

体育授業研究の歴史的考察（Ⅰ）

松岡重信
(広島大学)

Ⅰ はじめに

授業研究は、一般に1950年代前半以降顕在化した教育学研究の新動向として認識されている。教育方法の領域における研究活動として位置づくと考えられるが、この授業研究も今日まで多様に発展し、その成果を蓄積して一大底流を形成してきた歴史をもっている。しかしその歴史の中に体育という教科の授業研究がどのように位置づき、どのような成果を残したか、さらには未来に対してどのような課題がどのような要因の脈絡関係の中で自覚化されるかという問題もたえず問われなければならない課題である。体育科教育も授業への関心は決して低くはないが、それが実証的な授業分析や授業研究の形で表面化し論議されるのは1960年代後半からであり本格的には1970年代からの動向といえる。本論の目的はこのような体育の授業研究の経過を前提としながら、この分野の成立期における問題状況、課題意識を歴史的観点から考察することにある。同時に授業研究の最も初期的なとり組みの1つである富山市立堀川小学校の体育の授業研究を事例としながら、その方法論のもつ意味を今日の特徴的な研究との対比の中で考察する。

Ⅱ 戦後教育論争の概略と授業研究

敗戦と占領下での民主主義を基底とした日本の教育大変革、さらには講和条約、日米安保条約、対米従属の強化、数々の国際紛争といった国内あるいは国際間の重大事件の中で日本社会がその最深部から揺れ動いた激動の戦後史の中で、国際情勢・政治・経済・科学・文化・生産・国民生活等々どれひとつとして日本の教育の方向性を模索するに関与しない要因はない。このような視座は今日的にも共通の意味をもつが、特に戦後十数年の教育・体育論の展開においては、今日教育状況の基盤が形成されたという意味においても、また克服されるべき諸矛盾の前提条件を形成したという意味においても時間的連続性を持ち、特に重要な時期として認識される。そして教育のあり方を本質的にとわんとする教育論議・論争も先に述べた歴史的社会的諸要因とのかかわりの中で展開され

動化された歴史がある。授業研究への萌芽もこの論争史の中に見い出せるし、そのことが正当に位置づけられることによって、授業研究の問題意識や課題のもつ歴史的意味が再認識されるものと考えられる。

戦後の教育論議・論争の多くは、対象問題の範囲・水準において極めて多岐で多様な要因を網羅している。先に部分的にとり上げた諸要因と教育現実の相互関連等がその考察の対象となっている意味においても注目されなければならない。船山は、その著『戦後日本教育論史』（1958, 1960）において、教育学の体系から教育本質・目的・内容・方法・政策・教師の各論カテゴリーを設定し、論争の意味を史的展望にたって整理している。全体としては、「民主教育」「国民教育」の志向という思想の一貫性の中で論述され、論争点を明確にしようとする役割を果たした。これらの論議・論争の多くは、程度の差こそあれ、国際的東洋陣営のイデオロギー対立・政治的軍事的緊張・科学水準等の問題や国内的には占領政策や講和後の教育政策、教育思想とわが国の教育実情の関連を起点として成立している。敗戦直後の混乱の中で、「民主教育」は、「自由」や「平和」「独立」「民族」「国民」「生産」「生活」「道徳」「教育目標」等々の諸概念との相互関連において吟味されていく。これらの論争内容を詳細に検討する事が本論の目的とするところではないが、その成果は特に教育運動・教育研究の推進の中に明確に位置づけられる。講和成立後の教育をとりまく諸背景には、特に文教政策が船山も指摘するように「日教組対策=選挙対策として一貫しており^①」、またあらゆる民主的国民運動を弾圧する中で露骨に中央官僚統制を強化した事実がある。その統制強化の過程における教育論議・論争が必然的に教育政策への批判と抵抗という形をとることになる。勝田は教育が「未来形成の目的をもつという意味で、非政治的な政治^②」であるとして社会建設への積極的役割機能を位置づけたことにも、また小川が「権力」と「生活」と「教育」の関係において、日本の教育構造を分析し、そのことによって具体的な教育の実践の方途を見出すべきだという主張の中にも典型的に現れている。^③戦後の教育運動の中

核は日教組であるといえるがその政治論争は、このような背景の中で教育研究運動としての側面をもち、「教育実践の交流」と「研究の体制」とのえいていく。

以上のような歴史的流れと同調して、教育学そのものの自己分裂性を問題にする中で、科学的教育学の確立を課題とした論争も、具体的な教育実践への関心を高めた重要な要因となっている。教育に固有の領域と固有の法則を追求する教育理論の必要性を主張した広岡は、その教育法則とは社会的影響と子どもの主体的活動に橋わたす法則として、巨視的外郭的な法則のみでなく、微視的で内部的な教育法則の探究を強調した。また矢川もその著「国民教育学^⑤」において、世界をみ、日本の教育の実情をおさえながら、豊富な実践例の検討を通して子どもの存在を社会的諸関係の総和の産物として位置づけ、それが故に自己矛盾を内含するものとしながら、子どもの認識力や実践力を育てるものとしての教育実践に分析のメスを入れた。同様に平和教育論として位置づけられる論争も教育学者のみならず社会学者・教育運動団体・研究団体も含めて論議される中で、スローガンの性格の克服が認識されてくる。その克服の方途を国分・大田ともに日々の教育実践をたしかなものとして子どもたちに作用させることにもとめた。

小川の教科設定論も、内容論方法論を含めて、これらを統一的にみる場が教授-学習理論であるという立場から日々の実践自体も、社会的技術として正しい社会目的を達成するものであるという主張とし、認識・技能の教育と人格・世界観にかかわる教育の二側面を確認指摘しながら、「授業の人間関係」や「授業の秩序」といった問題を提起した^⑥。これらは戦前の規範的かつ定型的な教授学ならびに教授法を克服するという一大課題と、教師の主体的な行為に歴史的社会的基盤を与えようとしている。

以上部分的にはあるが概観した戦後の教育論争は、その評価として、「論争のための論争」とか「論争の抽象的な追いかげごっこ」といった表現もないわけではないが、先述の教育運動の推進に果たした役割、教師の民主教育への自覚化に果たした役割、さらには教育実践、特に授業への関心を高めた成果が授業研究が学校教育現場においても取り組まれてくる重要な契機の一つとなっている。学校現場における研究授業体制の克服という課題も、それが単に品評会的行事で内実をそなえなかった、あるいはそれを日常化することは困難であるという形式的な意味だけでなく、それが多くの場合中央集権的管理・指導のもとにおかれ研究そのものがゆがめられてきたことへの反発であり抵抗であり、内実を追求する研究運動としての性格をもつ

も、歴史的には必然性をもっているといえよう。

Ⅲ 戦後体育科教育論争

教育界の上述のような状況ならびに種々の論争とその成果の一つとしての教授実践(授業)への関心の高まりが、「実践の交流」や「実践記録の畜積」に一定の役割を果たしている。一方体育は、鍛錬形式の体操中心をスポーツ中心の体育へ急転直下させ、その理論的根拠を心身一元論に求めた、戦前のスポーツ情況の弊害を克服するという課題をもちながら、身体論をめぐる論争は、転換する体育への指針を生み出していないし、スポーツ礼讃にすぎない。それ以上に体育の指導的役割者のもつ、体質的とでもいえばよいのか、権力体制への迎合性が指摘されておかねばならない。体力劣悪なる兵士が如何に足手まといになったかという経験認識から、再軍備に便乗した学校体育の役割をとくものもある^⑦。歴史的認識をかき1953年の小学校体育科学習指導要領まではほとんど民主体育の方向性を深めるべき論争をしていないのが事実である。そして戦後の新体育の路線、すなわち「民主体育」という基本的な概念を「スポーツマンシップ」や「フェアプレー」におきかえて「身体活動を通しての教育」と「生活体育」という理念を形成した。この指導要領が契機となって、それまでの過程で構成されたグループ学習の形態を中心としての論争が、問題解決学習や系統学習の論争として発展した経過をもつ。一連の比較授業研究が出現し、諸調査研究が活発になる。また民間体育研究団体サークルが設立され、佐々木の著作に代表されるような体育実践記録が残されてくる。体育における論争も時間のずれこそ指摘されるが、本質的には戦後の教育論争の中に位置づけられるものであり、それ自身批判・抵抗という性格をもつ。戦後新体育体制の矛盾と限界の克服であり学習指導要領の点検となり自主編成の路線として、或は「身体形成」「からだづくり」「運動文化論」等の諸概念として展開されていく。これらの概念と具体的な授業がどう結合するかという疑問は残るにしても体育実践をベースとした研究体制を確立したことは高く評価されているといえる。

Ⅳ 堀川小学校の授業研究の方法論

戦後の教育論争・教育運動あるいは体育科教育にかかわる論議論争が、運動史の中で授業実践への主体的な取り組みを形成してきた重要な要因の一つとなっている事実をみた。しかしそれは、今日の多様な授業研究を成立させている一つの要因であり原動力であってその多様性を説明したものでもないし、その方法や成果の限界を問うたものではない。「授業の科学化」や

「授業の効率化」といったことが、なんとなく授業をよくするための研究だといった傾向がみられないでもない。先にも述べたように社会的にも歴史的にも、その課題や問題のもつ意味が明確にされておく必要がある。

ここに例示する富山市立堀川小学校の授業研究は、Ⅰ、Ⅱでのべた1960年あたりまでの研究史の成果であり、授業研究の開拓期における最も初期的な取り組みの1つである。その骨子は

- (1) 授業の研究に科学性があるか
- (2) 借りものの教育理論にしばられていないか
- (3) 研究の協同体制ができていくか

と問う中で「自立創造の教育」を標榜する。第一書である『授業の研究』は、1959年版であり4年間の研究の成果のまとめである。ここで体育科の事例にこだわるのではなく、その方法論の特徴が注目される。端的に言えば徹底した記録とそれを可能ならしめている全教師あるいは教科部会といった共同体制に最大の長がある。(1)事前研究 (2)観察授業 (3)観察記録の整理 (4)解釈研究 (5)問題点の整理 という手順において「子どもの思考の追跡」という課題に集中していく。思考の転換や変容の起因するところが、授業の客観的な記録という資料に基づいて解釈される。そこで整理された問題あるいは生徒個人々の多様な思考の特徴が明確になり、指導法改善の基本的な条件となる。これは一般的平均的思考の転換や変容としてではなく、具体的な教授活動に即した具体的な反応としての個々の発言内容やつぶやきによって解釈されるが故に有効性をもつ。その解釈にありがちな主観性・誇張や美化の危険性を克服するためにまた研究上の必要性によって教師仲間の組織が動員される。この方法に限界があるとすればその解釈がややもすると実践の合理化につながる若干の危険性、さらに子どもの皮相な反応に固執して長期的な変容過程の道筋を明確にし得るかという疑問が残る。さらに研究組織員(教師仲間)の相互の制約と作業の繁雑さも表面化していないが存在していたであろうことが推測される。しかし何より事実としてそれらを克服している原動力があったことをのちの研究活動が物語っている。ここで開発された記録法や分析法は、のちのフィルター方式(大阪市教育研究所)や教育工学的授業分析の中にも生かされている。山口大学教育学部附属光小学の研究などととも研究的方法論として注目されるものである。

V まとめ

授業研究の萌芽を、戦後から1960年頃までの教育論争・体育論争にもとめた。戦後に限らず教育改革の基盤

を教育実践においた取り組みは散在する。改革の方針を「国民大衆」の概念にもとめた歴史はある。本質的に異なるところがあるとすれば戦後の授業研究が、頑固的定型的な教授法にかわって極めて個々の具体的な授業過程を直接的に対象化していることである。戦後の教育論争が、ストレートに授業研究を必然化ならしめたとは断言できないが重要な契機となっていることは間違いない。そして堀川小に例証される授業分析法の開発・民間教育研究組織の実践記録とその交流が授業研究のひとつの源流である。しかしそれがすべての要因ではない。実践記録やその交流あるいは授業分析法も一定の限界を持っている。諸外国の教授・学習理論あるいは教授学理論の導入紹介も授業研究運動をより複雑化させている。この点にも歴史的考察の課題が残る。

引用参考文献

- ① 船山謙次 戦後日本教育論争史 東洋館出版社 1958年
- ② 勝田守一 「教育になにを期待できるか」 岩波講座『教育』 1952
- ③ 小川太郎 「日本教育の構造」 国土社 1955
- ④ 広岡亮蔵 「教育の法則について」 教育史研究 第2号 1956
- ⑤ 矢川徳光 「国民教育学」 明治図書 1957
- ⑥ 小川太郎 「教育における教科の位置」 『国民教育と教師』 国土社 1959
- ⑦ 田中耕太郎の「体育の目標」(『新体育』1946年6月号)に対する江橋・石津の批判がある
- ⑧ 栗本義広 「再軍備の意義と体育の使命」 『新体育』 1952-10 栗本批判は国民教育論の立場から矢川がおこなっている。
- ⑨ 富山市立堀川小学校 「授業の研究」 明治図書 1959 堀川小は本書をかわきりに「授業の改造」「授業の開発」等へ継続されている
- ⑩ 山口大学教育学部附属光小学校 「学習活動と授業研究」 誠信書房 1959

船山は、結果的には「政策論」「教師論」については、続刊においても項目を構成していない。