

体育科教育における授業研究と教科 課程研究のかかわりについて

松岡 重信
(広島大学)

はじめに

今日広く社会的に関心のよせられている問題の一つとして“かってない異常さ”がある。それは、子ども世代にも大人世代にも多面的に指摘されているコミュニティ崩壊、家族崩壊、精神衛生問題、非行、自殺、登校拒否、暴力、国民的健康問題、身体発達や運動発達の異常等々である。これらの諸問題を一括して因果関係を明確にすることは無理でも、総じていえばこのような異常は、急激な社会変化とわれわれが人間であるが故にその変化への対応が遅れる、いわば時間差の変化攻撃をたえず一方的に受けざるをえなかった当然の帰結ともいえるのではないか。この時間差の変化攻撃を学校教育とのかかわりで見れば、まさに“学校の危機”であり、それなるが故の臨教審は、より学校への時間差攻撃にならうとしている。1960年代からの学校の急激な拡張は、教師・施設設備が追いつかず、質の低下・マスプロ化・管理機構化を促進した。学校の遅い成長は、経済職業構造に対応しえず、政策者は学校種の多様化という対症療法でその場しのぎをくり返した。学校人口の増大は、学校の教育体制に不満な者も多くかかえこむことになり、学校は教育だけでなく管理・治安・福祉・レクリエーションなどの役割機能を期待され、それを果しえないとして権威を失い、生徒にも社会にも満足を与えないと批判攻撃をうけている。このような、教育システム全体の形成過程に派生した問題を、問題なるが故により性急に変革しようとする強制的改革は、より重大な問題状況を生み出すことはこれまでの歴史が物語っている。人々のもつ“いじましさ”は、分裂の一要因となり、能力主義教育を建前で否定し本音で容認する。人々の思考と行動、理論と実践の分裂は、生の意味発見の危機ともいえる状況に子ども世代をというより、より大人世代をも含めておとしめている。その意味で、教育を含めて生きるという問題は、国民的課題といえる。

1) 教育革新のレベルを新堀は次のように要約している。革新の第一のレベルは、生涯教育という視点にあり、これは一方に急激な社会変化と、他方に学校教育の行き詰り論が背景となっている。第二のレベルは、学校

制度の問題であり、第三のレベルは学校や教室における教育技術や教育方法である。教育革新を強制的Top-down方式に頼るのではなく、第三のレベルより緻密な教育システムを組織化していく方向性、すなわち教育職能の高度な専門性を追求し組織していくという前提に立脚しない限り、広く国民的コンセンサスに立脚した教育運動とはなり得ない。

問題を体育という一教科領域にしぼりこんども同じことがいえよう。生涯体育を云々しながらの体力主義や態度主義の体育は、教育の理論とはなり得ていないといえるし、それ故に楽しき論をこれらにドッキングさせる等の施策は、たえず体育科は何を教える教科でどのような役割機能をもつべきかを不透明にしている。そして、どの体育学の研究領域にも、過剰な期待をいだかせる論理と過少評価の論理が、内部矛盾的に混在している。

研究目的

上述のような問題は、表題の授業研究や教科課程研究において顕著にかかわりをもつ。体育科教育における授業研究も多様に展開されてきたが、その多様な方法論を支える論理が徹底して吟味されぬまま今日まで経過している。端的な例は、前提（授業観）のおき方や授業分析法の違いであり、結果の解釈の問題であり、研究の形式と研究成果である知見（情報）の利用度の問題である。そこで本研究では、これらの諸点にふれながら、特に授業研究の研究方略のあり方と教科課程研究へのかかわりについて試論を展開する。

1 体育科教育における授業研究の展開過程と問題点

授業研究は、実践記録を主軸とした戦後間もない初期の研究法から原初形態はみられる。実践記録の重要性は今日的にも幾重にも指摘されているが、そのことについては特にふれない。むしろ、1960年代半ばよりとられた授業分析とその問題性である。授業分析は、授業研究の一定の結果を導出する前提作業であり、研究課題とその対象、分析の視点が確定されていなければ

ばならないことはいうまでもない。そして今日、この授業分析の必要性は認識されつつ、定着性が薄いのは研究主題と分析の視点設定にかかわる論拠の曖昧さと、価値意識のおき方の問題である。一般論として授業研究の目的を記述することと、ある特定の授業を何らかの視点から分析するという前提での目的は必ずしも同一ではない。また価値意識のおき方も例示すれば次のようになる。

授業研究の目的は、「よい授業とはどんな授業のことか」および「よい授業はどのようにして生み出されるか」（教育科学研究会教授学部会）という実践的課題把握と「①力動的に変動する授業場面の構造の解明 ②運動認識やスキル習得についての行動科学的法則の解明 ③教授-学習という相互関係を単位とする一定の機能様式と相互作用の解明 ④①～③に関連する授業全体のシステムの解明」²⁾という科学性を重視する課題把握によって研究方略は異なる。ここで指摘しようとするのは、前者が非科学的とか後者が非実践的であるといっているのではない。研究方略が異なる故に、結果としての知見（情報）の性質が異なるということであって、分析データが定量的か定性的かだけをのべているのではない。当初の問題意識からいえば、教育革新の第三のレベル、つまり学校や学級における教育技術、教育方法をより緻密な教育システムとして、階層的に組織化していく研究領域としての授業研究に即効的かつ過剰な期待があったことと、提供された知見の普遍性、再利用性に関する過少評価が同時に派生したことである。

小林が綿密に調査している体育の授業研究や分析の諸法は、戦後の国内研究のすべてを網羅しているといえるが、³⁾それらが再利用しうるかについての評価はあえてされていない。むしろ小林自身が強調したいことは、授業の人称性の問題であり、研究主体の姿勢の問題と把握する。実践的課題把握と科学的課題把握は、それ自体方法論的に大きな対立点をもつものでもない。むしろ共通点をあげれば、前者の例として例えば小林は、授業を『見る目・聞く耳』を前提に、授業分析を次のように定義している。授業分析とは

- | |
|--|
| (1)まず、授業の記録をとり（授業記録の作成）
(2)次に、その授業記録を検討して
ア) 授業の特徴的な場面（これが授業）を授業記録にもとづいて指摘し
イ) 授業の全体的な特徴（結果）
(3)次に、何がそのような特徴（結果）を生んだのか、その原因をやはり授業記録にもとづいて指摘していく作業である |
|--|

であるとし、分析の対象として極端な例外的な事例をとり上げることによって、諸要因の質的な構造連関をいっそう明確に把握しうるとする。ここでは、個々の

典型的な授業の分析によって、授業の原理（確率的な因果関係）ともいえる情報を提供しようとする。後者の例として佐藤は、分析主義的なやりっ放しの授業研究をきびしく批判しながら、観察眼を強調する。科学的であるということは、経験的・理論的に妥当な方法で知識（情報）を集め、それにもとづいて合理的な結論を導くことであり、システムの発想を重視している。緻密な教育システムを組織化していく上で、即効的の情報や即時的フィードバックという意味では、小川が指摘したように“目的としての授業分析”があり得るし、研究課題が直接的フィードバックをねらいとしていない時は“手段としての授業分析”となる。⁵⁾そしてその事が混同される時、ややもすれば過少評価に傾斜する。

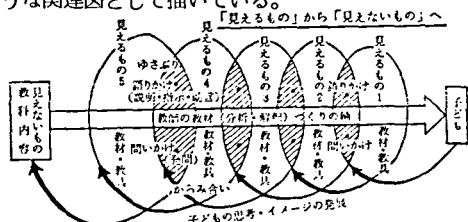
Ⅱ 教育技術、教育方法の個性

再利用にかかわる授業研究の知見（情報）の質が異なるが故に、混同されて過少評価に連動する姿は研究者の立場上の違いにもある。体育の授業に限らず、『誰れもがすぐれた成果をあげられる授業の方法の明確化といった一種の“工学的”な関心も強く、人間的要素を排除した一連の技術の体系化によって、一般的妥当性をもった授業の方法形態を作る』といった方向性がなくもないし、即効性という意味で歓迎されてきている。そして今日まで多くとられてきた研究のスタイルは、①第三者的研究（理学的研究）②二者的研究（工学的研究）③一者研究（誌学的研究）といった分類もなされている。⁶⁾①では、現象の記述と法則化のための研究はあくまで基礎的研究として位置づき、そこから授業への適用はさらに別のモデルを必要とする。②の場合、研究者と実践者の共同スタイルであるが、目標・方策（授業計画）をふくんで成立している授業をどのような概念枠組みによって観察分析するかの際の客観性を維持することにかかなり困難を伴う。③は、高田、小林らによっても多く試みられているが、実践者自身の自己意識が前提になる。特にこの場合、単に『科学化』することが『説明研究』であることを超えて『技術化』することを最終の目的とするなら、まさに教育現場に立つ教師によらなければ不可能であり、理論化といった方向性より開発・創造としての性格を強くもつと思われる。

けれども、授業研究に関する情報の多量化、多様化は時として陳腐化することにもつながる。そして情報に接する程に具体的な行動指針がくずれることがありうる。授業観の大前提は、理論がいかに実践をふまえようとも、その創造者の考え（世界観）にもとづいた個性的な性格をまめがれることは出来ないし、従って

理論は、現実の創造者によって翻訳され、その個性的な『歴史的に一回的』な実際の授業場面に適するように再構成されなければならないということであろう。

教えるということの技術をそれ個有の論理から『媒介の技術と構想力の論理』で整理する吉本は次のように指摘する。「『教える』ということは、子どもたちを人類文化の世界に媒介していくのであり、子どもたちは、教師の媒介によって人類文化を習得(わがものにする)していくのである。教師の仕事は、子どもたちを習得過程に媒介することによって、科学や芸術の世界に媒介し、やがて自己自身に媒介させていく」ことなのであり、このたえざる媒介過程が教えることの技術としている。より具体的には「教師のはたらきかけを学んだ手段の体系」であり、はたらきかけとは、説明、発問、助言、評価活動などの教授作用である。そして、手段の体系とは教材づくり・教具づくり(=解釈づくり)という実体的側面をさしている。『わからないもの』、『みえないもの』としての教科内容は、この技術に媒介されなければ『みえるもの』、『わかりいもの』、『追求したいもの』として能動的な学習活動に転換しないのである。そのことを吉本は図の



技術は、科学の客観的な知識を前提とするとともに人間の主観的な目的を前提とする。それ故に目的論(意志の原理)と因果論(科学の原理)を統一するものが一般に技術とよぶものである。そして、この目的論と因果論を統一するものとして『構想力』を位置づけている。そして理論と実践の統一という一般化の問題は、授業の場合授業実践そのもののなかでしか形成され得ないというのも適切であるが、それが最も適切におこなわれるのは、授業の以前に学問や理論によって正しく準備され、構想され、経験が彼の心に彫みつけるはずの将来の印象をあらかじめ規定することの出来ることが条件となる。

体育の諸科学も、それぞれの専門領域における問題解明の手段の意味をもつものであるが、授業というレベルからみると局視的、局在的であり、これらの一般諸科学の成果から教育の事実を説明することは困難である。それ故に諸科学の成果は、授業の場を通して再構成されなければ、実践に直接たずさわる教師の認識を非観的なものへ追いつき、生きた自からの体験に頼

るしかないという方向性に傾斜していくものと思われる。

それ故に、教育技術観に対する一定の理解とともに、はじめに問題にしたように、体育科は何を教えるかが授業研究とのかかわりの中でも、ますます深められていかなばならない状況も認識しておく必要がある。体力主義・態度主義にドッキングすべきもない楽しい体育論の氾濫が現にある。そして育成すべき能力とその内容を明示しないで、①運動に親しむ習慣 ②健康安全についての理解 ③健康増進と体力向上の計画 ④生活を営む態度が目標であるとする基本文書(指導要領)に多くの疑問がなげかけられている。

Ⅲ 教科内容研究と授業・教科課程

今日まで、教科で教えるべき内容は一貫して貧困なまま、運動量と態度を温存強化する意味での一貫性を基本文書はもっている。教科全領域を示す保健、体育実技(体操・スポーツ・ダンス)、体育理論の相互関連や内容としての一貫性はほとんど問題にされていない。まして、小中高といった学校段階を貫く一貫性等論ずべくもない程一貫性に欠けるのが現実であり、それが故に問題とされるが、これは単に教科内容の一貫性に限定される問題でもない。進学上、指導法上また教員養成制度や教師の組織上の問題もはらむ。

教材が即教育内容そのものという考え方も、先の吉本の指摘にもみたとおり、いわば『構想』における文脈上の矛盾となる。従って、かつての体育科の独自性論争である『身体形成論』と『運動文化論』をこえての研究領域として『目標=内容研究』が、授業研究という立場からも必要となる。学校や学級のレベルからみて、体育科は何をこそ教えるかという発想はさして奇異なるものではなく、現実に展開されている授業の中に問える性質のものであり、またすぐれた実践報告はその具体を多く示している。従って、それをより長期的に、例えば年間計画、単元計画の中に陶冶訓育の内容として何が構想されるかの問題として追求されるべき課題をもっているといえる。一般論としての身体形成や運動文化と運動の科学・思想・歴史という表現は、本来的に統一的に把えられるべきであるし、具体論としての単元計画などにおいては、現実的にそれがシーズン制に制約された状況にあっても、いわば構想としてどれだけ豊かに具体的に描かれるかの問題となる。こうした時、授業研究と教科課程研究が、それぞれにおける共通基盤として目標=教科内容研究をもつことになり、それが同時に専門の職能形成の素地となることが確認できる。

教科課程編成の基本原則といわれる科学性・客観性

・生活性といったものも、職能形成論としてみる時、それらは客観的にあるべきものとして存在しているのではなく、媒介されるべきものの条件として存在する。

また、授業が成立し、緻密でデリケートな教育システムを組織化する条件として、教師という人間的要因に比重がより高いのは当然の理であって、構想される教科内容およびその教科内容を典型的に内在させ反映して、かつ子どもたちの活動に結びつける教材、教具（解釈づくり）づくりへの構想とは、総じて教科課程の構想力の反映でもある。と同時に、授業実践はその教科課程構想の構成・実施・検証の過程でもある。教材と教科内容の関係は1対1対応をもつものものなくはないが、多くの場合多対1の関係といえる。そして教科課程にかかわる構想を明確にした授業研究が、その構成・実施・検証という機能を果していくためには、現実の授業過程の現象のみで因果律を論ずるのではなく、その授業の以前における構想と、授業のなかでの応答的な構想力を、目的手段関係の論理としての有効性ととともに、因果関係の確率の高さという観点から検討の対象とすべきことが条件となる。

従来の授業分析は、目的としての分析の場合この構想力にかかわる部分を無視するか、御都合主義の解釈を後からつけたすことによってしか検討していない。単期的、単発的にまさに無作意に、現象をとりあげて因果関係を類推する方法が余りに多くなかったとの反省がある。それは特徴的典型的な授業場面や状況が、何故生じたか、どのような構想およびその代替構想によって生じたかにかかわる情報の欠落であり、それが故に解釈主義がどのように横行しようとも見逃される危険性をいつもはらんでいた。そしてそのことは教育技術への変換と再利用を疎外するものであるとさえいえる。

また教科内容の構想による教材づくり教具づくり（解釈づくり）の実体的側面は、具体的な子どもたちとの対応の予測の中でより具体的な構想へと発展するが、同時に、他の教室の子ども達を対象にしても構想されうる可能性をもち、その意味で他の教師によっても共有され得る可能性をもつ。他の教師によっても共有されうる可能性をもつということは、それだけの意味ならばまさに“工学的”技術の発想にも連なる。教師その人個有の論理を含みえないならば、その限りにおいて教科内容は、教材としての素材をたんに事物・事象・作品として構成提示することにつながるが、問題はその素材にどんな意味を付与したか、素材の何をとり上げるかの意図に担われて、そうした場合のみ教材になりうると考える。だからこそ、そうした意味内容を内包した教材であるから、説明・発問・助言・評価

活動などの教授作用が状況に即応したデリケートなすばやい判断決定として作動することを可能にする。その意味において工学的技術をこえて、教師の教育的確信と経験にもとづく基本的心情・思想性をもって職能的に形成されうる。こうした意味で、より一層構想力そのものを前提に、その変化過程として授業は分析される必要がある。

ま と め

授業研究が、さらには授業分析がややもすれば、研究対象主題と分析の視点を不明確にしたまま現象分析に追いつしがちであったことの反省にたつて、授業研究の方略を基本的に再構成する立場から論を展開した。研究方略としては、授業および教科課程そのものにかかわる構想力と授業の現象が分析的に照合される必要がある。そうでなければ教育技術や教育方法の革新の論理に結びつかない。授業は、活動としてみれば、教授-学習の過程にはちがいないが、内容的には構想力全体にかかわる教科課程の構成・実施・検証の過程である。その共通の基盤として『目標=内容研究』がより深められる必要がある。それは、体育的運動の系統発生史的とらえ方が一つであり、それを媒介しうる職能形成において検討していくことが今後の課題である。

引用・参考文献

- 1) 新堀通也 『教育革新の世界的動向』 教育学講座1 学習研究社 1984 PP15-30
- 2) 佐藤 裕 「実践をふまえた体育授業研究の理論と方法」 体育科教育 1982.6 PP138-142
- 3) 小林 篤 『体育の授業研究』 大修館 1983
- 4) 3) PP27-29
- 5) 小川 正 「日本の授業分析の現状と課題」 教育学研究 33巻1号 1966 PP20-30
- 6) 八田昭平 「授業観察分析の方法研究の総括と研究課題」 授業研究No 210 1980.6 PP162-172
- 7) 吉本 均 「媒介の技術と構想力の論理」 現代教育科学 1982.6 PP126-131