

体育授業における「自己教育力」に関する基礎的研究

— 子どもの主体性を引き出すプロセス的アプローチの可能性 —

諾日布斯仁・孫 堅・代 俊・張 紅岩・索 燁¹

(2009年10月6日受理)

Fundamental Study on Cultivating Students "Ability To Learn and Think Independently By and For Oneself" In Physical Education

— Concerning on process approach toward active learning of student —

Nuoribusiren, Jian Sun, Jun Dai, Zhang hong yan and Ye Suo

Abstract: The purpose of this study is to clarify the conditions in order to improve the "Ability to learn and think independently by and for oneself" in a physical education class. The main results are as follows; (1) Three types of teaching methods, "Traditional Approach - Process Approach - Open Approach" are similar to three types of learning, "Acquiring - Utilizing - Inquiring". (2) Teaching Theory of OKADA Kazuo's PE class, based on Process Approach, is the most promising method toward Active Learning of student. (3) The system of formulated Learning Contents in terms of learner's side is essential, in order to set up the effective teaching stage for "Acquiring - Utilizing - Inquiring".

Key words: active learning of student, "ability to learn and think independently by and for oneself", process approach

キーワード：子どもの主体性、自己教育力、プロセス的アプローチ

I. 研究の動機・目的

筆者（主たる執筆者）は中国内モンゴルで高校の体育の教師として授業実践を行ってきた。それは体力づくりと規律訓練を中核とした授業実践であった。そんな筆者が日本の体育授業（香川の小学校体育）を観察する中で、子ども達が「自ら考え」「自ら学ぶ」力を強く感じた。子どもたちが発言しながら教師とともに学びを作り上げていく体育授業にふれて、大変な驚きを感じた。その事から、「自己教育力」を育てる体育授業に強い関心を持った。折しも中国においても「素質教育」という新しい考え方が広がろうとしている。それは受験中心の教育、知育偏重の教育からの脱却を

図ろうとするものである。

以上から、「自己教育力」を高める体育授業の要件を探り、その仕組みを明らかにすることが、本研究の目的である。これは今後の中国の体育を考えていく上でも重要なことであると考えている。

II. 研究方法

1. 中国の体育の変遷をまとめながら、その現代的な問題点を探る。
2. 日本の学習指導要領の変遷と体育の現代的な考え方を探る。
3. 子どもの主体性を引き出す体育授業の典型的な実践を取り上げ、その基本的な考え方を理論的に明らかにする。

¹ 広島大学大学院教育学研究科客員研究員

4. 「自己教育力」を高める体育授業の要件を探りながら、今後の課題を整理する。

Ⅲ. 中国における体育の考え方の背景

中国の近現代史は波瀾万丈である。1893年、清国湖南省に生まれた毛沢東は、初等中学校の歴史教師であった。中国共産党の指導者として日中戦争を戦い、戦後中国人民共和国を建国し、大躍進政策などの大規模な社会実験を断行するが、それは教育大革命を要請するものであった。その後の文化大革命や開放改革路線など、中央政府の社会実験の度に、中国の教育は大きく変貌してきた。

現在の中国の教育では「受験勉強」、「知識偏重」などの問題が生じており、この問題の解決策とし「素質教育」が提起されている。それは教育を、点数や学歴のためのものとして、教育を受けるものの素質の向上に重点を置くとする考え方である。「素質教育」は、「受験教育」に対抗して出された概念である。この素質とは「人間がその発達途中、形成した自然要素と社会要素の両方を包括する一連の基本品質、素養の和である」と国家教育委員会規程が編纂した『教育法の条文説明』は説明している（王智新, 2004, p.30）。さらに、「素質教育には、政治素質、思想素質、道徳素質教育と科学文化素質教育、そして身体素質教育と心理素質教育」と四つの面があると補足している（王智新, p.30）。また、「素質教育」を柱とした体育科教育の目標で、「全面的に身体を鍛え、正常な成長を促進させること、体の鍛えを通して、学生の正確な身体の姿勢、生理的な機能、身体の素質、体の基本的な活動能力などを育成させる」と定めている（『体育と健康教育』, 2000, p.13）。

現時点において中国では受験勉強、知識偏重などの問題は克服・解消されていない。しかしこれまでの社会実験的教育改革の歴史を考えると、知育偏重の脱却を図ってきた日本の教育政策の流れと問題を明らかにしておくことは、これからの中国における教育改革への取り組みに有意義であると考えられる。

Ⅳ. 戦後日本の教育と体育の背景

1) 戦後の学習指導要領の変遷

ここでは、文部科学省のHPデータから戦後の学習指導要領の変遷をたどる。1945年終戦以降、戦後教育の再建は民主化の流れ（新教育運動）となった。憲法や教育基本法、学校教育法の制定（1947）とともにコア・カリキュラム論議が盛んに展開される。その後の

社会の経済発展とともに、1958年の学習指導要領の改訂では「系統重視」、1968年の学習指導要領の改訂では「教育の現代化」が謳われる。1955(S.30)年の高校進学率が52%、大学進学率10%は、1975(S.50)年には、高校進学率92%、大学進学率38%となる。その間、知識詰め込み型教育の弊害が叫ばれ始め、1977年の学習指導要領の改訂では、「ゆとりと充実」が標榜される。1984年に発足した臨時教育審議会では「個性重視、生涯学習体系への移行、国際化・情報化等変化への対応」が打ち出され、1989(H.元)年、新学力、自己教育力、生きる力などをキーワードとした現行の学習指導要領へ改訂される。その後2000年に発足した教育改革国民会議、2006年の教育再生会議など様々な議論を経て、教育基本法を含めた教育関係法案の改正等大きな改革の流れの中で、現在新しい学習指導要領の改訂が進められている。

現在進められている学習指導要領の改訂においては、「生きる力」を育むという基本理念に変化はない。その基本理念を実現するためのこれまでの手立てに課題があったとしている³⁸⁾。中央教育審議会義務教育特別部会（第33・34回 H.17.9.8.）の資料「現行の学習指導要領の理念・目標について」によれば、「子どもたちに求められる学力」の現状と課題として、「基礎的な知識・技能を徹底して身につけさせ、それを活用しながら自ら学び自ら考えるなどの『確かな学力』を育成し、『生きる力』を育むこと」が大きく掲げられている。同じ会議の資料「教育水準（質）の向上のための方策について」の資料では、「義務教育の到達目標の明確化」「各教科各学年の到達目標の明確化」「学習評価の在り方として、教員による評価、学力調査、児童生徒の自己評価があるが、全国学力調査の実施は多くの教育関係者が肯定的である」などの記述がみられる。また初等中等教育分科会（第54回）教育課程部会（第4期第8回）合同会議（H.19.9.5.）では、小中高等学校の教育課程の枠組み（検討素案）が提示されている。例えば小学校低学年では「体験的理解と反復学習」の双方が重視され、「中中学年では知識を活用し、探求型の学習へと発展させる観点が重要」と論ぜられている。以上から、「確かな学力」の育成に、「習得・活用・探求」といった手立てを加えるとともに、様々な評価の仕組みを充実させる方向で改訂が進められているといえる。

2) 新学力観を問い直す

本研究の目的からすれば、受験学力に対抗するものとして提起されてきた臨教審以降の新学力観の内実と、その批判、そして現在の学習指導要領の改訂の動向との関係を明らかにする必要があるだろう。

新学力観を問い直す主張として岸本の「見えない学力」論がある。幼少期からの様々な体験（自然体験や家族旅行、家庭で交わされる言葉など）が「見えない学力」として学校での「見える学力」に大きな影響を与えていること、特に小学校期では生活習慣（学習習慣）の確立や読書算の反復練習、及び系統的な学習の積み上げが重要であることなどが、実践事例的に論じられている（岸本, 2002）。岸本は、「体験の重視」を主張しながら、「習得型の学習」「系統的な学習」の軽視という点で新学力を批判している。

安彦は、まず学力と能力の関係について論じている（安彦, 1996）。(1) 学力は能力の一部である。(2) 学力には教育課程という客観的対応物がある。(3) 学力は意図的・計画的・組織的に育てられる文化的能力である。そして水越（1994）の「実体的学力から機能的な学力へ」「量的な学力から質的な学力へ」「外からの積み上げ方式から内からのネットワーク方式へ」といった考え方を援用しながら、「新しい学力観」とは、「機能概念」としての学力を重視する立場であり、「実体概念」としての学力は重視しないという、パラダイム転換があったと述べている（安彦, 1996, p.23）。さらに、実体的学力と機能的学力の両者の関係づけについて、安彦（1996, p.7）は「『実体』と『機能』とは不可分の関係にあるものであり、片方だけに一元化することはできない。両者の関係づけにこそ注目し、焦点を当てる必要がある」と述べている。いわば、「外からの積み上げ」と「内からのネットワーク化」という2つの学習の関係性こそが問われるべきだとしている。

耳塚（1998）は、新学力観を「児童中心主義」として「子どもたちの個々人の発達可能性は無限であり、それがあつた種の環境の中で開花することを期待し、学校や教員を個の可能性を拓くための支援者として位置づける、ある種のイデオロギーである」と述べている。それに応じて宮澤（1998）は子供中心主義をルソー以来の教育思想史と関係づけて、「子どもらしい魂への激しい憧れ」「人間の純真さとそれを育む自然への母胎回帰に似た願望」「内部からの自己の内的必然性にしたがって自己発展する<有機体的発達>」といった近代教育思想のロマン主義が、底流において児童中心主義を引き寄せているという。

宮澤（1998）は、環境教育を例に、教師—子どもという二項対立図式ではなく、教師—知識（教えるべき内容）—子どもという三項間の関係として、教育の方法を捉えている。そこには、「教師の指導性」か「子どもの主体性」という二項対立を超える見方が提示されている。それは (1) 伝統的アプローチ (2) プロセス的アプローチ (3) オープン・アプローチの3つ

に分類される。「伝統的なアプローチにおいては、教える内容をすでに把握している教師が、それを受け身の生徒に教授する。プロセス的アプローチでは、教師は知識と生徒の間の橋渡し役である。この場合、生徒は確かに能動的に知識に向かうように誘われるが、それも教師を通してであり、知識の内容はあらかじめ、生徒以外の誰かによって決められている。それに対してオープン・アプローチにおいては、内容は環境のあらゆるところに存在し、教師は援助者の役割を演じると同時に、自らも生徒と一緒に研究活動を行う」（宮澤, 1998, p.42）。そして宮澤は「自然環境の破壊のように錯綜した問題に、人類が蓄積した知識や方法論を無視して、素手で立ち向かうのは不可能に近い」（宮澤, 1998, p.42）とし、オープン・アプローチを否定的に捉えている。それは学習内容の系統性を軽視すること（ロマン主義の空虚）への警鐘となっている。ここでは、「プロセス的アプローチ」を「外からの積み上げ」と「内からのネットワーク化」をつなぐ有望な方途として注目しておきたい。

3) 体育における新学力の行方

ここでは体育における新学力観の影響と問題を整理したい。新学力観の影響を受けた体育の方法論として特徴的なものに「めあて学習」を挙げることができる。平成7年の文部省小学校指導資料「新しい学力観に立つ体育科の授業の工夫」において、「めあて学習」は、「問題を解決するプロセスを重視し、豊かな心（思いやり・認め合いの態度）を育てる視点から、人間性の重視を軸にした体育学習の総称である」と記されている。それは運動の領域全般にわたる学習の進め方を示したものであり、自発性の重視、めあての自己決定の重視が強調される。そこでめあてには、目標を設定すること、課題を選択すること、活動を決定することが含まれる。

主だった「めあて学習」批判を挙げよう。出原（1991, p.34）は、「めあて学習」はできない子はできないなりに教えればよいという指導観の成立の根拠づけをするという立場から、①「『すべての子どもをうまくする』という教育観・実践観を放棄している」②「子どもの能力に見切りをつける授業観となっている」③「『すべての子どもをうまくできるようにする、うまくする』技術指導の系統を持っていない」④「集団が能力別に編成される事によって『うまい子』と『へたな子』の関係が分断される」という。高橋（1996, p.9）は「めあて学習では運動学的知見が反映されておらず、体育授業の中核をなす運動学習の成否がすべて教師の環境づくりや支援活動の質（教師の専門性）に委ねている。…『楽しさ』という個人的・個性的な経験との関連で

適切な学習内容が構成できるかものか。…一つの特徴的なモデルを固定的に適用することで今日求められる体育的学力を培うことができるのか」と述べ、また「①完全オープン型のスパイラル学習を行うと技（学習課題）が多様化しすぎ指導が行き届かなくなる、②子どもの欲求に委ねれば、好んで難しい技を挑戦する傾向があり、習熟を図ることが難しいだけではなく危険である、③めあて1からめあて2の螺旋的発展的学習を妨げる障壁（異系統の技を選択する可能性）は大きい」（高橋，1997，p.16）など「めあて学習」の問題点を指摘している。米村ら（2001，pp.505-507）はそうした「めあて学習」批判を総合的に捉え、「①共通に学ぶべき知識・技術や子どもの体力などの学習成果が保証されないという問題、②仲間同士の教え合いなどの子ども同士の豊かな人間関係が保証されないという問題、③形式化、画一化された「めあて学習」の問題、④「めあて学習」を実践する上で起こる教師の指導性に関わった方法論の問題、⑤「めあて学習」における授業の目標や学習内容の捉え方に関する問題、⑥「めあて学習」の理念や定義が不明確であったという問題という6点に整理している。

こうした背景から、現在の学習指導要領の改訂の状況に目を向けよう³⁸⁾。教育課程部会健やかな体を育む教育の在り方に関する専門部会（第4期第1回）（H.19.7.25）の「体育科・保健体育科の現状と課題、改善の方向性（検討案）」において、「体育では基礎的な『身体能力』『態度』『知識・思考・判断』を身につけさせるため、発達段階に応じて体育の内容の構造化の検討が必要」「体力低下や二極化に応じて『体づくり運動』の一層の充実が必要」「生涯にわたって運動に親しむ資質や能力は、発達段階に応じた学習を通して適切に定着させることが必要である。そのため、小学校、中学校及び高等学校の系統性や校種の接続を踏まえた上で発達段階のまとまりを考慮し、指導内容を整理し体系化を図る」などの記述がみられる。以上は、学習内容の系統性や体力づくりの意義を再評価するものと解釈できる。

V. 子どもの主体性と体育授業

ここで研究の動機にもどろう。筆者（主たる執筆者）が参観した日本の体育授業（香川の小学校体育）は、子ども達が「自ら考え」「自ら学び」、子どもたちが発言しながら教師とともに学びを作り上げていくタイプの授業であった。しかしそれは「めあて学習」ではなかった。香川スポーツ教育研究会（2006，p.1-10）は、「『教授？学習』活動としての体育」という視点を大切

にしなが、よりよい子どもたちの学び合いの姿（かわる：生きて働く学力）を追究している。運動学習の系統性を踏まえ、子どもの実態にあった学習内容を明確にし、課題を整序することをベースにしなが、らも、「教え？学び」の関係に配慮しながら、子どもたちのチームや集団としての〈学び合いの質〉を追究している。

形骸化した「めあて学習」は、直接に子どもの主体性を志向するがゆえに、運動学習の成果も、豊かな学び合いも保障できないと解釈できる。それはオープン・アプローチに近い手法を用いての、実体的学力を欠いた機能的学力の追求である。それに対比して、香川の体育授業研究が目指したものは、体育の学習内容の系統性を配慮し、かつ「教え？学び」の関係に配慮して、子どもの主体性を引き出そうとすることであるだろう。それは学習内容の「外からの積み上げ（実体的学力）」を確保しながら、子どもたちの知識や技能の「内からのネットワーク化」を志向すること（学力の実体性と機能性の不可分性）と解釈できる。それは「プロセス的アプローチ」に近似しているだろう。

宮澤は「伝統的アプローチ」「プロセス的アプローチ」「オープン・アプローチ」の三つの授業タイプを取り上げた。また現在の学習指導要領の改訂では、「確かな学力」の育成に「習得」「活用」「探求」が示されていた。この両者は、学力の実体性と機能性の不可分性という中核問題を、授業者側と学習者側からみた同一の分析概念なのではないだろうか。少なくとも「活用」という学習者の活動は、「プロセス的アプローチ」もしくは「オープン・アプローチ」の授業タイプでなければ実現しないものであるだろう。子どもの主体性を引き出す体育授業とは、学力の実体性と機能性の不可分性という課題を乗り越えなければならない。そのため、「プロセス的アプローチ」と「活用」を中核におくことは有効な方途であろう。

VI. 体育授業とプロセス的アプローチ

「プロセス的アプローチ」と「活用」を中核において体育授業を追究してきたと解釈できる先人に、岡田和雄を挙げることができるだろう。まず岡田は、運動の特質（特性）に関して次のように述べている。「運動種目の性質には、他の種目にはない独特の持ち味があるといえる。…つまり運動のおもしろさや楽しさを味わうということは、この運動の特質を味わうことである。…したがって学習の目標は、運動の特質を味わうことであり、学習内容は特質を含んだ運動そのものであり、学習方法はいかにしたらその運動の特質を味

わうことができるかという課題をもって考えられる。『特質論』では、その運動のおもしろさは何か、子どもはその運動の何に魅力を感じているのか、何ができたり分かたりすることがおもしろいのかと、運動課題や学習課題を明確にとらえやすい(岡田1985, pp.13-14)」。また基礎技術と技術の系統性について次のように述べている。「ある種目の基礎技術といったときには、その運動の特質を含み、まとまりのある最小単位の技術である」とらえている。ボール運動であれば、ボールをとること投げることだけではなく、それらを含めて攻めたり守ったりする動きの中で最も基礎的なものをさす。つまりその運動の特質を含み、どれもが練習しておく必要のあるもので、それは順次質的に発展する内容をもつものである。基礎技術は次のようにまとめることができる。(1) 学習する教材(運動種目)の特質を含んでいる最小単位の技術、(2) 最初に学習し、最後まで質的に発展する内容をもった技術、(3) 学習する運動の技術的習得については、誰もが必ず体験し、習得しなければならない技術、(4) ある程度の運動量があり、子どもが興味をもって容易に習得できる技術。…基礎技術を以上のようにおさえると、その基礎技術の質的な発展の順序が系統であることがとらえることができる。つまり、学習する運動種目の特質を含み、子どもの発達段階に照応した技術の質的な発展の道筋であり、技術の習得の過程として誰もが体験する技術の順序性であるとおさえている。この系統性は、従来おとなの側で考え、運動技術をやさしいものからむずかしいものへ、単純なものから複雑なものへという組み立てをして、指導の順序として重視してきた。しかし、子どもたちがそれをよく理解し、うまくできるようになったかどうか、またその中で運動することのおもしろさを味わいながら練習したかどうかは問題である。子どもたちが喜んで運動に取り組み、工夫しながら練習していく中で、もっとうまくするにはどうするかという壁にぶつかったとき、そこで何がわかって何ができるようになればよいかという課題が生じる。その課題をのりこえていくための技術練習の順序性が、上に述べた子どもの発達段階に照応した技術の系統性であると考えている。つまり子どもの側に立った技術の系統性が明確におさえられなければならないと考えている(岡田, 1985, pp.17-18)」。その上で岡田は子どもの喜ぶ授業の要件として、運動のおもしろさをつかませる授業、うまくなった実感をつかませる授業、わかった・発見した喜びのある授業、つくったり工夫する喜びのある授業、思い切り動いた満足感のある授業、集団で仲よくできる喜びのある授業、先生や友達に認められる喜びのある授業、進歩がわかり

新たな意欲の生まれる授業などを挙げている(岡田, 1985, pp.19-25)。

ここではまず、「指導の順序としての学習内容の系統性」と「子どもの側に立った学習内容の系統性」という対比に注目しよう。前者は伝統的アプローチによる習得型の授業につながる考え方である。それに対して後者は、子どもが学習上の壁にぶつかること、そしてその課題を克服していくことなどの活動場面が想定されている。いわば教師が知識・技能と子どもの橋渡しとなるプロセス的アプローチが想定されている。「子どもの側に立った学習内容の系統性」とは、子どもが知識や技能を内からネットワーク化させる活動場面(活用・探求)を、教師が設計していくための系統性であるといえるだろう。岡田(1985)には、こうしたプロセス的アプローチの授業実践事例が豊富に記録されている。他に岡田(1975)の授業実践は、教師の想定を超えて展開するオープン・アプローチにまで発展しているとも解釈できる。

以上、岡田和雄の体育授業の考え方は、子どもの主体性を引き出す体育授業に対して、次のような示唆を与えていると考える。(1) 子どもの主体的な学びが引き出されるには基本的な学習内容(基礎技術)の習得が欠かせない。(2) 運動の特質という具体的な活動の楽しさへの配慮が子どもの主体性を引き出す前提を構成する。(3) 有効な子どもの主体的な学び(内からの知識・技能のネットワーク化)を生み出す学習場面の設定には、子どもの側に立った学習内容の系統性が不可欠である。

Ⅶ. 結 語

本研究の目的は、中国でも日本でも共通のテーマとなっている「詰め込み型の教育から脱却することは如何に可能であるか」を、日本の教育・体育の変遷をたどることで明らかにすることであった。

日本においては、新学力観のもとで自己教育力や生きる力が称揚され、実体的学力と機能的学力の不可分性への配慮を欠いた児童中心主義の教育が蔓延した。その影響で、学力低下・体力低下が大きな問題となってきた。現在の学習指導要領の改訂では、「生きる力」の育成という方向性は変わらないが、基礎的な知識・技能の習得や活用を通じた「確かな学力」の形成をその手段としている。本稿が明らかにしたことは、こうした現在改訂中の学習指導要領の考え方を先取りした具体的な体育実践として、岡田和雄の考え方を位置づけたことである。それは、実体的学力と機能的学力の不可分性への周到な配慮をもって、「子どもの側に立っ

た学習内容の系統性」という考え方を中核に置いて、プロセス的アプローチを駆使して、「習得」「活用」「探求」の学習場面を生成させるような体育実践であった。

筆者（主たる執筆者）は、日本の体育授業（香川の小学校体育）を観察する中で、子どもたちが発言しながら教師とともに学びを作り上げていく体育授業にふれて、「自己教育力」を育てる体育授業に強い関心を持ったのであった。実は岡田和雄の考え方は、「自ら学び、主体的に判断し、行動し、よりよく問題解決する」力の育成と強く関係していることは明白である。また「自己教育力」の研究とも密接な関係にある。桜井（1999, p.54）は「自ら学ぶ意欲の源として、『有能感』『自己決定感』『他者受容感』」をあげている。それは岡田の授業の要件にすべて包摂される。

以上から、「自己教育力」を高める体育授業の要件として、岡田和雄の体育授業論を挙げることができるだろう。今後の学習指導要領の改訂の動向を見ながら、さらに岡田和雄の考え方の有効性を問うていきたい。

【参考・引用文献】

- 1) 安彦忠彦 (1996) 『新学力観と基礎学力』 明治図書
- 2) 市村操一・阪田高彦・賀川昌明・松田泰定 (2002) 『体育授業の心理学』 大修館書店
- 3) 出原泰明 (1991) 『体育の授業方法論』 大修館書店
- 4) 岩田靖 (1994) 『教材づくりの意義と方法』 大修館書店
- 5) 岩田靖・竹田清彦 (1987) 「体育科教育における『学力』に関する基礎的研究」『筑波大学体育科学系紀要』 10, pp.75-84
- 6) 高橋健夫 (2002) 『体育の授業をつくる』 大修館
- 7) 王智新 (2004) 『現代中国の教育』 明石書店
- 8) 大貫耕一 (1994) 「『わかる・できる』 ことを大切にした学習指導」 ねみ-る書房
- 9) 岡藤ら (2001) 『学校経営重要用語300の基礎知識』 明治図書
- 10) 岡田和雄 (1975) 「どこでバトンタッチしてもいいリレー」『体育科教育』 Vol.25-3, pp.50-56, Vol.25-5, pp.46-51
- 11) 岡田和雄 (1985) 『子どもの喜ぶ体育の授業』 大修館
- 12) 岡田弘道・中井隆弘 (2002) 『小学校3年生「入れ乱れ型」ゲームの実践』『体育授業研究』 第5巻, pp.132-135
- 13) 香川スポーツ教育研究会 (2006) 『スポ研の歩み』 第10回体育授業研究会岩手大会シンポジウム資料
- 14) 荻谷剛彦 (2002) 『教育改革の幻想』 ちくま新書
- 15) 北尾論彦 (2005) 『自己教育力を育てる先生』 図書文化
- 16) 岸本裕史 (2002) 『見える学力, 見えない学力』 大月書店
- 17) 桜井茂男 (1999) 『自ら学ぶ意欲を育てる先生』 図書文化
- 18) 佐伯胖 (1995) 『「学ぶ」ということの意味』 岩波書店
- 19) シーデントップ (1988) 『体育の教授技術』 高橋健夫訳 大修館書店
- 20) 高橋健夫 (1991) 「体育授業と教授技術再考」, 『体育科教育』, 39(2) p.14
- 21) 高橋健夫 (1993) 「めあて・ねらい学習は有効か」, 『学校体育』, 46(11) p.36
- 22) 高橋健夫 (1994) 「良い体育授業, 悪い体育授業」, 『体育科教育』, 42(5) p.16
- 23) 高橋健夫 (1996) 「めあて, ねらい学習再考」, 『体育科教育』, 44(7) p.9
- 24) 高橋健夫 (1997) 「めあて学習の意義と問題点」, 『体育科教育』, 45(4) p.16
- 25) 高橋健夫 (2002) 『体育の授業を創る』 大修館
- 26) 高橋健夫 (2003) 『体育科教育入門』 大修館
- 27) 高橋健夫 (2004) 『体育授業を観察評価する』 明和出版
- 28) 中国教育部 (2000) 『中国小学校指導要領』 中国教育出版社
- 29) 中村恭之 (2003) 「教材を工夫した侵入型ゲームの授業」『体育科教育』 2003.12, pp.38-40
- 30) 日本体育学会 (2002) 『世界学校体育サミット』 杏林書院
- 31) 藤田英典 (1997) 『教育改革』 岩波書店
- 32) 水越敏行 (1994) 『メディアが開く新しい教育』 学習研究社
- 33) 耳塚寛明 (1998) 「学校の行方」『季刊子ども学』 福武書店, pp.16-21
- 34) 宮澤康人 (1998) 「児童中心主義の底流をさぐる」『季刊子ども学』 福武書店, pp.38-45
- 35) 文部省 (1991) 『指導計画の作成と学習指導』 東洋館出版社
- 36) 文部省 (1995) 『新しい学力観に立つ体育科授業の工夫』 東洋館出版社
- 37) 文部省 (1998) 『小学校学習指導要領解説』, 体育編
- 38) 文部科学省 HP 「新しい学習指導要領」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/idea/index.htm
- 39) 米村耕平他 (2001) 「戦後学校体育における学習指導論の検討」『日本スポーツ教育学会第20回記念

体育授業における「自己教育力」に関する基礎的研究
—子どもの主体性を引き出すプロセス的アプローチの可能性—

- 国際大会論集別冊』pp.505-507
- 40) 李祥 (2001) 『中国学校体育学』中国高等教育出版社
- 41) リンダ・L・グリフィン高橋健夫・岡出美則監訳
- (1999) 『ボール運動の指導プログラム』大修館
(主任指導教員 松岡重信)