

## 動作学習場面における教授者の評価と伝達の過程

堀 江 幸 治

九州女子短期大学養護教育科、北九州市八幡西区自由ヶ丘1-1 (〒807-8586)

(2009年5月29日受付、2009年7月6日受理)

### 要 旨

本研究の目的は、教授－学習場面における教授者自身の動作課題の体験が学習者の動作の評価・教授の仕方・学習者のパフォーマンスに及ぼす影響について検討することであった。動作課題の体験を能動的体験と受動的体験の二つに分けて比較した。その結果、能動的体験をした教授者の方が、学習者の動作の評価や教授の仕方が的確で、学習者のパフォーマンスに良い影響を与えた。教授者は動作課題を能動的に体験することによって、問題の理解が一層深まり、そのことが学習者の動作の評価・教授の仕方・学習者のパフォーマンスの向上に有効であったのではないかと考えられた。

### 緒言

新奇な動作を教授－学習する場面においては、我々はとかくパフォーマンスとしての身体運動に注目することが多い。特に、小・中学校の体育指導では、「より速く、より高く、より強く」を求めて、子どもが跳び箱や鉄棒などといった各種の運動が実現できたか否かを注目・評価することが多い。その一方で我々は、子どもが身体運動を実現するためにどのような過程を経るのかといった、内面的な側面にはほとんど注目してこなかった。

そういった事情を踏まえ、主にスポーツのコーチングのような、動作の教授－学習場面における教授行動の領域では、単に選手のパフォーマンスをフィードバックするだけではなく、その獲得過程に注目している。猪俣<sup>1)</sup> (1980) は、スポーツでの正しいフォーム獲得およびその指導の仕方について、特定の動作を学習する際に、視覚的モデル提示による学習だけでは限界があり、何らかの形で学習者自身に身体的練習を行わせ、その動作結果について、モデル技能と実際の自己技能のずれを明確化させることが必要であると説明している。同様に Allison, M.G. and Ayllon, T.<sup>2)</sup> (1980) も、単にコーチが模範を示し、主として選手に練習をやらせながら悪いところを指摘する指導法よりも、選手にコーチの技能・選手自身の技能の両方を比較・体験させながら、選手自身の技能の問題点を指摘・修正させるといった指導法の方が、選手の上達が非常に速いことを指摘している。

上記の報告は、動作を媒介とする教授－学習場面での教授法のあり方について述べられたものである。したがって、教授者であるコーチの評価・指導の対象となるものは、あくまでコーチの目に映った選手のフォームや身体運動にすぎない。選手が身体運動を実現するう

で、彼らが自分のからだや身体運動にどのように気づき、運動の実現に向けてどのように努力しているのか、といった問題については、アテネオリンピック100mに出場した土江<sup>3)</sup> (2004) が11年間に渡る自らの疾走動作の変化に伴う本人の主観的な動作意識をまとめている。そして、それを踏まえた形で志賀・高橋・望月・豊田・渋谷<sup>4)</sup> (2009) が短期的なトレーニング期間での疾走動作・筋力・動作意識のデータ収集を試みている。しかしこれらは、コーチが競技者の動作意識に踏み込んで指導した、という研究ではない。そういう意味では、選手の内面的な側面を、コーチがどう注目し、教授するののかについての研究は非常に少ない。と同時に、教授者と学習者双方の技能の比較をする場合に、教授者が自分の体験を学習者にどのように伝達していくべきか、などの問題も残されている。最近の研究では、地域伝統舞踊の指導において、指導者の「意識」を学習者にわかりやすく伝える方法について検討した郡・松田・海賀・長瀬<sup>5)</sup> (2008) があるが、これもまた腰部の加速度を腰部の勢いと定義しているため、厳密には指導者の内面的な側面、すなわち「意識」を学習者に伝えているとはいえない。

これらの問題について、障害児の動作改善をその主な目的とした動作法 (成瀬<sup>6)</sup>, 1982) の立場から、対人相互作用の観点から動作訓練を見直そうとする動きが出てきている (二宮<sup>7)</sup>, 1992)。これは、障害児の発達評価が訓練者との相互作用によって決定されるという動作法の性格から、発達援助の効率化や評価の妥当性を保証するためには、動作法を訓練者と障害児の二者関係において捉え直し、体系的な整備を行わなければならないといった現実的要請から生じてきたものである (田中<sup>8)</sup>, 1991)。

そしてそのような観点から訓練過程そのものに焦点をあてた実証的研究が提出され始めている。田中<sup>8)</sup> (1991) は、熟練者と初心者の訓練場面における援助行為の量的・質的比較を行った結果、熟練者は初心者と比べて誤動作パターンの抑制、正動作促進、支持・補助の変更などの援助行為の出現頻度が高く、また子どもとの双方向的コミュニケーションをより多く成立させているといった援助形態の違いを見出した。重橋・大神<sup>9)</sup> (1993) は、初心者の訓練過程にTRIAD分析を試み、訓練初期では、子どもの応答は誤動作や誤姿勢が多かったのに対して、後期では主動作・正姿勢の頻度が増え、熟練者の場合と同様な傾向を示したと報告している。福島・富永<sup>10)</sup> (1995) は、生理的指標を用いて訓練過程を分析し、訓練者の援助態度と援助技法が子どもに及ぼす効果を検討した。そして田中<sup>11)</sup> (1995) は、訓練過程における訓練者の思考様式の特徴を、熟練者と初心者との比較により検討し、熟練者は子どもの姿勢や身体を構造化して捉え、発達評価と発達援助を相互連関的に捉える中で、子どもの主体的活動に主眼をおいた援助方法を見出し、訓練場面をモニタリングしながら、その場の文脈を読み取って子どもに対応すると報告している。

このように、新奇な動作を教授－学習する過程では、教授者と学習者の相互作用において学習が成立すると考える動向が見られる。しかしながら、上記の研究では、教授者の援助の

あり方については検討されているものの、学習者自身の体験そのものを教授者がどう注目・評価すべきなのかについては十分に検討されている訳ではない。わずかに、古賀<sup>12)</sup> (1992) が、バイオフィードバックによる動作の学習過程を検討し、学習者が随意制御を学習していく過程で、バイオフィードバックを手助けとしながら、どのような体験をしているのかを検討していくことの重要性を指摘しているにすぎない。

その点については、書字動作学習場面において、学習者の体験に基づく教授法のあり方に関する研究が見られる。森山・吉田・森<sup>13)</sup> (1984) は、毛筆による書写指導での教授法である臨書法・模写法・手取法の効果を比較し、手取法が他法よりも成績がよかったことを報告した。また高松・成瀬<sup>14)</sup> (1987) は被験者の手を動かして16字の漢字をなぞらせ、漢字を当てるという課題を行った。その結果、平均8.7字を当てることができたと報告した。この課題のなかで、自分から思ったように動かした被験者の成績が4字だったことも付記されている。これらのことから高松らは、自分のからだを動かされることを通して、教授者（実験者）の運動が学習者（被験者）に伝達され、対象となる漢字の型を捉えることができる、と指摘している。

これらの研究では、動作学習する際の学習者の体験を能動的体験、受動的体験に分けている。そして書字動作学習においては受動的体験に基づく教授法が望ましいと指摘している。しかしながら、これらは前述のコーチングやいわゆる動作学習場面とは異なり、学習者が自分のからだをどのように操作するかといった視点での体験ではない。むしろ、動作を遂行することによって、文字という外界をどう捉え、どう扱うかという視点に立っているように考えられる。すなわち学習者の注意が自分のからだに向いているのか、からだの外に向いているのか、という違いがあるように思われるのである。

堀江・針塚<sup>15)</sup> (1995) は、動作学習場面で、学習者の動作課題の体験の仕方を能動的体験と受動的体験の二通りに分け、この体験の違いが教授者の行う動作の読みとりと課題の伝達に及ぼす影響について検討した。その結果、学習者が自分のからだを能動的に動かしながら、動作課題を捉えていくことが、教授者の行う動作の読みとりや課題の伝達に有効であることが示唆されている。

しかし他方、この動作課題の理解について、受動的体験をした学習者の方が動きの詳細（緊張部位、方向、緊張の仕方等）についての内省報告が豊富であった。このことは、裏を返せば能動的体験による学習は、課題学習を行うときに言語化しにくい動作体験をすることを促し、その“動作”の体験を通して課題の理解が深まるものと推測された。従って自らが身体を能動的に動かすことで得られる言語化しにくい体験を通して動作を捉えようとするのが重要であることが考えられた。

しかしながら、これはあくまで動作課題を学習する者の内面的な側面に関する検討であり、教授学習場面において、動作を教授する教授者が学習者の学習過程をどう注目し、どう評価・

指導するかについては検討されていない。また、上述のコーチングの問題で述べられたように、教授者・学習者双方の技能を比較・体験する際に、教授者もまた自分の身体に対して注目し、課題となる動作を実現するときに、教授者自身がどのような体験をしているかということ踏まえておく必要があると思われる。そこで本研究では、動作を用いた教授－学習場面で、教授者自身の動作課題への体験の仕方を能動的体験と受動的体験の二通りに分け、この体験の違いが学習者への教授過程（働きかけ）にどのような違いをもたらすかについて検討する。

## 方法

**被験者** 動作法の経験のない大学生32名（男性：16名，女性：16名，年齢：20歳0月～27歳8月）。実験は2名1組で行われた。

**実験計画** 教授者動作の体験の仕方について、能動的事態と受動的事態の2条件（以下、A条件とP条件とする）を設定する。

**動作課題** 肩を後ろに動かす。

**手続き** 被験者2名を教授者と学習者に分け、以下の実験手続きを行った（手続きの概略図をFig.1に記す）。

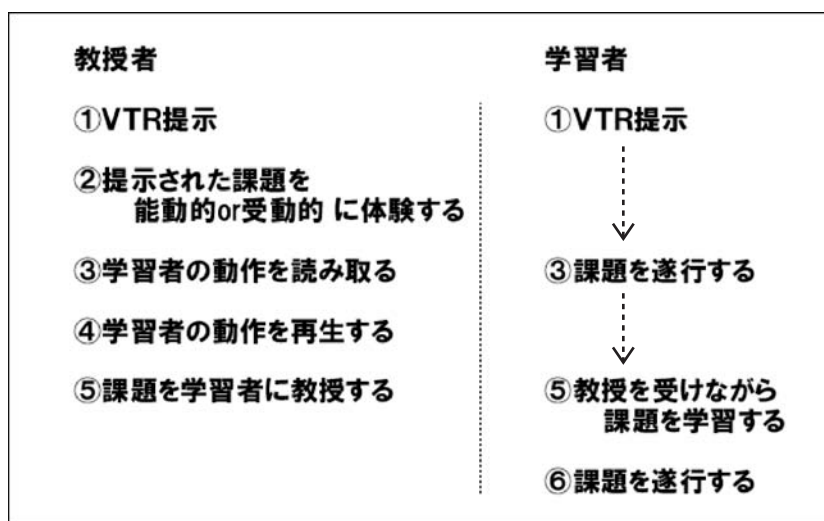


Fig.1 実験手続きの概略図

①VTRによる課題の提示 先ず実験者は、教授者と学習者の両方に動作課題をVTRで提示した。VTRは、実験者が動作課題を5回遂行した場面を側面（右向き）にて録画したものである。

②課題の体験 課題提示後、学習者を別室に移し、教授者に動作課題を体験させた。動作課題の体験の仕方は以下の通りであった。

A条件：教授者自身が自分のからだを課題通りに動かしした。

P条件：実験者が教授者のからだを課題通りに動かしした。

③学習者の動作の読みとり 教授者に課題を体験させた後、学習者を実験室に入室させた。教授者が学習者の後ろに立ち、学習者の肩に手をあてた状態で、学習者に動作課題を5回遂行させた。教授者は、学習者が動作課題を遂行している間、学習者の動作を読みとるように教示された。学習者の動作遂行場面はVTR録画された。

④読みとり度の測定 学習者の課題遂行後、学習者を別室に移し、教授者に学習者の動作を5回再生させた。この教授者の再生場面はVTR録画された。

⑤課題の教授－学習 教授者の再生後、学習者を実験室に入室させた。教授者に対し、5分間で学習者に動作課題を伝達し、学習者が自分のからだを課題通りに動かせることを目標に教授を行うように教示した。この教授－学習場面はVTR録画された。

⑥教授後の学習パフォーマンスの変化の測定 教授－学習の後、教授者を別室に移し、学習者に動作課題を5回遂行させた。学習者の動作遂行場面はVTR録画された。

## 結 果

教授者自身の動作体験の違いによる以下の3点について結果を整理した。

### 1) 学習者の動きと教授者の再生との一致度

課題提示後、学習者が課題を遂行したときの動き（手続き③）と、教授者が学習者の動きを再生したもの（手続き④）との一致度を評定した。この両者の動きの一致度の評定については、実験者を含む動作法の経験者（スーパーヴァイザー資格を有する者）4名によって、以下の2点について5段階評定が行われた。4名の評定者による評定値の一致率は76%（4人のうち3人以上が一致したものを取り上げている）であった。

- ・からだ全体の動かし方
- ・細部（肩、躯幹部、手・腕、頭・首）の動かし方

これによって教授者の学習者の動きに対する読みとりの程度が測られるものと考えた。

まず、からだ全体の動かし方に対する評定値を得点化し、t検定を行った。その結果、A条件の教授者がP条件に比べて学習者の動きを再生することができるという傾向が見られた（ $t_{(14)}=1.68, p<.10$ ）。

次に細部の動かし方に対する評定値を得点化し、実験条件×身体部位（肩、躯幹部、手・腕、頭・首）の動きの2要因分散分析を行ったところ、身体部位の主効果が有意であった（ $F_{(3,42)}=3.66, p<.05$ ）。そこで身体部位について下位検定を行ったところ、頭・首と肩、頭・首と手・腕、躯幹部と手・腕に有意な差が見られた。

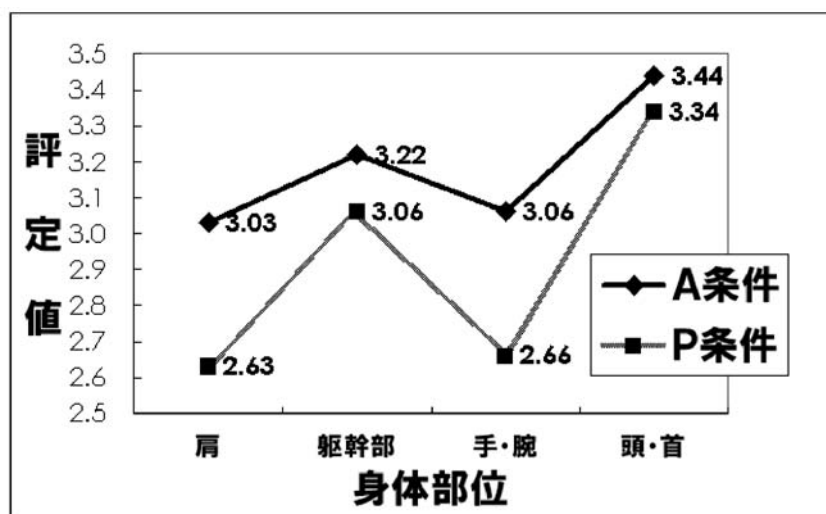


Fig.2 学習者の動作と教授者の動作の一致度

## 2) 教授者の学習者への働きかけ方の分類

教授者の学習者に対する教授の仕方（手続き⑤）を、大きく以下の5つの働きかけに分類し、教授者がそれぞれの働きかけを行った時間を計測した。

- ・言語による働きかけ（教授者が学習者に説明する）
- ・動作による働きかけ（教授者が学習者を動かす）
- ・モデル提示（教授者が自ら動いて学習者に見せる）
- ・課題の確認（教授者が課題通りに動いて確認する）
- ・学習者に働きかけない（学習者の動きを観察する等）

この時間の計測については、実験者を含む動作法の経験者（スーパーヴァイザー資格を有する者）4名によって行われた。4名の評定者による評定値の一致率は90%であった。

次に、条件間におけるそれぞれの働きかけの時間の差異を見るため、t検定を行った。その結果、「言語による働きかけ」においてA条件の方がP条件よりも有意に時間をかけていたという結果（ $t_{14}=1.78, p<.05$ ）が、また「動作による働きかけ」においてP条件の方がA条件よりも有意に時間をかけていたという傾向（ $t_{14}=1.55, p<.10$ ）が得られた。

次に、それぞれの条件における働きかけ方の順位について、フリードマンの $\chi^2_r$ 検定を行った。その結果、A条件では「働きかけない」時間が最も多く、ついで「言語による働きかけ」「動作による働きかけ」「課題の確認」「モデル提示」の順であった。（ $\chi^2_r=24.12>\chi_{20.014}$ ）。一方P条件では「働きかけない」時間が最も多く、「動作による働きかけ」「言語による働きかけ」「課題の確認」「モデル提示」の順であった。（ $\chi^2_r=22.43>\chi_{20.014}$ ）。



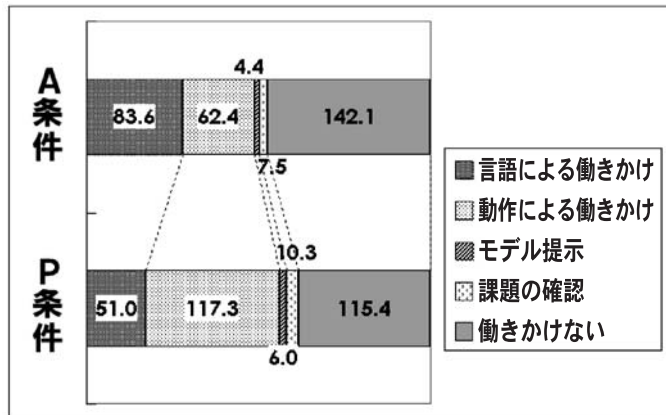


Fig.3-1 教授者の働きかけ方ごとの時間の比較 (単位:秒)

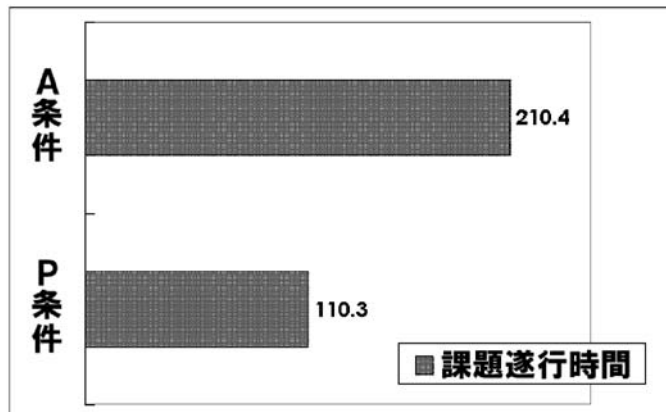


Fig.3-2 学習者の能動的な課題遂行時間の比較 (単位:秒)

次に教授場面で、学習者が与えられた課題に沿って能動的に自分のからだを動かす時間を計測し、条件間の差異についてt検定を行ったところ、A条件の学習者の方がP条件の学習者よりも有意に自分のからだを動かす時間が長いという結果が得られた ( $t_{(14)} = 3.25, p < .01$ )。

### 3) 教授前と教授後の学習者の動きの変化

課題提示後、学習者が課題を遂行した時の動き(手続き③)と、教授—学習後の学習者の動き(手続き⑥)との差異を評定した。この両者の動きの評定については、結果の整理1)と同じ要領で、実験者を含む動作法の経験者4名によって、以下の2点について5段階評定が行われた。4名の評定者による評定値の一致率は78%であった。

- ・からだ全体の動かし方
- ・細部(肩、躯幹部、手・腕、頭・首)の動かし方

これによって学習者が教授を受けたことによる動きの変化の程度が測られるものと考えた。

まず、からだ全体の動かし方に対する評定値を得点化し、t検定を行った。その結果、A条件の学習者の方がP条件の学習者に比べて有意に教授－学習によって動きが良くなったという結果が得られた ( $t_{(14)}=1.85, p<.05$ )。

次に細部の動かし方に対する評定値を得点化し、実験条件×身体部位（肩、躯幹部、手・腕、頭・首）の動きの2要因分散分析を行ったところ、有意な差異は見られなかった。

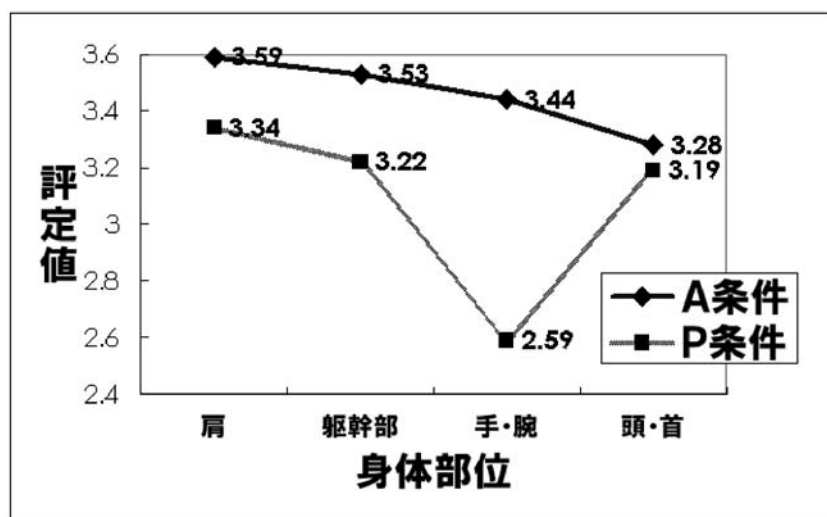


Fig.4 学習者のパフォーマンスの変化

## 考 察

### 1) 教授者の学習者の動きの読みとり・評価

A条件の教授者の方がP条件の教授者よりも学習者の動きを再生することができた。教授者の再生能力＝教授者の読み取り能力とは必ずしも言えないが、少なくともA条件の方がP条件よりも動きの再認能力が高いことを示唆した堀江・針塚<sup>15)</sup> (1995) の仮説が支持されたものとする。

ここでそれぞれの条件の教授者の学習者の動きを読みとる時に注意した箇所等についての内省報告を分類・比較検討した。その結果、Table.1-1に示した通り、内省報告を見た限りでは、両条件に差異は殆ど見られなかった。そこで、詳細（読みとりの内容、学習者の動きとの一致）について再度分類した。その結果、A条件では、教授者は学習者の正動作・誤動作について言及し、実際の学習者の動きと一致した供述が多かった。一方P条件では、学習者が課題の動きをしている、という事実の確認が多く、誤りの指摘は少なかった。



Table.1-1 教授者が学習者の動きを読み取るときの注意点（内省報告，単位：件）

注意点	A条件	P条件
肩の動き	8	8
（肩を上げない）	（1）	（2）
肩以外 { 軀幹部 手・腕 頭・首	4	5
	3	1
	3	1
緊張・力の入れ方	1	3
筋肉の動き	3	0
姿勢	1	1
動きの状態（速度等）	2	2
その他	1	2

このことから、教授者の能動的体験が、課題の確認に留まらず、学習者の動作の正しさ、誤りについて言及するための基準の生成に有効であることが推測される。

## 2) 教授者の学習者への働きかけ方の分類

教授場面においては、条件によって働きかけ方に相違が見られた。また、学習者が能動的に課題を遂行する時間がA条件とP条件とではほぼ2倍近い差が見られた。

Table.1-2 教授者が学習者の動きを読み取った内容と一致度（内省報告，単位：件）

内 容	A条件	P条件
学習者の正動作		
{ 一致	13	7
{ 不一致	2	11
学習者の誤動作		
{ 一致	8	3
{ 不一致	3	4

働きかけ方の時間を基準に見てみると、A条件の教授－学習場面は、教授者が学習者に自主的・能動的に課題を遂行させながら、言語や動作による働きかけを行ったと考えられる。一方P条件の教授－学習場面は、A条件に比べると教授者が学習者を課題通りに動かすことを優先しており、学習者が自主的・能動的に課題を遂行することは少なかったと考えられる。

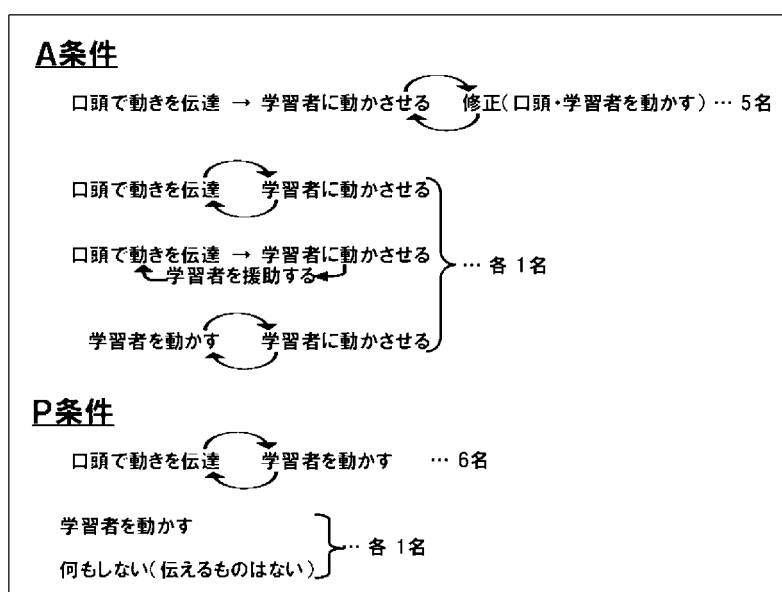
ここで、それぞれの条件の教授者の教授方略について内省報告を検討した。その結果、そ

それぞれの条件で以下のパターンが見られた (Table.2を参照)。

- ・ A条件：まず教授者が課題遂行に関する知識を学習者に言語で説明し、それから学習者に課題を能動的に遂行させるパターン。教授者は学習者の遂行状態を観察し、誤動作を見つけた時にその場で学習者に告げ、動作課題と誤動作との相違を言語や動作によって伝達する。
- ・ P条件：教授者は最初から学習者のからだを課題通りに動かしながら、課題遂行に関する知識や教授者自身の体験の印象を伝達する。

これらのことから、教授者の体験によって得られた課題の理解・課題遂行の方略に対する理解・評価基準の相違が、学習者への課題の教授の仕方に影響を及ぼすことが推測される。

Table.2 教授者の働きかけについての内省報告



### 3) 教授－学習による、学習者のパフォーマンスの変化

教授－学習の前後の比較によって、それぞれの条件の学習者の動きの変化を検討した。その結果、A条件の学習者は動きのパフォーマンスが向上したが、P条件の学習者はパフォーマンスに殆ど変化が見られなかった。

ここで、学習者が教授－学習場面で体験したことについて内省報告を検討したところ、条件によって次のような相違が見られた (Table.3を参照)。

A条件：1) 課題を能動的に遂行するための方略が明確にされた、2) 学習者の気が付かなかった誤りを教授者に指摘され、それに対する修正の仕方を学習できた。

P条件：1) 教授者が課題の確信がないことに対する不安が見られ、2) 課題は漠然と理解できるが、実際に動かすときの動かし方が不明確のままであり、3) 学習者の疑問点・誤動作についての指摘・修正がないため、わからないものはわからないまま放っておかれた。

Table.3 教授場面での学習者の体験について（内省報告，単位：件）

体 験 内 容	A条件	P条件
動かし方を教わった	6	6
動かし方がわかった(手応え)	7	3
誤りを指摘・修正された	6	2
動きが変わった(手応え)	7	4
教授者を信頼して教われた	5	2
不安を感じた(何をどうしていいのか)	0	4

これらのことから、教授者の体験によって得られた課題の理解・課題遂行の方略に対する理解・評価基準の相違が、学習者の課題の理解やパフォーマンスにも影響を及ぼすことが推測される。

### 総合考察

堀江・針塚<sup>15)</sup>（1995）は、動作課題の体験の相違が課題の理解や他者の動作の読み取りに影響すると指摘した。これを受けて本研究では、教授－学習場面における教授者自身の動作課題の体験が学習者の動作の評価、教授方略、学習者のパフォーマンスに及ぼす影響について検討した。

それぞれの条件における教授－学習過程をまとめてみると、次のように考えられる。

まずA条件は、動作課題を能動的に体験することによって、課題の正確な理解が促進され、学習者の動きを評価する基準が明確化する。この基準によって学習者の動きを適切に評価し、課題と学習者の実際の動きとの一致点、相違点を伝達する。明確な伝達内容は学習者の動作に対する理解を促進させ、結果として学習者のパフォーマンスを向上させる。

一方、P条件は、動作課題を受動的に体験することによって、課題の理解が曖昧なものとなり、それに伴い学習者の動きを評価する基準も不明確なままとなる。学習者の動きの読み取りが困難となり、教授場面で学習者に何を教えて良いかわからず、漠然と学習者のからだを動かす。学習者は教授者が伝達した内容や、自分がどのように課題を遂行して良いのかが不明確なままで、その結果パフォーマンスは殆ど変化しない。

これらのことから、教授－学習場面において、教授者が学習者に動作をよりの確に伝達し、学習者の動作に対する理解やパフォーマンスを向上させるためには、教授者自身が動作課題を充分理解しておくことが重要であることが考えられる。そして、その理解をすすめる一つの方法として、教授者自身が課題を能動的に体験することの有効性が示唆された。

では、実際の場面で教授者が動作課題を正しく体験できるものなのだろうか。その点につ

いては本研究では不明確のままである。今回の実験では、教授者が課題を正しく体験できるように、実験者が教授した。つまり、実験の都合上、実験者と教授者の間にも教授－学習場面が存在するという、2重構造になっている点が問題として残っている。

さらに、教授者の成長ということを考えると、動作を用いた教授－学習の経験者との比較が不可欠である。次に限られた時間の中で果たして初心者の教授者が動作の教授方略を生成できたか否かについても今後検討する必要があると思われる。

## 引用文献

- 1) 猪俣公宏 (1980), 運動学習におけるイメージと視覚的モデル, 体育の科学, 杏林書院, 第30巻第6号, pp.392-396
- 2) Allison, M.G. and Ayllon, T. (1980), Behavioral coaching in the development of skills in football, gymnastics, and tennis, *JL of Applied Behavioral Analysis*, 13, pp.297-314.
- 3) 土江寛裕 (2004), アテネオリンピックに向けての『走りの改革』の取り組み, スポーツ科学研究, 1, pp.10-17
- 4) 志賀 充・高橋佳三・望月 聡・豊田則成・渋谷俊浩 (2009), 陸上競技の短距離選手に対するコーチング実践—縦断的な動作測定・筋力測定・動作意識からトレーニングの方向性を探る—, びわこ成蹊スポーツ大学研究紀要, 第6号, pp.121-131
- 5) 郡 未来・松田浩一・海賀孝明・長瀬一男 (2008), 地域伝統舞踊の指導方法に基づいたリズム感を見て覚えるシステム (セッション3 身体1), 情報処理学会研究報告. EC, エンタテインメントコンピューティング IPSJ SIG technical reports 2008(26) pp.51-56 20080307 社団法人情報処理学会
- 6) 成瀬悟策 (1982), 動作を通じての相手の理解, サイコロジー, 10(5), p.1
- 7) 二宮 昭 (1992), 重度障害児に対する動作法の考え方と実際, リハビリテーション心理学研究 (英語版), 第17-19巻, pp.109-113
- 8) 田中信利 (1991), 動作訓練におけるコミュニケーション構造, 九州大学教育学部紀要 (心理学部門), 第36巻第1号, pp.87-94
- 9) 重橋史朗・大神英裕 (1993), 重度・重複障害児に対する主動作援助の熟達過程, 九州大学教育学部紀要 (心理学部門), 第38巻第2号, pp.155-162
- 10) 福島 亨・富永良喜 (1995), 脳性マヒ児への動作訓練における援助タイプと筋電図パターン, 特殊教育学研究, 第32巻第4号, pp.1-9
- 11) 田中信利 (1995), 動作訓練における訓練者の思考様式に関する予備的検討, 西南女学院短期大学研究紀要, 第42巻, pp.39-44
- 12) 古賀精治 (1992), 数奇な筋活動の制御の獲得における気づきの助長の効果, バイオフィー

ドバック研究, 第19巻, pp.35-40

- 13) 森山秀吉・吉田道雄・森 春美 (1984), 毛筆書写指導における訓練法の研究: 臨書法, 手取法, 模写法とその効果, 熊本大学教育学部紀要. 人文科学, 第33巻, pp.1-10
- 14) 高松 薫・成瀬悟策 (1988), 受動空書の認知過程--予測の分析, 九州大学教育学部紀要 (教育心理学部門), 第32巻第2号, pp.141-148
- 15) 堀江幸治・針塚 進 (1995), 動作学習における学習者の体験の違いが動作の評価と伝達に及ぼす影響について, 九州大学教育学部紀要 (教育心理学部門), 第40巻第1・2号, pp.47-58

## **The Instructor's Process of the Evaluation and Teaching the Learner at the Instruction and Learning Scene of the Body Movement**

Koji HORIE

Department of School-Nursing, Kyushu Women's Junior College  
1-1 Jiyugaoka, Yahatanishi-ku, Kitakyusyu-shi, 807-8586, Japan

### **Abstract**

The purpose of this paper is, at the instruction and learning process of the body movement, to examine the influence of the style when the instructor himself experience the movement task on his evaluation of a learner's movement, the method how to instruct the learner, and learner's performance of the moment task. We classified the experience of the movement task into two types - active experience and passive experience, - and compared these two tasks.

As a result, we found that the instructor who had the active experience evaluated learner's movement more accurately, found the better method of instruction to learner, and improved learner's performance better than the instructor who had the passive experience. Through the active experience, the instructor got a better comprehension of the meaning of the movement task - which might promote the evaluation of learner's - founding the better method and improving the learner's performance, we concluded the above experiences.

**Keywords :** - instruction and learning process

- body movement
- issue of the instructor
- active experience
- passive experience
- evaluation of the learner
- instruction in the task