

原著論文

戦後のリレー実践の分析とリレーの教材づくりの今日的課題

制野俊弘¹⁾, 久保 健²⁾

1) 日本体育大学大学院, 和光大学

2) 日本体育大学

Analysis of After World War II relay practice and today's assignment of relay teaching materials

Toshihiro Seino, Takeshi Kubo

Abstract: This study outlines the teaching material theory in After World War II physical education, what kind of subject content was set in postwar relay practice, what kind of teaching material has been made. The purpose of this study is to clarify the relationship between the contents of the subject and the teaching materials, and to clarify the current issue in relay teaching materials creation.

Teaching material theory in physical education can be divided into “target research,” “material research,” “learning content research” etc. by segmentation by conceptual distinction of (material-learning content-teaching material-teaching tools). It was based on this, the following points were found as a result of analyzing relay practice after the war.

- (1) It is possible to structurally grasp the relationship between “cultural materials-subject content-teaching materials” in each practice, and as a result, the commonality and heterogeneity between practices, especially the difference in the precipitation process of subject content in relay, became clear.
- (2) From the fact shown by the children, the effectiveness of the teaching materials, and the subject content behind them: the learning objective, it was made possible to structurally verify the validity and accuracy of “reverse route” for teaching materials, systematic verification work by.

In addition, as a future issue in the creation of relay lessons, the lesson is re-interpreted as a dynamic circulation process that simultaneously includes a retrospective process of “teaching material-subject content-exercise cultural property” by teachers and children. Pointed out that there is a possibility.

抄録: 本研究は、戦後の体育科教育における教材論を概括した上で、戦後のリレー実践の中でどのような教科内容が設定され、どのような教材づくりが行われてきたのか、また、その教科内容と教材づくりの関係を明らかにするとともに、リレーの教材づくりの今日的課題を明らかにすることを目的としている。

体育における教材論は、〈素材-学習内容-教材-教具〉の概念的な区別により、「目標研究」、「素材研究」、「学習内容研究」などが、それぞれ分節化してとらえられるようになった。これに基づいて、戦後のリレー実践を分析した結果、以下のような点が判明した。

- ①各実践における「文化的素材-教科内容-教材」の関係を構造的にとらえることが可能となり、その結果、実践間の共通性と異質性、特に、リレーにおける教科内容の析出過程の異同が明確になった
- ②児童生徒の示す事実から、教材の有効性、さらにはその背後にある教科内容=学習目標の妥当性・適確性を構造的に検証することを可能にした。また、教材づくりにおける「逆ルート」の存在が浮き彫りとなった。また、リレーの授業づくりにおける今後の課題として、授業が教師と子どもによる「教材-教科内容-運動文化財」の遡及的なとらえ直しの過程を同時に内包させた、力動的な循環過程として捉え直す可能性があることを指摘した。

(Received: October 7, 2019 Accepted: November 2, 2020)

Key words: Relay, Subject contents, learning contents, Teaching material, Teaching material making

キーワード: リレー, 教科内容, 学習内容, 教材, 教材づくり

1. 緒 言

1.1. 問題の所在

本研究は、戦後の体育科教育における教材論を概括

した上で、戦後のリレー実践の中から典型的実践を取り上げ、そこにおける教科内容と教材づくりの関係について、岩田靖の教材論・教材づくり論の視点から分析することで、リレーの教材づくりの今日的課題を明

らかにすることを目的としている。

本研究に取り組む問題意識は、大きく二点に絞られる。

その一つは、陸上競技のリレーに変化の兆しが見え始めており、それが体育授業のあり方に影響を及ぼすことが予想されるということである。

陸上競技は、前近代の地域的・民俗的な様々な走る運動遊戯・文化を母胎に、近代競技スポーツとして発展してきた。その近代化の頂点であるオリンピックでは、1908年にチームの各メンバーが異なる距離を走るリレー（「オリンピック・リレー」と呼ばれる200+200+400+800m）が行われ、また今日の国際陸上競技連盟（以下、IAAF）のルールにもそのような多様なリレー種目が残っているが、国内的・国際的なトップレベルの大会で実施される種目は4×100mと4×400mの2種目に収められてきた。

これに対して、2014年から開催されている「IAAF世界リレー大会」では、従来の2種目のリレーに加え、4×200m、4×800m、4×1500m、男女混合のシャトルハードルリレーと4×400m、男女が交互に走る2×2×400m、さらには1200+400+800+1600m（ディスタンスメドレーリレー）など、多様な種目が採用されている。これまでほんの一部で行われていた種目が、世界の表舞台に登場してきており、このうち男女混合の4×400mは東京オリンピックでの採用が決まり、多様化の一環として注目される。

このようにスポーツ（運動文化財）のあり方が変われば、体育における教科内容や教材のとらえ方にも必然的にその影響が及ぶ。教師がリレーという運動文化財をどのように解釈して授業を組み立てていくのか、再検討する必要が生じる。

二つ目は、このような文化状況の変化に応じた授業づくりの再検討の前提として、これまでのリレー学習では、実際に何（＝教科内容）が教えられ、どのような教材づくり（＝教材構成）が行われてきたのか、その傾向と特徴を分析し、成果と課題を明らかにする必然性が生じるということである。リレーというスポーツ（運動文化財）を教材化して児童生徒に提示する時、教師は教える中身として何を設定し、どのような教材化の工夫を図ってきたか、また実際に児童生徒はそこで何を学び取ったのか、自己省察の必要性が生じる。

そして、その分析の視点として、体育科教育における教材論が有効なのではないかと考えた。これまで取り組まれてきたリレー実践を、教材論の基本概念である「文化的素材」「素材解釈」「教科内容」「教材」「教具」など分節化された諸概念をもとに整理・構造化し、リレー学習における教科内容と教材の関係や、これまで明らかにされなかった実践間の異同、教材づくりにおける重点化の視点などを明確にすることは、今後のリ

レー学習、特に教材づくりの方向性を提起する上で必要ではないかと考えた。

以上のように、リレーというスポーツ（運動文化財）の歴史的・今日的展開と、教材づくり・授業づくりの実践的展開を、両者の緊張関係において捉えたいというのが、本研究の問題意識である。

1.2. 先行研究の概要

戦後のリレー実践の動向やその教科内容に関する先行研究としては、制野¹⁾や岡田²⁾の研究がある。制野は、戦後のリレー実践（1958～2007年、計84本）を分析し、「技術・戦術的課題やトップスピードの維持」を目的とした報告が全体のほぼ半数に及ぶことを指摘した。この研究を踏まえつつ、岡田は戦後のリレー実践を「構造的特性」「機能的特性」「集団づくり」「効果的特性」等を重視したものとして整理し直し、さらに1998～2016年までの実践（79本）を加え、バトンパスの学習が「定番」といってよいほど盛んに行われていることや、バトンパスを再解釈した実践が見られるようになったと述べている。

これ以外の先行研究としては、例えば尊鉢^{3,4)}や梶原⁵⁾のように、記録の向上を目的とした「合理的なバトンパス技術の習得」過程に焦点を当てた実践の研究や、川本・雉子波⁶⁾、比留間・森・尾縣⁷⁾らの体育学的な研究領域における「合理的なバトンパス」の仕組みの解明や、その合理的な習得過程に着目したものが多くを占めている。また、矢戸・岡野⁸⁾らは、「体育における『学び』の三位一体」論を追究しているが、リレーの中心的な面白さを「速さをつなぐ」ことととらえるなど、「短距離リレー」を前提とし、記録の向上を目指している点では上記のものと共通している。

また、リレーにおける進歩性と差別性の克服について論じたものに、大田貢成⁹⁾の研究があるが、教材解釈上の理念的な課題の提示に留まっている。

その他、岩田が、中森の教材解釈論や学校体育研究同志会（以下、「同志会」）の「go-markおにごっこ」などを検討する中で、リレーを題材として取り上げ分析しているが、そこでは体育における教材解釈や、教材構成について論じることに力点がおかれている¹⁰⁾。

以上、戦後のリレー実践の全体的な動向を分析し、それをもとに教科内容と教材づくりの関係に論じた論文は、管見の限り見当たらない。

1.3. 「教育内容」「教科内容」「学習内容」という用語について

教科内容という用語は、主に教科教育領域において使用され、教育学では一般に「教育内容」と表記されてきた¹¹⁾。ただし、近年は教科横断的な内容を含ん

だものを「教育内容」とし、学び方、ものの見方・考え方に加え、人間観・世界観・価値観・道徳観なども包摂するという主張も見られる¹²⁾。

1950年代後半から始まった「教育の現代化」の流れの中で、教科内容は科学的概念や法則で構成されるという考え方が主流となっていたが、これに対して、90年代以降、科学技術信仰へのゆらぎや社会構成主義に基づく学習観・カリキュラム観の台頭によって、「科学の成果を子どもたちに教える」という考え方に疑義が出され、現在は教科の系統に基づく学習（「計画としてのカリキュラム」）と社会構成主義的な学習（「経験としてのカリキュラム」）の統合、さらには両者のバランスのとれた使い分けが指摘されている¹³⁾。

体育では、1953年学習指導要領¹⁴⁾（53年要領。以下、〇〇年要領と略記）において、「体育科の立場からぜひ学習させたいことがらを、児童の立場に立って見たもの」として「学習内容」が設定された。この要領の作成に関わった竹之下¹⁵⁾は、体育の目標と運動（教材）の結びつきを理解するための概念として「学習内容」を設定したと述べ、佐伯¹⁶⁾もこの立場を踏襲する形で「体育科の目標を達成するために、学び・習うことが望まれる内容（こと・もの）を、学習する児童の視点からとらえたもの」と説明している。ただし、58年要領以降、現在に至るまでの学習指導要領では、「内容」として各運動種目が示されている。

本研究では、①教師の目的意識的な働きかけによる教材づくりの過程を分析の対象とし、また、②体育科独自の教える内容を明らかにするという立場から、引用とそれに関わる論述部分を除き、「教科内容」という用語を用いることとする。

2. 研究の方法および手順

本研究の研究方法は、関連文献をもとにした文献研究であり、以下の手順ですすめる。

まず、①戦後の体育科教育における教材論・教材づくり論の系譜と到達点を概括した上で、②戦後のリレー実践（1958～2018年までの実践記録に相当すると思われる研究論文と、『体育科教育』『学校体育』『たのしい体育・スポーツ』に掲載された実践記録142本）を、教科内容別（あるいは目標別）に分類し、その動向を分析する、③それぞれに典型実践を抽出し、岩田の所論（主に「教材づくりの基本的視点」¹⁷⁾を手がかりに、教師の目的意識（実践の目標）と「文化的素材」「教科内容」「教材」等の関連について分析・考察する、④リレーの教材づくりの今日的課題を提示するとともに、岩田の所論による分析の成果と課題について触れる。

とりわけ③において、岩田の所論を分析の視点とする理由は、1)「素材」「学習内容」「教材」等の概念を分

節化してとらえることにより、体育における教科内容（岩田の場合「学習内容」）析出への道筋が開かれたこと、2)教材づくりの原理やルートマップが「教材づくりの基本的な視点」として明示され、それまで曖昧だった「教材研究」の意味内容がより具体的に捉えられるようになったこと、そして、3)これらが授業分析の視点ともなり、教材や教具の有効性を、教科内容習得との関わりで分析することが可能になるとともに、学習目標まで遡ってその妥当性を問う道筋が開かれたと考えるからである。

なお、実践分析の対象とした『体育科教育』（1953年～）と『学校体育』（1948～2002年）は、戦後初期から2000年代まで一般誌として普及してきたこと、同志会発行の『たのしい体育・スポーツ』は、1955年の『体育グループ』以来、現在まで民間教育研究団体の機関紙・実践誌として、長い間引き継がれてきたことを考慮して取り上げた。

3. 戦後の体育科教育における教材論の到達点

3.1. 戦後の体育科教育における教材論の系譜

ここでは岩田の先行研究にしたいが、戦後の体育科教育における教材論の系譜を概観してみたい。

戦後の教育学における教材論では、教育内容と教材の概念は区別され、前者は教育目標に対する内容的性格を、後者は手段的性格をもつことが明らかにされてきた。これにより、教育内容概念が教材とは独立した形で析出されたといわれる。

これに関して岩田¹⁸⁾は、戦後の教育学における教材論の理論的成果として、藤岡¹⁹⁾が、①「教育内容」概念の抽出と、②教授＝学習過程の記号論的整理の二点に整理し、前者は教育内容と教材の概念的な区別（教育目標に対する教育内容の内容的性格と、教材の手段的性格）を明確にし、後者は、宇佐美²⁰⁾が教材の「資料」性と教具の「モノ」性において区別したと指摘している。

それに対して、体育科教育では、1972年に佐藤²¹⁾が教材概念の不明確さを指摘した後も、依然として教材概念に対する共通認識を確立するには至らず、中には「教材」という用語を意図的に避ける立場も存在し、「厚い壁」があったことを指摘している²²⁾。

岩田によると、体育において教材概念が授業論的な視点から検討され始めたのは1960年代以降であり、教材を「教師の意図的な働きかけの構造に即した一連の教授学的関連（概念システム）における理論対象」と捉え始めたのは80年代以降だといふ²³⁾。それまでの教材概念は、教科論的なレベルでの「運動の位置づけ」の問題として扱われており、「運動（身体活動）を通しての教育」「身体を通しての教育」の考え方におけ

る諸目標と運動の関係において把握されていたと指摘している。具体的には、竹之下の学習内容概念や松田、宇土、梅本、小林篤らの所論²⁴⁻²⁷⁾を取り上げ、教科論における運動の手段的・内容的性格のとらえ方が、そのまま授業論におけるとらえ方に置き換えられたと述べている。

次に、教材論への接近の試みとして、丹下²⁸⁾の見解を取り上げ、子どもの発達や能力、興味、喜びといった観点から「運動文化を変容し創造したもの」を教材とする提起や、「運動と人間疎外」という問題から運動形式の改変による学習機会の平等性を提起した点に言及している。特に、後者は岩田が提起する教材づくりの「方法的視点」に相当する。

また、高田²⁹⁻³³⁾の児童生徒の興味や学習意欲という側面から行われる教材づくりや、「教材価値」をめぐる中森³⁴⁾や中村³⁵⁾らの見解も検討しているが、とりわけ、「運動素材+教育的意味・価値(内容)=教材」という図式を提示した佐藤の教材論³⁶⁾を、教材研究における「素材研究」「教育(教科・学習)内容研究」「教材づくり(教材構成)」という局面の存在を明らかにし、それらの有機的関連を問うものと評価している。ただし、佐藤自身の「教材」概念規定が見られないことも併せて指摘している。

さらに、1970~80年代にかけて行われた教育学における第三期「学力論争」(「坂元=藤岡論争」³⁷⁾)と体育における学力論の関係、体育における学力論と教材づくりの関係について言及している。とりわけ、訓育的な教科観を抱えていた体育が、認識内容や学力形成に向け、陶冶的内容の明確化が求められたことが、体育における教材づくり論への「導火線」³⁸⁾だったと指摘している。

さて、これら教材論の変遷の中で、本研究で重視したいのは、教材論が授業論レベルで検討されはじめた1960年代から80年代の議論である。それは70年代に始まる体育の学力問題と併せて、この時期の教材をめぐる議論(例えば、「教材を教えるのか、教材で教えるのか」など)の蓄積が、80年代後半以降の教材論の性格や発展を方向づけ、具体的な教材づくりの土台になったと考えるからである。

次項では、岩田も指摘するように、運動技術の要素主義的指導への批判から教材論へ接近し、教科内容と教材の区別の議論を展開した同志会の研究について検討する。

3.2. 学校体育研究同志会における教材論の展開

同志会を創設した丹下³⁹⁾は、体育教育の本質を「運動文化の継承・発展を自己目的とする教育」と規定した上で、教材を「子どもの発達や能力に応ずるように

運動文化を変容し創造したもの」とし、その本質的な面白さや中核的な技術構造=客体的側面と、子どもの能力や興味=主体的側面から運動文化を変容させる必要があるとした。

そこで取り組まれたのが技術指導の「系統性研究」であった。この理論構築の中心を担った荒木は、体育教材の本質(特質)を「他の種目にはないその種目独自の技術的な特性(本質)」ととらえ(技術中核説)⁴⁰⁾、「基礎技術」とそこから展開される技術指導の系統性を明らかにすることにより、経験主義や要素主義的指導、「根性論的系統指導」⁴¹⁾から脱却しようと試みた。

一方、荒木は「教材はいうまでもなく、子どもが学習して、一定の教育の目標を達成するために選択された、文化的素材をさすのがふつうであり、体育科教育では、運動文化財のなかから選択された教材である」⁴²⁾と述べたが、これに対して岩田は、運動文化財のレベルに教材の名辞が付されているとし、教材論の視点からいえば概念的にまだ不明確だったと指摘している⁴³⁾。

その後、中村⁴⁴⁾は、「学校体育は何を教える教科であるか」と自問し、その答えとして学校体育は「運動文化の継承・発展に関する科学を教える」ことを目的とすると規定した(後に「運動文化に関する科学的研究の成果と方法を教える」とした)。ここでは、体育教師は「科学者、もしくは科学を教える者、その科学を体系的に指導する者」でなければならず、体育においては子どもの認識の順次性や科学教育としての内容の体系化が主要な研究課題であると提起した。そして、ひとまず高校に限定しながら、教えるべき内容として、①運動文化と人間の歴史=歴史、②運動技術の科学=技術論、③運動生活の組織=組織論の三領域を提示した。

この提案は、教科論と授業論の双方において教科内容を問うことで、体育の存在意義を指し示しようとしたものであり、科学(科学的概念や法則)を教科内容に位置づけることで、体育における教科内容と教材の「癒着」関係⁴⁵⁾を断ち切ることを意味したといえる。

その後、中村⁴⁶⁾は、教科内容と教材を区別する文脈の中で、文化的素材と教材の関係を「文化的総合性」という文言を用いて、次のように述べている。

「文化をこのようなもの(歴史性、独自性、関連性、教育性をもつこと—筆者)として理解することは、これが総合的な性格をもつ歴史的社会的存在であると捉えることであり、したがって『文化的素材』である教材も総合的であると同時に、これを指導する教育実践もまた可能な範囲で総合的な『習得』を目的としなければならない(略)教材がこのように〈文化的総合性〉をもつものである

と理解するとき、教育実践は教材〈を〉教えることと教材〈で〉教えることの二つの役割をもっているということも理解されるはずである。」

これに関して、岩田は、中村の「教材学」は『教材論』というよりは、むしろ『教育(教科)内容論』を指し示しているとし、「①教え学ばれるべき教育内容は何か(スポーツ学習のテーマは何か=教育内容の設定)、②その教育内容の習得を意図する際に典型的なモデルになる運動文化財は何か(素材選択)、③その学習活動を促す学習課題の構成をどのようにするのか(教材づくり)という思考過程の視野を開くものであったことは間違いない」と述べている⁴⁷⁾。

また、中瀬古⁴⁸⁾は、中村の指摘を、「まず『教材化』(=教材づくり)を、単なる『正式』なもの(素材となる既存の運動文化)を簡易化・安全化するだけの過程にとらえることや『教材化』された教材を便宜的に借用することは、指導の『手抜き』であり授業の貧困化と低調化をまねく」としたとし、「子どもの発達の論理」と「教材(素材)の文化的総合性」を踏まえ、教師自身が、批判的に教材を再構成すること及びその教材再構成の過程に子どもを参画させることを主張した⁴⁹⁾点に大きな特徴があったとした。

とりわけ、文化的素材ならびに教材のもつ「文化的総合性」^{註1)}という文言には、人間の全面的な発達を保障するために、文化のもつ総合的な性格・意味内容を学ばせようとする意図が含まれており、本研究におけるリレーの教科内容の分析や新たな教材づくりを考える上で、重要な指摘となっている。

以上、同志会の考え方を中心に、戦後の体育科教育の教材論の系譜を辿ってきたが、これらの議論を踏まえながら、体育科教育における教材論を構築してきたのが岩田である。

3.3. 体育科教育における教材論の現在—岩田靖の「教材論」

岩田⁵¹⁾は、まず「教師が教材研究を行うとは何をどうすることなのか」と問い、体育科において「教材」の意味内容が自明ではないこと、小林篤らの「運動即教材」「教材即内容」という理解が、教材の教授学的な意味内容を混乱させているとし、教科内容と教材の関係を明確にする必要性を指摘した。そして、小林らの考え方の背景に、教科論における運動の意味づけの論理が、そのままの形で教材論に導入されたこと、53年指導要領を契機に「教材=運動=内容」という等質変換がなされたことを指摘した。

また、「素材=教科内容=教材」の関係について、素材である個別の運動文化財の分析から教科内容を明ら

かにし、その教科内容の教授=学習にとって必要な手段として教材が構成されることを〈素材の教材化〉と呼び、運動文化財の理解を深めるために設定した教科内容を教えるために素材を選択し、教材化を図ることを〈教科内容の教材化〉と呼んだ。そして、「教材」を次のように定義した。

『教材』とは、『教科内容』を学習者に習得させるための手段であり、その教科内容の習得をめぐる教授=学習活動の直接的な対象となるものである。」

なお、岩田は、この時点で「教科内容」と表記しているが、90年以後は「学習内容」という用語を使用し、現在に至っている^{52)註2)}。

教具について、岩田は「『教具』そのものは直接的な学習対象となるものではない。それは、子どもの学習活動の対象となる教材の世界をつくり出す、一つの物化された構成要素として位置づけられることによって機能する」⁵⁴⁾という理解を出発点に、「学習の有効性を高めるための構成要素として、技能的あるいは認知的な課題づくり、場づくりの中に挿入されたり、発問と組み合わせることによって、教材づくりの部分を担当と考えてよい」⁵⁵⁾という解釈を経て、「学習内容の習得を媒介する教材の有効性を高めるための手段となる物体化された構成要素」とする定義に至っている⁵⁶⁾。

さて、岩田は「教材づくりの基本的視点」として、知識・認識、技術・戦術、社会的行動などの「内容的視点」(習得されるべき学習内容を典型的に含み持っていること)と、学習機会の平等性、能力の発達段階や興味・関心、プレイ性の確保などの「方法的視点」(学習者の主体的な諸条件に適合しており、学習意欲を喚起することができること)を挙げ、これらの視点から素材としてのスポーツや運動遊びを再構成(加工・改変)したものを教材とした(図1)⁵⁷⁻⁵⁹⁾。

また、岩田⁶⁰⁾は、体育における「教材解釈」の意味について、「スポーツに潜在する文化の本質やその教育的な価値を探究することは授業の前提として不可欠なものであり、教師が子どもに教えたいものをもつこ

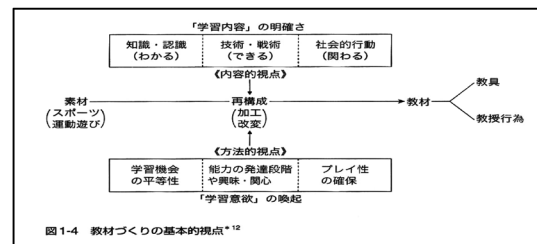


図1 岩田による「教材づくりの基本的視点」
出典：高橋健夫編「体育の授業を創る」(1994)より

とが授業の原点と言っても過言ではない」としながら、「ともすれば教材解釈という仕事が素材研究、学習内容研究の領域のみに押しとどめられてしまう可能性があるのではないか」と疑問を呈している。そして、「教材解釈」の中心的な仕事は、「素材研究を前提とした学習内容研究として理解することができる」とした⁶¹⁾。

これらの諸概念の区別の積極的意義について、岩田は⁶²⁾、「教材研究」と関わって、「素材研究」「教科内容研究」「教材構成」「指導過程研究」として分節化することが可能になること（教材構成が狭義の教材研究であり、教材研究の中心であること）、従来、体育科教育において語られてきた「教材価値」や「教材解釈」論の内容、対象を吟味し、整理する視点を与え、その位置づけを明確にできること、「教材」の持つ手段的・媒介的性格という視点から、それぞれの教材の有効性ととともに、その限界や短所を論じる可能性が開かれること、「教材」の概念にはすでに授業の方法論的次元が含まれていると見なされる点などを挙げた。

そして、「教材研究」と呼びうるのは、「素材としてのスポーツを加工・改変することによって、学習内容を習得するための教材（学習活動の対象）へと組織し直す」ことであり、教材づくりこそが「教材研究」とであると結論づけている⁶³⁾。

もう一つ、岩田の教材論について指摘しておきたいのは、学習内容の「わかること」の中身（認識内容）を、①習得の対象となる運動や取り組むゲームの技術的・戦術的な課題性がわかること（課題認識）、②現時点での自己やチームの運動のできばえや問題点がわかること（実態認識）、③その課題を達成するための手段や練習方法の仕方がわかる（方法認識）の三つに整理している点である⁶⁴⁾。これと関わって、岩田は、学習者が認識内容を主体的につかみとれるような手段＝教材を「認識教材」とし、そこで得られた認識を生かすための教具を活用した教材を「練習教材」としている⁶⁵⁾。これらは、教材分析にあたり、一つ一つの教材がどの学習内容に呼応したもののかを分析する際の大切な指標である。

さて、これらの岩田の教材論の功績は、大きく3点に集約されると本研究では考える。

- ①教科内容と教材を峻別し、教材の手段的・媒介的性格を明確にすることで、体育における「文化的素材（運動文化財）＝教材＝内容・手段」という理解を克服し、体育における独自の教科内容析出への道筋を開いた。
- ②文化的素材の再構成における「内容的視点」と「方法的視点」を明示し、教材づくりの全体像を示すことにより、教材づくりの見通し（ルートマップ）を明確にした。

③授業分析において、教材や教具の有効性を教科内容習得との関わりで分析することが可能になるとともに、教科内容・目標まで遡ってその妥当性を問う道筋を開いた。

特に③は、一つの教材の有効性にとどまることのない力動性、つまり一つの教材が教科内容習得という視点から再吟味されるだけでなく、さらに遡って「学習目標」そのものが再吟味され、その結果、また新しい教材が考え得ることを示したといえる。

4. 戦後のリレー実践の動向と 典型実践の分析結果

4.1. 戦後のリレー実践の全体的傾向

戦後のリレー実践の動向は、およそ次の5つの傾向に分けられる。

- ①最高スピードの維持や記録の向上を目的とし、合理的なバトンパス技術などの技術的内容の習得を目指した実践
 - ②リレーのゲーム性（異質な児童生徒と一緒に楽しむ、勝敗の未確定性等）を重視し、ルールや作戦、コースなどを工夫し、リレーの楽しさを体得させようとした実践
 - ③班や学級・学年などの集団づくりを目的とし、生活指導的な側面を重視した実践
 - ④リレーにおける競争性を手段とし、走力向上などリレーの教科内容とは別の効果も期待して取り組まれた実践
 - ⑤リレーの様式（走距離、ゾーン等）の追究、「つなぐこと」の教育的価値の追究、2人の並走感覚の習得など、独自の教材づくり（文化的素材の再解釈や意図的改変）に取り組んだ実践
- これらをまとめたのが、表1と表2である。

①の実践群は、全142本中94本がこれに該当し、戦後のリレーの授業の中核となってきたことがわかる。この実践群は、小学校低学年では全く見られず、中学年から見られ始める。高学年で一気に増加し、中学でもその傾向は続く。また、これをベースに他の実践群と重複するものが36本あり、短距離における等距離リレー（一人ひとりの走距離が同じ）を素材としていることから、授業の目的・内容に共通性が見られるのも特徴である。

②の実践群は、唯一全学年で取り組まれているが、半数近くが小学校低学年で取り組まれている（20本／43本）。主に、楽しさなどの情意目標に重点が置かれ、社会的行動目標⁶⁶⁾に関わる教科内容（ルールや組織運営など）が中心となっている点に特徴がある。場の工夫や勝敗の付け方に工夫が見られる。

③の実践群は、主に学習集団や学級集団づくりを企

表1 戦後のリレー実践における教科内容・目標別実践動向

区分	小1	小2	小3	小4	小5	小6	中学	高校	合計
①	0	0	9	13	19	28	23	2	94
②	5	15	4	5	3	8	2	1	43
③	0	0	3	6	6	6	2	0	23
④	2	2	1	1	0	4	2	0	12
⑤	1	1	5	7	2	8	6	0	30

(分析数142本、区分が重複した場合は両方でカウント、学年が重複している場合は最上学年でカウント)

表2 戦後リレー実践における教科内容・目標の組み合わせ別実践動向

①を含む 組み合わせ	本数	①を除く 組み合わせ	本数
①-②	9	②-④	2
①-③	13	②-⑤	3
①-④	3	③-⑤	2
①-⑤	6		
①-②-③	1	②-③-⑤	1
①-③-⑤	3	②-④-⑤	3
①-④-⑤	1		
計	36	計	11

図したものであるが、①との組み合わせが23本中13本となっており、「合理的なバトンパス技術の習得」を教科内容に据えながら、その上位目標として集団の高まりを目指した実践が多い。また、独自の教材づくり・教材解釈を行っている実践をはじめ、他の実践群との組み合わせも7本あり、全体的に他との組み合わせの比率が高くなっている。

④の実践群は、報告数が最も少なく、実践された時期にも偏りが見られる⁶⁷⁾。リレー独自の教科内容の習得よりも、それに付随して現れる運動能力(主に走力)の向上などを期待したものが多く、

⑤の実践群は、教師のある目的意識のもとで文化的素材に何らかの改変を加えたものや、実践の進展とともに教材解釈が縷々変化するものなど、リレーの教材づくりを考える上で検討を要するものが多い。例えば、一人ひとりの走距離や走順、ゾーンの位置を児童生徒が作戦として決める、着順位と記録の伸び率を組み合わせで勝敗を決めるなどの工夫が見られる。また、2013年以降、それまでのリレー実践には見られなかったキーワードやテーマが見られるようになっていく⁶⁸⁻⁷⁴⁾。

本研究では、リレー独自の教科内容と教材づくりの関係を明らかにすることを目的とするため、分析対象としては④を除外し分析を試みることにする。

4.2. 学習指導要領におけるリレーのとらえ方

戦後最初に示された1947年の学校体育指導要綱⁷⁵⁾では、小学校で「遊戯」として「かけっこ・リレー」、中学～大学では「陸上競技」として「継走」の記述が見られる。その解説編⁷⁶⁾で、競争形態として「等距離リレー」と「不等距離リレー」(メドレー・リレー)を取り上げている点が特徴的である。当時の陸上競技における「不等距離リレー」の位置づけが看取できるが、このリレーで何を教えようとしたか、明確な記述は見られない。

53年要領⁷⁷⁾は、体育における学習内容概念が導入されたことに特徴があるが、第1・2学年で置換・折返しリレー、第3・4学年で回旋・障害・折返しリレー、第5・6学年で回旋・障害に円形リレーが加えられ、「附録」の中で詳述されている。

58年要領⁷⁸⁾以降、現在に至るまでの学習指導要領では、「内容」として各運動種目が示されている。そこでの小学校のリレーの「内容」の特徴は、概ね以下のようにまとめることができる。

低学年では、ゲーム性(勝敗の不確定性や偶然性)を重視し、回旋・置換・障害リレーなど遊びやゲームを中心に、競い合うことの面白さを「内容」に据え、勝敗への期待と不安、レース展開への熱狂といった感情の揺れ動きを楽しむことに主眼が置かれている。

中学年は、高学年のリレー学習への過渡的な位置にあり、円形・折返しリレーなど、走りながら(動きながら)の受け渡し場面が必然的に生まれるような「内容」が加わり、ゲーム性の重視と、「スピードの維持」や「合理的なバトンパス」の追求の双方が見られる。

高学年では、リレーにおける記録短縮を目的に、スピードの維持、減速しない「合理的なバトンパス技術の習得」が示され、技術的な課題が明確になっている。「約5歩ないし6歩走りながらバトンを受け取る」(58年)、「速度をおとさないで、バトンの受け渡しをする」(68年)⁷⁹⁾、「滑らかなバトンの受渡しをしたりする」(2017年)⁸⁰⁾と表現されているように、「最高スピードの維持」がめざされている。

中学校以上は、より厳密な記述になっていくが、基

本的には小学校高学年の課題が引き継がれている。「確実な歩測と、そのかけ出しの判断と決断、さらに受け取る者のスピードがじゅうぶん出たときに渡すことを重視して指導する」(51年)⁸¹⁾、「滑らかな動きで速く走る」(2008年)⁸²⁾、「バトンの受渡しで次走者のスピードを十分に高めること」(2017年)⁸³⁾などの表現から、渡し手と受け手の最高スピードの維持が要求されていることがわかる。

以上のように、学習指導要領におけるリレー学習の「内容」は、小学校中学年以降、チーム(ペア)の最高記録の追究や「合理的なバトンパス技術の習得」に収斂されてきたことがわかる。そして、そのような技術の習得が最高記録の追求に効果的に結びつくのは、短距離リレーを前提とした場合であることがわかる。

4.3. 教科内容・目標別典型実践の分析結果

4.3.1. ①群・「合理的なバトンパス技術の習得」を旨とした実践例—三浦正典「リレー」(1988)—

「合理的なバトンパス技術の習得」を目的とした実践群の典型として、三浦の実践⁸⁴⁾を取り上げたい。この実践については岩田も度々言及しているが^{85, 86) 注3)}、「学習目標-教科(学習)内容-教材」の関係が明確であり、下位教材にも実践者の意図がよく表れている点で、示唆的な内容となっている。

三浦が所属する同志会は、元々リレーについて二つのとらえ方を提起していた⁸⁷⁾。その一つが「合理的なバトンパス技術の習得」を目的としたリレーである。当時、同志会では、「短距離走」の技術的特質を「スタートダッシュを含む最高スピードの維持」とした上で、リレーの特質を「前走者の最高速度が次走者の最高速度につながる」こととし、そのための技術・戦術として、「バトンパス」「ゾーンの使い方」「オーダーの組み方」を挙げており、これがその後の同志会のリレー実践の基本的な理解となっていく。

三浦は、高学年では100 mとリレーの世界記録の比較など「知的興味」に訴えることができるとし、70 mスピード曲線の作成、「go-mark」地点発見のための「おにごっこ」、コーナーでの40 m加速走の測定、オーダーの考案と進み、大幅な記録短縮を実現する。

三浦の実践における教材づくりの構造を、岩田の所論に基づいて、「学習目標」「文化的素材」「素材解釈」「学習内容」に分け、「教具」と「場の工夫」を含み込んだ形で「教材」を加えて整理したのが表3である(以下も同様とする)。「学習内容」については、リレー独自の内容を明確にするために、「内容的視点」に着目して記述することとする。

なお、教材について、単元における教科内容を最も典型的に含み、かつ「数時間から数十時間の授業をつ

くりだすことができるような教材のまとめり」を「単元教材」とし⁸⁸⁾、その他「下位教材」を岩田の分類に則って「認識教材」と「練習教材」に分けて記述した。

表3 三浦の実践の教材づくりの構造

学習目標	最高スピードの維持のための合理的なバトンパス技術の習得
文化的素材	特に記述なし ※短距離における等距離リレーが前提
素材解釈	特に記述なし ※ただし、以下のようにリレーのおもしろさに言及 ①抜きつ抜かれつのスリリングな展開のおもしろさ ②チームで作戦をたてたり、練習を工夫する楽しさなどチームで勝敗を競う、チームゲームの楽しさ ③チームにまぎれ込むことで、自分の「走」が隠される(遅い子ども)
学習内容	【技術的・戦術的内容】 次走者のスタートの目印の設定、スタートのタイミング・方法、受け渡し方、走順、ゾーンの使い方 【認識的内容】 「スピード」や「加速」の意味、スピード維持のための原理的理解
教材	【単元教材】5人×40 m (200 m) リレー 【認識教材】70 m スピード曲線 【認識・練習教材】「go-mark」を利用した「おにごっこ」、40 m 曲線(加速)走 【教具】バトン 【場の工夫】セパレートコースのトラック、「go-mark」ライン

この表から明らかなように、三浦は「合理的なバトンパス技術」の習得に向けた教科内容に対して、いくつかの教材づくりを行っている。

その一つは、1人あたりの走距離を40 mとした点である。ここには児童はほぼ30 mでトップスピードに達し、その後「謎の地点」が現れるという出原の「田植えライン」実践の成果が取り込まれている⁸⁹⁾。つまり、40 mというのは「トップスピードによるバトンパス」という課題解決に必要な距離であり、教科内容に対する三浦の目的意識の表れといえる。

二つ目は、「バトンの受け手と渡し手が最高スピードに近い状態でバトンを交換する」という課題に近似する関係を、「おにごっこ」として提示し、児童の技術認識につなげている点である。

三つ目は、受け手のスタートのタイミングを把握させるために、「go-mark」(ライン)を使っている点である。これは「タイミング」という目に見えない時間的課題を、空間的に認知するための有効な「場の工夫」となっている。また、バトンパスや疾走中の混乱

を防ぎ、確実に教科内容を習得させるために、セバレートコースを設定している。

以上から、教科内容と単元教材・下位教材（認識・練習教材）の区別と関連が明確で、児童が確実に教科内容を習得している点に特徴が見られる。

4.3.2. ②群・リレーの「ゲーム性」を重視した実践例

4.3.2.1. 澤口安雄・男虎良明のリレー実践（1989）

この実践群で多く見られるのは、「楽しい体育」論に基づいたものである。「楽しい体育」論は77年指導要領を契機に始まったといわれ、その背景には、低成長時代への移行に伴う生涯教育重視の政策、体育科の生涯スポーツ接続への期待があり、そのため「楽しさ」の体得を目的・内容とした「運動の教育」（運動の自己目的的追求）が掲げられた。これについて、宇土⁹⁰⁾は、「体育の概念構成の上でそれまで『手段』の位置におかれていた運動が『目的～内容』に移されたことを意味している」と述べている。

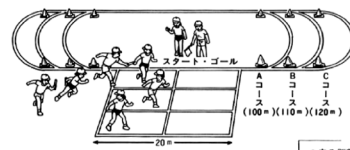
この「楽しい体育」の特徴として、①「楽しさ」を「運動の特性にふれる喜び」とする機能的特性論、②運動への自主的・自発的な参加と「場づくり」、③一人ひとりの興味・関心・能力に応じた達成感の重視と学習の個別化・個性化などが挙げられる。

その一つが、澤口・男虎の実践である⁹¹⁾。澤口らは、リレーの「一般的特性」を「何人かでチームを組み、一人ひとりの力を最大限に発揮して走り、一定の距離を次つぎにバトンを渡し、相手チームと競走したり、記録に挑戦したりして楽しむ運動」とし、「お互いに力を合わせ、全力を出し切って走り、バトンの受け渡しがうまくできたときや、相手との競走に勝ったり、記録が伸びたときに楽しい。また、競走の仕方を工夫したり、相手に勝つためには走順についてチームで作戦を考えたりすることが楽しい」（＝「子どもから見た特性」）と述べ、その上で、学習の道筋を「ねらい1…対戦するチームを決め、ルールについて話し合い、競走する」「ねらい2…対戦するチームを選び、競走の仕方やルールを工夫して競走する」とする「ステージ型」の学習を提起している。

また、同様の視点から、杉崎⁹²⁾は、「陸上運動は、速さや距離や高さを競って相手といろいろな競争をしたり（競争型）、自己のめざす記録を決めその記録に挑戦したり（達成型）して楽しむスポーツ」であり、「運動をする側（＝子ども）から見た特性をさぐってみると、今持っている力の差が直接勝ち負けに結びつきやすい競争型よりも、今持っている力や高まった力を数字という客観的な尺度で表せる達成型への運動欲求が高まってくる」と述べている。

この「楽しい体育」論に基づくリレーの特徴は「場づ

◎新しい技への挑戦を楽しむ練習の場づくり（発展させた技術づくり）
◎3コースリレー



- より短くしたりレーゾーンでも、スピードを落とさずすばやくバトンを渡せるようにする。
- 一人ひとりの走力の違いはルールの中で吸収する。

- ＜ルール＞
- 走る距離の合計は同じにする。
 - Aコース個人、Bコース個人、Cコース何人走るか話し合ってから決める。
 - 走る順番はチームの作戦で工夫する。
- （杉崎嘉明）

図2 「楽しい体育」におけるリレーの授業例
出典：阪田・高橋・細江編「学校体育授業事典」（1995）より

くり」にあり、90年前後を境にはほぼ一つの形式に集約されていく。それが図2に示す多重円のトラックであり、このコースの中から、「自分に合った距離」を見つけ、チームの作戦として走るように設定されている。

ここでの教材づくりの構造は、以下のように整理できる（表4）。

表4 澤口・男虎の実践における教材づくりの構造

学習目標	リレーのもつ競争や達成の楽しさを味わう
文化的素材	特に記述なし ※短距離リレーを前提
素材解釈	特に記述なし
学習内容	リレーのもつ競争や達成の楽しさ 【技術的・戦術的内容】 相手に勝つために走順、バトンプスの仕方 【認識的内容】 競走の仕方やルールを工夫、チームを決め、ルールについて話し合う
教材	【単元教材】多重円によるリレー 【教具】バトン 【場の工夫】多重円のトラック

教材論的な視点で分析すると、「リレーのもつ競争や達成の楽しさ」という教科内容（ここでは「内容」）に対して、それを教えるための「場づくり」＝多重円によるリレーが教材として位置づけられている点に、特徴が見られる。

4.3.2.2. 小高邦夫「学習意欲を引き出す授業づくりの実際〈小学校〉リレー・短距離走」（1994年）

②の実践群の中から小高の実践⁹³⁾を取り上げる理由は、教授学原理の1つである「統一と分化」という観点から分析しておく必要があると判断したからである。

この実践は、山本が考案した「8秒間走」⁹⁴⁾をもとに、「8秒間にどれくらいの距離をペアで走れるか」を競い合ったものである。ここでは、「8秒間にどれくらいの距離をペアで走れるか」という学級全体の統一的目标・課題に取り組みつつ、同時に一人ひとりの能力（個人差）に応じて距離を選択させている点に大きな特徴がある。

小高は、事前の調査から半数以上の児童が短距離走

やリレーを嫌っていることや、実年齢のジョギングは走技術や呼吸法を直接の課題とせず、走るコース・時間・距離を変え、記録だけにこだわらずに自分のペースで工夫して楽しんでいることを踏まえ、「個人差に応じたためあてのもたせ方を工夫するとともに、個人差を考慮した場づくりの工夫をすること」が教師の果たす重要な役割だと考えた。そこで「リレーの8秒間走」を使って、児童の課題意識や興味・関心を喚起したいと考え、毎時間、「8秒間走」と併せてリレーを行った。得点の良し悪しだけではなく、個人の記録の伸びにも着目させた。

ただし、「自分たちで考え、見直す力」をつけさせるために、また同時にバトンパス自体にこだわって児童の興味を損なわれないようにするために、あえてバトンパスの技術的な指導は行わず、軽くアドバイスする程度にしたと述べている。

リレーの8秒間走について、「友達と協力してできた」「自分が遅くても友達ががんばれば得点のがのびるのでいい」など、記録・結果と関心・意欲の間に相関があったとし、作戦や走順に関するグループ活動に重点をおいた方が児童のやる気がわきたたせられたという。

この実践における教材づくりの構造は、以下のようになる(表5)。

表5 小高の実践における教材づくりの構造

学習目標	課題意識をもたせ、児童の興味・関心を喚起し、一人一人の意欲を引き出す。満足感や達成感を味わわせる。
文化的素材	特に記述なし ※短距離リレーを前提
素材解釈	特に記述なし
学習内容	【技術的・戦術的内容】 相手に勝つために作戦や走順 ※バトンパスに関する記述はなし 【認知的内容】 特に記述なし
教材	【単元教材】リレーの8秒間走 【教具】バトン 【場の工夫】20mのテイクオーバーゾーンを含む50mの走路+1mおきに引かれた長さ20mのスタートライン

その結果、児童の満足度は、運動量89%、協力87%、自発的学習80%と高い値を示した。中でも、リレーが「好き」と答えた児童(全37名)は、4名から19名に増加するなど、この教材を評価する児童が多かったことが報告されている。従来のリレーのルールを改変し、ペアや学級全体(集団)の目標と個人(個別)の目標を同時に追究することによって、児童の挑戦意欲を高め、運動量を確保している点に特徴が見られる。

4.3.3. ③群・「集団づくり」を目指した実践群 岡田和雄「どこでバトンパスしてもいいリレーその1・その2」(1977年)

この二つの実践は、学級集団の高まりを目標に、「どこでバトンパスしてもいいリレー」という不等距離リレーを教材に報告されたものである。「その1」⁹⁵⁾では、児童の走距離と能力観をめぐる議論や、教材づくりにおける教師の葛藤が描き出され、「その2」⁹⁶⁾では児童たちが発見した「追いこし型バトンタッチ」(バトンの渡し手が一度受け手を追いこし、次に受け手が加速して渡し手からバトンをひったくようにして受け渡す)をめぐる是非を議論する様子が描かれている。

ここでは、意図的な教材づくりによる学級集団の高まりや、能力をめぐる学級内の意見の交錯、スピード曲線などを通して一人ひとりが能力を最大限発揮できるリレーを考えさせていることから、「その1」の実践を取り上げる。

この実践は、後述する高山の実践⁹⁷⁾と酷似しているが、教材のとらえ方について明確な相違が見られる。まず、岡田は「のろい」と思われ、短い距離を走らされていたA男に注目する。勝敗をめぐる班の対立や、走力の違いによる優越感・劣等感のぶつかり合いが始まる中、岡田はA男がこのリレーについてどう考えているかを自問する。

「日常生活の中ではこうしたこと(能力に応じて役割が決められること—筆者)がいくらでも行われ、能力のある子が活動の中心になっている例はたくさんあるが、こうしたリレーという一人ひとりの能力が明らかで直接記録という評価と結びついている活動の中では、たいへんな不平等を是認していくことに連なるような気もするのである。しかし、それは本当の不平等なのか、それとも一つの集団が協力してある目標に向かって進むときは、合理的なものの考えとして認められるのかという葛藤も感じるのである。この課題に立ち向って、結論的には私は子どもたちの中にいくつかの問題はあるにしても、その問題をこのリレーの中で乗り越えさせることが大事なのではないかと考えるようになってきた。そして足の遅い子が、のろいことをあきらめて、自分の能力相応の距離を走ればよいのだという気持ちになるのではなく、自分の能力の全力を出しきるためにどれだけの距離を走ることがもっともよいのかという観点で、主体的に距離を選ぶ方向に指導することが重要なのではないかと考えてきたのである。」

そして、一人ひとりが本当に生かされているかを確かめるため、50 m走スピード曲線を作成し、A男は加速が遅いだけで30 m付近の最高スピードは他と遜色がないことを発見していく。

この岡田の実践の教材づくりの構造をまとめると、以下の通りとなる(表6)。

表6 岡田の実践の教材づくりの構造

学習目標	学級集団づくり(集団のまとめ、互いの思いやりなどの心情) 全員が全力を出し切る事、一定の距離をなるべく早く走り切る事。
文化的素材	特に記述なし ※短距離リレー(不等距離)を前提
素材解釈	特に記述なし
学習内容	①短距離走に関するもの 【技術的内容】 スタートダッシュを含む最高スピードの維持 【認識的内容】 50 mスピード曲線による全体像(加速区間やスピードの落ち込み地点の有無、トップスピード維持の必要性) ②リレーに関するもの 【技術的・戦術的内容】 バトンの受け渡し方法一人ひとりの走距離やテイクオーバーゾーンの設定、走順(オーダー)の組み方 【認識的内容】 ルールづくりを中心とした様々な競争形式のあり方
教材	【単元教材】どこでバトンパスしてもいいリレー 【認識教材】50 mスピード曲線 【教具】バトン 【場の工夫】バトンゾーンなしのトラック

この実践は、リレーの競争様式を教科内容とすることで、児童の能力観や人間観を問い、その克服過程で自分たちの自前の文化を創り上げた点に特徴が見られる。

4.3.4. ⑤群・「独自の教材づくり(文化的素材の再解釈や意図的改変)」に取り組んだ実践例

4.3.4.1. 高山政江「実践 三年生のリレー(小学校)(1963年)」

高山の実践は、丹下らが行った「浦和の体育研究」の中で報告されたものである⁹⁸⁾。

この実践を取り上げる理由は、戦後のリレー実践の中で、運動文化財を文化的素材として意図的に改変し、独自の教材づくりとして初めて報告されたものではないかと思われるからである。また、前述の岡田をはじめとする一連の「不等距離リレー」実践の下敷きとなったことや、教師の指導性よりも児童の自発性を

重視した点などが挙げられる。

高山は、従来の指導を「基礎的なものを教師がおさえ、それを子供に与えるという立場が一般的にとられて来た」と批判し、「一つ一つの教材の特質とそれに対する子供の興味を押し、どんな与え方をしたら、子供たちが『おもしろ味』をつかみ意欲的に学習に取り組むようになるか」と考えた。実際にリレーに対する児童の意識を調べ、バトンタッチに興味を抱いていることを確認する。

そして、短距離走の本質を「全力疾走」とした上で、小学3年の児童が全力で走り切れる距離を30 mとし、ゾーンのない受け渡し自由の「150 mトラックリレー」を考案する。レース結果を得点制とし、一人ひとりの走距離や走順、バトンの受け渡し方法などを作戦として考えさせた。前半終了時には、レース結果が予測と異なる理由を児童たちと話し合い、「ぬく時は、外側からぬく」「バトンを受けとる順番がくるまでトラックの内側で待とう」などのルールを決めていった。

最後の記録会後の感想では、「きよりは短かったが、勝てばよい」「かけるきよりがちがっていてもおもしろかった」という積極的な意見がある一方で、「すぐにつかれてしまう人は、きよりを短くした方がよい」「ほくは、もっとはしりたい。きよりが短いのでつまらない」「ほくは、おそいけどもっとうりたいた言ったら、きよりを長くされた。そしたらびりになってしまった。四班のBの人にすまないと思った」などの反省が出された。

この実践における教材づくりの構造を整理すると、以下のようになる(表7)。

表7 高山の実践の教材づくりの構造

学習目標	リレーの「おもしろ味」をつかみ意欲的に学習に取り組む
文化的素材	特に記述なし ※短距離リレーを前提(等距離か、不等距離かは不明) ※折返しリレーは「運動文化としてのリレーではない」との記述あり
素材解釈	特に記述なし
学習内容	①短距離走に関するもの 【技術的内容】【認識的内容】※「全力疾走」以外、具体的な記述なし ②リレーに関するもの 【技術的・戦術的内容】 バトンの受け渡し方法、一人ひとりの走距離、テイクオーバーゾーンの設定、走順(オーダー)の組み方 【認識的内容】様々な競争形式・様式などルールのあり方
教材	【単元教材】(どこでバトンパスしてもいい)150 mリレー 【教具】バトン 【場の工夫】バトンゾーンなしのトラック

この実践の特徴は、「教師が児童に教材を与える」という従来の学習観を変え、それに応じて既成のリレー概念を変えながら、文化的素材を大きく加工した点にある。

4.3.4.2. 制野俊弘「どこでバトンパスしてもいいリレーから考える」(2004年)

高山・岡田の実践で見られた能力観をめぐる問題の克服を目指して取り組まれたのが、制野の実践である⁹⁹⁾。

この実践を取り上げる理由は、走距離をめぐって現れる生徒の能力観(「足の速い者はより長く、足の遅い者はより短く」という発想)を、一人ひとりの走距離ではなく、走る「時間」(「責任時間」)を平等にするという発想の転換で乗りこえようとしたこと、つまり教師が提示した教材を生徒自身が新たな教材に創り変えたことが挙げられる。

制野は、「バトンパスの技術は教えてきたが、リレーを〈文化〉として教えてこなかったのではないか」という疑問と、以下のような岡田との往復書簡を手がかりに、教科内容としてのバトンパス技術以外の教科内容(主に、ルールづくりを中心とした競争形式の創造・選択)の習得を目的に、運動文化を自ら創る＝「歴史再創造型」の授業を構想した。

【制野の質問】

- ①「一人ひとりの走る距離が違う」という点については、全員が納得して取り組んだかどうか。子どもたちは「一人ひとりの走る距離が違う」ということをどのように受け止めていたのか。実践記録には現れない子どもたちの様子や先生の見解など付け加えることがあれば教えてください。
- ②「葛藤」を乗り越える方法について、先生自身の中にはまだ「葛藤」が残っているのではないか。もし違う方向で授業を展開したとしたらどのような方向が考えられたか。

【岡田の回答】

- リレーの特質を「バトンパスによる最高スピードの維持」と考えていた。スピードを維持してバトンパスするために、どうしてもバトンゾーンの問題が出てくる。ゾーンをある程度広くしてその中でどのようなパスをすることがいいのかという課題を持たせた。このバトンパスの課題と、チームの最高スピードを持続するための一人ひとりの走力が問題になる。短距離走の特質を考えると、全力疾走の持続という観点から一人ひとりの距離が違っていいのかなと考えた。
- 一人ひとりの走る距離の違うリレーはどうすれば一人ひとりの子どもたちが全力疾走の楽しさとチームとしてのリレーの楽しさを味わうことができるのだろうかという私自身の課題追求の中で生まれてきた

表8 「どこでバトンパスしてもいいリレー」と「今までのリレー」の比較

	どこでバトンパスしてもいいリレー	今までのリレー(等距離リレー)
利点	○全体の記録が伸びる。 ○速い人がめいっぱい走ることができる。	○見ている人がわかりやすい。 ○みんな平等に走れる。
課題	○足の遅い人は距離が短く楽しくない。 ○足の速い人があるチームが有利になる。	○足の遅い人にとっては苦しい。 ○足の速い人はもっと走りたいと思う。

ものであり、質問2にあるような葛藤は実践の過程の中で次々と起こりそれをどう乗り越えるかという中で、この形のリレーまで進んできたことになる。

○本当に子どもたち一人ひとりがリレーの楽しさを味わってくれただろうか、足の遅い子が短い距離を走って本当に満足してくれたのだろうかという懸念が常に残っていた。走りの遅い子はリレーの中で疎外感を感じているようだし、速い子は長い距離を走って優越感をもっていることは否定できなかった。日本生活教育連盟という団体で検討していただいた時は、差別の感覚の方が強くなり、場合によってはむしろマイナスではないかということだった。

前半の200mを4人でつなぐ「どこでバトンパスしてもいいリレー」の過程で出てきた不満や疑問を、従来の等距離リレーと比較し、整理したのが表8である(制野は、前年に「合理的なバトンパス技術の習得」に関する授業を同学年に行っている)。

「みんなが楽しめるリレーとは何か」をめぐる議論は、生徒たちが自分の考え方(本音)をぶつけ合う中で膠着した。例えば、H男はこれまでの経験から「足の遅い自分はみんなの足を引っ張っている」と感じてきたが、不等距離リレーは「足の遅い人は短い距離、足の速い人は長い距離を走ればチームのタイムも上がるし、足の遅い人も負担が少なくなる」と主張し、逆に学級で最も足の速いK男は、「加速すれば遅い人だってトップスピードで速くなるわけですし、より長い距離を走ることができます」と述べて、これまで通りの等距離リレーを主張した。

この膠着状態を打ち破ったのは、T男の「時間で走行距離を決めれば人々の願いを尊重できる」という作文であり、ルールづくりの基準を「距離」優先から「時間」優先へ転換させる発言だった。そこでチームの目標タイムを走者数の4で割り、一人当たりの「責任時間」を割り出し、その時間で走れる距離を一人ひとり測定し、それに基づいてグループ毎にゾーンを設定していった。これは、山本の「8秒間走」に近い発想ではあるが、全体の走距離を一定とした点は、現在のリ

レーと同じである。

この実践における教材づくりの構造は、以下のよう
に整理できる(表9)。

表9 制野の実践の教材づくりの構造

学習目標	リレーの総合的な文化内容の獲得
文化的素材	短距離における不等距離リレー
素材解釈	リレーを文化としてとらえ、そこにどんな矛盾が潜んでいるかを探る
学習内容	<p>【技術的・戦術的内容】 合理的なバトンの受け渡し方法、一人ひとりの走距離、テイクオーバーゾーンの位置、走順の組み方</p> <p>【認識的内容】 ルールづくりを中心とした様々な競争形式</p>
教材	<p>【単元教材】 200mを4人でつなぐ「どこでバトンパスしてもいいリレー」</p> <p>【認識教材】 「責任時間」から「責任距離」を割り出す短距離走</p> <p>【教具】 バトン</p> <p>【場の工夫】 1mおきにラインを引いた直線路、バトンゾーンの無いトラック</p>

レース自体は競い合う展開となったが、手続きの煩雑さや距離配分の不透明さもあり、この方式に対する生徒たちの評価は分かれたまま実践を終えた。一人当たりの走距離を揃える形式的な平等から、生徒自身が「時間」を優先した実質的な平等を追求した点に特徴が見られる。

4.3.4.3. 熊谷哲太郎「肩タッチリレー」の実践(小学3年生)(1979年)

熊谷の実践¹⁰⁰⁾を取り上げる理由は、リレーの本質を「合理的なバトンパス技術の習得」として出発しながらも、実践の過程で「肩タッチリレー」そのものの中に教育的価値を見出した実践、児童の示す事実が教師の「教材解釈」を変えた実践であるという点である。

戦後、教育課程の自主編成に取り組んできた日本教職員組合の教育課程試案¹⁰¹⁾には、「リレーの妙味は、四人なり六人なりが、できるだけ最高のスピードを維持しながら走り継いでいくところにある。(略)このようなリレーの本質のとらえ方から、肩タッチリレーの試みが展開されている」と記されているが、これは鈴木らによる「肩タッチリレー」の実践¹⁰²⁾を念頭に記述されたものである。

鈴木は、「スピード感覚の養成には、スピードを落とさず早く次走者に接近し、タッチする方法として“肩タッチ”を最初に取り入れ、感覚をつかませたい」と述べ、歩測によるスタート地点(目印)の発見、相手の疲れ具合に合わせたスタートのタイミング、左手で相手の右肩にタッチ、そして両者が全速力で走るこ

となどの発見を通して、記録を短縮させていった。「あんなにスピードを出してタッチをしたことはない。うんと早くなったみたいだ」という児童の感想に対し、鈴木は「やはり、走るということは、今の子どもたちにとっても基本的な欲求なのであろう。その欲求を正しく満たしてやるのが我々の務めであろう」と締めくくっている。

この鈴木の実践を引き継いだ熊谷は、「肩タッチ」そのものの中に教育的価値を見出した。同じ「肩タッチリレー」であるにもかかわらず、その意義づけが鈴木と異なる。熊谷は、「肩タッチの練習が、いざバトンを持っての練習になるとうまく生かされず、何か回り道をしたような気になってしまった」として、「『タイミング』『タッチのしかた』『走り継ぐスピード』といった技術面の指導も、肩タッチリレーの中では大切であり、身につけさせなければならないが、それをリレーゲームのなかで本当に生かすためには『自分の左の手のひらに願いをこめ』『自分の右の肩に願いを受け止める』、走者と走者の心の通い合いが生まれてこなければいけないのではないか」「肩にタッチする者』『肩にタッチされる者』が手のひらを通して一体になることが指導のポイントの一つである」ととらえ、「肩タッチリレー」を、本格的なリレーのリードアップゲームとしてではなく、「教材『肩タッチリレー』として、学習すべき内容がたくさんある」と考えた。

熊谷の実践の教材づくりの構造を整理すると、以下のようになる(表10)。

表10 熊谷実践の教材づくりの構造

学習目標	最高スピードの維持のための合理的なバトンパス技術の獲得
文化的素材	特に記述なし ※短距離における等距離リレーを前提
素材解釈	特に記述なし
学習内容	<p>【技術的内容】 スタートの目印の設定とタイミング、スタート方法、受け渡し方</p> <p>【認識的内容】 スピード維持のための原理的な理解</p>
教材	<p>【単元教材】 肩タッチリレー</p> <p>【教具】 バトン</p> <p>【場の工夫】 記述なし</p>

従来、リレーの下位教材やリードアップゲームに位置づけられていた「肩タッチリレー」に新しい価値を見出し、一つの独立した教材としてとらえた点が特徴となっている。

4.3.4.4. 三輪佳見「2人が横に並んで走るバトンパス ①②」(2013年)

2013年以降の実践群の中に、それまでとは異なる視点での実践が生まれつつあり、注目すべき変化が起こりつつある。その中から三輪の実践^{68,69)}を取り上げて検討する。

三輪は、経験の乏しい小学生(4~6年, 36名)がフライングスタートを切ること(前走者が自分のスタート位置に到達する前に走り始めること)や、天候・グラウンド状態、動作の不安定性、欠席によるペアの交替など、刻々と変わる条件の中で、2人がスピードに乗って(=全力で)バトンパスを行うことは難しいと判断し、中核となる学習内容の見直しを図った。そして、「お互いに、相手の動きを感じながら自らも動き、さらに動きながら相手を感じ、2人が一体感をもって走れるように出会う」ことが、スピードに乗ったバトンパスに不可欠な能力だと考え、図3, 4のような多様な教材群を開発していった。

三輪は、最後に「2人が共通の運動リズムを見つけ一緒に走る、グループリズムを形成するためには、他者の動きを読み、それに合わせて自分の動きのリズムを生み出していく能力が不可欠」「リレーのバトンパスの場合、次の走者はマークに依存してスタートをするのではなく、後ろから走ってくる人の動きを見て、足音を聞いて、そして迫ってくる気配を感じながら動き、2人が一体感を持って一緒に走るという、共通する動きの感じをとらえることが、中核的な学習内容となる」と述べている。

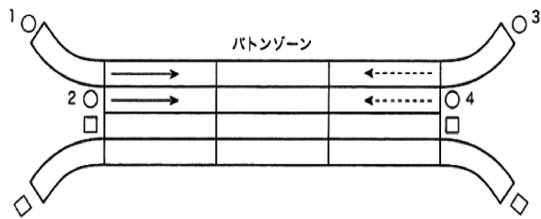


図3 時間差スタート、ゾーン内で横に並んで走りながらバトンを受け渡すリレー

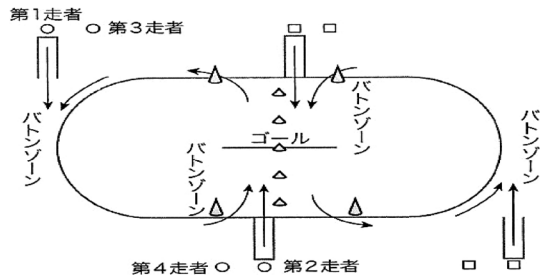


図4 200 mトラックを半分に分け小さな円を回るリレー

出典：体育科教育(2013) 61(10)-61(11)より

この実践における教材づくりの構造は、以下の通りである(表11)。

表11 三輪の実践の教材づくりの構造

学習目標	前の走者の動きを感じ取ってフライングスタートを切り、少なくともスピードを落とさずにバトンパスができること
文化的素材	特に記述なし ※短距離リレーを前提としている
素材解釈	特に記述なし
学習内容	<p>【技術的内容】【認識的内容】※明確な区別が困難</p> <p>お互いに、相手の動きを感じながら自らも動き、さらに動きながら相手を感じ、2人が一体感をもって走れるように出会うこと、その動きの感じ。後ろから走ってくる人の動きを見て、足音を聞いて、そして迫ってくる気配を感じながら動き、2人が一体感を持って走るという、共通する動きの感じをとらえること。</p>
教材	<p>【単元教材】(明確な記述はないが) 200 mトラックを使った「横に並んで走るリレー」</p> <p>【下位教材】※④は「認識教材」だと考えられるが、他は「認識教材」と「練習教材」の区別は難しくなっている。</p> <p>①直線コースで2人同時スタート、横に並んで走り、バトンをつなぐリレー</p> <p>②離れたところから2人同時スタート、途中のゾーンでバトンを受け渡すリレー</p> <p>③時間差スタート、ゾーン内で横に並んで走りながらバトンを受け渡すリレー</p> <p>④③+「鬼ごっこ」のリレー</p> <p>⑤200 mトラックを半分に分け、2人1組の対抗戦</p> <p>⑥2人一緒にゴールに入る対抗戦</p> <p>⑦200 mトラックを半分に分け、小さな円を回るリレー</p> <p>⑧200 mトラックを1人が半周し、横に並んでバトンパスするリレー</p> <p>【教具】バトン(リング型)</p> <p>【場の工夫】目的に応じた多様な走路</p>

この実践の特徴は、学習目標である「動きの感じ」や「一体感をもって走る」ための多様な下位教材群が考案されていることと、例えば教材の⑤と⑥の関係のように、一度取り組んでみたものの、スピードを落とす場面が現れるとすぐに教材に変化を加え柔軟に対応している点にある。学習目標に対する多様で豊富な教材群が、この学習を支えている。

5. 考 察

5.1. 戦後のリレー実践における「教科内容」と「教材づくり」の関係

戦後のリレー実践の分析から、「教科内容」と「教材

づくり」の関係について考察してみたい。

第一に、戦後の多くのリレー実践では、「合理的なバトンパス技術の習得」が学習目標とされ、技術や認識に関わる教科内容を明確にし、児童生徒の技能や認識の高まりを保障してきたという点である。

三浦の実践はその典型であり、短距離リレーのバトンパスに潜む科学的な内容を押えた上で、児童の理解と技能の向上を図っている。このように教科内容と教材の結びつきが明確であり、したがって評価の観点を児童生徒も教師も共有することができた。多くの教師たちが児童生徒の成長を実感できる教材として取り組まれてきた理由は、この一連の過程の明確さにあったといえる。

第二に、その一方で、教科内容と教材の関係を固定的にとらえず、児童生徒の学びの実態や発達を見つめるまなざし（観察眼）と、それに応じた多様で柔軟な教材づくりが行われてきたという点である。

例えば、「合理的なバトンパス技術の習得」を目指した実践は、「教科内容—教材」の関係が固定的であり、一人ひとりの走距離が等しい短距離リレーを文化的素材または教材として扱っているため、「リレーの面白さ＝バトンパス」という一定の教材解釈に収斂されている。その結果、多様で幅広い楽しみ方をもつリレーという運動文化財の一部分だけを肥大化してとらえているのではないかといえる。

これに対して、熊谷は、リレーの下位教材に位置づけられていた「肩タッチリレー」そのものに新しい価値を見出し、独立した一つの教材として位置づけ直している。児童の学びの事実から教材の価値をとらえ直し、児童の技能や認識の高まり＝発達に即して対象となる教材を選び直している。ここには児童を見取る教師の確かなまなざし（観察眼）と、教材を固定化してみない柔軟さが見て取れる。それが後述するように、最後の「技術の高まり」と「からだの内面」の関係性の問題を提起したといえる。

三輪も同様に、学習目標に対する多様で豊富な下位教材群を考案し、児童の実態に応じて教材を改変しており、難条件下での学習を成立させている。ここでも熊谷と同様、児童を見取る教師のまなざしと、柔軟で豊かな教材観が読み取れる。

岡田は、児童の中で顕在化しつつあった優越感や劣等感に対して、50 m走のスピード曲線を示すなど、短距離走に関する科学的な内容を学び取らせることで、児童の能力観を揺さぶろうとした。リレーの授業ではあるが、短距離走独自の科学的な認識を深めることで、集団づくりに取り組んでいる。その点で他の集団づくり実践と一線を画すものといえる。

第三に、予め教師が用意した答え（＝教科内容）に

児童生徒を辿り着かせる（導く）という学習観から、児童生徒が主体的に問いを発し続ける（＝教科内容は何か）学習観への転換と、そのための教材づくりが求められるという点である。

例えば、「合理的なバトンパス技術の習得」を目指した実践では、技術が一定程度習熟してくると、安定した記録が出せるようになる反面、それ以上の伸長が難しくなる場合が多くなる。つまり、小学校段階でこれらの授業が完結したとすると、中学校以上での学習は絶対的な記録の向上のみを目指すものとなってしまう。この場合、安定した記録が出せるという意味では「十分に満足できる」という評価に値するが、習得すべき教科内容が質的にどう高まるのかという点で問題となる。

これに関して、「学び」をめぐる近年の議論では、以下のように指摘されている¹⁰³⁾。

「知識の正確な把握や問題の効率よい解決といった二十世紀型の学習目標は、教師が答えを教えて個々の児童生徒がそれを再生・適用できれば終わるのに対し、二十一世紀型スキル—例えば、アイデアや知識を持ち寄り交換して目的を達成する『協調問題解決スキル』など—は、解決を繰り返す中でスキルが伸び、求められるゴールのレベルが上がっていく。つまり、正解を出して終わりになる『目標達成型』のゴールとその総括的評価による序列化から、正解の先を問い続けるなど、到達が次のゴールを生む『目標創出型』のゴールとその形成的評価による教育改善という学習・評価観への刷新が求められているのである。」

これを踏まえると、「合理的なバトンパス技術の習得」のみを目標とする学習は、児童生徒が教師の答えを「再生・適用」してゴールとなる「目標達成型」学習の様相を帯びていることになる。このような学習は、ゴールが明確な分だけ教師も児童生徒も学習成果を評価しやすいが、その先に新たな問いを生み出す「目標創出型」学習にはなりにくいと考えられる。児童生徒の主体的で対話的な学びをつくるためには、リレーの素材解釈のみならず、教師側の学習観の転換も含めた教材づくりの再検討が必要になる。

その意味で高山の実践は、教師の授業観を教師主導から児童の自発性重視へ転換することで、「ほくは、もっとはしりたい。きよりが短いのでつまらない」など、リレーの本質に関わる要求を児童から引き出し、問いを派生させている点で示唆的である。

第四に、「楽しさ」や「一体感」の内実、つまり「リレーで何を学ばせるか」＝教科内容を明確にすること

が必要であり、それをより豊かにするための文化研究(素材研究)が求められるという点である。

例えば、「ゲーム性」を重視した実践群では、運動量が増え、関心や参加意欲、協力性や協調性、自発性が高まるとされているが、教材論の視点で分析すると、「教科内容は何か」という根本的な問題が生じていることがわかる。学ぶ内容に「楽しさ」を位置づけると、技術的な課題や認知的な内容の位置づけが曖昧になる。技術の伸びが「男女ともにほとんど見られなかった」と小高が報告したように、児童生徒たちは何を学んだのか、教科内容の措定が困難になる。

同様の傾向は、集団づくりを目指した実践群でも見られる。団結や協力、一体感の形成が学習目標の上位に定位すると、教師の意識は運動文化財の歴史的価値や文化的特性を踏まえた教材づくりよりも、競争性やゲーム性を生み出すための工夫に傾斜しやすくなる。

「楽しさ」や「一体感」はそのままでは教科内容にはなり得ないのであり、その内実である教科内容を豊かに導き出すための文化研究(素材研究)が教材づくりに欠かせない条件となってくる。

第五に、教科内容の習得と人間性や人格形成との関わりについて、どのような視点で教材づくりが可能かを追求することが求められるという点である。

例えば、岡田の実践は、走距離の長短をめぐって児童の中にある差別意識を顕在化させ、その解決過程で学級の凝集性を高めようとしたが、個々の児童の内面にどのような変化が生じていたのかは、岡田自身も明確に把握できなかった。

さらに熊谷は、最後に次のような「発見」について触れている¹⁰⁴⁾。

「この実践の第五時で、肩タッチリレーの場面を八ミリフィルムに記録したのであるが、その場面を後日見て、私は驚いた。はじめは荒々しかった肩へのタッチが、この頃になると、やさしさというかすごく情感がこもっていて、技術の高まりはからだの表面に“うまさ”として現われるだけでなく、からだの内面にも深くかかわっているものであることに気づいたのである。」

技能を身につけることと併せて児童生徒の中に育つものを問い直し、教師が見取った事実からその意味を問い直すことは、次の教材づくりへの足掛かりとなるが、問題は教科内容の習得と人間形成の関係を、具体的な教材づくりにどう盛り込むかという点である。岡田は従来のリレーのルールに改変を加え、熊谷はバトンパスの方法に改変を加えていることから、「内容的視点」の探求に伴って能力観や人間形成の問題が顕在

化したと考えられるが、なお未解明の部分が多く今後の課題としたい。

5.2. 「教材づくりの基本的視点」による構造分析の成果と課題

岩田の教材論・教材づくり論を分析視点としたことの成果と課題について考察したい。

第一に、各実践の「文化的素材-教科内容-教材」の関係が構造的に把握でき、その結果、実践間の共通性と異質性、特にリレーにおける教科内容の析出過程の異同が明確になったという点である。

例えば、三浦は、短距離における等距離リレーを文化的素材とすることで、必然的に「合理的なバトンパス技術の習得」のための技術的・戦術的内容や認知的内容が教科内容として導き出され、その習得のための「go-mark」を利用した「おにごっこ」や40 m曲線(加速)走などの下位教材づくりが行われている。この場合、文化的素材と単元教材としての200 mリレーは近似の関係にある。

これに対して、三輪は、不確定要素の多い学習環境の中で、リレーの普遍的な学習内容を模索した結果、バトンの受け渡し場面に焦点化した「グループリズムの形成」を「中核的な学習内容」とし、「他者の動きを読み、それに合わせて自分の動きのリズムを生み出していく」能力が必要だと考えた。ここに三輪のリレーに対する独自の「素材解釈」が見られ、三輪のその後の多様な教材づくりの土台となっていく。

制野の場合は、「リレーを〈文化〉として教えてこなかったのではないか」という疑問から、「リレー本来のおもしろさが内蔵されているのは不等距離リレーではないか」と考え、競争形式の選択・創造やそれに伴う戦術的・認知的内容を教科内容として析出している。

また、高山と岡田の実践を比較すると、同じ不等距離リレーを選択しているにも関わらず、教科内容を導き出す視点に差異がある。高山は、教師主導の指導に対する批判から、児童が主体的にルールを創り出す教材として不等距離リレーを選択している。それに対して岡田は、リレーをめぐる児童たちの「ぶつかり合い」を意図的に組織し、それを通して「一つの目的に向って進もうとする集団」を形成するという目標から、不等距離リレーを選択している。高山は児童の主体性重視という「方法的視点」から、岡田は児童の関係性という社会的内容を含む「内容的視点」から、文化的素材の再構成を試みたといえる。

このように、実践間の異同やその実践のもつ教材づくりの固有性が明らかになるとともに、独自の教科内容を追究した実践の構造も明らかとなった。

第二に、「児童生徒の示す事実→教材→教科(学習内容)」と遡ることによる教材の再構成の過程が、明確に把握できるようになった点である。

例えば、三輪は、児童の示す事実と教材との関係、そして自ら設定した学習内容との関係を詳細に見取りながら、随所で教材(=下位教材)の質を吟味し、段階的に教材を発展させている。バトンの渡し手と受け手が横に並んで走る感覚づくり(教材①～③)、前走者が次走者に追いつくことを理解するための「鬼ごっこ」(同④)、折返しリレーから循環型のリレーへ(同⑤～⑥)という変化は、児童の示す事実と学習内容の関係性の質的な吟味が逐一行われていたことの証左であり、一連の教材づくりは児童の学びの事実から遡って、教材や学習(教科)内容を問い直す過程となっている。

また、熊谷の実践も、教師が読み取った児童の事実(「やさしさ」「情感」がこもったバトンパス)から反転して、「教材→教科(学習)内容→学習目標」と遡り、「うまさ」の意味を問うている。一見、結びつきにくい「技術の高まり=うまさ」と「やさしさ・情感・内面」の関係、つまり教科内容と児童の中に育ったものとの関係を吟味することによって、従来の教科内容の妥当性を検証し、結果的に文化的素材としての運動文化財の価値の再吟味を提起しているといえる。

岡田は、児童の示す事実(能力主義や差別意識)と教材の狭間で、教材づくりに「揺らぎ」があったことを制野との往復書簡の中で告白しており、それを克服する契機として、50mスピード曲線や40m曲線走を教材とし、児童の判断の材料としていたことがわかる。

このように、「教材づくりの基本的視点」の明確化により、児童生徒の示す事実から教材の有効性を問い直す過程、さらにその背後にある教科内容=学習目標そのものの妥当性を遡及的に問い直す過程が、構造的に把握できるようになったといえる。

一方、実践分析のところでも述べたように、岡田の能力観をめぐる葛藤や、熊谷の「発見」をどのように教科内容として組み込み、再教材化していくかという課題も残った。

これは新学習指導要領における「学びに向かう力、人間性等」に関わる部分であり、体育固有の教科内容が内在していると考えられるが、技術習得とその過程で獲得するものの見方・考え方の関係など、教科内容の習得と人間性や人格形成がどのように関連しているのか、さらにそれを教材づくりに生かす場合の視点については、明確に把握することができなかった。特に、岩田の「教材づくりの基本的視点」で提示している「内容的視点」と「方法的視点」による分析では、それらの

関係性を十分に突き詰めることができなかった。

岡田の葛藤や熊谷の「発見」は、教科内容や教材が児童生徒のものの見方や考え方にどのような影響を与えるのかを問う象徴的事例であり、教師が設定した教科内容を習得する過程で形成される「観」や「生き方」の問題が内在していることを意味している。これを「学びに向かう力、人間性等」の教科内容としてどう設定するか、またそれはどのような手順と方法によって指図されていくかは今後の課題だと考える。

5.3. 体育における教材づくりと授業過程における「循環構造」

リレーをはじめ体育における教材づくりと授業過程に関する今後の課題について触れておきたい。例えば、制野の実践では、児童生徒の示す事実から教材や教科内容の問い直しが行われたが、そこに止まらずさらに運動文化財(文化的素材)の在り様を、児童生徒と教師がともに問う実践が見られた。

ここではリレーという運動文化財と児童生徒が示す事実との間に、教科内容を介した「循環構造」が浮かび上がってくる。この「逆ルート」を含めて示したのが図5である。

これに関連して、岡田¹⁰⁵⁾は、藤岡¹⁰⁶⁾の「二つのレベルの『組みかえ』」論を踏まえ、「ドル平」の指導過程を例に、「両レベルの組みかえとは、子どもを媒介としながら既存の情報が批判的に吟味されることを意味している」と述べ、この「組みかえ」の意義の1つとして、「体育科教育からスポーツ科学への道が開ける」「既存の情報そのものが批判の対象とされ、その結果がスポーツ科学研究に還元されえる」と指摘した。

さらに、岩田¹⁰⁷⁾は、藤岡¹⁰⁸⁾の「教科内容研究」を「個々の科学の研究成果の総体を批判的に吟味にかけ、統一的で本質的でわかりやすいという視点から内容を自主的に組みかえること」という指摘から、「体育においても、スポーツ科学の研究成果を土台としながらも、それを受動的に学習内容として取り組むこととは異なり、その研究成果を批判的に摂取していくことが重要となろう。ここでは学習内容相互の体系性や順序性が学習者である子どもの視点を通して再検討されるのである」と述べている。

いずれも、児童生徒の事実や視点を通して、「素材」(藤岡)や「既存の情報」(岡田)、「スポーツ科学の成果」(岩田)を批判的に吟味・摂取していくことの重要性を指摘している。この「既存の情報」や「スポーツ科学の成果」は運動文化財の一端をなすものであり、これらを「子どもの視点」(岩田)から批判的に吟味にかけるといえることは、教材づくりにおける「逆ルート」の方途と通じるものがある。

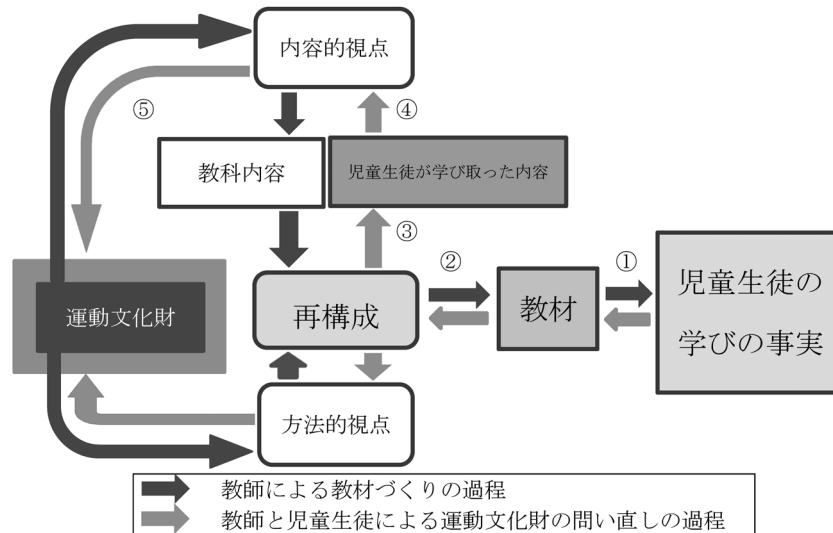


図5 リレーの教材づくりにおける「循環構造」

これらは教材づくりの過程に児童生徒が参画していく過程とみることができ、児童生徒が教科内容と教材づくりの関係を追究する主体として位置づく可能性を示唆していると考えられる。今後の児童生徒の主体的な学びの実践像として、リレー以外の教材も含めて同様の視点で教材の再構成が図られる可能性が指摘できる。

6. 結 論

以上、戦後のリレー実践を教科内容・目標別に分類し、それぞれに典型的な実践を抽出し、岩田の所論を通して分析することで、リレーの教材づくりの今日的課題を明らかにしようと試みてきた。以下、結論を述べたい。

第一に、リレーの教材づくりの今日的課題としては、以下のようにまとめられる。

- ①「教科内容-教材」の関係を固定化せず、児童生徒の学びの実態や発達を見つめるまなざし（観察眼）と、それに応じた多様で柔軟な教材づくりが求められる。
- ②教師が用意した答えに児童生徒を辿り着かせる（導く）学習観から、児童生徒が主体的に問いを発し続ける学習観への転換が必要であり、そのための新たな教材づくりが求められる。また、そのような授業の実現には、「楽しさ」や「一体感」の内実——教科内容を明確にすることが必要であり、より豊かな教科内容を導き出すための文化研究（素材研究）が課題となる。
- ③「学びに向う力、人間性等」とも関わって、教科内容の習得と人間性や人格形成の関わりについて、どのような視点で教材づくりが可能かを追求することが求められる。

特に、②は他の①③の基礎をなす部分であり、研究の成果が待たれるところである。

第二に、岩田の教材論・教材づくり論を実践分析の視点としたことでわかったことは、以下の点である。

- ①各実践における「文化的素材-教科内容-教材」の関係が構造的に把握でき、実践間の共通性と異質性、特にリレーにおける教科内容の析出過程の異同が明確になった。
- ②「児童生徒の示す事実→教材→教科（学習）内容」による教材の再構成の過程が、明確に把握できるようになった。
- ③教科内容の習得と人間性や人格形成との関連、それを教材づくりに生かす場合の視点は明確に把握することができなかった。岩田の「教材づくりの基本的視点」における人間性や人間形成に関する教科内容の位置づけの追究が課題になる。

第三に、児童生徒の示す事実から教材や教科内容、さらには児童生徒と教師がともに運動文化財（文化的素材）の在り様を問う過程（=教材づくりにおける「循環構造」）があることが指摘できる。これは児童生徒が教材づくりに参画していく過程とみることができ、教材づくりを追究する主体として、児童生徒が位置づく可能性があることを示している。

最後に、本研究では、リレーの発生過程も含めて、根本のところでは何が生まれ、何が継承されてきたのかを再吟味する必要性を指摘したが、今一度リレーの学習に立ち返ると、リレーや駅伝など「走り継ぐ」という様式を備えた運動文化財における「頼む-頼まれる」「頼る-頼られる」「任す-任される」「託す-託される」という関係を等閑視してきたのではないかという疑問が残る。スピードや記録の背後に隠れがちではあ

るが、この関係を教科内容として豊かに膨らませ、児童生徒に感じ取らせることが必要ではないかと考える。

そのためには「そもそもリレーとは何か」という教科内容析出のための基礎研究が必要となる。その発祥を含め、歴史的・文化的・社会的背景、そして現在リレーに生じている様々な変化を綿密に解明することを今後の課題としたい。

注

- 注1) この文化的素材ならびに教材の「文化的総合性」と近似の表現として、「スポーツに自立する人間の形成」について論じた高橋の「スポーツの文化的総合性」という言辭が見られる。この中で高橋は、学習内容としてスポーツの「技術(個人的,集团的)」「科学的知識(自然科学,社会科学)」「社会的行動規範(ルール,マナー,エチケット)」「スポーツ集団を組織したり運営したりすること」を提示している⁵⁰⁾。
- 注2) これは、当時の体育科教育における学力論議や、「運動文化をトータルに教える」(出原,1986)⁵³⁾という課題提起の中で、体育科における教科内容研究が提起されていたことによるものと思われる。
- 注3) 岩田は、「『確かな学力』を保障する学習指導過程をデザインする」(2008)の中で、三浦の「go-mark おにごっこ」を「極めて卓抜な発想」と評価し、自身のリレー実践(「愛の80mリレー」)でも、リレーの本質的な運動課題を「できる限り走者のトップスピードに近い状態でのバトンの受け渡し」とし、学生たちに「いかにバトンのスピードを落とさないようにするのか」と問いかけている。

文 献

- 1) 制野俊弘(2007)陸上競技におけるリレー学習の再構成に関する実践的研究.宮城教育大学大学院修士論文.
- 2) 岡田雄樹(2017)リレーの教材史を辿る.体育科教育,65(3):25-29.
- 3) 尊鉢隆史(2011)小学校におけるリレー競技の指導.関西国際大学研究紀要,12:55-66.
- 4) 尊鉢隆史(2012)小学校におけるリレー競技の指導2.関西国際大学研究紀要,13:149-160.
- 5) 梶原久巳・房前浩二・岡本昌規・三宅幸信・高田学峰・宇田光代・藤原宏美・江刺幸政(1998)自ら学ぶ力を育てる授業実践・陸上競技(短距離走・リレー)の授業から.広島大学附属福山中・高等学校中等教育研究紀要第38巻:131-135.
- 6) 川本和久・雉子波秀子(1997)スプリント動作とGOマークを活用した体育科リレーの授業.福島大学教育実践研究紀要,32:71-78.
- 7) 比留間浩介・森 健一・尾縣 貢(2013)体育授業におけるリレーのバトンパス方法の違いが学習成果に及ぼす影響.体育学研究,58(2):699-706.
- 8) 矢戸幹也・岡野 昇(2012)体育における共同的な学びに関する実践的研究・小学校5年生の短距離・リ

- レーを対象にして.三重大学教育学部研究紀要,63:231-237.
- 9) 大田貢成・宗倉 啓(2014)リレーの教材づくりの視点に関する予備的考察.福井大学教育実践研究,第39号:71-75.
 - 10) 岩田 靖(2017)体育科教育における教材論.明和出版:東京,pp.163-168.
 - 11) 柴田義松(1980)教材研究の課題.吉田 昇・長尾十三二・柴田義松編.授業と教材研究・教育学(6).有斐閣:東京,p.23.
 - 12) 鶴田清司(2018)国語科教育の目的.柴田義松・阿部昇・鶴田清司編.あたらしい国語科指導法.学文社:東京,pp.47-55.
 - 13) 鶴田清司(2017)教科教育の内容研究.日本教科教育学会編.教科教育研究ハンドブック.教育出版:東京,pp.115-117.
 - 14) 文部省(1953)小学校学習指導要領体育編.明治図書:東京,p.11.
 - 15) 竹之下休蔵(1953)新学習指導要領の理解のために.体育科教育,1(12月臨時増刊号):7-15.
 - 16) 佐伯聰夫(1995)体育授業の学習内容.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,p.113.
 - 17) 岩田 靖(1994)体育授業の教材づくり.体育の授業を創る.大修館書店:東京,p.31.
 - 18) 岩田 靖(1997)体育科の教材づくり論.竹田清彦・高橋健夫・岡出美則編.体育科教育学の探求.大修館書店:東京,pp.225-230.
 - 19) 藤岡信勝(1982)教材と教具.東洋・中島章夫・梶田 叡一編.授業改革事典①授業の理論.第一法規:東京,pp.308-314.
 - 20) 宇佐美寛(1973)思考指導の論理.明治図書:東京,pp.18-27.
 - 21) 佐藤 裕(1972)体育教材学序説.黎明書房:愛知,p.225.
 - 22) 岩田 靖(1997)体育科の教材づくり論.竹田清彦・高橋健夫・岡出美則編.体育科教育学の探求.大修館書店:東京,p.225.
 - 23) 岩田 靖(1997)体育科の教材づくり論.竹田清彦・高橋健夫・岡出美則編.体育科教育学の探求.大修館書店:東京,p.230.
 - 24) 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,p.24.
 - 25) 松田岩男・宇土正彦(1981)新版・現代学校体育大事典.大修館書店:東京,p.26.
 - 26) 梅本二郎(1969)学習内容.前川峯雄・江橋慎四郎編.体育科教育法.杏林書院:東京,p.76.
 - 27) 小林 篤(1980)技能の発達をめざす練習の指導.吉田昇・長尾十三二・柴田義松編.授業と教材研究・教育学(6).有斐閣:東京,pp.171-172.
 - 28) 丹下保夫(1963)体育技術と運動文化.明治図書:東京,p.206.
 - 29) 高田典衛(1964)子どものための教材づくり(1).体育科教育,12(4):38-41.
 - 30) 高田典衛(1964)子どものための教材づくり(2).体

- 育科教育, 12(6): 48-51.
- 31) 高田典衛 (1964) 子どものための教材づくり (3). 体育科教育, 12(8): 42-43.
 - 32) 高田典衛 (1964) 子どものための教材づくり (4). 体育科教育, 12(10): 46-47.
 - 33) 高田典衛 (1965) 子どものための教材づくり (5). 体育科教育, 13(4): 60-62.
 - 34) 中森孜郎 (1964) 体育科教育—体育の主要な問題を検討する. 教育科学研究会編. 現代教科の構造. 国土社: 東京, pp. 221-237.
 - 35) 中村敏雄 (1963) 教材の価値をきめるキメ手は何か. 学校体育研究同志会機関誌・体育グループ, 第18号: p. 17.
 - 36) 佐藤 裕 (1972) 体育教材学序説. 黎明書房: 愛知, p. 22.
 - 37) 山内乾史・原清治編 (2010) Part2・坂元=藤岡論争. 日本の学力問題・上巻・学力論の変遷. 日本図書センター: 東京, pp. 143-238.
 - 38) 岩田 靖 (2017) 体育科教育における教材論. 明和出版: 東京, pp. 79-80.
 - 39) 丹下保夫 (1963) 体育技術と運動文化. 明治図書: 東京, p. 206.
 - 40) 荒木 豊 (1974) 体育実践論. 学校体育研究同志会編. ベースボールマガジン社: 東京, pp. 42-46.
 - 41) 荒木 豊 (1986) 主体者形成への道 II. 学校体育同志会大阪支部. 不二印刷: 大阪, p. 55.
 - 42) 荒木 豊 (1973) 体育指導法. 学校体育研究同志会編. ベースボールマガジン社: 東京, pp. 150-160.
 - 43) 岩田 靖 (2017) 体育科教育における教材論. 明和出版: 東京, pp. 30-31.
 - 44) 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, 19(8): 147-149.
 - 45) 高村泰雄 (1976) 教授過程の基礎理論. 講座日本の教育6・教育の過程と方法. 新日本出版社: 東京, p. 55.
 - 46) 中村敏雄 (1989) 教師のための教材論. 創文企画: 東京, pp. 147-149.
 - 47) 岩田 靖 (2017) 体育における教材論. 明和出版: 東京, p. 38.
 - 48) 中瀬古哲 (1998) 教材で教える, 教材を教える. 中村敏雄編. 戦後体育実践論第3巻. 創文企画: 東京, pp. 211-227.
 - 49) 中村敏雄 (1989) 教師のための教材論. 創文企画: 東京, pp. 13-95.
 - 50) 高橋健夫 (1978) スポーツ科教育から学校体育を検討する. 学校体育, 31(10): 26-30.
 - 51) 岩田 靖 (1987) 体育科教育における教材論 (I) 「教材」概念の明確化に向けての前提的考察. スポーツ教育学研究, 7(2): 27-40.
 - 52) 岩田 靖 (1990a) 体育における教材づくりの意義と課題. 体育科教育, 38(1): 58-61.
 - 53) 出原泰明 (1986) 体育の学習集団論. 明治図書: 東京, p. 186.
 - 54) 岩田 靖 (1988) 体育科教育における教材論 (II) 「教材」をめぐる概念システムに関する考察. スポーツ教育学研究, 8(2): 11-23.
 - 55) 岩田 靖 (1990a) 体育における教材づくりの意義と課題. 体育科教育, 38(1): 58-61.
 - 56) 岩田 靖 (1994) 教材づくりの意義と方法. 高橋健夫編. 体育の授業を創る. 大修館書店: 東京, p. 33.
 - 57) 岩田 靖 (1994) 教材づくりの意義と方法. 高橋健夫編. 体育の授業を創る. 大修館書店: 東京, p. 31.
 - 58) 岩田 靖 (1995) 体育の教材・教具づくり. 学校体育授業事典. 阪田尚彦・高橋健夫・細江文利編. 大修館書店: 東京, pp. 123-132.
 - 59) 岩田 靖 (2017) 体育科教育における教材論. 明和出版: 東京, p. 131.
 - 60) 岩田 靖 (1990b) 体育の教材研究の方法. 高橋健夫編. 小学校体育実践指導全集15・体育の授業研究. 日本教育図書センター: 東京, pp. 58-67.
 - 61) 岩田 靖 (2017) 体育科教育における教材論. 明和出版: 東京, pp. 127-128.
 - 62) 岩田 靖 (1987b) 体育科教育における教材論 (II). 「教材」をめぐる概念システムに関する考察. スポーツ教育学研究, 8(2): 11-23.
 - 63) 岩田 靖 (2017) 体育科教育における教材論. 明和出版: 東京, p. 127.
 - 64) 岩田 靖 (2005) スポーツ教育, いま何が問題で, 何をどうすべきか. 体育科教育, 53(1): 26-29.
 - 65) 岩田 靖 (2017) 体育科教育における教材論. 明和出版: 東京, pp. 190-191.
 - 66) 高橋健夫 (1994) よい体育授業の構造. 体育の授業を創る. 大修館書店: 東京, p. 13.
 - 67) 岡田雄樹 (2017) リレーの教材史を辿る. 体育科教育, 65(3): 26.
 - 68) 三輪佳見 (2013a) 「2人が横に並んで走る」バトンパス①. 体育科教育, 61(10): 74-77.
 - 69) 三輪佳見 (2013b) 「2人が横に並んで走る」バトンパス②. 体育科教育, 61(11): 52-55.
 - 70) 制野俊弘 (2013) 「美しいリレー」とは何か—もう一つのリレー学習. たのしい体育・スポーツ, 32(9): 20-23.
 - 71) 制野俊弘 (2015) 「共振する身体」を目指す並走リレー. 体育科教育, 63(3): 14-17.
 - 72) 寺坂民明 (2017) 動きの「感じ」と「気づき」を大切にした短距離走・リレーの学習. 体育科教育, 65(3): 44-47.
 - 73) 谷本久典 (2017) 学級開きに「並走リレー」を. 体育科教育, 65(3): 30-33.
 - 74) 濱本圭一・日野克博 (2017) 「同調して走る」ことを中核とした“ボールハンドパスリレー”. 体育科教育, 65(3): 34-38.
 - 75) 文部省 (1947) 学校体育指導要綱
 - 76) 野口源三郎 (1947) 日本体育指導者連盟編. 学校体育指導要綱解説五・陸上競技篇. 目黒書店: 東京, pp. 5-40.
 - 77) 文部省 (1953) 学習指導要領
 - 78) 文部省 (1958) 学習指導要領
 - 79) 文部省 (1968) 学習指導要領
 - 80) 文部省 (2017) 学習指導要領
 - 81) 文部省 (1951) 学習指導要領

- 82) 文部省 (2008) 学習指導要領
- 83) 文部省 (2017) 学習指導要領
- 84) 三浦正典(1988)リレー. たのしい体育1・陸上運動. 学校体育研究同志会編. ベースボールマガジン社: 東京, pp. 93-112.
- 85) 岩田 靖 (2008) 「確かな学力」を保障する学習指導過程をデザインする. 体育科教育, 56(13): 14-18.
- 86) 岩田 靖 (2017) 体育科教育における教材論. 明和出版: 東京, pp. 167-168.
- 87) 岡田和雄 (1972) 陸上競技の指導. 学校体育研究同志会編. ベースボールマガジン社: 東京, pp. 18-41.
- 88) 藤岡信勝 (1982) 単位教材と単元構成のモチーフ. 社会科教育, 19(2): 101-109.
- 89) 出原泰明 (1981) 高校・短距離走の実践から考える. 体育科教育, 29(9): 46-49.
- 90) 宇土正彦 (1983) 体育科教育法入門. 大修館書店: 東京, p. 4.
- 91) 澤口安雄・男虎良明 (1989) 運動の特性と授業の考え方, 進め方 (3) 陸上運動. 宇土正彦・嘉戸 脩・杉山重利・細江文利編. 新学習指導要領による新しい体育授業の展開・小学校6年. 大修館書店: 東京, pp. 94-99.
- 92) 杉崎憲男 (1995) 第2部・各運動領域の学習指導・[IV] 陸上運動・陸上競技. 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, p. 360.
- 93) 小高邦夫 (1994) 学習意欲を引き出す授業づくりの実践〈小学校〉リレー・短距離走. 学校体育, 47(6): pp. 25-29.
- 94) 山本貞美 (1982) 生きた授業をつくる体育の授業づくり. 大修館書店: 東京, pp. 19-79.
- 95) 岡田和雄 (1977) どこでバトンパスしてもいいリレー・その1. 体育科教育, 25(3): 50-56.
- 96) 岡田和雄 (1977) どこでバトンパスしてもいいリレー・その2. 体育科教育, 25(5): 46-51.
- 97) 高山政江 (1975) 実践・三年生のリレー (小学校). 城丸章夫・荒木 豊・正木健雄編. 戦後 民主体育の展開・実践編, 新評論: 東京, pp. 27-39.
- 98) 丹下保夫・浅海公平 (1963) 体育指導の理論と実際その1・教科時の指導について. 体育科教育, 11(4): 52-59.
- 99) 制野俊弘 (2004) リレーは何をつなぐ教材か?—「どこでバトンパスしてもいいリレー」から考える. たのしい体育・スポーツ, 23(10): 26-29.
- 100) 熊谷哲太郎 (1979) 子どもの変革にせまる体育の授業・“肩タッチリレー”の授業 (小学三年生). 中森孜郎編. からだを育てる. 大修館書店: 東京, pp. 143-163
- 101) 日本教職員組合編 (1974) 教育課程試案・私たちの教育課程研究保健・体育. 一ツ橋書房: 東京, pp. 47-48.
- 102) 鈴木 保・中森孜郎 (1975) 体育の授業・その創造と探求 (10)一どの子にもリレー競走のよろこびを. 体育科教育, 23(12): 26-33.
- 103) 白水 始 (2017) 学びをめぐる理論的視座の転換. 佐藤学・秋田喜代美・志水宏吉・小玉重夫・北村友人編. 岩波講座・教育・変革への展望5. 学びとカリキュラム. 岩波書店: 東京, pp. 13-42.
- 104) 熊谷哲太郎 (1979) 子どもの変革にせまる体育の授業・“肩タッチリレー”の授業 (小学三年生). 中森孜郎編. からだを育てる. 大修館書店: 東京, p. 162.
- 105) 岡出美則 (1991) 体育の教材構成過程における二つのレベルでの情報の組みかえ. 愛知教育大学教科教育センター研究報告第15号: 79-90.
- 106) 藤岡信勝 (1981) 二つのレベルの「組みかえ」. 社会科教育, 18(6): 94-100.
- 107) 岩田 靖 (2017) 体育科教育における教材論. 明和出版: 東京, p. 211.
- 108) 藤岡信勝 (1979) 教材構成の理論と方法. 今野喜清・柴田義松編. 教育講座7. 教育課程の理論と構造. 学習研究社: 東京, pp. 284-285.

〈連絡先〉

著者名: 制野俊弘

住所: 〒195-0053

東京都町田市能ヶ谷6-2-24 HA・WITH・PAL206

所属: 和光大学

E-mail アドレス: t.seino@wako.ac.jp