

体育の教科本質と方法思想

保健体育教室 入 江 克 己*

A Study of the Present-Day Philosophy and Methodology of Physical Education

Katsumi IRIE*

はじめに

教科教育実践を内部からつき動かしているのは、何といたっても「教科とは何か」という教科本質の問題であり、かつ授業評価という場合、その評価は、基本的にはその本質を視点としてはじめて可能になる。1960年代以降に「スポーツ教育」論、「運動教育」論、「プレイ教育」論などが流布するようになり、今日、教科の「本質」問題をめぐって、1977（昭和52）年の学習指導要領の改訂以後、体育科教育の理念として、いわゆる「楽しい体育」論に収斂され、あたかも議論の余地はないものとして予定調和的に前提とされ、教育現場に定着したかのように見うけられる。

だが、その教科本質をめぐる問題は、そう単純なものではなく、現実には、さまざまな混乱がいたるところで見られ、多くの議論が錯綜しているというのが実状である。その結果、教育の目的を達成する手段の体系であるべき「授業」のなかに、例えば「体力づくり」論が、あるいは「スポーツ教育（楽しい体育）」論が存在するかと思えば、「管理」を目的とした前近代的な教科論が存在し、かつ本質—目標—内容—方法が乖離し、方法のみが一人歩きする方法主義的な授業が見られる。この報告では、これら今日の体育教科論と学力論、さらにはある指導方法論をめぐる矛盾を明らかにしたい。

1. 「スポーツ教育」論をめぐって

1, 体育教科本質論の位相

(1) 「管理」体育論

1993（平成5）年12月27日、文部省は、1992（平成4）年度の「生徒指導上の諸問題の現状」に関する調査結果を明らかにしている。それによると、「いじめ」の件数は、1985年度の約15万5千件をピークに減少を続けていたが、同年度は、1991（平成3）年度より1千2百件多い2万3千2百

* Department of Health and Physical Education

58件に上ったという。また不登校については、30日以上欠席した児童が1万3千7百10人、中学生が5万8千4百21人で、小、中全体で5千人増加し、体罰は、小、中、高合わせて6百98件で、前年度の8百55件を下回ったものの、依然として67校に1校の割合で発生し、1千2百71人の児童・生徒が被害にあっており、文部省は、同日に都道府県教委に早期発見を目的に子どもに接する機会の多い学級担任の自覚を求める異例の通達をしたという⁽¹⁾。

こうした生徒指導の反教育的な現状において、体育がそのらち外として存在するはずもなく、「気晴らし」・「運動量」体育はまだしものこと、相も変わらず、あの戦前でさえ「圧制主義・器械主義」として批判された「集団訓練」・「正座」・「説教」・「体罰」体育、「非行・校内暴力対策要員」・「校内秩序維持要員」教師などが横行する有様であり、「楽しい体育」といった体育科教育の理念以前の実態のなかに埋没している現状であることから、何らかの関わりをもっているであろうことは、容易に推察される⁽²⁾。

大正期において自由体育が繰り広げられた当時、西川三五郎は、「小学校教育の実際を観察するに、……甚だしきに至りては殆ど人格を無視して児童を虐待し、動物的取扱をなして人の子を損じ、形式主義、圧制主義、官僚主義、器械主義によりて教授訓練を強行し、職員の権利を認めず、父兄の人権を雲畑視して憚らざるが如き、或は其の児童教育の根本主義を忘れて、徒らに監督官庁の鼻息を窺ひ、外形の施設を競う⁽³⁾」状態であると指弾しているが、この批判は今日なお正鵠を射ている。

(2) 「体力づくり」体育論

一方、一見スポーツ教育論が台頭し、流布しているかに見えることは、必ずしも「体力づくり」論が衰退の一途をたどっていることを意味するものではない。前述したような前近代的な教科論とともに、依然として根強く主張されるのが、体力づくりを目標においた教科論である。ただ、後にふれるように、一言に体力づくりといってもさまざまなニュアンスの主張があるが、純粋に生理学的な適応の論理で主張される教科論が、ここに存在する。

例えば宮下充正は、「教育とは適応能の盛んなる時期に、意図的に、変化する方向を定め、環境をととのえていくことである⁽⁴⁾」と言い、「体育の内容は身体を動かすことである。身体を動かすという現象を理解するためには、動こうとする意志、動くための力の作用、動く身体の大きさ、によって動き方が異なるという面と、身体を動かすことによって身体を構成する部分に一時的な変化が起こり、またそれが継続されることによって定着するという面との二つからのアプローチが必要である⁽⁵⁾」という。

そして、低迷を続ける青少年の体力問題に対して「運動能力・体力診断テストが実施されながら、10年間もの間、成績が目立った向上が認められないというのは、方法がまずかったのか、あるいはこの程度が日本人という民族の限界なのかどちらかである。したがって、いくつかの学校で、徹底的にテストの向上を目指す体力づくりのカリキュラムが実施されるべきであろう。その結果は、方法がまずかったのか、民族の限界なのかといった点を明らかにすることになる⁽⁶⁾」としている。

また宮下は、「いのちの保障を足場にした意識ある状態で具現される『生きてゆく』姿は、三つの段階に分けることができる。第一は、生まれながらに備わっている心、すなわち、学習しなくても身につく心によって操られている本能行動と情動行動である。これらの行動によって、個体維持と種族保存という基本的な生命活動が保障され、それによって私たちをして、天性的存在者として『たくましく』生きていかせるのである。第二に、学習によって経験を積み、変化する外部環境に適切に対処していく適応行動であって、これによって私たちは技術的存在者として『うまく』生きてい

っているのである。第三は、未来に目標を設定し、価値を追求し、その実現をはかろうとする創造行為であって、これによって私たちは、人格的存在者として『よく』生きていこうとしているのである。(7)

しかも、宮下にとって「よく生きて」いくことは、純粋に生理学的に解釈される。すなわち“よく生きていく”にかかわる大脳新皮質，“たくましく生きていく”にかかわる大脳辺縁系，そして“生きている”にかかわる脳幹脊髄系は，それぞれ理知の教育，情動の教育，身体の教育の対象となり，またそれぞれが知育・徳育・体育といわれた伝統的表現と一致する(8)と述べている。

そして究極的には「知徳体の生理学」による教科論を主張し，かつて明治期においてさえ教育現実を反映していないとして批判された古典的な三育論を合理化し，「生徒の知・徳・体の調和のとれた発達を目指し，平和的な国家及び社会の形成者として心身ともに健全な国民の育成を期して行なわれなければならないことはいうまでもない」と述べられているが，われわれはそれが当然なことであり，納得しうる表現と受けとめることができる(9)としている。

しかし，教育目的論としての「体力づくり」論の限界については別の機会に指摘したように，われわれは，要素的に分断され，各要素の反応の総和をもって自らの「生きる身体」として認識することはできないし，その結果，描かれた「体力」という身体像は，いわば「切りとられた」虚像としてののうつろな肉体にしかすぎず，「意味を失った身体は，やがて生きた身体であることを止め，物理—科学的な塊の地位に下落する(10)」ことになる。

言うまでもなく，われわれの生きられる具体的な身体が，生理や化学的な自然法則に条件づけられるものであることを拒否するわけにはいかない。にもかかわらず，われわれの身体が情動，感性が合理，非合理の谷間を波状的にゆり動かされるのは，ほかならぬ身体が社会的存在であるという根拠にもとづいている。自己の環境的世界を分節化し，意味づけるものは解剖学的，生理学的要素にもとづく「適応」によるものではなく，「創造されてある古い構造を超出していくべつの〈構造〉である(11)」シンボル=象徴化機能にほかならない。

(3) 体力づくりとスポーツ教育の折衷論

周知のように，欧米のスポーツ教育論や運動教育論の影響を反映するかたちで，1977（昭和52）年度告示の学習指導要領は，「運動の楽しさを体得する」といういわゆる「楽しい体育」を打ち出した。だが，その内実は，「各種の基本の運動及びゲームを楽しくできるようにし，体力を養う」といったように，体力づくり論を混在させており，スポーツ教育論というには，あまりに変態的な教科論を展開させることになった。こうした論理は，これまでさまざまに指摘されてきたように，現行の学習指導要領により一層強化され，日本的な修養論的「体力づくり」と欧米のプレイ論的な「楽しい体育」が折衷され，ネオ・ナショナリズムと古色蒼然とした古典的な国家主義が同居するという，子どもにとってはなはだ「楽しくない体育」の構造となっている。

例えば学習指導要領の内容は，果たして「楽しい体育」にふさわしい教材で構成されているのか。依然として，いくつかの運動教材を細ぎれ的に学習すれば，あたかも調和的で理想的な身体が形成されるかのような幻想を断ち切れないでいる。しかも，器械運動や陸上運動など施設・設備のかかからない，安あがりの内容で占められ，スポーツを享受できる何ら技能の定着もない学習が終っていく。運動教材のほとんどが，身体—用具（ボール・跳び箱・マット等）の関係技術で占められ，身体—用具（ラケット）—対象（ボール）という用具を仲だちとした操作技術を必要とするスポーツ教材は，ほとんど内容化されておらず，クラブに入らなければ学習することはほとんどない。

最近、ラケットをまともに振れない学生が多く見かけられるようになったが、これでは、学習指導要領のいう「生涯を通じて継続的に運動を実践できる能力と態度」（高校）などを期待することなど、到底無理な話しである。せいぜいのところ、投てき能力が低下したから、野球をやればよい、懸垂力が落ち込んだら今度は鉄棒をといた程度に短絡せざるをえない。例えば1993年10月の「体育の日」を前に文部省が発表した「体力・運動能力調査」の結果によると、「ソフトボール投げ」で男子の場合、各学年とも調査がはじまった1983年度以来最低を記録し、9年前に比べると4年生で25.6メートルから23.86メートルと1メートルから1.8メートル低下したのをはじめ、女子も最低の記録を示し、「ハンドボール投げ」では18才の男子で10年前に比べ0.91メートルほど低下するなど投げる力が落ちてしていると指摘し、その原因はサッカーが流行して、子どもたちが野球（キャッチボール）をやらなくなったことにあるとしている⁽¹²⁾。

K. マイネルは「環境との対峙にスポーツ用具を取り入れることは、手や足やまた人間全体の達成力と機能に対して決定的な影響を及ぼすものであり、これは労働運動系の発達の中なかで、道具を使うことが単に生産に役立つだけでなく、人間の運動系の可能性や能力を拡大し、改善していくことにも役立ってきたと同様である。スポーツにおいて、用具を取り入れなければ、スキー……漕艇スポーツ、……ホッケー、テニスなどのような広範囲にわたる運動種目の領域は存在しなかったかもしれない。また、人間の運動系の多くの可能性は未発達のままとどまったかもしれない⁽¹³⁾」と述べている。

また、こうしたスポーツ教育論や体力づくり・生涯体育論の台頭と浸透は、第一に、オリンピックを頂点としたチャンピオンシップ・スポーツを軸としたネオ・ナショナリズムの興隆とエリート選手養成の強化を論理的に補完すること、第二に、「民間活力」の導入という美名のもとに、年間数兆円にのぼるといわれる肥大化するオリンピック・ビジネスやスポーツ・マーケティング市場、さらには企業のイメージ戦略に追随するとともに、スポーツ産業の経済戦略を合理化し、かつ第三には「国民体力づくり」論は、例えば『国民の健康体力づくりの現況』（体力づくり国民会議事務局 総務庁青少年対策本部編 1990年）に明らかにされているように、出生率の低下と高齢化による若年労働力不足の補填、老人医療保障の形骸化を正当化するというイデオロギー的機能さえ果たしている⁽¹⁴⁾。

2、「スポーツ教育」論台頭の背景と問題性

(1) スポーツ教育論台頭の背景

ところで、戦後の生活体育論から「体力づくり」論をへて「スポーツ教育」論が移入・台頭してくる背景を若干ふりかえてみたい。戦後の体育科教育論の展開の過程は、ほぼ10年を単位として変化をたどってきたといえるだろう。すなわち、1945（昭和20）年代に繰り広げられたファシズム体育批判とともに、アメリカの教育使節団の影響をもとにカズンズ（F. W. Cozens）、ウィリアムズ（J. F. Williams）、ブッチャー（C. A. Bucher）等の身体活動を通して成長・発達・適応をもって「調和のとれた人格」を養成するという、きわめて抽象的な経験主義、生物学主義、心理学主義的な体育論がなだれのように移入され、生活体育論として流布した⁽¹⁵⁾。

しかし、1955（昭和30）年から1960（昭和40）年代にかけては、その生活体育論も、また物理的環境への「適応（Fitness）」能を説ききわめて生物学主義的というよりは、進化主義的なアメリカのPhysical Fitness思想、言い換えれば体力づくり論の移入によって批判されることになる。さらには、1975（昭和50）年から1980年代を経て今日までアメリカ、ドイツ、イギリスなど欧米でシーデ

ントップ (D. Siedenntop) やウイドマー (K. Widomer) などによって主張されはじめた運動教育論やスポーツ教育論の流れのなかで「体力づくり」(=身体教育)論も三度にわたって指弾され、ふたたび弱体化したかの兆しを見せはじめる。

ちなみにシーデントップの『楽しい体育の創造』(1981年)の訳者で、スポーツ教育の主唱者の一人である高橋健雄は、このような認識は「国際的に広く受け入れられるようになり、西ドイツの『スポーツ教育』、イギリスやアメリカでの『運動教育』や『プレイ体育』のそれぞれの立場に共通して、1つの重要な理論的基盤を与えている⁽¹⁶⁾」と指摘しているが、戦後におけるわが国の体育教科論も、結局は明治以降の近代と同様に翻訳教科論に終始してきたということになる。

(2) スポーツ教育論と「教科」の概念

ところで、そのスポーツ教育論とは、何なのか。それらのスポーツ教育論という教科論は、従来の(1)身体適性のための体育、あるいは身体教育、(2)一般教育の諸目標を達成する手段としての体育、もしくは身体による教育といった論理を批判し、体育をヒューマン・ムーブメントの一環としてとらえ、本来、体育科教育とは「～を対象とした」でもなく、「～による」でもなく、スポーツ活動や身体運動に内在する価値それ自体を追求する過程そのものであるとする。

高橋によれば、シーデントップは、体育の目的を「競争的・表現的な運動をプレイする性向や能力を向上させること」と規定する。言い換えれば、「スポーツに対する主体的な態度や能力を向上させる」ということである⁽¹⁷⁾。

したがって、このような立場に立つ時、体育は運動(スポーツ)の文化的総合性において教育し、「運動(スポーツ)に自立する人間の形成」をめざす教科領域として定立させることができる。このことは、運動の身体形成上の価値や人間形成上の価値を否定するものではなく、目的としての運動(スポーツ)を教授するなかでこれらの成果と関係を保とうとするものである。

また「運動の教育(education in sport)」の考え方に立つ時、体育が内容とする運動(文化)に直接関わった目標を設定することが可能となる。いわゆる「目標と内容の一体化」を図る方向のなかで、一般目標を単元目標や各授業時間の学習指導目標に具体化でき、したがってまた、目標達成の方法に対しても的確な示唆を与えることができるとしている。

そしてシーデントップは、第1層の目標(上位目標)として「運動への指向性の向上」を位置づけ、何よりも運動への愛好的態度や価値観が形成されなければならないとみるのである。また体育の内容(文化)に直接対応する目標は「技能の向上」、「知識の向上」、「社会的行動」の三つの領域として設定される。彼は、特に運動(スポーツ)学習での意味ある経験を尊重するところから「技能目標」を中核に据え、「知識」と「社会的行動」の2つの目標は「遊戯環境への社会化」を促進するための要件として下位に位置づけている。

また、ここでいう知識や社会的行動の目標は、体育授業によって一般的な知性や社会性の育成を直接めざすことを意味するものではなく、運動(スポーツ)を享受する上で必要な運動(スポーツ)に関する知識と社会的行動の習得に限定し、技能目標を中核にして「情意(affective)」、「運動技能(psychomotor)」、「認識(cognitive)」、「社会的行動(socio-behavioral)」の4領域であるとしている⁽¹⁸⁾。

問題は何よりも、その教科論の抽象性にある。例えば高橋は、スポーツ教育がめざすべき目的について①スポーツの定期的・合理的な実践を通じて健康で文化的な生活の実現をめざす人間。②スポーツの価値や必要性を理解する人間。③スポーツへの愛好的態度をもった人間。④スポーツ文化

(組織体制, ルール, 技術, イデオロギー等)を批判的に受けとめ, そこでの矛盾や問題を克服し, スポーツ文化の発展に意欲をもった人間。⑤スポーツの行為(実践, 観賞, 組織, 運営)に必要なとされる諸能力(スポーツの技能, スポーツの社会的行動, スポーツ集団を組織したり運営したりする能力, スポーツの科学的知識)を身につけた人間であるとしている⁽¹⁹⁾。

この人間像はきわめて抽象的であり, いったいどのような人間がイメージされるのか, 理解に苦しむところである。例えばスポーツのコーチャーやスポーツ学の専門家を対象としたものであるとすれば, まだしものこと, 少なくともこのような資質をもった人間の教育を初等教育段階に要求することは, 不可能である。また, これはきわめて不思議な現象ではあるが, スポーツ教育論にもそれぞれのニュアンスがあるが, 基本的には, これらの反スポーツ教育的とも言える教育現実に対して, その問題の根源を明らかにする作業を怠っていることである。

(3) 「スポーツ教育」論への疑義

何も体育科教育の歴史だけに見られる傾向ではないが, すでに指摘したように基本的には, わが国の授業の定型性は, 教育理論や方法の移入性とも結びついてきた。欧米の理論, 方法の様式が導入され, その早急な普及が目標とされることにより, 方法様式の分節化や模倣による定型化がすすめられるという, いわゆる, かつての脱亜入欧が想起される。そして, このような理論, 方法に対する認識の在り様が, 子どもとの実践から理論や方法をつくりだしていく契機を弱めたといえよう。

では, こうしたスポーツ教育論の発想なり, 思潮はわが国に存在しなかったのか。「スポーツ教育」という発想は, すでに明治後期を経て大正期から昭和にかけて可児徳, 島田正蔵, 川口英明等の体育論に存在しており, 見方を換えれば, 大正自由体育は, 国家主義に呪縛されているという限界をかかえ, かつ欧米の新教育運動に影響されているとはいえ, まさに近代における身体(体操)の教育からの脱却をめざし, スポーツ教育への転換を意識した改造運動であったともいえるだろう。例えば島田は, 『体育原論』(1916年)のなかでいわゆるそれまでの体育論に特徴的であった「身体教育」にこう批判を加えている。

「学校教育において健康を増進する方法として体操を唯一のものとし, 最善なるものとすべきかということである。或人が学校の体操場に入って曰く, かくも子供に不具者在りやと云ったさうである。この意味は体操場が宛も整形外科の感に打たれた刹那の言葉であると思う。子供が喜々として遊ぶべき場所でなくてはならぬのに, 医療室の薬臭を除いた感を抱かしむるとき, 果たして子供に本来の価値を味はせる事が出来るであらうか。……

子供を器械の前に立たしめて, 健康の利を説いてなす健康宣伝の教育が如何に墮落した体育であるかを思わせる。もし不具者や病気の子供であったならば, それは教育者の仕事よりも, 寧ろ医者の仕事でなくてはならぬ。……教育者は, 僭越の罪と悪徳の非とを反省してみる必要がある。……一体体育なるものは身体健康といふことに目的を有っているであらうか。……それは生物的存在としてのみ値づけられるものであって, 之は教育ではない。……生物的人体を作るのであって, 人間の教育でないからである。⁽²⁰⁾」

「従来の体操に学理的背景を加へた」合理的体操は, 「人体の発達, 成長といふこと, それのみに捉われたもの」であって, 「体育といふ名を付すべくあまりに不合理」であり, 「生活機関の能率を向上せんがために, 身体組織の相平衡せる発達をはかるにある」とする体育観は「人間を機械化した見解」で, 「人間を巧利の奴隷たらしめ, かつ「身体までの体育⁽²¹⁾」にすぎず, 元来, 体育とは, 「実に人生的意味を包含したものであり, 「文化的意味を基礎⁽²²⁾」としたものであると。

指摘できることは、戦後の生活体育論にみられるように、今日までわが国の体育科教育研究において、こうした過去の教科思想を確認し、それをどのように発展させるべきかという認識は不在であり、絶えず欧米の動向をもってわが国の教科論を、いとも簡単に律していこうとする姿勢とそれが容易に受容されるという事大主義的な、もしくは脆弱な思想的土壌が支配していることである。

だが、問題は、戦後においてかつて戦前の国民精神総動員運動の下請けとしての体育による軍国主義的な体力づくりを批判し、人類文化の遺産であるスポーツ・体操などの文化財を欧米の身体文化・体育文化と対比する独特の「運動文化」という概念を創出するとともに、体育教科の本質を運動文化のそのものを学習し、その本質を学びとること、さらにはそれを継承し、発展させていくという課題を実現させていくことであると主張し、かつ実践を積みかさねてきた「運動文化論」が存在するにもかかわらず、なぜ「スポーツ教育」論でなければならないのかということである。その点に関してスポーツ教育論は、何も応えていないのではないか。

周知のように、運動文化論の最初の主唱者である丹下保夫は、既に1960年代初頭に「運動を通しての」教育という「下請け理論」に批判を加え、「国民運動文化は体操、格技、水泳、陸上などの本質を吟味し、それぞれの本質にふれさせ、それを一層深めさせることを運動文化による人間形成の本質と考える」と述べるとともに、「国民運動文化による人間形成は、現在の運動文化を批判的に摂取してはじめて創造されることになる。批判的に摂取するということはルールやマナーや施設や用具、さてはそのスポーツのもつ技術体系までも国民運動文化の特質に照して吟味し、改めていくということである。これは国民運動文化の創造ということになるだろう。国民運動文化による人間形成を体育というのであれば、それは国民運動文化の創造とこれを支える国民運動文化の体制の建設という二つの創造活動の統一として、学校体育をとらえることであろう⁽²³⁾」と見通している。

その後の運動文化論がスポーツ教育論に対してどのようなスタンスをとっているのか、興味のあるところである。ちなみに運動文化論の理論的指導者である中村敏雄は、「ただ一ついえることは、スポーツが人類の貴重な文化遺産であり、それを継承し、さらに発展させていくことが、現代社会に生きる人間にとって避けることのできない課題であるということであり、この方向、方法、内容こそがスポーツ教育の課題である⁽²⁴⁾」としながらも、スポーツ教育は、「一方では能力主義教育そのものとして、他方では能力主義教育への順応手段として、能力主義思想の、潜在的ではあるが、しかし決定的に本質を形成するところの生活信条を個人のなかに形成していくのにきわめて重要な役割を果たしたということが出来る⁽²⁵⁾」と述べているが、ここには明らかに自家撞着がみられる。

(4) 「スポーツ科」批判

何よりもスポーツ教育論の基本的な問題性は、この理論が「近代超克のスポーツ論として、新たなスポーツ論の再構成を試みるものとして展開されつつある。このような論の出現が、第二次臨調のもと、政・官・財の一体となったスポーツの市場化戦略の全面展開という80年代の新たな危機の展開の局面に対応するものであることは明らか」であり、「体制補完イデオロギーの一つである⁽²⁶⁾」とみられるにもかかわらず、わが国近代の体育やスポーツがかかえこんできた拭いきれない矛盾を捨象してしまい、運動文化論は、いつの間にか「国民運動文化の創造」という、その思想性は換骨奪胎され、シーデントップ流の「スポーツ教育」論に代替されてしまい、「運動文化」という言葉のみが一人歩きしているのではないかという危惧と素朴な疑問だけを、ここでは指摘しておきたい。

一方、こうしたスポーツ教育論の伝播は、従来の教科である「体育科・保健体育科」という概念に対する修正を求める声が高くなっていることは事実である。たしかに高橋がいうように「体育(身

体教育)という二元論的意味あいをもつ名称が、体育の実体(学習内容や学習過程)を正しく表現していない⁽²⁷⁾こと、「体育という名称のなかに含まれている力点を強調しすぎると……あたかも体育で問題にすべきことは、筋力、スピード、持久力、呼吸・循環器の能力、そして測定できるスポーツ能力だけであるということになりかねない⁽²⁸⁾」傾向は否定しえないであろう。だが、スポーツ教育論に対するのと同様に、教科名を「スポーツ科」にすべきであるとの考え方にも、また多くの疑問が示されていることも確認する必要がある。

臨教審でさえも、1987(昭和62)年に体育の教科名変更に関する議論をしているが、「学校における体育の名称については、スポーツ教育に変更したらどうかとの意見があったが、これについてはその内容を検討した後、それにふさわしい名称を検討すべきであるとの意見があった⁽²⁹⁾」として慎重であり、結論を見おくっている。また岸本 肇は、体力づくりという視点から、次のような問題を提示している。

「これからの体育はプレイそれ自体に価値を見出すべきであるから、その教科名もスポーツに改めるべきであるという類の意見に、私は賛成しかねる。そもそもシーデントブ流のプレイ教育、楽しい体育の理解のためには、小学校でも中等教育学校でも、いままって、制度的に教科体育が十分に位置づいていない州があるアメリカの現実を、頭に入れておかなければならないのである。……西ドイツにてさえ体力づくりを大切にしている Sport 科であることを知れば、日本に定着している体育科を、いまさら片仮名のスポーツ科にしてどのような意味があるのか、いよいよ疑問である。……

『すること自体』に最高の意義をおくスポーツ教育論は、体育科教育は社会的没価値でよいとする教育論であり、教育の社会的統制機能を否定するものである。……現今のスポーツ教育論、スポーツ科への教科名変更意見は、わが国の先進的な体育実践がはぐくんできた、子どもの目を社会へ開かせる伝統に反するといわざるを得ないのである⁽³⁰⁾と批判し、「体育は、身体形成とスポーツ文化の学習を統一する理論と実践にねざすものであり、子どもに身体とスポーツの自立的能力を育ていく教育⁽³¹⁾」である。

「どこの筋肉をどう使っているから力が発揮され、身体のどこどこが協応しているからスポーツとして有効な動作になるのか、運動技術を身体の構造・機能として教えたいためである。そのようにして、スポーツの学習を身体の学習とする体育は、さらに子どもの目を身体から身体背景にある生活の問題にまで開かせる可能性をもっている⁽³²⁾」としている。

しかしながら、「かつての軍国主義に翼賛させられた体育の誤りについて教えるためには、体力について教える必要があるということに気づくべきである。体力づくりに対する機械的な反対は、すなわち体力づくりの軍国主義利用にも反対できない⁽³³⁾」と断じることには、少々飛躍が見られる。さらに、小林 篤も同じように、スポーツ教育に懐疑的な立場をとっている。

「最近、『体育科教育からスポーツ教育へ』とか『体育科教育からスポーツ科教育へ』という主張をしばしば聞く。……歴史的に見れば、体育はたいていの場合、何かの目的を果たすための手段として利用されてきた。しかし、現代のような余暇時代を迎えると、身体運動は、何かの目的のための手段としてではなく、余暇利用の方法として、それ自体を目的として行なうことができるよう教育されることが要請されるようになった。……余暇利用の方法としてスポーツそれ自体を学習することを目的とする立場に立つと、まず何よりも、スポーツを自分で楽しむことができるだけの技術を子どもたちに見つけさせなければならない。……

そのような教育を『体育教育』あるいは『体育科教育』という手あかのついた言葉で表現するのは適当ではない。……がららいスポーツとは、実利的なものを期待せず、それ自体を目的として

行なわれる活動であるから、いわゆるスポーツだけでなく、それ以外の体操やダンスなどの身体運動も含めて、身体運動それ自体を目的として行なう教育のことを、スポーツ教育あるいはスポーツ科教育と呼ぼうというわけである。しかし、……このような主張には否定的である。問題は、実用目的をすべてカットして教養目的だけで、いわゆる体育科教育が果たすべき役割あるいは果たすことが期待されている役割をカバーしきれるかどうかということと、体育という言葉に人がどれほど愛着を感じるかということであろう。

前者について言えば、スポーツ科教育のなかで保健の問題はどうなるのか不分明であるし、また、体育のなかで健康よりのことがら、例えば……姿勢の教育などは、スポイルされてしまうのではないかという危惧があるのである。……身体の歪みをそのままにしてスポーツに精を出せば、歪みがますます助長されるということもあるのである。……体育科とは、カラダソダテの基本を教える教育である。その基本とは何かということについては、今後なお吟味を要することが多いが、しかし、カラダソダテについての展望を欠いたままでのスポーツ科教育の主張には問題があるというべきだろう。⁽³⁴⁾

たしかにスポーツ教育論を力説するウィドマーは、ドイツにおいてはすでに1936年にヒルン(A. Hirn)によって「スポーツ教育学」の名称を用いるべきであると要求しているにもかかわらず、依然として1970年代当時の旧西ドイツではいくつかの大学付属研究所には体育や身体練習の語が用いられていることを指摘しており、なお「スポーツ教育」に統一の見解が存在していないことを明らかにしている⁽³⁵⁾。また彼は、「スポーツについての教育に必要な諸条件を追求すること」は、スポーツ教育の問題の一面にしかすぎず、個性化や社会化の陶冶という「スポーツによる」教育の問題を包括しなければならない⁽³⁶⁾と述べており、高橋等のスポーツ教育論とは、ニュアンスを異にしている。

2. 体育科教育の方法思想と学力

(1) 社会的・歴史的实践として体育科教育方法

しばしば教育方法は、「社会的な矛盾を根底として成立してくる教育内部における矛盾に結びついてあらわれてくる」ものであり、「教育実践を可能とする原理として機能するかぎり、教育のなかに成立している諸矛盾をなんらかの形で意識し、それを克服しようとする原理⁽¹⁾」であるとされているが、それらの矛盾をどう把握するかによって、教育方法は決定されることになるといえよう。教育が人為的、意図的な作用であるかぎり、歴史的な究明が可能であり、かつ社会科学的に分析されるように、教育がもつ人為性という性格は、「社会的・歴史的な諸条件による教育の規制の端的な表現⁽²⁾」にほかならない。

言うまでもなく、それは社会的実践であるかぎり、第一義的に社会的条件に規定される。教育実践にとって何を子どもに教え、どの方向に教育するかが基本的な条件となる。そして教育内容(体育科にあっては歴史的に蓄積されてきた運動文化)は、ある社会的・歴史的条件のなかで生活する教師によって選択・把握され、教師を媒介として子どもとかわりをもつ。

したがって、この教育内容や教材は、歴史的に成立し、その歴史的・客観的な性格は、さまざまな教育によって形成された子どもの生活意識や価値観によって主観化され、さらには転じてその主観は、教育内容・教材によって歴史化・客観化されるという相互関係を結んでいる。それにもかかわらず、今日、教授技術があたかも歴史や社会的状況とは、まったく無縁であるかのように錯誤す

るか、あるいは明らかに主張する傾向を見ることができる。

(2) 法則化体育論の方法技術

その傾向は、先に見たように教科本質を生理学主義的に解釈する立場に著しいが、こうした没社会的・歴史的な視点は、いわゆる「法則化体育」にもうかがうことができる。

この法則化体育は、跳び箱の「開脚跳び」を「跳ばせられる技術がなぜ教師の世界の常識にならなかったのか」という疑問を発想に向山洋一が主唱する「腕による体重移動」を中心とする指導法であることは周知のことであるが、改めてその指導法の原理を確認しておこう。

向山は、1980（昭和55）年代初めに「跳び箱を跳ばせるためには、腕を支点とした体重移動を体感させれば」よく、その体重移動には二つの方法がある。(A)（一つの方法は）、跳び箱をまたいですわらせ、腕をついて跳びおる。その場合、「跳び箱を跳ぶというのは、このように両腕で体重を支えること」であることを説明する。(B)（二つめの方法）は、教師が跳び箱の横に立ち、走ってくる子の腕を片手でつかみ、おしりを片手で支えて跳ばせるという方法である。

また、逆上がりについても、「懸垂が一回できる子」、「懸垂ができなくても、のぼり棒ができる子」は、逆上がりができる。「懸垂ができるのに逆上がりができなかったら教師の責任⁽³⁾」であるという。この「跳び箱の教育的活用」について、跳び箱を跳ばせることによって「競争」から「連帯の原理」にもとづいた教育の創造が可能であり、そのために教師には、「跳び箱を跳ばせられる技術」と「それを全体の成長につなげる力量」が必要であった。ところが、現実には、(1)跳べない子に対する教師の悩みが中途半端であった、(2)跳ばせられる技術が発見できなかった、(3)発見しても、広がらなかったために、「跳び箱を跳ばせられる技術が常識」にはならなかったと「教育実践研究への疑問⁽⁴⁾」を提起した。

この向山の主張について根元正雄は、「法則化体育は、科学的な実証性をめざす。一つの指導技術が多く追試に耐えるのには、そこに一つの原理・法則が必要である。原理・法則があるから誰れがやっても同じ結果がでるのである。向山洋一氏の開脚跳びは、『うでを支点とした体重移動の体感ができればよい』という原理を何人跳べたかということを実証できるのである。私は、逆上がりに必要な筋力はどれくらいかを調べた。その結果、持久懸垂力が10秒程度あればできるようになる⁽⁵⁾」と主張している。

そして根本は、「向山氏の跳び箱指導が全国の教師に受け入れられ、効果が発揮されたのは、動きの原理＝テクニカルポイントを明示したからである。これがわかっていれば、教育実習生でもできる⁽⁶⁾」とし、法則化体育とは、(1)追試のできる授業づくり、(2)誰れでもできる指導技術の開発、(3)実証性の体育をめざすものであり、追試のできる授業づくりの条件とは、(1)場づくり、(2)発問・指示、(3)テクニカルポイントであることを主張する⁽⁷⁾。

名人でないとできない部分とだれでもできる部分とに分析され、整理されてこなかったからであるという指摘は、必ずしも否定できない。それは、既に述べたように、わが国における体育実践(方法)に関する歴史的研究(方法史、方法思想史)は、いわゆる体育史一般に解消されてしまい、さまざまな実践の蓄積がないことから言えるからである。

(3) 法則化体育論の方法主義思想

しかしながら、果たして純粋に「だれでもできる」技術と「名人でないとできない」技能に分類することが可能であるのか。たしかに「教育技術に機械化、もしくは合理化しえない部分がないわ

けではない。しかし、それはあくまでも一部分にしかすぎない。しかも、教育技術のなかでは機械化しえない部分にこそ、しばしば教育の最も重要な部分がひそんでいるのである。……いつでも、どこでも通用する教育技術のパターン化がはかられたりすることの基礎には、教育技術をカンカコツによる技能か、然らずんば機械的技術かに区分する単純な二分法がひそんでいる⁽⁸⁾ように思われるとともに、『いつでも。どこでも・だれでも』がやっても一定の効率をあげる教育が、科学だと主張される。しかし、『教育は科学である』という主張はナンセンスである。教育は、科学の対象になりえても、教育そのものが科学となるはずはない。現実の教育現象のなかに本質とか法則性を探求するのは、教育科学である。……しかし、そのようにして探求される教育の法則とか一般性と、『いつでも・どこでも・だれでも』やれる教育とは、別物である。後者は、教育を画一化し、機械化するものである⁽⁹⁾というほかはない。

以上のような問題性はどこからくるのか。その特徴は、授業における教育の質を吟味することなく、教育、教授＝学習の「システム化・パターン化」といった合理化の要求を、複合的な教育実践を安易に形式的に固定化し、部分的に捨象し、効率化しようとすることである。

こうした教育技術観のもとでは、「教師の選択、判断は、技法のレベルに限定され」、「そのような限定が、授業の質にどのような影響をもたらすのか。目的、内容に関する主体的判断を欠いた手段が、教育活動としてどのような歪みをもつのか⁽¹⁰⁾」が検討される必要がある。学習指導要領の教育観・体育観・内容観・方法観等の全体的な構造の検討を欠落させることは、その内容を効率的に子どもに移しかえる方法（＝操作）主義に陥る誤りをおかすことは必至であると言わざるをえない。それは、かつて大正自由体育がかかえていた弱点を再現することになる。

そして法則化体育論の教材解釈に特徴的であるように、基本的には、運動構造の表象を形成する重要性の欠如、言い換えればイメージの喪失にある。

「体育の場合、号令によって筋肉を連動させていく普通体操の形式や、機械的な反復によるトレーニングにおいては、イメージ、表現への注目はない。……人間が、そのイメージの力によって作りだし、表現してきたものが固定され、その短絡的な伝達が授業とされたり、表現された行動が、外的な行動として対象化され、分節され、記号化され、それが、授業において子どものイメージや表現を枠づけていくという構造をみることができる。……授業におけるイメージ、表現の無視、教師の仕事の定式化をもたらす。イメージ、表現の多様性が無視されることにより、授業における教師の対応性が求められることが少なくなり、授業は一定の外的な行動、反応の形成を目標としておこなわれ、そのプロセスの安定が求められて定式化していく。

また、逆に授業を定式化することにより、イメージ、表現への関心が失われていくという結果をもたらす。イメージ、表現の欠落—子どものロボット化は、教師のロボット化と表裏をなしている。そしてそのような授業が、国家の教育の管理—その質における管理にとって好都合のものであることは歴史が示している。⁽¹¹⁾教育が「人間の行動の変化を目標とする技術であることはたしかである。しかしその場合に人間の行動やその変容の特質、多様な個性への洞察を欠いて、不当な単純化やメカニックなものへの還元が行なわれる場合、あるいは、工学的なテクノロジーの技法が安易に教育や授業に導入される場合、授業はメカニックな性格のものに局限され、子どもはロボット化されていく。さらには、教師も追求者、創造者ではなく、オペレーター、ロボットになっていくのではないかという危惧⁽¹²⁾」さえ覚える。

昭和戦前における「国民学校制度」(昭和16年)のもとで「臣道実践」による「少国民の錬成」という教育目標に掲げられているにもかかわらず、方法的には大正自由体育の近代的な方法成果(発

育・発達、興味・個性・遊戯化・個別・分団等)を組み込むという支配的な授業構造を再確認したい。

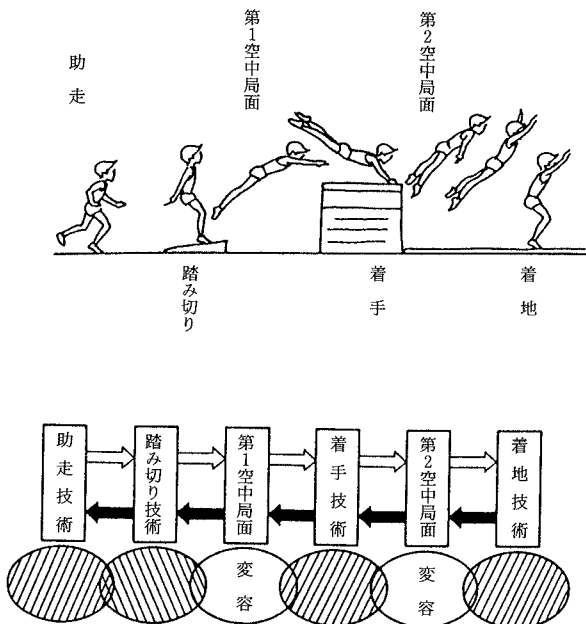
(4) 法則化体育論の教材解釈

たしかに法則化体育がいうように、跳び箱を跳ばせることによって競争の教育から連帯の教育へと質的転換の一つの契機になり得ることは、明らかである。だが、なぜ学校教育において跳び箱を跳び、マットの上で前転をしなければならないのかという教科成立にかかわる基本的な問題には、応えられてはいないのではないか。言い換えれば、法則化体育の指導技術論には、「跳べない」子の技能に焦点が当てられ、子どもたちの運動技術の分析能力や要素的技能をまとめあげる能力、子どもたち相互の教えあう・助け合うといった学習の社会(集団)化の過程は、見えてこない。法則化体育論が、どのような教科論のもとに、いかなる学力論をえがいているのか、いま一つ不鮮明である。

つまり、いわゆる教師の補助(本来は「補助」であるが、常用されているので、そのまま使用する)によって「跳ばせる」という技術が、跳び箱運動の教材価値なのかということである。しばしば問題にされるように、跳び箱を跳ぶということは、跳び箱という障害物を跳ぶということと同義語なのかという疑問が、どうもぬぐいきれない。こうした教材解釈のもとでは、高い跳び箱を跳ぶほど「できる子」ということになる。

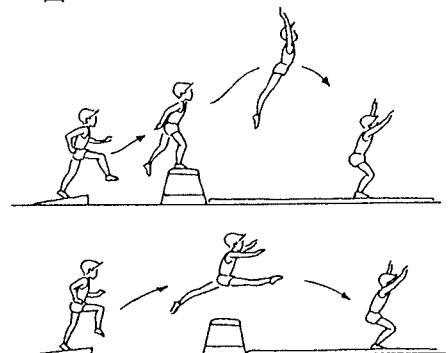
例えば学習指導要領に学年ごとに示されている跳び箱の高さ(4年生は50~60センチ, 5年生では60~70センチ, 6年生は70~80センチ)を跳ばせる「技術」であり、しかも「克服スポーツ」として位置づけられ、「空間の個性的・創造的表現」の運動としてはとらえられていないように見受け

図-1 基本技術の構造



金子朋友『とび箱 平均運動』(大修館書店 1987年 9, 56ページ)より作成

図-2



同前(4ページ)による

られる。「空間の創造的表現」の運動と見るとき、第一次空間と第二次空間をどう表現するかがポイントであって、跳び箱の高さは、問題にならないはずであり、法則化体育は、これまでの実践のなかで明らかにされてきた教材解釈は、どう評価されているのか不鮮明である(図一1参照)。

こうした「克服スポーツ」という教材観は、しばしば器械運動の教材解釈に見られるが、本来、跳び箱空間における身体支配などの訓練を目的としたスウェーデン体操系の流れをくむものである(図一2参照)。したがって、より高い跳び箱を跳びこせる子が「できる子」という能力主義に短絡せざるをえない。金子朋友によれば、もともとドイツ体操の流れをくむスポーツとしての器械運動に、器械・器具を使って体力づくりを目的にしたスウェーデン体操の跳び箱が跳馬の代替に利用されたため、次第に体力向上をねらいに「障害物克服の体操」として位置づけられるようになり、その結果、スポーツとしての器械運動の本質が十分に認識されず、さまざまな「神話」を生むことになったという⁽¹³⁾。「小学校体育実技」で時折、障害走のように跳び箱の「開脚跳び」で台上に着手しないまま、踏み切ってから両足をそろえて跳び越えていく学生を見ることがあるが、この学生の例も、あるいは跳び箱の導入段階の準備運動として「跳上下」のような運動を学習し、「開脚跳び」と誤認したとも考えられる。

こうした法則化体育論に対して出原泰明は、「『教育技術の法則化』運動のリーダー向山洋一は、……目標・内容を問わず、方法のレベルに限定して」教育技術を問題にしており、「『腕立て開脚飛び越し』の『跳ばせ方の指導技術』だけに絞って意見を述べ、跳び箱の教材としての価値や技術の系統性や技術構造などにはふれないことに積極性を見出し」、「『腕立て開脚飛び越し』という一つの『技』をどう教えるかだけを取り出して論じられているが、体育科教育では「何のために、何を教えなければならないのか(学力)」を明らかにすることが重要課題であり、例えば「跳び箱」は、空間の表現や技術の分析・総合を教える教材であって、「跳び箱を跳び越すこと」だけが目的ではないと、その限界を指摘している⁽¹⁴⁾。

一方、高橋健雄は「向山の指導技術は、全面的に否定できず、それなりに有効性があるだろう。跳び箱運動の運動局面をもって問題にしているが、向山方式で示されている『運動経過』はタイヤ跳びや馬跳びとまったく変わらず、『跳び箱運動』としての運動形態の徴表を示さなくなる⁽¹⁵⁾」と論評している。

また「そこでの議論は、通常の学習でできなかった児童をどのような手だてで『できる』ようにさせるかという、いわば『療法的技術』に焦点があり、器械運動の授業全体からみて、ごく断片的・部分的な議論であることをはじめに確認しておかなければならない⁽¹⁶⁾」と言い、ただし、「向山氏の指導技術が間違っているということではない。むしろ初歩的段階(特に跳び越せない児童)では、この解決法が大に利用されるべきであると考え。しかし、注意すべきことは、この指導技術は、あくまでも初歩的段階の『またぎこし』のできない児童に対する有効な方法出しかないということである。……向山氏の指導の問題点は、『足一手一足の順次性』、特に踏み切った後の身体の投げ出し(左右軸回転)という課題に対する指導が欠落しているということであった。『またぎこし』ではなく、跳び箱運動としての『開脚跳びこし』ができるようになるためには、……第一飛躍局面での身体の投げ出し技術を習得する必要がある。……子ども達の中には、助走のあと踏み切り板の上で身体を硬直させ、立ち止まってしまう者が少なくない。その原因は、身体の投げ出し……に対する恐怖、着手後の体重移動やその後の落下に対する恐怖があるが、……この問題に対しては、小さい跳び箱を用意して①助走を行わず、踏み切り板の上で2、3回行って跳びこす。②前後に足を開いた踏み切り姿勢から、踏み切って跳びこす。③2、3歩助走から、呼び踏み切りを行って跳びこす、

といったステップで練習するとよい⁽¹⁷⁾」としている。

この指導技術の発想は、なにも高橋によるものではなく、すでに「前のめり姿勢」からくる恐怖感を克服する方法として小久保方式が知られている。小久保方式には、高橋のいう『足一手一足の順次性』が織りこまれており、きわめて有効性のある方法と考えている。この問題は、ある意味で視点をかえると、心理（体重移動、またぎこし、前のめり姿勢の克服の技術）系統と論理（表現運動としての技術）系統の関係としてとらえることもできるが、これらの議論のなかで小久保方式が無視されてしまっていること自体に限界を感じる。

3. 体育科の「学力」

(1) 新しい学力観と態度主義

学習指導要領は、その総則のなかで「学校の教育活動を進めるに当たっては、自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を図るとともに、基礎的・基本的な内容の指導を徹底し、個性を生かす教育の充実に努めなければならない」として、いわゆる自己教育力の養成をめざし、そのために「各教科等の指導に当たっては、体験的な活動を重視するとともに、児童の興味や関心を生かし、自主的、自発的な学習が促されるよう工夫する」必要があり、「児童の実態に応じ、個に応じた指導などの指導方法の工夫改善に努める」べきであるとしている。

そして、そうした学力を身につけるためには、これまでの知識・理解を中心とした認知的学力に加え、「関心・意欲・態度」といった能力のみならず、「思考・判断」、「技能・表現」といった情意・態度的能力をも学力の基本として求められている。「何を」もって、また「何に」対して新しい学力というのか不明確であるが、ここには、戦後の学力観を逆転させる意図を読みとれることができ、この学力観が徳育を先行させ、「わが国の文化と伝統に対する関心や理解」、「勤労生産・奉仕活動」、「遠足・集団宿泊訓練」強調する学習指導要領の根底を支え、いわゆる古典的、前近代的な「修養」としての行動力を目的とした体育科への傾斜に拍車をかける客観的条件をつくっていくであろうことは否定しえない。つまり、かつての「意志・行・体験・実践力」等といった「態度能力」が「体力」に収斂されていった昭和戦前の学力論を想起せざるをえない。

その結果、体育科教育に求められる学力は、「健康の増進や体力の向上を図り、強健な心身を養う」態度、「生涯を通じて運動を実践する」態度に従属するかたちで「正しい運動のし方を身につけさせ、各種の運動の基礎的な能力を養い、また、身近な健康生活に必要な知識を習得させる」として「技能・知識」が位置づけられることになる。

こうした構造は、体育教科の目標に明らかであり、小学校、中学校でも、そこにあげられている第一義的な目標は「態度」であり、「知識・技能」にかかわる学力は、第二義的なそれとして後退している。蛇足のきらいはあるが、学習指導要領は、「体育科の目標」について「適切な運動の経験と身近な生活における健康・安全についての理解を通して、運動に親しませるとともに、健康の増進と体力の向上を図り、楽しく明るい生活を営む態度を育てる」としている。

こうした学力観においては、「関心・意欲・態度」や「思考力・判断力・表現力」といった能力が、あたかも学習指導要領の内容を学習すれば自ずと「運動に親しむ」能力が獲得されるという予定調和が前提とされており、教育内容の検討は、不問に付されるのである。換言すれば新しい「学力」論と「できる・わかる」学力論とが、一体どこで符合しているか、その筋道が明らかになってこない。

(2) 「わかり・できる」学力論でいいのか

今日、体育科の学力観として「わかり・できる」能力としてほぼコンセンサスを得ているこのように見うけられ、ここには、いわゆる「態度」能力とされる学力観は、欠落している。だが、果たしてこうした能力をもって体育科の学力をカバーすることができるのか疑問である。

「態度」能力といえば、戦後の学力論に大きな影響を与えた広岡亮蔵の三層構造（個別的能力・概括的能力・行為的態度）による学力観が想起されるが、広岡の学力観が批判されたのは、1960（昭和35）年代であった。事実、計測不可能な態度能力を学力に介在させることは、評定する側の主観性・恣意性をもちこむ余地を与えることになるという問題を含んでいる。

だが、果たして人間の技術の世界から態度能力、言葉を換えれば情動的な能力を完全に一掃することは不可能であり、むしろ、それが排除された瞬間に文化としての運動文化は途絶するだろう⁽¹⁾。体育科教育の過程は、基本的には学校をとりまく外延としてのスポーツ（＝運動文化）を人間形成という観点から「教科」として再構成し、認識対象としての知識・技術・情操を、認識活動としての思考・技能・情動によって主体化する過程であり、それはあくまでも社会生活過程として現象する。

その後広岡は、1982年に1970年代から「頭と心と体の教育」論が台頭し、(1)健康な体、(2)働く手、(3)創造的に感受し、表現する心、(4)自ら考え、真実を探求する頭、(5)人間の導きに目覚めた精神など「人間をその全体において man as a whole として、育成しようとする教育が登場してきた」といい、(1)知識・理解・思考などの知的能力、(2)感受し、表現する感情能力、(3)生活環境に働きかける技能、(4)強く健やかな身体能力という文脈からなる豊かな学力であると規定している⁽²⁾。現段階では体育科の学力は、大きく(1)運動文化に関する認識と(2)学習活動に関する認識の二つの観点から次のようにとらえることができると考えている。

①運動の認識……運動の欲求、運動の喜びの認識 ②技術の認識……用具の操作と自己の身体制御の認識 ③運動文化の認識……運動文化の社会的、歴史的、科学的な認識 ④健康の認識……身体の健康に関する認識 ⑤集団の認識……学習方法に関する認識、個と集団の認識

これらの学力は、それぞれが孤立して存在するものではなく、当然のことながら人格において統一される。そうした学力を身につける素材が教材である。教材には、子どもたちが学習し、習得すべき概念や法則のほか、基礎的な思考方法、運動技術の操作方法が構造化されている必要がある。

それはスポーツ教育論の言うように、決してスポーツとい抽象的な世界に閉じ込められた学力をめざすものではなく、ある運動教材に子どもたちが分析的・総合的な運動や思考によって能動的に働きかけ、その過程で身体的、知的、情意的、さらには社会的な能力を発達させるとともに、文化に対する価値観や生活観、さらには人間観をも含め、広義の意味における世界観を変革させていくことである。

確認しておかなければならないことは、体育科教育の目標論として「身体」を文化的環境から切り離し、たんなる測定の対象としての「肉体」の問題に終始する「体力づくり」という発想、もしくは強迫観念から解放されることである。子どもの身体の危機という問題は、いうまでもなく実は子どもを取りまく社会的、かつ文化的環境をふくむ生活の危機の反映にほかならず、肉体ではなく、あくまでも身体の問題として改めて社会的・文化的環境に引きもどし、それら環境と身体との交感の過程のなかでとらえなおす必要がある⁽³⁾。「教育の世界は『意味』の世界と『事物』の世界の相互浸透の世界」であり、『意味』が『事物』に転化し、『事物』が『意味』に転化しているこの世界をと

らえるにはその二重性を見すえ、双方の統合の視点をどこに見出すかがつねに問題になるのですが、『教育想像力』は、その生きた過程⁽⁴⁾にほかならない。

運動教材の学習過程によって感覚的知覚・想像・創造・概念思考などの認識活動が要求され、感覚・認識・概念の過程は、それぞれ分離したものではなく、「運動の過程」に統一されているのである。われわれは身体運動によって対象（運動環境）に働きかけ、自己の身体像を形成するとともに、環境を拡大していくのである。それは、まさに意味の世界と事物の世界の相互浸透の世界にほかならず、そうした世界は、概念の獲得によってはじめて運動がイメージ化され、自己の身体運動をコントロールできるようになり、「技術」から「技能」への転化が可能になることによって成立する。

例えば器械運動の場合、ある運動形態で跳び箱を跳びこす技術は、たんに障害物を跳びこす技術ではなく、「台上前転」や「腕立て前転」といったある文化概念によって跳びこえる技術は指示される。逆にいえば、「台上前転」という概念を獲得しなければ、技術は技能に転化できないことを意味している。

そして分析されうる個々の運動の要素を一つの運動にまとめあげるには、安定した自己の身体像の内面化が不可欠であり、他人の身体や運動を認知し、下書きし、自己の身体に移しかえる能力、すなわち反省的思考（「かえりみる能力」）の成立が要求されるのである。先の学生の例は、跳び箱を学習した経験を持ちあわせていないため、開脚跳びという技術の概念と「かえりみる能力」が成立していないということの結果にほかならない。いわば「わかる」とは、概念の知能を意味し、「できる」とは、概念の知能、かえりみる能力、場面の知能等が集約され、運動教材との交感能力に置き換えることができることを示唆している。だが、一方ではこうした体育科の学力を論ずること自体を否定するむきもある。例えば岸本 肇は、こう述べている。

「そもそも今の体育界に、あえて学力概念で整理をはからなければならない緊急愁眉の課題でもあるのだろうか。……もし、今の体育（学）がもっとも直面している問題をあげよといわれれば、それは『学力』ではなく、国民とりわけ子ども・青年の体力問題であると思う。……そのようなときに『学力』を持ち出すことは、教育現場で実際に行われている体育に、無用の混乱を生じさせるだけではないだろうか。学力という語感は、そもそも体育とはなじみにくい。

運動能力とはどうか、よき社会性を身につけるねらいとはどうか、などといちいち解釈に苦しむ。だから、体育の『学力』を下手に論ずると、体育の目標、内容の歪曲化につながりかねないのである。いまの私の考えをいえば、無理に『学力』などといわなくてもよいから、国民の健康・体力要求Ⅱ応え、体育としてどのような身体と運動・スポーツにかんする能力を子どもたちにつけてやるのかを考えるほうが先決である。体育も、他の知的教科と同じように、できることとわかることとは必ずしも一致しない。一つの運動ができたからといって、そのやり方ができるわけでもないし、やり方が理論的にわかったら、それができるわけでもない。⁽⁵⁾

体育科における学力論は、無用の長物であるとする主張であるが、そのことによって果たして教科本質を追求し、かつ上述のような学力観に対する批判的視点をもちえるのかということが問題となるが、他方で、岸本自身が、自己の学力（能力）論を展開するという矛盾に陥ってしまっている。

すなわち「体育における運動能力には、“身体で覚えた”明確な基礎がある。この基礎のところを“頭で理解させる”，すなわちできることを身体運動の法則に即してわからせることが、からだづくりの体育にとってきわめて重要である。運動体験を身体認識化させないことには、からだづくりの意欲形成もできないからである。こんな体育は、身体運動を科学的に理解できる“身体の学力”を子どもに要求するであろうし、また“身体の学力”を形成していくであろう。この“身体の学力”

こそ、国民の健康・体力要求と体育とを結ぶ太い絆のように、私には思えるのである。……“身体の学力”という場合も、最低それだけの範疇は考えておかななくてはなるまい。(1)身体そのものの教育、体力への直接の働きかけ、(2)運動能力や身体操作能力を高め、身体を器用にすること、(3)身体意識、体力づくりへの意欲づけ、(4)身体の知識、身体形成への科学と方法⁽⁶⁾」であると。

岸本のいう、「体力」概念がきわめて不明確であることはまぬがれないが、少なくとも今日、語られている学力論（「できる・わかる」）は、皮相的であると指摘しているようにも解釈できるならば、了解できる。

あとがき

例えば鈴木秀一は、「教育学を教育科学と技術学に分離し、教授—学習過程の研究を後者に位置づけようとする立場の方法論的誤謬は明らかであり、社会を正しく把握する科学に立脚して、教授—学習過程の社会的本質を把握しないかぎり、あるいは教授—学習過程論を生物学化し、権力の奴婢と化してしまう。教授過程論は、教授—学習過程における社会的な矛盾の構造と本質にしたがって構築されるべきなのである。現在、さまざまに成立している教育方法と教育技術は、あたかも無性格な、したがって恣意的な選択可能なものとしてあるかのごとく提示され、その選択はあるいは教育目的とあるいは教科内容との機械的な結合によってなされているかの観を呈している⁽¹⁾」と指摘している。

体育科教育における現状は、教科本質に関わる理論的努力を放棄し、目前の方法論のみに拘泥するという傾向を強めつつあり、そのことを欠いて、体育教科の成立そのものを揺るがす「体罰」、「いじめ」という反人間的な現実が解決されないということに自覚すべき段階にきている。なぜ体育科教科論において体罰やいじめが、なお教科本質に関わる根本的で、深刻な問題として認識されないのか。体育科の教授方法は、こうした教育における社会的な矛盾の本質と構造の把握なくしては確立され得ない。

注

1. 「スポーツ教育」論をめぐって

(1) 『朝日新聞』 1993年12月28日付

(2) 出原泰明『体育の授業方法論』(大修館書店 1991年 19ページ)における指摘。

例えば筆者等が学生に対するアンケート調査(1993年4月)によれば、「体罰・いじめ」と思われることを経験したり、見たりしたことがあると答えた学生は47.2% (小学校で31%, 中学校で61%) に達しており、その内容として「ける・けなす・なじる」、へたな子、できない子を「からかう」、「うさぎ跳びで体育館3周」、「スリッパで殴る」、「水泳の見学者にグラウンド20周」等が指摘されている。(『教師教育の教材開発に関する基礎的研究～教育学部学生の「体育」教科認識について～』鳥取大学教育学部附属教育実践研究指導センター研究年報 第3号 1994年3月)

(3) 『立憲的教育施設の実際』以文館 大正3年 39ページ

また西川三五郎は、体育に対しても次のような厳しい批判を向けている。

「小学校の体操科は……身体方面の体育にあらずして、……児童の発達といふ点からすると却って有害な場合が少なくない。而して体操科の時間に於ける教師の態度といふものが全く野蛮的で、命令主義、圧制主義、軍隊主義で、児童の身心を苦しめるものが多いのである。……学校の規律という美名の下に児童は教室にありても、廊下にありても、便所にありても、何をすることも規律的習慣の下に律せられて、殆んど体育というものを無視して

いるやうに思われる。……特に苛酷、峻厳なる教師にありては、……児童を捉えて盛んに压制教育、訓練教育を施して……時々体罰を加へて児童を虐待し、冷酷にすることが往々にある。……児童は常に教員に過重なる勉強を命ぜられて、一日として余裕といふものがなく、……精神的快樂又は精神的慰安を得るの日がないやうに至るのである。」(同書 455～456ページ)

こうした現象は、何も今日だけの特異なものではなく、ヘルバルト派の形式段階説が流布した結果、教育全般にわたる詰込み教育や形式主義が浸透した明治30年代にも「学校騒動」となつてあらわれている。

例えば川島庄一郎は、「学校騒動の原因は職責上、固より管理者の不能の範囲を出ざるべしと雖も、徳義上必ずしも校長の過失、又は不徳不能に基くものにあらず、……教授法不良にして、或は生徒の程度にこえ、或は分量を過し、又は之か伝達法親切ならざるが為、真興味一毫も存することなく、所謂生徒の心をして倦ましむる」がためであり、教授法を改善し、耳学問ではなく「目と手」による「興味に発する所以の方法」(「学校騒動ノ原因」『教育時論』第198号 明治32年8月20日 12ページ カタカナ文をひらがな文とした)をとるべきであると指摘している。

- (4) 「体育科教育の基礎科学」小林篤・宮下充正・柴若光昭『体育科教育の理論と実際』国土社 1980年 46ページ
- (5) 同 前 47ページ
- (6) 同 前 59ページ
- (7) 同 前 52ページ
- (8) 同 前 53ページ
- (9) 同 前 51ページ

宮下は、猪飼道等の「教育生理学」という論理を援用し、「教育生理学は教育さるべきもの、即ち、教育対象の精神的・身体的機能のうちとくに教育の受け入れを可能にする諸条件と教育内容・技術・環境の諸条件が教育効果にいかなる影響をもたらすかを生理学的に解明することを目的にしよう」(同書 53ページ)といっているが、歴史的・社会的・文化的・技術的・芸術的な諸価値の領域にまで生理学が踏み込もうとする生理学万能主義に陥っている。

- (10) メルロ・ポンティエー、滝浦静雄、木田 元訳『行動の構造』みすず書房 1968年 311ページ
- (11) 同前 261ページ

- (12) この投力低下に関して文部省は、「昔の子どものように思い切りものを投げる機会が減っている」のに加えて、キャッチボールをする場所がなくなったり、サッカーの人気上昇に反比例して野球をする子どもが減少していることに起因しているかもしれないと分析しているという。(『朝日新聞』同月9日付) 上記のような教育現実のなかで子どもの身体的な発達が低迷するのは、自然というべきであろう。明治以後から今日まで絶えず叫ばれ続けてきた国民体力の低下問題は、実は教育方法の改革と表裏の関係にあることは、拙著『日本近代体育の思想構造』(明石書店 1988年)のなかで指摘したつもりである。

- (13) 金子朋友訳『スポーツ運動学』大修館書店 1982年 102ページ

- (14) 文部省は、1994年1月21日、かねて1987年12月の文部省通知で種目について「試行」中であつた「中学3年生の国体参加を正式に認める」内容の通達を、全国の都道府県教委に送った。種目は水泳、陸上など4競技である。中学校における選手強化にさらなる拍車がかかり、部活における体罰・しごきなどが増加することは必至である。こうした問題をスポーツ教育論者は、どうとらえるのか。あわせて城丸章夫、水内 宏編『スポーツ部活はいま』(青木書店 1991年)を参照されたい。

またわが国のスポーツは、明治時代に輸入されて以来「主として学校体育、あるいは企業スポーツとして発展した。すなわちスポーツが文化として自立することなく、教育に利用されたり、私学や企業の宣伝に利用されたり、会社の販売促進や税金対策に利用されつづけてきたのである。その結果、学校や会社は多大の利益を得たが、その利益がスポーツに還元されることは少なく、国民一人当たりのG N Pが世界一となった現在でも、会員制で入会金の高いゴルフ場ばかりが大阪府と同面積になるまで建設される一方、だれもが自由に遊べる芝のグラウンドひとつ満足にないというのが実情である」(玉木正之「自立したスポーツこそ文化」Jリーグに経済持ち込むな』『朝日新聞』1994年1月12日付)という指摘がある。しかし、学校体育が果たしてスポーツの恩恵をこうむつたと断言できようか。スポーツマーケットの現状に関しては石井清司『マフィア 電通の時代』(講談社 1989年)を参照。

また「国の反映」・「たくましい民族力」・「きょうじんな体力」をうたつた昭和39年12月18日の閣議決定「国民

の健康・体力増強対策について」や同書にみられる官・半官・民による国民体力づくり政策の展開をみると、「身体私事性」をこえて、どうしても日中戦争下における「国民体力管理制度調査会」によってあらゆる権力組織を動員して実施された体力調査がちらついてくる。この点については拙著『日本ファシズム下の体育思想』（不昧堂出版 1986年 148～152ページ）を参照のこと。

- (15) ヘザーリントンは、1910年に「器官の教育」、「随意運動の教育」、「性格教育」、「知的教育」の4目標をかかげ、ブッチャー「身体発達の日標」、「運動発達の日標」、「精神発達の日標」をあげたが、これらはわが国戦後の新体育（＝生活体育）の思想的基盤に大きな影響を与えた。こうした思想的動向に関しては、前川峯雄『体育原論』（中山書店 1958年）を参照されたい。
- (16) 高橋健雄『新しい体育の授業研究』明治図書 1989年 10ページ
- (17) 同前 10ページ
- (18) 同前 10～11ページ
- (19) 高橋健雄『「スポーツと教育」の理念』（丹羽劭昭・辻野 昭編著『「スポーツと教育」の展開』第一法規 1984年 155～156ページ）
- (20) 有明書房 9～10ページ
- (21) 同前 21ページ
- (22) 同前 11ページ
- (23) 『体育技術と運動文化』明治図書 1963年 178～179ページ
 なお、窪田恭子編『戦後における学校体育の研究—丹下保夫—』（不昧堂出版 1987年）も参照されたい。またこの運動文化論をめぐって教育科学研究会（身体と教育部会）とのあいだで論争（円田善英・中村敏雄）が行なわれたことがあるが、これについては、『体育科教育』（1980年6月号、同年10月号、同年12月号、1981年2月号、3月号）を参照されたい。
- (24) 「スポーツ教育論」『スポーツ教育』大修館書店 1978年 16ページ
- (25) 同前 21ページ
- (26) 山下高行『「スポーツ＝プレイ論」の特徴と問題点』『スポーツの自由と現代 上』青木書店 1986年87ページ
 これまでのスポーツ教育論は、山下の次のような批判に耐え得るのか。
 彼は、「80年代の今日、……新たなスポーツ論の再構成を試みるものとして展開されつつある。このような論の出現が、第二次臨調のもと、政・官・財の一体となったスポーツの市場化戦略の全面展開という80年代の新たな危機の局面に対応するものであることは明らかである。しかし、このことの表裏の関係として、この動向の基盤とする国民大衆なスポーツ活動の増大のなかに、国民大衆のスポーツ主体としての力量が一定の比重をもって蓄積され、スポーツの国民的再編の契機が産出されているのを見る必要がある。現在スポーツ教育論に課されている課題とは、このような潜在的契機への現実化への転化を準備し、そももとの危機の克服を果たし得る論理の提示にある。……だが、近代超克のモチーフのもとに現われているスポーツ論は変革のリアリティを欠き、逆に変革の現実化を押しとどめる危険性を内包している」（同前 87～89ページ）と指摘し、その危険性を、このスポーツ論がもつ実存主義に見ている。
- (27) 高橋健雄『「スポーツと教育」の理念』前掲 132ページ
- (28) 同前 133ページ これはウィドマーの指摘（後掲書 30ページ）である。
- (29) 「スポーツと教育」『臨教審だより—審議経過の概要（その4）—』臨時増刊 1987年1月 68ページ
- (30) 岸本 肇『子どもが主役の体育・スポーツ—体育科教育改革の展望—』あずみの書房 1990年 38ページ
- (31) 同前 40ページ
- (32) 同前 42ページ
- (33) 同前 43ページ
- (34) 松本金寿・柴田義松編 小林 篤・宮下充正・柴若光昭 前掲書 204～206ページ
- (35) 峰屋 慶 谷井 博他訳『スポーツ教育学』東洋館出版社 1980年 29ページ
 ちなみに、リュール（Ruhl）の調査によると旧西ドイツでは10研究所が「身体練習研究所」、3研究所が「体育研究所」と呼ばれているという。
- (36) 同書 176～177ページ
- (37) 金子朋友訳『スポーツ運動学』大修館書店 1982年 276ページ 傍点マイネル

マイネルは、「青少年の全人教育は身体運動の意義が教育の価値ある手段としてはっきり認識され、完全に承認されるときにのみ考えられる」（同書 274ページ）とも述べている。

2. 体育科教育の方法思想

- (1) 鈴木秀一『教育方法の思想と歴史』青木書店 1980年 28ページ
- (2) 同 前 85ページ
- (3) 向山洋一『跳び箱はだれでも跳ばせられる』明治図書 1982年 13～15ページ
前年の1981年『現代教育科学』（9月号）が、「『跳び箱』は誰でも跳ばせられるか」の特集を組んだことが、法則化運動の発端になっている。
- (4) 同 前 17～30ページ
- (5) 根本正雄『すぐれた体育授業のモデル化』明治図書 1989年 146ページ 傍点筆者
- (6) 同 前 110ページ
- (7) 同 前 96～97ページ
- (8) 柴田義松『授業の原理』国土社 1978年 209ページ
- (9) 同 前 222ページ
- (10) 稲垣忠彦『授業における技術と人間』国土社 1977年 15ページ
- (11) 同 前 64ページ
- (12) 同 前 46ページ
- (13) 金子朋友『とび箱 平均台運動』大修館書店 1987年 3～7ページ
- (14) 出原泰明 前掲書 26～27ページ
- (15) 高橋健雄 前掲書 35ページ
- (16) 同 前 66ページ
- (17) 同 前 36～37ページ

3. 体育科の「学力」

- (1) この点に関しては拙論「スポーツの身体論（Ⅰ）（Ⅱ）」（『鳥取大学教育学部研究報告 教育科学』第22巻第1号、第2号 1980年）で明らかにしている。
- (2) 「人間的な学力に占める体育の役割—現代の学力を考えるために—」『現代教育科学』1982年10月号 61～62ページ
中内敏夫は、勝田の学力モデルに対して「この学力モデルにも欠点がないわけではない。第一、それは、能力モデルであって、学力モデルではない。能力モデル全体のなかでの学力の位置を示したものであって、学力の内部構造についてのモデルではない。また、教育のモデルである以上欠くことのできない発達（段階）の要因が図式のなかに組みこまれていない点も弱点である」（『学力とは何か』岩波書店 1983年 194ページ）と指摘している。同誌は、「体育科で育てる『学力』とは何か」を特集している。
- (3) 教育目的論としての体力論の限界については、拙論「体力思想の論理」（『鳥取大学教育学部研究報告 教育科学』第19巻第1号、1977年）で指摘している。
- (4) 堀内 守『教育思想の歴史』日本放送協会 1975年 362ページ
- (5) 岸本 肇『からだづくりと体育』青木書店 1984年 206～207ページ
- (6) 同 前 207～208ページ

あとがき

- (1) 前掲書 78～79ページ

その他の参考文献

- 広岡亮蔵『現代の学力問題』明治図書 1978年
 小林 篤『小学校の体育』有斐閣 1982年
 内海和雄『体育の学力と目標』青木書店 1985年

- 小林一久 『体育の授業づくり論』 明治図書 1985年
小林 篤 『体育授業の原理と実践』 杏林書院 1986年
小林一久編 『初等体育授業の研究』 学術図書出版社 1989年
『現代教育科学—新学力「関心・意欲・態度」—』 1992年1月号 No.422
入江克己 『大正自由体育の研究』 不昧堂出版 1993年

(1994年4月30日受理)

