

体育科の教育論

兵頭 寛¹⁾

Pedagogy in the Department of Physical Education

Yutaka Hyodo¹⁾

Key words : Pedagogy, Concept, Goal, Contents, method

キーワード：教授法 概念 目標 内容 方法

はじめに

近年の学校体育においては、体育科の目標に生涯スポーツの基礎を培うことを掲げ、体育科の概念を「目的・内容論の体育」に基づくスポーツの享受に求め、「めあて学習」や「選択制授業」を導入し、子どもたち一人ひとりの興味や能力に応じた学習を促進することに意が注がれている。確かに、生涯スポーツ促進の時代にあっては、必要なことであるかも知れない。しかし、だからと言って「身体教育」や「運動による教育」という体育科の概念を過去のものとして退けてしまうことに疑念を呈さずにはいられない。

教科存立の根拠は、文化・科学の継承発展と成員の教育にある。このことを体育科について言えば、運動文化の継承発展と成員の教育ということになる。ここでいう成員の教育は、運動に内在する教育的な可能性を社会的に利用すると言うことであり、時々の社会が求める人間像によって規定される。

実際、わが国の戦後の学校体育の歩みを振り返ってみると、教科を方向づける論理が労働力の確保や医療費の節約など経済界の論理であったり、競技力向上を求めるスポーツ界の論理であったりした。このような論理を受け入れたことの弊害の一つが、体育嫌いの大量生産であった¹⁾。特に、わが国では経済界の要求がストレートに教育に反映するような構図ができあがっている。社会が豊かになってくると、文化への要求が高くなったり、自由とか選択が強調されるようになる²⁾。生涯スポーツもある意味では個人の側の論理というよりも社会の要求が国民の運動文化への欲求を誘導するという社会の側の論理であると言えなくもない。

教科の独自性を問題にするようになったのは、1960年代以降の教育内容の現代化がいわれた時期からである。わが国の体育においても、ほぼこの頃から運動文化論が盛んに論じられ、教科の系統性が問われる必然性があった。もう一つの歴史的背景は、1970年代の後半から「みんなのスポーツ」が世界的にスローガンとなり、その理論的バックボーンがプレイ論に求められたことである³⁾。すべての人にとって運動することが大事だといわれる中で、体育科にとって運動は手段か目的かという議論が展開されるようになったのである。

この時期、わが国では、世界の趨勢にならって体育科に「運動の教育」という概念を導入した。その際、「運動の教育」をプレイ論に基づく機能的特性（楽しさ）に触れる意味や価値を重視した「目的・内容論の体育」を展開することによって、体力づくりや社会性の育成など、運動文化の外在的価値を重視する体育を手段論として退け、運動文化の内在的価値を重視する「目的・内容論の体育」へと転換を図ろうとした。そのことが運動は手段か、目的・内容かという議論を呼ぶことになったのである。また、一方では、運動の楽しさを自主的・自発的に学ぶ「めあて学習」が提唱されたことことから、学習内容をめぐって、運動文化を技術、戦術、ルールなどのように、客観的に捉えるか、それとも、機能的特性（楽しさや魅力）という視点から主観的に捉えるかをめぐって学習内容と指導法に関する議論も活発に展開されるようになったのである。

戦後、50年わが国の学校体育は、時々の社会の要請、とりわけ経済界からの要請に応えることには熱心であったが、体育科の独自性について正面から議論してきたとは言えない。「風にそよぐ葦」のように教育

1) 愛媛大学教育学部
〒790-8577 愛媛県松山市文京町3番

1. Faculty of Education, Ehime University,
Bunkyo-cho, 3, Matsuyama-shi, Ehime, 〒790-8577,
Japan

政策に運命を託す、いわば適応主義に終始してきたように思われる。本小論では、戦後の体育概念の変遷を概観することによって、体育科の目標、内容、方法をめぐる争点の整理を試み、合わせて体育科の独自性について論究する。

1. 体育科の概念

体育科の基本的な考え方は、①身体の教育、②運動による教育、③運動の教育という3つの変遷をたどっているとするのが定説となっている。これら3つの歴史的段階があるとして、問題になるのは、3者の関係をどう理解するかである。それによって教科指導の考え方は大きく変化する。今日、「運動の教育」という考え方でほぼ一致しているものの、上記3者の理解の仕方の違いをめぐって、手段論の体育か、目的・内容論の体育か、という議論が展開されている。

永島は⁴⁾、わが国の体育の変遷を産業社会型の体育と脱工業社会型の体育に2分し、さらに、産業型社会の体育を戦前と戦後に分けて手段論から目的・内容論の体育への変遷を次のように説明する。すなわち、産業社会型の前期に位置づく戦前の体育は、「身体の教育」と呼ばれることが多いが、天皇制絶対主義の体制下で国家目標を達成するにふさわしい国民の身体を運動によって鍛練するところに目標をおいていた。産業型社会の後期にあたる戦後の体育は、基本的に「運動による教育—運動を手段とする全人教育—」であり、それは運動の手段的な価値に目標をおき、運動および運動学習の必要性の理解を契機とする体育であった。脱工業社会における体育は、運動を生涯にわたる生活内容として意味づけ、基本的に運動を教育の目的および内容としてとりあげる体育であるとする。生涯スポーツを指向する体育は、運動を教育の目的及び内容として取り上げることから「運動目的・内容論の体育」ともいわれるとし、手段論的体育から目的・内容論的体育への転換を強調する。

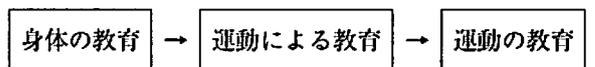
以上のような変化は必然的に運動の教育的意味・価値づけとその方法の変化を導くことになる。すなわち、体育科の概念を従来の「身体の教育」や「運動による教育」から生活需要としての「運動の教育」への転換として捉えるのである。そして、運動需要の実現形態は、広義のスポーツの文化的享受であることから、運動の教育を「スポーツ文化の享受」レベルで捉えるのである。

佐伯は⁵⁾、「運動需要」を人々の生活における運動の可能性と必要性の総体と定義し、体育科の概念の変化を運動需要の変化、すなわち、身体需要、教育需

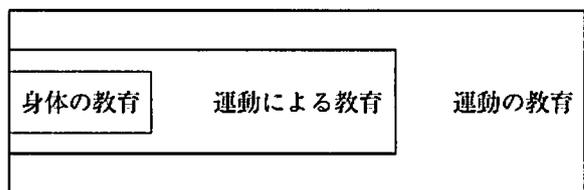
要、生活需要・文化需要への変化として捉える。身体需要は「身体の教育」に、教育需要は「運動による教育」に、生活需要・文化需要は「運動の教育」に対応させている。これは、体育科の概念を手段論から目的・内容論への変化として捉える永島の考え方と一致している。そして、現代教科としての体育は、スポーツ文化の享受という具体的な固有の生活課題と対応することによって、体力論の過剰な科学主義的テクノロジーと人間形成の過剰なロマン主義イデオロギーを越える教科としての独自性を構成することができるというのである。

このように、スポーツの生活化を指向する立場は、「身体の教育」および「運動の教育」を手段論の体育とし、「運動の教育」を目的・内容論の体育として、手段論か目的論かという2項対立的な図式で体育科の概念の変化を捉えようとする。

一方、小林は⁶⁾「身体の教育」「運動による教育」「運動の教育」という3つの歴史的段階を認めつつも、問題になるのは、3者の関係の仕方をどう理解するかによって教科の考え方が大きく変化するとし、手段論を否定し、目的・内容論を主張する捉え方に疑問を投げかけている。たとえば、「身体の教育」を否定し「運動による教育」になり、「運動による教育」を否定し「運動の教育」になったと考えれば、「身体教育」などはとんでもない古い教科観の中にしか生きてこない。あるいは、最新の「運動の教育」の観点からすると「運動による教育」も手段論としてしりぞけられるとして、このような捉え方には否定的である。



←————— 手段論 —————→ ←——目的論——→



体育科の概念の変遷模式図

そして、体育概念の変化を捉える視点として、3つの段階を認めながら、「身体の教育」は「運動による教育」に内包され、「運動による教育」は、「運動の教育」に内包されると考えるべきであるとする。そうすれば、運動そのものを教え、学ぶ

体育の授業の中に、からだをよくする機能も、教育の一般目標からすると、手段としての意味も立派に生きてくることになる。このように考えると、体育において、運動は目的・内容か手段か、あるいはからだづくりか運動文化かといった二者択一的な問いは意味がなくなる。それ自体が目的であり、視点をかえれば手段でもある。運動そのものの中にはからだをよくする機能も可能性もあるのだから、そのみを問題にするのは古い教科観であるとしても、今日でも身体教育という観点を全面的に否定できないとする。

運動は、教育の中に教科として取り入れられた時点で、人間形成の手段としての役割を背負わされているのであり、運動の持つ教育的価値には、内在的価値も外在的価値も含まれるべきである。すなわち、教育という視点からみれば、運動はそれ自体が目的であり、手段でもあると考えるのが至当である。

体育科の独自性を問題にするようになったのは、1960年代以降の教育内容の現代化がいわれた時期からである。わが国の体育においてもほぼこの時期から運動文化論が盛んに論じられ、学習内容の系統性が問われる一定の必然性があった。もう一つの歴史的背景は、1970年代後半から「みんなのスポーツ」が世界的にスローガンとなり、その理論のバックボーンがプレイ論に求められたことである⁷⁾。すべての人々にとって運動することが大事だといわれる中で、体育科では、運動を教える、体育科にとって運動は手段から目的・内容になったといわれるようになった。特に、わが国の「運動の教育」の考え方は、プレイ論に依拠して理解されてきたところに大きな特徴がある。運動（プレイ）を目的・内容として教育することが評価されるようになったことに加えて、運動の特性（機能的特性：楽しさ特性：心理的特性）に触れることが「意味ある経験」として理解された。また、自発的・自主的に学習させる新しい指導法が「めあて学習」として提唱された。体育理念をめぐって対立や溝が深くなっていくのはこの頃からである。

高橋は⁸⁾、運動を手段として教育することに反対する人は多いとしても、運動の持つ体力づくりや、動きづくり、そして社会的発達への貢献可能性を否定する人はいないとして、体育の概念を「運動の教育」に一元化して捉えることには批判的である。確かに、前回の学習指導要領以降、世界の潮流に合わせて大きな変化があり、運動の内在的価値が尊重され、運動の特性（機能的特性）に応じた学習指導のあり方が探求されてきた。しかし、体育科の目標として「体力づくり」や「社会性の発達」も等しく位置づけられており、基本的に「運動による教育」の枠組みが堅持されてい

る。したがって、手段論か目的論かについて目くじらを立てて議論することは生産的でないし、教育としての体育においては、そのいずれの側面も尊重されるべきであるとして、「運動の教育」の理解の仕方に新しい視点を提示した。すなわち、イギリスのP. アーノルドの理論を援用して、「運動の教育」を①スポーツによる教育②スポーツについての教育③スポーツの中からの教育、の3視点から体育のアイデンティティを求めると主張する。①スポーツによる教育とは、スポーツを介して発達の可能性を追求する立場を意味する。特にスポーツによって人間生成、体力・運動能力形成、社会性形成を図るための優れた教材や具体的方法が開発されるべきである。②スポーツについての教育とは、スポーツについての基礎的知識の学習を意味し、スポーツ科学と学習内容との一層緊密な関係を作り上げる必要がある。③スポーツの中の教育は、スポーツそれ自身を目的として学習することを意味する。主観的には肯定的なスポーツ経験によって「意味ある経験」を持ち、スポーツへの指向性を高めるべきであり、客観的には、スポーツの技術、戦術、規範、組織、運営について実践的に学習し、これに関わった能力の形成をめざす必要がある。以上の3つの概念をまとめれば、それは「スポーツの教育」と呼ぶことができるのではないかと、わが国における「運動の教育」の解釈に共通理解を求めている。この提案は、「運動の教育」の中に「身体教育」も「運動による教育」包摂するものであり、小林の考え方にあい通じるものである。

体育科の概念が「運動の教育」として受けとめられたとしても、前述のように手段から目的への変化として捉えるか、手段も目的も包含したものとして捉えるかによって、運動の学習によってもたらせるどのような「意味」経験を保障していくのか、つまり学習内容の考え方が根本的に異なってくるのである。

岡出は⁹⁾、スポーツの意味は次の7点にまとめられると紹介している。①自分自身の身体や自己の経験を可能にする。②健康と安寧をもたらす。③楽しみや興奮をもたらす、生活を活性化させる。④人間関係を培い、そのような関係の中で行動を可能にする。⑤ものの性質を知ることを可能にする。⑥運動や姿勢に関する美的感覚を育てる。⑦遊ぶという行為を可能にする。これらは、もっぱら「する」者にとっての意味である。これらはスポーツが本来持っている意味であり、したがって、スポーツをすることにより、当然、享受可能な意味である。しかし、わが国で指摘されてきたスポーツが機能的に備えているとされる競争や表現といった「意味」とは異なる。むしろ、わが国で言

われるそれらを通して経験可能な「意味」である。これらの「意味」経験は、スポーツをすれば、自動的に保障されるものではなく、その実現には、教師の指導や援助が必要になる。意味の経験は、知識や技術の習得と表裏一体の関係にあるからである。また、学習内容には、「運動」に関する「知識・技術」だけでなく、「学び方」に関する知識や技術、さらには「意味」に関する知識も含まれるべきである。

このように見てくると、現在の体育科の概念は「運動の教育」であると共通理解したとしても、学習内容となる運動文化の捉え方に違いがあり、結局、この点が学習内容を捉える観点のズレとなって現われてくるのである。しかし、学校教育の中で体育科に期待されてきた役割を考えると、体育科の概念は、「スポーツ文化の享受」と狭く捉えるよりも、身体形成・体力づくり・社会的形成など、スポーツ文化の持つ教育的価値を包摂した「運動の教育」として捉えられるべきである。その際、スポーツの教育学的可能性について指摘するのみでなく、それを実現していくために学ぶべき知識、技術を学習内容として明らかにしていくことが必要である。

一方、体育科の存在根拠を問う議論の中に、体育科は「動きを学習する」ことによって身体知を豊かにすることに独自性を求めるべきである、とする主張もあるので、未開発な教育の可能性にも目を向ける必要がある¹⁰⁾。

中森は¹¹⁾、教科が教科として成立するためには、その教科で教えるべき(=学ぶべき)独自の文化的 content と、それを教える(=学ぶ)ことによって育つ能力や認識や資質がともに明確でなければならないとし、体育科で教える内容は、運動文化であり、育てるものは体力や運動能力、運動文化の技術やルールや独自の楽しさに対する認識、からだに対する認識、表現力や社会性、さらには身体観などとしている。これは、教育という立場から考えると非常に説得力があるように思われる。生涯スポーツ推進の時代であることを肯定するとしても、「運動の教育」によってもたらされる「意味」経験をプレイの論理である運動の機能的特性(楽しさ)だけに埋没させてはならない。

2. 学習内容

体育科の概念が「身体の教育」「運動による教育」「運動の教育」と推移し、現在は「運動の教育」が体育科の概念としてほぼ共通理解されている。しかし、学習内容として何を設定し、どのように教え、学ばせるかということになると、運動文化の捉え方によって

著しく異なってくる。

運動文化の捉え方には、大きく二つの視点がある。一つは、運動文化の客観的構造を重視する立場である。より高度な近代知の対象として構造的なスポーツの技術、戦術、ルールなどを獲得し認識していくことが学習であるという考え方である。もう一つは、運動文化を「楽しさ」のような主観的立場から捉えようとするものである。この視点は運動文化を技術、戦術、ルールというような客観的構造としてとらえるのではなく、運動への関わりの総体として捉えるもので、運動の魅力とか、運動の楽しさを体験することが学習であるという考え方である¹²⁾。

つまり、客観的立場に立つ学習内容は、運動の技術のように「見える」ものであるのに対して、主観的立場に立つ学習内容は、運動の楽しさや魅力というように「見えない」ものである。視点を変えれば、客観的立場に立つということは、運動文化の側の要因を重視するということであり学習内容として技術、戦術、ルール、などの学習が強調されることになる。また、主観的立場に立つということは、学習主体としての子どもの側を重視するということであり、いわゆる問題解決能力と呼ばれるような能動的側面が強調されることになる。これら二つの側面のうち、しばしば一方の側面のみが強調されて、学力観として主張されることになる。学習主体としての子どもの側の要因が強調される時、そこには経験主義の学力観が成立し、子どもの問題解決能力が学力として強調されることになる。また、学習内容の側面のみが強調される時、そこには、系統主義の学力観が成立し、学習内容の系統的な習得にともなって獲得された知識や技能が学力として強調されることになる¹³⁾。

学習内容とは、一般教授学の分野では「科学・芸術・技術の基礎」といわれ、教科の教授=学習を通して子どもに習得されることが期待されている知識や技術として理解されている。このことは、学習内容は子どもに「わかち伝える」属性を持ったものとして把握されるべきものであることを示している。この点、運動文化を客観的に捉える立場では、学習内容が技術、戦術、ルールとして具体的に設定されることから、わかち伝える内容が明確化されやすい。一方、生涯スポーツを指向する目的・内容論の体育における学習内容は、運動の特性に触れる楽しさ、運動の楽しみ方が中心になるので、わち伝える内容が不明確であり、あいまいになりやすい。

このような学習内容の捉え方の違いについて、宇土は、身体運動を行わせる体育では、具体的な学習内容が技術や態度などに分けて押さえられてきたものであ

り、「運動が先あって、それを学習者に合わせるとする考え方」であったが、生涯スポーツを指向する楽しい体育論では「学習者にとって何が学ばれるべきかが先あって、それに合わせて運動が選ばれる」という筋道が求められるようになったとする。ここにおいて、体育の学習内容は「運動の特性に触れる楽しさ」や「運動の楽しみ方」が中心となり、これまで学習内容の中核に位置づけられてきた運動の技術は、「運動の楽しみ方」の学習の中に位置づけられることになったのである。「運動の楽しさ」を味わう指導では、授業における「活動」や「体験」（経験）そのものが最も重視され、それらの活動や体験を構成要素とする「過程」それ自体がそのまま学習内容、さらには教育目的として把握される。

スポーツ活動による「意味」経験が学習内容であるとしても、その「意味」経験は、知識や技術の習得と不可分に結びついているはずであり、したがって、体育授業の成果は、他教科と同様、知識や技術の習得により保障されるべきものである。また、運動の教育的意味は、機能的特性論（運動の楽しさや魅力）に限定すべきではなく、運動の教育的可能性という視点から学習内容を再吟味する必要がある。すなわち、運動の教育という概念のもとで構想される体育科の学習内容は、運動（スポーツ）それ自体を文化として目的的に学ぶという側面に限定すべきではなく、身体的発達や社会的形成といった運動の手段の価値に関する内容も含めて構成されるべきである。

今日、学習指導において、どの教科であれ、問題解決的学習を通して主体的に学習能力の育成が期待されているが、学習内容の捉え方や学び方に対する、いわゆる主観主義と客観主義の対立や溝は、今日の体育科の学習理論を構成していく上で非常に深いとえる。その背景には、社会と教育との関係や、学校体育における運動文化の捉え方に対する歴史的背景が色濃く反映しているからである。

3. 学習指導

生涯スポーツを指向する体育は、運動そのものを学習の目的・内容として重視することから「目的・内容論の体育」ともいわれる。目的・内容論の体育の学習指導は、プレイと学習を統合するため、学習内容を運動の機能的特性（本質的魅力＝楽しさ）から捉え、子どもに自発的・自主的に学ばせる「めあて学習」という授業モデルを提唱している¹⁰⁾。

「めあて学習」という言葉が初めて公的に用いられたのは、小学校体育指導資料（文部省）であった。そ

れはもともと全国体育学習研究協議会が、運動の機能的特性に触れさせる子どもの自発的・自主的学習を促進する学習過程モデルとして提唱したもので、スパイラル型学習過程、あるいはステージ型学習過程と呼ばれていたものであった。これらが「めあて学習」と呼ばれるようになったのは、とくに個人的運動に適用されるスパイラル型学習過程モデルに関わって「めあて1＝現在の力で楽しむ学習」「めあて2＝できそうなことに挑戦して楽しむ学習」というように、子どもが立てる過程的な学習目標あるいは、学習内容を「めあて」ということばで表現したこと由来する。また、このモデルが普及するにつれて「めあて学習」という言葉は単にスパイラル型の学習過程を意味するだけでなく、ステージ型のモデルも吸収し、さらに、これらに関連した学習形態を含めて、トータルな学習指導論を表す言葉になった¹¹⁾。この「めあて学習」は、「生涯スポーツ→プレイとしての運動→自発性→めあて学習」の発想から生まれた学習過程モデルであり、ここでは、現在の力で楽しむことを大切にしながら、子どもたちが自発的・自主的に学習することの意義が強調される。細江は、¹⁶⁾「めあて学習」はグループ学習の新しい考え方を導入し、仲間を思いやり認め合ったり共感したりという、他者や運動との「関わり合い」のなかで課題解決型の学習を促進するように配慮し、運動の機能的特性をゆったり追求する授業モデルと説明している。

この「めあて学習」は、スポーツの生活化を目指す「目的・内容論の体育」の理念に基づいて提唱された授業モデルである。これまでの体育授業のように学習内容を、技術、戦術、マナーなど、運動文化の客観的構造から捉えるのではなく、子どもの側に立って、運動種目の本質的な魅力（おもしろさ）からみた機能的特性という主観的立場で捉えるものである。また、学習内容の中心に子どもが主観的に体験する「楽しさ」を位置づけ、子どもの欲求との関係で運動の意味や価値を重視する方向に学習を転換しようとするものである。学習内容として運動を「機能的特性」から捉えるのは、運動の技術、戦術、マナーなどを習得することに学習の本質があるのではなく、子どもの側から運動に働きかけ、意味づけ、関わりを生み出し、そして実践する過程にこそ学習の本質があるとする。そして、結果的に獲得された運動・スポーツの行為能力がスポーツの生活化を保障すると考えるのである¹⁷⁾。つまり、運動に関する技術や知識を教え学ばせるだけでは、スポーツの主体的力量の形成に結びつかないとするのである。

授業では、種目としてのゲームが学習目標となり、

学習内容になる必要がある（目標と内容の一致）。その種目の魅力や面白さはゲームの中にあるからである。ゲームそのものを学習内容と見做すならば、魅力・面白さは学習内容の中に含まれることになる。ゲームと切り離して、ルール・技術や戦術などを学習内容として捉える考え方は、「運動手段論」の時代のものとして乗り越えられるものであるとする¹⁸⁾。

それに対し、客観主義の立場では、「運動による教育」は今後とも大切にされるべきであるとする考え方は根強い。新しい時代の要求に対応した生涯スポーツにつなぐ指導を重視すると同様に、子どもたちの成長と発達を保障していくこともまた時代を越えた社会的要求であるとし、「運動の教育」をプレイ論的立場から主観的に捉えるだけでなく、スポーツ文化の客観的側面に注目して理解することが必要であり、プレイの視点に加えて、プレイとしてのスポーツの備える技術、ルール、マナーなどの客観的側面の社会化にかかわって、スポーツの教育の正当性を強調する。これら二つの主張には、体育科の概念、つまり「運動の教育」の解釈の違いとも関わって、学習内容および学習指導にも微妙な対立がみられる。

学習指導をめぐる問題は、「目的・内容論の体育」が提唱した「めあて学習」の是非に集約される。体育科における「めあて学習」は、新しい学力観に依拠したものであるとされるが、そこでは、授業における「活動」や「経験」がもっとも重視され、それらの活動や経験を構成要素とする「過程」がそのまま「学習内容（教育目的）」として把握されている。つまり学習内容がプロセスにのみ解消されてしまう傾向を生み出しており、教科の「目標」が「内容」を通り越して「方法」の次元にのみ直結し、同一化してしまっているともいえる。したがって、授業で営まれる活動を通して知識・理解・技能を獲得していくという側面は否定されるか、極めて軽視されることになる。いってみれば、プレイ論的スポーツ理解の上に立ち、「運動は教育の目的」だとする授業論・学習過程論は、授業というものの「媒介的・手段的」な側面を捨象していく理論である¹⁹⁾。

特に、「めあて学習」は、チクセント・ミハイの「フロー・モデル」に基づいて考案されており、その学習過程は「楽しさ」の連続的拡大のながれを軸に展開されるため、プレイの論理と授業の論理が同一視されたりして、授業における目的意識的な教育行為があまりにないがちである。

「めあて学習」という学習システムは、学習への意欲・関心を高め、学び方能力を育成するという点では利点が予想できるが、例えば、学習内容の中心に子ど

もが主観的に体験する「楽しさ」を位置づけ、技術、戦術、ルールといった客観的内容は周辺の・関連的に位置づけられるが、果たして「楽しさ」という個人的・個性的経験との関連で適切な学習内容が構成できるかどうか疑問視されている²⁰⁾。「めあて学習」の最大の難点は、教科内容を意図的に明らかにしないことである。学ぶ対象を具体化しないで、「関わり合い」のなかで生成的に作り出される意味こそが学ぶ内容であるという立場に立つため、学習内容の位置づけと、その具体的中身をあいまいにしてしまう。運動の特性を求める学習過程の中で子どもたちが体験することがらや、感じ取った意味をそれ自体、子どもが「学んでいる内容」として認める。何を学びとったかというよりも、学習がその時々で充実した意味経験で満たされていることが重視される。極論すれば、「何を教え学ばせるべきなのか」という問い掛けは、授業づくりにおいて意味をなさない。子どもが運動や仲間との「関わり合い」の中に意味を見いだせば「何でもよい」のである。学習内容を明確にしないで、子どもが学ぶ内容は「関わり合い」のプロセスが生み出す意味となる。このような傾向が、運動の楽しみ方を画一化する「めあて学習」の実践によって現場に浸透していくことが危惧される²¹⁾。

また、「目的・内容論の体育」の授業で強調される楽しさは、「運動の楽しさそのもの」とか、種目の特性に応じた「楽しみかた」というように、教師にも子どもにもつかみどころがない内容になっている。運動の学習では、「発見（知識・理解）」と、「達成（技能習熟）」が一致したとき、本物の「よろこび」や「楽しさ」を感じることができ、本物の意欲や関心が沸き起こってくる。こうした認識と切り離して「学ぶ楽しさ」や「意欲・関心」が強調されるとまずい²²⁾。みんなが運動の楽しさを味わうことができる能力や態度を保障するためには、最低限の技能を習得することが不可欠であるとする指摘は多い²³⁾。さらに、「めあて学習」では、共通の基礎学力を否定し、子どもの運動能力の低下を招いており、「支援」の名のもとに実質的指導の放棄という状況が広がっている、とりわけ、教師の授業力の低下現象や「みんなをうまくする」という教師の感性の退廃を招いている²⁴⁾、など「めあて学習」への問題点の指摘は多い。

これまでの議論をみると、学習指導論の立場からは、主観主義の立場に立つ内容の構成は学習内容があまり明確に実体化されない分だけ、学習過程論にその焦点が行きがちであり、客観主義の立場に立つ内容の構成論においてはその逆の現象がみられる。

戦後、いくつかの方法原理や学習形態がもてはやさ

れ、消えていった。ある単一の方法論を形式的に適用することによって期待する学習成果が自動的に実現されるということはない。ある体育観や授業観によって一つの方法論を選択し、授業を展開することは合理的なことではあるが、それぞれの方法論に関わってその実行性が証明されているわけではない。実際、「唯一最高の授業スタイルは存在しない」というのが近年の国際的な授業研究の知見である。適切な学習指導を行なうためには、指導目標に加えて、子どもの発達・経験・能力・運動種目の特性、単元の展開過程など考慮すべき要因は多く、国際的には「方略」として指導法を適用していくことに関心が集まっている²⁾。体育の授業における学習形態は多様にあるし、また、そうあるべきである。どのような方法や形態を用いるかは、実際に子どもを受け持つ教師が決めるべき問題である。果たして「めあて学習」という特殊な学習過程のモデルを固定的に適用することによって、今日求められている運動の主体的力量の形成が可能かどうか疑問である。

指導法は理念ではなく、学習内容との関係で決定されるべきものである。同じく生涯スポーツを目指す授業であっても、指導法は異なることがあり得ると認識すべきである。

おわりに

体育科教育をめぐる議論は、一つは、体育においては運動は手段か目的・内容か、二つは、体育は「運動の教育」とする概念を了解しながら、運動文化を客観的立場で把握するか、主観的立場で把握するかという学習内容と指導法をめぐる問題である。戦後、わが国の体育科の概念の変遷は、「身体教育」から「運動による教育」へ、さらに「運動の教育」へという流れがほぼ定説になっている。現在の体育科教育論の展開は、生涯スポーツを背景に、運動需要の変化を身体需要から教育需要へ、教育需要から生活需要・文化需要への変化発展として捉え、運動の意味・価値づけを手段から目的へと転換を図ろうとするものである。それは、「身体教育」と「運動による教育」を手段としてしりぞけ、「運動の教育」を目的・内容論の体育として主張するのである。端的にいえば、これからの社会は、遊びを生きがいとする社会であるから、楽しく遊ぶ能力を育てることが体育の目的であるとして、体力づくりや社会的育成を退けることで、体育科の独自性を主張するものである。このような主張に対して、体育科は運動の学習を内容とするが、それを媒介として人間形成を図る営みでもあることから、「運動

の教育」に目を奪われて、「身体教育」や「運動による教育」を切り捨ててはいけないと主張する。この立場の主張は、「運動の教育」の中に「身体教育」も「運動による教育」も含めるべきであり、そのため、「運動の教育」によって学び取らせたい意味や価値を運動の機能的特性（楽しさ）に基づく意味や価値に限定すべきではなく、運動に内在する教育可能な意味や価値を幅広く学び取らせるべきであり、そこに体育科の独自性を求めるべきであるとする。体育科の存立基盤は運動文化の継承発展と成員の教育にあるとすれば、運動文化に内包する教育的可能性を、内在的価値、それも機能的特性に触れる意味や価値に限定すべきではなく、身体形成や社会的形成という外在価値を含めて「運動の教育」を考えるべきである。そこに、教育における体育科の存在基盤や独自性を求めるべきである。

何を、どう教えるかという学習内容・方法の対立は、運動文化の捉え方をめぐる問題である。すなわち、目的・内容論の立場での学習内容は、「楽しさ」という主観的なもので捉え、「めあて学習」という方法で画一的に学ばせようとする。一方、「運動の教育」の中に「身体教育」も「運動による教育」も含めた体育論を主張する立場では、運動文化の中身を技術、戦術、ルールなど客観的なものを学習内容として捉え、課題に応じて適切な指導法を選択して学ばせようとするものである。教育改革の流れの中で規制緩和、自由化は最大の課題であり、運動の楽しみ方を画一化・固定化した「めあて学習」に固執すべきではない。楽しさを生み出す源泉は運動の課題性にあるのであり、学習の過程において学習者が直接関与する対象は「楽しさ」ではなく、運動の「課題性」を解決するための知識・技術である³⁾。楽しさという情意的なものは、知識・技術に裏付けられているものであり、学習内容をはっきり押さえた上で、両者を統合する指導に意を注ぐべきである。このような観点からすれば、「運動の機能的特性」に基づく学習論は極めて方法主義・過程主義的であるといえよう。

国際的には、唯一最善の指導法は存在しないとして、「方略」として指導法を適用していくことに関心が集まっている。指導法は理念ではなく、学習内容との関係で決定されるべきである。同じく生涯スポーツを目指す授業であっても、指導法は異なることもあり得るとする指摘を受けとめたい。

引用文献

1) 岡出美則「体育科独自の教科論」学校体育1997,

11: pp.28-29

- 2) 堀尾照久「日本の教育」東京大学出版会 1994, PP.293-298
- 3) 小林一久「体育は何を教え、学ぶ教科か」体育科教育1997, 12: pp.13-15
- 4) 永島惇正「体育の転換と教師の指導性」学校体育1997, 8: pp.10-13
- 5) 佐伯聡夫「学校体育の戦後50年を考える」学校体育1996, 1: PP.10-13
- 6) 佐伯聡夫「教科としての体育—スポーツ学習の豊かな可能性の探求—」学校体育1997, 10, PP.44-45
- 7) 小林一久「これまでの体育を総括する」体育科教育1996, 5: pp.18-20
- 8) 小林一久「体育は何を学ぶ教科か」学校体育1994, 4: PP.10-13
- 9) 高橋建夫「学校体育のアイデンティティと学校体育1997, 11: pp.14-17
- 10) 岡出美則「これからの時代に求められる体育・スポーツ」学校体育増刊号1993, 12: PP.142-146
- 11) 中森孜郎「子どもの発達における体育の役割」体育科教育1997, 4: PP.52-53
- 12) 末田恵示「子どもの発達段階からみた教科／教育内容の領域構成」
- 13) 信州大学教科教育研究会著「教科教育学の構想(上巻): 明治図書1986, 3
- 14) 永島惇正「体育の転換と教師の指導性」学校体育1997, 8: PP.10-13
- 15) 高橋建夫「めあて学習の意義と問題点」体育科教育1997, 4: pp.14-16
- 16) 細江文彦「めあて学習」のめざすもの 体育科教育1996, 6: PP.14-17
- 17) 松田恵示「自ら学ぶ力を育てる学習形態」体育科教育1996, 2: PP.34-37
- 18) 永島惇正「運動の楽しさは学習内容か」体育科教育1997, 4: PP.39-41
- 19) 岩田靖「学習内容論と学習過程論の間」体育科教育1997, 4: PP.36-38
- 20) 出原泰明・森敏正「めあて学習への批判と論争」体育科教育1997, 4: PP.30-35
- 21) 出原泰明・森敏正「めあて学習への批判と論争」体育科教育1997, 4: PP.30-35
- 22) 天野郁夫「教育改革のゆくえ」東京大学出版会1995,
- 23) 高橋建夫「めあて・ねらい学習再考」, 体育科教育, 1996, 6: PP.6-9
- 24) 出原泰明・森敏生「めあて学習」への批判と論争」体育科教育1997, 4: PP.30-35
- 25) 高橋建夫「めあて・ねらい学習」再考」体育科教育1996, 6: P. 9
- 26) 岩田靖「学習内容論と学習科定論の間」体育科教育1997, 4: PP.36-38

参考文献

- ① 木村真知子「体育の独自性とは何か」学校体育1997, 5 49
- ② 出原泰明「スポーツ文化の変革主体の形成をめざす体育授業」学校体育1997, 9
- ③ 岩田靖「教科内容」という発想はなぜ必要か」体育科教育1997, 12
- ④ 菊幸一「子どもの欲求と教えるべき内容」
体育科教育1997, 12
体育科教育1997, 12
- ⑤ 細江文利「めあて学習の教育原理」体育科教育1997, 4
- ⑥ 青木真「めあて学習」再考の視点」体育科教育1997, 4
- ⑦ 岡出美則「体育に対する考え方と授業スタイル」学校体育1993, 128
- ⑧ 信州大学教科教育研究会「教科教育学の構想」(下巻): 明治図書1986, 3
- ⑨ 教科教育研究学会／坂元忠芳・須藤敏昭『新学力観を乗り越える』国土社1994, 8
- ⑩ 小林一久「体育授業の理論と方法」大修館書店1995, 12
- ⑪ 滝澤文雄「身体の論理」不味堂出版1995, 7