

体育科カリキュラム作成に向けての基礎的考察

Basic Study for Construction of the Health and Physical Education Curriculum

佐々敬政* 中島友樹** 後藤幸弘***
SASSA Takamasa NAKASHIMA Tomoki GOTO Yukihiro

In making the curriculum, it is necessary to locate an educational content at the intersection in the scope and sequence. The course of study of the health and physical education in 2008 is seen, consistency and universality are not and are confused. In the present study, it aimed to examine the history of curriculum and the course of study of health and physical education department, and to make the tentative curriculum of health and physical education.

キーワード：カリキュラム小史・カリキュラム構成・体育科カリキュラム試案

Key words : History of Curriculum, Curriculum Construction, Tentative Curriculum of Health and Physical Education

I. はじめに

教育基本法の第一条「教育の目的」には「教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行わなければならない。」と明記されている。この条文における「必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成」を考えたとき、「教育とは」という命題の問い直しがせまられる。天野は、義務教育学校を「すべての国民に対して、その一生を通ずる人間形成の基礎として必要なものを共通に習得させるとともに、個人の特性や能力の分化に応じて専門的教育を施す組織的・計画的な教育機関である」¹⁾と述べ、意図的な指導の大切さを強調している。

ところで、昭和53年発行「小学校指導書・教育課程一般編」²⁾に「教育課程とは、学校教育の目的や目標を達成するために、教育の内容を児童・生徒の心身の発達に応じ、授業時数との関連において総合的に組織した学校の教育計画である」と記述されている。この教育課程と言われている教育計画は、カリキュラム (curriculum) の訳語として用いられている。そもそもカリキュラムとは、H・スペンサーが教育内容を組織化したものを教育学で用いたことに始まり、ラテン語の「走る」という意味のクレール (curre) を名詞形にした「ランニングコース (走路)」を意味する³⁾。カリキュラムを走路としてイメージすると、今まで歩んできた道のり (過去) は、一人ひとりの学びの履歴であり、これから歩む道筋 (現在・未来) は、これから学ぶべき教育内容ということになる。したがって、カリキュラム編成にあたっては、生涯を見通した教授活動計画が強く求められる。換言すれば、一人一人の教師に、「教育課程編成能力」⁴⁾、つまりカリキュラム研究・開発能力が求められるのである。

カリキュラム研究・開発は、教育目標の検討に始まり、教材、教授、学習の手続き、評価方法などの計画や構成をそのベースに含むものである。そして、一度創り上げればそれでおしまいといったものではなく、絶えず検討され、評価され、修正されていく継続のプロセスでもある⁵⁾。つまり、「計画段階で設定した仮説を実践を通して検証し修正する」というプロセスの繰り返しにより洗練されたカリキュラムになるのである。浅沼が、「カリキュラム研究者自身がカリキュラム研究の背景にある仮説を明確化し、吟味する力をもつということが大切である」⁶⁾としていることは、まさにこのことの重要性を指摘しているのである。また、安彦が日常的にカリキュラム改善に結びつく研究の一つとして授業評価の大切さを主張していることも同様である⁴⁾。すなわち、義務教育段階では、小学校1年生から中学校3年生までの大きな流れの中でカリキュラムを考える巨視的な観点と、単元・一授業の授業評価をもとに修正・改善していく微視的な観点からのアプローチがカリキュラム研究・開発には求められるのである。

一方、カリキュラム作成にあたっては、巨視的・微視的観点から、「教育内容をどのようにおさえるのか」「発達段階をどのように考えるのか」が大切になる。

「教育内容」の系統は、内容的な区分の領域であるスコープ (scope)、「発達」の概念は、順次的な流れの系列であるシーケンス (sequence) と言い換えることができる。そして、このスコープとシーケンスの交点に教育内容を指定するカリキュラムを編成することが課題となるのである。

このような観点から、今回平成20年改訂⁷⁾の体育科の学習指導要領をみると、子どもの発達段階を考慮して設定されていたこれまでの「基本の運動」領域がなくなっ

*兵庫教育大学附属小学校

**兵庫県西宮市立名塩小学校

***兵庫教育大学体育・芸術教育学系

平成22年10月22日受理

たり、プール設備の不十分さを理由に4年生から設定されていた水泳領域が、5年生へと後退したりしている。すなわち、指導要領の編成に普遍性・一貫性が見られず現場を混乱させている現状がある。また、社会状況の変化があるとはいえ10年ごとに改訂されていることにも疑問がある。ここには、学習指導要領が必ずしも科学的根拠に裏打ちされて編成されてこなかったことが一要因として考えられるのである。

そこで、本研究では、これまでに論究されたカリキュラム研究を概観するとともに、戦後の体育科の指導要領を批判的に検討することを通して、体育科カリキュラムの作成に向けて、理論の整理と領域編成試案を提示することを目的にした。

II. カリキュラム研究の小史

ここでは、世界的なカリキュラムの変遷を辿り、その類型化を通してカリキュラム構成についての考え方を整理する。また、誰が作成するのかという観点からも、あるべき構造像を描くことにする。

1. カリキュラムの類型

カリキュラムの歴史を紐解くと、古代ローマ時代以降長くヨーロッパで主要教科となった「七自由科（古典語文法、修辞学、論理学、算術、幾何、天文学、音楽）」にまでさかのぼる⁸⁾。ここでのカリキュラムは、学問、芸術などの体系をそのまま教科とし、相互の関連には留意しない並列的なカリキュラム構成であった。これが、現在の「学問・芸術・文化などの諸領域を基盤として、教育的価値、学習者の発達段階などを考慮しながら内容を選択・配列」する「教科カリキュラム」のベースになっ

ている。この教科カリキュラムは、教育内容を系統的に教授するには好適であった。しかし、「学問の発達・分化につれて教科数が増加し、学習者の負担を増加させる」「創造的、批判的思考力を養い得ない」「知識が学習者の中に統合され体制化されにくい」「内容が抽象的、形式的なものになりやすい」「民主的人格の形成に十分にこたえられない」等々の問題点が指摘された¹⁾。これらの問題点を克服するために、教科カリキュラムの枠内での改良や、その枠を超えたカリキュラムの提示が19世紀以降試みられた。このような大きな歴史的背景のもと、現在までに種々のカリキュラムが提案されている。それらは、学問中心の「教科カリキュラム」と子ども中心の「経験カリキュラム」に大別される。カリキュラムの類型化に関しては、多くの文献に見られるが^{1) 9) 10) 11) 12) 13)}、これまで提案されている主要なものについて「学問中心」と「子ども中心」を二極において並べなおし、それらの特徴や課題を整理すると表1のようにまとめられた。

(1) 教科カリキュラムの分類

教科カリキュラムとは、既成の文化遺産の中から教育的価値のあるものを選択し、学問の理論的な知識体系を学習者の発達段階等にあわせて、教科内容を構成するカリキュラムである。これは、「分離教科カリキュラム」「関連カリキュラム」「クロスカリキュラム」「融合カリキュラム」「中心統合カリキュラム」「広域カリキュラム」に細分される。

「分離教科カリキュラム」は、各教科の背後にある学問の論理的知識体系がそのまま教科の内容として採用される科学中心のカリキュラムである。この型は、「既成の教育内容を受容させることを学校の任務にしていた」「文化遺産は客観的真理の蓄積であるからそれを被教育

表1 カリキュラム類型の整理

考え方	作成者	分類	詳細分類	特徴	課題
学問中心 ↑ ↓ 子ども 中心	公的（行政） ↑ ↓ 理想的 ↑ ↓ 実践（現場）	教科 カリキュラム ↑ ↓ 経験 カリキュラム	分離教科	・教育内容の受容 ・文化継承 ・抽象的論理的思考力の育成 ・容易な教育課程編成	・創造的、批判的思考力の育成 ・民主的人格形成への寄与 ・知識、技術の断片化 ・抽象的、形式的
			関連	・教科相互の教材関連性	・目標の重層化
			クロス	・総合的な課題設定	・指導と評価のあり方
			融合	・内容の融合	・内容の指定
			中心統合	・一つの教科を中心にし他の教科を従属	・統一した発達が可能か ・開化史段階説は正しいか
			広域	・専門的分野の結合	・知識、方法の未習得
			コア	・中心課程と周辺課程	・コアの指定
			経験中心	・生活の系統 ・現実生活からの体系化	・基礎学力の低下 ・文化財教育の軽視

者に継承させるという教育観が広く支持されていた」
「学問の論理体系をくずさずに、知識を体系的に経済的に教えることができ、抽象的論理的思考能力を養い得る」
「学問の体系がほぼそのまま教科内容となり、教育課程の編成が容易である」等の点から長く採用されていた¹⁾。
しかし、前述したように「過重負担、創造的・批判的思考力を養い得ない、知識・技術の断片化、抽象的・形式的、民主的人格形成に十分に答えられない」という問題点が指摘され、その克服を企図して、「関連カリキュラム」、「クロスカリキュラム」、「融合カリキュラム」、「中心統合カリキュラム」、「広域カリキュラム」が考えられた。

「関連カリキュラム」は、分離教科カリキュラムの並列主義、羅列主義がもたらす欠陥をカバーする意図で、近隣の複数の教科相互の間に教材を関連させて編成するカリキュラムである。

また、「クロスカリキュラム」は、カリキュラム全体で強調されるべき理念、育成されるべき学力、複数の教科にまたがるテーマの存在を明確にし、そのための計画性をカリキュラムの中に導入していこうとする考え方で、直接的なルーツは、1980年代のイギリスの教育改革にある¹⁴⁾。

さらに、「融合カリキュラム」は、複数の教科相互の関連を図るにとどまらず、いくつかの教科を融合して一つの教科をつくるカリキュラムである。現在の理科・社会に見られるもので、前者は、生物、化学、物理等の内容を融合した例である。

「中心統合カリキュラム」は、ある一つの教科を中核にしてカリキュラムを編成しようとするもので、ヘルバルトの教育思想を受け継いだチラーによって提案された統合理論である¹⁵⁾。したがって、諸教科は中心教科によって意義を与えられ、その発展であると同時にそこに帰趨するという形態をとる。この中心統合法を支えたカリキュラム配列の原理は「開化史段階説」である。すなわち、子どもは幼児から成熟期までの間に人類開化の歴史を辿るので、その順序に従って学習すればよいとするものである。この背景には生物学者ヘッケルの提唱した「個体発生は系統発生を繰り返す」という「反復説」¹⁶⁾がある。しかし、デューイによって「開化史段階説」は、科学的に正しいのかと批判を受けた¹⁵⁾。

「広域カリキュラム」は、いくつかの専門的な分野をより広い領域に結合することによって、学習内容の細分化を克服しようとするカリキュラムである。しかし、各教科の基本的な知識や固有の思考方法の習得が不十分になる恐れがあると指摘されている。

(2) 経験カリキュラムの分類

経験カリキュラムとは、伝統的カリキュラムとも言われる教科カリキュラムの問題点を克服するために考えら

れたものである。固定的知識の一方的伝達や注入が教育的にふさわしくないという問題意識に基づくものである。学習者の生活経験、興味、問題意識を中心にスコープ(scope)とシーケンス(sequence)をとり、生活の系統に学問の系統を寄り添わせようとするものである。これは、1930年～40年代においてアメリカヴァージニア州教育委員会が開発したヴァージニアプラン¹⁷⁾に代表される「コア・カリキュラム」とデューイが主張した経験主義³⁾における「経験中心カリキュラム」に細分される。

「コア・カリキュラム」は、生活現実の中の問題を解決する学習「中心課程」と、それに必要な限りで基礎的な知識や技能を学習する「周辺課程」からなる。「周辺課程」は各教科によって構成されることから、全く教科の存在を認めない「経験中心カリキュラム」に比べて教科カリキュラムに近いといえる。

コア・カリキュラムについては、なにをコアとするのかという点をめぐって様々な議論がなされてきた。社会科をコアとする実践¹⁸⁾、日常生活をコアとする実践¹⁹⁾が見られ、その中で三層四領域論¹⁾ ²⁰⁾ ^{注1)}が教育課程全体の構想を統一的に把握する枠組みとして提唱されている。

「経験中心カリキュラム」は、一切の教科の存在を認めず、児童・生徒の興味と目的をもった活動からなる総合的な単元で全体が組織されるものである。子ども達の主体的学習を最大限に保障しようとするデューイの進歩主義教育²¹⁾ ²²⁾やキルパトリックのプロジェクトメソッド³⁾がその代表例である。しかし、基礎学力の低下・客観的知識や組織的な文化財教育の軽視、指導性の解体、学校機能の低下等々の様々な問題点が指摘されている。

これらを整理して明らかになったことは、学問か子どもかといった二項対立的に考えるのではなく、両者を含み込ませたカリキュラム観に立脚しなければならないということである。このように考えると、中心に位置する融合カリキュラムという考え方から、多くの示唆を得ることができる。なぜなら、理科が化学・物理・生物・地学から編成されているように、各教科を様々な内容を含み込む教科であると認識できるからである。例えば、体育科の教科成立基盤である身体運動文化^{注2)}は、生理学・バイオメカニクス・運動学・技術発展史等々、様々な学問内容を含みもち、奥深く幅広い豊かな教育内容を包含する総合文化である。したがって、体育科においても、社会科・理科同様に融合カリキュラム観に立脚してカリキュラム作成にあたることが重要と考えられた。

2. カリキュラム編成の要件

カリキュラムの類型化から、学問体系を重視した学問中心か、生活経験や興味・関心を重視した子ども中心か

という二項対立として捉えるのではなく、両者を含み込ませる大切さを述べてきた。このことは、「学問」を「文化」として、「子ども」を「発達」として考え、その交点にカリキュラムが編成される必要性が指摘されていることから伺える。前者は「学問的・文化的要請」、後者は「(学習者の) 心理的・成熟的要請」にこたえることであり、カリキュラム編成には欠かせない要件として位置付けられるようになった。また、戦中と戦後でその求められる子ども像が大きく異なるように、時代背景によってもカリキュラムは大きく影響を受ける。ここに、カリキュラム編成の第三の要件「社会的要請」が存在することになる¹¹⁾。すなわち、カリキュラムの編成は、「学問的・文化的要請」「(学習者の) 心理的・成熟的要請」「社会的要請」の三つが絡み合って編成される必要があると考えられるようになった。

著者らは、どのような時代になろうとも通用する、体育科の普遍的なカリキュラムの作成を志向している。後述するように、技能的特性や機能的特性^{注3)}に触れた「楽しさ」の追求(志向)、健康の追求(志向)は、人類普遍の価値として考えている。また、体育科の四つの目標理念(図1)は、時代を超えて重視されなければならないと考えている。図1は、これらの関係を示したものである。

3. カリキュラムの作成者を観点にした統合的構造

カリキュラムを編成する際、誰がどのように作成して

いくのかということが一つの問題となる。ここでは、作成者を観点にその統合的な構造を把握・整理した。

カリキュラムの統合的な構造については、グッドラットが「①理想的カリキュラム (Ideal Curriculum)」、 「②公的カリキュラム (Official Curriculum)」、 「③実践的カリキュラム (Practical Curriculum)」、 「④理解できるカリキュラム (Perceived Curriculum)」を示している³⁾。

「①理想的カリキュラム」とは、ある教育哲学を基盤に理想を掲げ、それを達成する指導理念をうち立てて構成されるカリキュラムをいう。この種のカリキュラムは、学者主導で開発されたものが多いことから、学者・研究者が作成するカリキュラムと言える。

一方、「②公的カリキュラム」とは、国や都道府県などが管轄下の学校の基準として示すカリキュラムであり、わが国では、学習指導要領がそれにあたる。したがって、国(文部科学省)が作成者となる。

「③実践的カリキュラム」とは、学校において立案される学校全体の大枠の教育計画から、各教師が立案する具体的かつ実践的な指導案までをいう。作成者は、各学校の教師になる。

「④理解できるカリキュラム」とは、いろいろな立場の人が納得・理解できるもの、具体的には教科書になる。作成者は、教科書会社であり、我が国では、文部科学省の検定を通ったものが使用される。

これらの関係を統合的に構造化し整理すると図2のようになる。このように整理すると、「『実践的カリキュ

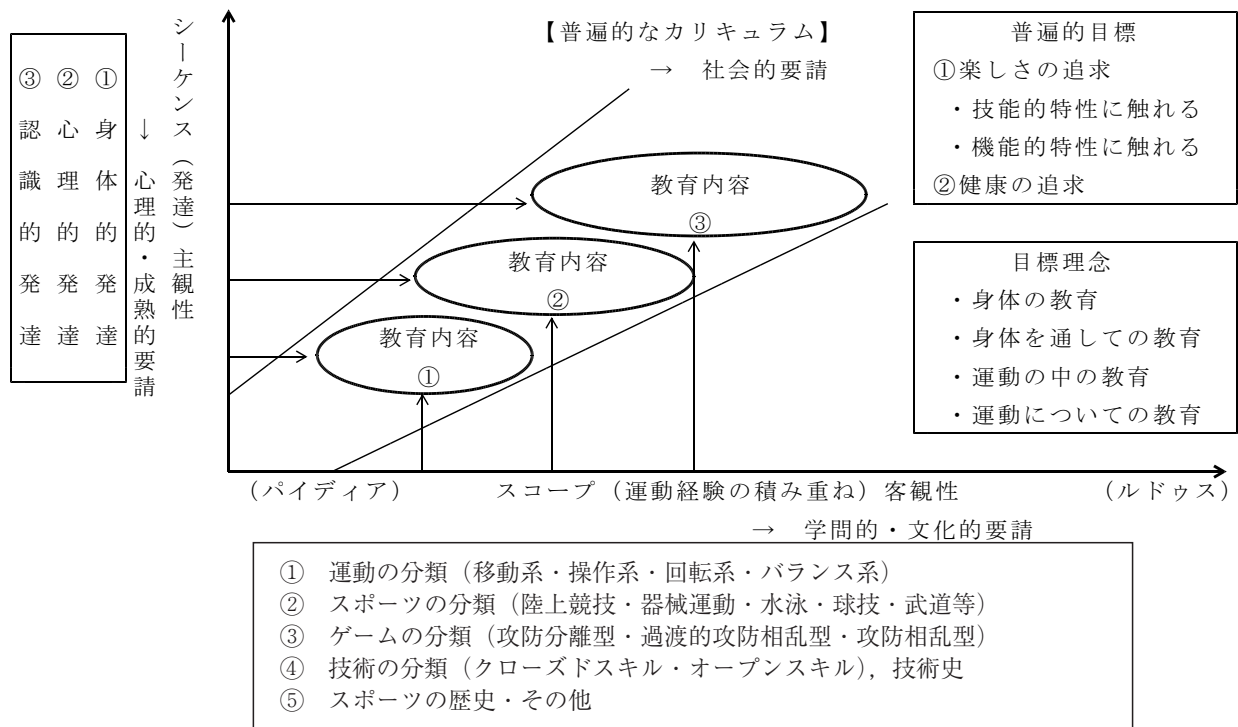


図1 カリキュラム構成要素の関連(体育科の例)

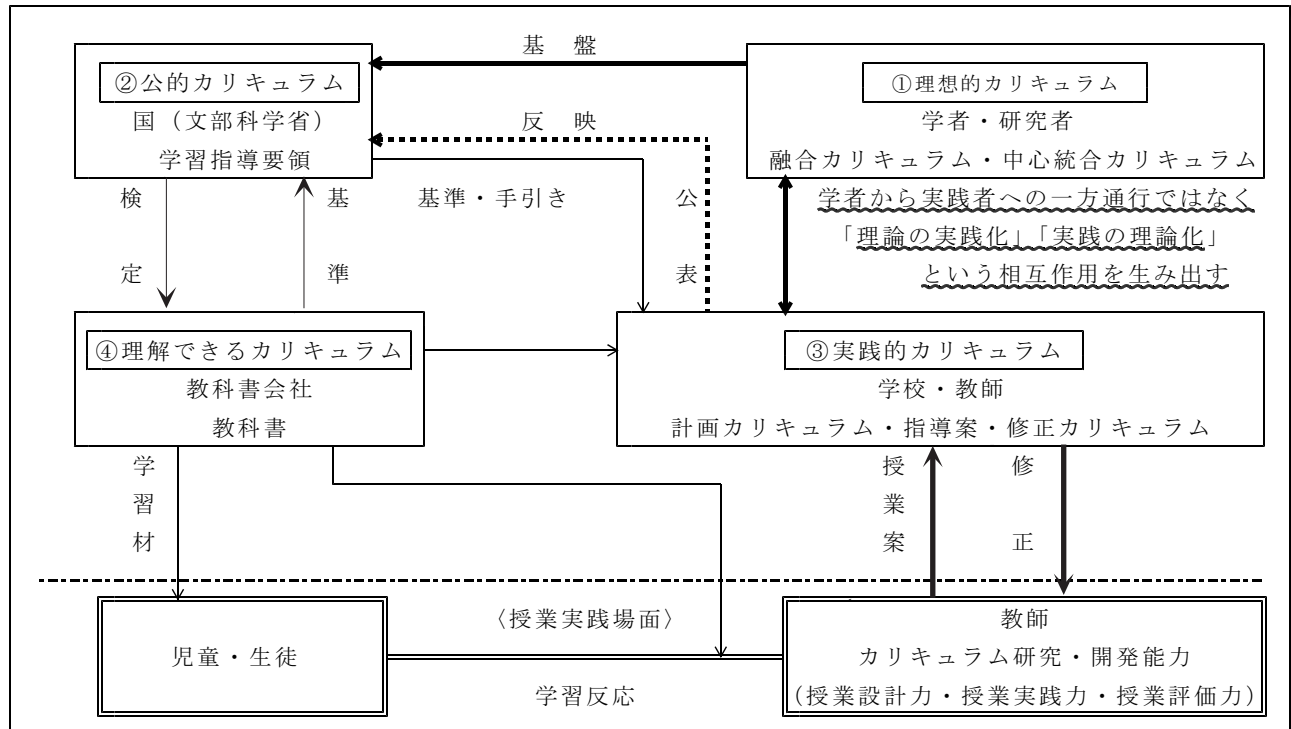


図2 カリキュラム作成者を観点にした統合的な構造 (伊藤 (1985)³⁾ を改変)

ラム』と『理想的カリキュラム』の相互作用」「『授業実践』と『実践的カリキュラム』の相互作用」「『理想的カリキュラム』を基盤にした『公的カリキュラム』の作成」「『実践的カリキュラム』の成果の『公的カリキュラム』への反映」という四つの関係性が浮かび上がってくる。

『『実践的カリキュラム』と『理想的カリキュラム』の相互作用』においては、大学や研究諸機関などとの連携が求められる。そこでは、教師を「学者・研究者が作成したカリキュラムをただ実践する」というカリキュラム・ユーザーとして位置づけるのではなく、「理論の実践化」「実践の理論化」を主体的に行うカリキュラム・メーカーとして位置づけられなければならない。その前提として、『『授業実践』と『実践的カリキュラム』の相互作用』がなければならないことは容易に理解されよう。その際、同時に教師の力量も問題になってくる。著者らは、「教師の力量」を「授業の力量」と同義と押さえ、その具体として「授業設計力」「授業実践力」「授業評価力」を提示している²³⁾。つまり、計画されたカリキュラムをもとに単元を作成する力・実践する力・それを評価し修正する力といった、カリキュラム研究・開発能力が教師に求められるのである。兵庫教育大学大学院が、カリキュラムスペシャリストを養成することを目的に設置されたのも、まさにこのためであった。また、『『理想的カリキュラム』を基盤にした『公的カリキュラム』の作成』『『実践的カリキュラム』の成果の『公的カリキュラ

ム』への反映』に関しては、国が作成する「公的カリキュラム」の基盤になったり、実践成果が学校レベルを超えて公表されなければならない。これらの貢献は、附属学校の一つの使命であろう。

しかし、次に述べるように、国の作成するカリキュラムの学習指導要領は、改訂ごとに揺れ動いている事実が見られるのである。

Ⅲ. 体育科学習指導要領の変遷

本項では、これまでに8度改訂された、戦後における小学校体育科の学習指導要領等の変遷をたどり、改訂の際に議論された点や、それぞれの特徴や問題点の整理を通して、体育科の理想的カリキュラム作成のための知見・留意点を見出そうとした。表2はそれらの結果の概要をまとめたものである。

1. 体育科を中心とした学習指導要領の変遷

(1) 昭和22年「学校体育指導要綱」

戦前、体育科は「体錬科」として、富国強兵という社会的背景をもとに運動を発達刺激と捉え、戦争に耐えうる屈強な人間を育てようとしていた。これは、「身体教育 (Education of Physical)」を目標にしていたと言える。体育が学校の必須教科に位置づけられた歴史的背景には、いずれの国々においてもこの「身体教育」という考えがあった。

戦後になり、GHQの指導の下に軍国主義や国家主義

表2 戦後の学習指導要領に見る体育科の目標や内容の特徴と課題の一覧

改訂	昭和28年～	昭和33年	昭和43年	昭和52年	平成元年	平成10年	平成20年	
社会的背景	<ul style="list-style-type: none"> ○軍国主義から民主主義への転換 ○地域社会の問題を解決する志向性 	<ul style="list-style-type: none"> ○国際的なスポーツで好成績が収められなかった東京オリンピックの誘致決定 ○学校教育への要請 	<ul style="list-style-type: none"> ○東京オリンピックでの経済成長や高度労働力による「体力づくり運動」を率先 	<ul style="list-style-type: none"> ○受験競争の激化、学業不振、生活問題となる ○学校にゆとりと充実を取り戻すことが課題となる 	<ul style="list-style-type: none"> ○自己学習能力の育成 ○知識や技能の習得よりも意欲・態度・思考力・判断力を重視する新しい学力観の提唱 	<ul style="list-style-type: none"> ○いじめ、不登校、学業崩壊、心理的ストレスなどの課題 ○運動の能力やそれに対する意欲、関心の二極化 	<ul style="list-style-type: none"> ○PISA型学力の低下 ○知識の確かな学力とたくましく健康な生活を送る力の育成 	
目標理念	身体活動を通しての教育 機能的特性 構造的・効果的・体系的特性 機能的特性 構造的・体系的特性							
重視された特性	生活体育 生活体育 生活体育 生活体育 生活体育 生活体育 生活体育 生活体育							
キーワード	生活体育 生活体育 生活体育 生活体育 生活体育 生活体育 生活体育 生活体育							
特徴	<ul style="list-style-type: none"> ○生活経験主義 ○目標・内容・方法・単元・一貫性を図ろうとした ○問題解決学習の導入 	<ul style="list-style-type: none"> ○系統的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 	<ul style="list-style-type: none"> ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 	<ul style="list-style-type: none"> ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 	<ul style="list-style-type: none"> ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 	<ul style="list-style-type: none"> ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 	<ul style="list-style-type: none"> ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 	<ul style="list-style-type: none"> ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力
内容	<ul style="list-style-type: none"> ○生活経験主義 ○目標・内容・方法・単元・一貫性を図ろうとした ○問題解決学習の導入 	<ul style="list-style-type: none"> ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 	<ul style="list-style-type: none"> ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 	<ul style="list-style-type: none"> ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 	<ul style="list-style-type: none"> ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 	<ul style="list-style-type: none"> ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 	<ul style="list-style-type: none"> ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 	<ul style="list-style-type: none"> ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力
編成上	<ul style="list-style-type: none"> ○生活経験主義 ○目標・内容・方法・単元・一貫性を図ろうとした ○問題解決学習の導入 	<ul style="list-style-type: none"> ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 	<ul style="list-style-type: none"> ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 	<ul style="list-style-type: none"> ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 	<ul style="list-style-type: none"> ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 	<ul style="list-style-type: none"> ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 	<ul style="list-style-type: none"> ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 	<ul style="list-style-type: none"> ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力
課題	<ul style="list-style-type: none"> ○生活経験主義 ○目標・内容・方法・単元・一貫性を図ろうとした ○問題解決学習の導入 	<ul style="list-style-type: none"> ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 	<ul style="list-style-type: none"> ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 	<ul style="list-style-type: none"> ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 	<ul style="list-style-type: none"> ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 	<ul style="list-style-type: none"> ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 	<ul style="list-style-type: none"> ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 	<ul style="list-style-type: none"> ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力 ○基礎的運動能力

(注) 昭和22年・昭和24年・昭和28年の改訂に関しては、戦後の混乱期であることと法的拘束力をもたないことから、戦後～昭和28年という枠でまとめた

的内容を排除することを基本方針とする「学校体育指導要綱」²⁴⁾が公布された。この要綱では、学校体育の「民主化・科学化」を追究する方向性が打ち出された。そして、スポーツの実践を通して民主的態度の育成が期待されたのである。

教科名も小学校では「体育科」、中学校では「保健体育科」へと変更された。内容は、体操（徒手体操・器械体操）と遊戯（遊戯・球技・水泳・ダンス）に大別され、遊戯・スポーツ教材を豊富にし、子どもたちの自発的活動としての「スポーツ中心」の体育へと、大きく転換した。すなわち、目標を戦前の「身体の教育」から「身体活動を通しての教育（Education through Physical Activity）」へと転換したのである。しかし、目的・目標と指導方法は直結せず、スポーツ教材をどのように指導すればよいのかわからないという実態が見られたのである。

(2) 昭和24年「学習指導要領小学校体育（試案）」

昭和22年の要綱を土台にして、我が国で初めての小学校体育科「学習指導要領」²⁵⁾が公布された。ここでは、アメリカの経験主義教育論の影響を受け、教材を「児童の要求を満たすのに必要な学習の機会を提供する材料＝活動」と捉えられた。そして、文化財としてのスポーツ運動と子ども達の興味・欲求とに合致する運動を取り上げ、学年の発展に応じて内容が配列された。しかし、目標・内容・指導法は直結しないという課題が見られた。

(3) 昭和28年「小学校学習指導要領体育編（試案）」

この指導要領²⁶⁾では、目標と教材、指導法、及び指導場面（単元）とを直結させることに改訂の重点が置かれた。目標には、①身体の正常な発達を助け活動力を高める（身体的目標）、②身体活動を通して民主的生活態度を育てる（社会的目標）、③各種の身体活動をレクリエーションとして正しく活用することができるようにする（生活的目標）、の三つが掲げられた。そして、各目標に応じて、A型・B型・C型学習と呼ばれる学習法が

提示された。また、目標と教材との関係にそれを媒介とする事項として「学習内容」の概念が初めて登場した。すなわち、「目標－学習内容－教材（運動種目）」という関係が示されたのである。ここには、「身体活動を通しての教育」への目標観転換にかかわって、その目標を達成するために手段となる運動のみを提示するだけでは運動技能に矮小化されてしまうことの憂慮があった。

このような中で、「生活体育カリキュラム」のように、素晴らしい実践も見られた²⁷⁾。その特徴としては、運動のもつ技術的内容に加え、社会的内容や日常的内容も考慮して発達段階にふさわしいものを選択・配列する考え方が根底にあった。領域編成（表3）を見ても、低学年では「遊び」という文言が見られ、その意図を読み取ることができる。

しかし一方で、野球などのスポーツをやらせておけばよいというような放任授業場面の現出や、「はいまわる経験主義」²⁸⁾と揶揄された現実もみられた。

(4) 昭和33年「小学校学習指導要領」

本改訂²⁹⁾では、従来の「試案」から「文部省告示」として法的根拠をもつものになった。すなわち、国家基準となり、学校教育は中央集権的な統制へと進んだのである。

また、戦後続いてきた経験主義教育が子ども達の学力を低下させるという批判のもとに、科学や文化の体系を学ぶ系統主義教育へと大きく転換した。教育の現代化が、全ての教科で問題とされたのである。

体育科においては、東京オリンピックの誘致決定に大きな影響を受けることになった。戦後、国際的な大会において好成绩が取められないことが問題となり、スポーツ界から学校体育に競技力の向上が要請されたのである。結果、小学校の運動領域は、それまで教材として位置づけられていた運動領域が内容として提示されることになった。すなわち、「内容」は「徒手体操」「器械運動」などの文化としてのスポーツ種目が直接それを意味するようになった（表4）。したがって、前回までの「目標・内容・方法の一貫性」を追究する意識は弱体化してしまっ

表3 昭和28年学習指導要領の領域編成

小学校			中学校
1・2年	3・4年	5・6年	領域
力試しの運動			相撲
徒手体操			
固定施設			巧技
リレー			陸上競技
ボール運動			バスケット・サッカー
リズムや身振りの遊び	リズム運動		バレー・ハンド
鬼遊び			トライ・ソフト・タッチフット
水遊び雪遊び	水泳・スキー・スケート		

表4 昭和33年学習指導要領の領域編成

小学校			中学校
1・2年	3・4年	5・6年	領域
徒手体操			
器械運動			
陸上運動			陸上競技
ボール運動			球技
リズム運動			ダンス(女)
その他の運動 (水泳・相撲・鬼遊び・なわとび)			格技(男子)
			水泳
			保健

たのである。つまり、法的根拠をもつようになったことにより、実践的カリキュラムを開発し研究しようとする風土が無くなってしまったのである。

(5) 昭和43年「小学校学習指導要領」

本改訂³⁰⁾では、東京オリンピックの成績不振が子どもの基礎体力不足に結び付けられ、また高度経済成長を担う労働力・人的資源の確保という背景をもとに、より一層の「体力向上」が求められるものになった。これまでの指導要領で「活動力」とされていたものが「体力」という概念で説明されるようになったのも本指導要領からである。また、体力を週3回の体育授業で向上させるには限界があることから、総則第3の項に「学校教育活動全体を通じて、体育の指導を適切に行う」が設けられ、「第三の体育」という言葉が生まれた。すなわち、体力づくりは学校教育全体の課題となり、朝礼時や業間なども含め、学校生活が体力向上に染まっていったのである。その結果、スポーツやダンスにおいても運動の効果的特性³¹⁾が強調された。逆上がりや筋力養成のためにできるだけゆっくり行うことが求められたり、ダンスで体力づくりをするにはどのようにすればよいのかなどが議論されたのである³¹⁾。このような背景から、技術をただ機械的に、生産的に身につかせた結果としての技能や測定可能な運動能力・体力のみが強調されるようになった。

結果として、体力は向上したが、「やらされる体育」「運動（スポーツ）好きの体育嫌い」³²⁾「動物の調教」³³⁾という言葉が聞かれるようになったのである。

(6) 昭和52年「小学校学習指導要領」

上述したように、最も個人差が考慮されなければならない体力づくりも、一斉にやらされることにより、子ども達に嫌われていった。このような背景をもとに、本改訂³⁴⁾では「楽しい体育」という新たなスローガンが掲げられた。「楽しく明るい生活を営む態度を育てる」ことを究極の目標とし、「運動の特性」³⁵⁾に触れる楽しさや喜びを一人一人の子どもに能力に応じて学習ができるようにするという個を大切に学習指導に重点が置かれたのである。

すなわち、低・中学年の児童は、その心身の発達状況からみて、特定の運動技能を身につけて運動課題を追求する文化としてのスポーツの学習や必要としての運動である体操を学習することは困難であるという考え方に立ち、「基本の運動」「ゲーム」という運動種目によらない新たな領域編成がなされたのである。一言で言えば、「基本の運動」とは、「ある一定の課題を求めて楽しむ個人的運動遊び」であり、「ゲーム」とは、「今もっている力で、ルールをもって勝敗を楽しむ集団的運動遊び」と定義されるものである。当時、この編成に際し、領域分類の名称をかえただけで、大きな改訂とは言えないのではないかという声が現場で多々聞かれたと言う。これに

表5 昭和52年学習指導要領の領域編成

小学校			中学校
1・2年	3・4年	5・6年	領域
基本の運動		体操	
・固定施設や器具		器械運動	
・歩・走・跳		陸上運動	陸上競技
・水・浮く、泳ぐ		水泳	
・力試し・用具		格技(男)	
・模倣		表現運動	ダンス(女)
ゲーム		ボール運動	集団的スポーツ
・ボール・鬼・リレー			
		保健	保健

対して、高田は、「これまでの運動教材の見方は、子どもの側に立っていなかった、小学校の体育、と言ってもいわば大人の縮尺版で、子どもに即したものではない、これではいけない、という反省を表明したことになる」と述べ、考え方の転換の大切さを訴えている³⁵⁾。つまり、運動を手段として捉えていた「身体活動を通しての教育」から運動すること自体に価値があるとする「運動（スポーツ）のなかの教育（Education in Movement (sport)）」へと目標の方針転換が図られたと言える。

「基本の運動」「ゲーム」という領域の考え方は、子どもの発達段階を考慮したもので高く評価できる。低学年の子どもは未分化であるので、ある運動がどの領域に属するのかがどうでもよいことである。グラウンドに出れば走りたくなる・マットがあれば転がりたくなる・ものがあれば跳び越したくなる。ここには、器械運動・陸上運動・体操といった分化された領域名は必要ないのである(表5)。

また、「楽しい体育」を方向目標とすることは、「やらされる体育」などの実態を解決する一つの指針となり得る。運動を楽しむことは、人間にとっての普遍的価値であり、そのような経験の積み重ねによって、生涯にわたって運動に親しむ能力や資質の向上が期待できる。また、楽しさ体験は、人格形成に大きく寄与する³⁶⁾。

したがって、著者らは、このように領域編成された昭和52年の学習指導要領は、普遍的カリキュラムとして高く評価される内容が含まれていたと考えている。

(7) 平成元年「小学校学習指導要領」

本改訂³⁷⁾では、臨時教育課程審議会³⁸⁾の方針により、とりわけ「個性重視」が強調された。この影響を受け、知識や技能習得よりも意欲や態度・思考力・判断力を重視した「新しい学力観」が提唱された。

体育科においては、ゲーム領域に位置づけられていたリレーが、走・跳の運動として基本の運動領域に変更された。この変更の際に、その意図を現場教師が十分理解していたとは言えず、基本の運動・ゲーム領域の特性

を曖昧とする原因の一つとなった。加えて、義務教育段階である中学校に理念のない選択制が導入された。また、小学校で学習過程のモデルとして「めあて学習」が提唱されたことも、現場を混乱させる一因となった。

選択制に関しては、子どもの興味・関心のみによって運動を選択させるという問題点があげられ、放任授業が多く見られた。「めあて学習」³¹⁾に関しては、方向目標である楽しさが内容目標となり、その楽しさの内実が曖昧なままにその方法だけが全国に広がり、その混乱に拍車をかけたのである。「めあて学習」を提唱した細江は、「新しい問題解決学習としてのめあて学習は『自発性の論理』『めあての自己決定性の論理』『学び方の学習』の三要素を特徴」とし、「単なる指導法の問題ではなく、目標・内容・方法の一貫性を論理とする確固とした学習理論である。」と述べている³⁸⁾。しかし、「めあて学習」は課題解決型学習の一つである課題選択学習と言え、何ら新しいものではない。また、一斉学習やグループ学習・個別学習では「自発性」「めあての自己決定」「学び方」等の力は育まれなかったのか、めあてのない学習はあるのか等々の疑問がある。結果として、教師の意識が多様な場づくり・細部にわたってポイントが記入されている資料づくりに向き、「自発性」「めあての自己決定」「学び方の学習」の美名のもと、指導の放棄・放任授業を生みだした。また、子どもが適切なめあてを設定できる保障はなく、危険な技に挑戦したり、技能の低い子は課題が這い回り上達しないなど、多くの問題点が指摘された^{31) 39) 40) 41)}。

この背景には、文部科学省の示す学習指導要領にも目を通さず、一方で批判的に検討しないまま例示として示されたにすぎない「めあて学習」が全てだと盲目的に受け入れて実践する現場教師の実態がある。ここには、カリキュラムメーカーとしての教師の専門性が存在しているとは考えられない。

(8) 平成10年「小学校学習指導要領」

本改訂⁴²⁾では、「完全週5日制」への移行、「総合的な学習の時間」の新設により、教育内容を厳選することが課題となった。体育科も他教科同様に授業時間数が105時間から90時間に削減された。

体育科では、「めあて学習」の影響もあって、運動に興味をもち活発に運動をする者とそうでない者に分かれる二極化現象や生活習慣の乱れやストレス及び不安感が高まっている現状が見られた。したがって、「心と体を一体としてとらえ」という表現が目標に明記された。このことにかかわって、従前の「体操」領域が「体づくり運動」と改称され、内容は「体力を高めるための運動」に加えて「体ほぐしの運動」が新設された。

しかし、内容の精選についての議論が深まらないままに、また、機能的特性³³⁾の位置づけやその楽しさの内

実を見いだせないままになっていた現実があり、技能的特性³³⁾に触れた楽しさを志向することや、その楽しむための目標設定、そこから生み出される挑戦欲求や達成感・承認の喜び等、普遍性に迫れなかったのである。その中で「めあて学習」がいまだ推奨される³⁸⁾等、現実には体力の低下傾向には歯止めはかからず、学力も低下し「ゆとり教育」が「ゆるみ教育」と揶揄される現実を生起させた。

(9) 平成20年「小学校学習指導要領」

本改訂⁷⁾では、上述の反省に立ち、「確かな学力」⁵⁾がテーマの一つとなり、指導内容の確実な定着が求められた。その中で、学習過程は「習得－活用－探究」と段階をふむことが強調された。

体育科においては、高学年への系統性が見えにくいということから「基本の運動」という傘概念が外され、従前「内容」としていたものが「領域」として示された。また、「体づくり運動」が低学年から配置された。

これらの領域編成には、多くの矛盾点が内在している。「基本の運動」に関しては、領域を編成し直しただけで、その系統性が見えやすくなるのか。「体づくり運動」に関しては必要充足という特性を有しており、低・中学年の児童の実態にはそぐわないとされてきたこれまでの考え方はどうだったのであろうか。事実、学習指導要領解説にも「低・中学年においては、発達の段階を踏まえると、体力を高めることを学習の直接の目的にすることは難しい」とその問題点を認めているのである。また、内容に「多様な動きをつくる運動」があり、この内容は基本の運動領域で育もうとしていた巧緻性・調整力・将来のスポーツ活動の素地経験を培うことと同義であり、ここにも矛盾が見られる。「水泳」領域についても、3年生から設置したいが、施設の不十分さから4年生にした

表6 平成20年学習指導要領の領域編成

小学校			中学校
1・2年	3・4年	5・6年	領域
体づくり運動			
器械・器具 を使っての 運動遊び	器械運動		
走・跳の 運動遊び	走・跳の 運動	陸上運動	陸上競技
水遊び	浮く・泳ぐ 運動	水泳	
			武道
ゲーム		ボール運動	球技
表現リズム 遊び	表現運動		ダンス
保健			

とされてきた³⁷⁾ これまでの説明との齟齬が見られるのである。

領域編成(表6)を見てみると、子ども達が「体育嫌い」になった昭和33年の改訂(表4)と近似している。これではまた、10年後には学習指導要領が改訂されることは想像に難くない。

ただ、中学校における選択制の開始時期が、2年生から3年生に変更されたことは、義務教育段階の教育のあり方から見て評価できる。

2. 体育科の学習指導要領の変遷から見るカリキュラム編成上の課題

戦後の学習指導要領を概観する中で目標理念が、「身体の教育」「身体を通しての教育」「運動の中の教育」へと変遷していることが認められた。しかし、これらの理念は、選択して考えるものではない。また、「運動についての教育(Education about Sport Science)」という目標理念も含み込ませることが求められる。すなわち、普遍のカリキュラムを作成するためには、上記四つをバランスよく重視して目標を考える必要があると考えられた(図1参照)。

領域編成においては、未分化という発達段階を考慮し、運動種目によらない領域編成として「基本の運動」「ゲーム」領域を設定することが望ましいと考えられた。同時に、必要充足の特性をもつ「体づくり運動」領域は、高学年から設定すべきだと考える。水泳領域に関しても、その適時性からも3年生から設定してよいと考えられる⁴³⁾。

普遍のカリキュラム作成においては、目標の考え方と子どもの発達をどのようにおさえるのかが、重要視されなければならないのである。

IV. 体育科におけるカリキュラム試案作成

カリキュラム作成にあたって、「身体的発達」「心理的発達」「認識的発達」を含意する子どもの「運動発達」の観点からシーケンスの考究を試みた。

1. 「運動発達」の先行研究

「運動発達」については、A・ゲゼルら⁴⁴⁾ ⁴⁵⁾、マイネル⁴⁶⁾、後藤ら⁴⁷⁾ ⁴⁸⁾ ⁴⁹⁾の優れた先行研究がある。ここでは、これらの文献を中心に、共通点や相違点を整理し、カリキュラムの作成に必要なシーケンスを設定しようとした。

表7は、三人の運動の発達段階を整理したものである。三者の考え方を概観すると、大きく三つに分けられる。第一期は小学校1・2年生、第二期は小学校3年生から6年生、第三期は中学校段階である。

第一期は、走る、跳ぶ、這う、投げる、捕るなどのヒ

トの基本的運動の習熟に適した時期⁴⁷⁾である。発達段階としては、未分化な状態にあることから、活発性・独自性という特性が見られる。このような特性をもつ子ども達を運動に駆り立てる要素としては、遊び(遊戯性)・何回も繰り返し行う(反復性)・いろいろな動きに興味を示す(多様性)・少し難しい課題に取り組みたくなる(易課題性)を挙げることができる。

第二期は、「即座の習得」⁴⁶⁾と言われるように、子どもの技能が飛躍的に伸びる時期であり、運動習得における最適期⁴⁷⁾と言える。ギャングエイジとも言われるように、徒党を組むことから、グループにおける関わり合いの活性化が期せる時期である(集団性・競争性)。また、難しい動きに興味をもち、試行錯誤を繰り返して技能を習得するようになるのもこの時期である(課題性・成熟志向性・適応性)。さらに、この時期の小学校5・6年生期においては、学習集団が形成され(社会性)、運動そのものの楽しさを自覚的に楽しめるようになる(目的志向性)特徴がある。また、この時期には、なぜしなければならないのかといった意味を理解して行動でき(規範性)自分たちで考え、選択して行動できる(自己決定性)能力も備わってくる。この社会的特性の発達の面から、運動習得における最適期を中学年と高学年に細分することが適していると考えられた。

第三期は、技術・戦術等々について専門的運動が習得される時期⁴⁷⁾であると言える。より専門的な動きに興味を示し、その精度を高めようとする特性がある(活動性・正確性・課題の専門性)。しかし、性的成熟によるごちなさや巧みさの低下が見られる時期でもある(思春期の不器用)。

上記のように、運動発達や心的特徴の観点から考えると、現行の学習指導要領に示されている小学校低学年・中学年・高学年・中学校というシーケンスの期分けは妥当であると考えられる。しかし、実際の指導場面では、同一学年の児童であっても上下2学年程度の差のある子が存在する。このようなことには十分配慮しなければならない。換言すれば、カリキュラム論では個が消えてしまう、となる。したがって、教材論において個を生かす工夫が必要であることを示唆している。

2. カリキュラム試案から実践的カリキュラム作成へ

上記の「運動発達から整理したシーケンス」に加え、子どもの発達段階や著者らの先行研究をふまえ、領域レベルでの「体育科カリキュラム試案」を示せば表8のようになる。

運動分類は、「操作系の運動」「足による移動運動」「変形姿勢の移動・回転運動」「特殊な環境での移動運動」「人とリズムに対応する運動」「人と物に対応する運動」の六つの観点に基づいた⁴³⁾ ⁴⁷⁾。

表7 運動を観点にした発達段階の特徴

学年	年齢	A・ゲゼルら	マイネル	後藤	
小学校	1	7歳	<ul style="list-style-type: none"> ・一つの演技を習得するとき に繰り返し練習する〈反復性〉 ・一つの活動に熱中するが、突 然放棄することがある 〈多様性〉 	<ul style="list-style-type: none"> ・しっかりと目標を決めた運動 の仕方へと発達を開始する 〈運動課題の把握〉 ・活発で動きづくめ〈活発性〉 ・遊びの中に現れる自由奔放さ 〈遊戯性〉 	<p>〈一般的な運動技能習得の段階〉 ～系統発生的な運動の習熟～</p> <ul style="list-style-type: none"> ・基礎的運動 ・基本的運動の習熟、洗練化 ・運動の組み合わせの習熟 ・動くものに対応する 動きの習得 <p>【運動例】</p> <ul style="list-style-type: none"> ①「陸上運動」「陸上競技」へ ・片足連続跳び（ケンケン）、 ・スキップと安全な着地 ②「ボール運動」「球技」へ ・攻防分離型シュートゲーム
	2	8歳	<ul style="list-style-type: none"> ・他人のやり方を見ても自己流 に戻ってしまう〈独自性〉 	<ul style="list-style-type: none"> ・走る、跳ぶ、這う、投げる、 よじ登る、捕と投の組み合わ せ 〈基本的運動〉 	
	3	9歳	<ul style="list-style-type: none"> ・競争相手のあるスポーツに興 味を見せる〈競争性〉 ・グループ活動ができるようにな る〈集団性〉 	<ul style="list-style-type: none"> ・運動は意識的に制御されるよ うになり、安定してどんどん 上手くできるようになり、日 常生活で自由に運動するとき でも目標を捉え、無駄がなく なってくる 〈最適の学習期〉 ・全身的巧みさと部分的巧みさ の向上 〈全身的・部分的巧緻性〉 	<p>〈基礎的なスポーツ技能 習得の段階〉 ～個体発生的な運動の習熟～</p> <ul style="list-style-type: none"> ・運動習得の最適期 ・即座の習得 ・スポーツ運動の始まり ・基礎的なスポーツ技能の習得 ・達成要求が高まる <p>【運動例】</p> <ul style="list-style-type: none"> ①「陸上運動」「陸上競技」へ ・助走から片足踏切の「ゴム跳び」 ・短助走での「はさみ跳び動作」 ・適切な踏切位置の発見と クリアランス技術 ・踏切技術「はさみ跳び」から 「背面跳び」へ
	4	10歳	<ul style="list-style-type: none"> ・成熟した興味に向かう 〈成熟志向性〉 	<ul style="list-style-type: none"> ・多くの子どもが長く練習しな いで、新しい運動経過をすぐ に習得してしまう 〈即座の習得〉 	
	5	11歳	<ul style="list-style-type: none"> ・ルールを教えなければならない 〈社会性・規範性〉 ・どこでどうして敏捷さを獲得 してきたのかに驚かされる 〈適応性〉 	<ul style="list-style-type: none"> ・この時期から一般に、性的成 熟現象によって多かれ少なか れ妨げられる（ぎこちなさ、 巧みさの低下等） 〈性的成熟期〉 ・運動を新しく習得することは 前面に押し出さない方がいい。 むしろ、これまで獲得した達 成を維持し、運動系の質を保 つのに重点を置くべき 〈達成維持〉 ・運動技術や戦術の問題を意識 して強調するのは合目的であ り、興味を深めさせる 〈課題の専門性(技術・戦術)〉 	<ul style="list-style-type: none"> ②「ボール運動」「球技」へ ・過渡的攻防相乱型ゲーム ・攻防相乱型ゲーム
	6	12歳	<ul style="list-style-type: none"> ・運動好きとそうでない者に分 かれる〈二極化〉 ・ゲームそのものを楽しめるよ うになる〈目的的运动〉 ・各人の能力に従ってチームメ ンバーを選べる 〈自己決定性〉 		
中学校	1	13歳	<ul style="list-style-type: none"> ・絶え間なく動いていること、 正確さを求めて運動する。 〈活動性・正確性〉 		<p>〈専門的なスポーツ技能 習得の段階〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ・体格、体力の顕著な発達 ・多様なスポーツ技能の経験 ・思春期の運動不器用 <p>【運動例】</p> <ul style="list-style-type: none"> ①陸上競技 ・背面跳び ②球技 ・戦術的な攻防相乱型ゲーム
	2	14歳	<ul style="list-style-type: none"> ・男子と女子でスポーツへの興 味が異なってくる 		
	3	15歳	<ul style="list-style-type: none"> ・スポーツにますます興味を強 める子どももいる 〈専門性〉 		

表8 体育科カリキュラム試案（後藤（1997）^{50）}を改編）

校種	小学校						中学校			
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	
運動発達 から整理した シーケンス	基本的運動の習熟期 〈走、跳、投、捕等〉 ○発達特性 ・活発性・独自性 ○方法的要素 ・遊戯性・多様性 ・反復性・易課題性		運動習得の最適期 〈全身的・部分的巧みさ〉 ○発達特性 ・集団性・即座の習得 ・成熟志向性 ○方法的要素 ・競争性・課題性			○発達特性 ・社会性・適応性 ・目的志向性 ○方法的要素 ・規範性・自己決定		専門的運動の習得期 〈技術・戦術〉 ○発達特性 ・活動性・正確性 ・思春期の不器用 ○方法的要素 ・課題の専門性		
運動分類の観点	領域編成									
○操作系 ○足による移動 ○変形姿勢の 移動・回転 ○特殊な環境 での移動 ○人とリズムに 対応 ○人と物に対応	基本の運動				体づくり運動					
	・用具操作 ・走・跳の運動遊び				陸上運動		陸上競技			
	・器械・器具を使っ ての運動遊び				器械運動					
	・水遊び				水泳					
	・表現・リズム遊び ・力試し				ダンス					
ゲーム				ボール運動		球技				
攻防分離型		過渡的攻防相乱型		攻防相乱型						

「人と物に対応する運動」である「ゲーム・ボール運動」領域においては、作戦遂行の難易度から、低学年は攻防相乱型よりも攻防分離型ゲームの方が適している⁵¹⁾。また、攻防分離型から攻防相乱型へ一気に移行させて学習するには無理があり、両者の間に過渡的攻防相乱型を位置付けることの有効性が明らかになっている^{51) 52) 53)}。したがって、「ゲーム・ボール運動」領域は、ゲーム様式に基づき学年配当した。また、「特殊な環境での移動運動」である「水泳」領域は、適時性の観点から3年生から位置付けている⁴³⁾。

領域編成内の実践的カリキュラムの作成は、紙面の関係上、今後の課題としたい。その際、著者らの身体運動文化を中核にした総合学習プログラム⁵⁴⁾、中学校期の選択学習における範例学習に依拠したプログラム⁵⁵⁾等の成果は、大いに参考になる。

V. 要約

本論文では、カリキュラムの歴史と戦後の体育科学習

指導要領の変遷を概観し、実践的カリキュラム作成に向けての基礎的知見を得ようとした。

- 1) カリキュラムの類型は、学問中心と子ども中心の二つに大別された。また、カリキュラムの変遷は、この二つの極で揺れ動いてきたことが認められた。
- 2) カリキュラムの構成にあたっては、「学問的・文化的要請」「(学習者の) 心理的・成熟的要請」「社会的要請」の三つの柱をおさえることが重要であると考えられた。また、「学問的・文化的要請」はスコープとして、「心理的・成熟的要請」はシーケンスとして押さえられた。さらに、「社会的要請」からは、時代や流行に左右されるのではなく、普遍的な価値に基づく目標論を重視する必要性が示唆された。
- 3) 作成者の観点からカリキュラムは、「理想的カリキュラム」「公的カリキュラム」「実践的カリキュラム」「理解できるカリキュラム」の四つに整理された。そして、「『実践的カリキュラム』と『理想的カリキュラム』の相互作用」「『授業実践』と『実践的カリキュ

ラム』の相互作用」「『理想的カリキュラム』を基盤にした『公的カリキュラム』の作成」「『実践的カリキュラム』の成果の『公的カリキュラム』への反映」が課題として求められることを指摘した。

- 4) 体育科学習指導要領の目標は、「身体教育」から「身体を通しての教育」へ、さらには「運動中の教育」へと変遷していると読みとられた。そして、今後は、これらに加えて「運動についての教育」も含み込ませることが大切であり、この四つの目標をバランスよく押さえる必要があると考えられた。また、カリキュラムは、学問的・文化的要請と心理的・成熟的要請の交点に教育内容が措定・配列され編成されなければならないと考えられた。
- 5) カリキュラムのシーケンスは、小学校低学年・中学年・高学年・中学校の四期で押さえることが妥当と考えられた。すなわち、低学年期は「基本的運動の習得期」、中・高学年期は「運動習得の最適期」、中学校は「専門的運動の習得期」であり、「運動習得の最適期」は社会的発達特性からさらに二つに細分された。
- 6) 体育科の実践的カリキュラムは、教科成立基盤の身体運動文化から教育内容を指定し、子どもの発達段階や欲求を重視した融合カリキュラムとして構成するのがよいと考えられた。

注

- 注1) 1948年に発足した「コア・カリキュラム連盟」が1951年にコア・カリキュラムの基本構造（経験单元的な中心課程と基礎的な知識や技能を学習する周辺課程という二課程編成）をもとに、健康・経済（自然）・社会・表現の四領域を設定し、それぞれの領域に対して、生活実践コース・生活拡充コース・基礎コースを設定した教育課程の定式をいう^{1) 20)}。
- 注2) 体育科が教科として成立する根拠は、身体運動（身体操作）およびスポーツ活動（技術、ルール、作戦、マナー）の学習にある。前者は身体教育の側面であり、主としてからだづくり（動きづくり）とからだ気づきとして機能し、後者は、スポーツ教育の側面であり、プレイ（遊び）の本質的性格を有する種々のスポーツ活動における諸問題を処理する能力（行為能力）の形成に力点がかけられるものである。これらの身体教育の側面とスポーツ教育の側面を総合・統合した文化概念が「身体運動文化」⁵⁴⁾である。
- 注3) 運動の特性論として一般的に、効果的特性・構造的・機能的特性・技能的特性が挙げられる。効果的特性とは、運動の身体的発達に対する効果に注目した特徴である。構造的・機能的特性とは、運動の技術的な仕組みに注目する考え方で、機能的特性とは、ヒトの運動の欲求に基づく特徴である⁵⁶⁾。技能的特性とは、各種

の運動を成立させている中核的な技術要素の特質である。著者らは、この特性に触れた楽しさを味わわせる教育が大切であると考えている。

- 注4) 臨時教育課程審議会：1984年戦後教育の抜本的改正を主張する中曽根内閣のもとで設置された議会。ここでは、「個性重視」が中心的に主張され、それを受けて体育科では「一人一人を伸ばす学習指導の方向」が強調された。そして、1991年に「小学校体育指導資料」が刊行され、その中で「めあて学習」が提唱された。「めあて学習」とは、「今もっている力での学習：めあて1」段階から「工夫した力での学習：めあて2」段階へ、という流れを単元・一授業で保障し、螺旋的な高まりを生み出そうとする学習過程である。
- 注5) 学力経済協力開発機構（OECD）が2000年から実施している国際学力調査「PISA調査」の「読解力」部門での成績が、2003年に14位に低下した。この結果から、学力問題が教育界を席卷し、現在では、「基礎・基本を身につけ、いかに社会が変化しようと、自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」を総合した「確かな学力」の習得が叫ばれている²⁸⁾。

文献

- 1) 天野正輝（1993）『教育課程の理論と実践』樹村房，p3, pp.132-136, pp.211-212
- 2) 文部省（1978）『小学校指導書・教育課程一般編』
- 3) 伊藤信隆（1985）『教科教育百年史』建帛社，pp.30-37
- 4) 安彦忠彦（2009）『新版カリキュラム入門』勁草書房，p ii, p205
- 5) 文部省（1975）『カリキュラム開発に関する国際セミナー報告書』，p9
- 6) 浅沼 茂・安彦忠彦編（2009）『新版カリキュラム入門』勁草書房，p50
- 7) 文部科学省（2008）『小学校学習指導要領解説体育編』
- 8) 山崎雄介・天野正輝編（1999）『教育課程重要用語300の基礎知識』明治図書，p28
- 9) 大谷光長（1985）『教育学原論』ミネルヴァ書房，pp.46-47
- 10) 天野正輝編（1999）『教育課程重要用語300の基礎知識』明治図書，pp.30-287
- 11) 安彦忠彦（2003）『教育課程編成論』放送大学教育振興会，pp.83-89
- 12) 武村重和（2004）『授業研究重要用語300の基礎知識』明治図書，p270
- 13) 山田恵吾（2009）『学校教育とカリキュラム』文化書房博文社，pp22-27

- 14) 赤沢早人・田中耕治編 (2009) 『よくわかる教育課程』 ミネルヴァ書房, pp.46-47
- 15) 藤本和久・天野正輝編 (1999) 『教育課程重要用語300の基礎知識』 明治図書, p287
- 16) エルンスト・ヘッケル (1874) 『人類発生史』
- 17) 岸本実・天野正輝編 (1999) 『教育課程重要用語300の基礎知識』 明治図書, p270
- 18) 桐谷正信 (2006) 『社会科教育事典』 ぎょうせい, p286
- 19) 高橋健夫 (1995) 『学校体育授業事典』 大修館書店, pp.617-621
- 20) 加賀裕郎・稲葉宏雄編 (1992) 『新・教職教養シリーズ第2巻教育課程』 協同出版, pp.141-142
- 21) 藤武・稲葉宏雄編 (1992) 『新・教職教養シリーズ第2巻教育課程』 協同出版, pp.42-47
- 22) 佐藤学 (2005) 『教育方法学』 岩波書店, pp18-20
- 23) 野津一浩・後藤幸弘 (2009) 『「教師の力量」の構造に関する予備的考察』 兵庫教育大学教科教育学紀要22, pp19-26
- 24) 文部省 (1947) 『学校体育指導要綱』
- 25) 文部省 (1949) 『学習指導要領小学校体育科編 (試案)』
- 26) 文部省 (1953) 『小学校学習指導要領体育科編 (試案)』
- 27) 高橋健夫 (2003) 『新しい体育授業の創造—スポーツ教育の実践モデル—』 大修館書店, pp.186-187
- 28) 八田幸恵・田中耕治編 (2009) 『よくわかる教育課程』 ミネルヴァ書房, pp.186-201
- 29) 文部省 (1958) 『小学校学習指導要領』
- 30) 文部省 (1968) 『小学校学習指導要領』
- 31) 三木四郎 (2005) 『新しい体育授業の運動学』 明和出版, pp.18-20
- 32) 岩田靖 (2004) 『今こそ、新しい学校体育の創造をめざして』 大修館書店, pp.160-167
- 33) 久保健 (2010) 『体育科教育法』 創文企画, pp.31-90
- 34) 文部省 (1977) 『小学校学習指導要領』
- 35) 高田典衛 (1985) 『基本の運動とゲームの授業づくり』 明治図書, p9
- 36) 片岡暁夫・森田啓之 (1990) 『体育科の展望としての「楽しさ」論の哲学的検討』 体育・スポーツ哲学研究12(1), pp.63-76
- 37) 文部省 (1989) 『小学校学習指導要領』
- 38) 細江文利 (2000) 『小学校体育授業の考え方・進め方』 大修館書店, pp.98-123
- 39) 進藤省次郎 (1997) 「めあて学習の理想と現実」『体育科教育1997.4』, 大修館書店, p27
- 40) 出原泰明・森敏生 (1997) 「めあて学習への批判と論争」『体育科教育1997.4』, 大修館書店, p30
- 41) 小林 篤 (2000) 『体育の授業づくりと授業研究』 大修館書店, p14
- 42) 文部省 (1998) 『小学校指導要領』
- 43) 後藤幸弘 (2008) 『ヒトの基本動作の発達特性に基づく小学校体育科における教育内容 (I) —バランス系・移動系の運動について—』 兵庫教育大学研究紀要32, pp135-150
- 44) A・ゲゼル, F・L・イルグ, L・B・エイムズ (1994) 『学童の心理学—五歳より十歳まで—』 家政教育社, pp.152-269
- 45) A・ゲゼル (1977) 『青年の心理学—10歳より16歳まで—』 家政教育社, pp.53-306
- 46) クルト・マイネル (2002) 『スポーツ運動学』 大修館書店, pp314-348
- 47) 後藤幸弘 (2008) 『ヒトの基本動作の発達特性に基づく小学校体育科における教育内容 (II) —操作系・回転系の運動について—』 兵庫教育大学研究紀要33, pp169-171
- 48) 後藤幸弘 (2007) 「教育内容と適時性に基づく『走り高跳び』カリキュラムの提言」 日本教科教育学会誌30(3), pp.21-30
- 49) 後藤幸弘 (2007) 「種目主義を超えた義務教育段階ボールゲーム・カリキュラムの構築—ゲーム形式と戦術課題ならびに適時期に基づいて—」 兵庫教育大学研究紀要30, pp.193-208
- 50) 後藤幸弘 (1997) 『学習指導要領を総括する—指導要領改訂に向けての提言—』 日本体育科教育学会第2回大会シンポジウム資料
- 51) 林修・後藤幸弘 (1995) 『ゲーム領域における教材 (学習課題) 配列に関する事例的検討—攻防分離型から攻防相乱型への移行・発展の有効性—』 第2回スポーツ教育筑波国際研究集会論集, pp.55-66
- 52) 林修・後藤幸弘 (1997) 『ボールゲーム学習における教材配列に関する事例的検討—小学校中学年期に相当する過渡的相乱型ゲームを求めて—』 スポーツ教育学研究17(2), pp.105-116
- 53) 後藤幸弘・北山雅央 (2005) 『各種ボールゲームを貫く戦術 (攻撃課題) の系統性の追求』 日本教科教育学会誌28(2), pp.61-70
- 54) 後藤幸弘 (2002) 『身体運動文化を中核にした総合学習プログラム』 平成12・13年度科学研究費補助金研究成果報告書, pp.15-52
- 55) 後藤幸弘・藤田宏・日高正博・本多弘子 (2002) 『範例学習に依拠した中学校体育科における選択制授業モデルの提案』 兵庫教育大学研究紀要22, pp.23-32
- 56) 佐伯聰夫 (1995) 『学校体育授業事典』 大修館書店, pp120-122