

# 体育授業における選択的な学習指導モデル

鈴木 理

## An Optional Instruction Model in Physical Education Setting

Osamu SUZUKI

### Abstract

Mosston's spectrum of teaching style is one of the most widely known concept of teaching of physical education in the United States. Nevertheless, in Japan, it has not yet been known and discussed enoughly.

The purposes of this study were to analyze the theoretical structure of this model, and to clarify its limit and possibility for expansion.

The analysis showed the significance of flexible and real conception of Mosston's model. While on the other hand, the following were pointed out as problems.

- 1) It is necessary to describe into details about relationships between student behavior and objectives (outcomes).
- 2) Even this teaching-learning process is established on a flexible idea as "option", it is in truth "too fixed" under the present condition.
- 3) It is possible to classify each style relative to some viewpoints different from 'the initiative of the class'.

### 1. 緒言

わが国の体育の学習指導理論を歴史的にみると、大別して、教科中心のカリキュラムを推奨する立場と、子ども中心のカリキュラムを推奨する立場が、一定周期で反動的に主権を交替させてきたといえる。しかもそれらの変動は、理念的・イデオロギー的な論議によって生じたものであり、実際の授業の客観的事実に基づく実証的な理論によるものではなかった。

近年では、平成元年に学習指導要領が改訂され、これに準じて文部省が発刊した指導資料（平成3年）によって、いわゆる「スパイラル型学習」「ステージ型学習」が学習過程

のモデルとして示された。しかしながら、これまでの学習指導理論の行き方と同様、単一の方法論を定型化し、すべての実践に適用しようとすれば、必ず限界があり、問題が生じるものと予想される。実際、このことを危惧して研究者や実践家の間から様々な批判の声があがっている<sup>(1)</sup>。

一方、一般教育学の分野に目を移すと、今日、社会変化に対応して、期待される学力が多様化してきたのにもとない、1つのスタイルに固執して学習指導を行うのではなく、目的に応じて適切な指導法を選択すべきだとする考え方が支持されるようになってきた。このような柔軟な発想は、体育の分野でもすでに1960年代から Muska Mosstonによって提唱されている。

Mosstonが示した「指導スタイルの連続体モデル<sup>(2)</sup>」は、過去25年以上にわたって、アメリカの体育授業研究・実践に大きな影響を与えてきており、体育指導テキストにも多数引用されている。ちなみに彼のいう「指導スタイル(teaching style)」とは、授業のイニシアティブ、プログラムの体系、学習集団の組織形態といった、学習指導の方法に関する形式を指している。本来これら諸側面の組み合わせには様々なケースがあり、一概にどれが良いとは言いがたいはずである。そこで Mosstonは、「唯一絶対の指導スタイルはありえない」として、授業中に行われる「意志決定(decision making)」の様態の違いによって指導スタイルを分類した。そして、それらのスタイルをオプションとして選択的に適用していくという考え方を示したのである。この斬新で柔軟な発想が、研究者や実践家の間で国際的に高い評価を受けている。

しかしながらわが国では、Mosstonの考え方は、少数の研究者によって紹介されているものの<sup>(7)・(12)</sup>、その理論構造を詳細に分析した研究は少なく、その意義や実践的可能性について十分論議されてきたとはいえない。したがって、わが国の体育実践への適用可能性も未知数である。

そこで本研究は、Mosstonによる「指導スタイルの連続体モデル」の理論構造を、特に彼の著書「Teaching Physical Education」第3版を中心に分析し、その意義や限界について明らかにすることを目的とする。このことによって、わが国の体育の学習指導理論が進むべき方向について示唆を得たいと考えた。

## 2. 「指導スタイルの連続体モデル」の前提条件

まず、「指導スタイルの連続体モデル」の基本的な特徴について確認しておきたい。

第一に、授業に関わる「意志決定(decision making)」の主体（誰が目標、内容、方法を決定するのか）が、各指導スタイルの区分を生み出す重要な基準になっている。意志決定の時期は、①授業前の段階(pre-impact set)、②実施段階(impact set)、③評価段階(post-impact set)の3つに分類できるが、各段階で表1の事項が決定される。その際の主体の意志決定権の大きさによって、連続する10の指導スタイルに区分される(表2)。

表1 意志決定の時期及び内容

	意 志 決 定 の 内 容
授 業 前 の 段 階	① 授業の目標 ② 指導スタイルの選択 ③ 予想される学習スタイル ④ 対象とする学習者 ⑤ 学習内容（運動種目） ⑥ 授業を行う場所 ⑦ 授業の時間配分 ⑧ 課題の方式（練習中心，問題解決中心 etc.） ⑨ 学習者の服装 ⑩ コミュニケーションの方式（説明，演示，その他） ⑪ 学習者から出された疑問点の処理方法 ⑫ 学習集団の組織形態 ⑬ 各カテゴリーの限界ライン ⑭ 学級の雰囲気 ⑮ 評価の手順と方法 ⑯ その他
実段 施階	① 前段階における決定事項の実行 ② 前段階における決定事項の調整 ③ その他
評 価 段 階	① 学習者のパフォーマンスの観察・情報収集 ② パフォーマンスの客観的評価 ③ フィードバック（矯正的，価値的，中立的，多義的） ④ 選択した指導スタイルの評価 ⑤ 予想された学習スタイルの評価 ⑥ その他

表2 各指導スタイルの名称

スタイルA：命令スタイル command style
スタイルB：練習スタイル practice style
スタイルC：ペア学習スタイル reciprocal style
スタイルD：自己チェックスタイル self-check style
スタイルE：能力差包括スタイル inclusion style
スタイルF：誘導発見スタイル guided discovery style
スタイルG：問題解決的発見スタイル divergent style
スタイルH：学習内容設計スタイル（学習者が設計） individual program (learner's design)
スタイルI：主体的学習スタイル learner's initiated style
スタイルJ：自律的学習スタイル self-teaching style

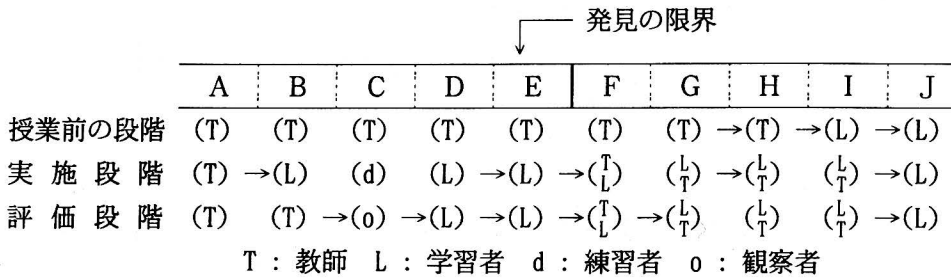


図1 各段階における意志決定の主体

すなわち、すべての意志決定を教師が行うスタイルAから、すべてを学習者が行うスタイルJまで、意志決定権の漸進的な移行（教師から学習者へ）によって特徴づけられている（図1）。従来、教師主導か生徒主導かというように、授業のイニシアティブの主体は二者択一的に語られてきたが、Mosstonはそれらの間にいくつかの段階を見だし、それぞれを独立した指導スタイルとして位置づけるのである。

第二に、そのスタイルがよいか悪いかということではなく、すべての指導スタイルが相対的に等しい価値をもつものであると理解される。しかし、この点についてのMosstonの考え方には変容がみられる。つまり、彼の著書「Teaching physical education」の初版（1966年）では、教師がすべての意志決定を行うスタイルを最も価値の低いものとし、学習者がより多くの意志決定を行うスタイルに、より高い価値を与えていた。しかし、その考え方の根底には自らが問題視する「対立的構図」があったとの反省から、同書第3版（1986年）では、授業の各場面に応じて採択される指導スタイルは均等な価値をもつと判断するようになったのである。

第三に、各指導スタイルで期待される学習成果は、運動、社会性、情緒、認知、という4つの発達側面（目標）から捉えられている。しかも、それぞれの指導スタイルで異なった学習成果が期待されるので、学習者のあらゆる側面を発達させるには、1つの指導スタイルを適用するだけでは不十分であるとされている。また、指導スタイルは1単元や1授業単位で決定するのではなく、授業のなかの1つ1つの場面ごとに適宜、最も有効なスタイルを適用すべきであると提案されている。わが国では、従来より「目標－内容－方法」の一貫性が重視され、しかもそれを適用した実践の中で様々な混乱がみられたことから、こうした柔軟な考え方に目を向けることは、きわめて大きな意味をもつと考えられる。

このような前提にたって設定されるそれぞれの指導スタイルは、大きく2つのグループに分けられる。それは、系統性をもった学習過程が計画され、教師の指示、説明、演示等によって予め課題が提示される「直接的指導」のグループと、問題解決（的）学習により学習者が未知なる知識・技術を発見していく「間接的指導」のグループである。次項では、それぞれの指導スタイルの特徴、及び指導スタイルを選択するための視点についてみることにする。

### 3. 「指導スタイルの連続体モデル」の概要

#### 3.1 直接的指導のグループ

まず、授業のはじめに教師によって到達すべき目標（課題）が示される「直接的指導」の各スタイルの特徴についてみることにする。

「命令スタイル(スタイルA)」では、授業前の計画段階、授業の実施段階、授業後の評価段階のすべてにわたって、あらゆる意志決定を教師が行う(図1)。授業で何をどのように学習し、またどのように評価するのか、それらすべてが教師によって計画され、実行されるのである。したがって、学習者は教師の説明や指示に従って活動することになる。

「練習スタイル(スタイルB)」では、実施段階における意志決定の多く(課題の練習の仕方)が学習者に委ねられる(図1)。ここでは、教師が示した課題を学習者が「自分のやり方」で練習するのである。学習者に自律的な意志決定をさせることは、学習の個別化への第一歩であり、スタイルBで学習者自身が意志決定を行うための基礎・基本が習得され则认为ている。

「ペア学習スタイル(スタイルC)」では、評価段階における意志決定の様態に変化がみられ、パフォーマンスに対する評価活動が学習者の手に委ねられる(図1)。すなわち、学習者はペアを組み、役割(練習する者と観察する者)を分担し、相互にパフォーマンスを観察(他者観察)し、フィードバックを与え合いながら学習を進めるのである。なおここで重要なことは、運動の技術的ポイントがどんなところにあり、また何を重点的に観察すべきかというフィードバックの基準を、「達成カード(図2)」という形で学習者に明確に示すことである。これによってパフォーマンスの観察・評価が一律の基準で行われ、客観的な判断が可能になる。

( ) 年 ( ) 組		B ( )	
氏名	1	スタイル	C (○)
	2		D ( )
<p>マット運動(側方倒立回転)</p> <p>練習者: 側方倒立回転を10回行う(5回毎に向きを変える)。</p> <p>観察者: 以下の点についてパートナーにフィードバックを与える。</p>			
		No. 1	No. 2
観察の視点		○ ×	○ ×
1. マットに横向きに立ち、前側の足(第1の足)を蹴り上げる。			
2. 上げた足を、つま先を前に向けてマットに下ろし近い方の手をついて体重を支える。続いて肩幅の間隔をあけてもう一方の手をつく。			
3. 肩幅の間隔でついた腕をまっすぐに保つ。			
4. 足を空中に投げ出し、第1の足、第2の足の順に着地する。			

図2 達成カードの例

「自己チェックスタイル（スタイルD）」では、評価段階において、それぞれの学習者が自分自身で、パフォーマンスを自己評価（観察）することになる（図1）。その際、自己評価できるように作成された達成カードが用いられる。このような形で学習を展開するためには、これまでのスタイルでの経験によって、学習者が達成カードを用いてパフォーマンスを客観的に観察・評価する能力を高めておくことが必要になる。

「能力差包括スタイル（スタイルE）」では、まず実施段階での意志決定の仕方に変化がみられる。すなわち、ここでは1つの課題のなかに難易度の異なるスモールステップが設けられ、同じ課題のもとですべての学習者に成功経験をもたせる配慮がなされる。そして、どのステップを選択するのは学習者が決定する（図1）。またそれにともない、評価段階でも若干の変化がある。つまり、これまで行ってきた「パフォーマンスのできばえ」に関する自己評価にくわえて、自分が選択したステップが適切であったかどうかとも評価の観点に含まれる（図1）。

以上のA～Eのスタイルでは、学習者は既知の内容（教師の指示、説明、演示等によって提示されたもの）を再生産することがめざされるのであり、学習者の知的な活動は積極的には要求されない。学習者が疑問を感じ、調べ、比較し、決定し、新しいやり方を工夫するといった知的能力は十分に活用されることなく、むしろ眠った状態に置かれているのである。例えこれらの能力が要求されたとしても、記憶、理解、暗記といった、受動的なものにすぎない。Mosstonはこの行き詰まりを「発見の限界（discovery threshold）」と名付け、この限界を乗り越えていくためには新たな学習指導理論が必要になると考えている。

そこで彼は、Brunerの理論<sup>(1)</sup>に基づき、「学習者が疑問（認識上の不調和）を感じ→探求し→発見する」という一連の「発見のプロセス」を重視し、発見の限界を突破させることを試みている。以下のFからJは、こうした「発見のプロセス」を基盤にした指導スタイルである。

### 3.2 間接的指導のグループ

「誘導発見スタイル（スタイルF）」では、授業前の段階で、教師が到達目標となる知識・技能を設定するとともに、それを導き出すための「問題」を系統的に計画しておく。そして、実施・評価段階では、あらかじめ仕組まれた道筋に従って教師が生徒を誘導し、発見に導くとともに、その発見が妥当であるかどうか教師が誘導しながら検証していく（図1）。それゆえ、いかに周到な「問題」を準備するかが成功の鍵を握っている。

「問題解決的発見スタイル（スタイルG）」では、授業前の段階において、教師がこれからとりあげる「運動種目」を決め、その中で特にテーマとする「ワザや作戦」を絞り込む。さらに、それに関わる「問題」を設定しておく。しかし、その「問題」には単

一の正解があるのではなく、実施段階で学習者が考え出したさまざまな解答（＝発見）のすべてが尊重される。さらには、出された解答が「問題」の答えとして妥当かどうかという点についても、評価段階において学習者が自らの手で検証していく。なお、実施・評価段階では、教師は学習が適切に行われるよう「支援」する立場にまわり、直接的に授業のイニシアティブをとることはしない。

「学習内容設計スタイル（スタイルH）」では、教師のイニシアティブはさらに縮小する。教師は、授業前の段階で「運動種目」や「ワザや作戦」のテーマを設定するのみで、詳細な問題設定はしない（図1）。一方、学習者は実施段階で、そのテーマに関する具体的な問題設定から解決に至るまでのすべてのプロセスに関連してデザインし、実行する。したがって、学習者はあらかじめ与えられた内容に疑問（認識上の不調和）を感じずのではなく、まず、どんな内容を学習するのかを自分自身で決定しなければならない（図1）。また、得られた解答が妥当であるかどうか、さらには問題解決のプロセスが妥当であったかどうかの検証も学習者に委ねられる。なお、教師はスタイルGと同様、実施・評価段階での「支援」を行う。

「主体的学習スタイル（スタイルI）」は、授業前の計画段階に大きな変化がみられる。すなわち、学習者は、自分が問題解決学習を行おうとする「運動種目」及びその中の「ワザや作戦」から一連の問題解決プロセスまで、すべてを計画し、学習の準備が整ったところで教師に申告し、実行するのである（図1）。したがって、クラス単位で定められた時間内の授業にこのスタイルを適用することは不可能である。一方、教師はスタイルG・Hと同様、実施・評価段階での「支援」を行う。

「自律的学習スタイル（スタイルJ）」では、すべての段階における意志決定が完全に学習者に委ねられる。すなわち、「いつ」「どこで」「どのような」問題解決学習を行うのか、また、どのように評価するのか、それらすべてを教師の影響を全く受けることなく、学習者自身が決定することになる。したがって、実施・評価段階においても、教師は全く介入することなく（「支援」もしない）、学習者は完全に独立した形で意志決定を行う。まさに完全な自律的学習である。

#### 4. 「指導スタイルの連続体モデル」の意義及び問題点

1970年代以降、アメリカを中心として、従来の解釈学的研究から、経験的研究への転換が図られ、組織的観察法を適用した研究が量産されるようになった。それらの研究では、授業におけるアクターとしての指導技術に焦点がおかれ、教師行動に関して、①マネジメント、②直接的指導、③巡視、④相互作用の4大行動<sup>(13)</sup>が、生徒の学習成果や授業の雰囲気には大きな影響を与えたといわれてきた<sup>(14)</sup>。しかし、これら個々の教師行動は、授業に関わる多くの変数の一部分（基礎的条件）に過ぎない。むしろ、教師という専門職の特徴は、アクターとして演ずる劇（授業）のシナリオそのものを自らが書く（授業の設計

をする) ことであり、授業のデザイナーとしての技術こそが重要であるとさえいわれている<sup>(10)</sup>。しかしながら、異なった学習指導ストラテジーが教師や生徒に与える影響について比較した研究は、まだあまり行われておらず<sup>(15)</sup>、学習指導ストラテジーを適用する際に考慮すべき要因が、十分に明らかにされてこなかった<sup>(3)</sup>。Mosstonのモデルは、指導技術の部分的・断片的な知識ではなく、その有効性が発揮される授業という場の全体をデザインしている点で、大きな意義が認められる。

加えて、Mosstonのモデルが「学び方の学習」にも重きを置いている点にも注目すべきである。いかに優れた学習内容や教材が準備されていても、それを学習するための方法が学習者に確実に認識されなければ、十分な効果は上げられない。

ちなみに、わが国で早い時期から「問題解決学習」を提唱している上田 薫は、「問題」をもつことについて、「自己と対象とのあいだに矛盾が生ずること」であり、「いいかえれば、対象のなかに具体的に矛盾を見いだすことである」と述べている<sup>(18)</sup>。つまり、「問題」は学習者が能動的に対象に働きかけることによって生ずる「矛盾」ということになる。とすれば、その「働きかけ方」即ち「認識上の不調和」を鋭敏に感じとる力が学習者に身についていなければ、問題解決学習など成立しえないのである。

その点スタイルFでは、「問題」は教師によって投げかけられ、教師主導的に学習者の「認識上の不調和」が生み出される。さらに教師の誘導により、「探究→発見(問題解決)」というプロセスを学習者が経験する。つまり、実質的には「問題解決学習の方法」の学習が中心に行われる。もっと言えば、その後に控えた「問題解決」的諸スタイルのためのモデル学習と捉えることができる。一方、これ以降のスタイルでは実際に、何が「問題」なのか、どうすれば解決できるのか、正解は何なのか、を学習者が決定し、彼らが主体となって「問題解決」していく形がとられる。

このように、「指導スタイルの連続体モデル」では、スモールステップによって「学び方」が段階的に学習されるように配慮されているのである。

また、冒頭に触れたように、Mosstonの考え方は、ある学習方法を絶対視することなく、オプションとして設定された選択肢の中から、最適なものを採用しようとする柔軟な発想が高く評価され、アメリカの多くの体育指導テキストに引用されてきた。

例えば Dauerらは、唯一最善の指導法などありえないことから、有効な指導を行うためには、多くの異なったスタイルやストラテジーを適用すべきであると述べている<sup>(2)</sup>。同様に Vickersも、「指導スタイルの連続体モデル」が、バラエティーに富んだ指導方法を教師に提供していることを紹介している<sup>(21)</sup>。また Siedentopは、授業を実践する際に用いられる教師の有効な技能の1つとして、生徒を教師として利用することをあげている。その中で、MosstonのモデルのスタイルCに類似する方法が紹介されている<sup>(16)</sup>。

一方わが国では、周知のように、現在「スパイラル型学習」「ステージ型学習」という定型化された学習指導理論の是非が論議されており、その論点は以下のように集約される。



- ① 文部省発行の指導資料は、「何を（目標・内容）」「どのように（方法）」指導すればよいのか、その典型を示したものである。現実には多様な「何を」が存在するにもかかわらず、「どのように」が固定的に提示されているのはおかしい。画一的な目標－内容－方法ですべての実践に対応できるのか。
- ② 「今もっている力で運動を楽しむ」ことが主要な目的の1つと解釈されるが、今もっている力が一定のレベルに達していない子どもに必要な最低限度の運動技能を保証できるのか。
- ③ 教師の介入は好ましくないとされ、教師の指導性が生かされない。

このような問題に引き寄せて Mosstonのモデルをみると、きわめて合理的に解決の道が開かれているといえる。つまり、様々な目的をもって行われる体育授業を1つの枠組みに何としてもあてはめるというのではなく、その状況に最適な指導法を選択的に適用するという考え方に立っているのである。このように多数の選択肢を取り揃えておく発想は、これまで二者択一的な論議を繰り返してきたわが国にとって、きわめて斬新であり、学ぶべき点も多い。わが国の体育の学習指導理論が、各時代に力説される主張に影響されて浮き沈みを繰り返してきたことを省みても、オプションという発想は、様々な目的をもって行われる体育授業に対して、普遍的に適用可能な学習指導理論を構築する上で、重要な示唆を与えているといえよう。

しかしながら、Mosstonのモデルにもいくつかの問題点を指摘することができる。

まず第一に、スタイルが進むにつれて、学習者に意志決定を任せる割合が高まるにもかかわらず、AからJまで一貫して、「どのように指導するか(teaching)」によってスタイルが定義づけられている。先述したように、Mosstonは、教師の意志決定が学習者の意志決定に大きな影響を及ぼすことを重視し、指導過程を強調していると考えられる。しかし実際には、教師行動が何らかの生徒行動を引き起こし、その生徒行動が成功裡な学習の原動力になっているはずである。つまり、教師はこのプロセスを仲介・促進するに過ぎないのである。Metzler が「学習指導上の全ての意志決定は、教科内容の学習に関わる生徒のニーズから生ずるべきである」と指摘しているように9)、各指導スタイルの中で、生徒行動と学習目標・学習成果との結びつきについて、さらに詳細に記述していかなければならない。

第二に、各指導スタイルに記述されている教師行動と生徒行動の関係が、必ずしも画一的には成立せず、1つのスタイルの中に多様な「教師行動－生徒行動」の組み合わせが存在する可能性がある。実際、いくつかの実証的研究の中で、同一の指導スタイルを適用した複数の授業において、様々なパターンの生徒行動が発現したことが報告されている<sup>(8)(22)</sup>。「オプション」という柔軟な発想から設定されたはずの指導＝学習過程ではあるが、現状のモデルのままではやや固定的すぎるのではないだろうか。

第三に、Mosstonが示した10の指導スタイルは、意志決定の主体がどこにあるか、つまり、

授業のイニシアティブを誰がとっているかによって、A～Jまで配列された。しかし、授業のイニシアティブとは異なった基準でこれらのスタイルを分類していくことも可能である。

例えば、学習集団の組織形態に注目すると、①一斉学習、②班別学習、③ペア学習、④個別学習、といった区分が成り立つ。

また、Hurwitzは、8つのステップ(導入、構造化、演示、説明、発問、生徒の学習活動、応用・評価、まとめ)をもつ学習指導ストラテジーのモデル(HISM)を開発し、これを用いて Mosstonのモデル(スタイルA～G)を分析している。その結果、スタイルを実行する際の手順の違いによって、各指導スタイルが次の3つの「ファミリー」に分類されている。つまり、①教師の演示や説明の内容を再現しようとする「モデリングファミリー」(スタイルA)、②練習を中心的な活動とし、技能の向上をめざす「タスクファミリー」(スタイルB～E)、③疑問を解決し、未知の知識や技能を開発する「探究ファミリー」(スタイルF～G)、という区分を示している<sup>(5)</sup>。なお、Hurwitzは、Mosstonの著書「Teaching Physical Education」の第2版に示されたスタイルA～Gをとりあげている。これに第3版で加えられたスタイルH、I、Jもあわせて考えるとすれば、「探究ファミリー」にスタイルHが加わり、さらに4つめのファミリーとして、「自律学習ファミリー」(スタイルI、J)を増補することができよう。

あるいは、学習計画と実践の担い手が誰かという点に着目するなら、次の4つのカテゴリーに分けることも可能である(ちなみに、Mosstonは、「直接的指導」と「間接的指導」の2つに分けている)。すなわち、①教師が事前に指導計画をたて、授業場面でも教師の説明、指示を中心に展開していくスタイル、②教師が事前に周到に準備した指導内容(プログラム)に基づき、授業場面では学習者が主体的に練習、思考、評価等を行うスタイル、③教師の支援のもと、学習者が事前に(あるいは授業の中で)考え出した学習内容(プログラム)にしたがって学習が展開されるスタイル、④教師の介入をほとんど(あるいは全く)受けることなく、学習者が考え出した学習内容(プログラム)にしたがって学習が展開されるスタイル、という4つのカテゴリーが考えられる。このような見方にすれば、表3のような分類が可能であろう。

表3 指導スタイルの分類

	計 画 段 階 (目標・内容)	実 践 段 階 (実施・評価)	該 当 す る 指 導 ス タ イ ル
教師中心型	教 師	教 師	A
教師－生徒型	教 師	生徒(教師)	B C, D, E, F
生徒中心型	生徒(教師)	生徒(教師)	G H
生徒自律型	生 徒	生 徒	I, J

このように、異なった基準にしたがえば、Mosstonがあげた10の指導スタイル以外にも、新たなスタイルや折衷的なスタイルが存在することが推測される。このモデルをわが国に適用していくためにも、各指導スタイルをさらに詳細に分析するとともに、実践に適用したデータを収集し、わが国で実現可能なモデルに修正していく必要がある。

## 5. 指導スタイルの選択基準

選択肢としての指導スタイルが取り揃えられたところで、次に考えなければならないのは、それらのスタイルをどのように取捨選択していくかということである。ついては、少数の研究者が以下のように選択の視点を示している。

例えば、Goldburgerは、直接的指導のスタイル群（スタイルA～E）をとりあげ、①スタイルの特徴、②スタイル選択の根拠、③スタイル適用に適した時期、④学習者の意志決定権、⑤学習者が課題に従事する様態、⑥技能的な個人差の受容、⑦認知的活動、⑧パフォーマンスへのフィードバックの様態、といった視点から各指導スタイルを分析し、スタイル選択にあたって考慮すべき点を指摘している<sup>(4)</sup>。

また、わが国の一般教育学の分野でも、水越敏行によって、同様の研究が行われている。そこでは、4つの指導スタイルが示され、授業の諸目標に対する各指導スタイルの有効性が示されている<sup>(11)</sup>。

くわえて、それぞれの指導スタイルで独自の授業展開が提案されているため、「学び方」が学習者にどの程度身についているかという点も、スタイル選択の重要な判断材料となるであろう。

ともあれ、授業の目標、教材、学習者のレディネスや技能的・認知的な個人差等を考慮し、どのような学習活動を展開しようとするのかによって、最もふさわしいスタイルを選び変えていくことが重要である。しかしながら、この方面の研究はまだ少ないので、今後、客観的データに基づいて各指導スタイルの有効性が論議されなければならない。その際には、研究の枠組みを「プランニング・プロセス・プロダクト研究」として設定し、当該の指導スタイルの目的達成度を測定しうる組織的観察法を複合的に適用すべきである。そして、そこで得られた諸データを総合的に考察する中で評価していくことが必要である。特に、今日提唱されている「スパイラル型学習」「ステージ型学習」についても、どのような条件下で効果がみられるのかを検証し、万能薬ではなく、1つの選択肢として取り扱っていくべきであろう。

注

注<sup>(1)</sup> 出原は「スパイラル型学習」「ステージ型学習」の問題点として、①「すべての子どもをうまくする」という教育観や実践観を放棄している、②子どもの能力に見切りをつける教育観に陥っている、③すべての子どもをできるようにする、うまくする技術指導の系統を持っていない、④能力別学習集団のため、子どもの関係が分断され、歪んだ能力観、友達観、人間観が形成される、といった点を指摘している<sup>(6)</sup>。

また歌川は、①仲間関係が育ちににくいこと、②認識目標の具現化が難しいことを指摘し、これらの問題を克服していくためには教師の指導が必要であると述べ、実際の授業でも教師の指導が有効に機能したことを実証的に報告している。同時に、器械運動のスパイラル型学習では、子どもの動きが停滞する時間帯が存在することや、「技の伸び」「新しい発見」「自主的学習態度」に対する子どもの評価が低くなる傾向が見られることも報告している<sup>(19)(20)</sup>。加えて高橋は、林恒明の授業を分析し、この授業が教師主導の一斉学習であるにもかかわらず、教師が巧みな教授技術によって、児童の主体的活動や思考をうまく引き出していたと報告している<sup>(17)</sup>。

注<sup>(2)</sup> 「教授スタイルの連続体モデル」は、次の著書の中に示されている。

- ・Mosston, M. (1966), *Teaching physical education*. Merrill: New York.
- ・Mosston, M. (1981), *Teaching physical education* (2nd ed.). Merrill: New York.
- ・Mosston, M., & Ashworth, S. (1986), *Teaching physical education* (3rd ed.). Merrill: New York.

引用文献

- (1) Bruner, J. S., (1961), *The Act of Discovery*. *Harvard Educational Review*: 31, pp. 21-32.
- (2) Dauer, V., & Pangrazi, R. (1983), *Dynamic physical education for elementary school children* (7th ed.). Minneapolis: Burgess.
- (3) Doyle, W., & Rutherford, B. (1984), *Classroom research on matching learning and teaching styles*. *Theory Into Practice*: 23-1, pp. 20-25.
- (4) Goldberger, M. (1984), *Effective learning; through a spectrum of teaching styles*. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*: October, pp. 17-21.
- (5) Hurwitz, D. (1986), *Application of the Hurwitz instructional strategy model (HISM) to Mosston's Spectrum of Styles*. *Journal of Teaching in Physical Education*: 5, pp. 176-184.
- (6) 出原泰明 (1991), 『体育の授業方法論』, 大修館書店, pp. 88-89.

- (7) 影山 健 (1972), 「体育の学習指導」, 竹之下休蔵, 菅原 禮 編, 『体育社会学』, 大修館書店, pp. 237-297.
- (8) Keller, J. (1982). The modification of a physical education experimental teaching unit. Unpublished master's thesis, Virginia Polytechnic Institute and State University.
- (9) Metzler, M. W. (1983), On styles. *Quest*: 35, pp. 145-154.
- (10) 水越敏行 (1986), 「伝統的な教育技術と新しい教育技術」, 『教師教育』第6号, 東洋館出版, pp. 44-49.
- (11) 水越敏行 他編 (1989), 「学び方の学習」, 教育出版, pp. 19-21.
- (12) 岡出美則 (1992), 「体育授業における教授スタイルの検討ー教授スタイルはオプションという発想をー」, 体育科教育: 40-4, pp. 76-79.
- (13) Siedentop, D., 高橋健夫 他訳 (1988), 『体育の教授技術』, 大修館書店, pp. 74-76.
- (14) Siedentop, D., *ibid*, 13), p. 54.
- (15) Pease, D. (1982), Current status and application of instructional strategy research. *Journal of Teaching in Physical Education*: 1-3, pp. 31-38.
- (16) Siedentop, D. (1983), *Developing teaching skills in physical education* (2nd ed.). Mayfield. p. 208.
- (17) 高橋健夫 (1991), 「指導スタイルの違いが学習成果にどのように影響するか」, 体育科教育: 39-14, pp. 57-61.
- (18) 上田 薫 (1958), 「知られざる教育」, 上田 薫 著, 渥美利夫 他編, 『上田 薫著作集』, 黎明書房.
- (19) 歌川好夫 (1991), 「体育における教材づくりと教授活動」, 体育科教育: 39-11, pp. 58-61.
- (20) 歌川好夫 (1992), 「『マット運動』の授業報告」, 体育科教育: 40-2, pp. 68-72.
- (21) Vickers, J. N. (1990), *Instructional design for teaching physical activities*. Human Kinetics: Champaign.
- (22) Young, J. (1981), The influence of academic learning time on the acquisition of a novel motor task. Unpublished master's creative component, Iowa State University.

(すずき おさむ 助手 基礎体育・応用体育)