

学 位 論 文

義務教育における体育科普遍的カリキュラムの確立に向けて

2 0 1 2

兵庫教育大学大学院
教科領域教育学専攻
生活・健康・総合内容系コース

M10243D

佐 々 敬 政

義務教育における体育科普遍的カリキュラムの確立に向けて

専攻 教科領域学
 コース 生活・健康・総合内容系
 学籍番号 M10243D
 氏名 佐々敬政

目的

戦後の体育科学習指導要領は、生活体育から体力向上システム主義体育を経て楽しい体育へ、そして平成20年学習指導要領では、またシステム主義への色合いが濃くなるなど、およそ10年ごとに改訂されている。このように、カリキュラム編成の基準となる学習指導要領に軸が見えない現状がある。そこで、本研究では、どのような時代になろうとも通用する、科学的根拠に裏打ちされた普遍的なカリキュラムを作成しようとした。

具体的には、第1章で、カリキュラム編成における基礎的な考察を行った。第2章では、学習指導要領の低学年に「遊び」という文言が見られることから、「遊び」の先行研究の整理を通して授業への指針を見出し、第3章で、低学年の単元配列レベルでのカリキュラム試案を提案した。そして、第4章・第5章では、「基本の運動」領域の中でも、系統性の強く見られる「器械・器具を使つての運動遊び」、「水遊び」についての2つの実践を行い、その成果と課題から普遍的な単元カリキュラムの作成にせまろうとした。

第1章 体育科カリキュラム作成に向けての基礎的考察

文献研究を通してカリキュラム編成の原理を導き出す。具体的に、カリキュラム類型の整理、カリキュラムの構成要素の関連性、カリキュラム作成者を観点にした構造化、戦後の体育科学習指導要領の特徴と課題の整理、運動発達からのシーケンスの設定を行い、領域レベルでのカリキュラム試案を提案した。

その結果、カリキュラムの編成にあたっては、①学問的・文化的要請から設定されるスコープ (scope) と、学習者の心理的・成熟的要請から設定されるシーケンス (sequence) の交点に教育内容が措定されなければならないこと。また、②目標としては、技能的特性や機能的特性に触れた楽しさを感じさせ人格を豊かにすること、③「身体の教育」「身体を通しての教育」「運動の中の教育」「運動についての教育」の4つが普遍的に求められることの3つの示唆が得られた。図1は、これらを踏まえ、カリキュラムの構成要素とその関連をまとめたものである。

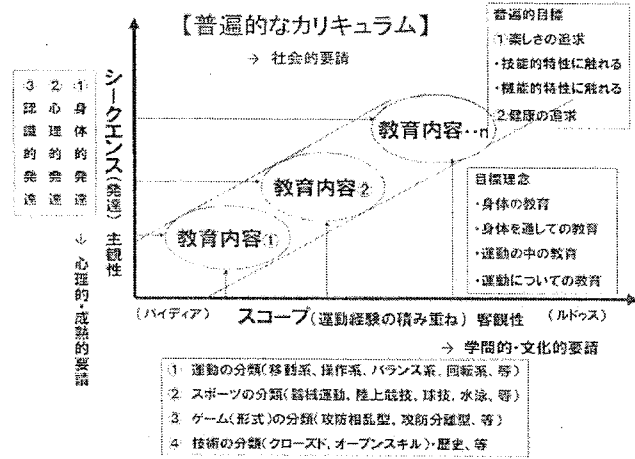


図1. カリキュラムの構成要素の関連

表1. 領域編成レベルでのカリキュラム試案

運動分類	小12	小34	小56	中
①操作系	基本の運動		体づくり運動	
②足による移動	・用具操作		陸上運動	陸上競技
③変形姿勢での移動・回転	・走・跳	器械運動		
④特殊な環境での移動	・器械器具			
⑤リズムに対応	・水	水泳		
⑥人に対応	・表現リズム	ダンス		
⑦人と物に対応	・力試し		武道	
		ゲーム	ボール運動	球技
	攻防分離	過渡的	攻防相乱	

このような原理を踏まえ、子どもの「運動発達」と文化としての「運動種目」の両面から考究し、表1のような領域編成試案を提案した。

第2章 体育科における「遊び」の定義と

実践における有効性と可能性

本章では、文化史の観点からホイジンガ、社会学の観点からロジェ・カイヨワ、哲学の観点からジャック・アンリオ、歴史 (通史) の観点から M・J・エリス、現象学の観点から西村清和、スポーツの観点から大西鉄之祐の著書を対象とし

た。これらの代表的な研究者の考え方の共通項を見いだすことを通して、「遊び」の本質を整理し定義した。

すなわち、遊びは、「真面目さや失敗を内包し、創造性と不確実性を含めたアゴン・アレア・イリンクス・ミミクリを内在する運動に取り組む中で、夢中・没頭という状況を生み出す子どもたちの行為」と定義された。さらに遊びは、「パイドリアからルドウスへ、つまり、運動遊びから運動スポーツ種目へと変遷していく過程に課題の発展性がみられる」と考えられ、「喜びと楽しみの源泉となる生の最も基本的要素の一つ」とであると捉えられた。

以上のことをふまえ、遊びの概念を実践でいかす可能性等について整理・提案した。

第3章 「小学校低学年における単元カリキュラム試案」

本章では、第1章において提案した領域編成試案をもとに、低学年における単元配列レベルでのカリキュラム試案を提案した。作成する際は、子どもたちの未分化・未組織といった発達段階を考慮し、できるだけ単元数を少なくするようにした。

また、単元は、(i) 運動種目への系統が強く見られる内容を単独で扱う。(ii) 「基本の運動」領域内で、その内容を関連させる。(iii) 「基本の運動」領域と「ゲーム」領域を関連させる、3つの原則で作成した。

ここで作成した単元をもとに、第4章・第5章では、将来の運動種目への系統性が強く見られ、内容を単独で取り扱うのがよいと考えられる「器械・器具を使つての運動遊び」(第1学年)、「水遊び」(第2学年)の実践研究に取り組んだ。

第4章 実践研究 (I)

—第1学年「器械・器具を使つての運動遊び」—

変形姿勢での移動・回転運動と、器械運動の種目特性から指定された「腕支持・回転・着地」を中核とする器械・器具

表2. 各単元の内容と結果

学年 単元	教育 内容	実践の有効性を 評価する技能	習得 状況	態度 測定
第1学年 器械・ 器具	腕支持	○倒立姿勢を 3秒保つ	100%	高い レベル
	回転	○手をつかずに 前転できる	85.3%	
	着地	○平地で180° 回転し 音を立てずに 着地できる	100%	成功

を使つての運動遊び「にんじゃワールドへようこそ!」と名付けた単元カリキュラムを構成し、成果を検討した。表2は、倒立・前転・180°回転着地の習得状況を示したものである。習得状況が高い達成率を示したことから、指定された教育内容は1年生の子どもたちの発達特性に適合していることが認められた。また、体育授業に対する愛好度を態度測定法で測定した結果、子どもたちの実態は「高いレベル」、授業の成否は「成功」と診断され、子どもたちは、友だちとかかわりながら、わかり・できることを通して、楽しんで体育授業に取り組んだことが認められた。

第5章 実践研究 (II) —第2学年「水遊び」—

特殊な環境での移動運動と、水泳の種目特性から指定された浮く・呼吸の確保・移動の系統性を意図して構成した単元カリキュラム「潜つて 浮いて 進め!」の成果を検討した。表3は、「呼吸をつづけただるま浮きが5回以上できる」「3回以上息継ぎをして15m泳げる」の習得状況を示したものである。両者とも80%以上の高値を示した。また、体育授業に対する愛好度を態度測定法で測定した結果、子どもたちの実態は「高いレベル」、授業の成否は「成功」と診断され、子どもたちは、友だちとかかわりながら、わかり・できることを通して、楽しんで体育授業に取り組んだことが認められた。

これらの結果から、「水泳」領域は、2年生から設定するのがふさわしいと考えられた。しかし、今回取り組んだ泳法は、「ドル平」であり、子どもの認識の変遷を質的に分析したり、実際の動きを見たり、25m泳げなかった児童のつまずきを整理したりする中からは、「だるま浮き」から「ドル平」に移行することには無理があり、「だるま浮き」から「平泳ぎ」へ移行する方が、より上達することが示唆されたため、本実践で明らかになった留意点を加筆した修正カリキュラムを提案した。

表3. 各単元の内容と結果

学年 単元	教育 内容	実践の有効性を 評価する技能	習得 状況	態度 測定
第2学年 水遊び	浮く 呼吸の 確保	○呼吸を続けた だるま浮きが 5回以上できる	96.9%	高い レベル 成功
	移動	○3回以上 息継ぎをして 15m泳げる	81.3%	

主任指導教員 (後藤 幸弘)
指導教員 (後藤 幸弘)

目 次

序 章 研究の目的	1
第 1 章 普遍的体育科カリキュラム作成に向けての基礎的考察	
第 1 節 はじめに	3
第 2 節 カリキュラム研究小史	3
1. カリキュラムの類型	3
(1) 教科カリキュラムの分類	4
(2) 経験カリキュラムの分類	5
2. カリキュラム編成の要件	6
3. カリキュラムの作成者を観点にした統合的構造	6
第 3 節 体育科学習指導要領の変遷	7
1. 体育科を中心とした学習指導要領の変遷	7
(1) 昭和 22 年「学校体育指導要綱」	7
(2) 昭和 24 年「学習指導要領小学校体育（試案）」	7
(3) 昭和 28 年「小学校学習指導要領体育編（試案）」	7
(4) 昭和 33 年「小学校学習指導要領」	9
(5) 昭和 43 年「小学校学習指導要領」	9
(6) 昭和 52 年「小学校学習指導要領」	9
(7) 平成元年「小学校学習指導要領」	10
(8) 平成 10 年「小学校学習指導要領」	11
(9) 平成 20 年「小学校学習指導要領」	11
2. 体育科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	11
第 4 節 体育科におけるカリキュラム試案作成	12
1. 「運動発達」の先行研究	12
2. カリキュラム試案から実践的カリキュラム作成へ	12
第 5 節 要約	12
第 2 章 体育科における「遊び」の定義と実践における有効性と可能性	
第 1 節 目的	17
第 2 節 方法	17
第 3 節 「遊び」の本質と定義	18
1. ホイジンガ著「ホモ・ルーデンス」の「遊び」観	18
2. ロジェ・カイヨワ著「遊びと人間」の「遊び」観	18
3. ジャック・アンリオ著「遊ぶ主体の現象学へ」の「遊び」観	19
4. M・J・エリス著「人間はなぜ遊ぶか」の「遊び」観	20
5. 西村清和著「遊びの現象学」の「遊び」観	21
6. 大西鉄之祐著「闘争の倫理」の「遊び」観	21
7. 遊びの定義	23
第 4 節 体育科において「遊び」概念を取り入れる有効性と可能性	24
1. 「基本の運動」「ゲーム」領域へ	24
2. 「遊び」の分類を実践へ	26
3. 「遊び」を核にした授業実践へ	27
第 5 節 要約	27
第 3 章 小学校低学年における単元カリキュラム試案	29

第4章 実践研究（Ⅰ）－第1学年「器械・器具を使ったの運動遊び」－

第1節 目的	-----	3 1
第2節 方法	-----	3 1
1. 対象	-----	3 1
2. 領域・教育内容・単元名	-----	3 1
3. 教授活動・学習過程	-----	3 3
4. 学習集団	-----	3 3
5. 学習成果について	-----	3 3
(1) 情意的側面	-----	3 3
(2) 学習行為について	-----	3 3
(3) 技能的側面	-----	3 3
第3節 結果ならびに考察	-----	3 4
1. 情意的側面と学習行為について	-----	3 4
2. 情意目標について	-----	3 5
3. 技能目標について	-----	3 5
(1) 壁倒立（腕支持）	-----	3 6
(2) 逆上がり（回転）	-----	3 7
(3) 前転（回転）	-----	3 7
(4) 回転着地	-----	3 8
4. 認識目標について	-----	3 9
5. 社会的行動目標について	-----	3 9
第4節 要約	-----	4 0

第5章 実践研究（Ⅱ）－第2学年「水遊び」－

第1節 目的	-----	4 2
第2節 方法	-----	4 2
1. 対象	-----	4 2
2. 領域・教育内容・単元名	-----	4 2
3. 教授活動・時間・学習過程・施設	-----	4 3
4. 学習集団	-----	4 4
5. 学習成果について	-----	4 4
(1) 情意的側面	-----	4 4
(2) 技能的側面	-----	4 4
(3) 子どもの認識の変容	-----	4 4
第3節 結果ならびに考察	-----	4 5
1. 情意的側面について	-----	4 5
2. 技能の習得状況からの検討	-----	4 5
3. 子どもの認識の変容	-----	4 6
(1) 「呼吸を繰り返してのだるま浮き」が3分できて		
「ドル平」で25m泳げた児童の気付き	-----	4 7
(2) 「呼吸を繰り返してのだるま浮き」が3分できない		
または「ドル平」で25m泳げない児童の気付き	-----	4 8
4. つまずきの類型化	-----	4 8
(1) I群の特徴	-----	4 8
(2) II群の特徴	-----	4 9
(3) III群の特徴	-----	4 9
(4) IV群の特徴	-----	5 0
5. 修正カリキュラム	-----	5 0

第 4 節 要約	-----	5 0
第 6 章 総括	-----	5 3
第 7 章 今後の課題	-----	5 5
付 章 低学年の単元カリキュラム		
1. 第 1 学年		
(1) 「基本の運動」領域：走・跳の運動遊び と 器械・器具を使つての運動遊び	-----	5 6
(2) 「基本の運動」領域：水遊び	-----	5 7
(3) 「基本の運動」領域：表現・リズム遊び	-----	5 8
(4) 「基本の運動」領域：走の運動遊び	-----	5 9
(5) 「基本の運動」領域：用具操作の運動遊び と 「ゲーム」領域：ボールゲーム（的あてゲーム）	-----	6 0
(6) 「基本の運動」領域：力試しの運動遊び	-----	6 1
(7) 「基本の運動」領域：走の運動遊び と 「ゲーム」領域：鬼遊び（カバディ）	-----	6 2
(8) 「基本の運動」領域：器械・器具を使つての運動遊び	-----	6 3
(9) 「基本の運動」領域：走・跳の運動遊び と 用具操作の運動遊び	-----	6 4
(10) 「基本の運動」領域：用具操作の運動遊び と 「ゲーム」領域：ボールゲーム（ならびっこフットベースボール）	-----	6 5
2. 第 2 学年		
(1) 「基本の運動」領域：走・跳の運動遊び と 器械・器具を使つての運動遊び	-----	6 6
(2) 「基本の運動」領域：走・跳の運動遊び と 「ゲーム」領域：鬼遊び（カバディ）	-----	6 7
(3) 「基本の運動」領域：水遊び	-----	6 8
(4) 「基本の運動」領域：表現・リズム遊び	-----	7 0
(5) 「基本の運動」領域：走の運動遊び	-----	7 1
(6) 「基本の運動」領域：器械・器具を使つての運動遊び	-----	7 2
(7) 「基本の運動」領域：力試しの運動遊び	-----	7 3
(8) 「基本の運動」領域：用具操作の運動遊び と 「ゲーム」領域：ボールゲーム（ストップベースボール）	-----	7 4
(9) 「基本の運動」領域：用具操作の運動遊び と 「ゲーム」領域：ボールゲーム（シュートゲーム：手）	-----	7 5
(10) 「基本の運動」領域：用具操作の運動遊び と 「ゲーム」領域：ボールゲーム（シュートゲーム：足）	-----	7 6
(11) 「基本の運動」領域：走・跳の運動遊び と 用具操作の運動遊び	-----	7 7

謝 辞

序章 研究の目的

日本の体育科の学習指導要領の変遷を概観すると、「身体教育」「身体を通しての教育」「運動の中の教育」と目標理念が変遷してきた。すなわち、社会的な要請の変化を背景に、およそ10年ごとに指導要領が改訂されている。平成23年度から、新たな学習指導要領が完全実施されるが、10年後に再び改訂される可能性は非常に高い。

それは、教育における「不易」と「流行」の「不易」を忘れ、「流行」に流された議論に基づき改訂され過ぎてきたことに大きな原因があると考えられる。また、改訂ごとに現場での混乱を招いていることは紛れもない事実である。実際に、小学校高学年を担当して、子どもたちのレディネスを把握する際、基礎感覚・基本技能が身に付いていないことが多々あり、低学年の教育内容から学習しなおす必然に迫られたことを何度も経験した。すなわち、学習指導要領の低学年の内容に見られる「遊び」を「ただ運動させておけばよい」と思想的に捉えてしまったことに加え、「何を教えるのか」という教育内容が明確でないことが誘因になっていると考えられた。ここに、教育内容を明確にした普遍的カリキュラムを作成する必要性を感じたのである。

表1は、平成20年学習指導要領の領域編成であるが、改訂前になされていた議論といくつかの矛盾が見られることから、再び現場を混乱させる誘因になることが危惧される。

矛盾の一つ目は、「体づくり運動」領域が全学年に設定されたことである。「体づくり運動」領域は、平成10年学習指導要領において旧「体操」領域が名称変更されたものである。本領域は、「自覚に裏付けられた目的追求の運動・必要としての運動」であり、昭和52年の改訂において、児童の発達段階から考えて、低・中学年にはそぐわないとされたことから、低学年では「基本の運動」と「ゲーム」の二領域で示されるようになった経緯がある。事実、平成20年学習指導要領において「体づくり運動」領域は、低・中学年にも設定されたが、「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」と解説において述べられている。すなわち、低・中学年の児童にはその特性に触れさせることは困難で、ふさわしくないと認めているのである。また、内容に示されている「多様な動きをつくる運動」は、「基本の運動」領域で培お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の学習と同義であると読み取られ、「体づくり運動」領域を低学年から設定する意図が理解できないのである。

表1. 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 を使つての 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			

二つ目は、平成20年改訂において「基本の運動」領域が廃止されたことである。昭和52年改訂において、小学校低・中学年の児童は、未分化・未組織な存在であることから、文化としての各種スポーツの特性に触れるのが困難と考えられることを提示した。そして、運動種目によらない「基本の運動」領域と「ゲーム」領域が設定されたのである。「基本の運動」領域が廃止された理由として、解説には「高学年への系統性が見えにくく、当該学年で何を身に付けさせたらよいか分かりにくい」からであると述べられている。しかし、現実には、これまでの「基本の運動」領域で取り扱われた内容が前面にでてきただけで、内実は何も変わっていないのである。

三つ目は、「水泳」領域の開始学年が先送りされたことである。平成元年改訂においては、発達段階を考えれば、小学校3年生から独立領域として設定したいが、施設の不十分さから4年生から設定されることとなっていたはずである。このような議論が忘れられ、平成20年学習指導要領では、5年生からへと「水泳」領域の分化が後退している。解説には、その理由が「発達の段階を考慮し」と述べられているのであるが、それらの記述は、科学的根拠に基づいたものではない。

これらの背景には、何か変えなければ仕事をしたと評価されない役人社会と文部官僚の教育に対する確固たる信念のなさがあるように感じられる。また、科学的に裏付けられたカリキュラムでなかったことの要因も考えられる。カリキュラムについての考え方や作成原理等については、第1章で論述するが、普遍的なものとして作成されてこなかったこともその誘因と考えられる。

そこで、本研究では、普遍的体育科カリキュラム作成に取り組むことにした。すなわち、第1章において、カリキュラムの種類や作成原理等々について、文献研究を通して考究・整理することにした。具体的には、世界的なカリキュラム研究の歴史を辿り、カリキュラム構成の考え方を整理し、作成者の観点からもあるべき構造像を描くことにした。さらに、我が国における戦後の体育科学習指導要領の変遷を辿り、目標・内容の特徴と課題を整理した。併せて、運動発達の文献研究を参考に体育科領域編成試案を作成した。

第2章では、学習指導要領の低学年の運動領域に明記されている「遊び」に注目し、文献研究を通して、体育科における「遊び」の定義と実践における有効性と可能性について言及した。

次いで、第3章では、小学校の低学年の単元配列レベルでのカリキュラム試案を提案することを目的とした。ここで提案した単元カリキュラムは、その普遍性を高めるために実践のフィルターを通して確かめられなければならない。

そこで、第4章では、それらの中で1年生の「器械・器具を使った運動遊び」について、第5章では「水遊び」について、実践を行い、その成果と課題を明らかにした。

第6章では、現時点で得られた知見の総括を行い、第7章では、今後の課題を述べた。なお、第3章で示した単元カリキュラムの全てを付章に示した。

第1章 普遍的体育科カリキュラム作成に向けての基礎的考察

第1節 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 (currere) 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的プロセスでもある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、一単元・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措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、平成20年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⁷⁾。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。

第2節 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

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	・内容の措定
			中心統合	・一つの教科を中心にして他の教科を従属	・統一の発達が可能か ・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	・コアの措定
			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

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

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こたえられない」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⁾ ²¹⁾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²²⁾は、生理学

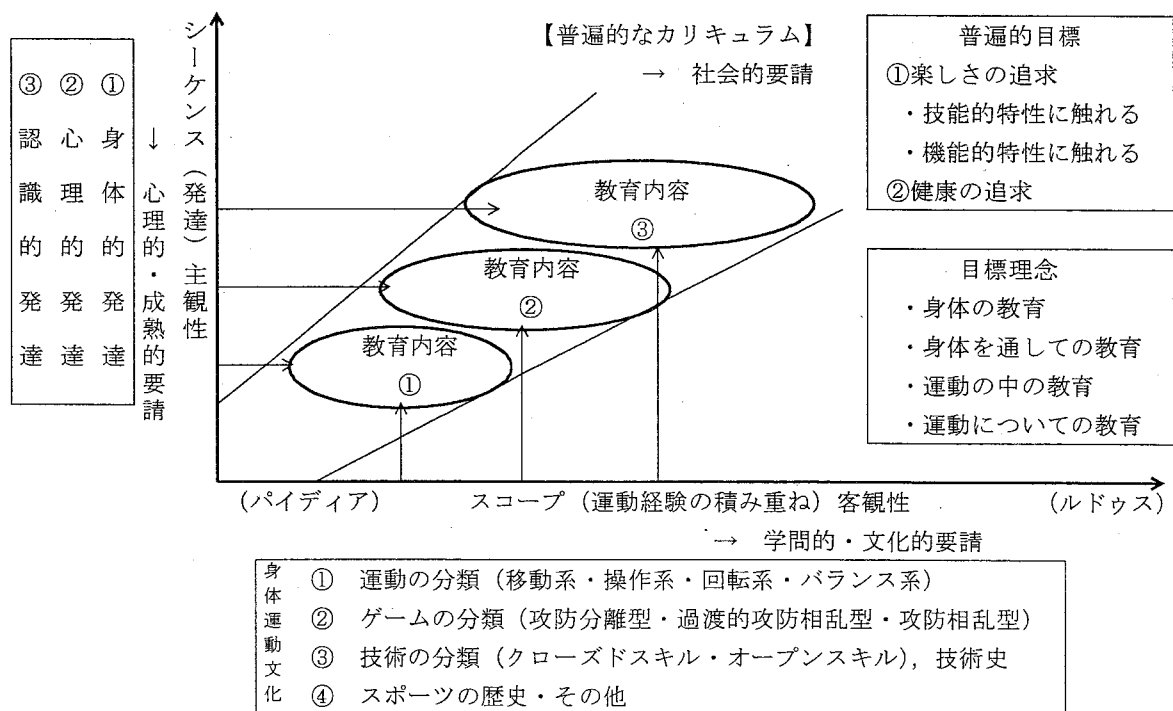


図1. カリキュラム構成要素の関連 (体育科の例)

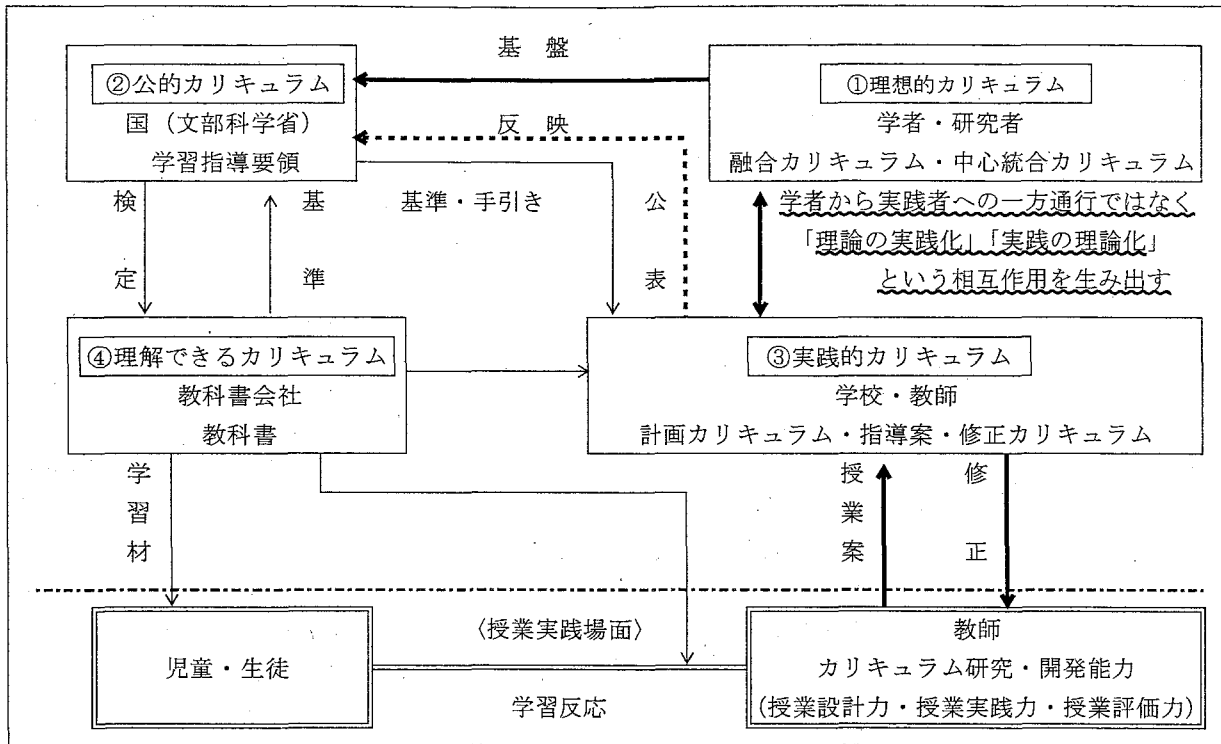


図2. カリキュラム作成者を観点にした統合的な構造 (伊藤 (1985) ³⁾ を改変)

・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の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」「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¹²⁾に触れた「楽しさ」の追求(志向)、健康の追求(志向)は、人類普遍的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な構造

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付けるのではなく、「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付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。野津らは、「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たりしなければならない。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。

第3節 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付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

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	○軍国主義から民主主義への転換 ○経験主義の教育 ○地域社会の問題を解決する市民を育てるという志向性	○国際的なスポーツで好成績が収められない中で、東京オリンピックの誘致決定 ○学校教育への競技力向上の要請	○東京オリンピックでの成績不振や高度経済成長下の労働力確保により、政府は「体力づくり国民運動」を率先	○受戦戦争の激化、学業不振、いじめや不登校等が問題となる ○学校にゆとりと充実を取り戻すことが課題となる	○自己学習能力育成 ○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	○いじめ、不登校、学級崩壊、生活環境の乱れ、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	○PISA型学力の低下 ○知識基盤社会における確かな学力とたくましく生きる健康や体力の育成	
目標理念	身体活動を通しての教育			運動の中の教育				
重視された特性	機能的特性	構造的特性・効果的特性		機能的特性			構造的特性	
キーワード	生活体育	系統主義的体育	体力向上	楽しい体育	めあて学習	心身一体化	確かな学力	
特徴	時数	小学校低学年：130 中学年：97 高学年：105 中学校：105～175	小学校1年：102 2～6年：105 中学校：105	小学校1年：102 2～6年：105 中学校：105	小学校1年：102 2～6年：105 中学校：105	小学校1年：102 2～6年：105 中学校1～2年：105 3年：105～140	小学校低学年：90 中学年：90 高学年：90 中学校：90	小学校1年：102 2年～4年：105 高学年：90 中学校：105
	内容	○生活経験主義 ○目標－内容－教材－単元－方法の一貫性を図ろうとした ○問題解決学習の導入	○系統主義 ○基礎的運動能力や技能が主要な目標に ○運動を文化として捉え、その継承を目的とする	○基礎的運動能力が「基礎体力」と同義であると理解される ○指導要領における総則「第3体育」の設定	○運動の楽しさを体得することが目標に ○運動種目によらない領域編成（基本の運動、ゲーム）	○一人一人を伸ばす学習指導 ○学習モデルとして「めあて学習」の提示 ○中学校での選択制授業の開始	○目標に「心と体を一体としてとらえ」が明記 ○「体操」が「体づくり運動」に改称	○「基本の運動」領域廃止 ○「水泳」領域が、4年生から5年生へ後退 ○「体づくり運動」が全学年に設定
課題	編成上	○体育が視野に入れる生活が余暇のスポーツ、レクリエーション生活に限られる ○問題解決学習を体育の学習指導方法に具体化することが容易に進まない	○「目標－学習内容－教材」という関係の学習内容という概念が姿を消し、教材が内容と提示され、「目標－教材－学習内容」という手順に変更された	○体育授業がトレーニング化され、運動量のみが重視される授業がよしとされた ○業間体育という用語も生まれ、休憩時間が強制的な体力育成時間になる	○「楽しさの体得」「技能養成」「体力高揚」の三点が混在することによるねらいの不明確化 ○楽しさ体得に向けた方法的視点の不明確さによる混乱	○新しい学力観により、「できる、わかる」よりも「やる気があるかどうか」が最優先される ○「めあて学習」ありきの画一的な授業形態 ○技能の位置づけ	○体育科の授業時数が105時間から90時間に減少 ○批判の声が多方面から聞かれる「めあて学習」の継続、推奨 ○基本の運動等、領域の未理解による混乱	○子どもの発達を考慮した基本の運動が廃止される ○必要充足が特性である「体づくり運動」が、低・中学年にも設置される ○「水泳」の後退
	結果	○経験主義への傾倒：「はいまわる経験主義」 ○野球をやらせておけばよいといった放任授業の現出	○目標達成にむけての内容の習得にふさわしい運動についての議論や内容領域設定の問題意識や議論は後退した	○技術、戦術の一方的伝授 ○技能、測定可能な運動能力、体力のみが強調 ○「運動好きの体育嫌い」	○「基本の運動」「ゲーム」領域の理解不足 ○楽しければよいといった教育内容を押さえない放任授業の現出	○体力低下 ○マネージメント重視（場づくり、資料提示）等指導が見られない ○興味関心のみで選択させる授業	○めあて学習の継続、推奨等による混乱 ○運動好き・嫌いの二極化 ○体力低下	

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

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	リレー		巧技
ボール運動			陸上競技
リズムや身振りの遊び	リズム運動		バスケットボール
鬼遊び			バレーボール
			トライアスロン・ソフト・タッチフット
水遊び雪遊び	水泳・スキー・スケート		

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

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

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績が収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付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、実践の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のもとに、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3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、生産的に身に付けさ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。このような背景のもとに、本改

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

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の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現場で多々聞かれたと言う。これに対して、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³⁶⁾。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考えた「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。運動を楽しめることは、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、ゲーム領域に位置付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。この変更の際して、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」³⁹⁾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」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」等の力は生まれなかったのか、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等、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⁾の位置付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」²⁵⁾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た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、この内容はこ

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 を使つての 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			

れまでの「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、選択して考えるべきものではない。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、普遍的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⁾。

普遍的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。

第4節 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^{47) 48) 49)}ら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い(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、性的成熟によるぎこ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が、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後藤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」「人に対応する運動」「人と物に対応する運動」の七つの観点に基づいた^{43) 47)}。

「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。

「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⁾。

「人とリズムに対応する運動」である「ダンス」は、3年生からに位置づけた。なぜなら、リズムの本質は、強弱(拍子)と速さ(テンポ)の組み合わせであり、リズムダンスは「リズムに合わせて身体を動かす」、創作ダンスは「リズムを自分で創って身体を動かす」ことが特性であり、表現運動と表記するよりは、本質に迫る「ダンス」の方がよりふさわしいと考えたからである。

総じて、全ての領域において、小学校と中学校との円滑な移行を考えた。すなわち、平成20年学習指導要領で、小・中・高の12年間を発達段階から「4・4・4」の原則で区分しているように(各種の運動の基礎を培う時期・様々な運動を体験する時期・生涯スポーツに向け運動を選択し深めていく時期)、小学校高学年と中学校1・2年生は、同じ発達段階にあると考えられるからである⁵⁶⁾。このことは、「体づくり運動」、「器械運動」、「水泳」、「ダンス」、「武道」、「ボール運動」と「球技」における攻防相乱型に表れている。

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 ・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〉	・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〉	〈一般的な運動技能習得の段階〉 ～系統発生的な運動の習熟～ ・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
	2	8歳 ・他人のやり方を見ても自己流に戻ってしまう〈独自性〉	・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〉	【運動例】 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
	3	9歳 ・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〉	・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〉	〈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～ ・運動習得の最適期 ・即座の習得
	4	10歳 ・成熟した興味に向かう 〈成熟志向性〉	・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〉	・スポーツ運動の始まり ・基礎的スポーツ技能の習得 ・達成要求が高まる
	5	11歳 ・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〉	・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〉	【運動例】 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
	6	12歳 ・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〉	・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（ごちなさ，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〉	・踏切技術「はさみ跳び」から「背面跳び」へ 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
中学校	1	13歳 ・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〉	・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）〉	〈専門的なスポーツ技能習得の段階〉 ・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
	2	14歳 ・男子と女子でスポーツへの興味が異なってくる		【運動例】 ①陸上競技
	3	15歳 ・スポーツにますます興味を強める子どももいる 〈専門性〉		・背面跳び ②球技 ・戦術的な攻防相乱型ゲーム

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			運動習得の最適期 ○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 ○人に対応する ○人と物に対応 する	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				ダンス					
					武道					
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						

第5節 要約

本論文では、カリキュラムの歴史と戦後の体育科学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。

- 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。
- 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。
- 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。

- 体育科学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「運動の中の教育」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指定・配列され編成されなければならないと考えられた。
- 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、低学年は「基本的運動の習熟期」、中・高学年は「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。
- 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措定し、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(経験単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・構造的特性・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⁵⁵⁾。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、これら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。1991年には「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, 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, p.205
- 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』, p.9
- 6) 浅沼 茂・安彦忠彦編(2009)『新版カリキュラム入門』勁草書房, p.50
- 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, p.28
- 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・恒吉宏典編(2004)『授業研究重要用語 300の基礎知識』明治図書, p.270
- 13) 山田恵吾(2009)『学校教育とカリキュラム』文化書房博文社, pp.22-27
- 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, p.287
- 16) エルンスト・ヘッケル(1866)『有機体の一般形態学』
- 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, p.270
- 18) 桐谷正信(2006)『社会科教育事典』ぎょうせい, p.286
- 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, pp.18-20
- 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, pp.19-26
- 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, pp.135-150
- 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, pp.314-348
- 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, pp.169-171
- 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) 佐伯聰夫 (1995) 『学校体育授業事典』大修館書店, pp.120-122
- 56) 渡邊彰 (2009) 『小学校新学習指導要領の展開体育編』明治図書, p15

〈本章は、兵庫教育大学研究紀要 第 38 巻 (2011) に掲載した。〉

第2章 体育科における「遊び」の定義と実践における有効性と可能性

第1節 目的

第1章において論究したが、義務教育段階における第一歩を踏み出す小学校低学年は、一般的な運動技能習得期であり、極めて大切にされなければならない時期である。序章でも述べたように、小学校高学年を担当した時に、低学年の教育内容習得から取り組まざるを得ない現状を打破するためには、低学年の発達段階に応じたカリキュラムを編成しなければならない。実際に、平成20年小学校学習指導要領解説体育編の低学年の運動には、未分化・未組織な存在を尊重し、「遊び」という文言が見られる¹⁾。この「遊び」概念の初出は、平成10年学習指導要領からで、その導入の説明は、以下のように述べられている。すなわち、『『基本の運動』については、児童にとって楽しい『運動遊び』としての特性をより明確にするために、『仲間との競争、いろいろな課題への取組など』を『楽しく行い』とするとともに、第1学年・第2学年において、従前の『…の運動』を『…の運動遊び』に改めることとした。』とある。しかし、「遊び」とはいかなるものなのか、という定義づけはなされていない²⁾。また、諸文献においても、「低学年の内容が『運動遊び』という表現になった。子どもたちの興味・関心を引く手軽な運動遊びを取り上げながら、全身的な身体活動を通して心の開放と仲間との交流を図り、自発的・自主的な取り組みの中に運動好きを育てながら、体づくりと動きづくりをねらった内容であることをいっそう強調したものである。」³⁾、「特に今回の改訂では、低学年の基本の運動の内容は、“運動遊び”と変更されているが、これは児童ができるだけやさしい運動に出会うことで、伸び伸びと体を動かす楽しさや心地よさを味わうことができるようにすることを強調しているものである。」⁴⁾、「特に低学年の『基本の運動』は、児童にとって楽しい『運動遊び』であるとする特性をより明確にするため、『〇〇運動遊び』と改めたものである。」⁴⁾と曖昧で抽象的な説明がなされている。これでは、今までと具体的にどのように異なるのかが不透明と言わざるを得ない。

一方、平成20年改訂において、昭和52年に設定された「基本の運動」領域⁵⁾が廃止された。その理由について、「特に『基本の運動』については、高学年への系統性が見えにくいものとなっていたことから変更し、従前『内容』として示していたものを『領域』として示すこととした。」¹⁾とされている。しかし、「基本の運動」領域の特性について諸文献を見ると、「高学年の運動種目に基づく領域に比較して、低学年及び中学年の基本の運動は、未組織、未分化的である。」⁶⁾、「運動即遊びと

いった教師の構えや子供の発達特性上、未分化な遊びをする時代であるといった共通の理解が前提になる。同じ登るといった遊びでも、競争であったり、力試しであったりすることから察して、遊びを未分化・未組織のまま取り出して広めていくことが、自然である」⁷⁾、「低学年の子どもが親しめる運動は、高学年の運動にくらべて、単に量的なとらえ方で低い段階というよりも、構造的特性に一般性を貫き難いという質的な意味での未発達・未組織的な特徴が見られる。」⁸⁾、「基本の運動は、子どもの生活のなかにある運動遊びや基本的な運動様式を、子どものありのままの欲求を尊重しながら楽しむ遊びである。中・高学年に見られる各運動種目別の領域とは異なり、運動技術の構造や体系が必ずしも明確にされない未分化・未組織のままの運動遊びである。」⁹⁾等、低学年・中学年における「未分化・未組織」という心身の発達段階を極めて大切にされた領域とされている。

また、「基本の運動」と同じく昭和52年に設定された「ゲーム」領域⁵⁾においても、「児童の心身の発達段階に応じて集団で競争し合いながら、運動の楽しさを味わうことができるような運動遊びとして構成されている」¹⁰⁾とあるように、その趣旨は「基本の運動」と同一である。換言すれば、「基本の運動」は「ある一定の課題を求めて楽しむ個人的運動遊び」、「ゲーム」は「今もっている力で勝敗を楽しむ集団的運動遊び」で、両者ともに「遊び」が大切にされた領域であることが理解できる。

以上のことから、子どもたちの発達段階を考慮し、「未分化・未組織」を強調するために「遊び」という文言が導入されたと読みとられる。

このような学習指導要領の変遷を概観したとき、曖昧なままに使用されている「遊び」について今一度定義し直し、授業実践場面でどのようにその考え方を取り入れればよいのかを整理することは意義あるものと考えられる。つまり、体育科という教育の場に「遊び」という概念が有効的に働くのか、そしてどのような可能性を秘めているのかを考究する必要があると考えられた。

そこで、第2章では、「遊び」についての諸文献を整理する作業を通し、遊びの本質を導出し、定義すると共に、遊び概念を用いた体育授業への有効性と可能性を論究した。

第2節 方法

「遊び」については、先駆的に研究をまとめた様々な文献がみられる。その中で、文化史の観点からホイジンガ、社会学の観点からロジェ・カイヨワ、哲学の観点か

らジャック・アンリオ、歴史（通史）の観点から M・J・エリス、現象学の観点から西村清和、スポーツの観点から大西鉄之祐の著作を対象として、これらの代表的研究者の考え方の共通項を見出し、遊びの本質を整理することを通して、「遊び」を定義しようとした。

また、その定義をもとに、「遊び」の概念を授業実践において具体的にどのように生かすことが可能なのか等について整理・提案した。

第3節 「遊び」の本質と定義

本項では、ホイジンガ、ロジェ・カイヨワ、ジャック・アンリオ、M・J・エリス、西村清和、大西鉄之祐の著書から、小学校体育の「遊び」に取り入れられると考えられる内容を抽出し、整理した。

1. ホイジンガ著「ホモ・ルーデンス」¹¹⁾の「遊び」観

ホイジンガは、「遊びは文化よりも古い」と言い、「人間文化は遊びのなかにおいて、遊びとして発生し、展開してきた」と述べている。そして、「文化そのものはどこまで遊びの性格を持っているか」に問題意識をもち、「遊び」の本質にせまろうとした。

氏は、「遊び」の本質は、「人を夢中にさせる」「面白さ」だと言う。そして、「真面目」は、「遊び」の対立概念ではなく、「遊び」に内包される。なぜなら、遊びはまったく「本気」で行われるからである。それを「最高度の真面目さ」「感激の熱情に溢れてプレイする」「熱中」という言葉で表現する。そして、遊びは「堂々」としなければならず、「どうしても勝ちたいという炎のように激しい願望を敢えて抑えて、遊びの規定で決められた許容の限界のなかで耐えてゆくというような、精神力がためされること」もあるとしている。

遊びの本質である「夢中」や「面白さ」を生み出す要因には、「やってみないことにはわからない」という「不確定」「不安定なチャンス」「『これは成功するだろうか』という疑いが起こっている」といった要件が含まれているべきである。さらに、「遊び」には、「美しくあろうとする傾向」に基づく発展性が志向される。

このような「生の最も基本的要素の一つ」である「遊び」は、「人生にとって不可欠なもの、文化に奉仕するものになることがある」ことから、「遊びそのものが文化になる」としている。これらのことによって、遊びは「精神的創造あるいは精神的蓄積として記憶のなかに定着し、伝えられて伝統」となると述べている。

したがって、真の文化は何らかの遊びの内容をもたずには存続してゆくことができないと述べ、常に正しいフェアプレイを要求し、文化を促すためには純粹でなければならないと強く主張している。その結果、晴れやかな

感激を味わうことができるのである。

2. ロジェ・カイヨワ著「遊びと人間」¹²⁾の「遊び」観

カイヨワは、先述のホイジンガの功績を認めながらも、「遊びそのものの叙述や分類はことさらに、当然のこととして無視している」「賭けや偶然の遊び、例えば、賭博場、カジノ、競馬場、富くじなどはあっさりしめ出されてしまう」、「遊戯的なものの定義を非常に拡張し、結局、規則をもち、約束にもとづき、恣意的である一切の形態を遊びにふくめてしまう」等、批判的に解釈し、新たな「遊び」観を提案した。

カイヨワは、「遊び」を「自由で自発的な活動、喜びと楽しみの源泉」として定義している。一方で、自由で自発的だからこそその弱点も指摘している。強制されてするものではないことから、退屈・飽き・気分の変化に左右されてしまう。しかし、このようなことも含めて「遊び」であり、この欠陥がなければ、豊かな創造性をも同時に失ってしまうと言う。これらを踏まえた上で、カイヨワは、「遊び」を以下のような活動であると定義している。

- ①自由な活動：遊戯者が強制されないこと。もし強制されれば、遊びはたちまち魅力的な愉快な楽しみという性質を失ってしまう。
- ②隔離された活動：あらかじめ決められた明確な空間と時間の範囲内に制限されていること。
- ③未確定の活動：ゲーム展開が決定されていたり、先に結果が分かっていたりしてはならない。創意の必要があるのだから、ある種の自由が必ず遊戯者の側に残されていなくてはならない。
- ④非生産的活動：財産も富も、いかなる種類の新要素も作り出さないこと。遊戯者間での所有権の移動をのぞいて、勝負開始時と同じ状態に帰着する。
- ⑤規則のある活動：約束事に従う活動。この約束ごととは、通常法規を停止し、一時的に新しい法を確立する。そしてこの法だけが通用する。
- ⑥虚構の活動：日常生活と対比した場合、二次的な現実、または明白に非現実であるという特殊な意識を伴っていること。

そして、遊びを、アゴン・アレア・ミミクリ・イリックスの4つのカテゴリーで分類する考え方を提案している。

アゴンとは、すべて競争という形をとる一群の遊びであり、そこには人為的に平等のチャンスが与えられている。この遊びの原動力は、どの競争者にとっても、一定の分野で自分の優秀性を人に認められたいという欲望であると言う。したがって、アゴンの実践は、不断の注意、適切な訓練、たゆまぬ努力、勝利への意志を前提とする。

選手は、自分の力に頼るしかなく、これを最大限に活用するほかない。このように、アゴンは、個人的能力の純粹形態として現われ、それを表明するのに役立つとしている。

アレアとは、運命こそが勝利を作り出す唯一の方法である遊びであり、相手のある場合には、勝者は敗者より運に恵まれていたということだけのことになる。したがって、遊戯者は完全に受動的になる。つまり、アゴンとは対照的であり、勤勉・忍耐・器用・資格が否定される。そして、アレアは、子どもにとって何が魅力なのか分からないと言う。動物は、直接的なもの、自分の衝動にあまりにとらわれていることから、抽象的で非感覚的な力に喜んであらかじめ服従することがないという。子どもがアレアに魅力を感じないのは、動物に近いことにもとづいているからだとかイヨワは推察している。

ミミクリとは、その人格を一時的に忘れ、偽装し、捨て去り、別の人格を装う遊びである。他者になる、あるいは他者であるかに思わせる、これが楽しみとして位置付く。そして、大きなスポーツの試合はミミクリの絶好の機会だと言う。つまり、観客が競技者を真似るといった選手との同一化がミミクリなのである。このように、ミミクリは絶え間ない創作が繰り返される遊びであるとしている。

イリンクスとは、眩暈（めまい）の追求にもとづく遊びである。一時的に知覚の安定を破壊し、明晰であるはずの意識を官能的なパニック状態におとし入れようとするものである。

一方で、カイヨワは、無秩序な遊びをパイディア、秩

序だった遊びをルドゥスとする分類も行っている。

パイディアは、気晴らし・騒ぎ・即興・無邪気な発散といった共通の原理をもち、遊びの本能の自発的な現れを意味する言葉と定義している。パイディアの初期段階の種類遊びには、名付けようもない遊びが見られ、次第に約束・技術・道具が使われはじめると同時に特徴をもった遊びとなっていく。そして、アゴン・アレア・ミミクリ・イリンクスといった遊びへ分化し、困難を解決して味わう楽しみが遊びのなかに登場してくる。この原動力が、ルドゥスである。ルドゥスはパイディアをしつけ、豊かにする。訓練の機会を与え、特技を身に付けさせ、特殊技能を獲得させることになるとしている。

また、「遊び」は勝とうとする意欲を前提としているが、前提として礼儀において敵に立ちまさり、原則として敵を信頼し、敵意なしに敵と戦うこと、また敗北を甘受することも大切なことだと述べている。さらに、チャンスの活用・最高の努力の集中・偶然を生かす・リスクを冒す勇気・細かく計算する慎重さ、こうした様々の働きを組み合わせる能力を働かせるのも「遊び」だという。

表1は、カイヨワが整理した「遊び」の分類である。「遊び」の分類基盤を後世に残した優れたものである。

3. ジャック・アンリオ著「遊ぶ主体の現象学へ」¹³⁾の「遊び」観

アンリオは、カイヨワの「遊び」の分類を「たしかに、ひとつの遊びを、それにひとつの構造的性を与えてくれる規則群の集合として客観的に定義することはできる。そうすれば、その遊びをほかの遊びに対立させて見ることができる。しかし、そういうやりかたで進めば、どの遊びもみな同様に遊びなのだという根拠を明確化することが、なおざりにされてしまう」、あるいは、活動の定義である自由・切り離された・不確定な・非生産的な・規則のある・虚構的なといった6つを「一見、満足できるもののように見える。ところが、その基礎としてもちいられている諸基準があいまいで混乱していること、それから、このように区別された諸特性が結局は、衆目一致して遊びとは無縁とみなされるような諸活動のなかにもやはり見いだされるということは、容易に証明できる」と批判している。

そして、「遊びをその根源とその本質そのものにおいて捉えてみると、結局遊びとは、行動の形式ではなく主体的な態度なのだ」と言う。このように、「遊び」の本質を態度として捉え、その特性を不確定性・二重性・イリュージョンの3つに整理し、定義している。

不確定性は、ありとあらゆる遊びの根底に存在し、それによって遊びがもっと真面目な他の行為類から区別されると言う。もっと真面目な行為においては、この不確定性は、できるだけ縮小しようと努力される。

表1. ロジェ・カイヨワの遊びの分類¹²⁾

	アゴン (競争)	アレア (運)	ミミクリ (模擬)	イリンク ス (眩暈)
パイディア (遊戯)	競争	鬼をきめる	子どもの 物真似	子どもの
騒ぎ	取っ組み 合い	じゃんけん	空想遊び	「ぐるぐる まい」
はしゃぎ	運動競技	裏か表か 遊び	人形	メリ・ゴー ・ラウンド
ばか笑い		賭け	おもちゃの 武具	ぶらんこ
凧あげ		ルーレット	仮面	ワルツ
穴送り	ボクシング		仮装服	ヴォラ ドレス
ゲーム	玉突き			
トランプ	フェン シング			乗物機械
一人占い	チェッカー	単式富くじ		スキー
クロス ワード	サッカー チェス	複式富くじ	演劇	登山
ルドゥス (競技)	スポーツ 競技全般	繰越式 富くじ	見世物全般	空中 サーカス

二重性は、自分の行為を、遊びながら行い、行いながら遊ぶ。つまり、単なる行為者ではなく、自分が役者であることを承知していることを言う。

イリュージョンは、錯覚及び錯覚の世界へ参入することであり、遊びへ加入することである。遊戯的態度の根底には、イリュージョンの意識、イリュージョンへの志向が、一次的所与としてあらゆる特性をそなえて見いだされる。

アンリオは、これらの特性を踏まえた上で、遊ぶ主体の精神的態度を考察している。そこには「遊んでいるということは、いったい何か」という問いが存在している。その契機として、魔術（非現実）・明澄性（現実感）・イリュージョン（超現実感）の3つを挙げている。

魔術（非現実）とは、遊びの中では椅子がすでに椅子ではなく自動車であるように、対象への魔術的変質が行われているということである。

明澄性（現実感）とは、騙されていることを知らないわけではないことである。つまり、椅子は椅子にすぎず、人形が生きていないことを承知していることをいう。

イリュージョン（超現実感）とは、全て遊ぶことの中には、必ず情熱と乗り気とめまいがあることである。「無我夢中にならずにどうして遊べようか」と述べ、「遊ぶことは自己の能力の行使」だと主張する。

また、「遊びにおいて特徴的なことは、構造（規則体系としての遊び）に対する意味（遊ぶこと）の優位である。構造が意味を生み出すのではなく、意味が構造を存在させるのだ」「遊びは人間が自己をつくる運動と見える」とする彼の言葉は印象的である。つまり、創造的に遊ぶことが意味を立ち上げ、そして構造を形づくり、さらには、自己を形づくることになる解釈でき、ここに、「創造性」という遊びの要素を見ることができる。

4. M・J・エリス著「人間はなぜ遊ぶか」¹⁴⁾の「遊び」観

表2は、エリスが過去に論じられた遊びを、変遷してきた順に整理したものである。

エリスは「遊び」に関する最も満足のいく説明を、「覚醒—追求としての遊び」「学習としての遊び」「発達主義的子ども観」の三つを統合したものとしている。「覚醒—追求」モデルは、「遊びとは、覚醒水準を最適状態に向けて高めようとする欲求によって動機づけられている行動」であり、それは、「内発に動機付けられた行動」であることを強調している。そして、そのメカニズムは、環境に対して個人をかかわらせていると言う。「学習」とは、個体の遺伝的傾向とおかれている特定の状況との相互作用に適応した個人が生み出され、学習能力・環境との新しい相互作用・他者との適所の共有による社会的成果などの違いに適応の多様性が見られ、その中で実行

表2. M・J・エリスが整理した遊びの理論¹⁴⁾

名称 (提唱者)	特徴
剰余エネルギー説 I (シー)	生存に必要とされる以上の剰余エネルギーの存在によって遊びは引き起こされる。
剰余エネルギー説 II (ヘイガー)	反応剥奪期の後に増大した反応傾向によって遊びは引き起こされる。
本能説 (ジェームズ)	遊び行為をする生得的能力の遺伝によって遊びは引き起こされる。
準備説 (グロース)	後年の生活に備えて遊ぶ人の努力によって、遊びは引き起こされる。
反復説 (キューリック)	種の発展の歴史をその成長期間中に反復する遊び手によって遊びは引き起こされる。
気晴らし説 (パトリック)	元気を回復するために、労働でなされる反応とは別の反応を個人が必要とすることによって遊びは引き起こされる。
般化説 (ブリア・ロック)	労働において報酬を受けてきた経験を遊びに用いる遊び手によって遊びは引き起こされる。
代償説 (ブリア・ロック)	労働によっては満たせない、あるいは生み出せない心的欲求を満たすために遊びを利用する遊び手によって遊びは引き起こされる。
浄化説 (グロース)	乱れた情動を社会的に認められた活動に形を変えて、無害なやり方で表出しようとする欲求によって、遊びは一部引き起こされる。この概念はこれまでもほとんど全面的に攻撃の問題に限られてきたが、ここでもそうすることになる。
精神分析説 I (ウェルガー)	非常に不快な経験を遊びの形で繰り返すことで深刻さを減らし、不快な経験を同化する遊び手によって遊びは一部引き起こされる。
精神分析説 II (ギルモ)	遊んでいるあいだに極めて不快な経験の消極的な受容者としての役割を逆転し、同じような方法で他の受容者を積極的に支配し、そうすることで不快な結果を浄化する遊び手によって遊びは一部引き起こされる。
発達説 (ピアジェ)	子どもの知力が発達する行程によって遊びは引き起こされる。
学習説 (スミス)	学習を生み出す正常な過程によって遊びは引き起こされる。
覚醒—追求説 (ショルツ)	個体にとって最適の状態をめざして覚醒（興味あるいは刺激の水準）を向上させるところの環境または自己との相互作用を生みだそうとする欲求によって遊びは引き起こされる。
能力—効力説 (ホワイト)	環境の中で効果を生みだそうとする欲求によって遊びは引き起こされる。こうした結果は能力を証明し効力感を生みだす。

表3. 遊びの諸説の発生と機能による分類

遊びの発生	余剰エネルギー説 I・II, 本能説 反復説, 般化説, 発達説
遊びの機能	準備説, 気晴らし説, 代償説 浄化説, 精神分析説 I・II, 学習説 覚醒—追求としての遊び説 能力—効力説

可能な行動の中から、適切な行動を選ぶことである。そして、経験の数が増えるに従って、個体は、反応がもたらす結果について、より信頼できる予測をすることができるようになる。このように成長する個体は、発達と類似の段階をほぼ同じ時期に通っていくと見なしている。

表3は、これらの諸説を「遊びの発生」と「遊びの機能」に分けたものである。この分類に照らし合わせてエリスの定義をみると、「遊び」は、発達段階に応じて発生し、その「遊び」には覚醒の追求や学習といった機能があると捉えたと解釈することができる。

上述したように、エリスは、遊び理論を統合しながら、実践的意義を述べる中で、子どもに遊びを形式として教えるべきか、という問いに対し、訓練から問題解決を経て遊びへという連続線上に配列することによって具体化できるとしている。つまり、訓練によって特定の反応を起こさせ、問題解決の取り組み方で探求する。これらの連続線上に遊戯的・創造的行動が助長される。訓練場面における失敗も、創造的反応でありうるという。これは、「遊びの反応は、本質的には創造的な反応であり、その中では新しい要素と過去の経験とが絡み合っている」という「創造性」を生み出すプロセスを述べていると解釈できる。また、場という観点からは「子どもが遊び場を再訪したとき複雑さが螺旋的に上昇するような環境との相互作用が用意される」必要性を説き、競争という観点からは、「勝利の確立が競争者全部にとって平等であるとき」、つまり「結果の不確定性」の大切さを強調している。

5. 西村清和著「遊びの現象学」¹⁵⁾の「遊び」観

西村は、「遊び」を「ある特定の活動であるよりも、一つの関係であり、この関係に立つものの、ある独特のありかた、存在様態であり、存在状況である。それは、ものとわたしのあいだで、いずれが主体とも客体ともわからなく、つかずはなれずゆきつもとどりつする遊動^{註1)}のパトス的關係である」とし、この関係を「遊戯関係」と呼んでいる。

そして、「いない・いない・ばあ」から、①ふれあいの遊戯関係、②宙づりにされた期待の遊隙、③同調された遊動、④遊ぶものと遊ばれるものとのあいだの役割交替、を見出している。また、「遊び」の本質を「わらい

あうまなごしや快活なことば、人々の間をキャッチボールのように軽快に飛び交う関係」においている。つまり、「遊び」を人と人との一関係、コミュニケーションの一形式としたのである。上記の「わらいあうまなごし」はコミュニケーションの一形態であるノンバーバルコミュニケーション、「快活なことば」はバーバルコミュニケーションと言える。

「遊び」においては、特に「ノンバーバルコミュニケーション」が中心となることから、体育科の価値にせまる内容が含まれていると考えられる。

また、「遊び」には、「自由な創造性」という価値があり、美や芸術にも結びつくとしている。そして、美や創造と戯れ、自己形成や自己創造へせまると言う。

さらに、西村は、「スポーツ」と「遊び」を異なるカテゴリーに属する概念であると主張している。つまり、「スポーツ」は、「ある独特の身体行動の形式を表示する概念であり、そのような行動形式には、さらに個別に、陸上競技や体操、野球、テニス、スキー、ボクシングなど様々な種別がある」としている。一方、「遊び」は、「個々の行動の形式を表示する概念ではなく、個々の行動の構造や、そのふるまいにおける存在の独特の様態を表示する概念」としている。そして、「テニス『で・遊ぶ』わたしにとって『よい遊び手』とは、誠実で礼儀正しいプレーヤーではなく、わたしとシーソー・ゲームをするのにちょうどつりあった相手であり、『よい遊び』とは、極限を競うゲームでも、騎士的なふるまいでもなく、わたしと相手とが、おたがいに同調しつつ、遊び関係と遊動に身をゆだねていることができるようなゲームである」と述べている。

以上、西村の「関係性」から「遊び」を見つめ直すと、「コミュニケーション」「自由な創造性」「遊びとスポーツの違い」の三つが授業実践における視点として整理された。

6. 大西鉄之祐著「闘争の倫理」¹⁶⁾の「遊び」観

大西は、スポーツは「遊戯性」「闘争性」「技術性」をもつと言い、その中でも「遊戯性」へ警鐘を鳴らしている。その内実は、遊びの要素があるから自由にやっていたらそれでよい、という娯楽享楽に墮落してしまったことへの警鐘であり、「遊戯性」そのものを否定しているわけではない。例としてイギリス人が試合を見て、選手が遊び半分で取り組んでいたらばっと帰る「ダル」を挙げて説明している。そして、遊戯性は放っておいたら「ダル」になってしまう可能性が高いと言う。また、「闘争性」や「技術性」にも危険性が含まれていると警鐘を鳴らす。「闘争性」は、勝負中心であることから、放っておいたら野獣の闘争に陥る。「技術性」は、技術の追求は魅力的なものであることから、興味にまかせすぎる

表4. ホイジンガ・カイヨワ・アンリオ・エリス・西村・大西の「遊び」観の共通項

ホイジンガ	カイヨワ	アンリオ	エリス	西村清和	大西鉄之祐
遊びの定義					
◎人を夢中にさせる ◎面白さ	◎自由で自発的 ◎喜びと楽しみの源泉	◎主体的な態度	◎「覚醒—追求としての遊び」「学習としての遊び」「発達主義的子ども観」	◎遊戯関係	◎人間の自己目的的な行動がいかにより楽しいもの ◎あり幸福なもの ◎であるかを感じる
夢中 - 没頭					
○夢中・面白さ ○最高度の真面目さ ○感激の熱情 ○熱中 ○晴れやかな感激	○喜び ○楽しみ ○自由な活動 ○隔離された活動 ○虚構の活動	○イリュージョン ○無我夢中にならずにどうして遊べようか ○魔術（非現実）	○覚醒 ○内発的動機付け	○ふれあいの遊戯関係 ○同調された遊動	○もっとも崇高な感動の極致 ○頂上体験 ○全身全霊 ○全智全能
創造性					
○美しくあろうとする傾向 ○精神的創造	○豊かな創造性 ○チャンスの活用 ○最高の努力 ○偶然を生かす ○リスクを冒す勇氣 ○細かく計算する慎重さ ○規則のある活動	○遊ぶことは自己の能力の行使 ○意味が構造を存在させる ○遊びは人間が自己をつくる運動	○覚醒水準を最適状態に高めようとする ○適切な行動を選ぶ ○問題解決 ○創造的な反応	○自由な創造性 ○自己形成 ○自己創造	○技術の追求
不確定性					
○不確実 ○不安定なチャンス ○「これは成功するだろうか」という疑い	○未確定な活動	○不確定性	○結果の不確定性	○シーソー・ゲーム ○宙づりにされた期待の遊隙	○勝つためにはどのようにすればよいのか
特有の内容					
○フェアプレイ ○純粹	○遊びの種類 ・アゴン・アレア ・ミミクリ ・イリンクス ・パイディア ・ルドゥス ○非生産的活動	○二重性	○学習 ○経験 ○訓練	○コミュニケーション ○スポーツとは異なる概念	○闘争のコントロール

と生命を賭してまでも追求することになる。これらは、間違った解釈がはびこっていることに対する警鐘であり、極めて的を射た考え方であると評価できる。

大西の言う本物の「遊戯性」とは、「人間の自己目的的な行動が人間にとっていかに楽しいものであり、幸福なものであるか」を感じさせることにある。これは、「夢中・没頭」の奥深さを表現していると言える。つまり、表面的な楽しさ・面白さに満足するのではなく、その内実を見抜き、本質に触れさせることを考えなければならないのである。そして、このような経験を保障するためには、「闘争性」と「技術性」が欠かせないのである。

「闘争性」は、人間にとって原初的なものであり、人間の生活の目標である平和を考えるのであれば、この闘争の中の倫理をしっかりと人間に植え付けなければならないことを主張する。闘争をベストを尽くして正しいやり方で戦った時には、終わったときに二つの心が一緒になって最も崇高な感動の極致に包まれ、「頂上体験」に至ると言う。ここにスポーツの価値を認めているのである。

「技術性」は、技術が向上していく中に興味があり、それを追求していく面白さに触れさせる大切さを主張する。これは、遊びにあっても「できる」といった技術の上達を中核におく大切さを示唆している。

そして、「遊戯性」「闘争性」「技術性」は、放っておいたら危険性ははらむ方向に進むので、ルール・規範・フェアプレイといった人間性によって統制する教育をすべきだと述べるのである。つまり、大西は、ルールを遵守する受動的な人間ではなく、ルールが無くても人間としてしてはならないことを身をもって教えることを「闘争のコントロール」とし、そのフェアな態度育成に主眼をおくのである。

同時に、「勝つためにはどのようにすればよいのか」といった未解決な問題に遭遇したときの対処法を学び、知性が育まれていくことが、人間として成長させていくと述べる。これを、「全身全霊」「全智全能」と表現し、この姿が表出されたとき、子どもたちは驚くほどの能力を発揮すると言う。これらは、体育科において大切にされている作戦・ルール・マナー・技術・知識等の教育内容の習得、さらには課題解決に至る学び方の能力の育成と合致し、これらの内容習得・習熟が人間形成にせまると解釈される。

7. 遊びの定義

表4は、本研究で対象とした6人の「遊び」観の共通点を整理したものである。それらの共通項は、「夢中・没頭」「創造性」「不確定性」の3つに認められ、「遊び」における本質を示唆していると考えられた。

すなわち、「夢中・没頭」は、ホイジンガの「夢中」

「面白さ」「最高度の真面目さ」「感激の熱情」「熱中」「晴れやかな感激」、カイヨワの「喜び」「楽しみ」「自由な活動」「隔離された活動」「虚構の活動」、アンリオの「イリュージョン」「無我夢中にならずにどうして遊べようか」「魔術（非現実）」、エリスの「覚醒」「内発的動機付け」、西村の「ふれあいの遊戯関係」「同調された遊動」、大西の「もっとも崇高な感動の極致」「頂上体験」「全身全霊」「全智全能」の各キーワードがその内実となる。

「創造性」は、ホイジンガの「美しくあろうとする傾向」「精神的創造」、カイヨワの「豊かな創造性」「チャンスの活用」「最高の努力」「偶然を生かす」「リスクを冒す勇気」「細かく計算する慎重さ」「規則のある活動」、アンリオの「遊ぶことは自己の能力の行使」「意味が構造を存在させる」「遊びは人間が自己をつくる運動」、エリスの「覚醒水準を最適状態に高めようとする」「適切な行動を選ぶ」「問題解決」「創造的な反応」、西村の

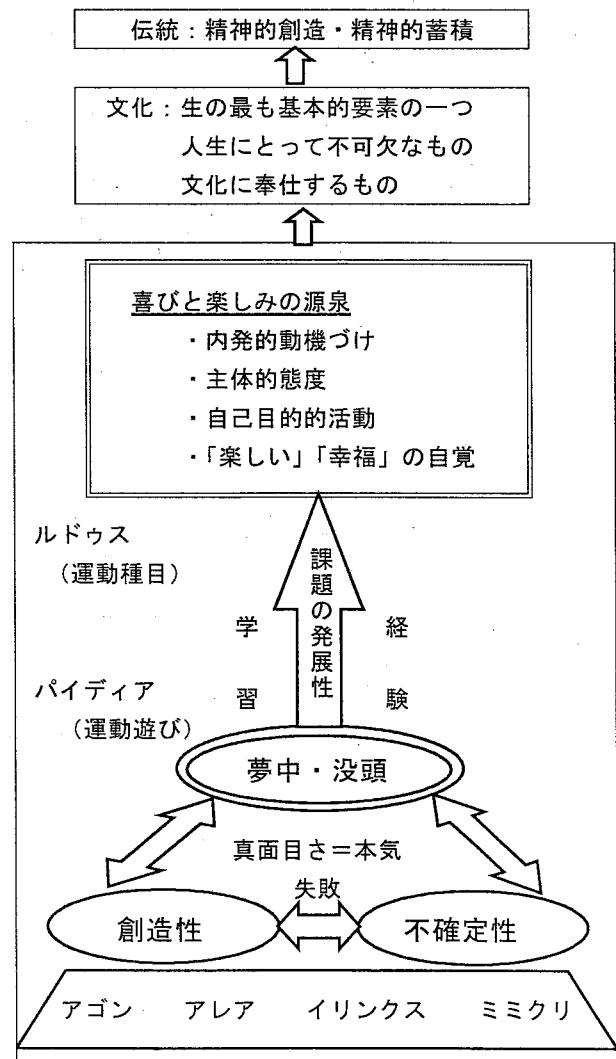


図1. 「遊び」の定義とその位置づけ
(3つの本質の関係と喜びと楽しみの源泉)

「自由な創造性」「自己形成」「自己創造」、大西の「技術の追求」の各キーワードがその内実となる。

「不確定性」は、ホイジンガの「不確実」「不安定なチャンス」「『これは成功するだろうか』という疑い」、カイヨワの「未確定な活動」、アンリオの「不確定性」、エリスの「結果の不確定性」、西村の「シーソー・ゲーム」「宙づりにされた期待の遊隙」、大西の「勝つためにはどのようにすればよいのか」の各キーワードがその内実となる。

図1は、「遊び」の本質と考えられた3つの関係と喜びと楽しみの源泉を示したものである。先に見出した「夢中・没頭」と「創造性」「不確定性」は、その質を異にする。つまり、「夢中になる」「没頭する」姿は、「遊び」がもつ「創造性」や「不確定性」の本質に触れた結果、表出される姿であり、それ自体は「遊び」を成立させる要件とはなり難い。したがって、「創造性」と「不確定性」の上位概念として位置づけることにした。

そして、ホイジンガが「真面目さ」が「遊び」の中に内包されると述べたことから¹¹⁾、「真面目さ」つまり「本気」になるという要件を「遊び」関係の中に位置付けた。

同時に、エリスが「失敗」も創造的反応であると言うように¹⁴⁾、「失敗」は、「遊び」関係の中に含まれる。なぜなら、「失敗」するから新たなものを創り出そうとする。「失敗」があるから「成功」を求める。つまり、「失敗」があるから「楽しい」し、「本気」になるために、欠かせない要件となると考えたからである。

また、カイヨワが「遊び」はパイディアからルドゥスへと発展していくと述べていることは¹²⁾、運動遊びから運動種目へと発展していくカリキュラム編成原理と同質であると解釈できる。これは、「課題の発展性」と換言することができる。そこには、エリスの言う「学習」や「経験」が積み重ねられていくことから¹⁴⁾、縦軸のプロセスに位置付けることとした。

遊びの種類は、カイヨワの言う、アゴン・アレア・イリンクス・ミミクリが存在する¹²⁾。これらは、それぞれ独立して立ち現れるのではなく、相互に関連したり、同時に現出したりする。

このような関係をもつ遊びは、カイヨワの言う「喜びと楽しみの源泉」¹²⁾になると考えられ、遊びに取り組む中で、内発的に動機づけられ、主体的に取り組み、自己目的的活動に昇華されるのである。そして、行為者は、「楽しい」や「幸福」といった感情に自覚的になり、次の「遊び」への意欲やさらなる「遊び」の発展を志向するようになる。

ここでの「遊び」の経験は、ホイジンガが述べているように「生の最も基本的要素の一つ」「人生にとって不可欠なもの」「文化に奉仕するもの」¹¹⁾といった「文化」として一人ひとりの中に位置付き、さらには、「精

神的創造」「精神的蓄積」として伝統となっていくと考えられる。

これらのことから、本稿では、遊びを「真面目さや失敗を内包し、創造性と不確定性を含めたアゴン・アレア・イリンクス・ミミクリに取り組む中で、夢中・没頭という状況を生み出す子どもたちの行為」とした。また、「遊び」を授業に取り入れる視座として「パイディアからルドゥスへ、つまり、運動遊びから運動スポーツ種目へと洗練・変遷していく内実」に『課題の発展性』が見られるもの、「喜びと楽しみの源泉となる生の最も基本的要素の一つ」の2つが考えられた。

第4節 体育科において「遊び」概念を取り入れる有効性と可能性

1. 「基本の運動」「ゲーム」領域へ

「遊び」がパイディアからルドゥスへ発展していく過程は、まさに、小学校低学年の未分化・未組織な発達段階に合わせて設定された「基本の運動」「ゲーム」領域から、運動種目による領域編成へ発展していく小学校のカリキュラムと同質と考えられることから、運動種目によらない課題追求を楽しむ「基本の運動」領域や勝敗を楽しむ「ゲーム」領域の意義が改めて意味づけられる。

表5は、第1章で提案した小学校体育の領域編成試案であるが、平成20年学習指導要領¹⁾で廃止された「基本の運動」領域を位置付けていることの価値が、本論の考案から認められよう。

表6は、遊びの本質が、どのように「基本の運動」「ゲーム」領域に位置付けられ、実践場面でどのように考えればよいのかを整理したものである。

表5. 第1章で提案した体育科領域編成試案

小学校						中学校		
1	2	3	4	5	6	1	2	3
基本の運動				体づくり運動				
・用具操作の運動遊び				陸上運動		陸上競技		
・走・跳の運動遊び								
・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			ダンス					
・力試しの運動遊び				武道				
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						

「基本の運動」領域において「創造性」を保障しようとすれば、子どもたちが運動する中で工夫することのできる内容の措定が大切になる。その工夫には、「発展性」と「多様性」の2つの側面が考えられる。「発展性」とは、ある動きの高まりを言う。例えば、壁倒立を3秒できていたことが5秒できるようになることや、片足を壁から離れた壁倒立をすることがそれにあたる。「多様性」とは、技をたくさん発見するなど横の広がりと言う。例えば、鉄棒遊びにおいて、なまけものをしながらにらめっこすることや、コウモリをしながらジャンケンすることなどの遊びを創り出すことである。つまり、子どもたちにとって工夫の余地のない内容は、面白くないものと認識される。したがって、教材開発にあたっては、たくさんの工夫が考えられるように仕組まなければならない。その際、大切になってくるのが「場づくり」である。エリスが、場を「螺旋的に上昇するような環境との相互作用が用意される必要がある¹⁴⁾と述べていることは、このことを示唆している。つまり、子どもたちの創造性が駆り立てられる環境設定をするためには、場に魅力を感じ、工夫を誘発するような計画的・意図的な設定が必要である。

体育科において、「ゲーム」領域における「創造性」の保障は、ルールの内実に「ルールづくり」と「場づくり」「作戦の工夫・遂行」の3つが含まれる。

「ルールづくり」は、カイヨワの言う「規則のある活動」¹²⁾であり、トラブルを解決しながらルールを創り上げていくことや新たなルールを考えることなどを通して、「よりハラハラドキドキできる」ゲームを創造することに本質があると考えられる。

表6. 「基本の運動」「ゲーム」における「遊び」の本質の考え方

	創造性	不確定性
基本の運動	<u>工夫できる内容</u> ・発展性・多様性 <u>場づくり</u> ・環境との相互作用	
ゲーム	<u>場づくり</u> ・教材（教育内容） <u>ルールづくり</u> ・トラブルの解決 ・新たなルール <u>作戦の工夫・遂行</u> ・布石となる動き ・チャンス・偶然 ・リスク・失敗 ・信頼できる予想	<u>少し難しい課題</u> （フロー状態） ・課題設定 ・めあて ・自分の能力に適合
	試合における価値	

「場づくり」は、コート大きさ、形、ゴールの位置等、教師の意図が込められており、換言すれば教育内容を典型的に含み込ませた教材¹²⁾づくりの具体となる。

「作戦の工夫・遂行」は、カイヨワの言う「チャンスの活用」「偶然を生かす」「リスクを冒す勇氣」「細かく計算する慎重さ」¹²⁾やエリスの言う「適切な行動を選ぶ」「より信頼できる予測をすることができるようになる」¹⁴⁾などがそれにあたる。特に、ゲーム状況が刻々と変化する中で、意図的なプレーをしようとするれば、一瞬のチャンスを見逃さないことや、成功のための布石となる動きをすること、また、時には偶然巡ってきたチャンスをものにしたり、リスクを冒してまで得点をとろうとしたりするプレーが必要となる。そして、作戦の成功・失敗体験の積み重ねによって、より信頼できる予測ができるようになるのである。また、作戦が飽和した際には、新たな作戦の可能性を含む二次ルールを創ったり、新しい教材を用意したりして、新たな動きを誘発しなければならない。このように、創造性から導出される具体的現象は、試行錯誤するなかで生み出される体験として捉えられると考えられた。

「不確定性」の保障は、「基本の運動」では「できそうな気がする」状況、「ゲーム」領域では「勝てるかどうかわからない」状況を生み出すようにすることが大切であり、そのためには「少し難しい課題設定」が求められると考えられた。アンリオは、努力によって不確実な一面を確実にできるようにしていこうとする行為について述べている¹³⁾。このことは、「技ができるかどうかわからない」、「作戦が成功するかどうかわからない」といった不安定な状況が、めあてをもって繰り返し練習されたり、作戦を成功するためにどこでどのような動きをすればよいのかを考えたりすることを誘発することを示唆している。

図2は、チクセントミハイの提案するフロー状態のモデルである¹⁷⁾。フローという概念は、「生活に意味づけと楽しさを与える、強い没入経験を表現する概念」¹⁷⁾

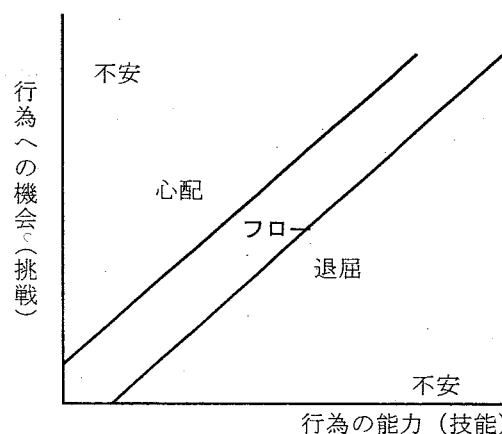


図2. フロー状態のモデル (チクセントミハイ) ¹⁸⁾

表7. 大西の考える遊戯性・闘争性・技術性の関係

	問題点	目指すべき姿	結果
遊戯性	娯楽享楽に墮落	全身全霊・全智全能	最も崇高な運動の極致
闘争性	野獣の闘争	ベストを尽くして正しいやり方で戦う (闘争のコントロール)	
技術性	生命を賭す	追求する面白さ 未解決な問題に 対処する	

表8. 試合における価値

①両者が精一杯のプレーをする：理想的な試合

一方の競技者が十分プレイする+勝つ = +1 + 1 = +2
 一方の競技者が十分プレイする+負け = +1 - 1 = 0
 = +2

②一方が不十分なプレイをする：アンバランスな試合

一方の競技者が十分プレイする +勝つ = +1 + 1 = +2
 (不十分 -1 + 1 = 0)
 一方の競技者が不十分にプレイする+負け = -1 - 1 = -2
 (十分 +1 - 1 = 0)
 = 0

③両者とも不十分なプレイをする：つまらない試合

一方の競技者が不十分にプレイする+勝ち = -1 + 1 = 0
 一方の競技者が不十分にプレイする+負け = -1 - 1 = -2
 = -2

※試合における価値を以下のように数値で表している
 ・十分なプレイ：+1 ↔不十分なプレイ：-1
 ・勝つ : +1 ↔負け : -1

と定義されており、課題の設定は極めて大切であることを示している。つまり、挑戦する課題が自分の能力に適合していることが大切になるのである。挑戦課題が自分の能力よりも高ければ不安・心配となり、逆に、低ければ、退屈・不安になる。「少し難しい課題」とは、このフロー状態を表出させるのに欠かせない要件となるのである。したがって、「基本の運動」「ゲーム」領域において、適切な課題設定が、子どもたちの「ハラハラドキドキ」をわきおこす「不確定性」の要件となると言える。

また、表7は、大西の考える遊戯性・闘争性・技術性¹⁶⁾の関係をまとめたものであるが、「ゲーム」領域において、もっとも崇高な感動の極致を得るには、両者が精一杯にプレイすることが求められる。表8に、十分にプレイするにプラス1、不十分なプレイにマイナス1、勝ちにプラス1、負けにマイナス1の価値を与えることによって、「両者が精一杯プレーする」理想的な試合のみが試合の価値を生み出す。したがって、試合においては、このことを目指さなければならないことを示している。

2. 「遊び」の分類を実践へ

「遊び」の分類は、カイヨワの言うアゴン・アレア・ミミクリ・イリンクス¹⁷⁾が適していると考えられた。表9は、これらを具体的実践場面へどのように適応させるかをまとめたものである。

アゴンに関しては、何と競争するのかによって、いろいろな工夫の余地が考えられる。人との競争・過去の自分との競争・モノとの競争など、それぞれの内容において工夫できる。

アレアに関しては、じゃんけんの要素を取り入れることが一つ考えられる。特に、低学年の学習の中で、移動、する運動が多いことから、出会ったらジャンケンをして勝ったら・負けたらといったアレアの要素を含むことができる。また、体全体でジャンケンをする・水中でジャンケンをするなど、異なる動きを生み出すきっかけとすることもできる。

ミミクリに関しては、表現・リズム遊びにおいて、いろいろな動物やモノに変身する楽しさが工夫できる。器械運動の運動課題は「身体操作によって空間表現を創造すること」¹⁸⁾であり、これは「腕支持による表現運動」と言い換えることができる。とすれば、器械・器具を使つての身体運動をミミクリと捉えることもでき、また、器械・器具を使った運動遊びや陸上運動・水遊びにおいても、動物や忍者・魚に変身して楽しんで取り組ませたりすれば、ミミクリの要素を取り入れたことになる。ミミクリも表現・リズム遊びに限った狭い範疇で考えるのではなく、多方面で工夫できる観点になるのである。

イリンクスに関しては、例えば、前転で連続回転をすることや肋木から跳び下りる動き、鉄棒のこうもり振り

表9. 遊びの分類を実践へ適用する際の観点

分類	特徴	実践への観点
アゴン	競争という形をとる一群の遊び	何と競争するのか ・他者・過去の自分 ・モノ・記録
アレア	運命で勝利が決まる遊び	じゃんけんの活用 ・体全体で、水中で等異なる動きを生み出すきっかけにする
ミミクリ	人格を一時忘れ、別の人格をよそおう遊び	変身欲求 ・表現・リズム遊び ・器械運動での表現 ・動物や忍者、魚等に変身
イリンクス	眩暈(めまい)の追求にもとづく遊び	心地よさを感じさせる ・連続回転・跳び下り ・こうもり振り下り等

下りで一瞬空中に浮く動きなど、その心地よさを感じさせられる機会は、多様に設定できる。

3. 「遊び」を核にした授業実践へ

以上のように、「遊び」の定義をもとに、実践への有効性と可能性を探ってきた。その中で、遊びには、教育的価値があることが改めて明らかにされ、実践における具体的な方法が提案された。

最後に、「遊び」を授業の中でどのように位置付けていくのかを整理することにした。

体育科は、教師と教育内容と学習者との関係（教育）概念と捉えられる。図3は、教師・教育内容・学習者と遊びの関係を示したものである。つまり、三者の相方向のコミュニケーションが、学習を成立させるものと考えられるのである。そして、創造性・不確定性といった要素を含み込ませ、かつアゴン・アレア・イリンクス・ミミクリといった遊びの分類という観点から、総合的に遊びを捉え、教師は意図的・計画的に教育活動に取り組まなければならないことを示している。また、教育内容には、学び方・技術・作戦・ルール・マナー・知識・運営などを指定すること、そして、全身全霊・全智全能を掲げて運動に取り組み、夢中になる・没頭する学習者（子ども）の姿を志向するのである。このように「遊び」の本質を押さえた実践こそが、小学校体育科の学習指導要領において「〇〇運動遊び」と示された意義と考えられた。

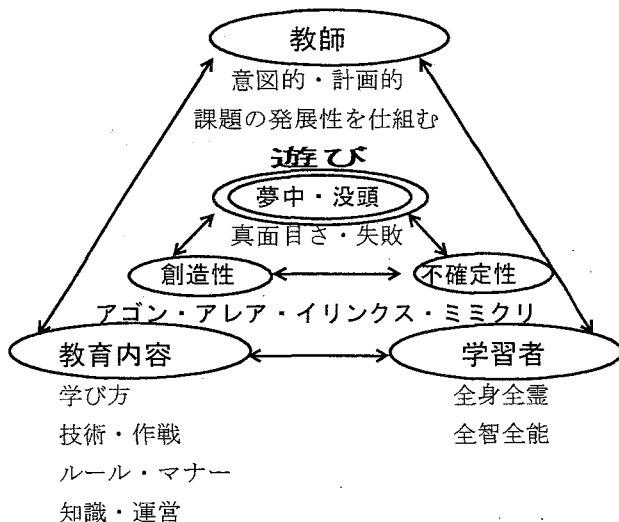


図3. 「遊び」を核にした実践場面での具体的イメージ

第5節 要約

第2章では、体育科の授業で曖昧となっている「遊び」の本質を導出し定義すること、ならびにこれを方法原理として実践場面に適用することの有効性を考究した。

1) 遊びについての先駆的な研究であるホイジンガ、ロ

ジェ・カイヨワ、ジャック・アンリオ、M・J・エリス、西村清和、大西鉄之祐の文献から、「夢中・没頭」「創造性」「不確定性」の3つが「遊び」の本質として導出された。

また、「遊び」は「真面目さや失敗を内包し、創造性と不確定性を含めたアゴン・アレア・イリンクス・ミミクリに取り組む中で、夢中・没頭という状況を生み出す子どもたちの行為」と定義された。さらに、「遊び」を方法原理として体育授業に取り入れる視座に、「パイディアからルドゥスへ、つまり、運動遊びから運動（スポーツ）種目へと変遷していく内実に課題の発展性が見られるもの」、「喜びと楽しみの源泉となる生の最も基本的要素の一つ」の2つが考えられた。

2) 「遊び」の本質である「創造性」について、「基本の運動」領域では、「発展性・多様性を含む工夫」や「魅力ある場づくり」の2つが、「ゲーム」領域では、「ルールづくり」「場づくり」「作戦の工夫・遂行」の3つが「遊び」の要件になると考えられた。また、もう一つの本質「不確定性」については、「基本の運動」「ゲーム」の両領域ともに、「少し難しい課題」、つまりフロー状態を生み出すことが「遊び」の要件になると考えられた。

3) 体育科は、教師・教育内容・学習者との関係概念であることから、低学年を対象とした実践では、これらの関係性の中で、「遊び」という概念を取り入れることの大切さが指摘された。また、教育内容には、学び方・技術・作戦・ルール・マナー・知識・運営等を指定し、教師は、課題の発展性を意図的・計画的に仕組み、結果として、子どもが、全身全霊をかけて、全智全能をかけて取り組むような夢中・没頭する姿が見られる方法を用いた実践の目指されることが重要であると考えられた。

注

注1) 西村は「遊動」を「それぞれに原因をもち、目的をもっており、それゆえそれ自体としては遊びではないこれらの活動を、あてどない往還運動として、いわばおのずから生じた自在な遊動」とし、「遊び行動」を「遊動の生成、現出にかかわる行動である」¹⁵⁾と述べている。

注2) 教材は「習得されるべき教育内容を典型的に含みもち、子どもの主体的諸条件に適合させ、学習意欲を喚起するように『方法的に仕組まれた』教授・学習活動の直接の対象となるもの」と定義される。なお、「主体的諸条件」には、身体的条件・認知的条件・情緒的条件・理性的条件・社会的条件の5つが想定される。

文 献

- 1) 文部科学省 (2008) 『小学校学習指導要領解説体育編』
- 2) 文部省 (1998) 『小学校学習指導要領解説体育編』
- 3) 徳永隆治「基本の運動をめぐる議論」『新学習指導要領による小学校体育の授業7 考え方・進め方』大修館書店, p.50, 2000
- 4) 池田延行 (2000) 「第1学年の目標と内容」『新学習指導要領による小学校体育の授業1 第1学年』大修館書店, pp.3-4
- 5) 文部省 (1977) 『小学校指導要領解説体育編』
- 6) 三浦一郎 (1979) 『「できた」よろこびを体験させる基本の運動の指導1・2年』東洋館出版社, p.50
- 7) 西野猛明 (1985) 「基本の運動の大きな問題点・小さな問題点」『「基本の運動」をめぐる問題点とその対策』明治図書, p.55
- 8) 宇土正彦 (1988) 『小学校新しい体育の考え方・進め方』大修館書店, p.38
- 9) 厨義弘 (1990) 「基本の運動・ゲームの特性」『体育科教育法入門』大修館書店, p.307
- 10) 徳永隆治 (1999) 「ゲーム」『保健体育科・スポーツ教育重要用語300の基礎知識』明治図書, p.107
- 11) ホイジンガ, 高橋英夫訳 (2002) 『ホモ・ルーデンス』中公文庫
- 12) ロジェ・カイヨワ, 多田道太郎・篠崎幹夫訳 (2000) 『遊びと人間』講談社学術文庫
- 13) ジャック・アンリオ, 佐藤信夫訳 (2001) 『遊ぶ主体の現象学へ』白水社
- 14) M・J・エリス, 森嶺, 大塚忠剛, 田中亨胤訳 (2000) 『人間はなぜ遊ぶか』黎明書房
- 15) 西村清和 (1996) 『遊びの現象学』勁草書房
- 16) 大西鉄之祐 (1998) 『闘争の倫理—スポーツの本源を問う—』二玄社
- 17) M・チクセントミハイ, 今村浩明訳 (2004) 『楽しむの社会学』新思索社, pp.14-92
- 18) 藤井隆志, 北山雅央, 廣瀬武史, 後藤幸弘 (2004) 『器械運動の学習指導に関する研究 (I) —児童のマット運動における「技」の指導体系化の試み—』大阪体育学研究 42, pp.47-58

(本章は、授業実践学論集第13号(2012)に掲載した。)

第3章 小学校低学年における単元カリキュラム試案

表1は、第1章により考究した普遍的カリキュラムに基づき編成した領域レベルのカリキュラムである。すなわち、中学校学習指導要領に示されている運動種目と、子どもの運動発達の接点から教育内容を措定することによって、領域を編成したのである。

この領域編成試案は、表2の平成20年学習指導要領の領域編成といくつかの点で異なる。著者の試案では、①これまでの学習指導要領で用いられていた「基本の運動」領域を残したこと、②「体づくり運動」領域を高学年から担当したこと、③「水泳」領域を3年生から担当したこと、④「武道」領域を高学年から担当したところに特徴がある。

昭和52年に設定された「基本の運動」領域と「ゲーム」領域の考え方は、小学校低・中学年期の子どもたち

の発達段階は、「未分化」「未組織」であることから、運動を種目として明確に分けることはふさわしくないとされていた。

「基本の運動」領域は、「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」領域は、「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」である。すなわち、課題を求めて楽しむ・勝敗の

表3. 低学年の単元配列カリキュラム試案

	1学期	2学期	3学期
1年生	走・跳の運動遊び 器械・器具を使つての運動遊び 24h	〈運動会〉 表現・リズム遊び 5h 走の運動遊び 4h 用具操作の運動遊び ゲーム(的あて) 12h 力試しの運動遊び(相撲) 8h 走の運動遊び ゲーム(丸バディ) 8h	器械・器具を使つての運動遊び 9h 走・跳の運動遊び 用具操作の運動遊び 用具操作の運動遊び ゲーム (ならびっこ) ストーブ 10h
	水遊び 12h		
2年生	走・跳の運動遊び 器械・器具を使つての運動遊び 12h	〈運動会〉 表現・リズム遊び 5h 走の運動遊び 4h 器械・器具を使つての運動遊び 10h 力試しの運動遊び(相撲) 8h 用具操作の運動遊び ゲーム (カバディ) 12h	用具操作の運動遊び ゲーム (シュート:手) 12h 用具操作の運動遊び ゲーム (シュート:足) 9h 走・跳の運動遊び 用具操作の運動遊び 8h
	走・跳の運動遊び ゲーム (カバディ) 12h 水遊び 15h		

表1. 体育科カリキュラム領域編成試案

校種	小学校						中学校		
	1	2	3	4	5	6	1	2	3
学年									
運動分類	領域編成								
○操作系	基本の運動			体づくり運動					
○足による移動	用具操作			走・跳			陸上運動		陸上競技
○変形姿勢の移動・回転	器械			器械運動					
○特殊な環境での移動	器具			水泳					
○人とリズムに対応	水			ダンス					
○人に対応	表現			武道					
○人と物に対応	リズム			ゲーム					
	力試し			ボール運動					
	ゲーム			ボール運動			球技		
	攻防分離			過渡的			攻防相乱		
				攻防相乱					

表2. 平成20年学習指導要領の領域編成

領域	小学校						中学校		
	1	2	3	4	5	6	1	2	3
領域	体づくり運動								
	器械・器具(遊)			器械運動					
	走・跳(遊)			走・跳			陸上運動		陸上競技
	水(遊)			浮く・泳ぐ			水泳		
	ゲーム			ボール運動			球技		
							武道		
	表現・リズム(遊)			表現運動			ダンス		

注) 表の丸囲みは、以下のように分類されている。

実線: 「基本の運動」領域の内容を単独で扱う単元

実点線: 「基本の運動」領域の内容を関連させた単元

点線: 「基本の運動」領域と「ゲーム」領域を

関連させた単元

配列するにあたって、単元間・学年間のつながりをもたせ、意図的に配列した。なお、太線は本論文で報告する単元である。

工夫を楽しむといった特性から分類されたこれらの領域は、子どもたちの発達段階に適合していると考えられるため、踏襲すべきであると考えた。

「ゲーム」領域は、戦術体系から、低学年では「攻防分離型」、中学年では「過渡的攻防相乱型」、高学年から中学校にかけての「攻防相乱型」へと立ち上げる教材配列が適していることは、著者らのグループの数多くの実践から、その有効性と妥当性は実証されている¹⁾²⁾³⁾。

表3は、この領域編成試案の「基本の運動」と「ゲーム」から編成される低学年について単元配列カリキュラムレベルで示した試案である。

作成に際しては、子どもたちの「未分化」「未組織」といった発達段階を考慮し、できるだけ単元数を少なくすることを心がけた。また、具体的に単元を構想する際、三つの考え方を基盤とした。一つ目は、運動種目への系統が強く見られる内容については、単独で扱う単元を構想する。例えば、「水遊び」である。このタイプの単元は、10ある。二つ目は、「基本の運動」領域内で、その内容を関連させた単元構想で、例えば、「走・跳の運動遊び」と「用具操作の運動遊び」を関連させた単元である。このタイプの単元は4つある。三つ目は、「基本の運動」領域と「ゲーム」領域を関連させた単元構想で、例えば、「用具操作の運動遊び」と「ゲーム(的あて)」を関連させた単元である。このタイプの単元は7つある。

これら一つひとつの単元カリキュラムは、実践のフィルターを通して検証されることで、科学的根拠と実践に裏打ちされたものとして存在することになる。そこで、第4章において第1学年の「器械・器具を使っての運動遊び」、第5章において第2学年の「水遊び」について検証した結果を論述した。

文 献

- 1) 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
- 2) 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
- 3) 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

第4章 実践研究（I）

－第1学年「忍者ワールドへようこそ！」（器械・器具を使つての運動遊び）－

第1節 目的

第3章の表に示した運動種目と運動発達の接点から指定された教育内容を、「器械・器具を使つての運動遊び」として単元構想した実践例の有効性について検討しようとした。

すなわち、器械運動の運動種目と変形姿勢の移動・回転運動である運動分類の接点に「腕支持」「回転」「着地」の教育内容が指定された。本章の目的は、実践を通して、これらの教育内容の妥当性を検証すること、ならびに、本実践で習得された動きが、2年生の「器械・器具を使つての運動遊び」において、また、3年生以降の「器械運動」領域において、どのような発展を見せるのか、を推定することである。

また、個を浮かび上がらせるために用いた単元カリキュラム構成の方法として遊びの考え方を取り入れる有効性を検証しようとした。つまり、動きへの挑戦・達成を志向させ、遊びながら技能が習得されていくという環境をつくり出した場合は、子どもたちを夢中にさせるとともに、動きを高め得るのかを検証しようとしたのである。

第2節 方法

授業は、表1に示す諸条件に基づいて実践した。

1. 対象

兵庫県下F小学校の1年生を対象とした。

2. 領域・教育内容・単元名

「基本の運動」領域に位置付く「器械・器具を使つての運動遊び」は、変形姿勢の移動・回転運動に分類される運動遊び群で、将来の器械運動へつながる素地経験を培うことが求められる。したがって、変形姿勢から指定された教育内容「腕支持」に加え、「回転」「着地」の3つが指定された。

著者は、器械運動は、「腕支持での表現運動」と言い換えることができると考えている。したがって、器械運動領域においても、「腕支持」は教育内容の中核となる。実際に、マット運動における回転系（接転技・ほん転技）・巧技系、鉄棒運動における支持系（前方支持回転・後方支持回転）・懸垂系¹⁾、跳び箱運動における切り返し系・回転系のいずれの技においても腕支持が内包されている。また、器械運動の技の本質は、位置エネルギーと運動エネルギーの合理的な変換にある¹⁾。したがって、高い位置エネルギーをもつ倒立は、中核的な技となる。しかし、低学年児童には倒立は難しいという考え方があ

表1. 授業実践の諸条件

条件	内容	
対象	兵庫県下F小学校 1年生	
領域	基本の運動 器械・器具を使つての運動遊び	
教育内容	腕支持・回転・着地	
単元名	忍者ワールドへようこそ！	
教授活動	課題提示型（課題解決型）	
学習過程 (9時間)	課題をつかむ (3時間)	課題とする動き（腕支持・ 回転・着地）の理解
	課題を深める (3時間)	動きの工夫 (回転・方向・ポーズ等)
	技能的特性に 触れる (3時間)	動きの習熟
学習集団	グループ学習（3人組）	
指導者	36歳男性教諭（教職歴14年）	

る。著者は、片足つま先立ちができれば、倒立のレディネスは備わっていると考えているので²⁾、1年生においても倒立を基本技として位置付けた。

回転運動は、変形姿勢での移動運動でもあり、また、マット運動・鉄棒運動・跳び箱運動の技のほとんどに含まれている。この回転には上下軸・左右軸・前後軸による3種類がある。したがって、単元の構成にあたっては、いろいろな回転に挑戦できるように配慮した。

器械運動において、着地を意識すれば運動全体が一変するといった事実があるように²⁾、技のできばえは「着地」に必ず表れる。また、膝を柔らかく使った音のしない着地は、安全性を保障するだけでなく、跳躍運動後において必ず生ずる重要な運動様式である。したがって、器械運動だけでなく、陸上運動・日常生活をも見越し「着地」を本単元の教育内容とした。

そして、これらの教育内容をトレーニング的に習得させるのではなく、子どもの運動発達に適合させ、学習意欲を喚起するよう教材化して、普遍的な目標である機能的特性に触れる・技能的特性に触れる楽しさを追求するように単元構成したものが、本単元「忍者ワールドへようこそ！」である。

「忍者」をテーマにしたのは、①子どもたちの変身欲求を駆り立てること、②音のしない動きや巧みな動きが忍者からイメージしやすいこと、③いろいろな器械・器具を設定した場を何かに見立ててストーリーがつけられること、の3点からである。つまり、「忍者」は技能習得

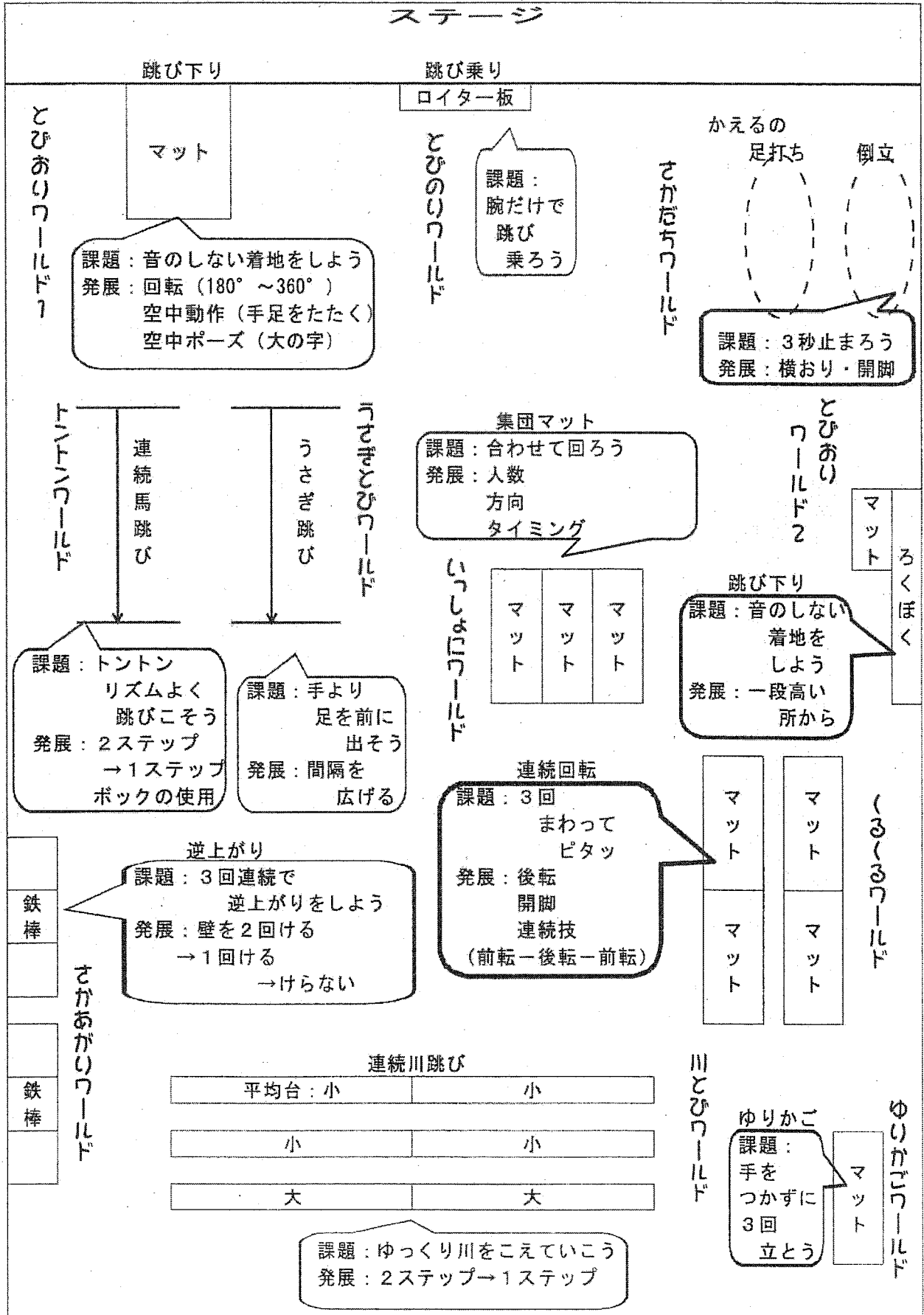


図1. 「忍者ワールドへようこそ！」の場づくりとそれぞれの場における課題

・習熟へ子どもたちを夢中にさせるテーマになると考えたのである。

図1は、忍者ワールドとして設定した場を示している。「腕支持」が主として関係する場は、「さかだちワールド（かえるの足打ち・壁倒立）」「かわとびワールド（平均台を使った川跳び）」「うさぎとびワールド」「トントワールド（馬跳び）」「とびのりワールド（舞台へ腕支持で跳び乗る）」の5つ、「回転」が主として関係する場は、「さかあがりワールド（壁を使った逆上がり）」「ゆりかごワールド」「くるくるワールド（前転）」「いっしょにワールド（集団マット）」の4つ、「着地」が主として関係する場は「とびおりワールド①（舞台からの跳び下り）」「とびおりワールド②（肋木からの跳び下り）」「川とびワールド」「さかだちワールド」「さかあがりワールド」の5つである。この場の設定にあたって留意したことは、教育内容の中核である腕支持の場を多くしたこと、また、かえるの足打ちの後に倒立、うさぎ跳びの後に馬跳び、ゆりかごの後に前転に取り組む等、動きの系統性を見据えた類似の運動に連続して取り組めるようにしたことである。

このような場の設定は、「個体発生は系統発生を繰り返す」というヘッケルの「反復説」を背景にしている³⁾。つまり、器械運動の技が発展してきた過程を、子どもたちは運動するの中で自然と辿り、技能を身につけていくことをさす。したがって、場の設定にあたっては、子どもが夢中になって取り組めるようにするとともに、技の習得をねらい意図的に器械・器具を設置したのである。

3. 教授活動・学習過程

学習過程は、課題解決学習の基本的な学習過程である「課題をつかむ」「課題を深める」「技能的特性に触れる」に沿って9時間で編成した。

「課題をつかむ」段階では、それぞれの場で課題とする動きを理解して取り組めることをねらいとした。また、教育内容に触れた動きを発展させていくことを志向させた。この際、「お尻を高く上げて平均台の向こう側へ行けるかな」といった課題も教師が適宜提示していくことにした。

「課題を深める」段階では、方向・速さ・回数・距離・高さ・人数・ポーズ・リズム等、動きを工夫する観点から、子どもが高めようとする動きを整理した。その中で、共通に取り組む動きの課題を提示し、個々の能力に応じて「回数を減らしてみよう」「ピタッと着地できる高さを考えて跳び下りよう」など個人差を考慮した課題に挑戦させた。

「技能的特性に触れる」段階では、今まで発展させてきた動きに繰り返し挑戦する中で、動きの習熟を図るようにさせた。すなわち、忍者ということを意識させ、究

極の動きである「音のしないしなやかな忍法（技）」を習得することを目指した。

4. 学習集団

集団内異質・集団間等質の3人組のグループ学習とした。それは、上手な子を見て憧れる「憧憬」からまねをする「模倣」・壁倒立・前転などでの「補助」・なげうまくできるのかに気付く「観察」・気付いたことの「交流」など、仲間で学び合う関係をつくりだそうと企図したことによる。したがって、グループを固定し、学び合う姿が自然と表出されるように、「先頭の子のまねをする」などの「きまり」を設定した。

5. 学習成果について

(1) 情意的側面

態度測定法による体育授業診断⁴⁾を単元前後に実施し、子どもの体育授業に対する愛好的態度を測定した。

(2) 学習行為について

「よい授業」への到達度調査⁵⁾に子どもの感じたことや考えたことを記述させるようにしたアンケート調査を毎授業後実施し、量的分析と記述内容の質的分析を通して、子どもの認識の変化を探ることにした。記述内容に、自分・仲間への気付きに加え、環境への気付きも記述させた⁶⁾。環境への気付きでは、子どもたちに活動する場やモノを擬人化させ、運動の場と会話した記述内容を探ることで本教材をどのように認識しているのかを探ろうとした。ここには、実践者の子どもたちにとって、鉄棒が痛いモノ・平均台が怖いモノではなく、私を回転させてくれる、あるいは、私をフワッと浮かせてくれ異空間に連れていってくれる友だちであってほしいという願いがある。子どもたちは、忍者ワールドという場をどのように感じ、どのように捉えているのか。このような環境への気付きを辿ることで、子どもたちの「環境観」「教材観」を把握しようとした。

(3) 技能的側面

技能の習得状況は、「腕支持」については「壁倒立」で、「回転」については「逆上がり」と「前転」で、「着地」については「180°回転着地」で評価することにした。評価基準は、「A：十分満足できる」「B：おおむね満足できる」「C：努力を要する」の3段階を設定し、授業者が下記の基準で評価した。

「壁倒立」の評価基準は、「A：壁倒立が一人で行える」「B：補助壁倒立」「C：できない」とし、Bの補助壁倒立では、5秒間できることを条件とした。

「逆上がり」の評価基準は、「A：壁を蹴らずに逆上がりができる」「B：壁を蹴って逆上がりができる」「C

：できない」とした。

「前転」の評価基準は、「A：立位からの前転ができる」「B：しゃがんだ状態からの前転ができる」「C：起きあがる際、手をついてしまう」とした。

「着地」の巧拙は、「回転ジャンプ」の着地動作で評価することにした。基準は、「A：360°回転してピタッと着地できる」「B：180°回転してピタッと着地できる」「C：180°回転した後、ピタッと着地ができず動いてしまう」とした。なお、A基準である360°回転については、ジャンプや回転・バランス等、着地動作以外の能力が関係してくることと時間的制約から、全員が容易にできる半回転（180°回転）着地のみについて測定した。

比較対象は、F小学校の2年生の結果とした。

第3節 結果ならびに考察

1. 情意的側面と学習行為について

表2は、単元前後に実施した態度測定法の診断結果を示したものである。また、図2は、「よい授業」への到達度調査の量的結果を示したものである。

態度測定法の診断結果は、男女とも「高いレベル」で、授業の成否は、「成功」と診断された。このことは、本実践が児童の授業に対する愛好的態度を向上させ得たことを示している。

また、男女ともに共通して標準以上の伸びを示したものは、8項目中「1. はりきる気持ち」「2. 運動の爽快さ」「6. 仲間への思いやり」「7. 学習のよろこび」「8. 主体的活動」の5項目見られた。

「よい授業」への到達度調査の、「精一杯に運動することができましたか（情意目標）」「グループの人たちと力を合わせて仲良く運動することができましたか（社会的行動目標）」については、単元を通して9割以上が「はい」と答えていた。

「うまくなったことがありましたか（技能目標）」は、4時間目に大きな伸びを示し、以降単元終了まで9割以上が「はい」と答えるようになった。

『「あっそうか」「わかった！こうすればいいのか」ということがありましたか（認識目標）」は、単元前半8割前後であった。「課題を深める」段階終盤の6時間目に9割に達し、それ以降高い数値を示した。

表3は、態度測定の診断結果から男女ともに標準以上の伸びが見られた5項目と、「よい授業」への到達度調査結果の関係を体育科の目標構造⁽²³⁾を観点に整理し、各観点において高値を示した要因を整理したものである。要因は、「よい授業」への到達度調査の記述内容や実践者の授業時の観察から導出したものである。また、態度測定で男女ともに標準以上の伸びを見せた5項目は、その質問項目の内容から（付表参照）、情意・技能・社会的行動に対応させて示した。

態度測定法の診断結果・「よい授業」への到達度調査結果から、「情意目標」は達成されていると読み取られ、本単元は、子どもたちにとって楽しみのあったことが伺われた。その要因として、変身欲求・ストーリー性・少し難しい課題・憧憬から模倣へ、といった遊びの要素を含んだ単元に構成したことが、機能していると考えられた。また、学校生活の中でも学習した内容に取り組む姿が見られたこと、つまり学習したことが生活化されたことも、その要因として考えられた。

「技能目標」では、「よい授業への到達度調査」の結果が、4時間目以降に9割以上の高値を示し、できなかった動きができるようになったという「できる楽しさ」が要因であったと考えられた。

「認識目標」は、「よい授業への到達度調査」の好意

表2. 態度測定の診断結果

意見項目	男子			女子		
	単元前	変化	単元後	単元前	変化	単元後
1 はりきる気持ち		↗	○	×	↗	○
2 運動の爽快さ		↗	○	○	↗	○
3 授業時数			○			○
4 深い感動	○		○		↗	○
5 がんばる習慣	○					○
6 仲間への思いやり	○	↗	○	○	↗	○
7 学習のよろこび	○	↗	○	○	↗	○
8 主体的活動		↗		×	↗	○
態度得点	B	4	B	C	4	A
単元後の態度得点	高いレベル			高いレベル		
単元期間の授業の成否	成功			成功		

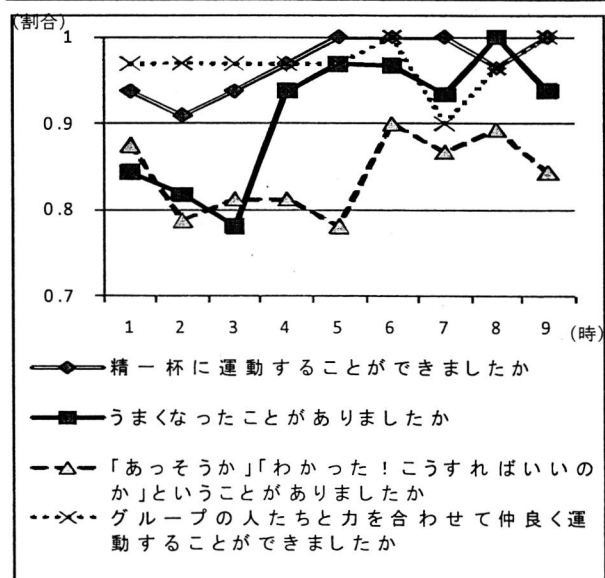


図2. 「よい授業への到達度調査」の

単元経過に伴う変化

表3. 態度測定診断結果と「よい授業への到達度調査」結果の関係とその要因

目標	態度測定法の診断結果	「よい授業」への到達度調査結果	要因(キーワード)
情意目標	1. はりきる気持ち 2. 運動の爽快さ 8. 主体的活動	全時間9割以上	遊び(変身欲求・ストーリー性・少し難しい課題・憧憬→模倣)生活化
技能目標	7. 学習のよこび	4時間目から9割以上	できる楽しさ
認識目標		6時間目から8.5割以上	自分・仲間・環境への視点
社会的行動目標	6. 仲間への思いやり	全時間9割以上	3人組でのグループ学習

的比率が、6時間目以降高値を示したことから、子どもたちにとって場やモノが自分を楽しませてくれる仲間であるという認識が生成されたと考えられた。

「社会的行動目標」は、「よい授業への到達度調査」において、全時間9割以上の高値を示し、単元当初から「きまり」として取り組んだ3人組のグループ学習が機能したものと考えられた。

2. 情意目標について

写真1は、忍者ワールドで見られた子どもたちの動きや場の工夫である。

「忍者ワールド」は、忍び足で歩いたり、写真1-(a)のように鳥に変身したりと多様な忍者の動きを誘発し、子どもたちに忍者に変身する変身欲求を充足させていたと感じられた。そして、場を城に見立て、肋木を大阪城の石垣・舞台を姫路城としたストーリーが生起し、写真1-(b)のように「槍にうたれて傷ついている」、「舞台に音をしないように跳び乗って忍び込み、お宝を盗んで見つからないように跳び下りる」といった活動を生起

(a: 鳥に変身)



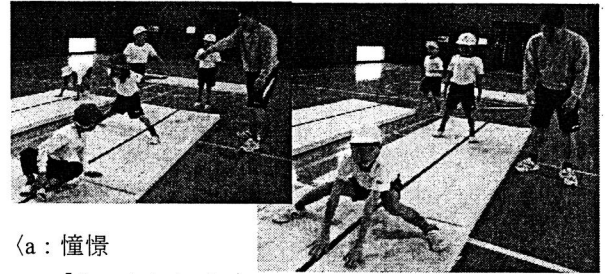
(b: 槍でうたれる)



(c: 赤玉を爆弾と見立てる)



写真1. 実践で見られた子どもの動きと場の工夫



(a: 憧憬
「かっこいい!」)

(b: 模倣)

写真2. 「憧憬」から「模倣」へ

させることが認められた。また、教師の提示した赤玉を爆弾と見立て、赤玉にあたらずまっすぐ前転することを意識化するとともに、その幅をさらに狭くする(写真1-(c))などの姿がみられるようになった。

また、「逆上がりワールドで壁を蹴る回数を減らそう」「川とびワールドで音がしないように移動しよう」といった教師から「少し難しい課題」を提示したことも、子どもたちを夢中にさせた要因と考えられた。そして、授業中に工夫した動きを「かっこいいね!」と声をかけることによって、他のグループの児童もその動きに憧れ・真似をする(憧憬→模倣)といった動きの伝播も見られた(写真2)。

さらに、休み時間には、廊下(オープンスペース)で馬跳びが見られたり、壁倒立をするために壁を取り合う姿が見られたりした。

単元終了後も忍者ブームは続き、「壁から少しはなれた所で倒立をして、2~3歩あるいて壁倒立をする」など自分たちで設定した課題で遊ぶ姿が見られた。

態度測定法の診断結果で「はりきる気持ち」「運動の爽快さ」「主体的活動」に大きな伸びが見られたことの詳細は、このような子どもたちの姿として観察された。

3. 技能目標について

表4は、「よい授業」への到達度調査の自由記述に書かれていた「できるようになった」動きとそれぞれの技の発展を整理したものである。前述した図4の「上手くなったことがありましたか」の「はい」の割合が、第4

表4. 子どもたちの記述内容から整理した「できるようになった」動きとその発展

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	発展した動き
腕 支 持	かえるの足打ち				1	1					回数を増やす
	倒立				4	1	3	3	1	10	一人で壁倒立・音のしない壁倒立
	平均台での川跳び	1					2	2	2	3	腰の位置が高くなる・音のしない着地
	うさぎ跳び	4									手より足が前に来る
	馬跳び	2	3		1	2	2				リズムよく跳ぶ・踏切予備動作が減る
	舞台への跳び乗り		2		2	1			5	2	開脚で跳び乗る・閉脚で跳び乗る
回 転	逆上がり	6	3	5	3	5	5	2	2	5	壁を蹴る回数を減らす
	ゆりかご				1			2			手をつかずに前に出して立てる
	前転	1			1	1		1	6		手をつかずに回れる・開脚前転
着地		1	2	8	6	6	3	4	6	2	ポーズをして着地する・音をださない

時に飛躍的に上昇したことの内実は、表7に示した動きができるようになったことによるものであった。

第4時以降の記述内容を見てみると、「さかあがり」が『トン』てけただけでできた」「さかだちを音をださずに『フワン』てできてうれしかったです」に見られるように、技が初めてできたという内容から、技の完成度が高まったと読み取れる内容へと変化していることが認められた。実際に、逆上がりでは壁を蹴る回数が減ったり、壁倒立で壁にあたる音がしないような倒立ができるようになっていったこと等が観察された。

(1) 壁倒立（腕支持）

1時間目に「だれでもすぐに壁倒立ができるようになるよ」という教師の投げかけに「そんなこと無理だ」と叫ぶ子が多数いた。しかし、目玉（教具）を用意し、倒立する際、床においた目玉を見ることによって頸反射^{※4)}を促進すると、補助壁倒立は、ほぼ全員が第1時間目にできるようになった。その後、「逆立ちをします」と言うだけで歓声があがるようになった。この実態は、補助壁倒立の成功体験が、学習意欲の向上へ結びついたことを示していると考えられた。

表5は、単元後の倒立の習得状況をまとめたものであ

表5. 倒立の習得状況

基準	内容	1年生 n = 34	比較	2年生 n = 28
A	壁倒立	28人	>	11人
	一人で	約82.4%		約39.3%
B	補助壁倒立	6人	>	14人
		約17.6%		50%
C	できない	0人	>	3人
		0%		約10.7%
B基準以上合計		34人	>	25人
		100%		約89.3%

表6. 側方倒立回転の習得状況

内容	1年生 : n = 34
腰が頭部の上を通過する	1人
膝を伸ばしてできる	2人
膝がお尻より高く上がる	13人
} 約47.1%	

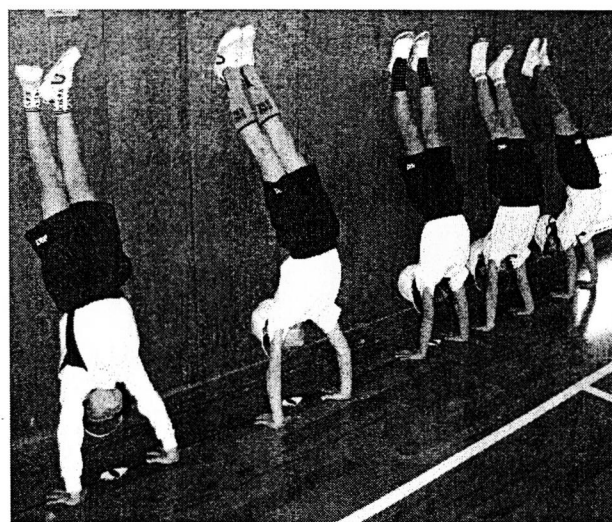
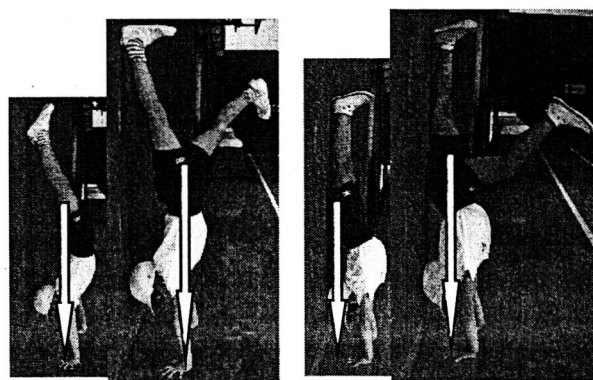


写真3. 壁倒立



A児

B児

写真4. 壁倒立における重心線と基底面の関係

る。比較対象として、本単元で構想した単元カリキュラムは体験していないが、器械・器具を使つての運動遊びの学習経験のある2年生の習得状況を合わせて示した。

1人で壁倒立のできる割合は、2年生の倍以上を示し、特に、「C：できない」は1年生では一人もおらず、腕支持感覚を全員に習得させることができた。

また、本単元において、側方倒立回転に挑戦するなど動きの発展と多様化が見られた。表6は、側方倒立回転の習得状況を藤井の評価基準⁷⁾に基づいて集計したものである。膝をお尻より高く上げる動きのできる子が47.1%存在した。

しかし、1人で倒立ができる児童は2名と少なかった。これには、「A：壁倒立が一人でできる」(写真3)という基準設定が、1人での倒立の発展を考えた場合、必ずしも適切でなかったことの影響が考えられた。すなわち、壁倒立で壁に頼りすぎると腕支持が不十分になる可能性が高く、重心線を基底面に落とす感覚の習得の妨げになるからである(写真4)。したがって、一人で壁倒立ができるようになれば、片足を壁からはなせるように意識化させる指導の必要性が示唆された。

(2) 逆上がり(回転)

逆上がりでは、壁(床を含む)を蹴る回数を減らすことを課題に取り組みさせた。

表7は、逆上りの習得状況をまとめたものである。A基準の達成度を2年生と比較すると2年生の方が高かったが、B基準以上では1年生の方が優れていると評価された。前者の要因は、評価に用いた鉄棒の高さが影響していると推察された。すなわち、平均身長約127.2cmの2年生にも、平均身長120cmの1年生にも同じ高さの鉄棒を用いたことの影響が考えられた。すなわち、逆上がりは、重心をいかに鉄棒の高さに上げるかが課題となることから、1年生の習得状況が2年生よりも劣っているとは言えないと考えられた。

表7. 逆上りの習得状況

基準	内容		1年生 n = 34	比較	2年生 n = 28
	人	%	人		%
A	壁を蹴らずに	人	8人	<	10人
		%	約23.5%		約35.7%
B	壁を蹴って	人	23人	>	14人
		%	約67.6%		50%
C	できない	人	3人	>	4人
		%	約8.8%		約14.3%
B基準以上	合計	人	31人	>	24人
		%	約91.2%		約85.7%

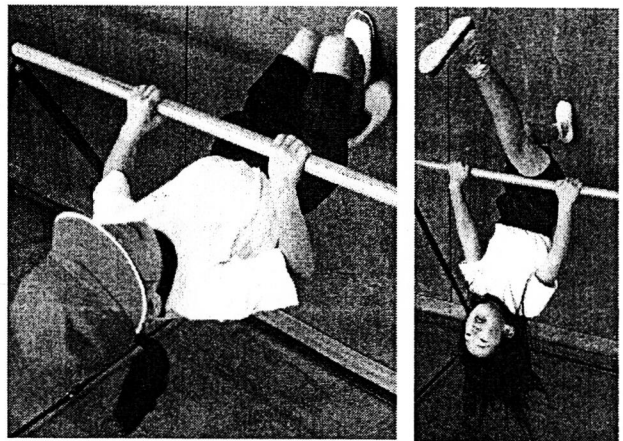


写真5. 逆上がりができる子(右)とできない子(左)の比較

なお、1年生の逆上がりができなかった3人は、写真5に示すように、逆さ姿勢になった際に、肘を伸ばせていなかった。つまり、肘を曲げてしまい、結果として股関節を鉄棒に近づけられなかったのである。

肘が曲がってしまう子には、「肘を伸ばすこと」「壁を蹴った反対側の足をクッと鉄棒に引っかけること」を指導すれば、低鉄棒での逆上がりは簡単にできることについての実践者の運動構造に対する認識のなかったことが反省点としてあげられる。子どもが運動する姿からつまづきを見抜く教師の力量が問われる出来事であった。

(3) 前転(回転)

単元前半では、写真6に見られるように、倒れる・しゃがめない・手をつけてしまう、といった実態が数多く見られた。そこで、大きなゆりかごを指導し、前転の動きとの関連性を意識させることにした。

著者の言う大きなゆりかごとは、首倒立で足を高く上げ位置エネルギーを大きくし、腰角度を大きく保った状態で倒れ込み、床に足が着くぎりぎりの所で止める(足が床に着いてはいけない)ことを繰り返すのである。このことによって、体幹のしめ感覚をつかませるとともに、跳び込み前転にもつながる腰角度の大きい完成型の前転ができるようになる。このゆりかごを数回繰り返した後に、床に足が着く直前にかかとをお尻の方へもってきて、手を前方に出せば慣性で自然と立てるようになる。換言すれば、位置エネルギーを合理的に運動エネルギーへ変換し、重心を基底面の上へもって行けば自然に立てるのである(写真7)。同時に、基底面の上に重心をもってくる前転の終末局面での補助の仕方も指導した。その結果、開脚前転や伸膝前転に近い動きも見られるようになってきた(写真8)。

図3は、藤井が7段階に分類した前転の評価基準である⁷⁾。すなわち、「1：いろいろな姿勢からのでんぐりが



倒れる しゃがめない 手をつく

写真6. 単元前半に見られた前転のつまづき例

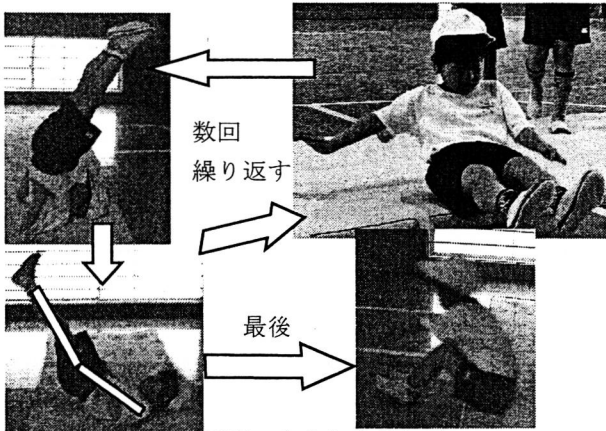


写真7. 大きなゆりかご



写真8. 補助の仕方と発展した動き例

えし」「2：手をついてしゃがんだ姿勢になれる」「3：手をつかないでしゃがんだ姿勢になれる」「4：立位から前転」「5：立位から膝を伸ばして回転する」「6：立位から片足ずつ踏み切って、腰が頭の上を通る前後に腰角度が90度以上開く膝を伸ばした前転」「7：立位から両脚で踏み切って腰が頭の上を通る前後に腰角度が90度以上開く膝を伸ばした前転」を基準にしている。

前転動作の発達過程は、膝・股関節を終始屈曲させる「かかえこみ型」タイプを経て、9～11歳頃で股関節の伸展はまだ不十分であるが腰が頭の上を通る前後で膝関節を伸展させる「準完成型」ができるようになることが明らかにされている⁸⁾。「かかえこみ型」は藤井の言う「3：手をつかないでしゃがんだ姿勢になれる」となり、「準完成型」は「4：立位から前転」「5：立位から膝を伸ばして回転する」を含むと考えられる。したがって、本研究では、藤井の「3」をB基準、「4・5」をA

段階	前転の運動様式	評価基準の視点
7	腰角度	立位から前転 -腰が頭の上を通る前後に腰角度が90度以上開く -膝を伸ばして回転する
6	腰角度	立位から片足ずつ踏み切って前転 -腰が頭の上を通る前後に腰角度が90度以上開く -膝を伸ばして回転する
5	腰角度	立位から前転 -膝を伸ばして回転する
4	腰角度	立位から前転 -膝を伸ばして回転する -手をつかないで、しゃがんだ姿勢になれる
3	腰角度	いろいろな姿勢からのでんぐり回り -手をつかないで、しゃがんだ姿勢になれる
2	腰角度	いろいろな姿勢からのでんぐり回り -手をついて、しゃがんだ姿勢になれる
1	腰角度	いろいろな姿勢からのでんぐり回り

図3. 「前転」の評価基準表

表8. 前転の習得状況

基準	内容		1年生 n = 34	比較	2年生 n = 28
	A	大きな	人		2人
	前転	%	約5.9%	>	約3.6%
	立位から	人	24人		5人
	の前転	%	約70.6%	>	17.9%
B	しゃがんだ	人	3人		17人
	姿勢	%	約8.8%		約60.7%
C	手をつく	人	5人		5人
	前転	%	約14.7%	>	17.9%
B基準以上	人		29人		23人
合計	%		約85.3%	>	約82.1%

基準とした。

表8は、前転の習得状況を整理したものである。A基準の習得率は、1年生の方が優位に高いことが認められた。しかし、1年生の5人はC基準レベルであったが、これらの児童は大きなゆりかごを習得できていなかった。つまり、位置エネルギーを運動エネルギーに変換するとともに、踵が床に着く寸前でお尻の下にもつてくることができなかつたのである。すなわち、大きなゆりかごの習得と前転の立つ動きとのつながりを徹底させることのできなかつたことが要因と考えられた。

(4) 回転着地

子どもたちは、跳び下りる際に、ポーズをとったり、回転したり、手をたたいたり、いろいろな動きをしても、膝を曲げてピタッと止まる音のしない忍者着地に取り組んだ。足の下で手をたたいたり、360°回転してもピタッと着地できるようにと、主体的に着地課題がどんどん発展していく様子が観察された。

表9. 回転着地の習得状況

基準	内容	1年生 n = 34	比較	2年生 n = 28
A	360° 回転 ピタッと着地			
B	180° 回転	34人		27人
	ピタッと着地	100%	>	約96.4%
C	180° 回転	0人		1人
	着地後動く	0%	>	3.6%
B基準以上	合計	34人		27人
		100%	>	約96.4%

表9は、着地能力を180°回転着地で評価した結果を示したものである。

1年生は、全員がB基準を達成できていることが認められた。これには、舞台の上や肋木からの跳び下りを何回も経験し、忍者を意識する中で自然と上手な着地動作を習得した結果であった。将来の器械運動や陸上運動につながる動きの系統性や、跳ぶ運動は日常生活でも頻繁に見られることから、着地の技術は安全面から見ても重要な運動様式である。したがって、器械・器具を使った運動遊びにおいても、着地を教育内容として措定することは適切で、かつ低学年児童の発達段階にも適合性の高いことが確認された。

4. 認識目標について

子どもたちの認識の変容は、学習カードに記述させた「自分」「仲間」「環境」への気付きに関する内容の変遷から把握した。

図4は、記述内容を分類し、その変化をキーワードで整理したものである。

単元前半は、「マットさんは、みんなが前回りをして『いたいよ〜』と言っている。」といった技の未習熟、「できるようになるかなあ」といった不安感、「肋木さん、高いところから跳び下りてこわかったあ。」といった恐怖心、「鉄棒さん、ぼくはまだ鉄棒が苦手だけど、できるようになって喜ぶことを待っててね。」といった期待感に関する記述が見られた。しかし、単元中盤にか

けて、「マットさんでは軽く、鉄棒さんはトンって優しく回りたい」といったためあてに関する内容や「くるりんぱってできたよ。」といった技能の向上に関する内容が増加していった。

第6時からは、記述内容が多様になってきた。すなわち、「マットさん、応援してくれてありがとう。上手にポーズができた。」といったマットというモノに対する「感謝」の気持ち、「鉄棒さんと一緒に楽しめました。」といったモノへの「仲間意識」、「ゆりかごワールドで立つとき『ドン』じゃなくて『すとん』ってできないと忍者じゃない。」といった忍者への価値、「新しい技を発明した。」といった「動きの工夫」「動きの発展・多様性」に関する記述が見られた。

ここには、技の習熟にかかわって、できるようになったことやより美しい技に挑戦しようとする気持ち、新たな技の発見など、動きの発展性・多様性にふれた子どもたちなりの言葉が見られた。これらが、「よい授業への到達度調査」結果(図2)の新しい発見の好意的比率が高まった内実であったと伺われた。

本単元の構成は、自分・仲間・環境への気付きといった視点を子どもたちにもたせることができ、認識の深まりを生みだすことに機能することが認められた。

5. 社会的行動目標について

3人組のグループ学習が、子どもたちの学び合いを活性化させたことは、「よい授業への到達度調査」の結果が7時間目を除き95%以上の高値を示したことから考えられた。すなわち、仲のよい・賢い(運動や練習の方法が分かる)学習集団を育てることは、よい体育授業を生みだす条件であるとする先行研究の結果を裏付けるものであった⁹⁾。



写真9. そろえる

写真10. 連続跳び乗り

	第1時	第2時	第3時	第4時	第5時	第6時	第7時	第8時	第9時	
記述内容	不安									
	恐怖									
	期待		技能の向上				感謝			
	技の未習熟					仲間意識				
	動きの習熟					動きの発展性・多様性				

図4. 学習カードに見られた記述の質的变化

グループの中での上手な子に憧れ、真似をする「憧憬→模倣」(写真 2)、補助をする(写真 8)といった、技習得場面でのかかわりに加えて、前転をみんなでそろえる(写真 9)、連続して跳び乗る(写真 10)といった集団技の課題形成と達成に機能し、子どもたちに体育授業の楽しさをより感受させていることが認められた。

また、友だちの動きを観察して、見本を見せながら動きのポイントを言葉で説明したり、できない動きができるようになったことを自分のことのように喜んだりする姿が承認の喜びとなり、子どもたちの学習意欲を向上させる要因になっていた。

技能の習得状況から、運動種目・運動発達の両面から措定した「腕支持」「回転」「着地」課題は、低学年児童への適合性の高いことが認められた。

また、態度測定と「よい授業への到達度調査」結果から、友だちと学び合いながら技能を向上させ認識を深め、楽しんで取り組んでいたと評価された。これらは、普遍的目標として掲げた機能的特性や技能的特性に触れた楽しさを追求する具体的な姿であると言える。したがって、「忍者ワールドへようこそ！」の単元カリキュラムは、普遍的カリキュラムに位置付けられると考えた。しかし、本単元の学習成果は目的にも記述したように中学年での器械運動領域においても確かめられる必要がある。この点については、今後の課題である。

第4節 要約

教育内容の明確な体育科カリキュラムの確立に向けて、「基本の運動」領域の「器械・器具を使つての運動遊び」を「忍者ワールドへようこそ！」と名付けた単元カリキュラムに構成し、成果を検討した。すなわち、提案した単元カリキュラムが小学校1年生の発達段階に適合し、学習成果を高め得ることを実証しようとした。

- 1) 変形姿勢での移動・回転運動と器械運動の種目特性から措定された腕支持・回転・着地を中核とする器械・器具を使つての運動遊び「忍者ワールドへようこそ！」は、倒立・逆上がり・前転・180°回転着地のできばえから、1年生の子どもたちの発達特性に適合していることが認められた。
- 2) 動きの系統性や教育内容の関連性をおさえた「忍者ワールドへようこそ！」の単元カリキュラムは、体育授業に対する愛好度(態度得点)を高め得ることが認められた。
- 3) 教育内容にふれる場を多く設定した忍者ワールドによる3人組での課題提示型の解決型学習は、子どもの動きに多様性と発展性を生み出すことに機能することが認められた。

以上のことから、「忍者ワールドへようこそ！」の単元カリキュラムは、情意・技能・認識・社会的行動の学習成果を高め得ることが認められた。したがって、本単元カリキュラムは、普遍的カリキュラムに位置付けてよいと考えられた。

しかし、「倒立」において、片足を壁からはなした倒立を子どもたちに意識させること、「逆上がり」において、腕を伸ばすことと壁を蹴る反対の足を鉄棒にひっかけることを意識させること、「前転」において、大きなゆりかごを十分に習得させることの必要性が指摘された。

注

注1) 著者は、鉄棒でのぶらさがりも腕支持の一つの運動様式と考えている。

注2) 著者は、片足つま先立ちができれば、倒立ができると考えている。両者を比較すると、倒立の方が基底面が広い・重心の高さはほぼ同じ・質量は全く同等である。また、片足つま先立ちができるということは、バランス制御機能はすでに成熟していることを示している。したがって、片足つま先立ちよりも倒立の方が難易度は低いと言える。にもかかわらず、教師の多くは倒立は難しいと考えている。倒立ができないのは、日常的運動で、経験が不足していることに過ぎないのである。この考え方の妥当性は、横峯の幼稚園における実践¹⁰⁾からも明らかである。

注3) 後藤は、体育科の究極の目標を「生涯にわたって主体的に運動を享受できる能力の育成」「的確な判断に基づく行動力の育成」とし、多くの実践研究の結果をふまえて、近い目標を「技能的目標(上手になる:身体能力)」を中核に、「認知的目標(わかる:学習内容としての知識)」と「社会的行動目標(守る・かかわる:規範的・価値的態度)」が関連し合いながら「情意目標(楽しめる・好きになる:意欲・関心)」が達成できる構造として提案している¹¹⁾。

注4) 頸反射:頸の向きで四肢の筋緊張が変化する反射。ここでは、倒立時に、両手と上方に置いた教具としての目玉を見ることによって両腕が伸びる頸反射を利用しようとした。すなわち、肘を伸ばし頸を上げれば、自分の体重は十分に支えられ、低学年児童でも(筋力が弱くても)倒立姿勢は保持できるのである。

文献

- 1) 藤井隆志・北山雅央・廣瀬武史・後藤幸広(2004)『器械運動の学習指導に関する研究(Ⅰ)―児童のマット運動における「技」の指導体系化の試み―』大阪体育学研究 42, pp.47-58

- 2) 阪田尚彦 (2002) 『体育授業の心理学』大修館書店, pp.231-232
- 3) エルンスト・ヘッケル (1874) 『人類発生史』
- 4) 梅野圭史・辻野昭 (1980) 『体育科の授業に対する態度尺度作成の試み—小学校低学年児童について—』体育学研究 27-1, pp.139-148
- 5) 小林篤 (1980) 『体育の授業研究』大修館書店, pp.224-258
- 6) 佐々敬政・川人慎二・千原啓輔 (2010) 『身体をひらく体育科学習の創造—環境に拓くの実践—』平成20年度兵庫教育大学附属小学校提案要項 pp.174-178
- 7) 藤井隆志 (2004) 『器械運動の集団的な取り扱いの有効性の検討—児童のマット運動の実践を通して—』兵庫教育大学修士論文, pp.27-37
- 8) 石垣隆孝・後藤幸弘・辻野昭 (1984) 『幼児・児童期における「前転」の運動 pattern の加齢的変遷』日本教科教育学会誌 9 (3), pp.31-39
- 9) 高橋健夫 (2000) 『子どもが評価する体育授業過程の特徴：授業過程の学習行動及び指導行動と子どもによる授業評価との関係を中心にして』体育学研究 45, p152
- 10) 横峯吉文 (2009) 『ヨコミネ式子どもが天才になる4つのスイッチ』日本文芸社, pp.28-30
- 11) 後藤幸弘 (2003) 『技能の評価と指導の一体化を目指して—教育内容の明確な授業のために—』体育科教育学研究 20 (1), pp.15-26

〈本章は、兵庫教育大学研究紀要 第 39 卷 (2011) に掲載した。〉

付 表

〈第 1 学年の態度測定法の質問項目と態度測定の項目〉

1. たいいくのとき いつも はりきります。
(はりきる気持ち)
2. たいいくが おわったあと とても きもちがよいです。
(運動の爽快さ)
3. たいいくのじかんが すこししかないのもっと おおくしてほしいとおもいます。
(授業時数)
4. たいいくのじかん うまく できたときのきもちはいまでも わすれません。
(深い感動)
5. たいいくをすると どんなときにも がんばるちからが つくと おもいます。
(がんばる習慣)
6. たいいくのじかん うまく できないことが できるようになったら いいとおもいます。
(仲間への思いやり)
7. たいいくのじかん だんだん じょうずに なっていくのが とてもたのしみです。
(学習のよろこび)
8. たいいくのじかん うまく できなかったら いつも れんしゅうを します。
(主体的活動)