

わが国における『生涯スポーツ』概念の実情と 学校体育との関連について (IV)

— 「教科内容」概念と「学校文化装置」の視点から —

松岡重信 (広島大学教育学部)
李捷 (広島大学教育学研究科)

<日本語要約>

学校という文化装置に納まり切らないスポーツから「教科内容」を構想出来ないように、「教科内容」からも、「国民的共通基礎教養」として機能しないもの、また学校学習の範囲だけで自己完結してしまうものは教科で教える必要もない。だから何よりも教科内容の構成が「国民的共通基礎教養」というか「ミニマムエッセンシャル」というような観点からの評価が必要なのである。また、そうした「ミニマムエッセンシャル」を検討し議論することの中からしか「共通認識」も「実践」への教師の「身構え」も生まれてこない。ここにも「選択制授業」とは相いれない、教師達の「行為」としての授業創りの第一歩の仕事が格別な「意味」をもってはじまると考えられる。これまでの論述を要約すれば、以下のようにまとめられる。

- 1) 「身体知」「経験知」を大事にする論理からみれば、これらを「教科内容」論と相即的に考えていく必要性は否定しないが、出原が試案として提起するように必ずしも教室での「講義」という授業形式が優先的に考えられる論理は成立しない。
- 2) 現実の社会・世界に存在するスポーツや運動の文化を学校という文化装置に引き寄せる論理は、①教育的正当性、②地域的価値性、③日常生活との密着性と考えられる。
- 3) 「教科内容」と「教材」を峻別する論理は二通り考えられ、その統一的原理は、教師と子ども達に「共通」な「意味」を含んだ「ミニマムエッセンシャル」である。

I はじめに

先報(III報)では、保健体育科の教科目標の確認にかかわって、とりわけ体育科の場合スポーツや運動をどのように授業に位置づけるかの問題はあるが、「健康」それ自体は直接の目標になりにくい事を強調した⁽¹³⁾。「生涯スポーツ」を強調する論理が直接的に個々人のあるいは、社会的「健康」概念と結合しないとすれば、体育科の性格やもつべき特徴を、どのような論理と、どのような条件のもとに運動やスポーツ活動と結合させればよいのであろうか。体育という教科から運動学習やスポーツ活動の「健康」という「意味」を消去させることは何となくではあるが「教科消滅」を予感させる⁽¹⁴⁾。直接的に子ども達の個々人の健康ということと体育科という分野が結合しないまでも、運動学習や運動獲得さらには、その獲得水準の向上にかかわって、戦後体育科教育は歴史的課題として、終戦直後の貧しい時代にも、高度経済成長

の時代にも、国際化や情報化といわれる時代にも体育科教育は「何をこそこの世の達にと」する諸議論と諸実践と諸研究が相当の智恵を蓄積させてきている。それでも、格別の一致点を見いだしている訳でもない。これまでの、そうした教科の存立基盤をめぐる諸議論と危機意識に発展しつつある。大胆すぎるがおおよそ次のような立場とその論拠に代表される。

- 1) 学習指導要領は、抽象化された目標記述の段階では、「合理的な実践」と「健康・安全についての理解」「運動に親しむ習慣」「健康の増進」「体力の増強」「明るく豊かな生活を営む態度」を強調している⁽¹⁵⁾。有機的連関性という前提はあるものの「体育分野」の8領域においては、「体育理論」を除いて、「体力を高め…体操を構成し、活用できる(A領域)」「技能を高め技が円滑にできる(B領域)」「技能を高め…競技したり、記録を高める(C領域)」「(以下略)と徹底して技能の学習と獲得と向上を強調する。い

わば、運動やスポーツ実践が自己目的化されていて、そのことにまさに「意味」をおいているといえよう。「運動目標・内容」論である。

- 2) 一方「運動文化論」を展開する学校体育研究同志会は、そのリーダー達の論調に多少の差異は認められるものの、初期の「国民運動文化論(丹下保夫, (1963)⁽²⁹⁾」から体育研究運動として展開されており、体育の民間研究団体の代表格とみなせる。例えば中村が、長年にわたって指摘するように「スポーツで教える」ことや「スポーツから学ぶ」姿勢が軽視されてきたとする⁽¹⁷⁾。その論調を引き継ぐ最近のリーダー格と思われる出原は、組織そのものがもってきた「運動文化論」の『継承・発展』やその『科学』性や『主人公』『主体者』形成⁽³²⁾』という論調に立脚しながらも、教科論存立にかかわって独自のな『「みんながうまくなること」に含まれる『感動』『方法』『社会的意味』を『教えるべき内容』として確定していきたい』とした⁽⁵⁾。

例えば、この1)と2)の立場とは、相当にどうか、根本的に今日のわが国の体育における運動やスポーツのとらえ方や、実践に向かう姿勢と目的意識の違いが典型的に示されている。示される実践事例も明らかに異なった状況を呈している。われわれの体育教科の領域にも、1)2)以外にも様々な立場や研究・主張があることは承知しているが、ここに例示された「体育観」「授業観」の差異が、ある意味では「無関心派」も含めて、混沌とした状況の裏返しでもあることを示している。

そこで、本論においては、こうした立場の差異を認めながら、改めてわれわれ教師自身が、ほんの少し努力すれば、少し視点をかえれば、「これだけはキチンと教えることができる」という可能性と、その際の「これだけ」という「意味」と「キチン」という「意味」について考察してみる。その時も根本の基底は「生涯スポーツ」論で、それをどういう視点でみるかも含んだ論理展開となる。

II 学校体育カリキュラムの特徴と

生涯スポーツとの連続性・非連続性

(1) 学校教育カリキュラムの問題

学校教育とりわけ保健体育科の位置づけと、さらに教科外活動としてのクラブやスポーツ部活動を含みながら、体育科目標や保健科目標は、次の幾つかのポイントにおいて、戦後一貫して議論されてきた問題がある。

- 1) 少なくとも「身体」にかかわる「教育」としての体育には H. スペンサーの「知育・徳育・体育論⁽⁶⁾」の三育論の影響もあるのか、体育を頭ごなしに否定する論理は、つい最近まであまり浮上していなかった。
- 2) 戦後の「新体育」は、「民主主義的体育」とか、「生活体育」とか、「体育の生活化」とかの論理形成と実践に支えられて、あるいは「運動文化論」「身体形成論」といった理論的研究と実践研究によってもその支持基盤を形成してきたし、実践的にも鍛えられてきた経過がみとめられる⁽²⁶⁾。
- 3) にもかかわらず、小中高大のカリキュラムの一貫性やその論理性を明示して、教育現場の実践者も研究者も、例えば発育・発達論との整合性、社会的必要性の論理との整合性や論理性を確保し、実践してきた訳ではない。たしかに、年齢段階のどのあたりで、どのような性格の体力が伸びるから、その刺激になるような運動やスポーツをさせるべきであるという研究はよくみられる。スキヤモンの発達曲線を引き合いに出すまでもなく、それらは証明されているのであろうが、身体の「発達刺激」説だけで、我々は納得してこなかったし、教師達も満足していない。そして、体育は何も教えておらず、ただ遊ばせているだけではないかとする批判が、学校内部からも外部からも浮上しはじめている。
- 4) だから、中学校の2年生あたりから、「選択制授業」にしようという方法論にかかわる論理が強烈に打ち出されたとき、教師達も体勢として抵抗できる論理をもたなかった。抵抗する必要性もなかった。世界的な趨勢でもあるから仕方なしと捉えつつあると評価せざるを得ない。だが、少し前章とのかかわりでもって、学校教育カリキュラムを捉え直してみよう。E. フロムも指摘するように、分科と係わっていけば、人間の生きる様式には二つあって「持つ様式」と「ある

様式」があり、前者は財産・知識・社会的地位・権利などをさす。後者には「自分の能力を能動的に発揮し、生きる喜びを確信できるような様式⁽²⁾」である。運動やスポーツの文化は、「持つ様式」としても、また「ある様式」としても認めなければならない。知識としても技能としても「持つ様式」に位置づくとともに、内海がいうように「権利」「主体形成」としても認定しうるものである。問題は後者の「ある様式」としての運動やスポーツ実践である。学校の制度としての体育授業が後者の「ある様式」として定着しにくかった理由が実は基本的な問題なのである。

スポーツや運動の技能を授業の問題として語るには技能化のレベルが問題となり、かつて細切れ単元方式が批判されたように大単元化を主張する研究者も実践者も多かった。高校3年までバレーボールを毎年10～15時間とかやってきて、三段攻撃なんて、1時間で2～3回も出現すれば、大喜びしていたような経過がある。しかし、最近の軽量ボールやソフトバレーを用いたゲームでは、ゲームの様相が変わってきている事実もある⁽²⁷⁾。これまではボールに触れることが苦痛であったのである。それが、軽量ボールによって克服される傾向をみせている。そして、出てくる議論は、「軽量ボールを使ったバレーなどバレーでない」とする論理である。スポーツ活動のルール上の公認何号球でなければダメだとする論理である。多分こうしたスポーツの競争の論理を支える形式的な平等論を基盤にしたその論理が問題なのである。だから、ホールディングバレー（例えば熊本大：則元氏）やバウンドバレーを発想する方が、議論の対象になってよいと、われわれは考える。

学校の体育カリキュラムが学校の「もつ様式」で、子ども達の「ある様式」に転換できない、あるいはできなかったと判断するならば、否、多分出来ないと判定したから「選択制授業」が登場することになったと理解する方が、この20年間の学習指導要領の改編は理解しやすい。以下の論理にも問題はあがるが、世界中に300とかのスポーツと呼んで差し支えないものがあって、そのすべてのスポーツを限られた期間の学校で扱えない、扱う必要もないとすれば、扱うべきものと扱わないものを峻別する論理も必要である。が、これは今の

段階では、一応戦後の学校スポーツ文化の許容量と、日本の貧しかった頃の習慣である程度しかいえないだろう。何故バレーボールか、何故バスケットボールかという議論のレベルであれば、そういう答えが妥当であろう。

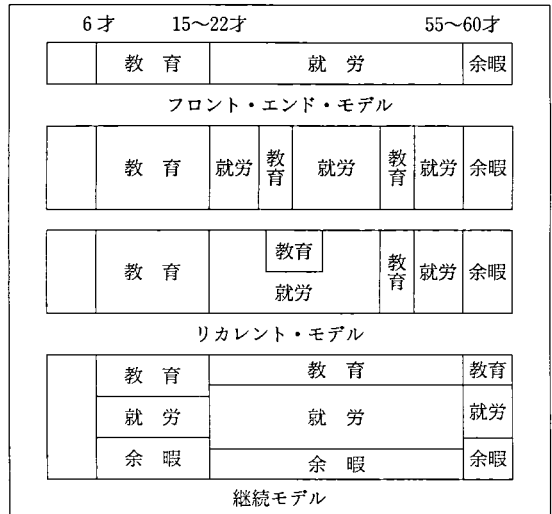


図1 生涯教育の基本的考え方のモデル(上原・三好, p.66, 1992)

(2)生涯学習社会化の観点から

さらに「生涯スポーツ」の背景理論である「生涯学習社会」への以降問題と絡ませればより鮮明になる。上原らが「フロント・エンド・モデル」と呼ぶようなこれまでの伝統的教育は、「教育の危機」として認識されつつあり、例えば図1におけるような以降をモデル的に示している。それが、「リカレント・モデル」や「継続モデル」であるといえる⁽¹²⁾。その際、図1における「余暇とは主体的な自由時間」であって「ただの、することのない、余りの時間」ではない。「余暇を活用できないために生じる、社会への不適応現象は、世代・性・職業をとわず、多様な形式での社会の表面に露呈している⁽²⁵⁾。」確かに、ある年齢段階に至って、時間を持て余す現象は身近にも観察できる。それでも学校が、学卒後の余暇のための運動、スポーツを教えるという考え方は、少なくとも伝統的な「学校文化」に位置づきにくかった歴史性を認める必要がある。これまで運動やスポーツを伝統的には「訓練」や「発達刺激」と位置づけようと考えた歴史が圧倒的に長かったし、今も消えてはいない。スポーツや運動を「教育手段」と位

置づけようが、あるいは「教育内容」と位置づけようが、体育教師達は子ども達への「統制」をつよめ、子ども達を「鍛え」その「技能」水準を高めなければ、わが身の「専門性」や「職能性」を主張しにくかったことも事実である。体育教師という職業に付随するイメージも運動やスポーツの専門家という承認はあっても、その同じ彼等が語る「保健」や「健康」もそのための職業的専門家という承認は、相対的には弱かったといえるし、それが歴史的特徴であった。今もその思想的痕跡は相当強いものかも知れない。だから、「楽しい体育」もその楽しさを自己目的とはしにくかったし、表面的に楽しさを方法化するに際しては、幾つかの厳しい批判も出された⁽²²⁾⁽²³⁾。運動やスポーツの楽しさを知れば、生涯スポーツとつながるといふ発想も安直といわざるを得ない。「楽しい」は、重要な運動実践の視座でありながら、例えば小林が表現するような「楽しい→喜び→感激」のような階層性を、特に中等教育学校の実情に即して設定する論理の形成に成功しなかった。あるいは、方法を開発し得なかったと捉えている。われわれ体育教師のもつ、そして子ども達に要求してやまない「訓練」や「技能熟練」「授業に固有の態度・習慣」は、また金縛りのように思いこんでいる価値としての「体力」からの脱却を試みる論理を形成しない限り、生涯スポーツとの接点や連続性を論じることは困難である。したがって、「選択制」という授業の方法論だけが検討され、子ども達が何かの運動やスポーツ種目を「選択」したことに、子ども達の「自己責任」を追究してしまいかねない危険性を自覚する。選択するという行為とその論理に教育的「意味」が、まだ現時点では付与されていないのである。各学校がもちうる条件と用意できるオプションを示して、「自分で決めろ」といっているだけなのである。先にもふれたように「自己学習力」や「自己教育力」という論理が、結局は教師の「自己改革」「意識改革」を要求する論理になりがちであるのは、どれもこれも基本的に相対的に相互交絡的に影響しあっていることを知っているからである。

Ⅲ 人間の運動「体操」・「スポーツ」・ 「ニュースポーツ」と学校

われわれが、スポーツや身体運動という「実体験」を通してしか獲得できない技術性や他者との相互関係性や規定性は、明らかに概念や記号で表象を描ける一般的学習とは異なっている。そして、スポーツや運動の技術や知識理解をすすめるために、学校文化の中に、そうした目的の為だけの施設や器具用具が備えられてきた。国際比較でみると、これらの充実度は必ずしも高いものではないが、貧しい時代の学校からみれば隔世の感もある。こうした時、学校は単なる建物や空間ではなくて、歴史的・国民的・文化的使命をおびた、そのための特殊な空間を構成していることになる。

そしてスポーツとはという時、スポーツそれ自体は「労働起源説」や「遊戯起源説」をもつが、今更にホイジンガやカイヨワらを引き合いに出す必要なかろう。なぜなら、本節で問題にしたいことは、スポーツの起源そのものではなく、スポーツが何故日本の学校で扱われ、子ども達が学ばねばならない対象、つまり「学習内容」となっているか。あるいは、「学習対象」ならねばならないかにある。スポーツが組織性やルールや競争性で特徴づけられる幾つものタイプをもつことは今や常識ではあるが、スポーツの種目ごとや、どのスポーツに重みがあるかなどは、なかなか説明つけにくい。選択性を尊重していえば、今日的には学校裁量の問題でもあるし、社会的メジャーやマイナーの評価も、相互に影響をかけあう現実がある。前節でもふれた「自己学習力」にからめていえば、本当に「何らかの規準(それ自体不明であるが)」で、子ども達が「選択(スポーツ種目や運動を)」すれば「自己教育力」とやらがついて「楽しさ」や「喜び」を体験し「感激」するとは思っていない。人間の存在それ自体が「かかわり」としてあり、典型的に学校は、その素朴な親子関係のような「かかわり」を含んだまま、これを時間的・空間的かつ質量的に拡大し、「現実社会—学校—子ども」という関係性の中に「学校(教師)—子ども(子ども達)=授業」の関係として凝縮して作用することを期待されている。つまり、子ども達は学校を媒介にして現実の世界と社会につながって

くという側面が一つある。第二に、その関係性は例えば授業の三角関係のような関係ではない。現実の世界・社会とその仕組みは、子ども達の認識の中に「われわれとは異質の世界、または、まだわからないし、説明できない現実」として認識されている。したがって、はっきりとは分かっていない世界であり、茫漠たる世界である。隠れている「社会と現実世界」と表現できるかも知れない。こうした世界観・社会観に、確たるものを伝え、考えさせ自己形成させていくのも学校の役割ということになる。その現実の世界とか社会とかは、諸矛盾を内包しているがこれまでの体育科教育およびスポーツ教育にかかわる疑問提示は幾つかな特徴的性格をもっている。例えば、中村は「体育は何を教える教科か」と絶えず問題にしてきた実践者であり、かつ先にふれた同志会のリーダー的な研究者である。ことスポーツと教育の関係になると「スポーツは教材か」という素朴な疑問を提示してきた⁽¹⁷⁾。スポーツが最も先鋭的にもつ「競争性」ばかりを強調しては「教育の論理にならない」とも指摘してきたし、教育の論理としての実践を組織的に提示してきている⁽¹⁷⁾⁽¹⁸⁾⁽¹⁹⁾。

また、江刺は、運動を介して世界を認識することも表現する。運動は世界認識の一つの方法であり、しかも重要な認識の手段であると規定する。そして、スポーツと学校体育とりわけ体育授業での教材概念の整理を試み、「教材は授業以前に具体的な授業条件を含めて考えられる『教科内容』であり、『～で～を教える』という形式をもつものである⁽³⁾」と規定する。教材構成の論理を吉本の「教科内容論」や藤岡の「情報と情報の乗り物」に学びながらも独自に構成しつつある。この論理形成は、体育という教科が、他の教科とどのように「同質」で、またいかに「独自のしかつ異質」であるかについても問題にしていることになる⁽⁴⁾。

こうした諸研究を背景にしながらも、体育科教育の分野での教育の論理として、ここで問題にしたいことは二つある。第一は、体育科も従来から計画的かつ意図的な学校教育一般と同じ論理で授業の論理を語ってきたことの問題性である。一つは[目標-内容-方法]という教育実践の論理の系であるし、もう一つは、授業の三角形とも表現さ

れる[教師-教材-生徒]という実在の系である。基本的にはこれら二重の系として体育を語ってきたし、今も多くはそうした論理構造をベースにしている。本当にそれでよいのだろうか。そして、他の教科と同じように「主体的学習」「発見的学習」を語り「目標の階層性」や「単元計画」・「教科特質論」を語る。これらに対するわれわれの現時点の考え方は、後に事例を示しながら、「教科内容論」にかかわって、答えを提示したい。

第二の問題にしたいポイントは、第一のポイントに関連して、教育概念の多義性であるし、事実関係との不統一性・不一致性である。他の教科の教育という言い方を体育の概念に置き換えても、同じような概念体系に従えば、「いろいろ豊かに事象を語り、説明をつけることができても、概念モデルで抽象化されることが、コミュニケーションにおいて、一義的解釈と情報の共有化において弱点をさらけ出す⁽⁷⁾」という弱点は、避けがたく残っている。緒方らが、「体育用語の貧困⁽²⁰⁾」と指摘するように、運動およびその運動経過そのものを語るコトバすら貧困なのである。だから、「体育は何を教える教科なのか」とする自問する経緯は、これまでの体育科の学力論にも連鎖する問題でもある。この問題に、授業という具体的な行為のレベルまで抽象議論を展開する必要はないのである。むしろ具体的にスポーツ技術や運動を他者に分かるように説明し、うまくしてやり、そのことの「意義」「意味」を説ける概念体系こそ必要としているのである。

戦後の学校に存在し続けてきた伝統的の学校スポーツだけが、教育として語られるとき問題を提起するのではなくて、スポーツや運動自体の現代的変化の様態も別の問題性を取り込んでくる。体操やいわゆるニュースポーツである。つまり学校の「外」で、「より早く」「より高く」を地でいくように「空に」「海へ」へと拡大されていくニュースポーツ時代の到来が予測されている。事の善し悪しは別にして、急速に展開されるスポーツの多様化の中では、テニスやジョギング・エアロビクスはもう伝統的であるとさえいわれる。現時点でいえば、多分学校はこうしたニュースポーツには何の力もっていないであろう。少なくとも現時点の学校文化の特徴や制度的規制の「内」側にい

る限り、そうした傾向について行けない。ニューススポーツが、「海」や「空」やそして「山」で何か新しい、過去には見られなかった問題性を提起することも一方で想像にかたくない。それでも、趨勢として新しいタイプのスポーツと呼ぶべきかどうかとも問題であるが、「鳥」になって「風」を感じ、「イルカ」になって「珊瑚礁」の「海」をのぞきこむ、新しい「意味と感激」を若者達は、それこそ「自己学習的」に獲得しつつある。まだ、極一部の若者達の占有物という言い方はあるが、間違いなく一つの方向性であり傾向と言える。

「体操」これも、今や学校では「その扱いは極めて曖昧⁽¹⁷⁾」であるが、中高齢者達には静かに浸透している。形式こそ多様であるが、これこそ身体の整備・からだ気持ちの癒し・健康体操として、日本産のラジオ体操、テレビ体操に限らず、外国産の形式としてのヨガや大極拳・気功法なども、その歴史性・精神性の輸入として特異的に定着しつつある。

われわれは、こうした学校の「外」に根をはりつつある文化形式、つまり「山」だけでなく「空」にも「海」にも「意味」を認めつつある若者文化としてのスポーツと、どのようなスタンスを保つ事になるのであろうか。

IV 「体育科教育」における「教科内容論」

その点、出原は吉本らの「教科内容論⁽³¹⁾」を射程に入れて、「運動運動文化論」の立場から独自の理論構成を試みている⁽⁵⁾。教科内容としての「見えないもの」は、「見えるもの」を典型的に含んだ「教材」の体系として組織するという考え方である。この際の、「見える」とか「見えない」とかは、視覚的感覚として網膜に投影されているとか、物理的に光景風景として見えるという意味ではない。つまり「識別できる」「分別できる」「理解できる」を含んだ「わかる」の側面をさす。その「関係図は図2のように「媒介の技術と構想力」の論理⁽³⁰⁾として著述されたもので、次のような前提がある。

- 1) 能動的な習得活動を呼び起こさないときには 真の学習はないのであり、
- 2) 教師の指導によって人類文化や諸価値が媒介

されないときには、真の学習とはいえないのであり、

- 3) 人類の文化価値の「内容」は、教材＝解釈づくりにもとづく一貫した働きかけ（語りかけ、問いかけなど）の技術に媒介されることによって子ども達自身の主体的で、個性的なものとして習得されていくのである。

だからこの際、教師の側からいえば、「見えないもの」を「見えるもの」＝教材づくりとして手段化していくのであり、子どもの側からは「見えるもの」としての教材を教師の「語りかけ」や「問いかけ」によって能動的に習得していくことになる(p.99)。したがって、教材は「見える」手段の体系である。そうした前提的理論の上で、教材づくりの第一のストラテジーは、教科内容と教材を明確に区別すること、第二に「見えない」ものである教科内容を典型的に内在させている「見えるもの」＝教材・教具・資料を、多くの場合「見えないもの1」「見えるもの2・3・4」と用意し、両者の関係や矛盾・法則を追究させ、発見させる。第三のストラテジーとして「説明」「発問」「助言」「問いかけ」「語りかけ」の教授行為化させることと、吉本はとらえている。だから、「教科内容」と「教材」を峻別することは、重要なストラテジーではあるが、他のストラテジーを無視することもできない。出原自身も「教材」が、即「教科内容」でありうることも認めているように(p.16)、我々が対象化させねばならない、運動課題およびその課題群は、多くの場合ある「動き」もしくは「動きづくり」、つまり動作の体系として子ども達に提示される。ここにわれわれが逃げようもない、また否定しようもない体育のみの固有の特徴があるのである。だから、その「動き」が「見えてい

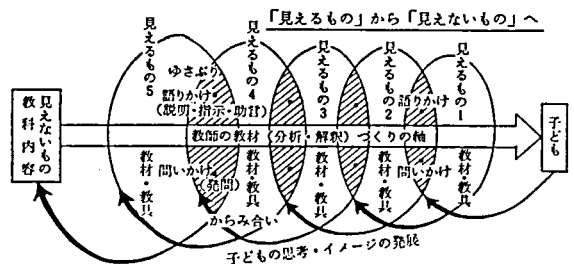


図2 吉本の「見えるもの」から「見えないもの」への図(p.128)

ない」あるいは「わかっていないのであって、その「動き」が「見え」「わかっていく」ことに「意味」が見いだせないならば、それこそ何を教える教科なのかという批判は当然の理である。極端な表現をすれば、スポーツの発展史・技術発展史や個々人の能力観という内容は、その実践中に習得しようとしてもがいている時にこそ、「新しい意味」を子ども達に創出させる可能性は期待できる。だから、われわれ流に表現すれば、スポーツの発展史などそれ自体が直接の「教科内容」であるとは考えない方が素直なのである。それでは下手なコーチとはなんら変わらなくなる・・という懸念も確かにあるが、これでは「下手な教師」にもなれない。

体育科がスポーツの運動もしくはスポーツそのものを扱う際、ある特定の、例えばサッカーならサッカーを、水泳なら水泳を「文化的」に「トータル」に扱うこと、「競技的」のみ扱うこととの間にもすごいギャップが授業の現象としても観察されることがある。出原の実践を見通した「教科内容」の試案は例えば表1のようなものである。さらに具体的にはカリキュラムとして表2のようにこれは、水泳の事例であるが、「水泳文化」として、「教科内容」が編成されている。中学生の三年間を対象にしており、「ドル平」や「近代泳法」「ダイビング」「シンクロ」も扱われる対象である。教えなければならない「教科内容」は、表2のように①下手とはなにか（能力観）②系統学習と技術の発展史などを位置づけた構造をなしている。出原自身が「陳腐」であっても、「水泳文化」でなく、別のものがふさわしいとい

表1 出原による「教科内容」とふさわしい材料・素材(教材)(1993,p.17)

教えた内容(教科内容).....	ふさわしい材料・素材(教材)
人間の英知と技術発展史.....	ハードル走
スポーツの伝播と移入, 国内発展.....	ラグビーとアメフト
アメリカ資本主義の発展とスポーツ.....	バスケットボール
日本文化と国際化.....	剣道と柔道
科学技術の発展とスポーツ.....	棒高跳びや水泳
競争とは何か.....	短距離走
能力とは何か.....	水泳
戦略・戦術.....	タッチフット
技術の分析・総合, 系統.....	器械運動

学校体育研究同志会編著「体育実践に新しい風を－「教科内容論」を軸に体育実践を創る」, 大修館書店, 1993

表2 中学校の教育課程 試案B(水泳) 出典表1と同じ(出原,p.20,1993)

	教科内容	6月	7月	9月
1年	①下手とは何か(能力観) ②系統学習と技術の発展史 ③みんなであまくなる(集団観)	ドル平	ドル平	ドル平
2年	④競争/記録とは何か ⑤技術の分析・総合 ⑥勝敗とは何か	近代泳法	近代泳法	競泳
3年	⑦観賞・表現 ⑧創造・創作 ⑨戦術・戦略	ダイビング	シンクロ	水泳

- * 1 体育の授業は6, 7, 9月のみ(ただし毎日あり)
- * 2 夏休み集中講義(ボードセイリング, シキューバダイビング, 遠泳のうちから選択)
- * 3 すべての授業はグループ学習で行う(グループ学習の指導の力点は学期に一つ程度)
- * 4 「体育理論」は別枠で行う
- * 5 他のスポーツ「クラブ」で行う/同好会多数/各種スポーツ大会

う論拠が示し得ないかぎり、この試案を葬り去ることはできないという(p.21)。われわれは出原の試案を「陳腐」とは思わないが、逆に次のような図3で「文化性」をとらえてみたい。文化の過去の形式・未来の形式などを多様に考えるとき、図1の中心にある学校の水泳授業は「コアとしての水泳」という「文化的意義」をもつことになる。だから、近代泳法で何メートルを何秒で泳ぐという指導の形式や意味はあってもよい形式であるが、なければならないでも構わない形式であると考えている。要するに水泳に係わる何を必要として、どのように学校という文化装置の中に位置づけるかの問題である。そして、われわれも試案の域をでるものでないが、こうした様々な形で残り、また発展しつつあるなかで、今の子ども達に水泳の何をこそ核(コア)として、把握し、構造化させるかという問題につながる。逆に少し批判的に論を展開すれば、「ドル平」そのもので、「下手とはなにか(能力観)」が見えないし、「系統学習」も「みんなであまくなる」が中学生に格別な「意味」をもつのかどうかわからない。実践力の問題とか言われてしまえば、それまでの論理であることになる。逆に「コアの水泳」は「意味」さえ「キチン」と見いだせば、どのようにも構成できるのである。それなりの弱点はもつが、この「意味」にすら自らを賭すこともないから、既に何をかいわんやの世界であると考えられる。

水泳指導という観点から別の試案を提起したが、同時に「教科内容」のとらえ方を問題にしたい。

Iの形式 古代人の魚介類獲得のための水中行動の様式 仕事としての泳ぎの様式	武術としての 古式泳法 遊興としての 古式泳法 地域固有の 古式泳法	IIの形式 子ども達の遊び場としての河川・湖沼・海とのつき合い方 未分化泳法
IIIの形式 近代泳法 競泳として固定化している泳ぎの形式とルール クロールその他 距離泳	Vの形式 <div style="border: 2px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> コアの水泳 [組み合わせ] +[変換] +[条件] </div>	生命保全術 最低限の生命自己保全の術としての身の処し方；浮遊着衣泳・遠泳
変形の泳ぎを含んだ競技 ・シンクロ ・水球 ・飛び込み ・トライアスロンの一部	IVの形式 海底にたどり着き散歩的に用具を用いて移動したり、観察したりする手段としての術 潜水術・ダイビング	海辺でのサーフィンやウインドサーフィンに必要な術； ・水上バイク ・ヨット・カヌー

図3 「コアとしての水泳」指導の考え方

- 注1) Iの形式は、学校からはカットされても可と考える。
 IIの形式は何らかの「組み合わせ」と「変換」で扱われるべし。
 IIIの形式は現時点の学校という文化装置に入れるべきである。
 IVの形式は、今のままでは、学校の文化装置になじみにくい。環境を変えるなどの置換必要
 Vの形式は、IIやIII場合によってはIVの形式を[組み合わせ][変換しつつ][実際の条件]との結合をはかるべきであって、[組み合わせ][変換しつつ][実際の条件]とマッチした内容がコアとしての「教育内容」と考えた。

既に吉本が1980年代に「教科内容」と「教材」の区別・峻別を問題にしたように⁽³⁰⁾、出原もこうした論法を導入して、「バスケットを教える為の教材がバスケット」というのはどうしてもおかしいと考えた。だから「バスケットを教える」ではなくて「バスケットで教える」式の考え方が強調されてきている。だが少し考えてみたい。他の教科が例えば歴史分野で「フランス革命」を教えるということと、フランス革命で「民衆の力」や「社会の発展法則」を教えようと構想する場合「フランス革命」は「教材」として事例を引用している(p.16)。つまり、二つの側面が同時に存在していて、体育科の場合後者のような考え方を余り問題にしなかった。ラフスケッチであるという断りはあるが出原は次の三つの柱を「教科内容」として構想している(p.19)。

- ①「スポーツ文化の発展」論(スポーツ文化の発展史論。スポーツと社会、スポーツの社会的条件)
- ②競争・勝敗(コンペティション)(スポーツ文化の特質I)
- ③技能、技術、戦略、戦術(スポーツ文化の特質II。技術学を軸とした自然科学的内容)

問題は、それではこの発想の仕方における「教科内容」や「教材解釈」は、表1の単元表にも示されているが、どのように規定されるのであろうか。直入に、こうした構想と発想では、教育学用語として、一般化されている「教材」「教材解釈」「教材構成」とどう共通性があり、どう異なるのかという疑問である。辞書的にも相当多義的である「教材」概念と、それを「解釈する」「構成する」「研究する」という論法の対象概念である「教材」は体育やスポーツ教育ではどう定義し、出原らの構想と照合するかという問題でもある。辞書的には教材は、法令の規定が学校教育法第21条に教科書と教科書以外図書とその他の教材に区分されているし、文部省教材基準も存在している。意味的には「教材(ソフトウェア)」・「教具(ハードウェア)」との対応もみられるようになってきた⁽²⁸⁾。したがって、何か教えるべき内容がまず何らかの形で「実在的」に、あるいは教師の内にある「表象」や「観念」としてでも存在することが大前提である。出原は、それ自体を「スポーツ」そのものではないとした点でユニークなのである。しかし、このユニークさは無条件に評価されている訳ではない。例えば、朝岡はつぎのように批判する。「運動技能の獲得はそれ自体は教育的価値をもち得ないという前提的理解が存在している⁽¹⁾(p.269)」「運動文化にかかわる『知識を教える』教科ととらえ直すことによって授業の大半が教室で行われることになってしまうことに、われわれ体育教師はまったく抵抗を感じないのであろうか(p.269)。」体育科という教科に対する社会的認知は学校の「外」と学校の「内」からの認知とも絡まって、また、かつての『這いまわる経験主義』への批判とも関連して、重要な起点的観点が提出されたことになる。

極々一般的な、子ども達の保護者や社会一般の人びとは、学校の体育教科や体育の授業に何を期

待し、また何をもって体育科らしさを認めてきたのか。消去法的に考えてみる。スポーツや運動・遊戯にかかわって「少しでもうまくなりたい。うまくなって欲しい」は保護者の願いとしても、子ども達本人の願いとしても素直に受けとめられるし、消去できない側面とわれわれは考える。既に「どうでもいいよ」もあるであろうが、授業でインターハイに出場できるような能力がつくとはい、期待されてもいないであろう。だから、相対的ではあるが極端に競技的な、特殊化された技能も消去できる。また、III報でもふれたように直接的に「健康」そのもののためという理論も、少し無理があり、一応消去されよう⁽¹³⁾。「面白くて仕方ないもの」という側面は残りそうである。というより残さねばならない。授業という前提がなくとも、「みんなで…」のような側面も残る。すると出原が、その実践集『「みんながうまくなること」を教える体育⁽⁹⁾』が示している方向性は、少なくとも一つのスローガンのかも知れないが、方向性として出原が求めている体育実践の姿に、違和感はない。違和感が残るとすれば教室授業（サッカーの事例で7/27単位時間）である。その7/27という時間量よりも運動すること、スポーツすること、なにながしか「うまくなること」とのかかりにおける「講義」なのであって⁽⁵⁾、問題は「講義の中身」ということになる。従来の陥っていた反省も込めて語れば、典型的には「何でこんな上天気の日に、教室でサッカーや技術史・戦術史の講義なのか？」なのである。この範囲では、朝岡の批判も理解できる。そして、出原のこの質問への答えは、教えるべき「教科内容」に即した講義なのであって、それが教室内で展開されて何が問題なのかと。

こうした論議は、多分多くの子ども達を不在にした、不毛の議論に終始する可能性が高いと思われる。「価値観」と「意味づけ」の違いとすればまさに双方の主張が正当なのである。そして、同時にこうした論議がまさにわれわれが、これまでも目にしてきた授業論争の歴史でもあった。「生涯スポーツ」という観点を設定しても、子ども達に学ばれる「意味」と「大義名分」を提示できなければ、価値観の違いに終始する。

V 結論として；「教科内容」創りの仕事の意味

例えば、前節のような朝岡と出原の対立から、あるいはわれわれとの対立から読みとれるポイントは幾つかあるように思われる。その第一は、運動やスポーツは、実践してこそそれ自身が「わかる」のであって、教室で何かの説明を聞いて「わかる」こととは異なる、というかなり根強い体育観である。その際のわかるは「身体知」「経験知」とも表現される経験によって学ばれる事を重視しているのである。その時に出原は「経験」に即した「認識や知識」の重要性を強調している、多分その違いである。

第二には、社会・世界にある競技としてのスポーツなどの運動文化をどのような論理で、教科の論理に引き寄せるのかという理屈である。われわれは、目下の段階では意味論的に以下のように整理している。

- ①教育的にみて、直接的に、その運動に「意味」が存在する。例えば、極端であるが、戦前戦中の隊列訓練や歩行訓練のようなもの。
- ②地域性としてその学校や、その地域に格別の特別な「意味」が存在する。例えば、地域の祭礼に奉納相撲があるとか、格別な踊りがある。
- ③日常性として子ども達の生活に「意味」をもたせ易い。例えば今風にはサッカーの人気の高いことなど。どのように攻めることが格好いいか、どのようなスタイルでやるかもこれに入るかも知れない。
- ④いま現在だけでなく将来的に「意味」が承認される、あるいは「意味」が十分に予測される。例えば水泳に技術習得など。

このような観点の整理は、佐藤らによってもなされてきたが⁽²⁴⁾、「ある文化」と「どうしても体験を通して教えなければという『意味』をもつ文化」の際の問題でもあろう。

第三には、出原の「教科内容論」にもかかわって、これをどのように構成するか、あるいはどのように「意味」づけられるかが重要なポイントなのである。その際、スポーツなどの運動を実践している主体は、どのような形式と場で実践していても、それは生理学的プロセス・心理学的プロセス・認識的プロセス・感情的プロセスの統一的あ

るいは分裂的な連続性がある。この諸プロセスの特徴は相互に関連し合っ、ある格別な「意味」を生み出す。例えば、感情的にも生理的にも「楽しい」とか「苦しい」「面白い」とかの諸「意味」は教育的にはポジティブにもネガティブにも「変化の方向性」を示す。「教科内容論」として何かを位置づけることは別としても、教材として何かのスポーツを「そのまま使う」・「変形させる」・「変質させる」などは通常の教師の行為である。そして、スポーツの学校文化における位置づき方は時間的・空間的変換の処理を経なければ、制度としての授業には納まらないのが通常である。その納まりきるところでしか「教材」の意味をもっていない。だから、「教科内容」を「教材」と峻別するという論理は、二つの方向性がある、通常何らかの目的に導出されて「教科内容」から「教材」を規定する方向と、「教材」から「教科内容」が構想されるという相互性を前提としている。学校の中に納まり切らないスポーツから「教科内容」を構想出来ないように、「教科内容」からも、例えば山崎が『『国民的共通基礎教養⁽³¹⁾』として機能しないもの、学校学習の範囲だけで自己完結してしまうもの』は教科で教える必要もないとする。さらに、彼は「技術知」と「思想知」なる概念を対応させながら、「文化的及び教育的価値のより高い『認識の対象世界』が選択され、『対象の論理』との統一を含み込んだものとして教科内容構成が指定されたからといって、それらの記憶への組み入れがそのまま人格形成の営みを意味するわけではない(p.72-73)。」何よりも教科内容の構成が『国民的共通基礎教養』というか、「ミニマムエッセンシャル」というか、こうした観点からの評価が必要なのである。また、そうした「ミニマムエッセンシャル」を議論することの中からしか「共通認識」も「実践」への教師の「身構え」も生まれてこない。ここにも「選択制授業」とは相いれない、教師達の「行為」としての授業創りの第一歩の仕事が格別な「意味」をもって始まると思っている。誰かがやってくれることではなくて、教師達が、具体的な子ども達の姿を描きながら、やるしかないのである。以上の論述を要約すれば、

1) 「身体知」「経験知」を大切にする論理からみ

れば、「教科内容」論とは何かを相即的に考えていく必要は否定しないが、必ずしも教室における「講義」という授業形式が優先的に考えられる論理は成立しない。

- 2) 現実の社会・世界に存在するスポーツや運動の文化を学校という文化装置に引き寄せる論理は、
 - ①教育的正当性
 - ②地域的価値性
 - ③日常生活との密着性と考えられる。
- 3) 「教科内容」と「教材」を峻別する論理は二通り考えられ(双方向性)、その統一的原理は教えるものと学ぶものの格別の「意味」を含んだ「ミニマムエッセンシャル」である。

引用・参考文献および注

- (1)朝岡正雄(1994)；教科教育における運動学習の存在根拠に関する運動学的考察，体育学研究，39巻，pp.267-275
- (2)E. フロム／佐野哲郎訳(1977)；生きるということ，p.188，紀伊國屋書店
- (3)江刺幸政(1994)；体育科教育における教材研究の方法(I)，日本教科教育学会誌，17(4)，pp.39-46
- (4)江刺幸政(1995)；体育科教育における教材研究の方法(II)，日本教科教育学会誌，18(4)，pp.9-17
- (5)学校体育研究同志会編著(1994)；体育実践に新しい風を－「教科内容」を軸に体育実践を創る－，pp.2-27，大修館書店
- (6)H. スペンサー／三笠乙彦(1977)；知育・徳育・体育論，pp.171-222，明治図書
- (7)池田 央(1985)；調査と測定，pp.24-304，新曜社
- (8)出原泰明(1992)；スポーツで何を教えるのか，体育科教育学，第40巻14号，pp.14-18
- (9)出原泰明(1991)；「みんながうまくなること」を教える体育，pp.2-26，大修館書店
- (10)上原・三好編(1992)；教育原論，pp.66-67，福村出版
- (11)松岡重信(1995)；わが国における「生涯スポーツ」概念の実情と学校体育の関連について(III)，

- 日本教科教育学会誌, 19(4), pp.??-??
- (14)松岡重信(1995); わが国における「生涯スポーツ」概念の実情と学校体育の関連について(II), 日本教科教育学会誌, 16(4), pp.29?-37
- (15)文部省(1989); 高等学校学習指導要領, p.76
- (16)(3)の前掲書
- (17)中村敏雄(1981); スポーツを教えることと, スポーツ文化を教えること, 体育科教育, 29(1), pp.19-21
- (18)中村敏雄(1981); 「体育は何を教える教科か」と問い続けて, 体育科教育, 29(1), pp.19-21
- (19)中村敏雄(1981); 「生涯スポーツ」につなぐ学校体育の未来図, 体育科教育, 32(12)
- (20)緒方俊郎, 他(1994); 体育科教育における自己教育力概念の理論的研究, 日本体育学会第45回大会号, p.627, 1994
- (21)小野擴男(1987); 「見えるもの」「見えないもの」, 吉本 均責任編集「現代授業研究大事典」所収, pp.447-448, 明治図書
- (22)佐藤 裕, 他(1986); 楽しさを「教授-学習」と切り放す危険性, 学校体育, 33(15)
- (23)佐藤 裕(1986); 楽しい体育への疑問, 体育科教育, 34(4), pp.22-25
- (24)佐藤 裕, 他(1986); 体育科教育における教科内容論の課題, 広島大学教育学部紀要, 第2部, 第34号, pp.151-159
- (25)瀬沼克彰(1981); 余暇と生涯学習, p.235, 学文社
- (26)城丸章夫, 他編(1975); 戦後民主教育の展開(理論編・実践編)として1970年までの民間体育研究サークルの活動が, 一応総括されているし, その後も理論的にも実践的にも, 日本の体育のあり方をリードしていると考えてよい。新評論
- (27)周山泰之(1984)や早崎淳二(1978)らが中高校生に妥当と思われるバレーボールの重さを研究し, そのボールと通常ボールを用いたゲームの分析を試みている。ミスの出方では大した差は認められないが返球ラリー数などにおいて軽量ボール群の方が優れていたとしている。
- (28)主原正夫(1978); 「教材」, 教育大事典(第2巻), 所収, pp.310-314, 第一法規
- (29)丹下保夫(1963); 体育技術と運動文化, pp.161-194, 明治図書
- (30)吉本 均(1982); 「媒介の技術と構想力の論理」, 『現代教育科学』No.37, pp.126-131
- (31)山崎準二(1944); 近代学校教育における「教科」学習の成立とその基本理念」, 日本教育方法学会編, 教育方法23, 新しい学力観と教育実践, pp.64-76, 明治図書
- (32)内海和男(1989); スポーツの公共性と主体形成, pp.131-136, 不昧堂出版

〈英文要約〉

A Study on the Relationship between Social Movements of Life-time Sports
and School Physical Education in Japan (4)

by

Shigenobu MATSUOKA and Jie Li
Faculty of Education, Hiroshima University

The school being a cultural facility has specifically include sports in the “Curriculum Content.” Its inclusion could also affect the proper functioning of the “Common Basic Education for Citizens.”

What is important could be the inclusion of the “Common Basic Education for Citizens” and the “Minimum Essential” in the structure of the curriculum contents. It could be considers as an important basis of the evaluation that should be undertaken. Also, this “Minimum Essential” seemingly lack of “Common Cognition” and “Pactice” related to the the “Posture” of the teacher. It could also be started that the “Optional Class System” is inappropriate since the “Action” of the teachers in the class is important. It is one of the first task to be made in order to promote the special “Meaning” that could be though of as the beginning. Based on the aforementioned statements, the main points of this research are summerized as follow:

1) In considering the importance of the pinciple of “Bodyly Knowledge” and “Expe-rientialism”, although the “Corriculum Content” theory and its being incorporated immediately could be considered to be valuable, the planprepared by Izuhara which suggest the primordial importance of ”Lecture” as a teaching method could not be considered as the basis of the organization of the pinciple.

2) In the principle of separating sports and exercise fom school, being a social institution with its existence in the sociaty and the world, it is important to take note of the importance of (1) fairness in education, (2) value to the region, and (3) closeness to the daily life activities.

3) The segregation pinciple of “Corriculum Content” and the “Teaching-Learning Materials” could be classify into 2. However, the “Minimum Essential” could promote the acquisition of the concept of “Commonality” and “Meaning” to the teachers and learners.