

## 体育科教育における「学習内容の構造論」の諸問題（Ⅱ）

－運動の「学び方」と認識学習に関するノート－

岩田 靖 スポーツ科学教育講座

キーワード： 学習内容、運動の学び方、認識学習、新しい学力観、運動の構造的特性

### 1. 問題の所在と本稿の課題

前報<sup>1)</sup>に引き続き、体育科教育における「学習内容の構造論」に関する諸問題について検討を加えたい。特に本稿では、1998（平成 10）年の学習指導要領の改訂において、体育分野の学習内容領域として新設された運動の「学び方」について取り上げ、体育における認識学習の視野から解釈し、その位置づけについて論じてみたい。

前報でも記述したことではあるが、「学び方」の内容は、教育課程改訂の基本方針である「生きる力」の育成の中核をなす「課題解決力」（自ら学び、自ら考える力）の観点から重視されたものと言えらる。加えてそれは、1989（平成元）年の学習指導要領に基づいて提示された「新しい学力観」に伴う学習指導要領の改訂にみられた観点別評価項目の「思考・判断」に対応したものであった。新しい学力観では、「関心・意欲・態度」の項目とともに「思考・判断」に主要な強調点が置かれたと言ってもよい。

ただし、今回の学習指導要領の改訂で、体育において実質的に「学び方」の観点を導入し得た背景には、1989年の学習指導要領改訂後の「指導資料」において解説された「ねらい・めあて学習」に関する一定の先行実績を評価する判断があったからであろう。

その「ねらい・めあて学習」の授業理論の骨子は、実際のところ民間教育研究団体の一つである全国体育学習研究会によって形成されてきたものであり、とりわけ 1980 年代以降に我が国の学校体育にその方向性と多大な影響を与えてきた「楽しい体育論」「運動目的・内容論の体育」に関わって、様々な議論の対象にされてきている。したがって、学習指導要領の記述の範囲や内容を越えて「学び方」の意味するところを分析してみる必要がある。

また、運動の「学び方」というのは、「思考・判断」に対応するものとして扱われているのであるから、それは広く体育学習における「認識領域」の問題として検討することが求められる。しかしながら、体育の中での運動学習では、「わかること」と「できること」が密接に結びついているのにもかかわらず、体育授業において「わかること」、すなわち運動学習の対象や方法についての子どもの「認識」の問題が強調されるようになった歴史は非常に浅いと言えらる。この問題についての論議は、1960 年前後の体育本質論争期にその萌芽がみられるもの<sup>2)</sup>、体育授業論においてその重要性が主張され始めるのは、およそ 1970 年代後半からの体育科教育における「学力」論議以降である<sup>3)</sup>。そうだとすれば当然ながら、「学び方」の位置づけを「認識学習」領域との関係から追究することも必要不可欠となるであろう。おそらくそれは、「学び方」の学習を真に運動学習（スポーツ学習）の重要なフレームとして意味づけるための基礎的な作業になるものと思われる。

さらに、運動の「学び方」はこれまで特に、運動の「機能的特性」論に結びつけて捉えられてきたと言えらるが、子どもの運動学習における具体的な対象に関わった認識を生み出すフレームとしての「学び方」を探究する上で、運動の「構造的特性」の視点から検討を加えていことの必要性を指摘してみたいと思う。

## 2. 学習指導要領に記述された「運動の学び方」

まず、実際に 1998 年の学習指導要領に記述された「運動の学び方」の内容について確認しておきたい。

「学び方」という用語は、学習指導要領そのものには直接の記述はない。それが示されているのは学習指導要領の『解説』においてである。例えば、小学校学習指導要領解説体育編によれば、「体育科改訂の要点」の一つとして、「自分やチームの力に合った運動の課題をもち、その課題の解決を目指して活動を考えたり工夫したりすることができるようにすること」が取り上げられており、「内容について」の改訂の側面として、「運動の学び方の重視」が掲げられ、「自ら学び、自ら考える力を育成するために、各学年の各運動領域における内容を、技能の内容、態度の内容及び学び方の内容に整理統合して示すこととした」とされている<sup>4)</sup>。また同様に、中学校学習指導要領解説保健体育編でも、改訂の要点として、「自己の課題やチームの課題の解決を目指して、練習の仕方や試合の仕方を考えたり工夫したりすることができるようにすること」が取り上げられ、「自ら学び、自ら考える力を育成するとした教育課程審議会の答申を踏まえ、運動の学び方を重視することとした。このため、すべての運動領域における内容を、技能の内容、態度の内容及び学び方の内容に整理統合して示すこととした」と記されている<sup>5)</sup>。

従来は、基本的に各運動領域の内容の下位項目として示されてきたところの、まさに「学習内容」に相当する部分は「技能」と「態度」の二つの柱で構成されてきていた（1958 年の学習指導要領の改訂以降）。ここに、体育における特に運動学習に密接に関わった「知的認識」の側面の欠落が指摘し得る。「学び方」の導入は、このような段階から、認識領域の学習の必要性を確認したものと言えなくもない。ただし、平成元（1989）年の学習指導要領でも、とりわけ「技能の内容」の表記の中で、「自

表 1 小学校高学年及び中学校における運動領域別の「学び方の内容」に関する記述

小学校第 5・6 学年		中学校	
体づくり運動	自己の体力や体の状態に応じて、体ほぐしの行い方や体力の高め方を工夫することができるようにする。	体づくり運動	自己の体力や生活に応じて、体ほぐしの行い方と体力の高め方を工夫することができるようにする。
器械運動	自己の能力に適した技に取り組み、その技ができるようにするための課題の解決の仕方を工夫することができるようにする。	器械運動	自己の能力に適した技を習得するための練習の仕方を工夫することができるようにする。
陸上運動	自己の能力に適した課題を決め、課題の解決の仕方を工夫することができるようにする。	陸上競技	自己の能力に適した課題の解決を目指して、練習の仕方や競技の仕方を工夫することができるようにする。
水 泳	自己の能力に適した課題を決め、課題の解決の仕方を工夫することができるようにする。	水 泳	自己の能力に適した課題の解決を目指して、練習の仕方を工夫することができるようにする。
ボール運動	自分のチームの特徴に応じた作戦を立てたり、ルールを工夫したりすることができるようにする。	球 技	チームの課題や自己の能力に適した課題の解決を目指して、ルールを工夫したり作戦を立てたりして練習の仕方やゲームの仕方を工夫することができるようにする。
表現運動	自分やグループの特徴を生かした表現や踊りに取り組んだり、練習や発表の仕方を工夫したりすることができるようにする。	ダンス	グループの課題や自己の能力に適した課題の解決を目指して、練習の仕方や発表の仕方を工夫することができるようにする。
		武 道	自己の能力に適した技を習得するための練習の仕方や試合の仕方を工夫することができるようにする。

己に適した課題をもって」運動に取り組むとする視点が強調されており、現在の「学び方」に関する内容の導入契機となっていたことは付記しておくべきであろう<sup>6)</sup>。

前頁に示した表は、1998年の学習指導要領に示された各運動領域の「学び方の内容」について、小学校高学年と中学校の部分を抜粋したものである<sup>7) 8)</sup>。

それぞれの内容にほぼ共通して示されたのは、自己の能力やチームに適した課題を持つこと、課題の解決の仕方、練習のし方を工夫することであると言ってよいであろう。ただし、このような「学び方」の内容を構成するに至る基盤には、「運動の楽しさ（機能的特性）を求めた学習」に関する「楽しい体育」論の影響が多大である。以下では、それに関わって、運動の「学び方」の内容の論点について確認し、整理しておきたい。

### 3. 運動の「学び方」の2つの側面

全国体育学習研究会が主唱した「楽しい体育」論の中から醸成されてきた学習過程論は「ねらい・めあて学習」として文部省の指導指針となっていたが、そのことは1989年の学習指導要領以降に文部省から提示された「指導資料」に直接反映されている。1991（平成3）年の指導資料では、既に「運動の学び方」が取り上げられている<sup>9)</sup>。そこでは、特に「学習評価」の観点から、その評価対象として、「運動の楽しさや喜び（運動の特性）の求め方<運動の学び方>」と、それによって体験できる「運動の楽しさや喜びの程度<楽しさの体験>」を掲げている。「運動の学び方」とは、総じて「運動の楽しさや喜びの求め方としてどんなことができるか」を考え、工夫していくことができるのかに焦点が当てられている。

さてそこで、今一度、運動（スポーツ）の楽しさや喜びの創出について「達成行動としてのスポーツ」という視点に立って考えてみたい。

#### （1）運動課題の「達成行動」としてのスポーツ

「人間」は、「身体」を有した生物学的存在としての「人（ヒト）」であると同時に、人と人々が結び合い、関係し合う「間」を共有した社会的存在である。「スポーツ」が時代や社会とともに変化しつつも、人間が取り組み、親しむ諸活動における一つの領域として継承されていくことには、それがまさにこの「身体性」と「社会性」を軸にした「文化」であるところにその源泉と特徴が求められると言ってよいであろう。「体育」が広義な意味でのスポーツを内容とし、またそれを媒介にして営まれるところの教育活動の一側面でありうるのは、この文化性に存在基盤を置いているからである。換言すれば、この文化は「自己の身体を機能させる喜び」と「他者との交流（コミュニケーション）の喜び」を前提としていると理解してもよい。だからこそ、人間はスポーツに引きつけられ、楽しみ、味わうのだと言ってよいであろうし、まさにそこに教育的価値を認めることができるのである。

しかしながら、その文化性を担っているスポーツは単なる無機的な身体運動ではなく、楽しみを求めて人間自らが「課題を設定してプレイする」ものだと言ってよいであろう。むしろ、解決すべき身体運動の課題を設定することによって、その達成に向けて努力したり、面白さを追求できる「構造」を生み出しているのである。この「構造」を創り出すのは、端的に言えばスポーツの「ルール」（構成的ルール）である。諸々のスポーツ種目はまさにそのように構成されている。

スポーツという活動は総じて、人間自らが設定し、創出した運動課題の「達成行動」をその中心として考えてよい。この運動課題の解決のプロセスが、それぞれのスポーツの楽しさや面白さの探究に人間を誘い込み、そのプロセスの共有によって、人と人との相互のコミュニケーションを増幅させ、スポーツ参加者の結びつきを強めていく可能性が開かれるのである。

## (2) 運動課題の解決に位置づく「運動技術」・「戦術」

制度化されたスポーツは一般に「競争」の形態を有している。そこではそれぞれのスポーツに包み込まれた「運動の課題性」に対する達成度を競い合うのである。ここで問題としようとする運動技術や戦術はスポーツの課題解決のプロセスにおいて意味をなすものであり、体育の重要な学習内容の大きな一つの核になる。

「自己の身体を機能させる喜び」をベースにしながらも、「達成行動」を主要な特徴とするスポーツでは、「できるようになる」「上手になる」ことがその楽しさや面白さを深めていくことに繋がっていくのは言うまでもない。つまり、そのスポーツの「達成力」を高めていくことである。

換言すれば、体育授業の中で運動課題の解決に向けてどのような達成力を高めていくのかが子どもたちの学習における「思考・判断」の対象になっていく。自己や特定のチームにおいて、どのような運動技術や戦術を獲得・習熟していくことが達成力を高め、課題解決に結びつくのかが楽しさを生み出していく源泉になっていくのである。

このように考えることができるのであれば、「達成行動」としてのスポーツの価値を認め、それを中核にして進められる体育学習の中では、「スポーツの運動課題をどのように構成し、条件づけるのか」という行為と、「構成され、条件づけられた運動課題をどのようなプロセスによって解決していくのか」という2つの側面が「運動の楽しさや喜びの求め方」の中心になるであろう。

実は、まさにこの2つの側面から「運動の学び方」が語られてきていると言ってよい。そのことについて、ボール運動（球技）を素材にして説明しているものを取り上げて確認してみることにはしたい。

### a) スポーツ（運動）を構成し、条件づけることに向けた「学び方」

#### — 宇土正彦による「運動の楽しみ方」 —

宇土正彦の掲げた体育の学習内容としての「運動の楽しみ方」については、若干ながら前報において取り上げているが、そこでは学習内容の中核をどのように捉えるのかといった視点から記述したに留まる。ここでは特に、宇土の掲げている「特性に触れる楽しみ方の工夫・努力」についての論点を引き合いに出したい。

宇土は、1970年代の後半に体育の学習内容の中心として、「運動の特性に触れる楽しさ・喜びに至る運動への接し方、とりくみ方」<sup>10)</sup>を掲げるとともに、さらに、1980年代の初めには「運動の楽しみ方」<sup>11)</sup>という表現によってそれを説明してきていた。

宇土の主張の中では、「運動の学び方」という術語は用いられていないが、「運動の楽しみ方」という表現によって語られた内容はまさに「運動の学び方」を意味していると理解してよいと思われる<sup>注1)</sup>。

さて、宇土は1989年の学習指導要領の改訂期に運動の「特性に触れる楽しみ方」について、子どもたちにわかりやすい事例として「競争的スポーツ」を取り上げ、以下のような視点を掲げている<sup>12)</sup>。なお、全国体育学習研究会が規定してきた「機能的特性論」による運動分類で言えば、「競争的スポーツ」の中心は「ボール運動（球技）」である。

- ・グルーピングの方法（勝敗の未確定性を条件づける平等化）
- ・ルールの工夫（コート広さ、ゴールの大きさ・高さ、ボールの規格など、運動を行う人によって条件づける）
- ・競争の形式（リーグ戦、トーナメント戦、対抗戦などのスポーツ・プログラムの運営）

ただし、宇土は勿論、これらの内容を学習内容として取り上げていく際には、学習者の発達段階や学習経験に配慮すべきこと、また少なくとも小学校段階ではこれらは教師側の配慮事項である場合も

多いことを銘記している。

## b) スポーツの課題解決のプロセスとしての「学び方」

1991年の文部省指導資料では、子どもの学習における「めあて」の設定の重要性が強調され、2つの典型的な学習モデルが提唱された。それらは、「モデルA」、「モデルB」と呼称され、学習過程論的な視点からの工夫が求められている<sup>註2)</sup>。

さて、このような個々の子どもが「めあて」をもった問題解決的な学習が推進されていく時間的経緯の中で登場したのが「新しい学力観」であったと言える。これが文部省より示されたことにより、新たな指導資料が追加されるに至った。1995（平成7）年の指導資料である<sup>13)</sup>。ここでは、新しい学力観の「観点別学習状況の評価の観点」に応じ、「運動の学び方」は運動や健康・安全への「関心・意欲・態度」、およびその「思考・判断」に相当していくことが明示されている。

これに関わって、子どもの学習における自発性・自主性を強調し、そのような学習を展開していくためには、子どもにとっての「ねらい」や「めあて」のもたせ方がキー・ポイントとなるとし、「ねらい」と「めあて」を次のように説明している。

「ねらい」…「どのような運動の楽しさや喜びを求めて学習を展開するのか、単元全体の学習活動を方向付ける目標を表す言葉」

「めあて」…「運動の楽しさや喜びを求める活動の中で、今自分のもっている力でどんなことができるか、あるいはどうしたいかなど、活動の内容をを表す言葉」

そしてこの活動を示す「めあて」には、以下のような3つの中身が含まれているとする。

- |           |           |           |
|-----------|-----------|-----------|
| ①目標を設定する。 | ②課題を選択する。 | ③活動を決定する。 |
|-----------|-----------|-----------|

例えば、跳び箱運動において「技に挑戦して楽しむ」といった「ねらい」のような場合には、次の表2のような「めあて」の中身が考えられるとする。

表2 指導資料(1995年)に示された「めあて」の例

①目標を設定する	(例)「かかえ込み跳びができるようになる。」
②課題を選択する	(例)「膝を胸に引き付けるタイミングをつかむ。」
③活動を決定する	(例)「低い高さの跳び箱(凹型)で両足を跳び箱の上に乗せるようにする

以上が指導資料にみられた内容であるが、このような「めあて学習」に代表される課題解決型の学習において、その「学び方」を保証する直接の経験対象について、武隈<sup>14)</sup>はボール運動の例を次のように掲げている。

「ボールゲームにおける『戦術的行動』を例に検討してみよう。自分のチームが競争を有利に進めるために、①自分のチーム(メンバー)や相手チームの特徴を分析し、適切と考えられる作戦を立て、②それを実行するためのチーム内での技術練習を行い、③実際のゲームで行使し、④チーム全体でその妥当性や課題を再検討し、⑤修正した作戦で再びゲームを行うという一連の過程を経る。この体験や試行錯誤の過程を通して何が期待できるのか。一般的に考えられること以外に、例えば、態度やマナーの問題としてではなく、作戦を成立させるために他者(チームメイト)とどのように協同すればよいのか、また相手チームの存在やプレイがいかに重要であるか、作戦自体をどのように選んだり立てたりすればよいのか、作戦の妥当性をどのように評価すればよいのか、などの学習機会が考えられる。」

#### 4. 運動の「学び方」と認識学習

1998年の学習指導要領において、新に「学び方」の内容が導入される以前、1989年の学習指導要領までは、先述したように、その学習内容は「技能」と「態度」の内容によって構成されていた。そして、今回の改訂以前の段階で、とりわけ「新しい学力観」の提示に伴い、「めあて学習」が指導資料によって補強されつつ、運動の「学び方」が学習内容としての実質化を帯びてきたと言ってもよいであろう。それは、「楽しい体育」の考え方を構築してきた全国体育学習研究会においては、当然ながら「授業論」のレベルの「学習過程」を主導する理論であると同時に、その基本的な立脚点は、運動の「機能的特性論」を運動領域論（運動分類論）の基軸とした教育課程論（カリキュラム論）を意味しているとも言える。このレベルでの「学び方」の強調は、体育学習における「素材主義」（種目主義）からの脱皮の傾向を有していると考えてよい<sup>15)</sup>。

しかしながら、ここで問題となるのは「学び方」（思考・判断）と「知識・理解」および「技能」（運動技能）の関係である。特に、認識領域の学習に関して言えば、学習対象となる運動についての「知識・理解」、いわゆる運動学習において「わかること」として語られてきた事柄との相互関係性である。運動の「学び方」をめぐる学習内容の構造論的な問題の焦点の一つはここに存在すると言っても過言ではない。これに関わって、「学び方」が学習指導要領に位置づく以前に筆者はかつて以下のように述べたことがある。少し長くなるが再録しておきたい。

「教育というのは子どもを自律的、主体的な存在に育てていくことであり、それは子どもが新たな問題や課題に直面したときに、自らの力によって解決していくことができる能力を獲得させていくことを意味する。ここに『学び方の学習』を考える原点がある。また、それは現在、生涯学習の観点からも前面に押し出されている。

もともと、『学習のしかたを学習する (learn how to learn)』というのは、教育内容の現代化に関わって、科学の基本的概念による探究的な『構造の学習』を意味するものであったと思われるが、一般には子どもが主体的に学習の対象に取り組む過程、つまり、『何のために、何を、どのように学ぶのか』について語られるようになっている。

体育科教育では現在、『運動の学び方』という中で、運動の学習における課題の解決に向けて、活動のしかたを考えたり工夫する力、といったことが強調されている。そこでは、自己の力量に応じた『目標』や『めあて』を設定すること、目標を解決、達成するための『課題』を選択すること、そして課題に適した『練習の方法』を選択、決定していくことなどが問題にされている。

このような方向において、教師の指導の中心は子どもの意思決定を保障するための『選択的な学習環境』を提供することにあるとされ、個々の子どもの個人差や興味・関心に応じた目標選択が可能になるような配慮や、目標に合った課題や練習の方法を選択できるための『場の工夫』が求められている。また、学習資料や学習カードの工夫といったことがこの文脈において取り上げられてもいる。

しかしながら、この『運動の学び方』の重視が、学びの対象となるそれぞれの運動の知識・理解や技術に対する軽視を導き、それらとの乖離の傾向を生み出していくのには疑問を感じざるを得ない。『知識・理解や技能はそれほど問題ではなく、要は学び方なのだ』とする図式的理解は、事柄の一面を肥大化させ、他を単純に切り捨て、相互の関係性を問わない思考であると言ってもよい。

『運動の学び方』が強調されることそのこと自体には異論はないし、必要不可欠なものであると考える。それはまさに、一連の学習過程に関する子ども自身の見通しを構成させることであり、また、「目標」→「課題」→「方法」の繋がりに見通しを与えることは、自己の学習活動における「目的—手段」関係の連鎖を意識させることにほかならないからである。それは学習の手順や道筋といった『方法的な知』とも言えるし、だからこそ、運

動の学習における『思考・判断』の能力の領域の問題として捉えられるのも頷けるのである。このような学習の過程を真に自ら創りだし、操作し、統制し、評価できるようになるとすれば、子ども自身が学習の主体（主＝ぬし）になっていると考えられる、と思う。

けれども問題は、そのような過程を実質的に支える根拠を子ども自身が持てるかどうかにかかっている。実際、自己の目標の達成に向けて適確な課題を選択したり、練習方法を工夫できるようになるためには、何よりも『できるようになり、うまくなれる可能性』『自分が変わりうる可能性』を子ども自身が意識できることが重要である。それには、学習対象となる運動の客観的な課題性が理解されなければならないし、自分やチームの現在の力量、実態が目標との関係において認知される必要がある。取り組む運動や自己の現実（できばえ）といった対象についての分析を抜きにして、目標を設定したり、それに相応しい課題や方法を見出すことなど不可能であろう。また、このような分析を通して得られる情報の存在とその共有がなければ、子ども相互の教え合いも成立しないし、さらには、学習活動の過程や成果に関しての自己評価や相互評価という行為も曖昧模糊としたものに終わるのである。

学ぼうとする運動との正面から対峙することのない学習過程は、空疎なパターンに終始してしまうことになる。そうなれば、周到に準備したつもりの学習資料や場の設定の意味も『絵に描いた餅』と化してしまうに違いない。したがって、『方法的な知』としての学習プロセスは、『対象的な知』によって裏付けられなければならないのであり、そうであってこそ子どもの学習への見通しは具体的で鮮明なものになるのである。そうでなければ、本当の意味での『思考・判断』にはならない。『対象的な知』を欠いた学習過程は、たとえ子どもの意思決定による学習活動であったとしても、それは『内容のない形式』と言わざるを得ない。

…『課題や方法を考えなさい』『お互いに教え合いなさい』『評価しなさい』と教師が繰り返し促しても、子どもの内面を媒介しなければ、過大な要求を突き付けることにしかならず、結局のところ子どもの学習活動は一向に進みもしないし、深まりもしない。そして、『自ら学べない』授業の責任は、教師の働きかけには向けられず、子どもの能力不足や態度の問題に転嫁されることになる。

いくら子どもへの対応を自由性溢れるソフトなものに粉飾してみても、子どもの認識を看過する授業は、教師の命令的・一方的なそれと同根なのである。<sup>16)</sup>

ここに記述したのは、決して「学び方」学習批判ではない。また、「学び方」よりも「知識・理解」「技能」を重視すべきだとの二律背反的な思考を述べたものでもない。むしろ、実質的な「学び方」を保障するための学習内容間の関係を問うているのである。

「新しい学力観」というのは、一方で確かに「機能主義的な能力観」を有していると言えるが、決して知識を軽視するものではない。それは現実文脈から乖離した知識の習得に対して批判的なのである。なぜなら、知識を媒介としない思考・判断など無意味でさえあるからである。

表3 小学校・児童指導要録にける体育の評価観点とその趣旨

運動や健康・安全への関心・意欲・態度	進んで楽しく運動しようとする。また、健康・安全に関心をもち、進んで健康で安全な生活をしようとする。
運動や健康・安全についての思考・判断	運動の課題の解決を目指して、活動のし方を考え、工夫している。また、身近な生活における健康・安全について考え、判断している。
運動の技能	運動の楽しさや喜びを味わうために必要な技能を身に付けている。
健康・安全についての知識・理解	身近な生活における健康・安全に関する基礎的な事項を理解している。

しかしながら、体育科教育ではむしろこれまで「知識・理解」、いわゆる認識領域の学習を軽視してきたという経緯と実状を前提としなければならない。このような意味では、概して「認識教科」として括られる教科領域とは、現在の問題点を語るべき視角は大いに異なる。「技能」「態度」のみで構成されてきた従来の学習指導要領はそのこと物語っていると同時に、また、学習指導要録の観点別学習評価の項目においても、例えば小学校体育において、「知識・理解」は「保健」領域にのみ結びつけられている状況であり、運動についての知識・理解は含まれていない（表3）。

「学び方」というのは、確かにその大きな側面として学習のプロセスの問題ではある。それはまさに、子どもたちが運動を学んでいく時の「現実文脈」を大切にすることでもある。ただしそれは、「対象的な知」と表裏一体の関係性を有しながら、総体的に運動について「わかること」を形づくっていると見える。それは、子どもの学習における見通し形成と密接に関わっているからである。子どもたちの学習の見通し形成は、子どもたち自身に自己の力量が変化・発展していく可能性を洞察させていくことにほかならず、それは学習対象となる運動を、子どもたちの自己の力量の確認、推測を通して分析させることによって生まれてくるからである。子どもが主体的に、目的意識性を持って学習対象に取り組むためには、少なくとも次のような認識が要求されているであろう。

①習得の対象となる運動の客観的・技術的な課題性がわかること。

そこでは学習されるべき運動の目標像がイメージできなければならないし、どのような動きが求められるのか、いかなるプレイを成立させたいのかがわかる必要がある。いわば、運動の「課題認識」とも言える事柄である。

②現時点での自己の運動がどうなっているのかがわかること。

自己の運動の「実態（事実）認識」と言える。「課題認識」との関係の中で実態が捉えられてこそ、自分の学習の目標が鮮明化され、そこで学ぶべき運動技術や戦術の意味や必要性が現実味を帯びてくる。

③その課題を達成するための手段や練習の仕方がわかること。

課題の達成のための「方法認識」とも言える。課題達成に向けての手段的な手掛かりが得られることによって、「やる気」は更に強化されるのである<sup>注3)</sup>。

「学び方」というのは、真に子どもたちの「目的意識性」を高めていくことに向けられていなければならないであろう。

また筆者は新学習指導要領が改訂された際に次のようにも述べた。

「…これまでのつながりから言えば、推進してきたところの『めあて学習』を内容論的な次元に明確なかたちで位置づけようとする発想であろうかと思われる。

ただし、筆者はより広く、『学び方』を運動学習における『わかること』（認識的側面）の問題として解釈すべきだと考えている。原理的には、『学び方』というのは学習に対するメタ認知能力であり、方法的な一般能力である（だから当然、自己評価などとも積極的に関わる）。しかしそれは、具体的な学習対象に関わって習得され、習熟していくものであると言える。

そこからすれば、運動が『できる』（技能）ようになること、また他者と『かかわる』（態度の内容の重要な側面）ことができるようになることに、『わかる』ことを媒介としてじっくり取り組み得る授業展開が求められているのではないか。」<sup>17)</sup>

このことは、授業において実際に取り組んでいる学習対象としての運動についての具体的な知識・



理解を捨象した、「学び方」のみの「ひとり歩き」の学習はなく、それらの相互関係において、体育授業における「わかること」を意識化すべきことを強調したものである。換言すれば、「思考・判断」と「知識・理解」の密接不可分な関係を、学習内容の構造の問題として把握すべきだということを主張したものであった。

なお、1990年代の後半以降、「楽しさを求めた学び方の学習」が学習内容の中核に位置づくとの見解を表明してきた高橋健夫は、『体育科教育』誌の50周年記念号掲載の座談会において次のような指摘を行っている。

「…いま『態度』の問題が出ましたが、今回『学び方』が、目標、内容、評価の観点として導入されました。それは、非常に意味があると思いますが、その具体的な中身を定かに提供するまでには至っていない。このことについて私は徹底的に検討すべきだと思っているんですよ。

日本では認識とか知識を運動学習から排除してきた。私は仰々しく『認識』と言わなくても、これを学び方の中に含めて、『運動の学び方』として位置づけければいいと思う。例えば器械運動でハンドスプリングをやるという目標を子どもが立てたとしたら、その技術的なポイントがイメージできたり、絵で描けたり、大切なポイントについて学習の過程のなかで指摘できるようになることだと思っている。その運動の正しいイメージに対応して、自分の問題点はどこかということが指摘できることが大事です。そして問題点を解決するためには、どういう場で練習すればいいのかということが、はっきり答えられる。さらに、どんなことに気をつけて練習するのか、動きの課題がもてるのか、そういうような学び方が大事ではないかと思います。」<sup>18)</sup>

ここにみられる指摘は、学習のプロセスとしての「運動の学び方」の中に、そこで取り組んでいる運動の「対象的な知」を積極的に組み入れて捉えていくことが妥当であるとする見解として解釈してよいであろう。

## 5. 運動の「学び方」と運動の「構造的特性」

先に、これまで主に論じられている「学び方」の2つの側面を確認したが、ここでは最後に、「学び方」の問題を運動の「構造的特性」の理解に密接に結びつけたものとして捉えていく視点とその必要性について記述しておきたい。このような視点については、これまでほとんど触れられていないと思うからである。それは特に、「スポーツの課題解決のプロセスとしての『学び方』と運動についての「知識・理解」を結びつけていく論理を生み出すことに貢献するであろうと思われる。

スポーツの課題解決のプロセスとしての「学び方」（筆者が先に示した言葉で言えば「方法的な知」）が、取り組む運動についての具体的な知識・理解（「対象的な知」）に裏付けられていくべきことを述べたのであるが、そのような知識・理解を生み出していく枠組みもまた、「学び方」の学習の重要な対象となり得る。それは、前述したように、運動課題の解決においてどのような「達成力」を高めていく必要があるのかということが思考・判断の対象になっていくのであるから、自己や特定のチームにおいて、どのような運動技術や戦術を獲得・習熟していくことが達成力を高め、課題解決に結びつくのかについての思考の枠組みが重要となるのは言うまでもないであろう。

このことを考える際には、当然ながら取り組む運動の「構造的特性」の側面を問題とせざるを得ないのであって、「学び方」は運動の「機能的特性」からのみ一義的に導き出されるものではないし、それに限定されるものでもない。

筆者は、以前、体育における教科内容（学習内容）の設定の視点として以下のような階層的な提示を試みたことがある<sup>19) 20)</sup>。それは、カリキュラムや授業づくりにおける「素材」と「教科内容」の区

別論の論理としてである。

- ①ある特定のスポーツ種目に固有な内容（知識・技術）
- ②いくつかのスポーツ種目群や領域に共通する内容
- ③スポーツ種目の相違を越えて設定しうる、一般性を有した内容
- ④さらに体育という教科を越える内容

このような区別の発想は、まさに「素材主義」（種目主義）<sup>注4)</sup>を越えていくものであると同時に、スポーツ学習のテーマを創出していくことに繋がるものである。ここでのテーマに「学び方」を想定していくことは大いに可能であろう。

ここで例えば、ボール運動（球技）の領域において、今日、我が国の授業論に多大な影響を与えている欧米の「理解のためのゲーム指導論」（Teaching Games for Understanding）や「戦術アプローチ」（Tactical Approach）にみられる指導方略は、単に教授理論としてのみでなく、子どもの「学び方」の学習にとっての積極的な示唆を与え得るものである<sup>21) 22) 23)</sup>。

そこでは、「攻撃」（scoring）と「守備」（prevent scoring）、「戦術的気づき」（tactical awareness）と「技能の行使」（skill execution）、あるいは、「ボール操作の技能」（on-the-ball skill）と「ボールを持たないときの動き」（off-the-ball movement）といった指導のカテゴリーが設定されているが、このようなカテゴリーは、ボール運動の「達成力」を高めていくための課題解決において有効なフレームワークを提供してくれる。つまり、子どもたちがチームにおいて、課題を生み出し、その解決のポイントを探究していく、まさに「思考の構造」（方法的な知）となりうる。

このような「思考の構造」は、まぎれもなく運動の「機能的特性」ではなく、「構造的特性」より導き出されると言ってもよいであろう。上記に掲げた視点は、ボール運動の構造的特性なのであり、チームにおいて「協同的プレイ」をよりよく達成していく際に、必要不可欠な探究のコードなのである。つまり、ゲームの中で求められる運動技術や戦術、およびその遂行のポイントを抽出し、またそれらに対応したチームの問題点を確認していく「思考・判断」の有益な手掛かりとなると言える。

このコードは、ボール運動（球技）のほぼ全般に共通していると同時に、それによって探究される具体的内容は、「侵入型ゲーム」、「ネット／壁型ゲーム」、「守備・走塁型ゲーム」および「ターゲット型ゲーム」といったボール運動の戦術的分類において特徴づけられるとともに、個別の種目において特殊化される。

このような関係を土台にして、ボール運動領域に取り組むことこそ、「学び方」を強調した学習と言えるであろう。いわば、取り組む運動の「構造」に則した学習のアプローチを「学び方」の枠組みとして導いていくことが必要不可欠となるのである。

#### 【注】

注1) その解釈について筆者が初めて触れたのは岩田（1996）の文献においてである<sup>24)</sup>。また、岩田（2002）においても触れている<sup>25)</sup>。なお、同様な理解は武隈（1998）にもみられる<sup>14)</sup>。因みに武隈は次のように述べている。

…それらとともに、いわゆる『学び方』をめぐる議論がにわかに熱を帯びてきている。しかし学び方の学習（learning how to learn）は今般突然問題にされたわけではない。体育が他教科に後れをとったわけでもない。たとえば、戦後学校体育の主導者の一人宇土正彦氏が体育の学習内容として「運動の楽しみ方」を位置づけ、その重要性を強調したのはすでに十五年以上も前のことである。氏は、「自分にふさわしい『めあて』を持つこと、そのできばえを自ら確かめること（自己評価）、また競争的スポーツにおいては作戦の立て方などとともに、ルールの改善、競争相手の決め方、チームのつくり方などのマネジメントに関わる問題」を、それまでの学習活動の導き方という範囲を超え、学習内容として明確に扱うことが必要であ

るとした。これらの意味するところは今日の「学び方」にそのまま置き換えられる。

注2) 文部省の指導資料に示された「モデルA」および「モデルB」は、全国体育学習研究会において、それぞれ「スパイラル型」、「ステージ型」の学習過程として提示されている。

注3) なお、このことに関連した事項については、岩田（1998）を参照されたい<sup>20)</sup>。

注4) いわば、スポーツを教えるということは、現に存在する個々のスポーツ種目を教えることであり、特に授業に取り上げた個々のスポーツをうまくすればよいとする考え方、だと言ってよい。

#### 【文献】

- 1) 岩田靖（2004）体育科教育における「学習内容の構造論」の諸問題－「運動の楽しさ」と学習内容の理解のし方，信州大学教育学部紀要（111）：57－68
- 2) 岩田靖（1988）体育科教育における「認識」問題の史的契機及びその遺産に関する考察－1960年前後の体育本質論争期を中心に，長野体育学研究（3）：1－11
- 3) 岩田靖（1998）体育における学力論の出現と発展，中村敏雄編，戦後体育実践論・第3巻・スポーツ教育と実践，創文企画，pp. 191－210
- 4) 文部省（1998）小学校学習指導要領解説体育編，東山書房
- 5) 文部省（1999）中学校学習指導要領解説保健体育編，東山書房
- 6) 文部省（1989）小学校学習指導要領，大蔵省印刷局
- 7) 文部省（1998）小学校学習指導要領，大蔵省印刷局
- 8) 文部省（1998）中学校学習指導要領，大蔵省印刷局
- 9) 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，東洋館出版
- 10) 宇土正彦（1979）運動の楽しさを学ばせる体育指導学，体育科教育27（4）：9－12
- 11) 宇土正彦（1981）これからの体育はこう変わらなくてはならない，体育科教育29（10）：10－12
- 12) 宇土正彦（1990）目標・内容としての運動－運動領域論，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・総説編，大修館書店，pp. 64－81
- 13) 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，東洋館出版社
- 14) 武隈晃（1998）「学び方学習」の考え方・進め方，学校体育51（12）：15－17
- 15) 岩田靖（1997）教科内容の構造，竹田清彦・高橋健夫・岡出美則編，体育科教育学の探究－体育授業づくりの基礎理論，大修館書店，pp. 86－102
- 16) 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
- 17) 岩田靖（1999）「学び方」を認識学習の視野から解釈する，学校体育52（2）：23
- 18) 杉山重利・佐伯年詩雄・高橋健夫・出原泰明（2004）[座談会] これまでの体育・これからの体育，体育科教育52（2）：2－14
- 19) 岩田靖（1998）運動の選択を支える論理の議論を，楽しい体育の授業11（5）：25－28
- 20) 岩田靖（2000）スポーツ科学の成果と体育科教育，日本体育学会第50回記念大会特別委員会編，21世紀と体育・スポーツ科学の発展・2，杏林書院，pp. 307－311
- 21) Griffin, L. L., Mitchell, S. A & Oslin, J. L. (1997) Teaching Sport Concepts and Skills : A Tactical Games Approach, Human Kinetics, Champaign, IL. 高橋健夫・岡出美則監訳（1999）ボール運動の指導プログラム－楽しい戦術学習の進め方，大修館書店
- 22) Mitchell, S. A & Oslin, J. L. & Griffin, L. L. (2003) Sport Foundations for Elementary Physical Education : A Tactical Games Approach, Human Kinetics, Champaign, IL

- 23) Butler, J. , Griffin, L, Lombardo, B. & Nastasi, R. (2003) Teaching Games for Understanding in Physical Education and Sport, National Association for Sport and Physical Education ; An Association of the American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance
- 24) 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知的側面の議論について, 体育科教育学研究 13 (1) : 1-10
- 25) 岩田靖 (2002) 体育科の学習内容論, 高橋健夫・岡出美則・友添秀則・岩田靖編, 体育科教育学入門, 大修館書店, pp. 65-72
- 26) 岩田靖 (1998) 運動学習に関する「わかること」の重要性, 成田十次郎ほか監修, 中学体育・スポーツ教育実践講座・第12巻・わかって生かせる「体育に関する知識」の授業, ニチブン, pp. 223-225

(2004年12月15日 受理)