

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－

岩田 靖 スポーツ科学教育講座

1. 問題の所在と本稿の課題

本編では、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整理し、検討を加えていきたい。特に本稿では、これまで 20 年以上にわたって少なからぬ議論が交わされてきた「運動の楽しさ」と学習内容の関係について論ずることにする。

さて、1998（平成 10）年 12 月に改訂され、2002 年 4 月から完全実施となった新学習指導要領における体育（保健体育）の記述には、改訂の基本方針に添いながらいくつかの変更点が認められるが、その一つのキー・ポイントとして取り上げ得るのは、「内容」の下位領域の構成において、新たに「学び方の内容」を導入したことである^{注 1)}。

従来、法的拘束力をもつたものとして登場した 1958（昭和 33）年の学習指導要領以降、数回の改訂において、各運動領域の下位に位置づく「内容」は、「技能」と「態度」の二側面から構成され、その形式が踏襲されてきたが^{注 2)}、今回、ここに「学び方」の内容が加わることになった。1996（平成 8）年 7 月の中央教育審議会答申、またそれに引き続く 1998（平成 10）年 7 月の教育課程審議会答申を受け、「生きる力」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、体育では「運動の学び方」が重視されたと言える。加えて、それは 1989（平成元）年の学習指導要領以降に打ち出された「新しい学力観」に伴う学習指導要録の改訂にみられた観点別評価における「思考・判断」の項目に対応したものでもある。これをめぐつて体育科教育における「学習内容」の構成要素の関係構造が問われるとともに、新たに提示された学習内容としての「学び方」が体育の教育課程論（カリキュラム論）にいかなる展望を与えるのかといったことが、おそらく今後の重要な検討課題の一つになってくるに違いない。

しかしながら、この体育での「学び方」の問題は、何も今回の学習指導要領の改訂において目新しく登場してきたわけではなく、主として 1980 年代以降、民間教育研究団体の一つである全国体育学習研究会が提唱してきた「楽しい体育論」（運動目的・内容論の体育）の授業理論に関わって少なからず議論されてきた経過がある。この授業理論は当時の文部省に取上げられ、特に 1989（平成元）年の学習指導要領改訂後に提出された「指導資料」に「ねらい・めあて学習」として大きく扱われたことから、「授業の方法論」の次元にまで国から地方教育委員会、いわば「行政」を経由して教育現場に多大な影響を及ぼし、現在に至っている。

ただし、この授業理論において特に強調されてきた「運動の楽しさ」（運動の「機能的特性」）の学習内容としての位置づけについては長年にわたって議論がなされてきており、その問題については今のところ体育科教育の領域において、研究的にも実践的にも共通理解が得られているとは言えない状況にある。「運動の楽しさ」と「学び方」の関係認識は「学習内容の構造論」において必要不可欠な議論の対象であるのにもかかわらずである。その原因の一つには、「運動の楽しさ」を体育の学習内容、さらにはその中核に位置づけるべきだと主張する論者たちが、それに批判的検討を加えている諸論文に対し、直接的な反論を企てていないことが挙げられる^{注 3)}。

筆者自身は、体育の「学習内容」について、広義には『文化としてのスポーツ』、および『スポーツに関する科学』として捉えられるが、それを「体育授業の教授＝学習過程において、教師が子ども（学習者）に学習されることを期待して用意した教育的に価値のある文化的内容」として理解した場合、「スポーツに関する知識（概念や法則）・認識（運動についての論理的、

感覚的認識), 技術・戦術やルール・マナー, 練習やゲームの組織・運営のしかた, さらにはこれらの学習方法を含めて考えることができる」と指摘してきた^{1) 2)}。ここでの「学習方法」とはまさに「運動の学び方」を指し示している。さらに、「運動の学び方」について若干ながら筆者の私見を述べてきているとともに^{3) 4) 5)}, 「運動の楽しさ」の学習内容としての位置づけには疑義と反論を呈してきている^{6) 7) 8) 9)}。

本稿では今後の「学習内容の構造論」の展開に向け、「学習内容」をめぐる「運動の楽しさ」の位置づけについて検討する。特に「運動の楽しさ」を学習内容の中核として理解する見解が全国体育学習研究会において提示されてきたものではあるものの, それは決して同会の共通の認識ではなかったことを明確にしておく作業に取組んでおきたい。そのため, まずは「運動の特性論」が体育の学習内容を考えるキー・ポイントとして取り上げられるようになった1960年代以降の「学習内容の構造論」に関する特徴的な議論についてその概要を述べ, 次に, 宇土正彦の議論を取上げることによって, 「楽しい体育」における中心的な学習内容の理解のしかたの相違を焙り出したい。さらに永島惇正の見解について, 「学習内容」の教育学的属性の理解に関する視点から批判的検討を試みることにする。

2. 「学習内容の構造論」の議論についての概要

さて, 体育の学習内容論(教科内容論)について筆者は, 今日的な議論の焦点を明示することを主要な目的として以下の小論を概説的にまとめたことがある^{10) 11)}。

- ①「教科内容の構造」, 竹田清彦ほか編『体育科教育学の探究』(大修館書店, 1997年)
- ②「体育科の学習内容論」, 高橋健夫ほか編『体育科教育学入門』(大修館書店, 2002年)

そこで展開した議論を踏まえながら, まずは体育科教育において「学習内容の構造論」が問題とされてきた動向について触れておく必要があろう。

教科教育において, その教授=学習の対象となる内容的側面は, 一般に「教科内容」と呼ばれる。広くは「教育内容」とも言われる。「教科内容」という用語は教科教育に限定されるが, 一般教授学の分野においては1960年代後半頃より, とりわけ「教材」概念と区別されるものとして意味づけられてきた。それは総じて, 授業において学習者にその習得が期待されている知識や技術を意味していると考えてよい。

体育科教育ではこの「教科内容」に相当するものとして従来, 「学習内容」という用語が定着している。一般に, 「学習内容」という概念が体育科教育において問題にされるようになったのは, 1953(昭和28)年の小学校学習指導要領体育編からである^{注4)}。この「学習内容」概念の導入とその変容については上記の拙論¹⁰⁾を参照されたい。

1953年の小学校学習指導要領において登場した「学習内容」の名辞・概念は, その後の学習指導要領では使用されなくなるが, 現実の体育科教育の理論・実践の中では一般に広く継承されてきたと言ってよい。より研究的な視点で言えば, 1958年の学習指導要領の改訂以降に発刊されてきた「体育科教育法」関係の書籍文献にみられる記述がそれを例証していると考えられる。

1958(昭和33)年の学習指導要領以降, 原理的に「内容」論の問題が大きくは「教育課程論」と「授業論」の2つのレベルに対応して論じられる可能性を生み出してきたと考えてよいであろう¹¹⁾。ただし当時, 運動文化の体系性を前面に出し, 運動領域論(運動分類論)的に構成された「教育課程」の論理が教育学的に論拠のあるものとして提示されたわけではないし, 学習指導要領の法的拘束性のもとでは, それがその後の積極的な議論の対象となつてはいなかつたと言える。

「運動領域」を区別・分類し, 配列することは, 実のところ基本的に体育という教科の「内容論」的側面のフレームワークを前提にせざるを得ない。このフレームワーク(スコープ論・シーケンス論と言ってもよい)が素材選択(授業において取り上げられる運動種目の選択)を

可能にするからである。ここでは上記の後者の意味での「授業論」のレベルでの学習内容の構造論に焦点を当て、特に1960年代以降の考え方の変遷と今日における議論の焦点を概説しておきたい。

(1) 「運動技術」を中心とした学習内容論

1978年に発刊された松田岩男・宇土正彦著『体育科教育法』における宇土の「体育科教育の目標と内容」¹²⁾の記述は、民間教育研究団体の一つである全国体育学習研究会（この前身は「グループ学習研究会」）の1950年代後半からの研究成果を下敷きにしつつ、とりわけ「学習内容」の構造的理義にその中心的なテーマが置かれたと言ってよい。そこには「運動特性論」、「運動技術の構造論」の展開といった背景が読み取れる。それは、「1. 『目標』と『内容』の概念と相互関係」、「2. 学習指導要領の中の『体育の目標と内容』」、「3. 体育における内容領域論」、「4. 内容構造論」、「5. 運動の特性と学習目標・学習内容」といった宇土の掲げる項目内容に明瞭に現れている。

宇土¹³⁾の記述によれば、「学習内容の構造」について公に論じられたのは、民間教育研究団体の一つである全国体育学習研究協議会の1961年における竹之下休蔵による提案がその最初であろうとされる。それはその後、竹之下ら^{14) 15)}による1965年の『体育の学習指導』、および1972年の『体育科学習指導の研究』といった著書を通じて、「運動技術」を中心に、「ルール・マナー」、「健康・安全な行動のしかた」が学習内容として明確化され、それらの構造が問われてきたと言ってよい。ここには当然ながら、1950年代の「グループ学習（あるいは生活体育）」・「系統学習」論争や1960年前後の「体育の本質」論争を通して、体育の独自性が追求され始め、その学習内容の中核として「運動技術」が強調されるようになった背景が存在すると言ってよいであろう。

また、「運動の特性論」が重要視され始めたのも同時期であり、今日的視点からみればとりわけ運動の「構造的特性」が取り上げられた。そこでは運動領域（種目）の特性に応じて運動技術の構造が相違することに注目し、「運動技能」との区別を前提にしながら、「個人的技術」、「対人的技術」、「集団的技術」といった技術分類論が展開される。

(2) 「運動の楽しさ」を中心とした学習内容論

1970年代後半、先の全国体育学習研究会ではスポーツの「プレイ論」的理解のもとに、「楽しい体育論」（運動目的・内容論の体育）を展開し、体育学習における「運動の楽しさ」を強調する。この理論は「生涯スポーツ」への体育を目指す中で注目され、現場の体育授業実践に多大な影響を与えてきた。とりわけ、子どもの自発的な学習が重視される中で、「運動特性論」の新たな展開がみられ、「構造的特性」から「機能的特性」へとその主要な視点が転換されていく。その中で、「運動の楽しさ」（運動の機能的特性）を学習内容の中核として位置づけるとする主張がなされる。

例えば、1980年代の前半には総じて次のような学習内容論が展開されている。

「これからの中の体育の方向は、…運動に内在する価値への自発的・自主的な接近を可能にすることをめざすものが求められているといえる。それゆえ、体育の学習内容は、学習者の発達と学習への準備状態に対応した運動欲求の充足経験（運動の楽しさ経験）やその充足のしかた（運動の楽しみ方）、ならびに、運動の必要の充足経験や充足のしかた（身体に関わる生理学的な理論や体力の維持、増進に関わる行い方等）などから構成されよう。つまり、学習内容は、人々の欲求と必要からとらえられた運動の充足経験にかかわる運動のしかたといえる。また、換言すれば、学習内容は運動の機能的な特性のとらえ方から導かれるといつてもよい。なおこの場合、運動を構成する技術、ルール、マナーなどの要素は無視されるのではなく、運動をする人の欲求と必要な視点からとらえ直され、学習内容に取り込まれることになる」¹⁶⁾

このような中で、「運動の機能的特性」（運動の楽しさ）が学習内容の中心・中核になるとの主張がなされる。佐伯聰夫¹⁷⁾は以下のように述べる。

「これまでの体育でも運動を内容として取り上げてきた。しかし、多くの場合、内容は運動のルールや技術を中心として考えられてきたといえる。確かに、運動の仕方としてのルールや技術も重要な内容となろう。しかし、変化する社会生活の中で、そうした運動の形式は実用的で具体的な意味を持てないかもしれない。人々が行なおうとする運動も変化するからである。だから運動のルールや技術はそれぞれの持っている本質的な意味と結合して学ばれなければならないし、運動への取り組み方、運動の学び方が学習されねばならない。行なう者にとってのそれぞれの運動の意味や価値は運動の機能的特性と呼ばれる。したがって、体育の学習内容は『学習する者にとっての運動の機能的特性を中心に構成される』ことになるのである」

同様な見地から永島惇正も次のように指摘する。永島は、「運動目的・内容論の体育」を「生活の内容（生活文化）としての運動を教育の目的として、内容として取り上げ、それを学習させる体育」と規定し、「学習内容の中核として運動の価値・特性（楽しさ）が位置づかなければならぬ」とする。また、「運動の特性を学習内容の中核に位置づけたうえで、技術や戦術、ルール、マナー、そして施設・用具などの運動をめぐる文化的な種々の要素を周辺的な位置に置き、中核的な内容である特性と関連づけて学習させることが必要になる」¹⁸⁾と。

また同氏は別の著書の中で、「『運動内容論』における学習の内容は、運動種目それ自身と、その種目の生活のし方・進め方の両面からとらえなくてはならない」とし、それらをまとまりをもって学習させるために、「まとまりをもったスポーツ生活のモデル」を単元として取上げ、「このまとまりとか統合の核になるのが、『プレーヤーからみた運動の機能的特性』であることは、強いて指摘するまでもなかろう」¹⁹⁾と述べている^{註5)}。

両者が取上げるのは、運動の機能的特性（楽しさ）を中心に、運動文化の客観的内容が位置づけ直されるとする主張であると言つてよいであろう。

(3) 「運動の学び方」を中心とした学習内容論

高橋健夫²⁰⁾は体育授業研究の成果を背景に、「技能目標」、「社会的行動目標」、「認識目標」および「情意目標」からなる目標の構造を示し、これらの教科目標に対応する学習内容について記述している。その構造は、「運動技術・戦術」と「運動の社会的行動」に関わる課題を「認識」的な学習活動を媒介させながら習得・解決し、それらを通して「情意」的経験を得るといったかたちで捉えられる。なお、「情意目標」にはそれに対応する具体的な学習内容が存在しないことを説明している。

さらに、これに関わって近年、高橋²¹⁾は「運動の楽しさ」の学習内容としての位置づけに疑義を唱え、運動の楽しさ（機能的特性）は「学習内容や学習方法を工夫し選択するための構成原理あるいは指標（方向目標）として位置づけるべき」で、むしろ学習内容の中核は「楽しさを求めた学び方の学習」になると指摘している。

なお、高橋は1989年の自著『新しい体育の授業研究』²⁰⁾の段階では「学び方」に結びつくような学習内容領域については議論していない。また、1994年の高橋の編著『体育の授業を創る』²²⁾においては、「情意的目標（楽しさの体験）」は体育の方向目標であって、中心的な学習内容にはなりえないことを述べつつ、「中心的で具体的な内容になるのは、運動技術であり、これに関連した社会的行動や知識である」としていた。ここでも、直接的には「学び方」についての指摘はみられなかったが、オランダのスポーツ教育学者であるクルム（Crum. B.）の学習諸領域の構造論に添いながら、「技術学習は技術認識にもとづいて合理的に進めることができるし、また、自分たちの能力レベルに見合った楽しみ方を生み出していくためにも、ルールについての反省的思考が必要になる」という「認識領域（認識目標）」に関わる内容に触れている。クルムはこの「認識領域」を「認識的・反省的学習」としており、次元の異なる認識

活動の位相が含まれていることを示唆している³⁾。1997年の時点で高橋は、この「認識領域」の総体から「学び方」に関わる部分を独立させて把握するようになったのではないかと推察される。ここにはおそらく、高橋が追究してきた「子どもによる授業評価」を通した「よい体育授業」の条件・構造の研究が反映されたものと思える。

3. 宇土正彦の学習内容論

全国体育学習研究会が発信し、展開した「楽しい体育」論（運動目的・内容論の体育）における学習内容論の中で、先の佐伯・永島のようにその中核に「運動の楽しさ」（機能的特性）を位置づけるとする解釈は、あくまでも一つの主張であった。むしろ高橋の指摘した「楽しさを求める学び方の学習」の次元をクローズアップさせてきた理論的立場が並立してきたと言つてよい。その代表的なものとして宇土正彦の論述を併せて検討しておくことが必要であろう。

宇土²³⁾は1972年に現在の「機能的特性論」に結びつく視角から学習内容の転換を促す構想について触れていた。宇土は戦後の体育科教育において、「学習内容」の概念は「身体活動を行わせる体育」から「運動を学習する体育」への転換に大きな役割を果たしたが、「これまでのところは現代体育科教育の新しい構えをつくった」という意味で、学習内容の歴史としては第一段階を終え、これから、体育科教育において、何を学習させようとするかを本質的に問いかねず第二段階にはいる、といえるような気がする。最近よく問題にされるように体操・スポーツ・ダンスの特性論は、すでにその第二段階の火つけ役になっているであろう」と述べる。そして、第一段階の特徴とは、運動領域の構成のしかたに変遷はあったものの、「そこに適当な運動があるから」、それを身につけさせ、各種の教育的意義を意図的に得させるために、具体的な学習内容（技能や態度などに分けて）がさらにおさえられてきた」もので、学習内容は「『運動』から導き出された」のであり、「運動がさきにあって、それを学習者の発達段階に合わせようとする考え方」であったとする。しかし、第二段階では、「学習者にとって何が学ばれるべきかが先にあって、それにあわせて運動が選ばれる」という構造が求められ、「新しい角度からのスコープ論」が必要になるとすると^{注6)}。つまり、学習内容にどのような「経験内容」「経験させたい行動」を含ませたいかが問題で、そのことは、「運動から」ではなく、「子どもから」学習内容を導き出すことであると述べる。

この発想はその後、新しい体育の学習内容は「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」²⁴⁾、さらに「運動の楽しみ方」²⁵⁾が中心となるとする考え方を導き出す。この宇土の主張は、換言すれば、授業において学習する運動（スポーツ）そのものは、その後の生活の中で実際に継続的に取組まれるものであるとは限らず、その意味で、運動の特性に基づく運動行動のあり方こそ子どもに共通に学習・経験させておくことが重要だとする考え方であると言つてよいであろう^{注7)}。

ここで注視しておきたいのは、宇土が「運動の楽しさ」を「学習内容」として位置づける論理展開をしていないことである。先にも述べたように宇土も「楽しい体育」論を主張する全国学習指導研究会の最も中心的な理論的指導者の一人であり、当然ながら「運動の楽しさ」の教育学的意味を強調してきた立場にあったことは言うまでもないが、ここには運動の「機能的特性」が学習内容の中心・中核に据えられると言う見解に対して宇土の非常に慎重な態度が表れているものと思われる。それはおそらく、宇土が別のところで展開していた「目標」と「内容」の概念的識別と大いに関係しているものと考えられる。

宇土¹²⁾は、「学習内容」の概念に関わって、特に「目標」との混同について注意を促してきた。例えば、「体力」を高めることは体育の目標であるが、「体力」それ自体は「学習される客観的な財」という意味での学習内容ではなく、学習内容として位置づくのは、体力の「概念」やそれを高める「方法」であるとする。同様に、「目標」としての「運動技能」・「態度」と「学習内容」としての「運動技術」、「行動のしかた」・「マナー」の区別が必要であり、「内容」と

は、学習されることがらであって、活動の結果そうなりたいという目標ではない」ことを明示している。ここでは「目標」との概念的識別において、「学習内容」の教育学的属性が問われていると言つてよい。

この論理に従えば、宇土が「運動の楽しさ」を「学習内容」として理解する立場をとらないであろうことは容易に推察できる。実際、氏は自著『体育授業五十年』に所収された青木真との対談の中で、「運動の楽しさは目標か、それとも内容か」とする質問に次のように応えている。

「目標としての運動の楽しさか、あるいは、学習内容としての運動の楽しさか、という議論ですね。今の体育では、運動の楽しさは目標であり内容であるといことが大前提ですね。」

その場合、目標レベルでどんな内容をめざすかというときの内容（目標レベルでの内容）なんです。

目標には基本的に、発達（からだの発達・社会性などの発達を含めて）を促進するということと、何を学ばせるかということの二つがあります。戦前は発達しかなかったけれど、昭和二十八年の学習指導要領の目標に、何を学ばせるかという内容が入ってきたわけです。

そのレベルでの内容は何かといえば、昭和二十八年の学習指導要領では、ある目標（後述）に向つての運動の行い方・心得がそれでした。そして今は、運動の楽しさというわけです。

そして、この運動の楽しさをわからせるにはどうするかということで、学習内容は具体的には運動の種目、種目といつても特性によって特徴的な楽しさがあるから、それを学ばせようと、そういう筋道になつてゐるわけです。

ですから、運動の楽しさは目標でもあり内容でもあるというのは、基本的にはそうなんですが、教育技術のレベルでいう学習内容（具体的なレベルとしての学習内容といつてもいい）というものをもう一方ではつきりさせておかないと、目標と内容が整理がつかなくなります。

子どもたちは、大きい子もいるし小さな子もいる。だけど、それぞれの子どもがその力に応じて何を身につけられるか、これが具体的なレベルとしての学習内容です。

この二つのレベルの違い、あるいは意味を区別しておく必要があるように思います。これが混同したまま授業の場面で扱われるものだから、目標も内容も違わないということになって混乱していることがありますね。

私は具体的なレベルとしての学習内容といった場合、目標のレベルとしての内容と混同しないように、一人ひとりの子どもが具体的に身につけていく内容のことを言つてゐるわけです。²⁶⁾

そしてこの発言に引き続き、宇土は、「具体的な学習内容」は「運動の楽しみ方」であると明言している。

ここからすれば、宇土は、「目標」としての「運動の楽しさ」を味わわせ、理解させるために、「運動の楽しみ方」（学習内容）を教え・学ばせるといった把握をしていると解釈しても間違ひではないであろう^{註8)}。さらに言えば、「楽しみ方」というのは「楽しむ方法」なのであり、当然それは「認識」の対象になり得るものである。すなわち、運動の楽しさを味わうこと、あるいは運動の楽しさを生み出すことに向けて「わかつち伝えうる」対象であるということであろう。宇土は、直接的にそのような指摘をしているわけではないが、「子どもが具体的に身につけていく内容」という表現はそのことを示唆しているのではないか^{註9)}。先の宇土自身による「目標」と「内容」の区別論を前提にすれば、このように理解するのが相応しいであろう。ここでもまさに、「学習内容」が持つべき「教育学的属性」を前提に、「運動の楽しさ」と「運動の楽しみ方」が授業論的に識別されていると筆者は理解する。

4. 高橋健夫による永島惇正の論理への批判的検討

さて、先の高橋による「運動の楽しさ」の学習内容としての位置づけに対する批判は、体育科教育の専門雑誌である『体育科教育』誌の1997年2月号における論稿においてなされたものである。それはどりわけ、前述した永島の論理を対象に据えたものであった。高橋は次のよ

うに指摘する。

「確かに、運動生活の全体を学ばせるということは、生涯スポーツとの関係をめざす体育においては重要な課題であり、運動生活のし方・進め方を学ぶことを学習内容として位置づけることは大切だと考える。問題は運動の機能的特性（楽しさ）ということが学習内容の中核に位置づくかどうかということである。

学習内容とは、学習されるべき具体的対象があつて、意図的・計画的な学習によって習得でき、体験できるものでなければならない。ところが、ここで言われる「運動の楽しさ」とはプレイ論に基づいて仮定される『参加動機』を意味する。しかし、実際に体験できる楽しさは、つとめて個人的・個性的であり、個々人の個性や能力レベルに規定される部分が大きく、可変的である。このような意味で、確かに学習内容として位置づけるには余りにも頼りない。もし学習内容の中核に楽しさ体験を位置づけたとしても、子どもたちは具体的に何を学べばよいのか明確でない。機能的特性（楽しさ）と言っても、結局、それは大人（教師）が設定した観念でしかないからである。

楽しさは、学習内容や学習方法を工夫し選択するための構成原理あるいは指標（方向目標）として位置づけるべきではないのか。永島氏が言うように、運動生活の意味の全体性を学習内容として重視しようとすれば、そこでは『楽しさを求めた学び方の学習』こそが中核になるのではないか。

具体的には、自分たちの能力や関心に照らして、どのようなルールでゲームを行えば楽しめるのか、どのような技術や戦術を課題にし、どのような学習財や場で学習すれば上達するのか、どのような大会を組織し、運営すれば楽しめるのか、これらについて個人あるいは集団で工夫したり、企画したり、選択したりするような学習活動が重要な意味をもつのである。」²¹⁾

上記の高橋氏による批判の主要な論拠は、「学習内容」の性格を「学習されるべき具体的対象があつて、意図的・計画的な学習によって習得でき、体験できるものでなければならない」とする解釈に求めるところにある。それに対し、プレイ論に基づいて仮定される「参加動機」としての「運動の楽しさ」は個人的・可変的で、「学習内容の中核に楽しさ体験を位置づけたとしても、子どもたちは具体的に何を学べばよいのか明確でない」とする。高橋は、永島の論理を批判するにあたって、「学習内容」についてその「教育学的属性」の視点から問題を指摘していると言つてよい。

ところで、筆者もこのことについて 1990 年代の初めに体育科教育における「教材づくり」との関連において次のような指摘をしてきた。

「…ここで考えておきたいのは、『楽しさ』というものがはたして学習内容として位置づくものであるのかということである。楽しさそれ自体はそれぞれの学習者の主観的な感情の様態を示すものであつて、教授・学習の客観的な内容として把握できる対象ではないと思われる。『楽しさ』というのは、たとえば体育における『体力』や『態度』といった目標と同様に、運動の知識や技術の教授・学習の過程に密接に結びついたものとして、長期的な見通しの中でその形成が意図されるものととらえるべきであろう。なぜなら、それらの目標は直接的に伝達可能ではないという意味で学習内容としては位置づかないからである。このことを教材づくりという視点からとらえ直せば、『楽しさ』という目標に対して方法論的な視野からその達成を導いていく必要があると言える」⁶⁾

ここで筆者が問題にしたのは、「学習内容」の有すべき性格としての「直接的な伝達可能性」ということである。これは、先の高橋の論拠と同様に、「学習内容」の教育学的属性の側面を問題としたものである。

5. 永島惇正の再論、およびその「学習内容」論における教育学的属性視点の欠落

ところで、この高橋の批判的検討に対して永島からの直接的応答。反論は見受けられなかつた(高橋の主張を取り上げ、吟味した論考はみられない)。ただし、永島は同じ『体育科教育』

誌の同年4月号（高橋の論文が掲載された2ヶ月後）に「『運動の楽しさは学習内容か』について」と題する論考を同誌の編集者の求めに応じて寄せている²⁷⁾。永島はそこにおいて、「運動の楽しさ」を「運動の魅力・おもしろさ」と言い換えつつ、それがまさに「学習内容」として理解できることを再論している。

永島は、「学習内容は、生活内容あるいは生活文化としてのスポーツである」とする。そして、スポーツの中の各種目には「独自の魅力・おもしろさ」があり、「各種目には、この特性としての魅力・おもしろさを中心にして、すべての構成要素が意味的に統合され、一つのまとまり（ゲシュタルト）をなしている」のであるから、例えば球技（ボール運動）のゲームで言えば、「独特的の魅力・おもしろさを保障するために、すべての構成要素が一つのまとまりをなしているのがゲームであり、種目であり、したがって、このゲーム（種目）そのものを学習内容とみなすならば、魅力・おもしろさは当然学習内容のなかに含まれていることになる」と指摘している。そして、ゲームの構成要素（例えば、ルール、技術・戦術、マナーなど）のみを学習内容とする考え方には「運動手段論」の時代のものであり、それは「乗り越えられるべきもの」であって、「運動内容論」の体育では、その運動の楽しさ（機能的特性）は「学習内容」として理解できるという解釈が成り立つとする。

ここでまず指摘しなければならないのは、永島がこの論文において、「生活文化としてのスポーツ」、「スポーツの種目」、「ゲームの構成要素」など、非常に幅広い対象・次元に対して無造作に「学習内容」という用語を当てており、授業を構成することに向けての教授学的思考を促すべき名辞・概念としてこの術語を用いているように思えないことである。実は、「スポーツ」「種目」「その構成要素」というのは教育課程（カリキュラム）及び授業構成において、より意識的に教授学的「階層」をもったものとして論じなければならないと筆者は考える^{註10)}。そのことが「スポーツを教える」ことを大切にする現代の体育（その中心をなす「スポーツ教育」の側面）の教科論、そして学習内容論や教材構成論をベースにした「授業論」を鍛えていく上で必要不可欠であると思われる。一般に、従来の体育科教育におけるこの種の議論は非常に粗雑であると言っても過言ではない。

さらにここで論点からすれば、永島の論理には、「学習内容」の教育学的属性についての議論・検討が欠落していると言ってよい。

筆者はかつて次のように述べた。

『教科内容（学習内容）とは何か』という問いには、当然ながら二つの問題が存在している。一つは概念の『内包』に関する問い合わせであり、もう一つは『外延』に関するそれである。言い換れば、前者は『教科内容』（学習内容）を教育学（教科教育学）的にいかなる属性・性格を有するものとしてとらえることが有効であり、妥当性をもつものかということであり、後者は『教科内容』には何がその要素・領域として、そして構造として含まれるのかということである。

教学学ばれるべき内容を『経験』としてとらえるのか、『理解・技能・態度』として把握するのか、あるいは『知識・技術』として抽出するのかといった差異を生み出す背景には、往々にしてその用語の示す対象に関する教育学的属性の理解のしかたが絡んでいるものと思われる。体育科教育において、主観主義（経験主義）と客観主義（文化主義）との対立として論じられることがらの裏には同様な問題が潜んでいよう。それらの違いは、たとえば、『運動の楽しさ』の位置づけに関する議論にも反映している。授業において『楽しさの経験』が重要であるということと、その『経験』が内容論的に把握され得るものかどうかは位相の異なる問題である。…『教科内容』を『知識や技術』として抽出し、確定していくこうとする発想は、まさに授業において『わかつち伝えうる』属性をもったものとして把握すべきであることを示すものである¹⁰⁾

永島の主張はここでの「学習内容」に対する教育学的な概念規定（つまり「内包」に関する議論）が抜け落ちたかたちで展開されているのである。これが欠落しているとすれば、高橋の批判に応えようとしても、実のところその土俵がない。さらに言えば、教科の論理や授業構成の

原理を説明し、方向づけるのに、「学習内容」という概念がなぜ必要なのかという根本的な問題につき当たらざるを得ない。

加えて次の事柄を検討しておきたい。

永島は先の論考の後半部分において、1970年代後半から1980年代にかけて体育の考え方の転換を求めて、新たな体育を「運動手段論」に対比させて「運動内容論」と規定した竹之下休蔵の論理を詳細に引用しながら、永島自身の主張の補強を試みている。そこでは、「新しい体育論」（運動内容論の体育）の出発点を担った竹之下においても、運動の特性（魅力・おもしろさ）が学習の目標、内容、そして学習過程を導くものとしてとらえられており、「その意味で学習の中核に位置付けられていることが理解でき」としている。

これに対し、筆者は以下の理由から、竹之下が「運動の楽しさ」を「学習内容の中核」に位置づけているとする解釈に反論したい。先に高橋健夫は「運動の楽しさ」について、「学習内容や学習方法を工夫し選択するための構成原理あるいは指標（方向目標）として位置づけるべき」と主張していることを取り上げたが、竹之下はむしろこの高橋の指摘内容と近似的な発想をとっていたと考えられるからである。

- ① まず、永島が扱った文献²⁸⁾において竹之下は、「機能的特性」を「学習の目標と内容を導くもの」であり、「学習を方向づけるもの」として捉えていること。すなわち、運動種目の学習を意味づけ、根拠づけるものとして理解しているのではないかということ。
 - ② 竹之下は、「機能的特性」が「学習内容」であると明示的に記述しているわけではないこと（運動を内容論的に位置づける、そのメルクマールが運動の意味・機能を学ぶことにあるとしても、それを「学習内容」として、さらにその中心として考えるといった議論を開拓しているわけではないこと）。
 - ③ また、学習の過程（筋道）を区分（分節化）するものは「ルール・技術・マナー」であると述べていることからすれば、それらを具体的な学習対象と理解していると思われること。逆に言えば、ここでは「機能的特性（楽しさ）」は、学習過程を区分するものとして扱われていない。そもそものはずである。「楽しさ」が学習の具体的対象（つまり、「学習内容」）として抽出できないことの裏返しである。むしろ、直接的な学習対象となるのは運動の「構造的側面」であることが示唆されていること。
 - ④ さらに、竹之下は別の著書において、「技術なしに運動の各種目は考えられないし、別ない方をすれば各種目はそれぞれ運動の技術であるといつてもよいほどであるから、運動の技術は内容としての運動の主要な部分を占めるということができる」²⁹⁾と指摘していること。この指摘は③と同様に、運動の「機能的特性」が学習を方向づけるものではあっても、それ自体が具体的な学習対象ではなく、実際に「楽しさ」を現出するためには、運動の構造的側面の学習こそが不可欠になることを述べたものとして理解できる。
- このような竹之下の指摘についての解釈ができるとすれば、竹之下は運動の「機能的特性」（運動の楽しさ）と「構造的特性」の関係性を密接不可分なものとして理解していたと考えることができる。つまり、少なくとも実際の授業レベルにおいて、「運動の楽しさ」を無媒介に「存在するもの」として捉えているのではなく、運動の構造的側面の学習を通して「創出されるもの」、「生み出されるもの」として把握していたと言い得る。そしてそのような関係性において、「運動の楽しさ」を「ルール、技術、マナー」といった具体的な学習対象（学習内容）とは次元を異にした、授業（目標・内容・学習過程）を方向づける原理として把握しているようと思われる。換言すれば、具体的な学習対象である「構造」を子どもにとって意味をなすように方向づけるフレームとして「機能」を位置づけていたと理解できる。

「機能」は運動を成立させる諸「要素」間の「構造」によって生み出されるのであり、「構造」は「機能」の源泉である^{注11)}。そこからすれば、授業づくりの現実的・実際的な問題の所在は「運動の楽しさ」を「学習内容」として捉えるということにあるのではなく、ルールや技

術の個別的・要素主義的な学習指導を批判するとともに、「構造」の学習を再構成する視点を提供していくことであろう。

例えば、先に永島が例に掲げた球技（ボール運動）領域では、実は近年、「学習内容」論議が非常に活発であり、「戦術学習論」の台頭などはまさに球技領域における「構造」の学習の再検討を促している典型例として掲げることができる。なぜならそれは、子どもたちに球技の本質的でオーセンティックな「楽しさ」を味わわすために、教え学ばれるべき運動技術、戦術等の諸要素の関係を問い合わせ直しているからである。

【注】

注1) 「学び方」という用語そのものは「学習指導要領」には記述されていない。これが説明されているのは学習指導要領の「解説」においてである。

注2) 昭和33年の学習指導要領では、「技能」「態度」に加えて「健康・安全」に関わる内容が示されていたが、それ以降の要領では、「健康・安全」の内容は「態度」に包含されている。

注3) 例えば、出原泰明・森敏生は次のように述べている³⁰⁾。

「我々だけでなく、多くの研究者や実践者から『めあて学習』に対する疑問や批判が出ている。とりわけ、行政に支持され、急速に『普及』していった90年代に入って、疑問や批判は広がっていった。日本体育学会ではシンポジウムで原理的な検討を行ない、さらに他の授業方法との比較研究から、子どもの変化の具体的な姿をもとにした問題点の指摘も行われていた。このように最近ではその理論と方法、実践結果など全局面にわたる問題点の指摘と批判が出てきている。」

こうして批判と議論を概観したとき、筆者らが最も気になったことは、『めあて学習』を主張し、支持する人たちから反論がほとんどされていないことである。もちろん、我々も含めて、『めあて学習』の原理と方法に対する誤解や曲解があり、それが『反論不要』の理由となっているのかもしれない。だが、もしそうだとすればよりいっそう、これらを解く形で回答すべきではないか。理論面だけではなく、実践の事実に基づく批判にも率直に議論に応じ、論争することが社会的責任というものであろう。」

注4) 学習指導要領レベルでは、正確には1951(昭和26)年の中学校・高等学校学習指導要領保健体育科編において既にその用語が使われてはいるが、その概念についての解説などではなく、1953年の学習指導要領のように独立項目としてその論理構造に位置づけられ、扱われてはいない。

注5) なお、この指摘は文献欄に示したように、1992年発行の『体育科教育法講義』の中でなされたものであるが、この書籍は2000年に新訂され、永島は加筆修正しているが、この引用部分の内容には変更は加えられておらず、従来の主張が繰り返されている³¹⁾。

注6) この「新しい角度からのスコープ論」とは、1958年の学習指導要領が1953年のそれの基本構造を否定した「学習内容」と「運動種目(教材)」との関係性を問い合わせ直すとともに、新たな教育課程(カリキュラム)のフレーム構成(あるいは学習内容論の視点から捉えられた論理的妥当性のある運動領域分類)を可能にする方途を開かけるものであったと思われる。

注7) 筆者はこの宇土の主張を、体育における「スポーツ教育」を標榜する流れの中において、「素材主義」(スポーツ種目主義)を脱皮していく学習内容論として意味づけたことがある^{7) 10)}。

注8) 「運動目的・内容論の体育」の立場において、しばしば「目標と内容の一体化」(あるいは目標と内容の一貫)ということが言われる。これは「運動手段論」の体育との相違を明示するために、教科論のレベルで運動を意味づける際の論理であろう。しかしながら、それを「目標」と「学習内容」の一致として理解するとすれば、大きな混乱と錯誤が生じるであろう。「目標」と「学習内容」が一致するのであれば、異なる名詞を使い分ける必要など最初からないのである。教授学的に両者の用語使用の意味などない。宇土の発言はこのことに留意すべきことを説明したものであろう。

注9) ただし、「楽しい体育論」(運動目的・内容論の体育)を標榜する全国体育学習研究会では、一般的に体育学習における「認識」的側面の議論は非常に消極的な傾向にある³⁾。こここのところは、今後詳細な検討と論述が必要である。

注 10) 筆者は、とりわけ「素材」「教科内容（学習内容）」「教材」の概念的識別に関わって次のように述べた³²⁾。

「…なお、『教科内容』と『教材』の区別論は、さらに『素材』（運動文化財・スポーツ種目や技）との関係性の中で、授業において指定され得る『教科内容』の枠組みの相違を以下のように意識化させ得るであろう。

- 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得る、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

これらの区別は、教育課程・授業構成における『素材主義』（種目主義）を脱皮していく契機であるとともに、スポーツ科学との緊密性を深化拡大させていく可能性を有している。それは、運動学習においても、また理論的学習においても『スポーツというもの』のテーマを掘り起こしていく作業となるからである」

注 11) 筆者は運動の「機能的特性論」の理解に関わって次のように述べている⁷⁾。

「…さらに、『競争』と『達成』は並列的に語られ得るものなのかなという疑問も存在しよう。

制度化されたスポーツは、およそ『競争スポーツ』だといえる。個別のスポーツ種目は、それぞれのルールによって規定された多様な『達成』の様式を『競争』するのであり、『達成』と『競争』は同時的・融合的に現象する（『達成』することそのものが『競争』の内実だといえるし、『達成』の有りようが『競争』のプロセスでもある）。これは運動の『構造的』な視点からみたものではないかとの指摘を受けるかもしれないが、『機能的』にみたとしても同じことがいえるのではないか。なぜなら、『構造が存在するからこそ、機能が現出される』からである。換言すれば、運動の『課題性』が楽しさを生み出す源泉なのであり、それを支えているのはまさにそれぞれの運動（スポーツ）の『構造』であろう。」

また、岡出美則³³⁾も運動分類論について触れる中で、「わが国におけるこのような運動分類論では、構造と機能の関係が無視されている。たとえば、欲求と必要という第一階層の分類基準が技術、ルール、マナーといった第二階層のそれと切り離された分類論が展開されている。しかし、機能の源泉が構造ではなかろうか」と指摘している。

【文献】

- 1) 岩田靖（1990）体育における教材づくりの意義と課題、体育科教育 38 (1) : 58-61
- 2) 岩田靖（1994）教材づくりの意義と方法、高橋健夫編、体育の授業を創る、大修館書店、pp. 26-34
- 3) 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
- 4) 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
- 5) 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
- 6) 岩田靖（1990）体育の教材研究の方法、高橋健夫編、小学校体育実践指導全集・15・体育の授業研究、日本教育図書センター、pp. 58-67
- 7) 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
- 8) 岩田靖（1997）「教科内容」という発想はなぜ必要かーその意味と意義を考えるー、体育科教育 45 (17) : 16-18
- 9) 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
- 10) 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
- 11) 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
- 12) 宇土正彦（1978）体育科教育の目標と内容、松田岩男・宇土正彦、体育科教育法、大修館書店、pp. 9-77
- 13) 宇土正彦（1969）体育科の学習内容の構造化、体育科教育 17 (9) : 11-13
- 14) 竹之下休藏・松田岩男・多和健雄ほか（1965）体育の学習指導、光文書院
- 15) 竹之下休藏・松田岩男・多和健雄ほか（1972）体育科学習指導の研究、光文書院

- 16) 嘉戸脩 (1983) 体育の学習, 宇土正彦編著, 体育科教育法入門, 大修館書店, pp. 53-75
- 17) 佐伯聰夫 (1984) 学力論から学習内容論へ, 学校体育 37 (8) : 72-75
- 18) 永島惇正 (1990) 体育の授業と運動学習, 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. 94-104
- 19) 永島惇正 (1992) 体育の内容, 宇土正彦・高島稔・永島惇正・高橋健夫編, 体育科教育法講義, 大修館書店, pp. 49-59
- 20) 高橋健夫 (1989) 新しい体育の授業研究, 大修館書店, pp. 9-21
- 21) 高橋健夫 (1997) 運動の楽しさと運動技術の指導について, 体育科教育 45 (2) : 21-24
- 22) 高橋健夫 (1994) 体育の授業を創る, 大修館書店, pp. 10-15
- 23) 宇土正彦 (1972) 体育における学習内容改造論, 学校体育 25 (14) : 25-29
- 24) 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
- 25) 宇土正彦 (1981) これから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
- 26) 宇土正彦 (1993) 体育授業五十年, 大修館書店, pp. 212-214
- 27) 永島惇正(1997) 「運動の楽しさは学習内容か」について, 体育科教育 45(4) : 39-41
- 28) 宇土正彦・竹之下休蔵・多和健雄ほか (1980) 授業研究—「計画とその実施」—第1回座談会・計画の立て方とその考え方, 子どもと体育 (33)
- 29) 竹之下休蔵 (1982) 運動の特性と分類, 竹之下休蔵・宇土正彦編, 小学校・体育の学習と指導, 光文書院, pp. 53-78
- 30) 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 45 (4) : 30-35
- 31) 永島惇正 (2000) 体育の内容, 宇土正彦・高島稔・永島惇正・高橋健夫編, 新訂体育科教育法講義, 大修館書店, pp. 49-59
- 32) 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
- 33) 岡出美則 (1997) 日本における運動特性の考え方, 竹田清彦・高橋健夫・岡出美則編著, 体育科教育学の探究, 大修館書, pp. 42-56

(2003年11月25日 受理)