

## ドイツにおける教科スポーツ指導要領改革の動向 とそれをめぐる論議過程

岡出美則（筑波大学体育科学系）

### 1. 問題の所在－教科体育はどこに向かうのか？－

「関係する授業を削らないで」

「学校週5日制完全実施に高校・大学の先生が危機感」

「中教審委員に陳情続々特に理系精力的に」

これらの見出しは、1995年12月4日付の朝日新聞夕刊に掲載された同一記事のものである。そこではまた、関連教科の授業時間を削減しないという陳情や提言が指導要領改訂時にみられたとはいえ、今回のように中教審委員に直接働きかけるケースが少なかったことも合わせて紹介されている。

それから3ヶ月。1996年3月16日付の朝日新聞は、第15回中央教育審議会第一小委員会が、15日に総会に提出する中間報告案をまとめたことを報じている。しかも、それが、今後の教育の基本的方向として、「これからの子供に求められる資質や能力を、『変化の激しい社会を生きる力』ととらえ、これを育てるため、教科の再編も含めた、『学校のスリム化』を進め、学校五日制の完全実施を目指すべきだと提案している」（朝日,1996）と報じている。さらにここでは、「約十年に一度のペースで開かれている教育課程審議会のもとに常設委員会を設置し、教科の再編、統合を恒常的に検討すること」（朝日,1996）も併せて提案されているという。日本体育学会(1996)もまた、このような流れの中で、1996年6月に第15期中央教育審議会会長宛に「次期教育課程に関する要望」を提出した。

この後、学校5日制実施に向けた教育改革に強く方向付けられて、指導要領の改訂作業が急ピッチで進められた。その結果、小学校を例にとるならば、体育科では、従前の生涯スポーツを志向するスポーツの中の教育という側面を尊重しつつも、健康な日常生活を営むという側面から、スポーツを通しての教育という側面を強く意識した目標が掲げられた。また、中学年では、3・4年生のゲームの「バスケットボール型ゲーム、サッカー型ゲーム及びベースボール型ゲーム」（文部省、1998,82）という表記に代表されるように、スポーツ種目主義を越えようとする記述もみられるようになった。その背景には、ドイツやイギリスにみられた、種目主義を越えようとする指導要領改革に関する情報がみられた。

このような動きは、「運動の中の教育」のみならず、「運動を通しての教育」という側面を強く意識した教科としての体育の目標設定の試みといえる。しかし、このような流れは、一般に言われる、戦後の「身体の教育」から「身体活動を通しての教育」、そして「運動の中の教育」という発展図式の中ではむしろ、後退ではないかとする疑問も提示し得る。他方で、それは、学校教育の中で設定される教科が、学校教育全体の動向と無関係にその存在意義を主張し得ないこと、むしろ、混迷する学校教育全体を活性化させるアイデアを教科のサイドからいかに発信できるのかが問われることを再認識させる契機となったともいえる。その意味では、この間の一連の動き、一方では、時間数削減に向けての現実的、政治的対処の結果であると同時に、他方では、学校教育における教育的なスポーツ指導のあり方とは何かという論議を活性化させる契機としての一面ももつともいえる。

ところで、現時点では、国際的に見ても、多様な教科論、カリキュラム論が併存している（Silverman,1996,131-133,Jewett,1995,54,56,Hummel,1995,37）。そして、そのような状況の中で、教科としての体育の位置づけが国際的な論点となってきている。例えば、1999年11月3-5日にはICSSPE(The International Council of Sport Science and Physical Education)が「体育に関するワールドサミット」をBerlin

で開催した。そのキーノートの一つが、State and Status of Physical Education in Global Context-Research Presentation であった。そして、そこでの論議の成果は、ベリンアジェンダとしてまとめられ、第 3 回体育・スポーツ担当大臣会議に提案されるに至っている（井谷、1999）。担当大臣鍵では、ICSSPEの手によって「体育に関するワールドサミット」の成果が紹介されるとともに(ICSSPE,1999)、ユネスコ(UNESCO,1999)によりプルタ・デル・エステ宣言(Declaration of Punta del Este)が提案されている。加えて、第 1 回体育ヨーロッパフォーラムが、1999 年 10 月 28-31 日に Essen 北部の Vellen で開催された。そのテーマは、regulation and de-regulation Physical Education Curriculum Policy in various European countries であり、スウェーデン、イギリス、フランス、ベルギー、ドイツ等の状況が報告されたと言う。

実は、同様の状況は、東西ドイツ統合後、EU 統合を前にしたドイツにもみられる。ここでは、学校スポーツを方向付けるスポーツの意味が教育的なそれであることを強調されるに至っている。さらに、その論議を指導要領に反映させる努力もみられるのみならず、その論議過程を紹介したり、検討した資料も公刊されている。しかも、ドイツの場合、州単位で指導要領が交付されているという点、さらには州によりその改訂過程にみられた論議が公表されているという点で、多様な教科論がカリキュラムレベル反映されていく過程が具体的に確認できるという状況がみられる(Aschebrock,1986,1995, Balz,1997a,Bergner,1986,Borkenhagen,1995,Haag,1991,Hübner,1986,1994,Wolf,1974,Zeuner,1995)。その意味では近年のドイツの動向は、将来の我が国の教科体育の目標論やカリキュラム論を検討していく上で貴重な示唆を与えてくれると考えられる。

ところで、我が国のみならず、教育改革をめぐる近年の国内外の一連の動きは、近代的な教育制度の見直しにその端を発していると言える。なぜ、それが必要になっているのであろうか。この点を確認するには、まずは近代的な教育改革の契機にまで遡る必要がある。それは、概ね次の 4 点にあったという。

- 1)社会的エリートの構成・再生産。
- 2)国民教育制度の創設。
- 3)産業化の進展、社会構造の変化。学問研究の発展。
- 4)学校教育それ自体の発展志向(藤田、1998,5)。

また、これら 20 世紀に見られる学校教育発展の背景には次の 3 つの契機が存在したという。

- 1)教育という営みの持理想主義的性格。特に、機会均等の理念の優勢化。
- 2)学校教育は人々の向上心、学習意欲を生み、かつそれを基盤に発展するという意味での学校教育の自己増殖性。
- 3)学歴社会、学校文化の出現とそれにまつわる意識の拡大という意味での学校教育の文化社会的再編機能(藤田、1998,6-7)。

このような契機を経て登場し、改革を求められている今日の学校教育は、現在、次の 3 点から特徴づけられている。

- 1)中等教育機関が構造的には初等教育と高等教育の橋渡しをする機関として整備され、一方では大学教育への準備教育機能と初等教育に続く市民形成機能、さらには中等教育終了後に就職する青少年の職業準備教育機能という、三つの機能を担うことになった。
- 2)(1)排他的な国民意識の形成やマイノリティに対する文化的抑圧、(2)学歴社会の形成と階層的再生産、(3)学歴社会、学校文化の形成というネガティブな側面を備えながらも学校教育は、(1)国民形成、文化的統合機能、(2)職業準備機能、人材形成機能、(3)教育機会の均等、の三つを基本的機能として発展してきた。そのため、中等教育は、下からの共通教育拡大の圧力と上からの教育の分化、中等教育の分化、多様化の圧力、さらには、平等主義と能力主義がせめぎ合う場となる。

3) 学校教育そのものが巨大なシステムとして構造化している。また、教育に対する利害や関心が多様化し、教育の当為をめぐる論議が多様化している（藤田、1998-9）。

したがって、このような状況での展開される改革に向けての論議は、図 1 のような状況を踏まえて何ができるようになるのかを十分検討して進められる必要があるという。

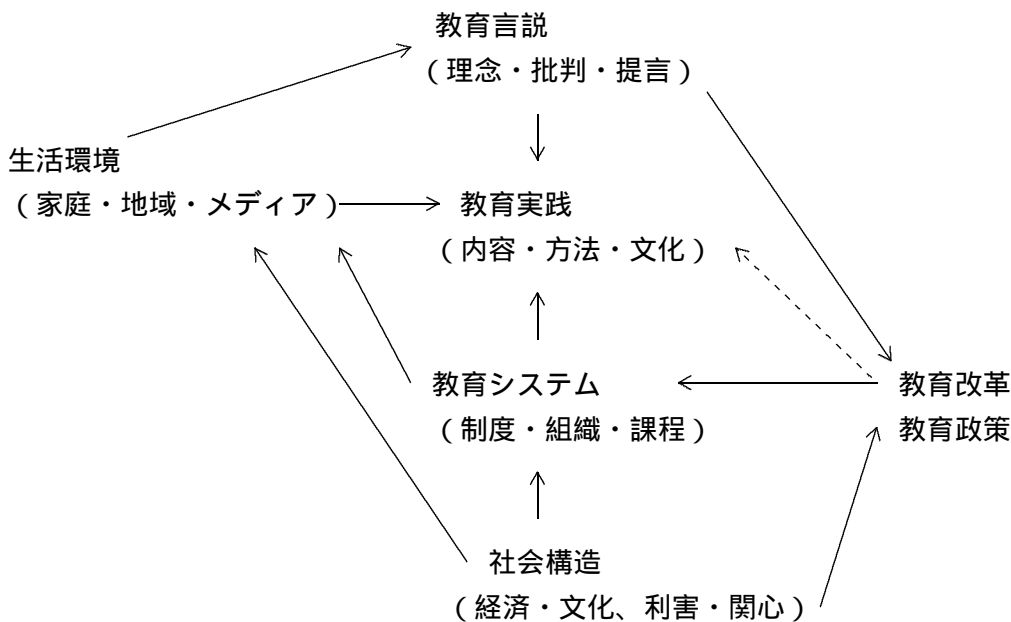


図 1 教育改革の布置状況（藤田、1998,10）

さらに、このような視点を設定するとき、今日の教育改革の主たる領域は次の 3 点に求められるという。

- 1) 教育実践・教育内容の問題。
- 2) 教育制度・教育機会の問題。
- 3) 教育行政・教育統制の問題（藤田、1998,11）。

また、教育改革に際しては、次の 3 点に留意する必要があるという。

- 1) 生活の場としての学校の在り方。
- 2) 教育の場としての学校の在り方。学校の教育的機能とは、(1) 市民的能力の形成、(2) 生産者能力の形成、(3) アイデンティティの形成の 3 つに分類されている。
- 3) 教育の機会（機会の平等ないし配分的正義）の問題。ここでは、(1) 教育と職業教育の関連（学歴主義の問題）、(2) 教育システム内における機会の問題、(3) 入学者選抜方法の問題が識別されるという（藤田、1998,13-20）。

学校週 5 日制下での体育科のあるべき姿は、このような動きと無関係に検討することはできない。そして、このような流れの中で本研究の課題を位置づけるならば、それは、次の 3 点をあげることができる。

- 1) 教科体育の学校教育内で担うべき課題の検討。
- 2) それに対応したカリキュラム論の検討。
- 3) カリキュラムが有効に機能するために必要な諸条件の検討。特に、授業づくりとその実施条件の検討。

本研究は、これら 3 点を検討していく手がかりを 1980 年代末以降公布されてきたドイツ諸州のスポ

ーツ科の指導要領並びにそれを方向付けたスポーツ教授学の論議に求めるものである。

もっとも、ドイツの場合、どの州の指導要領を対象に検討を進めるのかが問題になる。そこで、以下では、1994年に「学校スポーツの内容とテーマ」をテーマに開催されたドイツスポーツ科学者連盟スポーツ教育学専門分科会(dsv-Sektion Sportpädagogik)大会で紹介された州を中心にその実態を確認していく。同大会では、Bayern(ギムナジウム)、Brandenburg、Hamburg(基礎学校)、NRW(スポーツを通しての健康教育)、Schleswig-Holstein(中等段階)の動向が紹介されている(Borkenhagen,1995)。また、この時期、Balz(1996)が諸州の指導要領の実体を目標や内容領域編成という関連から分析した資料集を出している。さらに、Aschebrock(1999)にみるように、学校教育が全体として担う課題との関連性を特に強調した指導要領としてSchleswig-Holstein(1997)のそれが紹介されている。この状況を踏まえ、本研究では、主たる検討の対象を、Balz(1996)の報告以降に交付され、入手できたNiedersachsen(1988)、Rheinland-Pfalz(1998)、Schleswig-Holstein(1997)、Hamburg(1998)<sup>注1)</sup>、新たなタイプの指導要領として注目を浴びたBayern(1992/1993)並びにNRWの新指導要領(1999)とした。また、当面の検討課題を目標並びにカリキュラムレベルに限定してその動向を検討するとともに、それを方向付けたスポーツ教授学の論議を整理していくことにする。なお、各州の指要領関連資料は、巻末資料に一括して示した。

## 2. 我が国で進められている教育改革の流れ

1996年6月にケルンで開催された第25回世界首脳会議では、21世紀に向けた教育政策が論議され、ケルン憲章が発表された。そして、サミットで教育問題が主要テーマとして大きく取り上げられたのは、その歴史の中で初めてであった。この背景には、地球規模で起こっている社会経済の変化があった。具体的には、経済面での国際競争の激化と科学技術の進歩、情報化の進展、国際化といった急激な変化がそれである。特にヨーロッパの場合、EU統合への対応から、急速な社会変化が生み出されている。そして、この動きの中で、アメリカやイギリスでは、初等中等教育の改革に関して学力向上が明確に宣言されるとともに、教育の内容、受ける機会の機会均等を保障する基準化、共通化が勧められるとともに、他方では学校の自主性拡大とその責任の追及という市場原理に基づく規制緩和が勧められている。また、単に知識の量を増やすのみではなく、新たな学力を模索する動きが世界共通にみられるようになっている(文部省、1999,40-43)。

このような流れの中で現在求められている教育改革は、不透明かつ地球規模の競争の激化を先取りするものでなければならないという。そのため、日本の文部省では、次の4点から教育改革を進めているという。

- 1)心の教育の充実。
- 2)個性を伸ばし多様な選択ができる学校制度の実現。
- 3)現場の自主性を尊重した学校づくりの促進。
- 4)大学改革と研究進行の推進。

心の教育は、子どもたちにゆとりをもたせ、その中で自ら学び、考え、行動する「生きる力」をはぐくむ教育が今日必要とされているとの認識から要求されている。個性の伸張や現場の自主性の尊重は、画一的な制度の変革し、現場の自主性を尊重した改革を求める動きといえる(文部省、1999、2-3)。

これらの趣旨に基づく一連の教育改革は、臨時教育審議会(1984-1987)の4次にわたる答申を受けて展開されてきた。そして、初等中等教育に関していえば、この臨時教育審議会発足後の15年間で、例えば表1に示す教育改革が進められてきた。

表 1 臨時教育審議会発足(1984)以降に実施された初等中等教育の改革例(文部省、1999,7-10)

臨時教育審議会発足当時 (昭和 59 年度(1984)ごろ)	現在 (平成 11 年度(1999))
教育内容の改善 (小)1・2年 理科・社会科 (中)3年 選択教科 140 時間 (高) 家庭科 女子のみ必修 社会科	生活科に統合(平成 4 年度～) 140～280 時間(平成 3 年度～) 男女必修(平成 6 年度～) 地理歴史科、公民科に再編成(平成 6 年度～)
	新学習指導要領により実施 (幼) 平成 12 年度～全面实施 (小・中) 平成 14 年度～全面实施 (高) 平成 15 年度～学年進行で実施 (盲・聾・養護) 各学校段階に応じて実施
・年間授業時間数の削減 (小)6年 1,015 時間 (中)3年 1,050 時間	945 時間 980 時間
	・概ね 3 割程度教育内容の削減(小・中) 完全学校 5 日制の下でゆとりを持って学習できるように教育内容を厳選し、基礎・基本を確実に身につけることが可能に
	・「総合的な学習の時間」の導入(小 3～高) これまでの画一的といわれる授業から地域や学校、子どもたちの実態に応じ、学校が創意工夫を生かして特色ある教育活動が可能に(教科書のない授業)
教育条件の改善 ・教員 1 人当たり児童・生徒数 幼稚園 21.5 人 公立小学校 25.7 人 公立中学校 21.6 人	16.9 人 19.3 人 16.7 人
	ティーム・ティーチングの導入(平成 5 年度～) 児童生徒一人一人の個に応じた教育を展開するため、複数の教員が協力して指導計画等を作成しながら、それぞれの専門性を生かして協力しながら授業を行う指導形態
	特色のある学校施設の整備 ・環境を考慮した施設(エコスクール) (平成 9 年度～) 太陽光発電、緑化推進、省エネルギー、省資源等、環境への負荷の低減を考慮し、生きた環境教材としての学校施設の整備を推進するため、パイロットモデル事業を開始
	・施設の複合化(平成 5 年度～)

	学校教育の活性化を図り、地域の生涯学習に対するニーズにこたえるため、学校施設の地域開放や地域・学校連携施設の整備、社会教育・社会体育施設または高齢者施設との複合化を推進するため、学校施設複合化推進事業を開始 複合施設となっている公立小・中学校数 469校（平成8年度）
--	--

このような経過の中で登場し、2002年から実施される新指導要領は、学校完全5日制のもと、ゆとりの中で特色ある教育を展開し、子どもたちの豊かな人間性や自ら学び自ら考える力などの「生きる力」を育成することを目指している。そして、それを方向付けた方針が、次の4点であった。

- 1)豊かな人間性や社会性、国際社会に生きる日本人としての自覚を育成すること。
- 2)自ら学び、自ら考える力を育成すること。
- 3)ゆとりのある教育を展開する中で、基礎・基本の確実な定着を図り、個性を生かす教育を充実すること。
- 4)各学校が創意工夫を生かし特色ある教育、特色ある学校づくりを進めること。

具体的には、教育内容の厳選、道徳教育の充実、国際化への対応、情報化への対応、体育・健康教育、総合的な学習の時間の創設、選択学習の幅の拡大、授業時数の縮減、高等学校の卒業単位の縮減、各学校の創意工夫を生かした教育の推進について改善が図られたという（文部省、1999,246-247）。

### 3. 学校週5日制をめぐる経過

もっとも、学校週5日制そのものは、我が国の学校教育制度の中に段階的に導入されてきた。1992年9月から月1回、1995年4月からは月2回実施されてきたのである。そして、新学習指導要領が完全実施に移される2002年からは、完全学校週5日制が施行されることになる。

そもそも、学校週5日制は、学校、家庭、地域が一体となってそれぞれの教育機能を発揮し、その中で子どもたちが自然体験や社会体験などを行う機会を増やし、豊かな心やたくましさを育てることを意図したものであった。そして、その趣旨実現のためには、次の配慮が必要になると言われている。

- 1)教育課程や学校運営の一層の工夫改善。
- 2)家庭や地域社会における対応の充実。

1点目に関しては、学校や地域の実態を踏まえた上での授業時数の運用、指導内容、指導方法等の全般にわたる工夫改善とともに学校開放の推進をも含めた学校運営全体にかかわる工夫改善が必要であるとされている。

2点目に関しては、異年齢の子ども同士の遊びや多様な地域活動、自然とのふれ合い等、様々な活動や体験の場や機会の充実が必要になるという。そのため、文部省では、「全国子どもプラン（緊急3ヶ年戦略）」を策定し、2001年までに親と子どもの様々な活動を振興する施策を推進しているという（文部省、1999,249）。

### 4. 変化してきた体育の教科内容編成

この改革の流れの中で、スポーツには次のような高い評価が与えられている。

「スポーツは現代において欠くことのできない文化的な営みとして、多くの存在意義を有している。まず、スポーツは、体を動かすという人間の本源的な欲求にこたえとともに、爽快感、達成観、他者と

の連帯等の精神的充実や楽しさ、喜びを与え、また、健康の保持増進、体力の向上のみならず、とりわけ青少年にとっては、人間形成に大きな影響を与えるなど、心身の両面にわたる健全は発達に寄与するものである。

また、スポーツは人間の可能性の極限を追求する営みという意義を有している。トップレベルのスポーツはそれを見る人たちに深い感動や夢、楽しみを与えてくれるなど、活力ある健全な社会の形成に大きく貢献するものである。

さらに、スポーツは言語の壁を越える世界共通の文化として、国際的な友好と親善を深める上でも、重要な役割を果たしている。」(文部省、1999,373)

他方で、混乱する学校教育への対処という観点からは、このようなスポーツへの期待を踏まえ、教科としての体育にも強い期待が寄せられた。例えば、2002年実施の指導要領改訂では体育・健康教育に関して次のコメントが示された。

「生涯にわたって運動に親しみ基礎的体力を高めることを重視したこと。心の健康、望ましい食習慣の形成、生活習慣病の予防、薬物乱用防止などの課題に適切に対応するよう内容を構成したこと。」(文部省、1999,247)

さらに、心と体を一体化してえ捉えるとの観点から、自分のからだに気づき、体の調子を整え、仲間との交流を行う体ほぐしの運動が導入された。それは、日常生活における体を動かす機会の現象、精神的ストレスの増大、体力・運動能力の低下、活発に運動する者とそうではない者の二極化といった状況を背景に導入された。そのためそれは、生涯にわたり積極的に運動に親しむ一つの基盤として、生徒が体を動かす楽しさや心地よさを体験することを保障しようとするものであり、心と体をほぐし、リラックスさせるような運動の体験を保障することを意図している(文部省、1999a,21)。

この趣旨を具体化したものが、小学校を例にとれば、図並びに表2の目標構造並びに教科内容構造である。ここでは、従前の生涯スポーツを志向するスポーツの中の教育という側面を尊重しつつも、健康な日常生活を営むという側面から、スポーツを通しての教育という側面を強く意識した目標が示されている。そして、このように特徴づけられる目標の実現に向けて、運動領域と保健領域をいっそう関連づけて指導することが求められた(文部省、1999a,11-12)。また、各学年の目標は、学習指導に弾力性をもたせるため、低・中・高学年の三段階で示された。さらに、各段階の目標は、1)運動の特性、運動の学び方及び体力に関する目標、2)協力、公正などの社会的態度及び健康・安全に留意して運動をする態度など運動領域に関連した態度や行動の仕方の目標、3)健康で安全な生活を営む資質や能力を育てるなどの保健領域に関連した目標、の3点から構成されている(文部省、1999a,14)。

このような目標に対応する内容領域の全体像は、個別領域に関する指摘を除けば、次の4点から特徴づけられている。

- 1)運動の取り上げ方の弾力化。具体的には、各学年で指導することになっていた運動を2学年のいずれかで指導することができるようにするとともに、地域や学校の実態に応じて多様な運動を指導できるようにした。
- 2)運動の内容の重点化。
- 3)心と体をより一体としてとらえる観点を重視。具体的には、「体ほぐし」が新設され、それにより「体操」という領域名が「体づくり運動」に改称された。
- 4)運動の学び方の重視(文部省、1999,6)。

なお、ここで言う学び方とは、「すべての児童が運動の楽しさにふれることができるよう、運動学習の進め方を主体的に考えたり、工夫したりして、めあてをもって学習すること」(高橋、1998,2)を指

す。また、めあてとは 1)目標を設定する(どのような運動を行いたいかを設定する)こと、2)課題を選択する(そのために解決する課題を選ぶ)こと、3)活動を決定する(その課題を解決するための活動の仕方を決める)ことの3点を指す(高橋、1998,2)。そして、このような学び方の位置づけにより、各学年の各運動領域の内容が、1)技能の内容、2)態度の内容、3)学び方の内容に整理して示された。

これらの運動領域は、基本的には従前にみられた、必要充足に基づく体操と欲求充足に基づくスポーツ、ダンスという考え方を踏襲して設定されている。しかし、他方で、教科の担う教育的責務やスポーツの文化性、学習の対象や系統性が意識されている。その意味では、そこには、スポーツを通しての教育を意識した上で、スポーツの中の教育をより鮮明に志向する、脱スポーツ種目主義ともいえる論理を読みとれる。

例えば、基本の運動は、「一般的な運動種目が、この発達段階の児童たちにとって適切な運動としてはなじまないことから、児童の日常生活における楽しい『運動遊び』」(文部省、1999a,16)を中心に取上げるとともに、そこで示された各運動遊びが、それぞれ、陸上運動、器械運動、水泳、表現運動、体づくり運動へと発展していくことが期待されている(文部省、1999a,18)。また、体ほぐしの運動は、運動領域と保健領域双方と関連させた指導が求められている。あるいは、各ボール運動選択の論理が、ゴール型、ベースボール型、ネット型といった、戦術の違いを踏まえたものであることが明記されている(文部省、1999,24-25)。さらには、表現運動にリズムダンスが位置づけられたり器械運動で集団的な演技が位置づけられたこと、水泳において集団でのリズム体操を加えることができるようになったこと等、スポーツ文化の広がりを意識した扱いもみられる。加えて、各運動の特性が複数の観点から記され、しかもそれが個人の能力に応じて変わり得ることを示している点で、スポーツの多様な楽しみ方を尊重した内容領域設定だといえる。

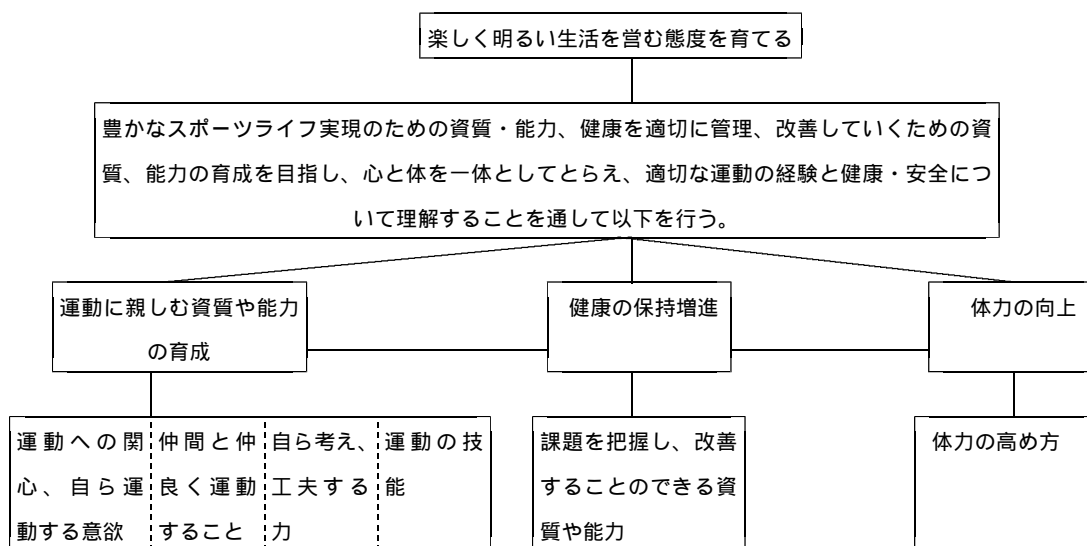


図 小学校学習指導要領にみる体育科の目標構造(文部省、1999a,11-14)

表 2 新指導要領で示された内容領域の全体像(文部省、1999a)

学年	1・2	3・4	5・6
----	-----	-----	-----



領域名	<b>基本の運動</b>	<b>基本の運動</b>	<b>体づくり運動</b>
	力試しの運動遊び。 用具を操作する運動遊び。 器械・器具を使っ ての運動遊び。	力試しの運動。 用具を操作する運 動。 器械・器具を使っ ての運動(3年)。	体ほぐしの運動。 体力を高める運 動。
	走・跳の運動遊び。	走・跳の運動遊び。	<b>器械運動</b>
	水遊び。 表現リズム遊び (地域や学校の実態に応じて歌や運動を伴う伝承遊び、自然の中での運動遊び及び簡単なフォークダンスを加えて指導することができる。)	浮く・泳ぐ運動(3年)	<b>器械運動</b> マット運動。鉄棒運動。跳び箱運動。
			<b>陸上運動</b>
			短距離走・リレー。 ハードル走。 走り幅跳び。走り高跳び。
			<b>水泳</b>
			クロール。 平泳ぎ。 (安全に留意し、スタートも取り上げる。) (学校の実態に応じて背泳ぎを加えて指導することができる。)
	<b>ゲーム</b>	<b>ゲーム</b>	<b>ボール運動</b>
	ボールゲーム 鬼遊び	バスケットボール型ゲーム。サッカー型ゲーム。ベースボール型ゲーム。(地域の実態に応じてバレーボール型などその他の運動。)	バスケットボール。 サッカー。 ソフトボール又はソフトバレーボール。 (ハンドボールなどその他の運動を加えて指導することができる。)
	<b>表現運動</b>	<b>表現運動</b>	
	表現。リズムダンス。(地域や学校の実態に応じてフォークダンスを加えて指導することができる。)	表現。フォークダンス。	
	<b>保 健</b>	<b>保 健</b>	
	毎日の生活と健康(3年生) 育ちゆく体とわたし(4年生)	けがの防止。心の健康。 病気の予防。	

注 1) 自然とのかかわりの深い雪遊び、氷上遊び、スキー、スケート、水辺活動などの指導については、地域や学校の実態に応じて積極的に行うことに留意すること。

注 2) 集団行動は、基本の運動や体づくり運動をはじめ、各学年の各領域にふさわしい適切な指導を行う。

この教科内容領域論の特徴は、表 3-4 に示した戦後の教科内容領域論の中に位置づければ一目瞭然であろう。また、教科内容の領域編成が時代と共に変化してきたことも確認できる。それはまた、私たちが今後、どのような教科内容編成を取ろうとしているのかを問いかけることにもなる。



表3 戦後日本の学習指導要領にみる領域構成の変遷

表 4 戦後日本の学習指導要領にみる領域構成の変遷

### 5. 多様化する教科体育のカリキュラム論

もっとも、教科としての体育科の目標やカリキュラムは、それを設定する立場に応じて多様に示し得る。実際、今日、英語圏では、表5～7に示すように、カリキュラムを方向付ける多様な立場とそれを取り巻く多様なコンテキスト、さらにはそれらに基づく多様なカリキュラムモデルが示されている。また、個々のカリキュラムモデルを評価する方法論も提案されている。さらには、立場によってカリキュラムを具体化するレベルに違いがみられることも指摘されている。それはまた、今後の教育改革の流れの中では、社会的に信頼される教科像やカリキュラム像をどのように提案していけるのかが益々問われることを示している。

表 5 カリキュラムを方向付ける価値観とカリキュラムモデルの特徴  
(Silvermann,1996,131-133,Jewett,1995,54,56 より岡出作成)

価値志向	特徴	内容の基盤	モデル
科学志向	生徒のパフォーマンスを豊かにする施設や道具を活用できる際に最も効果を発揮する。また、運動、スポーツ、エクササイズに関心をもつ生徒達は、科学志向の教師達から最も利益を受けることができる。クラスサイズが大きかったり、動機づけられていない生徒がいる場合、科学志向の教師は特に困難を抱えることになる。このような場合には、教師は、学習指導を行ったり、フィードバックを与えたりするよりも、むしろ、子どもたちを課題に従事させることに時間を費やすことになる。	教科内容	スポーツ教育 フィットネス教育 運動分析
自己実現	生徒が肯定的な自己概念を発達させ、適切な人格形成上の目標を実現していくことを目指す。その関心は、生徒の生活であり、生徒が体育プログラムに入っていくために必要な知識を習得していくことにある。そのため彼らのプログラムは、多様な生徒に対応できる柔軟性を備えている。逆に、校長や他の教師達が厳密に設定された一連の目標実現を求めるような場合には困難を抱えることになる。彼らは、どちらかといえば、生徒が目標や活動を選択できる、緩やかに構造化されたアプローチを好む。そのため、自己実現を志向する教師達には、動機づけられていない子どもたちがプログラムに従事するようになるカリキュラムを創り出す柔軟性を求められる。	個人	発達の
エコロジカルな統合	知識ベース、学習者の興味並びに地域社会の関心のバランスを取ろうとする。彼らは、そこで、生徒達が自分たちの生活を有意義にするような知識の活用方法を学習する。彼らは、体育のプログラムを一つのエコシステムと見なしている。なお、この立場をとる教師達は、時間的制約によって困難を抱え込むことになる。	個人並びに社会	個人的意味
学習過程	生徒達に特定の運動が特定の結果を生み出す方法と理由を考えさせることにより効果的な環境を生み出していく。すなわち、教師は、状況を分析する方法と自分の行動を最も成功させる方法を教	教科内容並びに個人	特定のモデルなし。他に組み込まれている。

	える。そして、このような過程重視の教師達は、批判的思考や問題解決が重視される学校やプログラム内で有効に機能する。ここでは、生徒達は、一人あるいはグループで問題解決に取り組みたくてうずうずしながら体育の授業に来る。しかし、生徒が学習に動機づけられていない場合、学習過程志向の教師達は困難を抱え込むことになる。		
社会的再生産	クラスの生徒間の相互関係に焦点を当てている。それはまた、様々な状況内での適切な個人的、社会的行動の育成を目指している。そのため、ここでは成功するために協力し合わなければならない状況が設定される。なお、このモデルも、自己実現モデルと同様、体育に対する厳密な、知識ベースのアプローチを求められると困難を抱えることになる。	社会	特定のモデルなし。他に組み込まれている。

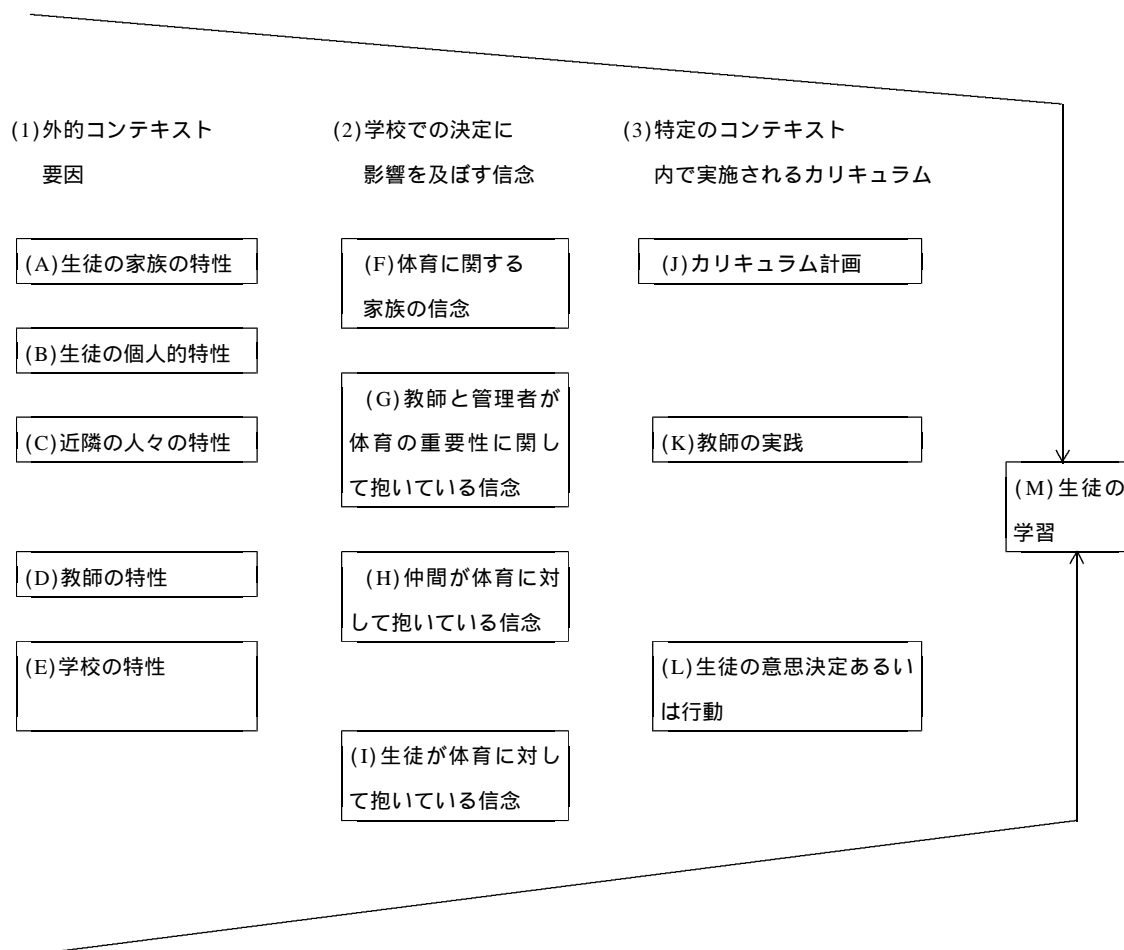


図 生徒の学習に影響を及ぼす価値観とコンテキスト (Silvermann,1996,134)

表6 価値志向別のカリキュラム並びに必要な評価の手続き (Jewett,et al.1995,158-159)

価値志向	プログラムの目標	情報源	評価の技術
------	----------	-----	-------

科学習得	<ul style="list-style-type: none"> <li>・巧みな動き</li> <li>・スポーツ、運動並びにフィットネスに関する知識（応用）</li> <li>・積極的な生活スタイル</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・技能</li> <li>・知識、理解のレベル</li> <li>・フィットネス</li> <li>・実際の生活スタイル</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・スキルテスト/パフォーマンスの率</li> <li>・知識テスト</li> <li>・</li> <li>・メディカルテスト/フィットネステスト</li> <li>・態度診断表</li> </ul>
自己実現	<ul style="list-style-type: none"> <li>・個人の持つ可能性の実現（有能さ、自信、社会化）</li> <li>・経験の統合</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・個人のフィットネスと技能</li> <li>・関心と活動の好み</li> <li>・自己概念と創造性</li> <li>・知識、理解のレベル</li> <li>・自己評価と自己を方向付ける技能</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・メディカルテスト/フィットネステスト、パフォーマンスの率、映像分析、練習中の行動の変化</li> <li>・関心調査/態度診断表</li> <li>・自己概念診断表/運動創造性テスト</li> <li>・知識テスト</li> <li>・目標診断表/満足度調査</li> </ul>
学習過程	<ul style="list-style-type: none"> <li>・巧みな動き</li> <li>・スポーツ、運動並びにフィットネスに関する知識（バイオメカニクス、運動生理学等）</li> <li>・運動学習に関する理解</li> <li>・問題解決能力</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・技能</li> <li>・知識、理解のレベル</li> <li>・運動能力学習能力のレベル</li> <li>・問題解決能力</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・スキルテスト/パフォーマンスの効率/映像分析</li> <li>・知識テスト</li> <li>・運動過程の観察</li> <li>・構造化されていない観察</li> </ul>
社会的再構成	<ul style="list-style-type: none"> <li>・プレイ環境への社会化</li> <li>・積極的な生活スタイル</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・スポーツを行う能力</li> <li>・グループの相互作用</li> <li>・フィットネス</li> <li>・実際の生活スタイル</li> <li>・身体を用いるレクリエーション活動への参加</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・スポーツの技能/知識テスト</li> <li>・ソシオメトリー</li> <li>・メディカルテスト/フィットネステスト</li> <li>・態度診断表</li> <li>・コミュニティ調査/アンケート</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>・機会均等</li> <li>・社会的責任</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・活動の好み 態度、バイアス等</li> <li>・共同的行動</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・関心調査</li> <li>・態度診断表 / アンケート</li> <li>・社会性の発達に関する自己レポート</li> <li>・エスノグラフィカルな分析</li> </ul>
エコロジカルな統合	<ul style="list-style-type: none"> <li>・個人の持つ可能性の実現（有能さ、自信、社会化）</li> <li>・野外教育と環境保護</li> <li>・社会的責任</li> <li>・グローバルな視点</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・個人のフィットネスと技能</li> <li>・関心と活動の好み</li> <li>・自己概念と創造性</li> <li>・知識、理解のレベル</li> <li>・野外で活動する技能</li> <li>・リーダーシップ技能と共同的行動</li> <li>・代替的な将来構想</li> <li>・多文化理解</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・メディカルテスト / フィットネステスト、パフォーマンスの率、映像分析、練習中の行動の変化</li> <li>・関心調査 / 態度診断表</li> <li>・自己概念診断表 / 運動創造性テスト</li> <li>・知識テスト</li> <li>・よじ登ったりザイルを使って降りること等のテスト</li> <li>・エスノグラフィカルな分析</li> <li>・グループでの問題解決行動</li> <li>・対立解消テスト</li> <li>・目標調査 / 満足度調査 / 態度診断表 / シナリオづくり</li> <li>・態度診断表 / エスノグラフィカルな分析</li> </ul>

表7 カリキュラム評価に用いる諸技術(Jewett et al,1995,159)

観察	調査とアンケート	客観的テスト
構造化されていない観察	満足度調査	メディカル調査
パフォーマンスの率	態度診断表	フィットネステスト
運動過程の組織的観察	自己概念調査	運動パフォーマンス並びに
映像分析	ソシオメトリー	スポーツスキルテスト
エスノグラフィカルな分析	目標調査	知識テスト

他方で、このような多様なカリキュラム論は、果たして価値志向の違いであるのかという疑問も提示し得る。むしろそれは、教科内容領域の違いではないかと考えることもできる。

例えば、Crum の示した教科内容の領域案（図 ）は、これらの立場の違いをむしろ、教科内容領域の違いとして捉えることを可能にする。個々の教科内容領域に位置づけられる教科内容が現時点でどの程度具体化されているのか、そのレベルの違いが、中核に据えられる教科内容と周辺部に位置づけられている教科内容の違いとなっていると考えられるためである。この点に関わって言えば、例えば、運動学習に関わる教科内容は具体化が容易であり、人間関係に関する教科内容や批判的志向を可能にする手



続きに関する教科内容は具体化しにくいといった例をあげることができる。

あるいは、学校段階に応じてカリキュラムの構成原理が異なり得るとの発想に立てば、この価値志向の違いは、学校段階別のカリキュラム構成原理の違いと捉える道も開き得る。例えば、科学志向や学習過程志向はどちらかといえば中等教育段階で、あるいは、科学志向の中でも運動分析は初等教育段階で、スポーツ教育やフィットネスモデルは中等教育段階でといった判断も可能であろう。

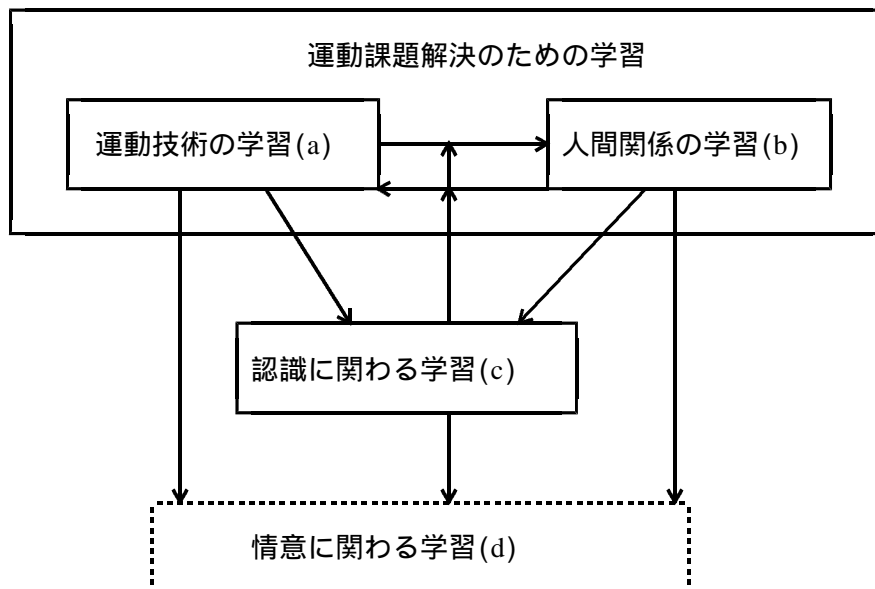


図 スポーツ授業における教科内容領域案 (Crum,1992,14)

したがって、我が国における体育科の在り方を検討していく際には、これらカリキュラム編成におけるこれらの価値志向をめぐる論議踏まえていくことが要求される。また、このような視点に即して、今日までのカリキュラム研究の成果を批判的に検討することも必要になろう。

では、ドイツのスポーツ科は、このような視点からみればどのように評価できるのであろうか。また、その改訂の背景には、学校教育をめぐりどのような状況がみられるのであろうか。

## 6. 戦後ドイツの教育改革の流れと統一ドイツ

戦後 20 年間の (旧西) ドイツでは、ワイマール時代の教育制度に復帰した状態が続き、「無改革の 20 年」と呼ばれた。しかし、1965 年頃より高校卒業者数の増加や三分岐制の学校制度に対する批判され、総合制学校などの実験が始まる。そして、それから 1975 年に至る約 10 年間、活発な教育改革が進められ、現在のドイツの教育システムの骨格が形成される。それは、マス感応型の教育システムへの移行であったといえる。しかし、総合制学校の普及率は 10% にも満たず、明らかな失敗に終わったという。それに代わり、ギムナジウムへの進学率が増加していく。そしてその結果、9 年生ギムナジウムの後期中等教育段階の改善が必然化していった。1972 年のボン協定は、そこで大幅な科目選択の自由が認められたように、ギムナジウム上級段階に革命的な変化をもたらすことになる (今井、1998,47-48)。

加えて、1992 年 2 月に「欧州連合 (EU) を設立する条約」(マースリヒト条約) が締結され、ヨーロッパ統合が現実的になってきた。それは、教育政策面で加盟国間の一層の協力関係を要請した。具体的

には、次の点が特に目指された。

- 1)加盟国の言語の教育と普及を通しての、教育におけるヨーロッパ次元の発展。
- 2)卒業証書、学習期間などの相互承認による学生及び教師の域内移動の促進。
- 3)教育機関の間での協力関係の促進。
- 4)加盟国の教育制度に関する情報や経験の交換（天野、1998,373）。

また、EU は、この流れの中でヨーロッパ人の育成を目指しヨーロッパ学校を設立している。それは、幼稚園から始まり、初等学校から中等学校へと通じているとともに、「ヨーロッパの時間」を通してヨーロッパ意識の覚醒が目指されている。さらに、中等学校の卒業時に行われるヨーロッパ・バカロレア試験に合格すると、加盟国すべてに通用する大学入学資格が取得できる。しかも、7つの言語部門をもつこのヨーロッパ学校では生徒は母語に対応したコースで授業を受けるにもかかわらず、中等学校ではスポーツと美術、音楽などの教科は母語にかかわらずクラスが編成され、すべての言語が交互に使用されているという（天野、1998,376-379）

## 7. 統一ドイツ後に進められた旧東ドイツの教育制度改革

東西ドイツは、1990年10月3日に統一された。その結果、旧西ドイツ諸州に Brandenburg、Mecklenburg-Vorpommern、Sachsen-Anhalt、Thüringen、Sachsen の5州が加わることになる。また、Berlin は、東西 Berlin が統一され、Berlin 州を形成することになる(図 )。そして、これら旧東ドイツ諸州は教育の領域でも統一後は、西ドイツの制度に従うことになる。具体的には、従来の法令が無効になる1991年6月30日を前提に、1991/1992 学年度新学期に向けて新たな学校方が制定されていく。しかし、時間的制約から、それらは暫定法として制定された（天野,1993,36）。

ところで、ここで問題になったのが、統合学校の扱いであった。旧西ドイツでも社会民主党(SPD)が政権党となっている州を中心に、統合制学校が導入され、教育機会の平等化を目指す教育政策が推進されていた。しかし、キリスト教民主同盟(CDU)はギムナジウム、実科学校、器官学校の三分岐型の教育制度のもとで多様な学校形態を保証することにより子どもにふさわしい教育を提供しようとしてきた。旧東ドイツ諸州は、この論争の影響を受けたまま改革を進めることになった。その結果、統合性学校を正規の学校に位置づけられた州（ Brandenburg）、三分岐型の学校制度を導入した州（ Mecklenburg-Vorpommern）、ギムナジウムともう一つの中等学校という二分岐型の学校制度が導入された州が見られるようになったという（天野,1993,37）。

学校制度の改革は、基本的には旧東ドイツの制度を旧西ドイツの制度に近づけるものであった。しかし、完全に一致したわけではない。例えば、大学入学までに要する年限にも違いがみられる。旧西ドイツ諸州では13年（基礎学校4年、ギムナジウム9年）が、旧東ドイツの州は、Brandenburg 州を除き12年（基礎学校4年、ギムナジウム8年）となっている（天野,1993,44）。

このような改革は、高等教育機関にも及んでいる。新設、統合、廃止という動きである。この動きの中で、ライプツヒヒ体育大学は廃止されている（天野,1993,72）。

図 統一ドイツを構成する諸州（天野,1993,3）

#### 8. 多様性を保障する教育システム

再統一後のドイツの教育制度の基本構造は、図 に示した通りである。それは、就学前教育、初等教育、中等教育、高等教育、継続教育に分けられている。

ドイツの就学義務は、6 歳から始まり 12 年間続く。最初の 9 年間は全日制（Berlin、Brandenburg、

Bremen、NRW 州では最初の 10 年)であり、最後の 3 年間は全日制の教育機関に留まっていない限りは、定時制(職業学校)であってもよいことになっている。

就学前教育は、3-6 歳の子どもたちの機関(主として幼稚園)と学齢に達しているが就学可能な発達レベルに達していない子どもたちの機関(学校幼稚園(Schulkindergärten)、予備学級(Vorklassen)、就学前学級(Vorschulklassen)、準備学級(Vorbereitungsklassen)、促進学級(Förderklassen))により行われている。

初等教育は、4 学年からなる基礎学校(Grundschule)に通う。Berlin と Brandenburg の 2 州のみは、基礎学校が 6 年となっている。

通常、5-12/13 年生までに及ぶ中等学校は制度には、様々な学校類型がみられる。例えば、基幹学校(Hauptschulen)、実科学学校(Realschulen)、ギムナジウム(Gymnasien)、総合制学校(Gesamtschulen)である。また、中間学校(Mittelschulen)、通常学校(Regelschulen)、中等学校(Sekundarschulen)という学校類型の存在する州もいくつかみられる。さらに、普通教育を行う中等学校に並び、10 年生で始まる(Berlin、Brandenburg、Bremen、NRW では 11 年生)種々の職業教育の学校が存在する。なお、基礎学校終了後には、子どもたちは様々な中等学校へと進学していく。そのため、4 年生の在籍時には、基礎学校の教員はどの学校類型を進路として選択すべきかを勧告するために、生徒の父母と十分な話し合いを行うことになる。

高等教育機関には、1)総合大学(Universitäten)、工業大学(Technische Universitäten/Hochschulen)、総合制大学(Universitäten-Gesamthochschulen)、総合制大学レベルのコースを提供する特殊な高等教育機関及び教育大学(Pädagogische Hochschulen)、2)芸術大学(Kunsthochschulen)及び音楽大学(Musikhochschulen)、3)専門大学(Fachhochschulen)と行政専門大学(Verwaltungsfachhochschulen)、が含まれる。

図 ドイツの学校制度（天野、1998,35）  
（この図には、新加入州の新しい対応の下級中等学校は示されていない。）

継続教育は、個人的、職業的、社会的ニーズに応えるために展開されるものであり、一般的、職業的、社会的・政治的分野を含んでいる。それは、社会や経済の変化に対応する重要な教育領域としてますます重視されるようになってきている（天野、1998,29-36）。

学校は、8月1日に始まり、7月31日に終了する。しかし、実際には、6週間継続する夏休みの日程に応じて授業の開始と終了が決定されている。学校休日の年間全日数は75日+10日の公的宗教的休日である。週5日制では、1学年は平均、188授業日となる。第二、第三土曜日に授業がある週では授業実施日数は増加する。しかし、前授業時数は、週5日制でも6日制でも同じである（天野、1998,29-36）。

通常、授業は、学校5日制で実施されている。それは、産業界に呼応して1960年代から徐々に普及してきた。しかし、その実施形態や実施率は、州や学校の種類により異なるという。例えば、Hamburg州の場合、すべての学校種で完全5日制が取られている。しかし、Baden-Württemberg州では隔週の5日制が原則とされているという（天野、1998,106-108）。

基礎学校では、1授業時間が45分を単位とし、1週間の授業時数は学年を追うごとに増加する。時には、ブロック時間と称され、90分授業が行われることもある。1年生で平均19時間、4年生では平均26時間となる。また、5-6年生で30時間、7-10年生では32時間となっている。基本的には、授業は正午すぎに終わるため、児童は13:00-14:00頃に帰宅する。水曜日のみ午後にも授業が実施されるが、それ以外は午前中に授業が終了する。終日学校も近年増えだしているが、その数はまだ少ないという（天野、1998,97-98,107）。

なお、ドイツの学校は、基本的には学校を知識教育の場として位置づけている。そのため、ドイツの学校には、原則的には部活動は存在しない。また、外国語が重視されるとともに、公立学校でも宗教教育が正課とされている（天野、1998,106-108）。さらに、学校段階別の重点課題も意識されている。例えば、基礎学校の授業の重点は、読・書・算に関する基礎的能力を養い、自然科学と社会科学への導入におかれている。そこでは、ドイツ語、数学、事実教授(Sachkunde)、音楽、造形美術、工作、体育、宗教が教科として設定されている（天野、1998,97-98）

表8 ドイツの学校教育で設置されている教科並びに週当たり授業時数  
（天野、1998,97、107、115-117より岡出作成）

学校段階	設定されている教科	週当たり授業時数	備考
初等段階	ドイツ語。数学。事実教授。 音楽。造形美術。工作。体育。 宗教。	1年：19時間 4年：26時間	
中等段階		5・6年：30時間 7-10年：32時間	
基幹学校	ドイツ語。外国語。数学。物 理。化学。生物。地理。歴史。 労働科 (Arbeitslehre)。社会。 音楽。美術。体育。	26-32時間	通常、5-9年生の5年制。ノル トライン・ヴェストファーレ ン州では5-10年の6年生制、 Berlinは7-10年の5年生。独 立したオリエンテーション段 階が設けられている州では7-9 年の3年制。

			数学と外国語は能力別学級編成が普通。 「設定されている教科」欄は、共通科目を示す。
実科学校	ドイツ語。第一外国語。数学。生物。化学。物理。地理。歴史。政治。宗教。音楽。美術。体育。	27-33 時間	通常、5-10 年の 6 年制。バイエルン、Berlin、ブランデンブルク、Hamburg では 7-10 年の 4 年生。 「設定されている教科」欄は、必修教科を示す。 選択必修科目は、7 または 8 年から週 3-6 時間提供されている。
ギムナジウム	ドイツ語。数学。第一外国語。第二外国語。歴史。社会。物理。化学。生物。地理。宗教。音楽。美術。体育。	28-35 時間	通常、5-13 年の 9 年制。基礎学校が 6 年生の州や独立したオリエンテーション段階が設定されている州では 7-13 年の 7 年生。旧東ドイツ 4 州では 5-12 年の 8 年制。10 年までは前期中等段階であり、最終 3(通常 11-13) 年はギムナジウム上級段階と呼ばれる。 「設定されている教科」欄は、5-10 学年の必修教科を示す。

このようなドイツの教育の多様性を保障しているのが、州の文化高権である。ドイツでは、現在、16 の州が教育監督庁を有し、独自に教育課程を設定している。しかも、それら教育課程は基本的には独立的存在である。そのため、学校体系上は同一の学校種の同一学年、同一教材用の教育課程基準であっても、そこに示されたテーマ選択やその扱いは州により異なるという。そして、この種の多様性は、地域性、異なるカリキュラム併存、競合関係の保障、生徒の能力に応じた教育の保障という点からみて好ましいと言われている。他方で、政治的な対立がカリキュラムや学校制度に影響を及ぼすという問題を抱えることになる。さらに、従来みられたカリキュラムをめぐる対立は、政治的な左右両派の思想に対応していたのに対し、近年では公立学校に多数在籍している文化的マイノリティの教育が新たな対立軸を形成しだしているという。加えて、教育のヨーロッパ化の流れの中で、ドイツを越える状況への対応を求められるようになってきている(天野、1998,156-160)。

このような流れの中では、一方で文化を学ぶことと文化の学習を通しての人間形成が教科指導にも求められるようになってきているという。例えば、芸術教育では芸術的な能力の育成をめざす「芸術への教育」と芸術の持つ教育的な作用を強調する「芸術による教育」が相即的な課題となっているという。その一方で文化を学ぶといった視点や学校の芸術教育自らが文化的創造にかかわっていきこうという方向性が明確に打ち出されているという(天野,1998,172-173)。また、我が国とは異なる教科のイメージも生み出

されている。例えば、Bayern 州の 1・2 年生では、音楽と動きを統合した授業が展開されているという。そのため、学習領域の一つに動きとダンスが設定されている。それは、遊びの中から身体的な表現を伴い子どもを音楽的活動に引き入れることや身の回りの音や音楽を様々な活動を通して把握させることがそこでは重視されているという。さらに、Berlin では、音楽の授業に、ドイツ語や体育、工作、美術等の科目と提携するようなプロジェクトや教科の枠を越えた内容が期待されているという（天野,1998,173-175）。

このような動きは、当然ながら、教育改革の動きの中で求められる既存の教科の枠組や授業の進め方の問い直しを反映したものといえる。その具体例は、環境をめぐる取り組みにもみられる。

ドイツの環境教育は、1980 年代に本格的に実践が展開されるようになったという。そして、今日では、環境教育を促進するために次の 6 つのテーゼが示されているという。

- 1)教育内容に関するテーゼ。従来の環境教育は、主として宗教、地理、物理、化学、生物の 5 教科で実践され、教材、テーマも限定されていた。教育内容の一層の発展のためには、政治、経済等の教科でも環境問題を扱う必要がある。
- 2)教育方法に関するテーゼ。子どもの作業や体験を重視した授業が望まれている。
- 3)授業組織に関するテーゼ。現在の環境教育には、子どもが身近な地域を調査、探求する活動が不足しているという。そこで、集中授業などのように、時間割を弾力的に扱う組織改革が求められている。
- 4)授業モデルに関するテーゼ。環境問題そのものが学際的取り組みを必要としている。したがって、その学際性を授業レベルで具体化するには、諸教科間にわたる総合的な授業モデルを構想することが必要になる。
- 5)学習環境、施設、設備の改善に関するテーゼ。具体的には、教師の資質や外的条件の改善をさす。例えば、学校の近くに作業、体験可能な自然環境や博物館等の施設があり、それを容易に利用できるといった条件である。
- 6)教育の自由、ゆとりに関するテーゼ。教師の自由裁量を認めること、子ども一人一人の自由な活動、行動を十分に保障することなどを指す

そして、これらテーゼを受け、各教科に固有の内容を前提として、総合的な環境教育のテーマを具体的に設定する指導要領や環境教育構想がすでに生み出されているという。1990 年に出された Bayern 州の「環境教育」の指導要領や Bayern 野外施設教育アカデミーの環境教育構想がそれであるという。ここでは、初等、中等教育一環の各教科間にわたるテーマ領域と関連教科が示されている。そして、これらを方向付ける中心的観点は「開かれた学校における作業的、体験的な学習」（天野、1998,180）であるという。その意味では、まさに、現在のドイツの学校では、学校教育の在り方を再検討することが求められているという。それはまた、バーチャルリアリティの影響が大きくなる社会において、一方で子ども自身の感覚知覚を活性化させ、他方で、複合的な観点から、ネットワーク的に思考させることを求める試みであるともいう。さらにいえば、科学、教科の知識がまず存在するというスタンスではなく、感覚知覚、美意識、美的感覚等の感性に基づくネットワーク的な思考が重視されるという（天野、1998,179-186）。

## 9. EU 統合を前にしたドイツのスポーツ科の位置づけ

さて、国内的には上記の改革を求められている学校教育であった。では、他方で対応を求められていた EU 統合を前に、スポーツ科の在り方はどのように検討されているのであろうか。

EU 統合に向けての歩みを進めているヨーロッパ。そこでのスポーツ授業は、総合教育に不可欠の一



部分としてそれが位置づけられていること並びに、国により標記の違いがみられるとはいえ、スポーツの中での行為能力をその目標として掲げている点で共通しているという(Degenhart,1994,p.227)。それは、表9のように総括されることになる。

表9 イギリス，フランス，スペイン，ドイツのスポーツ授業(Degenhart,1994,p.228)

	イギリス	フランス	スペイン	ドイツ
週当たりの時間 初等段階 計画上(分) 実際	90 55%	150 40%	150 30%	135 70%
中等段階 計画上(分) 実際	120 75%	120 ?	120 ?	135 80%
中等段階 計画上(分) 実際	120 75%	120 ?	120 ?	135 80%
授業者 初等段階 中等段階	スポーツ教師 スポーツ教師	クラス担任/ スポーツ教師 スポーツ教師	クラス担任/ スポーツ教師 クラス担任/ スポーツ教師	スポーツ教師 スポーツ教師
スポーツ施設	良好. しかし,悪化 している	大都市:良好 その他:劣悪 ,十分	良好: その他:劣悪	良好から非常 に良い状態ま で
達成試験	実施	実施	スタート	実施
最終試験	実施	実施	実施	実施可能
目標 初等段階 中等段階	運動経験と運動性習熟をバランス良く. 行為能力:基礎的能力とスポーツ種目			

	社会化 性格	文化，健康， 人格，社会化	人格	健康，社会化 ，自己実現
--	-----------	------------------	----	-----------------

しかし、そのように特徴づけられるスポーツ教育は、今日、果たしてヨーロッパ統合に対してどのように貢献し得るのか、という問いにさらされている。そして、この問いに対しては、ネガティブな解答が示されているのが現状だという(Degenhart,1994,226)。例えば、イギリスでは進行する教育改革の中で、スポーツ授業の最上位の目標として生涯スポーツが掲げられているとはいえ、他方では健康教育が志向されるという状況がみられる。しかし、そこには、ヨーロッパとの関係は、皆無ではないにせよ、基本的にはみられないという(Degenhart,1994,p.229)。そして、同様の状況は、フランスやスペインにもみられるというのである。そこでは教育システム全体の改革や教科の改革を志向した試みがみられるとはいえ、基本的には、ヨーロッパという理念との関連はみられないというのである。フランスにしても健康という視点が重視されるようになってきているし、スペインでは教科としてのスポーツが他教科と同等に位置づけられるようになるという(Degenhart,1994,230)。そして、どのような状況は、ドイツにもみられるという。学校教育において健康教育をより重視しようとする試みがみられるとはいえ、それ以外には新たな試みはそこには見られないという。その意味では、ヨーロッパ統合を意識した内容を盛り込むという試みは、ドイツでもみられないという。(Degenhart,1994,231)

しかし、他方では、スポーツ授業はこの現状を変える可能性を備えている、との指摘もみられる。すなわち、「近代オリンピック 100 年」といったプロジェクトの実施や民族スポーツの紹介といった試みは、相互理解を促し、新たなヨーロッパを直接生み出していく可能性を秘めていると考えられているのである。その意味では、スポーツ授業が、学校教育の改革に対して主導権を発揮することが求められている。学校スポーツは適切な EU 組織とのつながりが必要になると指摘されているといえる(Degenhart,1994,231)。

ドイツのスポーツ授業は、一方ではこのようなヨーロッパ統合の動きの中で、他方では東西ドイツ統合後の国家としてのアイデンティティの模索と教育改革の流れの中で自らの位置づけを問われている。そして、1980 年代末以降に顕著にみられるようになった、スポーツ授業の担うべき教育的責任とは何かをめぐる論議のような形を取りながら、それに対する解答を模索する試みが展開されている。そこでは、スポーツの中の行為能力という規範そのものへの批判的指摘や運動や健康を核としたスポーツ授業を模索する試みが、指導要領や指導書レベルで具体化されだしている。

以下では、その具体像を確認する前に、ここに至るまでのドイツの学校スポーツの歩みを手短かに振り返ってみたい。

## 10. 第二次大戦後のドイツに見られた学校スポーツをめぐる三つの勧告

前述したように、全国的な法的拘束力をもつ指導要領が存在する日本とは異なり、ドイツでは、各州が文化高権と呼ばれる自治権を有している。そのため、ドイツの学校スポーツの動向を一括して語ることは難しい。しかし、それは、何も、ドイツの学校スポーツに関する共通理解が全く存在しないことを意味するものでもない。なぜなら、各州の文部大臣が集まって協議する機関が設置されているからである。常設各州文部大臣会議(以下 KMK と略す)が、それである。それは、行政的権能を有しないとはいえ、すべての合意を前提に教育政策上の諸問題に対して決議や勧告を行うことができる。そして、今日のドイツの教育制度の基本的枠組みは KMK による各種の勧告、決議、協定に依拠して制定されてき

た(天野、1998,39)。そこで以下では、KMK が示した学校スポーツに関する提案を通して、第二次大戦後のドイツにみられた学校スポーツ構想の概略を確認していく。その手がかりは、学校体育促進勧告(1956)、学校スポーツ促進勧告(1972)並びに第二次学校スポーツ促進勧告(1985)という、三つの勧告に求めることができる。

学校体育促進勧告は、身体の教育と健康維持という二つの視点からスポーツ授業の必要性を説いていた。しかもそれは、体育が教育の重要な一部分であるとの認識に基づいている。それはまた、総合教育の実現に対して体育がどのように貢献し得るのか、という立場からの学校スポーツ構想と特徴づけることができる。

この認識は、学校外のスポーツクラブにも適用されることになる。例えば、スポーツクラブもまた、青少年の身体の教育に寄与するという視点から学校体育との相補的關係を築くべきである、と指摘されることになるのである(Haag、1991、207-09)。逆に言えば、この前提が崩れた場合には、両者の協力關係が成立し得ないことを意味する。実際、同勧告では、学校の担うべき教育的責任にふさわしくないスポーツクラブの要請に学校が従う必要などない、明言されている(Haag,1991,218)。そして、このような意味での両者の相補的關係論は、後の勧告にも引き継がれていくことになる。

同勧告は、このような認識に基づき、小学校1・2年生には毎日運動する時間を保証することを求めた。また、3年生以上には週3時間の授業時間を確保することやスポーツクラブや放課後にスポーツを行う時間を週2時間確保することを求めている。さらに、時数が明記されていないとはいえ、職業学校でも体育の授業時間を確保するように求めている(Haag,1991,210)。

このような学校体育促進勧告は、一定の成果を上げていく。例えば、各州で指導要領が作成されたことや不十分とはいえ、授業時数が増加したことなどである。しかし、実際には、学校体育促進勧告の提示した基準は、1960年代には満たされないままに終わる。学校体育促進勧告の求めた授業時数が保証されている学校はわずかに過ぎないといった状況に留まったのである。しかも、このような状況は、発達理論や学習理論、さらには教授学上の知見が具体化されていないことによって派生したとの見解が示されてくる。その結果、学校スポーツの改革に向けて学校スポーツの内容検討が促されることにもなる。学校スポーツ促進勧告は、このような状況認識のもとに提示されるに至る(Haag,1991,p.223-224)。

学校体育促進勧告は、総合教育の実現という、一般的な教育目標と関連づけて体育を位置づけた。これに対して、学校スポーツ促進勧告は、社会現象としてのスポーツに対処できる能力の育成をその目標に据えた点で特徴的である。その意味では、学校体育促進勧告とは明らかに異なる課題意識に基づいている。この背景には、学校と社会の関連を求めた学校論の影響を無視できない。また、子どもが運動とプレイに対する基本的欲求や権利を有しているとの認識もそこには見いだせる。さらに、同勧告が、スポーツが次の6点に貢献すると指摘していることも見過ごせない。

- 1)目的から解放された行為を可能にする。
- 2)今日の技術化された世界にとって重要で、他に代替できない基本的な経験を保証する。
- 3)健康を維持し、不備を補い、達成能力を向上させる。
- 4)安心感を高め、情緒的な安定に寄与する。
- 5)コミュニケーション並びに社会的経験や社会的認識をもたらす重要な場となる。
- 6)余暇を有意味に活用する技術や行動様式を知らせる(Haag,1991,224-25)。

ここにはもはや、総合教育への寄与という発想は見られない、むしろ、スポーツを行う中で得られる経験やスポーツを行うことの社会的意義を主張するという立場が見られる、その意味では、スポーツの自己目的的追求を容認した理論に基づく勧告だと言える。そして、このようなスポーツ観に基づき、学

校スポーツの担うべき課題が次の5点から指摘されることになる、

- 1) 新たな教授学的、方法的措置並びに組織上の措置を介して、目的から解放されたプレイ空間を今まで以上に生み出す、それにより、学校卒業後も活用できる、職業に規制されない関心や能力を培う、
- 2) 学校が担う特別な課題としての学習という要求がスポーツに対しても課されることになる、その結果、スポーツ授業は学習目標へと方向付けられることになるとともに段階別に組織されることになる、
- 3) スポーツがもつ補償機能が今まで以上に活用されることになる、
- 4) 共同して作業をしたり、共同で意志決定をしたり、さらにはスポーツ的イベントを自主的に組織、運営するに至るまで共同で責任を負う機会が生徒に与えられる、
- 5) 学校の内外で行われているスポーツの内容や形式に対する生徒の判断能力を向上させる (Haag,1991,225)。

そして、これらの諸理念をスポーツ授業で実現するための手続きとして、次の6点が提案されている。

- 1) 幼稚園段階では、子どもの自主性を尊重しながら、毎日スポーツや遊びの時間を体系的に保証する。
- 2) 小学校入学時点から、目的志向的な多様な運動学習を促していく。そのためには、専門的素養を備えた教師が必要になる。また、授業の成果を確認するためには、テストの実施が求められる。
- 3) 中等段階では興味・関心や実技能力に応じた組織形態で授業が実施される。なお、実施に際しては、グループの規模を柔軟に処理する。また、グループで作業ができるために必要な能力は、初等段階において養われるべきである。
- 4) スポーツを行う能力の向上に向けて、学校内の措置とスポーツ連盟と共同したイベントが必要になる。
- 5) 学校卒業後も実施できるスポーツ種目を取り入れることが、特に重要になる。
- 6) スポーツを行う能力向上を目指すグループ編成は、生徒達が自分たちの競技能力を、個人種目や団体種目の競技会で定期的に確認できる際に初めて意味をもつ。

さらに、この勧告は、学校スポーツが必修の授業と自発的なイベントから構成されるとしている。その上で、必修の授業に対して次の4点を提案している。

- 1) 幼稚園段階では、スポーツの時間を毎日、体系的に保証する。
- 2) 初等段階では、1年生で週3時間の授業を保証する。また、彼等には、授業のない日にスポーツの時間を保証する。なお、それ以外の学年では、最低週3時間の授業時数を確保する。
- 3) 中等段階 では、週3時間の授業時数を確保する。
- 4) 中等段階 では、最低週2時間の授業時数を確保する。職業学校では、早急に週2時間の授業時数確保に向けて努力さなければならない。

また、必修授業を補足するために、地域的条件を考慮し、適切な組織形態によってスポーツに興味、関心を抱く者やその才能に恵まれた者、さらには運動することに支障のある者や姿勢等に問題を抱える者に対しても自発的なスポーツの機会を保証するように提案している。そして、そのためには、クラスや学校を越えたグループ編成が可能になるように、これらの授業実施に際しては午後の時間が活用されるべきであると提案されている (Haag,1991,226-28)。

このような学校スポーツ促進勧告は、学校体育促進勧告と同様、一定の成果を納めることになる。例えば、運動やプレイ、スポーツが教育にとって必要不可欠の要素であることを示した点や学校スポーツにとって重要な目標や内容を提示したこと、さらにはその理念実現に必要な手続きを示した点である。しかし、同時に、それらの提案が十分に実現されていないとの認識やそれ以降の教育政策の変容や新たな教授学の知見の蓄積は、新たな勧告が必要になったという認識を生み出すことになる。第二次学校ス

スポーツ促進勧告は、このような経過を経て示されてくる。

第二次学校スポーツ促進勧告は、スポーツが現在の産業化社会の原理に蝕まれていると指摘している点で特徴的である。その意味では、諸手をあげたスポーツ礼賛論を前提としていない。むしろ、そのような状況では、スポーツが保証しえる教育や経験が保証され得ないことを認めている。しかし、同時に、現代社会に見られる諸問題への対処という点で、スポーツが多岐の可能性を秘めているとの認識に立っている。しかも、それは、単に社会的要請への対処のみならず、学校生活自体を多様な側面から活性化させる機能をスポーツに認めている点で、過去の二つの勧告と違いを示している。

例えば、同勧告は、単に学校生活の与える負担への対処療法という意味に留まらず、生徒が互いに責任を持ち合い、教職員と共同しながら、学校を外へと解放していく可能性や生徒、教師、父兄の出会いの可能性を高めるとともに、学校という共同体の強化を促す可能性をスポーツが秘めていると指摘している。そのため、授業外のスポーツ活動を位置づけることに対して、過去の勧告以上に積極的である。例えば、授業外のスポーツ活動や教科の枠を越えたプロジェクトでスポーツを取り上げる必要性が指摘されている。そして、このような認識に立ちながら、学校スポーツは、運動と結びついた経験を生徒に保証し、余暇の積極的な活用を促すとともに、学校外のスポーツの運営に共同して参加することや健全な生活へと生徒を促し、社会に見られるスポーツに批判的に対峙し、それを通してスポーツの中で行為できる能力を保証していくことになると続けている。しかも、このような可能性実現に向けて、学校スポーツは多様な目標をその中に備えていなければならないとの立場を明示している(Haag,1991,262-64)。それはまさに、既存のスポーツに批判的立場を取ることができ、それを変革できる能力が学習場面に必要であるとの見解が社会的承認を受けようになったことを示している(Grupe,1988,21)。

この第二次学校スポーツ促進勧告は、学校スポーツが社会のスポーツ発展の鍵を担っているとの認識を示している点並びに社会、特に父兄に対して学校スポーツの意義を伝える必要性を指摘している点でも、先の二つと際違った相違を示している。そのため、学校スポーツは、子どもの運動欲求の広がりや学校外で営まれるスポーツの選択の幅を前提にして、構造的にみて異質な、多様な運動、プレイ並びにスポーツの形態を保証すべきだと指摘している。しかも、その選択に際しては、スポーツ種目を提供すべきことや多様な視点、例えば、外国出身者の子弟の文化的なアイデンティティーや社会化にも配慮すべきことが併せて指摘されている。ここでは多様なスポーツ観とともにスポーツを通しての教育志向の動きがすでにみられる。

同勧告では、また、スポーツ授業、授業外の学校スポーツ、特別なスポーツ促進授業並びに障害を抱えた生徒のスポーツに分けて具体的な提案がなされている。中でも、スポーツ授業に関しては、次の4点が提案されている。

- 1) 授業時数は現状を維持すること。また、必要な場合には増やすこと。
- 2) 授業の欠落を少なくすること。
- 3) 専門的資質を備えた教師が授業を行うこと。
- 4) 学習集団の規模は、スポーツを実施するためにも、また教育学的にも好ましい規模にする。

また、その内容や組織に関しては、次の6点が指摘されている。

- 1) できるならば、2時間続きではなく、1時間単位で授業を行う。
- 2) 運動やプレイ並びにスポーツと形態を並び、生徒の自主性を促す競技形態を授業に導入する。
- 3) スポーツを他の教科や教科枠を越えた授業のテーマにする。
- 4) 授業の評定は、杓子定規に行わず、有意味に行うこと。学習成果のコントロールを過度に強調することは、教育学的な評価を困難にする。

5) スポーツ授業は、学校外のスポーツに関する知識を提供するとともにそれに必要な実践的経験を保証していく。

6) 教育学的にみてもスポーツを実施する上からみても、また学校の組織上の視点からみても可能な場合には、男女共習も可能である。

ここには、学校スポーツ促進勧告に対する反省も見られる。例えば、評定問題に関するコメントである。また、スポーツを教科枠を越えた授業のテーマとすることを求めている点では、過去の提案に比べ、積極的な提案であろう。また、教科枠を越えた取り組みを促す等、スポーツを学校内に積極的に位置づけようとする意図も読み取れる。

同勧告はまた、授業外のスポーツに関して、多様な形態を提案している。例えば、スポーツクラブや校内競技大会、学校スポーツ週間、遠足やワンダーフォゲルといった形態である。また、特別なスポーツ活動は、運動に支障をもつ子どもやスポーツに動機付けられていない子どもを対象に、自発的な参加を促すものとされている。また、この特別なスポーツ促進授業や障害を抱えた子ども達を対象とした授業実施に必要な能力保証のための授業を教員養成段階で開設することが求められている(Haag,1991,pp.266-68)。

なお、これら以外にも、学校段階別に個別の提案が示されている。例えば、初等段階では運動やプレイ場面での喜びを前面に出すことが求められている。また、子ども達が互いに知り合う機会を保証する点にその意義が認められている。また、そのような認識を踏まえ、次の点が提案されている。

- 1) 授業のない日には、少なくとも運動する時間を確保する。また、授業は、できる限り1時間単位で実施する。
- 2) 専門的素養を備えた教師が授業を実施する。
- 3) 子どもに適した施設を確保する。
- 4) 運動を行う多様な形態を音楽や図工といった他教科の授業でも実施するように配慮する。
- 5) 子どもの運動能力や社会的行動に関する情報を父兄に提供する。

これに対して中等段階のスポーツに関しては、個性に応じた指導の必要性が指摘される一方で、生涯にわたりスポーツを営むことを可能にするために、自己の関心や能力に応じて様々なスポーツ種目から選択することを学習すべきだと指摘されている。そして、このような状況を生み出すためには、最低週3時間の授業時数が不可欠だと指摘している。また、このような目的実現に向けて、次の4点が提案されている。

- 1) いかなる専門化にも対処できる基礎的能力を培う。
- 2) 専門的素養を備えていない教師が授業を行うことを無くす。
- 3) 選択必修科目あるいは選択科目にスポーツを位置づける。
- 4) スポーツ関連の職業に関する情報を生徒に提供する。

また、ギムナジウム上級段階改革に伴って大きく変貌したそこでのスポーツについては、次の5点が提案されている。

- 1) 選択教科としてのスポーツを取っていない、あるいは第四のアビトゥーア科目としてそれを選択していない生徒にも、3時間の基礎コースの評点をもとにアビトゥーア試験の資格を保証する。
- 2) 個性化を促す授業においても集団の維持に努める。
- 3) 選択教科としてのスポーツには通常6時間を配当する。また、そこでは、実技を中心に授業を展開する。
- 4) 選択教科の授業では、実技と理論の結びつきを強化する。また、両者を生徒のスポーツ生活との関連

づけていく。

5)関心の高い生徒に対する選択教科の受講の道をより広げる (Haag,1991,269-71)。

同勧告は、過去の勧告と同様に、学校とスポーツクラブのパートナー関係の促進を求めている。しかし、それは、単に競技力向上という視点のみからではなく、学校やクラブ内での大衆スポーツの促進という観点からも求められている。また、単に、クラブの要請を受け入れるという関係ではなく、競技に取り組む子どもの全面発達という視点から行き過ぎに対する批判を加えることが必要であるとも指摘している (Haag,1991,275-76)。

#### 11. 高校教育改革がスポーツ科に与えた影響 - ボン協定の影響 -

第二次大戦後のドイツの学校スポーツの動向を確認する上で、上記の三つの勧告以外にも忘れてはならないのが、ギムナジウム上級段階の改革に関わるいわゆるボン協定である。

学校スポーツ促進勧告と同じく、1972年7月7日付で示されたこの KMK 決議は、中等段階の新規改革に関する決議であった。その同勧告は、必修の授業と選択の授業が週 30 時間の授業時数の内 2:1 に配分されることや、いずれにおいても基礎コースと重点コースが設置されること、しかも、重点コースでは科学入門教育としての性格を備えることを求めたのであった。また、基礎コースに週 2-3 時間、重点コースに最低 5 時間、通常 6 時間の授業時数を配当するようにも求めている (KMK,1982,23-27)。

このギムナジウム上級段階の改革は、1972年の文部大臣会議により実施が決定され、1976/77年学年の変わり目にはすべての学校で実施に至る (マックス・プランク、1989、185-187)。それは、具体的にはギムナジウム上級段階の授業に対して次の拘束を加えることになる。

- 1)ギムナジウムの上級段階は、従来の学級単位の授業に代わって、全教科各学期 (1 学期は半年間) 単位のコース制が採用されている。コースは各教科ごとに、不可欠の基礎知識を身に付ける基礎コース (Grundkurs) と自分の能力に応じてより深い学問的準備をする重点コース (Leistungskurs) に分けられる。
- 2)生徒は重点コースの教科を 2 教科選択する。ただし、このうちの 1 教科は、第 10 学年から継続する外国語、数学または自然科学の教科でなければならない。
- 3)各教科は、言語 / 文学 / 芸術的課題領域 (ドイツ語、英語、フランス語、ギリシャ語、ラテン語、ロシア語、スペイン語、イタリア語、オランダ語、ヘブライ語、美術、音楽など)、社会科学課題領域 (歴史、社会、地理、法律、経済、哲学、教育学、心理学など)、数学 / 自然科学 / 技術的課題領域 (数学、生物、化学、物理、家政学、情報学、技術など) の 3 領域のいずれかに属する。なお、宗教、スポーツはいずれの課題領域にも属さない教科として履修される。ただし、宗教を社会科学課題領域に含める州もある。
- 4)課題領域は、必修領域と選択領域に分かれ、その履修比率は、必修領域 2 に対し、選択領域 1 である。このうち、ドイツ語、外国語、芸術教科 (美術または音楽)、歴史、数学、自然科学の教科、体育が必修領域に属する。
- 5)各領域ごとの第 12 および 13 学年における週当たりの合計履修時間数は、言語 / 文学 / 芸術課題領域および数学 / 自然科学 / 技術課題領域では少なくとも週各 22 時間、社会科学課題領域では少なくとも週 16 時間、体育は少なくとも週 8 時間である。
- 6)その際、必修領域に属する教科は、各課題領域ごとに、少なくとも次のコース分を履修する必要がある (1 教科を 1 学期履修すると 1 コースとなる)
  - ・言語 / 文学 / 芸術課題領域：ドイツ語 2 コース、外国語 2 コース、芸術教科 2 コース。

・社会科学課題領域：4 コース（ただし歴史が独立した教科として、または社会科の枠内で履修されなければならない）

・数学 / 自然科学 / 技術課題領域：数学 2 コース、自然科学の教科 4 コース（天野、1998,123-124）

そして、この協定を受け、この種の制約がスポーツ科に関するものも加えられることになる。具体的には、同協定は、スポーツ科の改革に関して次の 4 点の制約を加えることになる。

- 1) スポーツ授業を必修とし、4 ゼメスターで 8 時間保証する。
- 2) 学級単位ではなく、コース単位で授業を実施する。しかも、基礎コースと重点コースを選択必修で保証する。また、全教科共通の評価基準でスポーツ授業の評価も実施する。また、三つの基礎コースが大学入学に必要な一般的資質としてふさわしい全体的資質を保証することになる。
- 3) 基礎コースでは口述試験が実施される。また、重点コースでは筆記試験が実施される。
- 4) スポーツコースではスポーツ種目が扱われる。また、重点コースでは、スポーツ科学がその内容に含まれなければならない。

このボン協定は、また、共通の基礎教育（スポーツの必修化）、個性化の機会保証（スポーツコースの選択）、専門化（スポーツ種目の選択）、学校を社会のダイナミックな発展と関連づけること（スポーツの促進、新しい余暇的スポーツ種目の採択）、授業の内容を科学に求める（スポーツ科学）ことを求めたのであった(Quanz,1984,706)。そして、中等段階におけるスポーツ授業必修化を巡る動きは、このボン協定や先述した学校スポーツ促進勧告を受けて 1970 年代以降に精力的に進められることになる。その結果、学校化(Verschulung)、スポーツ化(Versportung)並びに科学化(Verwissenschaftlichung)の 3 点が教科教授学の論点になっていくのであった(Quanz,1984,p.711)。

さて、この上級段階の改革は、学校スポーツとは何かという基本的な問いを投げかけることになる(Quanz,1984,726)。そして、この改革をめぐる論議の結果、他の教科に代替し得ない教科としての必修教科としてのスポーツと他の教科に代替しえる選択教科としてのスポーツの二つが区別されることになる。具体的には、今日の運動文化の中で際だった存在であるスポーツの領域において人間の身体性への取り組みを特に可能にする領域として必修教科としてのスポーツが位置づけられることになる。これに対して選択教科の場合、他教科と同様に、研究能力の育成という視点が強調されることになる(Quanz,1984,732)。

これらの諸勧告は、何も学校スポーツの理念の啓蒙のみを目指したものではない。しかし、この中でスポーツ科が必修教科として位置づけられていたこと、他方で、常に、施設や教師の数や質といった、理念実現に必要な現実的諸条件の整備を求められ続けてきたことも忘れてはならない。逆に言えば、ドイツでは、これらの理念実現に必要な現実的諸条件が必ずしも保証されていないために、これらの勧告が示されているとも言える。しかも、この点を裏づける資料を見いだすことも、さほど難しいことではない。例えば、若干古い資料とはいえ、ドイツスポーツ連盟(DSB)が示した教員養成制度の改革に向けての提案には、表 10、表 11 に示した資料が掲載されている。これらを見れば週 3 時間の授業時間が確保されていないことや専門的素養を備えた教員の充足率を低さを確認することができる。

では、これらの勧告により状況は改善されたのであろうか。

表 1 0 ドイツにおけるスポーツの授業時数（生徒一人が受ける週時数）(DSB, 1979, 13)

州	時間制	小学校	特殊学	ハウプト	レアル	ギムナジ	全日制
---	-----	-----	-----	------	-----	------	-----



	職業学校		校	シューレ	シューレ	ウム	(平均)
Bayern		2.43	2.26	2.44	2.00	2.12	2.28
Bremen		資料無	2.07	2.32	2.24	2.27	2.20
Hamburg		2.52	2.43	3.00	2.71	2.44	2.44
Hessen		1.87	2.05	2.07	2.06	2.25	2.02
NRW		1.68	1.92	1.96	2.15	2.58	1.94
Rheinland-Pfalz		2.45	2.48	2.58	2.24	2.26	2.41
Saarland		2.58	資料無	1.99	2.16	2.11	2.29
ドイツ (傾向)	0.35	1.93	2.07	2.12	2.13	2.37	2.11

表 1 1 NRW州の各種学校に勤務するスポーツ教師のタイプ  
(%は、実施された授業時数中に占める率) (DSB, 1979, p. 14)

学校種 / タイプ	スポーツ教師の有資格の教師	ディプロムスポーツ教師	他のスポーツ指導員の資格	スポーツ教師の資格を持たない
グルントシューレ	39%	0.9%	20%	40%
ハウプトシューレ	43%	1.2%	32%	24%
フォルクスシューレ	39%	3.2%	18%	40%
特殊学校	23%	1.7%	31%	44%
リアルシューレ	38%	6.1%	42%	14%
ギムナジウム	28%	33%	35%	4%

時間制職業学校	21%	15%	58%	6%
---------	-----	-----	-----	----

## 12. 授業数削減に対する動き

残念ながらこのような状況は、近年でもそれほど改善されていない。むしろ、悪化しているとさえいえる。

例えば、1989年のドイツスポーツ教師連盟(以下 DSLV)大会では、Niedersachsen 州の 9、10、11 学年では、時間割上、週 2 時間の必修授業が配当されているに過ぎないと指摘されている(DSLV,3)。ここではまた、小学校で顕著に見られる、専門的素養を備えていない教師によって行われているスポーツ授業の問題性が指摘されている(DSLV,7)。また、週 3 時間の必修のスポーツ授業を求めた第二次スポーツ促進勧告といった自発的な協定が DSB や諸州の文部大臣に支持されているにもかかわらず、それを遵守していない州が半数近いことも併せて指摘されている。実際、Rheinland-Pfalz 州では、土曜日の授業削除や労働時間の短縮といった理由で、1990/91 年度から中等段階の授業時間を 1 時間削減されようとしているという(DSLV,9)。また、Saarland 州のように、学校 5 日制と連動しながら、スポーツの授業時間が 1 時間削減される州も現実に出てきたことも紹介されている(Kofink,1995)。さらには、スポーツ授業の授業時数を 1 時間削減し、クラブスポーツで代替する提案が示されていることや、スポーツ授業を選択教科にする動きが全ドイツの規模で見られることも紹介されている(Schaller,1992,10)。このような動きに対して DSLV は、当然ながら、反対声明を出している(DSLV,1993)。

しかし、現実には、今日のドイツでは教科スポーツの授業時数削減を促す措置が見られる。また、1996年 5 月 14 日、経済的理由から Bayern 州において定員削減の凍結が決議された。そして、それはスポーツ授業 1 時間の削減をもたらすとの危惧を生み出し、それに対する反対声明が出されている(Göhner,1996,Kofink,1996,Altenberger,1996)。

この動きを反映してであろう。新指導要領作成に向けて 1994 年 9 月に行われた NRW 州の学校スポーツシンポジウムの学校スポーツ政策をめぐる論議では、週 3 時間の授業時数確保並びに 1 授業時間 45 分の保証が盛んに主張されている。しかも、その論議の背景には、圧迫する財政事情を読み取ることもできる。例えば、ここでは緑の党の Mai は、改革の結果、相対的にはスポーツの占める比重は高まるのではないかと指摘している。しかし他方では、教科の設定権をも個々の学校に任す改革が進行する過程では、ほとんどの父兄がスポーツ授業削除求めるであろうと指摘している。実際、アメリカでは、同種の裁量権が個々の学校の認められた結果、スポーツが消滅してしまった学校が出たというのである。したがって、そのような事態に陥らないように、外的条件を別に設定することが、政治家の課題になるであろうと指摘されている(Aschebrock,1995,90)。

このような認識に支えられ、授業時数削減に反対する動きも活発である。例えば、1995 年に開催された第一回 DSLV 大会では、諸政党に対してスポーツ政策を問うたことが紹介されるとともに、そこで示された解答に対する不満も表明されている(Kofink,1995)。

もっとも、このような動きを受けたスポーツ関係者からは、様々な論拠が提示されている。それは、身体性やスポーツの文化性、健康や人間形成、さらには社会性の育成という視点といった具合である。しかし、ここで確認すべきは、彼等の論が誰に向けて発せられているのかである。父兄がスポーツ授業削減を支持するのは何故なのか、という問いかけは、その一例だといえる。実際、彼等は、スポーツ以外の領域の人達に如何に説得性のある論を提示し得るのかが問われることを自覚している。また、その

ためには、学校や社会で支持されうる横断的課題を設定すべきだとの指摘もなされている (Aschebrock,1995,274)。

このような授業時数削減をめぐる多様な動きに対し Scherler は、教科論を展開する立場を学校の中と外、スポーツの内部と外という立場に区別し、諸論を整理している。その上で、彼は、この種の論議では、二つの論点を区別しなければならないと指摘している。一つは、教科の必要性に関する論議であり、一つはその必要性が承認された上でどの程度の時間数を確保するのかという論議である (Scherler,1993)。この指摘は、教科論を展開する際の立場確認の必要性とその理念の実現手続きを意識した論議の必要性を改めて示唆している。しかし、それは他方で、体育とう教科が占めるべき時間数は、教育課程全体で週当たり保障される時間数との関係で決まるものなのか、あるいは、週当たりの前授業時数とは無関係に一定時間を保障されるべきであるのか、という問いを生み出すことになる。ICSSPE が週 3 時間の授業時数にこだわることなどは、その一例といえる。

### 13. 1980年代以降の指導要領の改訂動向をめぐる多様な教科論の存在と「通しての教育」志向

では、このような状況の中は、各州のスポーツ科の指導要領改訂作業はどのように進められたのであろうか。実は、この点に関しては、先述した英語圏と同様の状況がドイツにもみられた。

表 12-13 は、東西ドイツ統合後に紹介されたドイツの教授学構想のタイプである。現在交付されてきている諸州の指導要領は、これらの立場の違いを反映してきたといえる。しかも、このような教授学構想の多様性は、今日でも変わっていない。まさに、複数の教授学構想の併存状況が今日でも続いている (Söll,2000,Hummel,2000,Grupe,2000,Schierz,200,Helmke,2000)。しかし、立場の違いがみられるとはいえ、今日では、いわゆる「中の教育」と「通しての教育」を併存させる路線が取られていることもはっきりと見て取れる。表 14 に示した Balz の提案は、まさにスポーツの意味と教育的な課題が密接に関連することを示している。また、その可能性実現に向けて必要な条件整備を求める主張も明確にみられる。さらには、二つの立場の関係を検討する論も展開されている (Cachay,1999)。

それにしても、「通しての教育」を求める提案とは具体的にはどのようなものであったのであろうか。また、その提案に向けてどのような論議が具体的に展開されたのであろうか。

表 1 2 教科教授学構想一覧(Balz,1992a,p.18)

教授学的な理念	スポーツ種目 プログラム	行為能力	身体経験	脱教育化
(目標レベル)	: 要求還元教授学	: プラグマティック教授学	: スポーツ 批判的教授学	: 反スポーツ教授学
主たる主張者	Söll	Kurz	Funke	Volkamer
内容	狭義の スポーツ	広義の スポーツ	運動・プレイ・ スポーツ・	スポーツ・
方法論	閉じた	多視点的	理解と開放性	個人的

			を求める	
学校や社会に 対する機能	肯定的	補足的	修正的	脱学校的

表 1 3 ドイツにみられる多様な教科教授学モデル(Hummel,1995,37)

	スポーツ種目構 想	集中化構想	身体の実験と運 動教育構想	行為能力、意味 構想	能力構想
教授学的主導理 念	・スポーツの習 熟 技術と戦術 (スポーツ種目 プログラム)	・身体的な達成 能力	・個人的な身体 の実験並びに運 動文化	・意味と行為能 力	・スポーツ的能 力と身体的な達 成能力
主要論者	Söll ら	Stieler ら	Funke/Gröbning ら	Kurz ら	Hummel/Knappe ら
事象との関連 (内容レベル)	狭義のスポーツ	身体運動	非スポーツ的な 運動文化	広義のスポーツ	広義のスポーツ
指導方法	閉じられた。 規範的。	閉じられた。 規範的。	開かれた。 非規範的。	多視点的。	弁証法的。 規範的。
学校並びに社会 に対する機能	現状肯定的。 形式陶冶。	現状肯定的。 形式陶冶。	修正的。 批判的。	補完的な。 意味深化的。	実質陶冶と形式 陶冶。

表 1 4 教育的学校スポーツ構想のための六つの視点(Balz,1992a,p.19)

スポーツ的な意味	教育的な課題
健康(フィットネス/安寧) 仲間関係(社会性/ゲマンインシャフト) 達成(競技/成果) 表出(表現/構成) 印象(身体の実験/物質の実験) 緊張(危険/冒険)	健康教育 社会教育 自己評価の強化 美的教育 知覚能力の発達 体験教育的視点の強調

#### 14. スポーツ種目型カリキュラムから脱スポーツ種目型カリキュラムへの流れを方向づける教育的責務 という問いかけ

先述したように、1980 年代後半以降のドイツの学校スポーツは、自らの存在根拠をより明確にする

ことを要求される状況に陥っているという(Roller,1997,1)。そして、この問いに一定の示唆を与えるべく、雑誌 Sportpädagogik の 1997 年 1 号では次の論議が展開されている。

Baumann は、まず、学校スポーツの新たな構想を生みだそうとする試みが、急激な社会変化を一様にその根拠として挙げていると指摘する。しかし、このような試みは、結局はそのような変化を生み出した要因や主体、客体の問題に何ら触れないが故に、同じことを繰り返すのみに過ぎないという。しかも、次世代が克服していくべき諸問題を解決していくために学校という制度が何をなしえるのか、という検討も進めていないという。これに対して、例えば、Bielefeld の実験学校の主導者であった von Hentig は、学校の担うべき課題を次の 6 点から指摘したという。

- 1) 学校は、生徒達が社会生活を営めるように準備していくという課題を持つ。
- 2) 今日の我々の生活を取りまく重要な問題は、異なるもの、多元主義、変化との交流である。
- 3) さらに困難な問題は、共同体内で生活することである。学校は、個人が自らの長所や価値を経験できる場所でなければならない。
- 4) 学校が生活空間であるとするれば、そこでが全体的な発達が発達保証されなければならない。記憶力や思考力のみが発達させられるということではならない。
- 5) 学校は、家庭と社会をつなぐ架け橋でなければならない。
- 6) 学校では有用な知識、能力が伝えられなければならない。

子ども達が労働の世界へと生産的に参加できるようにすべきであるというのであれば、民主主義に参加できる能力を保証していくべきであるといえる。また、子どもの要求や期待に応えていくことが必要であると言うのであれば、彼等が自らの行動に責任を持てるように保証していくことが必要になる。そして、このような指摘は、他方で、大人の権力の貸与という問題を生み出すことになる。しかし、このような視点からの論議は、今日まで軽視されてきたという。そして、このような論議を抜け出すために彼が指摘するのが、新たに構想されるべき、あるいは構想し得る学校に対して学校スポーツが成しえる貢献とは何かという視点からの論議であるという(Baumann,1997,10)。そして、このような立場から学校スポーツの発展に向けて検討すべき課題として彼が投げかけた疑問が、次の 10 点であった。

- 1) 子どもや青少年が単なる要求の提示者ではなく、真の主体となれるようにするには、学校ではどのような運動、スポーツ並びにプレイが営まれるべきであるのか。
- 2) 運動、プレイ並びにスポーツは、個人並びに社会の価値ある将来に必要な能力保証に対して何をしえるのか。
- 3) 過去の学校スポーツが真の学校スポーツになりえるには何が必要か。運動、スポーツ並びにプレイは自己発展する学校というシステム内でどのような新たな位置づけを与えられることになるのか。
- 4) 子どもや青少年の生活において運動とメディアの間にどのような新たな関係を生み出していくのか。
- 5) どのようにすれば学校スポーツの中でジェンダー問題を新たに、より好ましい形で扱えるのか。
- 6) 学校内で全人が問題にされるようになるために学校スポーツは何ができるのか。
- 7) スポーツが社会に及ぼす影響並びに社会がスポーツに及ぼす影響はどのように捉えることができるのか。また、決定能力はどうすれば発達するのか。
- 8) スポーツ教師という職業のイメージを改善するにはどうすればいいのか。
- 9) 運動と関連した学校教育の内容をどのようにすれば多様化しえるのか。
- 10) 新たな要請に教員養成や継続教育に即座に反映されていくにはどうすればいいのか。

なお、これら 10 点の疑問提示の後に、学校スポーツの変革の鍵を握っているのはスポーツ科学や教育政策ではなく、あくまで実践に関わっている人々であることが指摘されている(Baumann,1997,13)。

これらの一連の疑問提示の中で、成人教育に対して身体のもつ可能性が注目されていることや自分や他人の身体と意識的かつ責任ある形で関わるものとして社会学習が注目されていること (Baumann,1997,11)にも目を向けるべきであろう。それは、「スポーツを通しての教育」という発想や教育目標実現のためのメディアとしてのスポーツという発想が人々の関心を引いていることを示している。他方で、そこではまた、単に学校スポーツが学校や社会のスポーツの要請を受け入れるという視点のみでなく、学校教育の理念実現や学校外のスポーツの抱える諸矛盾解消に対して学校スポーツは何ができるのか、という視点も設定されている (Baumann,1997,12)。

この提案の後に展開されている Balz を初めとする編集者間の論議では、次のような論が展開されている。

まずは、その冒頭では、Sportpädagogik という雑誌が何を目指してきたのかがそのテーマから総括されている。そしてそれは、かつてのスポーツ教授学への代案提示や固定化した授業への代案提示を試みてきたと総括される。また、運動の中での世界との対話の中で、また、教師と生徒の間の理解を通して発達させられることになる自らの身体との自己決定や、それとの有能かつ責任ある関わりを促す立場を取ってきたと総括されている。具体的には、次の3点がその特徴としてあげられることになる。

- 1)主体志向と身体志向 (Subjekt- und Leiborientierung)
- 2)スポーツ批判と運動志向 (Sportkritik und Bewegungsorientierung)
- 3)理解志向と問題志向 (Verständigungs- und Problemorientierung) (Balz,1997,14)

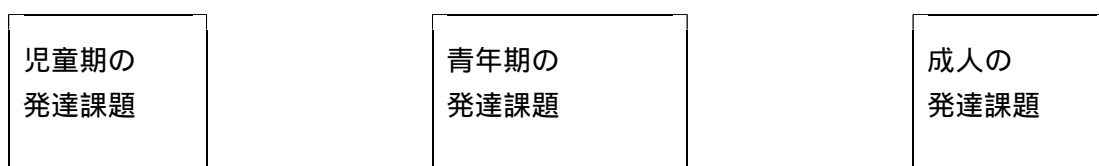
これら三つの立場はまた、実践への影響力を求めた同誌の方針の産物であったという (Balz,1997,14)。また、このような試みや今日的な状況を前提にすれば、動きのある、健全で好ましい学校像の提案に向けて必要な検討事項として次の5つの視点が提示されている。

- 1)教育構想 (教育とは何か)。
- 2)発達構想 (発達とは何か)。
- 3)スポーツ構想・運動構想 (スポーツや運動とは何か)。
- 4)学校構想 (学校とは何か)。
- 5)ジェンダー構想 (性とは何か) (Balz、1997、14-25)。

これらは、個別には次のように説明されている。

教育とは何かという問いかけに対しては、(1)個人的関係内で誰かに「教育されること」(狭義の教育)、(2)他人とはあまり関係なく「自ら教育すること」、(3)状況により無意識的に教育されること(広義の教育)の三つの考え方があるという。彼らは、ここでは、他人の呼びかけに対して対話的に自ら応えていくという意味での自己教育 (Selbsterziehung) という発想を教育構想の中核に据えるとしている (Balz,1997,14)。

発達に関して言えば、個人は一方で個人の内的、生物学的現実と取り組み、他方で外的な、社会経済的現実と取り組むという、自らの行為の中で発達するとの立場をとる。したがって、発達とは、行為の成果 (Handlungsgeschichte) ととらえられることになる (Balz,1997,17)。なお、このような発達観に基づく発達課題 (Entwicklungsaufgabe) は、個人の能力と社会的、文化的要請のバランスの中で設定されることになる。それを示したものが、図 である。



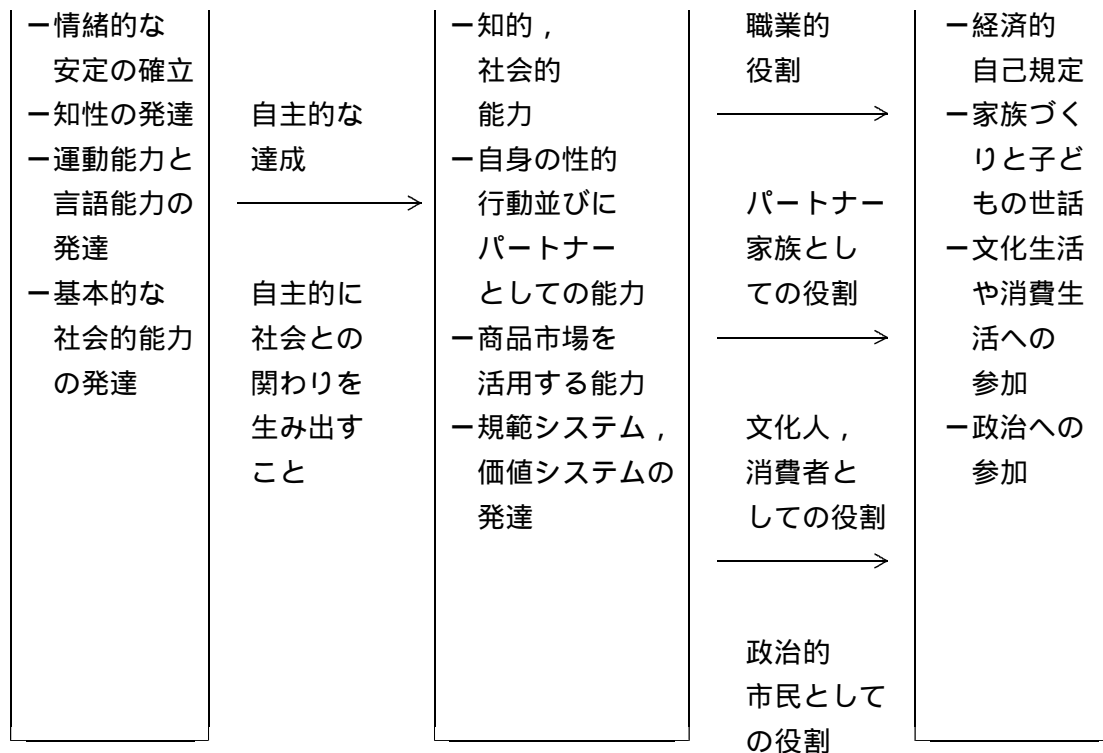


図 三つの生活段階にみられる発達課題とその間に通過する過程 (Hurrelmann,1994,47 参)  
(Balz,1997,18)

また、図 で示された発達課題対して運動、プレイ並びにスポーツが関与し得る貢献は、次のように説明されている。

子どもは、自らの感覚を通して自分自身並びに環境世界を知覚することになる。しかも、その際には、触覚や運動感覚が見たり、聞いたりする感覚以上に重要になる。身体の経験が、人やものに関わることを学習していく際の基礎を培うことになる。情緒的な安定は、人に対して肯定的に関わることや環境世界からの要請を克服していく際に生みだ出されていくことになる。情緒的な強さを身につけるには、自分自身の行動に肯定的になれる経験が重要な役割を果たすことになる (Balz,1997,18)。また、Scherler がモノの経験と名づけたモノの世界との関わりは、子どもの内的世界の確立とともに運動性知性を生み出すことになる。そして、運動性行為は認識の発達（知性）をもたらすことになる。さらに、モノの性質やその操作性について知らせるのみではなく、それらの社会的な意味についても知らせることになる。特に、運動遊びや球技を通して社会学習のもつ可能性が多面的に記載されてきている (Balz,1997,p.19)。

青年期には、個人的なアイデンティティーと社会的なアイデンティティーのバランスの中で自己のアイデンティティーが形成されることになる。この段階では緊張状態としばしば見られる探究行動が特徴的である。そして、この時期には家族から離れ、自分達のグループが生み出されていくことになるし、性的な役割行動の受容が一層促進されることになる。また、この時期には、進学等の問題もからみ、身体的な欲求や感受性に対する制約が大きくなる。そこでは、成人した人々の身体がこれから成人していく人々の身体モデルとして登場することになる。したがって、自己の身体に対する関係を意識的に生み出していくことは、この方向付け期における自己確認に貢献することになる。そして、このような事情を考慮すれば、この時期のスポーツ授業は、一方でその内容を選択する際に、青少年のアイデンティテ

ィーの形成への貢献という視点を持たなければならないことになるし、他方では、それが批判的検討の対象、克服を試みるべき障害、変化を試みる意図として活用されるべきであるために、青少年からの申し出は批判的に処理されなければならない。この緊張関係の維持は、人格形成にとって極めて重要である。他方で、彼等の生活世界がメディアやコミュニケーション技術に取り囲まれていることを見過ごしてはならない。モノの経験はヴァーチャルな経験に代わられてきている(Balz,1997,19)。それは、特に触覚や嗅覚といった、直接的な身体経験が制約されるようになってきている。そして、このような状況を前にする時、スポーツ授業では、一方では、益々広がっているモノの経験とヴァーチャルな経験の溝、身体的に獲得された能力と抽象的な想像力との溝を考慮しながら、それを埋めていく道を模索することが重要になってくる。他方では、主体の自律性を確立していくために、メディア教育のような、学校スポーツに関連したプロジェクトで青少年の新たな能力や知見を保証していくべきである。さらに、発達が基本的には強制されるものではなく、個人の行為の中で生み出されていくものであるとの立場からすれば、ダイナミックで多様な社会という発想を前提に、個人の問題解決能力や新たな状況の創造能力を発達させていくことが求められる。そして、運動教育、プレイ教育、スポーツ教育は、この点に極めて重要な位置を占めている(Balz,1997,p.20)。

学校スポーツは、全生徒のために行われるものである。この点を前提として話を進めようとするれば、トレーニング学や運動学、スポーツ医学や具体的な方法論等のスポーツ科学の知見の何をどのように活用するのかが問われなければならない。また、スポーツとは何かという問題が内容問題の中核に据えられることになる。そして、学校スポーツにおいてスポーツの伝統との関連性を意識するというのであれば、そこでは規格化された運動の形態ではなく、運動の意図に目が向けられなければならない。その必要性は、器械体操を例に取れば明らかであろう。例えば、器械運動で要求される技術的課題を要求することは、大部分の生徒には不向きである。なぜなら、その獲得に必要な長年にわたる体系的なトレーニングを受けていないためであり、学校ではそのために必要な時間が保証されないためである(Balz,1997,20)。なお、このような主旨の学校スポーツにとって重要な運動とは、現象学的な自己運動の考え方である。それは、運動を常に、個人にとって重要な運動状況に対する意味と関連した自発的行動と捉える運動観である。このような考え方は、知覚と運動の関係が双方向的であるとの認識を生み出す。そのため、運動の正否の判断は、単なるメカニズム的な観察を越える際に初めて可能になると指摘されることになる。したがって、それは、例えば、跳び箱を跳べない子どもに対しては、その不安に対する治療的措置を取るよりも、新たな運動経験を与えることを通して運動状況に対する認識を変えることが必要であるとの認識を生み出すことになる。そして、このような運動の意義を重視するとの運動観に立てば、規範化された動きを一律に求めるのではなく、運動の意義(Bewegungsbedeutung)へと方向づけられた教授学的改変(didaktische Transformation)が求められることになる(Balz,1997,21)。例えば、跳び箱での跳躍で言えば、跳躍し、床から完全に身体が浮き、支持跳躍後に着地することが、その主たる意義であり、跳び箱を跳びこすることはそれには該当しない。したがって、教師は、子ども達はその主たる意義に実際に触れられるようなアレンジを求められることになる。例えば、ミニトランポリンを使って身体を伸ばした状態で跳躍し、ウレタンマットに着地するといったアレンジである。器械体操の授業の関心は、特定の器械運動の運動形態(跳び箱での開脚跳び、ミニトランポリンを用いて前方宙返り)を教えることではなく、むしろ、器械体操の主たる意義を子どもの能力や欲求に即して教えることである。個人の行った動きの妥当性は、それが超個人的な運動の意義にどの程度即したものであったのかによって判断されることになる。なお、オランダの指導要領では、対話的な運動構想(das dialogische Bewegungskonzept)を志向する中で、「活動領域(Aktivitätsgebieten)」と「意義領域(Bedeutungsgebieten)」



を関連づける試みが示されている。例えば、器械体操では「跳躍すること」「振ること」「バランスを取ること」という三つの意義領域が設定されている。陸上運動では「走ること」「跳躍すること」「投げること」という三つの意義領域が設定されている。例えば、「跳躍すること」という意義領域は多義的である。したがって、個々の活動のコンテキストに即してそれが決定されることになる。例えば、器械体操で言えば、身体の軸を中心とした回転を伴う芸術的跳躍であり、陸上運動であれば距離や高さの獲得を目指した跳躍である。確かに、このような試みがようやく見られるようになったばかりである。しかしそれは、従来のスポーツ授業を教授学的改変という意味で発展させていくことを助けることになる。もっとも、そこでの経験や学習は、スポーツの伝統を無視するものではない。むしろ、運動の意義の共通性や関連性に集約していくものである。そして、このような試みを通して、個々のスポーツ種目の限界を越えて、運動実践を教育学的に根拠づける視点が生み出されることになる(Balz,1997,22)。

学校とは何かという問いを検討する際に中核におかれるのは、教師と生徒の関係である。しかし、それは、両者の総合作用にすべての効果が帰結することを意味しない。それは、学校という環境によっても影響を受けることになる。具体的には、それは、他教科や休憩時間、あるいは学校行事における成長期の子ども達の運動欲求や身体性の扱われ方に左右されることになる。その意味では、教師の教育的営みは学校生活の生み出す社会的コンテキスト内で機能することになる。また、教師と生徒の関係は、状況依存的である。しかしそれは、単に時間的、空間的条件等の授業の組織的コンテキストのみの話ではない。学校が社会に対してどのような関係をもっているのかによっても規定される。そして、隠れたカリキュラム(Balz,1997,23)のこのような姿を明らかにすることになり、学校に対する第一の要求であろう。そして、このように、学校全体の教育機能を問題にするのであれば、すべての改革の努力は、教育環境の確立に向けられるべきだということになる。そして、その際には、スポーツ授業における教授、学習過程に目を向けるのみではなく、学校で示されている生徒の身体観や運動する人間という人間観の受け止められ方が問題にされるべきである。しかも、生徒の身体に対する要求が社会に見られる身体観の反映であることも見過ごすべきではない。したがって、スポーツ教育学的な努力が、単にスポーツ授業においてのみ自己運動を求めるというのでは空文に終わることになる。「行動の中で世界を知ること」を学ぶ(Welt-verstehen-Lernen in Aktion)は、単に授業における知識の与えられ方を変えるのみではなく、学校の日常生活そのものを変えることになる。「動きのある学校(die bewegte Schule)」構想は、このような主旨の中に位置づけられる。ここでは、スポーツ授業は、単に学校における運動不足を解消する機会として機能するのみであってはならない。ここでは、運動空間や休憩時間の使い方、さらには知的教科の授業におけるなどに経験や行為志向の学習に対してスポーツ教師が積極的に提案していくことも求められる。また、動きのある学校の実現には、スポーツ教師のみならず、学校全体、さらには地域との関係づくりが求められることになる(Balz,1997,24)。それはまた、学校を開かれたものにしていくことを求めることになる。しかしそれは、また、学校文化を経て都市のサブカルチャーが発展することをも意味する。学校文化が共同体の中に反映されていけばいくほど、学校行事が学校外の生活との関わりをもつことになっていく(Balz,1997,p.25)。

性差は社会的に生み出されている。そして、それを促す契機は、社会の中に多々見られる。ところで、今日行われているスポーツ場面では、そのような意味での性差は、一見見られなくなっている(Balz,1997,26)。しかし、現実には、それは現として存在している。したがって、学校スポーツが社会のスポーツと同じものを目指すのであれば、そこでは男女の平等が保証されなくなる危険がある(Balz,1997,26)。したがって、性による不利益を被った際にはそれを細くしてくれるという意味で男女が等しく促進される運動教育が求められる。そして、そのような運動教育で設定可能なテーマが、力、

空間、時間、客体との関わり、身体的な自己表現である。また、その取り上げ方は、一人、共同並びにともに行うことの三つがある。しかし、現時点では、人間学的に根拠づけられた性の問題を越えるという陶冶課題へと方向づけられた実践報告は数少ない。したがって、この構想の内容に関する教授学的示唆を与える際には慎重でなければならない。また、今日の学校では、男女共習のスポーツ授業の中で性と関連した運動教育を実施することは難しい。将来的には、教科や時間割の枠の制約が緩められなければならないし、学校内のヒエラルキー、スポーツ種目やスポーツ空間の制約、一面的なスポーツ素養を備えた教師の限界といった問題を解消していかななければならない(Balz,1997,27-28)。

ここで、身体志向的であることを自らの信条とする雑誌が、1970年代末から出版されてきたことの意義を見過ごしてはならない。しかも、その雑誌に Funke らの Bielefeld Laborschule でのカリキュラムづくりの試みが身体の経験(Körpererfahrung)という名辞と共に1980年に登場することになる。

また、ここで示された発達課題における身体の位置づけの違いにも目を向ける必要があるだろう。児童期における身体との関係づくりと青年期におけるそれとは当然異なり得るのであり、したがってスポーツがそれに対して担う役割もまた異なることになる。しかも、自らの身体との関係づくりは、単に私と私の身体の問題ではなく、常に文化や社会、他人の身体との関係の中で生み出されていく。

これらの論点を踏まえるとき、学校が社会的コンテキスト内で隠れたカリキュラムを発揮していることをまずは認めること、そして、そこには社会にみられる身体観の影響が無視できないこと、したがって、スポーツ授業における教授、学習の問題に留めるのではなく、学校全体の教育環境を変えていく努力が必要になると指摘されることになる(Balz,1997,24)。

## 15. 1980年代以降の改訂指導要領の特徴－設定される視点としての「スポーツを通しての教育」－

### 15.1. 指導要領改革の動向

上記の論議が展開されていく中、1990年代に入り、ドイツでは指導要領の改革期を迎えた。しかし、それへの対応は州により異なる。現在提示されている指導要領には、次の三つのタイプがみられるという。

- 1) 革新的な新規の改革(特に、旧東ドイツ諸州)
- 2) 根本的な修正(例えば、Hessen と Bayern)
- 3) 一貫した継続的修正(来るべき Nordrhein-Westfalen) (Balz,1996,3)。

しかし、それらの間には、次の3点の共通点がみられるという。

- 1) 教育学的要請の強調。学校スポーツの目標を、改めて、教育的意図と関連の中でより一層強調する。それは、一方では、学校での授業や教育的営み全体に課される責務との関連の中に置かれるとともに、他方では、教育全体に対する貢献という関連の中で健康教育、社会教育、環境教育といった、スポーツ教育学の設定する目標を強調することになる。
- 2) 内容的な開放性。古典的なスポーツ種目へのこだわりが崩壊し、運動、プレイ、スポーツといった内容を提供する領域が拡大している。
- 3) テーマとの結びつき。方法論を切り離すのではなく、それが目標と内容を有意味に結びつけるという点に意義を認める。そのため、授業のテーマと例えば、健康教育といった、それに基づくスポーツ種目の解釈が有意義がものとされるようになる(Balz、1996、2)

もっとも、このような三つの傾向がいずれの州でも同程度見られるわけではない。

このような動きの背景には、学校スポーツに対する関心の高まりがみられる。そして、それを生みだした要因が、スポーツ教師新規採用への要望であり、陶冶領域の再編に向けての動き、さらにはスポー

ツ教育学内部に不可避免的に生じてきた思想的回帰の動きであった。それにより、教科教授学内で指導要領作に関する幅広い論議が活性化していったという(Balz、1996、1)。それは、当然、時代の要請に応じた改革と捉えることができる。そのため、指導要領改訂に関しては、現在、次の課題と可能性を課かえているという。

- 1)指導要領の作成(多様なグループの関与等)
- 2)指導要領の形態(ポリウム、内的統一性等)
- 3)教員養成と指導要領(合否、自主的な継続教育等)
- 4)指導要領とその外的条件(教員の採用状況、物的、空間的条件等)

さらに、学校スポーツの日常内でそれを実施に移す際の課題や学校内における教科としての位置づけ、教員の養成と継続教育の問題が残されているという。そこでは、特定のスポーツ種目ができる能力を保証していくことが、もはや目的足り得ないと明言されることになる(Balz、1996、7)。

このような論議を反映して、指導要領の記述を分析する際にも教育的な可能性を明らかにしていく視点が設定されている。例えば、Balz(1996,13-14)は、1)達成教育(Leistungserziehung)、2)健康教育(Gesundheitserziehung)、3)知覚教育(Wahrnehmungserziehung)、4)表現教育(Ausdruckserziehung)、5)社会教育(Sozialerziehung)、6)アドベンチャー教育(Wagniserziehung)、7)その他(Residualkategorie)という7つの視点を設定し、ドイツ諸州の指導要領を分析している。

では、今日のドイツではどのような指導要領が提示されているのであろうか。

## 15.2. 目標観の検討－「通しての教育」と「中の教育」の二つの顔

資料編表2は、今回検討の対象とした一部の州の指導要領に掲げられた目標に関する記述一覧である。これを手がかりとすれば、教科の目標が、「通しての教育」と「中の教育」の二つの顔を与えられていることがまずは確認できる。一つは、文化としてのスポーツの教育的意味と形態の多様性の保障とその批判的再生を求める目標である。他の一つは、教育的課題実現のためのメディアとしてのスポーツの機能を強調する目標である。しかも、この二つが矛盾するものではなく、スポーツが本来備え得た可能性として位置づけられている点が特徴的である。

前者の典型は、NRW や Schleswig-Holschteim、Niedersachsen に端的に現れる。そこでは、スポーツ文化への開示と発達促進、人格形成が明確に謳われている<sup>注 2))</sup>。具体的には、身体の経験や表現、冒険、達成、共同、健康といった多様な意味が提示されると共に、そのような多様な意味を備えたスポーツが自己の身体、モノ、他人との関わりを生み出し、個人の人格形成に寄与し得るとされている。

後者の例は、多様に示しえる。NRW のように、学校段階の課題との関連を強調するケースや Bayern、Schleswig-Holschteim のように、国際理解や環境問題といった、教科の枠を越えた指導を求める指摘である。このような動きは、実は、NRW の改訂過程にもにもみられた。そこでは、健康教育、異文化理解、ジェンダー教育、環境教育、安全教育に学校スポーツが寄与し得ると指摘されている(Aschebrockm1997,43-44)。

これらはまさに、スポーツの多様な意義を前提に、それを相対化しえる批判的能力の育成を志向した、スポーツの行為能力論をめぐる論議(岡出、1997)を明確に反映した目標観だといえる。それは、また、'90年代に登場したスポーツ科の指導要領が、スポーツそれ自体を今日の改革を求められている学校で学ぶに値する文化財であると同時に、子どもたちに多様な学習の機会を提供するメディアとして位置づけていることを示している。また、教科の枠を越えた学習の実施といった学校教育全般に求められていた教育改革に向けての要望と学校スポーツの改革に向けて示されていた要望に答える試みとみることができ

る。

### 15.3. 内容領域の編成論－脱種目主義と教科の枠を越える学習の可能性の強調－

では、このような二面的な目標実現を保障する内容領域論とはどのようなものであろうか。かつて、Blaz(1995,39)は、内容選択に際して複数の立場が設定可能であるとた。1)主導理念(Die Leitidee)、2)生徒(Die Schüler/-innen)、3)事象(Die Sache)、4)社会(Gesellschaft)、5)学校(Die Schule)がそれである。この指摘を踏まえれば、'90年代の改訂は、単一の選択基準ではなく、これらが複合したものであったと指摘できる。さらにそれは、一方では学校教育の担う課題との関連を強く意識している。他方では、スポーツ種目ベースの内容領域編成からテーマやスポーツの教育的意味や教育的意味との関連を意識した学力観への移行を前面に押し出した教科内容領域編成と特徴づけられる。そのため、結果としての技能習熟のみではなく、スポーツを行ったり、見たり、組織するために必要な知識や社会的行動といった、スポーツに関与する立場や意味の違い、学習メディアとしてのスポーツの機能を意識した、脱スポーツ種目的な内容領域編成がみられるようになってきている<sup>注 2)</sup>。そこでは、種目単位というよりはスポーツの意味をテーマとして掲げる教科内容領域編成が目につくようになってきている。さらには、学校段階による内容領域構成原理の違いを見いだすこともできる。

スポーツに関与する立場や意味の違いという観点からみれば、NRW、Schleswig-Holstein、Hamburg、Niedersachsen の領域編成が端的な例と言える。例えば、NRW では、資料編表 8 に示すように、一つの領域に複数の意味が付与されている。また、Niedersachsen では、広範な学校スポーツの課題並びに目標を実現していくためには、経験領域や学習領域に応じた内容領域の構造化が必要であるとしたうえで、各領域は、達成能力の向上と成果の比較(Leistungssteigerung und Leistungsvergleich)、健康(Gesundheit)、競争(Handeln auf Gegenseitigkeit)、美的表現並びに創造(ästhetischer Ausdruck und Gestaltung)、運動体験(Bewegunserlebnis)並びに身体経験(Körpererfahrung)という意味の保証をめざす点で共通していると指摘されている(Das Nidesächsische Kulturministerium,1998,11)。なお、NRW や Niedersachsen の武道では、相手の尊重やルールに基づくプレイという意味づけがなされていることも特徴的である。また、Hamburg の基礎学校の「身体」領域のように、自分や相手の身体知覚のメディアとしてそれが位置づけられているケースもみられる。

他教科の教科内容との関連を意識した学習メディアとしてのスポーツの機能という観点からすれば、Bayern や Schleswig-Holstein のテーマ別領域設定が特徴的である。また、Hamburg の中等段階にみるプロジェクトや体育理論の内容の位置づけも、その例と言える。あるいは、NRW や Schleswig-Holstein、Hamnburg (基礎学校)のように、身体に関する独立した領域設定がみられるようになったこと、しかもその内容が他領域でも位置付くこと、あるいはその基礎となることが謳われるようになったことも、既存のスポーツ種目の枠をスポーツの意味という視点から越えようとするカリキュラム構成(脱スポーツ種目主義)の一例といえる。

なお、このような動きの中、NRW 州では、中等段階 レベルの選択必修スポーツ科の授業と関わる教科の枠を越えた授業の手引き書が公刊されるに至っている。そこでは、資料編表 9 に示した、教科の枠を越える授業のテーマ一覧が示されている。

また、実際に授業を進めていく形態として次の 4 点が紹介されている。

- 1)複数の教科の授業で健康教育や環境問題といったテーマに対して取り組む。
- 2)生物とスポーツ、スポーツ、音楽と芸術というように、複数教科が相互補完的に特定のテーマを扱う。
- 3)同一テーマに関する様々な専門科学の知見を対比させる。

4)ある教科の内容や方法を他教科での検討の対象とする(Landesinstitut,1998,14)。

さらに、教科の枠を越える授業を行う際の組織上の難易度が次の4段階から示されている。

- 1)教科の枠を越える関係を意識しながら、一つの教科で教科の枠を越える内容を扱う。この場合、一人の教師が授業を行うことになる。
- 2)二つの教科を関連させながら教科の枠を越えた授業を行う。例えば、スポーツ教師が他教科の授業も担当しているクラスがあれば、展開できる。あるいは、他教科の教師と歩調を合わせながら授業を行う。
- 3)多数の教科を関連させながら行う教科の枠を越える授業。複数の教師が時間、内容、方法に関して歩調を合わせて行う。
- 4)学校で行う特別行事で行う教科の枠を越える授業(Landesinstitut,1998,15-16)。

加えて、教科の枠を越える授業を実施する際の留意事項が次の5点から指摘されている。

- 1)生徒の関心や疑問を真摯に受け止める。
- 2)知覚や体験、把握することが統一された全体性のある学習を行う。
- 3)自主的な学習を促す。
- 4)コミュニケーションと共同を促す。
- 5)授業を外と内を開く。具体的には、学習の過程や形態を開放的なものにすること、教科の授業を他の教師や学校生活全体に開くこと並びに学校外の生活との関係を生み出すように開くこと(Landesinstitut,1998,16-17)。

もっとも、このことは、スポーツの文化的特性を解体することを意味しない。現状ではスポーツ種目名を削除した内容領域表記とそれを残した表記が混在していたことを見過ごしてはならない。例えば、Niedersachsen や Schleswig-Holstien が完全に種目名を消していたのに対し、Rheinland-Pfalz は種目名を明記していた。そして、その中間に位置付くのが NRW であった。さらに、身体への関与を特徴づける領域を独立領域とするケースとしないケースがみられたことは、その好例といえる。しかし、全体としては競技志向の種目主義を越え、それへの批判的対峙能力の育成やスポーツの多様な意味経験や文化的理解を強調する立場が前面に出されている。ローラースポーツの位置づけや水辺、雪上、氷上スポーツ、乗馬等の位置づけはその典型といえる。ここでは、道具を介して自らの世界経験を広げることが重視されている。NRW、Hessen、Niedersachsen は、その好例といえる。さらに、教科の枠を越えた目標や内容領域の関連性に関する指摘にしても、スポーツに対する理解を前提としていることも見過ごせない。例えば、スポーツの中の環境問題といった視点である。その意味でこれらは、基本的には、個々の種目間をクロスする技術、戦術、規範という意味での種目枠を越えた教科内容を前提としつつ、スポーツのもつ教育的な意味と機能の多様性を強調した内容領域論であるといえる。

なお、具体的なカリキュラム作成時の手がかりとなる各領域の時間配分に関しては、Saarland 州に指導要領が示唆的である。同州では、毎学年同じ種目を実施するのではなく、年度を空けて教える種目を指定している。また、12 時間を 1 セットとして単元の長さも変えている。そして、配当された時間数に応じて達成すべき要求水準を変えている。また、Hamburg や Waden-Württemberg のように、自由裁量の時間を設定している州がみられることも特徴的である。さらに、複数の種目を提示し、選択の余地を認めていること、性により配当時間を変えていることも特徴的だといえる。加えて学校段階に応じて配当された過当たりの時間数の異なる州がみられることも指摘しておきべきであろう。基礎学校段階の週 3 時間見当が中等段階 になっていくと週 2 時間に落ちていく。Baden-Württemberg,Hamburg がその例である。また、2 時間続きの授業を避けるコメントがみられることも重要であろう。授業時数確保とい

う意図もあるうが、その根拠を刺激の回数確保に求めようとする意図がその背景に読みとれる。

#### 15.4. ニュー・スポーツ導入をめぐる論議

上記のように特徴づけられる'90年代指導要領登場の背景には、NRW州旧指導要領(1980/1981)にみられたような、教育学的理念とその実現に向けての手続きのずれに対する批判、反省がみられた(Aschebrock,1986)。他方で、教科の担う教育的意義が社会的に問われたことや近代スポーツに対する批判がみられたことも見過ごせない(Aschebrock,1995,90)。

ところで、上述した内容領域論が論議され出す契機2点あったという。それらは、互いの関連無しに存在していた。しかし、学校スポーツの内容改革の必要性を強調する論議に関連させられるものであった(Schulz,1994,493)。具体的には、次の2点である。

1)生徒の個性尊重。

2)スポーツの多様化

これらは、個々には次のように説明されている。

1点目の生徒の個性尊重を求める指摘は、学校スポーツとスポーツを無批判に同一視することを問題にしている。それは、学校スポーツの課題を社会で行われているスポーツへの適応に矮小化してしまうことになる。しかし、学校スポーツが生徒を社会で行われているスポーツができるようにしていくことと並び彼らの個人としての発達を促すことをその課題とするのであれば、この二つ目の課題の実現はスポーツ種目の学習によって達成することが極めて困難となる(Schulz,1994,493-94)。それは、スポーツ種目固有の動きの習得を求めることによって多様な運動を経験したり、体験する可能性を奪うことになる。そして、そのような状況を打破しようとするれば、生徒中心の立場をより鮮明に打ち出すこととスポーツ種目固有の動きを越えていくことが必要になる。具体的には、スポーツに対して距離を取ったプレイ的な運動を提供していくこととともに全く新しい運動を生み出していくことが、その打開策として想定できる。しかし、このような考え方、特に第二の発想は、現在行われている運動の姿を重視する立場によって賛同を得られないままであった。ところが、このような状況が近年、変わってきた。学校スポーツを制度化されたスポーツ種目に結びつけることは、もはや教育学的な根拠足り得ないとの見解が示されるようになってきたのである。そして、その背景には、人間の身体の可能性を限定してしまうという批判とともに今日のスポーツの矛盾を抱えた現実が存在している。今日まで信奉されていたスポーツの世界にほころびが出てきたのである。その結果、学校スポーツはそれに対して距離を取り出すとともに新たな方向付けを求められるようになってきたのである(Schulz,1994,494)。

2点目は、伝統的なスポーツ種目の持つ教育学的地位はスポーツそのものの急激な発展によっても脅かされていることから論を展開している。そのような脅威は、スポーツをする目標やスポーツにかかる期待や欲求の多様化現象によって引き起こされている。しかもそれはそのような多様性を反映したスポーツ形態と伝統的なスポーツ種目との競合関係を生み出している。それは例えば高齢者や女性のスポーツ参加の増加といった現象や競技志向のスポーツクラブでスポーツをする青少年の減少という事態をも生み出している。さらにはスポーツクラブ以外にもスポーツを行う機会が保証されるようになってきた。(Schulz1994,494-95)

子どもの発達という視点からの批判にどのように対処するのか。この問題は今日見られるようになった多様なスポーツの形態を学校スポーツに位置づけることによって解消される。それらは極めて限定された形で生徒の身体や運動が形作られる危険を少なくしてくれる。また、個人の運動欲求が満たされたり運動の可能性が保証される好ましい条件を提供してくれることになる。したがって社会で行われてい

るスポーツに参加できる能力の保証と子どもの発達保証という学校スポーツの担う二つの課題を実現していくためには今日見られるようになったスポーツの諸形態に配慮することが必要になるという (Schulz1994,496-97)。

Schulz はこのような状況打開に向けての提案として Balz の提案を紹介している。それは次の案であった。

スポーツ教育学内でもこの問題に関心が払われてきたし、それなりの扱いもされてきた。そして、最近見られたその一例が、Balz らのものであった。彼らは、1994 年に伝統的なスポーツ種目への固執が時代錯誤であると指摘するとともに、内容選択の自由を拡大し、必修の制約を少なくするように提案した。それは、スポーツの中の行能力を志向する学校スポーツは現代的なスポーツの形態を知らせることとそれとの批判的対決を可能にするとの認識からもたらされる帰結であった。しかし、残念ながら、彼ら自身は、伝統的なスポーツ種目と新しい内容の間に見られる溝をどのように埋めるのかに関しては何も提言していない。すでに 1992 年に彼らはこの点に関してより厳密な提言を示しているにもかかわらずである、しかも、その提言は今日でも妥当だと考えられるにもかかわらずである。それは、学校スポーツの種目を、必修種目、基礎種目、流行のスポーツ種目の三つに分けるという案であった。それらに該当するのが、器械運動の基本形態、水泳、並びにゴール種目であった。さらに、各学校は、二つの個人種目（例えば陸上運動と体操/ダンス）、二つの団体競技（例えばバスケットボールとバドミントン）並びにそれら以外のスポーツ種目を一つ（例えば柔道か自転車）を固定し、これら五つの選択必修のスポーツ種目を長期的、重点的に扱うべきであると提案したのであった (Schulz,1994,497)。さらに第三のグループでは、これら以外に体系的に、あるいはテーマ化されるべきスポーツ活動が組み入れられることになる。それらは、例えば、トランポリンやアクロバティック、知球、ユニホック、トライアスロン、フィットネスリング、ウィンタースポーツといったものである。そして、ニュースポーツは、この第三のグループに組み入れられることになる。あるいは、場合によっては五つの選択必修種目として位置づけられることになる。さらに彼は、ニュースポーツを学校に位置づけていくための手続きを次のように提案している。

1) 新たに見られるようになったスポーツの諸形態を有意味で、分かりやすいように体系づける。そして、その際の分類基準になるのが、Kurz が示したスポーツの意味の視点を踏まえた (Balz,1994,19)、次の 6 つの意味である。

- (1) アドベンチャースポーツ種目（冒険）
- (2) フィットネススポーツ種目（身体的能力 / 健康）
- (3) 表現的スポーツ種目（創造性 / 効果的なプレゼンテーション）
- (4) バランスを取るスポーツ種目（運動体験）
- (5) 瞑想的なスポーツ種目（没頭する / 自己知覚）
- (6) チームスポーツ（スポーツ的達成 / 自己企画）

このような基準を設定して話を進めることの必要性は、実は、学校外のスポーツに対して批判的に対峙できる能力保証や学習時における動機付けという観点から指摘されることになる。具体的な種目と切り離して話を進めることは得策ではないとの判断がそこには働いている。そのため、次のように指摘されることになる。

ニュースポーツ種目に対して批判的に対峙できる能力育成という課題は、スポーツの流行を教授学的に解明することを求めることになる。したがって、時代に即した学校スポーツというスローガンは、教授学的な検討無しに学校外で流行しているスポーツ種目をそのまま学校内でコピー的に扱うことであってはならない。そのため、将来の学校スポーツはどのようなものであるべきかを問うべき時期

を迎えている。したがって、その際には、スポーツ種目とは結びつけられていない能力保証プログラムや健康教育や安全教育を通してのそれといったスポーツ種目の枠を越えた能力保証構想がどの程度有益であるのかが検討されなければならない。我々は、具体的なスポーツ種目からの超時代的な切り離しは内容の欠落や魅力の喪失といった現象を引き起こす危険があるのではないかと考えている。しかも、他方では、急速なスポーツの変化は、伝統的なスポーツ種目の意味を相対化し、新しいスポーツ種目を学校に強力に導入することが不可避にしている。その意味では、それらの種目を学校内でテーマ化することが重要になっている (Balz,1994,20)。

2)第二の手続きとしては、一般的な妥当性ではなく、状況に応じた選択を行う。したがって、スポーツの形態を選択する際に用いられた意味という基準は、実際に選択する際の基準の一つに過ぎないことを前提に話を進めなければならない。実際には、生徒の関心や生活といった生徒自身をめぐる条件、空間や施設といった学校自体を規定している物理的条件、教師自身の関心や先行経験といった教師の能力といった条件を踏まえた決定が求められる。さらには、健康教育や社会教育、さらには達成の教育といった、学校スポーツの担うべき広範は教育的課題のテーマ化という視点からその妥当性が考慮されなければならない。

3)さらに、選択した内容に適用する組織形態の選択が重要になる。自発的な参加が許容されることや授業外に提供されることが望ましい。フィット系系のスポーツ種目のみは必修の授業で扱っても問題がない。それら以外のニュースポーツの形態は完全な学習プログラムとして提供するのではなく、生徒が余暇にやってみたいと思う程度の入門的位置づけにすることが望ましい (Schulz,1994,498)。

このような Balz の提案の背景には、学校内のスポーツ授業の担うべき課題に対する彼の認識が見られる。彼は、スポーツ授業は、学校外で行われているスポーツをテーマとして取り上げ、自らの経験を踏まえた立場決定を促すことを通して学校外のスポーツを教授学的に克服させる場として捉えるべきである、(Balz,1994,17)と主張するのである。そして、このような立場からすれば、学校外のスポーツと余暇スポーツの関係は、どのようなスポーツ種目をどのような理由や方法で学校内でテーマ化するか？という視点から検討されることになる (Balz,1994,18)。そして、その結果、次のように、新しいスポーツ種目に対して反省的に対処できる能力の育成やそれを通じたアイデンティティの確立が求められることになる。

一連の新しいスポーツ種目は、今日、学校外のスポーツのイメージを変えつつある。そして、それとの関連を意識するとき、行為能力という理念もまた変革を求められることになる。このようなコンテキストで語られる行為能力とは、多様なスポーツの内容や意味から自分に適した形態を見出し、それを満足できるもの、さらには生活を豊かなものにするように実現していく能力を指している。しかし、現在提示されているスポーツという関連領域の分析は、新しいスポーツ種目の位置づけを無視できないものになっている。したがって、単なる欲求に追随することへの恐れや商業主義、さらには教育学的な任意性に陥る異への畏怖から伝統的なスポーツ種目に固執することは、むしろ後退だと言える。今日の学校スポーツの位置づけるをめぐる論議においては、内容を位置づける視点が拡大されるべきである。そして、そのような拡大が、今日の社会状況や変容する学校という制度のコンテキスト内で新しいスポーツ種目が学校スポーツに対してもつ価値やその機能を示唆することになる。したがって、教授学上の主導理念としての行為能力は、今日的なスポーツの諸形態と対峙することが求められることになる。このような取り組みは、スポーツ活動の多様性や子どもや青少年の欲求に対して目を向けさせることのみではなく、教育学的にも重要な意義をもつ。スポーツの中に見られる変化やその動向は、省察的な立場決定を求めているのである。したがって、その際に学校外に見られる新しいスポーツ種目を単純に学校内



に持ち込むことは、あまりに短絡的である。新しいスポーツ種目の登場というコンテキスト内に置かれた行為能力は、スポーツと批判的に対峙できる能力を求めるものとなる。したがって、学校スポーツの課題は、省察的な行為能力を育成していくことになる。この省察的な行為能力とは、多様な、場合によっては互いに矛盾し合う近代のスポーツや運動の世界の現象形態と取り組むとともに、その際に自らの動機や関心に配慮するだけでなく、それを実現していくことをも指している。ここで言う教育学的な目標とは、単に近代スポーツのシステム内で行為できる能力を保証していくことのみではなく、省察的に、アイデンティティを高めるような自己像を培っていくことをも想定している (Balz,1994,p.21)。

では、このような理念のもとで新しいスポーツ種目を位置づけようとすればどのような手続きが必要になるのか。そこでは、領域設定に関する判断と素材選択に関する判断の二つが求められることになる。そして、この点に関しては、次の指摘が見られる。

バドミントンや柔道、水辺スポーツやウィンタースポーツが採り入れられているとはいえ、ニュースポーツ種目が興隆する状況下では NRW 州指導要領でさえ、もはや時代遅れになっている。実際、ニュースポーツ種目を考慮して、1992 年に示された Bayern 州では、アクロパティックをも含めた巧技 (Bewegungskünste) という領域が設定されている。このような状況下で進められるカリキュラム改革では、選択されたニュースポーツ種目を、現在採用されている種目の整理を進めながら既存の領域に組み入れるといった方法や必修の拘束性を抑えることにより選択の余地を増やし、それによりニュースポーツ種目を位置づける余地を生み出すといった方法が考えられる。しかし、いずれの方法を取るにせよ、取り上げるべき種目を決定する基準が問われることになる。そのような基準としては、以下のものをあげることができる。

- 1) 生徒の実態：生徒の関心や先行経験。身体的諸条件。
- 2) 学校の施設条件：使用可能な空間的条件や器具。学校外でその地域で重視されているもの。
- 3) 教師の能力：
- 4) ニュースポーツ種目に担わせることのできる意味：どのような教育学的な視点をスポーツに担わせることが可能なのか。例えば、冒険的スポーツ種目なのか、フィットネス的スポーツ種目なのか、といった判断。

しかし、学校スポーツで扱う種目の改革という内容選択に関わる諸問題がこれらの提示で解消されるわけではない。実際には、内容選択の基準設定は、単に同年齢の子ども達の行うスポーツとの関連のみからでは処理できない。新しいスポーツ種目を範例的にテーマ化する際には、健康教育や人間関係教育、さらには達成教育といった諸課題という意味での教育学的な意義が問われことになる (Balz,1994,22)。

なお、新しいスポーツ種目を授業で扱う際には、次の 4 点に配慮する必要があることも併せて指摘されている。

- 1) 導入的性格を強調すること。
- 2) 新しいものと古いものを融合させること。例えば、人気がなくなってきた器械体操のようなスポーツ種目であっても、例えばアクロパティックのようにその扱い方の強調点を新たに設定することにより再度活性化させることができる。また、サーキットトレーニングのようなものも自分たちで行うフィットネススタジオといった扱いができるようになる。
- 3) 生徒が主導性を発揮できるようにする。
- 4) 学校外の領域とのコンタクトをもつ (Balz,1994,23-24)。

さて、このような指摘は、基本的には一つのスポーツに複数の意味を認めることを容認することを意味している。また、どの学校にも当てはまる内容など存在しないと立場を求めることになる。しかも、このような発想は、単にニュースポーツの扱いに関してのみではなく、学校スポーツの内容決定全体に適用されるべきであるという。そして、そのような判断の背景には、多様化したスポーツ観とそれを反

映した社会のスポーツ現実が存在する。例えば、実際に社会でそれを行っている者の数が減少しているにもかかわらず、学校内では陸上運動が必修で扱われているといった事態である (Schulz,1994,499-500)。

しかし、この立場は、諸刃の刃という性格を備えている。学校の独自の裁量を求める一方で、そこでの判断が独善的なものに陥る危険も想定できるためである。では、この事態は、どのように回避し得るのであろうか。実は、その基準は、生徒の生活現実や生徒の関心に求められている。その事情は、次のように説明されることになる。

もっとも、このような論議は、何もスポーツ教授学の内部でのみ見られるものではない。むしろそれは、学校の自律性を求める近年の論議全体に見られるものである。匿名の個人に妥当な現実が喪失したことにより、基準化された指導要領に基づく学校教育では、現実に対する責任ある自己決定のできる生徒を育てることはできないとの認識が見られる。したがって、指導要領の拘束力を限定すべきであるとの主張が見られるようになる (Schulz,1994,500)。そのような主張はまた、生徒の直面している現実や経験との関連を生み出すことを学校教育に求めることになる。それは、学習している者の関心を考慮して内容を決定することを求めることにもなる。なお、このような発想は、すでに 1970 年に von Hentig によって主張されていた。彼は、どの生徒にとってもスポーツが同じ意味をもつわけではないこと、したがって、個別化が必要になることを指摘したのであった。しかし、20 年前にはそれを受け入れる体勢が整っていなかった。しかし、スポーツ概念の多様化はそれを受け入れやすい状況を生みだしているだけでなく、それを進める教育学的な必然性を生み出している (Schulz,1994,501)。

すべての学校に妥当な必修の内容設定の放棄と個々の学校に即した内容決定。この要求を具体化していく際には勇気がある。しかし、それは責任をもって取り組むべき課題であろう。そして、その実現の過程に予想できる誤解や誤った方法の採用を避けるためには、不完全とはいえ、次の示唆を与えることができるという。

- 1) 脱中心化とは近代スポーツを学校スポーツから排除することを意味しない。ただ、今日まで見られた一面的な扱いを相対化させていくことを求めるものである。実際、スポーツの多様化を裏づけるデータが示されているとはいえ、伝統スポーツの人気を裏づけるデータも同時に示されているのである。したがって、基本的には、それらへの配慮は必要であろう。また、現実的な施設条件は、今までの扱い方を支持するであろうし、改革に躊躇させることになる。従って、改革には施設の改革も求められることになる。
- 2) 脱中心化の試みは、新しい形態を短期的、表面的に扱うことを潔しとしない。その意図は、スポーツの多様性を学校内で再現することではなく、学校や生徒との関連においてそれを取り上げることにある。したがって、短期間にこころろ扱う内容を取り替えることは否定される。今までと同様に、長期的な扱いも可能なのである。年間を通してサッカーやホッケーをするのではなく、例えばフットボールや野球がなされるべきなのである。学校は、子ども達が多様なスポーツ現実に対して距離を取ることのできる適切な制度なのであり、そのために必要な制度なのである。
- 3) 脱中心化は、新しいスポーツの形態を学校に取り込むという、教授学的な現実主義のみから必要とされているわけではない。それは、学校スポーツが社会のスポーツとの関連を維持するという観点から求められるのである。しかし、その際には、教育学的な意図が問われることになる。その意味では、その決定を促す教育学的根拠が問われることになる。
- 4) 学校スポーツの内容問題に対処する際に見られる脱中心化の試みは、教師の資質の問題にも影響を与えることになる。スポーツ教師は、学校独自のカリキュラムづくりの能力をも求められることになる (Schulz,1994,501-503)。

### 15.5. 各州の教科内容領域編成を方向付けた論議

さて、すでに紹介したように、1970年代末には、スポーツ種目中心に構成された NRW 州の指導要領に対する批判が示される。Brodthmann らの示した初等段階におけるそれへの批判は、つまるところ、スポーツ種目を教えることの教育的意義とは何かという問いかけであったといえる。そして、Funke らの身体の経験志向の試みも、その意味では同じ流れの中に位置づけることができる。Kurz の教授資格論文、「学校スポーツの要素」が提出されたまさにその時期に、実は、学校スポーツの教育学的意味に対する問いかけが始まっていたといえる。

それから 10 年。ドイツにおいても健康教育という視点から学校スポーツの存在意義が論議されている。例えば、医者、スポーツ教育学者並びに心理学者が集った第二回ガンダースハイムシンポジウムでは学校スポーツがテーマとされたが、そこでは学校における効果的な健康教育の促進が学校スポーツの課題であるし、学校スポーツはその中心的機能を発揮することが期待されているとの認識が示されている (Groher,1994,7)。また、改訂が終了し公布された NRW 州改訂作業の一つの契機が、1987 年以降に進められているスポーツカリキュラム実施、発展に向けての第二次段階に見られた健康教育を重視する動きであったという (Hüber,1995,407)。

実際、新 NRW 州の指導要領改訂作業においては、健康教育領域の位置づけをめぐるカリキュラムの部分修正が進められてきた。その結果、特にスポーツ種目志向のカリキュラムに対する疑問が示されるようになってきたという。それはまた、近年、特に小学校において運動教育 (Bewegungserziehung) という名辞を用いることにより、今日までに見られた教科観が疑問視されるという状況を生みだしているという (Hübner,1995,407)。

このような動きの中で、内容領域の編成に関して次のような提案がなされるようになっていく。

- 1) 多様なスポーツ種目にできる限り効果的に導入するためにスポーツの行為能力を目標とする、一面的スポーツ種目プログラムの位置づけを低くする。
- 2) スポーツの指導要領を方向付けているスポーツ種目重視の構造を、範例的に問題を志向する取り組みやテーマを志向する取り組み、さらにはスポーツ種目の枠を越えたり、スポーツ種目に依拠しない資質の補償を目指す試みによって補足すべきである (Aschenbrock,1995,203)。
- 3) これとは異なる学校スポーツの内容構想は、次の三つの観点から可能になる。
  - (1) スポーツ種目のレベルの上に教育的な目標群を設定する。それは、広範な資質から導き出されるところに教科枠を越えた取り組みを可能にする。
  - (2) スポーツ種目レベルの下に、その基礎として一般的な運動教育並びに身体教育を位置づける。それは、運動、プレイ並びにスポーツの領域で必要になる基礎的能力を想定したものである。
  - (3) これらの中間レベルに位置するスポーツ種目を、達成すること、形成すること、プレイすることといった、陶冶論的カテゴリーに関連づけるように、新たに構造化していく (Aschenbrock,1995,204)。

なお、このような要請は、初等段階の内容論を特に密接に関連しながら展開されている。そのため、子ども達の発達阻害を踏まえるならば、内容の選択、確定、構造化に際しては、スポーツ種目の枠を越えた諸原理を考慮することにより、今まで以上に教育的要素を全面に位置づけるべきであると指摘されている (Aschenbrock,1995,205)。

では、このような指摘の中ではスポーツ科の内容領域論に対してどのような提案がなされていたのであろうか。以下では、特に脱スポーツ種目的な構想が端的に観られるという観点から、運動を核に据えた構想、幼稚園段階、初等教育段階の構想を確認した上で、各州の改訂過程にみられた論議を検討して

いく。

### 15.6. 運動教育の領域構成論

ドイツのスポーツ教育学内では、運動という名辞は、明らかに近代スポーツに対する批判的文脈の中で用いられている(Erdmann,1999,GröBing,1993)。ドイツにみられる近年の運動教育という名辞の使われたかもまた、この文脈内に位置づけられる。運動教育や身体を経験志向の主張にみられた、学校を開かれたものにすべきであるという主張は、スポーツ教育学サイドでも見られた。しかし、それらは、スポーツ授業に限定した発言であったという。

他方で、開かれた学校を求める動きは、学習目標や方法論を確定し、その恒常的な達成状況の管理を求めた 1970 年代のカリキュラムへの抵抗運動だと言える(Zimmer,1995,63)。その結果、異なる子ども像が示されるようになっていく。すなわち、自主性への信頼、活動性やレディネスへの信頼、自ら責任をもって学習に取り組むこと、さらには、自主性といった教育目標をユートピア的な遠い目標と見なすのではなく、自主的な学習を授業の方法として位置づけるようになっていく(Zimmer,1995,64)。

他方で、学校教育の内容やそれを獲得する形態の修正を求める論議は、身体を経験や感覚の経験が(Körper- und Sinneserfahrungen)が子どもの生活現実に不可欠であるにもかかわらず、今日の生活現実ではそれらが軽視されていることを問題視しているという(Zimmer,1995,64)。

このような今日的な子ども像を前提にすれば、授業の変革やスポーツの変革を求める根拠は、次の 4 点に集約される子ども像によって特徴づけられる。

- 1) 同じ子どもは一人もいない。学習や発達に関わる前提条件の異質性。
- 2) 子ども達が自ら動きたがっている。自主性の前提条件としての自己活動性。
- 3) 子ども達は自分自身で判断できる。有意味な行為が自己責任を向上させる。
- 4) 学習時、子ども達は全身を使いたがっている。学習は、全感覚の活用を必要としている(Zimmer,1995,64)。

さらに、この主張では、運動の教育メディアとしての性格が強調されることになる。すなわち、運動は経験を媒介するメディアとして他の教科の学習の対象にもなりえるというのである(Zimmer,1995,68)。しかも、今日では、知覚障害が多くの子どもの学習障害を引き起こしている。そして、そのような状況を踏まえれば、教室での授業や学校生活においてより多くの運動が行われるべきだということになる。

他方で、運動そのものをテーマとして設定することもできることも指摘されている。例えば、役割遊びや表現遊び、脱力練習のように、身体や身体のもつ表現性の可能性並びに言語形態に関するテーマは、感覚の担う機能や意義と同様、重要なものである。そのため、教科枠を越えたプロジェクトでは、運動器具といったテーマ設定も可能になる(Zimmer,1995,69)。

さらに、このような運動の位置づけは、子どもの運動生活の批判的再生産を明確に意識した授業の在り方を求めることになる。次の指摘である。

教師自身の子どもの運動に対する理解が、文化的に限定された運動やスポーツの考え方の影響を受けている。しかもそこには、制度化されたスポーツやメディアや商業化による、隠れたカリキュラムが、子どもの遊びや運動に影響を及ぼしていることも見過ごせない。しかし、教師は、このような社会的制約を受けたこの種の生徒の期待を越えていかなければならない。学校は、運動に対する理解をスポーツ的なそれに限定してしまうものであってはならない。なお、生活に密接しているとは日常的に行われているものを持ち込むことのみを意味するものではない。それは、日常生活見られる一面的な負荷に対抗

するものでもなければならぬ。それはまた、子ども達の経験世界の拡大に寄与し、自分の身体と関わる多様な可能性を提示するとともに、メディアの世界が開く固定的観念に陥ることを避けなければならない(Zimmer,1995,70-41)。

このような考え方に立てば、スポーツ授業のテーマは、次のように設定されることになるという。

- 1)教師と生徒がともに理解したものから出発する
- 2)将来的にはスポーツ運動性習熟を保証することになる、できる限り基礎的、かつ多様な運動経験を容認する。
- 3)子どもの関心を考慮する。しかしその幅は広がり得るし、それに新たな意味を負荷することも可能である。
- 4)自分自身で決定すること、徐々に難しくなっていくこと、さらには重点化を認める。
- 5)個性の尊重と集団への所属のバランスを取ること。
- 6)少なくとも一部は生徒の日常生活に採り入れられる可能性があること(Zimmer,1995,p.71)。

もっとも、実際には、日々のテーマが設定されるのみに終わることが多い。しかし、能力や習熟向上を保証するためには、必要な長期的展望のもとでのテーマ設定が必要になる。なお、授業を子どもの欲求や関心に関わられたものにするには、内容の任意性を意味しない。無数に近く存在する子どもの運動を識別するラフな基準としては、次のものがある。

- 1)自分で動くこと、あるいは自分で前進すること。その際には、空間内で身体が様々な場所に移動したり、姿勢が変わったりする。例えば、走、跳躍、回転、前転、すべること。
- 2)器具を前進させたり移動させる。例えば、引くこと、運搬すること、持ち上げること、転がすこと。
- 3)器具で自分で動くこと。例えばぶら下がることや支持すること、バランスを取ること。
- 4)器具の助けを借りて動くこと。例えば脚輪付きベッドで移動すること、ローラースケート竹馬での移動。
- 5)運動しながら自己表現したり、動きを創り上げること。例えばダンス、表現遊び等。
- 6)様々な環境条件下で動くこと。例えば、森の中や水中、雪上や氷上。

なお、これらの基本的立場からでも、実際には地域の特性や教師の力量に応じて、実際に重視される内容は多様であり得る。もっとも、そこでは、専門化よりも多様性が優先されるべきである。また、内容選択に際しては、この多様性の保証という基準とともに、子どもにとっての運動の意味やそれを実際に有意味なものとしえる方法についても検討しなければならないという(Zimmer,1995,71-72)。

これらはまさに、近代的な学校教育、近代スポーツ並びに授業の現実に対する批判の上に展開されている論だと言える。また、教科内容の設定基準を文化財よりは、むしろ、主体の側に求めようとする論だと言える。幼稚園や小学校での教科スポーツのあるべき姿をめぐる論議もまた、実はこの延長線上に位置づけられる。

#### 15.7. 幼稚園段階の教授学構想

近年の教授学論議には、次の二つの流れを見出すことができるという。

- 1)子どもの生活状況を志向する動き。
- 2)開かれた幼稚園構想(Beudels u.a.,1995a,320)。

生活場面に必要な諸能力を補償すべきであるとの発想が、生活状況志向構想である。それは、子ども達の現在の生活並びに将来の生活状況において自主的に行動できるようになるために必要な諸能力を保証しようとの発想である。そのため、子どもにとって重要だと思われる生活状況の記述と分析が進められることになる。そして、環境世界からの要請に対処できるように必要になる習熟、能力並びに行動様

式が資質として記述され、教授学的単位(didaktische Einheit)内で扱われることになる。しかし、この構想のもとでは、運動教育を実施する領域が考慮されていなかったり、共同遊びや遊び場を訪れること並びに道具を使つての作業に関する提案がほとんどみられないという状況が見られた。確かにそこでは運動に対する欲求が認められている。しかし、教師達がどのように振る舞えばよいのかに関しては、具体的な示唆がほとんど見られなかったという。その結果、状況志向の教授学構想に対しては、数年後の試行後に、運動や遊びをより一層考慮するように提案されることになる(Beudels u.a.,1995a,320)

開かれた幼稚園構想は、集団を解体し、空間を一貫して作り直した点で従来のそれとは際立った相違を示している。例えば、運動空間や休憩空間、コミュニケーション空間といった具合である。そのため、子ども達はどの空間で何をするのかを自分たちで決めていくことになる。そして、ここでの関心で言えば、具体的な運動空間をもたない幼稚園では、そのような運動する空間が保証されたことにより子どもの基本的な欲求を満たすことが可能になるという(Beudels u.a.,1995a,321)。

なお、幼稚園での教育的な働きかけが子どもの生活現実との関連を持つべきだというのがあれば、子どもの生活条件の分析が不可欠であるという。それが、どのような内容を重視するのかに関する示唆を与えてくれるからである。そして、このような観点からみれば今日の子ども達の状況は、次のように特徴づけられるという。

- 1)運動欲求を満たす機会が一層制約されている。
- 2)遊びや運動、さらには自主的に行為することを通して世界を知ることが少なくなっている。それどころか、メディアを通じた二次的経験により世界を知ることが多くなっている。
- 3)メディアを通して経験の影響が大きくなるにつれ、身体の経験がますます後退している。しかも、子ども達は自らを積極的に行動する存在ではなく、自らが何らかの影響を受ける存在として体験している(Beudels u.a.,1995a,321)。
- 4)子ども達は、学校でも家でも外に出なくなっている。その結果、外遊びの経験がますます無くなっている。
- 5)子ども達の視聴覚を刺激するものが大量に溢れ出している。しかも、それらの刺激をコントロールすることができない状況が生み出されている。
- 6)身体的な感覚が活用されにくくなっている。その結果、環境世界を身体や感覚を通して直接的に獲得する可能性が無くなっている。

これは、我が国の近年の子ども像にも近い指摘だと言える。今日の子ども達は、加工されていない感覚刺激によって加重の負担を強いられているという指摘である。したがって、幼稚園では多様な感覚刺激を加工できるよう、援助することが必要になるという。それによって子ども達は、自分たちの環境世界を把握し、理解できるようになると考えられるためである。しかも、それは、子ども達が、環境世界に積極的に働きかけ、それを変え得るように、日々動くことによるのみ可能になるという。子ども達の生活状況は、運動に敵対的な環境条件のみに拘束されているわけではない。子ども達自身が運動の中で自ら、生活の喜びを表現できるとの認識がその根底にある(Beudels u.a.,1995a,322)。

このような指摘は、状況との関連で子どもへの働きかけを検討するという点で、まさに状況志向の試みといえる。そして、この種の状況志向の試みは、子どもにとってアクチュアルな出来事から出発し、子どもとともに長期的な展望を立てることにその特徴がある。そして、そのための刺激は、子ども自身あるいは教育者によって持ち込まれ、まさに目の前で起こっている遊びの状況から引き出されることになる。もっとも、教育者は、ここでは単に消極的な役割を担うのみではない。彼らは、幼稚園での出来事の意義を評価する存在だと言えるという。なお、状況を選択する際には主観的な関心と客観的な関心

をその内容内で区別しなければならない。教育者はそこで、一人一人の子どもやグループにとって共に取り組む価値のある状況が存在していることを確認しなければならない。また、子どもたちの生活状況から生み出される彼らの欲求にも配慮しなければならない。内容は子どもの生活や遊びとアクチュアルな関連を持たなければならない。したがって、内容選択時には意識的な省察が求められることになるし、事前の計画が求められることになる。なお、状況志向的な運動教育という視点のもとでの教授学的単位構想については、Zimmer1995、Zimmer/Clausmeyer/Voges1995 が参考になるという (Beudels u.a.,1995a,p.322)。

#### 15.8. 小学校教育にみる教授学的諸構想

運動をキーワードとした教授学構想は、ドイツでもすでに 1970 年代後半に示されている。例えば、Bollnow、Giel といった、Tübingen に当時いた精神科学的教育学の大御所の教え子であり、Tübingen で Gurpe のもとで博士論文を記した初の女性であった Bannmüller の構想である。彼女は、Tübingen での Waldhauser Ost でのプロジェクトでは、身体を中心に、その当時の教え子の中でもっとも Grupe の理念を実践に移し換えていた人物であった。その意味では、いわゆるアンチ・スポーツ派であった。その彼女は、小学校でのそれを次のように指摘している。

小学校のスポーツ授業を新たに方向づけるという問題は、単に一教科の問題として扱われてはならない。それは、むしろ、小学校の改革をめぐる論議と関連づけて検討されなければならない。そして、その際には、教科という学習の対象から出発するのではなく、教科の内容や方法を子ども自身が示す経験や学習の全体性から話を進めるといふ、基礎的授業 (Elementarunterricht) の理論が重要になる。そして、このような発想を引き取るとき、例えば前転といった、スポーツ種目固有に求められるわざを教えるのではなく、生活世界の中心にいる、学習する子どもを中核に据える小学校の授業において目標、内容、課題を統一することが求められることになる。それは、子どもの運動性をより広範な範囲でテーマ化することになる。そのため、それは、子ども達が体験し、運動世界として経験する世界とは何かという問いを出発点に据えるという点で学習目標志向の取り組みと区別できる。さらにいえば、想定可能な運動経験を具体的な学習状況として設定する際には、子どもの運動世界とは何かに関する理解とそれを体系化する方法が問われることになる。そこでは、生活世界が身体に拘束されていることを示すような経験を子どもに伝えることが、授業の目標となる。そのため、このような授業では、発見的な学習が求められることになる。そして運動は、有意味な行為を引き出す重要な次元として位置づけられることになる。しかも、そのような運動は、閉じられた運動と異なり、様々な運動経験を通して探求的な学習を促すとともに運動に関する創造性を刺激することになる。このような開かれた運動を志向する小学校の体育教授学では身体を通してコミュニケーションを取り、身体を通して世界を発見する能力育成が重視されることになる (Bannmüller,1977,376)。

これに対してスポーツ授業は、測定可能な結果や客観的な目標観へと一面的に方向づけられている。そのため、所与の内容に拘束されるという限界を示している。そして、そのような状況を打破していくためには、子どもの生活世界を出発点にした教授学構想が必要になる。それはまた、子ども達の経験の可能性を開き、生産的能力の解放を目指すことになる。それはまた、自ら運動する子ども達を環境世界、特に空間や、モノ (対象や器具)、音に取り組みさせる中で多様な運動の可能性を発見させることをその目標としている。なお、この教授学構想は学習を恒常的な発見の過程として理解する。そのため、発見を可能にするあらゆる状況設定を求めることになる。そして、このような特徴を備えているが故に、この構想を開かれた運動構想 (ein offenes Bewegungskonzept) と呼ぶことにする (Bannmüller,1977,377)。

ここには、スポーツ種目を出発点とした教授学構想に対する批判とそれに代わり、子どもの運動欲求や子どもの生活、身体を出発点とした教授学構想が提案されている。それはまた、教科の枠を越えることを多分に意識したものであり、まさに、子どもの自分探し、世界とのつながりを保障していくという発想であることも見過ごせない。それは、次の発言からも伺える。

開かれた運動構想でいう開放性は、それを単に想定可能な運動課題に限定するのではなく、教科の枠を越えた取り組みが必要な課題に対しても認めている。ここで提示した構想が実施されれば、それは教科の枠を越えた教授や学習の可能性を開くものとなろう。そして、そのような試みこそ、小学校の授業を新たに方向づけようとしている人々によって求められているものだといえる(Bannmüller,1977,384)。

なお、このような教授学構想が提示した内容論は、「場面」という言葉によって特徴づけられている。それは、次のように説明されている。

「場面」とは運動している子ども達が自らの身体を通して表現できる場である。それは、次のように換言できる。場面では日常生活から切り取られた部分が授業のために再構成されることになる。現実の一部としての場面は、一連の要因が一つの全体としての意味を構築する意味連関として捉えられる。そこで関連し合う要因とは、空間(Raum)、モノ(Dinge(Requisten))、運動(Bewegung)並びに時間(Zeit)である。これらの要因は個々独立して存在し、互いに関連し合うことになる。そして、常に新たに見出されるこれらの要因の交錯した関係は、子ども達が運動の可能性を新たに発見することを可能にしてくれることになる (Bannmüller,1977,377-378)。

さて、これらの指摘は、幼稚園や小学校を前提に構想されている運動教育の教科内容の構成論が、いわゆるスポーツ種目への導入を前提とした内容構成論と大きく異なり得ることを示唆している。しかし、それは、実際にはどのようなものなのであろうか。スポーツ種目を基盤に内容領域や授業を考えることに慣れている我々には、この具体像をイメージすることが難しい。そこでここでは、それを Zimmer の記述を手がかりに確認しておく。

彼女自身は、運動教育において伝えるべき経験の目指す目標群を次の8点に整理している。

- 1)子どもの運動欲求に即した形で、子どもにふさわしい遊びや運動を通して子どもの運動欲求を解放する。
- 2)自分の身体や人格を知る機会を提供する。
- 3)空間やモノと取り組む機会を保障する。
- 4)運動性の能力と習熟を向上させる。
- 5)能力の高い子どもと低い子どもが共に遊べるようにする。
- 6)世界を全体的、身体的 - 感覚的に把握する機会を提供する。
- 7)運動の楽しさを保証するために活動への好奇心やレディネスを生み出す。
- 8)自分自身の運動性能力に自身を持たせるとともに現実的な自己評価を可能にする (Zimmer, 1996,152-153)。

そして、これらの要求を満たすためには、次の教授学的な諸原則が踏まえられなければならないと続けている。

- 1)子どもに即していること。
- 2)開放性。
- 3)自発性。
- 4)体験志向。
- 5)決定を下す可能性の保証。



6)自主性(Zimmer,1996,153)。

その上で、子ども達は運動教育において次のような多様な機会を得ることができると述べている。

- 1)身体の経験
- 2)自己の経験
- 3)感覚の経験
- 4)社会を知る経験
- 5)モノを知る経験(Zimmer,1996,156-157)

さあに、多様な運動形態やそれらと結びついている運動の可能性を整理するためには、次のような分類が可能であると指摘している。

- 1)身体の位置変化や移動をもたらす運動。例えば、自分で動くことや前進すること。具体的には、歩くこと、走ること、跳ぶこと、登ること、はうこと、ほふく前進、転がることが想定される。
- 2)何かを前進させる場合のように、器具や対象物を用いて可能になる、あるいはそれらを動かす運動。具体的には、引くこと、押すこと、運ぶこと、投げること、打つこと、回すことを指す。
- 3)固定された器具に即してまた、そこで子どもが動くこと。例えば、ぶら下がること、支持すること、振ること、回転すること、ぶらぶら揺れること、跳ぶこと、バランスを取ることを指す。
- 4)子ども達が器具の助けを借りて行う運動。例えば、自転車、ローラースケートなど。

このような分類が、実は、上記に紹介した経験を保証する内容の分類だということになる。もっとも、彼女自身は、この分類の活用方法について次のコメントを付している。

このような「自分で動く」、「器具を動かす」、「器具のところで動く」、「器具の助けを借りて動く」という大雑把な分類は、多様な子どもの運動活動の分類に寄与するものである。もっとも、このような分類に従って運動教育の内容を取り出そうとすることがあってはならない。しかし、このような分類体系は、ある運動のアイデアが様々な条件下で具体的に取り得る姿を多様に変え得ることを示してくれることになる(Zimmer,1996,157-158)。

この指摘は、彼女の考える「内容」が基本的には運動を通して期待できる「経験」を基準として想定されていることを示している。形態ではなく、経験が問われるのである。しかし、この経験志向の分類では、具体的な学習の対象が見えないままに放置される危険性を備えていることも見過ごしてはならない。

なお、このような初等教育段階の教授学構想のように、スポーツ種目から離れた教科内容の設定根拠やそれを踏まえた教科内容の構成案が提案される一方で、スポーツを通しての健康教育といった、いわゆるテーマ型の教授学構想が示されていたことも見過ごせない。NRW にみる「スポーツを通しての健康教育」手引き書(資料編 2.2)(初版 1987年)(Der Kultuministerium,1989)は、その端的な例だと言える。

スポーツ種目型であった同州の旧指導要領から脱スポーツ種目的な新指導要領が公布される間に示された同指導書は、学校スポーツ内での健康教育関連の課題への取り組みの重要性を指摘する NRW 州文部大臣と AOK の共同的な取り組みの最初の成果であった。それはまた、新たな内容を加えることなく、旧指導要領の範囲内での対処が可能であると指摘されていた(Der Kulturmisterium,1989,7)

では、これら、脱スポーツ種目的な教授学構想は、1990 年代初頭に公布されていく諸州の学習指導要領の改訂をめぐる論議にどのように反映されていったのであろうか。

## 15.9. 個別州にみる学校教育の担う課題の見直しと学校スポーツの内容をめぐる論議

学校スポーツの担う教育学的責任が問題にされる以前に、実は学校の教育的機能そのものが問題にされている。例えば、1970年代半ば、すでに学校そのものが教育的な思考を喪失してしまっていること、そしてその結果、社会的な地位獲得競争における選抜システムとして学校が機能していることや、それに関する理論やモデルが効率によって方向づけられていることが指摘されている。(Ehni,1977,321-22)そして、その具体例として子どもに適していることや生活に近いこと、体験性といった特徴を備えていた郷土科(heimatkundliche Gesamtunterricht)に代わり、社会科学や自然科学の内容に応じて分類される教科の授業や事実授業(Sach- und Fachunterricht)が登場したことが挙げられている。芸術や音楽、スポーツ授業で設定される具体的な課題や小学校における英語の導入は、そのような動きの中で生み出された現象であった。しかし、このような、科学へと方向付けられた授業志向の動きは、次の2点で問題が残ったという。

1)自然な現実、即物的な現実、社会的な現実など存在しない。それらは、特定の視点のもとで生み出される(Ehni,1977,323)

2)しかも、個々の教科の関係が切り離された状況で科学の成果の助けを借りてそのような現実理解が試みられることになる。その結果、子ども達は、全体としての世界把握が困難になる(Ehni,1977,324)。

学校教育の機能に対する問い直しは、このような流れの中で生み出されていった。もっとも、このような文脈で展開される学校スポーツの必要性をめぐる論議は、実は、誰からの要請にこたえようとするのか、また、それをどのレベルで論じていくのかによってその解答が異なり得る。そして、それはまた、教科の目標や内容をめぐる論議にも影響を及ぼすことになる。他方で、教科の縮小を促す全ドイツの動きによるり、学校スポーツ並びにその提唱者達が極めて苦しい状況に追い込まれているとう状況がみられた(Aschebrock,1995a,301)。Aschebrock は、ドイツにおける近年にみられるこの変化の動きを次のように端的に指摘している。

1970年代並びに1980年代、スポーツという教科は、学校外のスポーツを根拠に自らの存在意義を説いてきた。そして、スポーツという行為領域に必要な意味の視点が学校スポーツを方向づける指標とされてきた。栄えある東ドイツの「身体教育」という許可もまた、この文脈内で位置づけることができる。

ところで、旧西ドイツでは、遅くとも1972年以降にスポーツは、他教科と同等の位置づけを得ることになる。ギムナジウムで教えられる他教科と同様、試験科目として同等の位置づけを与えられた。その結果、他教科と同様、選択教科としてのスポーツ構想では、スポーツ科学研究のコピー教授学の中に投げ込まれることになる。すなわち、専門分科学の構造(Struktur der Disziplin:structure of the discipline)が、教科カリキュラムや教科教授学の論議を方向づける結節点として重視されるようになっていく。しかも、このような思考は、中等段階の構想にも多大の影響を与えることになる。そのため、1970年代並びに1980年代のスポーツの指導要領に示された内容を見れば、専門分科学の構造があたかもスポーツ種目の行動と同等視されているような印象を受けることになる。

しかし、1990年代に入ると、このような教科固有の教授学は単に教育学理論において批判されるようになるだけでなく、現在進められている指導要領の改訂作業においても様々なレベルで批判されるようになった。Klafkiの言う、現代のキー問題への解答を単一の教科固有の知識のみから得ることなど、もはや期待できないのである。むしろ、その解答を得るには、現在並びに将来の教育問題に対する問題志向的で、ネットワーク化された思考が求められる。したがって、今日の指導要領作成作業の課題は、社会からの要請や確定可能なキー問題に関わってくることになる。それらは、次の3点である。

1)生活にとって重要な問題やテーマを選定するとともに、教科間のネットワーク化を促すことを通して、生徒達が把握できるようにそれらに関連づけること。

- 2) 学校を生活空間としていくこと。そこでは、子どもや青少年達が社会的な方向付けや情緒的な方向付けを受けたり、それらを体験できるとともに、自らそれらに取り組むことができることになる。
- 3) 全体的な教育(ein ganzheitliches Erziehungsverständnis)という考え方を実現する空間が保証されている。

そして、このような教科の設定根拠をめぐるコンテキストの中では、スポーツもまた、学校の担う教育という視点に対してどのような貢献が出来るのかと問われることになる。この点については、Bayern州の試みが知られている。そこでは、中等段階の教育課程の担う教科枠を越えた陶冶課題並びに教育課題を踏まえて、スポーツには特に、平和教育、余暇教育、健康教育、芸術教育並びに環境教育への貢献が求められることになる。また、Schleswig-Holstein州では、Klafkiの一般陶冶概念(Allgemeinbildungskonzept Klafkis)にはっきりと依拠して指導要領作成作業が進められている。そこでは、全教科が今日的な五つの課題が設定されるとともに、学校でそれらの諸問題に取り組むことにより陶冶過程に貢献すべきであると指摘されている。なお、五つの課題とは、平和問題、人間の不平等の問題、民主主義の問題、技術問題並びに環境問題を指す。

なお、このような教科枠を越えたネットワーク化の中で陶冶全体に対して貢献すべきであるとの学校スポーツに対する要望は、内容レベルでも過去とは全く異なる要求を突きつけることになる。そこでは、スポーツ種目に求められる能力、習熟、コンディショニング並びに知識といった内容とは全く異なる内容が求められることになる。例えば、NRW州の健康教育構想やHessen州並びにHamburg州の新小学校指導要領案の試みは、その一例である。教科枠を越えた陶冶構想に学校スポーツを組み込むことは、果たしてそれが陶冶と教育にとって不可欠の構成要素であるという主張の根拠提供に寄与し得るのか。これが、カリキュラム作成時に際して常に念頭に置かれている基本的問いかけである。(Aschebrock,1995a,301-302)

ここでは、学校外のスポーツの存在を指摘すれば事足りた1970-1980年代の状況が、1990年代に入り大きく変わりだしていることとはっきりと指摘されている。しかも、スポーツ種目の構造に応じていた教科内容論がその体系自体の修正を余儀なくされることも予測されている。それはまた、学校教育の担う課題という基準が入る以上、学校スポーツの内容の体系が学校外のスポーツの体系とは必ずしも同一にならないことを示唆している。そして、そのような発想のもとで今日、指導要領の改訂作業が進められるようになっている。

#### 15.9.1 Bayern州の改訂をめぐる論議過程

このことは、1992/1993年に実施に移されたBayern州のギムナジウムの指導要領改訂をめぐる次の指摘に端的に現れている。資料編図と図の対比から明らかなように、Bayern州の指導要領は、スポーツ種目志向、カリキュラム論的な学習目標志向から脱スポーツ種目志向、テーマ志向に大きく様変わりした。そこでは、次の経過が見られた。

1980年代末に国立学校教育学並びに教育研究所(das Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung)(München)が、新しい指導要領モデルを作成した。そして、それに基づき、Bayern州ギムナジウム新指導要領が1992/1993年度から約400のBayernのギムナジウムで実施に移された。また、1994/1995年にはBayern実科学校指導要領が実施に移されている。これらの指導要領の特徴は、学校が教育や陶冶に対して担う責任を強調している点にある。その結果、ギムナジウムの全教科が、次の四つのレベルで互に関連させられていくことになる(Vorleuter,1995,196)。

- 1) 第一のレベルは、ギムナジウムが教育と陶冶に対して担う責任である。そこでは、授業と並び学校生

活全体が学校の担う教育的働きかけと結びつけられることになる。

- 2) 第二のレベルは、教科が固有に担う 26 の目標が示されるとともにそれがギムナジムの担う教育、陶冶に関する責任にどのように貢献するのかが述べられることになる。さらに、健康教育やメディア教育、ヨーロッパといった、教科枠を越えた 17 の陶冶課題や教育課題がギムナジウムで扱う教育、陶冶の中核的領域として示される。そして、それに関連する内容が、強調の仕方を変えながら多くの教科に配分されることになる。例えば、エイズに関する経験が健康教育内で行われたり、東ドイツの政変が政治教育の一部として扱われることになる。
- 3) 第三の次元では、個々の学年段階の教科固有の目標や内容が示されることになる。しかも、そこでは、教科固有の内容のそれが教科枠を越えた教育、陶冶課題の実現にどのように寄与するのかが指摘されることになる。特に、スポーツは、健康教育や余暇教育、平和教育や環境教育、交通教育、芸術教育に寄与するものとされることになる。この様に、教科枠を越えた陶冶課題や教育課題を志向することにより、他教科との関連を促すことが可能になっている。
- 4) 第四のレベルでは、教科固有の目標や内容並びに他教科や教科枠を越えた教育、陶冶課題との関係が詳細に述べられることになる (Vorleuter, 1995, 197)。

このように特徴づけられる新指導要領作成に際しては、過去の指導要領作成の経験も活用された。カリキュラム論的スポーツの指導要領は、スポーツ授業の担う教育課題や陶冶課題が極めて抽象的に記されていた。しかもそれらの教育課題や陶冶課題が、個々のスポーツ種目と無関係な方向目標群のカタログとして記されていた。そして、それらがスポーツ種目固有の学習目標や学習内容に共通するものとして示されていたのであった。また、機能的な陶冶概念を踏まえて、そのような目標群が学習目標の達成によって自動的に達成されていくべきだとされていた。しかも、カリキュラム論的指導要領は学習内容をスポーツ種目固有の技術や戦術並びに知識に限定した。そのため、その根底に見られた教育学意図は学校外のスポーツクラブや競技スポーツ志向の学校スポーツ種目に矮小化されてしまうことになった (Vorleuter, 1995, 199)。その結果、授業は、方向目標や学習目標を踏まえて計画されるのではなく、スポーツの技術伝達に限定されてしまうことになった。そこでは、意図的な教育過程がほとんど顧みられなくなったのである。したがって、新指導要領では、この状況打破に向けて次の二つの手続きがとられた。

- 1) 多視点的なスポーツ観並びにスポーツ授業観を優先させることにより、カリキュラム論的指導要領に見られたスポーツ種目志向を廃止した。
- 2) 「スポーツの中の行為能力」という理念を意図的な「スポーツを通しての教育」という理念によって補足した。具体的には、教科枠を越えた教育課題や陶冶課題を教科固有の教育目標や陶冶目標と結びつけるとともに、それらをさらに適切な内容と結びつけるという措置が取られている。

新指導要領が自らの教育的課題を真摯に受けとめていることは、5-11 年生に週 1-2 時間実施される各学年の基礎的授業で扱うスポーツ種目数を以前のカリキュラム論的指導要領に見られたそれよりも少なくしていることから指摘できる (Vorleuter, 1995, 199)。

このような手続きを経て示された新指導要領は、資料編図 に示したように、学習領域を健康、フェアネス / 共同、環境、達成すること / 形成すること / 遊ぶことの四つに分類した点にその特徴がある。その意図は、次の点にある。

教師が授業で重視したい内容に即して様々な学習領域から目標や内容を選択できるように配慮した。スポーツ授業を長期に渡り成功的に実施しようとするれば、スポーツのもつ多様な視点とともに教科がその中心的なテーマとする身体と運動を通して提供できる教育的な可能性に対する配慮が必要になってく

る。例えば、フェアネス / 共同を授業計画を立てる際の出発点とすれば、子ども達が陸上運動や球技を手がかりとしながらその実技能力に応じてルールを多様に变化させる可能性を経験できるような授業計画も構想できる。そこえではまた、個人や集団がルールに与える影響も意識されるようになる。これに対して、スポーツ種目の習得が中核に据えられた授業では、そこで伝えることの可能なルールに関する知識が授業計画において与えられる地位は極めて低いものになってしまう (Vorleuter,1995,199)。

なお、このような学習領域の設定では、個々のスポーツ種目の学習が二義的位置づけを与えられてしまう。そのため、個々のスポーツ種目の学習に関しては、次のようなコメントが付されている。

達成すること / 形成すること / 遊ぶことという学習領域には、二つの機能が求められる。それは、単に、他の三つの学習領域で示された諸目標実現のために運動形態やプレイ形態に留まるものではない。それは、体操とダンス、陸上運動、水泳、球技、器械体操、ウィンタースポーツという、スポーツ種目 / スポーツ領域の伝達と結びつく、独自の機能を有している。陶冶論的体育教授学 (die bildungstheoretische Didaktik der Leibesübungen) に依拠しながら、スポーツ行為のもつ三つの本質的意味がテーマ化されることになる。そして、このような扱いをすることにより、過去 10 年間に見られた技術や戦術志向のスポーツ授業によって魅力を喪失したスポーツ種目が、再び生徒にとって魅力を取り戻すようになる。例えば、技術的な要求を抑えることにより、運動を経験する余地が生み出されるようになる (Vorleuter,1995,202)。

#### 15.9.2 Hamburg州の改訂過程にみる論議

先述したように、スポーツ種目構想を学校教育というフィルターを通して修正するという動きは、小学校段階で顕著に見られるようになっている。例えば、Hamburg の小学校スポーツの指導要領である。それは、次のように特徴づけられている。

スポーツの指導要領の前文は、小学校の指導要領作成作業を踏まえたものである。そのため、学校スポーツがもはやスポーツ構想やスポーツ種目構想に限定されず、運動や運動教育の構想を踏まえてその存在根拠が提示されている。そのため学校スポーツの課題と目標は、運動を通しての教育と運動への教育の範囲内で子ども達の自己と関わる能力、モノと関わる能力並びに人と関わる能力を向上させるという、著名な構想へと方向づけられている。また、その構造や組織に関しても、学校スポーツがスポーツ授業以上のものであることを明確にすべきだとされている。そのため、その組織や構造は次のように区別されることになる。

- 1) 必修領域では週 3 時間のスポーツ授業の時間とともに毎日約 15 分間の運動時間が設定されるべきである。
- 2) 必修外の領域では補足的に、自発的な活動が提供される。
- 3) 特別なスポーツ的企画が設定される。そこでは、教科枠を越えた遊びプロジェクトやスポーツプロジェクト、さらにはプレイデーやスポーツデー、競技会、遠足等が企画されることになる。  
(Kretschmer,1995,220)

なお、授業の方法論や評価に関連して、小学校の子ども達を学校スポーツの運営に関する決定に参加させることが求められている (Kretschmer,1995,221)。また、いわゆる教育的な理念のもとに教科の目標が位置づけられていることが確認できる。また、すでに子ども自身の参加を保証しようとしている点にも注目すべきであろう。それにしても、このような発想は、授業の内容をどのように変えるものなのであるか。

実は、指導要領に示す内容を確定する際には、次の問いに答えることが必要になると指摘されている。

- 1) どの内容がどのような方法で選択されるのか。
- 2) 何を選択根拠として提示できるのか。
- 3) 内容はどのような拘束力を持つのか。
- 4) 内容の年齢配分はどのようにすれば可能か。
- 5) 内容をどのような方法で教えるのか。

しかし、Hamburg の小学校スポーツの指導要領作成のために他州の小学校スポーツの指導要領を検討しても、これら全ての問いに対する満足できる解答を得ることはできなかったという。内容問題がその体系問題に対処するために我々が満足できる、あるいは作成者達に示唆を与える指導要領は見られなかったというのである。それは、逆に言えば、内容の選択や内容領域の問題は、ほとんどその根拠づけがなされていないことを本人達に確信させることになる。そして、このような検討を通して彼らは、内容の選択、体系づくりのために次の2点の結論を導き出している。

- 1) スポーツ種目を内容選択問題の出発点とすることは不適切である。確かに、スポーツ種目は無限と言ってよいほど存在している。しかし、他方でそれらは、ルールに導かれた運動に限定されているし、単に小学校の子ども達に限定されるものではないとはいえ、彼らの発達上重要な意義をもつ特定の運動形態を排除している点で、極めて限定的なものに過ぎない。さらに言えば、スポーツ種目を扱うことによりそれを方向づけている、他に優るという意味での競争原理やそれに伴って生起する結果を支持することを危惧したのである。それは、我々が極めて狭いスポーツ観を身につけていることを示している(Kretschmer,1995,221)。
- 2) 内容選択に関して言えば、むしろ、基本的活動(Grundtätigkeiten)の方が適切である。小学校の子ども達は、少なくとも粗形態のレベルとはいえ、基本的活動を使いこなしているし、スポーツ的な運動や遊び的な運動を行う中でさらにそれを洗練させていっている。したがって、基本的活動は現時点でも、また将来的にみても重要な意義をもつ。しかし、基本的活動を基準に内容を選択したり、その体系を設定することには問題が残る。なぜなら、基本的活動を通して、例えば遊ぶことといった複雑な現象内で得られるような、重要な諸経験を保証していくためにはどうすればいいのか、という問題が未解決のまま放置されるためである(Kretschmer,1995,222)。

運動領域(Bewegunsbereiche)という発想は、このような経過を経て導き出されてくる。それは、次のようなものであった。

物的に多様な環境世界は、5つの運動領域に区別できる。そこではまた、個々の運動領域が特定の視点をテーマ化することになる。そして、このような立場から学校スポーツで扱うべき領域として我々が同意したのが、表15に示す運動領域である(Kretschmer,1995,224)。

表15 Hamburg の小学校スポーツの指導要領に見る運動領域構成 (Kretschmer,1995,224)

運動領域	環境世界との関連
器具無しの自己運動	人格的環境世界
(役割やルールを踏まえた) プレイ場面での自己運動	社会的環境世界

ゲレンデでの自己運動	空間的環境世界
器具を用いての自己運動 器具での自己運動	モノ的環境世界
音楽とともに行う自己運動 水中での自己運動	メディア的環境世界

なお、「器具無しでの自己運動」では、例えば、次のような場面が展開されることになる。

子ども達は、自分の身体を多様な形で経験することになる。身体や運動が子どもの発達や生活に対してもつ意義や自己の身体が軽視されたり過剰に評価されている今日の状況を踏まえれば、このことは基本的な課題となる。そして、この課題に対処するためには、一方では運動するように促すことが必要になる。他方では、子ども達の感覚の知覚能力を覚醒、維持、強化することが必要になる (Kretschmer,1995,224)。したがって、子ども達は、彼らの知覚能力、方向感覚、感覚能力、表現能力、運動能力、達成能力を踏まえて、自分自身並びに自らの身体を探り、それについて知らなければならない。そこでは、単に、感覚体験や身体体験、運動体験を多く保証することのみが重要なのではない。同時に、その効果を理解し、それを通して自らの身体をよりよく理解することが重要になる。

子ども達はまた、パートナーといっしょに、あるいはグループでいっしょに運動することにより他の子どもの身体的な能力や可能性を知覚したり、評価すべきである。身体経験や運動経験は、家族や性、文化、さらには個人の抱える精神的、身体的諸条件によって規定される。子ども達がこの関連を認識することを援助することは、より好ましい互いの相互理解を促すことになる。

もちろん、自らの身体を用いた自己運動は、ある空間、ある環境世界と結びついて行われる。したがって、その空間や環境世界がどのようなものとなるのかは、運動によって規定されることになる。その意味では、単に運動経験や身体経験のみではなく、そこでは常に空間が経験されることになる (Kretschmer,1995,225)。

もっとも、このように分類したものの、ここで示した目標は他の運動領域でも実現が可能になるといった事態も想定できる。しかし、器具無しに運動するという物的条件の欠如や社会的関係が自己運動の条件を規定するためテーマ化できないことを考えれば、これらの目標が特に妥当性をもつと考えることにしているという (Kretschmer,1995,225)。

### 15.9.3 NRW州の改訂過程にみる論議

同様の動きは、健康教育志向の動きを受けた NRW 州の指導要領改訂作業をめぐる論議にも見られる。そこでは、スポーツ種目志向の素材の分類論や領域構成論に対する疑問やそれに対する代案が提示されるようになっている。その経過は、Stibbe の言葉を借りれば、次の通りである。

健康教育への関心は、学校スポーツを本質的に教育学的に方向づけることを求めた。それが必要だと認識される背景には、現行の指導要領が習熟や記録の向上といった基準、あるいは選抜や専門化、さらには身体性の道具化といった基準に即して授業をスポーツへと一面的に方向づけているとの批判が見られる。そして、その意味では、健康教育の立場は、規範の修正を必然的に求めることになる。

もっとも、NRW 州の現行の学校スポーツの指導要領に教育学的な根拠が欠落しているわけではない。

しかし、第一部で示されている教育学的要求は、 - 巻に記されているスポーツ種目を中心に据えた、学習目標や習熟を志向した内容と矛盾している。そのため、そこで示されている教育学的目標をスポーツ領域の論理に組み入れるにはかなり高い解釈能力が求められることになる。さらに、その根底に据えられている教育学的構想は、スポーツ教師達にとって近づき難いもののように見えるのである。現行の指導要領の - に記されたスポーツプログラムに即して日々の実践を展開していると、本来の教育学的な関心を生かす余地がほとんど残されていないのである。

さらに、学校スポーツは競技志向のスポーツへと方向づけられている。そのため、若者達はスポーツマンとしてのみ見られることになるし、発達途上の子ども達はまだスポーツマンになっていない存在と見なされることになる。その結果、子ども達の運動生活は、早期からスポーツ種目固有の習熟の学習へと方向づけられていくことになる。これに対して健康教育は主体(Subjekt)を全面に押し出す。しかも、それは、社会的に重要なスポーツの形態を無視するものではない(Stibbe,1995,230)。

スポーツ種目の論理に追随する指導要領の - 巻では、生徒の関心や欲求、前提条件が二義的に配慮されるに過ぎない(Stibbe,1995,230)。これに対して健康教育では個別化(Individualisierung)を志向することになる。また、生徒志向や生徒の人格形成に対して学校スポーツのもつ可能性を活用しようという立場からは、人間の身体性が新たに注目されることになる。確かに、現行の指導要領が身体性を全く無視していたわけではない。しかし、スポーツ種目の学習を中心に据えた結果、身体はスポーツとの関係内で道具化されてテーマ化されるに留まった。これに対して健康教育では、身体性の位置づけが復活しただけではなく、教育学的に見て驚くべき位置づけを与えられることになる。授業でテーマ化される身体反応と感覚の関係は、単に肯定的なもののみではなく、外的に見れば否定的なものも取り上げられることになる(Stibbe,1995,231)。

なお、このような健康教育への関心は、学校スポーツの教育的な自明性を新たに確認することをその目的としている。適切な学校段階別の指導資料(Unterrichtshilfen)が開発されることにより、具体的な内容領域が広範な教育学的な指針と結びついたものであるのかがはっきりとしてくる(Stibbe,1995,232)。そして、このような視点から指導要領改訂をめぐる論議を眺めれば、「教育的なスポーツ授業」を求めた教育学的なカリキュラムづくりが有意義なものであることで益々意見が一致していることが確認できる。しかし、改革の程度に関しては、意見が分かれている。一方では教育学的な課題をスポーツ領域に設定することに求める立場と指導要領の中核を占めているスポーツ種目支配の構造からの転向を求める立場の違いである。私自身としては、後者の立場を支持するものである。その理由は、指導要領の構造が変わることによって初めて課題や内容が教育的な指摘を踏まえて互いに関連し合うようになるためである。そして、その意味での新たな秩序を次の3点から指摘する声も聞かれる。

- 1) スポーツ種目レベルの上位に教育学的な目標を設定する。そして、それが、Bayern 州のギムナジウム、実科学校指導要領に見られたような、教科枠を越えたネットワーク化を可能にする。NRW 州の指導要領もまた、同様な形で修正、補足されるべきであろう。そして、それを方向づける主たる問題やテーマとして、健康教育に見られたものと同様な、多様な能力領域が設定されることになる。
- 2) スポーツ種目レベルの下位のレベルでは、その基礎として運動教育と身体の教育が位置づけられることになる。これは、指導要領改訂に際して、早期からのスポーツ種目固有の習熟保証に代わり、初等段階や中等段階において基本的経験を開くものとして、「登頂能力(Einstiegqualifikationen)」や「基礎」を位置づけることを意味する。スポーツ種目の枠を越えた基礎的運動能力や基礎的体力の獲得を通して様々なスポーツ種目への導入が可能になる。
- 3) スポーツ種目レベルは、これらの中間に位置づけられる。そこでは、スポーツ概念の変革がもたらさ



れるという点で再構造化が有意味になる。もっとも、ここで、Bayern 州の指導要領に見られたような、達成することや形成すること、遊ぶことといった陶冶論的なカテゴリーへの回帰が望ましいのか、あるいは教育学的な課題を内容構造化の基準とするのか、あるいはスポーツ種目を経験を開示する機会として位置づけるのか、が問われることになる。なお、このような試みが中等段階でも成果を収め得ることは、健康教育ハンドブックが示している (Stibbe,1995,233-234)。

#### 15.9.4 Schleswig-Holstein州の改訂過程にみる論議

スポーツ種目ではなく、学校という視点が組み込まれた内容構成論は、Schleswig-Holstein の中等段階の指導要領改訂作業委も見られる。そこでは、指導要領の記載方法の問題をも孕みながら、スポーツ種目からではない教科論の一端が見えてくる。

例えば、同州の文部省は、Klafki に依拠しながら個々の指導要領委員会が依拠すべき指針として次の6点を示している。

1)新指導要領は、中核問題への取り組みを促すモノでなければならない。

新指導要領では、中核問題が全教科に求められる教育学的目標とそれと関わる教科枠を越えたキー能力や教科固有のキー能力、さらにはテーマが互いに関連づけられなければならない。ここでは特に、内容と理念の結び付けが重要になる。また、指導要領の競っているテーマは、提示された中核問題への取り組みを促すものでなければならない。しかもそれは、多数の教科の視点が一つの授業対象をめぐる互いに結びつけられるような、問題志向の授業によって最も成果が期待できる。

2)新指導要領は、共同的な基礎的陶冶を保証すべきである。

急激な社会の変化や知識の増加は、知識の急速な陳腐化現象を引き起こしている。それは、同時に、学校で保証すべき能力の精選を求めるものとなっている。その意味では、新指導要領は、統一的な基礎陶冶を保証すべきであるとともに、教育的に方向付けられていなければならない。しかしここでは、個々の陶冶内容が仔細に規定されるわけではなく、陶冶目標の目指す基本的関心のみが示されるに過ぎない。指導要領では、全生徒に対して共通の、学校種別を越えた、段階別の基礎陶冶が示されなければならない。それは、できる限り中核問題との適切な関わりを保証すべきものである。

3)新指導要領は、学習経験のネットワーク化に貢献すべきである。

子ども達は今日、実に多様な世界の中で生活し、様々な経験をしている。そして、学校は、主として世界に対する認知的接近方法とは厳密に区別された教科を備えているという構造によって、生徒が学校外で得る経験とほとんど無関係な存在となっている。したがって、実践的な学習を保証していくために、授業では多様な学習の場を保証すべきである。また、授業での学習と学校外で得る知識や経験を意識的に結びつけることを通して、多様な世界の中で自分自身の道を見出せるよう、援助されなければならない。その際には、特に、教科枠を越えた共同作業が必要になってくる。

4)新指導要領は、教科枠を越えた共同作業を強化すべきである。

科学的な専門分科学や教授学的に修正されたそれを基礎とする個々の教科の授業は、授業の中で独自の地位を築いている。しかし、教科枠を越えた作業が一定のテーマのもとで進められる際には、教科と結びついた発想を打破し、知識のネットワーク化を促すために、例えばプロジェクト形態等では自主的な学習の機会が活用されるべきであるという。そして、そのような授業はまた、チームティーチングを一層押し進めることになる。恐らく、全授業時数の 1/5 は、プロジェクト形式で行われるべきである。

5)新指導要領は、授業時数を縮小すべきである。

知識の増大や社会から学校や授業にかけられる要望が増加するに伴い、学校自体に過剰な期待がかけられるようになってきた。そしてそのため、内容の取舍選択が必要になってきた。また、範例的学習や学習方法の学習(ein methodenorientiertes Lernen des Lernens)へと集中することにより、授業や学校生活を自主的かつ革新的に展開する道が開かれなければならない。したがって、新指導要領では、全授業時数のみを規定するのではなく、生徒の個性化された学習や内的個別化を促すために、自由裁量の余地が残されていなければならない。そして、そのため、指導要領では必修の内容を抑え、その代替案が示されたり、強調する内容を組み入れるべきである。なお、2/3 が必修、1/3 が自由選択の対象とされるべきである。しかし、自由選択は必修のテーマを細くするものとして位置づけられるものではない。

6)新指導要領は、個々の教科、学校段階並びに学校種間の共同作業やその独自性を明らかにしなければならない。

指導要領は、学校段階別、あるいは学校種別の重点が明確にされることにより、その各々の独自性がはっきとしてくる。

このような方針を踏まえた Schleswig-Holstein 州の新指導要領は、1997 年に示された。しかし、dvs-Sektion Sportpädagogik が 1994 年 5 月に学校スポーツの内容とテーマを検討した時点では、同州の指導要領案は完成していなかった。また、基本的にはこの時点の構想が新指導要領に反映されている(資料編 6)。したがって、ここでは、それが公布される暫定的なものであった時期に紹介された論議の内容を紹介しておく(Kolb,1995,240-242)。

暫定的性格を付与された新指導要領の中核に据えられるのは、上位に設定された中核問題を志向し、教科固有のキーとなる能力育成に貢献するテーマである。また、そこで設定される諸テーマは、素朴な運動形態とともに基本的には多様なスポーツ種目を志向しているが、それらは、新たな地平を開くものでなければならない。スポーツの指導要領は、次のテーマ領域を設定している。

- 1)器具での器械運動
- 2)走、跳、投
- 3)水泳
- 4)運動を通しての自己表現
- 5)遊ぶこと
- 6)戦うこと
- 7)回転すること、滑ること
- 8)水辺スポーツを行うこと
- 9)フィットしていること (Kolb,1995,242)

この段階ではすでに、伝統的なスポーツ種目の伝達が全面に押し出されていた旧のカリキュラム志向の指導要領とは異なり、広範な教育学的次元が中核に据えられていた。そして、その限りでは、教科としてのスポーツに関しては、スポーツを越えた学校スポーツの根拠付けや学校外からのそれからの根拠付けが行われることになる。そして、そこでは学校スポーツは、はっきりと教科枠を越えた、学校教育のめざす一般的な陶冶課題や教育課題に結びつけられ、出来る限りその目標を達成できるように構想されることになる。

もっとも、カリキュラム上に教科内容を配当しようとするれば、過剰な教科内容の整理がまず必要になるといえる。また、必修部分を縮小することにより学校のもつ自己発展の可能性を活用する責任感を育成

するような授業を展開する余地が生み出されることになる。また、学校内での学習過程をプロジェクト形式や教科枠を越えた授業として展開することを通して、また、青少年の生活問題と関連づけることをも求められることになる(Kolb,1995,248)。

#### 15.10. 旧東ドイツ諸州での受け入れ方

このような旧西ドイツの人々の動きは、東ドイツの人々の支持をも受けている。例えば、東ドイツの指導要領で示された内容の変遷を振り返りながら Teubner は、次のように指摘している。

1946 年の指導要領では、まだ、人間の身体との関係で内容が選択されていた。しかし、その後社会的に目標が決定されていくようになる。そして、その結果、内容には、スポーツ種目の運動構造の範囲内に限定した能力向上をもたらす身体運動や技術、戦術の練習が増加していくことになる。(Teubner,1995,257)また、1951 年以降、秩序や組織に関する拘束が内容決定を方向づけてきたといえる。さらに言えば、個々の指導要領で示されている内容の構造は実に多様であるとはいえ、そこにはスポーツ種目に応じた体系化傾向が顕著に見られた。スポーツ種目の体系やそこで求められる具体的な行為の形態が、内容体系化の際の基準となってきたのである。また、1946 年の指導要領を別にすれば、能力と習熟、秩序形態並びに知識が内容体系化の指針として加えられることになる。

なお、1950 年代以降、器械体操、陸上運動、球技(ハンドボール、サッカー、バレー)、新体操(künstlerische Gymnastik bzw. Rhythmische Sportgymnastik)、並びに可能性に応じて水泳とウィンタースポーツが学校で扱うスポーツ種目として位置づけられてきた(Teubner,1995,258)。しかし、このようなスポーツ種目の限定が、子ども達のそれら以外のスポーツ種目への積極的参加を促すことと妨げたり、授業づくりに際しての素材や方法論の貧困さを生み出しているとの評価を受けている。なお、どの指導要領も、段階制(Lehrgangsprinzip)を取っている。スポーツ種目志向に際しては、身体的な前提条件の保証(下位段階)、スポーツ種目への導入(中等段階)並びにスポーツ種目の競技能力向上/深化(上級段階)という段階論が踏まえられている(Teubner,1995,259)。

内容は、スポーツ種目の枠を越えた学習領域に応じて体系化されていくとが望ましいであろう。人間的なもの、教育学的なもの、社会的なもの並びに専門的なものとは何かを検討する中で、その解答が得られるであろう。そして、このような発想のもとでは、スポーツ種目は下位の構造を形作ることになる。なお、いわゆる伝統的なスポーツ種目は指導要領の内容として維持されるべきであろう。しかし、子どもや青少年の変化やスポーツ文化や運動文化の変容によって生み出された運動やプレイ、スポーツの形態を採り入れていくことも必要であろう。また、内容の時間配分に関してはまた、モノや身体並びに人間関係の経験並びに全体的な学習過程のもつ可能性を保証できるように配慮されなければならない(Teubner,1995,260)。

これら旧東ドイツの5州の指導要領改革の動向は、今日ドイツで進められている指導要領改訂作業が、スポーツ種目の存在を暗黙の前提とする立場に批判的眼差しを向け流れ進められていることを示している。また、学校教育の担う責任という視点から、他教科との関係をも含め、内容の体系見直しを進めていることも併せて示している。

これらの指摘は、また、スポーツ種目の学習がそれだけではもはや教育学的な根拠足り得なくなったとの認識が支持を得だしていることをはっきりと示している。そのため、社会におけるスポーツの再生産ではなくその変革や子どもの発達や人格形成といった視点を踏まえた素材の選択論や内容領域構成論が求められるようになったことを示している。他方で、学校の現実的諸条件を考慮するとき、近代スポーツを全く排除してしまうこともナンセンスなことだと指摘されている。教育学的であるという基準を

前提に、両者のバランスをどのように取るのかが問われるといえる。では、このような認識は、どのような具体的提案を生み出しているのであろうか。また、この論議過程では、いわゆるニュースポーツの扱いについても検討が加えられている。この点は、先述した通りである。

#### 15.11. ドイツの指導要領過程をめぐる動向が教科の目標論、教科内容領域編成論に与える示唆

上記に紹介した各州指導要領改訂をめぐる動きは、一般的な教育的要請への対応の動きが生み出され、目標観や教科内容領域編成に修正が加えられていった結果生み出されたといえる (Kolb,1995,NSWWF,1999,Stibbe,1999,Vorleuter,1998)。しかも、このような動きは、単にスポーツのみならず、全教科にみられる現象であったという(Aschebrock, 1999, 49)。また、このような動きの中で、スポーツ教授学が学校教育全体をめぐる論議から取り残され、孤立化していることを危惧した指摘もみられる。それはまた、学校スポーツが学校教育の担う陶冶課題や教育課題に対して何を為しえるのかを今まで以上に問うべきであるとの主張を生み出している (Stibbe,1999,60,74)。'90年代に登場するスポーツ科の指導要領は、このような動きの中で、一方で教育的要請を受け入れながら、他方でスポーツのもつ教育的意味という視点から学校教育全体を活性化させていくという試みの産物といえる。

ところで、我が国の新指導要領改訂過程をも含め、教科としての体育の在り方に対する批判やそれをめぐる論議にはある種の混乱が常につきまといっている。それは、次の3点に分類できる。

##### 1) 論議の対象の混乱

教科としての体育に対する批判、部活動への批判、社会に存在するスポーツに対する批判の混在。

##### 2) 論議のレベルの混乱

教科論への批判、行政制度への批判、授業の現実への批判。

##### 3) 教科論の対象に関する混乱

目標論への批判、内要論への批判、方法論への批判。

これらの混乱は、体育の教科論を生産的に論じる際には、その対象を明確にしていく必要性を改めて示唆している。具体的には、教科論は、単なる目標論ではなく、内要論や方法論への広がりを求められること、目標論、内要論、方法論の関連性が問われることを示している。他方で、教科論が社会的承認を得ていくためには行政レベル、現実レベルを変える手続きを見通すことが必要になることも示唆している。具体的には、教科内容の体系やその学習可能性、さらにはその学習保障に必要な諸条件について信頼している論拠を示していくことである。それはまた、カリキュラムに対する信頼される評価 (authentic assessment) (Silverman,1996,251-252) に応えていくために必要な手続きだと言える。

では、この点を踏まえて学校週5日制下での我が国の教科体育の在り方を検討する際にどのような示唆を与えてくれるのであろうか。最後に、この点を検討し、本研究課題の総括としたい。具体的には、次の3つのレベルからその示唆を検討したい。

##### 1) 教科の目標設定レベル

##### 2) 教科内容の設定レベル

##### 3) 授業づくりレベル

#### 15.11.1 教科の目標設定レベルでの示唆

教科設定の根拠については、必ずしも明確な理論が提示されてきたわけではない。むしろ、時代状況に応じてそれは変化してきたといえる。実際、我が国の歴史を振り返れば (柴田,1981)、教科の設定根拠が必ずしも単一のものではなく、時代によって変化してきたこと、さらには、教科の存在意義が常に

問われ続けることを示している。戦後の我が国を例に取れば、それは、生活の論理から科学の論理へ、そして、子どもの論理へと移行していった。また、近年では生活科や総合的学習の導入がその例である。さらに、ドイツと我が国の教科体系の違いは、その端的な例といえる。そして、このような論理の変化は、体育という教科にもみられる。生活の論理から科学の論理へ、そしてスポーツを行う欲求の論理へという変化としてそれは、概ね特徴づけられる。

このような経過の中、体育は、もっぱら、身体にかかわる教科として位置づけられてきた。近年で言えば、佐藤(1995,157)梅原や(1994,143)の提案はその一例である。しかし、このような位置づけは、他教科との境界を曖昧にすることも事実である。また、教科内容の提示の仕方という点でも問題を抱えることになる。文化的な存在としての身体を対象とするという場合、モース(1976)の指摘を待つまでもなく、その対象はスポーツをはるかに越えていくことは容易に想像できるからである。逆に、このような提案を受け入れるのであれば、改めて現行の教科の担う課題と教科の枠を越えて担うそれとの関係が検討されるべきだと言える。

もっとも、このような発想は、「身体」をどのように捉えるのかという問題を残しながらも、教育学者に一般的に見られる発想であったといえる。また、体育関係者もそのような指摘を受け入れてきたことも否定できない。それは、逆に言えば、文化としてのスポーツという主張は、教科設定の根拠として十分な支持を得ていないことの証左とも言える。

このような状況を反映しつつドイツでは、複数の教科教授学構想が提案され、各州の指導要領にそれが反映されていた。教科内容の設定基準という観点からすれば、それらは、次の5点に整理できる。

- 1)主体(人間): 身体。子ども。体力。
- 2)客体・物(文化): スポーツ。運動。身体文化。
- 3)社会(的要請): 健康。レジャー。
- 4)学校: 教育的責務。
- 5)科学: スポーツ科学。

さらに、これら5点は、図のように関係づけることができる。図は、教科の目標や内容、方法が、社会的要請を受けて方向付けられてきたこと、また、その社会的要請を受ける際のフィルターとして学校という制度が存在していたことを示している。それは、実線の矢印として表記できる。

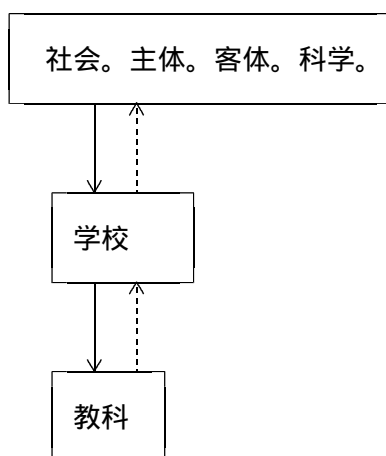


図 教科論を方向付けてきたベクトル

しかし、今日問われているのは、むしろ、実践の方向そのものの妥当性であろう。また、過去において波線の矢印のような方向が存在したことも見過ごせない。例えば、教科の論理が学校を変える、あるいは社会の論理を問い直すというベクトルが働いている。今日、学級崩壊と特徴づけられる現象は、教科指導の論理が子どもから疑問に付され、それが学校の論理、ひいては社会の論理を問い直すことを求める動きを生み出している。これは、まさに、波線の方向でのベクトルだといえる。

しかし、いずれの方向を想定するにせよ、教科の論理の学校外の論理の間には、必ず学校というフィルターが入り込むのであり、このフィルターの機能そのものが問われる必要がある。それがどのような基準で何を取り入れ、何を排除してきたのかを改めて問い直す時期を我々は迎えている。ここで問われるのが、文化としてのスポーツの多様な形態と意味が学校教育に対して発揮し得る機能であろう。

もっとも、スポーツの意味は、それをを行う人々やそれをを行う制度的諸条件に応じて異なるし、生み出され続ける。しかし、この一見、当たり前のことが意外に共通認識となっていないことも見過ごせない。そのため、スポーツはいいもの、あるいは悪いものという指摘が、一般的になされる。

しかし、無色透明にいいスポーツなど存在しない。それが、文化として存在している以上、それをを行う人々のおかれている状況に応じて多様な顔を見せるのが、文化としてのスポーツだといえる。

さらに、スポーツの意味を論じる際には、スポーツが個々人に対して発揮し得る機能と制度して発揮し得る機能を識別する必要がある。私にとって喜びともたらすスポーツも他人にとっては苦痛の源でしかないというケースもみられる。しかし、制度としては、社会の活性化に貢献するといったスポーツの姿に接することは難しくない。このような意味での制度としてのスポーツの意味は、むしろ意義と呼ぶにふさわしい。そして、そこに異なる意味が存在することは、多くの指揮者によって指摘されてきた。また、スポーツの意義を論じる際には、さらに二つの現象を識別する必要がある。運動(Bewegung)とプレイ(Spiel)である。そして、これら両者を踏まえてドイツで示されたスポーツの意義論の例が、表 16 ~ 18 に示す Grupe のそれと Kurz のそれである。

表 1 6 Grupe の示した運動の意味(Grupe,1976)

- (1)道具の意味(die instrumentelle Bedeutung)
- (2)探究の意味(die explorierend-erkundende Bedeutung)
  - 身体の経験
  - 物質の経験
  - 社会の経験
- (3)社会的意味(die soziale Bedeutung)
  - 相互作用のコミュニケーション的側面
  - 表現的(expressive-ausdrückend)側面
  - 儀式的(darstellend-rituell)側面
- (4)人格の意味(die personale Bedeutung)

表 1 7 Grupe の示したスポーツの意味(Grupe,1997)

身体の経験と自己の人格の経験  
 健康と安寧  
 興奮と緊張  
 他人との結びつき

モノの経験及び自然との関わり  
 美意識とドラマ性  
 プレイ性

表 1 8 Kurz の示した学校でのスポーツのもつ教育学的視点(Kurz,1997,22-35)

知覚能力の向上。運動経験の拡大。  
 身体で表現する。運動を創り出す。  
 冒険するとともに責任をもつ。  
 達成を経験し、それを省察の対象とする。  
 共同で行為する。競争する。自分を理解する。  
 フィットネスを向上させる。健康に対する自覚を高める。

これらの意義は、スポーツをすれば自動的に保障されると捉えられてきたわけではない。あくまで可能性として論じられてきた。しかし、他方でそれは、ヒトが人間になっていくという観点からみて教育的な意義をもつとの認識が示されてきたことも確認しておくべきであろう。もっとも、これら意義はどの立場からスポーツに関与するののかによってもその必要性や実現の可能性が異なり得る。例えば、スポーツに関わる立場の違いは、次の四者に区別できる。

- 1) 行う。
- 2) 教える。
- 3) 観る。
- 4) 企画する。

これら四者の利害関係が一致することもあれば、それらが互いに抵触し合うこともありえる。あるいは、同じ立場にあっても、スポーツへの関与の仕方や経験によっても、スポーツに見いだせる意味も異なっている。例えば、沢木は、後藤との対談の中で、次のように語っている。

「たとえばプロのピッチャーが投げる 150km のストレートの凄さって、生きるか死ぬかの実践でバッターボックスに立ったことのない奴には分からないと思うんです。で、この分かる分からないというレベルには三つあって、まず、そういう経験があって本当に分かっているクラスがまずひとつある。次にその野球界なら野球界に非常に長くいるために、擬似的に分かるような感じになっているグループがひとつある。それから全然分からない僕らのような人間がいる。そこで 150km のボールを打つ打たないという場面を描こうとすると、この三者の差はどれぐらいなんだろうと考えるわけですね。

ひとつめの実際に体験している人たちには敬意を表しますが、多くの場合表現者になっていないから残念ながら良いものを書くという基準からは外れる。二番目の、その世界に長くいたためにあらゆることを知っていると思っっている人と、三番目の、まったくアマチュアなままその世界に参入していった人との長所と短所を考えあわせると、もちろん良し悪しはあるんだけど、自分は何も知らないということを前提に取材を始めていって、そこで深く知っていくというほうが良い場合が多いんじゃないかという気がしています。長くひとつの世界にいる人たちというのは、自分が何を知らないのかよく分かっていると思っないと思うんです。どこかで自分が 150km の直球を打ったことがあるような気になっている。でも本質的なところでは何かが微妙に違っているはずなのに、その違っている部分にあまりにも無自覚なんじゃないでしょうか。」(後藤,1998,314-315)

あるいは、私たち自身が思い描いている世界とは異なるスポーツの世界を見ている人々も多々いる。

例えば、スポーツをするのは勝利をえるためだと言われる。しかし、次の世界グランプリ 500CC クラス三連覇のレーサーであったウェイン・レイニーとそのライバル、ケビン・シュワッツの発言は、そのようなある種の常識を否定してしまう。

「あれほどなりたいたと思っていたチャンピオンだったけれど、実際になったら虚無感だけが残った」(高山,1998,118)

「ウェイン・・・生まれてこの方、思いどおりにならなかったのは、あいつだけだった。結局のところ、あいつのことしか頭になかったよ。勝たなくても、優勝できなくても、あいつとレースして、あいつを負かしてやればそれでよかった。あいつに勝てば、なにより嬉しかった。あいつもきっと、おなじように思っていたはずさ」(高山,1998,125)

同様の発言は、ジョージ・フォアマンが 20 年前のアイデンティティーを獲得するためにボクサーに復帰した際にも語られている(NHK,1995)。

他方で、スポーツのイメージが社会的に算出され、消費され続けているという現実を見過ごすこともできない。なぜなら、そのイメージそのものが、スポーツの意義そのものを大きく方向付けると考えられるからである。1998 年のアジア大会の総括に関する次の指摘は、スポーツを結果がすべての競技として限定して捉えようとする、極めて固定的なスポーツ観が読みとれる。

「アジア大会は五輪とは違って、世界新のアナウンスを聞くチャンスはほとんどない。競技には、五輪のモットーとして定着している「より速く、より高く、より強く」の世界とは無縁だと感じるものもあった。

セパタクローのサークルは一チーム五人が輪になって籐(とう)で編んだボールをけり合う。相手はいない。ボールをけるときの、パサッ、パサッという音が、いつ始まり、いつ終わるのかもわからないようなゲームを進めていく。

それも一つのスポーツとして容認するゆとりが、この大会にはある。肉体的な「最高レベル」に達することがすべてではないということかもしれない。

アジア大会はオリンピックの「アジア版」ではない独自性を培ってきた。しかし、その将来は必ずしも平たんではない。大会の特徴をどのように保っていくかは、巨大な運営費を負担できる国に限られるという問題以上に、深刻な課題になっていくだろう。

しかも、現在のスポーツは観衆を意識する。陸上競技であれサッカーであれ、世界最高のプレーを見慣れた目は、それ以外のものに満足しなくなっている。

閉会式の六日、カンボジアの選手たちがタイ語表記の順番にしたがって最初に登場した。総選挙と連立政権の成立で国家再生の手掛かりをつかんだ自信が笑顔を支えていた。

11 競技に参加した六八人はひとつのメダルもとれなかった。最終日の閉会式に姿を見せた彼らの表情には、記録の優劣とは別の満足案があった。

アジア大会の魅力は、競技大会でありながらスポーツを越えたところにある。」(津田,1998)

他方で、雑誌「ナンバー」創刊に向けて編集部ができた当時を振り返る、初代編集長、岡崎の言葉は、スポーツのイメージを生み出す作家を生み出そうとした当時の様子を知る上で興味深いものである。「編集長以下七人、少数精鋭の「七人のサムライ」か「荒野の七人」だと思っしかなかった。そんなとき、沢木耕太郎さんと社の近くの喫茶店で会って、雑談をする機会があった。

「新しい総合スポーツ誌なんだから、手だれのスポーツ誌の記者なんか頼らないで、新しいスポーツライターを育てて下さいよ。スポーツ界に限らないけど、ノンフィクションもとにかく文章がよくないとダメ。たとえば「文學界」新人賞をとるような若手ライターに一年間の訓練をほどこす。スポーツは



土、日にメインイベントがあるのがふつうだから、年五二週、あらゆる種類のスポーツを見て歩き、勉強してもらおう。生活費なんか一ヶ月一〇万円もあれば何とかやれますよ。ぼくだってそんな時代があったもの。スポーツノンフィクションという、まだまだ未開拓のジャンルに切り込んでみようという若手の文章家は必ずいますよ。

沢木さんのこの貴重なアドバイスは、二〇年近くたった今でも忘れられない。この言葉に深く共感したが、雑誌創刊の大嵐の中で、残念ながらついにその余裕をもつことができなかった。それでも沢木さんの話はあるヒントを与えてくれた。「江夏の21球」のプランを思いついたとき、真っ先に手をあげたのが山際淳司さん(故人)だった。それまで山際はスポーツとまったく無縁のライターである(20)。

・・・(中略)・・・

山際さんにもその話をした。野球をくわしく知らなくてもいい。'79年の広島対近鉄の日本シリーズ第7戦で江夏投手が9回裏に投げた21球について、ビデオを見ながら1球ずつ「なぜこの球は内角カーブのストライクなんですか」「捕手のサインに一度首を振った後、ストレートをなげたのはどうしてですか」・・・と、素人風の質問を続けてみよう、ということにしてみた。その成果が「江夏の21球」である。山際はこの取材を契機に、スポーツのふところの奥深さを実感したらしく、どんどんスポーツにのめり込んでいった。一つの雑誌の成長と一人の作家の成長が同時に進行していくときほど、編集者冥利と感ずるときはない。

やはり「ナンバー」創刊前後、「愛する神は細部に宿りたまう」という言葉に出会ったとき、「ナンバー」のスポーツノンフィクションはこうありたい、と強く思った。林達夫氏の著作の中で知った言葉で、ドイツの美術史家アビ・ワールブルクという人の言葉らしい。近年テレビ、ビデオの出現でスポーツ報道は大きく変わった。多数のカメラによる視点の自由な移動、クローズアップ、スローモーションの手法などで、肉眼では見えない所まで、過剰に見ることができるようになった。ところが、そのことに対する安心感が、一瞬にして煙のように消えるスポーツの真実を見逃しやすくしてしまったのもまた事実である。現場には未だかたちにならぬ豊かなものが、予感とともに満ち満ちている。ノンフィクションのいのちは、その現場・場面の正確な再現力にあり、そこで立ちあらわれる真実に出会うことができるかどうかで決まる。「ナンバーベスト・セレクション」に収められた諸作品は、そのような試みに意欲的に挑戦したものだ。心ゆくまで味わいつくしていただきたい。」(岡崎,1998,20-21)

このような指摘を踏まえれば、教科としての体育の目標論を検討する際には誰にとって好ましいスポーツを行おうとしているのかが問われるべきであり、その実現手段が問題にされるべきだといえる。また、どのようなスポーツ観を形成していくのかが問われることになる。しかも、学校教育において、しかも教科指導においてスポーツを扱うという立場に立つならば、それらを規定している諸条件を踏まえた上で、子ども達にどのようなスポーツを保証していくのかを問うべきだといえる。

もっとも、スポーツが社会の中で多様な意義を発揮し得ることは、そのままそれを学校を扱う根拠とはなり得ない。学校という特殊な機関で、しかも、教科の授業でそれを扱うとすれば、それを必要だと主張できる根拠が必要になる。例えば、上記にあげたスポーツの意義は教育的な意義として捉えることができるといった説明である。それは、まさに、教育的基準とは何かを問いかける作業を求めることになる。

しかし、このような主張は、他方で、それがスポーツの手段化ではないか、との批判を招くことも予想できる。そのため、現時点で、この問いに答えて行くにはスポーツという特定の文化を学校、特に教科指導で扱う必要性とは何かをまずは問い直す必要があるだろう。そして、ここで浮上するのが、教科としての体育がもつ学校教育と学校外のスポーツの批判的活性化機能であろう。

確かに、社会にスポーツという文化の存在は社会的に承認されているし、それに対して高い評価も示されている。また、このことを根拠に、教科としての体育の必要性を指摘した人々がいた。その背景には、個々の教科がその背景に固有の文化を想定しているという発想がみられた。

しかし、この論は、一見、正当なようでありながら、大きな欠陥を備えている。社会に存在している多様な文化のすべてを学校が受け入れることはあり得ないし、できないためである。したがって、もし、スポーツという文化が存在していることを前提に話をするのであれば、それを学校において扱う必要性を、学校文化に対する貢献や子ども達の発達にとっての意義という視点から説いていく必要がある。また、その時間数増を要求するのであれば、他文化に比べてそれが必要である根拠を論理的に説明する必要がある。

例えば、マリファナやセックス。これらは、社会に存在している多様な文化の一つといえる。しかし、それを学校で教えるべきかという論議には常に揺れがみられる。学校で教えることにより眠っている子ども達を起こすことになっては大変だ。また、それは、プライベートな問題であり、家庭の問題だ。だから、それは学校で教えるべき文化ではないという主張が片や存在する。他方で、だからこそ、学校で教える必要があるという論が展開される。同様の論議は、今日のスポーツに対しても展開可能である。かつて観られた肯定的なスポーツ観からドーピング問題に典型的にみられるようなネガティブなスポーツ観が今日みられる。このアンヴィバレントな評価を背景にする時、スポーツを教科で教えるべきだという立場には、肯定派と否定派が混在しえることも容易に推測できる。

このような思考を前提にすると、教科指導にとって問われるのは、なぜ、それを全員が学習すべきであるのかを説明できることであり、その論理が社会的承認を受けられるように努力することだといえる。その背景には、必ず学習できる見通しが存在していることが求められるといえる。それはまた、後述するように、教科内容論レベルでの詰めを要求することになる。

他方で、この種の論理は、教科論があくまで学校教育の課題との関係で展開されて行くべきことを指摘したに過ぎない。しかし、それは、単に、学校教育の課題を教科の課題として一方的に引き受けることを要求するものではない。それは、他方で、教科論から学校教育の論理や社会の論理の批判的検討を求める主張でもある。ここで改めて図 1 に示した波線の向きを想起すべきであろう。それはまた、子どもたちの発達保障に必要な学校スポーツ文化の創造という観点から学校教育や社会のスポーツの在り方を問い直す機能を教科としての体育科に付与するとの発想を可能にするといえる。

しかし、このような主張に対する冷笑も当然、予測できる。かつて、ラグハンド等が開発された時、それは本物のスポーツではないといった批判やそれを学んでも社会で行われているスポーツと別物であり、結局は学校外のスポーツにつながらないという批判がみられた。それは、教科の論理から学校や社会の論理を問い直すことなど不可能ではないか、との指摘を生み出すことになる。上記の指摘に対しても、これらの批判が、同様に展開されることが予想できる。では、この批判をどのように越えていくことができるのであろうか。ここで改めて論議のレベルを目標論から内要論、教材論へと展開していくことが必要になる。

確かに、かつて我が国で試みられた、学校内での近代スポーツ改変運動は、子ども達にできることを保証していくという点では、優れた教材を生み出していったといえる。しかし、他方で、それがスポーツの生み出す多様な意味を志向していたとは評価しにくい。また、生み出された教材そのものが、子ども達が取り組みやすい、また、生活に取り入れられやすい文化材としての性格を豊富に備えていたともいえない。そのために、結局は、子ども達の生活の中に定着していなかったともいえる。また、その後には、社会に存在する文化が本物、学校で扱う文化は二級品といった認識がみられたことも否定でき

ない。

この種の判断は、教科の位置づけにも暗黙にみられた。主要5教科という表現は、ある意味で、学校内での教科間の文化格差を前提として表現であったともいえる。その表現は、また、学校内を支配する文化理論を象徴しているともいえる。主要5教科の評価論とそれを支えた効率主義。その論理そのものが、現在問われている。しかし、スポーツや学校を取り巻く状況はかつてと大きく変わったことも事実である。

このような状況の中では、体育という教科を周辺に位置づけてきた学校の論理も改めて問われることになるし、それが可能な時代になってきたとおみえる。そして、このような視点からは、今日の学校を遊びを喪失した学校、身体を喪失した学校と特徴づけることも可能であろう。逆にいえば、学校教育内にスポーツを位置づけることが、特に教科としてそれを位置づけることが学校を支配する文化理論のモノトーン化に対してどのような影響を与え得るのかという視点から教科論を展開することも必要ではなからうか。それはまた、スポーツが持ち得る機能を発揮させることができるようにするためには学校という制度をどう変えるべきなのかという論議を求めることになる。この種の制度的条件なしには、理念倒れに終わることは目に見えているからである。もし、学校という制度がスポーツの機能発揮を妨げるものであれば、学校にスポーツを持ち込むことは無理だという話になってしまう。

他方で、我々は、社会のスポーツ化と呼ばれる現象がみられたことや現在、近代スポーツに対して厳しい視線が投げかけられていることも忘れてはならない。スポーツを学校に持ち込むことは、学校を支配しているモノトーン化した論理を一層強化してしまう危険を備えている。体育の発揮してきた隠れたカリキュラムへの批判は、まさにこのような発想の上に展開されたといえる。それだけに、教科の論理を、スポーツの意味の再生と学校の意味の再生という二方向で構築していくことが必要になってくる。ここでは、スポーツの「意味」が、個人のレベルでのそれと「制度化」されたレベルでのその緊張関係の中に置かれていることを思い起こすべきであろう。実際、スポーツの「意味」が時代や社会によって異なることはすでに多くの先人の指摘したところであるし、「身体技法」が歴史的状況や文化的状況に規定されることはモースの指摘を待つまでもない。また、かつてアイヒベルクがダニングに対して示した批判(Hopf,1986)も、スポーツの「意味」がスポーツを行う人によって生み出され、特定の文化的文脈の中で「制度化」されることを裏付けるものである。そして、スポーツの「意味」の性格をこのように理解するが故に、ドイツの高校では、スポーツは変わるという認識を培おうとする「スポーツ史」の授業が理論の授業として試みられることになる。

さて、このような状況は、スポーツの「意味」が多様であること、しかもそれが「する」人や「見る」人、さらには「企画する」人の手によってまさに創り出され、「制度化」されていくことを伝えることの必要性を示している。しかし、我々は、いったいどのような「意味」を次代に伝えようとしているのであろうか。また、学校という制度の中で保証されていくべき「意味」とは何であろうか。社会においてスポーツの担う「意味」は学校教育の場においてすべて体験させるべきなのであろうか。これらの点が問われるべきである。しかし、この点を問う前に確認しておくべき点がある。なぜなら、これらの「意味」経験は、スポーツをすれば自動的に保証されると考えられているわけではないからである。その実現には教師の指導や援助が当然、必要になる。しかも、指導や援助が可能であることは、学習の対象が客観的に存在していることを意味する。したがって、この問いに答える前に、そのような意味での「教科内容」とは何かについての確認が必要であろう。

#### 15.11.2 教科内容の設定レベルので示唆

### －「意味」経験保証の前提条件としての「教科内容」の習得－

「教科内容」という概念は、残念ながら、体育の世界では未だ市民権を得ていない。むしろ「学習内容」という概念が使用されている。しかし、「教科内容」に込められた思いは「学習内容」のそれとは異なる。それは、教科で教える内容を他教科と同様、知識や技術の体系として捉えるという発想に立つものである。そして、教材はそのような「教科内容」を教えるための手段として位置づけられることになる。逆に、このような意味での「教科内容」の概念が未成熟なため、器械運動や陸上運動が教材であるといった指摘が未だに見られることになる。そしてそれが、体育の授業ではこれらを体験させれば良い式発想に陥れている。

ところで、ドイツのみならず、我が国においても過去に見られた教科内容の分類論には、少なくとも次の三つのレベルが区別できることを確認すべきであろう。第1は、素材レベルでの分類論である。第2は、体験や経験レベルでの分類論である。第3は、技術、知識といった直接の学習の対象という意味での教科内容レベルで分類論である。

第一の立場は、例えば、体操とスポーツ、ダンスを識別するという発想である。そこでは、行動様式の違いといった基準が持ち込まれる。また、その根底には、スポーツ種目を単位とするという発想が見られる。その意味では、スポーツ種目を対象とした素材主義とも言える。しかし、この立場のもとでは、素材主義とでもいう弊害が生み出される可能性もある。例えば、体操をすれば体力がつくといった発想やダンスをすれば想像力が高まるといった発想のもとで授業が進められるといった事態が予想できる。しかし、その種の期待は、安易な機能主義と言うべきであろう。素材にそのような価値を付与することを否定するものではないが、単に素材を提供すればその種の価値が自動的に実現されるわけではない。むしろ、その実現に向けての教師の働きかけや環境条件の設定が求められるのである。ここではさらに、行動様式の違いを生み出すものは何なのかという疑問が残されたままになる。

第2の立場は、運動教育論やスポーツの意味志向の試みに見いだせる。しかし、この立場も分類基準と素材を1対1で対応させることが難しい。また、個々の経験を保証するには何を学ばせるべきかという問いが見過ごされる危険がある。

この疑問に対する解答の手がかりは、第3の立場に求められるべきであろう。しかし、第3の立場からの論議は、過去においてほとんど見られなかったといえる。しかし、それが何ら突飛な発想ではないことは、エクスパタイズ研究やイギリスのTGFUやアメリカ戦術学習戦術論が示している(岡出、1999)。実際、この第3の立場から論を展開した場合、素材の手段的性格やオプション性を容認することも可能になる。例えば、バスケットボールとサッカー、ホッケーの間にオプション性を認めることは、ここでは共通の学習の対象が設定可能であることを認めることでもある。逆に言えば、学習の成立を保証するための教材づくりという発想が、初めて芽生え得ることになる。

このように論点を整理してみると、改めて問われるべきは教授学的改変と教材文化、学校スポーツ文化の関係であろう。それはまた、価値志向の問題ともかかわりながら、なぜ、スポーツ種目単位のカリキュラムが普及し、それ以外の要素を前提としたカリキュラムが普及しにくいのかという問題を検討することでもある。

この点に関しては、スポーツ種目型の分類方法がカリキュラムを組みやすいという利点(Funke-Wieneke,1995,5-8)をまずは確認しておくべきであろう。冒頭の価値志向でも言及したように、スポーツ種目中心のカリキュラムは、技術や知識といった教科内容を明確に提示し得るというメリットをもっている。これに対して、人間中心とでもいう諸立場は、具体的な対象を教師自身も想定しにくい。また、そのため、学習者にすれば、学習の見通しが持ちにくく、学習への動機が低下しやすいと考

えられる。ここで問われるのが、教科内容としての知識、技術の体系とそれを学習する際に生み出される意味の関係である。実は、「意味」の経験は、知識や技術の習得と表裏の関係に置かれている。

例えば、ボールゲームで一度もボールに触れない子どもがいる。その原因は、ボールキャッチが下手といった技能レベルの問題に還元されることが多い。しかし、そのような子どもたちをよく見ていると、いつ、どこに動けばいいのかを理解していないケースがまま見られる。これは、基本的には、知らないためにゲームに参加できないという結果が生じていることを示している。逆に言えば、知ることによりその子どもの世界は広がっていくはずである。また、それによって自分に対する自信を得ていく。このような事例は、「教科内容」の習得を保証することが、学習への積極的な参加を促すことを示している。また、それを裏付けるデータも示し得る（岡出、2000）。それはまた、知識、技能の習得が子どもの世界を広げていくことを示している。それだけに、子どもにこの領域における有能感を保証していくためにも、「教科内容」を知識や技術の体系として検討すべきであろうし、真に学ぶに値する「教科内容」を確定していくことが必要になる。実際、「運動の中の教育」とはこのような意味での「教科内容」を明確に位置づけていく可能性を秘めた主張であったはずである。そして、このような状況を自覚しているが故に、「考える技術」(thinking skills)の教授を促す声やそれを実践する試み(Labete,1993)、さらにはテーマ中心のカリキュラムや授業の構想を求める主張(Placek,1992)がアメリカにも見られる。

しかし、「教科内容」を知識や技術の体系として話を進めることに対しては当然、反論が予想できる。例えば、「体力」をどう位置づけるのかといった指摘である。この点については、アメリカにおけるフィットネスプログラムの考え方が示唆を与えてくれる。それは、フィットネスが知識や技術の問題であることを示しているのである(Siedentop,1986,166)。また、「教科内容」としてのスポーツの技術の位置づけを検討する上でも、「身体の技術」に対する次の指摘にも耳を傾ける必要がある。

「野口三千三が強調しているからだの感覚の言語化を、こまやかに、生き生きと、精緻化、厳密化するためには、それぞれのからだや技術を、己が体のみちすじで生きることが不可欠であり、そのためには、持続した努力によって、からだを技術をわがものとするのが不可欠なのである。」(菅,1982,69)

ここには、「世界への通路」(Grupe,1984)としての身体という考えにつながる発想が見られる。と同時に、技術を知識の問題として捉えようとする発想が示唆されている。体育の授業の成果は、やはり、他教科と同様、「教科内容」としての知識や技術の習得により保証されると考えるべきなのである。

ところで、体育の「教科内容」は、何もスポーツの技術やそれに関する知識に限定されるものではない。スポーツを営むために必要な能力を支える知識は、人との関わり方や社会現象としてのスポーツに関する知識や技術、さらには身体との関わり方に関する知識や技術等、多様である。したがって、当然、「教科内容」には複数の領域が存在すると考えるべきである。そして、現時点では、その「教科内容」は「身体と関わる知識・技術」と「人と関わる知識・技術」、「社会現象としてのスポーツに関する知識・技術」から構造化されよう。なお、このような発想は、決して突飛なものではない。例えば、先述したように Crum は、図 に示すような、「教科内容」の領域案を提示している。それは、運動場面で発生する諸問題を解決していく際に必要な能力を保証するものと考えられている。なお、情意に関する学習は、他の三者と区別されている。それは、意図的な学習を組織できないとされている。

なお、この Crum の指摘した人間関係の学習と情意に関わる学習を一つの領域とし、運動、認知、情意の三領域から構造化した「教科内容」案がアメリカにも見られる。(Grineski,1993,32)また、ドイツでは、「社会学習」と「認識学習」が「スポーツの中の行為能力」育成に必要な領域として明確に位置づけられるようになってきた。そして、このような複数の「教科内容」の領域が存在する以上、そのカリキュラムをどう構想するのかが問われることになる。と同時に、授業の形態や方法が多様になることも、

当然想定されなければならない。授業の方法や学習形態等も「教科内容」や子どもの実態との関係の中で選択されるべきなのである。また、教科としての体育が、生涯にわたりスポーツという文化に豊かに関われる基礎を培うべきであり、また、それに関わる多様な立場を考慮すべきであるというのであれば、表 19 ~ 21 に示した 3 つの内容構成論検討の視点を提示し得るであろう。

表 19 スポーツ種目をベースにした際の教科内容の構造論

教科の枠を越える内容：平和教育。環境教育。国際理解。健康教育。情報教育。etc。

教科の枠内の内容

- └ スポーツ種目の枠を越える内容：戦術。学び方。人間関係づくり。
- └ スポーツ種目固有の内容：技術。戦術。ルール。審判法。

表 20 スポーツを行う能力をベースにした際の教科内容の構造論

情意学習（好き）		
運動学習 （できる）	社会学習 （かかわる）	認識学習 （わかる）

表 21 スポーツに関わる立場の違いと要求される能力

スポーツへの関わり方	要求される能力
スポーツを行う	
スポーツを教える	
スポーツを観る	
スポーツを企画・運営する	

なお、これらの教科内容設定の視点は、現時点で個々の教科内容が明確に体系化して示し得ることを意味しない。しかし、他方で、かつて直接的な学習が示し得ないとされた情意領域においても、それを示し得る可能性が出てきていることを指摘しておくことは重要であろう。例えば、自分のパフォーマンスを肯定的に評価できる技術を身に付けた学習者や仲間との関係づくりに必要なコミュニケーションスキルを習得した学習者とそうではない学習者は、アイデンティティづくりや学習への動機付けという点で学習行動上、大きな違いがみられると考えられる。また、次に言及する教材づくりの過程にみられる教科内容の組み替え作業は、改めて我々が意識していない教科内容の存在を浮上させると考えられるためである。実際、我が国のドル平の開発過程（岡出、1991）やドイツにおけるスポーツ史の授業づくりの過程（岡出、1992）にはその種の教科内容の組み替えがみられたことを忘れてはならない。

もっとも、教科内容の体系設定の視点がこのように可能であったとしても、このままでは具体的なカリキュラムづくりは進められない。むしろ、素材の選択基準や学校段階別の教授学構想をどの程度具体化して示し得るのが問われるといえる。その意味では、ドイツにおける次の 2 点の指摘は示唆的である。

1) 学校段階や学校種によって分類基準を変えるとという発想は、過去に見られなかったのか。このような疑問は、当然である。しかし、ドイツでは、現在この問題への対応が進められているというのが現実である。例えば、現行の NRW 州の指導要領は、年齢段階別に構想された、学校の形態の違いを超えた構想であった。そのため、そこには初等段階や中等段階の学校カリキュラムや教科カリキュラムの改訂作業が欠落していた(Hübner,1995,407)。

2) 学校スポーツは、競技のスポーツ的な種目、スポーツ的、人工的な種目並びにスポーツ的、プレイ的な種目から実際に扱う種目を選択しなければならない(Söll,1995,70)。しかし、スポーツ教育学は、その具体的な選択基準を提示できずに終わっている。むしろ、それは、スポーツ教育学の中核的問題となっている。そして、その試案を示せば、次の3点になる。

(1) 身体に対してできる限り多様な要求を突きつける。

(2) できる限り多様な運動とスポーツ的行為を提供する。

(3) 全員が実施するための方法が簡単である。

また、これら以外にも、特別な物的条件を必要としないことや大人数で教授可能であること、特別な危険のないこと、環境にやさしいこと、ポピュラーなことといった条件を挙げることができる(Söll,1995,70)。

なお、ドイツの指導要領では、素材のオプション制や自由裁量の選択時間の保障、到達段階に応じた時間配分といった発想がみられたことも確認しておくべきであろう。これらは、学校裁量を保障しつつ、柔軟なカリキュラムづくりに有益な示唆を与えると考えるためである。

### 15.11.3 授業づくりレベルでの示唆

このような判断を前提にすれば、私たちは、他方で本物のスポーツを教えるという志向を一方でもちつつ、それが含み持つ豊富な内容を教科内容として抽出し、その学習が魅力的に展開できる教材文化を生み出していく必要がある。それはまた、教材の学習を通して本物のスポーツやゲームとは何か、その楽しみ方を次世代の子ども達に伝えていくために求められる文化財だといえる。そして、このような発想をもつことにより、次世代の文化の担い手を育てる専門家としての顔を教師に求めることができるようになる。しかも、このような文化財の創出は、単に教師の手にのみ任されるものではなく、その共同制作者としての子どもの関わりを要求するものといえる。このようなスタンスを取ることで、教師と子どもの関係づくりの道が開けていくのではなからうか。また、この教材づくりの過程を子ども達とともに進めていくことにより、文化変容のプロセスやその方法を子ども達に伝えていくことも可能になる。

実際、時間的制約が大きく、学習者である子ども達の欲求や能力も多様であることは、優秀な教材文化の創出にとって極めて重要な条件となる。なぜなら、誰もがそれを楽しめることが求められる一方、楽しみ方の深まりを可能にすることが求められるためである。それは、文化としての完成度が高くなければ、子ども達がそれを享受する道が閉ざされてしまうことをも意味している。その意味では、教材文化は、決して二級品の文化ではなく、極めて洗練された文化としての顔を要求されることになる。では、そのためには、どのような手続きが取り得るのであろうか。この点は、教材づくりと授業づくりの2点から検討することができる。

まず、教材づくりに関しては、教科内容、教材、教具を区別することが必要になる。また、教科内容の組み替えといった、教授学的改変という手続きが要求されることになる(岡出 1988、1991)。その上で、文化伝達機関としての学校のもつ二つの顔を意識することが必要になる。すなわち、学校という制

度は、単なる文化相続機関ではない。しかし、文化相続機関としての性格をそこから取り去ることは出来ないという顔である。そして、このような学校の性格は、程度の差があるとはいえ、運動文化やスポーツ文化の文化財を教育学的な意図のもとで進められる営みの学習の対象としての素材(Stoff)として授業の内容に位置づけることになる。しかし、その結果、教授学的簡略化に際して次の二つの課題を突きつけることになる。

1)文化財を陶冶材として変形させる。プロジェクトの授業の内容づくりのために運動文化やスポーツ文化から内容を分析、選択、加工する。それは、教授学的な授業計画や教授学的なプログラムづくりの問題である。

2)取り上げられた授業の内容を授業が展開できるように変形する。

この二つの教授学的、簡略化が放棄される場合、授業は科学的専門分科学や文化領域の単なるコピーで終わってしまう。それはまた、いわゆるコピー教授学を生み出すことになる(Hummel,1995c,78)。したがって、文化財を学校で扱う陶冶材とすること、さらにはそれを実際に授業で扱う内容にまですることが求められることとなる。その手続きは、図 のように示されている。

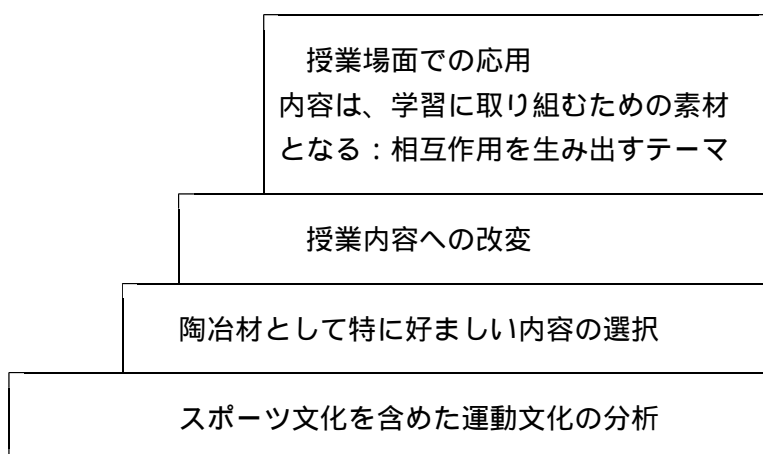


図 授業内容づくりの段階(Hummel,1995c,80)

なお、このような手続きは、何もスポーツ種目を素材として取り上げることを否定するものではない。しかし、スポーツ種目そのままでは授業の内容とならないことを指摘している点で重要だろう。また、スポーツ種目を出発点とした素材構成の利点や限界が次のように指摘されていることも見過ごせない。

スポーツ種目は、基礎的な内容を導き出す源である。それは、スポーツ文化財の構成要素である。そして、このハードを核にして教育学的、心理学的に根拠づけられた独自の体験が展開されることになる。スポーツ種目がなければ、今日の運動やプレイ、スポーツの多様な状況を説明できないし、それは考えられないことである(Hummel,1995c,84)。

しかし、他方では、授業内容づくり対してスポーツ種目志向がもつ限界をも意識されるべきである。それは、成長期の子供達達の生物的、心理的、社会的限界や教科枠を越えた教育学的意図、さらには教育政策上の決定によって生み出されることになる。さらには、物的条件やスポーツ種目へと方向づけられた授業を計画、実施、反省する教育学者の能力もまた、授業が成果を上げるか否かに影響を与えることになる。もっとも、スポーツ種目志向は、次の諸々の意図と関わり合うことにより内容を一層豊富な



ものにする可能性を秘めている。

- 1)非スポーツ的な運動文化に即した内容志向。
- 2)身体の実験や身体づくりに即した内容志向。
- 3)社会的な授業に即した内容志向。
- 4)スポーツ並びに運動の科学に即した内容志向。
- 5)スポーツ種目関連のテーマに即した内容志向(Hummel,1995c,86)。

また、授業づくりという観点からすれば、テーマ中心の授業や教育的授業の手続きについても検討が必要になると言える。そのため、テーマの教育的な方向づけに関しては、次の指摘もみられる。すなわち、一方では規範的なスポーツの考え方と日常生活を志向した、エスノグラフィカルなスポーツ文化、運動文化の間の緊張関係が維持されなければならない。他方では、日常的な運動文化、スポーツ文化の洗練化を通してスポーツ文化や運動文化の創造に関与し得る余地が保証されなければならない。したがって、学校スポーツの教育的文化とは、単に教育目標や陶冶目標を根拠づけることによって、あるいは陶冶論的に選択されたスポーツ文化の内容を挙げることにによって規範的に生み出されるわけではない。それは、むしろ、生徒の生活や学習に関する経験的分析を踏まえて、生活状況に関する論議において目標や内容に関する論議が展開される前提条件を生み出すものでなければならない。したがって、学校スポーツの教育的文化の目指すべき目標は、身体感覚、スポーツ文化や運動文化の省察、運動場面での自主的、主体的な対応、運動しながら自分や他人と責任をもって関わること並びに運動への、あるいは運動場面の喜びといった言葉で表現できることになる(Laging,1995,54)。

それはまた、子どもたちが学校スポーツ文化づくりに参画する道をいかに開くのかを問いかけるとともに学びの意味の保障を求めるものだといえる。それはまた、教師に対しても学校スポーツ文化づくりへの参画を求めることになる。

なお、先述してきた三つの課題に対応しえる具体的な提案をここでは示し得ていない。今後の課題としたい。

## 付記

本稿は、平成 10-11 年度科研費（課題番号 10680013、代表 岡出美則）並びに平成 11-21 年度科研費（課題番号 60029725 代表 高橋健夫）筑波大学平成 11 年度学内プロジェクトに基づく、1999 年 9 月 30 日に金沢大学で開催された日本教育方法学会第 35 回大会での発表資料に加筆修正したものである。

## 注

- 1)Hamburg (Behörde,1998)は、基礎学校の手引き書であり、指導要領ではない。そのため、表 1 の目標一覧の Hamburg は、1994 年の中等段階 のそれとなっている。しかし、独自の内容領域論の各員という点では、Kretschmer(1995)の紹介をより詳細に確認し得る資料といえる。そのため、今回の検討対象の資料とした。
- 2)Niedersachsen では、事象と関わる能力 (Sachkompetenz)、自己に関わる能力 (Selbstkompetenz) (Sozialkompetenz)が区別されている。Rheinland-Pfalz では事象に関わる能力(Sachkompetenz)、方法に関わる能力 (Methodenkompetenz)、人と関わる能力 (Sozialkompetenz) が区別されてる。また、Schleswig-Holstein では、事象や方法と関わる能力(Sach- und Methodenkompetenz)、自己と関わる能力 (Selbstkompetenz)、人と関わる能力(Sozialkompetenz)が区別されている。なお、Schleswig-Holstein で

は、自己と関わる能力がさらに、運動能力 ( motorische Kompetenzen)、身体知覚能力 ( Körperwahrnehmung)、人格的・心理的能力 ( personale und psychische Kompetenz) に大別されている。

3) 例えば、1977 年の時点では、基礎学校のスポーツ授業がスポーツ種目への導入を目指すのか、あるいは運動や、子どもたちの身体性やプレイのもつ広範な意味を志向するかが不明瞭であったという。しかし、今日では、基礎学校のスポーツはスポーツではなく、子どもたちの発達上の必要性や可能性を志向するものとなっているという ( Schulz, 1999, 77)。

## 引用・参考文献

- Altenberger, H. (1996) Stellungnahme zu den beabsichtigten Streichung von Planstellen für Sportlehrer und den damit verbundenen Kürzungen des Sportunterrichts in Bayern. Sportunterricht. 45 ( 6 ): 227-28
- 天野正治 (1991) 各年史 / ( 西 ) ドイツ 戦後教育の展開. エムティ出版 : 東京
- 天野正治他 (1993) ドイツ統一と教育の再編. 成分堂 : 東京。
- 天野正治 (1993a) 日本とドイツ 教育の国際化. 玉川大学出版部 : 東京
- 天野正治 (1998) ドイツの教育. 東信堂 : 東京
- 朝日新聞 ( 1995.12.4 )
- 朝日新聞 (1996.3.16)
- Aschebrock, H. (1986) Fachdidaktische Analysen zur Qualität des Sportcurriculums in Nordrhein-Westfalen. Lit: Münster
- Aschebrock, H. (Red.) (1995) Schulsport in Bewegung. Verlag für Schule und Weiterbildung: Bönen
- Aschebrock, H. (1995a) Schulsport in Bewegung. In: Zeuner, A. u. a. (Hrsg.) Sport unterrichten: Anspruch und Wirklichkeit. Academia: Sankt Augustin. pp. 301-04
- Aschebrock, A. (Red.) (1997) Curriculumrevision im Schulsport Vorschläge zur Curriculumrevision im Schulsport in Nordrhein-Westfalen. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: Soest
- Aschebrock, H. (1999) Schulsportcurricula im Kontexte zukünftiger Schulentwicklung. In: Kottmann, L. u. a. (Hrs.) Sportpädagogik zwischen Kontinuität und Innovation. Hofmann: Schorndorf. pp. 48-59
- Balz, E. (1992a) Fachdidaktische Konzepte oder: Woran sich der Schulsport orientieren ? Sportpädagogik. 16 ( 2 ) : 13-22
- Balz, E. u. a. (1994) Neue Sportarten in die Schule ! Sportpädagogik. 18 ( 2 ): 17-24
- Balz, E. (1995) Gesundheitserziehung im Schulsport. Hofmann: Schorndorf
- Balz, E. (1996) Analyse bundesdeutscher Lehrpläne. Institut für Sportwissenschaft Regensburg: Regensburg
- Balz, E. u. a. (1997) Schulsport-wohin ? Sportpädagogische Grundfragen. Sportpädagogik 22 ( 1 ): 14-28
- Balz, E. u. Neumann, P. (Hrsg.) Wie pädagogisch soll der Schulsport sein ?. Hofmann: Schorndorf
- Bannmüller, E. ( 1977 ) Schritte zu einem „ offenen Beegungskonzept “ für die Grundschule. Sportwissenschaft. 7 ( 4 ): 374-85
- Baumann, N. (1997) Zehn Fragen zur Entwicklung des Schulsports. Sportpädagogik 22 ( 1 ): 10-13
- Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung (1994) Lehrplan für Haupt- und Realschulen, Gesamtschulen und Gymnasien Sekundarstufe Sport Amt für Schule, 1994.
- Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung (1998) Handreichung für den Sportunterricht in der Primarstufe. D & K Druck
- Bergner, K. (1986) Sport als Leistungsfach in der reformierten gymnasialen Oberstufe. Gulde-Druck: Tübingen

- Beudels,W.u.a.( 1995a) Legitimation und didaktische Grundlegungen der Bewegungserziehung im Elementarbereich. In:Zeuner,A.u.a.(Hrsg.)Sport unterrichten:Anspruch und Wirklichkeit. Academia:Sankt Augustin. pp.318-25
- Borkenhagne,F.u.Scherler,K.(Hrsg.)(1995) Inhalte und Themen des Schulsports. Richarz:Sankt Augustin.
- Cachay,C. u.Thiel,A.(1999) Erziehung im und druch Sport in der Schule Systemtheoretisch-konstruktivistische Überlegung. In:Voß,R.(Hrsg.) Die Schule neu erfinden. 3., durchgesehene Aufl. Luchterhand:Berlin.pp.333-351
- Crum,B.(1992) The Critical-Constructive Movement Socialization Concept Its Rational and Its Practical Consequences. International Journal of Physical Education. 29(1):9-17
- Das Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht、Kultus,Wissenschaft und Kunst(Hrsg.)(1992) Amtsblatt Sondernummer 17. Lehrplan für das bayerische Gymnasium Fachlehrplan für Sport Teil (Basissportunterricht, Erweiterter Basissportunterrichter,Grundkurs,Leistungskurs,Sportförderunterricht). Kommunalschriften-Verlag:München
- Das Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht,Kultus,Wissenschaft und Kunst(Hrsg.)(1992a) Amtsblatt Sondernummer 18. Lehrplan für das bayerische Gymnasium Fachlehrplan für Sport Teil (Differenzierter Sportunterricht derJahrgangsstufen 7 mit 11 des Gymnasiums) . Kommunalschriften-Verlag:München
- Das Niesesächsischen Kulturministerium(Hrsg.)(1998) Grudsätze und Bestimmungen für den Schulsport. Schroedel:Hannover
- Degenhart,H.(1994) Sportunterricht auf dem Prüfstand. Ein europäischer Vergleich. Brennpunkte der Sportwissenschaft. 8(2):226-33
- Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen und die AOK in Nordrhein-Westfalen( 1989)(Hrsg.) Gesundheitserziehung in der Schule durch Sport.2.Aufl. AOK-Verlag:Bonn
- DSB(1979) Sportlehrerausbildung Analyse und Reform. Hugo Haßmüller:Frankfurt am Main
- DSB(1981) Schulsport. 3. Aufl. Frankfurt am Main
- DSLVL(1993) Gegen Kürzung beim Schulsport. Sportunterricht.43(12):537-38
- DSLVL, Gesundheitserziehung durch Schulsport. Ergebnisse des DSLVL-Tages am 21.Oktober 1989 in Hannover.
- Ehni,H.W.( 1977) Zur „ Identitätskrise “ der Grundschule Möglichkeiten von Sport und Spiele. Sportwissenschaft.17(3):319-40
- Erdmann,R.(Hrsg.) Interkulturelle Bewegungserziehung. Academia:Sabkt Augustin
- 藤田英典(1998) 教育改革の論理と構造.佐伯胖他編.世界の教育改革.岩波書店：東京.pp.3-20
- フュール,K.著、天野正治他訳(1996) ドイツの学校と大学.玉川大学出版局：東京.(Führ、C。(1988) Schulen und Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Bildungspolitik und Bildungssystem. Ein Überblick. Inter Nationes:Bonn. Führ,C.(1992) Zum Bildungswesen in den fünf neuen Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Brabdenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen. Inter Nationrs:Bonn
- Funke-Wieneke,J.(1995) Trundidaktik-versiedene konzeptionelle Zugänge(unveröffentlichtes Manuskript des Bitrags in der DSLVL-Tagung in Leipzig in 1995)
- Garreis,G.u. Willfahrt,A.(1998) Wolf Lehrplanung Sport 8/2 Sportstunden mit Pfiff.Wolf Verlag:Regensburg
- Grineski,S.(1993) Achieving Educational Goals in Physical Education. JOPERD. 64(5):32-34
- 後藤正治,沢木耕太郎(1998) 特別対談「スポーツを書くということ」.スポーツ・グラフィック ナンバー(編) ベスト・セレクション .文藝春秋：東京.pp.305-332

- Groher,W.u.a.(1994) Schulsport. Hofmann:Schorndorf
- Gröbning,S.(1993) Bewegungskultur und Bewegungserziehung. Hofmann:Schorndorf
- Grupe,O.(1976) Was ist und was bedeutet Bewegung ?. In:Hahn,E.u.a.(Red.) Die menschliche Bewegung Human Movement. Hofmann:Schorndorf.pp.3-19
- Grupe,O.(1984) Grundlagen der Sportpädagogik. 3. überarb. Aufl. Hofmann:Schornf
- Grupe,O.(1987) Sport als Kultur. Edition Interfrom:Zürich
- Grupe,O.(1988) Von der Leibeserziehung zum Sportunterricht Rückblick auf vierzig Jahre Fachdidaktik. In:Czwalina,C.(Hrsg.) Methodisches Handeln im Sportunterricht. Hofmann:Schorndorf. pp.12-32
- Grupe,O. & Krüger,M.(1997) Einführung in die sportpädagogik. Hofmann:Schorndorf
- Grupe,O.(1997a) Sporterziehung und Schulsportkultur. gw.skript.stb97man.doc
- Grupe,O.(2000) Sporterziehung und Schulsportkultur. Sportuntritt. 49(1):14-19
- Göhner,U.(1996) Aus aktuellem Anlaß. Sportunterricht.45(6):225
- Haag,H.u.a.(Hrsg.)(1991) Dokumente zu Sport, Sporterziehung und Sportwissenschaft. Hofmann:Schorndorf
- Helmke,C.u.Gemkow,W.-D.(2000) Schulsportkonzepte im Widerstreit-Diskussionsergebnisse. Sportunterricht. 49(1):25-26
- Hopf,W.(Hrsg.)(1986) Die Veränderung des Sports ist gesellschaftlich. Lit:Münster
- Hummel,A.u.Balz,E.(1995) Sportpädagogische Strömungen-Fachdidaktische Modelle-Unterrichtskonzepte Auf dem Weg zu einer fachdidaktische Landkarte. In:Zeuner,A.u.a.(Hrsg.) Sport unterrichten Anspruch und Wirklichkeit. Academia:Sankt Augustin.pp.28-40
- Hummel,A. u. Rausch,L.(1995c) Vom Kulturgut zum Unterrichtsinhalt-Probleme der Abbreivatur und Brechung sportiver Bewegungskultur. In:Borkenhagen,F.u.Scherler,K.(Hrsg.) Inhalte und Themen des Schulsports. Academia:Sankt Augustin. pp.75-88
- Hummel,A.(2000) Schulsportkonzepte zwischen totaler Rationalisierung und postmoderner Beliebigkeit. Sportunterricht. 49(1):9-13
- Hübner,H.(Hrsg.) Schulpraxisnahe Analysen zur Umsetzung des Sportcurriculums in Nordrhein-Westfalen. Lit:Münster
- Hübner,H.(1994) Entwicklung und Implementation eines curricularen Reformprogramms. Lit:Münster
- Hübner,H.(1995) Schulsport in Bewegung. Sportwissenschaft.24(4):407-09
- ICSSPE(1999) Results and Recommendation of the World Summit on Physical Education Berlin, November 3-5、1999 Document presented on behalf of the World Summit on Physical Education by the International Council of Sport Science and Physical Education for MINEPS Punta den Este, Nov.30-Dec.3.1999
- 今井重孝(1993) 中等教育改革研究：ドイツギムナジウム上級段階改革の事例.風間書房：東京
- 今井重孝(1998) 欧州連合の教育改革ードイツとフランス.佐伯胖他編.世界の教育改革.岩波書店：東京 .pp.46-64
- 井谷恵子(2000) 「ベルリンアジェンダ」決定.体育科教育.48(3):68-69
- Jewett,A.E.et al.(1995) The Curriculum Process in Physical Education. 2nd. ed. Wm.C.Brown:Dubuque
- 管孝行(1982) 『関係としての身体』.れんが書房新社：東京
- KMK(1982) Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Senkudarstufe am 7.7.1972. KMK. Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Kulturministerkonferenz. Grundwerk KMK Neuauflage 1982. Herman Luchterhand:Darmstdt

- Kofink,H.(1995) Erklärung des Deutschen Sportlehrerverbandes 1.DSLV Kongreß -23.-25.März 1995-Leipzig. Sportunterricht. 44(4):172-75
- Kofink,H.(1996) Verteidigen Sie den Shulsport, Frau Staatssekretärin ! Sportunterricht.45( 6):226
- Kolb,M.( 1995) Der neue Lehrplan-Sport für die Sekundarstufe in Shclewig-Holstein. In:Borkenhagne,F.u.Scherler,K.( Hrsg.) Inhalte und Themen des Schulsports. Richarz:Sankt Augustin.pp.237-249
- Kretschmer,J.(1995) Zur Auswahl und Ordnung der Inhalte im Hamburger Lehrplan für den "Sport in der Grundschule". In:Borkenhagen,F. u. Scherler,K.( Hrsg. ) Inhalte und Themen des Schulsports. Academia:Sankt Augustin. pp.219-228
- Kurz,D.(1997) Zur pädagogischen Grundlegung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen. In:Aschebrock,H. (Red.) Curriculumrevision im Schulsport. Lendesinstitut für Schule und Weiterbildung:Soest.pp.8-42
- 教育課程審議会(1988) 幼稚園、小学校、中学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について(答申)(平成10年7月29日 教育課程審議会)
- Labate,C.et al.(1993) Teaching for Critical Thinking in Physical Education. JOPERD. 64( 5):24-26
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung(Hrsg.) Sportunterricht ohne Grenzen. Verlag für Schule und Weiterbildung:Bönen.
- Laging,R.(1995) Überlegungen zur pädagogischen Kultur des Schulsports-Folgen für die Thematisierung von Bewegung. In:Borkenhagen,F.u.Scherler,K.(Hrsg.) Inhalte und Themen des Schulsports. Academia:Sankt Augustin. pp.47-59
- Lee,A.M. & Solomon,M.A.(1992) Cognitive Conceptions of Teaching and Learning Motor Skills. Quest.44-1:57-71
- 前原健二(1998) ドイツの中等教育の現状と改革の展望—中等学校の選択と学校の自律化.佐伯胖他編.世界の教育改革,岩波書店：東京.pp.183-199
- 的場正美(1987) 西ドイツのカリキュラム開発と授業設計. 勁草書房：東京。
- マックス・プランク教育研究所研究者代表グループ著、天野正治監訳(1989) 西ドイツ教育のすべて. 東信堂：東京(Arbeitsgruppe am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung(1984) Das Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland. Rowohlt)
- モース,M.(1976) 社会学と人類学.弘文堂：東京.pp.91-108
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein(Hrsg.)(1997) Lehrplan für die Sekundarstufe der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule. Glückstädter Werkstätten:Glückstadt
- Mnisterium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung(Hrsg.)(1998) Rheinland-Pfalz Lehrplan Sport Sekundarstufe (Klassen 5-9/10) Hauptschulen Realschulen Gymnasien Regionalen Schulen Gesamtschulen. Sommer Druck & Verlag:Grünstadt
- Ministerium für Stadtentwicklung, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen(Hrsg.)(1996) 40 Jahre Schulsports in Nordrhein-Westfalen-Lehrplantheorie und Unterrichtspraxis-.Cocept Verlag:Düsseldorf
- MSWWF(1999) Sekundarstufe Symnasium/Gesamtschule Richtlinien und Lehrpläne Sport. Ritterbach Verlag:Frechen
- 文部省(1947) 学校体育指導要綱. 戦後教育改革資料研究会編.文部省学習指導要領 13 保健体育科編(1).日本図書センター：東京(1980)
- 文部省(1949) 学習指導要領 小学校体育編(試案). 戦後教育改革資料研究会編. 文部省学習指導要

- 領 13 保健体育科編(1). 日本図書センター：東京.(1980)
- 文部省(1951) 中学校高等学校学習指導要領保健体育科編(試案)昭和 26 年(1951) 戦後教育改革資料研究会編. 文部省学習指導要領 13 保健体育科編(1). 日本図書センター：東京.(1980)
- 文部省(1953) 小学校学習指導要領体育科編(試案). 戦後教育改革資料研究会編. 文部省学習指導要領 13 保健体育科編(1). 日本図書センター：東京(1980)
- 文部省(1956) 高等学校学習指導要領保健体育科編 昭和 31 年度改訂版. 戦後教育改革資料研究会編. 文部省学習指導要領 13 保健体育科編(1). 日本図書センター：東京(1980)
- 文部省(1958) 小学校学習指導要領
- 文部省(1960) 中学校保健体育指導書. 3 版. 開隆堂：東京(1959)
- 文部省(1965) 文部省発表中学校学習指導要領 昭和 33 年(1958)改訂版. 明治図書：東京
- 文部省(1968) 文部省発表小学校学習指導要領 昭和 43 年(1968)改訂版. 明治図書：東京
- 文部省(1969) 中学校学習指導要領. 大蔵省印刷局：東京
- 文部省(1972) 高等学校学習指導要領 昭和 45 年 10 月. 5 刷. 大蔵省印刷局：東京(1970)
- 文部省(1977) 文部省発表小学校学習指導要領 昭和 52 年(1977)改訂版. 明治図書：東京
- 文部省(1978) 小学校指導書体育編. 5 版. 東山書房：京都
- 文部省(1980) 中学校指導書 保健体育編 昭和 53 年 5 月. 3 刷. 東山書房：京都
- 文部省(1986) (新)中学校学習指導要領(52 年 7 月). 13 刷.大蔵省印刷局：東京(1977)
- 文部省(1986a) (新)高等学校学習指導要領(53 年 8 月). 7 刷. 大蔵省印刷局：東京(1978)
- 文部省(1989) 小学校学習指導要領案. 時事通信社：東京
- 文部省(1989a) 高等学校学習指導要領解説 保健体育編 体育編 平成元年 12 月. 東山書房：京都
- 文部省(1992) 中学校指導書保健体育科編平成元年 7 月. 3 版. 大日本図書：東京。(1989)
- 文部省(1994) 小学校学習指導要領(平成元年 3 月). 10 刷. 大蔵省印刷局：東京(1989)
- 文部省(1994a) 小学校指導書 体育編. 8 版. 東洋館出版：東京。(1989)
- 文部省(1998) 小学校学習指導要領. 文部省ホームページ。
- 文部省(1998a) 中学校学習指導要領. 文部省ホームページ。
- 文部省(1999) 我が国の文教政策(平成 11 年度). 大蔵省印刷局：東京
- 文部省(1999a) 小学校学習指導要領解説体育編. 東山書房：京都
- 文部省(1999b) 高等学校学習指導要領. 文部省ホームページ
- 文部省調査局(1958) 小学校学習指導要領. 帝国地方行政学会：東京
- 文部省初等中等教育局(1960) 高等学校学習指導要領草案 昭和 35 年 6 月
- 文部省初等中等教育局(1960a) 高等学校学習指導要領改訂草案の要点
- 部省(1998) 小学校学習指導要領(平成 10 年 12 月). 2 刷. 大蔵省印刷局：東京(1998)
- NHK(1995) 奪還 ジョージ・フォアマン 45 才の挑戦. NKH 1995.2.19 放映
- 日本体育学会(1996) 次期教育課程に関する要望
- 岡出美則(1988) 体育科教育における教材づくり論検討に向けての予備的考察, 愛知教育大学研究報告(芸術・保健体育・家政・技術科学), 37 輯:29-37
- 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替え, 愛知教育大学教科教育センター研究報告, 15 号:79-90
- .岡出美則(1992): ドイツにおけるスポーツ史の授業, 愛知教育大学体育教室研究紀要, 16 号:1-18
- .岡出美則(1997) ドイツにおける「スポーツの中の行為能力」論形成過程にみるスポーツの意味をめ

- ぐる論議。体育学研究. 42(1):1-18
- 岡出美則(1999) 戦術学習論の動向とその示唆 . 日本スポーツ教育学会第 19 回大会シンポジウム発表資料 . 未刊
- 岡出美則他(2000) 小学校 6 年生のサッカーの授業におけるサポートの学習可能性 . 体育科教育 . 48(4) :46-48
- 岡崎満義(1998) はじめに. スポーツ・グラフィック ナンバー (編) ベスト・セレクション . 文藝春秋. pp.20-21
- Quanz,D.(1984) Sportunterricht in der gymnasialne Oberstufe. In:Carl,K. u. Kayser,D.(Hrsg.), Handbuch Sport Bd.2. Schwann:Düsseldorf. pp.701-36
- Placek,J.H.(1992) Rethinking Middle School Physical Education Curriculum:An Integrated, Thematic Approach. Quest. 44:330-41
- Roller,W.(1997) Zu diesem Heft. Sportpädagogik. 22(1):1
- 佐伯胖他編(1995) 学びへの誘い . 東京大学出版会 : 東京
- 佐伯胖他編(1995a) 共生する社会 . 東京大学出版会 : 東京
- 佐藤学(1995) 学びの文化的領域 - カリキュラムの再構築. 佐伯胖他編. 学びへの誘い. 東京大学出版会 : 東京.pp.143-63
- Schaller,H.-J.(1992), Instrumentelle Tendenzen in der Sportpädagogik. Sportwissenschaft, 22( 1):9-31
- Schierz,M.(2000) Paradise lost. Sportunterricht. 49(1 ):20-24
- Schulz,N.( 1993) Welchen Sport braucht der Schüler heute ? Zur Inhaltsfrage im Schulsport. In:Schulz,N.u.Allmer,H.(Hrsg.) Schulsport heute-Aspekte einer zeitgemäßen Konzeption. Academia:Sankt Augustin.pp.133-52
- Schulz,N.(1994) Mit der Zeit gehen-zur Aktualisierung von Schulsportinhalten. Sportunterricht. 43( 12) :492-503
- Schulz,N.(1999) Sport in der Grundschule für Kinder von heute-Überlegungen zum Kindergemäßheit. In:Kottmann,L.u.a.(Hrs.) Sportpädagogik zwischen Kontinuität und Innovatioin. Hofmann:Schorndorf.pp.77-91
- 柴田義松(1981) 教科教育論. 第一法規 : 東京
- Siedentop,D.(1986) Physical Education Teaching and Curriculum Strategies for Grade 5-12. Mayfield:CA
- Silvermann,S.J.et. al.(eds. )(1996) Student Learning in Physical Education. Human Kinetics:Champaign
- Söll,W.(1995) Sportunterricht ohne Sportarten ? Plädoyer für ein richtig verstandenes "Sportartenkonzept". In:Zeuner,A.u.a. Sport unterrichten Anspruch und Wirklichkeit Kongressbericht.Academia:Sankt Augustin., pp.64-71
- Söll,W.(2000) Das Sportartenkonzept in Vergangenheit und Gegenwart. Sportunterricht. 49( 1):4-8
- Stibbe,G.( 1995) Impulse für die Schulsportentwicklung aus der Perspektive des Konzepts "Gesundheitserziehung in der Schule durch Sport" in Nordrhein-Westfalen. In:Borkenhagen,F. u. Scherler,K. (Hrsg.), Inhalte und Themen des Schulsports. Academia:Sankt Augustin.pp.229-36
- Stibbe,G.(1999) Schule auf neuen Wegen-Herausfordern für den Schulsport. In:Kottmann,L.u.a.(Hrs.) Sportpädagogik zwischen Kontinuität und Innovatioin. Hofmann:Schorndorf.pp.60-76
- 高橋健夫(1998) 小・中学校「学習指導要領 ( 体育 )」改訂の要点. ニューサポート. 7:2-3
- 高山文彦(1998) 汝自身の神. スポーツ・グラフィック ナンバー (編) ベスト・セレクション . 文藝春秋 : 東京. pp.109-139

- Teubner,J.( 1995) Lehrplaninhalte im Sportunterricht-Entwicklungen in der DDR( 1946-1989) . In:Borkenhagen,F.u.Scherler,K.(Hrsg.), Inhalte und Themen des Schulsports. Academia:Sankt Augustin. pp.251-61
- Trebels,A.H.(1999) Sportunterricht in der Neuen Gymnasialen Oberstufe. Sportpädagogik.23(1):11-17
- 津田邦宏 ( 1998 ) 記録を超え、息づくもの. 朝日新聞朝刊. 1998.12.21
- 通商産業省産業政策局(1992) 『スポーツビジョン 21』. 通商産業調査会
- 梅原利夫他 ( 1994 ) 新学力観と新教科. あゆみ出版：東京
- UNESCO(1999) Declaration of Punta del Este
- Ungerer-Röhrich,U.(1993) Sozialerziehung im Sportunterricht-Ein Beitrag zum Abbau sozialer Probleme und zur Verbesserung der Interaktion. Leibesübungen-Leibeserziehung. 47(1):11-14
- Vorleuter,H.(1995) Ein neuer Lehrplan für das bayerische Gymnasium-Ein neuer Fachlehrplan für Sport. In:Borkenhagen,F. u. Scherler,K.(Hrsg.), Inhalte und Themen des Schulsports. Academia:Sankt Augustin. pp.195-205
- Vorleuter,H.(1998) Vom Curricularen Lehrplan zum Fachlehrplan-Die Lehrplanentwicklung im Fach Sport von 1974 bis 1996. In:Liedtke,M.(Hrsg.) Sport und Schule Geschichte und Gegenwart. Julius Klinkhardt:Bad Heilbrunn/OBB.pp.197-218
- Wolf,N.(1974) Dokumente zum Schulsport. Hofmann:Schorndorf
- Zeuner,A.u.a.(Hrsg.) Sport unterrichten Anspruch und Wirklichkeit. Academia:Sankt Augustin
- Zimmer,R.(1995) Die Schule in Bewegung bringen-Bewegung als Thema offenen Unterrichts in der Grundschule. In:Borkenhagen,F.u. Scherler,K.(Hrsg.) Inhalte und Themen des Schulsports. Academia:Sankt Augustin.pp.61-74
- Zimmer,R.(1996) Handbuch der Bewegungserziehung. 5. Aufl. Herder:Basel