

体育科教育における陸上運動・陸上競技の教材づくり論

－「統一と分化の原理」の教授学的再考－

岩田 靖 スポーツ科学教育講座

キーワード： 陸上運動・陸上競技 教材づくり 統一と分化の原理 個と集団

1. はじめに－問題の所在と本稿の課題

本稿の主要な目的は、体育科教育における教材づくり論において、一般教授学での「統一と分化の原理」の視点に基づいたその教材構成の手法を、今日的な教育課題の側面から再評価し、その教授学的意義を鮮明にすることにある。特に本稿では、個人的運動の達成力を高めていくことを主要な課題とする陸上運動・陸上競技の領域の授業づくりに着目し、検討の対象としたい。

ここで問題とする今日的な教育課題とは、1998（平成 10）年改訂の現行学習指導要領の方向性において、体育科教育全般に期待されている「仲間との豊かな交流のある体育学習」の視点である。

今次の学習指導要領の改訂において体育科教育では、「明るく豊かで活力のある生活を営む態度の育成を目指し、生涯にわたる豊かなスポーツライフ及び健康の保持増進の基礎を培う観点」において検討が加えられる中で、「心と体をより一体としてとらえて健全な成長を促すことが重要」とであるとする考え方が強調され、「心と体の一体化」がテーマとして教科目標の冒頭部分に銘記された。このことは、基本的に従来の「生涯スポーツに向けての資質・能力」の育成、及び「体力の向上」という体育において据えられるべき教科目標の二本柱は継承・堅持されながらも、子どもの心身（子どもの「身体性」や「社会性」）に働きかけるという意味において、学校教育全体の中における体育の役割が問われたと言える。

この背景には、大別して二つの問題状況が体育の方向性やその内実を再検討する契機として認識されたことが表明されている。一つは、子どもを取り巻く教育環境、学校問題であった。いじめ、不登校、学級崩壊、生活状況の乱れ、心理的ストレスといった、体育もその一翼として取り組むべき課題への視線であったと言える。他の一つは、「運動の能力やそれに対する意欲・関心の二極化」の現状である。それは特に、子どもの幼少期からの遊び環境の変化（運動遊び、体験の減少・欠落、遊びを媒介とした対他者関係の希薄化）に影響を受けた体育内部の独自の問題性である。

これらを受け、現行の学習指導要領では「体ほぐしの運動」を導入し、これまでの体力の向上を意図した「体操」領域をより包括的な「体づくり運動」に改称した。ただし、「体ほぐし」の意味するものは「体づくり運動」の下位領域であるとともに、他方、「自己の身体を機能させるからだの喜び」と「運動を介した他者との交流の喜び」を体育授業に共通する重要なベースとして考えるメッセージであったと理解すべきであろうと思われる。いわば、それらは体育授業の前提でもあり、また追求すべき目標でもあることが示唆されていると考えてもよい¹⁾。

しかしながら、1970 年代後半以降（実際には、1977 年の学習指導要領改訂以降）、教育界全般にわたる「個性化教育」論の隆盛を背景とし、それと同調するかたちで展開された「楽しい体育」論における授業方法論として取り上げられてきた「めあて学習」は、特に 1989 年の学習指導要領改訂以降に文部省より示された指導資料^{注 1)}によって全国的な影響を及ぼし、そこでは「個別化学習」論が強調され、子どもたちの相互的で共同的な学習とは逆のベクトルが主導されてきたと言ってよい。

かつて筆者は、体育科教育における教材づくりに関し、その「教材化のレベル」についての議論を展開する中で、「統一と分化」の教授学的原理を取り上げ、陸上運動（陸上競技）における教材づくりの例を、教材の基本的条件の観点から評価した経緯がある²⁾。本稿では、そこでの議論を基盤にしながらもその延長線上において、その原理の適用について今日的意味を解釈したいと思う。とりわけ体育学習における「個と集団」の関係論の側面について考察したい。具体的には、ここ二十年以上にわたって教育現場に多大な影響力を保持してきた「楽しい体育」論における「個別化学習」論を超え、子どもたちの共同的な学習を探究し、組織する視点の提示を試みる^{注2)}。

2. 「個人的運動の集団化」の視点

先にも触れたように、1998（平成10）年の学習指導要領の改訂では、「体操」から「体づくり運動」への運動領域の再編の中で、新に「体ほぐしの運動」がその下位領域として設けられている³⁾。その「体ほぐしの運動」のねらいの1つに「仲間との交流」が掲げられたことに象徴されるように、体育の方向性のキー・ワードとして、「仲間との関わり」が大いに重視されている。ここには、子どもの発達に関連する諸々の学校問題の顕現化と、「運動への二極化」といった実態がその背景に存在していることは既に述べた。例えば、小学校の内容の改善において、学習指導要領改訂の要点として、その冒頭の項目には次のような指摘がみられる。

「生涯にわたって運動やスポーツを豊かに実践していくことの基礎を培う観点を重視し、児童の発達の特性を考慮した運動に仲間と豊かにかかわりながら取り組むことによって、各種の運動に親しみ運動が好きになるようにすること」⁴⁾（下線：筆者）

この学習指導要領の中で、これまで主に「個人的スポーツ（運動）」として位置づけられ、特に、「楽しい体育論」の理論的支柱の一つとなってきた「運動の機能的特性」論をベースに、「達成的な楽しさ」を味わい、その「楽しみ方」を学習内容に据えた領域として特徴づけられてきた「器械運動」と「水泳」領域において、「個人的運動の集団化」と言い得る内容設定に関する示唆がみられる。そのことが直接記述されているのは学習指導要領の『解説』においてであるが、小学校『体育編』の各運動領域の内容を概説した箇所では次のような指摘がなされている（下線：筆者）⁵⁾。

器械運動	マット運動は回転する技を中心に、鉄棒運動は上がり技、支持回転技、下り技で、跳び箱運動は支持跳び越しの技で運動の内容を構成している。器械運動の学習では、これらの運動の中から自己の能力に適した技に取り組んだり、その技がある程度できるようにしたりするとともに、同じ技を繰り返したり、技を組み合わせたり、跳び箱運動では、安定した動作で跳び越したりすることが課題となる。加えて、 <u>それぞれの運動に集団で取り組み、一人一人ができる技を組み合わせ、調子を合わせて演技するような活動に発展させることもできる。</u>
水 泳	水泳の学習では、一人一人の児童が自己の能力に応じた課題をもち、練習を工夫し、互いに協力し計画的に学習を進めながら、水泳の楽しさを味わうことができるようにすることが大切である。とりわけ技能面では、呼吸の仕方を身に付けること、手・足・呼吸の調和のとれた泳ぎ方を身に付けること重要な課題となる。…（中略）… また、水泳の楽しさを広げる観点から、集団でのリズム水泳などを指導に取り入れることも加えることができる。

従来、これらの領域では、とりわけ個人的な「技達成」や「記録達成」という「楽しさ体験」が重視されてきたのは言うまでもない。しかしながら、今回の改訂においてこのように『解説』に付加された発想の背景には、一方においてそれぞれの運動領域（あるいは運動種目）の「機能的特性」を限定して理解することに対して、少なくない批判的な議論の積み重ねが存在したことは確かである⁶⁾。器械運動であれ、水泳であれ、より広く、そして多様な「楽しみ方の源泉」を構成していくことが可能であるからである。とりわけ、運動技能の獲得の段階に応じて、子どもたちにどのように運動の課題性に出会わせ、その面白さに誘い込んでいくのかといった授業方法論的な視野を大切にしようとする

れば、このことは授業づくりの必要不可欠な思考対象となる。「教材づくり」はまさにその思考の最も中心的な側面である^{注3)}。そのことからすれば、各種の運動に特定の機能的特性を一对一対応させていくのは、非常に硬直した運動学習の考え方であったとすることができる。先の『解説』における記述は、特に集団での達成行動や表現的な活動の楽しさを授業において追究し得ることを指摘したものであると考えてよいであろう。

ただし、「機能的特性」の理解やその把握への柔軟性といった授業づくりの課題を越えて、このような「集団的」活動を導入に向けた示唆の底辺には、当然ながら今回の学習指導要領改訂における「仲間と豊かにかかわる」ことの重視についての対応が盛り込まれていると考えても間違いない。

例えば、学習指導要領の改訂に直接関与した高橋は、「今、なぜ、仲間とともに楽しむ器械運動に注目するのか」ということに関わって次のように記述している⁷⁾。

「今回の学習指導要領で『体ほぐしの運動』が位置づけましたが、そこでの『気づき』『調整』『交流』といったテーマは、すべての運動領域において積極的に取り上げる必要があります。とりわけ、体ほぐしの運動が位置づいた背景を考えれば、子どもたちに肯定的な人間関係を豊かに経験させ、集団で課題に取り組んだり、達成したりすること、つまり『集団的達成』の経験をもたせることに大きな教育的意義が認められます」

本稿でこれから問題にしようとする「統一と分化」の教授学的原理を生かした陸上運動（競技）の教材づくりの意図するところも基本的には同様な視線が注がれるが、上記に掲げたような『解説』の付加的文章によって授業実践が報告され始めたり、拡大している「集団マット運動」や「集団表現水泳」とは教材の構造が相違していることをここで指し示し、確認しておかなければならない。

それは、子どもたちの集団的な活動、あるいは共同的な学び合いを肯定的で受容的な人間関係づくりに向けて重視し、そのことを複眼的に視野に入れながら授業実践を追求する意味においては共通の土壌を有してはいるものの、もともと個人で完結する身体運動の課題性そのものを「集団化」していくこと、あるいは「集団達成的な課題化」を意図していくことが大前提ではないことである（そのような手法も可能ではあるが）。つまり、集団で取り組む対象として教材を構成するのではあるが、「運動の課題性」それ自体は集団での同時的・協同的なパフォーマンスを要求するものに仕立てるわけではないことを意味する。基本的には、そこにおいて取り組んでいる運動は個人的なものでありながらも、その学習対象になっている運動についての本質的な認識に基づいた豊かな情報の交流と人間関係を生起させることを期待し、可能ならしめる教材づくりの方法論的探究だと考えてよい。

3. 陸上運動（陸上競技）の教材づくりと「個と集団」

筆者はかつて、「体育嫌いの対処法」というテーマの中で、陸上運動（陸上競技）の教材づくりについて以下のように記述したことがある⁸⁾。

「ここでの運動の特性は、どちらかと言えば前者（器械運動のこと＝筆者）のような感覚運動学習の側面がやや後退し、既に習得している動きの達成（Leisten）の度合いを高めていくところに求められる。

この領域の運動は一見非常に単純に思える。そのため、子どもたちにとっての運動の技術的課題性が見えにくい。そしてまた、そのパフォーマンスは現時点での子どもの走力や跳躍力に大きく依存している。したがって、背景にある競技文化の世界の思考をストレートに授業場面に移せば、特に苦手な子どもの中には動機づけどころか逆に拒否反応を示す場合もある。このことは多くの説明を必要としないであろう。

このようなことから、1970年代頃より顕著に試みられてきたのは、同一の課題に取り組みながらも、子どもの能力差を前提にした個人の目標設定を可能にする『単元教材』レベルの工夫であろう。例えば、個人の短距離走のタイムを手がかり（比較対象）としたハードル走やリレーの実践などである。これらの発想は個人差への配慮であると同時に、学習内容を焦点化させ、

子どもにとっての技術学習の必然性を浮かび上がらせるものである。ここには、自己の力量を変化させうる『見通し形成』という意図も包み込まれていると言える。

またさらに（陸上運動に限定されないが）、『学習集団』の視点や『グループの仲間との関わりを含んだブレイ性』への改変といった意味から、『個人的種目のグループ競争』といった形式を取り上げるであろう。これは、『学習意欲の社会的性格』と云う側面を示唆するものである。」

ここで取り上げたのは、上記の文章中にも示したように、「単元教材」⁹⁾ レベルの工夫である。記録（タイム、距離）によって客観的にパフォーマンスのレベルが明示される個人的運動において、とりわけすべての子どもが積極的に課題に関与できる仕掛けづくりと言ってよい。陸上運動（陸上競技）のような領域では、この単元教材レベルでのスポーツの競争的形態の教授学的改変¹⁰⁾ は極めて重要である。

この記述には、当然ながら2つの意味での「仕掛け」が包含されている。それらは、一つには概して、「統一と分化」もその方法論において一部分として位置づいているところの「個別化の方向」であり、もう一つは、「統一と分化」を前提とする「集団化の方向」である。当然ながら、「統一と分化の原理」は、およそ「個と集団」の問題に密接に結びついているものである。

「個と集団」の問題は、一般教授学的視点としては「陶冶と訓育の統一」の問題の一側面として捉えることもできる。一般に狭義の意味において、「陶冶（Bildung）」とは、教育作用のうちの特に知的認識的・技術的な形成の側面の働きを意味し、「訓育（Erziehung）」は人格形成の側面の働きを指し示している。戦後体育においては、「陶冶」の視点から「体育という教科の独自性は何か」が問われ、また「訓育」の面からは、「体育における民主的人間形成」といった課題において語られてきた問題であるが、授業論的視座からは主として、体育授業における「個と集団」という追究課題として論議されてきたと言ってよい。先にも述べたように、現在では、共同的な学習を組織し、仲間との豊かな相互交流と学び合いを質的に生み出すことが大きな課題となっているのである。

授業に参加する子どもには当然ながら能力差や興味・関心の違いが不可避免的に存在する。そこで、「個別化・個性化」といった観点から一人ひとりの子どもへの指導方法論的な対応が強調されることには重要な意味がある。しかしながら、それがややもすると能力主義的な授業観に転化してしまう危険性も非常に大きい。また、子ども相互の関係を分離してしまい、集団を媒介にした認識の深化や技能の習熟への着眼が希薄化してしまう。この点において、授業の中での子どもたちの能力差や個人差を教授＝学習過程の原動力として捉えていく授業論の深まりが期待されているのである¹¹⁾。

とりわけ、器械運動、陸上運動（陸上競技）、そして水泳といった基本的にその運動が個人で完結する運動領域の場合、それぞれの子どもの能力段階に応じた個別の指導の方策が考えられやすい。確かに、一見それは一人ひとりを大切にしたい教育的働きかけとして理解されがちである。ただし、そこで取り組む運動が個人で完結するもの、あるいは個人的達成やその喜びを基盤とするものであったとしても、それを組織する学習は子ども相互の共同的な学びと矛盾するものではない。そのことについて、従来、大きな影響を与えてきた「個別化論」の批判的検討を通し、以下に記述したい。

4. 陸上運動（陸上競技）の教材づくりと授業の「個別化論」

さて、筆者らは以前、陸上競技の教材づくりについて、イギリスのスポーツ教授学者・カリキュラム論者であるレン・アーモンド（Almond, L.）の「陸上競技のためのパースペクティブ」論を取り上げたことがある。そこにおいてアーモンドが、「すべての子ども」という概念を強調しつつ、子どもの学習可能性や成功、満足、自信といった教育学的視点から、子どもが取り組む「スポーツの修正」

(modification of sport)」の必要性を指摘する中で、子どもの学習の「個別化」とそのための「分化の原理」(differentiation principles)の適用を重視する背景を探究した論考において次のように述べている¹²⁾。

「アーモンドの陸上競技における多様な『修正』の事例、例えば、『4秒間にどれくらい走れるか』といった課題づくりやハードル走の修正などは、我が国においては決して目新しい事柄ではない。また、総じて陸上競技における個人的達成を目指す教材づくり(子どもたちが同一の課題に取り組みながらも、子どもの能力差を前提にした個人の目標設定を可能にする工夫)は、1970年代頃より顕著にみられてきたといっても過言ではない。既に1960年代には高田典衛は『5秒間走』といった教材を紹介しているし、高田に師事した山本貞美の『8秒間走』、『ねらい幅跳び』、『折り返し持久走』といった教材づくりは有名である。さらに、陸上競技の技術的特性から個人的な能力差を考慮したリレーやハードル走の授業を生み出してきた学校体育研究同志会の実践、楽しい体育論を基底にして個人的達成を方向づけてきた走り高跳び・走り幅跳びの授業などもアーモンドの指摘する『分化の原理』と相同である。しかしながら、それらの教材づくりにみられる『修正』の論理は一様ではなく、相互に議論されるべきである。」

ここでは、この「修正」を支える論理が問題である。教材づくりにおける現象としての課題の修正が一見相同であっても、本質的にはその背後にある学習指導の考え方の差異が授業の方向性を大きく左右するのである。

さて、ここで検討の対象にしなければならないのは、「楽しい体育論」を基底にした教材づくりである。特に、そこでの「めあて学習」を主導してきた全国体育学習研究会において指導的な役割を果たしてきた大学研究者たち、とりわけ体育経営学的発想からその学習過程を生み出すための「場づくり」論を展開してきた考え方を取り上げる必要がある。細江文利、青木真らのものである。

細江らは、1984年から1986年にかけて、雑誌『体育科教育』において「こども・せんせい・がっこう」と題した連載を行っている^{注4)}。その最初の部分を「個別化を支える学習環境」というコンセプトで8回の諸論文が掲載されており、そこでは「場づくり」の問題が大きな柱として据えられている。その連載の初回に細江は次のように記述している¹³⁾。

「…そうすると、授業づくりで大切なことは何か、ということになります。それは、子どもというのは一人ひとりが、それぞれ、学校生活において固有のメカニズムを形成しているわけですから、それをまず全面的に認めるということです。そして、それぞれがその時点で、そこに合った小さな楽しさ体験を獲得し、その体験を生かしながら、さらに楽しさを大きくふくらませていく、という考え方をその基本とすることだと言えましょう。すなわち、現在持っている力やその時のリズムに合っためあてを持ち、めあて達成に向けて、自発的・自主的に挑戦の場を選択したり、練習の工夫をする。学習環境は、そうした個人差を十分吸収することができる『運動の場づくり』を豊かに設定しておく。言い換えれば、教師の統制による画一的な授業形態を避け、『子どもに授業を合わせる』ということになるでしょうか。」

ここにおける「場づくり」という用語が、特に子どもの個別化学習を強調する学習環境論的視点から生み出されている意味では、この主張を支える立場特有のものではある。しかしながら、そこでの「場」の持っている現象それ自体は「教材づくり・教具づくり」の範疇において理解できるものである^{14) 15) 16)}。この「場づくり」において、「個人差を十分吸収する」とは、現に存在する個人差の多様性に対応できる、まさに「多様な」学習環境としての場の準備を意味している。したがって、個々の子どもの「選択」的行為がもつばら中心的なキー・ワードとなる。

ここではとりわけ、「運動の機能的特性」を求めた子どもの「自発性の論理」と「めあての自己決定性の論理」を基盤に、個別化学習が推奨されていく。それがその後の1990年代における文部省指導資料に示された学習過程論・指導方法論の骨子になっているのである^{注5)}。

なお、このことを特に陸上運動(競技)の授業における「学習形態」の側面から障害走を例に論じ

たものに次のような赤松の指摘がある¹⁷⁾。

「これからの体育のめざす方向では、『新しい発想に基づく個別学習』が志向されることになる。繰り返すことになるが、そこでの基本的なアイデアは、すべての学習者がそこで行う運動（ここでは障害走）の本質的価値を味わうためには、どのような工夫が施されなければならないかということである。

とりわけ、障害走のような個人的なスポーツにおいては、あらかじめいくつかのグループに分けて学習を進めていくことの必然性はなくなってくる。そこでは、同じ場を共有する学習者が、それぞれの個人差を認めた上で、障害走の本質的価値の実現との関わりで協同していくということこそが重要になってくるといえる」^{注6)}

このような「楽しい体育論」の学習過程や学習形態の前提には次のような基本的な考え方が存在する¹⁸⁾。

- ①これからの社会の特徴と運動需要の増大（運動の必要性の高まり、運動欲求の高まり）に対応して、生涯スポーツへの準備としての学校体育のあり方を考えようとする。
- ②生涯にわたる主体的な運動実践人を形成しようとするとき、児童・生徒の運動への愛好的態度や、自発的・自主的な運動の学び方の育成が中心的な課題となる。
- ③人間と運動を根源的に結びつける機能的特性を大切に、運動の本質的な魅力や意味（楽しさの経験）に触れ、それを深めていくことが体育の学習のねらい（目標）として強調される。
- ④健康・体力の問題や人間形成の問題については従来の考え方が踏襲されるが、それらは運動に親しむことによって初めて実現されると考えられるところから、運動の楽しさ経験が学習目標のレベルでより重視される。
- ⑤学習内容においても「運動の楽しみ方」が強調される。つまり、「運動の特性（それは技術構造の特性も大切にしながら、行う人すなわち子どもからみた特性を重視する）に触れることに伴う楽しさ、喜びを得るのに、行う人すなわち子どもの力に応じた楽しみ方、それが学習内容の中核になる」ととらえられる。したがって、運動技能や運動を行うときの協力、ベストを尽くす、公正、健康・安全に留意するなど、従来考えられてきた学習内容も、それぞれ楽しみ方とのかかわりで新しい位置を占めることになる。
- ⑥一般社会における運動参加が、楽しさ欲求の充足にせよ、体の必要充足にせよ、人びとの状況や関心、技能のレベルに応じて充足活動を行っているという事実をふまえて、子どもたち一人ひとりの欲求や必要のレベルにあった運動の選択を行ったり、あるいは、学習のねらいや道筋（学習過程）を導くことになる。

この個別化論を基盤にした「めあて学習」論に対し、最も鮮烈に批判的検討を展開してきた一人に出原泰明がいる。氏の論点は以下のように整理されている¹⁹⁾。

- 1)「すべての子どもをうまくする」という教育観や教育実践観を放棄していること。
- 2)子どもの能力に見切りをつけることになっていること。
- 3)「すべての子どもをできる、うまくする」ための技術指導の系統を持っていないこと。
- 4)子どもの関係が分断されること。^{注7)}

また、高橋健夫らもこの学習方法・学習過程論について、特に小学校体育における個人的な運動を学習対象とする授業（スパイラル学習）を前提に次のような疑義を呈している²⁰⁾。

- ①子どもたちの学習課題は多様化し、個々の児童に適切な助言を与えることが困難になる。
- ②教師に専門的知識がなければ、子どもが適切な課題を選択し学習しているかどうか、判断できない。
- ③子どもの欲求に委ねれば、好んで難しい運動に挑戦する傾向があり、危険を伴う。
- ④学習資料が提示されたとしても、課題解決の方法は教師の適切な指導なしには十分理解されない。
- ⑤技の学習の基礎になる類似の運動（運動のアナログン）が学習される保証はなく、基礎的な感覚や力が身につかない。したがって、特に能力が低い子の学習が停滞する。
- ⑥習得させたい技術認識を学習集団に共有させることが難しく、その結果、技能的な成果がきわめて粗雑になってしまう。

⑦めあて1とめあて2の内容的関連がきわめて弱くなり、心理的な気分のみのスパイラル学習になってしまう。

⑧めあて1とめあて2の学習内容の区分をよほど明確にしておかないと、子どもは適切な課題選択を行えないケースが頻繁に生じる。

これらの指摘をとりわけ「個と集団」の観点からみれば、他者あるいは集団から絶縁した学習のプロセスが問題にされるであろう。それは、単に人間関係的な視点からばかりではなく、学習の質的内容にも大きく関わっている。特に運動学習の媒体と成果という複眼的な意味で、『『わかる』ことと『できる』こと』の保障といった課題に直結していると言ってもよい。高橋らは、上記⑥において、技術認識の共有が難しいこと、またそれに伴う技能成果の低調さを指摘しているが、実際のところ、「楽しい体育」論においては、概して「わかる」（「わかるとできる」）、あるいは「認識」といったことが強調されることはなく、「わかること」を主要な学習目的として授業が構成されたり、そのような場面が仕組まれることは殆どみられない。

筆者もかつて、「楽しい体育」論において掲げられている「運動の学び方の学習」（思考力・判断力）について、『『思考・判断力』を向上させる『選択』的行為が実質的に可能になるためには、学習対象となる運動についての技術認識の通路が開かれていなければならないのではないか」、また「子どもたちに共有される情報が不透明であれば、子ども相互の教え合いや協力し合うことが成立しないのではないか」²¹⁾と疑問を投げかけている^{注8)}。

5. 「統一と分化の原理」と「個と集団」

1) 共同的な学習への契機としての分化的方策

さて、教育学、また一般教授学において「統一と分化の原理」（Prinzip der Einheitlichkeit und Differenzierung）とは、一般に次のように理解されている²²⁾。それは、「内容的には、すべての青少年に現代の社会が要求する資質を共通に獲得させること、同時に彼らのもつ興味・関心・才能の個性化と専門化を図ることを、教育過程のあらゆる場面で実現しようとする立場を表明したもの」である。つまり、「統一とはすべての青少年を等しく高いレベルの陶冶・訓育過程に組み入れることを意味し、分化とはそのさい彼らの個性的な発達可能性を最大限に配慮し促進すること」を意味している。そしてこの原理は大別すると、①学校制度の原理、②教育課程の原理、③授業指導の原理の各位相を有している。特に授業指導の原理としては、「学級のどの子にも統一的な目標・内容を獲得させることをねらいとして、そのために学級での学習時の個人差の事態を見きわめつつ、それらの促進を図るために授業指導上の処置を分化させる方途」として捉えられる。このことは個人差を絶対視して授業の目標・内容の個別化を意図し、結果的に低質化を招いた過去の「授業個別化論」に対する批判的意義を有するものとして位置づけられている。

なお先の①・②、つまり、学校制度および教育課程のレベルの分化的方策を「外的分化」、また③の授業指導レベルのそれを「内的分化」として区別することができる^{23) 注9)}。

さて、前記したように、筆者は陸上運動（陸上競技）の事例を取り上げながら、「統一と分化の原理」による教材づくりについて議論を展開したことがある。そこでの中心的な課題は、特に「教材化のレベル」についてであり、「単元教材」レベルと認識・練習課題としての「単位教材（下位教材）」レベルを区別し、その「階層的で構造的な教材づくり」の必要性を論じたものであった。いわば、「教材のサイズ」の識別とその適用についてである。

そこでは、「単元教材」レベルにおけるスポーツの競争的形態の教授学的改変としての「統一と分化」の意味として次のことを掲げている²⁴⁾。

「スポーツの競争の形態を改変する視点、いわゆる『統一と分化』の意味には、子どもたちに『何を、どのように教えるのか』といった教授学的思考において、2つの側面からの授業論的原理を反映している。それは、一方では、個々それぞれ固有な身体運動の目的的な意味を持ったスポーツ学習において、その達成を導く運動技術的な課題や、それを解決していく（運動技術を習得・習熟していく）ための方法的な見通しを最初から理解しているわけではない子どもたちに対して、そのスポーツの本質的な面白さや中心的な技術的な課題性に学習を方向づけていく（学級の中で、すべての子どもたちに統一的な活動の目標を持たせていく）という内容的視点（「何を」教えるのかについての側面）を有している。また、それとともに他方、その統一的な目標を達成していく過程において、学級の中の個々の子どもの能力差に合わせて、一人ひとりの可能性をそれぞれ最大限に発揮させるための指導方法上の分化的方策、いわば方法的視点（「どのように」教えるのかについての側面）が同時に追求されている。」

そこでは、山本貞美が考案した8秒間走、ねらい幅跳び、折り返し持久走、小林一久の掲げるリレー、学校体育研究同志会において試みられてきたハードル走（障害走）の教材づくり例、およびその実践例を取り上げながら、「統一と分化の原理」のよる教材づくりのレベルについて、「個々の子どもの現時点での能力差を前提に学習の中心的な課題を方向づけながら、個人の目標設定を可能にする要な課題づくりのレベル（いわば目標レベルでの見通しを与える課題づくり）」として位置づけた^{注10)}。

ここでは学習の組織論的な観点から、特に「個と集団」の側面からこの原理を考察することは課題とはしていなかったが、上記における「方法的視点」を前提にした「内容的視点」の追究こそ、まさに「分化的方策」による集団的で共同的な学習の組織化への契機を生み出しているのである。その意味で、統一と分化の原理における「分化的方策」とは、「授業の個別化論」（個別化学習）を指向する指導方法論とは似て非なるものである。

この教材づくりにおける「内容的視点」と「方法的視点」に関する思考についての一事例を示しながら、子どもの相互的で共同的な学習を生み出す仕掛けとしての「統一と分化の原理」の適用を以下に説明したい。

2) 大学における教員養成課程の授業から－ハードル走の事例

筆者が担当している「初等体育科指導法基礎」の講義では、「体育のよい授業づくり」の内容の一環として、「教材づくり」をテーマに取り上げている。そこでは、限られた時間の中で特に、3つの代表的な教材づくりの方法論的な問題を掲げている。それらは次のようである²⁵⁾。

- ①器械運動や水泳（特に泳ぎの動きの習得過程）など、これまでやったことのない動きを発生・形成していく感覚運動系の学習が問題になる場合。ここでは、達成課題となる技や動きに類似した運動（アナログン）が下位教材として予備的・段階的に提示されるべきで、課題のスモール・ステップ化が重要となること。
- ②陸上運動（陸上競技）などでは、動きの達成力を高めることに中心的な課題性があるが、走・跳の運動など個人差が著しく、そこでは個々の学習者がそれぞれ自己に相応しい目標設定ができ、個人的なチャレンジ（努力と達成）を促す課題づくりが大切になること。
- ③ボール運動（球技）では、一定のゲーム状況の中で他者とともにプレイする戦術行動系の学習が課題になるが、ボール操作が難しく、ゲーム状況において求められる判断が複雑であれば、学習者はその本質的な面白さを味わえないため、そこでは戦術的課題を単純化し、明瞭にするようなルールの修正が必要であり、学習者の体格や能力に応じたコートや用具の工夫が試みられなければならないこと。

この中で、特に上記の②に関わって、体育授業における「統一と分化の原理」について必ず触れることにしている。そこでは、この原理を説明する予備段階として、学生たちに次の質問について考えてもらうことから始める。

「小学校高学年のクラス担任であるA先生は、ハードル走の授業の際に、クラスの全体的な目標として次のような課題を子どもたちに共通に投げ掛けたとします。このような課題設定の授業論的な意図は一体どのようなところにあるのでしょうか。A先生になったつもりで想像力を膨らませて考えてみてください。」

自己の短距離走のタイムに、同じ距離のハードル走のタイムを近づけていこう！

距離は50mとします。ハードル走の場合は5台のハードル置きます。

ここでは、走運動の変形としてのハードル走は、リズム走的な意味合いが強いところから、子どもの走力や体格差に応じながら、すべての子どもが「3歩のリズム」の楽しさを味わえるように、インターバルの距離やハードルの高さを特定の範囲内で選択できる条件づくりがベースになっていることを説明する。そして、以下の表のように想定可能な記録を例示し、タイム差を問題とする「スポーツの競争形態の改変」について解説を加える。

	50m 走 (a)	50m ハードル走 (b)	タイム差 (b) - (a)
A 君	8 秒 2	9 秒 9	1 秒 7
Bさん	9 秒 1	10 秒 3	1 秒 2
C 君	9 秒 4	10 秒 8	1 秒 4
Dさん	10 秒 3	11 秒 9	1 秒 6

この設問に対する受講学生の代表的な応答はおおよそ次のような事柄に集約される。

《A 群》

- ・自己の短距離走とハードル走のタイム差を比較することで、そのタイム差が大きい子どもはハードルを越えていくときのロスが存在することを確認し、その分析に学習を方向づけることができる。
- ・タイム差はまさにハードルを越えていく上手さを表すことになり、走力の高低に関わらず、この上手さを引き出す動きの技術の学習を中心的なテーマにすることができる。
- ・結果的なハードル走のタイムが問題ではなく、タイム差が課題となるから、必ずしも走力の高い子どもがよい成績となるとは限らない。タイム差をめぐって、ハードル走の技術的ポイントについての相互学習を展開しやすくなる。
- ・タイム差を問題にすることによって、ハードル走のよりよい動き方についての課題が子どもたちの共通の問題として意識できるようになる。ハードルの越え方やインターバルの走り方などを理解して意識的な練習を促していく方策になる。

《B 群》

- ・子どもの能力に応じた目標設定ができるようになる。
- ・目標が具体的であり、明確で非常にわかりやすい。
- ・自己の短距離走のタイムが基準値になるから、それぞれの子どもにとって受け入れやすい目標が設定できる。
- ・ハードル走のタイムでの他者との比較ではなく、自己との競争となり、個々の子どもの達成感を高めていくことができる。
- ・ハードル走のタイムは、およそ短距離走の能力が高い子どものほうがよいはずである。そうだとすれば、足の遅い子どもは始めから意欲を燃やして課題に取り組むことはできないであろう。このような方式であれば、現時点での走力にかかわらず、みんなが同じスタートラインで学習活動に関わることができるようになる。

このような学生の意見を取り上げながら、A群を「内容的視点」(学習内容をクローズアップする視点)、B群を「方法的視点」(子どもの学習意欲を喚起していく視点)として整理し、「統一と分化の原理」における「分化的方策」の意味について学生とともに考えていく。

またさらに、この課題を前提にして、タイム差によるグループ競争を構想していくこともでき、その場合には、グループ内のメンバーのできばえは個人の問題に留まらず、グループ全体の課題に転化し、パフォーマンスを向上させていく共同的な探究を学習活動の焦点として位置づけられることを説明する。

ここにおける「分化」的方策は、能力差に応じて個人への配慮を加え、目標設定においてその個別化を実現していくものではあるが、決して「学習活動の個別化」を指向するものではない。むしろ、学習課題の中心的なテーマに共通に、そして積極的に関与させていくための仕掛けとして意識されているものである。そこでは特に、運動の技術認識を中核的な媒介として、子どもたち相互における学習課題の解決に向けた共同的な探究の促進が意図されている。また、ここでは「内容的視点」と「方法的視点」がそれぞれ別個の論理で構成されているのではなく、表裏一体のものとして捉えられている。すなわち、個々の子どもの走力における絶対的な現象を捨象することによって、本質的な学習のテーマを浮き立たせようとしているのである。個々の子どもへの配慮は、学習の個別化を生み出すためではなく、「分化」的方策によってこそ、子どもたちが取り組むべき共通のテーマへの相互的で共同的な学習を組織していくことを可能にする教授学的なスポーツの改変として意味づけられる。換言すれば、子どもたちに獲得させたい認識的内容および運動技術的な内容、つまり中心的な「教科内容」(学習内容)をクローズアップすることが、まさに「個と集団」を密接に結びつける媒体として機能していると考えることができるのである。

3) 跳躍運動における事例

このような手法はすぐさま「リレー」の授業づくりに応用することが可能である。また、走運動ばかりでなく跳躍運動にも適用することもできる。例えば、非常に大きな授業成果がみられた事例として水谷らによる走り幅跳びの授業実践を掲げることができるであろう²⁶⁾。

水谷らは、子どもたちの運動有能感を高める授業づくりに取り組む中で、走り幅跳びにおける個々の子どもの記録の伸びをグループ平均で競争するという教材づくりを採用し、その成果を確認している。そこでは50m走のタイムをもとにした走り幅跳びの「めやす表」を利用し、個々の子どもの走力から基準値を求め、それを目標記録として設定する方法をとっている。水谷らはこれを「統一と分化の原理」において説明しているわけではないが、まさにこの原理の適用の一例として把握できる。とりわけ、走り幅跳びのパフォーマンスを高めていくための技術的ポイントについて、グループ内での情報の交流(認知的内容の共有)を重視した授業実践だと言ってよい。

この認識内容の交流や共有化をよりよく促進させていくために、水谷らは、「発見ボード」「学習カード(グループカード)」を利用するとともに、グループ内での学習におけるメンバーの役割を明確化し、見合い学習を活性化させる働きかけを行っているのである。

ここでは、個人の能力差に応じた目標設定は、学習活動の個別化を導くものとして設定しているのではない。確かに、それは個人に応じた目標設定によって、それに向けての努力や達成を促し、その面白さや喜びを味わわせていくところに基本的な意図があるが、そのことを他者や集団と絶縁した学習の中に求めるのではなく、子どもたち相互の教え合いや支え合い、励まし合いを必然化し、豊かに創出する文脈において利用しているのである。

個に応じた目標設定というのは、その運動の結果としての記録だけを問題としていたのでは焦点化されない「教科内容」を、能力差にかかわらずすべての子どもが目的意識的に学習できるように促す分化的方策なのである。そのことによってこそ、子どもたちは現時点での能力を土台にし、出発点にして積極的に教科内容に関与できるようになるとともに、教科内容を媒介とした子どもたちの共同的な学習を増幅する学習状況を提供するものとなるのである。

このような学習の組織化は、そこで取り組んでいる運動についての情報の交流と共有を促進させていくことを通して、「わかることとできること」の保障を企図するものと言ってよいであろう。

6. おわりに

個人的スポーツ，とりわけ陸上運動・陸上競技のようなタイムや距離といった記録においてそのパフォーマンスの達成感を味わい，競争が成立する運動では，個人的なチャレンジ（努力や達成）を促す分化的方策は極めて重要である。しかしながら，「目標設定の個別化」は，即座に「学習活動の個別化」を意味するわけではないことを銘記する必要がある。「統一と分化の原理」の適用は，目標設定における個別化を意図しているが，そのことによる教科内容への関与の必然性を鮮明化，焦点化していくことを通して，むしろ「学習活動の共同化」を質的に促進していく可能性を探究するものと言える。

ここで強調されるべき「統一と分化の原理」の今日的な教授学的意味は，集団の中における個人の能力差が学習活動の個別化を必然化するものとして理解するのではなく，子ども同士の共同的な活動の成立に向けて，子ども相互の情報交流を活発化させる教科内容をいかに浮き立たすことが可能なかを問う手法として捉えられるべきところに存在するのである。

【注】

- 注1) 1989年以降，例えば小学校段階では次のような2つの指導資料が示されている。①文部省（1991）『小学校体育指導資料・指導計画の作成と学習指導』，②文部省（1995）『小学校体育指導資料・新しい学力観に立つ体育科の授業の工夫』
- 注2) 「仲間と豊かに関わり合う体育授業」を大切にしていくことに向けた，現在の体育授業論の理論的・実践的課題の一端については以下の文献において触れている。岩田靖（2005）スポーツ教育，いま何が問題で，何をどうすべきか，体育科教育 53（1）：26-29
- 注3) この点に関連して，以下の2つの拙稿を参照いただきたい。
- ①岩田靖（1997）学習内容論と学習過程論の間，体育科教育 45（4）：36-38
- ②岩田靖（1998）運動の楽しさと教材づくり，体育科教育 46（8）：16-18
- 注4) この連載の内容は後に，細江文利・青木真・品田龍吉・池田延行（1990）『子ども・せんせい・がっこう』（大修館書店）として纏められている。
- 注5) ここでは，『『やさしい障害走』の場づくり』（細江），『『やさしい走り幅跳び』の場づくり』（品田），『『やさしい走り高跳び』の場づくり』（池田）が陸上運動の「個別化を支える学習環境」として記述されている。
- 注6) この赤松の指摘のように，個人的スポーツにおいて学習集団の必要性はない，という見解の一例として，出原泰明は1990年の日本体育学会第40回大会・体育科教育学専門分科会のシンポジウムにおける細江文利の発言を取り上げている。出原泰明（2004）異質協同の学びー体育からの発信，創文企画，p. 34
- 注7) 同様の論旨は以下の文献においても触れられている。
- ①出原泰明（1991）「楽しい体育」への四つの疑問，体育科教育 39（4）：34-37
- ②出原泰明（2004）異質協同の学びー体育からの発信，創文企画，pp. 22-26
- 注8) なお，学習対象となる運動についての技術認識的な学習から乖離した「運動の学び方」学習への原理的批判は以下の文献において記述したことがある。岩田靖（1996）自ら学ぶ力を育てる授業づくりの視点，体育科教育 44（2）：28-30
- 注9) 先に問題とした「楽しい体育」論における「個別化論」は，「内的分化」のレベルに相当する。なお，中学校期2年生以降の「選択制授業」は，一種の「外的分化」的発想を有していると考えられるであろう。
- 注10) このことは次の拙稿においても取り上げている。岩田靖（1997）体育科の教材づくり論，竹田清彦・高橋健夫・岡出美則編，体育科教育学の探究，大修館書店，pp. 246-247

【文献】

- 1) 岩田靖 (2004) 学習指導要領の変遷, 体育科教育 52 (2) : 160-167
- 2) 岩田靖 (1993) 体育科の教材構成に関する基礎的研究—教材化のレベルについての予備的考察, 宮崎大学教育学部紀要・教育科学 (74) : 37-51
- 3) 文部省 (1998) 小学校学習指導要領, 大蔵省印刷局, pp. 80-89
- 4) 文部省 (1999) 小学校学習指導要領解説体育編, 東山書房, p. 5
- 5) 文部省 (1999) 上掲書 4), pp. 22-24
- 6) 岡出美則・浦井孝夫 (1997) 日本における運動特性の考え方, 竹田清彦・高橋健夫・岡出美則編, 体育科教育学の探究, 大修館書店, pp. 42-56
- 7) 高橋健夫 (2001) 仲間とつくる器械運動, 学校体育 54 (11) : 6-7
- 8) 岩田靖 (1999) 体育嫌いの対処法—教材づくり・教具づくりを中心に, 体育科教育 47 (13) : 23-25
- 9) 岩田靖 (1994) 教材づくりの意義と方法, 高橋健夫編著, 体育の授業を創る—創造的な体育教材研究のために, 大修館書店, pp. 26-34
- 10) 小林一久 (1980) 達成基準を明確化した体育授業の改善, 現代教育科学 23 (12) : 51-57
- 11) 岩田靖 (1992) よい授業の条件, 宇土正彦・高島稔・永島惇正・高橋健夫編著, 体育科教育法講義, 大修館書店, pp. 175-180
- 12) 岩田靖・三條俊彦 (2001) 体育科教育における陸上競技の教材づくりに関する基礎的研究—レン・アーモンドの陸上競技のためのパースペクティブ」論に関するノート, 信州大学教育学部紀要 (103) : 47-57
- 13) 細江文利 (1984) 個別化を支えるが学習環境①・「特性に近づけた」場づくりの工夫, 体育科教育 32 (10) : 62-65
- 14) 高橋健夫 (1991) 教材・教具・教授行為の関連的把握—教材づくり研究の発展のために, 体育科教育 39 (3) : 58-61
- 15) 岩田靖 (1995) 体育の教材・教具づくり, 阪田尚彦・高橋健夫・細江文利編, 学校体育授業事典, 大修館書店, pp. 123-132
- 16) 岩田靖 (1997) 体育科の教材づくり論, 竹田清彦・高橋健夫・岡出美則編著, 体育科教育学の探究, 大修館書店, pp. 223-253
- 17) 赤松喜久 (1987) 個別化・個性化をめざす陸上運動 (競技) の学習形態の工夫, 学校体育 40 (10) : 36-40
- 18) 高橋健夫 (1990) 学習過程の考え方, 松田岩男・宇土正彦・杉山重利編, 新学習指導要領による新しい体育授業の展開, 大修館書店, pp. 126-140
- 19) 出原泰明 (1991) 体育の授業方法論, 大修館書店, pp. 88-89
- 20) 高橋健夫・浦井孝夫 (1994) 子どもの自発性を生かし能力を高めるための学習過程モデル, 高橋健夫編, 体育の授業を創る, 大修館書店, pp. 199-209
- 21) 岩田靖 (1996) 体育授業における「わかる」と「できる」—特に, 体育授業における認識的側面の議論について, 体育科教育学研究 13 (1) : 1-10
- 22) 吉本均編 (1981) 教授学重要用語 300 の基礎知識, 明治図書, p. 224
- 23) 小林一久 (1984) 授業における個と集団のドラマ, 吉本均編, 人間を「人間にする」授業, 明治図書, p. 207
- 24) 岩田靖 (1993) 上掲 2)
- 25) 岩田靖 (2002) 体育科の教材・教具論, 高橋健夫・岡出美則・友添秀則・岩田靖編著, 体育科教育学入門, 大修館書店, pp. 73-80
- 26) 水谷雅美・岡澤祥訓 (1999) 運動有能感を高める走り幅跳びの授業実践, 体育科教育 47 (9) : 68-71

(2005年5月19日 受理)