

イギリスの1980年代における体育カリキュラム開発の研究

— 「理解のための球技の授業」アプローチの検討を中心に —

木原 成一郎

(1998年9月25日受理)

A Study on the Physical Education Curriculum Development of England and Wales in the 1980s

— Focusing on the Teaching Games For Understanding (TGFU) Approach —

Seiichiro KIHARA

This study aims to clarify the role which the development of the Teaching Games For Understanding (TGFU) Approach of England and Wales in the 1980s took for teachers' development. The results are summarised as follows: (1) The development of the TGFU was organised with the induction course for the improvement of teachers' games teaching. There were some principles of collaborative work among lecturers, PE advisers, and school teachers during the development. (2) Some teachers could understand the games itself deeper and be aware of the significance of the cooperative learning for pupils as they had dialogue with their colleagues about their teaching and reflected on it in the continuous induction course. (3) In order to improve the games teaching, it seems that the task of the rearrangement of the communication between teachers and pupils as well as among pupils should be remained.

Key Words : Teaching Games For Understanding, action research, curriculum development, the teacher as researcher, reflection, dialogue.

はじめに

体育科の授業の改善を行う主体は学校の教師である。また授業の改善は、教授行為や学習形態という方法の問題にとどまらず、教材づくりや教育内容の問い直しという課題を伴う行為である (小林一久, 1996; 竹田清彦他, 1997)。さらに近年、授業の研究が教室の中での技術的な課題に閉じこめられる傾向を批判し、授業の改善のためには授業が置かれている社会的文化的文脈を含むカリキュラムレベルでの省察を必要とするとする主張がなされている¹⁾ (佐藤学, 1996; 菊幸一, 1998)。ただし、授業の改善をこうしたカリキュラム研究と結合させて進めるためには、体育研究者やスポーツの専門家と共同して、教師が自分自身の実践に関して、対話と省察を通じて成長する長期の研究の組織が必要となる。

本研究では、イギリス (イングランド・ウェー

ルズに限定して使用) で1980年代前半に進められた球技の授業改善、カリキュラム開発を事例として、カリキュラム開発への教師の参加が教師の成長にもたらす役割と課題を明らかにすることを目的とする。

イギリスの学校体育のカリキュラムに関する先行研究には、1970年代の中等学校の体育カリキュラムの改革や領域編成論を検討した研究 (入口豊, 1981, 1985, 1997) や戦後の学校体育科の目標論の変遷とその基盤を考察した研究がある (内海和雄, 1984)。また、1988年の教育改革法の制定により制度化された体育のナショナル・カリキュラムに関しては、その目標と評価の特徴を到達目標論の観点で考察した研究 (木原成一郎, 1996) や、球技の内容に注目した研究 (吉田文久, 1997)、またその制定がスポーツ政策に及ぼした影響を考察した研究 (内海和雄, 1998a, 1998b)、さらにカリキュラムの作成過程の開放性を指摘した研究

(神原浩見, 1992) がある。ただし、本研究で事例として取り上げる球技カリキュラムの開発事例は、吉田がそのアメリカに紹介された文献を取り上げ (吉田文久, 1997)、木原がその概略を紹介したにとどまり (木原成一郎, 1998)、イギリスでの開発過程やその学校への影響を考察した研究は未見である。

1. Teaching Games For Understanding Approach (以下 TGFU と略) の開発

戦後のイギリスの中等学校では、体育科の授業の内容の多くを競争的な球技がしめていた。1980年代になりその問題点が指摘されるようになった。特に1985年から翌年にかけて、学校で指導する球技で何を教えるのかという問題が、学校関係者をはじめ、スポーツ団体やレクリエーション団体、さらにスポーツ大臣やジャーナリストを巻き込んだ新聞紙上での討論に発展した (Kirk, D., 1992)。こうした時期にラフバラ大学の Thorpe らのグループは、体育の球技の授業改善を意図して TGFU の開発を進めた。TGFU のカリキュラム開発としての成果は、次の3点にあると思われる。

1. 球技の授業で教える内容の改善
2. 球技の授業で学ぶ子どもの学習形態の提案
3. カリキュラム開発に参加した教師の成長

第1の成果は、授業で教える内容の改善に関するものであり、競技スポーツの動作技術 (techniques) を反復練習するよりも、球技特有

の戦術的内容 (tactical considerations) をまず先に教えるべきであるという提案に集約される。彼らは、球技のカリキュラムの研究課題は、「どのようになされるのか。」(How it is done?) の考察ではなく、「何をするのか。」(What to do?) を考えることであり、「いつするのか。」(When to do it?) を検討することであると主張した (Thorpe R., Bunker D., 1986, p.7.)。

ただし、戦術的内容を教えるためには、各球技がどのような戦術的内容を持っているかの整理が必要となる。この整理の試みは、球技の種目区分として展開された。Almond は、従来の区分論を批判的に吟味しつつ、球技を 1. Invasion 2. Net/Wall 3. Fielding/Run Scoring 4. Target の4つに区分し、どれか1つにかたよることなく、4つの区分からそれぞれ少なくとも1つの種目を選んで教えることを提案した (Thorpe R., Bunker D., Almond L., 1986, pp.71-72.)。

さらに TGFU では、すべての子どもたちが動作技術につまづくことなく戦術的内容を理解できるように、競技スポーツのルールや用具、コート等を改変して、新たなゲーム教材を作り出すことが、教師の仕事として要求された。Thorpe らはその球技の教材化の手続きの理論化を試みた。それらは、次の図1に示されている。

第2の成果は、体育の授業において問題解決の学習を具体化する子どもの学習形態の提案にある。ここで提案された学習形態は、Thorpe らが示した以下の図2の教授=学習過程モデルに示さ

- A. 通常の球技：一貫した運動技能と戦術をすべて備えた大人によってプレーされる球技。例えばテニスのダブルス。
- B. 代理：大人の球技の持つ戦術的な複雑性をほとんど保存しているが、年少者の運動技能や身体的限界によって持ち出される問題を軽減している球技。例えばショートテニスのダブルス。
- C. 誇張：通常の球技の初歩的なルールを保存しているが、課題となる戦術的な問題を誇張するために修正されている球技。例えば、横の均衡を獲得する必要性を誇張したダブルスのコートを使ったシングルのテニスなど。
- D. 年少者の導入段階でのほとんどの場合で、BとCの両方が操作されているであろう。運動技能の制限がみられるし、戦術的な課題が単純化されているにちがいない。例えば、Cと同じ課題を誇張した幅広のコートでショートテニスをするなど。

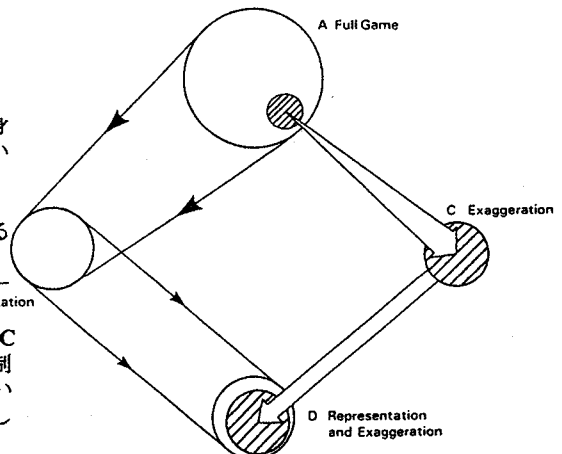


図1 球技の教材化の段階 (Stages in game modification)
(Thorpe R. D., Bunker D. J., Almond L., 1986b, p. 166)

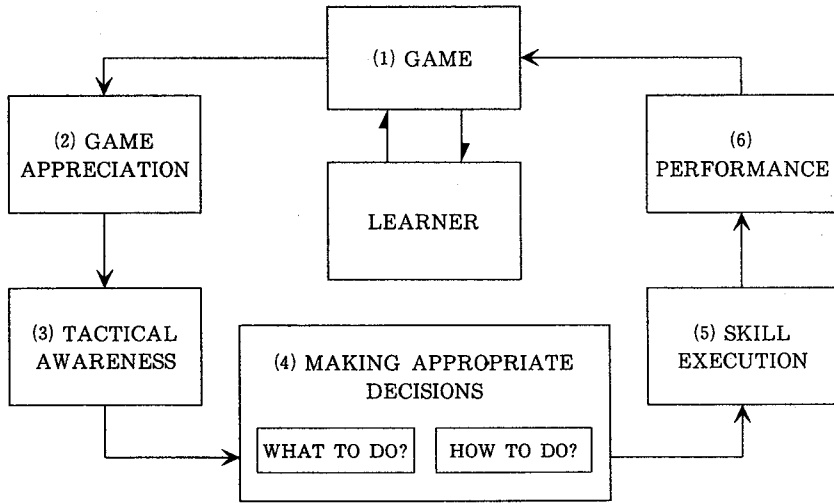


図2：TGFUの教授=学習過程モデル (Thorpe R., Bunker D., Almond L., 1986a, p.8)

Game 2 SKITTLE BALL

You will need:

- 1 large ball
- 3 bibs (for one team)
- chalk
- 2 skittles

What to do:

1. Place one skittle 3 paces in from the centre of the end line, of the playing area.
2. Do the same with other skittle at the opposite end (have a look at the diagram)

The Game

1. Play 3 v. 3 and try and knock your opponent's skittle over by throwing the ball = 1 point.
2. Decide on 3 important rules for your game.
3. Decide how to restart your game after a score.

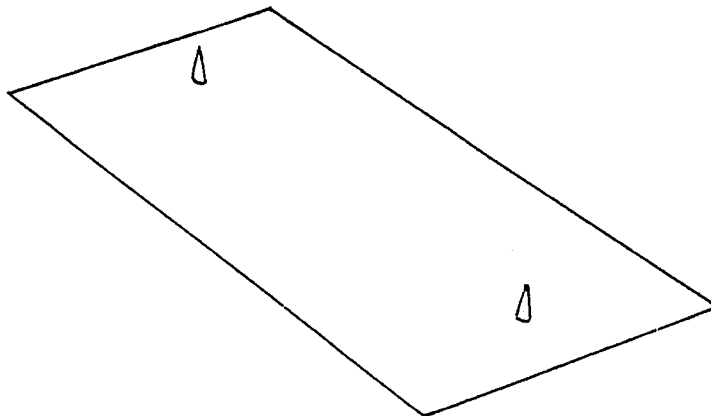


図3：スケトル・ボール (Williamson T., *Games Teaching.*)

れている。それは、子ども自身がゲームの実施を通じて、戦術的内容に気付き (tactical awareness)、自分の学べき動作技術を見いだし (decision making)、自ら動作の練習課題を設定する (skill execution) というものである。

TGFU の開発に携わった地方教育当局の体育アドバイザーは、教材として作り出されたスケトル・ボール (図3参照) での防御法の学習は、チームでの防御の必要性が前提になっているバスケットボールよりも、チームでの防御の方法を考える問題解決の学習に適していると次のように述べている。

「スキトル・ボールの単純な球技で、的のスケトルを交換したり、壁になる円を (的の周りに：訳者注) チョークで書いたりすることで、子どもたちが対応し解決しなければならないチームの防御の問題を持ち出すことができるのである。」 (Williamson T., 1982)

この体育アドバイザーによれば、当時多くの学校のすべてのカリキュラム領域で能力混合の教授法や問題解決、学習スキルに基礎づけられた探求という課題への貢献が求められていたという (Williamson T., 1982, p.25.)。

TGFU の提案した学習形態は、当時のカリキュラム政策全体の要請にみあった、体育科における問題解決学習の具体化と考えられていたのである。

2. TGFU の開発に参加した教師の成長

— TGFU に関するアクション・リサーチの組織

TGFU の開発は、まずラフバラ大学で体育の中等教員の養成に携わっていた Thorpe と Bunker により 1970 年代に着手された。その後、TGFU のアイデアは、学校の教師と地方教育当局の体育アドバイザーが参加する現職教育のコースに導入された。さらに、1980 年代に新たに TGFU の研究に参加した Almond は、大学での短期間の現職教育コースに引き続き、継続的な教師との共同研究であるアクション・リサーチ (action research) を組織する²⁾。このアクション・リサーチは、TGFU の導入による学校での球技の授業の改善を目的としていた。これが、前節で述べたカリキュラム開発としての第3の成果を生みだした。

Almond によると、教師は大学教官と共同して

研究する対等の研究者と見なされた。教師の成長と授業の改善を目的とするアクション・リサーチにおいて、教師と大学教官を対等の共同研究者とみる考え方は、1970年代にローレンス・ステンハウスが提起した「研究者としての教師」 (the teacher as researcher) を踏まえたものである (Stenhouse L., 1975)。

さらに、このアクション・リサーチでは、教師の成長が不可欠のものとされている。この考え方もステンハウスの影響を受けている。ステンハウスは、カリキュラムの開発をあくまでも学校の教師の仕事と密接な関係のあるものと捉える。それ故、彼はカリキュラム開発において、教師の成長が不可欠であると次のように述べた。

「もしカリキュラムが価値あるものとするれば、それは教材や知識の見方を教えるための規準や教育の過程という概念に表現されている。そしてカリキュラムは、教師が新しい技能を発達させ、教師が行うような知識や学習の概念に言及する枠組みを供給する。」 (Stenhouse, L., 1965, p.157.)

それでは、TGFU のアクション・リサーチでは、教師はどのような過程で成長すると考えられたのであろうか。Almond は教師との共同研究の体験をもとに次のように述べる。

「教師がアイデアを選び混ぜ合わせ探求しゆくりとそれらを再訪問するにつれて多くの内省が生まれ、彼らを新しい実践へと導くことになるのである。教師は非常にしばしば原理を展開しようと試み不明瞭な願望で彼らの実践をそれらに適合しようとする。教師がそこに含まれた中身を仕上げようと格闘するときには、誤解や誤った解釈がたくさんある。この過程で教師は間違いを犯し、矛盾を見いだし、自分の実践の不十分さに気づく。そこでは教師の信頼が減退したり、向上したり、彼らの仲間と衝突したり、不一致が生まれたりする。そこでは忍耐と信頼が必要なのである。」 (Almond, L., 1997b, pp.399-400.)

Almond によれば、教師の成長とは非常に長い期間を必要とする過程であり、教師の内面で価値の転換が起こる過程であるというのである。そして、その過程では教師は何度も試行錯誤を繰り返すという。Almond はこのような試行錯誤の中で、教師の価値の転換を促す契機は、アクション・リサーチにおける省察と対話にあると次のように述

べる。

「変化の文脈は、共に学び自分たちが所有しているという意識を促すために、教師と一緒に協同的に仕事をする過程をいつもたどってきた。学ぶことは一方向的なものではなく、省察と対話を含むものである。」(Almond, L., 1997b, p.401.)

ただし、こうした成長を保障するためには、アクション・リサーチに参加する大学教官や体育アドバイザー、教師達が、職種の相違を越えて対等な立場で参加していることの確認が必要である。Almond は次のように述べている。

「教師と相互交渉するとき、処方箋によって実践を向上しようとするのは、教師自身の学習や変化への個人的な参加や投資を教師自身が持っているという意識を与えることに失敗することになる。教師がまったく対等のパートナーとして参加していなければ、変化を成功させようとするのに同じように投資し参加することは生まれてこない。」(Almond, L., 1997b, p.401.)

こうした対話の過程での省察に加えて、Almond は教師が自己の実践を文字に記録することの意義を次のように述べる。

「書くということは人々が考えをもっと明らかに規定することを助けることに必要不可欠のものである。本や論文は実践を作り出す重要なカリキュラムの変化に影響を与える手段としては限界のある価値しか持っていないということであった。書くことの効果は聴衆が革新的な実践について学ぶことにあるというよりは、むしろ教師が自分たちが行ったり学習したりしたことをもっと明らかに規定したり分類したりする事を援助する過程であった。」(Almond, L., 1997b, p.397.)

実際には、TGFU の開発過程に参加した教師の内、2名のみが自己の実践の簡潔な記録を活字に残した。そこには、このカリキュラム開発への参加により、教師自身が球技の内容の理解を深めたと綴られている。また、TGFU の自分の授業を振り返る中で、能力に差のある子どもたちが、自分たちの目的にあったゲームを作り出すという学習に協力して従事した事実、より広い教育的意義があるとした指摘も見られた (Jackson S., 1982, Jones D., 1982)。

3. TGFU の授業実践に潜む「性的分離」

(segregation) の温存と再生産

1980年代後半以降 TGFU による授業は、より多くの子どもが楽しく効率的に球技の内容を習得できると評価され、イギリス各地の中等学校や初等学校に普及していった (Evans J., Clark, G., 1988 ; School Curriculum Development Committee, 1988)。イギリスでは、11歳の試験の成績に基づき、子どもたちが能力別の中等学校に配分される中等教育制度が続いてきた。しかし1960年代から1970年代にかけて、多様な能力の子どもが同一の学校で学ぶコンプリヘンシブ・スクールが増加し、同じ学校の中に男女の差異を含めた能力の差が大きく存在する状況が生まれていた (志水宏吉, 1996)。中等学校が置かれたこうした状況の下、TGFU は、運動能力に優れた男子だけでなく、女子を含めた多様な能力の子どもが球技の内容を習得できるという点を肯定的に評価されたと考えられる。

ところが、革新的といわれる TGFU 等の体育の授業の内部でも、実際は体育の知識や価値観や利害関係の再生産が行われているという指摘が社会学の立場からなされる。つまり、体育の授業の過程は、教師と子ども、または子どもと子どもの間の闘争の場であり、学習の過程では、教材の内容以外に生徒達はある社会的なルールを学んでいるというのである。

Evans らは、TGFU 等の革新的といわれる体育の考え方が学校からでてきたものではなく、高等教育関係者の後援を受け体育の教科団体の出版物や支援によって体育の専門家達の間を広まっている事実注目している。つまり、TGFU 等の考え方の底にある体育についての知識 (knowledge) や価値観や利害関係 (the values and intersets) の社会的文化的な生産を理解することが必要と考えたのである。Evans らは、社会学者の Bernstein B. の用いた概念を引用して次のように述べている。

「このディスコース (体育雑誌や体育の著作に見られる TGFU などの進歩的実践に関連した行為のためのイメージや観念や規定: 訳者注) は、Bernstein (1986) に従えば、我々が『支配的な教授学的実践』 ('official pedagogic practice') と呼ぶことができる、一連の観念や原理のことであ

る。それらは、体育のカリキュラムと授業がどのようなべきかということにとどまらず、よりひろい学校のカリキュラムの中の体育科の位置と目的について考えたり話したりする仕方や、どう行動するかの哲学を供給するものである。(Evans, J., Clark, G., 1988, pp.125-126.)

Evans らによれば、学校や体育科の実践家達は、教科の内容や教授法としてカリキュラムの計画に原理や手引きを作り出すために、これらの社会的文化的に生産されたディスコースを利用してという。ただし従来の社会学の文化的再生産の理論が、文化的なハビトゥス (cultural habitus)³⁾の力による支配的なテキストの内側の関係の分析が弱かったという指摘を踏まえ、彼らは、体育の授業の中の学習の過程でこの支配的なディスコースが子どもたちにどのような社会的なルールを確かなものにするのかということをはっきりとすることを試みた (Evans, J., Clark, G., 1988, p.127.)。

Evans らは、TGFU を用いたある中等学校での男女混合の球技の授業実践を観察し、男女のペア学習の形態に次のような「性的分離」(segregation) が隠れていると指摘する。つまり、女子も男子も一緒に学習することを組織的にいやがったので、教師は最小の時間だけ男女一緒にペアで学習し、残りの時間は男女別のペアに戻ることを認めたのである。教師はこの指導に関して男女の関係に必ずしも介入する必要はないと次のように述べた。

「もし彼らがそうしたいと望むなら彼らは一緒に学習するでしょう。私はよく一緒に学習するひとつのグループがあることをよく知っています。しかしそれはまるで別の課題をそこに置いたようでした。おそらく彼らの中の誰かは彼らが本当に望んでいない場合、男女が一緒になぜやっていくのかということに悩んでいたかもしれません。あなたはできるだけやりやすい学習の条件を作ることが望むでしょう。」(Evans, J., Clark, G., 1988, p.137.)

Evans らによれば、これらの教師のコメントは、子どもたちの悩みや関心を感じ取り豊かにまた合理的に評価しているが、同時に社会的文化的な区分やヒエラルキーが強調され再生産される仕掛けを肯定していることにもなるという。また、教師がこのように考える理由は、教師が教室内の秩序や

コントロールに問題を持ち込みたくないと考え、生徒達を活気のある、幸せでよい状態に保っておきたいという願いを持っているからであるという (Evans, J., Clark, G., 1988, pp.137-138.)。

Evans らが行った授業の社会学的分析は、進歩的といわれる授業の教師の子どもへの指導の中に、また子ども同士の関係の間に、男女の「性的分離」(segregation) を肯定し強化する事実が隠れていることを的確に暴いているといえよう。また、Evans らの指摘に触れた教師達は、自分たちの実践の限界に気づき、教室内のコミュニケーションの手段や子どもたちの態度や行動の変容に挑戦することの困難さを自覚することができたという。

しかしながら結局 Evans らは、TGFU 等の革新的実践は、体育の授業内でより多くの子どもたちをより楽しくさせることには成功したが、子どもたちがお互いについて、また自分たち自身や自分たちのからだについて、さらにはスポーツをする自分たちの能力、レジャーの一形態として身体運動に参加するための自分たちの適切性についてどのように考えるかということについては、ほとんど変えることがないだろうと結論づけている。もちろん彼らも、これらの課題は1教科のみで担うことのできる課題ではなく、教科を越えた課題であり、学校を越えた社会の課題でもあることを認めている (Evans, J., Clark, G., 1988, p.140.)。

4. 体育の授業の二つの過程——コンテンツ (content) とコンテクスト (context)

佐藤学は、教室の授業実践は、教材の内容を楽しく効率的に子どもたちが学ぶことを意図した教師の技術的な指導の過程である「認知的・文化的実践(対象世界の意味を構築する実践)」に加えて、次の二つの過程を併せ持つと述べる。つまり、教育実践は、「社会的・政治的实践(共同体の連帯を構築する実践)」でもあり、同時に「倫理的・実存的実践(自分探しをして自己を再構築する)実践」でもあるという (佐藤学, 1996, p.205.)。

先の Evans らの社会学的分析は、子どもたちが体育の授業の過程で、教材が担う内容以外に、男女の「性的分離」(segregation) の価値観を学んでいることを暴くことに成功した。この分析は、体育の授業の過程に、教師の意図とは別に、

佐藤のいう「社会的・政治的実践（共同体の連帯を構築する実践）」や「倫理的・実存的実践（自分探しをして自己を再構築する）実践」が潜んでいることを明らかにしたといえよう。さらに、それらの価値観が体育の高等教育関係者や教科団体の支援や出版をつうじて普及され、教師の指導を通じて学校の授業実践に浸透しているという文化的社会的な再生産の過程を暴いた点に、彼らの社会学的授業分析という方法の優位性があると考えられる。

しかしながら、授業の改善とそれを担う教師の成長という本研究の課題にてらせば、Evansらによる授業の社会学的分析という方法には限界があることも明らかである。つまり、前節でTGFUの革新的実践の限界として指摘された、子どもたちが友人をどうみるかとか自分たちのからだやスポーツの能力をどのように考えるかという価値観や態度の変容に、体育科の授業がその固有なやり方で貢献できるようなカリキュラムの開発とそれを実践する教師の成長が求められるからである。ところが、ここで紹介したEvansらの授業の社会学的分析は、TGFU等の革新的実践の限界の暴露に成功しているが、能力や性別役割について子どもたちの価値観や態度の変容を促す体育の授業の内容や方法を提示するという課題にはこたえていないのである。

それでは、この課題にこたえるカリキュラム開発と教師の成長を生み出す研究とはどのようなものであろうか。教師と共同して体育のカリキュラム開発を進めてきたAlmondは、体育が教材の担う内容習得の過程である「コンテンツ」(content)のみならず、他者と交わる「コンテキスト」(context)の過程を含んでいると次のように述べている。

「体育は私にとっては、その内容 (content) —『成就という財産』(‘goods of accomplishment’)— だけに関係しているのではなく、そこにはしばしば見過ごされ忘れられ、無視さえされるもうひとつの重要な側面が存在する。すなわち、他者との交流の結果として獲得され、認識され形成される交流能力のための機会をその中にもつコンテキスト (context) である。」(Almond, L., 1997a, p.21.)

Almondは、このコンテキストが現れる様相

(aspects) を次の3つに分類している。

1. (仲間や教師と一緒にいる) 関係という財産
2. 行為と人間関係
3. 他者との交流における情動 (emotions) と感情 (feelings)

第1の様相は、目的的な身体運動に従事する過程で仲間と共同の活動に取り組むことを通じて、社交性を学習し、他者を思いやる傾向性を獲得し、集団への帰属意識を培うということである。第2は、教材であるスポーツの活動の過程で公正さや忍耐力を求められるという様相を意味する。そして、第3の様相は他者との交流の過程で様々な情動や感情が、教師の指導により引き出されるということとされる(Almond, L., 1997a, pp.25-27.)。

Almondは、こうした体育のコンテキストを射程に入れた場合、ガイドラインを形成する際に学校や体育科の政策が必要であり、学校内の体育コミュニティの雰囲気 (climate) やエトス (ethos) という環境が重要であると述べている。ただし残念ながら、具体的なカリキュラムの開発やそれを担う教師の成長の方略を提示するには到っていない。

おわりに

TGFUの開発において、授業の改善がカリキュラム研究と結合して進められた結果、球技の授業で教える内容の改善と体育科における問題解決学習の方法の創出が並行して推進された。また、大学の体育研究者と地方教育機関の体育アドバイザーが、教師と対等の立場で共同して研究を進め、その過程で教授に関する省察と対話が長期にわたって組織された結果、球技の内容をより深く理解したり能力差のある子どもの協力的学習の意義を認めるなどの教師自身の成長が促される例が認められた。TGFUの授業は、1980年代後半以降、より多くの子どもが楽しく効率的に球技の内容を習得できるとしてイギリスの学校に普及していった。

しかしながら観察による社会学的な授業の分析を通じて、TGFUの授業が、「性別的分離」という価値観や態度を教師と子どものやりとりや子ども同士の関係の中に温存し再生産していることが暴かれた。その結果、体育の授業の改善は、教材のなう内容の習得過程に加えて、教師の子ども

との関係や子ども同士の関係という交流の過程の組み替えを課題とすべきことが明らかとなった。

イギリスにおいては、この二つの過程を視野に入れた体育カリキュラムを開発し、その実践を担うために教師の成長を促す方略が課題として追求されている。この事実は、日本の体育科教育の研究をすすめる上で、教師の主体的な授業の改善を追求するための研究方法上の示唆を与えらると思われ。

〈付記〉

本研究は、1998年10月に開催された日本体育学会第49回大会で行った口頭発表に基いてまとめたものである。

〈注〉

1) 菊幸一 (1998) は、体育科の授業で教える内容が、運動領域で構成される内容の習得にとどまらず、「学習領域のカリキュラム」から求められる「生徒が自立した個人であると同時に人々の共同体の一員として学んでいるのだ」という実感を確かに「する」ような内容を含むべきであると指摘している。そして、菊はこの立場から選択制体育の場合を例に取り、運動領域で構成される内容の共同的な学習に加えて、「その内部における集団編成能力やマネジメント能力、あるいは他種目選択集団とのネットワーク (クラブワーク) による多種目多部門型クラブ編成能力など」が「共通に学ぶ学習内容として正当に位置づけられるべきものなのである」と提案している。

菊はこの論稿において、教師が教えることを意図して編成するレベルではなく、子どもが体育科の授業で実際に何を学んでいるのかという点を視野に入れて、体育科の「教科内容」を論じるべきであると主張していると思われる。筆者は、教師が教えることを意図しない内容でありながら子どもが学んでいる内容を「教科内容」という用語で示すことに賛成しない。この用語は分かち伝えることのできる内容を科学的系統的に組織するという課題意識から用いられてきた用語だからである。しかしながら、教師の意図しないところで子どもが体育科の授業で実際に学んでいる内容に着目して、体育の授業の改善の課題を論じるという点で筆者は菊と同一の課題意識に立っている。

2) 例えば1982年に組織されたアクション・リサーチの実際の経過の概略は、以下のように報告されている。まず最初に、教師及び地方教育当局の体育アドバイザーたちは、ラフバラ大学で行われた大学教官の指導による2日間の理論と実技の現職教育コースに参加した。次に、勤務地へ帰って、教師は地方教育当局の開催する現職教育のコースに参加した。そこでは、5週間かけて、自分たちの TGFU の授業実践を振り返るために必要な研究の手続きを学ぶ講習が行われた。その後、教師は自分たちの学校に TGFU を導入するために、最大6週間の TGFU の単元計画を作成した。この講習では教師が TGFU の自分の教授を振り返り、他の学校の教師との議論を通じて、自分の授業の結果を事例研究としてまとめることが期待された。結局、教師による授業についての振り返りや議論の結果は、事例研究の形に結実しなかった。講習に参加した教師は、研究課題を自分たちの授業に組み入れようと試みる中で自分たちの直面した問題を日記に書き残すことを課題として求められた (Almond, L., 1986)。

3) Evans らが用いている「文化的ハビトゥス」(cultural habitus) とは、社会階級やジェンダーやエスニックな資本のことであり、進歩的といわれる体育の授業の過程で生徒達に再生産される「文化的ハビトゥス」は、つまるところ新中産階級のものや支配的ジェンダーや支配的民族のものであるというのである (Evans J., Clark G., 1988, p.130)。

〈文献〉

- 1) Almond, L. (1986), 'Research-Based Teaching in Games', Evans, J. ed., *Physical education, sports and education*, The Falmer Press, pp.155-165.
- 2) Almond, L. (1997a), 'the context of physical education', Almond, L. ed., *Physical Education in Schools*, Kogan Page, pp.21-33.
- 3) Almond, L. (1997b), 'Reflecting on Practice: A Changing Research Role', *Quest*, Vol.49, pp.394-402.
- 4) Evans, J., Clark, G. (1988), 'The Changing the Face of Physical Education', Evans, J. ed., *Teachers, Teaching and Control in Physical*

- Education*, The Falmer Press, pp.125-143.
- 5) 入口豊 (1981) 「イギリスの体育カリキュラム改革」近藤英男編『スポーツの文化論的探求』タイムス, pp.123-145.
 - 6) 入口豊 (1985) 「戦後イギリス学校体育に関する一考察—特に、1944年から60年代前半について」『大阪教育大学紀要』 Vol. 34, No. 2. pp.181-192.
 - 7) 入口豊 (1997) 「イギリスにおける運動特性の考え方」竹田清彦他編『体育科教育学の探究』大修館書店, pp.70-84.
 - 8) Jackson S. (1982), 'Teaching for understanding in invasion games' *Bulletin of Physical Education*, Vol. 18, No. 1, pp.27-28.
 - 9) Jones D. (1982), 'Teaching for understanding in tennis' *Bulletin of Physical Education*, Vol. 18, No. 1, pp.29-31.
 - 10) 木原成一郎 (1996) 「英国 (イングランド・ウェールズ) のナショナル・カリキュラム (1988) における体育科の目標と評価」『広島大学学校教育学部紀要』第I部, Vol. 18, pp.97-112.
 - 11) Kihara, S. (1998), 'What and How should we teach in games teaching of physical education lessons?', *Bulletin of the Faculty of School Education Hiroshima University*, Part 1, Vol. 20.
 - 12) 菊幸一 (1998) 「どうなる体育の教科内容」『体育科教育』 Vol. 46, No. 4, pp.25-27.
 - 13) Kirk, D. (1992), *Defining of Physical Education: the Social Construction of a School Subject in Postwar Britain*, Falmer Press.
 - 14) 小林一久 (1996) 『体育授業の理論と方法』大修館書店.
 - 15) 榊原浩晃 (1992) 「イギリスにおける体育の動向とカリキュラム研究」『学校体育』 Vol. 45, No. 1, pp.22-24.
 - 16) 佐藤学 (1996) 『カリキュラムの批評』世羅書房.
 - 17) School Curriculum Development Committee (1998), *Physical Education: Recent Curriculum Development*, National Curriculum Council, NCC.
 - 18) 志水宏吉 (1996) 「コンプリヘンシブ・スクールの変容」『教育学年報』 No. 5, 世羅書房.
 - 19) Stenhouse, L. (1965), 'Curriculum Reasearch and the Art of the Teacher', Stenhouse, L., (1983), *Authority, Education and Emancipation*, Heinemann Educational Bocks, pp.155-162.
 - 20) Stenhouse L. (1975), *An Introduction to Curriculum Research and Development*, Heinemann.
 - 21) 竹田清彦他編 (1997) 『体育科教育学の探究』大修館書店.
 - 22) Thorpe R., Bunker D. (1986), 'The Curriculum Model', Thorpe R., Bunker D., Almond L. (1986), *Rethinking Games Teaching*, University of Technology Loughborough, pp.7-10.
 - 23) Thorpe R., Bunker D., Almond L. (1986a), *Rethinking Games Teaching*, University of Technology Loughborough.
 - 24) Thorpe R. D., Bunker D. J., Almond L., (1986b) 'A Change in Focus for the Teaching of Games', M. Pieron and G. Graham eds. *Sport Pedagogy: the 1984 Olympic Scientific Proceedings Vol. 6*, Human Kinetics, pp.163-169.
 - 25) 内海和雄 (1984) 『体育科の学力と目標』青木書店.
 - 26) 内海和雄 (1998a) 「日本とイギリスの部活動行政の比較研究(1)」『一橋大学研究年報 人文科学研究』 Vol. 35, pp.63-153.
 - 27) 内海和雄 (1998b) 『部活動改革—生徒主体への道』不昧堂書店.
 - 28) Williamson T. (1982), 'A Critical look at the games curriculum', *Bulletin of Physical Education*, Vol. 18, No. 1, pp.23-26.
 - 29) Williamson T., *Games Teaching*.
 - 30) 吉田文久 「球技の学習内容」竹田清彦他編 (1997) 『体育科教育学の探究』大修館書店, pp.165-180.