

体育科教育における教材構成の
理論的基礎に関する研究

江刺 幸政

論文目次

序章	本研究の目的・方法・意義	4
1	研究目的	4
2	研究方法	6
3	本研究の意義	8
1章	体育科教育における教材研究の方法	
	- 「教材」概念の整理を中心として -	10
1	体育科教育における「教材」の考え方	10
2	研究の目的と方法	11
3	四つの教材概念	12
4	四つの視点の関係	16
5	教材概念の整理と教材研究の視点	18
	1) 「教材」の規定	18
	2) 「教材研究」の領域	19
6	体育教材の考え方	20
	1) 体育科教育における単元の考え方	21
	2) 授業内容の考え方	22
	3) 体育教材の特徴	25
2章	教材の構成形式の考え方	27
1	研究の目的と方法	27
	1) はじめに - 教材の考え方	27
	2) 研究の目的と方法	29
2	体育教材における二重形式	30
3	教材の構成形式の再検討	34
4	教材の一般的構成形式	36
5	教材の構成形式からみた授業案	37
6	教材研究の基本的視点	40
7	まとめにかえて	42

3 章	体育科教育における教科内容研究の視点と課題 (I)	
	- 教材研究との関連を視点として -	45
1	研究の目的と方法	45
	1) 「教材」「教科内容」	45
	2) 教材研究における四つの研究領域	46
	3) 研究の目的と方法	47
2	目標論と教材論からみた「教科内容」研究の位置づけ	
	1) 目標の構造と「教科内容」	47
	2) 教材研究からみた「教科内容」	48
	3) 「教科内容研究」の性格	49
3	「教科内容」研究における今日的課題	50
	1) 目標研究からみた課題	50
	2) 教材研究からみた課題	52
4	「教科内容の具体化」に関する作業仮設	55
4 章	体育科教育における教科内容研究の視点と課題 (II)	
	- 「運動文化」概念の考え方を視点として -	61
1	研究の目的と方法	61
2	「スポーツ＝運動文化」を考える	62
	1) 「運動文化」という用語をめぐる問題	62
	2) 「文化」をどの様に考えるか	65
	3) 「運動文化」の考え方	66
	4) 「体育的運動」におけるスポーツ領域の考え方	70
3	体育的運動の基本的性格	72
	1) 日常運動と体育的運動	72
	2) 体育的運動と認識能力形成	73
	3) まとめにかえて	75
5 章	教材づくりの原理・原則に関する研究の性格と課題	
	- 体育教材論における位置づけに視点をおいて -	
1	研究の目的と方法	77
2	単元全体の基本的な「場づくり」「内容づくり」に関	

する原則	79
－「単元の全体計画に係る基礎的條件の整備」 と「体育的運動（価値）の実現」－	79
1）単元全体を通して実現したい能力（技能、知識 認識能力）レベルの確定と、基礎的学習条件の整 備に関する原則	80
2）体育的運動（価値）の追求	85
3 単元全体に関わる「活動づくり」の視点	
－練習方法の教材化に関する原則的視点－	88
1）単元全体で獲得させたい能力と各授業の構造的 対応性の確保	88
2）スポーツ種目の体育的再構成	93
3）教育的競争形式の追求	95
6章 教材構成事例の研究	96
1 はじめに	96
2 教材構成事例にみられる三つの区別	98
3 山本実践の位置付け	105
4 山本実践の持つ教材構成原理	112
終章 本研究の総括と課題	119
主要参考文献	121

序章 本研究の目的・方法・意義

1 研究目的

我が国の体育科教育は1945年の敗戦によって大きな転換を経験した。それは、「体操」中心の体育から「スポーツ」中心の体育への転換であった。この転換は多くの困難と課題を内包するものであった。そこでの困難とは、それまで全くと言ってよいほど指導の経験を持たなかったスポーツを、急速にまた強制的に導入し指導しなければならないという事情から生じたものであった。スポーツとはどういうものかに始まり、その指導にはどのような事項があるのか、又児童・生徒にスポーツを指導するには何が重要であるのか等々が体育教師達の課題となったのである。こうした困難や課題は体育教師達のためみない努力によって少しずつ解決されてきたが、半世紀を超える今日においても未だ解決されていない問題も多いのである。

それらの諸問題の根元は、社会に自立した文化としてあるスポーツを「教材」として強制的に教育の場に持ち込んだ点に求められる。本来、「教授及び学習の材料」として考えられねばならない「教材」、あるいは「教師及び児童・生徒の間を媒介して教育活動を成立させるもの」として考えられねばならない「教材」が、教育目的や教育内容と関わりなく教育の現場に持ち込まれたのである。いわば無条件に「行うものとして」導入されたと言ってよいであろう。こうした事態は「教材」の解釈のみならず教育目標や教育内容をも形骸化する危険性を持つものであった。例えば、その事例として今日でも有力な「運動目的論」の立場を指摘することができる。この論の立場は、スポーツはそれ自体学習すべきものであり、自己目的的なものであるとする。ここには教育における目的－手段関係にみ

られる「目的」への無関心さが浮き彫りにされるのである。言うまでもなく、目的とは当該の対象において実現したい未来像をあらわす概念である。「運動目的論」には、スポーツを通して生徒・児童に実現したい未来像が欠如しているのである。スポーツを自己目的とすることは、その様な事情を不問にすることにつながっているのである。教育目標や教育内容に関わるこの様な問題は、戦後体育の延長線上に残された重要な課題といわなければならない。

「教材」をめぐるても同様の問題が山積する。例えば、指導すべき「スポーツ」そのものに関する多様な考え方の存在を指摘することができる。今日、スポーツに関わって使用される用語は、「競技」スポーツ、学校スポーツ、「ニュー」スポーツ、スポーツ「教材」等々であり、それらが明確な区別なしに使用されているのが現状である。これらは又、体育の教科書を開いてみれば一目瞭然である。それらは競技スポーツの説明とそこでのルールを薄めた工夫例の羅列で構成されているのである。「教材」という用語そのものの使用法もスポーツに関するこうした使用例を反映しつつ、日常的な用語として多義的に使用されているのである。

戦後半世紀を経て「戦後体育」という用語使用は希になってきている。しかし、我が国の体育科教育における混乱の原因がスポーツの強制的導入にあったことは疑うことのできない事実である。そして今日にまでそれらの混乱を引きずってきていることを考える時、戦後体育に対するこの様な視点からの再検討が必要になるだろう。

本研究はこうした戦後の体育科教育を研究対象として、体育科教育における「教材」と「教材研究」に関わる諸問題に視点を当てて考察するものである。特に、第一の課題として、多義的に解釈され又使用されている「教材」という用語を一元的に整理すること、第二に、そこから導かれる「教材研究」の領域および研究方法について提案をすることを目的としている。

2 研究方法

1) 「教材概念の整理」は、体育科教育で様々な使用されている「教材」概念を整理し検討するために必要なものである。ここでは体育科教育の世界で使用されている「教材」概念を一元的に理解するために、体育科教育の世界を含めた「教科教育」という広い世界で使用されている教材概念の使用法を整理し、体育科教育におけるこの概念の使用法を整理する視点とした。

教科教育という世界で使用されている教材概念を整理するためには、「教材概念の使用法の類型化とそれらの比較検討」という方法をとった。この教材概念の類型化については、「教材を考える時間的位置関係」を整理の視点として類型化し、それらの相互関係を検討した。

教材という用語は、それを語る時間的な位置関係、言い換えれば具体的な授業に対して教材を考える時間的關係、つまり、授業以前にそれを考えるのか、あるいは又授業中のそれを考えるのか、更に授業が既に修了している時点でそれを考えるのかによって、教材を規定する際の重点の置き方が異なってくる。

教材概念の多様性は、この様な時間的位置関係を反映したものと考えられるのである。

こうした類型化とそれらの比較検討を通して得た全教科に適用可能な教材概念を基礎に、次に教材の構造および体育教材の特殊性を検討する。これらの考察によって教材の一般的基本構造を仮設し、検討することが可能になる。

2) 本研究における第二の目的は、教材研究の領域と研究方法を検討することである。この目的は第一の研究課題である教材概念の整理によって明らかにされる「教材」の性格とその論理的位置関係から、教材研究の研究領域とそこでの研究方法として明らかにされる。

教材研究は四つの研究領域として整理することができる。それら

は、教材概念の位置づけから（１）教科内容の具体化に関する研究領域、（２）教材づくりの原理・原則の研究領域、（３）教材事例の分類・整理に関する研究領域、（４）教材の配列に関する研究領域、等々として捉えることができる。各々の領域における研究方法は以下のような手順をとった。

（１）の「教科内容の具体化に関する研究領域」では、第一に「教科内容」という用語の使用法とその用語内容の解明の方法を、目標研究と教材研究の関連から検討する。第二に、それらの交差領域としての「教科内容研究」における今日的な検討課題や視点を明らかにする。第三に、教科内容を具体的に明らかにしていくための研究作業の検討を、研究方法に関する仮説として提案する。また、この研究領域では特に章をあらため、「運動文化＝スポーツ」という考え方と用語使用における歴史的な経過と論理的な不合理性を検討し、これらの用語を整理する視点を仮説として提示すると共に、この用語によって引き起こされた問題の解決方法を考えるという方法をとった。

（２）の「教材づくりの原理・原則の研究領域」では、第一に、体育科教育における教材づくりの特徴を整理し、体育科教育における教材づくりの原理・原則の整理の仕方を検討する。第二に、第一の整理の視点に基づき単元全体と個々の授業の関連における「場づくり」「内容づくり」「活動づくり」の原理・原則を、幾つかの事例を取り上げながら、試論あるいは提案の形式で示す。第三に「教材づくりの原理・原則」を試論的に命題化して提示するという方法をとった。

（３）の「教材事例の分類・整理に関する研究領域」は、これまでに様々な形で実践され、報告された教材構成事例を一定の視点から整理しつつ、それらに共通する教材構成の原理や原則を検討し、教材づくりに役立てるための研究領域である。本研究では、教材の基本形式を重視し、誰が行ってもその指導過程と指導結果が明瞭であるかどうかによって分類し検討した。更に、本研究では特に山本

貞美の三つの実践事例を取り上げ、教材論として検討し、そこにある教材構成の基本的な原理について論究した。

(4)の「教材の配列に関する研究領域」は、実際の授業に持ち込まれる教材とその配列構造を授業案との対応の中で具体的に研究するものである。本研究では2章でその内容を素描し、特に章をもうけて検討することをしなかった。

3 本研究の意義

以上の手順で実施する本研究の意義は、大きく次の二点にまとめることができる。

1) 教材研究は全ての体育教師にとって、日々の授業を支える重要な仕事である。こうした教材研究を支えるものとしての「教材学」は当該教科にとって必須のものとも言えるであろう。しかしながら体育科教育におけるそれは、実践的多様性に対応できるほど整理され、準備されているわけではない。その理由は、この教科における「教材」概念使用における多様性を反映し、教材学としての体系性を持ち得ていない点にある。私が知る限り「体育教材学」の構築に直接言及した研究は二例しかない。それは佐藤裕の「体育教材学序説(1972年)」及び中村敏雄の「体育教材論(1989年)」である。

彼らの主たる関心事は、教材以前の「素材」として、あるいは「教材化されたもの」としての運動(種目)をどの様に研究していくのかにあった。佐藤裕の場合、人類の運動への問いかけとその解決法の連鎖としての運動追究史が強く意識され、それらを素材とした教材づくりが彼の教材論をつくりあげているといったらよい。又、中村敏雄の場合、体育の授業で指導される教材がほとんど全て教材化されたもの(教材化の結果としての在り様)であることを認めつつも、それらの大部分が「人類の文化遺産としての教材」という取り扱いを受けてこなかったことを問題にし、教材を人類の文化遺産

として位置づけることを要求している。佐藤、中村に共通するのは、体育実践では文化遺産としてのスポーツをどの様に問題にすべきか、あるいはスポーツをどの様な対象として研究していくべきかという点である。そして、失敗を恐れない「実験的実践」こそ体育実践の在るべき姿であるとする。両者においては、体育教材論はいずれにしてもそうした試行の結果生みだされ形作られていくものとして描き出されているのである。

本研究は、こうした佐藤、中村らの研究と共通点を持ちつつも、より実践的な問題として教材論を意識するものである。特に、両者の研究がスポーツ種目（内容）の考え方を中心としているため、いわば「教科内容」として（の単元目標や単元の内容として）展開されているのに対し、体育教師の日常的な行為としての教材研究をいかに把握し、研究方法としていかに理論化するのかを中心的な関心事としている。本研究の第一の意義は、この様な体育教師の行為に直結するものとしての教材研究の在り様が整理される点にある。

2) 「教材」概念の概念的整理とそれに基づく「教材研究の領域」の確定は、体育研究の多くの成果を体育教材論あるいは体育教材学としての視点から捉え直すことを可能にし、この研究領域の研究方法論に明確な方向性を与えることが期待される。これが本研究の第二の意義である。体育の教材研究として発表される（あるいは既に発表された）研究成果が体育教材研究に固有な研究領域として整理されることは、教材構成に関する原理・原則の集積あるいはそれらの体系化にとって（研究方法論の確立という意味を含めて）研究上の大きな拠り所となる。

1 章 体育科教育における教材研究の方法

－「教材」概念の整理を中心として－

1 体育科教育における「教材」の考え方

「教材」という用語は、使用する立場や場面の違いに応じて多様な使われ方をする。

法律的には、「教科用図書と有益適切なそれ以外の図書、及びその他の教材（学校教育法21条）」であったり、国庫補助に関係した「教材規準」として示される「器具や用具」を意味している。

又、教師がこの用語を使用する場合は、法律でいう様なモノとしてではなく、授業に持ち込まれる様々な内容（例えば、一定の事実や現象、作品、概念や法則）を指すものとして語られることが多い。この場合でも、用語内容は、教科の性格により、又、使用する状況の違いによって多様であり、いろいろな立場や考え方が存在する。

体育科教育におけるそうした状況を、例えば、陸上運動領域の走系統・疾走種目を例にとって示せば、以下の様な立場や考え方がある。

- ① 疾走種目そのものが「教材」であり、リレー・障害走・短距離走は、選択的な内容であるとする立場
- ② 3種目のそれぞれを「教材」とする立場
- ③ ②と同様に、それぞれが教材であるが、それだけではだめで、子どもの技能（認識）水準や実施条件などを考慮したり、「内容」を加えねば「教材」と言えないとする立場（教材解釈が必要とする立場）
- ④ それぞれは素材であって、学習内容や子どもの現実的諸条件を踏まえて加工されたものが「教材」であるとする立場（教材づく

りの結果が教材であるとする立場)

- ⑤ 運動種目や運動は、「教材」と言うより「題材」的なものとして…つまり、それによって生徒の特定の能力や状態が表出されるようなものとして…扱った方がよいとする立場。(この考え方は④に近いが、教材という表現をしない点に特徴がある)

①と②は、運動(種目)をそのまま教材とする立場であり、③と④は、運動(種目)に学習内容や学習条件を加えたもの、あるいはそうした視点から運動を再構成したものを教材と呼ぼうとする立場である。⑤は、教材という用語の曖昧さを避け、別の表現を模索する立場である。

「教材」に対するこのような見解の違いは、体育科教育のどのような運動領域を取ってみても、一般的に見られるものである。体育科教育における「教材研究」も又、いずれかの立場や考え方を前提としてなされている、と言えよう。

2 研究の目的と方法

「教材」という用語が多様に又多義的に使用されると言う状況は、「教材研究」の目的や内容を不明確にする。「教材研究」とは、間違いなく「教材」を研究することなのであるが、体育におけるそれは単に「運動(種目)の指導」を研究することで良いのかどうか、仮にそうだとした場合、それは具体的に何をどの様に研究することなのか、明らかにならないのである。

本章では、先に述べた様な状況を踏まえ、二つの課題を設定した。一つは、「体育教材」の考え方を明らかにすることである。もう一つは、教材を研究する方法を検討し、仮説として提案することである。

研究方法は、以下の手順を取った。

- ① 「体育教材」を概念的に規定するために、上位概念としての「教材」を検討し、「体育教材」が持たねばならない「教材としての

特徴あるいは内容」を明らかにする。そのために、体育科教育に限定しないで、教科教育研究で使用される「教材」という用語を類型的に整理し、それらの使用法における関連用語を検討し、教科教育研究に一般的に使用可能な「教材」概念を規定する。これは、「教材」概念の内包的規定に当たる。

②「教材」概念の規定をもとに、教科教育研究に一般的に適用できる「教材研究」の領域と方法を、仮説として構成する。

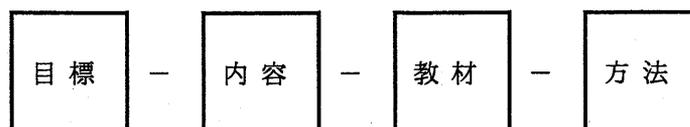
③「教材」概念の規定から、「体育教材」における特殊な表現形式と表現方法を明らかにする。これは、「教材」概念の外延（的規定）としての「体育教材」に当たる。

3 四つの教材概念

「教材」という用語の使用法を整理してみると、以下の四つの類型が得られる。それらは、「教材」概念を考える視点になる。それらの視点の特徴と概念モデルを概括的にまとめてみたい。

- A 教科課程構想の論理的順序における教材
- B 教材解釈における教材
- C 授業の三要素としての教材
- D 質的段階としての教材

[A 教科課程構想の論理的順序における教材]



この概念モデルに示される四つの概念は、それぞれ「何のために」「何を」「どの様なものを用いて」「どの様に」に対応している。このモデル図は、教科課程を構想する際、一般的に採用される「階層的なカテゴリー」や「論理的順序」を表示するものである。

前者は、教科課程を構成する諸要素を整理する視点、あるいは整理された領域や内容（としての諸形態）を表すものであり、相対的

に独立した領域や内容として語られることが多い。

後者は、教科課程の諸要素がどのような論理的な関連の中に置かれ、どのような条件を持つのか等を考える場合に用いられるものである。

この視点Aから見た教材の一般的性格は、目標や内容に対する手段として「選択され・形作られるもの」であり、（教材になる可能性を秘めた）多様な素材と内容や方法との論理的関係として表現される。又、視点Aが具体的な状況や条件のもとで考えられる時には、教材は、一定の問題状況（目的や内容として表現される）に対する「仮説…つまり、問題に対する最も可能と思われる解決法」として考えられるものとなる。

こうした使用法の特徴から、視点Aは、教材化や教材づくりのための原理的・原則的な考え方を示すものと言えよう。

[B 教材解釈における教材]

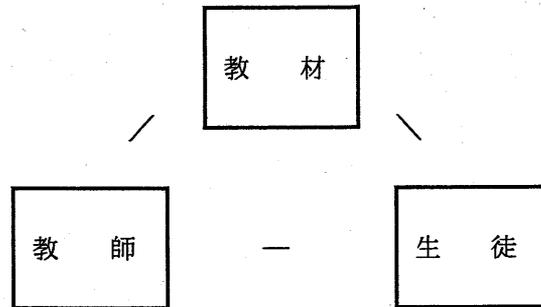
目 標	方 法
教 材	

これは、Aに対置して提案されたものであり、教材が既にその中に目標や方法を内包したものであると捉える見方である。提案者である中内敏夫は、この概念モデルを示し、三者の関係について、「教材は方法（指導過程と学習形態）を内に予定し、方法概念によってカテゴライズされている文化財（学芸）のひとつのありようであってこそはじめて、文字どおりの教材というにふさわしいものである」と、その特徴を述べている¹⁾。

この視点の特徴は、「教材としての」一定の事実や現象、作品あるいは概念や法則などが、既に、指導過程と学習形態を予定したものであること、そして、そのことによって素材としての文化財（学芸）一般とは区別されるものであることを強調する。

この考え方は、これから教材を作るという立場でみればAの視点と重なり、Aを補強するものと見ることもできるかもしれない。しかし、この概念モデルは、Aの視点における論理的な順序とは逆に、具体的な教材が持つ性格から、目標（内容）や方法を関係づけているのである。そのことによって、目的に対する単なる手段としての教材（文化財）ではない、教材としての文化財のありようを表現しているのである。このことは同時に、この概念モデルが、既に教材として存在しているものを理解（解釈）するための有力な視点になることを意味している。

[C 授業の三要素としての教材]



視点Cは、一般的に「授業」の三要素として言われている、教師・教材・生徒の三者関係から教材を捉えるものである。

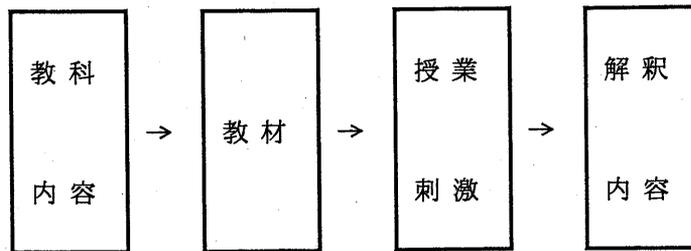
この概念図は、現実には多様な現象形態を取る授業が、教師・教材・生徒（集団）を基本的な要素として成立していること、したがって又、授業は、三者における相互関係から（三つの二者関係を含んで）分析できることを示している。

しかし、この概念図から読み取れる教材の性格は、教材が教師と生徒を媒介するものであり、教師によって選択され、生徒によって学習されるもの、ということではしかない。それは、「教材とは何か」という問いよりも、授業になくはならないものとして、教材を关系的・媒介的に外側から規定するものになっているからである。

目標や内容あるいは方法は、この視点では、三要素の「具体的な

相互関係」として、改めて問われねばならないのである。

[D 質的段階としての教材]



視点Dは、藤岡信勝等の記号論的整理によるものであり、「教材」は時間的経過と共に変化する、情報の質的段階として捉えられる。この考え方によれば、単元全体を通して教えた「教科内容としての情報」が、授業前・授業中・授業後という時間の経過と共に、「教材」「授業刺激」「生徒による解釈内容」に段階的・質的に変化するとされる^{註1)}。情報の質的变化とは、それを取り扱う教師に対し情報の意味内容が異なってくる、ということである。

この視点における「教材」は、(単元の目標や内容として理解される)教科内容が、具体的な諸条件を含んだ特定の時間の授業を前にして、「(～を～で)教える、考えさせる」という形式に再構成されたものである。この視点DはAと似ているが、基本的に異なる点が二つ在る。一つは、「単元の目標や内容」と言われているものを、「教科内容」として考えている点である。つまり、目標あるいは内容を拡大し過ぎない様に限定しているのである。

もう一つは、教科内容と教材の関係である。Aでは、教科内容は、教科課程を構成する階層的カテゴリーの一つであり、素材から教材を選択したり構成したりする視点でもあった。この意味で、教科内容と教材は「同時に」存在する二つのカテゴリーである。しかし、この視点Dでは、教科内容は「教材になる」のである。つまり、教科内容は、時間的経過と共に、教材に変身すると言ってもよい。同様に又、実際の授業では、教材は授業刺激の一つになるのである。

この意味で、教科内容と教材は、「継時的な」形態の転換と言える。

4 四つの視点の関係

四つの類型は、「教材」概念を考える四つの視点でもある。それらはそれぞれの特徴から、二つの座標軸で整理することができる。

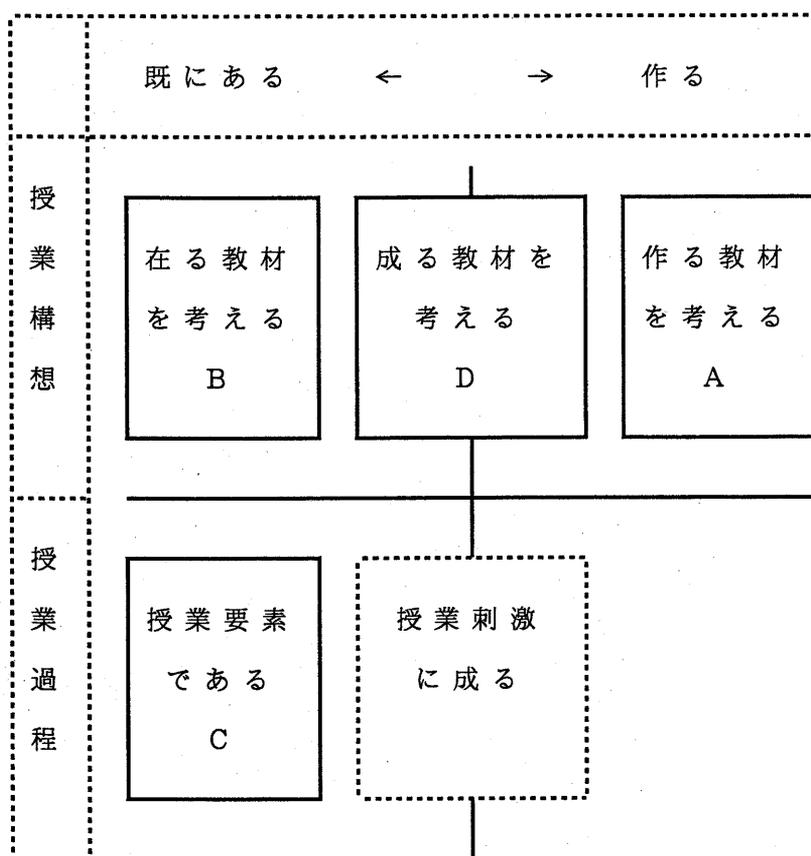
座標軸の一つは、教材を考える時、授業以前の構想としてそれを考えるか、それとも授業に持ち込まれ授業過程に在るものとして考えるのかである。もう一つの座標軸は、これから作るものとして教材を考えるのか、それとも既に在るものとして考えるのかである。

前者の座標軸から、A B DとCが区別され、後者の座標軸から、AとBとDが区別される。

前者の関係を縦軸に、後者を横軸にとると、四つの視点の関係は、以下のように表すことができる。視点Bの位置を補足説明すれば、それは教材が持つべき性格や内容を強調するものであり、教材として授業に持ち込まれる文化財（学芸）を特徴づけるものである。この様な意味で、視点Bは、授業以前の構想において吟味されるべき視点と考えられる。又、視点Dは、教材になるものとして、これから作るという視点Aと既に在るものに対する視点Bの中間に位置づけた。

教材は確かに、授業に持ち込まれ、教師と生徒を媒介するものであるが、授業に持ち込まれるもの全てが教材になる訳ではない。それは、教科目標や内容を具体的に担うことが予定されたものとして、授業に持ち込まれるのである。従って、教材を規定しようとするれば、授業前の「授業構想」の中での位置づけが問題になる。この点に関わって、表の視点Cへの考え方を整理しておきたい。

授業の要素として教材を捉える考え方Cは、それが授業構想として考えられる時にはAの位置に位置づく。あるいは又、既になされた授業の分析視点として用いられる時には、Bと同様の内容を持つものとしてBの位置に位置づく。ただ、授業の要素の一つとして在ると言うだけならば、表の位置に位置づけるしか方法がない。



(図 1 - 1 四つの視点の関係)

しかしその場合は、Dの視点からみた「授業中の教材の性格」と比較・検討する必要がある。

視点Dから見た授業中の教材の性格は、生徒に対する刺激の一つであって、Cの様に「教材」として位置づけられるのではない。そう考える理由は、生徒達が授業過程で多様な刺激を（例えば、教師のふるまいや発言・他の生徒の発言・視覚的な情報・印刷された文字・突発的に生じた事態等などを）受け取るとすれば、授業過程における教師の基本的課題は、それらを前もって予定された授業構想に沿って集約し、方向づけることである。教材は、間違いなく、授業「構想」の中心的なものではあるが、授業過程では多様な授業刺激の一つにすぎず、無条件に中心的刺激になる訳ではない。

この様に考えれば、視点Cにおける教材概念は、表中の他の視点

によって、より具体的に説明できるものと考えた方がよいと言えよう。見方を変えれば、視点Cは「授業」の最も基本的な要素構造を表現するものであり、そこに時間軸を当てることによって、教師・教材・生徒の具体的な関係が取り出されてくる理念的な枠組みと考えることができる。視点Cにおける目標・内容・方法は、そうした「具体的な関係」の内容として扱われるのである。教材も又、同様である。

5 教材概念の整理と教材研究の視点

以上、教科教育研究で使用されている四つの教材概念とそこでの考え方を、統一的な教材概念を得るための視点として概括し、その関係を見てきた。それらをまとめてみると、それぞれの視点は、「教材研究の視点」としては重要である。しかし、それらをそれぞれ「教材」概念として用いるには、その度に限定的な条件をつけて使い分けることが必要であり、困難が伴う。従って、「教材の規定」と「教材研究の視点」を区別する必要があると考える。こうした区別に基づいて、以下、「教材」の規定と「教材研究」の領域を提案したい。

1) 「教材」の規定

教科の違いを越えて一般的に使用できる「教材」概念としては、視点Dの考え方が合理的であると考えられる。それは、どのような教科のどのような授業にも一般的・普遍的に存在するものとして、教材を位置づけることができるからである。

教材とは、特定の時間の授業を予想した具体的な授業条件を含めて構想される教科内容であり、その表現は「(～を～で)教える、あるいは考えさせる」という形式を持つ。

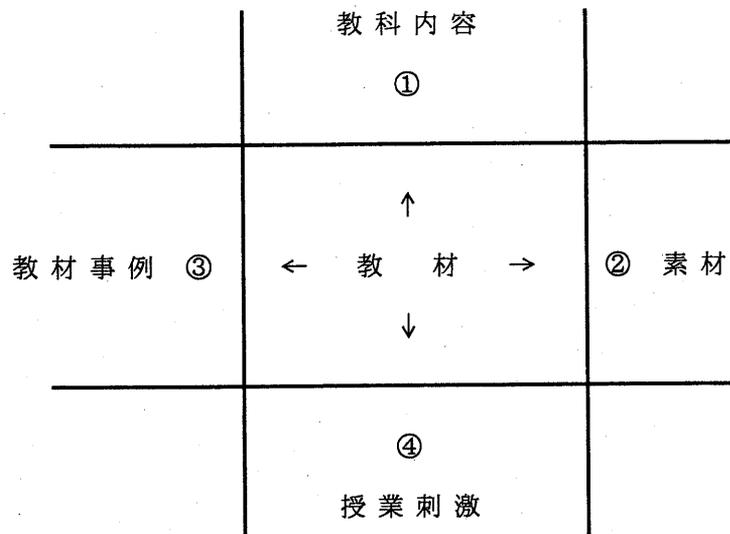
この規定の特徴は、以下の点に求められる。

- ①あるものが「教材であるかどうか」ではなく、教材を授業構想の中に位置づけることにより、「教材として考えねばならない」段階を論理的に明確にしている。更に、「教科内容（単元の目標や内容）」と「具体的な授業条件」を、教材の規定に取り込むことによって、「教材」を語る条件を明らかにしている。
- ②具体的事物・事象である「情報の乗り物」と「乗っている情報」としての教科内容を、「（～で～を）教える、考えさせる」という形式で統一的に捉え直すことにより、全教科に渡る教材概念に適用できる可能性を持っている。
- ③この規定により、指導（授業）案における教材と教材の配列構造が明確になる。これは、指導案を中心とした教材研究を前進させる。
- ④この規定は、授業構想から授業終了までという短い時間的単位を問題にすることによって成立する。しかし、より意図的な「教材研究」の領域と範囲という点で課題を残している。

2) 「教材研究」の領域

4の「四つの視点の関係」と上述の「教材」概念をもとに、具体的に検討されねばならない教材研究の視点あるいは領域を考えると、それらは教材の内容を考えるために必要な四つの関係として取り出すことができる。それらは、①教材と教科内容の関係、②教材と教材づくりの関係、③教材と教材解釈の関係、④教材と授業刺激の関係、になる。教材研究における研究領域とその位置関係として示すと、以下の様になる。

- ①教科内容の具体化に関する研究領域
- ②教材づくりの原理・原則に関する研究領域
- ③教材事例の分類・整理に関する研究領域
- ④教材の配列に関する研究領域



(図 1 - 2 教材研究の四領域)

教材研究の四領域を、教師が日常的に授業前に行っている行為に即して考えると、次の様になる。授業を前にして何をどの様に教えようかと考える時、①これまでの自分の実践を振り返って、教えることができることと出来ないことを区別し、今回の授業で教える内容を確認する。②教えたい内容に対し教材に疑問を感じる場合には、教材を選び直したり作り直したりする。③何をどの様に指導しているかわからない時には、あるいは、もっと良い教材をさがす場合には、過去の教材構成事例を参考にする。④そして、いずれにしても、生徒達の状況や授業条件を考慮しつつ、授業全体の流れを考えながら教材の配列を決定する。

教材研究の領域とは、個々の教師の（教材に関連した）このような行為を分析的に対象とし、そこにある原理・原則を説明するものになる。

6 体育教材の考え方

これまでの検討を基に、体育教材に対する立場や考え方を整理してみると、以下のようにまとめることができる。

教材概念を規定する際に考えられた「教科内容」とは、単元の目

標や内容に当たるものであった。それは、教師集団で、「どのような単元を設定するのか」、あるいは「個々の単元の目標や内容をどう考えるか」等を討議したり検討したりする場合の、情報の質を表示する概念であった。

こうした意味において、本研究の冒頭で取り上げた「体育教材」に対するいろいろな立場や考え方の違いとは、「教材」ではなく、主として体育科教育の「教科内容」をめぐるものと言えよう。そうだとすれば、なぜこの様な教科内容と教材の混乱が生じるのかが問われねばならないだろう。この問題を整理するためには、「教科内容」、つまり体育科教育における「単元」の考え方と、「教材」、つまり具体的な授業に持ち込まれることが予定される内容に対する考え方が、共に検討されねばならない。

1) 体育科教育における単元の考え方

① 体育科教育における単元は、通常、一定の運動領域名あるいは運動種目名で表示される。中・高校における体育の年間計画表は、実に多くの単元から構成されている。その特徴は、広くて浅い単元学習の集合と言ってよいだろう。このことは、体育科教育の内容全体に対し、「多様な質を持った運動を多面的に教え・学ばせるもの」という特徴を与えると共に、他方において、その内容の系統性が個々の単元レベルでしか問題にされないことから、「全体としての教科内容とその系統性が曖昧である」という特徴を与えるのである。

② 運動領域や種目名として表示される個々の単元は、目標の形で全体的にまとめられる。指導要領にみるそれは、技能的な目標としての個々の種目内容、体力的目標としての巧み性・柔軟性・筋力・平衡性等、あるいは態度的目標としての努力・協力・安全性などである。

その場合、技能的な目標は別として、体力的な目標や態度的な目標は、論理的に見て、個々の単元目標や内容あるいは授業内容と具

体的な関係で結ばれるとはいい難い。この二つの目標は、それを具
体化する方法が不明確なため、一般的には抽象的な授業目標として
掲げられ、結果的に、技能的な目標を中心に、個々の教師が運動
（種目あるいは種目内容）をそれぞれに解釈して指導することにな
る。

③単元の目標や内容として技能的な内容を考える場合にも、いろい
ろなレベルがある。例えば、（単元として表示された）種目におけ
る、一定のルールのもとでの運動活動であると言ったレベル、又、
運動技術の集合であると言ったレベル、あるいは（ここで必要な技
能を高めるための）練習法の体系であると言ったレベル等である。
更に、それぞれのレベルでの、ルールや技術あるいは練習法などに
対する考え方も多様である。

一つの事例として「障害走」を考えてみても、走距離、ハードル
の台数・高さ・間隔等などの可変性（自由度）をどの様に考えるの
か、又、指導すべき技術内容をどの様なものとして理解し、どの様
な練習方法を考慮するのか等が、授業者に委ねられているのである。
この様な単元の目標や内容の考え方に關する自由度の大きさが、教
材と教科内容の混同を引き起こすのである。

2) 授業内容の考え方

体育授業の構想は、運動活動計画としてなされる。それらには、
単元計画レベルのものから、一時間の授業のある運動課題に対する
ものまで、いろいろなレベルがある。体育授業構想の全てに共通す
るのは、教え・考えさせ・行わせるものが運動（活動）であり、そ
のための場面構成が中心的な内容になるということである。ここで
は、以下の三つについて検討してみたい。

- ①単元の局面的課題に対応した運動活動の構成
- ②運動活動と発問、示範、説明、指示
- ③運動活動と諸資料

①単元の局面的課題に対応した運動活動の構成

単元の局面的な課題構成とは、その種目で何が生徒達にできて何ができないのか、できるようにするためには何を、どの様に指導すればよいのかと言う観点から構成されるものであり、次のようなものである。

- 1)その種目で現れる現実的な技能水準を生徒達にどの様にして確認させるのか?…確認のための運動活動
- 2)そこからどの様にして目標をたてさせるのか?…目標づくりのための活動
- 3)具体的にどの様な形で活動させるのか?…練習の内容と方法
- 4)学習結果をどの様に確認するのか?…結果の発表と確認のための運動活動

個々の授業時間の内容は、各局面の課題に基づく具体的な運動活動の計画として構想されるが、各教師それぞれに特徴的であるような多様性を持つ。それは、生徒達に提起する課題の内容、運動を行う時間的・空間的・身体操作的な諸条件等が異なるからである。しかし、それにも関わらず、どのような運動活動の計画においてであれ、一貫して重要な課題がある。それは、運動活動のための「場」の構成である。

運動活動の客観的な基礎は、環境条件としての時・空間的な条件および身体操作に関する一定の約束(ルール)である。そうした「場」は、生徒達が直接的に相互作用を営む外的対象であると共に、生徒達の運動活動のための絶対的な条件である。それ故、体育授業の構想では、極めて重要な意味を持つのである。教師が教え・考えさせようとするもの(情報)は、まさにそのような「場」における生徒達の運動活動に関係する。それ故、教師はまず、生徒達に場作りを指示し、そこで運動させることが必要になる。技能差の大きい生徒達を考慮しながら、生徒達全体の運動活動状態を予想しつつ、その運動種目の指導に必要な器具・用具の設定と一定のルールを前

提とした場の構成を考えるのである。

② 運動活動と発問、示範、説明、指示

教師の指示によって作られる場における運動活動は、それ自体が各局面の課題を解決するものであるが、更に細分化されたその時間毎の教科内容の学習のために、場の組替えを伴って発展させられる。運動活動の発展と場の組替えも、対応しているのである。

教師の指導内容は、生徒の運動活動を発展させることに向けられるのであるが、それは既知と未知、既習と未習の狭間を揺さぶるものとして、彼らがそれまでに持っていなかった運動に関する新しい知識や技能あるいは見方や考え方を提起する中でなされる。それらは、教師の言葉や動作による「発問」「示範」「説明」「指示」等の形態を取る。絶え間ない場の転換と活動の転換を伴う体育授業過程では、教え・学ぶ内容（情報）も、絶えず変化する状況の中で提示される。教師の「発問」「示範」「説明」「指示」は、そうした過程を、絶えず組織・調整すると共に変化・発展させる機能を持たざるを得ない。それらは、授業構想においても重要な位置を占めるのである。

③ 運動活動と諸資料

体育授業でも、印刷された文章、図や絵、写真やスライド、VTR等が利用される。これらを「視聴覚教材」と呼ぶ場合もある。これらは情報の乗り物としては、あらかじめ用意される相対的に安定した情報と言えよう。その特徴は、それらに乗っている情報が、それ自体を学ぶものと言うより、生徒達の運動活動の発展に寄与する副次的なものとして扱われる点である。

以上、体育の授業構想を中心として、その特徴を、三つの視点から見てきた。それらの記述を通して指摘したいのは、体育の授業構想に不可欠と思われる、「局面的課題と運動活動」「場の構成と運

動活動」「教師の言葉や動作の持つ意味」などは、その重要性が意識されながらも、「教材」と言う視点からは検討されてこなかったと言うことである。このことが、「教科内容」と「教材」の混同を引き起こしている大きな原因と言えよう。

3) 体育教材の特徴

以上、体育科教育における「教科内容」と「教材」の混同がどのような原因によって生じてくるのかを、この教科における「単元」の考え方と、授業内容の考え方の特殊性から検討してきた。結論的に言えば、「教材」の問題としては、一時間一時間の授業で「何をどの様に」取り扱うのかを、具体的な授業条件を含めて、再検討する必要があると言うことである。

「情報の乗り物」と「乗っている情報」と言う教材の形式から見ると、基本的な「場の構成」とそこでの「生徒達自身の運動活動」それ自体が、主要な乗り物とそこで教え・学ばせたい内容なのである。場の構成は、他教科における教室と座席の指定、使用する教科書や資料の指定、そこで行う学習活動の形態の指定と、同じぐらいの重要性を持っているのである。又、より具体的に細分化された教科内容とそのための場の構成や転換、あるいは示範とそのための場の構成等も、体育教材の具体的な形態なのである。更に、授業以前に構想される、運動活動と場を前提とした説明・指示・発問の内容は、教師の言葉や動作による（に乗った）情報として、教材として考えられるべきものなのである。とりわけ体育授業におけるそれらは、ダイナミックに変化する運動活動を構成・変化・発展させるための重要な機能を果たすため、可能な限りその内容と条件が検討されねばならないのである。

これらを再度整理して、体育教材の特徴を述べれば、それは、運動活動のための場の構成とそこでの運動活動（内容）を基本的な形式とし、それらに教師の言葉や動作あるいはその他の諸資料（6-2）の③参照）を用いた教科内容の指導が付加される、二重の構成形式

を持っていると考えることができるだろう。

これまで「教材」と考えられてきた運動種目あるいは種目内容は、教師の授業構想や運動活動を具体的に特徴づけるものであるが、教材としてではなく教科内容として考えるべき性質のものである。それらを、具体的な授業条件を前提として、一時間一時間の授業内容として具体化したものが、教材として問題にすべき教科内容なのである。授業で必要になるのは、一般的な運動種目内容ではなく、それらが具体的な授業条件の中で具体的に教え・学ばれる形式に整理されたものである。そのために、日々の「教材研究」が必要とされるのである。授業（指導）案は、それらを（～で～を、教え・考えさせる）という形式で具体的に表現するのである。

体育授業は、その種目で表現される生徒達の運動能力を、計画的・組織的な運動活動を通して高めて行く営みである。教材はそうした計画的・組織的な運動活動を保証する具体的な内容であり、活動目的と活動条件を統一した個々の単位と言ってよいであろう。

引用参考文献

(1) 中内敏夫「教材と教具の理論」有斐閣 1978 p.52

(註1) 藤岡信勝「授業改革辞典 第一巻 授業の理論」

第一法規出版、1982 pp.311-312

本研究では記号論的整理の考え方を時間的視点からみた「教材」の考え方あるいは規定として位置づけている。この考え方から見るとときA、B、Cの視点がどの様に考えられるのかは、本研究に固有の研究課題である。又、「～を～で教える、考えさせる」は記号論的整理による教材の構成形式の考え方であるが、本研究はこの考え方を基礎にして体育教材の考え方あるいは（第二章で展開する）教材の一般的構成形式としての二重形式を発展的に考察するものである。

2章 教材の構成形式の考え方

1 研究の目的と方法

1) はじめに－教材の考え方

筆者は、前章で、教科教育学研究に一般的に使用可能な「教材」概念を整理し、次のように規定した。

教材とは、特定の時間の授業を予定し、具体的な授業条件を含めて構想される指導内容であり、「(～を～で)教える、考えさせる」という形式で表現される。

「教材」概念をこの様に規定する上で留意したのは、次の3点であった。

- ① 「教科内容」「教材」「素材」を区別する中で「教材」概念を規定する。
- ② 「教材」は何等かの実体ではなく、教師の授業構想における観念として存在する概念であることを明らかにする。
- ③ 「教材」の表現形式は、指導すべき内容とそのための具体的な材料(手段)を統一的に表現する形式を考える、等であった。

①の区別は、教科の目標・内容研究と教材研究、素材研究を区別し、それぞれにおける研究の対象や方法を明確にするために必要なものであった。そこで整理した「教科内容」とは、単元の目標や内容、あるいは単元の(分節をなす)部分的 content として考えられるものである。これに対し「教材」は、そうした教科内容が、具体的に特殊な諸条件のもとにある個々の授業における指導内容として構想される時に成立する概念である。それは、一時間一時間の授業内容にまで具体化された教科内容と、それを具体的に担う事物や事象の

統一的な関係を表現する概念である。

「教科内容」も「教材」も、具体的な事物や事象（事実）そのものではない。それは、授業に先だって構想される「単元構想」や「授業構想」において存在する観念であり、そうした構想と共に理解されねばならない概念である。逆に言えば、現実的に授業で取り扱われる具体的な事物や事象（事実）というものは、教師の観念において教材なのであるが故に、実際には、そうした観念とは関わりなく児童・生徒に多様に解釈され意味づけられる可能性を持っているのである。

「教科内容」や「教材」概念の背景に「単元構想」や「授業構想」があると言うことは、この二つの概念が、それぞれの構想に含まれている（目的－手段）関係を構造的に持っていると言うことでもある。③で考慮したのも、「教材」概念におけるこのような目的－手段関係の表現形式の問題であった。

教材の表現形式としては、冒頭に示したように、「（～を～で）教える、考えさせる」という形式で整理した。これを教科内容に即して言えば、教材は、教科内容が具体的な授業を前にして、具体的な諸々の授業条件のもとで「（～を～で）教える、考えさせる」という形式で整理される時に、教材として成立する。つまり、一定の事実や事象が、教師が教えたいものの手段として選択され、授業に持ち込める状態になったと判断される時に、「教材になる」と言えるのである。

前章では、教材概念の検討から、体育科教育でこれまで「教材」と考えられてきた運動種目あるいは種目内容は、教科内容として取り扱うべきであることを明らかにした。また、「体育教材」の特徴については、次のように規定している。体育教材は、運動活動のための場の構成とそこでの運動活動づくりを基本的な形式とし、それらに教師の言葉や動作あるいはその他の諸資料を用いた教科内容の指導が付加されるという、二重の構成形式を持ったものとして考えることができる、と。

2) 研究目的と研究方法

前章では、一方で教材の一般的な表現（構成）形式を「（～を～で）教える、考えさせる」と整理しながらも、他方において、体育教材がそうした単一の形式にはおさまりきれない二重形式を持つものと考えた。これは、論理的な矛盾であるという指摘を受けるかもしれない。前章では、この点について説明するには煩雑であったため、ここで改めてこの点に関する考え方を述べておきたい。

教材に関する二つの表現形式は、次のように考えることによって、統一的にまとめることができると考えた。一般的な形式で体育教材を表現すれば、「（運動の見方や考え方）を、（児童・生徒に行わせた）一定の具体的な運動活動）で教える、考えさせる」ことになるだろう。その際、児童・生徒に行わせた運動活動は、彼らの学習目的や目標あるいは意欲や関心を規定するものである。したがって、教師が構想する運動活動が児童・生徒にとって好奇心や探求心を揺さぶり、学習への意欲を高めるものであればあるほど、それを通して教え・考えさせたい運動への見方や考え方も明確で意味深いものになる。逆に、児童・生徒に行わせる運動活動がありふれた日常的なものであるならば、体育という教科を通して運動への見方や考え方を形成することなど考えようがないし、暗黙のうちに我慢や忍耐等を強いることになるかもしれないのである。いずれにしても、この様な意味で、児童・生徒に行わせた運動活動とそれを通して学習させたい運動への見方や考え方が、体育教材の基本的な形式になると考えることができる。

さて、このままであれば「（～を～で）教える、考えさせる」と言う単一の形式で間に合うのであるが、しかし、「教材」概念の持つ具体性や目的と手段の統一性と言う特徴から考えると不十分である。そのため、そうした基本的な形式を補強するものとして、教師の言葉や動作（示範）、その他の諸資料を用いた指導を付加形式として位置づけたのである。これが体育教材の特徴としてあげた二重

の構成形式の内容である。そして、これが、冒頭の疑問に対する解答でもある。体育教材は、単一の共通の形式でも表現できるが、二重構造として理解した方がより良くその特徴をつかめると考えたのである。

しかしながら、この様に体育教材の構成形式を特徴づける時、いずれにしても、そのことによってまた、新たな問題が生じてくる。それは、(～で) (～を) に当たる「情報の乗り物」と乗っている「情報の内容」の解釈によって、教材の構成(表現)形式が変化してもよいのか、あるいは、体育教材の持つ二重の構成形式を教材の一般的な構成形式という視点から見る時、どのような意味を持つのか等の疑問である。

本研究では、この様な問題意識のもとに、教材の構成形式(表現形式)に焦点をしぼり、前章で明らかにした体育教材の持つ二重の構成形式を、教材の一般的な構成形式という観点から再検討することを目的としている。

研究方法としては以下の手順をとった。

まず、体育教材における二重の構成形式の意味を明らかにするために、①体育教材の基本形式としての「児童・生徒に行わせたい運動活動」を再検討し、それが体育の授業構想においてどのような性格と内容を持っているのかを明らかにする。次に、②それらを、全教科にわたる教材の構成形式と言う視点から検討し、その意味と内容を整理する。③以上の検討結果を基にして、教材研究と授業案の関係やその統一的な表記方法を検討すると共に、教材研究の基本的な視点に対する考察を行う。

2 体育教材における二重形式

体育教材の二重形式は、体育の授業構想が常に児童・生徒達の運動活動を組織することから始められること、そしてそれらの活動との密接な関連の中で、必要な事項や観点あるいは実現すべき事象や目的が予定されるという事情を反映するものである。もう少し言葉

を添えれば、体育授業では、どこに集合し、どのような施設や用具をどのように配置したり利用したりするのか、また、どんな目的でどんな運動をどのくらいの量（回数、時間）運動するのかが、常に問題になる。体育教師は、授業を構想する時、児童・生徒の数や事故防止のための手だて等を考慮しながら、このような学習活動づくりを中心とした学習場面づくりをまず考える。体育授業がうまくいくかどうかは、基本的にこの点にかかっているのである。このような児童・生徒の運動活動や学習場面を前提にして、学習内容に関わる要点が（教師の言葉や動作あるいはその他の諸資料を用いて）付加されるのである。

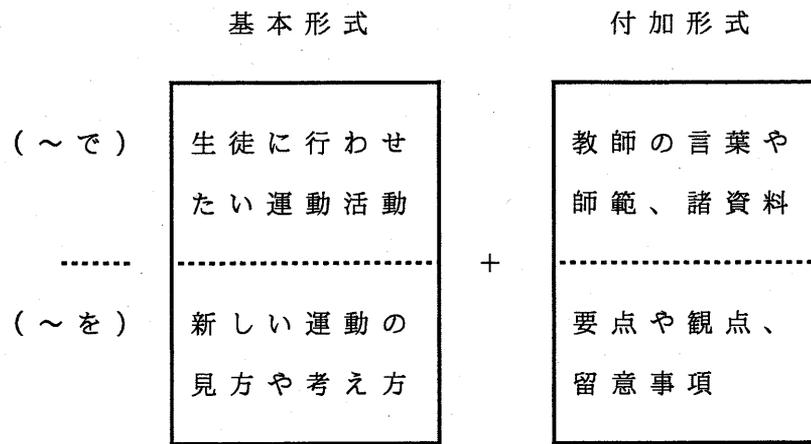
既に前項でも若干触れたことであるが、児童・生徒達に運動の見方や考え方を指導するためには、あるいは彼らの運動への見方や考え方を揺さぶるためには、彼らが経験したことの無い運動活動を経験させねばならない。ありふれた日常的な運動活動からは、それなりの見方や考え方しか獲得できないからである。自分達の身体運動を多様に変形したり、発展させたり、再構成したり、視点を変えて再検討したりする中で始めて、自己の身体と身体運動に対する分析的で総合的な見方や考え方が出来てくるのである。好奇心や探求心にあふれた運動活動や学習場面の創出なしには、そして教師の側にそれらの運動活動の行き着く先が予測できなければ、主体的で意欲的な学習活動は考えようがないのである。生徒一人ひとりの主体的で選択的な試行を保証しつつ、十分な運動量と発展的な技能獲得を可能にする条件を準備するにはどうしたらよいのか、これが体育授業を考える上での基本的な課題である。

児童・生徒達に行わせたい（生徒にとって）新しい運動活動を作り出すためには、彼らがそこに入り込み、相互作用するところの時間空間、つまり運動活動の物理的・実施的な諸条件の集合としての「運動の場」が重要になる。児童・生徒達の新しい運動活動は、よく吟味された新しい運動活動の場と共に在ると言える。体育教師は、絶えず運動活動の場の構成や場の転換を考慮しつつ運動活動を指示

し、学習場面を組織する中で、それぞれに応じた内容を指導する必要がある。仮に危険性が予測されるならば、強引と言われるほどの指導性を発揮してでも、予防を考えねばならないのである。

このような児童・生徒達の「学習場面づくり」とそれらを前提とした「指導内容づくり」は、それぞれがまた一定の目的（意図）と手段の統一として考えられる。これが体育教材の二重形式であった。

モデル図として示すと、以下のようになる。



(図 2 - 1 体育教材の形式)

この図は第一に、体育授業で児童・生徒達に教え・考えさせたい「運動の見方や考え方」が、「どのような運動活動をさせるのか」と言うことと共に構想されることを示す。児童・生徒が学習すべき運動の見方や考え方（情報の処理方法と内容）は、彼らが行う運動活動の中に（それを情報の乗り物として）在る。第二に、そうした運動活動に対するより具体的な内容が加えられることを示す。その場合、教師が教え考えさせたい内容（情報の内容）が、主として教師の言葉（指示・発問・説明など）や動作（示範）によって（を乗り物として）付加されることを表している。

基本形式の「児童・生徒に行わせたい運動活動」は、更に、場的な条件を明示することによって、より一層具体的で追試可能な乗り

物になる。それは体育教材研究の中心的な課題である。

ところで、体育教材の持つこの様な二重の構成形式は、他教科における教材の構成形式と比較する時、どの様な意味を持つのであろうか。この点について、考えてみよう。

どのような教科であれ、教師の指導内容は、児童・生徒における既知と未知、既習と未習の狭間を揺さぶるものとして、彼らが持っていない新しい知識や技能あるいは見方や考え方を提起するという課題のもとで構想される。そして、その様な指導内容を考える際の手がかりは、各教科に対応したものとして各教科の背景にある文化（学芸）の体系的な内容に求められる。それらの体系的な内容を手がかりにするからこそ、既知と未知、既習と未習の関係が連続的・系統的に関連づけられるからである。しかしながら、文化（学芸）の体系的な内容は指導内容を考える手がかりであり、それらがそのまま教科内容やその体系と重なるわけではない。児童・生徒の狭くて限られた経験や知識に対し、無限とも思われるほどに豊かで広い文化（学芸）の世界の体系的な内容をそのまま教えることは不可能であるし、また無意味でもある。教師にとって必要なものは、児童・生徒が生きていく世界に関連し、また現在の力量水準と獲得可能性に関連した内容であり、そうしたものとして教科や教科内容を豊かにしていくことだからである。

教科あるいは教科内容は、この様な意味で、歴史的・社会的な文化や学芸の世界と個人的・生活的な世界を結び付ける中間項としての機能を持っていると言えよう。では、体育科教育では、児童・生徒をどのような教科内容の世界に導き、どのようにして生徒達自らの状況を確認させ、未知・未習の世界に立ち向かわせようとするのであろうか、そこにこの教科に特徴的な指導が成立する。体育では、児童・生徒の運動能力を、極めて特殊な装置としての運動種目の中で明らかにしようとする。潜在的には多様な質と量をもつと考えられる児童・生徒達の運動能力と運動への見方や考え方を、（単元名として表示される）運動種目ごとの実践能力として確認したり、確

認させようとするのである。これが体育教材の基本形式の持つ性格である。この形式のもとで、教師が児童・生徒に教え・考えさせたいことは、どのような運動をどのように扱うのかと云うことであり、当該の運動に関わる諸問題への見方や考え方を学習させることである。また、その運動種目に特徴的な運動環境における一定の運動課題に対し、何が出来て何が出来ないのかを確認させ、何をどのように工夫し実践すればよいのかを確認させるのである。

具体的な場の構成と運動活動づくりによる学習場面づくりを基本的な形式として、次に、そうした運動活動場面でのより具体的な指導内容が問題になる。これが付加形式としての教材づくりである。その最大の特徴は、教師が教えたい内容（情報）が、主として教師の言葉や（示範などの）動作を通して伝えられると云うことである。印刷された文章、図や絵、写真やスライド、VTR等が利用されることがあっても、生徒に伝えられる情報の主要な乗り物は、教師の言葉や動作（指示・説明・発問・示範等として分類される）なのである。

3 教材の構成形式の再検討

「～を～で教える、考えさせる」という形式は、「～の関係をスライドで見せよう」「～を～で調べさせよう」「～を～で考えさせ話合わせよう」等のように、（～を）で乗せる情報を表現し、（～で）で情報の乗り物としての具体的な事物や事象を表現する。教材としてこの様な表現が成立する基本的な条件は、児童・生徒の前にそうした乗り物が直接的・具体的に提示できるということである。他教科の場合のそうした乗り物としては、教科書・諸資料・地図帳等の資料集・VTRや録音されたテープ・実験装置・標本等がある。教師が教えたい・学ばせたい内容（情報）は、それらに乗せられて（～を～で）教えると言う統一的な形式をとって教材になるのである。体育授業では、そうした（相対的に安定した）情報の乗り物が直接的・具体的に提示しにくいことが、基本的な問題になる。

体育授業において、場の構成とそこでの活動への指示が基本的な形式になるのは、他教科に比較してそれらを前もって準備したり、指示しておくことが出来にくいからである。もしそれが可能ならば、教材を二重形式で考えなくてすむとも言えるのである。例えば、十分な運動施設や用具を備えた「練習場」での運動活動とその指導を考えてみると、指導者は「～を～で教える、考えさせる」という単一形式で指導内容を構想することができる。この場合、特定の運動種目における運動能力形成を目的とした「練習場」とそこでの明確な「練習内容や方法」が、体育教材の基本形式に当たり、運動活動を明確に方向付けていることは容易に理解できる。しかし、体育授業ではそれが容易にできないのである。なぜならば、運動場や体育館は多目的的なものとして、行う運動の種類も内容も、また実施内容のレベルも異なる多様な運動活動が展開できるように作られているのである。それ故また、授業における児童・生徒の具体的な運動活動も、授業過程の節々で、教師の指示によって構成されねばならないものになっているのである。

ここで、十分な運動施設や用具を備えた練習場での運動活動と体育授業を比較しつつ、体育教材の「基本形式」を考えてみると、それは体育授業で行うべき能力形成の基本的条件としての「学習場面づくり」と言えよう。言い替えれば、このような学習場面づくり（場づくりと運動活動づくり）によって、この教科に固有の能力形成が保証されると言えるのである。

ひるがえって、その様な視点で他教科を見ると、それぞれの教科に特徴的な施設・用具を備えた「～室」とそこでの特徴的な学習活動を想起することができる。更にまた、各教科での学習活動を細かく見るならば、それぞれの教科に特徴的な学習場面を見ることができる。このことは、どの様な教科であれ、その教科に特徴的な学習活動や学習場面を前提として、その教科に固有の能力形成が行われていることを意味していると言えよう。

先に、体育以外の教科の場合、教師の教えた情報教科書・諸

資料・地図帳等の資料集・VTRや録音されたテープ・実験装置・標本等などの（情報の）乗り物によって、児童・生徒の前に直接的・具体的に提示できると述べた。授業では、生徒達は教師の指示によって、まず、それらを読んだり、見たり、考えたり、聞いたりする。そうした生徒達の学習活動に対し、具体的な発問や指示がなされ、応答・説明等がなされる。そうだとすれば、「（～を～で）教える、考えさせる」という教材の形式は、この様な状況を、教師の意識の持ち方に焦点化して表現したものと考えることができる。つまり、「（～を～で）教える、考えさせる」という形式は、児童・生徒の学習活動づくりと新しい学習の見方や考え方への導入を、暗黙の前提として成立するものと考えられるのである。

この様に考えると、体育教材にみる二重の教材構成形式は、体育という教科に固有なものと言うより、全教科に渡る教材の一般的な構成形式と言うことになるだろう。そして、ぼんやりと感じられた各教科における教材の取扱い方の違いも、この考え方から、より具体的に整理できると考えられるのである。

4 教材の一般的構成形式

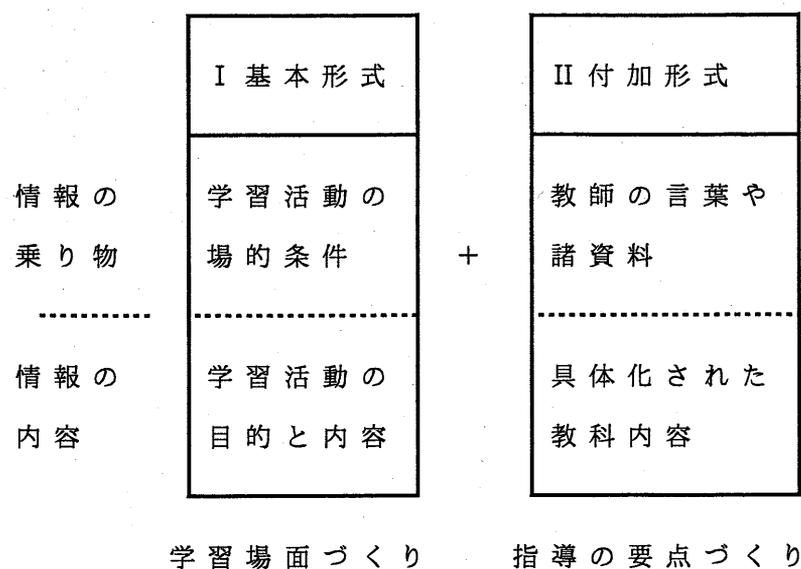
さて、教材の一般的な形式を、その様な基本形式と付加形式の二重の構成形式として理解するならば、教師の教材構想は二つの課題を持っていることが理解できる。それを一般的な形で表現すれば、第一の課題は、一定の単元における当該授業時間で、生徒達の基本的な学習活動を組織することである。第二の課題として、そうした学習活動における具体的な指導内容と方法を構想することである。

第一の課題は学習場面の構成であり、学習環境（場）づくりと学習活動づくりである。学習環境を作るということは、生徒達が直接的に対象とする事物や事象を準備することであり、その教科で教え・学ばせたい世界を作り出すことに他ならない。それは、生徒達がそれを通して文化や学芸の世界に関わっていくための教科内容の世界を作ることの意味している。又、学習活動づくりとは、その様な

学習環境における学習活動上の諸条件（活動目的や内容等）を明らかにして学習活動を組織することである。それは、各教科に特徴的であるような学習活動形態を作り出すことでもある。

第二の課題は、当該教科に特徴的である様な学習活動の何をどの様に方向づけ、何を学ばせるのかを具体的に明らかにすることである。それは、指導の要点づくりである。

それらを、教材の構成形式として図示すれば、以下のようになる。



(図 2 - 2 教材の一般的構成形式)

教材の持つ「～で～を教える、考えさせる」という形式は、二重形式として整理すれば、「生徒達に～の条件で～の活動をさせながら、要点として～を～で教える、かんがえさせる」という形式に再整理できる。

5 教材の構成形式からみた授業案

一時間の授業過程の構想は、授業案（あるいは学習指導案）として表現されるのであるが、本研究における教材の構成形式に対する整理によって、教材研究と授業案の関係を整理して考えることがで

きる。

一般的に、教育現場における「教材研究」という用語は、授業案として一時間の授業（過程）計画案を作り上げるまでの授業内容の検討（研究）を意味している場合が多い。教材研究を踏まえて授業案が作られる、というように「教材研究」という用語が使用されるのである。この場合、教材研究と授業案は論理的には対応しているはずのものである。しかし実際には、「教材」あるいは「教材研究」という用語およびその構成形式に対する解釈の違いから、授業案における表記方法は各教科・各教師によって多様である。具体例をあげてみよう。例えば、以下の表記方法は大学附属学校における事例である¹⁾。

以下の項目は、授業案の構成の際、縦軸に導入・展開・整理等の時間的な区分を取り、横軸に授業過程を整理する視点を取る時の横軸に当たる項目である。

国語科の「学習活動、指導上の留意点」

「時間、指導項目、学習内容・学習活動、備考」

社会科の「学習内容、指導過程・学習活動、指導上の留意点」

「発問、教授・学習活動、資料、学習内容（生徒から引き出した知識）」

「項目、学習内容、指導過程、資料、指導上の留意点」

数学科の「学習内容、指導過程・学習活動、指導上の留意点」

「時間、学習内容及び活動、指導上の留意点」

理科の「指導内容、指導過程、視聴覚教材」

「学習内容、指導過程・指導上の留意点、生徒の活動」

「指導内容、教師の活動、生徒の活動、留意点」

体育科の「指導過程、指導過程・学習内容、指導上の留意点」

「指導段階、学習活動、指導上の注意、時間」

音楽科の「時間、学習内容及び活動、注意事項・留意点」

家庭科の「学習内容、学習活動、指導上の留意点」

「過程、学習内容、教師の活動、予想される生徒の活動、
時間」

技術・家庭科の「時間、指導項目、指導過程、資料」

一目して分かることは、授業案として表現される授業過程の構想は、同じ一つの学校であっても教科により、又指導教官により多様な表記方法を持っていることである。このような状況に対し、本研究における教材の構成形式の検討から、全教科に渡る学習指導案の表記方法に関する一つの重要な提案が可能になる。それは、教材の二重構成形式に沿って「生徒の学習活動」とそれに対する「指導内容」を、「学習場面づくり」と「指導の要点づくり」として明確にすることである。更に、それらのそれぞれについて「～で～を」を明示し、「生徒達に～の条件で～の活動をさせる」「指導の要点として～を～で教える、考えさせる」という形式に統一するのである。このことによって、一つひとつの授業構想と実践内容が、より明確に、また一般的に比較研究できるものになると考えられる。

	学習場面（生徒の活動）		指導場面（教師の活動）	
	～で	～を	～で	～を
導入	場 活動		場 活動	
展開	場 活動		場 活動	

図に示すのがその一般形である。特徴は、情報の乗り物（～で）と乗せる情報（～を）を一目で分かるようにしたものである。また場（づくり）、活動（づくり）も具体的に書き込めば極めて明確な場面づくりができる。更に、指示、発問、説明、師範等を付け加えればより具体的な指導案になる。

6 教材研究の基本的視点

教材の構成形式に関するこれまでの検討から、教材構想におけるより基底的で主要な課題は、基本形式としての「学習場面づくり」、つまり一時間一時間の具体的な授業条件と生徒の基本的な学習活動をどの様に考え、どの様なものとして組織していくのかにあることが明らかになる。

それは既に述べているように、（生徒達がそれを通して文化や学芸の世界に関わっていくための）教科内容の世界を作りだしていくことと、その様な学習環境における学習活動上の諸条件（活動目的や内容等）を明らかにして学習場を組織することに他ならない。ここに教材研究の基本的な視点がある。このことは同時に、付加形式としての「指導の要点づくり」を、常に「学習場面づくり」に対し付加されるものとして位置づけることを要求するのである。「指導の要点づくり」を問題にするための条件は、一定の「学習場面づくり」が当該教科に固有の学習方法として一般性を持っていることである。

教材の基本形式を問うことは又、各教科の背景にある文化や学芸の世界における諸活動場面と授業における諸学習場面の違いを、更に、生徒達の日常的な生活における活動場面との違いを問うことでもある。その様な比較を通して、教科教育における意図的で計画的な能力形成の仕組みをより具体的に解明する可能性が開かれるのである。

授業研究において、教材を二重構成形式として整理すること、とりわけ基本形式に焦点を合わせて整理することは、多様な授業実践

を比較・検討する際に重要な視点になる。なぜならば、授業の場で現実的・客観的な事実として確認されるのは、生徒達の学習活動やそれに対する教師の働きかけとしての言動であり、教師の主観的な授業構想としての教材（観）はそれらを通してしか問題にされないからである。

授業構想における教材の基本形式は、（単元の目標や内容として考えられる）教科内容に対する解釈と利用できる素資料（素材）によって規定される。なぜなら、前者が情報の内容、後者が情報の乗り物の範囲（質と量）を規定するからである。したがって、教材研究においては、教科内容と素資料（素材）が基本形式の内容を構成する両面として常に検討されねばならない。しかしながら、このこと自体、教材研究の大きなテーマになるほどの広さと深さを持っている。以下に体育教材における一例をあげるが、基本形式の具体的な内容をめぐる検討、とりわけ教科内容と素資料（素材）の組合せに関する理論的な検討は、教材研究における研究方法論の問題として、重要な研究課題である。

体育授業の場合、教材の基本形式は「一定の課題と条件のもとで運動をする」という形になる。事例として短距離走を考えてみよう。個々の授業における教材の基本形式を決定するのは、短距離走を行う際の具体的な課題と条件であり、それらを考慮した学習場面づくりである。その際、短距離走として「短い距離を全力で走る」という統一的な課題を設定したとしても、具体的な走条件を考慮した学習課題はさまざまな目的と方法によって多様化するし、学習場面づくりも多様なものとして考えられる。例えば、距離に関しては、50 m という距離で短距離走を考えているのか、もっと短い30 m 位なのか、あるいはスタートダッシュを除いた60～70 m を走る中の途中の50 m のことを考えるのか、等などである。時間についても、全力走、90%走、流して気持ちよく走る、等がある。また、競技性についても、（8秒間走の様な）走力に応じたハンディキャップ走²⁾、通常の走競争、リレー走などがある。更に、技術的な課

題を持ったロングストライド走、ピッチ走、腿上げ走等がある。これらに加えて、生徒数、グラウンドの広さ等が学習場面づくりに関係してくるのである。

短距離走におけるこのような学習場面条件の違いが、授業の目的・内容・方法を基本的に方向づけるのである。逆に言えば、授業の目的・内容・方法は、教材の構成における基本形式をどの様に構想するのかによって規定されるのである。

7 まとめにかえて

授業とは、学校時間という特殊な時間条件と学校施設・教育用具・教科書等の特殊な物理的・空間的条件のもとで、教師と生徒が教育者と被教育者の関係に置かれることを前提としてなされる相互作用（コミュニケーション）の場である。こうした相互作用とその過程を、教師

の立場から具体的な構想として考えるとき教材という概念が成立する。逆に言えば、教える者と教えられる者という関係、及びそうした関係を具体化する教える側の構想なくしては教材は問題にならないのである。仮に「教材」として自明であると思われているような事物・事象・知識であっても、そうした教材としての前提的關係や条件を持たないならば、教材というべきではないのである。

このような教材の成立条件を考えてみると、教材になり得るものは一方において無限の広がりを持っていると言えるし、他方において極めて制限されたものと言えよう。教育研究において、教材と言う用語が曖昧になるのは、そうした事情を反映するものである。授業をするという立場から考えればあらゆる事柄が教材という用語のもとで解釈可能であるとともに、その具体的な有様をめぐって意見が百出するのである。その行き着く先は、常識的に考えてみた時の理解の共通度である。しかしそれは、比較的具体的であり、どの教師にとっても使用可能なものを「教材と言おう」と言う様なものでしか有り得ない。ある教師にとって重要なことであっても他の教師に

使用できないようなものであれば、それを教材と言うのがはばかれるのである。

教材を概念規定するということ、あるいはその構成形式を検討するということは、この様な状況を整理し、現実の授業をより良く改善して行くための視点を獲得するために他ならない。教師の言葉による指示・説明の様なソフトなものから、印刷された文章あるいは特別の目的を持った施設や用具の様なハードなものまでを視野に置きつつ、「教材」という用語とその使用法を考えることの意味はそこにあるのである。これが本研究の背景にある研究動機であった。そうした動機に対し何がどこまで明らかになったのか、最後に再度本研究を整理しておきたい。

前章では、全教科に渡って使用可能な教材概念という視点から「教材」を概念的に規定した。同時に、それが「～を～で教える、考えさせる」という形式を持つこと、また、体育教材においては二重の構成形式を持つ特殊なものとして理解される必要があることを明らかにした。

本研究では、この教材の構成形式における二重性が、体育教材にのみ適用される特殊なものではなく、全ての教科に渡る一般的な構成形式であることを明らかにしてきた。それは教材の構成形式を、「生徒達に～の条件で～の活動をさせながら、要点として～で～を教える、考えさせる」という形式に再整理するものであった。この様な検討と再整理を通して明らかにしたのは、教材と言うものが、（生徒達の学習とそれに対する教師の指導という基本的な関係を前提とした）教師の授業構想の単位であり、授業環境づくりと学習活動づくりを統一した学習場面づくりを基本形式としているということである。この様な基本的な形式を前提として、各学習場面における要点の指導や認識的援助が付加的に検討されるのである。

教材の基本形式と付加形式は、各教科の背景にある文化や学芸の世界と生徒達の日常的世界を結び付けるための論理的な形式でもある。なぜなら、基本形式とは、二つの世界を結び付ける中間項とし

ての機能を持つ「新しい活動」の創出であり、先人達が歴史的・社会的に蓄積してきた文化や学芸の世界と生徒達の限られた経験や知識を関連づけつつ再構成されるものに他ならないからである。付加形式とは、そうした学習場面をより合目的・より効果的に組織していく機能を持つものである。

第5項では、教材の構成形式の検討を通して「授業案」の表記に関する提案をした。それは、教材研究の中心的研究対象としての「授業案」を強く意識しているからに他ならない。また第6項では、教材研究の基本的な課題が、その構成形式からみて、基本形式の検討にあることを指摘した。本研究では体育教育における具体的な内容に触れることはできなかったが、体育教材に関する学習場面づくりの原理・原則の解明として、今後の課題としたい。

以上のように教材の構成形式を整理して確認できることは、各教科における教材研究が、それぞれの教科に固有な教材の内容とその論理的な意味（文化や学芸の世界と教科内容の世界および日常的な世界との関連）を、統一的な教材観や研究法という視点を通して明らかにすることによって、生徒達により統一的・体系的な認識能力形成を保証できるようになるということである。多様な教科における教材研究がそうした統一性・体系性を持たなかったならば、一人ひとりの生徒達の認識形成もまた分断され、モザイクの様な世界観しか形成できないであろう。

引用参考文献

- (1) 『教育実習Ⅲの手引き』平成5年度 広島大学教育学部、
広島大学附属中・高等学校 1993
- (2) 山本貞美『体育の教材づくり』東京、大修館書店 1982
pp.19-82

3章 体育科教育における教科内容研究の視点と課題（Ⅰ）

－教材研究との関連を視点として－

1 研究目的と研究方法

1) 「教材」「教科内容」

体育教育で使用される「教材」という用語は多義的である。ある場合には、スポーツの運動領域や運動種目そのものを意味する場合もあれば、それらの内容の一部としての特定の技を指す場合もある。また、それらに一定の「教育的加工（解釈）」を加えたものを言う場合もある。更に、「教材づくり」として必ずしもスポーツ的なものではない「体育的な」運動を想定する場合もある。

こうした状況を踏まえ、筆者は1、2章で「教材」という概念の検討を行った。そこでの結論は、以下のようにまとめることが出来る。「教材」を規定する時、この概念が具体的に使用される状況を考慮するならば、なんらかの実体としてではなく、教育目的や教育内容が前提とされる状況下で、それらを具体的に担う材料を意味する用語として規定した方がよい。つまり、目的や内容とそれらを担う具体的な材料との関係を表現するものとして「教材」を規定するのである。この様な規定は、教師による日々の「教材研究」と言われる場合の「教材」概念を、最もよく表現するものである。

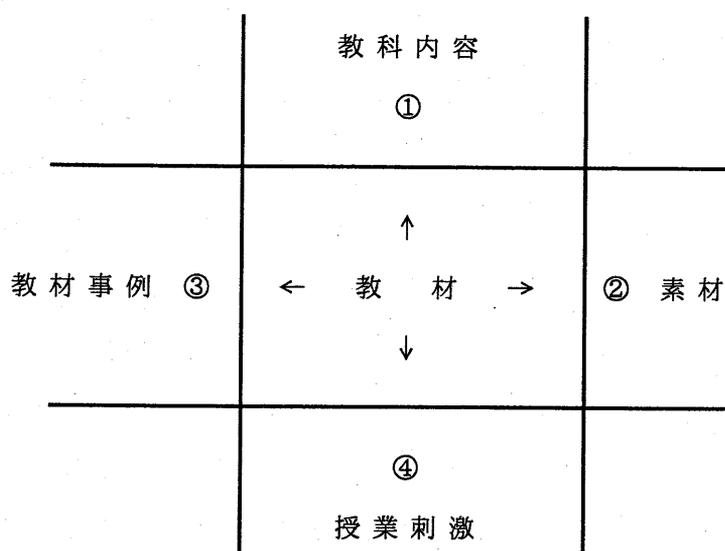
そのような規定としての「教材」は、単元の目標や内容として考えられる「教科内容」を前提とし、授業以前に教師によって構想される、授業内容を表現する「観念」として性格づけられる。その中身は、個々の授業で教えたい内容とそのための（具体的な授業条件を含んだ）具体的な材料や状況の関係である。そのため、教材は「（～で）（～を）教えよう、考えさせよう」といった「情報の乗り物（～で）」と「乗っている情報（～を）」の構成関係を反映す

る表現形式を持つ。この教材の構成形式は、より厳密には、基本形式としての児童・生徒達に対する「学習場面づくり」と、付加形式としての教師による「指導場面づくり」の二重形式として理解されるものである。教材のこうした二重形式は、生徒達の学習活動と教師の指導活動に対する構想として、（前章で述べたように）授業案の骨格を作りあげるのである。

2) 教材研究における四つの研究領域

先行研究で整理した「教材」概念をもとに、教材研究の視点あるいは領域を考えると、以下の四つの関係領域として取り上げることができる。

①教材と教科内容の関係、②教材と教材づくりの関係、③教材と教材解釈の関係、④教材と授業刺激の関係、である。それらを、教材研究における研究領域の位置として示すと、以下の様になる。



- ① 教科内容の具体化に関する研究領域
- ② 教材づくりの原理・原則の研究領域
- ③ 教材事例の分類・整理に関する研究領域
- ④ 教材の配列に関する研究領域

教材研究の四領域を、教師が日常的に授業前に行っている行為に即して、整理してみると、次の様になる。授業を前にして何をどの様に教えようかと考える時、①これまでの自分の実践を振り返って、教えることが出来ることと出来ないことを区別し、今回の授業で教える内容を確認する。②教えたい内容に対しこれまでの教材構成に疑問を感じる場合には、教材を選び直したり作り直したりする。③何をどの様に指導していいか分からない時には、あるいは、もっと良い教材を考えたい場合には、過去の教材構成事例を参考にする。④そして、いずれにしても、生徒達の状況や授業条件を考慮しつつ、授業全体の流れを考えながら教材の配列を決定する。

教材研究の領域とは、個々の教師の（教材に関連した）このような行為を分析的に対象とし、そこにある原理・原則を解明するものになる。

3) 研究目的と研究方法

本章は、教材論（研究）における四つの研究領域の一つである「教科内容の具体化に関する研究」領域の内容と研究方法論を検討することを目的としている。

本研究における研究方法は、以下の通りである。第一に、「教科内容」という用語の使用法とその用語内容の解明の方法を、目標研究と教材研究の関連から検討する。第二に、それらの交差領域としての「教科内容研究」における今日的な検討課題や視点を明らかにする。第三に、教科内容を具体的に明らかにしていくための研究作業の検討を、研究方法に関する仮説として提案する。

2 目標論と教材論からみた「教科内容」研究の位置づけ

1) 目標の構造と「教科内容」

「教科内容」という用語を一般的に理解すれば、教科目標を具体的に担う中身のことであり、当該教科で教授・学習すべきものを教科の指導内容として表現するものと考えることが出来る。したがっ

て、教科教育研究においては、目標論あるいは目標研究に属する研究テーマである。

この様に、ある意味では極めて自明な「教科内容」という用語が、その意味内容と使用法においてこれまで必ずしもそうでなかった基本的な理由は、筆者の見解であるが、「目標」という用語がもつ曖昧さにある。

「目標」とは、人間的行為を特徴づける概念であり、行為者が対象と認定する事物・事象に働きかける際に、対象において実現したいと想定する観念である。それは、未だ実現していないが、行為者の行為を通して実現が予定される（行為の結果を予想した）未来についての観念である。それ故また、目標を具体化しようとする時、目標に想定された目標実現までの時間的・空間的・手段的な諸条件への十分な考慮が必要になる。目標が持つこのような時間的・空間的・手段的な諸条件は、私達がある具体的な状況下で目標を考える時、その目標を構造的に具体化する視点となる。「教科内容」という用語の曖昧さは、目標を考える際のそうした構造的視点が曖昧になりがちであることから生じる。目標を考える構造的視点が曖昧になるから、目標の具体化としての「教科内容」が曖昧になるのである。体育科教育におけるそうした問題とそれらに対する筆者の考え方は、本章の3項で言及したい。

2) 教材研究からみた「教科内容」

これまでの論述を通して私は、「教材」あるいは「教材研究」が単元の目標や内容としての「教科内容」を前提とすることを明らかにしている。同時に又、「教材研究の研究領域」として「教科内容」を考えることは、「教科内容の具体化」として単元の目標や内容を再検討することになることを明らかにしている。つまり、教材研究という立場から教科内容を考えると言うことは、授業で利用できる諸手段（用具的・資料的など）からみて実現可能な単元計画を検討すること、又、授業の持つ諸条件（時間的・空間的・人数的な

ど) からみて実施可能な単元内容を検討すること、更に、それらを考慮しながら獲得可能な能力を単元目標として検討することになる。

3) 「教科内容研究」の性格

「教科内容」を目標論および教材論から位置づけ直してみる時、それがこの二つの研究領域の交差領域にあることが理解される。それ故また、「教科内容」を主題として考える場合には、この二つの研究領域がどのような形で「教科内容研究」に関わるのかを、改めて問うことになる。

教科内容研究は、目標研究の一部をなすという論理的な位置関係から言えば、教科内容研究にとって目標研究は欠くことの出来ない必要条件である。しかしながら、1) で述べた目標の構造(目標を構成する時間的・空間的諸条件の大きさ等)から見る時、目標研究の全てが教科内容研究と重なるわけではない。したがって、教科内容研究にとっての必要条件としての目標研究の中身が検討されねばならないだろう(それらは、本章第3項の1)で検討する)。

他方において、教材研究が「(単元の目標や内容として表現される)教科内容」を前提として成立する、ということを考えてみなければならない。教材研究によって「教科内容」が決定されるのではない。教材研究は教科内容の具体的なあり方を規定するのである。つまり、教材研究の結果からあるいは生徒達の理解内容や能力発達の実態から、教科内容の具体的なあり方が検討されるのである。こうした意味において、教材研究は「教科内容」を具体化するための十分条件を研究するものと言えよう。

さて、以上の考察から導かれる「教科内容研究」の基本的性格とは、あるものが教科内容であるための必要・十分条件を明らかにすると言う点にある。「教科内容」としての必要条件を明らかにするものとしての目標研究の課題、及び、十分条件を明らかにするものとしての教材研究の課題、この二つの研究課題の解明が「教科内容研究」の基本的な性格となると考えられるのである。そして、そう

した条件を持ったものとして単元目標や単元内容を具体的に検討することになる。

3 「教科内容」研究における今日的課題

1) 目標研究からみた課題

私は、体育における教科内容を具体的に考えるために、さし当って以下の三つの目標論的課題の解明が必要であると考えている。

第一に、「スポーツ」と「体育的運動」の関連と区別の研究の必要性である。

今日、生涯体育や生涯スポーツが言われる中で、体育とスポーツの区別がますます曖昧になってきている。こうした状況のもとで、体育的運動が持つ性格をより明確にすることが重要になってきている。1945年から始まる戦後体育は、多くの体育教師にとって、それまで全くと言っていいほど指導経験を持たなかった「スポーツ」を指導しなければならないという事情と共に始まった。更に、戦後の一時期、高校入試に体育の運動理論が取り上げられたといった事情のもとで、過度の「運動技術」重視や「スポーツ教材」の指導が、なかば強制的に展開されてきた。スポーツを中心とする体育指導の問題性は、数次の指導要領の改訂を通して少しずつ改善されてきているが、戦後50年経た今日においても、「競技スポーツ」と「体育的運動」の内容上・指導上の区別は十分とは言えない。特に、「勝敗」「ゲーム条件(ルール)」「基礎技術」等に対する考え方には混乱が付きまとっている。それらをどの様に考えるのが、体育授業で形成すべき能力という視点から、まずもって再検討されなければならないだろう。

第二に、体育の目標としての「体力や技能の向上」を再検討する必要がある。

その理由の一つは、今日、特定の技能や体力を目標として掲げる積極的な理由がないということである。二つ目の理由は、それらが

教科体育だけでは達成できないと言う理由からである。週3時間程度の体育授業で、その時間を通して獲得するものとしてそれらを考えるのは無理なのである。「3年間の学校体育や1年間の学年目標としては考え得る」という意見もありそうであるが、仮にそうだとすれば、それは教科体育という領域だけではなく、課外活動とか日常的な生活等の活動領域を視野にいれなければならないだろう。その場合でも、指導できるのは体力づくりや技能形成の「方法的知識」ということになるだろう。三つ目の理由は、これが私が最も強調したい理由でもあるのだが、技能や体力の向上は、生徒達が努力した結果であって教師の努力ではないと言う点である。教師は生徒達の考え方や運動行動の仕方、言い替えれば、彼らの認識や認識内容に働きかけているのである。この様な文脈で言えば、形成すべきものは生徒達の運動活動にかかわる認識能力であり、生徒達自らが自分で考え、意思決定し、自分自身に必要な技能や体力を高めていくための認識能力であろう。

目標論として検討すべき第三の課題は、評価と関連した目的それ自体の精密度の問題である。

「運動を好きになる」ことや、「自分自身の運動能力や運動生活に関心を持ったり生涯に渡る運動生活への認識を形成する」ことは、運動活動をいきなり得点化したり量化したりすることのできない質的なものである。何によって、どの様にすることによって(量的に)評価できるのかが、細かく検討されなければならない。同様にまた、評価できるものと出来ないもの、評価してはならないもの、まだ評価できないもの等の区別が、指導する側(教師)の力量(指導内容)との対応の中で、問い直されねばならないだろう。それらの区別は、私達が掲げる目標の精密度や理解の深さを反映しているのである。

以上の三つの体育目標に関わる研究課題は、体育の教科課程を構成する個々の単元が持つべき必要条件を明らかにするものである。言うまでもなく、体育科教育が今日の歴史的・社会的状況の下で

の様な目的と内容を持つべきであるのかは、目標論の主要な研究課題である。同様に又、教科内容としての個々の単元が、どの様なものとして構成されねばならないのかを明らかにすることも目標論の研究課題なのである。

2) 教材研究からみた課題

筆者は、教材研究の立場から体育教育における教科内容を振り返ってみる時、さし当って次のような四つの研究課題の解明が必要であると考えている。

第一に、単元目標や単元内容を設定する場合、そこで表現される内容の厳密さに関する検討が必要である。指導要領で「内容」として示されているのは、運動領域と形成すべき能力、取り扱う運動の種類とその中身であるが、これだけではスポーツの種目や運動の種類指定と同じである。そうではなく、授業に関わる具体的な諸条件を前提とし、現実的に単元を構成する内容として、その単元時間内で獲得すべき能力として明示すべきである。この様な努力を通して、「スポーツ」と教科内容としての「体育的運動」との区別が明確になっていくと考えられるのである。逆に言えば、授業時間あるいはその単元で獲得できない能力は、目標とすべきではないのである。技能として獲得するのではなく（獲得できないので）、知識として理解するだけならば、それなりに扱うべきであろう。というのも、戦後50年経た今日においてすら、児童・生徒達に習得不可能な多くの「お題目的な」目標を目にするからである。

具体的な例をあげてみよう。陸上運動の走り幅跳びで本当に「反り跳び」「はさみ跳び」が指導できるのか、あるいは又、走り高跳びで「正面跳び」が指導できるのか、出来ないとすれば何をどの様に考えるべきなのかが問われねばならないだろう。これらは氷山の一角に過ぎないのである。

第二に検討すべき課題は、体育教育に固有であるような能力形成

に関する原理的な理解である。検討すべき内容は、一単元という極めて短い時間で獲得可能な能力とは、どの様なものかということである。

日々の厳しいトレーニングによってようやく獲得できるような技能や体力等の能力は、体育科教育の内容にはなり得ない。私達が指導できるのは、既に出来る力量を持ってはいるが、それらを運動課題に対しうまく構成出来ない様な（つまり運動として構造化でき得ないでいる様な状況にある）児童・生徒達を援助し、彼らが自分自身で運動として構造化出来るようにしてやることである。仮に、どの様な手だてをとっても出来るようにならないとすれば、できるようになるための努力の方法を知識として与える以外に方法はないのである。したがって、出来る出来ないを問わず、ただ経験させることに意味がある場合と、出来るようになるための実践的な方法を知識として獲得させる場合と、確実に出来るようにする場合が、それぞれ区別されるべきなのである。

第三に、体育科教育に固有であるような運動実践（体育的運動）の創出に関する検討が必要である。

既に指摘しているように、わが国の戦後体育は、ほとんどの教師が経験を持たなかった「スポーツ」を指導しなければならなかったと言う特殊な事情から始まった。そのため、実施条件が授業に持ち込めるように変形されたとしても、競技スポーツと区別出来ないような「スポーツ」の考え方や実施方法が体育として行われてきた。教師が指導すべき内容として意識された「運動技術」の多くもそうであった。スポーツ選手達が長い期間の練習と努力によってのみ獲得出来たはずの「運動技術」が、それだけの練習時間も技能も体力もない児童・生徒達に学習すべきものとして提示されたのである。そうした習得不可能な「運動技術」を再検討すべきものとして確認し、そこを出発点として体育科教育に固有な運動実践をつくりだしていくことは重要な課題と言わねばならない。その際、原理的に考

えるべき視点は、技能発達の必然性あるいは技術発展の必然的系統性に対する考え方である。

もし、技能発達や技術発展に必然的な系統性があるとするならば、そしてそれらの系列が、ある能力（技術）の獲得を通してのみ次の段階（系統上のより高次な技能や技術）へ進めるのであれば、目標として高いレベルの（技能や技術の）状態を設定することは、どの様に考えればよいのであろうか。とくに、児童・生徒の様にそのレベルに至るまでの時間的・能力的条件がないとすればである。

こうした状況と課題に対する解答の選択肢は多くない。目標とするレベルを下げるか、目標レベルを下げずにそのレベルに至る方法の抜本的な改良（発展段階の短縮）に努力するか、途中の段階を省いてしまうかしかないのである。

私が強調したい方法は、最後の方法である。技能発達や技術発展系列上のあるものを省くことによって、より高次なレベルの内容を目標として設定するという方法は、ある段階の技能や技術を「児童・生徒の学習にとっては」本質的なものとみなさないということである。例えば、球技種目において、ボールを持って歩ける歩数とそれに付随する技術を無視していくら歩いてもよいとするならば、それに要する技能（術）取得の期間が飛躍的に短縮される。あるいは又、オールコートを使用しないでハーフコートを使用してゲームを行うならば、コートを往復する持続的能力が不必要となるため、集団的な攻防能力が飛躍的に高まる等である。あるいは又、授業としての走り幅跳びや走り高跳びに使用される「踏切板」等の多種多様な補助用具もまた、このような性格を持つものとして位置づけられる場合があるのである。そして、こうした方法の工夫例は、スポーツの「練習場」に行けば幾らでも見ることが出来るのである。なぜならば、「練習」とは必要とする能力を獲得するための工夫であり、必要とされる能力を獲得するために本当に必要な条件のみを残し、余り必要でない条件を省こうとするからである。スポーツの練習方法と体育の実施方法は、運動能力の形成と言う点でつながっている

のである。ただ、「スポーツ」と体育は、特定の人々を対象とするのかそれとも全ての人々が対象となるのかにおいて、また目標とする能力の考え方とその評価において、明確に区別されるのである。

第四に、単元の構造的把握とそのための視点に関する検討が必要である。

単元は、一つの体系的な構造を持つものとして構成されねばならない。そして、個々の部分的な内容と全体が密接な関連を持つためには、個々の部分が常に全体と共にあるような視点が必要である。それは、個々の技（運動）が、それを含み一つの系をなす技（運動）群と共に考えられる様な、構造的視点である。

同様に又、「基礎」「基本」は、当該の単元において生徒達に獲得させたい内容（技能）あるいは生徒達が獲得できる能力に対して用いるべきである。「スポーツの基礎」あるいは当該種目の「基礎技術」等として、生徒の能力とは関係のない内容（技能）を取り上げるべきではない。そのためには、単元の目標が明確にされ、それに対する基本的な部分や基礎が考えられねばならない。この単元目標で想定すべき技能水準が曖昧であればあるほど「基礎」「基本」の内容も曖昧にならざるを得ないからである。

以上四つの検討課題は、教科内容を具体的に担うものとしての単元がもつべき条件を教材研究の立場から検討するものである。それらは目標論的研究から要請される課題に対し、日々の教材研究を通して、その具体的なあり方の妥当性を、単元の目標や内容として十分なものであるか否かという視点から検討するものとなるのである。

4 「教科内容の具体化」に関する作業仮説

これまでの検討から、教科内容を具体化していくための研究作業を考えてみよう。

既に明らかかなように、教科内容を研究するには、単元構成事例を研究対象として分析しなければならない。その際、体育科教育では通常運動種目名で単元を表示するため、運動種目名で表示された単

元の目標や内容をどの様に考えるかが問題になる。特に戦後体育科教育の分析においては、ただ「スポーツ」として曖昧に使用されてきた、「競技スポーツ種目としてのスポーツ」と「単元として取り扱う運動の種類や種目としてのスポーツ（教材）」の関係が問われることになる。したがって、分析の視点は、体育的運動としてのスポーツの取り扱い方であり、単元の中身を目標論からみた必要条件と教材論からみた十分条件から検討することになる。具体的には、個々の単元構成における

イ) 勝敗に対する考え方

ロ) 実施方法（ルール）の考え方

ハ) 技術に対する考え方

ニ) 能力発達の捉え方（指導内容の系統）

などを、単元目標や単元内容を通して検討することになる。私はこうした研究作業を進めていくために、単元構成事例を以下の五つの段階（レベル）に分類し、イ)～ニ)の四つを視点として比較検討する方法を仮設的に提案したい。

単元構成事例を分類する五つの段階（レベル）とは、その単元で取り扱う運動の考え方や実施方法が、

① 競技スポーツと区別されていない事例

② 時間的・空間的・身体操作的条件等が授業条件に沿い、又児童・生徒の技能レベルに合うように緩和（変形）された形式を持つもの

③ 競技スポーツと区別され、体育授業に固有であるような実施形態を持つ事例

④ ③の発展形態として、単元を通して獲得可能な能力が明示され、体育に固有であるような能力発達のための形式を持つ事例

⑤ ④を生徒達が主体的に選択・決定できる様な内容として構成した事例

運動を行う際の時間的・空間的・身体操作的な諸条件、あるいは競技における「公平性」「結果の厳密性」等を考えてみれば、競技スポーツの実施方法をそのまま体育授業に取入れることは無理であり、授業で実施できるように何等かの工夫が必要である。それ故①と②の区別はあまり意味がないように思えるかも知れない。しかし、①と②の区別は、後でもう少し詳しく言及するが、「それを行いたい人が趣味で行う場合の約束」と、「全ての人に対し行う時の諸条件のあり方」の違いとして、基本的な考え方の相違を示すものである。又、③は、それらが身体的資質・運動能力等における個人差や能力差を前提とするか否かによって、つまり学習の出発点におけるそうした違いを認め、そうした差を補償しながら全員の能力拡大を目的として構成されているのかどうかという点で、①や②と区別されるのである。①や②は、いわば競技能力の発揮やそれを確認する「競技の方法」としてのスポーツであるのに対し、③は競技能力を生産する「練習の方法」としてのスポーツであり、それ故、競技能力とは関わりなく、体育的課題に即応し必要と見なされる能力形成課題に依じて、多様に創出される可能性を持っている。④は3項の「教材研究からみた課題」において、第三の検討課題として指摘した内容を反映するような事例グループである。⑤は④のレベルの内容を、生徒達が主体的に選択・決定できるように、練り上げたものである。生徒達の主体的な取り組みに対し、彼らにとって有効な考え方や活動へのアドバイス等がさまざまな資料として用意されているような、その様な単元構成レベルの事例グループである。

五つの段階的な分類は、単元構成における発展段階を示すものであり、いずれも前段階の内容を前提とし、その発展として理解されるものである。

私は「教科内容」研究として成立するのは③レベル以上であると考えている。その理由は、目標として形成すべき能力が意識され、そのための意図的な追求過程として単元が構成されるのが③のレベルだと考えるからである。

歴史的・社会的な文化とはいえ、「便宜的な」平等性や客観性を色濃く持つ競技スポーツは、それが一般的に人々に義務として強制されるならば、間違いなく、非人間的で非教育的な差別感や嫌悪感を生み出す。

競技スポーツでは、参加者は誰もが勝つ可能性を持った「対等な」競技者として扱われる。逆に言えば、その様な約束を認める人だけが参加できるのであり、認めたくない人は参加しなければよいという前提の上で成り立っている。それ故、人種的なあるいは生得的な身体的資質、例えば身長や体重あるいは運動能力によって「対等でない」と自覚している人々や、「勝つ可能性がない」と考えている人々に競技スポーツのルールを強制し、運動能力の優劣や記録向上への努力の優劣を問うことは、彼らに差別感や嫌悪感を押しつけることになるのである。

スポーツが持っている文化的な価値は、それが人間の運動能力を無限に（限界づけられていないという意味で）追求する仕組みを持っている点にある。勝ち負けという単純で明確な比較の形式を通して、勝ち負けに関連する要素（の一つ）としての運動能力を追求する仕組みである。類としての人間が望み行いたい運動は、スポーツ種目という形で創造され続けるのである。又、相手が考え努力する以上のものを作り出すことによって勝つことを考えるという仕組み、言い替えれば、人間が人間以上のものを絶えず考え続けるというような仕組みを通して、人間の運動能力を追求する仕組みがスポーツの持つ普遍的な価値であろう。そして、教育はその様な価値を利用しようとする。しかしながら、今日、人類全てがスポーツを楽しめるわけではないし、スポーツ自体が全ての人々に楽しまれる様なものになっているわけではない。特定の人々によって、又その人達が楽しむように作られているに過ぎないのである。教育がスポーツを利用しようとする時、生成されつつあるスポーツのその様な今日的情況を直視する必要がある。スポーツの普遍的な価値を語ることと、歴史的・社会的な今日という時点で具体的にそれを考えること

は、区別されねばならないのである。

ところで、体育の授業における「陸上運動・走り幅跳び」という単元では何を教えるのであろうか、少し立ち止まって考えてみよう。

走り跳ぶという運動を通して、日常的には行うことのできない「全力で走り跳ぶ」という潜在的な運動能力を「安全に」発揮・確認させるだけではない。それを通して自分自身の身体機能を確認させ点検させ、必要ならば手入れの方法を考えさせる。こんなところであろうか。これだけの事をするのに、走る距離や走るスピードを変えさせてみたり、空中での姿勢を工夫させたりする。自分には何ができるのかを確認させるために、いわば極限的な能力発揮の状態をつくる、それが記録であったり勝ち負けであったりする。ここまではスポーツとしての走り幅跳びと何等変わりがない。それを行う目的が違うだけである。ではついでながら、利き足と逆足の踏切ではどこがどの様に変わって来るのか、それぞれの場合の助走距離と跳躍距離の関係はどうか。あるいは、立ち幅跳びとの関係は。また、助走の仕方と短距離走の走り方の違いはどうか、それらを丹念にやってみようとしたらどうなるであろうか。そんなものはスポーツではないと言われそうである。でも体育の授業だからやってみるべきではないのか。自分の身体の状態と運動機能を確認し手入れし発達させて行くためには。

「砲丸投げ」は、なぜあの様な円の中から投げなければならないのか。なぜ走ってきて投げてはいけないのか。なぜ一步踏みだして（ファールして）投げてはいけないのか。なぜ逆手投げさせないのか。更に、これらのそれぞれで投てき距離はどの様に違うのか。それらに関する基礎的なデータはあるのか。そもそも「砲丸投げ」で何を教えるのであろうか。

スポーツを行うのに理由はいらぬ。それを行いたい人が行えばよい。でも体育はそうではない。今日、「教科内容」を問うことは、戦後50年間、体育の中心的内容であった「スポーツ」を、再検討することなしには不可能である。本項で作業仮説としてあげた、

単元構成事例を分類する五つの視点（段階）とそれらを相互に比較検討する四つの視点（イ～ニ）は、この様な問題意識を背景としている。

4章 体育科教育における教科内容研究の視点と課題（Ⅱ）

－「運動文化」概念の考え方を視点として－

1 研究目的と研究方法

筆者は上記テーマに関係して、先行研究で、「体育科教育における『教科内容の具体化に関する一考察』…特に、教材研究との関連を視点として…」を取り上げた¹⁾。この研究は、教材論（教材研究）の視点から「教科内容研究」の性格や内容を検討したものであった。そこで検討した内容を要約すれば以下の様になる。

①「教科内容研究」の基本的性格は、あるものが教科内容であるための必要・十分条件を明らかにするものであり、「必要条件を明らかにするものとしての目標研究の課題」と「十分条件を明らかにするものとしての教材研究の課題」の二つの視点から検討される研究領域である。教科内容の具体的な中身は、単元の目標や内容として表現される。したがって、「教科内容研究」は体育の教科課程を構成する個々の単元が持つべき必要・十分条件を明らかにする研究とすることができる。

②教科内容を明らかにするための「目標研究から見た課題」としては、三つの検討課題を取り上げた。

(1) 「スポーツ」と「体育」の関連と区別の必要性

(2) 生徒達の「運動に対する考え方の指導」としての体育という視点

(3) 「目的」それ自体の精密度（私達はどこまで知っているのか）

③ 教科内容を明らかにするための「教材研究から見た課題」としては、四つの検討課題を取り上げた。

(1) 単元の目標や内容の厳密さ。単元時間で獲得可能な能力の明示の必要性

(2) 現在生徒達が持っている能力と指導内容の関係

(3) 単元時間では獲得できない能力への考え方

(4) 単元内容の構造的把握と「基礎・基本」の関連の考え方

④ 「教科内容の具体化」のための作業としては、単元構成事例を五つのレベルに分類し、比較・検討する方法を仮説的に提示した。

本研究は、前章を補完するものとして、②の(1)に関連した「スポーツ＝運動文化」あるいは「運動文化＝スポーツ」という考え方を検討する。研究方法は、まず、これらの用語使用における歴史的な経過と論理的な不合理性を検討する。次に、これらの用語を整理する視点を仮説として提示すると共に、この用語によって引き起こされた問題の解決方法を考るという方法をとった。

2 「スポーツ＝運動文化」を考える

1) 「運動文化」という用語をめぐる問題

今日、この言葉は体育教育の世界ではスポーツと同義的に使用されるようになった一般的な用語と言ってよい。特に、この教科の指導内容を歴史的・社会的な文化との関連で説明する際に、運動文化としてのスポーツといった意味で使用される。

この用語は、戦後学校体育が戦前の「体操」中心から、半ば強制的に「スポーツ」中心に変更される中で、体育という教科成立の根拠(体育という教科の独自性)として言われ始めたものである。それは、占領軍による強制によって教科の中心的内容にならざるを得なかったスポーツを、歴史的・社会的な文化(運動の文化)として捉え直すことによって、体育という教科の背景や内容を支える文化として位置づけ直そうというものであった。こうした位置づけ方と理解の仕方が「スポーツ＝運動文化」として、いわば時と場合によ

る言葉の言い換えとして、戦後50年を過ぎる今日まで続いている
とあってよい。

戦後学校体育をめぐる困難な諸状況の下で生じたこうした用語の
使用法は、一方でスポーツを体育の内容として無条件に位置づけ、
他方で体育という教科の論理（教科成立の条件や教科の目的・内容
・方法などの一貫性）を貫かねばならないという困難な状況を、
「スポーツの持つ文化性（人類の歴史的・社会的知恵あるいは成果
としての価値）」によって、何とか統一的に理解しようとするもの
であった。

この用語が持つ問題性も又、このような理解の仕方の中にある。
それは、一方で「体育とは無関係に成立するスポーツという社会的
文化」を認めつつ、他方でスポーツの内容を無理やりに学校や教科
の論理にあてはめなければならないということから生じる。なぜな
ら、スポーツは、一定の教育制度のもとにある教育内容として、生
徒達の身体的・運動能力的状況や学校（授業）時間や学校空間に、
あるいは教科目標に合致するように、変形されざるを得ないからで
ある。そして、その様に変形された運動（それは、厳密にはスポー
ツ的体育運動とも呼ぶべき運動群である）も又「スポーツ」と呼ば
れたからである。社会的に認知されるスポーツとは、一般的に競技
スポーツを指すことから、学校で行われるのは学校スポーツである
といった使い分けを必要とするほどの違いが生まれるのは必然的で
ある。この二つのスポーツは、それぞれを具体的な実施形態として
考えると、相互に否定しあうほどの矛盾関係にあるとあってよい。
ただ、そうした矛盾は、戦後間もない時期のようにスポーツそれ自
体が社会的に根づいておらず、学校体育としてのスポーツしかない
といった状況下や、体育授業と運動部活動が意識的に区別されて行
われる限り解決できる問題であった。

学校体育で使用してきた「スポーツ」という用語が持つ矛盾、つ
まり一方での、社会的に公認されるような「競技スポーツ」という
性格と、他方でのかようにでも変更可能な「スポーツ的体育運

動」という性格の矛盾は、スポーツの社会的な広がりやスポーツ技能の発達あるいは技術水準の向上に伴って次第に明確になり、ぶつかりあう性質のものである。それは、運動実施方法（ルール）の考え方の違いのみならず、勝敗や（指導内容としての）運動技術や能力発達の考え方の違いとして、つまり、体育の指導内容への考え方の違いとして、いつでも顕在化する可能性と（条件があるなら）必然性を含んでいるのである。

私は、今日、学校体育における様々な問題、とりわけスポーツに関する問題の多くは、ここで述べた用語の曖昧さを整理することから解決できると考える。このことは又、スポーツを学校体育で教えるべき文化と考え、安易に「スポーツ＝運動文化」と言い替え、「体育＝スポーツの学習」とすることはできないことを主張する根拠でもある。

今日、体育の目標や内容に対する考え方のひとつとして、「運動（スポーツ）目的論」とも言われる考え方がある。この考え方は、「スポーツは体育の手段であると共にそれ自体が体育教育の目的でもある」という立場に立つのであるが、この立場もこうした「スポーツ＝運動文化＝体育」という思考方法をとる。そこにもここで指摘した学校体育における「スポーツ」という用語の問題性がそっくり残されているのである。

もしも、こうした立場に立つ人々が、あくまで「スポーツ（あるいは単に運動）それ自体が目標である」と主張し続けたいのであれば、言葉の厳密な意味において、「目標」という、つまり、未来において実現したい観念の内容を、説明すべきである。どのような内容を持つものとしてスポーツ（運動）を思い描いているのか、ルールや勝敗に対する考え方や技術的な内容をどの様に考えて体育の目標というのかを、明言すべきである。そうすれば、「手段であると共に目的でもある」という言い方は論理的に成立しないことが理解されるだろう。

さて、「スポーツ＝運動文化」という言い方が成立した理由の一

つは、問題があるにせよ、教科の論理（教科成立の条件や教科の目的・内容・方法などの一貫性）を考えると、どうしても各教科の基礎としての文化領域とその内容を考えなければならないからであった。そして、スポーツは正に運動文化と言うにふさわしいほどの内容を持っているからである。問題は、スポーツという用語が一義的に考えられないということである。そして、戦後学校体育を考えただけでも、競技スポーツとは区別される学校スポーツとも言うべき体育的な運動が作り出され実践されてきたこと、更に、スポーツとはいえないダンスや体操のような運動も又学校体育の中に取り入れられ、位置づけられてきたということである。それらは、「運動文化」とどの様な関係に置かれるのか、そしてどの様にして体育の内容として統一的に整理されるのかなどが、再検討されねばならないということである。

2) 「文化」をどの様に考えるか

「スポーツ＝運動文化」という考え方において、「スポーツ」と「体育」を論理的に結びつけたものはスポーツの文化性への着目であった。しかし、「スポーツは文化である」ということが何を意味するのかということが厳密に問われたわけではない。そのため、「スポーツを教える」ことが即「文化を教える」ことであるというような誤解を生みだした。その結果、運動文化は何らかの「具体的な」スポーツの内容として理解され、運動技術やルールそれ自体が実体的な文化であるかのような考え方もされてきた。ここには、「運動技術」を何らかの実体として考える誤り、例えば、理想的なあるいは最も合理的な運動経過あるいは「運動の仕方・やり方」を技術と考える誤りと同じ種類の問題がある。そこには、人間の行為がどの様なものであれ全て技術的なものであることを否定し、何か特別のものにのみ技術の名称を与えようとする立場がある。

「技術」をめぐってあるのは、技術的水準の違いであり、「技術」を問題にするということは、この水準を規定する諸条件とその

内容を検討することに他ならない。運動の文化に関しても同様である。全ての人間的行為は文化的である。「文化的でない」ということは「人間的でない」と同じくらいの意味である。人間は歴史的・社会的にしか人間になれないように、人類の経験を学び身につける中で育っていく。それ故、文化的な水準には差があるにせよ、全ての人間的行為を文化的なものとして見るべきなのである。文化というものをどうしても具体的に考えたいというのであれば、人間的行為を文化的なものとした上で、その（文化的な）水準を現実的・具体的に問えばよいのである。

私達の行為あるいは身体運動が全て文化的であることと、文化を教える必要性がないと言うことは同じではない。教育は若い世代に対し質を吟味し、教えるべき価値のあるものを選び・与え、教えねばならないのである。そうでなければ、人類がこれまで蓄積してきた程のレベル（現在の状態）を実現するためにはそれだけの時間をかけねばならないし、そのようなことはあり得ない話であるからである。教育で問題になるのは、この質の高い教えるべき価値のある文化（財）をどう選択・体系化し、どの様に教え・伝えていくのかということである。

3) 「運動文化」の考え方

私は運動文化を次のように考えている。「人間の行為を最も特徴づけるのは合目的性と経済性であり、身体運動を含む人間の様々な行為も、一定の価値観（体系）の下で歴史的・社会的に発展させられてきている」と。したがって、個々の運動行為を考えたり問題にしたりする場合、その運動（経過）それ自体がどのような価値体系の下にあるのかが重要であり、それを抜きにして運動の善し悪しを論じたり比較しても意味を持たないと考える。人間の運動を考えるときには、まず歴史的・社会的に形成されてきた身体運動に関するそうした価値体系を問う必要があると考えるのである。運動文化とは、そうした価値体系とともにある運動行為の総体である。それ故又、

運動文化を理解しようとするならば、人間の身体運動がどのような価値体系の下で、どのような方向に発展させられてきたのかを理解する必要があると考える。

そのような価値体系に支えられた運動群を、筆者は次のように考えている。

作業運動	(職業労働に伴う運動群)
日常的運動	(衣食住に伴う運動や、余暇に行う運動群)
スポーツ運動	(スポーツ競技としての運動群)
表現運動	(バレエや様々な舞踊などの運動群)

体育的運動	(若い世代のための教育内容として創造されてきた体育教育としての運動群)

(図4-1 運動文化の五領域)

この五領域はそれぞれ共通の価値観に支えられた運動群を表示している。それらは、人々が運動を行うときの目的の合理性や運動の経済性を包括する価値観の違いを表示する運動群の名称である。走・跳・投などの動作あるいはバレーボール、サッカーなどといわれる運動も、運動の名称としては同じ様に呼ばれても、現実の運動実施状況としてこの五領域を通して理解される時、それぞれに異なる意味づけや異なる評価を与えられ、その後の運動追求も異なったものになる。当然のことではあるが、そこでの運動の技術的な過程も異なるのである。私達は、人間の合目的的行為におけるこうした価値体系の違いの存在を、まずもって認めねばならない。

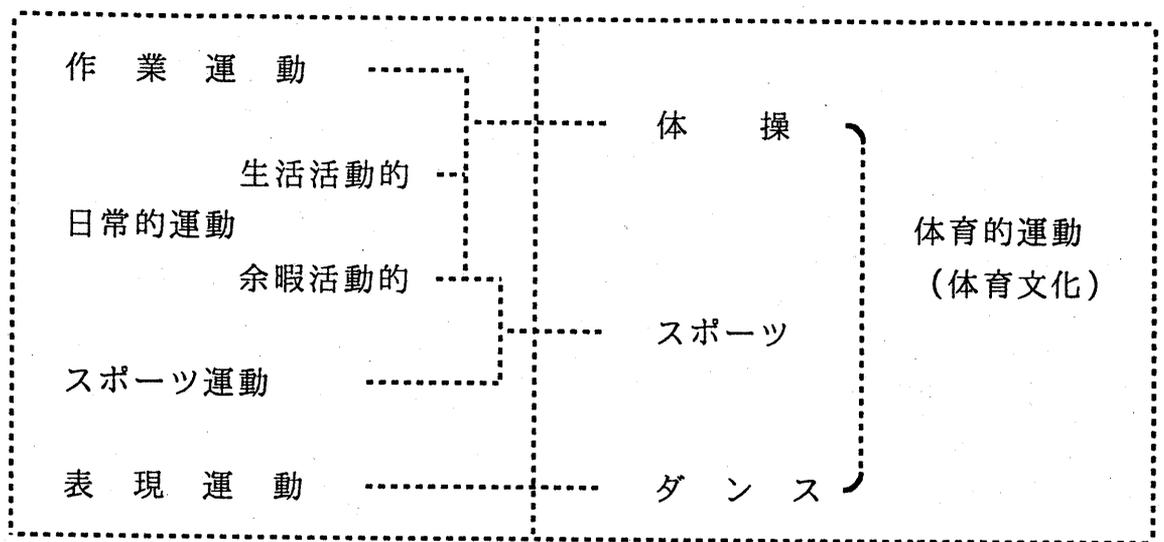
五領域を波線で区分することの意味は、上の四つの運動群がそれ自体「実業」として、つまり「現実的な運動能力」として問題にされるのに対し、体育的運動はそれらに対する予備的・準備的な能力として、又、国家や学校などによって「予定された能力」として、特殊な位置に置かれることを表現している。体育的運動とは、一定

の年齢段階にある若い世代に対する、将来の運動生活への準備として、又この年代の発達や生活を豊かにするものとしての機能を果たすのである。

ここで述べた「実業としての能力」と学校教育を通して獲得される「準備的な能力」の関係は、社会的な労働や文化と学校教育の関係と同じ文脈で理解されるものである。理科や社会科が現実的な労働能力、たとえば工業労働や農業労働の実践的な力を養成するのではなく、そのための準備的な能力として自然科学的認識能力や社会科学認識能力の形成を目的にするように、体育的運動も又「四つの身体運動領域に対する認識能力」を形成するために存在すると考えるのである。現実的な作業運動能力やスポーツ運動能力というのは、実業として多様であるとともに現実的な力量が直接的に問われるものである。体育でそれらを養成することは不可能であるし、また必要ではない。体育は、それらに対する見方や考え方としての認識能力の形成を課題としていると考えるべきなのである。問題は、体育で形成する認識能力が他教科の認識対象や認識方法とどの様に異なるのかという点の理解であろう。

教科に担わされている認識能力形成という課題は、歴史的・社会的な人類史的成果に対する学校教育という関係の下で課題として生じるものである。それは、社会における労働過程の発展や情報量の増加とともに益々重要になってくる。客観的な文化的内容（の拡大）と主観的な認識能力（の拡大・形成）の教育という図式の中で、文化と教育の関係を位置づけ直して考える必要があると考える。

この（図4-2）は、作業運動・日常的運動・スポーツ運動・表現運動と体育的運動の対応関係を表現したものである。体育の運動領域として再編成される場合、問題になるのは、自立した運動文化領域として持っていた価値体系と体育的運動の価値体系の関係である。特に、体育の一領域としてのスポーツでは、図に示されるように、日常生活における余暇活動としての運動と競技スポーツとしての運動の両者に対応する。ここでは両者の統一と分離が問題になる。



(図4-2 運動文化内部における体育的運動
とその他の運動との関係)

こうした運動文化間の対応関係は、同じように見える動作や運動に対する価値観や技術観の関係としてきちんと整理される必要がある。(後述するが、筆者はそれらが、体育の三つの運動領域における基礎・基本と応用・発展の問題として整理される必要があると考えている。)

体育を歴史的・社会的な諸条件と無関係に任意に考えることはできない。また逆に、こまごました時々の歴史的・社会的要請の下請けを引き受け、その内容が常に揺れ動くことにも問題がある。こうした問題を解決するためには、人類の経験や知恵としての運動文化を基礎として体育の内容を構成する必要があることは言うまでもない。同時に、そうした体育の内容は単に運動文化を再構成するだけではなく、若い世代の未来の運動生活を作り出していくものとして運動文化の再創造の機能をもつ必要がある。このような意味で、体育は運動文化に対応しつつも、それらとは区別される位置づけを持つ文化領域としても考えられる必要がある。体育的運動や体育的行為を包括する概念として体育文化という用語を用いているのは、そのような理由である。

結論的にいえば、人類の歴史的・社会的な経験から生み出され私達の運動生活の形式や内容を形作る「運動文化」を狭く「スポーツ」に限定するべきではないということである。日常的なレジャー活動や日常生活の衣食住に関わる運動、見るものとして運動の専門家達による運動（競技スポーツや各種の舞踊など）、あるいは日々の労働現場における様々な身体活動も又、歴史的・社会的に形成されてきた運動文化として捉えるべきである。そのように考えるならば、そうした私達の生活の隅々にまで浸透している運動文化を確認した上で、体育としてどの様に考え、位置づけるのかを問わなければならぬだろう。

運動文化としての枠組みを、日常的運動・作業運動・スポーツ運動・表現運動・体育的運動として捉え直すこと、そして同時に前四つに対する対応的・準備的機能を持つものとして体育的運動を体育文化として位置づけることは、体育のあるなしに関わらず社会的・歴史的に存在する運動文化を基礎として体育文化を基礎づけることにもなる。

4) 「体育的運動」におけるスポーツ領域の考え方

運動文化内部における体育的運動とその他の運動との関係を表す(図4-2)が示すのは、体育的運動としてスポーツ領域を考える際の視点である。それは又、本研究の目的でもある「スポーツ＝運動文化」という考え方を整理する方法でもある。

「スポーツ」という用語は、この(図4-2)の中では、まず三つの領域に関係して理解されねばならない。五つの運動文化領域の一つとしての「スポーツ運動」(上の図の左側)は、一般には競技スポーツとして知られる価値体系に包括される領域である。それは、一定の「競技ルール」を認め、その下での勝利を唯一の価値基準とする人々によってなされる運動群である。そこでは身体資質(例えば、身長や体重、あるいは運動能力など)の違いを無視しても一位、二位、三位の違いを明確にし、さらにそれを「金、銀、銅」などの

価値の差として認めるような価値体系が生きているのである。そこには、それらを認めたくなければ、競技に参加しなければよいという前提がある。競技スポーツにおける「公平」「平等」も、競技ルールを認めて参加した後に成立するのであり、競技ルールそのものの公平さや平等さを意味しているわけではない。背の低い人々がバレーボールをしたくてそれぞれ自分たちにあったネットの高さを要求することは、競技スポーツとは関係のないことなのである。

又、日常的運動を形作る二つの領域の一つとしての「余暇に行われる運動群」に含まれる「スポーツ」は、レジャーやレクリエーションとして行われる運動群であり、日常的運動としての価値体系を前提としている。それは、労働力の再生産の機能を果たすものとして、精神的・肉体的疲労の回復や休息を前提とする価値体系の下にある。そこには、競技スポーツでは絶対的に必要とされるルールの厳密さや、勝負や勝利に対する態度、過度な練習などは否定されざるを得ない。

更に、体育的運動におけるスポーツ領域は、あくまで体育としての価値体系の下にあり、体育目標の達成のために変形されるものとして位置づく。それらは既に述べてきたように、スポーツ的体育運動とも言うべき運動群であり、競技スポーツとは異なる諸条件の下で行われる運動群である。特に全ての児童・生徒に対する義務教育として、体育でスポーツが取り扱われるとき、運動者にあつたルールなどの運動実施条件、運動の目的や勝負や練習（トレーニング）への態度など、競技スポーツとは決定的に異なつたものとならざるを得ない。

さて、このような思考から導かれる結論は、「スポーツ」あるいは単に運動は、その現象的な過程から定義されるべきではないということである。「走」運動は様々な目的と価値体系の下でなされるのであり、それらを即スポーツ運動と考えるべきではないということである。同様に又、「短距離走」は「50mや100mの競争」だけではないと考えるべきなのである。様々な目的を持った短距離

走があつていいし、特に体育では、様々な目的を持って短距離走を取り扱うべきだと考える。どの様な目的を持って行うかという問いこそ体育教育の目的の問題であろう。

3 体育的運動の基本的性格

1) 日常的運動と体育的運動

これまで運動文化の考え方、運動文化の五領域およびその内部における四つの運動群と体育的運動の関係について述べてきた。本項では、体育的運動の三領域としての体操・スポーツ・ダンスが持たねばならない基本的性格について考えてみたい。

運動文化の五領域は、それぞれ社会的な必要性の下で追求されてきた運動領域である。全体としてそれをみれば、人類の身体運動に対する歴史的・社会的経験のまとまりともいうべきものである。しかし、個々の人々にとってそれらが等しい意味を持っているわけではない。例えば、作業運動と日常的運動は「全ての人々が」関与する。しかし、スポーツ、ダンスの両運動群は「ごく少数の専門的な人々によって」、しかもごくごく狭い運動課題や種目としてなされている運動群の総称である。この両運動群は、運動追求としては厳しい努力を必要とする領域であり、それ故にこそそれを行う人や見る人々に感動や喜びを与えるものである。しかしそれは、一般には、見るものとしての価値の方が大きい。更に、体育的運動は、「全ての若い世代に対し」用意されるものとして、それら四つの運動群への準備とそれらに対する認識形成を担うのである。このように考えてみると、運動文化は様々な場所と人々によって行われたり生みだされたり、受け取られていることがわかる。この点について考えてみよう。

今日の身体と運動能力をめぐる最大の問題は、労働過程の機械化や単調化や特殊化、また座作業を伴う精密作業化や精神作業化、あるいは日常的な運動の簡便化や運動不足による肥満などである。同時に、マスコミによって大量に流されるスポーツや芸能情報による

過度の欲求増と未充足への不満状態や不健康への意識などである。こうした健康と運動能力の維持・向上に対する要求は、今日、日常運動の余暇活動への関心となってあふれ始めている。競技スポーツと区別される「ニュー・スポーツ」の隆盛も人々の自己防衛の表現でもある。確かに、スポーツや表現運動のすばらしさは、人々に人間の運動能力のすばらしさと人間的可能性の豊かさを教えてくれる。しかし、それは見ることによって得られる可能性であって、それらを自らのものとして行い獲得する条件は、日常運動、とりわけ余暇活動をどの様に作り上げるのかということの中にしかないのである。言い替えれば、人類の歴史的成果としての作業運動・スポーツ運動・表現運動は日常運動（その中の余暇活動）において再編成されることを通して、利用可能なものになるということである。したがって又、運動文化への準備としての体育的運動は、若い世代の将来の日常的運動（特に余暇活動における運動）のための能力形成を第一の課題としているといえるだろう。体育的運動の三領域（体操・スポーツ・ダンス）を考えると、まずこの点を確認しなければならないだろう。こうした日常運動と体育的運動の関係こそ、今日「生涯スポーツ」「生涯体育」の必要性といわれているものの本体に他ならない。

2) 体育的運動と認識能力形成

運動文化内部の関係を検討するならば、体育的運動の一領域としてのスポーツやダンスでは、児童・生徒達に競技スポーツや表現運動に対する見方や考え方を指導すると共に、将来の余暇活動能力を形成するものとなる。又、体操領域では労働や日常生活から生じる身体機能や運動能力に関わる諸問題を解決するための見方や考え方を指導することになる。体育的運動が持つ他の四つの運動文化に対する準備という機能が、体育に対し「運動文化を認識する能力の形成」を課題として要請するのである。同時に、そのための運動指導のあり方、つまり「認識能力を形成するものとしての運動指導」を、

体育実践の課題とするのである。体育文化とはそうした体育的行為の総体として理解されるし、そうした行為の結果あるいは行為の実際的内容として体育的運動が理解されるだろう。

体育が他教科と同様に認識能力の形成を課題としていると考えるならば、更に一步進めて、体育における認識能力形成の独自性についての主張を持つ必要がある。この点について考えてみたい。

体育的運動が他の四つの運動文化と対応すると考えれば、体育的運動は様々な運動に対応する内容を持たねばならない。同時に、それは若い世代の将来の日常運動としての価値体系の下に置かれねばならない。この二つの課題を解決しようとするれば、体育的運動は様々な（目的の下にある）運動に共通する内容を、その価値体系とは切り離して取り出すこと、同時にそうした運動内容が価値体系の違いによってどの様に追究・発展させられるのかを理解させることが必要となる。私は前者を「基礎・基本」に関わること、後者を「選択（的認識内容）」に関わることと考えている。「走」の学習を例にとってみよう。

筆者は先に次のように述べた。「走」運動は様々な目的と価値体系の下でなされている。又、「短距離走」は「50mや100mの競争」だけではない。様々な目的を持った短距離走があつていいし、特に体育では、様々な目的を持って短距離走を取り扱うべきだ、と。

ここで述べていることは、多様な目的の下で追究され、「目的に応じて変形される走運動」と「走運動に共通する構造」の関係である。走の構造を壊さない範囲で構造の要素を変化させてみることは、走の基礎・基本と走の目的的追究の関係を表現している。具体的に言えば、様々なピッチや方向（外向き、内向き、平行など）での腕の振り方をした走、ストライドの大きさを変えた走、脚と脚の幅（一直線上、二線上）を変えた走、前傾の度合いを変えた走、全力走に対し一定の割合で減じられたペースを持つ走、様々な距離の走、等々である。私は、走の学習ではこのように構造要素を操作しつつ、走運動の目的や多様な走運動を理解していく実践が必要だと考えて

いる。

体育における認識形成の特徴は、具体的な自分自身の運動を通して、つまり、現実的な力の配分や連続的な力の構成として、自分の運動や身体能力あるいは合目的な行為（に含まれる運動的な内容）を知る点にある。言うまでもなく、運動を教授・学習する際に言葉や概念、あるいは各種の視覚的映像などが用いられるが、最も中心的方法（認識の手段や方法）は、学習者自身の運動行為である。この学習者の運動行為が、いわば認識行為として、対象（自分自身、あるいは一定の運動像）を分析・総合できるように組織される必要がある。児童・生徒達が自己の運動実践を手がかりにして、次第しだいに運動を多面的に分析・総合できるようにしていくことが必要なのである。そのためには、運動の構造的把握と構造要素間の関係が現実的・具体的な学習課題として取り出され、体育的運動（指導内容）として組織されねばならない。

3) まとめにかえて

私は体育教育の目的を次のように考えている。「体育教育は、人間の生活と共にある運動文化という世界がどの様に成り立っているのかを認識させること、そして、生徒自身に、そこで主体的に活動するために何が必要なのかを考えさせることを目的としている」と。

体育教育の実践は、そのように生徒達の認識を拡大・深化させるために、どの様な活動あるいは運動経験をさせるのかが重要な視点となる。生徒自身が、自分の運動生活を豊かにするものとして運動文化を理解し、感動し、納得する、そのような実践を探求し続けることが体育教育の実践的な研究課題でなければならないと考えるのである。生徒達は、体育という教科、そしてそこでの運動学習を通して、自分の運動生活の設計図の描き方を学ぶと考えるのである。活動や行為として運動文化を認識するためには、そのための活動や行為が必要になる。体育という教科を、運動文化に対する準備と運動文化を認識するための教育として考えるならば、そのための活動

や運動実践こそが体育教育の内容になると考えるのである。

引用参考文献

- (1) 江刺 幸政 「体育科教育における教科内容の具体化に関する一考察…特に、教材研究との関連を視点として…」
中国四国教育学会 『教育学研究紀要』第41巻第2部 1995
pp.326-331

5章 教材づくりの原理・原則に関する研究の性格と課題 — 体育教材論における位置づけに視点をおいて —

1. 研究目的と研究方法

筆者は、教材及び体育教材に関する一連の先行研究を通し、全教科に適用可能な「教材」概念や「教材の構成形式」の検討を行うと共に、そこから導き出される「教材研究の研究領域」を提案してきた。それらを簡単に示せば、以下のようになる。

教科内容、教材、授業刺激、解釈内容のそれぞれの概念内容は以下のように規定される。

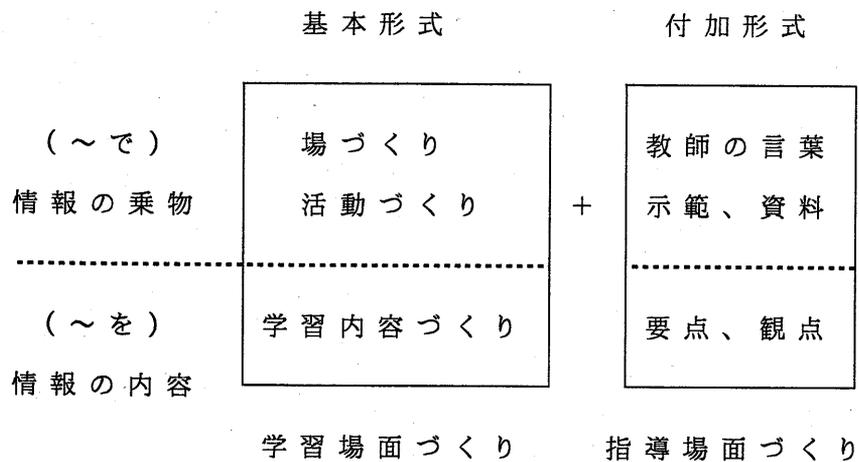
[教科内容] …単元の目標や内容に当たる。教師集団が意見統一する単元の性格や内容

[教材] …一人ひとりの教師が具体的な授業条件を考慮しながら考える授業内容「～で～を考えさせる（行わせる）」、または「生徒達に～を考えさせるために～の活動をさせ（基本形式）、更に、～で～を考えさせる（付加形式）」という構成形式で表現される。

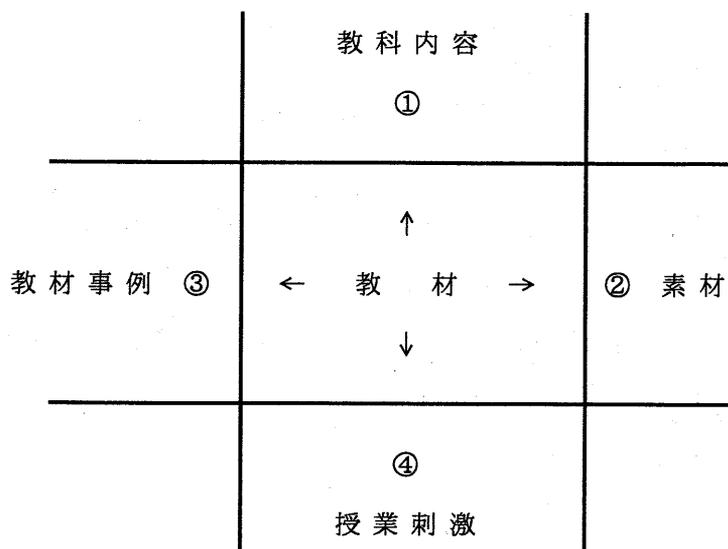
[授業刺激] …授業過程における教科内容や教材の性質。それらは様々な刺激の一部として機能する。授業刺激のコントロールは教師の指導力の重要な要因であり、指導技能として必要とされる。

[解釈内容] …生徒によって受け取られた情報の性質（内容）

「教材の構成形式」および「教材研究の研究領域」は、以下のよう
に図式的に示すことができる。



(図5-1 体育教材の二重の構成形式)



(図5-2 教材研究の研究領域)

- ① 教科内容の具体化に関する研究領域
- ② 教材づくりの原理・原則の研究領域
- ③ 教材事例の分類・整理に関する研究領域
- ④ 教材の配列に関する研究領域

「教材づくり」という用語については、次のように考えている。
教師は自分の授業を通して教材（構成）に対し疑問を感じる時、日常的に教材を工夫したり選び直したり作り直したりしている。
「教材づくり」とは、この様な生徒達に教えたい内容（情報の内容）とそれを具体的に担う事象や事物（情報の乗り物）の統一的な関係としての教材を、特に新しくつくり直すという視点から考えるときに使用される用語である。

本章で言う「教材づくりの原理・原則」とは、そうした「教材づくり」に一般的に適用可能な原理や原則のことであり、いわば、教材づくりに際して規準になる考え方や規範を意味している。教材研究論における研究領域としての「教材づくりの原理・原則に関する研究領域」とは、教材事例の検討や授業研究を通して、その様な一般的な原理・原則を明かにしようとする研究の総称と考えることが出来る。

本章の研究目的は、先行研究における教材概念の整理から導かれる「教材研究の四つの研究領域」のうち、②「教材づくりの原理・原則に関する研究領域」の性格と研究課題を検討することである。

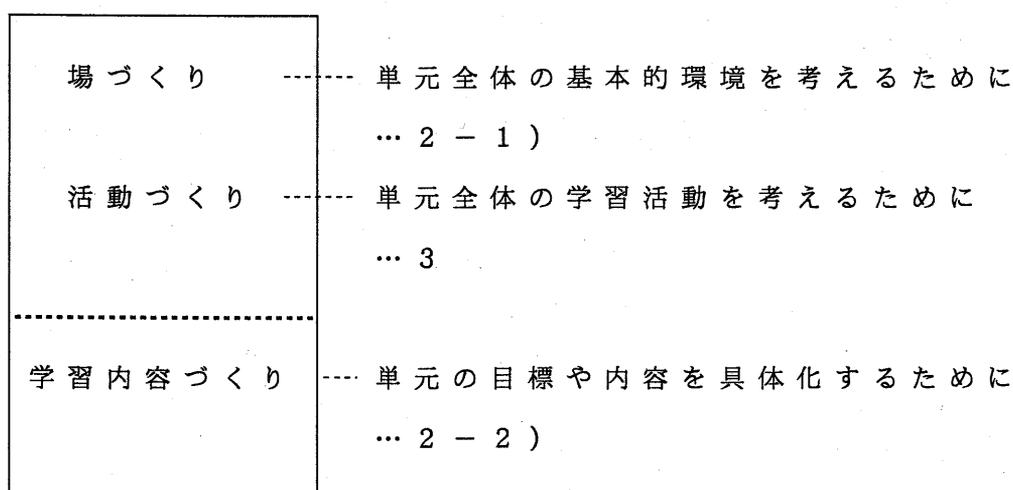
研究方法としては以下の様な手順をとった。

- ① 体育科教育における教材づくりの特徴を整理し、体育科教育における教材づくりの原理・原則の整理の仕方を検討する。
- ② ①の整理の視点に基づき単元全体と個々の授業の関連における「場づくり」「内容づくり」「活動づくり」の原則や原理を、いくつかの事例を取り上げながら、試論あるいは提案の形式で示す。
- ③ 「教材づくりの原理・原則」を試論的に命題化して提示する。

2. 単元全体の基本的な「場づくり」「内容づくり」に関する原則 －「単元の全体計画に係る基礎的条件の整備」と「体育的運動（価値）の実現」－

体育教育の場合、単元が（陸上運動、水泳等のように）運動領域

を基本に構成されるという特徴を持っているため、教材の基本形式も単元として設定される運動領域とともに、そして単元を通して共通した場や活動として構成されることになる。したがって又、教材づくりの原則や原理も単元全体の「場」や「活動」あるいは学習場面と切り離して考えることが出来ない。そのため、教材の基本形式としての「場づくり」「活動づくり」「学習内容づくり」を単元全体に拡大して検討する必要がある。この様な検討を通して提起される内容は、日々の教材研究、特に教材づくりの原理・原則として機能することになる。



(教材の基本形式) (教材づくりの原理・原則)

(図 5 - 3 教材の形式と教材づくりの原理・原則の対応関係)

1.) 単元全体を通して実現したい能力(技能、知識、認識能力)レベルの確定と、基礎的学習条件の整備に関する原則

① 体育における技術学習と基本的条件

単元全体の基本的な環境条件を構想する場合、まず考えねばならないのは、単元全体を通して実現したい能力(技能、知識、認識能力)レベルの確定であり、それを実現するための基本的な条件の整

備である。

ある運動種目を考えてみて、そこで目標とするレベルを考えてみると、それらの多くはスポーツ選手達によって実現されているレベルである。例えば、バスケットボールにおけるすばらしい集団的な攻防（マン・ツー・マンでの攻防）であるとか、走り幅跳びにおける華麗な反り跳びであるとかである。しかし、考えてみなければならないのは、それらの戦術的あるいは技術的なすばらしさが、スポーツ選手達の厳しい練習の結果として実現されているということである。そして、それらを生徒達に体育授業で獲得させることの困難さである。

運動能力の獲得におけるスポーツ選手と生徒達の違い、例えば、練習量、身体的資質、練習環境などを考えてみれば、スポーツ選手に対し必要とされる全体としての競技力と、体育で生徒達に獲得させたい能力を明確に区別することが不可欠となる。そして、その種目で教え・獲得させたいことと、それを可能にする現実的な条件整備の可能性が検討されなければならない。

体育授業であれ、「ハーフコート」でのバスケットボールやハンドボールのゲームでは、短時間で集団的なゾーンディフェンスが不可避となりそれに対する集団的な攻撃法が必要とされる。こうした事例に示されるのは、コートの変更に、コートを幾度となく往復する運動とそれに必要な持続的能力を不必要にし、集団的な攻防段階を出現させるということである。

体育における運動学習では、生徒にとって不必要な様相発展段階や能力を排除すること、そして生徒に獲得させたい能力形成のための学習場面を作り出すこと、あるいは又、運動技術の発展段階の「短縮」「飛び越し」「再構成」を考えざるをえないのである。もしそれが不可能ならば、生徒達はスポーツ選手達があっという間に駆け抜けてしまう様な、初期的レベルの技能段階にとどまる他ない。もしそうならば、バスケットボールやハンドボールのゲームで集団的なゾーンディフェンスあるいはマンツーマンディフェンスが当り

前であるようなレベルを目標にすることは、夢のまた夢でしかないだろう。

このような事例を含め、体育における技術学習とその基本的条件を試論的に命題化してみると、以下のような表現になる。

a 「授業で獲得可能な運動技能とは、その運動を行うために必要な基礎的能力は既にあるが、課題に対して適切に構造化されていないために実施できないでいるような技能である。必要な基礎的技能と構造化の内容が明確になっていない場合、当然の事ではあるが教材の具体化は出来ない」

この命題は、体育授業を通して「できる」ようになる場合を説明するものである。短時間でできるようになるということは、「運動の仕方」やその運動に対する「考え方」が整理されたためにできるようになったと考えるべきであることを表している。逆に言えば、運動の仕方や考え方をいくら指導してもできるようにならない技能は、授業に持ち込むべきではないことを述べているのである。できるようになるための基礎的能力が欠如している場合、その欠けている能力を獲得することが条件になるが、それはトレーニング（訓練）にあたるものであり、そうした能力自体を体育授業で獲得させると言うことは避けねばならない。ただ、そのようなトレーニング（訓練）の考え方を指導することはできる。ここでは、実際にトレーニングをすることとその考え方を指導することが意識的に区別されていなければならない。

b 「ある能力 a が欠如するならば獲得できないような技能 b を課題として設定することは間違いである。そのような課題は、そこで欠如している能力 a を何等かの工夫によって取り除くことが出来て始めて課題となり得る」「指導すべき教科内容は、そのような授業条件の創出（…運動活動空間の変形等の特別な手だて…の意味）如何

に規定されている」

ある山に登り頂上に立つことが目的ならば、実際に自力で山を登らねばならない。この場合、登るという行為は頂上に立つための不可欠の条件になる。しかし何らかの事情により登ることができないけれど頂上に立ちたいということであれば、ヘリコプターなどで頂上に降ろしてもらえばよい。命題bはこの様な関係としてたとえられるであろう。運動学習に際して、どうしてもある能力が獲得できず、したがって又それ以上のレベルの運動（内容的に高度な技や技能）ができない場合、そのできない能力を何らかの工夫によって取り除くことが必要になる。先の例であげた、集団球技種目における「ハーフコート」などの工夫等がそうである。補助用具がもっている性格でもあるが、スポーツ種目の練習にはその様な性格の工夫が随所にある。

c 「授業における運動活動とその結果として獲得される能力は、基本的に、生徒が直接的に相互作用を行う外界（運動活動場面条件）が持つ性質によって規定されている。獲得可能な能力の明確化・課題化および、そのための場面構成の工夫は、それらを大きく拡大する可能性を持っている」

この命題は、学習（練習）の場の特性を表現するものである。競技場と練習場は基本的に異なる条件を持っている。前者は能力の発揮や公正な競技のための場であり、後者は能力の生産や形成の場である。学習（練習）の場は必要に応じどの様にでも変形可能である。生徒が獲得すべき能力を明確化すると共に、その能力の獲得に際し妨害要因となる条件を排除し、学習のための新しい場を創造したり構成したりすることは運動学習の不可欠の条件である。安全性・恒常性・効率性等の視点から多様な場の工夫が必要となる。

d 「運動様相の発展は、運動能力の発達を反映しており、一連の発展段階として把握することが出来る。様相発展段階は、不必要と考えられる能力を省くための場面構成の工夫、あるいは補助用具の開発により、短縮・飛び越えが可能になる」

この命題は、運動学習を通してうまくなっていく際、それが様相の変化として捉えられる発達の順序として把握可能であることを述べると共に、場の工夫や補助（用具）によって自然な発達の順序が意図的に短縮されたり、飛び越えたりすることを表現している。

「走り高跳び」における厚いソフトラバーの使用は、高跳びの跳び方を一挙に変えてしまう。又、トランポリンの使用は宙返りやひねり技の飛躍的な発展を促す。

② 補助用具の開発・整備と系列的な配列

運動技能が低くある運動課題ができない時、補助用具を工夫することはよくみられることである。しかし同時に、ある補助用具を使用した時にはできるが、それを使用しない場合どうしたらよいか分からないという事態もよく見かける。

低鉄棒での逆あがり指導における、「ジャングルジム」や「とび箱」あるいは「逆あがり練習器」等の使用は、逆あがりの補助用具の一連の系列として考えることができる。これらを考えてみると、補助用具とは、当該の運動を実現するために必要とされる能力の欠如部分を補うものと考えられることができる。したがって、ある運動を可能にするために必要な能力の獲得順序に対応するように補助用具が配列されるならば、生徒達は無理なくできるようになるはずである。この様な、ある技やゲームレベルを実現するための能力が欠如している場合の補助的対応条件の系列的把握と整備は、体育における基礎的学習条件になる。これらを命題化して述べれば、以下のようになる。

e 「ある課題を達成するのに必要な力（仮に10の力がいるとする）に対し、足りない（6しかない）場合、足りない部分（このばあい4）を補うために工夫され、用いられる用具が補助用具である。当該の課題を達成するために用いられる補助用具の使用系列は、課題達成のために必要とされる能力と保持している能力の比の系列になる」

2) 体育的運動（価値）の追求

③ 目標とすべき運動実施能力の捉え直し

「教科内容」としてスポーツを考えることは、単元の目標や内容としてスポーツを再構成することである。この事は、歴史的・社会的な運動文化としてのスポーツと学校体育における、特に体育授業におけるスポーツを厳密に区別することを要求する。しかしながら、日本の学校体育では、戦後50年経た今日においてもまだこの区別を曖昧にしたままである。この曖昧さは、体育教育で目標とする運動能力においても残っている。例えば、競技スポーツとなんら変わらない競争形式や、常に最高記録の追求だけを追い求めるような実践が、生徒達の反発や拒否にあいながらも体育として行われ、そのような運動実施能力が目標として考えられているケースがたくさんある。

同時に又、各自の能力に応じた学習としての「めあて学習」の普及や、持久走として様々なペース走が考案され実践されるなど、競技スポーツとは異なる運動実施能力も考慮されるようになってきている。特に、近年の「生涯体育」の考え方の普及は、スポーツ的な競技力だけではなく、日常的・年齢的に無理なく継続的に実施しうる能力の形成を要請するようになった。それは、競技スポーツのように常に100%の努力と最高の記録を要求するのではなく、5割、7割等のペースでの実施能力や感覚の形成を要請するものである。日頃、3、4割の運動能力しか使用していない現実を考えてみれば、競技的な記録追求や実施方法がいかに無理な要求であることが理解

できるであろう。無理なく長い距離が泳げるためには何をどう指導すべきなのか、また歳をとってからも行いたいと思うような「短距離走」はどのような指導を通して理解されるのであろうか。これらは競技スポーツとしてではなく体育で行う運動として検討されねばならない。

④ 共に高め合う授業の創出

「競争」は比較の一つの形式である。スポーツ競技における競争も「直接的で、明示的な、運動能力の」比較に用いられる。それは、競技者としてその様な競争形式を認める人々によってつくられ、適用されるものである。しかし、体育はスポーツ競技ではないし、生徒達は競技者ではない。それ故、体育でスポーツを行うとき、その競争形式をどのようなものと理解し、どの様に作り上げるかは、体育に固有の問題として検討されねばならない。安易な競技ルールの適用としての競技は、間違いなく様々な問題を引き起こすからである。

全国的によく知られている山本貞美が創出した「8秒間走」は、競技的な競争の反省から生み出されたものである。学習の出発点における能力差を認め合い、適切なハンディを設定し競争するこの実践は、スポーツ競技における「前提」を否定する。と言うのも、スポーツ競技はどの競技者にも勝利の可能性があるという意味における競技的「平等」「公正」を前提にし、それを認める人々によって受け入れられる性質のものであるからである。明らかな能力差が確認され、勝利の可能性があるにも関わらず、又そうした競争を認めたくない生徒達に競技的競争を強制することは決して教育的とはいえない。特に、そうした状況があるにも関わらず、競技ルールの適用を「平等」「公正」だとするのは二重の意味で非教育的である。必要ならば、生徒達に納得できる、平等で公正な競争形式をつくりだすべきである。

f 「場面構成の工夫の結果、その出発点にあった種目（競技）形式

が変化する場合、比較されねばならないのは、指導・学習される教科内容とその条件であり、それがスポーツの正式ルールであるか否かではない。短い授業時間、運動能力差の大きい多数の生徒、十分ではない施設・用具を考えれば、教科内容を軸にしてスポーツそのものが変形されねばならない」

既に述べてきたことであるが、競技ルールはあくまで「公正な」比較のための仕組みであって、今もっている能力を明確に確定し比較するためのものである。これに対し、体育としての運動学習や運動指導は運動能力の形成のためになされるものであり、そのための運動の仕方としてルールを定めるものである。したがって体育教育において正規の競技ルールであるか否かは問題にならない。問題は形成すべき能力像の確認であり、目標とすべき事柄が何であるのかということである。

⑤ 体育に固有な認識能力の形成

体育では運動技能の形成が目的の一つにあげられている。そのため技能教科などと言われることもある。しかし、技能形成が目標であるにせよ、技能を追求し高めるのは生徒自身であり、教師は生徒達の考え方に働きかけるにすぎない。この意味でいえば、体育も又、認識能力を形成する教科として捉え直さねばならない。ただしかし、体育で形成する認識能力がどのような性質のものであるのかについては、統一した意見がある訳ではない。

その内容についてここで詳述する余裕はないが、私は、「からだで分かる」あるいは「運動を通して分かる」分かり方（運動的認識）が重要だと考えている。自分自身の運動実践を通して、それを運動的に分析・総合することを通して、自己の身体・運動能力を知り、管理していく能力を形成することが、体育だと考えている。その様な、自分の運動実践を絶えず分析・総合できる能力の形成のための実践が求められていると思うのである。

3 単元全体に関わる「活動づくり」の視点－練習方法の教材化に関する原則的視点－

- 1) 単元全体で獲得させたい能力と各授業の構造的対応性の確保
－加算的な「基礎」「応用」「ゲーム」、「簡単から複雑へ」の捉え直し－

① 個の技とその技を含む系を同時に把握すること

器械運動等の指導において、個々の技を順番に指導していくような授業をよくみる。

例えばそれは、マット運動での（前まわり－開脚前転－飛び込み前転－伸膝前転－倒立前転）等の一連の順序を持った指導である。こうした指導の欠点は、個々の技の持つ関連性が失われ、ある技ができるようになったからと言って次の技に移った時、何度も前の技を学習し直さねばならないことである。言い替えれば、ある技の習熟度が低いまま次の技に移っていることが問題なのである。技の習熟度とは、その技の構造をこわさないでその構造要素を色々変化させることができるということであり、多少の条件の変動にも関わらずその技が実施できるということである。この様な意味で、「技のファミリー」といった言い方や「系」としての把握が主張されていることは、こうした問題に対する重要な示唆を与えてくれるものである。

先にあげた技群は「前転系」に含まれる技である。それらは全て前転の構造を持ち、前転の構造要素を限界まで変化させた時の変形わざと考えることができるのである。だとすれば、「前まわり」ができたという次元で終るのではなく、その構成要素を変化させるような課題とともに、例えば、「もっとゆっくり、もっと大きく、ゆっくり大きく、もっと速く、もう少し遠くに手をつけて」等など、時間をかけて取り組む必要がある。生徒達の主体的で自由な（個の

技への) 取り組みと、生徒達の取り組みの行き着く結果に対する教師の側の見通し(系としての把握)が同時に存在することが必要なのである。

g 「『技(術)』はそれが含まれる系あるいは体系を前提とし、それを媒介にして位置づけられるものである。一定の系(技群)を常に視野にいった技の指導実践は、その技を構成する多様な要素と要素間の関係を分析-総合するものとなる」

運動学習における粗協応、精協応、精密(自動化)等の上達段階は、ある運動がやっとなることができるようになった段階から、次第に様々な条件下でも実施できるようになっていき、最終的には無意識的にできるほど熟練していく過程を表現している。これらの運動学習の段階は、見方を変えれば、一つの系をなす運動群の部分部分の技や運動の関係をも表現している。この命題はそうした技の体系と個々の技の指導の関係を示すものである。

② 集団的な球技種目の指導の部分練習において、常に全体との関連性を確保するため工夫すること

球技運動の指導で考えられてきた「基礎」「応用」「ゲーム」のうち、「応用」の考え方を検討する必要がある。

これまで一般的に、「応用」練習として(2:2)や(3:3)が考えられてきた。しかし、それらの内容が全体的なゲーム状況の中で有効であったという声を聞くことは少ない。その原因を考えると、(バスケットボール5:5)(ハンドボール7:7)(バレーボール6:6)(サッカー11:11)などの集団的な攻防状況からその要素を取り出して学習する際、どの様な(n:n)を取り出したらよいのかが明確でないため、有効な学習内容が構成できないのである。この意味で、集団的な練習法を理論的・実践的に開発する必要がある。

これらへの手がかりは、そうした練習が常に必要になるクラブ活動などでどの様な練習が行われているのかを分析することから得られる。彼らは体育授業で見るとような(2:2)や(3:3)ではなく、様々な実践的な工夫と共にそれを練習しているのである。例えば、(2:2)の両側にバスマンを置いた(2:2)などである。いわば両手のついた(2:2)とも言うべきこうした工夫は、それを全体的・集団的な構成の中に持込み易くしたものと言える。この様な工夫の持つ理論的・実践的意味を検討する必要がある。限られた学習時間の中で有効な部分練習(学習)をするためには、その様な内容的吟味が不可欠である。

③ 運動学習における原理的共通性の確保

①②をより一般的な視点から整理すれば、各種目における個別的特殊的な練習方法を全体的に関連づけ、より一般的で原理的な関連のもとで捉え直すことを要請するものである。これを更に生徒達に理解し易い形に整理し、生徒達が運動する際の一般的な知識あるいは行動原則にする必要がある。この様な要請は、一人ひとりの生徒が多様な運動領域や運動種目に取り組むこと、そして、かれらがそうした多様な運動を体系的に理解したり、より一般的な形で相互に関連づけて学習するために必要となるのである。

例えば、球技種目でパスをどう教えるか考えてみよう。パスの指導方法はいろいろある。それは各種目のルールに制約され様々な形態をとる。しかし、パスという共通の用語に示されるように、パスは「味方にボールをわたす」という協力的な関係を意味している。このような種目の違いを超えて在る関係を、生徒達に理解し易い形で実践的に指導することが重要なのであり、そのための活動づくりが必要となる。

「ボールを味方にわたす」ことを教えるためには、ボールをどこに投げればよいのか、つまり「ボールが投げれる空間」と、いつ投げればよいのかという「投げる時期」が、投げ方として分かること、

そして受け手の側の「ボールが捕れる空間と時間」の関係が分からねばならない。ボールを投げ・捕る空間は投げる人と捕る人のからだの位置関係や動作の対応関係によって絶えず変化する。またより投げやすい動きあるいは、より捕りやすい位置あるいは、とれるけれどぎりぎりの努力でとれる場合も「捕れる」ということの中には含まれるものである。それらは絶えず変化すると思える方が自然である。ボールの投・捕を、教える学ぶということは、このような思考方法や実際の練習方法を生徒達に、彼らの具体的な試行を通して学ばせることを指しているのである。

ただ向かい合って、同じ動作のパス、キャッチをしたり、パスの繰り返しの数を数えるだけではこうした内容を実践的・理論的に理解することは困難である。「ボールを投げる、捕る」という「単純な」動作を学習することは、この様な「複雑で深い」分かり方を要求しているのである。現実のパスの学習では、更に自分たちのプレーを妨害する敵がいるのである。敵の妨害を前提にした投・捕が学習されねばならないのである。

うまくできない生徒、下手な生徒とは、「いつ、どう動いたらよいのか」が分からない、又「どう考えたらよいのか」が分からない生徒だといってよい。それは、彼を指導してきた教師の責任でもある。彼らに、何をこそ考えるべきなのか、そしてどのようにすれば彼自身の運動がうまくいくようになるのか、特に常に意識しておくべきことはどんなことなのか、などの原則的・原理的な考え方を指導すべきなのである。それらの原則的な基準に基づき彼ら自身に彼ら自身の資質や能力に合わせた運動を発見させ自分の動きを作らせるべきなのである。

「運動学習における原理的共通性の確保」という要求は、実践的要求であると共に、理論的な要求でもある。この意味でより一般性を持った概念として練り上げられる必要がある。

この様な事例として、もう一つ、水泳における「グライド」感覚を軸とした指導方法を取り上げてみよう。水泳指導における「グラ

イド」とは、滑り込むという意味で使われている。エンジンのない飛行機としてのグライダーは、重心を前方に置くことによって動力無しに滑空する。その様な、重心の移し替えによる滑り込みを原理とする泳法指導である。今日それは、近代泳法の全てをこの概念によって理解し、又実際の指導方法に具体化しようとしているものでもある。こうした実践や理論は、手や足の動かし方として泳法を指導するのではなく、水と人間の身体の相互作用の原理や感覚として「グライド」という概念をつくりだしているのである。

h 「対人種目や集団種目における対応関係は、個々の種目を越えて存在している。もし、それらを映し出す概念が欠如するなら、個々の生徒達に統一的で体系的な認識を保証することが出来ない。体育科教育の教科内容を具体化するためには、基礎的概念を種目を越えて体系的に整理し直すことが必要になる」

この命題に対しては運動の類系表を参考にして¹⁾、まず、同一類系内での概念の統一を図るべきである。ついで類系群間の概念の統一に向かうべきであろう。特に、各種目のみに固有であるような名称は避けるべきである。例えば、バレーボールの「時間差攻撃」とバスケットボールの「スクリーンプレー」とハンドボールの「ブロックプレー」は同じ内容のものとして語られるべきであるし、その様に理解させるべきであろう。

i 「異なる種目間における共通性を、それぞれの種目における実施条件の違いと共に認識させることが出来るならば、生徒自身による分析－総合能力を高めることが出来る」

この命題は命題 h から直接に導き出されるものであるが、体育教育の目標を運動的認識能力の向上と考えた場合、重要な視点となるものである。

2) スポーツ種目の体育的再構成。系列的練習課題のゲーム化(種目化)

スポーツはルールをもち、そのルールのもとで競技をし、どちらが優れているか競い合う。この様な意味で、スポーツのルールとは競技のための約束でもある。スポーツ競技は、持っている運動能力の比較の形式であり、能力の発揮(消費)である。これに対し、練習は、運動能力の生産(の方法)である。

教育の場でスポーツを利用する時、スポーツルールが持つこのような性格に注意しなければならない。持っている運動能力の比較の形式としてのスポーツルールは、学習の節目節目における獲得した能力の確認として利用することができる。しかし、それは決して能力の生産のためにあるものではない。スポーツを教育の場で利用しようとするならば、能力の生産の形式としての「練習」の形式、とりわけ練習のための約束としてのルールづくりが、問題にされねばならない。

そうした練習種目のルール化(競技化)の取り組みとして、さしあたって以下の二つの原理的視点と事例を取り上げることができる。

① 競技的ルールの変更、教育的種目系列の創出

② 分離的・個別的な技の学習からの脱皮

体育授業におけるスポーツの指導で、その取扱がむずかしいものに陸上運動の「砲丸投げ」や「走り幅跳び」「三段跳び」等がある。これらの種目の指導がむずかしいのは、指導内容としての運動技術の習得が困難であること、記録の伸びがあまり期待できないこと、したがって興味や関心が持続しにくいことなどである。これらの問題を根本的に解決するためには、スポーツ競技の種目としてではなく体育的運動として位置づけ直し、その目的と内容を作り出す必要がある。そのための試行として以下のような実践とその意義について考えてみたい。

「砲丸投げ」における、足を左右に開いた形での右手と左手でのスタンディングスロー、足を前後に開いた形での右手と左手でのスタンディングスロー、自由助走の右手と左手でのスロー、サークルからの右手と左手のスロー、一步のファールを認めるサークルからの右手と左手のスロー。

「走り幅跳び」における様々な助走で距離（0歩、3歩、5m、10m、15m、20m、自由）と、以上のそれぞれにおける反対足（逆足）での跳躍

「三段跳び」と関連づけた、2段跳び（ホップ・ジャンプ、ステップ・ジャンプ）、連続5段跳び等の種目化。

以上の3種目でそれぞれの種目毎に提案している運動をそれぞれ独立した種目と考えると、それらは一つの系列的な練習種目として考えることができる。そしてそれらの種目間の関連は、もとの競技種目で要請される技術的な困難さを軽減したものと考えることができる。これらの多彩な種目の実施を通して理解されることは、冒頭で述べたこれらの種目指導の困難さが、実は非常に困難な課題（実施条件あるいはルール）設定にあったということである。またそこで努力することの意味が一定の競技規則を前提とした競技記録の追求に歪小化され、自分自身の身体が持つ運動法則の探求や確認といった方向に向けられてこなかったということである。

②は①とよく似た問題であるがフォーム（技）を課題とする様な運動、例えば器械運動の鉄棒運動等に適用される原則である。

低鉄棒での「上がり方」や「降り方」あるいは腕立て支持での横移動までも技と見なして「連続技づくり」を考える実践などが事例としてあげられる。この考え方の要点は、技や技術といわれてきたものを、孤立した単独の運動と考えないで、より広い視野から捉え直し、当該の運動が含まれる系や群として捉え、より簡単なものから始めると言うことである。運動構造の共通性や類縁性が重要な視点となる。

3) 教育的競争形式の追求

ここで述べたいことは、既に2-2)の④「共に高め合う授業の創出」で触れたスポーツ競技の形式を教育的運動形式に再構成するための原則的な考え方である。山本貞美によって発表された「8秒間走」「ねらい幅跳び」「折り返し持久走」の三つの実践は、教材づくりの視点からみるならば、学習の出発点における能力差を共に認め、共に努力し合う関係としての「ハンディゲーム」の創造として捉えることができる。

競技あるいは試合というものが人間的努力を比較する一つの形式であることは間違いない。それは特に、直接的で、同時的で、明示的な比較の形式である。しかし、スポーツという教育とは直接的に関係のない文化領域で、それをよしとする人々によって競技や試合が行われることと、体育という領域でそうしたスポーツ競技を行ったりその実施ルールを適用することとは、明確に区別されねばならない。

人間的努力を比較する方法は競技や試合だけではないこと。また、競技それ自体ですら多くの形式が考えられることを忘れてはならない。体育では生徒達に何を要求するのか、又彼らの努力の何をどの様な形式で比較し評価しようとするのかが、真剣に問われねばならない。この様な意味を含めて、本研究でこれまで述べてきた視点を具体化する際、それぞれにかなった形で「教育的競争形式」を作り出すことは重要な課題であると考えられる。

引用参考文献

- (1) 江刺幸政「体育教材のシステム・アナリシス—教材編成の視点と課題」萩原・調枝編『知覚—運動行動のシステム分析』不昧堂出版 1976 pp.119-122

6章 教材構成事例の研究

1 はじめに

本章は、教材研究の第3の領域である「教材構成事例研究」の領域に視点を当て、この研究領域の課題や方法について検討するものである。この領域はこれまでに様々な形で実践され、報告された教材構成事例を一定の視点から整理しつつ、それらに共通する教材構成の原理や原則を検討し、教材づくりに役立てるための研究領域である。この研究領域に含まれる研究は、それが実践事例の紹介等として現場教師の必要性に答えるものであるため、様々な体育関係の専門雑誌のみならず、実践講座集の形などでも出版され利用されているものである。

教材構成事例の解説やその分類の第一の特徴は、目的に応じた使用上の簡便性からみて、種目別の整理などが普通の形式である点にある。しかし、教材構成の原理や原則を検討したり、教材づくりにいかすとなると、より一般的な方法の工夫が要求される。それは、個々の種目の特殊性を越えて一般的な形で教材の構成を考える必要があるからである。言い換えれば、個々の特殊な教材構成事例の検討結果から、その種目を越えてどれだけ多く他の種目への適用が可能になるのかということである。ここに教材研究としての方法的な課題がある。

教材構成事例の解説や分類の第二の特徴は、教科内容研究と教材研究が重複している点である。既にこれまでに述べてきたように、単元の目標や内容に関わるものとしての教科内容研究と、一時間一時間の具体的な諸条件の下で具体的に授業内容を検討する教材研究は区別されねばならない。しかし、体育の場合、特定の運動種目を単元とし、また個々の授業も当該の運動種目に即して実施される場合が大部分なため、この区別が曖昧になりがちであり、出版物とし

て報告された教材構成事例の場合も両者を区別していない場合がほとんどである。そのため、報告された事例をどの様に扱ったらいいのか解釈に苦しむことになる。例えば、本章の後半で取り上げる「8秒間走」等の事例でも、それは体育としての運動種目の取り扱い方を問題にしているのか、それとも長い単元の途中にそのような取り扱いをしてみたものなのかが不明なのである。体育実践研究における教科内容研究と教材研究の意識的な区別が必要な理由は、こうした点にあるのである。したがって、教材構成事例の解説や分類の研究では、この視点からも整理する必要がある。

本研究における教材構成事例分析の立場は、以下のような考えに基づいて行った。すなわち、教材の基本形式を重視し、誰が行ってもその指導過程と指導結果が明瞭であるかどうか、言い換えれば当該の運動指導の内容（形成すべき運動能力）と手順が明確であるかどうか、によって分類をするのである。このような基準によって教材構成事例を分類すると、大きく三つの群に分類できる。

- A、出来るようになる条件が補助用具や場面設定によって明確なもの
- B、出来るようになっていくプロセスが分かっており、教師によって出来るようになる道筋が指示される場合。
- C、当該の運動の構成内容（能力）が明確ではないが、関連した内容（能力）がある程度分かっているもの

A、B、Cの区別は、教材の構成が「誰にも分かち伝えられる様になっているかどうか」によって区別されるものであり、C→B→Aとその分かち伝えの度合いが大きくなっていることを表示している。この区分の背景は、「成果が計測可能で誰にも分かち伝えられるように組織された教育内容を、学習して到達した能力」を「学力」とする学力観を背景にしている。

「教材の基本形式」は（～で～を）教える、考えさせる、という形式であった。A、B、Cの区別は一応（～を）に当たる教科内容

を固定し、（～で）に当たる「情報の乗り物」の明確性や利便性に視点を当てて分類したものである。

Aは、誰が行っても可能なように基本形式が構成され得るものである。BやCは、そうした基本形式に教師の指導としての付加形式が加わって教授・学習活動が構成される場合を意味している。

体育教材の構成事例の分類において、このような区別が必要になる理由は、誰にも分かち伝える様に体育の教育内容を構成する場合の特殊性である。

Aの場合、生徒達は自らの活動によって学習すべきもの（～を）を直接的に理解できる。しかし、BやCの場合には、それが不可能であり、教師による指導過程が不可避である。つまり、そうした教師の指導なくしては（～を）が理解されないのである。そのため付加形式としての指導場面づくりが不可欠のものとなるのである。このことは又、教材の基本形式としてはAを理想とすることを意味している。出来得るならば基本形式のみで、つまり学習の場づくりと活動づくりのみによって教材が構成できる様にしたいという願望である。各々の教師による指導はそれ自体として重要である。しかし、教師による助力がなければ学習が成立しないという事態、言い換えれば、教師の指導力量に依存しなければ学習が成立しないというレベルは、Aと比較してレベルが低いと考えるのである。したがって、BやCに含まれる実践事例はそれらがより一般的に使用可能なように洗練されねばならないともいえる。ともあれ、A、B、Cに区別される事例をあげてみよう。

2 教材構成事例にみられる三つの区別

A、出来るようになる条件が補助用具や場面設定によって明確なもの

Aは、「出来るようになる条件が補助用具や場面設定によって明確な場合」である。ここでは以下の四つの事例を紹介する。

(1) 低鉄棒でのさか上り指導

これは、低鉄棒での「さかあがり」として、「足抜き下り」による感覚づくりから、「跳箱」や「ジャングルジム」利用による「歩きさかあがり」や「階段さかあがり」、そしてちょっとした「盛土」を蹴って行う「さかあがり」、何もなしに地面を蹴って行う「さか上り」といった、一連の「さかあがり」練習法である。生徒達はできるにしたがってより困難な条件で練習することになるが、自分がどの段階であるか自分自身で判定でき、練習課題が明確になる。これはAに含まれる事例全てが持っている特徴でもある

(2) マット運動での踏切板を用いた伸膝前転指導

これは伸膝前転の指導に踏切板（ロイター）を用いるもので、①一番単純な形態はロイターを二枚ずらして重ね、上からマットをかけて低い側から高い側に向かって伸膝前転を行うものである。前転してロイターの一番高いところに手が着ける様に最初の手の着き方（前転開始の際の手をつく位置）を指導しておく必要があるが、これがうまく指導できればほぼ100%伸膝前転を行えるようになる。②次いでロイター一枚で同様の練習を行う。③②ができるようになったら足をつく位置にマットを敷き高くする。④③ができるようになったら足をつく場所のマットを二枚にし（ほぼロイターの高さと同じになる）練習をする。①～④の全ての段階を通し、できないときはスピードを付けて前転し、できるようになったらできるだけゆっくり大きく前転する。できない場合は前の段階に戻って伸膝前転の感覚を体に刻み込むことが大切である。

(3) 跳箱－開脚腕立てとびこし

①感覚づくりとしての「よっんばい走」や「馬跳び」、馬跳びの跳び越し競争によって、体を手で支える感覚をつかむ。②跳び箱を縦に二台くっつけて置き、一台目の上に乗ってウサギ跳びの要領で二台目の端に手をつき跳び降りる。③一台目を次第に下げるととも

に助走ジャンプを入れて飛び越しを行う。④踏切板を置き、踏切板（イチ）、一台目の手前（ニイ）と助走し一台目の端で踏切（サン）二台目の端に手をつき開脚腕立て飛び越しを行う。

（４）低学年の走り幅跳び）

これは小学校低学年での走り幅跳び指導である。①踏切板・跳箱上部を利用した踏み越し跳び。②跳び箱を踏み越すのではなく、またぎ飛び越しの要領で高くジャンプする。③踏切板を利用した走り幅跳びを行う。

B、出来るようになっていくプロセスが分かっており、教師の指導によって出来るようになる道筋が指示される場合。

（１）マット運動の頭支持倒立（三点倒立）

これは、両手と頭頂部の三点で支持して倒立するマット運動の頭支持倒立の指導である。この技の学習のポイントは、倒立位までいかにスムーズに持ち込むのかにある。紹介するのは、三点をついたまま、ゆっくり歩いていって足を曲げたまま倒立位に至る方法である。向かい合わせの二人組になって、1人が頭支持倒立を行い、もう1人が反対側に向かい合って片膝立ちになり腰や背を支持してやることもできる。この方法は強くマットを蹴って倒立位に持ち込む場合に比べ、無理がない。三点をついたままゆっくり歩きながら腰を次第に上に引き上げるところにポイントがあり、この要領さえつかめば誰にでもできるようになる方法である。この方法も、補助付き足曲げ倒立、補助なし足曲げ倒立、1人での足を延ばした倒立という段階を設定することができる。この様な段階を明確にして補助者の位置付けをすればAの群に入れることもできる。

（２）陸上長距離走－ペース走

陸上運動の長距離走において、ペースを一定にして走れるように

する「ペース走」は、今日広く実践されるものになっている。どのようなペースを理想とするのかは指導者に任されるのであるが、ただ単に長距離を走ると異なり、学習の目的が明確でなおかつ誰にでも習得しやすい点が評価される理由である。ただし、ペース走は長距離走で行われている点に課題が残る。というのも、ペースを知るということは、ごく短い距離の走においても必要なことであり、100m走、200m走、500m走等の距離で様々なペースを身につけることは重要である。こうした短い距離での様々なペース感覚の習得を通して、長い距離でのペース配分や作戦などが課題として浮かび上がってくるからである。また短い距離でのペース走という考え方は、ハードル走や水泳などにも適用できる原則的な考え方の転換であり、「全力で行う」という場合の「全力」の意味が異なってくる。これらは体育指導におけるスポーツ技術の指導という点からみても、指導者の考え方の転換という意味において重要である。特に短い距離でのペース走の指導と中・長距離でのペース走の関係が一般化できるならばそれらもAの群に入れることができるようになると思われる。

(3) 砲丸投げ－「ふりむき投げ」の指導と多種目化

陸上競技の砲丸投げは指導の難しい種目の一つである。その理由は、安全面の配慮が必要であること。少々の指導では記録の伸びがみられないこと。無理な投げ方をして肩等を痛めることがある点などである。ここで紹介するのは、①投げる方向をみないで、振り向きざま投げる「ふりむき投げ」の指導である。初心者の場合、ほとんどといってよいほど早くから投げる方向を向いてしまう。そのため、砲丸が首から離れ、手投げになり肩を痛める原因になっている。これを是正するためには、投げる方向の反対側の地点を指示してそこからできるだけ目を離さないようにして投げに入る方法がある。②記録はなかなか伸びないが体の使い方、より速くに投げることができることを指導することはできる。その方法は投げる方向に対

し、足を左右に開いて投げるスタンディングスロー、足を前後に開いて投げるスタンディングスロー、自由助走付きのスローの三種を比較させる方法である。更にそれらの各々において一步のファールを認めればなお良い。これで計、六種目になる。更にそれらを利き手でない方の手で行えば、計12種目になる。それらの実践を通して、加速行程の延長や全身の使い方の合理性を学習させることは体育として重要な意味を持つ。従来の砲丸投げの指導の問題性は、競技種目と同じ思考方法で砲丸投げを指導しようとした点にある。

これらの実践が整理され、基準化され誰にでも使用可能なようになった時、Aの群に入れることができるようになると思われる。

(4) ヤリ投げ—短パイプ投げ

高校などでヤリ投げを指導すると、最初ほとんどまっすぐにとばすことができない。その理由は、手首の使い方が分からずにヤリをまっすぐに投げ出すことができないからである。これを是正する良い方法は、スタンディングスローの時、ヤリを引いたとき真後ろからヤリを握って引っ張ってやり、その感覚を覚えさせることである。あるいはバトンや短パイプをまっすぐに投げさせる方法がある。これらは手首の使い方を理解させるための指導方法と言える。

(5) クラウチングスタート

クラウチングスタートの指導は困難である。その理由の大部分はスターティングブロックを用いないで指導しようとする点にある。しかしそれにも関わらずクラウチングスタートの指導を合理的に行う方法がある。それは高田典衛が紹介している方法である。

それは、短い距離での(10m位)スタンディングスタート競争をするのである。すると次第に低い姿勢のスタートになってくる。そこで片手づきのスタートを導入すると、低い姿勢からの素早い飛び出しが実感でき、クラウチングスタートにつなげることができるのである。

ここには、クラウチングスタートを形から教えようとしなくて、スタンディングスタートから出発し、低い姿勢の合理性を実感させながら次第にその意味を分からせるといった方法的な原理がある。このような方法なしには、「運動技術」は教えようがない。特に用具や道具がない場合、例えばここではスパイクやスターティングブロックであるが、「運動技術」の誤った押しつけになるのである。

(6) 水泳のクロール指導

今日、水泳の初心者指導で「ドル平」泳法は有名である。しかし、現実に泳げない子ども達を指導してみると、呼吸はできないがバタ足で進むことができる子どももずいぶん多い。ここには、呼吸法を重視しないでバタ足を指導した指導法の誤りがみられるのであるが、ドルフィンキックによらないで、バタ足のまま呼吸法を教えることができるし、その方がクロールに入って生きやすい場合が多い。いわば「バタ平」、つまりバタ足で進みながら1、2、3、パツという風に前方を向いて呼吸をするのである。手は「ドル平」と同じハの字形に水を押さえながら呼吸をするのである。呼吸するとき足を動かさない方が楽にできるがこだわらない。さて、この「バタ平」ができるようになれば次に、呼吸をするとき片側の手はのばしたまま一方の水を押さえながらそちら側に頭を回し呼吸をする、いわば「片バ・クロール」というクロールの原初的形態を学習する。

「バタ平」ができるようになっていけば簡単に移行できるし、又この段階ができれば、呼吸と呼吸の間にのばしたままの手のかきの動作も入れることによってクロールの形に簡単に移行できる。要は「ドル平」と同様、腕と呼吸の協応動作をどう造りあげていくのかということであり、初心者指導ではこの点がポイントになる。

(7) 球技一様相発達段階による発達把握

特に混合型球技といわれるバスケットボールやハンドボールでは、「ハーフコートでの指導」が様相発展段階を飛躍的に短縮すること

をこれまで述べている。これらの種目ばかりではなく全ての種目で様相発展段階を仮設し、検討してみること、そしてその短縮を計ることが必要である。Aの群で示したように、体育授業に持ち込まれる補助用具や様々な場づくりなどの手だては、生徒達が今持っていない能力をカバーし、それらの助けを借りて様相段階を短縮するものである。その様な視点から、実践事例を分類・整理していくことは、教材研究にとって重要な意味を持っている。

C、当該の運動の構成内容（能力）が明確ではないが、関連した内容（能力）がある程度分かっているもの

Cには1) 当該の運動に関連した内容（能力）を形成していく条件がある程度、明確になっているものと、2) 関連していることは分かるが、物理的条件としては取り出し難いものがある。前者には「いろいろな動物歩き」「縄跳び」や「とび箱の組合せ跳びや、階段状の場での下向きとび」などがある。これらは遊びとして行われたり、とび箱運動の導入として行われているが、様々な運動に対する感覚づくりとして位置づけられるものである。後者は、関連していることは分かるが、物理的条件としては取り出し難いものであり、さまざまな遊びによる経験として、「うんてい」「登り棒」「鬼ごっこ」等で感じられるものである。これらの運動は、教師間で「～のうまい子は～もうまい」等として意識されたり、語り合われているものである。

既に述べているようにA、B、Cの区別は、教材の構成形式の基本形式の性格をのべたものである。それは個々の教師にはC→B→Aというように、より客観的で一般的なものとして意識されるものである。教材研究としてこの様な区別をする理由は、優れた実践がより広くまたより深く検討されるために必要なのであり、教材構成事例の一般化の手がかりとなるからである。

3 山本実践の位置付け

本項では特に山本貞美の三つの代表的実践事例を取り上げ、教材論として検討してみたい¹⁾。最初に、簡単に三つの実践を紹介しておきたい。(図6-1)は「8秒間走」である¹⁾。この実践では、スタートの位置が子ども達の走能力に応じて異なっている点に最大の特徴がある。そのため走距離は各自異なっているのであるが、いずれも8秒間でほぼ同時にゴールインするように工夫されている。ここで工夫されている方法を、通常みる50m走に即していえば、ヨーイドンで一斉にスタートし、8秒後に到達した地点を確認し、そこから逆にスタートしたと思えば理解しやすい。8秒以内にゴールできた場合は、スタートラインを順次下げていくのである。

二つ目の実践例は(図6-2)に示す「折り返し持久走」である²⁾。この実践は、持久走の中核的技術ないし最も中心的な学習課題をペース能力の獲得と捉え、30秒で全員折り返しながら5分間の持久走を行うものである。30秒で全員折り返してこれるよう、各自の走行距離がそれぞれ異なるように工夫されている。

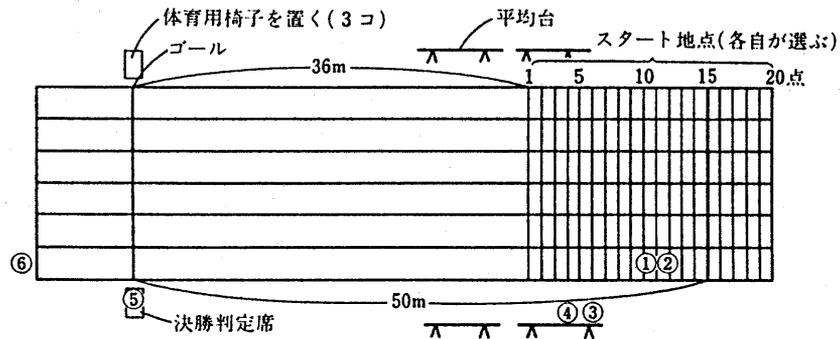
(図6-3)はこの「折り返し持久走」を更に工夫して折り返し点をなくす三重円によって走る樽本氏(高知市潮江南小)の実践である³⁾。この実践では、各自の走る距離が三重円のラインによって、あるいは更に細かくラインの1m内側、外側というように細分化され、各自の走能力に応じて調整できるようになっている。ペースは、ペースゾーン通過時に笛などで合図で分かるように工夫されている。

＜「8秒間走」の概要＞

短距離走は、走るのが速い子にとっては楽しいだろうが、遅い子にとっては嫌いな教材である。そこで、遅い子にも全力で走る喜びを味わわせたいと考えたのが、この「8秒間走」である。

○「8秒間走」の方法

1. まず、各自の50メートル走の記録を測定する。
2. その測定タイムから、表に示した得点を換算させ、その得点から各自のスタート位置を決めさせる。(但し、最初は合格できるように、各自の得点から2・3点減じたものから挑戦させるとよい。)
3. スタートから8秒後に合図し、ゴールに達していたかどうか判定する。
4. 合格したら、次々にスタート位置をゴールから遠くして挑戦していく。不合格の場合は、再度挑戦するか、スタート位置を近くしてみる。



(15点を50m地点においた場合)

得点	秒数	得点	秒数	得点	秒数
1	11秒1～11秒2	8	9秒1～9秒3	15	8秒0
2	10秒9～11秒0	9	8秒9～9秒0	16	7秒9
3	10秒6～10秒8	10	8秒7～8秒8	17	7秒8
4	10秒3～10秒5	11	8秒5～8秒6	18	7秒7
5	10秒0～10秒2	12	8秒3～8秒4	19	7秒6
6	9秒7～9秒9	13	8秒2	20	7秒5
7	9秒4～9秒6	14	8秒1		

子どもたちは、自分の得点を高めようと、速い子も遅い子も全力疾走してくる。また、ほとんど同時にゴールインすることになるので、みんな真剣だ。

(図6-1 8秒間走)

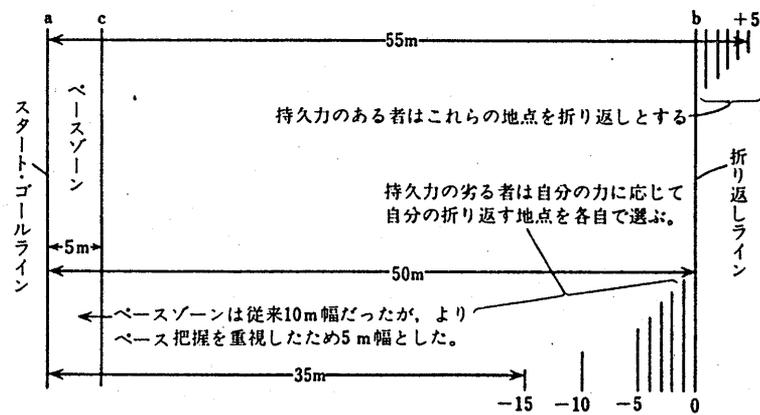
＜「折り返し持久走」の概要＞

他者との競争になりがちで、単調で苦しみの多い従来の持久走の取り扱いを避け、子どもたち一人ひとりの体力に応じた持久走のあり方を問うたものである。

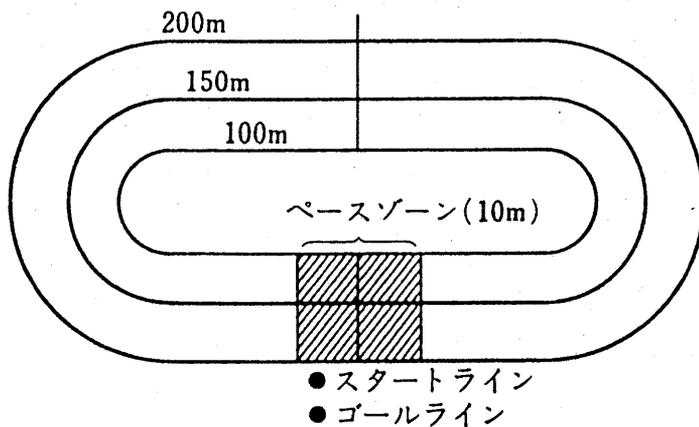
図のように区画をつくり、「ペースゾーン」を設けている。これで自己のペースが守れ、競争にならないようになっている。また、ペース感覚を把握させる、心拍数と運動との関係を理解させるなどで、子どもの知的好奇心に訴えながら積極的に取り組ませることができる。

○「折り返し持久走」の方法

1. 100メートルを30秒ペースおよび60秒ペースが身につくまで何度も繰り返す。(その時にペースゾーンを走行中かどうかで判定。速すぎても遅すぎてもいけない。)
2. 心拍数を随時測定し、運動と心拍数の関係を知らせる。
3. 2を参考にしながら、各自の体力に応じた折り返し地点を選ばせる。(標準は100メートル)
4. 100メートル(標準であっても、個人によって違う)を30秒ペースで徐々に距離を伸ばしていく。5分間走り通す。
5. ペースゾーンを常に活用し、指定された時間より速すぎても遅すぎても不合格とする。合格したら帽子を白に、不合格の時はうらにして赤帽子にする。



(図6-2 折り返し持久走)



70%ペース走を実施する場合の多重円トラックとペースゾーンの設計図

(図6-3 三重円走)

三つ目の実践は(図6-4)に示す「ねらい幅跳び」である。この実践では、各自の走り幅跳びのベスト記録の8割、9割を目標として走り幅跳びを行い、助走、踏切、空中姿勢などの技能習得をねらいとしている。

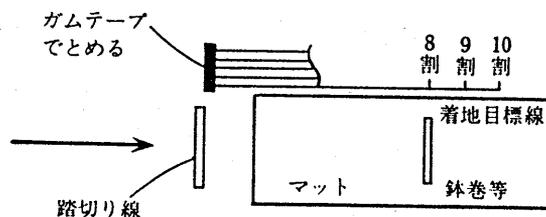
< 「ねらい幅跳び」の概要 >

従来の走り幅跳びでは、より遠くへ跳ぶということが目的である。これでは学習前に既に勝負はついているようなものだ。(3メートルしか跳べなかった子が、5メートル跳んでいた子に勝てるはずがない。)

そこで、全員共通の達成基準を設け、だれもが楽しく授業に参加できるように考えたのが、この「ねらい幅跳び」である。

○ 「ねらい幅跳び」の方法

1. まず、各自の走り幅跳びの最長距離を測定する。
2. 1.をもとに、各自の記録の8割・9割の距離をひもにする。
3. 8割ないし9割地点に適当な目標物を置かせ、それをねらって正確に跳ばせる。
4. そのできばえを点数化し、随時、その得点によってグループ競争を仕組む。



各自のベスト記録より低い目標をめざして数多く跳ぶことで、跳躍力の向上をめざすと同時に、走力・パワーに余裕がある分だけ踏み切りを合わせることで、跳び方の良し悪しに注意すること(技術学習)が可能になる。単元の途中でベスト記録を測定し、それが向上すれば、さらに目標値を高めていくのである。

こうして、学習に取り組む姿勢も積極的になり、結果的には一人ひとりの記録を伸ばすことも可能になる。

(図 6 - 4 ねらい幅跳び)

前述した三つの実践を検討してみると、そこに幾つかの共通した特徴が見いだせる。

第一の「特徴は、授業展開に関するものであり、子ども達全員が、常に何らかの役割を持って活動しているという特徴である。グループ学習がうまくいっている場合、このことは極めて一般的な特徴となるのであるが、山本実践の場合、例えばスターター、審判員などとして「運営する」、運動者として実際に「運動する」、グループの人の運動を「観察する」、測定係や記録係として「確認する」、結果を共に「評価し」再試行に向けて「新たな目標設定をする」といった質的に異なる活動が流れるように組み合わせられ、それらが一つの全体的な学習活動を形作っているのである。

一般に体育の学習では、運動を量的側面から重視し、運動量を語る人が多いのであるが、山本実践が示すのは、質的に多様な活動を含んだものとしての運動学習の組織化という点である。ただ「走る」という行為に関わる…その行為を保証し、確定するところの…多くの活動の組織化、そしてそれらの学習こそ体育の学習であるという点である。別な言い方をすれば、誰でも「走る」ことはできる。しかし、「走る」ことの内容を多面的に分析し実感し実践することは困難であり、そのために体育授業という系統的で組織だった過程を必要としているともいえよう。

ともあれ、この第一の特徴は、体育の学習活動とその内容、そしてその中核的部分としての技能学習の在り方に、問い直しを要請している様に思われる。

第二の特徴は、学習場面の構成に関わるものである。山本氏の場合、強い目的意識に支えられた方法的工夫として、特別の「場」が考案されている。例えば、「8秒間走」では、足が遅くて競争するのが恥ずかしく全力で走ったことのない生徒に、何とかして全力で走ることのすばらしさを経験させてやりたいといった動機が、誰にも勝てるチャンスがある「場」の工夫として形作られている。こうした強い目的意識と方法的工夫という特徴は、「折り返し持久走」

や「ねらい幅跳び」でも一貫している。そこでは、常識的な走り幅跳びや持久走の方法が再構成され、各自の運動実施能力に応じ、なおかつ同時的実施が可能なように、学習場面や学習の「場」が用意されている。

言うまでもなく、私達が運動文化と呼んでいるスポーツは、もととそのままの形では授業に取り込めない。このことは例えば、槍投げやハンマー投げが必要とする空間的広さ、あるいは30～60分も走る長距離走、広いコートと少ない人数そして90分もの時間を要するサッカーやラグビーなどを考えてみれば自明のことである。それ故、スポーツを教材として授業に取り込むには、スポーツ自体の持つシステムを、授業のシステムに合致するものに再構成せざるを得ないのである。

山本実践が示しているのは、この再構成作業の視点の一つとして、多様な身体的・運動能力的特性を持った子ども達の集団が、そこで相互作用を営む特別な外界（自然）としての運動の「場」の構成であり、それが強い目的意識に支えられた方法的工夫として形作られているということである。

身体運動は、人間と外界の直接的な相互作用の形態あるいは過程である。それ故、その能力の拡大は、この相互作用の在り方、とりわけ、特殊な、又合目的に構成された外界（運動の場）を必要とする。こうした意味においても、「場」の工夫は、体育における教材づくりに不可欠かつ基本的なものである。山本実践はこの点において、私達に貴重な示唆を残していると言えよう。

第三の特徴は、第二の特徴であった運動の「場」の構成と表裏一体をなす、運動実施上のルールの工夫、特に「競争」の教育的取り扱いに関するものである。結論的に述べれば、各人が現在持っている実施能力の違いを前提にして、あるいは確認した上で、共に競い合うという競争観とそのためのルールの設定という特徴である。

この学習の出発点における実施能力の差の確認と、集団的競い合いという方法的原則が、競争があるが故に逃避的になったり、運動

嫌いになったりするという現象を排除しているのである。学習の出発点における子ども達相互の個性・資質・経験量の差を無視するのではなく、前提として確認すること、そしてそれを現実的に保証すること、これらがあって始めて教師による統一的指導内容が、全ての子どもの前に学習内容として位置づけられるのである。ここには、「各自の能力に応じて」という旗印の下に、学習集団や統一的指導内容を無視して、個人別の処方箋を書くことを理想とする考え方や実践、あるいは運動の実施能力の違いを即、評価の対象とする考え方や実践とは全く異なる教育的立場がある。

以上、三点に渡って山本実践に共通する特徴を述べてきたが、これらの特徴は、山本氏自身が「統一と分化」という教育学的原理、つまりクラス全員への統一的達成目標と個人の実施能力に応じた課題の設定として述べられているものの、体育教育方法学的特徴と考えるのである。

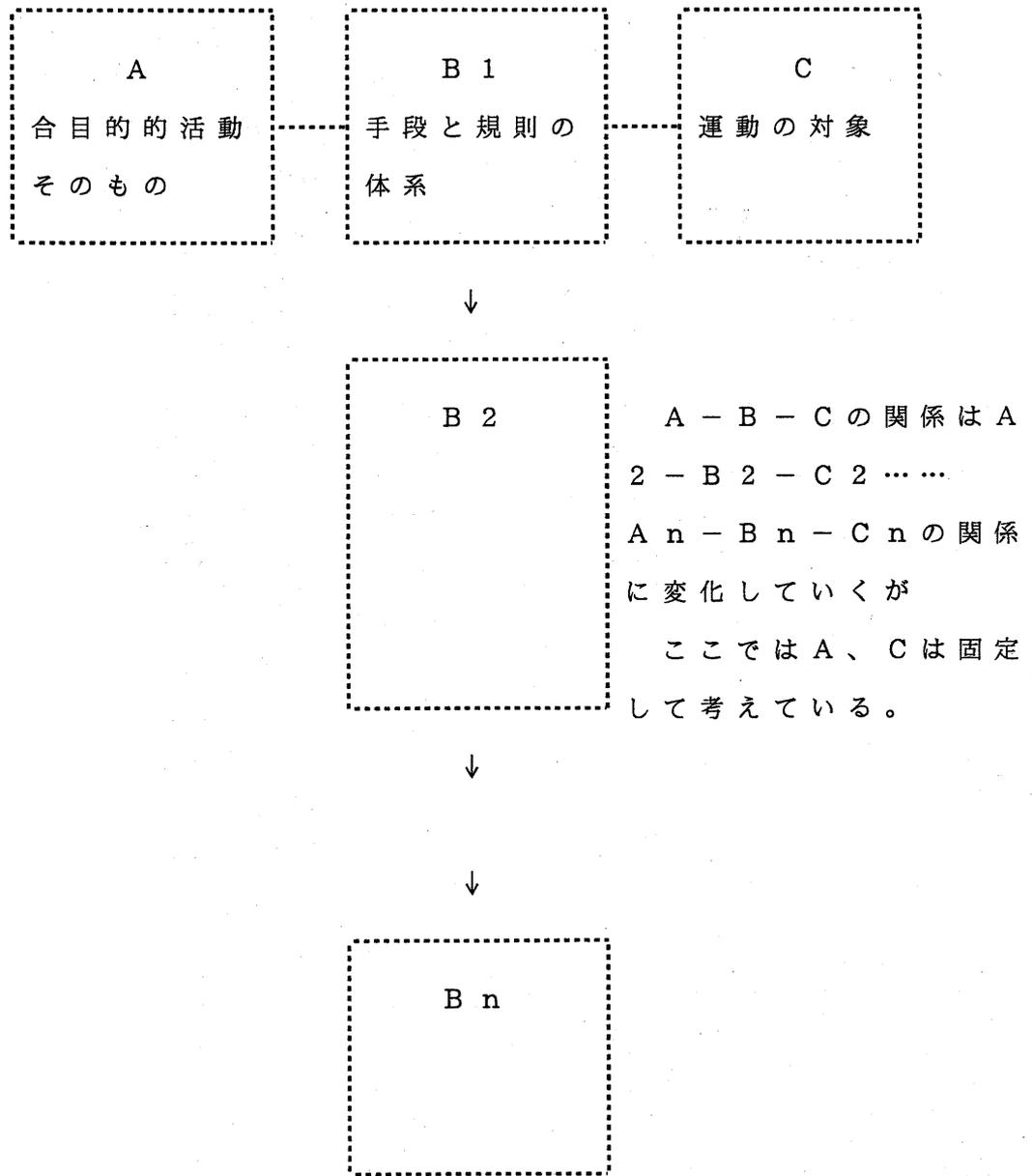
4 山本実践の持つ教材構成原理

既に述べたように、三つの実践はそこに共通する特徴を持っているのであるが、これらの実践を、教材づくりあるいは教材構成という角度からみると、その重点の置き方によって、かなり異なった側面を持つものであることが分かる。例えば「8秒間走」では一人一人の8秒間における努力を保証するための場やルールづくりが主要な課題であり、折り返し持久走や三重円走では、中核的技術の習得とそのための場的な工夫が主要な課題である。これに対し「ねらい幅跳び」では、最大距離の8割、9割という目標に対する正確性、言い替えれば走り幅跳びという運動を構成する「運動技術」の獲得が中心的な課題となっている。表現を変えて言えば、標準的ルールを変更し誰にでも勝てる可能性を作り出すことによって、能力差の明示から生じる嫌悪感を排除したり、あるいは又、課題を容易化することによって、「技術」の強制や技術習得の困難さから生じる運動嫌いを排除したり、更には、中核的技術そのものの学習を中心と

する指導によって、その種目に固有の指導の困難さを減じているのである。

これら三つの実践が持っている重点の違いはどこにあるのか、又それらに共通する教材構成原理は何かについて考えてみよう。

次の図は、人間の運動追究過程における技術的過程の一般的理念的モデルである⁴⁾。

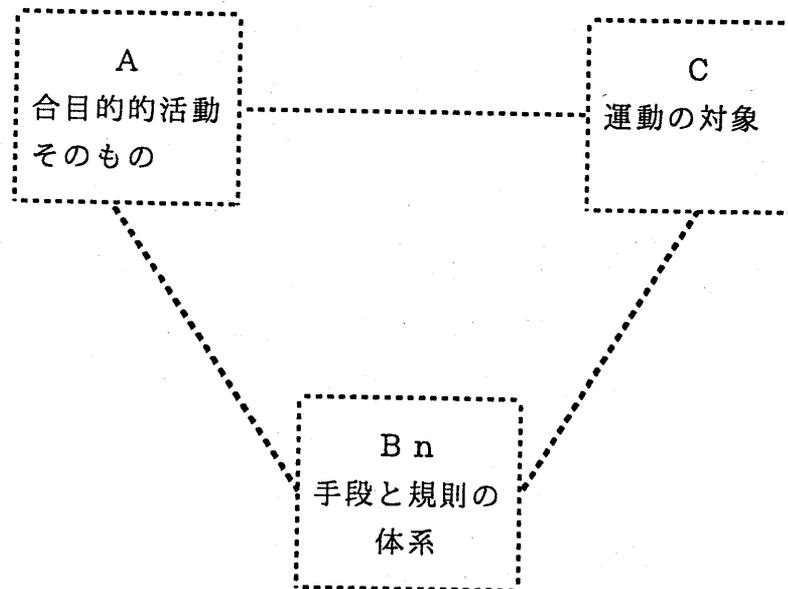


(図 6 - 5 技術的過程の一般的理念的モデル)

この図を初心者指導を考える際の原型として考えてみると次のよ

うに表すことができる。

なぜこの様な図として表現できるのか簡単に説明しておきたい。それは、体育の授業に際して、初心者としての生徒達は本来、 $A_1 - B_1 - C_1$ という位置にあるべきであるにもかかわらず、手段と規則の体系が既にある程度自明のものとして考えることができるため、 $A_1 - B_n - C_1$ という関係で取り扱われるからである。Bは、もともとCを合目的的に変形するための手段である。それは、 $A_n - B_n - C_n$ という発展の中で B_n として結晶し、若い世代が利用可能なものとして客観的に残されてきているのである。通常、 B_n は指導すべき「運動技術」等と言われてきたものであり、より厳密には、具体的・物理的な道具や用具あるいは運動の行い方などの情報等である。



(図6-6)

この図の各辺が意味している二項関係は、 $A - C$ が対象に対する（Bを媒介しない）行為を、 $A - B_n$ が主体と手段や規則の様々な関わり方を、 $B_n - C$ が対象を合目的的にさまざまに変形する関係

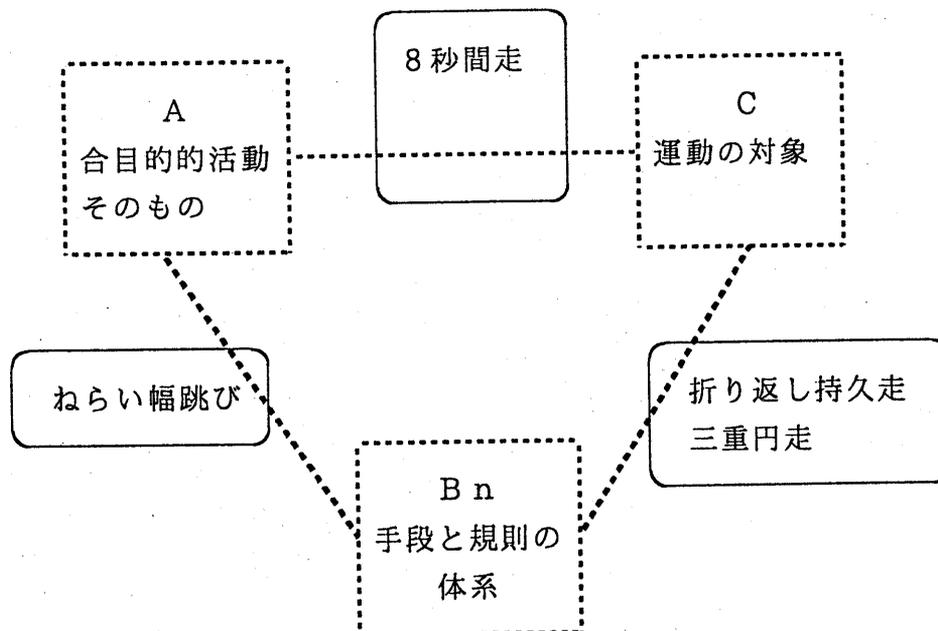
を意味している。これをわかりやすく、魚を料理する場合にたとえてみると、A 1 は料理行為そのものを、B n は魚料理の手段としての包丁やまな板等の用具や道具、あるいは包丁の使い方、魚のさばき方などに関する情報を、C 1 が対象としての魚を意味しているのである。これらは合目的的な行為としては一体のものであるが、それぞれの関係としての二項関係を取り出すことはできる。例えば、A - C はとりあえず魚を色々にさばいてみるという関係であり、A - B n は魚をさばくための様々な方法や用具の関係を学んだり使用したりする関係である。これに対し、B n - C の関係は特定の魚を何らかの目的で処理するための魚と料理法の関係である。

さてこの様な二項関係を考えてみると、先の三つの実践は（図 6 - 7）のように各辺上に位置付くことになる。

三つの山本実践がこのような位置関係にあるということは、それぞれが共通の性格を持ちながらも、技術的な過程からみるとそれぞれ異なる位置にある実践として考えられねばならないことを意味している。その意味を教材構成事例の整理という視点から考えてみたい。

三つの実践をもう一度この図に即して述べ直してみると、「8秒間走」は走力の異なる人々が全力で走り競争するという関係を保証する枠組みである。それは技術的な指導や学習を後回しにして、走力の違いを越えた競争として、とにかく全力走としての「短距離走」を成立させる方法である。そこには、A - B n の関係としての「彼等に必要な」様々な走の技術的理解や実践は考えられていない。同様に B n - C の関係としての「一般的な」技術の獲得や理解は考慮されてはいない。

「ねらい幅跳び」は、全力で飛ぶ場合の8割や9割の目標に対し「余裕をもって」飛ぶことを通し、「彼等の」走り幅跳びに必要な様々な技術を学習することを課題としている。そのため、走り幅跳びに必要な様々な技術が試行できる余地と正確な跳躍のための諸条



(図 6 - 7 山本実践の位置づけ)

件の獲得が可能となっている。しかしこの方法は、走り幅跳びに「一般的に必要とされる」技術を始めから要求している訳ではない（それは、 $B_n - C$ の関係に当たる）。同時に、「常に全力での」跳躍を求めている訳でもない（それは $A - C$ の関係に当たる）。

「折り返し持久走」でも事情は同じである。それは「8秒間走」と同様、走者の能力に応じて折り返す位置が異なり、一回一回の折り返しの距離が異なっている。しかし、何も考えずにいきなり速いペースで走りはじめ次第にペースが落ちてくる様な走り（それは $A - C$ の関係に当たる）とは異なる方法が採られている。ペースを一定にするという「技術的な視点」がこの方法を支えているのである。しかしそれは、色々なペースを試してみる訳ではないし、ストライドの伸ばし方とかピッチの調整とかの技術的な問題（それは、 $A - B_n$ の関係に当たる）を正面から問うていないわけではない。

このように考えてみると、三つの実践は種目を異にした三種類の典型的事例といえることができる。それらは、上に示したように同じ種目を使いながら他の二つの方法に移行が可能なのである。ただそ

れが可能になるのは、それが三つの要素ではなく二つの要素で構成されているからである。同時に、ここから導き出される教材構成の原則・原理とは、指導に当たって、技術的なものから入っても、技術的な内容を見捨てた全力での試行から入っても、どちらでもよいということである。技術的なものを重視する場合でも、「ねらい幅跳び」の様に余裕を作り出す形式もあれば、技術的なものを中核にしてそれを拡大していく方法もあるということである。私は、これが山本実践の教材構成における原理的な性格であると考えている。その入り方のいずれかを決定するのは、教材研究における教師の力量と生徒達の現実の状況なのである。ただし、山本実践をこのようにとらえ直すことによって、いつでも教材研究に利用できる道がひらかれるのである。

最後に、山本実践の取り扱いについて述べておきたい。それは、教科内容研究と教材研究の関係である。山本実践では、短距離走、走り幅跳び、持久走が、体育授業としてそれぞれどの様に実施すればよいのかという方法として紹介されている。しかし、それらの全体を通して体育では何をねらいとするのかは不明である。この意味で、それは教科内容研究ではなく教材の研究として捉えるのが妥当であると考えている。特に、これまでのそうした種目での指導の反省に立って、工夫がなされ、特別な付加形式を必要としないという点では、完成度の高い基本形式であるといつてよい。ただ、完成度の高い基本形式といえども、(～を)にあたるものが明確でなくてはならない。ただこの様な形式も考えられるというだけでは、教材としての形式に欠点を持つことになる。こうした意味で、何のために、何を教えるためにその様な場や運動実施条件が設定されるのかが教材として常に問われ、授業に持ち込まねばならないといえるだろう。

引用参考文献

(1) 山本貞美『生きた授業をつくる 体育の教材づくり』

大修館書店 1982 p.18

(2) 同上書 p.82

(3) 同上書 p.128

(4) 江刺幸政 『体育教育における教材構成の理論的基礎』

創文企画 1999 pp.45-48

(註 1) 本研究で取り上げる山本貞美の三つの実践は体育科教育の世界ではよく知られ、実践されているものである。ただ、これらの実践は陸上運動の特徴的な教材構成事例として知られているのであり、それらがどのような構成原理によって構成されているのか明らかになっているわけではない。したがって、それらの実践の一般化と発展型への展望が見いだせ得ない状況にあると言ってよい。本研究(本章)では、こうした問題意識に基づいて三つの実践のそれぞれと、相互の関連を検討するものである。

終章 本研究の総括と残された課題

本研究は戦後の体育科教育を研究対象としつつ、体育科教育における「教材」と「教材研究」に関わる諸問題を考察することを目的とするものであった。具体的な目的としては、第一に、多義的に解釈され使用されている「教材」という用語及びその構成形式を一元的に整理し、専門用語として確立すること、第二に、そこから導かれる「教材研究」の領域及び研究方法について提案することを目的とするものであった。本研究を終えるにあたって、以下、各章の簡単な総括とそこに残された課題についてまとめておきたい。

1) 1章では「教材」概念の整理とその構造（構成形式）の解明を通して、全教科に渡って使用可能な教材概念とその構成形式を提示した。これらの研究によって、これまで体育科教育で曖昧に使用されてきた「教科内容」と教材の関係、素材研究と教材研究の関係及び教材研究と授業研究の関係が整理できるようになった。

2) 2章では1章で明らかにした体育教材の二重の構成形式を再検討し、教材の一般的構成形式を二重の構成形式として理解すべきであることを明らかにした。又、特に基本形式の重要性とその意味を論究した。

3) 3～6章では、1、2章で明らかにした教材概念の整理に基づき、教材研究の領域を確定し、それぞれの研究領域の研究方法に対する提案を行った。3章では、教材研究における教科内容研究との関連がどのような視点と方法によって可能かを提示すると共に、4章でその具体的な事例として「運動文化」研究に対する視点と提案を

行った。この研究によって、戦後学校体育における「運動文化」の考え方と位置づけが全体的に整理できると考えられる。5章では教材研究の第二の領域である「教材づくりの原理・原則に関する研究領域」の研究手法論について提案した。特にこの領域での研究成果が、一定の命題の形で整理されることによって、多様な教材づくりにいかされることを明らかにし、その事例を9つの命題として示した。6章では、既に実践され研究成果として残されている教材構成事例をどう解釈し、どの様に整理していくのかについて論究している。この章では特に、山本貞美の実践の一般化を通して、異なる種目、運動群に対し適用が可能であることを示した。

4) 本研究で残された課題は、教材研究の四領域の研究手法論及び研究方法をより精緻化する作業である。3～5章は著者が提案の形で示したものであり、これらに対する代案あるいは新たな提案が、これらの研究領域の研究手法論を豊富化するからである。とりわけ、6章で取り上げた山本実践の一般化のような検討作業は、対人種目、集団種目においても取り上げられねばならない研究である。そうした研究の成果を通してしか「教材づくりの原理・原則に関する研究領域」が豊かにならないからである。

5) 本研究は体育教育研究における「教材論(学)」の構築を意図してなされたものである。無数とも言える運動(種目)群とその教材化には、その様な学問的裏付けが必須のものである。本研究はその様な意味において、序章の本研究の意義の項において言及した佐藤裕や中村敏雄とは異なる視点と方法を提案するものである。学問的必要性から言えば、より一層の論議がなされることが望ましく、本研究に対する積極的な批判や提案の提出こそ筆者の願いであり、又本研究に残された課題でもある。

主 要 参 考 文 献

- 出原泰明編著『「みんながうまくなること」を教える体育』
大修館書店 1991
- 出原泰明『体育の授業方法論』 大修館書店 1991
- 稲垣忠彦『授業における技術と人間』 国土社 1974
- 板倉聖宣『仮説実験授業の方法と理論』季節社 1971
- 板倉聖宣『科学と仮説』季節社 1971
- 今野喜清・柴田義松編『教育学講座第7巻』 学研 1979
- 内海和雄『体育科の学力と目標』 青木書店 1984
- 宇土正彦編著『体育授業の研究』 大修館書店 1983
- 宇土正彦編著『体育科教育法入門』 大修館書店 1983
- 宇土正彦『小学校体育の教材研究』 大修館書店 1979
- 宇土正彦『体育授業 50年』 大修館書店 1993
- 江刺幸政「体育科教育における教材研究の方法（Ⅰ）－「教材」概念の整理を中心として－」『日本教科教育学会誌』 第17巻4号
1994 pp.39-46
- 江刺幸政「体育科教育における教材研究の方法（Ⅱ）－教材の構成形式の考え方－」『日本教科教育学会誌』 第18巻第4号 1996
p.9-17
- 江刺幸政「体育科教育における教科内容の具体化に関する一考察
…特に、教材研究との関連を視点として…」中国四国教育学会
『教育学研究紀要』 第41巻第2部 1995 pp.326-331
- 江刺幸政「体育教材のシステム・アナリシス－教材編成の視点と課題」萩原・調枝編『知覚－運動行動のシステム分析』不味堂出版 1976 pp.119-122

- 『教育実習Ⅲの手引き』平成5年度 広島大学教育学部、広島大学
附属中・高等学校 1993
- 江刺幸政『体育教育における教材構成の理論的基礎』創文企画
1999
- 小川太郎『教育科学研究入門』 明治図書 1965
- 学校体育同志会『体育実践に新しい風を』 大修館書店 1993
- グリル・シーデントップ、高橋健夫訳『楽しい体育の創造』
大修館書店 1981
- 小林篤『体育の授業』 一荃書房 1975
- 小林篤『体育の授業研究』 大修館書店 1978
- 小林篤・宮下充正・柴若光昭『体育科教育の理論と実際』 国土社
1980
- 小林一久『体育科授業改造入門』 明治図書 1982
- 小林一久『初等体育授業の研究』 学術図書出版社 1989
- 阪田尚彦『体育の授業と教授技術』 大修館書店 1990
- 佐藤裕・吉原博之編『体育教育学』 福村出版 1990
- 佐藤裕 『体育教材学序説』 黎明書房 1972
- 柴田義松・藤岡信勝『教科構成の原理と展開』 国土社 1980
- 志摩陽伍『日本の学力 5巻 教育課程』日本標準 1979
- 城丸章夫編『戦後民主体育の展開（理論編）』 新評論 1975
- 高田典衛『体育授業入門』 大修館書店 1976
- 高田典衛『体育授業の方法』杏林書院 1976
- 高田典衛『体育授業の原点』杏林書院 1981
- 高田典衛『体育授業研究10 楽しさを高める教材実践事例集』
明治図書 1981
- 高田典衛『よい体育授業の構図』 大修館書店 1983
- 高橋健夫『新しい体育の授業研究』 大修館書店 1989
- 竹内敏晴『ドラマとしての授業』評論社 1983
- 丹下保夫『体育技術と運動文化』 明治図書 1963
- 中内敏夫『教材と教具の理論』有斐閣、1978 p.52

- 中内敏夫『学力と評価の理論』国土社 1971
- 中村敏雄『体育実践の見かた・考え方』大修館書店 1983
- 中村敏雄『体育の実験的実践』創文企画 1988
- 中村敏雄『体育教材論』 創文企画 1989
- 藤岡信勝『授業改革辞典 第一巻 授業の理論』 第一法規出版
1982 pp.311-312
- 降旗勝信『探究学習の理論と方法』 明治図書 1974
- 正木健雄『日本の学力 8巻 身体/技術』日本標準 1979
- 森川貞夫『生涯スポーツのすすめ』共栄出版 1984
- 矢野久英『体育科の授業研究』 日本体育社 1980
- 山本貞美『子どもの可能性を引き出す体育』 明治図書 1982
- 山本貞美『生きた授業をつくる 体育の教材づくり』 大修館書店
1982
- 吉本均『ドラマとしての授業の成立』 明治図書 1982
- H・グロル、高嶋実訳『近代体育教材史』 プレスギムナスチカ
1978