

原著論文

Siedentop のプレイ体育論の特徴と課題

和田博史¹⁾, 近藤智靖²⁾

¹⁾ 日本体育大学大学院体育科学研究科スポーツ文化・社会科学系

²⁾ 日本体育大学

Characteristics and issues of Daryl Siedentop's theory “Physical Education as Play Education”

Hiroshi Wada¹⁾, Tomoyasu Kondo²⁾

Abstract: The purpose of this study is to clarify the characteristics and issues of Siedentop's theory “Physical Education as Play Education”. In this study, Siedentop's literature “Physical Education—Introductory Analysis—from the 1st edition to the third edition” were mainly analyzed. At first, we examined Siedentop's basic stance, and then we thought about the theoretic structure of his work. The results of this study, the following two characteristics were clarified.

1. Siedentop argued that physical activities are one of “play” and it is more important to give the meaningful experiences in “play” to students in PE class.

2. It is especially important to develop skills in PE class, if the students have meaningful experiences in “play”.

The following two points were issues in his theory.

3. His theory couldn't give any concrete activities.

4. The two factors “learning environment” and “learning process” in his theoretic structure weren't explained clearly.

(Received: November 26, 2013 Accepted: February 6, 2014)

Key words: Play, Meaning, Skill

キーワード: 遊び, 意味, 技能

1. はじめに

我が国の学習指導要領(以下, 指導要領)は約10年に一度の改訂がなされており, 現行の指導要領¹⁾は, 2008年に「確かな学力」を重視して改訂がなされている。この改訂は, それまでの「ゆとり教育」や児童生徒の低学力への批判を背景としており, 児童生徒の「個別化・個性化」の路線とは異なるものであった。この流れを受けて体育科でも, めあて学習²⁾と呼ばれるものから, 基礎基本の確実な習得が見直されて各発達段階における技能の習得が明確に打ち出され, 習得・活用・探求という学習過程³⁾が提示されるようになった。また近年の体育的課題として, 体力の低下問題や不規則な生活習慣などの健康問題, いじめや不登校にみられる社会性・人格形成の問題が上げられ, それらの課題に応じようとして指導要領は見直された⁴⁾。

このように我が国では, 社会的な状況の変化によっ

て, 指導要領の内容も移り変わってきたのであり, 体育科もその影響を受けてきた。確かに, 社会の変化に応じることも教育の重要な役割ではあるが, 一方で体育科は教科として長きにわたって存在している以上, 体育の本質的な方向性を規定していくこともまた極めて重要である。こうした視点を踏まえた時に, 1960年代後半~80年代前半までアメリカのSiedentopによって提唱されたプレイ体育論^{注1)}は示唆に富んでいる。

Siedentopのプレイ体育論は1960~70年代に盛んに行われた体育の本質に関する議論の中に位置づけられており, 彼の研究は国際的な潮流の中で, 大きな役割を果たしているといえよう。成田⁵⁾によれば, 当時の国際的な体育の動向はスポーツ教材が数多く学校教育の中に入り込み, その配当時間には増加傾向がみられ, 子どもの選択によって実施されるスポーツ種目の授業(コース制)の導入が行われた, と述べられている。また, 高橋⁶⁾によれば, Grupe, Arnord, Metheny,

Sheehan, Lockといった世界の体育学者が体育の本質を検討して、健康・体力や社会性の育成を主眼とするものから体育独自の領域に相当する身体・運動・スポーツに着目する新たなカリキュラムの考え方を展開するようになったと述べられている。このように1960～70年代にかけて体育の考え方は、「運動による教育」から「スポーツの教育」へと変化していく時代であった⁷⁾。

とりわけ、Siedentopはこれまでの主要な体育の考え方を鋭く批判し、「スポーツの教育」を積極的に支持するプレイ体育論を提起し、学校教育における体育の存在意義についての議論を呼び起こした⁸⁾。プレイ体育論の出版以降、彼は体育科教育の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⁹⁾。なお、プレイ体育論が提起された1960～80年代におけるアメリカでは、「運動による教育」から「スポーツの教育」へという高まりがあっただけでなく、スパートニックショックによって高まる専門科学化運動と、その科学化運動に対して批判的であり人間らしさを求めるヒューマンスティック運動の潮流があった。彼は双方の影響を受けつつも、体育の考え方の基盤としては、より強く後者の立場にたっており、実存主義の哲学を基本に置いている^{10), 11)}。

ちなみに、彼の博士論文においてプレイ体育論の基盤が示され、その後、彼の研究は教師教育に関する論文と体育の考え方に関する論文があいまって生み出されている。また、彼の著作物は国際的に数多く引用され、専門誌 *Journal of Teaching in Physical Education* で彼の特集号¹²⁾が発刊される程の影響をもっており、英語圏の体育を先導してきた一人といえよう¹²⁾。我が国においても、プレイ体育論の提起は竹之下¹³⁾永島¹⁴⁾加藤¹⁵⁾によって検討されており、プレイ論に基づく楽しい体育論との関連が見受けられる¹⁶⁾。また、Siedentopの著作物は、高橋によって楽しい体育の創造¹⁶⁾や体育の教授技術¹⁷⁾、新しい体育授業の創造¹⁸⁾として翻訳され日本に紹介されている¹⁹⁾。

もっとも、プレイ体育論に関する先行研究は、その内容の紹介が中心となっており、十分に検討されているとはいえない。たとえば、高橋^{19)～23)}はプレイ体育論の特徴と問題をいくつか述べているが、「スポーツの教育」に関する課題を詳細に述べていない。また、本橋²⁴⁾は「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」と題する論文のなかで、プレイ体育論は実践的な問題を抱えているという言葉にとどまり、プレイ体育論の特徴や課題を詳細に明らかにしていない。さらに、プレイ体育論は「我が国の楽しい体育論とほとんど一致する」と加藤²⁵⁾によって述べられているが、その具体的な共通点と相違

点は十分に検討されていない。したがって、プレイ論に着目している点では共通しているが、Siedentopのプレイ体育論と我が国の楽しい体育論の何を同一視すればよいか疑問が生じる。

以上のことから、Siedentopのプレイ体育論を検討することは我が国の体育の本質を議論するうえで有益な示唆を与えることが期待できる。そこで、本研究の目的はSiedentopのプレイ体育論の特徴とその課題を明らかにすることにした。

2. 研究方法

本研究は、Siedentopの「Physical Education-Introductory Analysis」の初版から第3版までの文献を分析対象とした。そのなかで、プレイ体育論の提起に関する記述が最も多く、我が国でも翻訳され影響を及ぼしてきたのは第2版であり、この版を中心に論を進めていくことにした。なお、本論では、彼の遊びや体育についての基本的立場を明らかにしたうえでプレイ体育論の理論的構造を検討する。これによって、プレイ体育論の特徴や課題は何だったのか詳細に明示することにした。

3. Siedentopの基本的立場

1) 体育諸活動と遊びと意味について

まず、ここでは端的にプレイ体育論提唱の前提にあるSiedentop²⁶⁾の基本的立場を述べることにする。彼の体育についての基本的立場の特徴は、体育諸活動²⁷⁾を遊びという観点から捉えることである。この特徴が主張することは「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を意味する」²⁷⁾ということである。すなわち、それらは相違点を持った遊びであり、それぞれ遊んでいるという枠組みから位置づけられている²⁸⁾。

彼が、体育諸活動を遊びとして捉えた理由は何だろうか。この問いを検討するために、彼のスポーツに対する考え方において、遊びとしてのスポーツと、労働としてのスポーツの2つの観点を提示していることに着目する必要がある。「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」²⁹⁾。この引用から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わかる。

では、彼がいう遊びとは何だろうか。遊びの枠組みについて、彼は「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

Caillois の定義を引用して規定している。彼の遊びの考え方は、主に Shiller や Huizinga, Caillois のプレイ論に依拠している。具体的には、Shiller 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にこそ全き人間である」と述べていることや、J. Huizinga 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、Siedentop は人間的側面に基づく遊びの価値を主張している。これより、運動遊びの価値について Siedentop は、「遊びは本来的に意味深い」³⁰⁾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」³¹⁾と考える。したがって、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」³²⁾ことができると判断する。すなわち、体育諸活動を遊びとして捉える理由は、労働としてのスポーツを否定しているためであり、体育諸活動における意味を強調するためであった。ただし、どのような時にスポーツが遊びになり、労働になるかの区別は具体的に示されていなかった。

次に、彼が強調する意味とは何か検討することにした。彼にとって、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している」³³⁾と述べられている。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」³⁴⁾ものであり、「遊びへの参加から得ることができる意味の大きさは、プレイヤーが遊ぶことや遊ぶ環境に没入する程度に比例する」³⁵⁾という。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³⁶⁾。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」であり不明確であった³⁷⁾。また別の言い方でも、「身体的遊びの文化的形態の中にみられる特別な意味とは、身体活動がプレイフルである」³⁸⁾と示唆されており、「プレイ経験と同一の環境にありながら全くプレイフルでないような経験との相違を誰も正確に規定できなかった」³⁹⁾と述べ、こうした定義以上に遊びの意味を明らかにできていなかった。

以上のことから、プレイ体育論はまず体育諸活動を遊びとして捉えることに特徴があった。遊びとして捉えることで、労働としてのスポーツを否定し、体育諸

活動に含まれている意味を最大限尊重しようとするのである。また、その意味とは、普遍的な文化をもち、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り、身体活動がプレイフルであることに起因する。しかし、その意味の実態は、個性的な側面があり、人々に共通するプレイフルの判断を正確に規定できておらず、遊びとしてのスポーツと労働としてのスポーツの区別もまた具体的に示されていなかった。

2) 当時の体育的課題から求められた意味中心の体育

前項では、プレイ体育論は遊びとして体育諸活動を捉えることで意味を強調することを明らかにした。ここでは、Siedentop はなぜ意味に焦点化したのか述べていくことにする。

彼が意味に着目した背景は、5つの現代的課題（「社会的要因」「個人的要因」「教育的要因」「体育の状況」「体育の実践的要因」）の検討に基づかれている⁴⁰⁾。そのなかで、述べられている彼の意味への着目理由は次のように整理できる。

1950年代以降、人々は都市化・産業化社会の発展に伴って余暇時間が増大し、社会環境との関係が不明確になり、心理的・情緒的ストレスに直面する問題状況に陥っていた。いわば、当時の人々はテクノクラシーの威力に極めて非力な存在であり、多くの者は自己自身を生活環境の中に適切に位置づける能力を欠いていた。この社会問題に対応するように、Riesman は「自律性」、Rojers は「自己一致」、Maslow 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) ことについて説明している。つまり、人々は一層意味深く自らを生活環境へ適切に位置づけるように探求する必要があるというのである。

このような社会的個人的動向から、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ていった。そこでは、一人ひとりの心理的・情緒的側面に関わって人間性を育み、文化活動から意味を発見させようとした。この点について Siedentop は、リースマン⁴¹⁾が「人間は自律性を獲得する最大の機会は遊戯生活の中にあり、人間はますますレジャーを自分自身のことを行う領域として捉えるようになる」と述べていることへ注目する。

すなわち、Siedentop は産業社会に伴う余暇時間の増大や、社会生活の変化による心理的なストレスについて問題提起し、その問題を解決するために、自己自身のことを行うことや人々へ意味のある経験を実感させることが必要であると受け入れた。それゆえ、将来の体育は子どもたちに意味を準備しなければならないと論じるのである。

ただし、プレイ体育論は意味の視点のみによって構成されていない。その他にも、彼は新たな体育論を提唱するうえで考慮すべき3つの枠組みを設定している。

1つ目は、「新しい体育論を展望するための鍵は一般的に広がっている社会や教育の変化の概念に、どれほどうまく適合できるかにある」⁴²⁾ということである。すなわち、当時の社会状況に応じた体育論を生み出すことが重要であると指摘している。

2つ目は、彼が「体育における意味が最大限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との関連で概念を規定する必要がある」⁴³⁾と考えたことにある。つまり、「体育論は現場の体育教育者たちが努力を傾けている対象に現実的な意味をもつような内容が盛り込まれていなければならない」⁴⁴⁾と条件づけている。

3つ目は、社会的にスポーツの役割が大きくなってきていることを指摘して、「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」⁴⁵⁾と期待していることにある。これまで「スポーツは教育的、人間的な意味から個人的にあまり有益でない側面を持っており過度な勝利主義による悪弊があった」⁴⁶⁾ため、「競技と体育の理論的關係が不明瞭であり、哲学的教育学的に健全なものとして2つの関係を取り結ぶ体育論は存在していなかった」⁴⁷⁾という。それゆえ、学校現場におけるスポーツ競技の取り扱い方の改善を示唆する。すなわち、新しい体育論を提起する際には、時代の変化に対応すること、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こと、スポーツ競技と体育の理論的關係を整理することの3点の必要性が示されていたのであった。

以上のことから、Siedentopが意味を中心とするプレイ体育論を提起する背景は2つあった。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であり、もう1つは、現場の体育教育者が指導している体育諸活動を、より教育的人間的な側面から健全なものとして存在する体育論へ適切に理論づけるためであった。

3) 意味中心の教育からみた主要な体育論の限界

前項では、Siedentopが意味中心の教育の立場に基づいてい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「運動による教育」「フィットネス教育」「運動教育」を批判的に検討している。この主要な体育論への批判的検討は、それぞれの目標と内容が一貫しているか、意味中心の体育論であるかという2つの視点から分析されている⁴⁸⁾。本項

では、以下にSiedentopが理解し批判した3つの主要な体育論について説明することによって彼の見解をより一層明らかにしていく。

まず、「運動による教育」はスポーツが一般的教育目標を達成する手段として意義づけられてきたと指摘されている。一般的教育目標とは、身体発達、運動発達、精神的発達、社会的発達の4つの目標である。その目標を達成させようとして、多様なスポーツ活動が導入される。これらの目標は、一般に同等の意義を持つと考えられたので、その授業展開は身体発達を促すため毎時間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そのスポーツ種目のテスト内容としてルールや作戦、知識を指導することが典型例となって広く流布していた⁴⁹⁾。

このような理解のもとで展開される「運動による教育」は、「すべての人にすべてのものを与えようと企てるために、学校プログラムの中で意味のある経験に焦点を合わせることもできなかつたし、そのような経験を促進させることもできなかつた」⁵⁰⁾と批判されている。とくに、「運動による教育」の授業展開においては、「あまりにも子どもの技能を発達させる運動試行回数が不足している」⁵¹⁾という。いわば、技能が発達しなければ意味は得られないと指摘する。

次に、「フィットネス教育」についての彼の理解は次のように要約できる。「フィットネス教育」は、身体活動を通して体力を向上させることや健康増進が主な目的になっている⁵²⁾。その授業方法については、これまでの科学的な研究成果から「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「対象とする特定の適性を高めるよう計画された身体運動を定期的を実施すること」⁵³⁾と述べている。

上記のように把握された「フィットネス教育」を彼は2つ批判する。1つ目は、「フィットネス教育」において「個別に処方された運動プログラムは、確かにそれぞれの子どものため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」⁵⁴⁾と述べ、健康問題と体育の結びつきを否定することである。その理由は、彼が当時の社会的課題には健康よりも意味を実感させることの方が重要な課題と判断したからである。2つ目は、「フィットネス教育」の意味の中核に身体活動を位置づけたことにある。身体活動という条件で意味を区別すると、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。さらに身体活動量という側面からみると、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、トレッドミルのうえで活動することが同一であったとしても、その意味経験は

同じではないと述べる⁵⁵⁾。このことから、身体活動という分類は意味経験の内容を正確に区別できない。そのために、身体活動は体育諸活動の意味の中核にふさわしくないとした。この観点から、人々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」⁵⁶⁾と主張を展開する。また、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、「定期的な参加に動機づける様々な方法を発見」⁵⁷⁾させることが最も重要ではないかと問題提起する。

最後は、「運動教育」についてである。「運動教育」は意味の観点から分析すると、上記の2つの体育論よりも優位であると述べる。その理由として「運動教育は、運動それ自体が体育諸活動の意味になると強調している」⁵⁸⁾からである。この「運動教育」の歴史的経緯は、Siedentop の記述に基づいて要約すると次のとおりである。まず、1930年頃にイギリスのLabanによって体操の創造的・美的側面を強調することが示される。その後の急速な発展によって、発見的教授法や運動能力の発達を促す内容まで含みもち、アメリカではMethenyによって運動の意味経験として、あるいは専門科学化として存在するようになった⁵⁹⁾。ここでは多様な側面をもつ「運動教育」は、身体運動の技術と科学の学習を通して、身体運動の達成、共同、表現といった内容を理解させるものと整理される。

しかし、意味を持つという「運動教育」が意味中心の教育のもとで行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つの課題があると指摘する。1つ目は、アメリカにおける「運動教育」でしばしば展開されているカリキュラムについて、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である。つまり、「運動教育」において経験することと理解することは、異質の意味であるためにその区別の必要性を指摘する⁶⁰⁾。

2つ目は、Siedentop⁶¹⁾が「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んでいない」と批判することである。たとえば、「運動教育」の立場に基づけば子どもがバドミントンを行っている場合、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り、バドミントンそれ自体に第1義の意味を持たない。いわば、運動をするためにバドミントンをするようになる。しかし、子どもはバドミントンをしたためにバドミントンをするのではないかと問題提起する。そのような批判的見解から、「運動教育」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問題を抱えているとSiedentop⁶¹⁾

は述べている。

以上、Siedentopによってこれまでの3つの主要な体育論は、意味中心の教育のもとで通用しないと説明されていることがわかる。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ることがわかった。

4. プレイ体育論の理論構造

1) プレイ教育とプレイ教育としての体育の定義

第3章の検討から、Siedentopは当時の社会的課題に対応するため、人々に適切に自己と生活環境を結びつける意味を探求させることを重視した。そして、体育では意味を最大限尊重できるように遊びに着目したことがわかった。本項では、プレイ教育のもとで位置づけられる遊びと教育について具体的な彼の考え方を明らかにし、プレイ体育をどのように定義づけたのか述べることにする。

まず、遊びについての彼の考え方は2点にまとめることできる。1つ目は、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」ことである⁶²⁾。これは、第3章第1項で述べたShillerやHuizinga、Cailloisのプレイ論に依拠することであり、その内容を尊重していることである。2つ目は、「異なった遊戯様式が存在を認識すること」⁶⁴⁾である。異なった遊戯様式が存在とは、CailloisやEllis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り、それは同等に価値的であるという。さらに、Ellisはこの点を踏まえて、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⁶⁵⁾。Cailloisも同様に、「遊びの連続体(パイディアールドゥス)^{注6)}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」⁶⁶⁾と述べ、遊びには発達が重要であることを示している。

これらを受けて入れて、Siedentop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⁶⁷⁾。このことから、「問題は、子どもの遊びに見い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、子どもたちをパイディアからルドゥスへと移行させるかということである」⁶⁸⁾と、Siedentopはルドゥスの教育を重視する。

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わかる。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ものである」⁶⁹⁾という考え方が示される。

彼の教育に対する基本的な考えは、教育学者であるDeweyとMagerの教育過程を重視する立場に基づいている。Deweyによる教育的経験とは、価値的であり将来の経験の発展に寄与することと述べられている。教育的経験が価値的である基準について、Magerは、子ども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定めている。このMager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た。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⁷⁰⁾。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。このようにプレイ教育の定義では、はじめに教育的側面を基盤として位置づけ、その後に諸能力と志向性の向上を位置づけた。

次に、演劇や音楽、美術などの他のプレイ教育と体育の区分であるが、その際に留意しておくべき彼の立場がある。それは、「体育諸活動は本質的に価値があり、また我が国の学校ではその存在が認められるものであるという信念に基づいて1つの理論を提示する」ことであり、「この見通しこそが意味を最大限に拡大する」と論じることである⁷¹⁾。いわば、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Siedentopは、現場の体育教育者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。遊びの参加動機については、主にCailoisの知見に基づいて、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

る⁷²⁾。ちなみに、Cailoisの遊びの参加動機の分類においてSiedentop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)の範疇にあたる。なお、Cailoisの遊びの参加動機にはその他にも、眩暈(イリンクス)と偶然(アレア)がある。そのなかで競争と模倣を選抜した理由は、2点にまとめられる⁷³⁾。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、その両者が体育諸活動における「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、競争においては、勝つために忍耐と訓練が要求され、それによって体育諸活動を栄え発展させる。模倣においては、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や眩暈は、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きらいがあり、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った。

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⁷³⁾。

この2つの体育の特異性とプレイ教育の特性を備えることで、プレイ教育としての体育とは、「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」⁷⁴⁾こととなる。以上のことからプレイ教育においては、意味を重視するためにルドゥスを強調していることがわかった。またプレイ教育としての体育では、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。

2) 目的と目標構造

前項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」⁷⁵⁾となる。この目的を達成するために、プレイ体育論における目標構造は構成されている。したがって、この目的はどのようにして達成されるのか、以下では目標構造に着目して検討することにした。ただし、この目標構造は、初版(図1)と第2版(図2)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、初版では技能の向上が最上位にあったが、第2版の最上位の目標には志向性の向上が位置づく。

そこで、まずは技能の向上と体育諸活動への志向性

1. 参加のためのレディネス
2. 活動のカウンセリング
3. 技能の向上

図1 プレイ体育論の目標構造(初版)

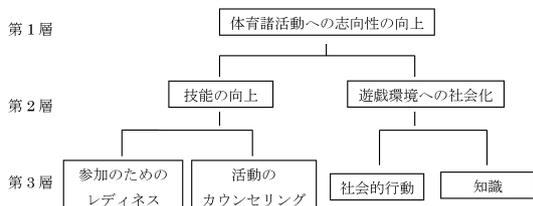


図2 プレイ体育論の目標構造(第2版)

の向上は、どのような関係にあるのか分析する。そのため、本項では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先に整理する。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。くわえて、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。

では、技能の向上について説明する。Siedentopは、技能を重視する理由を3つの理論的基盤から示す。1つは、Caillois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」⁷⁶⁾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つけるという。2つ目は、プレイ論者であるSutton-Smithが遊びはとくに熟練性と結びつくことを論じているため、このことを受け止めてSiedentopも十分に子どもを遊ばせるためには技能の向上が必要であるという。3つ目は、Allportが「動機は有能性⁷⁸⁾とともに増大する」「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、Siedentop⁷⁷⁾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」⁷⁸⁾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」⁷⁹⁾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「子ども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⁸⁰⁾するようになるべき」⁸⁰⁾と掲げられている。この意図より、技能の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。活動のカウンセリングとして小学5、

6年生において、2年間の多種目活動プログラム¹⁰⁾を実施させ、子ども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子どもに対する評価(子どもの能力、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子どもと活動との対応による評価(子ども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る⁸¹⁾。さらに、「レディネスの目標は、プレイヤーが自分の力や能力を充分利用できるように準備させようとする」⁸²⁾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として機能する。

次に、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)は、どのような内容であるのか以下に述べていく。まずは、第1層の目標の「体育諸活動の志向性を高めること」についてである。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「懲罰的環境において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」⁸³⁾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の理論からも関連づけられている⁸⁴⁾。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-回避の可能性の点から評価される」⁸⁵⁾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」⁸⁶⁾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」⁸⁷⁾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」⁸⁸⁾ということである¹¹⁾。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ているためである⁸⁹⁾。4つ目は、子ども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である⁹⁰⁾。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、さらに、「体育諸活動への志向性を高めるための主要な手

段は技能の向上を図ること⁹¹⁾と指摘されている。しかしながら、1つ目と2つ目については、具体的にどのような学習環境であれば志向性を向上させるのか、楽しく挑戦的になるのか、生涯スポーツへ導くことができるのか具体的に述べられていなかった。

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教師による学習環境や学習過程の改善を要求するものであった。しかし、どのような学習環境や過程において子どもが志向性を向上させるのか具体的に述べられていなかった。一方で、技能の向上は子どもの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⁹²⁾。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⁹³⁾」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⁹⁴⁾」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が生じる⁹⁵⁾」として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子ども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わかる⁹⁶⁾。また、プレイ体育論の初版から第2版において目標構造が追加されたことから、有能なプレイヤーになること、とくに技能を向上させるだけでは子どもは意味を十分に経験させることができないと示唆された。

5. まとめ—プレイ体育論の特徴と課題—

本研究は、体育の本質を議論する際に有益な示唆を与える1つの事例として「スポーツの教育」の立場にあるSiedentopのプレイ体育論の特徴と課題を明らかにすることであった。これまでの検討から、プレイ体育論の特徴は遊びとしての体育諸活動において有能なプレイヤーになること、特に技能を向上させることは価値的であると論じたことをみてきた。彼は遊びとしての体育諸活動であれば、子どもが技能を向上させる

活動から意味を得ることができるという。また、意味に着目した背景は、人々へ意味を経験させることが当時の社会的課題解決のために重要であると捉えることにあった。そのことから、意味を最大限尊重しようとして遊びが取り上げられたのである。つまり、社会的意義を持つ遊びの意味を経験させるために技能の向上は重要であると、理論的脈絡をもつ革新的な体育論をSiedentopは提起した。

一方で、プレイ体育論の課題は意味中心の体育論として不十分な内容を持っていることに注意を払いたい。その理由は、遊びとしての体育諸活動について4点具体的に提示されていないことである。それは、①これまでの体育諸活動からどのようにして自由で未確定で虚構的といった遊びの活動へ移行させるのか、②スポーツの過度な勝利主義や人間的個人的に有益でない側面をどのように整理したのか、③労働としてのスポーツと遊びとしてのスポーツをどのように区別すべきか、④意味のある経験をどのように判断し評価するのか、不明確で示されていないことである。いわば、遊びとしての体育諸活動の判断基準は示されていないことである。これに伴って、プレイ体育論の第一層の目標にある志向性の向上についても同様の問題を抱えている。それは、どのような学習環境や過程において子どもが、志向性を持つのか具体的に論じられていなかったのである。したがって、プレイ体育論は意味をもつ「遊びとしての体育諸活動」とは何か曖昧であったといえる。今後は、遊びとしての体育諸活動と志向性を向上させる学習環境や過程について具体化することがプレイ体育論の課題に挙げられよう。

以上のようにプレイ体育論の特徴は、体育諸活動を遊びとして捉え、そのなかで技能を向上させて有能なプレイヤーになることは、社会と人が意味深く適切に位置づけられると理論構造を構築したことであった。一方、プレイ体育論の課題は、遊びとしての体育諸活動、あるいは子どもへ志向性や意味をもたらす学習環境や過程を具体化できなかったことであった。本稿は、体育の本質を議論するうえでの1つの事例としてSiedentopのプレイ体育論の特徴と課題を研究したに過ぎない。今後の課題は、諸外国の体育論や我が国の楽しい体育論を検討するなど幅広い視点から体育の本質に関わる議論をより一層深めていくことである。

注

注1) ここでは、プレイ体育論と略すことにするが、正式には「Physical Education as Play education」であり、日本では高橋によって「楽しい体育の創造—プレイ教育としての体育—」と訳されている。このプレイ体育論は第3版まで発行されており、その内容はそれぞれ修正されており少々異なる点がある。

- 注 2) EBISCOHost での SPORT Discus with Full Text において、キーワードとして「Siedentop」を検索した。その結果、Siedentop の著作物は 96 編あった。大別すると、体育教科の在り方に関するもの 34 編、スポーツ教育に関するもの 32 編、教師教育に関するもの 30 編であった。その他にも、スポーツ教育や Siedentop の知見を中心に他者が批判・評価・活用する論文は、63 編あった（平成 25 年、10 月付）。
- 注 3) 竹之下は、「なぜ、体育の学習を深める必要があるのか」という問を提起し、その手がかりとして Siedentop のプレイ体育論を取り上げている。しかし、その考察は極めて短く、具体的な内容については触れられていない。永島は、学会発表において取り上げたが、論文になっておらず、プレイ体育論は当時の国民の要求にこたえるものであるという言葉にとどまっておき、その問題点を指摘できていない。
- 注 4) 高橋⁹⁷⁾は「楽しい体育の創造」においてプレイ体育論を紹介する中で、Siedentop による主要な体育論への批判的分析力を評価する。一方で、プレイ体育論については、厳しい批判に遭遇すると考えており、我が国での「楽しい体育」の考え方に共通するものであり、今後の体育の考え方を論議するたたき台になるものとして期待していた。
- 注 5) Siedentop は、あらゆる種類の活動を包摂する概念として次のように用いている。「体育諸活動(スポーツ、プレイ、アスレチックあるいはあなたが経験に基づいてつなぎとめておきたいと思う身体活動のすべて)」したがって、本稿でも体育諸活動が示す範囲は Siedentop のこの定義に即することにした。
- 注 6) パイディアとは、自然発露的行為、混乱、気晴らし、陽気な騒ぎによって特徴づけられ、即興や喜びを生み出す原動力である。ルドゥスとは、工夫、計算、ルールへの服従によって特徴づけられ、強いられた困難への志向と定める。
- 注 7) Siedentop は Caillois のプレイの分類論だけでなくマッキントッシュのプレイの分類論を補足的に検討した点から競争的・表現的という表記となっている。
- 注 8) ここでいう有能性とは、技能の向上と遊戯環境の社会化を合わせたものである。
- 注 9) ここでいう熟練とは、一般的には適度に熟練した人と十分に競争することできることを意味する(中学校運動部活動の 1 軍レベルの能力)。
- 注 10) 端的にいうと、1 年間に 6~12 種目程度行わせるプログラムのことである。
- 注 11) アメリカの多くの州では、小学校体育の制度的位置づけが確立していない。そのために、小学校体育が強調されている。
- 4) 中央教育審議会答申(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。文部科学省 HP 参照 (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2009/05/12/1216828_1.pdf)
- 5) 成田十次郎(1982)世界の学校体育の動向。学校体育, 35(1):10-17.
- 6) 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.
- 7) 高橋健夫・岡出美則・友添秀則・岩田 靖(2010)体育科教育学入門(新版)。大修館書店:東京, pp.24-33.
- 8) Siedentop(2002) Sport education: A retrospective. Journal of Teaching in Physical Education, 21: 411.
- 9) Siedentop(2002) Sport education: A retrospective. Journal of Teaching in Physical Education, 21: 412-418.
- 10) Oslin(2002) Sport education: Cautions, considerations, and celebrations. JTPE, 21: 419-426.
- 11) 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る—。学校体育, 35(1):18-24.
- 12) Human Kinetics Publishers(2002) Journal of Teaching in Physical Education, 21(4). Human Kinetics Publishers.
- 13) 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.
- 14) 永島惇正(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.
- 15) 加藤嘉美(1984)授業を楽しくする文献解説。体育科教育, 32(7):155-156.
- 16) シーデントップ 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.
- 17) シーデントップ 高橋健夫(訳)((1988)体育の教授技術。大修館書店:東京.
- 18) シーデントップ 高橋健夫(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.
- 19) 高橋健夫(1979)スポーツ新論。タイムス:pp.114-132.
- 20) 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.
- 21) 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.
- 22) 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る—。学校体育, 35(1):18-24.
- 23) 高橋健夫(1984)楽しい体育への道程—アメリカの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.
- 24) 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.
- 25) 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.
- 26) Siedentop(1976) Physical Education Introductory

文 献

- 1) 文部科学省(2008)小学校学習指導要領解説体育編。東山書房:京都。
- 2) 文部省(編)(1991)中学校保健体育指導資料 指導計画の作成と学習指導の工夫。東山書房:京都。
- 3) 高橋健夫(2008)新しい学習指導要領の方向その2。小学校体育ジャーナル, 53:1-5.

- Analysis 2nd. Wm. C. Brown Company Publishers.
- 27) Siedentop (1976) 前掲書：225.
 28) Siedentop (1976) 前掲書：225.
 29) Siedentop (1976) 前掲書：3.
 30) Siedentop (1976) 前掲書：218.
 31) Siedentop (1976) 前掲書：218.
 32) Siedentop (1976) 前掲書：246.
 33) Siedentop (1976) 前掲書：26.
 34) Siedentop (1976) 前掲書：218.
 35) Siedentop (1976) 前掲書：242.
 36) Siedentop (1976) 前掲書：28.
 37) Siedentop (1976) 前掲書：27.
 38) Siedentop (1976) 前掲書：218.
 39) Siedentop (1976) 前掲書：244.
 40) Siedentop (1976) 前掲書：190.
 41) リースマン 加藤秀俊 (訳) (1964) 孤独な群衆. みすず書房：東京, p. 15.
 42) Siedentop (1976) 前掲書：205.
 43) Siedentop (1976) 前掲書：218.
 44) Siedentop (1976) 前掲書：205.
 46) Siedentop (1976) 前掲書：201.
 47) Siedentop (1976) 前掲書：41.
 48) Siedentop (1976) 前掲書：203.
 49) Siedentop (1976) 前掲書：117.
 50) Siedentop (1976) 前掲書：204.
 51) Siedentop (1976) 前掲書：123.
 52) Siedentop (1976) 前掲書：204.
 53) Siedentop (1976) 前掲書：105.
 54) Siedentop (1976) 前掲書：105.
 55) Siedentop (1976) 前掲書：203.
 56) Siedentop (1976) 前掲書：203.
 57) Siedentop (1976) 前掲書：204.
 58) Siedentop (1976) 前掲書：204.
 59) Siedentop (1976) 前掲書：141-143.
 60) Siedentop (1976) 前掲書：205.
 61) Siedentop (1976) 前掲書：216.
 62) Siedentop (1976) 前掲書：155.
 63) Siedentop (1976) 前掲書：236.
 64) Siedentop (1976) 前掲書：240.
 65) Siedentop (1976) 前掲書：236.
 66) Siedentop (1976) 前掲書：237.
 67) Siedentop (1976) 前掲書：240.
 68) Siedentop (1976) 前掲書：240.
 69) Siedentop (1976) 前掲書：244.
 70) Siedentop (1976) 前掲書：227.
 71) Siedentop (1976) 前掲書：211.
 72) Siedentop (1976) 前掲書：229.
 73) Siedentop (1976) 前掲書：231.
 74) Siedentop (1976) 前掲書：231.
 75) Siedentop (1976) 前掲書：245.
 76) Siedentop (1976) 前掲書：239.
 77) Siedentop (1976) 前掲書：280.
 78) Siedentop (1976) 前掲書：256.
 79) Siedentop (1976) 前掲書：272.
 80) Siedentop (1976) 前掲書：271.
 81) Siedentop (1976) 前掲書：250-251.
 82) Siedentop (1976) 前掲書：249-250.
 83) Siedentop (1976) 前掲書：248.
 84) Siedentop (1976) 前掲書：227.
 85) Siedentop (1976) 前掲書：277.
 86) Siedentop (1976) 前掲書：271.
 87) Siedentop (1976) 前掲書：247.
 88) Siedentop (1976) 前掲書：269.
 89) Siedentop (1976) 前掲書：269.
 90) Siedentop (1976) 前掲書：253.
 91) Siedentop (1976) 前掲書：248.
 92) Siedentop (1976) 前掲書：247.
 93) Siedentop (1976) 前掲書：259.
 94) Siedentop (1976) 前掲書：257.
 95) Siedentop (1976) 前掲書：249.
 96) Siedentop (1976) 前掲書：281.
 97) 高橋健夫 (1981) 前掲書：ix-x.
-
- 〈連絡先〉
 著者名：和田博史
 住 所：〒104-0053 東京都中央区晴海 5-1-9
 晴海テラス 1503
 所 属：日本体育大学大学院体育科学研究科スポーツ文化・
 社会科学系
 E-mail アドレス：hiroshiwa19@yahoo.co.jp