効果による有意差は認められず、測定時期の主効果が 0.1% 水準で認められた。また、交互作用については有意差は認められなかった。

以上の結果より、「身体的有能さの認知」については、男子と女子それぞれにおいて単元前後における有意な得点の高まりが得られなかったことが明らかとなった。尚、男女を比較した場合、男子のほうが女子よりも有意に得点が高いという結果となった。「統制感」「受容感」については、男女ともに単元を通してそれぞれ

表 3 運動有能感の単元前後の変化（男子群・女子群）

		人数	単元前	単元後	群の主効果	測定時期の主効果	交互作用
			M (SD)	M (SD)			
身体的有能さの認知	男子	31	13.13 (± 3.61)	13.32 (± 3.16)	7.10*	0.87	0.04
	女子	36	10.92 (± 4.21)	11.22 (± 2.74)			
統制感	男子	31	15.19 (± 2.24)	16.26 (± 2.73)	3.97	21.95***	1.63
	女子	36	13.42 (± 4.18)	15.28 (± 2.72)			
受容感	男子	31	14.61 (± 2.94)	15.68 (± 2.75)	0.01	11.21**	0.04
	女子	36	14.72 (± 2.49)	15.67 (± 2.74)			
運動有能感	男子	31	42.94 (± 7.85)	45.26 (± 1.35)	3.27	18.20***	0.38
	女子	36	39.06 (± 10.06)	42.17 (± 7.22)			

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

表 4 各グループの攻防展開の内容

グループ 1	①	A が面を打ち、B が防御して（その結果隙のできた B の胴を）、A が打つ
	②	A が面を打ち、B が防御して（その結果隙のできた B の小手を）、A が打ち、B が防御して（その結果隙のできた B の面を）、A が打つ
グループ 2	①	A が胴を打ち、B が防御して（その結果隙のできた B の面を）、A が打つ
	②	A が B の竹刀を払って（小手を打つ機会を作り）、A が小手を打ち、B が防御して（その結果隙のできた B の面を）、A が打つ
グループ 3	①	A が面を打ち、B が防御して（その結果隙のできた B の小手を）、A が打ち、B が防御して（その結果隙のできた B の面を）、A が打ち、B が防御して（その結果隙のできた B の胴を）、A が打つ
	②	A が B の竹刀を払って（面を打つ機会を作り）、A が面を打つふりをし、B が防御しようとして（その結果隙のできた B の胴を）、A が打つ
グループ 4	①	A が小手を打ち、B が防御して（その結果隙のできた B の面を）、A が打ち、B が防御し（その結果隙のできた B の胴を）、A が打つ
	②	A が面を打ち、B が防御して（その結果隙のできた B の小手を）、A が打つ
グループ 5	③	A が胴を打ち、B が防御して（その結果隙のできた B の面を）、A が打つ
	④	A が B の竹刀を払って（面を打つ機会を作り）、A が面を打つふりをし、B が防御しようとして（その結果隙のできた B の胴を）、A が打つ
	⑤	B が面を打つところを、A が右斜め前に移動して B の胴を抜いて、抜き胴打ち応じる
	⑥	A が小手を打ち、B が防御して（その結果隙のできた B の胴を）、A が打つ
グループ 6	⑦	A が小手を打ち、B が防御して（その結果隙のできた B の面を）、A が打つふりをし、B が防御しようとして（その結果隙のできた B の胴を）、A が打つ
	⑧	B が面を打ち、A が返し胴に応じる
	⑨	B が面を打ち、A が防御して（その結果隙のできた A の胴を）、B が打ち、A が防御して、防御した A の竹刀を B が巻いて、（その結果隙のできた A の面を）、B が打とうとするところを、A が抜き胴に応じる
グループ 8	①	A が面を打ち、B が防御して（その結果隙のできた B の胴を）、A が打ち、B が防御して、防御した B の竹刀を A が払って、（その結果隙のできた B の胴を）、A が打つ
グループ 9	①	A が B の竹刀を巻いて、（その結果隙のできた B の小手を）、A が打ち、B が防御して（その結果隙のできた B の面を）、A が打つふりをし、B が防御して（その結果隙のできた B の胴を）、A が打つ
グループ 10	①	A が B の竹刀を払って（小手を打つ機会を作り）、A が小手を打ち、B が防御して（その結果隙のできた B の面を）、A が打ち、B が防御して（その結果隙のできた B の胴を）、A が打つ
グループ 11	①	A が面を打ち、B が防御して（その結果隙のできた B の胴を）、A が打ち、B が防御して、防御した B の竹刀を A が払って、（その結果隙のできた B の面を）、A が打つ
グループ 12	①	A が面を打つと見せかけ、B が防御しようとして（その結果隙のできた B の胴を）、A が打ち、B が防御した後、直ちに払って（面を打つ機会を作り）面を打ち、A が防御した後、直ちに払って（面を打つ機会を作り）、面を打つ

の得点が有意に高まったことといえる。また、「運動有能感」についても、「統制感」及び「受容感」の高まりの影響によりそれぞれの得点が高まったものと捉えることができる。

2. 「攻撃の道筋シート」への記述

表 4 は、12 のグループに分かれて取り組んだ「オリジナルの攻防展開づくり」において用いられた「攻撃の道筋シート」の記述をまとめたものである。記述の A は最終的に打撃を行う方であり、B は打撃される方である。

表 5 攻防展開の分類

戦術数	展開数	展開の中の戦術	出現数	出演率
0	1	(* 2 つとも応じ技)	2 (2)	10.0
1	2	打撃により	5 (4)	25.0
2	1	相手の竹刀に触れて / 触れずに	2 (1)	10.0
	2	相手の竹刀に触れて / 打撃により	1 (1)	5.0
		打撃により / 触れずに	1 (1)	5.0
		相手の竹刀に触れて / 触れずに	1 (1)	5.0
	3	打撃により / 打撃により	2 (2)	10.0
3	3	打撃により / 触れて (* 1 つは応じ技)	3 (2)	15.0
		相手の竹刀に触れて / 打撃により / 打撃により	1 (1)	5.0
	4	打撃により / 打撃により / 打撃により	1 (1)	5.0
計	4	相手の竹刀に触れずに / 触れて / 触れて	1 (1)	5.0
			20 (17)	100%

出現数の () の数字は攻防展開の種類

各グループの攻防展開数を合計すると 20 となる。いずれのグループも与えられた時間内で最低 1 つの攻防展開を考案しており、7 つのグループにより 1 つの攻防展開、3 つのグループにより 2 つの攻防展開、1 つのグループにより 3 つの攻防展開、1 つのグループにより 4 つの攻防展開が考案された。この内、同じ攻防展開であったのは、グループ 2 とグループ 5 が考案した「A が胴を打ち、B が防御して（その結果隙のできた B の面を）、A が打つ」、グループ 3 とグループ 5 が考案した「A が B の竹刀を払って（面を打つ機会を作り）、A が面を打つふりをし、B が防御して（その結果隙のできた B の胴を）、A が打つ」、グループ 8 とグループ 11 が考案した「A が面を打ち、B が防御して（その結果隙のできた B の胴を）、A が打ち、B が防御して、防御した B の竹刀を A が払って、（その結果隙のできた B の胴を）、A が打つ」の 3 つであった。これにより 12 グループで 17 の異なる攻防展開が考案されたこととなる。グループ 2, 3, 5 は 2 つ以上の攻防展開を考案しており、他のグループとは異なる展開も考案している。つまり、グループ 8 とグループ 11 以外は他のグループと異なる攻防展開を考案したこととなる。

表 5 は、考案された攻防展開を戦術数及び展開数によりまとめたものである。戦術数が 0 で攻防展開数が 1 である記述は 2 種類で 2 つあり、これらはいずれも相手の打撃に応じて打撃する展開であった。戦術数が 1 で攻防展開数が 2 である記述は 4 種類で 5 つあり、これらは全て「打撃による打撃の機会づくり」を用いるものであった。戦術数が 2 で攻防展開数が 1 である記述は 1 種類で 2 つであり、「相手の竹刀に触れての機会づくり」から「相手の竹刀に触れない機会づくり」へと 2 つの戦術をつなげて 1 つの打撃につなげるものであった。戦術数が 2 で攻防展開数も 2 である記述は 3 つのパターンが見られ、1 つは「相手の竹刀に触れての機会づくり」からの打撃を「打撃による打撃の機

会づくり」につなげて再度打撃するものが 1 種類で 1 つの記述であった。別のパターンは、「打撃による機会づくり」から「相手の竹刀に触れない機会づくり」へとつなげて再度打撃する展開が 1 種類で 1 つの記述であった。さらにもう一つのパターンは、「相手の竹刀に触れない機会づくり」による打撃から「相手の竹刀に触れての機会づくり」につなげて再度打撃する展開であり、1 種類で 1 つの記述であった。戦術数が 2 で攻防展開数が 3 である記述は 2 つのパターンが見られ、1 つは「打撃による打撃の機会づくり」からの打撃を再度同じ戦術を用いて打撃する展開であり、2 種類で 2 つ記述された。もう 1 つのパターンは「打撃による打撃の機会づくり」からの打撃を「相手の竹刀に触れての機会づくり」からの打撃へとつなげる展開であり、2 種類で 3 つの記述がなされた。尚、これらの内の 1 つは応じ技を用いた展開であり、「B が面を打ち、A が防御して（その結果隙のできた A の胴を）、B が打ち、A が防御して、防御した A の竹刀を B が巻いて、（その結果隙のできた A の面を）、B が打とうとするところを、A が抜き胴に応じる」という記述であった。戦術数が 3 で攻防展開数が 3 である記述は 1 種類で 1 つであり、「相手の竹刀に触れての機会づくり」からの打撃を「打撃による打撃の機会づくり」へとつなげ、再度同じ戦術を用いて打撃につなげるものであった。戦術数が 3 で攻防展開数が 4 である記述は 2 つのパターンが見られ、1 つは「打撃による打撃の機会づくり」を 3 回連続で用いるものであり、1 種類で 1 つの記述がなされた。もう 1 つは「相手の竹刀に触れない機会づくり」から「相手の竹刀に触れての機会づくり」による打撃へとつなげ、再度同じ戦術で打撃するという展開であり、1 種類で 1 つの記述が見られた。

上記の結果を授業内容との関連で見えていくと、「戦術数 0 - 攻防展開数 1」と「戦術数 1 - 攻防展開数 2」以外の攻防展開は、学習した戦術原理を応用・発展さ

表 6 形成的評価の結果 (全体)

N: 67

	2	3	4	5	6	7	8	9
成果	2.29 (± 0.28) 3	2.49 (± 0.35) 4	2.47 (± 0.28) 4	2.51 (± 0.27) 4	2.49 (± 0.31) 4	2.58 (± 0.26) 4	2.52 (± 0.31) 4	2.55 (± 0.29) 4
意欲・関心	2.33 (± 0.02) 1	2.47 (± 0.09) 2	2.42 (± 0.04) 2	2.48 (± 0.01) 2	2.51 (± 0.04) 2	2.52 (± 0.01) 2	2.46 (± 0.02) 2	2.54 (± 0.04) 2
学び方	2.28 (± 0.18) 3	2.43 (± 0.09) 3	2.43 (± 0.05) 3	2.52 (± 0.18) 3	2.50 (± 0.07) 3	2.47 (± 0.08) 3	2.44 (± 0.12) 3	2.48 (± 0.03) 3
協力	2.58 (± 0.13) 3	2.58 (± 0.09) 3	2.59 (± 0.06) 3	2.67 (± 0.00) 4	2.72 (± 0.07) 4	2.77 (± 0.07) 4	2.74 (± 0.00) 4	2.75 (± 0.04) 4
総合評価	2.36 (± 0.20) 2	2.49 (± 0.19) 3	2.48 (± 0.16) 3	2.54 (± 0.17) 3	2.55 (± 0.19) 3	2.58 (± 0.18) 4	2.54 (± 0.20) 3	2.58 (± 0.18) 4

上段: M (SD), 下段: 評価の段階

せたものであるといえる。「戦術数0-攻防展開数1」と「戦術数1-攻防展開数2」による攻防展開を考案したグループは、グループ1, 2, 5, 6であるが、これらのグループはまた、「戦術数2-攻防展開数1(グループ5)」「戦術数2-攻防展開数2(グループ2, 6)」「戦術数2-攻防展開数3(グループ1)」といった攻防展開の考案・記述を行っている。つまり、いずれのグループも共通して学習した授業内容を応用・発展させることができたといえる。特に、グループ12により考案された「戦術数3-攻防展開数4」の「Aが面を打つと見せかけ、Bが防御しようとして(その結果隙のできたBの胴を), Aが打ち、Bが防御した後、直ちに払って(面を打つ機会を作り)面を打ち、Aが防御した後、直ちに払って(面を打つ機会を作り)、面を打つ」展開は、攻撃側と防御側が途中で2回入れ替わるといった高度なものとなっていた。

3. 形成的評価

表6は、2時間目から9時間目までの形成的評価の結果を示したものである。対象者の評価は、「成果」「協力」の次元において、授業展開とともに概ね良くなる傾向にあり、「成果」においては3時間目以降、「協力」においては5時間目以降、評定が「普通の授業」として捉えられる3から「良い授業」として捉えられる4に上がっている。一方、「意欲・関心」の次元においては、評価得点自体は増加していく傾向にあるものの、得点そのものが低く、2時間目の評定が最も低い1であり、それ以降も2の評定に留まっている。「学び方」の次元については、調査を行ったすべての授業において3という評定であった。これらの次元を合計した「総合評価」においては、授業展開とともに評価得点が増加していく傾向にあるものの、やはり得点そのものが低く、4を獲得した授業が7時間目と9時間目のみで、他の授業の評定は2時間目で2、3~6時間目及び8時間目で3であった。

IV. 考察

運動有能感の分析結果より、「身体的有能さの認知」においては有意な向上は認められなかったものの、「統制感」「受容感」「運動有能感」においては男女ともに有意な得点の高まりが認められた。このような結果は、授業内容及び展開が、対象者に「攻撃の道筋」の明確な理解とともに、それを実際に「できそうだ」との見通しを持たせることのできる内容を提供できたものとして捉えられる。また、ペアやグループによる学習形態の中での「打つ-打たせる(基本となる技)」「打つ-打たれる(戦術原理を伴う攻防)」学習や練習に取り組む授業展開についても、対象者に仲間同士の協同的学習を促進させるのに効果的であったことを示すものである。

「身体的有能さの認知」については男女ともに有意な高まりは認められなかった。中山ら(2012: 258)は、小学生を対象とした運動有能感測定結果を基に、低学年、中学年、高学年と上がるにつれて「身体的有能さの認知」が低下する傾向について、自己を客観視できるようになってきたことを反映していると示唆されたとの考察を行っている。中学生を対象とした本研究の場合においては、上述したような「攻撃の道筋」の理解のもと、攻防を実際に実践しようとした結果、イメージと実際の自分たちのパフォーマンスのギャップをある程度明確に捉えることができたことによる可能性が考えられる。

もう1つには、対象者らの運動学習場面における実際の攻防への学習従事量が十分といえるものではなかったことが挙げられる。今回の研究では、「インストラクション」「マネジメント」「運動学習」「認知学習」といった授業場面の配分時間について期間記録法などによる計測を行ってはいない。あくまで授業観察や単元後の各評価の振り返りを通して筆者と指導者間で話し合ったことであるが、上記の授業場面において「インストラクション」の場面が多すぎたとの反省点が挙げられた。具体的には、各攻防を行う前後の礼法に関する指示である。今回の授業実践では、攻防を行う際

には「立ち合いの間合いからの立礼→堤刀から帯刀→互いに3歩進んで蹲踞での構え→立ち上がり中段の構え→構えを解いて1歩後退→互いに「ヤー」と発声→互いに1歩進んで一足一刀の間合い→攻防→残心を示した後中段の構え→蹲踞・帯刀→立ち上がって小さく5歩後退→帯刀から堤刀→立礼」といった約束事が指導・実践された。実際、初心者である対象者にとってはそれぞれが初めて学習する内容であり、それらを連続してスムーズに行うにはかなりの時間を要した。次の動作を間違えたり、忘れたりする度に指導者の指導が入ったり、段階的に「互いに礼をして!」「次は帯刀から3歩進んで!」といった指示が入ったりしてなかなか実際の攻防までいかない場合や、攻防自体を繰り返し行わせる時間の確保がうまくいかなかった場合も多々あった。

このような授業展開の結果は、表6に示した形成的評価の「興味・関心」「学び方」の次元の結果にも顕著に表れている。特に、「精一杯の運動」「楽しさの体験」により構成される「興味・関心」の評価結果は、対象者の運動学習場面での学習の不十分さを如実に表しているといえる。また、運動有能感の「統制感」については有意な向上が認められたものの、「身体的有能さの認知」ではそれが認められなかったことも、「できる」自信を高めるための「精一杯の運動」の時間の確保が十分でなかったことが示唆される。

本来、戦術学習モデルにおいて礼節的側面の学習は、対人的技能の学習との関連で適切な状況や場の工夫において行われることが指摘されている(本多, 2009)。今回、それに反して攻防前後の礼法が毎回繰り返されたのは、指導者の一人による「礼法の指導・実践を行わずして、剣道の授業にあらず」という強い思いからであった。このような思いを持つ剣道の専門家は少なくないと思われる。しかし、今回の結果は、体育授業における剣道授業においては、「剣道を専門とする人(教員・外部指導者)が、専門的な剣道から抜け切れない授業」から脱却する必要があることを示している。つまり、「勢いのある授業」(高橋, 2003)を保証し、授業で力点を置きたいところに十分時間をかけることができるようにするためには、思い切って省くところは省いてしまう必要があるということである。これは決して礼法の学習を疎かにするということではない。繰り返しになるが、礼やそれを形にして示す礼法の意義や価値の理解を促すのに絶好の状況や場の工夫により、学習者に真剣な所作の実践を行わせるようにしなければならない。但し、それがなされた後は、攻防を行う際の最初と最後の練習の場合のみに礼法を含めて指導・実践を行い、その間の練習においては立礼のみにするなどして、攻防の醍醐味を十分に味わわせる配慮が求められるものと考ええる。

「攻撃の道筋シート」の記述分析においては、全てのグループより、グループでの取り組み前に行ってき

た「戦術原理」を含んだ攻防の学習を応用・発展させた内容が示されていた。このことは、「状況に応じた展開の仕方を、例示を参考にしながらまとめている」として設定した学習のねらいを満たすものであり、大学生初心者を対象とした先行研究(本多・福西, 2011)の結果と同様に、思考力・判断力を高める上での本実践の有効性が実証されたといえる。

課題としては、今回分析の対象としたのは、「攻撃の道筋シート」の記述のみであり、実際考案された攻防展開がいかに技能として実践されたかについては検証されていないことが挙げられる。筆者と指導者間で挙げられた反省点としては、学習する戦術的課題を5つ(段階①~③, ⑤, ⑥)も1つの単元に盛り込んだのは多すぎたのではなかったかということであった。実際、オリジナルの攻防展開の考案においては、7時間目に学習・練習したつばぜり合いからの攻防展開の記述は1つもなかった、また、8時間目の段階⑥の学習では、相手を意図したところに打撃させる戦術を含んだ攻防の実践にまで至らず、単に相手が打撃したところを応じて返すという「木刀による剣道基本技稽古法」の基本5と基本8の学習・練習に留まった。

前述したように、今回の研究における実践では、戦術学習モデル全体の実践を重視し、そこからモデルや授業の具体的展開の修正や改善につなげていくことをねらいとするものであった。その意味では、今後の研究及び授業実践において、内容の精選やそれによる各学習の質的な深まりをいかに図っていくかという点で重要な示唆が得られたものといえる。関連して、基本動作や基本となる技の技能の習得においては、今回は各段階での戦術及びそれを含んだ攻防の学習・練習の前に行われたが、このような展開も再考する必要がある。先行研究(本多ら, 2011: 27-28)においても、「モデルの実践展開においては、単純な積み上げという意味での段階的戦術学習ではなく、戦術的、技術的、礼節的側面の中身について十分な時間をかけて取り組み、また振り返りができるよう段階的戦術学習は螺旋的に授業展開がなされていくという意味での段階的モデルでなければならない」ことが指摘されている。今回もそのような実践には至らなかったが、学習者の技術的側面の検証も含めて次の研究の課題としたい。

V. まとめ

戦術学習、オリジナルの攻防展開づくりを取り入れた仲間との協同的学習による授業展開は、中学生初心者である対象者の統制感、受容感及び思考力・判断力を高めるうえで有効であることが示された。

学習者の意欲・関心を高める学習指導の工夫・改善が課題として残された。特に、「勢いのある授業」を保証するため、運動学習場面の十分な確保及びそのための「専門家による専門的な剣道指導」からの脱却のあり方が課題として挙げられた。

中学生初心者にとって適切な内容構成を再検討するとともに、技術と戦術の学習、取得と活用の往還的学習展開を充実させることを目指す今後の研究の方向性が示された。

付記

本稿は、平成26年度科学研究費補助金 基盤研究(C) 課題番号26350721により助成を受けた研究の一部である。

参考文献

- 浅見裕 (2011a) 武道必修化対応！剣道好きをつくる指導 上, スキージャーナル株式会社.
- 浅見裕 (2011b) 武道必修化対応！剣道好きをつくる指導 下, スキージャーナル株式会社.
- 福西未波・本多壮太郎 (2011) 木刀による剣道基本技稽古法を応用した剣道の授業展開に関する研究 (2) - 理解力と技術の高まりに着目して -, 福岡教育大学紀要, 60, 第5分冊, 123-132.
- 本多壮太郎 (2009) 中学校体育の剣道における戦術学習モデルの検討, 福岡教育大学附属体育研究センター紀要, 33: 19-32.
- 本多壮太郎 (2011) 木刀による剣道基本技稽古法を応用した剣道の授業展開に関する研究 (1) - 戦術学習モデルの検討 -, 福岡教育大学紀要, 60, 第5分冊, 111-121.
- 本多壮太郎・福西未波 (2011) 木刀による剣道基本技稽古法を応用した剣道の戦術学習に関する研究 - 「技」の攻防様相に着目して -, 福岡教育大学附属体育研究センター紀要, 35: 17-28.
- 糸岡夕里・日野克博・中岡祐紀・佐伯沙織・池内裕紀 (2011) 中学校における「剣道」の授業実践 - 生徒の剣道に対するイメージに着目して -, 愛媛大学教育学部紀要, 58: 137-144.
- 窪田健吾・本多壮太郎・大野伸行・平田哲史 (2010a) 剣道の初心者指導における戦術学習モデルの検討 - 対人的技能の発達と文化的側面の理解に着目して -, 福岡教育大学紀要, 59, 第5分冊, 81-90.
- 窪田健吾・本多壮太郎・平田哲史 (2010b) 剣道の初心者指導における戦術学習モデルの検討 - 対人的技能の発達に着目して -, 福岡教育大学附属体育研究センター紀要, 34: 27-37.
- 中山綾・松坂晃・吉野聡 (2012) 小学生の運動有能感と体力・運動能力および運動スキルとの関係, 茨城大学教育実践研究, 31: 255-262.
- 岡澤祥訓・北真佐美・諏訪祐一郎 (1996) 運動有能感の構造とその発達及び性差に関する研究, スポーツ教育学研究, 16 (2) : 145-155.
- 高橋健夫 (2003) 序章 体育授業を観察評価する, 高橋健夫編著, 体育の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, 1-6.
- 高橋健夫・長谷川悦示・浦井孝夫 (2003) 体育授業を形成的に評価する, 高橋健夫編著, 体育の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, 12-15.
- 全国教育系大学剣道連盟編 (2014) これならできる剣道, スキージャーナル株式会社.