

# 体育科教育における授業づくりに関する研究〔1〕

## ——主体的契機的位置づけをめぐる——

### I 研究の目的

本稿は、体育科教育において、子どもたちにより確かな学力形成を保障しうる授業づくりのあり方を追究しようとする一連の研究の第一報である。

周知のとおり、改訂学習指導要領が告示され、学校体育では現行のそれ以上に、「生涯スポーツを見通した楽しい体育」ということが唱導されている。その中で、特に注目すべき傾向として、「自己教育力（学習能力）の育成」や「主体的学習」といった、学習における主体的契機的位置づけが、楽しい体育の授業づくりにおいて、強調されていることである。

本稿では、近年の「楽しい体育論」の中で展開されている授業づくり論のこうした傾向を教育実践のレベルで分析し、教授学の中で定立されているところの「教師の指導性と子どもの自己活動の統一」および「主体的契機と客体的契機の統一」という原則的視点から考察を試みる。

### II 問題の所在

まず、最近の「楽しい体育論」の授業づくりにおいて、主体的契機的位置づけが強調されているとする筆者の現状認識の根拠を明らかにしておこうと思う。その場合、1977年の改訂（現行要領）から、今回の改訂の約12年間の間の①全般的な教育改革の動向およびそのもとでの②体育科教育の授業づくり論の動向の2点からのべていくことが必要であろう。

#### 1. わが国の教育改革の動向から——学習指導要領の改訂までの経過

「自己教育力（学習力）」ということが教育界で話題になり始めたのは、1983年に公表された中央教育審議会教育内容等小委員会の審議報告においてである。そこには今後の学校教育で重視すべき視点の一つとして「自己教育力の育成」が明示されている。

さらに、臨時教育審議会の第二次答申（1986年）は、「わが国が21世紀社会を展望するとき基本的な課題は生涯学習社会を実現することである」との理解に立ち、「生涯学習体系への移行」ということを明確にうちだした。こうして、学校教育は生涯にわたる自己学習のための基盤として位置づけられることになり、したがって、初等中等教育段階の学校教育においては今後、特に①「基礎・基本の徹底」と②「自己教育力の育成」の二本柱が強調されることになったのである<sup>1)</sup>。

この臨時教育審議会の最終答申の趣旨を実現すべく、教育課程審議会の答申（1987年12月）

がまとめられていることは周知のとおりである。そのことは、今回の教育課程の改善の基本方向を示すときの観点として「今回の教育課程の基準の改善においては、21世紀に向かって、国際社会に生きる日本人を育成するという観点に立ち、国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を重視し、個性を生かす教育の充実を図るとともに、自ら学ぶ意欲をもち社会の変化に主体的に対応できる豊かな心をもちたくましく生きる人間の育成を図ることが特に重要である（下線は引用者）」と指摘していることから明らかである<sup>2)</sup>。

また、1989年3月15日告示された学習指導要領では、改訂にあたっての基本的方針として①心豊かな人間の育成 ②基礎・基本の重視と個性教育の推進 ③自己教育力の育成 ④文化と伝統の尊重と国際理解の推進の4つが強調されており、この4つの事項の方針にしたがって、『総則』及び各教科の『目標・内容』が編成されているのである。

特にその中の「自己教育力の育成」についての解説では「社会の変化に主体的に対応できる能力の育成や創造性の基礎を培うことを重視するとともに、自らの学ぶ意欲を高めるようにすること」とし、また、各教科の内容を生涯学習の基礎を培う観点から「学ぶことの楽しさや成就感を体得させ自ら学ぶ意欲を育てるための体験的な学習や問題解決的な学習を重視して改善を行った」としている。そして各教科の学習指導に当たっては、その方向性を「自ら学ぶ目標を定め何をどのように学ぶかという主体的な学習の仕方を身につけさせることが大切である」と説明している<sup>3)</sup>。表1は学習指導要領新旧の比較（総則）をし、改訂の要点を示したものであるが、その中でも「自己教育力の育成」ということが、「個性を生かす教育の推進」と結びついており、今後改訂の重点に置かれていることがよみとれる<sup>4)</sup>。

〔表1〕 学習指導要領新旧の比較（改訂の要点）

（総 則）

新 学 習 指 導 要 領	現行学習指導要領
<b>1 自己教育力の育成や個性を生かす教育の推進</b> 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ことを示した。	特に示していない。
<b>2 道徳教育の充実</b> 道徳教育を進めるに当たって配慮すべき事項について、次のように改めることとした。 (1) 豊かな体験を通して児童の内面に根ざした道徳性の育成が図られるようにすることを示した。 (2) 家庭や地域社会との連携を図り、日常生活における基本的な生活習慣や望ましい人間関係の育成などにかかわる道徳的实践が促されるようにすることを示した。	特に示していない。  家庭や地域社会との連携を図りながら、日常生活の基本的行動様式をはじめとする道徳的实践を徹底することを示している。
<b>3 体育に関する指導の充実</b> 体育の向上及び健康の保持増進に関する指導についての配慮事項として、生涯を通じて健康で安全な生活を送るための基礎が培われるようにすることを示した。	特に示していない。
<b>4 授業の1単位時間の運用の弾力化</b> 各教科等の特質に応じ、指導方法の工夫によって教育効果を高めることができる場合には、各教科等の年間授業時数を確保しつつ、適切な計画の下に授業の1単位時間を弾力的に運用することができることを示した。	特に示していない。

<p><b>5 学年目標を2学年まとめて示した教科の内容の取扱い等</b> 学年目標を2学年まとめて示した教科について、内容の取扱いや指導計画の作成の配慮事項を示した。</p>	<p>特に示していない。</p>
<p><b>6 指導方法や指導体制の工夫</b> 指導方法や指導体制に関する配慮事項として次の事項について示した。 (1) 体験的な活動の重視と自主的、自発的な学習の促進 (2) 生徒指導の充実 (3) 個に応じた指導など指導方法の工夫改善 (4) 指導体制の工夫改善</p>	<p>特に示していない。</p>
<p><b>7 教育機器の活用や帰国子女への配慮</b> 教育機器の適切な活用や海外から帰国した児童などに対する適切な指導について配慮することを示した。</p>	<p>教育機器については、教材・教具の例示としては示していない。 海外帰国子女への配慮については、示していない。</p>
<p><b>8 「開かれた学校」の推進</b> 地域や学校の実態等に応じ家庭や地域社会との連携を深めるとともに、学校相互の連携や交流を図ることに配慮することを示した。</p>	<p>特に示していない。</p>

出典：文部省内教育課程研究会監修 杉山重利・吉田栄一郎編  
「体育科の解説と展開」〈付録3〉教育開発研究所（1989）P210～P212

ところで、こうした動向とは別に、もうひとつ「自己教育力(学習力)」が強調されるに至った背景として認知心理学の分野からの主張もあげておかななくてはなるまい。

例えば、波多野氏は、わが国の学校教育がかかえている最も基本的な問題のひとつとして「効率第一主義とそのための管理の強化によって、子どもの意欲が低下してきたこと」を挙げ、そして、その解決の接近法として、「自己学習能力の育成」ということを強調している。すなわち、学校教育において「自己学習能力を高めるためには、なによりもまず学習主体の能動性・自発性を尊重しなければならない」<sup>5)</sup>と主張している。本稿では、この主張と今回の教育改革の動向との関係の追究およびその内容の比較検討まではできないが、「自己教育力とは何か」をさぐる上で重要な手がかりとなろう。

## 2. 体育科教育の授業づくりの動向

### (1)1977年改訂を受けての楽しい体育の授業づくりの特徴

1977年改訂の現行要領は、宇土氏によれば、それまでの体力主義的・教師中心的な体育からの脱皮を目指して、子どもに「運動の楽しさ・喜びを味わわせ、運動の楽しさ・喜びをわからせる」ことを重視して目標や内容をおさえたとしている。そのことを受けて、「それぞれの運動の特性をどうとらえ、運動の楽しさ・喜びの焦点をどこに求め、学習者をそこへ向かわせるのにどうしたらよいのか」<sup>6)</sup>という課題が導かれ、特に運動特性の把握の仕方が体育授業の中心的なテーマとしてとりただされたといえる。運動特性を「教師の立場でとらえた構造的特性に基づいた学習指導理論だけでは、必ずしも楽しい学習の展開が期待できにくい」<sup>7)</sup>として、楽しい体育の授業の第一条件は、子どもがとらえた機能的特性（運動の楽しさ）を中心にしなければならない」という主張に表わされるように、運動の楽しさに触れさせることによって子どもの自発的・主体的な活動が導かれるというものである<sup>8)</sup>。しかし、この「楽しい体育」

は、主観的な「楽しさ」を基準としているために、子どもの自主性を重んじるとした結果、遊ばせるだけの放任主義的な授業や「楽しさ」に味つけされた相変わらずの体力主義的、技能主義的な授業が展開され、教育現場の混乱を招いたといえよう<sup>9)</sup>。

このような「楽しい体育」のもたらした教育現場の混乱を受けて、授業づくりの課題が「運動の特性を生かした授業づくり」から少しずつ変化していったといえる。それは、改訂にあたって中心人物であった宇土氏の指摘からうかがえる。氏は、体育の授業づくりの特徴は、その目標が多様であるために他教科とは違う困難さを有しているところにあり、そのために「目標の構造（組み立て方）が重要問題とされなければならない」と指摘する。さらに、今、期待されている体育の授業づくりの一つとして（基本的なもの）、「一人ひとりの学習者が自分にふさわしい運動の楽しみ方を見出してゆくところに学習の成果をどう導くかだと思われる」と述べているが、ここには、授業づくりの方向性が「個性の重視」へ移行していく契機がよみとれる<sup>10)</sup>。

## (2)1989年改訂を受けたこれからの体育の授業づくり

ところで、杉山氏は今回の改訂について、「生涯スポーツをめざす体育科教育というのは、実は臨教審、中教審、教課審の答申のテーマともマッチして」おり、現行要領にみられる考え方を基本的に踏襲していると指摘している。そして、「どこを改訂したのかといわれれば、現行の生涯スポーツの観点をより確実なものにすることである」として<sup>11)</sup>。

では、その「確実にする」ということはどういうことであろうか。今回の改訂の体育科における改善の基本方針を手がかりとするならば、「①生涯体育・スポーツの観点を重視し、自ら進んで運動に親しむ能力と態度を身につけること。②体力の向上を図る観点から、自ら進んで心身を鍛えることができるようにすること。③自他の生命を尊重し、健康・安全に関する基礎的・基本的な事項を理解して、自主的に健康な生活を実践することができる能力と態度を育てることができるようにすること。（下線は引用者）」ということがあげられており、その主体的契機を重視しているところにポイントがありそうである<sup>12)</sup>。

また、宇土氏によれば、「特に指摘できるポイントは、今回の場合、個の重視（中・高校における選択制もこの問題に）であろうと思う」というように個性の重視が強調されている<sup>13)</sup>。さらに、杉山氏も「個人差に応じた指導の充実」が具体的なテーマであるとしつつも、その具体化については、小学校の段階では、「低・中・高で内容を示した」ことで、また、中・高校においては、「自分の得意なもの、好きな運動種目を選んで、高校まで時間をかけて学習をしていく」という意味で選択制の導入を考えたとしている<sup>14)</sup>。このように、主体性の問題と個性の重視がどのように結びつけられるのか。そしてまた両者はどのように絡み合って実践に移されるのかを明確に把握することが重要な課題であるが、現時点では困難である。

また、今回の改訂では、これまでの「楽しい体育」にみられる「運動の機能的特性」の重視の考え方に変化があるのだろうか。杉山氏は「楽しい体育」について「今度の改訂では、二つに考え方をわけている。運動を楽しくすることと、運動の楽しさを体得することと

の二つです」と指摘している。そして、運動を楽しくするというのは、「運動は楽しいものであるということをわからせればいい」とし、その性格を一過性のものであり、生涯スポーツを支えるものではないと規定している。それに対して、運動の楽しさを体得するというのは、「生涯にわたってスポーツを実践していくもとになる運動の楽しさ・喜びである」としている。このことから推測すれば、これからの「楽しい体育」では、①運動を楽しくする段階から、②運動の楽しさを体得する段階があり、具体的には学習過程において二つの段階が組織されるということが予想されるのである<sup>15)</sup>。

いずれにしても中央教育審議会⇒臨時教育審議会⇒教育課程審議会⇒学習指導要領の改訂を受けて、「自己教育力の育成」と「個性の重視」へ向けての授業づくりが、体育科教育においても意識されていることが認められる。

以上のような現状認識から本研究は出発する。

さて、今回の学習指導要領の改訂に至る経過で特徴的なことは、臨時教育審議会（総理府）が総理大臣の諮問機関として位置づけられたことである。教育関係の審議会でこのような位置づけがなされたのは、第二次世界大戦後、1946年に教育刷新委員会以来のことであるという<sup>16)</sup>。それだけに政府の教育改革に対する取り組みの強固な姿勢がうかがえるのである。学校教育は、その置かれている社会に規定されて機能する。その意味においては、政府の学校教育にたいする関心の高まりともいえる動向は、学校教育分野の研究視野の拡大を捉すものである。しかし、同時に教育は、子どもの発達を引き出すという独自の任務を負っているのであり、この点から臨時教育審議会の設置及び答申の内容をどのように判断するかは重要な意味をもつ。その判断のためには、答申の内容を言及するだけでは不十分であり、経済的、社会的状況の変化を明確にし、そのこととわが国の教育改革とがどのように関係しているのかを検討しなければならないと考える。その検討がなされることによって、臨時教育審議会の示す「生涯学習」「生涯スポーツ」の性格がより明確にされるであろう。本研究においては、そのことまで言及できないため筆者の問題関心として、今後の課題とすることを表明するにとどめる。

### III 分析枠組みの検討——授業の構造モデルを手がかりに——

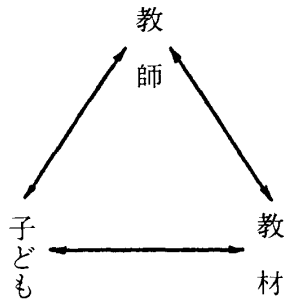
授業づくりに関する研究を押し進めていく上で、前提となる授業の構造について、筆者の考えを明らかにしておきたい。

#### 1. 伝統的三角形モデルの検討

通常、授業の構造は、教師・教材・子どもの3つの要素で構成され、相互に作用し合う関係として把握されている。しかし、今日、生涯学習の強調にみられるように、学校と社会との関

〔図1〕

授業の三角形モデル



係をより意識化し、学校教育において、子どもたちに「生きて働く力」としての確かな学力を保障しうる教育実践が求められている中で、三つの基本要素のそれぞれの研究を深めるとともに、三つの基本要素がどのように関係し合うのかを示す、より緻密な授業の構造の把握が求められているといえよう。体育科教育においても例外ではなく、70年代後半からの「体育科教育における学力研究」が展開される中で、授業をトータルに把握することが求められてきたのである。

まず、授業の三角形モデル（図1）をもとに、体育の授業における三者の関係を考えてみよう。教師は教材と子どもそれぞれに働きかけるとともに、働きかえされるという相互作用のなかにある。教師が教材に働きかけるといのは〔教師→教材〕、素材としての運動文化を教材につくり変えるということである。つまり、それは運動文化（運動種目）としての身体運動がそのまま教材となるのではないということであり、また教材化するには、少なくともすでに子どもとの関係を視野にいれて〔教師→（子ども）→教材〕、子どもの発達や技能の習得に合わせて教授学的改変をする必要がある。教師は教材をつくとともに、それを子どもが習得するように指導するのである。

一方、教材が教師に働きかけるといのは〔教材→教師〕、教師が素材を教材化し、指導する際に、素材が本来持っている特徴（＝運動特性）に制約され、方向づけられるということである。その運動文化がもつ特性（～らしさ）を明らかにする作業を教師は求められるのである。

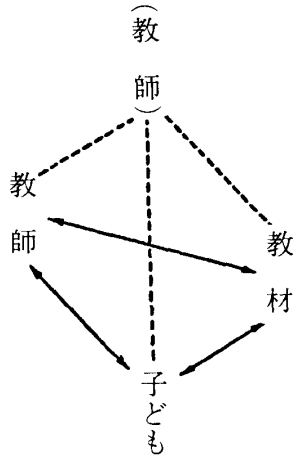
子どもは教師に働きかけられる〔教師→子ども〕とともに、教師に働きかえす〔子ども→教師〕という相互関係にある。また、子どもは教材の特性に応じた学び方を求められる〔子ども→教材〕と同時に、教材に挑みながら、教師の教材化の仕方と指導そのものを問いかえすということでもある<sup>17)</sup>。

以上、三つの基本的構成要素に従って、三者の相互作用の把握をおこなったが、これで充分とは言えない。しかし、三つの基本的構成要素のそれぞれの研究の深化が要請されている中で、同時に三者がどのように関係し合うのかということをも明確にするという課題を克服することはなかなか容易にはいかない。

小林氏は三角形モデルの不十分さを二つの点で指摘している。

「第一は、教師は三要素のひとつとして位置づくだけではなく、三者の関係そのものを自己反省を含めて考えるもう一人の教師でもなければならない。そうすると図式は平面ではなく立体になる。」とし、図2を示しながら次のように説明している。「教師は、自らから立てた計画とそれにそって授業をしている自分を、子どもの反応との関係で客観化しなければならない。そういう関係は平面的な三角形モデルから直ちには生まれてこない。」<sup>18)</sup>つまり、教師は授業を行う以前に、素材となる運動文化を教材化する力量と子どもに学ばせる過程をどのように組織するかという教授学的改変の力量とを教授－学習過程に対象化させることになる。教師はそれ

〔図2〕



出典『体育の授業づくり』  
明治図書（P32）

をもとに子どもに直接的に指導するわけであるが、多くの場合、教師が事前に予想し得なかった子どもの反応が生じてくる。その計画と子どもの反応との関係の中に、教師は、客観的に自分の指導力を認識することが可能になる（①）。また、その時、客観化されたズレをいかに瞬時に価値判断し、計画を修正するかという力量を問われるのである（②）。この①・②の関係をみるためには、「もうひとりの教師」を想定しなくてはならないということ、そのことを把握するためには、授業の構造を立体的に把握しなければならないとする小林氏の指摘である。

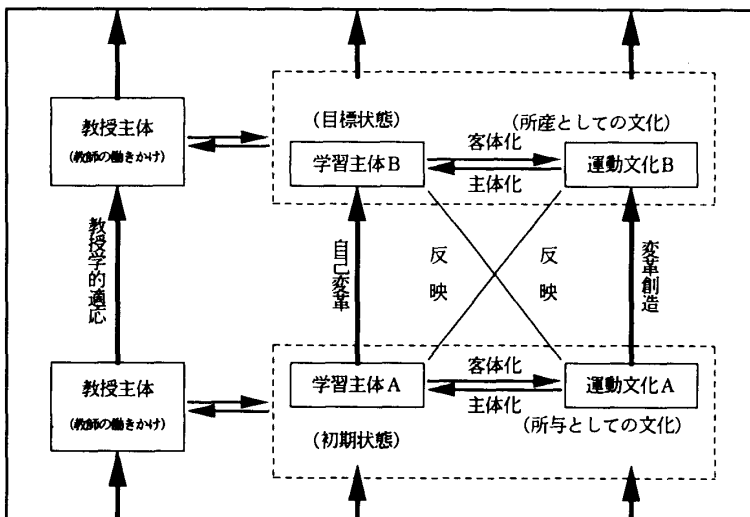
第二に、クリンクベルグの指摘を引用して、「三角形モデルには、授業の目標やその成立条件などが欠落していたことと、授業を静的にとらえて、過程的側面である運動や発展のモメントが含まれていないという致命的な問題点があると言われている。」と指摘

している。授業を過程的に捉えるということは「それを構成する諸要因の複合的な関連の中で、たえず変化・発展する姿そのものにおいて把握しようというのである。」<sup>19)</sup> たしかに、三角形モデルから過程的イメージは湧いてこない。ある授業を切り出したかたちで把握することは可能であるが、次の授業を目標との関係でどのように変化・発展させればいいのかという方向を示し得ていないのである。

## 2. 主・客の弁証法に基づく原則的視点

小林氏のこの二つの指摘に答えうるような体育授業の構造が求められていることを踏まえ、海野氏は図3のような構造図を提起している。

〔図3〕 体育授業の構造



出典 中村敏雄編『体育の実験的実践』創文企画 P110

氏は、授業過程を教授（教える）—学習（学びとる）過程ととらえ、「教授主体である教師と学習する主体である子どもとの相互作用の構造をなす。」とし、授業過程には「主体—主体関係」が存在する。また、「他方、授業における教授—学習活動は教科成立の背景をなす科学、技術、芸術などの人類の文化遺産を教え（教師が教材化する）、学びとる（子どもが教材を学びとる）活動である。」とし、その

ため、「授業過程には、先の「主体—主体関係」に加えて、主体と客体（対象＝教科内容・教材）の関係」も同時に存在すると指摘している。つまり「授業過程というものは、「主体—客関係」と複合された構造をもって展開されている。（ ）は引用者」ということである<sup>20)</sup>。

この説明から、この構造図は授業を過程とし把握することを前提としていること。また、図に示されているように授業の変化・発展の方向が目標に導かれていくということを示しており、小林氏の第二の指摘を含み込んでいると考える。

さらに、この二つの「複合構造をもつ授業過程において最も基本的な関係は、学習主体である子どもと学びとられるべき教科内容・教材との間との相互作用の関係である。そしてこの「学習主体⇔教科内容・教材」の関係を、教授主体である教師がどのように組織するかという点で、教師の指導性が問われる」<sup>21)</sup>と述べている。

このことは、小林氏が「もうひとりの教師」を想定する必要性を指摘するように、まずもって教師が準備した教科内容・教材に挑みかかる時の子どもの反応によって、教師は自らの指導性を客観化することができるということであり、その指導性の価値判断は、子どもの教科内容・教材に立ち向かう主体的な活動を導きだせたか否かによって決定するということである。同時にそれは「主体と主体との関係」を最も基本的な関係とした場合に、体育科教育で学ばせるべき内容をいかに学ばせるかということを追究する問題関心が薄れ、体育科教育の教科としての独自性が見えなくなってしまう危険性を予想させる。

以上、授業の構造を三角形モデルを出発点にしながら、小林氏の指摘に学び、三角形モデルの不十分さを明らかにし、海野氏の提起する体育授業の構造の妥当性を考察してきた。したがって、体育科教育における授業づくりの研究において、学習の能動性、つまり、主体的契機をどのように導き出すかという本研究の目的に迫るために、これらの検討をもとにしながら、次に示す教育実践の分析を試みる。

#### IV 教育実践の分析と考察

授業において子どもの学習に対する主体的な取り組みをどのように導き出すかということは、体育科教育に限らず、教育全般における本質的な課題である。その本質的課題に迫るために本研究では教育実践を手がかりとしながら検討をおこなっていく。

ここに、取り上げた実践は、先にのべた筆者の現状認識から、学習指導要領の改訂を受けて、今後の授業づくりの傾向を導き出す上で、示唆を与えてくれるものとして判断し、抽出した実践である。その判断の理由を次に述べる。

〔鹿兒島市立 伊敷中学校 1987年～1989年の研究授業より〕<sup>22)</sup>



## 1. 教育実践の前提—授業研究の位置づけをさぐって

### (1)伊敷中学校の実践研究の概要 ——「学ぶ喜びを求める生徒の育成」——

同校は「昭和26年5月に鹿児島大学教育学部代用付属となり、昭和27年度から61年度まで六つの研究主題を掲げ、その時々を生徒の実態や社会的要請を踏まえて、教育実践上の課題を把握し、理論と実践の一体化をはかりながら実践研究をしてきた」<sup>23)</sup>学校であり、その実践研究の期間を4年間としている。よって、現在の実践研究は昭和62年度から平成2年度までであり、本年度はその3年目にあたる。

#### ①研究主題について

さて、その研究主題は「学ぶ喜びを求める生徒の育成」であり、その課題設定の理由を生徒の実態から（生徒の学習が認知的な領域での頭の中だけの理解に留まっており、感性を伴う情意的な領域まで十分に高まっていない）、今後、求められる生徒の姿から設定したとする。そして、研究主題は、「ゆたかさ」、「たくましさ」、「きびしさ」、「たしかさ」の4要素を内包しており、研究主題への接近のために生徒が身につけていく要素であるとしている。その内容は表2に示すとおりである。

〔表2〕

○「ゆたかさ」	成長の過程を認め励まし合い、お互いの見方、考え方などの個性を尊 (道徳的社会性, 心の触れ合い, 創造力, 豊かな感性)	重し, 学び合うことを求めていくこと。
○「たくましさ」	発達課題を見定め, 正しいこと, 当然なことに, 勇気と自信を持って (活力, 精進, やる気, 粘り強さ, 耐性, 主体性, 積極性)	取り組み, 他の生徒へも広めつつ粘り強く成し遂げていくこと。
○「きびしさ」	現状を正しく見定め, やるべきことを見出し, 学ぶことの意義や必 (厳しい自己規制, 自己理解, 自己向上力, 責任感)	要性を求め, 困難を覚悟して努力していくこと。
○「たしかさ」	現実感の伴う生活経験を拡大し, 根幹と枝葉になる情報を選択して, (目的意識, 基礎・基本の定着, 考える力, 問題解決能力, 計画)	構造的に認識し, 計画的に学び続けていくこと。

さらに、「一人一人の生徒が学ぶことの意義や必要性を自覚し、自ら学ぶ方法を創意工夫し、友と共に課題を追求し合う。更に、その過程で、経験を生かし、多様なイメージを膨らまし、それを出し合いながら課題を解決する。そうして、学習する価値を体得していくならば、学ぶ喜びを自ら求め続ける生徒になる」という仮説を立て、その4年間の研究の全体計画は表3に示すとおりである。

表3をみてもわかるように、研究主題へ迫るための道筋を教授・学習の組織化への具体策まで構造的に示し、さらに、4年間で2期に分けて、それぞれのサブテーマを設定している。前にも述べたように、今年度は全体計画の3年目にあたり、第2次研究に入っている。それにあたっては、第1次研究の成果と課題を各教科ごとに総括（表4）している。

さらに、表5は、4要素においての1次・2次それぞれの強調点をしめし、第2次研究の重点を示すものである。また、「今後の学習指導は、情意的学力ともいえる心的エネルギーをど

〔表3〕



〔表4〕

教 科	成 果	課 題
保 健 体 育	<ul style="list-style-type: none"> <li>○単元の導入段階の工夫</li> <li>○教材の基礎・基本の明確化</li> <li>○種目選択制の導入</li> <li>○習熟度別学習指導の確立</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○すべての教材の基礎・基本の明確化</li> <li>○種目選択制の一層の充実</li> <li>○個人差に応じた指導の充実</li> <li>○不易と流行についての共通理解</li> <li>○教育課程の基準改訂に伴う研究</li> </ul>

う育んでいくかという問題を抜きにしては考えられない」として、●印の「情意面」に視点を  
 おいたとしている。そして、第2次実践研究の重点として、個が生きる学習の場を構成するために  
 ①個人差の把握とそれを生かした授業設計 ②情意の発露をうながす援助活動の在り方  
 ③充実感をもたらす自己評価の工夫、の3点を挙げている。

〔表5〕

ゆたかさ	たくましさ	きびしさ	たしかさ
人間の尊厳性 ●	発展的態度 ●	① 自己規制 ●	情報処理能力
① 道徳的社会性 ●	① 活力・覇気 ●	① 自己理解	判断力 ●
① 心の触れ合い ●	① やる気 ●	自律の精神 ●	① 目的意識
表現力	② 粘り強さ・耐性 ●	② 自己向上意欲 ●	② 基礎・基本
充実感 ●	② 主体性・積極性 ●	② 責任感 ●	心身の健康
個性の伸長			② 考える力
② 創造力			② 問題解決能力
② 豊かな感性 ●			② 計画性

## ②教授・学習活動の組織化にあたっての基本的な考え方

「個が生きる学習の場を構成する」ということの意義を次の3つの点から述べている。まずは、研究の主旨からである。同校のかかえる問題は、「生活や学習に主体的に積極的に取り組む姿勢の乏しさ」であり、その実態の背景を「組織される学習活動において思考活動の結果側面だけが重視されてはいなかったか」と分析している。その分析の立場から今後、「思考力（自分の行動を決定する要因としての）の個人差」を意識した学習活動がその解決の糸口としている。次に、発達の個人差からの説明である。教育が、経済性、効率性の見地に立って学校教育が整備され、一斉指導で行われるようになったことからこの問題性を認識し、「子どもの個人差を当然のこととし、その子に応じた教育活動を行う」ことの重要性を挙げている。さらに、生涯学習からの説明である。今後、教育は、「未来の学習社会の構成員としてふさわしい人間の育成のための教育へと質的転換を迎えた」とし、「自己教育力（主体的に学ぶ意志・態度・能力）の育成」が重要であるとして、そのためにも個を生かすことが重要であると指摘している<sup>24)</sup>この前提をもとに伊敷中学校全体の取り組みの中で、各教科の教授－学習過程の組織化が図られているのである。

以上のことから、本実践が「個性の重視」と「自己教育力の育成」の必要性について早くから問題関心をもち、その実践の具体化に取り組んでいるといえ、筆者が抽出した理由でもある。尚、学習形態、教師の援助、個性の把握等々の前提については、重なる部分が多いため授業の実際を示すところで紹介する。

## 2. 授業の実態（鹿児島市立 伊敷中学校 一年女子 走り幅跳び）

III章で検討したように、教師の指導性はまずもって、子どもが教育内容・教材にいどみかかる〔子ども⇒教育内容・教材〕、つまり、「主体と客体の関係」を教師がどのように組織するかということによって問われるという結論を得た。さらに、それを客観化することができるのは子どもの能動的な活動をどれだけ引き出せたかによってである。つまり、主体的契機の位置づけをどこにおいて「子どもの能動的な活動」を引きだそうとしているのかが重要なのである。

そこで、主体的契機の位置づけを本実践ではどこにおいているのかを明らかにするために、

この実践は子どもに、何を（教育内容）・どのような方法で挑ませようとしているのかについて検討する。

### （1）子ども（学習主体）の把握

学習主体である子どもをどうとらえるかという場合、本実践の基本的な把握が、どのように学習内容構成に関係しているか？ また、学習指導過程において、子どもの変化を把握する方法とどのように関係しているか？ということが問題とされなければならないと考える。その区別と関連を明確にすることは容易ではないが、本授業研究が主題に迫るためにどのような教授－学習過程を組織化しているかを明らかにするために、まず、実践にあたって、子どもをどう把握しているかということをしてできるだけ作成された指導計画案に忠実に従って、分析をすすめていきたい。

#### ①教授－学習過程の組織化にあたっての子どもの把握

まず、実践にあたって子どもをどう捉えているかということである。同校では、研究主題との関係から、「個を生かす場の構成」を工夫するということが中心課題とされている。表6、7、8は、個別化・個性化の定義、個人差をとらえる観点、および個人把握の仕方について、学校全体の認識を示している。

〔表6〕 個別化・個性化の定義

<p><b>個別化</b>＝最低限必要な基礎的・基本的な知識が、すべての子どもに習得されるような学習活動を組織化すること</p> <p><b>個性化</b>＝他の人と違うその人の特徴が、更に伸長するような学習活動を組織すること</p>
---

〔表7〕 個人差をとらえる観点

量的個人差		質的個人差	
個人間差異	個人内差異	個人間差異	個人内差異
<ul style="list-style-type: none"> <li>・達成度</li> <li>・学習進度</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習スタイル</li> <li>・学習の仕方</li> <li>・興味・関心</li> <li>・学習態度</li> <li>・学習意欲</li> <li>・生活経験の相違</li> </ul>	

〔表8〕 個人差の把握の仕方

観 点	どの観点からとらえるか。
時 期	指導過程上のどこでとらえるか。
場	どういう学習活動のなかでとらえるか。
内 容	観点に基づいてどういう内容でとらえるか。
レベル	単元、一単位時間、授業外のどこでとらえるか。

この共通認識のもとに、本実践の個人差の把握が導かれているのである。

まず、個人差の把握の仕方には、「個人間差異（集団の中における各成員間の差異）と個人内差異（個人内における諸特性の発達の差異）」の二つがあり、「これまでは、個人間差異に多くの目が向けられていたが、個性を尊重し、伸ばしていくために、これからは個人内差異にも着目しなければならない」ということを指摘し、本実践では個人差の把握の観点を次のように

あげている。これは、自ら運動を求める生徒を育成するためには「すべての生徒に運動の楽しさを味わわせる必要がある」という前提の上で示されたものである。

### 個人差の観点

- ①運動の特性に触れる楽しさの体験の状況
  - (ア) 運動に対する興味・関心
  - (イ) 運動に対する欲求・意欲
- ②特性に応じた楽しみ方に関する学習経験の状況
  - (ア) 自分の力に合っためあてを正しく持てるかどうか
  - (イ) めあてを達成するための運動の工夫や練習・挑戦ができるかどうか
  - (ウ) 協力や教えあいができるか
- ③運動技能の習得状況
- ④体力診断テスト・運動能力テストの状況

次に、上記のような観点からの個人差（個人内差異に重点をおいた）の把握をどのような方法で、どのように位置づけているかについて検討する必要がある。

上記の観点にそくしてみるならば、①運動の特性に触れる楽しさの体験の状況——アンケート調査（興味・関心・欲求・意欲）、②特性に応じた楽しみ方に関する学習経験の状況——ア。個人分析カードの活用（教師用）表9とイ。自己評価表（子ども用）表10である。子どもの自己評価表（この表は、技能的内容で構成される）をもとに、教師が子どもの自己分析の的確性を分析し個人差の把握をする。③運動技能の習得状況——スキルテスト（授業の前後に毎回、実測で測定する）、④体力診断テスト・運動能力テストの状況——（授業以前のデータをもとに課題の的確性を教師が判断するための材料になるのであろう）

〔表9〕

氏名	興味 関心	欲求 願望	学習 経験	技 能 的 内 容 (8 ページ参照)												ゲーム 様 相	学習 態度	学習 速度	習熟度

〔表10〕

組															
記録の変化	00														
	90														
	80														
	80														
	70														
	60														
	50														
	40														
	30														
	20														
	10														
	00														
	90														
	80														
	80														
	70														
	60														
	時	1	2		3		4		5		6				
	めあて	立ち幅 ( cm)・立ち5段		目標	実際	目標	実際	目標	実際	目標	実際	目標	実際		
	記録	走り幅 ( cm)・( cm)		cm	cm	cm	cm	cm	cm	cm	cm	cm	cm		
	反省														

以上、教授—学習過程の組織化をおこなう前提として、子どもをどうみるか、またその変化をどう把握しようとしているのかということを与えられた資料の範囲で検討をした。次に、その教育内容および教育方法の分析を行うことで、さらに、この「子ども像」が明確になる。

## (2)教育内容・教材の把握及び内容構成

### i 教材のねらい

- ①助走のスピードを生かした力強い踏み切り、着地をより遠くに伸ばすための空中動作及び着地の技能を身につけ、より遠くへ跳ぶことができる。
- ②自己の能力に応じた課題を設定し、練習や距離の計測で常に自己評価・相互評価しながら互いに協力し合って課題解決にあたる態度を身につけることができる。
- ③走路や砂場、用具の安全を確かめ、自他の健康・安全に留意して練習や記録の計測をすることができる。

このねらいは、教育内容に規定されている。

### ii 教材の把握

#### ①教材解釈

教材の特性を一般的特性と生徒の側からみた特性とに分けて捉える。そして、一般的特性とは、運動もつ固有の良さあり、①運動の構造的特性、②運動の機能的特性（楽しさ）③運動の効果的特性（体力的側面）から把握されている（表11）。

また、生徒の側からみた特性とは、この実践の場合、子どもの「走り幅跳び」に対する興味・関心をどこにしているかという点でまとめられているようで、学校全体のとりくみである「個を生かす場を構成する」という観点が意識されている。ここでは、踏み切り板の意味（価値）については触れられていない。このことは、「走り幅跳びの距離計測は、生徒の発達段階、記録の向上、難易度を考慮して実測方式にする」ということに教材解釈の考え方があらわれている。このことは重要な意味を持つ。

〔表11〕 教材の特性

#### (1)一般的特性

- ①助走のスピードを生かして跳躍し、その記録を伸ばしたり、他と競い合ったりする個人的スポーツである。
- ②各自の能力に応じた目標が設定しやすく、その目標を達成する（記録を伸ばす）ことができたときに運動の喜びや楽しさを味わうことができる運動である。
- ③瞬発力・跳躍力・走力・筋力、敏捷性・柔軟性などの総合的な体力や基本的運動能力を高めることにより、自己の能力を最大限に発揮できる運動である。

#### (2)生徒の側からみた特性

- ①自分の記録を伸ばしたい、友達と競争したいという欲求をもっている。
- ②毎時間計測を行い、進歩の度合いを確かめながら学習したいと思っている。
- ③障害走や走り高跳びなどに比べて、容易に取り組める運動だと思っている。
- ④比較的短い時間のなかで力を出し切るため、疲労感が少なく、何回も繰り返して挑戦できるところに楽しさを感じている。

### iii 教育内容構成

つぎに、教材の特性を把握した上で、基礎・基本の内容を「特性に触れるために必要な最小限の内容を明確にし、全ての生徒に共通に学習させる内容」と規定し、基礎的・基本的内容と発展的内容とに分類している。

また、基礎・基本の内容構成においては、(ア)生徒の実態(生徒に必要な学習上のレディネス適正、能力、興味、関心等が満たされるように設定する)、(イ)実現可能なめあて(目標記録)となるように、内容を行動目的化できるもの、(ウ)内容を課題としてとらえ、レベルに応じて選択できること、(エ)自己評価できること、この4つのことに配慮して構成する。その走り幅跳びの内容構成は表12に示すとおりである。

これをみてもわかるように、内容構成は、助走一踏み切り一空中動作～着地という動きの時間的流れに従って、3つに構成されている。また、基礎的・基本的内容と発展的内容との関係は、それぞれの技術についてのポイントに従い難易度(易⇒難)のちがいでわけてある。先に同校の「個別化」「個性化」の定義を紹介した。この定義と内容構成とを照らし合わせると、基礎的・基本的内容が「個別化」をはかる内容であり、さらに発展的内容が「個性化」にむけての内容となろう。この内容構成がつぎの教育方法を規定している。

〔表12〕

《基礎的・基本的内容》	《発展的内容》
<p>①助走において</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・スピードのあるリズムカルな助走をする。</li> <li>・踏み切り地点で最高スピードになるように加速する。</li> </ul> <p>②踏み切りにおいて</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・足の裏全体を叩きつけるように踏み切る。</li> <li>・上方に身体を引き上げる。</li> </ul> <p>③空中動作～着地において</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・腕を後ろから前に振り上げ、胸をそらす。</li> <li>・足の裏(かかと)を前方に押し出す。</li> <li>・膝を伸ばし、両脚を胸に引きつけて着地する。</li> </ul>	<p>①助走において</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・最適の助走距離をつかむ。</li> <li>・踏み切りの三步前から重心を落とす。</li> </ul> <p>②踏み切りにおいて</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・最後の一步をやや狭くし、素早く踏みこむ。</li> <li>・踏み切り脚に重心を十分のせる。</li> <li>・振り上げ脚、腕、肩を引き上げる。</li> </ul> <p>③空中動作～着地において</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・腕を振り上げることにより、身体を十分そらす。</li> <li>・両脚を前方に投げ出す。</li> <li>・着地の瞬間伸ばした脚をゆるめ、体重を前に移動させる。</li> </ul>

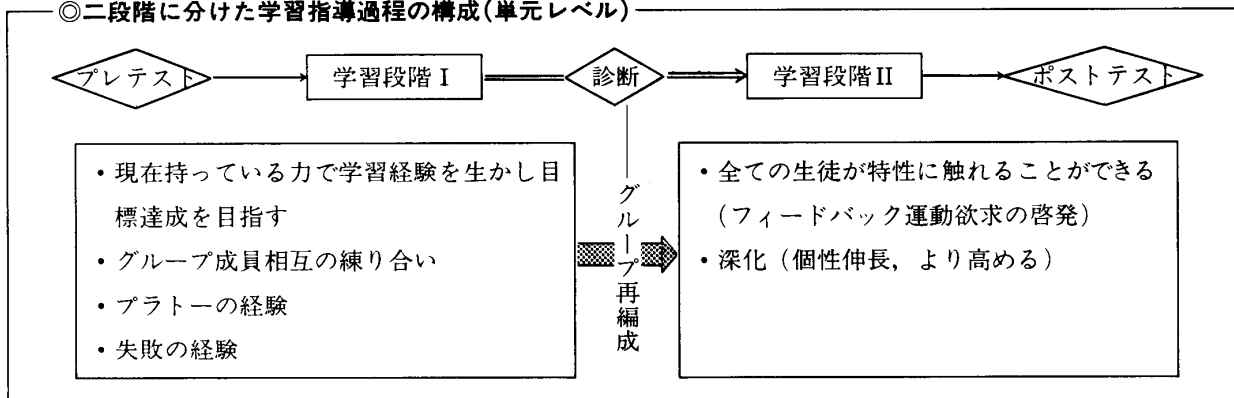
### iv 学習指導過程と学習形態

#### ①学習指導過程

本実践では、単元及び一単位時間の学習指導過程を二段階にわけている。その区分は、学習内容と関係し、前半を基礎的・基本的内容と後半を発展的内容という位置づけである。

〔表13〕

◎二段階に分けた学習指導過程の構成(単元レベル)

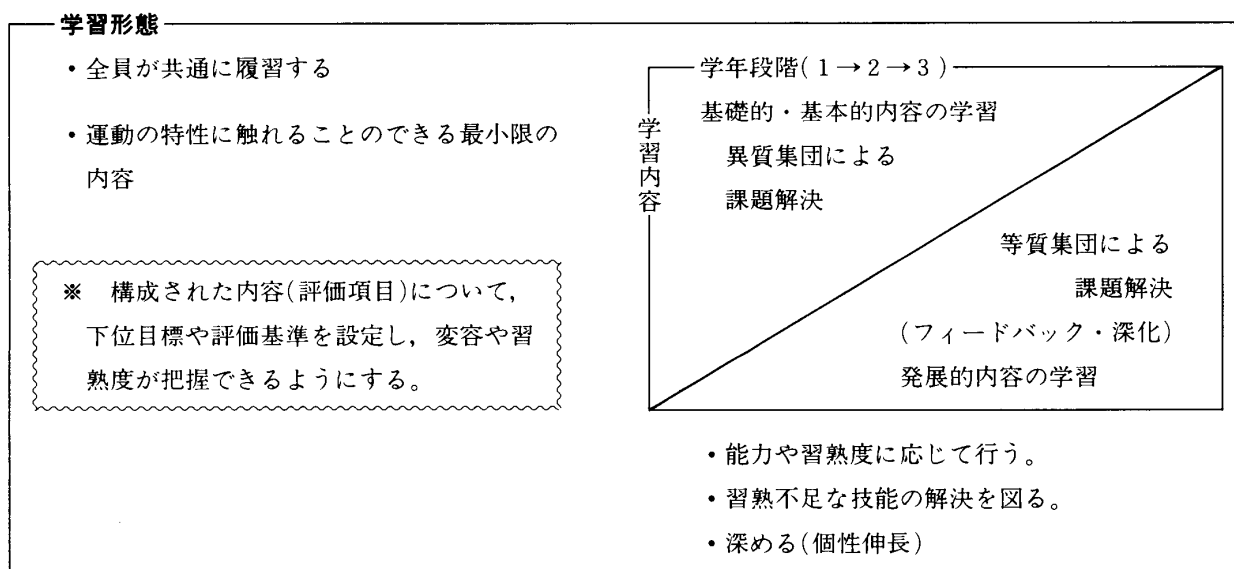


## ②学習形態

学習形態は、基礎的・基本的内容を学習する学習段階Ⅰでは異質グループで、次の学習段階Ⅱに入るとき、学習段階Ⅰでの習熟の度合いに応じて、グループを再編成する。学習内容と学習形態との関係は表14に示すとおりである。

また、「個人及びグループの実態に応じて、練習メニューを選択する種目内選択制を取り入れ、課題解決に適した練習方法（学習内容）を適切に選択することができる能力をつけさせるようにした」として、改訂学習指導要領において、取り上げられている選択制（種目内）を試みている。

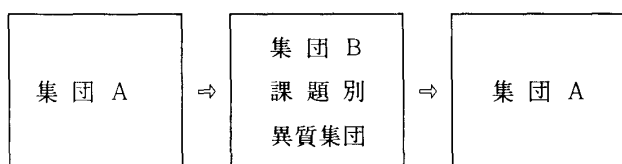
〔表14〕



さて、この種目内選択制の導入によって、学習集団はどのようなになっているかを検討してみたい。この実践ではできるだけ「一単位時間の学習活動のパターン化」を図ることを意図しているだけに、全授業において、その学習集団は常に二分しているのである（但し、教材によっては、固定化できないものもあるとして弾力的に活用するとしている）。



また、その編成では、一単位時間の学習過程において集団Aと集団Bのどちらを母集団にすればいいのかが子どもに認識されにくくなる。



左記の図に示すように、種目内選択制では、課題別グループであるので、習熟の点でみると異質集団である。そこで、学習過程Ⅱの段階にはいると、習熟別に

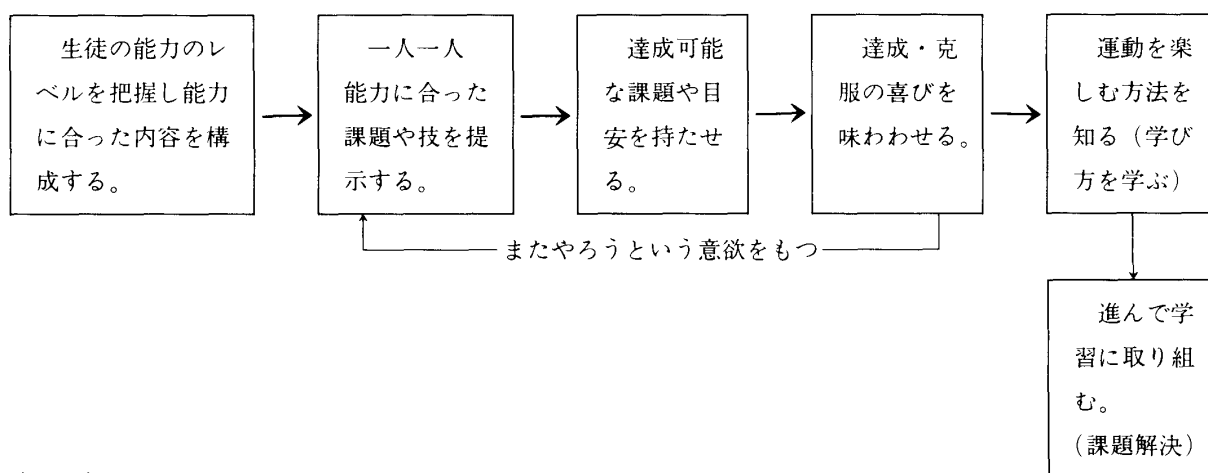
再編成するわけであるから等質集団である。しかし、ここでまた、課題別にわかれるのである。となると、この実践における学習集団は、子どもが課題を発見するための機能をもつのであろうか？また、どのように子どもは課題を発見するのであろうか？

ここで、本実践において選択制の導入について検討することによって、その意図が明らかになる。

まず、導入の意義については、ひとつに個人差を配慮し、個人差に応じた教育方法である（画一的な目標－内容－方法で学習指導を展開するのは困難）。また、運動を取り入れた、豊かな生活を営む生徒の育成につながる（生徒自身に運動の選択と決定の自由を保障することが大切である。自分の好きな運動や、やりたい運動を自分で決定できることは、生徒の活動が自発的・自主的に展開される大きな動機づけとなる）。

そして、選択制の授業の進め方として、まず、子どもの学習を導きだすシナリオを次の図で示している。表16は導入の条件として挙げられたものである。

〔表15〕



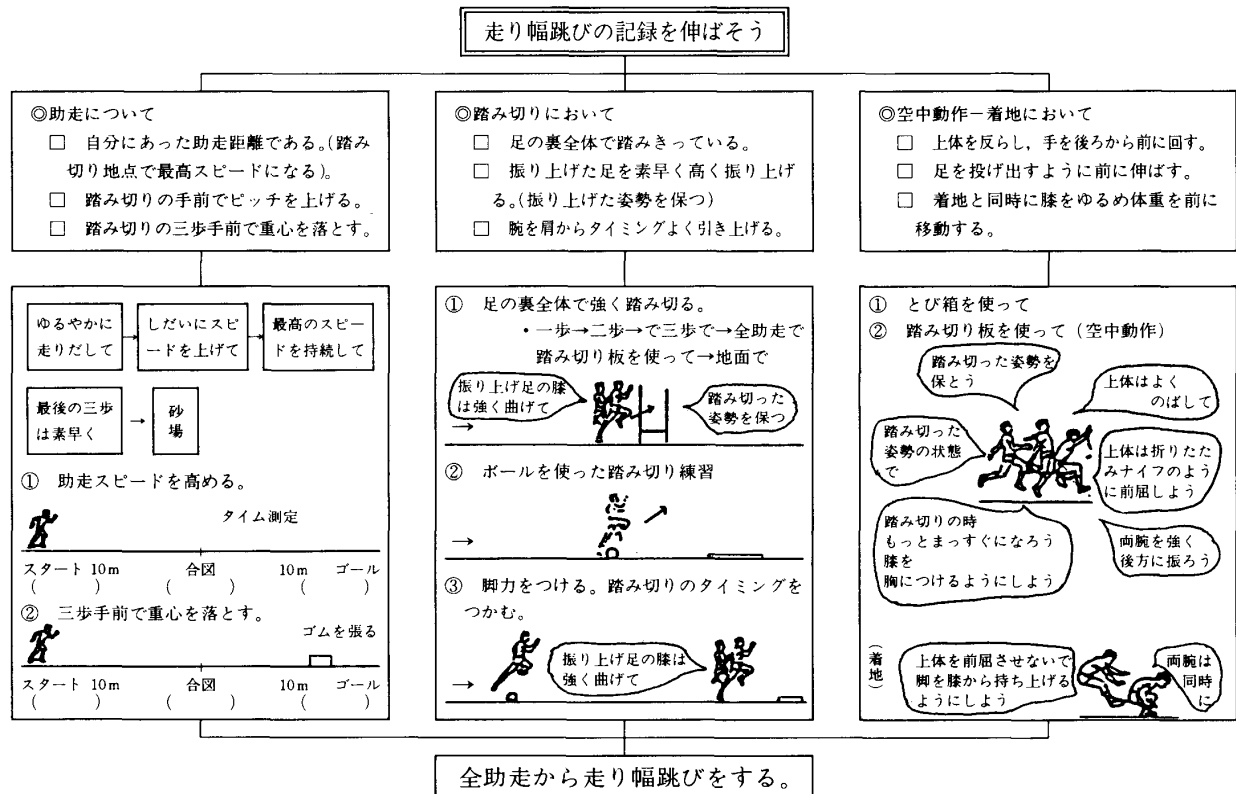
〔表16〕

#### 導入の条件

- ア. 選択する運動やその運動の技能を具体的に生徒に提示する。
- イ. 生徒の能力レベルを生徒自身及び教師が認識する（興味・関心・欲求）
- ウ. 提示する内容の個々について「何を目標に、どのような段階、方法で学習活動を進めたらよいか」を具体化する。（学習の順序・段階・方法）
- エ. 学習のねらい目に見える行動の形で設定する。

また、個々の力に応じたためあてをもたせるためには、「必然的に多様な学習活動や学習の場を求めることになる」として、「場づくり」の工夫を強調する。

〔表17〕「場の工夫例」陸上競技（走り幅跳び）



### 3. 実践分析からの考察

さて、この実践の示す「進んで学習に取り組む」ようなこどもの活動を導き出すシナリオに、これまで検討してきた本実践の教育内容および教育方法を照らし合わせてみると、この実践が主体的契機をどこに位置づけているかが明らかになるのである。

まず、教材解釈および教育内容の構成である。「子どもの側からみた特性」ということから、その運動（教材）の歴史的・文化的価値を含んだ固有のものをどのように把握すべきかということ（教材に潜む科学）に重点が置かれるのではなく、子どもが「楽しい」と感じることを重点にしている。よって、教育内容は子どもの主観的価値判断に左右されているのである。このことは、走り幅跳びにおける「踏み切り」の位置づけを重要視していないことから明らかである。さらに、学習すべき動作を要素的な動きに分解し、それぞれの関連を断ち切って構成してゆき、基礎から応用（発展）へと積み上げる伝統的な「基礎ー応用」概念に基づく内容構成であることを示している。このことから、子どもは経験的に（反復練習）カンやコツとして、学びとることにならざるをえない。<sup>25)</sup>

走り幅跳び（運動文化）は、踏み切り板の意味がその最も重要な特性として把握されるべ

べきであり、中核となる技術は「助走一踏み切り」に視点を置いた基礎・基本的内容と、さらにその発展的内容という構成をすべきである。客体的契機は、この技術学習の系統性を追求する視点から得られるのである。そうでなければ、スポーツテストの走り幅跳びとなんら変わらず、結果として体力向上（跳躍力等）のための走り幅跳びの教材化ということになり、子どもに運動の特性に触れさせる「楽しさ」を味わせたということにはならない。客体的契機を運動の機能的特性から導き出したことが、次の教育方法を選択することになる。

教材・教育内容はその学習過程及び学習形態を規定する。しかし、この実践においては、種目内選択制という一つの教育方法に規定されて教育内容が編成されているといえるのではないだろうか。このことは、本実践において、集団を「子どもが課題を発見する」ために位置づけていないということからも明らかである。筆者は体育における学習集団を次のように考える。子どもたちは自分の位置を「うまい」「へた」という技術習熟の異なる者たちが集まった集団（異質集団）の中に確認し、「うまくなるすじ道」を見通すことができるのである。そしてさらに、共通の技術認識を集団的な取り組みによって獲得することによって、子どもたちは「共に学ぶ仲間」として、集団の質を高めていくものと考ええる。このように学習集団を位置づけなければならないのである。<sup>26)</sup>しかし、ここでの子どもは、お互いの技術と技術認識を交流し合う余裕さえなく、集団を転々することを強いられ、いつも孤立している。あえてこの授業の核心を指摘するとすれば、一斉指導の場合より自分の技能をより明確に認識できるという点であると言えるだろう。

つまり、この実践の主体的契機はこの選択制の導入に期待されているのであって、子どもが「自ら選ぶ」という行為を繰り返すことによって、「運動の方法・学び方」を知り「進んで学習に取り組む」という主体的契機を描いているのである。また、「自ら選ぶ」という行為は、多様な場づくりによって実現するとしていることから、教師の指導は、「多様な場づくり」が中心なのである。しかし、この「場づくり」に際しては、授業の事前準備が必要なこと（時間、人員）、施設・用具に制約されることなどが予想される。そのため本実践においての「走り幅とびの場づくり」が一般化できるとは限らないと考える。さらに、教師はそれぞれの場を移動し、その指導にあたるわけだが、「多様な場づくり」の方向へ進めば進むほど、教師の授業の中での直接的な指導性を発揮することは困難になることが予想される。

さて、以上のようなことから、子どもたちにより確かな学力形成を保障し得る授業づくりの今後の在り方を追究するならば、教師の指導性は、第一に、教材にひそむ科学の追究とその技術の系統性を明らかにするという客体的契機を導き出すということに注がれねばならない。そして、第二に、そのように導き出された教育内容に子どもをどのように挑ませるかという教育方法へと力点が移るのである。つまり、主体的契機を学習過程や学習形態という教育方法へ期待するのではなく、まずもって、可能なかぎり科学に裏打ちされた教育内容を明らかにするという客体的契機の追求を出発点にしないといけないのである。その立場に立つならば、子どもの個人差の把握の観点も、技能的側面（＝できること）のみで把握されるべきではなく、認識的

側面（＝わかること）との総体として把握することが求められ、学習集団の位置づけも重要なものとなるのである。

## V 総括と今後の課題

本研究は、主体的契機の位置づけが強調されているという現状認識から、「教師の指導性と子どもの自己活動の統一」と「主体的契機と客体的契機の統一」という観点から、教育実践レベルにおいて考察をおこなってきた。しかし、先に筆者が述べたように、この研究をすすめるにあたって、改訂学習指導要領から導きだされる授業づくりの動向をより明確にするためには、経済的、社会的諸状況の変化と教育改革との関係を追究しなければならない。また、そのことは同時に、教育の独自性を明確にすることでもあると考える。今後の課題としたい。

### 〔注〕

- 1) 文部省編、『わが国の文教施策63年度』,大蔵省印刷局,1988年, p.36。
- 2) 教育課程審議会,「審議の経過」『幼・小・中・高教育課程の基準の改善について』審議のまとめ), 1987年11月27日。
- 3) 前掲書1) p.37。
- 4) 文部省内教育課程研究会監修, 杉山重利, 吉田瑩一郎編,『小学校新教育課程を読む・体育科の解説と展開』(付録3),教育開発研究所,1989年, pp. 211~212。
- 5) 波多野誼余夫編,「編者まえがき」,『自己教育力を育てる』東京大学出版会,1980年, pp. i ~ v。
- 6) 宇土氏は,それまでの体育指導における「自発性」の取り扱い方を示した上で,「今回の学習指導要領では,そのほかに運動(特に内容の大部分を占めるスポーツ)それ自体のもつ自発性にもとづいている点で重要な意味を持っている」として,「これまでの「学習の自発性」だけではカバーできない部分がクローズアップするであろう」と指摘しているように,「自発性」をめぐる改訂要領の示す授業のあり方を示唆している(宇土正彦,「移行時の体育指導のあり方・考え方」,『体育科教育』,大修館書店,1978年3月号, p.6)。
- 7) 矢野久英,「楽しい体育の学習に向けて」,『小学校教育における体育の研究と実践』一別冊『学校体育』一,日本体育社,1983年, p.18。
- 8) 前掲書7), p.22。
- 9) 教育現場の混乱を招いたということについては,たとえば宇土氏の「楽しい体育」が叫ばれて,今日ではすでにごく一般的な問題になってきたようにも思われる。しかし,それは言葉だけかと疑問を感じさせられることもあり,また,ちがった方向に動かされているようにみえる場合もある」と指摘しているように,教育現場において「楽しい体育」の実践がかならずしもうまく展開していないということからもうかがえ

西迫：体育科教育における授業づくりに関する研究〔1〕

る（宇土正彦,「楽しい体育の実像・虚像—まちがいだらけの「楽しい体育」論—」,『体育科教育』,大修館書店,1986年6月増刊号,p.14~16)。

- 10) 宇土正彦,「体育の「授業をつくる」ということ」,『体育科教育』,大修館書店,1985年4月号, pp.14~17。
- 11) 杉山重利,「体育で何が、どう、なぜ変わったか」,『体育科教育』,大修館書店,1989年5月号, p.22。
- 12) 前掲書4) pp.10~11。
- 13) 宇土正彦,「新教育課程とこれからの学校体育」,『体育科教育』,大修館書店,1989年5月号, p.14。
- 14) 前掲書11) p.23。
- 15) 前掲書11) p.23。
- 16) 文部省・教育改革実施本部編集,「教育改革の推進—現状と課題—」,『文部時報』,(株)ぎょうせい,1987年12月増刊号, p.26。
- 17) 「授業の三角形モデル」については、主に小林氏の解説を（小林一久,『体育の授業づくり論』,明治図書出版,1985, pp.30~31) 参照した。(その他に、吉本均編,『教授学重要用語 300 の基礎知識』,明治図書,1981年, p.47および青木一,大橋精夫他編,「第1巻教育実践の理論と構造」,『教育実践辞典』,労働旬報社,1982年, pp.339~344を参照。)
- 18) 小林一久,『体育の授業づくり論』,明治図書出版,1985, pp.32~33。
- 19) 前掲書18), p.33。
- 20) 中村敏雄編,海野勇三,「体育授業における創造的な教授—学習と学力形成」,『体育の実験的実践』,創文企画,1988年, pp.108~109。
- 21) 前掲書20) p.109。
- 22) 本研究をすすめるにあたり、伊敷中学校の研究授業に関する資料として収集できたものは次にしめすとおりである。
  - ①第35回「可能性を伸ばす学習指導(Ⅱ)」,昭和61年度
  - ②第36回「学ぶ喜びを求める生徒の育成」および「学習指導案集」,昭和62年度
  - ③第38回「学ぶ喜びを求める生徒の育成」および「学習指導案集」,平成元年度(また筆者は、1989年6月9日に行われた研究授業を参観したことも付け加えておく)
- 23) 前掲書22) ② p. 6
- 24) 前掲書22) ③ pp.11~12。
- 25) このことについては、次の拙稿を参照されたい。
  - ①「短距離走(50M走)の実態分析」,鹿児島県立短期大学紀要 第34号,1983, p.29。
  - ②「出原氏の短距離走実践に関する教授学的分析—(1)」,鹿児島県立短期大学紀要 第37号,1986, pp.11~13。
- 26) 体育授業における学習集団の組織化については、出原氏の短距離走の実践から得た合理的核心をあげて、すでに報告している。「出原氏の短距離走実践に関する教授学的分析—(1)」,鹿児島県立短期大学紀要 第37,1986。