

体育科教育における授業研究の諸問題

松 岡 重 信
(広 島 大 学)

〔Ⅰ〕

筆者は、これまで体育授業に関連する観察記述的ともいえる立場から授業研究にとり組もうとしてきた。このような立場における矛盾と限界は、一口に言えば数量化された数値のもつ意味内容の不統一性にある。かりに教師の行動に焦点をあてた場合、分析カテゴリー自体の問題もあるが、教師の意図する機能的側面や内面性が、外部にあっては適格に類推することが困難であったことや、時間系列における場面構成の仕組、個々の学習者との意志の交流性といった、いわば授業の本質的ともいえる側面が明確にし得ない点にあった。筆者自身の研究の方向性を確認するという意味においても、授業研究の現状や問題点が明確にされる必要性がある。ここでは、授業研究を教科にとらわれない立場で全体的に見渡すことと、同時にこれら全体的な流れとの関係において体育の授業研究の実態を明確にすることが目的である。

〔Ⅱ〕

授業研究という用語は、明らかに様々な形態をもって実在する授業システムを直接的・間接的に研究対象とすることを示している。しかし、この研究の対象領域である授業という現象は、今日まで様々な表現されてきた。《教授》《学習指導》《教授—学習》といった用語がそれである。《教授》は、その歴史のなかではドイツ教育学の系譜をひき、教え授けるという意味での教師中心の性格をもっている。《学習指導》は、戦後のアメリカ教育思想と実践の移入のなかで、教師中心から学習者中心へという発想の転換を示しているともいえる語で、生活指導という語に対応している。《教授—学習》は、B.O.スミスが教授活動と学習活動は別のものととらえ直したところにその本質があるように思われる^①。これらの現象的にはほぼ同義と思われる語が歴史的には、異なったニュアンスをもち、理論を展開している。しかし明治以来、教育現場で広く一般的に用いられてきた実践的なひびきをもつ授業という語が、研究分野において市民権をえてくる過程は、まさに教育において実践を様々な角度から改めて問い直す

という問題意識の再確認の意味がこめられているといえよう。

明治以来のわが国の教授方法は、欧米の教授理論、方法との接触のもとに展開されてきたが、稲垣はこれらの理論の導入と適用における特質を次のようにまとめている^②。「明治初年から10年代にかけてのペスタロッチ主義の影響、20年代後半からのヘルバルト主義の導入、大正期における欧米の新教育理論の導入などをあげることができる。そしてこれらの導入において、教授法の『型としての導入』という性格を共通のものと認めることが出来る」この定型性を批判して「定型としての実践は、複雑な実践の構造において教師の個別的な対応性・選択性を失わせ、フレキシビリティを欠いた実践をもたらす。多様な対応の実践の可能性それによってこそ最適の教授が可能となる可能性を定型に封じこめてしまった」つまり、理論は一方的に実践に対して検証されない定型を示すのであり、実践から理論を形成していく feed-back 回路やチャンネルを封じこめていたのである。従って定型化としての実践の克服、さらには現行の学習指導要領の性格や位置づけにも関連するが、教授法が所与の目的・内容の伝達の術に限定されてきた事実の克服も大きな課題といえそうである。この事は、理論と実践の関係を根本的に問い直すとする意志のあらわれでもある。

1960年前後を堺として、わが国でもW.オコンの『教授課程』やザンコフの『授業研究』といった著作のインパクトをうけて授業研究が開始されている。この時の大きな流れは、授業という事実から出発しようとするいわば帰納的な方法をとろうとしている特徴をもっている。まさに理論から実践を規定する定型化の方式をのりこえ、授業という教育現象を客観的に把握しようという動きが顕著であった。この歴史は1958年の文部省学習指導要領の全面的な手直しと、性格づけの変更という事件との関係もあったものと思われるが、1963年には全国授業研究協議会が、教育方法学の研究者や実践者を組織して活動を開始しており、教科の教授学会も1963年から準備が開始され1965年に発足している。諸々の民間教育研究組織が、教育課程の自主編成や、

日々の授業の評価や改造といった研究運動を活発化させている。まさに授業研究運動ともいえる過程でありこの点は小川論文に詳しい^③さらに群馬県島小学校の斉藤喜博氏や兵庫県相田小学校の東井義雄氏を中心とした実践研究も広く教育界の脚光を集めた。こうした流れは、実践を直接的間接的に意識し、実践との相関の高い理論の構築ということを背景にもっているといえる。特に教科研究教授学会と関連の深い《教授学研究の会》における斉藤・柴田・稲垣・宮坂らの精力的な取り組みは、このことを明確に示している。

しかし、この実践から理論というルートは必ずしも授業研究の主流といえるかどうかになると問題が残る。多田氏の指摘では、日本の教授学研究は帰納的記述的アプローチから、演繹的理論モデルのアプローチに変化しつつあるという。つまり授業分析をもって主たる流れを形成してきた歴史が、ここ数年の間に発見学習・範例学習・授業システム化論へと変化をみせているからである。このような現状から考えて、今日の授業研究の傾向や方向性を明確にすることはかなり困難である。この点に関しては三枝も指摘するように、全体が見渡せなくなっているし、その原因として授業研究について統一のとれた研究プログラムがないということと、方法論上の論争があって、これがさらに混乱をまねいている。授業は、教師・教材・生徒の要素の相互作用であるといった単純な模式図で片づけてしまうのは極めて形式的かつ機械論的であるといわねばならない。教授学的な立場でいえば、その相互作用のあり方が重要なのであって、教師や生徒という人間要素をどこまで分析できるか、また人間存在それ自体のもつ非合理性が、授業という実践過程において大きなウェイトをしめていることも認識する必要がある。

〔Ⅲ〕

教科にとらわれない立場で大雑把に授業研究の現状をみようとした。前述したように方向性を明確にとらえることは極めて困難であるが、ここで改めて体育という公教育における1教科の立場から現状をまとめてみたい。この課題を達成しようとする意味においては、日本体育学会の動向が一つの指標になると思われる。昭和52年度体育学会の体育方法専門分科会において、体育科教育学部会設置の動きが活発になった。この背景をみると筆者の推察の域をでるものではないが、1つには既に昭和47年^④の福岡大会において『体育科教育学の基本構想について』というテーマによるシンポジウムがもたれた。野口・萩原・橋本・矢野・永井の各氏がレポーターとなり討議されたわけであるが、このシンポジウム自体が、それ以前の昭和41年の日本教育

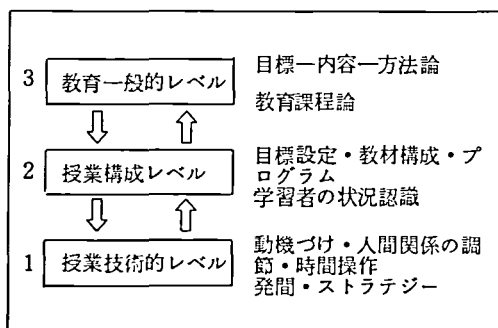
大学協会が『教科教育学の基本構想案』を提起していることに端を発しているといえる。この意味では、体育独自の問題状況やその文脈の押え方のなかから領域設定されたというよりは、教育学研究全体の流れからインパクトをうけたと解釈すべきかもしれない。第2には、単なる外部からのインパクトのみでこの運動が具体化しようとしているのではなく、これを発想する体育方法部会の内的な矛盾がある。それは体育方法という概念のもつアイマイさ、研究方法の未確立さ、さらには対象の多様性といった問題である。いわば教育学研究全体のなかでは、はきだめ的な性格すらもっており、用語上の統一もされないなかで、各スポーツ種目ごとのトレーニング理論や指導論、動作分析等々が雑多に報告されているのが現状である。このような取り組み自体必要性のあることではあるが、これは専門的分化の方向性を示し、授業実践にむけての統合性、全体性へといった方向はよみとれない。授業実践を背景にしていないという問題もあって、教育現場との関連を希薄なものにしている。仮りに体育科教育学の中心的課題や研究対象領域が、教授—学習研究にあり、臨床学的性格をもつとするならば、体育方法部会の内的諸矛盾を形式的にでも解決しようとする運動として評価されなければならぬまい。

むしろ、体育科教育学部門を体育方法部会より独立させようという動きがやっと活発になってきたという実情は、体育科において授業研究が全く手をつけられてこなかったということを意味しているのではない。体育学習は、運動を集団でおこなう学習であると位置づけて、その指導過程に操作を加えながら、実験的授業をくり返す岐阜大グループ、システム論を背景にした萩原らの取り組み、教科研身体と教育部会や運動文化論を背景にした学校体育研究同志会の極めて実践との関係を重視する仕事が進められてきている。しかし大勢は前述したように、スポーツ種目にかかわる部分的スキルを要素主義的にとらえたり、運動特性論に立脚した授業の個別的研究が主流である。また体育授業に関連した著書も、佐々木氏や高田氏のものが散見できるが一方では経験論であり、一方では規範的性格を濃厚にしている。教育現場からの報告では、現代的課題ともいえる体力不足論の深刻さに比例してか、体力論・運動能力論への傾向が強く測定主義に終始しているとも思われる。さらに研究方式としては、伝統的な研究授業が根強く一般的であるが、正木は「体育の授業を遠まきに見学^⑤して何が理解できるのかといった疑問を提している」子どもの内面的な変化をぬきにして、外にあらわれた授業の形態や、技能のできばえのみを問題にしているのが現状ではないかとの指摘と

もいえよう。しかしこの方式は今後も継続されるであろうし、具体的実践を介して学ばれることは決して少なくない。むしろ帰納的な立場、授業という事実から出発しようとする立場において欠くことの出来ないものともいえそうである。ただこの際問題になることは、研究授業がその教師のみの、しかも1回限りの腕のみせどころといった形式を克服して、より長期的より集団的な意味での組織性が必要である。それは授業の場で表出する諸現象を因果関係としてとらえる際の独善性を排除できる可能性をもち、研究集団としての質の高まりが期待できるからである。体育授業に関する一般論も、様々な機関を通して発表されているものも決して少なくはないが、それらは教育研究のやき直し、単なるアナロジーといった性格をもち、少なくとも現時点では、実践を質的に高めうるだけの説得力に欠けている。体育の授業研究（教授－学習研究）が、他教科を含む授業研究の広汎な研究史の発展により、少なからぬ影響を受けていることは言うまでもないが、その中でも遅れている分野であると言わざるを得ない。

〔N〕

授業研究という事に関して教育全体の流れおよび体育という1教科の両面から問題点をさぐろうとした。概略的に感じることは、授業研究に関する諸見解が必ずしもかみ合っていないということである。授業に対する価値観の多様性はむしろ混乱ともいえそうである。具体的にいえば、性格論の観点からみても手段としての授業分析・目的としての授業分析、さらに演繹的にか帰納的にかという方法論にかかわる問題が複雑多様にかからまっている。論議の焦点がぼけているともいえ



よう。授業研究の類型化をはかる前提として、研究対象のおさえ方、問題領域の整理から上図のような階層性を指摘したい。第1のレベルは、具体的な実践レベルの問題であり、教授活動と学習活動の相互関係や制約性を意味している。つまり狭義の意味でいう指導技術の問題であり、授業展開における動機づけ、人間関

係の調節、発問の仕方等々の対応性に関する問題である。斉藤らを中心とする《教授学研究の会》が精力的にとり組む1つの対象領域で『ゆさぶり』『見ぬく力』『イメージ』等々の独特のニュアンスをもつ概念を用いながら、若干解釈論的な性格をもちながらも重点的にアプローチしている。第2のレベルは、例示すれば Stolurrow が指導前過程としてモデル化したような作業系列をも含めて、目標設定・教材解釈・教材構成・プログラム作成・学習者の水準予測等々といった授業と密接な関係をもちながらも、授業そのものではないレベルである。何らかの目標設定や仮説的プログラムに基づいて実施される実験授業などのとり組みは、この水準に位置づけられるが、第1のレベルとの関連でいえば、教師という重要な要素のフィルターを考慮しない範囲においては、条件設定がラフであるといえる。第3のレベルは、授業のあり方等に関して社会的背景や国民的要求といった環境との相互作用や、目標－内容－方法という連鎖を一般論としておさえるレベルである。授業研究をめぐる議論がかみあわない1つの原因は、この授業研究のレベルを考慮しないところで焦点があいまいであるともいえよう。明治以来の定型化の歴史は、移入主義に基づく上から下への一方通行であったし、1960年前後からのとり組みの1つの流れは下から上へというルートを開発しつつある。体育におけるとり組みも一応この傾向をみせている。ここでの階層性の指摘は、このレベルを意識して分断的・個別的に研究を進めなければならないというのではない。目標をどう位置づけ、教材をどう構成するかは明らかに教授活動を規定しているのであり、全体性を見失うことなく、焦点を明確にする必要がある。授業芸術論もあるが、いつまでも経済主義・精神主義に依存することはさけるべきであり、芸術論の幅をせばめていく事が大きな課題といえそうである。

引用参考文献

- ① B.Othanel Smith and Robert H.Ennis(ed) "Language and Concept in Education" Rand McNally 1961
- ② 稲垣忠彦「教授＝学習理論の史的展開」東洋編著 教授と学習 第一法規 1970 P41～43
- ③ 小川正 「日本の授業分析の現状と課題」教育学研究 33—1号 1966 P20～30
- ④ 日本体育学会第23回大会号 1972 P579～583
- ⑤ 正木健雄 「体育科の授業研究」 保健体育の自主編成（身体と教育2） 1973 P113～120