

「楽しい体育」論における学習 指導の論理と問題

鈴木 理

Problems Related to the Logic of Instruction
on “Tanoshii-Taiiku” Theory

Osamu SUZUKI

I. はじめに

今日のわが国の体育授業は「楽しい体育」に強く方向づけられている。それは、全国体育学習研究会（以下、全体研と略す）の戦略スローガンとして1979年以来10年あまりにわたって掲げられてきたテーマである。と同時に、現行の学習指導要領の理論的なバックボーンにもなっており、その意味では体制的に権威づけられた理論であるといつてよい。

全体研では「社会における人間と運動の関係を規定する運動需要（生活における運動をめぐる諸問題）」に基づいて体育のあり方を導いてきた²²⁾。わが国では、産業社会から脱産業化社会への移行が顕著になるにつれて、運動需要も大きく変化し、「レジャーにおけるみんなの生涯スポーツ」が標榜されるようになった。こうした社会変化に鑑みて、竹之下¹⁶⁾は、自ら生み出し強力に推進してきたグループ学習の限界を自覚するとともに、従来の運動手段論の転換を提唱し、プレイ論に依拠した問題提起を次々に行うようになった。

プレイ論の導入は、運動の意味と価値を、技術を中核とする運動の形態ではなく、人間と運動の機能的な関係に見いだそうとするものであった。それは全体研の中ですぐに賛同を得られたわけではなかったが、その後の数年間をかけて徐々に浸透していった。そして、運動を行う者にとっての機能から捉える「運動の機能的特性」を内容論の中核にした学習指導理論が提唱されるに至った。

こうして1979年、全体研の新たなテーマとして「楽しい体育」が掲げられ、以後10年間にわたってスローガンとして用いられた。特に、「運動に親しむ」ことを目標とした学習指導要領の改訂とタイミングを合わせ、このスローガンは急速な広がりを見せた。

しかしながら、その理念や具体的な実践方法をめぐって、現場で多くの誤解や混乱がみられたことは周知のとおりである。例えば、子どもの立場を大切にする体育と称して子どもの欲求の赴くままに任せている授業が蔓延したり、技能を高めるために学習活動を「楽しく」行わせることと混同されたり、あるいは体育の授業を教師が楽しく運び扱うことと同一視されている、といった指摘がある²⁹⁾。

このように、「楽しい体育」という言葉だけが独り歩きして、かえってマイナスに機能しているという事態を憂慮して、全体研ではスローガン転換の声が聞かれるようになった。その結果、1990年代に入ってから、「運動目的・内容論としての楽しい体育」とか「生活内容論の体育」といった表現を用いるようになっていく。

ところで、「楽しい体育」論では、ホイジंगाやカイヨワによる「プレイ」の要素を重視し、学習活動が子どもにとってはできるだけプレイ（レジャー活動）そのものと感じられることが良しとされている。したがって、体育授業は「生涯スポーツへの準備」を越えて「生涯スポーツの1コマ」として位置づけられている¹⁵⁾。そこでは、学習とプレイあるいはレジャーの統一がめざされ¹⁶⁾、「教育だけでも学習者にとってはレジャーと感じられるような教育」が両者の好ましい関係であるといわれている¹⁷⁾。しかしながら、遊びとは本来何の制約も受けない自由な活動であり、一方、教育は制度化された時間・空間の枠内で行われる営みである。「楽しい体育」論では、これら相反するものをどのようにコーディネートして学習指導を展開しようとしているのだろうか。

くわえて、授業が成立するためには、教師、生徒、教材（学習内容）が有機的に結びつくことが重要である。「楽しい体育」論の学習指導のあり方をめぐって、これまでに多くの誤解や混乱が生じてきたことはすでに述べたが、これは先の三者の関係が明確に示されてこなかったためではないだろうか。すなわち、「楽しい体育」論では学習の中核に「楽しさ」や「楽しみ方」といった心理的・個人的な事柄を置くために、客観的で具体的な学習内容をあらかじめ提示することが困難になり、学習過程が明確に描かれないということが大きな原因と考えられる。

今日の体育授業にみられるこうした疑問を解消していくためにも、「楽しい体育」が何のために、何を、どのように学習させようとしているのかという学習指導の原理を教授学的な視点から吟味していくことは大きな意義をもつ。

そこで本研究では、「楽しい体育」論に対して、① 授業に先立つ「計画」の原理、および② 学習過程における「計画実施」の原理、という側面から検討を加えることを目的とする。

II. 「楽しい体育」論における授業計画について

1. 授業計画と教材づくり

教師は体育授業に先立ち、子ども達が実際に活動する姿をイメージして、「こんな課題にこんなふうに取り組ませたい」という思いを巡らせつつ構想を練る。それは、どんな運動をとりあげ、それをどのように配列し、どのように履修させるかという授業計画として具体化される。

「楽しい体育」論においても、授業を周到に計画することは重要な問題として認識されている。例えば永島¹⁷⁾ (p. 66) は、「子どもが遊びとして何かの運動をする場合とは異なり、授業で活動を生み出し、それが学習に結びついていくためには、自発性を引き出し、学習をスター

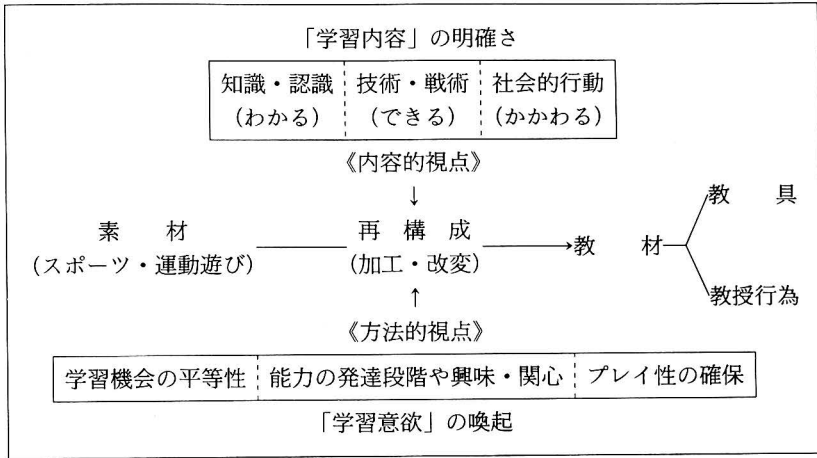


図1 体育の教材づくりの過程とその内容的・方法的視点

トさせるための指導性が発揮されなくてはならない」と指摘し、これが教師の指導性の7割に相当するほどの重要な意味を持つと述べている。そこでは、自発性・自主性に基づく学習を可能にし、ひいては生涯スポーツに向けての実践的能力を身につけることが可能となるような学習内容が準備されなければならない。しかも、歴史的・社会的に創られてきた身体運動の文化そのまの形（素材）ではうまく学習されないので、教師が意図的に場面を設定したり、課題性を持たせたりという具合に加工・改変した「教材」として提示する必要がある。授業計画においては、このように素材を教材化すること、すなわち「教材づくり」がその中核をなすものと考えられる。こうして準備された教材に基づいて、授業をどのように展開するのか、その教材を用いた生徒の学習に教師がどのように関わっていくのか、といった授業過程を計画し、実行することが可能になるのである。

岩田⁹⁾によれば、教材づくりの一連のプロセスは図1のように示される。子ども達は教材によって学習内容を習得するので、そこには認識・技術・社会的行動に関わった意味のある内容が盛り込まれていなければならない。くわえて、そこから導かれた教材が、子どもが学習意欲を持って取り組めるように工夫されていることも重要である。このように、内容的視点と方法的視点の両者が相まって、素材としてとりあげた運動（スポーツや遊び）を適切に再構成し、教材として子ども達に示すことが可能になるのである。

2. 「楽しい体育」論における授業計画の検討

「楽しい体育」論では、「人間が運動に寄せる根元的な価値・機能（内在的価値）を学習の内容として位置づけ、それによって運動への内発的接近を触発し、運動への自発性と自主性を導く」ことが主張される¹¹⁾。そこでは、子ども達が取り組む運動の特性を、従来のように効果的特性や構造的特性から捉えるのではなく、機能的特性から捉え、価値づけている。授業実践に

においては、何がどうなったときに楽しいのかをその運動の一般的特性や子どもからみた特性として捉え直すことによって、機能的特性がさらに具体化される。しかしながら、この機能的特性の捉え方をめぐっては問題点も少なくない。

例えば赤羽根⁹⁾は、運動の一般的特性の捉え方が教師によって大きく異なり、そこから導かれるべき学習の方向が不明確になっている点を指摘している。つまり、バレーボールを例にとると、「ボールを落とさずに……」「ネットを挟んで……」などのルールに関する条件が書かれたり、「パストスースパイクを使って……」といった中心的技術が盛り込まれたり、あるいはマナーのあり方について触れてあったり、という具合に様々な視点から捉えられているのである。また、子どもからみた特性についても、楽しさに関わる子どもの実態を把握し、これを統合して各学級独自の学習のねらいや道筋を具体化することは、実際にはきわめて困難であると指摘している。そこから彼は、学習のねらいは「学習者が楽しさを味わい、深められるように、子ども達の願いを十分生かして教師が設定する」べきであると主張している。

こうした現場教師の声は、子どもの「学びたいこと」が、社会的に要求される「学べきこと」と必ずしも一致せず、したがって授業を望ましく方向づけていくためには教師の介入が不可欠であることを示唆している。その際、知識・技術・社会的行動などの客観的な学習内容が中心的に設定されなければならないことは言うまでもない。

ところが、「楽しい体育」論を主張する人達は、「運動を構成する技術を先に学習者にあてはめるのではなく、運動欲求の充足を先行させる¹⁰⁾」という。つまり、「楽しい」という心の状態そのものがまず問われるのであり、なぜ楽しいのか、どんなことを身につけたから満足しているのか、という知識・技術の中身は表に出されないのである。したがって、素材としてのスポーツを教材化していく過程では、内容的視点から手を加えることができず、専ら方法的視点からの教材づくりが行われることになる。このことは、「楽しい体育」論における運動が、教材としての前提条件を満たしていないことを意味する。

さらにいうと、「楽しい体育」論では、子ども達が自発性・自主性に基づき、それぞれの力やめあてに合った学習課題に取り組めるような「場づくり」が重視される。ここで「場」というのは、すでに準備されている学習の中身に子どもが成功裡に接近できるように設定された環境のことであり、これをきちんと整備していくことは教師の責務である。しかしながら、「楽しさ」は一人ひとり感じ方の違うものだから、「コレを学ばせたい」という客観的内容を具体的に準備しておくことはできない。したがって、「場づくり」は学習の中身から遊離して、方法論のレベル（方法的視点）でのみ行われることになる。「楽しい体育」論が、具体的な学習内容から導かれる「教材」ではなく、環境整備に限定される「場」という用語を使わざるをえない理由がここに見いだされる。どのような学習指導理論を適用するにしても、まず吟味されなければならないのは授業の目的や内容であり、それらの上に方法論が展開されるべきであることは言うまでもない。したがって、「場づくり」は、「教材づくり」のなかの方法的側面の一つを担うものとして位置づけるべきである。

また、体育授業において生涯スポーツを指向した能力の育成を図ろうとするとき、プレイの保障による楽しさ体験に依存するだけでは不十分であることは言うまでもない。細江⁷⁾によれば、これからの体育は「目標探求型人間」を希求するものであり、そのためには新しい課題へのチャレンジが自己決定的であることを子ども達に認識させることが重要であるとしている。そのためには、「できる」という先行経験が必要であり、それゆえ「今持っている力でできることから始める」ことが重視されている。しかしながら、ことさら努力を要せず、すぐにできてしまったときの「浅い喜び」よりも、長時間かけて力を尽くして技を身につけたときに得られる喜びや感動ははるかに大きいと考えられる。しかも、「今もっている」まさにその「力」が、必ずしもそれぞれの運動（スポーツ）の価値を享受するために最低限必要な「力」のレベルに到達しているとは言えない。したがって、教師が積極的に関わり、このような「真の楽しさ」「深い楽しさ」を見通した授業計画を立てるべきであるが、その際のベースになるのは、「これだけは是非ともわかってほしい、身につけてほしい」という知識・技術のミニмум・エッセンシャルズ、すなわち共通教養の獲得である。これが内容的視点として明確に押さえられ、なおかつ学習意欲を喚起する方法的視点が確立されるとき、「教材づくり」は成功裡に行われる。こうしたプロセスがあつてこそ、子どもの側にも「何としても学ばねばならない大切なもの」という、学習内容への認識が育まれ、それにチャレンジする頑張りが生み出され、真の楽しさに支えられた授業が実現するのではないだろうか。そのためには、楽しさの質的な違いを明らかにするとともに、真の楽しさ、深い感動を味わわせるための手だてについて、さらに研究を進めなければならない。

くわえて、「楽しい体育」論においては、かつての体育で重視されてきた、体力、調整力、運動の技術といった内容は、社会的に外側から要求されるものであり、子どもにとって意味のある内容になっていなかったとして、否定的に取り扱われる²³⁾。しかしながら、運動の外在的価値を無視することは、体育科の存在基盤を危うくするものであるとの指摘もある²⁸⁾。つまり、かつての「身体教育」や「運動による教育」を全面否定して今日の「運動そのものの教育」が生み出されたのではなく、後者が前者をそれぞれ包含するよう存在しているとみるべきである。したがって、運動は目的・内容か手段か、あるいは、からだづくりか運動文化かといった、二者択一的な問いは意味がなくなるのである¹²⁾。

III. 「楽しい体育」論における学習過程について

1. 「楽しい体育」論における学習過程

子ども達に生涯にわたって主体的に運動に親しんでいくための能力を身につけさせようとするとき、何よりも運動への愛好的態度を育てることが重視される。そのためには、学習成果のみならず、学習過程における欲求を十分に満たしていくことにも大きな関心が向けられなければならない。そこで、この課題に接近するために様々な工夫が施されてきた。

一般に、学習過程とは目標に向かう学習の道筋を指す。これは従来、組織的な学習内容を段

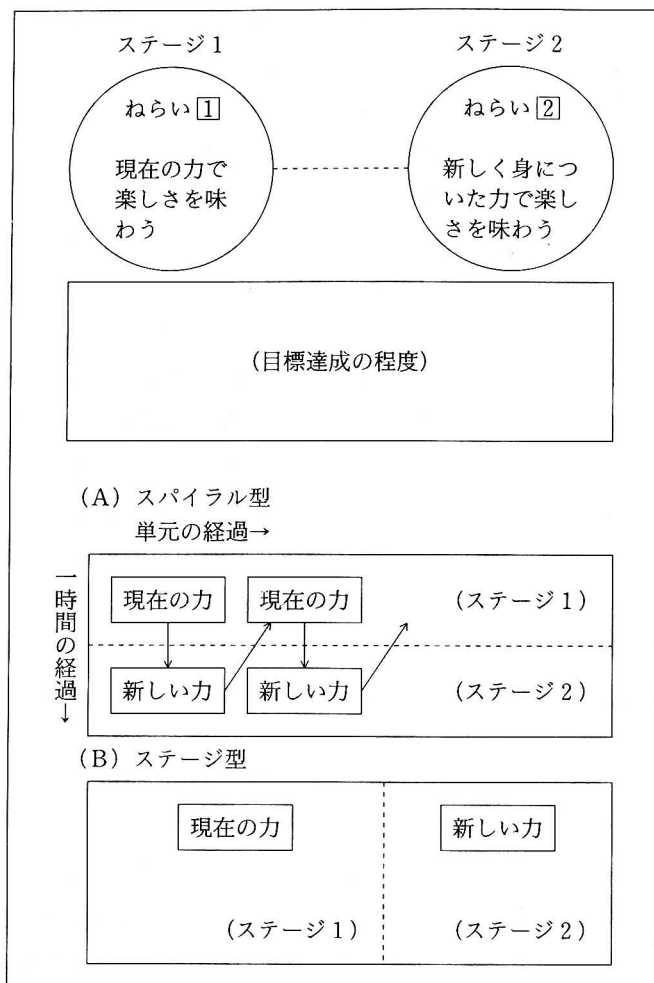


図2 学習過程のステージモデル

階的に配列することによって示されてきた。しかし、「楽しい体育」論では学習内容を楽しむ方との関係で柔軟に捉えているため、学習過程を定型的に構成することはできない。そこで、次のような学習過程のモデルが提唱されている²⁾。

このモデルでは、「受け入れ・反応段階→発展段階→飽和段階」という運動のライフサイクルをひとまとまりの「ステージ」と捉えている。まず「ステージ1」において、「今持っている力」で運動の楽しさを味わい、次に「ステージ2」に移り、新しく身についた力で工夫して運動の楽しさを味わう、という具合に学習が展開される。さらにこれらのステージには2種類の関係パターンがあり、それぞれ「ステージ型」、「スパイラル型」と呼ばれている。

ステージ型は、一つのステージをできるだけ大きなサイズで構成し、各ステージをねらい1、ねらい2、ねらい3というように発展的に進めていくモデルである。ボールゲームなど運動のまとまりが大きな種目に適するとされている。

一方スパイラル型では、毎時間の学習が、前半＝めあて1、後半＝めあて2、という具合に構成される。そして、その時間のめあて2が次の時間のめあて1になるという具合に、「今ある力」から「工夫した力」へと螺旋状に発展していくよう学習を進めるモデルである。これは克服や達成の楽しさを特性とする運動に適するとされている。

いずれのステージにおいても、個々人の中で、①めあてを決める、②めあて解決の方法を工夫する、③めあて解決の程度を確かめる、という道筋で学習が進められる。このめあては、外から与えられるものではなく、子どもが「運動（厳密には種目）への意味と価値（運動の楽しさ）」に根ざし、彼らの自発性・自主性に基づいて設定するものであるとされる。そして究極的には、課題解決学習やプログラム学習を越えた（授業のイニシアティブが学習者に委ねられた）問題解決学習が指向されている^{2,8)}。

2. 教授スタイル論からみた「楽しい体育」論

体育の目標や内容が変われば、当然のことながら学習指導のあり方も変わっていく。「楽しい体育」論では、活動としての教師の「指導」よりも、むしろ機能としての「指導性」が基本的な問題として取り扱われ、それは子どもの自発性との関係で表1のように示されている。

西¹⁹⁾は、教師の指導性をめぐって、①「指導」より「支援」を重視する考え方、②自主性と指導性は矛盾しないとする考え方、③自主性と指導性は均等の価値をもち授業場面に応じて方略的に選択されるべきだとする考え方、といった立場の違いがみられると指摘している。「楽しい体育」論がめざす自発的なすばらしい体育の授業には、その時点では「目に見えない」指導（＝機能としての指導性）が存在しているといわれるが¹⁷⁾（pp. 66-68）、これは先の①の考え方に立った主張である。このことは逆に言えば、「目に見える」指導、すなわち具体的な

表1 単元における子どもの自発性と教師の指導性の調整

自発的学習を引き出しスタートさせるための指導（性）	
① 自発的学習の保証を目指す指導計画の作成	プランナー
② 自発的学習をとりあえずスタートさせるための指導（「はじめ」の段階）	オーガナイザー
自発的学習を維持し発展させるための指導（性）（「なか」の段階）	
① 問題を発見するための観察	アドバイザー カウンセラー オーガナイザー インストラクター
② 問題を解決するための直接的指導と間接的指導	
③ その他の指標	
自発的学習を反省することへの指導（「まとめ」の段階）	
	カウンセラー

* 永島惇正(1992), 体育の学習と指導(自発的学習と指導). 宇土正彦 他編, 体育科教育法講義, 大修館書店: 東京, p. 67. の表を筆者が修正した。

表 2 各教授スタイルの名称

スタイルA：命令スタイル
command style
スタイルB：練習スタイル
practice style
スタイルC：ペア学習スタイル
reciprocal style
スタイルD：自己チェックスタイル
self-check style
スタイルE：能力差包括スタイル
inclusion style
スタイルF：誘導発見スタイル
guided discovery style
スタイルG：問題解決スタイル（クローズエンド）
convergent discovery style
スタイルH：問題解決スタイル（オープンエンド）
divergent production style
スタイルI：学習内容設計スタイル（学習者が設計）
individual program (learner's design)
スタイルJ：主体的学習スタイル
learner's initiated style
スタイルK：自律的学習スタイル
self-teaching style

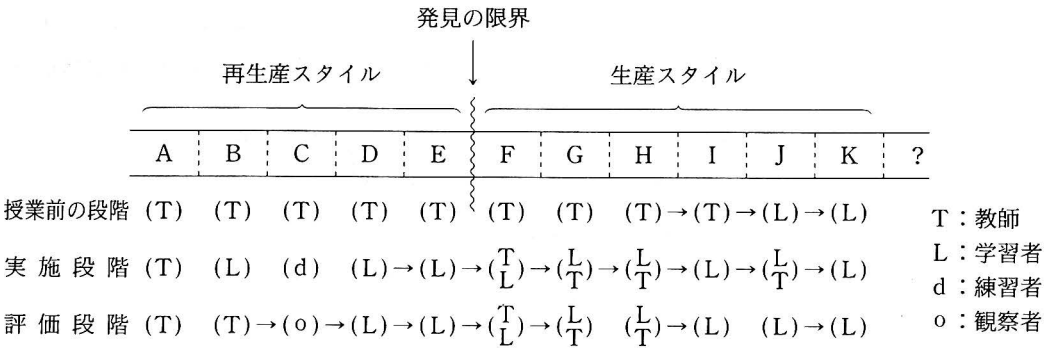


図 3 各教授スタイルにおける意志決定権の所在

教師の立ち居振る舞いを問題にすることに消極的なスタンスをとっている、と理解することができる。

こうした教師の指導性と生徒の自発性との関係、さらには学習内容との関わりについて考察するとき、モストン¹⁴⁾が示してきた「教授スタイルの連続体モデル」は、われわれに重要な視点を与えてくれる。彼は、体育授業の中で行われる教師と生徒の意志決定（decision making）の様態に基づいて、教授スタイルを分類している。すなわち、教師が全面的に授業のイニシア

タイプをとるスタイルから、生徒にすべての意志決定が委ねられるスタイルまで、11の教授スタイルを示している²⁵⁾。

「楽しい体育」は子どもに自発性・自主性に基づく学習を重視し、端的には問題解決学習を指向しているといわれる²¹⁾。問題解決学習は、先のもストンの教授スタイルでいうと「オープンエンドの問題解決スタイル（スタイルH）」や、「学習内容設計スタイル（スタイルI）」に相当する。これらのスタイルの概要は以下のとおりである。

スタイルHでは、「運動種目」とその中で特にテーマとする「ワザや作戦」、さらにそれに関わる「問題」が、あらかじめ教師によって設定される。しかし、その「問題」には単一の正解があるのではなく、生徒が考え出したさまざまな解答（＝発見）のすべてが尊重される。さらには、出された解答が「問題」の答えとして妥当かどうかという点についても、学習者が自らの手で検証する。なお、教師は学習が適切に行われるよう「支援」する立場にまわり、直接的に授業のイニシアティブをとることはしない¹⁴⁾（pp. 200-233）。

「学習内容設計スタイル（スタイルI）」では、教師のイニシアティブはさらに縮小する。教師は、「運動種目」とその中の「ワザや作戦」のテーマを設定するのみで、詳細な問題設定はしない。一方、生徒はそのテーマに関する具体的な問題設定から解決に至るまでのすべてのプロセスをデザインし、実行する。したがって、生徒はあらかじめ与えられた内容に対して問題を見いだすのではなく、まずどんなテーマを題材として取り上げるのかを自分自身で決定しなければならない。また、得られた解答が妥当であるかどうか、さらには問題解決に至るプロセスが妥当であったかどうか、といった検証も学習者に委ねられる。なお、教師は前スタイルと同様に「支援」を行う¹⁴⁾（pp. 234-238）。

このような視点を設定するとき、「楽しい体育」論で提唱される、いわゆる「めあて学習」はどのように位置づけられているのだろうか。

まず問題なのは、めあて1からめあて2への発展の形としてどの方向も認めてしまうのかということである。「楽しさを味わうこと」と、「楽しさの中身や源泉を学習すること」は異なる。前者の場合、仮に今持っている力で楽しさを味わったとしても、「次にどうやったら楽しめるのか」ということが適切に方向づけられてオートマチックに創造されるとは考えられない。むしろ後者のように、人間に楽しさを感じさせるモノの源を捉え、それがどのように発展していくのかを見通しながら理解し、身につけることのほうが、生涯にわたってスポーツに親しんでいくための基礎学力となり得るものと考えられる。そしてその源とは、言うまでもなく運動の知識や技術である。実際のところ、子ども達はワザや作戦に挑戦し、それが成功したときの喜びを「楽しさ」の源泉としている。このように、運動の内発的な楽しさとは、運動技能を上達させ、上達した運動技能を最大限に発揮して運動をすることによってその運動に特有の自己決定と有能さの認知を得る楽しさであると捉えられる²⁴⁾。とすると、楽しむためには「できること」すなわち技術を身につけることが子ども達にとって不可欠である。技術は無秩序に、断片的に身につけられるものではなく、スポーツ文化の体系を背景として段階的に習得さ

れるものである。このような意味で、いわゆる「めあて学習」で取り扱われる「問題」は、子どものあらゆる解答を受け入れるオープンエンドではなく、あらかじめ正解が存在するクローズドエンドなのであり、「問題」というよりはむしろ「課題」と呼ぶべきもののなのである。

また、生徒が活用する情報メディアの性質からみても、直接的に教師が情報提示するシステムではないものの、学習カード等を介して教師の思惑が生徒行動に反映されるような仕組みになっている。このように、あらかじめ設定された方向に導かれながら学習が進められるスタイルは、いわゆる問題解決学習とは性質が異なる。ちなみに、問題解決学習と類似するスタイルとして発見学習があるが、両者の主要な相違は、前者が日常生活における実際的な問題を内容とするのに対して、後者は主として学問の体系を背景に捉えた内容を扱っていることである⁶⁾。すなわち、「めあて学習」はまったく新たな知識・技術の「生産」なのではなく、既存の内容の「再生産」であり、問題解決学習とは厳密に区別されなければならない。むしろ、誘導発見的に課題解決させていくスタイルや、あらかじめプログラミングされた課題を生徒が主体的に選択していく課題選択スタイルとして取り扱うべきである。

しかしながら、このように言うことは、問題解決学習を全面的に否定することを意味するのではない。特に運動学習場面で、子ども達が主体的で集団的な思考活動を通して問題の解決を図っていくことには大きな意義が認められている。ただし、これを実現するためには、入念な計画と教師の卓越した力量、そして子ども達のレディネスが一定レベルに達していることが不可欠の条件であり、さもないと「這い回り」が生ずることは必至である。それゆえ、楽しさの中身が効果的に配列され、あるいは次の楽しさに適切に方向づけが行われるためには、教師の有効な働きかけがきわめて重要になってくる。実際、高橋²⁷⁾らの研究において、ステージモデルを適用した間接的教授スタイルの授業であっても、教授が積極的に介入し、子どもとの頻繁な相互作用をもつことによって、大きな成果に結びつくことが実証的に報告されている。このような文脈の中でめあて1と2の関係がもたれるならば、結果として「楽しさを味わう」ことが発展的に高まりつつ実現されるであろう。

さらに指摘しておきたいのは、自主性・自発性を尊重するといっても、子どもの興味・関心だけで自動的に活発な学習が展開されるわけではないということである。子ども達の過去の経験の中で基礎的・基本的なワザや感覚が身につけられていたり、また見たり聞いたりしてある程度のイメージを持っているからこそ、「おもしろそうだ」とか「もっとやってみたい」という気持ちが発生するのである。こうした前提条件を無視して、内発的動機づけ論だけを前面に出し、自然発生的に運動(スポーツ種目)への動機づけがなされていると考えるべきではない。子どもの自主的・自発的な学習活動に委ねる前に、教師の側には、それぞれの子どもが自分達の能力に見合った課題を解決でき、合理的で、系統的に学習していくことのできるプログラムが準備されていることが当然必要である²⁶⁾。そしてそれはステージモデルの枠から切り離し、運動の特性、子どものレディネス、学習集団の特性、施設や用具の状況、単元のどの時期にいるのか等々の条件に照らして、複数の教授スタイルを組み合わせたり選び替えたりする中

で柔軟に適用すべきである。というのも、どのスタイルが最も好ましいのか、あるいはより好ましいのかが問題なのではなく、設定された目標達成に対してどのスタイルが適切であるかが問題とされるべきだからである²⁰⁾。しかしながら、これまでのアメリカを中心とする教授スタイル研究の動向をみても、諸スタイルの選択基準や適用方法の具体的方策については、いくつかの事例的研究^{3,4,5,13)}が示されるに留まり、十分な成果は得られていない。今後、すでに有効性が確認されている諸スタイルをどのように生かすか見通しを持つこと、すなわち教授ストラテジーを確立していくことが、わが国のスポーツ教育学にとっても緊急の課題といえよう。

IV. ま と め

本稿では、「楽しい体育」論における学習指導の原理について教授学的な視点から検討を加え、以下の見解を導いた。

1) 授業計画の原理について

「楽しい体育」論においては、素材を教材化する際の視点が、専ら子どもの心情に関わった方法的視点に留まっており、教材としての条件が不十分である。子どもに最低限保障すべき知識・技術を内容的視点として明確に押さえ、あわせて学習意欲を喚起する方法的視点からも加工することによって、適切な「教材づくり」が可能になる。

くわえて、楽しさの「質」についても明らかにし、さらに授業で「深い感動」を味わわせるための方法論を確立する必要がある。

2) 計画実施の原理について

自発性・自主性に基づく学習は、子どもの内発的動機のみによってオートマチックに始まるものではない。したがって、子どもの主体的な学習に委ねる前に、教師は次の点に留意すべきである。

- ① 子どもが各自の能力に見合った課題を解決でき、合理的・系統的な学習が可能となるようなプログラムを準備しておくべきである。
- ② 「楽しい体育」論で推奨されるような「オーガナイザー」や「カウンセラー」の役割を越えて、むしろ授業に積極的に介入し、授業のイニシアティブをとるべきである。
- ③ 中心的な運動課題に関わって、予備的運動を工夫し、子どもに「運動のアナログン」を経験させておく必要がある。

体育授業において、運動の機能的特性に触れる、すなわち「楽しさ」を味わうことが目的であり内容であるとされるならば、何をどのように楽しむかという質や中身の問題まで具体的に言及されなければならない。しかも、授業の中で行われる以上は、「楽しさ」を味わっている様態が単元の進展とともに高まっていくよう、あらかじめ道筋が定められているべきである。しかしながら、楽しさの質的な違いが明らかにされていない現状にあっては、そのようなシーケンスを構築すること自体不可能である。また、この問題を個別化・個性化の名の下に取り扱おうとすれば、どのテーマを選び、どのルートを通ってもよく、また定められたゴールもな

い、というオープンエンドの学習になるであろう。わが国において、制度化された時間的・内容的枠組みを解体して授業を成立させることは、その是非は別にして、まだシステムが十分には整っていないと考えられる。いずれにせよ、問題解決学習の前段階として、課題解決学習、あるいはプログラム学習としてのシステムを充実させることが当面の課題ではないだろうか。

文 献

- 1) 赤羽根直樹 (1990), 「運動の特性を生かした学習指導」を問い直す. 体育科教育: 38(4), pp. 42-44.
- 2) 青木 真 (1989), 子どもの可能性を伸ばす学習過程の工夫. 体育科教育: 37(12), pp. 40-42.
- 3) Beckett, K.D. (1990), The effects of two teaching styles on college students' achievement of selected physical education outcomes. *Journal of Teaching in Physical Education*: 10(2), pp. 153-169.
- 4) Goldberger, M., & Gerney, P. (1982), The effects of three styles of teaching on the psychomotor performance and social skill development of fifth grade children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*: 57(2), pp. 116-124.
- 5) Harrison, T.M., Fellingham, G.W., Buck, M.B., & Pellett, T.L. (1995), Effectes of practice and command styles on rate of change in volleyball performance and self-efficacy of high-medium, and low-skilled learners, *Journal of Teaching in Physical Education*: 14(3), pp. 328-339.
- 6) 平沢 茂 (1992), 問題解決学習, 岩内亮一他編, 新版教育学用語辞典. 学文社: 東京, p. 220.
- 7) 細江文利 (1991), 生涯学習社会における体育授業像—『生活内容』論の体育—. 体育科教育: 39(4), pp. 28-30.
- 8) 細江文利 (1983), 「楽しい体育」実現のための研究課題. 体育科教育: 31(2), pp. 27-30.
- 9) 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: 東京, pp. 26-34.
- 10) 嘉戸 脩 (1984), 「楽しい体育とは何か—背景・性格・問題」. 学校体育: 37(4), p. 17.
- 11) 嘉戸 脩 (1984), 楽しい体育にとって“運動”とは何か, 体育科教育: 32(7), pp. 27-30.
- 12) 小林一久 (1994), 体育は何を学ぶ教科か, 学校体育: 47(4), pp. 10-13.
- 13) Mariani, T. (1970), A comparison of the effectiveness of the command method and task method of teaching the forehand and backhand tennis strokes, *Research Quarterly*: 41(2), pp. 171-174.
- 14) Mosston, M., & Ashworth, S. (1994), *Teaching physical education* (4th edition), Macmillan: NY.
- 15) 永島淳正 (1984), これからの体育カリキュラムを語る: 運動内容論の立場から. 学校体育: 37(1), pp. 61-64.
- 16) 永島淳正 (1991), 全体研における「楽しい体育」について—竹之下休蔵の思索を手がかりに—. 体育科教育: 39(4), pp. 24-27.
- 17) 永島淳正 (1992), 体育の学習と指導 (自発的学習と指導). 宇土彦彰他編, 体育科教育法講義. 大修館書店: 東京, pp. 60-68.
- 18) 永島淳正 (1994), 体育における目標と学習内容・方法. 学校体育: 47(4), pp. 14-16.
- 19) 西 順一 (1994), 「教師の指導性」を再吟味する. 学校体育: 47(9), pp. 10-13.
- 20) 岡出美則 (1993), 体育に対する考え方と授業スタイル. 学校体育: 46(13), pp.
- 21) 佐伯聰夫 (1983), 体育における学力と学び方学習—「きたえる体育」から「学ぶ体育」へ. 体育科教育: 31(10), pp. 16-18.
- 22) 佐伯聰夫 (1985), 戦後体育を読み解くためのキーワード. 体育科教育: 33(13), pp. 21-23.
- 23) 品田龍吉 (1993), 学習意欲を高めるねらいとめあて. 体育科教育: 41(5), pp. 26-28.
- 24) 杉原 隆 (1994), 心理学から見た運動の楽しさの構造. 学校体育: 47(10), pp. 10-13.
- 25) 鈴木 理 (1994), 「教授スタイルの連続モデル (Mosston, M.)」の分析. スポーツ教育学研究: 14(1), pp. 17-27. ただし, 同論文は Mosston, M., & Ashworth, S. (1986), *Teaching physical education* (3rd ed.). Merrill: NY. を分析対象としているため, 本稿ではこれに若干の修正を加えて示した.
- 26) 高橋健夫 (1989), 運動の楽しさを教える. 体育科教育: 37(12), pp. 10-13.

- 27) 高橋健夫, 岡沢祥訓, 中井隆司 (1989), 教師の「相互作用」行動が児童の学習行動及び授業成果に及ぼす影響について. 体育学研究: 34(3), pp. 191-200.
- 28) 高橋健夫 (1995), 生涯学習時代の運動文化のあり方を考える. 体育科教育: 43(7), pp. 14-17.
- 29) 宇土正彦 (1984), 「楽しい体育」の実像・虚像. 体育科教育: 32(7), pp. 14-19.