

(論文題目)

ダリル・シーデントップ (Daryl Siedentop) の体育論の成立と展開

- プレイ体育論とスポーツ教育モデルに焦点をあてて -

(英 訳)

The establishment and development of Daryl Siedentop's

physical education theory

— Focuses on Physical Education as Play Education and

Sport Education model —

2016年11月

15N9001 和田 博史

Hiroshi WADA

# ダリル・シーデントップ (Daryl Siedentop) の体育論の成立と展開

- プレイ体育論とスポーツ教育モデルに焦点をあてて -

## 目次

### 序章 研究の背景と目的

第1節 問題の所在	4
第2節 シーデントップの立場と経歴	9
第3節 アメリカ社会と教育界の動向	13
第4節 日本のシーデントップ体育論の受容	19
第5節 本研究の目的及び方法	28
用語の定義および引用・参考文献	34

### 第1章 プレイ体育論

#### 第1節 成立背景

第1項 理論的前提	45
第2項 体育論への批判的検討	48
第3項 専門職と教師教育	58

#### 第2節 展開

第1項 定義と目的・目標構造	66
第2項 授業展開	73
第3項 成果とその影響	84

#### 第3節 3つの論点に対する解釈

第1項 体育教科の存在意義との関係	91
第2項 意味と生涯スポーツの教育	97
第3項 授業改善の方法	104
引用・参考文献	110

### 第2章 スポーツ教育モデル

#### 第1節 成立背景

第1項 理論的前提	115
-----------	-----

第2項	多様な指導モデルへの評価	120
第3項	専門職と教師教育	135
第2節 展開		
第1項	鍵概念と目的・目標	144
第2項	授業展開	151
第3項	成果とその影響	168
第3節 3つの論点に対する解釈		
第1項	体育教科の存在意義との関係	189
第2項	意味と生涯スポーツの教育	193
第3項	授業改善の方法	198
	引用・参考文献	202
<b>第3章 シーデントトップの体育論に対する議論</b>		
第1節 体育教科の存在意義との関係		
第1項	教科論の論議と体育の教育課程の概観	208
第2項	共通点と相違点	219
第3項	変容過程と展望	232
第2節 意味と生涯スポーツの教育		
第1項	スポーツの教育に関する概観	237
第2項	共通点と相違点	241
第3項	変容過程と展望	247
第3節 授業改善の方法		
第1項	授業改善に対する概観	264
第2項	共通点と相違点	297
第3項	変容過程と展望	308
	引用・参考文献	319
<b>結章</b>		
		327
<b>主要文献目録一覧</b>		
		333
<b>あとがき</b>		
		345

# 序章

## 研究の背景と目的



## 第1節 問題の所在

本節では、なぜシーデントップの体育論に着目して研究するのか、現在の社会的状況、教育的状況、運動やスポーツ、学校保健体育に求められていること及びそれらの実態を順に踏まえて、問題の所在を明確にする。

現代社会は、国際化や情報化によって、多様で変化が激しい状況下にある。また、日本では核家族化が進み、老人の孤独死、離婚や晩婚化や未婚化といった問題がメディアに取り上げられる一方で、シェアハウスやソーシャルネットワークを通じて多様な人と交流する場や機会も用意されている。このことは、人間関係や社会との関係を容易に変化させてより良い人間関係や社会関係を構築していくことができる側面と、より一層に人間関係や社会関係を複雑にして混乱させる側面をもたらしたといえる。『学ばない子どもたち、働かない若者たち』（内田，2009）で指摘されたことは、人と社会が良好な関係を結べていないことを示している一例といえる。

物質的豊かさが発展してきた中で、人と人や社会が良好な関係を結ぶことができるような精神的豊かさも同様に発展していくことが望まれている。内閣府「国民生活に関する世論調査」（2014）によれば、「物質的にある程度豊かになったので、これからは心の豊かさやゆとりのある生活をするに重きをおきたい」と考える国民の割合はおおむね増加傾向にあり、2014年では約6割であると示されている。このことから、現在の日本国民は精神的豊かさをもたらすように社会発展させていくべきであると考えていることが分かる。文部科学白書（2014）では、経済成長のみを追求するのではなく、成熟社会に適合した新たな社会モデルを構築していくことが求められている。具体的には、教育、福祉、まちづくり、観光・産業等幅広い分野との関連性を意識しながら、それら周辺領域への波及効果を視野に入れた文化芸術振興施策の展開がより一層求められていると述べられている。このように、精神的な豊かさを重視して教育していく側面と物質的な豊かさを教育といった考え方の比重のバランスが求められている。

一方で、2015年10月26日に財政制度等審議会において児童生徒数の減少に合わせて加配定数も含め教職員定数を機械的に削減すべきとの考え方が示された。これには、すぐに中央教育審議会（2015）が緊急提言を行い事態の改善を求めている。これまで教育界も教育の質の向上を目指して、市場原理が導入されて説明責任が問われるようになり、今後の経済産業の発展を見込んで将来に役立つ教養として理数科目や外国語科目を強化して人材を育成しようと努める答申や提言がなされている。しかし、それらは人や教育に客観的な

科学化や合理化をもたらしていくと同時に、人間らしさや精神的な豊かさをもたらす文化的な教育を軽視させてはいないだろうか。そもそも、教育は人なり、教育は愛だ、と述べられたり、「教育は人格の完成をめざす」（教育基本法、2006）を日本の教育の目的として掲げられていたりしている観点からみれば、その愛情や教師の言動は単純に費用対効果で説明することも困難であるし、人材の育成は即時性のある成果だけでなく手間暇かけて育成すべきこともあり、その教育投資の成果は長期的視点に立って検討する必要がある。したがって、今回の騒動は教育の特質が十分に国全体として理解されていない側面があることを露呈したといえる。

このような社会的教育的状況の中で、運動やスポーツにおいて求められていることとして、まず2013年において制定されたスポーツ基本法では、前文において次のように示されている。

スポーツは、世界共通の文化である。スポーツは、心身の健全な発達、健康及び体力の保持増進、精神的な充足感の獲得、自律心その他の精神の涵養等のために個人又は集団で行われる運動競技その他の身体活動であり、今日、国民が生涯にわたり心身ともに健康で文化的な生活を営む上で不可欠のものとなっている。スポーツを通じて幸福で豊かな生活を営むことは、すべての人々の権利とされ、スポーツは青少年の健全育成や地域社会の再生、心身の健康の保持増進、社会・経済の活力の創造、日本の国際的な地位の向上など国民生活において多面にわたる役割を担う

上述の通り、スポーツは精神的な豊かさをもたらす文化的な営みと健康の保持増進、社会や経済の活力の創造など多面にわたる役割を担っていることが分かる。また、2012年に策定されたスポーツ振興基本計画（文部科学省）において、生涯スポーツの実現に向けて成人の週1回以上の運動・スポーツ実施率を45%から65%に向上させると示されている。また、20代30代の運動・スポーツ活動を支援することと、運動・スポーツ活動を支える人口拡大と環境改善が今後取り組むべき重点内容として示され、2013年には2020年に東京オリンピックの開催が決定した。これに加えて、2012年には厚生労働省から健康日本21第二次が提出され、生活習慣や社会環境の改善を図り、健やかで心豊かに生活できる活力ある社会の実現が目指されている。とりわけ、2008年の中学校学習指導要領解説保健体育

編の保健体育科の目標には次のように示されている。

心と体を一体としてとらえ、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、生涯にわたって運動に親しむ資質や能力を育てるとともに健康の保持増進のための実践力の育成と体力の向上を図り、明るく豊かな生活を営む態度を育てる

上述の通り、保健体育科の究極的な目標は、明るく豊かな生活を営む態度を育てることである。では、学校保健体育はこれまで精神的豊かさや人間らしさをもたらすスポーツや運動習慣を教育する方法、知見、思想もしくは授業論について、どのように発展して有益な見解が構築されてきたのだろうか。また、学校保健体育においてスポーツを教える存在意義はどのように位置づけられ、授業改善を及ぼしてきたのだろうか。こうした問いについて、学校保健体育関係者は、的確に応えることができるのだろうか。何人が誤りなく理解してその知識を学校現場で発揮しているのだろうか。

仮に多くの教師が、自身で行っている指導や考えがどのような立場にあるか理解できていなかったり、生涯スポーツを実現するために指導者がよいと考えて熱心に指導していたことが別の視点から見れば多くの弊害をもたらしたりすることに気づいていないのであれば、教師の学校保健体育の原理や哲学についての知識不足とそれに携わる研究者の不足と学問に課題があるといえる。このように考えた時、今後スポーツが不当に利用されたり、生涯スポーツの実現に向けて改善がみられなかったりするのであれば、それは教師や研究者のスポーツや学校保健体育に対する原理や哲学の普及と発展に課題が残されているとだろう。

これまで、体育科教育学の学問分野の発展に関すれば、日本スポーツ教育学会は1981年に発足し、日本体育科教育学会は1995年に発足し、体育授業研究会は1997年に発足した。このように見れば、体育科教育学は近年発展しているように捉えることができる。しかしながら、2012年11月号の雑誌「体育科教育」において体育に関連する民間研究団体の会員数減少や活発な研究活動の停滞現象が指摘されている。小林篤（2000）も、体育科教育学において授業研究会が客観的な科学化によって進んでいるものの、学校体育の原理的哲学的研究や学校現場の実践的解釈的な質的研究に類するものが衰退していると指摘している。さらに言えば、体育教師にとって体育科教育学が身近になる関係の再強化が求められる。

ているといえる。例えば、体育の授業研究はビデオ記録やパソコンによって統計的に処理したり、主観的な研究データが否定されたり、学習指導要領に応じて体育授業をつくることが求められていく中で次第に受動的に研究授業が行われてしまったり、現職の教員が研究能力を向上させる機会がなかったり、学会での研究発表や投稿論文も現場の実践者から報告できる職場環境になっていないことを挙げることができる。以上のことから、学校保健体育の原理的な研究の必要性や体育教師にとって身近に体育科教育学を適用できるようにすることが生じる。今後も、いかに科学的な知識や授業研究がすすめられようとも、教育は人であり、より良いスポーツや体育授業を創る上でも、よいものは何かといった問題や人々のスポーツや学校保健体育に関する歴史や価値観の議論や哲学的発展は必要不可欠である。それゆえ、ますます体育科教育の研究自体にも人文科学というヒューマニティーの分野の発展が重要な役割を占めると考えられる。

また、現実の運動やスポーツ活動においては、その理念が十分に現実化されていない問題が至る所でみられている。たとえば、運動部活動において勝利至上主義が体罰問題を引き起こしたとされている。その他にも、運動部活動では、指導者の高齢化や実技指導力不足、少子化などの要因で単独校によるチーム編成ができなかったり、子どもの多様な要求に対応する十分な指導ができなかったりなどの運動部活動の在り方や指導の改善が求められている（文部科学省，2013）。世界学校体育サミットにおいても、不適切な体育授業の蔓延が世界的に起きており、体育教科の存在意義が危機的状況にあると報告されている（日本体育学会学校体育問題検討特別委員会，2002）。日本でもベネッセ（2006）の調査では、小学校では体育の授業が「とても好き、まあ好き」と回答したのが約 84%であるが中学校や高校になるとその回答は約 68%前後に低下している。

そもそも、日本の中学校や高等学校の体育授業はスポーツ理念に十分に伝える形で発展してきたのだろうか。たとえばサッカーの体育授業の多くは、開始はグラウンド 2 周して準備体操を行い、その後教師が本時の活動となる 2 人 1 組でのパス練習、一人ひとりドリブルしてシュートを行う練習、そしてサッカーの試合を行う授業の流れが主流となっているのではないだろうか。そして、このサッカーの授業評価の際には、授業態度とサッカーのルールや歴史などのペーパーテストの点数で評価する。このような授業実態は、30 年以上前から行われていたであろうし、現在も、よく筆者の周りで見聞することであるし、ほとんどの人が 1 回は経験する体育授業ではないだろうか。体育の授業展開の実態調査が十分に行われていないために不明確であるが、このような体育授業は良いのか悪いのか、体

育授業の質という点から言えば、これが理想なのか停滞しているのか、吟味する必要があるし、議論の余地が残されている。この授業は、どのような意図や立場が背景にあり、何を授業目標とした場合に有効な策か理解されているのだろうか。それは、体育授業展開の中でも最も良い授業であると理解されて主流となっているのだろうか。それとも、ただ多くの教師が行っているから取り組まれているのか。この認識の差は、体育授業の発展にとって大きな影響を及ぼすものである。

これに加えて、2012年6月23日付の日本経済新聞では、若年層や女性等のオリンピックに関心のない層の開拓の必要性が指摘されている。IOC調査によると自国開催に対して日本では、賛成者が47%、どちらでもないが30%、残りが反対者であったからである。一方、マドリードでは78%が賛成、16%が反対で、残りがどちらでもないであった。内閣府による「東京オリンピック・パラリンピックに関する世論調査」の概要では、リオオリンピック閉幕から行われる文化プログラムへの参加意欲に対する4択の選択問題による調査では、参加したいかどうかの問いについて「参加したい」という最も参加したい意欲を示す選択肢が選ばれたのは5.3%であった。さらに、オリンピックを観戦したいかどうかの問いで最も観戦したい意欲を示す選択肢となる「ぜひ、観戦にいきたい」と答えたのは12.2%であった。また、オリンピック・パラリンピックのボランティアに参加したい、と最も上位にある選択肢を選んだのは3.5%であった。また、この1年間で行った運動・スポーツ種目についての問いで「運動やスポーツはしなかった」を選択したのが全体の回答の中で22.6%であった。

以上のことから、スポーツ活動や運動やオリンピックが人々にとって精神的豊かさをもたらしたり、人それぞれに魅力的なものとして理解されていなかったり、期待されていなかったり、関心されていなかったりする現状があると真摯に受け止める必要がある。また、スポーツが単なる経済活動や一部の人々の娯楽として捉えられたり、テロを引き起こすターゲットとして利用される付随してしまう問題から安全な社会を壊すものとして、ある国民にとってはスポーツが迷惑で不毛な機能として受け止められている可能性が浮かび上がる。いわば、精神的豊かさをもたらすように十分にスポーツを機能させることができず、スポーツ活動や学校保健体育に対する在り方の議論や哲学的な発達が求められているのではないだろうか。これらのことから、精神的豊かさをもたらす日本のスポーツ振興とスポーツの魅力を伝えることができる体育の検討は喫緊の課題になる。それとともに、体育科教育学に関する研究者と学校現場の連携として、授業改善の普及や促進をどのように

行うべきか検討する必要もあるだろう。

この観点からいえば、1970年代から先進諸国や日本の学校保健体育では精神的な豊かさをもたらすとして生涯スポーツの実現に向けて「スポーツの中の教育」が新たに強調されたことは注目すべき点である（成田，1974）。そして、近年まで進められてきた「スポーツの中の教育」は何だったのか、今後それは以前と同様に推進して維持すべきか、それとも衰退すべきか、何かの修正や注意点を踏まえて発展すべきか議論する時である。とりわけ、「スポーツの中の教育」といった体育論は、(1) 体育教科の存在意義との関係を示し向上させたのか、(2) 意味と生涯スポーツの教育はどのようなものだったのか、(3) 授業改善の方法を示し促進してきたのか、これらを検討することは体育の在り方に関する議論の基盤をなすものとなる。

そこで本研究では、体育教科の存在意義、意味と生涯スポーツの教育、授業改善の方法に関する原理的研究の必要性を受け止め、その問題改善の一端を担うものとして、シーデントップの体育論に着眼した。彼の体育論は、精神的な豊かさををもたらす意味という点に着目して体育論を展開している。彼は、アメリカにおける健康問題や青少年の規範意識の低下問題が高まっていく中で、よりよくスポーツを教えるカリキュラムとは何か、どのようにすれば、生涯スポーツやみんなのスポーツの実現へ近づくことができるのかについて一貫して検討してきた（Siedentop, D., 1972, 1976a, 1980, 1986, 1994, 2004, 2011）。これに加えて、健康やスポーツ、人格形成といった側面（Siedentop, D., 1990, 1994, 2001, 2003, 2004, 2007, 2009, 2012）から、教師教育の側面（Siedentop, D. 1976a, 1983, 1991, 2000）から関連して体育をどのようにつくり、どうあるべき、そしてどんな人を育成するのか、幅広くかつ深く検討されている。これに加えて、シーデントップのスポーツを教える体育授業や組織的観察法に基づいた教授技術は、高橋によって日本の体育に取り入れられている（シーデントップ，1981，1988，2003）。また、シーデントップの研究は、英語圏の国々の体育を先導しており、2002年にJTPE誌においてシーデントップに関することについて特集号も組まれている。しかし、シーデントップの体育論の成立と展開が何だったのか十分に明らかにされていない問題があった。

## 第2節 シーデントップの立場と経歴

本節では、簡潔にシーデントップの経歴や立場、彼が提起したプレイ体育論とスポーツ教育モデルや研究活動に関する概観を述べる。なお、Journal of Teaching in Physical

Education, volume21, Number4, July, 2002 はシーデントップの特集号となっている。そこで示された彼の経歴を以下の通りにまとめた。シーデントップは、1938年にシカゴで生まれミシガンの小さな総合大学のホープ大学で経済の学位を取得し、1968年にインディアナ大学大学院で体育学博士になる。彼はバスケットボールや野球に取り組み、そのコーチを経験して、1969年には共著で『*The Theory and Science of Basketball*』を執筆する。1970年から、オハイオ州立大学にて勤務。2002年には名誉教授となり、その後も2012年においても彼の著作物が出版されており、執筆活動が行われていた。

Oslin,J. (2002, p.425)によればシーデントップは、早期から実存主義哲学を基礎にスポーツ教育へ根拠を与えたと述べられている。また、シーデントップは体育学術専門誌クレストやリサーチ・クォータリーの編集委員として敏腕をふるい、1975年にはアメリカ体育アカデミーの委員にも任命されており、深い洞察力をもっていると指摘されている。さらに、シーデントップは3人の同僚から影響を受けたと自身で述べている (Siedentop,D., 2002, pp.366-367)。一人は Locke,L.である。シーデントップは自身の学位論文であるプレイ体育論を Locke,L.へ送り、彼から助言をもらい、そこから親交が深まり、彼から積極的に多くのことを学んだという。2人目は、Hellison,D.である。1970年前半に人間主義と行動主義について討論し、その後も親交を深めながら問題行動のある子どもや彼の授業現場の見識に影響を受けたという。3人目は、Graham,G.である。1976年に会って以来、親交を深めており教師教育の観点について重要な影響を受けたという。

シーデントップの博士論文は、1972年に『*Physical Education-Introductory Analysis*』として出版された (Siedentop,D., 1972)。この本では、よりよいスポーツをよりよく教育することを中核としたプレイ体育論を提起すると同時に、これまでの主要な体育の考え方である身体教育、運動による教育、ヒューマン・ムーブメント、概念教育などを鋭く批判し、体育の教科論についての議論を呼び起こした (Siedentop,D., 2002, p.411)。プレイ体育論の提起以降、彼は体育カリキュラムの理論家として幅広く知られるようになった (Siedentop,D., 2002, p.412)。プレイ体育論は、3度改訂している (Siedentop,D., 1972, 1976a, 1980)。1982年になると、スポーツ教育モデルの基礎が提案され、1986年には共著で初めてスポーツ教育モデルが紹介された『*Physical Education: Teaching and Curriculum Strategies for Grades 5-12*』が出版された (Siedentop,D., Mand,C., Taggart,A., 1986)。1994年には『*Sport Education : Quality PE through positive sport experiences*』として単著でスポーツ教育モデルが出版される (Siedentop,D., 1994)。スポーツ教育モデル

ルは、学校現場に影響を及ぼし、近年ではアメリカ、ニュージーランドやオーストラリア、ロシア、アイルランドにて実践報告されている (Hastie,P., Ojeda,D., Luguin,A., 2011).

シーデントップはカリキュラム研究だけでなく、教師教育研究にも力を注いでいる。1976年の『*Developing Teaching Skills in Physical Education*』では、サマランチ賞を授与される (Sidentop,D., 1976b)。この著作は、2000年までに4度の改訂が行われている (Sidentop,D., 1976b, 1983, 1991, 2000)。彼は体育授業を客観的に観察評価する手法に基づいて効果的な教授技術を提案する。これらの彼の教師教育研究は、数多く引用され検討されている。

また、彼は体育カリキュラムと教師教育を同時に研究しながら50編を超える著作物を生産し、アメリカ体育界をリードする。彼の教師教育研究の立場は、よりよいスポーツをよりよく教育しようとすることに力点がおかれている。その理由は、スポーツの技能や愛好的態度の発達を中心にして、詳細に検討されているからである。

このようにシーデントップの体育論は、時代の変化や新たな知見の発見によって更新され続けている。プレイ体育論では、スポーツの技能発達を強調し有能なプレイヤーを育成することに力点がおかれていた (Sidentop,D., 1972)。その後、様々な批判や、社会状況の変化に応じて、プレイ体育論を実践的に展開し検討する。それは、やがて体育授業における1つの単元の中に、スポーツの文脈を持つシーズン制、チームの所属、記録の保持、公式試合、クライマックスのイベント、祭典性という6つの特性を取り入れることを強調したスポーツ教育モデルの提起へ至る (Sidentop,D., 1994)。授業研究の成果の側面からもスポーツ教育モデルは、協同学習 (Cohen,E., 1994)、TGFU (Thorpe,R., etc, 1986)と積極的に理論的な調和が図られた (Dyson,B., etc, 2004)。なお、シーデントップが退職した後も、スポーツ教育モデルは、Kirk,D.や Hastie,P. (2012)を中心に継承され更新されている。以上のことから、シーデントップの体育論や教師教育研究は、よりよいスポーツをよりよく教育しようとして多大な業績を残してきた点に特徴がある (表1)。

以上のように、シーデントップは、体育カリキュラムの分析家であり、教師教育の分析家であり、スポーツを教えることの推進者である。別の視点からは、人間性を重視する実存主義者であり、科学的で客観的な分析を行う行動主義者であり、現実を受け止めるプラグマティズムであり、スポーツフォーオール運動とプレイを基軸におもしろい体育の実現への理想を抱く人物であったと捉えることができる。



表. 1 シーデントップの主な活動と著作

	主な活動	主な著作
1938年 ～ 1960年代	1938年シカゴで誕生 ミシガン州のホープ大学で経済の学位取得 1968年インディアナ大学大学院で 体育学博士を取得	1969年『 <i>The Theory and Science of Basketball</i> 』
1970年代	1970年オハイオ州立大学にて勤務 1975年アメリカ体育アカデミーの 委員に任命される ・プレイ体育論の出版 ・教師の有効性の研究	1972年, 博士論文を修正して1972年に 『 <i>Physical Education — Introductory to Analysis—</i> 』を出版. その第2版は1976年に 出版. また, 1976年には『 <i>Developing teaching skills in Physical Education</i> 』も出版
1980年代	1982年オーストラリアにてスポー ツ教育モデルの枠組みを基調講演. 1983年オハイオ州立大学の夏期ワ ークショップにてスポーツ教育の カリキュラムと教授モデルを開催.	1981年に『 <i>Physical Education—Introductory to Analysis—</i> 』の第3版. 1983年『 <i>Developing teaching skills in Physical Education</i> 』の第2 版. 1986年『 <i>Physical Education: Teaching and Curriculum Strategies for Grades 5-12</i> 』
1990年代	1990年にニュージーランドのオタ ゴ大学の Grant が国家的に高校1 年生にスポーツ教育モデルを試行. 1998年イギリスにてスポーツ教育 モデルと地域スポーツの関連につ いて議論	1990年『 <i>Introduction to Physical Education, Fitness and Sport</i> 』 1991年『 <i>Developing teaching skills in Physical Education 3rd</i> 』 1994年『 <i>Sport Education: Quality PE Through Positive Sport Experience</i> 』
2000年代	2002年名誉教授になる JTPE誌にてシーデントップの特集 号が組まれる	2000年『 <i>Developing teaching skills in Physical Education 4th</i> 』 2001年『 <i>Introduction to Physical Education, Fitness and Sport 4th</i> 』 2004年『 <i>Complete guide to Sport Education</i> 』
2010年代		2011年『 <i>Complete guide to Sport Education 2nd</i> 』 2012年『 <i>Introduction to Physical Education, Fitness and Sport 8th</i> 』

(2015年 筆者作成)

### 第3節 アメリカ社会と教育界の動向

本節では、どのような時代状況の中にシーデントップの体育論が提起されたかを捉え、シーデントップの体育論や研究の文脈を明らかにしたい。まずは、さかのぼってアメリカ社会や体育に関連する出来事やその潮流について、小田切（1982）、ルーカス,J（1980）、ジョージ・H・セー（1997）の文献に依拠して筆者が三者をまとめて要約したものを以下に記す。

1863年にアメリカは奴隷解放宣言を行った。それはアメリカが工業国として歩む方向性を示し、多くの移民を受け入れ人口を急増させた。そうして、1890年代に世界最大の工業国へ発展を遂げ、5歳から17歳までの公立学校に通う生徒は半分までに増加した。しかし、発展するに従っていくつかの問題も起こった。それは、生産に従事する労働者の半分は外国人であり、親の共働きや外働きの形態が増加していき、農業から都市生活型へ変化し、子どものしつけと教育、特に英語やアメリカの価値観を学ぶ必要があった。

また、学校に通う生徒の増加に伴って学校対抗競技が普及していくが、その勝利への執着は当初から戸や看板を壊して火をつけて騒ぐ暴挙を呼び起こしていた。1870年代までは子どもや地域が競技会の主体であり、学校は批判的であった。しかし、1870年代半ば以降、学長や経営者は次第に自らの学校の勝利を祝福するようになり、競技によって生活に必要なものを学ぶことができると思うようになる。やがて、1880年頃から学生の競技運営に大学が関与するようになり、教育的移行へ動き出す。

アメリカが急速に経済成長し余暇が増大すると、1880年頃1910年代にプレイグラウンド運動などのレジャーブームが起こり、市や州はレクリエーションプログラムを組織し講演や運動場を作りプログラムの管理や指導者も採用されるようになり、個人企業でさえスポンサーになるようになった。プレイグラウンド運動は、児童の犯罪を減らすため、有害な都市生活から子どもを守るため実行されたがそれは組織化されたスポーツを奨励しなかった。あくまでも、スポーツではなくレクリエーションやプレイが1910年代に人格形成の手段として承認された。しかし、青少年とその両親は、この動向にともなってスポーツを奨励・要求するよ

うになっていく。

以上が、アメリカでの 1860 年代から 1910 年代までの体育とスポーツの展開状況の要約であった。以下、松尾（2010）の『アメリカの現代教育改革』、渡辺[編]（2014）の『現代アメリカ』、紀平（1999）の『アメリカ史』、有賀（2002）の『アメリカの 20 世紀』より 1910 年代からの出来事について端的に要約する。

1914 年に第 1 次世界大戦が起こり、直接的な戦場にはならなかったアメリカは経済大国となる。1930 年代に世界大恐慌が起こり、アメリカは不景気に陥る。1945 年には、第 2 次世界大戦が起こり、経済回復し、ベビーブームとなる。その後、冷戦に入り、1961 年にはスプートニクショックが起こり、1962 年にキューバ危機が起こり、反社会的若者運動が起こる。1990 年代になると一極支配になり、2002 年には同時多発テロが起こり、現在に至る。

アメリカ教育界の動向を簡単に紹介したい。1960 年代に人間性重視、個性尊重の教育が重視されると同時に、専門科学化運動が起こる。1970 年にはベトナム戦争が起こり、1970 年代後半になると、学力テストの得点低下が懸念され、読み書き算のような基礎学力を重視するために、1989 年に統一テストの実施が決められた。また、1980 年代は教師教育の研究が徐々に勢力を増していくときである。1994 年には、全国共通目標の達成を目指すようになり「2000 年の目標：アメリカ教育法」を成立させた。また、近年では、IT 教育を充実させ現在に至る。

以上が、簡単ではあったが、アメリカ社会と教育界の動向の概観である（表 2）。

表. 2 アメリカ社会と教育界と体育界の動向の概要

	アメリカ社会	教育界	体育界
1860 ～ 1900 年代	1863 年奴隷解放宣言より 工業化と移民人口の拡大。 1890 年代に世界最大の工 業国へ発展。	1890 年代に 5 歳～17 歳ま での公立学校に通う生徒 は、半分までに増加。	1870 年代までに学校対抗競技が普 及するが勝利至上主義となり学校は 批判的。1889 年ボストンフィジカル トレーニング会議。1880 年～1910

			年代にプレイグラウンド運動 →子どもの犯罪の減少や人格形成としてスポーツ・レジャーの奨励
1910 ～ 50 年代	1914 年第 1 次世界大戦により経済大国へ. 1930 年代に世界大恐慌. 1945 年に第 2 次世界大戦より経済回復とベビーブーム.	1900 年からの 20 年間, 進歩主義運動が展開. デューイ,J が 1916 年に『民主主義と教育』を出版. ソーンダイク,E やキルパトリック,W,H が登場. 1938 年教育政策委員会が, 自己実現, 人間関係, 経済的能力, 市民の責任を目標に設定. 1950 年リースマン,D 『孤独な群衆』	身体教育から運動による教育への転換. 1937 年に AAHPER 設立 Wood,T , Hetherington,C , Gulick,L,H などが「新体育」を構築= 身体教育+ダンス, 健康, 競技, レクリエーション. 1938 年ホイジンガ,J『ホモルーデンス』, 1958 年カイヨワ,R 『遊びと人間』
1960 年代	1961 年スプートニクショック 1962 年キューバ危機が起こり, 反社会的若者運動が起こる.	専門科学化運動とヒューマニズム運動. 1960 年, ブルーナー,J が『教育の過程』を出版. 1966 年コールマンレポート グッドマンの『誤った教育』	1960 年ローマオリンピックにてソ連の躍進. 1963 年にヒューマン・ムーヴメントの立場から『体育の理論』(Brown,C, Cassidy,R) を出版. 1964 年, Henry,F は JOHPHR 誌にて『体育:一つの専門科学』を発表.
1970 年代	1970 年ベトナム戦争	1970 年バウチャー制度導入 1970 年代後半, 学力テストの得点低下の懸念	1970 年に専門職分野と専門科学分野を再編成し, 健康教育・体育・レクリエーション連合協会が誕生. 1975 年スポーツフォーオール憲章
1980 年代	レーガン大統領より社会保障と軍事費の拡大	1983 年『危機に立つ国家』 →基礎教育の重視+教師教育改革=説明責任の強化 Schön,D.の反省的実践家	ランニング, エアロビクスなどのフィットネス教育の隆盛 青少年の犯罪や非行や早期妊娠問題より, 体育において人格

		1986年教師教育改革レポート	教育が重視される。
1990年代	1991年ソビエト連邦崩壊.	1993年, エリート&個性化教育 (IT教育) の推進. レイヴ&ウェンガー『状況に埋め込まれた学習』 1994年アメリカ教育法の成立より, 全国共通目標設定より教員の資質向上と学校と地域の連携強化	1994年『 <i>National Standards</i> 』策定 1999年 ICSSPE にて学校体育の危機的状況が報告される. 1990年代に半数の大学が教員養成5年制になる.
2000年代	2001年同時多発テロ 2008年リーマンショック 2009年オバマ大統領就任	2003年落ちこぼれ禁止法	肥満人口の増加
2010年代			2010年に『 <i>Healthy People 2020</i> 』策定

(2015年 筆者作成)

次に、現在のアメリカ教育について検討したい。アメリカ教育の特徴は、3点掲げられている（アメリカ教育学会[編], 2010）。

1つ目は、貧困層を支援するための中央集権主義に関する動きである。具体的には、1965年の初等中等教育法は、地方分権制を維持しつつも国が貧困層の子どもたちへの補償教育を開始することを認めた最初の法律である。補償教育の施策は、ヘッドスタートプログラムが代表に挙げられる。ヘッドスタートプログラムは、社会的に恵まれない層の親子にリハビリ的な自立支援を行い、自助が可能な個人に改善することを目指すプログラムといえる。それは、1990年代に急速に拡大し、2000年以降も高い予算水準を維持している。2009年度には、71.1億ドルが支出され、21.2万人のスタッフによって90万4000人（0～2歳児10%、3・4歳児87%、5歳児以上3%）の乳幼児とその保護者にサービスが提供された。この法律は、2002年に成立したNCBL法（No Child Left Behind Act）によって、さらに強化されて人種や社会的階層に関わらず、すべての子どもに学力を保証し学力の底上げを図る包括的な教育法である。

2つ目は、納税者に対する説明責任を求める科学的な成果主義の動きである。カリキュラム作りの手続きはブルームらによる教育目標の分類学による科学的な評価手続きとなっている。具体的には、1970年代には州レベルでの3アールズ（読み・書き・算）を中心とし

たテスト体制を確立させ、具体的な学習成果を問うて教師の指導力評価に結びつけ、州規模の説明責任を要求する。それは、読解と数学における挑戦的な州基準、第3学年から第8学年のすべての生徒に対する毎年のテスト、すべての生徒が12年間で十分な学力をつけることを保証する州規模の達成目標に基づくものである。州基準の目標に照らし合わせて年間到達目標が達成されなかった学校は以下のような具体的な措置がとられる（アメリカ教育学会[編]，2010，p.89）。

- ・2年間達成されなかった場合、改善を要する学校に認定される。学校は、保護者・教職員・学区教育委員会と協議し2か年の改善計画を作成する。当該学校の生徒には、学区内の他の公立学校もしくはチャータースクールに転校する資格が与えられる
- ・3年間達成されなかったならば、上記の措置に加えて、当該学校に留まる生徒に対して学校が補習教育サービスを提供する。保護者は、州の認めた公的機関又は民間企業による個別指導や課外授業等の必要な是正措置を講じる。
- ・5年間達成できなければ、当該学校はリストラクチュアリングの対象とみなされる。上記の措置に加えて、州への学校経営権の委譲、公立学校経営に実績のある民間企業などとの契約、チャータースクールへの転換、抜本的な教職員の入れ替えなど、必要な措置を講じる。以上が、具体的な措置であった。

3つ目は、より徹底した個人主義をめざす新自由主義をベースにした動きである。1970年代には、バウチャー制度として現われている。この動きは、子どもの教育的ニーズに沿った教育を求める運動を誘発し、公立学校の多様化を促進する。特に、現代の大都市は、特色のある学校マグネットスクールを持ち、保護者が学校を選択する。そのうえ、1991年には公立学校の民営化・私学化と考えることのできるチャータースクールが法制化され、現在全米で5000校を数えるほどである。また、ほとんどの州でホームスクーリングが認められ、約150万人の子どもたちがホームスクーラーといわれる。

これら3つの特徴を有したのも、1961年のスプートニクショック、1975年のベトナム戦争の影響より、伝統的な公教育に対する不信と見直しがあったといわれている（アメリカ教育学会[編]，2010）。これらを受け止めて、1983年に連邦教育省長官諮問委員会は「危機に立つ国家」を発表した。ここで、学力低迷の実態を明らかにし、教育内容、学力などに関する基準と期待度、学習時間、教職、リーダーシップと財政について改善策を勧告した。そして、1994年には、全国共通目標の達成を教育政策の柱に据え、「2000年の目標：

アメリカ教育法」を成立させた。これは、全米知事会の合意事項であった全国共通目標に教員の資質向上と学校と地域との連携強化の 2 項目を加えて連邦法として規定するとともに、目標達成の進捗状況を報告する全国共通教育目標委員会や民間団体等による職業技能基準の開発を支援する全国技能スタンダード委員会の設置を定めた。

このほかにも、STEM 教育（理科，技術，工学，数学）の振興がはかられていること、職業教育法の改正により厳格で高水準であるアカデミックな教育と職業教育を統合しようとするテックプレップ制度が定められた。テックプレップ制度とは、ハイスクールの後半の 2 年間とコミュニティ・カレッジを中心とする高等教育機関における 2 年間の教育を接続させ、準学士号や職業資格の取得に向けた 4 年一貫の教育プログラムを提供するものである。こうしたプログラムを提供している機関は、2007 年時点で、全米のハイスクールの半数近く、短期高等教育機関のほぼすべてが取り組んでおり、プログラムの在籍者は約 250 万人に上っている（文部科学省，2010）。

一方、教員のおかれている状況は日本と異なる。1983 年の危機に立つ国家にて、優秀な教員の養成・確保が達成できないと報告されている。その要因として、大学での成績優秀者が集まらないこと、不十分な教科内容に関する知識、低い教員給与、理数系教員の不足を指摘した。これは今日においても変わらないと述べられている。しかしながら、教員養成については改善がみられている。各大学の独自の努力によって教員養成は通常 4 年で完結するところを 5 年に拡充させることが行われている。また、指導教科の関連分野を専攻していることを教員免許取得要件としたり、教員養成課程在学者や現職教員対象の州統一の教員テストを実施する州が増えたりしている。教員の確保については、1980 年代半ば以降、多くの州で伝統的な教員養成課程を修了していない学士号取得者に、実際の勤務経験を積みせながら、パートタイム就学により教員養成課程を修了させる教員免許取得に関する特別措置の導入が進められた。すでに、9 割以上の州で実施されており、マイノリティ教員などの重要な供給源になっている。このほか、民間団体や連邦政府による教員採用支援事業が注目を浴びている（文部科学省，2010）。

教員養成カリキュラムは、州が教員免許を発行しており、その考え方は多様なスタンダードを統合したダニエルソンの指導フレームワークを採用する州が多く、大学の教員養成カリキュラムにも影響を及ぼしている（アメリカ教育学会[編]，2010，p.89）。その指導フレームワークは、(1) 計画と準備、(2) 教室環境、(3) 指導、(4) 専門職への責任、の 4 領域に分けられ、領域ごとに不十分、基礎、熟達、顕著の 4 段階のルーブリックを提示し

て、質的評価を行うものである。また、全米教職専門基準委員会があり、教職に関する高い専門的能力の基準を設定し、その基準を満たす人材に対して資格証を与えることを役割としている。その有資格者は2008年には約74000名となっており、38の州が教員のNBC取得者になんらかのインセンティブを与えている。これらのことから、NBPTSの取り組みはアメリカにおいて広く認知され評価されているものと考えられる。

このように、アメリカ社会の経済大国の発展と懐疑と改善策という歴史、教育界ではヒューマニズムからスプートニクショックによる専門科学化、基礎学力の向上と国家基準の説明責任による補償と教師教育の強化の歴史があった。そのもとで、シーデントップは、プレイ体育論からスポーツ教育モデルへと移行する。彼の体育論は、これらのアメリカ社会と教育界の動向との関連は深いが、その理由や詳細は1章2章のそれぞれの第1節第1項の理論的前提において述べるため、ここでは割愛する。

#### 第4節 日本のシーデントップ体育論の受容

アメリカ体育界に影響を及ぼしてきたシーデントップの研究は、日本においてどのように受け入れられてきたのだろうか。1970年代後半から、高橋が当時のアメリカ体育の新しい動向を察知し、シーデントップの1976年の『*Physical Education-Introductory Analysis-2nd*』をはじめ、彼の研究を日本へ紹介する（シーデントップ、1981）。

彼の『*Physical Education-Introductory Analysis-2nd*』は3部構成となっており、第1部が身体活動や遊びやスポーツの意義について考察し、専門科学化運動と専門職としての体育の領域について論じる。第2部では、身体の教育や運動による教育などの当時の主要な体育論を鋭く批判的に分析する。第3部においてシーデントップのプレイ体育論を提起する。高橋は、第2部の内容について「E・ジグラーが評価しているように、この思想の分析と考察は実に優れたものであり、この書に大きな評価を与えている。もし読者が、第3部で展開されるシーデントップの体育理論を受け入れられないとしても、この体育諸思想の分析には十分に耳を傾ける必要がある」（シーデントップ、1981、p.ix）と主張しているように、第2部の内容を最も評価していた。と同時に、当時の高橋がシーデントップの研究に関して専門誌へ執筆する内容は、プレイ体育論の紹介と批評に焦点化されている。この点について、以下に紹介する。

○高橋健夫（1978）スポーツ科教育から学校体育を検討する—学習内容—. 学校体育, 28



(9) : 26-30.

この論文で高橋が、スポーツの本質は遊戯性にあるとシーデントップのプレイ体育論の1部を引用してスポーツ教育の在り方を検討している。

○高橋健夫 (1979) 体育授業において子どもの欲求をどのように捉えるか—スポーツ欲求と体育の授業—。学校体育, 32 (6) : 13-19.

この論文で高橋は、シーデントップのプレイ体育論を紹介し、今後の体育論は人々のスポーツ欲求にこたえるために努力を払う必要があると指摘する。その一方で、スポーツ欲求をスポーツの遊戯的享受の側面のみとして限定すべきか批判的に考察している。

○丹羽劭昭[編] (1979) 遊戯と運動文化。道和書院：東京。

この著作の中で高橋は、シーデントップのプレイ体育論を中心に記述している。ここでは高橋は、シーデントップのプレイ体育論が人々に意味を与えるというスポーツの主観的側面に焦点をあてて整理する。しかし、スポーツを主観的に捉えるだけでなく客観的な知識やスポーツを取り巻く社会矛盾などの現実を学習内容として検討する必要があると指摘する。

○高橋健夫 (1980) 世界の潮流にみる学校体育の改革—運動教育とスポーツ教育の方向—。体育科教育, 28 (4) : 24-27.

高橋は、アメリカ、ドイツにみられる運動教育とスポーツ教育の2つ潮流の中で、プレイ体育論はスポーツ教育を標榜した1つの典型的な理論として取り上げる。この2つの潮流は、体育の自立化に向かうものであると指摘する。しかし、体育諸活動の本質的特性に切り結んで人間の生成や形成に働きかけるといった教育的可能性も捨て去ることはできないと論じる。

○シーデントップ,D[著]高橋健夫[訳] (1981) 楽しい体育の創造—プレイ教育としての体育—。大修館書店：東京。

本書がシーデントップの『*Physical Education-Introductory Analysis-2nd*』を日本語訳したものである。また、訳者まえがきにおいて高橋が、シーデントップの思想は、「日本の楽しい体育論の考え方に共通するものであり、さらにそれを前進させようとするもので

ある。したがって、この書が楽しい体育の 1 つの理論モデルを提供し、今後の教科論論議のたたき台になることを期待している」(シーデントップ[著], 1981, p.x) と指摘する。

○高橋健夫 (1981a) プレイ教育としての体育—シーデントップの教科論を中心に—。体育科教育, 29 (4) : 53-56.

この論文での高橋は、プレイ体育論が体育諸活動のもつ多様な実用的可能性に屈曲することなく、プレイと人間の論理を貫徹させたところに革新性と魅力があったと述べる。しかし、プレイという用語は特有の歴史的意味内容が盛り込まれており、その語義の広がりや隔たりも大きい。また、シーデントップの体育論は、科学的認識の教育に消極的であり、集団教育の視点を欠落させており、あまりにも心理主義的であると捉える。

○高橋健夫 (1981b) 新しいスポーツと教育の関係—新しいスポーツと教育の関係—。学校体育, 34 (11) : 133-139.

高橋は、プレイ体育論はスポーツの内在的価値に着目したものであり、スポーツの内在的価値を意味のある経験に求めて、意味中心の体育論として構成されたものという。しかし、スポーツの内在的価値はスポーツを経験することによって自動的に獲得されるものではないため、実践的に確かめられなければならないと課題を述べる。

○高橋健夫 (1982a) プレイ体育論の動向—その教育的意義づけをめぐる—。学校体育, 35 (1) : 18-24.

ここでは、シーデントップのプレイ体育論を「プレイ論を基調に体育理論を体系立てた書物は、D.シーデントップのそれをおいて他に知らない。そのような意味ではプレイ体育論が現在のアメリカ体育界で中心的な位置を占めているとは到底言い難い。とはいえ、70年代の体育ジャーナルを通じて、プレイ概念に基づいて体育の在り方を論じようとした論文は数多く発表されるようになり、その過程で『プレイ概念は体育の周辺の役割ではなく、中心的役割を果たすようになった』(Bain,L., 1976) と論評されるまでに至った」と紹介している。さらに高橋は、プレイ体育論はヒューマンスティック教育運動の流れに従うものであり、そのことがプレイ論を論拠として展開されるのであると分析する。

○高橋健夫 (1982b) スポーツ教育の理論と実践に関する基礎的研究—第 1 部 I, 欧米にみ

る新しい体育思想の動向 3, アメリカー. 奈良教育大学保健体育学研究室 (文部省特定研究報告書) : 23-32.

この論文で高橋は, シーデントップのプレイ体育論の背景を, 2つの要因から指摘する. 1つは, 当時のアメリカ社会の重大なテーマの1つに, 意味のあるレジャー生活の実現が位置づけられるようになったことである. 2つ目は, スポーツ手段論に対する批判である. プレイ体育論が掲げた諸価値はスポーツによってどれ程獲得されたのか不確かであること, 結局は, スポーツそれ自身に内在する固有の価値に基づいて教育することはできないという指摘である.

○高橋健夫・稲垣正浩 (1983) スポーツ教育の基本問題の検討 (I) —スポーツ教育の論拠と基本的性格—. 奈良教育大学紀要, 23 (1) : 149-167.

この論文で高橋は, プレイ体育論が日本の体育現実に対応してスポーツ教育に成立根拠を与えようとするものとして, スポーツ教育が備えるべき基本的な性格について考察する. スポーツ教育の立場に基づいて高橋らはスポーツの教育的可能性を①スポーツのプレイとしての特性, 1) スポーツの運動としての特性, 2) スポーツの科学的特性の3つの側面から明らかにする. その中で, シーデントップのプレイ体育論は3) スポーツのプレイとしての特性を位置づけていた.

○高橋健夫 (1985) スポーツ教育とカリキュラム—カリキュラム構想のための基礎的論議一. 学校体育, 37 (1) : 47-53.

ここで高橋は, シーデントップのプレイ体育論を含めるスポーツ教育の目的は, 主体的なスポーツ実践者が備えるべき諸能力を育成することにあると説明した.

このように高橋がプレイ体育論の紹介と批評を数多く行うのも, 1980年代の日本の体育界の動向に由来している. 日本では, スポーツの大衆化が「スポーツの中の教育」として述べられていたのであり, その潮流が一層高まり, どのようにスポーツの大衆化を展開すべきか模索されている状況にあった. たとえば, 1977年の学習指導要領では, 運動への愛好的態度の育成を重点目標に位置づけるようになり, 竹之下は「80年代の社会は生涯スポーツが切実に求められる社会, 時代といわなければならない. ほとんど全年齢層を通じてきわめて多くの国民がスポーツへの接近を求めている. しかしながら, これらの願望とそ

れをかなえるために必要な現実との間の距離はあまりにも大きい。この距離をどれだけ縮めることができるか、80年代の社会に課せられた切実な課題といわなければならない」（竹之下、1980、p.3）と述べていた。

このような動向の中で、日本ではプレイ論に基づく楽しい体育論が注目されるようになる。楽しい体育論は、スポーツの大衆化を展開しようとするものであり、その立場にある竹之下や加藤は、次のようにシーデントップの体育論を検討している。

○竹之下休蔵(1985)「学習を深める」ことが今なぜ求められるか. 学校体育, 38(5):12-19.

この論文で竹之下は、シーデントップの著作によるアメリカ体育の時代変遷から手段論の時代が終わり、次の段階の体育としてプレイ体育論が参考になると評価する。具体的には、プレイ体育論において体操が除かれていることが問題であるとしても、遊びは喜びや楽しさの源泉であり、そのために、技能の上達やルールやマナーを学習させる点で重要であると受けとめる。

○加藤嘉美(1984)授業を楽しくする文献解説. 体育科教育, 32(7):156.

加藤は、シーデントップのプレイ体育論を翻訳した高橋の本(1981)を取り上げてプレイ体育論に全人発達に対する運動の手段的機能に対する配慮を加えると、日本の楽しい体育論とほとんど一致すると述べている。

この他にも、永島(1981)が共同研究者として学会発表にてシーデントップの体育論を検討している。以上のように、シーデントップのプレイ体育論は日本におけるスポーツの大衆化や楽しい体育論の立場と関連して検討されている。竹之下や加藤や永島らは、シーデントップの体育論を一方で評価しつつも一方で批判し、体育研究者に何らかのかたちで影響を与えているものであった。特に高橋は「スポーツの中の教育」の立場から、プレイ体育論を多面的な視点から数多く批判している。また高橋は、筆者が大学院時代に口頭で「私が訳したシーデントップの体育論が湾曲して用いられている」と日本でも、多様にシーデントップが用いられていると指摘していた。その指摘がどれほど信憑性を持つものか定かではないが、高橋が感じた事実として、注意して日本のシーデントップ研究を眺める必要があるだろう。

以上が日本におけるプレイ体育論の受容であった。その後の日本におけるシーデントッ

プ研究に関するものをまとめるならば、次のようになる。

○シーデントップ,D[著]高橋健夫[訳] (1988) 体育の教授技術. 大修館書店:東京.

高橋は、シーデントップの『*Developing Teaching Skills in Physical Education*』はプレイ体育論が提起された『*Physical Education-Introductory Analysis*』の姉妹書にあたるものと述べ、プレイ体育論を授業実践に現実化するための教授技術の開発に焦点があてられていると述べている。さらにこの書は、客観的なデータに基づいて提唱される教授技術であり、体育目標の構造化と現実化を主張するものであり、日本の体育授業研究の科学化に大きな影響を与えることができるのではないかと評価している。

○岡出美則 (1995) シーデントップのスポーツ教育論について. 愛知教育大学体育教室研究紀要, 20 : 1-32.

岡出は、シーデントップがスポーツ教育モデルを提唱した背景には、従来の体育授業が好ましい競争を活用できず、真正のスポーツを保証できていない批判があると述べる。さらに、スポーツ教育モデルの目的を検討して、シーデントップの立場は、文化としてのスポーツの質を教育する観点から改善していると受けとめる。また、スポーツ教育モデルと他の指導モデルとの関連や、スポーツ教育モデルのカリキュラムや具体的な授業構成についても詳細に吟味している。また、スポーツ教育モデルは、社会のスポーツと学校スポーツの双方向的なシステムづくりを目指すという点で、生徒の文化的実践への参加を促す主張であるとも岡出は捉えている。

○岡田幸一, 深見英一郎, 藤本美土里 (1995) シーデントップのスポーツ教育論—体育の1つのプログラムとしてのスポーツ教育モデル—. 学校体育, (5) : 62-64.

彼らは、スポーツ教育を紹介して日本のスポーツの学習指導論に大きなインパクトを与えるものであると評価する。そして、今後の課題には日本でもスポーツ教育の具体的な実践研究が進められるべきであろうと述べている。

○高橋健夫 (1997) 学校体育のアイデンティティと教育改革—シーデントップ教授との再会に想うこと—. 体育科教育 45 (12) : 14-17.

高橋は、シーデントップのプレイ体育論からスポーツ教育モデルまでの道のりを振り返

りながら、その変化をアメリカ的プラグマティズムとみることができると述べる。つまり、スポーツ教育論へと変化していった理由には、アメリカにおける体育が教科としての地位を失いかねない事情への対応であったと指摘する。シーデントップの変容過程を評価して、日本においても、それぞれの立場から一層魅力ある授業モデルを設計し実践的成果を通じてそのモデルの妥当性を検証すべきであると述べている。

○本橋美佳（1998）シーデントップのスポーツ教育カリキュラムの理論と実践に関する検討。スポーツ教育学研究，18（1）：1-10.

この論文は、シーデントップのプレイ体育論がスポーツ教育論へ移行した変容過程と、スポーツ教育モデルの意義と課題について論じている。まず、プレイ体育論がスポーツ教育モデルへ移行した理由は、プレイ体育論が体育に対する1つの哲学であって体育プログラムへの処方箋となっておらず、学校現場に直接影響を及ぼさなかった自覚にあるという。この限界を乗り越えるために、プレイ体育論は具体化され、理念修正が図られたと指摘する。

また、スポーツ教育モデルについての評価は、次の通りであった。スポーツ教育モデルは、プレイ体育における意味を、単なる運動への参加からスポーツの全体組織への参与を保障することによって、生涯スポーツの実現につながる具体的総合的なカリキュラムモデルとして評価できると受けとめる。その一方で、スポーツ教育モデルの問題点には、次の3つが指摘されている。1つは、スポーツ教育モデルにおけるスポーツの概念が不明確であること、2つ目は、運営上の困難さが指摘されている。とりわけ、スポーツ教育モデルを取り入れた実践報告では、相反する評価がなされているため、その原因を今後は理論的にも実践的にも検討していく必要があると述べられていた。

○シーデントップ,D[著]高橋健夫[訳]（2003）新しい体育授業の創造。大修館書店：東京。

この本は、1994年にシーデントップが記した『*Sport Education : Quality PE through positive sport experiences*』を日本へ訳したものである。高橋は、解説の中でプレイ体育論とスポーツ教育モデルについて次のように述べている。当時の1970年代、国際的にもスポーツ教育あるいはスポーツ教育学と題する著書が数多く出版されるようになったが、その理論的内実はこれまでの体育の延長線上で論議されていた。これに比して、プレイ体育論はスポーツ教育と呼称するにふさわしい教科論とカリキュラム論が盛り込まれていたと評

価する。スポーツ教育モデルについては、日本の新たな体育的課題に関連して一段と輝きを増してきているがゆえに、翻訳したと高橋から評価されている。ここでいう体育的課題とは、体育授業時間の削減と子どもの運動生活の保障、人格的・社会的発達への関心の増大、学習指導と評価の一体化、総合的な学習と体育学習との連携などとされている。

さらに、高橋はシーデントップのスポーツ教育モデルは、昭和 28 年の学習指導要領を前後して理論化され実践化された生活体育としてすでに取り組みされていたと、両者の共通点を主張している。しかし、生活体育カリキュラムは理論的根拠やシステムの点で十分ではなくシーデントップのスポーツ教育モデルに学ぶ点が多いため、日本的伝統を大切にしながらも、新たなスポーツ教育の理論と実践を創造していきたいとして捉えられていた。

○道向良（2003）大学体育を発展させる具体的戦略：NASPE ガイドラインとシーデントップ「スポーツ教育論」．大学体育 30（2）：13-18.

この論文では、スポーツ教育モデルが大学体育の中で実践的に検討されており、ここでは、生徒と教員の双方に親しみやすく、文化としてのスポーツの価値をよりよく伝達されるものであると強く支持されていた。

○大津展子，細越淳二，高橋健夫（2010）体育授業における社会的な行動の変容に関する検討—スポーツ教育モデルの実践を通して—．スポーツ教育学研究，29（2）：17-32.

この論文では、社会的な行動を育成するために、スポーツ教育モデルのいくつかの特徴を取り入れて、実践的側面から検討されており、その成果が高かったと示したものであった。

以上のように、プレイ体育論の提起以降、日本におけるシーデントップの研究は 2 つに分類できる。1 つは、組織的観察法に基づく教授技術についてであり、もう 1 つは、スポーツ教育モデルについてである。とりわけ、スポーツ教育モデルを理論的に検討したものは 4 編であり、実践的に検討したものは 2 編であり、2014 年までにおいてスポーツ教育モデルが日本の体育界に大きな影響を及ぼしているとは言い難い状況であり、十分に議論されていない。

具体的に、日本におけるシーデントップのスポーツ教育モデルの理解は、プレイ体育論の次に提起されたもの、スポーツの教育として理論的にも実践的にも先導するモデルであ

ると評価されている。しかし、日本では、プレイ体育論の方が着目されて議論されており、スポーツ教育モデルについては少数の記事で評価されているにとどまっている。一方、諸外国では、スポーツ教育モデルはシーデントップ以外の人によって 29 編以上の研究がなされている。プレイ体育論よりも数多くスポーツ教育モデルは検討されているのである。このように、日本と英語圏のシーデントップに対する眼差しにギャップが生じているともいえる。つまり、日本でも英語圏の国々でも高く評価されているスポーツ教育モデルを、日本の体育研究者もさらに検討する必要がある。しかし、日本ではスポーツ教育モデルに関して熟知されておらず、このような事実も十分に周知されたり理解されたりしていない問題が起きている。

なぜ、日本ではスポーツ教育モデルが十分に研究されてこなかったのだろうか。その背景の 1 つには、アメリカにおける体育論の発展と日本の体育論の発展過程の違いにある。アメリカでは、1986 年の Siedentop,D., Mand,A., Taggent,L. が記した『*Physical Education : Teaching and Curriculum Strategies for Grades5-12*』において、多項目プログラム論、フィットネス論、スポーツ教育モデル、アドベンチャー教育論、社会発達プログラム論、概念プログラム論などの、それぞれの指導モデルの立場が明確に記され、比較検討が容易に行われるようになった。また 1980 年代からアメリカでは、Hellison,D. が責任学習を提起し、実証的に検討されている努力にみられるように、それぞれの体育論を実証的に検討されていることが分かる。Locke,L. は、1972 年に『*Implications for Physical Education*』の論文の中で、体育が国民に教科としての地位を認めてもらうには、実践と研究の乖離をなくすことが重要であり、これまで提起されてきた体育論の妥当性や行動モデルを提起して検証されなければならないと論じている。このことから、体育教科の地位を向上させるために実証的研究の必要性が早くから指摘されている。さらにアメリカでは、『*National Standards*』のもとで、一元的なカリキュラムモデルによって覇権を競い合う時代から、多様なカリキュラムモデルの併存を認め、子どもの要求、地域の要求、さらに教師の要求に応じて最適なモデルを選択していると指摘されている（高橋，2003，pp.180-181）。例えば、小学校の低学年段階では運動教育モデルが、小学校の中・高学年段階からはスポーツ教育モデルが、また中等教育段階ではフィットネスモデルや概念教育モデルが追加され、さらにいずれかの段階でも学年はじめや学期始めにアドベンチャー教育モデルが採用される傾向がみられると述べられている。

一方、日本の体育論の発展は、1970 年代以降スポーツの大衆化に向けて検討され、1980



年代には楽しい体育論が着目されてきた。しかし、その他の体育論の立場は、周辺に追いやられており、十分に議論されていない。さらには、フィットネスの立場や楽しい体育論の立場からその効果が実証的に学術研究誌として明らかにされていない問題点を抱えている。また、近年においてようやくスポーツ教育モデルや責任学習の実証的研究が取り組み始めたばかりであり、それ以外は、実証的な議論が十分にされぬまま、それぞれの体育論の対立がみられる状況があった（末永，2009；松田，2009）。

以上のことから、多様な体育論や影響が混成されている中で、まずは「スポーツの中の教育」の代表例である日本の体育論をどのように発展させるべきか、今こそ検討する必要がある。そのために、スポーツ教育モデルがどのように批評されているのか詳細に吟味することは、体育科教育学の発展の手掛かりとなる基盤を有するだろう。

## 第5節 本研究の目的及び方法

2011年に、日本では「スポーツは世界共通の人類の文化である」と述べるスポーツ基本法が制定された。世界共通で文化的に価値があるため、スポーツは振興すべきものであるとして、2012年にスポーツ振興基本計画が策定された。確かに、文化が精神面での向上をもたらすものとして存在するならば、世界共通で文化的に価値があるスポーツは振興すべきであろう。その理由は、人々は物質的豊かさだけでなく、精神的豊かさも充実させることで幸福な生活を送ることができると考えられるためである。しかし、無条件にスポーツをすれば、すべての人が精神的に豊かになるというものでもない。スポーツを経験した者は、精神的に豊かになる時もあれば、精神的苦痛を感じ、乏しさを感じる時もあるだろう。またワールドカップのようなスポーツは真剣勝負であり、トップアスリートは何らかのストレスを抱きながらもスポーツを楽しみ継続して活躍している現状であろう。

1930年代に近代スポーツと文化の関係について、ホイジンガ,J（1973, p.400）は次のように指摘している。

スポーツを現代文化における最高の遊びの要素であると認める世間一般の議論とはまさに真向から対立する。むしろ反対に、それは遊びの中の最高の部分、最善の部分を失っている

上述の主張は、現代スポーツにおいても念頭に置いて注目する必要があるし、この主張

は、もうすでに過去であり現在のスポーツでは当てはまらないとなるのか、十分に検討する必要がある。その理由として、ホイジンガ,J (1973) は遊びの本質は面白さであり、人を夢中にさせる力である、文化の基礎である、と主張するからである。これらの見解に基づけば、単純にスポーツは文化であるというのではなく、スポーツがより文化的に成立するようにもっと成熟する可能性が秘められていると考えられる。そして、人々にはスポーツを文化として作用するように取り扱う教養と注意が求められるといえる。現在起きているスポーツがすべての人に、文化的な営みとして存在しているか疑問が生じるし、それゆえ、2020年の東京オリンピック開催の招致活動における日本の関心の低さが指摘されたのではないだろうか。

では、これまで学校保健体育はスポーツをより文化的に、教育や社会に貢献するよう教えることができたのだろうか。世界学校体育サミット(1999)では、体育授業の質が低い、体育教科の存在意義は危機的状況に陥っていると指摘されている。また、学校教育では日本人の学習意欲の低さや21世紀型学力への対応、規則正しい生活習慣の確立や身体を通じた直接人と人が触れ合い対面するコミュニケーション不足などの子どもの多様な課題、モンスターペアレントや家庭教育や地域と学校職員との連携の課題、団塊の世代が退職してこれまでの教師文化の喪失問題、これらの多様な課題に対応できるように教師の力量向上が求められて教師の仕事の多忙化多様化に対する課題、災害や防犯や情報や最新科学技術に対する安全教育など様々な問題を抱えている。そのような中で、どのように文化としてのスポーツや学校保健体育に関する教科や教育課程を捉え、その存在意義をみせるのか、在り方が問われている。

このような時代や状況の中で、近年までの「スポーツの中の教育」は何だったのか、整理することは、歴史と未来、日本と英語圏の国々を結ぶ基盤となって体育科教育学の発展の土台になると考えられる。その点で、シーデントップの体育論は、精神的な豊かさをもたらすスポーツとして授業改善や教科の存在意義を示し検討されてきたものであるため、多面的な視点から「スポーツの中の教育」を理解する上で有益な示唆を与えてくれることが期待できる。というのも、シーデントップは、アメリカにおいて健康問題や青少年の非行問題が増加する中で、一貫してスポーツ文化を発展させるにはどうしたらよいか、スポーツを教えることに対してスポーツ愛好者としての立場から模索してきたのであり、学校全体の教育課程と体育教科の関連を踏まえてスポーツを教えることの重要性と教育や社会への貢献可能性を明らかにしているからである。なおかつ、シーデントップの体育論は、

1970年代から2010年までに何度も改訂を重ね、柔軟に変化させている歴史を有している。それらの書物は、大きく分けて次の3つの観点から検討されている。

それは、体育カリキュラム分析、教師教育研究、体育授業論である。シーデントップは、この3つの観点から体育授業改善とスポーツ文化の発展へ迫り検討している。さらに、シーデントップは実存主義に立脚して、人間らしさに関する遊びや意味に基づいて体育論を構築し実践し再構築していく循環を行っている。一方で、実証的な研究では、教師教育研究や教授行為といった側面を行動主義の立場から実証的に客観的に量的研究から明らかにしている。それゆえ、2015年11月22日にデータベースの「ProQuest」において、「Siedentop」と検索すれば、1972件、該当された。以上のことから、スポーツ教育モデルやシーデントップの研究を活用している論文は数多くあり、多大な影響を及ぼしているといえよう。

日本では、高橋がシーデントップの著作である1976年の『*Physical Education-Introductory Analysis-2nd*』を1981年に『楽しい体育の創造—プレイ教育としての体育—』として、1983年に示された『*Developing Teaching Skills in Physical Education 2nd*』を1988年に『体育の教授技術』として、1994年の『*Sport Education-Quality PE Through Positive Sport Experience*』を2003年に『新しい体育の創造—スポーツ教育の実践モデル—』として翻訳して紹介して影響を与えている。また、1990年代に一つの潮流を生み出した日本の体育楽しい体育論に関与した竹之下休蔵（1981）もシーデントップの文献を引用しているし、プレイ論について検討している。岡出（1996）、本橋（1998）、大津（2004）もシーデントップの体育論について検討しており、高く評価されてきた。

しかしながら、日本が取り入れたシーデントップの見解は一側面的理解にとどまっている。なぜなら、日本が理解したシーデントップの文献は限られており、シーデントップの体育思想を十分に汲み取っていない。例えば、2011年のスポーツ教育モデルは日本では議論されていないし、これまで数多く取り入れられたスポーツ教育モデルの実証的研究成果を検討していないし、2012年のスポーツ、フィットネス、体育カリキュラム分析や、2000年の体育の教授技術を検討したものが日本の論文では見当たらない。以上のことから、シーデントップの体育論の成立と展開を明らかにすることは、「スポーツの中の教育」や日本の体育授業の改善においても示唆に富む見解が明らかになると期待できる。

そこで、本研究は「ダリル・シーデントップ（Daryl Siedentop）の体育論の成立と展開—プレイ体育論とスポーツ教育モデルに焦点をあてて—」と題して、この3つの分析の視点に対するシーデントップの見解を明らかにすることを研究課題として設定した。（1）体育教

科の存在意義との関係。(2) 意味と生涯スポーツの教育。(3) 授業改善の方法である。この3点から、プレイ体育論とスポーツ教育モデルの共通点と相違点、シーデントップの体育論の変容過程と展望を整理して、シーデントップの体育論の成立と展開を明らかにすることにした。

シーデントップの研究業績は膨大であり、その体育論の展開は多様な影響を受けており、幾度となく改訂され続けてきた。本研究では、シーデントップの体育思想の初期の中核となる1976年のプレイ体育論と、スポーツ教育モデルの多様で実証的な授業研究成果を踏まえて、体系的に成立されている最新の2011年のスポーツ教育モデルに主軸を立てた。また、本研究において、よりよい体育論は、(1) 体育教科の存在意義との関係を示し向上させる、(2) 意味と生涯スポーツの教育がどのようなものか明示する、(3) 授業改善の方法を示し促進する、のではないかという仮説、あるいはこれらに対する見解の明確化によって、体育科教育の発展が期待できるだろうという見解から焦点化した分析の視点を設定した。シーデントップは、彼自身の体育カリキュラム論だけでなく教師教育やスポーツや健康に対する原理的批評記述もみられるため、本研究では、それらに関する文献も対象とした。これに加えて、スポーツ教育モデルの効果検証論文や評価論文がシーデントップ以外による研究者によって行われている論文も収集した。具体的に本研究で用いる文献対象は、日本で検討されていないシーデントップの最新の体育カリキュラム分析(2012)、スポーツ教育モデル(2011)、体育の教授技術(2000)について明らかにする。また、シーデントップの体育思想がどのように変化したのか、初期に提起され、なおかつ日本にも影響を与えた体育のカリキュラム分析(1976a)、体育の教授技術(1986)を検討し、どのように変化したのかその共通点と相違点を明確にする。そこから、変容過程と展望を検討するために、シーデントップの体育論(1972, 1976a, 1980, 1986, 1994, 2004, 2011)から明らかにする。その際、シーデントップがスポーツ、体育、フィットネス、アメリカ社会などをどのように捉えていたのかを検討するために、彼の見解をより広く正確に検討するために、彼のスポーツ、フィットネス、体育カリキュラム分析(1990, 1994b, 1998, 2001, 2004, 2007, 2009, 2012)と体育の教授技術(1976b, 1983, 1991, 2000)と、彼の特集号となった2002年のJTPE誌, Dyson, B., Griffin, L., Hastie, P. (2004), Wallhead, T., O'sullivan, M. (2005), Metzler, M. (2011), Hastie, P., Ojeda, D., Luquin, A. (2011)を対象にした。また、アメリカ教育やアメリカ体育を検討するために、紀平(1999)、有賀(2002)国際貿易投資研究所[編](2005)、渡辺[編](2010)、和泉(2014)、松尾(2010)、

赤星 (2007), 文部科学省 (2008, 2010) アメリカ教育学会[編] (2010), 小田切 (2010), ジョージ・H・セー (1997), ルーカス,J&スミス,R (1980), 井谷 (2001), 友添 (2002), NASPE の『*National Standards*』 (1995a, 1995b, 2004) を用いた。以下に, 論文の構成を記載しておく。次の第 1 章ではプレイ体育論について検討する。

## 序章 研究の背景と目的

- 第 1 節 問題の所在
  - 第 2 節 シーデントップの立場と経歴
  - 第 3 節 アメリカ社会と教育界の動向
  - 第 4 節 日本のシーデントップ体育論の受容
  - 第 5 節 本研究の目的及び方法
- 用語の定義および引用・参考文献

## 第 1 章 プレイ体育論

- 第 1 節 成立背景
    - 第 1 項 理論的前提
    - 第 2 項 体育論への批判的検討
    - 第 3 項 専門職と教師教育
  - 第 2 節 展開
    - 第 1 項 定義と目的・目標構造
    - 第 2 項 授業展開
    - 第 3 項 成果とその影響
  - 第 3 節 3つの論点に対する解釈
    - 第 1 項 体育教科の存在意義との関係
    - 第 2 項 意味と生涯スポーツの教育
    - 第 3 項 授業改善の方法
- 引用・参考文献

## 第 2 章 スポーツ教育モデル

- 第 1 節 成立背景

- 第1項 理論的前提
- 第2項 多様な指導モデルへの評価
- 第3項 専門職と教師教育

## 第2節 展開

- 第1項 鍵概念と目的・目標
- 第2項 授業展開
- 第3項 成果とその影響

## 第3節 3つの論点に対する解釈

- 第1項 体育教科の存在意義との関係
- 第2項 意味と生涯スポーツの教育
- 第3項 授業改善の方法

引用・参考文献

## 第3章 シーデントップの体育論に対する議論

### 第1節 体育教科の存在意義との関係

- 第1項 教科論の論議と体育の教育課程の概観
- 第2項 共通点と相違点
- 第3項 変容過程と展望

### 第2節 意味と生涯スポーツの教育

- 第1項 スポーツの教育に関する概観
- 第2項 共通点と相違点
- 第3項 変容過程と展望

### 第3節 授業改善の方法

- 第1項 授業改善に対する概観
- 第2項 共通点と相違点
- 第3項 変容過程と展望

引用・参考文献

## 結章 まとめ

### 主要文献目録一覧

では、次の第1章から、プレイ体育論について検討する。

## 用語の定義および引用・参考文献

### ・用語の定義

#### ○ (1) スポーツ

本研究では、スポーツ教育モデル(2011)におけるスポーツとプレイ体育論(1976)におけるスポーツを区分けしている。

1) まず、スポーツ教育モデル(2011)におけるスポーツは4つの観点から再定義された。1つ目の観点は、これまでの伝統的な体育との違いから定義づけられる。その10点は、以下の通りである(Siedentop,D., 2011, p.11)。

- 1, 単元が長い
- 2, 能力混成のチーム
- 3, 多くの役割がある
- 4, 活動が修正される
- 5, シーズンを用いて技術と戦術を学ぶ
- 6, 競技会がある(簡易から複雑へ)
- 7, 基盤は3チーム
- 8, 記録の保持
- 9, ポイント制でチャンピオンが決まる  
(チームワーク, フェアプレイ, パフォーマンス)
- 10, 祭典が最後にある

2つ目の観点は、スポーツ教育と校内スポーツの違い(Siedentop,D., 2011, p.9)

- 1, すべての参加者は等しい練習時間を持つ
- 2, 生徒は多様な役割を学ぶ
- 3, 典型的にテクニックや戦術を学ぶためにより多くの学習機会をもつために小集団  
チームにする
- 4, 活動は成功する生徒を可能にするために、ほとんどいつも修正される

3つ目の観点は、シーデントップが提唱するスポーツ教育モデルの中では、スポーツ欲求を充足させることが強調される。具体的には、次に述べる4点のスポーツ欲求を満たすこと(Siedentop,D., 2011, p.9)。

- 1,彼らは行動したい, 特に行動は得点をするために導かれる
- 2,彼らは行動で人格的関与を求める
- 3,彼らはきわどい得点にしたいし, 均等に匹敵するチームを好む
- 4,彼らは新しい友達を作るように, 彼らの友情を再確認する

(チームに囲まれた良い競争はいつもチームの中で協力を求める)

上記の点が, シーデントップがスポーツ教育モデルの競争の本質であり, 発達的に適した競争の価値であるとされた.

4 つ目の観点は, 次に示すスポーツ経験の義務をスポーツ教育モデルにおいて果たすこと (Siedentop,D., 2011, p.9).

- 参加することで楽しくおもしろい
- 活動のスキルを発達させることで安全な意味をもたらす
- 道德上の感受性や思いやりを育てる
- 動きのスキルの美や喜びを実感する
- 創造, 冒険, 発見の魂を経験する
- コミュニティーの感覚を拓く

#### 2) プレイ体育論 (1976) におけるスポーツ

プレイ体育論 (1976) におけるスポーツは, 「競争的で表現的な運動」 (Siedentop,D., 1976, p.231) となる.

#### ○ (2) スポーツ教育モデルの目標

スポーツ教育モデルの目標は, 以下に示すように多岐に渡る (Siedentop,D., 2011, p.18).

- 1) スポーツの特別な技術とフィットネスの発達
- 2) スポーツの特別な戦略的遊びを実行することができ, 正しく評価できる
- 3) 発展的に適用するレベルで参加する
- 4) スポーツ経験の管理と計画を共有すること
- 5) 責任のあるリーダーシップをもつこと
- 6) 儀式と慣習がもつスポーツの意味を理解して位置づけ正しく評価する
- 7) スポーツの懸念事項について解決できる能力を発達させること
- 8) 審判として判定を下すことやトレーニングについて知識を適用し発達させる
- 9) 放課後に身体活動やスポーツに関与できるようになること



○ (3) スポーツ教育モデルを構成する概念

次に、スポーツ教育モデルの概念を構成する3点は以下の通りである (Siedentop, D., 2011, pp.14-15).

- 1) アメリカ体育界の国家的な主要動向に対応すること
- 2) 教育学的動向に応じること.
- 3) シーデントップが「スポーツ教育はプレイ体育の論理的延長である. 心理学もしくは教育の全体像よりも文化の全体像を強調する」 (Siedentop, D., 2002, p.414) こと.

○ (3) スポーツ教育モデル適用の場合の学習課題

スポーツ教育モデルは、幅広い目標をもっている. スポーツ教育モデルを適用する場合の学習課題は、3つの問いから導かれる.

問1, 授業の最後に生徒は何を理解してできるようになるのか.

問2, スポーツ教育のシーズンの間に身体活動に従事するための機会をどのように最適化するのか.

問3, 生徒がより多くの自信にあふれ、授業中に参加を楽しむためにはどうすればよいかという視点である.

○ (4) 構成主義

本論文では、以下のように Dyson, B.らの論文(2004)に依拠して構成主義を定義づけた.

Dyson, B.らの論文(2004)では、以下のように状況に埋め込まれた学習 (situated learning) を捉えている. レイヴとウェンガーによれば、この学習様式では、新たな学習者が知識や技術を獲得するためには社会的文化的実践へより積極的に参加することが求められる. パーキンズは構成主義の3つの教義 (活動的な学習者, 社会的な学習者, 創造的な学習者) を強調した. 活動的な学習者は、従順な知識の受容者ではなく、意思決定し、批判的思考をもち、問題解決のための課題に取り組む. 社会的な学習者は、仲間と社会的な相互作用を通して、教師によって促進されて知識を構成する. 創造的な学習者は、自身で知識を発見し、教科の理解を独自に創造するために指導される. したがって、状況に埋め込まれた学習は、体育の学習や指導に核となる枠組みをつくる.

○ (5) 質のある体育授業

シーデントップが述べる質のある体育授業は、NASPE (2003) の著作に依拠している. そこでは、質のある体育授業の定義づけとして、次の4点を示している. 1) 学ぶための機会が生徒に十分にあること, 2) 意味のある内容を含めること, 3) 適切な指導方略を用い

ること、4) 生徒の学習の定期的な評価と授業報告をすることである。

#### ○ (6) 学校保健体育

本研究では、小学校から高等学校までの学校教育活動全体においてスポーツや健康が関係する 1) 特別活動で示される健康安全・体育的行事やクラブ活動, 2) 総則で示されている体育・健康に関する指導や部活動, 3) 保健体育に関する内容や領域や分野や科目や教科といった教育課程を包括して学校保健体育と記載した。

#### ○ (7) 体育教科

本研究で記述する体育教科は、小学校から高等学校までの体育に関する内容や領域や分野や科目や教科を含めている。いわゆる、体育の授業が展開されている教育課程の地位に着目する性格を有するものとした。

### 引用参考文献

- 赤星晋作 (2007) アメリカ教育の諸相—2001 年以降—。学文社：東京。
- アメリカ教育学会 (2010) 現代アメリカ教育ハンドブック。東信堂：東京。
- 有賀夏紀 (2002) アメリカ 20 世紀〈上〉1890-1945 年。中央公論新社：東京。
- 馬場敏行, 永島惇正 (1996) シーデントップの“Sport Education”に関する一考察：日本における「運動内容論」としての体育との比較を中心に。日本体育学会大会号, 47: 626.
- Cohen.E. (1994) Designing groupwork : Strategies for the heterogeneous classroom. Teachers college, Columbia University : New York.
- Dyson,B., Griffin,L., Hastie,P. (2004) Sport education, tactical games, and cooperative Learning : Theoretical and pedagogical considerations. Quest, 56 (2) : 236-238.
- エミット A・ライス[著]今村嘉雄, 石井トミ[訳] (1965) 世界体育史。不昧堂出版：東京。
- Hastie,P., Ojeda,D., Luquin,A. (2011) A review of research on Sport Education : 2004 to the present. Physical Education and Sport Pedagogy, 16 (2) : 103-132.
- Hastie,P. (2012) Sport Education international perspectives. Routledge : Chanpaign.
- ホイジンガ,J[著]高橋英夫[訳] (1973) ホモ・ルーデンス。中公文庫：東京。
- ICSSPE[編]日本体育学会学校体育問題検討特別委員会[監訳] (2002) 世界学校体育サミット - 優れた「体育」の創造をめざして -。杏林書院：東京。
- 井谷恵子 (2005) 体力づくりからフィットネス教育へ - アメリカの体育教育と身体づくりの責任 -。明石書店：東京。

- ジョージ・H・セージ[著]深澤宏[訳] (1997) アメリカスポーツと社会—批判的洞察. 不昧堂出版：東京.
- 加藤嘉美 (1984) 授業を楽しくする文献解読. 体育科教育, 32 (7) : 156.
- 紀平英作[編] (1999) アメリカ史 (世界各国史) 24. 山川出版：東京.
- Kirk,D., Kinchin,G. (2003) Situated Learning as a theoretical framework for sport education. *European Physical Education Review*, 9:221-235.
- 小林篤 (2000) 体育の授業づくりと授業研究. 大修館書店：東京.
- 近藤英男[編] (1979) スポーツ新論. タイムス：大阪.
- 国際貿易投資研究所[監修] (2005) さまよえるアメリカの教育改革. リブロ：東京.
- 工藤英三 (1994) シーデントップの「Developing Teaching Skills In Physical Education」にみられる新しい体育の授業技術について. 創価大学教育学部論集, 36 : 79-109.
- 教育総合研究所ベネッセ (2006) 小学生の学習に関する意識・実態. (参照日：平成 27 年 10 月 4 日)
- [http://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/gakukihon4/hon/pdf/syo/data\\_03.pdf](http://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/gakukihon4/hon/pdf/syo/data_03.pdf)
- Locke,L. (1972) Implications for Physical Education. *Research. Quarterly*, 43 (3) : 374-386.
- 松尾知明 (2010) アメリカの現代教育改革 - スタンダードとアカウンタビリティの光と影 - . 東信堂：東京.
- 松田恵示 (2009) 「戦術学習」から「局面学習」へ — 新しいボール運動系の学習指導の考え方— . 体育科教育, 57 (4) : 20-24.
- Metzler, M. (2011) *Instructional models for physical education -3rd.* Holcomb Hathaway : Arizona.
- 道向良 (2003) 大学体育を発展させる具体的戦略 : NASPE ガイドラインとシーデントップ「スポーツ教育論」. 大学体育, 30 (2) : 13-18.
- 本橋美佳 (1998) シーデントップのスポーツ教育カリキュラムの理論と実践に関する検討. スポーツ教育学研究, 18 (1) : 1-10.
- 文部科学省 (2006) 教育基本法
- [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houan/kakutei/06121913/06121913/001.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houan/kakutei/06121913/06121913/001.pdf)
- (参照日：平成 27 年 9 月 9 日)
- 文部科学省 (2008) 中学校学習指導要領解説 保健体育編. 東山書房：京都.

文部科学省（2010）諸外国の教育改革の動向—6 か国における 21 世紀の新たな潮流を読む—  
一. ぎょうせい：東京.

文部科学省（2011）スポーツ基本法.

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/sports/kihonhou/index.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/sports/kihonhou/index.htm)（参照日：平成 27 年 9 月 9 日）

文部科学省（2012）スポーツ振興基本計画

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/sports/plan/06031014/003.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/sports/plan/06031014/003.htm)（参照日：平成 27 年 10 月 18 日）

文部科学省（2015）財政制度等審議会の「財政健全計画等に関する建議」に対する文部科学省としての考え方. 平成 27 年 6 月 5 日 HP 発表.

[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/other/\\_icsFiles/afieldfile/2015/06/10/1358556\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2015/06/10/1358556_01.pdf)（参照日：平成 27 年 7 月 7 月）

NASPE. (1995a) *Moving into the Future : National Standards for Physical Education*.  
Mosby : St.Louis.

NASPE. (1995b) *National standards for beginning physical education teachers*.  
McGraw-Hill : Reston, VA.

NASPE. (2003) *Quality Physical Education*.（参照日：2015 年 4 月 7 日）

<http://www.shapeamerica.org/advocacy/resources/upload/resource-brief-QPE.pdf>

NASPE. (2004) *Moving into The Future : National Standards Physical Education Second Edition*. McGraw-Hill : Reston, VA.

丹羽劭昭[編]（1988）*遊戯と運動文化*. 道和書院：東京.

内閣府（2014）*国民の生活に関する世論調査*.

<http://survey.gov-online.go.jp/h26/h26-life/2-1.html>（参照日：平成 27 年 9 月 15 日）

内閣府（2015）*東京オリンピック・パラリンピックに関する世論調査*.

<http://survey.gov-online.go.jp/h27/h27-tokyo/2-1.html>（参照日：平成 27 年 9 月 10 日）

小田切毅一（1982）*アメリカスポーツの文化史*. 不昧堂出版：東京.

岡田幸一, 深見英一郎, 藤本美土里（1995）*シーデントップのスポーツ教育論 - 体育の 1 つのプログラムとしてのスポーツ教育モデル -*. 学校体育, 48 (9) : 62-64.

岡出美則（1995）*シーデントップのスポーツ教育論について*. 愛知教育大学体育教室研究紀要, 20 : 1-32.

- Oslin,J. (2002) Sport Education : Cautions, Considerations, and Celebrations. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21 (4) : 419-426.
- 大津展子, 細越淳二, 高橋健夫 (2010) 体育授業における社会的な行動の変容に関する検討—スポーツ教育モデルの実践を通して—. *スポーツ教育学研究*, 29 (2) : 17-32.
- ルーカス,J, スミス,R[著]片岡暁夫[編訳] (1980) 現代アメリカスポーツ史. 不昧堂出版 : 東京.
- Rushall,B., Siedentop,D. (1972) *The Development and Control of Behavior in Sport and Physical Education*. LEA&FEBIGER : Washington.
- 佐貫浩 (2012) 民間教育研究団体のこれまでとこれから. *体育科教育*, 60 (11) : 10-14.
- Siedentop,D. (1972) *Physical Education-Introductory Analysis*. Brown : Dubuque.
- Siedentop,D. (1976a) *Physical Education-Introductory Analysis-2<sup>nd</sup>*. Brown : Dubuque.
- Siedentop,D. (1976b) *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Mayfield : California.
- Siedentop,D. (1980) *Physical Education-Introductory Analysis-3<sup>rd</sup>*. Brown : Dubuque.
- Siedentop,D. (1983) *Developing Teaching Skills in Physical Education 2<sup>nd</sup>*. Mayfield : California.
- Siedentop,D., Mand.C., Taggart.A. (1986) *Physical Education Teaching and Curriculum Strategies for Grades 5-12*. Mayfield : California.
- Siedentop,D. (1990) *Introduction to Physical Education, Fitness and Sport*. Mayfield : California.
- Siedentop,D. (1991) *Developing Teaching Skills in Physical Education-3<sup>rd</sup>*. Mayfield : California.
- Siedentop,D. (1994) *Sport Education:Quality PE through Positive Sport Experience*. Human Kinetics : Champaign.
- Siedentop,D. (1994b) *Introduction to Physical Education, Fitness and Sport 2<sup>ed</sup>*. Mayfield : California.
- Siedentop,D. (1998) *Introduction to Physical Education, Fitness and Sport 3<sup>rd</sup>*. Mayfield : California.
- Siedentop,D. (2000) *Developing Teaching Skills in Physical Education-4<sup>th</sup>*. Mayfield : California.

- Siedentop, D. (2001) Introduction to Physical Education, Fitness and Sport 4<sup>th</sup>. McGraw-Hill : New York.
- Siedentop, D. (2002a) A Retrospective. Journal of Teaching in Physical Education. 21 (4) : 406-418.
- Siedentop, D. (2002c) Content Knowledge for Physical Education. Journal of Teaching in Physical Education, 21 (4) : 372-384.
- Siedentop, D. (2002d) Ecological Perspectives in Teaching Research. Journal of Teaching in Physical Education, 21 (4) : 427-440.
- Siedentop, D., Hastie, P., Hans van der Mars. (2004) Complete Guide to Sport Education. Human Kinetics : Champaign.
- Siedentop, D. (2003) Introduction to Physical Education, Fitness and Sport 5<sup>th</sup>. McGraw-Hill : New York.
- Siedentop, D., Hastie, P., Hans van der Mars. (2004) Complete Guide to Sport Education. Human Kinetics : Champaign.
- Siedentop, D. (2007) Introduction to Physical Education, Fitness and Sport 6<sup>th</sup>. McGraw-Hill : New York.
- Siedentop, D. (2009) Introduction to Physical Education, Fitness and Sport 7<sup>th</sup>. McGraw-Hill : New York.
- Siedentop, D., Hastie, P., Hans van der Mars. (2011) Complete Guide to Sport Education -2nd. Human Kinetics : Champaign.
- Siedentop, D., Hans van der Mars. (2012) Introduction to Physical Education, Fitness, and Sport-8<sup>th</sup>. McGraw-Hill : New York.
- シーデントップ, D[著]高橋健夫[訳] (1981) 楽しい体育の創造—プレイ教育としての体育—. 大修館書店 : 東京.
- シーデントップ, D[著]高橋健夫[訳] (1988) 体育の教授技術. 大修館書店 : 東京.
- シーデントップ, D[著]高橋健夫[訳] (2003) 新しい体育授業の創造. 大修館書店 : 東京.
- 末永祐介 (2009) サークルボール教材の有効性に関する研究—ボールを持たない動きに着目して—. 代表高橋健夫, 平成 19-21 年度科学研究費, 基礎研究 A, 研究成果報告書 : 336-345.
- 菅原治, 永島惇正, 阿部哲夫 (1981) D.シーデントップの体育科・教科論に関する研究 :

- 従来の体育観に対する考え方を中心に.日本体育学会大会号, 32 : 718.
- 高橋健夫 (1978) スポーツ科教育から学校体育を検討する—学習内容—. 学校体育, 28 (9) : 26-30.
- 高橋健夫 (1979) 体育授業において子どもの欲求をどのように捉えるか—スポーツ欲求と体育の授業—. 学校体育, 32 (6) : 13-19.
- 高橋健夫 (1980) 世界の潮流にみる学校体育の改革—運動教育とスポーツ教育の方向—. 体育科教育, 28 (4) : 24-27.
- 高橋健夫 (1981a) プレイ教育としての体育—シーデントップの教科論を中心に—. 体育科教育, 29 (4) : 53-56.
- 高橋健夫 (1981b) 新しいスポーツと教育の関係—新しいスポーツと教育の関係—. 学校体育, 34 (11) : 133-139.
- 高橋健夫 (1981c) 楽しい体育と教材づくり—シーデントップの主張との関連で—. 体育科教育, 29 (5) : 22-25.
- 高橋健夫 (1982a) スポーツ教育の理論と実践に関する基礎的研究—第1部I, 欧米にみる新しい体育思想の動向 3, アメリカ—. 奈良教育大学保健体育学研究室 (文部省特定研究報告書) : 23-32.
- 高橋健夫 (1982b) プレイ体育論の動向—その教育的意義づけをめぐって—. 学校体育, 35 (1) : 18-24.
- 高橋健夫 (1985) スポーツ教育とカリキュラム—カリキュラム構想のための基礎的論議—. 学校体育, 37 (1) : 47-53.
- 高橋健夫 (1997) 学校体育のアイデンティティと教育改革—シーデントップ教授との再会に想うこと—. 体育科教育 45, (12) : 14-17.
- 高橋健夫 (2003) 体育授業を観察評価する-授業改善のためのオーセンティック・アセスメント- : 明和出版 : 東京.
- 高橋健夫, 稲垣正浩 (1983) スポーツ教育の基本問題の検討 (I) —スポーツ教育の論拠と基本的性格—. 奈良教育大学紀要, 23 (1) : 149-167.
- Thorpe,R., Bunker,D., & Almond,L. (1984) A Change in the focus of teaching games. In M. Pieron & G.graham(Eds.), Sport Pedagogy : Olympic Scientific Congress proceedings, Human Kinetics : Champaign, 6 : 163-169,
- 竹之下休蔵, 菅原禮[編] (1980) 体育社会学. 大修館書店 : 東京.

- 竹之下休蔵 (1985) 「学習を深める」ことが今なぜ求められるか. 学校体育, 38 (5) : 12-19.
- 友添秀則 (2009) 体育の人間形成. 大修館書店 : 東京.
- 内田樹 (2009) 下流志向 : 学ばない子どもたち働かない若者たち. 講談社 : 東京.
- Wallhead, T., O'sullivan,M.(2005) Sport Education: physical education for the new millennium? Physical Education and Sport Pedagogy, 10(2) : 181-210.
- 和泉真澄, 倉科一希, 庄司香, 舌津智之, 柳生智子 (2014) 現代アメリカー日米比較のなかで読む一. 新曜社 : 東京.
- 渡辺靖[編] (2010) 現代アメリカ. 有斐閣 : 東京.



# 第 1 章

## プレイ体育論

## 第1節 成立背景

### 第1項 理論的前提

シーデントップは、体育論を語る時、科学的理論と哲学との関連で明らかにされなければならないという (Siedentop,D., 1976a, p.186). 体育とは何か、どうあるべきか、現代の研究成果、思想の論理性、プログラムと思想の一貫性を確保することを彼は重視する。その前提を踏まえて、プレイ体育論の提起にはまず体育の目標を考える上で4つの視点から、シーデントップは検討をしている。それは、「社会的要因と個人的要因」「教育的要因」「体育の状況」「体育の実践的要因」である。以下では、体育の実践的要因を除いた3つの要因について彼がどのように検討したか要約したものを記す。

#### (1) 社会的要因と個人的要因からの展望 (Siedentop,D., 1976a, pp.190-195)

シーデントップが社会的要因と個人的要因を検討した要約は、以下のとおりである。

アメリカ社会の際立った特徴は変化である。変化の時代は、大多数の人たちにとって将来を予言しえないものにする傾向がある。予言しえないものは、未知であり、未知なものは様々なかたちで脅威である。人々は、見通しの暗い社会的情景に直面して、テクノクラシーの威力に比して極めて非力な存在でもあった。テクノクラシー下での生活を特徴づける「加速度的変化」に伴って、人間と社会的環境との関係が不明確になってしまい、人間は極めて大きなストレスの中にのめり込む。このような社会的環境における固有の心理的、情緒的ストレスに直面する時、多くの者は、自分たちの個性と自由を守ろうとする。

人は、企業のために働くが自分の自由時間には自分自身のことを行うようになり、レジャー活動を盛んに行うようになった。自分自身のことを行うことは、部分的に経済的、政治的なテクノクラシーにおける諸々の制約の中で生じる謀略の一種の反動である。また、「自分自身のことを行う」現象は、強力な学問的、知的基盤を生み出した。ヤスパース,K, May,R., Orwell,G., リースマン,D など多くの人たちは、人間と文化との関係を分析し、その関係の中で、人々が一層意味深く自らを位置づける方法を探求しなければならないと提唱する。

以上のように、シーデントップは社会的変化に伴う個人的要因から意味に着目する。

#### (2) 教育的要因からの展望 (Siedentop,D, 1976a, p.195-199).

次は、シーデントップが検討した教育的要因の要約である。

アメリカ教育に関しては、2つの展望が描かれている。アメリカの公教育システムのもとでは、子どもたちがやがて飛び込んでいかなければならない「科学技術志向でありながら多民族からなる世界」へ対処できるように準備することができないことである。というのも、アメリカ教育はそれまで、存在する多様な経済的、宗教的、倫理的な文化に関わって、1つの平均化をもたらす機能があった。しかし、1966年のコールマンレポートは、この過程がほぼ全面的に誤りであったと判定した。

2つ目は、社会の一般的関心を正確に反映しようと意味のある生活の追求を可能にさせるように様々な改革が行われていることである。たとえば、教育の内容は、テクノクラシー下の生活に対して意味のあるものという視点から次第に検討されるようになった。確かに今後も教育に関与する市民は、基礎教育に一定の成果を求める。しかし、学校は文化に内在する意味のある存在様式を生徒たちに発見させるべきだとする考え方も、同様に高まってきている。そのため、教育の過程はますます生徒に対する心理的・情緒的影響という点から検討されるようになった。同様にそれが、若者たちの職業能力に寄与するだろう。

この考え方は、急激に発展しており、「意味の探求」が将来の教育の中心テーマになるものと予想される。なぜなら、文化への意味のある参加の仕方を発見させようとする要求は、教育システムに欠くことのできない合法的機能である。リースマン,Dは「自律性」、ロジャー,Cは「自己一致」、マズロー,Aは「自己実現」という概念から検討する。彼らは、共通して「自己自身のことを行う」(doing your own thing)ことを説明する。このような動向から、当時の教育関係者は意味のある経験に着目して、意味中心の教育と称されるものを生み出した。

以上のように、シーデントップは教育界においても、意味が着目されていることを述べている。

(3) 体育の状況 (Siedentop,D., 1976a, pp.199-206).

以下に、シーデントップが捉えた体育の状況の記述を要約する。

実際に、社会変化に伴って体育諸活動には 3 つの変化がみられた。1 つは東洋の身体活動の実践、とりわけ武道に関心が寄せられたことである。人間は、社会や政治に対して不信感を抱いており、せめて信頼できる心の安定を得るための拠り所として、心身統一をねらう武道などを見出した。2 つ目は、公害が生活環境を脅かしていることと関わって、人びとはバックパッキング、サイクリング、登山によって改めて野外の楽しみを再発見していることである。くわえて、旅行はますます高価になり、人々は旅行にかえてキャンプを始めている。3 つ目は、余暇時間の増大によって多くの者がスポーツ的人間になっていることである。これらは、いずれも人々が意味を求めていると、関連づけることができる。

事実近年になって、意味の源泉として「スポーツ」の概念に再び新たな関心が向けられるようになってきた。大部分の体育教師は、スポーツ、ゲーム、ダンスを行うことは良い事であると考え、それを教えることを主要な目標として位置づけてきた。かつて、ヤスパース<sup>K</sup>も疎外的なテクノクラシーに直面して、スポーツは個人的自由を表現するための重要な通路になりうるとの信念を表現している。また、Sheehan<sup>T</sup>はスポーツが体育の適切な包括概念であると結論づけているし、今後も体育教師たちは、スポーツやゲーム、ダンス、体操を生徒たちに教えることに大きなエネルギーを費やし続ける。というのも、ダンス、ゲーム、スポーツ、そして他の諸々の遊戯形態の身体活動はこれからも文化的、人間的意義を保ち続ける。プレイやレジャーにおける自律性は、テクノクラシーに直面した現代人の個性を発揮するために、極めて重要な手段になると考えられるからである。

私自身（シーデントップ）もこの見解にすこぶる共感するが、意味形成の可能性という点で、適切な展望の中に体育を位置づける努力を欠いていると判断する。スポーツを用いることは限定的であり、体育の意味形成の可能性を十分に示さない。次に、スポーツと競技を区別する必要に起因する。そこには、競技は教育的、人間的な意味で個人にあまり有益ではないというはっきりした意味合いがある。従来、競技と体育との理論的關係が不明瞭であったし、今なおそうである。哲学的に、教育学的に健全なものとして示された二つのプログラムの關係は、実際的には存在しない。われわれは、この關係が実際にどのようにすべきか検討する必要がある。

以上のシーデントップの記述の骨子から、意味を用いてレジャーやスポーツを検討していることがわかる。これまでの記述から彼は、個人的要因から人々は一層意味深く自らを文化との関係の中に位置づける方法を探求しなければならないことが明らかとなった。また教育的要因からは、文化への意味のある参加の仕方を発見させることの重要性を明確にした。したがって体育的要因では、体育はそれ自身の活動との関連で正当化しつつ、体育諸活動に本来備わっている意味の源泉との関連で概念を規定できないだろうかとの疑問を投げかける。このことが、シーデントップのプレイ体育論の根底にあるといえる。これらの個人的教育的体育的要因の解釈と検討から、体育の意味形成の可能性を最大限に拡大することができ、体育諸活動の本質的な価値が認められ、学校でその存在を正当化できるのではないかと課題解決の方向が示されるのであった。

つまり、シーデントップがプレイ体育論を提起する背景は2つあったと指摘できる。1つは、自己自身を生活環境の中に適切に位置づけるという当時の社会的課題を解決するために、体育諸活動における意味中心の体育論を重視する立場にあったことである。2つ目は、スポーツ、ゲーム、ダンスといった体育諸活動に本来備わっている価値と関連するように体育を適切に理論づける必要性があったことである。

## 第2項 体育論への批判的検討

前項では、シーデントップが意味中心の教育の立場にあることを明らかにした。彼はその立場から、これまでの3つの主要な体育論であるフィットネス教育、運動による教育、ヒューマン・ムーヴメントを批判的に検討している。主要な体育論への批判的検討は、それぞれの目標と内容の一貫性と、意味中心の体育論であるかという2つの視点から検討されている(Siedentop, D., 1976a, p.203)。本項では、シーデントップの見解をより一層明らかにするために彼が理解し批判した3つの主要な体育論である、フィットネス教育、運動による教育、ヒューマン・ムーヴメントについて説明する。彼の見解は次の通りである。

### (1) フィットネス教育の立場

#### 1) 成り立ち (Siedentop, D., 1976a, pp.88-90)。

以下に、シーデントップのフィットネス教育の立場に対する見解の要約を示す。

フィットネス教育は、国家戦力として強靱な体力が求められる時や健康のために、重要視されてきた。19世紀のヨーロッパでは、国家主義的で、強靱で道徳的

に望ましい青年男女を育成するために、「ドイツ体操」「スウェーデン体操」「デンマーク体操」等の多様な体操が考案され行われた。しかし、多民族からなるアメリカの体育では、ナショナリズムの発達が乏しく、身体的、健康的恩恵を強調したフィットネス教育が実践された。

## 2) 定義の検討 (Siedentop,D., 1976a, pp.95-101).

現代社会において、体力はどれ程求められているのだろうか。フィットネス教育を評価するための定義は、①一般化された定義、②Larson,L.と Yocom,R.による定義、③Updike,W.と Johnson,P.によって、3つの異なる定義がある。

①一般化された定義は、職業や日常生活から求められる体力を定める。これに従えば、「フィットネスとは、現代生活の諸欲求に対応できる十分量の筋力と持久力を意味する」となる。しかし、この定義は、「現代生活の諸欲求」を測定する方法や「十分量」が意味する明瞭な定義がない。

②Larson,L.と Yocom,R.による定義は、筋力、抵抗力、循環器系の持久力、筋パワー、柔軟性、スピード、敏捷性、協応性、バランス、正確性の10項目の構成要素から示す。しかし、諸要素をあげることによって体力を規定しようとする試みには2つの限界がある。1つは、諸要素を「分離的な集合」とみるのか、「結合的な集合」とみるのかを決定しなければならないことである。2つ目は、各々の要素の基準値は、個人の特性や日常生活によってそれぞれ違うため、単一概念によって規定できない。

③Updike,W.と Johnson,P.は体力を健康フィットネスと運動パフォーマンスの2つの構成要素に区分した。運動パフォーマンスは、スポーツ種目にかかわった特殊な活動のパフォーマンスの改善を目的としている。また、運動パフォーマンスは、協応性、敏捷性、パワー、バランス、反応時間、スピードで成り立ち、各種のスポーツ活動に応じて特殊な基準が設定される。このような、運動パフォーマンスの尺度は、具体的なスポーツ活動におけるスキルのパフォーマンス水準を発達させる場合においてのみ価値がある。

健康フィットネスは、現代社会における健康の保持増進をねらうものである。健康フィットネスは、循環—呼吸器系能力を発達させる運動を行えば、必要とされる適度な筋力、柔軟性、筋持久力は十分確保できる。そのことから、健康フィットネスの適度な基準は、循環—呼吸器系の持久能力にある。しかし、学校で行

われる「AAHPER 青年適性テスト」に含まれている運動は、健康フィットネステストの厳密な尺度ではない。それは、特に循環器・呼吸器の持久力を測定する 600 ヤード走よりも 12 分間走の方が、正確な尺度であるため、健康フィットネスの状態について十分な情報を与えない。

3) 方法 (Siedentop,D., 1976a, pp.101-105).

フィットネス教育は、ねらいとする目標によってそれぞれ異なるが、共通の基本的目標をもっている。たとえば、運動パフォーマンスは、ねらいとするスポーツ種目に合った特殊なトレーニングが必要である。健康パフォーマンスは、循環一呼吸器の持久力を高めるトレーニングが必要である。双方ともに、筋細胞のエネルギーの可能性を増大することが共通課題となる。つまり、「フィットネス教育」の目的が体力の向上や健康増進であったとしても、双方の目的を達成する唯一の方法は「対象とする特定のフィットネスを高めるように計画された身体運動を定期的実施すること」(Siedentop,D., 1976a, p.105) である。

4) フィットネス教育の総括 (Siedentop,D., 1976a, p.94).

以上のことから、フィットネス教育の定義は、困難であるが、いずれにしろ定期的な運動を実施させることが焦点となる。そこで、フィットネスの哲学に従う Weber,J.は、体育は「エクササイズ科学」と規定した。彼は、人々がエクササイズの知識をもち、自分自身に適用し、規則的に運動する教育をしようと提唱する。具体的には、子どもたちが個々人の健康適正検査をし、処方箋を受け、個別的なプログラムを行って、再検査する。このような処方的運動プログラムの管理によって、子どもの適切な水準の体力を保障することは可能であるという。

5) 限界

フィットネス教育における、「個々人に処方された運動プログラムは、確かに個々の生徒に大変重要で多くの利益をもたらすが、それは体育ではない」

(Siedentop,D., 1976a, p.105) ののである。なぜなら、当時の社会的問題には、身体的健康よりも人間に意味のある経験を実感させることの方が重要な課題と判断できるからである。したがって、健康問題を体育から除外する。また、たとえ意味の中核に身体活動を位置づけたとしても、問題は生じる。身体活動という条件で意味を区別すれば、呼吸することや指を動かすことまでも同じ体育諸活動へと分類される。身体活動量という側面からみても、夕暮れ時に見晴らしの良い場

所でサイクリングをすることとトレッドミルの上で活動することが同一とされるが、その意味経験は同じではないだろう (Siedentop,D., 1976a, p.203). このような人々の意味を十分に捉えることができないことから、身体活動は、体育諸活動の意味の中核にふさわしくない。結局、人が体育諸活動を行う意味は、「具体的な活動内容に全面的に依存する」(Siedentop,D., 1976a, p.203) ののである。さらに、フィットネス教育の方法論において定期的な運動が重要であるとまとめられるなら、「定期的な身体活動への参加に動機づける様々な方法を発見」(Siedentop,D., 1976a, p.204) させることが最も重要ではないだろうか。

以上が、シーデントップがフィットネス教育に対して、目標を達成しているか、意味を教えているかという視点で分析していることがわかる。

## (2) 運動による教育の立場

### 1) 運動による教育の成り立ち (Siedentop,D., 1976a, pp.110-114).

以下では、シーデントップがどのように運動による教育を捉えているか検討することにした。その要約を先に記す。

運動による教育の立場は、学生競技スポーツの普及と、進歩主義運動の影響によって形成されていく。学生競技スポーツは、早くより課外での重要な娯楽として楽しまれていた。遊戯やスポーツ活動は、著しく進行した都市化・工業化の歪みを是正できるとして、社会的に承認された。やがて学校では、対外競技プログラムが組織され普及し、学校の管理者たちは、正課(体操)と課外(競技)の双方の指導に携われる指導者を求め、学生競技の強力な発展的基盤を作り上げていた。

スポーツ中心の体育は、「新体育」と呼ばれ、19世紀後半から20世紀にかけてアメリカ教育界を風靡した進歩主義教育運動に同調するなかで構想された。「新体育」におけるスポーツは、体操と違って子どもの興味や欲求に動機づけられた目的的なものとして教育的意義が与えられた。つまり、スポーツ活動を体育に取り入れることによって、「教育界の敬意と承認」をとりつけようとしていた。

### 2) 運動による教育の思想 (Siedentop,D., 1976a, pp.114-116, p.45, p.99).

一般教育目標を達成するために Hetherington,C.は、1910年の「基本教育」の



中で4目標（器官的発達，随意運動の発達，性格の発達，知的発達）を提唱した。その4目標は，以後50年間の体育を支配する理念を築き上げる。運動による教育の推進は，1918年のアメリカ教育の「7つの主要原理」の提起によって，一層大きな力を得る。体育研究者は，7つの諸原理の中の「健康」「レジャー」「論理的性格」の3つを体育の遠い目標として設定し，先の4目標は中間的目標として教育界に貢献する姿勢を見せた。つまり，Lewis,G.が指摘したように身体による教育の思想は，医学的基礎から教育的基礎へ基づく専門職へ転換させた。このことは，体育を他教科と同等の地位に引き上げる上で役立った。

しかし，運動による教育は，明確で十分な理論的基礎をもっていない。なぜなら，これまで，体育は体操といった健康教育が中心であったが，多くの身体活動を取り入れることで健康教育だけでなくゲーム，競技，ダンス，レクリエーションが関連づけられるようになった。すなわち，体育は1つの複合領域として，成り立つようになった。

また，4つの目標を同等に重視しようとする立場がなかった。運動による教育の代表的な立場として Williams,J, Nash,J, McCloy,C が挙げられる。彼らの思想は，30年間体育論壇を支配してきた。彼らの立場は，同一の立場を有していたのではなく，それぞれ社会的学習，レクリエーション学習，筋力や持久力の学習に力点をおいていた。つまり，他教科との唯一の相違点は，目標達成の手段が異なることであり，体育独自の目標や活動それ自体への理論的な基礎を持っていなかった。

以上のように，運動による教育は教育の一般目標に貢献するために，多くの目標と多くの身体活動プログラムを取り入れたが，結局は多様な立場が混在していたため優先順位や中心領域を明確にしていないこともあって，何を学ばせるのか曖昧になった。

### 3) 運動による教育の展開 (Siedentop,D., 1976a, pp.114-117).

運動による教育の活動展開の基本的なパターンを①単元構成，②活動内容，③評価方法の観点から以下のように示す。

#### ①単元構成

子どもたちの多様な欲求に応えるために，ダンス教育，健康教育，スポーツ競技，レクリエーションといった多様な活動が取り入れられた。また，1938年にお

ける大学体育教育カリキュラム研究委員会の「体育カリキュラム」において、プログラムは「ブロックあるいはユニットアプローチ（3～6週間にわたる毎日の継続的指導）によって1年間に6～12種目を経験させること」が理想であると示唆された。このような多種目経験を重視する考え方は、多くの学校に影響を与えた。

### ②活動内容

1時間の授業の中で4目標に応えようとする授業展開は、身体発達を促すため5～10分程度エクササイズを行い、運動発達や社会的発達を促すため年間6～12種目という多くの体育諸活動を経験させ、精神的発達のためにスポーツのルールや作戦、知識を指導する。このことが典型例となって広く流布していた(Siedentop, D., 1976a, p.117)。

### ③評価方法

評価方法は、身体フィットネステストによって、身体発達の目標の達成度を測定し、それぞれの活動に対しては、スキルテストが課せられた。知識のテストは単元の終わりに行われ、スポーツマンシップの態度は評定をつける際に考慮された。以上のような運動による教育の基本パターンは、各学校においては多少異なる形で用いられながら展開されている。

以上みられたように、シーデントップは、運動による教育についての目標とその達成という観点から検討している。

#### 4) 運動による教育への批判 (Siedentop, D., 1976a, pp.121-130)。

ここでは、運動による教育の掲げる4目標に対して、それぞれプログラムをどのように批判しているのか、以下に記す。

##### (ア) 身体発達の目標

身体発達を、腕立てや懸垂などからなるテストで捉えるならば、運動による教育はこの目標達成にあまり寄与できなかった。それは、2点から説明できる。1つ目は、McCloy, C.が「今日、学校体育の授業において、重要な器官的刺激に実質的に作用するだけの十分量の運動を確保しているところは、全体の5分の1をこえるかどうか疑わしい」と批判することから理解できる。2つ目は、「AAHPER 青年フィットネステスト」を用いた比較研究においても、常にアメリカの子どもたち

は外国の子どもたちよりも低い得点をあげていたことである。

しかし、このことは一体何を語っているのだろうか。そもそも、健康体力テストは呼吸・循環器能力を正確に測る 12 分間走で十分である。また、具体的なスポーツ技能の向上に付随する形で向上される運動パフォーマンスを直接測定しても何の意味もなさない。身体発達の共通目標は、生徒たちが体力の維持・向上に役立つようなしかたで行動することであり、どれだけ定期的な身体活動への参加に結びついたかである。このことから、身体発達の目標や内容、評価に関してすべて、懐疑的である。

#### (イ) 運動発達の目標

この目標は、体育プログラムへの参加によるスキルの獲得に関わっている。多項目活動プログラムでは、意味のあるスキル獲得の機会はほとんどない。多くの体育授業は、1つの活動に 10 時間の授業が配当されているため、数々のスキルを 10 時間の中での獲得は困難である。1つのスキル獲得には 10 時間の授業の配当によって可能となる。したがって、運動による教育では、スキル発達の初期の努力に関わって、フラストレーションのみを経験させることになり、結果として逃避行動を発達させる可能性が生じる。また、運動による教育では、あまりにも技能強化の試行回数が不足している実態がある。以上のことから、運動発達の目標は達成できないといえよう。

#### (ウ) 精神発達の目標

この目標は、2つの異なった意味が与えられている。1つは、体育諸活動への参加が認知発達に作用することである。身体活動と認知発達の相関に有効な証拠はないため、身体的能力を高められれば教室での学習を向上させるなどとは到底いえない現状がある。

2つ目は、体育諸活動の歴史、ルール、用具、作戦についての知識や一般的な体育的知識の獲得を意味する。運動による教育では、知識に関するテストは体育の重要な側面になった。しかしあくまでも、ある活動から十分な満足を得ようとするためには一定の知識が必要になる。活動に関する知識は、重要であるが主要目標に位置づいて教室で行われる体育授業に対しては疑問が生じる。

#### (エ) 社会的発達の目標

この目標も 2つの方法で説明されてきた。1つは、身体活動への参加によって生

徒たちが一般的な社会的技能を身に付け、望ましい態度や道徳的価値を発達させると仮定する。しかし、体育プログラムへの参加が習慣、態度、道徳的価値の変化につながることを裏付ける研究結果はほとんどない。したがって、態度や道徳的価値の発達を体育の主要目標として位置づけることは妥当ではない。

第 2 の解釈は、身体活動への参加によって生徒たちは優れたスポーツマンシップの態度を身に付けるというものである。この点については、Alley,L.が述べるように、競技への参加によって望ましい性格も悪い性格も形成される。そこで、体育教師は活動環境に具体的な特定の行動発達という限定的な目標を目指すべきである。明確で正確な行動範例として例示されるならば、それらを教授することは可能となろう。

#### 5) 運動による教育の評価と限界 (Siedentop,D., 1976a, pp.130-132).

以上のように、運動による教育は多くの目標を掲げるようになった。いわば、運動による教育には評価すべき点が 3 つある。1 つ目は、体育の専門職分野は過去 50 年間に著しく成長したこと。2 つ目は、広範囲の多様な体育諸活動と多くの目標を体育カリキュラムの中に注入したこと。3 つ目は、体育を学校プログラムの合法的部分として広く承認させたことである。

一方で、運動による教育は受け入れられない概念である。なぜなら、その目標は望ましいものであるが、その目標を十分達成させる潤沢な時間もエネルギーも持ち合わせておらず、たいていの場合、いずれの目標にも接近しえなかった。もともと、運動による教育は傘概念として成り立っているため、明確で十分な理論的基礎をもっていない。そのため、運動による教育は、目標や方法が十分に科学的に示されていない。また、4 目標に同等の価値がおかれていることも問題である。社会的発達の目標は、スポーツマンシップに対する具体的・限定的な目標を目指すべきであり、教師が例示する範囲でのみ発達可能であり、スポーツが一般的な社会的技能を発達させる裏付けはない。精神発達の目標は、体育的知識を教えることが主要目標になるほど重要だろうか疑問である。仮に、「4 目標を掲げるなら、つまり、4 目標に優先順位をつけるべき」である。

以上のシーデントップの批判的見解から、今後の体育に対する考えについて、次の 4 点が浮かび上がる。これからの体育は、1, 学校プログラムの単一の統合領域にすること。2,

一般教育目標と適合すること。3, 独自の理論的基礎をもつこと。4, 達成できる明確な目標を掲げること, である。

(3) ヒューマン・ムーヴメントの立場

1) 歴史的背景 (Siedentop,D., 1976a, pp.136-141).

以下に, シーデントップのヒューマン・ムーヴメントに対する記述の要約を示す。

ヒューマン・ムーヴメントは, 1930年代後半のイギリス体育の重要な概念として, 用いられるようになった。Brow,C. と Cassidy,R.によれば, ヒューマン・ムーヴメントは「時間—空間における人間の位置変化である」と理解される。だが, ヒューマン・ムーヴメントをどのように解釈するかについては, 統一的な見解はない。そもそも, イギリスにおいてヒューマン・ムーヴメントを普及させた最も重要な人物は Laban,R.である。Laban,R.によれば, ヒューマン・ムーヴメントの概念は, 人間存在の重要な要素もしくは人間表現の主要な方法として幅広く捉えられた。

その起源は, Laban,R.やスウェーデン体操の形式主義の不自然さに満足しない体育教師集団(大多数は女性)や中央ヨーロッパのダンス専門家たちが, 体操の医学的側面を創造的・美的に展開した。初期のヒューマン・ムーヴメントは, 表現運動に深く関係する。その際に, 「発見的方法によって教授されるなら, 情緒的特性, 内面的資質, そして個性の意識に強力に焦点づけることができる」と情緒的側面の発達を意図する発見的教授法が支持されて影響を与えていく。

戦時中になると, 主体性をもった広範な運動能力を発達させるために, 体育教師は発見的教授法を用いるようになり, 小学校カリキュラムに影響を与えた。1950年代になると, ヒューマン・ムーヴメントの研究はすべての技能発達に基礎を与え, 具体的なスポーツ技能の学習転移に必要であると主張されるようになった。

このようなことから, ヒューマン・ムーヴメントは公的認可を受けて, 1952年に文部省によって, 「現代教育ダンス」「現代教育体操」運動が明示され, 著しく傾斜するようになった。1960年代の終わりには, 小学校のプログラムで, 水泳, ゲーム, 教育体操, 教育ダンスとして他の体育諸活動とのバランスを保つ位置づけとなった。

一方アメリカでは, どのようにヒューマン・ムーヴメントが取り入れられたの

かは定かでない。ただし、最大の影響力をもっていたのは Metheny,E.である。Metheny,E.は、1954 年から「自分の生きている世界との関係を取り結ぶ『運動』にかかわって自分のあらゆる潜在的可能性の建設的な活用能力を十分に発達させる」(Metheny,E., 1954, p.27) ことを目的として、ヒューマン・ムーヴメントを扱った。それは、「象徴形態」理論やゲシュタルト心理学を用いながら、体育の知的内容を1つの学問体系(専門科学)にしようとするものであった。「象徴形態」理論は、意味の問題を①運動者、②観察者、③双方の相互作用の観点から追求する。したがって、体育教師は、現象描写をこえて、3つの観点から意味の領域を解釈しようとするのが求められる。

以上のことから、ヒューマン・ムーヴメントはイギリスにおいて、創造的・美的側面→発見的教授法→運動能力発達＝スポーツ技能の向上という歴史をもっている。一方、アメリカのヒューマン・ムーヴメントは、運動の意味探求と専門科学化をねらいとしている。

## 2) ヒューマン・ムーヴメントと体育 (Siedentop,D., 1976a, pp.143-152)

ヒューマン・ムーヴメントは、体育プログラムの取り扱い方から4つの異なったアプローチに識別できる。

1つ目は、従来の体育内容の中核的意味に、身体運動の技術と科学の学習を目論むことである。その特徴は、相当量の認知活動と、バイオメカニクス.analysis力を重視することである。

2つ目は、専門科学化を主眼として運動経験を利用することである。これは、ヒューマン・ムーヴメントに関する知識体系を確立する専門科学のために体育があることを示す。1つ目と学習内容は変わらない。

3つ目は、体育の一部としてのヒューマン・ムーヴメントを位置づける立場となる。この立場は小学校段階の体育に限定しているため、運動教育(力試しの運動、教育体操、ダンス、運動探求)は、知性化された内容を用いようとするしない。

4つ目は、個人の運動行動を洗練させることである。これは、自己自身の運動の可能性を探求させるために、効果的な運動原理や、最善のスキル学習方法や異文化における運動の役割を理解させる。ここでは高校や大学を対象に、個別の運動実験と知的内容が強調される。

## 3) ヒューマン・ムーヴメントの問題 (Siedentop,D., 1976a, pp.152-157)

ヒューマン・ムーヴメントは、体育を現在の位置から脱却させる点から評価できる。しかし、まず 20 年もの間で急速に発展したことによって、術語上の混乱に行き当たる。ヒューマン・ムーヴメントは、ある人にとって体育の存立基盤を示す概念であり、他の人にとっては小学校段階で用いられる諸活動の一つのプログラムにすぎない。さらに別の人にとっては発見的教授法を意味する。

また、ヒューマン・ムーヴメントが意味中心の教育のもとで行なわれる活動であろうとすれば、乗り越えなければならない2つの課題がある。1つ目は、アメリカにおけるヒューマン・ムーヴメントでしばしば展開されているカリキュラムについてである。小学校では運動を体で経験し、高等学校や大学では運動を頭で理解する内容の違いにある。つまり、1つの運動についても、経験と理解の意味は異質であり、その区別をなすべきである (Siedentop, D., 1976a, p.205)。

2つ目は、人間の身体を「時間—空間的に動かすことは本質的に何の意味も含まない」(Siedentop, D., 1976a, p.216) ことである。たとえば、ヒューマン・ムーヴメントの立場に基づけば子どもがバドミントンを行なっている場合、その子どもの意味の中心はバドミントンにあるのではなく、バドミントンに関連した運動になる。それは、バドミントン活動それ自体に第1義的意味を持つことができない。しかし、子どもはバドミントンをしたいためにバドミントンをするのはないか。果たして子どもは運動するためにバドミントンをするのだろうか。もっといえば、ヒューマン・ムーヴメントでは、スポーツ独自の意味をどのように保つのか、運動していれば何でも意味を形成することになり、意味に関して現実的な手がかりを与えない課題を抱えている。

以上がシーデントップの記述を端的に要約したものである。つまり、シーデントップによれば、これまでの 3 つの主要な体育論である、フィットネス教育、運動による教育、ヒューマン・ムーヴメントは意味中心の教育を十分に実行できていないと、説明されていることが分かる。この批判的見解を通して、彼が強調する意味中心の教育に基づく体育には、技能の向上を重視し、健康問題を体育の領域から切り離し、体育諸活動の意味の中心は身体活動や運動にあるのではなく、体育諸活動を動機づけている点にあると示唆されていた。

### 第 3 項 専門職と教師教育

ここまで述べてきたことを一度整理しておきたい。第 1 項では、シーデントップがアメリカの社会的要因と個人的要因、教育的要因、体育の状況を分析して、自己が意味のある生活を追求できるように教育することが必要であると述べた。具体的には、当時の 1970 年代の社会的個人的要因では、人間はテクノクラシーの発達などによる社会変化にともなって、余暇時間の増大があった。余暇時間の増大によって、人間はその時間に何をすればよいか分からずに疎外感や孤立感などのストレスを抱くようになっていたし、その脱却を求めているとシーデントップは受けとめた。教育的要因では、科学技術志向と多民族からなる国家を形成しようとしていたが、スプートニクショックに見られるようにアメリカの科学技術力に疑問視が生じるとともに、過度なテクノクラシー化や戦争への批判が高まりヒューマニスティック運動が起きていた。それは、人間性を大事にしようとするものであり、マズロー,A が自己実現、ロジャー,C が自己一致、リースマン,D が自律性という概念から検討したものである。彼らは、共通して自己自身のことを行うことについて説明している。自己自身が意味のある生活を追求することの必要性が指摘されている。体育の状況についても、同様の展開がみられている。東洋の実践やスポーツへの人気の人々の間で高まっている。

第 2 項では、この意味の追求という観点から 3 つの主要な体育論を批評していた。3 つの主要な体育論とは、フィットネス教育、運動による教育、ヒューマン・ムーヴメントである。仮に身体活動という観点から検討すると、公園でのジョギングとトレッドミルの上での意味は区別されなため問題があるという。次に、運動による教育では、多くの目標と活動を含んでいるため、意味に焦点化できない問題があるとした。最後にヒューマン・ムーヴメントでは、運動に意味を見出して価値づけているが、スポーツの意味をどのように位置づけているか、あるいは運動を理解する意味と経験する意味の区別が不明確な点が指摘されている。以上のことから、これらの主要な体育論は、意味のある経験を教育することができていないという。

本項では、これらの考えを踏まえ、シーデントップは体育の専門職をどのように捉え、発達させようとしているのか、体育の専門科学の現状をどのように捉え、発展させようとしているのか、検討することにしたい。その後、教師教育プログラムについても、どのように現状を捉え、発展させようとしているのか検討する。

まず、現在の体育教師という専門職については、これまでの体育論のことからも、批判的な見解を持っていると言えよう。フィットネスを教えることもできていないし、人格形



成やスポーツ技能を向上させることもできていないし、失敗していると指摘する (Siedentop,D., 1976a, p.130). とりわけ、運動による教育が主流を占めており、多くの体育教師はスポーツを教えることに価値があるとしてスポーツを教えているのに、スポーツを教える理由は手段的な役割であるといった矛盾を指摘する。さらに、シーデントップは、「一般教育の分野がその目標を定期的に評価しなおしてきたように、体育専門職の分野もそれに対応して目標を再点検すべきであった」(Siedentop,D., 1976a, p.130) と批判的な見解を示している。もっといえば、「本書のねらいは、学校体育プログラムに影響を与えてきたさまざまな体育思想を紹介し、検討することにある。とりわけ読者の批判力に磨きをかけるような方法で検討を行い、読者の将来の体育研究を向上させたい」(Siedentop,D., 1976a, p. i) と、批判的思考の向上を指摘している。このようなことから、シーデントップは現在の体育へ批判を持たすことが重要であると考えている。

なぜ、このように批判的思考の向上を体育専門職の人たちへ身に付けさせようとしているのだろうか。その答えは、次の2つの指摘から理解できる (Siedentop,D., 1976a, p.78, pp.83-84).

若い専門職は学校体育プログラムの変更に立ち向かう有能な人物にならなければならない。また、今日の学校に存在する数々の問題の有能な解決者にならなければならない。さらに、自らの専門職的地位と責務を十分に理解しなければならない。

体育の専門職史上、現在はまさに「体育プログラムの多様化」の現象に特徴づけられる時代に突入している。学校には、多くの異なった様式のプログラムが存在する。ある学校はフィットネス教育を強調し、また、ある学校は生涯スポーツを、さらに他の学校はチームスポーツを前面に押し出している。…体育教師にとって、プログラムの基礎となる基本的な思想や概念を決定するために、プログラムの目的やプログラムの内容を検討することはますます重要になっている。体育教師は、様々な思想や概念の相対的な長所について判断できるべきである。あらゆる思想がすべて等しい価値を持つものではない。このことを認識することは重要である。

この上記の指摘から、体育専門職において批判的思考の向上を重視する理由は、体育を変えること、体育プログラムの価値を取捨選択する判断力が必要であるためという。というのも、体育教師希望者に対する大学でのプログラムが、「1つの体系的な立場から教授—学習過程を理解しようとする努力を払ってこなかった。『概論』や『原理』のコースも、たいていそれは、ある思想を一方向的に教え込むような形で行われてきたし、そこでは体育の通俗的知識や神話が、諸原理の本質を批判的に分析することなしに伝達されてきた」(Siedentop, D., 1976a, p.71) という現状批判がある。したがって、体育への批判的思考の向上をシーデントップは求めているといえる。

次に、シーデントップが体育の専門科学についてどのように捉えていたのか検討し、どのような主張があるのかを明らかにする。まず、シーデントップは1960年代から1975年までの期間は体育の専門科学の時代として特徴づけられると述べる(Siedentop, D., 1976a, p.70)。そのシーデントップの記述を要約とすると以下の通りとなる。

疑いなく、単科大学や大学院大学段階の体育は、この時代に劇的な変化をみせた。その変化は、体育研究の専門科学志向の発展に最もよく特徴づけられる。そもそも、アメリカ体育の初期発展段階では、専門職分野は医学の一般分野に深く結びついていた。それは、解剖学や生理学などであった体育カリキュラムが公立学校のプログラムとして導入されるようになって、教育分野との結合を深めて1920年までに体育は教育の一部として確立された。ところが、1950年代の急速な専門科学運動の勢いによって、大学の主眼は学問的に方向づけられており、教員養成ではなく専門科学運動におかれたのである。ここでは、技術中心の専門職養成プログラムは限定的なものであるという点から批判され、体育の専門科学化の方向性が検討される。それは、結果として次のように主張される。

理科の教師教育の中で、生物学や心理学の専攻学生は、高校の生徒たちに教える内容をはるかにこえるような一連のコースに従事すべきである。理科や生物の教え方だけを知り訓練する教師教育をするのではなく、科学者や心理学者として養成すべきというのである。同様に、体育界も体育教師を養成するというよりも体育科学者を養成することに力点がおかれる。

しかし、体育界内部での専門科学運動の発展によって、2つの問題が浮かび上がる。1つは伝統的な体育研究のモデルの大学では、多くの体育教師はまったく惨め

であったことである。その理由は、まず教員希望者は、実験的研究に基礎づけられていなかったし、また学習や行動の理論にも裏づけられていなかった。多くは実際に体験を積んできた熟練教師たちによる指導法に関する示唆を表現するものであった。それは、指導法の知識の累積的な発展を生み出せなかったところにある。

2つ目は、体育が一つの専門科学として捉えることができても、統一的な概念的テーマが欠如しているのではないか、他の専門諸科学とどのように関係するか、その下位領域は何になるかといった問題に対する曖昧さである。そのため将来、体育において専門科学がどのような役割を果たすかを判断することは困難となる。つまり、ぜひとも解決されなければならない問題の一つは、体育の定義に関する問題である。

実際、体育はヒューマン・ムーブメントの概念によって置き換わるべきであるという指摘があった。また、Kenyon,G.はスポーツ科学こそが専門科学的研究の適切な名称になると指摘するし、Zwaag,V.はスポーツとエクササイズの科学を採用するなら、専門職と専門科学との組織的区分の必要性は取り除かれると考えている。また、マサチューセッツの体育単科大学は、運動科学化、スポーツ研究科、専門職養成の3学科に区分した。また、Updike,W.とJohnson,P.では、人間の身体活動が専門科学の焦点をあらわす名称になるべきと提示する。これとは別の立場では、専門職分野と専門科学とを「並列—共同プログラム」として分離する。ここでは、それらの詳細の内容を省くにしても、いずれにしても、どの組織的枠組みを採用するかによって将来の体育科学の進展や学校体育プログラムに異なる大きな影響を及ぼすといえる

以上がシーデントップの体育の専門科学に対する指摘の要約であった。このように、シーデントップは体育の専門科学化の方向が当時の学校保健体育に大きな影響を及ぼすものとして解釈した。

また、シーデントップの体育の専門職と専門科学に関連して、2点指摘する。1つ目の見解には、たとえば、「体育科学と専門職とを対比させるとき一般的にとられる方法は、専門科学は事実を記述し、専門職は処方すると示唆する」(Siedentop,D., 1976a, p.73)と指摘されるが、個々の人間存在の場合に関すれば、それはうまく二分することはできないとい

うことである (Siedentop,D., 1976a, p.74).

2つ目は、体育の専門科学は、疑いなく専門職としての体育教師の養成に大いに寄与しなければならないという (Siedentop,D., 1976a, p.74). また、職人と専門職の違いは理論的・知的理解にあるという。つまり、シーデントップは体育教師には、専門科学と専門職の融合をめざし、「もし体育がその技能的な仕事の知的側面を明らかにし、それを強調するならば、医師、歯科医師、法律家あるいは臨床心理学者のような他の専門職家たちは、今以上に体育を好意的にみるようになる」(Siedentop,D., 1976a, p.75) と主張する。

では、このような展望をもつ体育専門職としての観点から見たとき、1950年からの15年間、「一般的な専門職教育の動向は、ほとんど無視されてきた。体育の専門科学は、疑いなく専門職としての体育教師の要請に大いに寄与しなければならない。…中略…。より一層重要な点は、体育専門科学を発展させる取り組みの中で、体育の専門科学と同様に専門職的实践に直接関係する専門科学が存在するという事実を見過ごしてきた」(Siedentop,D., 1976a, p.76) と指摘する。具体的には、次のようにシーデントップは鋭く指摘している (Siedentop,D., 1976a, p.77)。

専門職としての体育教師が生徒へのサービスとして自分の技能を用いる場合、疑いなくある一つの理論的、経験的基礎に直接依存しなければならない。筆者の判断では、体育教師養成の伝統的なモデルは、どんな意味のある方法でさえも、上の基準(体育の専門職化)を満たしてはいなかった。恥ずかしい事ではあるが、教師養成の伝統的なモデルは、将来の体育教師の専門職的技能を変化させるという点でも、またこれらの技能に対する認識を変えさせるという点でも不十分であった。…中略…。教育専門職化としての彼らのパフォーマンスやその役割の認識に関しては、2年生から4年生の学部の専攻プログラムの結果として、十分に变化したと言いうるような証はほとんど見出せない。…中略…。その意味で筆者は学部のプログラムの変化を要求する人たちに全面的に同意する。しかしながら、筆者は、それを変化させる方法として専門科学的モデルを採用する意見には同意しない。

上記のように、シーデントップは現状の体育専門職化へプログラムの不十分さを指摘する。次に、教師教育プログラムに関しても次のように2点批判する。

不幸なことに、体育科教育法に関連する諸科目を担当する指導者たちは、教授技能を知的に理解するものとして教え、そのことを通じて教授技能や教授への動機が自然に発達するものとして教え、そのことを通じて教授技法や教授への動機が自然に発達するものであると考えてきた。したがって、過去数十年にわたって、教師は教授については理解していても、自分自身の教授を改善する機会を持たなかったし、また、教授に対する動機水準についても、大学での教育を通してほとんど変化することがなかったと良い (Siedentop, D., 1983, p.2).

体育教師は、「練習教授」や「模擬的教授」の場面でデータに基づく研究方法を利用する習慣を持っていない。通常、ある人が実習生の行動を観察し、続いて、彼のパフォーマンスに対して言葉か文章によってコメントを与える。しかしこの種のデータは、具体的な目標に関連した具体的な情報を欠いている。同僚、監督者、主任教師の報告はたいていの場合極めて無意味なもので、そこから何らの示唆もえられない (Siedentop, D., 1983, p.8).

上記のように、教師教育プログラムにおける、知的理解のみの授業、教授を改善する機会がない授業に対して批判する。また目標に対してフィードバックしていないこと、データに基づいて教授の改善が行われていないことを批判している。しばしば、現職の体育教師や養成期間中の学生に対して、もっと生徒と緊密に関われ、もっとはっきり話せ、生徒たちのレベルでかかわれ、指示をもっと明確に与えよと語る。しかしこのようなはっきりしない目標は大変良かったとかまだ十分でないといったきわめて不正確なフィードバックを与える。なおかつ、監督者は、データなしで腰を下ろして授業を観察してフィードバックを与える。シーデントップは、このような不明確な分析の視点を改善したいのである。したがってシーデントップは明確にわかる観察の開発や観察に関する研究を重視して科学的データを踏まえて行動主義の立場に基づく立場であることが理解できる。

また、彼は教授に関する研究について、「あまり好ましい評価を得ていない」(Siedentop, D., 1983, p.37) という。なぜなら、初期の研究はどんな人が教師にふさわしいかを研究するものであり、どの方法が最善であるかというものであった。しかし、人物の評価は難しく、その信頼性も低かったし、その最も効果的な方法を検討することも、多くの教師は目標に応じて多様な方法を用いるため、十分に特定することも特定する必要も疑われたのである

(Siedentop,D., 1983, p.37). 転換点となったのは、フランダース,A の相互作用分析といった観察法の開発であったという (Siedentop,D., 1983, p.37).

そして、現在の理論的境界には、次の3点が挙げられている (Siedentop,D., 1983, p.41).

- (1) 多くの研究が、数学や国語といった基礎教科の学習達成度に焦点を合わせてきたこと.
- (2) ほとんどの研究が小学校を対象になされてきたこと.
- (3) 文化の知的側面のみを学ぶ場としてのみ教師の有効性を示していることである.

反対に、シーデントップによれば、今日の学校で効果的な教授の主要な要素となるものは、次に挙げられているものであった (Siedentop,D., 1983, pp.41-42).

- (1) 学習内容に台頭される時間の割合が高いこと.
- (2) 生徒の課題従事行動の割合が高いこと.
- (3) 生徒の能力に見合ったが授業内容を適正に対応させること.
- (4) 温かく、肯定的な授業の雰囲気を作り出すこと.
- (5) 上記の第4項目を妨げずに、第2項目に寄与するような授業の構造を作り出すこと.

これらのことから、シーデントップは「Rosenshine,B. (1979) は、直接的学習指導が最も効果的であり、今日の教授研究の大切な教訓である」(Siedentop,D., 1983, p.42)と指摘する。また、シーデントップは、Medley,D. (1977) や Emmer,E.&Evertson,C. (1981)らの論文を引用して、効果的な教授は効果的な授業のマネジメントと強く関係すると述べる (Siedentop,D., 1983, pp.44-46).

教師教育プログラムについては、1960年から構造化されたマネジメントや学習時間の多い直接的指導が効果的な指導であることを教育学から理解して、その支持者として受け止めていることが分かる。

以上のことから、シーデントップは1976年の時の体育教師育成にとって、専門科学や専門職の方向や現状に対しては大学のどのようなプログラムも不十分であると考えていたことが分かる。特に、知識や理論に基づく体育専門職の確立には、その知識や理論を理解したり批判的に検討する力が不足していたりしていると批判する。とりわけ、専門職として観察を通してデータに基づいて教授技能を改善していく機会の保障が不足していると批判していることが分かる。

次節では、本節で検討したプレイ体育論の成立背景を踏まえて、プレイ体育論の展開を明らかにする。なお、本項で述べた体育教師と教師教育は、第2節3項や第3節3項において関連させて論じていく。まずは、次節でプレイ体育論とは何か明らかにする。

## 第2節 展開

### 第1項 定義と目的・目標構造

前節では、プレイ体育論の成立背景を検討した。第1項では、アメリカの社会的背景とシーデントップの立場について検討した。戦後のアメリカでは、戦争や科学技術の発展とともに、人間疎外や見通しの暗い社会を実感して生きる意味が問われ出した。マズロー,Aは自己実現を、ロジャー,Cは完全な人間を、リースマン,Dは自律性を主張し、自己自身のことを行うことは、重要な教育課題となった。体育に関連しても、人々は心身統一や意味や余暇教育に関して武道やヨガ、自然や野外体験活動、スポーツへの人気が高まっていた。しかしながら、体育界は意味中心の教育を十分に展開することができていないとシーデントップは指摘した。これに加えて、彼は、フィットネス教育、運動による教育、ヒューマン・ムーヴメントといったこれまでの体育の主要概念は、自身の掲げた目標を達成することができていないと鋭く批判した。また、現在の体育教師教育プログラムは、知識や理論に基づく技術を養成しておらず、体育教師の専門職化を確立できていないと指摘する。

シーデントップの上述の見解から、1968年に博士論文を提出し、それらを修正して1972年に初版のプレイ体育論が提起される。本節では、日本でも翻訳された第2版である1976年のプレイ体育論を再解釈する。本項では、プレイ体育の定義と目的と目標構造を明らかにする。以下では、彼が言う意味とは何かを検討し、その意味に関連する遊びについての見解を整理し、プレイ体育論の定義へ迫る。彼の教育に対する考え方と体育の特異性を示し、プレイ体育論の目的と目標構造を明らかにする。

では、はじめに意味についてである。シーデントップにとって、スポーツ、ゲーム、ダンスへの参加から得られる中核的な意味は「文化によって、時代によって異なるかもしれないが、個人的意味という観点から見ると、疑いなく不変的な要素が存在する」(Siedentop,D., 1976a, p.26)のである。この個人的な意味とは、「全時代全文化を通じてスポーツ、ゲーム、ダンスへの参加から一貫して引き出されてきた」(Siedentop,D., 1976a, p.218)のものであり、この意味こそが、「スポーツやダンスなどの体育諸活動への参加や観戦から引き出されるものであり、我々の継続的な体育諸活動を支えている中心的な力」である(Siedentop,D, 1976a, p.28)。つまり、体育諸活動における意味は極めて重要視されているが、意味は一人ひとりの「経験におけるリアルな属性」であり、「生物学的、文化

的、個人的な来歴をもつ」ため、意味の詳細は「個性的であるため容易に吟味することも、伝達することも困難」であり不明確であるという (Siedentop,D., 1976a, p.28).

このように述べられた体育諸活動の意味に、シーデントップは遊びを位置づける。彼は遊びとして体育を捉えることで「体育諸活動は、意味を一貫して強調する」(Siedentop,D., 1976a, p.246) ことができると判断する。なぜなら、彼の遊びの考え方は、主にシラー,F やホイジンガ,J, カイヨワ,R のプレイ論に依拠するからである。具体的には、シラー,F が「人間は人間である時にこそ遊戯するのであり、また人間は遊戯するときこそ全き人間である」と述べていること、ホイジンガ,J が「遊びとはそこからあらゆる人間的文化が湧き出てくる基礎的な生命原理である」と述べていることを挙げて、シーデントップは人間的側面に基づく遊びの価値を主張する。これより、シーデントップは、「遊びは本来的に意味深い」(Siedentop.D, 1976a, p.218) と述べ、「人間が遊んでいる場合、その人間は明らかに意味を持った経験に従事している」(Siedentop,D., 1976a, p.218) と考えるのである。さらには、人間の遊戯生活は他の生活と等しく重要であり、「遊びは生活の中心にあって人間存在の重要な側面を形づくるものとして捉える」のである (Siedentop,D., 1976a, p.236).

ここでいう遊びには「自由で、分離しており、未確定で、非生産的で、ルールがあり、虚構的な活動である」とカイヨワ,R (1970, pp.13-16) の定義に依拠される。この観点から、彼は遊びとしてのスポーツと、労働としてのスポーツの2つを区別する、具体的には、「私は運動遊びに価値をおく家庭で育った…中略…私の両親は、スポーツに対する私の努力を積極的に支援してくれた。私の『スポーツー遊び』を『スポーツー労働』に変えてしまうような圧力をかけることも全くなかった」(Siedentop,D., 1976a, p.3) と、遊びとしてのスポーツは推奨され、労働としてのスポーツは消極的に捉えられていることが分かる。

つまり、体育諸活動を遊びという観点から捉えることで「週末に楽しむゴルファーが、週末に楽しむアマチュアの演劇者や音楽家と同じ属性に分類され、同じ衝動に動機づけられること」(Siedentop,D., 1976a, p.225) を意味する。すなわち、それらは相違点を持った遊びであるという枠組みから位置づけられるのである。

とりわけ、シーデントップは遊び中に、「異なった遊戯様式の存在を認識すること」(Siedentop.D, 1976a, p.240) を強調する。異なった遊戯様式の存在とは、カイヨワ,R や Ellis,M.の遊びの発達論に依拠する内容である。それは、遊びが子どもの遊びと同義ではないことである。遊びには、子どもが陽気にボールと戯れているような活動と、青年が練習に励み仲間と力を合わせながら様々な経験をする活動がある。シーデントップはこのよ



うに、Ellis,M.の論を用いて、子どもから大人まで活発で充実した遊戯生活を実現する能力を身につけさせるために「連続的な不調和」と「漸増していく複雑さ」を準備しなければならないと指摘する (Siedentop,D., 1976a, p.236). 同様に、シーデントップは、カイヨワ,R が主張する遊びの連続体 (パイディアールドゥス) に沿う、より高度なルドゥスに向けた運動がなければ、遊びの要素は減少し、プレイヤーの興味は次第に失われていくというプレイ論を用いて、遊びには発達が必要であることを示す (Siedentop,D., 1976a, p.237).

これらを受けて入れて、シーデントップはルドゥスが次の 5 つの重要な役割を担うという。ルドゥスは、(1) トレーニングの必要性をもたらす、(2) 特殊な技能の獲得へと方向づける、(3) プレイヤーを遊戯環境へと社会化する、(4) 熟練を要求する、(5) 遊びを豊かにし、プレイヤーにさらに大きな意味を用意する (Siedentop,D., 1976a, p.240). このことから、「問題は、子どもの遊びに見出される動機をどのように維持し、発達させるかということである。どのようにして、生徒たちをパイディアからルドゥスへと移行させるか」 (Siedentop,D., 1976a, p.240) と、シーデントップはルドゥスの教育をパイディアよりも意味深いとして重視する。この観点から、プレイ教育の中心となる考え方は遊びの意味に集約され、特にルドゥスを重視する立場に基づいていることが分かる。したがって、「プレイ教育に包摂される諸活動は文化的にも個人的にも意味深いものであるために、プレイ教育は本質的にそれ自身で認められる」 (Siedentop,D., 1976a, p.244) という考え方が示される。

次に、彼の教育に対する基本的な考えは、教育学者であるデューイ,J と Mager,R.の教育過程を重視する立場に基づく。デューイ,J は、教育的経験が価値的であることや将来の経験の発展に寄与することを挙げている。教育的経験が価値的である基準について、Mager,R. は、生徒の教育的経験から教材への志向性をいかに維持・発展させたかによると示す。この Mager,R.の見解は、プレイ体育論の第 2 版から取り入れられており、プレイ教育としての体育を定義づける重要な語句として用いられている。すなわち、プレイ教育の 1 つの特性には「教材への志向性の向上に作用する教育過程」ということが掲げられるのである (Siedentop,D., 1976a, p.227). これに加えて、詳細に述べられていないが、教育的基準の 1 つに「諸能力を向上させる」ことも挙げられている。

次に、演劇や音楽、美術などの他のプレイ教育と体育を区分する際に、彼は諸々の運動を実現されるかもしれない他の目標のために利用することによって体育の存在根拠を認める必要は全くないと考えている。彼は、体育諸活動は遊びによる教育ではなく、遊びとし

てまさに自己正当的な企てとして主張する。このことからシーデントップは、現場の体育教師たちが努力を傾けている対象から現実的な意味をもつように、2つの体育の特異性を示している。それは、遊びの参加動機の属性から求められることや大筋運動活動を伴うことである。

遊びの参加動機については、主にカイヨワ,Rの見解に基づいて、体育諸活動は競争的 (competitive) と表現的 (expressive) であることを取り上げている。ちなみに、カイヨワ,Rの遊びの参加動機の分類においてシーデントップが述べる競争的と表現的は、競争(アゴーン)と模倣(ミミクリー)の範疇にある。その理由は、2点にまとめられる(Siedentop,D., 1976a, p.229)。1点目は、その両者が「自分の能力を頼みとする能動的な参加」が求められていることである。2点目は、その両者が「諸能力を高めることによってさらに価値的になる」ことである。たとえば、競争は、勝つために忍耐と訓練を要求し、それによって体育諸活動を栄え発展させる。模倣は、それは創造的運動活動の根底をなす基本精神であり、思想の表現として把握できる価値がある。一方、他の遊びの参加動機である偶然(アレア)や眩暈(イリンクス)は、受動的な性格に基づくものであり、練習や熟練することの価値を否定するくらいがあり、教育活動を不要とする。すなわち、「競争的・表現的」が取り上げられた理由は、体育諸活動への主体的な参加が求められることと熟練に比例して体育諸活動の価値が向上することにあつた。

次の体育の特異性は、体育諸活動の現象から、大筋運動活動である条件を挙げているが、その詳細な意味は述べられていなかった(Siedentop,D., 1976a, p.231)。

このようにして、プレイ体育とは、「競争的で表現的な運動を遊ぶ個人の性向や能力を向上させる過程を意味する」(Siedentop,D., 1976a, p.231) こととなる。

以上のことから、プレイ教育は、意味を重視するためにルドゥスを強調していることが分かった。またプレイ体育では、体育諸活動の中に意味があるという前提に基づいて、体育諸活動の現象から教育的側面と遊びの参加動機の側面と大筋運動の側面を定義づけていたことが明らかとなった。

ここまで明らかにされたプレイ体育論の定義から、プレイ体育論の目的は「競争的で表現的な運動をプレイする性向や能力を向上させること」(Siedentop,D., 1976a, p.245) と示されている。ここでの考え方の強調点は、「～を対象とした」でもなく「～による」でもない。それは「～の中の」教育である。体育は、競争的で、表現的な運動諸活動の中の教育である。つまり、プレイ教育に包括される諸活動は、文化的にも、個人的にも意味深い

ものであるために、プレイ教育は本質的でありそれ自身で正当化されるのである。

ここで提起した概念規定に一致したプレイ体育の一般目的は、競争的で、表現的な運動をプレイする性向や能力を向上させることである。なぜならプレイは、満足で意味のある生活の中核となるものだからである。したがって、この目的の最も重要な点は、明らかにプレイする性向や能力を向上させるという点にある。

次に、シーデントップは次の3つの問題意識を持って目標構造を設定する。

- (1) どのようにすればプレイへの性向やプレイの諸能力を向上させることができるか。
- (2) どのようにすれば体育の過程は一層価値のある経験をもたらすように運営されるのか。
- (3) どのようにすればプレイから引き出される喜びや満足を、生徒たちに味わわせるようなやり方で伝達できるだろうか。

こうした点を検討した結果、彼は次に示すように体育プログラムの目標体系を提案する。ただし、この目標構造は、初版<sup>(図1)</sup>と第2版<sup>(図2)</sup>とでは異なっており、第2版では新たな項目が追加されている。また、初版では教師の実際の手順にしたがって番号が振り分けられ、技能の向上が最も重要な目標にあった。だが、第2版では表記を変更して重要な教育目標から番号が記されており、第1層の目標に志向性の向上が位置づいている。

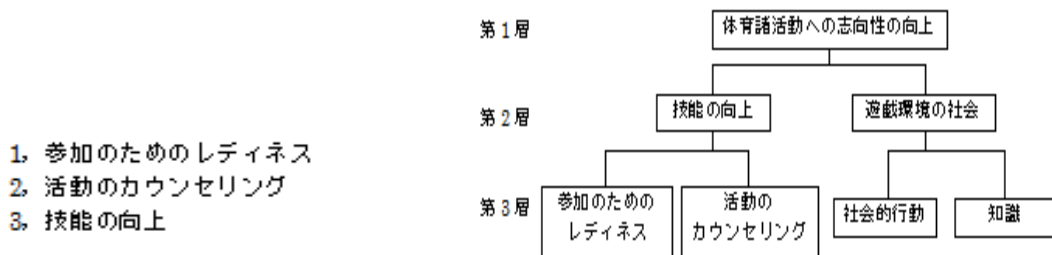


図1 プレイ体育論の目標構造 (初版) 図2 プレイ体育論の目標構造 (第2版)

そこで、まず技能の向上と体育諸活動への志向性の向上は、どのような関係にあるのか分析する。したがって、先に初版から示されていた目標構造である技能の向上、活動のカウンセリング、参加のためのレディネスについて整理する。その後、第2版で追加された体育諸活動への志向性の向上について要約し、両者の関係を明らかにする。最後に、遊戯環境の社会化、社会的行動、知識の位置づけについて説明する。

まずは、技能の向上についてである。シーデントップは、技能を重視する理由を次に示す3つの理論的基盤から説明している。1つは、カイヨワ,Rの遊びの発達論を基にして、

パイディアよりも「ルドゥスが意味の増減に寄与することに違いない」(Siedentop,D., 1976a, p.239)と述べ、ルドゥス、いわば熟練や技能の向上が意味との関係を密接に結び付けるという。2つ目は、プレイ論者である Sutton-Smith,B.が遊びはとくに熟練性と結び付くことを論じているため、このことを受け止めてシーデントップも十分に生徒を遊ばせるためには技能の向上が必要であると示す。3つ目は、Allport,G.が「動機は有能性ととも増大する」「人は自分で上手に行えることを好んで行う」と論理づけていることである。これらの見解に基づいて、シーデントップ (Siedentop,D., 1976a, p.280) も「活動に関する有能性が高ければ高いほどその参加から得られる意味も大きい」(Siedentop,D., 1976a, p.256)と支持している。これら3つを理論的根拠として、技能の向上は重視され、「大切なことは、利用できる時間の多少にかかわらず、学習時間は、本物の技能を発達させるために用いられるべきである。技能発達の強調は、『プレイヤー』を発達させるという基本的な考え方に深く関係する」(Siedentop,D., 1976a, p.272)と指摘される。

したがって、技能の向上に関する彼の到達目標には「生徒は少なくとも高校を終了するまでに2・3種目の活動に適当に熟練するようになるべき」(Siedentop,D., 1976a, p.271)と掲げられている。この技能向上の下位にあたる目標には、活動のカウンセリングと参加のためのレディネスが位置づく。小学5,6年生では、活動のカウンセリングとして2年間の多種目活動プログラムを実施させ、生徒が基礎的な興味と能力を持つ基盤をつくる。そのうえで活動を選択させ、専門的にスポーツを学ばせようとする。カウンセリングの具体的な内容には、1) 生徒に対する評価(生徒の能力、現在及び将来の関心)、2) 活動の評価(様々な体育諸活動の相対的価値)、3) 生徒と活動との対応による評価(生徒についての判断と活動についての判断を、実際の活動場面で総合的に評価)を行うことが求められている(Siedentop,D., 1976a, pp.250-251)。次に、「レディネスの目標は、プレイヤーが自分の力や能力を十分利用できるように準備させようとする」(Siedentop,D., 1976a, pp.249-250)ことである。そのために、個人が有している障害(身体的障害、心理的問題)を取り除く矯正的努力がこの目標の中核になる。このように、レディネスやカウンセリングの目標は、技能を向上させる準備段階にあたる。

次は、第2版から提示された目標(志向性の向上、遊戯環境の社会化、知識、社会的行動)について以下に述べていく。まず、第1層の目標は「体育諸活動の志向性を高めること」である。第2版から位置づけられた主な理由は、彼の5年間における学校現場での実践的な研究から「懲罰的環境下の子どもは活動への参加から喜びを欠いており、遊んでい

ない」(Siedentop,D., 1976a, p.248)と理解するようになったことである。また、志向性の目標は彼の実践的研究のみによって導かれたのではなく、第2版から示された Mager,R. の理論からも関連づけられている (Siedentop,D., 1976a, p.277)。これらのことから、懲罰的環境を打開するために学習環境や学習過程を改善させようとして志向性の向上が取り上げられているといえよう。

また、志向性の向上についての内容は、4つの側面を有している。1つ目は、「すべての学習環境は、それがもつ志向一回避の可能性の点から評価される」(Siedentop,D., 1976a, p.277) ことである。いわば、「楽しくて、しかも挑戦的な運動学習環境」(Siedentop,D., 1976a, p.271) を目指すことがその内容に含まれている。2つ目は、「この目標は、生涯にわたって彼らが体育諸活動に参加し続けていくような行動や性向に影響を与えようとする」(Siedentop,D., 1976a, p.247) と生涯スポーツの方向を含むことにある。3つ目は、「第1層の目標が強力に示唆することは小学校体育の強調である」(Siedentop,D., 1976a, p.269) ということである。なぜなら、志向性は小学校段階において最も容易に発達すると考えられるためである (Siedentop,D., 1976a, p.269)。4つ目は、生徒たちが最もよく体育諸活動への志向性を増大させるには技能を向上させ、遊戯環境へ社会化させることが関連することである (Siedentop,D., 1976a, p.253)。とりわけ、志向性と技能の向上との関係については、「全面的に分離することは難しく、「その重要性はほとんど等しい」と述べられており、「体育諸活動への志向性を高めるための主要な手段は技能の発達を図ること」(Siedentop,D., 1976a, p.248) と指摘されている。すなわち、志向性の向上は子どもが体育諸活動について好きになっていくように学習環境や学習過程の改善を要求するものであった。一方で、技能の向上は学習内容の中心としての役割を背負っているといえる。

なお、目標構造の第2層にある「遊戯環境の社会化」は、目標構造の第3層にある「社会的行動」と「知識」の内容となっている (Siedentop,D., 1976a, p.247)。社会的行動の目標では、学ぶべき具体的な学習内容を究明し、言語化して達成可能な社会的目標を掲げることが求められている。ここで求められる社会的行動は、「それ自体が追求されるべき正当な目標であり、あえて現実世界に一般化される必要はない」(Siedentop,D., 1976a, p.259) と述べられており、現実世界に転移することを意図しない。知識の目標も同様であり、「知識習得のねらいはあくまで遊ぶ経験を高めることであり、プレイヤーにとって遊ぶ経験を一層意味のあるものにする」(Siedentop,D., 1976a, p.257) と位置づけられている。これより、社会的行動や知識の目標は遊びの資質や能力の向上に関わるものであって、限定的

である。つまり、第2層の遊戯環境の社会化は、「プレイヤーの技能レベルが高くなり、さらに熟練しようとする段階で遊びの世界を規定している規範や役割を理解する必要性が生じる」(Siedentop,D., 1976a, p.249)のものであり、技能発達の補足的側面に位置づけられている。

以上のことから、プレイ体育論の最終的な目標は、テニスが好きだからテニスをするように動機づけられる点にまで生徒を有能なプレイヤーへ発達させることに焦点化されていることが分かる(Siedentop,D., 1976a, p.281)。また、有能なプレイヤーになることや、特に技能を向上させるだけでは生徒は意味を十分に経験させることができず、プレイ教育環境への改善がヒューマニズムの視点から見直されていたことを明らかにした。次項では、プレイ体育論の概念や目的、目標構造を受けとめて、どのような授業展開を提起したのか検討する。

## 第2項 授業展開

前項では、プレイ体育論の概念に対するシーデントップの見解を次のように整理した。遊びは本来的に意味深く、体育諸活動の意味は遊びである。ここで規定される遊びは、ホイジンガ,Jがいう「遊びとは人間的文化が湧き出てくる基礎的な生命原理」の性格を持ち、「自由で分離しており未確定で、非生産的でルールがあり虚構的な活動である」とカイヨワ,Rの分類論を適用する。また、遊びの性質には遊びの連続体(パイディアールドゥス)があり、高度なルドゥスに向けた運動がなければ遊びの要素は減少し、プレイヤーの興味は次第に失われていく。とりわけ、ルドゥスが次の5つの重要な役割を担うという。ルドゥスは、(1)トレーニングの必要性をもたらす、(2)特殊な技能の獲得へと方向づける、(3)プレイヤーを遊戯環境へと社会化する、(4)熟練を要求する、(5)遊びを豊かにし、プレイヤーにさらに大きな意味を用意する。したがって、プレイ教育に包摂される諸活動は文化的にも個人的にも意味深いものであるために、プレイ教育は本質的にそれ自身で認められるという考え方が示される。

ここから体育の定義へ迫るために、教育学者であるデューイ,JとMager,Rの教育過程を重視する立場に基づいて、プレイ教育の1つの特性には「教材への志向性の向上に作用する教育過程」「諸能力を向上させる」ことが挙げられる。次に、演劇や音楽、美術などの他のプレイ教育と体育を区分するために、2つの体育の特異性を示す。それは、遊びの参加動機の属性から求められることと、大筋運動活動を伴うことである。遊びの参加動機は、カ

イヨワ,R の見解に基づいて、体育諸活動は競争的と表現的であることを取り上げる。このようにして、プレイ体育の目的は、競争的で表現的な運動を遊ぶ個人の性向や能力を向上させることとなる。

このプレイ体育の目的を達成するために、第 1 層に体育諸活動への志向性の向上、第 2 層に技能の向上と遊戯環境の社会化、第 3 層に参加のためのレディネス、活動のカウンセリング、社会的行動、知識を目標構造として位置づける。最終的に、プレイ体育の目標は、テニスが好きだからテニスをするように動機づけられる点にまで生徒を有能なプレイヤーを発達させることに焦点化される。具体的には、生徒は少なくとも高校を終了するまでに 2.3 種目の活動に適当に熟練するようになるべきであるという。また、意味をもたらすには、プレイ教育環境の改善が重要であると見直され、プレイ教育環境の改善を促進するために志向性の向上が追記されるようになったといえよう。

本項では、シーデントップが提唱するプレイ体育論の授業展開を検討するために、1976 年の『*Introduction to Physical Education 2nd*』と 1983 年の『*Developing Teaching Skills in Physical Education 2nd*』における記述から整理する。具体的には、以下の観点から分析する。先に、子どもの学習活動の様相が分かるように、プレイ体育論の学習課題、学習環境、学習方法、学習内容について検討する。次に、プレイ体育論を適用する教師の全体像を明らかにするために、プレイ体育論のカリキュラムと指導の哲学を示し、プレイ体育論を導入する教師への配慮点、プレイ体育論の構成要素、重点化される指導内容に関する知識を述べることにした。

#### (1) 子どもの学習活動の様相

##### 1) プレイ体育論の学校全体にわたる学習課題

では、プレイ体育論の学習課題である。最も重視されているプレイ体育論の学習課題は、意味のあるパフォーマンス課題であり、スポーツ技能の向上であり、うまくなることが期待されている。意味のあるパフォーマンス課題の定義と設定については以下のように述べられている (Siedentop,D., 1976a, p.308)。

まずは、プレイ体育論の全体像についてである。簡単に言ってしまうと、プレイ体育の最終目標は、子どもが高校を卒業するまでに 2・3 種目の活動に適当に熟練するようになることである。有能なプレイヤーになることである。年間計画でいえば、通年で 1 種目しか学べない状況が起きても良しとする。小学校の 5~6

年生では多種目アプローチを展開し、7・8年段階になれば暫時スポーツ種目の選択と責任は子どもに行わせていくべきとしている。さらに、全学校時間を通して、4種目の活動というのがおそらく許容できる上限であり、ほとんどの活動には、上級、中級、初級の習熟度別のクラスが提供されなければならない。また、プレイ教育環境が適切に確保されるのであれば校内競技大会を実施する事を勧めている。

以上のように、高等学校卒業までに2, 3種目のスポーツ活動に熟練することが求められている。

## 2) プレイ体育論の授業展開における学習課題

次に、最も重視されているプレイ体育論の授業展開における学習課題は、意味のあるパフォーマンス課題であり、スポーツ技能の向上であり、うまくなることが期待されている。意味のあるパフォーマンス課題の定義と設定については以下のように述べられている (Siedentop, D., 1983, pp.155-156)。

意味のあるパフォーマンスを到達目標に設定することが望まれる。意味のあるパフォーマンスの単位とは、現実世界の成果、つまりその学習指導場面以外の他の場面でも承認され有益であるような成果の観点からみて、意味を持つまとまりである。到達目標はスポーツ活動が中心的構成概念であるように、ゲーム場面や総合的活動場面の視点から定義されなければならない。

例えば、テニスの到達目標は、テニス個々の技能によって捉えられたり、ゲーム以外の場面でテストされたりするのではなく、テニスのプレイの視点から規定されるべきである。このことは同様に、テニスのルールについてのテストに合格することも意味のある到達目標にはならない。なぜなら、そのテストに合格することは、現実社会に通じるテニスの知識に関する適切なパフォーマンスにはなりえないためである。そうではなくて、「プレイしている時に、正しく得点をつける」とか「ルール違反を正しく見極める」といった到達目標は、学習指導の最終的な成果をゲーム場面で適用される知識として規定しているため、より適切なものといえよう。

以下に、生徒に意味のあるパフォーマンスからなる到達目標を例示しておく。

- ・違反を犯すことなくディフェンダーの守りを通過してボールをドリブルする

(バスケットボール)



- ・ベースラインの後ろからフォアハンドやバックハンド・ショットを用いて相手とラリーする（テニス）
- ・ゲーム中に正確に得点をつける
- ・ゲーム中の違反を判定し、適切な結果を記述する
- ・ハイジャンプのロール技術やフロップ技術を用いて、最低限の高さを飛び越える
- ・水中で、空気を吐き出す（水泳の呼吸法）
- ・ゲーム場面の間、相手側との関連で適当なディフェンスの空間とりやポジショニングを保つ
- ・ゲーム中で、スリーレーン・ファースト・ブレイクを実行する  
(バスケットボール)
- ・ゲーム中で、ダブルプレイの戦術を実行する
- ・アスレチックコースを完了し、しかも最小時間でそれぞれのポイントで計画されたすべての運動を行う
- ・ゲーム場面の状況に応じて適切なキック技術を適用する（サッカー）

上述の通り、シーデントップにおけるプレイ体育論の学習課題は意味のあるパフォーマンスであると理解できる。

### 3) 学習環境

では、次は学習環境についてである。シーデントップは、ヒューマニスティックな教育的環境を維持することを主張する（Siedentop,D., 1983, p.129）。ヒューマニスティック教育の環境は、強制や脅しではなく自由に、成長を強化し支援し挑戦する環境を準備すべきことである。また、ヒューマニスティックティーチングは、社会の発展とともに、生きることや成長することといった子どもの個性の最適な発達に関心をもつことである。

ヒューマニスティックな教育環境に関与して、自己成長としてのスキル、協力的なスキル、責任のある態度、遊びにささげられる文化と選手の社会性を発達させることは、ヒューマニスティックを洗練化することに貢献するとシーデントップは指摘する（Siedentop,D., 1983, p.129）。これらのスキルは、当然、他者とのかかわりが必要であり、自己成長も個人を強化するだけでなく、彼らが所属する集団により役立つように成功する個人をつくることもまた必要であるという（Siedentop,D., 1983, p.137）。自己成長としてのスキルは次のように識別された。

- ①, 自身の方への前向きな態度
- ②, 他者への前向きな態度
- ③, 感覚を表現すること
- ④, 結果を快く受け取ること
- ⑤, 責任感のある態度
- ⑥, 他者を助けること
- ⑦, 環境をケアすること
- ⑧, 倫理的に行動すること

また、協力的なスキルは次のように眺められる (Siedentop,D., 1983, p.143)

- ①, 実践状況の環境を共有すること
- ②, より多くのパートナーと課題に関して協力的に働くこと
- ③, チームとして特別な役割を演じること
- ④, グループによってつくられる決定を受け止め貢献すること

特に、責任のある態度をとることができない限り本格的に人間らしくなる準備がないと指摘された (Siedentop,D., 1983, p.140). 責任感がない態度はすぐに完全に非人間的になることができると厳しく批判する. ヒューマニスティックな教育環境の整備は、この他にも、間接的に学ばれることとして、お互いに相互作用する生徒、性の公平さ、人種の公平さ、道徳的態度、スポーツマンシップ、文化的多様性、一般的な人間関係を支援することであると指摘されている (Siedentop,D., 1983, p.131). このように、1983年になると一層、ヒューマニスティックな教育環境の改善が図られている。また、より具体的なスキルが挙げられ、上述のように人それぞれに人間らしいスキルを身に付けさせることも共に学習することが分かる。

#### 4) 学習順序

では、次に学習順序についてである。プレイ体育論では、具体的にどのような流れで、授業が展開されているかは明記されていない。それでも、スクリメージ (集団的技能練習) やゲームは、重要な学習目標となり、これらも個人的な技能習熟と同様に学習者にフィードバックしたり、その目標が達成されたりしているかどうか検討する必要がある。このことは、ゲーム中に生徒を監視者として活動させることによって最もよくその目的を果たすことができる。ここでの主張は、生徒が自分のクラスメイトのゲームプレイを監視する事が教育的に価値的な経験となる点である (Siedentop,D., 1983, p.187). このテキ

ストで描かれるティーチングの 1 つのスタイルはタスクティーチングとして言及される (Siedentop,D., 1983, p.144). とりわけ, 課題を仕上げるために生徒は他の生徒を助けたり協力したりすることを重視する. これらの記述から, 学習順序としては, 意味あるパフォーマンス課題を 2 人もしくはそれ以上の 5 人以内で協力して活動してプレイを監督し, その後, スクリメージやゲームを行う流れが考えられよう.

#### 5) 学習ポイント

次は, その他の学習ポイントについてである. それは, 志向性を向上させることである. 志向性を向上させるためには, 次のように指摘されている (Siedentop,D., 1976a, pp.268-269).

体育諸活動への志向性を高めることは, カリキュラムそれ自身の問題であるというよりも, 体育の過程に深く関係する. …中略… 諸活動に対して十分な教養が与えられ, 技能練習の喜びがわいてくるほどの潤沢な時間量を与えられれば, 必ずといっていいほど生徒はそれらの活動に対して愛好的態度を発達させるものである.

上述の通り, 志向性を向上させるために, 体育の過程は技能向上の喜びが湧く長い学習時間を用意することが求められている. これに加えて, 「冒険を認め, しかも失敗を最小限にとどめる教師は生徒たちの志向性を発達させる」(Siedentop,D., 1976a, p.278) と指摘されている. このことから, 志向性を向上させるために, 多くの成功体験をもたらす長い学習時間を準備することが 1 つの学習ポイントであるといえる.

#### 6) 学習評価

次は, 学習評価についてである. シーデントップは, 「評価の目的は, スキルを診断し, カウンセリングし, 発達させることによって, 生徒のプレイの能力を向上させることにある」(Siedentop,D., 1976a, p.280) と指摘する. 評価については, 以上の提言にとどまっている.

以上のことから, プレイ体育論における子どもの学習活動について検討する. 子どもは, 面白そうな学習課題に向けて仲間とともに長い時間練習し, 高校卒業までには, 2~3 種目の体育諸活動について熟練した技能を有していることが想定されよう. では, 次にさらに授業展開について理解するために, プレイ体育論を適用する教師について検討するために,

カリキュラムと指導の哲学—プレイ体育論導入への配慮—プレイ体育論の構成要素—重点化される指導内容に関する知識を明らかにする。

## (2) 教師の全体像

### 1) カリキュラムと指導の哲学

まず、カリキュラムと指導の哲学についてである。これまでの記載から、プレイ体育論の哲学を整理しておきたい。シーデントップは、体育諸活動には本質的な価値があり、また、学校において体育教科の存在が正当化されるものであるという信念に基づいている。その信念に基づいて、新たに提起されたプレイ体育論は、プレイ教育に包摂される諸活動は、文化的にも、個人的にも意味深いものであるために、プレイ教育は本質的に、そしてそれ自身で正当化されるものであるという枠組みを設定する。したがって、プレイ教育としての体育の目的は、競争的で表現的な運動をプレイする個人の性向や能力を向上させることである。このようにして成立するプレイ体育論のカリキュラムや指導の哲学とは何だろうか。この点については、1976年のシーデントップの著作から見解を見出すことは困難であり、直接言及するものはなかった。というのも、シーデントップはプレイ体育論の「目標体系に対応して、諸活動のカリキュラムへの位置づけ方や活動に対する相対的な強調度は、多少変わるかもしれない。しかし活動それ自身がそれほど変化するとは思われない」(Siedentop,D., 1976a, p.268)と指摘している。ただし、カリキュラムに関する提言には以下のような指摘があった(Siedentop,D., 1976a, pp.268-269)。

体育教師は、体育諸活動を評価し、それらの相対的価値に従ってプログラムの中に編入することができなければならない。体育教師は、生徒の興味や要求を考慮して、カリキュラムを組み入れるべきである。たとえば、バスケットボールや器械運動のような大いに好まれる活動は、あまり好まれていない活動に上手に参加した生徒への褒美として利用できる。

上述のことがプレイ体育論において記載されているカリキュラムに関する提言であった。次に、指導に関しての提言は次の2点が示されていた(Siedentop,D., 1976a, pp.276-278)。

プレイ教育環境の中には、権威主義や強制の入り込む余地はない。強制的、権威的環境は、回避的な行動を生み出すものであり、それはここで提示した目的に対し

ては全く反省的である。

プレイ教育の課題は、次の2つの方法によって失敗の可能性を最小限にすることである。第1は、学習の配列を綿密に計画することによって、失敗による継続的なフラストレーションを最小限にすることができる。第2に、プレイ教育環境の雰囲気として、失敗を瞬間的な現象と見るようにしなければならないし、プレイにおける成功や失敗が、その生徒や生徒集団あるいは教師との関係に不当にプラスになったりマイナスになったりするべきではない。

上記のことから、権威的に強制的な指導をしないこと、失敗を最小限にすることがプレイ体育論の指導哲学となる。

## 2) モデル導入への配慮

次に、モデル導入への配慮である。シーデントップは、プレイ体育論の最後に次のことを指摘した (Siedentop, D., 1976a, p.285)。

これまでの説明で、技能発達に大きな強調点がおかれてきたことは明らかであろう。生徒のレディネス、カウンセリングの機能、カリキュラムや運営の管理、そして教員養成のすべての論点は、真に有能なプレイヤーを発達させるという中心的な目標に方向づけられるべきである。そのような焦点づけが最も役立つと考えられるし、またそれは体育の専門分野にとっても最も有益であると考えられる。

この引用文から、シーデントップはプレイ体育論という思想体系や哲学、とくに有能なプレイヤーを育成するという見解に哲学や価値や意味を与えたことがプレイ体育論の使命であったように考えられる。それまで、大部分の体育教師は、漠然と「スポーツ、ゲーム、ダンスを教えることは主要な目標として位置づけてきた。彼らは、スポーツ、ゲーム、ダンスを行うことは良いことであると考えするために、この目標を追求してきたのである」(Siedentop, D., 1976a, p.205) という。そして、なにより、シーデントップは、体育の理論とは、「現場の体育教師たちが努力を傾けている対象に現実的な意味を持つような内容が持ち込まれていなければならない。体育の理論は『何であるか』から『何であるべきか』の問題へ導くものでなければならない。まず、その理論は、正確に『何であるか』を現場の体育教師に説明しなければならない。さもなくば、その理論は彼らに無縁のものとなる

であろう」(Siedentop,D., 1976a, p.205) というのである。以上のことから、シーデントップは体育教師が現在行っていることに哲学や意味や価値を与えるために、プレイ体育論を提起したといえよう。

そうであるならば、体育教師に哲学や価値や意味を与えるために、配慮したことは何か。仮に、この1976年の著書の中で展開される内容から検討すれば、体育概念に関わる様々な要因や体育の文脈、その他の体育概念を紹介したことである。これによって、体育に哲学を与え、未来の体育の方向や実践の方向を検討する土台を提供したのであり、読者にも未来の体育概念や実践的方向を切り開いてもらいたいのであろう。したがって、プレイ体育論を適用する教師に配慮したことは、読者に体育授業に関わる知識や理論を整理して、体育思想の批判的思考を向上させようとしたことであるといえよう。

### 3) 構成要素

次は、プレイ体育論の構成要素である。上述のことからも、プレイ体育論の構成要素は、体育に関連する歴史や理論的学問的知識や体育や体育教師に関する見解からできており、学校現場で培った知識はない。いわば、体育の授業づくりや実践で用いられる教科内容に関する知識は乏しいといえよう。なお、1983年の『*Developing Teaching skills in Physical Education 2nd*』に関しても、そのほとんどはシーデントップの理論的立場から検討されている知識であり、その多くは教育学やスポーツ科学を基盤としており、まだまだ、体育科教育学やスポーツ教育学としての知識や、体育授業で検討されてきた実践的な知識として明らかにされているものは、無いに等しいものであり緒についたばかりである。

というのも、『21世紀スポーツ大事典』(2015)によれば、体育国際連盟(ICSSPE)は、1958年に成立し、その内部にスポーツ教育学を設置したのは、1984年と述べられている。1960年代以前では、スポーツ教育学研究の専門家を育てるための博士号取得プログラムも存在しなかった。しかし、1960年代には、専門科学としての自立の動き、教育職以外の職業分野への進出によって学問領域も変更するようになっていく。1970年代になると学習過程の研究や観察法が着手し始める。このような点から見れば、シーデントップの『体育の教授技術』は、まさに、体育の科学化として、体育科教育の学問領域を開拓していく1つの手立てであったといえる。それは、体育を組織的に子どもの学習時間量や教師行動を観察して、そのデータに基づいて改善していく体育の科学化をもたらしたと言っても過言ではないだろう。しかし、それは、現在の教師教育の視点からみれば、これから発展していく1つの潮流に過ぎない。

#### 4) 重点化される指導内容

次に、重点化される指導内容に関する知識についてである。以下では、シーデントップの1983年の著作『*Developing Teaching skills in Physical Education 2nd*』から検討する。シーデントップにおいて重点化される指導内容は、計画的に授業を構成すること、学習時間とそれにかかわるマネージメント、観察法と教師教育トレーニングであり、効果的な教授行為であった。具体的な内容は以下の通りである。まず、シーデントップは、長期計画について次のように指摘している (Siedentop, D., 1983, p.147)。

よい単元計画や授業計画がよりよい学習指導に結実する時、その教師が優れているといえるのである。計画はそれ自身最終的な目的として捉えるべきでない。むしろ、よりよい学習指導を達成するための手段である。また、生徒の学習時間を最大限に増大させようとする考え方は、常に心にとめておかなければならない。

現実的な計画を立てることが重要な最初の段階である。プログラムのレベルで体育を計画する時には、いくつかの重要な要因が考慮されなければならない。その要因とは、①地域社会の特徴、②設備、③個人的及び専門職的な立場、④現在の専門職分野の強調点、⑤対象となる学校の全体的な教育プログラムの特徴、⑥学習者の実態である。いうまでもなく、精選された数少ない活動を計画した方が良い。しかし、そこで提供される活動は、十分な計画、よい教授、高い水準の興味が確実に保障されるような活動であるべきである。

このように、長期計画を立てる際には、①学校現場の文脈に応じること、②計画はあくまでも目的を達成するための手段であること、そのために、③生徒の学習時間を最大限に増加させることを大切にしていることが分かる。また、長期間のプログラムを計画する際には、「教師は自分自身の興味や技能を利用すべきである」(Siedentop, D., 1983, p.148)と指摘されている。いわば、教師の得意な、よく知っている活動や熟練した活動を選択すべきということである。一方で、長期プログラムの計画に対する批判内容は次のように示されている (Siedentop, D., 1983, p.150)。

体育目標の主な欠点は、それらが、あまりにも幅広く、ぼんやりしていて、プログラムの計画には有効ではないということである。また、伝統的な目標は構造

的にはつくられていない。すなわち、それらの目標は同一の次元に位置づけるものとして仮定されている。したがって、そのプログラムにおいて最初に何が実現されるべきか全く指針が与えられていない。数々の目標を掲げ、しかもそのいずれの目標についてもほとんど達成できないというのではなく、ごく限定された目標を掲げ、それを確実に達成することの方がどれほど適切なことであろうか。

上記から、達成できる明確な目標を掲げることが重視されていることが分かる。これに加えて、目標には、分別のある方法で相互に関連づけて構造的な目標をつくりだすことが求められる。

また、プログラムの目標にみあった活動を選択しようとする際には、計画者は次のようなガイドラインを適用すべきであるという (Siedentop.D, 1983, p.153)。

①選択される活動は、プログラムの主要目標の達成に直接役立つものである、②良い活動とはプログラム目標を達成する活動を意味する、③良い活動とはプログラム目標を達成する、④行っている活動について理解すること、⑤達成には時間がかかる。反対に生徒というのは、ほとんど技能や努力のいらぬ反復的な活動を行うことに退屈を感じるものである。

ここまでのプレイ体育の授業作成の際の大きな枠組みを整理しておく。まず、長期計画の立案には、専門職として強調できるように学校や地域や子どもの実態を考慮することが求められた。次に、その長期計画の目標は、明確で達成可能な目標を掲げるようにすること。とりわけ、目標は構造化されて相互に関連付けられることが望ましい。そして、プログラム活動を選択する際には、教師が興味をもったり、よく知っていたり、熟練した活動を選択すべきである。これに加えて、できる限り長い学習時間を確保することが求められている。また、到達目標はゲーム場面や総合的活動場面の視点から意味のあるパフォーマンスの視点から定義づけるようにすることが明らかとなった。

これまでの検討から、プレイ体育論の具体的な授業像に関しては次の通りとなる。プレイ体育論は、かなり具体的にパフォーマンス課題を設け、そのために、練習する授業が想像できる。また、ゲームにおいても、意味のあるパフォーマンス課題を設けて、その計画や目標を達成することが重視されているといえよう。このことから、プレイ体育論は「プ



レイの種である限りレクリエーションとは重要な関係を持つ」(Siedentop,D., 1976a, pp.265-266)と指摘されながらも、楽しさや遊びを促進する手立てが乏しいといえる。どちらかといえば、遊戯環境のなかでの学習に関連したいくつかの否定的要素である、失敗を少なくすることで楽しさを保障しようとするものであったといえよう。さらには、能力別によって意味のある課題が設定されるので、個人主義的でもあるといえよう。

以上、これまでみてきたように、プレイ体育論の授業展開は、有能なプレイヤーを育成するために、明確で意味のある課題に向けて、より多い運動学習時間、ヒューマニスティックなかかわりや、より多くの成功体験を味わう習熟度別学習を行うものであるといえよう。次項では、本項で明らかにした授業展開がどのような成果をあげるのか、プレイ体育論による授業改善の実現可能性や成果、体育の専門職化や教師教育プログラムにどのような影響を与えたのか検討する。

### 第3項 成果とその影響

前項において、プレイ体育論の授業展開が検討された。本項では、プレイ体育論を適用する実現可能性とプレイ体育論の目的に対する成果を明らかにし、プレイ体育論づくりに関連する体育専門職と教師教育プログラムについての影響を明らかにする。まずは、プレイ体育論適用の実現可能性を検討するために、プレイ体育論の具体性と導入の容易性、プレイ体育論の授業改善の普及方法と結果について検討する。

#### (1) 実現可能性

##### 1) 具体性と導入の容易性

体育教師にとって、プレイ体育論を体育授業で用いる時、具体的であろうか。具体性とは、物事が備える特殊的、個別的、実在的で、あるがままの性質であり、抽象性が物事の一面や複数の事物に共通の本質的、普遍的、観念的な性質をいうのに対する。したがって、抽象性は何が具体的であるかに応じ、それと相関的に決定される(新村[編], 2008, p.799)。このことから、検討すればプレイ体育論は毎時間ごとや単元全体、年間計画などの授業事例が記載されていないため具体的でないといえる。唯一、具体的であることは、課題設定や長期計画の立て方や運動学習時間を確保するための指導ポイントであり、体育授業の概念についてである。だが、体育授業でプレイ体育論を用いる方法や、何を取り入れればプレイ体育論と呼べるのか、どのような体育授業がプレイ体育論であると判断されるのか不明確である。一概に、技能向上を重視する体育授業であればプレイ体育論になるのか、体

育諸活動が好きになればプレイ体育論の授業と呼べるのか不明確なのである。したがって、プレイ体育論を体育授業で適用するには具体性に欠けているといえよう。

次に、導入の容易性である。容易とは物事を行うのに多くの労力や時間を必要としない（松村[編], 2006, pp.2605-2606）。この観点から検討した時、プレイ体育論の導入は容易であろうか。プレイ体育論は、体育授業において子どもをうまくさせ好きにさせることを目標としている。そのためには、やはりかなり多くの時間と労力を必要とするだろう。たとえば、バスケットボールの授業において、意味のあるパフォーマンス課題が設定されたとしても、クラス全員が意味のあるパフォーマンス課題を達成するためには、教師はもちろん多くの時間と労力を要するだろう。なぜなら、子どもが意味を感じる学習課題はできるかできないかのプレイ性を有するものであるし、そのために教師は、絶えず子どもも教師も最善を尽くす労力と困難性を有しているだろう。また、データに基づくことや意味のあるパフォーマンス課題や長期計画を立案するのも一苦勞するだろう。体育の教授技術で明記されていることを実践し、それを踏まえて体育授業をつくっていくとすれば、プレイ体育論を導入することは非常に困難であるといえよう。以上の点から、学校現場の体育教師がプレイ体育論を導入することは、容易ではないといえよう。

## 2) 授業改善の普及方法と結果

次に、プレイ体育論の授業改善の普及方法と結果についてである。シーデントップは、「プレイ体育論はカリキュラムの理論として幅広く知られた」（Siedentop,D., 2002a, p.411）という。しかし、それは決して学校プログラムに影響を及ぼす構造でなく、体育授業で取り組まれるには不十分であったとし、「プレイ教育は決して実践を案内するための十分な現実的な構造ではない」（Siedentop,D., 2002a, p.411）という。また、シーデントップは1970年代後半から実証的に体育授業を観察し教師の有効性を研究していた（Siedentop,D., 2002a, p.411）。これらのことから、プレイ体育論における体育の授業改善の普及方法は、シーデントップの著作物（1972, 1976a, 1976b, 1980, 1983）とシーデントップが関与する体育授業研究のフィールドである。普及の結果も、シーデントップがカリキュラムの理論家として広く周知されるに過ぎないのであり、授業改善を促進する観点からみれば普及したとはいえないだろう。以上の点から、プレイ体育論の授業改善の普及方法では直接学校現場に影響を与えなかったといえよう。

なお、プレイ体育論の提起がその後のシーデントップ自身の体育論や授業改善に影響を与えたといえよう。というのも、1970年代後半から1980年代前半に、シーデントップの

博士課程の学生と共に教師の有効性について体育授業を観察する日々を過ごしていた。(Siedentop,D., 2002a, p.411). これらの経験で、彼は「多くの体育プログラムは、十分に生徒に刺激を与えるものでも困難でやりがいのあるものでもなく、おもしろくないものであったことを学んだ」と述べ、それは同時にシーデントップが信じるものになる(Siedentop,D., 2002a, p.411). これを分かりやすく言えば、なぜ校内対抗や郊外競技大会のスポーツはおもしろいのに体育授業のスポーツはおもしろくないのか気づかせるものであった。この点では、プレイ体育論の提起は、スポーツ教育モデルの理論構築と授業改善方法に影響を与えたといえよう。

以上のことから、学校現場の体育教師がプレイ体育論を適用する実現可能性は低く、問題があったといえよう。なぜなら、プレイ体育論を体育授業で適用するには具体性に欠けており、学校現場の体育教師がプレイ体育論を導入することも容易ではない。さらに、プレイ体育論の授業改善の普及方法では直接学校現場に影響を与えなかった。したがって、プレイ体育論を適用する実現可能性は低かったといえよう。

#### (2) 目的に対する成果

次に、プレイ体育論の目的に対する成果についてである。成果は、プレイ体育論が適用されていないとその成果を検討することができない。また、本研究ではプレイ体育論に関する実証的な研究データを収集できなかった。仮にデータや資料があったとしても、わずかであり、プレイ体育論の成果を十分に検討することもできないであろう。したがって、プレイ体育論の授業改善における成果は不鮮明であったといえる。

#### (3) 体育専門職と教師教育プログラム

次に、シーデントップがプレイ体育論を適用するにあたって求める体育の専門職と教師教育プログラムについて明らかにする。シーデントップは将来の体育教師は、プレイ教育の臨床的な専門家になるために学習することを要求する(Siedentop,D., 1976a, p.282). また、それは、技能発達に力点をおき、現在の学部のプログラムよりも専門科学志向のプログラムよりも著しく強調するという(Siedentop,D., 1976a, p.282). 「将来の体育教師は、美術や音楽教育の専攻科目と同様の幅広さと類似の専門性を備えた『活動技能』を身につけなければならない」と述べ、スポーツ、ゲーム、ダンスが体育の教材であり有能な体育教師であるためには、これらの領域の技能を獲得することが不可欠であるという(Siedentop,D., 1976a, p.283). その理由は、上手に教えるために堪能な技能を持っていないといけないというのではない(Siedentop,D., 1976a, p.283). 技能の優れた教師の

方が一層望ましいという主張なのである (Siedentop,D., 1976a, p.283). シーデントップが技能の優れた体育教師を必要とする大切な理由は、「技能の優れた人が生徒たちの教材への志向性の発達に影響を与える機会を数多く持っているということ」(Siedentop,D., 1976a, p.283) である. この点についてさらにシーデントップは具体的に述べているので以下要約して紹介する.

技能とその定期的な修練は、生徒たちに①習熟することが大切であること、②習熟すれば活動が一層楽しくなること、③習熟することや定期的に参加することは生活の意味のある部分になることができることを教える. 体育教師は体育諸活動への強力な志向性を備えた生きたモデルとなることができる (Siedentop,D., 1976a, p.283).

上述のことから、プレイ体育論を適用する教師は幅広くすぐれた活動技能を身につけることが求められているといえよう. また、シーデントップの体育思想の一貫性はここでも見受けられる. それは、教員養成に関わる提言も、プレイ体育論の目標体系と照らし合わせて整理されていることである. 上述では、プレイ体育論の目標である技能の向上と照らし合わせて指摘されており、体育諸活動への志向性の向上という目標とも重ねて教員養成の在り方を指摘されている. したがって、以下に、プレイ体育論の目標体系に位置づけられている遊戯環境の社会化、レディネスの目標、カウンセリングの目標と対応して述べていることを要約して示しておく (Siedentop,D., 1976a, pp.283-285).

プレイ体育の目標に位置づけられている社会化の要素は、体育教師が生徒の成長に働きかけ、しかも教師の仕事に継続的な満足が得られるような仕方で、生徒とともに社会化することを学ばなければならないと示唆している. そのため、教師希望者は、カウンセリング、リアリティセラピー、ビヘイビア・モディケーション、グループプロセス、そしてその他、諸々の対人技能に関する教養が、学部段階の教育内容に導入される必要がある. 教師は、学校において積極的な変化を生み出す推進者でなければならない.

同様に、体育教師は、自らがプレイに社会化され、プレイの意味を理解していなければならないことを示唆している. 体育教師にとって、プレイは一つの生活

様式になっていなければならない。そして、プレイの生活様式を他の人々に理解させることが専門職的サービスの主要な目標である。教師教育プログラムは、人間の行動の人格的な意味を認めたり理解したりする技能を発達させるべきである。ロールプレイング、ケーススタディ、感受性のトレーニングは、この目標を達成する上で有益であろう。また、このことも関わっていえば、教師教育に関わる教師自身も同様に社会化されるべきであり、学生に期待する教授行為を体現して学生や教師と接触すべきである。

レディネスの目標は、教師が子どもたちの能力レベルにあうように様々な障害を取り除く具体的なプログラムを作り出せることを要求する。そのような診断療法は、知覚—運動能力、筋力、持久力、ボディイメージ、さらにその他の発達の諸要素を評価したり、改善したりするために必要とされる。

カウンセリングの目標を達成するには、多様な活動の相対的利点について評価できるような合理的基盤をもっていなければならない。とりわけ中学校段階の教師たちはカウンセリングの技術を習得しなければならず、生徒たちが本当に適した活動を発見させるために専門的な判断を行うようにすることであり、体育の成功にとって極めて重要である。そのような援助は、生徒の自由を拘束するものではなく、生徒の自由への助力として捉えられなければならない。体育教師は、特に生徒の興味や能力に適していて、しかも意味があると判断した遊戯環境を生徒に伝達するのである。これに関して、教師教育プログラムも、生徒を暫時的に自由にしなければならず、可能な限り強制を避けることが必要である。

以上が、シーデントップの体育の専門職化及び教師教育プログラム、及びそれに関する専門科学に関する記述であった。これらをまず、体育専門職化の観点からみてプレイ体育論の目標別に整理すると、次のようになる。

【技能】 幅広くすぐれた活動技能を身につけること

【社会化】 生徒の成長に働きかけ、自身の仕事に継続的な満足が得られるように生徒とともに社会化すること、自らがプレイに社会化され、プレイの意味を理解していなければならないこと

【レディネス】 子どもたちの能力レベルに合うように様々な障害を取り除く具体的なプログラムを作り出せること

【カウンセリング】多様な活動の相対的利点について評価できるような合理的基盤をもつこと

上記が、新たに求められる体育教師像の力量である。同様に、教師教育プログラムの観点についてプレイ体育の目標別に整理すると、次の通りである。

【技能】幅広い活動技能を習得する、今以上のプログラムの増加

【社会化】カウンセリング、リアリティセラピー、ビヘイビア・モディケーション、グループプロセスやロールプレイング、ケーススタディ、感受性のトレーニング

【レディネス】診断療法は、知覚—運動能力、筋力、持久力、ボディーイメージ、さらにその他の発達の諸要素を経験したり、評価したり、改善したりするプログラムをつくること

【カウンセリング】多様な活動の相対的利点について評価できるような合理的基盤をもち、カウンセリング技術を身につけること

以上のことから、体育の教師に求めることは多い。シーデントップが求める体育教師像や教師教育プログラムは高いレベルの要求や実力であるといえよう。シーデントップは、これまでの教師教育プログラムに対して改革を求めている。体育の専門職化に関わって教師教育プログラムと専門科学は密接な関連があるため、以下では専門科学について議論を移行する。

シーデントップは、「運動学習、スポーツ社会学、ヒューマン・ムーヴメントの哲学、バイオメカニクスのコースから成る学部の専攻科目は、責任ある専門職的義務の遂行に必要な技能や理論的・経験的基礎を提供するとは思われない」(Siedentop,D., 1976a, p.77)と述べている。なぜなら、専門科学化運動に伴って、精密に吟味された変数は極めて分子的であるので、厳しく調整された独立変数は、学校保健体育に関する教育課程において責任ある専門職的技能の遂行に対する実践的意味を持つような変量を生み出さないからである(Siedentop,D., 1976a, p.77)。

シーデントップは続けて体育の専門科学について指摘している。以下にその要約を示す(Siedentop,D., 1976a, p.77)。

体育の専門科学は、疑いなく専門職としての体育教師の養成に大いに寄与しなければならない。そして、体育の専門科学を発展させる取り組みの中で、体育の

専門科学と同様に専門職的实践に直接関係する専門科学が存在するという事実を見過ごしており、それは教育学、端的には教授学である。現在、専門科学化運動によって、教育学が専門職としての教育分野の間で広範な関心や論議を呼び起こし、その結果、まさに新しい教育専門科学と呼びうる領域を生み出した。教師システムや教師行動の領域の科学的研究や学問的生産の水準は、体育専門科学のどの下位領域にも劣るものではない。それらは、体育の専門科学の多数の下位領域以上に、体育教師に関心のある問題を追求している。

教育の専門科学の下位領域である、生徒の行動管理、学習環境の計画・分析、分析的教授、学校法規、団体交渉、教育哲学といった領域は、体育教師の実践に直接関連するものである。専門職としての体育教師の養成を目的とする学部の特攻プログラムは、現在以上に教育専門科学を反映させなければならない。我々は、自らの専門職的地位と責務を十分に理解しなければならない。このような方向にむけて、現在、教育の多様な下位領域の中で生まれ育った「価値解明」「相互作用分析」「教授へのシステムアプローチ」「屋外体育館」「応用行動分析」「現実療法」が体育教師の専門職的責務をより十分に果たすために利用されてきており、ますます大きな貢献がなされよう。教育専門科学は将来の体育教師に輝かしい可能性を暗示している。さらに、体育の専門科学化運動に参画している人たちと教育学の専門科学を探究し始めている人たちとが協働することになれば、その可能性は大いに実現されるであろう。

以上が、シーデントップが考える体育の専門職化を図る専門科学である。シーデントップが考える体育の専門職化を図る専門科学の中心は教育専門科学であり、体育の専門科学化と教育の専門科学化を結びつける学問発達を提起する。再度、下記にその内容をあげておく。生徒の行動管理、学習環境の計画・分析、分析的教授、学校法規、団体交渉、教育哲学、価値解明、相互作用分析、教授へのシステムアプローチ、屋外体育館、応用行動分析、現実療法である。

では、ここで本項を総括することにした。本項では、プレイ体育論の成果とその影響を検討することであった。プレイ体育論の成果は、①体育教師にプレイ体育論を適用されたかという実施率についての成果、②プレイ体育論を適用した授業改善においてプレイ体育論の目標が達成されたかどうかについての成果、について検討すると以下のようにまと

められる。①については、学校現場の体育教師がプレイ体育論を適用する実現可能性は低く、その実施率の成果は低かったといえよう。なぜなら、プレイ体育論を体育授業で適用するには具体性に欠けており、学校現場の体育教師がプレイ体育論を導入することも容易ではない。さらに、プレイ体育論の授業改善の普及方法では直接学校現場に影響を与えなかった。したがって、プレイ体育論を適用する実現可能性が低かったといえよう。②については、そもそも①においてほとんど未実施であり、そのようなデータがなかったため、プレイ体育論の授業改善における成果は不鮮明であったといえよう。

では、最後にプレイ体育論の影響についてであるが、以下のようにまとめることができる。プレイ体育論は、体育関係者にカリキュラム理論の情報を共有させ、スポーツを教える教育の意味や価値や専門職だけでなく、教師教育プログラムや体育の専門職化を図る専門科学の方向性を示し、体育や学校教育に関わる関係者に議論を呼び起こす影響を与えたといえよう。このことは、体育教科の存在意義といった体育の進むべき1つの在り方だけでなく、大学の専門科学化や教師教育プログラムや学校現場の体育教師の在るべき方向についても示唆を与えたといえよう。その点から言えば、実践的な授業改善に対してプレイ体育論は成果を出せなかったが、体育の在り方や発展の方向の根幹を固める基盤づくりには大きな影響を与えたといえよう。

### 第3節 3つの論点に対する解釈

#### 第1項 体育教科の存在意義との関係

本項は、プレイ体育論を提起している間にシーデントップが、体育教科の存在意義をどのように捉えていたのか、プレイ体育論と体育教科の存在意義について整理する。では、プレイ体育論を提起している期間、シーデントップは体育教科の存在意義をどのように認めているのだろうか。体育教科の存在意義とプレイ体育論との関係は、どのように結ばれているのだろうか。以下に検討していく。まずは、シーデントップが体育教科の存在意義をどのように捉えていたのか検討する。

彼は、次のように体育の意義を歴史的、横断文化的な観点からその重要性を指摘している (Siedentop, D., 1976a, p.18)。

高度に発達した文化のもとでも、また未開社会においても、歴史上一貫して、プレイ、スポーツ、ゲーム、ダンスは、意義深い役割を果たしてきた。体育の歴史



は、人間自身の歴史と等しい時間的経緯を持っている

歴史的な体育の意義には、狩猟のため、儀礼や儀式のため、成人であることを証明するため、都市国家防衛のため、健全な心を形成するため、賞品をもらうため、プレイや身体活動やスポーツは教えられ、行われてきたという (Siedentop,D., 1976a, pp.16-17).

横断文化的には、体育やスポーツは、文化的営みを行うために、遊ぶために行われてきた。さらには、土地争議や部族内の家族間抗争の解決のための法律的機構、司法的機構として、若い娘に配偶者を選択させる手段として、民族や国家的権力を測る尺度もしくは国家的政治的宣伝のため、宗教的祭典のため行われてきたという (Siedentop,D., 1976a, p.21). 現在では、国際的なスポーツは世界の社会的・政治的・文化的役割を持つものとして意義深いという (Siedentop,D., 1976a, pp.23-24).

このように、体育の意義は、時代によって、文化によって中核的な意味は異なって説明されるかもしれないが、個人的意味という関連から見る時には、疑いなく不変的な要素が存在しているという (Siedentop,D., 1976a, p.26). すなわち、スポーツを重視する家庭であったとか、強烈な印象を与える体育教師がいたとか、体操や水泳に夢中になったとか、優れた競技経験を持ったとか、あるいはキャンプ、水泳クラブ、小学校の遊技場、高校の競技場といった身体活動環境のなかで、自己の若々しい燃えるような生命に遭遇できたというような体験のためであろう。言い換えれば、スポーツやプレイや身体活動といった体育は、人類学や歴史学、社会学的側面から体育の存在意義が明らかにされている。そして、最後に個人的な意味の側面から、心理学や哲学的側面からその重要性が指摘されている。このように、学問的視点から体育の意義が浮き彫りにされている。

また、体育の存在意義は、学問的視点のみによって形成されているわけではない。これまでの記述から、他にも4点から、体育の存在意義が検討されている。1つ目は、1970年代におけるアメリカ社会の文脈から、とりわけプレイの意味から検討されていることである (Siedentop,D., 1976a, pp.22-23). 2つ目は、体育教師からである。体育教師はスポーツを教材として、スポーツを教えている現実がある。その現実直接意味を与える形で、体育教師がスポーツを教えることは価値があると信じていることに論理的根拠や哲学を与える観点から存在意義を明確に示している (Siedentop,D., 1976a, p.205). 3つ目は、他の体育論との比較からである。これまでの体育論はスポーツ固有の価値を直接評価しておらず、それはプレイ体育論独自のものであるという観点から体育の存在意義を高めている

(Siedentop,D., 1976a, p.210). 4つ目は、体育論の掲げる目標達成率からである。どんなに素晴らしい目標や存在を示していても、本当にその目標や存在が証明されなければ、存在意義を持たないという考えがある (Siedentop,D., 1976a, pp.83-84).

以上の多様な側面から、体育の存在意義が明示されたのであり、プレイの意味中心の教育の必要性や正当性が指摘されたのである。ここで、興味深いことは、直接生涯スポーツを促進するために、いわゆるスポーツの中の教育というものが確立されたことではないことである。プレイの意味の教育が人間らしさを与えること、文化的営みであり、人の心を豊かにするために学校でプレイの意味を教育する必要性が主張されたのである。別の視点から言えば、生涯スポーツの促進に関するシーデントップの見解は、結果として生涯スポーツにつながればよいという程度にとどまっている言及である。

このことから、プレイの意味の教育のためにスポーツが手段として用いられている関係がある。これまで、体育は身体を核として健康促進のため、もしくはスポーツを用いて身体的発達、精神的発達、知的発達、人格・社会的発達のために教育されてきた。しかし、シーデントップのプレイ体育論はプレイの意味のためにスポーツを用いる立場が明確にされた。ここに、シーデントップのプレイ体育論の独自性がある。シーデントップは、このプレイ体育論において身体的発達や精神的発達や知的発達や人格・社会的発達を否定しているのではなく、それぞれの4目標の発達すべき内容が強調されたり限定されたりする形で残されているといえる。シーデントップは、目標が達成されないことや身体的発達や精神的発達では、それぞれの目標の中で伸ばしたい内容、いわば技能の向上や志向性の向上が強調されずに意味を十分に教育できない問題点を指摘していた。つまり、シーデントップはプレイ体育論の結果として、身体的発達や神経的発達や知的発達や人格・社会的発達が目標としてあること自体は否定しておらず、期待されている部分がある。

彼は、体育の意味をプレイの意味であると定義し、これまでの体育が、身体的、精神的、知的、人格・社会的に教育してきたことで体育諸活動そのものの価値を教えることができなかつたと述べた。したがって、身体的、神経的、知的、人格・社会的発達の目標ではなく、プレイの意味を教えようと指摘する。これは、この4目標の上位概念として位置づけられよう。そのため、プレイの意味を教育する時は、体育諸活動が好きになるという神経的発達、うまくなるという身体的発達への具体的な内容へ特化する。そして、その下位目標に社会的発達や知的な発達、レディネスというよくみると身体的・神経的な、体力の向上を図るような内容が示されている。これより、身体的、神経的、知的、人格・社会的発

達を否定しているとはいえない。単純に言えば、この 4 目標の上にプレイの意味を最も尊い価値として位置づけることで 4 目標のないようにそれぞれ取捨選択して位置づける主張にも解釈できる。いわば、プレイの意味が尊いのであれば、技能の向上という身体的発達や体育諸活動の志向性を高める神経的発達、もしくはそれに関する情意目標はもっと高く評価される必要があるのではないかと捉えることができる。仮にこのような解釈が成立した時、体育は、4 目標に優先順位や内容の焦点化をもたらす目標構造論が明示されたといえる。

シーデントップが具体的に否定していたことは次の引用文から理解できる (Siedentop, D., 1976a, pp.243-244)。

「による教育」と「の中の教育」との概念的差異は小さなものではない。過去 50 年間に、たぶん体育の専門科学的関心の高揚に原因して、体育が社会的発展、文化的変化、そして政治や経済に対応してどのような役割を果たすことができるかを問題にする傾向が高まってきた。そのような研究は確かに価値があり必要である。しかし、それらは、体育つまり「諸活動の中の教育」にとってかわる研究であると解釈されるべきではない。Kleinman, S. (1973, p.93) は現象学的な展望から体育を考究する体育教師であるが、彼は上述の傾向について、率直に次のように語っている。

「これら体育の知識家にとっては、活動それ自身の価値や喜びだけでは不十分である。したがって、体育経験は次のような目標に方向づけられるようになった。①結婚の準備、②知的スキルの発達、③社会的に責任を負うようになること、④経済的自立を達成すること、などなど」これらのすべてのことがらやさらにその他の事柄も含めて価値のある目標であることは疑いが無いが、その結果として、我々の関心は、問題の最も重要な点、つまり、この分野の基本的根拠である活動それ自身から、知らないうちに引き離されてしまった。スポーツや身体活動に携わることにではなく、それを言語化したり、その含意を探究したり、あるいはそれを生理学的に、心理学的に、社会学的に、哲学的に、人類学的に、歴史的に、その他諸々の観点から利用することが突然流行するようになった」

上述のとおり、シーデントップは、意味を基軸にして 4 目標の内容に優先順位や学習内容の精選を行うことによって、さらに体育の存在意義を向上させようとしている。あるいは、体育の中核となる内容が忘れ去られないように工夫したといえる。

以上の点から、シーデントップの体育の定義・目的・目標に直接反映させるべき考え方として「プレイ教育に包摂される諸活動は、文化的にも、個人的にも意味深いものであるために、プレイ教育は本質的に、それ自身で正当化されるものである」(Siedentop,D., 1976a, pp.243-244) と主張される。このことから、シーデントップは身体的発達、神経発達、知的発達、人格・社会的発達が目標として存在するだけでは、体育の価値が見失われてしまう問題を指摘している。さらに、シーデントップは次のことを指摘している (Siedentop,D., 1976a, pp.242)。

ハンドボールのプレイを学習している生徒に、身体的・精神的・情緒的・社会的にフィットした市民になるためにその活動を行え、というのは馬鹿げている。その目的は、生徒が十分に遊び、完全に遊戯環境に浸りきることを学習することができるように、ハンドボールの遊戯世界を規定しているルドゥスを生徒に伝達することにある。

上述の通り、ハンドボールをしている子どもにハンドボールをすること以外の身体的に発達させよう、精神的に向上させようとして指導する要求を否定する。シーデントップは、この問題点を乗り越えるために、これまでの 4 目標の上にプレイの意味を定義づけたといえるのであるといえよう。つまり、体育の目標が社会的、精神的、情緒的、知的、神経的、身体的と提示されるだけでは、体育の価値が忘れ去られてしまうことを否定していることだったといえよう。それは、次の引用文からも理解できる (Siedentop,D., 1976a, p.243)。

体育の諸活動に非本質的な目的や目標によって、そのゴールを達成しうるかどうかは疑わしい。実利的なアプローチは、諸活動を利用することによって非本質的な目的や目標を達成しようと企てるのであるが、それは諸活動の中に内在する意味を危険にさらすことになる。

このように、体育の意味を守るために、身体的、神経的、知的、人格・社会的発達とい

った諸目標が体育の意味を損なわないようにすることを主張しているのである。

もう一つ、シーデントップの体育思想という観点から、体育教科の存在意義と体育論との関係を見てみたい。そこには、このプレイ体育論の確立によって体育教科の存在意義が認められるという認識がある。いわば、プレイ体育論の確立は、そのまま体育教科の存在意義の確立とつながっている。つまり、プレイ体育論は体育教科の存在意義を明示するものであった。このシーデントップの体育授業に対する立場は、より良い体育授業論の確立によって、体育教科の存在意義が示されるというものであった。

以上のこれまで指摘したプレイ体育論と体育教科の存在意義との関係を整理すると以下の通りである。(1) プレイ体育論は、体育教科の存在意義を明示するものであった。(2) プレイ体育論は、体育の存在意義を多面的な視点から考察し、社会や教育や体育の現状と問題点を整理した上で提起されたものである。(3) プレイ体育論は、これまでの運動による教育の側面をさらに乗り越える価値の設定と目標構造の共存関係をプレイの意味の視点から貫徹して、体育諸活動の本質的な価値を教育できるように統合したものであった。なお、シーデントップの体育教科の存在意義を構成する見解がある。以下にその要約を示す(Siedentop,D., 1976a, pp.202-203)。

まず、体育の専門職分野の将来の方向に最も強く影響すると思われる主要な理論は、1) フィットネス教育もしくは身体の教育、2) 一般教育の諸目標を達成する手段としての運動による教育、3) ヒューマン・ムーヴメント別名運動教育であった。そして、現在体育に対する様々な異なった哲学的解釈が提示されている。…中略…

様々な体育論の可能性をさらに十分に理解するための1つの鍵は、一般的には社会の中で、そして具体的な教育の中で現在広がっている一般的な変化のモードに、それらの理論がどれほどうまく適合できるかということである。また、Williams,J.が「体育は結局、素晴らしい生活に向けて、それほど寄与したかによって、評価されるだろう」という言葉に明らかなように、「身体による教育」はその初期の形態においてさえ、意味形成の可能性を強調していた。

以上が、シーデントップの体育教科の存在意義の構成に対する展望の要約である。こうした観点から、シーデントップはプレイ体育論の成立は、社会や個人は意味を求めている

ため、最も意味を生み出すとされるプレイに基づく意味を中心に据えた体育論の成立であったといえる。

## 第2項 意味と生涯スポーツの教育

前項では、プレイ体育論と体育教科の存在意義との関係について検討した。本項では、プレイ体育論の中身の論理構造について、特に意味と生涯スポーツという観点から分析することにしたい。まずは意味について検討する。

プレイ体育論の提起は、スポーツ独自の価値、プレイの意味を教育することによって、人に心の豊かさや文化的な営みを与えようとするのであった。そのためのカリキュラムは、うまくなること、好きになることが主要な条件であった。いわば、プレイの意味は、うまくなっているか、情緒的解放や志向性が子どもの姿からみられるかどうかで判断される。このようにして、うまくなることは人に意味を与えるためであり、技能発達させることや体育諸活動が好きになることは価値的なことであると理論的脈絡を持たせたのがシーデントップの大きな貢献であるといえよう。

また、プレイ体育論の論理的構造として、注意すべき点がある。それは、技能重視のみでも、楽しさ重視のみでもないということである。プレイ体育は、可能な限り遊びであり楽しんでうまくなることが、求められている。初版の1972年のプレイ体育論では、技能向上のみであり、それだけであると楽しくない、懲罰的な雰囲気打破できないという反省から、1976年のプレイ体育論において志向性の向上が示されたのである。

これは、大胆な提案であった。学びの反対に遊びがあるように、仕事の反対に遊びがあるように描かれていたものが完全に重なる形で提案されたのである。遊びは学びであるため、正しく適切な遊びを教育することは必要不可欠であるというのである。これは、いわば遊び方を知ることは学び方を知ることにもつながるのである。自由でおもしろい遊びができれば、それは体育諸活動そのもののようであり、そのプレイヤーに大きな教育的価値や意味を与えることがあるというのである。おもしろい体育が体育の本質である。ここまで言い切る体育が提起されたのは高く評価できるし、事実、我々が体育好きなのも、体育がおもしろいためである側面も十分考えられるだろう。また、もっとおもしろい体育を提起すべきではないかと考えられ、おもしろければおもしろいほど意味を与え、さらには技能を発達させ、仲間や相手を思いやるといった社会性を発達させる関係も考えられよう。さらに、情緒的解放や自己充足によって人間らしくなるだろうし、負けた悔しきや怒りを

抑えて自己反省や自己改善へ鋭く突き動かしてくれる精神コントロールの側面の発達にも役立つだろう。このように遊びには多くの学びが潜んでいるように考えられる。これらの論理構造は評価できよう。

しかし、プレイ体育論は面白かったのだろうか。プレイの意味を与えることができたのだろうか。プレイ体育のカリキュラムやその指導方法や具体的方法が面白さをより引き出すものになっているのか疑わしい。事実、シーデントップは後にプレイ体育論が、授業展開されていてもおもしろくなかったと指摘している (Siedentop, D., 2002d, p.432)。その背景には、3つの問題点が考えられよう。1つは、個人的なゲームパフォーマンスの核となる技能を課題として学習を進めることに焦点がおかれ過ぎていることである。プレイ体育論におけるバドミントンを例にすると、ドロップショットや相手の状況に応じて空いた空間を狙うことが主要な課題となる。しかし、それができるようになるまで、矯正的で具体的なフィードバックがかけられるだろうし、みんながうまいレベルであれば、たとえそれができたとしても満足しないし意味を感じえないだろう。必然的に子どもは相対的に自分の立場を評価するし、まわりの友達も技能発達していくので、相対的に技能レベルの変化は生じにくく、うまい子はうまく、なかなか技能レベルの高い生徒に勝てないままである。この点については、どのようにして、自由性や未確定性、虚構性を保っていくのか検討の余地が残されているといえよう。プレイ、それは弱者が強者に勝つこと、あるいは逆転勝ちをすること、仲間と一生懸命努力して負けたときもよく頑張ったと褒めたたえ、次どうするか戦略を立てること、彼ら自身が彼ら自身の魂を奮い起こすことであり、あくなき挑戦であろう。反対に、仮にずっと相手に勝つことや相手より力量差があることを続けていても楽しくなく飽きるだろうし、同じ力量の相手と戦いたいと考えるだろう。もしくは、相手チームが弱ければ5対0で勝つようにより高い目標設定をして楽しむようになるだろう。

一方で、どれだけうまくなることを楽しんでも、試合で勝てなければ、あるいは試合をしなければおもしろくないだろう。やはり、遊びには間や余裕が必要であり、うまくなる楽しさだけでは遊戯性を確保できない問題があり、勝敗と直接関係することは重要となる。事実、パイディアとルドゥスの連続体、あるいは遊びには発達が必要であるという理論、遊びには未確定性や偶然性や自由性や虚構性といったものをプレイ体育論はどこまで確保できたのだろうか疑問が生じよう。プレイ体育論では、試合や虚構性や未確定性や偶然性や眩暈といった子どもの受動的な側面には関与しない課題があった。そもそも、どこ

までうまくなくても、その活動はおもしろくないということは多々あろう。好きで行っていたスポーツがいつの間にか、おもしろくなくなる時がある。それはなぜか、うまくなるだけでは満足できない何か潜んでいるのだろうか。しかし、それでもうまくなろうともがいたりする。この時には、パイディアが必要なかもしれないし、シーデントップが批判した遊びが労働へと変わる瞬間なのかもしれない。スポーツが労働にならないために、この問題の打開策としてプレイ論が導入されたのだが、プレイの発達論やシーデントップの技能向上という目標は、一面遊びを労働と向かってしまう矛盾が感じられる。この問題を打開するために、プレイ論の再検討がなされる必要があるだろう。

そもそも、プレイ体育論は、本当に遊びを教育できているのだろうか。競争的で表現的な運動をプレイする性向や能力を向上させることは、プレイだろうか。うまくなることや好きになることは子どもの学習内容と直結している。ではそれ以外に、本物の遊ぶ環境提供や遊び経験への配慮も重要であろう。つまり、子どもに遊ぶ力や遊び方を教える学習内容という側面とともに、遊びを十分に味わわせる学習遊戯環境や単純に遊ぶことができる学習経験も同時に伝えていくことも欠かせないだろう。この両者を提供していくことが本物の遊びの教育ではないだろうか。うまくなければ、遊ぶことはできないのだろうか。未習熟であれば、遊びの活動は楽しいものにならないものなのだろうか。遊びに人間的側面が埋め込まれているならば、どんな人間に対しても、人間として損される必要があり、其れと同様に誰にでも遊びは開かれており、楽しむことができるものとなる必要があるのではないだろうか。

では、プレイ教育は、どのような遊びの環境を設定したのだろうか。教師行動、学習課題、その他学習の進め方に着目して明らかにしていきたい。教師は、懲罰的な雰囲気を取り除き、行動分析データに基づいて運動学習時間を可能な限り増大させ、掲げた目標を達成させ、子どもがスポーツに習熟していけるように子どもの失敗を少なくさせて指導することが求められている。また、教師は子どもの人間性について、注意を働かせて懇切丁寧に指導することや模範をみせていくことが求められている。学習課題については、ゲームパフォーマンスに可能な限り直結する個人的な課題を立て、その課題解決に向けて、自主的に習熟度別のペア学習を中心に進めていくことが示されている。プレイ環境に関する指摘は、ここまでにとどまっている。これらの指摘から、プレイ体育論の体育授業は、どれほど遊戯性を保っているのだろうか。遊びそのものを教育しているのだろうか。

パイディアからルドゥスというように、眩暈や偶然が遊びの要素であるように、未確定



性が遊びをよりおもしろくするように、習熟度のみではどうにもならない結果やおもしろさが遊びには存在する。この点について、シーデントップは教育的でないかと否定するのであるが、それこそ一部分の遊びを否定し、改善した遊びを提供しているのである。そのため、遊びの価値を、遊びそのものを提供できていないのではないかという問題を生じさせよう。遊ぶためにどこまでうまくなる必要があるのか、シーデントップは中学校レベルの運動部活動に習熟したレベルを示したが、そのレベルになればずっと意味を感じていられるのかは疑問が生じよう。以上の点から、シーデントップは遊びの学習内容をプレイの視点から構築したが、学習環境をプレイの視点から十分に構築できていなかったといえよう。

次に意味について検討したい。体育の意味はシーデントップがここで指摘する意味に収めるべきかどうか、あるいは、プレイの意味だけでなくもっと多くの意味が体育にはあるのではないのだろうかという疑問である。まず、プレイの意味を教育することが最大の目的であるにもかかわらず、意味を評価する方法が十分に確立されていないといえよう。例えば、プレイ体育論の学習課題の観点に着目しよう。プレイ体育論の学習課題は意味のあるゲームパフォーマンスの課題であるが、この達成によってのみ、子どもが遊ぶ意味を感じたと特定評価できないだろう。また、あるスポーツを好きになれば意味を見出すのかどうかも疑わしい。どれほど好きになれば意味を見出すようになるのだろうか。著者はサッカーが好きであるが、それと関連して、サッカーすれば毎回意味を感じたり、サッカーが他のスポーツよりもおもしろく意味を感じたりすることも、それほどないと考えられる。たとえば、全くしたことのないアイスホッケーを経験することも同様に、また違う形で意味を感じることもありえると考えられよう。肯定的で温かい雰囲気であれば、嫌な思いはしにくいだろう。しかし、厳しく失敗してはいけない、張り詰めた大学受験のテストや就職活動の最終面接のような環境の中で自分のベストパフォーマンスを発揮することにも意味を感じるだろう。いわば、好きであつてもなくても、意味を感じることはできるのではないだろうか。むしろ、嫌なことでも、積極的に活動し打開策や意味を見出してくことができるようになる体験は、社会でも十分役立つ教育であろう。このことから、一つ共通していることは、いつもと違う環境であることや自己理解や自分の存在が他者の中で受け入れられていると感じることが意味を生み出すひとつの機会になるのではないだろうか。この点はチクセントミハイのフロー体験と通じるものがある（チクセントミハイ，2009）。

そこでは、子どもの文脈や重みが意味を生み出す契機になるという。相手に負けて、あるいは自分が立てた目標が達成できなくて、そのために苦しい練習や切磋琢磨していく機

会が積み重なって大きな意味を生み出す環境が形成されていくように考えられる。人間の生きがいとなることは、自分の力を最大限発揮して誰かの役に立つことや何か大きな成果を残すこと、あるいは大切な人や色んな人に自分のことを認めてもらうこと、自分にしかできないことができることではないだろうか。

ところで、シーデントップがプレイ体育論の中でいう意味は、プレイの意味へと移行させられるのであるが、シーデントップはこれまでの体育の意味について論じるまでに一層幅広いものを抱えて検討しており、シーデントップがプレイ体育の中で強調する意味は、本当にプレイの意味へ集約できるのか不明確であり疑問が生じる点がある。そこで、以下では彼の意味についての次の引用文から再検討したい (Siedentop, D., 1976a, p.242)。

遊戯経験から獲得できる意味の大きさは、プレイヤーがプレイやプレイ環境に没入する程度に比例する。最近の体育文献は、たとえば、下に掲げる熟練体操家による現象学的記述に類似する文章でうずまっているが、この意味を言葉で説明することは極めて困難である。

「平行棒の演技を行うときには、全体性の感覚がある。私が演技を始める時には、私自身のいかなる部分についても、あるいは何をやるのかということも、なぜやるのかということについても、考えていない。私はこれから行おうとすることについては知っている。そこでは、何らの疑問も、未決定なことも、ためらいも、合理化することも、自己欺瞞も存在しない。演技のスタートからフィニッシュまで、私のいっさいはその行為の中に包摂される。そして、そこにはなにものも省かれないし、何も残されはしない。それは美である。あなた自身の全体性を経験することはまさに美である」 (Metheny, E., 1966, p.65)。このような叙述は、心理学者マズロー, A が自己実現しつつある人間の「至高の体験」として語ったことと酷似している。それは、ロジャー, C が「完全に機能する人間」として述べたことと大変近接するものである。それは、エリクソン, E がプレイにおいてのみ人間は、「自己のエゴの安楽を感じる」ことができると指摘した際に彼が意味しようとしたことである。それは、Slusher, H. が「スポーツの中で入手できるものの獲得」として述べたことである。それは、哲学者 Wenkart, S. が「実存としての人間の完全な経験」として特徴づけたものである。それは Metheny, E. がプレイヤーに「非人格的宇宙において、1つの意義のある存在として自己認識させる要素」を与える

と指摘したまさにその経験である。この種の意味を獲得する機会が保護され、高められなければならない。

上述の通り、人間の意味、ヒューマニスティックな視点から意味を尊重しており、決してプレイの意味以外を否定したわけではないことが分かる。それこそ、遊びを通して多様な大きな意味を最大限見出そうという姿勢が理解できる。それゆえ、ヒューマン・ムーヴメントで意味を否定したことも、スポーツの意味は運動の意味に還元できるかといった視点であっただろう。このように解釈した時、シーデントップのプレイ体育論は意味を最大限引き出そうとするものであり、意味の拡大を阻止する立場にないことが理解できる。運動の意味も人間としての意味も遊びの意味もすべてを尊重しているのである。その点から言えば、スポーツやプレイから生じる意味について、もっと多様に意味を引き出す教育環境や評価方法の改善が求められる必要がある。

遊びの教育とヒューマニティーの教育がどれほど関係しているのだろうか。人間らしいとは、情緒的であること、人を大切にできること、発達することは人間らしい。人と人が関わり合っていることも人間らしい。訳が分からないのも、人間らしい。文化的な営みや意味のないことに夢中になれることも人間らしい。なかなかうまくいかないのも人間らしい。うまくなって、飽きるのも人間らしい。人々は自分が自分であり、他の憧れの選手になることもできないし、まわりの友達が上手に運動できている場合に、自分にできることは何かと考えて意味を見出していくこともできる。ありのままを認めつつも、さらによりよくなりたいのもまた人間である。この観点を汲み取って、よりよい意味中心の体育の在り方を再検討する必要がある。以上の点から、シーデントップは遊びに基づいて意味を最大限引き出したいと考えていたのであり、それに従うならば、さらなる学習評価や学習内容や学習環境の再検討が求められよう。

次に生涯スポーツについてである。『21世紀スポーツ大事典』（2015, p.57）によれば、生涯スポーツ論とは、戦後の社会体育の振興を皮切りに、高度経済成長がもたらした日本の社会経済状況と生活課題を背景としたコミュニティスポーツ論、そして肥大化・多様化する国民のスポーツ需要を保障するスポーツ権を基底とするみんなのスポーツ論を包摂した概念として捉えることができよう、と述べられている。また、生涯スポーツ振興をめぐる諸施策の展開も、地域におけるスポーツクラブの育成と住民主導によるスポーツ振興がそのスローガンであったと指摘されている。日本では、スポーツ振興基本計画（2012）

において、生涯スポーツは成人の週 1 回以上のスポーツ実施率を 3 人に 2 人、週 3 回以上の実施率を 3 人に 1 人となることを目標にしている。他にも、『21 世紀スポーツ大事典』（2015, pp.408-409）では、生涯スポーツは、誰もが楽しむことができる施設・環境とプログラム整備を進めようとする社会的ムーブメントと、すべてのライフステージにおけるスポーツを意味することから、青年期や成人期などにおける高度なパフォーマンスを求めらるものも含む、と指摘されている。

このような指摘から、プレイ体育論を生涯スポーツという観点から見たとき、次の疑問に答えていくことが必要となろう。1 つ目は、プレイ体育論は、地域スポーツクラブへの参加を促進したり貢献したり、自発的に学校外で運動を行うようにさせたかどうかである。2 つ目は、すべてのライフステージでスポーツができるような教養を身につけさせ、各世代や各環境に適したスポーツ種目や身体活動の紹介、あるいは地域クラブの見学や体験と関連を持っているかどうかである。3 つ目は、国民のスポーツ需要に合わせて、スポーツのルールや内容・目的、スポーツ環境を変化させて、スポーツ欲求を満たすことができたかどうかである。

まず、1 点目であるが、プレイ体育論では、そのような展開は見られない。プレイ体育論の目的は明確に、体育の意味を経験させることである。間接的にそれが、学校外での運動に結び付くことも考えられようが、意図的でなくあくまでもそうなったらよいという程度にとどまっているといえよう。したがって、生涯スポーツを中心とした体育論ではないといえよう。2 点目についても、同じことが言えよう。各世代や各運動種目を紹介して地域のスポーツクラブと連携を図るような体育論ではない。3 点目は、若干この目標に貢献するかもしれない側面がみられよう。それは、子どものスポーツ欲求を満たすことであり、うまくなりたいと思う子どもの欲求を満たすものである。しかしながら、スポーツそのものを変化させたり、子どものスポーツ欲求を満たすためにスポーツの内容や目的を変化させたり、スポーツ環境を変化させることはみられない。子どもは正規のスポーツができるようになるまで、うまくなることが求められている。以上のことから、プレイ体育は生涯スポーツを生み出す体育論ではなく、その観点でいえば、少しの貢献にとどまっているといえよう。

以上、これまでの検討からプレイ体育論に対する 1 つの新たな解釈を提起したい。それは、プレイ体育論が真にスポーツの中の教育かどうかである。まず、スポーツを教えるはいないし、スポーツには悪弊が付きまとうとしてプレイに変換している。それ以上に、意

味中心の体育論である。プレイ体育論の中核はこれまでの体育の意味を伝承して体育教科の存在意義を示すことであった。これに加えて、プレイ体育論は、プレイに基づく意味の創出が中心であろう。また、生涯スポーツという観点からスポーツ欲求を満たすことがプレイ体育論成立の背景と受け止めるのも違和感を覚えるし、正確な理解ではないだろう。体育諸活動は意味を教える上で、重要な教材と役割と歴史をもち、より豊かな意味を子どもに与えることができる。そして、意味を与えるために、遊びという観点から体育諸活動を捉えてみたとき、体育諸活動についてうまくなることや好きになることは意味という大きな価値へ結び付くものである。したがって、体育教師が体育諸活動を子どもにうまくなるように教えたり、好きになったりするように教えることは価値のあることであり、自信をもって指導すべきであると勇気づける理論であったといえよう。このように、周囲の人々から寄せられたスポーツへの技能や志向性の向上をねらう教育に対する懐疑を払拭するものとして、プレイ体育論は新たに体育教科の存在意義を遊びに基づく意味の視点から明示するものであったといえよう。

### 第3項 授業改善の方法

本項では、シーデントップがプレイ体育論の中で、授業改善の方法についてどのような考えを持っているのか検討することにしたい。具体的には、どのような専門職化をねらい、そのために、どのような専門科学を位置づけ、授業改善を促進し実現させていこうとするのか考察する。

彼は、体育専門職の基礎について、次のように指摘する (Siedentop, D., 1976a, p.82)。以下にその要約を示す。

(1) 体育の主要な教材はスポーツ・エクササイズであること。(2) 体育教師の中心機能は、生徒にこれらの教材を教えることである。(3) 教材の教授は学校であり、次の世代に価値があるために伝達される。したがって、専門職としての体育教師が子どもにサービスとして自分の技能を用いる場合、疑いなく、ある一つの理論的、経験的基礎に直接依存しなければならない。

上記のように、体育専門職にスポーツが関与することを位置づける。また、専門職としての体育についての今後の展望については以下のように述べている (Siedentop, D., 1976a,

p.201).

専門職としては、一般的な教員養成の分野の中の1つの単位として一層明確に規定され、確立されるようになるというのも明白であろう。教育学は、再び実質的に正当な専門科学と考えられるようになるであろうし、それは、「指導システム」「指導理論」「教師行動」のような下位分野を設定することであろう。専門科学的な努力と専門職的な努力とは、今後もある一つの管理組織のもとに共存し続けるであろうが、体育教師の忠誠はどちらか一方の陣営に一層はっきりと傾斜するようになるだろう。シナリオとしては、専門科学的運動と専門職的運動とはそれぞれ相互の利益のために、定期的に、そして有益に、相互に作用し合うだろうと書き上げればすっきりいくのだが、実際には将来その領域間の距離は次第に広がり、ひいては2つの領域は、それぞれのプログラムを確立していく上で、乏しい教育資源（研究領域）を奪い合うことにあるであろうし、その結果、相互に恨みを抱くような事態さえ生じると考えるのが正しい。

このように、彼は体育には専門職の方向と専門科学化の方向があり、その葛藤が起きるのではないかと体育の将来を危惧している見解があったといえよう。

次に、プレイ体育論においての体育教師には、何が求められていたか整理したい。プレイ体育論においては専門職を強調しており、プレイ体育の専門職には、主に3点重要な資質が求められている。1点目は、プレイやスポーツに習熟していることである。有能なプレイヤーは、子どもにスポーツに憧れや興味を抱かれるようになるという（Siedentop,D., 1976a, pp.282-283）。そのような視点から、体育教師には、幅広い運動技能の習熟が求められている。2点目は、子どものスポーツやプレイ運動技能を向上させる指導力が求められていることである（Siedentop,D., 1976a, p.285）。そのために、データに基づいて指導することである。具体的には、学習時間を最大限に高めること、運動技能の試行回数を高める教材を準備すること、肯定的で具体的なフィードバックをすることである（Siedentop,D., 1983, pp.7-8）。3点目は、プレイ教育環境の擁護者である（Siedentop,D., 1976a, pp.276-279）。できるだけ、人を尊重し大切にすることを求められている（Siedentop,D., 1983, pp.128-145）。

では、上記で示された専門職としての体育教師になるためには、どのような専門科学、

大学におけるカリキュラムが用意されているのだろうか。彼は、端的に「専門職としての体育教師の養成を目的とする学部の専攻プログラムは、現在以上に教育専門科学を反映させなければならない」(Siedentop,D., 1976a, p.75)と指摘している。さらには、「教育専門科学は、将来の体育教師に輝かしい可能性を提示している」(Siedentop,D., 1976a, p.76)と専門科学の中心になることが期待されている。

反対に、「筆者は、学部のプログラムの変化を要求してきた人たちに全面的に同意する。しかしながら、筆者は、それらを変化させる方法として専門科学的モデルを採用する意見には同意しない」(Siedentop,D., 1976a, p.75)と述べ、体育教師の専門科学が細分化された体育科学を学習することに懐疑的である。このように述べた上で、体育の下位領域には、運動生理、キネシオロジー、スポーツ心理、スポーツ社会、スポーツ史、スポーツ哲学を位置づける(Siedentop,D., 1976a, p.76)。このように、結局、プレイ哲学や意味の哲学や心理学を下位学問に位置づけていない。また、大学段階で実技ができるように教育していくこともとりわけ指摘していない。また、このような体育授業改善の普及に向けて、オハイオ州立大学にて積極的に夏期のワークショップや近隣の学校でプレイ体育論の導入試行がなされた報告にとどまっている(Siedentop,D., 2002a, p.412)。

以上のことから、プレイ体育論という点からの大学教員養成カリキュラムや専門科学、授業論と授業の力量、授業の具体的な方法、授業改善の促進方法に関して、その一貫性や有効な方策があったか疑わしいものだろう。言い換えれば、大学で教育専門科学を学べば、プレイ体育を実施する教師は、幅広い技能を備え、子どもの技能を向上させ、ヒューマニティーな教育をすることができ、子どもに意味を与えることができるだろうか。プレイ体育論の提唱とそれに従う教師教育プログラムのみによって、体育の授業改善は、幅広く有効に行われるのだろうか。

そもそも、学校現場の教師は、授業論や体育思想を知りたいのか、そしてそれは有効に活用されるのだろうか。多くの教師は、大学で学習した事よりも、同僚からのアドバイスが役立ったと述べている。その理由の一つには、同僚が当該教師の置かれている状況をよく理解しており、客観的に分析や意見することができ、共感を得やすいことが挙げられよう。教師教育の分野でもメンターや同僚の意見の重要性が指摘されている。

また、人が意見を取り入れるのは、いかに論理的であろうが、人の感情や主体性を大事にしなければならないだろう。たとえ、新たに提起された体育論や体育思想が優れており、当該体育授業者が質の低い体育授業をしていたとしても、急に、「君の体育授業はひどい」

「現代の体育思想に合っていない体育授業である」「次に説明する体育思想は優れているからその体育思想へ考えを改めなさい」と指摘して、何人の教師が体育授業改善へ向かうのだろうか。あるいは、プレイ体育論の本を渡されて、果たして効果的に体育授業改善が行われるのだろうか。

また、学校現場の教師が頻繁に新しい体育授業へ移行したり、これまでの体育授業を顧みずに、どんどん流行に乗ったりしているだけの体育授業も疑問が生じる。それ以上に、このような行動は専門職とは言い難い。マニュアル人間、トップダウンとして従順になるのではなく、目の前の子どもや学校現場、個人の教育信念や授業に即して授業改善を図ってもらいたいものである。

そうであるならば、まず体育授業改善は、学校現場や当該教師の文脈に応じて取り入れられていく必要がある。そういう点で、新たな体育思想を理解したり、体現するようになったりするには、特有の時間とエネルギーと判断と力量と状況を要するように考えられる。多くの教師が、授業づくりの際に助言を求める時は、「良い教材はないか？」である。ほとんどの教師は「何か良い体育思想ある？」と次時の授業づくりの際に聞くことはないだろう。このことから、体育思想や体育論は、あまりにも大きすぎて簡単に消化できるものではないし、授業改善を最も引き起こす刺激物としての力も乏しいだろう。

では、新たな体育論は体育教師にとってどのような意味を持つのか。およそ、各教師が自分の体育授業は、その体育論に立脚しているか、自分の立場を理解することや、他にも多様な考えがあると理解することにとどまるのではないだろうか。その点で、教師の授業改善を生み出す直接の要因にはなりえにくいのである。例えば、料理の世界で新たな潮流としてベトナムフレンチが確立され、それがいかに人気でおいしい料理であり、現代人の要求を満たすものであったとしても、それを聞いたり理解したりする料理人がベトナムフレンチをつくるかどうかは別物である。また、これまでおいしくない中華料理を作っていた中華料理屋の料理人には、和食や洋食の歴史や思想の特徴や必要性を伝えるよりも、おいしい料理を作ってもらうために、さらにおいしい中華料理とつくり方を教える必要がある。

つまり、体育はどうあるべきかといった体育理念のみの提示は、体育授業改善を生み出さないのではないだろうか。少なくとも、新学習指導要領の提示が、どれほど体育授業改善を及ぼしたかその実態は明らかにされていない。これは、新たな材料だけ渡されて、料理をつくれと言われているような気がしないでもないし、また別に料理の作り方で決め



られるのも違和感がある。現場を束縛せずに、教師のよりよいと考える授業づくりに貢献していくことや悩んでいる教師を助ける形で、より専門職として自立できるように体育論や議論がなされていく必要がある。その点で、教師に応じて無理なく質のある体育授業が展開できるように、教師教育していくことが求められるのではないだろうか。

一方で、シーデントップがプレイ体育論を論じる論構成は評価に値するものであり、体育思想変換に強烈な揺さぶりをかけたことも強調しておきたい。まず、簡単にプレイ体育論の章項目を以下に記す。

## 第1部 体育の領域

### 序章 「体育を学ぶ」とは

- 1章 体育の意義
- 2章 近代体育の特性
- 3章 専門科学としての体育
- 4章 専門職としての体育

## 第2部 現代の体育思想

### 序章 体育概念の検討

- 5章 フィットネスの立場
- 6章 身体による教育の立場
- 7章 ヒューマン・ムーヴメントの立場
- 8章 その他の現代的アプローチ

## 第3部 プレイ教育としての体育

### 序章 教育理論の性格

- 9章 新しい体育理論の展望
- 10章 新しい体育の概念
- 11章 新しい体育の目的・目標
- 12章 新しい体育の実践的方向

このように、プレイ体育論のみの紹介にとどまっているわけではない。ではなぜ、このような構成になっているのだろうか。次に示すシーデントップの引用文は、その答えになる（Siedentop, D., 1976a, p. i）。

本書のねらいは、学校プログラムに影響を与えてきたさまざまな体育思想を紹介

し、検討することにある。とりわけ、読者の批判力に磨きをかけるような方法で検討を行い、読者の将来の体育研究を向上させたいと考えている。本書は本来「思想」に関するものである。したがって、体育とは何か、体育はどうあるべきかを論究した様々な思想を取り扱っている。

上述のように、教師に批判的思考力を養うために描かれたのであり、プレイ体育論は、プレイ体育論そのものを強調し納得させ説き伏せることが目的ではない。これに加えて、次のようにも指摘している (Siedentop, D., 1976a, pp.90-91)。

それぞれの体育プログラムは、暗黙のうちになんらかの体育の信念や思想を反映させているものである。体育の専門職史上、現在まさに「体育プログラムの多様化」の現象に特徴づけられる時代に突入している。…中略…体育教師にとって、プログラムの基礎となる基本的な思想や概念を決定するために、プログラムの目的やプログラムの内容を検討することはますます重要になってきている。体育教師は、さまざまな思想や概念の総合的な長所について判断できるべきである。あらゆる思想がすべて等しい価値を持つものではない。このことを認識することは重要である。「現代の研究成果」「思想の論理性」「プログラムと思想との一貫性」を視座において、体育思想とそれらを反映する体育プログラムを分析できるようになることが望まれる。

上述の通り、体育教師に体育思想や理論を知り学校現場で使い分けてもらうために重要であるからプレイ体育論が提起されている。いわば、体育授業改善をよりよく促進してもらうために、体育授業論が並列に位置づけられプレイ体育論が提起されたのである。これについて、シーデントップも日本語版に向けて次のように述べている (シーデントップ, 1981, p v)。

将来の教育プログラムの改善につながる最大の望みは、教師養成の改善である。体育教師を志す若い人たちは、体育の基本的信念について真剣に考える必要がある。伝統的な体育信念を検討し、批判的に分析するとともに、そのうえにたって、私たちの発見した素晴らしい見解を大切にしながら、新しい体育を創造・発展さ

せていくことが必要である。若い人たちはこのようなねらいを達成すべきであり、本書はそのことを意図してかかれたものである。

このような指摘から、体育教師の基本的信念を形成することが重要であるというシーデントップの見解が理解できるし、それが授業改善につながると理解しているといえよう。また、彼自身も教師教育の改善が最も授業改善につながるのではないかと考えていることがわかる。

では、本項のこれまでの指摘を整理したい。本項では、シーデントップがプレイ体育論の中で、授業改善に向けてどのような考えを持っているのか、専門職と専門科学を視野に入れながら、どのように授業改善を促進し実現させていこうとするのか考察することであった。彼は、授業改善を行うために、体育思想を十分に理解させ批判的に検討して教師自身の基本的信念に磨きをかけることが1つのシーデントップの授業改善の特徴であったといえよう。次に、授業改善を促進する最大の望みには、教師教育プログラムの改善と考えていたことが分かる。そして、プレイ体育論を適用しようとする体育教師には、専門職化を図ることが目指される。とりわけ、幅広い体育諸活動の技能を習熟していること、プレイ教育環境の擁護者として役割を果たすこと、データに基づいて子どもの技能向上を促進することができる教師が求められていたといえよう。また、プレイ体育論を適用する教師は、その基礎となる専門科学に教育専門科学を位置づけていた。その教師教育プログラムでは、指導実践と指導理論を往復しながら、学習することの必要性を指摘していた。しかしながら、具体的な教師教育プログラムや授業案が提示されていなかった点で問題点があったといえよう。一方で、体育授業改善を生み出す大きな理論的骨子は実に論理的であり評価できる点であろう。

## 引用・参考文献

- 浅田隆夫, 片岡暁夫, 近藤良享 (1978) スポーツ教育論に関する比較序説: 現代日本の諸論と S.C.Staley の諸論について. 筑波大学体育紀要, 1: 1-14.
- チクセントミハイ[著]今村浩明[訳] (2009) フロー体験: 喜びの現象学. 世界思想社: 京都.
- Cooper,J., Siedentop,D. (1969) The theory and science of basketball. Lea & Febiger : Philadelphia.
- Emmer,E., Evertson,C (1981) Synthesis of reseach on classroom management.

- Educational Leadership, 39, January.
- ホイジンガ,J[著]高橋英夫[訳] (1973) ホモ・ルーデンス. 中央公論新社 : 東京.
- カイヨワ,R[著]清水幾太郎, 霧生和夫[訳] (1970) 遊びと人間. 岩波書店 : 東京.
- 近藤英男[編] (1979) スポーツ新論. タイムス : 東京.
- 工藤英三 (1994) シーデントップの「Developing Teaching Skills In Physical Education」  
にみられる新しい体育の授業技術について. 創価大学教育学部論集, 36 : 79-109.
- 松村明[編] (2006) 大辞林第3版. 三省堂 : 東京.
- Medley,D. (1977) Teacher Competence and Teacher Effectiveness. American Association  
for Colleges of Teacher Education : Washington,D.C.
- 本橋美佳 (1998) シーデントップのスポーツ教育カリキュラムの理論と実践に関する検討  
スポーツ教育学, 18 (1) : 1-10.
- 新村出[編] (2008) 広辞苑第6版. 岩波書店 : 東京.
- 岡出美則 (1995) シーデントップのスポーツ教育論について. 愛知教育大学体育教室研究  
紀要, 20 : 1-32.
- Rosenshine,B. (1970) Evaluation of classroom instruction. Review of Educational  
Research, 40 : 279-300.
- Rushall,B., Siedentop,D. (1972) The Development and Control of Behavior in Sport and  
Physical Education. LEA&FEBIGER : Washington.
- Siedentop,D. (1972) Physical Education-Introductory Analysis. Brown : Dubuque.
- Siedentop,D. (1976a) Physical Education-Introductory Analysis-2<sup>nd</sup>. Brown : Dubuque.
- Siedentop,D. (1976b) Developing Teaching Skills in Physical Education. Mayfield :  
California.
- Siedentop,D. (1980) Physical Education-Introductory Analysis-3<sup>rd</sup>. Brown : Dubuque.
- Siedentop,D. (1983) Developing Teaching Skills in Physical Education 2<sup>nd</sup>. Mayfield :  
California.
- Siedentop,D., Mand.C., Taggart.A. (1986) Physical Education Teaching and Curriculum  
Strategies for Grades 5-12. Mayfield : California.
- Siedentop, D. (2002a) A Retrospective. Journal of Teaching in Physical Education, 21  
(4) : 406-418.
- Siedentop,D. (2002b) Acknowledgments. Journal of Teaching in Physical Education,

- 21 (4) : 366-367.
- Siedentop, D. (2002c) Content Knowledge for Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21 (4) : 372-384.
- Siedentop, D. (2002d) Ecological Perspectives in Teaching Research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21 (4) : 427-440.
- シーデントップ,D[著]高橋健夫[訳] (1981) 楽しい体育の創造：プレイ教育としての体育. 大修館書店：東京.
- シーデントップ,D[著]高橋健夫[監訳] (1988) 体育の教授技術. 大修館書店：東京.
- シーデントップ,D[著]高橋健夫[監訳] (2003) 新しい体育授業の創造：スポーツ教育の実践モデル. 大修館書店：東京.
- 菅原治, 永島惇正, 阿部哲夫 (1981) D.シーデントップの体育科・教科論に関する研究：従来の体育観に対する考え方を中心に. *日本体育学会大会号*, (32) : 718.
- 鈴木秀人 (1995) 「教育技術法則化運動」に見られる体育の授業づくりについての検討：過去の体育授業論との関係性に関する検討を中心に. *体育学研究*, 40 (4) : 221-233.
- 高橋健夫 (1978) 西ドイツの体育・スポーツ：スポーツ科教育の基本理念. *体育科教育*, 26 (12) : 82-85.
- 高橋健夫 (1978) スポーツ科教育から学校体育を検討する：学習内容. *学校体育*, 31 (10) : 26-30.
- 高橋健夫 (1979) 体育授業において子どもの欲求をどのように捉えるか：スポーツ欲求と体育授業. *学校体育*, 32 (5) : 13-19.
- 高橋健夫 (1981) プレイ教育としての体育：シーデントップの教科論を中心に. *体育科教育*, 29 (4) : 53-56.
- 高橋健夫 (1981) 楽しい体育と教材づくり：シーデントップの主張との関連で. *体育科教育*, 29 (5) : 22-25.
- 高橋健夫 (1981) 子どもに考えさせること. *体育科教育*, 29 (10) : 40-42.
- 高橋健夫 (1982) プレイ体育論の動向：その教育的意義づけをめぐって. *学校体育*, 35 (1) : 18-24.
- 高橋健夫 (1982) 体育の思想はどのように変わってきたか：21世紀に向けての体育思想. *体育科教育*, 30 (4) : 53-56.
- 高橋健夫, 森真知子 (1982) スポーツ教育の理論と実践に関する基礎的研究 (第1部1)

欧米にみる新しい体育思想の動向. 奈良教育大学保健体育学研究室, 文部省特定研究  
報告書 : 15-32.

高橋健夫, 稲垣正浩 (1983) スポーツ教育の基本問題の検討 (I) : スポーツ教育の論拠  
と基本的性格. 奈良教育大学紀要, 23 (1) : 149-167.

高橋健夫 (1984) 楽しい体育への道程 : アメリカ体育にみる目標と考え方の変化の過程  
から. 体育科教育, 32 (7) : 157-160.

高橋健夫 (1997) 学校体育のアイデンティティと教育改革 : シーデントップ教授との再  
会に想うこと. 体育科教育, 45 (15) : 14-17.

和泉真澄, 倉科一希, 庄司香, 舌津智之, 柳生智子 (2014) 現代アメリカー日米比較のな  
かで読む一. 新曜社 : 東京.

## 第 2 章

# スポーツ教育モデル

## 第1節 成立背景

### 第1項 理論的前提

本項では、2011年のスポーツ教育モデル改訂の背景にあるアメリカ合衆国の教育界や体育界の状況に対するシーデントップの受け止め方とそれに対する見解を明らかにする。そのため、まずアメリカ社会の主な出来事を列挙して概観し、次にアメリカ教育界はどのような状況と捉えているか、2014年の文部科学省[編]の『諸外国の教育改革の動向』と、2010年のアメリカ教育学会[編]の『現代アメリカ教育ハンドブック』を中心にして検討することにした。その後、シーデントップの見解を整理する。

1980年代にはレーガン大統領によって社会保障と軍事費の拡大という2つの政策によって強いアメリカが目指された。1990年代のソ連崩壊によって冷戦の終結とともにアメリカ一極支配と呼ばれた。その後は、IT社会への貢献やテロ対策が重視されるようになった。しかし、2000年代ITバブルの崩壊や同時多発テロが起これ、失業率の増加やサブプライムローン問題などが起きて2007年には世界金融危機が起き、BRICsの経済成長もあって、アメリカの現状に不満が募った。そのような状況のなかで、2009年にオバマ大統領が就任し、人種差別や社会保障といった国内の問題に積極的に取り組むことや「Change. Yes, We can」という有名な演説によって、これまでのアメリカの自由のものと個人主義や強欲は善といった価値観とは異なって、アメリカの格差社会をなくそうといった変化が求められている時代になった。

一方で、アメリカの教育は、1980年代後半から教師の専門職化の確立を目指して教師教育研究の充実と1993年以降のクリントン大統領による早期教育による個性化を推進した。そのために、IT教育といった高度な学力形成を図ると共に国家基準となる教育基準を策定して格差縮小に力点がおかれた。これらを受け止めて体育界では、まず、教育界の中で重要な教科であると訴えることが必要であった。1980年代の『基礎に帰れ』という教育の推進によって、体育教科の存在意義は軽視され、時間数の削減や未実施があったと報告されており、体育授業や教師の質の改善が指摘された(ICSSPE, 1999)。これらの影響からアメリカ教育界では2つの特徴に整理できる。

1つ目は、中央集権に基づいて、学力の底上げを図るために説明責任を重視することである。アメリカ合衆国では、『危機に立つ国家』(1983年)を契機に、経済の国際競争力を高める国家戦略として、基礎基本の充実とともに全米スタンダードに基づく教育システムの構築が進められ、生徒の学力を保障しようとした。それまで、デューイ、J思想にみられる、



経験主義や新教育運動といった運動から、1959年にブルーナー,Jの『教育の過程』や、金と梶田[訳]の『完全習得学習（マスターラーニング）の原理』といったブルーム,Bの完全習得学習など、教育の科学化や構造を明確にして系統的に学習していくことを重視する流れがあった。

1980年代には、教師教育の大規模な改革があったと指摘されている（佐藤，1996b, pp.243-286）。教師教育の質保障に対しても、国家的な取り組みを促進させ、全米の教師教育機関における専門性基準の策定も生み出した（NASPE，1995a；1995b）。各学校では、具体的な学習成果や教師の指導力の評価が問われ、納税者に対する説明責任を求めて科学的成果をみせることが求められた。これによって、基準となる学力や教員の質を保障できなかった学校では改善を図る措置が取り込まれる。さらに、2002年のNCBL法（No Child Left Behind Act）によって、人種や社会的階層に関わらず、すべての子どもに学力を保障し学力の底上げを図る補償教育の充実が打ち出され強化されている。このように、国家的に学力を底上げする試みがみられているのが一つの特徴である。

2つ目は、より徹底した個性化を図る教育である。1970年代からバウチャー制度が取り入れられ、子どもの教育的ニーズに沿う多様な公立学校を生み出している。他にも、マグネットスクールやチャータースクール、ホームスクーリングが認められることによって、子どもの実態や要求といった文脈に応じて教育することが重視されるようになった。別の言い方でいえば、卓越性やエリート教育の推進である。ただでさえ、アメリカでは多様な人種から構成されており、そのうえ、人々の社会的格差拡大と共に、教育学の動向においても、1983年にはSchön, D.の反省的実践家の提起、1993年にレイブ,J&ウェンガー,Eによる『状況に埋め込まれた学習』が提起され、子ども一人ひとりに応じていくことが求められた。

このような状況の中、体育に関連する領域に着目すると、アメリカでは肥満問題の深刻化、薬物乱用、弱年齢層の中絶や銃乱射事件などの問題が生じている。シーデントップの体育思想は、これらのアメリカ社会や教育、体育界の動向に即した2つの特徴を有している。以下の論述で、まず1点目のアメリカ体育の共通課題に応じて体育に対する説明責任について述べ、次に2点目の個性化を図る教育という背景から体育においてスポーツ教育が成立したきっかけについて述べることとする。

最初に1点目の学力の底上げと説明責任についてである。アメリカ体育界では、健康及びフィットネスが重視されている。アメリカ体育では肥満人口の増加問題を鑑みて、1992

年から「身体的に教育された人」が共通目標として掲げられるようになった。シーデントップも、体育が『*Healthy People*』と『*National Standards*』の提言や質のある体育授業の向上に答えることを考慮しなければならないと述べている。端的に、『*Healthy People 2020*』では、身体活動量を増加させることが求められている。『*National Standards*』では、国全体で統一した内容を教えていくことが求められ、学年段階に応じたパフォーマンス基準の達成が求められている。これらの点を踏まえて、シーデントップは、「学校体育プログラムの主要な任務は、日々の生活の一部として統合される身体活動へ結び付けるために、必要とされる資質や知識や技能をすべての生徒にもたらす必要がある」（Siedentop, D., 2012, p.72）と指摘している。このように、シーデントップの見解は、アメリカ体育の国家的動向に応じる姿勢をみせている。

さらにシーデントップは、これらの課題に対応して体育授業の質を向上させることを期待して、それを担う体育教師はあくまで専門職でなければならないと次のように述べる（Siedentop, D., 2012, p. x vii）。

体育、フィットネスとスポーツの質と有効性は私たちの共通の文化生活と健康な国民の本質に作用する潜在的な可能性を持つ。もし体育、フィットネス、スポーツが近い将来の積極的な力になる予定であれば、それはそれらの現場で存在する多くの問題の積極的な解決をもたらす新しい専門職の時代になるだろう。

また、アメリカの教育学的動向に関しては、教師教育研究の重視や、教科内容の知識の研究、自己効力感、真正の評価、状況に埋め込まれた学習（*Situated Learning*）などの理論が高く評価されていた。これらの動向に応じて体育界も、教師教育研究が数多く見られるようになったし、初任体育教師スタンダード（*NASPE, 1995b*）が策定されていた。Siedentop, D. (2002c) も、教科内容の知識に関する論文を提出しており、一般教育学で高く評価されている自己効力感、真正の評価、状況に埋め込まれた学習などの用語や理論を取り入れている。Dyson, B. (2004) も、スポーツ教育モデルが状況に埋め込まれた学習であるため、価値的なモデルであると積極的に教育学的理論を受け入れ、体育の説明責任や存在意義を向上させようとしている（Dyson, B., 2004, pp.235-236）。このように、シーデントップの体育思想には、積極的にアメリカ社会の変化や説明責任に対応したり、アメリカ体育の共通課題となる『*Healthy People 2020*』と『*National Standards*』と教育学的動

向に応えたりする特徴がある。

次に 2 点目の個性化を図る教育に関してである。この場合の「個性化を図る」との表現が意味するところは、「子どもの文脈に応じた指導」のことである。個性化は、シーデントップの理論では画一化を克服するためのモデルとして位置づいている。スポーツ教育モデルの成立背景としての「個性化」はアメリカ社会の時代の要請であったけれども、シーデントップの内面で醸成されたものでもあった。彼の中には、これまでの体育授業においてスポーツを適切に教育できていなかった不満があった。そもそも、すでに 1994 年の著書の中で、彼は「スポーツ教育が生み出されたのは、体育授業においてスポーツが不完全に、不適切に教えられていることに対する不満であった」(Siedentop,D., 1994, p.21) と述べている。実際に彼は、1976 年の初期の段階でのプレイ体育論の提起の際にも、「体育は、体育それ自身の活動との関連で正当化することができないであろうか。…つまり、バドミントンやバレーボールのプレイを学習することは価値のあることであり、そのことは、体育諸活動を学校カリキュラムの中に組み入れるに足る十分な根拠である」(Siedentop, 1976, p.256) と以前から、スポーツを教えることについて一貫して主張している。2011 年のスポーツ教育モデルの著作の中でも「このモデルは、次の点から体育を教えることで伝統的な体育アプローチとは異なる」(Siedentop,D., 2011, p.1) とこれまでの体育との区別を明確に示す。

シーデントップは、子どもの実態や要求に応じることや体育の幅広い学習目標に応じていくには、これまでの控えめな指導、短い活動単元の体育授業の画一化によって達成することは不可能であるという (Siedentop,D., 2012, p.69)。さらに彼は、画一化されたこれまでの体育授業を改善するために体育教師は、医者のように子どもや地域の要求に応じて最適なモデルを方略的に選択することが必要であり、子どもに最善の注意を払って学習内容を提供する責任を持つべきであると主張する (Siedentop,D., 2012, p.77)。彼は、次のように述べている (Siedentop, 2012, p. x vii)。

　　太りすぎの人口増加や肥満レベルについての関心事は、子ども、若者、大人、高齢者のために身体活動を増加させる要求を高めている。これらの関心事に対処することは、フィットネスやスポーツ、体育の専門職のために、主要な責任である。

このように、シーデントップは、多様な要求に応えようとする姿勢がみられる。その契

機的一端となったのは、1986年『*Physical Education : Teaching and Curriculum Strategies for 5-12*』である。この著作の中で、初めてフィットネスモデル、アドベンチャー教育モデル、社会発達モデル、概念モデルを認めて並列的に位置づけて議論を深めている。Metzler, M. (2011)も同様な視点から、共通の指標や分析項目から多様な指導モデルを比較検討して共存関係を持たせてそれぞれの指導モデルを紹介している。このように、アメリカでは多様な指導モデルは共存関係を結びながら継続的に議論され周知されてきた歴史をもつ。指導モデルの共存関係は、子どもの実態や要求に応じて、多様なモデルを使い分けるといった指導方針を示していることにつながる。

このような観点から、シーデントップのスポーツ教育モデルについて検討すると次のことがいえる。彼は、学校体育の重要な教育内容に身体活動の増加が挙げられていると受け止めているにもかかわらず、彼の中核にはスポーツを教えることが位置づけられている。では、シーデントップのスポーツ教育モデルと身体活動の増加との関連はどのように結び付けられているのだろうか。これについては、次の引用文がその答えとなる手がかりになる (Siedentop, D., 2012, p.70)。

体育が身体活動の増加のみを唯一の目標として教育することは決して素晴らしい事ではない

この通り、シーデントップのスポーツ教育成立の背景には、アメリカ社会で健康教育の側面を重視しなければならないことを理解しつつも、体育の役割がそれだけでよいのか疑問を投げかけている側面がある。このように、彼は社会的状況の変化として健康教育や説明責任、多様な人々の要求に対応する事を受け入れていくのであり、そのために、体育、フィットネス、スポーツが身体活動の増加へ貢献する事を期待する。身体活動の増加、健康とフィットネスの増進を図ることは確かに説明責任を果たす道ではあるが、シーデントップはそれだけではない体育の役割をスポーツ教育に求めたと理解できる。そしてそれは個性化というアメリカ社会の要求や思想に対して応えるシーデントップの体育思想の戦略でもある。この戦略については、第2章の第2節で述べていく。ひとまず、ここでは、シーデントップは、アメリカ社会や教育や体育の動向にこたえつつも、シーデントップ自身の体育思想を生かしながらスポーツ教育モデルを展開させているといえよう。

以上のことから、2011年のスポーツ教育モデル改訂の背景には、体育界において健康教

育を重視する説明責任への対応があったといふ。また、シーデントップの体育思想には、次に示す 2 つの特徴があった。それは、(1) アメリカ教育界の動向や社会変化による多様な要求に対応すること。(2) 体育授業の中でスポーツを教える重要性や立場の維持と提示である。次項では、彼の体育思想の変化やスポーツ教育改訂の背景を読み解くために、多様なモデルに対するシーデントップの評価を取り上げることにする。

## 第 2 項 多様なモデルに対する評価

前項では、スポーツ教育モデルが提起された社会的状況や教育界の動向をどのように受け止めたのか検討することでシーデントップの立場ならびに体育思想を明らかにした。本項では、アメリカ体育の幅広い学習目標や内容 (NASPE, 2004) に対するシーデントップの体育授業論の見解や戦略、多様な指導モデルとスポーツ教育モデルの位置づけについて検討する。

まずは、シーデントップがアメリカ体育の幅広い学習目標や内容をどのように受け止め、どのように成し遂げようとするのかという見解を明確にする。これについては、前項で述べたことであるが、ここでは、もう少し詳細に整理しておきたい。まず彼は、次のことを主張する (Siedentop, D., 2012, p.80)。

体育であることの中心はまだ明確でない

このように、何が体育教科の中心の構成要素となるかについて議論は進行している段階であるとシーデントップは指摘する (Siedentop, D., 2012, p.80)。この議論については、質のある体育授業の保障という点から、次に挙げる 2 つを 2012 年時点において指摘していたことになる。1 つは、子どもが身体活動を増大することは、体育プログラムの中心的な成果測定になるし、『*Healthy People 2020*』が求める国家的健康目標の一部になることである。いわば、身体活動の増加を促進することは国家的に強く求められている内容である。

しかし、2 つ目として、体育が身体活動に還元できない本質的要素をもっていることである。それは質のある体育授業が NASPE (2006) によって次のように定義づけられていることによる。

- (1) 学習する生徒の良い機会となること
- (2) 意味のある内容を統合すること

- (3) 適切な指導戦略を使用すること
- (4) 生徒の学習と指導プログラムを定期的に評価すること
- (5) うまく設計された年間プログラムをもつこと
- (6) 体育教師の適切な監督と訓練

以上によって、定義づけられている。このような 2 つの点に留意して体育授業が展開される方針が示されている。このように、ただ身体活動を促進するようなトレーニングとなる授業を求めていることが分かる。

では、シーデントップは、どのような体育授業を描こうとするのだろうか。これについては、シーデントップがスポーツ教育モデルを提起する 1994 年から一貫して、これまでの体育授業について特に批判していることがある。それは、第 1 章第 1 節第 2 項で紹介した運動による教育である。また彼は、運動による教育については、別名でマルチ活動アプローチと称して次のように捉えている (Siedentop, D., 2012, p.80)。

マルチ活動アプローチは、まだ今日でも広く取り組まれている

しかしながら、シーデントップは、このマルチ活動アプローチに対しては次のように批判する (Siedentop, D., 2000, p.15)。

身体的に教育された人を掲げる NASPE の目標は、マルチ活動のカリキュラムを通してしまうと容易に成し遂げることができない。

このように、シーデントップはマルチ活動のカリキュラムや方法論を否定する。では、シーデントップは他の指導モデルについてはどのように述べているのだろうか。まず、他の指導モデルについて指摘する前に、シーデントップは次の前提をしている (Siedentop, D., 2012, p.79)。

今日の体育プログラムは、多様なカリキュラムアプローチを混合し、様々な要素を含んで概念化されている

このように、指導モデルは、単純に学校現場で用いられているのではなく、多様な展開

や混合があって体育授業が展開されていると、体育授業の実態を踏まえている。シーデントップが述べる多様なカリキュラムアプローチとは、技能主題モデル、健康を最適化する体育 (Health-Optimizing Physical Educaion), 概念に基づく体育モデル、学問統合モデル、人格的社会的責任モデル、スポーツ教育モデル、アドベンチャー教育、スポーツやゲームを教えるゲームに基づくアプローチが挙げられている。後で、これらの指導モデルに対するシーデントップの捉え方を詳述するため、その説明は割愛するが、ここでシーデントップが主張することは、多様な指導モデルが今日の体育カリキュラムをつくる原料となる認識である。

では、シーデントップは、どのようにして体育の目標を成し遂げようとしているのだろうか。この点について、彼は次のように指摘している (Siedentop, D., 2012, p.115)。

質のあるプログラムは、フィットネス、スキル主題の指導、スポーツ教育、人格的成長、アドベンチャー教育、運動教育、包括的選択科目プログラムを含める広範囲のカリキュラムアプローチで存続することができる。

上記のように、多様な指導モデルを適用することによって体育の目標の達成や質のある体育授業の実現が期待されている。多様な子どもの要求や実態に応じて指導できるように、教師には多様な指導モデルを用いることが推奨されている。これと関わって、現在の「多くの体育カリキュラムは、あまりにも幅広い領域であり、あまりにも多くの成果と活動を含めており、それは学年段階にわたってめったに目標が明瞭にならない」(Siedentop,D., 2000, p.144) と指摘されている。そこで、シーデントップはカリキュラムの計画については、次のことを求めている (Siedentop,D., 2000, p.144, p.175)。

カリキュラムは明確で成し遂げるために限定された良い準備を持つべきであり、限定された重要な真正の成果を持つべきである。…中略…カリキュラムをデザインするために、教師は基準や文脈を知るべきであり、明確なプログラムの視点を持つべきである

主題を持つカリキュラムは、生徒のために優れた学習をもたらす。なぜなら、結果に焦点化して時間配分が綿密に構成される。また、効果的な教師は実施され

たことのある主題を持つカリキュラムを用いつつ、特有の文脈の要求にも応じてカリキュラムを適用して授業展開する傾向がある

上記のように、成果をもたらすために、教師は明確に焦点化された主題を持つモデルを適用することが求められていることが分かる。実際、アメリカ合衆国の教師は小学校の低学年段階では運動教育モデルを、小学校の中高学年段階からはスポーツ教育モデルを、中等教育段階ではフィットネスモデルや概念教育モデルを展開し、学年はじめにはアドベンチャーゲームモデルを採用する傾向があったと高橋によって報告されている（シーデントップ, 2003）。この報告からは、子どもの発達段階に応じて、多様な指導モデルと共存関係を結び認め合って教育するアメリカ体育教師の姿勢が伺われる。

また、1986年『*Physical Education : Teaching and Curriculum Strategies for 5-12*』において、初めてフィットネスモデル、アドベンチャー教育モデル、社会発達モデル、概念モデルを認めて並列的に位置づけ、多様な指導モデルの活用によって体育授業改善へ迫る議論を投げかけている。Metzler, M. (2000) も、共通の指標や分析項目から多様な指導モデルを比較検討して体育授業と共存関係を持たせていた。このように、多様な指導モデルは共存関係を結びながら継続的に議論され周知されてきた歴史をもつ。以上のように、アメリカ体育の幅広い学習内容は多様な指導モデルを用いて子どもの文脈に応じて限定された目標を一つひとつ確実に成し遂げていく方略を持っていることが分かる。

次に、多様な指導モデルとスポーツ教育モデルの位置づけについて検討を行う。シーデントップは、「体育教師が哲学的視点や価値を適応して目的を位置づけ、目標にあう活動的な経験を選び、それによってカリキュラムを創造する」べきであるという（Siedentop, D., 2012, p.57）。体育教師は、予想以上に特定の指導モデルから展望や成果を教えられ、反省し、さらに指導モデルや教師の力量を発達させることができるという。

第1章第1節第2項で紹介したフィットネス教育、運動による教育、ヒューマン・ムーヴメントといった体育論は、2012年の『*Intoroduction to Physical Education, Fitness & Sport*』において、運動による教育は、多様な活動アプローチと称され、それが主要なプログラムとして根強く広く普及しているという。しかしながら、以前の運動による教育の反省や「社会的な変化と専門的な発達によって、体育、フィットネス、スポーツの中で哲学的発酵を起し、特別で多様な文脈をみせる。1950年代以降、教育運動改革として文化的要因、公民権の運動、フィットネスルネサンス、そしてすべての大学で基本的な体育の領



域に対する哲学的仮定の必要性を求める一連の動きが出てきた。それは、ヒューマン・ムーヴメント、体育とヒューマニスティックスポーツ、プレイとスポーツ教育、経験に基づいた冒険教育である」(Siedentop,D., 2012, p.51) と、運動による教育から、4つの体育哲学へと発展していることを指摘している。

これらの4つの体育哲学から、多様なカリキュラムアプローチとして、技能主題モデル、健康を最適化する体育、概念に基づく体育モデル、学問統合モデル、人格的社会的責任モデル、スポーツ教育モデル、アドベンチャー教育、スポーツやゲームを教えるゲームに基づくアプローチが形成されていったのである。以下に、これらのモデルがどのように評価されているのか、シーデントップの記述を要約して記載する(Siedentop,D., 2012, pp.57-64)。

#### (1) 技能主題モデル (Siedentop,D., 2012, p.57)

技能主題モデルは、ヒューマン・ムーヴメントの立場であるカナダの体育とダンス教育者 Stanley,S.とアメリカ体育教師 Barret,K.の影響を通して徐々に発達する。今日、最も有名な支持者、技能主題モデルの人は Graham,G., Holt-Hale,S., Parker,M.であり、彼らは晩年には「技能主題は身体活動やスポーツで成功のための基盤構造を有する基礎的運動であると」述べた。当初は1時間に1つの技能に焦点化し、最近では他の技能と合わせられ、より多くの固定概念を用意して、ダンス、ゲーム、ジムナスティックを身につけるようにする。教師は、子どもや青年が投げる、捕まえる、発射すること、ドリブルすること、バランスを取ること、打つことのような運動技術を巧みに操作できないことが巧みに操作できることや、運動パワーのある人の多様性を機能させるために学ぶことを支援することに焦点化するために運動技能モデルを使う。

生徒は、場所(自己空間と、一般的空間)管理(上下、前後、左右)段階(低い、高い)経路(ジグザグ、カーブ、ストレート)そして拡張(大小、近い遠い)のような運動概念を学ぶ。技能主題モデルは、クラス委員会の間のすべての時間、すべての時間活動に関わる生徒のすべてに公平な部分の時間を確保し、適度で丈夫な活動(Moderate to Vigorous Physical Activity)であるため、国家的な日常の身体活動の増加に対する取り組みに対応し、そして体育に関連する健康な人々2020年の健康目標に対応する。結果として、子どもは尽力と相互作用によってク

ラスを支援するための方法と自身の成長を評価する方法を学ぶ。

生徒は技能上達の 4 つの一般的な段階を通じて向上する。もともと、生徒は最初にうまくできないながらも運動を継続させたり反復させたりしながら不器用な動作をみせる段階から始まる。彼らはより多くの高い頻度で発達される正しい技能の操作段階へと向上する。生徒はより少ない予測可能な状況に他の技能とともに組み合わせで用いられる技能段階へ移動できるようになる。最終的に、彼らは技能習得のために意識的に注意を払わなければならないことを乗り越えて、次に他のことも考慮してできる上達段階に到達する。最終段階は重要である。なぜなら上達することはゲーム、スポーツ、ダンス、体操の活動のいくつかに成功的に参加することを認めるからである。生徒の上達はもちろん学ばなければならない時間量によって大部分の影響を受ける。もし幼稚園から 5 年生の体育が一週間に一回だけなら制限された成果になってしまう。しかし幼稚園から 5 年生は日々の体育を持つ時の子どもであるなら、彼らは技能の発達が可能になる。それはよく、ゲーム、スポーツ、ダンス、アウトドア、体操の多数で用いられる技能題目である。もし、子どもが数々のスキルを初等教育で上達させることなく、中学校に引き上げるならば、中学校体育プログラムで典型的に含まれる活動でうまく参加することができることがありそうもない。多くの体育支持者にとって、幼稚園から 5 年生で満足な時間をもたらした体育に対してもっとも良い教育を成したと確信させるようになる。

## (2) 健康を最適化する体育モデル (Siedentop,D., 2012, p.59)

1970 年代に身体的フィットネスブームの結果として、体育教師は子どもと若者に教える時にパフォーマンスを中心としたフィットネス発達モデルを用いた。このモデルでは仕事でみられる大人の行動に基づいて研究が行われた。そのため、大多数の生徒が楽しんだり興奮したりできなかった。単純に、必要とされる激しい経験を持続させ、そして活動量は子どもや若者の自然な活動様式と調和せず、結果的に失敗だった。過去 10 年間にわたって、アメリカの子どもと若者の過体重と肥満の割合に関するデータは立て続けに増加の報告をしている。

健康最適化体育（以下、HOPE と略す）は、子どもや若者が身体活動的生活様式を価値づけ発達させる主要な目標となる。HOPE モデルは、生徒のために適正な日々の身体活動をもたらす学校を保障することを求める。HOPE モデルでは、体

育教師は体育授業を教え、適した量の身体活動を含め、計画の範囲を越えた幅広い役割を持っていることに特徴がある。HOPE モデルの典型的な目的は、休暇も放課後も身体活動へ参加する生徒を育成することである。生徒は、身体活動で従事することを妨げる消極的な影響に抵抗すること、そして、自己強化、自己観察、目標の準備、計画を通して彼らの身体活動の態度を運営する生徒の学習方法をHOPE モデルは支援する。HOPE の多くの支持者は、子どもと若者の身体活動段階に作用する役割の様々な環境と多様な段階の影響を強調するエコロジカルアプローチを支援する。エコロジカルモデルにおいて体育指導は身体活動の楽しさの増加を計画することを提案する。生徒は、目標設定、困難を克服すること、などをもとに運動行動技術を学ぶ。身体活動の課題は、共同体のメンバーを身体活動に組み込むことである。学校は放課後の身体活動の機会をもたらすコミュニティー仲介に関与する。体育教師と学校長は、HOPE プログラムを展開することで地域に対して身体活動への参加を促し、彼らの学校区は様々な計画に着手できるようになる。それはアメリカの至る所で用いられ続けている。

「子どものためのスポーツ、プレイ、活動、レクリエーション（以下、SPARK と略す）」は幼稚園前、幼稚園から2年生、3-6年生、中学校、高等学校の援助のための指導と内容であり全国的なテストプログラムがある。それは、放課後の身体活動の機会を創造するためにガイドラインや戦略を含む。Middle-School Physical Activity and Nutrition（以下、N-SPAN と略す。中学校身体活動と栄養学）は、中学校の生徒に関して特に焦点をあてる初めてのHOPEプログラムだった。放課後、昼食、学校時間前の学校の身体活動を体育のために最大限活用することを目論んでいる。

生活のための体育は国家的非営利的な組織であり、身体活動の生活習慣を発達させることに焦点化する体育プログラムを促進する。「10分かかること」は、クラスで10分の区切りで「適切で丈夫な身体活動（以下、MVPA と略す）」とともに学年特有の教材を統合する小学校のための身体活動プログラムに基づく授業である。活動的で健康的な学校プログラムは、通常の体育授業をこえた学校の日々（学校前、休み、昼休みの時間を含める）の至る所で身体活動を促進する教師の援助をもたらし、より良い食べ物を助長し、そして日々の安全を教える。HOPE モデルは高等学校の段階でより有効になる。高等学校の多くの場合、コミュニティー

フィットネスがとても効果的に見える。学校は少年や少女のクラブのようなコミュニティ組織と仲介人の力を結び付け、週末の時間と放課後の時にコミュニティメンバーのために利用できるようにすることで高等学校を中心にして生徒たちのフィットネスを維持し発達させる協同教育を公園施設やレクリエーションに結び付ける。これらの HOPE モデルの大部分は、身体活動のプログラムの要素である栄養学とともに健康的な生活についての情報を含んでいる。

それにもかかわらず、今日の多くの中学校体育プログラムはまだ春にときどき 1 回かそれ以下で 3 週間の身体フィットネス単元を分散するのみである。残りの期間は、スポーツプログラムに焦点化づけられたままである。健康や肥満や過体重の問題についての関心事は、重要な MVPA を呼び起こすことである。我々が望んでいる身体的健康に対して、それぞれの体育授業が生徒に多くの身体活動量を積み上げる機会を提供するようになる。これらは多くの内容を通して成し遂げられることができるという事実にもかかわらず、今なお、健康関連フィットネスに焦点が当てられない授業が多く見られる。

HOPE の目標はいくつかのプログラムによって成し遂げられることができる。彼らの体育授業で手にする生徒の MVPA の量を確保することに貢献する。体育プログラムを越えてより良い身体的活動生活様式に導く影響を与える。

### (3) 概念に基づく体育モデル (Siedentop, D., 2012, p.61)

過去 50 年間にわたって、概念に基づく体育は顕著なカリキュラムモデルとして浮上している。大学の基本的な指導プログラムでの基盤とともに、概念に基づく体育の方向は 1960 年代にはじめて出現する。それ以来、生活のためのフィットネスは高校で幅広く使われ、よく知られているものとして出現している。Corbin, C. によって発達された、その主要な目標はそれぞれの人の生涯のフィットネス、健康、健康的な生活、生涯の身体活動の促進である。生活のためのフィットネスは、精通しているフィットネス消費者になるように生徒をしつける、それは身体活動に関与して適合させ、持続するフィットネスと発達するための戦略と学問を理解する、彼らのフィットネスの自己評価の方法が知られる、そして現実的なフィットネスの活動の目標を発達させ、彼らの身体活動を運営し、そして幸福や健康やフィットネスのために関連づけられるすべての教科の見聞について広く教えらる。

カリキュラムを通して、生徒はフィットネスの健康や幸福の関連づけられた概念と戦略について学び、質のあるフィットネスに関連づけられた成果とインチキ治療を区別する。生活のためのフィットネスモデルは、今や小学、中学、高校で用いられるためにカリキュラムの資源を拡大し続けている。小学校段階の生活のためのフィットネスモデルは教室の教師の役割を増加させる。生活のためのフィットネスを採用する時、教師は活動期間とともに教室授業期間を交互に行う。教室授業時間の教師は、発達するフィットネスの基礎にある学問と鍵となる概念を生徒に紹介する。活動期間は教室授業期間の内容と結び付けられる。

#### (4) 学問統合モデル (Siedentop, D., 2012, pp.61-62)

1960年代と1970年代では、学問分野であるキネシオロジーが現れた。知識基盤が潜在している学問分野の下位区分としてますます注意がむけられた。1980年代では、いくつかの高校体育プログラムは、概念プログラムへ移動する。キネシオロジーの学問下位分野の知識に関して体育の知識獲得のために設定される教室での時間が活動プログラムとともに混在された。Lawson, H.と Plack, J.は「スポーツや運動やダンスの経験は行為技術の混在であり、キネシオロジーの領域は学問上の基盤を操作するパフォーマンスについての知識と同一の内容である」とこのモデルを定義づけた。1980年代に、AAHPERDは小冊子のシリーズとして「基礎の要素」と標題をつけ、キネシオロジー、運動心理学、運動学習、スポーツヒューマニティー、スポーツの心理学的様態、運動心理学を重要な概念として焦点化した。このシリーズは、体育授業の中へ専門分野の知識を組み込むための情報と戦略とともに体育教師へもたらすように努められた。この学問分野モデルは、統合を強調する方法を徐々に与えた。この統合モデルは、教室で統合させることができる知識と体育館で教えられた知識と技能の統一を提案する。たとえば、ロシアのダンスは5年生の社会的研究単元として、早期のオリンピックゲームが9年生の歴史の授業で教えられることができるし、9年生の科学の授業で力の概念は速いタイミングや高く飛ぶことで一般化される力の方法によって説明されるかもしれない。同様に、体育教師は、アウトドアの単元で環境の知識や技能を効果的に教えることができるし、中学校の陸上の単元で科学的学問の多くを組み込むことができる。統合は、小学校や中学校で最も人気があるように思われる、体育とともに言語技術はスムーズに統合されることができ、もしくは、アウトドアアドベ

ンチャー技術は小学校の教育で配当される授業を通じてスムーズに統合されることができ、統合は学校の主要な目的となっている。典型例としてアドベンチャー教育が小学校カリキュラムの全体と統合していることが挙げられる。学問統合モデルは、近年の教育改革で小学校と中学校での採用時間が削減されている。学問統合モデルはオーストラリア、ニュージーランド、イングランドの高校の 11, 12 年生でとても有名な選ばれた体育プログラムになっている。これらのプログラムはアスレティックトレーニング、身体セラピー、スポーツマネージメントの専門職の準備を始めることを提案している。

(5) 人格的・社会的責任モデル (Siedentop, D., 2012, p.62)

1960 年と 70 年代の重要な教育的影響は、もっぱら学問的発達よりも人格的成長や社会的責任という個人に関する問題に焦点をあてた人間的教育運動だった。体育では、このアプローチは Hellison, D. によって一貫して統合され発展され続けている。人格的社会的責任モデル (以下、PSRM と略す) は、固定概念である社会的世界によりよく立ち向かう若い人々を支援するために、彼らの小さな社会的世界から積極的に貢献する。

1990 年代、アメリカ人の若者の生活が公共物破壊、脱落者、十代の妊娠、暴力、薬物などの問題を引き起こしており、国家的注目を浴びた。都会の学校の多くの体育教師、特に中学校・高校は技能やフィットネスと同じくらい重要な成果である責任や社会的発達や協力を重んじた。これらの教師のために、多くの他の人達にも、体育カリキュラムで教育学的戦略を支援することや教育学的アプローチによって有益なカリキュラムとして行われていた。

多くの体育教師は、とくに小学校の専門家は、より多くの責任を持つように学ぶ子どもへ支援し、この PSRM を授業で持続して適用し、その特徴を関連づけて用いた。たとえば、多くの小学校の体育教師は体育授業において、彼ら子どもたちに自分自身の態度を正確に判断するための単純な組織をつくる。生徒たちは、協力、支援することで、授業の間に他の生徒に与える害を回避し、自分たちの行動を 4~5 の図案を用いて評価することができる。もし、教師の評価が子どもによってつくられた選択の段階に一致しない場合、教師と生徒は態度の知見の違いについて議論する。

PSRM は、特別な特有の活動でなく、特有な教育学的アプローチである。

Hellison,D.は人格的・社会的発達の経過の5つの段階を発達させた。

レベル1, 他者のために尊敬することに焦点化する.

レベル2, 授業の中で実演することに焦点をあてる

レベル3, 授業の一員として学習者として自己管理すること

レベル4, 他者を支援すること

レベル5, 体育の授業の外でも実演すること

段階は、レベル1からレベル5へと深化することが子どもたちに期待される。生徒は自己自身を操作することで学ばなければならない。そして彼らが学習を通して行動の貫徹と自己の動機づけに焦点をあてる以上に、彼らのクラスメイトに対し本当の姿と尊敬の念を持つことが期待される。

#### (6) 経験に基づいた冒険教育 (Siedentop,D., 2012, p.66)

経験に基づいた冒険教育で行われる多くは、5つの中核の価値によって定義づけられる。

- 1) 冒険と挑戦
- 2) 思いやりと奉仕
- 3) 経験を通して学習すること
- 4) 人格的発達
- 5) 社会的・環境的責任

昇ることのできる壁をはじめとして、多くの学校の場所は冒険教育を活性化させる手立てとなる。さらに日常生活以外の場で、カヌー、ハイク、登山、サイクリングなどを学校の時間内に行うことも例外ではない。冒険プロジェクトは、学校とコミュニティーで冒険教育を支援する非営利団体を中心となっている。

#### (7) スポーツ教育モデル (Siedentop,D., 2012, pp.64-66)

体育カリキュラムと指導の中で、より近年になってから登場したものがスポーツ教育である。スポーツ教育は生徒が多様なスポーツを楽しみ学ぶことを支援する方法として創られたにもかかわらず、それは他のフィットネス活動やアウトドアアドベンチャー活動やサイクリングやダンスのような幅広い多様な活動のために用いられている。スポーツ教育は、より多くの体育の伝統的形式から5つの特徴を定義づけ区別している。

- 1) スポーツ教育は多様な活動プログラムの体育単元の典型よりも長いシ

ーズンの中へ分類される。

- 2) 生徒は直接チームの中へ編成され、彼らはシーズンを通して所属を維持する。
- 3) シーズンは活動に含まれる技術や課題を生徒が習得するものとして、一連の競技会を設ける。
- 4) クライマックスのイベントがシーズンの終わりにある。シーズンのチャンピオンを決めるだけでなく、経験を完了させる祭典の方法をもたらす。
- 5) 記録は生徒やチームの進歩を残すことができるようにシーズンの至る所で保持される。

そして、成功するシーズンを確保するためにはかなり多くの責任がチームのメンバーにのしかかる。お互いのチームメンバーは、当該シーズンでよい結果を得るためにチームパフォーマンスに貢献する役割をもつ。役割は、活動の本質によって決定される。スポーツ活動のそれぞれのチームは、コーチ、マネージャー、統計学者、トレーナーなどから構成される。もしくはダンス活動では、それぞれのチームはコーチ、マネージャー、振付師、衣装デザイナー、音楽マネージメントなどから構成される。

それぞれのチームの各生徒もまた、協議会がスムーズかつ適切に運営されるための役割を担う。それぞれのチームメンバーは、シーズンの中で競技会のために、審判やスコアキーパーを行うだろう。生徒はスポーツ教育の経験を得て、それらの役割は拡大されるだろう。ある中学校のモデルでは、広報課チームが学校の新聞で週末のコラムを一緒につくった。それはスポーツ教育シーズンのハイライトと立場を特徴づけた。ニュージーランドのスポーツ教育モデルの国家的試行では、ある高校ではアスレティックトレーナーの役割を追加した。トレーナーはシーズンの活動で起きそうな怪我の種類について豊富な知識がなければならなかった。もし、生徒がけがをした場合、応急措置の準備をし、教師の支援が求められる。

生徒が等しい能力を有する他の生徒と競争すべきとの視点からこのモデルは発達し、ゲーム・スポーツ活動はすべての選手がプレイを継続できるくらいの小集団でなされるべきである。具体的には、バレーボールのシーズンでは3対3の競技会が6対6より望ましいだろう。小学校のサッカーシーズンでは、一連の競技会が2対2で始まり3対3に移行し、最後は5対5の競技会になるかもしれない。



類似したチームの大きさを採用することに加えて、このモデルもまた、生徒が技術と課題を習得することを支援する。教師はプレイの状態を修正することが求められる。教師はバスケットボールで生徒がゴールしやすいように低いネットにさせるかもしれない。

スポーツ教育モデルは高校を通してすべての段階で用いられている。そこではまた大学の基本的な指導プログラムが用いられている。たとえば、西バージニア大学の教師教育プログラムは、基本的な指導プログラムにスポーツ教育を採用する。さらに、それは教師の力量に対する気づきを支援することができる。教師は、スポーツのプレイを通じて生徒により多くの責任を持たせるモデルを高く評価する。チームのメンバーシップの特徴は、生徒たちがチームの目的に一緒に向かうことを自分たちの課題と認識することである。

教師もまた学校外でのスポーツ活動の機会を彼らに提供し、スポーツ教育によって生徒の興奮を喚起できた点を報告している。スポーツ教育モデルは固有のスポーツ以外の他の多様な幅広い活動に適合することができる。たとえば、リフティング技術は、女子高校生のストレングストレーニング、ウェイトリフティングのために用いられる。それは、1960年～90年代までのダンスを学ぶ生徒のダンスシーズンのためにも用いられる。また、自転車に乗ることのプログラムは安全な技術とサイクリング技術を生徒に学ばせ、小学校段階の自転車の安全な技術習得プログラムに用いられる。

スポーツ教育は今やニュージーランド、オーストラリア、イングランド、韓国、日本で幅広く用いられている。教師は生徒が熱中し、スポーツ教育が関係者に期待されていることを報告している。スポーツ教育は、カリキュラムや指導モデルよりもより詳細に調査されている。オーストラリアでの2つの国家的再検討は以前の体育の検討よりもスポーツ教育モデルを生徒が好んだと報告している。近年、Wallhead,T. & O'Sullivan,M. (2005) と Kinchin,G. (2010) は、すべてのスポーツ教育に関する達成された研究の包括的な再検討を実施した。次の点が結果として示された。

- 1) 生徒は以前の体育経験よりもスポーツ教育を好む。
- 2) 初めてスポーツ教育を経験する生徒は、教師がスポーツ教育モデルを使い続けることを望んだ。

- 3) 生徒は、スポーツ教育の準備の相違点と交わるようにスポーツ教育の間に熱中していることを示した。
- 4) 少年と少女はスポーツ教育で激しく活動した。
- 5) 生徒がより出席しやすくするための適切な活動をもたらし、その結果生徒は欠席が減少した。
- 6) 生徒はより長いスポーツ教育のシーズンが好きである、なぜなら、活動を学ぶ多くの時間があり、それをプレイする多くの時間があり、そしてチームメイトという時間が多くあるからである。
- 7) 生徒はチームへの忠義を実行する。
- 8) 技能の低い生徒は彼らの発達を支援し促進するチームメイトを肯定的に評価する。
- 9) 技能の低い生徒は彼らのスポーツ教育の経験から特に恩恵を受けられる。
- 10) 女子生徒は信頼を手に入れる傾向があり、より上手に参加する。
- 11) ほとんどの生徒は適合する課題とより良い技術を発達させる機会を得たと報告する。
- 12) チームのメンバーシップのモデルの強調は、生徒の責任、協力、技術を発展させることを通じて人格的・社会的発達を促進する。

以上が、シーデントップの多様な指導モデルに関する記述の要約である。多様な指導モデルはほとんど批判されることなく、淡々と事実や目的が描かれていることが分かる。また、スポーツ教育モデルは多様に用いられ、成果が示された歴史があることが分かる。とりわけ、スポーツ教育モデルは多様な活動アプローチの問題を克服する形で、よく以下のように指摘されている (Siedentop, D., 2012, p.50)。

多様な活動アプローチの単元モデルは、アメリカ体育の主要なプログラムの特徴になる。そして、それは今日の場においても大部分はそのままである。今日のプログラムでは、指導単元は 5～12 授業の長さ に及ぶだろう。…中略…最近 20 年の間に、教師は特定の活動を実際に改善することで生徒のために素晴らしい機会を提案する長い単元 (18～20 授業) の価値を認識し始める。私たちは、スポーツ教育を使う教師はマルチ活動アプローチよりも学ぶ種目が「少ない方がよい」哲学を取るだ

ろう.

では、他の多様な指導モデルとスポーツ教育モデルとの関係についてはどのように理解すればいいのだろうか. シーデントップは、1994年のスポーツ教育モデルにおいては、著書の中で以下のように指摘している (Siedentop,D., 1994, p.20).

ここで明確にしておきたい点は、筆者が体育からスポーツ教育に完全に移行させるべきだと主張しているのではないということである. すなわち、スポーツ教育が体育に置き換わることを意味しない. 同様に、体力、ダンス、レジャー活動、冒険教育への関心を低めたり、排除したりしようとしているわけでもない. …中略…スポーツ教育が体育プログラムの一部分として捉えられることを述べてきたが、他方、スポーツを一切体育カリキュラムに位置づけるべきではないという考え方には全面的に反対である. つまり、スポーツを体育カリキュラムの中に入れるべきでないという意見や主張がみられるが、その理由は、スポーツは「あまりにも競争的である」「技能の低い子どもを顧みない」「学校より地域社会の責任である」「エリート主義を促す」「多様な子どもたちを対象とする体育にあって、指導がきわめて困難である」ということである. 確かに、これらの問題が体育でしばしば生じていることは疑う余地がない. しかし、果たしてそれらの問題は避けようのないことであろうか. 本書で実践的用例を提供してくれた教師たちは、スポーツ教育モデルを適切に利用すれば、これらの問題を取り除くことができると証言している

また、2012年においても、スポーツ教育の理論的解釈の重要な基礎の仮説の1つに次のことが指摘されている (Siedentop,D., 2012, p.53).

もし、スポーツがより高いプレイの構造であるならば、もし良いスポーツが健康で活力のある文化に重要であるなら、その時スポーツは体育の教科になるべきである. 良いスポーツ選手の発達とより良いスポーツ文化の発達は、体育の中心となる任務になるべきである.

上記のことから、シーデントップは、多様な指導モデルがある中でも、野心的にスポーツ教育モデルは体育の中心になりえる仮説を提起しており、その実現に向けてスポーツ教育モデルは取り組まれている。しかしながら、スポーツが健康や活力のある文化に貢献できた時にスポーツ教育モデルは体育の中心になるというのであり、この時点ではまだその実現が十分に示されていないため、シーデントップ自身についても体育教科の中心になるべきであると断言する形で主張できないといえよう。

以上のことから、シーデントップは幅広い学習内容を確実に定着させるために、これまで研究されてきた多様なモデルに基づいて、学習目標を限定し活動を選択して指導していくこと、そうして、一つ一つ確実に学習成果をあげていくことで幅広い学習目標を達成していく方略を持っているといえよう。また、彼は多様な指導モデルと共存する形でスポーツ教育モデルを位置づけているが、マルチ活動アプローチ（伝統的な体育授業）に対しては批判的であり、一方スポーツ教育モデルは、より良いスポーツを提供することで健康や文化に十分に貢献することができるならば体育教科の中心になりえるという野心的なプログラムであるといえよう。次項では、これらの国家的な体育目標や多様な指導モデル、子どもの要求に応じて指導する体育専門職と専門科学と教師教育プログラムの役割について検討する。

### 第3項 専門職と教師教育

本節の第1項、第2項より、2011年のスポーツ教育モデルが提起された社会的背景や体育の状況を体育教師という観点を添えながら次のように整理する。アメリカ社会や教育界、体育界の動向に応じて、スポーツ教育モデルは変化した。肥満人口の増加により、人々の日常の身体活量を増加させる体育が国家的な説明責任として位置づけられた。シーデントップも、これらの変化に応じて「ますます体育教師の役割は、『身体活動の指導者』になる関係で述べられる」（Siedentop, D., 2012, p.115）と指摘している。

さらに「スポーツ教育モデルを適用する教師は、体育授業の時間をこえて身体活動を増加させる貢献を生み出すことができる」（Siedentop, D., 2011, p.35）と指摘されている。このようにスポーツ教育モデルにおいても、身体活動を促進させていく考えをみせている。

一方で、アメリカでは多様な人種が住んでおり、それぞれの要求も異なる。また、主体的な学びが重視され、反省的な実践家や状況による学習、エリート教育といった個性化教育が推進されていく側面があった。これらの動向と同様に、シーデントップも「教師はい

つも、スポーツ教育シーズンをデザインする時、その地域特有の要因を検討すること」と述べている (Siedentop,D., 2011, p.66). このように、シーデントップは多様な文脈に即してスポーツ教育モデルを提起するだけでなく、彼は、学校体育において、スポーツを教えることを強力に推進する一つの個性も備えている。たとえば、次の引用文から理解できる (Siedentop,D., 1994, p. i).

スポーツは体育の目標を達成する優れた媒体である。

それゆえ、スポーツを適切に教えようとして提唱されるスポーツ教育は、「学校における体育の影響力を強めることができ、現在の体育が甘んじている周辺教科の地位から、学校カリキュラムにおける中心的で価値ある地位に高めることができると確信する」 (Siedentop,D., 1994, p. v) と述べられている。

したがって、スポーツ教育モデルは、「国家的な身体活動指針とナショナルスタンダードに対応している」 (Siedentop,D., 2011, p.背表紙) と述べられつつも、シーデントップは「私が 1990 年代初頭に提起したスポーツ教育モデルは、UNESCO によって支持されたスポーツフォーオール運動に強力に影響を受けている」 (Siedentop,D., 2011, p. i) というのである。

本項では、このようにシーデントップが社会的要求や教育界の動向に即して、絶えず関係を結び付けていき、そこで求められる体育教師には、どのようなことが求められているのか検討する。まず、前項でも述べられたように、体育教師には、多様な指導モデルを使い分けて、子どもの要求に応じて目標を焦点化して方略的に指導することで着実に成果を示して説明責任に答えていくことが求められている。これまでの指摘を整理するだけでも、体育教師には多くのことが求められていることが分かるだろう。では、これらの課題を達成するためにどのような体育教師を望んでいるのだろうか。これについては、明快に「専門職の教師になること」を指摘している (Siedentop,D., 1983, p.232). これに加えて、次のように指摘する (Siedentop,D., 1983, p.243).

あなたのティーチングスキルを発達したり改善したりするために続ける 1 つの最善の方法はない。それをするためには、多くの異なる方法がある。あなたは体育の主要なプログラムで存在する結果のいくつか知っている。そして、教師らは子ども

や体育の主要なプログラムの要求に最も適合するようによに発達し続ける方法を見つければならない。専門職的な発達のためにいくつかの手段がここでは提起される。たとえば、何人かの教師は、専門誌を定期購読し、学会によく参加することを好んでいる。ある人は、目立った地域のプログラムを視察することを好むし、彼らの同僚の授業を直接みることもある。重要なことは、分からないが、一つこれらから言えることは、それぞれの人は、挑戦し続けていることである。

上述の通り、「専門職として発達するために継続すること」(Siedentop,D., 1983, p.243)を強調する。とりわけ、シーデントップは「学校訪問は卓越した専門職の成長の資源になることができる」(Siedentop,D., 1983, p.243)と指摘している。他にも、専門職の教師になるには、自身で説明責任が行えるようにプログラムや戦略が施されていること、特別な目標を確立させていること、教師自身のパフォーマンスを維持していること、教師とコーチの役割葛藤を乗り越えること、専門職として発達することを継続すること、さらには、学校を改善することが挙げられている(Siedentop,D., 1983, pp.232-246)。このような専門職という点は、2012年のシーデントップの記述においてもみられる(Siedentop,D., 2012, p. x vii)。

『フィットネスとスポーツ、体育の紹介-第8版』は専門職として対処しなければならない問題をよりよく理解することを助けるだろう。そして、どんな種類の専門職の奉仕が最も重要かについてのあなたの意思決定を援助することを意図している。このテキストは、体育教師、フィットネストレーナー、アスレティックトレーナー、コーチ、アスレティック管理者という身体活動の専門職によってもたらされる質のあるサービスを強調するものである。タイプ別のサービスの主要な強調点は、質のあるプログラムを持続し発達する専門的気質である。

上述の通り、シーデントップは、体育教師の専門職化を一貫して強調していることが分かる。専門職とは絶えず情報を更新させ意見交換していくことや、自身で説明責任が行えるようにプログラムや戦略が施されていること、特別な目標を確立させていること、教師自身のパフォーマンスを維持していること、教師とコーチの役割葛藤を乗り越えること、専門職として発達することを継続すること、さらには、学校を改善することなどが挙げら

れており、2012年においても、その専門職化の強調は提示されている。

また、彼は体育の検討だけでなく、スポーツやフィットネスも踏まえて検討していることに1つの特徴がある。この『*Introduction to Physical Education, Fitness & Sport*』の初版は1990年になる。それまでは、第1章で紹介したように、体育の意義や動向、体育プログラム、体育の専門職と専門科学及びプレイ体育論が紹介されている構成であった。1990年になると、体育だけでなくフィットネスやスポーツの領域について「体育の領域は、スポーツやフィットネスと分かれているが、関連づけられている」(Siedentop, D., 1990, p.351)と述べられている。また「健康、レクリエーション、体育からスキルや知識を組み合わせる新プログラムを創造することによって対応する必要がある」と述べられている。このように体育だけでなく、スポーツやフィットネスにおいても専門職化を図る理由は何だろうか。それは、シーデントップがこれまで社会変化とともに体育論も変化させてきたことと関連する。それは、シーデントップ自身が望む社会変化を起こすことであろう。というのも、1986年にシーデントップは次のことを指摘している (Siedentop, D., 1986, p.17)。

私的な区分でスポーツ、レクリエーション、フィットネスの機会を育むこと、…  
中略…大人の中でフィットネスの重要性を成長させること、…中略…スポーツ文化  
の成長を継続すること、

上述のように、社会においてスポーツやフィットネスやレクリエーションが人々の中で認識され価値づけられる必要性を指摘している。この理論展開は、まさに、学校は社会の縮図であることを逆手にとって、社会変革と体育授業の変革を同時に求める専門職化をはかることで体育の存在意義を高めていこうとする姿勢があったといえよう。社会変化に左右されるならば、体育界やスポーツがよりよい社会変化を生み出す主体にもなろうという見解として受け止めることができる。いわば、スポーツ教育モデルとして初めて提起された1986年において、彼が「体育はそれ自身の存在で価値的である。そして専門科学に言及されることがない」(Siedentop, D., 1986, p.22)と述べているように、社会や学校において価値を高めるのか定かではないが、体育諸活動の価値を認めてもらいたい強い彼の信念がある。仮に、社会においてスポーツやフィットネスやレクリエーションが価値的になれば、当然学校においても、それ自身で体育諸活動が認められる可能性も高まることが考えられよう。つまり、彼の信念は学校保健体育に関する教育課程や体育教科だけでなく、社

会においても展開されるようになったのである。社会において、スポーツやフィットネスやレクリエーションの価値が高まることが望まれているのである。

別の視点からも、シーデントップが体育授業の改善には、スポーツやフィットネス、体育教師の改善や専門職化を図る必要があると読み取ることができる。それは、彼の教師の有効性に関連する一連の研究である。アメリカでは、教育学においても専門科学化運動が引き起こされ、シーデントップも ALT-PE といった学習時間に関する期間記録や教師行動や生徒の技能習熟に対する試行回数などの行動を分析する組織的観察法、あるいは、ゲームパフォーマンスに関する課題分析法などを行い、授業を客観的に構造的に分析して科学化を図っていった (Siedentop, D., 1983)。この側面だけでなく、シーデントップは教師の有効性を検討するために、エコロジー研究を進めていく (Fink, J. & Siedentop, D., 1989)。これは、簡単にいえば、良いバスケットボールの体育授業をしようと思えば、クラスマネージメントや体育館で他のクラスも同時に学習を進めているといった学習環境の側面や、学校の習慣や環境についての影響もあり、これらの関連を構造化したり、関連事項を学んだりする関連した環境や組織も整理したり教育していくことが必要であると明らかにしていくことである。これに関する研究については、シーデントップは、1970年代後半から行っていたと述べられている (Siedentop, D., 2002d, pp.427-440)。つまり、教師は授業で用いる単元計画や相互作用だけを学んでも、効果的な指導に至るかは定かではないということである。授業を変えるには授業理論や生徒を学ぶだけでなく、学校や社会環境までも考慮しておくことが望ましいのである。こういったエコロジー研究からもヒントを得て、体育だけでなく、社会におけるスポーツやフィットネスの専門職化や改善を図るようになったと捉えることは間違いではないだろう。このことから、シーデントップは、スポーツ、フィットネス、レクリエーションといったより幅広い視点の改善と専門職化から体育の授業改善へ作用する展開をみせているといえよう。

もう一つ、シーデントップの研究テーマが強調されていくものがある。それは、教師教育に関してである。アメリカでは、スプートニクショック以来、専門科学化運動と、ヒューマニスティック運動の2つの潮流が生じた (高橋, 1982, pp.18-24)。その後、学力の低下問題に対処するため、1980年代の『基礎に帰れ』という教育の推進によって、体育教科の存在意義は軽視されるようになったと述べられている (ICSSPE[編], 1999, pp.38-44)。一方で、ヒッピーや薬物乱用、弱年齢層の中絶や銃乱射事件など、若者の人格形成の問題も指摘されるようになる。このような中で、教師教育改革が進められていく。アメリカの



カリキュラム研究を行った佐藤（1997， pp.213-249）によれば，アメリカの教師教育について次のように指摘されている。

1986年に発表された教師教育改革レポートによって大規模に教師教育改革が進行している。1つは，カーネギー財団による『備えある国家—21世紀の教師』，2つ目は，教職課程を有する96の主要大学の学長で組織されたホームズ・グループによる自主改革構想となる『明日の教師—ホームズ・レポート』である。それらの中心概念は，教職の専門性である。いずれも，教職の専門的な地位を高めるために大学院段階での教員養成を基本原則とし，教師の力量の知性的な強化と教職の社会的地位の向上を図るなど，根本的な改革を提言していた。ここで，Schön,D.の反省的実践家や，理論と実践の乖離をなくそうとして教科内容の知識を研究するSulman,L.が教師教育改革をリードしていく展開がみられた。

上記の内容が佐藤のアメリカの教師教育の流れの説明の要約である。また，岩田（2015）によれば，アメリカ体育界の教師教育について，1994年から初任体育教師のスタンダード基準が策定される。そして，1990年代には外部による質保証機関が起こり，教員養成評価が展開されたという。また，松本（2004）によれば，専門性を主眼とする教師教育の改革によって，1990年代には半数の大学が5年生を採用し，2004年のオハイオ州立大学大学院では，修士レベルでの専門職大学院として6年の教師教育プログラムが用意しており，多様な指導モデルを理解し適用できるようにカリキュラム編成されているという（松本，2004）。また，中井（2003）は，アメリカ体育の教師教育について次のように指摘している。

1995年に全国スポーツ・体育協会が9項目からなる新任体育教師としての全国基準と各基準に基づいた獲得すべき知識と指導能力の具体像を示した。…中略…アメリカの体育教師教育の改革は，教師こそが良質な体育授業を提供していく決め手であり，良質な体育授業の提供が体育に対する社会的信頼の獲得の決め手になるという認識から，教職の専門性と社会に対するアカウンタビリティに耐えうる体育教師教育プログラムの開発という課題に向かって進んでいるといえよう。この背景には，教員の約半数が5年以内に離職し，約6%が教職免許を持たない無資格者であるという教員の絶対数の不足と4年以上の体育教師教育プログラムを受けて体育教師となっているものが半数以下であるという教員の質に対するアメリカ社会からの要求があることを忘れてはならない。

このように、1980年代の教師教育研究を口火に、1990年代において、教師教育改革が進められたといえよう。シーデントップもこれらの動向を受け止め、プレイ体育論と教師の有効性に関するエコロジー研究から、スポーツ教育モデルの提起と効果検証、その後、スポーツ教育モデルを適用できる教師教育へ着目するようになる。

彼は、「効果的な教師は知識に基づく教師である」(Siedentop,D., 2000, p.1)という。また、次のように述べている (Siedentop,D., 2000, p. x v)。

私たちは、多様な生徒のために効果的で意味ある体育をもたらす教師の能力と次のことを必要とすることを主張する。(a)意味のあるカリキュラムを計画したり、着想する知識、(b)重要なカリキュラムのためにマネージメント指導できるスキル (c)プログラムのインパクトを最適化する学校時間の中で組織的な構造を生み出す管理上のスキル、(d)学校の外側の若者や子どものための学校プログラムの機会を関連づける活力の創造…中略…効果的な体育をもたらしたり計画することは簡単ではない

このような観点から、この著作の中では、効果的な教師になるには、知識に基づくことを指摘する (Siedentop,D., 2000, p. x vi)。次に、マネージメントの予防の概念と協力的な態度の発達は成功するティーチングの基盤になることを指摘する (Siedentop,D., 2000, p. x vi)。さらに、効果的な指導のためにカリキュラムを評価し計画することについて情報を提供する (Siedentop,D., 2000, p. x vii)。最後に、効果的な体育についての実践的な指導スキルや方略について説明される流れとなっている (Siedentop,D., 2000, p. x vii)。これらは、直接、スポーツ教育モデルのために述べていることではなく、その前提となる教師としての基本的な見解に関するものであり、いわばスポーツ教育モデルに関連する教師の有効性に関するエコロジーに関する研究成果の集約でもある。これらのことから、シーデントップが、体育教師に知識に基づくことを要求していることが分かる。

知識に基づく教師への要求は、さらに強化されていく。というのも、スポーツ教育モデルを適用するために必要な教科内容の知識研究まで検討されていくのである。彼は、Sulman,L.の教科内容の知識研究をもとに、体育の内容知識は何かと迫る。以下にその要約をする (Siedentop,D., 2002b, p.368)。

大学では、スポーツを教える準備となる科目が十分に整備されていない。大学では、キネシオロジーが主流になっているように思われるが、キネシオロジーは義務教育の学校で教えない。このように、バイオニクスや運動生理学などのカテゴリーが体育教師の必修となるカリキュラムになるのかどうか、再検討する必要がある。もっといえば、学校現場の領域や中核部分からカリキュラムを準備すべきではないだろうか。たとえば、教員希望者におけるダンスの授業では、ダンスの社会学やバイオメカニクスを編成することである。とりわけダンスを教える方法やダンスに関わる教科内容知識や教育学的知識を教えるべきではないだろうか。

以上が、シーデントップの記述の要約である。このように、シーデントップは、スポーツを教える知識に基づく教師を求める必要性を主張する。ただし、現在の体育教科の中心の構成要素は議論中であり、体育の単一の定義がないというのであり、全面的にスポーツ教育モデルのみを教師教育プログラムとして適用することを望んでいない (Siedentop,D., 2012, p.79)。体育は多様な目的や内容を取り入れており、これらの内容を成果として保証するために多様な指導モデルに基づく指導をシーデントップは次のように勧めている (Siedentop,D., 2012, p.115)。

質の高いプログラムは、フィットネス、スキル統合教育、スポーツ教育、人格的成長、アドベンチャー教育、運動教育、包括的選択科目プログラムを含める広範囲のカリキュラムアプローチで存続することができる。

上記のように、多様な指導モデルに基づく教師が望まれていることが分かる。さらに、彼は専門職としての体育教師像について、専門職としての医師という異なる職業人の例を出して説明を試みている。たとえば、次のように述べる (Siedentop,D., 2012, p.72)。

もしあなたが体育教師になることを選択し、あなたが自身の専門的職業によって専門的実践の基準を承認し尊敬するならば、医者や代理人の事例になるだろう。…中略…体育教師は、医者のように、自身で行うことに決定権と説明責任を持ち、生徒に最善の注意をもたらす改善する責任を持つ

また、シーデントップが捉える効果的な教師には、子どもの学習量と質によって判断される側面がある (Siedentop,D., 2000, p.12). このことから、子どもや学校や地域・保護者の文脈に応じて指導することが教師に求められている。そのことを彼は医師という職業になぞらえながら述べ、専門的職業人としての体育教師像を求めようとしている。

これらのことから、体育教師に、教科内容知識に基づくこと、医者のように患者に応じて処方することなど、高度で複雑な力量を有する専門職の教師を求めているのである。つまり、シーデントップは体育に石のように高度な専門職化を図ることを強調しているといえる。一般に医師を医師という職業人に育てるカリキュラムないしプログラムは厳密かつ多様なプログラムを有している。医師養成には専門診療科目に対応する内容だけではなく、内科、外科、眼科、皮膚科など一般医学の知識と実習をが課せられる。日本の医学部での教育を見ても学部レベルの教育に 6 年間で充てられている。さらに日常での診療は患者と向き合うことで常に真剣勝負であり、新たな治療法の確立に応じて知識や技術の更新も求められる。

このような医師という専門的職業人を養成するためのプログラムを概観しただけでも、現在の体育教師に求められる以上のはるかに厳しい要求水準が確認できる。これをもって、体育教師も医師と同等の教育プログラムが必要であると言うことはできないが、少なくともシーデントップの問題意識の中には、当時のアメリカの状況に照らして体育教師養成における問題点が存在していたといえよう。

なお、体育の専門科学についても、研究がだいたい蓄積され、授業改善に役立つことが期待されてきている。たとえば、身体活動量の増加に対する体育授業の貢献が求められており、今後キネシオロジーの学問発達やアメリカ体育の方向が身体活動の増加を主要な目標として、より貢献するべきであろうと指摘している (Siedentop,D., 2012, p. x vii). また、体育科学の発達には次のように指摘されている (Siedentop,D., 2012, p.310).

1990 年までは身体科学の下位学問 (エクササイズの生理学、キネシオロジーとバイオメカニクス、運動行動) が発達し、それ以降、最近では臨床に力点がおかれている。社会科学の下位学問 (スポーツ社会学、スポーツとエクササイズの心理学、スポーツ教育学、スポーツヒューマニティー) は、身体科学の下位学問よりも後に出現し、スポーツ、身体活動、体育での実践を改善することや調査する

ことに焦点づけられている。一方、身体科学の下位学問は、よく体育の認可のために求められる。これらの近年の新たな下位学問は、体育関連領域の学問の新たな発展の方向を形成するという。

上記が、シーデントップの専門科学に対する評価の要約である。このように、キネシオロジー学会やスポーツ教育学会が1970年代から発足していき研究成果が蓄積されてきた歴史があるとシーデントップに受け止められていることが分かる。

以上、本項では、次のことを明らかにした。シーデントップは体育の授業改善と関わって、スポーツ、フィットネス、体育の専門職化をはかる幅広い構想をもっていること、体育教師には、エコロジー研究やスポーツを教えることに関する知識に基づく教師になることを求めていることが分かった。とりわけ、2000年代に教師教育プログラムも多様な指導モデルが適用できるように、改善されている状況がみられた。そして、2012年では、体育教師がますます身体活動の促進者としての役割を担っていこうと社会変化に応じていく姿勢がみられていたのであった。

## 第2節 展開

### 第1項 鍵概念と目的・目標

前節の第1項では、2011年のスポーツ教育モデルの成立背景について以下のように検討した。まず、シーデントップがどのように社会状況の下、アメリカ社会や体育を捉え、どのような立場に基づいているのか検討した。1980年代にはレーガン大統領によって社会保障と軍事費の拡大という2つの政策によって強いアメリカを目指した。やがて、1990年代のソ連崩壊によって冷戦の終結とともにアメリカ極支配と呼ばれた。しかし、2000年代ITバブルの崩壊や同時多発テロが起これ、2007年には世界金融危機が起き、BRICsの経済成長もあって、アメリカの現状に不満が募った。そのような状況の中で、2009年にオバマ大統領が就任し、人種差別や社会保障といった国内の問題に積極的に取り組むことと、「Change. Yes, We Can」という有名な演説によって、アメリカが格差社会をなくそうと変化が求められている時代になった。

一方で、アメリカの教育は、1980年代後半から教師教育改革が進められたこと、国家的に最低限の教育内容を保障すること、IT教育といった高度な学力形成を図っていく個性化教育の3点が推進されていく。これらを受け止めて体育界では、まず、教育界の中で重要

な教科であると訴えることが必要であった。1980年代の『基礎に帰れ』という教育の推進によって、体育教科の存在意義は軽視され、時間数の削減や未実施があったと報告されており、質のある体育授業や教師の質の改善が指摘された(ICSSPE, 1999)。また、『National Standard』と『Healthy People 2020』の策定によって、健康教育を保障していく動きがみられた。さらに、アメリカ体育界は、質の高い体育の授業の実現を掲げ、一層子どもの文脈に応じた指導ができることを推奨する。シーデントップもこれらの動向を受け止めて、多様なモデルに基づいて指導することを承認している。

第2項では、アメリカ体育の中心課題となる身体活動の促進とNASPEの幅広い学習内容に応えるために、シーデントップは、子どもに応じて焦点化した目標を設定し、多様なモデルに基づく指導を戦略的に適用して着実に成果を残していく指導方法をとっていたことが分かった。また、シーデントップがいう多様な指導モデルには、技能主題モデル、健康を最適化する体育モデル、概念に基づく体育モデル、学問統合モデル、人格的・社会的責任モデル、経験に基づいた冒険教育、スポーツ教育モデルが挙げられていた。それぞれは、成り立ちや特徴などが述べられており、批判的な意見がみられずに受け止められていたことを明らかにした。シーデントップが唯一批判していたプログラムは、運動による教育の具体的な授業展開でみられた、短い単元、控えめな指導という特徴を持つマルチ活動アプローチであった。

第3項では、シーデントップが、子どもの文脈に応じて焦点化された目標を設定して多様な指導モデルを使い分ける体育教師を求め、さらには、体育教師に医者のように自立した高度な専門職となることを主張していると示した。とりわけ、体育の専門職は、知識に基づいて発達し続けることが求められていた。シーデントップは体育授業改善のために、教師、学校、社会におけるスポーツやフィットネスの改善も展望した幅広い視野を持っていることを明らかにした。そして、2012年においては、ますます、体育、スポーツ、フィットネスの専門職は、身体活動の促進者としての役割が期待されていることが分かった。

本項では、こうした体育の説明責任と専門職化が求められる中で、シーデントップがスポーツ教育モデルにおける意味、遊び、スポーツをどのように捉えたのかについて検討し、スポーツ教育モデルの目的、目標と指導方略を明らかにしてスポーツ教育モデルの特徴を検討する。

まず、意味についてである。シーデントップは、「身体活動の他の形式やスポーツやダンスで多くの意味は、チームの所属に由来する」(Siedentop, D., 2011, p.3)と明記する。

この他での意味の用いられ方は、ほとんど見当たらない。次に遊びについてである。スポーツ教育モデルにおいてシーデントップは、遊びを直接定義づけたり、それについて詳しくその性格を語ったりすることもなく、巻末の語句一覧においても取り上げられていない。

スポーツをどのように捉えているかについて、シーデントップは次の 4 つの観点からの指摘している。

1 つ目の観点は、これまでの体育とスポーツ教育モデルの違いである。スポーツ教育モデルとこれまでの伝統的な体育との違いは次の 10 点から異なると指摘する (Siedentop,D., 2011, p.1)。

- (1) 単元が長い
- (2) 能力混成のチーム
- (3) 多くの役割がある
- (4) 活動が修正される
- (5) シーズンを用いて技術と戦術を学ぶ
- (6) 競技会がある (簡易から複雑へ)
- (7) 基盤は 3 チーム
- (8) 記録の保持
- (9) ポイント制でチャンピオンが決まる  
(チームワーク, フェアプレイ, パフォーマンス)
- (10) 祭典が最後にある

この区別は、スポーツの本質的特性とも述べられている (Siedentop,D., 1994, pp.7-9) これによって、「子どもたちの教育的なスポーツ経験をいっそう真正で完全なものにしたい」(Siedentop,D., 1994, p.7) というのである。スポーツの本質的特性を体育授業において取り入れることで子どもに対して次のようなことが期待されている (Siedentop,D., 2011, p.14)。

単元が長いことで、一つのスポーツ種目に夢中になって学習できること。異質集団にすることによって意味を生み出すこと。多くの役割を学ばすことで、スポーツの多様な内容を学習できること。スポーツは大人によってつくられたルールであるので、子どもたちにとって楽しめるゲームに修正していくこと。スポーツの楽しさは技術と戦術から成り立っているため、その両方を学ばせようとしている。基盤を 3 チームにすることでスポーツを支えるという企画運営面を教育していく側面がある。また、ポイント制を用いることでス

ポーツの競技力だけでなく、チームワークやフェアプレイについて学習していくことができる。

さらには、単元が長いことで教師はスポーツのレクリエーションの紹介者という側面だけでなく、スポーツについて深くゲームパフォーマンスや、チームとしての取り組み方やスポーツの運営方法について、教師が深く長く指導できる特徴とそれに関する教師の力量発達が期待されるという (Siedentop,D., 2000, p.12)。

2つ目の観点は、スポーツ教育と校内スポーツの違いを以下の4点示すことでスポーツ教育におけるスポーツとの関わりをあらわしている (Siedentop,D., 2011, p.9)。

- (1) すべての参加者は等しい練習時間を持つ
- (2) 生徒は多様な役割を学ぶ
- (3) 典型的にテクニックや戦術を学ぶためにより多くの学習機会をもつために小集団の側面をもつチームにする
- (4) 活動は成功する生徒を可能にするために、ほとんどいつも修正される

シーデントップによれば、これは発達の即してスポーツに関わることで、スポーツを教育的に再定義することである。この点は、次の引用文からも明らかであろう (Siedentop,D., 2012, p.65)。

スポーツ教育モデルは、楽しく教育的に有益である良い競争の前提に基づかれています

また、彼は「最終的に子どもや若者にスポーツからもたらされる主要な違いは、生徒がスポーツ教育でパフォーマンスを通して学ぶさまざまな役割である」(Siedentop,D., 2011, p.8) とし、両者の最も違う点は多様な役割にあると述べられていることが分かる。

3つ目の観点は、シーデントップが提唱するスポーツ教育モデルの中では、スポーツ欲求を充足させることが強調されることである。具体的には、次に述べる4点のスポーツ欲求を満たすことであると述べられている (Siedentop,D., 2011, p.9)。

- (1) 彼らは行動したい、特に行動は得点をするために導かれる
- (2) 彼らは行動で人格的関与を求める
- (3) 彼らはきわどい得点にしたいし、均等に匹敵するチームを好む
- (4) 彼らは新しい友達を作るように、彼らの友情を再確認する



(チームに囲まれた良い競争は、いつもチームの中で協力を求める)

上記の点が、シーデントップがスポーツ欲求であり、これらを満たすことが発達的に適した競争の価値であるという (Siedentop,D., 2011, p.9).

4 つ目の観点は、シーデントップがスポーツ心理学者である Duquin,M. (1988) の提案するスポーツ経験の義務をスポーツ教育モデルにおいて果たすことができるという (Siedentop,D., 2011, p.9).

- (1) 参加することで楽しくおもしろい
- (2) 活動のスキルを発達させることで安全な意味をもたらす
- (3) 道徳上の感受性や思いやりを育てる
- (4) 動きのスキルの美や喜びを実感する
- (5) 創造, 冒険, 発見の魂を経験する
- (6) コミュニティーの感覚を拓く

上記の指摘によって、スポーツ経験の成果が方向づけられる。以上にみられるように、シーデントップはスポーツ教育と伝統的な体育との違いについて方法論的側面からスポーツの特性を指摘した。また、校内スポーツとの違いから発達的に適したスポーツとのかかわりの性格を示した。さらに、スポーツ教育モデルは子どものスポーツ欲求を満たす価値とスポーツ経験の成果を方向づける特徴があった。上記の検討によってスポーツ教育モデルにおけるスポーツは、その方法、特徴、子どもにとってのスポーツの価値や経験という点でこれまでの体育授業でも校内スポーツとも異なる際立った違いを有するといえよう。

では、次にスポーツ教育モデルの目的と目標について述べていきたい。彼は、「スポーツ教育の目的は有能で教養があり熱中するスポーツ人として彼らが成長することを援助し、そして最大限の意味で選手になるために生徒を教育すること」(Siedentop,D., 2011, p.4) であると述べる。そして、「これらの目的は野心的である。それらは子どもや若い人々にスポーツ教育を受け入れるだけでなく、一般的なスポーツや活動文化のコミュニティー、領域、国々の活力や健康のために深い意味を持つことができる」(Siedentop,D., 2011, p.14) と指摘する。このようにスポーツ教育モデルは、幅広い社会貢献を目指しているといえる。そしてまた、スポーツ教育モデルの目標も、以下に示すように多岐に渡る (Siedentop,D., 2011, p.18).

- (1) スポーツの特別な技術とフィットネスの発達
- (2) スポーツの特別な戦略的遊びを実行することができるし正しく評価する

- (3) 発展的に適用するレベルで参加する
- (4) スポーツ経験の管理と計画を分けること
- (5) 責任のあるリーダーシップをもたらす
- (6) 儀式と慣習は一つだけの意味を持つスポーツを与えることを正しく評価する
- (7) スポーツの懸念事項について決定事項が論じられるように能力を発達させる
- (8) 審判員することやトレーニングについて知識を適用し発達させる
- (9) 放課後に身体活動やスポーツに関与できるようになること

このように、スポーツ教育モデルが教育的に有益であり、広く社会貢献していくことが目指されていることが分かる。このことは、2章の第1節の第2項において、現在の体育概念がNASPEによる『*National Standards*』といった幅広い学習内容の策定と『*Healty People 2020*』といった身体活動の促進がテーマとなっている体育界の動向に対応しているものであるといえよう。実際、スポーツ教育モデル(2011)では、NASPEの『*National Standards*』の学習評価に応じて成果を示してきた歴史を持つし、身体活動の促進についても検討して記述している。したがって、このスポーツ教育モデルの目標と目的から、スポーツ教育モデルは体育界の主要な動向を受け止めて構成されているといえる。

では、スポーツ教育モデルの概念の背景にあるものは何か。何で構成させているか整理すると3点まとめることができよう。1つ目は、アメリカ体育界の国家的な主要動向に対応することで構成されていることである。それは、先ほど指摘したスポーツ教育モデルの目的・目標とアメリカ体育の主要施策との関連が密接に結び合っていることから理解できる。

2つ目は教育学的動向に応じることである。特に2011年の改訂において最も増加した内容であり、その時点で強調されていたといえる。シーデントップは「スポーツ教育は学校で指導とカリキュラムの現代的動向とともに完全に一致する」(Siedentop,D., 2011, p.14)と主張する。この点から、次のように現代の教育学的動向と調和すると述べている(Siedentop,D., 2011, pp.14-15)。

- 1) 「生徒を中心としたアプローチとして支持されること」(Alexander,K., Taggart,A., &Luckman,J., 1998)。
- 2) 「状況におかれた学習の良い例として述べられている」(Kirk,D. & Kinchin,G., 2003 ; Kirk,D. & Macdonald,D., 1998)。

- 3) スポーツ教育では生徒のパフォーマンスと競争は公平であり、真正の評価はより簡単に入手できる。事実、生徒のパフォーマンスと記録は現在進行中の真正の評価を保持し続けるし、それは最後の業績が分かるのと同じくらい望まれた成果や過程を見せることができる。
- 4) 小集団学習はスポーツ教育の中心であり、それはいくつかの課題のためにチームメイトが協力することを要求する。それゆえ、このモデルは協同学習の多様な形式と一致する。
- 5) スポーツ教育はプロジェクト学習に関する最新の力点と一致する。
- 6) スポーツ教育は教科領域を交える統合学習の多くの良い機会を申し込み、中学校カリキュラムで特に重要になっている。

上記のことから、スポーツ教育モデルは積極的に教育学的動向に対応して、構築させていることが分かる。

3つ目は、シーデントップが「スポーツ教育はプレイ体育の論理的延長である。心理学もしくは教育の全体像よりも文化の全体像を強調する」(Siedentop,D., 2002a, p.414)と指摘していることである。彼は、プレイ体育論をスポーツ教育モデルの哲学として、みんなのスポーツの原理として強調していた。1994年に初めてスポーツ教育モデルを1冊の著作として提起した『*Sport Education : Quality PE through Positive Sport Experience*』という題目から分かるように、スポーツ教育を前向きなスポーツ経験を通しての質のある体育と明示している。また、シーデントップは1986年に「スポーツはプレイに由来し、より人間味のある立派な文化のために貢献することをそれらの基礎の第1として私はスポーツ教育が正当と説明した。第2に、熟成したスポーツ文化は意味のある構造に向かって文化を進化させる象徴である」(Siedentop,D., 2002a, p.412)と述べている。他には、「スポーツは体育の目標を成し遂げる優れた媒介である」(Siedentop,D., 1994, p. i)と指摘されている。

さらに、彼は、スポーツ教育の未来という点から次のことを述べている (Siedentop,D., 2002a, p.417)。

私は、スポーツ教育を通して、「応用 (praxis)」するための重要な機会をみた。LEAPのプロジェクト—南カリフォルニア大学の学校保健のRuss Pateとその同僚によって運営された—は、健康的な身体活動習慣を構成する目標とともに、9年

生の少女を主としてプログラムを行った。彼らは、スポーツのためでなく、自身のプログラムのためにスポーツ教育を用いるが、より重要なことは、彼らが他のカリキュラムの側面のために用いてスポーツ教育の未来をつくり、スポーツ教育を維持することである。…中略…この活動の性質は、ゆくゆくは前向きで反響のあるスポーツ文化であるスポーツ教育の目標と一致することが十分にある。それは、教養のあるスポーツウーマンになる彼女を支援することとして、スポーツ実践を批判的に分析する能力を持つことだけでなく、それらを変えるために何かをすることになるだろう。スポーツ教育は、私のあらゆる期待を越えて人気に成長している。…中略…彼らは、体育の文脈で質の高いスポーツ経験とともに、よりよく子どもや若者に役立つスポーツ教育を理解する。

上述の通り、スポーツ教育は、健康教育や人格形成を主とした体育の目的の後に、さらにスポーツ文化を経験できる発達段階があることを示している。このように、多様にスポーツ教育モデルが用いられることは、スポーツ教育モデルのあらゆるスタートの仕方が用意されることになるし、その後、真正のスポーツ文化の経験や、社会におけるスポーツ文化の変革をもたらすようにする発展方向を示しているといえよう。つまり、シーデントップの真正のスポーツ文化への誘いはスポーツ教育モデルの頂点に位置づけられている構成となっているといえよう。

以上のことから、スポーツ教育モデルは、スポーツの再定義を多面的に行ってスポーツを取り扱う特徴があった。また、スポーツ教育モデルはアメリカ体育界の主要施策、現代の教育学的動向、プレイ論に基づいてよりプレイフルなスポーツ文化への発展に寄与しようとして構成されており、「楽しく教育的に有益である良い競争の前提に基づいて」、幅広く社会貢献する方針を持っていたといえよう。次項では、スポーツ教育モデルの授業展開について具体的に検討する。

## 第2項 授業展開

前項では、スポーツ教育モデルにおけるスポーツは、シーデントップ独自のスポーツへと定義づけられ、そのもとで展開されるスポーツ教育モデルは、現代のアメリカ体育や教育学的動向とプレイ体育論の影響を受けて構成されていることを明らかにした。本項では、先に、子どもの学習活動の様相が分かるように、スポーツ教育モデルの学習課題、学習環

境、学習順序、その他の学習ポイント、学習成果や評価について検討する。次に、スポーツ教育モデルを適用する教師の全体像を明らかにするために、モデルのカリキュラムと指導の哲学を示し、モデル導入する教師への配慮点、モデルの構成要素、重点化される指導内容に関する知識を述べることにする。

#### (1) 子どもの学習活動の様相

##### 1) 学習課題

まずは、学習課題についてである。スポーツ教育モデルは、幅広い目標をもっている。スポーツ教育モデルを適用する教師は、幅広い学習目標の中から、子どもの文脈に応じて学習課題を設定することが求められている。たとえば、シーデントップはシーズンの成果を抽出することについて次のように記述をまとめることができる (Siedentop,D., 2011, pp.61-62)。

よい体育プログラムは明確なプログラムのミッションを持つ。それは達成することを約束する。このような観点から、授業の特有のシーズンを策定するにあたって留意すべき事は、3つの観点から確実な成果を引き出すことである。①シーズンの最後に生徒は何を理解してできるようになるのか。②スポーツ教育のシーズンの中に身体活動に従事するための機会をどのように最適化するのか。③生徒がより多くの自信にあふれ、シーズン中に参加を楽しむためにはどうすればよいか

このような3つの問いから、シーズンの成果を精選することを指摘する。また、成功するシーズンをデザインするための「最初のステップは、達成できるシーズンの成果に限定した準備を決定すること」(Siedentop,D., 2011, p.76)と指摘する。この指摘からも限定した目標を選び抜くことを重視していることが理解できる。具体的に上記の①では、どのようなパフォーマンスや態度や知識をシーズンの最後に身につけさせるかである (Siedentop,D., 2011, p.61)。②では、「体育授業の中ですべての生徒の身体活動レベルを最適化することは、教師のカリキュラムの方向づけに関係なく主要な目標になるべきである」(Siedentop,D., 2011, p.62)と指摘されているように、少し強めの拘束力をもったねらいであることが分かる。③では、生徒にとっての身体活動の楽しさ要因は低く見積もられることができないし、学習課題の質は、挑戦し過ぎることも易し過ぎることもつまらない (Siedentop,D., 2011, p.61)。鍵は、最初の活動の経験で成功を味わわせることであ

り、身体活動における自己効力感は、参加の最初の機会で経験される成功によって決まる (Siedentop,D., 2011, p.62). そのため、これまでのスポーツ教育で修正された学習状況に焦点をあてることは前向きな学習機会を持つ生徒をより多く支援するだろう (Siedentop,D., 2011, p.62). それゆえ、生徒の参加活動は、成功に強力な可能性を創造すべきであるという (Siedentop,D., 2011, p.62).

以上の点から、スポーツ教育モデルの学習課題は、幅広い学習内容から 3 つの問いを通して、パフォーマンスや知識理解と身体活動レベルの最適化と楽しさをもたらす特定の学習課題が設定されるといえる.

## 2) 学習環境

次は、スポーツ教育モデルの学習環境についてである. それは、前項でも述べたスポーツの特性 10 点を体育授業の中に取り入れることであり、スポーツ教育モデルの 1 つの大きな特徴である. (Siedentop,D., 2011, p.1).

- ① 単元が長い
- ② 能力混成のチーム
- ③ 多くの役割がある
- ④ 活動が修正される
- ⑤ シーズンを用いて技術と戦術を学ぶ
- ⑥ 競技会がある (簡易から複雑へ)
- ⑦ 基盤は 3 チーム
- ⑧ 記録の保持
- ⑨ ポイント制でチャンピオンが決まる  
(チームワーク, フェアプレイ, パフォーマンス)
- ⑩ 祭典が最後にある

このことから、スポーツ教育モデルは、教育的なスポーツ環境を経験しながら学習を進めることができるといえよう.

## 3) 学習順序

次は、スポーツ教育モデルの学習順序についてである. それは誘導練習 (Guided Practice) から自主練習 (Independent Practice) へ移行する (Siedentop,D., 2011, p.22). スポーツ教育モデルの鍵となる指導特性は、「学習者中心の指導アプローチへ転換することであり、学習過程」 (Siedentop,D., 2011, p.22) である. 教師は、生徒と共有してスポーツ教育の

所属意識とより多くの責任を生徒に案内しなければならない。といっても、教師はスポーツ教育では教えることがないというのではなく、実際は通常の体育以上に教える内容をもつ。

スポーツ教育では、生徒がコーチやレフリーやマネージャーやチームの役割に取り掛かるために、それについても学ばせる指導が必要である。さらには、スポーツ教育を用いる教師は、伝統的な体育授業よりも、より頻繁に個人的に教えることができる (Siedentop,D., 2011, p.22)。これらの指導を実現するためには、教師は、生徒がレフリーやマネージャーになるために学ぶ環境設定の責任を引き受ける必要がある (Siedentop,D., 2011, p.22)。円滑なマネジメントを保障する適切なクラスの習慣を生徒に教えて、小さな異質集団学習で成功する生徒を助けることによって、教師は重要な成果がより起こりそうなクラス環境をデザインする (Siedentop,D., 2011, p.22)。

しかしながら、スポーツ教育モデルを適用する教師は決して直接指導や全体グループに対する指導を行わないことを意味しない。全体グループの直接指導、もしくは誘導練習はスポーツ教育の初期の段階において、もしくは新しいテクニックや戦術を授業で紹介しなければならない場面など、特有な状況では適した方略である (Siedentop,D., 2011, p.24)。また、自主練習においては、教師がその間に何をみて何を知るのか、いつ自主練習に転換するのか知ることについてシーデントップは詳述している (Siedentop,D., 2011, p.25)

#### 4) その他の学習ポイント

次に、スポーツ教育モデルにおけるその他の学習ポイントについてである。それは、ゲームセンスを発達させることであり、知識のあるゲームプレイヤーを発達させることである。まず、ゲームセンスを発達させることとは何か。それは、「生徒がプレイの本質のフローを十分に感じると期待する活動やゲームを楽しむこと」 (Siedentop,D., 2011, p.25) につながることである。その最もシンプルな意味は「選手が次に何をするのか分別のある決断をし、正しい時に可能性のある場所へ行動すること」 (Siedentop,D., 2011, p.25) である。シーデントップがいうゲームセンスに関することは Launder,A. (2001) の『*Play Pracutice*』に依拠している。シーデントップは、Launder,A. (2001) のゲームセンスについて、次のように捉えている (Siedentop,D., 2011, p.27)。ゲームセンスを発達させることは、そのルールを理解し、ゲームに適した戦術やテクニックを結び付ける学習を要求する。このような学習者は、スキルフルであり、スキルのある選手はゲームのフローを理解し、チームが実行しようとする戦術を理解する、正しい位置を獲得する、良い決断をする、決断を下

すために必要とされるテクニックを持つ。したがって、スポーツ教育は、テクニックや戦術の両方の練習を必要とする (Siedentop,D., 2011, p.27) このように、ゲームセンスをシーデントップは位置づける。この他にも、シーデントップは、テクニックの練習、ターゲットゲームのテクニックと戦術練習、ストライキングとフィールドイングの技術と戦術の実践、コート分離のゲームの技術と戦術的实践、侵入ゲームのテクニックと戦術練習、テクニックや戦術の両方を対処するチーム練習を組み立てることについて、詳細に記載している。いずれにしても、シーデントップは「スポーツ教育では、主要な焦点はゲームセンスを発達させること」(Siedentop,D., 2011, p.25) であるというのである。

そして、シーデントップは「ゲームセンスは知識のあるゲームプレイヤーを発達させることで命運を左右する」(Siedentop,D., 2011, p.33) と述べ、教師が生徒にゲームプレイヤーとしての発達を望む時、試合を読むことを学び、生徒たちが意志決定のスキルを発達させるような機会を創造しなければならないという (Siedentop,D., 2011, p.33)。ゲームの文脈を欠いている決まりきったドリルの中 (ドリブル、キャッチ、サーブ、シュート) でのテクニックを練習しても、知識のあるゲームプレイヤーへと発達させることはない。より多くの真正の文脈の状況において、生徒はどこへ移動するのか、シュートかドリブルのどちらが良いか、何かをすることについて彼ら自身考える判断力や意思決定を取得すること。それらが本物の選手になる生徒の中心にある (Siedentop,D., 2011, p.34)。したがって、教師は、知識のあるゲームプレイヤーを発達させるために、ゲームの文脈を用意した練習機会や判断材料となる知識や意思決定の機会を提供して助ける必要があるという (Siedentop,D., 2011, p.34)。

##### 5) 学習成果や評価

次は、学習成果や評価についてである。上述のことから、スポーツ教育モデルを経験する生徒がどのような学習内容や成果を受け止めるかは、おおよそのことが検討できよう。まずは、スポーツ教育モデルを適用した教師が立案した目標を達成していることが考えられる。また、成果は『*National Standards*』の目標といかに身体活動を促進したかについて検討されるだろう。シーデントップによれば、評価とは「課題の多様性や生徒の理解、スキル、知識を明示する良い機会を与えるし、成長や学習の継続を認める文脈で内容を適合する」(Siedentop,D., 2011, p.157) と述べられている。さらに、評価について述べられているので、以下にその要約を示す (Siedentop,D., 2011, p.157)。



教師が綿密にシーズンの成果を位置づけたプログラムは、生徒や両親、学校管理者によって価値づけられることができる。それは、両親と同様に学校や地区の管理者にあなたのプログラムの詳細について、信用できる情報を効果的に交換することによってできる。アメリカ体育の中では説明責任が問われている。そこでは、信用できる情報なしに、プログラムに作用するものに予算を合わせ、管理者の方針に影響を与えることは難しいかもしれない。また、情報のようなものなしに、両親の支援を得ることは難しいだろう。

以上がシーデントップの評価に関する 1 つの見解の要約である。そこで、シーデントップは説明責任を前向きに利用して、生徒のパフォーマンスについて信用できる情報を発達させる方略を評価に位置づけて、その方略を次のように説明する (Siedentop,D., 2011, p.157)。

もし、教師が体育を価値づけられた教科として存在させるべきであると考えれば、教師は教える目標や内容を生徒に伝え、それで体育の評価をすると約束するべきである。

このような記述から、明らかにシーデントップは、説明責任に対応した、そしてより一層価値的なプログラムにするために評価づけようとしていることが分かる。

また、具体的には、スポーツ教育モデルの評価については、次のことが指摘されている (Siedentop,D., 2011, p.160)。

スポーツ教育のシーズンの構造は、真正の競技会を強調する。それゆえ、真正の競技会は真正の評価である。真正の成果を強調するスポーツ教育モデルは、文脈に応じてそれらの成功を収めた競技会を行うための能力として保護されることができる。その文脈とは、より大きな世界で行われる課題を以下に関連づけることができているかということである。真正の成果を価値づける教育者にとって、そのアイディアは、それが適切となる文脈での成果を実演していることができる生徒に従って指導を提携することである (これを私たちは、文脈化されたパフォーマンス能力と呼ぶ)。もし最後のテストが存在するなら、それはクライマックス中

のパフォーマンスそれ自身であり、それは、展示（exhibition）としての教育的評価において言及されることになる。

…中略…すべての生徒の役割はスポーツ教育の成功のために重要である。あなたは競争することに加えてチームの管理上の役割を遂行パフォーマンスすることやスコアキーパーやレフリーでのパフォーマンスを評価しなければならない。

上記のように、スポーツ教育モデルはシーズンの最後に行われる祭典的なクライマックスのイベントにおける生徒の文脈化されたパフォーマンスを教育的に評価すべきであると述べている。また、ゲームパフォーマンスのみならず、チームの役割やスポーツ運営の側面などについても評価・指導することが求められているといえよう。さらに、シーデントップは実行可能な評価システムを発達させるために、4つのステップを要求する（Siedentop,D., 2011, p.161）。

- ① 適切な状況で役立つパフォーマンスの本質を明確にする成果を識別すること
- ② 評価の道具を精選すること
- ③ シーズンの至る所で計画された成果の過程をみせる評価の道具を用いること
- ④ 生徒の成果を記録すること

とりわけ、4点目の内容は、さらに具体的に次のような6つの方略が用意されている。6つの鍵となる方略は、教師がつくる体育プログラムの重要な構成要素の場合を助けるだろうとシーデントップは以下のことを指摘する（Siedentop,D., 2011, p.182）。

- ① あなたのプログラムの業績について共有するために信用できる情報を持つこと
- ② いつでもどこでも誰とでも共有できるようにするために準備すること
- ③ すべての可能性がある現場を使うこと
- ④ シーズンのイベントに重要な人々をまねくこと
- ⑤ 定期的にああなたの学校の PTA のミーティングに出席すること
- ⑥ フィールドでの最近の発達の情報についていくこと

このような方略によって、(ア) 選抜されたシーズンの成果と評価の間の関連を見せ、(イ) より多くの管理できる過程の評価をつくる方略を提示し、(ウ) 政策立案者、地域レベルの、

学校や両親にあなたの体育プログラムを支持し、促進するために用いられることができる情報のようなものをもたらす必要があるというのである。以上のことから、スポーツ教育モデルの学習課題—学習環境—学習順序—その他の学習ポイント—学習成果・評価を示し、スポーツ教育モデルにおける子ども全体像を概観した。これについては、生徒は主体的に授業を進めることが望まれており、チームでの役割をもって共同的な学習を展開し、教育的なスポーツ環境に触れ、楽しく身体活動を促進し、ゲームセンスを養っていく展開が浮かび上がるといえよう。次に、スポーツ教育モデルを適用する教師の全体像について迫る。

以下では、スポーツ教育モデルのカリキュラムと指導の哲学—モデル導入への配慮—モデルの構成要素—重点化される指導内容に関する知識を述べていくことにする。

## (2) スポーツ教育モデルのを適用する教師の全体像

### 1) カリキュラムと指導の哲学

まず、スポーツ教育モデルのカリキュラム哲学は次のように述べられている (Siedentop,D., 2011, p.13).

スポーツ教育のカリキュラム哲学は 2 つの独特な特性をもつ。内容目標の準備を拡大させること：より深い内容の範囲を対象とすること。

この「内容目標の準備を拡大させる」ことは、より長いシーズンを認めることである。たとえば、一部分の個人的なテクニックだけでなく、コーチングやレフリーやより良いスポーツ実践と悪いスポーツ実践を正しく評価して、多様な活動の習慣や儀式を理解する生徒の機会を保障するためである。いわば、教師にとって、内容目標の準備を拡大させることができることは、長い単元時間の確保を意味するだけでなく、同一の時間であっても、教えることが増加していくことであり、それは、初めてスポーツ教育モデルを適用する時は、ゲームパフォーマンスやスポーツ教育モデルの運営に力点が置かれるだろう。しかし、教師はスポーツ教育モデルに熟練していくことで、内容目標を拡大させ、次は審判やチームの役割やスポーツの文化的な価値などを教育していくことができるようになっていくことを求めているといえよう。

もう一方の「より深い範囲の内容を対象とすること」は、次のことを意味する。これまでのマルチ活動アプローチでは、そのスポーツ種目のルール理解と基本的なスキルを学ぶ程度にとどまっていたといえる (Siedentop,D., 2011, p.13)。そして、そうやって多様な

スポーツ種目の表面的な入門的な一部分のみを学ぶことになっていた。しかし、スポーツ教育モデルはスポーツの真正に触れる深い部分について教育するものである。それは、マルチ活動アプローチでは、到達できない多様な成果やスポーツ教育モデルで期待されるチームの役割を学ぶ生徒のために、十分に長く続くようにデザインされている(Siedentop,D., 2011, p.13)。以上のことから、スポーツ教育モデルのカリキュラム哲学として、内容目標を拡大すること、より深い範囲の内容を対象とすることであり、いずれもそれは多様な成果を生み出すように長い授業時間の確保を主張するものであった。

次にスポーツ教育モデルの指導哲学は「小さな異質の学習集団を維持し発達させることを中心におくこと」(Siedentop,D., 2011, p.14)である。これは、Cohen,E. (1999)の共同学習に一致するものである。共同学習によって、チームの中で生徒は、多様な役割や責任を持ち、チームの成功へ貢献するという(Siedentop,D., 2011, p.14)。

## 2) モデル導入への配慮

次に、モデル導入への配慮である。シーデントップは、初めてスポーツ教育モデルを適用しようとする教師には、徐々にプログラムの複雑さを加えること、教師がよく知っている活動を精選すること、最初の授業では少しだけの変化から始めることの3つに留意して取り組むように提案された(Siedentop,D., 2011, p.11)。いわば、「カリキュラムや指導のいくつかの新しいアプローチは、教師のために生徒のために、前向きな最初の経験が重要である」(Siedentop,D., 2011, p.11)と指摘されている。このように、教師や生徒にとって好ましい結果や好意的な点から導入されることを望んでいるといえよう。

## 3) 構成要素

次に、モデルの構成要素についてである。シーデントップのスポーツ教育モデルは、実際にスポーツ教育モデルを適用した教師から述べられたことであり、そこでの実践から得られた知見である。というのも、1994年のスポーツ教育モデルにおいて、次のように提起されているからである(Siedentop,D., 2011, p.ii)。

本書は、筆者と同僚とが協力し、教育実践の場で指導に取り組んでまとめられたものである。本書で解説しているカリキュラム計画や指導方略は、実践の場で繰り返し試されてきた。この本を手がかりにすれば、だれもがすぐにスポーツ教育を始めることができるであろう

また、2011年のスポーツ教育モデルでは、1994年から2010年までに数多くのスポーツ教育モデルの実証的な研究が行われていた（Hastie,P., 2011）。そのために、2011年のスポーツ教育モデルの構成要素は、単に現場からの知識というよりも、理論と実践を結合させた、教科内容に関する専門的な知識として明らかにされてきたものであるといえよう。

#### 4) 重点化される指導内容

次に、重点化される指導内容に関する知識である。それは、2011年のスポーツ教育モデルの目次を紹介することで理解できる（Siedentop,D., 2011, pp.iii-v）。

### 1章 スポーツ教育モデルの鍵となる概念

- ・スポーツ教育の目的
- ・スポーツ教育の目標
- ・スポーツ教育と青年や学校対抗のスポーツとの違い
- ・スポーツ教育の競争の本質
- ・証拠がスポーツ教育について述べることは何か？
- ・スポーツ教育を始めて手にすること

### 2章 スポーツ教育のカリキュラムと指導方略

- ・スポーツ教育のカリキュラムと指導基盤
- ・どのようにしてスポーツ教育は最新の教育的理論と適合するのか
- ・スポーツ教育の周囲に体育プログラムを組織すること
- ・関与する活動を定めること
- ・小グループの学習としてのスポーツ教育
- ・スポーツ教育の鍵となる指導特徴
- ・生徒がゲームセンスを発達させることを支援すること
- ・知識のあるゲーム選手を発達させること
- ・スポーツ教育と国家的身体活動の目的
- ・より広い学校の目標に調和するためにスポーツ教育をカスタムすること

### 3章 クラスマネジメントと態度の発達

- ・なぜクラスマネジメントは重要であるか
- ・適切な態度を発達させること：フェアプレイの文化の間
- ・フェアプレイを教えるための戦略
- ・スポーツ教育で活力を持続することと創造すること

#### 4章 シーズンの成果を特定することと選択すること

- ・シーズンの成果を選択すること
- ・国家的身体活動の目的を関連付けられる成果
- ・スポーツ教育特有のシーズンの成果

#### 5章 成果をあげるためにシーズンをデザインすること

- ・地元の考慮すべき事項
- ・成功するシーズンをデザインするための鍵となる特徴
- ・シーズンのために準備すること
- ・7～9年生の事例
- ・日々のスケジュール
- ・練習のサンプル
- ・リーグの得点システムを設定すること
- ・初めて利用するシステムを設定すること
- ・初めて利用するためのヒント

#### 6章 ゲームと活動を修正すること

- ・修正するゲームのための鍵となる戦略
- ・ゲームの修正：スポーツのパフォーマンスとイベント
- ・ゲームの修正：ターゲットゲーム
- ・ゲームの修正：壁とネットコートのゲーム
- ・ゲームの修正：侵入ゲーム
- ・クラス内のゲームの修正
- ・身体障害の生徒を含めること
- ・クラス内のゲームの修正
- ・身体障害の生徒を含めること
- ・修正されたスポーツ，ゲーム，そして活動カリキュラムを創造すること

#### 7章 競争の体裁をデザインすること

- ・基本的性質を案内すること
- ・進歩的な競争の体裁
- ・イベントモデル
- ・総当たり戦

- ・クライマックスのイベントのためのトーナメントの体裁
- ・競争の体裁の最終的な世界

## 8章 生徒の役割を決定すること

- ・選手
- ・チームの役割
- ・専門的な役割
- ・レフリーに関するノート
- ・役割を用いる時に重要な考慮すべき事項
- ・役割ですべての生徒を含めること
- ・スポーツの委員会

## 9章 チームとコーチを選択すること

- ・チームの大きさとチームの人数
- ・チームのために生徒を選択すること
- ・チームをコーチするのは誰？
- ・チームの所属
- ・チームのポートフォリオ

## 10章 スポーツ教育の祭典をすること

- ・スポーツ教育のために祭典的な日々を環境を発達させること
- ・クライマックスのイベントを発達させること

## 11章 スポーツ教育での評価

- ・何が評価の構成要素か？
- ・学習するためと学習の評価
- ・スポーツ教育の中的评价
- ・真正の評価
- ・実行できる真正の評価システムを発達させること
- ・質のある体育のためにあなたの事例をつくること：学年の手続きをこえて

## 12章 スポーツ教育とともに学問の目的を統合すること

- ・教室の学習を強化するためにスポーツ教育の資源を使うこと
- ・スポーツ教育のシーズンに教室の勉強を用いること
- ・異なった学問分野にまたがるシーズンの計画

## ・オリンピックカリキュラム

上述が、2011年のスポーツ教育モデルの目次であり、それはスポーツ教育モデルのスポーツの本質的特性に対応しており、指導方略や成果についての知識がそれぞれの項ごとに集約されていることが理解できる。ここまで、スポーツ教育モデルを適用する教師の全体像を明らかにするために、カリキュラムや指導の哲学—モデル導入への配慮—モデルの構成要素—重点化される指導内容を明らかにしてきた。これまでの検討から、スポーツ教育モデルを適用する教師の全体像は、より幅広く深い学習内容をもつ長い単元時間を用いて、小さな異質の学習集団を形成することが求められているが、教師が最も授業改善に望ましいと考えられるスポーツ教育モデルの部分から少しずつ授業改善を行っていくことができ、スポーツ教育モデルのスポーツの本質的特性や指導方略やクラスマネジメントや成果について実践的な知識と技術を習得することができるものであり、各教師の実態に応じて教師の力量を向上させていく姿が浮かび上がろう。

以上のことから、スポーツ教育の授業展開とは何か、端的にまとめるとすれば、それは幅広くより深い学習内容をもたらそうとするものであり、柔軟で楽しくより教育的に身体活動を促進させ、教師の力量発達をもたらすものであるといえよう。なお、以下に1994年と2011年のスポーツ教育モデルの間で内容が変化・修正された特徴点を表3において示しておく。また、2011年のスポーツ教育モデルの授業展開の事例を表4にて示しておく。



表. 3 1994年と2011年のスポーツ教育モデルの間で内容が変化・修正された特徴点

比較項目	1994年版	2011年版
これまでの体育（例：サッカー：準備体操→ドリブル練習・パス練習・シュート練習→試合の授業展開。1単元は小学校で8時間程度によって、多項目経験することが重視されること）との違い	<ul style="list-style-type: none"> <li>・シーズン</li> <li>・チームへの所属</li> <li>・公式試合</li> <li>・記録の保持</li> <li>・祭典性</li> <li>・クライマックスのイベント</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・単元かシーズンはこれまでの体育よりも長い</li> <li>・生徒はシーズンの初めから能力混成のチームで組織されシーズンの期間中チームの所属を維持する</li> <li>・チームに関して生徒は多様な役割を学ぶ</li> <li>・活動はすべての生徒が成功して学ぶことができるように典型的に修正される</li> <li>・チームはシーズンのために活動を徐々に取り入れる、活動を適切に行うために必要とされるテクニックや戦術に焦点をあてる</li> <li>・シーズンは典型的に一連の競技会で構成される</li> <li>・最も典型的な組織的形式は3つの能力混成のチームである</li> <li>・パフォーマンスの記録が保持され、シーズンの順位やチャンピオンを決めるだけでなく、シーズンの中での生徒自身の発達の情報を提供する</li> <li>・シーズンのチャンピオンはポイントシステムによって決定される（典型的に日々のチームワーク、フェアプレイ、チームの務めのパフォーマンスや、トーナメントのパフォーマンスのような項目のポイントを含む）</li> <li>・全体のシーズンは祭典的にデザインされ最後のイベントでクライマックスに至らせる</li> </ul>
モデルの取り組み方	上記の伝統的な体育を区別するスポーツの特性を取り入れること	徐々にプログラムの複雑さを加えること 教師がよく知っている活動を精選すること 小さく始めること
指導の中心	道徳的価値やフェアプレイを着実に指導し実践し強化すること	小さな異質の学習集団もしくはチームを発達させ維持すること
競争の意味／本質（発達的に適した競争）	<ul style="list-style-type: none"> <li>祭典性</li> <li>有能性の追求</li> <li>多様な競争的行為</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1, 子どもは特に得点することに結びつくように行動したい</li> <li>2, 子どもは行動の人格的関与が欲しい</li> <li>3, 子どもは僅差の得点にしたいし、対等に匹敵するチームを好む</li> <li>4, 子どもは友情を再確認し、新しい友達をつくるために試合を活用する</li> </ol>

※シーデントップによる1994年のスポーツ教育と2011年のスポーツ教育の記述に基づいて筆者が作成した。

表. 4 スポーツ教育モデル (2011) の 7~9 年生のバレーボールシーズンのスケジュール (P.82, 83 参照)

日	焦点	※授業時間は 50 分で 1 週間に 3 回実施されることを想定している												
1	バレーボールの紹介, 約束もしくはコーチの選択, コントロールとリダイレクションの戦術的側面に焦点をあてた運動学習と自立した練習の通しと準備, 守備の判断に焦点をあてたスパイクとドロップショットの運動学習と自立した練習, ホームコートと最初のルーティンの説明, シーズン中の大会スケジュールの説明, ネットとヘルドボールのルールが紹介される  コーチはフェアな大会運営にむけて, チームに生徒を振り分けるために教師と会議する													
2	チームが公表され, コーチはチームへ配置される, テクニックに関する再教育が行われる, ホームコートでのチームによるドリル練習, ブロッキングのための運動学習と自立した練習, ラリー開始の際は 2 対 2 のゲームはお互いにラリーできるようにスタートすることが紹介される, 2 対 2 のホームコートでのチーム練習  任務のあるチームの責任が紹介される  チームは名前, 色, マスコット, そしてチームの応援が選ばれる													
3	ホームコートでの練習ドリル, 審判することと得点をつけることはクラス全体の実演とともに紹介される, 2 対 2 のチームは審判と得点についてホームコートで練習する, チームは初めての競技会のために協力して作り始める  A の競技会は少女, B の競技会の少年, そして C の競技会は男女混合で行うだろう													
4	ホームコートでのドリル練習, 戦術 (空間, コートの範囲, アングルのために見ること, 攻撃から守備の切り替えとまたその反対) に焦点をあてるクラス全体のセッション, ホームコートでのチーム練習に焦点をあてる  チームは応援をして, 選ばれたマスコットをみせる													
5	ホームコートでのドリル練習, 2 対 2 の練習試合, チームの交代と任務のあるチームの割り当て, それぞれの試合の時刻を決めた後の簡潔なフィードバックのセッション, そして, 競技会の運営に対する指導の重点によって, 次の試合へ円滑に交代して, クラス全員が十分なプレイ時間をもつようになる.  8 分のメインゲーム ; 6 つのコート ; 少女・少年・男女混合のそれぞれの 3 チーム, 3 ゲーム, 合計 9 ゲームのセッション ; 3 分と 6 分で即座に交代	<table border="1"> <thead> <tr> <th>ゲームセッション</th> <th>チーム</th> <th>任務のあるチーム</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>1 対 2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>1 対 3</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>2 対 3</td> <td>1</td> </tr> </tbody> </table>	ゲームセッション	チーム	任務のあるチーム	1	1 対 2	3	2	1 対 3	2	3	2 対 3	1
ゲームセッション	チーム	任務のあるチーム												
1	1 対 2	3												
2	1 対 3	2												
3	2 対 3	1												
6	ホームコートでのドリル練習, 全員がテクニックや戦術に焦点をあてて練習試合の日の活動を見直すこと  審判することと得点をつけることの見直しの論点は, 練習試合から高められる  2 対 2 の戦術のチーム練習と 2 対 2 の競技会のために男女混合のチームと少年, 少女選手の最終的な配置を決定すること													

7	<p>ホームコートでのドリル練習, 2対2の競技会の1日目</p> <p>5日目と同じ形式でゲームする</p> <p>ゲームは長くて12分, 4分と8分で交代</p>
8	<p>ホームコートでのドリル練習</p> <p>2対2の競技会の2日目</p> <p>同じゲーム形式</p> <p>チーム登録者は, 変更可能となる</p> <p>2対2のチャンピオンシップは4ゲーム行われて勝敗の記録によって決定される</p> <p>獲得した得点による同点決勝ゲーム</p> <p>チャンピオンと2位の人の公表</p> <p>チーム分析係は次の日にすべての統計値を提示するために準備する</p>
9	<p>ホームコートでのドリル練習</p> <p>クラス全体は2対2の競技会を見直す</p> <p>攻撃から守備へのトランジション, コートの範囲とアングルという戦術的側面の3対3をクラス全体に学習させる</p> <p>チームはセッターとヒッターのポジションのために選手を特定する</p> <p>セッターポジションに見られる新しいドリル練習</p>
10	<p>ホームコートでのドリル練習</p> <p>チームは少年, 少女のチームの競技会のための3対3の練習を継続する</p> <p>最後の20分に, 他のチームに対して非公式に練習できる</p>
11	<p>ホームコートでのドリル練習</p> <p>3対3の練習試合</p> <p>チーム交代と職務のあるチームの割り当ては5日と同じ</p> <p>少女の競技会と少年の競技会</p> <p>ゲームは4分と8分にそれぞれ人員を交代して, 計12分間行われる</p> <p>それぞれの新しいポイントはフリーボールで始まること</p> <p>ラリーは得点となる</p> <p>戦術, テクニック, 審判すること, そして得点をつけることに関連して競技会の最中に高められる論点を見直すこと</p>
12	<p>ホームコートでのドリル練習</p>

	<p>初めての3対3の競技会の日</p> <p>チームの交代と任務のあるチームの割り当ては練習試合と同じ</p> <p>ゲーム形式は同じ</p> <p>教師主導によって、日々のゲームの再検討が行われる</p>
13	<p>12日目と同じ</p> <p>コーチ主導で日々のゲームの再検討が行われる</p>
14	<p>13日目と同じ</p> <p>チャンピオンと2位を決定する</p> <p>分析係は次の授業のおわりに提示するために、3対3の統計値を組織するために会議する</p>
15	<p>ホームコートでのドリル練習</p> <p>クラスは男女のエリート6対6のバレーボールのビデオを見る</p> <p>バレーボールはバレーボールを支援する組織と地域のコミュニティーで行われると教師は説明する</p> <p>ビーチバレーボールの競技のビデオを見る</p> <p>生徒は上記の2つのゲームの違いを議論する</p>
16	<p>ホームコートでのドリル練習</p> <p>クラス全体の4対4の男女混合バレーボールの説明</p> <p>チームはセッターとヒッターを特定する（ヒッターは少なくとも一人、女性でなければならない）</p> <p>チームはホームコートで4対4の練習をする</p> <p>それぞれのチームは男女共学のAチームとBチームを出動させる</p>
17	<p>ホームコートでのドリル練習</p> <p>AとBの競技会で4対4の練習試合の日</p> <p>5日目と同じ形式、2ゲーム/セッションが3ゲーム/セッションよりも要求される</p> <p>質問に応え、パフォーマンスを見直すことでおわる</p>
18	<p>ホームコートでのドリル練習</p> <p>4対4の競技会の日</p> <p>12日と同じ形式</p>
19	<p>ホームコートでのドリル練習</p> <p>4対4の競技会を2回戦</p>
20	<p>4対4の競技会のビデオを見直すこと</p> <p>表彰式</p>

(2015年 筆者作成)

### 第3項 成果とその影響

前項では、スポーツ教育モデルの授業展開が検討された。本項では、スポーツ教育モデルの成果とその影響を検討するために、スポーツ教育モデルを適用する実現可能性、スポーツ教育モデルの目的に対する成果、授業改善の普及方法と結果、専門職と教師教育プログラムについて明らかにする。まずは、スポーツ教育モデル適用の実現可能性を検討するために、スポーツ教育モデルの具体性と導入の容易性、より完全にスポーツ教育モデル適用に関して教師に求められることについて検討する。

#### (1) 実現可能性

##### 1) 具体性と導入の容易性

スポーツ教育モデルは、体育教師にとって授業で適用するために、具体的であろうか。具体的かどうかは、スポーツ教育モデルが特殊的、個別的、実在的で、あるがままの性質が描いているかどうかで、スポーツ教育モデルの共通の本質的、普遍的、観念的な性質に対するとする。この観点から検討すれば、スポーツ教育モデルは、毎時間ごとや単元全体、年間計画などの授業事例だけでなく、学年別やスポーツ種目別に記載されているため具体的であるといえよう。とりわけ、『スポーツ教育の完全ガイド第2版』は、教師教育プログラム的一部分として、スポーツ教育を実行する方法を勉強する教師や生徒のために新しい資源を更新させた」と指摘されている (Siedentop, D., 2011, p.vi)。2011年のスポーツ教育モデルは、抽象的なスポーツ教育モデルと具体的なスポーツ教育モデルを示すだけでなく、その抽象と具体をつなぐ。いわば、理論と実践を橋渡しする内容を明確にした。これは、理論と実践の両者をつないでいるものは何か、という点を実践から帰納的に検討され、それが理論とどのように結び付いているのか再検討されているものといえよう。

この検討によって、シーデントップは理論と実践を橋渡しするものを実践的知識として受け止めて整理する。なお、2011年に示されている実践的知識をここで補足説明する。たとえば、1994年のスポーツ教育モデルでは、子どもや学習内容に応じてスポーツを修正した活動を授業に取り入れると述べ、様々に修正され実践された具体的事例が記載されていた (Siedentop, D., 1994)。それが、今回の2011年のスポーツ教育モデルは、ターゲット型、コート分離型、侵入型といったボール運動の体系別に整理して、共通する有効な修正の仕方やポイントを示している (Siedentop, D., 2011)。さらには、戦術とテクニックの適切な学習内容の比重や評価方法についても、ボール運動の型ベースに整理されてレベルが

示されている (Siedentop,D., 2011, p.26, pp.95-106, pp.168-170). このように示されたのも、シーデントップが数多くのスポーツ教育モデルを適用した先行研究の知見から体系的に集約したのであろう。したがって、スポーツ教育モデルは、体育教師にとって授業で適用するために、具体的であるだけでなく、スポーツ教育モデルの理論と実践を体系的に結び付けられている特徴があるといえよう。

次に、スポーツ教育モデル導入の容易性である。ここでも、第1章第2節第2項と同様にスポーツ教育モデルを行うのに多くの労力や時間を必要としないかどうかという点から検討してみる。スポーツ教育モデルの適用に関して、次のシーデントップの引用文をみてもらいたい (Siedentop,D., 2011, p.11). 以下の引用文中の「あなた」は実際には「教師」を意味する。

スポーツ教育モデルを始めよう。あなたはこのモデルの基本的な形式を計画したり取り入れたりする時、徐々に複雑さを加えていきなさい。それが、スポーツ教育モデル初心者に対する私たちの推薦です。あなたの生徒が楽しみそうであり、あなたがよく知っている活動を精選することを提案します。カリキュラムや指導の新しいアプローチのものは、あなたのためにも、生徒のためにも最初に前向きな経験を与えることが重要です。…中略…。少しずつ取り入れ始めよう (Start Small), それはうまくいく、そして、あなたがそうした時、スポーツ教育モデルは構築される。

上述の通り、シーデントップはスポーツ教育モデルが可能な限り前向きに適用されるように、配慮する。スポーツ教育モデルが好意的に適用してもらえるように、他にもそれに関する内容を紹介したい。該当するシーデントップの記述を要約すると次の内容である (Siedentop,D., 2011, pp.90-91).

初めてスポーツ教育モデルを適用する人のためのアドバイス

- ・たった一つのクラスでまずは始めよう
- ・すべての時間に放課後に身体活動を促進する企画をしよう
- ・あなたが親しい活動を選択しよう
- ・まずは基本的な生徒としての役割のみ用いよう

- ・単純なフェアプレイシステムを用いて発達させよう
- ・単純な修正された活動を用いて発達させよう
- ・学習内容と同じくらい生徒にスポーツ教育モデルについても教える時間をささげよう
- ・シーズンのチャンピオンシップポイントシステムの単純性を保とう
- ・まさに祭典的なクライマックスのイベントを含めよう

教師にとって、スポーツ教育モデルを試みることは、ハードであり時間がかかる。何か新しい指導やプログラムを取り入れることは、いつも難しい。だから、あなたは新しい指導の計画や実行のすべての側面において、ともにより多くの心地よさとより多くの経験を一緒に手にしよう。だから、新しく試行することは、より易しくしよう。

上述の通り、スポーツ教育モデルは、モデル適用に関して多くの時間と労力をかけないように配慮している。それどころか、反対に前向きに心地よく成功するように、教師にとって無理のないようを用いることを推薦している。以上のことから、スポーツ教育モデルは、モデル導入の容易性を有しているといえよう。

## 2) より完全なスポーツ教育モデル適用に関して教師に求められること

では、より完全にスポーツ教育モデルを適用するには、教師には何が求められているのだろうか。スポーツ教育モデルをより完全に適用しようとする教師には、指導モデルの構成要素や特徴をよりよく理解することが求められている (Metzler, M., 2011, p.12)。その点から言えば、スポーツ教育モデルの特徴は、3つにまとめることができる。

1つは、指導方法の多様性である。というのも、シーデントップは、生徒の人格や社会的発達を促進するために指導哲学の中心にチームの所属意識を発達させ維持させていく共同学習を中核に位置づけているからである。これについては、Dyson, B. (2004) も、スポーツ教育モデルは、Tactical Gamesと共同学習を同一の授業で同時に展開することが可能と述べている。Metzler, M.もまた、「スポーツ教育モデルの目的は、直接指導と共同学習とペアティーチングの組み合わせを通して最も達成可能となる」(Metzler, M., 2011, p.264)と指摘している。

2つ目は、指導方法適用の柔軟性である。というのも、スポーツ教育モデルは幅広い学習内容と多様な指導方法を持っているためである。この点を踏まえて教師には、生徒や地域

の要求に応じて学習内容を精選し、最も効果的な指導方法を方略的に用いることが求められている。いわば、スポーツ教育モデルは 1 つの授業で幅広い学習内容を教え、多様な指導方法を用いることをそのまま意味するのではない。スポーツ教育モデルの多様な学習内容と指導方法の中から、限定された学習内容を設定し、確実に習得させる指導方法を選択することが第 1 に求められている。 Metzler, M. (2011, p.264) も同様に、「スポーツ教育モデルは、中心となる学習内容を学校現場の文脈に応じて焦点化でき、指導方法に柔軟性がある」と評価している。

3 つ目は、モデル適用の困難性である。なぜなら、教師には子どもや学校現場の文脈に即して学習内容や指導方法を適切に選択したり、多様な指導方法を実行したりする知識と力量、思考・判断力が求められるからである。スポーツ教育モデルを適用する教師は「生徒の学習の促進と責任の委譲を図る複雑なバランスのとれた行動が求められる。…中略…。教師は授業進行とともに観察して即時の判断をすることが求められる」と Metzler, M. (2011, p.294) も指摘している。Dyson, B. (2004, p.236) にも「スポーツ教育モデルは複雑で重労働であるため、効果的にスポーツ教育を用いるには 2 年以上かかるかもしれない」と述べている。したがって、スポーツ教育モデルを適切に完全に実行することは容易ではない。

しかし一方で、こうした難しさを乗り越えていくことができる方略も用意されている。例えば、1994 年のスポーツ教育モデルでは、初めてスポーツ教育モデルを適用する教師には、スポーツの 6 つの特性（シーズン制、チームの所属、競技会、イベント、記録の保持、祭典性）を体育単元に取り入れることを求めた。2011 年のスポーツ教育モデルになると、初めてスポーツ教育モデルを適用しようとする教師には、徐々にプログラムの複雑さを加えること、教師がよく知っている活動を精選すること、最初の授業では少しだけの変化から始めることの 3 つに留意して取り組むように提案されるようになった (Siedentop, D., 2011, p.11)。

また、スポーツ教育モデル研究は、モデル適用に関する教師教育の観点から検討されており、教師教育研究は年々増加している (Siedentop, D., 2002c, p.374)。その研究結果から、スポーツ教育モデル適用のために学ぶべき知識や教授技術が豊富に記載されるようになった (Siedentop, D., 2011)。オハイオ州立大学大学院では、多様な指導モデルを子どもの実態に応じて使い分けて指導できるように配慮された教師教育プログラムが構成されている (松本, 2004)。このように、スポーツ教育モデルには、指導モデルの論理構造や具体



的授業像の提示だけでなく、モデル適用の方法や手順、さらには、よりよく教師がモデルを適用できる教師教育プログラムがある。そのことによって、シーデントップは、子どもの学習成果を高めるスポーツ教育モデルを普及させようとして実現可能性の向上を図っているといえよう。

以上のことから、スポーツ教育モデルは、多様な指導方法と指導方法適用の柔軟性を有していることが分かった。その背景には、子どもや教師や学校現場の文脈に応じて特定の学習内容を確実に習得させることを重視する考えがあった。また、スポーツ教育モデルを適切に完全に実施するには、教師に多くの知識と力量と思考・判断力が求められる。このスポーツ教育モデル適用の困難性を乗り越えるために、スポーツ教育モデル適用に関する教師教育研究や教師教育プログラムの充実があった。したがって、スポーツ教育モデルはモデル導入の容易性を高める改善案をみせているし、適用されるように教師教育プログラムの改善や教師教育研究への着手があり、授業改善の普及方法に工夫があったといえる。さらには、第2章第2節第2項で述べたように、2011年のスポーツ教育モデルは、理論と実践を結ぶ実践的知識が整理されている。以上のことから、スポーツ教育モデル適用の実現可能性は高いといえる。

## (2) 目的に対する成果

では、次にスポーツ教育モデルの目的に対する成果については、スポーツ教育モデルの実証的研究結果を踏まえるために、多くのスポーツ教育モデルの実践的研究をレビューして直接解釈している Wallhead, T.らの2005年『*Sport Education: physical education for the new millennium?*』, Hastie, P.らの2011年『*A review of research on Sport Education: 2004 to the present*』から検討し、次のように整理した(表5)。

表. 5 スポーツ教育モデルの実証的な研究成果

スポーツ教育モデル研究の参加国						
アメリカ, イギリス, オーストラリア, ニュージーランド, ロシア, 韓国, アイルランド						
研究対象別の論文数						
小学校	中学校	高校	大学, 教師			
21 編	27 編	6 編	12 編			
実施種目別の論文数						
タッチラグビー タッチフット タグラグビー フラッグフット ラグビー オーストラリアン フットボール	バレーボール バドミントン テニス	アルティメ ット フリスピー フロアホッ ケー その他	サッカー	バスケ ットボ ール	フィ ット ネス	野球 ソフ トボ ール
14 編	15 編	13 編	11 編	13 編	3 編	2 編
学校別で推奨される単元授業時数						
小学校	中学校	高校				
10～12 時間	12～15 時間	15～22 時間				
学習成果別の論文数						
技能, 戦術的知 識, ゲームパフ オーマンス	人格・社会的 発達, 態度	フィットネ ス, 健康	価値, 感情	教師教 育研究	その 他	
11 編	22 編	3 編	13 編	17 編	10 編	

※Wallhead,T., O'sullivan,M. (2005) Hastie,P., Ojeda,D., Luquin,A. (2011) で示された 66 編のスポーツ教育モデル研究を筆者が, 研究参加国, 研究対象別, 実施種目別, 学校別に推奨される単元授業時数, 学習成果別に分類した.

このように、スポーツ教育モデルの実証的研究結果 (Wallhead, T., 2005 ; Hastie, P., 2011) は、以下 6 点にまとめることができる。1) スポーツ教育モデルは、アメリカ合衆国、イギリス、オーストラリアで盛んに研究されており、その他にも香港、ロシア、韓国、アイルランド、ニュージーランドで展開されていた。2) スポーツ教育モデルの研究対象は、小学校で 21 編、中学校で 27 編、高校で 6 編、大学や現職教員に対して 12 編となっており、最も頻繁に用いられた対象学年は小学 6 年生～中学 2 年生までであった。3) スポーツ教育モデルの教材には、フラッグフットボール、バスケットボール、フロアホッケー、バドミントン、バレーボールが多く用いられており、その他にもサイクリングやダンス、アドベンチャー活動など多様な身体活動が行われていた。4) スポーツ教育モデルの 1 単元あたりは、小学校で 10～12 時間、中学校で 12～15 時間、高校で 15～22 時間が推奨されていた。5) 生徒は、以前までの短い単元や控えめな指導、パス・ドリブル・シュートの練習をしてからゲームを行うという体育授業よりもスポーツ教育モデルに惹きつけられていた。6) スポーツ教育モデルは、生徒中心の学習活動の中でそのモデルの良さが引き出されると確認されており、特にチームの所属や多様な役割活動の重視によって社会的発達を促進する一定の成果が示されていた。なお、2002 年以降スポーツ教育モデル研究は、教師教育研究や日常生活における身体活動への動機づけ研究へ力点がおかれるようになった。

これらのスポーツ教育モデルの実証的研究結果の特徴を Metzler, M. (2011) は、その他の指導モデルと比較して次のように 2 つ評価している。まずは、66 編以上のスポーツ教育モデル研究から、スポーツ教育モデルは、多様な指導モデルの中で数多く研究されたモデルであると評価する。次に、学習成果の側面についてスポーツ教育モデルは認知領域、精神運動領域、感情領域を、唯一バランスよく促進するモデルであると指摘する (Metzler, M., 2011)。そのため、スポーツ教育モデルは「子どもや若者の健康な身体的、心理的、情緒的な発達を助長する力をもつ」(Siedentop, D., 1994, p. x) と述べられる。

スポーツ教育モデルが多面的であることについて、シーデントップ自身も 1994 年のスポーツ教育モデルから一貫して、幅広い目的と目標 (Siedentop, D., 1994, p.4) を示している。また、彼は「スポーツ教育モデルが、器械運動、バレーボール、サッカー、テニスのようなスポーツの他に、ウェイトトレーニングやエアロビクスのようなフィットネスなどの多様な活動を対象にしている」(Siedentop, D., 2011, p.10) という。これに加えて、スポーツ教育モデルにおける競争の範疇には、行動欲求、人格的関与の欲求、同等の力量を

有する相手と対戦したい欲求、友情や協力の欲求という 4 つの欲求充足を位置づけ、この競争が子どもにとって楽しく価値的なスポーツ活動へ導くと述べられている (Siedentop,D., 2011, p.10).

なお、具体的なスポーツ教育モデルの成果を 2 つ以下に紹介しておく。

・西オーストラリアでのスポーツ教育モデルの知見 (Siedentop,D., 2011, p.2)

- 1) 不登校を激減させた
- 2) 伝統的な体育よりも好まれた
- 3) 運動の苦手な子どもにも好まれた
- 4) ジェンダー問題に対応する
- 5) スポーツへの志向を高める
- 6) 生徒が活発になる
- 7) 高い成果をもたらす
- 8) パフォーマンスだけでなく役割が果たせる

以上が、西オーストラリアにおけるスポーツ教育モデルに関する知見である。次に、シーデントップが Kinchin,G. (2006) を用いてスポーツ教育モデルの成果を示した内容の要約を示す (Siedentop,D., 2004, p.11).

- ・以前の体育経験を越えてスポーツ教育を生徒は好み、生徒はこのモデルを継続して使う教師を望むと報告された。
- ・少年と少女の両方がスポーツ教育でより一所懸命働いたことを報告した
- ・生徒はより長いスポーツ教育シーズンが好きである。なぜなら、彼らは活動を学ぶための多くの時間があり、より多くのチームメイトと共に行う時間があるからである。
- ・スキルが低い生徒は、スポーツ教育の経験から特に利益があるようであった。

以上のことから、スポーツ教育モデルの実証的研究結果においても、スポーツ教育モデルは、多様な活動を含み、幅広い学習内容を持つことが明らかとなった。また、スポーツ教育モデルは指導モデルの中で最も研究されたものであったといえる。また、これまでの一般的な体育授業よりも生徒に好意的に受け止められていることが分かった。

### (3) 授業改善の普及方法と結果

#### 1) シーデントップのスポーツ教育モデルに関する変遷

次に、スポーツ教育モデルの授業改善の普及方法と結果についてである。まず、スポー

ツ教育はどのようにつくられ広がっていったか歴史をさかのぼって検討したい。シーデントップは、プレイ体育論提起の後に始めた実証的な体育授業観察の研究において、1つのことと理解する。それは、校内対抗試合や校外競技大会や地域スポーツクラブのスポーツはおもしろいのに、なぜ体育授業のスポーツはおもしろくないのかについてである (Siedentop,D., 2002, p.412)。その問題意識に立脚して、彼は初めてスポーツ教育モデルを着想する。その時 1982 年、場所はオーストラリアのブリスベンで、コモンウェルズゲームカンファレンスでの基調講演に招待された機会に発表された。この場所は彼がスポーツは体育の教科として展望できると初めて論争した場所でもあった (Siedentop,D., 2002, p.412)。1983 年の夏になると、オハイオ州立大学で「スポーツ教育のカリキュラムと教授モデル」と題したワークショップを実施した (Siedentop,D., 2002, p.412)。それは、博士課程の生徒や教員養成段階の練習生を混合させて一緒に行い、初めてスポーツ教育の教育学と外観と形式を提供した (Siedentop,D., 2002, p.412)。その参加者の一人は、小学校体育の専科の Chris Bell であり、彼女が最初にスポーツ教育モデルを実践した。彼女は体操とサッカーの 2 つのシーズンを実行し、シーデントップはおもしろいと感じ、その体育授業から学んでいく。この授業展開についてのシーデントップの見解部分の引用文を以下に示す (Siedentop,D., 2002, p.412)。

彼女の体操のシーズンでは、生徒はチームで規定の床運動を競技するために練習していた。私たち初めて生徒がやる気になって学習したり練習したりする生徒をみてモデルの力を実感した。生徒は、床運動の競技のために作り出していた規定演技を練習するためにもっと時間があると Chris 先生に尋ねた。Chris 先生は、1 週間に 2 回 45 分の体操練習時間を学校に早く来て設けて、参加者はとても自発的であった。そして、体操競技会の祭典的なクライマックスのイベントは、評価する目的のために録画された。そのためだけではなく、生徒は家で録画されたテープを取り込みたいと尋ねた。私たちは、またもスポーツ教育モデルの力を発見した。それは、彼らの家族と一緒に接触する方法であり、彼らのエキサイトした体育経験を分かち合うことを子どもたちに提供しなければならないことを学んだのである。

上述の通り、シーデントップは、スポーツ教育モデルに希望を見出して一層展開してい

く、1985年には、アデルフィーでの AISEP の世界会議で、初めてスポーツ教育モデルの実践的な適用モデルを紹介した (Siedentop,D., 2002, p.412)。しかし、そこでは、「ただやらせているだけで何も教えないのか」と批判され、シーデントップ自身の発表や文章が良くなかったのか、とにかくスポーツ教育モデルやプレイ体育論が悪く誤解されているかもしれない事実を受け止めた (Siedentop,D., 2002, p.412)。しかしながら、他の聴衆からの反応は前向きであった (Siedentop,D., 2002, p.412)。次に、1986年にワイオミング大学でスポーツ教育の1週間にわたるワークショップを開いた。後に、ワイオミング州の学校で、いくつか実践されていく展開をみせた (Siedentop,D., 2002, p.412)。またこの年は、スポーツ教育モデルが選択的カリキュラムモデルの1つとして、『*Physical Education : Teaching and Curriculum Strategies for Grades 5-12*』が出版され、国民の前に披露された (Siedentop,D., Mand,C., Taggart,A., 1986)。

その後も1986年～1990年までの間、州や地方で10回のスポーツ教育のワークショップを開いた。その反響はあったが、結果をみることはできなかった (Siedentop,D., 2002, p.413)。また、シーデントップも教師の有効性に関する研究を継続しており、スポーツ教育モデルの効果や有効性を検討できなかった (Siedentop,D., 2002, p.413)。

転機が起こるのは1990年からになる。その年、ニュージーランド、オタゴ大学の Grant,B. が高校1年生にスポーツ教育モデルの国家的試行を開始した (Siedentop,D., 2002, p.413)。現場の教師たちは意欲的でなく、モデルに対しても期待していなかったが、そこで成功を収めたという (Siedentop,D., 2002, p.413)。この取り組みは、西オーストラリアの高校でも取り入れられ、スポーツ教育モデルの成果が得られるようになった。1993年にワシントンで AAHPERD (アメリカ健康・体育・レクリエーション・ダンス連盟) の全国大会が開かれた時に、シーデントップはスポーツ教育のシンポジウムを催すために、いくつかの大学と実践している教師を組織して翌年に『*Sport Education: Quality PE through Positive Sport Experiences*』を出版する。

1995年、西オーストラリアのパースで全国スポーツ教育会議が開かれ、その年の ACHPER の *Healthy Life Styles Journal* の夏号ではオーストラリア体育におけるスポーツ教育についての特集が組まれた。1998年の11月には、ローブロー大学でスポーツ教育モデルは、学校だけでなく地域スポーツでも利用できる」と議論した。そして、1990年代には、50以上のスポーツ教育モデルに関する記事が発行されたという (Siedentop,D., 2002, p.413)。この流れは、次の表6のようにまとめることができる。

表. 6 シーデントップのスポーツ教育モデルに関する変遷.

年	出来事
1968年	シーデントップ博士論文提出
1972年	シーデントップの博士論文を基盤にして『 <i>Introduction to Physical Education</i> 』出版. プレイ教育としての体育を提唱.
1982年	オーストラリアのブリスベンのコモンウェルズゲームカンファレンスの基調講演にて, 初めてスポーツが体育の教科として展望できると論争した.
1983年	オハイオ州立大学の夏期にシーデントップは, 「スポーツ教育のカリキュラムと教授モデル」と題したワークショップを開催する. 初めて, スポーツ教育の教育学と概観と形式を提供する. その参加者の一人, 小学校の体育専科 Chris 先生によって, 体操とサッカーのスポーツ教育モデルが適用され素晴らしいものであるとシーデントップは評価する.
1985年	アデルフィーにおける AISEP にて, 初めてスポーツ教育モデルの実践的な適用モデルを紹介する. ここで, プレイ体育論が批判されたり誤解されたりしている事実を認識する.
1986年	ワイオミング大学にてスポーツ教育の1週間のワークショップを開催. ここでの取り組みによって, ワイオミング州でいくつか実践されていることを後に耳にした.  『 <i>Physical Education : Teaching and Curriculum Strategies for Grades 5-12</i> 』において, 国民の前に披露され, 選択的カリキュラムの1つとしてスポーツ教育モデルが紹介される.
1986年~1990年	この間に, 州や地方で10回のスポーツ教育のワークショップを行った. 反響はあったが, 実践モデルの結果や授業をみることはできなかった
1990年	ニュージーランドのオタゴ大学の Grant が主導となって, 高校1年生スポーツ教育モデルを国家的に試行した. その後は西オーストラリアの高校にて取り入れられた.

1993年	ワシントンにて AAHPERD の全国大会にてスポーツ教育のシンポジウムを開催，と同時に各地のスポーツ教育モデル関連の人たちを組織する
1994年	『 <i>Sport Education : Quality PE through Positive Sport Experience</i> 』をスポーツ教育モデル関連者の組織の協力を経て出版
1995年	西オーストラリアのパスにて全国スポーツ教育会議の開催，ACHPERの <i>Healty Life Styles Journal</i> の夏号にてスポーツ教育の特集が組まれる．
1998年	イギリスのローブロー大学にてスポーツ教育モデルは，地域スポーツとして利用できることを議論した．
2002年	スポーツ教育モデルに関する記事は50以上あることを報告．シーデントップはオハイオ州立大学の名誉教授になる．
2004年	『 <i>Complete Guide to Sport Education</i> 』を出版
2011年	『 <i>Complete Guide to Sport Education-2nd</i> 』を出版

(2015年 筆者作成)

## 2) 教育学の動向

他方で，教育学の動向も少し踏まえておきたい．アメリカでは1960年代は，専門科学化運動とヒューマニティー教育の2つの潮流があった．また，教育学においても専門科学化によって，授業は組織的観察や逐語記録などの観察分析法など多様な下位学問を生み出していった．これらの教育学の細分化された専門科学研究によって授業研究が取り組まれていく．やがて，アメリカでは1983年に『危機に立つ国家』が提出され，1986年になると，教師教育改革を起こす『備えある国家-21世紀の教師-教職の専門性に関するレポート-』（1986），『明日の教師-ホームズ・グループのレポート-』（1986）といった報告書が提起される．このアメリカの教育動向について，佐藤（1997，p.244）は次のように評価する．『危機に立つ国家』を発端に，政治的経済的な要請を改革のモチーフとし，州行政の統制により学校の履修基準を強化した．そして，教師に対する能力評価テストと能力給制度を導入してきたのに対し，1986年の教師教育に関する改革は学校と大学の自立性と相互の共同を基礎に教職の専門性を高めることにより，専門職にふさわしい資格制度と待遇の改善を行政諸機関に要求する運動として展開された．



また、専門職化の方向についても端的に2つの潮流が提起される。1つは、科学的技術の合理的適用を基礎とする技術的熟達者であり、それに対して、クライアントとの対等な協力関係を築いて複雑な社会問題に立ち向かう反省的実践家がある（佐藤，1997，p.163）。反省的実践家は、Schön,D.が1983年に提起した概念である。Schön,D.は、専門家の思考の特質を活動過程における省察に求め、教師と子どもが相互に探究活動を展開する。一方、先に示した『備えある国家-21世紀の教師-教職の専門性に関するレポート-』（1986）を作成したのはShulman,L.であり、彼は1970年代に問題中心の医学教育の開発者であり、教師教育のケースメソッドの構想を支え、教科の学問内容が授業を想定した教材の知識に翻訳される過程に着目して教師の専門的知識に関する事例研究を推進する（佐藤，1996，p.128）。また、1991年にはレイブ,J&ウエンガー,Eによる『状況に埋め込まれた学習』（1993）が提起され、構成主義の潮流が生み出され、行動主義と対をなしていく。以上、アメリカ教育界の動向について、佐藤の文献を用いて端的に述べてきた。

### 3) 体育界とスポーツ教育モデルの動向と潮流

次に、シーデントップのスポーツ教育モデルに関連する体育界の動向へ移行する。上述の教育学の影響を受けながら、1994年にはNASPEによる『*National standards*』が策定され、一層の説明責任が強化される。1990年代後半から2000年代前半では、Cohen,E.(1994)は、異質共同学習の有効性を論じて、それを受け止めて、Dyson,B.(2001)も体育授業において共同学習モデルを試行する。Kirk,D. & McDonald,D.(1998)はスポーツ教育モデルは状況の中の学習（*situated learning*）であると論じる。

2002年になると、シーデントップはオハイオ州立大学にて名誉教授になる。それでも、研究活動は行われており、2002年に体育の内容知識についてShulman,L.(1987)の教師教育の知見を踏まえて検討している（Siedentop,D., 2002）。その後、シーデントップは、2004年に『*Complete Guide to Sport Education*』を出版している。Wallhead, T., O'sullivan, M.(2005)は、1994年から2004年までの10年間でスポーツ教育モデルに関する査読論文62編、そのうち28編が実証的な研究があったと報告して検討している。また、Hastie, P., Ojeda, D., Luquin, A.(2011)は、2005年から2010年までの間に38編のスポーツ教育モデルに関する実証的研究があったと報告している。また、2000年代では教師教育研究の側面も関与して多様にスポーツ教育モデルが展開されたという（Hastie, 2011）。そして、本章で中心に取り扱っている2011年の『*Complete Guide to Sport Education-2nd*』を出版している。しかしながら、Kirk,D.は2010年の筑波サマーインストゥートに来た時、次

のことを述べていた。

スポーツ教育モデルはイギリスでは、だいたい5～6年生段階において展開されているが、それほど多く普及しているわけではない。一方、アメリカのオハイオ州では中学校で展開されているが、どれほど普及しているか分からない（質疑応答の時間より，2008）。

上述のことから、スポーツ教育モデルは各地で展開されているだろうが、どれほど普及しているか不鮮明であるといえよう。しかしながら、1990年代半ばからスポーツ教育モデルは数多く施行され、また教育学的動向を踏まえ2000年からは教師教育や身体活動などを重視して取り組まれ、多様にスポーツ教育モデル研究がなされていたといえよう。以上、簡単にシーデントップのスポーツ教育モデルの歴史を概観した。ここで、一度スポーツ教育モデルの授業改善の普及方法について整理すると以下のようなになる。スポーツ教育モデルは、プレイ体育論と教師の有効性研究の実証的な研究活動から生み出され、1980年代前半からアメリカで地道なワークショップからスポーツ教育モデルが紹介されていき、1986年に著作物として周知される。大きな展開をみせていくのは、1990年代を過ぎてアメリカでなくオーストラリアやニュージーランドでの国家的試行によって導入されたことによる。その成果が、1994年の『*Sport Education*』として出版され、多様に学校現場で取り入れられたし、数多くの研究成果が示されたことになる。世界各地で展開されているが、スポーツ教育モデルはどれほど学校現場で用いられているかその実態は分からない状態にある。以上がスポーツ教育モデルの普及方法と歴史的な展開模様の結果といえよう。

#### (4) 専門職と教師教育プログラム

##### 1) スポーツ教育モデル適用に関して

では、次にシーデントップがスポーツ教育モデルを適用する体育の専門職と教師教育プログラムについて明らかにする。スポーツ教育モデルを実施するには、2011年のスポーツ教育モデルにおいて、このような専門職や教師教育プログラムが必要であるという記述は見当たらなかった。というのも、シーデントップは、体育の目標を達成するには、多様な指導モデルを適用できたり、子どもの文脈に応じて指導できたりすることを尊重しているからであろう。このことは、第2章第1節第2項にも述べたことである。

したがって、スポーツ教育モデルの専門職化をねらいとすることよりも、体育教科の専

門職として発達することが第1に求められているといえよう。また、彼は2012年に「太りすぎの人と肥満の増加による関心事は、子ども、若者、大人、高齢者の身体活動を増加させる要求を高めている。これらの関心事に対処することは、フィットネスやスポーツ、体育の専門職のための主要な責任である」(Siedentop,D., 2012, p. x vii)と述べていることから理解できる。また、「体育、フィットネスとスポーツの質と有効性は私たちの共通の文化生活と健康な国民の本質に作用する潜在的な可能性を持つ。もし体育、フィットネス、スポーツが近い将来の積極的な力になる予定であれば、それはそれらの現場で存在する多くの問題の積極的な解決をもたらす専門職の新しい世代の理由になるだろう」(Siedentop,D., 2012, p. x vii)と述べている。上述のことから、体育教科の専門職として健康問題に対応することや、共に質のあるサービスを提供することを求めていることが分かる。

とりわけ、シーデントップは、「このテキストは、体育教師、フィットネストレーナー、競技トレーナー、コーチ、アスレティック管理者といった身体活動の専門職によってもたらされる質のあるサービスを強調するものである」(Siedentop,D., 2012, p. x vii)と専門職化に対する思いは強く、体育だけでなく、フィットネスやスポーツそれぞれの専門職化を共に提起している特徴がある。さらに、第2章第1節第3項で指摘したように、シーデントップは、子どもの文脈に応じて多様な指導モデルを選択して適切に実行できる医者のような専門職を目指している。では、体育の専門職については、具体的にどのような資質や能力を求めているのだろうか。この点についての答えは、シーデントップが体育教師について検討している2000年の『*Developing Teaching Skills in Physical Education-4th*』と、2002年の『*Content Knowledge for Physical Education*』から述べていくことにしたい。

シーデントップは、効果的な教師になるためには知識に基づく必要があるという(Siedentop,D., 2000, p. x v)。彼がいう効果的なティーチングとは、意図的であり、生徒が目的を達成することである(Siedentop,D., 2000, p.19)。また、「効果的な体育教師は、生徒の学習活動を楽しみ学ぶ授業を意図する」と教師が授業を楽しんでいることを述べている。いわば、体育のティーチングの有効性は、生徒と教師の学習の質と量によって判定されるべきであるといえよう(Siedentop,D., 2000, p.3)。生徒の学習活動が効果的なティーチングを左右するならば、「学習する生徒」の特徴は何かという問いを立て次のように定義づけている(Siedentop,D., 2000, p.6)。

- ・協力的である
- ・より学習する機会について熱中し学びたがっている
- ・生徒自身の学習態度に責任がある
- ・改善するために目的を持って実践し学習することを楽しむ
- ・学習する仲間に支援的である

上述のような生徒が、学習することで熱中的に活動する時、ティーチングはより楽しむことができるだろうと述べられている (Siedentop,D., 2000, p.6). では、これらを生み出す教師像はどのように描かれるのだろうか. これについて彼は、次のように示している (Siedentop,D., 2000, p.6).

それは、生徒と共に成長をつくることができると信じる教師であり、課題にとどまる生徒を助け、マネジメントシステムを発達させ、指導プログラムの計画や実行は正しく方向づけられて行動し、生徒を刺激し、パフォーマンスの説明責任を抱き、生徒が教師に支持や敬意を表す授業の風潮の中で行う (Brophy & Good, 1986). これが「活発な教師」と私達が述べることである.

上述の通り、「活発な教師」は、よりよい「学習する生徒」を生み出すために、一貫して支援し関与する. 具体的には、うまく組織された小グループの指導と全体のグループを高い頻度で用いる (Siedentop,D., 2000, p.10). 生徒が自身の働きのために、課題を割り当てられるとき、教師は注意深く働きを監督する (Siedentop,D., 2000, p.6). 活発な教師の授業では、生徒はめったに受け身にならないし、彼らは頻繁に行動する (Siedentop,D., 2000, p.6). 最終的に、生徒はティーチングのアプローチのメッセージを受け取り、彼らは目的の意味と共に自主的に協力的に働くことを学ぶという (Siedentop,D., 2000, p.6).

なお、次のシーデントップの記述の要約は、教師の有効性の研究からの主要な知見であり、活発な教師が用いる重要な方略であり、それは活発なティーチングと述べられることである.

- ① 教師は自身の指導に対する自己効力についての信念がある
- ② できるだけ多くの学習時間、学習機会、学習内容をもたらそうとする
- ③ 現実的で明確な役割と期待を用意して適切な指導をする
- ④ ルーティンとうまく構造化された運営やクラスマネジメントを確立させ

学習時間を最大限にする

- ⑤ 意味のある課題と高い成功を示す
- ⑥ 活発な授業を創造し維持するために調整したりと勢いづけたりする
- ⑦ 簡潔な実演，明確な内容，頻繁なフィードバックと生徒の自主的な活動を適切にガイドする
- ⑧ 生徒の課題や誤りを見つけ取り除くために活発な監督をする
- ⑨ パフォーマンス成果を用いて生徒を支える説明責任を持つ
- ⑩ 明瞭に伝達し，熱中し，教科や生徒の学習の尽力について公平にサポートする
- ⑪ 生徒の情報を積極的に受け止めて理解してから計画したり実行したりする

上述の活発なティーチングは，1つの枠組みであり多様な指導方法と関連できるという。活発なティーチングは「学習する生徒」を最も発達させるスキルや方略の理解をもたらすという（Siedentop,D., 2000, p.11）。また，効果的なティーチングの目的は，「学習する生徒」を助けることである（Siedentop,D., 2000, p.11）。効果的な教師は，すべての生徒の学習環境を創造し維持することによって成し遂げられる（Siedentop,D., 2000, p.11）。

では，効果的な教師になるにはどうすればよいのだろうか。端的に彼は，教師がよりよく指導したいのなら，教師はスポーツ指導の方略やスキルについてたくさん知ることであるという（Siedentop,D., 2000, p.3）。効果的な教師になるために，教師が学ぶ中心内容には，多くのパフォーマンスの機会を持つことでも，細分化された高度なスポーツ科学を知ることでもない。シーデントップは，「教師のパフォーマンスに関するフィードバックが改善のために必須であり，ますます『真正』になる環境の下で方略やスキルを知ることである」（Siedentop,D., 2000, p.11）という。いわば，スキルを習得するためにも自分の指導についての知識が必要なわけであり，そのような意味で知識は重要であると述べている。また，効果的な教師になるには，教師が教科を教える十分な知識を持たなければならないという（Siedentop,D., 2000, p.11）。以上の点から，シーデントップは効果的な教師になるためには，知識に基づく必要があるという。

では，教師は具体的にどのような知識が必要になるのだろうか。この点についてシーデントップは，次のように指摘する（Siedentop,D., 2000, p. x v）。

今日の学校の文脈で効果的で意味のある体育をもたらすために引き受けること

は何か。…中略…私たちは、多様な生徒のために効果的で意味のある体育をもたらす教師には次のことを必要とする。(a) 意味のあるカリキュラムを着想して計画する知識、(b) 重要なカリキュラムのためのマネージメントに関する指導上のスキル、(c) 学校においてプログラムのインパクトを最適化することや組織的な構造を生み出すマネージメントスキル、(d) 学校外の若者や子どものための身体的活動の機会を関連付ける学校プログラムへの創造力

上述の通り、シーデントップは、子どもたちの多様なニーズに応え、意味のある体育をもたらすために、体育教師にはスキルや知識や想像力を求めていることが分かる。上述の指摘以外にも授業観察法やプログラムの拡大方法などについて詳細に記載されている (Siedentop, D., 2000, pp.225-315)。それだけでなく、他にも教師の知るべき知識内容には大きな枠組みとして2つ挙げられている (Siedentop, D., 2000, p. xv)。1つは、ティーチングの成功の基盤を形づくるものとして、クラスマネージメントに関するものである。たとえば、マネージメントの予防の概念と協力的な態度の発達、規律の方略や学習者の共同体づくりである (Siedentop, D., 2000, pp.59-128)。2つ目は、効果的な指導のための計画のために、カリキュラムの概念や評価、カリキュラムデザインと計画、カリキュラムの発達などである (Siedentop, D., 2000, pp.129-254)。以上のことから、シーデントップは、効果的な体育教師になるために、効果的なティーチングに関する知識、クラスマネージメントに関する知識、効果的なカリキュラムデザインや計画・評価に関する知識、に基づくことやスキルが必要といえる。

仮に、知識に基づくことが効果的な教師であるとするならば、スポーツ教育モデルで示されている知識に基づいて指導することは、うまくスポーツ教育モデルを適用する効果的な教師になるだろうか。思い起こせば、1994年では『*Sport Education: Quality PE through Positive Sport Experience*』としてスポーツ教育モデルが提起されたのだが、2004年から新しく『*Complete Guide to Sport Education*』と名称変更があった。そこで、シーデントップは以下のように述べている (Siedentop, D., 2004, p. xv)。

スポーツ教育の完全ガイドは、体育教師のためにデザインされ、体育教師希望者のためにデザインされた。この本は、指導モデルとスポーツカリキュラムの包括的な説明と明確さをもたらし、モデルを用いるために必要とされる情報のすべてを含

める。この本はすでにモデルを適用する教師にとっても役立つ。なぜなら、これは最初のスポーツ教育モデル（1994）よりもより多く包括的である；それはスポーツ教育を行うために、より多くの支援する材料を含め、そして私たちは異なる活動モデルを適用する方法について、かなり多くのことを学んでいる

上述の通り、2004年のスポーツ教育モデルは教師のためにデザインされて更新されていることが明示されている。また、2011年のスポーツ教育モデルにおいても、「スポーツ教育の完全ガイド第2版もまた、教師教育プログラム的一部分として、スポーツ教育を実行する方法を勉強する教師や学生のために新しい材料と物的資源を更新させることを含む」（Siedentop, D., 2011, p.vii）と指摘している。では、いったい何をもって2004年以降のスポーツ教育モデルが教師のためになったと述べているのだろうか。この点については、1994年のスポーツ教育モデルと2011年のスポーツ教育モデルの目次構成の変化から読み解きたい。1994年のスポーツ教育モデルの目次は以下の通りである。

## 第1部 スポーツ教育について

### 第1章 スポーツ教育モデル

### 第2章 スポーツ教育モデルの実践

## 第2部 スポーツ教育のカリキュラム例

### 第3章 小学校段階のサッカー

### 第4章 小学校の器械運動

### 第5章 小学校カリキュラムにおけるスポーツ教育

### 第6章 ミドルスクールのバレーボール

### 第7章 高校におけるタッチラグビーとテニス

### 第8章 高校におけるフィットネス・プログラム

### 第9章 高校のカリキュラムにおけるスポーツ教育

## 第3部 スポーツ教育における評価と経験の拡大

### 第10章 スポーツ教育における信頼できる評価

### 第11章 スポーツ教育の拡大：オリンピックカリキュラム

上述の1994年のスポーツ教育モデルと2011年のスポーツ教育モデルを比較検討すると、違いは明らかであろう。2011年では、これほどカリキュラム例に比重をおいていなかった。また、1994年のスポーツ教育モデルには、2011年に示されていたクラスマネージメントや

カリキュラムデザインといった教師の教授技術に関する知識が記載されていなかった。クラスマネージメントやカリキュラムデザインが記載されていたのは、2000年の『*Developing Teaching Skills in Physical Education-4th*』である。つまり、1994年のスポーツ教育モデルに、適切に効果的に指導できるために有効な知識を2000年の『*Developing Teaching Skills in Physical Education-4th*』から取り入れてできたものが2004年の『*Complete Guide to Sport Education*』であったといえる。2004年からスポーツ教育モデルは、教師の指導力を向上させる知識についても記載されるようになった。

他方で、シーデントップの2000年の『*Developing Teaching Skills in Physical Education-4th*』で記載されている部分が、シーデントップの2011年の『*Complete Guide to Sport Education*』において記載されていない部分がある。この相違点を浮き彫りにすることは、スポーツ教育モデルを実施するために必要な特有の知識となろう。なぜなら、『*Developing Teaching Skills in Physical Education-4th*』は、スポーツ教育モデルだけでなく、体育カリキュラム全般にわたって指導する教師のために作成されたものだからである。では、2000年の『*Developing Teaching Skills in Physical Education-4th*』で記載されていない2011年の『*Complete Guide to Sport Education*』の目次項目を挙げると次の通りである。

- 第1章 スポーツ教育モデルの鍵となる概念
- 第2章 スポーツ教育のカリキュラムと指導方略,
- 第6章 ゲームと活動を修正すること
- 第7章 競争の体裁をデザインすること
- 第8章 生徒の役割を決定すること
- 第9章 チームとコーチを選択すること
- 第10章 スポーツ教育の祭典をすること
- 第11章 スポーツ教育での評価
- 第12章 スポーツ教育とともに学問の目的を統合すること

以上のように9項目の目次の違いが挙げられた。ちなみに、2011年のスポーツ教育モデルは全部で12章構成となっている。つまり、2011年のスポーツ教育モデルは、スポーツ教育モデルを適用するために必要な特有の知識が豊富に示されるようになっていた。したがって、2011年のスポーツ教育モデルは、スポーツ教育モデルを実践できる教師を育てるプログラムになっているといえる。



別の視点からいえば、仮に 2000 年に述べられた効果的な教師になったとしても、スポーツ教育モデルを適用するには、さらに多くの知識を必要とする隔たりがあったのではないかと理解できる。そのため、1994 年のスポーツ教育モデルでは、教職歴の浅い人や授業の力量が低い人にとっては、難しい課題となっていたのではないかと考えられよう。以上のことから、2011 年のスポーツ教育モデルは、シーデントップの 1 つの体育授業論と 1 つの教師教育論を円滑に結び付けた融合体であったといえよう。これより、2011 年のスポーツ教育モデルは教師教育プログラムの 1 部分であると主張されていた意味が明確に理解できよう。

以上のことから、2011 年のスポーツ教育の成果は、まだ十分な年月が経過していないため、明確に指摘することは時機尚早であるが、スポーツ教育モデルが体育教師に適用される可能性は十分に高められているといえよう。今後はますますスポーツ教育モデルが子どもの文脈に応じて適用され、身体活動を促進するプログラムとなってさらに真正のスポーツ文化の発展に貢献していくことや、その関連が述べられていくことが期待されているといえよう。

## 2) 教師教育プログラムや専門職からの影響

では、最後にシーデントップの教師教育プログラムや専門職についてどのように考えているのか検討したい。これまでみてきたように、シーデントップは多様な共存モデルを認めて出版した 1983 年から、アメリカ体育が身体活動の増加を目標にして歩んできていることを受け止めている。そしてこれまでのことから、シーデントップは、医師のように子どもに応じて質の高いプログラムを提供する体育の専門職化を強調していると述べてきた。シーデントップは、アメリカ体育のこのような状況を受け止めて、「キネシオロジーの学問は、質の高い身体活動プログラムをもたらす最新の方法を供給する」(Siedentop,D., 2011, p.vii) と述べ、今後のアメリカ体育を発展させると着目している。また、体育を発展させるためにも体育だけでなく、スポーツ・フィットネス・体育の 3 つの立場に基づいて継続して、それぞれの問題点と専門職について検討されている (Siedentop,D., 1980, 2011)。このことから、アメリカ社会においてもシーデントップのスポーツ教育モデルや専門職化の見解が、今後影響を与えていくだろう。また、2002 年での JTPE 誌におけるシーデントップの特集号は、彼の影響力の大きさを示したものであったし、「シーデントップのもと学んだ博士号は、80 人を超え、事実上すべての大陸から歓迎されていた」(Siedentop,D., 2002, p.363) と述べられている。シーデントップのレガシーは、Kirk,D.や Hastie,P.や Hans van

der Mars.らに引き継がれて検討されているし、今後も彼らだけでなく多様な人々によって発展されるだろう。ちなみに、1991年から Kirk,D.が主となって『*Physical Educaion and Sport Pedagogy*』という専門論文誌が発行されている。

以上のことから、スポーツ教育モデルの成果は高く、大きな影響を与えていくといえる。

### 第3節 3つの論点に対する解釈

#### 第1項 体育教科の存在意義との関係

本項では、スポーツ教育モデルと体育教科の存在意義の関係について明らかにしたい。スポーツ教育モデルと体育の存在意義の関係を明らかにするために、どのようにスポーツ教育モデルが体育教科の存在意義を担っているのか、次の5つの視点から検討したい。この手法は、シーデントップがプレイ体育論を提起する時に、検討した手続きにしたがって検討することにした。1つ目は社会的個人的、教育的課題、2つ目はスポーツや健康、体育的課題、3つ目は意味中心の体育という観点、4つ目はスポーツ教育モデルの学習成果という観点、5つ目はスポーツ教育モデルなどの多様な指導モデルと教師という観点から検討する。

1つ目の社会的個人的課題では、シーデントップはかつてより良い教育理論や体育理論を創出していくには、社会的、個人的、教育的課題などから検討する必要があると指摘していた (Siedentop,D., 1976a, pp.190-210)。しかし、スポーツ教育モデルになると社会的課題といった側面から検討することがなくなっている (Siedentop,D., 1994;2004;2011)。したがって、社会的個人的要因から体育に対する問題の所在が具体的に明らかにされていないという問題があるといえる。

一方、教育的要因については、PISA 調査によれば、アメリカ教育は統一的な学力のスタンダード基準の設定を行い、低学力の底上げや落ちこぼれをなくそうという教育、個性化教育などが重視されている (アメリカ教育学会[編], 2010)。

現在では、OECD から社会が「変化」「複雑性」「相互依存」に特徴づけられていることから、キーコンピテンシーを育成していくことが求められている。キーコンピテンシーとは、(1) 社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する能力 (個人と社会との相互関係)、(2) 多様な社会グループにおける人間関係形成能力 (自己と他者との相互関係)、(3) 自律的に行動する能力 (個人の自立性と主体性) といった枠組みがあり、個人が深く考え、行動することの必要性が中心にある。この能力を学校教育で育成していくことが世界共通

として求められている（文部科学省，2003）．以上のように，社会的・個人的・教育的課題からは，思考・判断力の育成を重視した個性化と国家的な基準の提示による学力の底上げ，多様な他者との関係強化による革新が求められている．しかし，スポーツ教育モデルは，国家基準の学習内容や多様な他者という点については対応しているといえるが，21世紀型スキルに対する言及は見当たらなかった．

2つ目はスポーツや健康，体育的課題についてである．シーデントップは，アメリカ社会では肥満人口の増大が問題であり，そのために，体育では日常生活における身体活動量の増加を図る機会や情報提供，動機づけが重要であると述べている（Siedentop,D., 2011, pp.14-24）．これに加え，説明責任に答えていくことが重要であるとして，NASPEが掲げる目標については，スポーツ教育モデルは積極的に応えようとしているといえる．

3つ目は意味中心の体育についてである．意味中心の体育には，ヒューマン・ムーブメントとプレイ体育論及びスポーツ教育モデルが位置づけられている．とりわけ，スポーツ教育モデルにおいて，意味はチームの所属意識から引き出されると述べられている（Siedentop,D., 2011, p.3）．また，スポーツ教育モデルを体験した子どもの記述から意味を感じたなどの意見が寄せられている．意味を生み出すために，祭典性やクライマックスのイベント，チームの所属を重視した体育の授業展開へと変化した点は，意味中心の体育の実現化へ近づいているといえよう．しかし，意味生成に関する体育授業の実証的な研究成果はまだまだ緒についたばかりであり，より一層の発展が今後求められている．

4つ目はスポーツ教育モデルの目的に対する成果である．スポーツ教育モデルは，意味中心の体育を中核としながらも，それよりもむしろ幅広い学習成果をあげていることの方が特徴的である．人格形成やスキルの習得，体力向上といった点についての実証的研究成果が示されている．この点で，幅広い学習内容を習得させようとしているが，有能で教養があり情熱的なスポーツ人の育成に関してはまだ課題が残されている状況であろう．

5つ目は多様な指導モデルと教師についてである．シーデントップは，体育教科の存在意義もしくは，スポーツ教育モデルを円滑に推進して向上させていくために，多様な指導モデルを認めてそれらのモデルと共存関係を保ち，多様な指導モデルを使いこなすことができる教師教育を充実させていく姿勢を見せている．このことは，体育教科の存在意義を示していくには，多様な指導モデルと教師教育を必要としていることを示している．多様な指導モデルの1つとして存在するスポーツ教育モデルは，体育教科の存在意義を高める要素の一部であると理解できよう．

これらの 5 つの検討課題から、スポーツ教育モデルは、体育教科の存在意義を明示するものであるか問えば、何とも言い難いといえる。確かに、多様な指導モデルの中では、スポーツ教育モデルが直接的に授業改善や教師教育プログラムとして結び付けられており、その成果も数多く多様に示されている点で評価できよう。しかしながら、5 つの検討課題から見たとき、スポーツ教育モデルは体育教科の存在意義を十分に示しているかどうかは課題が残されているといえよう。

一方で、別の視点からスポーツ教育モデルの体育の存在意義について検討してみたい。たとえば、アメリカ教育界や社会に関連する体育の歴史的文脈からスポーツ教育モデルとシーデントップの思想を絡ませながら検討しよう。

1960年代から、専門科学化とヒューマニティー運動の中で、教育界は教育の科学化と民主化といった側面から次第に基礎・基本の習得の機会均等と教師教育の充実へ力点が置かれていくようになった。それまで、体育界では体育が教科として国民や教育界からの承認を得ようと推進されており、レジャーブームやスポーツ要求の高まりも認められていた。しかし、運動による教育が一つも目標を達成できなかったのではないかといった批判を契機に授業研究の科学化と意味中心の教育を背景にして多様な体育論が展開されていく。同時に、アメリカ体育に関連する社会的関心には、アメリカの軍事政策、若者の規範意識の弱体化や健康的な生活習慣の乱れ、主要教科の重視、地方自治と中央集権の関係の問題がのしかかってくる。

これらの多くの変化と課題から、1980年代における体育界は十分に対応できず、体育は教科として地位や時間数や役割を矮小化するのか、体育界がその存在意義を明確にして役割を拡大させていけるように体育教科の教育課程を拡大していくのか岐路に立たされる状況になったといえよう。

そのような中で、シーデントップは、体育は他教科と、いやそれ以上に価値のある教科であるという信念のもと、体育の科学化とヒューマニティー運動とスポーツ要求を受け止めてプレイ体育論を提起した。しかしながら、プレイ体育論は、意味中心の教育のために有能なプレイヤーを育てるという目標・内容に焦点化した体育論を掲げて体育の教科論に議論を呼び起こしたが、具体的な体育授業の展開が十分に描けておらず学校現場で普及しないしおもしろいものでなかったといえよう。

このような批判と共に、アメリカ教育界や体育関連の社会的動向を受け止めて、とりわけ、よりプレイフルなスポーツを用いた体育授業の具体像の抽出と教師教育に関する研究

結果からスポーツ教育モデルが形成されていく。スポーツ教育モデルは、スポーツ文化の発展やみんなのスポーツ運動を標榜して具体的な授業展開を示すことができるようになり、多様な体育プログラムの選択カリキュラムモデルの1つとして位置づけられた。次第に、健康や人格形成、教養があり情熱的なスポーツ人を育成することも目標に掲げるようになり、多様な授業展開が示されるようになった。その結果、スポーツ教育モデルは、『*National Standards*』の幅広い学習内容や『*Healty People 2020*』といった身体活動の促進、子どもの文脈に応じて質の高い体育授業の実現といったすべての課題に対応して、研究が取り組まれ成果をみせていく。

このような展開を含めて振り返れば、スポーツ教育モデルは体育教科の存在意義を高める価値のあるものとして評価できる。つまり、スポーツ教育モデルが体育教科の存在意義を高めるものであったとしても、スポーツ教育モデルがより多くの体育教師に適用されなければ、体育教科の存在意義を示すことはできないだろう。その点で、スポーツ教育が今後多くの教師に適用されていくことが体育教科の存在意義を向上させるために望まれよう。

ところで、そもそもスポーツ教育モデルは体育教科の存在意義を高めることにとどまらず、アメリカ社会のスポーツ文化の創造や健康的な身体活動の促進、教育問題となっている人格形成や教師教育に貢献することも視野に入れたモデルである。この観点から言えば、スポーツ教育モデルは、体育・スポーツ・フィットネスの存在価値を高めることを試みているといえよう。体育教科の存在意義を高めるには、よりよい授業論の確立だけでなく、よりよい教師を育成することでもあるし、社会におけるスポーツやフィットネスの存在価値も向上させていくことで有機的に機能するといえよう。事実、シーデントップは、授業論の確立だけでなく、教師教育に関する研究を行っていたし、スポーツやフィットネスの専門職化をはかっている。

以上のことから、スポーツ教育モデルと体育教科の存在価値の関係は、次のようにいえる。スポーツ教育モデルは、体育教科の存在意義を高める一部分であるが、スポーツ教育モデルなどで展開されるシーデントップの体育思想は、体育教科の存在価値を多様な側面から向上させる仕掛けが用意されており、今後も体育の存在価値を高める潜在能力を有しているといえよう。つまり、これまでは体育教科の存在意義は体育授業論の中身によって応えられていたのであるが、実際の体育授業改善や教師の力量、さらにはアメリカ社会や学校教育課程におけるスポーツとフィットネスの貢献度によって判断されていくことが分かる。このことから、体育の存在意義は、体育授業論や指導モデルは体育教師の力量形成

や判断にどれ程寄与できるか、あるいはそれらを実現できるプログラムとなっているかだけでなく、スポーツやフィットネスがどれほど社会における人々の生活に豊かさをもたらすかによって評価されるといえる。従って、スポーツ教育モデルと体育の存在意義との関係は直接的ではなく、教育の充実や教師への貢献、アメリカ社会におけるスポーツとフィットネスの価値認識を通して理解されるものであり間接的な関係であるといえる。

## 第2項 意味と生涯スポーツの教育

前項では、スポーツ教育モデルと体育教科の存在意義の関係について整理した。本項では、意味と生涯スポーツの教育という観点からみたとき、スポーツ教育モデルはどのように評価できるか検討することにした。プレイ体育論と比較検討を行えるように、第1章第3節第2項と同様にスポーツ教育モデルにおける意味と生涯スポーツの教育について、それぞれ検討することにした。まず、スポーツ教育モデル提起の背景や論理構造を整理しておきたい。

まず、シーデントップは、校内スポーツやユーススポーツにおいて、子どもはスポーツをおもしろく有意義に学んでいるのに、体育授業においてはスポーツをおもしろく有意義に学んでいないという問題意識を持っていた（Siedentop, D., 1986）。この問題意識から、体育授業ではスポーツの本質的特性（長い単元時間、チームの所属意識、クライマックスの祭典的なイベント、記録の保持、試合、練習）を取り入れていないことに気が付く。また、スポーツ教育モデルにおけるスポーツは、競争の性質が招く悪弊を取り除き、より楽しく教育的に有益な競争へ向かう方針を示している。さらに、有能だけでなく教養があり情熱的なスポーツ人を育成し、スポーツ文化の発展と真正のスポーツ経験をさせる2つの側面が位置づけられている。これらの記述はスポーツ教育モデルの理想であり中心となる見解である。

この見解に到達するよりも先に2つの主題に応えることがスポーツ教育モデルの基礎に位置づけられている。1つは、NASPEの『*National standards*』や『*Healty People 2020*』に応えるといった体育の目標を達成するための優れた媒体として有効活用することである。2つ目は、子どもの文脈に応じて指導することを重視していることである。これらの2点から、スポーツ教育モデルは、健康や人格形成、あるいはエアロビクスや陸上といった多彩な目標や内容を掲げて教育する側面がある。

以上の点を踏まえて、意味について検討したい。まず、スポーツ教育モデルにおける意

味とは何か、その意味形成のために、どのような理論展開がなされているのだろうか。スポーツ教育モデルにおいて、意味はチームの所属に由来すると述べられている (Siedentop, D., 2011, p.12)。この他には、スポーツ教育モデルを適用した生徒の感想文から意味が感じられたと述べられる程度にとどまっている。プレイの意味についての言及はなく、意味がどのように構成されているのか十分な検討はできなかった。「一般的なスポーツや活動文化のコミュニティー、国々の活力や健康のために深い意味を持つことができる」(Siedentop, D., 2011, p.12) と述べている。では、なぜ意味についてこのような指摘になったのだろうか。この検討を試みると、仮に意味に関連する語句を、おもしろさ、楽しさ、喜び、人間らしさ、至高体験に関する方法に関して分析すれば、多面的な側面からアプローチされているといえよう。

たとえば、スポーツの本質的特性を学習環境として位置づけることは、生徒のおもしろさや喜びを生み出す契機となるだろう。また、4つのスポーツ欲求(行動欲求、人格的関与行動の欲求、対等の相手と戦う欲求、友情の欲求)を満たし、人間らしく生徒を教育する学習環境が準備されている。また、6つのスポーツ経験の義務(参加すると楽しくおもしろい、活動スキルの発達により安全の意味をとらえる、道徳上の感受性や思いやりを育てる、動きのスキルや美や喜びなどを実感する、創造、冒険、発見の魂を経験する、コミュニティーの感覚を拓く)が定義づけられている。

以上の点から、スポーツ教育モデルにおいて、意味に関する「おもしろさや喜びや楽しさ、人間らしさ」は、スポーツの本質的特性やスポーツ経験の義務、スポーツ欲求といった観点から具体的な学習環境と学習内容を明確にさせ、各個人の多様な意味を形成しやすいプログラムになっているといえる。とりわけスポーツ教育モデルは、子どもの主体性を尊重しながら、具体的な学習内容と学習環境の両側面を提示して、意味形成を促進するプログラムとして注目に値する。

ここで指摘できることは、シーデントップはスポーツ教育モデルにおいても、その意味の実態を明確に特定するような定義づけや、目標構造を結び付けることがなく、意味の内実や構成が曖昧であった。それゆえシーデントップは、多彩な学習環境の準備から意味形成へアプローチする特徴があったといえよう。スポーツ教育モデルにおいて、意味はその正体が分からず、プレイに限定もせず、何でもいから可能な限り社会貢献できるような意味に結び付きそうなものを準備といえる。このことは、次の図 3 のような論理構造になっているといえる。

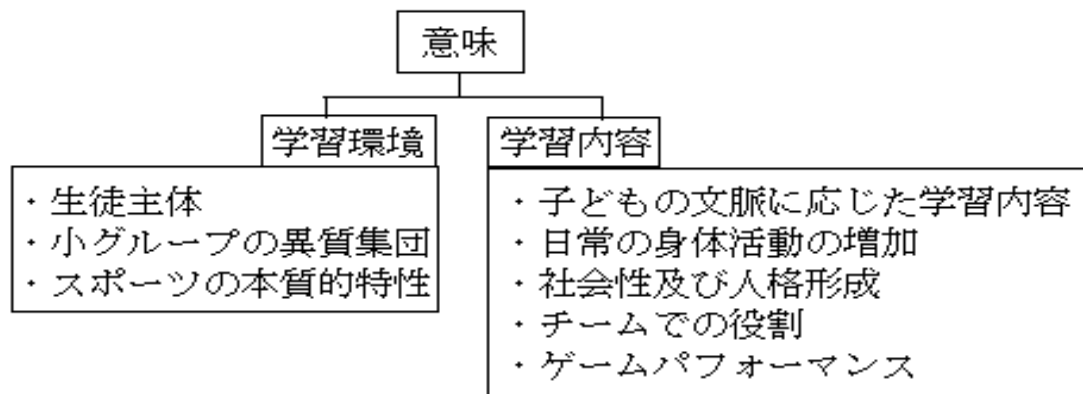


図 3. スポーツ教育モデルにおける意味形成の構造 著者作成 (2015 年)

また、スポーツ教育モデルの学習内容についても、多彩な内容を備えている。上の図 3 からいえば、ゲームパフォーマンスの向上による意味だけでなく、チームの役割によって得る意味も準備されている。その他にも、人格および社会性の発達や身体活動の増加によっても意味を得ることができるだろう。さらに、スポーツを分析したり、観戦したりしてみるスポーツとしての側面から意味を得ることもできるだろうし、スポーツ大会やチームマネジメントや運営といった、支えるスポーツ能力の向上という側面からも意味を得ることができる (Siedentop, D., 2011, pp.4-5)。このように色々な学習内容から子どもに意味を提供していく点にも、子どもの文脈や主体性を展開させる柔軟性が認められる。このことから、スポーツ教育モデルは多様な学習内容の中から、子どもに応じて最大限意味を経験させる可能性に満ちたものであるといえよう。以上のことから、スポーツ教育モデルは多様な意味のある経験をもたらそうと多彩な学習内容と学習環境を備えており、意味を教育する大きな可能性を秘めているといえよう。シーデントップは、スポーツ教育モデルの意味を検討して明確に定義づけたり構造化したりせずに、教師の力量や子どもの文脈に即して子どもの意味経験の創出を大切にしているといえる。

次に生涯スポーツについて検討する。本項においても、第 1 章第 3 節第 2 項で検討したように、『21 世紀スポーツ大事典』(2015) で用いられる生涯スポーツという観点から次の 3 つの問いにスポーツ教育モデルはどのように応えることができるか検討する。1 つ目は、スポーツ教育モデルは、地域スポーツクラブへの参加を促進したり貢献したり、自発的に学校外で運動を行うようにさせたかどうかである。2 つ目にスポーツ教育モデルは、すべてのライフステージでスポーツができるような教養を身につけさせ、各世代や各環境に適し



たスポーツ種目や身体活動の紹介を可能にし、さらには地域クラブの見学や体験と関連を持っているかどうかである。3つ目に、スポーツ教育モデルが国民のスポーツ需要に合わせてスポーツのルールや内容・目的、スポーツ環境を変化させ、スポーツ欲求を満たすことができたかどうかである。

1 点目については、スポーツ教育モデルは、クライマックスのイベントにおいて地域の人々を招いて地域の人々と生徒が交流する機会を持っている (Siedentop,D., 2011, p.12)。また、日々の体育授業から体育授業外での生徒の身体活動を促進するように企画することが求められている (Siedentop,D., 2011, p.12)。このことより、スポーツ教育モデルは、自発的に学校外で運動を行うことを促しており、地域の人と交流して地域スポーツクラブへの参加を促す潜在的な機会を持っているといえる。

2 点目については、スポーツ教育モデルは、まず良いスポーツと悪いスポーツの判断をできる教養のあるスポーツ人の育成を目指している。しかし、子どもの実態に応じてその指導内容は変更可能であるし、教養のあるスポーツ人を育成したかどうかについては十分な成果が示されていない。その旨の報告が他の研究者より挙げられている (Hastie,P., 2011, pp.1-12)。また、ライフステージに応じて指導することはスポーツ教育モデルの記述の中でみられない。このような点からいえば、スポーツ教育モデルは各世代に応じてスポーツを行うことができる教養を伝えることが十分にできていないとなる。

3 点目については、スポーツ教育モデルは子どもの文脈に応じて指導することができるし、子どもがスポーツの本質に触れることができるように、スポーツのルールや目的や環境を変化させること、スポーツ欲求に応えることが求められている (Siedentop,D., 2011, p.12)。したがって、スポーツ教育モデルは、子どものスポーツ欲求に応じて指導できる側面があった。

以上のことから、スポーツ教育モデルは生涯スポーツを生み出す体育論として完璧ではないものの、一定の高い評価ができるといえる。

本項では、意味と生涯スポーツについて検討してきたのであるが、ここで最後にスポーツ教育モデルに対する 1 つの新たな解釈を提起したい。それは、スポーツ教育モデルは真に、「スポーツの中の教育」かどうかである。まず、スポーツそのものをスポーツ教育モデルは教えていないし、スポーツに悪弊が付きまとっているとして、より教育的に楽しく有益なスポーツへと転換している。たとえば、11 対 11 のサッカー試合のようなスポーツそのものを経験させる授業展開はなかなか考えられないだろう。仮にそうであったとしても、

高校生の段階であろう。スポーツ教育モデルは子どもの文脈や発達段階に応じて、より教育的で楽しく有益であり、真正のスポーツ文化を経験できるように修正することが求められている。このことから、2011年のスポーツ教育モデルは「スポーツの中の教育」を目指しているが、その内容や過程は多種多様であり曖昧であるといえよう。

それ以上に、スポーツ教育モデルは子どもの要求に応じて幅広い学習内容を抱えつつ、その中で目標・内容を焦点化して方略的に学習を進める。いわば、運動やスポーツ・フィットネスやプレイや意味を担う運動による教育の実現を目指して戦略や方法を強化したもののとしての側面がある。シーデントップは運動による教育の授業展開を徹底的に批判していた (Siedentop, D., 2011, p.2)。それはたとえば、運動による教育の問題として挙げられていた目標を達成しないこと、うまくなったり好きになったりするスポーツ文化の本質的価値を教育していないことなどである。スポーツ教育モデルは運動による教育におけるこれらの課題を乗り越えたものとして評価できよう。このことから、シーデントップのスポーツ教育モデルは、運動による教育の理念と彼自身のプレイ体育論という遊びに基づく意味中心の体育論を組み合わせたような体育論であったといえる。そして、より楽しく教育的に有益でプレイフルなスポーツを用いて生涯スポーツ推進する体育論、あるいはプレイ体育論の実現であったと評価できる。それは、スポーツの多様な可能性や要求に応じて対応できる体育論の提起であった。

しかしながら、今後のスポーツ教育モデルを検討する上で、意味や生涯スポーツが学校教育の中でどれほど重要な位置づけとなるかが一つの争点となろう。運動による教育が受け入れられ成立したのも、可能な限り教育界の問題や目標と一体となって取り組んでいくことが望ましいからである。それゆえ、意味や生涯スポーツというスポーツ教育モデルの中心的教育内容を教えることにするのか、子どもや学校の文脈に応じて人格形成や知的発達、主要 5 教科に貢献するといった周縁的教育内容を教えることにするのかの教師の選択判断は難しいだろう。

また、体育の中心的な教育内容について検討することに関していえば、スポーツ教育モデルは多様な融合モデルへと再構造化される必要も生じる。たとえば、Loland, S. (2006) は、現在の体育の価値は、意味、健康、道徳に分けられていると述べる一方で、しかしながら詳細に各体育論を検討すれば、意味も健康も道徳も共通する点があり 1 つに融合できる可能性があるとして論じている。この見解を踏まえれば、まずはスポーツ教育モデルの中で、(1) 意味と健康を重視したプログラム、(2) 意味と道徳性を重視したプログラム、(3) 意

味とプレイ・スポーツ文化を重視したプログラムと 1 度整理しておくことが、今後数多くのスポーツ教育モデルが提起されていく場合の情報整理や発展に有益な示唆を与えることができるのではないだろうか。

### 第 3 項 授業改善の方法

前項では、スポーツ教育モデルにおける意味と生涯スポーツについて検討した。本項では、スポーツ教育モデルの中で、シーデントップが授業改善に向けて、どのような考えを持っているのか検討することにしたい。まず、本章の第 2 節第 3 項のスポーツ教育モデルの成果を振り返っておきたい。スポーツ教育モデルは、数多く実践された研究結果がある。しかしながら、学校現場では、どれほどスポーツ教育モデルが普及しているか定かではない。これらの点を踏まえた上で、まずはシーデントップが授業改善をするためにどのようなことを行ったのか検討する。彼が授業改善のために行ったことは、次の 5 つにまとめることができる。

彼は、体育の授業改善を行うために、スポーツ教育モデルを提起したといえる。スポーツ教育モデルは、2 つの文脈から提起されている。1 つ目は、『*Complete Guide to Sport Education*』において、スポーツ教育モデルの授業を展開できるようにするために、実践的な知識が豊富に記載されている。スポーツ教育モデルは、教師が子どもの文脈や学習目標に応じて、柔軟に適用できるように配慮されている。したがって、教師がスポーツ教育モデルを有効活用できるように、あるいは、スポーツ教育モデルを完全に適用できるように教師教育プログラムを備えたものである。

スポーツ教育モデルが、学校現場に役立つために、シーデントップの体育思想のトップダウンと学校現場や子どもの文脈を重視した体育授業改善というボトムアップの結び付けは、体育研究者と教師が力を合わせて授業改善していく実りある協力体制を備えていると評価できよう。また、それはスポーツ教育モデル研究へのさらなる発展でもあるし、よりよく学校現場に貢献することでもあるし、自己効力感を増加させる教師の力量発達の機会ともなるし、教師の力量発達に関する科学的な知見を発見する場ともなる。

2 つ目は、1990 年に刊行された『*Introduction to Physical Education, Sport & Fitness*』である。この著作の中で、体育、スポーツ、フィットネスの歴史的な流れや現在の立ち位置や問題点や特徴がそれぞれ述べられている。なかでも体育を主題にした時、現在取り組まれている多様な指導モデルの 1 つとしてスポーツ教育モデルが位置づけられている。こ

の著作は体育だけでなく、スポーツ、フィットネスの改善とそれぞれの分野の専門職化を意図した著作である。このことから、体育の授業改善は、スポーツ教育モデルだけでなく、多様な体育やスポーツやフィットネスの改善や専門職化と共に進められているといえる。

体育の授業改善がスポーツやフィットネスといった社会活動における問題の改善や専門職化を図ると共に進める授業改善は、シーデントップの授業改善方法のひとつの特徴として捉えることができる。確かに、プレイ体育論が提起された背景には、社会におけるスポーツ要求や意味といった側面があった。しかし、スポーツ教育モデルは能動的に、社会におけるスポーツやフィットネスも共によりよいものになっていくことを意図している。このことから、スポーツ教育モデルやシーデントップの体育思想は、体育の授業改善と同様に社会におけるスポーツやフィットネスの改善をもたらす見解があり、体育授業改善はその一つの契機として考えられる。スポーツ、フィットネス、体育を同時に概観できる著作は、その大学生の進路選択やそれに関連する広い領域を理解することのできる有益な情報源になる。また、体育教師を希望する学生にとっては、より深く体育が引き継ぐべきスポーツやフィットネスについての広い見解を捉えることができ、さらなる体育教師像や体育授業像の進むべき方向を示してくれよう。このような点から、広い視点から体育授業改善や体育教師の専門職化の育成をすすめる特徴を有しているといえる。

以上のことから、スポーツ教育モデルの提起は、スポーツ教育モデルを適用することと教師教育プログラムによって、体育、スポーツ、フィットネスの専門職化を図ることによって授業改善を進めていると捉えることができる。

シーデントップの授業改善に対する見解は、スポーツ教育モデルだけでなく、彼の研究活動からも、読み解いていきたい。彼は、プレイ体育論やスポーツ教育モデルの提起といった体育カリキュラム研究だけでなく、教師の有効性に関する一連の研究活動を行っている。1969年に『*The theory and science of basketball*』をCooper,J.と共著で出版、その後、1975年に第2版を出版する。次に、1972年に『*The developing and control of behavior in sport and physical education*』をRushall,B.と共著で出版する。その後、『*Developing teaching skills in physical education*』を1976, 1983, 1991, 2000年に出版する。ここで書かれている一連の教師の指導方法や有効性に関する研究には、授業の組織的観察法に関する研究から、体育の授業改善に関連してクラスマネジメントや教師教育研究、生徒の学習行動や教師のフィードバック行動、授業の期間記録法などが述べられている。これ

らの著作は、授業や生徒や教師の行動を科学的に明らかにしていくことが重視されている。

一方で、シーデントップは授業や教師や生徒の行動に関して、エコロジカルな研究を行い、授業の複雑さや多様な関係性があることを示していく (Siedentop, D., 2002)。ここで示されている指摘内容からシーデントップの授業改善に対する考えには、次の図 4 のような関連があるとまとめることができる。

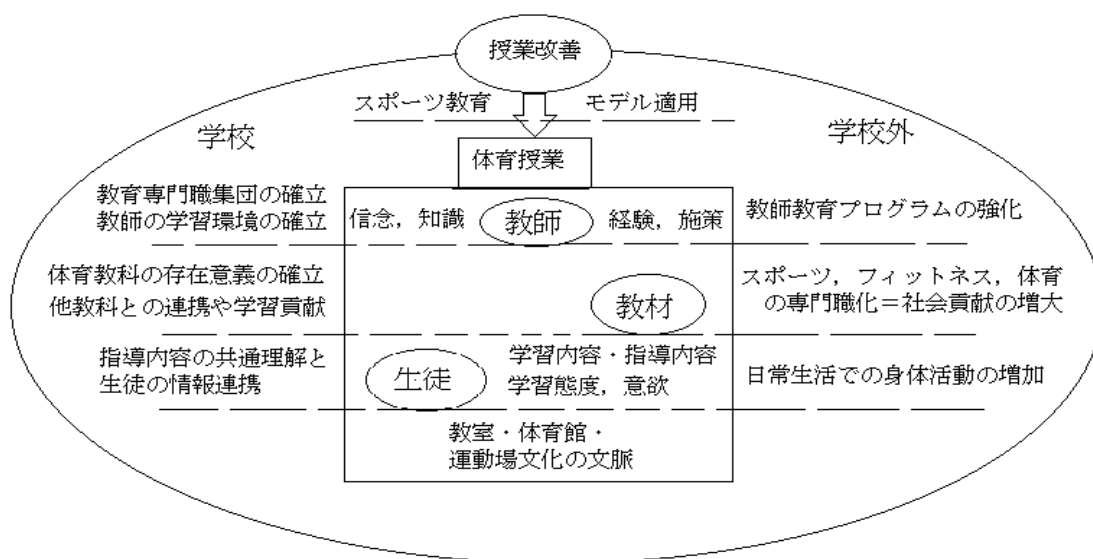


図 4. スポーツ教育モデルにおける授業改善の全体像 著者作成 (2015)

この図より、授業改善には、多様な関連事項が存在していると理解できる。と同時に、授業改善は容易ではないことも理解できるだろう。ただし、これら授業改善に関する内容について、様々な知見が示されていることも理解できる。したがって、シーデントップは多様な視点から体育の授業改善を及ぼす手立てや見解を備えているといえる。シーデントップは授業を変えるには、スポーツ教育モデルや多様な指導モデルを適用すればよいと安易に考えているのではない。また、社会や学校の方針に左右されるだけでなく、体育やスポーツ、フィットネスの専門職化という観点から、積極的に社会変化や社会貢献を促し、その影響によって学校や社会において体育、スポーツ、フィットネスの存在意義の向上や体育授業改善を進めていく姿勢が認められる。もっといえば、シーデントップは授業改善するために、学校改善や社会改善も視野に入れた思想を持っているといえる。それは、次に示す引用文からも理解できる (Siedentop, D., 2012, p. x vii)。

体育、フィットネス、スポーツの質と有効性は、私たちの共通の文化生活と健康な国民の本質に作用する潜在的な可能性をもつ。もし、体育、フィットネス、スポーツが近い将来に積極的な影響を人間に与えるようになるのであれば体育、フィットネス、スポーツ活動の現場に横たわる多くの問題への解決に取り組む新たな世代の専門職を必要とする理由になるだろう。

この指摘からも、社会問題を解決していく専門職化を図ることによって、積極的に体育、フィットネス、スポーツに携わる人々が主体となって明るい社会を切り開くように体育やスポーツやフィットネスの改善を進めていこうと主張しているといえる。

とりわけ、2004年の『*Complete Guide to Sport Education*』において、体育教師がスポーツ教育モデルについて理解を深めながら生徒の文脈に応じて適用して力量形成していくプログラムを確立したことは、直接スポーツ教育モデルによる授業改善を生み出すプログラムとして最も有益な示唆を与えるものとして評価できる (Siedentop, D., 2004)。なぜなら、2011年に示されたスポーツ教育モデルは、少なくとも60編以上の授業実践や研究成果を踏まえて統合された授業論であるし、1986年から数えれば、2011年で25年の歴史を持つものだからである。

しかしながら、スポーツ教育モデルの適用によって授業を改善していくために、スポーツやフィットネスの社会改善を展望しているならば、具体的な手続きや体育授業をするための社会改善やその方法は何か今後明らかにしていく必要がある。もしかすると、今後のスポーツ教育モデルはスポーツやフィットネスを直接社会貢献していく具体的な方法論が問われることになるのかもしれない。授業場面以外における社会改善の効果的な方法を明確にして、一層の授業改善を促進できるように研究する必要が残されている。また、授業改善するために教師がおかれている環境を明示して、どのように授業改善して成長していったかの記録を残していくことで、各現場の実態に即して授業改善を図る有益な教師教育プログラムの確立へ向かうのかもしれない。これらの授業改善結果を帰納的に集約していくことで組織や学校環境の関連する要因について、共通した中心となる授業改善に対する知見やモデルを構築させ検討することは、教師教育研究の発展への貢献を生み出すだろう。

また、もう一つの問題点も抱えているといえる。それは、2010年代に強調されている身体活動の促進である。そのような社会的要求がある中に、シーデントップはなぜ身体活動

を最も促進する授業モデルを構築したり役割分担をする形で分けたりしなかったのだろうか。その理由は、おそらくスポーツ教育モデルが最も身体活動を促進するプログラムとして確立した時に、学校現場で多く普及することが予想されるし、一度スポーツ教育モデルが適用されていけば、スムーズに真正のスポーツ文化の経験や発展、有能で教養があり情熱的なスポーツ人を育成していくスポーツ教育モデルの展開へ円滑に移行できると彼が考えていたからではないだろうか。このことは、身体活動を促進するプログラムと真正のスポーツ文化の経験や発展、有能で教養があり情熱的なスポーツ人の融合を図ろうとしているものであるが、それが可能になるかどうかは今後の問題である。今後のスポーツ教育モデル適用に関する知見の多くは、身体活動を促進するためのプログラムに関するものになり、なかなか真正のスポーツ文化の経験や発展、有能で教養があり情熱的なスポーツ人を育成することに関した知見が得られないのかもしれない。また、身体活動を促進するスポーツ教育モデルと、真正のスポーツ文化を経験する有能で教養があり情熱的なスポーツ人を育成することの分けの必要性が生じるのではないだろうか。さもなくば、スポーツ教育モデルの概念の混乱を引き起こすことも考えられよう。

以上のことからスポーツ教育モデルについての本項での議論をまとめると、次のようになる。すなわち、スポーツ教育モデルにおける授業改善の主体は授業理論だけでなく、専門職化としての教師教育、学校組織の整備、スポーツやフィットネスの専門職化を図ることにあつた。そしてそれは、社会活動における地位の向上をもたらす学校においてもスポーツやフィットネスの社会改善とともに、体育授業改善を図るものであつたといえよう。

これまで、第 2 章までの論述によって、シーデントップのプレイ体育論とスポーツ教育モデルについての具体的内容を明らかにしてきた。第 3 章では、シーデントップ体育論を構成する (1) 体育教科の存在意義を向上させる体育授業論、(2) 意味と生涯スポーツの教育、(3) 授業改善の方法、について考察することでシーデントップ体育論の本質に迫る。

## 引用参考文献

赤星晋作 (2007) アメリカ教育の諸相—2001 年以降—。学文社：東京。

Alexander, K., Taggart, A., & Luckman, J. (1998) Pilgrim's progress : The sport education crusade down under. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 69 (4) : 21-23.

アメリカ教育学会[編] (2010) 現代アメリカ教育ハンドブック。東信堂：東京。

- Centers for Disease Control and Prevention. (2010) Healthy People 2020. [www.healthypeople.gov/hp2020/](http://www.healthypeople.gov/hp2020/) (参照日：2015年4月7日)
- Cohen, E. (1994) Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom. Teachers College, Columbia University: New York.
- Cooper, J., Siedentop, D. (1969) The theory and science of basketball. Lea & Febiger: Philadelphia.
- ドナルド・A・ショーン[著]柳沢昌一, 三輪建二[監訳] (2007) 省察的实践とは何か：プロフェッショナルの行為と思考. 鳳書房：東京.
- Dupuin, M. (1988) Gender and youth sport: Reflections on old new fictions. In F.L. Smoll, Children in sport: 31-41.
- Dyson, B., Griffin, L., Hastie, P. (2004) Sport education, tactical games, and cooperative Learning: Theoretical and pedagogical considerations. Quest, 56 (2): 226-240.
- Hastie, P., Ojeda, D., Luquin, A. (2011) A review of research on Sport Education: 2004 to the present. Physical Education and Sport Pedagogy, 16 (2): 437-458.
- ICSSPE[編]日本体育学会学校体育問題検討特別委員会[監訳] (2002) 世界学校体育サミット—優れた「体育」の創造をめざして—. 杏林書院：東京.
- 井谷恵子 (2005) 体力づくりからフィットネス教育へ—アメリカの体育教育と身体づくりの責任—. 明石書店：東京.
- 岩田昌太郎 (2015) 教員養成スタンダードにおける体育教師の力量形成の可能性と課題. 日本体育学会第66回大会—保健・体育科教育学専門領域との合同開催—. 2015年8月26日, 専門領域企画発表配布資料.
- 経済協力開発機構 (OECD) [編]渡辺良[監訳] (2011) PISA から見る、できる国・頑張る国—トップを目指す教育. 明石書店：東京.
- 金豪権, 梶田叡一 (1976) 完全習得学習 - マスタリー・ラーニング. 文化開発社：東京.
- Kinchin, G. (2006) Sport Education: A review of the research. In Kirk, D., Macdonald, D. & O'Sullivan (Eds) Handbook of research in physical education. Sage: London, 596-609.
- Kirk, D., Mcdnald, D. (1998) Situated learning in physical education. Journal of Teaching in Physical Education, 17: 376-387.
- 国立教育政策研究所[編] (2014) 教員環境の国際比較 (OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS) 2013年調査結果報告書). 明石書店：東京.



- 国際貿易投資研究所[監修] (2005) さまよえるアメリカの教育改革. リブロ社 : 東京.
- Loland,S. (2006) *Morality, Medicine, and Meaning : Toward an Integrated Justification of Physical Education*. Quest, National Association for kinesiology and Physical Education in Higher Edution. 58 : 60-70.
- 松本富子 (2004) オハイオ州立大学にみる教師養成. 高橋健夫 (代表) 大学・大学院における体育教師教育カリキュラム及び指導法に関する研究. 平成 13 年度～平成 15 年度科学研究費補助金 (基盤研究 B) 研究成果報告書 : 13-22.
- Metzler,M. (2000) *Instructional Models in Physical Education*. Holcomb Hathaway : Arizona.
- Metzler,M. (2011) *Instructional Models in Physical Education 3rd*. Holcomb Hathaway : Arizona.
- 文部科学省 (2010) 諸外国の教育改革の動向—6 개국における 21 世紀の新たな潮流を読む—. ぎょうせい : 東京.
- 文部科学省 (2015) 諸外国の教育動向 2014 年度版. 明石書店 : 東京.
- 本橋美佳 (1998) シーデントップのスポーツ教育カリキュラムの理論と実践に関する検討. スポーツ教育学研究, 18 (1) : 1-10.
- 中井隆司 (2003) アメリカ体育教師から学ぶ - ジョージア州立大学体育教師カリキュラム・プロジェクト -. 体育科教育, 51 (4) : 30-33.
- 中村敏雄, 高橋健夫, 寒川恒夫, 友添秀則[編集主幹] (2015) 21 世紀スポーツ大事典. 大修館書店 : 東京.
- NASPE. (1995a) *Moving into future : National standards for physical education*. Mosby : St. Louis.
- NASPE. (1995b) *National standards for beginning physical education teachers*. McGraw-Hill : Reston, VA.
- NASPE. (2003) *Quality Physical Education*. (参照日 : 2015 年 4 月 7 日)  
<http://www.shapeamerica.org/advocacy/resources/upload/resource-brief-QPE.pdf>
- NASPE. (2004) *Moving Into the Future: National standards for physical education 2<sup>nd</sup>* . McGraw-Hill : Reston,VA.
- 岡出美則 (1995) シーデントップのスポーツ教育論について. 愛知教育大学体育教室研究紀要, 20 : 1-32.

- レイブ,J&ウエンガー,E[著]佐伯胖[訳](1993) 状況に埋め込まれた学習—正当的周辺参加—。  
産業図書：東京。
- 佐藤学(1997) カリキュラムの批評—公共性の再構築へ—。世織書房：神奈川。
- Schön,D. (1983) *The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action*. Basic Books : Canbridge.
- Shulman,L. (1987) *Knowledge and teaching : foundations of the new reform*. Harvard Educational Review. 57 (1) : 1-21.
- Siedentop,D. (1972) *Physical Education-Introductory Analysis*. Brown : Dubuque.
- Siedentop,D. (1976a) *Physical Education-Introductory Analysis-2<sup>nd</sup>*. Brown : Dubuque.
- Siedentop,D. (1976b) *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Mayfield : California.
- Siedentop,D. (1980) *Physical Education-Introductory Analysis-3<sup>rd</sup>*. Brown : Dubuque.
- Siedentop,D. (1983) *Developing Teaching Skills in Physical Education 2<sup>nd</sup>*. Mayfield : California.
- Siedentop,D., Mand.C., Taggart.A. (1986) *Physical Education Teaching and Curriculum Strategies for Grades 5-12*. Mayfield : California.
- Siedentop,D. (1990) *Introduction to Physical Education, Fitness and Sport*. Mayfield : California.
- Siedentop,D. (1991) *Developing Teaching Skills in Physical Education-3<sup>rd</sup>*. Mayfield : California.
- Siedentop,D. (1994) *Sport Education-Quality PE Through Positive Sport Experience*. Human Kinetics : Champaign.
- Siedentop,D. (1998) *Introduction to Physical Education, Fitness and Sport 3<sup>rd</sup>*. Mayfield : California.
- Siedentop,D. (2000) *Developing Teaching Skills in Physical Education-4<sup>th</sup>*. Mayfield : California.
- Siedentop,D. (2001) *Introduction to Physical Education, Fitness and Sport 4<sup>th</sup>*. McGraw-Hill : New York.
- Siedentop, D. (2002a) A Retrospective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21 (4) : 406-418.

- Siedentop, D. (2002b) Acknowledgments. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21 (4) : 366-367.
- Siedentop, D. (2002c) Content Knowledge for Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21 (4) : 372-384.
- Siedentop, D. (2002d) Ecological Perspectives in Teaching Research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21 (4) : 427-440.
- Siedentop, D., Hastie, P., Hans van der Mars. (2004) *Complete Guide to Sport Education*. Human Kinetics : Champaign.
- Siedentop, D. (2009) *Introduction to Physical Education, Fitness and Sport* 7<sup>th</sup>. McGraw-Hill : New York.
- Siedentop, D., Hastie, P., Hans van der Mars. (2011) *Complete Guide to Sport Education* -2<sup>nd</sup>. Human Kinetics : Champaign.
- Siedentop, D., Hans van der Mars. (2012) *Introduction to Physical Education, Fitness, and Sport*-8<sup>th</sup>. McGraw-Hill : New York.
- シーデントップ, D[著]高橋健夫[訳] (1981) *楽しい体育の創造—プレイ教育としての体育—*. 大修館書店 : 東京.
- シーデントップ, D[著]高橋健夫[訳] (1988) *体育の教授技術*. 大修館書店 : 東京.
- シーデントップ, D[著]高橋健夫[監訳] (2002) *新しい体育の創造—スポーツ教育の実践モデル—*. 大修館書店 : 東京.
- 友添秀則 (2002) アメリカにみる学校体育カリキュラム改革の動向. *スポーツ教育学研究*, 22 (1) : 29-38.
- Wallhead, T., O'sullivan, M. (2005) Sport Education: physical education for the new millennium? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10 (2) : 181-210.
- 渡辺靖 (2010) *現代アメリカ*. 有斐閣 : 東京.

## 第 3 章

### シーデントップの体育論に対する議論

## 第1節 体育教科の存在意義との関係

### 第1項 教科論の論議と体育の教育課程の概観

本項では、日本での教科の存在意義と体育の教育課程に関連する領域について検討する。その検討の手順は以下の通りである。まず、日本の教科論の論議として、(1) 外国語教科の小学校必修化と道徳教科の必修化に関する議論、(2) 日本のスポーツ文化、からだや健康づくり、安全防災教育、余暇教育や自然体験活動の重要性に関する議論、(3) 国際的な体育の教科論の論議、(4) 日本の体育授業論が体育教科の存在意義に及ぼす影響について、検討することにした。

では、まず外国語教科の小学校必修化と道徳教科の必修化に関して検討する。中央教育審議会(2008)の答申から、小学校の外国語教科の必修化については、次の引用文から必修化の流れが理解できる。

現在、各学校における取組に相当ばらつきがあるため、教育の機会均等の確保や中学校との円滑な接続等の観点から、国として各学校において共通に指導する内容を示すことが必要である。その場合、目標や内容を各学校で定める総合的な学習の時間とは趣旨・性格が異なることから、総合的な学習の時間とは別に高学年において一定の授業時数(年間35単位時間、週1コマ相当)を確保することが適当である

上記の引用分より、1) 各学校の指導内容のばらつきの現状指摘から教育の機会均等、中学校との円滑な接続によって、授業時数の確保が提起されている。また、次の指摘からも小学校英語必修化の流れがある(中央教育審議会 初等中等教育分科会、教育課程部会 外国語専門部会 第4期第3回(第18回)、2008『議事録・配付資料』)。

国際的には、国家戦略として小学校段階における英語教育を実施する国が急速に増加している。例えば、アジアの非英語圏を見ると、1996年にタイ、97年には韓国、2005年には中国が必修化を行っている。また、フランスにおいては2007年から必修化されている。

日本においては、外国語教育は中学校から始まることとされており、現在、中学校においてあいさつ、自己紹介などの初歩的な外国語に初めて接することとなる。しかし、こうした活動はむしろ小学校段階での活動になじむものと考えられ

る。また、中学校外国語科では、指導において聞くこと及び話すことの言語活動に重点を置くとされているが、同時に、読むこと及び書くことも取り扱うことから、中学校に入学した段階で 4 技能を一度に取り扱う点に指導上の難しさがあるとの指摘もある、

こうした課題等を踏まえれば、小学校段階で外国語に触れたり、体験したりする機会を提供することにより、中・高等学校においてコミュニケーション能力を育成するための素地をつくることが重要と考えられる

上記の内容から、小学校英語の必修化には、2) 国際的な英語教育の遅れの指摘、3) 中学校における学習内容の多さより、小学校で負担することの必要性の指摘があった。以上の中央教育審議会の答申から、小学校の英語教育の必修化は次の 3 点によって進められたといえよう。①各学校の指導内容のばらつきの現状指摘から教育の機会均等、中学校との円滑な接続、②国際的な英語教育の遅れの指摘、③中学校における学習内容の多さより、小学校で負担することの必要性の指摘。しかしながら、これ以上に、現代社会における国際化の流れを受け止めていること、それによる将来の英語使用頻度の向上が考えられる点、経済活動や生活活動においても英語の活用が予想されているからであろう。

では、道德教育の必修化に対する議論はどのようなものなのだろうか。特別の教科、道德として成立するようになったのは、安倍首相主導によるものであり、いじめ問題の対策として提起された背景が強い（中央教育審議会、2014）。このように、1つの社会問題となった議論は、教科化へ移行していく傾向がある。

中央教育審議会第 101 回（2015）における新教育課程企画特別部会論点整理という配布資料によると、教育課程の論議には、各教科がなぜ、どうやって学ぶのか、どういう力が身につくのか検討する必要がある、それは知識・技能、思考・判断、情意・態度といった側面から明らかにして、各教科との関連づけや体系化、教育課程の全体構造を確立させ往還できるように整理する事が求められていた。さらに、次のようなことも指摘されていた。

将来の変化を予測することが困難な時代を前に、子どもたちには、現在と未来に向けて、自らの人生をどのように開いていくことが求められているのか。また、自らの生涯を生き抜く力を養っていくことが問われる中、新しい時代を生きる子どもたちに、学校教育は何を準備しなければならないのか。

…中略…予測できない未来に対応するためには、社会の変化に受け身で対処するのではなく、主体的に向き合って関わり合い、その過程を通して、一人ひとりが自らの可能性を最大限に発揮し、より良い社会と幸福な人生を自ら作り出していくことが重要である。

…中略…2030年には、少子高齢化がさらに進行し、65歳以上の割合は総人口の3割に達する一方、生産年齢人口は総人口の58%にまで減少すると見込まれている。同年には、世界のGDPに占める日本の割合は、現在の5.8%から3.4%にまで低下するとの予測もあり、日本の国際的な存在感の低下も懸念されている。また、グローバル化や情報化が進展する社会の中では、多様な主体が速いスピードで相互に影響し合い、1つの出来事が広範囲にかつ複雑に伝播し、先を見通することがますます難しくなっている。子どもたちが将来就くことになる職業の在り方についても、技術革新などの影響により大きく変化することになる予測されている。子どもたちの65%は将来、今は存在していない職業に就くとの予測や、今後10～20年程度で、半数近くの仕事が自動化される可能性が高いなどの予測がある。また、2045年には人工知能が人類を越える「シンギュラリティ」に到達するという指摘もある。このような中で、グローバル化、情報化、技術革新などといった変化はどのようなキャリアを選択するかにかかわらず、すべての子ども達の生き方に影響するものであるという認識に立った検討が必要である。

上記のように、教育界においても、何を教育していくべきか不明確であるため、せめて、このような変化が激しく高度で複雑な社会に対応できるような資質や能力を育成しようと、アクティブラーニングや問題解決学習などを薦めている。

次に、日本のスポーツ文化、からだや健康づくり、安全防災教育、余暇教育や自然体験活動の重要性に関する議論についてである。学校教育の中で、保健体育科はどれほど重要で、子どもの将来に貢献することができるのだろうか。あるいは、未来や現代社会に貢献するのだろうか。

もし人間が、将来遊ぶことが主要な活動になれば、スポーツ文化やレクリエーションや自然野外教育が重要な教育内容になろう。また、どのような時代が来ようともからだや健康づくりや安全防災教育は必要不可欠な教育内容となろう。近年は、ヨガ、ボルダリング、アドベンチャー活動、サバイバルゲームなどが盛んになっている。このように、人々は心

身統一として自然活動やヨガといった活動，また遊びとしてサバイバルゲームや音楽フェスや泡フェス，カラーペイントを伴ってジョギングしたりして楽しんでいる．いまやスポーツは競技スポーツだけでなく，だれもが楽しみ様々な活動や目的を伴って取り組まれている．今後も多様な人々が交流して，多様なニーズに応じてスポーツは，みんなのスポーツとして様々な活動が生み出され取り組まれていくことが望まれよう．

経済的視点からは，2015年に日本がスポーツにかけるお金は約290億円，その使い道は学校体育22.2%，生涯スポーツ9.6%，競技スポーツ68.2%となっている（文部科学省，2015）．国家予算は，96兆円であり，そのうちの2.8兆円が公共事業及び文部科学省の予算に相当する．文部科学省より示された『スポーツの経済効果に関する調査研究（平成26年度）』において北京オリンピックは14兆もの経済効果があり，2020年の東京オリンピックの経済効果は3兆から15兆，2015年和歌山国体では約640億と指摘されている（文部科学省，2015）．また，余暇市場では64兆のうち約3兆がスポーツ市場となっている．また，ゴルフ，ヨット，モータースポーツは平均費用が最も高いものに挙げられている．また，スポーツ用品需要では，ゴルフが20%を占め，近年は，サッカー，フットサルの伸び率が1.18%で，とくにアウトドア用品が1.34%と好調である．スポーツ用品は国内で1兆の規模であり，2割がゴルフである．なお，スポーツ界で活躍すると，錦織圭は近年300億の経済効果があると述べられているし，2015年の経済紙『フォーブス』では，約23億円の稼ぎが示されている．日本の有名なテニスプレイヤーの錦織圭は，年俸・賞金などでは約5億6000万円だったが，CM・スポンサー料などが18億5000万円だった．貧困撲滅に取り組む国際NGO「オックスファム」は2015年の1月19日，現在世界人口の最富裕層にあたる「1%」が，世界にある資産の48%を握っているという新たな報告書を発表した．なお，「1%」に当たる富裕層の平均資産は1人あたり約3億1600万円．一方で，人口の80%に当たる層の平均資産は1人あたり約45万円となる．また，アディダスの純収支利益は3兆といわれている．このようなことから，あらゆる人がスポーツに関わって生活していくことになるのであるし，このような文化活動による経済効果は今後も継続していくことになると考えられるため，経済的にもスポーツ活動は重要といえよう．

一方で，医療費削減という観点からも，興味深いデータが挙げられている．先程と，同様の『スポーツの経済効果に関する調査研究（平成26年度）』（文部科学省，2014）では，次のように述べられていた．



2010年度に三菱電機健康保険組合が支出する医療費は年310億円で、3分の1弱が生活習慣病に関わる費用であった。しかしながらMHP21という健康運動活動開始から5年経過以降、医療費を年10数億円単位で削減することができ、2002年から2010年度までの9年間で累計70.4億円の医療費削減となった。

…中略…。2008年度にいなべ市が実施した医療費調査では、国保加入の自宅生活者（元気づくりシステム非参加者）の一人あたりの年間平均医療費は、291,518円であったのに対して、元気づくり体験事業参加者の一人あたりの年間平均医療費は213,272円であり、約78,246円低く、約二割の国保の国民医療費削減効果が出ている。

…中略…。新潟県見附市の「e-wellness システム」を活用したプログラムの実証的実験結果では、プログラム開始3年後の運動継続者（週1回見附市健康教室（90分程度）＋週4回家庭での個別運動プログラムを実施）の年間1人当たりの医療費は、104,234円の削減となった。

上記のように、定期的な運動習慣の確立は、地域振興や医療費削減に貢献することが示されている。また、教育課程においては、主に保健体育の領域となる防災教育の観点についても検討する必要がある。東日本大震災においては、被害が大規模であり、津波被害や原子力問題、地盤沈下、食糧の風評被害などもあって、16～25兆円の被害が示されている。災害は経済的効果だけでなく、被災者への精神的な苦痛も長期にわたって及ぼすことがあり、心のケアも重要な問題となる。また、被災地でなくても自粛ムードとして消費行動の抑制がかかる（内閣府、2011—『東日本大震災の経済的影響の特徴』HP参照）。

この他に、余暇活動においては「この先、少子高齢化の進展による人口構造の変化もかんがみると、余暇時間が比較的多いと考えられる高齢者層の割合が増えることから、第3次産業の中でも、特にレジャーや余暇活動は、ますます重要となってくるものと思われる」  
「所得の伸び悩みが足かせ要因となりえるが、労働時間の減少に伴う余暇時間の増加や少子高齢化を背景に長期的には上昇傾向、短期的にもマインドの改善がみられることから堅調に推移するのではないか」（経済産業省、2006『レジャー・余暇活動の動向について』HP参照）と指摘されている。

次に、法律や政策の面から、スポーツ文化、からだや健康づくり、余暇教育や自然体験活動、安全防災教育の重要性について検討する。まず、日本国憲法、教育基本法では以下

のことが指摘されている。

**第十三条** すべて国民は、個人として尊重される。生命、自由及び幸福追求に対する国民の権利については、公共の福祉に反しない限り、立法その他の国政の上で、最大の尊重を必要とする。

**第二十五条** すべて国民は、健康で文化的な最低限度の生活を営む権利を有する。  
(日本国憲法)

我々日本国民は、たゆまぬ努力によって築いてきた民主的で文化的な国家を更に発展させるとともに、世界の平和と人類の福祉の向上に貢献することを願うものである。

我々は、この理想を実現するため、個人の尊厳を重んじ、真理と正義を希求し、公共の精神を尊び、豊かな人間性と創造性を備えた人間の育成を期するとともに、伝統を継承し、新しい文化の創造を目指す教育を推進する。

(教育の目的)

**第一条** 教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。

(教育の目標)

**第二条** 教育は、その目的を実現するため、学問の自由を尊重しつつ、次に掲げる目標を達成するよう行われるものとする。

一 幅広い知識と教養を身に付け、真理を求める態度を養い、豊かな情操と道徳心を培うとともに、健やかな身体を養うこと。

スポーツは、世界共通の人類の文化である。

スポーツは、心身の健全な発達、健康及び体力の保持増進、精神的な充足感の獲得、自律心その他の精神の涵(かん)養等のために個人又は集団で行われる運動競技その他の身体活動であり、今日、国民が生涯にわたり心身ともに健康で文化的な生活を営む上で不可欠のものとなっている。スポーツを通じて幸福で豊かな生活を営むことは、全ての人々の権利であり、全ての国民がその自発性の下に、各々の関心、フィットネス等に応じて、安全かつ公正な環境の下で日常的にスポーツに親しみ、スポーツを楽しみ、又はスポーツを支える活動に参画することのできる機会が確保されなければならない。

スポーツは、次代を担う青少年の体力を向上させるとともに、他者を尊重しこれと協同する精神、公正さと規律を尊ぶ態度や克己心を培い、実践的な思考力や判断力を育む等人格の形成に大きな影響を及ぼすものである。

また、スポーツは、人と人との交流及び地域と地域との交流を促進し、地域の一体感や活力を醸成するものであり、人間関係の希薄化等の問題を抱える地域社会の再生に寄与するものである。さらに、スポーツは、心身の健康の保持増進にも重要な役割を果たすものであり、健康で活力に満ちた長寿社会の実現に不可欠である。

スポーツ選手の不断の努力は、人間の可能性の極限を追求する有意義な営みであり、こうした努力に基づく国際競技大会における日本人選手の活躍は、国民に誇りと喜び、夢と感動を与え、国民のスポーツへの関心を高めるものである。これらを通じて、スポーツは、日本社会に活力を生み出し、国民経済の発展に広く寄与するものである。また、スポーツの国際的な交流や貢献が、国際相互理解を促進し、国際平和に大きく貢献するなど、スポーツは、日本の国際的地位の向上にも極めて重要な役割を果たすものである。

そして、地域におけるスポーツを推進する中から優れたスポーツ選手が生まれ、そのスポーツ選手が地域におけるスポーツの推進に寄与することは、スポーツに関わる多様な主体の連携と協働による日本のスポーツの発展を支える好循環をもたらすものである。

このような国民生活における多面にわたるスポーツの果たす役割の重要性に鑑み、スポーツ立国を実現することは、二十一世紀の日本の発展のために不可欠な重要課題である。

ここに、スポーツ立国の実現を目指し、国家戦略として、スポーツに関する施策を総合的かつ計画的に推進するため、この法律を制定する。

…中略…スポーツに関する施策を総合的かつ計画的に推進し、もって国民の心身の健全な発達、明るく豊かな国民生活の形成、活力ある社会の実現及び国際社会の調和ある発展に寄与するため、スポーツに関し、基本理念を定め、並びに国及び地方公共団体の責務並びにスポーツ団体の努力等を明らかにするとともに、スポーツに関する施策の基本となる事項を定める必要がある。これが、この法律案を提出する理由である。

(野外活動及びスポーツ・レクリエーション活動の普及奨励)

第二十四条 国及び地方公共団体は、心身の健全な発達、生きがいのある豊かな生活の実現等のために行われるハイキング、サイクリング、キャンプ活動その他の野外活動及びスポーツとして行われるレクリエーション活動（以下この条において「スポーツ・レクリエーション活動」という。）を普及奨励するため、野外活動又はスポーツ・レクリエーション活動に係るスポーツ施設の整備、住民の交流の場となる行事の実施その他の必要な施策を講ずるよう努めなければならない。

(スポーツ基本法, 2012)

この法律は、日本における急速な高齢化の進展及び疾病構造の変化に伴い、国民の健康の増進の重要性が著しく増大していることにかんがみ、国民の健康の増進の総合的な推進に関し基本的な事項を定めるとともに、国民の栄養の改善その他の国民の健康の増進を図るための措置を講じ、もって国民保健の向上を図ることを目的とする。(健康増進法, 2002)

災害予防責任者は、前項の防災教育を行おうとするときは、教育機関その他の関係のある公私の団体に協力を求めることができる。(災害基本対策法, 2015)

防災教育とは

防災教育は、究極的には命を守ることを学ぶことであるが、そのためには、災害発生の理屈を知ること、社会と地域の実態を知ること、備え方を学ぶこと、災害発生時の対処の仕方を学ぶこと、そして、それを実践に移すことが必要となる。

…中略…

文部科学省では、学校における防災教育のねらいを、一つ目は「災害時における危険を認識し、日常的な備えを行うとともに、状況に応じて、的確な判断の下に、自らの安全を確保するための行動ができるようにする」、二つ目は「災害発生時及び事後に、進んで他の人々や集団、地域の安全に役立つことができるようにする」、三つ目は「自然災害の発生メカニズムをはじめとして、地域の自然環境、災害や防災についての基礎的・基本的事項を理解できるようにする」としている。

…中略… 防災教育の現状 【学校現場】

まず、学校現場における防災教育をみてみよう。もちろん、他の教科と同じく、学習指導要領の枠内で行われているが、「防災教育」という特定の教科があるのではなく、さまざまな教科の中で、防災の狙いに沿った要素を入れて防災教育が進められている。たとえば、地域の安全に役立てるための 1 つの知識として消防署や消防施設のあり方などを社会科で、自然災害の発生メカニズムを理科などで、また、安全な行動を身に付けさせるため、どういったときにけがをしやすいのか、そのためにどんなことに気を付けたらいいかなどを体育や特別活動・安全指導の時間に教えている。(内閣府, 2009『特集 防災教育』HP 参照)

学校における安全に関する指導は、学習指導要領に基づき、児童生徒などの発達の段階を考慮して、学校の教育活動全体を通じて適切に行うこととされている。具体的には、体育や保健体育などの各教科、特別活動、総合的な学習の時間などの時間で、事故やけが、自然災害、応急手当などについて指導が行われている。これらは基礎的な内容であるとともに、実践的な知識や技能が含まれており、児童生徒などが内容を理解し、実践できるように、十分に指導することが必要である。…中略…学校における安全教育のための時間は限られているが、例えば、体育・保健体育における安全に関する内容の指導時間を増やしたり、朝の指導の時間やショートホームルームなどの時間、特別活動の時間などを工夫し、安全指導

の時間に充てることも考えられる。

(文部科学省, 2012『学校安全の推進に関する計画』HP 参照)

このように、様々な法律や政策によって、スポーツ文化、からだや健康づくり、余暇教育や自然体験活動、防災安全教育などの重要性や教育の振興推進がみられていることが分かる。これまでは、体育の教科内容から体育の存在意義を検討したが、この方法とは別に体育教師の役割からもその重要性を指摘できよう。具体的には、積極的な部活動指導や生徒指導、特別指導支援である。しかしながらも、最も重要なことは、ここで示したことが実際に体育教師によって実践できることであろう。

では、3つ目のテーマである国際的な体育の教科論の論議についてである。国際的な動向としては、1999年の世界体育サミットでは、次の基本的問題に対する共通理解が得られている。1) 体育は子どもたちの権利であり、彼らの発達並びに教育に不可欠の構成要素である。2) 良質の体育授業が提供され、世界的にそれが援助されていくためには戦略と行動が必要である (ICSSPE[編], 1999)。これによって、体育の専門職の指導者たちがこの問題を自国で主張し、変化を生み出すことができるかどうか、これによって、世界体育サミットの成果が真に問われている。

現在、国際的にカリキュラムは、中学校で週 103 分間体育時間に充てられていると述べられている (UNESCO, 2014)。日本の現在の中学校における体育の時間は 105 時間であり、国際的なカリキュラムと変わりがない。この他にも Kirk,D. (2010) は、体育カリキュラムを検討する際には、学習転移の可能性、身体文化、学習転移の可能性、期待できる学習成果、文化変容の可能性といった 4つの視点から検討することが必要と指摘している。カリキュラムの内容については、3つの出来事が起きているとまとめることができる (友添, 2010, pp.30-38)。1つ目は、説明責任が重視され、目標と内容と成果の合理性や一貫性が問われるようになったことである。ますます、体育は掲げた目標は達成できるように優れた方法論の確立が求められている。2つ目は、脱近代スポーツ種目の導入である。みんなのスポーツ、みんなが楽しめ学習できるようにという観点から、みんながやったことのないニュースポーツや身体活動を学習する傾向が強くなっていることである (友添, 2009, pp.35-37)。実際、社会生活においても、新たなスポーツを取り組む人々や、みんながスポーツを楽しめるように、ルール改訂したスポーツ活動が行われている。多様な民族スポーツや諸外国の文化を伴ったスポーツの輸入や交流がより頻繁に行われていくこともあるだ

ろう。3つ目は、Naul,R. (2011) が体育概念の多様化現象と指摘したり、アメリカで多様な指導モデルに基づいて指導したりすることが進められていることである。これまで、体育は身体の教育から運動による教育へと移行してきたと述べられている（岡出，2011，pp.10-17）。

そして現在は、多様な人々が多様な要求をもっている。また、高度で複雑な社会へ移行しようとしており、この社会に応じて、身体活動やスポーツの在り方も変化している。そのため、これら多様な人々に最低限教えるべきことと個性的に選択的に発展的に学んでいくことを区分けして教えていく整理が必要となろう。高度で複雑な社会へと今後移行していくのであれば、スポーツ文化、からだや健康づくり、余暇教育や自然体験活動、防災安全教育といった内容も家庭、メディア、政府、地域、企業といった視点と連携したり区分けしたりして振興・啓発していくことが求められよう。

最後に、日本の体育思想や体育論や指導方法論が体育教科の存在意義に及ぼす影響について検討したい。ある体育授業論が学校現場に影響を与えてきたこととして挙げられるには、政府と連携した B 型学習、めあて学習であろう。政府と連携することで、学校現場への影響は高まる。しかし、まるわかりハンドブックや体づくり運動リーフレット及びパンフレットなど資料の提供はあるものの、形式主義に陥ることやそのたたき台を越えて、さらによりよい指導を展開していくことがない、あるいはその存在が十分に伝わっていないといったことが指摘されている（近藤，2011，pp.91-106）

学習指導要領では、目標と内容は明確に示されるようになった。指導方法論については、教師の力量を信頼し、地域や子どもの実態に応じて指導していくことが求められている。研修や各自の判断に任せられている。このようなことから、体育思想や体育論や指導方法論は政府だけでなく、民間によって教師教育プログラムや地域や校内研修や現職教育と連携して普及させていくことが求められよう。あるいは、学校現場との情報交換を通じて体育思想や体育論や指導方法論が役立つように学校や教師の実態に応じて提供していくことが求められるのかもしれないだろう。

たとえ、現在あるいはこれまで体育論や指導方法論が影響を十分に与えることができなくても、体育論や指導方法論を理解したり、探求したりしていくことは必要不可欠なことである。教師が実践していることはどの立場に位置づけるのか、実践していることや理論が一致しているのか、主流から外れているのかいないのか、同じ立場なら、他にどのような理論や方法があるのか理解できる機会を提供することができる。そして、昔から現在

にはどのような変化があるのか、なぜその体育思想や体育論や指導方法論が進められているのか理解できることは、教師に主体性をもたらし、授業の創意工夫と楽しさを再度理解させることができよう。体育思想や体育論や指導方法論の発展とともにその情報を教師に提供していくことが体育授業改善に貢献できる。そのためにも、これまで発展してきた体育授業論の歴史や知の体系をまとめて教師教育用の教科書として提供する必要がある。

ここまで、体育教科の存在意義と体育の教育課程に関連する領域の概観をみてきた。スポーツ文化、からだや健康づくり、余暇教育や自然体験活動、防災安全教育という観点から眺めたとき、体育教科の存在意義は十分に知らしめることができよう。とりわけ、健康づくりや防災安全教育はさらに強化したり、授業改善を生み出したりするために研究をもっと推し進めていく必要がある。このような幅広い体育の教育課程に関連する領域からシーデントップの体育論を検討すれば、どのように位置づけることができるのだろうか。次項では、この点について、プレイ体育論のスポーツ教育モデルの共通点と相違点は何か、明らかにしながら検討する。

## 第2項 共通点と相違点

本項では、シーデントップのプレイ体育論とスポーツ教育モデルを体育教科の存在意義という観点から着目し、シーデントップのプレイ体育論とスポーツ教育モデルの特徴を明らかにする。具体的には、次の手順をとる。まず、プレイ体育論の提起の背景と存在意義との関係を示す。次に、スポーツ教育モデル提起の背景と存在意義との関係を示す。そこから、プレイ体育論とスポーツ教育論の共通点と相違点を示す。その点から、それぞれは体育教科の存在意義についてどのように機能していたのか、これまでの体育の教育課程に関連する領域とはどのような関係を結んでいたかを整理する。

まず、プレイ体育論提起の背景は、次のようにまとめることができる。1つは、社会的要  
求から構築されたことである。1960年代後半から1970年代において、生活の質を教育したり、余暇教育したりすることができておらず、人々は孤立し、生きる意味を十分に感じることができていなかったという。そこから、意味の教育に貢献する体育論がないという理由であった。また、人々のスポーツ欲求の高まっていたにもかかわらず、スポーツを教育すること自体に対する理論的基礎がないため、体育教師はスポーツを教えてうまくさせること自体を体育の直接の目的にして教育することができていなかった。あるいは競技性が色濃く出たりして勝利至上主義や人格形成至上主義と偏りが出て、適切にスポーツ教育



する方法や土台が十分に整理されていなかった。スポーツがうまくなること、スポーツを楽しむことに意義と哲学が明確に示されていなかった。

次に、プレイ体育論と体育教科の存在意義との関係の特徴を述べたい。1つは、プレイ体育論が体育教科の存在意義と同義として提起されていることである。いわば、プレイ体育論こそ体育教科の存在意義の首座になると主張されていることである。実際、シーデントップは他の主要な体育論を鋭く批判的に分析している。その理由は、プレイ体育論は社会的要求の大多数で重要なことに応じていること、体育論は実現可能な目標を掲げることであった。またプレイ体育論では、意味形成を図ること、スポーツが好きになったりうまくなったりすることが体育に関連する教育課程になると極めて限定的な体育論を提起する。しかしながらも、プレイ体育論は哲学的基礎であり、具体的な授業展開や指導方法を示すことができていなかった問題があった。

では次に、スポーツ教育モデル提起の背景である。スポーツ教育モデル提起の背景は、これまでの伝統的な体育、とりわけスポーツを教える際の授業展開に対する批判を背景にしている。これまでの体育は、適切にスポーツを教えることができていないという。より良いスポーツをよりよく教育する事はスポーツ教育モデルの重要な哲学となっている。というのも、スポーツ教育モデルの哲学には、プレイ体育論を引き継いでいると明言しているからである (Siedentop, D., 2002a)。そして、プレイ体育論の授業展開が指摘通り実行されたとしても、授業がおもしろくなかったという指摘から、スポーツ教育モデルが提起されているのである。具体的には、スポーツの特性を取り入れることで教育環境の変化を明確に示したのである。

これに付随して、スポーツ教育モデルは体育目標を達成させる優れた媒介であるとして、人格的社会的能力の育成、フィットネスの向上も目標に位置づけるようになる。このように示すことで、現代の多様な人々の要求に対応できるという。このことから、スポーツ教育モデルはよりスポーツを適切に教えることができるように配慮され、より人格社会性の形成を図るように配慮されたり成果として示されたりするようになったのである。つまり、スポーツ教育モデルは、意味形成やスポーツが上手くなること、好きになることだけでなく、健康や社会性及び人格形成に関与するプレイ体育論よりも幅広い教育課程を有しているといえよう。

一方、スポーツ教育モデルと体育教科の存在意義との関係について、スポーツ教育モデルは体育教科の存在意義を意味するものではない。体育教科の存在意義は、多様なカリキ

ュラムの共存によって成り立っており、そのなかでも、アメリカでは身体活動の増加が体育の中核に位置づけられようとしている。これは『*National Standards*』において、身体的に教育された人を目指すという教育目標とその内容から理解できよう (NASPE, 2004)。このことから、シーデントップは人々の多様なニーズに応じて教育する姿勢をみせていることが分かる。したがって、スポーツ教育モデルの中でも、幅広い学習内容を示しておきつつも、授業展開する時は、目標を焦点化して教育することを主張している。スポーツ教育モデルは、他の指導モデルや教育内容を認める立場となっている。

以上のことから、プレイ体育論とスポーツ教育モデルにおける体育教科の存在意義の共通点は次の通りである。(1) よりよいスポーツをよりよく教育するものであること。(2) 社会的要求に応じて改善してきたこと。(3) 伝統的な体育の授業展開を批判することであった。

よりよいスポーツをよりよく教育するものとして共通することについて以下に詳述したい。シーデントップは、プレイ体育論においては、次のように指摘している (Siedentop, D., 1976a, p.237 ; p.245)。

われわれは、体育諸活動の人間的・文化的意味に基づいて、われわれの分野を確立し、しかもこれを弁護する良識と勇気を持たなければならない。体育教師として我々が行うべきことは、人々にスポーツやダンスの遊び方を教えることである。そして、このことが適切に遂行できれば、それ以上に何ら正当化する必要はないのである。

体育教師としての我々にとっては、テニス、バレーボール、ダイビング、スキューバ・ダイビング、ダンス、サッカーなどから引き出される喜びや満足を生徒たちに味わわせるようなやり方で、どのようにすればそれらの世界を生徒たちに伝達することができるかを、できる限り正確に述べるのが問題になる

上述の通り、健康や人格形成などといった教育界へ貢献することなしに、プレイ体育論は、自立的にスポーツやダンスの人間的・文化的意味に基づいて指導することが正しいことを証明しようとしている。また、スポーツ活動から引き出される喜びや満足をどのように伝達するかという観点から、プレイに基づいてスポーツ活動が行われるのである。いわ

ば、よりよいスポーツとは、人間的・文化的に意味をもたらすスポーツ的活動であるといえよう。そして、プレイ体育論において、ここで示されたよりよいスポーツをどのようによりよく教育しようとしたのだろうか、次の引用文を手掛かりにしたい (Siedentop,D., 1976a, p.240 ; p.243)。

体育の諸活動に対して非本質的な目的や目標が設定される場所では、暗黙のうちに、『活動それ自身には疑わしい意義しかないのだ』という感情が潜んでいる

意味を獲得する機会が保護され、高められなければならない。体育の諸活動に非本質的な目的や目標によって、そのゴールが達成しうるかどうかは疑わしい。実利的なアプローチは、諸活動を利用することによって非本質的な目的や目標を達成しようとするのであるが、それは諸活動の中に内在する意味を危険にさらすことになる。

上述の通り、意味をもたらすスポーツを生徒によりよく教えるためには意味をもたらすことを直接の目標として、活動それ自身に価値がある内容に焦点化して教育することである、というのである。よりよいスポーツをよりよく教育することは、スポーツ教育モデルも同様である。スポーツ教育モデルは、次のように指摘されている (Siedentop,D., 2002, p.414 ; 2011, p.9)。

スポーツ教育は、プレイ論に根付かれている。心理学や教育の全体像よりもむしろ文化の全体像を強調する。スポーツ教育の教育学的特徴は、教育論や教育的実践において効果のあった文献よりも質の高いスポーツ経験という見解から発達する。…中略…モデルは、いつもスポーツやプレイに根付き続けている。

若い人々は、よりよいスポーツを手にしたがうし、新しい友達をつくったり、友達と楽しむためにスポーツは行われたりするのである。勝つことや負けることは、いくつかの大人や両親やコーチとしてみたときに、若い参加者に重要であるようにみえない。私たちは、スポーツ教育で発達的に適した競争の価値を信じる。

上述のことから、スポーツ教育モデルも文化として質の高いスポーツ経験を、勝ち負けだけの価値でなく、発達的に適した競争の価値として、よりよいスポーツを提供しようとしている。一方で、これらのよりよいスポーツは、どのようにしてよりよく教育しようとするのだろうか。スポーツ教育モデルにおいてこの問いに答えるならば、第2章の第2節第2項で述べたように、発達的に適した競争、スポーツ経験の義務としてのスポーツへ修正することであり、体育単元においてスポーツの準備してスポーツ文化を経験させることである。また、スポーツ教育モデルのフェアプレイの作法や行為として、良いスポーツをしようと述べ、具体的に、1) ルールを守りいつもベストを尽くそう、2) 審判や判定を尊敬しよう、3) チームメイトや対戦相手を適切にみせよう、4) 勝っても負けても良いスポーツである、と述べられている (Siedentop, D., 2011, p.54)。これに加えて、スポーツ教育モデルも同様に、目標を焦点化してその目標を達成するために指導方略を立てて確実に目標を達成させるようにする指導方針を持っている。この点でスポーツ教育モデルにおいても、よりよいスポーツをよりよく教育しようとしているといえる。

以上のことから、プレイ体育論においてもスポーツ教育モデルにおいても、よりよいスポーツをよりよく教育することが共通点となろう。

2つ目は、社会的要求に応じて改善してきたことが共通点となっていることについて検討したい。まずはプレイ体育論では、次のように指摘されている (Siedentop, D., 1972, pp.155-157)。

人間と社会的環境との関係が不明確になると、人間は極めて大きなストレスの中にのめりこむ。このことこそが現代人を悩ませている問題であり、またそれが、精神病、情緒障害、精神身体的な病、一般的な不安といった病理症状の高い発生率の原因になっている。このような社会環境に固有の心理的、情緒的ストレスに直面する時、現代人は疎外へと押し流されるか、あるいは疎外を選択するのであり、また、アノミーを経験するか、さらには、自分が不安的な社会的存在であることをある制限された形で承認するようになる。…中略…多くの者は、社会生活の中で、自分たちの個性と自由を守るために経済生活における一程度の疎外を受け入れる。ある者は、経済生活でのより高度な自由を獲得しようと努めるが、他方、政治的生活についてのある程度の疎外には目をつぶる。

このような意味で、「自分自身のことを行うこと」は我々の時代の鍵概念となっ

た。…中略…体育教師は、この現象に特別の関心を払うべきであろう。数年前に、リースマン,D は人間が自律性を獲得する最善の機会、は、遊戯生活の中にあり、しかも、人々はますますレジャーを自分たちの個性を主張するための、つまり、自分たち自身のことを行うための領域として捉えるようになるだろう、と指摘した。重要な問題は、体育がどれほど人々を自律的で有意義なレジャー生活に導こうとしてきたかということである。…中略…この書の第3部で論じる内容の大部分は、筆者の立場からその問いに応えようとしたものである。

上述のことからも、プレイ体育論は、これらの社会的要求の変化に応じて、シーデントップの立場から答えるものとして提起されたものであると分かる。しかしながら、1つの疑問点も生じる。それは健康についての側面である。1976年では健康について、次のように述べている (Siedentop,D., 1976a, p.105)。

健康フィットネスの重要性を理解するには、ぼんやりではあっても、我が国の呼吸一循環器の病気の発生率について知っておく必要がある。現代生活は、どれをとってみても健康フィットネスの維持にマイナスに作用しがちである。また、半世紀にわたるテクノロジーの発展の結果として、冠状動脈や血管系の疾病率が増大してきた。喫煙に反対するキャンペーンや健全な栄養に向けてのキャンペーンは、その闘争の一部に過ぎない。そして、それらは、私見ではあるが、あまり重要なことではない。生徒たちは、健康フィットネスを維持するための運動をライフスタイルの中に組み入れていくことが必要であり、彼らにそのことを学ばせる方法を発見させなければならない。

上述の通り、一般的には健康問題が重要であると理解しながらも、シーデントップ自身は健康教育に関する運動は重要ではないというのである。また、健康はどれほど社会的に重要性を増そうがそれは体育の意味をあらわさないと次のように指摘している (Siedentop,D., 1976a, p.216)。

体育における「意味」が最大限に評価されるべきであるなら、そこでは体育諸活動に本来備わっている意味の源泉との関連で概念を規定する必要がある。た

たとえば、社会問題の分析から、将来の体育にとって、「心臓循環器系の疾病」が最も深刻で憂慮すべき問題であるとの結論が導き出されれば、当然その立場にあっては、「健康」が体育の概念として論理的にも心理的にも満足のいく分類ということになろう。しかし、発見されなければならないことは意味の全体性を直接表現するような分類である。それは、二学年次の児童のムーヴメント・アイディアを真剣に創りだす授業の中で容易に観察されるものであり、また体操のスキルを学習する6年生の児童の行動の中にも明白であり、高校でのエキサイトしたバレーボール大会においても獲得され、さらに、校内大会、対外競技、レジャー時のレクリエーションからも得られるものである。その意味は何に求めることができるであろうか。…中略…身体活動は、論理的な分類としては基本的に意味のないものである。バドミントンは意味深いものであるが、それは身体活動であるという理由で独特の意味を持つわけではない。また、他の形態の身体活動は純粹に骨折り仕事である場合もありうる。呼吸作用も同様に身体活動の形態である。しかし、それらの活動は、バドミントンとはほとんど意味のある関係をもっておらず、したがって、それらが同一の分類に属する「種」であるとするのはおかしなことである

このような指摘から、社会的に健康が重要であったとしても、それは体育の意味の全体性を示すものでないため、体育を定義づける概念にならないというのである。さらには、シーデントップが提唱するプレイ体育論の中でフィットネスに関しては、どのように捉えられているのだろうか。次に示す引用文を見てみよう (Siedentop, D., 1976a, pp.254-255)。

問題はフィットネスが良いとか悪いとかいうことではなく、フィットネスと体育との関係がどのようにあるべきかということである。本書で示した目標の中で、身体フィットネスに直接関係するものはない。なぜなら、筆者は、身体フィットネスと体育とが根本的な関係を持つとは考えないためである。…中略…

健康フィットネスは体育の主要な目標ではない。というのは、健康の諸概念は生物科学に基礎づけられるものであるが、他方、プレイの概念は人文学に基礎づけられるもので、それは、音楽、美術、ドラマと密接に結び付くためである。健康フィットネスは、理論的にも、また実際的にもダイエット食や栄養の問題に結

びつけられるべきものである。ダイエット食や栄養はともに健康フィットネスに関わって、健康状態の維持に貢献する健康概念である。むしろこのことは、身体科学や生物科学が、一般的にはプレイに、具体的には体育に何も提供するものがないといっているのではない。…中略…重要な点は健康フィットネスが、健康教育の中で追及されるべきであるということである

健康フィットネスを、体育の主要な目標として捉えるならば、結果的にそこでの関心の焦点は、活動や活動の意味に対して非本質的なものになってしまう。律動的な運動（ジョギングや水泳などなど）をプレイすれば、その付随的結果として健康フィットネスが適度に生み出されるかもしれない。しかし、もしそうだとすると、それは付随的な結果であり、中心的な強調点は意味のある参加にある。…中略…

ここで掲げた目標のもとでも、ある生徒たちは、彼らの健康フィットネスを改善することであろう。それは、彼らが循環器系の効率を高めるような活動に意味を見出すためである。しかし、他の生徒たちが、もし循環器系の効率をほとんど高めないような活動（たとえば、野球、ゴルフ等）に意味を見出すとすれば、彼らの健康フィットネスを有効に改善しえないということも、同様に認識しなければならない。一定レベルの健康フィットネスが、すべての生徒に価値のあるものとして考えられるとすれば、そこでは、問題は体育ではなく、健康教育に移される。そのような目標達成に必要な強制的運動は、体育活動よりも健康教育活動として捉えるのが適切であろう。

上述の指摘から、シーデントップはプレイ体育論において、健康やフィットネスは直接関係するものでなく、プレイの主体性を尊重するものとして、強制的に生徒を身体活動へと仕向ける健康概念をもった体育諸活動を嫌って区別しているといえよう。健康とプレイは概念上区別されるものであるが、律動的な運動にプレイの意味が生徒たちに付与されたとき、結果として健康フィットネスに貢献することができると主張するのである。ただし、次の引用文はシーデントップのプレイ体育論が健康教育に有益な貢献ができることを暗示するものといえる（Siedentop,D., 1976a, p.106）

フィットネスを維持するための唯一の方法は、対象とする特定のフィットネス

を高めるように計画された身体運動を、定期的実施することである。フィットネスの効用は長くは持続しない。定期的な運動によって、フィットネスを維持していくことは、フィットネスを発達させることと同様に重要である。…中略…われわれは、定期的な参加に動機づける様々な方法を発見する必要がある。それは、ジョガー、ハンドボールプレイヤー、スイマー、スキーヤーを動機づけるものは何かということである。ランナーの動機は、週末のゴルファーのそれとは異なるのか。運動への「要求」を発達させることができるのか。人間以下の動物を対象とした研究によれば、初期の発達段階で強制された運動は、運動参加への行動傾向を生み出すと示唆している。換言すれば、運動への性向は高められ、運動それ自身が愛好的な活動になるというのである。このようにいうことは、我々がその方向に走り出して、ただちに若い子どもたちに運動を強制すべきである、といっているのではない。…中略…

運動の恩恵について語りかけることによって、人々に健康フィットネスを大切にするように動機づけることができるであろうか。それとも人々は定期的なエアロビクス運動の参加に伴う感情を実際に経験しなければならないのであろうか。これらの問題に対するあなた方の解答は、あなた方の体育への全体的アプローチに関わって重要な側面を形成することであろう。

上述の通り、シーデントップは、健康フィットネスを維持するために、感情やスポーツ活動が動機づけの重視を暗示している。この点は、プレイ体育論の理論展開を鑑みたときに、フィットネスへ貢献する1つの有益な方法をとっているといえる。その理由として、プレイ体育論がフィットネス活動を促進する感情や主体性といった動機を重視して教育する。

以上のことから、シーデントップのプレイ体育論は、健康教育の概念をすべて包括するものでなく、プレイと区分けしているが、身体活動を促進するという点において、プレイ体育の貢献可能性とその点で健康教育の一側面があることを示唆しているといえよう。

なお、プレイ体育論では、体育の関連分野について次のように指摘されている (Siedentop, D., 1976a, pp.265-266)。

本書が提起した立場によれば体育は、人文科学に基盤をおいた美術、音楽、演



劇と密接に関係するが、他方、健康は生物諸科学に基盤を置くものとして捉えている。しかし、双方の分野で、活発なプレイ生活が健康に重要であることを研究し、立証することは可能である。さらに、ある体育活動に定期的に参加すれば、間接的であれ、体育が健康（フィットネス）に作用することも可能であろう。体育と安全教育との関係についていえば、それは一層、間接的なものであろう。

レクリエーションとは重要な関係をもつが、それは、もちろん体育がプレイの「種」として分類されるためである。

上述のことから、プレイ体育論は健康分野に寄与できる側面を持っているといえる。また、安全教育とは間接的な関係であり、余暇教育とは重要な関係を抱えていることが分かる。

一方、スポーツ教育モデルは社会的要求に応じて改善してきたか検討することにしたい。2011年のスポーツ教育モデルでは、教育学的動向と完全に一致していると述べられている（Siedentop,D., 2011, p.14）。また、『*Healty People 2020*』の動向から身体活動を増大させることが体育の重要な課題となっていることを受け止めて、「スポーツ教育モデルを適用する教師は、そのような機会を増大する生徒になるように十分に貢献することができる」（Siedentop,D., 2011, p.35）と述べられている。以上のことから、スポーツ教育モデルは、プレイ体育論の時と若干異なる形で一般教育の分野と健康分野との関係を有しているといえよう。これに加えて、2011年のスポーツ教育モデルの最終章において、次のことが示されている（Siedentop,D., 2011, p.v）。

## 12章 スポーツ教育とともに学問の目的を統合すること

- ・教室の学習を強化するためにスポーツ教育の資源を使うこと
- ・スポーツ教育のシーズンに教室の勉強を用いること
- ・異なった学問分野にまたがるシーズンの計画
- ・オリンピックカリキュラム

上述のように示されており、スポーツ教育モデルが積極的に他分野に貢献していく姿勢がみられており、その中身も具体的に他分野への貢献方法について詳述されている（Siedentop,D., 2011, pp.189-198）。また、スポーツ教育モデルは、「より広い学校目的

に調和するためにスポーツ教育を特注生産する」(Siedentop,D., 2011, p.39) ようにすることを求めており、一人ひとりの教師に応じて、もしくはカリキュラム目的に応じて、スポーツ教育モデルを適合させることができると述べられている(Siedentop,D., 2011, p.39). なお、スポーツ教育モデルは安全教育に関連しているかどうかの記述は見当たらなかった。したがって、スポーツ教育モデルが安全教育とどのような関係を結ぶのかは、子どもや教師の文脈に委ねられる形になるのではないかと考えられよう。

以上のことから、スポーツ教育モデルは、授業を少しでも、スポーツ教育モデルの鍵概念の方向や子どもと教師の文脈に応じて改善できることを重視したものである。したがって、子どもや教師の文脈に応じて健康や一般的な教育目標に貢献する役割を担っているといえよう。ただし、いつの日かスポーツ教育モデル適用の中心に、有能で教養があり情熱的なスポーツ人が位置づけられることが期待されているといえよう。このことからいえば、スポーツ教育モデルは、より一人ひとりや学校現場やその地域の社会的要求に応じて指導できるように考えられているといえよう。これをもって、スポーツ教育モデルも社会的要求に応じたものであるといえよう。

次に、3つ目の共通点となっている伝統的な体育の授業展開を批判することについて検討したい。プレイ体育論では、端的に、伝統的な体育は多くの目標に到達しようとしてきたが、たいていの場合、そのいずれの目標にも接近しえなかったと述べている(Siedentop,D., 1976, p.131)。このことから、掲げた目標が達成されないことについて批判しているのである。この点についていえば、シーデントップは達成できる目標に転換すること、達成できる方法へプログラムを転換することが主張されている(Siedentop,D., 1976, pp.130-132)。以上のことから、プレイ体育論は、伝統的な体育の授業展開はいずれもその目標を達成しないとして批判していたことが分かった。

一方、スポーツ教育モデルにおいては、明確に、10点から伝統的な体育の授業展開と異なると示されている(Siedentop,D., 2011, p.1)。以上のことから、プレイ体育論もスポーツ教育モデルにおいても、共通して伝統的な体育授業を批判しているといえる。

相違点は次の通りである。プレイ体育論は体育教科の存在意義を担うものとして成り立つことを示していた。しかし、スポーツ教育モデルは、体育教科の存在意義を担うものでなく、体育の授業を展開する一つの指導モデルとして位置づけられている。体育の授業展開は、多様な指導モデルを適用することが推奨されている。このような観点から、シーデントップのプレイ体育論とスポーツ教育モデルは体育教科の存在意義に対して異なる関係

があるといえる。スポーツ教育モデルは、体育の授業改善を促進する方法論であり、体育教科の存在意義を決定づける役割として存在していない。プレイ体育論は体育教科の存在意義を担うものであった。そして、スポーツ教育モデルにおいて、授業改善の主役や体育教科の存在意義を決定づけるものは、体育教師であるといえる。

その理由は、シーデントップの度重なる体育の専門職化の主張や、教師教育プログラムとして機能するようにスポーツ教育モデルを提起したことや、体育教科の存在意義は掲げた授業目標を達成したか否かで判断することの指摘に共通して関わっているが体育教師だからである。したがって、スポーツ教育モデルはプレイ体育論の時よりも一層、体育教師に高度で複雑な力量を求める。なぜなら、プレイ体育論では、教師はプレイ体育論に通じればよかっただけであった。しかし、多様な指導モデルを認めることは、多様な指導モデルを教師が知り実行できるように多くの力量を求めることになるし、教師が学校の実態に応じて使い分ける判断力も求められる。いわば、体育教科の存在意義を示すのは、1つの優れた体育論の確立ではなく、優れた体育教師の専門職の確立にある。そのため、スポーツ教育モデルは体育教師の力量を形成するものとして授業改善を促進するものとして、存在意義を高める役割を強く占めるようになったといえる。それは、スポーツ教育モデルが教師教育プログラムでもあると述べたシーデントップの指摘からも理解できる (Siedentop, D., 2011, p. x vii)。つまり、スポーツ教育モデルは、体育の授業改善を促進する指導モデルになったといえよう。

これらの点を踏まえて、シーデントップの体育教科の存在意義の向上方法について検討したい。シーデントップのプレイ体育論は、他の体育論と比較してもよりよい体育論であるとして提起されていた。プレイ体育論では、社会的要求に応じて目標、内容、実践、成果を示し、体育教科の存在意義を見出して体育論の転換を求めるものであった。だが、プレイ体育論は、よりよい体育授業が実践できるようになる方法や、教師や子どもの文脈に応じて少しずつ授業改善をすすめていく機能が乏しかったために、体育教科の存在意義を向上させることができなかつたといえる。

一方、スポーツ教育モデルは、学校や子どもの実態に応じて教育していくことが求められており、よりよく授業改善を進める組織改善や具体的な指導に関する実践的知識が示されている側面があった。この観点から、スポーツ教育モデルは、幅広い目標や内容を抱えると同時に、鍵概念や鍵となる指導方略を示し、焦点化された指導目標に応じて組織的戦略的に授業改善する方法論を形成して、シーデントップの体育思想と学校現場の文脈に応

じて授業改善することを結びつける特徴があった。スポーツ教育モデルは、普段行われている授業を認めながら少しずつスポーツ教育モデルを適用する方法を示す。それは、学校現場の教師にとって魅力的な授業改善方法として受け止められることができるのではないだろうか。

これについては、たとえば、よりよい体育教科の存在意義を提起することは、同時にそれ以外の体育論や体育授業を否定的に捉える側面がある。またその固定的で絶対的によいとされる体育論が確立できればできる程その授業実現は、きっと厳しいものとなり容易に授業改善を取り組ませない側面が付与される傾向があるのではないだろうか。もちろん、体育教科の存在意義や方向性を示したり、議論したりすることも必要不可欠なことである。なぜなら、体育の教科として、その教育課程が良いのか、どのような特徴をもたらすものであるのか理解せずに指導することは、教師にとっても不安や心配を生じさせるからである。以上の点から、スポーツ教育モデルは体育教科の存在意義を向上させる機能を持つといえる。

次に、プレイ体育論とスポーツ教育モデルの相違による教育課程に関連する領域は、次のことが挙げられる。プレイ体育論では、スポーツ文化、余暇教育や自然体験活動の教育課程を有していたが、スポーツ教育モデルでは、スポーツ文化や余暇教育や自然体験活動だけでなく、健康づくりも含めた教育課程を有しているといえる。このような体育の教育課程に関連する領域という観点からみたとき、スポーツ教育モデルの方が体育に期待される教育課程の領域を有しており、体育教科の存在意義をより多くの領域から向上させようとするものであったといえよう。一方で、プレイ体育論はスポーツ文化、余暇教育や自然体験活動の教育課程に限定して、体育の中心となる教育課程へと優先順位をつけて、その優先事項について確実に成果を残して体育教科の存在意義を高めようとするものであったと評価できる点も備えていよう。

以上のことから、プレイ体育論とスポーツ教育モデルでは、体育教科の存在意義を高める方法や関係が異なっていたといえる。プレイ体育論は、体育諸活動の全体にわたる意味の観点から体育教科の存在意義を示す役割を担ったものであった。とりわけ、遊びの意味を創出することに特化するという点から、プレイ、スポーツ文化、余暇教育や自然体験活動に限定して体育の教育課程を編成する特徴をもった。その背景には、これまで体育教師が教えているスポーツの本質的価値を教育できていない不満から生じたものであった。ただし、ここで限定された体育の教育課程であったとしても結果としてフィットネス教育

に貢献できるとした。一方で、スポーツ教育モデルは、子どもや教師の文脈や国の要求に応じる観点から多様な目標を請け負い、その中から一つずつ目標を達成していくことで結果的にスポーツを教育することの存在意義を向上させていく役割をもつものであった。とりわけ、スポーツ教育モデルは、よりよい体育教科の存在意義を示す役割というよりも、よりよく授業改善を生み出していく役割を担っているといえよう。したがって、スポーツ教育モデルは、スポーツ文化、余暇教育や自然体験活動といった体育カリキュラムだけでなく、子どもや教師の文脈に応じて、積極的に道徳や健康、他教科の教育内容に貢献する幅広い教育課程を有しているものといえる。次項では、プレイ体育論からスポーツ教育モデルがどのように変化したのか、その変容過程と理由から、展望を描く。

### 第3項 変容過程及び展望

前項では、体育教科の存在意義との関係について、プレイ体育論とスポーツ教育モデルが果たす役割やこれまでの体育に関連する教育課程との関係を明らかにした。本項では、体育教科の存在意義に対するシーデントップの体育思想の変容過程を検討して、それぞれが体育教科の存在意義について果たす役割についての見解と、体育授業論が有する教育課程との関連についての見解を時系列に沿って整理して今後の展望を検討する。

プレイ体育論提唱時のシーデントップは、次の3点から体育教科の存在意義を示す方法を持っていたといえる。1点目は、体育教師がスポーツを教えている内容や価値を汲み取って社会的要求に応じていることを示す1つの体育教科の哲学を形成しようとしたことであった。このことは、1章で明らかにした通りである。2点目は、体育カリキュラム分析ができる批判的思考と体育に対する信念を形成していく体育教師を育成することである。この見解は、1986年になるといっそう強調される (Sidentop, D., 1986, p.3)。

体育教師は体育のプログラムを編成する役割を担っている。したがって、体育教師は体育プログラムに対する体育哲学を持つべきである。多様な体育プログラムは体育教師の哲学を発達させることができる。そして、体育は若者の教育や生活に貢献すべきである。もし、体育が若者の教育へ貢献できていないなら、教育できるように発達すべきである。したがって、体育哲学や体育プログラムを発達させる必要がある。

1980年代は、主要5教科を強化していく教育界の流れがあったため、シーデントップは一層、体育教科の存在意義を示していくために、体育授業づくりに対する体育哲学の発達や体育授業づくりを発達させる体育教師の育成を求めようになったといえよう。その後も、「体育教師は体育哲学を勉強していない」(Siedentop,D., 1990, p.82)と指摘したり、「健康、レクリエーション、体育からスキルや知識を組み合わせるプログラムを創造する必要がある」と指摘されている(Siedentop,D., 1990, p.364)。その後も「あなたのティーチングスキルを発達させて、改善するために継続する1つの最善の方法はない—それをするためには多くの異なる方法がある。…中略…それぞれの人々は彼や彼女の要求に最も合うように発達し続ける方法を見つけなければならない」(Siedentop,D., 2012, p.232)と述べ多様な体育論の理解と発達を指摘している。

このような点から、体育プログラムの発達や体育哲学を発達させる議論は、今後も継続されていくことであろう。なぜなら、次のように述べられていることから理解できる(Siedentop,D., 2012, p.115)。

学校体育プログラムは身体活動を促進するという中心的な目標を持つ。しかしながら、それが唯一の目標になることができない。…中略…すべての生徒のために、質の高い日々の体育は未来への希望である。…中略…質の高いプログラムはフィットネス、スキル学習、スポーツ教育、人格的成長プログラム、冒険教育、運動教育などを含める広範囲のカリキュラムアプローチで存続できる

この通り、今後も質のある体育授業を提供するために必要である。また、「体育の単一の定義がない。…中略…体育教科の中心の構成要素が何かは議論継続進行中である。…中略…体育であることの焦点の中心が何かまだ明確でない」(Siedentop,D., 2012, p.80)と指摘されている。このように、体育の哲学が明記されると、それがいまだに達成されない内容であったとしても、その魅力的な体育の哲学や理念があることで、人々は体育存在意義や体育の未来に期待を抱くことができる。

3つ目は、体育論や指導モデルが掲げた目標を達成させることである。これは、第1章第1節第2項で述べたことであるが、シーデントップは、体育目標を達成しなければ、評価できないと指摘する。体育論や指導モデルは、社会的要求に応じた目標を掲げるだけでなく、そこで掲げた目標を達成することでその存在意義を確かなものにする。もし、体育の目標

に合った学習内容を確実に教えることができることのみを体育の存在意義として提示することになれば、体育の存在意義を矮小化させる側面も付与されてしまうのではないだろうか。

以上が、プレイ体育論におけるシーデントップの体育の存在意義を向上させる見解であった。以下では、スポーツ教育モデル提唱以降のシーデントップの体育の存在意義を示す見解を抽出していきたい。この点については、4点にまとめて指摘することができる。1つ目は、国家的施策や教育界や社会的動向に応じて、体育教科の存在意義を更新させていくことである。シーデントップは、社会変化に応じていくつもの新たな指導モデルを生起させなかった。プレイ論を体育哲学として一貫して体育授業づくりを更新させていった。そのことは、これまでの体育論が使い捨てのように解釈されることがなく、プレイ体育論の文脈を引き継ぎながら時代の変化に応じて、新たな価値や要求に応じていく発展をみせたと評価できる。

2つ目は、体育教師によりよくスポーツ教育モデルを適用してもらえるように、スポーツ教育モデルは2004年から教師教育プログラムの側面と授業論適用の際の教師の主体性と容易性と持続可能性を備える側面を持った。これによって、体育教科の存在意義を具現化できるようにして、体育教科の存在意義をさらに向上させるものとして評価できよう。

3つ目は、シーデントップは、体育授業を実際にみせることによって、真正の成果と示したことである。この点については、説明責任が問われている中で、体育が自身の目標を達成したかどうかという点だけでない付加価値が認識できる機会を持つものであり、より地域や学校が一体となって授業改善を促進する作用を持つものとして評価できる。このことは、経済界から費用対効果として問われる教育界の説明責任を提示する有益な一つの方法として捉えることができる。教師の発言や行動や愛情は、お金の還元することはできない。また、ピカソの絵画がとても価値的で高い値段で取引されていたとしても、その価値を理解できなかつたり、その価値を必要としなかつたりする人には、その絵画を買うことはないだろう。路上でのミュージシャンは、お客さんにいくらお金を払ってくれるか任せており、その値段や価値は人それぞれであるという側面を理解して尊重するものである。人それぞれの真正の評価を受け取ることができ、この真正の成果を一律に決定することは、現段階では、ある一つの評価テストなどによって学校現場の多様性や特質を十分に受け止めることができている困難性を抱えているために問題があるといえる。この点から、体育の目標に応じて評価することだけを説明責任として引き受けるのではなく、そのままの体

育授業の価値を理解してもらえるように、実際の体育授業をみてその評価を受け取るシーデントップの見解は、学校現場の実態に応じて適切に評価や改善をもたして体育の存在意義を示すものといえる。

4つ目は、社会活動におけるスポーツやフィットネスの問題を解決してより社会貢献していくことができる専門職化を図ることである。社会におけるスポーツやフィットネスの価値認識や社会改善が体育授業改善や体育教科の存在意義を高めることは、これまでの記述からも理解できる。いわば、体育教科の存在意義を向上させるには、国民の協力が必要であり、それはまたすべての国民が連帯責任を負っていると受け止めることができる。スポーツやフィットネスや体育に対する一人ひとりの行動や教養が体育教科の存在意義を左右するのである。特に、スポーツや体育は人や社会が生み出したものであり、人や社会によってスポーツや体育は良くも悪くも用いることができるのである。この点からも、体育だけでなくスポーツやフィットネスにおいても社会改善を促進する専門職を図ろうとする俯瞰的な視点は体育教科の存在意義を向上させる見解であるといえる。

また、学校保健体育に関する教育課程に関して検討しておきたい。プレイ体育論は、スポーツがうまくなることと好きになることを中心とした有能な選手を育成することに特化したものである。そして、プレイの意味を教育することに焦点化するために、それ以外の教育課程を排除する側面があった。したがって、余暇教育や自然体験活動、スポーツ文化に関する教育課程が範疇であった。

しかし、スポーツ教育モデルは、健康や社会性や人格形成といった側面を子どもや教師の文脈に応じて指導する教育課程を認めるようになった。この変容の背景には2つの要因が考えられる。1つは、スポーツ教育モデルが、成果として社会性や人格の形成を図るものであったと実証的に認められたことである。これは、Hellison,D.が責任学習を推進してその成果を示したことから、シーデントップも責任学習の側面を取り入れてスポーツ教育モデルを展開する事例から理解できる(Siedentop,D., 1994, p.126)。また、1994年のスポーツ教育モデルではフィットネス教育に向けてスポーツ教育モデルが適用された事例と成果を示し、さらにオリンピックカリキュラムとして、平和教育、国際理解教育、多文化及び美的教育も含める教育課程の事例と成果を示している。これに加えて、器械運動のカリキュラムの事例において、安全教育を図る方法が示されていた(Siedentop,D., 1994, p.60)。2004年のスポーツ教育モデルになると、さらにスポーツ教育モデルが他教科の目標と統合するようにして、教室の学習を強化したり、異なる学問分野の教育課程にまたがるシーズ



ンの作成方法が記載されるようになった (Siedentop, D., 2004, pp.149-162). このように子どもの文脈に応じたり, 積極的に学校教育に貢献する姿勢から, 体育授業目標の拡大, ひいては教育課程の拡大を生み出していったといえる.

2 つ目は, 子どもの実態に応じて目標を限定して方略的に目標の実現を図る組織的で戦略的な方法となっていることである. この手法によって, プレイ体育論の時に批判していた実現できない多くの目標を掲げないという批判を乗り越えている. とりわけ, スポーツ教育モデルを適用する体育教師には, 内容目標の拡大ができるようにしていくことが求められており, 1 つのスポーツ教育モデルのシーズンで熟練と共により多くの目標を掲げて達成させていくことが求められている. このようにスポーツ教育モデルは, 体育の幅広い目標を抱えて, その目標を実現させていく組織的で戦略的な方法が示されていたといえる. 以上のことから, シーデントップはスポーツ教育モデル適用によって体育授業の成果を残していくことによって, 実現可能な体育に関連する教育課程を拡大させていったといえよう.

これまでの検討を踏まえて, ここで本項を総括したい. シーデントップの体育教科の存在意義を向上させる見解として, 次の 9 点が浮かび上がった.

- (1) 社会的要求に応じて体育論を形成したり発達させたり, 体育教科の哲学を形成すること
- (2) 体育カリキュラム分析ができる批判的思考と体育に対する信念を形成していく体育教師を育成すること
- (3) 体育授業が掲げた目標を達成させるるようにすること
- (4) 国家的施策や教育界や社会的動向に応じて, 体育教科の存在意義を更新させていくこと
- (5) 実証的に指導モデル適用の成果を示して目標や教育課程を拡大させること
- (6) 指導モデルに教師教育プログラムの側面とモデル適用の主体性と容易性と持続可能性を備える側面をもたらすこと
- (7) 体育授業を実際に見せること
- (8) 社会活動におけるプレイ, スポーツやフィットネスの問題も同様に改善してより社会貢献をしていくことができる俯瞰的な視点から専門職化を図ること
- (9) 指導モデルが子どもの文脈に応じて指導できるように組織的戦略的な方法として形成されること

これらの 9 点によって, シーデントップは体育教科の存在意義を示して向上させていた

といえる。また、彼は体育教科だけでなく学校教育や社会におけるスポーツやフィットネスの存在意義を向上させる側面があった。シーデントップが範疇にする体育教科の教育課程には、余暇教育や自然体験活動、スポーツだけでなく、フィットネスや社会性や人格の形成、安全教育を含め、平和教育、国際理解教育、美的教育、学校で取り組まれている教科の教育課程の領域を含めるものであったといえよう。

したがって、今後もスポーツ教育モデルは子どもや教師の文脈に応じて多様に展開され、その成果を示しながら、体育教科だけでなく、学校教育や社会におけるスポーツ、フィットネスの存在意義を向上させていくことが展望される。

## 第2節 意味と生涯スポーツの教育

### 第1項 スポーツの教育に関する概観

前節では、体育教科の存在意義とシーデントップの体育論の関係について検討し、シーデントップの体育授業論の共通点と相違点、変容過程とその展望を明らかにした。本節では、シーデントップの体育思想の中核にある、よりよいスポーツをよりよく教えることについて検討し、シーデントップの体育論の構造や展望を明らかにする。

本項では、シーデントップのスポーツ教育の立場や構造を明らかにするために、スポーツの教育に関する概観を描くことにしたい。本項の具体的な内容は、まずスポーツの社会的要求や歴史について、次に体育授業におけるスポーツについて、最後に意味を教える体育について検討し、スポーツの教育に関する概観を明らかにしたい。

まず、スポーツについてである。スポーツは、古代からダンスや、格闘、陸上競技などが行われていたと指摘されている（鈴木，1991，pp.25-37）。古代では、軍事訓練の目的のために行われたり、優越性の追求や宗教行事や豊作のために行われたり、運動や身体遊びなどそれ自身の活動を楽しむために行われたりした。その後、現在のスポーツ活動を生み出したイギリスにおける近代スポーツは、資本主義社会、男性優位、アマチュアリズムやフェアプレイの精神と共に生み出された（野々宮，1997，pp.70-80）。また、ドイツやスウェーデンでは国家秩序の形成のために体操が取り入れられた。フランスのクーベルタンは、青少年の教育のために陸上競技など古代ローマのオリンピックをもとに、近代オリンピックを提唱した。

アメリカでは、1880年代以降からフラッグフットボール、ベースボール、バスケットボール、アイスホッケー、ボクシングやプロレス、モータースポーツ、ゴルフが人気高まっ

ていった。余暇時間の増大や都市化に伴ってスポーツ人口は増大し、スポーツの大衆化が起きた。また、勝利至上主義がみられたり、モラルの欠如、政治手段としてのスポーツ、経済活動としてのスポーツ、教育活動としてのスポーツなど多様な役割を担うようになってきた。

このようにスポーツの歴史や機能を振り返ると、青少年の教育のために学校に取り入れられたスポーツは、その後スポーツの社会化現象を起こした。スポーツ活動の普及に伴って、体育でのスポーツの用いられ方も変化が起きていた。1つは、運動による教育から「スポーツの中の教育」への移行と称される現象である。

日本では、1964年の東京オリンピックを契機にスポーツの大衆化が叫ばれていた。戦後、民主主義教育を中心にしてB型学習や生活体育が生み出された。B型学習は、民間教育研究団体である全国体育学習研究会が推進するものであった。その後、グループ学習が1958年に生み出された。そして、民主主義教育の重視から、スポーツの大衆化や生涯スポーツへ重点を移行させプレイ論に基づく体育論を展開する。それは楽しい体育論として展開され、後に1993年に文部省発行の学習資料として、個性化を図る「めあて学習」や選択制の体育が導入されていく（全国体育学習研究会[編], 2008）。

一方の生活体育は、民間教育研究団体である学校体育研究同志会が提起するものであり、それはコアカリキュラムに倣って体育授業だけにとどまらず、球技大会や運動会を視野に入れた学校教育全体の教育課程の範囲から取り組むものであった。学校体育研究同志会は、運動技術やスポーツや運動に関する科学的知識を重視しており、その後に運動文化論が提起され、2:0コンビネーション論、ドル平や田植えライン、教室でわかる体育が生み出された（学校体育研究同志会[編], 2004）。

これまでのスポーツに関する教育の歴史を簡単にまとめると次のように言うことができる。

- (1) スポーツは人格形成のためにある
- (2) スポーツは楽しむためにある
- (3) スポーツはうまくなったりわかったりするためにある

その後日本では、スポーツを教育することに関連して、技能と楽しさの2項対立的な議論がみられた。また、この問題だけでなく、体力低下が叫ばれたりして、(4) スポーツは体力を高めるためにある、という立場も考えられる。あるいは、(5) スポーツは仲良くなるためにある、という立場もあろう。別の視点から、高橋（1987）は、「大衆スポーツと競

技スポーツの結合が問われよう」「スポーツは余暇のためよりも、教育・文化・政治・経済活動として行われている」とスポーツを教育することに対する検討課題を述べている。これらの議論から、体育でスポーツを教えることにも多様な役割や課題があるといえよう。

最後に、意味を教える体育についてである。意味を教える体育論の代表には、意味は運動の中にあるとするヒューマン・ムーブメント、意味は身体を中心にしてあるとするオモグルーペラの論、意味はプレイやスポーツにあるとするプレイ体育論・スポーツ教育モデルの3つの立場があると整理できる。

丹下（1963）は、体育教科の成立基盤には、科学、技術、芸術の要素から成り立つと述べている。高橋（1984）も同様に、体育はスポーツに自立した人間を、育成することが体育の中心にあるとする。また、スポーツの欲求には、遊戯欲求だけでなく生理的欲求、いわば身体的自由の欲求があるとポルトマンの文献を用いながら主張して、生物学的存在としての欲求、社会的存在としての欲求、実存的存在としての欲求を満たすことであると指摘する。このことから、生理的欲求と遊戯欲求をいかに組み合わせ、どのように欲求を拡大させていくかが重要であるという。そのためには、スポーツ技能の質的發展こそがスポーツ欲求の質的發展を保障するという。さらに次のように述べる（高橋，1984，p.56）。

もちろん、楽しさも必要だが、低次の衝動的欲求充足は刹那的なものでしかない。たえざる成就経験（創造）と技術学習を媒介とする人間的交流（肯定的な集団的關係）の深まりこそが体育の授業の中心である。しかし、技術学習の発展深化を図ることで、体育の授業は極めて制限されたものであるため、今後はスポーツ教材の精選と選択制に関心が寄せられる

このように、スポーツの意味にはうまくなることや、遊びや身体的自由の欲求という観点や、健康や美的価値、人間的・社会的意味という観点から捉えることができる。この他にも、構成主義という観点から運動やスポーツの意味を経験できるように、スポーツの文脈や、なぜその運動をするのかという意味形成を図る立場がある。（6）スポーツはうまくなることではなく、かわりによる意味形成のためにある、と述べられる立場あった（松田，2001）。このように、民間教育研究団体においては、スポーツの大衆化や生涯スポーツという観点からスポーツや運動の楽しさが強調され、もう一方は、運動やスポーツ文化の継承と変革、みんなのスポーツという観点から運動・スポーツの文化となる運動技術や

科学的知識が強調された。一方学校現場では、体育授業におけるスポーツは集団の秩序を守ることができる人間形成のため、あるいはレクリエーションとして行われていた風潮があった。実際、地域のスポーツクラブに入部させる保護者は、礼儀正しい子どもになるように、集団生活がきちんとできる大人になるようにと願っている。体育教師は、これらの要求に応じて、可能な限り生徒をうまくさせたり、人格形成したりしているだろうし、地域や保護者や学校の実態に応じて、厳しく指導したり、生徒指導を担当したりしている(松田, 2012)。

もちろん、限られた体育授業の時間で、トップアスリートを育成することは不可能であろう。また、限られた体育授業の時間で、人格の完成を図ることも不可能であろう。さらに、限られた体育授業の時間で生涯スポーツを実現することは不可能であるし、学校の中だけではみんなのスポーツを実現することができず、社会や義務教育の卒業後の生活においても実現され続けることが最も望ましいだろう。その実現のためには、学校教育全体や地域や社会全体と連携したり協力したりする必要があるだろう。これに反して、生涯スポーツやみんなのスポーツの実現が体育授業で達成できないからといって、たやすく達成できる目標にしたり目標を変更したりすればよいという問題でもないだろう。

では、体育授業でスポーツを教えることの役割は何だろうか。体育授業において、生涯スポーツやみんなのスポーツ、トップアスリートを育成するために、人格の完成を目指すために、スポーツに関して健康になったり、うまくなったり、分かったり、楽しんだり人と関わったりすることは、どれくらい求められる必要があるのだろうか。結局は、学校教育全体、体育授業、運動会や球技大会、それだけでなく社会や保護者、地域のクラブチームやスポーツ施設、保護者や会社のすべてからヴィジョンや全体像を描き、構造化、体系化、系統化して、目標や全体像を描き、その中で体育授業における教育内容を特定して、うまくなったり楽しんだりすることや分かることがどのくらい求められ、どのような役割を担い、社会や地域とどのように戦略的な行動や連携や仕掛けを準備するかによるのではないだろうか。

以上みてきたように、スポーツに寄せられる役割や課題は多様にあり、そのため体育授業におけるスポーツの用いられ方も多様にあった。さらに、体育やスポーツにおける意味についても多様に展開されていた。なお、最後に『学校体育授業事典』(1997)において示されている体育授業論の立場を列挙しておきたい。

- 1) 新体育論(前川, 丹下, 生活体育, コアカリキュラム)

- 2) からだづくり論（生活綴り方，佐々木賢太郎，教科研究）
- 3) 運動による教育論（B型学習，グループ学習論，竹之下休蔵）
- 4) 運動文化論（教科内容研究とグループ学習，教育課程の全体構想，同志会）
- 5) 楽しい体育論（プレイ論，めあて学習，全体研）
- 6) 運動教育（ヒューマンムーヴメント）
- 7) 文化としてのスポーツの学習を志向する試み（高橋，みんなのスポーツ，批判能力としてのスポーツの行為能力，スポーツの主体者形成）

次項では，7つ目の立場に位置づけることができるシーデントップのプレイ体育論とスポーツ教育モデルを比較検討する．双方ともに，意味と生涯スポーツを教育することについて展開されたものである．意味と生涯スポーツを教育するために，シーデントップが一貫させたものは何か，変化したものは何かまず明らかにして，その特徴を検討したい．

## 第2項 共通点と相違点

本項では，プレイ体育論とスポーツ教育モデルにおけるスポーツを教育することに関する特徴を明確にするために，共通点と相違点を明確に示すことにした．具体的にはそれぞれの体育論において，(1) なぜスポーツを教えるのか，(2) スポーツを教える目標は何か，(3) スポーツとは何か明らかにする．そこから共通点と相違点を明示する．そして，スポーツを教えることに対するそれぞれの体育論の特徴を検討する．

それでは，まずプレイ体育論についてである．なぜ，スポーツを教えるのかという点についてである．端的には，意味を教えるためにスポーツを教えるのである．詳細には次の様な論理構成によって理由が述べられているといえる．

- 1) これまでの体育授業はスポーツを教えることができていない—しかし，スポーツを教えることが体育を教えることである．
- 2) スポーツの技能の向上を保障することができていない—技能の向上はスポーツの意味を経験させる重要な要素であるため，適切に学習させる必要がある．
- 3) スポーツの意味を教えることができていない—しかし，意味を教えることは社会や学校教育全体の中で求められていることであるため重要である．
- 4) 体育授業によって，スポーツが好きになるように教育することができていない—好きになることは意味を経験するための重要な要素であるため配慮する必要がある．

- 5) フィットネス教育や運動による教育やヒューマン・ムーブメントは自身で掲げる目標を達成しておらず、スポーツの意味を教育していない。
- 6) プレイ体育論は、スポーツの意味を教えるためにプレイの意味に基づいて、意味を教育する。そのために技能や志向性の向上を重視して有能なプレイヤーを育成する。有能なプレイヤーになれば、スポーツ活動で起こる意味や深い人間的満足といったプレイの意味をより一層経験することができる。

このような論理構成によって、プレイ体育論におけるスポーツを教える理由は説明される。特にシーデントップは、プレイの意味に基づいて教えることを強調する。プレイの意味とは、人間らしさをもたらすものであり、深い人間的満足をもたらすものである。次に、スポーツを教える目標は何かという点では、有能なプレイヤーへ育成することである。有能なプレイヤーになれば、プレイの意味を経験できるというのである。このことは、次の引用文から理解できる (Siedentop,D., 1976a, p.260)。

現在、まさに体育が真剣にプレイを取り上げるべき時期だということである。すなわち、プレイの意味深さと幅広さを吟味し、我々の全てが、体育諸活動の中に見出してきたように、意味の源泉としてプレイを理解し、そして活発な遊戯生活の最も重要な人間的意義に符合した理論とプログラムを創出するべき時期であるということである。体育への参加の結果として、様々な望ましい変化が生じるとすれば、それにこしたことはない。しかし、我々が第一に認識すべきことは、プレイの諸能力が向上されなければ、あるいはそのままの状態にとめておかれたり、その発達が妨げられたり、さらには、退行させられたりすれば、そこでは望ましい変化が生じるわけではなく、最も大切なこととして、子どもたちがこの重要な意味の源泉を決して発見することはないということである。このような事態が生じれば、それを引き起こした体育は、まさしく「誤った体育」と呼ぶことができる

上述の通り、生徒のプレイの諸能力の向上が重要課題として打ち出されていたことが分かる。また、結果としての目標に生涯スポーツが次のように位置づけられている (Siedentop,D., 1976a, p.276)。

結果としての目標は、生徒は「意味のあるプレイの世界」（それは体育教師が知っていることであり、そして愛している世界である）に導くように教育することと説明されてきた。換言すれば、生徒たちが、これらの活動への参加のを自分たちのライフスタイルの中に組み入れ、しかも学校教育が終了した後も長く運動遊戯を通じて生活を高揚し続けるように、生徒たちを教育することであった。

上述の通り、スポーツを教える結果としての目標に、生涯スポーツの側面が位置づけられていたといえよう。いわば、有能なプレイヤーに育成したその先にある方向目標として位置づけられていたといえよう。

最後に、スポーツとは何かという問いに対しては、スポーツは競争的で表見的な運動となろう。それは、スポーツから意味を最大限強調するために、スポーツ競技に含まれる悪弊、勝利至上主義といった側面や荒々しいスポーツの側面を排除するために遊びという観点からスポーツを覆うものとして述べられていた。しかし、この競争的で表見的な運動と定義づけることで、本当に勝利至上主義や荒々しい側面を取り除くことができたのだろうか。それは結局、生徒が競争的で表見的な運動をプレイするか否かにかかっているだろう。競争的で表見的な運動は確かに遊びの性質を持つものであるが、おもしろいか遊びであるかは一概に言えないだろう。

上記がプレイ体育論におけるスポーツを教育することに関することである。では、スポーツ教育モデルはどうだろうか。なぜスポーツを教えるのかについて、5点挙げることができる。1つは、「スポーツは体育の目標を達成するための優れた媒体である」(Siedentop,D., 1994, p. i) ためである。これは、『*Healthy People 2020*』やNASPEの『*National Standards*』に対応することや「体育実践に直接役立つことをねらいとして」(Siedentop,D., 1994, p.174)の側面があるといえる。2つ目は、スポーツには好ましくない習慣が広く蔓延っており、体育授業におけるスポーツが不完全にまた不適切に教えられていることに対する不満から生じるものであった (Siedentop,D., 1994, p.21)。つまり、ただ単にこれまでのスポーツを教えるのではなく、「楽しく教育的に有益である良い競争の前提に基づかれて」(Siedentop,D., 2012, p.65) よりよいスポーツがスポーツ教育モデルの中で教えることを提起している。それは、「スポーツ教育の意図がより健全なスポーツ文化の貢献する活動になるように、それら自身に参加して楽しむように、良いスポーツの態度、価値、技能を生徒に教育することだった」(Siedentop,D., 2012, p.53) とスポーツ文化を保護し教育



し発展させようとするものである。3つ目は、みんなのスポーツや生涯スポーツの実現する手段として機能するようにスポーツ教育モデルが望まれていたことである（Siedentop, D., 1994, p.176）。4つ目は、「スポーツが意味深い瞬間や価値のある経験を生み出すパワーを備えていると考えるなら、スポーツ教育は、公正で適切に営まれるような条件を確保する必要がある。このような意味で、私たちは、スポーツを学習したり楽しんだりする機会をすべての子どもに等しく保障するために、最大限の努力を払う必要がある」と意味を教えるためにスポーツが教えられる。

上記のようにスポーツ教育モデルでは、意味を教えるためだけでなく、スポーツが体育の目標を達成する優れた媒体であるために、スポーツ文化を保護し教育し発展させるために、みんなのスポーツや生涯スポーツを促進するために、意味を教えるために、スポーツを教える。

次に、スポーツを教える目標は何かという点では、スポーツ教育モデルでは、有能なプレイヤーになるだけでなく、教養があり情熱があるスポーツ人の育成となっている。ただ単に、スポーツをすることが上手であるというだけでなく、戦術やルール、相手チームに応じて賢くプレイすることができるというだけでなく、熱心に練習や試合に取り組んでいるといったものを意味するだけではない。スポーツ教育のモデルにおけるスポーツの特性には、多様な役割が位置づけられており、具体的には、マネージャー、レフリー、スコアキーパー、統計学者、トレーナー、広報係、など、するスポーツの側面だけでなく、スポーツの運営や企画といった支えるスポーツについて学ぶことが目標となっている。さらには、よりよいスポーツリテラシーを身につける、よりよいスポーツと良くないスポーツを判別したりすることができ適切にスポーツと関わることができるみるスポーツについても教育する展開をみせている。このように、スポーツ教育モデルはうまくなるといったことだけでなく、とても幅広い目標を持っている。

最後に、スポーツとは何かという点についてである。スポーツ教育モデルの中でのスポーツは、遊びであり、教育的に有益なものであり、シーデントップが指摘するスポーツの特性を備えたものとして、具体的にその性格を規定する。また彼（1986, p.188）は、「スポーツ教育の原理は基本的に重要な仮定に基づく。1つはスポーツがプレイから推し進めるものであること、スポーツはプレイの原動力であり競争の慣行化された構造の典型である。2つ目は、スポーツが私たちの重要な部分であり、スポーツは全体の文化の活力や健康を決定する重要な役割を果たす。もし多くの人々がよりよいスポーツに参加すれば、その時の

文化は強固になる」とプレイ体育論の視点を引き継いでいることが分かる。そして次のように活動を定義づける (Siedentop,D., 1986, p.189)。

それは自発的に参加する，時間や場所の要素をプレイの事象にとって印象では関連がない，結果として不確かである，経済上非生産的であるか，プレイ活動における役割は架空であることを規制し見せかけや気まぐれが主役となる．…中略…．チームや個人が綿密に対抗し，成果ひいては最大限に不確かな場合，プレイフルネスは最大化され最も楽しませて，参加者に興奮をもたらす

上述の通り，次第にプレイとしてのスポーツ環境の改善案が出される．このように，スポーツ教育モデルになると，子どもがスポーツをプレイすることだけを要求するのではなくスポーツがプレイの側面をもつように環境の改善がすすめられる．このことに関して，スポーツ教育モデルは，4つの観点からスポーツのプレイ化がすすめられたといえる．1つ目は，これまでの体育はスポーツの本質的な文脈を持ちえていないとして，次の10点を示すことである．

- ・単元はこれまでの体育よりも長いシーズンである
- ・生徒はシーズンの初めから能力混成のチームで組織されシーズンの期間中チームの所属を維持する
- ・チームに関して生徒は多様な役割を学ぶ
- ・活動はすべての生徒が成功して学ぶことができるように典型的に修正される
- ・チームはシーズンのために活動を徐々に取り入れる，活動を適切に行うために必要とされるテクニックや戦術に焦点をあてる
- ・シーズンは典型的に一連の競技会で構成される
- ・最も典型的な組織的形式は3つの能力混成のチームである
- ・パフォーマンスの記録が保持され，シーズンの順位やチャンピオンを決めるだけでなく，シーズン中での生徒自身の発達の情報を提供する
- ・シーズンのチャンピオンはポイントシステムによって決定される（典型的に日々のチームワーク，フェアプレイ，チームの務めのパフォーマンスや，トーナメントのパフォーマンスのような項目のポイントを含む）
- ・全体のシーズンは祭典的にデザインされ最後のイベントでクライマックスとなる

また、スポーツのプレイ化現象の 2 つ目は、校内スポーツにおけるスポーツと次の 3 点から異なると指摘することである。それは、平等に参加する、多様性のある役割を学ぶ、発達的に適した関与で違いである (Siedentop,D., 2011, p.9)。ちなみに発達的に適した競争の価値には、3 つ目のスポーツのプレイ化としての側面があり、それは次に示すことである (Siedentop,D., 2011, p.9)。

- 1) 子どもは特に得点することに結びつくように行動したい
- 2) 子どもは行動の人格的関与が欲しい
- 3) 子どもは僅差の得点にしたいし、対等に匹敵するチームを好む
- 4) 子どもは友情を再確認し、新しい友達をつくるために試合を活用する

上述のように、スポーツ教育モデルにおけるスポーツは、その性格や環境が考慮される必要がある。さらに 4 つ目のスポーツのプレイ化として、次のことを挙げることができる。それは、シーデントップが次に示すスポーツ心理学者の Dquine,M. (1988) がスポーツ経験の義務の提案を引用して、スポーツは子どもや若者の健康な身体的・心理的・感情的な発達を助長するということである (Siedentop,D., 2011, p.10)。

- 1) 参加することは、楽しくおもしろい
- 2) 活動のスキルを発達させるために安全な意味をもたらす
- 3) 道徳上の感受性や思いやりを育てる
- 4) 動きのスキルの伸びや喜びを実感する
- 5) 創造, 冒険, 発見の塊を経験する
- 6) 共同の印象を元気づける

上述のことから、スポーツ教育モデルにおけるスポーツは 4 つのプレイ化を必要として、スポーツの環境改善経験を教師が管理していくことが求められるといえよう。

以上のことから、プレイ体育論とスポーツ教育モデルのスポーツに関する共通点を整理したい。(1) なぜスポーツを教えるかという共通点は、意味を教えることであった。(2) スポーツを教える目標は何になるかという共通点は、有能なプレイヤーになることであった。(3) スポーツとは何かという共通点は、本項ではなかったといえよう。なぜなら、プ

プレイ体育は競争的で表現的な運動と言及するが、それはありのままのスポーツを提供しても良いものであり、具体的にプレイとしてのスポーツ環境改善に関する指摘がみられなかったためである。しかし、どのようなスポーツを目指していたかという観点からみれば、遊びに基づくスポーツを目指していた点で共通する。

その他は、相違点であり、ここでは特に列挙しないが、とりわけ着目しておきたい相違点が2つある。1つは、プレイ体育論において結果として目標として位置づけられていた生涯スポーツが、スポーツ教育モデルでは、スポーツを教える理由として挙げられていることである。これは、生涯スポーツの実現が社会的に認められた地位や価値の向上があった証であると解釈できよう。そのために、スポーツを教える根拠として位置づけられたといえよう。プレイ体育論は、何よりもプレイに基づいて人間的意味を与えることがスポーツを教える唯一の理由であった。

2つ目は、意味の拡大である。プレイ体育論では、有能なプレイヤーになることで、プレイの意味のある経験をもたらそうとするものであった。しかし、スポーツ教育モデルは、意味はチームの所属から生まれると、プレイだけでない人間的意味からの創出も視野に入れている。それだけでなく、スポーツの本質的な文脈や審判やゲームを分析することや、コーチすることやチームマネジメントをすることや、上手なスポーツ大会の実況解説や運営といった側面からの意味創出も期待できる。このように多様な視点から、意味のある経験の範囲が拡大されているといえよう。このような点から、有能なプレイヤーにならないければ獲得できなかった意味が、もっと多様な視点から意味を獲得できるようになり、より多くの人が意味のある経験を味わうことができるようになったといえよう。

以上のことから、プレイ体育論もスポーツ教育モデルも共に違う形ではあるけれども意味と生涯スポーツを教育することについて関連していることが分かった。次項では、意味と生涯スポーツを教育することについて、変容過程を追いながらシーデントップの体育思想を検討する。

### 第3項 変容過程及び展望

本項では、シーデントップの体育思想から、意味と生涯スポーツを教育することについての見解を明らかにして、意味と生涯スポーツについて検討することにした。まず、一般的な意味とは何で、体育諸活動においての意味は何で、その意味をどのように創出させていくのかに対する見解を整理する。次に生涯スポーツに向けての教育内容と教育方法に関

する見解を検討する。

前項のことから、プレイ体育論においてシーデントップは、意味を教育するために競争的で表現的な運動をプレイする能力の向上を指摘した (Siedentop, D., 1972)。とりわけ、技能の向上を目指して、高校卒業までに2~3種目の活動に熟練することが求められた。そのため中学生以上になると、生徒は1年に1~4種目程度を学ぶカリキュラムであり、1種目を長時間学習する大単元を示唆していた。また、プレイフルな環境という条件付きのもとでの校内競技大会はプレイの有能性を生み出すと指摘された。いわば、うまくなることが意味を教育することであった。次に、1976年になると、うまくなるだけでは意味を見出せないという反省からプレイする性向を高めるように、プレイの教育環境を改善するようになる。それは、子どもにとっては、その体育諸活動が好きになるように、可能な限り成功体験が多く、前向きで人間味のある温かい学習環境に改善することを求めるようになった。

次に、プレイ体育論第3版が出版された1980年になると、「健康教育はもっと生活習慣に直接焦点をおく必要があり、その点プレイは、健康な生活習慣に焦点を合わせている」(Siedentop, D., 1980, p.277)と、健康教育に寄与できる側面を以前よりも関連づけて強調するようになる。また、「小学校体育プログラムは、ただ単にスキルに基づくだけでなく、プレイ教育環境への社会化を通すことを構築すべきである」(Siedentop, D., 1980, p.280)と指摘されるようになった。このことから、プレイの意味を教育するために生徒をプレイへの社会化を小学校期に行うことが主張されるようになった。これについては、「体育はパフォーマンスよりも選手を発達させることに焦点化しなければならない」(Siedentop, D., 1980, p.281)と明確に有能性と社会性の両立が明記されている点から理解できる。

そして、1986年では、スポーツ教育モデルの第1の焦点が「スポーツへの参加者やよいスポーツマンになるように生徒を支援すること」(Siedentop, D., 1986, p.185)と意味中心のプレイ体育論が社会的な広がりにも関与する形で、みんなのスポーツの実現を標榜するようになった。この時、意味という用語が使用されるのは、「プレイのもとで熟練やルールを守ったり、伝統を教えたりすることは、大人のためにより意味のあるプレイとなる」(Siedentop, D., 1986, p.190)という言葉にとどまっている。これ以降、意味に着目して論じられていない。したがって、スポーツ教育モデルでは、次の観点から意味について検討していくことにする。それは、プレイ体育論では、意味の定義が「身体的遊びの文化的形態の中に見られる特別な意味とは身体活動がプレイフルであること」(Siedentop, D.,

1976a, p.218), 「意味とは, スポーツやダンスなどの体育諸活動への参加や観戦から引き出されるものであり, 我々の継続的な体育諸活動を支えている中心的な力である」(Siedentop, D., 1976a, p.28) と述べられている. この視点を踏まえて, ここではプレイフルであるかどうかという点やおもしろかったかどうかという点で検討する.

先に, このプレイフルという観点からみたときに, プレイ体育論はどうだろうか. うまくなるために練習することや, スポーツが好きになるように前向きで人間的な環境で練習することや, 意味のある経験ができるようになるプレイヤーになるために, プレイへ社会化されていくことはおもしろいのか, 遊んでいるかどうかである. この点については, 疑問が生じよう.

たとえば, プレイ体育論を提起する 1970 年代から 1980 年代の初頭, シーデントップは, 教師の有効性と監督に関する一連の研究を行い, 多くの体育授業を観察した. この経験を通して, シーデントップは「多くの体育プログラムでは, 効果的に指導された時でさえ, 十分におもしろくなく, 生徒たちを鼓舞するためには十分に挑戦的ではない」(Siedentop, D., 2002, p.411) と理解したのであった. これまでプレイ体育論は哲学であり実践の書ではなかったと本橋 (1998) によって指摘されているが, それだけでなく, 提起されていた実践がおもしろくないという批判があった.

というのも, プレイ体育の実践を 1983 年の『*Developing Teaching Skills in Physical Education 2<sup>nd</sup>*』からも合わせて読み取ると, おもしろくないという部分を理解できる. プレイ体育は, 個人的に意味のあるパフォーマンス課題に向けて技能練習を行うものであり, 習熟度別指導である. また, できる限り子どもがパフォーマンスを失敗しないように授業を行うのである. いわば, バドミントンの授業のある 1 時間の授業では, ロングサーブの 80% が相手コートのベースラインから 90 cm 以内に落とすことが設定される. それは, 遊びというよりもドリルであり, いくら教師が「わあー, 惜しい」「どうしたら, 遠くにシャトルを飛ばすことができるかな」「がんばれ, あともう少し」「もっと手首を使ってごらん」「うまい, よくできたね」と声掛けしてもそれは課題練習であり, バドミントンの試合が行われていものであった. そしてもっとうまくなるために, マネージメント時間の短縮を図り, 運動学習時間を確保するだろう. しかし, これができるようになったとして何が残るのだろうか. バドミントンをしたいという子どもの欲求を満たすことができるのだろうか. 遊びの本質はおもしろさであり, 遊びとは未確定性であり自由であり, 競争的で表現的なおもしろい試合が中心にない. この点から, いつしかその練習が義務になったり, ま

た予測可能な記録が何度も生まれ、その未確定性が奪われたりするだろう。もっといえば、バドミントンの試合のおもしろさやチームで戦う楽しさやバドミントンがもたらすことができる精神的豊かさ醸成の機会を奪っているのではないだろうか。

次に、意味や人間性を重視することに関連して、チクセントミハイのフロー体験の視点からも、この課題が本当に意味を引き出すプレイ環境であるか疑いが生じる。確かにチクセントミハイは、「最も楽しい活動というものは、自然なものではない。それははじめ気の進まないものである」、「様々な状況下で楽しむことができる人は、刺激を選別し、自分が当面かかわりを持つと決めた事だけに焦点を合わせる能力を持つ」（チクセントミハイ、2009, p.41）と指摘するし、次のような環境がフローを生み出すと指摘する（チクセントミハイ、2009, p.62）。

- (1) 期待されることの明確さや明確な目標やフィードバック
- (2) 中心化—個人の感情に関心がある
- (3) 選択の幅—責任を持つ
- (4) 信頼—一人の目を気にせず没入できるよう安心させる、認める
- (5) 挑戦

上記の指摘から、信頼という人に認めてもらうということやフィードバックをかけるためにも、グループやペアで学習することがシーデントップのプレイ体育の中で十分に表明されていない点には問題が生じよう。とりわけ、ヒューマニティーを重視しているならば、なおさら人と人を結び付けるような学習環境が重要になると考えられるため、習熟度別学習をすすめるプレイ体育論は問題視されよう。以上のことから、プレイ体育論はおもしろく、意味を生み出すプレイを生み出すことができていなかったのではないかと考えられるのである。

次に、スポーツ教育モデルについて検討したい。1986年のスポーツ教育モデルは「スポーツ教育の原理は、重要な基礎的な仮説に基づいている。1つは、スポーツはプレイに由来する」とプレイの意味を引き継ぐものであり、「スポーツはプレイから運ばれ、スポーツは運動遊びの構造を拡大化してきた」と述べる（Siedentop,D., 1986, p.188）。そして、シーデントップは、プレイフルなスポーツの特性としてシーズン制、チームの所属、公式な競技会、クライマックスのイベント、記録の保持を位置づける（Siedentop,D., 1986, p.187）。

言い換えれば、学校対抗の運動部活動にみられるチームの表彰、計画、競技会、練習試合や決勝戦などのプログラムを取り入れて授業展開する (Siedentop, D., 1986, p.186). ここに、スポーツが単なる運動遊びよりもプレイフルであると、スポーツは運動遊びよりも尊い遊びとして位置づけられていることが理解できる。つまり、スポーツ教育モデルのスポーツはこれまでのプレイ体育論よりもよりプレイフルとなる。

この提案は、まさに理論的にも体育授業におけるスポーツをプレイフルに成立させていると捉えることができる。たとえば、ホイジンガ, J (1973, p.399) は遊びという観点からスポーツを次のように指摘する。

スポーツの組織化と訓練が絶え間なく強化されていくとともに純粋な遊びの内容がそこから失われていくのである。…中略…祭祀との関連が現代のスポーツではすっかり失われてしまった。もうなんら社会の構造と有機的なつながりを持たないものになってしまった。それは何か美を生む協同社会の精神の一因というより、むしろただ闘技的本能だけの孤立的な表れなのだ。…中略…どれほど遊技者・観衆にとって意義あるものだとしてもそれは 1 つの不毛な機能であることに変わりはない。この見解は、スポーツを現代文化における最高の遊びの要素であると認める世間一般の議論とはまさに真向から対立する。しかし、断じてスポーツはそういうものではない。むしろ、反対にそれは遊びの中の最高の部分、最善の部分を失っているのである。遊びはあまりにもまじめになりすぎた。遊び—まじめの永遠の転換の中でその精神のめくるめく感ずるもの、論理的なものの中に見つけ出すことのできなかつた支えを、倫理的なものの中に再び見出すのである。

上記のように、スポーツにおもしろさや遊びの最高の部分を与えることを指摘している。このスポーツの問題点をシーデントップは、祭典性、チームの表彰、自由を与えて遊びやおもしろさを追求して対処している。いわば、おもしろさと厳しさの融合であり、それは「パイディアとルドゥスの連続体」と述べることもできる。また、ホモ・ルーデンスの中で遊びの最高の状態としてポトラッチが挙げられている。それは、端的にいえば贈答の祭典的な儀式である。地位や財力を誇示するために、ある者が気前のよさを最大限に発揮して高価な贈り物をする、贈られた者はさらにそれを上回る贈り物で返礼し互いに応酬を繰り返す。このことは、まさに遊びであり文化的であり、人間らしく人間や文明を



健全に発達させるものといえるし、ルドゥスが遊びとして位置づけられる理由を教えてください。また、荒々しい競技スポーツに欠けている側面や勝利至上主義が時に人間らしさや精神的豊かさを排除する側面ではないだろうか。ホイジンガ,Jのプレイ論の主張を引き受ければ、スポーツをプレイにするということは、贈答の儀式という祭典性をもたらす性格ではないだろうか。相手によりよいものを与える祭典性。この側面をスポーツ教育モデルに見い出すことができる。

スポーツ教育モデルは、クライマックスのイベントや競技に祭典性を備えているしたような贈答がある。また、試合の勝敗によって評価されるのではなく、ポイント制によって、どのチームががんばっていたり、公正にプレイしていたり、審判をしていたりしたのかという卓越性を競い、いかにチームや相手に貢献していたか表彰され。このような点から、理論的にも、スポーツ教育モデルにおけるスポーツはプレイを基礎としながらも、運動遊びよりも拡大化された遊びの姿として現実味を帯びるようになったといえる。これを本項では、プレイフルで文化的なスポーツと称して、運動遊びよりも文化的に高い次元にいると場合を示す用語とする。

またスポーツ教育モデルにおけるスポーツは、プレイフルで文化的なスポーツに向かうものとして、次のように述べられる (Siedentop,D., 1986, p.191)。

スポーツ教育の目的は、スポーツで生徒が単にスポーツ人として改善するのみならず、良いスポーツを識別して評価し、良いスポーツをすべての生徒に与える。みんなのスポーツは、スポーツ教育の標語とすべきである。それは、健康の、良識のある、競争心の強いスポーツ文化の草の根となる守護者となる。

上述の通り、生徒は、文化的なスポーツを経験して普及する、みんなのスポーツの守護者になることが求められるようになった。

次に、1994年のスポーツ教育モデルになると、有能で教養があり情熱的なスポーツ人の育成が明確に目標として定義づけられるようになった。ただし、長期的にみたスポーツ教育の意味については、次のことが指摘されている (Siedentop,D, 1994, p.5)。

スポーツ教育が広範囲で行われるようになり、しかも適切に実践されたならば、

どのような効果が期待できるであろうか。長期的にみれば、スポーツ教育の第 1 は、スポーツ参加を最大限に高めるような、健全で人間的なスポーツ文化の創出を目指している。スポーツ教育の中核的な理念は「すべてのスポーツをみんなのために」である。

スポーツ文化は進化を遂げている。しかし、良くなっていく面と悪くなっていく面を併せ持っている。…中略…

スポーツ教育の第 2 の長期的目的は、あらゆるレベルでのスポーツ参加を、参加者の利益に向けて計画することである。参加者に害を与えたり、スポーツ自体を傷つけたりする恐れのある実践は、縮小されるか排除されるべきである。この目的を達成するには、望ましいスポーツ実践を保護し、発展させることのできる知識をもち、又その取り組みに時間とエネルギーを費やすことのできる「教養があり、情熱にあふれたスポーツ人」を増大させる必要がある。

スポーツ教育の第 3 の長期的目的は、スポーツをより広範囲な人々に一層近づきやすいものにするることである。そのためには、性、人種、障害、社会的・経済的地位、年齢などが参加の妨げになってはならない。…中略…

もし、「すべてのスポーツをみんなのために」を理念として位置づけるなら、スポーツ教育者としての役割を担う体育教師こそが、健全で参加しやすいスポーツ文化を生み出す「草の根運動」の擁護者になるべきである

このように、生徒はすべてのスポーツをみんなのために、教養があり情熱溢れるスポーツ人になると焦点化される。また、教師がプレイフルな文化的なスポーツを教えるために、健全で参加しやすいスポーツ文化を生み出す擁護者になることが述べられていることが分かる。つまり、スポーツ教育モデルの成立と展開は、生涯スポーツ運動の旗揚げと実行そのものであると捉えることができる。

これに加えて、スポーツ教育モデルにおける競争やシーズンは、発達の観点から望ましいものであり、祭典的にすることが求められている。さらに、このスポーツ教育モデルは、すべての子どもたちの参加を実現しようとスポーツを修正することや説明責任システムを確立することが求められている。

2004 年になると、スポーツ教育のカリキュラム哲学に、内容目標の準備を拡大させることや、より深い内容を持つことが示されている (Siedentop, D., 2004, p.17)。また、教師

は学校目標に適合するようにスポーツ教育モデルを特注生産することが求められるようになった (Siedentop,D., 2004, p.33). これに関連して、意味についていえば教師の力量と判断によって、より人間的な意味をもたらし、より多く多彩な意味のある経験を提供できる機会が準備されているといえよう。

さらに、スポーツ教育モデルの鍵となる指導方法が記載され、誘導された練習と自主的な練習と戦術練習が明確に位置づけられるようになった (Siedentop,D., 2004, pp.27-32). さらに、教師は生徒に健康で身体的心理的感情的な発達を助長するスポーツ経験の義務を経験させるようにすることが期待されるようになる (Siedentop,D., 2004, p.15). 一方、子どもには知識のあるゲーム選手として発達することが明確に示されるようになった求められるようになった (Siedentop,D., 2004, pp.32-33). この点からも、スポーツから意味を引き出すための指導方法や学習内容の中核やスポーツの性質が明示されるようになったといえる。

2011年のスポーツ教育モデルになると、第2章の第2節の第2項で述べた4つのスポーツ欲求充足が求められるようになった。このことから、より人間的でプレイフルな側面が位置づけられたといえる。また、身体活動を増加させることが学習の中核に位置づけられるようになり、プレイフルで文化的なスポーツからだけでなく、身体活動もしくは健康からの意味も範疇にしたといえる。

つまり、スポーツ教育モデルは、遊びながら教育的に有益なことを最大限学習することができる方向性を持っている。学びと遊びの融合である。その手がかりとなるのは、よりプレイフルで文化的なスポーツへと結びつく学習内容と学習環境を準備することにあるといえる。もしくは、シーデントップの体育論の構築と具体化は、より人間らしさや意味といった精神的な豊かさを最大限教育することであったといえる。以上のことから、シーデントップの意味を教育することについては、いかに遊んでいるか、おもしろさを引き出しているかという観点から、次のような見解が提示されてきたと整理できる。

(1972年、プレイ体育論初版)

- 1) 生徒は、体育諸活動に対する有能性の追求
- 2) 教師は、生徒が高校卒業までに2, 3種目のスポーツ活動に熟練するように指導すること

(1976年、プレイ体育論2版)

- 3) 教師は、生徒が体育諸活動を好きになるように、多くの成功体験をもたらし、

前向きで人間的に温かい学習環境を整えること

(1980年, プレイ体育論 3版)

4) 生徒は, 体育諸活動に対する社会性を追求して, スポーツ選手になること

(1986年, スポーツ教育モデル)

5) 教師は, 体育諸活動にプレイフルで文化的な特徴をもたらす

スポーツの特性を組み入れること

6) 生徒は, みんなのスポーツ運動の擁護者となる

(健康的で良識あるスポーツ人になること)

(1994年, スポーツ教育モデル)

7) 生徒は, 教養があり情熱的なスポーツ人になること

8) 教師は, スポーツ参加を最大限に高めるような, 健全で人間的なスポーツ文化を

創出すること, みんなのスポーツ運動の擁護者になること

9) 教師は, すべての子どもたちが参加できるようにスポーツを修正すること

10) 教師は, 祭典的な競争やシーズン制を生徒に学習させること

11) 教師は, スポーツを修正すること

12) 教師は, 説明責任システムを確立して, ポイントシステムを用いて

様々な賞を与え, 総合チャンピオンを決める

13) 教師は, スポーツを (ア) 生徒が完全に参加できるように, (イ) 発達の観点から見

て望ましい活動, (ウ) 役割が多様にあるものに修正すること

(2004年, スポーツ教育モデル)

14) 教師の力量と判断によって, より人間的な意味をもたらし, より多く多彩な意味の

ある経験を提供できる機会が準備される

15) 教師は, 誘導された練習と自主的な練習と戦術練習を中心にして用いること

16) 生徒は, 健康で身体的心理的感情的な発達を助長するスポーツ経験の義務を

経験すること

17) 生徒は, 知識のあるゲーム選手として発達すること

(2011年, スポーツ教育モデル)

18) 生徒は, スポーツ欲求を満たすこと

19) 生徒は, 身体活動の増加を目指すこと

上記で示したシーデントップの意味を教育することに対する見解は, 日本の見解と類似

した点が6点みられるので紹介しておきたい。①意味に対する1)のシーデントップの見解は高橋(1997b, 2006)も「運動の楽しさに触れさせるためには、最低限の技能保障が不可欠である」と述べていることと類似していよう。②5)のシーデントップの見解は、松田ら(2001)が提唱したかかわりを大切に授業づくりに類似している。それは、運動を自己と他者とモノがかかわり合っている1つの固有なおもしろい世界と理解する。そして、運動学習のねらいはこの固有のおもしろい世界を工夫して大きくすることである主張している。シーデントップも意味はうまくなることに関係しているという指摘から意味はチームの所属にあるとか、体育授業がおもしろくないのはスポーツの特性とかかわり合っていないからであるという見解の根本にあるのは、学習内容だけでなく学習環境の改善を図ることである。その点に着目していることは類似しているといえよう。③シーデントップの6)の見解も、学校体育研究同志会のスポーツの主体者形成論に類似しているといえよう(学校体育研究同志会[編], 2004)。④3)と11)のシーデントップの見解は、日本のめあて学習(文科省, 1995)の見解と類似している。運動やスポーツを楽しむためには、最初はなるべく成功体験を持たせるようにすること、運動やスポーツの楽しさに触れることができるように子どもにとって易しいスポーツに修正することが求められている。⑤シーデントップの10)の見解は、学校体育研究同志会の生活単元に類似している。この点は、高橋(2003, pp.186-188)も指摘している通りである。⑥15)のシーデントップの見解は、日本での全国体育学習研究会のグループ学習の学習過程において「うつし」と類似した活動を行って生徒の自主的な学習を促進させる点で類似しているといえる(全国体育学習研究会[編], 2008)。これほどシーデントップの体育論と日本の体育論の見解が重なる点は、興味深い。これに加えて、うまくなることとかかわることといった2項対立、学校体育研究同志会の文化という客観性と全国体育学習研究の楽しさを重視した主観性の2項対立、もしくは生活単元とグループ学習の2項対立。これらはすべて1つに融合、もしくは共存できる可能性を示しているといえるし、これまでの体育研究者が生み出したことや2項対立していたものは、どちらかが間違っただけでもないように受け止めることも可能にするし、もっといえば、子どもの文脈に応じて使い分ければ良いといえる。

次に、残された課題である生涯スポーツについてであるが、これまでの検討から、プレイフルであることやより文化的であることは生涯スポーツの定義と直結するのではないだろうか。いわば、いかにプレイフルで文化的なスポーツを経験させ普及させているかを検討することは、生涯スポーツを促進するために検討する部分とかなり重なる部分があるの

ではないかと考えられる。まして、スポーツ教育モデルがみんなのスポーツ運動であると明記していることから生涯スポーツとの関連は深く、スポーツ教育モデルの推進は生涯スポーツの推進といえる。つまり、先ほど述べたおもしろいといった意味の教育に関する見解は、生涯スポーツの促進に寄与できもの考えられる。

したがって、上記で示した体育授業において意味を教育する 19 点の見解は、生涯スポーツについての見解ともいえる。この点を踏まえた上で、他に生涯スポーツに関する見解がシーデントップの体育思想に散りばめられているのか検討する。以下では、プレイ体育論の提唱時からの順を追って明らかにしていきたい。生涯スポーツを検討するために、シーデントップが、体育とスポーツとフィットネスをどのように捉え、関係づけていったのかに着目すると次のことが言える。

まず、1976 年のプレイ体育論では、スポーツと体育の関係が次のように述べられていた (Siedentop,D., 1976a, p.45)。

この章の始めに、従来、競技と体育との理論的關係が不明瞭であったし、今なおそうであると示唆した。つまり、哲学的教育学的な健全なものとして示された 2 つのプログラムの関係は、実際的には存在しなかったということである。

上述の通り、シーデントップは、競技と体育が哲学的教育学的に結びついていないとした。これに関連して、コーチと教師との間で体育教師は役割衝突を起こしているという (Siedentop,D., 1976a, p.46)。また、次のように述べる (Siedentop,D., 1976a, p.46)。

運動教育は、異なった内容を強調するだけでなく、それは、従来のスポーツや競技のコーチングにおける支配的・権威的な伝統とは大いに異なった方法論に接近する。最近高校や大学のプログラムとして強調されている野外活動の発展は、部分的には、厳格なスポーツや競技プログラムに対する反動として捉えることができる。

上述の通り、体育と競技がうまく適合できておらず、その反動現象が起きていることを指摘している。そして、シーデントップは、次のように体育と競技の関係を捉える (Siedentop,D., 1976a, p.46)。

もし、競技が学校プログラムから除去されるならば、教育のために税金を支払う大衆は、今後どれほど長く体育を支援するだろうか。私見では、たとえ我々が、学校から全面的に競技を取り払ったとしても（このことを私が提唱しているのではない）、なお体育のプログラムは存続しうるし、健全でありうると思いたい。しかし、体育がそれ自身本質的に重要であると考えている我々自身が、いまだに競技プログラムの上衣のすそにぶら下がっているのではないかという疑いが残っている。

このような理解から、シーデントップは、スポーツにおける競技を教育学的に哲学的に結び付けようとしてプレイ体育論を提唱するのである。ここに、スポーツにおける競技と体育を結び付けようとする理論構築が見出せる。生涯スポーツが、学校外のスポーツと体育を結び付けるものと仮定するならば、体育のスポーツと一般的に行われているスポーツに通じる哲学的教育学的に軸にプレイの意味を貫いたことは、生涯スポーツの実現を図る一つの大きな基礎的土台であるといえる。もっと言えば、プレイ体育論は学校のスポーツと社会におけるスポーツを良好に結び付けるものである。次のプレイ体育論第3版の1980年の引用文は、より体育のスポーツと社会におけるスポーツを結び付けていくことを示唆している（Siedentop, D., 1980, p.282）。

体育教師は、ますます私的な産業や学校の両方でフィットネスと付き合う役割で勤務することを引き付けるだろう。もっとも、ビジネスや産業は、フィットネスカウンセラーやプログラマーを雇うことになるだろうし、あるいはレクリエーションプログラムを組み立てることで職責を担うだろう。…中略…明らかにスポーツで専門的に高度な技能をもつ体育教師は、たとえば、体操やテニスなどでのレジャー産業の私的な部門での次第に増える仕事市場を見つけるだろう。

このように、体育教師が学校と社会において影響を及ぼしていくことを予測しているし、余暇教育や自然体験活動やスポーツ文化だけでなく、からだや健康づくりも視野に入れて学校保健体育と結び付けていく姿勢がみられる。このように、体育諸活動で用いられている社会と学校を基盤として「体育教師が教えたり実践したりする方法で価値あるプレイを

みせる時、最も未来に影響を与える機会をもつ」(Siedentop,D., 1980, p.282)と指摘している。1986年になると、明確に私的な区分でスポーツ、レクリエーション、フィットネスの機会を育むと指摘されている(Siedentop,D., Mand,C., Taggart,A., 1986, p.8)。

また、1983年に『危機に立つ国家』が周知され、主要教科の基礎を重視していく姿勢がみられたとき、この1986年の『*Physical Education-Teaching and Curriclm Strategies for Grades 5-12*』の著作では、「体育プログラム哲学を発達させること」(Siedentop,D., Mand,C., Taggart,A., 1986, p.127)が強く主張される。体育プログラムの哲学と体育教師の体育哲学を発達させるために、多様な体育プログラムは提示された側面がある(Siedentop,D., Mand,C., Taggart,A., 1986, pp.127-135)。とりわけ、この時にスポーツ教育モデルが書物として初めて披露されたのである。

そして、1990年において『*Introduction to Physical Education, Fitness, and Sport*』として出版されるようになるのである。ここにおいて、明確にスポーツやフィットネスと、それに関する専門科学についても、それぞれ50ページ以上にわたって指摘されるようになったのである。そこでは、次のように述べられている(Siedentop,D., 1990, p.364)。

レクリエーション、健康、体育は学問を分けることで発達し続けようである。  
…中略…スポーツ、フィットネス、体育は、本質的に社会活動である。失敗することから体育を防ぐ方法は、より多くの目に見える結果を成し遂げ始めることを保障することである。スポーツ、フィットネス、体育は、子どもや大人や老人といった人口や集団のためにプログラムや職員を含めて焦点化して拡大化する必要がある

上述のように、シーデントップの体育思想には、スポーツ、フィットネス、体育が一体となって発達していく姿勢がみられる。このことは、より体育とスポーツとはフィットネスが連携していく関係強化の側面があり、学校とスポーツやフィットネスという社会活動との円滑な連携や橋渡しを促すような知識や発見をもたらしてくれるといえる。体育、フィットネス、スポーツに関する知識が1つの書物として提起されることは、それらの領域が関連したり協力したりする機会をもたらすという点から、生涯スポーツを一層促進させてくれる1つの見解といえる。なお、「学校体育は、生涯スポーツへ導こう」(Siedentop,D., 1990, p.263)と明記されていた。



1994年になると、スポーツ教育モデルにおいてフィットネスや人格形成を図るスポーツ教育モデルの事例が示された。これらのスポーツ教育モデルが適用された実践例の報告から、生涯スポーツを実現したという記述は見られなかったが、2つの視点から、生涯スポーツへの影響の拡大とみられる取り組みがあった。1つは、次のことである（Siedentop,D., 1994, pp.59-60）。

ここで紹介したシーズンは、主に体育の授業時間の枠内で行われることを前提としている。しかし、シーズンの時間を拡大したり、その内容を充実させようとするれば、授業時間以外の活動を利用することもできる。地方の事情にもよるが授業開始前や昼休み、放課後の時間も、チーム練習や競技会に活用できる

このように、体育授業だけでなく、学校全体、もしくは放課後にも影響を及ぼしていく取り組みがみられた。2つ目は、クライマックスのイベントについてである。これについては、次のことが述べられている（Siedentop,D., 1994, pp.27-28）。

クライマックスのイベントの行い方は無数に考えられる。クラス内だけに限定して行うこともできるし、クラスを越えた広がりでも実施することもできる。たとえば、通常のスケジュールの中で順位づけされた1位から5位までのチームが他のクラスの同順位のチームと試合をするといったクラス対抗試合を行うことができる。あるいは、平均台、床運動、鉄棒運動の1つを専門とするすべての子どもたちを対象にして、クラス対抗の体操競技大会を開催することができる。…中略…アナウンサーが選手を紹介したり、特別ゲストを招待したりするのもよいだろう。学校にビデオがあれば、そのイベントを収録し、後で子どもたちに見せることもできる

上述のように、校内大会や特別ゲストを呼ぶといった幅広い視点を含めてスポーツ教育モデルに取り組むことができるのである。仮に、特別ゲストとして地域の体操教室の教師や偉大な体操選手を招待することも考えられよう。このような時間の拡大と関わる人の拡大という2つの取り組みは、ますます学校と社会におけるスポーツを結び付けるものといえ、生涯スポーツに対する1つの見解といえる。

2004年のスポーツ教育モデルでは、より包括的なプログラムを範囲として、スポーツ教育シーズンを他教科において適用するといった統合教育など他分野の学校教育活動にも積極的に貢献していこうする方法が示される。この2004年のスポーツ教育モデルが生涯スポーツの促進に関与する2つの特徴がある。1つは、「スポーツ教育モデルは、個人の生活や健康と幸福の文化と共に持つ潜在的によいスポーツの重要性を理解することについて考えさせる。また、スポーツ教育モデルの適用は、それについて考える体育教師を助ける。したがって、私たちもまた学習することを望む」(Siedentop,D., 2004, p. i x)と指摘することである。スポーツ教育モデルは、教師にとって効果的に適用できるように配慮されるようになったし、スポーツについて生徒と共に検討することができるモデルとなったのである。いわば、より完全にスポーツ教育モデルを適用できるようになることは、よりスポーツについて検討することになる。このことから、スポーツ教育モデルをより教師に適用されやすいように、教師教育プログラムを備えていったことは、生涯スポーツを促進することにつながる1つの見解といえる。

2つ目は、祭典性が強化されていることである。シーデントップは、「毎日の基盤にスポーツ教育における祭典性のある経験をつくることは、目的になるべきである」(Siedentop,D., 2004, pp.142)と主張するようになった。たとえば、クライマックスのイベントを発達させるものとして次のことが挙げられている(Siedentop,D., 2004, pp.146-148)。

- (a) チャンピオンシップのゲーム
- (b) 賞の日
- (c) 素晴らしいゲームの日
- (d) ビデオハイライトの日
- (e) 地域のスポーツ現場を訪れること
- (f) 生徒とスタッフもしくは生徒と両親の試合の日
- (g) クラス対抗の競技会

(a) は、ゲームの優勝チームを決めることである。(b) の賞の日は、多彩な賞を授与する日のことである。(c) はシーズンで焦点をあてるスポーツ種目の伝統的なスポーツの試合をビデオテープでみることを飲食しながら楽しむ日のことである。(d) は、彼ら自身のシーズンでのパフォーマンスや受賞式など1部分をハイライトとしてビデオで振り返るものであり、これは、後に生徒にプレゼントされ家族で共有したりすることができるものとなる。(e) は、シーズン中に行っているスポーツ種目の地域の活動が、どのようにいつ行わ

れているか知ったり、そのスポーツ組織の代表者にその地域スポーツクラブのコミュニティーの一員になったりすることができる機会になる。(f)は、生徒が教師やそのスポーツに関わるスタッフ、もしくは両親と試合をする日のことである。(g)は、他のクラスと競うことであり、それはよくクライマックスのイベントとして行われる。

これらの祭典性の内容の中で、家族との試合や地域のスポーツクラブへ訪れることや、素晴らしい試合をみることや、最後のクラス対抗戦が位置づけられるために、日々練習に取り組んだりすることや大人を巻き込んで生涯スポーツを促進するものとして評価できる。

なお、シーデントップがこの2004年において、スポーツ教育モデルは日々祭典的な雰囲気になるように発達させることに気づいた背景もワールドカップやオリンピックやスーパーボールや大学スポーツがヒントになっていた。クライマックスのイベントが近づくと共に、その会場近くの町は、チームの旗を挙げたり、テレビやラジオやチラシで広報されたり、その試合を楽しむために情報提供したり、また、試合では特別な人を招待したりチアリーディングが行われたりするような、徐々に地域や人を巻き込んでいく姿から上記の7点が導き出されたのである。

2011年のスポーツ教育モデルでは、学校外での身体活動の促進が強く主張されているものであり、それを生涯スポーツと受け止めるかどうかは容易に判断できない。ただ、「体育教師が生徒に学校外での身体活動の促進するように教育すること」(Siedentop, D., 2011, p.63)と強く主張されるようになった。この点から言えることは、フィットネス教育の概念の強化と生涯スポーツの促進がいかに融合できる形になるかがスポーツ教育モデルの課題となろう。なぜなら、生涯スポーツは自発性を重視するものであるため、どのように教師がこの点について指導していくかに大きく左右されるものである。仮にも、教師が宿題として義務感や強制的で生徒が意味を感じないものを引き起こしてしまい、生涯スポーツに結び付かないようにしてしまうことが考えられるためである。したがって、この点に対する評価は保留しておく。

以上のことから、以下に掲げる記述が生涯スポーツの実現に向けたシーデントップの見解といえる。

(1976年プレイ体育論)

a) プレイ体育論において、スポーツと体育をプレイの意味によって哲学的にも教育学的にも一貫させた

(1980年プレイ体育論)

b) 私的なスポーツとフィットネスとレクリエーション分野への影響を考慮した体育教師育  
の育成

(1986年より)

c) スポーツ教育モデルの提起は生涯スポーツを標榜したものである。プレイの高い構造と  
しての良いスポーツを体育授業だけでなく社会においても変革させる姿勢があるこ  
と

(1990年より)

d) スポーツ，フィットネス，専門科学，体育プログラムが連携して発達させることで，  
体育のスポーツと社会におけるスポーツの関係を近づけること

(1994年より)

e) スポーツ教育モデルが体育授業だけでなく，学校の時間や人材すべてを活用すること  
(2004年より)

f) スポーツ教育モデル適用に教師教育プログラムやよいスポーツについて検討していくこ  
とができる体育教師を支援すること

g) スポーツ教育モデルの祭典性を強化すること

これら7点が生涯スポーツの実現に関するシーデントップの見解として評価できる。以上  
みてきたように，生涯スポーツを促進させる体育授業とは，いかにより良いスポーツ文化  
を経験させ発展させ，体育授業だけでなく，学校や地域のスポーツクラブとの連携といっ  
た，スポーツに携わる人口を増やしていくこと，体育授業と学校と社会がスポーツを通し  
て楽しく交流していくプログラムになっていくかどうかであるといえよう。体育授業だけ  
が楽しくても，その場所だけでうまくなるだけでも，生涯スポーツには直接結び付かない  
だろう。なぜなら，生涯スポーツという地域の社会や地域のスポーツ活動と直接関係や連  
携が強化されていないからである。

では，最後に意味や生涯スポーツを教育する必要性を簡単に検討してみたい。現在，物  
質的な豊かさだけでなく，精神的な豊かさが求められている時代である。このような時に，  
真正のプレイフルで文化的なスポーツは必要か否かである。これまでの検討より，スポー  
ツ教育モデルのように，よりプレイフルで文化的なスポーツであるならば，人々は好んで  
生涯スポーツをするだろうし，求めているといえる。なぜなら，そこでのスポーツ活動は，  
交流するすべての人に精神的な豊かさをもたらすからである。

みんなのスポーツとなるように，われわれはもっと国民全体にとってもプレイフルで文

化的なスポーツへと変化させることが求められている。その手がかりとして、シーデントップの見解は有益な示唆を与えよう。その事を、結局一言で言ってしまえば、授業をする教師も授業を受ける子どもも授業を見る保護者や地域の人も「今日の体育はおもしろかった」と喜んでもらえたり感動してもらえたりすることに尽きる。ここに、プレイフルで文化的なスポーツを追求する体育授業が社会貢献の一役を担うものとして認められる。

以上、本項では、意味と生涯スポーツの教育に対するシーデントップの見解を明らかにした。シーデントップは、プレイ体育論では遊びの性質から学習内容を構成した。一方、スポーツ教育モデルは遊びの性質から学習環境も構成して、みる・支えるスポーツや人間らしさや個性を形成する多様な意味を教育するものへと変化していく。したがって、シーデントップの体育論は、人々に最大限精神的豊かさをもたらす遊びに基づいて教育する一連の体育授業改善の歴史であったといえる。これに加えて、スポーツ教育モデルは家庭や地域との連携を強化する構成となっていることから生涯スポーツに高く貢献する可能性があった。さらには、日本で起きた「スポーツの中の教育」に関する論と類似する見解がスポーツ教育モデルにおいては共存しており、日本で二項対立的に論争された見解に関して共存可能性が示唆されるものであった。次節では、体育授業改善に対するシーデントップの見解を検討する。

### 第3節 授業改善の方法

#### 第1項 教科論の論議と体育の教育課程の概観

前節では、意味と生涯スポーツを教育することに対するシーデントップの見解を検討してきた。本節にて、授業改善の方法に対するシーデントップの見解を引き出すことを試みる。その予備的考察として、本項では授業改善の概観を振り返り、授業改善に対する授業論の立場を整理したい。これまで、授業改善はどのように行われてきたのだろうか。

およそ、授業改善を促進する要因は5つに分けることができる。1つ目は、大学の研究成果によって起こることである。2つ目は、各教師が主体的に民間教育研究団体へ参加したり、研究書や授業に関する著作物や教育関連の講義を聞いたり、日々の授業から学んで改善することである。3つ目は、行政主導による免許更新講習会や教員研修によるものであり、4つ目は、学校が主体となって校内研修や公開授業研究を実施し、管理職や同僚や指導教諭から助言をもらうことである。

では、研究者はどのように授業改善について検討してきたのだろうか。授業改善を明ら

かにするために、まずは授業改善に関する歴史を検討する必要があるだろう。しかし、授業改善史という主題に合ったものはあまり見当たられない。また、これまでの授業論や学習指導要領の改訂は、どのように普及させ、学校現場に受け入れられ、どれほど適切に受け止められたか、その効果検証は不明確であり、この点を明らかにしたものは見当たらなかった。この点に関連して佐藤（1996, p.24）によれば、「日本の学校は、いまだ黒板を使って一斉学習をしている化石であり、先進諸国では、豊富な資料の活用と共同学習によって進められている」と指摘しており、偏差値で学力が結局評価されているため、過度な受験競争を煽ってきたという。そのため、授業論の構築や学習指導要領の改訂も、大学の受験競争という大きな評価によって、偏差値向上に関係しないものは、学校現場であまり影響を与えることができなかつた側面も考えられる。

では、体育授業も戦後から、あるいは20～30年前と現在ではどれほど変化したのだろうか。変化することがよいことか悪いことかの判断もままならない状態でよいのだろうか。また、たとえ研究者がより良い授業論や学習評価を提起したとしても偏差値や体力テストの結果向上に寄与できなければ、評価されない実態があるのではないのだろうか。

これらの点を踏まえて本項では、先に体育の授業改善に大きな影響を及ぼす教育界の教育課程と授業研究の変遷を概観する。その後、体育界の教育課程と体育授業研究の変遷を明らかにする。この手続きによって、シーデントップの授業改善に対する立場を検討する基盤を形成する。

まずは、教育課程に関して整理する。古藤（2013）の『教育方法学の実践研究』における「学力観からみた授業づくりの変遷」によれば、次の表7のように教育課程と授業研究の変遷が示されていた。

表. 7 学力観からみた授業づくりの変遷

年 立場と研究主題	主題や関連用語や人物などの関連事項
1946年 新教育×生活主義, 科学主義	学習指導要領試案×民間教育研究団体, 新教育と問題解決学習, デューイ
1950年代 法的拘束力×カリキュラ	生活中心の経験主義教育, 文部省「問題解決の諸段階」 基礎的知識と系統的学習, 1955年経済白書「もう戦後ではな

<p>ムの自主編成</p> <p>生活中心の経験主義教育</p>	<p>い」, 重化学工業の発達, 梅根悟らによる川口プランなどのプランブーム</p> <p>1958年学習指導要領告示より法的拘束力</p> <p>生活主義から系統主義へ</p>
<p>1960年代</p> <p>授業研究の科学化と体系化</p> <p>教育の現代化 (系統主義, 科学主義)</p>	<p>1960年国民所得倍増計画, スプートニクショックより学習の構造化・プログラム学習による個別学習, 遠山啓の水道方式,</p> <p>1964年教育方法学会設立</p> <p>1967年学習指導要領改訂より科学的知識と探究的学習 ブルーナー,J</p>
<p>1970年代</p> <p>生活主義と科学主義の統一課題は地域に根ざす教育へのカリキュラム全体の改革への高まり</p>	<p>板倉聖宣「仮説実験授業」たのしい授業</p> <p>1971年落ちこぼれ問題, 新幹線授業=詰め込みの否定</p> <p>1976年ゆとりある充実した教育へ学習指導要領改訂, 観点別評価, 個別化教育と中学校の校内暴力の増加などの教育荒廃</p>
<p>1980年代</p> <p>授業のビデオテープ分析</p> <p>教育の私事化と市場化</p> <p>学歴, 受験戦争</p> <p>優れた教育技術と一般化</p>	<p>1984年臨教審による行政主導より新学力観, 情意重視の授業</p> <p>教育の自由化, 徳育の充実, 基礎礎基本の徹底と個性化</p> <p>1985年教育技術法則化運動発足と斎藤喜博</p> <p>1988年授業づくりネットワーク運動</p> <p>1989年学習指導要領改訂, 情報教育と調べ学習</p>
<p>1990年代</p> <p>構成主義</p> <p>学校・地域・社会の連携</p> <p>生涯学習</p>	<p>バブル崩壊, 学校週5日制, 教育内容の厳選, 生きる力の育成, 自己選択と自己責任, 社会適応型問題解決的学力</p> <p>1991年日本教師教育学会設立</p> <p>1998年生きる力の学力観への批判, 自己選択自己責任</p> <p>ゆとり教育と個性化教育による学力低下問題と格差問題</p>
<p>2000年代</p> <p>説明責任</p> <p>指導内容の明確化・体系化</p> <p>指導と評価の一体化</p>	<p>2002年学力低下対策としての確かな学力, 習熟度別学習の広がり</p> <p>と発展学習, 補足的な学習</p> <p>2004年PISAショックより活用力の重視</p> <p>2005年から教科書に発展的な学習を掲載, 読解力形成のもとに朝読書の時間の取り組み増加</p>

	<p>2005 年中教審「新しい義務教育を創造する」より人間力育成は国家的改革目標へ</p> <p>2007 年学習指導要領改訂よりバランスよく習得・活用・探求 キーコンピテンシー</p> <p>国際化と IT 社会, 思考・判断力の重視</p>
2010 年代 教師教育	

※古藤（2013）の『教育方法学の実践研究』を参考に、2015 年に筆者作成

また、田中（2012, p.4）によれば、現代教育課程の歩みとして、端的に以下のようにまとめられていた。

- ・経験主義からの影響
- ・系統主義への転換
- ・教育の現代化
- ・人間性重視の転換
- ・新学力観の追求
- ・生きる力と確かな学力
- ・生きる力と活用能力

これらの動きに関連して、水越ら（1995, pp.9-20）は授業研究の動向について次のように述べていると要約できる。

戦後、特定の学習指導法の研究から授業研究の方法論へ研究者の関心がおかれていた。指導方法は、問題解決学習がねらう生きた学力と系統学習がねらう高い学力の 2 項対立から融合させていくことが試みられる。その代表例として、ブルーナー,J の『教育過程』にみられるような、教材の構造化と発見学習の組み合わせによって乗り越えることができるという教育の現代化へ移行する帰結である。

授業研究の方法論へと研究者の関心が移っていったのは、1970 年代である。かつての比較研究は次第に衰退し、それに代わって、授業の設計・実施・評価について理論研究、その方法論や技法の研究などが脚光を浴びる。具体的には、授業設計の手順と技法の研究が行われるようになり、その後は多角的な視点から、授



業評価研究が着目され、この研究は 1970 年代後半から 1980 年代に脚光を浴びた。

以上が、水越らによる授業研究の変遷の要約である。一方、佐藤（1996, pp.68-89）は授業研究の流れを、英語圏の動きとかみ合わせながら、工学的アプローチと羅生門的アプローチと述べて次のように整理している。以下に、その要約を示す。

教育学研究において授業が対象となって研究が盛んになったのは、1960 年代前後からである。例えば、1959 年オコンの『教育過程』、1960 年ザンコフの『授業の分析』、木原健太郎『教育過程の分析と診断』、砂沢喜代次『学習過程の実践的研究』、末吉悌二[編]『学習集団の研究』、重末鷹泰『授業分析の方法』などが出版されている。そして、1970 年代、従来の授業研究は、客観性・科学性に乏しいとして、工学的システマティックな授業分析へ重点がおかれるようになる。例えば、フランダースの相互作用分析などである。1960 年代後半はこれらの研究によって、アメリカではティーチャープルーフと呼ばれ、どのような教師でも安全であるという風潮が起きた。1970 年代、準備されたフローチャートによる授業の進行、アナライザーなどの教育機器の導入も盛んになる。1960 年代における工学的数量的研究に対して、1970 年代には学級のフィールド・ケーススタディや参与観察に基づく人類学的方法、民族的方法、現象学的方法、教育的方法、教育的批判、肖像的描写などケーススタディによる質的研究が主張され両者の間で論争が展開された。1974 年、複雑な事象である教授・学習過程やカリキュラムの評価は客観的数量的な側面や評価のみでなく、主観的質的な評価も重要であり、2 つの接近は補完的なものであることを主張した。

1980 年代になると、Shulman,L.は、Schön,D.の反省的実践家の理論に基づき、教師の実践における思考と行為の成長のサイクルを示し、所定の原理に基づく演繹的判断ではなく、事例に即して判断を行う手法を提示して、授業を中心とする教育学における科学的主義の批判的検討を行った。日本では 1980 年代、ビデオ分析が行われるようになり、河合隼雄『授業の臨床学』が挙げられる。

以上が、佐藤による量的研究と質的研究についての記述であり、それをまとめたものであった。これまで挙げた古藤、田中、水越、佐藤の 4 者に共通する授業研究の歴史を端的

に整理すると、次のように指摘することができる。

- (1) 経験主義と系統主義に 2 項対立から教育の現代化へむかう学習指導論についての研究
- (2) 学習指導論を使い分けることができるように授業設計に関する構造化研究を基にして、優れた教授技術の多様化と一般化できる教育技術の解明という画一化という 2 項対立
- (3) 思考・判断や学習意欲や個性などの見えない学力と見える学力という 2 項対立と、それに対する評価の質的研究と量的研究の 2 項対立から混合使用による授業の科学化・客観化から良い授業への追求へ
- (4) 研究者・行政主体の授業づくりという技術的实践への授業の画一化と説明責任という評価の重視

以上が、教育界における教育課程と授業研究の変遷であった。以下では、次に現在の授業改善に関する議論内容を、佐藤、古藤、田中、OECD、フィンランド、水越らの見解を紹介する事にしたい。

まず、佐藤ら（1996）は授業改善に関して 2 つの問題点を指摘している。

1 つは、授業の閉鎖性である。授業が公開されていないことに関して問題意識を持っている。その理由には、学習指導要領改訂ごとの伝達講習、各県の教育センターによる研修制度、授業研究の科学化と客観化、学歴社会による高校入試、大学入試などの試験対策へ閉ざされる学校の教育内容の単純化によって、教師の受動的性格が強められたことによる（佐藤、1996、p.76）。

2 つ目は、教師や授業研究を技術的实践から反省的实践へ移行させることである（佐藤、1996、p.123）。下記は端的に示したものである。反省的实践は、教師の力量形成を重視することにもつながる。

#### 技術的实践の授業分析

目的 プログラムの開発と評価  
文脈を越えた普遍的な認識  
対象 多数の授業のサンプル  
基礎 教授学、心理学、行動学  
実証主義の哲学

#### 反省的实践の授業研究

教育的経験の実践的認識の形成  
文脈に繊細な個別的な認識  
特定の 1 つの授業  
人文社会科学と実践的認識論  
ポスト実証主義の哲学

方法	数量的研究・一般化	質的研究・差異化
	標本抽出法・法則定立学	事例研究法・個性記述学
特徴	効果の原因と結果の解明	経験の意味と関係の解明
	授業の技術と教材の開発	教師の反省的思考と実践的見解
表現	命題的認識	物語的認識

この佐藤の反省的実践家を育成する方向性や具体像として、現在も「学びの共同体」という学校改革が進められており、少なからず日本に影響を与えている。

また、古藤（2011）は現在の教師について、教育に関する情報が過多で何を抛り所にして授業づくりをするか迷っている状況であるという。文部科学省が習得・活用・探究というのは良いが、心配なのは形式主義に陥り、借り物の授業にならないのか心配であるという。例えば、共同学習にしても、その背景には、先人の研究と実践の積み重ねがある。これまでの研究成果を検討し、それを踏まえた上で導入していくことが肝要であると指摘している（古藤，2011，p.47）。また、戦後の授業研究は、学習指導要領と民間教育研究団体の動きを踏まえる必要があるという（古藤，2011，p.47）。

これに関連して、近年、日本の授業改善の方法が優れていたと欧米から見直されている（田中，2012）。いわば、それは民間教育研究団体などに見られる教師の主体的な研究への参加であり、研究者が教師と一体となって授業改善していくことが評価されているのである。それは、授業研究が短期で集中的に取り組むものではなく、長期的に持続的に取り組み、孤立的でなく共同的に取り組み、教師は研究者の配下ではなく、研究的実践者として指摘されている。なお、授業研究とは別の名称で、教育方法研究の課題領域を田中（2012）は、学力と集団と発達の保障、教育と生活の結合、教育と科学の結合、授業研究と4つに分けて紹介している。

このように現在の授業研究は、教師教育に力点が置かれている。このことは、1991年に教師教育学会が成立したことからもいえよう。また教師教育学会では、理論と実践の循環とともに反省の仕方と教師の主体性を大事にしたコルトハーヘン,F（2015）を取り上げて注目している。経済協力開発機構（OECD）[編]；斎藤里美[監訳]（2012）『教員白書 効果的な教育実践と学習環境をつくる＜第1回 OECD[国際教員指導環境調査（TALIS）報告書』においても、授業改善について次のことが指摘されている。

- ・教員の自己効力感が創造性と学習成果を生み出すこと
- ・学級の規律的雰囲気が生徒の学力と関連していること

- ・構成主義的な信念をもつ教員は学級の規律的雰囲気において良好であること
- ・詳細な計画に基づく授業実践と生徒中心の授業実践はいずれも学級の規律的雰囲気の良好さと教員の自己効力感に関連している
- ・教員は、より広範なカリキュラムや生徒に応じた授業実践を行う必要がある
- ・教員は、専門性開発に関して、教授能力の向上のためのインフォーマルな意見交換によく参加すること

これらのことから、よりよい授業実践のためには、教員の自己効力感と学級の規律的雰囲気が高い必要が示されている。また、詳細な計画に基づく授業実践と生徒中心の授業は、教員の自己効力感と学級の規律的雰囲気の良好さと関係していることが示された。とりわけ、このデータでは34か国のうち最下位の項目が日本にあった。それは、校長に対する質問の中で「有能な教員が不足しているか」という質問において、79%が不足しており授業づくりの妨げになっていると述べている。ちなみに参加国の平均は38.4%であり群を抜いた数値であることが分かる。この要因には、業務量の多さ、勤務時間の長さによる多忙感の未解消や生徒の抱える課題の多様化による専門スキルの必要性から有能な教師の人員の増加に対する要求が高まっていると考察されていた。

これに関連して、『競争やめたら学力世界一』（福田，2004）と称されるフィンランドの教員養成は、6年間の修士号の取得が義務づけられ、高い質が保障されている。また、大学1年生の時から、2人1組で2年ないし3年の教育実習に行くことで、相互に協力したり反省し合える環境を持ち、学校現場の課題意識を鮮明に残すことができる。そのため、大学1年生の授業から、高い動機づけのもと生徒は学習を進めていくことができるという（福田，2004）。これに加えて、プログラムは教授学的内容知識に焦点化されており、将来の小学校教員及び上の学年の教員のために、教科に特化した教育学がかなり留意されていると指摘されている（国立教育研究政策所[編]，2013）。

このような議論の中でも、水越（1987，pp.10-11）は、日本の授業改善について、授業思想に合う方法論がいくつあっただろうかと疑問を投げかけ、その理由は、外国の理論を取り入れてくるからであり、もっと現場に即して授業研究していくべきと主張している。水越のこの指摘は、本研究においても戒めなければならない点となろう。

以上が、授業研究の領域における議論であった。このように2000年代は、技術的实践と反省的实践の融合によって、教師教育や教育環境の充実への動きがみられていることが分かった。次は、体育界の教育課程と授業研究の変遷について概観する。以下では、体育に

関する事典や体育授業もしくは体育科教育と題した研究書の性格を有する著作を対象にした範囲から指摘できることに限定して分析した。

まず、体育の教育課程と授業研究の変遷を検討する前に 2 つの体育独自の性格を有するものを捉えておきたい。1 つは、体育の教育課程の時間や学校教育活動の中での位置づけに関するものである。木村（1970, p.435）は『体育科学事典』における「学校体育の領域」について次のように述べている。

体育の教育課程は、…中略…単に教科のとしての体育科（保健体育科）の計画にとどまることはできないものであり、特別活動や行事など学校の教育活動のあらゆる領域にわたっての体育活動を含んだ計画ということにならざるを得ない。そして、こうした体育の教育課程が学校の全体の教育課程を体育計画と呼ぶことができる。

上述の通り、体育は学校教育全体の中から計画する必要があると指摘されている。また、体育の領域の歴史に関しては、次のように指摘されている（木村, 1970, p.437）。

体育の領域について歴史的に見た場合、その領域が次第に拡張されてきたものであるということが明らかになる。具体的には、体育の教科としての確立にはじまり、その内容の多様化やさらに児童・生徒の任意で自由な遊びや運動の組織化、教育課程化や体育行事の学校による計画化といったように、体育の領域は学校体育の組織化の進展に伴って拡張されてきたということが出来る。

上述の通り、体育は、体育の授業時間だけでなく特別活動や運動部活動や業間体育など多様な展開がみられており、学校教育活動全体に点在しているといえる特徴がある。このことは、体育授業とそれ以外での学校教育活動における体育的活動との関係整理が求められる。というのも、次のような指摘がみられた（木村, 1970, p.437）。

明治 5 年から体術から体操、普通体操と兵式体操をへて体育教科として確立する。さらに、戸外遊戯の奨励とともに生徒の自発的な教科時間外の運動競技の活発化と組織化がみられる。これに伴って、学校の管理や指導が行われるようにな

り、教科外の体育の領域が明瞭になる方向に進んだのである。

しかし、全般的には戦前は教科中心であり、課外体育が正課と同等に評価され、正課と課外を一体として捉えるようになったのは戦後である。とりわけ、経験主義教育の影響によるところが大きく、生活単元、行事単元の方式においては、正課と課外とを統一することを目指していた。昭和33年の小学校学習指導要領において、教育課程は①各教科、②道徳、③特別教育活動、④学校行事などの4領域によって構成されるものとしたことにより、これまで課外体育または教科外活動として一括してその中にさまざまな活動を含めていたのが、特別教育活動と学校行事などにさらに区分する必要が起こった。この特活と行事は、混同や重複があったり、無理な峻別をしたりという混乱を招いたことは否めない。また、体育としては生活単元の構成が極めて困難になったことが指摘された。昭和43年の小学校学習指導要領の改訂によって教育課程は、①各教科、②道徳、③特別活動の3領域によって構成された。これまでの特別教育活動と学校行事などの内容を統合したとされる特別活動は①児童活動（児童会活動、学級活動、クラブ活動）、②学校行事（儀式、学芸的行事、保健体育的行事、遠足的行事、安全指導）、③学級指導（学校給食、保健指導、安全指導、学校図書館の利用指導、その他）からなる。こうして修正されたのだが、ここでそれぞれの教育活動の性格や機能、その独自性を明らかにすることを目指す。しかし、それが実際の体育の計画と指導に際して関連や統一を欠くようなことになってはならないのである。

たとえば、前川峯雄は、自由時、クラブ活動、体育的行事、ホームルーム、生徒会、教科を単元によって統合することを論じたが、大谷武一、石渡義一も「体育学習の単元が、教科単元から、生活単元へと転換する時、対抗競技、校内競技および放課後のレクリエーション的な活動なども、普通教育の見地からする、課外活動的な見方を変えなければならない。正課必修時の体育、あるいは課外の体育という分類は、単なる管理上の便宜的分類であって、それらが全体となって、体育カリキュラムは構成され、正課と課外の統合及総合の形において、体育の単元が考えられなければならない」としていた。その早い実践例に神奈川県伊勢原町太田小学校のカリキュラムがある。その特色は、「学校行事としての校内競技と、正課時の学習との結び付きを強く考え、しかも季節的に全校同一系統の教材を仕組んで意欲を盛り上げ、それが自然に自由時の遊びに流れるように工夫したとこ

ろにあった。一方、正課時の学習においては、できるだけ各種目について段階的扱いをし、単元学習として一定期継続して学習させるようにした」ものであった。以上のような点についてみた場合、結局体育の領域の全体を見通した計画が生活単元、行事単元が目指されていた。

このように、学校教育全体の時間や教育内容をマネジメントして体育教師は体育授業を展開していくことが指摘されていた。したがって、体育は、学校教育全体を検討した上で構成されたり整理したりする必要性が理解できる。それは、現行の学習指導要領においても、総則や特別活動においても体育的活動が示されていることから理解できる（文部科学省，2008）。

2 つ目は、体育の教育課程と保健との関係である。健康領域については、1970 年の『体育科学事典』において記されていたことは、以下のように要約できる（木村，1970，pp.439-442）。

戦後、日本の学校保健はアメリカの健康教育論の影響を強く受けて成立した。昭和 24 年の中等学校保健計画実施要領および小学校保健計画実施要領では、次の 4 領域において学校保健をとらえようとした。

- (1) 健康に適した学校環境
- (2) 健康に適した学校生活
- (3) 学校保健事業
- (4) 健康教育

(1) の健康に適した学校環境は次のとおりである。①校地・校舎・校具の衛生，②給水・排水・便所の衛生，③運動場・体育館・水泳場などの体育運動施設，洗い場，水飲み場・食堂・炊事場・食糧倉庫・保健室・寄宿舍・履物入れ・ごみ処理設備などの保健厚生施設，④安全及び火災防止，⑤学校設備の一般管理などの物的環境の保健衛生が問題となる。

(2) 健康に適した学校環境というのは、①美しい学校，時間割の編成，健康教育の時間の設定，休憩時間や宿題の問題などの健康に適した授業日，②各教科の衛生・健康観察・衛生検査・異常児の発見などの学習指導時における教師の衛生的考慮，③情緒的に健康に適した雰囲気，④合理的な学校給食，⑤特殊生徒の取り扱い，⑥学校行事としての体育などの内容である。

(3) 学校保健事業としては、①学校における健康診断、②学校における健康相談、③学校給食施設、④特殊生徒・児童に対する養護施設、⑤運動医事、⑥予防接種などが挙げられる。

最後の健康教育は、児童に対して健康生活について理解を深め、習慣を養い、態度を育成するものである。

以上の次項が学校保健に含まれる内容とされたわけだが、そのうちの多くのものは戦前からの学校衛生として行われてきたものである。したがって、「戦前の学校衛生は戦後これに保健教育の支柱が加わって、学校保健と呼ばれるようになった」と小倉学が述べたように、保健教育が教育課程の中に確立されたことにおいて、学校衛生から学校保健への転換の大きな相違点を見出すこともできるが、それでも戦後の学校保健では学校衛生におけるように医学的管理に終始することなく、保健管理の教育的な意義と役割が強調され、また保健管理と保健教育との相互関連において健康の保持増進を図ろうとしたことなどの意義を見逃してはならないだろう。

その後、保健教育では一般に次のような目標を掲げてきた。

- 1) 健康生活に必要な習慣を形成すること
- 2) 健康生活に必要な知識を養うこと
- 3) 健康生活に必要な態度を育成すること

このように、習慣・知識・態度の3つにわけて目標を示すことが普通にみられた。保健教育は、このように健康生活を基本としていて、単に保健知識の教授にとどまらず、それを実際の生活に生かしていく習慣・態度・能力を育てることを目指していることを認識しなければならない。そして、昭和44年改訂の中学校学習指導要領の保健体育科の「保健分野」の目標は次のように示されている。

- 1) 心身の発達や環境の衛生および健康な生活の設計について理解させ、健康な生活を営むための能力や態度を養う。
- 2) 事故災害の防止や病気の予防について理解させるとともに、救急処置の技能を習得させ、これらを実践する能力や態度を養う。
- 3) 国民生活における健康についての基礎的知識を習得させ、国民の健康を高めるために協力しようとする態度を育てる。

以上述べたように、保健教育は児童・生徒の健康に関する科学的認識の発達を



目標とするものである。学校体育と健康教育とが色々な点において、関連があることはいうまでもない。しかしながら、こうした体育教科と学校保健との関連性というものは体育の側からみたものであって、学校保健の側からすると、体育以外の領域との関連や学校保健の独自性が強く意識された場合、体育との関連はさほど強調されない。小倉は体育と保健とが「心身の健全な発達、健康の保持増進という面で共通な目標を持つ」としたうえで、「保健と体育の教科の性格が明らかに異なっているにもかかわらず、知育、徳育、体育という古来の教育領域で保健体育の結合を正当化したり『学習指導要領』のようにただ形式的にその統一をはかることは、両者の固有な教育効果をかえって低下させる恐れさえある。保健と体育それぞれの独自の役割を明確にし、その把握に基づいて両者の関連を図るべきであろう」と主張している。しかしながら、健康を身体的・精神的・社会的な面から考えた場合、体育活動は身体的な健康の保持増進だけでなく、情緒的な安定や社会性の発達などに役立つ点において、体育は精神的・社会的な健康に貢献することができる

上述の通り、一層の体育と保健との連携強化が求められている問題がある。この問題の改善は進んでいないといえる。というのも、2013年において森（2013）は、『改めて健康教育を考える—保健科教育は特性を発揮しているだろうか—』のなかで、「保健授業研究の成果が報告されていない」と保健授業研究の発展が望まれており、このままでは、保健科教育の人材が不足しており、危機的状況であると指摘している。これについては、1995年に同様に武田（1995, p.182）も『保健科教育法 新しい健康教育の展開』の著作の中で、「保健科教育の授業研究はきわめて少ない。これは、研究対象となる保健科の授業確保が困難であり、研究者が少ないこと」と指摘されている。家田重晴（2011）の『保健科教育第3版』では、保健の授業展開例や保健の授業研究の成果が示されていない。

具体的に、保健の授業研究や授業展開例が示されていた2002年の森らの『新版 保健科の授業づくり入門』では、次のよう授業展開例の分けがあったと示していた。

- 1) 生活課題の克服と教師の教材への問いかけに重点をおいた授業研究
- 2) 追試に支えられた「授業書」の教材づくりによる授業研究
- 3) 「授業書」方式の指導案
- 4) 藤岡信勝の「ストップモーション方式」による授業研究

- 5) 教材研の「ミニ授業+ストップモーション方式」による授業研究
- 6) 近藤真庸の「シナリオ形式」による授業研究
- 7) 稲垣忠彦の「カンファレンス」による授業研究
- 8) 課題学習による保険の授業
- 9) ライフスキルの形成を意図した保健の授業

以上が、授業の実際として行われたものであったが、実際どのような効果や方法で行われていたのか詳細に示されていない。また、日本健康教育学会の学会誌をみていくと、その取り組みは食育を中心とした家庭科であったり、社会産業などでの学校だけでない広く取り扱われているフィールドで行われていたりする傾向があった。以上のことから、体育と保健が十分に関連して検討されていないといえよう。

これらの視点を取り除いて、以下では、1872年から2008年までの体育の教育課程と授業研究の変遷を概観する。というのも、以下の教育課程の変遷から、体育は早くから①現在まで遊びやスポーツが重要な位置を占めていることや、②身体的並びに技能的、社会的、精神的、知的に一貫して教育しており、それぞれの中身の重点事項が推移していると、捉えることができるのではないかという視点がある。この点を踏まえ、まずは1960年の『保健体育科大事典』では戦前までの体育について、創始期（1872年～1885年）、基本計画期（1886～1898年）、整備期（1899～1916年）、拡充期（1925～1938年）と記されていることを要約して以下に示す（石井，1960，pp.13-17）。

・創始期 明治5年～18年（1872年～1885年）

明治5年（1872年）「学制」の公布により、教科の一つとして「体術」が設けられるようになった。「体術」の内容は、現在の徒手体操、手具体操を図解した表や冊子をたよりに指導する程度で、授業時数も明確に定められていなかった。また、今日の保健に相当する「養生口授」も教科として設けられた。

明治11年（1878年）、体育の教員養成と調査研究を目的とした体操伝習所が設立されたが、ここで行われた体操はのちに「普通体操」といわれた徒手や手具を用いた体操で、明治30年代スウェーデン体操が日本の体育科の内容の主流になるまで、それが内容の中心であった。

明治12年（1879年）、学制にかわって教育令が公布され、その翌年「改正教育令」が施行され、教育令で体操の名称が初めて用いられ、体操は土地の状況に

よって加えることと規定され、選択教科となり、その内容は、「体操初等科の初は適宜の遊戯をもってこれに充て漸次徒手運動に及ぶべし、中等科および高等科に至っては兼ねて器械運動をなさしむべし」（明治14年「小学教則綱領」第25条）と規定された。また、授業時数は規定されず、毎日20分間適宜課す程度の注意しか与えられていなかった。なお、この時期にイギリスから漕艇、陸上競技がアメリカから野球が伝わったが、まだ学生の一部で行われている程度であった。

・基本計画期 明治19年～31年（1886年～1898年）

教育令に代わって、明治19年学校令の公布によって、国家主義的教育が強調され、体操の内容に軍事的要素の強いものが取り上げられるようになった。すなわち、小学校・中学校とも体操は必修教科となり、小学校の内容は、「幼年の児童には遊戯、やや長じた児童に軽体操、男児には隊列運動、を交えること」となり、中学校も普通体操と兵式体操に分けられ、兵式体操に力がそそがれた。授業時数は、小学校では唱歌と合わせて尋常小学校（1～4年）週6時間、高等小学校週5時間であった。

明治23年（1890年）小学校令が改正され、体操は必修教科でありながらも、土地の状況により、体操を欠くことを得」と規定され、弾力的な取り扱いとなった。授業時数も音楽と分離され、尋常小学校は週3時間、女子週2時間と改められた。

明治24年に公布された「小学校教育大綱」によると「体操は身体の成長を均斉にして健康ならしめ精神を快活にして剛毅ならしめ、兼ねて規律を守るの習慣を養うをもって本旨とす」と体操科の目標がほぼ現在（1960年）と同様に、身体的な側面、精神的な側面、社会的な側面などから初めて明示された。さらに、その程度については、「尋常小学校においては最初適宜遊戯をなさしめようやく普通体操を加え、男児は主として、兵式体操を授け、女児には普通体操もしくは遊戯を授くべし。土地の状況によりては体操の教授時間のほかにおいて適宜の徒学運動をなさしめ、また、夏季においては水泳を授くることあるべし。体操の授業によりて習得したる姿勢は常にこれを保たしめんことを要す」と示され、内容も豊かになり、程度も若干示されるようになった。すなわち、遊戯は低学年の主教材であり、小学校の中学年（3・4年）からは遊戯に加えて、普通体操が重点的に配当され、さらに、男子には兵式体操の一部を課す方針が示されている。また、新た

に課外として戸外運動を奨励する意図も伺われるが、一方では兵式体操を尋常小学校男子にも教授することが明示され、兵式体操を肯定する態度が強調されている。

一部の愛好者によって行われていた外来のスポーツは、逐次普及の機運をみせ、学生の自主的活動としての校友会の結成を促し、校友会によって学生のスポーツの組織化が行われ、校内活動から対外競技へと広がり始め、教科の体育と並んで、重要な意味を持つようになる芽生えを見せ始めた。

#### ・整備期（明治 32 年～大正 5 年）1899～1916 年

この時期には、小学校から大学までの教育制度が整備されたが、体育科教育においても、大正 2 年（1916 年）にはじめて「学校体操教授要目」が公布され、普通体操中心の内容からスウェーデン体操中心の内容に切り替えられ、内容が整えられた。

すなわち、明治 33 年（1900 年）「小学校令施行規則」では、体操の目的を「体操は身体の局部を均斉に発育せしめ四肢の動作を機敏ならしめもって全身の健康を保護増進し、精神を快活にして、剛毅ならしめ、かねて規律を守り協同をたつとぶの習慣を養うをもって要旨とす」と定めている。授業時数も尋常小学校は週 4 時間、高等小学校では女子の場合も男子と同様で週 3 時間となった。なお、明治 34 年（1901 年）には小学校体操科課程及び教授時間割」が通達された。

つづいて、明治 30 年代にスウェーデン体操に比べ、単なる運動形式の伝授に過ぎなかった普通体操が批判されるようになり、また、遊戯の研究も盛んになったので、これらに統一と方向を与えるため、文部省では、明治 37 年「1904 年」体操遊戯取調委員会を設けた。

明治 40 年（1907 年）「小学校令」が改正され、義務教育が 6 年に延長され、授業時数は各学年とも週 3 時間となった。さらに、兵式体操に含まれていた柔軟体操と器械体操の内容の整理統合を図るため、文部・陸軍両省による「共同調査会」（明治 40 年）を設けた。これらの調査会の調査研究の結果によって、大正 2 年（1913 年）「学校体操教授要目」を制定した。

これによると、体操の内容は、体操・教練・遊戯に分けられ、体操はスウェーデン体操を中心とし、①下肢の運動、②平均運動、③上肢の運動、④頭の運動、⑤呼吸運動、⑥胸の運動、⑦背の運動、⑧腹の運動、⑨軀幹側方運動、⑩懸垂運

動, ⑩跳躍運動の 11 種目に分類されている。教練は歩兵操典に準拠して行うこと, 遊戯は 1 競争を主とする遊戯, (鬼遊び, 徒競走, 旗取競争, 旗送競争, 球技 (デッドボール, センターボール, バスケットボール, 対列フットボール, フットボール) 綱引き等, 2 発表的動作を主とする遊戯, 3 行進を主とする遊戯, を取り扱うことになっている。また, この要目の制定に先立ち, 明治 45 年の第 5 回オリンピック競技大会への参加決定により大日本体育協会が創立され, スポーツは, 飛躍的な発展の基礎が固められた。

・拡充期 大正 14 年～昭和 13 年 (1925 年～1938 年)

1925 年に, 「陸軍現役将校学校配属令」「教練教授要目」が出され, 中学校以上で実施された。「学校体操教授要目」は, 大正 15 年 1926 年, 昭和 11 年 1936 年の 2 回にわたる改正により, 体育科教育の内容が豊富になり, とくにスポーツの発展に伴ってスポーツが重視されるようになった。

大正 15 年の第 1 次改正で, 内容は, 体操, 教練, 遊戯, 及び競技, 剣道および柔道の 5 領域に分かれ, 体操は, スウェーデン体操にドイツ体操が若干加わり, 遊戯および競技に陸上競技と球技が加えられた。また, 体操は指導の順序に従って, ①下肢, ②頸, ③上肢, ④胸, ⑤懸垂, ⑥平均, ⑦体側, ⑧腹, ⑨背, ⑩跳躍, ⑪倒立及び転回, ⑫呼吸に分類された。「遊戯および競技」は競争遊戯, 唱歌遊戯, 行進遊戯, 走技, 跳技, 及び投技, では短距離競争 (2 年), こん棒置き換え競争 (3 年), 中距離競争, リレー, スポンジボール投げ (4 年), 走幅跳び, バスケットボール投げ (5 年), バレーボール, ソフトボール (男), サッカー (男) 6 年などが示されている。競争遊戯は, 整列競争, 鬼遊びなどを含み, 唱歌遊戯は, 発表を主とする遊戯が, 行進遊戯は行進を主とする遊戯がそれぞれ改められたもので, さらに行進遊戯は行進を主とする遊戯がそれぞれ改められたもので, さらに行進遊戯は隊形行を主とするものとフォークダンスに分けられている。また, 教練では徒手分隊教練 6 年に配当され, 高等科 2 年の執銃教練が削除された。

なお, 柔道, 剣道についての一般の関心が高まり, 昭和 6 年 (1931 年) の訓令で柔道・剣道が中等学校以上の男子に必修として課されるようになった。昭和 11 年 1936 年に公布された第 2 次要目改正では, 従前より遊戯とスポーツが重視されたが, その反面身体修練とともに人格の陶冶を強調している点に特徴がある。また, 中等学校の男女に弓道を, 中等学校の子になぎなたを, 土地の状況により

適当な施設，指導者のある場合に限り加えることができ，さらに水泳・スキー・スケートを加えることができることになった。

体操の内容には新たに「歩及び走」が加わり，13群に分類された。また，機械の種類が整理され，鉄棒，横木，立棒，跳び箱，マットとなり，新たに低鉄棒が採用され，鉄棒運動の内容が充実された。

遊戯および競技は，走，跳，投，各種（追逃，運搬，押し引き，はん登，格力），球技，唱歌遊戯および行進遊戯に分類され，従来競争遊戯に含まれていた内容が走跳投のいずれかに整理配当された。唱歌遊戯および行進遊戯は，基本歩法，基本態勢，応用態勢を含む「基本練習」を基礎とし，全体的に内容が飛躍的に増加した。

また，内容の学年配当は各学年別でなく，2学年共通となり，循環斬進の指導が強調され，教材の学級の発展が考慮され，低学年ではなるべく自然総合的に取り扱い，中・高学年に進むにしたがって型の整った運動形式へ発展するように教材が配当された。さらに，男女差による運動の取り扱いを一層吟味し，たとえば，第3学年以上において唱歌遊戯および行進遊戯は女子だけに，倒立及び転回は男子だけに扱うようにした。なお攻城戦，攻陣球などを新たに創案したほか，たとえば，ドッジボール，バスケットボール，フットボールを避球，籠球，蹴球に改め，欧米依存の態度を脱皮しようと努めている。

課外活動としてスポーツは，この時期において，きわめて盛んになってきた。その反面種々の障害も生じてきたので，適正な指導と管理が必要となり，大正15年（1926年），体育運動振興に関する文部省令が発せられ，指導，運動選手と競技会，体育運動団体の3者で指導方針が明らかにされた。

また，昭和7年1932年「野球の施行並びに統制に関する件」の訓令を発し，学校における野球の普及発展に伴う弊害を未然に防止するため，小学校・中等学校・大学・高専の野球のありかた，入場料，表彰の方法，応援などについて適正な管理運営の方針を明らかにした。また，1936年のベルリンオリンピックを頂点にスポーツは発展した。

以上が，1960年の『保健体育科大事典』で示されている内容であった。1936年のベルリンオリンピックでは，ラジオと新聞の普及によって，「前畑ガンバレ」という200m平泳ぎ

など競泳陣の金メダル取得の活躍，サッカーでは優勝候補のスウェーデンを破るベスト 8，陸上の棒高跳びの西田修平と大江李雄の銀銅の友情メダルなど，目覚ましい活躍があったといえる．そして，1936年には，東京オリンピックが1940年に開催が決定した．しかし，日清戦争などの戦乱と嘉納治五郎の病死などの理由によって，1938年東京オリンピック開催中止が決まる．また，1943年9月から対外競技をはじめとする体育行事も練習も制限され，学生生徒の体育大会の一切の廃止があったと指摘されていた．

次に，戦後から1980年代までの学習指導要領の変遷を1995年の『学校体育授業事典』より記述されたものを要約して示しておきたい（内海，1995，pp.100-111）．

#### ・学校体育指導要綱 1947年

##### ①背景

要綱のはしがきでは，次のように述べている．

「日本が，民主国家として新しく出発するにあたって，最も重要なことは国民一人ひとりが，健全で有能な身体と，善良な公民としての社会的，道徳的性格を育成することである体育はこの目的を達するために，必要な技能や知識を修め，これを実践するのに最も具体的で実際的な機会を与えるものである．」

##### ②目標設定の方法

それを具体化するための体育の「目的」は，次のように述べられた．

「体育は運動と衛生の実践を通して人間性の発展を企画する教育である．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」そして，この「目的から導き出される主なる目標」は，以下のようである．

- 1，身体の健全な発達
- 2，精神の健全な発達
- 3，社会的性格の育成

このうち特に3では「次の事項に関する理解と態度と実践力を養う」として次のような11項目をあげている．「明朗」「同情—他人の権利の尊重」「礼儀」「誠実」「正義感—フェアプレー」「団体の福祉及び公衆衛生に対する協力」「性に対する正しい理解」「克己と自制」「法及び正しい権威に対する服従」「社会的責任を果たす能力」「状況に応じてよい指導者となり，よい協力者となる能力」．これらの

羅列された事項からみても分かるように、スポーツを通して民主主義育成の意図が感じとれる。

これに伴う指導法では、「遊戯及びスポーツを中心とする指導を行いスポーツマンシップを養う」とか「能力に応じた組み分けをして判別指導を行う」など、戦前の体育に対する反省が多分に滲み出てる。

しかるに、残念ながらこうした目的・目標と指導方法とは直結せず、民主主義的目標も、もっぱらスポーツ教材を導入するだけで、いかに指導したらよいか分からず、「スポーツへのおさぶり論」に陥った。それだけ、戦前の命令的体操指導が強烈であった。

#### ・学習指導要領（試案）1949年

##### ①改訂の背景

この学習指導要領は体育科の教科論の確立を至上命令として、学校体育指導要綱の改訂を意図したものであることから、「教師の手引書として書かれたもの」であり、「あらかじめ規定された教授計画を示すものでは決してない」。『体育科の性格』は「教育の一般目標の達成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連深い活動を内容とする教科である。

##### ②目標設定の方法

「体育科の一般目標」として、学校体育指導要綱の3項目を再編して次の2項目とした。

- 1, 健康で有能な身体を育成する
- 2, 良い性格を育成し、教養を高める

もちろん、この2項目にはそれぞれの細目があり、内容的には学校体育指導要綱と大差ない。そしてこの改訂では、指導法として「全体法と分集法」「個別指導・一斉指導・班別指導」などの導入（特に班別指導重視）にみられるように、学習集団と指導法に改善の意図が感じられる。

しかし、目標と指導法とは直結せず、教科論としての内在的蓄積はまだ不十分であった。

#### ・学習指導要領（試案）1953年

##### ①改訂の背景

前回の改訂以降、今回の改訂へ向けた作業は進められてきたが、今回もまた他



教科と同時の 1951 年改訂とはならなかった。2 年遅れである。体育科それ自体の役割，を否定しないにせよ，教科として存立の根拠が未確立であるというのがその主な理由であった。したがって，この改訂の中心も前回同様，体育がまさに教科として成立するための教科論を確立することにあつた。と同時に，戦後「生活体育」の総仕上げでもあつた。

## ②目標設定の方法

そのために，学習指導要領では，「第 1 章 体育科はどんな役割を持つか」を設け，「体育科の位置」「体育指導の中心点を児童におく」「他教科との関連」についてまず論じた。そして「第 2 章 体育科の目標」に入った。「目標設定の立場」として児童の必要と社会的必要を勘案して，以下のような 3 領域の「一般目標」を設定した（表 8）。

表. 8 1958 年 学習指導要領の一般目標とそれに関する事項

一般目標	教材	指導法	学習場面
A 身体的目標	個人種目	教師中心 一斉指導	教材時
B 民主的人間関係 の目標（社会的目標）	団体目標	グループの問題 解決学習	行事单元
C レクリエーション 目標（生活的目標）	レク種目	教師中心か グループ学習	自由時

（内海和雄，1995，p.106 より抜粋）

この一般目標は，「具体的目標」によって補足されている。たとえば C レク目標でいえば，「(1) それぞれの環境で楽しめる各類型の身体活動を経験し，身体活動による満足と楽しさを味わう。(2) レクリエーションとして適当な各種の身体活動の技能を上達させる」という感じである。この「具体的目標と学習内容とを合わせてみるならば，小学校体育科の目標を具体的な児童の行動に近い形で，捉えることができる」としている。こうして，「目標・発達・必要・学習内容間に一貫性

をもたせ」，かつ，「学習目標ともいえるものを，児童の発達と必要から考えて具体的な形で，学習内容としてあらし，目標が容易に指導計画につながるように配慮した」。こうして，目標の具体化は学習内容として表現されることになった。体育科のこれまでの教科論としての不十分さの一つが，目標と学習内容，それに教材，指導方法を識別しきれていないことにあったが，本改訂では，この識別が強く意識された。この点では，改訂の要因として，体育教科論の内的論理の一步発展である。

とはいえ，一般目標と教材，指導法そして学習場面の結びつけが機械的である。つまり，社会的目標は団体種目，グループの問題解決学習で，しかも行事单元においてである。教科時ではそうした目標を掲げられないことになる。

さて，目標の具体的表現というべき学習内容についてみてみよう。「これまで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」しかし，ここでは「A 各段階で望ましい各種の身体活動，B これらの活動と関連する他の個人または集団との相互関係における行動のしかた，C 施設や用具の活用の仕方，D 身体活動と関連する健康習慣や安全，E よりよき行動や生活の仕方を工夫する」という 5 つの主要項目にまとめられた。さらに，この学習内容は低・中・高学年に分けられ，しかもさらなる細目から構成されている。…中略…

ここに示されている学習内容は，A ではむしろ具体的教材であり，E では具体的行動内容である。したがって，授業場面にまでおりてくると，目標も学習内容もそして教材もほとんど識別されず，混在しているのが現状であった。

とはいえ，一般目標の B の指導方法をめぐって，いわゆる「B 型学習論争」が起きた。目標である民主的人間関係の育成は単に行事单元のみでなく，もっと多様な学習場面で可能であるというものである。それは「グループ学習論争」でもあり，結局は，「小グループに分けた学習集団であり，各グループが自主的に学習できるための教科時の学習方法」との結論に落ち着いた。目標論から指導方法論が問われたものである。この点は教科論の内的発展として特記されるべきである。

#### ・学習指導要領 1958 年

##### ①改訂の背景

日米安保条約の改訂 1960 年に控えた政府は，55 年体制の確立以降の政治体制の中で国民の政治的目覚めを抑えることに必死であった。さらには，軽工業から

重工業へ構造転換を遂げ高度経済成長に入ろうとしていた産業界は、大量首切りや「合理化」に対する労働運動の高揚抑制にこれまた必死であった。こうした背景が教育のコース化に拍車をかけた。つまり、教育委員の選挙制を任命制にし、教員の勤務評定を行い、学習指導要領を官報に掲載して「法的拘束化」を主張した。そして、道徳の復活も行った。この改訂はこうした政治色の強い、社会的要請からの要因を強くした改訂であった。

この改訂はまた、戦後続いてきた経験主義教育が結局は子どもたちの学力を低下させるという批判のもとに、科学や文化の体系を学ぶ系統主義教育へ大きく転換するものでもあった。これは、産業構造の転換にともなう労働力の質的变化を反映し、「読・書・算」を中心とする一定の基礎学力を産業界が要求したことによる。

官報に掲載し、教育課程としての一体性を保持するために、これまでは「保健計画実施要領」として体育とは別個であった学校保健が、学校保健と保健科とに分離し、前者は1958年制定の学校保健として実施されることになり、保健科は体育と合体して保健体育科となった。これゆえ、体育科の目標の末尾には保健要綱が記載され、こうして保健科も体育科も保健体育科として、はじめて他教科と一緒に学習指導要領に含められることになった。

## ②目標設定の方法

この改訂における体育科の目標構造は、「目標一学年目標」となっている。前者は、次の4項目から構成されている。

- a 各種の運動を適切に行わせることによって、基礎的な運動能力を養い、心身の健全な発達を促し、活動力を高める。
- b 各種の運動に親しませ、運動のしかたや技能を身につけ、生活を豊かにする態度を育てる
- c 運動やゲームを通して、公正な態度を育て、進んで約束や決まりを守り、互いに協力して自己の責任を果たすなどの社会生活に必要な態度を養う
- d 健康・安全に留意して運動を行う態度や能力を養い、さらに保健の初歩的知識を理解させ、健康な生活を営む態度や能力を育てる。

まず、aから分かるように、生活経験主義から系統主義化への移行が示されている。したがって、体育科の目標史上はじめて、「運動能力の養成」が先頭に来た。

これにより運動の分類が「徒手体操」「器械体操」「陸上運動」「ボール運動」「リズム運動」「その他の運動」というように、これまでの「遊び」的視点から「運動文化の類型」で6領域に分類され、運動の特性が意識された。系統主義化は、体育科にも運動文化財の系統性を問うたのである。これは直接的な指導＝学習対象である運動技術とその習得による運動能力の強調であるから、これまでの「手段論」体育から運動技術それ自体を目標とする「目的論」教科観が確立する。これは内的論理の主張であり、体育教科論の進歩である。

さて、今回の改訂の特徴の一つに教育の道德化があったが、これの体育科での現れはcの「進んで約束や決まりを守る」となって現れた。前回の改訂でいえば、「規則をつくり、改善することができる」、「自主的態度を持ち、他人の権利を尊重する」となっていたが、そうした内容は後退し、もっぱら尊守、服従的内容のみが強調されている。ここに「試案」から「法的拘束化」への趣旨の一端が顕著に示されている。

さらに、今回の改訂では「内容」とは即「徒手体操」「器械運動」「陸上運動」などの種目を直接意味するものとなり、前回の「目標・内容・方法の一貫性」を追求する意識はむしろ弱化した。「今後の課題」は継承されず、教材と教育内容が再び混在化され交代した。

#### ・学習指導要領（1968年）

##### ①改訂の背景

1964年の東京オリンピックでは日本の成績不振、体力的見劣りが明白となった。また、高度経済成長下の労働力政策は、戦前と同様強健で忠実な労働者を求めた。企業における能力主義・競争主義が学校教育にも導入され始め、子どもたちの生活から遊びが消失し始めていた。これらを背景とする政府は、「体力づくり国民運動」を率先する。学校教育では、これを反映して、学習指導要領における総則「第3体育」の出現となり、授業も含めた学校教育全体での「体力」の重視となった。

「業間体育」なる用語も生まれ、本来気分転換で自主的に休みたい休憩時間が強制的な体力育成時間にされた。体育授業をトレーニング化され、もっぱら運動量ばかりをバロメーターとする授業が強調された。こうして学校全体が体力の調教場となり、体力は一時的に向上したが、「スポーツは好きだが、体育は嫌い」という体育嫌い、体育授業での見学者、「落ちこぼれ」を大量に生んだ。やがて、体

力が低下し始めた。こうした一大実験の反省が運動をもっと楽しく行わせることを要求して次回の改訂へ向かった。

## ②目標設定の方法

学習指導要領の総則「第3 体育」が初めて誕生した（これはその後、現在においても引き継がれている）。「健康で安全な生活を営むのに必要な習慣や態度を養い、心身の調和的発達を図るため、体育に関する指導については、学校の教育活動全体を通じて適切に行うものとする。特に、体力の向上については、体育科の時間はもちろん、特別活動においても、十分指導するよう配慮しなければならない」

戦後、体育教科論が弱いとされ、やや「除け者」にされていた時代からすれば、体育の位置づけには、隔世の観がある。こうして、体ないし体力はこれまで「教育の前提である」といわれながら、実際は体育にまかせっきりであったものを、もはや学校教育全体で対象として向上させなければ、学校教育一般が成り立たなくなってしまうほどに、危機的な状況にあることを示している。

さて、教科体育の目標は前回と同様に「目標—学年目標」として構成されている。そして、前者は次の4項目である。

- a 運動を適切に行わせることによって、強健な身体を育成し、体力の向上を図る。
- b 運動の仕方や技能を習得させ、運動に親しむ習慣を育て、生活を健全にし明るくする態度を養う。
- c 運動やゲームを通して、情緒を安定させ、公正な態度を育成し、進んで決まりを守り、互いに協力して自己の責任を果たすなどの社会生活に必要な能力と態度を養う。
- d 健康、安全な生活を営むために必要な能力と態度を養い、さらに、健康の保持増進についての初歩的知識を習得させ、健康で安全な生活を営むために必要な能力と態度を養う。

この目標構造をみれば、前回の第1項目であった運動技術の習得が第2項目になり、代わって、体力の向上が第1項目になった。こうして1～3学年では「調整力」が4年生では「筋力・調整力」が、そして5.6年生では「筋力・調整力・持久力」が強調され、特に「体操」がその直接の教材とされた。…中略…すべてがこの調子の方向目標であるから、到達目標・到達点はなく、各学校、学教師は少な

くとも当面は全面平均よりも高く、やがて全県一というように、際限なく「追われて」子どもたちを「追い立てて」いった。

学習指導要領（1977年）

#### ①改訂の背景

高度経済成長から低成長時代に入り、社会全体に「ゆとり」が見直される兆候にあった。生涯教育政策も一層重視されはじめ、学校教育はその一環として位置づけられた。学校教育全体での「ゆとり」が強調され、教科時数の削減を行い、その分を選択教科に振り分けた。しかし、たとえば中学校の英語は週3時間となり、私立中学校との格差が拡大し、高校受験における不公平さを生み、いわゆる「私立志向」へ拍車をかけた。体育科では「生涯スポーツ」への発展を意図して、「楽しさ」という心的要素が強調された。これは一面では前回の学習指導要領の体力偏重の破産とその修正でもあった。

#### ②目標設定の方法

本改訂でも、体育科の目標構造は「目標—学年目標」であり、前者は以下のようである。

「適切な運動の経験を通して、運動に親しませるとともに、身近な生活における健康・安全について理解させ、健康の増進及び体力の向上を図り、楽しく明るい生活を営む態度を育てる」

これを受けた6年生での学年目標は次の3項目である。

a 各種の運動の楽しさを体得するとともに、その特性に応じた技能を養い、体力を高める。b 協力、構成などの態度を育てるとともに、健康・安全に留意し、自己の最善を尽くして運動する態度を育てる。

c 病気の予防及び健康な生活の仕方について理解させ、健康の保持増進することができる能力を育てる。

このaに「楽しさの体得」が入れられた。これまでの体育は「身体の教育」「運動による全人的発達を図る教育」であり、いわば、「手段論」であるが、この「運動の教育」によって「目的論」になった、と述べられている。

しかし、同じこのaをみれば分かるように、これまでの目標自体を否定はしないが、一方では「楽しさの体得」「技能養成」「体力高揚」の3点が混在し、いったい何をねらっているのかが、かえって分からなくなっている。そして「内容」

における「A 体操」(1) では、「自己の体に関心を持ち、ねらいをもって次の運動を行い、体力を高めることができるようにする」としている。「体操」の指導にかかわっては、現場では以前とあまり変わっていない。つまり、「楽しさを体得する」ために、何をどのような方法で指導するかは何も示されていない。この点での具体的な方法の要求が、次回の改訂への要求となった。

・学習指導要領 1988 年

#### ①改訂の背景と影響

臨時教育審議会は、「戦後政治の総決算」の教育版として設立され、「国際化、個性化、情報化」の表現の中で、国外的には、国際化と日本の役割重視という観点から、「日の丸・君が代」の重視にみられる国家主義教育政策を、一方国内的には個性化という名のもとでの能力の差別化を強調した。そして情報化社会に生きる労働者としての国民への要求として、情報化社会に生きる労働者としての国民への要求として、情報化社会に生きる労働者としての国民への要求として、情報操作能力を強く要求した。これはまた、生涯学習政策の一層の推進策と結びつき、自己学習能力の育成とされた。こうして、今回の改訂は、以前にも増して学習の量と質の両面において難しくなり、「落ちこぼれ」は一層必然となった。

学習指導要領の 2 年後の 1991 年に改訂された指導要録では、さかのぼって学習指導要領の意図する学力観を「新しい学力観」であるとして規定し、その評価は「関心・意欲・態度」をもっとも重視し、ついで「思考・判断」「知識・理解」の順序性と重要性でそれぞれを「A・B・C」で示すことになった。つまり、「できる・わかる」よりも「やる気があるかどうか」が最優先されて評価される。

学習内容の量と質の難しさに対する国民の反発が、学習指導要領の白紙撤回・見直し要求として全国の多くの自治体決議となっている。また、1992 年 9 月から実施された「学校週 5 日制」の月 1 回導入は教育課程を窮屈なものにしている。さらに月 2 回の実施になって学習指導要領の改訂は必至の事態である。

#### ②目標設定の方法

体育科の目標は「目標—学年目標」であり、学年はこれまでの各学年から低・中・高学年に分けられた。「適切な運動の経験を通して運動に親しませるとともに、身近な生活における健康・安全について理解させ、健康の増進及び体力の向上を図り、楽しく明るい生活を営む態度を育てる」

これを受けて、低・中・高の学年目標がある。ここでは5・6年の目標を提示する。

A 各種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ともに、その特性に応じた技能を身につけ、体力を高める。

B 協力、公正などの態度を育てるとともに、健康・安全に留意し、自己の最善を尽くして運動をする態度を育てる。

C 体の発育と心の発達、けがの防止、病気の予防および健康な生活について理解させ、健康で安全な生活ができる能力と態度を育てる。

これらによって「運動に親しむこと」「健康の増進及び体力の向上を図ること」が同時に満たされる。ここでは技能の習得は以前に比べて弱まっている。また、Bにある「自己の最善」とは全員が到達すべき課題ではなく、各個々人が自己の目安に従って最善を尽くすという、個人内評価論と直結した内容である。

以上が1995年の『学校体育授業事典』における内海による記述の要約であり、教育課程の変遷を追ったものであった。次に、残りの1998年の2008年の教育課程については、2010年の『新版体育科教育学入門』（高橋[編]，2010，p.33）より抜粋して以下に示す（図5）。

理念	運動・スポーツの教育			
		楽しさを重視した目標		
学習指導要領の体育目標	77年要領	88年要領 生涯スポーツ への 志向目標	98年要領 生涯スポーツ への 志向目標	08年要領 生涯スポーツ への 志向目標
	■ 運動への愛好的態度 ■ 体力的 ■ 技能的 ■ 社会的	■ 体力的 ■ 技能的 ■ 社会的	■ 体力的 ■ 技能的 ■ 社会的 保健の目標との連携強化	■ 体力的 ■ 技能的 ■ 社会的 教科内容の明確化と目標・内容の一貫性
要領の背景	ゆとり教育 スポーツフォーオール 脱工業化社会	個別化・個性化教育 高度情報化社会	学び方学習の重視	教育のアカウタビリティ 国際化社会

図. 5 1970年から2010年までの体育の目標の変遷



1977年要領は、技能的目標、体力的目標、社会的目標を従来同様に重視しながらも、運動への愛好的態度の育成を重点目標に位置づけた。この傾向は、1988年、1998年、2008年要領にも踏襲されるが、1988年要領からは、技能的目標、体力的目標、社会的目標は、生涯スポーツの能力と態度を育成するという上位目標を実現するための具体的目標としての位置づけが鮮明になっていく。また1998年要領では、生涯スポーツにつながる能力の育成という上位目標をより具体化するために、「運動の学び方」が重視されるとともに、「心と体を一体としてとらえる」ことが上位目標に挙げられた。2008年要領では、1998年要領と同様に、「心と体の一体化」と生涯スポーツに向けての能力育成の重視に変わりはないが、技能的目標、体力的目標、社会的目標をより確実に達成するために、技能（体力を含む）、態度（規範的態度および愛好的態度）、思考・判断（中学校および高校は「知識、思考・判断」）の教科内容が具体的に記述され、目標と内容との一貫性がいっそう明瞭になった。

以上が、体育の教育課程の変遷である。これまで長々と1872年から体育の教育課程を列挙してきたが、そこから、体育は早くから、①現在まで遊びやスポーツが重要な位置を占めていること、②身体的並びに技能的、社会的、精神的、知的に一貫して教育しており、それぞれの中身の重点事項が推移していること、と捉えることができることを主張したかったのである。

次に、体育の授業研究の変遷である。1960年の『保健体育科大事典』では、人文科学としての性格をもつ学校体育の原理的論文であり、学校体育史や教育学的、哲学的、経営学的視点を有するものであり、アメリカ、ソビエト、スウェーデン、韓国、ドイツ、イギリスなどの学校体育に関する内容が記されており、学問領域というよりも諸外国との対比を通じて主題に迫る記事や論説という形態に近い内容であり、活発に学校保健体育の原理を検討する内容のものであった。1972年の『体育科学事典』では、体育科学の視点から13項目の中の1項目として「学校体育」という枠組みで学習指導要領の変遷や、それにかかわる事項が述べられていた。そして、1973年の『現代学校体育大事典』より、体育授業研究という語句が用いられるようになった。また、興味深い事典として1980年の『新体育科指導法事典』が挙げられる。この著書は、高田典衛が学校現場から有益と考えられるもの

を汲み上げたものであり、豊富な教材や授業案を示し、直接学校現場に役立つことが期待できる内容が記されていた。

これまで体育授業研究に関して、事典を用いて示してきたのも、小林篤（2000, p.251）が指摘するように、学問としての体育授業分析の基本的な課題として、「体育の授業記録をとるのは、容易なことではなく、授業分析の分野ではなかなか研究論文を書くことができなかった」のであり、専門科学としての体育は未熟である認識がある。なお、小林篤（2000）はここまで発展してきた体育授業研究には、6つの契機があったと指摘する。以下にその要約を示す（小林篤, 2000, pp.285-286）。

1つ目は、1960年代にテープレコーダーが授業研究で用いられるようになったことである。2つ目は、1968年に東京学芸大学にて教員養成大学として初めて修士の学位が取得できるようになったことである。3つ目は、これまで学問としての成立していないと捉えられていた体育科教育学専門分科会の設立が1978年に承認されたことである。4つ目は、ビデオカメラの普及であり、5つ目はコンピューターの普及である。6つ目は、体育授業研究の成果から示されたわけではなく、教職系大学における教育学系の博士の学位が必要である視点から設立されたことである。しかしながら、体育原理に関する発表演題は、かつて体育原理で発表演題41あり、そのうち学校体育に直接かかわるものは15あった。1992年になると体育原理の発表演題は6題となり、「日本の学校体育を分析した研究は皆無」(p.286)になってしまった。この原因には、原理研究よりも実践研究の方が論文になりやすいという側面が作用している。

以上が、小林篤による体育授業研究史に関する記述の要約である。また彼（2000, p.251）によれば、授業を分析するために最も必要なのは、授業実践に対する研究者の豊かな感性であり、それを育成するためには、実際に授業実践を積むことやそれ以上に優れた実践者の実践に共感し、そのような実践に学ぼうとする謙虚な心を持つことであり、それができたのが、高田典衛、斎藤喜博、土谷正規であると指摘されている。なお、ここで評価された高田は、1979年の『体育授業の改造』において、授業研究レポートが備えるべき条件として、次の5つを挙げている。

1. 難点を具体的に捉えること

2. 時間的な経緯で記録すること
3. 客観的な事象を記録すること
4. 参考事例を明記すること
5. 詳細な資料は別に添付すること

したがって、先ほど紹介した『新体育科指導法事典』では、これらの点が少なからず意識されたものであるといえる。このように、日本では1978年まで学問として体育科教育学が認められていなかったが、これらの有益な知識や取り組みは、授業改善を及ぼしてきた点で評価できる。ビデオ記録や言語分析などの最新の授業分析によって、先人の体育授業改善に対する見解を学問として再生産する必要がある。これに関連していえば、学術誌として授業研究をしてこなかったが大きな影響を及ぼしてきたとされる民間教育研究団体の取り組みも再評価することが求められよう。

というのも、岡出（1997, p.370）は、近年質的な研究が欧米諸国で増加しており、主観的理論と科学的知見のすり合わせが試みられていると指摘している。そして、この動向は科学という名のもとで切り捨てられてきた授業の現実や論理をいかに救い上げるのかという問題意識からその意義が理解されるべきであると指摘している（岡出, 1997, p.377）。確かに、1995年の『学校体育授業事典』の内容も、学術誌としての認められた論文がいくつ引用参考文献として示されているだろうか。その記述内容の多くは、学術誌の審査を経て示されたものは少なく、とりわけ授業実践例などは学術誌の審査を経たものはきわめて少ない。しかしながら、実践と科学を融合させようとして用語の概念を整理し、体育が有する幅広い領域を対象としてこれまでの優れた授業実践の典型例を抽出して解説しているため授業改善に対して示唆に富んでいる。

最後に、『新版 体育科教育学の現在』において、小林篤とは異なる視点として、国際的な体育授業研究領域の枠組みを用いて、比較しながら日本の体育の授業研究の発展過程と今後の課題を示す高橋（2011, pp.255-269）の見解の要約を以下に示す。

体育科教育学が体育学会の1専門分科会として承認され、2010年の第61回日本体育学会での発表演題数は、15専門分科会の中で3番目に多い発表演題数であり、着実に発展している。日本の体育科教育学の研究領域は、その発足以来長く、①体育科教育言論、②教育課程論、③学習者論、④教材論（学習内容論）、⑤方法論、⑥評価論、⑦体育科教育に関わる制度や政策、その基礎になるイデオロギー

の研究に区分されてきた。しかし、最近の国際的な動向を踏まえ、①カリキュラム論、②教授・学習指導論、③体育教師教育論、④科学論・研究方法論に修正された。以下に、この4領域にしたがって、その課題を示す。

第1の「カリキュラム研究」に関しては、戦後学習指導要領を中心とするカリキュラム論に対応・対抗して民間教育団体や研究者の間で激しい論議が展開されてきた。しかし、それらは商業誌や研究団体の機関紙での評論としての一方的に主張や批判が行われてきたのであり、体育学研究の論壇の場では全くといっていいほど論文が発表されてこなかった。今後は学術誌の場で活発に論議する必要がある。また、近年ナショナルスタンダードを確立する動きがみられる中で、学習内容の基準はどのような指導プログラムや指導法によって実現可能なのか、学習成果の分析を通して明らかにしていく必要がある。

第2に、「教授・学習指導論の分析」に関しては、この20年間に急速に論文数が増えてきた。教育学分野において行動学的研究の限界を指摘する声が大きいが、体育授業中の学習行動や指導行動は他教科のそれ以上に客観的に観察・評価でき、記述・分析できるため、行動学的研究の可能性が多く残されていると考えられ、今度の発展が期待される。一方、授業の「質的研究」の重要性が叫ばれており、この方法を適用した研究成果を生み出していくことは急務の課題である。

第3の「体育教師教育論」に関しては、まだ緒についたばかりである。特に反省的授業の意義が認められ、これを適用した実践が行われるようになってきたが、そのための効果的な授業の進め方を探究するとともに、その成果を明らかにしていく必要がある。また、実践力のある教員の育成が求められているが、そのための内容論や方法論の開発に向けた研究も、急を要する研究課題である。

第4の「科学論・研究方法」の研究に関して、子どもによる授業評価の研究に大きな関心が向けられてきたが、授業の観察法や授業分析法についても一層大きな努力が払われるべきであろう。また、体育科教育の方法論の確立に向けて運動学や運動発達学は重要な意義を持つと考えられる。体育科教育学研究に関わる科学論（学問論）に対しても大きな関心を向ける必要がある。国際的なスポーツ教育学と連動して、また親科学である教育学との関連を密にして体育科教育学の基本的性格や研究内容、研究方法を明らかにしていく必要がある。

最後に、学問のグローバリゼーションが急速に進展しているが、残念ながら日

本の体育科教育学研究は世界的水準で見たとき後れを取っていると言わざるを得ない。しかし、日本の学校体育実践は世界にみて高い水準にあることも明らかな事実であり、授業論の遺産も数多く残されている。重要なことは、それらの実践的財産を科学的に検証したり、また解釈学的な検討を通したりして世界に発信することである。

以上が、高橋の体育授業研究の発展過程と今後の課題の要約である。このように、日本では第 2 の教授・学習指導論に関する量的研究の発展がみられたが、それ以外に関してはさらなる発展が求められているといえる。また、ここでも日本の学校体育実践のレベルの高さが指摘されており、これらに関する実践的財産を科学的に検証したり、解釈学的な検討が求められたりしているといえる。これまでの体育授業研究を概観していえることは、日本の体育授業研究は学問として認められてこなかったが体育授業改善に関して有益な実践的財産を備えており、今後それらを学術誌として科学的に検証したり、学校体育原理に関連したカリキュラム研究をすすめたりすることが求められている。

本項では、体育授業改善の概観をみてきた。まず、戦後の教育界の教育課程と授業研究の変遷を概観して次のように整理した。(1) 経験主義と系統主義に 2 項対立から教育の現代化へむかう学習指導論についての研究。(2) 学習指導論を使い分けることができるように授業設計に関する構造化研究を基にして優れた教授技術の多様化と一般化できる教育技術の解明という画一化の 2 項対立が生じる。(3) 思考・判断や学習意欲や個性などの見えない学力と見える学力という 2 項対立が生じる。それに対する評価の質的研究と量的研究の 2 項対立から混合使用による授業の科学化・客観化から良い授業への追求へ研究が行われる。(4) 研究者・行政主体の授業づくりならびに技術的实践への授業の画一化と説明責任という評価の重視があった。そして、現在では教師主体の授業づくりという反省的实践への授業の多様化と教師教育研究と教育環境の充実に関する研究がすすめられるようになったと示した。

次に、学校保健体育の教育課程に関する固有の問題として、1) 体育の授業時間だけでなく特別活動や運動部活動や業間体育など多様な展開がみられており、学校教育活動全体を通して検討する必要があること、2) 体育と保健が十分に関連して検討されておらず、保健の授業研究が乏しいことが示された。そして、戦後の体育の教育課程を概観すると、体育は早くから、①現在まで遊びやスポーツが重要な位置を占めていることと、②身体的並び

に技能的、社会的、精神的、知的に一貫して教育しており、それぞれの中身の重点事項が推移していることが示された。また、体育授業研究の変遷を概観していえることは、日本の体育授業研究は学問として認められてこなかったが、体育授業改善に関して有益な実践的財産を備えており、今後それらを学術誌として科学的に検証したり、学校体育原理に関連したカリキュラム研究をすすめたりすることが求められているといえる。

なお、序章の「第4節 日本のシーデントップ体育論の受容」において次の点を示した。日本ではシーデントップの1976年の『*Physical Education-Introductory Analysis-2nd*』において提起されたプレイ体育論が1981年に『楽しい体育の創造』として、1983年の『*Developing Teaching Skills in Physical Education 2nd*』が1988年に『体育の教授技術』として、1994年の『*Sport Education-Quality PE Through Positive Sport Experience*』において提起されたスポーツ教育モデルが2003年に『新しい体育授業の創造』として、高橋によって紹介され、シーデントップの体育思想が1面的に影響を受けていることを示した。次項以降では、本項の日本の体育授業改善の概観を踏まえ、シーデントップのプレイ体育論とスポーツ教育モデルにおける授業改善の方法についてどのような共通点と相違点があるのか示す。そして、シーデントップの体育授業改善に関する変容過程を明らかにし、授業改善に対するシーデントップの見解を引き出して検討する。

## 第2項 共通点と相違点

前項では、日本の一般教育における教育課程と授業研究の変遷を概観し、次に体育の独自の性格として学校教育活動全体を見通した上で体育の教育課程を検討することや保健科教育との連携強化することが示された。また、明治から体育の教育課程は遊びやスポーツが位置づけられており、身体的並びに技能的、社会的、精神的、知的目標を掲げて、それぞれの中身の重点事項が推移しながらも教育してきたことが示された。体育の授業改善の研究についての変遷では学問として認められてこなかったが、体育授業改善に関して有益な実践的財産を備えていることを示した。

本項では、前項の授業改善に関する概観を踏まえて、授業改善の方法に関してプレイ体育論とスポーツ教育モデルの立場や見解を明らかにし、共通点と相違点を示すことにした。

シーデントップのプレイ体育論における授業改善に対する立場は、優れた授業論として構築して認めてもらうことによって授業改善をすすめる立場であるといえる。いわば、技術的実践の立場にある。というのも、社会的、個人的、教育的、体育の理論的実践的検討を

通じてその妥当性を示す形でプレイ体育論を提起している。また、他の体育論との比較検討を批判的に分析することによって、体育教師の批判力と体育の哲学を形成しようとするものであった。このようにして、優れた体育論としてプレイ体育論を提起して授業改善を図るように体育科教育の専門科学と教師教育プログラムの変更を示唆した。なお、このプレイ体育論時のシーデントップの教師教育に関する授業研究方法は、まだ学校現場で適用したものを検証するといったものではなく、教師の有効性に関して期間記録や教師行動や生徒の学習従事時間を明らかにしていくといった科学的で客観的な量的研究が行われていた。この点については、第1章で述べたことから理解できる。

一方、シーデントップのスポーツ教育モデルにおける授業改善に対する立場は、優れた体育専門職としての教師を図って授業改善を促進する立場であるといえる。いわば、技術的実践をもとにした反省的実践の立場である。というのも、シーデントップが Schön,D. の反省的実践に依拠するのではなく、Shulman,L.の教科に関する実践的知識を明らかにして教師教育に貢献していく引用文や研究があることから指摘できる。また、体育の授業改善を図るために、その研究対象を体育授業だけでなく、社会におけるスポーツ、フィットネス、レクリエーションの改善という教師の教育環境に関する幅広い視点からアプローチしていく姿勢からも理解できる。

以上の点から、先に共通点について検討する。プレイ体育論とスポーツ教育モデルの共通点の1つは体育教師に対しては、批判的思考を高めて体育プログラムに対する見解や自身の体育哲学を発達させることである。体育教師に哲学がないと嘆いている。例えば、1976年のスポーツ教育モデルでは、次のように述べている (Siedentop,D., 1976, p. i)。

本書のねらいは、学校体育プログラムに影響を与えてきた様々な体育思想を紹介し、検討することにある。とりわけ、読者の批判力に磨きをかけるような方法で検討を行い、読者の将来の体育研究を向上させたいと考えている

上述の通り、シーデントップが体育思想に対する批判力を高めることによって体育研究を高めようとしていることが分かる。これは、体育教師への信念形成への寄与とも受け止めることができるものであり、その萌芽がみられよう。また、1986年になると次のように、体育哲学に関して指摘している (Siedentop,D., 1986, p. i , p.145)。

私たちは正直に思う、このテキストが中学校の生徒のために、体育プログラムをより良く発達させるために、体育教師を準備するために助けになることを。

スポーツやフィットネスの活動の参加のためにすべての機会からなるプログラムは、それらを生徒にもたらすためにある。体育教師は、それらの機会のオーガナイザーであり、指導プログラムを用いるべきである。プログラムの哲学を発達させるとき、体育教師は平等や質の関与に焦点をあてて、参加の役割の中で生徒を社会化するプログラムを確立し、潜在的な資源の中でうまく行うことができることを判断でき、成果を強調すべきである。体育プログラムを発達させるならば、体育教師も自身のスキルやスポーツやフィットネス教育や生徒の体育活動の中から引き出される自身の哲学とプログラムを確立するべきである。…中略…体育プログラムはこの本で紹介する多くのプログラムモデルの中からいくつかのモデルを追従することによって構築することができる。教師は、必ずカリキュラムデザインや再設計に関与する。カリキュラムの言語や概念の知識は、それゆえ成功するティーチングの基礎である。

上述の通り、シーデントップは体育カリキュラムや概念や体育プログラムが体育教師にとって重要であることを指摘している。それゆえ、体育プログラムや体育教師の信念を発達させていくことを求めている。そのために、この 1986 年の『*Physical Education – Teaching and Curriculum Strategies for Grades 5-12*』で多様な体育プログラムモデルと共存してスポーツ教育モデルを提示したといえよう。また、この著作が書かれた時代は、アメリカでは、「基礎に帰れ」という教育界の動向を受けている時であり、主要な教科の時間増大に伴って体育の存在意義が問われている時である。この時に、シーデントップがプレイ体育論の時のような、プレイ体育が体育の役割だという姿勢から、多様な子どもや地域のニーズ応える、健康についても体育の役割として教育していくと示す姿勢が感じられる。もっといえば、体育が今未熟で頼りない教科というのであれば、体育界は若者の教育にもっと貢献するために発達するべきであり、若者に貢献するべきだという強い姿勢が伺える。実際、彼は『*Physical Education – Teaching and Curriculum Strategies for Grades 5-12*』の中で、「これが私たちの信じること」と題して次のように述べている (Siedentop, D., 1986, p.32).



体育はプレイから導き出す、これはプレイフルな運動活動として最もよく定義づけられる。そしてプレイに言及することで最もよく理解される。そして、それらの材料の形はスポーツやダンスとして制度化される文化である。健康に関連付けられるフィットネスは私たちの社会の幸福を形づくる重要な柱である、体育プログラムの必須の要素である。体育はそれ自身の存在で価値的である、そして学問に言及されることで正当化される必要がない。…中略…理にかなった体育プログラムについての参加を通して、入手できる価値は主要な発達の課題の青年期に特有の関連がある。

上述の通り、シーデントップは、理にかなった体育諸活動は学問に言及することなく、青年にとって価値的であり発達を促すものであると、大胆な主張をするのである。しかしながら、体育がそれ自体価値的で正当化できるときは、「理にかなった体育諸活動」と条件づけたり、「もし体育が、学校の教科として教科としての存在を主張したり、目標を達成することであっても、それは明らかな成果をみせなければならないし、生徒が認識できる成果の進歩をみせなければならない」(Siedentop,D., 1986, p.32)と、実証的に成果を示すことを指摘している。さらには、シーデントップは「体育が十分に成功するためには、学校の日々と学校をこえて、引き延ばされる必要がある」(Siedentop,D., 1986, p.32)と、地域や社会と連携していくことの必要性を指摘している。

1990年になるとシーデントップは『*Introduction Physical Education, Fitness & Sport*』において、「多くの体育専門家は哲学を勉強していない」と、体育に関する哲学を勉強していないことを指摘している(Siedentop,D., 1990, p.83)。このシーデントップの指摘は、もっと体育教師が体育に関する哲学を勉強し、自身の信念を発達させ、体育プログラムや体育の哲学を発達させて欲しいと求めているように聞こえてくる。反対に言えば、このシーデントップの指摘には、体育教師や体育研究者が体育に関する信念や体育に関する哲学を発達させないならば、体育はいつまでも未熟なままであるという解釈も可能になる。

これまでの記述から、シーデントップが体育の哲学を発達させること、体育教師が信念を確立させること、体育プログラムを発達させることの3つを絡ませて指摘していることが分かる。これは、この3つが相互に関連しているのを示唆しているといえよう。これに加えて、シーデントップのもう1つの特徴も浮かび上がる。それは、体育の哲学やプログ

ラムや信念を発達させるだけでなく、その目標を達成させよう、成果をみせようということが常に組み合わせて指摘されていることである。これは、いわば、社会が子どもに夢を高く持ち、愛をいっぱい与えなさいと言っぱなしにして育てる問題の改善に似ている。シーデントップは、夢を高く持てというだけでなく、その夢を持つならば、夢を叶えにいけと言うし、そのために、緻密な方略を練って苦労や努力しろと叱咤激励をするのである。ただ、夢を高く持てと言っぱなしであるならば、その子どもは、時間の経過とともに失望のみが蓄積されていくのではないだろうか。また、それまでの伝統的な体育が夢物語で終わることがなく、また反対にその夢が達成できないからと言って夢を捨てて小さくまとまることも否定する。その尊い夢を叶えるまで発達させろというのであろう。

このような考え方は 2012 年においてもみられる (Siedentop,D., 2012, p.145)。

学校体育は、スポーツ、フィットネスに関係して生涯の基盤をもたらしべきである、しかし過小評価される地位へ後退しているため、より完全な目標を成し遂げるための前進を始めなければならない。学校身体活動プログラムテストと学校健康プログラムを適合することは、学校体育が学校の任務をより中心的な部分になるために必要とされる努力の方向である。

上述の通り、シーデントップは学校体育が、教育に高い貢献ができると考える価値的な役割を積極的に引き受け、その魅力的な目標に向かって最善を尽くしていくことを求めている。このような考え方は、説明責任が問われる中で、目標を達成するために目標は小さくしなければならぬとか、科学や経済によって合理的に説明できなければ教科としての体育を維持できないという保身に陥るのではなく、むしろ説明責任に応える範囲を超えるような目標や成果、健康や幸福や精神的豊かさや愛や友情といった尊い価値や信念といったものを持ち続けること、ただし、持ち続けるだけでなく何とかして成果を見せるように悪戦苦闘して工夫して科学的にみんなの前に表明していくべきだという姿勢が伺える。

以上、授業改善に対するシーデントップの 1 つの共通した見解を整理した。シーデントップの一貫した授業改善の思想に、体育教師に信念を形成すること、そのために多様な体育プログラムを批判的に分析して発達させ成果をみせること。それによって体育の哲学を発達させ、より体育を価値的なものとして教育へ大きく貢献できるようにさせようとする見解があったといえよう。

では、次に授業改善に対するプレイ体育論とスポーツ教育モデルの相違点である。プレイ体育論とスポーツ教育モデルに対する授業改善に関しては、次の3点の違いがあったといえる。1つ目は、授業改善の中心対象が異なることである。プレイ体育論では、体育論の構築が授業改善の中心対象であったが、スポーツ教育モデルでは専門職としての体育教師の育成が授業改善の中心対象であった。2つ目は、授業研究の方法の違いである。プレイ体育論では量的研究であったが、スポーツ教育モデルでは、質的研究であった。

3点目は、授業改善の成果や影響が異なっていたといえよう。プレイ体育論は、体育論やカリキュラムについて議論を呼び起こしたが、学校現場の授業改善に影響を及ぼさなかった。このことは、1章で述べたことである。一方、スポーツ教育モデルは、体育研究者だけでなく、学校現場にも影響を与えて実施されており、多様な指導モデルの中で最も取り組まれた研究成果のあるモデルであると評価されており、ニュージーランドや西オーストラリアで国家的に取り組まれた歴史がある。しかしながら、すべての学校現場の体育授業の全体の中での普及率でみたとき、どれほど普及しているかは分からない状態であった。このことは2章で述べたことである。では、なぜ、このような異なる結果に結びついたのだろうか。その要因は4つ挙げることができるだろう。

1つは、スポーツ教育モデルにおいては、モデルの鍵概念と具体的な授業事例と教師教育プログラムが準備されていたことである。この点が教師へ具体的にシーデントップの見解を学校現場それぞれの体育授業へ容易に取り入れることができるためであろう。

2つ目は、大学の研究者と学校現場の連携方法の1つを示したことにあろう。たとえば、プレイ体育論では研究者が提案する授業を教師が可能な限りそのまま適用しなければいけなかったし、どれだけ研究者の要求を引き受けることができるかが教師の役割であったように考えられる。いわば、プレイ体育論は学習内容や指導内容を強調するために、もしかすると優れたマニュアルを使いこなすことができる教師を育成し、トップダウンの流れを汲む従順な教師を想定したのではないかと考えられる。いわばプレイ体育論提唱時には、シーデントップは技術的実践の立場にあったといえよう。

技術的実践とは別に反省的実践がある。これは、1980年代半ばから提起されていくことである。仮に、反省的実践家を促進する立場であれば、極論を言ってしまうと、授業は固有で複雑で不確実であるため、すべての授業研究は個性化されよう。客観化できるのは、教師に反省と省察を求めることに関連するものであり、授業研究の焦点は教師の振り返りもしくは授業前の授業構想に着目されよう。言い換えれば、授業中や授業で生起すること

に関する科学的な見解やデータに基づく知見を重要視せず、授業に関する客観的な知識が明らかにできず、授業に関してなかなか研究できない問題が浮かび上がる。また、反省的実践は教師の力量形成を重視する立場である。そして、教師が自身の力量形成や授業改善に役に立ったと応えるのは、共に活動している同僚やメンターの助言と指摘されている。では、反省的実践を促進していく場合、授業改善を専門とする大学で働く研究者の有益な居場所はどこに確保されるのだろうか。授業についてよりも教師について知ろうとする研究者の役割のみでは、さらに学校現場の役に立つことができない立場になってしまうのではないだろうか。

その点でシーデントップが「多くの教科書は、教師に対して反省的であれと説いているが多忙な教師にとって深く考えたり反省したりする時間を確保するのは大変難しい」(Siedentop,D., 1994, p.174)と述べている。ここには、体育実践に直接役立つことをねらいにして本書を記したという姿勢がみられる(Siedentop,D., 1994, p.174)。いわば、シーデントップは、Schön,D.の反省的実践家でなく、Shulman,L.の実践的知識を重視する立場に基づいていることが垣間みえる。実際、体育の内容知識は何かという点について、シーデントップはShulman,L.の文脈と見解を活用して『*Content Knowledge of Physical Education*』(2002)と題して執筆している。体育研究者が、このようなShulman,L.の立場に基づくことで、学校現場における体育教師と研究者が共同的に授業を研究でき、実証的にスポーツ教育モデルを検討することができたといえる。

スポーツ教育モデルは、教師の信念や価値や子どもの文脈に応じて体育論をうまく適用して欲しいという姿勢を明確にみせる。それは、カメレオンのような性質であるのかもしれないが、学校現場の一人ひとりの教師や国家的要求や社会的要求を汲む、他者を尊重するモデルとなる。そのことは、余計に教師一人ひとりが賢くなることや広く社会や子どものことを理解する省察の機会を促進させるし、子どもや教師の文脈に応じて指導する高い力量を求めることに結果的に結び付く。

また、スポーツ教育モデルを適用する教師は、主体的に部分的に方略的にスポーツ教育モデルを適用して力量形成していく。この変化は、研究者と教師の役割変更をもたらす。スポーツ教育モデルにおける研究者は、教師の目標に応じてスポーツ教育モデルを適用することを支援し、その効果検証を行ってスポーツ教育モデルに関する客観的な知見を蓄積していくことができる。一方で、教師は研究者から学校現場や教師の目標に即したフィードバックをもらい、教師の主体性や目標に応じて力量形成や授業改善に結び付けることがで

きる。つまり、教師の主体性に応じた力量形成への支援とスポーツ教育モデルに関する実践的知識の蓄積の両方が研究成果として記録できる。そのこともあって、スポーツ教育モデルは教師教育プログラムの側面があると指摘される。

3つ目は、シーデントップの一貫した信念であろう。それは、先ほどシーデントップの共通点で指摘したことにも関連することである。彼は、プレイは価値があり、よりよいスポーツはより大きな教育的な可能性を秘めていると一貫して主張するために、プレイ体育論をスポーツ教育モデルへと展開させたのであり、それゆえに学校現場にも影響を与えることができたといえよう。プレイ体育論の提起なしにスポーツ教育モデルは描かれなかっただろうし、その信念は1つも曲げられていないといえる。事実、1976年にシーデントップはプレイ体育論を論じた文献で、以下のように述べている (Siedentop, D., 1976a, p.238)。

体育プログラムの中に包摂された生活の質が存在する。そしてそれは、体育施設にも浸透している。相違点もあるが、きわめて類似した生活の質が、劇場やコンサート・ホールの中にもみられる。これらの質には、これらの空間で学習され、練習されるところのきわめて重要な技能はもとより、その他多くの事柄が含まれている。つまり、諸活動への熟練した参加にみられる儀式形式や微妙なニュアンスなどを含めて、さらにそれ以上の内容を持つものである。そこでは、伝統、ヒーロー、ヒロイン、そして広大な文化的広がりを持った神話が存在するし、くわえて、それらが重なり合って深い人間的満足を提供する瞬間がある。これらの質、つまりこれらの環境を伝達することが、プレイ教育を合法的な教育的営みとして正当化するのである。

この引用文だけみれば、まさに、スポーツ教育モデルのことを言っているのではないかとさえ思えてくる。この見解が現在のスポーツ教育が目指していることと同一であることを確認するために、以下に2011年に書かれた部分を引用する (Siedentop, D., 2011, p.53)。

スポーツ教育の意図は、より健全なスポーツ文化に貢献する活動になるように、それら自身に参加し楽しむように、よいスポーツの態度、価値、技能を生徒に教育することであった。

さらに、上述の 1976 年と 2011 年の間に相当する 1986 年にシーデントップによって記述されたプレイ体育論に関する記述を以下に引用して、スポーツ教育モデルとの関係を確認してみよう (Siedentop, D., 1986, pp.188-189).

スポーツ教育の理論的解釈はわずかなとても基本的で重要な仮定に基づく。1 つは、スポーツがプレイから推し進められることである。スポーツはプレイの原動力であり、競争の画一化された構造の典型となる。2 つ目は、スポーツが私たちの文化の重要な部分であり、スポーツは全体の文化の活力や健康を決定する重要な役割を果たす。もし、より人々がよいスポーツに参加するのであれば、もっとその時には文化は強固になる。3 つ目は、1 つ目と 2 つ目の達成から生じるものである。もしスポーツがより高いプレイの構造であり、よいスポーツが文化の活力と健康にとって重要であるならば、スポーツは体育の教科になるべきである。

上述の通り、一貫して彼はスポーツが人間にもたらす意味や価値や教育的可能性を最大限生かして教育しようとしている。シーデントップがこの信念を継続して抱いていたからこそ、スポーツ教育モデルは多大な影響をもたらすものとなり、いくつかの授業改善や学校現場への普及が展開されたと考えられる。以上が、端的にスポーツ教育モデルにおいて授業改善に大きな影響を与えた要因である。

本項のねらいは、授業改善の方法に対するプレイ体育論やスポーツ教育モデルの立場を明らかにし、共通点と相違点を示して、体育授業改善の方法について検討することであった。これまでのことから、共通点は、シーデントップがスポーツ活動に対する体育授業の価値や信念や夢を持ち続けて、その実現に向けて継続して目標や計画を立てて実行し評価して修正のサイクルを繰り返して信念に向かって奮闘し続け、体育研究者と体育教師が協力して教師の力量形成と授業改善論の形成をともに進めていくことであった。相違点は 3 つである。(1) 授業改善の中心対象が、プレイ体育論では授業論の構築でありスポーツ教育モデルでは専門職としての教師の育成であったこと。(2) 授業研究の方法が、プレイ体育論では量的研究を、スポーツ教育モデルでは質的研究が中心であったこと。(3) 授業改善の成果が、プレイ体育論では学校現場に影響を及ぼすことがなく、スポーツ教育モデルでは学校現場に影響を及ぼしたことである。その要因には次の 3 点が挙げられた。1) 体育論もしくは指導モデルにおける体育授業実践の具体的な実践的知識の組織的で戦略的な方

法，教師教育プログラムを備えていること．2) 大学の研究者と体育教師の良好な連携が図られていること．3) シーデントップの信念が一貫していながら，体育授業論が更新されていったことである．最後に，参考にプレイ体育論とスポーツ教育モデルの授業改善に対する比較表を以下に載せておく（表 9）．次項では，体育授業改善に対するシーデントップの体育思想の変容過程をたどり，授業改善に対する見解を検討する．

表. 9 プレイ体育論とスポーツ教育モデルの授業改善の方法に関する比較

	プレイ体育論	スポーツ教育モデル
授業論の構成要素	シーデントップの体育哲学	スポーツ教育モデルを適用した学校現場の実践者による見解
授業改善方法の力点	体育授業論・体育授業哲学の形成による	①シーデントップによるスポーツ・フィットネス・体育に関する知見と②教師教育プログラムと授業マニュアル作りと③エコロジー
授業改善の目的の中心	プレイ体育論の普及	NASPE のために，質の高い授業のため
授業論確立の背景の中核	社会・個人・教育・体育的要因から意味を抽出	伝統的な体育がおもしろくない理由にスポーツの特性がないことを見出す
授業改善の内容の中心	技能向上，体育を好きになること	共同学習，スポーツの特性を備えた教育的環境によって人格的発達を中心 (学習内容形成から学習環境形成も包括して改善)
授業改善の結果	不明もしくはおもしろくない	数多く授業改善の取り組みがみられる
影響を与えたもの	体育研究者	学校現場+体育研究者

授業に対する研究方法	教師の有効性研究 科学的・量的研究	授業論の効果検証 人文科学的・質的研究
教育課程の領域	体育	体育だけでなく休み時間や 学校教育活動全体や地域
教育課程に関する位置づけ	プレイ体育論が体育の教科 となる	体育の多様なプログラムの 1つとして
研究者の主体	シーデントップ	多様な研究者
教材	プレイ ヒューマニティー	プレイ ヒューマニティー
目標構造	価値内容を含めて構造化	構造化されていない
授業評価	技能の向上 有能なプレイヤー	展示，授業公開（クライマ ックスのイベント）
専門職	プレイ教育者として幅広い 活動技能，データに基づく 教師	知識に基づく教師 子どもに応じて指導できる 医者のような専門職化
基礎科学	教育専門科学	体育
教師教育プログラム	プレイ教育者として多くの 実技を学ぶ．データに基づ いて実証的に力量向上	多様なプログラムを学ぶ中 の1つとしてスポーツ教育モ デルを学ぶ．教師の好きな ことから力量向上
教師への負担	ある	強制的でないため，心理的 負担は少ないが，学生や大 学院生として多様な指導モ デルに熟練し適用を使い分 けるようになるには，かな り長い時間をかけて，多く のことを学ぶ

(2015, 著者作成)



### 第3項 変容過程及び展望

前項では、プレイ体育論とスポーツ教育モデルの授業改善に対する共通点として、シーデントップがスポーツ活動に対する体育授業の価値や信念や夢を持ち続けて、その実現に向けて継続して目標や計画を立てて実行し評価して修正のサイクルを繰り返して信念に向かって奮闘し続け、体育研究者と体育教師が協力して教師の力量形成と授業改善を共に進めていくことを明らかにした。

本項では、シーデントップの体育授業改善の方法に対して、どのように変化したのか授業改善に対する見解を明らかにして、その展望を検討する。シーデントップの授業改善の方法に対する変遷には6点に整理することができる。

1点目は、シーデントップがプレイの意味という視点から体育論を構築して授業改善を図っていったことである。1968年に、シーデントップは博士論文を提出し1972年にそれをまとめてプレイ体育論の初版を出版する。そこでは、次のように示されている(Siedentop, D., 1972, p.169)。

教師が価値あると考える「質」や「意味」を生徒に知らせたり、分からせたりしようとする時に、教師の役割はイニシエーターのそれになる。このテキストの残りの部分では、体育諸活動が本質的に価値をもち、また、日本の学校ではその存在が正当化されるものであるという信念に基づいて1つの理論を掲示する。筆者は、この見通しが今後4半世紀にわたって体育の意味形成の可能性を最大限に拡大するものであると考えている

上述の通り、シーデントップは体育の価値が体育諸活動の本質によって正当化できると主張するのであるが、結局はその存在意義を示すことができると依拠するのはヒューマニティーの意味中心の教育の立場であり、それを強固にするためにプレイ論を位置づけたといえよう。

この問題について、一つ整理しておきたいことがある。それはスポーツの内在的価値と外在的価値の議論である。何がスポーツの価値の外にあって内にあるかの議論はほとんど生産的でないことである。スポーツの本質的価値が技能や意味であるとしても、その価値が子どもに付与されなければ、たとえ本質的価値であっても価値がないだろうということである。この問題については、シーデントップがプレイ体育論を提起した時に示された

Locke,L.の1972年の『*Implication for Physical Education*』の中で指摘されている。その要約を示す (Locke,L., 1972)。

体育の本質的な価値もまた意味合いもしくは含み (implication) として受け止められることが可能である。それはスポーツやダンスやゲームの技能を教える仕事のために、身体知のような抽象的な概念を通して体育と意図的計画的な営みへと展開することができる。しかし、この含み (implication) の展望はその妥当性によって決まるのであり、その概念もしくは理論が実践の場において実現されることが重要である。知識や実践の結び付きは、不完全であり困難であり、この半世紀、体育の目標は専門職的に不適切であり失敗している。体育実践と体育の研究の割れ目を橋渡しするための方法は、実践と知識の関連事項を検討していかなければならない

以上のように、Locke,L.は体育が掲げた価値は実践の場において実現されなければ結局のところ、外在的価値に位置づけられてしまうのであり、重要なことは、体育の授業で掲げた目標を実現させることであり、体育の価値が体育授業においてもたらされることが重要であることを示唆している。この見解は、いみじくもシーデントップが運動による教育を批判した理由と同一の視点をもつ (Siedentop,D., 1976, p.131)。

運動による教育は、ある時代には有益な概念であったが、現在では、もはや受け入れることができない概念である。これは筆者の固い信念である。一般教育の分野がその目標を定期的に評価し直してきたように、体育専門職分野もそれに対応して目標を再点検すべきであった。…中略… われわれは多くの目標に到達しようとしてきたが、そのいずれの目標にも接近しえなかった

上述の通り、シーデントップには、体育論が掲げた目標は達成されなければならないとの見解があると分かる。したがって、体育で引き出される学習成果が体育の本質であろうか手段であろうかという議論よりも、どのような学習内容を目的に位置づけたか、そしてその主要目標が達成されたか否かが最も重要な点であることが分かっていこう。言い換えれば、これまで体育の手段的価値と述べられてきた人格形成も知的発達も、体育授業の目的とし

て掲げ、成果として生み出すことができれば、それは内在的価値として大いに価値づけられよう。反対にその目的達成のために技能の向上が外在的価値としてあらわれてくることもあろう。このような見解から、本論では、何が外在的で内在的価値であるかの議論を行わなかった。

このような点からも、1976年にプレイ体育論の第2版では、達成できる目標として遊戯環境の社会化の目標が位置づけられるようになった。さらに、この1973年にはHellison,D.が体育授業の中で人格形成できることを成果と示した時であった。このようにして、プレイ体育論では、よりよい体育論を形成していこうと1976年にプレイ体育論第2版、1980年にプレイ体育論の3版を出版して人格形成に関する内容を取り入れていく。

授業改善の方法に対する2つ目の特徴は、体育プログラムと体育教師の哲学形成と力量発達が目指されたことである。1986年の『*Physical Education-Teaching and Curriculum Strategies for Grades 5-12*』において、「これが私たちの体育の信念である」と述べて論じ、その後には体育プログラムの哲学を発達させること、体育プログラムは違いをつくることと述べている。そして、マルチ体育プログラム、体育のフィットネスモデル、スポーツ教育、野外スポーツと冒険教育、社会的発達モデル、概念に基づくプログラムモデル、レクリエーションと校内クラブ、学校の全教育活動全体で取り組む体育を中心としたプログラム、と多様なプログラムが示される。それは体育教師にとって、多様な体育プログラムを用いたり組み合わせたり、効果的なティーチングができるように、自身の力量発達をもたらすためにも提供されている側面がある。多様な体育プログラムをもとにして指導できるようにするため、体育プログラムと体育教師の両方の哲学形成とプログラムや力量の発達が目指されたのである。

授業改善の方法に対する3つ目の特徴の萌芽は、1980年のプレイ体育論に見られる。それは、社会問題としてスポーツやフィットネスを指摘してその改善の方向を示唆しようとするものである。1972年プレイ体育論の著作の中で、これまで体育の意義と領域、現代体育論、プレイ体育論という章構成から、1980年のプレイ体育論では、体育の遺産、現代体育論、体育の進行する動向、プレイ体育論という構成になった(Siedentop,D., 1980, p. vii)。とりわけ、体育の遺産の章では、次のように項目が示されている。

- (1) 体育の意義
- (2) アメリカ体育の発達
- (3) 体育のフィットネスの遺産

(4) アメリカ体育の進歩的な遺産

(5) スポーツの遺産

このようにして、初めて、スポーツとフィットネスが一つの項目として論じられるようになった。それから10年経過して1990年からは『*Introduction to Physical Education, Fitness and Sport*』として、体育に関する知識と同じくらいスポーツやフィットネスについても検討されその問題点と改善策が記述されるようになった。この著作は、1994, 1998, 2001, 2004, 2007, 2009, 2012と改訂され、体育、フィットネス、スポーツは一体となって改善していくことや、それぞれの領域が専門職としての高い社会貢献を行っていくことが求められていた。

つまり、授業改善の方法に対する3つ目の特徴は、体育授業のみを対象として授業改善するのではなく、体育、フィットネス、スポーツが一体となって社会貢献していくことも視野に入れ、体育、フィットネス、スポーツの相互の知識を組み合わせながらそれぞれ専門職として役割を担う人材を連携して育成することである。1986年のシーデントップの体育論では、初めてスポーツ教育モデルとして提起された時でもある。このスポーツ教育モデルは、みんなのスポーツ運動の側面を有しており、社会改善を担うものとして提起されていると次の引用文から理解できる (Siedentop, D., 1986, p.189)。

もしスポーツが、より高いプレイの構造であり、良いスポーツが文化の活力となり健康においても重要であるとするならば、スポーツは体育の教科になるべきである。素晴らしいスポーツ人の発達やよりよいスポーツ文化の発達は、体育の中心の任務となるべきである。

上述の通り、シーデントップは、スポーツ教育モデルが文化や健康の活力となるのであればという条件のもとで、体育の教科の在り方をよりよくしようとその指針を明示するようになった。さらに、1994年になると次のように述べる (Siedentop, D., 1994, p. i x)。

スポーツは体育の目標を達成するための優れた媒体である

この記述があった1994年は、『*National Standards*』が策定された年でもあるため、一層国家的な体育の目標に対応する姿勢をみせていく。それだけでなく、スポーツ教育モデ

ルが社会貢献することを意図する記述もみられた (Siedentop,D., 1994, p.4).

スポーツ教育モデルは、一般的な体育の中のスポーツプログラムに比べて、一層野心的な目的を掲げている。スポーツ教育は、子どもたちを「完全なプレイヤー」になるように育成しようとする。すなわち、有能で教養があり情熱的なスポーツ人を育成しようとする。…中略…。このような目的は、高遠である。体育教師は、アンダーハンドパス、トラップあるいはゾーンディフェンスを教えるに際して、これらの具体的な成果を生み出すだけでなく、何らかの意味で社会に対して貢献していることを確信する必要がある。

上述のとおり、1994年においてもスポーツ教育モデルは授業改善だけでなく社会貢献を視野に入れている。これらの点からも、体育、フィットネス、スポーツが一体となって社会における問題を改善すること、そのために、相互の知識を組み合わせながらそれぞれ専門職として役割を担う人材を連携して育成する幅広い視点から授業改善が図られているといえる。2004年になると、社会や体育の目標に貢献してだけでなく、タイトルも『*Sport Education -Quality PE Through Positive Sport Experiences*』から『*Complete Guide to Sport Education*』へと変わり、教師や教育学にも一層貢献していく姿勢がみられる (Siedentop,D., 2004, p.vii, p.ix).

「スポーツ教育の完全ガイド」は、体育教師になるために準備することや、体育教師や生徒のために設計される。…中略…。私たちもまたスポーツ教育モデルを適用することについて学ぶ。それは、文化の幸福や健康と個人生活の両方をもつ潜在的な良いスポーツの重要性を理解することについて考える体育教師を助けるスポーツ教育モデルについて学ぶことである。

上述の通り、スポーツ教育モデルは、社会的にもモデルを適用する教師にも貢献していく姿勢をみせる。また、2011年になると、次のように変化する (Siedentop,D., 2011, p.背表紙)。

生徒を助けるために、スポーツ教育モデルを使う新たな強調点は授業外の時間

を含めること、身体活動のために国家的目標に向かうことである。スポーツ教育の完全ガイド第2版は、あなたの学校が国家的な身体活動指針と国家的体育基準がNASPEによる規定に対応する。

このように、フィットネスの方向に対してもスポーツ教育モデルが協力して貢献する姿勢を理解できる。さらには、スポーツ教育モデルは「教育学的モデルである」(Siedentop, D., 2011, p.vii)「教師教育プログラム的一部分としてスポーツ教育モデルを実行する方法を学ぶ教師のために設計された」(Siedentop, D., 2011, p.vii)と述べられている。この引用文から、スポーツ教育モデルがより教師のために、教育学的側面を持つものとして表明されているといえる。以上みられたように、シーデントップの体育論が及ぼしていく影響は体育授業からスポーツへ、そしてスポーツを教える教師へ、そしてフィットネスへと改善対象が拡大していく。

授業改善の方法に対する4つ目の特徴は、シーデントップが体育授業現場と交流を深めながら、共同研究したり、ワークショップを開いたり、研究発表したりするなどの実践的な周知活動をしたり探究的な活動によって実践的知識を蓄積してきたことである。これについては、第2章の第2節の第3項で示した通りである。1983年、1990年まで、12回ものワークショップを開いていた。また、指導方法や教師の有効性について、1972年に『*The development and control of behavior in sport and physical education*』、1975年に『*the theory and science of basketball*』、1976年に『*developing teaching skills in physical education*』が、その第2版が1983年に、第3版が1991年に、第4版が2000年に出版されている。体育教師と共同して授業改善を行っていく取り組みは、1994年のスポーツ教育モデルにおいて明記されている(Siedentop, D., 1994, p.ii)。

本書は、筆者と同僚とが協力し、教育実践の場で指導に取り組んでいる教師のためにまとめられたものである。本書で解説しているカリキュラム計画や指導方略は、実践の場で繰り返し試されてきた。

上述の通り、1994年のスポーツ教育モデルまでには、学校現場の多くの教師と共同的に授業改善をすすめていたことが分かる。これらのことから、シーデントップが学校現場と交流しながら授業研究を進めて実践的知識を蓄積して組織化したり戦略的に適用したり

できるようにしたことが授業改善の1つの方法といえる。

5つ目は、スポーツ教育モデル適用の効果検証と適用するために教師が学ぶ知識が何かという教師教育研究を共にすすめて学術誌として実証的に研究成果を示していったことである。数多くスポーツ教育モデルの研究が行われるようになったのは1990年以降であり、1994年から2004年までで36編のスポーツ教育モデルの実証的な研究成果が示され、2004年から2010年までに24編のスポーツ教育モデルの実証的な研究成果が示されていた。この点の詳細は、第2章の第2節の第3項で記載している。ただし、このスポーツ教育モデルの授業改善の方法がいっそうモデルの追従研究と教師教育研究をともに生み出した点で、一時期に若手教師に人気であった日本の法則化体育の授業改善の方法に類似しており、法則化体育に科学と哲学をもたらしたようなものがスポーツ教育モデルの授業改善の方法と受け止めることもできるといえよう。

6つ目は、体育授業のエコロジー研究を行っていたことである（Siedentop, D., 2002, pp.414-427）。エコロジーとは、シーデントップの見解に基づくと、「木だけを見ていては森は見えない。…中略… 森の視点をもたらし、そこにある多くの木の種類の違いに焦点化する」（Siedentop, D., 2000, p.41）領域である。教師の有効性について研究しているときに、シーデントップは教えることに関係することは何かを検討している。いわば、エコロジーとは、体育のティーチングの全体の視点をもたらすことであり、あるシステムが他のシステムに影響を及ぼす変化のシステムを、相互に関連づけられることを明らかにしていくことである。エコロジー研究は、Doyle, W. (1979, 1986) によって言い表されたものであり、Tousignant, A. & Siedentop, D. (1983) の研究が体育で最初に適用され、その研究は継続して行われ、2002年には『*Ecological Perspectives in Teaching Research*』として、エコロジー研究の総括がなされている。そこでは、体育の効果的なティーチングには、マネジメントの課題組織、指導上の課題組織、生徒と社会の組織が主要なシステムであり、体育の教科だけでなく他教科や教室にも相互に関連していることを示し、その先には大学の研究や学校の管理が影響を及ぼしていることを明らかにしている。

したがって、このエコロジー研究から、体育授業はクラスマネジメントの改善から他教科や大学の研究や学校の管理の改善へと、体育授業からだけな地域のスポーツやフィットネスの社会改善から体育授業改善へと、体育授業に影響する俯瞰的な視点から授業改善の方法論を構築していく必要性が示唆されている。このことから、シーデントップは、体育授業を改善するには何の関係しているか明らかにしていく幅広い視点を常につかもう

としながら授業改善していく方法があったといえる。このような視点を踏まえたとき、スポーツ教育モデルは多様な視点から構成される、大きな概念として発達してきたと捉えることができる。この点は、日本でも竹之下休蔵や宇土正彦が、社会全体と学校を共に経営学的な視点から捉えようとする見方と研究の手法は類似しているのではないかと考えられる。

以上が、シーデントップの授業改善の方法に対する6つの特徴的な見解であるといえる。これらを総じると、シーデントップの体育思想を発展させてきた中心は、プレイやスポーツなどの体育諸活動がもっている教育的可能性や教育的資源を十分に体育授業で引き出そうとして検討されてきた歴史であり、プレイ体育論にあったといえる。その理由は、次の引用文から理解できる (Siedentop, D., 2002, p.414)。

スポーツ教育は、プレイ論に基礎づけられている。それは、心理学もしくは教育学の全体像よりもむしろ文化の全体像を強調する。スポーツ教育の教育学的な特徴は、教育論や教育的実践において効果を示す文献よりも質の高いスポーツ経験という私の見解から発達された。

上述の通り、スポーツ教育モデルは質の高いスポーツ経験という観点から発達したものである。それは、シーデントップがまさにプレイ体育論の時に主張することと同じように、スポーツ教育モデルの本質的価値にはプレイ体育論が基礎に位置づけられていた。体育は、教育学や心理学ではなくスポーツ文化の全体像を強調することこそが体育それ自身の活動に価値が見い出されるといえる。このようにスポーツ教育モデルにおいてもプレイ体育論の理念が中心として引き継がれていることが明らかである。プレイ体育論からスポーツ教育モデルまでの道のりは、体育それ自身価値があることをどのように強調して授業改善を行えばいいのだろうかという模索でもあったといえる。

プレイ体育論の初期は運動による教育を徹底的に批判したように、初めはなるべく一般的な教育目標に依拠せず、体育独自の基礎哲学を持つことによって、それは意味中心の体育論として、遊びに基づいて、確実に掲げた目標を達成することに焦点化することであった。そしてプレイ体育論は、遊びに基づく意味中心の体育論に十分な存在意義を持つものとして、体育諸活動を歴史的に横断文化的に、アメリカ社会における個人の生活という観点から検討して結び付けて示したのであった。それは、ヒューマニティーをもたらす意味



中心の体育論としてプレイの意味を教育することに限定した。これにより、体育の存在意義がこれまでと異なる視点から見出すことができた。具体的には、子どもがスポーツ活動について上手くなることや好きになることを意味の視点から重要な教育的価値を担うものとして認められることであった。しかし、それは授業改善を及ぼすものでも、体育の存在意義を高めるものでもなかったといえる。なぜなら、具体的な授業実践案を示すことができなかつたし、生徒がうまくなるだけでは十分にみんなが満足したり、おもしろいというプレイの真髄に辿り着いたりすることができなかつたからである。

そこで、ここで示した 6 点の授業改善の方法を用いることによって、学校体育の存在意義を高めながら授業改善を図っていったと捉えることができる。この点から言えば、まさにスポーツ教育モデルは、プレイ体育論の理念を実現させているといえるのではないだろうか。たとえば、シーデントップのスポーツ教育モデルが、よりプレイフルになった要因として次のことが挙げられる。クライマックスのイベントによってチームの所属が解体されることは、虚構的であるし、自主練習の位置づけは、生徒の自発的な参加を促すものである。競技の結果は、成績に重要な決定をもたらすものでなく、ポイント制によってスポーツマンシップやスポーツ運営の面も含めて評価される点で、試合の結果は生活に重要な関連をもたらさない非生産的活動になる。また、練習や生徒の発達を求める点でルドゥスの側面があるし、ルールや規律を守ることが求められている。これらはプレイの性質を持つものであり、プレイの性質は、プレイ体育論の時よりもスポーツ教育モデルにおいてちりばめられているといえる。

なによりプレイ体育論の反省は、体育がおもしろくなかつたことであり、スポーツ教育モデルが適用された体育は「子どもたちが心からスポーツ教育を楽しんだ」(Siedentop,D., 1994, p.3)「すべての生徒がはじけるように生き生きと動き出した」(Siedentop,D., 1994, p.32)と評価されている。スポーツ教育モデルに基づく体育授業はおもしろいのであり、まさにプレイ論の真髄に触れているといえよう。子どもにとって主体的に学習することは、その活動に社会的価値や将来にとって価値があるからといってもなかなか結び付かず、今その子どもにとって魅力あるものでなければ子どもは主体的に学ばないし遊ぶこともないだろう。社会的に価値があり、子どものために必要である教育内容であれば、その時の子どもにとって魅力的なプレイの要素を備えた教材になりうるということであり、そのことの重要性をスポーツ教育モデルは教えてくれている。これらのことから、シーデントップは体育授業を改善するために、体育授業をよりプレイフルなものに変化させたのである。

これより、スポーツ教育モデルは学びと遊びの融合であると受け止めることができる。学びにも遊びにも発達が必要不可欠であり、学びも遊びも人生を豊かにするためにある。この点で両者は一致しており共存できたといえる。

このことを加味して、シーデントップの体育論の今後の展望は、次は教師こそがプレイフルで文化的な体育授業に夢中になって遊んで学ぶことではないだろうか。プレイフルで文化的な体育専門職としての教師を育成していくことは、1つのさらなる授業改善を促進する方法といえる。エコロジー研究より、シーデントップの授業改善の視点は学校や大学の研究を含めて検討されるようになったのである。また、近年日本でも教師教育や教師の教育環境の整備が授業改善に大きな影響を及ぼしているという指摘がみられる。実際、教師をプレイフルにすることは、スポーツ教育モデルにおいてもみられている。

たとえば、教師がプレイフルにスポーツ教育モデルを適用できるように、教師の主体性を尊重しているし、教師に高い力量形成を求めている。また、教師にスポーツ教育モデルが好まれるようにスポーツ教育モデル論の環境整備が行われている。その一例は、教師にとって負担が少なく成功するように、少しずつスポーツ教育モデルを適用すると指摘していることから理解できる。あるいは、教師が好きなようにスポーツ教育モデルを適用することも認められていることから理解できる。

したがって、スポーツ教育モデルを適用する教師をよりプレイフルにするという観点からみるならば、学校や社会がプレイフルな場へと環境整備を進めていくことがより一層求められているといえよう。例を挙げれば、よりプレイフルな大学の研究や学校へと展開していくこともまた求められる。遊びが学びを促進するのであれば、教師や学校管理者や大学の研究者にとっても、その環境がプレイフルな環境改善へとマネージメントしていくことが求められよう。この指摘は、OECDの調査で示されたことと重なる。効果的に授業改善が行われている場合は、教師が自己効力感を有しており、教師にとって授業改善を行いやすい学校環境組織が備えられていることであった(OECD[編], 2012)。また、日本でも、佐藤が「学びの共同体」と称して授業改善を促進するために、同僚性の構築や学校の組織や業務改善を進めている(佐藤, 2004)。他にも、教師が主体的に学ぶことで教師が有益に力量形成していく有効性をコルトハーヘン,F (2015)も示している。

さらに遊びという観点を有するスポーツ教育モデルの授業構成を、学校組織の構成に当てはめて考えてはどうだろうか。スポーツ教育モデル導入の容易性を促進させた教師教育プログラムのように、新任や初めて保健体育授業に取り組む教師に向けておすすめの授業

のつくり方や学習過程を示し、その質を実際に適用した教師が評価していく。こうして、体育授業公開研究大会やシーズン制やチームの所属や表彰などを教師対象に取り組んで体育授業づくりを楽しんで有能になっていくことが重要になるのではないだろうか。このように教師に対してスポーツ教育モデルを適用できるように校長や管理職の力量形成が問われてくるようになるだろう。このような取り組みが行われると、食ベログのような授業記録が残されていき、教師や子どもの文脈に応じて授業づくりするための有益な手掛かりを得ながら同僚性を構築していくことができるのではないだろうか。優れた体育授業とは何か、忙しい中でも簡単に良い体育授業するにはどうすればよいかなど、多様なよりよい情報を与えることができるだろう。以上、体育教師にプレイ体育論を適用してよりよい授業改善を進めていく私案を述べた。これまでのことから、シーデントップの体育論は、子どもをより遊びへ、よりよい学びへ強化していくように変化しており、今後は教師や学校や大学研究者をより文化的でプレイフルに自己を成長させるように遊び、よりよい学びへ強化していく展望がみられているといえよう。

本項では、シーデントップの授業改善の方法に対する見解について変遷をたどりながら6点明らかにしてきた。そこでは、1) 遊びに基づく意味中心の体育論を構築して授業改善を図ること。2) 体育プログラムと体育教師の哲学形成と力量発達を目指して体育教科を発展させること。3) 体育、フィットネス、スポーツが一体となって社会における問題を改善すること、そのために、相互の知識を組み合わせながら専門職として役割を担う人材を連携して育成すること。4) 体育授業現場と交流を深めながら、共同研究したり、ワークショップを開いたり、研究発表したりするなどの実践的な周知活動と探究活動をすることによって実践的知識を蓄積すること。5) スポーツ教育モデル適用の効果検証と適用するために教師が学ぶ知識が何かという教師教育研究を共にすすめて学術誌として実証的に成果を示していったこと。6) 体育授業のエコロジー研究を行うことによって俯瞰的に授業改善を促進していく関係づくりであった。そして、このシーデントップの授業改善には、体育授業を文化的にプレイフルにすることが中心にあり、スポーツ教育モデルはそれを実現したことがあったのも報告されている。このシーデントップの授業改善の方法に対する見解から今後の展望は、教師や学校の管理者や体育に携わる研究者が文化的でプレイフルな体験に向けて、プレイヤーとして諸能力を向上させ、それに関連する社会は、文化的でプレイフルな環境改善をすすめていくことが求められよう。

## 引用参考文献

- チクセントミハイ[著]今村浩明[訳] (2009) フロー体験：喜びの現象学. 世界思想社：京都.
- 中央教育審議会 (2008) 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について (答申) 平成 20 年 1 月 17 日. (参照日：2015 年 10 月 1 日)  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2009/05/12/1216828\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2009/05/12/1216828_1.pdf)
- 中央教育審議会 (2014) 道徳に係る教育課程の改善等について (答申) 平成 26 年 10 月 21 日. (参照日：2015 年 10 月 10 日)  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2014/10/21/1352890\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/10/21/1352890_1.pdf)
- 中央教育審議会 (2015) 教育課程企画特別部会：第 101 回資料論点整理 (平成 27 年 9 月 28 日). (参照日：2015 年 10 月 10 日)  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/\\_icsFiles/afieldfile/2015/09/29/1362371\\_2\\_1\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/_icsFiles/afieldfile/2015/09/29/1362371_2_1_1.pdf)
- Cooper,J., Siedentop,D. (1969) The theory and science of basketball. Lea & Febiger : Philadelphia.
- Doyle,W. (1979) Classroom tasks and students' abilities. In Peterson,P. & Walberg,H. (Eds.). Research on teaching : Concepts, findings and applications. McCutchan : Berkeley, CA, 183-209.
- Doyle,W. (1986) Classroom organization and management. In Wittrock,M. (Ed.). Handbook of research on teaching 3rd. Macmillan : New York, 392-431.
- 福田誠治 (2006) 競争やめたら学力世界一 ―フィンランド教育の成功―. 朝日選書：東京.
- 古藤泰弘 (2013) 教育方法学の実践研究. 教育出版：東京.
- 学校体育研究同志会[編] (2004) 体育実践とヒューマニズム：学校体育研究同志会 50 年のあゆみ. 創文企画：東京.
- Hastie,P. (2011) The nature and purpose of sport education as an educational experience. Hastie,P (Eds) Sport Education-international perspective-. Routledge : London, 1-12.
- ホイジンガ,J[著]高橋英夫[訳] (1973) ホモ・ルーデンス. 中央公論新社：東京.

- 家田重晴[編] (2010) 保健科教育一改訂第3版一. 杏林書院: 東京.
- 猪飼道夫[編] (1970) 体育科学事典. 第一法規出版: 東京.
- 井上正仁・山下友信[編] (2015) 六法全書. 有斐閣: 東京.
- ICSSPE[編]日本体育学会学校体育問題検討特別委員会[監訳] (2002) 世界学校体育サミット: 優れた「体育」の創造をめざして. 杏林書院: 東京.
- 経済産業省 (2005) 第3次産業の活動: 横ばい傾向にある第3次産業活動 (平成17年6月8日). (参照日: 2015年9月10日)
- <http://www.meti.go.jp/statistics/toppage/report/bunseki/pdf/h17/h4a0506j3.pdf>
- 木村吉次 (1970) 体育科学事典. 猪飼道夫[編]. 第一法規出版: 東京, 435-437.
- Kinchin,G. (2006) Sport Education: A review of the research. In Kirk,D., Macdonald,D. & O'Sullivan(Eds) Handbook of research in physical education. Sage:London, 596-609.
- Kirk,D. (2010) Physical Education Futures. Routledge: London.
- 小林篤 (2000) 体育の授業づくりと授業研究. 大修館書店: 東京.
- 近藤智靖 (2011) 日本にみる体育科の学習指導論. 日本体育科教育学会[編]. 体育科教育学の現在: 東京, 91-106.
- 国立教育政策研究所[編] (2013) 教員環境の国際比較〈OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS) 2013年調査結果報告書〉. 明石書店: 東京.
- コルトハーヘン,F[著]武田信子[編] (2010) 教師教育学—理論と実践をつなぐリアリスティックアプローチ—. 学文社: 東京.
- Locke,L. (1972) Implication for Physical Education. Research Quarterly. American Association for Health, Physical Education Recreation, 43 (3): 374-386.
- 松田岩男, 宇土正彦 (1973) 現代学校体育大事典. 大修館書店: 東京.
- 松田恵示, 山本俊彦[編] (2001) 「かかわり」を大切にした小学校体育の365日. 教育出版: 東京.
- 松田恵示 (2012) 小学校教員の体育科学学習指導に関する意識調査: 職態意識と教師の成長の視点から. 日本体育学会大会予稿集, 63: 104.
- 水越敏行 (1987) 授業研究の方法論. 明治図書: 東京.
- 水越敏行, 梶田叡一 (1995) 授業研究の新しい展望—現代教育技術学 (上巻). 明治図書: 東京.
- 文部科学省 (2006) 教育基本法. (参照日: 2015年10月17日)

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houan/kakutei/06121913/06121913/001.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houan/kakutei/06121913/06121913/001.pdf)

文部科学省（2008）小学校学習指導要領．東京書籍：東京．

文部科学省（2012）学校安全の推進に関する計画（平成24年4月）．（参照日：2015年10月9日）

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/kenko/anzen/\\_icsFiles/afieldfile/2012/05/01/1320286\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/kenko/anzen/_icsFiles/afieldfile/2012/05/01/1320286_2.pdf)

文部科学省（2014）平成26年度スポーツ政策調査研究（スポーツの経済効果に関する調査研究）調査報告書：スポーツや身体活動の促進による医療費削減効果1（平成26年8月）．（参照日：2015年10月15日）

[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/sports/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2014/12/08/1353860\\_5.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/sports/detail/_icsFiles/afieldfile/2014/12/08/1353860_5.pdf)

森昭三，和唐正勝（2002）新版保健の授業づくり入門．大修館書店，東京．

森昭三（2013）改めて健康教育を考える－保健科教育は特性を発揮しているのだろうか－．日本健康教育学会誌，21（4）：334-337．

本橋美佳（1998）シーデントップのスポーツ教育カリキュラムの理論と実践に関する検討．スポーツ教育学，18（1）：1-10．

内閣府（2009）特集：防災教育．（参照日：2015年10月17日）

[http://www.bousai.go.jp/kohou/kouhoubousai/h21/01/special\\_01.html](http://www.bousai.go.jp/kohou/kouhoubousai/h21/01/special_01.html)

内閣府（2011）年次経済財政報告（経済財政政策担当大臣報告）：日本経済の本質的な力を高める（平成23年7月）．（参照日：2015年10月15日）

[http://www5.cao.go.jp/j-j/wp/wp-je11/pdf/p01011\\_2.pdf](http://www5.cao.go.jp/j-j/wp/wp-je11/pdf/p01011_2.pdf)

中村敏雄，高橋健夫[編]（1987）体育原理講義．大修館書店：東京．

NASPE. (2004) Moving into the Future : National standers for physical education 2<sup>nd</sup>. McGraw-Hill : Reston, VA.

Naul,R. (2010) Conceptual diversity and future directions of physical education in the global context. スポーツ教育学研究，30（2）：39-50.

日本体育学会[監修]（2006）最新スポーツ科学事典．平凡社：東京．

丹羽劭昭[編]（1988）遊戯と運動文化．道和書院：東京．

野々宮徹（1995）近代のスポーツ．稲垣正浩，谷釜了正[編]スポーツ史講義．大修館書店：東京，70-80.

- OECD[編]齋藤里美[監訳]木下江美・布川あゆみ・本田伊克・山本宏樹[訳] (2012) OECD 教員白書—効果的な教育実践と学習環境をつくる— (第一回 OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS) 報告書). 明石書店: 東京.
- 岡出美則 (2010) 体育の基本的性格. 高橋健夫, 岡出美則, 友添秀則, 岩田靖[編]. 新版体育科教育学入門. 大修館書店: 東京, 10-17.
- 岡出美則 (1997) 第 8 章 第 3 節 解釈学的方法による研究. 竹田清彦, 高橋健夫, 岡出美則[編]. 体育科教育学の探求. —体育授業づくりの基礎理論—. 大修館書店: 東京, 370-379.
- Rushall,B., Siedentop,D. (1972) The Development and Control of Behavior in Sport and Physical Education. LEA&FEBIGER : Washington.
- 佐藤学 (1996) 授業研究入門—子どもと教育. 岩波書店: 東京.
- 佐藤学 (1997) カリキュラムの批評: 公共性の再構築へ. 世織書房: 神奈川.
- 佐藤学 (2004) 学校の挑戦—学びの共同体を創る—. 小学館: 東京.
- Schön,D. (1983) The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action. Basic Books : Cambridge.
- Shulman,L. (1987) Knowledge and teaching : foundations of the new reform. Harvard Educational Review. 57 (1) : 1-21.
- Siedentop,D. (1972) Physical Education-Introductory Analysis. Brown : Dubuque.
- Siedentop,D. (1976a) Physical Education-Introductory Analysis-2<sup>nd</sup>. Brown : Dubuque.
- Siedentop,D. (1976b) Developing Teaching Skills in Physical Education. Mayfield : California.
- Siedentop,D. (1980) Physical Education-Introductory Analysis-3<sup>rd</sup>. Brown : Dubuque.
- Siedentop,D. (1983) Developing Teaching Skills in Physical Education 2<sup>nd</sup>. Mayfield : California.
- Siedentop,D., Mand.C., Taggart.A. (1986) Physical Education Teaching and Curriculum Strategies for Grades 5-12. Mayfield : California.
- Siedentop,D. (1990) Introduction to Physical Education, Fitness and Sport. Mayfield : California.
- Siedentop,D. (1991) Developing Teaching Skills in Physical Education-3<sup>rd</sup>. Mayfield : California.
- Siedentop,D. (1994) Sport Education-Quality PE Through Positive Sport Experience.

- Human Kinetics : Champaign.
- Siedentop,D. (1994b) Introduction to Physical Education, Fitness and Sport 2<sup>ed</sup>.  
Mayfield : California.
- Siedentop,D. (1998) Introduction to Physical Education, Fitness and Sport 3<sup>rd</sup>.  
Mayfield : California.
- Siedentop,D. (2000) Developing Teaching Skills in Physical Education-4<sup>th</sup>. Mayfield :  
California.
- Siedentop,D. (2001) Introduction to Physical Education, Fitness and Sport 4<sup>th</sup>.  
McGraw-Hill : New York.
- Siedentop, D. (2002a) A Retrospective. Journal of Teaching in Physical Education, 21  
(4) : 406-418.
- Siedentop,D. (2002b) Acknowledgments. Journal of Teaching in Physical Education,  
21 (4) : 366-367.
- Siedentop, D. (2002c) Content Knowledge for Physical Education. Journal of Teaching  
in Physical Education, 21 (4) : 372-384.
- Siedentop, D. (2002d) Ecological Perspectives in Teaching Research. Journal of Teaching  
in Physical Education, 21 (4) : 427-440.
- Siedentop,D. (2003) Introduction to Physical Education, Fitness and Sport 5<sup>th</sup>.  
McGraw-Hill : New York.
- Siedentop, D., Hastie, P., Hans van der Mars. (2004) Complete Guide to Sport Education.  
Human Kinetics : Champaign.
- Siedentop,D. (2007) Introduction to Physical Education, Fitness and Sport 6<sup>th</sup>.  
McGraw-Hill : New York.
- Siedentop,D. (2009) Introduction to Physical Education, Fitness and Sport 7<sup>th</sup>.  
McGraw-Hill : New York.
- Siedentop, D., Hastie, P., Hans van der Mars. (2011) Complete Guide to Sport Education  
-2<sup>nd</sup>. Human Kinetics : Champaign.
- Siedentop, D., Hans van der Mars. (2012) Introduction to Physical Education, Fitness,  
and Sport-8<sup>th</sup>. McGraw-Hill : New York.
- シーデントップ,D[著]高橋健夫[訳] (1981) 楽しい体育の創造—プレイ教育としての体育—.



- 大修館書店：東京.
- シーデントップ,D[著]高橋健夫[訳] (1988) 体育の教授技術. 大修館書店：東京.
- シーデントップ,D[著]高橋健夫[監訳] (2003) 新しい体育の創造—スポーツ教育の実践モデル—. 大修館書店：東京.
- 鈴木円蔵 (1991) 古代の娯楽とスポーツ. 岸野雄三[編]. 体育史講義. 大修館書店：東京, 25-37.
- 高田典衛 (1979a) 新体育科指導法事典. 明治図書：東京.
- 高田典衛 (1979b) 体育授業の改造. 杏林書院：東京.
- 高橋健夫 (1984) 楽しい体育への道程：アメリカ体育にみる目標と考え方の変化の過程から. 体育科教育, 32 (7) : 157-160.
- 高橋健夫 (1997a) 学校体育のアイデンティティと教育改革：シーデントップ教授との再会に想うこと. 体育科教育, 45 (12) : 14-17.
- 高橋健夫 (1997b) 運動の楽しさと運動技術の指導について. 体育科教育, 45 (2) : 21-24.
- 高橋健夫 (2003) 3. わが国でのスポーツ教育の実績. シーデントップ,D[著]高橋健夫[監訳] 新しい体育の創造—スポーツ教育の実践モデル—. 大修館書店：東京, 186-188.
- 高橋健夫 (2004) 新教育課程と体育の方向. 体育科教育, 52 (2) : 88-91.
- 高橋健夫 (2006) 学力重視と学校体育の展望. 体育科教育, 54 (7) : 10-13.
- 高橋健夫, 岡出美則, 友添秀則, 岩田靖[編] (2010) 新版体育科教育学入門. 大修館書店：東京.
- 武田真太郎 (1995) 保健科教育法—新しい健康教育の展開—. ぎょうせい：東京.
- 竹田清彦, 高橋健夫, 岡出美則[編] (1997) 体育科教育学の探求. —体育授業づくりの基礎理論—. 大修館書店：東京.
- 田中耕治, 水原克敏, 三石初雄, 西岡加名恵[編] (2012) 新しい時代の教育課程—第3版. 有斐閣：東京.
- 田中重弥 (1970) 体育科学事典. 第一法規出版：東京.
- 丹下保夫 (1963) 運動技術と運動文化. 明治図書：東京.
- 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, 岡出美則, 友添秀則, 岩田靖[編]. 新版体育科教育学入門. 大修館書店：東京, 30-38.
- Tousignant,A., Siedentop,D. (1983) Ecological Perspectives in Teaching Research.

*Jornal of Teaching in Physical Education*, 21 (4) : 427-440.

宇土正彦[編] (1960) 保健体育科大事典. 国土社 : 東京.

宇土正彦[監修]阪田尚彦, 高橋健夫, 細江文利[編] (1995) 学校体育授業事典. 大修館書店 : 東京.

UNESCO (2014) *World –wide Suvey of School Physical Education Final Report. Social and human Sciences Sector* : Paris.

内海和雄 (1995) 6 体育授業の目標. 宇土正彦[監修]阪田尚彦, 高橋健夫, 細江文利[編]. 学校体育授業事典. 大修館書店 : 東京, 100-111.

全国体育学習研究会[編] (2008) 「楽しい体育」の豊かな可能性を拓く : 授業実践の手引き. 明和出版 : 東京.

# 結章

## 結章

### まとめ

精神的な豊かさが求められている現代社会において、これまで体育授業で展開されてきた「スポーツの中の教育」とは何だったのか整理することは、スポーツ文化を教育する体育教科の在り方に関する議論の基盤を成す。そこで本研究は「ダリル・シーデントップ (Daryl Siedentop) の体育論の成立と展開 - プレイ体育論とスポーツ教育モデルに焦点をあてて - 」と題して、次の 3 つの分析の視点に対するシーデントップの見解を明らかにすることを研究課題として設定した。(1) 体育教科の存在意義との関係、(2) 意味と生涯スポーツの教育、(3) 授業改善の方法、この 3 点に対するシーデントップの見解を明らかにするために、本論文は 3 章構成となった。

第 1 章では、1976 年のプレイ体育論に焦点をあてて、その成立背景と展開を明らかにして、プレイ体育論を解釈した。第 2 章では、2011 年のスポーツ教育モデルに焦点をあてて、その成立背景と展開を明らかにして、スポーツ教育モデルを解釈した。第 3 章の第 1 節では、体育教科の存在意義との関係について概観を踏まえて、プレイ体育論とスポーツ教育モデルの共通点と相違点を明らかにし、シーデントップの体育教科の存在意義に対する見解の変容過程及び展望を議論した。第 2 節では、意味と生涯スポーツの教育についての概観を踏まえて、プレイ体育論とスポーツ教育モデルの共通点と相違点を明らかにし、シーデントップの意味と生涯スポーツの教育に対する見解の変容過程及び展望を議論した。第 3 節では、授業改善の方法について概観を踏まえて、プレイ体育論とスポーツ教育モデルの共通点と相違点を明らかにし、シーデントップの授業改善の方法に対する見解の変容過程及び展望を議論した。

本研究の結果、3 つの分析視点に対するシーデントップの見解として次のことが明らかとなった。

#### (1) 体育教科の存在意義との関係

プレイ体育論は、直接、体育教科の存在意義を示す関係であった。プレイ体育論において体育教科の存在意義は、人々に精神的豊かさといった意味を教えることに貫徹される。シーデントップは、体育教科の存在意義を多面的な視点から考察し、社会や教育や体育の現状と問題点を検討して、体育授業で人々へ遊びに基づく意味中心の教育の必要性を説いた。反対に、彼は体育授業においてこれまで健康や人格形成や知的発達のためにスポーツが取り込まれており、精神的な豊かさをもたらすためにスポーツが取り込まれていないこ

とを批判した。そこで、シーデントップは精神的豊かさをもたらすスポーツを教育する哲学の必要性を説き、プレイ体育論を提起した。

プレイ体育論は、遊びの意味を教えるといった価値目的を設定する。その価値目的を実現させるために、スポーツ活動がうまくなることや好きになることを目標に位置づけて焦点化して教育できるようにした。これによって、スポーツ活動をうまくさせたり好きにさせたりする教育活動は、社会的にも教育的にも認められる体育の存在意義を担うものとして直接正当化された。プレイ体育論の教育課程はプレイの意味を創出することに基づいて、スポーツ文化、余暇教育や自然体験活動に限定される特徴があった。以上のことから、プレイ体育論は、よりよい体育教科の存在意義を示すものであったといえる。ただし、よりよい体育教科の存在意義が示されたからといって、直接、体育教科の存在意義を向上させるものでもなかった。

一方で、スポーツ教育モデルは体育教科の存在意義を提示するためにつくられたものではなかった。スポーツ教育モデルは、教師教育プログラムの側面を持つものであり、スポーツ教育モデルを体育授業において適用するガイドであり、よりよく体育の授業改善を促進する方法論であった。モデル適用によって教師の力量形成と子どもの文脈に応じた授業改善を共にすすめるスポーツ教育モデルは、体育教科の存在意義を向上させる機能を有するといえる。またスポーツ教育モデルは、スポーツ文化、余暇教育や自然体験活動といった体育カリキュラムだけでなく、学校や子どもや教師の文脈に応じて、積極的に道徳や健康教育、他教科の教育内容に貢献する幅広い教育課程を担うものとして体育の存在意義を示す側面があった。つまり、スポーツ教育モデルにおいて体育教科の存在意義を示すものは、各学校現場の専門職としての体育教師に委ねられる。さらに、シーデントップは体育教師の専門職の確立によって学校教育に対して広く貢献するだけでなく、社会におけるスポーツやフィットネスの専門職の確立による社会貢献からも体育教科の存在意義を向上させる俯瞰的な視点があった。

## (2) 意味と生涯スポーツの教育

プレイ体育論は、意味を最大限教育することを意図して構成された。それは、意味を教育するために遊びの性質から体育諸活動に対して、うまくなったり好きになったりするなどの学習内容を構成した。しかし、遊びの意味に基づいて学習内容を構成しても意味を十分に教育することはできなかった。プレイ体育論におけるプレイの意味は、技能や志向性の向上および情緒的解放や深い人間的満足といった欲求充足から判断される。それは技能

重視のみでも、楽しさ重視のみでもない。プレイ体育論は、可能な限り遊びであり、学ぶことやうまくなることの喜びによって意味が与えられる。遊びは学びであり、遊び方を知ることが学び方を知ることにつながるものとされる。おもしろい遊びとして体育授業が展開できれば、プレイヤーに大きな教育的価値や意味を与えることができるとされた。これより、人に精神的豊かさをもたらすおもしろい体育授業が必要不可欠となる。

しかし、プレイ体育論は遊びの性質から学習環境を構成できなかつた問題があつたためにおもしろくなかつた。プレイ体育論では、プレイの発達論に依拠して一面的な視点から、子どもが技能や志向性を向上できれば精神的な豊かさを持つことができるというには限度があつた。具体的には、未確定性、自由性、偶然性、眩暈、祭典性、非日常性、おもしろさ、精神的豊かさをもたらす文化的営みといった遊びの性質を学習環境やスポーツ活動に十分に取り入れることができなかつたからである。競争的で表現的な運動であつたとしてもおもしろくない活動は、遊ぶことも学ぶことも弱体化され意味が減少されたのである。これに加えて、プレイ体育論は生涯スポーツにあまり貢献することができなかつた。

一方、スポーツ教育モデルは、上記に挙げた遊びの性質を多く取り入れて学習環境を構成している。また、遊びの意味だけでなく多様な意味を範疇にした。スポーツに対する技能や志向性の向上だけでなく、チームの所属からもたらされる意味やスポーツや人について理解したり眺めて感じたり支えたりすることから生じる意味を包括させた。さらに、おもしろさや意味を感じるのは人それぞれであるという個性を生かすように、スポーツ教育モデルは、子どもに応じて目標や内容や方法を学校現場の教師が取捨選択して焦点化して戦略的に効果的に指導できるように支援するものへと変化した。これに加えて、スポーツ教育モデルは、地域や家庭との連携づくりの機能を持つことによって生涯スポーツに高く貢献する可能性が見出された。

これらのシーデントップの意味と生涯スポーツの教育に関する見解は、日本で起きた二項対立的な論争を生んだ生活体育論とグループ学習論、運動文化論と楽しい体育論、高橋（1997b）の楽しむためには最低限の技能を保障すべきという主張と松田（2001）のかかわり論、といった見解と類似して含まれており、これらの論の共存可能性を示唆するものであつた。

### (3) 授業改善の方法

プレイ体育論における授業改善の方法は、主に体育教師や教員養成系の大学生に対して体育思想を十分に理解させ批判的に検討させて、教師や大学生自身の基本的信念に磨きを

かけることにあった。体育教師の体育思想に対する幅広い教養を深めさせると共に、プレイ体育論の適用によって、授業改善を図る展望を持っていた。

なお、シーデントップのプレイ体育論における体育思想には、体育教師像や教師教育プログラムや専門科学を含めてプレイ体育論の視点から独自の見解が提起されていた。具体的には、シーデントップは将来の体育の発展方向として体育教師が体育諸活動に秀でており、なおかつ教えることも上手な専門職としての体育教師を求める。プレイ体育論を適用する教師には、子どもが技能向上するように、体育授業の組織的観察データに基づいて教授行動の改善や授業改善ができるように知識習得と実践的な力量形成の機会をバランスよく学ぶことができる教師教育プログラムの改善を展望した。このような専門職としての体育教師の専門科学には、体育専門科学の下位領域以上に、教育専門科学の下位領域を学ぶ必要があるとシーデントップは指摘している。

しかし、シーデントップの体育思想は遊びに基づく意味から貫徹して体育の在り方や、それに関連する体育教師論や指導法や教師教育プログラムや専門科学の在り方を成立させても、授業改善を生み出すことができなかった。

一方、スポーツ教育モデルの中心的機能は、体育の授業改善を促進することであった。スポーツ教育モデルの授業改善の方法に関しては3つの特徴があった。1つは、スポーツ教育モデルが影響を与えていく対象には、体育授業だけでなく、教育界やスポーツやフィットネスへの社会貢献を含めている俯瞰的な視点である。2つ目は、スポーツ教育モデルは、幅広い学習内容と多様な指導方法と教師教育プログラムを備えており、子どもや教師の文脈に応じて学習内容を精選し、確実に学習内容を習得させる組織的戦略的な方法である。3つ目は、スポーツ教育モデルの適用によって、実践的知識を習得して教師自身の力量発達を追求して体育教師の専門職確立を目指すことである。

シーデントップの授業改善の方向性は、価値的で文化的でプレイフルな学習内容と学習環境づくりに向けて、体育授業から教師や学校教育、そして地域社会の改善へまで拡大することであった。そのために、授業改善の方法に関する今後の展望は、体育教師が有能なプレイヤーとして楽しんで体育授業改善できるように、よりプレイフルで文化的な教師の職場環境づくりが求められているといえる。

#### ・ 結語

これらの分析の視点に対する研究結果を踏まえ、シーデントップの体育論の成立と展開について言及する。これまで、日本のシーデントップの体育論の先行研究は、「正しい競争

を保障する」(岡出, 1995, p.29) スポーツの中の教育として, 「体育のアカウントビリティが厳しく問われる」(高橋, 2003, p.180) ようになり目標の拡大化と体育授業に関する具体像を示すものとして, 「スポーツ文化ひいては社会をより良い方へ導く」(本橋, 1998, p.8) ものであるという 1 面的な理解にとどまっていた。

本研究では, 遊びに基づく意味中心の体育論と運動による教育の理念の融合があった。そして, その実現に向けた戦略的な指導方法論の確立と実証的なスポーツ教育モデル適用の研究成果があったシーデントップの体育論の成立と展開を次のように結論づける。シーデントップの体育論の成立と展開は, 人々に最大限精神的豊かさをもたらす遊びに基づいて教育する, 1 つの体育教科の存在意義の成立とその実現に向けた体育授業改善に対する挑戦の展開であった。プレイ体育論とスポーツ教育モデルの関係は, シーデントップの体育授業改善を図ってきた一連の体育思想形成史のなかにあつて, プレイ体育論はスポーツ教育モデルの中核的な機能を担いながら脈々と受け継がれてきたものであった。いわば, シーデントップの体育論の成立を支えたプレイ体育論は, スポーツ教育モデルという彼の体育論のなかにあつてもなお受け継がれていたものであり, 彼の体育思想はプレイ体育論をスポーツ教育モデルにはらみつつ体育授業改善のために展開されたものであった。



# 主要文献目錄一覽

## 主要文献目録一覧

- 赤星晋作 (2007) アメリカ教育の諸相—2001 年以降—. 学文社 : 東京.
- Alexander,K., Taggart,A., & Luckman,J., (1998) Pilgrim's progress : The sport education crusade down under. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 69 (4) : 21-23.
- アメリカ教育学会 (2010) 現代アメリカ教育ハンドブック. 東信堂 : 東京.
- 有賀夏紀 (2002) アメリカ 20 世紀〈上〉1890-1945 年. 中央公論新社 : 東京.
- 浅田隆夫, 片岡暁夫, 近藤良享 (1978) スポーツ教育論に関する比較序説 : 現代日本の諸論と S.C.Staley の諸論について. 筑波大学体育紀要, 1 : 1-14.
- 馬場敏行, 永島惇正 (1996) シーデントップの “Sport Education” に関する一考察 : 日本における「運動内容論」としての体育との比較を中心に. 日本体育学会大会号, 47 : 626.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2010) Healthy People 2020 . [www.healthypeople.gov/hp2020/](http://www.healthypeople.gov/hp2020/) (参照日 : 2015 年 4 月 7 日)
- チクセントミハイ[著]今村浩明[訳] (2009) フロー体験 : 喜びの現象学. 世界思想社 : 京都.
- 中央教育審議会 (2008) 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について (答申) 平成 20 年 1 月 17 日. (参照日 : 2015 年 10 月 1 日)  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2009/05/12/1216828\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2009/05/12/1216828_1.pdf)
- 中央教育審議会 (2014) 道徳に係る教育課程の改善等について (答申) 平成 26 年 10 月 21 日. (参照日 : 2015 年 10 月 10 日)  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2014/10/21/1352890\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/10/21/1352890_1.pdf)
- 中央教育審議会 (2015) 教育課程企画特別部会 : 第 101 回資料論点整理 (平成 27 年 9 月 28 日). (参照日 : 2015 年 10 月 10 日)  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/\\_icsFiles/afieldfile/2015/09/29/1362371\\_2\\_1\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/_icsFiles/afieldfile/2015/09/29/1362371_2_1_1.pdf)
- Cohen.E. (1994) *Designing groupwork : Strategies for the heterogeneous classroom*. Teachers college, Columbia University : New York.
- Cooper,J., Siedentop,D. (1969) *The theory and science of basketball*. Lea & Febiger : Philadelphia.

- ドナルド・A・ショーン[著]柳沢昌一, 三輪建二[監訳] (2007) 省察的实践とは何か: プロフェッショナルの行為と思考. 鳳書房: 東京.
- Doyle,W. (1979) Classroom tasks and students' abilities. In Peterson,P. & Walberg,H. (Eds.). Research on teaching : Concepts, findings and applications. McCutchan : Berkeley, CA, 183-209.
- Doyle,W. (1986) Classroom organization and management. In Wittrock,M. (Ed.). Handbook of research on teaching 3rd. Macmillan : New York, 392-431.
- Dupuin,M.(1988) Gender and youth sport : Reflections on old new fictions. In F.L. Smoll, Children in sport : 31-41.
- Dyson,B., Griffin,L., Hastie,P. (2004) Sport education, tactical games, and cooperative Learning : Theoretical and pedagogical considerations. Quest, 56 (2) : 236-238.
- エミット A・ライス[著]今村嘉雄, 石井トミ[訳] (1965) 世界体育史. 不昧堂出版: 東京.
- 福田誠治 (2006) 競争やめたら学力世界一 —フィンランド教育の成功—. 朝日選書: 東京.
- 古藤泰弘 (2013) 教育方法学の実践研究. 教育出版: 東京.
- 学校体育研究同志会[編] (2004) 体育実践とヒューマニズム: 学校体育研究同志会 50 年のあゆみ. 創文企画: 東京.
- Hastie,P., Ojeda,D., Luquin,A. (2011) A review of research on Sport Education : 2004 to the present. Physical Education and Sport Pedagogy, 16 (2) : 103-132.
- Hastie,P. (2012) Sport Education international perspectives. Routledge : Chanpaign.
- Hastie,P.(2012) The nature and purpose of sport education as an educational experience. Hastie,P. (eds) Sport Education-international perspective-. Routledge : Chanpaign, 1-12.
- ホイジンガ,J[著]高橋英夫[訳] (1973) ホモ・ルーデンス. 中公文庫: 東京.
- 家田重晴[編] (2010) 保健科教育—改訂第 3 版—. 杏林書院: 東京.
- 猪飼道夫[編] (1970) 体育科学事典. 第一法規出版: 東京.
- 井上正仁・山下友信[編] (2015) 六法全書. 有斐閣: 東京.
- ICSSPE[編]日本体育学会学校体育問題検討特別委員会[監訳] (2002) 世界学校体育サミット-優れた「体育」の創造をめざして-. 杏林書院: 東京.
- 井谷恵子 (2005) 体力づくりからフィットネス教育へ—アメリカの体育教育と身体づくり

- の責任一. 明石書店：東京.
- 岩田昌太郎（2015）教員養成スタンダードにおける体育教師の力量形成の可能性と課題.  
日本体育学会第66回大会—保健・体育科教育学専門領域との合同開催—. 2015年8月  
26日, 専門領域企画発表配布資料.
- ジョージ・H・セージ[著]深沢宏[訳]（1997）アメリカスポーツと社会—批判的洞察. 不昧  
堂出版：東京.
- 加藤嘉美（1984）授業を楽しくする文献解読. 体育科教育, 32（7）：156.
- 経済協力開発機構（OECD）[編]渡辺良[監訳]（2011）PISAから見る、できる国・  
頑張る国—トップを目指す教育. 明石書店：東京.
- 経済産業省（2005）第3次産業の活動：横ばい傾向にある第3次産業活動（平成17年6  
月8日）.（参照日：2015年9月10日）  
<http://www.meti.go.jp/statistics/toppage/report/bunseki/pdf/h17/h4a0506j3.pdf>
- 紀平英作[編]（1999）アメリカ史（世界各国史）24. 山川出版：東京.
- 木村吉次（1970）体育科学事典. 猪飼道夫[編]. 第一法規出版：東京, 435-437.
- Kinchin,G. (2006) Sport Education : A review of the research. In Kirk,D., Macdonald,D.  
& O’Sullivan(Eds) Handbook of research in physical education. Sage:London, 596-609.
- 金豪権, 梶田叡一（1976）完全習得学習 - マスタリー・ラーニング. 文化開発社：東京.
- Kirk,D., Mcdnald,D. (1998) Situated learning in physical education. *Jornal of Teaching  
in Physical Education*, 17 : 376-387.
- Kirk,D., Kinchin,G. (2003) Situated Learning as a theoretical framework for sport  
education.*European Physical Education Review*, 9:221-235.
- Kirk,D. (2010) *Physical Education Futures*. Routledge : London.
- 小林篤（2000）体育の授業づくりと授業研究. 大修館書店：東京.
- 近藤英男[編]（1979）スポーツ新論. タイムス：大阪.
- 近藤智靖（2011）日本にみる体育科の学習指導論. 日本体育科教育学会[編]. 体育科教育学  
の現在：東京, 91-106.
- 国立教育政策研究所[編]（2014）教員環境の国際比較（OECD 国際教員指導環境調査  
（TALIS）2013年調査結果報告書）. 明石書店：東京.
- 国際貿易投資研究所[監修]（2005）さまよえるアメリカの教育改革. リブロ：東京.
- コルトハーヘン,F[著]武田信子[編]（2010）教師教育学—理論と実践をつなぐリアリティ

- ックアプローチ. 学文社：東京.
- 工藤英三 (1994) シーデントトップの「Developing Teaching Skills In Physical Education」にみられる新しい体育の授業技術について. 創価大学教育学部論集 36 : 79-109.
- 教育総合研究所 (2006) 小学生の学習に関する意識・実態. (参照日：平成 27 年 10 月 4 日)
- [http://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/gakukihon4/hon/pdf/syo/data\\_03.pdf](http://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/gakukihon4/hon/pdf/syo/data_03.pdf)
- Locke,L.(1972) Implications for Physical Education. Research Quarterly. American Association for Health, Physical Education and Recreation, 43(3) :374-386.
- Loland,S. (2006) Morality, Medicine, and Meaning : Toward an Integrated Justification of Physical Education. Quest, 58 : 60-70.
- 松本富子 (2004) オハイオ州立大学にみる教師養成. 高橋健夫 (代表) 大学・大学院における体育教師教育カリキュラム及び指導法に関する研究. 平成 13 年度～平成 15 年度科学研究費補助金 (基盤研究 B) 研究成果報告書 : 13-22.
- 松村明[編] (2006) 大辞林第 3 版. 三省堂：東京.
- 松尾知明 (2010) アメリカの現代教育改革—スタンダードとアカウントビリティの光と影—. 東信堂：東京.
- 松田岩男, 宇土正彦 (1973) 現代学校体育大事典. 大修館書店：東京.
- 松田恵示, 山本俊彦[編] (2001) 「かかわり」を大切にした小学校体育の 365 日. 教育出版：東京.
- 松田恵示 (2009) 「戦術学習」から「局面学習」へ — 新しいボール運動系の学習指導の考え方—. 体育科教育, 57 (4) : 20-24.
- 松田恵示 (2012) 小学校教員の体育科学学習指導に関する意識調査：職態意識と教師の成長の視点から. 日本体育学会大会予稿集, 63 : 104.
- Metzler,M. (2000) Instructional Models in Physical Education. Holcomb Hathaway : Arizona.
- Metzler, M. (2011) Instructional models for physical education -3rd. Holcomb Hathaway : Arizona.
- 道向良 (2003) 大学体育を発展させる具体的戦略 : NASPE ガイドラインとシーデントトップ「スポーツ教育論」. 大学体育, 30 (2) : 13-18.
- 水越敏行 (1987) 授業研究の方法論. 明治図書：東京.

水越敏行, 梶田叡一 (1995) 授業研究の新しい展望—現代教育技術学 (上巻). 明治図書 : 東京.

文部科学省 (2006) 教育基本法

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houan/kakutei/06121913/06121913/001.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houan/kakutei/06121913/06121913/001.pdf)

(参照日 : 平成 27 年 9 月 9 日)

文部科学省 (2008a) 小学校学習指導要領. 東京書籍 : 東京.

文部科学省 (2008b) 中学校学習指導要領解説 保健体育編. 東山書房 : 京都.

文部科学省 (2010) 諸外国の教育改革の動向—6 か国における 21 世紀の新たな潮流を読む  
一. ぎょうせい : 東京.

文部科学省 (2011) スポーツ基本法.

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/sports/kihonhou/index.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/sports/kihonhou/index.htm) (参照日 : 平成 27 年 9 月 9 日)

文部科学省 (2012a) スポーツ振興基本計画

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/sports/plan/06031014/003.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/sports/plan/06031014/003.htm) (参照日 : 平成 27 年 10 月 18 日)

文部科学省 (2012b) 学校安全の推進に関する計画 (平成 24 年 4 月). (参照日 : 2015 年 10 月 9 日)

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/kenko/anzen/\\_icsFiles/afieldfile/2012/05/01/1320286\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/kenko/anzen/_icsFiles/afieldfile/2012/05/01/1320286_2.pdf)

文部科学省 (2014) 平成 26 年度スポーツ政策調査研究 (スポーツの経済効果に関する調査研究) 調査報告書 : スポーツや身体活動の促進による医療費削減効果 1 (平成 26 年 8 月). (参照日 : 2015 年 10 月 15 日)

[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/sports/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2014/12/08/1353860\\_5.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/sports/detail/_icsFiles/afieldfile/2014/12/08/1353860_5.pdf)

文部科学省 (2015a) 財政制度等審議会の「財政健全計画等に関する建議」に対する文部科学省としての考え方. 平成 27 年 6 月 5 日 HP 発表.

[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/other/\\_icsFiles/afieldfile/2015/06/10/1358556\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2015/06/10/1358556_01.pdf) (参照日 : 平成 27 年 7 月 7 日)

文部科学省 (2015b) 諸外国の教育動向 2014 年度版. 明石書店 : 東京.

森昭三, 和唐正勝 (2002) 新版保健の授業づくり入門. 大修館書店 : 東京.

森昭三 (2013) 改めて健康教育を考えるー保健科教育は特性を發揮しているのだろうかー.

日本健康教育学会誌, 21 (4) : 334-337.

本橋美佳 (1998) シーデントトップのスポーツ教育カリキュラムの理論と実践に関する検討.

スポーツ教育学研究, 18 (1) : 1-10.

内閣府 (2009) 特集 : 防災教育. (参照日 : 2015 年 10 月 17 日)

[http://www.bousai.go.jp/kohou/kouhoubousai/h21/01/special\\_01.html](http://www.bousai.go.jp/kohou/kouhoubousai/h21/01/special_01.html)

内閣府 (2011) 年次経済財政報告 (経済財政政策担当大臣報告) : 日本経済の本質的な力を高める (平成 23 年 7 月). (参照日 : 2015 年 10 月 15 日)

[http://www5.cao.go.jp/j/wp/wp-je11/pdf/p01011\\_2.pdf](http://www5.cao.go.jp/j/wp/wp-je11/pdf/p01011_2.pdf)

内閣府 (2014) 国民の生活に関する世論調査.

<http://survey.gov-online.go.jp/h26/h26-life/2-1.html> (参照日 : 平成 27 年 9 月 15 日)

内閣府 (2015) 東京オリンピック・パラリンピックに関する世論調査.

<http://survey.gov-online.go.jp/h27/h27-tokyo/2-1.html> (参照日 : 平成 27 年 9 月 10 日)

中井隆司 (2003) アメリカ体育教師から学ぶ - ジョージア州立大学体育教師カリキュラム・プロジェクト -. 体育科教育, 51 (4) : 30-33.

中村敏雄, 高橋健夫[編] (1987) 体育原理講義. 大修館書店 : 東京.

中村敏雄, 高橋健夫, 寒川恒夫, 友添秀則[編集主幹] (2015) 21 世紀スポーツ大事典. 大修館書店 : 東京.

Naul,R. (2010) Conceptual diversity and future directions of physical education in the global context. スポーツ教育学研究, 30 (2) : 39-50.

NASPE. (1995a) Moving Into The Future : National Standards for Physical Education. Mosby : St.Louis.

NASPE. (1995b) National standards for beginning physical education teachers. McGraw-Hill : Reston, VA.

NASPE. (2003) Quality Physical Education. (参照日 : 2015 年 4 月 7 日)

<http://www.shapeamerica.org/advocacy/resources/upload/resource-brief-QPE.pdf>

NASPE. (2004) Moving into the Future : National Standards Physical Education Second Edition. McGraw-Hill : Reston, VA.

新村出[編] (2008) 広辞苑第 6 版. 岩波書店 : 東京.

日本体育学会[監修] (2006) 最新スポーツ科学事典. 平凡社 : 東京.

- 丹羽劭昭[編] (1988) 遊戯と運動文化. 道和書院 : 東京.
- 野々宮徹 (1995) 近代のスポーツ. 稲垣正浩, 谷釜了正[編]. スポーツ史講義. 大修館書店 : 東京.
- OECD[編著]齋藤里美[監訳]木下江美・布川あゆみ・本田伊克・山本宏樹 (2012) OECD 教員白書—効果的な教育実践と学習環境をつくる— (第一回 OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS) 報告書). 明石書店 : 東京.
- 小田切毅一 (1982) アメリカスポーツの文化史. 不昧堂出版 : 東京.
- 岡田幸一, 深見英一郎, 藤本美土里 (1995) シーデントップのスポーツ教育論—体育の1つのプログラムとしてのスポーツ教育モデル—. 学校体育, 48 (9) : 62-64.
- 岡出美則 (1995) シーデントップのスポーツ教育論について. 愛知教育大学体育教室研究紀要, 20 : 1-32.
- 岡出美則 (1997) 第8章 第3節 解釈学的方法による研究. 竹田清彦, 高橋健夫, 岡出美則[編]. 体育科教育学の探求. —体育授業づくりの基礎理論—. 大修館書店 : 東京, 370-379.
- 岡出美則 (2010) 体育の基本的性格. 高橋健夫, 岡出美則, 友添秀則, 岩田靖[編]. 新版体育科教育学入門. 大修館書店 : 東京, 10-17.
- Oslin, J. (2002) Sport Education : Cautions, Considerations, and Celebrations. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21 (4) : 419-426.
- 大津展子, 細越淳二, 高橋健夫 (2010) 体育授業における社会的な行動の変容に関する検討—スポーツ教育モデルの実践を通して—. *スポーツ教育学研究*, 29 (2) : 17-32.
- レイブ, J&ウエンガー, E[著]佐伯胖[訳] (1993) 状況に埋め込まれた学習—正当的周辺参加—. 産業図書 : 東京.
- ルーカス, J., スミス, R.[著]片岡暁夫[編訳] (1980) 現代アメリカスポーツ史. 不昧堂出版 : 東京.
- Rushall, B., Siedentop, D. (1972b) *The Development and Control of Behavior in Sport and Physical Education*. LEA&FEBIGER : Washington.
- 佐貫浩 (2012) 民間教育研究団体のこれまでとこれから. *体育科教育*, 60 (11) : 10-14.
- 佐藤学 (1996) 授業研究入門—子どもと教育. 岩波書店 : 東京.
- 佐藤学 (1997) カリキュラムの批評 : 公共性の再構築へ. 世織書房 : 神奈川.
- 佐藤学 (2004) 学校の挑戦—学びの共同体を創る—. 小学館 : 東京.
- Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action*. Basic



Books : Cambridge.

Shulman,L. (1987) Knowledge and teaching : foundations of the new reform. Harvard Educational Review. 57 (1) : 1-21.

Siedentop,D. (1972) Physical Education-Introductory Analysis. Brown : Dubuque.

Siedentop,D. (1976a) Physical Education-Introductory Analysis-2<sup>nd</sup>. Brown : Dubuque.

Siedentop,D. (1976b) Developing Teaching Skills in Physical Education. Mayfield : California.

Siedentop,D. (1980) Physical Education-Introductory Analysis-3<sup>rd</sup>. Brown : Dubuque.

Siedentop,D. (1983) Developing Teaching Skills in Physical Education 2<sup>nd</sup>. Mayfield : California.

Siedentop,D., Mand.C., Taggart.A. (1986) Physical Education Teaching and Curriculum Strategies for Grades 5-12. Mayfield : California.

Siedentop,D. (1990) Introduction to Physical Education, Fitness and Sport. Mayfield : California.

Siedentop,D. (1991) Developing Teaching Skills in Physical Education-3<sup>rd</sup>. Mayfield : California.

Siedentop,D. (1994a) Sport Education-Quality PE Through Positive Sport Experience. Human Kinetics : Champaign.

Siedentop,D. (1994b) Introduction to Physical Education, Fitness and Sport 2<sup>ed</sup>. Mayfield : California.

Siedentop,D. (1998) Introduction to Physical Education, Fitness and Sport 3<sup>rd</sup>. Mayfield : California.

Siedentop,D. (2000) Developing Teaching Skills in Physical Education-4<sup>th</sup>. Mayfield : California.

Siedentop,D. (2001) Introduction to Physical Education, Fitness and Sport 4<sup>th</sup>. McGraw-Hill : New York.

Siedentop, D. (2002a) A Retrospective. Journal of Teaching in Physical Education, 21 (4) : 406-418.

Siedentop,D. (2002b) Acknowledgments. Journal of Teaching in Physical Education, 21 (4) : 366-367.

- Siedentop, D. (2002c) Content Knowledge for Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21 (4) : 372-384.
- Siedentop, D. (2002d) Ecological Perspectives in Teaching Research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21 (4) : 427-440.
- Siedentop, D. (2003) *Introduction to Physical Education, Fitness and Sport* 5<sup>th</sup>. McGraw-Hill : New York.
- Siedentop, D., Hastie, P., Hans van der Mars. (2004) *Complete Guide to Sport Education*. Human Kinetics : Champaign.
- Siedentop, D. (2007) *Introduction to Physical Education, Fitness and Sport* 6<sup>th</sup>. McGraw-Hill : New York.
- Siedentop, D. (2009) *Introduction to Physical Education, Fitness and Sport* 7<sup>th</sup>. McGraw-Hill : New York.
- Siedentop, D., Hastie, P., Hans van der Mars. (2011) *Complete Guide to Sport Education* -2<sup>nd</sup>. Human Kinetics : Champaign.
- Siedentop, D., Hans van der Mars. (2012) *Introduction to Physical Education, Fitness, and Sport*-8<sup>th</sup>. McGraw-Hill : New York.
- シーデントップ, D[著]高橋健夫[訳] (1981) *楽しい体育の創造—プレイ教育としての体育—*. 大修館書店 : 東京.
- シーデントップ, D[著]高橋健夫[訳] (1988) *体育の教授技術*. 大修館書店 : 東京.
- シーデントップ, D[著]高橋健夫[訳] (2003) *新しい体育授業の創造*. 大修館書店 : 東京.
- 末永祐介 (2009) サークルボール教材の有効性に関する研究—ボールを持たない動きに着目して—. 代表高橋健夫, 平成 19-21 年度科学研究費, 基礎研究 A, 研究成果報告書:336-345.
- 菅原治, 永島惇正, 阿部哲夫 (1981) D.シーデントップの体育科・教科論に関する研究 : 従来の体育観に対する考え方を中心に. *日本体育学会大会号*, 32 : 718.
- 鈴木円蔵 (1991) 古代の娯楽とスポーツ. 岸野雄三[編]. *体育史講義*. 大修館書店 : 東京, 25-37.
- 高橋健夫 (1978) スポーツ科教育から学校体育を検討する—学習内容—. *学校体育*, 28 (9) : 26-30.
- 高橋健夫 (1979) 体育授業において子どもの欲求をどのように捉えるか—スポーツ欲求と

- 体育の授業― 学校体育, 32 (6) : 13-19.
- 高橋健夫 (1980) 世界の潮流にみる学校体育の改革―運動教育とスポーツ教育の方向―.  
体育科教育, 28 (4) : 24-27.
- 高橋健夫 (1981a) プレイ教育としての体育―シーデントップの教科論を中心に―. 体育科教育, 29 (4) : 53-56.
- 高橋健夫 (1981b) 新しいスポーツと教育の関係―新しいスポーツと教育の関係―. 学校体育, 34 (11) : 133-139.
- 高橋健夫 (1981c) 楽しい体育と教材づくり―シーデントップの主張との関連で―. 体育科教育, 29 (5) : 22-25.
- 高橋健夫 (1982a) スポーツ教育の理論と実践に関する基礎的研究―第1部I, 欧米にみる新しい体育思想の動向 3, アメリカ―. 奈良教育大学保健体育学研究室 (文部省特定研究報告書) : 23-32.
- 高橋健夫 (1982b) プレイ体育論の動向―その教育的意義づけをめぐる―. 学校体育, 35 (1) : 18-24.
- 高橋健夫, 稲垣正浩 (1983) スポーツ教育の基本問題の検討 (I) ―スポーツ教育の論拠と基本的性格―. 奈良教育大学紀要, 23 (1) : 149-167.
- 高橋健夫 (1984) 楽しい体育への道程 : アメリカ体育にみる目標と考え方の変化の過程から. 体育科教育, 32 (7) : 157-160.
- 高橋健夫 (1985) スポーツ教育とカリキュラム―カリキュラム構想のための基礎的論議―.  
学校体育, 37 (1) : 47-53.
- 高橋健夫 (1997a) 学校体育のアイデンティティと教育改革―シーデントップ教授との再会に想うこと―. 体育科教育, 45 (12) : 14-17.
- 高橋健夫 (1997b) 運動の楽しさと運動技術の指導について. 体育科教育, 45 (2) : 21-24.
- 高橋健夫 (2003a) 体育授業を観察評価する-授業改善のためのオーセンティック・アセスメント-. 明和出版 : 東京.
- 高橋健夫 (2003b) 3. わが国でのスポーツ教育の実績. シーデントップ,D[著]高橋健夫[監訳]新しい体育の創造―スポーツ教育の実践モデル―. 大修館書店 : 東京, 186-188.
- 高橋健夫 (2004) 新教育課程と体育の方向. 体育科教育, 52 (2) : 88-91.
- 高橋健夫 (2006) 学力重視と学校体育の展望. 体育科教育, 54 (7) : 10-13.
- 高橋健夫, 岡出美則, 友添秀則, 岩田靖[編] (2010) 新版体育科教育学入門. 大修館書店 :

東京.

高田典衛 (1979a) 新体育科指導法事典. 明治図書 : 東京.

高田典衛 (1979b) 体育授業の改造. 杏林書院 : 東京.

竹田清彦, 高橋健夫, 岡出美則[編] (1997) 体育科教育学の探求. ー体育授業づくりの基礎理論一. 大修館書店 : 東京.

武田真太郎 (1995) 保健科教育法ー新しい健康教育の展開一. ぎょうせい : 東京.

竹之下休蔵, 菅原禮[編] (1980) 体育社会学. 大修館書店 : 東京.

竹之下休蔵 (1985) 「学習を深める」ことが今なぜ求められるか. 学校体育, 38 (5) : 12-19.

田中耕治, 水原克敏, 三石初雄, 西岡加名恵[編] (2012) 新しい時代の教育課程ー第3版. 有斐閣 : 東京.

田中重弥 (1970) 体育科学事典. 第一法規出版 : 東京.

丹下保夫 (1963) 運動技術と運動文化. 明治図書 : 東京.

Thorpe,R.,Bunker,D.,&Almond,L. (1984) A Change in the focus of teaching games. In M. Pieron & G.graham(Eds.), Sport Pedagogy : Olympic Scientific Congress proceedings, Human Kinetics : Champaign, 6 : 163-169.

友添秀則 (2002) アメリカにみる学校体育カリキュラム改革の動向. スポーツ教育学研究, 22 (1) : 29-38.

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, 岡出美則, 友添秀則, 岩田靖[編]. 新版体育科教育学入門. 大修館書店 : 東京, 30-38.

Tousignant,A., Siedentop,D. (1983) Ecological Perspectives in Teaching Research. Journal of Teaching in Physical Education, 21 (4) : 427-440.

宇土正彦[編] (1960) 保健体育科大事典. 国土社 : 東京.

宇土正彦[監修]阪田尚彦, 高橋健夫, 細江文利[編] (1995) 学校体育授業事典. 大修館書店 : 東京.

UNESCO (2014) World-wide Suvey of School Physical Education Final Report. Social and human Sciences Sector : Paris.

内田樹 (2009) 下流志向 : 学ばない子どもたち働かない若者たち. 講談社 : 東京.

内海和雄 (1995) 6 体育授業の目標. 宇土正彦[監修] 阪田尚彦, 高橋健夫, 細江文利[編]. 学校体育授業事典. 大修館書店 : 東京, 100-112.

和泉真澄, 倉科一希, 庄司香, 舌津智之, 柳生智子 (2014) 現代アメリカー日米比較のなかで読む一. 新曜社: 東京.

Wallhead, T., O'sullivan,M.(2005) Sport Education: physical education for the new millennium? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(2):181-210.

渡辺靖[編] (2010) 現代アメリカ. 有斐閣: 東京.

全国体育学習研究会[編] (2008) 「楽しい体育」の豊かな可能性を拓く: 授業実践の手引き. 明和出版: 東京.

## あとがき

「スポーツの中の教育」は何だったのか、今後体育はどのように発展すべきか、議論のたたき台になることを願い、本論文を作成した。執筆を終えても、その答えには十分に答えることができず、たとえ少しの手がかりを得たとしても、読者の方々やあらゆる人々と力を合わせて、スポーツを教育することや学校保健体育をよりよくしていきたいと議論や吟味を通して一人ひとりがよく考えて実行に努めることが重要となろう。

ここでは、あとがきということで大胆に本研究のことをもっと嘔み砕いて、シーデントップの体育論を自動車にたとえて説明してみる。すると、シーデントップのプレイ体育論は、どんな自動車がみんなにとって愛されるのか検討して、歩行や馬車や自転車を否定して、この自動車は、優れたものであると訴えてその理想の自動車の設計図を作成したものであったといえるのではないだろうか。一方、スポーツ教育モデルでは、自動車の試乗運転を行い、乗車体験した人からの報告を発表したりして、普及広報活動を行いながら改善に努め重要なことに気づいていく。確かに、これまでは馬車や自転車や歩行によって人は目的地に時間をかけて辿り着いており、それに比べて自動車はとても速く目的地に着くことができる。だが、それは交通事故や自動車を悪用する可能性も生み出しており、新たに運転者に対する教育の必要性が現われたのである。そこで、この問題の改善を図るべく、自動車学校という教習所の設立や義務化や定期的な点検を設けて自動車の改善だけでなく、運転者の改善や技術やモラル向上も視野に入れていく。そこでは、自転車や馬車や歩行、あるいは電車や飛行機といった交通手段の良さも容認して、良識ある運転者や適切な時に自動車を運転できるように社会や人に対する教養や規律や心掛けを育成する。このことによって、自動車の存在意義は十分に輝くことができるのではないかという所であろう。

そして、自動車は、目的地に早く安全に無駄なく着くという目的論として在るべきか、それとも運転技術の向上によって自動車が好きになったり、自動車の走る姿がカッコイイから自動車をみたり集めたりして自動車を好きになって利用する人が増加した方がいいのか、様々な人から運転者自身が魅力的な存在としてみられるために高価で魅力的な自動車の生産が必要であるといった手段論的利用があったりなど、このように自動車に対する様々な考え方がある。このような中で、自動車は今後どうあるべきか、検討していることは、体育がどうあるべきかと検討していることと類似しているともいえよう。そのために、本論文では、議論する1つの手立てとして、今回1つの考え方を取り上げて、その歴史を巡る中で起きる因果関係や特徴を整理して情報提供し検討したものであった。

多様な課題や考え方を受け止めていく中で、シーデントップは十人十色の自動車使いができるように、さらには、自動車だけでなく目的に応じて適切な交通手段、歩行や馬車や電車や飛行機といったものを選択できるように、器を広げて各自の実態や志向に応じて、どうぞ自動車や好きな交通手段を有意義に使って下さい、多くの人に愛され各自にとってより良く使って頂ければ幸いですといった考え方へ向かっていったものといえよう。

ただし、各自が優れた運転者として、専門職として自分の自動車や交通手段等も含めて自分から選択したものをに対する教養や技術を磨いて愛して下さいという感じがする。自動車設計者や生産者や普及者は、どうか皆様の役に立ち平和で安全で幸せな社会をつくる一端として、自動車が利用されるようにと願うものであろうし、シーデントップという設計者生産者普及者の願いとしても、スポーツは人に精神的豊かさをもたらすものとして、同時に社会や人に利益や幸福や教養や健康をもたらす大きな可能性を秘めているものとして存在意義を確立させたいという表明があった。この願いや彼の歴史は、すべての人にまず理解してもらいたいものであるし、これらの先人の考えや歴史を踏まえてスポーツや自動車が利用されていけばよりよい社会へ向かうのではないだろうかと期待したのが私であった。自動車もスポーツも、お金やナイフや学力と同じように優れた道具や手段や媒体であり、結局のところ人の考えによっていかようにも用いることができる存在である。どれだけ優れたスポーツや自動車やナイフがつくられたとしても、人それぞれに合った形で自動車やスポーツやナイフを使用することが肝心である。このようなことから、英語圏の国々では教師教育研究の重視や合意や共通理解の形成が必要不可欠な今後の課題として着目されているといえる。

恩師である高橋健夫先生は、体育授業の科学化という視点から今後の課題として優れた授業モデルの検証と提供、優れた教師行動の解明とともに教師教育プログラムの充実を展望していた。シーデントップにおいては、いつもアメリカ社会にとって喫緊の重要な課題を発見して解決していく姿勢から現実の重要な課題を常に更新しながらも一貫して今後の課題を定めて、体育教科がスポーツ・健康科学や社会事業・企業団体、教育界や地域や家庭と連携強化することと、専門職の確立によって、よりよい体育教科を創っていくことを展望していたと整理できる。本論文の読者は、何を今後の課題とするのか、ぜひ自分なりに検討してもらいたい。

なぜなら、例えば、多くの人々の多数決や社会的風潮や科学的研究成果によって、あるいは他人や大切な人から理想の男性像や教師像や体育授業論が優劣されたり順位づけられた

り決定されたとしても、これまで自分が大切にしたり自分の歴史や理想があったり自分を変えることのできる範囲には限界があったり、自分をさらによりよくするにはその情報が有益でない場合があったりすると考えられるからである。自分は自分であり、多様化現象がみられる今、そこにいる個人の環境も特殊であったり条件も異なったりすることが考えられるために、理想や他の意見に積極的に開かれておりながらもそれを参考にして、よりよい自分へ向かっていくには自分で責任をもって考えて自分で決めて行動する方が望ましいのではないかと考えられるからである。このことと同様に、理想の体育論や体育に対する今後の課題は、多様な見聞や本論文などを参考にして、自分で考えて自分でつくり、さらにそれをみんなの前で発表したり議論したりすることを通して進めていく必要がある。したがって、本論文などを機にして十人十色の専門職としてのよりよい体育哲学や指導方法論等の体育論が発展していくことを期待している。もちろん、少しでもシーデントップの体育論を活用して発展させてもらえれば、嬉しい限りである。

今回、私はシーデントップの体育論を「スポーツの中の教育」と呼ばずに、幾人かに呼ばれているとして扱い、私自身は「遊びに基づく意味中心の体育論」と「運動による教育」の融合とした。辞書的な取扱いとしても、例えば「スポーツを教育することこそがスポーツの中の教育だ」と言われてもじっくりこないし、違う言葉に書き換える必要があるし、もっと解説が欲しいと思った。そこで本研究からみれば、幾人かが言う「スポーツの中の教育」とは実は「遊びに基づく意味中心の体育論」と「運動による教育」の融合によって成り立つと捉えることができる指摘したといえる。そして、シーデントップの体育論は、優れた体育論から優れた戦略的な指導方法論へ比重が変化し、今後は優れた体育教師育成論へ向かうのではないかと私は予測している。そもそも、私自身中学校や高等学校は、いわゆる「スポーツの中の教育」の時代であったが、スポーツを教わっている時には、人格形成や健康教育や安全教育や民主主義や規律や連帯責任や根性や仲間の重要性、スポーツが楽しく精神的豊かさをもたらすものとして多くのことがスポーツの中で指摘され教育されてきた。とりわけ、真面目なスポーツ人や一流と呼ばれる指導者こそ、スポーツ以外の私生活や生活態度に関与して指導してくれるものであった。それが私にとっての「スポーツの中の教育」であった。シーデントップの体育論も日本の「スポーツの中の教育」の時代であっても、結局のところ、スポーツがもたらす精神的豊かさや生涯スポーツも重要であるという認識の高まりがあったものの、「運動による教育」も重要であるとして、体育教科は多くの教育内容を抱えるようになったと整理できる。それは、体育教科の存在意義を



高める可能性を秘めている一方で学校現場に負担と混乱をもたらすものであったのかもしれない。しかし、スポーツや学校保健体育を愛する私の立場から言えば、簡単に捉えればよいと思う。スポーツは何でもできると。だからこそ、子どもの文脈に応じて焦点化したり組織的に指導したりする戦略的な指導方法論やスポーツを教育する教師の力量や考え方が重要になるということから専門職の確立、そして専門職確立のための教師教育プログラムや保健体育科教育学の発展が求められているといえる。

ところで、本論文作成の発端は、私自身が日本一よい中学校保健体育授業を展開したいと思い、よい授業とは何かどのようにしたらできるのか疑問を抱いて大学院に進学したことによる。最初の研究は、佐藤学の「学びの共同体」が体育授業に与える影響についてであり、その次に研究したのが本論文で記されたシーデントップの体育論となる。本研究の作成過程では、学校現場の体育授業を高橋健夫先生や日本体育大学大学院スポーツ教育学研究室の方々と共に授業見学や授業研究を手伝いながら、また、自身で生徒指導支援員もしくは保健体育の非常勤講師として、東京都大田区立羽田中学校、東京都世田谷区立芦花小学校、横浜市立茅ヶ崎小学校、横浜市立茅ヶ崎東小学校、川崎市立高津高等学校定時制、やサッカーコーチとして FC 世田谷、世田谷区弦巻中学校サッカー部、暁星中学校サッカー部を指導したり審判したり運営補助などを経験しながら検討してきたものであった。

博士後期課程の入学から紆余曲折して 6 年かけて博士論文を提出できた時、あまりの自分のふがいなさに情けなく悔しい思いでいっぱいであった。博士論文としての質は、おそらく最低レベルであり至らない点ばかりであるが、私自身は最善を尽くしたものであり、多くの方々に意見や感想を頂けたら幸いである。

博士論文を完成させた今、私は本論文とは直接関係しないことを雑多に思い浮かばせている。たとえば、体育教科や学校保健体育は学校教育の中で、ヒーロー戦隊のゴレンジャーの中のブラックやシルバーのような特殊でカッコイイ頼れる存在として輝くこともできるのではないかと、改めて日本人らしい武士道や文武両道の精神やスポーツ根性論の見直しが必要であり、運動部活動や学校保健体育の教育課程の役割分担の整理や大切さを伝えていくこと必要ではないか。あるいは、ノーム・チョムスキーが指摘するようにスポーツは人々を大事な問題から遠ざけるために効果的に機能するものとしてあったり、人間らしさの意味追求の時代ではヒッピーや薬物乱用、若年層の妊娠や中絶を生み出すものとして機能したりする側面もあり、慎重にスポーツや意味を扱っていく必要があるのではないかなどである。なにかひっちゃかめっちゃかで自分でも笑けます。

この博士論文を通して、私自身が学んだことは「継続は力なり」であり、一方的に私は佐藤学、高橋健夫、シーデントップといった教授方々の意志を汲み取って独自に発展させて継続していく決意である。これまでのことを踏まえて、私の今後の課題は、よりよいスポーツや健康の普及振興などの社会貢献活動、学校保健体育の教育課程とそれに携わる指導者を支援すること、日本体育学会の学問の発展に寄与することを願い、私に与えられた課題に対して一つずつ丁寧に最善を尽くすことである。また、みんなが少しでも学校保健体育やスポーツと付き合うことがうまくなるように援助できたり、賢く有能で情熱的な学校保健体育に関する専門職育成の手助けができたり、よりひろくふかくおもしろい遊びと学びに溢れる体育授業の創造を目指して試行錯誤して取り組んでいけたらいいなあと思っています。

最後に、家族や友達やお世話になった方々に感謝申し上げます。博士論文が完成できたのも、実に多くの方々からの励ましや指導や話や遊びがあったからである。論文や研究生生活について御指導頂いた日本体育大学の高橋健夫先生、関根正美先生、近藤智靖先生、久保健先生、白旗和也先生、谷釜了正先生、瀧澤康二先生、本間啓二先生、永井大樹先生、関口脩先生、荒木達雄先生、三宅良輔先生、大学院スポーツ教育学研究室の皆様、本当にご指導ありがとうございました。特に、本研究は高橋健夫先生から近藤智靖先生、関根正美先生へと指導上のバトンパスが渡されていく中で、形成されたものでありました。誠に御礼申し上げます。

そして、博士学位申請にあたり助教を退職した私に対して励まして頂きお世話になりご迷惑おかけした日本体育大学の野井真吾先生、鈴木一宏先生、伊藤雅充先生、岡本孝信先生、岡本美和子先生、高井秀明先生、佐野昌行先生、小谷究先生、関口遵先生、続木智彦先生、園部豊先生、菊池直樹先生、小林幸次先生、藤野健太先生、長谷川憲先生、岡田雄樹先生、浅川孝太先生、日本体育大学助教助手の皆様、日本体育大学の事務職員やキャリア支援センターや図書館の皆様、ご心配やご迷惑お掛けしましたが誠に支えられました、ありがとうございました。

また、体育科教育について助言頂き私の視野を広げてくれたお世話になった他大学の岡出美則先生、友添秀則先生、池田延行先生、岩田靖先生、木原成一郎先生、細越淳二先生、松本格之介先生、内田雄三先生、出井雄二先生、大友智先生、長谷川悦示先生、三木ひろみ先生、宮崎明世先生、吉永武史先生、深見英一郎先生、鈴木直樹先生、福ヶ迫善彦先生、吉野聡先生、大津展子先生、鬼澤陽子先生、荻原朋子先生、須甲理生先生、末永祐介先生、

岡部祐介先生，原祐一先生，松本大輔先生，神谷拓先生，石田智巳先生，鈴木聡先生，岩田昌太郎先生，加登本仁先生，小林博隆先生，太田早織先生，槇野陽介先生，四方田健二先生，陳洋明先生，栗田昇平先生，松本祐介先生，高田大輔先生，大西祐司先生，色々とありがとうございました。

これに加えて，私に初めて大学教員の仕事を与えて頂きお世話になった神奈川大学の山下昭子先生，石井哲次先生，大竹弘和先生，衣笠竜太先生，大後栄治先生，宮崎重勝先生，教務補助として共に働いた塩田耕平先生，鈴木崇人先生，関根正敏先生，神奈川工科大学での体育の在り方を教えてくれた泉川喬先生，荒木勝彦先生，佐藤孝之先生，ご迷惑お掛けしましたが，ありがとうございました。また，和歌山で生まれ育ち，お世話になった家族や実家周辺のご近所さんや母校ののぞみ保育園，鳴滝小学校，有功中学校，和歌山北高等学校体育科，日本体育大学でお世話になった方々や恩師や友人，皆様とのたくさんの経験が糧となっています，感謝申し上げます。

そして，多くの愛情と指導を頂いたにもかかわらず，最後の1年間本当にご迷惑お掛けした関根正美先生，誠に申し訳ございませんでした。改めてお詫び申し上げます。近藤智靖先生，私のことを温かくお見守り頂き色々と助けて頂きましたが，不十分で申し訳ございません。また，高橋健夫先生，これだけ研究生活が楽しかったのも，のめり込んで理想と自分の力量不足のギャップによって苦しかったのも先生の偉大さのおかげでもあり，本論文も高橋先生に提出するとすべて書き換えられてしまうのではないかと恐縮してしまいます。まだまだ高橋先生の意志や期待に応えることができず，ご迷惑お掛けばかりして何も十分に返すことができず，提出遅れて不出来で申し訳ありません。失敗が多くまだまだ未熟者ですが，これまでの研究生活や博士学位取得をしかと受けとめて，私なりに最善を尽くして，少しでも社会の役に立っていけるようによく遊んでよく学んでいきたいと思っておりますので，どうか皆様，ご力添えやお見守り下さい，今後もシーデントップの体育論と私をよろしくお願い申し上げます。ありがとうございました。

2016年2月吉日