

博士論文

体育科教育における戦術・技術認識の形成過程に関する研究

平成29年度

愛知県立大学大学院 人間発達学研究科 人間発達学専攻

玉腰和典

目次

○序章

はじめに	1
第1節 研究の背景	
第1項 客体としての認識に関する研究	3
第2項 主体の認識に関する研究	5
第3項 教師の指導に関する認識研究	14
第4項 体育科教育における認識に関する議論を整理する研究	14
第2節 先行研究の総括	
第1項 体育科教育における認識に関する研究の特徴	16
第2項 問題の所在	18
第3節 本研究の目的と手順	21

○第1章 戦後学習指導要領における運動学習に関連する認識的側面の位置づけ

第1節 「生活体育」の時期の学習指導要領における認識的側面の位置づけ	
第1項 「生活体育」期の概要	25
第2項 「生活体育」期における学習指導要領の記述内容	25
第3項 小括	28
第2節 「体力づくり体育」期の学習指導要領における認識的側面の位置づけ	
第1項 「体力づくり体育」期の概要	30
第2項 「体力づくり体育」期の学習指導要領における記述内容	30
第3項 小括	33
第3節 「楽しい体育」期の学習指導要領における認識的側面の位置づけ	
第1項 「楽しい体育」期の概要	35
第2項 「楽しい体育」期の学習指導要領における記述内容	36
第3項 小括	40
第4節 「新しい学力観」にもとづく近年の動向	
第1項 「新しい学力観」の提起を契機とする認識的側面の位置づけの変化	42
第2項 2008年改訂学習指導要領における記述内容	43
第3項 2017年改訂学習指導要領における記述内容	44
第5節 小括	46

○第2章 戦後体育科教育における認識形成を重視した実践的研究の動向

第1節 「体育科教育本質論議」期における認識形成を重視した体育実践の動向	
第1項 認識形成を重視した初期の体育実践	49
第2項 生活単元実践による認識の位置づけ	51
第3項 体育科教育の本質論議をふまえた「佐々木－瀬畑論争」（1960-1961）	52
第2節 体育科教育の学力論議を契機とする認識形成を重視した体育実践の展開	

第1項	体育科教育の学力論議以前の展開	56
第2項	体育科教育の学力論議の展開	61
第3項	体育科教育の学力論議以降の展開－学習集団論の構築・発展－	63
第3節	「体育科教育のアイデンティティ論議」期における認識形成を重視した体育実践の動向	
第1項	体育科教育で育つ人間の根源的認識能力（身体知）の提起	69
第2項	運動学習における「感じる」ことを重視した体育実践	69
第3項	運動的認識に着目した体育実践	70
第4節	体育同志会における教科内容研究と教育課程研究の検討	
第1項	教科内容研究の展開	73
第2項	教育課程研究における認識に関する研究成果	75
第3項	教科内容研究と教育課程研究の成果をふまえた体育カリキュラムの創造	79
第5節	小括	82

○第3章 体育科教育における戦術・技術認識の構造的特徴に関する考察

第1節	先行研究の成果と課題	
第1項	岩田靖の研究から	86
第2項	石田智巳の研究から	87
第2節	戦術や運動技術の階層的な特徴	
第1項	戦術や運動技術の多様な階層	89
第2項	2つの階層関係の区別	90
第3節	戦術や運動技術に関する階層的構造	92
第4節	認識対象の階層的構造に関する実践的検討	94
第5節	小括	96

○第4章 小学校高学年の戦術・技術認識の形成過程に関する事例研究

第1節	研究の対象と方法	
第1項	対象	99
第2項	方法	100
第2節	分析の結果	
第1項	カテゴリーの修正	103
第2項	C（上位）グループの分析結果	103
第3項	B（下位）グループの分析結果	105
第3節	考察	107
第4節	個人の認識形成過程の分析	
第1項	戦術・技術に関する認識対象間の関連性	111
第2項	戦術・技術に関する認識対象の発展段階	113
第3項	認識形成のサイクリックな関係	115
第5節	小括	117
	資料	120

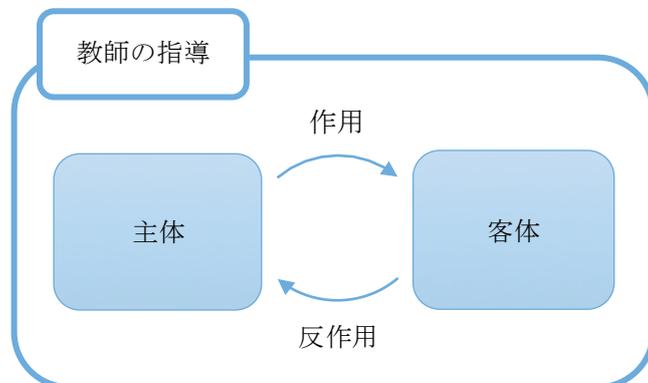
○終章	
第1節 本研究の成果	121
第2節 本研究の課題	126
○引用・参考文献および巻末資料	127

序章

「体育科教育は何を教え、育てる教科なのか」。

1971年における中村敏雄の問いは、今なお重要な意味をもっている。その背景として体育科教育における認識的側面に関連する研究が十分に進展していないという問題がある。体育科教育は、これまで「技能教科」や「訓育的教科」と位置づけられる傾向にあり（中村，1981；小林，1981），運動技能や学習態度を育成することが中心的な目標におかれてきた。その結果、「できさえすればよい」「規律正しい振る舞いを身につける」という体育観が生まれ、管理主義的な体力づくりやトレーニング的な体育が蔓延してきた。そのため、体育科教育においては「認識学習不毛の状況」（井谷，1997）や「知的学習不要論」（友添，1999）が蔓延していたと指摘されている。その後、体育科教育の専門雑誌や学会誌において、体育科教育の学力論議が生起し、これを契機として認識的側面が重要視されるようになる。そして、近年においては確かな学力を含む「生きる力」の提起および国際的な学力観の影響をともなって、学習指導要領が認識的側面を重要視するようになる。そのため、体育科教育の学習指導理論においても、認識形成を重視したものが数多く開発されるようにもなっている。したがって、中村の問いは、今日の体育科教育において、より共有されるべき事柄となった。しかし長期にわたって認識的側面が軽視されてきたため、体育科教育における認識に関する研究は他の教科と比較して遅滞していることが指摘されている。運動学習において「できる」ためには「わかる」ことが重要であり、また「わかる」ことが学習意欲をうみ、他者との交流を促進させる。体育科教育において「わかる」ことを重視することは、「体育嫌い」の問題を解消する上で不可欠となっている。本研究では、中村の問いを限定的ではあるが、学習者の実態から探求していくことで、体育科教育における認識に関する研究に寄与していきたいと考える。

ところで、体育科教育における認識をあつかう場合、どのような研究領域およびアプローチの方法があるだろうか。まず、認識とは主体が対象に何らかの働きかけ（作用）をし、働きかけた結果として対象から働き返される（反作用）という過程をもつ。そして、体育科教育の場合は、その認識活動が教師の指導の中で生起していくことになる。したがって、体育科教育における認識は、①前提条件となる、教師による認識を促進する指導に関する研究領域（教師の指導に関する研究領域）、そして、②主体が客体へと働きかける認識能力に関する研究領域（主体の認識に関する研究領域）、および③客体としての認識対象に関する研究領域（客体としての認識に関する研究領域）の3つの側



図序－1. 体育科教育における認識研究の領域

面がある（図序－1）。では、これまでの認識に関する研究では、これら3つの研究領域に対してどのようにアプローチしていったのだろうか。そのことを、体育科教育における認識に関する先行研究から検討し、研究領域とアプローチ方法の全体像を明確にしていきたい。その上で、3つの研究領域で課題となることを提起する。

以下、序論では、これまでの体育科教育における認識に関する研究をレビューした上で、体育科教育における認識研究の3つの領域とアプローチの方法を把握するとともに、先行研究の特徴と課題を分析していく。そしてそこから、本研究の目的と手順について述べる。なお、本研究は、運動学習における「できる」ことに関わる「わかる」を問題にするため、運動学習に直接関わらない体育理論の内容や社会科学的認識、他者・集団認識に関連する研究は対象外とする。

第1節 研究の背景

本節では、これまでの体育科教育における認識に関する先行研究をレビューした上で、体育科教育における認識に関する3つの研究領域で、どのような対象に、どのようなアプローチがとられてきたのかを整理し、本研究の課題設定について論ずる。体育科教育における認識に関する先行研究は、大きく、客体としての認識に関する研究領域、主体の認識に関する研究領域、教師の指導に関する研究領域の3つに分類できる。以下では、それぞれの研究領域に該当する先行研究を検討しながら、各研究領域でどのような研究の成果と課題がみられるのかを分析する。

第1項 客体としての認識に関する研究

客体としての認識研究の領域では、体育科教育における認識対象と方法の特徴を解明しようとした研究があげられる。これらは主に、体育科教育において形成すべき対象や方法を、教科独自の特性として解明しようとするものであり、学問的区別を問題として体育科教育固有の認識対象と方法を解明しようとしたものと、体育授業論レベルで体育科教育における認識対象の特徴を解明しようとしたものが抽出された。

1. 体育科教育固有の認識対象と方法を解明しようとする研究

1960年前後に、戦後体育科教育を確立していく上で、体育科教育の本質は何かが問われた。この時、城丸(1961)によって、教科の学問的区分を解明するために、教科固有の認識対象と方法が問題とされる。また2つの民間教育研究団体を中心に、体育科教育における認識の位置づけや中心的な認識対象は何かが主張されている(正木, 1958; 丹下ら, 1960; 丹下, 1964)。その後、体育科教育においては「体力づくり体育」や「楽しい体育」の推進によって認識をめぐる議論が停滞していったのだが、1970年代後半から1980年代前半に生じた体育科教育の学力論議をへて、教科固有の認識対象と方法についても再び議論がなされるようになった。それにともない、1980年代からも教科固有の認識に関する議論が生起している。

出原(1983)は、折出(1982)が提起した「教科固有の認識方法を介しての学習集団の形成」を実践的課題と考え、体育科教育固有の認識方法は「技術認識」の論理に依拠すると規定する。しかし、折出(1982)が提起した「教科固有の認識方法」とは、のちに折出(1983, 1991)自身が「教科固有の学習方法」と言い換えるように、学習方法レベルでの議論であった。それに伴って、海野・今村(1988)は実践分析から「教科固有の学習方法(認識方法)」を考察している。海野・今村(1988)は認識対象を「自己の動作」とし、また「教科固有の学習方法(認識方法)」とは「認識すべき対象が身体に刻み込まれた技能であるという特殊性に導かれる」ものであり、それは「相互観察・比較」、「特別に計画した実験・測定」、「得られた感覚的情報や認識内容を、言語を介して他者と交流すること」であると提起している。こうして出原を契機とする議論は、「技術認識」の組織的過程(芝田,

1961) について論じられたものであった。そのため、教科固有の認識対象としての「技術認識」の特徴は十分に解明されていない。

また、石田(2001)は、各教科の存立根拠は、認識対象と方法の独自性にもとめられるとする教育学の主張(城丸, 1961; 中内, 1978; 水内, 1989)を背景にして、体育科教育固有の認識を探求した。この研究で石田(2001)は、「わかる」と「できる」の二元論を克服した上で、江刺(1990)の論を発展させて、体育科教育における教科固有の認識対象を「自分を含めた実在・世界」、認識方法を「身体運動や動作」、認識能力を「身体運動や動作を通して自分を含めた実在を分析—総合して表現する能力」と規定している(石田, 2001, p. 140)。しかし、石田(2001)の提起は、身体運動における知覚レベルの認識方法に着目して、認識対象と方法の教科固有性を導き出したものであり、言語との関わりは十分に考察されていなかった(石田, 2012)。

したがって、今後体育科教育固有の認識対象と方法を検討する上では、出原らが述べる「技術認識」の特徴や「技術認識」と運動的認識との関係を明らかにすること、および認識対象としての運動文化の視点から再度、教科固有性について検討することが求められる。さらに、近年においては、学習指導要領が要求する汎用的スキルの育成に関連して、「教科固有の認識方法」の解明がもとめられており(石井, 2015)、あらためて、教科固有の認識が問題とされることが予測される。

2. 体育科教育における認識対象に関する研究

体育科教育における認識対象に関する研究としては、教育科学研究会身体と教育部会のメンバーによる一連の報告がみられる。正木(1958)によると、身体と教育分科会(1961年から、身体と教育部会に名称変更)は、城丸(1958)が提起した認識対象を、保健領域を含めた「保健体育科」における8つの認識対象((1)運動の技術の認識、(2)運動や行動のルールの認識、(3)からだの事実や法則の認識、(4)からだづくりの認識、(5)生命尊重に対する認識、(6)集団(国民)の健康に対する認識、(7)仲間との人間関係の認識、(8)生活の認識)として再提起している。その後、山本ら(2003)は学習者の感想文分析を通して、認識項目に(9)感情についての認識と(10)身体的、文化的な権利の認識を追加している。また、野井(2004)も山本ら(2003)の研究と同様の項目を紹介しながら、それらを大きく「体育文化の身体的価値の認識」と「体育文化の文化的価値の認識」および両者に共通する認識(“仲間との人間関係”に関する認識、生活の認識、身体的・文化的な権利の認識)に区別している。

また、体育科教育においては1970年代後半から1980年代前半において、体育科教育の学力論議が生起しており、それ以降「わかる」に着目した研究報告や実践報告がなされていく。そこでは「わかる」対象が問題となり、体育授業の認識対象として、運動技術の構造(課題、方法、系統性)、練習の方法や課題、ルールなどがあげられている(西野, 1981; 堀江, 1982; 岡出, 1989; 小林, 1994; 大貫・高橋, 1989; 徳永, 1994)。

しかしこれらの多くは実践者が提起したものや分析対象が限定的なものであり、一般化

する上では問題があった。宗倉（1997）も、授業論の異なる実践記録の分析を通して、教師による学習者の認識活動についての把握の仕方が、体育授業における認識対象の設定に影響していることを指摘している。そこで、多数の実践資料を分析対象として、体育科教育の認識対象を解明しようとした、内海（1984）や岡出（1990）の研究は注目できる。

内海（1984）は70年代以降の300余編の実践報告を分析して、主目標とする認識対象が自分や仲間の身体、ルール・競技様式、運動技術、集団形成に分類できるとし、体育科教育においては、これらが「相互に補完しあっている」（内海，1984，p.104）と主張している。また岡出（1990）は、「わかる」に注目した実践を展開している学校体育研究同志会の機関紙、『たのしい体育・スポーツ』誌における307の文献に表記された、認知目標と授業過程を検討した。分析の結果、岡出（1990）は認識対象の一般的特徴として、(1)身体、(2)運動経過、ゲームの様相といった現象としての運動の事実、(3)技術、戦術といった課題を効率的に解決する方法、(4)技術の意義や課題を解決する方法の有効性を保証する論理、(5)時間、空間、(6)思想、(7)集団のあり方や必要性、さらには集団を組織する方法があげられることを解明している。

内海（1984）と岡出（1990）の研究は多数の実践資料から、体育科教育における認識対象の一般的な特徴を解明しており、認識対象に関する基礎的研究として注目できる。しかしこれらの研究においては、包括的な分析によって認識対象が並列的に抽出されており、対象間の関係や構造的な特徴については十分に考察されていない。例えば、岡出（1990）が提示するカテゴリーにおいて、「(1)身体」は知覚レベルから、思考レベル、さらに社会科学的内容のものまでが含まれており、「認識」概念の階層性をふまえた整理や各カテゴリーにおける多様な対象の関係性について整理されているわけではない。したがって、授業実践レベルで、どのように認識対象（各カテゴリー）が構造的に位置づいているのかは未解明となっている。

その意味で、授業実践レベルにおける認識対象について研究した、岩田（1988b，1997）や石田（2001）の研究は注目できる。岩田（1988b，1997）は、体育科教育の教材論を展開する上で、運動学習における3つの認識対象として「課題、実態、方法」を提起した上で、実際に3つの認識対象が、授業過程においてどのように構造的に位置づけられているのかを分析している。その後、石田（2001）は、岡出（1990）や岩田（1988b，1997）の研究では、認識対象が教師の単元構想の中で構造的に把握されていないことを指摘し、岩田（1997）の分析をさらに重層的・時系列的に分析することを試行している。石田（2001）の分析は、教師の単元構想における認識対象の階層性に着目し、「単元内容（上位の内容）の設定と下位の内容と教材の設定（教材配列）」を区別するとともに、下位の教科内容と教材を時系列的に配置してその関係性を把握している。

このように体育科教育における認識対象に関する研究は、一部の民間教育研究団体から始まり、その後、実践者による個別の提起の段階から、数多くの実践資料の分析によって一般的な特徴を提起する段階に至り、そして、授業実践レベルでの構造的な把握へと向かっている。しかし、体育科教育の認識対象に関する共通の見解が提起されているわけでは

ないという課題が残っている。

第2項 主体の認識に関する研究

主体の認識研究の領域では、学習者から収集されたデータを活用して、体育授業で主体の認識がどのように形成されていくのか、また、認識を発達させていくのかを解明しようとする研究があげられる。この研究領域は最も先行研究が豊富にみられ、多様なアプローチから研究がなされている。そこで、大きく、「わかる」と「できる」の関係を解明する研究、認識発達を解明する研究、認識形成の特徴を解明する研究に区別した上で、アプローチの差異をふまえ、研究が開始された年代順に並べ、レビューをしていく。具体的には、認識発達を解明する研究では、実験的手法や質問紙調査による研究、感想文分析による研究、運動観察能力に焦点をあてた研究の順にレビューし、認識形成の特徴を解明する研究では、感想文分析による認識形成過程の研究と、学習者の素朴概念に関する研究の順にレビューしていく。

1. 「わかる」(認識) と「できる」(技能習熟) の関係を解明する研究

上述した体育科教育の学力論議以降を契機として、「わかる」と「できる」の関係が問題とされるようになり、この問題に対する実践ベースでなされた多くの見解が整理されている(原田, 1994; 田中, 1998; 額谷, 1994; 森, 1994)。また、この問題に対して実証的なアプローチから着手していった研究がいくつかなされている(阪田, 1979b; 岡沢・高田, 1990; 丸山, 1992; 月岡・加藤, 1994; 野田ら, 2008; 大後戸・久保, 2014)。

最初に「わかる」と「できる」の関係を分析しているのが、阪田(1979b)である。阪田(1979b)は小学校6年生2人の授業過程および作文を質的に分析することで、認識形成がなされた子どもの方が、運動技能が高まったことを報告している。その後、岡沢・高田(1990)は小学校1年生から小学校6年生までの216名を対象にして、ソフトボール投げおよびソフトボールの認識テスト(識別課題)を実施している。認識テストは連続写真で3つのパターンを提示し、被験者が最も遠投できたと判断したものを選択させ、これを3回試行している。結果、全学年を通してみた場合、認識テストの得点が高くなるほどソフトボール投げの結果が良くなる傾向がみられた。しかし一部の学年では有意差が認められず、岡沢・高田(1990)はこの要因について、ボールの投射角度の識別課題がボール投げの技能の高低にどこまで関与しているのかが不明確であると述べている。また、丸山(1992)は小学校5・6年生71名を対象にして、質問紙法(自由記述回答)を用いて、「さか上がり」に関する技術認識及びその技能と習得状況を調査した。結果、「できる」群はできない群よりも約1.6倍の正答率を得ており、技能習熟と認識形成の関連が示唆されている。さらに、運動課題によって認識項目数の差に変化がみられており、「足の振り上げ・方向・高さ」や「体のひきつけ」といった技術構造の中核部分では、「できる群」と「できない群」の記述数に差がなかった一方で、「腕曲げ+引きつけ」「運動の後半(体起こし)」などの細部の課題については、「できる群」の記述が「できない群」の記述数を大きく上回っていた。また

後述する野田ら（2008）や大後戸・久保（2014）の研究でも、技能習熟と運動観察能力の相関関係が示唆されると同時に、個別の事例や課題の提示方法によっては、必ずしも相関関係が把握されないことが指摘されている。吉田（2004）の研究のように、描画による運動観察能力では、技能習熟との関係がみられない事例も報告されている。

以上のように、現在では質問紙調査や実験的手法によって、総じて「わかる」と「できる」には相関関係があることが認められる。しかし、一方のレベルが高くて一方のレベルが低い場合も存在するなど、個々の実態においては有意差が得られない場合があることも報告されている。また、「わかる」は多義的であり、「わかる」ということが描画や言語、視覚的な判断など多様な方法で調査されていることをふまえると、相関関係が得られなかった事例に対しては、認識活動の特性から具体的にその要因が分析される必要があると考えられる。

2. 体育科教育における認識発達を解明する研究

(1) 実験的手法や質問紙調査によって認識発達を解明する研究

体育科教育において、子どもの認識発達に関する実証的な研究に早期に取り組み、研究課題としてあげたのが中村である。中村（1967, 1968, 1969, 1971b）は、幼児期の教材づくりを目的として子どもの認識発達を調査し、その結果と技能の関係を考察している。例えば中村（1971b）は、幼児を対象にすべり台を転がる玉を取りにいかせ、取りに行った方向と経過時間の結果から、予測能力の発達傾向を明らかにし、予測プレーが成立するのは5歳の中頃以降になると述べている。

また小学生や高校生にも、スポーツの一場面を想定した質問紙調査によって、時間・空間認識に関する研究を行っている。中村ら（1978）は、小学校2年生を対象にしたラグ・ハンドにおける子どもの絵と感想文の記述から、低学年では不鮮明な部分を含みながらも、有効空間や補助空間などの認識が成立しつつあることを示した。さらに、中村（1981, 1983）は、高校1～3年生にタッチフットボールの授業で質問紙調査を行い、どの学年でも時間認識の水準が低いことや、時間認識の中心が「速さ」と「タイミング」で占められていること、また、空間認識は「方向」に関する内容が最も多いことなどを示した。いずれの研究においても、中村は研究方法上の課題をあげるとともに、困難ではあるけれども数多くの実態調査を実施し、それらを総合していくことが必要だと報告している。

また先の岡沢・高田（1990）の研究では、発達段階があがるにつれて、ソフトボール投げのパフォーマンスを識別する認識テストの結果が良くなる傾向がみられ、特に小学校4年生から遠くに投げる方法に関する理解が増加したことを示している。

松本（2015）は、中学校1年生を対象にした体ほぐし運動の単元で、ふきだし法による自由記述およびインタビューによって、学習者の概念形成の成果を解明している。結果、中学校1年生では、学習者の身体性の部分が多く概念化されたことや共同での達成や問題解決に対する工夫も概念化されたこと、そして、交流・他者が数多く概念化されたことが報告されている。

(2) 感想文分析による認識発達に関する研究

①認識対象を分析枠組みとして感想文を分析した研究

山本ら（2002）は、教育科学研究会身体と教育部会が整理した8つの認識対象（正木，1958）を細部の項目に分類し、小学校1・2年生1222名分の「水遊び」「からだの学習」（1年生）、「水遊び」「跳び箱」「鉄棒」（2年生）の授業における感想文を分析している。結果、「運動・スポーツの技能の認識」が最高値となり、「からだの事実・法則・ねうちの認識」は一般的な体育授業では獲得されにくい認識項目であることが示唆され、さらに「からだづくりの認識」は高い数値ではないが低学年でも認識可能なことが解明された。その後、富川ら（2005）が、山本ら（2003）による新たな認識項目を使用して、『体育科教育』誌に掲載されている10年間分の子どもの感想文の分析による実態調査を実施している。結果、運動教材としては、ダンス以外の種目は共通に「運動の技術・技能の認識」が高く、また特徴的なものとして、体操では「からだの事実・法則・ねうちの認識」や「からだづくりの認識」が育まれやすく、ダンスでは「感情についての認識」が多く獲得されており、球技では、学年進行に伴って「運動や行動のルール認識」、そして「感情についての認識」へと次第に獲得される認識が移行していったことが解明されている。

②認識活動の特性を分析枠組みにして感想文を分析した認識発達の研究

石田（2013a）によると、これまで認識発達の順序性については、多くの実践者や研究者によって主張がなされてきたという（中村，1968，1981；出原，1974；進藤，1975；佐藤，1982；小林，1983；高橋，1989；中川，1991ab；岡出ら，1994）。しかし、これらの実践研究から得られた知見は、①発達段階（学年）の違いや教材の違いへの考慮がないこと、②教師の授業スタイルへの言及がないこと、③研究方法が明確に提示されていないことが問題とされ、「子どもの感想文を分析する共通の尺度が示されていないのである。したがって、仮に蓋然性が高くとも、それぞれの実践家の主張レベルにとどまらざるを得ない」（石田，2013a，p.50）と指摘されている。そこで、これらの脆弱性を克服する研究として、次の研究があげられる。

阪田（1981）は、小学校3年生30名に4時間のホップ側転を中心とした、マット運動の授業における感想文を分析した。分析カテゴリーは、「主として客体（教材）のもつ性質またはその一部の要素に認識対象を向けているもの」を「客体に即した認識」として、また「認識主体（学習者自身）の側にひきよせて表現しているもの」を「主体にひきよせた認識」としてカウントした。結果は、「客体に即した認識」に関する記述の方が授業の進行とともに増加し、「主体にひきよせた認識」に関する記述の方が授業の進行とともに減少していった。また、石田（2012）は、阪田（1981）の研究を批判的に検討しながら、阪田の分析カテゴリーを「結果」「課題」「構造（客体・主体）」の3つに再構成した上で、同一の教材で同一教師による同一の方法を用いて、4年生と6年生の感想文を比較分析し、子どもの認識発達を解明する調査を実施している。結果、全体的な傾向として、4年生は教師が

用意した概念（指導言語）を使って動作を理解するだけの段階（内化）であり、それが6年生になると自分の言葉で表現できるようになる（内言）ことが解明されている。ただし、1つ1つの授業のねらいによって認識内容や質は変化し、4年生であっても、授業によっては自分の言葉で表現することができていたことが報告されている。さらに、石田（2013a）は、感想文分析による実証的研究の可能性を探求するための、試行的な研究に着手している。石田（2013a）は、先の研究で対象とした、グループ学習とは異なるスタイルでの授業を分析し、授業スタイルによって感想文の記述のされ方が異なることを指摘している。そして、「構造」のカテゴリーについて、子どもの感想文から内容面の分類項目を抽出した上で、マイネル（1981）を参照して、「脱力」、「順序」、「タイミング」に限定した分析を実施している。そしてその結果を、技能の高い子どもと低い子どもで比較し、「時間」のカテゴリーのなかでも、「タイミング」の記述ができるかできないかの差が見られることを解明した。

上述した石田（2012, 2013a）の研究においては、感想文を使用した認識に関する実証的な研究の方法論が論じられており、認識に関する研究を展開する上で重要な提起がなされている。

（3）運動観察能力に焦点をあてた認識発達に関する研究

①運動表象（想像表象）に着目した実験的手法による研究

田中（1988）は、運動動作に対する表象の特徴を解明するために、小学生18名および大学生17名による、「逆上がり」と「腕立て開脚跳び」の運動動作を想起した文章記述をKJ法によって整理した。その結果、単なる運動動作のみを記述した視覚的表象、何らかの付加的表現を含む運動的表象、さらに、これらの付加的表現の特性から、運動的表象を、空間的表象、時間的表象、力的表象の3つの下位カテゴリーに区分した。そして、これらのカテゴリーから、表象の発達差を分析し、運動的表象の下位カテゴリーである、力的表象を除くすべてに有意な差が認められた。また、小学生においては視覚的表象有意な状態であるが、大学生になると力的表象優位の状態になる傾向を示した。さらに、「逆上がり」では鉄棒の特性上から筋感覚的な表象が多く、「腕立て開脚跳び」では跳び箱の特性上、筋感覚よりも早さやタイミング、時間調節に関する表象が多くなっており、課題の特性に応じた表象内容が確認されている。しかし、田中（1988）の研究では、技能習熟との関連で分析できていないことが課題とされた。そこで田中（1990）は、児童期の子どもの習熟過程に伴う表象の変容および発達差を実験的調査によって解明している。田中（1990）は、後方支持回転ができない小学校3年生、5年生、中学校1年生（各12名）を被験者として、週2回（1回の練習における試行数は8回）の練習後、運動習熟が見られた被験者の表象を測定している。測定方法は、文章表現力による影響を軽減するために、学習者の口述による内省報告を実施している。内省報告は、実験者および実験補助者の質問（『うしろまわり』はどんなふうに行うのか、初めから順番に詳しく説明してください）にもとづいてなされた。結果、視覚的表象は、習熟段階に関係なく一定であったのに対して、運動的表

象は、運動習熟段階に伴って増加していった。特に、小学校3年生では、視覚的表象優位あるいは同等の傾向にあったが、小学校5年生および中学校1年生においては、運動的表象の比率も増加していった。また運動動作の習熟に伴う表象の量的増加傾向は、発達段階により変化はなかった。運動的表象の下位カテゴリーに関しては、小学校5年生が力的表象優位の傾向であったが、中学校1年生では比率が均衡化した。運動的表象の下位カテゴリーの表出比率は、各学年とも習熟段階に伴う変容がみられず、発達差に起因するものと考えられた。これらの結果から、表象の発達差は、まず、視覚的表象優位な状態から始まり（小学校3年生）、その後、視覚的表象と運動的表象が均衡化に向かうと同時に、運動的表象においては力的表象が優位の傾向を示し（小学校5年生）、続いて運動的表象の下位カテゴリーも均衡化していく（中学校1年生）と考えられた。

こうして田中の一連の研究では、実験的環境での言語化された運動想起を分析対象として、学齢期の運動表象の発達的特徴を横断的に解明している。また表象の発達差だけではなく、表象能力と技能習熟との関係や提示課題の表象内容の差といった多要因の分析がなされていることは注目できる。

②スポーツ運動学における実験的手法による運動観察能力の研究

運動観察能力に最も早期に着目したのはスポーツ運動学であった。その契機は、マイネル（1981, p. 375）が運動観察能力の重要性を提起したことにある。その後、実験的手法や質問紙法を使用した研究（安田・吉原, 1994 ; 吉田, 2004）がなされており、観察された内容の言語報告や描画を分析することで、運動観察能力の高低を分析している。これに対して野田（2009）は、「被験者が自身の直接体験を言語化すること自体にも限界がある。特に、言語報告の信頼性が乏しいと考えられる年少の被験者を研究対象とする場合、実験者の解釈や意味づけが実験結果に影響を及ぼす可能性を否定できない」（野田, 2009, p. 2）と考え、以下に提示する一連の研究を報告している。

野田（1992）は運動学習において、技能と並ぶ主要な学習内容として、運動観察の学習が重視されるべきだと主張し、学習者の他者観察能力に影響を与える要因として、観察経験、技能習熟、運動経験の3つをあげる。その上で、野田（1999）は、小学生から大学生までの体操選手と指導者並びに一般成人を被験者として、鉄棒運動の「け上がり」を動画映像として提示した後、観察させたビデオファイルから切り出した静止画像を使用して、それがどのように見えたのかを並び替えて、再構成させる実験を実施した。得点を集計した結果、被験者の平均正答率は、「け上がり」のできない群よりできる群のほうが高いことを解明していた。また、「け上がり」ができるのに観察を繰り返しても正答率が向上しない小学校低学年の例と、「け上がり」をやったことがない一般成人の中に正答に至った事例が存在したことから、被験者の年齢、あるいは観察経験が視知覚能力を規定する要因の一つである可能性も指摘されている。しかしこれらの研究では、技能習熟や観察経験、運動経験などの影響を考慮した考察がなされていないことなど問題があった。そこで野田ら（2008, 2009）は課題の提示方法や学習者の年齢の違いに基づいた実験的方法で再検討している。

野田ら（2008）は、小学校1年生から高校1年生までの一般児童・生徒を対象にして、鉄棒運動の「技」の連続写真と動画映像が同様の運動を映したものを判断させる識別課題を行わせた。その結果、次のことが解明された。①正答率の平均値は、小学校1年生では際立って低いが、3年生までの間に急激に上昇し、その後は学年進行にともなって徐々に向上することを明らかにした。そのため、発達段階によって識別能力が向上する傾向があること、小学校3年生未満では、連続写真の観察によって動画映像を識別することは、困難な課題であることが考えられた。②また「小学校時代にスポーツ経験がある」と回答した者は、「ない」と回答した者と比較して有意に平均値が高かった。また③逆上がり「できる」と回答した者は、「できない」と回答した者と比較して有意に平均値が高かった。しかし、野田ら（2009）が識別課題とは異なる再生課題で実施した場合は、両者の関係に有意な差が認められなかったことが報告されている。

以上のように、運動観察能力については、野田を中心として横断的な研究が実施されており、運動の識別課題においては、年齢、スポーツ経験、技能習得と運動経過を把握する能力との関係および発達の特徴が解明されている。しかし、野田らや田中による一連の研究は体育授業とは離れた条件での研究となっており、実際の体育授業における教師の指導や学習者同士の認識交流の要素は考慮されておらず、一般的な傾向を解明することに留まっていることが指摘できよう。そのため、以下に報告する大後戸らによる体育授業の条件を考慮した研究は注目できる。

③体育授業の前後の運動観察能力を対象にした実験的手法による研究

大後戸・久保（2013）は、小学校3年生の水泳（ドル平泳法）の授業を対象に、授業実施前と実施後に、同様の手本となるビデオ映像を観察させながら言語化させ、その記述内容をテキストマイニングを用いて比較している。このとき、運動の言語化には一定の観察力が必要であり、小学校低学年以下では適切な運動表象の表出が困難であるとの指摘をうけ（田中、1988）、児童の記述の中でも、特に身体部位の動きや動かし方に着目した記述を、ビデオ映像の観察から学び取った運動情報と把握し、分析している。結果、児童の身体部位に関わる記述のなかでも、「頭部」と「体幹部」について、授業実施前よりも授業実施後に増加する傾向がみられた。授業実施前に記述が少なかったことは、手足の部分よりも「体幹部」の方が身体部位の動作の認識に困難さが伴うという先行研究（星野、1982；合屋、1997）と一致する。しかし、授業実施後には児童が着目できるようになったことから、「呼吸法」、「呼吸と手の協応動作」、「浮きの姿勢と呼吸のタイミング」の重点的な指導により、「体幹部」や「頭」の動きについても、「見抜く」ことができるようになる可能性が提起されている。これらの結果から、児童が読み取りにくい身体部位に関わる運動情報について、観察視点を与えたり、学習課題として取り上げたりすることで、児童が意識的に学習に取り組めるように配慮する必要性が示唆されている。

次に、大後戸ら（大後戸・久保、2014；大後戸ら、2012、2013、2014）は、富川ら（2005）や石田（2012）の認識発達の研究では、運動の自己観察の結果について言語化した感想文

を分析対象としているが、自らの運動を適切に観察できるかどうかは、運動技能の習熟度に影響を受けるという指摘（大後戸ら，2009）があることをふまえ、「体育授業における児童の学習成果を明らかにするためには、自己観察の結果を言語化した記述内容の分析だけでなく、学習の結果習得された児童らの運動技能との関係も併せて検討する必要がある」（大後戸・久保，2014）と考える。そして以下に提示する一連の研究報告を公表している。

大後戸ら（2012）は、小学校2年生および6年生を対象にして、単元最初の授業時間に、ビデオ映像で提示されたマット運動の技（アンテナブリッジ）の見本を言語化させ、その記述内容を比較した。その結果から、身体部位に関わるコーディングルールと、技の局面に関するコーディングが作成された。この2つのコーディングルールをもとにした分析から、2年生が技の「準備局面」に着目して記述する傾向が見られたのに対して、6年生は技の中核となる動きへの気づきにつながるとされる「体幹部」や「脚部」の「主要局面」や「週末局面」に着目して記述する傾向を解明した。続く久保ら（2013）の研究では、小学校2年生を対象を限定し、3回の授業を経て運動技能が高かった児童5名を抽出し、授業前後での記述内容を事例的に分析した。その結果、授業後に「主要局面」に関する記述や、タイミングや時間差について言及していると解釈できる記述が多く見られることが解明された。しかしながら、運動技能が高い児童の事例に限定されていることから、運動技能水準が異なる児童についても検討することが課題として残された。そこで大後戸・久保（2014）は、授業前後で同様のビデオ映像を観察させながら言語化させ、運動技能が向上した児童と停滞したままの児童の記述内容を比較している。結果、運動技能が向上した児童らは、授業前には「準備局面」の記述が多かったが、授業後には「主要局面」と「週末局面」への記述が多かった。また、運動技能が停滞したままの児童らは、授業前から「主要局面」の記述が多かった。「主要局面」の観点を増やした評価基準を用いてペア練習を実施した児童のうち、運動技能が向上した児童は、着目することができていなかった技の中核となる「主要局面」への気づきが促進されたことが、運動技能の習得につながったと推察された。これらの結果から、ペア練習の効果が示唆され、練習や会話の内容についての検討が今後の課題としてあげられている。

3. 体育科教育における認識形成に関する研究

(1) 感想文分析による認識形成過程の研究

体育科教育における認識形成過程に関する研究は、認識形成過程と教師の指導の関連を分析し、指導上の成果と課題を検討する研究（小林，1983；阪田，1979ab；中谷，2007ab）、認識が高まる契機を探求し、発展段階を特定する研究（小林，1986；出原研究室グループ，2002）、またこの両者を同時に分析する研究（阪口，2002）がみられる。

認識形成過程と教師の指導の関連を分析する研究（小林，1983；阪田，1979ab；中谷，2007ab）は、教師の単元計画・指導内容と学習者の感想文の記述内容を質的に分析し、特に認識形成を高める単元計画や指導方法に関わる成果と課題を導出しているところに特徴がみられる。

また小林（1986）は子どもの認識過程を分析して「因果関係の認識」が重要であることを解明した上で、「因果関係の認識」・「疑問を抱く」・「平板な思考」という3つの認識段階から感想文を量的に分析し、実態を解明している。出原研究室グループ（2002）も戦術・技術認識の発展過程に着目して、5つの観点から構成される「技術認識分析視点」（①技術ポイントは余り意識できないが、技ができたかどうか分かる。②技術ポイントが意識できる。③技術ポイントについて、できるかできないかがわかる。④何故できるかできないかを分析し、考えることができる。⑤どうすればよいか考え、言語化できる）から感想文を量的に分析した上で、教師の指導との関連で技術認識が発展する契機（「技術認識の節」）を質的に分析している。

そして、阪口（2002）は作戦認識の発展過程に着目して、感想文の文字数および戦術・技術認識の高まりを意味する、3つの観点（①作戦の選択の理由が書かれているもの。②作戦を成功させるための方法や行動が記述されているもの。③作戦の成功・失敗の理由が書かれているもの）からみたキーワード数を量的に分析した上で、認識の上位者と下位者の比較による、作戦認識の発展過程および教師の指導と感想文の内容の関連を質的に分析している。

これらは、単元における感想文の記述を質的に分析していくことで、認識が発展していく段階を学習者の実態にもとづいて解明しようとしている。その手段としては、認識が発展する契機（「技術認識の節」）を分析するものや、「できない子」と「できる子」の特徴を比較分析するものがみられる。

（2）学習者の素朴概念に着目した研究

認知心理学の潮流をうけて、学習者の素朴概念に関する研究が注目されるようになってきた。素朴概念の研究は、特に理科教育で発展させられてきており、学習指導要領にも素朴概念を考慮した指導が明記されている。素朴概念とは、学習者がこれまでの日常経験で獲得してきた知識を意味している（今井・野島，2003）。そして、素朴概念は教科の学習を促進したり、あるいは抑制したりすることが報告されている（麻柄ら，2006）。荻原ら（2008）によると、これまで体育科教育においても、素朴概念を示唆する知識の存在は実践レベルで報告され、その変容がパフォーマンスを規定することも報告されてきたという（阪田，1979，1980，1981；有信，1979；出原，1980，1986；海野・今村，1988；大貫，1988）。しかし、実際の学習者の素朴概念を実証的に研究した報告はみられなかった。そこで近年、荻原らを中心として素朴概念を実証的に解明する研究成果が公表されるようになってきている（荻原ら，2008，2014，2015；荻原，2015a）。

荻原ら（2008）は、中学校1年生を対象としたバレーボールのオーバーハンドパスについての素朴概念の調査で、中学校1年生が特に引きつけや手の形に関する素朴概念を所持していることを解明している。一方で、小学校高学年を対象とした同様の調査と比較したときにも、重要度問題や静止画問題による認識形成の段階に有意差がみられた項目が少なく、また、授業経験のない場合も同様の結果であったため、学習指導方法に問題がある可

能性を検討している（荻原，2015a）。そこで荻原ら（2014）は、「体育授業は他教科と異なり，運動学習が含まれている。またそれをパフォーマンスとして習得する時間が必要である。そのためには，学習者に知識をより効果的に獲得，修正させ，パフォーマンスを発揮する際にそれを有効に活用できるようにする特別な学習指導方略が必要になる」（荻原ら，2014，p. 641）と述べた上で，仲間学習モデル（Metzler，2011）が素朴概念を変容させる可能性を解明しようとした。この研究で荻原ら（2014）は，仲間学習モデルを指導方法とした介入授業と，担当教師に指導内容をゆだねたベース授業を比較した結果，介入授業の方が認識形成が有意になされたことを提示している。したがって，体育授業における認識形成の実態を解明する上では，どのような学習指導方法によってなされた授業なのかを明記していくことが必要になると考えられる。

第3項 教師の指導に関する認識研究

教師の指導に関する認識研究の領域では，認識形成を促進する教材や指導方法を解明する研究と，これまでの学習指導要領や体育実践における認識の位置づけを分析してきた研究をあげることができる。後者は主に，体育科教育における認識に関する議論を整理する研究の一環で追求されたものであるが，教師の指導の実態や背景をなすものとして，この研究領域に含めて考えていく。

1. 認識形成を促進する教材や指導方法の開発研究

これまで，運動の指導場面において有効となる教授言語など，学習者の認識に働きかけるための調査研究は積極的に実施されてきた（野田，2009）。特に近年においては，認識的側面を強調する戦術アプローチに影響をうけて，学習者の戦術的気づきや状況判断能力に着目して，ボール運動の教材や学習内容の適正を解明する研究が見られるようになってきている（秋田ら，2003；鈴木ら，2005；中井ら，2006；鬼澤ら，2008，2012；鬼澤，2009a，2009b，2012；厚東，2013；荒木・池田，2014；岩田，2016）。

例えば，坂田ら（2009）や藤本ら（2012）は，フラグフットボールにおける戦術的知識に着目して，戦術的知識を評価する認識テストを開発し，実際の体育授業の単元前後でどのように戦術的知識が変容しているのかを解明している。また，鬼澤ら（2008）は，ゲーム中の状況判断力に着目して，ボール保持者の状況判断という戦術的課題を誇張し，オフフェンス人数優位の状況を設定したアウトナンバーゲームを提案している。また鬼澤（2009b）は状況判断能力に着目した指導系統を考察しており，学習の初期段階にある子どもたちには，ボールゲームにおける複雑な戦術的要素の中から，優先順位の高い要素を誇張したゲームから取り組み，その後に後回しにしていた別要素の誇張ゲームへと移行するといった段階をふまえることで，フルゲームの要素を補完的に埋めていくことができると主張している。

2. 学習指導要領や体育実践における認識の位置づけ

－体育科教育における認識に関する議論を整理する研究から－

体育科教育の学力論議以降、認識に関する議論が蓄積されていく中で、戦後体育科教育における認識の位置づけや認識をめぐる議論を整理した研究がなされていく（岡出，1990；岩田，1988b，1996；高橋，1989；井谷，1988，1997；小林，1988；石田，2001，2011）。

学習指導要領は教師の指導に影響を与えるため、学習指導要領における認識の位置づけを解明することは重要である。学習指導要領を認識の観点から分析した研究としては、岡出（1990）や井谷（1988，1997）の研究があげられる。岡出（1990）は、戦後学習指導要領における認知目標に関連する記述内容を整理し、認識的側面の位置づけや内容の特徴を解明している。しかし、岡出（1990）の研究は、体育理論や保健領域における運動学習に関連しない認知目標も含めた包括的な分析がなされている一方で、理論学習の位置づけの変化が考察の中心となっている。また井谷（1988，1997）も、学習指導要領における認識的側面の記述を整理しているが、体育理論領域を中心とした整理となっている。そのため、運動学習に関わる認識的側面の記述については十分な考察がなされておらず、学習指導要領では技能習熟（「できる」）との関連で認識（「わかる」）がどのように位置づけられてきたのかは十分に解明されていないことが指摘できる。

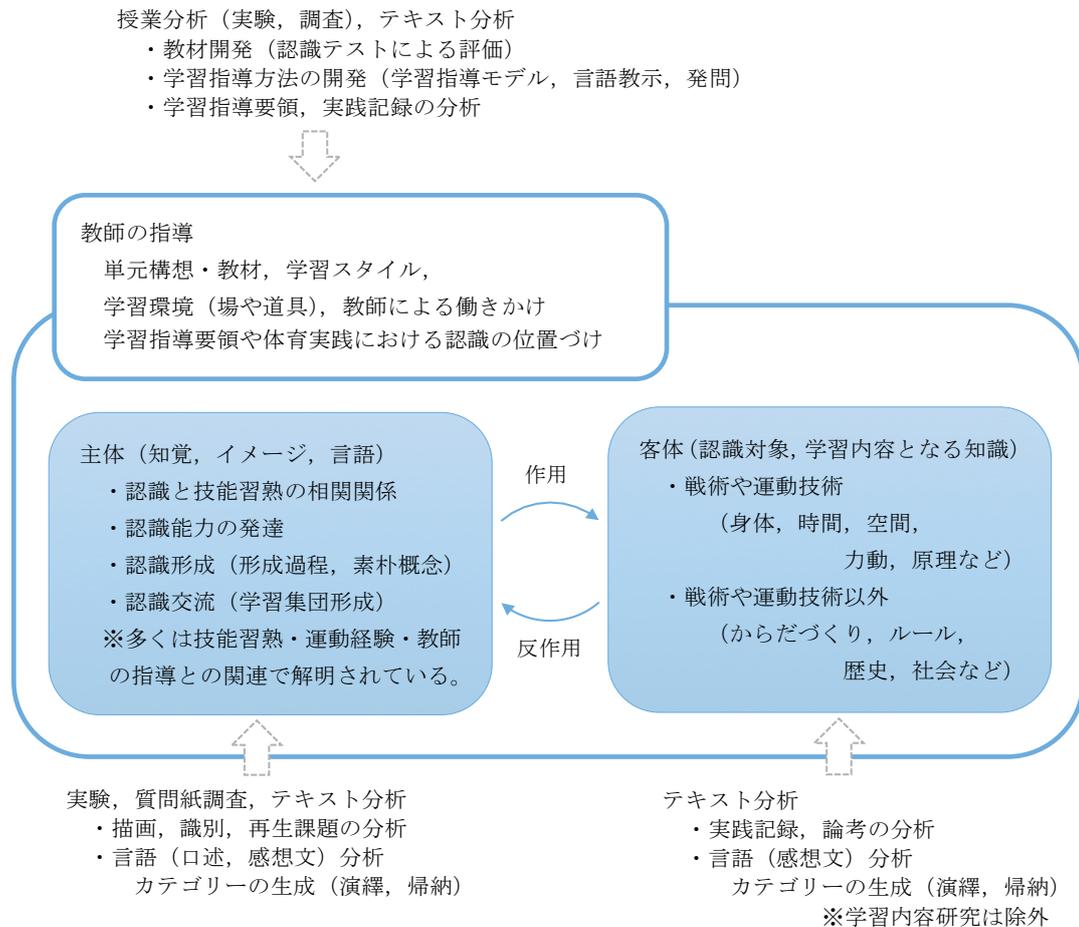
また、戦後体育科教育における認識をめぐる議論を整理した研究としては、戦後早期に認識に関する主張を展開した、城丸章夫や佐々木賢太郎の主張の背景を解明する研究（岩田，1988a；石田，2011）がある。また、岩田（1996a）・高橋（1989）・石田（2001）は、体育科教育における認識に関する議論を大きく3つの時期や展開に区分した上で、それぞれの時期や展開における議論の特徴を整理して、成果と課題を考察している。井谷（1997）も、これまで認識形成を重視してきた体育実践の系譜や認識を強調する主張を整理するとともに、認識的側面を重視するアメリカの事例を紹介した上で、体育科教育における認識に関する基礎的な研究課題をあげている。以上の研究からは、体育科教育における認識に関する議論の問題点として、①これまでは独自の教科論や授業論を背景にした主張が多く、認識をめぐる建設的な議論がなされてこなかったこと（井谷，1997；岩田，1996a）、②そのことに関連して、体育科教育における「認識」概念の基本的な意味が未整理であったこと（井谷，1997；石田，2001）、③各発達段階にふさわしい知識の発展性が構造的に把握されていないこと（井谷，1997）、④認識形成を促進する学習方法が未開発であること、⑤認識形成に関するカリキュラムの全体像が解明されていないこと（井谷，1997）、⑥体育科教育が「わかる」と「できる」の関係を二元論的に把握してきたこと（石田，2001）などが提起されている。

第2節 先行研究の総括

第1項 体育科教育における認識に関する研究の特徴

体育科教育における認識に関する研究は、1960年前後の体育科教育本質論議期をその萌芽としていた。その後、中村（1967）を始め一部の先駆的研究がなされ、体育科教育の学力論議以降、本格的に研究が展開されていった。特に、認識を重視する戦術学習論が普及し、学習指導要領が認識的側面を重視するようになる2000年代からは、教師の指導や主体の認識に関する研究領域について、数多くの研究報告がなされるようになる。そしてこの間、多様な研究対象やアプローチが開発された。上述してきた先行研究から、体育科教育における認識に関する研究の領域とアプローチを整理すると、図序-2のように提示することができる。

図序-2は、体育科教育における認識に関する研究が、①教師の指導、②主体の認識、③客体としての認識の3つの研究領域に対して、どのような研究アプローチをとるのかを整理したものである。教師の指導においては、主に授業分析を通して、単元構想や学習スタイル、学習環境、教師による働きかけにおいて認識形成をどのように促進していくのかが研究されていたり、学習指導要領や体育実践における認識の位置づけをテキスト分析か



図序-2. 体育科教育における認識研究の領域とアプローチ方法

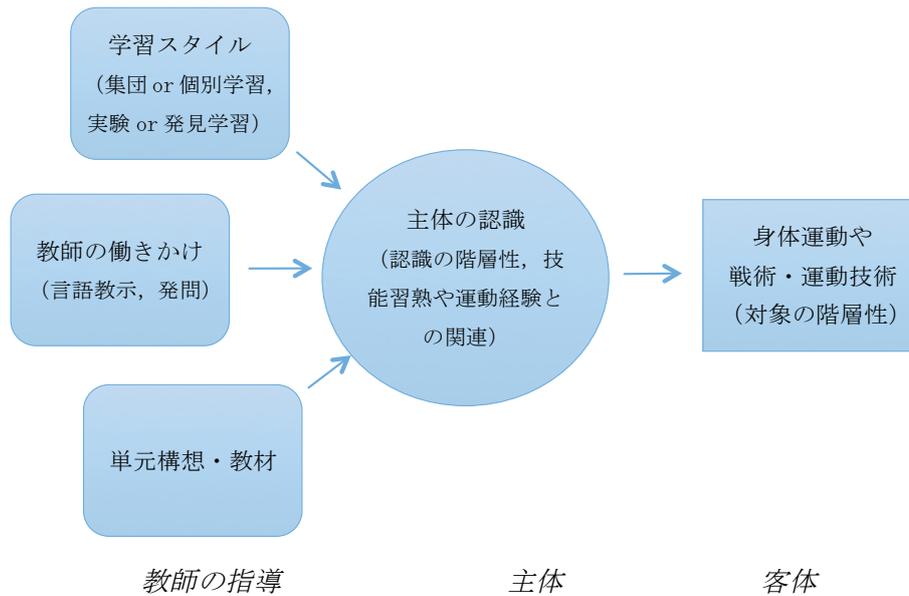
ら解明したりしている。主体の認識においては、実験、質問紙法、テキスト分析を通して、認識と技能習熟の相関関係や、学習者の認識能力の発達、認識形成、認識交流の実態が研究されている。客体としての知識においては、テキスト分析を主として、主体の認識対象を解明していく研究がされている。

そして、これまでの体育科教育における認識に関する研究の特徴は、次のように把握できよう。

第1に、体育科教育の学力論議を契機にして展開された、実践者による主張や個別の事例研究を発展させた研究が、1990年頃から数多くなされるようになってきている。例えば、認識対象については岡出（1990）による実践記録や論考を分析した研究が、認識発達については田中（1990）・野田（2009）・大後戸ら（2014）による学齢期の横断的な研究および、阪田（1981）の研究を発展させて認識発達の特徴を解明した石田（2012）の研究が、素朴概念については萩原ら（2008, 2014）の研究があげられる。これらは体育科教育における実践ベースでなされた認識をめぐる議論を、研究ベースへと発展させたものとして評価できる。

第2に、体育科教育における認識に関する研究は、特定の認識能力や認識発達に着目するだけではなく、技能習熟、運動経験、教師の指導といった多様な要因との関連を考慮しながら研究が展開されている。田中（1990）や野田（2009）、大後戸・久保（2014）の研究は、いずれも先行研究をふまえながら、多様な要因との関連で分析をしていく発展的な研究がなされていた。これらは、技能習熟との関連が問われる、運動学習における認識が問題とされていることに起因していると考えられる。特に、大後戸・久保（2014）の研究は、体育授業とは離れた実験的手法ではなく、体育授業で収集されたデータを分析している点で注目できる。石田（2013a）によると、体育科教育学における技能習熟に関する研究は、①クラスの多様な子どもたちに対して、②教師が自分の教育理念（本質）をもとに、③指導形態や指導方法を駆使して、④教材（種目）の指導を行い、その結果としてうまくなることの指標をもとに、授業との関係を明らかにする、という立場となる。つまり、体育授業で収集されたデータを使用すると同時に、そのデータを、教師の指導性との関連で分析していくことがもとめられるのである。このことは、体育科教育における認識に関する研究は、学習者の自然発生的な認識と、体育授業の教授－学習における認識（図序－3）とを区別した上で、両者を関連させて考察していくことの必要性を示唆している。

第3に、近年においては、学習者の認識形成の実態や特徴を解明する研究が注目されるようになってきている。先駆的には阪田（1979ab, 1980, 1981）の研究や田中（1990）の研究があげられ、特に2000年頃からは、学習者の認識形成の実態や特徴を解明する数多くの研究が報告されるようになってきている。これまでの体育科教育における認識に関する研究は、対象となる知識の特性や技能と知識の関係性といった教師の指導や客体としての知識についての研究が多く、客体としての知識を学習者がどのように獲得していくのかについてを解明する研究はあまりなされてこなかった。一方で、萩原・鬼澤（2015）は、体育科教育におけるこれまでの素朴概念に関する文献を検討し、「一連の流れは、体育の学習指導



図序－3. 体育科教育の運動学習における認識の操作モデル

において生徒がどのような知識を、どのような過程を経て学習していくのかを明らかにしていく必要性を示唆している」(荻原・鬼澤, 2015, p.144) と、学習者の認識に焦点をあてた研究の重要性を指摘している。

第4に、近年の認識に関する研究の進展にともなって、学習者の認識へとアプローチする研究方法論が開発されてきている。実証的な研究方法においては、被験者あるいは学習者が言語化したデータを分類した上で、マイネル(1981)やヴィゴツキー(2001)による理論的提起をふまえたカテゴリーが設定され、内容面の特徴が分析されていたり(田中, 1988, 1990; 石田, 2012, 2013a; 大後戸ら, 2014)、戦術理論から戦術的知識を評価する認識テストが開発されたりしている(坂田ら, 2009; 藤本ら, 2012)。すなわち、言語化された記述内容を分析する共通の尺度(カテゴリー)の開発が演繹的・帰納的手法の両面からめざされている。こうして、体育科教育における認識に関する研究の実証的なアプローチとしては、①教師の指導、授業スタイル、教材特性、技能習熟といった認識形成に関連する多様な要因を考慮すること、②言語化された記述を分析するための共通のカテゴリーを開発すること、③その際、理論による演繹的な視点と、記述内容の分類による帰納的な視点の両者を統合していくこと、が遂行されている。こうした手法は主に質的研究方法として近年注目されるものである。これまで体育科教育では、認知的アプローチの研究が着手され始めたばかりであり、研究方法論は未確立となっていることが指摘されていたが(大友, 1997)、質的研究の発展とともに、多様な研究アプローチが開発されていることは評価できる。

第2項 問題の所在

以上より、近年の体育科教育においては、客体としての認識に着目するだけでなく、主体の認識活動を対象とする研究が課題となっていると考えられる。その中でも、今日に

においては、学習者の認識形成過程を解明していくことが重要となるであろう（荻原・鬼澤，2015）。体育授業において認識が形成されていくプロセスを解明することは、学習者の認識形成の段階を評価したり、発展段階を意識した指導方法や指導プログラムを開発したりすることができ、わかってできる体育授業づくりに寄与することが考えられる。特に体育科教育においては運動学習を中心としたカリキュラムによって、主な認識対象が戦術や運動技術となっていることから（岡出，1990；石田，2012）、戦術・技術認識の形成過程を解明することがもとめられている。

しかし、これまでの体育科教育における戦術や運動技術の認識形成過程に関する実証的な研究（小林，1986；阪口，2002；中谷，2007；松本ら，2012）は数少ない。先行研究においては、阪田（1979b）による感想文の質的分析から始まり、形成的評価が可能な感想文分析（小林，1983）を中心にして報告されてきた。その内、量的・質的両面のアプローチから認識形成過程を実証的に解明しようとしているものに阪口（2002）と松本ら（2012）の研究があげられる。阪口（2002）は、小学校4年生のフラッグフットボールの授業（全16時間）における作戦認識の発展段階を感想文分析によって解明している。阪口（2002）の分析方法としては、作戦認識の高まりを3つの観点から感想文分析を実施している。しかし、阪口（2002）の研究では、分析視点が提示されているものの、分析プロセスが曖昧であったり、分析の例示が提示されていなかったりと手続き上の問題が残る。またその点で松本ら（2012）は、ベレルソンの内容分析方法（ベレルソン，1957）を用いながら学習者の感想文を分類し、学びの変容過程を分析しており、分析プロセスが鮮明である。しかし、松本ら（2012）が使用したベレルソンの内容分析方法は、学習者の感想文データからカテゴリーを生成していくことで、包括的なカテゴリーとなるところに特徴がある。そのため、カテゴリーが「ルールやネット、コートなどのゲームづくりに関する内容」（松本ら，2012，p.7）といった、戦術的内容に留まらない多様な対象が含まれてしまう。したがって、戦術や運動技術に関する認識の形成過程を解明するためには、分析の共通尺度を使用し、特定の認識対象に限定した分析が必要になると考えられる。さらに、分析過程においては、先行研究でみられたように、理論による演繹的な視点と、記述内容の分類による帰納的な視点の両者を統合していくことで、学習者の実態に即したカテゴリーの生成がめざされていく必要があるだろう。

以上のように、先行研究においては、認識形成過程を把握する方法として感想文分析を使用しているものの、一般化可能性をもつ共通の分析枠組みが確立されておらず、研究成果が蓄積されていないという問題がある。この背景の1つとして、これまでの体育科教育における研究においては、共通の分析尺度となる戦術や運動技術に関する認識をどのように構造的に把握していくのかが未解明であったことがあげられる。これまで体育科教育における認識対象に関する研究では、戦術や運動技術が中心的な認識対象となることを解明し（岡出，1980；石田，2012）、戦術や運動技術が複雑な構造をもつことが指摘されつつも（高橋ら，1989）、その具体的な関係性は十分に解明されてこなかった。しかし、授業実践レベルでどのように認識が構造的に位置づいているのかを提起した岩田（1988b，1997）や

石田（2001）の研究，およびスポーツにおける戦術や運動技術論を展開するスポーツ運動学の研究（朝岡，1999）がみられ，体育科教育における戦術や運動技術の認識対象を，構造的に把握する上で手がかりとなる研究もみられる。

また，認識形成過程の研究が遅滞しているもう1つの背景として，わが国の体育授業研究における認知科学的アプローチの研究においては，具体的な方法論が模索中であると大友（1997）が指摘するように，研究の遅れが指摘できる。しかし近年，体育科教育における認識に関する研究方法として感想文の分析方法論が論じられるようになってきている

（石田，2012，2013a）。特に感想文は毎時間の学習者の実態を形成的に評価することができ（小林，1983），認識形成過程を分析する上では有効な方法であると考えられる。そこで，研究方法上の手がかりとなるのが，石田（2012）の研究である。石田（2012）の研究においては，ヴィゴツキーの認識発達論に依拠しながら，阪田（1981）が提起した分析カテゴリーを理論づけした上で，感想文分析によって，「結果，課題，構造（主体，客体）」へと修正している。こうして，理論から演繹的に導出された仮説的なカテゴリーを，感想文分析による帰納的な方法で修正しているのである。本研究においても，認識形成過程を分析するカテゴリーを理論的な枠組みから導出することがもとめられる。そこで，本研究では，岩田（1988b，1997）が提起した認識対象の一般理論である，「実態—課題—方法」の3つのカテゴリーを仮説的に設定する。その上で，これまで感想文分析がなされてこなかった球技教材を対象として，認識形成過程を分析していくこととする。

第3節 本研究の目的と手順

上述してきた問題の所在をふまえ、本研究においては、戦後体育科教育における運動学習に関連する認識的側面の位置づけや認識形成を重視する体育実践研究の動向を検討した上で、戦術・技術認識の構造的特徴を解明し、それらを分析枠組みとして、学習者の認識形成過程の特徴を解明することを目的とした。そのために、以下の研究課題を解決していく。

【研究課題Ⅰ】

第1に、戦後学習指導要領における運動学習に関連する認識的側面の位置づけや、認識形成を重視する体育実践研究の動向を検討していく。

まず、学習指導要領において、運動学習に関する認識がどのように位置づけられているのかを解明していく。これまでの体育科教育における認識をめぐる議論の中でも、学習指導要領において、運動学習に関わる認識的側面の変遷に着目した研究は、あまりみられない。先行研究としてあげられる岡出（1990）や井谷（1997）の分析は、学習指導要領における理論学習の位置づけが中心的な考察対象となっており、運動技能との関連でどのように認識的側面が重視されていたのかについては十分に考察されてはいなかった。技能習熟をめざす体育科教育において、認識が技能との関連でどのように把握されているのかは検討されるべきものである。そこで、学習指導要領における運動学習に関連する認識的側面の記述を分析し、制度レベルではどのようにその重要性が認知されていたのかを検討していく。

また、これまで体育科教育において認識を重視する実践群が存在するが、それらが時代ごとでどのような特徴をもって実践研究がなされてきたのかについては十分に明らかにされていない。そこで、戦後体育科教育において認識を重視する体育実践がどのように発展させられてきたのかを、時系列的に検討していく。

【研究課題Ⅱ】

第2に、学習者の認識の実態を分析する枠組みを構築するために、体育科教育における戦術・技術についての認識対象の構造的特徴を解明していく。

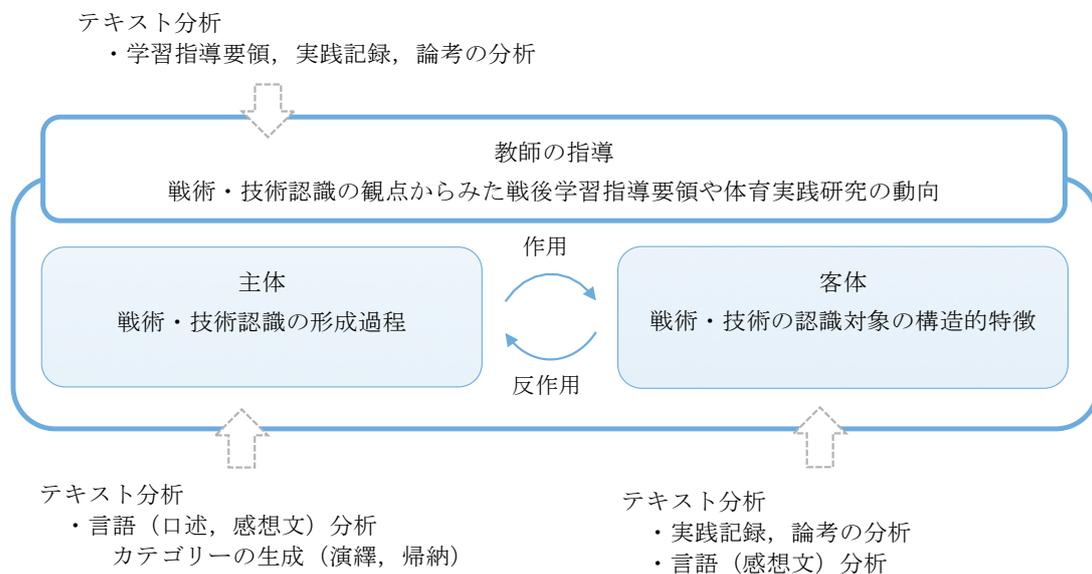
これまでの戦術・技術の認識対象に関する先行研究の多くは、体育科教育における認識対象が包括的に分析されており、認識対象が並列的に整理されていた（内海，1984；岡出，1990）。そのため、「認識」概念の階層性や、戦術や運動技術の階層性に関する考慮がなされておらず、認識対象の構造的な把握が十分に検討されていない。また、授業実践レベルで認識対象の位置づけを検討した岩田（1988b，1997）や石田（2001）の研究においても、授業分析の際に、戦術や運動技術の階層的関係が考慮されていないことが指摘できる。そのため、スポーツ運動学における知見を援用して、上述の問題を解消し、認識対象の構造的な特徴を検討していく。

【研究課題Ⅲ】

第3に、感想文分析によって、体育科教育における戦術・技術認識の形成過程の特徴を解明していく。

これまで認識形成過程に関する研究は、関連領域と比較して遅れがみられた。特に一般化可能な分析カテゴリーが開発されておらず、個別事例にとどまる問題があった。そこで、岩田（1988b, 1997）の研究を参照しながら、分析カテゴリーの構築および認識形成過程の実態を解明していくことをめざす。また、分析の対象は、論理的思考が可能となる高学年とし、石田（2012, 2013a）や大後戸ら（2014）が着目していない球技教材の実践とする。

これら3つの研究課題は、図序-4のように整理される。まず、教師の指導に関する研究領域として、戦術・技術認識の観点からみた戦後学習指導要領や体育実践研究の動向を解明する【研究課題Ⅰ】が、次に、客体としての認識に関する研究領域として、戦術・技術に関する認識対象の構造的な特徴を解明する【研究課題Ⅱ】が、そして、主体の認識に関する研究領域として、戦術・技術認識の形成過程を実証的に解明する【研究課題Ⅲ】が位置づく。こうして、体育科教育における戦術・技術認識の研究を、3つの研究領域においてトータルにアプローチしていくことをめざす。



図序-4. 本研究の研究対象と方法の全体像

以上の3つの研究課題を解決していく研究の手順は、以下の通りである。

第1章においては、体育科教育の学習指導要領における、運動学習に関連する認識的側面の具体的な記述内容を検討し、その特徴を解明していく。

第2章では、これまでの体育科教育における認識形成を重視してきた体育実践研究の動

向を検討し、これまで体育科教育において「認識」がどのように実践的に追究されてきたのかを解明する。

第3章においては、これまでの認識に関する研究で遅滞がみられた戦術・技術の認識対象の構造的特徴を解明していく。まず、先行研究となる岩田（1988b, 1997）や石田（2012）の成果と課題を述べた上で、スポーツ運動学の知見を参照して、課題の克服をめざす。

第4章では、体育授業で収集された感想文の内容分析によって、体育科教育における認識形成過程に関する実証的な研究を実施する。分析の対象は、論理的思考が可能となる高学年で、球技教材によるグループ学習実践で収集された感想文とする。

終章では、これらの研究を概観し、研究の成果と課題を整理する。

第1章 戦後学習指導要領における運動学習に関連する認識的側面の位置づけ

本章では、これまでの学習指導要領体育編・保健体育編（以下、指導要領）における運動学習に関連する認識的側面の記述を、近年の動向および時代的な制約性を考慮しながら検討していく。以下では、友添（2010）にならって、指導要領の変遷を、「生活体育」（1946年改訂指導要領—1953年改訂指導要領）、「体力づくり体育」（1956年改訂指導要領—1969年改訂指導要領）、「楽しい体育」（1977年改訂指導要領—1989年改訂指導要領）の時期に区別するとともに、新たに近年の動向（1998年改訂指導要領—2017年改訂指導要領）を設定する。そして、各時期の指導要領において、どのような目標論が提起され、認識的側面がどのように位置づけられていったのかを提示する。それに伴って、各時期の指導要領における、運動学習に関連する認識的側面の記述を抽出し、その特徴を検討していく。

運動学習に関連する認識的側面の記述とは、運動の戦術・技術的内容に関する認識活動を示唆する記述や運動の練習方法についての記述を意味する。本研究において運動の練習方法を抽出対象としたのは、運動を計画的に練習していくことが、学習者の主体的な認識活動を促進し、運動の目的や課題を理解することも示唆していると考えられるからである。

第1節 「生活体育」期の学習指導要領における認識的側面の位置づけ

第1項 「生活体育」期の概要

第二次世界大戦以後わが国では、GHQ（連合国軍総司令部）の下部組織であるCIE（民間情報教育局）が学校教育の民主化を断行していった（赤沢，2008）。体育科教育においても、「体錬」から「体育」へと名称が変更されるとともに、戦闘員の育成に向けて心身を鍛錬してきた軍事体育の反省に立ち、教練などの軍国主義・国家主義的教材や、号令による画一的な一斉指導が禁止された。また地域や学校によるカリキュラム開発が尊重されるとともに、準拠すべきものであった教授要目に対して、学習指導要領は参考資料となる。そして新しい体育科教育のあり方が模索され、構想されたのが、アメリカの経験主義教育の理論に依拠して、児童中心の問題解決学習をとりいれた生活体育であった。生活体育の構想は1951年の中学校・高等学校指導要領（試案）で問題単元的な意味を教材にもたせるようになり、その後、1953年の小学校指導要領（試案）で具体的な提案として結実している。

第2項 「生活体育」期における学習指導要領の記述内容（巻末資料1-1参照）

以下に、「生活体育」期の指導要領における認識的側面に関連する記述の特徴を検討していく。

①1947年学校体育指導要綱

アメリカ教育使節団の報告書およびそれにもとづく文部省の新教育指針をうけて、戦後初めて作成された1947年学校体育指導要綱は、「目標－教材－方法」という形式で内容が構成され（今関・高橋，2013）、身体の教育から全人教育へと大きな転換を提起している。その内容は、まず体育科の目的として「体育は運動と衛生の実践を通して人間性の発展を企図する教育である。それは健全で有能な身体を育成し、人生における身体活動の価値を認識させ、社会生活における各自の責任を自覚させることを目的とする」こととされ、目標には「身体の健全な発達、精神の健全な発達、社会的性格の育成」という民主的人間形成にむけた3つの発達目標が記述されている。そして、その1つにある「精神の健全な発達」の項目においては、「身体動作を支配する意志力」、「状況を分析して要点を発見する力」、「適切な判断と敢行力」と提示され、運動学習における認識的側面を示唆する記述がみられる。

また学校体育指導要綱では、教材が各発達段階の「身体的特徴」や「精神的特徴」をふまえ一覧表として整理されている。教材が配列されているだけであるため、認識的側面に関連する記述はみられないが、この中に中学校以降で体育理論が設定されており、「運動練習方法」（中・高）が提示されている。そして指導方針も提示されているが、これらの中には運動学習に関連する認識的側面の記述はみられない。

こうして戦後初めてだされた学校体育指導要綱においては、これまでの軍国主義教育の

反省に立ち、民主的な人間形成を目的とするようになる。そして、目標の1つには「精神の健全な発達」が位置づけられ、その具体的な中身において、運動学習における認識的側面の記述がみられた。ただし、教材や方法での認識的側面の記述はまだみられなかった。

②1949年小学校指導要領（試案）

その後1949年小学校指導要領（試案）は「体育科の性格」を、1947年の学習指導要領一般編（試案）で提起された、「教育の一般目標」を達成するために必要な諸活動のうち、「運動とこれに関連した諸活動および健康生活に関係深い活動を内容とする教科である」として位置づける。そして体育科の一般目標について「健康で有能な身体を育成する」および「よい性格を育成し、教養を高める」という2つの項目をたてており、後者の中に「状況を性格に観察し、分析し、判断するなどの能力を高める」と認識的側面の記述がみられる。

また、教材選択の基準には「望ましい理解…を発達させるに適したもの」が提示されている。この指導要領では指導方法が詳細に記述されるようになっており、指導上の留意点においては、わずかではあるが「(模倣・物語遊び) 観察を正確にし」「(ボール遊び・ボール運動) 判断力を練り」「(器械遊び・器械運動) 技術的要点の発見についても指導し」といった記述がみられる。「知識の検査」の項目においても「運動や衛生に関する知的理解も体育科の大きな目標の一つである」と認識的側面を重要視する記述がみられる。

こうして1949年の指導要領においては、教育の一般目標を基盤にして、体育科独自の一般目標が検討されていた。その結果、1947年の学校体育指導要綱に提示された「精神の健全な発達」が「教養を高める」という記述に含まれていったと考えられ、継続的に認識的側面の記述がみられる。また教材や方法においては部分的ではあるが認識的側面の記述がみられるようになった。

③1951年中学校・高等学校指導要領（試案）

1951年中学校・高等学校指導要領（試案）では、1949年小学校指導要領と「基本的立場は共通である」としながらも、「目標の掲げ方」が吟味されており、「具体的目標を身体的・知的・情緒的・社会的・安全・レクリエーションの五つの側面から考え」と表記している。そして「知的」な側面に関連する目標として、「知的・情緒的発達をはかる」ことが記述され、具体的なものとしては「冷静な態度・観察・分析・決断・表現等の諸力を発達させる」といった記述がみられる。「教材」においても「体育の目標を達成するためには、そのために必要な理解を深め、態度や技能の発達に役だつ学習活動が必要である」といった記述がみられる。指導上の留意点においては「(ジョギング) 次のような練習法の原則的段階を理解させる」「(徒手体操) 柔軟性を確保するためには、…いわゆる極限まで伸展が必要であることを理解させ…」「(スピードボール) キックの用法を理解させ…」「(体育理論) …策戦等についての理論はそれぞれ各運動教材の指導計画に含まれるほうが望ましい」と

いった認識的側面に関連する記述がわずかではあるがみられる。

また1951年の指導要領では、「まえがき」において「学習内容」という表記が初めて使用され¹、さらに「指導にあたっては、できるだけ生徒の生活経験から導入し、その学習過程において、次々と問題を解決してゆくところの自発的な学習活動が望ましい」と表記し、問題解決学習が強調されるようになっている。

こうして1951年の指導要領においても、「目標」に「知的・情緒的発達」が位置づけられるとともに、部分的ではあるが、教材や方法にも継続して運動学習における認識的側面の指導が強調されている。

④1953年小学校指導要領（試案）

生活体育の実践的成果が反映された1953年小学校指導要領（試案）の変化としては、まず「学習内容」の位置づけが明確となったことがあげられる。指導要領においては「体育科の学習内容はふつう運動的教材の形で考えられてきた。…中略…。このような考えでは体育科の学習がともすれば運動技能中心になりがちで、体育科の学習内容を適切に示す形とはいい難い弱点をもっている」と指摘し、これまで運動種目で提示されていたものを、「学習内容」と表記して、教材や身体活動そのものと区別し、「目標－内容－教材－方法」という形式で構成するようになっている。このことはのちの指導要領において、運動的教材と区別された学習内容に関する理解が深められることによって、認識的側面の記述が充実される可能性をもつと考えられる。

一方で、この指導要領では、体育科の一般目標が「現実の問題としては、知的、情緒的、社会的側面は、その関連が密接であるので、はっきりと区別することが困難である」という見解のもとに再吟味され、運動学習に関連する認識的側面の記述はみられなくなった。ただし、「各領域ごとの具体的目標は、行動から理解へ、さらに総合的能力へと展開することを旨とするものである」と述べ、「行動から理解へ」については、『なぜか』『どのようにすればよいか』ということは、行うことを通して知的に理解するということになるであろう」と説明しており、学習過程においては知的理解がともなうことが提示されていた。そのため、「学習内容」の項目においても「必要な理解や個々の技能が伴わなければ、ここにあげた学習内容の習得は期待できない…具体的に示されていない理解や個々の運動技能については、それぞれの学習場面で必要な学習がされるように注意したい」と記述され、技能と知識・理解がともなって学習内容も獲得されることが強調されている。

また「付録」においても部分的ではあるが「(徒手体操) 何のために、どのように身体を動かしたほうがよいかということについて理解することができ…」「(陸上運動) スタート、バトンのもち方、バトンタッチ、走法などの理解を与えることによって、スポーツに対する正しい知識を持たせる」「(球技) 各チームの練習の計画をたて…。作戦がたいせつであ

¹ この背景には1951年の学習指導要領一般編（試案）改訂版では、「序論」の「1. 学習指導要領の目的」（10項目）に、「(3) 教育の目標を実現するに最も適した学習内容や、その組織のしかたについて教師に示唆を与えること」が提示されており、この影響を受けたと考えられる。

り…児童の話し合いによって作戦をたてたり、また他のよいゲームを見学するなどして、それを理解し、練習することが必要である」といった認識的側面に関連する記述がなされている。

ただし、これらの内、球技については「民主的態度」の育成に関連した記述となっていると考えられる。1953年の指導要領では「民主的態度の目標」に「(3) 建設的態度をもって、グループの計画や実施に協力する」ことや「(7) 他人の意見や批評をよく受け入れる」ことがあげられており、グループでの協力的な態度の育成が目標とされている。集団的な種目をもつ球技では特に、「民主的態度」の育成が意識され、それにともなって、自主的で協力的なグループ学習を成立させるための認識的側面に関連する記述が提示されていたと考えられる。

第3項 小括

こうして「生活体育」期における運動学習に関する認識的側面については、1947年の学校体育指導要綱から徐々に強調される傾向がみられ、特に保健体育科全体の「目標」の部分で、認識面での発達が強調されていることは注目できる。しかし、戦後指導要領においては、教育の一般目標を基準として、体育科はどのような役割をもつのかを検討している。それは、「民主的教育の一般目標を指向するにあたって、体育教科の独自性を『身体活動を通して』という方法の次元でとらえる傾向が強く」（中森，1976，p. 56）になっていたこと、および体育科教育の対象となる運動文化財の研究が十分になされなかった（内海，1978）ことを意味し、そのことが発達目標の羅列に結実していたと考えられる。したがって、体育科教育の一般目標に精神的・知的発達が明記され、それが継承されていったわけだが、体育科教育独自の教材解釈をふまえて検討されたものではなかった。そのため戦後初期の指導要領では、スポーツ活動や運動学習を展開する上で認識的側面の重要性が十分に把握される段階にはなかったといえる。

ただし、目標に精神的・知的発達が提示されることで、小学校指導要領においては、部分的ではあるが運動の合理的な方法を理解させようとする具体的な記述もみられた。これらは生活体育における問題解決学習の影響がみられ、生活体育の実践的成果を反映させた1953年の指導要領では、民主的人間形成を目的として、グループでの自主的な練習をさせるための認識的側面に関連した記述も含まれている。評価についても知的理解を評価することの重要性を提示した上で、学習者の理解を調査する方法がいくつか紹介されている。さらに1953年の指導要領では「学習内容」を位置づけたことで、今後さらに認識的側面が強調される契機となりえたと考えられる。「生活体育」期においては、認識的側面が強調されるとともに、いくつもの発展の可能性が示唆されていた。

しかし、1953年の指導要領は「経験主義教育の立場に立っていたために、『教えるべきもの』とそれを通して『育てるべきもの』との区別と関連が曖昧で、体育で『わかる』べきものをそれ以上明確にすることには向かえなかった」（久保，2007，p. 14）。そして、問

題解決学習は「はいまわる経験主義」と批評されるとともに、1956年頃から生じていた基礎学力低下批判や系統主義の主張と重なって、後退していくこととなる（久保ら，1989）。その結果、「1958年以降の学習指導要領が『目標→学習内容→教材』という手順を『目標→教材→内容』に転換し、さらに教材を運動種目を中心に設定して『学習内容』という用語を使わなくなったために、せっかく導入されかけた体育における『わかる』ことへの契機は頓挫してしまった」（久保，2007，p.14）と指摘されている。

第2節 「体力づくり体育」期の学習指導要領における認識的側面の位置づけ

第1項 「体力づくり体育」期の概要

1950年代中頃から文部省は教育の集権化にむかって傾斜していくようになる。まずは学校教育法改正（1953年）や教育委員会法廃止（1956年）といった学校教育をめぐる法改正を実施していき、指導要領においては1956年の高等学校指導要領で「試案」の文字が削除され、続いて1958年小学校・中学校指導要領において指導要領の国家基準化が強調されるようになる。また教育方針も高度経済成長やスプートニク・ショックの影響をうけて、これまでの経験主義教育を後退させ、学問や科学技術に立脚した教科の体系や知識の系統性を重視する系統主義教育へと転換されるようになる。こうした動きは「教育の現代化」や「教科内容の現代化」と称され、指導要領においては「内容」の充実が図られることになる（赤沢，2008）。

体育科教育においてもこの動向にそって指導要領の改訂が進められるが、1958年の指導要領においては教科の系統を運動技能の系統と把握し、基礎的運動能力（走、跳、投、捕、ける、運ぶなど）や運動技能の向上をめざす技能主義的な学習観が提示されるようになる（友添，2009，p. 80）。さらにこの時期、体育科教育においては、生産労働の機械化、人口の都市集中、自動車の普及、余暇時間の増加、栄養摂取量の増加など社会経済的変化および国民の生活環境が激変する中で、子どもの体力低下が問題化してくる（木村，2001，pp. 151-153）。またスポーツ界における日本人選手の成績不振が東京オリンピックの選手強化体制づくりの必要性という国民世論を喚起し、学校体育における基礎体力の育成やスポーツの基礎技術の向上を、体力科学の成果と結びつけてより一層重視するようになる（友添，2002，pp. 41-42）。そこで政府は保健体育審議会の諮問を経て、1963年からスポーツテストを開始する。3年間のスポーツテストの結果をまとめた『青少年の健康と体力』では「体格は、一段と改善されてきたといえる。しかしながら、これに伴う体力の伸びは、必ずしも、じゅうぶんであるとはいえない」（文部省，1966，pp. 1-2）と総括された。これを受けて1968年小学校指導要領においては、各学年の目標として、低学年では調整力を養い、高学年になるにつれて筋力や持久力を養うといった、体力科学を反映させた体力づくりが提示され、さらには学校教育全体を通した「体力づくり」の取り組みをしていくことが「第1章 総則」で明記される。その結果、業間体育が導入されるようになり、「体力づくり」の目標がより一層拡大されていくこととなった。これらは、高度経済成長を推進する経済界の要請が色濃く反映されたことも加味されて（中森，1976）、「オリンピックまでは当然のことながらスポーツのための体力を強調したのに対してオリンピック後は体力のためのスポーツへ転換した」（竹之下，1978，p. 12）ものであった。

第2項 「体力づくり体育」期における学習指導要領の記述内容（巻末資料1-2参照）

表1-2は「体力づくり体育」期の指導要領における認識的側面に関連する記述を抽出し

たものである。以下にその特徴を検討していく。

①1956年高等学校指導要領

1956年の高等学校指導要領から指導要領が大綱化され、記述内容は目標・内容（教材）・指導上の留意事項の3項目にしぼって簡潔に提示されるようになった。体育の「目標」においては「身体的発達，社会的態度の発達，運動によって生活を豊かにするようくふうさせる」といった項目が並び、運動の理解や知的発達に関する目標はみられなくなる。また運動学習に関連する記述は体育理論に関連して「正しい練習法を習得…」にしかみられず、「運動の内容」においても「団体的種目」の「身体的目標に関連して」の項目に「技術の要点を評価できる」が残るのみとなってしまった。

②1958年小学校・中学校，1960年高等学校指導要領

続く1958年の小学校指導要領においては児童中心の問題解決学習にかわって、身体的目標が重視されるようになり、「活動力」や「技能」および「基礎的運動能力」の育成が強調されるようになる。また「学習内容」から「内容」に表現が変更された。小学校においても体育科全体の「目標」において、運動の理解や知的発達に関する記述はみられなくなる。ただし「各学年の目標」においては、高学年のボール運動に限定されて「(第5・6学年)競争やゲームで…勝敗の原因を考え…」(第6学年)練習やゲームのしかたをくふうし、計画的に行う能力を育て…。運動やスポーツなどに関する初歩的知識をもたせ…」といった記述が提示されている。また「内容」においても高学年に限定されて、技能の項目で「(陸上運動)考えてとぶ」と提示され、態度の項目でも「(ボール運動)計画的に協力して練習する。勝敗の原因を考え、練習のしかたをくふうする」といった記述が部分的になされている。したがって、内容としては、1953年の指導要領を踏襲して、高学年においては自主的なスポーツ活動を展開するための計画的な練習をするよう求めている。ただし、ボール運動においては、認識的側面の記述が技能の項目ではなく、明確に態度の項目として明記されるようになった。

1958年中学校指導要領においても大綱化がなされ、認識的側面に関連する記述は、運動の練習方法に関する理解が中心となっている。例えば「目標」には「(第1学年)運動の練習に関する必要な事項を理解させ…」(第1～3学年)運動を行うときの…方法をくふうし、計画をもって行う態度や能力を養う」と記述されており、内容においては技能の項目で「自己の能力を知り」、計画的に練習を行うことが強調されている。また態度の項目においても、各教材での協力的・民主的な態度をもとめる過程で、「互い技能を批判しあう」「他人の技能を見てくふうする」といった分析的な認識活動を要求する記述がみられる。したがって、小学校高学年の発展として、中学校指導要領では、自主的なスポーツ活動を展開していくための学習が本格的に提示されることとなる。しかし、小学校同様、これらの記述も態度の育成を目的としたものとなっており、直接的に認識的側面を強調したものではありません。

ない。

また技能の項目においては部分的ではあるが「(陸上競技) 腕の振り方, 体の前傾のしかたなどを知って走る」「(ダンス) 美しい表現のしかたを見分ける」「(球技) 相手を考え, 作戦を立ててゲームができる」といった記述がみられる。

1960年高等学校指導要領では保健体育全体の「目標」には「運動についての理解を深め, これらに関する問題を自主的に解決する能力や態度を養い…」という記述が, また体育分野の「目標」には「運動についての科学的な理解に基づき, 合理的な実践によって運動技能を高める…」という記述がなされており, 「目標」に認識的側面に関連する記述がなされている。ただし, 「内容」は中学校指導要領と同様に, 運動の練習方法に関する理解が中心となっており, 態度の項目においては, 個人種目でも「グループで計画をたてて」「能力に応じた課題(や目標)をもって練習を行う」といった, グループでの計画的な運動の学習が強調され, また「(球技・水泳) 互いに技能を批判しあう」ことや「(ダンス) 互いに長所, 短所を見つけて直しあう」ことが提示されている。したがって, 「目標」に提示された「科学的な理解」についても, 主に体育理論の「練習方法」に関連したものだと考えられる。

このように1950年代後半の指導要領においては, 技能主義への傾斜および大綱化によって認識的側面の記述が減少している。一方で, 生活体育期の影響をうけて, グループ学習での計画的な運動の学習をすることが発達段階にあわせて提示されており, 運動学習における認識的側面の記述が残されている。しかし, それらの多くは, 「内容」の観点が明確にされることにもなって, 態度の項目を中心として記述されるようになっていた。

③1968年小学校, 1969年中学校, 1970年高等学校指導要領

1968年の小学校指導要領では, 前回と同様に, 高学年の球技に限定して, 計画的な練習にむけて練習方法を「くふうする」ことが記述されている。

また1960年頃から所得倍増計画の政策や高度経済成長にむけて, 企業社会にとって役立つ人的能力を開発する経済界の要請が強まっていた。例えば, 1966年の中央教育審議会答申「後期中等教育の拡充整備について」では, 「教育の内容および形態は, 各個人の適性・能力・進路・環境に適合するとともに, 社会的要請を考慮して多様なものとする」ことを要求している。こうした要請を受けて1968年指導要領では「能力差に応ずる指導」を名目とする選抜的・選別的な教育課程編成が実施される(赤沢, 2008, p. 68)。体育科教育においても, 個別的・能力別指導が提起されるようになっており, (3)健康・安全の項目で, 個人的種目においては「(器械運動・陸上運動) 自分の技能の程度に応じた目標を決め」や「(体操) 自分の体力に応じた目標を決め」といった記述がなされるようになっていく。これらの記述は「能力差に応じた指導」を強調するものであり, 直接的に運動学習における認識的側面を重視したものではないが, 自己の技能の程度を把握し, 目標を決定していくという認識活動を導入していくことが示唆されているとも考えられる。

「能力差に応じた指導」は、1969年の中学校指導要領にも反映されている。小学校では（3）健康・安全についての項目で記述されたが、中学校においては（2）態度の項目において記述されている。そこでは、個人種目において「自己の技能・能力の程度を知り、目標をもって…計画的に練習…を行うことができる…」ことが提示されており、また球技だけではなく格技においても「計画的に練習…を行い…勝敗の原因を考え、練習の方法をくふうすることができる」といった記述がみられるようになった。こうして、前回と同様に練習方法に関連する知識が中心となっているものの、個別的・能力別指導が強調されることで、グループでの「相互批評」や「他人の技能を見てくふうする」といった記述がなくなってしまった。前回の指導要領までは「生活体育」期の影響を受けてグループでの取り組みが協調されていたが、この改訂からは、個別の練習計画を示唆する内容が増加してくる。それにともなって、認識的側面に関する記述が減少していったと考えられる。

また（1）技能の項目では、前回と同様に「(球技) 攻防のしかたを考えてゲームができる」「(ダンス) 内容にふさわしい表現を見分ける」と提示されているが、陸上競技では認識的側面の記述が削除された。そして、この頃体育科教育においては、運動の構造（どのような仕組みで運動が成立しているのかに着目した特性）や運動の効果（運動から得られる効果に着目した特性）を重視した「効果的・構造的特性論」（友添，2009，p. 87）が提起されていた。これにもとづき、1969年中学校指導要領では、体育分野の目標の1つとして「運動の特性や運動の実践に関する基礎的知識を習得」と提示されるようになり、体育理論でも「特性に基づく練習の原則について理解させる」ことが提示されている。以後の指導要領では、効果的・構造的特性を理解した計画的な練習が強調されるようになっている。

1970年高等学校指導要領においては、1960年高等学校指導要領と同様の「目標」が表記され、また「内容」としても前回と同様に運動の練習方法に関する理解が中心となっている。しかし今回の改訂では中学校と同様に、協力的態度に関連して提示されていた相互批判（観察・分析）に関する記述や「くふうする」といった記述がなくなってしまった。一方で、効果的・構造的特性論に依拠した変更がなされ、新しく「知的理解事項として取り扱うもの」として、各教材における「技能の特性とそれに基づいた練習法を理解させる」ことが提示され、体育理論にも「運動の特性と類型」が含まれるようになる。

1960年代後半では「体力づくり体育」のより一層の推進および「能力差に応じた指導」や「効果的・構造的特性論」の反映により、認識的側面の記述がさらに減少する。具体的には「能力差に応じた指導」によってグループでの相互批評（観察・分析）に関する記述がなくなっている。また特性に応じた練習法を理解することが提示され、高校段階では戦後初めて「知的理解事項」が内容項目の観点となるが、「できる」ことをめぐる「わかる」ことの重要性が位置づけられたわけではない。

第3項 小括

このように1960年代の指導要領においては、系統主義への傾斜や教育の現代化の影響を

うけて、体力科学と結びついた運動技能の獲得が目標とされるとともに、体力づくりが強調されるようになり、1960年代後半には総則で業間体育が記述されるなど、「体力づくり体育」が推進されていった。目標においては、体力づくりが第一義的に強調されていることもあって、教科においては学習者が実施した運動の種類や回数、発汗量などが、体力諸要素の向上を目標とする体育授業の評価基準とされ、教科外においては業間体育が積極的に実施されるようになっていった。体育授業は業間体育とともに「体力」を徹底的に強化する場となり、トレーニング的な内容が蔓延していくようになる(友添, 2009, p. 69)。同時に、指導要領改訂の背景には高度経済成長を担う労働者を育成していく社会的要請があり、体育科教育においては「体力づくり」や「技能主義」への傾斜とともに、「態度主義」への傾斜も指摘されている²。それによって、「生活体育」期にはじまった「学習内容」をめぐる検討が中断させられ、指導要領において認識的側面が自覚される契機が頓挫してしまう(久保ら, 1989; 久保, 2007)。

指導要領における認識的側面に関する記述も、技能の項目ではあまり記述がみられなかった。ただし、生活体育の影響をうけて、態度の項目にて、自主的で計画的なスポーツ活動を展開するための練習方法に関する理解があげられ、またグループでの協力的な態度として、相互批判や他者観察などが記述されていた。しかし、1960年代後半においては、「能力差に応ずる指導」や効果的・構造的的特性論にもとづいて、「自己の技能や能力に応じた」、または「運動の特性に応じた」目標を立て、計画的な練習をしていくことが中心となっていったため、これまでグループでの協力的な態度として要求されていた相互批判や他者観察の記述もなくなっていった。指導要領の提示する各内容も、技名や「体力を高める」・「～ができるようにする」で統一されており、「体力づくり体育」期は「生活体育」期よりも認識的側面の位置づけが後退していると考えられる。

また「体力づくり体育」へと方針転換した結果、多くの「体育ぎらい」の子がうまれ問題化していった(久保ら, 1989; 久保, 2010)。この時期をふりかえって高田は「技能教科、つまり、技能を高めることを直接かつ最終の目的とするかのような科目だとする教師側の認定または分類のために、どんなに多くの児童・生徒・学生がこの履修科目から離れていたことか、私は教員生活40年間にいやというほど多くの事例に会ってきている」(高田, 1981, p. 844)と述べており、いかに「体力づくり体育」期が体力づくりや技能主義へと偏重して、認識的側面を考慮していなかったのかが推測できる。

² 「態度主義」の影響をうけた指導要領の特徴としては、「規律を作り、改善する」や「権利を尊重する」といった民主的性格が後退し、「約束やきまりを守る」や「責任を果たす」といった従属的な社会的態度の育成が強調された。

第3節 「楽しい体育」期の学習指導要領における認識的側面の位置づけ

第1項 「楽しい体育」期の概要

1970年代中盤になると経済的には低成長になるとともに、58・68年と実施されてきた系統主義教育によって、「落ちこぼれ」「三無主義」「校内暴力」などの教育荒廃が生起されたとして問題となり、「ゆとりあるしかも充実した学校生活」（教育課程審議会，1976）の実現へと方針転換していく（赤沢，2008，p.70）。一方で体育・スポーツ界においては，工業化社会から脱産業社会へと転換していくとともに，先進諸国におけるスポーツ・フォー・オール（Sports for All）運動の展開によって，運動やスポーツを健康のためだけではなく，生涯の楽しみとして享受していく生涯スポーツの理念が拡大していった。生涯スポーツの理念は先進諸国の体育の教科論にも影響を与えていく。例えば，旧西ドイツでは「体育」から「スポーツ教育」へと名称変更したり（高橋，1978），英語圏では運動（スポーツ）の内在的価値を評価し，運動を目的的に指導することの意義が評価されるようになっていたりしている（高橋，1980）。構造的・効果的特性論にみられたように，これまで運動やスポーツはその結果や効果に価値がおかれてきたが，生涯スポーツの理念では運動やスポーツをすることそれ自体を目的として位置づける（運動目的論）。そして，その運動やスポーツ独自の特性から生起される「楽しさ」を自ら獲得することが，生涯にわたって運動やスポーツに親しむ上で，重要な学習経験となると考えられる。こうした動向をうけながら，わが国でも民間教育研究サークルの全国体育学習研究会によって，ホイジンガやカイヨワのプレイ論を基礎として，運動実践者の立場から，各運動種目の欲求充足機能を整理した機能的特性論が提起されるとともに，それを理論的基盤として，各運動種目の特性が生かされた学習指導がなされるように構想された，体育教科論としての「楽しい体育論」が構築された（鈴木・永島，2008）。そして，指導要領においても，1977年の改訂から機能的特性論にもとづく「楽しさ」が重視されるようになり，次第に生涯スポーツの理念へと方針転換していくとともに，「楽しい体育論」の主張を反映させた内容が提示されるようになる。

さらに，1990年代にはいると「全員が同じ教育内容を受けるような形式的な平等ではなく，個性に応じてそれぞれが異なるものを目指す実質的な平等を実現していくことはますます重要になる」（中教審答申1991年4月）という考えが提示され，これまで，臨時教育審議会第二次答申（1986年4月）や教育課程審議会答申（1987年12月）で重視されてきた「基礎的・基本的な内容」ではなく，「自ら目標を定め，何をどう学ぶかという主体的な学習の仕方を身に付けさせる」ことを重視するようになる（竹内，1994，pp.55-57）。その後，1996年の中央教育審議会答申「21世紀を展望したわが国の教育のあり方について」において「主体的な学習の仕方」を通して「関心・意欲・態度」「思考・判断」の育成を主目標とする「新しい学力観」（1991年中教審答申）が再提起され，その「新しい学力観」を内包した「生きる力」の育成がめざされるようになる。これは変化の激しいグローバル社会や知識基盤社会の進展する現在の社会情勢に対応するべく，教授された知識（学習内

容)を習得するだけにとどまらず、「自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」の育成を強調するものであった。

これらの答申をうけて改訂された1998年小学校・中学校指導要領、1999年高等学校指導要領では、「楽しい体育」を継承しながらも、学習内容領域の内容(基礎・基本)の1つに運動の「学び方」が提示された。「学び方」は教育課程審議会の「新しい学力観」に沿って1989年改訂で提示された観点別評価の「思考・判断」に対応したものであり、また1998年改訂の基本方針である「生きる力」の育成の中核をなす「課題解決力」(自ら学び、自ら考える力)の観点から重視されたものである(岩田, 2005, p. 65)。体育科においては生涯スポーツの目標と関連して重視された。「学び方」(学習の仕方を学習する)は原理的には学習に対するメタ認知能力であり、目的意識性をもって学習対象に取り組むことが要求されるため(岩田, 1999, p. 23)、運動学習過程においては戦術・技術的ポイントや解決方法を理解するといった認識的側面が重視される。したがって、「学び方」の中に認識的側面を位置づけていくべきであるという高橋(杉山ら, 2004)の見解や「運動学習における『わかること』(認識的側面)の問題として解釈」(岩田, 1999, p. 23)し、「取り組む運動についての具体的な知識・理解(「対象的な知」)に裏付けられていくべき」(岩田, 2005, p. 73; 岩田, 1996b, pp. 29-30)という主張がなされている。これまでの指導要領では運動学習に関わらない対象が認識の目標とされてきており(岡出, 1990)、この「学び方」の導入は戦後初めて指導要領に運動学習における知識の獲得を明確に位置づけるものとなった。

第2項 「楽しい体育」期における学習指導要領の記述内容(巻末資料1-3参照)

以下に、「楽しい体育」期の学習指導要領における認識的側面に関連する記述の特徴を検討していく。

①1977 小学校・中学校, 1978 年高等学校指導要領

1970年代の改訂方針は、「ゆとり教育」の推進によって教育内容の削減が実施され、さらに各教科の各学年にわたる「目標」や「内容」を大綱的に提示し、「内容」については基礎的・基本的な事項に精選することとしている。そして、具体的な指導の計画や展開については、学校の創意工夫に依拠することとされた。

1977年小学校指導要領では依然として目標には認識的側面の記述はみられず、各学年の目標においても「各種の運動を楽しくできる」「各種の運動の楽しさを体得する」ことが強調されるようになる。また前回健康・安全についての項目で、「自己の能力に応じた目標を決め」という記述がなされていたが、それが技能の項目にうつり、第4・5・6学年に、「自己の能力に適した課題をもって」という記述がなされている。第5・6学年のボール運動における態度の項目は変化がみられない。

1977年中学校指導要領では、前回の「運動の実践に関する基礎的知識を習得」といった項目はなくなり、「目標」に提示されていた練習方法に関連する知識も削除された。そして

小学校と同様に、技能の項目においては「自己の技能に適した課題をもって」に記述が変化しており、態度の項目においては「(体操) 計画的に運動できる」「(陸上競技) 勝敗の原因を考え、練習の方法をくふうできる」「(ダンス) …良さが見分けられるようにする」といった記述がみられる。前回の指導要領では、球技の態度の項目にあった「計画的に練習を行い…勝敗の原因を考え、練習の方法をくふうする」という記述は、技能の項目に「(集団的スポーツ) 攻防のしかたを考えてゲームができる」と変化した。また技能の項目でも「計画的に」という記述が減少し、技能を高めることが協調されるようになっている。

1978 年高等学校指導要領では、指導要領の項目が「目標」と「内容」、そして「内容の取り扱い」の 3 項目となり、さらに簡素な形式となってしまう。それともなると指導上の留意点等も提示されなくなり、教材が配列されているのみで、認識的側面の記述はみられなくなってしまった。また「目標」の部分においても、前回の「運動についての理解を深める」「運動についての科学的理解に基づき」といった認識的側面を強調する記述がなくなってしまう。唯一あげられるのは、体育理論における「運動の力学的特性、運動処方と練習法」といった箇所である。また「体育」の節においては「運動の特性」を理解させる項目が中心となっている。ここでも、中学校と同様に「計画的に」という記述が削除されている。

以上のように、「楽しさ」重視および内容の精選による大綱化によって、基礎的・基本的な技能を高めることが中心となり、認識的側面の記述はさらに減少することになる。特に中学校・高等学校では、自主的な計画的な練習は影をひそめている。ただし、技能の項目に「自己の能力に応じた課題をもつ」ことが明記されたことは、技能の項目に認識的側面が記述されたと解釈することができる。

②1989 年小学校・中学校・高等学校指導要領

1989 年の改訂方針は、中教審（1983 年 12 月）および臨教審（1986 年 1 月）、そして教育課程審議会（1987 年 12 月）の答申をうけて、国際化・情報化・生涯学習社会への移行にともなって、「個性重視の原則」と「自己教育力の育成」を柱にしながらか、基礎的・基本的な知識・技能を着実に学習させるとともに、問題解決あるいは問題探求的な学習方法を重視するものとなった（黒羽，1989）。体育科教育においては「生涯スポーツ」の理念と「能力差に応じた指導」がこの改革方針と結びつき、より一層重視されていく。

1989 年小学校指導要領からは、2 学年ごとに目標と内容が提示されるようになったが、前回と同様に簡素化されている。指導要領においては依然として目標に認識的側面が記述されてはいない。また第 3 学年及び第 4 学年・第 5 学年及び第 6 学年の技能の項目においては、「自己の能力に適した課題をもって」という記述が提示され、態度の項目においては、生涯スポーツの理念を反映させて、「計画的に」運動や練習ができることが、再度強調されるようになっている。

1989 年中学校指導要領でも前回と同様に「目標」については認識的側面が記述されず、

また技能の項目は、「自己の能力に適した課題をもって」運動ができることが提示され、それ以外では「(球技)攻防の仕方をくふうするなど作戦を立ててゲームができるようにする」「(武道) 攻防の仕方をくふうして」といった記述がみられる。態度の項目では、小学校と同様に生涯スポーツの理念を反映させて、「計画的に」練習やゲームができるようにすることが、再度提示されている。「体育に関する知識」にも「各種の運動の特性及び運動の練習に関する一般原則…について理解させる」と提示されている。

1989年高等学校指導要領においては、生涯スポーツの理念を反映して保健体育の目標に「計画的に運動する習慣を育てる」という記述がなされる。ただし、より一層簡素化されたために内容項目には体操に「計画的に運動ができる」と提示されただけとなっている。技能の項目では、体操に「次の体操を構成し、活用する」といった記述がなされ、また前回と同様に、球技は作戦立案や攻防の仕方の工夫が、武道は攻防の仕方の工夫が提示されている。そして、「体育理論」においては「運動技能の構造と練習法」として、「各種の運動技能の構造や上達過程、運動技能の習熟の程度を把握する方法及び各種の運動技能を高めるための練習法などについて理解させる」といった記述がなされている。

こうして1989年には、1977年に継続して認識的側面が強調されていないものの、自己教育力の育成や生涯スポーツの理念が反映されて、計画的に運動をすることが再度強調されるようになっていく。練習方法に関連する知識も再掲されるようになり、高等学校では練習を遂行していくために、「各種の運動技能の構造」が内容として含まれるようになっており、認識的側面の位置づけが元に戻ったと考えられる。

③1998年小学校・中学校、1999年高等学校指導要領

「楽しい体育」が次第に定着してきた頃、文部省による指導資料である『小学校体育指導資料・指導計画の作成と学習指導』が公表される。そこでは、「一人一人を伸ばす学習指導」を展開するための学習モデルとして、「めあて学習」が提唱される。「めあて学習」は、学習者の能力差に応じて、自ら①目標(めあて・ねらい)を設定する、②課題を選択する、③活動を決定するという学習過程をふまえることで、自発的・自主的な学習を保障しようとする学習方法である。「めあて学習」は、細江(1988, p. 22)が「子どもたちは今持っている力に合っためあてを決め、そのめあての達成に向けて、それなりに創意・工夫・努力する。したがって、常に『できるーできる』の連続であり、『失敗のない学習活動』が展開されることになる。つまり、子どもたちはその連続的過程で運動の特性に触れる楽しさ体験を獲得し、『強化』による外発的動機づけではなく、内発的動機づけによって、運動の楽しさをふくらませていくのである」と説明するように、「能力差に応じた指導」と「課題解決能力の育成」の両面を満たしながら、運動の特性に応じた指導を展開できる学習方法として把握されるようになる。そのため、1990年代後半に改訂された指導要領では、課題解決能力の育成を中心とする「新しい学力観」にもとづく効果的な学習方法として、「めあて学習の充実」がめざされるようになっていく(木村, 1998)。

1998年小学校指導要領では、依然として全体の目標には認識的側面の記述がみられないが、各学年の目標の中で、第3・4学年に「(1) 各種の運動の課題をもち、活動をくふうして運動を楽しくできるようにする…」、第5・6学年に「(1) 各種の運動の課題をもち、活動を工夫して計画的に行うことによって、その運動の楽しさや喜びを味わうことができるようにする…」という記述がみられるようになる。またそれとともに、運動・技能の項目においても「自己の能力に適した課題をもって」、「チームに適した課題をもって」、「ねらいをもって」、「活動を工夫する」という記述がみられるようになり、新たに設定された学び方の項目においても、同様の記述がなされるようになっていく。特に第5・6学年においては、「(器械運動・陸上運動・水泳) 自己の能力に適した課題を決め(器械運動；技に取り組み)、…課題の解決の仕方を工夫することができるようにする。」、「(ボール運動) 自分のチームの特徴に応じた作戦を立てたり…。」、「(表現運動) 自分やグループの特徴を生かした表現や踊りに取り組んだり、練習や発表の仕方を工夫したりすることができるようにする。」といった記述がみられる。

1998年中学校学習指導要領では、全体の目標に「運動や健康・安全についての理解と運動の合理的な実践を通して、積極的に運動に親しむ資質や能力を育てる…」と提示され、体育分野の目標においても「(1) 各種の運動の合理的な実践を通して、課題を解決するなどにより運動の楽しさや喜びを味わうとともに運動技能を高めることができる…。(2) 各種の運動を適切に行うことによって、自己の体の変化に気付き体の調子を整えるとともに…」といった認識的側面の記述がみられる。そして、運動・技能の項目においては、小学校と同様に「自己の能力に適した課題をもって」、「(球技) チームの課題や自己の能力に適した課題をもって次の運動を行い、その技能を身に付け、作戦を生かした攻防を展開してゲームができるようにする。」といった記述がみられる。そして、学び方の項目においても、運動・技能の項目と同様の記述がなされている。体育に関する知識でも、運動の特性と学び方において「各種の運動の特性に応じた学び方や安全の確保の仕方について理解するとともに、自己の生活の中での生かし方を理解する。」といった記述がみられる。

1999年高等学校指導要領では、全体の目標に「…運動についての理解と運動の合理的な実践を通して、生涯にわたって計画的に運動に親しむ資質や能力を育てる…」と記述される。しかし、体育分野の目標には認識的側面の記述がみられない。そして、運動・技能の項目においては、体力づくり運動を除いて、個人的種目には記述がみられなくなるが、集団的種目には「自己の能力に応じた課題をもって」という記述がみられる。学び方の項目には、個人的種目も含めて「自己の能力に応じた課題の課題解決を目指して」、「計画的な練習の仕方や発表(または試合や競技)の仕方を工夫することができるようにする。」と記述される。体育理論においても、運動技能の構造と運動の学び方の項目に、「運動技能を構造的に理解できるようにするとともに、その上達過程と上達の程度を把握する方法を理解できるようにする。また、自己の能力に応じて運動技能を高めるなど運動に親しむための学び方について理解できるようにする。」と記述されている。

1990年代後半においては、行政資料として「めあて学習」が提示されるとともに、指導要領の内容は自身のめあてに応じた課題を選択し、活動を工夫することがより一層強調されるようになってきている。また高等学校においては運動技能の構造的な理解や上達過程を把握する方法の理解などが位置づくようになってきている。

第3項 小括

こうして、1977年以降の指導要領においては個別化・個性化教育の推進や選択制授業のより一層の重視など、「楽しい体育」が展開・継承されていったことで認識的側面に関する位置づけはあまり進歩がみられなかった。

上述した状況に転じる背景としては、生涯スポーツの理念のもとに展開された学習観に要因がある。指導要領が把握する「運動の楽しさ」をめぐってはプレイ論が展開する機能的特性論にもとづき、競争・達成・克服・変身などの型に「運動の特性」を分類して把握していった。しかしその「楽しさ」とは「子どもが運動する中で感じる生理的・心理的快感と、文化としてのスポーツや体操や舞踏に客観的に内在する面白さとの間を動揺する、折衷的で主観的なものになってしまう」問題があり、その「裏返しとして、すべての子どもに何を学ばせ、どんな力を育てるべきかという視点は、後退せざるをえない」ことや、指導要領で明記される「内容」が『学習内容』なのかそれとも単なる活動内容なのか、以前として不明瞭なままである」ことが指摘されている（久保ら、1989, p.17）。また「楽しさ」への着目は「体力づくり体育」によってうみだされてきた「体育嫌い」を解消する意図も内包されていた。すなわち「自己の能力に応じた課題をもって運動を行う」ことが明記され、それぞれの子どもが自分の学習の「めあて」を考え、個別に学習を展開していく授業が拡大していった。それは「個に応じた学習」や「めあて学習」として形式化され、学習者の実態に見合った課題に取り組むことでそれぞれの段階で各種運動の「楽しさ」を味わえるようになると考えられた。しかし結局のところ、「自己に適した課題」とは、運動技能や体力レベルに応じた課題であり、具体的な運動の習熟課題を意味していたわけではない。学習は教師が提示する特定の技や型となる技術を選択するだけであり、うまくなるための「わかる」ということが重要視されたわけではなかった。そのため、「今の学習指導要領では『うまくなる』ことや『できる』ことを子どもに要求していない。また、『できる』ことと『わかる』ことの関係はどうなのかという問題もあります」（高橋・久保、1988, p.16, 引用は久保の発言部分）という指摘や、『「今ある力で楽しむ」という言葉ばかりが踊っていて、楽しめていない実態がある。たとえば開脚跳びができた、次は抱え込み跳びだという具合に、発展的に学習していくことが期待されているわけですが、本当に発展的に学習させようとするなら、開脚跳びの段階でもっと習熟させることが必要です。でも、子どもがあまり興味を示さない。この段階の課題がよく理解されないところがあります。」（高橋・久保、1988, p.18, 引用は高橋の発言部分）といった指摘、そして「根源的な欲求を自発的に充足する遊びやゲームの楽しさが優先されて、教科内容の認識が軽視される授業とは

ならないだろうか」(吉本, 1986, p. 13) という指摘がなされている。また「楽しい体育」の発想の背景には, 子どもたちの現時点での「でき具合」の差異を「個人差」として把握し, 学習における共通の到達目標を設定することへの諦観が存在していたため(久保ら, 1989), やはり学習目標としての認知的側面への着目はなされなかった。こうして, 「楽しい体育」においては, 自己の課題を選択するといった記述がみられるようになるものの, 依然として「ほとんどが『～できるようにする』という項目で構成されて」おり, 「『わかる』(認識)は皆無に近い」(出原, 1994, p. 53) 状態であると指摘されている。

第4節 「新しい学力観」にもとづく近年の動向

第1項 「新しい学力観」の提起を契機とする認識的側面の位置づけの変化

その後、「新しい学力観」を国際的な研究成果から発展させるカリキュラム改革がおこなわれていく。その契機となったのが経済協力開発機構（OECD）によって実施された2003年と2006年のPISA学力調査にみられる「学力低下」（PISAショック）であった。また調査結果においては、判断の根拠や理由を明確に提示しながら自分の考えを記述したり、実験結果を分析して解釈・考察し、説明したりすることなどについて、課題があることが指摘された。これらの結果をうけた中央教育審議会答申（2008年1月）においては、あらためて「基礎的・基本的知識・技能の習得」と「思考力・判断力・表現力等の育成」をめざした「習得・活用・探求」の学習が強調されるとともに、記録、要約、説明、論述、話し合いといった活動を積極的に導入した「言語能力の育成」が重要視されるようになる。同時に中央教育審議会答申（2008年1月）では、改正学校教育法（2007年6月）の第30条「教育の目標」2項に根拠して、「確かな学力」の要素として、「①基礎的・基本的な知識・技能の習得、②知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等、③学習意欲（主体的に学習に取り組む態度）」が明記され、新たな学力モデルが提起されるようになった。すなわち、学習内容（知識）の定着率だけでなく、基本的な知識・技能を活用して、課題解決のための思考・判断を、言語活動によって評価していく方向性が提示されたのである。そこでは知識を習得すること以上の能力として、知識を活用・創造していく能力を育てるために、思考し協働し表現する活動が目標とされた（田中ら、2009）。

こうした動向をうけて、体育科教育においても「思考力・判断力」の育成を強調する傾向が強くなる。現行の2008年に改訂された指導要領においては、「改善の基本方針」として、「体を動かすことが、身体能力を身に付けるとともに、情緒面や知的な発達を促し、集団的活動や身体表現などを通じてコミュニケーション能力を育成することや、筋道を立てて練習や作戦を考え、改善の方法などを互いに話し合う活動などを通じて論理的思考力を育むことにも資する」と、知的発達の促進や思考力の育成が強調されるようになっている（文科省、2008）。そして中学校・高等学校指導要領では運動に関する領域の1つにあった「思考・判断」に「知識」が追加され、「学び方」はこの中に含まれるものとして扱われた。これに関連して、ボールゲームにおいては、戦術的知識を重視するゲーム理解のための指導論（Teaching Games for Understanding, 以下TGFUと略す）をベースにして「ボールを持たない動き」が記述されるようになった。TGFUは、個人戦術を対象とした運動技能中心の授業に対する批判からうみだされたものであり、運動技能が実際にゲームの中で発揮されるための戦術的知識を指導していくことに特色をもっており（木原、1999）、この理論が学習指導要領に導入されたことも認識的側面を重要視する見方が含まれていたことがよみとれる。

また「指導に際しては、暗黙知をも含めた知識への理解をもとに運動の技能を身に付け

たり、運動の技能を身に付けることで一層その理解を深めたりするなど、知識と技能を関連させて学習することが大切である」(文部科学省, 2008)と体育科における新たな知の位置づけが示されている。すなわち「知識については、言葉や文章など明確な形で表出することが可能な形式知だけでなく、勘や直観、経験に基づく知恵などの暗黙知を含む概念であり、意欲、思考力、運動の技能の源となるもの」であると把握している。ここでは運動学習における知識を自身の身体で再現できること、つまり「わかって、できる」ことがもとめられていると考えられる。文部科学省教科調査官として改訂にかかわった佐藤(2009)も「実技教科としての体育では、単なる知識の獲得に留まらず、技術を身体化し技能として定着する。あるいは、知識を獲得する過程を通して、運動の特性や魅力に触れ、その喜びや楽しさを味わうことに学習の柱がある」(佐藤, 2009, p. 27)と述べているように、指導要領においては形式知と暗黙知を区別した上で、運動学習過程における知識の獲得を技能の獲得へとつなげていくことが強調されている。

第2項 2008年改訂学習指導要領における記述内容（巻末資料1－4参照）

2008年の改訂では、全体として認識的側面が重要視されたが、小学校における全体の目標に「知る」、「理解する」といった記述はみられない。各学年の目標においても、第5・6学年に「(1)活動を工夫して各種の運動の楽しさや喜びを味わう」と記述されるのみである。また、前回改訂では、目標に「(第3～6学年)各種運動の課題をもち、活動を工夫して運動を楽しくできるようにする…」としていたが、「思考・判断」は各種の運動の課題をもつことだけではないという理由から、「各種運動の課題をもち」を削除して、幅をもたせている(渡邊・今関, 2009)。内容項目の3つ目には思考・判断の項目が立ち、「(第1・3学年)遊びや運動の行い方を工夫できる」、「(第3・4学年)自己の能力に適した課題をもち、活動や競争の仕方を工夫できる」、「(第5・6学年)自己の能力に適した課題の解決の仕方、競争や記録への挑戦の仕方を工夫できる」と記述されている。また、指導計画の作成にあたっては、「(1)地域や学校の実態を考慮するとともに、個々の児童の運動経験や技能の程度などに応じた指導や児童自らが運動の課題の解決を目指す活動を行えるよう工夫すること」と記述されている。

中学校では全体の目標には「心と体を一体としてとらえ、運動…についての理解と運動の合理的な実践を通して、生涯にわたって運動に親しむ資質や能力を育てる…」と記述されている。そして各学年の目標では「(第1・2学年)(1)運動の合理的な実践を通して、運動の楽しさや喜びを味わうことができるようにするとともに、知識や技能を身に付け、(生涯にわたって;第3学年)運動を豊かに実践することができるようにする」と記述されるようになっている。そして内容項目においては3番目に「知識、思考・判断」が追加され、すべての種目において「技や技術の行い方、体力の高め方、運動観察の方法などを理解し、自己の課題に応じた運動の取り組み方を工夫できる」といった内容が提示されるようになった。

高等学校では全体の目標に「心と体を一体としてとらえ、…運動についての理解と運動の合理的、計画的な実践を通して、生涯にわたって豊かなスポーツライフを継続する資質や能力を育てる」とされている。そして中学校と同様に内容項目の3つめに「知識、思考・判断」が追加され、「技や技術の名称や行い方、体力の高め方、課題解決の方法、競技会や発表の仕方などを理解し、自己や仲間の課題に応じた運動を継続するための取り組み方を工夫できる」といった内容が提示されるようになる。

こうして、知識基盤社会やグローバル社会に対応する2008年の改訂では、体育科教育においても認識的側面が重要視され、「知識」については小学校では設定されていないものの、中・高において「技や技術の名称や運動の行い方、体力の高め方、課題解決の方法、運動観察の方法、競技会や発表の仕方など」と提示され、「思考・判断」については全階梯において「自己や仲間の課題に応じて運動の仕方や規則を工夫する」といったことが提示された。この改訂は戦後初めて、体育科教育において本格的に、運動学習に関連した認識的側面が導入されたものとなっている。

第3項 2017年改訂学習指導要領における記述内容（巻末資料1－5参照）

さらに、2017年改訂の指導要領に向けた方針においては、これらの動向を発展させる中身となっている。2016年12月に提示された中央教育審議会の答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」では、「社会に開かれた教育課程」の実現に向けて、現行指導要領を①「何ができるようになるか」（育成を目指す資質・能力）、②「何を学ぶか」（教科等を学ぶ意義と、教科等間・学校段階間のつながりを踏まえた教育課程の編成）、③「どのように学ぶか」（各教科等の指導計画の作成と実施、学習・指導の改善・充実）、という3つの観点から改善することを提言している。そして、複雑な社会に対応していくための資質・能力を形成するための学習方法として「アクティブ・ラーニング」が重視され、「主体的・対話的で深い学び」の追求が具体的な授業改善の視点として提示されている。「対話的な学び」においては「自己の考えを広げ深める」ことがめざされ、「深い学び」では「知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に構想して意味や価値を創造したりすることに向かう」ことがめざされる。こうして、知識や技能を獲得するだけにとどまらず、獲得した知識や技能を活用する「思考力・判断力・表現力等」の育成をめざした、協同的な問題解決学習が重要視されるようになっていく。

そして中教審の答申をうけ、文科省は2017年3月に、小学校・中学校の指導要領を告示している。新指導要領では「主体的で対話的な深い学び」が貫徹され、小学校でも「知識」が追加されるとともに、小学校・中学校で「思考力・判断力・表現力等」が設置されるようになっていく。さらに、「思考力・判断力・表現力等」では「対話的な学び」や「表現力の育成」を反映して、「考えたことを他者に伝える」といった協同的な学習過程に関する記

述がなされるようになっている。

こうして、体育科教育においては、2017年になってすべての発達階梯で「知識」が内容項目として設定されるとともに、「知識」を活用した「思考力・判断力・表現力等」が位置づけられた。そのことは、体育科教育において、認識的側面がより一層重視されるようになったことを意味しており、体育授業づくりにおいて認識形成の問題をあつかうことが、今日的な課題となっていることが示唆される。

第5節 小括

以上のように、本章においては、戦後体育科教育の学習指導要領における、運動学習に関連する認識的側面の記述内容を検討してきた。

まず、生活体育期においては、教育の一般目標を基盤として「精神・知的発達」が目標とされた。また、生活体育では民主的態度の育成が目標として重視されており、1950年前後には指導上の留意点として、グループでの計画的な練習や相互批判・相互観察などが位置づけられていた。しかし、この時期は、体育科教育独自の教材解釈をもとにして目標が検討されたわけではなかったため、運動学習における認識的側面の重要性が理解され、位置づけられなかった。

その後、体力づくり体育期においては、教育内容の現代化運動や東京オリンピック、経済界からの高度経済成長を支える人材育成の要請などをうけて、技能主義的な体育へと傾斜していく。そのため系統や科学が重視されるものの、体育科教育においては運動技能の系統として把握されたことで、体力科学と結びついていった。また1950年代後半では生活体育期の影響をうけて、相互批判・相互観察の記述は態度の項目に位置づけられていた。さらに、1960年代では「能力差に応じた指導」や「構造的・効果的特性論」が提起されることで、認識的側面に関する記述内容は削減されていき、認識的側面の記述は特性に応じた運動の練習方法に限定されていた。したがって、体力づくり体育期においても、「できる」ことに関わる「わかる」ことは記述されておらず、軽視されたままであった。

その後、楽しい体育期になると、1970年代後半では「楽しさ」が重視されるために自主的で計画的な運動の学習が明記されなくなる。しかしすぐに、1980年代から欧米諸国で展開された生涯スポーツの理念が反映されて、再度、主体的な運動の学習が重視されるようになる。そして、「能力差に応じた指導」による個別化・個性化教育が推進され、「めあて学習」を代表的な手法として、「自己の課題に応じて運動を工夫する」ことが重視されるものの、それらは自己の運動技能や体力レベルでの課題の選択を工夫することであって、運動習熟に必要な戦術・技術的なポイントを理解することは十分に位置づけられていなかった。そのため、依然として、「できる」ことに関連して「わかる」ことが軽視されていた。

そして、1990年代後半では「新しい学力観」が提起されるようになり、課題解決能力の育成が重要視されるようになる。学習指導要領においても、内容項目の視点に「学び方」が位置づけられるようになる。しかしこの時点では、まだ機能的特性論の影響をうけて「特性に応じた運動の行い方を理解する」といった記述に留まっている。そして2008年では、ようやく知識と技能の関連性が重視され、特に中学校・高等学校では「思考・判断」に「知識」が追加されるなど、認識的側面を重要視する改訂がなされる。さらに、2017年改訂にむけては、小学校でも「知識」が設定され、中学校・高等学校と一貫して「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」が内容項目の観点となるようになる。ただし、これらは知識基盤社会やグローバル化社会にもとめられる能力として位置づけられており、やはり、

体育科教育独自の観点から、学問的な見知に立って、認識的側面の重要さが位置づけられたわけではない。

以上より、これまでの学習指導要領における運動学習の認識的側面に関する記述は次のような特徴をもっていると言える。

(1) これまで体育科教育の学習指導要領では、運動学習における認識的側面の記述は一部においてみられたものの、1958年改訂から2008年改訂までの長期にわたって認識的側面が軽視されてきた歴史があった。戦後早期の生活体育期においては、教育の一般目標を基盤として「精神・知的発達」が位置づけられており、また、民主的態度の育成にむけて、グループでの相互批判や相互観察などが位置づけられていた。その後、認識的側面が軽視される1958年改訂以降の「体力づくり体育」期や「楽しい体育」期においても、陸上運動や球技教材を中心として、運動学習における認識的側面の記述は部分的に残存してきたものの、その多くは態度の項目で記述されており、「できる」(運動技能の獲得)のために「わかる」ことが重要だと理解されていたわけではなかった。したがって、1958年改訂から2008年改訂までの学習指導要領では、一貫して運動学習における認識的側面が軽視されてきたのであった。

(2) さらに、運動学習における認識的側面が軽視されてきた時期の学習指導要領においては、社会情勢をふまえた教育改革と連動しながら、「体力づくり体育」や「楽しい体育」の目標論が展開されたことで、認識的側面が重視される契機を逃してきた。「生活体育」においては、「精神・知的発達」の目標や「学習内容」概念の導入、「体力づくり体育」においては、科学や系統が重視される教育改革の動向、「楽しい体育」においては、生涯スポーツに向けた主体的学習や課題解決学習の重視がなされており、いずれも運動学習における認識的側面を重視する契機をもっていた。しかし、体力づくりへの偏向や個別化・個性化教育の推進などの影響をうけて、認識が重視される傾向になることはなかったのである。

(3) 体育科教育独自の観点から「できる」ことに「わかる」ことが不可欠であると理解されるようになるのは、2008年改訂以降であった。2008年改訂の学習指導要領は、これまでの認識的側面を軽視する実態を克服する重要な転換点となったと言える。ただし、これらも知識基盤社会やグローバル社会に対応して認識的側面が見直されたことで、ようやくその自覚がなされてきたものである。そのため、今後においても「できる」と「わかる」ことの関連性を構造的に把握し、体育科教育独自の観点からより一層強調していく必要がある。

第2章 戦後体育科教育における認識形成を重視した実践的研究の動向

本章では、戦後体育科教育における認識に関する実践的な研究の動向を解明する。

第1章で検討したように、戦後学習指導要領においては、長期にわたって認識的側面が軽視されてきた。しかし一方で、体育科教育においては、1960年前後の「体育科教育本質論議」期から民間教育研究団体を中心にして認識を重視する体育実践が展開されていた。その後、本格的に実践が展開されていくのは、1970年代後半から1980年代前半にかけて生じた体育科教育の学力論議において、「わかる」ことが学力の1つとして把握されるようになってからである。それ以降、認識形成を重視した授業づくりに向かうべく、「わかる」と「できる」の統一が実践課題となる。こうして体育科教育においては、認識形成を重視する体育実践研究が展開されていくことになる。

これらの実践的な動向を整理しようとする研究として、小林（1986）や井谷（1997）の研究があげられる。しかし両者の研究は、いずれも個々人の主張や実践を紹介するにとどまり、どのような時代的な特徴をもって実践研究が展開されていったのかについては考察していない。また課題解決能力を強調する「新しい学力観」が提起されて以降の、近年の動向についてはふれられていない。一方で、体育科教育における認識をめぐる論議を整理した研究として、岩田（1988a, 1996）や石田（2001）の研究がある。これまでの認識形成を重視する実践的な動向は、両者の研究でとりあげられている論議を背景にしていると考えられる。そこで、石田（2001）の研究をふまえ、時代区分を「体育科教育本質論議」期、「体育科教育の学力論議」期、「体育科教育のアイデンティティ論議」期の3つに区分し、認識形成を重視してきた体育実践の動向を検討していく。

以下では、これまでの認識形成を重視した体育実践を、時代的な経過に沿いながら動向を検討していく。しかし、研究対象となる体育実践は膨大なものとなるため、体育科教育史上で注目される体育実践として書籍・雑誌に掲載されたものを参照する。文献は『戦後民主体育の展開（理論編・実践編）』、『戦後体育実践論（第1～3巻および資料編）』、『たのしい体育・スポーツ』誌（2014～2016年の特集「時代を拓く体育実践」）とした。

第1節 「体育科教育の本質論議」期における認識形成を重視した体育実践の動向

小林（1988）によると「考える体育」の系譜の始まりは、大谷武一による発問の授業であったとされている。その後、体育科教育における認識の位置づけをめぐる議論が展開されるようになったのは、戦後早期における体育科教育本質論議の時期であった。戦後体育科教育においては、軍事体育の反省によって、体育科教育の本質をどこにもとめていくのが問われることとなる。その中で、認識形成を重視した主張および体育実践を展開していったのが、教育科学研究会（以下、教科研と省略する）身体と教育部会や学校体育研究同志会（以下、体育同志会と省略する）といった、民間教育研究団体に所属するメンバーであった。さらに、両者の研究団体の教科論・授業論の相違を背景として「佐々木一瀬畑論争」（1960-1961）が展開されており、認識の位置づけをめぐる議論が展開されている（丹下，1964）。以下では、これらの系譜を概説した上で、佐々木一瀬畑論争に象徴的にあらわれている、生活体育時代における「認識」に関する実践的な研究動向を検討していく。

第1項 認識形成を重視した初期の体育実践

（1）大谷武一の体育授業論

小林（1988）によると「考える体育」の系譜の始まりは、1925年に初版が出版された『学校体操の指導』（目黒書店）に代表される大谷武一の発問や比較観察による実践があげられるという。大谷（1935）は従来の形式的で訓練的な体操からの脱却をめざし、「問答式指導法」（大谷，1935，p. 102）を提案している。問答式指導法とは、「指導者と生徒・児童とが互に問答をなし、共同して働く方法」（大谷，1935，p. 102）であり、子どもたちに運動を観察させた上で、「なぜできないのか」「誰のが一番立派か」「どこが立派か」といった発問を投げかけ、運動のポイントを理解させていく指導法である。そのことで、「生徒・児童は一々指導者の指示を待たなくとも、不断に研究的な態度で他の運動を観察し、体育の諸問題に対して高い程度の理解をもつことになる…万事に対して注意力が旺盛となり、工夫・創意の能力が高度に修練されることになる」（大谷，1935，pp. 108-109）と述べている。さらに「この教育的過程を無視せる単なる技術の教授は、体育指導という教育的意義の深い仕事のうちで、ただ技術末節のみに関与しているに過ぎない」（大谷，1935，p. 109）と主張しており、運動技能の獲得のみを目標にするのではなく、学習者が主体的により高度な認識活動を展開していけるよう指導していくことを強調している。

（2）生活綴り方体育における認識の位置づけ

その後、「考える体育」の系譜として佐々木賢太郎の『体育の子』（新評論，1956）や亀村五郎の『考える体育』（牧書店，1956）に代表される生活綴り方を導入した体育実践が位置づけられる（小林，1988）。

亀村は生活綴り方教育を実施していた東京の成蹊小学校で勤務するようになり、そこから作文教育を重視して実践づくりをするようになる。亀村は体育で「考えること」を重視

する理由を「子どもの体は千差万別ですから、この子どもたちに一律に技術を押しつけてはならないと思うのです。すなわち、技術を獲得するプロセスに教育を見出していくということではないかと思っています」と述べ、子どもが「技術を獲得するまでの思考過程を重視し、創造的思考をうながす」という「考える」働きを強調している（久保，2007）。

他方、佐々木は当初、新体育のもとで体育授業とクラブ指導に尽力しており、生徒の体力に個人差があることを発表した際、教師仲間からもっと生活を見つめるようにと警告された（佐々木，1984）。これが契機となって、佐々木は生活綴り方を取り入れた「生命を守る体育」や「からだづくりの体育」をめざすようになる（久保，2007）。佐々木（1971）の実践では、技術主義を批判し、「どんなことを行ったか」「どんなことがおこったか」「なぜそうなったか」「では、どのようにしようか」「そのために、もっともよい方法は何か」「うれしかったりいやな思いをしたことは何か」などを教師が発問することによって、「生きた直観によって身体的実践活動を認識することからすすめ」（佐々木，1971，p.108）、「直観が認識過程にあたえる影響が論理的思考のための出発点になり、それがさらに事物を反映し、認識を深めることになる」（佐々木，1971，p.109）よう指導がなされている。特に佐々木（1971）の実践においては、「子どもの体そのものがどうなっているか、つまり人間がどうなっているかを知ることによって生活体育となる」（佐々木，1971，p.202）と述べているように、運動やからだにあらわれる子どもたちの生活現実を、生活綴り方を通して見つめさせようとする。自己や仲間のからだを相互に分析していきながら、そこに顕在化する生活現実を理解していくことを通して、ものの見方、感じ方、考え方を豊かにし、「矛盾に打ち克つ力を子どもたちの中に育て」（佐々木，1971，p.238）ようとする。

こうして「考える体育」の系譜の初期では形式的で訓練的な技術主義の体育を批判し、子どもたちに発問を投げかけたり比較観察をさせたりしながら授業中の思考過程を重視する指導が実践されていた。さらに佐々木を代表する生活綴り方体育においては、子どもたちに運動や自他のからだに対する現実を見つめさせ、認識を深めていく指導が展開されていた。

また、教科研身体と教育部会では前述の亀村や佐々木に加え、塚田実、小関太郎や千田善昭などの生活綴り方を導入した体育実践を検討しながら、体育科教育における「からだづくり論」を構築していった。当時教科研では会全体で認識が注目されていたことから（勝田，1959）、城丸（1958）も認識の問題を取り上げ、「スポーツ負ぶさり主義」と「しつけ主義」を批判しながら、教科独自の認識として①ルールや技術の認識、②自分や仲間の身体の認識、③仲間との人間関係の認識という3つの認識対象を提示し、これらに即応して体育と道徳を結びつけるべきであると主張した。そしてその年の全国研究集会の「身体と教育」分科会で、体育科教育における認識の問題が議論され、「保健体育科」で育てるべき8つの認識に整理した。それらの中でも特に、「からだ作りの認識」を中心に指導していくべきと主張した上で、その実践的な課題として「自分の身体はどうかという身体の実現認識、また仲間の身体はどうかという身体認識、それらの共通点をもとにした身体の法則の認識、またそれらの相違点をもとにした仲間の認めあいと守りあいから身体の連帯感

を育てる」(正木, 1962, p. 32) ことをあげている。

第2項 生活単元実践による認識の位置づけ

体育同志会の創始者である丹下は、体育科教育は「運動文化の追求を自己目的とした人間形成」をめざす教科であると論じた上で、「技術の獲得はただくりかえすだけの練習によってえられるものではなく、運動医学、運動力学、体育心理学、体育社会学などの科学的な認識や思考を伴うものであり、このような人間的な活動によって文化が獲得されるものであり、それ故に技術の獲得が人間形成と結びつくのである」と「科学的な認識や思考」ともなった運動学習を構想する(丹下ら, 1960, p. 60)。この頃、丹下と共同で研究をしていた海後(1960)も、次のような同様の主張をしている。

「体育科教科であるためには、やはり知的な認識の分野が必要である。体育において認識し思考する領域は、体育という社会的、文化的現象を対象とする認識領域と子どもに自分の身体的活動の能力を自覚させ、どうして高めるかの合理的くふうや研究、技術を高めるための実践という自己の認識領域である」(海後, 1960, p. 153)。

しかし、丹下は運動文化の自己目的的追求という観点から、「体育においては、いろいろな運動をするのは認識のためではない」、体育科教育における認識はあくまで「人間的な運動欲求を運動文化の追求によってどう満たしていくかという過程の中に現われるもの」であるとする(丹下ら, 1960, p. 60)。それは「いわば問題解決学習において、問題を意識化し、解決の方策を思考するという反省的思考であって、問題解決過程の中に含まれるべきものである」と体育科教育における認識が問題解決過程における反省的思考であると位置づけている(丹下ら, 1960, pp. 60)。

では、当時の具体的な実践の展開はどのようなものであったか。体育同志会が展開したのは、学校行事(休憩時間での遊戯・運動会・校内競技大会・臨海学校等)への参加・運営にむけた、学習者による自主的な練習や運営の方法を理解していくグループ学習であった。これは戦後軍事体育の反省をふまえた、アメリカの経験主義教育にもとづく児童中心主義の立場であり、生活体育と称された。「生活体育は、生活の母体や、基盤を常に尊重し、この生活基盤から出発し、再びこの基盤に戻る教育である。それらは抽象的普遍妥当性ではなくして、具体的現実的である」(前川・丹下, 1949, pp. 82-83)と丹下が述べるように、生活体育は学校で学習したことが生活と結びついていくよう構想されている。そして、民主的なスポーツ活動を展開する上では、スポーツを日常の中で自治的に追求していく能力が必要になると考えられ、自分たちで練習や大会を組織していく学習を展開したのであった。

しかしながら、生活体育においては「グループ学習と云う形態の指導法のなかで技術をどうとりいれて行ったらいいか判らなかった」(瀬畑, 1958, p. 79) という問題を抱えていた。そこで、体育同志会では「研究され、分析された技術の資料集(ソース・ボリューム)を学習者に与える」(瀬畑, 1958, p. 79) ことを解決の糸口とし、1957年に開催された第7回ワークショップオリエンテーションにおいてソースボリュームを作成(1958年10月発行)している(丹下・浅海, 1958)。その内容は子どもたちが自主的な練習や大会運営を進行できるように、戦術・技術についての基礎知識と練習方法、練習計画の組み立て方、審判などの大会運営の方法などが提示されており、子どもたちの学習を方向づける役割をもたせている。したがって、生活体育における授業はオリエンテーションから始まり、学習者が学習の目標やソースボリュームを活用した練習計画を立案していく。そして自ら立案した計画にもとづいて練習を進めていき、終盤では審判法を学び、学校行事に参加・運営していくものであった。

瀬畑(1961b)の9人制バレーボール実践(表2-1)を例にすると、まずオリエンテーションとなる導入の段階では、競技の歴史、概要、現状と見通し、ソースボリュームを活用した技術、ルール、練習法などの解説をしている。その後クラス全体での単元計画づくりを実施し、グループ編成およびソースボリュームを活用したグループでの計画・練習を実施する。そして放課後の学校行事として体育委員会を中心とする校内球技大会を組織し、自分たちで大会を運営させている。

第3項 体育科教育の本質論議をふまえた「佐々木-瀬畑論争」(1960-1961)

上述した両会の見解を背景にして「佐々木-瀬畑論争」(1960-1961)が展開されている。この論争は、認識の位置づけをめぐる議論がなされているものの、「両者が同次元にたちながらものを言っているとは見えない」と評価されるほど、建設的な議論がなされなかった(高部, 1961, p. 512)。しかし、この論争においては、当時どのような関心をもって認識の位置づけが検討されていたのかを把握することができる。

佐々木-瀬畑論争では、まず佐々木(1960)が、バスケットボールの実践を報告したことにはじまる。佐々木(1960)は報告の中で、授業における子どもの認識の節として、①

表2-1. 瀬畑実践における単元計画案
(瀬畑, 1961b, p. 52)

中学三年の指導計画案

指導過程	配当	指導時間 通算	学習内容	学習活動	準備と資料
導入	2	1~2	競技の歴史、概要、現状と見通し、技術、ルール、練習法など	教師の話を聞く	教科書、バレーボール、先年の反省や記録などの資料
全体のプランニング	0.5	3	全体計画のつくり方(日程、コートの使用)	クラス全体で計画について討議決定する	実技シリーズバレーボールP.47を参考にする
グループの編成	0.5	3	グループの作り方	分け方の基本をきめる。力を同じにする。リーダーをきめる	
グループの計画	自由時		練習のしかた技術	役割、係をきめる。グループでよく討議する	計画用紙配布バレーボールP.48を参考にする
グループの練習	10	4~13	係の仕事。基礎技術、応用技術の獲得	計画を実施する。パス、サーブを重点的に練習する。チームワークをよくする	バレーボールP.48を参考にする
試合	放課後		練習試合、校内大会、自主的運営のしかた(体育委員会)	練習試合の校内大会を行なう体育委員、係の仕事を積極的に活動する	バレーボールP.5-9の運営のルール参照
評価とまとめ	1	14	正しい評価のしかた	スキルテスト、理解テストを行なう。教師の批判を聞く、反省を行なう	記録用紙

〈発見〉「ここがこうなった。こんなことがおこった」、②〈照合〉「なぜそうなるのか。こうしたらこうなる」、③〈確認〉「なるほどこうなる。これこそ大事」、④〈創造〉「こうしていこう」の4つを説明し、ドリブル学習に限定しながら、「どのような発見や照合などがおこなわれたかを中心に実践記録を書いてみる」（佐々木，1960，p. 427）と述べている。佐々木（1960）の実践記録によると、〈発見〉の段階では、教師が発問を投げかけながら、どのようにドリブルをうまくすることができるのかの意見を交流させている。そして、「ぼくの手は小さいけれど、手を広げた方がつきやすい」という意見がでた場合、教師は「なぜ」と問いかけて、より具体的な理由を述べるように要求したり、大事だと思ふ意見をみんなで確かめ合う〈照合〉の段階へと発展させたりしている。

これに対して、体育同志会の瀬畑（1960）は、「子供の“喜び”や“悲しみ”をもっと大切に考え、子供の技術の系統を作りあげて行かねばならないと信じている。バスケットボールで子供がゴールにボールを入れた時の喜びや、相手のディフェンスをうまく抜いた時の喜び、パスミスをしてチームの者から批判された時の悲しみ、などを決して私は無視できない」（瀬畑，1960，p. 558）と述べ、佐々木の「パス→ドリブル→シュート→パスゲーム」という指導系統を批判する。そして、「運動文化としての本質を早く理解させようとする願いと、子供が早くゴールに入れてみたいねがいを十分考えて、まずランニングシュートかドリブルシュートを行わせている。さらに発展して子供の能力でできるぎりぎりの内容を持つゲームを行わせ、ゲームをしたい、正しいルールでやってみたい、と言う要求を満たそうと考えている」（瀬畑，1960，p. 560）と自身の実践展開を主張している。

さらにこの時、瀬畑（1960）は、「認識」概念を「知識の意識化」を意味する概念として把握した上で、認識が問題解決過程（「知識→意識化→利用」過程）の「利用」まで含んでいないこと、「認識」が子どもたちの意欲とどう関連づけられているのかが不明確であることを指摘する。瀬畑（1960）の指摘の背景には、瀬畑が問題解決学習を、「常に次の生活を作り出すための問題解決」であり、「知識だけの問題解決でもなく、もっと生活や主体的な子供の姿を考えての問題解決」として重要視していたことがあげられる（瀬畑，1960，p. 560）。上述してきたように、瀬畑らが実践していた生活体育は、学習者自身の計画・実践による問題解決過程を想定していた。これは子どもたちが、学校で学習したスポーツの自治的な運営能力を、日常生活にまで展開することを意図していた。そのため、佐々木の実践においては、問題解決過程の組織が不十分であり、学習したことが社会におけるスポーツ活動と結びついていかないのではないかと批判したのである。

続いて、瀬畑（1960）の批判に対して、佐々木（1961）が反論をしている。佐々木（1961）は、まずは「パスを確かにしたい」という、下手な子の要求から出発する必要があるのに対して、瀬畑実践（1960）では、「どうも技術のできる、すぐれた上手な子どもが中心の授業のよう」（佐々木，1960，p. 248）と反論をする。この反論に対して瀬畑（1961）は、子どもが共通してもっている心の底からの要求は、「ゴールに入れてみたい、ゲームをやりたい、変化のある練習がしたい、早く上手になりたい、正しいルールでやってみたい」ということであり、「すべての子どもの要求や権利がとりあげられ、学習出来るように組織

してやるのが私達のより以上の大切な仕事ではないでしょうか」と再反論している(瀬畑, 1961, pp. 313)。

また、佐々木(1961)の反論においては、瀬畑の批判が「認識」の位置づけを軽視していると批判していた。すなわち、瀬畑の認識が「知識の意識化」として単純化していることに対し、「認識の本質は物質的基底をもつ、からだの五官であるところの特殊感覚器官(目、はな、舌、ひふ等々)によって、感性されたものですが、あなたは大脳中枢への反映として認識の基調を考えられてない」(佐々木, 1961, p. 248), 「ボールを投げた子どものからだだが、五官の中の目で、『ゴールにボールを入れた』という発見をしてこそ、『入った』とよろこぶのではないですか。…『よろこび』ということと認識とが、バラバラになっているように思われます」(佐々木, 1961, p. 250), さらに「自然や社会の発展は、又生産され、創造されることが、認識を抜いて、なされるとしたら、つまり、人間のからだの認識の器官の五官や大脳中枢での記憶思考、分析、総合をみとめないことになります」(佐々木, 1961, p. 138)と述べている。これに対し瀬畑は「知識を意識化(認識)するだけでなく、その後、どう利用し、意欲を持ったかを私は聞いたかった」と、再度批判の論点を明記している(瀬畑, 1961a, p. 314)。

以上のように、佐々木—瀬畑論争は瀬畑による技術指導の系統性の考え方を批判することから始まるものの、佐々木は、瀬畑が「認識」を「知識の意識化」として限定的に把握して軽視することを批判し、最後は瀬畑が批判の背後にある教科の本質の考え方を述べて幕を閉じることとなった。論争の問題を整理した高部は、両者の「認識」概念をめぐる見解を整理した上で、体育科教育における「認識」概念の意味を吟味し、身体活動との関連を明確にすることの必要性を解説している。

また、両者の見解は単に「認識」や「技術指導の系統性」を批判したに留まらず、「認識」や「技術指導の系統性」を主張する背後にある、教育と社会の関係にまで論議が及んでいた。もともとの瀬畑の批判のねらいはこの点にあり、「今までの体育で考えられていた運動文化は、技術指導そのものの向上を考え、社会と個人を高めるための文化としては考えていなかったようです。だから下手な子どもの幸福が何の理由もなしに奪い去られていたことは当然でした。今まで考えられて来たやさしいものからむつかしいものへと列べた運動学からの系統は、オリンピック選手養成のためのものであり、少しも国民教育のための運動文化とはなっていなかったと考えられるのです。そこで体育教育でどうしてもとりあげねばならなかった選手養成につながる技術指導から、社会と個人を高める体育教育としての運動文化をもう一度見なおして見ることにしたのです。それが、誰にもたのしめ、ゲームの本質を見失わず、しかも早く上手になるという具体的なテーマとなって現れて来たのです」(瀬畑, 1961a, p. 311)と自身の立場を主張している。この瀬畑の主張にみられるように、瀬畑は体育科教育の運動教材が、一部のトップアスリートだけではなく国民の要求に根差したものとなることで、豊かな運動文化を子どもたちに継承・発展させていくことになり、そのことが社会や個人の民主的な発展につながるものと考えていた。そのため、子どもたちの国民的な運動欲求(喜び)を満たし、運動意欲を高め、自ら問題解決をして

いける主体を育てることが授業の中心的なねらいとなっていた。

また佐々木（1971）も、「生命を守る体育」を志向し、「ひたむきの技術指導の成果をそのまま体育教育の成果だとみなすことで満足する人があるならば、その人々は、プロ野球やプロレスの選手的人物を仕立て上げる人々と自分たちを、どこで区別することができるというのだろう。大切なのは、自分の体が見きわめられ、また友だちや仲間の体をよく理解し、親兄弟をはじめ社会の人々の体がどうなっており、どうしたら守られるかを考え、なぜこうも病弱の人々が多いかということに、たじろがず目を向けることのできる子ども育てることである。…私たちは、矛盾に打ち克つ力を子どもたちの中に育てたい。『生活体育』を主張し、綴り方を中心とする学習に重きをおくのも、そのためである」（佐々木、1971、p. 238）と述べている。すなわち、佐々木は「生活の現実に立ち、生活と向き合い、生活を変革する体育」（石田、2011、p. 447）を追求しており、『『体育のための技術』を主張する佐々木にとって、子どもの生命を守ろうとしないスポーツもまた、同様に変革の対象でもあった。体育で学んだ内容や、体育で作上げたからだだが、将来の生活や労働に生きるものとならなければならなかった」（石田、2011、p. 447）のである。それゆえに、佐々木（1971）は子どもの自己や仲間のからだに関する認識を、現実から出発して追求していく体育実践づくりをしていた。

こうして、佐々木と瀬畑はともに、従来の技術指導一辺倒の授業を批判しながら、教育と社会の関係を、教科の本質に根差して追求しようとしていた。両者の考え方の背景には、身体形成を教科の主目的として「からだづくりの認識」の育成を目標とする教科研身体と教育部会と、運動文化を自己目的的に追求する過程で「運動文化（運動技術）の獲得に関わる自然・社会科学的認識」の育成を目標とする同志会の影響がみえてくる。この教科観の違いによって、「認識」概念の使用方法や教科の本質の把握の仕方に差異が生まれ、佐々木－瀬畑論争における建設的な議論を妨げていたのである。当時、軍事体育の反省から、国民や市民の側に立ってどのように民主体育を確立していくのかを奮闘した時代であった。そのため、認識の位置づけは授業の問題に留まらず、教科の本質把握と結びついていたのである。

第2節 体育科教育の学力論議を契機とする認識形成を重視した体育実践の展開

第1節で検討した生活体育時代の体育実践は、かねてからの系統主義による批判や教育内容の現代化運動の中で衰退していく。さらに、体育科教育においては、高度経済成長を支持する労働力の育成や東京オリンピックを見通した体力向上の要請が強まり、認識形成を軽視する「体力づくり体育」が展開されていく。その影響をうけて、体育科教育における「考える体育」の系譜は、民間教育研究団体や一部の実践家を除いてみられないままとなる。その後、全国的に体育科教育における認識的側面が注目されるのは、1970年代後半から1980年代前半に生じた体育科教育の学力論議である。ここで体育科教育における学力や能力が議論され、「わかるとできるの統一」が実践的課題として把握されるようになる。そして、数多くの「わかるとできるの統一」を主張する体育実践研究が展開されるようになり、「考える体育」が本格的に展開されていったと言える。

以下では、体育科教育の学力論議を契機としてどのように認識をめぐる議論が展開されたのかを概観した上で、体育科教育の学力論議以後の実践的な展開の動向を検討していく。

第1項 体育科教育の学力論議以前の展開

わが国においては、1970年代後半から1980年代前半にかけて体育科教育の学力論議が生じ、学力の1つとして「わかること（認識）」が位置づけられるようになっていく。しかし、この視点は、突然にもたらされたわけではなく、それ以前に先駆的な実践が存在していた。「わかる」ことを重要視する実践家によって、実践研究が蓄積されてきており、そうした背景をもって学力論議が生じたと考えられる。

これらの実践家の代表者として、小学校教員であった根本忠紀、中学校教員であった佐藤裕、高校教員であった中村敏雄、出原泰明をあげることができる。まずは、その4名の実践を分析しながら、体育科教育の学力論議以前に、どのような認識を重視する体育実践が展開されていたのかを検討していきたい。

(1) 佐藤裕の体育実践研究

佐藤はのちに、体育科教育における認識に関する研究を推進する人物である。佐藤の研究のベースには、中学校教師（1961～1969）としての実践研究があげられる。佐藤の実践研究の柱としては、丸山（1997）が述べるように、「子どもの認識と創造」を育てる体育授業をめざした点にある。佐藤実践の具体的な特徴としては、子どもたちに自分たちで運動や動作を分析・総合していく認識方法の獲得に重きがおかれていることがあげられる。それは、佐藤が子どもたちに、運動や動作を自分たちで発展させていく創造的能力を獲得させていくことを意図したためである。以下では、佐藤の代表的な実践である3つの実践から佐藤の授業論における「認識」の位置づけを考察していきたい。

佐藤の最初の挑戦的実践は60年代のものであり、当時主流となっていた反復練習による技能習熟や、体力づくり体育への批判的視野をもった長距離走の実践である。佐藤実践の

授業方式は「①科学的認識を高めるための“実験学習”の場面の導入，②毎日長距離日記をつけ自分の努力の過程や改良の過程が明確になる“記録の継続”，③最後に自分なりの歴史を総括する“レポートの学習”の導入」（丸山，1997，p.246）となっている。レポート学習においては「子どもたちの意識や思考が課題→予測→仮説→調査・実験→検証という一連の科学的思考過程を通るように仕組みられ，主観より客観性や科学的プロセスが重視され」（丸山，1997，p.246）ており，仮説実験授業と同様の形式での授業展開となっていた。

その後，佐藤は自身の実践研究をベースにして，1972年に『体育教材学序説』（黎明書房）を刊行し，その中で「創造性」の育成を目標として，「運動の構造や運動の単位とその結合，運動のイメージやその発想などを具体的要素に基づいて組織化し，それを認識実践することによって新しい運動が構成できる」という発想から「運動構成学習」を提起した。佐藤の運動構成学習においては，運動や動作の構成を分析－総合しながら，新しい運動や動作を自分たちで習得したり創造して発展させていったりすることができるように指導している。

また，佐藤は同著作において，「技術発展史学習」を提案している。これは，スポーツにおける技術の発展過程と個人の技能習熟の過程との間に一致する部分があることを理解し，次の学習課題へとつなげていく学習となっている。技術発展史学習は「過去の技術に触れたり，考えたりすることによって，現在ある技術の文化を認識し発展させていくことになる」と考えたものであり，「技術の中に先人の心を読みとる教育」だと提案されている。

こうして，佐藤の実践研究は，仮説実験学習，運動構成学習，技術発展史学習といった授業構想が提案されるに至っている。これらは運動技術を科学的，歴史的に分析する認識方法を獲得することで，学習者の創造的能力を獲得させようとすることにねらいがあった。

（2）中村敏雄の体育実践研究

中村は体育科教育における認識研究を早期に取り組んだ人物である。中村は「学校体育は何を教える教科であるか」という問題を提起し，「運動文化の継承・発展に関する科学を教える」と自答する（中村，1971a，p.53）。中村の主張には，「何を教えるのか」という教科内容論の確立と同時に，「運動文化の継承・発展に関する科学」として，自然科学的内容だけではなく社会科学的内容，すなわち，スポーツの文化研究の必要性を示唆するものであった。中村が最初に高等学校を対象として提起した，教科内容領域試案においては，次のような構造が提示されている（表2-2）。中村（1971a）による教科内容領域試案は，体育実践における「できる」（技能習熟）こととは別に，「わかる」（認識形成）ことの3つの領域と具体的な内容を提起したのとなっている。

その後，中村は，1973年に4名の小学校教師との共同的な実践づくりに着手し，「体育の理科」と称した村田ら（中村ら，1973）の実践を，『体育科教育』誌にて報告している。この実践の背景としては，「文部省の学習指導要領では『体力づくり』が強調され，これに即した授業実践が主流を占めていた」中で，認識形成を強調した「運動文化に関する科学を教える」体育授業を創造していくねらいがあった（阪田，1995，p.661）。そして，村田

表 2-2. 中村（1971）による教科内容領域試案

領域	内容
<p>I 歴史領域</p> <p>この領域では、人類のそれぞれの時代、社会、階級における運動文化の諸特性と、新しい運動文化創造の歴史的必然性について指導する。</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 古代、中世における運動文化の諸特性 2. スポーツの発生、発展における社会的条件 3. スポーツに内包されているイデオロギー 4. 日本における体育やスポーツの発展 5. 国民文化創造の目的と意味
<p>II 技術領域</p> <p>この領域では、運動文化の技術の分析・総合を実験・実習も含めて指導する。</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 運動文化の技術における文化的諸特性 2. 運動文化の技術に内包されている諸矛盾 3. 運動文化の技術の分析・総合の視点と方法 4. 国民運動文化における技術の条件 5. 実習 <ol style="list-style-type: none"> ①運動文化の技術の歴史的追跡と追体験 ②運動文化の技術の実験的分析研究
<p>III 組織領域</p> <p>ここでは、運動文化を享受し、また変革・創造してきた組織的な活動の歴史、及びこれからの集団や社会における組織的活動のあり方について指導する。</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 古代、中世における組織的活動の実態 2. スポーツ・クラブの発生と市民運動の展開 3. 国際的なスポーツ組織の発生とその発展 4. 国家のスポーツ政策と国内スポーツ組織の関係 5. スポーツ・クラブの組織と活動 6. 今後の社会における組織的活動のあり方 7. 実習 <ol style="list-style-type: none"> ①国内・国外のスポーツ組織の実態調査 ②組織活動における方法原理

ら（中村ら，1973）の実践は，感覚的認識で技能を習得させていた指導から，理性的に技術を習得させていく指導への転換をめざし，子どもたちが仮説・実験的手法を導入した体育授業を展開したものであった。

村田らの実践はまず，全員の記録を測定し，意識調査を実施する。そこでは，全員の計測値一覧表をもとに「どうして，このような差が出て来たのか」を討論する。この過程で，定期健康診断結果との照合から「身長差・体重差・脚長差・男女差」の関係がないことを理解する。そして，「どうしてこのような差が出てきたのか」の要因をそれぞれが3つあげ，設問を立て，実験可能なものにしぼらせている。

次に，各班（1班あたり4～5名）にグループノートを配布し，予測，実験方法，測定記録，グラフ，まとめをさせていく。実践記録では，設問1・2の実験段階で「遠くにとべる人と，そうでない人では，ふみ切り前の歩幅が，うまくいくかいかないかに関係ありそうだ」ということになり，設問3「助走の歩幅は，どのように変わっていくのだろう」の実験について詳細に報告されている。

こうして，中村は体育科教育を「運動文化の継承・発展に関する科学を教える」教科であると規定し，科学的な学習に迫る実験的実践を村田らと共同で創造している。村田らの実践は，中村の教科内容領域試案においては，II技術領域の5「運動文化の技術の実験的

分析研究」に該当するものであり、学習者に科学的認識と同時に、技術を実験的に分析する科学的な方法を学ばせるものであった。

(3) 出原泰明の体育実践研究

出原は、1973年頃からまとまった報告がなされる1980年に至るまで、短距離走教材で子どもたちの認識形成を中心とする仮説・実験的手法による実践的研究に着手している。出原による1970年代の実践研究は、技術指導の系統性研究、運動文化に関する科学を教える実践、そして、技術指導と集団づくりを統一する実践を追求するという関心の中でなされたものである(石田, 2013b)。当初、出原が1974年に実施した短距離走の授業では、「50m走を速く走るにはどうしたらいいか」を基本のテーマにし、各グループが各々のテーマを設定し、仮説を立て、実験、総括し、それを単元の研究発表会で発表するというものであった。仮説のテーマとしては、「身長と記録は関係があるか」「ストライドと記録の関係、ピッチと記録の関係」「スピード曲線はどうなっているか」などとなっていた。これは、中村らが展開した「体育の理科」をふまえた学習の展開となっている。ただし、当時は教えるべき学習内容が明確ではなかったため、「犬に追いかけさせることで速く走れる」や、「チューブを用いて短距離走記録短縮養成ギブスによってタイムを縮める」といったアイデアにも取り組んでおり、「八方破れで子どもベッタリの実践」と自己評価している(出原, 1980; 石田, 2013b)。

その後、1980年には、短距離走の技術的な原理を考察したことで、「スピード曲線」によって「足跡が曲がる(スピードがおちる)謎の地点」を発見させ、足跡調査(「田植エライン」)によって、解決方法としての「リズムを安定させる腕ふり」を学習する仮説・実験(調査)型の実践が創造されていく。当時は次に紹介する体育科教育の学力論議の最中であり、出原(1981)の実践は、「わかる」ことの意義を提起する代表的な実践として把握されていく。

(4) 根本忠紀の体育実践研究

体育同志会に所属する根本(1976)は、1970年代にサッカー教材の実践研究に着手し、学習者の認識の実態を把握したり、認識を深めたりすることができるゲーム記録を開発している。根本(1976)の実践研究は出原と同時期になされており、同様の背景をもつ。特に、根本(1976)の実践研究は、1960年代に構築された技術指導の系統性研究の成果を活用して、本当に技能が習熟するのかどうかということにあり、「体育実践を検証する際に『子どもたちの事実』をどのように捉えるのかが問題となっていた」(大貫, 2013, p. 33)という。そして、根本(1976)は、体育同志会にならって、サッカーの技術が「コンビネーションからのシュート」を中核とすると考え、典型教材としての「2対0」や「3対0」のモデル学習を実施している。モデル学習は、ゴール前のパス・シュート局面を、ディフェンスの存在を想定しながらも、ディフェンスがない状態で典型化したものであり、「2:0」や「3:0」はそれが2人の関係から3人の関係へと発展していくように教材

を活用して活発に実践研究が実施されるようになっており、根本（1956, 1976）の実践研究は、認識形成を重視する体育実践研究に強い影響を与えている。

以上のように、体育科教育の学力論議以前においては、一部の実践家によって、学習者の認識実態を把握する分析ツールが開発されたり、理科教育で開発された仮説実験授業を参考にして、体育授業の科学化をめざした実践群が報告されたりしている。これらはこれまでの体力づくり体育や技能主義体育を批判し、学習者の認識形成を重視する「わかる」体育へと転換する先駆的な実践として位置づけることができよう。これら実践群においては、運動の科学的な原理を、仮説実験的手法という科学的な方法で探求することで、スポーツに関する科学的認識内容や科学的認識方法の獲得をめざしていくものであった。

第2項 体育科教育の学力論議の展開

1977年に『体育科教育』誌の「体育における学力を考える」という特集を契機にして、体育科教育における学力をめぐる認識の位置づけが論議されるようになる。

中村（1977）はこれまでの体育実践を振りかえり、教育内容の貧困さと指導法の未成熟さを指摘し、特に陸上競技や器械運動などは、「できる」こと以外に「何を」学びとらせてきたのかと、「できる」に偏重する伝統的な考え方を批判している。そして、中村（1977）はこの伝統をのりこえなければならないという立場にたち、体育実践では課題解決に向けた具体的な作業を組織し、「わかって、できる」ことをめざしていくべきだと主張している（中村, 1977, p. 12）。また、小林（1977）も「体育は歴史的にも訓育的教科という性格を持っており、今日も態度主義的・管理主義的偏向が濃厚にみられ」という伝統的な教科観を指摘し、「それを克服していくには陶冶の内容（運動技術とそれに結びつく知識）をより科学的なものに高めていく」ことが課題であると述べている（小林, 1977, p. 21）。このように技能教科や訓育的教科といった体育科教育における伝統的な教科観への批判を契機として、認識を含む学力規定や「わかって、できる」体育授業などの議論が積極的に行われるようになる（荒木, 1981；小林, 1983；内海, 1984）。

一方で、体育科教育の学力における認識能力の位置づけに関わる論議も生起している。この論議が生起した背景にはかねてより認識を重視してきた高田の提案がある。

高田は、戦前戦中の軍事体育の影響から「ながいこと体育科の授業は『体育の時間＝運動の時間』という単純な構造で受け止められてきた」（高田, 1972, p. 16）ことを反省し、「子ども中心主義」に立った「子どもが考える」体育をもとめていった。高田は「授業は単なる身体活動ではない。とりたてて週三時間行うということは、わからせる行為を明らかにするためである」（高田, 1969, p. 230）と述べ、「運動させること」と「わからせること」のバランスを重視する。1953年の学習指導要領改訂作業の委員であった高田は、1953年の学習指導要領が「学習内容」概念を提示したことの意義を強調しており、自身も「（体育の）授業については他教科と同様に教科内容という側面から見ていく。どの教科にも共通する授業の原則を追求していく」（高田, 1972, p. 17）と強調している。

こうして、体育授業において「わかる」ことの重要性を提起してきた高田（1982）は、体育を「認識教科」として位置づけ、「認識内容」を整理し、体育の学力を主張した。高田は「健康に生きることを教える教科」（高田，1982，p. 22）として体育を構想し、「健康に対する認識能力，つまり体育の実践的学力」（高田，1983，p. 37）として、「動く楽しさの認識，伸びる楽しさの認識，集う楽しさの認識，解る楽しさの認識」（高田，1982）の4つをあげている。しかし、この高田の提案については、「楽しさ」の認識を学力だとするには問題があるとして痛烈な批判を受けることになる。

中森らは、「従来の体育科において認識の問題が軽視されてきたことへの反省という意味では同意」するが、「体育科を『認識教科』だとするのは言いすぎ」であり、「本来体育科において教え育てるべきものの全体像が矮小化される危険がある」とする（中森・久保，1982，pp. 49-50）。そして「運動文化は言語文化でも科学でもなく，身体文化」であり，体育科教育は「子どもの身体形成や身体能力の発達を主要な目的とする教科」であって「科学的認識の発達を主目的とする教科ではないことは事実」であると批判する（中森，1983，pp. 26-28）。また小林（1985）は，認識能力を教科の存在基盤として重要視するが，「いままでの体育の授業では，あまりにも知的な面を軽く扱ってきたのである。それを批判し，啓蒙するうえで，体育を認識教科だというのは，事柄の一面を拡大して，たしかにわかりやすい。だからそこから技能や体力を排除する結果になってもいいのだろうか」，「技能を低次元のこととする見方，技能の習得過程を知的な活動と切り離す考え方そのものを問題にしていかなければならないのではないか」（小林，1985，pp. 89-93）と述べ，体育で教え育てることを一面的な見方に偏向してしまうことを問題にすべきだとしている。

佐藤（1982）も高田の楽しさの位置づけに疑問をなげかけ，高田の主張は学力と楽しさが混迷し論点が把握しにくいと指摘した上で，体育科教育における学力は「知覚—運動行動の自己組織化能力」を培うことであると主張する。そして，佐藤（1982）は体育科教育で形成される認識能力を，以下のように提案している（佐藤，1982，pp. 30-33）。

- （1）人間は物を知覚・認識し，生体を操作制御しながら動作し行為する組織体であるという認識が必要である。
- （2）体育科教育における陶冶・訓育の中核はヒトが人間化していく過程での身体と動作への認識理解を深めていくことにある。
- （3）体育科教育における運動学習では，物をよく見・体に触れ・情報を聴き・言語や音声を発し・感覚・思考・予測・判断・制御しながら動作し行為するという知覚—運動行動の組織化が十分に学習される必要がある。

このように高田（1982）の提案を契機として，体育科教育における「認識」の位置づけをめぐる学力論議が展開された。特にこの論議でなされたのは，体育科教育の教科観や学力観をめぐる見解であり，体育科教育における認識的側面をどのように位置づけるのかが論点となっていた。しかし，上述してきた論議においては，多様な観点から認識をめぐる

議論がなされた一方で、「認識」概念そのものが整理されていたわけではなかった。そのため、それぞれの主張において、身体的な知覚によって「からだでわかる」領域から、言語的な思考活動によって「頭でわかる」領域までの、どこまでを意味しているのかが明確にされないままに、それぞれの教科論や学力論が展開されてしまっている。ただし、いずれの論者においても、これまでの認識を軽視してきた技能教科や訓育教科としての体育教科観が批判されていた。そのため、認識を重視する見解については、一致することになったのである。そして、以下に述べるように、認識を重視する実践的な指導理論が発展させられるようになる。

第3項 体育科教育の学力論議以降の展開－学習集団論の構築・発展－

(1) 出原泰明の学習集団論の展開

体育科教育の学力論議は認識の位置づけをめぐる議論であったため、この議論に触発されて、多くの実践家や研究者によって「わかる」ことに関する論考が発表されるようになる。特に、「わかるとできるの統一」をめざした体育実践の報告が多くなされるとともに、認識対象（西野，1981；大貫，1981；堀江，1988；高橋，1989；岡出，1989）、認識発達（中村，1981；佐藤，1982；小林，1983；高橋，1989；中川，1991ab；岡出ら，1994）、「わかる」の位置づけや「わかるとできる」の関係（原田，1994；額谷，1994；月岡・加藤，1994；森，1994；田中，1998；服部，2003）に関する個別の主張や研究が数多く展開された。そして、次第に中村（1967，1968，1969，1971b）の研究に続く実験的手法や調査的手法を使用した実証的な研究も報告されるようになる（阪田，1979ab，1981；田中，1988，1990；岡沢・高田，1990）。

また、この時期においては、体育科教育における学習集団論が発展させられており、「わかる」ことを体育実践に位置づける理論的な考え方が提起されるようになる。その中心人物となったのが出原泰明であった。

出原（1978）は、全国生活指導研究会における集団づくりのための体育授業を批判した上で、「うまい子とへたな子が学び合う関係づくり」や「うまくなるだけで集団は高まるのか」「集団が高まるだけでうまくなるのか」という技術指導と集団づくりの問題を提起する。そして、技術指導と集団づくりを統一させるためにも、「わかる」ことで学習者同士を結びつけていくべきだと主張した。また、出原は、学習者が「わかる」を深めるためには、異質な集団であることが必要であると述べる。つまり、教室内では戦術や技術学習の傾斜が必ず生起し、その異質さがあるからこそ、学習すべき戦術・技術的なポイントが明確になると考える。出原は異質な集団だからこそ、「うまくなるためのすじ道」（戦術・技術学習の系統性）をみんなが学びとることができることを主張するのである。その後、出原（1981，1986）は、折出（1981）が提起した「教科固有の認識方法を介しての学習集団の形成」に依拠し、体育科教育においては、「技術認識を媒介とした学習集団の形成」が実践的課題となると主張する。すなわち、体育授業において学習者をつなぐのは、「励まし」や「応援」だけではなく、授業の中で系統的に学習してきた戦術や技術認識（わかる）となる。「でき

る」ためには「わかる」が必要であると同時に、学習集団として高まるためには、感性的な教え合いではなく、戦術・技術ポイントにもとづいた教え合いが成立しなければならない。したがって、学習者をつなぐ媒介物となるのが、戦術や技術に関する認識であると提起したのである。

(2) 西垣豊和实践－出原の学習集団論の実践化－

西垣(1989)は、出原(1986)の著作に影響され、「技術認識を媒介とした学習集団の形成」を実践的に展開した。西垣実践においては、出原が提起した「技術認識を媒介とした学習集団」の有り様を実践的に解明している。

西垣実践(1989)の特徴は、学習集団としての対等平等な人間関係を形成していくべく、「できる」ための方法解明をめぐる学習者を技術構造の協同探求者として組織していくことにある。「でき具合の高い子から低い子へ」という縦の関係ではなく横の関係として、どのようにしたらうまくいくのかを集団的に分析させていく。その1つの方法として、西垣は、教えた中身で人の技がどう変化したかではなく、教えたことを意識して自分でやってみたらどうだったのかを学習カードに記述させていく。また、3つの学習カードを使用して学習を記録させることを重視するとともに、学習カードや感想文を自分たちで分析させるために4つの会議を実施して、徹底的に技術認識を言語化させていった。

西垣(1989)が技術認識で結びついたと評価する2人の事例がある。感覚づくり(こうもりふりおり・足かけ後転)を終え、「腕立て後転」の学習をはじめた2時間目の出来事である。ひろたかが「あっ、できた」と腕立て後転を成功させる。それを観察していたあゆみが「足が鉄棒にからまっとた」と分析し、自分も実施してみた。するとすぐにあゆみもできるようになり、自分の発見を大きな声で言いだした。「膝を曲げたほうが、鉄棒にからまって離れんようになる」。このやりとりを聞いていた他班の子どもたちも真似をすると、次々とできるようになった。この班の前時の技術分析カードでは、同じ班のうまいめぐみはひろたかにたいして、「鉄棒に体をまきつける」と記述している。また、このときにはまだできていなかったあゆみが、めぐみに対して「振るときはおなかで支えられる。だけど回るときはおなか鉄棒から離れるから回る瞬間に太ももで支えるみたいに支える」と、詳細な助言をしている。こうして、2人の劇的な変化は、技術分析の蓄積によるものであった。子どもたちは自分たちが記述・記録したことを再度整理する過程で習熟と認識の変革過程を学習していった。異質なでき具合の子どもたちに徹底的に技術認識を言語化し、次の課題を議論させていくことで子どもたちは対等平等な関係性の中で、学習内容を獲得していくことになったのである。

以上のように、西垣実践(1989)は、学習者の技術認識を言語化し、客観的なものにしていくことで、相互に学び合う関係が形成され、うまくなっていくことが示唆されている。こうして、認識形成(「わかる」)を中核とする学習集団論は実践的な展開をみせ、体育実践における認識(「わかる」)の位置づけを明確にしていったのである。

(3) 学習集団論の発展－「学習活動の対象化」論の提起－

その後、出原は「子どもが学習の主人公になる授業づくり」をめざす中で、「習熟と認識の変革過程」を学習の対象にするという提案を行っている（出原，1989，1991）。この提案は、「子どもが自分の『できた』『わかった』『できない』『わからない』の事実を見つめ、その過程を学習の対象にすること、そしてそこから次の学習の課題を見つけ出し、学習そのものを発展させていくこと」（出原，1991，p. 173）を実践課題とするものである。出原にとってこの実践課題は、「『教え込み授業にならざるを得ない状況を厳しく見つめ、ここから脱却するためには授業論として何が課題となるか』という問題意識の表明」（出原，1989，p. 10）でもあった。この提案の直接の土台となっているのが、中村（1988，1991）の「学習活動の対象化」である。

中村が提案した「学習活動の対象化」とは、「自主的，主体的，創造的な活動ができるような子どもたちを育て」るために、「『子どもたちが自らの学習活動を対象化して考察するような学習活動』（中村，1991，p. 6）を組織することである。具体的には、子どもたちが『できる・できない問題』の解決を彼ら自身の学習課題であると認識し、これに自主的・主体的に取り組んでいくような合意を形成し、実践していく」（中村，1988，p. 32）のである。そして、中村は、子どもたちが学習活動を対象化するために「学習活動のなかに潜在している問題点を発見したり，学習課題の確認や克服の程度を知ったり，さらには，自分たちの到達段階を具体的に知ることなどに有効性をもち活用される」（中村，1988，p. 61）ものとして，ゲーム分析をするための心電図や触球数調査，そしてボールの軌跡図などの教具を取り上げる。例えば，触球数調査では，「誰が，何回ボールに触れたかということなどを明らかにするものであるが，これによって触球数が不均等である事実が数値として示され，誰が，なぜ多くまたなぜ少なくともボールに触れることになったのかという問題に気づかせ，その理由や原因などについて論議せざるを得ない状況をつくり出すことができ，こうした論議のなかでこの問題の解決を，クラスあるいはグループの学習課題とする合意に到達させることができる」（中村，1988，p. 33）のである。このように，中村は子どもの認識活動を深める教具を活用して，子どもたちの学習活動に潜在している問題点を発見させ，その原因究明と解決方法の論議を通して，自主的・主体的に取り組んでいく集団的合意の形成を図るのであった。出原（1991，2004）も中村の提案にならって，「わかる」を深める教具の開発を主張するようになる。

また，出原（1991）は，中村提案における子どもの「できる・できない問題」の解決を，「つまずき」の克服過程の学習として言い換え，その過程を三つの段階にわけている。

a. 「できた」「わかった」の過程を取り出すこと

「つまずき」に気づかせ，発見させることがまず第一に求められる。子どもたち自身が自分の「つまずき」の克服過程を見つけ出し，それを見つめ，自分たちがどこで，何につまずいているのかの指導が重要である。

b. 「できた」「わかった」の過程を分析可能なものにする

子どもたちがどのように「つまずき」を克服していったのか、またはできなかったのか、そのプロセスを学習の対象にする。どのようにうまくなったのか、何がどう変わったからできるようになったのか、その原因を分析させるために、この克服過程を子どもたちが自分で分析し、総合できるように教材化することが必要である。

c. 「できた」「わかった」の分析・総合の方法を教えること

「つまずき」を見つけ出し、「つまずき」と対決し、「つまずき」を克服していく集団的取り組みのなかでその克服のプロセスを体験しながら、分析と総合の方法を学習していく。子どもたちはみんなで「つまずき」を乗り越え、乗り越える学習のなかで乗り越えるための方法を学ぶのである。

上述のように、出原（1991）は「つまずき→発見→分析→克服」過程を集団的に達成させる学習過程を想定し、分析・克服において、学習プロセスや克服のプロセスを認識対象とすることで、自主的・主体的に学習を展開するための分析—総合活動の方法を学びとらせていこうとするのである。上述した西垣実践においても、学習カードを使用することで、1回きりでなく継続的にペアやグループの「できるようになったこと」や「できないこと」が記述・記録され、それを概観した時、その変革過程が把握できるようになっている。こうして、出原らによる学習集団論は、学習集団を編成する根拠が確立されたのちに、主体的な協同学習を展開するための学習指導方法が提起されるようになっていった。

（4）中川孝子の「できる」重視から「わかる」重視の指導観の変容過程

中川は若手教師の頃から体育同志会の中で水泳教材を集団的に研究していくプロジェクトに参加し、「みんながうまくなること」をめざして「わかる」ことを重視したグループ学習による体育授業づくりを蓄積してきた。中川の指導観の変容は、学習集団論の発展に影響を受けており、中川の指導観の変容を追うことで、授業実践がどのように変容していったのかを把握することができる。

中川が若手教師であった頃は「『うまくする』ことだけしか頭になかった」と述べており、初めから「わかる」ことの重要性を理解していたわけではない。しかし、その後「『みんな』をうまくするには、どうしたらよいかという疑問から、教え合いを組織することの必要性、そして『わかる』ことの重要性に気づいていった」と述べている（中川，1987，p.17）。中川（1997）はこうした自身の授業観が「できる」重視から「わかる」重視へと転換していった過程を学習カードの変化によって解説している。

まず、当初の学習カード（表2-3）を使用する目的は、「泳げるようにすることだけが授業の目標であり、ステップのどこまで進んだかが最大の関心事であった」（中川，1997，pp.11-12）。その後水泳の授業でペアが2人とも泳げていないことから教え合いの様子をさぐるために「友だちに言われたこと」や「友だちに言ってあげたこと」、そして「わかったこと・感想」を記述させる学習カード（図2-2）を使用するようになる。その後、中川は「『わかる』ことの重要性に気づき、『わかる』ことを授業の目標にするようになってか

表 2-3. 学習カード① (中川, 1997)

	級	内 容	でき 月日
初級 バタフライ	9	陸上でうでのかきができる。	
	8	水中でうでのかきができる。	
	7	ドル平2回, バタフライ1回で25m泳げる。	
	6	ドル平1回, バタフライ1回で25m泳げる。	
	5	バタフライで25m泳げる。	
上級 バタフライ	4	イルカとびができる。	
	3	「 <u>け</u> って のびて <u>パッ</u> , <u>け</u> って のびて <u>パッ</u> 」で25m泳げる。 (<u>け</u> って) (<u>け</u> って)	
	2	「 <u>け</u> って <u>パッ</u> <u>け</u> って <u>パッ</u> 」で25m泳げる。 (<u>のび</u> て)(<u>け</u> って) (<u>け</u> って)	
	1	「 <u>け</u> って <u>パッ</u> <u>け</u> って <u>パッ</u> 」で50m泳げる。	
初級 クロール	12	顔を左右どちらに上げるかが決まる。	
	11	陸上で「そろえて かいてー そろえて <u>パッ</u> 」ができる。	
	10	水中で「そろえて かいてー そろえて <u>パッ</u> 」ができる。	
	9	歩きながら「そろえて かいてー そろえて <u>パッ</u> 」ができる。	
	8	かた足歩きで「そろえて かいてー そろえて <u>パッ</u> 」ができる。	
	7	けのびから「そろえて かいてー そろえて <u>パッ</u> 」ができる。	
	6	「そろえて かいてー そろえて <u>パッ</u> 」で25m泳げる。	
上級 クロール	5	水中で「 <u>パッ</u> かいてー <u>パッ</u> かいてー」ができる。 (かく) (かく)	
	4	けのびから「 <u>パッ</u> かいてー <u>パッ</u> かいてー」ができる。	
	3	「 <u>パッ</u> かいてー <u>パッ</u> かいてー」で25m泳げる。	
	2	「 <u>パッ</u> かいてー <u>パッ</u> かいてー」で50m泳げる。	
	1	「 <u>パッ</u> かいてー <u>パッ</u> かいてー」で100m泳げる。	

5月28日

・^{呼吸のポイント}息つき(パッ)がうまくできているか
 ・おはげになっているか
 ・ゆくり魚を打らしているか

- 友達からされたこと -

井上さんに「おはげにしとつか泳ぐゆくり
けてまってあげた。
 和酒さんに「顔をけてまってあげた。

・^{呼吸のポイント}しずんでくると、あこもひいたら、またう
 いてくる。
 おはげにあったので、うまくいかな
 だろうと思っただけで、あんなにいつま
 く泳げた。

(^{ドル平}ドル平で: 25m)

図 2-2. 学習カード② (中川, 1997)

ら、ペア学習ではなく五～六人のグループ学習で『泳ぎの技術ポイントを見つける』授業へと変わっていった」(中川, 1997, p. 12)。そこでは「子どもたちは泳ぐなかで何を意識しわかっていくのか、何をこそわかる内容にすればいいのか」をさぐるために学習カード(グループノート)を使用するようになる(図2-3)。そして「わからせ方も、初めは、教師が、『～すると～になります』という具合に教えこんでいたが、具体物を用意したり、考えて気づかせるように、発問を用意し、予測を立てさせ、実験するという、仮説実験授業ふうの方法」(中川, 1985, p. 31)をとるようになる。すなわち「先ず初めの数時間で、発問にそって考えたり実験したりして、その泳ぎの仕組みを見つけさせ(実技オリエンテーション)、後の時間で、わかったことをもとに習熟練習をさせ」(中川, 1995, p. 10)ていく授業スタイルとなっていく。その後実践研究を継続していく中でドル平泳法の指導においては、「わかる」に順序性があることを理解するようになり、「わかる」の系統性を追求していく。そして「それまで手当たり次第に見つけさせていた技術ポイントを、順を追って見つけられるような組み立てに、授業が変わって行った」(中川, 1997, pp. 12-13)。さらに中川は『わかる』を整理していくというこの作業の中で、スモールステップにそった『わかる』の内容づくりという視点から、泳ぎの構造にそった『わかる』内容づくりへという新しい考え方が見つかってきた。『わかる』を水泳全体の構造をふまえて系統化でき

る手応えを得たのである」(中川, 1998, p. 28)と述べている。そして、できない子が教え合いでひきめを感じる実態を解消するために、学習計画を子どもたちに立てさせ、できない子を自分たちの課題として考えられるように構想し、計画づくりを含むグループノート(図2-4)へ変化していった。

こうして、中川は子どもたちの学習の様子を分析し、授業改善を繰り返す中で、自身の指導観を「できる」から「わかる」を重視するものへと転換していった。うまくなるためには集団での学び合いが必要であり、また、集団が学び合うためには「わかる」を媒介として集団を結びつけることが必要であり、さらに、主

体的な学習を促進するためには「わかる」ことの系統性を構築していくことが必要となる、という関係の中で、認識は、主体的な学習集団を組織するための「わかる」系統づくりの問題として把握されていった。同時に、学習カードについても、当初は「できる」ための学習カードであったが、次第に「わかる」ために協同的な学習を組織するための学習カード、そして、主体的な学習を促進するための学習カードへと発展してきた。こうして、中川実践の変容過程にみられるように、「技術指導と集団づくりの統一」から「教師の指導性と学習者の自主性の統一」を課題化していく学習集団論の発展とともに、「できる」だけではなく「わかる」ことを重視する指導方法や教具が開発されていったのである。

月 日 ()		[誰か]		かんきょう	A B C D E
今日のめあて					
今日の計画 (やがねするやつ)		今日のまとめ		かんきょう	A B C D E
今日の振り返り				かんきょう	A B C D E
見まから				かんきょう	A B C D E

図2-3. グループノート① (中川, 1997)

月 日 ()		記録者 ()		感想
今日のめあて				
今日の計画 (やがねするやつ)		今日のまとめ		(名前)
今日の振り返り				()
今日の振り返り		感想とおえて		今日できたこと
				1人分
				ノート右ページに 6人分の感想文を張る。

図2-4. グループノート② (中川, 1997)

第4節 「体育科教育のアイデンティティ論議」期における

認識形成を重視する体育実践の動向

第1項 体育科教育で育つ人間の根源的認識能力（身体知）の提起

1991年の大学設置基準の大綱化に伴って保健体育科目が必修からはずされ、体育科教育の存在根拠を問う議論が多くなされた。中心的には身体論を介してこれまでの客観的な身体としての見方から主観的な身体への転換が図られ、体育科教育で育てる知のあり方が問われた(木村, 1997)。そして、ここでの論議を経て、身体知という概念が重要視されることとなる。朝岡(1994)は、中村(1971a)や出原(1992)による主張は、「背景に、運動技能の獲得それ自体は教育的価値をもち得ないという前提的了解が存在している」(朝岡, 1998, p. 269)と述べ、体育科教育として運動学習の存在根拠を解明することを課題とする。そして、運動学習の中に、体育科教育の多様な教育可能性に共通している本質的特性を考察する中で、身体知に着目している。朝岡(1994)は、身体知を自転車操作の事例から説明している。自転車に乗れるようになると、主体は自転車を操作対象として意識することなく右左の傾きに反応し自転車の安定を保つことができる。このとき自転車は身体の一部として扱え、いわば身体に知が獲得された状態となる。つまり、「身体知」とは、対象を客観的に認識する「対象的知識」ではなく、「継起的運動パターンとして身体に記憶されているもの」(朝岡, 1994, p. 272)である。そして、朝岡(1994)は、運動学習では必ず「自分の身体で目標とする運動の仕方を納得し、できるようにならなければならない」(朝岡, 1994, p. 273)のために、身体知を体育科教育の存在根拠だと規定する。そして、身体知が形成されるためには自分の身体を対象化することや他者の身体への「同一感」や「追一感」(運動共感)といった、「極めて根源的な人間の認識能力が要求され」(朝岡, 1994, p. 274)ると主張している。またこの時期には、佐藤(1996)が「学びの身体性」の視点から学校教育の学習観を再構築しており、そこでは認識における「精神と身体」や「知識と経験」の二元論の克服が課題とされていた。こうした教育学における議論もふまえ、「体育科教育のアイデンティティ論議」期では、二元論の克服を論点として体育科教育の存在根拠や、技能教科とされる教科観の問い直しを生じさせることとなった。

第2項 運動学習における「感じる」ことを重視した体育実践

体育哲学を研究領域としていた原田は、メルロポンティ(1974)による身体現象学を参照した上で、「体育において運動を認識することは、身体的存在としての人間を運動・行動の面から見ていくことに外ならない。それは単なる哲学的な興味ではなく、体育学の領域でしか取り扱うことができない体育学の使命である」(原田, 1995)と述べる。そして、原田・藤田(2001b)は、「運動学習において、運動の『感じ』『感覚』つまり身体の感覚と外部の近くは運動学習の有効な方法であるのだが、それだけではなく実はそれが運動学習の目標にもなり得るのではないだろうか」(原田・藤田, 2001b, p. 40)と、運動学習の目標としての「感じ」を提起する。さらに、原田らは、運動学習において生起する感覚的理解

を学習することを重要視し、小学校4年生を対象にした「首はねとび」において、「感じ」を強調した体育実践の研究に着手している(原田・藤田, 2001a)。原田・藤田(2001a)は、運動の知的理解や感覚的理解も含めて運動全体を学習しなければならないとし、『『できる』こととともに『感じ取る』ことも同時に学習する授業を展開』(原田・藤田, 2001a, p. 81)している。「首はねとび」における「感じ」とは、おおよそ「運動全体では前半が小さく後半が大きくなる時間的空間的リズム。着手でグッと支える腕支持, くるっと回りはじめピーンとはねを起す動作, ビヨーンと反らしてはね跳び, 柔らかく着地の動作である。それを腕, へそ, 膝, 腹等々の身体に着目して『感じる』ことになる」(原田・藤田, 2001a, p. 82)と予想されるという。また, 指導においては、『『できる』ために, 頭で『わかる』こと以上に, 主体として動きを『感じる』ことを重視』(原田・藤田, 2001a, p. 83)し, 「見てわかったことと身体で感じたことを言語化させ, カードへ記述させた。…擬態語の活用を中心にしながら, 部分的に視線や身体の部位への意識も関わらせて, 自分の動きを自分の身体で感覚的につかむようにする。そこでは他の人に分かり易い表現よりも, 自分の感じを的確に表現することを推奨する。指導に関しては, 動きの外面的な指摘を極力控えて, 感覚的な指摘や言語を多くした」(原田・藤田, 2001a, p. 83)という。結果, 全4時間の授業を通して学習者は, 「個人差はあるもののはねる動きが何とかできるようになった。これは一人ひとりが動きを追求する中で, 自分なりのリズムや意識するポイントをつかんでいったからである。『グイッと腕で突き放す』『ビヨーンと足を振り上げる』『グッとおなかを出して体を反らせる』など, はねる動きが『できる』ために自分にふさわしいポイントを『感じる』ことでコツをつかんだのである」(原田・藤田, 2001a, p. 84)と分析している。こうして, 体育科教育における身体知の着目は, 運動学習における感覚的な理解そのものが学習の目標になるとする見解へと発展させられ, 実践的な研究がなされていたのである。

第3項 運動的認識に着目した体育実践

江刺(1988, 1989, 1990)や石田(2001)は, 体育科教育固有の認識として, 運動的認識を提起している。江刺(1988, 1990)は, 中内(1978)を参照しながら, 教科の学問的な区別は, ①概念や記号, ②色, 形, 音などの形象, そして③身体運動による認識方法の3つに区別することができる」と述べる。そして, 身体運動を中心とする体育科教育においては, 身体運動による認識方法を中心としつつも, ①と②を伴った認識という特徴が見られると主張する。そして, この体育科教育に固有の認識を運動的認識と称した。石田(2001)は, 江刺(1988, 1989, 1990)の論を土台にして, 体育科教育固有の認識として, 運動的認識の特質を解明している。石田(2001)は, 他教科において身体運動を対象とする場合は, 主体とは分離して存在する, 対象化された身体を対象とするが, 体育科教育の場合は, 主体の身体運動とそれが生じる環境世界を対象としており, 身体と連続した, 極めて主観的な世界として知覚されるものであると述べる。そして石田(2001)は, 「運動的認識能力を形成するという観点から見た体育科教育の役割は, 単にスポーツができるようにするこ

とではなくて、刻一刻と変化していく自分の身体運動を対象としながら、その身体を動ける身体へと作り替えながら自分の身体的現実を知り、可能性を伸ばしていくことだといえよう」(石田, 2001, p.166) と主張する。

また、江刺(1988, 1989, 1990)や石田(2001)は、運動的認識の観点から実践づくりに着手してはいないが、石田(2001)は、中川(1991a)や久保(1991)の水泳実践を分析しながら、運動的認識を評価するための授業展開について次のように考察している。

中川(1991a)は、「ドル平の構造の獲得→ドル平の質を高める→バタフライのために変形したドル平(ピッチングドル平)→バタフライ」という指導系統を構想している。中川(1991a)の指導系統では、ドル平泳法とバタフライという異なる構造の泳法に類縁性を見出し、ドル平で獲得した認識や技能を活用して、動作そのものの変形を試みている。つまり、ドル平泳法からバタフライへと発展させることで、泳ぎ一般を教えようとしている。こうして、中川(1991a)の実践では、子どもができていく姿の完成型を、泳法に即して指導系統を構想し、その過程での知識や分析-総合能力を大切にしようとする。一方、久保の場合は、ドル平を1つの完成された泳法として把握せず、「一定の距離を、呼吸しながら、移動できる」(久保, 1991, p.21)という、泳ぐ運動の一般的な構造からの変形を試みている。つまり、泳ぐという一般的な構造を想定し、その一般的な構造に実体を与えるためにドル平を位置づける。そして、ドル平泳法やバタフライに固有の運動構造にこだわることなく、泳ぐという一般的な構造の様々なバリエーションを用意し、変形させることをねらう。そこでは、「クロールで泳げるようになった場合には『クロールのバリエーション』, 平泳ぎなら『平泳ぎのバリエーション』として展開できる」(久保, 1991, p.23) というように、泳法よりも「バリエーション」に重点がある。こうして、久保(1991)は、「できる」ことやその過程での「わかり」をもとに、意識的に運動を変形できるような指導系統を構想している。

石田(2001)は、上述した両実践の分析をふまえて、運動的認識を評価する方法について次のように考察している。

「ある運動が『できる』ということは、その運動の構造を獲得したことであり、意識できなくとも身体知を獲得したということである。子どもの自己観察や分析-総合活動が『できる』ことから深まりを示すということは、『できる』ことで得た身体知や分析-総合の力を使って、変形させる段階を設けることが必要となる。つまり、対象とする運動への認識の深まりや、分析-総合の力へ目を向けるならば、『できた』時点で課題を終えるのではなく、2つの系統が示しているように運動の構造をもとに『できた』ことで得られる身体知を使って意識的な変形をさせることが必要となるのである。運動の構造は広がりをもつものであり、構造を保ったまま意識的に力の配分や動作の大きさなどを多様に変形できるようになったとき、自分自身の身体運動に対する分析-総合能力(運動的認識能力)が拡大したと言えよう。そして、この「できる」ことの変形のでき具合によって、対象とする運動に対する運動的認識の深さや運動の構造の質への認識の深さがはかれるのである」(石田, 2001, 174)。

こうして、石田（2001）は、獲得された身体知を使用して意識的に運動を変形させる段階までを学習の対象とすることで、運動的認識を評価していくことが可能になると提起している。

以上のように、「体育科教育のアイデンティティ論議」期では、朝岡らの主張に始まり、運動学習における身体知や運動的認識の意義が見直されることとなった。その結果、運動学習における「感じ」が目標とされる実践研究や、運動的認識を評価するための学習活動の工夫について提案されるようになっていた。

さらに、近年になっては、認識形成を指導プロセスに含む学習指導論が普及するようになってくる。例えば、ピース学習でチームの一員が学んできた課題を教え合い、全体の課題達成に向かうジグソー学習（アロンソン，1986）、戦術的知識の獲得を重要視する戦術学習論（Almond，1983；グリフィンら，1999；Lauder，2001；岡出ら，2007）、チューターとラーナーの役割を担い認識形成を重視して学び合う仲間学習（Metzler，2011；荻原，2015b）、対象・他者・自己との出会いと対話を組織する学びの共同体論（岡野・佐藤，2015）、動きの「感じ」と「気づき」を大切にする「感覚的アプローチ」による体育学習（成家，2016）といった学習指導論がある。これらの学習指導論の普及の背景には、体育科教育における学力論議を契機として、「認識」が学力の1つとして把握されるとともに、学習集団論の発展によって、「わかる，できる，かかわる」体育実践が課題とされるようになっていったことがあげられる。体育科教育の目標構造においても認識目標が技能目標，社会的行動目標，情意目標と並んで位置づけられるようになり（高橋，1989），包括的に目標構造を追求する学習モデルが開発されるようになった。第1章でも述べたように，近年では「主体的・対話的で深い学び」（アクティブ・ラーニング）の視点から授業改善がもとめられるようになっており，今後ますます認識形成を促進する協同的な学習モデルの開発が発展させられていくことが予測される。

運営の方法など、実際にスポーツ活動を展開することを念頭にして、教科内容領域試案を提起している。この違いは、草深（1983）が、学習者のスポーツ権を行使する能力を形成していくことを目標とすることに依拠している。

そして、出原（1993）は、中村（1973）や草深（1983）の研究をふまえ、教科内容研究を推進していく。出原（1993）は、技能習熟だけを教える体育から、スポーツ文化をトータルに教える体育へと授業イメージを転換するために、教科内容と教材を峻別して体育実践づくりをしていくことを提案する。すなわち、「バスケットボール『を』教える」という発想から、「バスケットボール『で』教える」という発想へと転換することで、種目主義を脱却しようとする。そして、出原（1993）は、体育科教育で教えるべき教科内容の柱として、①「スポーツ文化の発展」論（スポーツ文化の発展史論スポーツと社会、スポーツの社会的条件など）、②競争・勝敗（コンペティション）（スポーツ文化の特質Ⅰ）、③技能、技術、戦略、戦術（スポーツ文化の特質Ⅱ。技術学を軸にした自然科学的内容を含む）の3つをあげ、これらの教科内容を教えるために水泳や陸上運動などの教材を配列する、と考えた。そして、出原（1993）は教科内容と教材の峻別の試案として、表2-4を提案している。

表2-4. 出原（1993）による体育科教育の教科内容と教材の試案

<p>教えたい内容（教科内容）……ふさわしい材料・素材（教材）</p> <p>人間の英知と技術発展史……………ハードル走</p> <p>スポーツの伝播と移入，自国内的発展……ラグビーとアメフト</p> <p>アメリカ資本主義の発展とスポーツ……………バスケットボール</p> <p>日本文化と国際化……………剣道と柔道</p> <p>科学技術の発展とスポーツ……………棒高跳びや水泳</p> <p>競争とは何か……………短距離走</p> <p>能力とは何か……………水泳</p> <p>戦略・戦術……………タッチフット</p> <p>技術の分析・総合，系統性……………器械運動</p>
--

こうした提案においては、出原が述べるように「文化としてのスポーツの全体構造を明らかにし、他の文化と区別される総体としてのスポーツ文化の特質を描くことが求められる」（出原，1993，p.17）こととなる。したがって、「スポーツとは何か，歴史的・社会的文化としてのスポーツの発展方向をどう考えるかという社会科学的研究の深化」（出原，1993，p.17）によって、体育科教育が構想する教科内容を歴史，社会を含む文化的な内容にまで高めようとする。この出原の提案を契機として、文化研究に基づく体育実践が数多く創造されていく（丸山，1992；朝輝，2015；堤，2015；林・則元，2015）。

第2項 教育課程研究における認識に関する研究成果

(1) 教育課程研究における認識対象に関する研究

1998年12月に、体育同志会の有志が参集し、自主的な研究プロジェクト「教育課程自主編成プロジェクト」を発足した。このプロジェクトは、2004年まで継続的に研究がなされ、体育同志会の有志によって、自前のカリキュラム開発がなされていった。その成果は『子どもと教師が創る体育・健康教育の教育課程試案』（創文企画）として発行された。さらに、教育課程研究による波及効果として、1年間や3年間の長期計画など、教育課程を視野にいたした実践研究が展開されるようになる。例えば、1年間のグループ学習の発展を整理した実践研究（西口，2004）や、低学年においても「わかる」を媒介とするグループ学習実践を追求する研究（中川，2001b）、そしてグループ学習の発展段階を解明する研究（澤口，2001）などが展開される。さらに、教師によるカリキュラム開発や学校づくりが提案されるなど、教育課程を視野にいたした実践的な研究が広まっていった（丸山，2015）。

教育課程研究においては、多様な課題に対して集団的な検討がなされているが、中でも、①スポーツ文化に関する教科内容の体系化・階層的な構成を解明していること、②実践記録を整理した「実践カタログ」の分析によって、各階梯度の学習者の生活課題や発達特性が抽出され、そこから各階梯の特徴やカリキュラム開発の示唆が提起されていることは注目できる。前者は認識対象に関する研究として、後者は認識発達に関する研究として位置づけられる。まずは前者の研究成果について以下に提示する。

教育課程研究においては、これまで運動文化論の立場で提起された教科内容領域試案（中村，1973；草深，1983；出原，1993）を土台にして、第1に、スポーツの主人公にふさわしい運動文化のトータルな獲得をめざして、スポーツ文化の全体的構造に対応した内容構成を、第2に、教科内容の階層性を考慮した内容構成を構想することを試行している。その結果、次の内容構成が提示されている（表2-5，体育同志会，2000，pp.12-14）。

I「スポーツの技術性に関わる内容（領域）」の基本的な内容事項は、①運動技術、戦略・戦術といった技術的内容の認識や習熟、②技術指導・学習の筋道（系統）についての認識と指導・学習における言語化という方法の認識、③自分たちの技術・戦術のできぐあいを対象化し分析するための方法となっている。この領域は、主として「ともにうまくなる」ための認識や方法や技能を配置したものである。

II「スポーツの組織性に関わる内容（領域）」の基本的な内容事項は、①グループの組織化の方法、②グループの目的意識的な活動の計画・展開・調整の方法、③自分たちが楽しむスポーツのルールやゲームづくりとその原則・仕組み・方法・意味の認識、④自分たちの達成を競い合い表現し合い評価し合う協議会や発表会の企画・運営・管理の方法、⑤プレイや試合それ自体の美的価値を共同で創出し共有し形成する鑑賞や評価となっている。この領域の内容は、主として「ともに楽しみ競い合う」ための認識や方法を配置したものである。

III「スポーツの社会性に関わる内容（領域）」における基本的な内容事項は、①スポーツ

表 2-5. 体育同志会における内容領域構成試案（体育同志会，2003）

<p>I スポーツの技術性に関わる内容（領域）</p> <p>1. 技術的内容 （運動技術、戦略・戦術の認識と技能習熟）</p> <p>①運動の場（時間・空間＝対象的諸条件）および場の特性（媒質）に応じた身体コントロール</p> <p>②わざ、表現様式をもった身体コントロール</p> <p>③運動手段（道具）の特性に応じた身体コントロール</p> <p>④ゲーム場面に応じたコンビネーションの構成（戦術）</p> <p>⑤試合・ゲーム・レースプラン（戦略）の構成</p> <p>2. 技術指導（技術学習）の系統性 （うまくなるには筋道があること）</p> <p>①基礎技術の規定</p> <p>②系統性とスモールステップ</p> <p>③指導（学習）と言語化</p> <p>3. パフォーマンス（できばえ）の分析方法 （技術・戦術分析）</p> <p>①パフォーマンスの観察方法</p> <p>②パフォーマンスの記録・記述の方法</p> <p>③結果の分析と総合（事実、原因、手だて）</p>	<p>II スポーツの組織性に関わる内容（領域）</p> <p>1. グループ（組織）づくり</p> <p>①グルーピングの方法</p> <p>②グループの機能（役割）分担</p> <p>③グループミーティングの方法</p> <p>2. グループの戦略・プランづくり</p> <p>①グループ目標の立案</p> <p>②試合・練習計画の立案</p> <p>③計画の評価と調整</p> <p>3. ルールづくり・ゲームづくり</p> <p>①ルールの基本原則の理解</p> <p>②ルールづくりの意味</p> <p>③ルールの仕組み・内容</p> <p>④ルールを守ること</p> <p>4. 競技会・発表会（大会）の企画と運営</p> <p>①競技方式とその特徴</p> <p>②競技会・発表会の企画</p> <p>③競技会・発表会の運営と管理</p> <p>5. スポーツ（表現作品）の評価と鑑賞</p> <p>①よいプレイ・よい試合とは何か</p> <p>②技術美</p> <p>③作品づくりとしてのスポーツ表現の様式</p> <p>④スポーツ批評</p>
<p>III スポーツの社会性に関わる内容（領域）</p> <p>（この領域は必ずしも理論学習で扱う必然性はない。実践学習に関連する内容として学習する場合もある。内容によっては理論でしか扱えないものもある。）</p> <p>1. 技術の社会・歴史的な性質と発展（「うまい」「へた」を社会歴史的に認識する）</p> <p>①スポーツ手段（道具）や対象（場）の変化と技術・戦術の変化</p> <p>②ルールと技術・戦術の関係（矛盾とその解決）</p> <p>③練習やトレーニング方法の科学的な研究と開発</p> <p>④技術・戦術を普及し発展させる組織の取り組み</p> <p>2. スポーツの発展史と発展論（運動文化の発展をどう捉えるのか）</p> <p>①近代的理念・様式の成立と発展</p> <p>②文化の普及と変容や発展の様相（ローカリゼーションとグローバリゼーション）</p> <p>③人類の現代的な価値追求（平和、自由と平等、人権、環境など）とスポーツの理想や理念</p> <p>④スポーツ振興法と政策・行財政の展開</p> <p>3. スポーツの主体の成立と形成（スポーツの主人公が担うこと）</p> <p>①文化の担い手の拡大と組織化（クラブ、協会、連盟）</p> <p>②スポーツ組織の自治と自立（手段、ルール・規範、財政の管理運営）</p> <p>③スポーツ権の生成と展開（理念、体系、法的根拠）</p> <p>④現代スポーツの社会問題を解決する主体の形成（様々な事例と主体形成の可能性）</p>	

技術そのものの発展史，②スポーツ技術に関する科学（技術学）の発展史や科学と実践との関係，③近代スポーツの成立・発展史とスポーツの近代性，④スポーツ文化特性に反映される地域性や国民性と移入や国際化による特性の需要や変容，⑤現代スポーツの社会的なあり方や社会との関わりで直面する諸問題・諸課題となっている。この領域の内容には主として「ともに意味を問い直す」ための文化的認識や社会歴史的観点となるものを配置している。

また，教科内容の階層的性質をふまえ，まずローマ数字で提示されている，最も大きな第 1 レベルの領域を，スポーツ文化の構造特性に対応したトータルな内容領域として設定している。次に第 2 レベルの内容としては，西洋数字で提示されている，12 年間の教育課程において学ぶべき共通基礎的な内容，体育という教科の基本的な内容事項として設定

している。そして、第3レベルの内容としては、修飾数字で提示されている、共通基礎的な内容を構成する、より具体的な内容事項として設定している。これらは、体育科教育における戦術・技術の認識対象を総合的に抽出した点で評価できる。

(3) 教育課程研究における認識発達の研究

次に、教育課程研究における認識発達の研究成果と課題を検討する。体育同志会では、1970年代から体育実践における「わかる」ことに着目していたため、「わかる」ことの発達段階については、当初から研究がなされていた。例えば、子どもの認識の順次的な発達を解明しようとする研究としては、出原（1974）、進藤（1975）、中川（1991b）の研究があげられる。まず、出原（1974）と進藤（1975）は、技術指導と集団づくりの統一をめざしており、この実践的な課題に依拠した認識の発達段階を提起している。出原（1974）は、高校生の「集団としての技術認識」の発展過程を、a. 技術を背景としない「みんな観」、b. 「自分だけの技術」認識、c. 『誰々の』を通して自分の技術」認識、d. 「みんなの技術」認識の4段階に分類している。最終段階である「みんなの技術」認識とは、『みんなでやりとげる』感動を呼ぶためには『みんなでやりとびる（原文ママ）ためのひとつのこと』=何をみんなでやりとげるのかをどう組織していくかにかかっている」（出原，1974，p.13）と出原（1974）が述べているように、集団が共通の技術的課題を共有している状態を意味している。したがって、出原（1974）が提起する段階は、技術が個人から集団的なものへと発展していく過程を提起したものとなっている。進藤（1975）も、技術指導と学習集団づくりの統一を意図したマット運動の実践で収集された、高校生による感想文の記述内容を分析し、技術認識の変容を、因果認識の発展にそって、次の3段階に分類した。第一段階：「～だった」（否定的な内容が多い）というように自己の学習の結果を羅列するだけの段階。第二段階：運動表象の比較により、自分の技術学習の結果に対する原因を他人との比較から感性的に探ろうとする段階。「～だったのでこうなった」、「～に比べれば私のは～だ」という表現があらわれてくる。第三段階：「どこをどうすればこうなる」という予測ができる段階。「うまく行くには～と～が必要だ」「～さんの技は～を～すれば～なるので～のようにすべきだ」というように技のポイントが整理され、しかも、他者に指摘したり、伝達したりする技術の客観的認識の段階。また、進藤（1975）は、これらの過程において、第2，第2，第3段階になるためには集団を必要とすることから、「仲間＝集団の存在が、学習者の技術認識を高めるのに不可欠なものである、という根拠になっている」と述べている（進藤，1976a，p.166）。中川（1991b）も、小学校3年生を対象にした水泳実践の授業後の感想文を分析し、「わかる」ということを、次の3段階に区別している。①「よくわかっていない段階」、②「本当にわかっているとは言えないが、どうすべきかは理解している段階」、③「因果関係も含めてわかっている段階」。

こうした発達の段階論においては、個々の実践者による仮説的な提起であることや、単元における戦術・技術認識の発達段階に関する提起であることが課題となっていた。では、こうした2000年代の教育課程研究においては、どのような成果が得られたのであろうか。

教育課程研究プロジェクトが提起している「体育学習の大綱的試案」(体育同志会, 2000)では、就学前体育、第1階梯(小学校第1学年～第4学年)、第2階梯(小学校第5学年～第6学年)、第3階梯(中学校)、第4階梯(高校)の各階梯において、①生活課題と発達特性、②実践的課題領域(ともにうまくなる、ともに楽しみ競い合う、ともに意味を問い直す)と目標、③教科内容の柱とねらい、④内容の取り扱いと教材構成の4つの観点から具体的な特徴や方向性が明記されている。これらは、典型実践を複数分析することで、実践でみられた学習者の実態から、認識発達や教科内容に関する一般的な特徴を、発達階梯に応じて提起している。すなわち、これまでの個々の実践から、複数の実践を対象にして、集団的な検討によって解明しようとしている。

しかし、これらの記述内容については、段階的な発展が十分に整理されていないように見える。たとえば、技術性に関連する教科内容の柱において、戦術・技術認識に関連する記述を抽出すると、表2-6に整理できる。表2-6で提示するように、戦術・技術認識の発達に関連しては、就学前体育から第1階梯では「初歩的運動技術の認識」を、第2階梯では「運動技術の認識」とされている。そして、第3階梯では「戦術理論の認識」と球技領域で主とする戦術認識が記述され、運動技術の認識についてはふれられていない。また、第4階梯では、戦術・技術認識に関する項目は特に設定されていない。そのため、戦術・技術認識の獲得が各発達階梯を通して、どのように段階的に高まっていくのかの見通しは十分に明示されていないのである。したがって、戦術・技術に関する教科内容の柱については、実践をベースにして、各発達階梯での段階が提起されているものの、それらは就学前から高校段階に至るまでの段階が羅列的に提起されてしまっている。また、グループ学習研究に関連して、認識に関する発展段階も検討され、安武試案(澤口, 2001)として、①(集団内)個人思考(学習課題がバラバラ)、②形式的集団思考、③実質的集団内個人一人思考(学習課題がペアで重なる)、④実質的集団思考(複数の個人思考が共通の課題をもつ)という段階が提起されている。この場合、学習課題が個人個人バラバラの状態から、ペア学習を契機として、徐々に複数の個人思考が共通の学習課題をもつようになり、最終的には、個人の学習課題がすべてグループ全員の共通課題になると想定されている。かつて、出原(1974)が提起した「技術の集団的認識」の段階と類似する段階となっている。また、堀江(2001)も小学校段階における感想文の記述内容の発展として、①「良かった」「楽しかった」など、抽象的に、自分のことしか書けない段階、②あった事実を書き出す段階、③あった事実を友達との関係で書き出せる段階、④運動やゲームの結果を分析し、自分なりの課題や作戦を書ける段階、⑤自分やグループの学習の経過と変化や、「学習のまとめ」について書ける段階、と経験的に整理している。しかし、これらも、単元レベルの認識発達に関する仮説的な段階を克服することができていない。

以上のように、教育課程研究においては、複数の実践を対象にして、集団的な検討をふまえて戦術・技術認識の段階について検討がされているものの、第3階梯で戦術認識しか明記されていなかったり、第4階梯についての記述がみられなかったりするように、戦術・技術認識の階層関係や発達階梯ごとの特徴が未整理となっている。そのため、教育課程研

表 2-6. 体育同志会の教育課程研究における各発達階梯で想定される戦術・技術認識の特徴（体育同志会，2000 より筆者作成）

発達階梯	技術性に関連する教科内容の柱における戦術・技術認識の記述内容
就学前体育 (p. 24)	初歩的運動技術の認識 うまくなるには、とにかく練習をすればなんとかなると考えるのではなく、努力も大切であるが、うまくなるには順序や方法があることを子どもたちとともに学習する。つまりいた時、できない時、できた時、何故なのかを発見しそれを言語化し、認識を高め、技術を分析し総合する方法を学ぶ。
第1階梯 (pp. 34-35)	1) 技術的内容 ②技能習熟（うまくなること）と直接結びついた初歩的運動技術の認識 基礎的運動感覚（体験）にも助けられながら、その運動の「やりかた」が感性的認識レベルも含みながらできてわかること。 i) 運動の場及び場の特性に応じた身体コントロールができてわかる ii) 技・表現形式を持った身体コントロールができてわかる iii) 運動対象（用具）の特性に応じた身体コントロールができて分かる iv) ゲーム場面に応じたコンビネーションの構成（戦術） v) 試合・ゲーム・レースプラン（戦略）の構成
第2階梯 (pp. 48-49)	1) 技術的内容 ①運動技術の認識 i) 運動の場及び場の特性に応じた身体コントロールがわかる・できる <技術の特質> 速さ距離（幅・高さ）を追求する運動技術 ii) 技・表現形式を持った身体コントロールがわかる・できる <技術の特質> 技、表現技における運動技術 iii) 運動対象（用具）の特性に応じた身体コントロールがわかる・できる <技術の特質> 飛距離を追求する運動技術 iv) ゲーム場面に応じたコンビネーションの構成（戦術） <技術の特質> ゴールの攻防を追求する運動技術、戦術 v) 試合・ゲーム・レースプラン（戦略）の構成
第3階梯 (p. 63)	戦術理論の認識 戦略・戦術・作戦の関係がわかり、実際に戦略を立て戦術理論を理解した上でその時々々の作戦を使えるようにしたい。…また、戦術として学必要があるのは、チーム戦術、グループ戦術、個人戦術がある。さらにそれぞれにボール保持の場合と非保持の場合がある。…さらに、ゴールの攻防における技術・戦術には段階がある。それは、場（重要空間）の認識、場（重要空間）の支配、そして場（重要空間）の創造の段階である。
第4階梯	項目なし（関連する記述はある）

究における認識に関する発達段階に関しては、認識発達の特徴を階梯ごとに明記した点は評価できるが、戦術・技術認識が教育課程においてどのように発展していくのかについては、課題として残された。

第3項 教科内容研究と教育課程研究の成果をふまえた体育カリキュラムの創造

上述した教科内容研究および教育課程研究をふまえた実践的成果として、小山による中学校3年間の体育カリキュラムがあげられる。

小山は中学校の体育・スポーツ活動を充実させていく上での大事な3本柱として体育授業、生徒会活動、部活動をあげ、3つを相互に関連させながら、体育・スポーツの主人公を育てることをめざす。小山は独自の教育課程を構想し(図2-6)、次の4つを生徒たちにつけたいスポーツ観や力としてあげている(出原, 2004, p. 247)。①スポーツの練習は、合理的な練習方法がわかり、努力すれば誰でもうまくなり、スポーツを楽しむことができる。②うまくなり、楽しんでいくためには仲間の協力が必要であり、自分だけでなく、みんなができるようになるとスポーツはもっと楽しくなる。③スポーツのルールや技術は歴史的に変化してきており、自分たちにあった文化としてつくりかえていくことができる。④スポーツ活動の意義や価値を理解し、自分たちで練習の計画を立てたり、試合の企画や運営ができる。また、生徒たちにつけたいスポーツ観や力は、各学年のテーマをもって指導計画として具体化されている。

	4月	5月	6月	7・8月	9月	10月	11月	12月	1～3月
1年	テーマ:「スポーツ文化への目覚め。仕組みを調べ、分かればみんなができる」								
	体力 柔軟性	陸上・リレー・ 跳躍 仕組みを調べ、 原理を理解すればだれも が記録が伸びる	水泳 基礎 水泳観の 変革1	バレーボール みんなが楽しみながら上 手くなるには	器械運動 仕組みを調べ分かってみ んなができる感動	バスケットボール コンビネーションプ レーの基礎を学び、み んながシュートへ			
	体育理論: スポーツの仕組みを学ぶ(ボール、ゴールの授業など) 保健: スポーツとけがの処置。心身の発達(運動とからだ、第二次性徴を含む)								
2年	テーマ:「スポーツのあり方を考え、集団の中で生きる」								
	体力 筋力	集団マツト 空間構成を考えた集団演 技	水泳 発展 水泳観の 変革2	バレーボール 競争のあり方と チームプレー	剣道 形から一本の奥へ 相手の尊重	バスケットボール 空間の使い方と戦術、 競争のあり方とチーム プレー			
	体育理論: スポーツのあり方を考える(勝敗・競争、五輪の歴史と精神など) 保健: 健康と環境、応急処置(出血と止血)								
3年	テーマ:「生涯スポーツへ向けて、計画・運営を自分たちの手で」								
	陸上・短距離走 追究の仕方を学ぶ。能力 観の変革 スポーツの奥の深さを学 ぶ	水泳 計画立案と個人追究 個人メドレーを中心に	バレーボール チームの計画による。 全員アタックを目指す	体力 持久力	表現 心の解放、 躍る楽しさ	バスケットボール チームの計画による。 全員シュートを目指す			
	体育理論: みんなのスポーツ(スポーツ権・生涯スポーツ、スポーツ行財政など) 保健: 運動と健康。疾病の予防、応急処置(心肺蘇生法実習)								
生徒会	自由参加→	リレー大会	水球大会	駅伝大会	バスケット選手権 雪中サッカー大会				
	全員参加→	各種レク行事	体育祭	バレー大会	バスケット大会				
部活動	1年生入部	部夏季大会 北信大会 県大会	2年生引継ぎ 3年生引退	部新人大会 北信新人大会	3年生の運動不足、受験に向けてのストレス	冬日課・冬季練習			

図2-6. 小山による教育課程試案(出原, 2004, p. 248)

こうして、小山によって、運動文化の主体者を形成するための教育課程が構想され、各学年で発展的な学習が組織されている。これらは第1学年で科学的認識にもとづいて運動学習する力をつけ、第2学年で協同的な学習の中で学習集団を強化し、第3学年で、自分たちで練習計画や大会運営を実施するものとなっている。この教育課程においては、各学

年で目標とする力を獲得させるために、発達段階をふまえ認識対象や方法が変化していることが読み取れる。さらに、各年では体育理論において、第1学年に「スポーツの仕組みを学ぶ（ボール、ゴールの授業など）」、「スポーツのあり方を考える（勝敗・競争、五輪の歴史と精神など）」、第3学年で「みんなのスポーツ（スポーツ権・生涯スポーツ、スポーツ行財政など）」があつかわれ、教科内容となるスポーツの文化的な学習が配置されている。こうして、小山のカリキュラムにおいては、文化的内容を含む多様な教科内容（認識対象）を、どのように発達段階を考慮した教育課程として構想していくのか、その典型的な事例が提案されたと言える。

第5節 小括

本章で検討したように、戦後わが国の体育科教育において、認識は表2-7のように実践的な問題とされてきた。

わが国の体育科教育において、「考える体育」の系譜は、大谷武一（1935）による問答式指導法に始まり、作文指導・生活綴り方による体育実践（亀村，1956；佐々木，1956）や、運動生活を組織するための生活体育実践に始まる。当時は、体育科教育の本質をめぐって論議が展開されており、身体形成を教科の主目的として「からだづくりの認識」の育成を目標とする教科研身体と教育部会と、運動文化を自己目的的に追求する過程で「運動文化（運動技術）の獲得に関わる自然・社会科学的認識」の育成を目標とする体育同志会の主張がなされる。その両会の教科観の差異を背景として、佐々木-瀬畑論争

（1960-1961）が生じた。佐々木と瀬畑はともに、従来の技術指導一辺倒の授業を批判しながら、教育と社会の関係を、教科の本質に根差して追求しようとしていた。しかし、両者の教科観の相違によって、「認識」概念の使用方法や授業観に差異が生まれ、佐々木-瀬畑論争における建設的な議論を妨げていた。当時、軍事体育の反省から、国民や市民の側に立ってどのように民主体育を確立していくのかを奮闘した時代であった。そのため、認識の位置づけは授業の問題に留まらず、教科の本質把握と結びついていたのである。

その後、一部の実践家によって、学習者の認識実態を把握する分析ツールが開発されたり、理科教育の方法論を参照して、「体育授業の科学化」が目指されたりしていく。そこでは、体育科教育における、運動技術の科学的認識内容および運動技術を分析する科学的認識方法の獲得を意図して、仮説実験授業による実践研究が展開されていた。そうした動向をふまえ、1970年代後半から1980年代前半にかけて体育科教育の学力論議が生起し、学力の1つに認識が位置づけられるようになる。しかし、この学力論議においては、「認識」概念の基本的な意味が未整理なまま議論が交わされたために、再び建設的な論議とならなかつた。その一方で、これまでの認識軽視に対する問題提起という点は合意されていた。そのため、体育科教育の学力論議を契機として、数多くの認識に関する論考が報告されるようになる。体育科教育において技能主義を克服する重要な契機がこの学力論議にあったと言える。

さらに1980年代になると、出原を中心として、体育科教育の認識形成を中核とする学習

表2-7. 戦後体育科教育における認識の実践的な問題のされ方

時代	認識の実践的な問題のされ方
1960年代	教科で育てるべき本質となる認識の探究
1970年代	科学的な認識内容と方法を獲得する授業づくりの探究
1970年代後半～	認識形成と技能習熟の統一的な授業づくりの主題化
1980年代	認識形成を核とする学習集団論の発展
1990年代	教科のアイデンティティとして身体知や運動的認識の主題化
2000年代～現在	認識目標を構造化した多様な学習指導論の構築

集団論が構築されていく。学習集団編成の根拠として、能力差のある異質な集団だからこそ、認識形成が促進されることが提起され、実践的には「教科固有の認識方法を媒介とした学習集団の形成」が課題とされる。こうして、学習集団を結びつけるためにも、教師が戦術や技術の認識を重視し、体育授業づくりを進めていかなければならないことが提起された。また、学習集団論は西垣実践（1989）にみられるように、体育授業における「教え、教えられる関係」や、学び合う関係の分析を経て、その有効性が検証されるようになっていく。さらに、学習集団が「わかる」を深めていくための指導方法として、中村（1988, 1991）の「学習活動の対象化」論や、出原（1989, 1991）の「習熟と認識の変革過程を学習の対象にする」が提起される。そして、中村や出原の理論は、認識を深める教材・教具論と関連しながら、認識を媒介として学習者が結びつく実践イメージを豊かにしていった。こうして、1980年代においては、これまでの体力主義や管理主義体育を批判し、克服するためにも、戦術や技術認識の形成を重視する学習集団論やその学習指導方法が体系化され、本格的に理論の実践化がめざされていく時期であった。これらの動向は、体育科教育における認識を理論的にも実践的にも位置づけていったと考えられる。

そして、1990年代になると、1991年の大学設置基準の大綱化に伴って保健体育科目が必修からはずされたことを契機として、再び体育科教育の存在根拠を問う議論がなされる。そして、朝岡（1990）や江刺（1988, 1989, 1990）によって、教科固有の認識として、運動学習における身体知や運動的認識が見直されることとなる。そして、実践的にも、運動学習における「感じ」を目標とした実践研究（原田・藤田, 2001）や、動作を意識的に変形させる学習課題によって運動的認識を評価する提案（石田, 2001）がなされていく。

その後、近年になっては、認識形成を指導プロセスに含む学習指導論が普及するようになってくる。体育科教育の目標構造においても認識目標が技能目標、社会的行動目標、情意目標と並んで位置づけられるようになり（高橋, 1989）、包括的に目標構造を追求する学習モデルが開発されるようになったのである。

また、戦後、体育科教育において、認識に関する実践的な研究をリードしてきたのが体育同志会であった。本研究では、体育同志会における1990年代の教科内容研究や、2000年代の教育課程研究の認識に関する研究成果に着目し、到達点を示した。結果、体育同志会の教科内容研究では、運動文化をトータルに学ぶことを追求し、運動文化の歴史、社会領域までを学習の対象として構想していること、そしてその構想は、教科内容領域試案として提起され、体育科教育における認識対象が総合的に整理されるようになったことが把握できた。また、その後の教育課程研究においては、各発達階梯における認識発達の特性や各発達階梯でめざすべき戦術・技術認識の水準について検討がなされていた。そして、発達段階をふまえて認識を重視する体育実践が拡大していき、それらが教育課程として数多く提案されるようになってきている。しかし、戦術認識の階層的関係は考慮されていたものの、技術認識との関係や発達階梯ごとの特徴が十分に解明されていない。また、学習者の認識の実態を解明する研究方法が確立されていないために、認識発展の段階論も仮説的な提起にとどまるという問題はなお残存していた。

以上のように、本研究では、戦後体育科教育における認識を重視する体育実践の動向について検討し、その歴史的な特徴および現在の到達点を提起することができた。上述したように、これまでの体育科教育における認識は、学習集団形成の課題や体育科固有の認識を解明する課題、そして学習指導論を確立する課題において議論されてきている。したがって、体育授業における学習者の認識を直接的に問題としたわけではなく、体育授業において「認識」をどのように把握していくのかについては十分に議論がしつくされていない。また、これまでの認識についての議論のされ方は、主に教師の側が把握すべき認識を問題としたものであった。近年開発されている学習指導モデルにおいても、認識形成が目標として位置づけられているものの、まだ開発途上にあり、それぞれの学習指導モデルでどのように学習者の認識が形成されていくのかは十分に把握されてはいない。そのことは、認識形成を重視してきた体育同志会の研究成果においても、同様の課題となっている。そのため、今後は認識形成を重視する体育授業において、どのように学習者の認識が形成されていくのか、また、学習者の認識をどのように把握していくのかを、解明していくことが望まれる。

しかし、そのためには、多様な学習指導論において認識の実態を分析していく枠組みを構築することが必要となる。これまで実践的に議論されてきた「認識（わかる）」は包括的な意味で使用されており、「認識（わかる）」の特徴を構造的に把握されてはいなかった。その背景には、「認識（わかる）」が多義的な意味をもっており、それらが意味するものを構造的に把握することができていなかったことがあげられる。また、これまで戦術・技術認識の対象は階層性をもつことが指摘されつつも、諸外国においても定義がわかれているなど（朝岡，1999）、統一的な見解が提起されてはいない。一方で、体育授業づくりの観点から、運動学習における認識対象の特徴や階層的な関係にせまる研究（岩田，1988a，1997；石田，2001）がみられる。これらの研究を土台にして、体育科教育における戦術・技術に関する認識対象の特徴を解明していくことが求められる。

そこで、以下の章では、体育科教育における授業づくりを視野にいれながら、戦術や運動技術に関する認識対象の構造的な特徴を解明する。その上で、認識形成を重視する体育実践において、学習者の認識活動や形成プロセスを解明する研究に着手していく。

第3章 体育科教育における戦術・技術に関する認識対象の構造的特徴

学習者の認識の実態を分析するためには、客体となる認識対象の特徴を把握していくことがもとめられる。しかし、体育科教育においては認識に関する概念が十分に整理されていないために、認識に関する建設的な議論が展開されてこなかった経緯がある。また、序章の問題の所在で述べたように、体育科教育における認識対象の研究は、授業実践レベルで問題となる一般的な見解が確立されていないなど、研究の進展が望まれる。

その背景として、体育科教育が対象とする運動文化においては、教材の特性に応じて、多様な認識の対象が存在することがあげられる。例えば、戦術については1年間の計画、試合ごとの計画、プレーごとの計画、さらに連携プレーや単独プレーといった階層関係をもった認識対象が位置づいている。さらに運動学習においては戦術・技術的な課題を把握し、その課題解決に向けた方法を探求したり、運動の失敗した実態を分析したりしていくなどの認識活動も存在している。こうして複雑な特徴をもつ認識対象の構造的な特徴を解明していくことは、これまで建設的になされなかった体育科教育における認識に関する議論の展開において不可欠な課題となろう。

そこで、本研究では、体育科教育で中心となる戦術や運動技術の認識対象に着目して、授業実践レベルで問題となる認識対象の構造的特徴について明らかにすることを目的とする。研究の手掛かりとしては、上述の問題を乗り越えようとした数少ない研究である、岩田（1988b, 1997）と石田（2001）の研究があげられる。

岩田（1988b, 1997）と石田（2001）は、ともに出原泰明の実践を分析しながら体育授業の中でどのような戦術・技術が対象にされており、またそれらがどのように相互に関連をもちながら構造的に位置づいているのかを検討している。そのため両者の研究は、戦術・技術に関する認識対象を解明する研究の到達点として把握できる。しかし、両者の研究においては、出原（1981）の実践を分析する視点が、出原（1981）が捉える認識対象の枠組みにとどまっているという問題がある。そこで、本研究では、まず岩田（1988b, 1997）と石田（2001）の研究を概観した上で、両者の問題を解決するためにスポーツ運動学の研究を参照しながら、授業実践レベルで問題となる戦術や運動技術に関する認識対象の構造的特徴について考察していく。

第1節 先行研究の成果と課題の検討

第1項 岩田靖の研究から

戦術や運動技術についての認識対象をとりあげた研究は大貫（1981）、西野（1981）、岡出（1989）、口野（1995）などがあげられるが、中でも実践記録の分析をもとに認識対象を解明しているのが岩田（1988b, 1997）や石田（2001）の研究である。

岩田（1988b, 1997）は、体育授業における認識対象が課題認識（習得の対象となる運動や取り組むゲームの技術的・戦術的な課題性がわかること）、実態認識（現時点での自己やチームの運動のできばえや問題点がわかること）、方法認識（問題や課題を解決するための手段や練習の仕方がわかること）の3つにあることを提示し、出原泰明の短距離走実践（高校）を分析している。

出原（1981）においては、まず50m走の10mごとのラップタイムを計測しグラフ化する「スピード曲線」（図1）により「50m疾走中にスピードの落ち込みが生じる」、「スピードの落ち込む地点では走リズムの乱れが生じている」という事実から「短距離走の中心的な技術的課題性が最高スピードの維持にある」という「課題認識」の形成に向かう。またスピード曲線にあらわれた落ち込み地点の謎を解明するために、足跡に釘をさして走軌跡を可視化する「田植えライン」（図3-1）により「落ち込み地点においてはリズムの乱れにより走軌跡が不安定になる」（走軌跡は3つのパターンに分類される）という「実態認識」へと進む。そして、意識焦点・動作焦点の学習をふまえ「腕の動作による間接的コントロールによって走リズムを維持する」という「方法認識」を形成していく。その後、発見された課題解決方法を習熟するための

グループ学習がおこなわれ、高校生たちはラインの上を走りながら腕振りを研究する班や手が額の前まで振れているかをゴールからお互いに観察し合う班、そして謎の地点で「ウデーッ」と声をかけて意識を焦点化している班等々、試みは多様であるが「肩の力を抜き、腕をリズムカルに振る」（出原, 1981, p. 48）という練習にとりこんでいる。

こうして出原（1981）の実践においては各授業において認識対象が変化していき、単元全体としてみると3つの認識対象が因果関係をもって体系的に形成されていくよう構想されている。岩田（1988b, 1997）も3

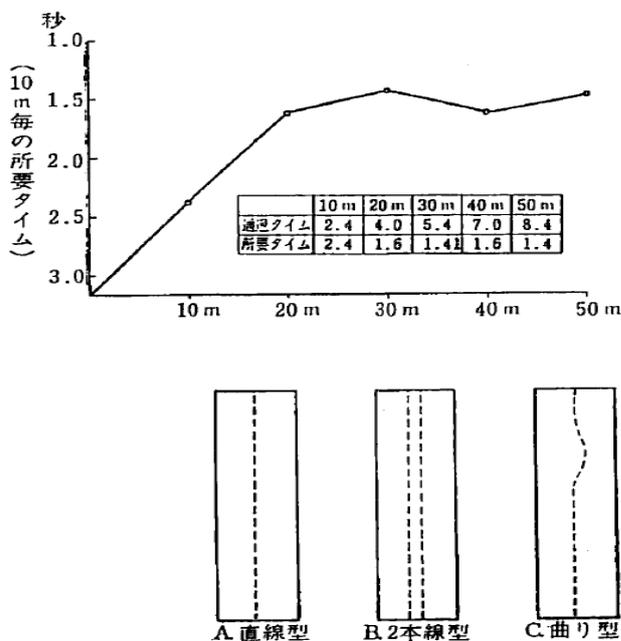


図3-1. 出原実践における「スピード曲線」(上)と「田植えライン」(下) (出原, 1981, p. 48)

つの認識対象は「相互に独立して存在するのではなく、対象についての課題・方法認識が学習者自身の現在の力量、つまり自己の運動に対する実態認識と結びつけられることが重要である」（岩田，1997，p.294）と述べているように、3つの認識対象が相互関係をもって学習されることが認識の高まりにおいて不可欠となっている。出原（1981）の実践においても対象間をつなぐ論理性が保障されることで短距離走の高次の認識に到達しているのである。

岩田（1988b, 1997）が提示した3つの認識対象のうち実態についての認識は課題や方法に関する認識を形成する上で重要な役割を果たす。実際の運動経過や結果を分析する際には、運動結果の原因を分析することによって運動課題を発見・推測したり、実施した方法がどれほど有効なのかを検証したりすることとなる。前者からは発見された課題の解決方法を立案することとなり、後者からは予測した学習者の認識活動の妥当性を確認することができる。また3つの認識対象のうち学習者の認識を体系づける最も基底的なものが課題認識であろう。なぜなら対象についての目的意識的なはたらきかけによって課題解決に必要な運動の実態や方法が抽出されるからであり、課題認識が未成熟な状態で実態や方法を推測しても有効な認識は形成されない。こうして実態—課題—方法認識は相互発生的な関係を持ち、3つの認識対象が必然的連関をもって形成されることが体系的認識の獲得に結びついていく。

第2項 石田智巳の研究から

岡出（1990）や岩田（1988b, 1997）の提起に対して石田（2001）は教師の単元構想における認識対象の位置づけが十分に分析されていないことを指摘し、岩田（1988b, 1997）の分析をさらに重層的・時系列的に分析することを試みている。石田（2001）の分析は教師の単元構想における認識対象の階層性に着目し、「単元内容（上位の内容）の設定と下位の内容と教材の設定（教材配列）」を区別するとともに、下位の教科内容を時系列的に配置して表3-1のようにその関係性を把握している。

表3-1にみられるように出原実践（1981）においては単元を通して到達させたい上位の教科内容と下位の教科内容が存在し、上位の教科内容を目標として下位の教科内容が構造化されている。すなわち認識形成を促進する体育授業においては、単元を通して目標とする体系的な認識（上位の教科内容）と、各授業において目標とする認識（下位の教科内容）の階層が存在する。そして各授業においては、実態—課題—方法からなる認識対象を教材と関連づけながらどのように配列していくのかを構造的に把握していくことが不可欠とな

表3-1. 出原実践（1981）の単元構想における認識対象の位置づけ（石田，2001に筆者追記）

単元……上位の教科内容	中間疾走時のスピードの落ち込みの解決		
各授業……下位の教科内容	実態認識	課題認識	方法認識
教材	（スピード曲線）	（田植えライン）	（腕振り）

る。

また石田（2001）の提起では教材との対応関係で認識対象が位置づけられており、このことから教師は1つの教材で意識的に中心的な認識対象を抽出していることがわかる。実際には必ずしも1つの教材が1つの認識を形成させるわけではなく、出原実践（1981）におけるスピード曲線は実態認識として走スピードの変化を可視化することで「最高スピードの維持」という課題認識や方法認識も形成する。また田植えラインにおいても「落ち込み地点ではリズムの乱れが生じている」という実態が可視化されることで、「落ち込み地点における走りリズムのコントロール」という課題や方法もわかる。つまり1つの教材においては独自の实態—課題—方法の体系的性が内包されているものの、教師は次の教材との関係において形成されるべき対象に着目しているのである。教師は単元構想においてトータルに形成される体系的な認識を目標とするのであり、重要なのは各授業で目標とする認識対象が単元を通して目標とする体系的認識のどこに位置づくのかを特定することにある。こうして石田（2001）の研究からは教師が単元構想を組み立てる際に、戦術や運動技術に関する認識対象の特徴を構造的に理解することの重要性を把握することができる。

ところで、出原（1981）の実践においては、スピードの落ち込みの解決方法である「腕振りによる走軌跡の安定化」のさらに下位には、「腕振りの仕方」といった身体操作についての方法が存在する。岩田（1988b, 1997）や石田（2001）の研究においては、出原実践（1981）を分析として多様な認識対象を構造的に把握する試みがなされているものの、認識対象となる戦術や運動技術の階層的関係については言及されていない。しかし認識形成を促進する授業デザインにおいては、認識対象の階層性を理解しておくことは意図的な認識活動を組織する上で重要である。たとえば、上述のように「スピードの落ち込みの解決方法」として「腕振り」が学習課題になったとしても下位の「腕振りの仕方」の認識なしには具体的な解決には向かわない。またフラッグフットボールのフェイントにおいても、2人の連携を問題にするのか、1人の動作を問題にするのかで認識活動は変化する。戦術や運動技術が階層性をもつ以上、1つの動作をとっても、どの階層のポイントに注目するのかを教師が把握しておかなければ、学習者の認識活動を意図的に促進することが困難となるであろう。そのため以下では、岩田（1988b, 1997）や石田（2001）の研究の問題点を解決するために、スポーツ運動学の知見を参照しながら、認識対象となる戦術や運動技術の階層的な特徴について考察する。

第2節 戦術や運動技術の階層的な特徴

第1項 戦術や運動技術の多様な階層

マイネル（1981, pp. 261-269）によれば、戦術や運動技術という用語は特定の運動課題を現在のところ最も合理的に解決していく方法として使用されてきている。それらはどのような運動課題に対するものなのかによって性質が変化してくる。たとえば、同様の運動を対象としても、複数名での連携プレーといった行動レベルの運動を課題とする場合や、連携プレーにおける個々の身体操作を課題とする場合がある。こうした戦術や運動技術の階層関係の特徴を解明しようとする研究はスポーツ運動学の分野を中心にしておこなわれてきた（佐藤，1986；朝岡，1998，1990；ヤーン，1998；稲垣，1989；佐藤，1990，1997）。しかし、スポーツにおける対象の階層関係については諸外国においても概念規定が確定しておらず、論者によって解釈に差異がみられるという（朝岡，1998）。したがって体育授業における認識対象の構造を明らかにするためにはスポーツ運動学の知見を参照しながら体育授業づくりに有効な枠組みを検討していくことが必要となる。

スポーツ運動学における研究の中でも朝岡（1990，1998）とヤーン（1998）は諸外国のスポーツ行為理論を援用しながら、スポーツ行為全体における対象の階層性について言及している点で注目できる。本研究においては両者の研究に依拠し、戦術や運動技術の学習における対象の階層関係を「戦略—戦術（戦術の構成要素としてのチーム戦術—グループ戦術—個人戦術）—運動技術（技と技の技術）」として把握していく（図3-2参照）。

最上位の戦略は「長期にわたる計画の立案」（朝岡，1998，p. 21）を意味する。このとき戦略は国家戦略まで内包するものであるが、学校体育の運動学習においては対象とはならず、主にゲーム間にまたがる攻防や練習方法の計画を意味するものとして考えられる。また戦術とは「その場の状況に制約された短期の選択過程」（朝岡，1998，p. 22）として試合中の行動を意味し、戦術の構成要素としては「チーム戦術（集団全体の連係動作パターン）」—「グループ戦術（部分集団の連係動作パターン）」—「個人戦術（個人の可変的行動パターン）」に細分化される

（朝岡，1990，1998）。そして運動技術は個人戦術の中でも「個人に関わるステレオタイプの運動モデル」（朝岡，1998，p. 23）を意味し、「技」と「技の技術」で構成される。ここでいう「技」とは「行動課題を達成する技術として、運動練習の達成目標として目指される運動形態」（朝岡，1990，p. 106）であり、「技の技術」とは「その運動形態を達成するための下位技術」（朝岡，1990，



図3-2. 戦術・運動技術の階層関係

p. 106) を意味する。これらの階層関係をバレーボールを例とすれば次のようになる。

直面するリーグ戦において、対戦相手の特性に応じた攻撃を展開していくこととする(戦略)。

そこで、準決勝では高いブロックに対応して「クイックとセミ」(グループ戦術①)や「クイックと平行トスからのサイドスパイク」(グループ戦術②)などのすばやいコンビネーション攻撃を中心とし(チーム戦術①)、決勝戦ではブロックの高さやレシーブ力が低い相手に対して高さをいかしたサイドからのスパイク攻撃を中心にゲームをくみたてていく(チーム戦術②)。

また準決勝ではセンターからの攻撃はレシーブ力の弱いライト方向への攻撃を多くする(個人戦術)。そのためにセンターのAクイック(技)では空中での体幹のひねりをもちいたスパイク動作(技の技術)がもとめられる。

上述のように戦略は戦術を手段として、戦術は運動技術(技と技の技術)を手段として構想される。そしてこれらの階層関係において実際の運動学習場面における認識活動がより有効に機能するためには、上位一下位の認識が相互関係的に形成されることが望まれる。チーム全体に関わる連携行動が達成される可能性は下位のグループ戦術・個人戦術における攻防の認識や技能習熟に影響をうけ、グループ戦術・個人戦術における攻防の認識や技能習熟が獲得されていなければ上位のチーム全体に関わるより有効な計画を構想することはできないと考えられる。

第2項 2つの階層関係の区別

朝岡(1990, pp. 104-105)は運動学習における戦術や運動技術の階層関係において、戦略や戦術からなる対象と、それより下位の対象を区別すべきだと主張している。体育授業における認識対象を把握する上でもこの区別は有効だと思われる。その有効性は、戦略・戦術といった行動レベルの対象を「戦術行動」の領域、技と技の技術といった個々の運動形態・身体操作レベルの対象を「運動技術」の領域に区別する中で明らかにされよう。

第1に戦術行動と運動技術の区別は戦術行動が運動技術を規定しているという階層的把握を可能にする。バレーボールでいえば、「Aクイックとセミクイックのコンビネーション攻撃」(グループ戦術)において相手ブロッカーをはずすために2人のスパイカーが絶妙なタイミングで時空間のズレをつくりだすことがもとめられる。このとき個人戦術におけるAクイックやセミクイックといった運動技術の習熟ポイントは「2人で攻撃のズレをつくりだす」という上位の方法に規定され、目標とする運動形態に合わせてひきつけ役となるスパイカーの動作を大きくしたり、スパイク動作にうつるタイミングを仲間との関係で把握したりしなければならない。このように、運動技術についての認識対象は目標とする戦術行動によって変化することになる。

特に戦術行動は対戦相手と直接的に攻防を展開する球技領域において発展させられてきているが、直接的に対戦相手と攻防を展開しない個人的種目であっても、チーム編成や演技構成等の間接的な競争形態の中にみられることとなる(稲垣, 1980; ヤーン, 1998)。た

たとえば、陸上運動においては記録のための戦術と勝敗のための戦術があり、勝敗のための戦術として走高跳びにおいては3回の跳躍における相手選手との駆け引きがおこなわれ、800m走においてもペース配分や位置どり、スパートを仕掛けるタイミングなどをめぐって駆け引きがおこなわれている（ヤーン，1998；久我，2015）。長谷川（1990）はこうした戦略・戦術的な駆け引きに着目して陸上運動や剣道において戦略・戦術を指導する実践を報告している。したがって、運動技術が上位の戦術行動に規定されるという階層的把握はややもすると特定の運動形態を習熟させることに終始してしまう個人種目においてもより上位の学習内容を構想する契機を含んでいる。

第2に、2つの階層においてはもとめられる認識活動に差異があり、それぞれの特徴を把握することで、体育授業における認識活動を構造化していくことに寄与する。上位に位置づく戦術行動は主に試合中の行動の仕方を対象として、学習者個人の動きだけではなく複数名の動きを把握する抽象的な思考が要求されるのに対して、下位に位置づく運動技術は主に自分自身の動作の仕方を対象として運動感覚をとまなう具体的な思考が要求される（佐藤，1997）。したがって、戦術行動と運動技術では認識方法が変化してくることが考えられ、実際の体育授業においてこの区別は教材・教具や教授方法で考慮されるべきものである。

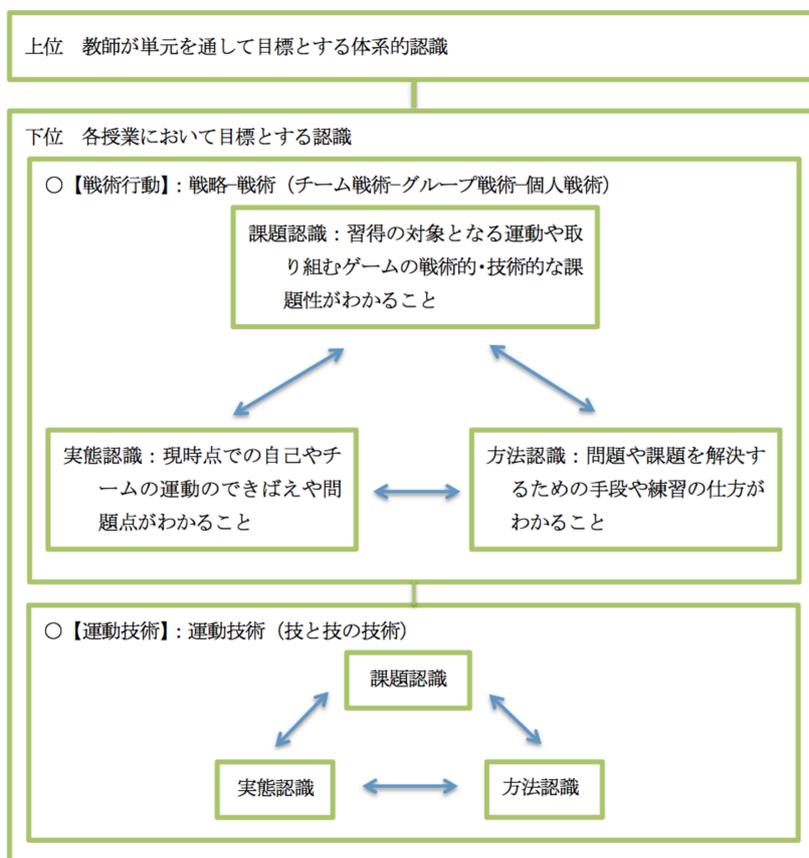
以上のように戦術や運動技術に関する認識対象は多様な階層性をもっている。また各階層においては岩田（1988b，1997）が提起した「実態—課題—方法」の3つの構造的な関係をもつと考えられる。教師の単元構想においては、こうした戦術や運動技術に関する認識対象の特徴を理解しておくことが必要となる。

第3節 戦術や運動技術に関する認識対象の階層的構造

これまで岩田（1988b, 1997）や石田（2001）の先行研究をもとに運動学習で必要とされる3つの対象（課題—実態—方法）の特性や教師の単元構想にもとづく教科内容の階層的な関係について検討する中で、両者の成果と両者に不足していた戦術や運動技術に関する認識対象の階層的な関係について考察してきた。これらをふまえると体育授業における戦術や運動技術の認識対象は図3のような階層的構造をもつモデルとして示すことができよう。

図3-3においては、まず教師が授業を構想する場合に、単元を通して目標とする体系的認識が上位に位置づき、各授業において目標とする認識が下位に位置づく。たとえば先に述べた出原（1981）の実践においては短距離走の課題として「中間疾走時のスピードの落ち込みの解決」が最上位の目標とされ、その目標に向かって体系的認識を形成するための下位の段階的な学習が組織されていた。授業づくりにおいて上位の学習内容を何にするのかによって各授業の構成も変化していくため、上位の目標設定が重要となってくる。

また各授業において運動学習における認識対象は「戦略—戦術（戦術の構成要素としてのチーム戦術—グループ戦術—個人戦術）—運動技術（技と技の技術）」の階層関係としても整理される。これらは大きく戦術行動（戦略—戦術）と運動技術（技と技の技術）に区別でき、各階層においては



別でき、各階層においては実態—課題—方法認識が必然的な連関をもって構成されるという構造をもつ。教授場面に着目した際、実態—課題—方法認識の3つの関係においては、たとえば「事実の把握をふまえた課題の把握」は「実態」から「課題」を認識することとなる。また「課題の解決方法の有効性の根拠」自体が、今回考察対象とした出原実践（1981）にみられるように、「実態（＝スピード曲線）」となる場合もあると考えられる。言い換えれば、実際の運動結果や経過を分析する際

図3-3. 戦術や運動技術に関する認識対象の階層的構造

には、運動結果の原因を分析することによって運動課題を発見・推測したり、実施した方法がどれほど有効なのかを検証したりすることとなると考えられる。

出原（1981）の短距離走実践において、各授業で子どもたちが挑む課題は「走りの設計」についての戦術行動を主な対象としている。そして、出原実践（1981）においては戦術行動と運動技術の階層が意識されており、上位の戦術行動レベルの方法によって下位の運動技術レベルの方法が規定されている。具体的には、出原の実践における「腕振り」は、走軌跡を安定化させてスピードの落ち込みを解決するための「腕振り」であり、具体的な運動技術レベルの方法としては「肩の力を抜き、腕をリズムカルに振る」（技の技術）ということが要求されている（出原，1981，p. 48）。

同時に、出原（1981）が構想する各授業においては「スピード曲線」による実態認識、「田植えライン」による課題認識、そして「意識・動作焦点の学習」による方法認識を形成していき、これらが因果関係をもって体系的に形成されていくよう授業が構想されている。

こうして出原実践（1981）においては、教師がねらいとする認識についての全体構造をおさえたい指導によって授業が組み立てられることで、短距離走の中核部分に関する学習が深められているのである。出原（1981）の短距離走実践が、体育授業における認識形成を促進する典型的な実践としてとりあげられる理由は、上述のような、単元を通して体系的に位置づけられた認識形成についての系統的な学習が組織されていた点にあると思われる。

しかしながら出原実践（1981）においては、運動技術レベルでの腕振り独自の体系的な学習が組織されていないように思われる。たとえば、「腕振りによって軸を安定させる」ことを課題として、腕を使用しない制限走との比較実験により腕振りの役割についての実態を把握させ、胴体から動きが始まるイメージや運動感覚をつかませるような学習が組織されていない（高田ら，2007）。このように、本研究で導出された認識対象の階層的構造モデルによって、出原実践（1981）で展開される認識に関する学習の成果と課題を明らかにすることができた。

以上のように、体育科教育における認識対象は単元構想における教科内容としての階層と戦術や運動技術についての階層の2つの階層が存在する。これらの階層においてどのような目標を設定するかは、子どもたちの発達段階や子どもの実態をふまえた柔軟な計画づくりがもとめられる。特に上位の認識対象や課題設定によって下位の特徴が規定されることから、教師による目的や課題についての構想が決定的に重要となるのである。

第4節 認識対象の階層的構造に関する実践的検討

これまで、先行研究を土台にしながら、戦術や運動技術に関する認識対象の階層的構造の特徴を解明してきた。上述したように、戦略－戦術－技術という縦の階層関係と、実態－課題－方法という横の構造的関係が、学習のプロセスにおいて、相互に結びつき、体系化されることが認識の高まりにおいて重要な意味をもつ。そして、出原実践（1981）にみられたように、単元を通してそれぞれの認識対象が体系化される一方で、1時間の学習過程においても、実態－課題－方法が相互に結びつきながら、学習が展開されていた。すなわち、認識対象の階層的構造は単元全体を通して体系化される経過と、数時間ごとのプロセスにおいて体系化される経過の2つの次元があることになる。そして、後者の次元においては、認識対象の階層的構造に内包されている多様な要素がサイクリックな関係をもって認識が高まっていくことが推測される。

たとえば、長谷川（1991）は、教師の指導性と学習者の自主性を統一するために、図3-4のような学習の組織化を提案している。長谷川（1991）は図3-4の教授－学習過程を次のように解説している。「子どもの学習行為は、目標達成に向けて、まず最初に克服しなければならない課題の発見にはじまる(C1)。そして、その課題解決の方法をさぐり(C2)、ひとつの解決手段を選びとって(C3)、解決行為を展開し(C4)、一定の課題解決がなされると(C5)、また新たな課題を見つけ出していき、というプロセスをたどって、目標を達成していく。教師は、こうしたプロセスに対応して、問題状況の指摘(T1)、課題解決の方法の示唆(T2)、解決手段の確認と組織化(T3)、解決行為の方向づけ(T4)、問題状況が解消したことの評価(T5)という指導行為を行う」(長谷川, 1991, p. 141)。この長谷川（1991）が提起する学習の組織化過程も、岩田（1988b, 1997）が提起する理論から解釈していくと、「『実態』をふまえた『課題』の発見→課題解決の『方法』の発見→習熟による解決→『実態』をふまえた『課題』の発見…」と系列化することができるであろう。単元の途中にお

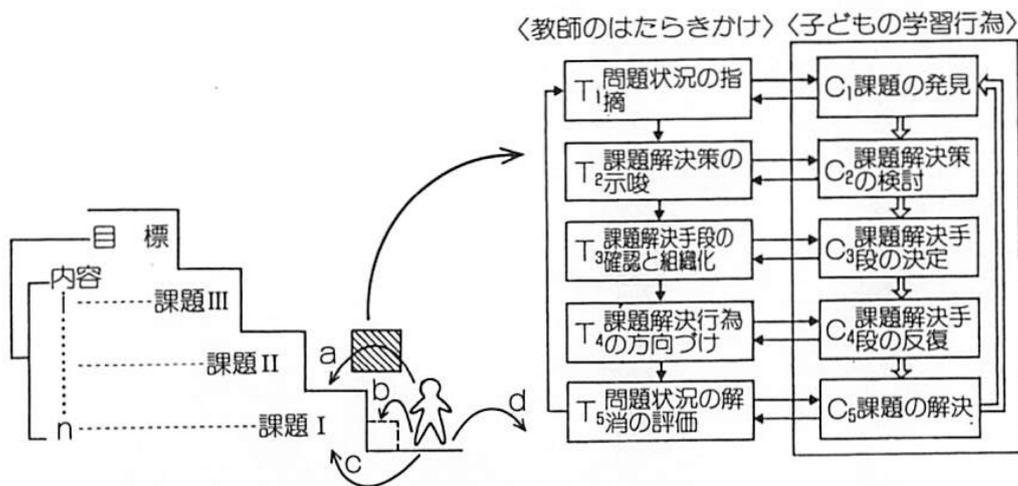


図3-4. 子どもによる課題の発見・追求と教師による内容構成・指導性の関係
(長谷川, 1991)

いては、こうした学習過程がサイクリックに展開されることが予測されるのである。

また、第2章で述べたように、出原（1991）の学習集団論においては、主体的で自治的な学習を組織するために、学習者自身の「つまずき→発見→分析→克服」過程を学習の対象にしていく。出原（1991）が提起するつまずきの克服過程は、岩田（1988b, 1997）の枠組みを使用すると、「つまずきの『実態』→『課題』の発見→分析による課題解決『方法』の発見→習熟による克服」過程として解釈でき、「実態→課題→方法」が相互に関連していく学習過程であるといえる。出原（1991）は、こうした戦術・技術認識の形成過程のサイクル（つまずきの克服過程）を運動学習の思考の枠組み（学び方）として学ばせることと、スポーツ分野の社会的統治能力の形成を結びつけた体育授業を構想するのである。このことから、認識形成過程のサイクリックな関係を解明することは、運動学習の「学び方」の学習内容を解明することにもつながっていくと考えられる。

ところで、本研究が援用した岩田（1988b, 1997）の理論は、運動の種目特性を超えた一般的な認識の対象を提示するものであり、スポーツ運動学（ヤーン, 1998；朝岡, 1999）における理論もスポーツ戦術・技術の一般論を対象としたものであった。それらは具体的な認識活動を抽象化して把握することができる「メタ認知」となっており、学習過程におけるサイクリックな過程を描き出す上で、有効な枠組みであると同時に、学習者に獲得させたい思考の枠組みとしても構造化されることが考えられる。したがって、本研究が提起した認識対象の階層的構造を、認識形成を促進する体育授業づくりや体育授業における認識過程の分析へと活用するためには、構成要素となっている認識対象がどのように相互に関連していくのか、そして、授業過程においては、どのように認識対象が相互に関連しながらサイクリックな過程を経過しているのかの、両者を解明することが必要となるであろう。

第5節 小括

近年、体育科教育においては、学習指導要領が知識と技能の関連性を強調するなど、学力の認識的側面が重要視されるようになってきており、認識に関する基礎的な研究が要求されている。しかしこれまでの体育科教育における認識対象に関する研究は特定の目標論に依拠した認識対象が解明されていたり、膨大な実践記録から多様な認識対象を羅列的に抽出したりしたものにとどまっており、授業実践レベルでどのように認識対象が関連性をもち、構造的に位置づいているのかは十分に解明されていなかった。そのため認識の実態を分析できる共通の分析枠組みなど、認識形成を促進する体育授業づくりへと向かう成果は十分に得られていない。そこで本研究では、戦術や運動技術の認識対象に着目して、体育科教育における授業実践レベルで問題となる認識対象の構造的特徴について明らかにしようとした。

考察においては、まず授業実践レベルで問題となる認識対象を検討した数少ない先行研究である岩田（1988b, 1997）や石田（2001）の研究を検討し、両者の研究は認識対象となる戦術や運動技術の階層関係についての言及が不十分であることを明らかにした。次にその問題点を解消するためにスポーツ運動学の知見を参照しながら、戦術や運動技術に関する認識対象の構造的特徴について考察していった。考察の結果、まず、最上位には教師が単元において形成させたい体系的な認識が位置づけられる。そして、各授業において教師が目標とする認識対象は課題—実態—方法の3つの側面が存在し、これらが戦術や運動技術の各階層（戦略—戦術—運動技術）に位置づいた構造をもつことが明らかにされた。またその構造的な特徴をモデル化して提示することができた。

これらの成果は岩田（1988b, 1997）や石田（2001）の研究において不十分であった戦術や運動技術の階層関係をふまえながら、体育授業における戦術や運動技術の認識対象を構造的に把握していくことを可能にする。体育授業においてはこれら戦術や運動技術の階層的構造をふまえた認識活動が組織されることで、次第に教師が単元を通して目標とする体系的認識へと到達していくことが考えられる。特に認識対象の階層性において、行動レベルの対象を「戦術行動」の領域に、個々の運動形態・身体操作レベルの対象を「運動技術」の領域に区別することで、戦術行動が運動技術を規定しているという階層的把握を可能にするとともに、2つの階層における認識活動の差異が鮮明になることで、体育授業における認識活動を構造的に把握しやすくなる。

しかし、本研究は戦術や運動技術の認識対象に限定したものであり、かつ出原実践（1981）以外の実践で適用できるのかは検討されていない。したがって、体育科教育においてはまだ部分的な特徴にとどまるものであり、多様な認識対象が介在する体育実践一般に適用できるものではないことに留意しなければならない。

今後の課題としては、本研究で抽出された戦術や運動技術に関する認識対象の構造的特徴を分析枠組みとして、出原実践（1981）以外の実践においても適用できるかどうか検証し、モデルを精緻化した上で、実際の体育授業における認識活動を分析していくことであ

る。また実際の体育授業においては単元が進むにつれて認識対象が変容していくことが想定され、どのような過程を経て認識対象が構造化・再構造化されていくのかも検討していく必要がある。実際の体育授業においては、多様な認識対象が結びついていくサイクリックな認識形成過程を経ることから、階層的構造モデルを動的なモデルとして改変していくことがもとめられる。そのためにも、本研究が提起した認識対象の階層的構造モデルの構成要素となっている認識対象が、どのように相互に関連していくのか、そして、授業過程においては、どのように認識対象が相互に関連しながらサイクリックな過程を経過しているのかの、両者を解明することが必要となるであろう。岩田（1988b, 1997）や石田（2001）および、上述した出原（1991）や長谷川（1991）の研究においては、あくまで一般化した認識形成過程を系列化させているにとどまっており、学習者の認識形成過程を対象にして、具体的にどのような学習が展開されていったのかについては十分に分析されていない。そのため、具体的な学習者の認識を対象にして、認識対象間の相互関係やサイクリックな関係を解明していくことが必要となる。そこで、次章では、岩田（1988b, 1997）が提起する3つの認識対象をふまえて、実際の体育授業を分析し、3つの認識対象がどのように単元を通して変容していきながら、認識が形成されていくのかを追求していく。

第4章 小学校高学年における戦術・技術認識の形成過程に関する事例研究

序章の問題の所在で述べたように、これまでの戦術・技術に関する認識形成過程を実証的に解明する研究においては、感想文を分析する共通尺度が解明されておらず、研究成果を一般化する上で問題があった。したがって、戦術や運動技術に関する認識形成過程を解明するためには、分析の共通尺度を使用して、特定の認識対象に限定した分析が必要になると考えられる。その手がかりとして、体育科教育における認識対象を検討した岩田(1988b, 1997)の研究が参考になる。岩田(1988b, 1997)は、学習者の認識活動を組織化する上で、認識対象を実態、課題、方法に区別することを提起した上で、体育実践記録を分析しながら、単元を通してどのように対象が移り変わり、相互関係をもった高次の認識が形成されていくのかを考察している。岩田(1988b, 1997)の研究においては、体育科教育における一般性をもった認識対象の区別を提起した点で注目できる。しかし、それらは主に教師の課題設定を問題とするものであり、学習者の視点に立って認識対象がどのように移り変わっていくのかを分析したものではない。

そこで、本研究においては岩田(1988b, 1997)の研究を参照して、感想文の分析枠組みを検討しながら、体育授業における戦術・運動技術の認識形成過程の特徴を、認識対象の変容過程に着目して解明していく。また、具体的な認識対象間の関係や、認識対象がサイクリックに結びついていく関係を解明するためにも、個人の認識過程に焦点をあてた質的分析を実施する。

第1節 研究の対象と方法

第1項 対象

本研究においては、これまで実証的な認識研究の対象とされてこなかった球技教材に着目し、フラッグフットボールを分析する。フラッグフットボールはアメリカンフットボールを簡易化したゴール型の運動教材であり、激しい身体接触がなく安全にプレイでき、作戦にもとづいた戦術的な攻防を学習することができる（松元，2010）。そのため、単元を通して戦術学習を展開することができ、認識形成過程を分析する上で適当な教材であると考えられる。また、集団的な競争を伴う球技教材においては、グループを1つの単位として認識活動が展開されることになるため、グループを対象とした分析がもためられる。そこで、分析の対象は2014年1月から3月にかけてH小学校にて実施された小学校5年生（28名＝男子14名，女子14名）のフラッグフットボール^{注1}において、Cグループ（7名＝男子4名，女子3名）におけるランプレイの学習^{注2}で収集された感想文（オリエンテーションを除く12時間分）とする。Cグループは授業担当者によって、認識形成や技能習熟の高まりがみられたと評価された上位グループである。また、Cグループの分析によって得られた結果を、授業担当者によって、認識形成や技能習熟がみられなかったと評価されたBグループ（7名＝男子3名，女子4名）と比較することで、上位・下位グループで認識対象の変容過程にどのような差異が生じているのかを解明していく。なお、授業担当者によれば、学級の雰囲気は元気がよく、学習態度も良好であり、男女ともに互いに意見を交流できる関係にあった。

実施された授業は教師歴30年以上の教師（体育を専門とし、教員評価は継続的に「S」評価を得ている）によって担当されている。授業担当者は長年グループ学習による認識形成を重視した授業を展開してきており、本研究が対象とする授業も同様の学習スタイルで構成されている。また、4月から段階的に技能上位者と下位者から構成されるペア学習およびグループ学習の方法を導入し、教師が提示した運動のポイントにもとづいた相互観察を通して、運動のでき具合や改善のポイントを教え合う活動を積極的に実施してきている。授業担当者は、フラッグフットボールは攻防の場面が明確であり、作戦会議（ハドル）を毎プレイごとに実施できるため、認識形成を促進するボール運動教材として有効であり、球技におけるグループ学習も展開しやすいと理解している。研究対象としたランプレイの授業過程においては、ボールをもたないガードマンのサポート行動の学習を中心としながら、2対1，2対2，3対2といったオフenseの数的優位な状況を含む系統的な指導が展開されている（表4-1）。アウトナンバーゲームにおける認識形成の優位性を解明した鬼澤ら（2008，2012）の研究をふまえれば、学習者にとって認識形成を促進する授業構成となっていたと考えられる。また、授業担当者による毎時間の教授行為は、授業の最初に本時の学習課題を提示し、グループで学習課題を探究させたのちに、たしかめのゲームやまとめの指導を実施している。グループで学習課題を探究させている際は、各グループを巡回しながら、均等になるようにグループの実態に応じた指導をしている。感想文は毎授業

後に教室へ戻って記述させており、授業担当者から本時の課題や授業を通してわかったことやできたことを記述するように指導がなされている。また、毎時間の感想文には授業担当者による書き込み指導^{注3)}がなされ、個々の学習者に対する働きかけがなされている。

第2項 方法

感想文分析について、石田(2012)が「共通の尺度(カテゴリー)」を使用することの重要性をあげている。岩田(1988b, 1997)は、戦

表4-1. 授業目標と実際の授業過程

＜授業目標＞			
○ラン・手渡し・縦パスの攻めで、それぞれの自分の役割を理解し、動けるようになる。			
○ポイントに沿って、観察したり教えたりできる。			
○ゲームで、相手チームとの駆け引きを考えた攻め方を選択出来るようになる。			
＜授業過程＞			
次	時	学 習 活 動	め あ て (学習課題)
I	1	オリエンテーション グループ作り 様子見のゲーム (2:2)	・5年生のフラッグフットボールの目標を知る。 ・グループ発表、リーダーを決める。 ・コート用の用意の仕方をおぼえる。
	2	・守り方(2:2)	・0点に抑える方法を考えよう。
II	3	(2:1)	・「ゴー」で直ぐ相手のQBをプレスしよう。
	4	・攻め方	・2人のうち、重要なのはどっち？
	5		・2人で右か左かを決めて攻めよう。
	6		・ガードマンは、相手の斜め前をガードする。
	7		・2人で息を合わせて攻めよう。
	8	・確かめのゲーム	・QBは、1歩のフェイントをかけて走り抜けよう。 ・6つの作戦を使ってタッチダウンしよう。
III	9	・2:2	・攻めと守り、守りのもう一人はQBをねらう。
	10		・タッチダウンできるのは、どんなときだろう。
IV	11	・3:2	・QB以外の2人のガードマン1・2の役割を考えよう。
	12		
V	13	・確かめのゲーム	・3:2のゲーム

術や運動技術の認識対象の一般的特徴を解明しており、感想文分析における「共通の尺度(カテゴリー)」を構築する上で注目できる。岩田(1988b, 1997)は、学習者の認識活動を組織化する上で、運動学習における認識対象が実態認識(現時点での自己やチームの運動のできればえや問題点が見えること)、課題認識(習得の対象となる運動や取り組むゲームの技術的・戦術的な課題性がわかること)、方法認識(問題や課題を解決するための手段や練習の仕方がわかること)の3つに区別できることを提起している。この認識対象の区別をもとにした岩田(1997)による実践記録の分析においては、実際の体育授業過程における認識対象の変容を、上述した3つの視点から分析できることを提示しており、本研究が目的とする認識形成過程を解明する上でも有効な枠組みであると考えられる。

そこで本研究においては、岩田(1988b, 1997)の理論を参照しながら、感想文を分析するカテゴリーを表4-2のように定義し、質的分析ソフトMAXQDAをもちいて定量的コーディングを実施する(佐藤, 2008)。分析の手順としては、まずCグループの分析を通して分析カテゴリーを再構築し、その上で、再構築した分析カテゴリーによってCグループおよびBグループの感想文を分析していく。コーディングを実施するにあたっては、内容分析方法にもとづいて以下の手続きを遂行する(フリック, 2002; 有馬, 2007)。

表 4-2. 感想文分析におけるカテゴリーの定義とコーディングの事例

カテゴリー	カテゴリーの定義とコーディングの事例
実態	現時点での自己やチームの運動のできばえや問題点に関する記述のうち、具体的な戦術・技術的内容が提示されたもの。 *事例 ・Hi,7-1:ぼくはガードマンで上手く横に行けて、ガード出来て、3点取れました。 ・M,5-1:ガードマンは本当は守備の斜め前に行くのに、練習の時ぼくは、守備の人の前にいました。
課題	習得の対象となる運動や取り組むゲームの戦術・技術や作戦の課題に関する記述のうち、具体的な戦術・技術的内容が提示されたもの。 *事例 ・Os,9-4:QBをガードするには二人の守備を守らなければなりません。 ・F,11-2:肝心なのはやはりQBの通る道をつくらなければならない。
方法	問題や課題を解決するための手段に関する記述のうち、具体的な戦術・技術的内容が提示されたもの。 *事例 ・F,8-2:守りは、相手チームのQBとガードをプレスで驚かして、その隙にガードの裏に回って取ればいい。 ・Ho,10-2:攻撃の作戦でプレスする人をだまして、後ろにいて取る人をガードし、3点ラインまで行くという作戦です。

①「素データ」を分析に耐えうる「分析データ」に加工する。

感想文の記述内容をそのままテキスト化した「素データ」を作成し、文意を損なわない範囲で「素データ」の誤字脱字や文章表現の修正をする。文脈上の解釈が困難な記述は、授業担当者に確認をして解釈していく。また、1 センテンスごとに番号をつけて分析単位の一覧表を作成し、分析の漏れを防ぐ。このとき、文章にまとまりがみられるものは、複数のセンテンスをまとめて1つの分析単位とする。

さらに、分析の対象外となる、「何点だった／勝利した」といったゲーム結果のみを記述するもの、「今日は守りの勉強をした／今日のペアは〇〇さんです」といった授業内の活動状況のみを記述するもの、「頑張りたい／次はこうしたい」といった今後の目標のみを記述するもの、「相手チームに『ガードマンが手をグーにしてなかったで』って言った」というルール上の問題を記述するもの、「なぜ上手くなったか」というと、家でいっぱい練習しました」といった授業内容とは関連の薄い記述がなされているものに、印となる取り消し線をいれ、分類対象となるセンテンスがわかるように整理する。以上の作業により、「素データ」を分析に耐えうる「分析データ」に加工していく。本研究においては、Bグループが全308記述中、46記述の取り消し線をいれ、Cグループが全403記述中、73記述の取り消し線をいれた。したがって、Cグループが330記述、Bグループが262記述を分析対象とした。

②分析の実施

まず、カテゴリーの種類を提示したコーディング・シートおよびコーディングの方法を提示したコーディング・マニュアル(資料1,2参照)を確認した上で、岩田(1988b,1997)

の分析枠組みを参照したカテゴリーによって、定量的コーディングを実施する。コーディングにおいては、具体的な戦術・技術的内容を内包する記述に限定して分類を実施し、「Ho, 3-1:ぼくはプレスしてちゃんとフラッグを取れたと思います」といった戦術・技術的な表現をしているものの、具体性の希薄な記述についてはカウントしないこととした。

感想文の記述内容は、直接的に「方法」や「課題」について提示しているわけではなく、学習過程における多様な文脈の中で内容が記述されている。例えば、「S, 3-2:試合の時はプレスがあまりうまく行きませんでした。S, 3-3:なぜなら、スタートダッシュが少し遅れたからです。S, 3-4:今度は、スタートダッシュを笛が鳴ったら直ぐするようにしたいです」というセンテンスのうち「S, 3-3」は失敗の原因を表現する文脈で「課題」を記述しており、「S, 3-4」は今後の習熟目標を表現する文脈で「課題」を記述している。また「F, 5-2:そうしたら友達が『真横に行くつもりでやったら』と助言をくれた」というセンテンスは、他者の助言内容を表現する文脈で「方法」について記述をしている。本研究では「課題」「実態」「方法」の枠組みを使用した定量的なコーディングを実施するため、文脈を解釈しながらも内容面を重視して設定したカテゴリーに分類する。また、同一の文章で異なるカテゴリーが存在する場合は、それぞれのカテゴリーをカウントする。1つの戦術的内容でいくつかのセンテンスにわたって記述される場合があることから、前文の戦術的内容が指示代名詞で記述されている場合もコーディングしていく。

③分析の信頼性を確保するために、研究協力者と共同での分類作業を実施していく。

分析の際は、コーディング・シートおよびコーディング・マニュアルを使用し、研究協力者2名（体育科教育学を専門領域とする研究者）と筆者の計3名で実施する。3名はともに、現場教師と共同して体育授業の実践的な研究を実施しており、感想文の質的分析に関する経験が豊富である。内容分析においては定量的コーディングを実施する一方で、「使用するカテゴリーはデータに照らして検討し、データに基づいて適宜変更する」(フリック, 2002, p. 394) よう配慮し、分析者間での分類結果が異なる場合は、感想文の解釈、カテゴリー、コーディング・マニュアルに提示された分類指標を協議し、カテゴリーの分類を一致させたり、分類指標の修正をしたりしていく。

第2節 分析の結果

第1項 カテゴリーの修正

C グループの感想文をコーディングした結果、まず「実態」のカテゴリーが修正可能なことが明らかとなった。「実態」にコーディングされた記述のほとんどは、学習者が経験・観察した運動経過や運動結果などの現象を具体的に記述したものとなっており、それらは2つに細分化できる。すなわち、「Ss,4-5:隙について逆にいくこともしました」や「Hi,7-1:ぼくはガードマンで上手く横に行けて、ガード出来て、3点取れました」といったように、特定の方法で試した事実や成功した事実を記述した「方法に関する実態」と、「M,5-1:ガードマンは本当は守備の斜め前に行くのに、練習の時ぼくは、守備の人の前にいました」といったように、意識したポイントが未達成となった事実や失敗した事実を記述した「課題に関する実態」である。そこで、「実態」カテゴリーを上述の2つに細分化して定義し直し、新たに4つのカテゴリーとして再構築した(表4-3)。

表4-3. 修正した感想文分析におけるカテゴリーの定義とコーディングの事例

カテゴリー		カテゴリーの定義とコーディングの事例
実態	方法に関する実態	現時点での自己やチームの運動のできばえや問題点に関する記述のうち、具体的な戦術・技術的な手段が提示されたもの。 *事例 ・Hi,7-1:ぼくはガードマンで上手く横に行けて、ガード出来て、3点取れました。
	課題に関する実態	現時点での自己やチームの運動のできばえや問題点に関する記述のうち、具体的な戦術・技術や作戦の課題が提示されたもの。 *事例 ・M,5-1:ガードマンは本当は守備の斜め前に行くのに、練習の時ぼくは、守備の人の前にいました。
課題		習得の対象となる運動や取り組むゲームの戦術・技術や作戦の課題に関する記述のうち、具体的な戦術・技術的内容が提示されたもの。 *事例 ・Os,9-4:QBをガードするには二人の守備を守らなければなりません。 ・F,11-2:肝心なのはやはりQBの通る道をつくらなければならない。
方法		問題や課題を解決するための手段に関する記述のうち、具体的な戦術・技術的内容が提示されたもの。 *事例 ・F,8-2:守りは、相手チームのQBとガードをプレスで驚かして、その際にガードの裏に回って取ればいい。 ・Ho,10-2:攻撃の作戦でプレスする人をだまして、後ろにいて取る人をガードし、3点ラインまで行くという作戦です。

第2項 C (上位) グループの分析結果

図4-1は、再構築した「方法」「課題」「方法に関する実態」「課題に関する実態」の4つのカテゴリーでCグループの感想文をコーディングし、全体の記述数を提示した結果で

ある。

C グループでは、戦術・技術に関して具体性の希薄な記述が 164 記述あった。具体性をもつ記述は 166 記述あり、各カテゴリーにおける記述数は、多い順から「課題に関する実態」(49)と「方法」(47)が同程度の記述数であり、続いて「課題」(39)・「方法に関する実態」(31)となっている。

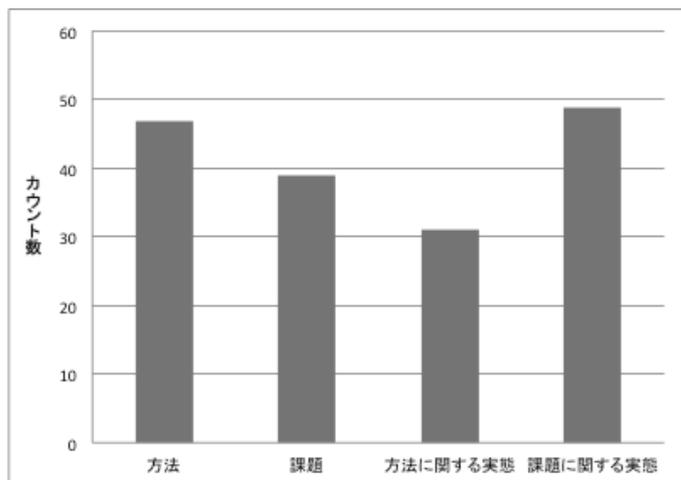


図 4-1. C グループにおける全体の記述数

カテゴリーを大きく区分すると、課題に関する記述（「課題」+「課題に関する実態」=88）は、方法に関する記述（「方法」+「方法に関する実態」=78）よりも記述数が多くなっている。その内訳をみると、「課題」(39)よりも「方法」(47)が多く、「方法に関する実態」(31)よりも「課題に関する実態」(49)が多くなっている。

また実態に関する記述（「課題に関する実態」+「方法に関する実態」=80）は「課題」・「方法」に関する記述（「課題」+「方法」=86）よりもやや少ない記述数となっている。その内訳をみると、「方法」(47)が「方法に関する実態」(31)よりも多い一方で、「課題に関する実態」(49)が「課題」(39)よりも多く記述されている。

また実態に関する記述（「課題に関する実態」+「方法に関する実態」=80）は「課題」・「方法」に関する記述（「課題」+「方法」=86）よりもやや少ない記述数となっている。その内訳をみると、「方法」(47)が「方法に関する実態」(31)よりも多い一方で、「課題に関する実態」(49)が「課題」(39)よりも多く記述されている。

次に、各カテゴリーに関する記述内容が授業過程においてどのように変容していくのかを解明するために、時系列での分析を実施した(図 4-2)。結果、図 2 にみられるように、単元全体を通して、感想文には戦術・技術的内容を含む記述がえられている。それらは徐々に記述数が増加していくわけではなく、各授業によって記述数や記述されたカテゴリーが異なっている。

増減の全体的な傾向として、2 時間目はほとんど戦術・技術的な記述がみられないが、

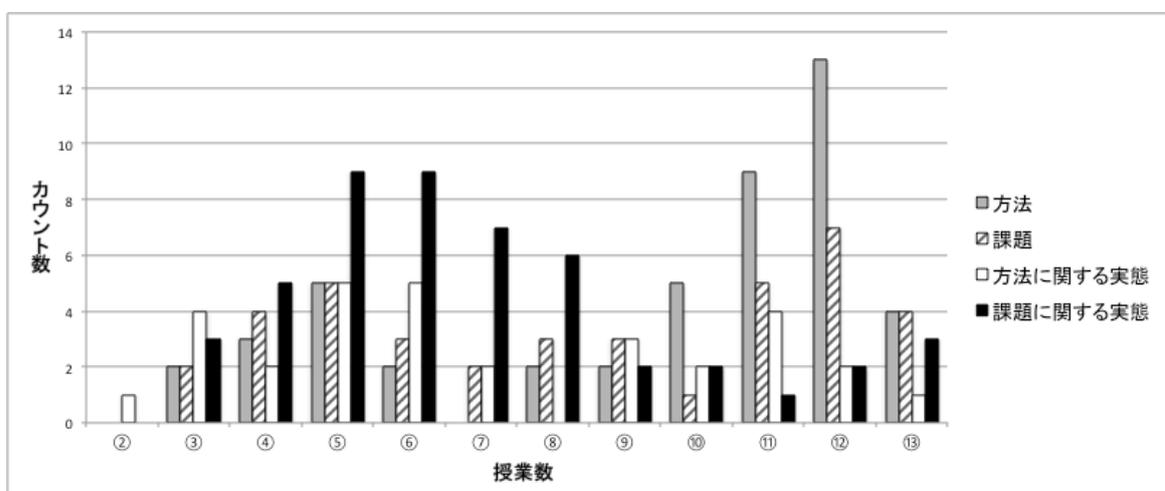


図 4-2. C グループにおける授業過程の記述数

その後4時間目から8時間目まで「課題に関する実態」の記述が段階的に多くなっており、5・6時間目にピーク値(9)となっている。その後9時間目になると一度突出した記述はみられなくなるが、10時間目から12時間目までは「方法」の記述が段階的に多くなっており、12時間目にピーク値(13)となっている。このように、9時間目を境目として、単元の前半と後半で特定の 카테고리의記述数が段階的に増加していく2つの山場ができており、単元の中で認識活動の中心的な対象が「課題に関する実態」から「方法」へと変容していることがわかる。また、全体としても8時間目までの単元前半では、実態に関する記述(58)が「課題」・「方法」に関する記述(33)よりも多く、単元後半では「課題」・「方法」に関する記述(53)が実態に関する記述(22)よりも多くなっている。

第3項 B(下位)グループの分析結果

図4-3はCグループと同様のカテゴリでBグループの感想文をコーディングし、全体の記述数を提示した結果である。

Bグループでは、戦術・技術に関して具体性の希薄な記述が115記述あった。具体性のある記述は147記述あり、Cグループよりも19記述少ない。各カテゴリにおける記述数は、多い順から「課題に関する実態」

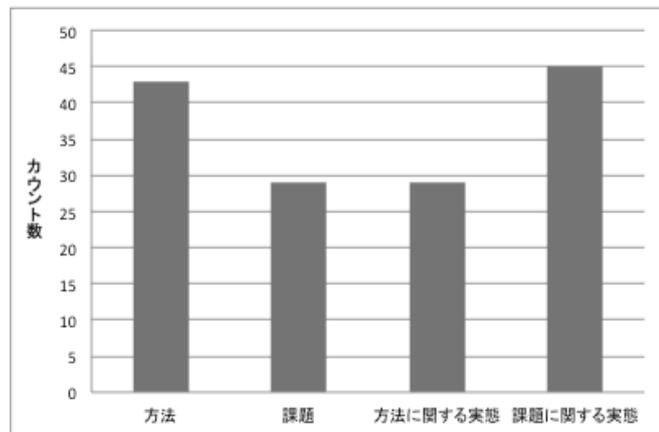


図4-3. Bグループにおける全体の記述数

(45)と「方法」(43)が同程度の記述数であり、続いて「方法に関する実態」(30)と「課題」(29)が同程度の記述数となっている。

カテゴリを大きく区分すると、課題に関する記述(74)と方法に関する記述(73)は同程度の記述数となっている。その内訳をみると、「方法」(43)が「方法に関する実態」(30)よりも多い一方で、「課題に関する実態」(45)が「課題」(29)よりも多く記述されている。

また、実態に関する記述(75)は「課題」・「方法」に関する記述(72)と同程度の記述数となっている。その内訳をみると、「課題」(29)よりも「方法」(43)が多く、「方法に関する実態」(30)よりも「課題に関する実態」(45)が多くなっている。

次に、Bグループの各授業におけるカテゴリの記述数を、時系列で提示した結果(図4-4)を分析する。図4-4をみると、Bグループにおいては、Cグループと同様に単元全体を通して具体的な戦術・技術的内容を含む記述がなされている。

増減の全体的な傾向として、2時間目は具体的な戦術・技術的内容の記述はあまりみられないが、3・4時間目にはカテゴリにばらつきがみられるものの一定数記述がみられるようになる。5時間目になると課題に関する記述が多くなっており、「課題に関する実態」

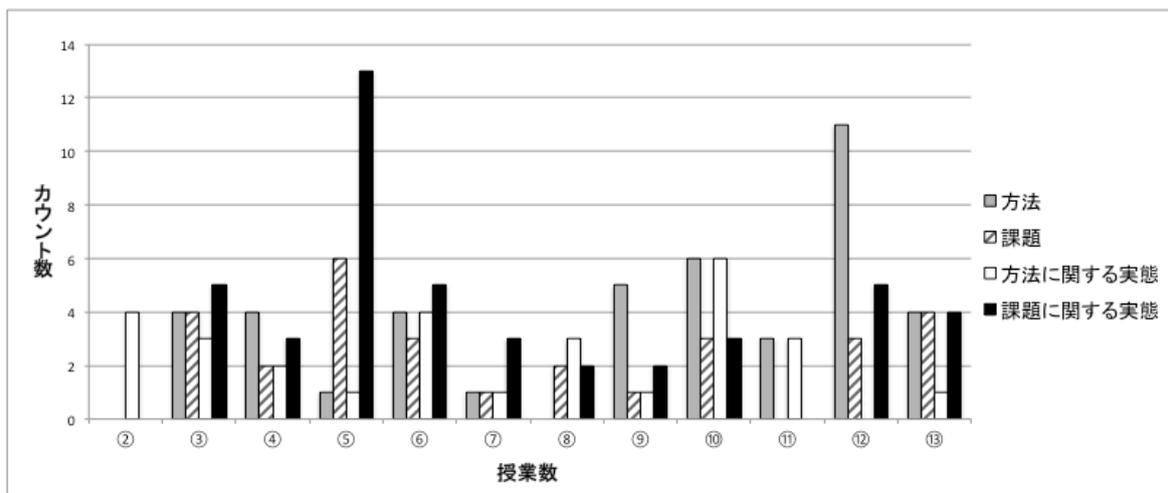


図4-4. Bグループにおける授業過程の記述数

は単元前半のピーク値（13）となっている。その後、6時間目からは突出した記述がみられなくなり、7・8時間目にかけては全体的に記述数が減少している。そして、9・10時間目には「方法」の記述数が多くなっていき、11時間目に記述数が一度落ち込んだのちに12時間目に再度記述数が多くなり、ピーク値（11）となっている。こうしてBグループにおいてはCグループにみられた、単元前半と後半でカテゴリーの記述数が段階的に増加していく2つの山場はみられない。しかしBグループもCグループと同様に単元前半は実態に関する記述（46）の方が「課題」・「方法」に関する記述（32）よりも多くなっており、後半は「課題」・「方法」に関する記述（40）が実態に関する記述（25）よりも多くなっている。また1～8時間目の単元前半において、「課題に関する実態」の記述数が他のカテゴリーより13～17記述多くなっており、9時間目以降の単元後半において、「方法」の記述数が他のカテゴリーよりも15～18記述多くなっている。

第3節 考察

まず、本研究においては、3つの分析カテゴリーの内、「実態」の記述が「課題」と「方法」のどちらかを内包するものであることに気づき、「課題に関する実態」と「方法に関する実態」の2つに細分化した。それはつまり、3つの認識対象は大きく「課題」に関するものと「方法」に関するものの2つに大別できることを意味している。このことから、3つの分析カテゴリーの関係を考察していきたい。

運動学習において、戦術・技術を学習する際には、ある運動の方法をともなつて「実態」が生起する。そしてその方法は、運動の「課題」に導かれるものであり、岩田(1988a, 1997)においても、3つの認識が相互に関連することが主張されていた。では、戦術・技術の認識を獲得させる際には、3つの認識はどのような関係におかれるのであろうか。

戦術・技術とは、ある特定の運動課題を合理的に解決していく方法を意味する(マイネル, 1981)。したがって、運動学習においては、特定の方法が必要となるための戦術・技術的「課題」をどう把握するのか、そして、課題を解決するために有効な戦術・技術的「方法」は何か、という課題と方法がセットになった認識がもとめられる。そして、課題と方法の両面が戦術や技術を体系づけていくのであり、それらは運動学習における戦術・技術の中心的な学習内容になると考えられる。そのため、「実態」については、発見した方法の有効性を検証するために事実を確認することであったり、運動の課題を発見するための事実の把握であったりするように、それ自体が戦術・技術の体系をつくるわけではない。学習すべき戦術・技術的な「課題」や「方法」があり、「実態」はそれらに関連づけていく関係にある。したがって、本研究において「実態」のカテゴリーが、「課題に関する実態」と「方法に関する実態」に区別できたことは、「実態」が「課題」や「方法」のどちらかに帰着させられることを示唆している。

次に、修正した4つのカテゴリーで分析してきた結果について、考察していきたい。

全体的な傾向として、まず上位グループよりも下位グループの方が記述数は少なかった。授業担当者は、感想文に「わかったこと」を記述するように指導していたため、下位グループにおいては、具体的な戦術・技術的内容を記述できなかったことが示唆され、戦術・技術認識の形成にやや遅れがあったと考えられる。

共通点として、上位・下位グループともに「課題に関する実態」と「方法」が多く記述されていることから、対象とする授業では、運動の失敗した事実や有効な方法・作戦に注目する認識活動が多くなされたことが示唆される。さらに4つのカテゴリーの内訳をみると、実態については「方法に関する実態」よりも「課題に関する実態」が多くなっており、方法や課題については「課題」よりも「方法」が多くなっていた。このことから、戦術・技術的な課題は具体的な事実を通して認識の対象となりやすく、戦術・技術的な方法は作戦や動き方として一般化されて認識の対象になりやすいことが示唆される。

次に、各授業過程におけるカテゴリーの記述数をみてみると、上位・下位グループでは一定の共通点がありながら、記述数の特徴には差異がみられた。まず共通点として、2時

間目～8時間目の単元前半においては実態に関する記述が多く、中でも「課題に関する実態」が多く記述されている。そして、9時間目～13時間目の単元後半においては「方法」や「課題」に関する記述が多く、中でも「方法」が多く記述されていた。すなわち、単元の前半と後半においては、認識対象の中心が「課題に関する実態」から「方法」へと変化しており、学習の初期段階では具体性をもった運動の課題についての認識が先行して形成され、のちに作戦や動き方についての方法の認識が形成されていると考えられる。

この要因としては、教師が提示する学習課題の影響が考えられる。例えば、単元前半ではガードマンの動きに関する個人戦術が学習内容となっており、個人の具体的な運動の事実が記述されやすかったこと、単元後半ではオフェンスの人数が増加して2人以上の動き方を考えるグループ戦術を学習内容としており、作戦として方法を考える記述がされやすかったことがあげられる。また学習の初期段階では、有効な方法を発見するためにも、運動課題が何かを把握することが重要となり、その後、初期段階で獲得した経験的知識をもとにしながら、方法についての多様な思考が可能になっていったことが考えられる。

上述した共通点がみられる一方で、上位グループにおいては、単元の前半と後半に特定のカテゴリーが段階的に増加していく2つの山場がみられた。2つの山場の間にあたる9時間目は、Ⅲ次の授業のはじめとして、2対1のオフェンスから2対2のディフェンスへと学習課題の切り替え（質的転換）がねらわれていた。そのため、学習課題に対する学習者の認識が焦点化されず、結果、突出したカテゴリーの記述数がみられなくなっていた。すなわち、単元が進行するにつれて戦術・技術認識が豊富化していくものの、学習課題が変化した際には、戦術・技術認識の対象がばらつき、カテゴリーの記述数が一度落ち込んだ状態になると考えられる。

また2つの山場において、上位グループと比較して下位グループでは、単元前半に「方法に関する実態」の記述数の伸びが、単元後半に「課題」の記述数の伸びがみられない。その傾向は、特に両グループともに記述数がピーク値となった、5時間目および12時間目に顕著にあらわれている。5時間目においてCグループは、「課題に関する実態」に随伴して「方法に関する実態」(5)も多く記述されている一方で、Bグループにおいては「方法に関する実態」(1)の記述が少ない。また、12時間目においてCグループは、「方法」に随伴して「課題」(7)が多く記述されている一方で、Bグループにおいては「課題」(3)の記述が少ない。したがって、上位グループにおいては、課題と方法の両面の記述がみられるのに対して、下位グループにおいては、課題と方法の両面の記述がみられない。では、記述数がピークとなった単元前半と後半の2つの時間では、学習の実態にどのような差異があったのか。その差異を考察するために、感想文の分析から具体的な学習の様子を検討していきたい。

まず5時間目について分析する。Cグループにおける5時間目の感想文の中心は、ガードマンの立ち位置に関する記述(20)となっている。その具体的な内容としては、最初はガードマンがうまくいかなかったが、教師の提示した「ディフェンスの斜め前に立つ」という方法を試してみてもうまくいくようになった記述、さらに「斜め前に立つ」意識ではう

うまくいかなかったが、教え合いの中で発見した「真横に立つ」意識をもつことでうまくいくようになった記述となっている。つまり、ガードマンの個人戦術に着目して、「この方法では失敗したが、この方法では成功した」というように、うまくいかなかった事実（「課題に関する実態」）とうまくいくようになった事実（「方法に関する実態」）を比較し、関連づけながら有効な方法について記述するものが多くなっている。

一方、Bグループの5時間目の感想文の中心は、QBとガードマンの動きのタイミングを一致させる困難さの記述（10）となっている。その具体的な内容としては、ガードマンがガードするスピードや、QBが走るスピードが速すぎたり遅すぎたりして、2人のタイミングが合わなかった事実（「課題に関する実態」）となっている。この時間は「斜め前に立つ」ことが共通の学習課題となっていたが、Bグループはこの学習課題とは異なる、フェイントにおける2人のタイミングという抽象的なグループ戦術を独自の課題としていた。児童期において時間認識は困難な学習課題であり（中村，1981；石田，2013a），Bグループにおいては、「課題に関する実態」と関連づけた具体的な解決策がみつからず、成功体験に関する記述（「方法に関する実態」）がみられなかったと考えられる。

次に12時間目について分析する。Cグループの12時間目の感想文は、ガードマンの位置や動きの重要性をふまえた上での有効な方法を記述したもの（20）が中心となっている。具体的には、ガードマン2が奥のディフェンスの進行を直接阻止しにいくのではなく、QBが通る道先回りして壁をつくる方法を含んだ作戦（「方法」）や、その作戦ではQBの通り道をつくるガードマンの位置や動きが大事（「課題」）であることを記述している。これらの作戦は前時に自分たちが考案した作戦を、つまづきをふまえた教え合いの中で修正したものであり、前時の学習がこの時間の「課題」と「方法」の結びつきにつながったものと考えられる。

一方、Bグループの12時間目の感想文の中心は、2人のガードマンがディフェンス1人ひとりにつく作戦について記述（19）している。具体的には作戦の説明（「方法」）や、ガードマン2が奥のディフェンスの阻止にむかう進行方向で相手に作戦が読まれてしまう事実（「課題に関する実態」）や、読まれないうためにガードマン2が予測をしようと静止している間に素早く動くことなど（「方法」）が記述されている。記述されている作戦は、Cグループと同様に前時に考案した作戦であったが、前時にはつまづきがみられなかった。そして、作戦の課題を具体的な事実としてこの時間に発見しており、Bグループはまだ課題を解決するための有効な方法を探求する段階にあった。そのため、作戦（「方法」）が課題（「課題」）との関連で十分に結びついていなかったことが考えられる。

このように、単元前半と後半における記述数がピークとなった時間の学習状況を比較したとき、下位グループにおいて、単元前半には「課題に関する実態」と「方法に関する実態」の、単元後半には「課題」と「方法」の関連性が弱まっていたことが明らかとなった。3つの認識対象が「相互に独立して存在するのではなく、対象についての課題・方法認識が学習者自身の現在の力量、つまり自己の運動に対する実態認識と結びつけられることが重要である」（岩田，1997，p.294）と岩田が述べているように、認識形成（わかる）を重

視した体育授業においては、実態を媒介としながら、課題と方法の両面が認識の対象となっていくと考えられる。

第4節 個人の認識形成過程の分析

これまで、グループの認識形成過程を分析してきた。しかし、認識対象間の具体的な関係については、十分に解明できていない。特に、「実態」が「課題」や「方法」のどちらかに帰着させられると考えられることから、認識形成過程においては「課題」と「方法」に対する「実態」の位置づけを解明していくことや、3つの認識対象のサイクリックな関係について解明していくことが求められる。そこで、以下では、上位グループの認識活動をリードしたFに着目して、個人の認識形成過程を分析する。

なお、授業担当者によると、Fは、「認識能力は高く、運動能力は低い」学習者であった。対象とした単元においても、当初できないFを中心に教え合う場面がみられていた。しかしその後、フラッグフットボールの戦術・技術的な認識を高めていき、グループを牽引する存在になっていた。

第1項 戦術・技術に関する認識対象間の関連性

図4-5は、感想文からみられるFの認識形成過程をフローチャートにしたものである。以下に、ガードマンに関するFの認識形成過程について分析していく。

Fは、3時間目に教師から提示された「QBを守る」(「課題」)ための方法として、グループで「ガードマンが守備を引きつけている間にQBがいく」という作戦(「方法」)を考案する①。しかし、Fは、グループが考えた作戦で、前方に進行できなかった(「課題に関する実態」)②。そして、この時間の終わりに、教師から「守備の人が動けばガードマンも動いて、QBも動いてと続く…」という説明(「課題に関する実態」)をきいて、「確かにグループで考えたものではQBはいけない」ということに気づいている(「課題」)。

次の時間、Fは教師が提示したディフェンスの斜め前でおさえる方法(「方法」)を遂行しようとするも、「どうしても(ディフェンスの;筆者)前で押さえてしまい、出来なかった」(「課題に関する実態」)③。そこでチームメイトから「真横にいくつもりでやったら」(「方法」)と助言をもらい④、その方法で成功し(「方法に関する実態」)⑤、「ガードマンのとき、斜め前より真横でガードするととてもやりやすいことに気づいた」と記述している(「方法」)⑥。

その後、Fは2対2に発展した8時間目に、考案したガードマンの動き方について「QBの動きに合わせてQBをゴールまで送る」と記述しているが(「方法」)、9時間目にガードマンの動き方に「少し欠点があることを発見した」として修正している。具体的には「ガードはQBを守ることが大事だから」(「課題」)、「レディゴーの瞬間に真横にはいり、QBにあわせて動き、3点ラインまでQBをいかせる」(「方法」)という作戦を記述しており、2対1での学習をふまえ「真横にはいる」ことを追加した作戦へと修正している⑦。

その後3対2へと発展した10時間目でFはガードマンがディフェンスを「押さえる」作戦を実施したが(「方法」)、それでは「QBが通れる道がなくなって」しまうことを体験す

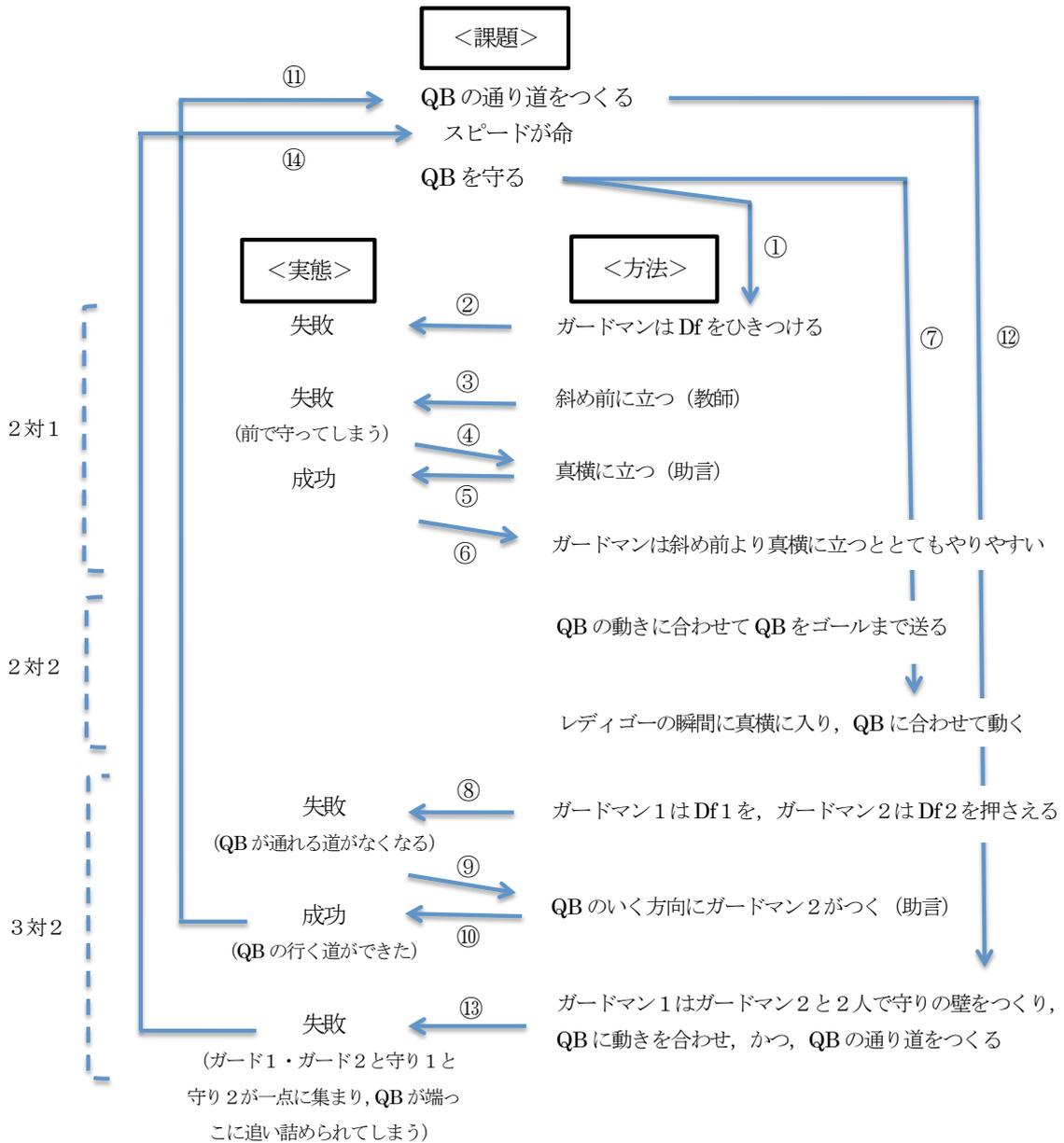


図4-5. Fの戦術・技術認識の形成過程 (フローチャート)

る(「課題に関する実態」)⑧。そして、チームメイトが「QBのいく方向にガードマン2の人をつける」(「方法」という意見をだし⑨、再挑戦してみると成功し、「QBの行く道ができた」という(「方法に関する実態」)⑩。このことをふまえて11時間目のFは、「この試合は、ガードマンの位置、動き守り方などが重要ではないのかと思った。だけど、肝心なのはやはりQBの通る道をつくらなければならない」(「課題」と考え⑪、その具体的な方法として「2人で守りの壁をつくりQBに動きを合わせ、かつ、QBの通り道をつくり3点までおく」という「2人のガードマンで壁をつくる」作戦を考案している(「方法」)⑫。

さらに、Fは12時間目で「ガード1・ガード2と守り1と守り2が1点に集まり、QBが端っこに追い詰められてしまいどうしてもでてしまう」(「課題に関する実態」と分析し

⑬、「2人のガードマンで壁をつくる」作戦には「スピードが命」（「課題」）という発見をしている⑭。

以上のように、Fの認識形成過程では、2対1において、教師が提示した課題にそって自分たちで作戦を考え、うまくいかなかった場面で、「課題→方法→課題に関する実態→課題」（3時）という認識形成過程をたどっている。その後、教師が提示した方法を、実態をふまえて修正していく場面で、「方法→課題に関する実態→方法→方法に関する実態→方法」（4時）という認識形成過程をたどっている。2対2においては、考案した方法を課題をふまえて修正していく場面で、「方法（8時）→課題（9時）→方法（9時）」という認識形成過程をたどっている。3対2では、考案した方法が失敗した事実をふまえて新たな方法へと修正すると同時に、課題からその方法を把握し直し、最後に失敗経験からその方法の課題を発見する場面で、「方法（10時）→課題に関する実態（10時）→方法（10時）→方法に関する実態（10時）→課題（11時）→方法（11時）→課題に関する実態（12時）→課題（12時）」という認識形成過程をたどっている。

こうしてみると、Fには、まず「課題」を解決するために考案した「方法」を実行して「実態」を把握するまでの、「課題→方法→実態」の一連の認識形成過程が生起している。その後、Fは、「実態」から考案した「方法」についての「課題」がえられ、その「課題」を解決するための「方法」の修正をしていく、「実態→（方法の）課題→（修正された）方法」という認識形成過程へとつながっていたり、考案した「方法」について発見した「課題」を解消するために「方法」を修正したりする、「方法→課題→方法」という認識形成過程がみられたりしている。

3つの認識対象の関連性は、常に「課題」から出発して、「方法」の修正がなされていたことから、3つの認識対象のうち、学習者の認識を体系づける最も基底的なものが課題認識であることが示唆される。「課題」をもとに「実態」や「方法」を分析していくことから、「課題」が曖昧であったり、分散していたりすると、対象を相互に関連づけてより有効な認識が形成されないことが推測される。したがって、認識形成を促進するためには、課題認識に関する教師による発問の方向づけが重要となると考えられる。さらに、「実態」は、学習者の「課題」や「方法」を発見・推測したり、具体的な事実によって実施した方法が有効かどうか検証したりしていく関係にあり、「実態」は「課題」と「方法」を相互に結びつけていく関係にあると考えられる。

第2項 戦術・技術に関する認識対象の発展段階

次に、Fの認識形成過程が、山場を中心にどのように質的に高まっていったのかを分析していく。

前半の山場は、2対1のオフェンス学習となっている。まず、「クオーターバックを守る」という「課題」をふまえて考案した「方法」を、実際に試行し、うまくいかなかったが（「課題に関する実態」）、そこから新たな「方法」を考案して、うまくいくようになったこと（「方

法に関する実態)を記述している。このことから、単元前半の山場では、特定の「課題」に対して「実態」と「方法」を関連づけながら、「課題」を解決する有効な「方法」を探求する認識活動がなされている。そして、山場の後半になると、成功体験に裏づけられて、「実態」、「課題」、「方法」が結びついた認識が形成されていた。

単元後半の山場は、3対2のオフェンス学習となっている。まず単元前半と同様に、「クォーターバックを守る」という「課題」をふまえて考案した「方法」を、実際に試行し、うまくいかなかったが(「課題に関する実態」)、そこから発見した「課題」をふまえて新たな「方法」を考案し、うまくいくようになった事実(「方法に関する実態」)を記述している。このことから、単元後半の山場では、「課題」、「実態」、「方法」の3つの認識対象すべてが修正され、相互に関連づけられた認識活動となっていた。

以上より、単元の前半と後半におけるFの認識形成過程では、「課題—方法—実態」が相互に関連づけられながら、認識形成がなされていき、次のような発展段階がみられたと言える(図4-6)。

①特定の「課題」をもとに「実態—方法」認識が豊富化される段階

Fは2対1の段階では教師から提示された「課題」を解決するためにどういった方法で成功するかを比較しながら探求しており、「課題→方法→実態→方法→実態」という過程

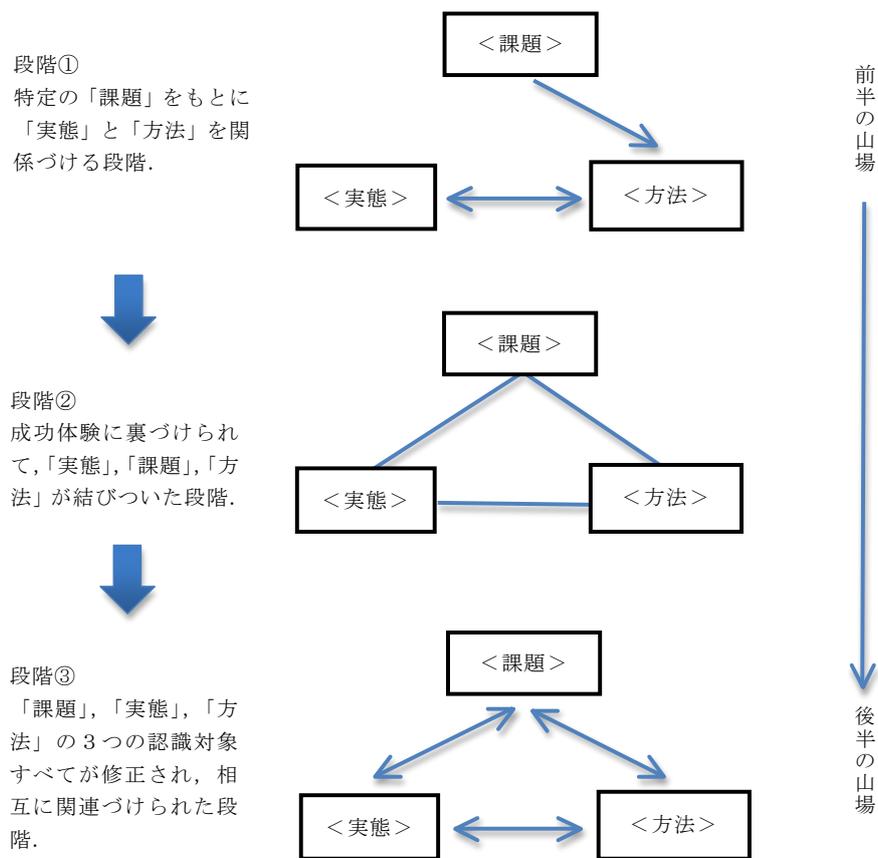


図4-6. Fの戦術・技術認識の形成過程における3つの段階

を経て認識が再構成・豊富化されている。

②「課題—方法—実態」が一致した認識が形成される段階

その後、2対2の段階では、初めに考案した「方法」をこれまで学習してきた「課題」の認識にもとづいて修正することができている。つまり、①の段階を経て、「斜め前」ではなく「真横」でガードすることが「QBを守る」ことだ、という「実態」に裏づけられた「課題-方法」認識が形成されており、その結果、「課題」「実態」「方法」を関係づけて認識が形成されている。

③「課題」の修正もともなって「課題—方法—実態」認識が豊富化される段階

そして、3対2の学習では「実態」から「QBの通り道をつくる」という課題を発見し、その課題から「2人のガードマンで壁をつくる」作戦へと「方法」を修正するとともに、「課題」から「実態」を再分析することで「スピードが命」という下位の「課題」を発見するにいたっている。こうして、「課題→方法→実態→課題→方法→実態→課題」といった「課題」の修正がともなう過程をもって認識が再構成・豊富化されている。

第3項 認識形成のサイクリックな関係

第3章で述べたように、出原（1991）が提起したつまづきの克服過程は、岩田（1988b）の枠組みを使用すると、「つまづきの『実態』→『課題』の発見→分析による課題解決『方法』の発見→習熟による克服」過程として解釈でき、「実態→課題→方法」が相互に関連していく学習過程であるといえる。これは、Fの認識形成過程にみられたように、それ以前に、基本の形式である「課題→方法」が存在しており、正確には「課題→方法→『実態→課題→方法』」という認識形成過程をたどっていると考えられる。また、長谷川（1991）が提起する学習の組織化過程も、岩田（1988b）が提起する理論から解釈していくと、「（『実態』をふまえた）『課題』の発見→課題解決の『方法』の発見→習熟による解決→『実態』をふまえた『課題』の発見…」といった、「実態→課題→方法→実態」として系列化することができる。これらも出原（1991）の認識形成過程と同様の関係として把握することができる。また、TGFU（木原，1999）における戦術学習のサイクルにおいて、「戦術的気づき」は主に教師がゲームにおける課題を発問によって気づかせる教授行為であり、その後、学習者によって、「何をどうするべきか」や「どのようにすべきか」といった「方法」に関する意思決定をさせていく。その後、技能習熟をめざし、再び教師によって「戦術的気づき」が促進されていく。すなわち、TGFUにおいても、「実態→課題→方法→実態」というサイクルで学習が進行していくことがめざされている。また、上述してきた認識形成過程では、はじめに「上位の課題と方法」が認識され、その後、「実態」をふまえて、方法についての「下位の課題」が認識されている。そのため、「下位の課題」は考案していた「方法」の修正にむかう。一方で、Fの認識形成過程においては、3対2の学習において、失敗した事実をふまえ、これまでの「QBを守る」という課題認識から、「QBの通り道をつくる」という課題認識へと修正している。したがって、「下位の課題」が「上位の課題」の修正を導い

ているのである。すなわち、認識形成過程のサイクルとしては、次のようなサイクリックな関係をもつと考えられる（図－7）。

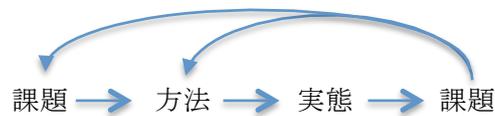


図4－7．戦術・技術認識の形成過程に関するサイクリックな関係

図4－7において、右へ進行していく横向き矢印は認識が関連して結びついていくことを意味し、左へ戻る上方の矢印は既存の認識が修正されることを意味している。こうした認識形成過程のサイクリックな関係の中で、Fの認識形成過程において①の段階は、「上位の課題・方法」に対して、「実態」をふまえて「下位の課題」を発見するものであった。その後、③の段階では、「下位の課題」が「上位の課題」の発見にもつながっていた。さらに、第3章で解明した認識対象の階層関係をふまえると、Fの場合、「上位の課題」はチーム戦術であり、「下位の課題」はグループ戦術であった。したがって、まず形成される「課題→方法→実態」の一連の認識形成過程は、上位の認識対象であり、その後、「実態」から発見される「課題」は、主に上位の「方法」に関する「下位の課題」であり、それらは、下位の認識対象として位置づけられる。また、ここで述べる「上位の対象」と「下位の対象」は、チーム戦術とグループ戦術という階層関係だけではなく、グループ戦術と個人戦術や、戦略とチーム戦術、個人戦術と技といった多様な階層関係が含まれる。そのことから、このサイクリックな関係では、階層関係が生起していると考えられ、図4－7は以下のように修正することができる（図4－8）。

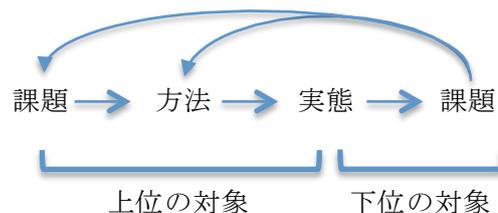


図4－8．戦術・技術認識の形成過程に関するサイクリックな関係

こうして、Fの認識形成過程を分析することで、戦術・技術認識の形成過程に関するサイクリックな関係を考察することができた。この関係は、認識形成を促進する教授－学習過程を構想する上で活用できる可能性をもつと同時に、生涯スポーツにむけて、自分たちで運動学習を展開していくための「学び方」に関する学習内容にもなるものである。今後は上記2つの観点から、モデルを考察していくことが必要となるであろう。

第5節 小括

本研究においては、岩田（1988b, 1997）が戦術や運動技術の認識対象として提起した実態、課題、方法を分析枠組みの手がかりとしながら、体育授業における戦術・運動技術の認識形成過程の特徴を、認識対象の変容過程に着目して解明してきた。

まずCグループを対象にして1回目の分析を試みたところ、「実態」の記述が「課題」と「方法」のどちらかを内包するものであることに気づいた。そのため、「実態」を「課題に関する実態」と「方法に関する実態」の2つに細分化し、新たに4つのカテゴリーを構築した。このことは、「実態」が「課題」や「方法」のどちらかに帰着させられることを示唆していると考えられ、運動学習においては「課題」と「方法」が戦術・技術の中心的な学習内容となり、「実態」はそれらに関連づけていく関係にあると示唆された。

そして、授業担当者が抽出した上位のCグループおよび下位のBグループを分析し、両者の共通点と相違点について以下のことが明らかになった。

第1に、上位グループよりも下位グループの記述数が減少していた。教師による感想文への指導を考慮すると、下位グループの方が戦術・技術認識の形成にやや遅れがあったと考えられる。

第2に、両グループともに全体の記述数としては「課題に関する実態」と「方法」が多く、したがって運動の失敗した事実や有効な方法・作戦に注目する認識活動が多くなされたことが示唆される。

第3に、実態については「課題に関する実態」の記述が多くなっており、課題や方法については「方法」の記述が多くなっていることから、戦術・技術的な課題は具体的な事実を通して認識の対象となりやすく、戦術・技術的な方法は作戦や動き方として一般化されて認識の対象になりやすいことが示唆される。

第4に、両グループは単元の前半と後半において、認識対象の中心が「実態」から「課題」や「方法」へ、さらに詳細には「課題に関する実態」から「方法」へと変化していた。このことから、学習の初期段階では具体性をもった運動の課題についての認識が先行して形成され、のちに作戦や動き方についての方法の認識が形成されていると考えられる。その要因としては、単元前半には個人の具体的な事実が対象となりやすい個人戦術が課題となっており、単元後半では作戦として2人以上の動き方を考えるグループ戦術が課題となっていたことがあげられる。また学習の初期段階では、有効な方法を発見するためにも運動課題が何かを把握することが重要となり、その後、初期段階で獲得した経験的知識をもとにしながら方法についての多様な思考が可能になっていったことが考えられる。

第5に、上位グループにおいては、特定のカテゴリーが段階的に増加していく2つの山場がみられた。2つの山場の間にあたる8時間目は、学習課題の切り替え（質的転換）がねらわれていた。そのため、学習課題に対する学習者の認識が焦点化されず、結果、突出したカテゴリーの記述数がみられなくなっていた。すなわち、単元が進行するにつれて戦術・技術認識が豊富化していくものの、学習課題が変化した際には、戦術・技術認識の対

象がばらつき、カテゴリーの記述数が一度落ち込んだ状態になると考えられる。

第6に、上位グループにおける2つの山場では、単元前半に「課題に関する実態」に随伴して「方法に関する実態」が、単元後半に「方法」に随伴して「課題」が多く記述されており、課題と方法の両面の認識が対象となっていた。一方で、下位グループにおいては、課題と方法の両面の認識が形成されていなかった。そしてその傾向は、特に両グループともに記述数がピーク値となった時間に顕著にあらわれていた。上位グループと比較して、下位グループにおいては、グループ戦術の課題に対する有効な解決方法が発見されていなかったり、作戦の課題を具体的な事実として発見したばかりであったりして、単元前半には「課題に関する実態」と「方法に関する実態」の、単元後半には「課題」と「方法」の関連性が弱まっていたことが明らかとなった。認識形成（わかる）を重視した体育授業においては、実態を媒介としながら、課題と方法の両面が認識の対象となっていくと考えられる。

第7に、認識上位者を対象にした戦術・技術認識の形成過程では、まず上位の対象に関する「課題→方法→実態」の一連の認識形成過程が生起し、その後、下位の対象に関する「実態→課題→方法」や「実態→（下位の）課題→（上位の）課題」といった認識形成過程を経ることが明らかになった。また、3つの認識対象の結びつきに応じて、3段階の認識の発展過程が存在することが明らかになった。

以上のように授業過程においては、学習課題の変化にともなって、中心となる認識対象が変化していくと同時に、多様な認識対象が相互に関連しながら構造化された戦術・技術認識が形成されていく。したがって、一面的な認識活動の蓄積によって学習が展開されていくわけではないのである。

本研究においては、グループおよび個人を対象として認識形成過程の特徴を解明することができた。今後は同一学年の異なる教材での分析や同一教材での異なる発達段階での分析、そして個別の事例分析の蓄積など、認識形成過程のさらなる特徴を解明していくことが課題となる。同時に、本研究の成果をモデルとしてさらなる対象を分析することや、認識形成過程を分析していくカテゴリーの精緻化をめざしていく必要がある。

注

- 1) 対象とした授業においては小人数での対戦としているため、スナップバックのプレイを省略し、QB（クォーターバック）によるスナップバック後のランプレイが許容されている。また、本授業では目標とするゴールにむかって攻撃を継続していくダウン&ディスタンス制ではなく、スタートラインから既定の攻撃回数を実施し得点を獲

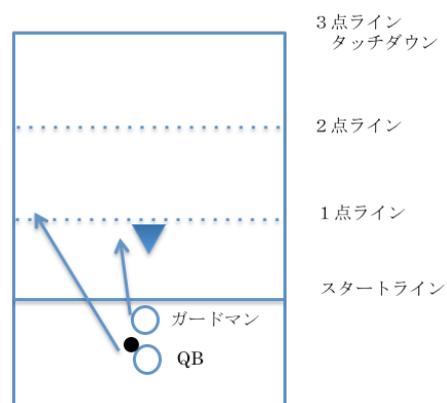


図4-7. 授業で使用された得点制のコート

得していく得点制を採用している（図4-7）。

- 2) 「QB (クォーターバック)」はボールを保持して走り抜ける役割をもち、「ガードマン」あるいは「C (センター)」はQBを守りQBが走り抜ける道をつくりだす役割をもっている。本研究が対象にしたランプレイでは、ハンドオフが導入される前であり、QBのランのみのゲームとなっている。また、授業では2対1または2対2においてオフェンスが2人のときのガードマンを「ガードマン1」と呼び、3対2に移行してオフェンスが3人になったときは、3人目を「ガードマン2」と呼んでいる。
- 3) 授業担当者による感想文への書き込みにおいては、曖昧な記述に対して具体的な記述を要求したり、考えさせたいポイントについて質問をしたり、考えていることへの助言や修正などの指導がなされており、学習者の認識形成を促進する働きかけがされている。書き込み指導の特徴については、神谷・玉腰（2011）や山口（2015）を参照されたい。

資料 1

コーディング・シート

- コーディングのカテゴリーについて
 - 非コーディング・カテゴリー
 - 「協力のみ」「活動のみ」「結果のみ」「目標のみ」「ルールのみ」
 - 「その他（戦術・技術との関連の薄い記述）」
 - 具体的な戦術・技術的内容を含まない「課題に関する実態」「方法に関する実態」「課題」「方法」
 - コーディング・カテゴリー
 - 具体的な戦術・技術的内容を含む「課題に関する実態」「方法に関する実態」「課題」「方法」

資料 2

コーディング・マニュアル

- コーディングの作業方法について
 - ・以下に提示するカテゴリーを念頭に置きながら、感想文の内容を分類していく。
 - ・分類にあたっては、番号の付与されたひとまとまりのある文章につき1つのカテゴリーをあてはめていく。
 - ・以下に各カテゴリーの解説と各グループの子どもの特徴を提示する。
これをよく読んで上で作業を開始する。
- 各カテゴリーとコーディング方法の解説

表. 各カテゴリーにおけるコーディングの事例と分類指標

カテゴリー	コーディングの事例	分類指標
課題	「QB をガードするには二人の守備を守らなければなりません」／「一人の守備は前に来るから守れるけど、もう一人の守備がいるのでとっても難しいです」	戦術・技術の課題や、問題点・困難性についての評価、「～しなければならない」といった必要性・必然性を記述したもの。
	「次回はスタートの合図ですぐに走りだせるようにしたい」	今後の目標を記述したもの。
方法	「守りは、相手のチームの QB とガードをプレスで驚かして、その隙にガードの裏に回って取ればいい」／「プレスする人をだまして、後ろにいる、取る人をガードし、3点ラインまで行くという作戦です」	考えた方法、または作戦について説明をしているもの。
課題に関する実態	「ガードマンは本当は守備の斜め前に行くのに、練習の時ぼくは、守備の人の前にいました」／「相手も素早く、自分は『用意ドン』と言われたら直ぐ動いているつもりなのに全然取れません」	意識したポイントが未達成となった事実や失敗した事実を記述したもの。
方法に関する実態	「隙について逆にいくこともしました」／「ぼくはガードマンで上手く横に行けて、ガード出来て、3点取れました」／「『方向を変えてはダメ』という、成功していた」	特定の方法で試した事実や成功した事実を記述したもの。

- ・多様な文脈で記述されているが、カテゴリーにひきよせて解釈していく。
- 友達に教えてもらう文脈/今後の目標を表現する文脈/授業で実施したことを振り返る文脈等
- ・同一の文章で異なるカテゴリーが存在する場合は、それぞれのカテゴリーをカウントする。
- ・また前文の具体的な戦術・技術的内容が指示代名詞で表現されているものも分類対象とする。

終章

本研究においては、戦後体育科教育における運動学習に関連する認識的側面の位置づけや認識形成を重視する体育実践研究の動向を検討した上で、戦術・技術認識の構造的特徴を解明し、それらを分析枠組みとして、学習者の認識形成過程の特徴を解明することを目的とした。本章では、本研究の成果を概観し、総合考察として戦術・技術に関する認識対象の階層的構造モデルを実践的に適用するための視点を検討する。そして、最後に本研究の課題を提示する。

第1節 本研究の成果

(1) 戦後体育科教育における認識に関する位置づけや体育実践研究の動向

まず、本研究においては、教師の指導に関する研究領域の内、戦後学習指導要領における運動学習に関連する認識的側面の位置づけや認識形成を重視する体育実践研究の動向を検討した。これらの成果は先行研究において未解明であった、運動学習に関連する認識的側面の位置づけおよび、認識に関する近年の動向にも着目するものである。そのため、研究成果からは、以下のような体育科教育における認識に関する議論や実践の到達点と課題が明らかになった。

戦後体育科教育の学習指導要領においては、1958年改訂から2008年改訂までの約50年にわたって、運動学習における認識的側面が軽視されてきた歴史をもつ。具体的には、運動学習における認識的側面の記述は一部において認められていたものの、それらの多くは態度の項目で記述されており、「できる」ために「わかる」ことが重要だと理解されていたわけではなかった。また、この期間においては、学習指導要領に認識的側面が強調されるいくつかの契機がみられたものの、それらが認識を軽視する「体力づくり体育」や「楽しい体育」が行政主導で展開されることで、発展させられなかった。これにより、体育科教育における認識に関する研究が出遅れることになったのである。

一方で、体育科教育においては、一部の実践家や民間教育研究団体によって、認識を重視する体育実践研究が推進されてきた。これらは、戦前の大谷（1935）の問答式指導法に始まり、戦後の作文や生活綴り方による体育実践（亀村，1956；佐々木，1956）など、早期から着手されていた。中でも、1970年代後半から1980年代前半にかけて生起した体育科教育の学力論議においては、体育科教育の学力の1つに認識的側面が位置づけられたことで、認識を重視する体育実践研究が拡大していくことになる。そして、出原（1978, 1986, 1991）を中心として認識形成を中核とした学習集団を形成していくことをめざす、学習集団論が構築され、理論が実践的にも証明されていく（西垣，1989）。その後、体育科教育のアイデンティティを論議する中で、体育科教育固有の認識としての運動的認識が提起されるなど、本格的に認識が研究対象となってくる（江刺，1988, 1989, 1990；石田，2001）。

その後、体育科教育では2008年の改訂を契機にして、ようやく認識的側面が重要視されるようになった。この改訂は、これまでの認識的側面を軽視する実態を克服する重要な転換点となったと言える。さらに、2017年改訂の学習指導要領では、「知識・技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力・人間性等」が形成すべき資質・能力の柱となっており、今後も認識を中核としながら、主体的で協同的な学習が重要視されることが予測される。また、それにもなると、近年においては認識形成を重視する学習指導論が積極的に提起されるようになっており、これまでのわが国で構築されてきた体育実践研究を土台として、さらなる追求がめざされていくであろう。

以上のように、わが国において、体育科教育における認識に関する研究は、近年になってようやく重要課題として位置づけられたのであり、これまでの体育科教育における認識に関する議論は、認識それ自体が問題とされるのではなく、運動技能との関連や集団形成との関連をどのように把握するかに関心があった。特に、その多くは教師の指導を想定した研究となっており、学習者の認識活動やその形成プロセスにアプローチする研究は不十分となっていた。

(2) 体育科教育における戦術・技術に関する認識対象の構造的特徴

そこで本研究においては、学習者の認識の実態を分析する枠組みを構築するために、客体としての認識に関する研究領域の内、これまで曖昧にされていた、戦術・技術に関する認識対象の構造的な特徴を解明した。体育科教育において、「認識」概念は多様な意味をもち、これらの複雑さが、認識に関する建設的な議論を妨げてきた経緯があった。また、体育科教育における中心的な認識対象となる戦術・技術においても、それらの特徴を把握する共通の見解が提起されているわけではない。そこで本研究では、体育科教育における授業実践レベルで問題となる認識対象を検討した数少ない先行研究として岩田(1988b, 1997)や石田(2001)の研究をあげ、両者の研究を発展させて課題を克服していった。

本研究においては、まず岩田(1988b, 1997)や石田(2001)の研究の到達点を概観した上で、両者の研究は認識対象となる戦術や運動技術の階層関係についての言及が不十分であることを提起した。次にその問題点を解消するためにスポーツ運動学の知見を参照しながら、戦術や運動技術に関する認識対象の構造的な特徴について考察していった。考察の結果、まず、最上位には教師が単元において形成させたい体系的な認識が位置づけられる。そして、単元の各授業において、教師が目標とする認識対象は課題—実態—方法の3つの側面が存在し、これらが戦術や運動技術の各階層(戦略—戦術—運動技術)に位置づいた構造をもつことが明らかにされた。またその構造的な特徴をモデル化して提示することができた。

以上のように、本研究では先行研究が課題とした、階層関係をふまえて、体育科教育における戦術・技術の認識対象を構造的に把握することができた。この研究成果は、今後体育科教育における戦術・技術認識を分析する際の指標となったり、学習者の認識の実態を分

析する指標となったりすることを可能とするであろう。また、実際の体育授業では、多様な認識対象が結びついていくサイクリックな認識形成過程となることから、戦術・技術に関する認識対象の階層的構造モデルを、動的なモデルとして改変していくことがもとめられる。そのためにも、サイクリックな関係の中核となる「実態，課題，方法」という認識対象の横の関係構造をどのように把握していくのが重要な課題になると考えられる。

(3) 体育授業における戦術・技術認識の形成過程

そこで本研究においては、主体の認識に関する研究領域の内、戦術・技術認識の形成過程を、認識対象の変容過程に着目して解明していった。方法としては、岩田(1988b, 1997)が運動学習における認識対象の一般的な特性として提起した、実態，課題，方法の3つを分析枠組みの手がかりとしながら、体育授業で収集された感想文を分析した。これまで、体育科教育における認識に関する研究は、研究方法論上の課題を抱えていた(大友, 1997)。それに対して、本研究においては、理論からの演繹とデータ(感想文)からの帰納を分析の手段として、課題に関する実態，方法に関する実態，課題，方法の4つのカテゴリーへと再構築し、学習者の認識の実態を把握するための分析枠組みを構築することができた。そして、本研究では、構築した分析カテゴリーを使用し、小学校高学年のフラッグフットボールを分析対象として、次のような学習者の認識形成過程の特徴を解明した。

分析は、授業担当者によって抽出された上位のCグループおよび下位のBグループを比較分析した。その結果、両者の共通点としては、単元前半では実態，特に課題に関する実態のカテゴリーが多くカウントされ、単元後半では課題と方法，特に方法のカテゴリーが多くカウントされていた。その要因としては、単元の前半と後半で学習課題が変化しており、前半は具体的な事実が認識の対象となりやすい個人戦術の課題であり、後半は抽象的な課題や方法が対象となりやすいグループ戦術の課題であったことがあげられる。こうして、単元の前半と後半の学習課題の変化にともなって、3つの認識対象の関係性は変化していることが明らかとなった。また、両者の相違点としては、上位グループの方が、多様な認識対象が相互に関連づけられていた。そのことから、認識対象が相互に関連し、結びついているかどうかは認識形成の段階の指標となることが示唆された。

また、本研究では上位グループにおいて認識活動をリードした学習者に焦点をあて、「実態，課題，方法」の3つの認識対象の関係性や、認識対象の相互の結びつきの段階、そして、認識形成過程のサイクリックな関係を考察した。3つの認識対象の関連性は、常に「課題」から出発して、「方法」の修正がなされていたことから、3つの認識対象のうち、学習者の認識を体系づける最も基底的なものが課題認識であることが示唆される。学習者は「課題」をもとに「実態」や「方法」を分析していくことから、「課題」が曖昧であったり、分散していたりすると、対象を相互に関連づけてより有効な認識が形成されないことが推測される。さらに、「実態」は、学習者の「課題」や「方法」を発見・推測したり、具体的な事実によって実施した方法が有効かどうか検証したりしていく関係にあり、「実態」は「課

題」と「方法」を相互に結びつけたり、「課題」や「方法」の修正を要求したりしていくことで、認識形成過程のサイクリックな関係をつくりだしていくことが明らかとなった。

こうして、本研究においては、体育科教育において授業実践レベルで問題となる認識対象を研究した岩田や石田の研究を発展させ、より構造的に授業構想における認識対象の特徴を解明するとともに、具体的な体育授業を通して実証的に検討していった。そして、これまで実証的な分析が十分になされてこなかった認識形成過程を、認識対象の変容過程に着目して解明してきた。この研究成果は、本研究が再構築した分析枠組みが認識活動の特徴を分析するツールとなる可能性をもつこと、および体育授業において認識の高まりを把握する1つの指標を提起することにおいて意義がある。

以上のように、本研究においては、体育実践に寄与するための認識の把握の仕方を追求してきた。したがって、本研究の研究成果が、認識形成を促進する体育授業づくりにどのように寄与していくのかが問われている。そこで以下では、本研究が解明した戦術・技術に関する認識対象の階層的構造モデルが、認識形成を促進する体育授業づくりにどのような示唆を与えるのかを検討し、到達点を提示する。

(4) 本研究の成果を体育授業づくりへ適用する視点

本研究では、体育授業づくりの観点から、教師の単元構想をふまえた戦術・技術に関する認識対象の階層的構造モデルを提起した。このモデルを体育授業づくりへと適用させる上で把握すべき特徴を考察していきたい。

第1に、戦術・技術に関する階層的構造モデルは、授業計画における認識目標を構想する際に活用することができる。

具体的には次のような計画が求められていく。まず、戦術・技術に関する階層的構造モデルにおいては、最上位に教師が認識目標とする体系的認識を明確にすることが求められる。教師自身が、単元を通して、学習者にどのような認識を獲得させたいのかが明確でなければ、認識を促進する有効な働きかけや学習方法を構想したり、実践経過での修正をしたりすることはできないであろう。ここで、「体系的認識」と位置づける場合、その意味は、①認識対象の階層性「戦略—戦術（チーム—グループ—個人）—技術（技—技の技術）」をふまえ、単元を通して到達させるべき水準を把握すること、そして、②各階層において、認識対象の一側面だけではなく、「課題—方法—実態」の関係から体系的に把握すること、という2つの意味が含まれている。教師の構想する認識目標が、トータルな目標として、階層的・構造的に把握されていることが求められるのである。また、近年では「わかる」だけではなく「考える」活動（思考力・判断力・表現力等）が重視されていることをふまえれば、「認識」とは必ずしも「知覚（運動的認識）」や「知識」だけではなく、それを活用して課題を解決する「思考」活動としても把握し、認識目標を構想していきたい。

次に、単元において、認識目標とした体系的認識へ到達するための、認識形成過程（授業過程）を構想することが求められる。第4章での事例分析で示唆されるように、各時間においては特定の階層の特定の対象についての認識が中心となり、それらが時間の経過とともに相互に関連づけられていく過程となっていた。また、戦術・技術認識の形成過程における3つの段階が示唆するように、1つの「課題—方法—実態」の認識が単元を通して形成されるのではなく、1つの学習課題ごとに「課題—方法—実態」が相互に関連づけられた認識が形成されていた。そして、系統的な学習課題の発展によって、新たな関連づけへと再構成されており、「課題—方法—実態」の3つの認識を関連づけて考えられる認識能力（学び方）も形成されていた。したがって、単元において複数の学習課題におけるサイクリックな学びを通して、最終的に到達目標とする、「課題—方法—実態」が相互に関連づけられた認識を獲得させていくことがめざされるのである。また、そのためには、多様な認識対象の関連性や認識形成過程のサイクリックな関係を理解しておくことが必要となる。まず、認識形成の出発点は「課題」についての認識である。「課題」は、運動の「課題」を解決するための有効な「方法」を要求する。そのため、「課題」が変化すれば、もとめられる「方法」やその「実態」も変化してくる。そして、「課題」を解決するための有効な方法を探求する上で、「実態」の認識が重要となる。「実態」は「課題」と「方法」を事実によって結びつけたり、「課題」や「方法」の修正を要求したりする。こうして、サイクリックな関係をもって修正が加えられながら、有効な戦術・技術が探求されることになる。

第2に、戦術・技術認識の階層的構造モデルは、学習者の実態を把握し、単元過程における授業改善にも活用することができる。

認識は学習者が構成するものであるため、実際の授業過程では、第4章の事例でみられたように、教師が意図しない課題に着目することも想定される。認識対象は相互に関連していく性質をもつことから、ボタンの掛け違いのように、1つの要素にズレが生起すると、有効な認識が形成されることは困難となるのである。そのため、教師は学習者の認識活動の実態を把握し、グループや個人への指導や、認識の修正を迫るような学習を展開する必要がある。その際、本研究が解明した戦術・技術に関する階層的構造モデルをふまえると、学習者の認識活動において、学習課題に対して上位か下位のどちらの階層の対象を問題としているのか、また、課題、方法、実態において、学習者が何をどう認識し、どこを修正していくとよいのか、といった分析視点が得られる。また、3つの認識対象が相互に関連していることから、「課題」を把握できていないのは、「実態」の認識が弱いためであるといったことや、「方法」を発見できていないのは、「課題」の把握が弱いためであるといったことが考えられ、どこに認識の結びつきを妨げるズレが生起しているのかという相互に関連づけた視点から学習者の認識形成の実態を分析することが可能となる。

第2節 本研究の課題

以上のように、本研究では、戦後体育科教育における運動学習に関連する認識的側面の位置づけや認識形成を重視する体育実践研究の動向を検討した上で、戦術・技術認識の構造的特徴を解明し、それらを分析枠組みとして、学習者の認識形成過程の特徴を解明してきた。

しかし、本研究が解明した戦術・技術に関する認識対象の階層的構造モデルを体育実践へと適用するためには、次のような課題がある。まず、今後は多様な実践群を分析することによって、モデルのさらなる精緻化をめざしていく必要がある。特に、本研究が着手した「課題－方法－実態」といった横の構造的関係だけではなく、「戦略－戦術－技術」といった縦の階層関係をふまえて、体育授業における認識形成の実態を把握する分析枠組みを構築していくことも課題となる。また、戦術・技術に関する認識対象の階層的構造モデルを、授業過程における動的なモデルとして修正することが求められる。そのことで、実際の授業過程における複雑な認識形成過程をより鮮明にしていくことができるであろう。また、本研究ではグループ単位と個人単位を区別して認識形成過程を分析したが、個人がグループの中でどのように相互に関係をもちながら認識が形成されていくのかについては、解明できていない。近年においては、他者との協同的な学びの重要性が強調されており、学習集団形成や他者との認識交流との関係で学習者の認識形成過程を分析することも重要な研究課題となる。体育科教育における認識に関する研究はまだ始まったばかりであり、今後も学習者の認識の実態を把握するための基礎的研究を進めていかなければならない。

引用・参考文献

- 赤沢早人（2008）学習指導要領と学力．田中耕治・井ノ口淳三編 学力を育てる教育学，八千代出版，pp. 55-79.
- 秋田伊都子・網和弘・中井隆司（2003）戦術的認識を学ぶ 侵入型ゲームの教材開発－抽出児のゲーム理解の変容過程を通して－．奈良教育大学紀要 52（1）：119-130.
- 朝岡正雄（1990）スポーツ技術概念の階層性に関する現象学的考察，筑波大学体育科学系紀要，13，pp. 101-109.
- 朝岡正雄（1998）コラム⑤「戦略・戦術・作戦」．ヤーン・ケルン著 朝岡正雄・水上一・中川昭監訳 スポーツ戦術入門，pp. 20-23，大修館書店．
- 麻柄啓一・進藤聡彦・工藤与志文・立木徹・植松公滅・伏見陽児（2006）学習者の誤った知識をどう修正するか ル・バー修正ストラテジーの研究．東北大学出版会：宮城．
- 朝輝千明（2015）大阪支部「競争研究」の取り組み．たのしい体育・スポーツ，292：30-33.
- 荒木豊（1981）I 体育科教育の概観．小学校教科教育法 9 巻体育，日本標準：東京，p. 18.
- 荒木祥生・池田拓人（2014）3 対 2 アウトナンバーゲームの練習がハンドボールにおける状況判断力に及ぼす影響．和歌山大学教育学部紀要教育科学，64：1-8.
- 有信実（1979）空間認識をどう広げるか．体育科教育，27（1）：52-61.
- 有馬明恵（2007）内容分析の方法．ナカニシヤ出版：京都．
- Almond, L. (1986), "Research-Based Teaching in Games", Evans, J. ed., Physical education, sports and education, The Falmer Press, pp. 155-165.
- アロンソン（1986）ジグソー学級．松山安雄訳，原書房．
- 石井英真（2015）今求められる学力と学びとは－コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影－．日本標準ブックレット，No. 14.
- 石田智巳（2001）体育科教育における運動技能の学習と認識に関する研究．学位論文（広島大学，博士）．
- 石田智巳（2011）佐々木賢太郎の体育教育思想形成に関する研究：『体育の子』時代の生活綴方と子どもの認識形成に関わって．体育学研究，56：435-449.
- 石田智巳（2012）運動的認識の発達に関する研究－4年生と6年生の感想文分析を通して－．立命館産業社会論集，48（2）：111-130.
- 石田智巳（2013a）体育科教育学の立場からみた実証的研究－子どもの感想文から何を読み取るのか－．体育科教育学研究，29（2）：49-56.
- 石田智巳（2013b）出原泰明による短距離走（田植えライン）の実践．たのしい体育・スポーツ，No. 271，pp. 34-37.
- 井谷恵子（1988）「Basic Stuff Series」に関する分析的研究：アメリカにおける体育の認識学習の展開．学位論文（修士），兵庫教育大学．
- 井谷恵子（1997）第3節 認識学習．竹田清彦・高橋健夫・岡出美則編 体育科教育学の探究，大修館書店：東京，pp. 132-133.

- 出原泰明 (1974) 中距離走=失敗の実践から. 学校体育研究同志会冬季研究集会, 58 : 11-16.
- 出原泰明 (1978) 技術指導と集団づくり. ベースボール・マガジン社 : 東京.
- 出原泰明 (1980) 私の実践ノート 陸上 五十 m 走の実践から, 運動文化, 75, 中村敏雄編 (1999) 戦後体育実践主要論文集, pp. 376-381, 創文企画参照.
- 出原泰明 (1981) 高校・短距離走の実践から考える, 体育科教育, 29 (8) : 46-49.
- 出原泰明 (1986) 体育の学習集団論. 明治図書 : 東京.
- 出原泰明 (1989) 「習熟と認識の変革過程」を学習の対象にするとは. 第 99 回学校体育研究同志会全国大会提案集, pp. 10-15.
- 出原泰明 (1992) スポーツで何を教えるのか. 体育科教育, 40(14) : 14-18.
- 出原泰明 (1993) 「教科内容研究」と「授業改革」, 学校体育研究同志会編 体育実践に新しい風を, pp2-27, 大修館書店.
- 出原泰明 (1994) 体育における「個別化」「個性化」学習の批判的検討. 和歌山大学教育学部紀要, 教育科学, 79 : 59-71.
- 出原泰明 (2004) 異質協同の学び—体育からの発信. 創文企画 : 東京.
- 出原研究室グループ (2002) 小特集 2 「中川実践」(小学校 2 年生:水泳) を検討する—子どもの感想文の分析を中心に—. 和歌山大学教育学部出原泰明研究室論文集, スポーツ文化と教育, 6 : 106-131. 執筆分担者: 出原泰明 (pp. 106-107) ・箕西由美 (p. 108) ・出口雄三朗 (pp. 109-122) ・中岡大 (pp. 123-131).
- 稲垣安二 (1980) スポーツ競争の戦術に関する一試論, 日本体育大学紀要, (9) : 1-11.
- 稲垣安二 (1989) 球技の戦術体系序説—バスケットボールとバレーボールの特殊戦術体系, 梓出版社.
- 今井むつこ・野島久雄 (2003) 概念の学習. 人が学ぶということ, 北樹出版, pp. 91-111.
- 今関豊一・高橋健夫 (2013) 参考資料としての学習指導要領における体育科学習内容の位置づけに関する検討. 体育科教育学研究, 29 (1) : 1-22.
- 岩田靖 (1988a) 体育科教育における「認識」問題の史的契機及びその遺産に関する考察—1960 年前後の体育本質論争期を中心に—. 長野体育研究, (3) : 1-11.
- 岩田靖 (1988b) 体育科教育における教材論 (II) —「教材」をめぐる概念システムに関する考察—. スポーツ教育学研究, 8 (2) : 11-23.
- 岩田靖 (1996a) 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.
- 岩田靖 (1996b) 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.
- 岩田靖 (1997) 出原泰明の実践. 中村敏雄編 戦後体育実践論 独自性の追求, 創文企画 : 東京, pp. 285-298.
- 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.
- 岩田靖 (2005) 体育科教育における「学習内容の構造論」の諸問題(II). 信州大学教育学部紀要, (114) : 65-76.
- 岩田靖 (2016) ボール運動の教材を創る. 大修館書店 : 東京.

- ヴィゴツキー (2001) 思考と言語. 柴田義松訳, 新読書社.
- ウヴェ・フリック (2002) 新版質的研究入門—〈人間の科学〉のための方法論. 小田博志監訳, 春秋社: 東京.
- 内海和雄 (1978) 学習指導要領の変遷—体育科の目的・目標とその設定方法を中心に. ¹体育科教育, 26 (12): 109-112.
- 内海和雄 (1984) 体育科の学力と目標. 青木書店: 東京.
- 海野勇三・今村久雄 (1988) 体育授業における創造的な教授—学習と学力形成. 中村敏雄編 体育の実践的実践, 創文企画: 東京, pp. 65-122.
- 江刺幸政 (1988) 体育教育の方法に関する研究 (I) —体育教育で育てる認識能力への問いかけを中心にして—. 中国四国教育学会編, 教育学研究紀要, 34 (1): 370-375.
- 江刺幸政 (1989) 体育教育の方法に関する研究 (II) —体育科教育における技能学習の考え方を中心にして—. 中国四国教育学会編, 教育学研究紀要, 34 (2): 440-444.
- 江刺幸政 (1990) 体育教育の方法に関する研究 (III). 中国四国教育学会編 教育学研究紀要, 36(2): 370-375.
- 大後戸一樹・久保研二 (2013) 授業を通して児童が読み取った運動情報の内容分析—授業前後の記述内容の変容に焦点をあてて—. 学校教育実践学研究, 19: 179-185.
- 大後戸一樹・木原成一郎・加登本仁 (2009) 小学校の体育授業における児童の運動技能の評価に関する実践的研究—教師による評価と児童の自己評価および相互評価に着目して—. 体育科教育学研究, 25 (2): 10-14.
- 大後戸一樹・久保研二・木原成一郎 (2012) ビデオ映像から読み取られた運動情報の内容分析—小学2年生と6年生の記述内容の比較から. スポーツ教育学研究第32大会号, p. 71.
- 大後戸一樹・久保研二 (2014) 授業を通して児童が読み取った運動情報の内容分析—マツト運動における運動技能の変容との関係に焦点をあてて—. 学校教育実践学研究, 20: 109-114.
- 大谷武一 (1935) 新訂 学校体操の指導. 目黒書店. 初版は1925年発行.
- 大段員美・佐藤裕 (1970) 創造性と体育の授業改造. 明治図書出版: 東京.
- 大友智 (1997) 授業研究の歩み. 体育科教育学の探求—体育授業づくりの基礎理論—, 竹田清彦・高橋健夫・岡出美則編著, 大修館書店: 東京, pp. 348-359.
- 大前正水・渡邊義行 (1999) 運動習熟における運動表彰の形成過程と体育指導. 岐阜大学教育学研究報告教育実践研究, 1: 77-96.
- 大貫耕一 (1981) 小学校・水泳の実践を中心に, 体育科教育, 29 (9), pp. 38-42.
- 大貫耕一 (1988) ボールゲーム教材における他者認識—「上手になる」と「なかよくなる」の関係—. 中村敏雄編, 体育の実験的実践—子どもたちが創る体育の授業—. 創文企画: 東京, pp. 237-271.
- 大貫耕一 (1989 a) 「わかる」と「できる」の統一をめざして (II). 体育科教育, 37(5): 74-79.
- 大貫耕一 (1989 b) 「わかる」と「できる」の統一をめざして (III). 体育科教育, 37(6):

- 64-67.
- 大貫耕一・高橋健夫 (1989) 「わかる」と「できる」の統一をめざして. 体育科教育, 37(4) : 68-71.
- 大貫耕一 (2013) 時代を拓くサッカーの「心電図」実践. たのしい体育・スポーツ, No. 270, pp. 34-37.
- 岡沢祥訓・高田俊哉 (1990) ボール投における「わかる」と「できる」との関係について. 教育工学センター研究報告, 13 : 75-82.
- 岡出美則 (1989) 体育における技術認識論—出原を手がかりとした技術認識過程に関する見解の検討. 愛知教育大学研究報告 芸術・保健体育・家政・技術科学, 38 : 73-84.
- 岡出美則 (1990) 日本における認知目標と授業過程に関する論議について. 愛知教育大学体育研究室研究紀要, 15 : 1-18.
- 岡出美則 (1994) 「わかるとできる」学習の意義, 高橋健夫編 体育の授業を創る, pp. 128-142, 大修館書店.
- 岡出美則・吉永武史 (2000) イギリスのゲーム理解のための指導理論 (TGFU) : 戦術学習の教科内容とその指導方法論検討に向けて. 筑波大学体育科学紀要, 23 : 21-35.
- 岡出美則・劉静波・吉永武史・鬼澤陽子・小松崎敏 (2007) 戦術学習モデルの効果の検討—小学校におけるフラッグフットボールの授業分析を通して—. スポーツ教育学研究, 27(1) : 37-50.
- 岡野昇・佐藤学 (2015) 体育における「学びの共同体」の実践と探究. 大修館書店 : 東京.
- 折出健二 (1982) 「学習集団の指導」の実践課題は何か. 現代教育科学, 25 (9) : 5-22.
- 荻原朋子 (2015a) 小学校高学年児童におけるオーバーハンドパスに関する素朴概念調査方法の開発. 科学研究費助成事業研究成果報告書.
- 荻原朋子 (2015b) 仲間学習モデルの体育授業への適用過程とその成果. 体育科教育学研究, 31 (2) : 42-48.
- 荻原朋子・鬼澤陽子 (2015) 学習者論 : 学習者の素朴概念と学習指導. 岡出美則・友添秀則・松田恵示・近藤智靖編 新版体育科教育学の現在, 創文企画 : 東京, pp. 138-151.
- 荻原朋子・岡出美則・須甲理生・四方田健二 (2014) 中学校体育授業における素朴概念修正のための学習指導方略の検討 : バレーボール単元におけるオーバーハンドパスを対象として. 体育学研究, 59 : 639-652.
- 鬼澤陽子・小松崎敏・吉永武史・岡出美則・高橋健夫 (2008) 小学校 6 年生のバスケットボール授業におけ 3 対 2 アウトナンバーゲームと 3 対 3 イーブンナンバーゲームの比較—ゲーム中の状況判断力及びサポート行動に着目して—. 体育学研究, 53:439-462.
- 鬼澤陽子・小松崎敏・吉永武史・岡出美則・高橋健夫 (2012) バスケットボール 3 対 2 アウトナンバーゲームにおいて学習した状況判断力の 3 対 3 イーブンナンバーゲームへの適用可能性—小学校高学年を対象とした体育授業におけるゲームパフォーマンスの分析を通して—. 体育学研究, 57 : 59-69.
- 鬼澤陽子 (2009a) 「アウトナンバーゲーム」を取り上げることの意味は?. 体育科教育, 57

(4) : 30-31.

- 鬼澤陽子 (2009b) ボールゲームで保証すべき確かな学力とは—ゴール型ゲームの基礎としての状況判断力—. 体育科教育, 57 (11) : 35-37.
- 鬼澤陽子 (2012) 状況判断力の習得を企図したアウトナンバーゲームによるボールゲームの授業づくり. 体育科教育, 60 (11) : 66-67.
- 海後勝雄 (1960) 体育科の本質について. 体育の科学, 19 (3) : 151-154.
- 額谷修二 (1994) 「わかること」と「できること」—認知系の構造と認知系における言語と映像の限界. 体育・スポーツ哲学研究, 16 (1) : 3-13.
- 勝田守一 (1959) 認識の質と子どもの生活現実. 勝田守一著作集 4 人間形成と教育 (教育, 12 月増刊号), 国土社:東京, 1972, pp.96-114.
- 加藤泰樹 (1993) 子どものスポーツ運動における“わかる”と“できる”について. 体育の科学, 43 (9) : 728-732.
- 学校体育研究同志会教育課程自主編成プロジェクト (2000) 私たちの教育課程試案—すべての子どもにスポーツの感動と生きる力を— (中間報告). 文化出版:愛知.
- 学校体育研究同志会教育課程自主編成プロジェクト (2003) 教師と子どもが創る体育・健康教育の教育課程思案. 創文企画:東京.
- 神谷拓・玉腰和典 (2012) 坂井実践の特徴と課題. 体育科教育, 59 (12) : 28-31.
- 金子明友 (1988) 新性向体育学習へのスポーツ運動学の貢献. 島崎仁・松岡弘編 体育・保健科教育論, 東信堂:東京, pp. 55-67.
- 金子明友 (1994) 「わかる」と「できる」の間. 学校体育, 27 (12) : 10-16.
- 亀村五郎 (1956) 考える体育. 牧書店:東京.
- 木村真知子 (1997) 体育は何を育てる教科か—体育科の原点を探る—. 体育科教育, 45 (16) : 31-33.
- 木村吉次 (2001) 体育・スポーツ史概論. 市村出版:東京, pp.151-163.
- 木村清人 (1998) 学校体育の課題と展望. 体育科教育, 46 (5) : 26-41.
- 教育課程審議会 (1976) 幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について (答申).
- 久我アレキサンデル (2015) 800mの世界, たのしい体育・スポーツ, No. 275.
- 草深直臣 (1983) 運動文化論研究の生成と展開, 保健・体育研究, (2) : 1-72.
- 口野隆史 (1995) 体育授業における学習者の認識に関する研究—体育授業での学習者の運動技能向上にかかわる認識の分類—, 精華女子短期大学紀要, 21, pp. 135-147.
- 久保健 (1991) ドル平のバリエーション. たのしい体育・スポーツ, 夏, 35 : 21-27.
- 久保健 (1992) 研究のまとめ. 運動文化研究, 10 : 162-163.
- 久保健 (2007) 日本の体育は「わかる」をどう扱ってきたか. 体育科教育, 55 (2) : 14-18.
- 久保健 (2010) 体育科教育法 講義資料集. 創文企画.
- 久保健・藤田和也・平田昭孝・星野実 (1989) 学習指導要領はどう変わってきたか—民主主義・科学・文化内容をなしくずしに—. 改訂学習指導要領批判と私たちの課題 健康と

- 体育・スポーツの主人公を，教育課程検討委員会編，No.12，pp.2-31.
- 久保研二・大後戸一樹・木原成一郎（2013）児童の示範映像の観察に関する運動学的研究—小学校体育科のマット運動に着目して—．学校教育実践学研究，19：171-178.
- グリフィン．L．オスリン，J．ミッチ，S．（1999）ボール運動の指導プログラム—楽しい戦術学習の進め方—．高橋健夫・岡出美則監訳，大修館書店：東京．
- 黒羽亮一（1989）新教育課程と学校教育の方向．体育科教育，37（6）：15-18.
- 厚東芳樹（2013）体育授業における「戦術的気づき」を高める運動教材の開発過程に関する研究—小学校4年生：フラッグフットボールを題材に—．北海道体育学研究，48：55-66.
- 合屋十四秋（1997）水中運動の動作認識とその変容について．愛知教育大学教科教育センター研究報告，21：253-360.
- 小林篤（1980）体育科教育の理論と実際．国土社：東京．
- 小林篤（1981）学力問題をめぐって．現代教育科学，31(12)：857-860.
- 小林篤（1983）体育の授業分析．大修館書店：東京．
- 小林篤（1986）体育授業の原理と実践—体育科教育学言論—．杏林書院：東京．
- 小林篤（1988）すぐれた体育の実践記録に学ぶ．明治図書：東京．
- 小林一久（1982 a）わかる体育の授業をめざして．体育の科学，32（7）：534-538.
- 小林一久（1982 b）体育の目的と学力．現代教育科学，25（9）：68-75.
- 小林一久（1977）体育における基礎学力．体育科教育，25（11）：20-22.
- 小林一久（1985）体育の授業づくり．明治図書：東京．
- 小林一久（1994）「できればよい」授業から「わかる」「できる」授業への転換．学校体育，47（12）：14-16.
- 小林一久（1995）体育授業の理論と方法．大修館書店：東京．
- 小林芳文（1981）障害児の体育学習．体育科教育，29（9）：50-52.
- 近藤充夫（1982）「わかること」と「できること」について．体育の科学，32（10）：747-748.
- 佐藤郁哉（2008）QDA ソフトを活用する 実践 質的データ分析入門．新曜社：東京．
- 阪口貴史（2002）小学校ボール運動の戦術学習における作戦認識の発展過程の研究—フラッグフットボールを通して—．和歌山大学教育学部出原ゼミ論集『スポーツ文化と教育』第6集，pp.3-42.
- 榊原義夫（1997）走運動の教材化の視点，たのしい体育・スポーツ，23，pp.8-13.
- 阪田尚彦（1979a）技術認識を作文の授業をとおして深める（1）—小学校六年 マット運動の授業．体育科教育，27（3）：61-66.
- 阪田尚彦（1979b）技術認識を作文の授業をとおして深める（2）—小学校六年 マット運動の授業．体育科教育，27（4）：60-68.
- 阪田尚彦（1980）体育の授業における子どもの技術認識の構造と過程—小学校5年生の場合（1）—．岡山大学教育学部研究収録，54：275-281.
- 阪田尚彦（1981）体育の授業における子どもの技術認識の構造と過程(1)—「客体に即した認識」と「主体に引き寄せた認識」—．岡山大学教育学部研究収録，56：133-139.

- 阪田尚彦（1995）体育同志会の走り幅とびの実践 [小学6年生・1973年]．宇土正彦監修，学校体育授業事典，大修館書店：東京，pp. 661-664.
- 坂田行平・木原成一郎・大後戸一樹（2009）小学校のボール運動の授業における戦術的知識の変容に関する一考察－5年生のフラッグフットボールの授業を対象にして－．広島体育学研究，35：23-32.
- 佐々木賢太郎（1971）新版 体育の子．新評論：東京．（元は1956年発行）
- 佐々木賢太郎（1958）身体のための体育教育．教育，88(6)：39-49.
- 佐々木賢太郎（1960）バスケットボール（中学1年）－ドリブル学習－．体育の科学，10(8)：427-430.
- 佐々木賢太郎（1961）瀬畑先生に答える．体育の科学，11(5)：246-252.
- 佐々木賢太郎（1984）子どもたちの全面発達と体育－からだと心の統一実践をめざして－．地歴社：東京.
- 佐藤善治（1986）「知覚-運動」コントロールと身体運動，草深直臣・柴田徳造・水田勝博，新版現代・スポーツ・健康，pp. 163-184，文理閣：京都.
- 佐藤徹（1990）技術の運動学的認識，金子明友・朝岡正雄編 運動学講義，pp. 67-75，大修館書店：東京.
- 佐藤徹（1997）「運動」の階層と「運動技術」の位置づけに関する一考察，体育学研究，41，pp. 340-351.
- 佐藤学（1996）「現代学習論批判」．堀尾輝久・須藤敏明編，講座学校5 学校の学び・人間の学び，柏書房：東京，pp. 153-187.
- 佐藤裕（1972）体育教材学序説．黎明書房：愛知.
- 佐藤裕（1980）「自分の体と動作への理解」を深める．新体育，50(10,11)：772-777.
- 佐藤裕（1982）知覚-運動行動の自己組織化能力の育成．現代教育科学，311：30-36.
- 佐藤豊（2009）新学習指導要領は体育の「知」で何を期待しているのか．体育科教育，57(8)：24-28.
- 澤口雅彦（2001）今年度の研究のまとめ．学校体育研究同志会大阪支部編 KICK OFF，32：2-7.
- 芝田進午（1961）認識過程．人間性と人格の理論，青木書店：東京，pp. 106-126.
- 城丸章夫（1958）体育と道徳教育．教育，88(6)：6-12.
- 城丸章夫（1961）体育科と他教科の違いということ．体育科教育，9(1)：12-14.
- 進藤省次郎（1975）体育における学習集団の指導．高校生活指導，32：155-167.
- 進藤省次郎（1976a）体育における学習集団の指導．高校生活指導，32：155-167.
- 進藤省次郎（1976b）体育の授業と学習集団の指導．高校生活指導，35：56-83.
- 杉山重利・佐伯年詩雄・高橋健夫・出原泰明（2004）〔座談会〕これまでの体育・これからの体育，体育科教育，52(2)：2-14.
- 鈴木理・甲斐周作・石川智香子（2005）「戦術的気づき」の転移と発展に関する事例的研究 -- 「バレーボール型ゲーム」の導入教材を用いた授業実践から．宮崎大学教育文化学部附

- 属教育実践総合センター研究紀要, 13 : 1-13.
- 鈴木秀人・永島惇正 (2008) 「正しい豊かな体育学習」から「楽しい体育」への道のり. 全国体育学習研究会編, 「楽しい体育」の豊かな可能性を拓く—授業実践への手引き—, 明和出版 : 東京, 226-239.
- 瀬畑四郎 (1958) はしがき. 体育グループ, 6号(復刻版 運動文化論, p.79 参照).
- 瀬畑四郎 (1960) 私のバスケットボールの実践から. 体育の科学, 10 (10) :133-139.
- 瀬畑四郎 (1961a) 佐々木氏の反批判に考える—バスケットボールと体育の本質の関連で—. 体育の科学, 11 (6) : 310-315.
- 瀬畑四郎 (1961b) バレーボール. 丹下保夫編 グループ学習による体育技術指導—中学・高校—, 柴田書店, pp.49-125.
- 宗倉啓 (1997) 第2節 運動学習. 竹田清彦・高橋健夫・岡出美則編 体育科教育学の探究, 大修館書店 : 東京, pp.103-119.
- 高橋健夫 (1978) 西ドイツの体育・スポーツ—スポーツ科の基本理念—. 体育科教育, 26 (12) : 82-85.
- 高橋健夫 (1980) 世界の潮流にみる学校体育の改革. 体育科教育, 28 (4) : 22-25.
- 高橋健夫編 (1994) 体育の授業を創る. 大修館書店 : 東京.
- 高橋健夫・久保健 (1988) 新しい学習指導要領を考える (対談). 体育科教育, 46 (10) : 13-21.
- 高橋健夫・林恒明・藤井喜一・大貫耕一 (1989) 「わかる」と「できる」をめぐる, 体育科教育, 37 (11), pp.57-61.
- 高橋亮三 (1989) 体育科教育における学力に関する研究. 第一書林 : 東京.
- 高田光代・石口雄二・岡本昌規・合田大輔・藤本隆弘・三宅理子・三宅幸信 (2007) みんなで走り科学する短距離走の授業研究 : 身体感覚を「探り」・「深める」ことからのアプローチ <第2部 教科研究>, 中等教育研究紀要/広島大学附属福山中・高等学校, 47 : 157-168.
- 竹内常一 (1994) 学校の条件—学校を参加と学習と自治の場に—. 青木書店 : 東京.
- 高田典衛 (1969) 子どものための体育科教育法. 大修館書店.
- 高田典衛 (1972) 授業としての体育. 明治図書.
- 高田典衛 (1981) 授業実践から見た体育の学力問題. 体育の科学, 12 : 844.
- 高田典衛 (1982) 体育科で育てる『学力』とは何か. 現代教育科学, 311 : 23.
- 高田典衛 (1983) よい体育授業の構図. 大修館書店 : 東京.
- 高部岩雄 (1961) 佐々木実践と瀬畑実践をよんで—その形式と内容からの批判—. 体育の科学, 31(10) : 511-516.
- 竹内常一 (1994) 学校の条件—学校を参加と学習の自治の場に—. 青木書店.
- 竹之下休蔵 (1978) 戦後学校体育の歩みと当面する問題—産業社会から脱工業社会へ—. 体育科教育, 26 (12) : 9-13.
- 玉腰和典 (2013) 体育科教育における認識に関する研究の動向. 愛知県立大学, 人間発達

- 学研究紀要, 5 : 9-22.
- 田中耕治・水原克敏・三石初雄・西岡加名恵 (2009) 改訂版新しい時代の教育課程. 有斐閣アルマ.
- 田中雅人 (1988) 運動動作に対する子どもの表象の特徴. 体育の科学, 38 : 547-551.
- 田中雅人 (1990) 運動習熟に伴う表象の変容とその発達差. 体育学研究, 34 : 293-303.
- 田中雅人 (1998) 運動の学習における「わかる」と表象. 愛媛大学教育学部保健体育紀要, 2 : 85-92.
- 丹下保夫 (1964) 体育科教育論争下—「体育の本質」論争—. 現代教育科学, (75) : 102-110.
- 丹下保夫・浅海公平 (1958) 第7回 ワークショップオリエンテーション. 体育グループ通算6号 (復刻版 運動文化論, pp. 80-92. p. 160) .
- 丹下保夫・海後勝雄・瀬畑四郎・海根悟 (1960) 教科としての「体育」の本質は何か, 生活教育, 12 (10), pp. 53-60.
- 中央教育審議会答申案 (2016) 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について.
- 月岡茂久・加藤泰樹 (1994) さか上がりにおける「わかり」について. 体育・スポーツ哲学研究, 16 (1) : 15-28.
- 堤吉郎 (2015) とび箱運動研究ととび箱実践—愛知支部の『とび箱物語』—. たのしい体育・スポーツ, 295 : 30-33.
- 徳永隆治 (1994) 発達段階に応じた「わかる」「できる」授業の展開—小学校・高学年 ハードル走—. 学校体育, 47 (12) : 28-31.
- 富川敬子・野井真吾・山本晃弘・山田良樹 (2005) 体育教育および保健体育教育における子どもの認識の発達過程—感想文分析を基に—. 体育科教育学研究, 21 (1) : 15-32.
- 友添秀則 (1999) 「態度」「学び方」を育てる「知」を考える. 体育科教育, 47(11) : 26-28.
- 友添秀則 (2002) 体育科の目標論. 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 : 東京, pp. 39-47.
- 友添秀則 (2009) 体育の人間形成論. 大修館書店 : 東京.
- 友添秀則 (2010) 体育の目標と内容. 高橋健夫他編 体育科教育学入門, 大修館書店 : 東京, pp. 30-38.
- 中井隆司・宗野伸哉・川島弘美 (2006) 役割分担に基づく戦術的認識を学ぶベースボール型ゲームの実践開発—戦術アプローチに基づく小学校3年生の実践を通して—. 奈良教育大学紀要, 55 (1) : 153-164.
- 中内敏夫 (1978) 教材と教具の理論. 有斐閣ブックス : 東京. (参照 ; 『新版 教材と教具の理論』, あゆみ出版 : 東京.)
- 中川孝子 (1985) 「わかる」内容の再検討. 第91回学校体育研究同志会全国大会提案集 (冬季), pp. 30-32.
- 中川孝子 (1987) 体育実践と教師の生き方. 学校体育研究同志会大阪支部編 KICK OFF, (5) : 17.

- 中川孝子 (1991a) 系統指導とグループ学習の統一を目指して—水泳学習の実践から. 中村敏雄編, 続体育の実験的実践, 創文企画, pp. 123-124.
- 中川孝子 (1991b) 水泳の評価—泳げただけではAはあげられない—. たのしい体育・スポーツ, 冬号, No. 37, p. 26.
- 中川孝子 (1995) 「水泳の授業」をグループ学習で. たのしい体育・スポーツ, (6) : 8-11.
- 中川孝子 (1997) 体育同志会の「授業記録・感想文」研究. たのしい体育・スポーツ, (3) : 8-13.
- 中川孝子 (1998) ドル平以降の水泳研究—'95 中村ショック・競泳中心から水辺文化へ—. たのしい体育・スポーツ, (1) : 26-29.
- 中谷真人 (2007a) 運動の苦手な子の器械運動学習に関する事例研究—特に, 認識過程に着目して—. 原ゼミ論集「体育・スポーツ」授業論 つれづれ研究, 第7集, pp. 2-42.
- 中谷真人 (2007b) 卒業論文番外編 器械運動学習に関する事例研究—児童全体、班別の視点から探る—. 原ゼミ論集「体育・スポーツ」授業論 つれづれ研究, 第7集, pp. 117-122.
- 中村敏雄 (1967) 幼児の認識と運動との関連について. 体育科教育, 15(12) : 50-53.
- 中村敏雄 (1968) 子どもの運動場面に対する認識について. 学校体育研究同志会編 運動文化論 (機関紙「体育グループ」創刊号~30号), pp. 431-435.
- 中村敏雄 (1969) 私の試み—ボールゲームの分析—パスしなければならない必然性が子供にあるのか—. 体育の科学, 19(6) : 364-366.
- 中村敏雄 (1971a) 体育は何を教える教科か, 体育科教育, 19 (8), pp. 53-56.
- 中村敏雄 (1971b) 幼児体育における教材づくりの視点. 体育科教育, 19(12) : 15-17.
- 中村敏雄 (1973) 運動文化と人間形成(III), 日本体育学会, 24, p. 3.
- 中村敏雄 (1977) 「いそぎすぎの教育」からの脱皮を. 体育科教育, 25 (11) : 11-13.
- 中村敏雄 (1981) 高校生の時間・空間認識—タッチフットボールにおける—考察. 体育科教育 29 (9) : 15-19.
- 中村敏雄 (1988) 体育の実験的実践: 子どもたちが創る体育の授業. 創文企画: 東京.
- 中村敏雄 (1991) 続体育の実験的実践. 創文企画: 東京.
- 中村敏雄 (1983) 体育実践の見かた考え方. 大修館書店: 東京.
- 中村敏雄・村田義明・草加哲男ほか (1973). 体育科教育, 21 (12) : 34-41.
- 中森孜郎 (1976) 体育の目的・目標の変遷—とくにその問題点と歴史的・社会的背景を中心として. 体育科教育, 24 (6) : 53-60.
- 中森孜郎・久保健 (1981) 学力論として「体育」をみる. 体育科教育, 29 (8) : 5-8.
- 中森孜郎・久保健 (1982) 体育の基礎学力と「基礎」「基本」の考え方. 体育科教育, 32 (3) : 6-10.
- 中森孜郎 (1983) 体育における学力と構造. 体育科教育, 31 (10) : 26-28.
- 成家篤史 (2016) 動きの「感じ」と「気づき」を大切にしたい授業づくりの理論—「感覚的アプローチ」による体育学習—. 鈴木直樹・梅澤秋久・宮本乙女編 学び手の視点から創る中学校・高等学校の保健体育授業 (体育編), 大学教育出版, pp. 119-124.

- 西垣豊和 (1989) 子どもがつくる単元計画－教え合い, 学び合う, 学習集団づくり. たのしい体育・スポーツ, 27 : 22-25.
- 西口和代 (2004) 「ともだちにおしえてもらって、できたときがいちばんうれしかったよ。」－1年生の体育授業プラン3学期 マットの授業より. 学校体育研究同志会教育課程自主編成プロジェクト編, 教師と子どもが創る体育・健康教育の教育課程試案2, 創文企画 : 東京, pp. 36-43.
- 西野秀夫 (1981) 中学生の「わかる」ことと「できる」こと, 体育科教育, 29 (9), pp. 42-45.
- 根本忠紀 (1975) サッカーの授業. 学校体育研究同志会編, ベースボール・マガジン社 : 東京, pp. 71-111.
- 根本忠紀 (1976) サッカーのゲーム分析. 体育科教育, 24 (9) : 57-59.
- 根本忠紀 (1977) サッカーの心電図. 運動文化, No. 56 (久保健『体育科教育法講義・資料集』, 創文企画 : 東京, pp. 128-130 参照).
- 野井真吾 (2004) 体育について考える!. 金馬昭範監修 小澤博・丸山克俊編 体育科学とスポーツ文化, pp. 69-81, 体育教育出版会.
- 野田智洋 (2009) 映像情報に基づいて運動経過を把握する能力に関する研究－鉄棒運動の技を観察対象として－. 学位論文 (博士), 筑波大学.
- 野田智洋 (1992) 運動学習における運動観察の能力. スポーツ運動学研究, 5 : 39-51.
- 野田智洋 (1999) 他者観察における運動の視知覚能力. スポーツ運動学研究, 12 : 25-41.
- 野田智洋・朝岡正雄・長谷川聖修・加藤澤男 (2008) 連続写真に基づく鉄棒運動の技の識別に関する研究. 体育学研究, 53 : 111-122.
- 野田智洋・朝岡正雄・長谷川聖修・加藤澤男 (2009) 映像情報の提示方法の違いが運動経過の把握に与える影響 : 器械運動の技を観察対象として. 体育学研究, 54 : 15-28.
- 長谷川裕 (1990) 戦略・指導の内容と展開－体育科教育におけるスポーツ戦略・戦術の指導 (2), 体育科教育, 38 (11), pp. 60-64.
- 長谷川・佐藤裕 (1981) 「わかる」ことと「できる」こととの間. 体育科教育, 29 (8) : 8-11.
- 服部豊示 (2003) 運動技能に関する「わかる」の意味について. 明治薬科大学研究紀要人文科学・社会科学, (33) : 101-110.
- 林健司・則元志郎 (2015) 「記録・勝敗と技術とルール」を走り高跳びで教える佐藤実践. たのしい体育・スポーツ, No. 294, pp. 30-33.
- 原田憲一 (1985) 体育における運動の認識と方法について. 岐阜大学教育学部研究報告人文科学, 33 : 71-77.
- 原田憲一 (1994) 運動が「わかる」と「できる」に関する一考察. 岐阜大学教育学部研究報告自然科学, 19 (1) : 59-74.
- 原田憲一 (2007) 体育科教育の課題. 体育・スポーツ哲学研究, 29 (2) : 81-89.
- 原田憲一・藤田忠久 (2001a) 「感じ」を強調した体育授業の展開－器械運動 首はねとび－. 岐阜大学教育学部研究報告 教育実践研究, 3 : 86.
- 原田憲一・藤田忠久 (2001b) 体育の目標としての「感じ」について. 岐阜大学教育学部研

- 究報告自然科学, 25 (2) : 33-41.
- 林恒明 (1982) わかる・できる力を育てる授業. 体育の科学, 32 (8) : 615-619.
- 林恒明 (1994) 逆上がり. 学校体育, 27 (12) : 20-22.
- 福田純 (2002) 技術・戦術の認識過程の研究—児童期のサッカーゲームにおける実践研究一. 体育科教育学研究, 19 : 35-49.
- 藤本翔子・木原成一郎・加登本仁・大後戸一樹・松田泰定 (2012) 小学校体育科の授業における戦術的知識に関する事例研究—4年生のフラッグフットボールを対象に—. 広島体育学研究, 38 : 22-30.
- ベレルソン (1957) 内容分析. 稲葉三千男・金圭換訳 みすず書房 : 東京.
- 星野公夫 (1982) 走運動における身体への気づき. 順天堂大学保健体育紀要, 25 : 78-87.
- 細江文利 (1988) 個人差のとらえ方. 個人差教育研究会編 (代表熱海則夫), [個人差に応じた新しい学習指導の展開] 第8巻 体育, ぎょうせい, pp. 21-24
- 堀江邦昭 (1982) 体育における「できないこと」と「わからないこと」. 体育科教育, 30 (10) : 23-25.
- 堀江邦昭 (1988) 「わかる」と「できる」の統一. 体育科教育, 36 (7) : 36-38.
- 堀江邦昭 (2001) 5・6年の授業づくり—徹底した分析・総合の力を—. たのしい体育・スポーツ, No. 136, pp. 28-33.
- マイネル (1981) スポーツ運動学, 金子明人訳, pp. 261-269, 大修館書店 : 東京.
- 松谷昌典 (2011) 鉄棒における前方支持回転の技能と技術認識の関係, 兵庫教育大学教科教育学会紀要, (24) : 1-8.
- 前川峯雄・丹下保夫 (1949) 生活カリキュラム. 教育科学社 : 東京.
- 松本奈緒 (2015) 中学校段階の体ほぐしの運動における学習者の概念形成—ふきだし法による自由記述とインタビューの分析を通して—. 体育科教育学研究, 31 (2) : 1-16.
- Metzler, M. W. (2011) Instructional models for physical education (3rd ed). Holcomb Hathaway Publishers : Scottsdale.
- メルロ・ポンティ (1974) 知覚の現象学. みすず書房 : 東京.
- 正木健雄 (1958) からだづくりと子どもの認識. 教育, (95) : 36-43.
- 正木健雄 (1961) 体育科の教材研究. 教育, 128 : 20-38.
- 正木健雄 (1962) 体育の本質. 生活教育, 14 (8) : 29-33.
- 正木健雄・木村吉次 (1961) 体育教材の特質と系統性. 教育, 11 (13) : 62-73.
- 松本大輔・湯口雅史・藤川和俊 (2012) テーマ学習によるネット型の授業における児童の学びに関する一考察—児童の感想文の内容分析を通して—. 西九州大学子ども学部紀要, (3) : 1-12.
- 松元剛 (2010) フラッグフットボールの競技特性に関する研究. 筑波大学体育科学紀要, 33 : 60-76.
- 水内宏 (1989) 学校づくりと教育課程, 青木書店 : 東京, pp. 145-150.
- 文部省 (1951) 體育の改善. 新教育指針, 日本現代教育基本文献叢書, pp. 91-98.

- 文部省（1947）学校体育指導要綱．昭和22年6月．
- 文部省（1949）学習指導要領小学校体育篇（試案）．昭和24年．
- 文部省（1951）中学校・高等学校学習指導要領保健体育科体育篇（試案）．昭和26年．
- 文部省（1956）高等学校学習指導要領保健体育科体育篇 改訂版．昭和31年．
- 文部省（1958）小学校学習指導要領（告示）．昭和33年．
- 文部省（1958）中学校学習指導要領（告示）．昭和33年．
- 文部省（1960）高等学校学習指導要領（告示）．昭和35年．
- 文部省（1966）青少年の健康と体力．帝国地方行政学会：東京，pp.1-2．
- 文部省（1968）小学校学習指導要領（告示）．昭和43年．
- 文部省（1969）中学校学習指導要領（告示）．昭和44年．
- 文部省（1970）高等学校学習指導要領（告示）．昭和45年．
- 文部省（1977）小学校学習指導要領（告示）．昭和52年．
- 文部省（1977）中学校学習指導要領（告示）．昭和52年．
- 文部省（1978）高等学校学習指導要領（告示）．昭和53年．
- 文部省（1989）小学校学習指導要領（告示）．平成元年．
- 文部省（1989）中学校学習指導要領（告示）．平成元年．
- 文部省（1989）高等学校学習指導要領（告示）．平成元年．
- 文部省（1998）小学校学習指導要領（告示）．平成10年．
- 文部省（1998）中学校学習指導要領（告示）．平成10年．
- 文部省（1999）高等学校学習指導要領（告示）．平成11年．
- 文部科学省（2008）小学校学習指導要領（告示）．平成20年．
- 文部科学省（2008）中学校学習指導要領（告示）．平成20年．
- 文部科学省（2008）高等学校学習指導要領（告示）．平成20年．
- 文部科学省（2008）中学校学習指導要領解説保健体育編．東洋館出版社：東京．
- 文部科学省（2017）小学校学習指導要領（告示）．平成29年．
- 文部科学省（2017）中学校学習指導要領（告示）．平成29年．
- 丸山真司（1994）体育における『歴史追体験学習』の試みーバレーボールのルール変遷史を教材にしてー．学校体育研究同志会編，運動文化研究，12：43-53．
- 丸山真司（1997）佐藤裕の体育実践・実践研究．戦後体育実践論第2巻独自性の追求．創文企画，pp.241-258．
- 丸山真司（2015）体育のカリキュラム開発方法論．創文企画：東京．
- 丸山芳郎（1992）体育科における認識形成ー「運動技術の認識」に着目してー．上越教育大学教科教育に関するプロジェクト研究報告書 代表根本和成 現代「教科教育学」の理論的・実践的研究，pp.115-120．
- 森知高（1994）「わかる」と「できる」のー考察ー体育の授業をとおしてー．体育・スポーツ哲学研究，16（1）：29-40．
- Lauder, A. G. (2001) Play Practice. Human Kinetics:Champaign.

- 安田稔・吉原博之（1994）器械運動における運動観察能力の発達に関する一考察．体操競技研究，2：69-78.
- 安武一雄（1988）短距離走，学校体育研究同志会編 たのしい体育シリーズ①—陸上運動（走る），pp.122-148.
- ヤーン・ケルン（1998）スポーツの戦術入門，朝岡正雄・水上一・中川昭訳，大修館書店.
- 山口奈保子（2015）教師は子どもの感想文に何を書き込むのか—3者のグループノート进行分析して—．たのしい体育・スポーツ，294：20-23.
- 山本晃弘・野井真吾・正木健雄（2002）子どもの認識からみる M 氏の体育実践の特徴，学校保健研究，44，pp.198-199.
- 山本晃弘・野井真吾・正木健雄（2003）体育教育における子どもの認識に関する再検討—小学校1・2年生の感想文を手がかりにして—，体育科教育学研究，19（2），pp.13-27.
- 吉田浩（2004）中学生の運動観察能力について．スポーツ運動学研究，17：125-131.
- 吉本均（1986）現代教育の潮流と「楽しい体育」．体育科教育，34（4）：10-13.
- 渡邊彰・今関豊一（2009）平成20年改訂 小学校教育課程講座 体育．ぎょうせい.

資料 1-1. 「生活体育」期の学習指導要領における認識的側面に関連する記述

「目標」項目	「内容」項目
1947年（昭和22年）学校体育指導要綱	
<p>○1 体育の目標 (二) <u>精神の健全な発達</u>。次の事項に関する理解と熟練と態度を養う。 4. <u>身体動作を支配する意志力</u> 5. <u>状況を分析して要点を発見する力</u>。 6. <u>適切な判断と敢行力</u></p>	<p>○2 体育の目標 (三) 社会的性格の育成。小学校から大学までの各発達段階における「<u>精神的特徴</u>」が提示され、それぞれの特徴に適切な教材の配列が3 発達発達の特徴と教材に提示されている。 中学校・高等学校：体育理論 …<u>運動練習法</u> ○5 体育の考査と測定 考査測定の計画 (三) <u>学徒の知識を検査すること</u> 考査測定の方法 (八) <u>知識の筆記検査</u></p>
1949年（昭和24年）小学校学習指導要領体育編（試案）	
<p>○体育科の一般目標 二. よい性格を育成し、<u>教養を高める</u>。 (10) <u>状況を性格に観察し、分析し、判断するなどの能力を高める</u>。</p>	<p>○第4節教材の選択（2）教材選択の基準 (イ) <u>望ましい理解・態度・習慣・技能などを発達させるに適したものであること</u>。 ○第7節体育における考査 (4) <u>知識の検査</u> <u>運動や衛生に関する知的理解も体育科の大きな目標の一つである。そこで既習の教材に関する理解の程度、知識の量や正確さを調べる必要がある。…再生法、選択法の紹介。</u> ○第8節各教材群の目標と指導上の留意点 一. <u>模倣・物語り遊び</u> <u>低学年の児童にふさわしいかっばつな動作を選び…観察を正確にし…。</u> 三, <u>ボール遊び・ボール運動</u> <u>様々なボールによる活動で…判断力を練り…。</u> 六, <u>器械遊び・器械運動</u> <u>…漸次運動の技術的要点の発見についても指導し…。</u></p>
1951年（昭和26年）中学校・高等学校学習指導要領保健体育科体育編（試案）	
<p>○まえがき <u>教材については、従来の考え方を捨て、問題単元的な意味を教材に持たせることにした。指導にあたっては、できるだけ生徒の生活経験から導入し、その学習過程において、次々と問題を解決してゆくところの自発的な学習活動の展開が望ましいことを明らかにしようとした。</u> 第1章保健体育科体育の性格と目標 ○体育分野全体の目標 <u>・われわれの生活に、身体活動を正しく位置づけ、活用することは、きわめて必要であるから、このために必要な理解や態度や技能の発達を</u></p>	<p>○第2章体育の立場から見た生徒の発達 <u>・中学校期（12才～15才）から高等学校期（15才～18才）までの知的・情緒的・社会的特徴として論理的思考・抽象的思考が発達していくことが提示されている。</u> ○第3章強調すべき目標と教材 2. 教材 (1) <u>学習活動と教材の意味</u> <u>体育の目標を達成するためには、そのために必要な理解を深め、態度や技能の発達に役立つ学習活動が必要である。</u> ○第5章評価 1. <u>評価の目標</u> 3 <u>生徒の健康・運動能力・理解・態度・性格・習慣・鑑賞力における進歩、ならびに困難性、進歩を阻害している条件を知り、指導の基礎的資料とする。</u> 4. <u>学習効果の評価 (2) 知識および理解</u> <u>・既習の教材に関する理解の程度、知識の量や正確度を評価するためには客観的な知識の検査を用いればよい。</u> <u>・「主として知識を調べる方法」が紹介されたのちに、「このような方法によって知識のみならず、分析・総合・批判・原理の適用、概括・観察などの新しい教育で要請される精神機能を総合的に評価することができる」とする。</u> ○第10章教材の解説と指導上の留意点 <u>・ジョギング「次のような練習法の原則的段階を理解させる」</u></p>

<p>も目標としなければならぬ。これらは多く身体活動と関連した学習活動によって達せられる。</p> <p>・おもな目標：(2) 知的・情緒的発達をはかる。</p> <p>・具体的な目標：(8) 冷静な態度・観察・分析・決断・表現等の諸力を発達させる。</p>	<p>・徒手体操「柔軟性を確保するためには、…いわゆる極限まで<u>伸展が必要であることを理解させ</u>…」</p> <p>・スピードボール「キックの<u>用法を理解させ</u>…」</p> <p>・体育理論</p> <p>2. 各種のスポーツや運動の歴史・競技方法・用語・策戦等についての理論はそれぞれ各運動教材の指導計画に含まれるほうが望ましい。</p> <p>3. 理論の指導は教室において、また運動場において適宜・適時に説明したり、…課題法や討議法等によって指導するのがよい。また問題を選ばせて研究・調査を指導し、レポートや論文をつくらせることも価値ある方法である。</p> <p>5. 予備調査や結果の評価を必要に応じて行い、<u>知識・理解について、生徒の実態をはあくすることが大事である。</u></p>
<p>1953年(昭和28年)小学校学習指導要領体育科編(試案)</p>	
<p>○第II章 体育科の目標</p> <p>3 具体的目標</p> <p>各領域ごとの具体的目標は、<u>行動から理解へ</u>、さらに総合的能力へと展開することを旨とするものである。</p> <p>「身体活動に習熟し」「安全に身を処し」「健康生活の心得を守る」ということは「行動」的な特性をもっている。ところが、それは「なぜか」「どのようにすればよいか」ということは、<u>行うことを通して知的に理解するということになる</u>であろう。しかし、そのみでは正しくない。正しくつかみとったところの知識を通して、さらに、広い立場での行動力となると、それは、<u>いわば総合的能力ともいふべきものである。</u></p>	<p>○第III章 発達上の特性と学習内容</p> <p>…学習内容では、一見理解の面が軽視されているように考えられるかもしれないが、<u>必要な理解や個々の技能が伴わなければ、ここにあげた学習内容の習得は期待できない…具体的に示されていない理解や個々の運動技能については、それぞれの学習場面で必要な学習がなされるように注意されたい。</u></p> <p>○第IV章 指導と管理 V評価</p> <p>(1) どんなことを評価すべきか。</p> <p>A. 児童の進歩発達の様子(学習とその指導の成果)(E) 体育や運動についての理解はどうであったか(特に上級学年において)</p> <p>C. 指導計画、指導法、施設用具など。指導を反省する観点(C. 指導方法について)(C) 児童は、<u>活動の目標をよく理解し、活動欲求はよく満たされ、よく活動したか。</u></p> <p>(2) どのようにして評価のための資料をうるか。</p> <p>(b) 紙を用いて問題を出し、それに筆答させる。この方法は、低学年の場合にはかなりの困難があるが、<u>児童がどれだけ必要な知識を獲得し、理解できたかを調べるのに必要なものである。</u></p> <p>○付録</p> <p>(II) 徒手体操 1. この指導要領における徒手体操の取扱について</p> <p>・…児童が、<u>何のために、どのように身体を動かしたほうがよいかということについて理解することができ、かつそれを実行しうる力を獲得できるかどうかの見通しを立てて、その上で体育計画に取り入れるほうが望ましい。</u></p> <p>(III) リレー 5. 指導の内容(3) 健康や安全に対する態度と知的理解</p> <p>B リレーは、陸上競技の種目にもある運動であるから、<u>スタート、バトンのもち方、バトンタッチ、走法などの理解を与えることによって、スポーツに対する正しい知識を持たせることができる。</u></p> <p>(IV ボール遊び、ボール運動) 3. 指導上の一般的注意</p> <p>(2) グループ活動と重視して指導すること。</p> <p>・…各チームの練習の計画をたて、各人の役割を決定する。各チームの練習の計画にあたっては学級全体で、または各チームごとに話し合いをして計画をたてる。</p> <p>(4) 基礎的技能の指導を考慮すること</p> <p>・チーム・ゲームでは<u>作戦がたいせつ</u>であり、これがチーム・ワークをつくりあげるのにたいせつな役割を果たすものであるから、児童の能力に応じて<u>作戦を指導することがたいせつ</u>である。</p> <p>・作戦指導にあたっては、児童の話し合いによって<u>作戦をたてたり、また他のよいゲームを見学するなどして、それを理解し、練習することが必要</u>である。</p>

資料1-2.「体力づくり体育」期の学習指導要領における認識的側面に関連する記述

「目標」項目	「内容」項目
1956年(昭和31年)高等学校学習指導要領保健体育科体育編改訂版(文部省告示)	
<p>○全体の目標 ・運動によって身体的発達の完成を助ける。 (3) <u>正しい練習法</u>を習得させ、運動諸技能の上達を図る。</p>	<p>○体育理論の内容 (2) <u>運動の学習法</u>(イ 合理的な運動学習法) ・運動技術の上達と合理的な学習法 運動技術の練習の計画や方法における心理学的、生理学的条件を明かにし、練習の効果や意義について理解させる。 留意事項：(ア) 体育理論は、<u>運動学習との関連をじゅうぶん考慮</u>し、体育の全体計画の中に位置づけて適切な指導をする。</p> <p>○運動の内容 (2) 運動の分類に応ずる内容 1 身体的目標に関連して ・(個人種目)(1) 個人的種目の特性や<u>方法を理解する</u>。(9) 自己の体力を判断できる。(10) <u>正しい練習法を身につける</u>。(11) <u>個々の技能についての要点を評価できる</u>。 ・(団体種目)(1) 団体的種目の特性や<u>方法を理解する</u>。(5) <u>正しい練習法を身につける</u>。(6) <u>技能の要点を評価できる</u>。 ・(レクリエーション的種目)(1) <u>レクリエーション的種目の特性や方法を理解する</u>。(5) <u>正しい練習法を身につける</u>。(5) <u>技能の要点を評価できる</u>。</p>
1958年(昭和33年)小学校学習指導要領体育編(文部省告示)	
<p>○全体の目標 該当する記述なし</p> <p>○各学年の目標 ・第5・6学年目標 競争やゲームで…<u>勝敗の原因を考え</u>、さらに進歩向上を図ろうとする態度を育てる(伸ばす)。 ・第6学年目標 <u>運動やスポーツなどに関する初歩的知識をもたせ</u>、日常生活における運動の遊びを健全に豊かにする態度や能力を養う。 <u>練習やゲームのしかたをくふうし</u>、計画的に行う能力を育て…</p>	<p>○(1) 技能の項目 ・第5学年陸上運動(1) 走り高とび……<u>助走や踏切を考えるとぶ</u>。 ・第5学年陸上運動(1) 走り高とび……とび越し方や着地を<u>考えるとぶ</u>。</p> <p>○(2) 態度の項目 ・第5学年ボール運動(2) 計画的に協力して練習する。 <u>勝敗の原因を考え</u>、練習のしかたをくふうする。 ・第6学年ボール運動(2) 計画的に練習やゲームを行う。</p> <p>(3) 健康・安全についての項目 ・第5学年器械運動(3) <u>自分の能力やからだの調子を知り</u>、段階的に練習する。 ・第5・6学年陸上運動(3) 持久走では、<u>自分のからだの調子を考えると走る</u>。</p>
1958年(昭和33年)中学校学習指導要領保健体育編(文部省告示)	
<p>○全体の目標 該当なし</p> <p>○各学年の目標 ・第1学年目標 運動を行うときのきまりや<u>方法をくふうし</u>、計画をもって行う態度や能力を養う <u>運動の練習に関する必要な事項を理解させ</u>、</p>	<p>○(1) 技能の項目 ・第1・2学年陸上競技(イ疾走法)「<u>腕の振り方</u>、<u>体の前傾のしかたなどを</u>知って走る。」 ・第1・2・3学年ダンス(女子)フォークダンス「<u>それぞれの国の踊りの特徴を知って踊れるようにする</u>。」 ・第3学年ダンス(女子)表現「…いろいろな美しい表現の<u>しかたを見分ける</u>。」 ・第3学年球技「…<u>相手を考え</u>、<u>作戦を立ててゲームができるようにする</u>」</p> <p>○(2) 態度の項目 <第1学年></p>

<p>運動を合理的に行い、生活を豊かにする態度や能力を養う。</p> <p>・第2学年目標 運動を行うときのきまりや方法をくふうし、計画をもって行う態度や能力を育て、校内競技などの計画や運営に参加できるようにする。</p> <p>競技における…相手の果す機能を理解し、勝敗に関する問題を適切に処理する態度や能力を養う。</p> <p>・第3学年目標 運動を行うときのきまりや方法をくふうし、計画をもって行う態度や能力を高め、校内競技などを計画し、運営できるようにする。</p> <p>・競技における…相手の果す機能を理解し、勝敗に関する問題を適切に処理する態度や能力を伸ばす。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・第1学年徒手体操（徒手体操の効果を理解し、進んで行う態度を養う） ・器械運動（自己の能力を知り、…行う態度を養う）「他人の技能を見てくふうする」 ・器械運動・陸上運動・格技・球技・水泳（自己の能力を知り、…行う態度を養う）「互い技能を批判しあう」「（徒手体操）互いに批判しあって行う」 ・ダンス（女子）（グループごとに計画をもち、自主的に練習を行う態度を養う）「グループの中で、互に長所、短所を見つけて直しあう。」 <p><第2学年></p> <ul style="list-style-type: none"> ・徒手体操「グループで、互に体操を作り、批判しあう。運動の組み合わせの順序をくふうする。」 ・器械運動（グループごとに計画をもって、練習を行う態度を養う）「種目の組み合わせ、順序、段階を考えて計画する。互に技能を批判しあう。」 ・陸上運動（計測係、記録係、用具係などの役割を決め、計画的に練習や競技を行う態度を養う） ・格技（役割を決め、練習や競技を計画し、運営する態度や能力を養う） ・球技「計画をもって練習する。練習やゲームのしかたをくふうをする。失敗の原因を考える。」 ・水泳（能力に応じた計画をもって練習を行う態度を養う）「能力に応じたグループを作り、グループごとに計画を立てる。互に技能を批判しあう。」 ・ダンス（女子）（計画をもって…練習や発表を行う態度を養う）「グループの中で、互に長所、短所を見つけて直しあう。」 <p><第3学年></p> <ul style="list-style-type: none"> ・徒手体操（…各自の行うスポーツに応ずる体操をくふうする態度や能力を養う）「各部位の運動の正確な動きについて理解する。自己の行うスポーツに応ずる補強運動をくふうする。」 ・器械運動（グループで計画を立て、…練習や発表を行う態度や能力を養う）「グループごとに計画を立てる。互に技能を批判しあう。」 ・格技（グループで計画を立てて、練習や競技を行う態度を養う）「グループごとに計画を立てる。」 ・球技「各人がチームの作戦に従って動き、かつてな行動をしない。」 ・水泳（練習や競技の計画を立てて行う態度や能力を養う）「互に技能を批判しあう。」 ・ダンス（女子）（グループごとに計画を立て…練習や発表を行う態度を養う）「グループごとに計画を立てる。グループの中で、互に長所、短所を見つけて直しあう。他のグループと互に長所、短所を見つけて直しあう。」 <p>○健康・安全についての項目 該当なし</p> <p>○体育に関する知識の項目 ・第1学年練習の方法（練習のしかた、練習の計画） できるだけ各運動の指導と密接な関連を図る…</p>
<p>1960年（昭和35年）高等学校学習指導要領保健体育編（文部省告示）</p>	
<p>○全体の目標</p> <ul style="list-style-type: none"> ・運動の合理的実践を通して…、<u>運動についての理解を深め、これらに関する問題を自主的に解決する能力や態度を養い…。</u> <p>○体育分野の目標</p> <ul style="list-style-type: none"> ・<u>運動についての科学的</u> 	<p>○技能の項目 該当なし</p> <p>○態度の項目</p> <ul style="list-style-type: none"> ・徒手体操「<u>運動のねらいや効果を理解し、互いに批判し合って行う能力や態度を養う。</u> 留意事項：指導にあたっては、<u>運動の効果やねらいを理解させるとともに、生徒の自覚を高めて行い、形式的にならないようにする。</u> ・器械運動「<u>練習を立て…運動を行う能力や態度を養う</u>」 <u>運動の要領を理解して、互いに批判し合って行う。</u>

<p>な理解に基づき、合理的な練習によって、運動技能を高める…。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・陸上運動「<u>目標を決め、練習の計画を立てて自主的に練習する能力や態度を養う</u>」 自己の到達目標を決め、目標に向かって最善を尽くす。 準備、計画、審判のための役割を決め、責任をもってそれをなしとげる。 ・格技（男子） 計画を立て、協力して練習をする。 ・球技「<u>計画を立て、…練習やゲームを公正に行う能力や態度を養う</u>」 グループやチームの計画を立て、目標をもって練習やゲームを行い、自己の責任を果たす。 ・水泳「<u>能力に応じた課題をもって自主的に練習する。</u>」 他人の泳ぎや飛込を批判するとともに安全に練習する。 ・ダンス・フォークダンス 風土的（民俗的）特性を知って、それにふさわしく踊る。 ・ダンス・舞踊創作「<u>リズムカルな動きや場所の使い方をくふうし、対比、均衡などの美的原理を活用した表わし方をする。</u>」 ・ダンス「<u>グループごとに計画を立て、…練習や発表をする能力や態度を養う</u>」 目標を知り、計画をもって学習を進め、また発表会を計画して、じょうずに運営する。 互いに作品を批判し合って美意識を高める。 留意事項：舞踊創作は、美的原理の理解に基づいてよい作品ができるようにする。また、広く社会の舞踊に対しても鑑賞力を高めるように指導する。 <p>○体育理論に関する項目</p> <ul style="list-style-type: none"> ・運動の練習（運動の力学） ・運動の練習方法（運動技能の練習法、運動の練習と健康・安全）
<p>1968年（昭和43年）小学校学習指導要領体育編（文部省告示）</p>	
<p>○各学年の目標</p> <ul style="list-style-type: none"> ・第5・6学年目標 競争やゲームで… <u>勝敗の原因を考え、さらに進歩向上を図ろうとする態度を育てる（伸ばす）。</u> ・第6学年目標 練習やゲームのしかたをくふうし、チームやグループにおける自己の役割を自覚し…<u>計画的に、健康・安全に留意して練習やゲームを行う能力や態度を養う。</u> 	<p>○（1）技能の項目</p> <ul style="list-style-type: none"> ・第3・4学年器械運動「<u>自分の技能の程度を知り…運動を行うことができるようにする。</u>」 ・第3・4学年陸上運動「<u>自分の走・跳の能力を知り…運動を行い…。</u>」 <p>○（2）態度の項目</p> <ul style="list-style-type: none"> ・第5学年ボール運動 計画的に練習やゲームを行うこと。 <u>勝敗の原因を考え、練習のしかたをくふうすること。</u> <p>○（3）健康・安全についての項目</p> <ul style="list-style-type: none"> ・第5・6学年器械運動「<u>自分の技能の程度に応じた目標を決め…健康・安全に留意して運動を行うことができるようにする。</u>」 ・第5・6学年陸上運動「<u>自分の走・跳の能力に応じた目標を決め…健康・安全に留意して運動を行い…。</u>」 ・第5学年体操「<u>自分の体力に応じた目標を決め…健康・安全に留意して運動を行うことができるようにする。</u>」 <u>自分の体力や身体の調子を知り、目標を決めて練習すること。</u>
<p>1969年（昭和44年）中学校学習指導要領保健体育編（文部省告示）</p>	
<p>○全体の目標 該当なし</p> <p>○体育分野の目標 <u>運動の特性や運動の実践に関する基礎的知識を習得させ…運動を合理的に行う能力や態度を養う。</u></p>	<p>○（1）技能の項目</p> <ul style="list-style-type: none"> ・球技「<u>攻防のしかたを考えてゲームができる…</u>」 ・ダンス（女子）創作ダンス・鑑賞「<u>美しい表現を感じとり、内容にふさわしい表現を見分けること。</u>」 <p>○（2）態度の項目</p> <ul style="list-style-type: none"> ・体操「<u>目標に応じて体操を活用することができる…</u>」「<u>自己の体力に応じた体操を行うことができる…</u>」 ・器械運動・陸上運動・水泳・「<u>自己の…の技能・能力の程度を知り、目標をもって…計画的に練習…を行うことができる…</u>」

	<ul style="list-style-type: none"> ・格技（男子）「<u>自己の技能の程度を知り，目標をもって…計画的に練習や試合を行い…勝敗の原因を考え，練習の方法をくふうすることができる…</u>」 ・球技「<u>…計画的に練習を行い…勝敗の原因を考え，練習の方法をくふうすることができる…</u>」 ・ダンス（女子）創作ダンス「<u>計画的に練習や発表を行うことができる…</u>」 <p>○（３）健康・安全についての項目 該当なし</p> <p>○体育に関する知識</p> <ul style="list-style-type: none"> ・第１学年運動の特性と練習特性に基づく<u>運動の原則について理解させる…。</u> ・特性を知り，それに基づいた練習計画や練習方法の原則について理解すること。
１９７０年（昭和４５年）高等学校学習指導要領保健体育編（文部省告示）	
<p>○全体の目標 ・…<u>運動についての理解を深めるとともに，適切な運動の実践を通して，健康の保持増進と体力向上を図る。</u></p> <p>○体育分野の目標 ・<u>運動についての科学的理解に基づき，合理的な練習によって運動技能を高める…。</u></p>	<p>○（１）技能の項目 ・ダンス・フォークダンス「鑑賞」：<u>（１）美しい表現を感じ取り，美の構成要素に照らして，内容にふさわしい表現を見分けること。</u></p> <p>○（２）態度の項目 ・体操「<u>スポーツの技能や作業の能率を高めるための体操などを構成し，活用することができる</u>」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・器械運動・陸上運動・水泳・格技（２）<u>自己の…の技能・能力に応じて，目標を決め，計画を立て…運動を行うことができるようにする</u> ・球技（２）<u>チームが…，計画を立て，…練習やゲームを行うことができるようにする。</u> ・ダンス（２）<u>グループごとに計画を立て，…練習や発表を行うことができるようにする。</u> <p>○（３）知的理解事項として取り扱うもの</p> <ul style="list-style-type: none"> ・器械運動・陸上競技・水泳・格技・球技（３）<u>…の技能の特性とそれに基づいた練習法…を理解させる。</u> ・ダンス（３）<u>フォークダンスの特性と踊り方および創作ダンスの特性と作品のつくり方を理解させる。</u> <p>○体育理論 （１）<u>運動の特性と類型（運動の力学）</u></p>

資料1-3.「楽しい体育」期の学習指導要領における認識的側面の位置づけ。

「目標」項目	「内容」項目
1977年（昭和52年）小学校学習指導要領体育編（文部省告示）	
	<p>○（1）技能の項目</p> <ul style="list-style-type: none"> ・第3・4学年表現運動「友達や他のグループの表現を見て、<u>表わそうとしている感じが分かるようにする。</u>」 ・第5・6学年表現運動「友達や他のグループの表現を見て、<u>表わそうとしている感じが見分けられるようにする。</u>」 ・第4・5・6学年器械運動「<u>自己の能力に適した課題をもって次の運動を行い、その技能を養う。</u>」 ・第5・6学年体操「<u>自己の体力に適した目標を定め…運動できるようにする。</u>」 ・第5・6学年水泳「<u>自己の能力に適した課題をもって…技能を養い、続けて長く泳げるようにする。</u>」 <p>○（2）態度の項目</p> <ul style="list-style-type: none"> ・第5・6学年ボール運動「<u>勝敗の原因を考え、計画的に練習やゲームができるようにする。</u>」 <p>○（3）健康・安全についての項目 該当なし</p>
1977年（昭和52年）中学校学習指導要領保険体育編（文部省告示）	
<p>○全体の目標 ・運動の合理的な実践を通して…。</p> <p>○体育分野の目標 ・各種の運動の合理的な実践を通して…。</p>	<p>○（1）技能の項目</p> <ul style="list-style-type: none"> ・体操「<u>ねらいをもって次の運動を行い…</u>」 ・器械運動「<u>自己の技能に適した課題をもって行い…</u>」 ・水泳「<u>自己の水泳能力に適した課題をもって行い…</u>」 ・集団的スポーツ「<u>集団的技能を生かした攻防のしかたを考えてゲームができるようにする</u>」 <p>○（2）態度の項目</p> <ul style="list-style-type: none"> ・体操「<u>計画的に運動できる…。</u>」 ・陸上競技「<u>勝敗の原因を考え、練習の方法をくふうできる…。</u>」 ・ダンス「<u>他の表現を見て、表わそうとする感じや盛り上がりの良さが見分けられるようにする</u>」 <p>○体育に関する知識</p> <ul style="list-style-type: none"> ・運動の練習と体力測定 運動の特性と練習 <p>○（3）健康・安全についての項目 該当なし</p>
1978年（昭和53年）高等学校学習指導要領保健体育編（文部省告示）	
<p>○保健体育の全体の目標 ・運動の合理的な実践を通して…健康の増進と体力の向上を図り…。</p> <p>○保健体育の目標 ・各種の運動を合理的に実践し、運動技能を高めるとともに…。</p> <p>○体育の目標 ・運動の合理的な実践を通して高度な運動技能を習得させ…。</p>	<p>○保健体育の項目</p> <ul style="list-style-type: none"> ・体育理論 <u>運動の力学的特性・運動処方と練習法</u> <p>○体育の項目</p> <ul style="list-style-type: none"> ・体育理論の目標「<u>体育に関する知識を理解させ、運動の合理的な実践及び健康の増進と体力の向上に役立たせるとともに…</u>」 <u>体育原理、運動の特性と練習法</u> ・体操の目標「<u>体操の特性を理解させ、…体力に応じた体操を構成し活用する能力と態度を育てる</u>」 ・スポーツⅠの目標「<u>個人的スポーツの特性について理解させ、…</u>」 ・スポーツⅡの目標「<u>球技の特性について理解させ、…</u>」 ・スポーツⅢの目標「<u>格技の特性について理解させ、…</u>」 ・ダンスの目標「<u>ダンスの特性について理解させ、…創造的な表現の能力と鑑賞力を養う</u>」 ・野外活動の目標「<u>野外活動の特性を理解させ、その知識と技能を習得さ</u>

	せるとともに、…」
1989年（平成元年）小学校学習指導要領体育編（文部省告示）	
	<p>○（1）技能の項目</p> <ul style="list-style-type: none"> ・第3及び第4学年・第5及び第6学年器械運動「自己の能力に適した課題をもって次の運動を行い、その技ができるようにする。」 ・第3及び第4学年水泳「自己の能力に適した課題をもって…技能を身に付け、ある程度続けて水泳ができるようにする。」 ・第5及び第6学年水泳「自己の能力に適した課題をもって…技能を身に付け、続けて長く泳ぐことができるようにする。」 ・第3及び第4学年表現運動「友達や他のグループの踊りを見て、<u>そのよさが分かる</u>ようにする。」 ・第5及び第6学年陸上運動「自己の能力に適した課題をもって次の運動を行い…。」 ・第5及び第6学年表現運動「友達や他のグループの踊りを見て、<u>そのよさが見分けられる</u>ようにする。」 <p>○（2）態度の項目</p> <ul style="list-style-type: none"> ・第5及び第6学年体操・器械運動・表現運動「<u>計画的に運動</u>ができるようにする。」 ・第5及び第6学年陸上運動「<u>計画的に練習や競争</u>ができる…。」 ・第5及び第6学年水泳「<u>計画的に水泳</u>ができるようにする。」 ・第5及び第6学年ボール運動「<u>勝敗の原因</u>を考え、<u>計画的に練習やゲーム</u>ができるようにする。」 <p>○（3）健康・安全についての項目 該当なし</p>
1989年（平成元年）中学校学習指導要領保健体育編（文部省告示）	
<p>○全体の目標</p> <ul style="list-style-type: none"> ・運動の合理的な実践…。 <p>○体育分野の目標</p> <ul style="list-style-type: none"> ・<u>各種の運動の合理的な実践</u>を通して…。 	<p>○（1）運動・技能の項目</p> <ul style="list-style-type: none"> ・体操「<u>ねらい</u>をもって次の運動を行い…」 ・器械運動・陸上競技・水泳「自己の能力に適した課題をもって次の運動を行い…」 ・球技「<u>攻防の仕方</u>をくふうするなど<u>作戦を立ててゲーム</u>ができるようにする」 ・武道「相手の動きに対応した<u>攻防の仕方</u>をくふうして練習や試合ができるようにする」 <p>○（2）態度の項目</p> <ul style="list-style-type: none"> ・体操・器械運動「<u>計画的に運動</u>ができるようにする」 ・陸上競技「<u>計画的に練習や競技</u>ができる…」 ・水泳「<u>計画的に水泳</u>ができるようにする」 ・球技「<u>計画的に練習やゲーム</u>ができるようにする…」 ・武道「<u>計画的に練習や試合</u>ができるようにする…」 ・ダンス「<u>計画的に練習や発表</u>ができるようにする」 <p>○（3）健康・安全についての項目 該当なし</p> <p>○体育に関する知識</p> <ul style="list-style-type: none"> ・運動の特性と練習「<u>各種の運動の特性及び運動の練習</u>に関する一般原則や安全について理解させる。」
1989年（平成元年）高等学校学習指導要領保健体育編（文部省告示）	
<p>○保健体育の全体の目標</p> <ul style="list-style-type: none"> ・<u>運動についての理解と運動の合理的な実践</u>を通して、<u>計画的に運動する習慣</u>を育てるととも 	<p>○（1）運動・技能の項目</p> <ul style="list-style-type: none"> ・体操「自己の体力や生活に応じて、次の体操を構成し、活用することができるようになる。」 ・球技「…<u>作戦を立て</u>、それに<u>応じた攻防の仕方</u>をくふうしてゲームができるようにする。」 ・武道「…<u>相手の動き</u>に対応した<u>攻防の仕方</u>をくふうして練習や試合がで

<p>に…。</p> <p>○体育分野の目標 ・各種の運動の合理的な実践を通して、運動技能を高め、…。</p>	<p>きるようにする。」</p> <p>○(2) 態度の項目 ・体操「…計画的に運動ができるようにする。」 ・ダンス「グループで役割を分担し、練習や発表ができるようにする。」</p> <p>○(3) 健康・安全についての項目 該当なし</p> <p>○体育理論 ・運動技能の構造と練習法 各種の運動技能の構造や上達過程、運動技能の習熟の程度を把握する方法及び各種の運動技能を高めるための練習法などについて理解させる。</p>
<p>1998年(平成10年) 小学校学習指導要領(文部省告示)</p>	
<p>○全体の目標 該当する記述なし。</p> <p>○各学年の目標 ・第3学年及び第4学年 (1) 各種の運動の課題をもち、活動をくふうして運動を楽しくできるようにする…。 ・第5学年及び第6学年 (1) 各種の運動の課題をもち、活動を工夫して計画的に行うことによって、その運動の楽しさや喜びを味わうことができるようにする…。</p>	<p>○(1) 運動・技能の項目 ・第3学年及び第4学年・器械運動・水泳「自己の能力に適した課題をもって(もち)…。」 ・第5学年及び第6学年・体づくり運動「自己の体に関心をもち、ねらいをもって次の運動を行い…。」 ・第5学年及び第6学年・器械運動・陸上運動・水泳「自己の能力に適した課題をもって(もち)…。」 ・第5学年及び第6学年・ボール運動「チームに適した課題をもって次の運動を行い、その技能を身に付け、簡単な作戦を生かしてゲームができるようにする。」 ・第5学年及び第6学年・表現運動「友達やグループの表現や動きのよさが分かるようにする。」</p> <p>○(3) 学び方の項目 ・第3学年及び第4学年・基本の運動「競争や運動の仕方の課題をもち、運動の楽しさを求めて活動を工夫することができるようにする。」 ・第3学年及び第4学年・ゲーム「チームの課題をもち、簡単なゲームを工夫することができるようにする。」 ・第3学年及び第4学年・水泳「自己の能力に適した課題をもち、活動を工夫することができるようにする。」 ・第3学年及び第4学年・表現運動「表したい内容にふさわしい動きやリズムに乗って踊るための活動を工夫する」 ・第5学年及び第6学年・体づくり運動「自己の体力や体の状態に応じて、体ほぐしの行い方や体力の高め方を工夫することができるようにする。」 ・第5学年及び第6学年・器械運動・陸上運動・水泳「自己の能力に適した課題を決め(器械運動;技に取り組み)、…課題の解決の仕方を工夫することができるようにする。」 ・第5学年及び第6学年・ボール運動「自分のチームの特徴に応じた作戦を立てたり…。」 ・第5学年及び第6学年・表現運動「自分やグループの特徴を生かした表現や踊りに取り組んだり、練習や発表の仕方を工夫したりすることができるようにする。」</p>
<p>1998年(平成10年) 中学校学習指導要領(文部省告示)</p>	
<p>○全体の目標 運動や健康・安全についての理解と運動の合理的な実践を通して、積極的に運動に親しむ資質や能力を育てる…。</p> <p>○体育分野の目標 (1) 各種の運動の合理的な実践を通して、課題</p>	<p>○(1) 運動・技能の項目 ・体づくり運動「自己の体に関心をもち、自己の体力や生活に応じた課題をもって次の運動を行い…。」 ・器械運動・陸上競技・水泳・武道・ダンス「自己の能力に適した課題をもって次の運動を行い、その技能を高め(武道:身に付け)…。」 ・球技「チームの課題や自己の能力に適した課題をもって次の運動を行い、その技能を身に付け、作戦を生かした攻防を展開してゲームができるようにする。」</p> <p>○(3) 学び方の項目</p>

<p>を解決するなどにより運動の楽しさや喜びを味わうとともに運動技能を高めることができる…。</p> <p>(2) 各種の運動を適切に行うことによって、自己の体の変化に気付き体の調子を整えとともに…。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・体づくり運動「自己の体力や生活に応じて、体ほぐしの行い方と体力の高め方を工夫することができるようにする。」 ・器械運動・武道「自己の能力に適した技を習得するための練習の仕方を工夫することができるようにする。」 ・陸上競技・水泳「自己の能力に適した課題の解決を目指して、練習の仕方…を工夫することができるようにする。」 ・球技「チームの課題や自己の能力に適した課題の解決を目指して、ルールを工夫したり作戦を立てたりして練習の仕方やゲームの仕方を工夫することができるようにする。」 ・ダンス「グループの課題や自己の能力に適した課題の解決を目指して、練習の仕方や発表の仕方を工夫することができるようにする。」 <p>○体育に関する知識</p> <p>(1) 運動の特性と学び方「各種の運動の特性に応じた学び方や安全の確保の仕方について理解するとともに、自己の生活の中での生かし方を理解する。」</p>
--	---

1999年(平成11年)高等学校学習指導要領(文部省告示)

<p>○全体の目標</p> <p>…運動についての理解と運動の合理的な実践を通して、生涯にわたって計画的に運動に親しむ資質や能力を育てる…。</p> <p>○体育分野の目標</p>	<p>○(1) 運動・技能の項目</p> <ul style="list-style-type: none"> ・体づくり運動「自己の体に関心を持ち、自己の体力や生活に応じた課題をもって次の運動を行い…。」 ・球技「チームの課題や自己の能力に応じて次の運動の技能を高め、作戦を生かした攻防を展開してゲームができるようにする。」 ・ダンス「自己の能力に応じた課題をもって次の運動を行い…」 <p>○(3) 学び方の項目</p> <ul style="list-style-type: none"> ・体づくり運動「自己の体力や生活に応じて、体ほぐしの行い方と体力の高め方を実践的に工夫することができるようにする。」 ・器械運動・武道「自己の能力に応じた技を習得するための計画的な練習の仕方や発表(試合)の仕方を工夫することができるようにする。」 ・陸上競技・水泳「自己の能力に応じた課題の解決を目指して、計画的な練習の仕方や競技(水泳; 競泳)の仕方を工夫することができるようにする。」 ・球技・ダンス「チームの課題や自己の能力に応じた課題の解決を目指して、計画的な練習の仕方…を工夫することができるようにする。」 <p>○体育理論</p> <p>(2) 運動技能の構造と運動の学び方「運動技能を構造的に理解できるようにするとともに、その上達過程と上達の程度を把握する方法を理解できるようにする。また、自己の能力に応じて運動技能を高めるなど運動に親しむための学び方について理解できるようにする。」</p>
--	---

資料1-4. 2008年改訂学習指導要領における認識的側面に関連する記述

「目標」項目	「内容」項目
2008年(平成20年)小学校学習指導要領体育編(文部科学省告示)	
<p>○全体の目標 該当なし</p> <p>○各学年の目標 該当なし</p>	<p>○(3) 思考・判断に関する項目</p> <p>第1学年及び第2学年</p> <ul style="list-style-type: none"> ・体づくり運動, 器械・器具を使つての遊び, 走・跳の運動遊び, 「～を使用した簡単な遊び方や運動の行い方を工夫できる…」 ・水泳「水中での簡単な遊び方を工夫できる…」 ・ゲーム「…攻め方を決めたりすることができる…」 ・表現リズム遊び「簡単な踊り方を工夫できる…」 <p>第3学年及び第4学年</p> <ul style="list-style-type: none"> ・体づくり運動「体づくりのための運動の行い方を工夫できる…」 ・器械運動・走・跳の運動・浮く・泳ぐ運動「<u>自己の能力に適した課題をもち, 動きを身につける(器械運動; 技ができるようにするための活動を工夫できる…)</u> ・ゲーム「…ゲームの型に応じた簡単な作戦を立てたりすることができる…」 ・表現運動「<u>自己の能力に適した課題を見付け, 練習や発表の仕方を工夫できる…</u>」 <p>第5学年及び第6学年</p> <ul style="list-style-type: none"> ・体づくり運動「自己の体の状態や体力に応じて, <u>運動の行い方を工夫できる…</u>」 ・器械運動・陸上運動・水泳「<u>自己の能力に適した課題の解決の仕方…を工夫できる…</u>」 ・ボール運動「…自分のチームの特徴に応じた<u>作戦を立てたりすることができる…</u>」 ・表現運動「<u>自分やグループの課題の解決に向けて, 練習や発表の仕方を工夫できる…</u>」
2008年(平成20年)中学校学習指導要領保健体育編(文部科学省告示)	
<p>○全体の目標 …運動…についての理解と…。</p> <p>○体育分野の目標</p> <ul style="list-style-type: none"> ・第1学年及び第2学年 (1) …知識や技能を身に付け…。 ・第3学年 (1) …知識や技能を高め…。 	<p>○(3) 知識, 思考・判断の項目</p> <p><第1学年及び第2学年></p> <ul style="list-style-type: none"> ・体づくりの運動「体づくり運動の意義と行い方, <u>運動の計画の立て方などを理解し, 課題に応じた運動の取り組み方を工夫できるようにする。</u>」 ・器械運動・陸上競技・水泳・球技「～の特性や成り立ち, <u>技の名称や行い方, 関連して高まる体力などを理解し, 課題に応じた運動の取り組み方を工夫できるようにする</u>」 ・武道「<u>武道の特性や成り立ち, 伝統的な考え方, 技の名称や行い方, 関連して高まる体力などを理解し, 課題に応じた運動の取り組み方を工夫できるようにする</u>」 ・ダンス「<u>ダンスの特性, 踊りの由来と表現の仕方, 関連して高まる体力などを理解し, 課題に応じた運動の取り組み方を工夫できるようにする</u>」 <p><第3学年></p> <ul style="list-style-type: none"> ・体づくり運動「<u>運動を継続する意義, 体の構造, 運動の原則などを理解し, 自己の課題に応じた運動の取り組み方を工夫できるようにする</u>」 ・器械運動「<u>技の名称や行い方, 体力の高め方, 運動観察の方法などを理解し, 自己の課題に応じた運動の取り組み方を工夫できるようにする</u>」

	<p>にする」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・陸上競技・水泳・球技「技術の名称や行い方，体力の高め方，運動観察の方法などを理解し，<u>自己の課題に応じた運動の取り組み方を工夫できるようにする</u>」 ・武道「伝統的な考え方，技の名称や見取り稽古の仕方，体力の高め方，運動観察の方法などを理解し，<u>自己の課題に応じた運動の取り組み方を工夫できるようにする</u>」 ・ダンス「ダンスの名称や用語，踊りの特徴と表現の仕方，体力の高め方，交流や発表の仕方などを理解し，<u>自己の課題に応じた運動の取り組み方を工夫できるようにする</u>」
2009年（平成21年）高等学校学習指導要領保健体育編（文部科学省告示）	
<p>○全体の目標 …<u>運動についての理解と運動の合理的，計画的な実践を通して</u>…。</p> <p>○体育分野の目標 <u>運動の合理的，計画的な実践を通して，知識を深めるとともに</u>…。</p>	<p>○（1）技能の項目 ・体づくり運動 （1）…<u>目的に適した運動の計画や自己の体力に応じた運動の計画を立て</u>…。</p> <p>○（3）知識，思考・判断の項目 ・体づくり運動 体づくり運動の行い方，体力の構成要素，実生活への取り入れ方などを理解し，自己や仲間の課題に応じた運動を継続するための取り組み方を<u>工夫できるようにする</u>。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・器械運動・陸上競技・水泳・球技 （3）技の名称や行い方，体力の高め方，課題解決の方法，発表・競技会の仕方などを理解し，自己や仲間の課題に応じた運動を継続するための取り組み方を<u>工夫できるようにする</u>。 ・武道 （3）伝統的な考え方，技の名称や見取り稽古，体力の高め方，課題解決の方法，試合の仕方などを理解し，自己や仲間の課題に応じた運動を継続するための取り組み方を<u>工夫できるようにする</u>。 ・ダンス （3）ダンスの名称や用語，文化的背景と表現の仕方，体力の高め方，課題解決の方法，発表の仕方などを理解し，自己や仲間の課題に応じた運動を継続するための取り組み方を<u>工夫できるようにする</u>。 <p>○体育理論 （2）<u>運動やスポーツの効果的な学習の仕方について理解できる</u>。（2年次）</p>

資料 1-5. 2017 年改訂学習指導要領における認識的側面に関連する記述

「目標」項目	「内容」項目
2017年（平成29年）小学校学習指導要領体育編（文部科学省告示）	
<p>○全体の目標 体育や保健の見方・考え方を働かせ、課題を見付け、その解決に向けた学習過程を通して…生涯にわたって…豊かなスポーツライフを実現するための資質・能力を…育成する…。</p> <p>(1) <u>その特性に応じた各種の運動の行い方…</u>について理解する…。</p> <p>(2) 運動や健康についての自己の課題を見付け、その解決に向けて<u>思考し判断する…</u>とともに、他者に伝える力を養う。</p> <p>○各学年の目標 [第1学年及び第2学年] 「(1)各種の運動遊びの…行い方を知る…」 「(2)各種の運動遊びの行い方を工夫するとともに、考えたことを他者に伝える力を養う」 [第3学年及び第4学年] 「(1)各種の運動の…行い方…について理解する…」 「(2)自己の運動…の課題を見付け、その解決のための方法や活動を工夫するとともに、考えたことを他者に伝える力を養う」 「(3)…友達の考えを認めたり…」 [第5学年及び第6学年] 「(1)各種の運動…の行い方…について理解する…」 「(2)自己やグループの運動の課題…を見付け、その解決のための方法や活動を工夫するとともに、自己や仲間の考えたことを他者に伝える力を養う」 「(3)…仲間の考え…を認めたり…」</p>	<p>○(1)知識・技能の項目 [第1～4学年，全単元共通] ・「運動の…行い方を知る」 [第5・6学年，全単元共通] ・「運動の…行い方を理解する」</p> <p>○(2)思考力・判断力・表現力等 [第1学年及び第2学年] ・「遊び方を工夫する」(体づくりの運動遊び，器械・器具を使っ ての運動遊び，走・跳の運動遊び・水遊び) ・「簡単な規則を工夫したり，攻め方を選んだりする」(ゲーム) ・「踊り方を工夫する」(表現リズム遊び) ・「考えたことを友達に伝える」(全単元共通) [第3学年及び第4学年] ・「自己の課題を見付け，その解決のための活動を工夫する」(体 づくり運動) ・「自己の能力に適した課題を見付け，技ができるようになるた めの活動を工夫する」(器械運動) ・「自己の能力に適した課題を見付け，動きを身に付けるための活 動や競争の仕方を工夫する」(走・跳運動) ・「自己の能力に適した課題を見付け，水の中での動きを身に付け るための活動を工夫する」(水泳運動) ・「規則を工夫したり，ゲームの型に応じた簡単な作戦を選んだり する」(ゲーム) ・「自己の能力に適した課題を見付け，題材やリズムの特徴を捉え た踊り方や交流の仕方を工夫する」(表現運動) ・「考えたことを友達に伝える」(全単元共通) [第5学年及び第6学年] ・「自己の体の状態や体力に応じて，運動の行い方を工夫する」(体 力づくり運動) ・「自己の能力に適した課題の解決の仕方や技の組み合わせ方を工 夫する」(器械運動) ・「自己の能力に適した課題の解決の仕方，競争や記録への挑戦の 仕方を工夫する」(陸上運動) ・「自己の能力に適した課題の解決の仕方や記録への挑戦の仕方を 工夫する」(水泳運動) ・「ルールを工夫したり，自己やチームの特徴に応じた作戦を選ん だりする」(ボール運動) ・「自己やグループの課題の解決に向けて，表したい内容や踊りの 特徴を捉えた練習や発表・交流の仕方を工夫する」(表現運動) ・「自己や仲間の考えたことを他者に伝える」(全単元共通)</p> <p>○(3)「学びに向かう力・人間性等」 ・「友達の考えを認めたり…」(第3～6学年，全単元共通)</p>
2017年（平成29年）中学校学習指導要領体育編（文部科学省告示）	
<p>○全体の目標 「…課題を発見し，合理的な解決に向けた学習過程を通して，…生涯にわたって…豊かなスポーツライフを</p>	<p>○(1)知識・技能 [第1学年及び第2学年] ・「…体づくり運動の意義と行い方，体の動きを高める方法などを理解し…」(体づくり運動) ・「…器械運動の特性や成り立ち，技の名称や行い方，その運動に関連</p>

<p>実現するための資質・能力を…育成する…」</p> <p>(1) 各種の運動の特性に応じた技能等…について理解する…。</p> <p>(2) 運動…についての自他の課題を発見し、合理的な解決に向けて思考し判断するとともに、他者に伝える力を養う。</p> <p>○各学年の目標</p> <p>〔第1学年及び第2学年〕</p> <p>(1) 運動の合理的な実践を通して…運動を豊かに実践することができるようにするため、<u>運動…について理解する…</u>。</p> <p>(2) 運動についての自己の課題を発見し、合理的な解決に向けて思考し判断するとともに、自己や仲間の考えたことを他者に伝える力を養う。</p> <p>〔第3学年〕</p> <p>(1) 運動の合理的な実践を通して…生涯にわたって運動を豊かに実践することができるようにするため、<u>運動…について理解する…</u>。</p> <p>(2) 運動についての自己や仲間の課題を発見し、合理的な解決に向けて思考し判断するとともに、自己や仲間の考えたことを他者に伝える力を養う。</p>	<p>して高まる体力などを理解する…」(器械運動)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「…特性や成り立ち、技術の名称や行い方、その運動に関連して高まる体力などを理解する」(陸上運動、水泳、球技) ・「武道の特性や成り立ち、伝統的な考え方、技の名称や行い方、その運動に関連して高まる体力などを理解する」(武道) ・「ダンスの特性や由来、表現の仕方、その運動に関連して高まる体力などを理解する」(ダンス) <p>〔第3学年〕</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「運動を継続する意義、体の構造、運動の原則などを理解する…体力の向上を目指し、目的に適した運動の計画を立て取り組む」(体づくり運動) ・「技の名称や行い方、運動観察の方法、体力の高め方などを理解する」(器械運動) ・「技術の名称や行い方、体力の高め方、運動観察の方法などを理解する」(陸上運動、水泳、球技) ・「作戦に応じた技能で仲間と連携しゲームを展開する」(球技) ・「伝統的な考え方、技の名称や見取り稽古の仕方、体力の高め方などを理解する」(武道) ・「ダンスの名称や用語、踊りの特徴と表現の仕方、交流や発表の仕方、運動観察の方法、体力の高め方などを理解する」(ダンス) <p>○(2) 思考力・判断力・表現力等</p> <p>〔第1学年及び第2学年〕</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「自己の課題を発見し、合理的な解決に向けて運動の取り組み方を工夫する」(体づくり運動、器械運動、陸上運動、水泳、球技、武道、ダンス) ・「自己や仲間の考えたことを他者に伝える」(体づくり運動、球技、ダンス) ・「自己の考えたことを他者に伝える」(器械運動、陸上運動、水泳、武道) <p>〔第3学年〕</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「自己や仲間の課題を発見し、合理的な解決に向けて運動の取り組み方を工夫する」(体づくり運動、器械運動、陸上運動、水泳、武道、ダンス) ・「自己やチームの課題を発見し、合理的な解決に向けて運動の取り組み方を工夫する」(球技) ・「自己や仲間の考えたことを他者に伝える」(体づくり運動、球技、ダンス) ・「自己の考えたことを他者に伝える」(器械運動、陸上運動、水泳、武道) <p>○体育理論</p> <p>〔第1学年及び第2学年〕</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「(2) 運動やスポーツの…<u>学び方…</u>について、課題を発見し、その解決を目指した活動を通して、次の事項を身に付ける…。ア 運動やスポーツの…<u>学び方…</u>について理解すること。 <p>(イ) 運動やスポーツには、特有の技術があり、その<u>学び方</u>には、<u>運動の課題を合理的に解決するための一定の方法があること</u>。イ 運動やスポーツの…<u>学び方…</u>について、自己の課題を発見し、よりよい解決に向けて思考し判断するとともに、他者に伝えること。ウ 運動やスポーツの…<u>学び方…</u>についての学習に積極的に取り組むこと。」</p>
--	--

謝辞

博士論文の執筆にあたり、これまで幾度となく、丁寧かつあたたかいご指導をくださった指導教員の丸山真司氏には、心より感謝申し上げます。佐藤裕氏の教えをうけつぐ丸山氏からは、教科教育学者は常に実践―現場教師―とともにあること、実践と理論を往還させながら研究をすすめていくことの重要性を学ばせていただきました。また、「院生も研究者である」という立場を貫徹され、遠回りをして執筆が遅滞していても、いつも私の研究活動を尊重していただきました。まずは自分で考えることを大切にされ、苦しい時期もありましたが、悩んだ後では必ず的確な助言をしてくださいました。丸山氏の厳しくもあたたかいご指導がなければ、研究活動を継続し、博士論文を執筆することはできなかつたとおもいます。また、それだけではなく、丸山氏の指導理念のもとで多くの現場教師や研究者とであり、教科教育学の研究者としても成長していくことができました。

そして、博士論文の執筆をご指導くださった、学内審査員の山本理絵氏、湯海鵬氏、外部審査員の岩田靖氏、石田智巳氏にも感謝いたします。審査会でのご指導では重要な指摘をいただき、本研究を改善していくことができました。また、坪井由美氏や望月彰氏には、大学院において研究環境を整備してくださり、集中して研究活動に取り組めることができました。この研究環境の中で、日本学術振興会の特別研究員（DC2）として、活発に研究活動を遂行することができました。

また、おもいかえしてみると、私が研究者の道をあゆむことになった背景には、たくさんの方々とのあいがあります。特に学部生の頃にであった、社会学者のましこひでのり氏や、ゼミ担任である來田享子氏、出原泰明氏との面会を推奨してくださった井谷恵子氏、大学院進学を励ましてくれた神谷拓氏には、感謝申し上げます。また、私が大学院に進学した年は、東日本大震災が発生した年でした。学校教育（体育）は壊滅的な被害をうけた地域や、心に深い傷をおった子どもたちに何をしてあげられるのか、全国の教育者たちが大きな問いをつきつけられました。そのとき、神谷氏には「我々は研究を通して被災地に貢献することも大切だ」と声かけをしてくださり、被災地の運動会研究を協同で実施させていただくなど、私の人生において重要な時間をともに過ごさせていただきました。この時の研究が、本研究の方法論につながることもなりました。

そして、私が学部生の頃から、協同で実践研究をさせていただいた、学校体育研究同志会に所属するの方々にも感謝申し上げたいとおもいます。特に愛知支部の方々とは多くの実践・理論研究、フィールドワークの機会をいただきました。大阪支部の中川孝子氏にも本研究を遂行する上で重要な協力をしてくださいました。また、私の学部生の頃からの友人であり、ともに夢を語り合った坪井和也氏にも、感謝したいとおもいます。

最後に、私の大学院への進学を理解してくれ、就職にいたるまでにたくさんの援助をしてくれた、両親と兄に感謝を申し上げます。ありがとうございました。

玉腰和典