

## 【特集論文】

## 体育科学習指導論

## —「授業の中で生じている出来事を学習の対象とする」学習指導論の検討—

久保 健（日本体育大学）

本稿の目的は、学校体育研究同志会宮城支部（同志会宮城支部）と宮城保健体育研究会（宮城保体研）の、「授業の中で生じている出来事を学習の対象とする」という学習指導法の系譜と今日的課題について検討するとともに、それらがどのような体育科学習指導論の構築につながるのかを解明することである。

同志会宮城支部の学習指導法のルーツは、丹下保夫の「生活体育論」にある。宮城保体研の学習指導法のルーツは、佐々木賢太郎の「生活体育」実践にある。この両者は、生活指導に重点のある学習指導法であった。

その後、この両者は、生活指導と教科指導の統一をめざすようになり、実技を伴う体育という教科に特有の「授業の中で生じている出来事を学習の対象とする」学習指導法を確立していった。

この両者は、同志会宮城支部が「スポーツの主体者形成」を目的とし、「授業の中で生じている出来事」を客観的・科学的に分析する方法を採ったのに対して、宮城保体研は「主体形成としてのからだ育て」を目的とし、「授業の中で生じている出来事」を主観的・形象的に分析する方法を採った。

両者の体育科学習指導論は、教科指導と生活指導の統一を強く指向している点で共通性を持つ。また、子どもを（生活・社会・文化などの）主体者に育てるという目的観においても共通性がある。ただし、その主体者が「スポーツの主体者」なのか「からだの主体者」に育てるという点では力点の置き方に違いがある。また、学習の対象である「授業の中で生じている出来事」の分析方法においても、客観的・科学的分析方法を重視するか主観的・形象的分析方法を重視するかという点でも異なっている。

本研究の今後の課題は、両者の体育科学習指導法（論）の系譜の中に幾つか垣間見られた相互の学び合いが発展する先に生み出される、より豊かな体育科学習指導論の可能性の検討である。

キーワード：学習指導法，体育，授業中の出来事，学校体育研究同志会宮城支部，宮城保健体育研究会

## **The Genealogy of Instructional Method in Physical Education That Makes the In-Class Events of Children the Focus of Learning**

—Focusing on the School Physical Education Research Doshikai Miyagi Branch and the Miyagi Health and Physical Education Research Circle—

Takeshi KUBO (Nippon Sport Science University)

The aim of this paper is to examine the genealogy and present-day issues of instructional method that “places its focus of learning on the events that occur during class,” at the School Physical Education Research Doshikai Miyagi Branch(Miyagi Doshikai) and the Miyagi Health and Physical Education Research Circle(Miyagi HPE Circle).

The origins of instructional method of the Miyagi Doshikai lie in the “Theory of Physical Education in Life” by Yasuo Tange. The origins of the Miyagi HPE Circle go back to Kentaro Sasaki’s practice in “Physical Education in Life.” Both use instructional method that emphasize life guidance.

Since then, both groups have aimed towards unifying life guidance with subject instruction and have established a unique instructional method that “places its focus of learning on the events that occur during class” for physical education subjects involving practical skill. Having said this, both groups share a two-sided relationship, as the objectives of the Miyagi Doshikai lie in “making sports the main subject,” and adopts a method of objectively and scientifically analyzing the “events that occur during class,” while the objectives of the Miyagi HPE Circle lie in “making the body the main subject,” and adopts a method of subjective and figurative analysis.

The present-day issues for both groups lie in their mutual learning towards the unification of life guidance and course instruction for physical education’s sense of purpose, as well as working towards the integration of objective and scientific analysis methods and subjective and successive analysis methods with regard to instructional method that “places its focus of learning on the developments that occur during class.”

**Key Words:** Instructional Method, Physical Education, the In-Class Events, the School Physical Education Research Doshikai Miyagi Branch, the Miyagi Health and Physical Education Research Circle

## 1. はじめに

体育という実技を伴う教科に特有の学習指導法として、授業の中で子どもの心身に生じている出来事を学習の対象として、子どもがとらえ、分析する、という方法がある。授業の中の子どものたちの運動のできぐあいを観察したり、比較したり、データを取って分析したり、感じたこと・考えたことを話し合わせたり、書かせたりする方法である。本稿は、こうした体育科学学習指導法のうち、学校体育研究同志会宮城支部（以下、同志会宮城支部）と宮城保健体育研究会（以下、宮城保健研）という2つの地域の民間体育研究サークルのそれらを取り上げ、それが形成されてきた系譜を跡づけるとともに、それを学習指導論という観点から検討する。

高橋ら（2005）は、「学習指導要領を中心とするカリキュラム論に対応して、民間体育団体や研究者の間で激しい論議が展開されてきた」（p.365）と述べている。また近藤（2011）は、「学習指導論に関する蓄積は多く、学会や商業誌上等で盛んに展開されてきており、対象とする内容も多岐にわたっている」が、「学術誌となると...（中略）...こうしたテーマを取り上げた論文はごくわずかである」（p.91）と述べている。

本稿では、これらで述べられている、未だ学術上の議論とはなりきれていない民間体育団体の機関誌（活字となって公開されていないものも含めて）や商業誌上での議論に分け入って、そこでの議論について検討を行う。

また、体育における学習指導論の学術上の概念や定義は未だ形成途上にあるが、おおよそ2通りの考え方が示されている。

一つは、学習指導論を学習指導の方法として捉える考え方である。長谷川（2011）は、学習指導論を「教科内容を学習者に学ばせる意図的・計画的な方法」「何を学ばせるかではなく、いかに学ばせるかの学習指導法」と定義している（p.75）。ただし、長谷川は別の論文（2015）中で、同じ定義を学習指導法の定義として用いており（p.33）、学習指導論と学習指導法の区別はされていない。

もう一つは、学習指導論を体育科の目的—内容・方法の一貫性の中で捉える考え方である。黒川・海野（1997）は、学習指導論とは「授業の目標・内容・方法をそれぞれ明らかにし、同時にそれらを一貫したものとして方向づける理論」である（p.149）と述べている。また近藤（2011）も、この黒川・海野の定義を参考に、学習指導論を、「社会観・人間観・教育観を含む目標から、授業の方法までを含む一連の学習指導過程に関する理論」（p.92）と定義している。

前者の考え方では、学習形態や指導スタイルは、「授業づくりに際してのツール」であり、「単元の文脈に即して選択的に適用されていくもの」であるのに対して、後者の考え方に立てば、ある学習指導論の中に別の学習指導論に基づく方法を「取り入れる」とか「加味する」ことは「おおよそできないこと」（海野ら，1997，p.32）になる。

本稿では、こうした指摘を意識しつつ、2つの地域体育サークルの学習指導法の系譜の中で、一方が他方に影響を受けたり学んだりすることが生じているが、それは授業の目的・内容・方法の一貫性という観点に照らした場合どう考えられるのかについても検討を行う。

## 2. 丹下保夫の体育科学学習法の展開

### 2.1 「生活体育論」と「グループ学習」

戦後「新教育」期には、「教授要目」や「教授要項」から「学習指導要領」へと名が変わったことからわかるように、「教授＝学習」（教師が内容を教え、授け＝子どもがそれを受け取る形で学習する）から「学習＝指導」（子どもが内容を学習し＝教師がそれを指し示し、導く）への転換が生じた。

この時期に模索された新しい学校体育論は、アメリカの経験主義教育理論の影響を受けて、体育とは身体運動を通しての人間形成であると考え、①身体的、②社会的（民主的人間関係）、③生活的（レクリエーション）の3つ柱からなる目標を掲げた。また、学習指導法としては、小集団による問題解決学習を重視した。そしてその際の集団編

成の形態には、A: 能率的学習のための等質グループと、B: 社会的協力関係に重点を置く異質グループの2つが想定され、そのうち後者が「B型学習」と呼ばれ、グループ学習の出発点となった。

この時期に、丹下保夫は「生活体育論」という学校体育論を模索した。その当初に丹下（1949）は、自分の「生活体育の立場」についてこう述べている。

「生活体育は、生活の母体や、基盤を常に尊重し、この生活基盤から出発し、再びこの基盤にもどる教育である。…(中略)…しかもそれは、自己の生活基盤を一度否定し、そして再び自己の生活基盤を生かす体育である。」(pp.82-83)

ここで「生活基盤から出発する」とは、人々が生きている現実の生活に立脚することを指す。また、「自己の生活基盤を一度否定し、そして再び自己の生活基盤を生かす」とは、労働や日常生活から自由になった時空間で営まれるスポーツやレクリエーションを学校体育で取り上げ、これに科学のメスを入れて、新しい生活の仕方の能力を与える事を意味する。この、現実の生活基盤→学校体育→新しい生活の仕方という往還の構想に、丹下の生活体育論の原点がある。

やがて、戦後「新体育」の到達点である1953年の小学校学習指導要領体育科編がでると、丹下ら（1953）は、それを生活体育の立場から具体化すべく、年間を通じて行事単元（生活単元）を配置し、その「計画・運営の学習」を環として、学校体育と自由時や学校外のスポーツ・レクリエーション生活をつなぐ体育カリキュラムを構想した。その中で行われるグループ学習に関して、丹下は、1959年頃までは、集団主義教育の立場から、民主的な学校集団・学級集団・生徒小集団の組織と機能が発揮されるならば、「教科学習としてグループ学習という方法のみにこだわらなくてよくなるかも知れない」（丹下，1950，p. 148）と述べていた。

この頃までの丹下のグループ学習論は「生活体育論」という目的・内容・方法の一貫した学校体

育論の中に位置づいた、生活指導的な集団づくりの性格を主要な側面としていた。

## 2.2. グループ学習と技術指導の系統性

丹下は、生活体育論の発展と体育カリキュラムの構築を目指す実践と研究を、「浦和の体育研究」（1954～1957）と呼ばれる東京教育大学体育学部の教官と埼玉県浦和市教育委員会および同市の小中学校の共同研究の中で展開した。その中で丹下は、1955年に学校体育研究同志会（以下、同志会）を結成して独自の学校体育論を追求し始めた。

こうした実践・研究の中で、丹下は、技術指導をめぐる問題解決（型）学習に対する系統学習の立場からの批判に対応しつつ、教科指導にも目を向けていった。高津（2004，p.61）によれば、「同志会がスポーツの技術体系に着目し、グループ学習の指導においても、人間関係だけでなく、運動技術を組み込むことに確信をもつようになるのは、1957年12月の第7回合宿研究会」からという。

丹下の学校体育論が「生活体育論」から「運動文化」論へ発展していく中で、まず1960年前後をピークとして「子どもの喜びを高める技術の指導」と「中間項」が探究された。

「子どもの喜びを高める技術の指導」について、丹下・浅海（1963）は、例えば球技について「ゲーム中心の指導か技術中心の指導か」と問いを立て、それぞれの長所と問題点を検討した上で、ゲーム中心の指導については「その運動の本質をふまえた最も単純なゲームから出発し、それが主体の発達に即応してより複雑で高次なゲームへと発展」させるのが系統的な「ゲームの系列」であると述べた。また技術中心の指導について、「基礎→応用→ゲーム」という系統性では「要素」に分解された個々技能を総合化することが困難で、基礎が応用やゲームにつながらず、子どもは楽しくないというまくもなれないと批判した。そして、「誰もがその本質を体験し、よろこびを高めていける」指導という観点から、「基礎から応用へ」という順序を逆転させて、まず「作戦を考えさせ工夫させ、作戦の練習をさせる。その作戦をうまくやるため

に、それに必要な応用技術を練習する。その応用技術がうまくいくために基礎技術を練習する」ことを提案した。(pp.47-49)

また、1960年の浦和市仲町小学校のソフトボール(三角ベース)の授業を参観した梅根悟のコメントが、「中間項」の探究の契機となった。梅根(1960)はそこで、要素的な技術の練習でもなく本格的な試合でもない、その中間に位置する「いくつかの要素の組み合わせセット…中略…即ちこの中間項から入るということではないか。しかもそれは単なる中間項ではなく、それ自体一つの文化形態、一つのスポーツとして子供の世界に現存するものではないか」(p.71)と述べた。そして、これを契機に、各運動種目の中間項が活発に探求され、「ラグバス」や「ハンカー」や器械運動の「連続技」などが作り出されていった。

この時期、丹下ら(1960)は、「新体育」期の「身体運動を通しての人間形成」という手段論を批判して、身体運動を人間が生み出してきた文化として捉え、体育は「運動文化の追求を自己目的とした人間形成する教育」だと考えていた。(p.59)

その後、丹下は、子どもの喜びや技術を中心に運動文化を捉え、学校教育の中でそのつくり変えをしようとする考え方から、運動文化の変革(継承・発展)を「国民運動文化の創造とその体制の建設」という社会的課題の中に位置づける「運動文化論」の確立に至った。

この時期の丹下のグループ学習の特徴は、1962年の研究会での「オリエンテーションはなぜ必要か」という発言にみられる。そこで丹下(1962)は、自主的集団学習を充実させていくことを重視し、その集団組織活動を生活指導と技術指導の両面から捉え、「運動文化論はそれを統一的につかもうとするもの」だと述べている。(p.29)しかし、この両者を体育授業の学習指導に具体化するにはしばらくの実践・研究を必要とした。

他方、運動文化論の確立とともに、技術指導の系統性研究が進展していった。すなわち、技術を中核として運動文化の本質(特質)を捉えるとともに、「基礎技術」をその運動の特質を失わない範

囲で単純化した最小の「単位」として捉え、水泳における「ドル平泳法」や「2対0(二人での攻撃技術)」を基礎とする球技指導などに代表される「技術指導の系統性」が確立されていったのである。ただし、その中で、後に「系統のひとり歩き」や「教え込み」と言われるような状況も生まれていった。

### 3. 佐々木賢太郎の体育科学習指導法の展開

#### 3.1 「もう一つの生活体育」実践

佐々木賢太郎は、学徒出陣で戦地に赴き、終戦で帰国してから、和歌山県南紀地方の中学・高校で、平和と民主主義、いのちとからだを守り育てる保健体育教育実践を行った教師として知られている。

佐々木は、1948年に中学教師となった当初から、「新教育」の下で学校体育と地域スポーツ振興に旺盛に取り組んだ。その頃のことを佐々木(1978)は次のように振り返っている。

「全力投球で、生徒にいろいろな運動を身につけさせたいと思って、全校総力をあげた体育実践を大事にしていました。技術的な面でいいますと、鉄棒の三年生では、蹴上がり・巴・足かけなどはどの子もできましたね。陸上の跳力も高い水準にあったと思います。…(中略)…また地域では、白浜に18チームぐらいチームをつくりまして、白浜中学校が中心になって町民バレーボール大会を開催しました。」(pp.84-85)

しかし、そうした中で佐々木は次のような疑問を抱いたという。

「一方でそういうふうの実技のレベルの高さを上げてきましたが、一方で不就学の生徒がいるわけです…(中略)…体力的に非常にすぐれた子が一方にあるにもかかわらず、また一方には体力的に弱い子どもがいる…(中略)…それはなぜだろうか…(中略)…子どもたちはその中ではたしてどう育っているのか、子どもたちの

人格とか人間性がどう形づくられているのかという点に答えるには、まったく具体性をもち合わせていないわけです。」(pp.84-85)

そこで佐々木は、地域の教育サークル(『教師の友』紀南グループ)に入会(1951)して、子どもの「人格とか人間性」に目を向け始めた。その直後(1952)、同グループの機関紙『紀南教育』は「生活綴方教育を紀南の地に起そう」と呼びかけるとともに、新たに「紀南作文教育研究会」(以下、紀南作教)を発足させた。

ちょうどこの年(1952)に、佐々木は、「バレーボール」の授業と、後に「ひろたかの記録」と題して『体育の子』に収められた実践を連続して行っていた。前者は、佐々木のそれまでの実践の到達点である。これについて、石田ら(2004)は、①授業の進め方は、基本的には1951年の中学校学習指導要領に書いてある通りであること、②学習指導法は、「発問—思考—解答」という問題解決型(ゲームを行って、その結果を話し合わせたり、またはサーブを記録させて「なぜはいらぬか」「どうすればよいか」と進める)であること、の2つで特徴づけている。これに対して後者では、体育に生活綴方を導入して、子どもの生活から湧き出した「からだのこと、友だちのこと、家庭のこと、労働のこと、遊びのこと、学校でのこと」を綴らせ、それに応える教育実践を展開しはじめた。ここに、佐々木の、後に正木ら(1958)に「下からの、実践のつみあげとしての生活体育の流れ」(p.17)と評価される体育実践への分岐点がある。

### 3.2 『体育の子』における生活指導と教科指導

石田(2011)は、『体育の子』に収められた体育実践を、①1952年4月～1953年7月、②1953年9月～1954年3月、③1954年4月～1956年3月の3期に分けて、佐々木の体育教育思想の形成と、特に生活指導と教科指導の関係について詳細な研究を行っている。

そして石田は、①の時期には幅跳びやバレーボールや走運動の指導場面で「観察、比較、分析」

などが行われており、「これは生活綴方の教科指導への適用ともいえる」が「この時期は、教科の目的を達成するために生活綴方が用いられていたのではなく、生活を見つめさせたり、遅れた子どもを中心として共通の運命観を持つ集団を作るとい生活指導の目的のため」に用いられていた。したがって、「子どもたちが『足が遅い』理由を生活の問題として認識しても、それを教科の問題として引き取って解決すること」はできず、「生活の問題(貧困、戦争の身体への影響など)」として処理されていたと述べている。次に、①の時期には、「問題解決学習の反省的思考と生活綴方の認識論が同居して」いたのに対して、②の時期には、教科指導の方法が模索され、「感覚—思考—認識というリアリズムの認識論」が採られるようになり、「感覚—運動を通じた認識を育てることに目を向ける」ようになっていったという。ただし、その認識は、鉄棒では「なぜ人間はふれるのだろうか。体の働きはどうなっているのだろうか。どうしたら強くすることができるだろうか」という体に対する認識や「労働の中で、特にけんすい力のいるもの」という生活的な認識、バスケットボールでは「運動できるのはなぜか。脳の運動中枢がはたらいており、それが神経によって五感のはたらきとなり、全身から大脳中枢へ、大脳から全身へと反射運動と交互作用をしている結果、われわれは運動ができる」という運動と体のメカニズムに対する認識に向かっていたという。また、②の時期の後期には、組立体操の「作品を作ることも一つの目的であるが、子どもの内面を綴らせて、それを集団の問題として、『共通の運命観』をもつ集団を作っていくこともまた目的である」という形で、生活指導の方法としての綴方が教科指導の方法と統一されたという。

さらに、③の時期には、綴方を通しての生活指導の側面では、「問題が決して子どものみの問題ではなく、親や教師を含む大人の問題であることや、さらに生活の背後にある社会の構造や矛盾であることを認識させ、集団で社会を変革していくことを子どもに要求」する方向に向かう。他方、教科

指導の側面では、ホッケーの授業で「ステッキを作る」「チームの名前をつける」「ボールを選ぶ」「ゴールとコートを作る」中で、「からだのために道具を作ることや、手の働きの重要性を知ること」などの体育の目的が設定され、「現実の事物、具体的事物の観察に出発し、その持ち寄り、出し合いによる集団討論（分析・総合）をへた『新しい概念構成』＝『認識の発達』」（国分，1952）という方法の適用によって生活指導と教科指導が統一されていると石田は述べている。

こうした佐々木の体育の教科としての体育の学習指導は、1958年の小学校学習指導要領との対抗を意識する中でさらに発展していった。

紀南作教のまなべ（1959）は、「学習の形を考える時、（多様性をもった）子どもたちの生活の形がその基底において大きな位置をしめるわけですが、生活の形←→学習の形の関連は、体育科の場合、他教科とくらべて特に重要な意義をもっています。それは、体育科が、直接“いのちを”素材とする教科だからです」とした上で、「体育の授業はつねに子どもたちの身体生活全体から学びとることが多いのですが、このことは逆に体育の授業のねらいや方法が、子どもたちの身体生活全体に具体的に影響していくのだということになります」と述べている。そしてその観点から、「運動能力や技能の習熟」（という体育のねらい）が、「体への認識と全く切りはなされて…一般的なメソッドで押しえられればかされてしまう」ことを批判し、「からだの認識を深めさせながら、能力をねり、技能を高める」ことの大切さを主張している。そして「からだの認識」は、体育の学習の中で、『みつけだし』からはじまり、『たしかめ』への段階」と進んでいくとされている。ここでいう「みつけだし」は、「五感の働きを大事に」した感性的認識の段階であり、そこから「たしかめ」を通して理性的認識の段階に進んでいく中で、子どもたちが、「自己の体の欠陥や、運動機能の弱点（あるいは長所）をよく知り、その原因を集団という場での相対的な生活の中でつかんで…中略…みんなで育て合い・守り合う認識が高められてくる」というので

ある。

そして以上に述べたことを、「発見（こんなことがおこった）—照合（なぜそうなるのか。こうしたらこうなる）—確認（なるほどこうなる。これこそが大切だ）—創造（こうしていこう）」と、「体の認識」の発展の段階をふんで体育学習を行って行くことの重要性を主張している。

この「発見—照合—確認—創造」という認識の節は、佐々木の体育授業では、「バスケットボール（中学1年）—ドリブル学習」（佐々木，1960）の中で具体的に展開されている。ここでは、からだをどう働かせたらドリブルがうまく行くのかに向かって、「からだの認識及び技術認識を高めたり深める」学習が展開されている。また、佐々木が同時期に実践した「踏切線での学習」（佐々木，1960）では、助走の一步一步の歩幅を全て測定するという学習方法を通して、全力で助走して踏切線にきちんと合わせるために何が必要かを探り出す指導が行われている。

#### 4. 同志会におけるグループ学習論の発展

1970年代に入ると、「国民運動文化の創造とその体制の建設」をになう主体者をめぐる議論が始まった。その観点から、中村（1971）は、「体育は何を教える教科か」と自問して、「運動文化の継承・発展に関する科学を教える」として、歴史・技術・組織の3領域からなる教科内容案を提起した。そしてこれを契機とする、スポーツの権利主体にふさわしく獲得されるべき学力とは何かの議論を経て、同志会は1976年に体育科教育の任務を「スポーツ分野における主権者の形成」と再定義した。（学校体育研究同志会，1989，pp.172-173）。

こうした運動文化論の発展の中で、中村ら（1973）は、「技術を、感覚的に身につけさせる（技能指導）だけでなしに、そうすることが、うまくなると言われていることについて、『ほんとうだろうか。』『なぜ、それがいいのか。』と、子どもたち自身が、

- （予想）を立て、
- （実験方法）を考え、

- (実験) し,
- (結果) からえた一般法則を,
- (練習) で確かめる。

というように指導できないだろうか」と考えて走り幅跳びの授業実践を行った。

また、出原(1975)は、同志会と自分のそれまでの技術指導と学習集団の関係について、『うまくなること』は技術の系統性で、集団の質は生活指導法的手法で」という傾向があったと反省している。また同時に、「ドル平」や「2:0」を典型とする技術指導の系統性には「従来の指導系統やスポーツ思想への批判が内包」されており、「運動文化の継承・発展の主体者」として、子どもたちみんながうまくなるという思想をもっているものであり、したがって本来「系統性は一人歩きしない」とも述べて、両者の統合の可能性を示唆している。

そして、「単なる指導のテクニックではなく、体育実践の構造的把握が要求されているし、その中で教材と子どもの関係＝教材と学習集団の関係を明確にすること」を主張している。

そして、こうした課題意識に答えるべく、根本(1977)が「サッカーの心電図」と名付けられた学習方法を考案した。これは、ゲームの中のパスのつながりやドリブル、シュートなどを子どもたちに記録させ、ゲームの様相や各チームの実態、その時間の学習内容がどう学ばれたか等を明らかにするものであった。

また、出原(1980)は「50m走の田植え」と名付けられた学習方法を考案した。これは、50m走の①10mごとのタイムを取ってそれを「スピード曲線」のグラフにする、②一步一步の歩幅を測ってそれを「ストライド曲線」のグラフにする、③足跡に5寸釘を刺して「足跡ライン」を描く、という3つの作業を行う学習である。これによって、瞬時に過ぎ去る50m走の内実が目に見えるものになる。ここには、前述した佐々木の「踏切線での学習」の「助走の一步一步の歩幅を測る学習指導法の影響があったと考えられる。なお、前述した中村の幅跳びの学習でも一步一步の歩幅を測る学習が行われている。

以上に述べたような体育の学習指導法は、中村(1991)によって「学習過程を学習の対象とする」と定式化された。(p.6) また、同じことを出原(1989)は『習熟と認識の変革過程』を学習の対象とする」と定式化している。

ここに、同志会のグループ学習論の、生活指導的な集団づくり論から学習集団論への転換の学習指導法レベルへの具体化をみることができる。そしてその後、「学習過程(習熟と認識の変革過程)」を子どもたちが分析する方法とツールが、様々に開発・工夫されていった。

## 5. 同志会宮城支部の「問いの系統性」研究

同志会宮城支部は、中村や出原の提唱した実践・研究課題を受け止めつつ、それに自分たちの課題意識を加えて、1980年代後半から『問いの系統性』による体育授業の実践的研究を開始した。ここで目指されていたのは次のような課題の実践的解決であった。

「子どもが主体的に学ぶ自由が大切にされなくてはならないが、同時に、『学習内容』が子どもにきちんと獲得されなくてはならない。しかし、この両者を同時に充たすことは簡単ではない... (中略) ...その意味では、『問い』と『系統』とは、もともと矛盾を内包していると言える。

『問いの系統性』研究とは、あらかじめ子どもに学びとらせたい『答え』を系列化しておいて、それらの『正答』が返ってくる『問い』を順番に並べたような誘導尋問的なものではなくて、ある『問い』の『答え』を探求する中で必然的に次の『問い』が浮かび上がってくるような形で『隠された問い』を系統化することをめざしているのである。」(久保他, 1996, p.14)

そのためには、従来の基礎技術から学習を出発させる系統性では不十分だと思われ、同志会の研究史を遡って、「子どもの喜びを高める技術の指導」をめぐる議論に戻ってみることにした。

まず、矢部英寿の三度にわたる剣道の授業



(1991)である。指導書等に書かれている常識的な剣道指導を行ってうまくいかなかった矢部は、「系統性が間違っているのではないかと反省して教材研究をやり直し、剣道の技術の本質は「1対1の緊張関係の中で有効打突を奪い合う」ことにあると考え、それを「スキのできる原理とそのつくり方」に絞り込んで授業を行った。その結果、子どもたちが「昨年より上達した」と「面白かった」と感想を書いてきたが、その前に「教えてもらったので」とあることに不満を感じた。そこで、授業スタイルを変え、まず、最初から防具を着けて、グループで「これなら必ず決まる」という「必殺技」を考えてそれをリーグ戦で試し、反省するという学習を繰り返した。次に、中間オリエンテーションを行って、「決まった技が決まる理由、決まらなかった技が決まらない理由」を考えさせた。子どもたちは、その結果を「スキのできる3つの原理（守るときにできるスキ、攻める時にできるスキ、相手に応じきれない時にできるスキ）」にまとめた。そして、後半には、その3つのスキを意図的につくるための「新必殺技」を考えようと呼びかけてリーグ戦を行ったのである。

この「試行錯誤—整理・分析（帰納）—原理の発見—新必殺技づくり（演繹）」という学習指導の流れが、以後の実践に引き継がれた。

第二に、制野俊弘の三年間通してのバスケットボールの実践（1991, 1993）である。ここではまず「ここから打てば誰でもシュートが決まる場所を探そう」という第1の問いを発し、子どもたちが発見した場所をワープゾーンと名づけた。次に、グループで「ワープゾーンにボールを持ち込んでシュートするための作戦を考えよう」という第2の問いを発した。そして、「作戦がうまく行かないのはなぜか」「どうすればうまく行くか」をめぐる議論は、「作戦がうまく行かないのは下手なやつがいるからだ」という子どもの発言をきっかけに、「作戦＝技術についての問い」と「子どもたちの能力差をめぐる問い」との間を揺れ動いていった。そして、この議論は「これからは作戦で勝ち負けが決まるだろう」「うまい人、へたな人、どんな人

と組んでも『いいプレーができるのだな』と思った」「少しくましくない人達のチームをつくって...（中略）...バスケットにみがきをかけていっても、ぼくは良いと思います」という作文がまとめとなった。さらに、第3の問いが「ワープゾーン以外の場所からシュートを決める作戦を考えよう」と発せられ、そのファジーゾーンとワープゾーンの2つのめぐる攻防の学習が展開された。

この学習の中では、体育ノートをひっくり返しての自分たちが作った作戦とその実行の反省、チームの各成員の「わかっていること・わかっていること」「できること・できないこと」の確認とズレの修正、自分たちの学習の年表づくりなどが、学習を進める原動力となった。

第三に、矢部智江子の低学年の鉄棒「こうもりふりとび」の実践（1993）である。これは、「鉄棒で仲良くなろう」というねらいで始まった実践であるが、授業の進行と共に、集団づくり（生活指導）と技術の獲得（教科指導）とが絡まり合って展開された。

技術の獲得については、「大きく振れるためにはどうすればよいか」と「跳んで立てるためにはどうすればよいか」の2つの問いが立てられた。そして、この2つの問いに対して子どもたちが獲得した技術認識の一覧は、①伝達可能な言葉による認識（例：とぶ時にはアゴをあげる）と、②イメージや喩え（比喩）の言語による認識（例：空中でしゃがんでみる）とがほぼ半々となった。そして、授業のまとめとして保護者を招いた学習発表会を行った。ここでは、これまでの学習の経過を15段階に分けてテーマを付け、①ナレーション、②1人か2人の実演、③その時の作文の朗読、を繰り返した。そして最後に、全員が自分のベストの演技を披露して終わった。このまとめは、学級の子ども全員が体験・学習したことを全員がわがものとするための工夫であった。

第四に、渋谷信賢の「水泳の秘伝書づくり」の実践（1993）である。「ドル平泳法」で「全員を必ず泳がせる」と意気込んで取り組んだ結果、泳力を大きく伸ばした子どももいたが、取り残された

子もおり、授業の前後で泳力差は大きく広がった。持ち上がりで迎えた翌年、「今年こそは！」と指導計画を作ってサークルの事前検討に臨んだが、「もう泳げる子には何を学習させるのか」「どうしても泳げない子の原因と解決法は明確か」等々、出された多くの疑問に答えきれず、持ち帰って悩んだ末に思いついたのが「水泳の秘伝書づくり」であった。泳げる子が泳げない子に教えるということ、を前面に押し出すと、できない子が劣等感を持つ。また、泳げる子は飽きてしまう。そこで、グループで泳げない子に教える中で、泳げない子が泳げるようになるための秘密（法則や原理）を探り、それをまとめて水泳の「秘伝書」を作ることを共通の目標にしたのである。こうすれば、泳げない子のつまずきや気持ちがわからなければ「秘伝書」を作れないので、泳げない子がプレッシャーを感じずに大切にされるし、泳げる子にも「できる」だけでなく「伝える」ことが求められ、グループ学習が充実すると考えたのである。

授業は、まず、プールサイドで「泳げない子が泳げるようになるためにクリアーしなくてはならない課題」を考え、その解決策を（幾つか）油性マジックで下敷きを書いてプールに入ってやってみる。そしてこれを、うまく行ったやり方やアドバイスとうまく行かなかったものにと選り分けて、それを泳げるようになる段階に沿って並べて、「水泳の秘伝書」を作っていた。

この「秘伝書づくり」の学習は、技能の差が大きいグループは内容が豊富になり、「ドングリの背比べ」的な班は単調になる傾向がある。その理由は、前者ほど克服すべきつまずきや工夫すべきポイントがたくさんあるので、苦労も多い代わりに成果も豊かになるからである。

## 6. 宮城保体研の「からだ育て」としての体育

### (1) からだに問いかけ、からだにとって自然な動き」を探求する

前述した佐々木の体育実践を典型として、教科研身体部会は、次のように定義される「からだづくり論」を提唱した。

「体育教育は、将来の生産労働と生活向上のために、体育文化（体操・スポーツ・ダンスなど）の教授・学習により、多面的に発達した身体を形成し、重要な運動能力を発達させ、かつ身体と体育文化とについての権利意識と連帯感を育てるものである。このためには、順序を追って運動技能の習熟をはかり、正しい運動技術や基礎的なルールを教授・学習し、体育文化のおもしろさをわからせること、さらにこれらの過程において身体の認識・技術の認識・仲間の認識を深めつつ、身体形成の科学・技術・思想を学ばせることが必要である。」(正木, 1962, p.67)

そして、同部会では、体育学習の系統性について、「教材習得上のフシ（つまずき）」と「教材配列上のフシ」という概念を導入して「出来そうなちょっと先」を子どもに与えること等が議論された(潮田, 1964, pp.71-72)。ただし、こうした中に前述した佐々木の〈発見—照合—確認—創造〉という認識の節や助走の一步一步の歩幅を測定するという学習指導法が引き継がれた痕跡は見られない。

教科研身体部会に参加していた中森孜郎は、1967年に東北の地に研究・実践の場を移し、宮城保体研(1971年結成)を拠点として独自の実践研究を展開した。そこでは、佐々木実践や教科研身体部会の研究を引き継ぐとともに、北方性教育・生活綴方教育の遺産を受け継いだ教師たちの教育実践に学びながら、教材解釈や授業づくりの際に子どものからだと動きを耕す観点を重視した。そして、授業の中では、からだを見つめ、からだに働きかけることを重視してきた。この時期の中森の教え子の一人、依田節夫(1983)は、マット運動の授業で、子どもに次のように話しかけながら指導を行った。

「自分のからだは自分にしかわからない。いや、ひょっとして自分にもわからないかもしれないね。... (中略) ...けれども自分のからだであれ

ば、やはり、自分でわかるようにならなくちゃね。自分のからだの中でおこっている変化をつかみとるのはきみたち自身だ。... (中略) ...一回一回の練習で、自分のからだの変化、中身がどうなっているか感じ取ってほしいんだ。自分のからだに問いかけながら、確かめてほしいんだ。... (中略) ...自分のからだに問いかけて、自分の感じをつかみとって、だんだん自分のからだにとりもどしていくことがたいせつなんだ」  
(pp.71-72)

ここには、子どものからだについて綴らせる佐々木の学習指導法が受け継がれている。

こうした中森と宮城保体研の実践研究は、野口三千三のいわゆる「野口体操」を取り入れたことで一つの転機を迎えた。(久保, 2004)

「野口体操」とは、人間のからだを一つの小宇宙として捉え、からだを動かし・からだに問いかけることを通して「からだとは何か」「自分とは何か」「人間とは何か」「世界とは何か」を探求する営みである。この体操では、人間がふだん「頭がからだを動かす」形で行為しているのに対して、「非意識」の状態からだそのものがどう動くかを重視する。具体的には、からだから力を抜き、からだの中で起きていることに「内なる目や耳」をとぎすます。その中で子どもたちは、抜いたつもりの方が実は抜けていないことに気づく。また、人間のからだとはこんなにやわらかく不思議なものだったのかということに驚くとともに、固まったからだを劈いて人や物と向かい合えるようになって行く。

中森は、この野口体操を体操や器械運動の授業に導入した。例えば、従来の「筋力に頼って立ち、倒れまいと全身に力を入れて頑張る」倒立は、力の弱い子には困難である。しかし、野口体操の「頭で立つ逆立ち」は、力を使わずに無理無く立つことができるし、また、人間が「立つ」とはどういうことかを問い直すことにもなる。この頭で立つ逆立ちの授業に取り組んだ宮城保体研の吉田茂(旧姓, 三塚)(1983, 1993)は、逆立ちに失敗

して前に転ぶのが自然な前まわりになることに気づいたことから、逆立ちからの前まわりへ、さらに、腕で立つ逆立ちとそこからの前まわり、そして側転へと授業を発展させていった。また、野口体操の「によろ転」が「後ろまわり」に応用された。従来、両手を耳の横に構えてからだを「ボールのように」固め、勢いと両手の支えで回っていたのに対して、「によろ転」で息をはきながら柔らかく斜め後ろにまわる。これを、首の力を抜いて両手をゆったりとバンザイするように伸ばしたままで真っ直ぐ回る「後ろまわり」へと発展させた。また、この「後ろまわり」をゆっくり逆転させて、手の平を着くのではなく、手の甲の先から着床して回る「前まわり」を行った。そして、この「後ろまわり」や「前まわり」が実はマット運動のロール系の極限の姿であることに気づいたことから、この発想でロール系の連続技づくりを試みた。

このような授業における学習指導法では、からだに問いかけ、その中で起きていることを感じ取らせる学習指導の深まりが求められる。そこでは、授業の中で、一方では言葉にならないような微妙な感覚やイメージを感じ取らせながら、他方ではそれを何とか(無理矢理にでも)言葉にさせることが必要になる。また、言葉といっても概念としてだけでなく、詩に書いたり、絵に描いたりすることも重要だと考えられた。

この時期に中森(1981)は、それまで「からだづくり」と言ってきたのを、子どものからだの発達と教育は、学校や教科だけでなく遊びや労働など生活全体の中で遂げられていくとして、その全体を「主体形成としてのからだ育て」として表現し直した。この「主体形成」には、「健康やからだの主体としての能力を育てる」、「社会的労働の主体にふさわしいからだを育てる」、「文化や表現活動の創造の主体にふさわしいからだを育てる」の3つが含意されていた。(p.13)

## (2) 鎌田克信の「頭で立つ逆立ちの巻物づくり」

鎌田は、依田や吉田の実践に学びながら「頭で立つ逆立ち」の授業に取り組んだ。この授業は、

一斉学習の形態で進んだが、その中盤で「授業のマンネリ化」を感じ始めた。また、「子どもと教師の関係はあっても、子ども同士の関係はあまりなかった」ことにも気づいた。そこで鎌田は、同志会宮城支部の渋谷の「水泳の秘伝書づくり」に学んで、子どもをグループに分けて、「これを見て練習すれば、逆立ちがだれでもできるようになる」巻物づくりの学習を行った。そのねらいを鎌田(1997)はこう書いている。

「文と絵で、これまで自分たちがつかみ、感じ取ってきたものを表現してみるのだ。そうすることによって、なんとなく体得してきた技術やコツをより明確なものにすることができる。同時に、それらを言葉にするとき、自分のからだの感覚や動きを探っていかなければならず、それが自分のからだを見つめることになると考えた。」(p.153)

この学習では、班ごとに、巻物づくりと逆立ちの練習が一緒になって進んでいった。子どもたちは、「逆立ちの手順や技術、コツを、言葉と絵で整理し始めた」が、「絵と言葉で動きを表わすことはたいへんな作業」であった。しかし、子どもたちはこの学習に集中して夢中になって取り組み、しだいに、「頭の中だけではうまくいかず、床に上着をしいて実際に試しながら書く班も見られ始めた」という。さらに、作成した巻物には、毎時間の授業で練習を続けていく中で、つけ足しや修正が行われていった。

ある子どもは次のように綴っている。

「ぼくは、このごろ敏之君に教えています...  
(中略) ...敏之君は、さいしょからたおれるまで、ずっとゆっくり、しんちょうにやっていました。ぼくは、ぼくが敏之君に教えているのではなく、ぼくが敏之君から教わって、今までよりうまくなったんだなあと思いました。」  
(p.163)

サークルの話し合いでは、「できあがった巻物を手に下学年の子どもたちに逆立ちを教えて、巻物を充実させる」という案も出されたが、うまく時間を取ることができなかったという。

## 7. まとめ

本稿では、体育科においては、学習指導論を学習指導の方法として捉える考え方と、体育科の目的—内容—方法の一貫性の中で捉える考え方との二つがあることを踏まえて、同志会宮城支部と宮城保体研の体育科の「授業の中で生じている出来事を学習の対象とする」学習指導法の系譜をたどり、それらが学習指導の方法であると同時に、どのような体育科の目的—内容—方法の一貫性の中に位置づくものとして形作られて来たのかを検討してきた。

ここではそのまとめを、①生活指導の体育から教科体育の指導へ、②「授業の中の子どもの出来事」の見つめ方、③体育授業における個と集団の関係の3点にわたって整理しておきたい。

第一に、同志会宮城支部と宮城保体研の学習指導法に至る系譜をたどると、前者は丹下保夫の生活体育論、後者は佐々木賢太郎の生活体育実践に源流をもつ。そして、両者ともその出発点では「生活を指導する体育」という性格を持っていた。それらが教科指導に目を向けて行くのは、1958年の学習指導要領や生活体育に対する系統指導の立場からの批判への対応を契機としてである。ただし、その時点では、両者とも生活指導と教科指導の統一を掲げたが、そのうち特に教科指導の実践レベルでの具体化にはしばらく時間がかかった。

教科指導の学習指導の具体化は、同志会では、中村の「学習過程」・出原の「習熟と認識の変革過程」を学習の対象とする学習指導として定式化された。そこには、佐々木のリアリズム認識論に基づく学習指導法の影響も見受けられる。そしてこれは宮城支部にも継承されている。

また、宮城保体研では、佐々木の生活体育実践における、からだに問いかけ、綴らせるという方法は継承されたが、その後佐々木が実践した「発

見—照合—確認—創造」や走りの一步一步の歩幅を測るという方法はあまり注目されなかった。

第二に、「授業の中の子どもの出来事」の見つめ方についてである。体育授業の中で生じている身体運動は、「身体の運動（身体が動いている）」であると同時に「身体の運動（文化としての）」であり、この両側面は、鏡の内外で向かい合った像のような関係にある。したがって、その見つめ方は、そこで生じている身体運動現象を「対象としての文化（技術・ルールなど）」の側から見つめるのか、「主体としての人間のからだ」の側から見つめるのかによって、また、計測や実験、言葉による概念化を通して見つめるのか、身体感覚や言葉のイメージを通して見つめるのかによって、獲得させたい認識、発見させたい課題、そしてその解決の方向が異なってくる。

すなわち、同志会宮城支部では、運動文化論の立場から文化に焦点をあてて見つめ、その科学的認識へと向かうところに重点があるのに対して、宮城保体研では「からだ育て」の立場からからだに焦点をあてて見つめ、からだの感覚を耕すこととそれを言葉で表すこととの往復の中で認識を深めていくところに重点がある。

第三に、体育授業における個と集団（ひとりひとりとみんな）の関係についてである。

同志会と同志会宮城支部は、異質共同・協同のグループ学習を基本としている。出原は、個人差（技能差・能力差）を固定的なものとするのではなく、みんなに共通する「うまくなっていくすじみち」における「昨日の自分→今日の自分→明日の自分」の途中経過」として見るべきだと述べている。（出原，1991，p.105）宮城支部の「秘伝書づくり」は、出原のいう「共通のすじみち」を単純な一本道ではなく、さまざまな個性や能力を持つ子どもたちが、寄り道をしたりショートカットしたりする個性的なすじみちからなる「ネットワーク」（＝ある種の地図）として捉え、それを「みんながみんな」共有財産として創り出していくことを授業の目標としている。つまり、一人ひとりの子どもの「個」を重ね合わせることによって作

り上げた「答え」を共有し、その上に、一人ひとりが自分の「できぐあい・わかりぐあい」と課題を位置づけることのできる、「一人一人」と「みんな」とともに大切にするコミユナルな学習を求めている。

宮城保体研は、異質共同・協同学習を重視している点は同じだが、学習形態としては学級を一つの集団として指導するのが一般的で、鎌田の「巻物づくり」のような小集団での学習は少数例である。

最後に、以上に見てきたような独自の体育科教育論を持つ2つのサークルが学習指導法を他から学び合うことの意義、および、そのことが両者の体育科の目的—内容—方法の一貫性にどう影響を及ぼすかについて考えてみたい。

まず、佐々木の幅跳びの助走の一步一步の歩幅を測るという学習指導法を同志会の出原が「田植え」学習に取り入れたケースでは、身体運動現象を目に見える形にして法則性を見出すという点では共通するが、佐々木においてはからだをどう動かすかの法則が探求されるのに対して、出原においては、短距離走という文化の技術の有する法則が探求されるという点では違いが出てくる。逆に、宮城支部の渋谷の「秘伝書づくり」を宮城保体研の鎌田が「巻物づくり」として取り入れたケースでも、渋谷が水泳の技術の法則を探求するのに対して、鎌田は逆さまに立つ際のからだの姿勢や動きの法則を探求している。

こうした学び合いは、学習指導法として考えるなら、授業の中で生じている出来事を子どもに主体的に見つめさせるための方法として、他から学んで取り入れることは可能であろう。ただしその際、両者の体育科の目的と関わる「文化の主体者」を育てるのか「からだの主体者」を育てるのか、内容と関わる「文化の法則」を学習するのか「からだの法則」を学習するのか、方法と関わる「理性的・科学的」にとらえ、分析・総合するのか「感性的・形象的」にとらえ、分析・総合するのかという点から考えれば、その方法は異なった性質のものとならざるを得ないであろう。

次に、教科指導と生活指導との関係についてである。両者とも、「生活を指導する体育」から出発して教科指導へと向かったという点では共通しているが、そうして確立された教科指導が生活指導とどう再統合されるかという点では違いがある。

同志会の運動文化論は、丹下の「生活基盤を一度否定し、再び生活基盤を生かす体育」というテーマを、現実生活から自由になった文化の世界で「国民運動文化の創造とそれを誰もが享受できる社会体制」を建設するという課題として引き取り、そのことが現実世界の生活基盤を豊かにすることにつながるという往還の構想を描いている。ただし、北方性教育＝生活綴方教育の思想と方法を継承している宮城支部は、そのことと同時に、体育授業の中で獲得された知恵や技や力が自分の今の生活を変えていくことにつながることをも追求しようとしている点では、同志会の中でも特異な存在である。例えば、矢部（2012）は、「問いの系統性」研究に引き続くバレーボールの実践で、体育授業の中の子どもたちの行動や発言の背後にある「生きづらさ（不安や悩み）」を今日の中学生の生活課題として捉え、それに対する彼ら・彼女らの願いや希望を引き出しながら、それをバレーボールという文化（技術やルール）に織り込んでいく授業を追求している。

宮城保体研では、佐々木実践を継承し、北方性教育＝生活綴方教育を継承し、また「野口体操」に学んで、からだに問いかける学習指導を追求してきた。その実践的な一つの到達点が、吉田の一連の実践における、「身体にとって自然で無理のない動きの探求」や「からだから文化（技術）を捉え直す」という学習指導法である。ただし、そこでの「文化の捉え直し」は、からだからの捉え直しであり、運動文化そのものの捉え直しの観点は薄い。また、こうしたからだの捉え直しが生活の捉え直しにどうつながって行くかについても、佐々木実践を継承し、中森が前述した「主体形成としてのからだ育て」の中で「健康やからだの主体」、「社会的労働の主体」「文化や表現活動の創造の主体」という3つの主体像を掲げているにもか

かわらず、実践的な追求は十分には自覚されていないように思われる。例えば、三塚の「体育とつづりかた」と一連のマット運動の実践をめぐる『教育』誌上での座談会（1986）でも、そのことが話題となったが、実践に踏み込んだ議論は交わされていない。この点は、「主体形成としてのからだ育て」を掲げる宮城保体研の体育の目的—内容—方法の一貫性の中での実践的 pursuit の欠落である。

蛇足になるが、以上の両者の実践と研究のどちらにもかなり深く関わってきた筆者から言えば、授業の中で生じている出来事を捉え、分析する方法は充分両立させることが可能であるように思われる。これに対して、「文化の主体者」を育てるのか「からだの主体者」を育てるのかという体育科の目的—内容—に関わる立場の違いは、すぐに統合に向かうことは困難かもしれないが、お互いの深く掘っている成果を学び合うことは可能であろう。さらに、教科指導の生活指導への再統合については、同志会本体は別として、宮城支部と宮城保体研とがめざしているものは一致点を見いだすことが可能であるように思われる。

その点で、両者の体育科学学習指導法（論）の成果の学び合いの先に産み出される、より豊かな体育科学学習指導論の可能性に期待したい。

## 引用文献

学校体育研究同志会編（1989）『国民運動文化の創造』大修館書店。

長谷川悦示（2011）「英語圏にみる学習指導論」日本体育科教育学会編『体育科教育学の現在』創文企画，pp.75-90.

長谷川悦示（2015）「わが国の学習指導法の展開と学習指導モデル論の概要」『体育科教育学研究』31（2），pp.33-41.

石田智巳（2011）「佐々木賢太郎の体育教育思想形成に関する研究：『体育の子』時代の生活綴方と子どもの認識形成に関わって」『体育学研究』56，pp.435-449.

石田智巳・森敏生・海野勇三・中瀬古哲・中西匠・田中新次郎（2004）「佐々木賢太郎の初期の体育

- 実践と体育理論—1952年5月の実践記録『バレーボール』より—日本教科教育学会第30回大会資料.
- 出原泰明(1975)「技術指導と学習集団(概説)」学校体育研究同志会編『運動文化』創立20周年記念号, pp.83-89.
- 出原泰明(1980)「私の実践ノート—50m走の実践から」『運動文化』75号, pp.24-27.
- 出原泰明(1989)「『習熟と認識の変革過程』を学習の対象とするとは」『第99回学校体育研究同志会全国大会提案集』.
- 出原泰明(1991)『体育の授業方法論』大修館書店.
- 鎌田克信(1997)「頭で立つ, ともに立つ, 自分からだで立つ逆立ち」久保健編『からだ育てと運動文化』大修館書店, pp.145-163.
- 久保健(2004)「『野口体操』を取り入れた『からだ育て』としての体育について」『宮城教育大学紀要』39巻, pp.155-169.
- 久保健・制野俊弘・田中新治郎・矢部英寿(1996)「『問いの系統性』による体育授業の実践的研究I」『体育科教育学研究』13巻1号, pp.11-22.
- 黒川哲也・海野勇三(1997)「今日の体育科にみる学習指導論の理論的性格について」『山口大学教育学部研究論叢・芸術・体育・教育・心理』47, pp.149-160.
- 高津勝(2004)「生活体育論から運動文化論へ」学校体育研究同志会編『体育実践とヒューマニズム』創文企画, pp.45-70.
- 国分一太郎(1952)『新しい綴方教室』新評論.
- 近藤智靖(2011)「日本にみる学習指導論」日本体育科教育学会編『体育科教育学の現在』創文企画, pp.91-106.
- 前川峯雄・丹下保夫(1949)『体育カリキュラム』教育科学社, 上巻.
- 前川峯雄監修(1953)『教師のための体育科』河出書房.
- まなべ・せいべい(1959)「体育科の新しい学習形態」『現代教育科学』1959年10月号, pp.143-148.
- 正木健雄(1962)「保健・体育科では何を教えるのか」『教育』1962年12月増刊号, pp.64-70.
- 正木健雄・木村吉次・中森孜郎(1958)「生活体育を検討する」『教育』88号, pp.12-20.
- 三塚茂(1986)「体育とつづりかた」『教育』1986年4月号, pp.82-89.
- 三塚茂・志摩陽伍・田中孝彦・久保健・中森孜郎(1986)「座談会・からだの文化と人格形成」『教育』1986年7月号, pp.76-97.
- 三塚茂(1983, 1993)「新しい教材解釈にたつマツト運動の実践」『教育』1983年8月号, pp.108-124, 9月号, pp.88-97.
- 中村敏雄(1971)「学校体育は何を教える教科であるか」『体育科教育』1971年8月号, pp.53-56.
- 中村敏雄・村田義明・草加哲男・林和顕・岩谷幸男(1973)「走り幅跳びの実践—小学校六年生」『体育科教育』1973年11月号, pp.30-39.
- 中村敏雄編著(1991)『続・体育の実験的実践』創文企画.
- 根本忠紀(1977)「サッカーの心電図」『運動文化』56号, pp.4-8.
- 中森孜郎編著(1979)『保健体育の授業』大修館書店.
- 中森孜郎編著(1981)『からだを育てる』大修館書店.
- 野口三千三(1972)『原初生命体としての人間』三笠書房.
- 佐々木賢太郎・正木健雄(1978)「身体の危機に立ち向かう教育を求めて」『教育』1978年10月号, pp.82-104.
- 佐々木賢太郎(1956)『体育の子』新評論.
- 佐々木賢太郎(1960)「バスケットボール(中学1年)—ドリブル学習」(『体育の科学』1960年8月号, pp.427-430.
- 佐々木賢太郎(1960)「踏切線での学習」(『体育の科学』1960年2月号, pp.131-138.
- 渋谷信賢(1993)「水泳の秘伝書づくり」『体育科教育』1993年8月号, pp.68-71, 9月号, pp.60-63.
- 潮田豊(1964)「保健体育の系統性」『教育』1964年12月増刊号, pp.68-76.

- 制野俊弘(1991)「みんながみんなでシュートを決めよう」『運動文化研究』9号, pp.50-62.
- 制野俊弘(1993)「『作戦』を軸に攻撃の原則を学ぶバスケット」『学校体育』1993年7月号, pp.46-50.
- 高橋健夫・岡出美則・長谷川悦示(2005)「体育学研究における体育科教育学研究の成果と課題」日本体育学会編『体育学研究』50, pp.359-368.
- 丹下保夫(1959)「グループ学習とはなにか」『体育の科学』1959年4月号, pp.146-149.
- 丹下保夫, 浅海公平(1960)「浦和市の体育」報告書.
- 丹下保夫, 浅海公平(1963)「体育指導の理論と実際その3/運動技術の指導と系統(下)」『体育科教育』1963年6月号, pp.42-49.
- 丹下保夫, 梅根悟, 海後勝雄, 瀬畑四郎(1960)「教科としての『体育』の本質は何か」『生活教育』1960年10月号, pp.53-60.
- 丹下保夫(1962)「オリエンテーションはなぜ必要か」学校体育研究同志会『体育グループ』17, pp.26-32.
- 梅根悟(1960)「授業分析のこころみ」『生活教育』1960年5月号, pp.67-71.
- 海野勇三・堀田浩一・黒川哲也(1997)「子ども同士の学び合いの質を高める指導—めあて学習とグループ学習の比較から—」『体育科教育』1997年5月号, pp.32-36.
- 矢部英寿(1991)「中学校の剣道の授業」中森孜郎, 久保健他編『小学校中学校・体育教育』中央法規出版, pp.189-197.
- 矢部英寿(2012)「中学生と創るバレーボール」『たのしい体育・スポーツ』2012年1・2月合併号, pp.30-39.
- 矢部智江子(1993)「みんなで学ぶこうもりふりとび」『体育科教育』1993年11月号, pp.62-65, 12月号, p.p.58-61.
- 依田節夫(1983)「からだと対話するマット運動」中森孜郎編著『体育ぎらいの子』岩波書店, pp.57-76.
- 吉田茂(1993)「ロール系の動きとして『後ろまわり』『前まわり』を問い直す」『体育科教育』1993年2月号, pp.57-59.
- 吉田茂(1993)「ロール系を中心とした連続技へ」『体育科教育』1993年3月号, pp.69-72.