

博士論文

ドイツの「スポーツ科」にみる  
脱近代スポーツ種目主義への移行過程の研究  
－ NRW 学習指導要領を中心に－

平成28年度

岡出美則

筑波大学

## 目次

|   |     |
|---|-----|
| 目次  | 1   |
| 図表一覧  | 5   |
| 序章 問題の所在                                      | 9   |
| 第1節 体育の危機の中で問われる体育カリキュラムの社会的構成過程              | 10  |
| 第2節 我が国における体育の目標論の変遷                          | 20  |
| 第3節 諸外国にみる体育の目標論の変遷                           | 25  |
| 第4節 体育科カリキュラムの社会的構成過程に関する理論                   | 29  |
| 第5節 ドイツの「スポーツ科」を検討対象にすることの意義                  | 45  |
| 第6節 ドイツの「スポーツ科」学習指導要領研究の動向                    | 51  |
| 第7節 NRW を対象とすることの意義                           | 61  |
| 第8節 研究の目的と検討課題                                | 63  |
| 第1章 ドイツの「スポーツ科」にみる脱近代スポーツ種目主義への移行             | 68  |
| 第1節 ドイツの「スポーツ科」を取り巻く状況                        | 69  |
| 第2節 ドイツの「スポーツ科」の学習指導要領にみる<br>脱近代スポーツ種目化現象     | 80  |
| 第3節 「スポーツ科」学習指導要領の教科内容構成の変化を促した<br>スポーツ教育学の論議 | 99  |
| 第2章 1980年 NRW「スポーツ科」学習指導要領の目標と内容構成            | 111 |
| 第1節 ドイツの「スポーツ科」の目標を先導する NRW                   | 112 |
| 第2節 1980年学習指導要領の目標と内容構成                       | 116 |
| 第3節 体操／ダンス領域の内容構成                             | 135 |
| 第4節 球技領域の内容構成                                 | 140 |
| 第5節 スポーツに関する知識の教科内容体系                         | 146 |
| 第3章 1999年 NRW「スポーツ科」の学習指導要領の目標と内容構成           | 170 |
| 第1節 1999年 NRW「スポーツ科」の学習指導要領上の位置づけ             | 171 |
| 第2節 学校スポーツを方向付ける教育学的視点と内容構成，授業論               | 176 |
| 第3節 基礎学校の学習指導要領(1999)にみる目標並びに内容領域構成           | 188 |
| 第4節 基礎学校学習指導要領にみる身体の位置づけ                      | 209 |
| 第5節 中等段階 I ギムナジウム新学習指導要領にみる                   |     |

|  |     |
|--|-----|
| 目標並びに内容領域構成  | 212 |
| 第 6 節 中等段階Ⅱギムナジウム新学習指導要領にみる目標並びに<br>内容構成構成             | 218 |
| 第 4 章 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 5 つの勧告                 | 229 |
| 第 1 節 第二次大戦後のドイツの学校スポーツを方向付けた 5 つの勧告                   | 230 |
| 第 2 節 学校体育促進勧告 (1956 年)                                | 232 |
| 第 3 節 ボン協定 (1972 年)                                    | 233 |
| 第 4 節 学校スポーツ促進勧告 (1972 年)                              | 233 |
| 第 5 節 第二次学校スポーツ促進勧告 (1985 年)                           | 241 |
| 第 6 節 学校スポーツ促進に必要な外的諸条件整備に関する<br>ドイツスポーツ連盟の指針 (2000 年) | 245 |
| 第 7 節 スポーツに対する価値観の変容に対応した<br>「スポーツ科」設定の論拠の提案           | 249 |
| 第 5 章 スポーツの中の行為能力論の形成過程                                | 251 |
| 第 1 節 「スポーツ科」で期待できる意味が問われた背景                           | 252 |
| 第 2 節 第二次大戦後のドイツにおける「スポーツ科」の理念の変遷                      | 255 |
| 第 3 節 スポーツの中の行為能力論にみるスポーツの意味論の形成過程                     | 262 |
| 第 4 節 ドイツ教育審議会答申にみるスポーツの意味論：<br>運動とプレイの保証を前提とした構想の提示   | 265 |
| 第 5 節 Waldhäuser-Ost でのプロジェクト総括報告書に見られる<br>スポーツの意味論    | 267 |
| 第 6 節 Kurz の教授資格論文に見られたスポーツの意味論                        | 270 |
| 第 7 節 「スポーツ科」の理念論争で提示された<br>スポーツの意味論の教育学的根拠            | 276 |
| 第 8 節 スポーツの意味論の変遷                                      | 278 |
| 第 6 章 Ommo Grupe にみる身体論と運動の意味論                         | 288 |
| 第 1 節 Ommo Grupe の理論の位置づけ                              | 289 |
| 第 2 節 Grupe にみる過去の身体論批判                                | 293 |
| 第 3 節 Grupe の依拠した理論                                    | 299 |
| 第 4 節 Grupe にみる身体性の理論                                  | 301 |

|     |  |     |
|-----|--|-----|
| 第5節 | Grupe にみる運動の意味論                                | 308 |
| 第6節 | プレイ論への批判的検討とその教育的可能性                           | 317 |
| 第7節 | Grupe の提案したスポーツ授業の目標論                          | 326 |
| 第7章 | 身体の経験としてのスポーツ授業登場の背景とその実践                      | 339 |
| 第1節 | ドイツの「スポーツ科」にみる「身体」の位置づけの変遷<br>ー身体の軽視からの脱却ー     | 340 |
| 第2節 | 1980年指導要領の目標と内容領域編成にみる身体的位置づけ                  | 342 |
| 第3節 | 1999年指導要領にみる目標と内容領域編成にみる身体的位置づけ                | 345 |
| 第4節 | NRW「スポーツを通じた学校内での健康教育」手引き書(1989)<br>にみる身体的位置づけ | 350 |
| 第5節 | Bielefeld 実験学校にみるカリキュラム改革への取り組み                | 355 |
| 第6節 | 実践からみた身体経験としてのスポーツ授業の実態                        | 363 |
|     | 第1項 Funke にみる身体経験の捉え方                          | 363 |
|     | 第2項 実践レベルでの身体経験の位置づけ                           | 367 |
|     | 第3項 授業の展開方法からみた特徴                              | 368 |
|     | 第4項 過程重視の方法論                                   | 372 |
|     | 第5項 意識化  | 377 |
| 第7節 | 身体経験としてのスポーツ授業の提示した可能性と問題点                     | 380 |
|     | 第1項 身体経験としてのスポーツ授業への批判と<br>スポーツ中の行為能力論への批判     | 381 |
|     | 第2項 問い直したいネガティブな経験と<br>ポジティブな経験のバランスづくり        | 385 |
| 第8章 | 1999年 NRW「スポーツ科」学習指導要領の改訂過程にみられた<br>行政内の論議     | 392 |
| 第1節 | 1999年「スポーツ科」学習指導要領改訂に至る過程                      | 393 |
| 第2節 | 1999年学習指導要領改訂に向けての審議過程の論点                      | 397 |
| 第3節 | 1999年「スポーツ科」学習指導要領作成過程にみる<br>脱近代スポーツ種目主義       | 404 |
| 第4節 | 1999年「スポーツ科」学習指導要領改訂に向けた Kurz の提案              | 410 |
|     | 第1項 行為能力について                                   | 411 |

|         |  |     |
|---------|--|-----|
| 第 2 項   | 中か、通してか                                      | 416 |
| 第 3 項   | スポーツか、運動か。あるはまた別のなにかか                        | 418 |
| 第 5 節   | 1999 年「スポーツ科」学習指導要領改訂に向けた<br>ワーキンググループ報告書の内容 | 420 |
| 第 1 項   | 「スポーツ科」上級段階学習指導要領改訂の必要性について                  | 421 |
| 第 2 項   | ギムナジウム 上級段階における「スポーツ科」設定の<br>教育学的根拠          | 427 |
| 第 3 項   | ギムナジウム 上級段階の「スポーツ科」を<br>一層発展させるための教科教授学的指針   | 428 |
| 第 4 項   | 教科政策上の帰結                                     | 433 |
| 第 6 節   | ギムナジウム 上級段階のコース課程での<br>スポーツ授業づくりのための 2 つの提案  | 437 |
| 終章      | 研究の成果と課題：                                    |     |
|         | 交渉の場からみた NRW「スポーツ科」学習指導要領の変遷過程               | 446 |
| 第 1 節   | 教科としての「スポーツ科」の変容過程を検討する問題意識                  | 447 |
| 第 2 節   | 官制的再文脈化領域にみられた NRW「スポーツ科」<br>学習指導要領の記述の変容    | 451 |
| 第 3 節   | 第一次領域で生み出されたスポーツ観の変容                         | 457 |
| 第 4 節   | 教育的再文脈化領域にみられたスポーツ教育学の提案                     | 459 |
| 第 5 節   | 第二次領域で派生した実践の変化                              | 464 |
| 第 6 節   | 官制的再文脈化領域における 1980 年「スポーツ科」<br>学習指導要領に対する評価  | 466 |
| 第 7 節   | 交渉の場からみた NRW「スポーツ科」学習指導要領の変遷過程               | 467 |
| 第 8 節   | 「スポーツ科」の変容を促す継続的なコミュニティ形成の必要性                | 473 |
| 引用・参考文献 |  | 479 |
| 謝辞      |  | 536 |

## 図表一覧

- 図 1 生徒の学習に影響を及ぼす価値観とコンテキスト
- 図 2 体育に関するディスコースが生産、再文脈化、再生産される領域
- 図 3 体育をめぐるディスコースが社会的に構成されていくメカニズム
- 図 4 今世紀初頭のヨーロッパにみられる多様な体育概念
- 図 5 学校段階別にみた学習指導要領のタイプ
- 図 6 カリキュラム論に基づく Bayern 州「スポーツ科」指導要領の構造
- 図 7 Bayern 州ギムナジウムの学習指導要領にみる基礎的スポーツ授業と上級スポーツ授業にみる学習領域の構成
- 図 8 発行年代別にみた学習指導要領のタイプ
- 図 9 NRW1980 年「スポーツ科」学習指導要領にみる学校スポーツの全体像
- 図 10 1980 年 NRW 学習指導要領にみる教科内容の体系
- 図 11 1981 年 NRW ギムナジウム上級段階における学習内容、学習領域、テーマ、対象の関係
- 図 12 NRW 州「スポーツ科」学習指導要領(1999)で示された学校スポーツの内容領域
- 図 13 1999 年 NRW 学習指導要領で示された学校スポーツの内容領域
- 図 14 改訂 NRW 指導要領の運動領域並びにスポーツ領域
- 図 15 体育が社会的に構成されていくメカニズム
- 表 1 体育の目標をめぐる 4 つの立場
- 表 2 昭和 26 年中学校高等学校学習指導要領保健体育科体育編(試案)にみられた教材評価
- 表 3 身体的教養を備えた人物の定義
- 表 4 Ennis の指摘した価値観志向とカリキュラムモデルの特徴
- 表 5 体育の理念を提示する際の多様な根拠
- 表 6 教育的学校スポーツ構想のための 6 つの視点
- 表 7 ドイツにみられた多様な教科論モデル
- 表 8 1990 年代初等のイギリス、フランス、スペイン、ドイツの体育の授業
- 表 9 2000 年現在のドイツ各州の学年別スポーツ授業時数一覧
- 表 10 1991/1992 年度と 1999/2000 年度の週 3 時間のスポーツ授業を実施している州数

の比較（普通教育学校）（全16州）

- 表1 1 学習指導要領上の記載授業時数と生徒の指摘している授業時数
- 表1 2 2003-2004年度に基礎学校で実施されたスポーツ授業の時数
- 表1 3 2003-2004年度に中等段階I以降で実施されたスポーツ授業の時数
- 表1 4 Balz(1996)の資料で示されたドイツ諸州指導要領にみる領域構成と時数配当
- 表1 5 Balz(1996)以降、1990年代に公布されたドイツ各州「スポーツ科」学習指導要領にみる目標記述
- 表1 6 1980年代から1990年代初頭にみられたドイツの指導要領（5-10年生）にみる健康教育並びに知覚教育の位置づけの有無
- 表1 7 NRW 中等段階Iの「スポーツ科」学習指導要領(2011)の目標並びに内容領域
- 表1 8 1960年代前半までの旧西ドイツ各州にみられた指導要領の領域構成
- 表1 9 1970年代以前の体育教授学論議で示された諸カテゴリー
- 表2 0 1980年 NRW 学習指導要領の内容領域構成
- 表2 1 1980年 NRW ギムナジウム上級段階の学習領域構成
- 表2 2 1981年 NRW ギムナジウム上級段階学習指導要領にみるテーマ並びに対象一覧
- 表2 3 1980年 NRW 中等段階I 学習指導要領にみる付加的授業時数
- 表2 4 1980年 NRW 学習指導要領の各学校段階で設定されている課題
- 表2 5 1980年 NRW 学習指導要領の各学校段階で設定されている評価方法
- 表2 6 第4～5段階で設定されている体操／ダンス領域の技能の対象と知識（動きづくり）
- 表2 7 第4～5段階で設定されている体操／ダンス領域の技能の対象と知識（体力づくり）
- 表2 8 第4～5段階で提供されている体操／ダンス領域の展開に向けた配慮
- 表2 9 1980 NRW 指導要領(1980)にみる球技の分類並びにそこで設定されている素材
- 表3 0 1,2年生の球技領域で示されている戦術と知識
- 表3 1 1980年 NRW 指導要領に見る、日本の小学校段階のゲームの形態と教科内容としてのハンドボールの戦術知識
- 表3 2 NRW 州学習指導要領（1980）ハンドボールの戦術に関する記述を分類するカテゴリー

- 表 3 3 「評価規準の作成、評価方法の工夫改善のための参考資料」で示された中学校の「運動についての知識・理解」に関する記述例
- 表 3 4 NRW 学習指導要領（1980）に記載されている陸上運動関連の知識
- 表 3 5 NRW 学習指導要領（1980）に記載されている 1-2 年生のゲーム関の連知識
- 表 3 6 NRW 学習指導要領（1980）に 3 年生以降に記載されているゴール型球技関の連知識
- 表 3 7 ギムナジウム上級段階の学習領域一覧
- 表 3 8 1999 年 NRW の「スポーツ科」への配当授業時数
- 表 3 9 1999 年 NRW 「スポーツ科」の内容領域構成と総配分時数
- 表 4 0 NRW 州 1999 年学習指導要領で示された教育学的視点
- 表 4 1 NRW 「スポーツ科」学習指導要領の内容領域構成とその特徴
- 表 4 2 基礎学校における個別領域の重点的課題と例一覧
- 表 4 3 NRW 基礎学校指導要領にみる「身体を知覚し、運動能力を培う」領域の重点課題一覧
- 表 4 4 NRW 基礎学校指導要領にみる「プレイを発見し、プレイ空間を活用する」領域の重点課題一覧
- 表 4 5 NRW 基礎学校指導要領にみる「走、跳、投－陸上運動」領域の重点課題一覧
- 表 4 6 NRW 基礎学校指導要領にみる「水中での運動－水泳」領域の重点課題一覧
- 表 4 7 NRW 基礎学校指導要領にみる「器具での運動－器械体操」領域の重点課題一覧
- 表 4 8 NRW 基礎学校指導要領にみる「創り、踊り、再現すること－体操／ダンス、巧技」の重点課題一覧
- 表 4 9 NRW 基礎学校指導要領にみる「ルールの中並びにルールを用いてプレイする－球技」領域の重点課題一覧
- 表 5 0 NRW 基礎学校指導要領にみる「滑り、乗り物にのって走り、回転する－ローラースポーツ、ボートスポーツ、ウィンタースポーツ」領域の重点課題一覧
- 表 5 1 NRW 基礎学校指導要領にみる「レスリングと格技－対人スポーツ」領域の重点課題一覧
- 表 5 2 NRW 中等段階 I の新学習指導要領の各内容領域に設定されている授業のねらい並びに授業実施上の留意点
- 表 5 3 NRW 新指導要領（1999）で示されたギムナジウム上級段階の目標、並びにそこで



重視される教育学的視点と内容領域編成

- 表 5 4 第二次戦後ドイツの学校スポーツを方向付けた文書
- 表 5 5 全ドイツ的規模で示された学校スポーツの存在根拠の変遷
- 表 5 6 スポーツの中の行為能力論にみるスポーツの意味論の変遷
- 表 5 7 1980 年 NRW 指導要領体操／ダンス領域にみる身体知覚／運動感覚の対象
- 表 5 8 NRW 新学習指導要領にみる「身体を知覚し、運動能力を培う」領域設定の意図
- 表 5 9 NRW 基礎学校指導要領の「身体を知覚し、運動能力を培う」領域にみる重点課題一覧とその例
- 表 6 0 NRW 「スポーツを通しての学校内での健康教育」初等段階手引き書に示された重点的内容一覧
- 表 6 1 NRW 「スポーツを通しての学校内での健康教育」手引き書にみる実践例のテーマ一覧
- 表 6 2 Bielefeld Laborschule のカリキュラム一覧
- 表 6 3 Sportunterricht als Körpererfahrung (Funke,1983) に収録されている実践一覧
- 表 6 4 Schübler (1983) 実践にみる 1 時間の授業の流れ
- 表 6 5 Treutlein (1986b) にみる走の実践
- 表 6 6 身体の経験を志向するハンドボールの実践例
- 表 6 7 Rigauer (1983) の報告している歩行の授業過程
- 表 6 8 NRW1999 年「スポーツ科」学習指導要領開発過程
- 表 6 9 NRW1999 年「スポーツ科」学習指導要領開発過程で出された文書
- 表 7 0 NRW 州 1999 年指導要領改革案にみる内容領域論
- 表 7 1 NRW 州カリキュラム改革案
- 表 7 2 協同と敵対をテーマとした授業の展開例
- 表 7 3 練習することと達成することをテーマとした授業の展開例
- 表 7 4 テーマベースのコース授業で設定可能な具体的課題案

## 序章 問題の所在

## 第1節 体育の危機の中で問われる体育カリキュラムの社会的構成過程

我が国で体育（中学校、高校では保健体育）と呼ばれる教科は、ドイツでは「スポーツ科」（Fach Sport）と呼ばれる。しかし、ドイツにおいても第二次大戦後、教科の名称は *Körpererziehung*, *Leibeserziehung*, *Turnen*, *Sport* 等、変化してきた。それは、学校内でのこの教科に対する認識の変化を示すものであった (Hummel u.a.,2014,p.345)。

本研究の対象とするノルトライン・ヴェストファーレン (Nordrhein-Westfalen) 州 (以下 NRW) で「スポーツ科」という名称が学習指導要領上の教科名として初めて用いられたのは 1968 年の基幹学校のそれであった。教育政策に起因し、NRW において国民学校が解体されたことがその理由であった (Aschebrock,2013,p.55)。しかし、そこでは *Sport* と *Leibeserziehung* の混在がみられた。そして、それが完全に *Sport* に代わるのは、1969 年の基礎学校のそれであった (近藤、2005,p.37)。同時に、この時期にはまた、身体形成や動きづくりに代わり生涯にわたるスポーツ参加への動機付けが「スポーツ科」の目標として位置づけられていくことになる。その結果、そこでは学校外で実施されている身体活動への移行が想定されたため、学習指導要領上は、発達段階や陶冶課題ではなく、スポーツ種目や技能を踏まえた指導内容が提示されていくことになる。それは、学校体育の近代スポーツ種目主義化 (*Versportlichung der schulischen Leibeserziehung*) と特徴付けられる現象であった。それはまた、近代スポーツで求められる行動への指導内容の矮小化現象 (*Verengung auf dem sportiven Handlungsmuster*) を生み出すことになる。例えば、できるようにするための基礎を種目の要請に応じて構成することや動きづくりが特定の技術の習得に矮小化されていくという現象である。しかし、それは、他方では、指導内容の記述と教育学的な要請に関する記述の間に矛盾を生み出していくことになる (Aschebrock,2013,pp.55-57)。

これに対し、NRW における 1980 年と 1999 年の 2 回にわたる「スポーツ科」の学習指導要領改訂は、近代スポーツ種目主義 (*Sportlichung*, *sportification*) から脱近代スポーツ種目主義 (*Entsportlichung*, *desportification*) への移行であった。また、同州では、現在、コンピテンシー志向の第三世代のコア学習指導要領 (*Kernlehrpläne*) が発刊され、実施に移され始めている (Aschebrock,u.a,2014,p.277)。例えば、中等段階 I のギムナジウムのコア学習指導要領 (2011) は、このコンピテンシー志向の第三世代の「スポーツ科」学習指導要領の最初の学習指導要領であると言われている。しかし、この第三世代の学習指導要領に対しては、それが純粋に検証可能な、個々の技能に還元できる内容を優先するスポーツ授

業を重視する結果、信頼できる教育的スポーツ授業の実現に向けた取り組みが放棄されていく状況を生み出すのではないかと、という疑念が示されている。この現象は、まさに、1970年代初等に示された、カリキュラム論に基づく「スポーツ科」学習指導に対する疑問に通ずる疑念といえる。実際、中等段階Ⅰのコンピテンシー志向の学習指導要領では陶冶という概念はほとんど用いられていおらず、陶冶とコンピテンシーの関係も見えないこと、二重の課題に関しても州により解釈が異なること、授業の構成方法に関する記述がほとんど見えないことも報告されている(Ruin and Stibbe,2014)。

このような矛盾を踏まえれば、コア学習指導要領の交付と平行して、コンピテンシー志向のスポーツ授業を教育学的、教授学的に構成するための構想が開発されたことがより重要になっているという(Aschebrock,u.a,2014,p.277)。この経過は、改めて、「スポーツ科」が教科として担うべき機能やそこで指導される内容の体系とは何かがという問いを突きつけることになる。

そこで本研究は、「スポーツ科」の担う教育的責務をめぐる論議の経過に対応させて、1980年と1999年の2つの学習指導要領の記述が、どのように、また、なぜ変化したのか、その過程を明らかにすることを意図している。

なお、ここでいう近代スポーツ種目主義とは、「スポーツ科」の指導内容や素材が近代スポーツ種目を中心に編成されていることを指す。これに対して脱近代スポーツ種目主義とは、近代スポーツ種目が素材や指導内容構成の中心的地位を退き、それとは異なる指導内容の構成根拠を求める試みを指す。ドイツでは、「スポーツ科」登場以前の1970年代前には、子どもの遊び等、近代スポーツ種目とは異なる構成要素を踏まえて教科の指導内容が構成されていた。しかし、ミュンヘンオリンピックを開催した1970年代には、近代スポーツ種目が「スポーツ科」の指導内容構成の中心に据えられていく。しかし、1990年代末には、再び、「スポーツ科」の指導内容構成における近代スポーツ種目の役割が相対的に低下していくことになる。

なぜ、このような変化が生じたのであろうか。本研究は、関心はここにある。それはまた、ドイツを例に、体育科のカリキュラムの社会的構成過程を明らかにする試みへの関心でもある。

カリキュラムの社会的構成過程とは、教科の目標、内容、方法、実践が歴史的、社会的文脈の中で常に構成されていくこと定義されている(Kirk,2003,p.171)。また、その構成を方向付ける一定のメカニズムが存在していることを意味している。

このような体育科のカリキュラムの社会的構成過程に関心が示されるようになる背景には、教科の社会的構成過程に関する研究成果やその共有手続きの貧しさが、体育という教科に対する社会的な低評価を招いているとの認識がある(Kirk,2003,p.171)。それはまた、教科正当化への失敗とも揶揄される現象である。しかし、体育関係者がこの問題に手をこまねいてきたわけではない。

実際、体育の重要性を主張していく必要性は、第1回世界体育サミット(1999)以降に加速的に世界的に共有化されるようになった体育の危機(Hardman,1998,1999,2001,2001a,2005;ICSSPE,1999,1999a;2001,2001a;)への対応においても共有されている。また、体育、スポーツ担当大臣等会議(MINEPS)(UNESCO,2013b)が第5回大会においてベルリン宣言(Declaration of Berlin)を採択し、改めて、すべての児童、生徒に対する良質の体育授業の保証を求めた動きや体育、身体活動並びにスポーツに関する国際憲章(UNESCO,2015d)がユネスコにより採択された動きも、この流れの中に位置づく<sup>り</sup>。

しかし、教科の授業時数削減に端的にみられる体育の危機と言われる状況は、すでに1980年代のオランダ(Crum,B. and Stegeman,H.,2005)にみられた。また、ドイツにおいても1990年代初頭にはそれが顕在化している。アメリカにおいてNAPSEが身体的教養を備えた人物(Physically educated person)提案に向け、1986年に体育学習成果委員会を設置したことも(NASPE,1992)や2014年にそれに代え、ナショナルスタンダードにおいて身体的リテラシーを備えた個人(physically literate individual)を採択したこと(SHAPE,2014)も同様の状況といえる。この動きの中で、アメリカでは、スタンダードの整備等、他教科と同様の条件を備えていることを根拠に体育がアカデミックな教科であることが主張されている(NASPE,2010a)。

他方で、体育の授業改善に向けたマクロな変化を生み出せる研究は、アメリカにおいてもほとんど実施されてこなかった。その結果、学校教育カリキュラム内では体育は教科としては周辺的に位置づけられてきた。そしてその状況を反映し、アメリカにおけるスタンダードづくりや評価、説明責任を求める動きは、生徒が何を知り、できるようにならなければならないのかに関する明確な期待を明示する試みとであると認識されている(Rink et al.,2003,p.471)。ドイツにもまた、同様の状況がみられる。

当然ながら、これら国際的な試みと平行して、各国は自国の状況に応じて、また、教

科の名称の違いを越え、体育という教科の必要性を主張するための理論武装を進めるとともに、その理論を踏まえた自らの正当性を多くのステークホルダーに伝え続けることになる。具体例を確認したい。

ヨーロッパでは、1970年代に体育の「黄金期」を迎える。しかし、1980年代には政策や経済状況の変化、社会にみられる価値観の変化に伴い予算削減や教師の雇用減より、授業時数が削減され、体育は凋落していく。その結果、1980年代のヨーロッパ各国では、教育的観点からみてよりバランスの取れた、新たなスタンダードが提案されるようになったという。1)体育の文化的伝統を維持する立場、2)スポーツ教育、3)運動教育、4)健康教育という4つのコンセプトは、その中で中核を担った構想であった(図4)。しかし、1990年代に入ると、それらがバランス良く統合されていく。その意味では、1990年代は単なる危機の時代ではなく、ヨーロッパの多くの国々でよりバランスのとれた体育に対する考え方が生み出されていく揺籃期であった。この動きの中では、ドイツでは、スポーツ教育の考え方が運動や健康という観点からのアプローチとバランス良く統合されていったという(Naul,2002,p.15)。

この過程は、教科としての体育の位置づけが、時代に応じて変化していったことを示している。実際、本研究が対象とするドイツでは「スポーツ科」は、1970年代以前には惨めな学校スポーツと呼ばれた時代を過ごしていた。しかし、1970年代から1980年代には黄金期と呼ばれる時期を迎える(Kurz,2000)。しかし、1990年代になると、ドイツの多くの州で週3時間の授業時数が制度的に保証されなくなっていく(Helmke,2000a,p.122)。そのため、NRWでは、1999年改訂において週3時間の「スポーツ科」の授業時数確保にむけた取り組みが展開されていくことになる。

NRWの経過については本論で確認することとして、ここでは、凋落する体育の地位回復に向けた試みを、オランダとフィンランドを例に確認したい。オランダは、上述した3)運動教育を志向した国であり、フィンランドは4)健康教育を志向した国である。同じく、体育の危機といいながらも、対応する過程も論拠は国により多様であったことを確認するためである。

オランダでは、教育予算が削減されたことに伴い、1980年代初頭に教育改革が論議されるようになる。そのスローガンが、「基礎への回帰」であった。その結果、既存の教科の地位が揺らいでいった。疑問視された教科の一つが、体育であった(Phüse,2005,p.464)。

この論議過程では、例えば、体育は教養科目ではないといった指摘やスポーツクラブ等

に移管した方が好ましいのではないかと指摘されることになる。あるいは、体育授業の質や学習成果に対する批判が示された。その結果、体育の専門職集団は、この問題を見過ごすことができなくなっていく。しかし、当時の専門職集団は、この問題に対する統一見解を持ち得たわけではなかった(Phüse,2005,p.462)。その結果、危機的に状況に対処できないまま、時間が経過していくことになる。

しかし、やがてそれが許されない状況が派生してくる。文部省が小学校での体育専科教員の廃止と中等教育の体育の時間数削減を提案したのである。そのため、1984年末には、オランダ体育教師連盟、オランダスポーツ協会、文部省並びに教師連盟のメンバーで構成される諮問委員会が設置され、次の3つの検討課題が設定された。

- 1) 体育の授業と学校スポーツ、学校外のスポーツとの好ましい関係を提案すること。
- 2) 日常展開されている体育授業並びに体育教師教育の問題点を明らかにすること。
- 3) 体育並びに学校教育に関する政策策定に向けた基本的提案を行うこと。

その結果、1986年に Bart Crum による報告書がまとめられた。この報告書では、当時も影響力のあった「身体活動を通しての教育(education-through-the-physical)」と「身体のトレーニング(trainig-of-the-physical)」という理念を離れ、体育が社会的文化的にみて重要な教授・学習活動(a socilculturally relevant teaching-learning activity)と位置づけられた。その趣旨は、次の通りであった。

- ・ 技術や文化の発達に伴い、スポーツよりも広義の概念である運動文化(movement culture)に参加することは、多くの人々にとって良質の生活を営むために必要な、重要な要因となってきた。
- ・ 楽しく、継続的に運動文化に関わっていくためには諸々の能力が不可欠である。運動文化を行いたいと考える人々は、私(私の身体と身体経験)ー運動、エクササイズ、プレイ、スポーツ、ダンスー他人との協同ー達成、レクリエーション、健康の関係から派生する諸問題を解決しなければならない。
- ・ これらの諸問題を解決するために必要な諸能力は、自然に獲得されるわけではない。それらは、構造化された教授・学習過程を通して獲得されていく。
- ・ 確かに、家族や仲間集団、スポーツクラブ等もその適切な学習過程を提供してくれる可能性を秘めている。しかし、学校はこれらの中でも中心的な役割を發揮すべきである。その理由は、次の2点である。まず、すべての若者がスポーツクラブの門をたたくことはありえないことである。しかし、すべての児童、生徒が長年、学校に在籍している。

また、二点目として、意図的な教授・学習過程を組織的に計画、運営するための専門職が学校にいることである(Crum,2005,p.463)。

ここでは、運動文化という概念を用いられているとはいえ、スポーツを意図的に学習していくことに対する公的支援の必要性が明確に指摘されている。同時に、学校はその公的支援を可能にする機関として位置づけられている。

しかし、この主張は、社会におけるスポーツの必要性やスポーツへの参加を促す条件整備の妥当性を指摘する論拠にはなりえても、他教科との関係を見据えて学校教育に体育を位置づける論拠としては弱い。いずれの教科も、この点においては同等の主張が可能なためである。そのため、体育の必要性についてはさらに、次のように補足されている。

- ・体育では、社会で実施されているスポーツがそのまま再生産されることを回避すべきである。運動文化は多様な形態を備えているし、常に変化している。したがって、体育は、運動という学習領域で多様な学習経験を提供すべきである。
- ・現時点での意味という観点からすれば、体育の授業と課外のスポーツ活動は快、レクリエーション、競争並びに達成の経験を提供することで学校生活を豊かなものにしていく。
- ・現在並びに将来という観点の意味からすれば、体育の授業と課外のスポーツ活動は、次の点に貢献すべきである。

ー運動の技術と戦術に関わる諸問題を解決する能力を形成していくこと。

ースポーツをする場面や運動をしている際にみられる自分自身の状態や人間関係に関連する諸問題を解決する能力を形成していくこと。

ー運動やスポーツを行う様々な場面で派生する技術、戦術並びに人間関係に関わる諸問題を解決していくために必要な洞察力や知識を豊かなものにしていくこと  
(Phüse,2005,p.464)。

最終的にはこの提案が当時のオランダ文部省に受け入れられ、体育は小学校並びに中学校のコアカリキュラムの中の重要な教科として位置づけられることになる(Phüse,2005,p.464)。

ここでは、学校外で実施される競技スポーツの再生産機関として体育が位置づけられているわけではないこと並びに学校生活の活性化という観点から学校内にスポーツを位置づける必要性が指摘されていることが重要である。体育の授業は社会のスポーツに対して、また、学校教育の目標に対しても閉じたシステムとして機能し得る。それにより、体育関係者は、学校外のスポーツや学校教育の目標の妥当性を批判的に検討することが可能にな



る。オランダの試みの試みは、この可能性やそれが社会に受け入れられる可能性を示唆するものであった。また、オランダの人々は、それを受け入れたといえる。

なお、オランダでは体育に健康教育が位置付けられていない。生徒を健康で、フィットした状態にすることは体育の課題とは考えられていないのである。しかし、現実には、生徒達は体育の授業で、スポーツと運動、フィットネス並びに健康の関係について多くの事柄を学んでいるという(Phüse,2005,p.468)。この点を強調した取り組みが、フィンランドのそれであった。

我が国ではフィンランドは、競争原理に基づく教育を推進し失敗に陥ったイギリス(阿部、2007)と対比的な学力優秀国として注目を集めている(福田、2005,2008)。そのフィンランドでは、体育は教科として安定した地位を保持していた。しかし、オランダと同様、当時、授業時数の削減現象が派生し、授業時数の少なさが問題になっていた。例えば、3年間の就業期間のうち、1年間しか体育の授業が提供されない高校もみられるといった現象である。さらに、1990年代にみられた教育予算の削減により、一クラス当たりの生徒数が増えていた(Phüse,2005,p.253)。

この現象は、経済的な説明責任が問われた結果生み出されていた。そのため、この状況は、単に学校体育に留まらず、スポーツに関してもみられた。文部省スポーツ課は、この状況改善に向け、スポーツ科学者を招聘し、スポーツと体育が社会に対してもつ意義を総括させたという。その結果は1993年に公刊され、1999年に改訂された。そしてそれは、現在、体育とスポーツの地位を正当化していく際の指標となっているという。

また、1994年に提案されたカリキュラム作成指針は、全教科が自らの存在を正当化するための新たな根拠を提案する文書という性格をもつことになった。その結果、体育は高校段階と職業教育においてアカデミック教科との争いに敗れたという。しかし、総合中等学校では比較的好ましい成果を残したという。もっともそれは、図工や音楽の授業時数減に比べての話であった(Phüse,2005,pp.254-256)。

なお、フィンランドでは児童、生徒の薬物使用や飲酒の増加現象がみられ。これらの問題との関係で、健康教育が体育とは別教科で存在している(Phüse,2005,p.267)。しかし、生徒の健康を増進させ、積極的に身体活動を営む生活スタイルを身につけさせることや健康増進のための体力レベルを獲得、維持することの意味とその方法を理解できるようにすることを旨とする点で両者の目標は類似していた。

他方で、体育に関して言えば、身体活動の楽しさを経験し、運動に対する積極的な態度

を身につけ、倫理的にみて、人と上手につきあうことができるようにすることが求められていた。さらに評価に際しては、運動技能、知識並びに態度が考慮されている。また、生涯にわたる健康や安寧の獲得に向けて定期的に身体活動を行うことに価値を認め、自己の能力に応じて身体活動に参加し、他人と相互作用を営んでいることや健康関連体力を向上させる活動の行い方の原理について理解しているかどうかの評価されることになる(Phüser,2005,p.265)。加えて、座っている児童、生徒が増加するという彼らの生活の変化に伴い、将来的には体育を毎日実施することがより必要になってくるとも指摘されている(Phüser,2005,p.269)。ここでは、アメリカのナショナルスタンダードと同様、身体活動の価値の認識が求められていることを見過ごすことはできない。長期的にみた場合、身体活動やスポーツの価値に対する認識を共有することが、教科としての社会的地位に大きな影響を与えると考えられるためである。

このような社会的な課題への対応という観点から体育を位置づけることは、教科としての体育と学校外で行われる競技としてのスポーツの違いを浮きだたせることになる。実際、フィンランドでは、体育の必要性を主張していく根拠として、平等性、他人の尊厳を尊重することが挙げられている。特に、統合は学校体育を学校外のスポーツと区別させる最も説得力のある概念になるという。全員に学習の機会を提供し、すべての児童、生徒の能力に応じた指導法や内容、運動を採択していくことは、競技化されたスポーツではあり得ない。この意味での真の統合は、学校体育のみで可能であるというのである。したがって、体育の教師は、すべての児童、生徒が成功裡に参加できるプログラムを計画し、それを実行していくことが求められることになる(Phüser,2005,p.268)。そのための現職プログラムは、「みんなの体育(Physical Education for All)」と呼ばれている(Phüser,2005,p.269)。

これらは、体育の授業が生み出す成果に対する社会的批判に対応した国外の例である。当然、社会的批判の多様性に対応し、提案も多様化していく。しかし、それは、体育の授業が求める目標に対する共通理解が見られないことを意味しない。他方で、今日では、社会的批判に応えるエビデンスの収集という観点からみた場合、特に、評価しやすい指標に研究が焦点化されやすい。それだけに、学習成果を公平かつ広範に測定できるかどうか大きな問題になっている(Rink,2014,p.283)。ここでは評価法そのものが、社会的に構成される危うさを秘めている(Hay et al.,2013)。そのため、この問題にうまく対処できない場合には、体育の授業の必要性に対する相反する指摘が生み出されることになる。

例えば、1997年6月23日に開催された教育課程審議会議事録には、次の指摘がみられ

る。

「私は、体が虚弱でしたから、体育は大嫌いでした。鉄棒の逆上がりが全然できなくて、周りのみんなができるのに、1人だけでできず、本当に情けない思いをしながら、何十回も逆上がりの練習をしたあげく、鼻を鉄棒にぶつけて鼻の骨を折ってしまったというばかな記憶がありますが、今のいじめにつながる根は、そこにもあると思うのです。・・・(中略)・・・あと逆に、私は跳び箱で跳べたときに、とてもうれしくて、それで体育が少し好きになったという経験があるので、これは表裏一体ですね。悲しい思いをすること、喜びを感じるのと、両方あると思うのです。だから、選択でやっていただければと思います。私も下の娘がはやぶさが何回できなければいけないという課題がありまして、できなくて、必死に教えて、貴重な時間がつぶされてつらい思いをしたこともあります。」(文部省、1997)

この指摘は、個人の受けてきた過去の体育授業の経験が隠れたカリキュラムとして、学習指導要領の改訂の方向性をめぐる論議に大きな影響を与えることを示唆している。このような指摘は、体育という教科に対する社会的評価を端的に表現しているといえるためである。また、制度設計をめぐる論議においては、理論ではなく、個人的な価値観や経験、手続きが論議を方向付ける強力なフィルターとして機能することを示唆している。それは同時に、このような個人的な経験を越えていく論拠や理論の提案やそれが社会的に承認され、共有されていく手続きが取られなければ、すべての児童、生徒が履修すべき教科として体育を位置づけていくために必要な、生産的な論議を展開することが難しいことを示している。加えて、このような個人的な指摘に反論するための論拠は、この交渉の場で直接紹介され、論議の俎上にのらないであれば、その効果は期待できない。その意味では、論議を生産的に展開可能にする理論や場の確保が重要になってくる。

実は、体育の位置づけをめぐる理論的根拠の脆弱さは、質の高い教育の保証という点から見て問題である。学校教育のカリキュラムにおいて教科活動が中心的な位置を占めるとはいえ、個々の教科の時間数配当の偏りは、意図する学校教育の目標実現に向けた、バランスの取れたカリキュラム構成を阻害すると考えられるためである。

国外の体育関係者からは、当然、この動きに反論が試みられることになる。例えば、カリキュラム改革の中で体育の授業時数が不安定な状態におかれるアメリカでは、体育の授業時数確保の必要性が学力保障という観点から指摘されている。例えば、体育の授業を削減しても国語や算数の学力が向上するわけではないこと、むしろ、体力テストと学力の間には相関関係があることを示す論拠が提示されている (CDC,2009)。

他方で、スポーツは、若い世代に影響力の強い文化であり、そこで生産される価値観や行動様式は、意図的か否かは別にせよ、学校教育にも直接的、間接的に持ち込まれることになる。そのため、アンチ・ドーピングに代表されるフェアプレイの推奨は、単にスポーツ文化の質の保証という観点からのみではなく、社会における公平性の担保という観点からも求められるようになってきている。そしてこの認識が、第5回体育・スポーツ担当大臣等会議におけるベルリン宣言の採択に結びついている(UNESCO,2013b)。

その意味ではスポーツは、一方で教育的な可能性を高く評価されながらも、他方ではそれへの接し方を意図的に学習することが必要な文化現象となってきたといえる。逆に言えば、体育のスタンダードがいかに示されるようとも、また、そこで提示される内容の学術的な根拠が示されようとも、それらを学校教育、特に教科の学習としてそれを学習していく意味が社会的に了解されていかなければ、また、それを実現していく制度的な保証がなければ、体育が教科として学校教育内に適切に位置づけられることはなく、また、その安定した地位を保証されることもないといえる。

その意味では、全ての人々がスポーツにアクセスできる権利保障が宣言される(UNESCO,2013b)今日、我々は、スポーツが学校教育内で担い得る教育的な可能性やその実現に向けて対応すべき課題、さらにはそれらの課題を超えていくための手続き論やその手続きの効果に関する研究成果を国際的に共有していくことが必要になっている。そのためには、まずは、体育という教科の学習指導要領が社会的に構成されていく過程を明らかにしていく必要がある。本研究の問題意識は、この点にある。

なお、カリキュラムのとらえ方は多様である。本研究では、次のようにカリキュラムを実践(practice)として捉える立場を取る。

「カリキュラムは、広義には学校内で得られるすべての経験を指す。より具体的には、教師が責任をもって対応すべき生徒に対して、公的な授業を通して提供する一連の経験を計画的に配置したものである。このようなカリキュラムは公共政策の結果である一方、専門職が責任をもって作成しているものである。それは、専門職の判断と公共政策が交錯する中で生み出されている。その意味では、カリキュラムは双方向的なものである。」(Jewett,1995,pp.11-12)。

このようなカリキュラム概念の意義は、次の2点に求められている。

- 1)カリキュラムは特定の時代、地域に合うように生み出されてきた実践的活動であり、カリキュラムは社会的、歴史的影響を受けることを強調すること。

2)理論と実践が不可分であることを強調すること。すなわち、カリキュラムは単に実行されるべき計画であるだけでなく、むしろ、計画、実行、評価という一連の積極的な過程を通して構成されていくものである(Jewett,1995,p.12)。

本研究では、NRWの「スポーツ科」のカリキュラムを学習指導要領で記された文書のみならず、学校レベルで展開されている授業実践にまで広げて理解する。同時に、それらを支えたスポーツ教育学の理論に目を向けることで、学習指導要領の記述と授業実践の変化に対してスポーツ教育学が与えた影響や与え得た影響に目を向けることになる。それにより、カリキュラムが社会の中で構成されていく過程においてスポーツ教育学の果たしてきた役割をよりダイナミックに把握できると考えるためである。

このスポーツ教育学が果たす役割検討の必要性を確認するために、以下では、体育の目標論の変遷をまずは、我が国の論議を中心に確認したい。

## 第2節 我が国における体育の目標論の変遷

我が国の体育の目標論は、「身体の教育」から「身体活動を通しての教育」へ、そして「運動の中の教育」へと発展してきたと言われてきた(宇土、1983,p.4)。それは、教科としての体育が一般的な教育目標実現の手段に留まるだけでなく、教科固有に教えるべき文化的内容を含み持っていると言われてきた歴史でもある。しかし、これは、学習指導要領の作成者サイドからの指摘でもあった。

これに対し中村(1989a,p.58)は、体育の目標論が1)個人主義的実用教育から2)政治教育、3)文化的教養教育の3つの価値観に方向付けられてきたことや将来的には子どもを文化的創造の世界に生き生きと参入させることを第一の目的にすべきであると指摘されていたことを紹介している。また、体育に関しては健康教育としての実用目的と国家主義的軍事的目的とをあわせもたされてきたが、それを運動文化あるいは身体文化への教育として自己目的的なものと考えようとする主張が生み出されていることも紹介している。1969年のことである。

宇土、中村両者の指摘は、体育の目標が社会的、文化的、歴史的な文脈の中で変化していくことや社会で支持される価値観が、体育の目標論に影響を与えてきたことを示している。また、日本でも早い時期からそのように認識されてきたことを示している。

しかし、体育という教科の目標は、ある時代にある目標論が急に消失し、新たな目標論が新たに支持されていくという形で変化するものではない。理論的には同時に複数の目標

論が並存し得る。また、個人が抱く体育観という観点からみれば、過去の体育観が今日でも支持されたり、あるいは、複数の価値観が個人内でも並存している（Ennis,1999,2003）。

例えば、表1は、我が国の明治以降にみられた典型的な4つの立場を示しているが、これらは、個人レベルでは今日でも支持され続けているといえよう。

表1 体育の目標をめぐる4つの立場

身体教育  
スポーツを通しての教育  
スポーツに関する教育  
スポーツの中の教育

以下では、これら4つの目標論の違いをそこに期待された教育機能と保証されるべき教科内容（知識、技術）から確認したい。

明治初期の我が国では、体育は、人間の身体的側面にかかわる教育とされた。また、保健的関心に基づく身体の擁護や富国強兵策のもとで軍事力としての身体の鍛錬、さらには、精神鍛錬の手段として身体が位置づけられた。そこではまた、精神の思いのままに動く身体の育成がめざされた。

この体育観は、精神に従属させられ、刺激を与えられることで機能を向上させる機械という身体観を前提としている。それはまた、学校教育の目的に関して示された、精神が身体を支配するという身体観に基づく理論であった。しかも、この関係論が、教育制度に反映されるとことにより、教科間のヒエラルキーが派生する。それは、また、教員の地位に対するヒエラルキーを派生させることにもなる。実際、精神の優位を前提とした学校教育制度の中では、身体に対応する教科として位置づけられた体育は、いわゆる知的教科に比べ低く位置づけられることになる。また、身体に加えられる負荷が問題にされるのみであり、そこにはスポーツが学習を必要とする文化財であるとの認識もみられなかった。その結果、体育という教科で学習すべき知識や技術の存在が意識されることもなかった。この関係打破に向けて提案された理論が、「スポーツを通しての教育」であった。

「スポーツを通しての教育」は、スポーツを一般的な教育目標実現の手段として位置づける理論である。我が国の学習指導要領にもみられた次の指摘は、その典型である。

「健康が教育の基本目標の一つであることは、一般に知られているとおりであるが、学校における健康教育は、その保健指導計画に基づいて生徒の健康の保護・増進をはかりなが

ら、健康生活についての理解・態度・技能・習慣の発達を目ざす教育の分野ということが出来る。これに対して体育は、いろいろな身体活動をとおして教育の一般目標達成に貢献せんとする教育の領域とされる。」(文部省、1951)

また、当時の学習指導要領の作成に関与した江橋や竹之下は、教科の性格について、次のように指摘している。

「しかしこの場合注意せねばならないことは、「健康教育」は「健康の教育であり、その健康」は教育的な目的であるのに対して、「身体教育」は身体運動による教育であって、身体運動の教育ではなく、その「身体(運動)」は教育の手段であって目的ではないということである。」(江橋、1949,p.8)

「体育が「身体の」教育から「身体活動による」教育に変わって来たことは既に述べた。すなわち、今日では身体活動やこれと関連する学習活動によって身体的、社会的、知的発達を目標とする教育の方法という意味に体育は解されている。体育はこのように教育目標に対する方法的な意味が強いけれども健康はそれ自体教育目標である。」(竹之下、1949,p.26)

この立場のもとでは、個々のスポーツの価値は一般的な教育目標実現への貢献度から評価されることになる(表2)。しかし、この立場からは、教科固有の目標や教科内容が示されることはない。一般的な教育目標はすでに設定されているためであり、個々のスポーツはそれらの目標実現の手段とされるためである。

表2 昭和26年中学校高等学校学習指導要領保健体育科体育編(試案)にみられた教材評価(文部省、1951)

| 陸上競技 | 中学男子 | 中学女子 | 高校男子 | 高校女子 |
|------|------|------|------|------|
| 身体   | 9    | 7    | 9    | 6    |
| 知・情緒 | 8    | 7    | 8    | 6    |
| 社会   | 6    | 6    | 6    | 5    |
| 安全   | 6    | 6    | 7    | 5    |
| レク   | 6    | 4    | 6    | 3    |

ここでもまた、学習を必要とする、価値ある文化財としてスポーツという認識はみられない。加えて、そこには、陸上競技といったスポーツ種目を教えることによって期待され

る効果が自動的に生み出されるとの認識がみられる。これは、まさに機能的な教育観に立脚した立場といえる。さらに言えば、この立場のもとでは、素材と教材、教科内容の区別の必要性が意識されることもあり得ないことになる。その結果、教科で学習すべき教科内容を提案する必要性が自覚されることもなかったと言える。

さて、上記2つの立場では、いずれも、スポーツは一般的な教育目標達成の道具とされていた。しかし、この手段論に留まる限り、やがては、体育は教科として独自に指導すべき内容を備えていない教科であるという指摘を招くリスクを負っていた。それはやがては、体育不要論へと発展していく危険を備えていた。そのため、「身体活動を通しての教育」という発想を超える理論構築が試みられていく。我が国でいえば、この状況打開に向けた試みが提案される契機は、1959年以降の海後、春田らの体育の本質に関する論文等であった（中村、1997,p.274）。

他方で、1970年代に入ると、生涯スポーツという言葉に代表されるように、スポーツそれ自体が学習に値する価値を備えているとの主張が社会的に支持されていく。その結果、スポーツと教育の関係論が大きく変容していく。生涯スポーツの基礎を培う場としての体育という理念の登場である。かつての体育は、学校期の教育を想定していた。しかし、体育は今や、学校終了後や学校外のスポーツや健康で文化的な生活との関係を踏まえて、学校教育内で自らを位置づけることが可能になったといえる。その結果、学習の対象としてのスポーツは単にするものに留まるものではなく、観る、支える、知るといった広がりを与えられることになる。また、職業領域への導入的性格も求められることになる。当然、体育においても、それを可能にする資質能力の保証が求められることになる。他方で、上述したように、「スポーツを通しての教育」には教科としての体育の存在基盤を足下から崩すという危険を備えていた。「スポーツの中の教育」は、このような危機回避のためにも必要とされた。我が国でいえば、体育関係者からのこの点に関連した理論の提案のはしりは、丹下の主張であろう。

丹下は、体育科はスポーツ、保健、ダンスの3つの文化領域からなる混合教科であると指摘した。その上で、教科成立の根拠として 1)文化の質、2)子どもの発達素行、3)教授・学習過程との即応、4)学校体制をあげている。そして、混合教科であることは望ましくなく、「体育科はスポーツの文化領域を中核とし、保健科の独立、ダンスは演劇などとともに芸術科（仮称）へと発展することが望ましい」（丹下、1987,p.243）と指摘した。1965年のことである。



しかし、このような立場が即座に社会的に支持されたわけではない。それが支持されるには、肯定的なスポーツ観の提案が不可欠である。本来スポーツは自由なものであり、楽しく、生活を豊かにする文化であるとの認識がそれである。しかし、当時、丹下自身、スポーツが人間疎外を引き起こす可能性を備えていることを前提としていたように、スポーツに対する社会的評価は必ずしも高いものではなかった。だからこそ、丹下は、人間的な文化へと改革を求められる文化としてスポーツの継承と発展の必要性を指摘したのであった。しかしその結果、近代スポーツ批判が前面に押し出されることになった。社会における文化としてのスポーツの変革を学校が担う必要があるという認識に立つ点では、丹下の主張は重要であった。そして、その主張は、中村へと引き継がれていく。しかし、この指摘に対しては、果たして学校はそのような要求に現実的に対応できるのかという反論を招くことになる。加えて、学習の対象となるスポーツ文化の内容が明示されない場合、それが授業づくりに対する生産的な論議を生み出すことは難しい。また、スポーツを教えることに積極的な立場を取る教員からすれば、自らが教えようとしている対象そのものが否定されている印象を与えるというリスクを負うことになる。その意味では、丹下の主張した「スポーツの中の教育」は、社会的に支持されていくための修正が必要であった。その契機を提供したのは、「運動の楽しさ」を目標として掲げる「スポーツの中の教育」であった。実際、1977年指導要領（文部省、1977）は、運動の楽しさを体育の目標として初めて位置づけたが、それは、スポーツの意味論をスポーツを行う人間の心理的欲求という観点から整理した論であった。ここでは、学習者からみたスポーツの意味が注目されることになる（宇土、1986,pp.32-33）。我が国では、「スポーツの中の教育」が、情意目標へと強く方向付けられたと言える。

しかし、「スポーツの中の教育」において、情意目標が強調されることは、それ以前の二つの理論と同様、教科で指導する内容不在との指摘を招きかねない。この点を回避する視点を提供したのは、「スポーツに関する教育」であった。

学校という制度の中で、教科として位置づこうとすれば、他教科と同様に、学習に値する教科内容が存在することを説得できる論理構成と、実際にその体系を提示すること、さらにはそれらの学習可能性を示すことが求められる。科学的な知識は、その拠り所の一つである。科学の成果を教科内容として位置づける「スポーツに関する教育」という理論は、その先鞭を切るものであった。

実際、アメリカにおいて、専門職としての体育を「ヒューマン・ムーブメントのアートとサイエンスの学習に関する学校プログラム」(Brown & Cassidy,1963)とするムーブメント教育が1960年代に提案されていった。それは、体育があくまで、美術教育や科学教育と同等の学校教育プログラムであり、同時に、科学ベースで専門職の内容を構築するという宣言でもあった。しかし、このようなアイデアは、アメリカにのみ、みられたわけではない。我が国でも同様の指摘がみられた。

例えば、教育科学研究会(以下教科研)身体と教育分科会では、すでに1958年の大会において「からだづくりと子どもの認識」の関係が問題にされている。「体育の学習において知的理解の学習をすすめていくときには、どのように頭とからだとの分離を統一させていけばいいのかということに、どうしても正面からとりくまざるえないのである。」(正木,1958,pp.36-38)との指摘が、それである。そこではまた、実践録をもとに、体育の授業で育てている認識が、8点に整理されて示されている(正木、1958,pp.39-41)。

この正木の指摘は、認識の対象への言及であり、学習の対象を知識に求める点では、「スポーツに関する教育」に位置づけることもできる。しかし、そこでは、認識の対象となる知識の根拠を何に求めるのかが不明瞭である。これに対して、それをスポーツ科学に求めた中村(1976,p.63)の提案は、我が国における「スポーツに関する教育」として明確に位置づけることができる。

しかし、体育で教える内容を科学の成果に限定することへの疑問も当然想定できる。それは、科学を教科設定の根拠とする論理への迎合に過ぎないのであり、むしろ、身体を基盤とするスポーツの知の本質を見失うのではないかとの批判である。実際、我が国において、1947年の学習指導要項以降一貫して「体育に関する知識」や「体育理論」が位置づけられてきたにもかかわらず、実際には、その実施率は低調であった。このことは、「スポーツに関する教育」が理論レベルや制度レベルで提案されてはいても、授業を行う大多数の教師達には支持されていなかったことを示している。

以上の過程は、体育の授業の目標に対する様々な提案が学習指導要領の目標記述のように制度化される過程には、様々なメカニズムが働くことを示唆している。

### 第3節 諸外国にみる体育の目標論の変遷

では、諸外国では、教科としての体育の目標論は、どのように論じられ、制度化されて

きたのであろうか。この点に関わっては、Arnold の指摘を確認したい。彼の提案した「スポーツの中の教育」に関しては我が国で誤解が多くみられるためである。

Arnold は、運動という名辞を用いていたが、「関しての教育」「通しての教育」「中の教育」が互いに相互依存的な関係に置かれていることを前提に三者の違いを次のように説明している。

「運動に「関する」教育とは、学問的に、冷静に研究される理論領域として運動を扱う立場として特徴づけられた。これに対して、運動を「通しての」の教育は、すでに示したように、一般に体育として知られている一連の身体活動を正しいと思われるように利用する立場である。知的教授を伴うそれは、それらの活動に必ずしも本質的ではない価値を利用するように実施することもできる。しかし、この第3の次元、すなわち運動の中という立場の関心は、活動そのものに本来備わっている価値にある。」(Arnold,1979,p.176)

その上で彼は、第3の立場から期待し得る教育的可能性を次の9点から指摘している。

- 1) 器官的適性（体力）や全体的な健康が改善されるであろう。
- 2) 身体的技能や達成の範囲が拡大するであろうし、それらの知識や理解が増大されるであろう。
- 3) 運動の美的知覚が自覚的な形で拡大され、洗練されるであろう。
- 4) 自分自身の運動を、明確な美的経験の源泉として意識し、感じるようになるであろう。
- 5) 非言語的な人間間の知覚やコミュニケーションの広がり、複雑さ、微細さをより十分理解できるであろう。
- 6) 運動場面では、選択したり、困難に陥ったり、責任を請け負ったりする事態が派生する。  
そのため、より確固とした自己のアイデンティティを確立するようになるだろう。
- 7) 真正な行為を企てる時、自分自身を全体的に統一された「行為－思考－感情－意思」的存在として、端的に言えば、心身一元的存在として経験するであろう。
- 8) 人間はスポーツマンシップの精神に加え、フェロウシップや他人との望ましい関係を意味するあらゆる事柄に感動するものである。そのため、より道徳性に目覚め、社会的責任を自覚するようになるであろう。
- 9) 人間は自己の行為に没入するとき、至高の瞬間を得る可能性をもつのであり、したがって自己実現とは何かを発見したり、新しい価値ある実存的意味を経験したりすることができよう。(Arnold,1979,p.180)

この指摘は、一見上述した「通しての教育」と見間違えるものであろう。それほど、「中

の教育」は運動のもつ教育的可能性を重視する立場であるといえる。個々の文化には意図的に学習されるべき価値ある知識や技術が存在しているという認識が、彼の主張を支えている。他方で、「中の教育」を主張し続ける際には、スポーツの備えている教育的な可能性が社会的、歴史的文脈の中で変化し続けるという認識を常に持ち続けることも重要である。スポーツが本来備えていると考えられている教育的な可能性そのものが自覚されない限り、その実現に向けた取り組みを期待することはできないためである。

もっとも、学習の対象を運動と捉えるのかスポーツと捉えるのか、また、スポーツをどの程度の広がりで見えるのかによっても教科としての体育の目標の具体像も異なる。例えば、ドイツの中でも児童中心主義の立場をとっていた Banmmüller (1979,p.10) は、スポーツ種目固有の技術を教えることはもはや体育の主要な目標ではなくなると明言していた。この指摘の背景には、近代スポーツに対する批判的視線が存在する。

確かに、今日では、スポーツは、私達の生活を豊かにする文化であるとの認識が生み出されている。ユネスコのみんなのスポーツ憲章や我が国のスポーツ基本法は、その端的な例である。しかし、このことが学校教育内における体育の位置づけ確保に有利に働くわけではない。文化が教科設定の根拠というのであれば、すべての文化が同等に位置づくためである。学校教育に対する有意義さの主張がここでは求められることになる。しかし、ドーピングや人間疎外に代表されるように、近代スポーツの否定的側面が社会的に問題視されている状況では、それは容易ではない。そのため、スポーツそのものをより好ましい文化に育て上げるという提案もみられるようになる。我が国では丹下の例をあげたが、英語圏では、スポーツ教育論(Siedentop, 1994,2003,2004)が、その典型例である。そこでは、学校では本物のスポーツを教えていないことを問題にするとともに、本物のスポーツを教えた認定するため満たすべき要素が明示されている。この提案は、スポーツ教育とはスポーツ種目固有の技術を教えることに留まるものではないことを示している。スポーツが文化であるという際には、スポーツ種目固有の技術以外にも学習に値する内容が数多く存在しているのである。それはまた、タクソノミーに対応した教科内容の体系化の必要性を示唆することになる。

もっとも、ここで確認すべきは、このような理論が提案されるに至る背景であろう。実は、これらの理論の提案は、体育の教科としての地位の不安定化に起因している。実際、学校の担うべき教育機能の見直しに伴い、国際的には 1980 年代以降、教科としての体育

の位置づけをめぐる厳しい状況が生み出された。体育関係者は、このような動きに反論し、自らの存在根拠を積極的に主張していった。そこでは、学校こそがみんなのスポーツ実現を保証する唯一の場であるとの共通認識がみられる(ICSSPE,1999,2001,2002;UNESCO,2013b)。

そして、このような動きは、教科としての体育を、単に学校外で実施されている近代スポーツに参加するための準備段階のプログラムとするのではなく、むしろ、教育的な発達課題を積極的に担っている学校教育プログラムであることを体育関係者に再認識させることになる。それは、また、学校教育の担うべき課題に即して、自らの存在根拠を問いなす過程でもあった。アメリカにみる「身体的教養を備えた人物(Physically Educated Person)」(表3)のように、文化としてのスポーツではなく、身体活動に教科設定の根拠を求める理論は、その例である。

表3 身体的教養を備えた人物の定義 (NASPE,1992)

- 1) 様々な身体活動を行うのに必要な技術を学習している (Has)。
- 2) 体力的な適性を保っている (Is)。
- 3) 定期的に身体活動を行っている (Does)。
- 4) 身体活動を行うことの意味やそれから得る利益を知っている (Knows)。
- 5) 身体活動そのものや健康的なライフスタイルへのその貢献度を評価している (Values)。

なお、身体的教養を備えた人物という名称は、2013年のナショナルスタンダードの改訂により、身体的リテラシーを備えた個人 (physically literate individuals) へと変更された<sup>2)</sup>。その定義は、次の通りである。

- 1) 身体的リテラシーを備えた人物は、様々な運動技能や運動のパターンのコンピテンシー (competency) を示す。
- 2) 身体的リテラシーを備えた人物は、運動とパフォーマンスに関連した諸概念、諸原理、戦略と戦術に関する知識を応用する。
- 3) 身体的リテラシーを備えた人物は、健康の保持増進に必要な身体活動並びにフィットネスのレベルを達成するために必要な知識や技能を備えている。
- 4) 身体的リテラシーを備えた人物は、自分自身並びに他人を尊重する、個人的にも社会的にも責任ある行動を示す。
- 5) 身体的リテラシーを備えた人物は、身体活動が健康、楽しさ、挑戦していくこと、自己

表現並びに社会的相互作用に対してもつ価値を認識している。

基本的には、身体的教養を備えた人物からの内容の変更はみられない。しかし、変更の理由は、コア教科と同様、リテラシーという言葉を用いた方が教育をめぐる意思決定に影響を与えやすいという判断であった(AAHPERD,2013b,p.6)。教育改革の流れに合わせた理論検討を余儀なくされたとも言える。

また、体育の危機をめぐる動きに対応し、体育やダンスのナショナルスタンダード作成をめぐるアメリカの動き(NASPE,1992,1995,2004,2010;Meyer,2010)やドイツの学習指導要領改訂の動き(Aschebrock,2004a;Balz,2008)にみるように、体育で最低限保証する教科内容を提案する試みが積極的に展開されている。近代スポーツ種目の枠を超えた教科内容の体系を提案する戦術アプローチ(Bunker,et al.,1986;Butler,2003;Griffin et al.,1997,2005;Lauder,2001; Mitchell et al.,1999,2003,2006;Thorpe et al.,1986;)や身体の実験(Funke,1979,1980,1982,1983,1984;Trentlen,1986,1992)の提案は、その例である。

実際、戦術アプローチでは、状況判断とゲームの中の技能発揮という意味での戦術的能力の向上を通してゲームパフォーマンスの向上させる試みが展開されてきた(Lopez,et.al.,2009,p.48)。あるいは、健康関連型体力志向の試み(AAHPERD,1999,1999a;Le Masurier et al.,2007;Parker et al.,2005;Virgilio,1997)や運動ベースの試み(Clements et al.,2006)、協同学習の試み(Dyson,2001,2005;Grineski,1996)のように、近代スポーツにみられる競技志向から距離を置く、学習領域別の提案も具体化されている。また、アカデミック教科としての体育の位置づけを求める提案(NASPE,2010a)もみられる。

#### 第4節 体育科カリキュラムの社会的構成過程に関する理論

では、このような体育の地位をめぐる多様な現象が派生する過程は、どのように説明できるのであろうか。教科の社会的構成論は、この現象を説明する一つの理論といえる。

実は、上述してきた一連の動きは、目標論のレベルではなく、教科内容論のレベルでの論議を経ることで、学校外のスポーツに対する批判的検討がなされ、長期的には学校外で実施されているスポーツの枠組みが組み替えられていく可能性を示唆している。それはまた、体育の教科内容検討の過程では、学校外で展開されているスポーツがそのまま学校に導入されるのではなく、発達課題や学校の担うべき教育的責務を踏まえて、教科内容が取捨選択され、組み替えられていくことを示唆している。戦術アプローチにおける転移の可

能性の検討が求められること (Lopez et al., 2009,p.49) は、その一例である。

実際、体育の教科内容検討という枠組みの中で展開されるこのような試みを通して、戦術的能力の転移の可能性が検証されていくことになる。それにより、個々の種目の優位性を主張し合う、一般的な対立図式を超えた論議が可能になっていく。その意味では、体育の教科内容と専門科学の研究成果の妥当性が、学習者を媒介としながら双方向的に照合され、教科内容が組み替えられていくことになる (岩田、1990,2008,2008a;藤岡、1981、1981c ; 木原、1994 ; 岡出、1988)。

加えて、国際的には、教育改革をめぐる動きの中で、体育という教科を学校教育のカリキュラムに位置づける根拠が改めて問い直される過程を各国は通過してきた。それは、また、「スポーツの中の教育」という目標論が批判される時期を迎えていることを意味している。補足したい。

スポーツは文化であり、文化としてのスポーツを教える教科が体育である、という主張が見られる。しかし、先述したように、この論理的には無理がある。また、それが社会的に支持され、制度化されていくためには一定の手続きが必要になる。教育学的な論議は、その一つである。

例えば、体育の語源には、*Erziehung* の型、*Kultur* の型並びに *Übung* の型があった。しかし、文化を意味する *Kultur* の型の型は、日本ではあまり注意せずに使われてきたという (岸野、1976,pp.17-18)。しかし、スポーツが文化であることを教科設定の根拠とするという考え方は、すでに戦後初期よりみられた (城丸,1975)。また、既存のスポーツの批判的摂取という考え方が、わが国では運動文化論 (丹下、1985,p.179) として展開されてきた。また、1977 年には「スポーツ的自立」が提案されている。その内容は、(1)自らのスポーツ・ライフを創意・工夫し、実践できること、(2)スポーツ活動の場における意志決定にさいし、主体的な判断と責任ある行動がとれること、(3)スポーツ活動をとおして、任意の集団を形成する能力、および任意の集団のなかにとけ込む能力をもっていること、(4)新しいスポーツ文化の創造に意欲をもっていること、(5)スポーツについての基本的な能力を身につけていること、の5点であった (稲垣、1977,pp.17-18)。

このような経過は、スポーツ教育学の論議レベルであっても、文化としてのスポーツという考え方に対する支持を得るには時間がかかることや、文化としてのスポーツの質が繰り返し問われることを示している。同時に、学校外に存在する文化を相対化し、より好ましい文化を育む場として教科の授業が機能するかどうか問われることを示している。そ

の意味では、文化としてのスポーツを教科内容設定の根拠とするという指摘は、学校外で実施されているスポーツをそのまま教科の授業に持ち込むことを意味しない。それを抑制、修正、促進する何らかのフィルターが存在しているのである。しかも、この現象は、体育という教科のみに派生する訳ではない。戦後の我が国に見られた教科設定の根拠が子どもの経験から科学、技術、文化へ、そして人間化へと変化したという柴田（1981,pp.10-21）の指摘は、その例である。

これらの指摘は、教育の目標や内容、方法に関する認識が、時代や社会によって変化してきたことを改めて示している。実際、体育に関連したこの問いに対する回答は、多様な視点、レベルから示し得るし、示されてきた。スポーツ文化、スポーツ科学、人間存在、社会的要請、子ども、学校等は、その例である。また、「身体の教育」、「スポーツを通しての教育」、「スポーツに関する教育」、「スポーツの中の教育」という説明は、社会的要請に応じて教科の目標や実践が社会的に構成され続けてきたことを示している。

しかし、社会的要請に対して下請的に対応していくことが学習者にとっての最善の利益を生み出す保証はない。我が国で体力づくりを志向した体育実践が展開された時期や軍国主義的な体育が展開されていった歴史は、その例である。逆に言えば、社会的要求の下請けを越えて、学校教育内で期待されるスポーツの教育的価値を主張する、説得性のある理論を提案していくことが必要になる。それはまた、社会的要請に対して修正を求め、それとの緊張関係を生み出す理論を提案していくことでもある。

例えば、体育の目標論は一般に、「身体の教育」から「身体活動を通しての教育」へ、そして「運動の中の教育」へと発展してきたと言われてきた（宇土、1983,p.4）。しかし、これら3つの理念は、直線的な発展図式の中に置かれるものではなく、互いに併存可能であろう。実際、宇土の説明とは異なり、我が国の体育の目標理解がこのような直線図式で変遷してきたわけはもない（中村、1975）。例えば、教科研の「身体の教育」の提案は、宇土の説明では無視されてきた。学習指導要領での位置づけという、制度化という観点からみれば、そのような扱いになってしまうためであろう。この点で、上述した Arnold(1979)の提案は、生産的であろう。

彼は、「運動を通しての教育」、「運動に関する教育」、「運動の中の教育」の三次元を併置した。また、高橋(1981)は、彼の提案を踏まえ、「スポーツを通しての教育」、「スポーツに関する教育」、「スポーツの中の教育」という表現を用いた。このような提案を受け、今日では、体育の授業で子どもに保証する学力は、単に運動ができることのみにとどまら



ず、それを人に教えることや鑑賞できること、さらには企画できることといった、複数の観点から捉えられている（文部省、1999e,p.64）。

もっとも、体育の教科としての地位確保をめぐる今日の状況は、必ずしも好ましいものではない。例えば、教科としての体育の必要性は、文化としてのスポーツよりも、むしろ身体をキーワードに説かれることが多い。また、そのような発想の方が一般の人々の理解を得易いといった状況も見られる。大学体育の位置づけをめぐる論議において健康や身体が重要なキーワードになったことは、その一例である。また、教科見直しに関する提案において身体の教育が一つの柱に据えられることはあっても、スポーツが位置づけられることがないこと（佐藤、1995,p.157）も同様の例である。

これらは、既存の文化間の価値をめぐる論議から派生する問いといえる。しかし、今日では、かつてとは異なる文化がその存在価値を主張し始めている。そのため、新たな文化と既存の文化間の価値闘争が派生している。学校教育へのコンピューター導入をめぐる論議はその一例である。しかも、学校外の施設でスポーツを行う機会が増えれば増えるほど、スポーツという特定の文化を学校で扱う根拠が問われることになる。それは、すでに学校外で行われているため、わざわざ学校で意図的に教える必要はないといった指摘は、その例である。他方で、文化多元主義とも呼べる状況が、学校外のスポーツにも顕著に見られるようになってきていることも見過ごすことができない。どの素材を用いることがスポーツを教えることになるのかという問いが生み出されるためである。ニュースポーツの台頭に代表されるスポーツ概念の拡大現象は、まさにその例と言える。そのため、教科としての体育が生涯スポーツを志向するという時、それは学校外のどのようなスポーツを志向するのかが改めて問われるようになっている。

なお、この種の論議においては、学校外での普及度が学校内へのその文化導入の判断指標とされることが多い。体育で言えば、学校外でスポーツを行えばよく、学校でそれをする必要はないといった指摘である。しかし、この指摘は、正統とは言えない。例えば、コンピューターは、情報リテラシーに対する社会的ニーズを根拠にその学校教育への導入が求められている。ここには、学校外で行われていることを理由に学校スポーツ削減を求める動きと全く相反する論を読み取れる。むしろ、学校外で盛んに行われていることが、学校内での意図的、計画的な学習を促す要因となっている。

Cachay は、これらの個々の要因や価値観は、互いに独立した閉じたシステムとして存在しているため互いに干渉し得ない状態になっていること、そのことが逆に、互いを変容

させていく可能性を秘めていること球技を例に指摘した。彼は、学校外で実施される競技としての球技と体育の授業で実施される球技が、異なるシステムとして存在している意味を、次のように説明している。

競技として実施される球技は、一方では勝つことがその目的となる。他方で、競技の世界では、基本的にはプレイヤーの均衡したゲームパフォーマンスが前提となる。それは、競争の面白さを保証する前提条件である。観衆にとっては、結果の分かっている試合など興味をそがれる。また、プレイヤーにしても、相手との実力差がありすぎれば、プレイをする動機をそがれることになる。そのため、プレイヤー並びに観衆の双方の立場から、競技の条件に制約が加えられることになる。この前提条件の上で競技が展開されるため、プレイをしている選手がその原則を犯すことは許されない。そのため、そのような逸脱行為に対しては社会的な制裁が加えられることになる。例えば、八百長をした選手を除名するといった手続きである。その意味では、競技の世界は、それを取り巻く世界との関係によってそのあり方を予め取り決められている。ここで競技の世界を取り巻く世界とは、例えば、観客、メディア、トレーナー等を指す。

競技化されていないスポーツは、これとは対照的な条件を備えている。まず、ゲームの参加者が多様である。それは、年齢のみならず、性や技能、さらには参加動機も多様である。したがっていわゆる公式ルールのみ固執していると、参加者はゲームを楽しむことすらできなくなってしまう。当然、参加者全員が満足できる状態を生み出そうとすれば、競技の行い方やコートなどの条件も話し合いを通して修正することが必要になってくる。また、そのような修正を束縛する外的条件は比較的少ないと言える。そこでは勝つこと以上に、ゲームを成立させるための協同的行為が求められることになる。その意味では、そこでは、多様な要求をもつ参加者が協同してスポーツを行っていくための合意形成の過程が不可欠になる。そして、この過程では、既存のスポーツの規範そのものにも批判的視線が投げかけられることになる（Cachay,1981）。

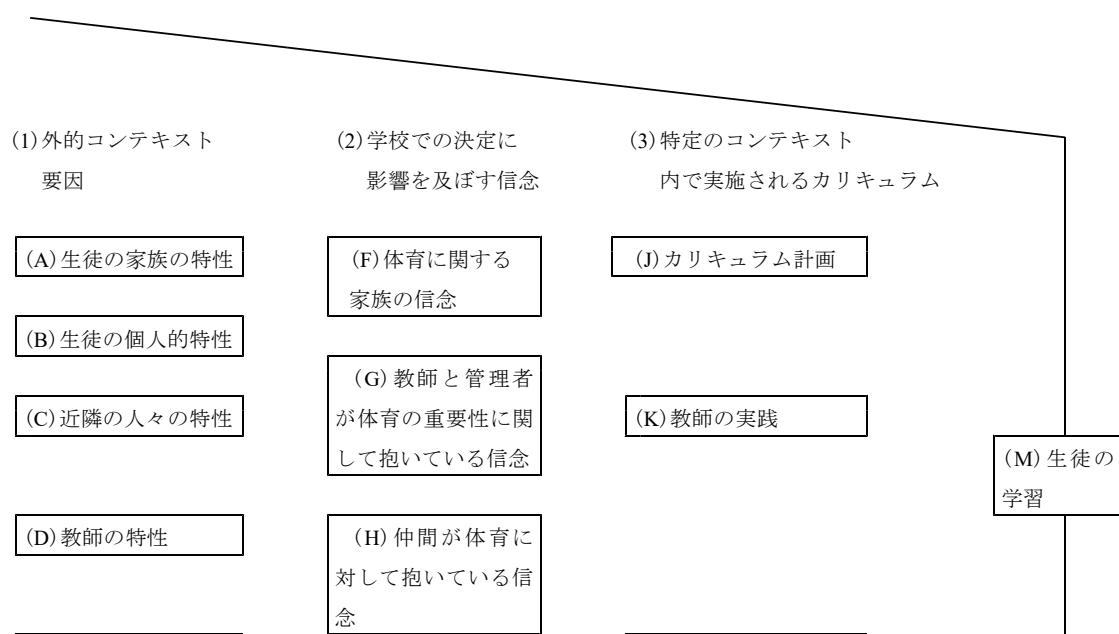
この指摘は、スポーツが実は多様なサブシステムから構成されていること、したがって、体育の授業が生涯スポーツを志向するという際には、どのようなスポーツを志向するのが問題になることを示唆している。また、学校外で実施されているスポーツを、学校がそのまま受け入れる必要もなければ、受け入れる条件も整っていないことを示している。同時に、多様なサブシステムから構成されているが故に、個々のサブシステムが、自己のシステムの妥当性を批判的に検討することが可能になっていることを示唆している。

このような状況のもとでは、現存する諸文化の中からスポーツという、特定の文化を学校教育で指導する根拠が改めて問われることになる。体育関係者は、この点に関する論議を、常に繰り返してきた。それはまた、学校内のスポーツの可能性を学校外のそれとの対比において検討し、学校外のスポーツを人間にとってより好ましいものへと方向付ける機能を学校スポーツに求める試みでもある。また、オランダの Crum(1992a,p.30)は、既存のスポーツへの専門化を志向する試みの限界を指摘するとともに、既存のスポーツすべてが好ましいわけではないと指摘した上で、スポーツの変容可能性を指摘している。

このような状況を踏まえれば、教科としての地位保全、さらには学校教育の目指すべき方向について論議する際には、諸文化の中から学校で教えるべき文化としてスポーツを選択し、制度的に位置づけるための論議を展開することがまずは求められる。それはまた、スポーツの意味とは何かを問いかける作業であり、それを問題にする文脈を意識することもである。

しかし、この制度化や実践の変容という観点からみた場合、教師や児童、生徒の価値観、地域の価値観等がカリキュラムに影響を与えることが指摘されてきたことも忘れてはならない。例えば、次の Silverman や Ennis の指摘である。

Silverman(1996)は、図 1 に示すように、体育の授業中に生徒が営む学習には、複数の段階から構成される多様な要因が影響を与えることを指摘している。ここで、信念が第 2 段階の要因として位置づけられていることが重要である。教師の行動のみならず、カリキュラムにも特定の信念が反映されていると指摘できるためである。



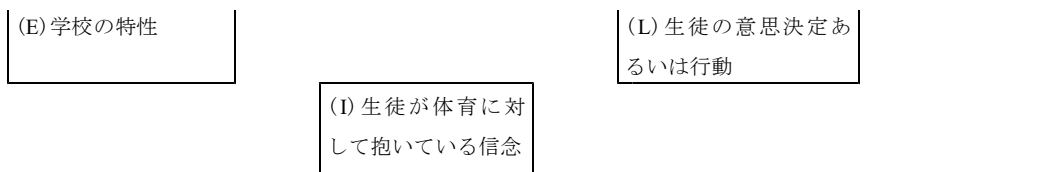


図1 生徒の学習に影響を及ぼす価値観とコンテキスト (Silverman,1996,p.134)

しかし、彼の指摘からは、この信念の実態を把握することができない。この点で Ennis の提案は生産的であった。彼女は、表4に示すように、体育のカリキュラムを方向付ける価値観を5つに整理するとともに、各カリキュラムの長所と短所を指摘した。この指摘は、体育のカリキュラムが特定の価値観のもとに置かれること並びにそれが一つの選択の結果であることを示唆している。

表4 Ennis の指摘した価値観志向とカリキュラムモデルの特徴  
(Silverman,1996,pp.131-133,Jewett,1995,pp.43-61 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。他方で、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<br>フィットネス教育<br>運動分析 |
| 自己実現      | 生徒が肯定的な自己概念を発達させ、人格形成上適切な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せる柔軟さを求められる。 | 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。この立場を取る教師達は、そこで、生徒達が自   | 個人並びに社会 | 個人的意味                      |

|        |  |           |                      |
|--------|--|-----------|----------------------|
|        | 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させる。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。  |           |                      |
| 学習過程   | 特定の運動が特定の結果を生み出す方法と理由を生徒達に考えさせることにより効果的な環境を生み出していく。そのため教師は、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えることになる。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効果的に機能する。そこでは、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。 | 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。 |
| 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、そ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。 |

Klein(2003,pp.154-165)は、第1回体育、スポーツ等大臣会議(1976)から第3回体育、スポーツ担当大臣等会議(1999)に至る過程を取り上げ、教科としての体育の地位の低下現象が生み出されてきた過程を紹介している。それは、体育がヒューマンイズムと現実主義の間を揺れ動いてきた歴史であるという。その上で、この過程を生み出した要因として3つの交渉の場(trading zone)が存在していたことを指摘している。それが、理論、政治並びに制度に関わる交渉の場である。

理論的な交渉の場では、コメンテーターやイデオロギスト、カリキュラム作成者が価値、教科の構成に関わる選択、教材設定、内容並びに身体的な活動選択の根拠に関する情報を収集することになる。体育の地位は、社会的、政治的な要請に対するメッセージの安定性と明快さに規定されることになる。

政治的な交渉の場では、行政官や大臣、専門職が教科の位置づけ、時間配当、教師教育、賃金等について検討することになる。

制度的な交渉の場では、制度や組織、集団や個人が体育の定義に関与することになる。

理論がなければ政治の場で提案が取り上げられることはない。しかし、政治の場に論議がのぼっても、制度の中でそれが実行されるかどうかは別の話になる。他方で、これら3つの場での交渉は、その中で閉じて終わることも可能である。したがって、3つの場での

交渉が互いに干渉し合うには、3つの交渉の場をつなぐ何かが必要である。

しかし、この過程は、常に複数のサブカルチャーがハイブリッド化されていく過程でもある。その事情は、体育という教科のイメージについても同様である。ドイツの「スポーツ科」に関して言えば、1973年に近代スポーツ化(Sportification)が完成し、スポーツが主要な文化としての社会的な承認を受けることになる。しかし、1999年のカリキュラムでは学校でスポーツを教えるための教育学的な視点並びに運動という視点の設定が、脱近代スポーツ化(desportification)を促したという。その背景には、1980年代初頭より徐々に顕在化していった学校内のスポーツと学校外のスポーツの分離現象がみられたという。

この Klein の指摘は、一方で「理論が『事実』を造る」(村上、1987a,p.179)過程を示唆している。しかし、同時に、事実が理論を生み出していく過程をも示唆することになる。また、学習指導要領のような公的な文書に示される提案と実際に展開される実践の間にギャップが常に派生することも示唆している。

Kirk(2003,pp.173-180)は、この現象を、ディスコースの産出という視点から、分かりやすく説明している(図2)。実際、この分析枠に従えば、体育に関するディスコースの産出過程は、次のように説明されることになる。

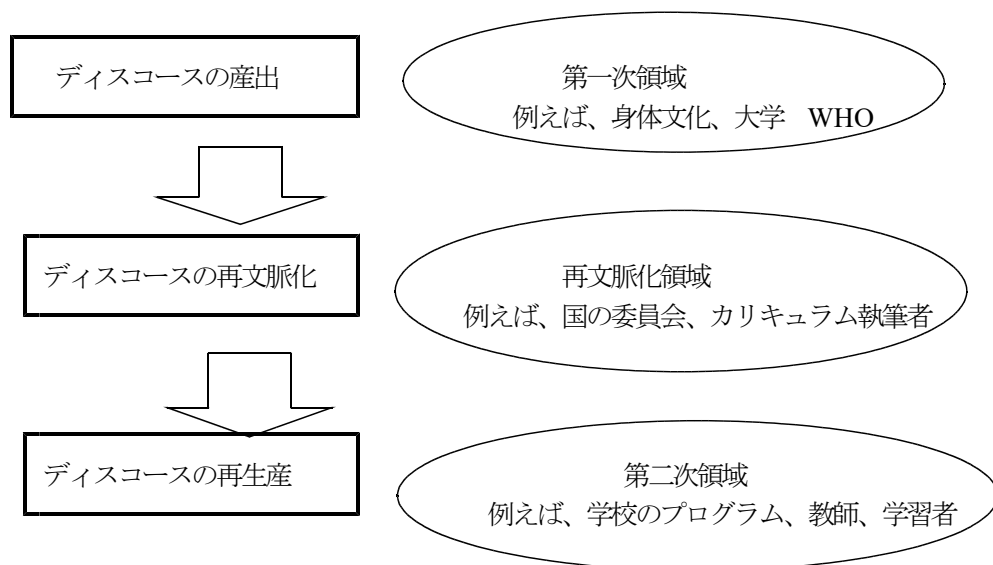


図2 体育に関するディスコースが生産、再文脈化、再生産される領域(Kirk,2003,p.174)

体育とは何かに関するディスコースは、まずは第一次領域である学校外のスポーツ実践により生み出されていく。しかし、そのディスコースは、学校内にそのまま持ち込まれる

わけではない。指導要領の作成者が学校外で産出されたディスコースを学校という文脈内に位置づける手続きを踏まえた上で、学校内に持ち込むことになるためである。これが、再文脈化と言われる手続きである。そして、再文脈化されたディスコースが、学校内に持ち込まれることになる。実際、近代の学校教育では知識が生産される文脈とそれが伝達される文脈の間には断絶があり、教育はこの断絶を越えて、知識が生み出された文脈から伝達される文脈に再文脈化される営みであると言われている（バーンステイン、2011,p.34）。

この説明に見るように、再文脈化とは、知識が伝達される文脈に即してある知識が再定義されることを意味している。また、再文脈化領域とは、それが行われる場を指している。具体的には、学習指導要領の作成委員会や学会等を指す。

実際、教科書の著者がその背景となる専門科学の生産の領域で活動していることはまれであると言われるように、専門科学の知見が再文脈化の担い手により選択されることになる（バーンステイン、2011,p.86）。しかし、それは、単なる選択ではない。そこでは、設定する文脈に即した素材の選択、加工が加えられることになる。我が国で言われた教材の組み替え論（岩田、1990,2008,2008a;藤岡、1981、1981c；木原、1994；岡出、1988）や戦術学習論におけるゲームの修正論（Thorpe,1986）は、その例である。実際、再文脈化とは何かのみの選択ではなく、どのようにという教授の理論をも選択することになる（バーンステイン、2011,p.87）。

学校体育は、学校外の身体文化への正統的周辺参加の機会を児童、生徒にほとんど提供していない点で問題を抱えてきたという。また、このような状況を回避していくには、再文脈化領域での対応が重要になると言う。それが、体育とは何かに対する考え方を規定する中心的な領域であるためである。そのため、カリキュラムの作成者や研究者は、第二次領域のコミュニティ内で何が起きているのかを正確に理解することを求められる。同時に、カリキュラム作成者や教師は、第一次領域に存在する何を児童、生徒に提供しているのかを明確に理解する必要がある。また、学校や教師は児童、生徒のコミュニティへの正統的周辺参加を促す正当で、有意味な方法について検討することが必要になる。そのためには、教師自身が、学校外の身体文化に参加することが必要になる。教師がカリキュラム構成に関与することが極めて重要になるためである。また、それを通して、教師が授業を実施する地域の状況に関する知識を豊富に身に付けていくためである。

しかし、この Kirk の指摘に対する批判も示されている。例えば、この第二次領域におけるディスコースの再生産も、再文脈化領域において提案された内容をそのまま再生産する

ものではない。そこでは、理論が実践に対してどのような効果を発揮し得るのが常に批判的に吟味されることになる (Atzert,2004,p.III)。加えて、学校で展開されるスポーツ実践は、常に教師や生徒といった行為者と施設条件等の所与の状況の中で生み出され、変化し続ける (Balz u.a., 2011,pp.14-15)。先の Cachay の指摘を踏まえれば、各領域は、それぞれが閉じたシステムとして存在するのであり、互いに干渉せずとも、各々が自己運動を展開できることになる。

これらの指摘は、図2で記されているディスコースの産出過程が第一次領域から第二次領域へと一方向的に記されていることへの疑問となる。カリキュラムの創造、変容という観点からみると、第一次領域と再文脈化領域、第二次領域の関係は双方向的な関係として描かれる必要がある (図3)。同時に、なぜ、ディスコースが異なる領域に伝搬していくのか、あるいは伝搬しないのかという疑問への解答も求められることになる。

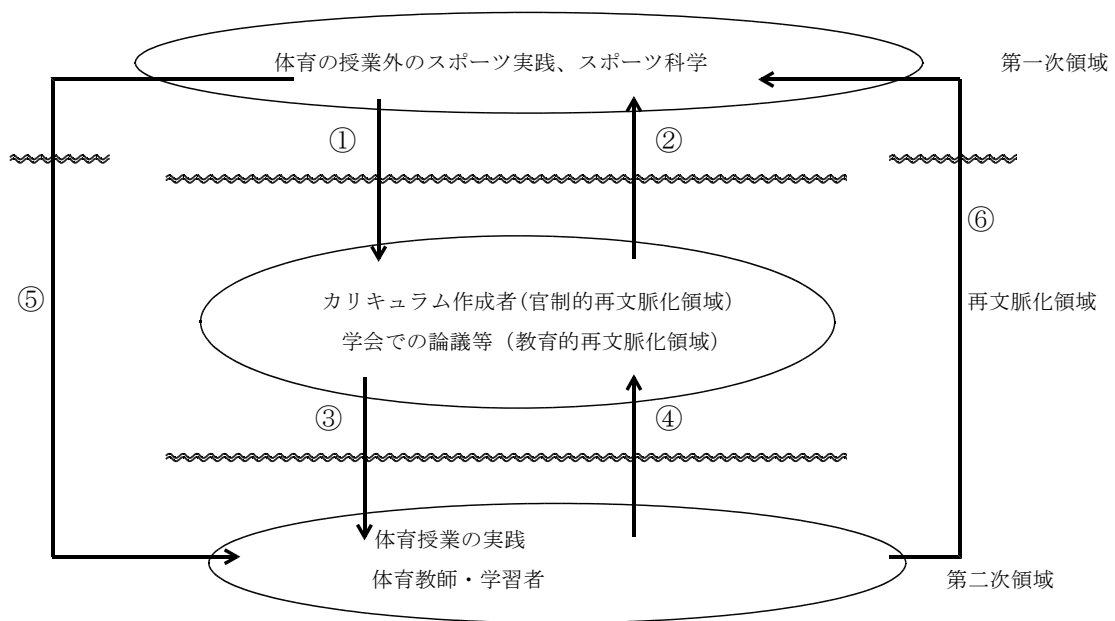


図3 体育をめぐるディスコースが社会的に構成されていくメカニズム

この疑問に答えていくには、各領域間に存在する特定のフィルター (価値観や手続き) や各領域で産出されるディスコースを異なる領域に伝える媒介者を想定する必要がある。そのため、例えば、第一次領域や第二次領域からのディスコースが再文脈化領域において取捨選択される際にはどのようなフィルターがかけられることになるのかを明らかにすることも必要になる。あるいは、誰がそのディスコースを持ち込み、それがどのように改編



されたのかを明らかにしていく必要がある。体育の授業外で実施されているスポーツ実践の中から特定の要素が学習指導要領の記述に取り込まれたり、あるいは取り込まれないのはなぜなのか、という問いがここには存在する。あるいは、生み出された良質の実践が、再文脈化領域の論議に反映されたり、されなかったりするのは何故なのかという問いが存在する。

もつとも、この再文脈化領域と一口に指摘されてはいるが、実際には二つの再文脈化領域が区別されていることにも目を向ける必要がある。再文脈化領域には、官制的な再文脈化領域（official recontextualising field(ORF)）と教育的再文脈化領域（pedagogic recontextualising field(PRF)）が存在することが指摘されているのである。前者は、国家や省庁により生み出されるものであり、後者は学校の教員や大学の教員、大学の学部、専門家のジャーナリスト、私的な研究財団によるそれを指す。また、後者が前者に対して影響を与えようとするれば、両者が自立性を持つとともに、教育学的なディスコースや実践をめぐる争いが派生することも指摘されている。加えて、今日では、前者を通して国家が後者の勢力を弱めたり、教育学的なディスコースを構成したり、それを生み出す社会的文脈を生み出す自立性を相対的に弱めようとしているという（Bernstein,2000,p.33）。

さらに、第一次領域から第二次領域への直接的な影響や第二次領域から第一次領域への直接的な影響について想定する必要がある。例えば、授業を受けている児童、生徒が体育の授業以外の場での経験を授業にそのまま持ち込むことや父兄のスポーツに対する考え方が授業に持ち込まれること、あるいは、体育の授業で指導されたフェアプレイや人間関係がそのまま体育の授業外で実施されるスポーツに影響を与えることも考えられる。しかし、それらもまた、直接影響を与えることもあれば、与えないままに据え置かれることもありえる。それは、なぜなのかという問いが、ここには存在する。

したがって、このメカニズムを第一次領域と第二次領域の関係を両者を媒介する再文脈化領域との関係で論議するのか、再文脈化領域内での官制的再文脈化領域と教育的再文脈化領域の間に派生する力関係から論議するのかという問題もここでは派生することになる。これらを図3の①から⑥に即して確認したい。

①でいう体育の授業外のスポーツ実践とは、学校内で実施されているスポーツのみではなく、学校外で実施されているスポーツ全般をも想定している。また、それに影響を与えているスポーツ科学の実践やそこで産出されているディスコースをも包括している。ユネスコが体育・スポーツ国際憲章でみんなのスポーツを謳って以降、生涯にわたりスポーツ

を営む資質・能力の形成は、体育の授業の目標を方向付ける重要な理念として機能してきた。その意味では、体育の授業以外で営まれるスポーツは、体育の授業が目指すべきモデルとされることになる。また、スポーツ科学は、そのようなディスコースの根拠を生み出してきた。他方で、体育の授業外で営まれるスポーツの形態や目的は、多様である。また、時代と共に変化し、多様化し続けている。実際、今日でいえば、競技化されたスポーツもあれば、社会的な機能の高いスポーツもある。そして、今日の多様なスポーツは、各々が独自の価値観や作法、技術、交流の仕方等、多様な文化を醸成している。同時に、多様なスポーツの中で個々のスポーツが独自性を主張し合うことになる。スポーツ協会の設立は、その一つの結末といえる。その結果、当然、授業以外で営まれるスポーツ実践は、自らに参加してくれる人々を増やすために多様な要求を、再文脈化領域に突きつけることになる。例えば、我が国で言えば、バレーボール協会やラグビー協会、ハンドボール協会、空手連盟や長刀連盟が、体育の授業で扱う素材として自らを位置づけることを求める行動を取ることは、その例である。あるいは、スポーツ科学や健康科学関連研究者が、自らの研究成果を体育の授業で教えることを求める事もその例である。体力づくりや食育、災害教育が、学会等を介して体育の授業の内容として提案されることも、その例である。

しかし、再文脈化領域は、①からの要求をそのまま受け入れるわけではない。①の波線は、それを遮るフィルターの存在を示している。このフィルターの機能により、第一次領域から再文脈化領域へのディスコースの伝達が遮られることになる。あるいは、加速させることになる。そのため、第一次領域で展開されている多様なスポーツ実践は、このフィルターを通過するために自身が変わることを求められることになる。ここで、再文脈化領域から第一次領域への要望が示されることになる。②は、この動きを示している。例えば、我が国でいえば、ハンドボールやバレーボール、ラグビー、野球が、小学校の体育の授業で指導可能な素材として示されるようになったことで、あるいは、体育の授業で実施可能な素材として位置づけられるように働きかける過程で、ルールや用具が多様化していった。小学生が扱いやすいボールが開発されていったことや少人数で実施するルールが提案されてきたことは、その例といえる。しかし、再文脈化領域からの要望を、第一次領域にいる人々が必ず受け入れるわけではない。第一次領域と再文脈化領域の間に存在するフィルターは、再文脈化領域からの要望を場合によっては遮ることになる。

この①と②のやりとりの中で、体育の授業で実施が求められるスポーツと体育の授業以外で実施されているスポーツが差異化されていくことになる。

③は、このような過程を経て作成された学習指導要領等の内容が、実際に体育の授業に持ち込まれる過程を示している。児童、生徒の発達の段階を踏まえて再文脈化された目標や内容、場合によっては学習指導の方略等が、学習指導要領等の文書で、授業を担当する教員に伝えられることことになる。しかし、実際にはこれらの文書が、授業をする教員に配布される場合もあればされない場合もある。また、配布された文書の解釈が、教員間で異なる事態も派生しえる。その結果、再文脈化領域で意図された授業が適切に実施される場合もあれば、それとは異なる体育の授業が展開されることも起こりえる。

④は、このようにして実施されている体育の授業の実態から再文脈化領域に情報が戻されることを示している。研究指定校での実践の観察やその報告を受けて、学習指導要領の文書が修正されていくことは、その例である。しかし、研究指定等で展開された実践から得られた知見の何がどのように伝えられるのかも、多様である。それを容易にしたり難しくするフィルターが存在するためである。

これらに対して、第一次領域と第二次領域の間で直接流れるディスコースが存在する。⑤と⑥の流れである。

⑤は、授業を受けている児童、生徒、あるいは教員が、体育の授業外で得たスポーツ経験を体育の授業に直接持ち込む場合である。例えば、教員が中学校の体育の授業でバスケットボールの公式ルールに固執するケースが、その例である。また、児童、生徒が体育の授業で行われるバスケットボールと体育の授業以外で行われるバスケットボールは異なるものであるという認識に立ち、体育の授業で行われているバスケットボールに対して消極的な姿勢を示すことも、その例といえる。

これに対し⑥は、体育の授業で身につけた知識や技能、価値観を、体育の授業以外のスポーツの場に持ち込むケースである。例えば、体育の授業でフェアプレイについて学習した児童、生徒が、競技で実施されているプレイに対して批判的な態度や見解を示すことは、その例である。他方で、⑤と同様、体育の授業で学んだ価値観や作法も、体育の授業以外のスポーツの場面に持ち込まれないケースが考えられる。競技の世界ではそのような考え方は通用しないといった判断が下される場合である。ここでも、一定のフィルターが存在することになる。

このように考えると、「スポーツ科」をめぐるディスコースの社会的構成過程を検討する際には、再文脈化領域内での論議と再文脈化領域と第一次領域、第二次領域での論議を分けた上で、三者の関係を検討することが必要になろう。体育の評価をめぐる論議におい

て、教育学的なディスコースの影響力が弱まり、説明責任や形式性が一層重視されるという現象が派生している現在、公的な再文脈化領域と教育学的な再文脈化領域の関係をめぐる研究、特に公的な文脈内で優先的に繰り返し展開される、優先的なディスコースに対応する教育的再文脈化領域の役割に関する研究が重要になっているという指摘(Hay et al.,2013,p.23)が、その根拠である。

実際、体育の授業には学校外で実施されているスポーツが、再文脈化領域を経由せずに影響を与えることになる。素朴概念や学校外で身に付けたスポーツに対する価値観を、児童、生徒が授業に直接持ち込むことになるためである。同時に、体育の授業で身に付けた価値観や能力を、児童、生徒がそのまま学校外で実施されるスポーツに持ち込むこともあり得る。このことは、常に、ディスコースが一定のフィルターを通過して関連する領域に伝えられていくことを意味している。同時にこれらのフィルターの構成要素がすべて同じである保証はない。また、それが一層で構成される保証もない。

実際、授業外のスポーツ実践は、そのまま体育の授業に持ち込まれるわけではない。カリキュラム作成者による再文脈化の手続きを踏まえて記された文書を元に、授業内でそれが実践されるためである。また、授業は施設や時間的条件等や教師や、児童、生徒の価値観等の影響を受けながら展開されるためである。

他方で、体育の授業実践がカリキュラム作成者等の見解に修正を促したり、授業外のスポーツ実践の変容を促していくともいえる。その背景には、教師の身につけている価値観や児童や父兄の身につけている価値観が存在する。また、学習者の学習を規定している論理が介在する。学習者の素朴概念が、学習成果を規定していることは、その例である(荻原他、2008、2010;Griffin et al.,2001)。

また、学習指導要領の拘束力も考慮すべきではあるが、現実には、学習指導要領とは無関係に、あるいはほとんどその影響を受けずに体育の授業が展開されているケースが存在することも事実である。この場合、学校外で実施されている実践、あるいは授業外で実施されている実践がそのまま体育の授業に持ち込まれることも想定できる。そして、それを可能にしているのが、教師の信念や知識といえる。実際、それは、体育のカリキュラムの実施に多大の影響を与えることになる(Wirszyla,2002)。

例えば、カリキュラム作成者の重視するカリキュラム設定の理論的根拠は、複数設定可能である(表5)。実際、ドイツの「スポーツ科」の場合、1999年の学習指導要領の改

訂前には、この根拠として 1) スポーツという客体、2) 個人がスポーツに見いだす意味、3) 運動の意味や陶冶理念、4) 発達課題、5) 学校の担う課題に関する検討が提案されていた (Kurz,1997,1998)。逆に言えば、これらの根拠のいずれに依拠するのか、あるいはそれらの重み付けによって、教科の目標や内容の示し方が大きく変化することになる。実際、ドイツにおいては、スポーツ教育学やスポーツ教授学における学校スポーツをめぐる論議の中では、人間とスポーツに比べれば、学校という制度に対する配慮がほとんど加えられてこなかったという (Wolf,2014,p.178)。

表5 体育の理念を提示する際の多様な根拠

- 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。

その意味では、これら第一次領域、再文脈化領域並びに第二次領域は、通常は各々が互いに閉じたシステムとして機能しているとはいえ、閉じているが故にその関係を維持しているといえる。

このように、学校外で実践されているスポーツは、必ずしもそのまま学校内に取り入れられている訳ではない。むしろ、行政や研究機関により作成される学習指導要領のような制度的なフィルターを通して教科の目標や内容に即して教師や生徒が身に付けるスポーツのイメージが学校内で形づくられ、それが社会的に認知され、社会におけるスポーツのイメージを形成していく。また、教師や生徒、父兄が身に付けている多様な価値観が授業の実践を方向付けていくことになる。その結果、カリキュラムライターの提案事項が学校内で展開される実践を踏まえて修正、再文脈化されていくことになる。

後述するように、1999年 NRW 「スポーツ科」学習指導要領において、身体に関する独立した内容領域が設定されたことや我が国の学習指導要領において体づくり運動が設定されたことは、その例である。

他方で、先述した Klein 並びに Kirk の指摘を踏まえれば、教科の社会的構成過程について検討する際には、教科の目標、内容並びに授業の展開方法に関する 1) 学習指導要領のような、行政レベルでの合意の形成過程と 2) 学校での実践レベルでの合意の形成過程を

区別する必要がある。同時に、両者の合意を介在するメディアとしてのスポーツ教育学レベルでの合意の形成過程にも目を向ける必要がある。スポーツ教育学の諸理論が、行政での論議と学校での論議をつなぐ役割を果たすこともあれば、それが機能しない事態も想定できるためである。さらに、この媒介機能を担うことでスポーツ教育学の理論が変容していくことや求められるエビデンスが変化していくことも想定されるためである。

学習指導要領のような制度化されたカリキュラムを作成していく際には、このような複数のレベルでのカリキュラムの社会的構成過程を意識することが必要であろう。また、この点を意識することで、質の高い体育の授業を社会的に生み出していく手続きが示唆される可能性がある。しかし、このようなメカニズムを検証した研究成果がみられるわけではない。本研究の意義は、この点を検討することにある。

#### 第5節 ドイツの「スポーツ科」を検討対象にすることの意義

この課題に取り組むに際して、なぜ、ドイツの、しかも、NRWの1980年と1999年の二つの学習指導要領を対象にする必要があるのだろうか。この理由は、体育の危機をめぐる動きの中で、学校でスポーツを教える教育的意義を理論的に提示する必要性が一層高まったことに求めることができる。ベルリン・アジェンダ(1999)、国連スポーツと体育国際年(2005)、ベルリン宣言(2013)に至るスポーツを通じた開発支援の動きの中で、その理念達成に向けて体育の担う役割の重要性が繰り返し指摘されてきた。この動きの中で、ドイツの「スポーツ科」は、教科の存在根拠の提案という観点からみて、国際的にみても特徴的なタイプとして位置づけられている(Naul,2002,p.15)。

ドイツは、教科名に「スポーツ」を採用している数少ない国である。その意味では、スポーツ文化を教科設定の根拠として位置づける数少ない国と言える。加えて、人間の身体性やプレイ性といった観点からみたスポーツのもつ教育的可能性に関するスポーツ教育学の論議を、学習指導要領に反映してきた国でもある。例えば、2010年6月に開催されたドイツスポーツ科学学会スポーツ教育学専門分科会研究会において、Paul Schemppがドイツ語圏のスポーツ教育学における陶冶概念をより国際的なものにしていくべきではないかと指摘していること(Wolf,2010,p.312)は、その例である。

また、我が国の文脈に即して言えば、ドイツの「スポーツ科」の紹介(成田、1972a,1973,1974;高橋,1977,1978,1978a,1981)が我が国において生涯スポーツを志向した学習指導要領が登場してくる一つの契機となったことを指摘できる(岡出、1998b)。しかし、

それらの紹介の一部に誤解が見られたことも事実である。実際、その紹介は、当時の実態を正確に反映したものではなかった。補足したい。

NRW において「スポーツ科」という名称が学習指導要領に用いられたのは 1968 年の基礎学校のそれであった。しかし、そこでは Sport と Leibeserziehung の混在がみられた。そして、それが完全に Sport に代わるのが、1969 年の基礎学校のそれであった（近藤、2005,p.37）。

これに対し成田(1971)は、1969 年から 1971 年にかけて旧西ドイツで示された一連の教科体育の改革の動向を手短に紹介している。そしてそれが、Spieß 以来の近代の教科体育の在り方そのものに対する一つの問いかけであり、また、我が国の教科体育を問い直す意味でもその経過に注目すべきだと評価している。成田(1972)はまた、1972 年にも西ドイツにおける体育改革の動向を「体操的体育からスポーツ的体育へ」と特徴づけて、次のように紹介している。

「学級体育授業も、四五分単位の体育授業も、易から難への単純な教材配列も、体育教師に全種目をこなす能力を要求することも、評価の仕方も・・・これらは『体操的体育』の産物ではなかったのか。西ドイツのように、競争の原理に貫かれた「近代スポーツ」の「体育」が無条件に良いというのではないが、西ドイツのさまざまな改革の試みは、我々に対して、わが国のこれからの教科体育のあり方を検討する上に、注目すべき問題を提示しているといえよう。」（成田,1972,p.9）

成田は、また、雑誌 Die Leibeserziehung が誌名を Sportunterricht に変更したことを紹介し、西ドイツにおける「スポーツ科」の動向を次のように特徴づけている。

「スポーツ教師の養成についてみれば、スポーツ科学の学習の強化や専攻スポーツ種目制の重視（この問題を一面的にとらえると重大な誤りをおかすことになるのだが）など、教科についてみれば、一生続けるスポーツ種目を二つ三つ持つことや必修授業、選択必修授業、自由選択授業とか、教材選択制の重視とか、かなり中身でも「スポーツ科」にふさわしい改善を試みているようである。しかし、そこには「体育」と「スポーツ教育」の本質的な問題が解決されないで混在しているように思われる。」（成田,1973,p.9）

さらに成田は、1974 年にも NRW 州のギムナジウムの新指導要領を紹介し、その特徴を次の 4 点から紹介している。

1) 学校スポーツと社会のスポーツが異なることを認めた上で、「スポーツ科」が生活の中でスポーツを積極的にできるようにしていくべきことを指摘している。また、能力の高

い生徒には、学校スポーツ競技会のように、その能力を発揮する場を与えることを求めている。

2) 生徒の関心と能力に応じた選択制が拡大されている。具体的には、ギムナジウム高学年では、学年枠が廃止され、すべてコース制で授業が開講されることになっている。また、そこでは、集団スポーツと個人スポーツの双方から半年毎に1種目ずつ選択することになっている。

3) 第1段階で各スポーツ種目の基礎を、第2段階では第1段階の終了試験に合格した生徒がその技能の安定と改善を求める。また、第3段階では、第2段階に合格した生徒が競技力形成を求める。

4) 高校卒業時にスポーツの研究論文を書く制度を設けている。また、そのために、スポーツの社会科学的、自然科学的学習の道を明示している。

また、そこでは、このような「スポーツ科」の授業がスポーツ技能中心でよいのか、という批判も示されていることも紹介されている（成田,1974）。

成田(1972a)は、1971年に出された Baden-Württemberg 指導要領において学習者の選択制と授業形態の多様化が配慮されていることも紹介している。そしてそれが、ヨーロッパ各国の学校体育改革の方向を示すものであると指摘している。

片岡(1972)は Niedersachsen 州指導要領と NRW 州指導要領を引き合いに出し、西ドイツにおける教科名変更の事実を紹介している。また、Niedersachsen 州のそれを例に、それが子どもの自然を重視していると指摘している。さらに、スポーツ教育には、1) スポーツの教育、2) スポーツを通しての教育、3) スポーツへの教育の三つの立場があることを指摘した上で、第3の立場が現代的状況に即していると述べている。

ここでの成田と片岡の紹介の間には矛盾がみられる。片や NRW では近代スポーツ志向がみられたことを紹介する成田に対して、Niedersachsen 州では子どもの自然が重視されたという指摘である。両者の記述は、州が異なることにもよるが、上述した教科の目標や内容の設定根拠として異なる設定根拠が採択されていたことを示すためである。

なお、成田は、スポーツ授業(Sportunterricht)とスポーツ教育(Sporterziehung)を混乱させたままにそこでの改革の動向紹介している。これは、誤解である。実際、当時 Ftez(1972,p.67)は、スポーツ教育を 1) スポーツへの教育、2) スポーツを通しての教育並びに 3) 学校での体育、の3点から整理していた。また、英語圏で1980年後半以降に用いられているスポーツ教育は、明らかに体育の一領域として用いられている(Almond,1997;Siedentop,1994)。



国外では、体育に代わる概念としてそれを用いるのか、用いないのか、見解が分かっていたといえる。しかし、成田の情報提供は、あたかも体育が古く、スポーツ教育が新しい。したがって、今後はスポーツ教育を志向すべきであるといった印象を与えるものであった。「スポーツ」という教科名が採択されたとはいえ、実際には、ドイツにおいてもその具体的なイメージは揺れていたにもかかわらずである。

しかも、ドイツの「スポーツ科」に関するこの誤解が、その後もあまり修正されていないという問題がある。例えば、次の指摘である。

「ドイツから帰ってきた家族が日本の学校の時間割に驚いたのは『体育』と『音楽』の時間です。体操って自分勝手に遊ぶもので、音楽も同じことだ。そういうことは、自分でかってに身につけるもので、好きにやればいいんだから、と。学校教育は、『読み』『書き』『算盤』に徹底させろと僕が言うのは、そういうことなんです。余計は授業はしなくていい。」(週間文春、2001年3.29号)

「ヨーロッパには学校体育なんかありませんよ。スポーツは、地域のクラブに行って楽しむ。そこでは、地域の人がボランティアでコーチをやっていたり、運営するのも参加するのもすべて街の人が携わっている。新鮮な驚きとともに、「こういう環境だから皆がスポーツを楽しめて、いい子供たちが育ってくるんだなあ」と、感心しました。グラウンドなどの施設がきちんとしていて、指導者もしっかりしている。しかも、すべてが自然な形で行われている雰囲気があった。そんなドイツの経験があったので、横浜マリノス(当時)との吸収合併で消滅した横浜フリーゲルスのサポーターらが設立した「横浜FC」が、親企業を持たず「地域密着のチーム」という理念を掲げていることに「これは面白いな」と共感し、99年からゼネラルマネージャーを引き受けました。・・・(中略)・・・学校体育が限界にきていることもあって、何とかしなければという危機感を持っています。子供にスポーツを楽しませる人は、学校よりも地域にいっぱいいる。サッカー以外の競技だって、専門の指導者が多くいますよ。しっかりとした指導を受ければ、子供もうまくなります。」

(佐藤敬一、2001)

前者は、永六輔の発言であり、後者は奥寺康彦に対するインタビュー記事である。しかし、これは、誤解である。しかし、誤解であったとしても、この手の情報は社会的に流布することにより、教科としての体育のイメージが社会的に構成されていくことも事実である。実際、我が国の学習指導要領に記されている内容が、実際の授業でどの程度達成されているのかに関しては、評価方法の問題もあり、正確な情報は存在しない。むしろ、授業

で得た個人的な経験が、社会における体育をめぐるディスコースを生み出し続けている。それは、ドイツ人のみならずスポーツ授業が語られる際にも同様である。スポーツの授業は遊びであったし、技能も保証されなかったといったドイツ人自身の指摘である（マックス、2005,p.40-41）

加えて、当時の我が国におけるドイツの「スポーツ科」の紹介は、ドイツにおいて初めての全学校段階を貫く「スポーツ科」の学習指導要領であると言われる 1980 年の NRW 州 の そ れ （ Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen,1980,1980a,1080b,1980c,1981,1981a）以前の「スポーツ科」の学習指導要領の紹介に終わっていた。さらに、その登場を支えた理論やその後のドイツの「スポーツ科」の学習指導要領や授業の実態については、少数の報告がみられるのみである（近藤,1997,2005,2005a,2005b; 丸山 1992,1994、2008; 岡出、1983,1985,1987,1989a,1992,1992a,1994a,1997,2000）。

日本人やドイツ人自身にこのように映ってしまうドイツのスポーツの授業は、当然ながら、学習指導要領等の公的な文書で示されているスポーツ授業のイメージとはずれている。しかし、このこと自体は、フランス（Klein,2005）でも指摘されていることであり、どこの国でも生じている現象として理解すべきである。むしろ、問題は、そのような現象がなぜ、派生するのかであり、その前提のもとでより良質の体育授業の実現に向けて何ができるのかであろうか。この点で、ドイツは制度的に興味深いといえる。

ドイツの場合、州の文化高権(Kulturhoheit)のもと、各州が独自の教育政策を形にする道が開かれている。しかも、そこでの論議が、極めてオープンな形で人々の目に触れるルートが設定されている。例えば、州の教育研究所における公開シンポジウムや指導要領改訂時の議事録を用いた博士論文の公刊である(Bergner,1986)。実際、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に反映されていく過程が具体的に確認可能である(Aschebrock,1986,1995;Balz,1997a;Bergner,1986;Borkenhagen,1995;Haag,1991;Hübner,1986,1994;Wolf,1974;Zeuner,1995)。

それは、教科としてのスポーツに対する多様な教授学構想を実験的に制度にのせ、その妥当性を検証する機会が多様に保証され得ることを意味している。また、多様な教授学構想の妥当性がどのような手続きや判断基準のもとで社会的に支持されていくのかを確認しやすい条件が整っていることを意味する。この点に関して言えば、州レベルの学習指導要

領の改訂時期が州により異なることも重要である。他州の改訂過程を踏まえた取り組みが可能になるためである。実際、ドイツでいえば、NRW の 1980 年学習指導要領から 1993 年の Bayern の学習指導要領への歩み、さらには、そこから 1994 年の Hamburg、1998 年の Niedersachsen、1999 年の NRW の学習指導要領への歩みは、まさに、他州の改訂過程を踏まえた取り組みとなっている。

他方で、PISA ショック以降「スポーツ科」においても評価規準作成に向けた試みが積極的に展開され始めている(Aschebrock,2004,p.97;Fessler u.a.,2007,p.5)一方で、学習指導要領の開発の陰でその実現に向けた取組にはあまり関心が払われてこなかったことが指摘されること(Achebrock,2001,p.146)等、今日の日本と類似の状況も見られる。また、ドイツの学校スポーツの実態を全国規模で調査した SPRINT(DSB,2006)や PISA の結果を踏まえた学校スポーツ像の模索が求められるというように、学校スポーツは、その実態を踏まえつつ、学校教育の目指すべき方向への対応が求められてきた(Fessler u.a.,2007,pp.5-15)。

加えて、本研究で対象とする NRW の 2 つの学習指導要領は、タクソノミーを踏まえて近代スポーツ種目ベースで記載された学習指導要領と脱近代スポーツ種目主義的色彩を備えた学習指導要領であり、その変化が顕著である。同時に、その改訂に関わる論議を確認できる資料が公開されている。さらに、NRW の 1980 年並びに 1999 年の「スポーツ科」学習指導要領は、「スポーツ科」の学習指導要領の歴史を生み出していったと同時に、ドイツ全土の学習指導要領の改訂並びにスポーツ教授学の論議の展開に強い影響を与えてきた。そのため、NRW の「スポーツ科」の学習指導要領の作成過程は、カリキュラムへの関与、決定、改訂に関する教育政策上の提案が学校の実践に移されていく過程を記述、分析していくための適切な例となると言われている(Stibbe,2007a,p.166)。

なお学校スポーツの質をめぐる論議が戦後一貫して継続されてきたドイツにおいて、2000 年第初等には国際的な学力テストの結果と関連づけて授業の質の問題が論議されるようになった。しかし、他方で学校スポーツは、この論議に関してはなんらの貢献もしていないと言われている(Altenberger,2005,p.7)。学力論争とは切り離されている状況が、ドイツの「スポーツ科」にもみられる。加えて、スタンダード作成に向けた取り組みが、体育関係者によって進められてはいても、全国的にはその足並みが揃っていないという状況がみられた。

例えば、「スポーツへの教育」と「スポーツの中の教育」という、二重の課題を設定する、スポーツ授業の教育学的な意味づけを強調する動きの中で、教科の枠を越えた目標設

定やキーコンピテンシーを位置づける州が増加していった。それら新しい学習指導要領は、運動志向の学習指導要領であると言われる。それらは同時に、旧来の学習指導要領以上に、授業を行う際の協同決定や自主性、経験志向、全体志向、行為志向、学校生活内での生活化、助言者としての教師といった原則を踏まえた授業を求めているという。

しかし、ギムナジウムの中段階Ⅰのレベルでいえば、2010年時点で効力をもつ学習指導要領を対象にした場合、約半数の学習指導要領では今日的なスポーツ授業の担う二重の課題が厳密には実施に移されていない。むしろ、旧来の教科教育学の主導理念であった行為能力や身体、スポーツに関わる基本的な身体的能力形成 (*körperlich-sportliche Grundlangenbildung*) が採択されている。加えて、そこには、1) コンピテンシーが単なるスローガンとしてのみ掲げられているタイプ、2) 事象に関わるコンピテンシー、自己に関わるコンピテンシー、方法に関わるコンピテンシーのように細分化してコンピテンシーを提示しているタイプ、並びに3) 独自に開発したコンピテンシーを基礎としているタイプの3つがみられるという (Balz, u.a.,2011,p.202)。

学習指導要領は、常に、先の構想を一部引き継ぎつつ、新たな課題への対応を迫られ、修正されていく過程が、ここからは確認できる。

では、ドイツの「スポーツ科」のカリキュラム研究は、学習指導要領の変遷についてどのような研究成果を蓄積していたのであろうか。

## 第6節 ドイツの「スポーツ科」学習指導要領研究の動向

ドイツでは学習指導要領を表記する複数の言葉が用いられている。Lehrplan, Fachlehrplan, Richtlinien, Rahmenplan, Bildungsplan, Curriculum である。これらは、時代により用いられ方が異なる。また、その用語に込められた意味にも意味の違いがみられる。

例えば、1970年代には Curriculum が用いられたとはいえ、現在では Lehrplan や Richtlinien がドイツ国内では主流の用語となっている。また、Westphalen に従えば、Curriculum は授業計画や教材を収録した文書であっても、州の管理下で作成されたものではないという。これに対して Lehrplan は、州の設定した委員会が作成し、州の教育委員会に交付される文書であり、強い法的な拘束力が与えられている。しかし、Richtlinien は、この両者の境界線に位置付き、教員の裁量が認められる文書であるという。しかし、多くの場合、それらは同義で用いられている。その意味で、Lehrplan に代表される学習指導要領は、教科の授業で教師が指導し、生徒が学習すべき内容を行政が統一的に提示した文書を意味するこ

とになるという。また、それは、次の3つの機能を備えているという

- 1) 州からみれば、学校スポーツ政策に基づき示す教科の目標と内容を正当化する文書である。同時に、教師が生徒や父兄に対して授業を進める際の教授学的、方法的決定の根拠を説明する際の手がかりになる文書である。
- 2) 教員が授業を計画する際に方向付けを与えたり、それを方向付ける機能を担う文書である。
- 3) 改革を促し、強制する文書である (Stibbe u.a.,2007b,pp.2-3,)。

しかし、学習指導要領が示されたところで、それがそのまま実行されていくわけではない。それが教師に受け入れられ、そこで示された内容を実現するために必要な適切な手続きが取られなければならない (Hummel u.a.,2014,p.343)。この点は、どこの国においても同じ状況がみられる。

他方でドイツでは、すべての教科と学校種を含めると 2500 以上の学習指導要領が存在する。実際、「スポーツ科」に関しても、現在 90 の学習指導要領 (Lehrpläne) が存在しているという。そのため、学校で実施される授業や学校教育の管理、運営という観点からみて、国が設定する学習指導要領が必要だと指摘されている。しかし、現実にはドイツでは、1990年代に展開された学校の自律性や学校の管理をめぐる論議を通して、学校裁量が広げられていった。それは、結果的に、従来見られた学習指導要領の内容上の拘束力を弱めていくことになる。しかし、21世紀初頭にみられた国際的な学力調査への反応として、生徒の学習成果を踏まえて授業の質管理を進めるという意味での成果の管理 (Outputsteuerung) が学校教育に導入されていく。それはまた、統一的な教育スタンダード (Bildungsstandards) を導入し、学校の裁量を制約する動きを再び生み出している (Balz, u.a.,2011,p.197)。この背景には、TIMSS ショックと PISA ショックで知られる国際学力テストの結果不振を契機とした教育政策のパラダイム転換が想定できるという (志水,2012a,pp.100-103)。

もともとドイツでは、学校スポーツの担う教育学的責務が問題にされる以前に、学校の教育的機能そのものが問題視されていた。例えば、1970年代半ば、学校がすでに教育学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た (Ehni,1977,pp.321-22)。そして、その具体例として、郷土科 (heimatkundlicher Gesamtunterricht) に代わり、社会科学や自然科学の内容に応じて

分類される専門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、「スポーツ科」の授業で設定される具体的な課題設定や基礎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,p.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現実理解が試みられることになる。その結果、子ども達が世界を全体的に把握することが困難になる(Ehni,1977,p.324)。

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、それが誰からの要請に応えようとする論議なのか、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。それはまた、教科の目標や教科内容をめぐる論議にも影響を及ぼすことになる。他方で、教科の時間数削減を促す全ドイツ的動きにより、学校スポーツ並びにその提唱者達は、厳しい状況に追い込まれていった(Aschebrock,1995a,p.301)。そこでは、第二次学校スポーツ促進勧告(1985)が現在もなお有効であること主張しつつも、内容面での詳細な根拠付けの弱さが教科としての位置づけの弱さにつながっていると認めざるえない状況(Bauer,1997)や教育改革の動きの中でスポーツや運動等が位置づけられていないことを痛烈に批判せざるえない状況がみられた(Krüger,2004)。

このような状況を受け、1990 年代初頭以降、学校スポーツがドイツのスポーツ教育学の中心的なテーマとして再度位置づけられていく(Nagel,2001,p.481)。また、学校スポーツに関する研究を支援する州もみられるようになっていった(Altenberger,2005,pp.10-11)。さらに、「スポーツ科」の教育スタンダード(Bildungsstandard)作成に向けた動きが活発化していくことになる(Lange,2005; Funke,2005; Landesinstitut,2004; Senf,2005; Stobrawe,2005)。同時に教育スタンダードの是非をめぐる論議(Grupe,2004)、さらには教育的なスポーツ授業(erziehender Sportunterricht)をめぐる論議(Landesinstitut,2000; Mertens,2001; Boshalt,2004; Gissel,2004)が活発に展開されるようになっていった。

実際、教育的なスポーツ授業は、教科としてのスポーツに対する評価の低下に反論し、

スポーツが教育、陶冶に関わって学校教育が担うべき二重の課題の達成に向け、多様な要求を満たしえることを主張する対応であった(Mertens,2001,p.6)。それはまた、2008年にドイツスポーツ教師連携(DSLV)とドイツスポーツ科学学会(dvs)スポーツ教育学専門分科会が連携しながら、学校スポーツに対してスポーツ教育学がどのような貢献をなしえるのかを論議の遡上にのせる動きを生み出している。この動きは、ドイツスポーツ科学学会内で学校を初めて検討の中核に据えたものであったという。実際、同会議では、学校スポーツが学校を発展させるための手段として性格を備えていることも指摘されている。また、実践と理論の溝についても論議されている(Hofmann,2008,pp.194-196)。この過程では、良質のスポーツ授業の実現に向けた教師の責任が問われるとともに、スポーツ科学やスポーツ教育学の研究成果を日常の実践の中に如何に反映させていくのかが問われるようになっている(Hanke,2007)。

もっとも、学校スポーツに関する経験的研究が提案されるようになってきたのは最近である(Hummel,2006a,p.11)。その代表が、DSB(2006)による学校スポーツの実態調査の報告である。それは、2003年時点で実施されている基礎学校から中等段階Ⅱに至るすべての学校段階の「スポーツ科」の学習指導要領の実態を紹介したものであった(Balz, u.a.,2011,pp.198-207)。その意味では、ドイツの「スポーツ科」の全体像が把握しやすい状況がこの時期にようやく生み出されてきたと言える。

実際、1950年代から1960年代にかけてはドイツでは、学習指導要領そのものやその作成に必要な理論に関する研究は、散発的にしかみられなかった。また、学習指導要領の実際の授業への反映度に関する実証的研究は、ほとんど見られなかった(Balz, u.a.,2011,p.198)。これに対し、1970年代のカリキュラム論の展開時期には、「スポーツ科」の学習指導要領の開発にかかわるプロジェクトが、質的、量的にも飛躍的に増加していった。しかし、そこで提案された「スポーツ科」の学習指導要領が、どの程度、実践に移し替えられてきたのかに関する研究は、ほとんど見られなかった。また、カリキュラム論に基づく研究は学校スポーツを方向づける方針を提案できなかつたばかりか、その研究成果が実際の学習指導要領の改訂にはほとんど反映されずに終わったという。さらに、1970年代に蓄積されたカリキュラム研究の成果は、1980年代のスポーツ教育学の論議の展開にはほとんど貢献しなかったと言われている。

このような状況の中で、東西ドイツが統合された1990年代初頭以降、「スポーツ科」のカリキュラムに関する関心が高まっていく。しかし、ドイツの「スポーツ科」の学習指導

要領の記述を比較検討するための資料をまとめた形で目にするができるようになるには DSB(1981) や Balz(1996)、Balz, u.a.(2011)、Stibbe u.a.(2007b)を待つ必要があった。また、NRW の「スポーツ科」の学習指導要領の変容を確認する資料も Naul,R.(1996)を待つ必要があった。

この意味では、ドイツにおける「スポーツ科」の学習指導要領の記述と実際に展開されている授業の実態の対応関係をドイツ全体で確認できるデータは、近年に至るまで存在しなかった。他方で、NRW の 1999 年の改訂に関しては、学習指導要領の作成に現職教員が重要な役割を果たしたことが報告されている。加えて、現職教員の関与は、新学習指導要領の実施に向けた現職教育という方針に基づいたものであったことも報告されている (Stibbe u.a.,2007b,pp.184-185)。

しかし、ドイツにおける「スポーツ科」の学習指導要領の改訂過程に関する研究の蓄積がみられない訳ではない。以下では、この点を確認したい。

旧西ドイツでは、「スポーツ科」は、遅くとも 1972 年以降に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ためである。その結果、他教科と同様、選択教科としての「スポーツ科」は、その構想過程において、スポーツ科学研究のコピーを求める教授学構想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、このような考え方は、中等段階 I の「スポーツ科」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「スポーツ科」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構造と同等視されているような印象を与える学習指導要領が示されていくことになる。

しかし、このような教授学は、1990 年代に入ると、教育学理論から批判されるようになるだけでなく、当時進められていた「スポーツ科」の学習指導要領の改訂作業においても批判されるようになる。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との指摘はその例であった。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、「スポーツ科」の学習指導要領作成作業の



課題は、社会からの要請や解決可能なキー問題との関係を見落とすことがなくなる。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、それらを生徒達が把握できるように、それらを関連づけること。
- 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こと。

そして、このような教科の設定根拠をめぐる論議の文脈内では、「スポーツ科」もまた、学校の担う教育に対する貢献度を問われることになる。Bayern の試みは、その端的な対応例であった。そこでは、中等段階 I 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、「スポーツ科」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 では、Klafki の一般陶冶概念(Allgemeinbildungskonzept Klafkis)に依拠した「スポーツ科」の学習指導要領の作成作業が進められていった。その結果、そこでは、すべての教科が対応すべき今日的な課題が 5 つ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ることになる。なお、5 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。「スポーツ科」もまた、これらの課題への対応を求められることになる。

なお、このような教科枠を越えたネットワーク化の中で学校スポーツは陶冶全体に対して貢献すべきであるとの要請は、学校スポーツに対して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、近代スポーツ種目を営むために求められる能力、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の学習が求められることになる。NRW の健康教育構想や Hessen 並びに Hamburg の小学校指導要領案の試みは、それへの対応の例である。

学校スポーツを教科枠を越えた陶冶構想内に位置づけるためには、スポーツが陶冶と教育にとって不可欠の構成要素であると主張しえる根拠を提示する必要がある。これが、1990 年第以降に登場する「スポーツ科」の学習指導要領作成時に常に念頭に置かれてい

た基本的問いかけであった(Aschebrock,1995a,pp.301-302)。

ここでは、学校外のスポーツの存在を指摘すれば「スポーツ科」の必要性を主張しえた1970-1980年代の状況が、1990年代に入り大きく変わりだしたことを確認できる。このような状況の中でドイツは、1990年代に学習指導要領の改訂作業が急速に進められていく。

その背景には、東西ドイツの統合に伴い、旧西ドイツ諸州のそれを模した旧東ドイツ諸州の学習指導要領の改訂作業が余儀なくされたという事情がある。しかし、それ以上に影響力を発揮したのは、個々の学校の裁量を大幅に認めるようになった教育政策の展開である。したがって、この時期の学習指導要領の改訂作業は、旧学習指導要領に対する科学的批判に基づいて進められたというよりは、むしろ、独自の学校づくりが促されたこと、さらにその際にすべての教科が広範な教育課題の実現に向けて、どのように貢献ができるのかが問われたことが重要であった。各教科での指導は、個々の学校段階で設定されている基本的な教育課題の実現に向けて組織化されることになる。そのため、各教科では教科独自に保証すべき学習とともに、人格形成や価値観の教育に対する貢献度も問われることになったという(Aschebrock,2001,pp.138-139)。しかし、カリキュラムの作成には関心が払われてきてはいても、それがどのように具体化されていくのかはほとんど関心を集めてこなかったという過去からの課題が、それにより即座に解決されるわけではなかった(Aschebrock,2001,pp.146-147)。

いずれにせよ、教科の目標を学校教育の目標と関連づけて設定するという方針がとられれば、その当然の帰結として、生涯にわたり近代スポーツに参加できるようにすることを前提としていた教科内容論の体系自体が修正を余儀なくされていくことになる。

もっともその対応方法は多様であった。そのため、1990年代に提示された「スポーツ科」の学習指導要領は、次の3つのタイプに分かれることになる。

- 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（NRW）(Balz,1996,p.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と教育的意図の関連をより一層強調する。

学校スポーツの目標は、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

関連づけられることになる。他方でそれは、教育全体に対する貢献との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。伝統的な近代スポーツ種目へのこだわりがなくなり、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点に意義を認める。そのため、例えば、健康教育といったテーマに基づくスポーツ種目の解釈が有意義なものとなるようになる(Balz,1996,p.2)。

このような 3 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。しかし、1990年代に登場するドイツにおける「スポーツ科」学習指導要領交付の背景には、学校スポーツに対する関心の高まりがみられた。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、教科教授学内で学習指導要領作成に関する論議が活性化していったという(Balz,1996,p.1)。同時に、1990年代半ばには指導要領改訂に関して次の課題が検討されていった。

- 1)指導要領の作成者（多様なグループの関与等）
- 2)指導要領の形態（ボリューム、内的統一性等）
- 3)教員養成と指導要領の関係（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）

この過程では、特定のスポーツ種目ができる能力を保証していくことは、もはや「スポーツ科」の目的足り得ないと明言されることになる(Balz,1996,p.7)。

このような論議を反映して、学習指導要領の記述を分析する際にも教育的な可能性を明示する視点が設定されている。例えば、Balz(1996,pp.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「スポーツ科」学習指導要領の記述を分析している。

教科のスポーツで保証すべき教育的な意味のこのような多様化現象は、改めて、その

意味の体系の提示を求めることになる。スポーツの中の行為能力論にみるスポーツの意味論の変化は、まさに、このような要請に対応した提案であった。また、Balzの提案(表6)は、まさにスポーツの意味と教育学的な課題が密接に関連することを示すものであった。

表6 教育的学校スポーツ構想のための6つの視点(Balz,1992a,p.19)

| スポーツ的な意味        | 教育学的な課題     |
|-----------------|-------------|
| 健康(フィットネス/安寧)   | 健康教育        |
| 仲間関係(社会性/共同体)   | 社会教育        |
| 達成(競技/成果)       | 自己評価の強化     |
| 表出(表現/構成)       | 美的教育        |
| 印象(身体の経験/物質の経験) | 知覚能力の発達     |
| 緊張(危険/冒険)       | 体験教育学的視点の強調 |

なお、1990年代に入ると、ドイツでは「スポーツの中の教育」と「スポーツを通しての教育」の関係が再び活発に論議されるようになった(Beckers,1993,1993a;Cachay,1999;Köppe,1993;Schaller,1992;Scherler,1993;Volkamer,1993)。それに対応し、ドイツのスポーツ教育学は、多様な教科論モデル(表7)が併存する時期を迎えることになる。それがまた、「スポーツ科」の学習指導要領の記述の多様化を促すことになる。実際、NRWの「スポーツ科」学習指導要領を方向付けたスポーツの中の行為能力論は、これらの教科論モデルの一つでしかなかった。

表7 ドイツにみられた多様な教科論モデル(Hummel,1995,p.37)

|               | スポーツ種目構想                  | 集中化構想       | 身体の経験と運動教育構想     | 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    | 個人的な身体の経験並びに運動文化 | 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                     | Stiehlerら   | Funke/GröBingら   | Kurzら      | Hummel/Knape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。意味深化的。 | 実質陶冶と形式陶冶。       |

また、近年では、学習指導要領の記述には州による違いよりも、州を超えた共通性がみられるようになってきていることも指摘されている。例えば、内容領域の名称で言えば、

水中での運動(Bewegen in Wasser)が13州で、走・跳・投(Laufen-Springen-Werfen)が12州で用いられているという。また、教育学視点という名称を用いて記される習得が期待される能力として協同と相互理解(Kooperieren und Verständigen)が11州で、健康、フィットネス並びに安寧(Gesundheit, Fitness und Wohlbefinden)が10州で用いられているという。加えて、球技のような個別の内容領域においては、期待される学習成果のレベルが差異化されて示されていることが紹介されている(Roth et al., 2014, pp.15-20)。この動きは、個々の州レベルで独自に学習指導要領が作成されていた段階から、むしろ、ドイツ全体として共通した目標や内容設定が施行されるようになってきていることをまさに示唆している。なお、ドイツ諸州の「スポーツ科」学習指導要領の記述の変化は、2007年の時点では、次の4点から特徴付けられていた。

- 1) 「スポーツ科」並びに学校内で実施される運動、プレイ並びにスポーツを教育学的に特徴づけること。
- 2) 内容領域を拡大し、開かれたものにする。
- 3) 個々の学校の裁量を広く認めること。
- 4) (教育/内容) スタンダードを設定していくこと(Stibbe, 2007b, p.117)。

これらの指摘は、「スポーツ科」の学習指導要領の目標や内容に関する記述が、学校教育をめぐる政策や教育学の論議、さらには、スポーツ教育学者の提案や授業の実施条件等を踏まえて変化してきたことを示している。

同時に、ドイツの「スポーツ科」の学習指導要領研究(Lehrplanforschung)の動向を整理する試みも近年、みられるようになってきている。そこには、次の4つのテーマが識別されている。

- 1) 学習指導要領の記述の比較分析。ここでは、「スポーツ科」の学習指導要領における教科の教育学的な特色づけ、内容設定時にみる脱近代スポーツ種目主義の傾向、教育的なスポーツ授業を志向した授業の実施原理の提案といった傾向がみられることが報告されている。
- 2) スポーツ教師の学習指導要領の受入状況。ここでは、多くのスポーツ教師が学習指導要領について十分な知識を持ち合わせていないことが報告されている。加えて、教師達が実施したいと考えている内容と実際に展開されている授業の実態の間には溝がみられることも指摘されている。例えば、スポーツ教師達は、授業計画の作成時には、スポーツ

という事象をいかに教えるのかを中心的課題においているという。

- 3) 学習指導要領の開発過程とその実施過程。例えば、Sachsen では学習指導要領の開発過程に対するスポーツ教師達の関与は不十分なものであったし、新しい方向についてもあまり情報が提供されてこなかったという。逆に、開発過程における論議や手続きの透明性の確保、関与の可能性が、スポーツ教師達の学習指導要領に対する肯定的な受容を促す要因となることが指摘されている。
- 4) 学校内における学習指導要領導入に向けた取組。例えば、この点に関しては、教師間の合意の程度が学習指導要領受容の程度を規定すると共に、個々のスポーツ教師の授業計画の作成に影響を与えていることが報告されている (Balz u.a.,2011,pp.199-207)。

これらは、「スポーツ科」の学習指導要領研究が、研究対象を細分化してきたことと同時に、学習指導要領の作成に向けた提案とは独立し、学習指導要領そのものが研究の対象に据えられてきていることを示している。それは、学習指導要領の社会的構成過程を明らかにするために必要な理論枠組みを提案する道を開くという点で、重要な変化だといえる。

他方で、これらの先行研究は、「スポーツ科」の学習指導要領の記述の変化生み出した要因を学校外のスポーツや学校教育が「スポーツ科」にかける期待、さらには学校内の実践との関係から説明しているわけではない。また、スポーツ教育学理論との関係も不透明なままである。図3に従えば、再文脈化領域の変化を促した第一次領域からの影響と第二次領域からの影響の検討が放置されている。さらにいえば、再文脈化領域内での官制的再文脈化領域と教育的再文脈化領域の間の論議の過程が見えないため、何がフィルターとして機能していたのか、また、誰が両者の媒介者となっていたのかも見えないままに放置されている。本研究は、この過程に着目するものである。また、NRW は、この点の検討対象としてメリットのある州と言える。

## 第7節 NRW を対象とすることの意義

NRW を対象とする根拠は、次の3点である。

- 1) ドイツの「スポーツ科」を方向付ける先導的モデルとしての役割を NRW 指導要領が果たしてきたこと。特に、近代スポーツ種目主義から脱近代スポーツ種目主義への移行を端的に示す学習指導要領が作成されたこと。例えば、NRW の 1980 年学習指導要領は、すべての学校段階の「スポーツ科」の学習指導要領を初めて体系化して示した要領であったといわれる。また、その後のスポーツ教育学論争を方向付けるスポーツの中の行為

能力が初めて明示されたのも、同学習指導要領であった。この背景には、学習指導要領の改訂作業を方向付ける論議に携わった中心的人物が、改訂作業に直接関わってきたという経過がある。Grupe、Kurz といった人々である。さらに、その後も、このスポーツの中の行為能力論がスポーツ教授学の論議を幅広く反映し、ドイツの多くの州の「スポーツ科」の学習指導要領を方向付けるモデルとして機能してきたことが指摘されている (Balz,2001,p.154;Stibbe. u. Aschebrock,2007b,p.166)。加えて、NRW 自身が、同州の学習指導要領がドイツ全体を先導する指導的役割を果たしているという自覚のもとで行動してきた。例えば、NRW は、1987 年 8 月 1 日に、スポーツを通しての学校内での健康教育促進プログラムを初めて発刊している (Der Kulturredaktion des Landes Nordrhein-Westfalen,Vorwort)。また、教育スタンダード (Bildungsstandard) 作成に関しても、他州に先駆けてそれに取り組んできたことが自負されている (Aschebrock, 2006, p.5)。文化高権が認められ、個々の州が独自の教育政策を実施しているとはいえ、NRW がドイツの「スポーツ科」を先導する一つのモデルとなっていることは、紛れもない事実といえる。さらに、1990 年代後半以降の学習指導要領にはスポーツ授業の教育学化 (Pädagogisierung des Sportunterrichts) が起きていると指摘されているが (Böcker,2007,p.145)、NRW はまさに、この動きの先導者として機能していた。加えて、1999 年以降に出された NRW の学習指導要領は、20 世紀から 21 世紀に向かう時期に作成されている新たな学習指導要領のプロトタイプであると指摘されている (DSB,2006,p.21)。さらに、1970-1999 年に実施された「スポーツ科」学習指導要領の実施状況に関する実証的調査 18 のうち、13 が NRW 州と Bayern のプロジェクトに限定されていると言われている (Balz, u.a.,2011,p.200)。これらもまた、NRW 「スポーツ科」学習指導要領のモデル的性格を指示するものといえる。

- 2) 週 3 時間の「スポーツ科」の授業時数が確保されている州であること。特に、週 3 時間の「スポーツ科」の授業を 11 年生から 13 年生に必修として課している州は、2000 年代初等では NRW のみである (Morgenstern,2002,p.9)。また、1999 年改訂に関しては、州立教育研究所が極めて重要な役割を果たしている。その背景には、行政と大学関係者の良好な関係がみられる。この点でも、「スポーツ科」という教科が、学校内の教科として制度的に位置づけられる過程を検討する、適切な検討材料を提供してくれると言える。
- 3) 上記 2 点の延長線上であるが、NRW の指導要領料の改訂過程に関しては、すでに一定の情報が提供されていることがある。Aschebrock (1986a,1986b) にみるような、改訂の中

心人物であった Kurz へのインタビューや Bergner(1986)にみるようなドイツ国内の研究者による報告、さらには Klein(2003)や Stegeman(2003a)といった国外の研究者による、その変容過程に関する簡潔なコメントがそれである。そこでは、すでに、学校外におけるスポーツの大衆化を背景に 1980 年の学習指導要領に「近代スポーツ種目化」がみられたことやスポーツに対する社会的イメージの変化に伴い、多様な意味を志向するようになったという意味での脱近代スポーツ種目主義的傾向が顕著にみられるようになったこと、さらには、学校教育にとってのスポーツの必要性を説明することが求められるようになったことが指摘されている。また、改訂の中心的人物であった Kurz 本人の意向が 1980 年学習指導要領には十分に反映されなかったことも指摘されている。あるいは、丸山(2008)のように、NRW を含めたドイツにおける「スポーツ科」学習指導要領に対する教師の評価研究や近藤(2005)のように身体の経験という考え方が NRW 学習指導要領に組み込まれていく過程を検討した研究も公表されるようになってきている。加えて、NRW の現行の学習指導要領で示された発達課題がスポーツ教育学研究のパラダイムとしてもつ意義を検討する論究もみられるようになってきている (Seewald,2008)。

加えて NRW は現在においても、スポーツ教授学の多様な理論の影響がもっとも明確に確認できるとともに、研究成果が最も端的に反映されている州という評価を受けている (Aschebrock,2013,p.54) これらの点で同州は、ドイツ国内の他の州に比べ、学習指導要領の改訂過程をめぐる論議において何が教科の目標論やイメージを形成することになるのかを検討するための資料が収集しやすい州といえる。

## 第 8 節 研究の目的と検討課題

以上を踏まえ、本研究では、1980 年から 1999 年への NRW の「スポーツ科」の学習指導要領の変化の過程を、第一次領域、再文脈化領域（官制的再文脈化領域と教育的再文脈化領域）並びに第二次領域で生み出された実践と理論の双方向的な関係の変容として説明することを目的とする。なお、この目的達成に向け、設定する課題は、次の通りである。

### 1) ドイツの「スポーツ科」にみる脱近代スポーツ種目主義への移行過程 (1 章)

1 章では、第二次大戦以降のドイツの「スポーツ科」学習指導要領にみる内容構成の変化を確認することで、1970 年代における近代スポーツ種目の大量採用の時代を経た後、1990 年代には脱近代スポーツ種目主義に基づく「スポーツ科」の学習指導要領が登場してきたことを確認する。



## 2) 1980年 NRW 「スポーツ科」 学習指導要領の記述内容 (2章)

2章では、NRWを例に、近代スポーツ種目を中心に内容が構成された1980年「スポーツ科」学習指導要領の目標並びに内容に関する記述内容を確認していく。内容に関しては、球技、体操、スポーツ理論を取り上げている。球技は、多くの国で配当時数の多い内容領域であり、体操は、近代スポーツ種目志向の動きに対して距離を取りやすい内容領域であること、体育理論は1980年学習指導要領にみられた科学志向を端的に表現する領域であることが、その理由である。

## 3) 1999年 NRW 「スポーツ科」 学習指導要領の記述内容 (3章)

3章では、脱近代スポーツ種目志向の学習指導要領とされるNRW1999年「スポーツ科」学習指導要領の記述を、2章と同じく、目標並びに内容領域の記述に即して確認していく。特に、同要領において明示された教育学的視点に関する記述を確認することで、脱近代スポーツ種目主義の趣旨を確認していく。

## 4) ドイツの「スポーツ科」を方向付けた5つの勧告にみる「スポーツ科」に対する要請 (4章)

4章では、第一次領域からの要請について検討することとした。そのため、第二次大戦後に、ドイツの「スポーツ科」の目標、内容並びに方法論を方向付けた5つの重要な勧告を取り上げ、スポーツ界と教育界から「スポーツ科」にかけられた要請について確認する。

## 5) スポーツの中の行為能力論の変遷過程 (5章)

5章では、1980年以降のNRWの「スポーツ科」学習指導要領を方向付けたスポーツ教育学理論であるKurzのスポーツの中の行為能力論を取り上げ、そこで示されたスポーツの意味論の変遷過程を明らかにしていく。これを通して、学習指導要領のような制度の作成過程で、教育的再文脈化領域に存在するスポーツ教育学理論がどのように変化していったのかを確認することとする。

## 6) Ommo Grupe にみる身体論と運動の意味論 (6章)

6章では、スポーツの中の行為能力論の中核を示すスポーツの教育学的意味論を支えたスポーツ教育学理論であるGrupeの理論を確認する。同じく、教育的再文脈化領域で展開されたGrupeの理論であるが、彼の理論の形成過程を検討することにより、スポーツの中の行為能力論以前に、スポーツのもつ教育的な可能性に関してどのような知見が示されていたのかを確認していく。

## 7) 1999年 NRW 「スポーツ科」 学習指導要領にみる身体領域設定を促した身体の経験とし

## でのスポーツ授業の理論と実践（7章）

7章では、1999年 NRW「スポーツ科」学習指導要領において新たに中核に据えられることになる身体の経験という内容領域設定の契機となった、身体の経験としてのスポーツ授業の理論と実践を、その提唱者である Funke の提案を中心人確認していく。Funke の提案は、Bielefeld Laborschule という特殊な学校での実践であったとはいえ、第二次領域での試みが1999年「スポーツ科」学習指導要領の内容領域構成に反映された点で、第二次領域から官制的再文脈化領域と教育的再文脈化領域双方に影響を与えた貴重な事例として位置づけることができる。

## 8)1999年 NRW「スポーツ科」学習指導要領改訂に向けた行政内部の方針（8章）

8章では、1999年 NRW「スポーツ科」学習指導要領の改訂に向け、行政内部で行われた論議を確認していく。これにより、第一次領域並びに第二次領域で生み出されたディスコースが、官制的再文脈化領域でどのように取捨採択されていくのかを確認していく。

1-3章は、官制的再文脈化領域で派生した現象を、4章が第一次領域で派生した現象を、5-6章が教育的再文脈化領域におけるスポーツ教育学内で派生した現象を、7章は第二次領域で派生した現象を、8章が1999年学習指導要領作成に際して官制的再文脈化領域で派生した現象を検討している。終章では、これらを踏まえ、序章で提案した理論枠組みに即して NRW「スポーツ科」の2つの学習指導要領を例に、「スポーツ科」カリキュラムにみられた近代スポーツ種目主義から脱近代スポーツ種目主義への移行過程方向付けたメカニズムについて検討していく。また、この過程で州立教育研究所に勤務していた Aschebrock の果たした役割についても検討していく。

## 註

1) 体育、スポーツ担当大臣等会議開催されてきた経過は、次の通りである。

1952 ユネスコが、スポーツ促進に関わる活動を開始する。

1976 体育・スポーツ担当大臣等会議Ⅰ（パリ）：体育、スポーツ国際憲章の検討

1978：ユネスコ総会。体育、スポーツ国際憲章の承認。体育、スポーツ間政府間組織委員会（the Intergovernmental Committee for Physical Education and Sport：CIGEPS）設置。体育、スポーツの発展のための国際基金（International Fund for the Development of Physical Education and Sport：FIDEPS）の設立。

1988 体育・スポーツ担当大臣等会議Ⅱ（モスクワ）

- 1999 第1回体育世界サミット（ベルリン）
- 1999 体育・スポーツ担当大臣等会議 III（プンタ・デル・エステ）。第1回体育世界サミットで提案されたベルリンアジェンダの採択
- 2005 第2回体育世界サミット（マグリンゲン）
- 2005 体育・スポーツ担当大臣等会議 IV（アテネ）。スポーツにおけるアンチドーピングに関する国際規定プラットフォーム作成のための協議
- 2005 ユネスコの良質の体育に関するセミナー
- 2013 体育・スポーツ担当大臣等会議 V（ベルリン）。ベルリン宣言では教育システム内での体育、スポーツの展開のための方略並びに女性と障害を抱える人々への体育、スポーツへの参加の可能性を拓くことが改めて強調された。
- なお、ユネスコは、体育、スポーツ間政府間委員会（Intergovernmental Committee for Physical Education and Sport）加盟国に対して2015年1月28-30日のIOC主催会議において、体育・スポーツ国際憲章（the International Charter of Physical Education and Sport）の改訂案を提案した。この提案は、体育・スポーツ担当大臣等会議 Vでの論議を踏まえたものであった（ICSSPE,2015）。

2) 身体的リテラシー (Physical Literacy) という概念は、2001年の国際女子体育連盟大会 (Congress of the International Association of Physical Education and Sport for Girls and Women) における Margaret Whitehead の提案に起因している。彼女は、そこで体育教師にとっての身体的リテラシーの重要性を慎重に指摘したのであった (Whitehead,2010,p.XV)。その Whitehead は、身体的リテラシーを「個人の才能に相応しく、身体的リテラシーは、生涯にわたり身体活動を営むために必要な動機、自信、身体的コンピテンシー、知識並びに理解であるといえる。」 (Whitehead,2010,p.5) と定義している。また、その要素として、1) 本来身につけている運動の可能性を生活の質の改善に向けて活用しようとする動機、2) 身体的な挑戦が求められる場面でバランスを取り、効率的かつ自信をもって動く能力、3) 身体活動を営む環境状況を読み取り、対応する能力、4) 自分に対する自信並びに自尊感情、5) 他人に対する感受性を備え、自分を表現し、他人を関わる能力、6) 自分自身のパフォーマンスに影響を与える要因についての理解から構成されている (Whitehead,2010,pp.12-14)。

なお、AAHPERD は、2013年度のナショナルスタンダードに改訂において、それまで用いていた *physically educated person* に代わり *physical literate individuals* を用いるように

なる。そこでは、physical literacy が次のように説明されている。

「physical literacy とは、他教科で言われるリテラシーと同様であり、運動に関するコンピテンシー、運動の概念に関する理解、体力の保持増進、身体活動を営んでいる場で求められる社会的責任並びに楽しさや自己効力感を積極的に身体活動を行う生活を営むために適用できることを意味している。」(AAHPERD,2013a)

Whitehead(2010,p.6)は、competence, ability, skill ではなく、literacy を用いる。彼女は、competence, ability, skill ではなく literacy を用いる理由として、1) competence, ability, skill は純粋な身体性に結びついた概念から離れること並びに 2) 二元論的な態度を延命させることをあげている。また、literacy を最も好ましいと判断する理由として 1) 二元論的アプローチから距離を取れること、2) 行為すること、解釈すること、反応することと理解することを含んだ概念であり、一元論の考え方に一致すること、3) 人間の認識と感情という観点を含みもつ、全体的な取り組みの中に位置づけられること、4) 環境との相互作用を示すこと、5) 誰もが自分の能力に応じてこの属性を達成できることを示す、非排他的な意味をもつこと、をあげている。

- 3) 日本学術会議（2011）心理学・教育学委員会・史学委員会・地域研究委員会合同高校地理歴史科教育に関する分会は、2011. 8. 3に「新しい高校地理・歴史教育の創造ーグローバル化に対応した時空間認識の育成ー」と題する提言を出している。それは、2006年に派生した世界史未履修問題の解決策をグローバル時代における「時間認識と空間認識のバランスのとれた教育」を重視するという立場から検討することを意図したものであった。そのため、現行の教授法の抜本的改革を中心とした短期的改革案と新科目の創設を必要とする長期的改革案を提案している。また、小学校の社会科教育、大学入試並びに大学での教員養成に関わる改革案も提案されている。この提案は、理論的な交渉の場での一つの成果と考えることができる。同時に政治的な交渉の場での提案内容とも考えられる。

## 第1章 ドイツの「スポーツ科」にみる脱近代スポーツ種目主義への移行

## 第1節 ドイツの「スポーツ科」を取り巻く状況

第二次大戦後のドイツでは、学校外のスポーツ並びに教育界からの要望に対応し、教科としての「スポーツ科」の存在意義を常に社会に対して主張せざる得ない状況が存在した。その結果、学校スポーツを方向付けるスポーツの意味が教育的な意味であることが常に強調されてきた。1999年 NRW 学習指導要領に明示された教育的なスポーツ授業(erziehender Sportunterricht)という表記は、その端的な例である(MSWWF,1999)。その背景には、経済的自律、人的自律並びに教育的自律という3つの側面をもつ、学校の自律を促す動きや学校外のスポーツの多様化現象がみられた(Flessler,2000,p.94)。加えて、1980年代半ば以降は、学習指導要領の改訂を先導する論議を学会や教育研究所が企画し、その論議過程そのものを公にするとともに、論議の成果を学習指導要領に反映させる試みが積極的に展開されてきた。ドイツスポーツ科学学会における学習指導要領を方向付ける教授学構想をめぐるシンポジウムの開催(Zeuner,u.a.,1995)や NRW 教育研究所において展開された公開シンポジウム(1994年)とその成果の公刊(Aschebrock,1995)は、その一例である。そして、この情報共有化の過程を先導したのが、州立教育研究所に勤務していた Aschebrock (Aschebrock, 1986,1995,1997;Aseckbrock et al.,1986a,1986b,1986c)であった。彼は、NRW の1980年「スポーツ科」学習指導要領の改訂を見据えながら、同学習指導料の実施状況やその作成過程で中心的役割を果たした Kurz の同学習指導要領に対する自己評価を紹介するとともに、学会や州立教育研究所でのシンポジウムの企画を通して、1999年「スポーツ科」学習指導要領改訂に関わる論議過程を広く、公衆に紹介することに努めていくことになる。また、「スポーツ科」学習指導要領の作成過程において官制的再文脈化領域の責任者の一人として、「スポーツ科」学習指導要領の作成に関与し続けることになる。

もっとも、ドイツのスポーツ授業は、教師の自由裁量を大幅に認めているにもかかわらず、現実には、近代スポーツ種目の技術指導レベルに留まっていることが多いという指摘も受けてきた。また、評価システムや競技種目志向が、そこに期待できる教育機能の発揮を妨げているという。したがって、その状況を変えていこうとすれば、1)スポーツの実技能力に関する評価をやめること、2)指導要領の根底にあるスポーツ観を変えること、3)生徒と教師の相互作用の営み方を変えることが必要になる、と指摘されていた。さらに、この状況脱出に向けて、スポーツをプレイとして捉えていくことが提案されるとともに、教育的な意図に即してプレイを仕組んでいく必要性も指摘されていた(Cachay,1996,pp.340-348)。

しかし、ドイツでは、1970年代を境に、「スポーツ科」の教材は大きく変化していった。それは、学校においてシュラークバルやファウストバルといった、ドイツの伝統的な遊びの教材としての位置づけが後退し、国際的な競技種目として普及している近代スポーツ種目が教材として大幅に取り入れられていく過程であった。それは、教科を構成している要素のスポーツ化の過程(Vorgang der zunehmenden "Versportung" der Elemente des Fachs)と特徴づけられている。それは、端的には、学校外のクラブで実施されていた近代スポーツ種目が、「スポーツ科」の教材として大幅に取り入れられていく過程であった。しかも、そのような現象がもたらされる背景には、1968年のメキシコオリンピックを一つの契機とする競技力向上を求める要請やスポーツの大衆化志向があった。また、スポーツが余暇との関係で生活に有意義であるとみなされるに至り、学校外の生活と「スポーツ科」の関連を強調した論議がみられるようになっていく。これらを背景に、1970年代を境に近代スポーツ種目が、学校スポーツの中で占める比重が極めて高くなっていった(Kurz,1979,pp.29-34)。それはまた、陶冶課題に即した内容体系化の試みが、スポーツ種目に応じたそれに代わられたことを意味していた。しかも、スポーツ種目に応じた内容の体系化は、個人種目、伝統的な球技並びに余暇関連のスポーツ種目という分類にみるように、余暇関連のスポーツ種目の拡大現象を生み出すことになる(Aschebrock,2013,p.57)。

他方で、このスポーツ化の動きと前後して論議され始めたカリキュラム論は、授業で達成すべき学習目標として個々の近代スポーツ種目の技能習熟を明確に位置づけていくことになる。例えば、1973年のNRWの小学校学習指導要領(Der Kulturredirektion des Landes Nordrhein-Westfalen,1973)では学習目標の一つとして技能(Fertigkeit)があげられている。また、タクソノミーを反映した学習指導要領の典型であるとされる1972年のHessen学習指導要領大綱案(1972)では学習目標が運動、情意、認知の三領域に明確に分けられていた(Schmitz,1978/1979,p.134)。

しかし、このような現象に対して現場から何らの不安も示されなかったわけではない。高橋(1977,pp.394-395)が指摘したように、現場の教師達からは当時、学習指導要領に示された技能水準の高さに対する不安が示され、その達成を疑問視する指摘や授業が技能主義に陥ることを危惧する指摘もみられた。加えて、1970年代末には、基礎学校のスポーツ授業では児童の運動欲求を尊重する必要性が技能習熟の保証という観点のみから認められているに過ぎないとの批判(Bannmüller,1979,p.19)も示されるようになってくる。その延長線上では、「スポーツ科」の実践報告に対して、人間の身体がレーシングカーのごとき

扱いを受けているといった批判(Rumpf,1984,pp.25-26)が示されるようになる。

このような経過を経てドイツでは、身体の再発見、あるいは身体の復権(Wiederentdeckung oder Wiederkehr des Körpers)が話題にされるようになる。さらに、身体が経験の対象並びに教科内容として論議されるに至る(Grupe,1982,p.38;Grupe,1984a,p.8)。そして、1999年に登場する NRW 学習指導要領は、近代スポーツ種目主義からの脱却という意味での脱近代スポーツ種目主義(Entsportlichung)と特徴付けられる変化がみられるようになる。同学習指導要領において身体に関する独立した内容領域が設定されたことは、その例である。

加えて、EU 統合にともない教育制度の検討が求められたことも、重要であった。特に、ドイツの場合、学校教育の修学年数が EU 内の他国と異なっていたため、否が応でも学校教育システム全体の見直しを迫られることになった。EU 内での移動の自由は、当然ながら、学校教育における条件の平等を求めるためである。その結果、EU 統合を前に、「スポーツ科」の在り方がドイツ国内でも論議の俎上に登ることになる。当時、ドイツの「スポーツ科」の授業は、総合教育に不可欠の一部として位置づけられていた。また、国により標記の違いがみられるとはいえ、生涯スポーツ志向という意味でのスポーツの中での行為能力をその目標として掲げていた(表 8)。この 2 点で当時のヨーロッパ内の「スポーツ科」の授業は共通していた(Degenhart,1994,p.227)。

しかし、ドイツではそのように特徴づけられる「スポーツ科」の授業は、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たという。そして、この問いに対しては、貢献していないという批判が示されることになる(Degenhart,1994,p.226)。

例えば、イギリスでは進行する教育改革の中では、体育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、健康教育が志向されている。しかし、そこには、ヨーロッパとの関係は、基本的にはみられないといった指摘である(Degenhart,1994,p.229)。同様の状況は、フランスやスペインにもみられた。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、その試みにはヨーロッパという理念との関連はみられなかったという(Degenhart,1994,230)。ドイツでも状況は同じであった。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、当時、そこにはそれ以外には新たな試みが見られなかったというのである(Degenhart,1994,p.231)。



表 8 1990 年代初等のイギリス，フランス，スペイン，ドイツの体育の授業

(Degenhart,1994,p.228)

| 週当たりの時間 |           | イギリス               | フランス                | スペイン          | ドイツ           |
|---------|-----------|--------------------|---------------------|---------------|---------------|
| 初等段階    | 計画上(分)    | 90                 | 150                 | 150           | 135           |
|         | 実際        | 55%                | 40%                 | 30%           | 70%           |
| 中等段階 I  | 計画上(分)    | 120                | 120                 | 120           | 135           |
|         | 実際        | 75%                | ?                   | ?             | 80%           |
| 中等段階 II | 計画上(分)    | 120                | 120                 | 120           | 135           |
|         | 実際        | 75%                | ?                   | ?             | 80%           |
| 授業者     | 初等段階      | 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        |
|         | 中等段階 I、II | 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        |
| スポーツ施設  |           | 良好。しかし、悪化している      | 大都市：良好<br>その他：劣悪、十分 | 良好：<br>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      | 運動経験と運動性習熟をバランス良く。 |                     |               |               |
|         | 中等段階 I、II | 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   |

各国は、むしろ、国内の教育改革に対応させながら教科としての体育のカリキュラムを変化させていったといえる（図 4）。実際、1999 年 10 月 28-30 に Velen で開催された「学校スポーツの将来像」に関する国際研究集会では、各国の事情の違いが報告されている。例えば、ドイツ側には冷戦と東西ドイツ統合後、学校スポーツの危機という印象が強いのにもかかわらず、ベルギーやオランダにはそのような印象はないとの発言である。

もともと、スポーツ授業が、ヨーロッパ統合に貢献する可能性を備えていることを指摘する提案もみられる。例えば、「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、個々の国を超えた相互理解を促し、新たなヨーロッパを生み出していく可能性を秘めていると考えられていたのである。その意味では、むしろ、学校教育の改革に対して「スポーツ科」が主導権を発揮していくことが求められていた (Degenhart,1994,p.231)。

1990 年代初頭、ドイツの「スポーツ科」は、このようなヨーロッパ統合の動きと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、さらには教育改革の流れの中で教科としての位置づけを問われたといえる。加えて、競技スポーツに対する社会的な批判を真摯に受け止めざる得ない状況が、生み出されていた。その結果、学校教育内での「スポーツ科」の位置づけをめぐる論議が活性化していく。そこでは、スポーツの中の行為能力

という構想そのものへの批判や運動や健康を核として「スポーツ科」の目標、内容、方法を模索する試みが、指導要領や指導書レベルで具体化されていくことになる。

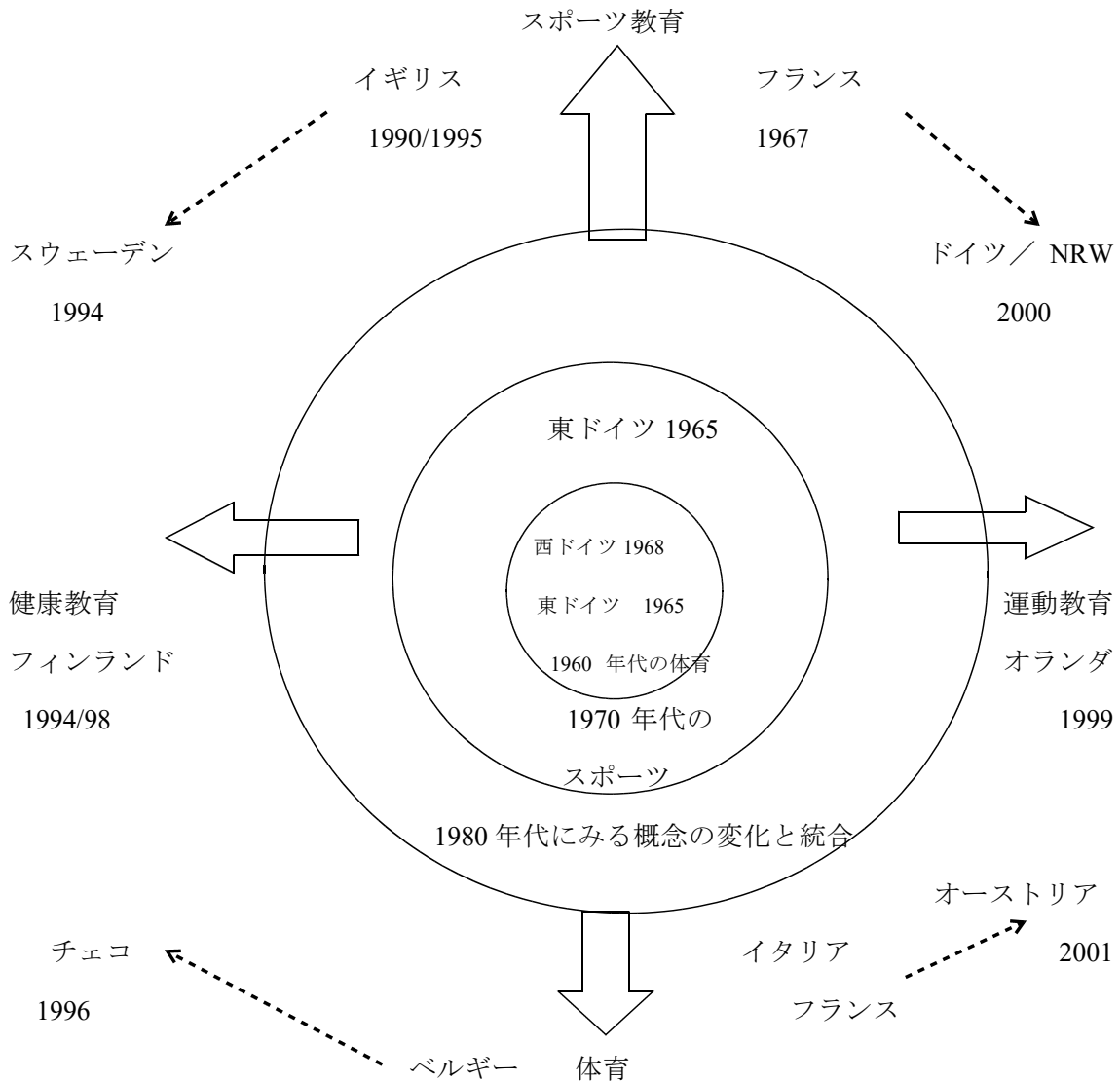


図4 今世紀初頭のヨーロッパにみられる多様な体育概念 (Naul,2002,p.15)

この動きは、ドイツ以外の研究者の目には、近代スポーツ、あるいは近代スポーツ種目志向から体育志向への明らかな移行 (eine deutliche Wende von einer Sport- bzw. Sportartenorientierung hin zu einer PE-Orientierung) (Zimmermann,2000,p.125) と写った。

もともと、この間、「スポーツ科」の地位保全に関与する人々の対応も変化していった。例えば、学校スポーツの改革に対してスポーツ教育学者が果たした役割について、1970年代以降のスポーツ教育学の中心的イデオログであった Grupe は、概要次のように答え

ている。

例えば、DSB(ドイツスポーツ連盟)の「学校スポーツに対するドイツスポーツ連盟の対応指針 (Orientierungsrahmen des Deutschen Sportbundes zum Schulsport)」(DSB,2000)に関して言えば、スポーツ教育学者と言われる人はまず関与していない。また、各州の指導要領の改訂に際しても、スポーツ教育学者と言われる人々の関与の仕方は実に多様である。例えば、NRW は積極的に関与している例である。これに対して Baden-Württemberg ではまず関与していない。したがって、スポーツ教育学者が自らの教授学構想を学校教育内で実現していこうとすれば教員養成を通して展開していくしか道がない。しかし、かつてはこのような状況はみられなかった。その変化の背景には、学校スポーツの位置づけの変化がある。1970 年代初等をも含め、学校スポーツの地位そのものが不安定な時期が存在した。そのような時期には、行政、スポーツ連盟並びにスポーツ教育学者が協同して自分たちの地位を安定させていく努力が必要であった。しかし、近年、そのような状況が解消され、スポーツ科学者の中にも学校スポーツに無関心な人々が生み出されている (Grupe,2000.4.10.Tübingen での聞き取り)。

他方で、授業時数削減への対応が問題にされていた時期には、全国や州レベルで週 3 時間の授業時数確保を求める闘争を展開するのではなく、個々の学校レベルでその実現に向けた取組を展開すべきであるとの提案もみられるようになっている。例えば、Scherler による次の 4 点の提案である。

- 1) 週 3 時間の授業時数確保、あるいはそれ以上の授業時数確保に向けての取り組みは、全国レベルでも進められなければならない。しかし、従来示されてきた根拠に対する批判的反論がみられるようになっている。他方で、諸州文部大臣会議 (KMK)、ドイツスポーツ連盟 (DSB)、ドイツスポーツ教師連盟 (DSLTV)、ドイツスポーツ科学学会 (DVS) といった団体によって実態調査が進められている。しかし、その成果があがっているとはいえない。
- 2) 州レベルでは、教科の特殊な地位は保留されている。しかし他方では、選択教科群の中にそれを組み入れることが難しくなっている。例えば、美術、音楽、表現遊び (das Darstellende Spiel) といった教科群は、与えられた時間数内での時間配分に問題を抱えている。しかし、スポーツの場合は人気があるため、それがあまり表だって問題にはなっていない。
- 3) 柔軟な時間数表示を拒否するようなやり方は避けた方がいい。

4)授業外のスポーツ活動も忘れてはならない。あるいは、それが必修教科との対立関係におかれているものだと考える必要もない。むしろ、それは、スポーツ授業に対する衆人の関心を集めるものとなる(Scherler,2000,p.254)。

同趣旨の発言は、異なる人物に対する聞き取りからも確認できる。次の発言である。

私は、時間数削減を危機ととらえるのではなく、チャンスととらえている。その背景には、学校の自律性(Autonomie)を促す教育政策の流れがある。ただ、問題は、その流れを活用できるスポーツ教師の養成並びに現状である。この流れを活かすには、アカデミックな体育教師が求められる。他教科の教師と学術的見地から対等に渡りあえる能力がスポーツ教師に求められる。しかし、現状は、そのような状況からはほど遠い。逆に、このような状況を変えるには、教員養成システムそのものを変更していく必要がある(Naul,Essen 大学における 2000.3.1 の聞き取り)。

これら一連の指摘は、2000年時点のドイツは、社会的に信頼されるスポーツ授業をいかに展開していくのかが問われる時期を迎えていたことを示している。それを端的に表現する言葉が、教育的なスポーツ授業(erziehender Sportunterricht) (Mertens,2001)であった。

もっとも、ドイツでは学習指導要領に即した実践が展開されていないことが常に問題視されてきた。また、学習指導要領の実施状況に関する実証的研究が未着手に近いことも指摘されていた(Stibbe,2007,p.101)。加えて、2001年12月のPISAショック以降、学習スタンダードや学習文化、授業の質保証やその改善に関する論議があらゆる場所で展開されるようになっていく。さらに、その論議の中心に全日制への移行の動きがみられること、さらにはその過程で運動やプレイ、スポーツがもつ意義が論議されるようになっていくことも報告されている(Neuber,2008,p.180)。あるいは、移民の生徒の社会的統合(Koethy,1995)や運動不足への対応、生涯スポーツの促進といった多様な社会的要請への対応が教科としてのスポーツに求められていた(Hofmann,2008,p.195)。

確かに、「スポーツ科」の授業において多様な経験の提供を授業の成果として標榜することは可能であろう。しかし、教科として学校教育内に位置付くことを求めるのであれば、その実現可能性が問われるべきである。それを保証するのは、授業者の資質や時間、施設といった制度的、物理的諸条件である。1970年代のデータであるが、実際には全体的には週3時間の授業時数が確保されていないことやスポーツ教師の資格を有しない教師により「スポーツ科」の授業が実施されていたことが報告されている(DSB,1979,pp.13-14)。

なお、現在でも基礎学校の校長は、専門的な教育を受けたスポーツ教師が少ないことに

不満を感じているという。その結果、専門的な知見の乏しい教員がスポーツの授業を担当している (König u.a.,2012,Vorwort)。しかも、授業時数に関していえば、この状況は、1980年代末でもそれほど改善されていなかった。いや、むしろ、悪化していったといえる。

例えば、1989年のドイツスポーツ教師連盟(DLSV)大会では、Niedersachsenの9,10,11学年では時間割上、必修授業が週2時間配当されているに過ぎなかったという(DSLV,1989,p.3)。また、基礎学校で顕著に見られる現象ではあるが、専門的素養を備えていない教師によりスポーツ授業が行われていることが報告されている(DSLV,1989,p.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この時期に指摘されている。例えば、Rheinland-Pfalz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Iの授業時間が1時間削減されようとした(DSLV,1989,p.9)。また、Saarlandのように、学校5日制と連動しながら、スポーツの授業の授業時数が1時間削減される州が実際に出ていた(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ことが提案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的規模でみられた(Schaller,1992,p.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)。また、1996年5月14日には、Bayernにおいて経済的理由から教員の定員凍結が決議され、スポーツ授業が週1時間削減される可能性が生み出された。当然、関係者からはその措置に対する反対声明が出されていくことになる(Altenberger,1996;Göhner,1996;Kofink,1996)。

このように、ドイツでは1990年代初頭以降、「スポーツ科」の授業時数の削減現象が見られた。これらの動きを反映して1994年に開催されたNRW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分の保証が強く主張されている。

この論議の背景には、圧迫する財政事情を読み取ることもできる。例えば、同シンポジウムにおいて緑の党のMaiは、学校の裁量を大きくする改革の結果、相対的には学校内での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、教科の設定権を個々の学校に任ず改革が進行すれば、ほとんどの父兄がスポーツ授業の授業時数削除を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,p.90)。

このような認識に支えられ、「スポーツ科」の授業時数削減に反対する動きも活発に展開されていった。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ている。また、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)。

スポーツ関係者からも、このような動きに反論する多様な論拠が提案されている。例えば、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った論拠である。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、スポーツ関係者達は、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が問われることを自覚していた。そのため、学校や社会で支持されうる横断的課題を「スポーツ科」の授業にも設定すべきだとの提案も積極的になされることになる(Aschebrock,1995,p.274)。

Scherler (1993) は、このような授業時数削減をめぐる多様な動きに対し、学校の中と外、スポーツの内部と外という立場を区別して、当時の「スポーツ科」の教科論を整理している。彼は、この種の論議では2つの論点を区別しなければならないと指摘したのである。1つは、教科の必要性に関する論議であり、1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。

確かに、スポーツ関係者と一言では語られることが多い。しかし、実際には、スポーツ関係団体並びにスポーツ教育学者等が、各々の立場から「スポーツ科」の授業時数確保の必要性を主張していたのが、当時の状況であった。

しかし、結果的に言えば、そのような状況を経ても「スポーツ科」の授業数削減の危機が去ったわけではなかった。表 9-10 は、1990年代半ば以降の実態を示している。

ここからは、州により授業時数に大きな開きがみられることが確認できる。また、選択教科が大幅に導入されている。さらに、「スポーツ科」に配当される授業時数が、学年が上がるほど少なくなっている。9年生以降の「スポーツ科」の授業は、まさに、1990年代に大幅に削減されたといえる。さらに、ドイツの「スポーツ科」と一言で言うてはみたものの、基礎学校低学年段階では音楽や美術と一体化した領域構成もみられる。まさに、州により「スポーツ科」の名称も「スポーツ科」学習指導要領の記述事項も、多様であった。

表9 2000年現在のドイツ各州の学年別スポーツ授業時数一覧(Helmke,2000a,p.123)<sup>1)</sup>

| 州                                 | 学年                    |                  |                         |                       |                       |         |                  |                    |     |                 |                  |                    |                  | 授業時数               |
|-----------------------------------|-----------------------|------------------|-------------------------|-----------------------|-----------------------|---------|------------------|--------------------|-----|-----------------|------------------|--------------------|------------------|--------------------|
|                                   | 1                     | 2                | 3                       | 4                     | 5                     | 6       | 7                | 8                  | 9   | 10              | 11               | 12                 | 13               |                    |
| Baden-Württemberg <sup>1)</sup>   | 3                     | 3                | 3                       | 3                     | 3 <sup>2)</sup>       | 3       | 3 <sup>3)</sup>  | 3                  | 3   | Gy/HS:2<br>RS:2 | 2                | 2                  | 2                | 35                 |
| Bayern                            | 2<br>+1 <sup>4)</sup> | 2<br>+1          | 2<br>+2 <sup>5(6)</sup> | 2<br>+1 <sup>6)</sup> | 2<br>+2 <sup>7)</sup> | 2+2     | 2+2              | 2+2                | 2+2 | 2+2             | 2+2              | 2                  | 2                | 26<br>+19          |
| Berlin                            | 3                     | 3                | 3                       | 3                     | 3                     | 3       | 3                | 3 <sup>8)</sup>    | 3   | 2               | 2                | 2                  | 2                | 35                 |
| Brandenburg <sup>9)</sup>         | 2                     | 2                | 3                       | 3                     | 3                     | 3       | 3                | 3                  | 3   | 3               | 2                | 3                  | 3                | 36                 |
| Bremen                            | 3 <sup>10)</sup>      | 3                | 3                       | 3                     | 3                     | 3       | 3                | 3                  | 3   | 3               | 3 <sup>11)</sup> | 3                  | 3                | 39                 |
| Hamburg                           | 2                     | 2 <sup>12)</sup> | 2                       | 2 <sup>13)</sup>      | 3 <sup>13)</sup>      | 3       | 2 <sup>14)</sup> | 2 <sup>15)</sup>   | 2   | 2               | 2                | 2 <sup>16)</sup>   | 2                | 28                 |
| Hessen                            | 3                     | 3                | 3                       | 3                     | 3                     | 3       | 3                | 2+2 <sup>17)</sup> | 2   | 2               | 3                | 3 <sup>18)</sup>   | 3 <sup>18)</sup> | 38                 |
| Mecklenburg-Vorpommern            | 2                     | 3                | 3                       | 3                     | 3                     | 3       | 2                | 2                  | 2   | 2               | 2                | 2                  | xxx              | 29/<br>HS33        |
| Niedersachsen                     | 2                     | 3                | 3                       | 3                     | 2                     | 2       | 2 <sup>19)</sup> | 2                  | 2   | 2               | 2                | 4&2 <sup>20)</sup> |                  | 33                 |
| Nordrhein-Westfalen               | 3                     | 3                | 3                       | 3                     | 2-4 <sup>21)</sup>    | 2-4     | 2-4              | 2-4                | 2-4 | 2-4             | 3                | 3                  | 3                | 33(45)             |
| Rheinland-Pfalz                   | 3 <sup>22)</sup>      | 3 <sup>22)</sup> | 3 <sup>23)</sup>        | 3                     | 3                     | 3       | 3                | 3                  | 2   | 2               | 2                | 2                  | 2                | 34                 |
| Saarland                          | 2                     | 2                | 2                       | 2                     | 2                     | 2       | 2                | 2                  | 2   | 2               | 2 <sup>24)</sup> | 2                  | 2                | 26                 |
| Sachsen <sup>25)</sup>            | 3                     | 3                | 3                       | 3                     | 3                     | 2<br>+1 | 2+1              | 2+1                | 2+1 | 2+1             | 2                | 2                  | xxx              | 29+5               |
| Sachsen-Anhalt                    | 2                     | 3                | 3                       | 3                     | 3                     | 3       | 2                | 2                  | 2   | 2               | 2                | 2                  | xxx              | 29/<br>G y m<br>30 |
| Schleswig-Holstein <sup>26)</sup> | 2                     | 2                | 3                       | 3                     | 3                     | 3       | 3                | 3                  | 3   | 3               | 2 <sup>27)</sup> | 2                  | 3                | 35                 |
| Thüringen <sup>28)</sup>          | 2                     | 2                | 3                       | 3                     | 3                     | 3       | 3                | 2+1 <sup>29)</sup> | 2+1 | 2+1             | 2                | 2                  | xxx              | 32                 |

表 1 0 1991/1992 年度と 1999/2000 年度の週 3 時間のスポーツ授業を  
実施している州数の比較（普通教育学校）（全 16 州）（Helmke,2000a,p.122）

| 学年  | 1991/1992年度 | 1999/2000年度 |
|-----|-------------|-------------|
| 1年  | 9州          | 5州          |
| 2年  | 13州         | 9州          |
| 3年  | 15州         | 12州         |
| 4年  | 15州         | 12州         |
| 5年  | 13州         | 10州         |
| 6年  | 14州         | 11州         |
| 7年  | 12州         | 7州          |
| 8年  | 10州         | 4州          |
| 9年  | 6州          | 4州          |
| 10年 | 6州          | 3州          |
| 11年 | 2州          | 2州          |
| 12年 | 6州          | 3州          |

なお、2005 年には DSB による学校スポーツの実態調査が実施された。それによれば、授業時数は表 11 の通りであり、学習指導要領上規定されている授業時数が必ずしも保証されていないこと、実質的には週 2 時間の授業時数になっていることが確認できる。

同様の報告は、NRW 単独でもみられる。表 12-13 である。基礎学校段階に比べ、中等段階 I 以降において規定の授業時数と実際に実施されている授業時数の差が大きくなっている。また、2008 年には、ドイツ全体ではスポーツの授業が週 2-3 時間（90-135 分）実施されていること、2000 年には 121 分であったそれが 2007 年には 109 分に減少していることも紹介されている（Hofmann,2008,p.195）。

表 1 1 学習指導要領上の記載授業時数と生徒の指摘している授業時数  
（Brettschneider,2005,p.228）

|      | Baden-Württemberg |       | Bayern       |       | Nordrhein-Westfalen |      | Schleswig-Holstein |      |
|------|-------------------|-------|--------------|-------|---------------------|------|--------------------|------|
| 基幹学校 | (学習指導要領) 3        |       | (学習指導要領) 2+2 |       | (学習指導要領) 3          |      | (学習指導要領) 3         |      |
|      | ↓                 |       | ↓            |       | ↓                   |      | ↓                  |      |
|      | 2.67 (生徒)         | -0.33 | 2.27 (生徒)    | -1.73 | 2 (生徒)              | -1   | 2 (生徒)             | -1   |
| 実科学校 | (学習指導要領) 3        |       | (学習指導要領) 2+2 |       | (学習指導要領) 3          |      | (学習指導要領) 3         |      |
|      | ↓                 |       | ↓            |       | ↓                   |      | ↓                  |      |
|      | 2.32 (生徒)         | -0.68 | 2 (生徒)       | -0.68 | 2.1 (生徒)            | -0.9 | 2.5 (生徒)           | -0.5 |



表 1 2 2003-2004 年度に基礎学校で実施されたスポーツ授業の時数 (MSJK、2004)

| 学校形態              | 学年   |      |      |      | 週平均実<br>施時数 | 週平均配<br>当時数 | 配当時数と実<br>施時数の差 | 1-4 年実<br>施総時数 | 1-4 年配<br>当時数 | 1-4 年配<br>当時数との差 |
|-------------------|------|------|------|------|-------------|-------------|-----------------|----------------|---------------|------------------|
|                   | 1    | 2    | 3    | 4    |             |             |                 |                |               |                  |
| 基礎学校<br>2003/2004 | 2.74 | 2.87 | 3.00 | 2.90 | 2.88        | 3.00        | -0.22           | 11.52          | 12.00         | -0.48            |
| 基礎学校<br>2002/2003 | 2.79 | 2.91 | 3.01 | 2.95 | 2.92        | 3.00        | -0.08           | 11.66          | 12.00         | -0.34            |

表 1 3 2003-2004 年度に中等段階 I 以降で実施されたスポーツ授業の時数  
(MSJK、2004)

| 学校形態   | 学年   |      |      |      |      |      | 週平均<br>実施時<br>数 | 週平均<br>配当時<br>数 | 配当平均<br>時数 3 時<br>間との差 | 5-10 年実<br>施総時数 | 5-10 年配<br>当時数 | 5-10 年配<br>当時数平<br>均 18 時<br>間と実施<br>時数の差 |
|--------|------|------|------|------|------|------|-----------------|-----------------|------------------------|-----------------|----------------|---|
|        | 5    | 6    | 7    | 8    | 9    | 10   |                 |                 |                        |                 |                |   |
| 基幹学校   | 2.55 | 2.39 | 2.67 | 2.32 | 2.11 | 2.08 | 2.30            | 2-4             | -0.66                  | 14.06           | 17-19          | -3.94                                     |
| 実科学校   | 2.74 | 2.55 | 2.36 | 2.29 | 2.62 | 2.41 | 2.50            | 2-4             | -0.50                  | 14.37           | 17-19          | -3.03                                     |
| 総合制学校  | 2.67 | 2.52 | 2.51 | 2.40 | 2.36 | 2.29 | 2.46            | 2-4             | -0.54                  | 14.75           | 17-19          | -3.25                                     |
| ギムナジウム | 2.99 | 2.67 | 2.38 | 2.27 | 2.07 | 2.29 | 2.45            | 2-4             | -0.55                  | 14.69           | 17-19          | -3.31                                     |

スポーツ授業を担当している教師の資格についても状況が改善されていないことが報告されている。例えば、2005 年の DSB の調査では、スポーツ教師の資格保持者は授業担当者の 80% であり、この比率は、ギムナジウムと統合型総合制学校で 2-3%、実科学校で 11%、基幹学校で 30%、基礎学校では 50% であった (Brettschneider, 2005, p.229)。他方で、スポーツ授業は生徒達に肯定的に受け止められており、父兄にも肯定的に浮けとらてれていることが報告されている (Brettschneider, 2005, p.230)。

## 第 2 節 ドイツの「スポーツ科」の学習指導要領にみる脱近代スポーツ種目化現象

ドイツに存在する「スポーツ科」の学習指導要領は一つだけではない。また、学校制度そのものが基本的には三分岐制を取るため、同一年齢であってもそこで教えられる内容には違いがみられる。その意味では、学習指導要領レベルといえども、「スポーツ科」の授業実態を把握することは容易ではない。実際、このようなレベルでの実態が把握されるよ

うになるのは、ドイツにおいても 1990 年代以降であった。その例が表 14 である。

1990 年代初頭までの学習指導要領を対象にしているとはいえ、その多様性が確認できる。例えば、男女別の時間数表示が見られる州とそうではない州、選択種目を位置づけている州と位置づけていない州、学校の裁量を明記している州としていない州等である。他方で、内容領域がおおむね近代スポーツ種目ベースで構成されていることも確認できる。

しかし、表 15 にみるように、東西ドイツ統合後には、このような状況も変化していく。目標レベルでの記述には、一方ではスポーツ文化への誘いを促しながらも、他方で優勝劣敗が問われる近代スポーツ種目志向を離れ、学校教育の担うべき課題や児童、生徒の発達課題を意識した記述や、健康や人格形成、社会的能力の育成等、スポーツに期待し得る多様な教育機能を前面に押し出した記述がみられるようになる。学校外で営まれる文化的活動としてのスポーツの中でも、主として近代スポーツ種目に依拠する立場に対して相対的に距離を取り、スポーツから得られる直接経験を介した多様な教育機能を等しく重視する立場がはっきりと見られるようになっていく。それは、表 16 に示した健康教育や知覚能力の位置づけの変化にも顕著にみられる。

ここで言う健康教育とは、学校スポーツが健康を意識したスポーツ活動の実施並びに健康的な生活に寄与することを示している。また、知覚教育とは、学校スポーツがスポーツを行っている際の環境並びに自分自身の身体を敏感に知覚すること並びに自己の経験に寄与することを示している。

実は、健康志向は、健康実現の手段としてスポーツを位置づける危険を伴うため、近代スポーツ種目志向が鮮明になる 1970 年代のドイツではどちらかといえば忌避された目標であった。また、知覚教育に関しても、結果として発揮される技能からは直接評価しにくいことや学習指導の方法論も不明確であることから、1980 年代以前には積極的に目標として位置づけられてきていなかった。逆に言えばこれら一連の資料は、ドイツの「スポーツ科」が、近代スポーツ種目主義を離れ、学校教育に期待される教育機能を重視していく立場に移行していったことを示唆している。同時に、その移行が、社会的に承認される状況に至ったことやそれを文書として示すことが可能になったことを示している。

表 1 4 Balz(1996)の資料で示されたドイツ諸州指導要領にみる領域構成と配当時数

(Balz,1996 より岡出作成)<sup>5)</sup>

| 州                 | 交付年 (施行)                        | 領域         | 素材   | 学年・時間・選択   |                |
|-------------------|---------------------------------|------------|--|--|----------------|
| Baden-Württemberg | 1994<br>(1994)<br>実科学校<br>5-10年 | 個人種目       | 器械体操   | 5/6  | 43             |
|                   |                                 |            | 体操/ダンス (7年生以上は女子のみ)  | 7/8  | 女子 32<br>男子 24 |
|                   |                                 |            | 陸上競技   | 9  | 16             |
|                   |                                 |            | 水泳   | 10   | 20             |
|                   |                                 | プレイすることゲーム | バスケットボール   | 5/6  | 20             |
|                   |                                 |            | サッカー   | 7/8  | 女子 28          |
|                   |                                 |            | ハンドボール   |  | 男子 36          |
|                   |                                 | 選択領域       | すべてのスポーツ種目   | 9  | 16             |
|                   |                                 |            |  | 10   | 20             |
|                   |                                 |            |  | 5/6  | 9              |
|                   |                                 |            |  | 7/8  | 12             |
|                   |                                 |            |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・7-8年の球技は、女子2、男子3。</li> <li>・9-10年生では、個人スポーツ並びにゲーム内から各2種目、10年生では男子は最低3種目の球技。</li> <li>・選択領域では、教師との話し合いに応じて、新たな種目を加えたり、既習の種目の学習をさらに深めることができる。</li> </ul> |                |
| Bayern            | 1993<br>(1994)<br>7-10年<br>実科学校 | 基礎授業       | 体操/ダンス、陸上競技、水泳、球技 (バスケットボール、バレーボール)、器具での体操、ウィンタースポーツ   | 記載無し   |                |
|                   |                                 | 選択授業       | アルペンスキー、バドミントン、バスケットボール、巧技、アイスホッケー、フィギュアスケート/アイスダンス、スピードスケート、健康志向のフィットネス、サッカー、器械体操、ハンドボール、ホッケー、柔道、カヌー、陸上競技、自転車、新体操、レスリング、リユージュ、ボート、水泳、ヨット、護身術、ラングラウフ、ダンス、テニス、卓球、バレーボール | <ul style="list-style-type: none"> <li>・記載無し</li> <li>・年間14時間は教師裁量の時間。</li> </ul>  |                |
| Berlin            | 1993<br>(1993/                  |            | 器械体操、体操/ダンス、陸上競技、バスケットボール、サ  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・70%が基礎スポーツ</li> <li>・30%が選択領域。その10%がプロジェクト授業。</li> </ul>   |                |

|             |  |       |   |  |
|-------------|--|-------|---|--|
|             | 1994)<br>7-10年<br>総合制学校<br>基幹学校<br>実科学校<br>特別支援学校        |       | カー、ハンドボール、バレーボール、バドミントン、ホッケー、柔道、ボート、ラゲッジ、アルパンスキー、テニス、卓球   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・授業時数は記載無し。</li> <li>・基礎授業：バスケットボール、サッカー（男子）、器械体操、体操／ダンス（女子）、ハンドボール、陸上競技、バレーボール</li> <li>・選択授業：バドミントン、サッカー（女子）、体操／ダンス（男子）、ホッケー、柔道、ボート、水泳、スキー、テニス、卓球</li> </ul>  |
| Brandenburg | 1992(1992)   | 個人種目  | 体操／ダンス、陸上競技、水泳、器械体操   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・できれば週3日、各1時間。</li> <li>・1年間に個人種を2種目、球技を団体種目2、打球技1。</li> <li>・75%が教師が設定した種目、25%が選択種目</li> </ul>   |
|             |  | 球技    | バスケットボール、サッカー、ハンドボール、ホッケー、バレーボール、バドミントン、テニス、卓球  |  |
|             |  | 選択種目  | オリエンテーリング、アクロバット、運動劇、スポーツ潜水、水辺スポーツ（カヌー、ボート）、ウィンタースポーツ（スケート、スキー）、武道（柔道、レスリング、フェンシング）   |  |
| Bremen      | 1982   |       | バレーボール、サッカー、ハンドボール、バスケットボール、ホッケー、陸上競技、器械体操、ダンス／体操、水泳、打球技（インディアカ、ハタチンバティ、シュベックレットテニス、ファミリーテニス、バドミントン、卓球等）、オリエンテーリング、トランポリン、柔道、フェンシング、ボート | <ul style="list-style-type: none"> <li>・7/8年 必修の種目には約16時間。65%は確定、35%はテーマに応じて設定可能。</li> <li>・7/8年 バレーボール、サッカー、ハンドボール、バスケットボール、陸上競技、器械体操、ダンス／体操、水泳、打球技は、1 単元必修。テーマ別では左記の種目、あるいは条件が整うとそれ以外の種目を扱える。</li> <li>・9/10年 1種目に固定。</li> <li>・9/10年 個人種目並びに団体種目を最低1つ、各学年で2種目以上。</li> </ul> |
| Hamburg     | 1994(1994)<br>Sekundarstufe I<br>基幹学校、実家学校、総合学校並びにギムナジウム | グループ1 | 器械体操、体操、陸上競技、ボート、水泳、ダンス   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・5/6/7年 週3時間、年間102時間</li> <li>・7/8/9年 週2時間、年間68時間</li> <li>・34(22)時間はグループ1。そのうち、17時間が陸上競技、17時間が器械体操、体操、ダンス</li> <li>・34(22)時間が水泳</li> <li>・34(22)時間がグループ2</li> <li>・34(22)時間は、内容を固定しない。グループ1,2に対する理解を深めることやグループ3の種目を知ること</li> </ul>     |
|             |  | グループ2 | バスケットボール、サッカー、ハンドボール、ホッケー、バレーボール  |  |
|             |  | グループ3 | バドミントン、スケート、柔道、カヌー、ヨット、スカッシュ、テニス、卓球   |  |
| Hessen      | 1990(?)<br>基礎学校並びに中間学校(5-9/10)                           | 必修    | バスケットボール、サッカー、ハンドボール、バレーボール、器械体操、陸上競技、新体操、打球技：バドミントン、テニス、卓球、水泳、ダンス  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・5-8年生は年間、最低18時間は陸上競技と器械体操を教える。</li> <li>・7年生は、体操／ダンス12時間、ハンドボール12時間、サッカー6時間、打球技12時間、自由裁量18時間。</li> <li>・8年生は、体操／ダンス12時間、ハンドボール6時間、サッカー6時間、バレーボール12時間、バスケットボール18時間、自由裁量18時間。</li> <li>・5-8年生では、全体として年間108時間。</li> </ul>                 |
|             |  | 選択    | ホッケー、柔道、オリエンテーリング、リュージュ、ボート、スキー   |  |
| Meckenberg- | 1991   | 必修    | 陸上競技、器械体操   |  |

|                 |  |       |   |  |
|-----------------|--|-------|---|--|
| Vorpommern      | (1991/1992)<br>基幹学校<br>実科学校<br>ギムナジウム<br>5-9 or 5-10 |       | 球技  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・バドミントン、サッカー、バスケットボール、バレーボールの選択。</li> <li>・5年生で1種目、人的、物的条件を考慮し、7年生以降は2種目を教師が選択する。</li> </ul>  |
|                 |  |       | 体操(女子)  |  |
|                 |  |       | 筋力トレーニング並びに武道                                     | ・7年生以降は男子のみ。特に、柔道やレスリングといった一般的な筋力トレーニング  |
|                 |  | 選択    | 水泳、ウィンタースポーツ、バドミントン、テニス、卓球、ダンス、男子の体操、7年生以降の女子の柔道  | ・必修種目の学習を深める、あるいは、余暇的価値の高い素材を選択する。   |
| Niedersachsen   | 1985<br>実科学校   | 必修    | 器械体操、陸上競技、オリエントリング、水泳、体操、ダンス                      |  |
|                 |  |       | 球技：バドミントン、バスケットボール、サッカー、バドミントン、ホッケー、テニス、卓球、バレーボール | ・3ないし4種目。1種目は打球技。  |
|                 |  | 選択    | 武道、水辺スポーツ、ウィンタースポーツ                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>・9-10年生は、必修の授業をクラスの枠を越えた学習集団(嗜好グループ)で行う。その際、各自に集団種目と個人種目の双方を履修させる。また、ニュースポーツについて教える。</li> <li>・各嗜好グループに2種目を提供する。なお、嗜好グループは、半年で組みかえる。</li> <li>・全学期で水泳を40時間という規定以外は、時間数に関する記述がない。</li> </ul> |
| NRW             | 1980/1981<br>(1981/1982)<br>全学校段階並びに全学校形態            | 必修    | 陸上競技(オリエントリングを含む)、器械体操、体操/ダンス、水泳                  | ・8年あるいは10年まで必修。15時間、あるいは半分の単元で実施されなければならない。  |
|                 |  |       | ゲーム   | 予備的ゲーム   |
|                 |  | 選択必修  | 打球技   | ・バドミントン、テニス、卓球、バレーボールのいずれか   |
|                 |  |       | 投ゲーム  | ・バスケットボールとバドミントンのいずれか  |
|                 |  |       | ゴールゲーム  | ・サッカーとホッケーのいずれか  |
|                 |  | 補足的選択 | 武道  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・予備的武道</li> <li>・フェンシング</li> <li>・柔道</li> </ul>   |
|                 |  |       | 水辺スポーツ  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・カヌー</li> <li>・ボート</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>・全領域、種目ともに年間を通して15時間(あるいは半分の7-8時間)教えられなければならない。</li> <li>・上級学年では必修の拘束がなくなる。例えば、5-10年生では22単元、330時間が裁量に任される。</li> </ul>  |
| Rheinland-Pfalz | 1984<br>基幹学校<br>実科学校<br>ギムナジウム<br>7-9/10年生           |       | バスケットボール、サッカー、バドミントン、バレーボール、体操/ダンス、陸上競技、水泳、器械体操   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・バドミントンのような選択必修種目は、指導要領に記載されていない。</li> <li>・8年生は、年間約75時間。</li> </ul> <p>内訳は、球技52時間(約35%)、体操/ダンス15時間(約10%)、陸上競技38時間(約25%)、水泳15</p>   |

|                |                              |                 |   |  |
|----------------|------------------------------|-----------------|---|--|
|                |                              |                 |   | <p>時間(約10%)、器械体操30時間(約20%) (計150時間)。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・7-9/10年生では球技が4種目提供される。そのうち、1種目は既知のものを、2種目は未習のものとする。また、4種目目は簡単なルールで行う。その選択は、教師あるいは生徒に任される。</li> </ul>  |
| Saarland       | 1993<br>一般陶治学校<br>5-10       |                 | <p>器械体操、体操、陸上競技、水泳、バスケットボール、サッカー、ハンドボール、ホッケー、卓球、テニス、バドミントン、バレーボール、これら以外にも、ブリッジボール、チェッカーボール、リングテニス、フリスビー等を行える。</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・4週間で実施する6単元(24週間あるいは72時間)は、必修で計画される。残りの時間は、指定されていない領域となる。</li> <li>・必修の時間は到達目標レベルに応じて、1種目に4週間(12時間)あるいは8週間(24時間)が割り当てられる。到達目標レベル1は8週間で、到達目標レベル2は16週間で達成されなければならない。到達目標レベル3は、24週間で達成されるべきものである。</li> <li>・左記の種目が必修領域であり、最低、到達目標レベル1に達しなければならない。しかし、一部はより高い到達目標レベルに達してもよい。</li> <li>・選択は、到達目標レベル3を要求される種目(個人種目1とバスケットボール、ハンドボール、サッカー、バレーボールの4球技)と到達目標レベル2の種目(個人種目1つと球技1つ)。</li> <li>・指定されていない領域は、自由裁量であり、一層学習を深めることや不足分を補うこと、あるいはスポーツ促進授業や体力トレーニングや導入の時間として活用できる。</li> </ul> |
| Sachsen        | 1992(1992)<br>中間学校<br>5-10年生 | <p>必修領域</p>     | <p>器械体操、体操/ダンス、体操/対人格技(5/6年)、筋力スポーツトレーニング/対人格技(7/8年)、柔道あるいはレスリング、陸上競技、バスケットボール、サッカー、ハンドボール、バレーボール、水泳</p>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>・8年生は90時間。その内60時間が必修領域、30時間が選択領域(フリスビー、柔道、レスリング)</li> <li>・8年生90時間の内、1-2種目の球技で22時間、陸上競技に13時間、器械体操で12時間、体操/ダンス(女子)で13時間、筋力スポーツ/対人格技(男子)13時間、選択領域30時間。</li> </ul>   |
|                |                              | <p>選択領域</p>     | <p>バドミントン、スケート、フリスビー、余暇スポーツ、ホッケー、オリエンテーリング、水泳、テニス、卓球、ウィンタースポーツ</p>  |  |
|                |                              | <p>選択コース</p>    | <p>スキー、水泳</p>   |  |
|                |                              | <p>スポーツ促進授業</p> |   |  |
|                |                              | <p>プロジェクト授業</p> |   |  |
| Sachsen-Anhalt | 1993                         | <p>必修</p>       | <p>陸上競技、器械体操<br/>球技</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・第1球技を5年生以降実施。ハンドボール、バスケットボール、サッカー、バレーボールから選択</li> </ul>  |

|           |   |      |                                      |   |
|-----------|---|------|--------------------------------------|---|
|           |   |      |                                      | ・第2球技は、7年生以降実施。バドミントン、バスケットボール、サッカー、バレーボール、ホッケー、ファーストボール、卓球、バドミントンから選択。 |
|           |   |      | 武道                                   | 柔道/レスリング  |
|           |   |      | 体操とダンス                               | 男子は5-6年のみ   |
|           |   | 必修選択 | 水泳、ウィンタースポーツ、体操とダンス、バドミントン、テニス、卓球    | ・物的、人的条件、伝統並びに生徒の興味を踏まえて、各学年、全授業時数の1/4を配当。<br>・体操とダンスは、男子で7-9/10年まで。    |
| Thüringen | 1991<br>(1991/1992)<br>実科学校<br>ギムナジウム<br>5-12(13) | 必修   | 器械体操、体操/ダンス、陸上競技、水泳、第1球技             | ・5-7年生<br>・全授業時数の各50%を必修の授業と必修選択の授業に配当する。                               |
|           |   |      | 器械体操、体操/ダンス、筋力スポーツ/武道、陸上競技、水泳        | 8-10年生<br>・全授業時数の各々1/3を必修の授業、必修選択の授業、選択の授業に配当する。                        |
|           |   | 選択必修 | 選択領域、ウィンタースポーツ                       | ・5-7年生<br>・全授業時数の各50%を必修の授業と必修選択の授業に配当する。                               |
|           |   |      | 球技1種目：体操/ダンス<br>筋力スポーツ/武道<br>選択領域：水泳 | ・8-10年生<br>・全授業時数の各々1/3を必修の授業、必修選択の授業、選択の授業に配当する。                       |
|           |   | 選択授業 | 基礎授業の内容並びに付加的に選択したスポーツ種目             | ・8-10年生の全授業時数の各々1/3を必修の授業、必修選択の授業、選択の授業に配当する。                           |

表15 1990年代に公布されたドイツ各州「スポーツ科」学習指導要領にみる目標記述

| 州            | 学校段階       | 目標   |
|--------------|------------|--|
| NRW(1999)    | ギムナジウム上級段階 | <p>運動、プレイ並びにスポーツを通しての発達促進並びに運動文化、プレイ文化並びにスポーツ文化の世界へと誘うこと。</p> <p>学校段階を越えた必修教科としてのスポーツ授業は、ギムナジウム上級段階の教育的責務と陶冶責務の達成にとって必要不可欠である。スポーツを行う際に生み出される状況は、3つの課題領域を除き、この陶冶過程の中で固有の経験を保証し、学習を可能にする。スポーツ授業は、直接的な身体的、感覚的経験や運動、プレイ、スポーツを行っている際に要求をかけられること並びにそれと知的に取り組むことにより、ギムナジウム上級段階で求められている、社会的責務を引き受けながら人格を発達させていくために必要な支援を与え、科学入門教育へと導いていくという、一般的責務の実現に貢献することになる。</p> |
| Bayern(1992) | 5-11年生     | <p>スポーツ授業の目標並びに内容は、各学年段階、あるいは選択スポーツ授業のスポーツ種目/スポーツ領域毎に、1)健康、2)フェアネス、協同、3)環境、4)達成すること、形成すること、プレイすること、の4つの学習領域に即して示される。学習領域4)の達成すること、形成すること、プレイすることが、中心的な学習領域である。そこでは、単に、1)健康、2)フェアネス、協同、3)環境という学習領域の目標並びに内容を達成させるのみではなく、特定のスポーツ種目と結びついた、独自の内容と目標が達成される。</p> <p>指導要領の各章では、まずは、目標が記される。この目標では、授業の中で生徒達が到達すべき発</p>  |

|                           |  |
|---------------------------|--|
|                           | <p>達過程が明確に記される。この過程では、生徒の人格形成という観点からみて学校の学習で重要になる、1)知識、2)能力と応用、3)創造的思考と形成、4)価値志向、という4つの教授学的重点項目が設定される。これらの教授学的重点項目は互いに関連し合っている。しかし、目標として記されると互いに独自した項目となる。</p> <p>その後、内容が記される。内容は、(特に、概念、事実、テーマ領域、データといった)教科の視点と(特に、思考様式、過程、価値観、さらにはそれらと並び素材の正確な提示といった)教授・学習の視点を考慮して記される。</p> <p>スポーツ授業では、単に運動(運動している局面)のみが重要な役割を担うのみではなく、省察や自覚(認知的局面)、体験と感ずること(情緒的局面)並びに従事し、取り組むこと(動機付けの局面)も重要な役割を果たす。範例的なものと基礎的なものを踏まえて、学習領域間の関係や多様な関連性を生徒達に明示するように配慮されなければならない。スポーツ教師の専門的能力と演示は重要である。スポーツ教師は、(例えば、音楽、芸術、生物学、宗教/倫理、ドイツ語、物理学といった)他教科の教師たちや(例えば情報交換のタベといった機会に)父兄たちと、さらに(例えば、健康やスポーツに関連している施設といった)学校外の諸制度と関わらなければならない。プロジェクト授業は、単にスポーツ種目や学習領域を越えるものだけではなく、教科の枠を越えるテーマが扱えるために、例えば、次のような協同作業を可能にする。</p> <p>5年生 楽器演奏付きの簡単な民族ダンス(→音楽5)</p> <p>6年生 持久性トレーニングが健康に与える効果(→生物10)</p> <p>11年生 応用バイオメカニクス(→物理11)</p> <p>全学年 スポーツと環境(→生物、倫理)。</p> <p>それにより、全体的な授業の実現という目標のもとで、様々な学習領域や教科を関連させたりすることが可能になる。</p>  |
| <p>Hamburg<br/>(1994)</p> | <p>中等段階 I</p> <p>スポーツ授業の中心的課題は、生徒がスポーツの中で行為できる能力を発達させ、向上させることである。</p> <p>この課題を実現するために、スポーツ授業は、スポーツ種目に拘束されていない多様な運動形態とスポーツ種目を行う中で技術を用いたり、ルールに即した行為ができる能力を育成する。さらに生徒は、スポーツの中で得た人格的経験を自分自身で、あるいはグループで知覚し、それに省察を加えることを学習すべきである。それは、新しいスポーツを発達させ、スポーツ活動を行うために必要な判断を自分で下せるようにしていくための前提条件である。</p> <p>スポーツ授業は、開かれた課題を通してこの過程を推進させ、運動を自主的、発見的に生み出せる能力を育成すべきである。習得された技能は、確定された形態と設定されたルール内で創造的に活動するための基礎となる。</p> <p>スポーツ授業の担うより広範な課題は、相互援助や配慮、オープンで、非暴力的で、フェアな競争を可能にする、社会的な学習目標の達成に寄与することである。そのような社会的行動は、自主的な練習により獲得されると共に、それを通して豊かなものになっていく。</p> <p>スポーツ授業はさらに、プレイ、運動と運動創り、フェアな競争を促し、維持することを通して、人格の発達に寄与する。スポーツ授業は、個人の能力に即した成果をあげたり、それを越えていく、強い意思を生徒に培う。</p> <p>スポーツ授業が対応すべき緊急の課題は、生徒の健康を促進することであり、健全な生活を営むために必要な基礎を培うことである。適切な運動刺激や機能的刺激を通して身体が積極的に発達させられていく。多様な生徒の要求や負荷とリラクセス、緊張と脱力の交代は、成長、成熟過程を促すと同時に、教室での授業や専門的な授業に見られる座業に対する補償機能を備えている。</p> <p>スポーツ授業は、努力することと満足感を意識させることにより、安寧を保証し得る。そこには、自分自身の身体的達成能力の限界に対する洞察や機能的(健康的)なスポーツ運動と日常運動と非機能的(非健康的)なそれの違いに関する知識も含まれている。</p> |



|                                  |               |  |
|----------------------------------|---------------|--|
|                                  |               | <p>授業外では、付加的なスポーツの提供や競技会を実施することやクラブとの協同関係を通して、学校生活を豊かにすべきである。スポーツ授業は、余暇生活や学校卒業後に自ら目標を設定してスポーツを行うように生徒を促すことを通して、その実現を促すものである。そのためには、積極的にスポーツ授業や学校スポーツづくりに関与することを学習することが不可欠である。</p>  |
| <p>Schleswig-Holstein (1997)</p> | <p>中等段階 I</p> | <p>基礎学校のスポーツ授業の指導要領から話を進めれば、生徒達以下のテーマ領域で多様な運動経験を得ることになる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・運動を通して表現する。</li> <li>・プレイする。</li> <li>・器具で、あるいは器具を用いて運動する。</li> <li>・走る、跳ぶ、投げる。</li> <li>・水中並びに水辺で動く。</li> </ul> <p>これらテーマ領域の基本形態が工夫される。基礎学校の備えている可能性を踏まえれば、水泳の授業を通して、スポーツの中での健全な運動行動とは何かに関する初歩的理解を促すことも可能である。多様なダンス遊びや運動遊びは、スポーツ授業の中でも提供できる。しかし、それらは、基礎学校の他の授業でも提供可能である。中等段階 I の指導要領では、基礎学校で示されたこれらテーマ領域が、より洗練された形で提供される。そこでは、スポーツ的な次元が一層強調されることになる。</p> <p>学校スポーツは教育的である。それは、若者の全体性を志向した陶冶と教育の中核を構成している一要素である。学校スポーツは、適切な配慮が加えられることにより、中核的問題領域への取り組みから期待できる目標の実現に寄与する。教科の特殊性故に、学校スポーツは、他教科と関連しながら、その実現に向けて、他に代替しえない、固有で不可欠な貢献を為しえる。</p> <p>スポーツ授業の中核に据えられるのが、運動である。それは、プレイとスポーツの場で具体的な姿を取る。運動は、生徒達がルールに即してスポーツ種目ができる能力を保証する。スポーツ授業は、さらにそれを越えて、生徒達が運動欲求を充足する機会を保証する。スポーツ授業が午前中に有意義に実施されれば、他教科の引き起こす運動不足を解消することに貢献する。学校スポーツは、生徒の運動能力や感覚を刺激し、それを向上させる。</p> <p>(体験、冒険、アドベンチャーとしてのスポーツ、競争と達成としてのスポーツ、体力維持のためのスポーツ、楽しみや喜びとしてのスポーツといった) 様々なスポーツの意味が、学校スポーツの中で経験されるべきである。教育的な学校スポーツは、一人一人の生徒の自我の発達に貢献すべきである。その限りでは、学校スポーツは、様々な意味を保証すべきであるし、それにより余暇生活の形成に不可欠の貢献をなすことになる。</p> <p>子どもや青少年の人格形成、特に自己感情と肯定的な自己像の発達には、精神的なものと同様に、プレイとスポーツを通して尊重される身体的な次元が効果的である。その際、主観的に体験された個人の達成能力や個人の学習の伸び、達成能力の違いを知覚することが、現実的な自己評価を培うために重要になる。スポーツ授業は、様々な競争場面を提供することにより、達成を比較する機会を提供する。学校スポーツは、教育的に配慮された競争場面を設定することを通して、成功体験を提供したり、失敗体験を克服する学習の機会を提供しえる。特に、グループ内でプレイやスポーツの中での勝敗を肯定的に経験できるようにしていくことが重要である。</p> <p>スポーツという経験空間は、中核問題という意味での社会生活の反映といえる。その限りでは、社会的行動への自動的な転移を期待できないとはいえ、スポーツ場面の中では協同や協同責任が自覚され得ることになる。</p> <p>環境保護と健康は、スポーツ授業のテーマである。健康教育では、健康をもたらす運動習慣を身につけさせるだけではなく、あらゆるレベルで、健康な生活を営む態度と健康を促進するトレーニングに関する知識を保証していくことが重要になる。</p> <p>共に生きている人々の健康を守ることもまた、健康教育の一部である。ともにスポーツを行っているパートナーに対する配慮や相互援助は、スポーツ的行動の現れである。</p> |

|                                 |                               |  |
|---------------------------------|-------------------------------|--|
|                                 |                               | <p>自然の中で行われるスポーツは、明らかに、人間の手による環境への脅威である。学校スポーツは、スポーツを行う際に自然と優しく関わる方法を教えるべきである。それは、スポーツ授業の中で生徒達に自然を経験、体験させることにより可能になる。</p> <p>スポーツ授業は、社会学習にとって実りある場を提供する。特に、プレイの中では、争いが肌身に迫って経験できる。そのため、争いの解決方法がテーマ化され、平和的でフェアな行動が学習される。ここでは、問題や体験志向の学校スポーツにみられる危険を協同して解決していくと同時に、論理的に説明できる能力が重要になる。</p> <p>その際、この処理の仕方が、例えば、平等や異文化理解、障害を踏まえた個々人の関わり方のモデルとして重要になる。スポーツ授業では、異文化の青少年や成人を排除することはできない。</p> <p>異文化のスポーツとの出会いは、異なる形態に対する理解を促す。したがって、学校スポーツは、文化的な生活の構築に貢献することになる。</p> <p>スポーツ授業は男女共習で実施され、男女平等の実現に貢献する。しかし、所与の条件を考慮して、男女のスポーツ能力の向上に支障をきたすようであれば、男女別習の措置が取られなければならない。</p> <p>スポーツ授業に典型的にみられる行為志向は、後々まで認識学習に効果を発揮する。(トレーニング、健康、学習過程、バイオメカニクス、相互作用、意味付与、身体の実験としてのスポーツ、相互作用とコミュニケーションを営む場としてのスポーツといった)多様な現象を説明するには教科の枠を越えた授業が必要になったり、様々な教科との協同が勧められる。</p> <p>学校スポーツは、学校祭やスポーツ祭、スポーツをテーマとした遠足、作業グループ、生徒のクラブ、プロジェクト等を通して学校生活を豊かなものとするとともに、全構成員の学校に対する強力なアイデンティティ形成に貢献する。</p>   |
| <p>Niedersachsen<br/>(1998)</p> | <p>学校段階を<br/>越えた基本<br/>原則</p> | <p>学校スポーツにおいて教科の担う課題は、Niedersachsen の学校法に規定されている陶冶課題から導き出される広範な教育的観点と関連づけられる。そのため、学校スポーツでは、成長期の人々の人格形成が重要な課題となる。そこでは、特に、社会的に重要な価値へと方向付けていくことが重要になる。学校スポーツは、特に、強烈な情動的体験や豊かな意味ある経験を伴う学習の機会を提供することになる。</p> <p>学校スポーツの中核的課題は、子どもと青少年の運動能力を発達させることである。学校スポーツの課題は、自分自身の運動能力を向上させ、安全に運動できる能力をできる限り高める機会を提供することにある。運動能力を向上させることを通して学校スポーツは、成長期の子どもたちの身体的、精神的、情緒的発達に寄与する。運動することは、また、自分自身の身体を体験したり、経験することや意図的に自分自身の身体に関わることを可能にする。したがって、学校スポーツではそのような体験や経験を取り上げ、成長期の子どもたちの発達段階に即して、できる限り広範な健康観を育むことが課題になる。</p> <p>それ以外にも、学校スポーツは、伝統的なものと今日的なもの双方を含めた運動文化をその関連領域としている。運動文化は、確かに、制度化されたスポーツ種目によって方向付けられている。しかし、決してそれに尽きるものではない。運動文化は、意味、スポーツ種目、行為形態並びに構想の多様性にその特徴がある。そこには、多くの人々の抱いている運動に対する欲求や関心が反映されている。</p> <p>学校スポーツは、スポーツを行う際に経験可能な多様な意味を生徒たちに経験させるべきである。例えば、共同生活、危険、冒険、形成、あるいは記録の向上や結果の比較といった観点のもとでスポーツを経験する機会を提供すべきである。その際、既存の運動、プレイ並びにスポーツの形態が用いられるとともに、それらを変化させ、新しい形態を生み出す機会が提供されるべきである。学校スポーツは、将来ある生徒たちに常に変化する運動文化の形成過程に関与できる能力を育むべきである。そのためにも、既存の諸形態の違いや多様性を判断できる能力を育むことが必要になる。</p> <p>したがって学校スポーツは、運動教育に関する課題やスポーツに関連した課題を担うことに留まるものではなく、健康教育、社会教育、環境教育並びに余暇教育に不可欠な要素であるとともに、青少</p> |

|                       |        |   |
|-----------------------|--------|---|
|                       |        | 年に適した学校生活を保証していくために不可欠な要素である。学校スポーツでは、発達段階をふまえて、一般的で広範な倫理的諸原則との関連や個人的行為を方向付ける諸原則が身につけられていく。   |
| Rheinland-Pfalz(1998) | 中等段階 I | <p>多くの生活領域にみられる急速な社会変化を前に、陶冶概念を新たに、幅広く捉えることが必要不可欠になっている。新しい陶冶概念のもとでは、学校教育の課題は、自己決定と社会的責任の緊張関係を保ちながら、生活に立ち向かっていく能力を保証していくことである。それに必要な能力は、事象と関わる能力、方法論的能力並びに人と関わる能力である。</p> <p>これら諸能力は、運動、認識、社会領域での人格の発達を促す、全体的な能力といえる。それは、教科の枠を越えて活用可能であるべきであるし、学校外の領域でも活用可能なものであるべきである。</p> <p>このような陶冶概念の拡大に伴い、中等段階 I の「スポーツ科」には、生徒たちにスポーツの行為能力を身につけさせるという課題が設定される。</p> <p>「スポーツ科」独自にみられる運動や行為への志向性は、生徒たちに直接経験を可能にする。したがって、「スポーツ科」は、陶冶の実現に向けて、他では代替不可能な貢献をする。</p> <p>「スポーツ」は、今日の社会ではきわめて幅広い概念として捉えられている。それは、大衆スポーツと競技スポーツの両極の間を運動、プレイ並びにスポーツというコンテキストの中で常に修正され、差異化されている。学校スポーツが授業でスポーツを取り上げるというのであれば、教育学的基準に即してこのような変化の妥当性を検討しなくてはならない。</p> <p>スポーツ概念の変化を考慮するには、伝統的なスポーツ種目への固執を放棄し、幅広いスポーツ種目や今日的な運動形態を取り込むことが好ましい。さらに、スポーツ授業をスポーツという現象に多視点的に関わるものにしていくべきだといえる。</p> <p>学校スポーツの内容は、以下のスポーツ教育学の視点を志向すべきである。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・達成 (競技、成果)</li> <li>・緊張/プレイ (危険、冒険)</li> <li>・印象 (身体を経験)</li> <li>・健康 (フィットネス、安寧)</li> <li>・表現 (再現、形成)</li> <li>・協同 (社会的学習、環境)</li> </ul> <p>その際、教育的な視点は、スポーツ種目固有に強調されることもできるし、互いにそれらを結びつけることもできる。</p> <p>多様な意味は、単に一授業や一内容で実現可能なものだと考えるべきではない。それは、むしろ、長期的に実現すべき課題と捉えるべきである。それは、生徒たちが学校在籍中に (例えば、走ることを達成や健康、印象といった視点のもとで行えるというように) 様々な内容が多様な視点のもとで実施可能であることを経験すべきことを意味している。</p> |

表 1 6 1980 年代から 1990 年代初頭にみられたドイツの指導要領 (5-10 年生) にみる健康教育並びに知覚教育の位置づけの有無 (Balz, 1996 より岡出作成)

| 州                 | 公布年  | 健康教育 | 知覚教育 | 知覚教育の内容、位置づけ                                |
|-------------------|------|------|------|---|
| Baden-Württemberg | 1994 | ○    | ○    | 感覚の経験、身体を経験、モノの経験                           |
| Bayern            | 1993 | ○    | ○    | 運動体験、身体感覚、身体に対する意識、脱力能力。                    |
| Berlin            | 1993 | ○    | ○    | 運動経験  |
| Brandenburg       | 1992 | ○    | ○    | 運動学習領域に組み込まれている                             |
| Bremen            | 1982 | ○    | ○    | 運動教育の自己の経験内に位置づけられている。しかし、知覚教育は、位置づけられていない。 |
| Hamburg           | 1994 | ○    | ○    | 探索する (Erkunden) という課題形態に位置づけられている。          |

|                       |           |   |   |   |
|-----------------------|-----------|---|---|---|
| Hessen                | 1990      | ○ | × | 記載無し  |
| Meckenburg-Vorpommern | 1991      | △ | ○ | 一般的部分、必修の全スポーツ種並びに水泳とダンスで多様な身体経験と運動経験があげられている。                            |
| Niedersachsen         | 1985      | ○ | ○ | 陸上運動、オリエンテーリング、体操並びにダンスは、運動教育、身体教育(Körpererziehung)並びに環境教育に貢献すべき。         |
| NRW                   | 1980/1981 | ○ | ○ | 運動を通してのモノと身体経験に位置づけられている。自己の経験のみが欠落している。                                  |
| Rheinland-Pfalz       | 1984      | ○ | × | 位置づけられていない。   |
| Saarland              | 1993      | ○ | ○ | 自己観察と他者観察。特に、運動の失敗や運動の違いを知り、記述し、説明できる。                                    |
| Sachsen               | 1992      | ○ | ○ | 健康教育内に位置づけられている。  |
| Sachsen-Anhalt        | 1993      | ○ | ○ | 陸上運動/オリエンテーリング領域のみに記述のみみられる。ここでは、持久走を通して身体を経験したり、環境に対する感受性を高めることが求められている。 |
| Thüringen             | 1991/1992 | ○ | ○ | 生徒たちは、陸上運動で身体経験や運動経験を積む。  |

なお、ドイツ全体でみた場合、この時期、「スポーツ科」の学習指導要領の記述にも変化がみられるようになっている。

図5は、内容領域構成をスポーツ種目に依拠して記載しているスポーツ種目型の学習指導要領とスポーツ種目から相対的な距離を取り、運動領域型で記載している学習指導要領の学校段階別の交付状況を示している。全体的にはスポーツ種目型のみではなく、運動領域型の学習指導要領が多く公布されていることが確認できる。同時に、学校段階があがるとともに、スポーツ種目型に移行していることが確認できる。この変化を典型的に示すが、図6と図7に示す Bayern の学習指導要領の内容構成の変化である。

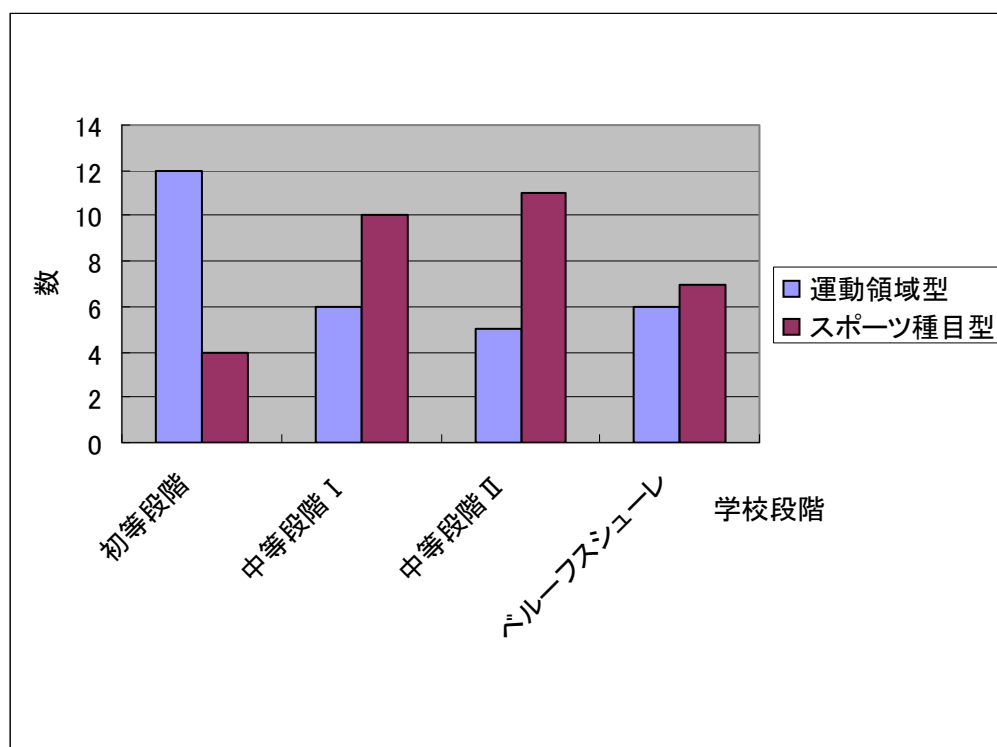


図5 学校段階別にみた学習指導要領のタイプ (DSB,2006,p.26)

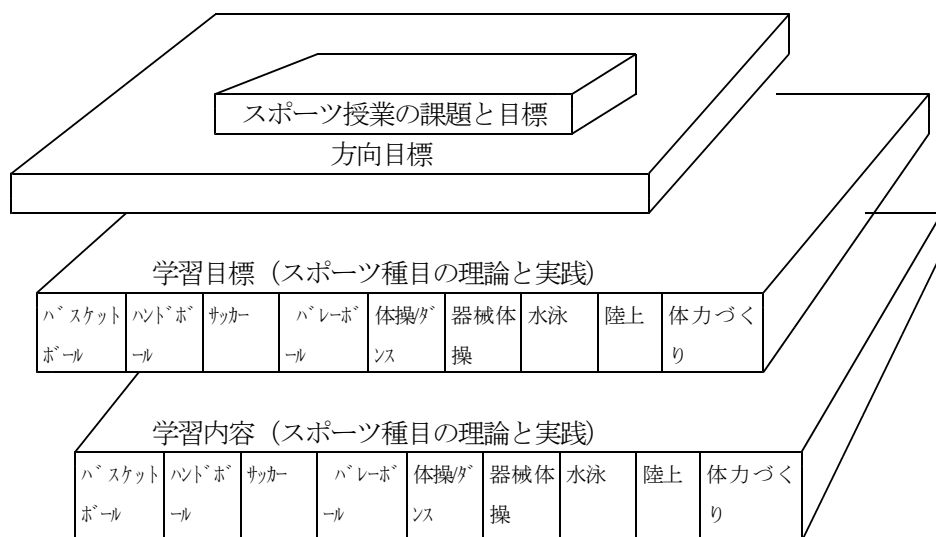
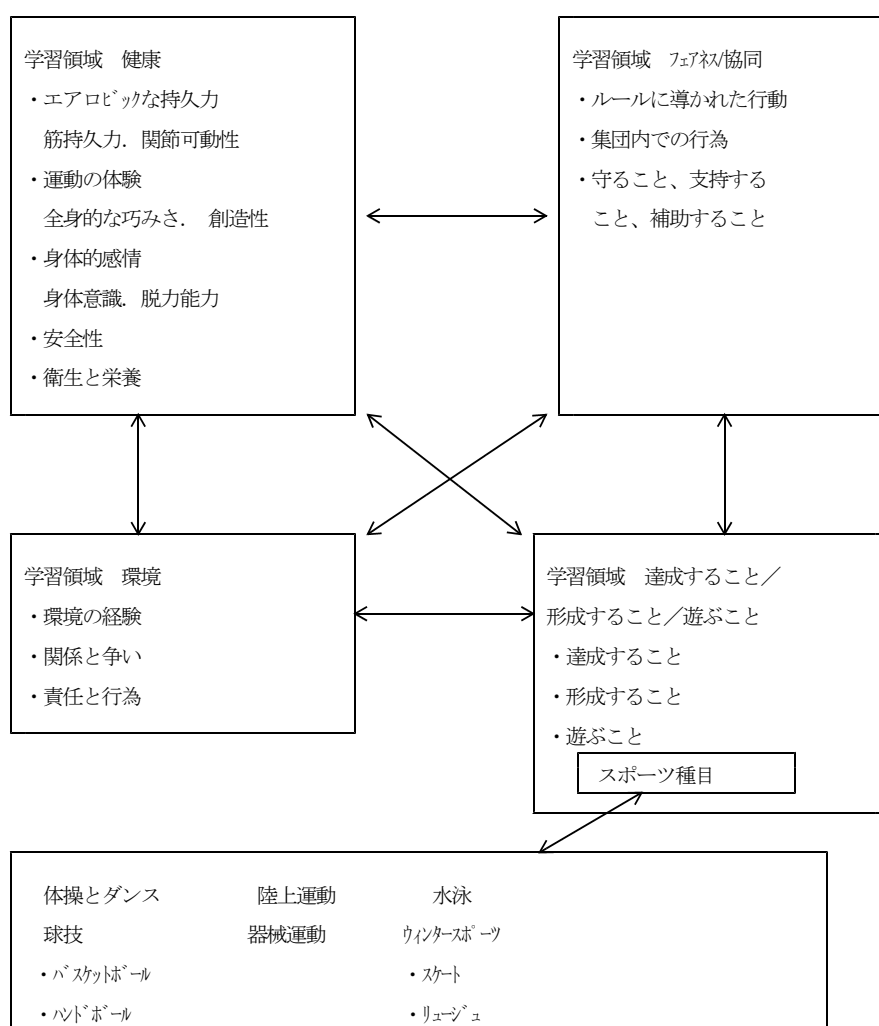


図6 カリキュラム論に基づく Bayern 州「スポーツ科」指導要領の構造 (Vorleuter,1998,p.201)



- ・サッカー
- ・バレーボール
- ・スキー

図7 Bayern州ギムナジウムの指導要領にみる基礎的スポーツ授業と  
上級スポーツ授業にみる学習領域の構成(Vorleuter,1995,p.200)

このような状況が、1990年代に急速に生み出されていくことになる。図8は、それを端的に示している。学習指導要領がその教科が保証すべき学力を公的に示すものであるというのであれば、この変化は、公的に明示される「スポーツ科」の学力が1990年代に入り急速に変化していったことを示している。「スポーツ科」の学習指導要領においては、少なくともこの時期、近代スポーツ種目を教科内容設定の根拠とすることに対する懐疑が示されたと考えるべきであろう。特に、初等教育段階においてその傾向が顕著であることは、「スポーツ科」の教科内容がこの時期、児童、生徒の発達段階を踏まえて提示されるようになっていったとも考えられる。

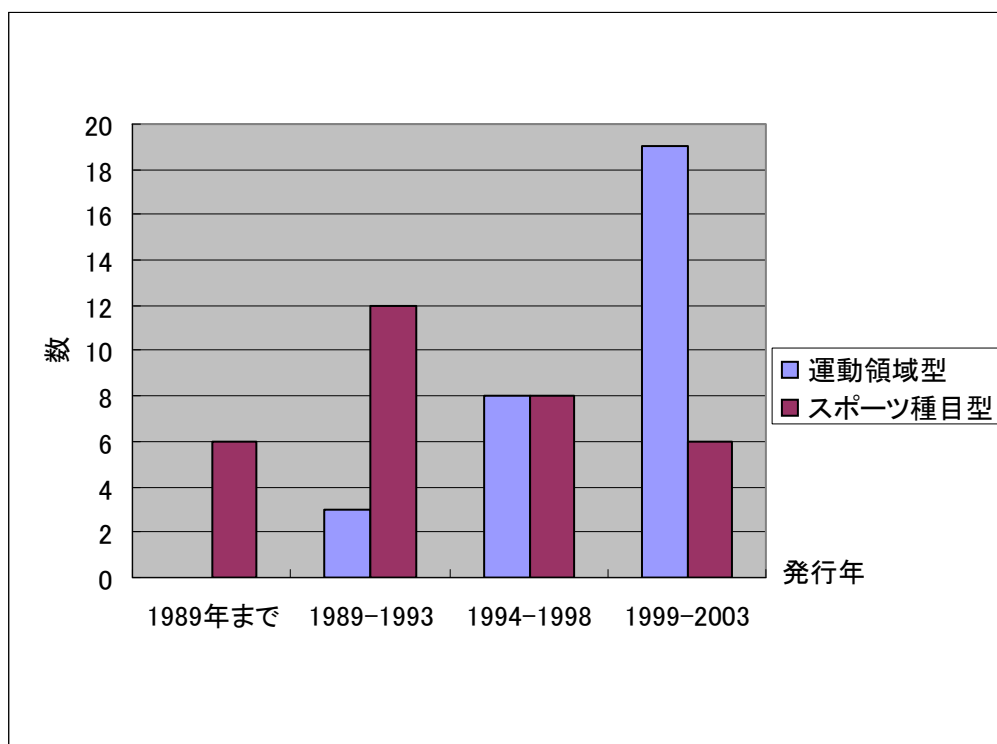


図8 発行年代別にみた学習指導要領のタイプ(DSB,2006,p.27)

もっとも、ドイツにおける「スポーツ科」の学習指導要領を取り巻く状況は、2000年

以降も変化し続けていく。ドイツにおいても学力問題に端を発した教育内容スタンダードづくりの動きが急速に展開され始めたのである。

すでに、2001年9月27日～28日には、NRWの都市整備、住居、文化、スポーツ省(das Ministerium für Städtebau und Wohnen, Kultur und Sport)学校スポーツフォーラムにおいて「学校スポーツの質問題(Qualitätsoffensive im Schulsport)」をめぐる論議の端緒が開かれた。また、2002年には、同省の依頼を受け、州立教育研究所に「学校スポーツの質的發展を促す中央ワーキンググループ(Zentrale Arbeitsgruppe zur Koordination der Qualitätsentwicklung im Schulsport)」が設置された。その意図は、スポーツ授業の質を評価する教育内容スタンダード並びに運動に優しい学校の開発に向けた、授業外の学校スポーツ、全日制学校における運動、プレイ並びにスポーツの質を評価する基準(Qualitätsstandards für den Sportunterricht sowie Qualitätskriterien für den außerunterrichtlichen Schulsport, für Bewegung, Spiel und Sport in den Ganztagschule und für die Entwicklung für die Bewegungsfreudiger Schulen)を作成することであった(Kurz,2004,p.5)。さらに2004年にはDSfVスポーツ教育学専門分科会が、「学校スポーツの質(Qualität im Schulsport)」をテーマに掲げた大会を開催している。

確かに、ドイツにおいてもPISAやTIMSSといった国際的な学力調査の結果が公表されたことは、公教育の質を問う論議に大きな影響を与えた。しかし、この段階では、スポーツ授業はその論議に直接的には関与していなかった。それどころかKMKのスタンダードづくりで提案されたコンピテンシー概念(Kompetenzbegriff)にはスポーツのみならず、児童、青少年の身体や運動に関するそれが想定されていなかったという。逆に言えば、学校教育の質を問題にする一般的な論議においてスポーツ授業の質は、全く考慮されていなかったといえる。しかしこれは、極めて深刻な問題を派生させていくことになる。すなわち、学校改革の流れの中ではスポーツ授業の地位が不安定であることを自覚せざるえなくなったためである。それが、上述したNWS都市整備、住居、文化、スポーツ省(MSWKS NRW)による「学校スポーツの質の改善(Qualitätsentwicklung des Schulsports)」と題するシンポジウム開催の契機であった。それは、まさに、政策決定に対応した極めて戦略的試みであった。それは同時に、政治的な交渉の場に、スポーツ関係者がつくことを具体的に模索し始めたことを示している。その結果、学校内における運動、プレイ並びにスポーツの扱いが、教育の質をめぐる教育政策上の論議に組み込まれていくことになる。また、NRWにおける学校スポーツの質を主張する試みでは、1)学校スポーツの質的改善に向けた長期

的な過程を支援すること、2)学校スポーツが学校の質的改善により貢献するようにしていくこと並びに 3)教育政策や学校教育政策をめぐる一般的な論議の中で学校スポーツの立場を強固にしていくことが求められたという(Pack,2005,pp.60-61)。

この経過を反映し、「スポーツ科」においてもまた、PISA ショック以降はスタンダードづくりに向けた取組が進められるようになっていく(Aschebrock,2004,p.96)。さらに、それが「スポーツ科」のカリキュラムにも影響を及ぼしていく。例えば、Bildungsstandards Kompetenzen und Niveaunkonkretisierung( Baden-Württemberg) や Qualifikationen und Kompetenzen(Brandenburg)という多様な概念がみられるとはいえ、ここでは、特定の学年段階に至るまでに生徒が何を身に付けるべきかが問題にされるようになったというのである。それは、生徒が習得すべき最低基準とされている。さらに、Baden-Württemberg では、最低基準( minimale Qalifikationserwartungen)と平均的要求レベル( durchschnittliche Anforderungen)、さらには最高の達成レベル(höchstes Leistungsniveau)が区別されるようになっていく(Aschebrock,2004,p.97)。

NRW では、1999 年「スポーツ科」学習指導要領が交付されたまさにその時期に、教科の位置づけや学校教育内における教科外のスポーツの位置づけが教育政策上問われる状況が生み出されたといえる。そして、この過程を経て公開された新学習指導要領は、コンピテンシー志向のコア学習指導要領(kompetenzorientierter Kerlehrplan) (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen,2011,p.3) と呼ばれることになる。この趣旨に基づく学習指導要領は、実際には 2008 年に基礎学校のそれが、2011 年には中等段階 I のそれが交付されている。それらは、最終段階で生徒に期待する学習成果を記したものであり、中等段階 I では 2011 年のそれが、同州の中等段階の学習指導要領としては初めて施行されることとなった (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen,2011,p.8)。その全体構造が、表 17 である。

表 17 NRW 中等段階 I の「スポーツ科」学習指導要領(2011)の目標並びに内容領域 (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen,2011,pp.14-20)

|                |   |
|----------------|---|
| 目標             | 運動、プレイ並びにスポーツを通して発達を促すこと並びに運動文化、プレイ文化並びにスポーツ文化の世界を開くこと。 |
| 目標実現の基盤となる教育学的 | 知覚能力を向上させ、運動経験を広げる(A)<br>身体で表現し、運動を構成する(B)              |



|           |   |  |   |
|-----------|---|--|---|
| 視点        | 何かに挑戦し、責任をもつ (C)  |  |   |
|           | 達成することを経験、理解し、評価する (D)  |  |   |
|           | 協同し、競技し、互いに理解し合う (E)  |  |   |
|           | 健康を促進し、健康に対する自覚を培う (F)  |  |   |
| 期待される能力領域 | 運動能力と知覚能力:授業の中核に置かれ、他の2つの能力発達の起点となる。その獲得には、スポーツ理論に関する知識、スポーツを行う際に派生する多様な意味と結びついた専門的な知識や事象の名称を使いこなし、それらの知識を状況に応じて使うことが必要になる。 | 身体的、感覚的な知覚や運動経験を踏まえ、行為に必要な判断を下し、その判断を運動領域やスポーツ領域で応用し、説明する。   |   |
|           |   | 動きを構成したり表現する能力を感覚や状況に応じて発達させる、あるいは意図的に変化させることや規範化された運動経過を個人に適した形で構成する。   |   |
|           |   | スポーツを行う際にみられる危険な状況や挑戦する場面で自分や他人の情動を特定し、説明することや自分のスポーツ行為について省察し、それを制御する。  |   |
|           |   | 自分が行っているスポーツ固有の心理的、身体的状態や技術、コーディネーション、戦術的判断を知覚、評価し、意図的に個人にとって最適なものにする。   |   |
|           |   | 一人並びにグループで協同的、競争的に対応する空間を踏まえて、スポーツを行うプレイ場面や行為場を多様に組織したり、応用したり、状況に応じて変更する。  |   |
|           |   | 自分や他人の心理、身体、人間関係に与える効果を踏まえてスポーツを営んでいる行為を知覚、省察するとともに、様々なコンテキストや意味に応じたスポーツ行為を営む。   |   |
|           |   | 学び方の能力:問題に適切に対応できるように、スポーツ関連の情報並びに関連する専門的知識を生みだし、選択し、構造化し、応用する基本的行動を指す。そこには、スポーツ行為を営む際に派生する諸課題に対応し、それらを自主的に構造化し、適切な解決策を責任を持って見出し、対応する計画を生み出すことが含まれる。 | 運動、プレイ並びにスポーツを行う際にスポーツ関連の基礎的な方法論や方略を意図的に用いたり、説明したり、状況に応じてそれらを活用すること。                      |
|           |   |  | 運動やプレイ並びにスポーツを行っている場面でスポーツに関連した基本的な人間関係やコミュニケーションを営む行為を意図的に適用したり、説明したり、状況に応じて了解し合うこと。     |
|           |   | 評価能力:基準に即して自主的に根拠をもって下す評価を中心に据えられる。習得した専門的知識や方法論的知識並びに体験したスポーツ現実と批判的に対峙する能力が評価能力には含まれている。  | 基本的には、技能やコーディネーションレベルの習熟並びに心理的、身体的能力、戦術判断能力並びに美的な構成能力を評価する。                               |
|           |   |  | 自らのスポーツ行為や社会的文脈の中で営まれるスポーツ行為、さらには社会的現実の一部としてのスポーツを規定している基本的な状況や外的条件を評価し、設定した観点と関連づけて査定する。 |
|           | 運動、プレイ並びにスポーツを行う際に用いた方法論的、方略的な行動や手法と社会的、コミュニケーション的行動と手法を査定すると共により幅広い行為連関の中にそれらを組み込み、責任を持って行動する。                             |  |   |
| 内容領域      | 運動文化と運動学習   | 知覚と身体経験。   |   |
|           |   | スポーツ運動を行っている際の情報の受け入れと加工。  |   |

|                              |                    |  |
|------------------------------|--------------------|--|
|                              |                    | 運動の構造と運動学習を規定している基本的視点。  |
| 運動の構成                        |                    | 構成する形態と基準（個人的なそれと集団に固有なそれ）。  |
|                              |                    | 運動のバリエーション(例えば、空間、時間、力動性)。   |
|                              |                    | 構成する契機、テーマ並びに対象。   |
| 冒険と責任                        |                    | 緊張とリスク。  |
|                              |                    | 情動(例えば、喜び、フラストレーション、不安)。   |
|                              |                    | 行動の制御（例えば危険と係わったり、危険を回避するためのルールや行動）。   |
| 達成                           |                    | 達成能力を規定している要因(例えば、身体的な前提条件(例えば筋力、敏捷性、持久力、コーディネーション))。                              |
|                              |                    | 達成能力を向上させる方法（選択した運動領域やスポーツ領域に即して）。   |
|                              |                    | 達成に対する細分化した理解（例えば、相対的と絶対的、規範的と非規範的な達成度の測定と査定）。                                     |
| 協同と競争                        |                    | 協同と敵対（協同的なスポーツ形態と競争的なスポーツ形態）。  |
|                              |                    | 集団づくりやチームづくりの過程にみられる社会的、組織的観点。   |
|                              |                    | (スポーツの) ルールとその修正。  |
|                              |                    | 遊びやスポーツをする際の組織（例えば個人競技とチーム競技）。   |
| 健康                           |                    | 事故や傷害の予防。  |
|                              |                    | スポーツを行うことが健康促進並びに健康に与える影響を検討する基本的な視点。  |
|                              |                    | 健康という観点からみた多様で理想的な身体像や行動様式。  |
| 運動領域とスポーツ領域                  | 身体を知覚し、運動能力を習得する。  | ウォーミングアップとクーリングダウン<br>フィットネストレーニングとコンディショニングトレーニング<br>機能的体操、姿勢づくり(例えば、背中を鍛える)、脱力法。 |
|                              | 遊びを見つけ、プレイ空間を活用する。 | クライネシュピールと休憩時間の遊び。<br>他文化で行われている遊び。<br>学校内並びに様々な近隣空間での遊びの提供。                       |
|                              | 走、跳、投一陸上競技         | 基礎的な陸上競技種目(短距離走、幅跳びと高跳び、投擲)。<br>持久的な走の形態。<br>陸上競技の他種目競技。                           |
| 器具での運動一器械運動                  |                    | 器具での器械運動(ボックスか跳び箱、棒か鉄棒、床、跳躍器具)。  |
|                              |                    | 器具を組み合わせた場所での器械運動。   |
|                              |                    | アクロバット。  |
| 構成すること、踊ること、再現すること一体操/ダンス、巧技 |                    | 手具を用いた体操と用いない体操(例えば、縄、ボール、輪、体操のリボン)。   |
|                              |                    | モノ(例えばビニール袋、風船、ファル、布)、あるいは事物(例えばほうき、椅子、かさ)を用いた体操。                                  |
|                              |                    | フィットネス体操(例えば、縄跳び、ステップエアロビクス)。  |
|                              |                    | パントマイム、あるいは運動劇、あるいは(民族舞踊、標   |

|  |  |
|--|--|
|  | 準的なダンス、ヒップホップのような) 多様な現象形態のダンス、あるいはジャグリング。   |
| ルールの範囲内でのゲームとルールを用いたゲーム-球技             | チームゲーム (例えば、バスケットボール、サッカー、ハンドボール、ホッケー、バレーボール)。<br>パートナーと行うゲーム (例えば、バドミントン、あるいはテニス、あるいは卓球)。   |
| 滑る、乗って走る、回転する-回転スポーツ/ボートスポーツ/ウィンタースポーツ | (例えば、自転車、ローラースケート、インラインスケートのような) タイヤに乗って行う前進運動、あるいは(例えば、ボート、カヌー、サーフィン、ヨットのような) 水上を滑ること、あるいは(例えば、スキー、スノーボード、スケートのような) 雪や氷の上を滑ること。                       |
| レスリングと闘争-対人スポーツ                        | (例えばレスリングや柔道のような) 直接的な身体接触がある闘争形態や対人格闘形態、あるいは、(例えばフェンシングのような) 器具を用いた他人との格闘形態。<br>参加者に痛みを与える、あるいはけがをさせることを目的とする格闘種目は、教育学的な責務に反するものであり、学校スポーツとしては示していない。 |

ここでは、獲得が期待されるコンピテンシーが 1) 運動能力と知覚能力、2) 学び方の能力、3) 評価能力という 3 つのコンピテンシー領域 (Kompetenzbereiche) という言葉で示されている。また、それらの能力獲得の前提条件にスポーツ科学の知識やスポーツに関連した知識が想定されている (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2011, p.14)。加えて、これに対応し、同学習指導要領には 5-6 年生並びに 7-9 年生の最終段階で期待される学習成果としてのコンピテンシーが、1) 運動能力と知覚能力、2) 学び方の能力、3) 評価能力に分けて記載されている (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2011, pp.21-36)。

いずれにせよ、1980 年と 1999 年という 20 年近い年月をかけて改訂された前学習指導要領からみれば、極めて短期間に「スポーツ科」の学習指導要領の改訂がなされたことになる。教育改革全体の流れと「スポーツ科」の学習指導要領の改訂は、決して無関係ではなく、むしろ、教育改革の流れという文脈内に即して自らの存在根拠を理論的に主張できることが求められたと言える。他方で、目標並びに目標実現の基盤となる教育学的視点、運動領域とスポーツ領域が、1999 年のそれをそのまま継承されていることも重要である。教育改革の流れの中でも、修正を加えられることなく、あるいは修正することもできないままに継承される理論がそこに存在しているともいえる。

### 第3節 「スポーツ科」学習指導要領の教科内容構成の変化を促したスポーツ教育学の論議

以上、ドイツの「スポーツ科」学習指導要領における近代スポーツ種目主義から脱近代スポーツ種目主義への変化を、教科内容の記述の変化を手がかりに確認してきた。しかし、第二次大戦以前までに時間軸を戻せば、ドイツの「スポーツ科」の教科内容構成論には、近代スポーツ種目志向以前の段階もみられた。したがって、脱近代スポーツ種目主義という場合、過去のそれと何が異なるのかが問題になる。以下では、時間軸を長く取り、近代スポーツ種目主義に入る前の段階から現在に至る過程並びにその変化を促したスポーツ教育学研究の知見を確認したい。

第二次大戦後のドイツにおける教科内容の領域編成をめぐる論議の展開過程は、1)1960年代までの近代スポーツ種目主義以前の教科内容の編成論、2)1970年代以降の近代スポーツ種目主義に基づく教科内容の編成論、並びに3)脱近代スポーツ種目主義に基づく教科内容の編成論の3つの段階に整理できる。以下では、この時代区分を前提に、ドイツにおける教科内容の領域編成論の変遷を確認していく。この検討を通して、ドイツの「スポーツ科」の学習指導要領にみる近代スポーツ種目主義への移行並びにそこからの脱却の過程を確認できると考えるためである。

ドイツにおける「スポーツ科」の内容領域編成論の変化に関しては、Aschebrock(1986a,1995)、ADL(1981)、Balz(1994)、Bernett(1962,1971,1975)、Brodtmann(1977)、Denk(1966)、Dietrich(1972)、Hecker(1970)、Kruber(1967)、Kurz(1979,1987,1993a)、Lange(1975,1979)、Meusel(1976)、Naul(1996)、Schmitz(1970,1978/1979)、Schulz(1993,1994)、Stibbe u. Aschebrock(2007b)、岡出(1981)の指摘がみられる。これらの中で、1990年代初等にドイツにおける教科内容の領域編成論の動向をコンパクトにまとめているのが、Balzである。

Balz(1994,pp.38-39)は、まず、今日の内容問題に関する論議には次元の異なる複数の論議が交錯していると指摘する。また、教科内容の編成論をめぐる論議を歴史的に概観した上で、そこには複数の教科内容の選択基準が存在したことを指摘している。主導理念、生徒、事象、社会並びに学校である。さらに、1970年代初頭を基準とし、その前後の時期で教科内容の領域構成論に変化があったことも指摘している。この論は、時代区分の示唆を与えるのみならず、教科内容領域構成論の変遷を複数の編成原理を想定した

上で検討すべきことを示唆している。

表 18 は、1960 年代までに示されたドイツの諸州の体育の学習指導要領の目標並び素材の分類基準を示している。

表 18 1960 年代前半までの旧西ドイツ各州にみられた学習指導要領の領域構成  
(Kruber,1967,p.43)

| 学習指導要領  | 陶冶目標  | 教材選択原理          |           | 素材分類   |
|---|---|-----------------|-----------|--|
|   |   | 構造原理の基準         | 生物学的原理の基準 |  |
| Baden-Württemberg<br>基礎学校並びに上級学校<br>(1958)      | 強化、達成能力向上、抵抗力、<br>姿勢、性格、意思力、自己支配、<br>援助の精神、騎士道精神                    | 運動衝動と運動の<br>楽しさ | 子どもの発達段階  | 走、跳等の伝統的な活動<br>形態  |
| Bayern 基礎学校並びに<br>上級学校(1955)                    | 身体的発達の促進、健康、筋力、<br>全身的巧みさ、運動感情、姿勢、<br>身体への配慮、身体意識、社会<br>的構え、特定の性格形成 | 運動の楽しさ          | 子どもの発達段階  | 男子の場合は器械体操、<br>陸上運動等の基本形態、<br>女子の場合には身体づく<br>り、運動づくりといった<br>陶冶原理 |
| Hamburg 基礎学校<br>(1957/1960)                     | 運動能力、最適の力の使い方、<br>身体への配慮、援助の精神、協<br>調性、達成能力向上、創造力                   | 運動欲求            | 子どもの発達段階  | 体育の基本形態  |
| Niedersachsen<br>(1962)                         | 運動遊びの空間、筋力、部分的<br>な巧みさ、スポーツ場面での喜<br>び、能力の自覚、決定能力、仲<br>間との協同行動       | 活動と行動様式         | 子どもの発達段階  | 遊ぶこと、練習すること<br>という基本的な活動   |
| NRW 全学校種別<br>(1960)                             | 心身の躰、スポーツ場面での遊<br>び、運動とプレイの保証、部分<br>的巧みさ、筋力並びに素質の発<br>達             | 明確な規定無し         | 子どもの発達段階  | 身体づくり、動きづくり<br>等の陶冶課題  |
| Rheinland-Pfalz 上級学<br>校(1960)                  | 好ましい姿勢、器官の機能、持<br>久力、スピード、自己支配、騎<br>士道精神、慎み深さ、責任感、<br>パートナーシップ      | 明確な規定無し         |           | プレイ、体験等の基本形<br>態   |
| Hessen Allgemeine<br>bildenden Schule<br>(1957) | 発達刺激、健康、好ましい姿勢、<br>労働への意志、美的感覚、自主<br>的行動、責任感、騎士道精神、<br>援助の精神、共同体意識  | 全人的現象として<br>の運動 | 子どもの発達段階  | 身体運動の表現様式、具<br>体的には次のもの。練習<br>形態、競争形態、プレイ<br>形態、ダンス形態            |
| Schleswig-Holstein<br>基礎学校(1959)                | 心身のリラックス、労働力、労<br>働への準備、好ましい性格と社<br>会的行動の育成を促す                      | 運動欲求            | 子どもの発達段階  | 身体運動の表現様式、具<br>体的には次のもの。運動<br>形態、ダンス遊び、達成<br>形態と競技形態、形成形<br>態    |

|                         |          |                                    |          |   |
|-------------------------|----------|------------------------------------|----------|---|
| Saarland 基礎学校<br>(1959) | 心身の発達を促す | 次の活動形態<br>遊ぶこと、<br>自然で意識的な運<br>動形成 | 子どもの発達段階 | 次の陶冶目標と活動、<br>遊びを通しての動きづく<br>り、<br>競争を通しての達成能力<br>向上<br>形成能力の育成 |
|-------------------------|----------|------------------------------------|----------|---|

表 18 に見るように、当時は、子どもの発達段階という視点が素材選択の視点として重視されていた<sup>3)</sup>。しかし、この基準は、発達段階に応じて扱う素材を変える根拠となり得ても、素材を分類する根拠とはなり得ない。そのような状況打開の道を開く理論として登場するのが、Mester,L、Paschen,K.に始まる体育教授学理論であった。

Mester の理論そのものは、すでに第二次大戦前に示されていた。それは、子どもの行動を出発点とするという論であった<sup>4)</sup>。これに対して、事象を出発点とする論が提示されることになる。Paschen の論である。

この二人に代表される立場の違いは、やがて Bernett(1962)により人間主義と客観主義と特徴づけられるようになる。そして、両者を止揚する必要性が指摘されてくる。その結果、表 19 に示すような、Bernett の行動様式(Aktionsweisen)や Schmitz の構造原理(Strukturprinzip)といった諸概念が提唱されてくる。なお、Bernett と Schmitz は、特定の形態に特定的人格形成機能に関係づける点で共通していた。しかし、Bernett のそれが、体操、器械体操、プレイ、スポーツといった、スポーツ種目のレベルで扱える形態を分類の単位とするのに対し、Schmitz のそれは、運動、プレイ、競争といったスポーツ種目とは異なるレベルでの素材論となっていた。

表 19 1970 年代以前の体育教授学論議で示された諸カテゴリー(Schmitz,1970,p.36)

|             | 決定の根拠                    | 分類の視点     | 分類       |          |                   |
|-------------|--------------------------|-----------|----------|----------|-------------------|
|             |                          |           | 運動       | プレイ      | 競争                |
| J.N.Schmitz | 生の現象とその性向                | 身体運動の構造原理 | 形成すること   | 遊ぶこと     | 達成すること            |
| L.Mester    | 身体運動を行う際に子どもが示す行動様式      | 行動様式      | ダンスすること  | 遊ぶこと     | 達成すること            |
| O.Hanebuth  | 次の文化の原形態<br>プレイ、闘争、労働、芸術 | 活動要素      | 練習すること   | 練習すること   | 練習すること            |
| K.Paschen   | 基本的自己運動に内在する意味領域         | 練習様式      | ダンス的練習様式 | プレイ的練習様式 | 闘争すること、<br>達成すること |

|                           |                                    |      |                            |           |              |
|---------------------------|------------------------------------|------|----------------------------|-----------|--------------|
| H.Bernett                 | 歴史的に生み出された身体運動の形態                  | 行動様式 | 形成すること(体操)<br>支配すること(器械体操) | 遊ぶこと(プレイ) | 闘争すること(スポーツ) |
| A.Seybold<br>-Brunnhauber | 体育の本質的特徴                           | 性向   | 運動 行為すること                  | プレイ、喜び    | 達成すること       |
| O.Neumann                 | 生を内在化させた客観物<br>並びにそれが実現された<br>際の価値 | 陶冶価値 |                            | プレイ       | 競技、達成        |

しかし、このような 1960 年代の提案とは異なり、1970 年代以降に示された学習指導要領ではスポーツ種目を単位とした内容領域構成が顕著に見られるようになる。その背景は、次の 3 点から指摘されている。

- 1)スポーツ概念の拡大現象。
- 2)社会で行われているスポーツと学校のスポーツをどのように関連づけるのか、という視点のもとで展開された教科論の影響。
- 3)基礎学校の教育課題に対する認識の変化。基礎学校の授業では、事象の論理を重視するという立場が取られるようになる(Preising,1984,pp.665-67)。

その結果、「スポーツ科」で扱う素材に近代スポーツ種目が大幅に導入され、近代スポーツ種目をベースとした教科内容の領域編成が採用されていく。例えば、1970 年代初頭の NRW では、基礎学校段階で次の領域構成が示されている。

グループ A:リズムダンス。陸上運動。水泳。器械体操。

グループ B:バスケットボール。サッカー。ハンドボール。バレーボール。

グループ C:ローラースケート。ホッケー。柔道。スキー。スケート。テニス。卓球(Der Kulturredirektorium des Landes Nordrhein-Westfalen,1973)

この分類は、基本的には、個人種目と球技、その他の種目群という 3 分類法に基づくものと言える。しかし、この時期にドイツ国内で示された「スポーツ科」学習指導要領の球技種目群の分類基準は、単一ではない。例えば、Baden Württemberg 州ギムナジウム上級段階の指導要領では、球技が次の 4 つに分類されている。

構造タイプ I:サッカー。ホッケー。

構造タイプ II:バスケットボール。屋内ハンドボール。

構造タイプ III:バレーボール。

個人ゲーム:バドミントン。卓球(Kultus und Unterricht,1978)。

これに対して、1990年代以降のドイツの「スポーツ科」学習指導要領ではスポーツ種目重視の内容領域編成に代わり、脱近代スポーツ種目志向の内容領域編成が見られるようになってくる。このような状況が生み出されてきた背景は、次の通りであった。

実は、1970年代初頭のカリキュラム論は、学校で行うには不適切な競技スポーツと教育的に見て好ましいレクリエーションスポーツという2項対立を前提にしていた(Kurz,1979,p.86)。しかし、学校外で実施されているスポーツの多様化現象、学校の教育機能そのものへの問い直しが進められる中、そのようなパラダイム自体が現実に即さないものとして葬り去られていくことになる。事実、1970年代後半には近代スポーツ種目先行型カリキュラムには教育学的根拠が欠落しているとの批判が示されるようになる(Preising,1984,p.667)。また、当時、すでに脱近代スポーツ種目志向の授業論やカリキュラムづくりも見られるようになっている。Bannmüller,E.(1977,1979)の運動教育論やFunke,J.(1979,1980,1980a,1983,1986,1987)らの身体を経験志向の試みである。特に後者の場合、マッサージ、自律訓練法、コンディショニングトレーニング、ローラースケート等が「スポーツ科」の内容として位置づけられている(Funke,1979,pp.168-171)。さらに、この時期、スポーツの意味がそれを担う個人により生み出され、社会的承認を得る過程で制度化されていくという視点や大人とは異なる意味を生み出す存在としての子どもといった発想が提示されている(Ehni,1977a)。それはまた、1960年代のドイツの体育教授学の論者が提案していた、特定のスポーツの意味を特定のスポーツ種目に1対1で対応させるという発想を捨てざるを得ない状況を生み出すことになる。そして、その後のドイツの「スポーツ科」の教科論に多大の影響を及ぼすスポーツ教育学の理論であるスポーツの中の行為能力論が、NRW「スポーツ科」学習指導要領に位置づけられていくことになる。

1980年のNRW指導要領に取り込まれ、全ドイツ的規模で支持を受けるようになるスポーツの中の行為能力論は、教科内容編成の視点として1)自己の有能感の体験と他人から承認される体験志向、2)美的価値の体験志向、3)自分の身体と物的環境世界の体験志向、4)健康志向、5)コミュニケーション志向並びに6)結果の不確定によってもたらされる緊張状況(Kurz,1979,pp.88-99)という、6つの意味を提示することになる。それはまた、個々のスポーツ種目に複数の意味を認める論でもあった。

この理論の提唱者であるKurzは、この意味論を前提に、当時の指導要領作成時の前提



条件等されている近代スポーツ種目の分類方法に疑問を示していた。もし、それを行うとすれば、次の3点が踏まえられなければならないと言うのである。

- 1)スポーツ種目を分類するには2つの基準を設定できる。すなわち、(1)その質を判断する共通の基準と(2)運動経過を規定する外的条件である。
- 2)代替可能な視点に即したグループ分けの結果は、必然的に相互に交錯し合う。
- 3)グループの大きさを同等にしようとする試みは成功しない(Kurz,1979,pp.101-104)。

もっとも、彼の発想が、1980年のNRWの学習指導要領に十分反映されたわけではなかった。その背景には、彼ら自身が自らの理論を授業レベルの構想に具体化しきれなかったという事情も見られる。水泳はうまくいった方だが、バレーボールはうまくいかなかったというKurzの発言(Aschebrock,1986a,p.337)が、それを裏づけている。

実は彼らは、バレーボールを打球技(Rückschlagspiel)に入れるべく努力したのであった。そのような発想の根底には、個々の打球技に共通する行為要素が存在するはずだという見通しがあった。しかし、彼らは、次第にそのような考えを捨てざる得なくなっていく。基本的な技能がスポーツ種目に固有のものであること並びにそれらが多分に戦術的な構造に規定されているとの思いを抱くようになったためである(Aschebrock,1986a,p.338)。そのため、NRWの1980年の「スポーツ科」学習指導要領では、内容領域編成が、近代スポーツ種目型を越えられなかったとも考えられる。スポーツ教育学の理論的制約が、学習指導要領の記述を拘束した例ともいえる。

しかし、その後のドイツのスポーツ教育学には、彼らの提案を反映した経験や意味、テーマをベースとした教科内容領域構成論が登場することになる。運動教育論、ニュースポーツ導入をめぐる論議並びにバイエルン州ギムナジウム指導要領の改訂をめぐる論議は、それらの例である。

運動教育は、1)身体の実験、2)自己の実験、3)感覚の実験、4)社会を知る実験、5)モノを知る実験(Zimmer,1996,pp.156-157)を保証し得ると言う。そして、そこでは運動が、1)身体的位置変化や移動をもたらす運動、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、3)固定された器具での運動、4)子ども達が器具の助けを借りて行う運動(Zimmer,1996,pp.157-158)の4つの視点から分類されている。

このような運動を切り口とした「スポーツ科」の教科内容の領域論は、一方で教科内

容の一領域として運動教育を位置づけることを求める道を開くことになる。しかし、他方では、近代スポーツ種目中心の教科内容の領域構成をその根底から崩していく可能性をも秘めていた。しかし、この主張は、主として幼稚園や基礎学校低学年を対象に展開されるに留まった。

その後、「スポーツ科」の教科内容の領域論は、「スポーツ科」の指導方法論と学校外のスポーツの変化を契機に新たな段階を迎えることになる。生徒の個性尊重と学校外で実施されるスポーツの多様化の 2 点が、その契機であった(Schulz,1994,pp.493-95)。この多様化の代表が、ニュースポーツであった。しかし、学習指導要領にニュースポーツ導入が必要だと即座に判断されたわけではない。そのような判断は、次の 2 点を前提として下されることになる。

- 1)具体的なスポーツ種目からの逸脱は、教科内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。
- 2)急速なスポーツの変化により、近代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なっている。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,p.20)。

実際、ニュースポーツを導入するにはそれなりの手続きが必要であった。既存の近代スポーツ種目との競合が派生するためである。そのため、ニュースポーツ導入に関しては、当時、例えば、次の 3 点が提案されている。

- 1)内容選択の自由を拡大し、必修の制約を少なくする。
- 2)学校スポーツの種目を、必修種目、基礎種目、流行スポーツ種目の 3 つに分ける。必修種目に該当するのが、器械体操の基本形態、水泳、並びにゴール種目である。さらに、各学校は、2 つの個人種目（例えば陸上運動と体操／ダンス）、2 つの集団競技（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 1 つ（例えば柔道か自転車）を特定し、これら 5 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。
- 3)さらに第 3 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(Schulz,1994,p.497)。

このような提案を前提に、この第 3 のグループにニュースポーツが組み入れられることになる。あるいは、場合によっては 5 つの選択必修種目として位置づけられることに

なる。

しかし、このような説明では、多様なニュースポーツの何を、どのような基準で選択するのが見えてこない。ここでスポーツの意味論が再度登場することになる。例えば Balz は、Kurz が示した 6 つのスポーツの意味の視点を踏まえ、ニュースポーツ分類のために 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）並びに 6)チームスポーツ（スポーツ的達成／自己企画）という、6 つの意味の視点を提案している(Balz,1994,p.20)。

もっとも、Balz らは意味論のみにニュースポーツ導入の根拠を求めているわけではない。これは、あくまで多様なスポーツを整理するための視点に過ぎない。実際には、生徒の関心や学校を規定している物理的諸条件並びに教師の能力を考慮した上で、導入の是非や取り入方を検討すべきであると提案している。しかも、その際には、教育的課題のテーマ化という視点のもとにニュースポーツを位置づけるべきであると提案している。それはまた、学校スポーツの内容決定権を各学校に大幅に譲与すべきであるとの論を生み出すことになる(Schulz,1994,pp.499-500)。

確かに、スポーツ教育学者達のこれらの提案が、即座に学習指導要領の教科内容の編成に反映されていったわけではない。しかし、それが、近代スポーツ種目を一定の基準で分類した内容編成論は学校内と学校外のスポーツの実態との乖離現象を引き起こしているという認識を人々に与えたことも否定できない。それは、学校教育の求める文脈に即して、学校外で展開されているスポーツ文化の再文脈化を求めることになる。

では、NRW では、これらの動きにより「スポーツ科」の学習指導要領の記述はどのように変化したのであろうか。次章以下では、この点を同州の 1980 年並びに 1999 年の「スポーツ科」学習指導要領の記述から確認したい。

## 註

1)表 2 中の註の内容は、次の通りである。

(1)就学前領域／幼稚園。基礎学校 1-4 年 3 時間。基幹学校 5-7 並びに 9 年 3 時間、8 年並びに 10 年 2 時間。実科学校 5-8 年並びに 10 年 3 時間、9 年 2 時間。ギムナジウ

- ム 5-9 年 3 時間、10-13 年 2 時間、選択教科 12/13 年 4+1 時間。Förderungschule 1-6 年 3 時間、7-9 年 2+1 時間。全日制職業学校 11-13 年 2 時間、部分制職業学校 0-1 時間。
- (2) (実験学校(Schulversuch)の) 8 年生ギムナジウムでは、5-8 年生が 3 時間、9-12 年生が 2 時間となっている。
- (3) 促進学校 (Förderungschule) (かつての特別支援学校 (Sonderschule)) の 7,8,9 年生では、従来の 3 時間の授業数が 2 時間に削減された。それに代わり、1 時間のクラブ (AG) が導入された。しかしそれは、教員不足から、通常は実施されていない。
- (4) 基礎学校の 1,2 年生では 2 時間のスポーツと 1 時間の「音楽と芸術教育」が実施されている。
- (5) 3 年生並びに 5/6 年生では、発展的基礎授業が 4 時間実施される (EBSU)。
- (6) (1993/1994 年以降) 3 年生では、2 時間の基礎授業と 2 時間の発展的基礎授業が実施されている。(1993/1994 年以降) 4 年生では 2 時間の基礎授業と 1 時間の発展的基礎授業が実施されている。7 年生以降は 2 時間の基礎授業と 2 時間の選択授業 (DSU) (Differenzierter Unterricht) が実施されている。
- (7) 実験学校であるヨーロッパギムナジウムでは、選択授業 (2 時間) が削減された。それに代わり、「選択必修教科」(2 時間) が提供されている。1998/1999 年には、Bayern の学校で提供されているスポーツ授業の授業数は、ギムナジウム 2.65、実科学校 2.19、基幹学校 2.36、基礎学校の 4 年生 2.93、3 年生 3.65、1/2 年生 2.00 の通りである。
- (8) 例外。9,10 年生の生徒で 5 時間の選択教科でギリシア語を選択している生徒は、スポーツを 2 時間しか履修できない。その数は、50 人以下である。
- (9) 1 年生と 2 年生では、音楽、芸術並びにスポーツが一つの学習領域 (全体として 5 時間) とされる。学校は、各教科に何時間を配当するのかを独自に決定できる。しかし、スポーツは最低 2 時間、保証されるべきである。総合制学校の 10 年生では、3 時間のスポーツ授業と重点時間 (Schwerpunktstunde) をあわせて 4 時間あった授業時数が 3 時間に削減された。学校は、独自に 3 時間のスポーツ授業か 2 時間のスポーツ授業+1 時間の重点時間かを決定することができる。中等段階 I の選択授業では、さらに 3 時間あるいは 4 時間実施することもできる。その前提条件は、物的、人的な条件が整っており、学校内のカリキュラムが整備されていることである。
- (10) 1,2 年生では、音楽、芸術、スポーツが一まとまりで 6 時間実施される。各学校は、

その範囲内で各教科に配当する時間を決定する（通常は、スポーツに好意的ではない）。

(11) 11,12 年生では授業時数が削減された学校が多い。

(12) 1999/2000 年度に削減された学校スポーツは、次の通り。

－基礎学校の 2 年生では、「スポーツ科」の授業時数が 3 時間から 2 時間に削減された。

－特別支援学校の 2 年生では、「スポーツ科」の授業時数が 3 時間から 2 時間に削減された。

(13) 4 年生では、2 時間のスポーツの授業と 1 時間の水泳の授業が実施されている（プールまでの距離に応じて 0.5 時間分、水泳の授業を効果的に実施するために、2 時間のスポーツの授業が活用される）（移動時間）。ギムナジウムの 5 年生では、2 時間のスポーツ授業と 1 時間の水泳の授業が実施されている（上述参照）。

(14) 1999/2000 年度に削減された学校スポーツは、次の通り。

－基幹学校の 7 年生では、スポーツが 3 時間から 2 時間に削減された。

－実科学校の 7 年生では、スポーツが 3 時間から 2 時間に削減された。

(15) 8,9,10 年生では学校種に応じて次の規定が適用される。

#### 15.1 基幹学校と実科学校

2 時間の必修の授業(Klassenunterricht)。8 年生以上は、選択必修以外にはスポーツは提供されない。

#### 15.2 ギムナジウム

2 時間の必修の授業。9,10 年生では、状況に応じて 2 時間続きのスポーツコースの提供が可能である。しかしそれは、規定には記されていない。

#### 15.3 総合制学校

2 時間の必修の授業。選択必修領域では 7 年生以降、スポーツを重点科目(Schwerpunkt)として 2-3 時間のコースを 4 年間選択できる。8 年生以降はこのコースの履修をやめたり、変更することも可能。

(16) 上級段階でのスポーツ授業は、頻繁に休講となっている。時間割上、周辺に位置づけられていることや午後に設定されていることが、その理由である。休講の理由は、(適切な謝罪があるが) 生徒にとって「より重要な」活動があることや学校行事、会議、教師の病気である。

(17) 半年単位の授業数/フレックス化。すなわち、次の可能性がある。

前期：4 時間か、2 時間、3 時間あるいは 1 時間。

後期：2 時間か、4 時間、3 時間あるいは 1 時間。

実際には授業時数が削減されている。通常は、2 時間／2 時間で実施されている。いわゆる特色ある学校づくりに向けて画期的な授業が行われなければならないとされている。

(18) 通常は、週 2 時間に削減されている。

(19) 7-10 年生では 1995.8.1 以降、必修領域で 2 時間のスポーツが提供されている。教科の枠を越えて、全体構想に従った 4 時間の選択必修授業が実施されている。3 時間を提供するという 1993/1994 年以降導入されたルールを適用している学校はみられない。

(20) 12 年生と 13 年生では、2 時間×4 コースが提供される（1997.8.1 から学年段階に組み込まれた 11 年生の上級段階に題して）。

(21) 2-10 の各学年で 2-4 時間。いわゆる **Brandbreitenmodell** は、全週時数中にスポーツを 2-4 時間設定し、中等段階 I 全体で 17-19 時間とする。

（生徒達が受講可能な週時数という）外的条件並びに他教科の最低授業時数からみれば、3 時間以上のスポーツ授業が認められているのは 5,6 年生のみである。7,8 年生では週 3 時間、9,10 年生では週 2 時間のスポーツ授業の提供が可能である。

中等段階 II では、新 **APOGOOST** (1998) 以降、スポーツが必修となった。

(22) 1,2 年生では音楽、スポーツ、BTW に対して（50 分で 6 時間分に相当する）300 分を保証するとの全体構想から 3 単位のスポーツが提供できる。技術面のみを考えれば、スポーツ授業には 100 分が提供されることになる。

スポーツは、学校行事が願人で短縮されたり、削減されている。旧ルールと比較してみると、スポーツの授業時数を削減している学校が多いという認識に立たなければならない。

(23) 3,4 年生は音楽、スポーツ、BTW に対して（50 分で 7 時間分に相当する）350 分を保証するという全体構想から 3 単位が提供される。

(24) さらに 1 時間のスポーツ理論が自由選択で履修できる。

(25) 提示された全授業時数が、必修である。2+1 とは、2 時間が中核領域に、1 時間が補充領域に当てられることを意味する。

(26) **Schleswig-Holstein** では、1989.3.13 の告示以降、全教科が一律 1 時間授業時数を削減された（各学校が判断する）。それにより、1,2 年生であればスポーツの授業時数が 1 時間になりえる。

(27)11,12,13 年生では公的には 3 時間実施することになっている。しかし、現実には、ほとんど例外なく、2 時間実施されているのみである。

(28)スポーツ促進授業(Sportförderunterricht)は、平均 1 時間で計画されなければならない。

(29)第 3 時間目のスポーツ授業(+1)は、自由選択であり、個別化されたスポーツ授業であり、2 時間続きの授業として 14 日間実施される。この第 3 時間目のスポーツ授業は、全生徒に必修である。生徒にとっては、学校によって異なる内容コースを選択する可能性が保証されている。

2)KMK は、PISA2000 年の結果公表直後の 2001 年 12 月に、「7 つの行動分野」を決議した。そこには、教育行政の在り方を根本的に変える内容が含まれていた。また、それは、新制御モデルと呼ばれる、公共セクターの新たなマネジメントモデルの採用をもたらすとともに、公平性を確保する方向での新たなインプットの提示をもたらすことになる。その結果、教育スタンダードに基づくアウトプットの評価、エビデンスに基づく評価と改善の仕組みづくりが進められていくことになる。また、KMK により、基礎学校 4 年生、中等学校 9 年生、ギムナジウム上級 3 年生のスタンダードが次々に発表されていくことになる。さらに、スタンダードに準拠する 2 種類の全国的な学力調査がデザインされることになる。一つは、VERA (Vergleichsarbeiten) と呼ばれる授業改善を促す調査であり、一つは各州の教育政策の成果をスタンダードの達成状況から比較するための州間比較調査(Ländervergleich)である。全日制学校の導入や教員スタンダードの作成もまた、この流れの中に位置付くことになる(志水,2012a,pp.102-122)。

3)1960 年の NRW の指導要領の内容領域編成は、Diem,C.の論に沿ったものであった(Mester、1969,pp.67-68)。

4) Mester は、素材の分類論に複数の立場があることを指摘していた。いわゆるスポーツ種目を単位とする分類論とそれを単位としない分類論である。後者は、さらに 3 つに分類されている。Gaulhofer のような教育目標による分類論と Paschen のような事象による分類論、そして自らが依拠する子どもの行動に基づく分類論である(Mester1962a)。

5)この後、Nidertsachsen(1998)、NRW(1999)、Rheinland-Pfalz(1998)、Schleswig-Holstein(1997)の指導要領が公布されている。

## 第2章 1980年 NRW 「スポーツ科」学習指導要領の目標と内容構成



## 第1節 ドイツの「スポーツ科」の目標を先導する NRW

ドイツでは、各州が文化高権 (Kulturhoheit) を有する。そのため、教育政策においても州の独自性が発揮されている (木戸、2012,p.4)。しかし、それは、各州が等しく毒性を発揮していることを意味しない。実際、「スポーツ科」の学習指導要領という観点から見た場合、NRW は、ドイツ国内では常に先導的機能を発揮してきた。また、1990 年代に各州で改訂学習指導要領が交付されていく過程においても、一貫した姿勢で改訂作業を進めた州として評価されている (Balz,1996,p.3)。そして、この事情は、今日でも変わっていない。NRW がこのような評価を受ける理由は、次のように列挙できる。

例えば、1980 年に交付された同学習指導要領は、スポーツの中の行為能力を最初に位置づけた学習指導要領として評価されている。また、それは、全学校段階並びに全学校種別を含めた、広範で総合的な「スポーツ科」の構想を旧西ドイツで初めて示したものとして評価されている (Aschebrock,1986d,p.8)。加えて、1987 年 8 月 1 日に、学校内で実施するスポーツを通しての健康教育促進プログラムを初めて発刊している (Das Kulturministerium des Landes Nordrhein-Westfalen,1987,p.Vorwort)。さらに、Bayern の「スポーツ科」学習指導要領の改訂を意識して、1980 年代に 1980 年 NRW の学習指導要領の現状に関する報告書が作成されていること (Aschebrock,1986) や、Hessen (Hessisches Kultusministerium, 1995) や Rhienland-Pfalz (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung, 1998) のように、NRW と類似の目標、内容構造で記された学習指導要領もみられる。

これらはいずれもドイツ各州の「スポーツ科」学習指導要領の先導的モデルとしての NRW の役割の証左と言える。しかし、それを可能にしているのは、Sporthochschule Köln や Bielefeld、Münster を含めた、数多くの大学の抱える人的資源である。また、行政と研究機関の間にみられる親密な人的つながりである。

例えば、第 1 回学校スポーツシンポジウム (Aschebrock,1995) や第 2-3 回学校スポーツシンポジウムの開催、学習指導要領公布後に実施した良質の学校づくりに向けた学校スポーツの可能性に関するシンポジウム開催 (Landesinstitut,1996,1999,2002) にみるように、1999 年の学習指導要領の改訂過程並びにそれ以降の作業過程では、州立教育研究所が主導的な役割を果たしてきた。また、州立教育研究所が教育スタンダード (Bildungsstandard) を独自に開発していること、加えて、インターネットを通して学習指導要領の記述内容を踏まえた良質の授業実現に向けた試みを積極的に紹介する等、行政と大学を含めた研究機関、現職教員との関係が良好に保たれてきた。その舵取り役が。Aschebrock,Kurz,Schulz,Stibbe 等

の人物であった。

この人的ネットワークを基盤とした「スポーツ科」の授業の充実に向けた行政レベルの取り組みの安定度を示す根拠がある。例えば、2004年にスタートした QUALIS NRW である。これは、「NRW の学校スポーツの質的改善に向けた取組 (Qualitätsoffensive für den Schulsport in NRW)」実現に向けた取組を受け、学校スポーツの質的改善中央委員会 (Zentrale Arbeitsgruppe für die Qualitätsentwicklung im Schulsport) 並びに NRW 都市建設、住居、文化並びにスポーツ省 (MSWKS NRW: Ministerium für Städteaufbau und Wohnen, Kultur und Sports des Landes Nordrhein-Westfalen) の決定に従ってスタートされる「NRW の学校での運動、ゲーム並びにスポーツの質的改善に向けたプログラム (Programm zur Qualitätsentwicklung von Bewegung, Spiel und Sport in den Schulen im Land Nordrhein-Westfalen)」の略称である。その目的は、次の3点にある。

- 1) 学校内で営まれる運動、ゲーム、並びにスポーツの質的改善に向けた過程を専門化し、加速させる。
- 2) 運動、ゲーム並びにスポーツが学校内で行われる作業に及ぼす影響を強化するとともに、それがはっきりとわかるようにする。
- 3) 学校内で営まれる運動、ゲーム並びにスポーツの質的改善に必要な資源を明らかにする (Landesinstitut für Schule, 2004, p.47)。

この NRW において展開された第二次大戦後の「スポーツ科」の学習指導要領の改訂過程は、すでに Naul (1996)、Stibbe (2007b) らによりその概略が紹介されている。それによれば、戦後、NRW では「スポーツ科」の指導要領並びに関連資料は、次のように改訂されてきた。

1949 Richtlinien und Stoffplan für die Leibeserziehung der Mädchen

Richtlinien und Stoffpläne für die Leibeserziehung in Knabenschulen

1960 Richtlinien und Stoffplan für die Leibeserziehung an Volks-, Real, Höheren und

Berufsbildenden Schulen

1963 Richtlinien für den Unterricht in der Höheren Schule-Leibeserziehung

1968 Lehrplan für das Fach Sport an der Hauptschule

1969 Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule im Schulversuch-Sport

1972 Curriculum Gymnasium Oberstufe, Sport

1973 Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule-Sport-

Sekundarstufe I , -Gymnasium, Sport-Unterrichtsempfehlungen

Sekundarstufe I , -Realschule, Sport-Unterrichtsempfehlungen

Sekundarstufe II , -Berufliche Schulen, Sport-Empfehlungen für den Sportunterricht

Richtlinien und Lehrpläne für die Hauptschule-Sport-

- Das revidierte Curriculum Sport für die Gymnasium Oberstufe

1974 Lehrplan Sport für die Schule in Nordrhein-Westfalen(Gesamtausgabe mit den Bänden

Lehrplan-Grundschule, Lehrplanentwurf-Sekundarstufe I , Lehrplan-Sekundarstufe II ,

Lehrplanentwurf-Sekundarstufe II Berufliche Schulen)

1980 Richtlinien und Lehrpläne für den Sport (MSKS,1996,17-36)

また、この Naul らの資料が交付された後に、次の指導要領が交付されている。

1999 Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II -Gymnasium/Gesamtschule

Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule

Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen Sport.

2001 Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe I -Gymnasium in Nordrhein-Westfalen

Sport.

Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe I -Hauptschule in Nordrhein-Westfalen

Sport.

Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe I -Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen

Sport.

Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe I -Realschule in Nordrhein-Westfalen

Sport.

2008 Lehrplan Sport für die Grundschule in NRW

2011 Kernlehrplan für das Gymnasium-Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen

いずれの国でもそうであるが、ドイツの「スポーツ科」に関しても学習指導要領の記述内容と実際に展開されている授業の間には大きな乖離現象が見られる。その中で、NRWの1980年と1999年の2つの学習指導要領は、近代スポーツ種目主義から決別し、スポーツの中の行為能力論と結びついた実用的なスポーツ教授学の時代を生み出し、教育的なスポーツ授業の時代を生み出したと評されている。実際、この1980年の同州の学習指導要領は、1970年代後半に他に類を見ない労力をかけて作成されたと言われている。加えて、それは、スポーツを教科として位置づけるとともに、学校教育内で教科外のスポーツを位

置つけたドイツ国内で最も徹底した取り組みであったとも言われている (Aschebrock,2013,p.59)。しかも、その考え方は、ドイツ国内のみならず、ドイツ語圏諸国にも影響を及ぼしているという。そして、この動きの中心にいた人物が、Dietrich Kurz であった (Schulz,2009)。

その 1980 年の学習指導要領の改訂作業は、すでに 1974 年にスタートしている。当時の文部省が学校スポーツカリキュラム委員会のメンバー 21 名を選出したのである。Ommo Grupe は議長として、また Dietrich Kurz は専門員としてそのメンバーとして名前が挙げられることになる (Hübner,1986a,p.40)。そして、1980 年に交付されたその学習指導要領は 1981 年 8 月より実施に移された。また、1999 年に交付されたギムナジウムの学習指導要領は 2001 年 8 月より、基礎学校は 2000 年 2 月より実施されている。2001 年に交付された。中等段階 I ギムナジウム、基幹学校のそれは 2001 年 8 月から 5 年生以降で実施に移されている。本論文では、1980 年と 1999 年に交付された「スポーツ科」の学習指導要領を検討の対象とする。その理由は、次の通りである。

先述したように、1980 年の「スポーツ科」学習指導要領は、学校段階、学校種を展望する形で作成されたドイツ初の「スポーツ科」の学習指導要領であった。そして 1999 年のそれは、スポーツの中の行為能力という 1980 年の学習指導要領と同一の目標を志向した。しかし、それは、東西ドイツ統一以降の学校スポーツの教育学的な位置づけをめぐる論議を経て、当初の理念をより洗練化、明確化するとともに、「スポーツ科」の教育学な意義を強調して交付されたものであった。学校外の競技化されたスポーツに対して批判的な距離を取り、教育的な「スポーツ科」を志向するという意味での脱近代スポーツ種目的性格を鮮明に打ち出すために、この 20 年を要したと言える。この点について補足したい。

筆者が Tübingen に滞在していた 1989 年当時、1980 年の NRW 州の現行指導要領の公布をもって学校スポーツのカリキュラム開発の試みは終わりを告げたという指摘を同大学のスタッフから耳にしていた。その根拠は、NRW が 1980 年学習指導要領において全学校種並びに全学校段階のスポーツに関する構想を提示したことであった。それをもって、「スポーツ科」の学習指導要領の目指すべき姿が完成したという認識であった。その同州指導要領の中心概念が行為能力 (Handlungsfähigkeit) であった (Aschebrock,2013,p.59)。

この概念は、次の 2 つの考えの折衷案的性格を備えていた。1 つはスポーツ種目への専門教育という性格である。他は人格形成を目指すという性格である。この折衷案的性格は、学校スポーツの目標の多様性に反映している。しかし、「スポーツ科」でどのようなスポ

スポーツ種目が扱われるのかを決定するのは、このような目標観のみではい。例えば、「スポーツ科」の内容を分類するカテゴリーに言及する際 Kurz は、多様な教育的可能性を実現させるという原理と教師や施設という現実的条件の2の選択原理が機能したと指摘している。たとえ表に出てこなくとも、現実の諸条件も確かにこの選択原理の根拠になっている (Aschebrock,1986c)。このことは、「スポーツ科」の学習指導要領の記述内容が、Klein (2003) の指摘した理論的な交渉の場や政治的な交渉の場での論議のみではなく、授業の現実的諸条件に拘束され、制度的な交渉の場での論議を踏まえて検討され、具体的な記述が確定されていくことを示唆している。加えて、スポーツの中の行為能力論に依拠することは、スポーツの中の行為能力の獲得を保証しえるスポーツが、学校スポーツの意味や保証する行為を規定することを意味した。その結果、同学習指導料では、学校外のスポーツがそのまま学校に持ち込まれるわけではなく、教育学的な規準に則して選択されることになった (Aschebrock,2013,p.60)。

では、NRWにおける1980年の「スポーツ科」学習指導要領で示された目標と内容は、どのようなものであったのであろうか。確かに、スポーツの中の行為能力論という言葉は明示されたとはいえ、1980年のそれは、近代スポーツ種目主義の色合いを色濃く残す学習指導要領であった。以下では、この点について具体的に確認したい。

## 第2節 1980年学習指導要領の目標と内容構成

1980年 NRW の「スポーツ科」学習指導要領では、スポーツの価値や学校で扱われるスポーツが次のように指摘されている。

「スポーツという領域では行為を通して個人の可能性や限界が理解され、自覚されるようになる。また、そのような可能性や限界がトレーニングや練習を通してどの程度変容可能であるのかが理解され、自覚されていく。特に、スポーツは青少年の多面的な発達を促すものである。このようなスポーツに内在する教育学的な可能性を活用していくことは、学校にとってきわめて重要な課題でありえる。

しかし、スポーツは場合によって健康や安寧を損ねることもあり得る。また、その乱用が繰り返されると適切な自尊感情が損なわれる。したがって、どのようなスポーツでも価値があるわけではない。価値があるのは、常に、特定の条件下で特定の形態で営まれるスポーツにすぎない。したがって、教育学的な視点のもとにおかれたスポーツは、どんなものでもよいわけではなく、むしろ、選択されたスポーツである。それは、その本来の姿

に即して教えられなければならないし、生徒の欲求や可能性、要求に即したものでなければならぬ。そのため、専門的、教育学的素養を備えた専門家が必要になる。」(Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen,1980a,p.7)

ここには、学校外で営まれているスポーツ文化が、学校に在籍している児童、生徒にとって両義的な価値を持ち得ることが明示されている。素材としてのスポーツに期待し得る教育学的な可能性を認めているとはいえ、学校外で実施されているスポーツはそのままでは、「スポーツ科」で扱う教材たり得ないことの宣言ともいえる。教育的な意図に即した素材組み替えの必要性が、明示されているともいえる。その上で、学校スポーツでは、学校スポーツの担うべき課題とスポーツに期待し得る教育機能のバランスが配慮されると明言されている。スポーツの中の行為能力の位置づけに関する次の指摘である。

「学校内で提供される授業や教育は、どのような目標に向かうべきであるのか。この点に対する理解は、急激に変化してきている。また、それをめぐる多様な見解が頻繁に示されている。同時に、学校内で営まれるスポーツが特別に担い得る課題に関しても、多様な見解が示されている。学校スポーツでは具体的なスポーツの領域や種目へと主として専門的に誘うべきであるという見解とともにスポーツは人格形成に貢献すべきであるとの見解も示されている。この学習指導要領は、その両者の中間的な立場を取るものである。この学習指導要領に従えばスポーツは、教育学的に見て多様で重要な可能性を秘めている。その可能性は、スポーツが学校内で適切に選択、組織、指導された場合に具体化されることになる。他方で、学校スポーツでは他教科の担っている教育学的な課題とそれを幅広く関連づけることも必要であるとの指摘もみられる。確かに、スポーツ固有ではない目標を重視すべきであるとの指摘には疑義も示されている。したがって、スポーツ固有の領域の中で生活を豊かにし得るように行為することを学習することを支援すれば、学校スポーツはそれ自体がすでに価値あるものであり、多くの生徒達に教育学的な貢献をなしえるものであるとの立場から話を進めるべきである。このような一般的な目標観を、スポーツの中の行為能力(Handlungsfähigkeit im Sport)という概念で表現している。」(Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen,1980a,p.8)

この指摘は、スポーツの中の教育とスポーツを通しての教育の並置を求めたものといえる。この点を前提に、同学習指導要領は、学校スポーツの担うべき教育学的課題を次の9点から説明している。

1) 予防的なトレーニングと健康な生活。学校スポーツは、定期的なトレーニングを通して

すべての生徒、特に、循環器系や姿勢に問題を抱えている生徒の健康づくりに貢献すべきである。学校スポーツは、健康な生活を支えるスポーツ関連の知識、洞察並びに習慣づくりを支えるべきである (Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen,1980a,p.9)。

2)運動を通してモノや自分自身の身体を知ること。学校スポーツは、特に、学校外であまり得ることのできない多様なモノや自分自身の身体を知る経験を提供すべきである。このような経験は、体験や知覚の幅を広げるとともに、認識能力の発達にとっても重要である。このような観点からすれば、児童期から多様で変化に富んだ環境条件下で運動し、多様な動き身につけておくことは、教育学的見地からみて必要不可欠である (Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen,1980a,pp.9-10)。

3)スポーツのパフォーマンスの発揮を通して自信を育成すること。スポーツは、パフォーマンスを発揮させ、そのレベルを向上させていくことで、すべての生徒に個人的な能力、資質の違いに即した多様な可能性を実感させる機会を提供すべきである。スポーツはまた、スポーツを行っている際に発揮されているパフォーマンスを評価する基準を理解させるとともに、それを状況に応じて変化させることができるようにすべきである。児童、生徒にとって、自分自身が運動する際に他人と比較される経験をすることは、人格形成という点で重要な意味をもつ。スポーツはしたがって、現実的な能力評価を促すとともに、適切な自信を育成するための格好の機会を提供する。しかし、このような教育的な可能性はスポーツを行えば自動的に得られるものではない。その実現に向けては、適切な課題設定と個人の能力や限界に配慮した授業の実施が必要になる (Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen,1980a,p.10)。

4)プレイできる能力を育成するとともに、ルールに対する自覚を培うこと。プレイできる能力の維持、発展、洗練化は、教育が担うべき不可欠の課題となっている。学校スポーツは、多様な要素が交錯したスポーツのルールに対応できる能力を培うべきである。学校スポーツはまた、全員がプレイできるという理念を志向するようなルールに対する自覚を培うべきである。スポーツは、ルールを備えた競争的ゲームである。スポーツは、体力や運動能力、戦術を必要とするとともに、トレーニングや学習に対する刺激を提供する。また、誰に対しても勝利の可能性を保証するルールが設定されている (Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen,1980a,pp.10-11)。

5)スポーツを行うことのできる環境条件を自ら設定できること。学校スポーツでは、スポーツのできる条件を生徒が自分自身で設定できるようにするとともに、それに対して

責任を持てるようにすべきである。生徒が、スポーツをする環境を自ら設定できるようにするとともに、それに責任を持てるようにすることは、学校内で生徒の自主性を育成するための教育という観点からみて重要な刺激を提供することになる(Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen,1980a,p.11)。

6)スポーツを変化させること。生徒達は、一定の状況下でスポーツに対して抱く期待をよりよく実現するためにスポーツ種目の形態やそれを取り巻く諸条件の変え方を学校スポーツにおいて学習すべきである。既存のスポーツ種目は、課題1)～4)で記述した視点を特定の状況下で特定の人物には保証し得ないという限界を抱えている。このような場合には生徒達は、自分たちの期待により即したスポーツを自分たち自身で生み出していかなければならない(Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen,1980a,pp.11-12)。

7)学校内の生活に対する補償と学校内でのリクリエーション。すべての生徒は、どのようなスポーツがどのような条件で行われることで積極的な補償機能を発揮しえるのか、また、仕事とリクリエーションの有意義なバランスどりを可能にするのかを自分自身で経験しなければならない。スポーツは、運動不足や知識偏重、一面的な相互作用の形態や結果を求められる事態といった、しばしばみられる、一面的な学校生活に対する対抗手段となりえる。他方で、スポーツ授業はそのような学校の中に位置付いており、学校を規定している外的諸条件の制約を受けており、その制約を免れることはできない。したがって、一定の時間枠の範囲内でスポーツが行われているだけであれば、学校内にみられる作業に対する補償や積極的なレクリエーションとしてのスポーツを十分に経験していくこと、さらにはそれらに対する積極的な措置としてスポーツを経験していくことはできない。そのためには、年間計画を有意義に構成していくことと同時に、総じて運動、プレイ、スポーツをより学校生活内で強調するような措置が求められる。そのため学校は、すべての生徒が学校内での休憩時間に積極的に活動する機会を提供したり、年間計画にスポーツイベントを盛り込むようにしなければならない。スポーツ授業はまた、このような授業外に実施される学校スポーツを設定し、それを豊かなものにしなければならない(Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen,1980a,p.12)。

8)同年齢の仲間と一緒にスポーツができるようにすべきである。児童、生徒にとってスポーツは、彼らが学校外で同年齢の仲間とコミュニケーションを営むための重要な契機を提供する。その意味では、スポーツは児童、生徒の社会性の発達に重要な意味をも



っている。そのため、学校は、一方で同年齢の仲間と一緒にスポーツをするきっかけのない生徒にはスポーツができる能力を保証しなければならない。他方で、同年齢の仲間が行っているスポーツが偏ったものであれば、その代替案を提供しなければならない。学校スポーツは、学校外で仲間と一緒にスポーツができるようにしなければならない。しかし、同時に、それを変化させたり、補足するものでなければならない(Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen,1980a,p.12-13)。

9)成人の行っているスポーツと関連をもたせること。スポーツは、成人や高齢者の生活を豊かにすることもできる。スポーツをすべての年齢層の人々に普及させることは、社会的な課題であり、学校はその課題解決に向けて貢献すべきである。したがって、高齢者や家族でも行えるスポーツが提供されなければならない。しかし、どのようなスポーツがこれらの観点からみて適切であるのかを判断することは難しい。したがって、学校スポーツは、学校卒業後も個人の特徴や好みに適した、適切な余暇を営むために必要なスポーツを見つけることができるようにすることが求められる。しかし、学校スポーツの課題は、青少年が大人が行っているスポーツをできるようにすることではない。自由に決定したり、肯定したり、拒否したりできる能力を育成することが求められる。したがって、スポーツ授業は、今日営まれている成人のスポーツの問題点を見抜き、生産的な批判ができる能力を育成することが求められる。学校スポーツは、成人に普及しているスポーツと関連づけられなければならない。それはまた、代替物となる典型的なスポーツを経験させ、その評価基準を提供し、それがなければ成人になってから適切なスポーツ種目を学習できない前提条件を保証しなければならない(Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen,1980a,p.13)。

これら 9 つの課題は、さらに 3 つに大別されている。1 つ目は 1)～ 4)であり、子どもや青少年の発達保証に向けてスポーツに期待し得る可能性を示している。2 つ目は 5)～ 6)であり、自主性の育成に対してスポーツがなしえる貢献を示している。3 つ目は 7)～ 9)であり、スポーツが生徒の生活をいかに豊かにし得るのを示している(Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen,1980a,p.8)。

これらは、スポーツをすることを通してある発達の段階で期待できる教育機能を重視すると同時に、文化としてのスポーツに期待できる教育機能発揮に向けて主体的に行動できる能力育成を目指す立場といえる。また、その中核に据えられているのは、実際にスポーツを行うことであることも確認できる。それらに加え、生涯にわたりスポーツと多様な関

わり方ができるように、既存のスポーツに対して批判的な立場を取れるようにしていくことと共にスポーツができる仲間を作る能力の育成が求められている。

他方で、これら一連の課題群は、果たして教科の授業のみで保証しきれるものであるのかという疑問も提示できる。実際、これらは、あくまでに学校スポーツが対応すべき課題であり、教科が固有に担う目標との関係がここで明示されているわけではない。ちなみに、同学習指導要領は、学校スポーツの全体像を図9のように示している。

ここでは、授業と授業外のスポーツが区別されている。また、必修の授業とは普通学校で週3時間の履修が義務づけられている授業であり、選択制授業とは中等段階Ⅰの選択領域で生徒の関心に応じて付加的に履修可能な授業を指している。さらに、特殊な児童生徒を対象とした補習は、運動能力が低く最低限の基準を満たしていない児童生徒に必修として課されることになる (Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen,1980a,p.15)。

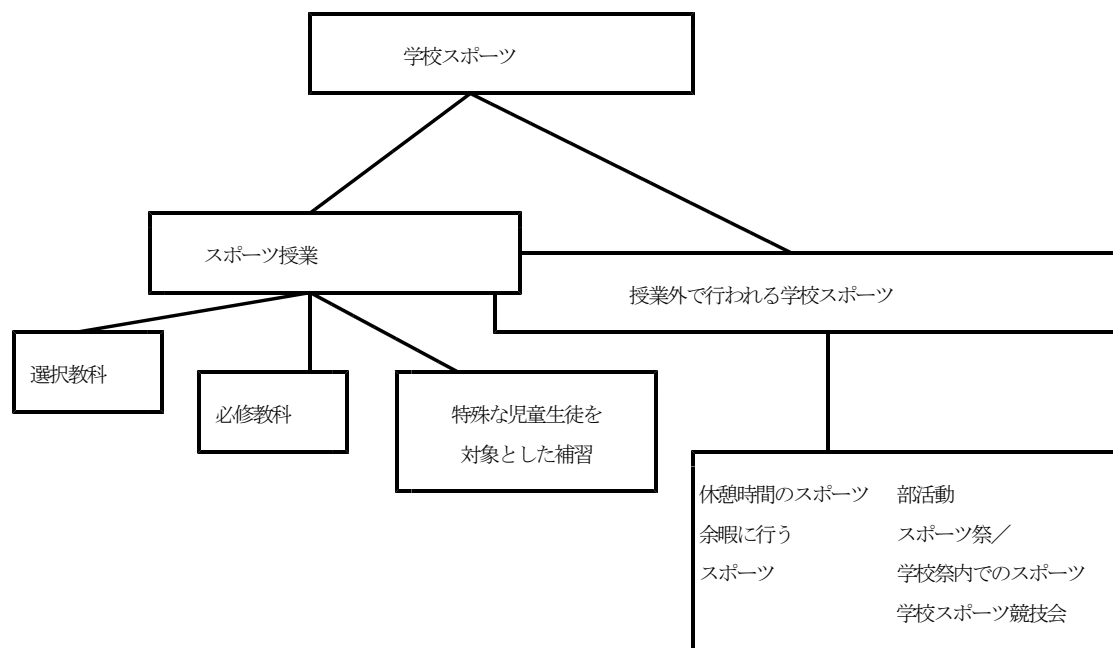


図9 NRW1980年「スポーツ科」学習指導要領にみる学校スポーツの全体像  
(Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen,1980a,p.14)

教科で扱われる内容の一覧が、表20である。同学習指導要領は、すべての生徒が必ず履修しなければならない内容を必修のスポーツ領域と呼んでいる。この領域は、多様な教育学的な可能性を秘め、多くの教師達が指導可能な領域とされる。陸上運動、器械体操、体操/ダンス、水泳、球技がここに位置づけられる。ただし球技は、ゲームの理念と特徴

的な運動課題という観点から3つの下位領域が設定される必修選択領域であり、各下位領域にはさらに選択可能な種目が示されている。打球技(Rückschlagspiele)、投球技(Wurfspeile)とシュートゲーム(Torshußspiele)である。これに対して、教育学的な可能性が高く、学校外で普及の度合いが高いため、できれば実施が望ましいという領域が設定されている。ここには、格技(Kampfsport)と水辺スポーツ(Wassersport)が位置づけられている。学校レベルでのカリキュラムの設定という観点からみた場合、全体としては、学校の裁量が大きく認められているといえる。

なお、ここで示されているスポーツ領域やスポーツ種目は、Abitur の試験科目として選択可能であるとされている。また、初等段階から中等段階へと年齢があがるにつれて、選択範囲が広がるというシステムが採用されている(Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen,1980a,pp.16-21)。その際、週3時間、年間35週間で計算すると、初等段階全体で420時間の「スポーツ科」の授業時数が確保できることが前提となっている。1単位15時間の必修単位を20単位設定すれば、300時間分の内容が確定することになる。したがって、残り120時間が各15時間の8つの単位によって選択に供されることになる。中等段階Iで選択に提供される22単位も、同様の計算によって算出されている。

表20 1980年 NRW 学習指導要領の内容領域構成(Der Kulturminister,1980a,p.23)

| 階<br>スポーツ領域/<br>スポーツ種目 | Primarstufe             |      |     |     | Sekundarstufe I |         |        |            |       |        | Sekundarstufe II |      |    |
|------------------------|-------------------------|------|-----|-----|-----------------|---------|--------|------------|-------|--------|------------------|------|----|
|                        | 1                       | 2    | 3   | 4   | 5               | 6       | 7      | 8          | 9     | 10     | 11               | 12   | 13 |
| 1 陸上競技                 | I                       | II   | III | IV  | V               | V       | VI     | VI         | VII   | VII    |                  | VIII |    |
| オリエンテーリング              |                         |      |     |     | I - III         |         |        |            |       |        |                  | IV   |    |
| 2 器械運動                 | I                       | II   | III | IV  | V               | VI      | VIIa   | VIIb       | VIIIa | VIIIb  |                  | IX   |    |
| 3 体操/ダンス               | I                       | II   | III | III | IV              | IV      | IV     | V          | V     | V      |                  | VI   |    |
| 4 水泳                   | I - IV                  |      |     |     | V / VI          |         |        | VII        |       |        | VIII / IX        |      |    |
| 球技                     | 5a バドミントン/テニス 卓球/バレーボール | I II |     | III | IV - VI         |         |        | VII / VIII |       |        |                  |      |    |
|                        | b バスケットボール/ハンドボール       | I II |     | III | IV - VI         |         |        | VII / VIII |       |        |                  |      |    |
|                        | c サッカー/ホッケー             | I II |     | III | IV - VI         |         |        | VII / VIII |       |        |                  |      |    |
| 格技                     | 6 フェンシング                |      |     | I   |                 | II - VI |        |            | VII   |        |                  |      |    |
|                        | 柔道                      |      |     | I   |                 | II - VI |        |            | VII   |        |                  |      |    |
| 水辺スポーツ                 | 7 カヌー                   |      |     |     |                 |         | I - IV |            |       | V / VI |                  |      |    |
|                        | ボート                     |      |     |     |                 | I / II  |        | III / IV   |       | V / VI |                  |      |    |
|                        |                         | 13   |     |     | 9               |         |        |            |       |        |                  |      |    |
|                        |                         | 4    |     |     | 2               |         |        |            |       |        |                  |      |    |
|                        |                         | 3    |     |     | 9               |         |        | 13章参照      |       |        |                  |      |    |
| 選択可能                   |                         | 8*   |     |     | 22*             |         |        |            |       |        |                  |      |    |
|                        |                         | 28   |     |     | 42              |         |        |            |       |        |                  |      |    |

|  |                      |  |               |
|--|----------------------|--|---------------|
|  | 学年指定の必修単位            |  | 学年変更可能な必修単位   |
|  | 主としてプレイ的な形態での必修の予備単位 |  | 学年変更可能な選択必修単位 |
|  | 学年指定の半必修単位           |  | 学年変更が可能な選     |

もっとも、このような内容一覧を確認しただけでは、目標として掲げられていたスポー

ツの中の行為能力と具体的な教科内容の関係を理解することはできない。その意味では、NRW の「スポーツ科」学習指導要領の特徴が技術 (Technik)、戦術 (Taktik) 並びに知識 (sachbezogenes Wissen) を明確に記載している点にあるとの指摘 (Scholzmethner,1979) に注目する必要がある。実際、同学習指導要領は、スポーツの中の行為能力と個々の教科内容の関係を次のように説明している。

「スポーツの中の行為能力は、単に多様な形態のスポーツを行うために必要なスポーツの技能、戦術的能力並びに体力のみに依拠しているわけではない。生徒達はむしろ、スポーツを行う個々の状況を規定している外的な諸条件を協同して構築するとともに、スポーツを『組織し』、異なる可能性や危険に関する知識を身に付け、責任ある決定を下すことができなければならない。そのためには、生徒達は、スポーツ授業中の学習やトレーニングの過程に、より一層責任を持てるように指導されなければならない。そして、このような関連の中では実践を振り返っていくことが極めて重要になる。したがって、スポーツ授業の内容は、「技能 (Fertigkeiten)」、「戦術 (Taktik)」、「体力 (Kondition)」並びに「組織力 (Organisieren)」というカテゴリーに即して示されることになる。さらに、各カテゴリーには「知識 (Kenntnisse)」が位置づけられることになる。」 (Der Kulturminister,1980a,p.24)

また、ここであげられている各カテゴリーは、次のように説明されている。

- 1) 技能。それは、広範な運動行為を包括し得る。しかし、同時にそれは、そのような行為の構成要素、あるいは前形態である。特に、あるスポーツ領域やスポーツ種目の最初の単元では、方法論や練習形態の例もそこには含まれる (Der Kulturminister,1980a,p.24)。
- 2) 戦術。それは、スポーツの場面、特にルールに規定されて行われる競技の中で人的に対峙する場面において個人の取組に成果をもたらしてくれるものである。ここでもまた、競技として実施されている形態内で求められている戦術的能力のみに限定するのではなく、簡易化された前形態のそれも戦術として位置づける。また、球技以外でも戦術には所与の地位を認められるべきである (Der Kulturminister,1980a,p.24)。
- 3) 体力。体力概念は多様に理解されている。体力は、その向上が学習ではなく、生物学的な適応過程と捉えられる際に技能との違いが最も鮮明になる。スポーツにとっては、筋力、持久力並びに関節可動性／柔軟性の変化として確認できる適応過程が重要である。この適応過程は、技能や戦術の学習へと方向付けられている場合には、授業を通してでも促進可能である。しかし、特定の体力を向上させたり、体力に関する知識を伝えたいと考えるのであれば、適切な配慮が求められる。しかし、その配慮は、初等段階と中等

段階 I のすべてのスポーツ領域、スポーツ種目に適用されるものではない。全員必修である基本的な体力づくりは、陸上運動、器械体操並びに体操／ダンスで実施されると有意義であるが、球技ではその位置づけが後退する (Der Kulturminister,1980a,pp.24-25)。

4)組織力。この概念のもとでは、スポーツを行う状況やそれを取り巻く諸条件を協同して産み出していくことを指す。その際には、次の点が重要になる。

- ・練習や試合を行うために必要な外的諸条件を産み出すこと (スポーツウェアとスポーツを行うために必要な用具を身に付け、器具を設定し、ゲームをするフィールドを作成し、ルールを取り決め、チームを作り、課題を分割する等)。
- ・練習や試合経過の安全を確保し、補助し、さらにそれを促すこと。例えば、安全確保に関して言えば、審判の役割を引き受けたり、仲間を補助したり、指導することである。
- ・練習や試合が終わるとその場を最初の状態に戻すこと (器具の後かたづけ、点検、衛生上の対応等)。
- ・授業を状況に応じて、計画的に協同して運営すること。

ここでは、生徒がスポーツの中並びにスポーツに対して一層自主的に取り組むようにすることが重要である (Der Kulturminister,1980a,p.25)。

また、これら 4 カテゴリーの元に位置づけられる知識は、次のように説明されている。「授業では生徒が単に技能を獲得したり、戦術的なパターンを習得したり、組織力を身に付けたり、それらを向上させるだけでは十分ではなく、特定の事実を再度提示でき、その根拠や関連を記述することを学習することが求められる。そのために、このように知識が位置づけられる。しかし、授業で伝えられる知識は必ずしもこれら 4 つのカテゴリーに対応しているわけではない。むしろ、多くの概念がそれに関連づけられている。」 (Der Kulturminister,1980a,p.25)

なお、これらの関係は、図 10 のように示されている。

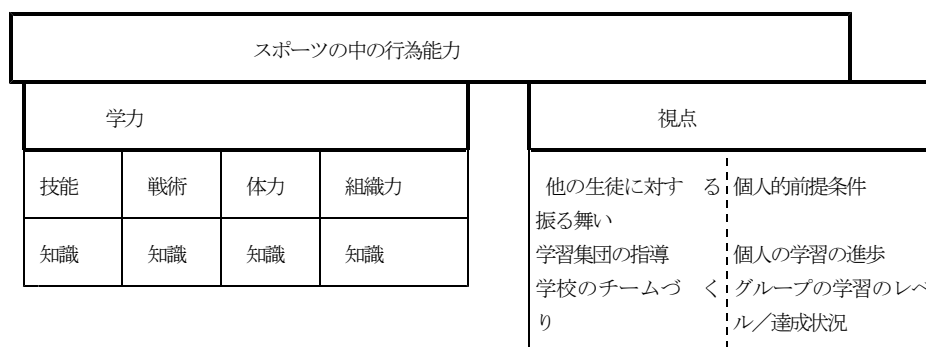


図 1 0 1980 年 NRW 指導要領にみる教科内容の体系 (Der Kultusminister,1980,p.44)

この分類は、運動学習領域に技能、戦術、体力の 3 つが位置付き、社会学習領域に組織力の 1 つを位置づけるものであり、情意目標に対応する教科内容を示していない。さらに、知識の理解という意味での認識学習を独立させるのではなく、個々の学習領域のもとに個別の知識を位置づける点で特徴的である。

なお、これら 4 つのカテゴリーは、評価の対象でもある。そのため、評価に際しては、技能の達成度を量的に評価するだけでなく、対象や指導の実態に応じた評価法を用いること並びに知識の習得状況が評価の対象となることが明言されている。また、組織力や戦術を知識として評価することも明記されている (Der Kultusminister,1980,p.39)。

さらにこれらを踏まえ、授業の運営に関しては、次の留意点も明示されている。

- 1) 授業を受ける生徒の人数があまりに少人数にならないようにする。
- 2) 1 時間単位の授業を週内に定期的に配置する。
- 3) 必修授業でも 8 年生以降は、選択制を実施する。しかし、その際には、体育の教員会議で組織形態や選択の対象を決定する。また、学習の継続性が保証されるように、拘束性をもたせる。
- 4) 障がいを抱えている児童、生徒を統合するために適切な措置を講じる。
- 5) 教育学的見地やスポーツ種目固有の特殊事情がない限り、授業は男女共習で実施する (Der Kultusminister,1980,p.47)。
- 6) 週 3 時間の授業時数を前提とすると、1 単元 15 時間で最高 5 つの単元が設定可能である。週 2 時間しか確保できない場合には、1 単元 12 時間で 6 つの単元が設定可能である。縮小する際には、選択領域を優先させるべきである。基礎的な領域 (Fundamentum) の縮小は認められない (Der Kultusminister,1980,p.48)。

さらに、中等段階 II では、これらに加え、内容、テーマ、対象の関係に言及されている。中等段階 II に相当するギムナジウム上級段階の指導内容は、中等段階 I までのそれとは異なる形式で示されている。表 21 に示すように、この段階の内容は、種目ベースに代えてテーマベースで示されている。

表 2 1 1980 年 NRW ギムナジウム上級段階の学習領域構成 (Der Kultusminister,1980,p.89)

| 学習領域名                          | 設定の意図  |
|--------------------------------|--|
| スポーツ種目の学習と練習<br>(学習領域Ⅰ)        | 健康、情意、並びにコミュニケーションといった目標群と並び、学習領域Ⅰでは運動能力の最適化と運動経験を広げることに主たるねらいがおかれる。 |
| スポーツ運動とパフォーマンスの分析と計画 (学習領域Ⅱ)   | 学習領域Ⅱでは、スポーツのパフォーマンス向上に必要な省察と幅広く、合理的な知識の獲得に主たるねらいがおかれる。              |
| 社会的現実の一部としてのスポーツの分析と省察 (学習領域Ⅲ) | 複雑な社会的、歴史的現象としてのスポーツに対して根拠のある態度や判断能力を育成することに主たるねらいがおかれる。             |

中等段階Ⅰまでは、素材を提示し、技能や戦術、体力、組織力並びに知識といった、その素材内で獲得すべき能力や学習の対象を提示する形で内容が提示されていた。しかし、SekundarstufeⅡでは、学習領域、テーマ、素材の関係の中で内容が提示されている。それは、中等段階Ⅱのすべての教科で用いられている手法に従ったものであるという (Der Kultusminister,1980,pp.89-90)。そのため、中等段階Ⅱに関しては、学習内容、学習領域、テーマ並びに素材の関係が図11のように示され、その関係が次のように説明されている。

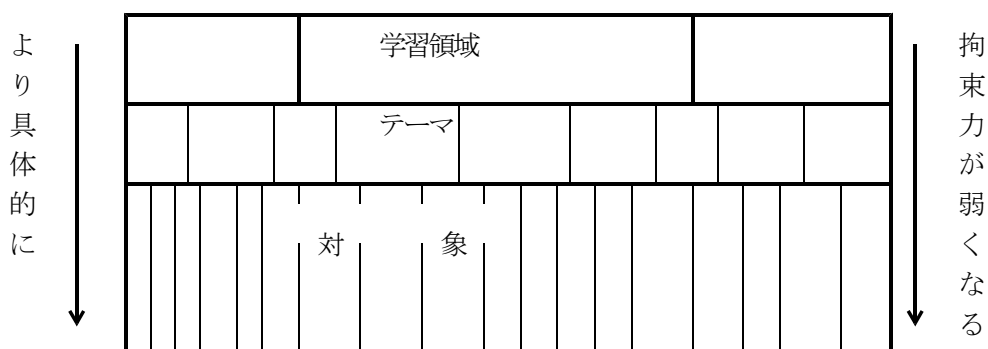


図11 1981年 NRW ギムナジウム上級段階における学習内容、学習領域、テーマ、対象の関係 (Der Kultusminister,1981a,p.34)

「学習領域を發展させ、授業中の扱い方に関する視点を提供する授業のテーマは、個々の学習領域に即して以下に示される。明確な記述が見られない場合であっても、テーマは、できる限り運動、認識並びに社会—情意という3つの領域すべてにわたる学習目標を様々な形で強調しながら提示されている。スポーツという行為領域は非常に複雑であり、様々な視点のもとでそれを知ることができる。したがって、設定可能なテーマは無限にある。したがって、後述するテーマ一覧は、単なる例にすぎないし、必修として設定されたテーマを除けば、推奨として受け取られるべきである。これらは、長年かけて学校で試行され、

現実主義に即して実施されたカリキュラム開発並びに批判的に進められた学習指導要領の改訂作業の成果である。それらは、いずれも 1977 年秋に NRW のギムナジウム専門者会議の際にギムナジウムの授業教科の指導要領改訂に向けて実施されたアンケートの結果に組み入れられたものである。」(Der Kultusminister,1981a,p.35)

ここでは、「長年かけて学校で試行され、現実主義に即して実施されたカリキュラム開発並びに批判的に進められた学習指導要領の改訂作業の成果」と明言されていることを確認する必要がある。「スポーツ科」の学習指導要領の作成に際して、学校内で実施されている試行という、制度的な場での試みと教育学的な論議という、理論的な場における試みを反映したものであることが明言されているためである。

なお、学習領域Ⅰ～Ⅲの3つのテーマは、互いに切り離されて扱われるわけではない。例えば、学習領域Ⅰのテーマを授業で扱う際にはバイオメカニクスやスポーツ生物学といった学習領域Ⅱのそれが関連してくることやドーピングが生物学や健康といった視点のみではなく、教育学的視点や倫理的な視点を関連させて扱われることにも言及されている(Der Kultusminister,1981a,p.35)。

同様に、学習領域Ⅰでは個別スポーツ種目名が列挙されているが、学習領域Ⅱではまさに個々のテーマに即した対象を介して授業を展開すべきことが指摘されている。表 22 がそれである(Der Kultusminister,1981a,p.40)。

表 2 2 1981 年 NRW ギムナジウム上級段階学習指導要領にみるテーマ並びに対象一覧  
(Der Kultusminister,1981a,pp.91-106)

| 学習領域                | テーマ   | 対象例  | 備考  |
|---------------------|---|--|---|
| スポーツ種目の学習と練習(学習領域Ⅰ) | <ul style="list-style-type: none"> <li>・個々のスポーツ種目の学習と練習並びに学習や練習を行う状況を設定すること。</li> <li>・運動能力を高めるとともにスポーツをする中で学習したり練習するために必要な一般的なルールを理解すること。</li> <li>・パフォーマンスを規定している生理学的、心理学的要因について知ったり、自覚したりするとともに、一般的な基礎的体力やスポーツ種目と関連した基礎的体力を高めること。</li> </ul> | 1 陸上競技<br>2 器械体操<br>3 体操/ダンス<br>4 水泳<br>5a バドミントン<br>テニス<br>卓球<br>バレーボール<br>5b バスケットボール<br>ハンドボール<br>5c サッカー<br>ホッケー | <ul style="list-style-type: none"> <li>・これらの一般的な授業課題の定義は、スポーツ種目と関連づけて授業で扱うことも、スポーツ種目の枠を超えて授業で扱うこともできる。例えば、スポーツ種目と関連づけたテーマとしては、陸上の投擲種目に必要な基礎的体力の向上やハンドボールの攻撃システムといった例が示されている。</li> </ul> |



|                             |   |  |  |
|-----------------------------|---|--|--|
|                             |   | 6 フェンシング<br>柔道<br>7 カヌー<br>リュージュ   | スポーツ種目の枠を超えて扱う際には、サーキットトレーニングやスポーツのルールといったテーマが示されている。  |
| スポーツ運動とパフォーマンスの分析と計画(学習領域Ⅱ) | <ul style="list-style-type: none"> <li>・スポーツ運動の経過と構造の分析</li> <li>・スポーツの場での運動学習を規定している一般原則を把握するとともに、その多様な可能性を応用すること。</li> <li>・スポーツのパフォーマンスを向上させるために、トレーニング科学の基礎を理解し、応用すること。</li> <li>・生理学的な前提条件を理解するとともにスポーツを通して健康を促進する可能性と限界について理解する。</li> <li>・バイオメカニクスと運動学関連の問題群(a)は、次の通り。 <ul style="list-style-type: none"> <li>ースポーツ運動の分析(1)</li> <li>ースポーツ運動の学習の規定要因(2)</li> </ul> </li> <li>・トレーニング理論とスポーツ生物学関連の問題群(Ⅱ b)は、次の通り。 <ul style="list-style-type: none"> <li>ートレーニング中の負荷に伴う循環器系の反応(1)</li> <li>ー局所的筋持久力を規定している基本的要因並びにトレーニングによる疲労回復力の改善(2)</li> <li>ー筋力トレーニングにおける負荷とパフォーマンス向上の関係(3)</li> <li>ースピード並びにスピードの持続能力向上に向けたトレーニングプログラムの作成とトレーニング過程の段階化(4)</li> <li>ースポーツのパフォーマンス並びに器官のトレーニング可能性を踏まえた酸素接種と栄養摂取(5)</li> <li>ースポーツと健康(6)</li> </ul> </li> </ul> | Ⅱ (a)<br>テーマ(1)：スポーツ運動の分析の対象<br>ー空間的、時間的構造分析<br>観察、記述、分析<br>キネマトグラムの評価<br>運動構造の類似しているグループへの組み込み<br>ー自分自身の運動の動的分析<br>記憶<br>運動行為への細分化<br>運動行為の組み合わせ<br><br>テーマ(2)：スポーツ運動の学習の規定要因<br>ースポーツにおける学習過程の構成<br>段階化<br>学習支援と学習指導の形態<br>身体を動かしての練習、観察し<br>ての練習並びにメンタルトレーニング<br>ー学習成果向上のための視点<br>ー一般的能力と具体的能力<br>成熟ー学習ー習熟<br>学習動機が運動のできばえに与える影響<br><br>Ⅱ (b)<br>テーマ(1) トレーニング中の負荷に伴う循環器系の反応<br>ー循環器システムと身体的能力<br>持久力とエネルギー供給<br>筋作業の前提条件としての酸素並びに栄養供給<br>搬送システムとしての心臓と血管<br>・心臓循環器の活動を司る生物学的基盤<br>心室と血液の通路 | ・学習領域Ⅱの授業の課題は、スポーツ運動とパフォーマンスの分析と説明並びにそれを通して合理的な知識を獲得することにある。そのため、その内容は、バイオメカニクスと運動学関連の問題群(a)とトレーニング理論とスポーツ生物学関連の問題群(b)の2つに大別できる。 <ul style="list-style-type: none"> <li>・基礎コースでは、時間的制約もある。そのため、実際にはスポーツ種目固有の理論として実技の場で教えられることになる。</li> <li>・選択教科では、この領域で扱う問題群の難度は一般的なスポーツ理論で高く設定され、より組織的に教室の授業で扱われる。</li> <li>・選択教科ではバイオメカニクスと運動学関連の問題群は必修である。トレーニング理論とスポーツ生物学関連の問題群は選択必修である。</li> <li>・運動学関連の問題設定は、常に運動実践と結びつけられている。認識志向で体系的にこのテーマに取り組むことで、一方で実際に運動している経験との結びつきを生み出すことができるとともに、他方で練習場面でスポーツ運動を分析した</li> </ul> |

|                               |   |  |   |
|-------------------------------|---|--|---|
|                               |   |  | り、計画したりするための道具として役立てることができることになる。そして、このような観点からすれば、水泳や球技、武道に比べ、陸上運動や器械体操がこの目的に適した対象といえる。   |
| 社会的現実の一部としてのスポーツの分析と省察(学習領域Ⅲ) | <ul style="list-style-type: none"> <li>・スポーツの社会的発展を根底から規定している事実と諸連関を理解する。</li> <li>・現代社会においてスポーツにかけられている期待やその実態、さらには解釈に対して批判的に対峙する。</li> <li>・複雑な社会的、歴史的現象としてのスポーツに対して根拠ある態度を取ったり、判断できる能力を培う。</li> </ul> <p>ースポーツと社会にみられる達成原理 (1)</p> <p>ースポーツにみられる攻撃性とフェアさ(2)</p> <p>ードイツにおけるクラブスポーツと競技連盟によるスポーツ促進運動(3)</p> <p>ートップレベルの競技者がおかれている個人的、社会的状況(4)</p> <p>ー大衆スポーツ サッカー(5)</p> <p>ー芸術作品並びに芸術的解釈の対象としてのスポーツ運動 (6)</p> <p>ー競技と祝祭的儀式の間で揺れるスポーツイベント(7)</p> <p>ーマスメディアにみるスポーツ(8)</p> <p>ー健康志向と社交性志向の間で揺れる余暇スポーツ(9)</p> <p>ースポーツと政治(10)</p> <p>ー学校スポーツー大衆スポーツー競技スポーツ(11)</p> <p>ーオリンピック大会の伝統ー現状、展望(12)</p> <p>ースポーツと観衆(13)</p> |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・この領域のテーマは主として選択授業の内容となる。選択授業ではこの領域から 2 つ以上のテーマを扱わなければならない。これらのテーマは、必修授業では、例えば、スポーツのメガイイベントとスポーツ的出来事のように、特殊な機会をみて、時間を限定して扱うことになる。</li> <li>・この領域のテーマは、一緒にスポーツ種目を行うという授業の範囲を超えている。したがって、攻撃的な行動のようなスポーツ実践場面で問題になるような問題であっても、実技の授業と関連させて扱うことは難しい。そのため、生徒が学校外のスポーツで得ている経験を組み込むことが重要になる。</li> </ul> |

授業時間数については、表 23 のように規定されている。週 3 時間が基本ではあるが、付加的にスポーツの授業を実施する可能性が示されている。重点教科は、文部大臣の認可

のもとで開設が認められている。また、全日制の総合学校では、必修クラブが開設される。なお、全日制の総合学校では、5年生以上でそれが開設可能になっている。「スポーツ科」の教師は、興味、関心に応じて子どもたちが早期からスポーツ活動に取り組めるように、できる限り多様なプログラムを提供すべきとされている。また、生徒にはそれは必修とされている (Der Kultusminister,1980,p.73)。

表 2 3 1980 年 NRW 中等段階 I 「スポーツ科」学習指導要領にみる付加的授業時数 (Der Kultusminister,1980,p.73)

| 中等段階 I の学校形態 | 年間必修授業時数 | 付加的な必修授業実施可能性         | 学年段階        | 付加的に実施可能な週時数 |   |
|--------------|----------|-----------------------|-------------|--------------|---|
| 基幹学校         | 3        | 選択必修                  | 7-8         | 2            |   |
| 実科学校         | 3        | 選択必修                  | クラブ         | 9-10         | 2 |
|              |          |                       | 好みに対応した重点領域 | 9-10         | 4 |
| ギムナジウム       | 3        | 選択領域                  | 9-10        | 2            |   |
| 総合学校         | 3        | クラブ<br>選択領域II<br>重点教科 | 5年生以降       | 1-4          |   |
|              |          |                       | 9-10        | 3            |   |
|              |          |                       | 9-10        | 3            |   |

同学習指導要領は、各学校段階別の課題についても示している。表 24 の通りである。

表 2 4 1980 年 NRW 学習指導要領の各学校段階で設定されている課題 (Der Kultusminister,1980,pp.67,pp.71-72,pp.85-86)

| 初等段階   | 中等段階 I  | 中等段階 II  |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>・スポーツを行う際の楽しさと自主性を喚起するとともに、その楽しさや自主性を高めさせる。</li> <li>・スポーツウェアを着用するといった衛生的な行動様式など、健康な生活習慣づくりの基礎としてスポーツを活用する。</li> <li>・個々のスポーツ領域やスポーツ種目の基礎となる多様な運動経験を保証する。基礎的な内容を踏まえ、適切な時期にスポーツの学習に取り組ませる。</li> <li>・多様なゲーム経験を積み、ゲームの中で行為できる能力を保証して</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・この時期は、好みや嗜好に応じた個別化が一層求められる。同時に、弱点を補っていくことも重要になる。</li> <li>・5-6年生は、初等段階と中等段階を結びつける機能を担う。そのため、5年生前半では、新しい学習集団で様々な学習経験をバランスよく積み重ねるべきである。個人的な問題は、補足的な措置を通して補償されるべきである。</li> <li>・5-6年生が運動好きであり、巧みに動けることは、幅広いスポーツ領域やスポーツ種目を知っていくた</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ギムナジウム上級段階で実現すべき一般的な目標並びに教科スポーツの担う課題と目標は、スポーツが提供する多様な教育学的可能性を利用しきることによって達成されるべきである。</li> <li>・ギムナジウム上級段階のスポーツ授業で担うべき課題は、基本的にはスポーツ授業一般に設定されている課題と一致している。それは、次のように要約できる。</li> <li>ースポーツ授業は、生徒の健康を促進すべきである。スポーツ授業は、個人や社会が責任をもって健康な</li> </ul> |

|  |  |  |
|--|--|--|
| <p>いく。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・特に仲間をパートナーとして認めていく態度の育成といった、社会的行動を培う学習過程を支援していく。</li> </ul> | <p>めに好ましい条件となっている。それが、個性化を促す前提条件となっている。また、それにより才能を認識することが可能になる。この点を、特に授業外のスポーツを通して一層生徒に促すことが、中等段階Ⅰの課題である。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・7年生以降は、個々のスポーツ領域やスポーツ種目に重点的に取り組み、自分の好みを知ることができるようにすべきである。思春期のこの時期は、関心や体格を踏まえるとすべての生徒に当てはまるスポーツは見あたらなくなる。逆に、目標を明確に設定したトレーニングを通して体力の向上がみられるようになる点で、重点化した取組が可能になるとともに、それが有意味にもなる。</li> <li>・大部分の生徒は、中等段階Ⅰ終了後は普通教育を終了し、継続的にスポーツを行うように促されることがなくなる。それだけに、中等段階Ⅰでは重点化を進め、自分自身の好みを確認できるようにするとの立場に立つべきである。</li> <li>・自発的にスポーツを行う能力を一層高めるべきである。そして、このような観点からみれば、授業外の学校スポーツに対する配慮がより重要になる。</li> <li>・どの時期に、どの程度選択制を導入するのかは、個々の学校の状況に依存している。</li> </ul> | <p>生活を営むことを支援し得るスポーツ関連の知識や洞察、習慣を培うべきである。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>－スポーツ授業は、生徒達にできる限り多様なモノや身体を知る経験を提供すべきである。また、それらの経験に対する省察を通して、自分自身の身体性と関連させながら自ら責任をもって自我を形成できる能力を培うべきである。</li> <li>－スポーツ授業は、何かを達成していく多様な可能性を個々人に応じて提供するとともに、自分の達成能力の実態とそれを向上させる方法について意識させるべきである。さらに、スポーツ場面で成果を評価する基準を知らせるとともに、それを理解し、状況に応じて改変できるようにすべきである。</li> <li>－スポーツ授業は、ルールに規定されて実施される複雑なゲームに参加できる能力を身に付けさせるべきである。同時に、誰もが参加できるルールを志向するルール意識を向上させるべきである。</li> <li>－スポーツ授業は、スポーツを行うための外的諸条件やスポーツの練習や競技を行う状況を自ら責任をもって作り出せるようにしていくべきである。</li> <li>－スポーツ授業は、スポーツをよりよく改善することを意図して、生徒達が提供されたスポーツ種目の形態やそれを実施する外的条件を変えることができるようにすべきである。</li> <li>－スポーツ授業は、生徒が学校外で積極的にスポーツに参加したり、それを協同して実施していけるように、多様なスポーツ現実に取り組めるようにすべきである。</li> <li>・ギムナジウム上級段階の生徒は、スポーツ関連の行為能力の中でも特に、次の能力を学校段階に即して獲得すべきである。</li> <li>－比較的多くのスポーツ種目の技能</li> <li>－スポーツの中で行動するために必要な社会的行動様式と心理的構え</li> <li>－体力の向上</li> <li>－スポーツ関連の知識</li> </ul> |
|--|--|--|

この種の指摘は、「スポーツ科」の目標と学校教育の目標との関連を意識した結果である。ここでは、学校段階別に重点化した「スポーツ科」の目標が示されている。すなわち、初等教育段階ではスポーツを好きにさせるといった情意目標とスポーツを行うために必要な健康な生活習慣づくりが重視されている。これに対して中等段階Ⅰでは、幅広い基礎的な運動能力を基盤として自分の得意なスポーツ種目を見つけることが重視されている。また、重点教科に見られるように、この段階でもすでに、理論の理解度が評価の対象とされている。そして、ギムナジウム上級段階では、科学的な知識の獲得や省察が重視されている。

しかし、科学入門教育という性格は、「スポーツ科」と他教科では異なることも指摘されている。次の指摘である。

「ゲームや試合の状況で得られる体験的性格は、消し去られるべきではない。したがって、教科教授学的な制約があるとはいえ、「スポーツ科」の中では科学入門教育という目標は、ギムナジウム上級段階の他教科のそれとは異なる地位を与えられる。」(Der Kultusminister, 1980,p.86)

また、ギムナジウム上級段階のスポーツ授業の展開に関しては、科学入門教育という性格並びにこの学校段階の性格と関連して、運営上、次の配慮事項も示されている。

- ・ギムナジウム上級段階のスポーツ授業の中心的な特徴は、意識的な学習にある。スポーツを行っている際に豊富な知識をもとに生徒が意識的に省察できるようにすべきであるという目標は、同時に、科学入門教育を意識した授業展開を求める。単に運動するだけではなく、認識の獲得や認識の対象と方法に対する省察、自主的な問題解決能力を重視するスポーツ授業では、科学的な認識方法が獲得されていく。「スポーツ科」では、多くの場合、生徒がスポーツを行う際に科学的な知見が重要な意味を持つ点に特徴がある。例えば、トレーニング科学の知見である。
- ・スポーツに集中的に取り組むことやそれに対する省察を加えることは、スポーツを計画的に行い、そのパフォーマンスを向上させることのみを意図したものではない。それはまた、多様なスポーツの現実を産み出し、スポーツという生活領域内で責任をもって行動し、それを協同的に形成していけるようにするために、スポーツに影響を及ぼし、変化させている要因について知るようにすべきである。
- ・自分の選択したスポーツ種目の実技能力の向上を意図した学習の個別化を進める。

- ・1つのスポーツ種目により深く、幅広く関わることで、他のスポーツ種目を自主的に学習する際に転移可能な練習方法や、トレーニング方法、スポーツを学習する際に知っておくべき一般原則が自覚されるようになる。
- ・補充スポーツ種目に取り組むことで、重点スポーツ種目で獲得した知識や能力を他種目にも応用する機会を得ることができる。また、重点スポーツ種目のみに取り組むことで派生する運動の偏りを回避できる。補充的スポーツ種目は、重点的種目と対比的にモノ、身体並びにコミュニケーションを経験させることになる（Der Kultusminister,1980,pp.86-88）。

ここには、科学的な知見を、個人のスポーツ経験やスポーツという社会現象に関する知見を関連させながら、生涯にわたり継続的にスポーツに関わることのできる能力育成を意図する姿勢を確認できる。また、競技にみられる結果志向ではなく、モノや身体、コミュニケーションのように、学習者に保証する経験重視の方針が明示されている。

同学習指導要領には、期待される学習成果の評価方法も記されている。その概要が、表 25 である。中等段階Ⅱになると、Abitur との関係もあり、評価の対象や方法も明確に示されるようになっていく。

表 25 1980 年 NRW 学習指導要領の各学校段階で設定されている評価方法  
(Der Kultusminister,1980,p.70,pp.83-84,pp.105-106)

| 初等段階  | 中等段階Ⅰ  | 中等段階Ⅱ  |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>・1-2 年生では、単元末の筆記試験は好ましくない。むしろ、授業経過に即した評価が優先されるべきである。初等段階の目標に照らして、個人としての発達や社会性の発达到に配慮されなければならない。</li> <li>・3-4 年生では、基本的には本学習指導要領の記述に従うことになる。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ギムナジウムに関しては記述がない。しかし、総合学校で生徒が自らの関心に応じて選択する重点教科としてのスポーツに関しては、次の指摘がある。</li> <li>－重点「スポーツ科」の評価のための基礎資料としては、重点スポーツ種目の実技能力と理論の成績、補充スポーツ種目並びにスポーツ理論の成績が考慮されなければならない。</li> <li>－重点スポーツ種目並びに補充スポーツ種目の成績は、多様な学習成果の確認とともにスポーツ領域とスポーツ種目の単元で予め設定されていた規準に即した試験を踏まえてつけられることになる。</li> <li>－スポーツ理論の成績は、筆記形式</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・「スポーツ科」の成績評価に際しては、技能、戦術、体力、組織力並びに一般的なスポーツ理論とスポーツ種目固有の理論を含めた知識のすべてが検討の対象とされることになる。</li> <li>・実技に関しては、測定可能なパフォーマンスを評価するテスト、実際の試験中に見せる演技並びにゲームが評価の対象となる。</li> <li>・スポーツ理論では、筆記試験と授業中の論議への参加度、実技に対する説明、レポートで評価されることになる。</li> <li>・筆記試験は、得点化できる試験であることが重要である。筆記試験の得点は、選択教科 (Leistungskurs) のみで実施される。筆記試験</li> </ul> |

|  |   |  |
|--|---|--|
|  | <p>の試験を実施してつけられなければならない。半年に1回実施される筆記試験には、実態を再現したり、知識を応用したり、因果関係を説明したりする課題が組み込まれていなければならない。</p> <p>重点スポーツ種目、補充スポーツ種目並びにスポーツ理論の成績は、同等の重み付けで最終成績に反映されなければならない。重点教科スポーツで設定されている特殊な目標である組織力については、適切に配慮されなければならない。</p> <p>なお、選択必修領域Ⅱの成績管理に関しても、これらと同趣旨の記述がなされている。</p> | <p>の対象は、スポーツ理論である。最終成績を出す際には筆記試験の得点は、「その他の協同作業」に対して1/3で重みづけられる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・その他の協同作業の成績とは、筆記試験以外の成績を指す。スポーツの実技とスポーツ理論の成績がそこに含まれる。</li> <li>・6時間の選択教科を選択した生徒にとっては、スポーツは第二の Abiutr 科目となる。他教科の筆記試験に代わりスポーツでは、4時間のスポーツ理論内での筆記試験の得点と13年生前期に実施される重点スポーツ種目と補充スポーツ種目の実技能力が評価される。なお、試験の対象とできる球技は、1つのみである。</li> <li>・選択教科としてのスポーツは、中央 Abiutr 委員会が認めれば口述試験を実施できる。</li> <li>・3時間の基礎コースを履修している生徒は、場合によってはスポーツを第4の Abitur 科目として選択できる。口述試験に代わり、教科スポーツでは専門試験を実施できる。それは、重点スポーツ種目の実技試験並びにスポーツ理論の授業内容に関する、通常20分間の口述試験で構成される。</li> </ul> |
|--|---|--|

では、このような一般論は、個々の領域でどのように具体化されているのであろうか。以下では、体操／ダンス (Gymnastik/Tanz) 領域並びに球技 (Spiele) 領域、スポーツに関する知識を例にそれを確認したい。

我が国の1999年改訂学習指導要領において「体操」の名称が「体づくり運動」に変更され、「体ほぐしの運動」が導入されて以降、「体操」のイメージが大きく変容したこと、また2008年に改訂された新学習指導要領において小学校低学年から「体づくり運動」が導入され、その中に低学年では「多様な動きをつくる運動遊び」、中学年では「多様な動きをつくる運動」が設定されたとはいえ、その指導内容や授業づくりの手続きが一般にはわかりにくいこと、また、学校体育カリキュラムの中で球技がしめる比重が高いなかで型ベースでの内容記述がなされたとはいえ、体づくり運動と同様、指導内容や授業づくりの手続きが理解されにくいことが、その理由である。

また、ドイツにおいても、1999年「スポーツ科」学習指導要領において、新たに「身体を知覚し、運動能力を培う」という内容領域が、新たに設定されたこともその理由である。ここまでの記述においても、1980年「スポーツ科」学習指導要領においても、身体やモノの経験が重視されていることは推察される。しかし、内容領域設定のレベルで身体が明確に位置づけられたのは、1999年のそれであった（MSWWF,1999,X X X VII）。その意味では、身体に関わる独立した内容領域が設定される前の学習指導要領において、身体の位置づけを最も確認しやすい領域が、体操／ダンス領域であることが、体操／ダンスに目を向ける理由である。同様に、2008年の我が国の中学校の学習指導要領において「体育に関する知識」が「体育理論」に改訂され、高校まで一貫した科学的な知識の教授を意図した内容領域が設定されてことが、スポーツ理論に注目する理由である。

### 第3節 体操／ダンス領域の内容構成

我が国の1989年中学校学習指導要領指導書保健体育編は、体操について次のように記している。

「体操は、体力の向上を直接のねらいとしてつくられた運動である。したがって、体操では、体力を高めるための運動の意味や価値について理解を深めるとともに、どのような運動をどのように実施すればよいかをねらいに応じて生活の中で工夫し、実施できる能力や態度の育成が大切である。」（文部省、1991,p.15）

また、その具体例としてストレッチ、徒手での運動、手具を使っての運動、なわを使った運動、サーキットトレーニングが示されている。さらに、生徒の意欲を引き出すために、手具や音楽の活用、グループで体操をつくってみること、さらにはデータの数量化やビデオの活用等の方法が紹介されている。

これらの説明は、我が国の当時の学習指導要領で示されていた体操が体力向上を直接目指す領域であることを端的に示している。しかし、体操の目的は、身体の機能面に目標を置く身体形成（Körperbildung）と動きそのものに目標を置く運動形成（Bewegungsbildung）に大別できると言われてきた（中島、1987,p.726）。この点からみれば、我が国にみられたかつての体操は、体操に期待できる成果という観点からみて極めて限定的な機能を期待されてきたといえる。では、1980年のNRWの「スポーツ科」学習指導要領ではどうであったのだろうか。この点を確認する前に、まず、同学習指導要領における体力並びに技能の位置づけについて確認したい。我が国で体操の位置づけが揺れる背景には、この両者



のとらえ方の揺れが存在したためである。

同学習指導要領で体力づくりに関連する内容は、体力と技能である。体力とは、学習の前提条件であり、具体的には、筋力、持久力、柔軟性を指していた。また、体力を中心に据えた授業では、自主的に、かつ学校外でも自分や他人のそれを向上させる行動を学習するような配慮が求められている。さらに、授業では知識の学習も重視されている(Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen,1980a,p.32)。

なお、基礎的な体力づくり(Konditionsschulung)は、基礎学校、中等段階では陸上競技、器械体操、体操／ダンスという複数の領域に組み入れられることがもっとも有意味であり、球技ではそれを全面に出さないという姿勢がとられている(Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen,1980a,p.25)。したがって、体力づくりを固有に担う内容領域が体操であるとの立場は取られていない。あくまで、スポーツを営む能力の1つとして体力が位置づけられている。また、必修領域とされる陸上競技、器械体操、体操／ダンス、水泳、球技の中でも、特に、器械体操、体操／ダンスでは運動、モノ、身体を多様な形で知っていくことが中心的課題に据えられている(Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen,1980a,p.17)。これらの領域は、直接的な体力向上が目的とはされていないのである。

これに対して技能には2つの機能が認められている。1つは、個人が何かをできるのかという経験や自己の価値を認めることを保証する機能である。この機能は、達成感や自己評価を生み出す機能といえる。それはまた、器械体操や体操／ダンス領域で重要になるという。2つめは、スポーツを行うことを可能にする道具的機能である。特定の技能を習得し、それに精通していくことという意味での技能は、スポーツ場面における行為の可能性を広げるものであり、球技では特に重要になるという(Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen,1980a,p.30)。

この2点を前提とし、同学習指導要領は、勝敗を競うという意味でのスポーツ的な達成がほぼ排除された経験こそが体操／ダンス領域で保証すべき中心的経験であると指摘している。また、外界や自分の身体を知覚する経験(Wahrnehmungserfahrung)、人とかかわる経験(soziale Erfahrung)、身体づくりと動きづくり(Formung des Körpers und der Bewegung)もまた、この領域で保証すべき経験とされている。なお、2008年の我が国の学習指導要領(文部科学省、2008j,2008k,2010)では、体操とダンスは異なる内容領域とされているが、NRWの同学習指導要領では、即興で何かを構成すること(Improvisation und Komposition)が、体

操とダンスを一領域とすることを可能にしていると説明されている。さらに、体操／ダンス教育は美的教育の一部としても位置づけられている。そのため、この領域の授業は音楽や美術の教師と協同して実施されることもあるという（Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen,1980,pp.131-132）。

なお、ここでいう即興とは、様々なことを試したり、何かを発見したりすることであると説明されている。しかもそれは、直面する課題を子どもたちが自主的に解決したり、様々な形態の相互作用を営むことを可能にする開かれた学習の場であり、また、開かれた経験の場であるとされる。具体的には、第 5 段階（8-9 年生）では、リングの中やリングを跳び越えるといった課題やジャズ特有の動きに合わせるといった課題が示されている。また、構成は、このような即興から展開される一連の行為であるとされる。例えば、第 5 段階では、一人で創った動きをペアで行ってみることや民舞のステップや要素を別のものに適用してみるといった課題が示されている。これに対して知覚能力の向上は、即興や構成ができる能力を向上させるものであるという（Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen,1980,p.132-135）。

なお、同学習指導要領は、その全体構想において体力を生理学的な適応能力に限定して捉えていた。しかし、体操／ダンス領域ではそれが知覚能力の訓練の元に置かれている。その結果、この領域では体力の概念そのものが拡大解釈されているも指摘されている（Harbert,1991,p.153）。

以下ではこれらを踏まえながら、第 4～5 段階を例に、技能、体力並びに認識の対象を具体的に確認したい。それらは、表 26～27 の通りである。我が国の現行学習指導要領において体力の向上が直接的な目標とする「体力を高める運動」が小学校高学年以上において導入されていること（文部科学省、2008j,p.14）が、検討の理由である。

なお、ここで言う技能は、日本の学習指導要領の指導内容の技能に対応している。また、学習同要領は、日本の小学校 1・2 年生が第 1・2 段階、小学校 3・4 年生が第 3 段階、小学校 5 年生から中学 1 年生までが第 4 段階、中学校 2 年生から高校 1 年生までが第 5 段階、高校 2 年生から大学 1 年生までが第 6 段階となっている。NRW の同学習指導要領ではその第 1 段階から体力づくりには高い価値を認めている。

表 26 第 4～5 段階で設定されている体操／ダンス領域の技能の対象と知識  
(動きづくり) (Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen,1980,p.148、 pp.156-157)

|         | 第4段階 (5-7年)  | 第5段階 (8-9年)   |
|---------|--|---|
| 技能の対象   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・歩、走、跳、ギャロップのバリエーションを広げる。</li> <li>・腰を曲げたり、伸ばしたりする、また、背骨を曲げたり、伸ばしたりする、肩を回す、というように、身体の一部を意識的に動かす。それは、ジャズダンス特有の動きになっている。</li> <li>・身体の様々な部分を別々に動かしてみる。特に頭、肩、腕</li> <li>・高度な平衡感覚を要するような運動を行う。</li> <li>・ボール、紐、縄、リング、棍棒、棒等の手具を使い、運動の可能性を広げる。</li> <li>・音楽に合わせて動く。</li> </ul>                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>・歩、走、跳、ギャロップのバリエーションを広げる。</li> <li>・ボール、縄、リング等の手具を使い、運動の可能性を広げる。</li> <li>・同じ手具、あるいは異なる手具を使っている際に、パートナーとそれを交換する。</li> <li>・音楽に合わせて運動する。</li> <li>・以前に習得した歩行の形態を既知の跳躍や回転と結びつける。それによりジャズダンスで行う前進運動の方法を導入する。</li> <li>・頭、肩/腕、腰等、身体の様々な部位を連続して動かす、あるいはそれらを同時に動かす。</li> <li>・身体の中心から筋肉を収縮させる、簡単な運動を習得する。</li> </ul> |
| 習得すべき知識 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・胴や脚の筋肉を弛緩させたり、伸ばしたり、それらを強化する運動を知る。</li> <li>・歩、走、跳、ギャロップの運動経過の違いやその間違いについて理解する。</li> <li>・負荷をかけたり、かけずに行う等、様々な運動の行い方について理解する。</li> <li>・運動の行い方や強度を改善する方法を理解する。</li> <li>・手具等の様々な取扱方や特徴を理解する。</li> <li>・空間や時間、律動性や仲間等と関わりながら手具を用いて運動する可能性について理解する。</li> <li>・頭や肩/腕、脚等、様々な運動の中心があることを理解する。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・身体を振ったり、跳躍したり、回転させる条件を理解する。</li> <li>・姿勢や運動を間違えたとき、その原因が分かる。</li> <li>・様々な運動の関係や違いを踏まえた上で、それらの運動の用い方やその技術的特質を理解できる。</li> <li>・ダンスをしている時に自分が行っている運動や観察した他人の運動の効果が分かる。</li> <li>・手具固有の使い方が分かる。</li> <li>・全身運動と部分的な運動の本質的な違いが分かる。</li> </ul>   |

表 27 第4～5段階で設定されている体操／ダンス領域の体力の対象と知識  
(体力づくり) (Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, 1980, p.153, p.159)

|         | 第4段階 (5-7年)   | 第5段階 (8-9年)   |
|---------|---|---|
| 技能の対象   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・柔軟性を向上させる。</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・第4段階の内容を引き継ぎながら、特にリラクゼーションといった、脱力のための簡単なトレーニングの形態が導入される。</li> </ul>   |
| 習得すべき知識 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・筋力をつける運動、持久力を高める運動、柔軟性を高める運動を区別できる。</li> <li>・姿勢を矯正する運動について理解する。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・筋肉や関節の機能の意味や効果、さらにはそれらを向上させる可能性について理解する。</li> <li>・個々の練習法の効果的な実施方法。</li> <li>・(家庭で行うトレーニングにも適している) コンデイショニングや調整力の基礎を合目的に培うために必要な</li> </ul> |

|  |  |   |
|--|--|---|
|  |  | <p>練習方法を知るとともに、それらを適切に選択するための基準を理解する。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・(ウォーミングアップをする、弛緩する、伸ばす、力を入れるという) 体操のトレーニングの一連の構成について理解するとともに、その根拠についても理解する。</li> <li>・一面的な負荷が健康状態に及ぼす影響について理解する。</li> </ul> |
|--|--|---|

なお、第4段階の体力向上に向けては、次の視点が示されている。

- ・技能のための練習は、体力を向上させる好ましい契機になっていることが多い。
- ・即興課題の多くは、体力を向上させる形で行うことも可能である。
- ・ウォームアップは、体力づくりのための運動から構成することもできる。
- ・具体的なフィットネスプログラムを長期にわたり実施することも有益である (Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen,1980,p.153)。

また、これらの視点に関しては、第5段階でも適用可能であることも指摘されている (Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen,1980,p.159)。

通常体力づくりは、ともすれば無味乾燥で単調は繰り返いに終わりがちである。そのため、生徒をどのように動機づけるのかが授業の成果を大きく規定することになる。実際、一般のトレーニングコースで生理学的な機能向上が優先され、参加者の動機や感情レベルに対する配慮が加えられないと、それをやめる率も高くなる (Tiemann,1991,p.96)。その意味では、生徒の主体性の発揮させ、学習への動機付けを高める学習活動や授業の組織化が重要になる。そのため、同学習指導要領は、体力づくりに限定しているわけではないといえ、児童生徒の関係づくりに関わり表9の指導内容を示している。ここでは、生徒の自主性をできる限り広げる配慮や協同的な関わりを保証する配慮が示されている。

表28 第4～5段階で提供されている体操／ダンス領域の組織化に関わる内容  
(Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen,1980,p.154,p.160)

| 第4段階 (5-7年)   | 第5段階 (8-9年)  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>・手具や材料を協同して創り出す。</li> <li>・その材質に合った形で手具を使用する。</li> <li>・パートナーとともに、あるいは小集団で自主的に作業する。</li> <li>・形成課題の際には様々なグループの作り方やグループでの作業の仕方を工夫する。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・筋肉や関節の機能を向上させる簡単なトレーニングプログラムを作成し、それを小グループの仲間と一緒に身に付ける。</li> <li>・(互いに配慮し合う、空間の設定等) 多数の参加者が即興に加わる外的条件を整える。</li> <li>・即興や構成のための音響効果として用いる音楽のように、音</li> </ul> |

|   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• 例えば、ゲーム中の場面に対応するテーマのように、授業の内容を協同して決定し、場合によってはそれを計画する。</li> <li>• グループの抱えている問題を把握し、その解決方法を協同して見つける。</li> <li>• 設定された状況やグループのメンバーの心理的、物理的から見て必要であれば、ルールを修正する。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 楽について相談し、決定する。</li> <li>• オーディオ機器をうまく利用する。</li> <li>• (ダンス祭といった) クラスでの催しを組織する。</li> <li>• パートナーと、あるいは集団で行う様々な課題を考えて、実際に行う。</li> <li>• グループ内の能力の違いを確認し、場合によってはそれが原因となる争いについて相談し、授業の内容を協同して決定する。</li> </ul> |
|---|--|

以上のように、1999年 NRW の「スポーツ科」学習指導要領における体操／ダンスでは、知識の学習が明確に位置づけられるとともに、生徒の動機づけに対する配慮が示されている。他方で、求められている体力要素や保証しようとしている経験の質が、同時期のわが国のそれとは異なっていることも確認できる。リラクゼーションの位置づけが典型である。また、体力づくりよりもむしろ動きづくりや表現、身体の実験が中心に据えられていることもその例である。

確かに、同学習指導要領の体操／ダンス領域において体力を直接向上させる取り組みが扱われないわけではない。しかしそれはむしろ、陸上運動の課題として位置づけられている。例えば、サーキットトレーニングは中学校 1、2 年生の陸上運動で扱う体力づくりの方法として示されている。さらに、同学年の体力に関する知識では、筋力、持久力、柔軟性を向上させることに適した練習方法を知ることがあげられている (Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, 1980, p.22-23)。また、フィットネストレーニングは、その効果を陸上運動に見いだせるとの指摘 (Fischer, 1991, p.107) もみられる。

もっとも、これらの配慮が示されているにもかかわらず、NRW では、体操／ダンスはほとんどの教師から無視されていた (Aschenrock, 1986b, p.365)。学習指導要領に掲載されていることは、積極的に授業が展開されていることを必ずしも意味しない。むしろ、低調であるが故により、強調されているとも考えられる (Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, 1980, p.135)。しかし、同学習指導要領では体操／ダンスが単なる体力づくりの手段として位置づけられてきたわけではない。むしろ、運動から期待できる機能という意味での運動経験が重視されてきたといえる<sup>1)2)</sup>。

#### 第4節 球技領域の内容構成

1980年 NRW 学習指導要領は、球技の授業に関しては技術学習と戦術学習を切り離さ

ないこと、生徒たちが戦術的行動の有効性を検討できる機会を保証すること、チームづくりやパートナーの組み合わせ方、パートナーの行動の仕方等、戦術行動の有効性を検討できる条件を保証すること、さらには、学習評価に際しては実際のプレイのみならず、戦術に関する知識を確認すること等の配慮を求めている。また、球技以外での戦術学習の進め方についても、戦術が明確に理解できるような状況を設定すべきだとしている。例えば、長距離をいっしょに走る際には、相手の能力以前に、同じグループのメンバーの能力を正確に把握するといった具合である(Der Kultusminister,1980a,pp32-34)。このような指摘は、1980年代に国際的な注目を集めるようになる英語圏における戦術学習論(Bunker & Thrope,1982;Griffin,Mitchell, & Oslin,1997 ; Butler, Griffin, Lombardo,& Nastasi,2003)に通底する認識だといえる。

1980年 NRW 指導要領は、球技を必修の授業の中核に位置づけている。しかし、特定の種目を全員必ず学習することを求めているわけではない。3年生以降で素材が3つのに分けられ、その各々のグループから1つのゲームが必修とされるように(表29)、小学校段階から素材の選択肢が示されている。日本の2008年、2009年学習指導要領とは異なり、ベースボール型のゲームが位置づけられていないこと、ゴール型のゲームがボール操作の部位により手でボールを扱うゲームと足や用具を用いてボールを扱うゲームに区別されていることが特徴的である。

もともと、1～2年生の単元は、個別のスポーツ種目に方向づけられているわけではない。その準備段階として、球技領域で設定されるゲームができるようになるという、一般的な目標が設定されることになる。そのため、ボールを用いた遊びのみが扱われている。それは、表29に示した投ゲームに位置づけられている。

表29 1980NRW 指導要領(1980)にみる球技の分類  
並びにそこで設定されている素材(Der Kultusminister,1980,p.18)

|    |         |                           |
|----|---------|---------------------------|
| 5a | 打ち返しゲーム | バドミントン、テニス、卓球、バレーボールのいずれか |
| 5b | 投ゲーム    | バスケットボールかハンドボールのいずれか      |
| 5c | シュートゲーム | サッカーかホッケーのいずれか            |

なお、1学年では、技能に関する知識が提示されているが、戦術に対応する知識は示さ

れていない。これに対して2学年では、戦術に関する知識が提示されている。また、この段階では、球技の楽しさを体験させると同時に、ルールに即してパートナーに対応できる行動を身に付けさせることが意図されている。子ども達は、敵や味方として振る舞うパートナーと共に行う協同的なゲームを指導されると共に、そこで様々なボール扱いや用具の扱い方を知っていくことになる(Der Kultusminister,1980a,p.239)。具体的には、表30のような、戦術、知識が指導内容として記されている。

表30 1,2年生の球技領域で示されている戦術と知識  
(Der Kultusminister,1980a,p.240,p.242)

| 学年 | 戦術  | 知識  |
|----|---|---|
| 1  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ゲームを行うグループに対応できる。</li> <li>・空間内で移動できる。</li> <li>・ボールに対応できる。</li> </ul>                          |   |
| 2  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ゲームを行うグループに対応できる。</li> <li>・パートナーや敵に対応できる。</li> <li>・ボールに対応できる。</li> <li>・空間内で移動できる。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ゲームの成果は、空間内での移動の仕方、ボール、パートナー／敵への意識の向け方によって決まる。</li> </ul> |

このような知識の位置づけは、すでに *Empfehlungen für den Kursunterricht des Faches Sport* (Kultusministerium des Landes NRW,1973a,9) にみられる。そこにはすでに知識の所有 (Wissen-Besitzen) が明記されている。また、*Leistungsfach Sport* に関する説明では理論の授業にページが割かれている。しかし、この1973年の *Empfehlungen* と比べ、1980年学習指導要領では知識の位置づけがより明確になっている。1973年時点では知識の所有が具体的目標として掲げられているに留っていた。しかし、1980年学習指導要領では先述したように、技能、戦術、体力、組織の各々に知識が位置づけられるようになっている。この点に対応した記述と言える。

なお、1年生では、知的理解というよりも、ゲームを楽しむことが強調されている。そして、集団、空間、ボールに意識を向けることが求められている。これに対して、2年生ではパートナー／敵の意識化が強調されている。いずれにせよ、これらの指摘は、戦術が人(あるいは集団、敵／味方)、空間、ボールの三者の関係の中で機能していくと考えられていることを示している。

では、個別の種目に方向づけられた授業が展開され始める3年生以降では、戦術並びにそれに関連する知識として何が想定されているのであろうか。戦術とそれに対応した教材の関係が比較的はっきりしているハンドボールを例に取れば、それは、表31のように示されている。

表31 1980年 NRW 指導要領に見る、日本の小学校段階のゲームの形態と教科内容としてのハンドボールの戦術知識 (Der Kultusminister,1980b,pp.148-156)

| 単元 | 学年  | 単元のねらい   | 戦術   | 知識   | ゲームの形態・配慮事項   |
|----|-----|--|--|--|---|
| 3  | 3～4 | ・ハンドボールの一般的なゲーム観を知ると共に、ハンドボール固有の基礎的スキルや基礎的能力を身に付ける。                                      | ・「ボールを紐上を通す」というゲーム形態でレディネスを培う。<br>・「基線ボール」と「箱を置いたハンドボール」というゲームでの「緩やかな」マンツーマンマーク、ボール渡し、フリーランニング。  | ・ボール、パートナー並びに相手プレイヤーを常に意識しておくことの意義。<br>・パートナーやチームに対する確実で正確なパスの意義。<br>・「緩やかな」マンツーマンマーク。   | ・ゴール前に箱を置いた5対5のハンドボール。<br>・ゲームに参加できない子どもが出てくる場合があるため、ルールを修正する。例えば、ドリブルを禁止する。<br>・効率並びに運動強度という視点から、小人数のグループを数多く作る。 |
| 4  | 5～6 | ・積極的なマンツーマンマークを通して、ハンドボールの空間の使い方を知ると共に、オーバーハンドやジャンプシュートという基本的投動作を学習する。また、攻守の基本的戦術能を習得する。 | ・個人的な守備<br>ーパートナー(敵)に触るーパートナーを連れていくーパートナーがボールを受けたり、パスすることを妨げるー走るコースを押さえるーパートナーが投げにくいポジションに追いやる。<br>ードリブルしているボールを取る。<br>ーシュート時にボールを奪う。<br>ーシュート時のブロック(投げる腕に対する場所取りを意識する)。<br>ーゴールキーパーの位置取り。<br>設定可能な練習、ゲーム形態:1対1。<br>・グループでの守備<br>ーパートナーがパスを出すと | ・個人、グループ並びにチームでの守備の特徴:ボールを持っている、あるいはボールを保持していないプレイヤーに対する守備。<br>・ゴールキーパーの行動原理(例えば、ボールサイドのゴールを固めること、投げられる角度を消すこと)。<br>・個人、グループ並びにチームでの攻撃の特徴:フリーランニング、守備プレイヤーの行動から逃れる、フェイント(ボールを持って、あるいはボール無しで)、例えば、左に牽制して敵を引きつけ、右に突破する、投げるまねをしてのフェイント、例えば、高い位置から投げるような素振りをして、守備のプレイヤーが反応してから、腰の高さのボールを投げる。 | ・6対6でのミニハンドボール。<br>・できる限り多くゲームができるように、小人数のグループでのゲームを行う。   |



|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
|  |  | <p>きや受けるときに妨害する。</p> <p>ーボールを保持しているプレイヤーが上手く突破しようとしている際にサポートする。</p> <p>ーフリースロー時に2人でブロックする。</p> <p>ー連携プレイ（守備とゴールキーパー間）</p> <p>可能な練習、ゲーム形態：<br/>チームボールゲーム、ゴールボールゲーム、1つのゴールでの2対2、3対3並びに4対4</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・チームでの守備</li> </ul> <p>ーマンツーマンディフェンス</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・個人での攻撃</li> </ul> <p>ーフリーランニング。</p> <p>ーパスーアイコンタクト。</p> <p>ーボールを持っての、またボール無しでのフェイント。</p> <p>ーゴールキーパー：フリーの味方への素早いパス。</p> <p>設定可能な練習、ゲーム形態：1対1の鬼ごっこ。1対1の模倣走りゲーム。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・グループでの守備</li> </ul> <p>ー平行パスー壁パス</p> <p>ーボールの位置とポジションを変える。</p> <p>設定可能な練習、ゲーム形態：2対1。2対2。3対2。2対3。3対3。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・チームでの攻撃</li> </ul> <p>ー半ば積極的な、また積極的なマンツーマンディフェンスに対抗する。</p> <p>設定可能な練習、ゲーム形態：あらゆる種類のチームボールゲーム、ゴールボールゲーム並びに6対6のミニハンドボール</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・味方を全員関係させるといった、ゲーム中にみられるチームとしての行動の意義。</li> </ul> |
|--|--|---|--|

まず、戦術が、攻撃と守備に大別されている。そして、それらがさらに、個人レベル、集団レベル、チームレベルに区別されている。加えて、フリーランニングやアイコンタクト、サポート等のボールを持たない動きも戦術として紹介されている。また、同学習指導要領では戦術の難度が、個々の段階で用いられるシステムによって規定されていることを想定している。

例えば、表 31 に示した 4 段階（5-6 年生）では、マンツーマンマークを用いた 6 対 6 のミニゲームが設定されている。これに対し、5 段階（7-8 年生）では 6:0 のゾーンディフェンスシステム並びに 2:4 の攻撃システムを用いた 6 対 6 のハンドボールのゲームが設定されている。また、7 段階（11-13 年生）に入ると、攻撃システムの変更を行いながらゲームを行うことが求められるようになってきている (Der Kultusminister,1980b,p.172)。

上記の点を踏まえると、そこで示された戦術は、表 32 のようなカテゴリーに大別できる。

表 3 2 NRW 州学習指導要領（1980）

ハンドボールの戦術に関する記述を分類するカテゴリー

|    | レベル     | 種目固有  |       | 種目を越えた |       |
|----|---------|-------|-------|--------|-------|
|    |         | ボール無し | ボール保持 | ボール無し  | ボール保持 |
| 攻撃 | 個人レベル   |       |       |        |       |
|    | グループレベル |       |       |        |       |
|    | チームレベル  |       |       |        |       |
| 守備 | 個人レベル   |       |       |        |       |
|    | グループレベル |       |       |        |       |
|    | チームレベル  |       |       |        |       |

もともと、ハンドボール固有のゲームの構造を重点的に教えるのは、5 段階（7-8 年生）以降だとされ、そこでハンドボール固有の攻撃と守備のシステムが初めて教えられることになる (Der Kultusminister,1980b,p.157)。逆に、7 段階（11-13 年生）に入ると個人的な守備や攻撃に関する記述がなくなる (DerKultusminister,1980b,pp.173-174)。この段階では、チーム、あるいはグループでの動きに課題が焦点化されていくためである。高校段階がハンドボールのゲームが学習可能な段階として位置づけられているといえる。

もともと、種目固有の学習への方向付けは、単に種目の技術や戦術の学習レベルを向上

させることのみを意図したものではない。例えば、7 段階では、それ以前に獲得したハンドボール固有の知識を踏まえて、サッカーやバスケットボールといった他の球技との比較が意図されている。また、比較の視点として、ゲームの理念、ルール、戦術システムがあげられている (Der Kultusminister,1980b,p.172)。

これらの戦術を教える教材として、1980 年 NRW 学習指導要領では、特定の戦術行動に対応させた練習形態やゲームの形態が紹介されている。しかし、ここで紹介されている教材群は、例えば、4 段階でグループでの守備戦術のために 1 ゴールを使った 2 対 2 が位置づけられているように (Der Kultusminister,1980b,p.153)、どちらかといえば、練習形態という色彩が強い。戦術学習論でいえば、修正されたゲームと言える。逆にいえば、それらを使いこなす、あるいは改変する教師の力量が問われることになる。

#### 第 5 節 スポーツに関する知識の教科内容体系

NRW の学習指導要領は、個別学習領域の内容を表示するために、技能、戦術、コンディショニング並びに組織力という、4 つのカテゴリーが設定されていた。しかも、これら 4 つのカテゴリーには、各々知識が設定されていた。また、授業では単にこれら 4 つのカテゴリーの内容を習得するだけでなく、特定の事実を再現したり根拠や関連を記述することを学習することが求められている (Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen,1980a,p.25)。このような指導内容位置づけは、過去の日本の学習指導要領とは大きな違いとなっている。

日本の 1998 年学習指導要領の場合、内容は、技能、態度、学び方の 3 点から示されていた。また、2008 年学習指導要領では、それは技能、態度、知識、思考・判断の 3 点から示されている。しかし、他方で、国立教育政策研究所 (2002) の「評価規準の作成、評価方法の工夫改善のための参考資料」においては、「運動についての知識、理解」の具体例が示されるようになっている。例えば、陸上競技と球技の例を示せば、表 33 の通りである。

表 33 日本の「評価規準の作成、評価方法の工夫改善のための参考資料」で示された中学校の「運動についての知識・理解」に関する記述例 (国立教育政策研究所、2002)

|  |      |    |
|--|------|----|
|  | 陸上競技 | 球技 |
|--|------|----|

|          |  |   |
|----------|--|---|
| 評価規準     | <ul style="list-style-type: none"> <li>陸上競技の選択した種目の特性や学び方、技術の構造、合理的な練習の仕方などを理解するとともに、競技や審判の方法を理解し、知識を身に付けている。</li> </ul>                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>選択した球技種目の特性や学び方、技術の構造、合理的な練習の仕方を理解するとともに、協議や審判の方法を理解し、知識を身に付けている。</li> </ul>                           |
| 評価規準の具体例 | <ul style="list-style-type: none"> <li>選択した種目の特性や学習の進め方及び自分の能力に適した課題の選び方、及びそれに合わせた練習や競技の仕方を知っている。</li> <li>選択した種目のルール、競技や審判の方法を知っている。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>選択した種目の特性や学習の進め方、集団的な技術や個人的な技術の構造、合理的な練習の仕方、練習計画の立て方を知っている。</li> <li>競技の運営やルール、審判の方法を知っている。</li> </ul> |

表 33 の記述は、極めて一般的な記述に留まっている。そのため、学習成果を評価する際には、改めて具体的な項目を設定し直すことが必要になる。このような事情もあり、我が国で 2008 年に告知された中学校の新学習指導要領（文部科学省、2008h）では、個別運動領域において扱う知識と個別運動領域を超えて、教室で扱うべき知識を区別して示すようになった。

例えば、中学 1-2 年生の個別運動領域では、個別運動領域の特性や成り立ち、技の名称や行い方、関連して高まる体力などが、中学 3 年生のそれでは技の名称や行い方、体力の高め方、運動観察の方法などが学習すべき知識として明示されている（文部科学省、2008h）。また、高校では技の名称や行い方、体力の高め方、課題解決の方法、発表の仕方、競技会の仕方等が、学習すべき知識として明示されている（文部科学省、2009）。

では、当時のドイツで示されている知識は、具体的にはどのようなものであろうか。この点を陸上運動に関わって確認する資料が、表 34 である。なお、表 34 は、Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (1980)、Der Kultusministerium des Landes NRW (1980b)、Der Kultusministerium des Landes NRW (1980c) 並びに Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (1981a) より作成した。学年段階により記述されている巻数が異なるためである。

表 3 4 NRW 学習指導要領（1980）に記載されている陸上運動関連の知識

| 学年 | 知識                           | 内容領域 |
|----|------------------------------|------|
| 1  | 器具や練習施設の専門的名称。例えば、モスグリーンボール。 | 技能   |
|    | 練習や技の専門的名称。例えば、バウンディング走。     | 技能   |
|    | ピッチへの投擲練習や跳躍時に守るべき安全上の配慮事項   | 組織   |
| 2  | 器具や練習施設の専門的名称。例えば、バトンや跳躍ピッチ。 | 技能   |
|    | 練習や技の専門的名称。例えば、スタート時の足の置き方。  | 技能   |

|  |   |  |
|--|---|--|
|  | 跳躍ピッチの安全確保の手続きといった重要な安全上の留意点。                                 | 組織   |
| 3  | 練習や技の専門的名称。例えば、ひねり跳び。   | 技能   |
|  | 器具や練習施設の専門的名称。例えば、投擲棒や跳躍ゾーン。                                  | 技能   |
|  | 習得した技を構成する基本的動き。例えば、幅跳びの際の両足着地。                               | 技能   |
|  | 運動経過にみられる明らかな間違い。例えば、高跳びの際の両足踏切。                              | 技能   |
|  | 重要な競技規則。例えば、遠投時の違反。   | 技能   |
|  | 長距離を走る際にスタートが早すぎた場合に起こる現象                                     | 戦術   |
|  | 競技会を順調に運営するために大切になる規則や取り決め。例えば、試技数。                           | 組織   |
|  | 習得した技を構成する基本的動き。例えば、バウンディング走時の脚の振り方、ハードル／障害走の足の抜き方            | 技能   |
| 4  | 運動経過にみられる明らかな間違い。例えば、投擲時の足の位置。                                | 技能   |
|  | 重要な競技規則。例えば、違反となる試技。  | 技能   |
|  | 競技会を順調に運営するために大切になる取り決め。例えば、助走の障害や走路に関する規程。                   | 組織   |
|  | 中身のぎっしり詰まったボールや砲丸を投げる際に起こりえる危険                                | 組織   |
|  | 5/6   | いくつかの大切な練習方法の効果。例えば、回転してからジャンプ方向感覚の訓練  |
| 習得した技を構成する基本的動き。例えば、走る際に腕を用いることの意味。  |   | 技能   |
| 競技会を順調に運営するために大切になる取り決め。例えば、スタート時の姿勢に関する規程                                 |   | 技能   |
| エネルギーを無駄に使わない方法。例えば、人の後ろについて走ること。  |   | 戦術   |
| 例えば、腕立て伏せといった練習方法とその効果。腕の筋力や支持力の向上   |   | 体力   |
| 伸展運動と脱力運動を交互に行うといった、一連の運動を組み合わせる際に重要になる基本原則                                |   | 体力   |
| 一般的なウォーミングアップや具体的なウォーミングアップの意義   |   | 組織   |
| 練習や競技に用いる器具の状態や気象条件といった、練習や競技の経過に影響を与える条件                                  |   | 組織   |
| 陸上運動という領域以外でスポーツを行う可能性。例えば、屋外を走る準備をすることや決められた場所やステーションを走ること、付加的な課題を設定すること。 |   | 組織   |
| 7/8  |   | 大切な練習方法の効果やそれが特定の種目に対してもつ意義。例えば、3歩のリズムからの跳躍、スピードを活かして高く、あるいは遠くへ跳躍する局面での踏切方法の習得、あるいはその改善。 |
|  | 例えば、けり足を伸ばすという運動やける際に個々の運動が連続して起こることといった、個々の運動が練習や競技に対してもつ意義。 | 技能   |
|  | 頻繁に生じる失敗やそれがもたらす結果。例えば、ハードルを跳び越す際に抜き足が上手に抜けないこと。              | 技能   |
|  | ある種目を実施する際に設定されている重要な競技のルールの意味。例えば、砲丸投げで投げるべき空間が決められていること。    | 技能   |
|  | 他の競技者に対する基本的な戦術的対処が及ぼす効果。例えば、突然に相手が出てきた場合。                    | 戦術   |
|  | 筋力、持久力、可動性の向上に特に効果的な練習や練習形態。                                  | 体力   |
|  | 一般的なサーキットトレーニングを設定する際の基本原則。例えば、負荷を変えること。                      | 体力   |
|  | 基礎的な生理的能力が特定の種目やその運動経過に及ぼす影響。例えば、脚筋力の伸展力や加速期の走り方              | 体力   |
|  | 練習や競技をしている際に協同／補助する方法。例えば、幅跳びの際に助走や踏切を観察すること。                 | 組織   |
|  | 練習施設を集中的に使用する方法。例えば、走路やシンダートラックを調整しながら走ること。                   | 組織   |
|  | 授業外で例えば、クラスで出かけた際に陸上運動関係のことをする。例えば、手書きの場所でオリエンテーリングを行うこと。     | 組織   |
|  | 9/10  | 個別の練習方法やそれが特定の運動経過に対してもつ意義。例えば、振り足を伸ばしたまま、前方への踏切や踏切足の動きを習得したり、それを改善すること。                 |
| 運動徴象が、練習形態や競技形態に対してもつ意義。例えば、膝を上げながら短い歩幅で                                   |   | 技能   |

|          |   |    |
|----------|---|----|
|          | 走ることー重点的な練習課題。ピッチをあげること；踏切足を活用することー背面跳びの際に長軸を中心に回転すること。   |    |
|          | 頻繁に生じる失敗やそれがもたらす結果。例えば、バトンタッチの際に早く手を引っ込めてしまうことー走のリズムが狂いスピードをロスすること。   | 技能 |
|          | 重要な競技ルールの意義。  | 技能 |
|          | 他の競技者の戦術的行動への対処方法。例えば、中間地点でのスパートには「一緒について行き」、先導している際にはスピードに変化をつけること。  | 戦術 |
|          | 自らの能力に応じたレースを展開する可能性。例えば、テンポが速い場合には離れて後方を走ること。  | 戦術 |
|          | 練習の意図に応じて練習形態を正しく実施する方法についての知識並びにその用い方。例えば、スプリント技術を向上させるためのバウンド走ー押す筋力の向上のために。   | 体力 |
|          | 授業外で基本的な生理学的能力を向上させる可能性。例えば、可動性や筋力を向上させるための、負荷をかけない練習。  | 体力 |
|          | 練習時の危険を回避する正しい行動。例えば、槍や円盤、砲丸を用いた練習時。  | 組織 |
|          | 授業外で陸上競技を行う可能性。例えば、同好会やクラブ（部門の設置）、スポーツ種目を実施するイベント（走ろう会、スポーツ賞）、オリエンテーリング（オリエンテーリングの日、クラスでのオリエンテーリング）。                    | 組織 |
| 11/12/13 | ある技術にみられる運動徴表。例えば、砲丸投げをする際の移動の意義や槍投げ時の踏切の意義について説明し、記述する。  | 技能 |
|          | 運動経過を改善するために重要な練習形態とその意味や効果に関する説明。例えば、幅跳びや高跳びに際して踏切経過を改善するために、様々な踏切方をする事。   | 技能 |
|          | 頻繁に出現する誤りとその修正方法。例えば、最初のハードルを跳び越す際の不安定な助走ー措置；ハードルを跳び越える際の走り方並びに歩数の数え方、ハードルからのプレッシャー、距離の変化並びにハードルの高さ。                    | 技能 |
|          | ある種目の運動経過を規定しているルール。場合によってはその意味を説明する。例えば、槍投げの際に回転して投げることの禁止、投げる場所から出ること、走り高跳びでの片足踏切の意義。                                 | 技能 |
|          | 自分の行為が相手に及ぼす影響。例えば、他人に先導役をさせるため、あるいは速い人にコースを開けるために内側コースを開けること。  | 戦術 |
|          | 心理的、生理学的な能力が特定の種目や領域の競技力を規定する要因としてもつ意義。例えば、スプリント能力の意義、可動性の意義、体格が障害走に対してもつ意義；一般的なエアロビック並びに非エアロビックな持久力が中距離走や長距離走に対してもつ意義。 | 体力 |
|          | 心理的、生理学的な能力改善に有効な練習／トレーニング形態とその意味、あるいはその効果についての知識。例えば、様々な持久走が一般的なエアロビックな持久力向上に対してもつ意義。                                  | 体力 |
|          | 練習やトレーニング形態の正しい用い方。例えば、負荷の種類や時間、強度や休憩の取り方。  | 体力 |
|          | 安全確保に十分留意した、適切な練習形態。  | 組織 |
|          | 一般的、具体的なウォームアップの意義。例えば、心理的な効果、コーディネーションや力を入れ方を踏まえた運動への準備、負荷への対応といった観点からみたウォーミングアップの意義。                                  | 組織 |
|          | 天候に規定された要因が運動経過やパフォーマンスに与える影響。例えば、風、雨、走路の与える影響。   | 組織 |
|          | 授業外で陸上競技を行う可能性。例えば、オリエンテーリングの技術をそれほど要しないオリエンテーリングや「走る会」を設定する際の視点  | 組織 |

当時の我が国の小学校の学習指導要領では位置づけていなかった知識ではあるが、1980年 NRW では、1年生から専門的な名称は学習すべき知識として明確に位置づけられている

た。また、技能、戦術、コンディション、組織することに対応する知識が提示されている。戦術もまた、球技に特有の学習の対象ではなく、陸上運動でも学習の対象とされていた。

しかし、すべての領域、学年でそれが提示されているわけではない。むしろ、複数学年で一定の知識習得が求められている。この点を確認した上で、陸上運動に関して示された諸知識の特徴を指摘するならば、次のように言えるであろう。

- ・ 科学や競技で用いられている専門用語の理解を求めている。
- ・ 技能の失敗の原因を理解するために必要な知識や技能向上に必要な知識が提示されている。
- ・ 安全を確保するために必要な措置を知識として理解することを求められている。
- ・ 体力づくりに関連した知識が提示されるようになるのは、5年生以降である。
- ・ 授業以外の場で陸上運動を実施する方法や仲間を組織する際の視点といった知識が提供されている。

では、このような傾向は、他の運動領域でもみられたのであろうか。この点を球技で確認するための資料が、表 35-36 である。

表 3 5 NRW 学習指導要領（1980）に記載されている 1-2 年生のゲーム関連の知識  
(Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen,1980)

| 学年 | 知識   | 領域 |
|----|--|----|
| 1  | ゲームの名称   | 技能 |
|    | ゲームの理念とそれに関連するルール                              | 技能 |
|    | 様々なボールの性質と名称                                   | 技能 |
|    | 様々な技術の名称                                       | 技能 |
|    | ゲームに関する約束事の意義                                  | 組織 |
| 2  | ゲームの名称   | 技能 |
|    | ゲームの理念とそれに関連するルール                              | 技能 |
|    | 様々なボールの性質と名称                                   | 技能 |
|    | ボールを打つ様々な用具の名称                                 | 技能 |
|    | 様々な技術の名称                                       | 技能 |
|    | ゲームでの成果は、空間内での方向性やボールやパートナーに常に注意している能力に左右されること | 戦術 |
|    | ゲームを行う際に必要な外的条件（約束事、グループ、フィールドの設定方法、用いる用具）     | 組織 |

表 3 6 NRW 学習指導要領（1980）に 3 年生以降に記載されている

ゴール型球技関連の知識 (Der Kultusministerium des Landes NRW,1980b)

| 学年       | 知識  | 領域 |
|----------|---|----|
| 3/4      | パスやシュートをする際のボールに対する正しい姿勢                  | 技能 |
|          | 蹴ることがシュートやパスに対してもつ意義                      | 戦術 |
|          | 簡単なゲームのルール (ハンド、アウト、コーナーキック)              | 組織 |
| 5/6      | シュートとパスの運動上の特徴                            | 技能 |
|          | ヘディング時の頭と上体の使い方                           | 技能 |
|          | ボール運びの際のボールの接触回数                          | 技能 |
|          | ボールコントロール時の足先、ボールに触る脚並びに上体の使い方            | 技能 |
|          | ゴールキーパーの腕と身体の使い方                          | 技能 |
|          | 素早くボールをコントロールすることのメリット                    | 戦術 |
|          | 合目的に空間を使うことのメリット                          | 戦術 |
|          | 攻撃に対処して守る手だて                              | 戦術 |
|          | ルールの工夫 (ファール、スローイン、ゲームで用いるボール)            | 組織 |
|          | 居住地でプレイする可能性                              | 組織 |
| 7/8      | 空中のボールに対処する際の位置取り                         | 技能 |
|          | 相手から遠い方の脚でボールを扱う                          | 技能 |
|          | ショルダーチャージ (ボールに近い方の肩で)                    | 技能 |
|          | ゴールキーパーのボールに対応した位置取り                      | 技能 |
|          | ダイレクトプレイのメリット。例えば、プレイのスピードをあげること。         | 戦術 |
|          | 数的優位に立った際の攻撃側の行動の仕方                       | 戦術 |
|          | 直接対応している相手プレイヤーへの対処方法                     | 戦術 |
|          | 公式ルール。例えば、オフサイド、選手交代、年齢別クラス               | 組織 |
|          | トーナメントの運営方針。例えば、時間計画、時間の取り方               | 組織 |
| 9/10     | フェイント。例えば、テンポを変えること                       | 技能 |
|          | 素早く空間をカバーすることのメリット                        | 技能 |
|          | 攻撃時にバランス良く空間を使うことのメリット                    | 戦術 |
|          | 狭い空間でのコンビネーションプレイとしての壁パス                  | 戦術 |
|          | 素早く相手に対処することのメリット                         | 戦術 |
|          | ゲームの状況、相手プレイヤー並びに自分の能力を踏まえて柔軟にマンツーマンを行う方法 | 戦術 |
|          | シュートコースを限定することの意味                         | 戦術 |
|          | 4-3-3システムで選手の取るべきポジションと与えられる課題            | 戦術 |
|          | サッカーにとっての体力の意味                            | 体力 |
|          | サッカー選手のための持久カトレニングの方法                     | 体力 |
|          | ドイツサッカー連盟のサッカールール                         | 組織 |
|          | 余暇にサッカーができる条件                             | 組織 |
|          | トーナメントやリーグ戦といった試合システム                     | 組織 |
| 11/12/13 | ドリブルとタックルをする際の体重移動                        | 技能 |
|          | フリーに走るプレイヤーがパスを出すタイミングと方向を決定すること          | 戦術 |
|          | 簡単なポジションチェンジの原則                           | 戦術 |
|          | 数的優位な状況下での攻撃方法。例えば、ポジションの維持               | 戦術 |
|          | 守備が密集している際に壁パスを用いることのメリット                 | 戦術 |



|  |                              |    |
|--|------------------------------|----|
|  | 数的不利な状況下での守り方                | 戦術 |
|  | サッカー選手にとって身体的な特徴のもつ意味        | 体力 |
|  | サッカー選手固有に求められる体力向上の為の適切な練習方法 | 体力 |

表 35 に示したゲームは、1～2年生のみで設定されている。この領域は、3年生以降の第3段階においてゲームを次の3つの領域に分ける前の段階として設定されている。

a：返球ゲーム：バドミントン、テニス、卓球、バレーボール

b：投球ゲーム：バスケットボール、ハンドボール

c：ゴールゲーム：サッカー、ホッケー

そのため、この段階では、個々のスポーツ種目に特化せず、子どもたちがプレイできるようになる能力育成が目指されている。と同時に、この段階は、第3段階から学習を始める3つのゲームのタイプへの導入機能を求められている。そのため、この段階では、ボールを使ったゲームのみが扱われ、日本とは異なり、鬼ごっこ等は他の領域で扱うものとされている。

また、いわゆる正式の球技に求められる技能習得が全面に出されることなく、同じチームや敵対するチームの一員としての仲間と一緒に遊ぶことや多様なボールや器具の扱い方を知ることが意図されている。そこでは、ボールを扱う際の力の入れ方といった感覚や様々なボールの性質に応じたその扱い方への慣れが求められている (Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, 1980, p.237)。

さらに同領域では、約束事の意義といった知識と同様に、技能関連の知識が重視されている。例えば、表 36 に見るように、サッカーでも、9/10年生以降に体力関連の知識が示されている。他方で、パフォーマンスの改善に関して言えば、技能的な課題のみならず、数的優位の意味やその対処方法といった戦術が明示されている。

では、これらに対して、ギムナジウム上級段階で設定されるスポーツ理論では、どのような内容が提示されているのであろうか。この点に言及するには、まず、スポーツ理論の内容の提示方法について確認することが必要になる。

ギムナジウム上級段階の場合、いわゆるボン協定 (1972) で示された科学入門教育機関という要求に対応した学校カリキュラム改革の影響を無視できない。NRW で言えば、1971/1972 以降、130 以上の学校で訳 3000 人の教師達の関与のもとで、7年の歳月をかけて 1980 年の学習指導要領が登場したのである (Der Kultusministerium des Landes

NRW,1981a,pp.7-8)。

その 1980 年ギムナジウム上級段階の学習指導要領は、学習内容(Lerninhalte)を 1)学習領域(Lernbereiche)、2)テーマ(Themen)並びに 3)対象(Gegenstände)の 3 段階で示している。

学習領域とは、上級段階の目標並びに教科固有の目標に対応した内容を示している。これに対してテーマは、学習領域が一層明確にされ、授業で対象を扱う際の主たる扱い方が示されることになる。それは、運動、認識並びに社会的、情意的という 3 つの学習目標領域を多様な形で重みづけるものである。また、対象に関して言えば、テーマを具体化するための素材が示されることになる。なお、領域は、自分のパフォーマンス向上、スポーツの観察、分析能力(自然科学的な知見)、並びに社会現象としてのスポーツへの対応能力(社会科学的な知見)の育成の 3 つに対応している(Der Kultusministerium des Landes NRW,1981a,pp.32-35)。表 37 は、その具体像である。

表 37 ギムナジウム上級段階の学習領域一覧  
(Der Kultusministerium des Landes NRW,1981a,pp.32-78)

| 領域名                  | 目標  | テーマ | 対象  | 備考  |
|----------------------|---|-----|---|---|
| スポーツ種目の学習と練習(学習領域 I) | 健康、情意並びにコミュニケーションに関する目標を達成すると共に、運動能力を向上させ、幅広い運動経験を保証していく。 |     | <ul style="list-style-type: none"> <li>・個々のスポーツ種目の動きの学習並びに学習や練習する状況を設定する。</li> <li>・スポーツをする際に必要な一般的な運動能力を向上させるとともに学習や練習を行う際に守るべき一般的な規則を把握する。</li> <li>・スポーツで一定のパフォーマンスを発揮するために必要な身体的条件や心理的条件を知ると共に、一般的な体力やスポーツ種目固有に求められる体力を向上させる。</li> <li>(例) スポーツ種目固有のテーマの具体化</li> <li>・陸上競技の投擲種目に必要な基礎的体力の向上</li> <li>・様々な器具でのけあがり運動の習得とその改善</li> <li>・体操で手具(ボール、バンド、輪、縄、帽)を扱う際に必要になる技術。</li> <li>・バスケットボールに必要な投げる能力の向上。</li> <li>・ハンドボールで用いられている攻撃のシステム。</li> <li>・バレーボールでのスパイクとコー</li> </ul> | 1 陸上競技<br>2 器械体操<br>3 体操/ダンス<br>4 水泳<br>5a<br>バドミントン<br>テニス<br>卓球<br>バレーボール<br>5b<br>バスケットボール<br>ハンドボール<br>5c<br>サッカー<br>ホッケー<br>6<br>フェンシング<br>柔道<br>7<br>カヌー<br>ボート |

|                               |  |   |   |  |
|-------------------------------|--|---|---|--|
|                               |  |   | <p>トの守り方<br/>(例) スポーツ種目の枠を越えた具体的なテーマ</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・陸上競技、水泳並びにサッカーといったスポーツ種目で用いるインターバルの原理と持久性の原理に基づいた持久性トレーニング。</li> <li>・スポーツ運動を行う際の誤視と失敗の修正。</li> <li>・サーキットトレーニング。</li> <li>・ボートとホッケーでの競技力向上に際して求められる身体的、心理的要因。</li> <li>・スポーツのルール</li> <li>・競技力とその判断基準。</li> </ul>   |  |
| スポーツ運動とスポーツ的達成の分析と計画 (学習領域II) | 運動を振り返るとともにスポーツの競技力を合理的に向上させるために必要な知識を幅広く習得していく。 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・スポーツ運動の経過と構造に関する分析</li> <li>・スポーツ的な運動を学習する際にみられる学習の一般原則の理解とそれを実際の学習場面に適用する可能性について理解する。</li> <li>・スポーツの競技力を向上させるために必要な基本的なトレーニング理論を理解するとともに、それを実際に用いること。</li> <li>・スポーツを通しての健康づくりに際して求められる生理学的な前提条件並びにその限界。</li> </ul> <p>これらは、さらに、次のように分類されている。</p> <p>(a) バイオメカニクスや運動学に関連した問題群</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・(a) バイオメカニクスや運動学に関連した問題群と(b) トレーニング論やスポーツ生物学に関連した問題群に大別できる。</li> <li>・(a)の(1)は必修。(b)は、選択。</li> <li>・基礎コースで扱えるテーマは、時間的制約が大きいため、限られている。スポーツ種目固有の理論は、通常は運動と関連させて扱われる。</li> <li>・選択コースでは、一般的なスポーツ理論が体系的に、深く学習される。それらは、特に、教室での授業で扱われる。</li> <li>・対象は、選択コースで扱うことを前提としている。しかし、それは、基礎コースでの扱いを否定するものではない。</li> <li>・スポーツ運動の分析では、器</li> </ul> |  |
|                               |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・スポーツ運動分析(1)</li> </ul>  | <p>一時空間の構造分析</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・観察、記述、分解</li> <li>・キネマグラムの評価</li> <li>・運動構造の類似しているものをまとめる</li> <li>一力動的な自己の運動の分析 <ul style="list-style-type: none"> <li>・思い起こす</li> <li>・運動を区切る</li> <li>・運動を組み合わせる</li> </ul> </li> <li>一物理学や生物学の原則を用いながら分析する、特に</li> </ul>   |  |

|  |   |  |   |                                     |
|--|---|--|---|-------------------------------------|
|  |   |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>—生物学的観点</li> <li>・全身の運動の力動と変化</li> <li>・筋肉の前方への伸展</li> <li>—物理学的観点</li> <li>・運動（刺激）の伝導に伴う刺激の維持</li> <li>・逆方向への回転に伴う刺激の維持</li> <li>・回転に伴う刺激の維持（ピルエット効果）</li> <li>—生物学的、物理学的観点</li> <li>・加速する最適の方法</li> <li>・スタート時にかかる最大の力</li> <li>・部分的な刺激の調整</li> <li>—器具や特定の技術を用いて運動を測定したり、記述したりする可能性。</li> </ul>   | <p>械体操、陸上競技、体操／ダンスが適切な素材とされている。</p> |
|  | <p>・スポーツ運動の学習の局面(2)</p>   |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>—スポーツの学習過程の構成方法</li> <li>・段階化と細分化</li> <li>・教具と指導方法（学習指導）</li> <li>・身体を用いた練習、観察的な練習並びにメンタルな練習。</li> <li>—達成能力向上に必要な視点。</li> <li>・一般的な能力と具体的な能力。</li> <li>・成熟—学習—練習。</li> <li>・動機付けが運動学習の成果に与える影響。</li> <li>—知覚が運動に及ぼす影響</li> <li>・筋感覚の機能。</li> <li>・空間の知覚。</li> <li>—運動学習の説明モデル</li> <li>・制御系モデル等。</li> <li>・保持と忘却。</li> <li>・転移の理論</li> </ul> |                                     |
|  | <p>(b)トレーニング論やスポーツ生物学に関連した問題群</p> <p>・トレーニング中の負荷に対する心臓 循環システムの反応(1)</p> |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>—心臓循環器システムと身体的な達成能力</li> <li>・持久力とエネルギー補給</li> <li>・筋力の前提条件としての酸素と栄養物質の輸送</li> <li>・運搬システムとしての心臓と血管</li> <li>—心臓循環器の活動を支える生物学的基盤</li> <li>・心室、心房と血液の通り道</li> <li>・血管の張り方</li> <li>・心筋の神経支配と収縮（心拍のリズム）</li> <li>・動脈と静脈による血液運搬のメカニズム</li> <li>・血圧：物理的な基盤、制御、圧力の分散、測定方法</li> </ul>  |                                     |

|  |  |  |   |  |
|--|--|--|---|--|
|  |  |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・循環量：心拍数、拍動圧力、分間拍出量、酸素を送る脈拍、動脈と静脈の違い</li> <li>ー身体を動かした際にみられる短期的変化</li> <li>・植物性神経系にみられるエルゴトロブな反応。「デットポイント」。「セカンド・ウィンド」</li> <li>・ウォーミングアップの意義</li> <li>ースポーツのトレーニングから得られる長期的な適応</li> <li>・適応状況の指標としての血液循環量の変化</li> <li>・様々な練習形態やトレーニング方法が心臓循環器システムに及ぼす影響</li> <li>・スポーツを抑制する現象</li> <li>・心筋梗塞ー原因とスポーツによる危機回避</li> </ul>  |  |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・局所的な筋持久力を向上させるための基礎並びにトレーニングによる疲労耐性能力の向上(2)</li> </ul> |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>ースポーツに関する生理学的見地からみた疲労に対する抵抗力としての持久力</li> <li>・中心的な疲労と局所的な疲労</li> <li>・疲労に対する抵抗力としての一般的、局所的持久力並びにそれが様々なスポーツ種目の達成能力に対してもつ意義</li> <li>ー局所的な筋持久力を規定している生物学的根拠</li> <li>・骨格筋に関する重要な解剖学的、組織学的基礎的知見</li> <li>・筋肉機能の栄養物質並びに酸素供給への依存性</li> <li>・燃焼を「コントロールすること」によるエネルギーの解放（エアロビク方法）</li> <li>・リン酸基を十分活用したエネルギーの蓄積</li> <li>・アンエアロビクな方法を用いてのエネルギー補給条件とエネルギー消費</li> <li>・アンエアロビクな状態で長期にわたり筋肉を用いることから得られる酸素負債能力と過酸化症</li> <li>ー組織的な適応現象を伴わない持久力の向上</li> <li>・過酸化症からの保護、アルカリの蓄積</li> <li>・毛細血管を強化することにより得られる酸素供給能力の向上</li> <li>・筋肉の持久能力を意図した様々な練習形態の効果</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・テーマ (b) (2) では、生徒が直接経験できることが、テーマ設定の根拠となっている。他方で、生徒の履修状況によっては生物学のコースとの連携も進められている。さらに、運動能力の向上に関する問いが重要であり、その向上そのものが自己目的化されてはならない。</li> </ul> |

|  |  |                                   |   |   |
|--|--|-----------------------------------|---|---|
|  |  | <p>・筋力トレーニングにおける負荷と達成能力の関係(3)</p> | <p>スポーツの達成能力を規定する基本的要素としての筋力</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・スピード、筋持久力、絶対筋力、相対的筋力といった筋力の特徴</li> <li>・様々なスポーツ種目の競技能力を規定している個々の要因の意義</li> </ul> <p>一筋力に関する基礎的な生物学的知見</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・骨格筋の構造と収縮過程（筋繊維の配列と収縮過程、横紋筋、閾値の原則、場合によっては筋繊維の移動理論）</li> <li>・アイソメトリック収縮、アイソトニック収縮、オクソノニック収縮</li> <li>・アイソメトリック並びにアイソトニックな負荷がかかった際の筋の反応の仕方</li> </ul> <p>一達成能力向上を保証する諸原則</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・加重負債の原則</li> <li>・段階的增加や波状的增加等の負荷のかけ方に関する一般的な基本原則</li> <li>・トレーニング時の誤った負荷のかけ方にもなって生じる危険</li> <li>一誤った負荷のかけ方にもなって生じる障害の回避</li> <li>・過大な負荷とオーバートレーニング（原因、症状、措置）</li> </ul> <p>-----</p> <p>・敏捷性並びにスピードの持久力向上を意図したトレーニングプログラムの作成と長期的展望のもとでのトレーニング過程の段階設定(4)</p> | <p>・テーマ(b)(3)では、筋力トレーニングを例に、負荷のかけ方と達成能力の関係が中心に扱われる。</p> |
|--|--|-----------------------------------|---|---|

|  |  |  |   |  |
|--|--|--|---|--|
|  |  |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・長期的展望のもとでのトレーニングの段階設定</li> <li>・スピード向上トレーニングの段階別の目的と内容</li> <li>・トレーニング計画を立てる際に一般的に用いる形態</li> <li>・スピードの持久能力を向上させる</li> </ul> |  |
|  | <p>・スポーツの達成能力並びに生体トレーニングの可能性を踏まえた酸素並びに栄養物質の補給(5)</p> | <p>一身体的な達成能力の前提条件としてのエネルギー供給</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・燃焼物質と酸素。エネルギー物質変換に関する基礎</li> <li>・運搬手段としての血液</li> </ul> <p>一ガス運搬に関する物理学的、生物学的基礎知識</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・肺と筋肉でのガス交換</li> <li>・ヘモグロビンの運搬機能</li> <li>・二酸化炭素の運搬とクッション効果</li> <li>・換気メカニズムと安静時の肺活量</li> </ul> <p>一栄養と燃焼物質の供給</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・基礎代謝と活動代謝</li> <li>・様々な栄養剤の栄養価とカロリー価</li> </ul> <p>・スポーツの達成能力発揮に重要なビタミン、含有量並びにその意義</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・健康な栄養摂取に関する諸原則</li> </ul> <p>一スポーツのトレーニングが呼吸と酸素運搬能力に及ぼす効果</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・肺活量変容の可能性と安静時の呼吸量</li> <li>・身体に加えられた負荷が血液に与える影響</li> </ul> | <p>一トレーニング計画を作成してみる</p>   |  |
|  | <p>・スポーツと健康 (6)</p>                                  | <p>一競技スポーツは健康によいか、それとも害をもたらすか</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・スポーツ傷害に対する例</li> <li>・様々なスポーツ種目が発揮する健康促進機能と健康に与える悪影響</li> <li>・オーバートレーニング</li> <li>・薬物を利用した競技力の向上とその影響</li> <li>・競技者ではない人が競技スポーツを行うことにより得られる健康上の効果</li> </ul> <p>一身体的な負荷が様々な年齢層の人々の健康に及ぼす影響</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・青少年の支持器官の負荷耐性</li> <li>・運動不足に起因する姿勢の悪化と姿勢障害</li> <li>・心臓循環器障害の予防とリハビリテーションのために用いるスポーツ</li> </ul>   | <p>・テーマ(b)(6)では、若者達が健康のためにスポーツをすることがまずないこと、したがって、できる限り生徒の関心に幅広く寄り添いながら授業を進めるように示唆されている。また、ドーピング問題も、健康への被害という観点から扱うように示唆されている。</p>                                     |  |

|                                |   |   |   |   |
|--------------------------------|---|---|---|---|
|                                |   |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・スポーツが加齢に及ぼす影響</li> <li>—スポーツ障害—その予防と救急措置</li> <li>・骨と関節</li> <li>骨格と関節のタイプ（解剖学的な展望）</li> <li>障害と救急措置</li> <li>・筋肉と筋</li> <li>構造と強度（解剖学的な展望）。</li> <li>障害と炎症</li> <li>・皮膚</li> <li>構造と課題</li> <li>障害と救急措置</li> <li>感染症—予防と対処法</li> <li>・背骨と中枢神経システム</li> <li>障害とその影響</li> <li>衝撃—原因と救急措置</li> </ul>  |   |
| 1 つの社会的現実としてのスポーツの分析と省察（学習領域Ⅲ） | 複雑な社会現象としてのスポーツに対して適切な判断を下したり、根拠のある対応ができるようにする。 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・社会の中でスポーツの発展をもたらす要因やその関係について理解する。</li> <li>・現在示されているスポーツに対する要求やスポーツの現実、さらにはスポーツに対する解釈に対して批判的に対応すること。</li> <li>・複雑な社会的現象としてのスポーツに対して根拠のある態度や判断が下せる。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・問題を検討する社会的視点</li> <li>—産業社会の中でスポーツの発揮する機能と担うべき課題</li> <li>—産業社会の中でスポーツの起源</li> <li>・問題に対する社会批判的視点</li> <li>—達成原理と産業労働の関係</li> <li>—スポーツ支援に対する批判</li> <li>—イデオロギー疑惑のもとにおかれたスポーツ</li> <li>・反批判にみられる社会批判</li> <li>—競技者からみたドイツのスポーツ支援</li> <li>—達成スポーツと成果獲得に向けての努力</li> <li>—達成批判と競技スポーツの関係</li> <li>—意味経験としてのスポーツ</li> <li>—「新左翼」のスポーツ解釈</li> <li>・政党が政策上示しているテーマに対する立場</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・この領域のテーマは、基礎コースでも扱うことができる。しかし、基礎コースで扱う場合は時間的にも限定される。それらは、主として選択コースの授業のテーマである。</li> <li>・基礎コースではスポーツイベントといった特別な機会と関連させて対象を扱うとともに、一定の時間内でそれを扱う。</li> <li>・これらのテーマは、スポーツ種目の学習を進めている授業の範囲を超えている。そのため、授業外で生徒達が得ている経験を上手に取り込むことが大切になる。多様なスポーツの現実やスポーツに影響を与えている諸要因を明らかにすることにより、</li> </ul> |
|                                |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・スポーツ並びに社会にみられる達成原理(1)</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・スポーツの中で攻撃</li> </ul>  |   |



|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
|  |  | <p>性とフェアネス(2)</p> <p>の特徴</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・フラストレーションー攻撃ー仮説</li> <li>・衝動論モデル</li> <li>・モデル学習理論</li> <li>・生理学的モデル</li> </ul> <p>ースポーツ場面での行動様式とその説明</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・スポーツで得られるフラストレーション体験とプレイヤーと観衆にみられる攻撃的な反応</li> <li>・攻撃を生み出す社会的源泉とスポーツの機能</li> <li>・衝動構造、衝動の還元並びにスポーツの持つ安全弁としての機能</li> <li>・競技力向上を意図して攻撃の操作</li> <li>・集団内で攻撃が発揮する機能</li> <li>・観衆のモデル/同一化過程としての攻撃的なスポーツマン</li> </ul> <p>ースポーツにみられるルールの拘束性とフェアネスの考え方</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・攻撃的な行動をコントロールする際に発揮されるルールと条文の機能</li> <li>・ルールを犯さない攻撃的行動とルールに背く攻撃的行動の違い</li> <li>・攻撃行動と民法、刑法の関係</li> <li>・ルールを遵守した行動並びに倫理的な概念としてのフェアネス</li> </ul> <p>ー教育学的観点と攻撃の克服に関する手がかり</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「試金石」/転移という発想としてのスポーツ的な競技</li> <li>・ストラテジーとしての昇華と意識化</li> <li>・スポーツ的な競技形態の変更</li> </ul> <p>ードイツのクラブスポーツと競技連盟のスポーツ(3)</p> | <p>生徒達が適切な判断能力を習得するために必要な情報や知識が提供されることになる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・心理学、社会学、社会心理学、教育学、歴史学、政治、倫理、美学的問題群といった幅広いテーマ領域が設定可能である。そのため、ここで示しているテーマは、あくまで例に過ぎない。</li> <li>・テーマ(10)-(13)は、(1)-(9)を踏まえて展開される。それらは、テーマ(1)-(9)を組み合わせ、新たな授業のテーマとするための例である。</li> <li>・テーマ(2)では実技と理論の組み合わせ方が難しいと指摘される。一方で、例えば、アイスホッケーのゲームを一緒にみたり、テレビ中継や録画を用いたゲーム分析により、テーマに接近する方法があることも示唆されている。あるいは、自分たちでゲームを作成することを通して、ルールの変容可能性を検討させるといった示唆も与えられている。</li> </ul> |  |
|--|--|--|--|--|

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
|  |  |  | <p>ツクラブ</p> <p>ースポーツクラブに関する社会理論</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・スポーツクラブの発揮している社会的機能</li> <li>・役割分析と階層分析</li> <li>・クラブにみられる社交性に関する理論</li> <li>・競技スポーツマンのもつ特別な地位</li> </ul> <p>ー「クラブを改革する」</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・最高記録の追求と余暇予算との関係の中で</li> <li>・若者の労働と文化的労働という課題領域内で</li> <li>・巨大クラブ内での余暇スポーツと達成スポーツ</li> </ul> <p>-----</p> <p>・競技スポーツマンの人格と人間関係(4)</p> <p>ースポーツで最高記録を生み出すための前提条件</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・動機と人格構造</li> <li>・競技力上昇の始まり</li> <li>・スポーツと学校、職業の間で</li> </ul> <p>ー競技者とその最高記録</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・トレーニング</li> <li>・勝利と敗北</li> <li>・限界状況：障害とドーピング</li> </ul> <p>ー理想像：成熟した競技者</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・最高記録と人格的な自由</li> <li>・社会的な成果</li> <li>・競技者の熱狂？</li> </ul> <p>-----</p> <p>・大衆スポーツサッカー(5)</p> <p>ーサッカーをする</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ゲームの考え方と行い方</li> <li>・ゲームの解釈と社会構造</li> <li>・組織化されたサッカー、学校並びに私的に行う際にみられる多様なプレイヤーとゲームの行い方</li> </ul> <p>ー視点</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・プロサッカーにみるプレイヤーの少なさ</li> <li>・ショービジネスにみる多数の観衆</li> <li>・サッカービジネスとその共演者</li> </ul> <p>ー熱狂の表現のされ方</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・テレビでの放映</li> <li>・サッカー2000。</li> </ul> <p>-----</p> <p>・芸術的創造並びに芸術的解釈という観点からみたスポーツ(6)。</p> <p>ー芸術作品としてのスポーツを行うこと</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・創り出された運動</li> <li>・規範化問題と評価問題</li> <li>・完全なスポーツ的達成は芸術とみなせるのか？</li> </ul> <p>ースポーツ祭と芸術祭</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・オリンピックでのモデル展示：全体的な芸術作品</li> </ul> |
|--|--|--|---|

|  |  |   |   |  |
|--|--|---|---|--|
|  |  |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・1969年ライブチヒの例</li> <li>・1972年ミュンヘンの例</li> </ul>  |  |
|  |  | <p>-----</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・競技と祭りの狭間に立つスポーツ祭(7)</li> </ul> | <p>-----</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>スポーツと芸術</li> <li>私達の学校で行っているスポーツ祭</li> <li>連邦青少年スポーツ大会</li> <li>オリンピックに向けたトレーニング</li> <li>学校スポーツ祭りと競技プログラム：構想、モデル、分析</li> <li>学校スポーツ祭を計画する</li> <li>祝祭性とスポーツ祭の対象の検討</li> <li>現在の祭り概念</li> <li>スポーツの内容</li> <li>メディア社会でスポーツのもつ意味</li> <li>競技は祭りか</li> <li>スポーツ祭の歴史の変遷</li> <li>古代オリンピック神と自由市民の祭典</li> <li>体操祭は、国家が行う政治的祭典か？</li> <li>オリンピック大会は「世界とスポーツの祭典」か？</li> <li>記録の残される祭典としての国際的なビッグイベント</li> <li>過去と現在</li> <li>オリンピック生命を脅かすものか</li> <li>平和愛好者か？</li> <li>近代のスポーツ祭—限界無き大会？</li> </ul> |  |
|  |  | <p>-----</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・マスメディアの中のスポーツ(8)</li> </ul>    | <p>-----</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>スポーツを扱っているマスメディア内の領域</li> <li>ラジオでのスポーツ放送</li> <li>テレビでのスポーツ放送</li> <li>日刊紙並びに週刊紙にみるスポーツ報道</li> <li>イラスト誌にみるスポーツ報道</li> <li>週間スポーツ誌</li> <li>ラジオや新聞紙にみるスポーツ報道の内容</li> <li>競技スポーツ—競技スポーツマン</li> <li>大衆スポーツ—学校スポーツ—クラブスポーツ</li> <li>スポーツと社会、スポーツと政治</li> <li>スポーツのもつ祝祭性、スポーツ</li> </ul>   |  |

|  |  |                              |   |
|--|--|------------------------------|---|
|  |  | <p>・健康と社交性を志向する余暇スポーツ(9)</p> | <p>祭</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・スポーツに関する歴史的、民族学的情報</li> <li>ーラジオや新聞紙にみる公的なスポーツの伝えられ方</li> <li>・スポーツ報道のされ方</li> <li>・スポーツ報道のドラマツルギー</li> <li>・スポーツ言語</li> <li>・絵、テキスト、音楽の関係</li> <li>ーマスメディアのもつ可能性と危険</li> <li>・現実の再現と想像</li> <li>・ニュース報道とコミュニケーション</li> <li>・効果の概念と効果性</li> <li>ースポーツジャーナリスト。</li> <li>・専門家とショーの司会</li> <li>・運命的な出来事：現実性、緊張、スポーツ性</li> <li>ースポーツの読者、観衆</li> <li>・気晴らしと非難的な関心の間で</li> <li>・単なる消費とスポーツ固有の活動</li> <li>・運命的な出来事：代替世界としてのスポーツ</li> <li>ー上院でのスポーツ映像デイ：自己を意識化する機会</li> </ul> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>・提供されている余暇プログラムとそれに対する評価</li> <li>ー余暇政策のコンセプト</li> <li>ードイツスポーツ連盟の提供するプログラムと個々のスポーツ連盟、クラブの提供するプログラム</li> <li>ー地域の貢献</li> <li>ー労働組合の貢献</li> <li>ー参加者に関する統計値</li> <li>・余暇スポーツの意味</li> <li>ー余暇と余暇スポーツ：歴史的経過と概念整理</li> <li>ー医学的意図</li> <li>ー動機としての若さと美しさ実現に向けた努力</li> <li>ー労働社会と余暇スポーツ：社会、経済的関心</li> <li>ーレクリエーション、喜び、達成、自己啓発</li> <li>ー社会的統合と社会化</li> <li>ー消費行動</li> <li>・余暇スポーツ種目、余暇施設、余暇スポーツ用具の選択と判断基準</li> <li>ー生涯スポーツ種目</li> <li>ー民衆コンテスト</li> <li>ー義務的規範か、多様な動きの可能性か</li> </ul> |
|--|--|------------------------------|---|

|                             |  |   |                           |
|-----------------------------|--|---|---------------------------|
|                             |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>— 規範化された活動領域か開かれた活動領域か</li> <li>— 子どもの遊び場</li> <li>— スポーツ用具産業：可能性と危機</li> <li>・ 余暇にスポーツを営むための組織</li> <li>— 学校スポーツと余暇スポーツ</li> <li>— 多様化する享受者：年齢—性—意図</li> </ul>  |                           |
| ・ スポーツと政治 (10)              |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>— 余暇スポーツの計画と実施</li> <li>・ 政党政策という観点からみた国家、政治並びにスポーツにみる達成原理(1) /4</li> <li>・ スポーツ組織と政治(3)/3</li> <li>— 政治的要因としてのスポーツクラブ</li> <li>— 政党からみたスポーツクラブ</li> <li>— 地域や行政のパートナーとしてのスポーツクラブ</li> <li>・ 国家の直接管理のもとにおかれるスポーツと芸術</li> <li>— 国家主義のコンセプト</li> <li>— 社会主義のコンセプト</li> <li>・ スポーツ祭のもつ政治的色彩</li> <li>— 体操祭は国家の政治的祭りか</li> <li>— スポーツ祭—芸術祭—国家祭：1969年ライブチッヒの例(6)/2</li> <li>・ スポーツと政治の結びつきを検討する視点</li> <li>— オリンピック大会の陰</li> <li>— 開発支援としてのスポーツ</li> </ul>        | (1)/4 は、テーマ(1)の対象4を参照の意味。 |
| ・ 学校スポーツ—大衆スポーツ—競技スポーツ (11) |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ スポーツと社会にみる達成の社会学</li> <li>— 産業社会内でスポーツの発揮する機能と担うべき課題</li> <li>— 産業社会におけるスポーツの起源</li> <li>・ スポーツクラブにおける大衆スポーツと競技スポーツ(3)/5</li> <li>— トップパフォーマンスと余暇提供の交錯する場としてのスポーツ組織</li> <li>— 青少年と文化という課題領域からみたスポーツクラブ</li> <li>— 巨大クラブにおける余暇スポーツと競技スポーツ</li> <li>・ 例としてのサッカー(5) /1、2</li> <li>— 大衆スポーツへの対応（組織化されたサッカー、学校、職場チーム、ストリートフットボール）</li> <li>— プロとショービジネス</li> <li>・ 大衆スポーツ並びにトップスポーツにおける競技会(7)/1、3</li> <li>— 私達の学校のスポーツ祭</li> <li>— 記録の残る大会としての国際的な</li> </ul> |                           |

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
|  |  | 巨大イベント<br>・学校スポーツと選択教科スポーツ<br>・余暇におけるスポーツ活動の組織化(9)/4<br>ー学校スポーツと余暇スポーツ<br>ー参加者の多様化：年齢・性・意図<br>・オリンピック大会伝統<br>ー状況、展望 (12) | ・古代オリンピック：神と自由市民の祭典(7)/3<br>・オリンピックのモデル(6)/2<br>ー総合的な芸術作品としてのオリンピック<br>ー例としてのミュンヘンオリンピック<br>・「世界とスポーツの祭典」としてのオリンピック大会(7)/3<br>・オリンピックー生命を危険にさらすものか、平和愛好国家か(7)/4<br>・オリンピック大会の陰。スポーツと政治ーメダルのもつ2つの顔 |
|  |  | ・スポーツとその観衆(13)   | ・スポーツで体験するフラストレーションとプレイヤー、観衆の攻撃的な反応(2)/2<br>・観衆のモデル並びに自己同一化の対象としてのスポーツマン(2)/2<br>・サッカーというショービジネスにみられる多数の観衆(5)/2<br>・テレビ放映：観衆操作か？(8)/3   |

ここでテーマや対象という形で示されている授業の内容は、極めて高度である。例えば、学習領域Ⅱのテーマ(a)(2)では、運動に対して知覚や筋感覚の与える影響が扱われていたり、練習の組み立て方があげられている（Der Kultusministerium des Landes NRW,1981a,p.43）。

しかし、表 37 で示されたテーマは、必修のテーマを除けば、あくまで例示に過ぎないとされている。また、スポーツが多面的な現象であることから、個々のテーマをバラバラに切り離すのではなく、互いに関連させながら扱う必要があることも求められている。さらに、1 テーマにかける時間は、多様であると指摘されたうえで、半年に 2 テーマが扱えるとのコメントも示されている（Der Kultusministerium des Landes NRW,1981a,pp.35-36）。

同時に表 37 からは、ギムナジウム上級段階のスポーツが、できることを必修授業の主たる目的としていないことが伺える。加えて、学習領域Ⅲの社会科学的な知識が、どちらかといえば選択コースの授業のテーマとされていること（Der Kultusministerium des Landes NRW,1981a,p.38）も、この学校段階の「スポーツ科」の授業のねらいが、できることのみ

に限定されていないことを示している。しかし、同領域が選択コースの授業テーマとされる背景には、この領域の学習に必要な経験が、実技の授業からは得られにくいとの認識がみられる（Der Kultusministerium des Landes NRW,1981a,p.39）。実際、Falkenweg(1989)の研究にみるように、これら3つの領域内では、学習領域Ⅲは生徒が最も関心を抱きにくい領域とも言える。

そのためであろうか、同学習指導要領では、生徒の関心や経験に引きつけながら、実技と理論を結びつけた授業展開に関するアイデアも具体的に記述されている。次の通りである。

テーマ(2)では実技と理論の組み合わせ方が難しいと指摘される一方で、例えば、アイスホッケーのゲームを一緒にみたり、テレビ中継や録画を用いたゲーム分析により、テーマに接近する方法があることが示唆されている。あるいは、自分たちでゲームを作成することを通して、ルールの変容可能性を検討させるといった示唆も与えられている（Der Kultusministerium des Landes NRW,1981a,pp.59-60）。

テーマ(3)では、競技スポーツと大衆スポーツという2つの課題への対処を求められているスポーツクラブの改革に必要な展望をもてるようにしていくことが求められている。そのため、地域のスポーツクラブに関する情報収集やクラブの年次総会への参加、クラブの抱えている課題を知るための管理事務所への訪問といった作業課題も提案されている（Der Kultusministerium des Landes NRW,1981a,pp.61-62）。

テーマ(4)では、競技スポーツマンの経歴を時系列で具体的に提示したり、メディアで提供されている競技者に関連する報道から、自分たちのスポーツ経験を批判的に検討させるというアイデアが紹介されている。また、生徒達は、ここで、彼らが語った具体的な資料に基づき、競技者達がスポーツと学校、職業選択の間で揺れることを検討する機会も提供される。さらには、競技者達の心理状態や人間関係に目を向けることで、競技スポーツのおかれている状況に対する判断能力の育成が目ざされている（Der Kultusministerium des Landes NRW,1981a,p.63）。

テーマ(7)では、まずは、自分たちが学校内で行っているスポーツ祭が検討の対象とされている。また、その際には、目標並びに内容という観点から教育学的な方向付けを与えられる代案が提示されなければならないとされている。その上で、自分たちのスポーツ祭を構想し、実施することが提案されている（Der Kultusministerium des Landes NRW,1981a,p.68）。

テーマ(8)は、マスメディアによって伝えられているスポーツに焦点化されている。そのため、テレビ番組を扱う場合にはスポーツジャーナリストと観衆の関与という観点からその内容が検討されることになる。また、一覧に示した諸テーマは時間経過に即して処理されるものではないと指摘されている。同時に、スポーツを多様な形で紹介できるように、生徒を動機づけることやそれができる能力を保証していくことが提案されている。そして、このような経験がやがては、マスメディアのもつ可能性と危険について検討していくことを可能にしていくとされている。そのため、授業展開に際しても、テキスト、言葉、読者／視聴者といった特定の観点から資料について論議することや、生徒達が直接経験できる可能性をもつことを前提に、地域の報道機関による記事を必ず用いることが求められている。それを通してスポーツの報道のされ方を理解していくことや、自分たちでスポーツを報道する経験を積ませることも求められている。加えて、国語や社会科といった他教科との連携も示唆されている (Der Kultusministerium des Landes NRW,1981a,pp.71-72)。

テーマ(9)の授業を行う際の最初の関連資料としては、まず、地域の余暇スポーツ施設や余暇活動を取り上げることができるとされている。授業実施に際しては、生徒達が自分たちでそれらの施設を訪れたり、そこで実際に活動することを通して、提供されている情報を吟味する道が開かれるとの立場が取られている。さらに、データの分析を通して生徒は、余暇に対する理解を深めると共に、余暇にかけられている社会的、教育的、経済的要請を批判的に吟味することになる。生徒は、それを通して、余暇スポーツを取捨選択する際の判断基準を獲得していくことになる。さらには、多様な余暇スポーツのプログラムを自分たちで構想し、実際に試すことも提案されている。このような提案の背景には、余暇スポーツに対する適切な判断能力を育成するだけでなく、一人、あるいは仲間とともに余暇にスポーツを有意味に行えるようにしていくという意図がある (Der Kultusministerium des Landes NRW,1981a,pp.73-74)。

テーマ(10)の展開に関しては、テーマ(1)、(3)、(5)並びに(7)での対象の取り扱いを参考にするように示唆されている (Der Kultusministerium des Landes NRW,1981a,p.75)。

テーマ(11)は、テーマ領域(1)、(3)、(5)、(7)と関連させながら展開されることになる。また、それをより発展的に扱う際には、実際にスポーツクラブを訪問し、そこで活動している人々に動機や目的、トレーニングに費やしている時間等をアンケートすることや市民マラソンや市民水泳大会等で参加者にアンケートすること等が示唆されている (Der Kultusministerium des Landes NRW,1981a,p.76)。



テーマ(12)は、テーマ(6)、(7)と関連させて扱われることになる。なお、授業展開上の留意点も、それらに対応しているとされている (Der Kultusministerium des Landes NRW,1981a,p.77)。

テーマ(13)は、テーマ(2)、(5)、(8)と関連させて扱われることになる。なお、授業展開上の留意点も、それらに対応しているとされている (Der Kultusministerium des Landes NRW,1981a,p.78)。

なお、同学習指導要領では、個別テーマの関連文献リストが各テーマに即して収録されている。

以上からは、1980年学習指導要領では、社会科学的な知識を提供する領域である学習領域Ⅲのスポーツ理論の授業に際しては、それを単に座学として展開するだけではなく、科学的な知識を学習者の直接体験と結びつけることが提案されていたことが確認できる。作業課題を提示し、直接体験を保証するといったアイデアや生徒の身近な問題を取り上げるといったアイデアが盛り込まれていることが、その例である。同時に、個々のテーマが個別に扱われるのみではなく、複数テーマを関連づけたテーマも設定されている。テーマ(10)～(13)である。

他方で、内容上の混乱がみられることも事実である。例えば、学習領域Ⅰで設定されている内容は、学習領域Ⅱでも扱い得る。実際、備考では、設定されているテーマと実技の結びつけやすさが指摘されている (Der Kultusministerium des Landes NRW,1981a,p.41)。他方で、テーマⅢが、基本的には選択教科で扱うものとされていること (Der Kultusministerium des Landes NRW,1981a,p.57)は、「スポーツ科」学習指導要領におけるスポーツ理論の授業が学習領域Ⅰ、Ⅱに強く方向付けられていることを示している。

このようなスポーツ理論の位置づけは、科学入門教育という性格が gymnasium 上級段階の科目群に求められたことと無関係ではない。同時に、スポーツの中の教育、あるいはスポーツ教育への転向と紹介されたドイツの「スポーツ科」の教科内容が、学習指導要領の記述レベルをみる限り、我が国でイメージされた情意的な目標重視の方向とは明らかに異なっていたことを示している。

では、このような1980年の NRW の「スポーツ科」学習指導要領は、1999年改訂において、どのように変化したのであろうか。次章では、1999年改訂学習指導要領の内容について検討したい。

## 註

- 1)このような発想は、単に NRW のみではなく、他州にもみられる。例えば、Hamburg の学習指導要領 (Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg,1988,pp.7-10) は、スポーツ授業の内容がスポーツ種目であると断った上で、体操の中心的課題が発見することと構成すること (Entdeckung und Gestalten) であると明言している。同時に、目的をもった体操 (Zweckgymnastik) や体力つくりのためのトレーニング (Konditionstraining) が球技や個人スポーツを行う際にもそれらが適切に行われなければならないと指摘するとともに、それらを体操の内容として位置づけている。具体的には、体操の下位領域として目的を持った体操、手具を用いない体操、手具を用いる体操を位置づけている。また、Bayern の学習指導要領 (Wutz,1977,p.9,pp.35-36) でも、体操/ダンスの下位領域がダンス、手具を用いない体操、手具を用いた体操に分けられている。
- 2)学習指導要領の記述や雑誌等での報告と授業の実態がずれることは、頻繁に起こる。ドイツにおいて身体の経験を志向する授業や健康教育を標榜する手引き書等が 1980 年代に人々の注目を集めたことを考えれば、実践レベルでの提案を確認しておく必要がある。Brehm (1991) や Tiemann (1991) の実践構想は、その例である。例えば、Brehm は、フィットネス教育において学習者が意味や楽しさを見いだせる学習指導を志向することや知覚を重視している。その上で、授業の方法として(1)持久力、筋力、柔軟性を高める体力つくりの方法、(2)調整力を高めるための方法、(3)リラクゼーションを促す方法、(4)リズム感を高める方法、並びに(5)表現力を高める方法をあげている。また、Tiemann (1991) のリラクゼーションを高める方法に注目した授業プランは、(1)第一段階：体温、柔軟性並びに身体の状態の 3 つを知覚の対象とするウォーミングアップ、(2)第 2 段階：背骨の可動性を高める。また、腹筋を強化したり、それを伸展させる。(3)第 3 段階：緊張と弛緩を知覚させる、(4)第 4 段階：静止状態で力を入れるー弛緩するー静止状態で伸ばすー弛緩することを知覚させる、(5)第 5 段階ー心身の緊張をほぐすことを知覚する、という 5 段階で構成されている。

### 第3章 1999年 NRW「スポーツ科」の学習指導要領の目標と内容構成

## 第1節 1999年 NRW「スポーツ科」の学習指導要領上の位置づけ

1980年に交付されたギムナジウム上級段階の学習指導要領は、「スポーツ科」に対して初めて示された専門的な基準であり、Abiturの結果を比較するための基礎となった。これに対し、1999年の改訂版のそれは、ギムナジウム上級段階に対して設定され、実現されてきた基本方針をより堅固なものにするとともに、1994年以降諸州文部大臣会議で展開されてきた大学学長会議(Hochschulrektorenkonferenz)との対話の中で生み出された論議や学校や教育に対して関心を抱いている人々との間で交わしてきた論議に対する回答を示すものであった。実際、1980年学習指導要領実施後わずか5年の1985年以降には、個々の学校形態が担う教育の構想や授業の構想の中で個々の教科がもつ意義が新たな定義されていくことになる。そして、それが、それ以降の学習指導要領内での教育学的な目標の記述に明確な影響を与えていくことになる。具体的には、全教科は教科の枠を越えた陶冶構想の実現に貢献することを求められるようになる(Aschbrock,2013,pp.60-62)。その結果、ここでは、次の4点が重視されることとなった。

- (1)深い一般的教養、科学入門に向けての基礎教育、ギムナジウム上級段階で獲得されるべき社会的能力は、一般的な高校卒業証明書を交付されるための前提条件となる。それらは、大学での研究、あるいは職業遂行に必要な能力を保証するものである。
- (2)そこでは、研究や職業に不可欠な前提条件である、基礎的能力が重視される。それは言語能力、表現能力、外国語でのコミュニケーション能力、数学的体系、方法並びにモデルと対応する能力といった能力であり、これら諸能力は、単に、ドイツ語、数学、外国語といった教科で獲得されるものではない。
- (3)短期的な学習成果のみを目指した学習過程ではなく、後々まで持続する学習能力を培い、それを強化しなければならない。自主的な学習や集団での学習が保証され、学習者の自己制御能力が高められる教授、学習環境が意図的に設定されなければならない。
- (4)ギムナジウム上級段階の学習の中核に据えられるのは、教科の枠を越えた関連や複雑な構造の中で展開される思考や作業である。その実現には、教科の授業と並び、教科の枠を越えたり、教科を組み合わせた授業が、必要不可欠である。

同学習指導要領は、このような意味での学習では、要求事項を明確に示すことが必要になることと同時に学校の裁量権を認めることが必要になると指摘している(MSWWF,1999,Vorwort)。そして、このような認識を前提とした1999年学習指導要領は、内容の自由(inhaltliche Freiheit)と全人的な教育の促進(ganzheitliche Förderung)を位置づけ

た点で同州の過去の学習指導要領とは区別できるという。

ここで言う内容の自由とは、種目レベルでの履修上の制約を緩和したことを指す。逆に言えば、種目レベルではなく、授業で教科内容を設定する意図が重視されることになる。具体的には新学習指導要領は、教育学的な概念に基づき授業を展開することを求めることになる。例えば、後転を学習することが重要なのではなく、この能力獲得の過程が重視されることになる。類似の経験が保障可能であれば後転は他に代替可能であるとの判断である(Kurz,2004,p.21)。

これに対して全人的な教育の促進は、1999 年学習指導要領の理念と関わって位置づけられている。1999 年学習指導要領では生徒の身体的能力、運動能力を核としながらも、認識能力や社会的能力、情緒の発達を促すことが求められている。そして、このような立場を前提とすれば、学校が担う教育的課題の実現に貢献できる教科はスポーツ以外にはないということになる。

なお、同学習指導要領は、学習成果をスポーツの技能(sportmotorische Fertigkeiten)に限定するのではなく、1999 年学習指導要領に示された目標記述に従ってそれを理解、評価することを求めている(Kurz,2004,pp.21-22)。

では、このように自称される 1999 年 NRW 学習指導要領の全体像とはどのようなものであろうか。

同学習指導要領にみる「スポーツ科」の教育課程上の時間配分は、表 38 の通りである。基本的に、1 年生から 13 年生まで週 3 時間の必修の授業時数が保証されている。さらに、大学入学資格試験である Abitur の科目としてスポーツを開講することが認められている。そのため、教育委員会が認定した学校では、中等段階Ⅱでさらに週 3 時間のスポーツの授業が開講可能となっている。さらに、選択教科としても週 5 時間の開講が可能になっている。なお、基礎学校では、1 時間ずつ 3 回に分けて授業を実施すべきことが明記されている(learn-line,2002)。1990 年代初頭には「スポーツ科」の授業時数が削減された州があったことを踏まえれば、NRW は確実に週 3 時間の授業時数を確保した成功例と言える。

表 3 8 1999 年 NRW 「スポーツ科」への配当授業時数

| 基礎学校 (1-4 年) | 中等段階Ⅰ (5～10 年)<br>ーギムナジウム | 中等段階Ⅱ (11～13 年)<br>ーギムナジウム 上級段階 |
|--------------|---------------------------|---------------------------------|
| 週 3 時間 (必修)  | 週 2-4 時間 (必修)             | 週 3 時間 (必修)                     |

表 3 9 1999 年 NRW 「スポーツ科」の内容領域構成と総配分時数

|  | 基礎学校                                      | 中等段階 I         |            |        |          | 中等段階 II    |            |            |
|--|---|----------------|------------|--------|----------|------------|------------|------------|
|  | 1~4                                       | 5~6            | 7~8        | 9~10   | 計        | 11         | 12/1~13/1  | 13/2       |
| 1.身体を知覚し、運動能力を培う                                       | 30  | 15             | 15         | 15     | 45       | 6つの<br>テーマ | 3つのテー<br>マ | 2つの<br>テーマ |
| 2.プレイを発見し、プレイ空間活用する                                    | 30  | 10             | 10         | 5      | 25       |            |            |            |
| 3.走、跳、投—陸上運動   | 30  | 10             | 10         | 10     | 60       |            |            |            |
| 4.水中での運動—水泳  | 30<br>(年間最<br>低1週間<br>以上、約<br>30分は水<br>中) | 50             |            |        | 50       |            |            |            |
| 5.器具での運動—器械体操  | 30  | 20             | 30 +プロジェクト |        | 60       |            |            |            |
| 6.創り、踊り、再現すること—体操/ダンス、巧技                               | 30  | 20             | 40         |        | 60       |            |            |            |
| 7.ルールの中並びにルールを用いてプレイする—球技                              | 30  | 20             | 20         | 20     | 80       |            |            |            |
| 8.滑り、乗り物にのって走り、回転する—ローラースポーツ、ボートスポーツ—ローラースポーツ、ボート、スポーツ | 30  | 20(裁量でのプロジェクト) |            | 20(30) |          |            |            |            |
| 9.レスリングと格技—対人スポーツ—対人スポーツ                               | 30  | 10             | 10(裁量10)   |        | 20(30)   |            |            |            |
| 10.知識を獲得しスポーツを理解する                                     |   | プロジェクト20       |            |        | 20       |            |            |            |
| 計  |   |                |            |        | 440(460) |            |            |            |
| 自由裁量   | 約1/3                                      |                |            |        | 260(280) |            |            |            |

その 1999 年「スポーツ科」の全学校段階を通じた内容領域の構成並びに個別領域の配分時間数は、表 39 のように示されている。我が国の学習指導要領と対比する時、その特徴は、次の 8 点から指摘できる。

- 1) 個々の競技化された近代スポーツ種目まずありきという立場から、スポーツの多様性や教育的な可能性を全面に押し出した内容領域構成となっている。この点は、内容領域の名称が、1980 年と異なり、近代スポーツ種目の名称が先行するのではなく、テーマ先行で記述されていることから確認できる。また、個別内容領域で言えば、例えば、水泳は競泳からシンクロナイズドスイミング、潜水等の広がりで見えられている。同時にそこでは、6 つの教育学的視点が個別内容領域を方向付ける理念であることが明言されている。この教育学的視点は、素材選択の基準としても機能することになる。例えば、中等段階 I の格技では、相手を傷つけることを意図したものは、学校で扱うスポーツとしては不適切であることが明言されている。そのため、レスリングにしても、規範化された近代スポーツ種目ではなく、あくまでルールのあるとくみあいであると指摘されることになる。また、思春期の生徒にとっての身体接触やその中での仲間との感情の共有、さらに、それらを介しての自己の身体を受容することといった、教育的な意味が

紹介されている(MSWF,2001,p.107)。あくまで、個々のスポーツの教育学的な意義付けが問われているといえる。さらに、教科で扱う素材選択に際して、教育学的な視点と同様、健康な日常生活の保証、さらには豊かな余暇生活といった複数の視点が考慮されている。例えば、中等段階Ⅰの水泳で、安全面を考慮して、背泳ぎ系統を入れることが求められていること(MSWF,2001,p.84)は、その例である。個別内容領域に複数の教育学的視点設定を認めている点や日常生活での広義のスポーツの位置づけを問うという点からみても、脱近代スポーツ種目主義的な内容構成といえる。

- 2) 全学校段階で、身体や遊びといった、近代スポーツ種目ベースではない領域が設定されている。しかも、それらが、他領域の基礎的な経験を与える領域として位置づけられている。なお、その位置づけは、学校段階により異なる。基礎学校段階ではその位置づけが高く、中等段階Ⅱでは低くなっている。
- 3) 我が国で体づくり運動とダンスが別領域とされているのに対し、両者は動きの創造という観点から一つの領域とされている。
- 4) 全学校段階を通してローラースケート等、用具を使って移動する運動領域が設定されている。それが位置付く背景には、一方では、青少年の文化としてのそれらの普及、定着がある。他方で、その領域では、スポーツと環境の関係を認識する等の課題が設定され、それ教える必要性が説明されている。例えば、「エコロジカルな視点に特に考慮したスキー入門」といったテーマでの単元展開である。そこでは、近代的なスポーツツーリズムに対する批判的取り組みも例示されている。また、中等段階Ⅰでは、それは、固定された床上での移動運動、水上での移動運動並びに雪や氷上での移動運動の3つに分類されている。なお、具体的に何を扱うのかは、個々の学校の裁量にゆだねられている。また、可能性としては、プロジェクトやコース、授業外での提供の3つが例示されている。しかし、その内容はどこの学校でも実施可能であり、外的条件に左右されてはならないことも付言されている(MSWF,2001,pp.103-104)。
- 5) 表 39 の 1-9 が実技を方向付ける内容領域であるのに対し、10 は知識獲得を意図した領域であり、1-9 の個々の領域で獲得された知識を体系化、構造化する領域とされている。そのため、中等段階Ⅰでは、科学的に方向付けられた知識が保証されるべきであると指摘されている。しかし、1980 年学習指導要領にみられたように、個々の内容領域に必ず知識を位置づけるという構造化はなされていない。また、基礎学校では 10 の知識領域は独立して設定されていない。

- 6) 中等段階Ⅰのみ、個々の学年の内容を示すのではなく、2年間を単位にそれを設定している。なお、個別領域への時間配分に関しては、最低保障すべき授業時数や実施条件に関する指摘と自由裁量の時間が示されている点が、特徴的である。例えば、基礎学校の水泳に関して言えば、最低授業時数が明示されている。また、中等段階Ⅰまでは、個々の内容領域に対する時間配分が明記されている。他方で、中等段階Ⅱでは、教育学的視点を反映したテーマ性のある単元が設定されることになる。特に、12年生から13年生前期までは半年間の基礎コースで各1、計3のテーマが、13年生後半では2つのテーマが設定されることになっている。したがって、中等段階Ⅱでは、年間40週の授業時数を前提とすると、11年生で1テーマに3時間×40週÷6テーマ=20時間が、12年生前期から13年生前期にかけては3時間×40週間÷3テーマ=40時間が、13年生後期で3時間×20週間÷2テーマ=30時間が個々のテーマに配分されていることになる。さらに、個々の領域には、「身体を知覚し、運動能力を培う」と「プレイを発見し、プレイ空間活用する」と関連づけたテーマが設定されなければならないとされている。この時間配分案は、基礎学校から中等段階Ⅰ終了までは、学校の裁量を認めつつも、基本的には基礎的学力保証を重視した内容構成になっていることを意味している。また、中等段階Ⅱは、基本的には、マイスポーツの獲得に向けた段階として位置づけられ、大単元制を前提とした授業展開が想定されているといえる。同時にそこでは、他教科との関連づけに言及されている点も、特徴的である。例えば、9/10年生の走、跳、投一陸上運動では、オリエンテーリング、地理とスポーツを密接に関連づけて授業展開ができると指摘されている(MSWF,2001,p.79)。同様の指摘は、基礎学校段階の創り、踊り、再現すること一体操/ダンス、巧技にみられる。それは、他教科との関連をもたせやすい領域であると指摘されている。特に、国語や音楽、図工といった教科と協同して授業を進めやすい領域でもであるとされている(MSWWF, 1999a,p.23)。
- 7) 授業を展開するに際しては、テーマ性のある、目標の明確な単元設定が求められている。しかも単元は、授業で扱う内容を教育学的な視点と結びつけるものであるとされている(MSWF,2001,p.66)。例えば、基礎学校段階の陸上運動では投げる事が位置づけられているが、そこでは達成の可能性と限界を経験させ、それと関わる事が求められている。また、中等段階Ⅰでは、6つの教育学的視点すべてを個々の内容領域で保証していくこと、そのために、テーマ性のある単元を設定することが求められている。しかし、中等段階Ⅱに入ると、個々の内容領域で提示される教育学的な意味は、2つ程度に集約



されている。(MSWWF,1999a,p.17)。

- 8) 教育学的な視点設定と同時に、具体的な行動レベルで評価の対象、基準が示されている。例えば、基礎学校では球技の内容として戦術的行動の習得が位置づけられている。また、そこでは、例示として、味方の位置関係を確認した上で行動することやパスの可能性や限界を知ること等が、具体的に提案されている。さらに、ゲームで求められる役割行動を行うことやルールを知り、具体的な内容として例示されている。加えて、協同してゲームができる前提条件を整える能力も挙げられている。例えば、意識的に審判ができることや、一緒にゲームを行う意図について合意すること等である(MSWWF,1999a,p.27)。また、中等段階Ⅰでは、様々なボール操作に慣れたり、空間や味方、相手を知覚すること、さらにボール無しの動き、味方や相手の動きを読むことも授業で扱う内容として例示されている(MSWF,2001,p.100)。加えて、単に実技の能力を高めることのみではなく、個人や集団に応じて楽しめるスポーツの工夫や練習計画の作成ができることといった、いわゆるスポーツを楽しむために必要な諸能力も保証すべき学力として位置づけられている。それらは、中等段階Ⅱの知識領域で顕著である。

## 第2節 学校スポーツを方向付ける教育学的視点と内容構成，授業論

以上の特徴を備えた 1999 年「スポーツ科」学習指導要領は、学校スポーツの目標を次のように記している。

「学校スポーツ並びに個々の学校形態、学校段階のスポーツの指導要領を方向付ける外的諸条件は、ここで基本に据えられた教授学的立場を発展させるものである。その立場とは、運動、プレイ並びにスポーツを個人の発達促進の手段として用いるとともに、学校スポーツを通して、運動文化、プレイ文化並びにスポーツ文化の世界を開くとの立場である。したがって、学校スポーツの掲げる教育学的理念は、次のように二重の観点から定義される。

運動、プレイ並びにスポーツを通して発達を促すこと並びに運動文化、プレイ文化並びにスポーツ文化を開くこと。」(MSWWF,1999,X X I X)

この記述は、学校教育においてスポーツを教える必要性をスポーツのもつ文化的価値と同時に、青少年の発達保証という論理から説明している。このように、学校スポーツが二重の責務を担うことが、運動、プレイ、スポーツという複雑な行為領域が学校教育内に位置づけられるための教育学的な根拠とされている。表 40 に示した 6 つの教育学的視点(pädagogische Perspektiven)は、この立場から導き出されることになる。それは、スポーツ

がどの程度教育学的にみて価値をもつのかを示すものであり、同時に、学校スポーツ内で成長期の子どもの発達を他に代替できない方法で促すためにはどうすればいいのか、という問いに対する回答を示すものである(MSWWF,1999,X X X)。

表 4 0 NRW 州 1999 年学習指導要領で示された教育学的視点  
(MSWWF,1999,X X X I -X X X VI)

| 教育学的視点名   | 教育学的視点の内容  |
|---|--|
| 知覚能力を向上させ、<br>運動経験を広げる (A)<br>(Wahrnehmungs-<br>fähigkeit verbessern,<br>Bewegungserfahrun-<br>gen erweitern) | <p>今日、知覚は、見ることや聞くことに集中している。したがって、それに対抗していくことが学校に求められている。多様で、発達段階に即して、あらゆる感覚を用いさせることにより、学習が促進され、一般的な学習能力が向上させられる。</p> <p>スポーツの中で設定される運動課題は、知覚能力を多様に発達させる契機を提供する。また、運動能力が向上することで、知覚能力も向上していく。知覚能力の育成は、子ども時代並びに青少年期の発達並びに学習を根底から支えるものである。バランスや緊張をコントロールすること、目と手の協応、空間の見え方は、このような観点からすれば重要で、高められるべきものである。</p> <p>運動は、自己や世界を経験するための基本的な通路である。モノと探求的に、遊びながら関わることや運動を通して身体を経験することは、すべての学校段階のスポーツ授業が担う課題である。</p> <p>スポーツの中で行う運動から得られるであろう感覚は、さらなる身体活動への刺激を与え、楽しく運動することに寄与することになる。そのような感覚は、自らの行為を通して開かれるものであり、制御可能である。同時に、自分自身の能力に対する自信を高めることになる。</p>   |
| 身体で何かを表現し、運<br>動を創り出す(B)<br>(Sich körperlich<br>ausdrücken,<br>Bewegungen<br>gestalten)                       | <p>人間の身体、特に運動している際の身体は、人格を表現するものである。特に、青少年は、自分自身の身体を通して自分自身の在り方を規定している。彼らの身体像は、彼らの自己像の中核を占める。自分自身の身体と調和して生きていくことは、青少年期の子どもたちにとって重要な発達課題である。それは、青少年が自らの振る舞い方を判断できる能力を保証することになる。</p> <p>学校内でのスポーツは、他教科以上に、身体の実験能力を試行し、それを省察する機会を数多く与えてくれる。自分自身の身体と一致していることは、自分自身との一体感を生み出す。また、運動で何かを表現することは、自分自身と関わることでもある。したがって、スポーツ授業の課題は、若者がこのような作業に携わることを援助することである。それは、彼らに、自分が自分の身体以上であることを学習させることになる。</p> <p>したがって、スポーツ授業では、道具的な合目的性を越えたレベルで、多様な個人の運動のレパートリーを豊かにすることが重要になる。例えば、運動を用いて遊ぶことや運動を通して表現すること、運動の理念を形にすることである。</p> <p>このような観点からすれば、学校スポーツは、協同や社会学習、協団体について経験する特別な機会を提供する。したがって、仲間と共に、あるいはグループで運動を創り上げることが重視されるべきである。</p> |
| 何かに挑戦し、責任をも<br>つこと(C)<br>(Etwas wagen und<br>verantworten)  | <p>何らかの冒険をする人は、結果の不確定な状況を自ら求め、自分自身の能力でそれを解決しようとする。その意味では、冒険とは、状況を克服することである。そのため、若者は冒険を求め、そこで自分の限界を感じるようになる。冒険には、自己評価が伴うし、自分自身の能力を一層向上させる魅力がある。子どもや青少年の多くは、そのような状況で励まされ、その克服に向け促される必要がある。</p>   |

|  |   |
|--|---|
|  | <p>冒険は、多くのスポーツ領域にみられる。しかし、何が冒険かは、個人の能力に左右される。</p> <p>冒険は、不安に対処する経験と結びついている。スポーツの中では、このような観点から、一方では不安にうち勝つことが学習される。他方で、不安に対峙することも学習される。冒険とは、課題の難度と自分自身の能力を現実的に評価し、その結果が自分や他人に対してもたらす帰結を責任をもって計算しなければならない、限界状況である。学校スポーツは、経験ある指導者のもとでこのような評価を下す、典型的な機会を提供する。また、正しい意味での安全教育との関わりも生み出される。これは、危険な要因をできる限り無くすことを意味しない。そうではなく、生徒達が危険を認識、評価し、危険な状況で適切に行為できるようにすべきことを意味している。</p> <p>多くのスポーツ場面では、他人を信頼し、協同し、補助して安全を確保できる人のみが冒険することが許される。他方で、何が互いの信頼を生み出すのかを知るべきである。学校スポーツは、共に冒険している状況内で単に教師と学習者の間のみではなく、学習集団内でも互いの信頼を高めることのできる唯一の機会を提供するものである。</p>  |
| <p>達成を経験、理解し、評価する (D)<br/>(Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen)</p>  | <p>学習並びに達成に必要なレジリエンスを向上させることは、全ての教科が担うべき、基本的な教育学的課題である。それは、練習と密接に関連している。子どもたちは、練習し、課題に集中的に取り組むことを学習すべきである。スポーツでも、すべての教育学的視点のもとでこの点が求められる。</p> <p>しかし、学校内で行われるスポーツは、さらに、達成教育としての顔をもつ。スポーツの中の行為は達成として評価され、自分にとって重要なものとして示される。それがなされる基準やルールは、比較的容易に理解できるものである。スポーツの中では結果が直接知らされるが、それは、自分自身の達成能力がどの程度向上したのかを知らせるものである。他方で、それに対する他人の評価をも顕著に顕在化させるものである。</p> <p>スポーツの中で何かを達成することを通して、若者達は、社会的承認や自意識を得ていく。しかし、いつも他人の後塵を拝むという経験は、自尊感情を厳しく損なうことになる。したがって、スポーツの中で達成を要求する状況を設定する際には、教育学的な配慮が求められる。</p> <p>そこではまず、すべての生徒が多様で、個人に即した要求を受け、それを上手に達成でき、向上させていくことが重要である。その際、他人との比較よりも個人の進歩が重視されるべきである。すなわち、自分自身の能力に対する自信を高め、努力や練習、トレーニング、適切な学習方法によって何かを獲得できる経験を保証することが重要である。</p> <p>達成教育は、また、社会教育が担うべき課題の一つである。達成教育は、他人を感じながら対応することを学習させる。それは、特に、男女共習や障がい者と健常者が共に行う授業で求められる。学校スポーツでは、特に、協同して何かを成し遂げるといった経験が促進されるべきである。</p> <p>さらに、スポーツの中では達成が何ら客観的なものでも、絶対的なものでなく、社会的な合意や比較によってもたらされていることも認識させられる。ゲームや競技のルールを試行錯誤しながら作成してみることにより、発達段階に即した形でこのような認識が高められる。</p> |
| <p>協同し、競技し、互いに理解し合う (E)<br/>(Kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen)</p> | <p>社会的価値の拘束力がなくなったとの認識が、特に若者の間で広まっている。同時に、暴力に至るまでの、あらゆる奇異な行動が増えてきている。このような状況を背景に、学校では、社会的学習の契機を与え、社会的責任を向上させる教育を重視することが求められている。</p> <p>このような観点からすれば、スポーツは、全教科の中でそれに比べられる可能性を秘めた唯一の教科といえる。現代の、細分化した社会の反映としてのスポーツの中では、社会的な協同の基本形態やそれが抱える基本的問題が、典型的に経験させられることになる。スポーツは、他教科とは異なり、実践と省察を結びつけながら社会的行為能力を一層向上させる機会を提供する。</p> <p>スポーツの中での行為は、直接、社会的関係の中に置かれる。スポーツの中では人々は互いに知り合い、協同体がより強烈に体験、経験されていく。そこにスポーツの魅力があるし、若者にとっての魅力がある。学校スポーツのもつ特別な可能性は、学習集団を協同体として体験できることである。他方で、スポーツ授業にみられる多人数の異質の集団は、相互理解を強く求めるこ</p>  |

|  |  |
|--|--|
|  | <p>とになる。それは、特に、男女共習のスポーツ授業における、異なる生徒との協同や特別支援教育の要請に生徒を対応させた場合に顕著である。</p> <p>この視点のもとでは、ボール遊びや競技のバリエーションからスポーツ連盟が設定したルールに基づく球技や競技に至るまでの多様な形態の中でルールに基づき、パートナーとともにプレイすることが求められる。競争へと方向付けられた状況内では、社会的な協同にとって貴重な形態として経験されることになる、ドラマチックな行為を全参加者が示すこともありえる。学校スポーツで培うべきプレイ能力は、適切なルール意識やフェアネスの理念に対する志向性を培う。</p> <p>適切な授業づくりを通して生徒達は、自主的、かつ責任をもって、スポーツを行っている典型的な場面内で互いに協同することを学習すべきである。その契機は、協同して行為しなければならぬ、特に分業で協同させられるスポーツ的課題によって提供されることになる。それはまた、スポーツをスポーツたらしめたり、その経過を修正する措置にもみられる。すなわち、プレイする場所や道具を準備する、役割を分かち合う、グループを作る、ルールを決める、安全を確保する等である。学習や練習並びにトレーニングの場面で互いに注意し合ったり、補助し合うこともそれに該当する。</p>   |
| <p>健康を促進し、健康に対する自覚を培う(F)<br/>(Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln)</p> | <p>健康は、個人にとっても社会にとっても重要な価値をもつ。健康を保証し、向上させることは、学校教育の重要な関心事でなければならない。健康教育が実際の行動に影響を及ぼすべきだとすれば、それは単なる啓蒙に終わるのではなく、実践的行為や生活世界の経験と結びついたものでなければならない。学校スポーツは、それを特別な形で実現し得る。</p> <p>運動、プレイ並びにスポーツは、それが健康的かつ責任をもって行われるのであれば、健康を保証していく重要な資源を提供する。スポーツは、身体的な達成能力と心理的、身体的な耐性を向上させる。さらに、スポーツ的行為の中では身体的な努力や再生が経験され、健康の持つ意義が整理される。身体の反応が知覚、解釈され、情緒的な安定がもたらされ、社会的な統合が体験される。スポーツ授業では、基礎学校からこれがテーマとされるべきである。</p> <p>確かに、健康に対する配慮は、子どもや青少年を決してスポーツ活動に効果的に向かわせる動機とはならない。したがって、学校スポーツで行われる健康教育上の取り組みは、成長期の子どもたちの経験と結びつけ、生徒の関心や彼らが困っている問題と関連づけた場合にのみその効果が期待できる。</p> <p>健康が問題にならない青年の場合、その意義はフィットネス向上や、身体との取り組み、それをトレーニングを通して変容させていくことに求められている。したがって、スポーツ活動を健康という観点から評価し、修正することで彼らの関心を引くことができる。健康教育に関する目標は、生徒が健康上の危機に直面したり、定期的な運動を通して彼らの予想を上回る成果が得られてようやく、生徒にとって重要になる。</p> |

なお、学校スポーツでは、必ずしも、子どもたちがすでに見いだしているスポーツの意味を前提にスポーツが行われる必要はないという。場合によっては、子どもたちが見いだしているそれとは異なる意味を教師が意図的に設定して授業を進めることもあり得るのである。また、これら6つの視点は互いに対等なものであり、上下関係には置かれるものではないことも明記されている。また、それらのいずれか1つでも軽視されるようであれば、学校スポーツの責務は完全には満たされないとされている(MSWWF,1999,X X X I)。この認識は、スポーツの意味の多様性を提供することが、生涯にわたりスポーツに

関わる能力育成に不可欠であるとの認識の反映でもある。

加えて、これらの意味が、個々のスポーツを提供することで自動的に派生するとは考えられていないことが重要である。これらの意味は、個々の授業において意図的に生み出されるものであり、常に学校教育の担うべき課題との関連において存在意義が認められるというのである。次の指摘である。

「ここで個々の視点から示された、教育学的にみて重要なものは、スポーツ活動を任意に行うことによって自然に得られるものではない。むしろ、それは、適切な内容の選択と適切な授業づくりを通して生み出され、保証されるものである。運動文化、プレイ文化、スポーツ文化の幅広い領域から選択される内容は、様々な方法でテーマ化できる。諸視点は、教育学的見地から学校でスポーツを取り上げる際に不可欠なテーマの多様性を示している。

スポーツは、どの教育学的視点からみても両義的なものである。すなわち、スポーツの中にみられる発達促進の可能性は損なわれてはならない。しかし、そこに潜む危険を恐れなくてもならない。ここから、教育学的な責任を踏まえた、学校内でのスポーツの行い方に関する示唆が引き出される。学校スポーツは、人間的なスポーツのモデルでなければならない。」(MSWWF,1999,X X X VI)

「教育学的な諸視点は、スポーツという学校の担う課題領域の独自性を踏まえて定義したものである。しかし、学校の担う一般的な教育課題と陶冶課題には、個々の教科に帰することのできない諸課題も含まれている。そこでは、教科固有の教育学的視点と教科を越えた貢献が、部分的に互いに交錯している。特に、健康向上、安全教育、交通教育、省察的男女共習、協同的授業、異文化教育、環境教育、政治教育、美的教育並びにメディア教育といった、今日重要になってきている教科の枠を越えた教育課題に対し、学校スポーツは特別な貢献をなしえる。」(MSWWF,1999,X X X VI)

このような認識のもとで設定された教育学視点は、個々の内容領域に複数関連づけられることになる。図 12 は、その全体像を示している。また、表 41 は、個々の内容領域の説明である。個々の内容領域が、スポーツ種目でなくテーマ的に示されている点が、1980 年学習指導要領との大きな違いともいえる。実際、この点に関連し Aschebrock (2013,p.68) は、同学習指導要領において必修種目をスポーツ種目ベースで設定することが教育学的見地からみてもはや正当化されなくなったと指摘している。教科の指導内容領域は、将来の発展を見越して、より柔軟に設定されるべきであるとの認識が示されたといえる。

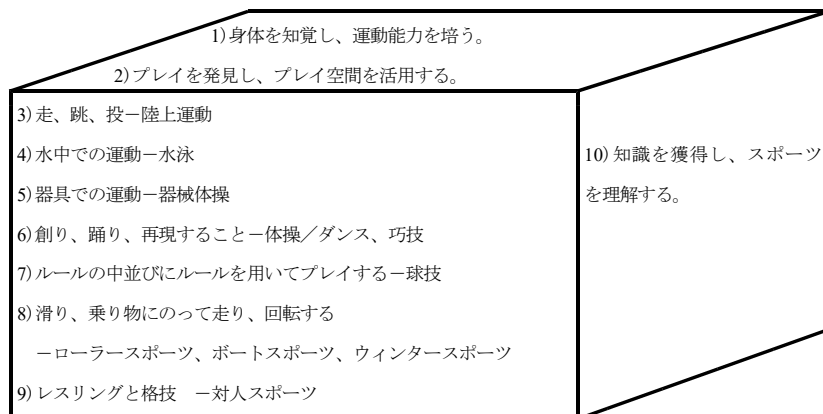


図 1 2 NRW 州「スポーツ科」学習指導要領(1999)で示された学校スポーツの内容領域  
(MSWWF,1999,p. X X X VII)

表 4 1 NRW 「スポーツ科」学習指導要領の内容領域構成とその特徴  
(MSWWF,1999,pp. X X X III - X L III)

| 領域名  | 特徴   |
|--|--|
| 1) 身体を知覚し、運動能力を培う (Den Körper wahrnehmen und Bewegungsfähigkeit ausprägen) | <p>この内容領域では、自分自身の身体に対する知覚能力の向上、自分自身の身体の可能性と限界並びに変容可能性がテーマとされる。これらは、コンディショニングや調整力を向上させる際や緊張と脱力を繰り返す際に特に重要である。この内容領域の運動は、特に、個人の運動に意識を集中させることで生み出されていく。それは、運動をより確実にに行えるようにするために調整力や可動性を高めていく際には重要である。さらにこの内容領域には、どの程度の負荷に耐えられるのかを試したり、一般的な調整力を自主的に向上させていくことも含まれる。ここにはまた、自主的なフィットネストレーニングも含まれるとともに理想的な身体やフィットネスに対して批判的に対峙していくことも含まれる。機能的体操や日常生活で行っている機能的な運動もまた、この内容領域に含まれる。</p> <p>したがってこの内容領域は、自分自身の身体に向き合い、それを形作っていくことに対して多様な可能性を提供してくれることになる。生徒達は、自分たちの身体の固有性と変容可能性を知ると共に、自分自身の自我の一部である自らの身体と責任をもって関わることを学ぶ。そのような経験やそれができる能力は、学校段階や学校形態の違いを越えて重要であるし、他のすべての内容領域の基礎となる。これらの経験や能力は、一方でスポーツ授業の独自の内容領域とされなければならない。しかし、他方では、幅広い内容領域で繰り返し取り上げられ、その可能性が広げられなければならない。</p> |
| 2) プレイを発見し、プレイ空間を活用する (Das Spielen entdecken und                           | <p>生徒達は、この内容領域で自分自身でプレイのアイデアを見つけ、それを形作る方法を把握していく。ここでは、ゲームを真似て、それを実際に行い、ゲームが形作られ、ゲームに近い状況が体験され、いくつかのゲームが発見されていく。その際には特に、すべての生徒が成功感を味わえるゲームが工夫され、それが維持できるようにされなければならない。ゲームの過程で生徒は、閉鎖</p>   |

|   |  |
|---|--|
| Spielräume nutzen)  | <p>性と開放性、ルールが守られている状態とルールが守られていない状態の両極を経験することになる。自分たちでゲーム環境を生み出すことを通して生徒達は、自分たち自身について、特に、自分自身の想像力と社会的能力について多くを学ぶことになる。</p> <p>したがって、この内容領域では単に他の運動領域やスポーツ領域の授業でもみられるプレイ的に学習することや球技の学習や練習（内容領域 7 参照）のみが重要な訳ではない。ここではまさに、プレイすることそのものが意味をもつのであり、現時点を満たすことができるといえる。</p>  |
| 3) 走・跳・投－陸上運動 (Laufen, Springen, Werfen-Leichtathletik)               | <p>走・跳・投は、人間の運動を構成する基本形態であると同時に、多くのスポーツ活動の基礎を形成するものである。速く走れること、高く跳べたり、遠くへ跳べること、遠くへ投げられること、特にそれを自然な運動空間内で実施することは、子どもだけではなく青少年にとっても一つの体験であり、挑戦的な課題でもある。陸上競技では、そこから規範化された競技種目が生み出された。これらの運動領域の特徴は、一般的な走、跳、投の動作が巧みに出来るようにする過程でリズムカルに動ける能力が育成されることにある。さらには、長距離を歩いたり走ったりする際に必要な、競技遂行上必要な能力の育成も求められる。第 3 に、速く走ったり、遠くや高く跳ぶ際、あるいは、遠くへ投げたりする際に必要な技能的課題が設定されている。</p> <p>陸上運動の教育的意義は、特に、個人や個人の身体が特別な形で学習の中心におかれる点にある。そのため、陸上運動では適応／負荷、緊張／脱力、あるいは能力向上／達成能力といった精神的、生理的次元で自分自身や自身の身体が広範に経験されることになる。このスポーツ領域では自分自身の能力向上に向けた努力や成功、失敗体験が極めて印象的に体験され、生み出されることになる。</p> |
| 4) 水中での運動－水泳 (Bewegen im Wasser-Schwimmen)                            | <p>生徒達は、この内容領域で運動空間としての水という要素に慣れ親しむようになるべきである。泳げることは自己の尊厳に対する感情を高めると共に多様なスポーツ種目への参加の道を開くことになる。それはまた、場合によっては、高齢者に至るまでの健康促進機能を発揮する。したがって、生徒達は泳ぐことを学習し、好んで水中で運動するようになることが必要である。可能な運動としては、様々な泳法、潜り方、飛び込み、救助法並びに球技や水中体操が考えられる。</p> <p>この運動領域で生徒達は、特に、運動体験や身体経験を広げる機会を提供されるとともに、健康やフィットネスを維持、向上させるとともに、達成能力の向上を直接経験することになる。この内容領域を教育的なものにしていくためには、水中での多様な動き方を発見することやスポーツ種目固有の技術を習得すること、動きの質を向上させること並びに動きを工夫することが重視されるべきである。</p>  |
| 5) 器具での運動－器械体操(Bewegen an Geräten-Turnen)                             | <p>生徒達は、この内容領域で多様な、学校外ではまず与えられない行為や経験をすることになる。例えば、ぶら下がり、倒立、回転、展開といった不慣れた姿勢を空間で取ることやバランス取りやアクロバットのような、重力やバランスを用いた遊び、クライミングのような高いところに登る経験、あるいは振動や跳んだりといった跳ぶことである。したがって、器具で運動することは、生徒達にすれば、運動した時の感情を見いだしたり、運動を体験したり、それらを豊かにしたり、危険度を判断したり、不安を表明したり、克服したり、運動技能を発達させたり、身体を支配していることを経験したり、同時に（一緒に技を行ったり、補助しあったり、修正し合うように）仲間と一緒に行動する点に特別な魅力がある。</p> <p>この内容領域に備わっている中心的な教育的課題は、運動を学習し、器械体操の動きやアクロバティックな動きを工夫し、動きの質を改善し、運動形態、器具並びに運動する状況に創造的に関わることにある。</p>  |
| 6) 創り、踊り、再現すること ー 体操／ダンス、巧技 (Gestalten, Tanzen, Darstellen-Gymnastik/ | <p>この内容領域では特に、創造的に運動を工夫する機会が提供される。多様な基本的な運動形態とそのリズム、空間、ダイナミズムを探究することからスタートすることで、知覚能力が洗練され、知覚能力と動きを創造する経験が結びつけられていく。一緒になって踊ったり、パートナーやグループと行う動きを工夫することを通して競争的ではない領域で行為し、自分自身を確認する経験が開かれていく。</p>  |

|  |  |
|--|--|
| Tanz,<br>Bewegungskünste)  | <p>この内容領域では、運動形態やその組み合わせを想像力豊かに発見したり、習得することが大切になる。さらには、ジャグリングや縄跳びといった巧みな動きや運動の確実性や質を向上させる練習も大切になる。これにより、高度な動きの習得や発表会に至ることができるようになることも多い。運動とリズム/音楽を合わせる体験や動きの中で、あるいは動きを用いて「自己表現したり」、動きを再現したりすること、さらには即興的に何かを行ったり、組み合わせることで、教育的にみて重要な経験が保証されていくことになる。この内容領域は、男女のいずれもが運動を創造的に行えるようになる可能性を発達させていく場を提供するものであり、男子のみにそれを与えない措置を取るべきではない。</p>  |
| 7) ルールの中並びにルールを用いてプレイする一球技(Spielen in und mit Regelstrukturen-Sportspiele)                   | <p>この内容領域には、その前形態を含め、球技として知られているペアやチーム対抗で行うゲームが含まれている。そこには、ゴールのあるゲーム、ネット型ゲーム、打球技が含まれている。ここで考える球技は、特定の器具、予め設定されたゲームの理念、歴史的に培われてきたルールによって特徴づけられる。球技を行う際に生徒達は、様々な難度を備え、構造化されたゲーム中に行う行為において成果を収めるために必要な能力を求められることになる。複雑なゲーム中の状況を打破していくには、ゲーム固有の知覚、意思決定並びに行動のパターンの習得並びに適切な基礎体力、基礎技能並びに基本的戦術が、必要不可欠である。同様に、この内容領域では、多様な目標、ルール、外的条件並びにゲーム中に生じる状況の変化との関わり方について指導することが重要である。</p> <p>球技のゲーム中の行為は、一方では、高度に細分化されたルール、戦略並びに動きによって特徴づけられる。このような要求は、ゲーム中の行為に計算性と安定性を求めることになる。他方で、ゲームでは柔軟で創造的なプレイによって初めて成果を収めることが可能になる。ゲームの参加者間で出来る限りトラブルを避け、上手にコミュニケーションを営みながらこの要求をバランスよく処理することで、まさに球技は教育的に見て重要な経験を提供することになる。</p> |
| 8) 滑り、乗り物によって走り、回転するローラースポーツ、ボートスポーツ、ウィンタースポーツ (Gleiten,Fahren,Rollen-Rollsport/Wintersport) | <p>バランスをとる能力は、多くのスポーツ領域で求められる基礎的能力である。この内容領域では、バランスが特に重視されている。車輪、すべり板並びに泳いでいる身体は、様々な動きのバリエーションを生み出す。その際には特に、ダイナミックにバランスをとることや動きを制御することが典型的に求められる。この内容領域では、あたかも巧技を行う時のように、運動と冒険を経験し、工夫することを求められる。インラインスケート、ローラーブレード、スノーボードのように、常に発展していく点にこの領域の魅力がある。いったん基本形態が習得されると、例えば、スキー、自転車、リュージュ、さらには持久的スポーツといった領域で求められる、多くの技術を使えるようになる。</p> <p>この内容領域では、特に、多くの感覚を動員した知覚能力や運動理念と結びついた美的な遊びが求められる。この領域には様々なグレンデで動きを試し、遊びながら動き習得したり、自主的に変化させていく可能性が、多様に存在している。特に、規格化されたスポーツ施設以外では自然体験が提供されたり、環境教育への契機が提供される。安全に注意しながら責任をもって仲間やモノと関わる教育が、この領域では特に重要になる。</p>   |
| 9) レスリングと格技 一人対人スポーツ (Ringen und Kämpfen-Zweikampfsport)                                     | <p>この内容領域では、他人に対してフェアかつ責任ある行動を取ることを体験すると同時に、自分の能力を知ることが重要になる。それは、まさに殴られたり、突かれたり蹴られたりする状況と意識的に人間を傷つける実践を区別する。直接的な身体接触や肌で感じることは、互いに対立している場面で重要になる、互いに協同することを知ることや信頼感を生み出すことを可能にする。(自己規制や攻撃性のコントロールといった)感情の制御並びにパートナーがケガをしないように配慮することで、自分の能力を知ることができるようになる。傷害の可能性や配慮という観点のもとでは、生徒の身体的特徴や技能と同様に性格にも配慮することが、重要になる。</p> <p>したがって、この内容領域で扱う内容は、学校スポーツ内では(例えば、綱引き、メディシンボール押しといった)直接的な身体接触のない格技や(例えば、床での格技、床でのラグビー、カメゴっこ、座位での格技、押し合いっこ、騎手格技、バランス崩し、片足相撲、乱取りといった)床に身体を付けたり、立った状態での身体接触並びに(例えば、合気道、柔道、フェンシングといっ</p>   |



|   |   |
|---|---|
|   | た) いくつかの規格化された対人スポーツに限定される。この内容領域を教育学的に扱う際には、さらに、力試しや「攻守交代遊び」に素早く反応し、構えること、あるいは、互いに「にげっこすること」、「命中弾を受けたり、邪魔すること」を扱うことも可能である。   |
| 10) 知識を獲得し、スポーツを理解する<br>(Wissen erwerben und Sport begreifen) | <p>学校内での運動、プレイ並びにスポーツの学習、体験並びに経験は、学習者が自分がそこで何をし、なぜそれらをそのように行っているのか、あるいは、習得したのかに関する適切な知識を獲得した時にその教育的な可能性を初めて完全に開花させることになる。したがって、スポーツの場で行われる学習や行為は、発達段階に即して徐々に生徒の意識を高めるものでなければならない。この原則は、特に、運動、プレイ並びにスポーツと結びついた経験を多視点的に伝えるとともに、この領域を自身の生活の中に位置づけようとする学校スポーツ構想にとって重要である。</p> <p>この領域の内容は、学校スポーツにとって重要な、スポーツ関連の広範な知識である。ルールやゲームの理念、運動の構造並びに学習の筋道に関する知識は、運動をより上手に行うことやそれをよりよく理解することを可能にする。スポーツ運動の構造、経過並びに形態に関する理解が深まることで、スポーツの場で行われる練習やトレーニング、バリエーション、コミュニケーションの基礎が培われるとともに、科学的な知識に対する取り組みも見られるようになる。学習経験をふり返り、整理することやスポーツと批判的に対峙することで、自分自身の行為の意味やスポーツ一般の意味に対する理解を深めることが意図されている。</p> |

これらの内容領域の関係に関しては、次のように説明されている。

「内容領域 1 と 2 は、スポーツ領域を越えた運動領域として、運動を通しての発達促進に対して重要な意義をもつとともに内容領域 3 から 9 での学習の前提条件を生み出す。この 2 領域のテーマが、授業を独自に方向付ける。しかし、それらは、3 から 9 の内容領域の学習過程にも組み込める。

内容領域 3 から 9 は、2 つの部分から構成される。第 1 は、例えば走、跳、投を例に取れば、そこで典型的に要求される運動課題、行為の構造、体験内容、社会的関連並びに環境条件が記され、他のそれとは区別されている。ダッシュの後にはこの運動領域に位置づけられるスポーツ領域とスポーツ種目があげられている。このような示し方は、一方で学校スポーツの中では学校外で普及しているスポーツ種目との関連を求め、他方では常にその限界を超えていくという、教授学的な必要性を強調するためのものである。内容領域を体系化するには重なりを避けられない。しかし、それが教授学的計画の範囲内で生産的に活用されれば、害よりも効果の方が大きい。

内容領域 10 では、学校スポーツで獲得すべき重要な知識や洞察が記される。それは、内容領域 3 から 9 と密接に結びついており、生徒達が上手にスポーツを行うことを保証してくれる。それは、また、すべての教育的視点並びに教科の枠を越えた学校の課題のもとに置かれる、スポーツの基本的課題にかかわるものであり、したがって、根拠のある態度や価値観の形成に寄与するものである」(MSWWF,1999,pp.X X X VII-X X X VIII)。

なお、これら 10 のスポーツ授業の内容領域の取扱いについては、次のように記されている。

「学校スポーツは、10 の内容領域すべての経験と資質を開き、保証しなければならない。内容領域 1 と 2 は、すべての学校形態の「スポーツ科」で必修である。初等段階と中等段階 I の学校形態では、また、内容領域 3 ～ 10 が必修である。中等段階 II の学校形態では、内容領域を重点的に選択できる。個々の内容領域内での必修の扱いの詳細については、多様な学校形態の「スポーツ科」の学習指導要領で規定する。一般的には、スポーツ授業における必修の内容領域の扱いについては時間割にはっきりと反映させなければならない。内容については、個々の学校の責任のもとで授業外の学校スポーツにも反映させることができる(32.章並びに 4.2 章参照)。しかし、必修の授業では、例えば地域的特性に応じて、場合によってはこれら以外の運動やスポーツ活動を取り上げることも可能である。一般に、必修授業で扱う内容については、所管教育委員会の承認が必要になる。」(MSWWF,1999, X L III)

NRW 学習指導要領では、以上のように、個々の内容領域に複数の教育学的視点が設定されている。それは、同じ素材を扱う内容領域であっても、それらの意味づけが多様であり得ることを明確に示している。実際、この関係は、改訂をめぐる論議過程においても明確に示されていた(Aschebrock,1997,pp.45-58)。同時に、以下に紹介する授業の方法論において多視点性が求められる根拠ともなっている。また、以上の内容領域で期待されている学習成果の保証に向け、教育的なスポーツ授業(*der erziehende Sportunterricht*)が標榜されている。それらの主旨並びに授業実施上の留意点は、次のように記されている。

「教育学的に方向付けられたスポーツ授業は、教育的な授業といえる。それは、学校外の生活世界との関連を保ちながら、教科固有に求められる能力、習熟並びに知識を伝えるとともに社会的、政治的な問題解決過程に対して適切な判断と行動を伴って参画できる態度や姿勢を培うものである。スポーツは、他教科と密接に関連しながら、その実現に対して他に代替不可能な貢献が可能である。スポーツは、身体と運動を通して、個人や社会にとって重要な問題や課題に直接触れさせてくれるためである。このような教育的授業の考え方は、学校スポーツの担う二重の課題にも反映されている。教育的授業は、次に示す教授・学習の原理に配慮することにより実現されていく。

多視点性

学校内でのスポーツに適用される教育学的視点は、スポーツ文化と運動文化が成長期にある児童・生徒の発達を独自の方法で促すとともに、多様な関心を喚起するという側面に注目することになる。このコンテキスト内では第1に、学校カリキュラム内で設定されているすべての視点が常に繰り返しスポーツに向けられることになる。それにより、スポーツという複雑な現象に対する見方が広げられるとともに運動、プレイ並びにスポーツとの関わり方が新たに加えられることになる。多くの視点と関連させることでスポーツ活動がいかにより多様な意味と関連づけられ得るのか、そしてそれを通してスポーツ活動がいかにより変容していくのかが理解されるようにすべきである。さらに、スポーツ授業において多視点を保証することで、スポーツ活動に内在している相反する姿を認識、省察させるようにすべきである。例えば、健康に関する積極的な効果と否定的な効果である。したがって、多視点的という原理のもとでは、特に、生徒達が自ら行っているスポーツに意味を見いだせるようにすることを重視して運動、プレイ並びにスポーツが提供されるべきである。

#### 経験志向と行為志向

学習は、主として、人間が自身を取り巻く生活現実と実際に行いながら関わる過程である。その際、授業は、成長期の生徒達にとって意義のある個人の経験や具体的な生活状況を踏まえて実施されなければならない。生徒達が授業の主体として位置づけられることにより、学習動機や学習のレディネスが向上する。同時に、新たな経験に自ら取り組むというレディネスが培われることになる。経験は、自ら行為することで得られるものである。適切な裁量が提供されることで、新たな知識や洞察を自主的に獲得し、それを実際の行為と関連させながら活用しようとする生徒達のレディネスや能力が、スポーツ授業の中で顕著に改善されていく。そこではまた、運動、プレイ並びにスポーツに対する関わり方に性差があることも認識される可能性もある。

#### 省察

経験や行為を人間の発達に豊かな実りをもたらすものにすべきだというのであれば、それらは、省察によって導かれなければならない。このような方法を用いることで経験が個人の生活世界に組み込まれ、理解度が広がり、諸々の関連が認識されるようになる。したがって、省察は、社会的に責任ある行為がとれる前提条件となる主体的な判断能力を培う出発点となる。このような経験と省察の結びつきは、例えば、スポーツ授業中の男女共習

時に顕著に見られる。常に見られるように、段階に応じて実施されている男女別習は、役割固有の問題意識を意識させたり、代替的な行動パターンを身につけさせていく際に活用されるべきである。省察という原理は、教育的なスポーツ授業が単に実践的能力の育成に終始するだけではないことを示している。それどころか、獲得された知識や技能を様々な生活条件の中でスポーツを行うために上手に活用し、反省的な行為が可能になるようになるものである。ここで、教育的な授業は、学校の教科指導を科学へと方向付けるという原理と結びつくことになる。

## 理解

学校スポーツは、生徒達が自ら責任をもって自分自身の生活内に運動、プレイ並びにスポーツを位置づけられるように支援すべきである。この目標は、スポーツ授業の構成原理として理解が位置づけられることで初めて達成できるようになる。これは、まず、教師が生徒の発達段階に即して授業の計画、実行、評価に生徒を徐々に関与させ、彼等と共にその意味や実現可能性を理解することを意味している。理解することはまた、生徒達相互の関わりについても求められる原理である。スポーツ授業では、生徒達は互いに上手に関わることができる一方で、他方では、人間関係上の問題やトラブルに取り組みなければならない。したがって、そこでは、互いが相互に理解しあえるようになっていく過程でトラブルが解消されていく経過を経験させることも可能になる。これは、特に男女共習にも当てはまる。

## 価値志向

教育的授業は、価値志向的である。それは、運動文化、プレイ文化並びにスポーツ文化に有意義に参加することを可能にすると共に、スポーツの場を越えた個人的なアイデンティティの形成を可能にする。教育的授業は、同時に、人間的なスポーツを志向するものである。生徒達は、スポーツ活動が自分自身に対してもつ積極的な可能性を見だし、それを評価できるように導かれなければならない。その出発点は、スポーツに固有であり、時折相反する経験をもたらす経験である。例えば、互いにフェアに関わること、ルールに従うこと、ルールの変容可能性を理解することの必要性和難しさや運動や身体に対する負荷が安寧に対してもつ意味を知ることである。」(MSWWF,1999,X L IV-X L V)

教育的スポーツ授業という言葉に端的に示されているように、「スポーツ科」の志向す

るスポーツは、人間的なスポーツであり、そこでは常に、何が人間的かが問われることになる。学校外で実施されているスポーツ＝非人間的といった二者択一的な論理が、この記述の前提になっているわけではない。「スポーツ科」の授業で身につけた能力を前提に、学校外で実施されるスポーツもまた、変容していく可能性がそこでは示唆されている。第二次領域から第一次領域への影響が期待されているともいえる。

### 第3節 基礎学校の学習指導要領（1999）にみる目標並びに内容領域構成

以上は、学校段階を通して求められる一般的な配慮であった。しかし、教育志向を全面の押し出すことは、児童、生徒の発達段階に応じた目標設定や内容提示を求められることも意味する。そのため、基礎学校の「スポーツ科」学習指導要領（1999）の目標は、次のように記されている。

「全学校形態の学校スポーツに対する枠組み規定が、この基礎学校学習指導要領の教科の専門的基礎を規定することになる。そこで記されている運動、プレイ並びにスポーツを通しての発達促進並びに運動文化、プレイ文化並びにスポーツ文化の開示という、学校スポーツが担う2つの課題は、この学習指導要領において基礎学校に即した形で示されることになる。その際、学校スポーツを方向付ける枠組み規定と学校内でのスポーツに関する教育学的視点（1.2 参照）、内容領域の記述（2.2 参照）並びに教育的授業の原理（3.1 参照）が、特に、授業実施の指針となる。

児童の学校としての基礎学校は、児童に即した運動、プレイ並びにスポーツを提供することを通して児童の全体的な学習経験を確かに保証するとともに、その発達を継続的に促す責務を負っている。基礎学校は、基礎学校の児童に対して重要な運動、プレイ並びにスポーツの適切な現実に出会う通路を開くことになる。それにより基礎学校は、学校スポーツの担う二重の責務の範囲内で、運動やプレイ、スポーツをしている場面で人格やモノ、人間関係並びに事象に即した多様な経験を具体的に提供することになる。

児童は運動を通して自分の世界を見いだしたり、構築したりする。児童にとって運動は、表現や理解をしていくための手段である。運動をする中で児童は、自分自身を多様な形で経験したり、体験したりすると同時に、自分の行為の限界も知っていく。運動は、バランスのとれた身体の発達に不可欠である。

学校で提供される運動の機会は、男子にとっても女子にとっても、彼らが現在行っているプレイやスポーツの世界並びに将来の生活にとって不可欠な行為領域に到達する唯一の

通路である。したがって学校スポーツは、多様な運動、プレイ並びにスポーツを提供することを通して、日常生活の中で楽しく運動する機会を提供したり、生涯にわたりスポーツに取り組もうとする姿勢を培い、それにふさわしい学習や練習の機会を生み出すという責務を負うことになる。学校スポーツは、その可能性の範囲内で、発達上の不備を補い、ハンディキャップを負っている児童が運動やプレイ、スポーツに接する機会を提供する。学校スポーツはまた、男子と女子が身体や運動に関して言えば、性的に異なる社会化の影響を受けることやそのため運動、プレイ並びにスポーツに対して多様な接し方をしてきたことに配慮するとともに、省察的に実施される男女共習の目標についても考慮する。」

(MSWWF,1999a.p.5)

ここでは、運動、プレイ並びにスポーツが、人格、モノ、人間関係を多様な形で知ることを可能にするという意味での発達保証と生涯にわたりスポーツを営む資質、能力の保証が意図されている。この後者は、我が国の学習指導要領の体育の目標と同じ趣旨であると言える。

続いて、このような基礎学校の「スポーツ科」の目標を踏まえて設定されている内容領域とその趣旨、並びにそこで期待されている学習成果について確認したい。表 42 が、それである。

表 4 2 基礎学校における個別領域の重点的課題と例一覧 (MSWWF,1999a.pp.11-31)

| 領域                 | 重点的課題   |
|--------------------|---|
| 身体を知覚し運動能力を培う      | 感覚を研ぎ澄ます練習をし、運動を行う際に知覚能力がもつ意義を知る                |
|                    | 自分自身の身体を意識し、その次元を知るとともに、動きの可能性について探求する          |
|                    | 緊張と脱力の交代を経験するとともに、意識的にそれを行う                     |
|                    | 空間とモノを知る  |
|                    | 運動中の身体の反応や負荷を加える前、加えている最中並びに加えた後の身体の反応を知覚し、解釈する |
|                    | コンディショニングや調整能力の変容可能性について知るとともに、それらを把握する         |
| プレイを発見し、プレイ空間を活用する | 多様な遊び方を知るとともに楽しくそれを体験する                         |
|                    | 遊んだり、運動したりする空間を自主的に生み出す                         |
|                    | 遊び方を考えたり、遊びを維持する                                |
|                    | 多様な関心を踏まえて遊びのルールに対する合意を形成する                     |
| 走・跳・投―陸上運動         | 走っている時の身体の状態を体験するとともに、多様な走り方を体験する               |
|                    | 多様な跳躍形態と投げ方を体験するとともに、それらを身につけ、応用する              |
|                    | 様々なモノを投げ、投げる際の目的を多様に設定し、それに即して投げると共に、多様な課題を設定する |

|  |  |
|--|--|
|  | 走っている際に達成の可能性や限界を知るとともに、それらと関わる                                  |
|  | 思い切って跳躍し、自分自身の達成能力を評価する  |
|  | 陸上運動の基本的な形態を学習し、練習し、応用する   |
| 水中での運動－<br>水泳  | 水という運動空間に慣れる／水をプレイ空間として活用する                                      |
|  | 水の中で思い切って何かを行う   |
|  | 様々な飛び込み方を工夫し、実際にやってみる  |
|  | 水中でできる様々な動き方を工夫し、実際にやってみる  |
|  | 水中でできる動きを構成してみる  |
|  | 基本的な水泳の技術を学習、練習し、応用する  |
| 器具での運動－<br>器械体操  | 身体のバランスをとる   |
|  | 身体が浮かんでいる状態や回転している状態を体験する  |
|  | 器械体操で設定されている様々な要求を満たすために身体を緊張させておくことや力を入れておくことの意義を知る。また、それを実際に行う |
|  | 技を考え、習得し、思い切って行ってみる  |
|  | 器具を組みあわせ、実際にそれを克服し、変化させる   |
|  | 器械体操固有の運動形態を学習、練習し、応用する  |
| 創り、踊り、再現すること－<br>体操／ダンス、巧技   | 多様な動きやリズム、音楽を工夫し、それを実際に行い、変化させていく                                |
|  | 手具やモノを用いる多様な動きを工夫し、それを実際に行い、変化させていく                              |
|  | 巧技を工夫し、できるように練習し、演技として構成する                                       |
|  | リズム、音楽並びに動きを互いに関連させる   |
|  | 運動を用いて何かを伝えたり、再現したりする  |
|  | ダンスを習得し、運動の構成を発展させ、それができるように練習し、表現する                             |
| ルールの中並び<br>にルールを用い<br>てプレイする<br>－球技                                  | ゲームの理念が予め設定されているゲームとその根底に据えられているゲームの文化を知るとともに、それを模倣してみる          |
|  | 個別のゲームで必要とされる技術やその前提条件並びに基本的な戦術的行動を習得する                          |
|  | 提示されたルールに従ってゲームができ、ゲームのルールを維持できる。また、状況に応じてルールを修正できる              |
|  | 戦術的な要求並びにゲームで固有に求められる運動技能を含めたゲームの基本形態を練習、習得し、応用する                |
|  | 協同してゲームを行うために必要な前提条件を整え、確定する。また、場合によってはそれを変更する                   |
| 滑り、乗り物に<br>のって走り、回<br>転する－ローラ<br>ースポーツ、ボ<br>ートスポーツ、<br>ウィンタースポ<br>ーツ | 滑ったり、乗り物にのって走ったり、回転するために必要な、基礎的な動きができる                           |
|  | 滑ったり、乗り物に乗ったり、回転したりするために必要な、適切な基礎的能力を身につける                       |
|  | 自然環境や人工の環境内で滑ったり、乗り物に乗ったり、回転したりする                                |
|  | 滑ったり、乗り物に乗ったり、回転したりする能力を向上させる                                    |
| レスリングと格<br>技－対人スポー<br>ツ  | 格技のゲーム形式について知り、それを実際に行う  |
|  | 格技の形態を発展させ、ルールをそれに合わせ、それを試し、変化させる                                |
|  | 基本的な技や戦術的な能力を練習、習得し、応用する   |
|  | 試合場面で対戦相手をパートナーとして尊重する   |

この一覧からは、各内容領域で複数の課題が設定されていることが確認できる。また、

それらが、スポーツ種目固有の技能のみを志向しているわけではなく、認識学習や社会学習といった複数の学習領域の内容を想定していることも確認できる。しかし、この一覧だけでは、期待されている学習成果を具体的に把握することは難しい。以下では、この点を各内容領域の記述に即して順に確認したい。

「身体を知覚し、運動能力を培う」領域に関しては、期待する学習成果が次のように説明されている。

「何かを知覚したり、運動したりする基礎的な経験は、子どもたちの発達の基礎を培うことになる。男女ともに運動を介して世界を知り、環境世界を創り出し、運動する中で自分自身や自らの身体を体験し、運動を満喫していく。プレイや生活の中ではこれらは、日常的にみられる基本的な運動を通して、あるいは運動の中での知覚を促す多様な刺激、協応能力を培うために提供される基礎的な刺激によって保証されていく。

それ自身が担う教育学的責務の範囲内でそのような運動経験の機会を提供することで基礎学校は、教育全体に対する責任を全うすることになる。プレイや日常生活の中で子どもたちが運動する機会を失っていけばいくほど、基礎学校はそれを保証していくべきである。そのためには運動、プレイ、スポーツの中ですべての子どもたちに、多様で幅広い経験が提供されなければならない。スポーツ種目をベースに子どもに適したスポーツの形態を提供したところで、全体的陶冶(*ganzheitliche Bildung*)という要請には応えられない。

したがって、ここで取り扱われる運動領域の内容は、基礎的レベルで設定される。それは、健全な発達、日常生活での安全な運動、学校外での運動文化、プレイ文化並びにスポーツ文化に参加するための前提条件となる多様な人格やモノ、人間関係の経験を生み出すことになる。この領域では自分自身の身体と関わること、日常生活でみられる基本的な運動を安全に行えること、知覚能力を向上させ、感覚を動員させること、空間的な方向感覚を身につけること並びに体力や調整力を発達させ、それを安定したものにすることが重要になる。

基礎学校の段階は、機能的かつ安全で、調整力を培う運動を行うために必要な、基本的な経験を保証していくことに極めて有利な時期である。また、ここで設定した重点的課題は、運動を通しての発達促進という要求を実現していく道を開くことになる。」  
(MSWWF,1999a,pp.11-12)

この説明は、児童が日常生活において自ら運動をする機会を失ってきていること、学校はその機会を保証すべきであるとの認識を示している。同時に、児童が自分自身の人格や



モノ、人間関係を知っていくことや空間認知能力や調整力を含めた日常生活を安全に営むために必要な基本的な運動能力や身体感覚を身につけていくことを求めていると言える。その意味では、スポーツ種目の技能を身につけることを容易にすることのみを意図しているわけではない点で、脱近代スポーツ種目という色彩を明確に示している。我が国でいえば、体ほぐしの運動に見る体への気づきや調整、交流に該当する内容が位置付いているといえる。なお、表 43 は、その具体例である。

表 4 3 NRW 基礎学校指導要領にみる「身体を知覚し、運動能力を培う」領域の  
重点課題一覧 (MSWWF,1999a,pp.12-13)

| 重点課題   | 例   |
|--|---|
| 感覚を研ぎ澄ます練習を<br>するとともに運動を行う<br>ことに対して知覚能力が<br>もつ意義を知る | <ul style="list-style-type: none"> <li>・運動へと誘う刺激として騒音を知覚し、(声、手、指、足で) 自ら音を創り出し、動きを音に合わせる</li> <li>・プレイ場面にみられる色、形並びにサインを活用する</li> <li>・触覚を向上させる (例えば、見えない対象物を触覚で当てる、目を閉じたまま触ることでパートナーが誰かを当てる、目を閉じてパートナーの提供してくれる触覚的支援を頼りに空間内を移動してみること)</li> <li>・筋感覚を向上させること (例えば、ボール、その他のものを力の入れ方を変え、距離や大きさの異なる的へ投げたり、転がしたりすること)</li> <li>・前庭器官の知覚能力を向上させること (例えば、バランス遊び、揺らしたり、ひねったり、回ったりする運動を通して)</li> </ul> |
| 自分自身の身体を意識<br>し、その諸次元を知り、<br>その可能性と限界を探る             | <ul style="list-style-type: none"> <li>・自分自身の身体図式を知るとともにそれを発達させる (例えば、身体の各部を感じ、それに名称をつけること、身体に対する全体的イメージを培うこと、身体の諸次元を知り、それを吟味すること、ゲームを行っている際に左右の方向が分かること)。</li> <li>・身体各部の関節の可動性や動いている方向を知る。</li> <li>・座っている時、立っている時並びに歩いている時に機能的にみて正しい姿勢を感じ、それを取るとともにそれが姿勢づくりに対してもつ意義を知る。</li> <li>・空間を把握し、空間内できちんと行動できる。・・・・・・</li> </ul>   |
| 筋の緊張、弛緩を感じる<br>とともにそれを意識的に<br>生み出す。                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・様々な筋の緊張状態を知るとともにそれを生み出す</li> <li>・身体を緊張させる</li> <li>・脱力方法を知るとともにそれを応用する・・・・・・</li> </ul>  |
| 空間とモノを知る。  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・空間内を移動する</li> <li>・運動している際に空間の諸次元を知り、空間内を移動するルートを見つける。モノや道具を使って空間を仕切るとともに動きながらそれにより生み出された空間の区切りを体験する。</li> <li>・モノや器具に固有の性質やその活用可能性について知る (輪、縄、布、日常生活で使っているモノ、ローラーブレード、大きな器具等)</li> <li>・動きながら (学校の校庭、森、草原といった) 自然環境を知る・・・・・・</li> </ul>  |
| 運動時並びに身体に負荷<br>が加わる前、加わっている<br>最中並びに加わった後            | <ul style="list-style-type: none"> <li>・鼓動や脈拍を安静状態や負荷のかかり具合を判断する指標として感じ、把握する (例えば、運動中に加えられる様々な負荷が脈拍に及ぼす影響を知るとともにそれを比較する)。</li> <li>・発汗や凍えの及ぼす影響を判断するとともに、緊張状態によるその違いを感じ取る。</li> </ul>   |

|                             |   |
|-----------------------------|---|
| の身体の反応を知覚するとともにその意味を解釈する。   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・身体の反応が身体が緊張していることを示すサインであることを知る</li> <li>・呼吸により身体の緊張状態をコントロールする（例えば、安静にしている時、速く走った時、持久走時、力を入れた時）・・・</li> </ul>  |
| 体力や調整能力の変化を経験するとともにそれを把握する。 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・持久力やスピードの変化を経験する（長距離走を学ぶ。短距離走を学ぶ。校庭で走る。目標を設定して、それを達成する）</li> <li>・自分自身の体重を知るとともに力の入り具合を体験する（例えば、ぶら下がる、よじ登る、障害物を克服する）</li> <li>・調整力をつけるとともにそれが運動を上手に行うことに対してもつ意義を知る（巧みに行うという要求に応える。様々な状態でバランスをとる）</li> </ul> |

「プレイを発見し、プレイ空間を活用する」領域で期待されている学習成果は、次のように説明されている。

「プレイは、子どもにとって、自分自身の行為や活動、身体や感覚の投入、試行や実験を通して世界を直接体験していく活動である。プレイするという行為を通して人格形成に決定的な影響を与える多様な身体や、人間関係ならびにモノに関する経験がなされていく。

子どもにとってプレイは、それ自体が目的となる行為である。プレイするという行為を主観的に体験することであり、プレイする行為の中に満足感を得ることであり、プレイすることのできる能力を身に備えていることを知ることがその中核に据えられる。プレイするという行為は喜びを生み出し、創造性を培うと共にモノや人間と積極的かつ自主的に関わることを促す。

変化する子どもの生活環境を踏まえれば、プレイすることのできる空間と時間を生み出すことが学校に特に期待されることになる。男女ともにプレイする空間を生み出したり、見いだしたり、プレイの理念を自分たちで発見したり、自分たちのプレイを生み出したり、あるいは、既存のプレイを模倣したりする機会を保証されるべきである。

基礎学校の時期には、子どもたちがプレイするという行為で成功体験を得ることが重要である。プレイでの失敗やトラブル、事故は、全員に長期的な満足感を与えていく解決策を共に探っていく道を開くことになる。男女のプレイ経験の違いが引き起こすプレイの失敗やトラブルもまた、取り上げられなければならない。

プレイすることができ、プレイを創り上げることができるには、男女ともに主観的な関心を示すような条件が必要になる。ここでは、経験ベースの学習を余裕をもって展開できるような授業上の配慮が必要になる。」(MSWWF,1999,p.14)

この説明は、プレイが児童の発達に不可欠の経験を提供するにもかかわらず、現代社会

においてはそれを経験する機会が少なくなっているとの認識を示している。同時に、世界と多様かつ創造的に関わることを重視すると同時に、成功体験のみならず様々なトラブルを解消していく過程が重視されている。我が国では、授業中にはとにかく成功体験を重視したり、トラブルを回避する傾向がある。しかし、プレイとは個人が何かに創造的に関わることを可能にするメディアあるとの認識が、ここにはみられる。また、役割を引き受けたり、演じること、プレイに必要な空間や人間関係を創造的に生み出していくことを求めている点が、特徴的である。

なお、表 44 は、この領域で期待されている学習成果の具体例である。

表 4 4 NRW 基礎学校学習指導要領にみる

「プレイを発見し、プレイ空間を活用する」領域の重点課題一覧 (MSWWF,1999a,p.15)

| 重点課題                        | 例   |
|-----------------------------|---|
| 多様な遊び方を知るとともに楽しくそれを体験する     | <ul style="list-style-type: none"> <li>・遊びの時間を一人、二人並びに／あるいはグループで活用する</li> <li>・運動遊びの中で多様な役割を引き受ける</li> <li>・役割を演じる</li> <li>・多様な遊具を用いて遊ぶと共にその特質を踏まえて、適切な遊びの形態にそれを用いる</li> </ul>   |
| 遊んだり、運動したりする空間を自主的に生み出す     | <ul style="list-style-type: none"> <li>・遊びのできる空間を自然の中や人工物の中に生み出していく（創り変えていく）（例えば、校庭を運動できる空間にしてい）</li> <li>・遊具やスポーツで用いられる器具、日常生活で用いられている道具を用いて遊び場を創り上げていく</li> <li>・遊びを創り上げていく際に既存のスポーツ器具を活用していく</li> <li>・安全な遊び場や運動空間を創り上げていく・・・</li> </ul> |
| 遊び方を考えたり、遊びを維持する            | <ul style="list-style-type: none"> <li>・与えられたモノを用いてできる遊びを創り上げる</li> <li>・遊びの変え方について取り決めを交わす</li> <li>・比較的長時間にわたり遊ぶ・・・</li> </ul>  |
| 多様な関心を踏まえて遊びのルールに対する合意を形成する | <ul style="list-style-type: none"> <li>・遊びの理念を生み出し、それを記述すると共に遊びを行う条件を取り決める</li> <li>・他の子どもの考えた遊びの意図を尊重し、それを試してみる。場合によってはそれを協同で修正していく</li> <li>・遊びの失敗を新たな取り決めを生み出すための景気として活用する・・・</li> </ul>   |

「走、跳、投一陸上運動」で期待される学習成果は、次のように説明されている。

「走、跳、投は、人間の運動の基本形態であり、日常生活で多様な形でみられるとともに、スポーツや遊びをする際の基礎を提供してくれる。それらの活動を将来に向けて促していくことは、一般的な運動能力の育成に寄与するのみではなく、子どもたちの動きを発達さ

せていくことになる。走、跳、投の運動を用いて男女は、環境世界を知り、自然を経験し、自分の身体を体験していくことになる。

男女ともに最初は、走、跳、投の運動を基本的で、独自の運動活動として学習するのであり、陸上競技で求められる技術としてそれを学習するのではない。多様な遊びや運動の中で彼らは、調整力を培い、運動能力を向上させていく。走、跳、投の運動は、多様な運動や遊びに参加し、そこで求められる多様な要求を解決し、より一層安定した動きを身に付けていくための前提条件である。

基礎学校の走、跳、投の運動では遊びを行うように、また、それを体験することを主たる目的として行うことと同時に、陸上運動の基本的な形態が学習されていく。このような方法で子どもたちは、特に身近であり、スポーツ的達成を直感的に比較可能な行為領域について知っていくことになる。体系的な学習や練習を通して子どもたちは、自分たちの能力を向上させていくと共に個人的な達成能力を向上させていく。

学校が担うべき本質的な課題は、自分自身の達成に対して喜びを見いだし、その喜びを維持できるようにすることである。速く走ったり、遠くに跳んだり、遠くまで投げたりすることは、自信を生み出すと共により一層の努力に向けて児童を動機づけることになる。大切なことは、個人の達成能力の向上を経験できるようにすることであるとともに、その際に自分自身の達成能力の限界を知り、それを受け入れることである。

達成は、協同的なものとしても経験可能である。自然のゲレンデの中を仲間と一緒に走ることやチーム競技を行うことにより、特別な形での協同体について体験することが可能になる。

健康という観点からみれば、基礎学校段階でも持久走が重要な意味をもつ。子どもたちに適したやり方で子どもたちは持久走を行うことができるし、個人の限界を乗り越えていく、基本的な経験を積み重ねていく。

走、跳、投の運動は屋外で行うと特に魅力的である。したがって、できる限り体育館の外で行われなければならない。その際には、当然ながら、個々の学校の事情が考慮されなければならない。」(MSWWF,1999a,p.16)

2008年交付の我が国の小学校の学習指導要領上では、投運動は陸上運動に位置付いていない。その意味では、NRWのそれは、我が国以上に陸上競技の体系に近いといえる。陸上競技のルールを理解が求められていることはその例であり、その意味では、近代スポーツ種目志向といえる。しかし、そこで期待されている学習成果は、必ずしも陸上競技の

それではない。例えば、投げるに関しては、遠投のみではなく、正確に投げることも求めている。陸上競技の投擲種目では、正確に投げるものが求められるわけではない。また、身体の状態について知ることや達成能力について知ること、さらにはオリエンテーリングのような多様なゲレンデでの走を求めていることが、その例である。

なお、表 45 は、この領域で期待されている学習成果の具体例である。

ここから、「身体を知覚し、運動能力を培う」領域で示されていた自身の身体の状態を知ることにも期待されている。その意味では、領域間には、期待する成果の重複がみられることも確認できる。

表 45 NRW 基礎学校指導要領にみる「走、跳、投－陸上運動」領域の重点課題一覧  
(MSWWF,1999a,pp.17-18)

| 重点課題  | 例   |
|---|---|
| 走っている時の身体の状態を体験するとともに、多様な走り方を体験する               | <ul style="list-style-type: none"> <li>・多様な走路や多様な天候のもとで走る</li> <li>・走っている際に心臓の脈拍、発汗状態、疲労度、緊張度、弛緩度、負荷並びに心地よさを知覚、経験するとともにそれらの一次的な関連を認識する</li> <li>・固い障害や不安定な障害を避けて走ったり、山を登ったり、降りたりしたり、オリエンテーリングを行ったりする</li> <li>・障害を避けて走ったり、距離やリズムを変えて走る。様々な方向に向かって走る</li> <li>・様々なテンポで走る。また、一人で、あるいは、グループ内のパートナーとともにそれを行う。スピードを上げながら走る</li> <li>・グループ内のパートナーとともに持久走を行う・・・</li> </ul> |
| 多様な跳躍形態と投げ方を体験するとともに、それらを身につけ、応用する              | <ul style="list-style-type: none"> <li>・遠くへ跳躍したり、高く跳躍したりする。ものを飛び越えたり、ものから飛び降りたりする。立位から、あるいは助走から跳躍したり、片足や両足で跳躍したり、障害を越えたり、マットの上に跳躍したり、棒を使って跳んだりする</li> <li>・跳び方を変えたり、リズムカルに跳躍する</li> <li>・押し出すように投げたり、オーバーハンドや頭上を通して投げたり、両手で投げたり、片手で遠くへ投げたりするといった具合に、多様な投げ方をする・・・</li> </ul>   |
| 様々なモノを投げ、投げる際の目的を多様に設定し、それに即して投げると共に、多様な課題を設定する | <ul style="list-style-type: none"> <li>・多様な課題を設定して、日常生活で用いているモノも含め、多様なものを投げる</li> <li>・高い場所におかれた目標物や遠くにおかれた目標物めがけて投げる。固定された目標物や動いている目標物めがけて投げる。障害物を越えたり、避けたすりるようにして投げる。目標ゾーンに向かって投げる。投げっこリレーを行う</li> <li>・様々な軌跡を描くように投げる。また、投げる対象の軌跡に合わせて投げる</li> <li>・投を用いる遊びで様々な投げ方を用いる・・・</li> </ul>   |
| 走っている際に達成の可能性や限界を知るとともに、それらと関わる                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・できる限り速く走る</li> <li>・設定された距離を走る</li> <li>・長い距離を走る。長い距離を時間を設定して走る</li> <li>・競争。追いかっこ。リレー</li> </ul>   |
| 思い切って跳躍し、                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>・器具を用いて高さや幅、深さを様々な設定して跳躍する。</li> </ul>   |

|                          |  |
|--------------------------|--|
| 自分自身の達成能力を評価する           | <ul style="list-style-type: none"> <li>・障害物を越えるように跳躍する</li> <li>・棒を用いて、幅や高さを越えるように跳躍する</li> </ul>  |
| 陸上運動の基本的な形態を学習し、練習し、応用する | <ul style="list-style-type: none"> <li>・個人に適した時間、距離を設定した持久走</li> <li>・様々なスタート姿勢からの50m以下のスプリント</li> <li>・向き合いリレーや往復リレーでのバトンパス</li> <li>・助走からの片足踏切。踏切ゾーンからの片足踏切。立ち幅跳び</li> <li>・高跳びの粗形態</li> <li>・オーバーハンドスローの粗形態。オーバーハンドでの遠投</li> <li>・陸上運動の走、跳、投擲の形態を互いに組み合わせる（跳躍並びに／あるいは投擲に関する課題を設定したりレー。パイアスロン）</li> <li>・ルールの設定された陸上競技の競技について知ると共に、それを一緒に行う</li> </ul> |

「水中での運動一水泳」で期待される学習成果は、次のように説明されている。

「水は、運動を行い、子どもたちがもつばら水の中でのみ可能になる運動経験を集積する運動空間を提供する。どのような子どもであっても水中へ、水中で、水面下で、水上で、また、水面でいろいろな運動を試すことができる。その際彼らは、水の冷たさや水の圧力、水からの抵抗や身体への浮力を直接体験することになる。

子どもたちは、泳げるようになって初めて、水という運動空間が提供し得るあらゆる可能性を広範に知ることができる。「泳ぐことができる」ことにより子どもたちは、自主的、自立的になっていく。それはまた、彼らの人格形成に特殊な形で貢献することになる。「泳げること」は、さらに、健康上、重要な意味をもつ。また、場合によっては生命の維持に関わるような意味をもつ。

ここで「泳げることができる」と言う時、それは、基礎学校卒業時点で、泳ぐことのできる深さの水中で、できる限り他人の補助なしで、怖がらずに前進できることを意味する。これは、当然ながら、個人的な特徴ある泳ぎ方で達成されることもありえる。しかし、水泳の授業の目的は、基本的な水泳の技術の粗形態を教えることである。それにより効率的な動きができるためである。さらに、学校外で実施されている水辺スポーツに参加することも容易になる。立つことなく25mを泳げ、スタート台から飛び込むことができ、肩の深さの水中からある対象物を手で拾い上げることができる時、スイマーになったと認定される。

水泳を教える際には、早期にスポーツ種目固有に求められる課題を設定する前に、まずは、多様な運動経験と身体経験が保証されなければならない。これは、開かれた授業展開を求めることになる。すなわち、そこでは、自主的に水と関わる機会や道具の活用が重視

されることになる。そのような授業を行う際には、子どもたちの抱えている不安や個人差に慎重に対応することが必要になる。学習過程や経験の過程を個別化、個性化していくには、年齢やクラスの枠を解体した対応といった、個別化の措置が必要になる。そのような配慮が加えられれば、どの子どもも水中での運動を心地よいものを感じるであろう。

さらに、水という運動空間内で発生する危険に関する基本的な知識を獲得し、それを適切で責任ある行為において活用していくことも必要である。このような知識は、飛び込みや潜水、あるいは取り決めを遵守する際にも活用されなければならない。」

(MSWWF,1999a,pp.18-19)

この説明にみるように、同領域は近代泳法を軽視しているわけではないとはいえ、水とといったモノを知ることや水との多様な関わり方を重視していることは、我が国の学習指導要領に比べた特徴を言える。「水中からある対象物を手で拾い上げることができるとき、スイマーになったと認定される」との記述は、その端的な例である。

なお、表 46 は、この領域で期待されている学習成果の具体例である。

表 4 6 NRW 基礎学校指導要領にみる「水中での運動－水泳」領域の重点課題一覧

(MSWWF,1999a,pp.19-20)

| 重点課題                        | 例  |
|-----------------------------|--|
| 水という運動空間に慣れる／水をプレイ空間として活用する | <ul style="list-style-type: none"> <li>・水中に入っていく様々な方法や水中での様々な動き方を工夫したり、与えられた運動を真似る</li> <li>・水中で道具を持たずに、あるいは（ビート板、フィン、プル板、さらにはボールやシュロイダーホルン、いかだといった）道具を用いて遊ぶ</li> <li>・水が身体に与える影響や水の特質を経験、知覚すると共に、それらに対して責任をもって対処する（浮力、水の抵抗、すべり）</li> <li>・一人で行う、パートナーと行う、あるいはグループで行う遊びを工夫して実際に試してみる。また、提示された遊びをやってみる</li> </ul> |
| 水の中で思い切って何かを行う              | <ul style="list-style-type: none"> <li>・頭を水中に沈める。水中で目を開ける</li> <li>・水面に浮かぶ／静かでダイナミックな浮力を体験し、それを活用する</li> <li>・できる限り深く／遠くへ潜る</li> <li>・水中に飛び込む。様々な高さから水中に飛び込む。「勇気が必要な飛び込み」をやってみる</li> <li>・水面下で動いてみる。水中で方向を探してみる（目を開けて水中で動く）</li> </ul>   |
| 様々な飛び込み方を工夫し、実際にやってみる       | <ul style="list-style-type: none"> <li>・様々な高さ／姿勢からの水中への飛び込み方を工夫し、実際にやってみる</li> <li>・付加的な課題を設定したり、課題を組み合わせで飛び込んでみる</li> <li>・楽しい飛び込み方を工夫して、行う。伝統的な飛び込みをやってみる（抱え型飛び込み。パートナーとの飛び込みやグループでの飛び込み）</li> </ul>   |
| 水中でできる様々な動き方を工夫し、実          | <ul style="list-style-type: none"> <li>・潜水に必要なモノをいろいろ試し、活用してみる</li> <li>・おもしろそうな潜水の機会を自分で設定する（トンネル内を潜る。スラロームで潜る。潜水でき</li> </ul>  |

|                          |   |
|--------------------------|---|
| 実際にやってみる                 | 場の設定等)<br>・深く潜ったり、長い距離をもぐってみる。また、潜水を行う際に必要になる適切なルールについて知り、それを実際に活用してみる・・・・・・  |
| 水中でできる動きを構成してみる。         | ・水中で行う「巧技」を工夫し、模倣し、演じてみる（例えば、ひとで、クラゲ、飛び込み・・・）<br>・工夫した動きを使って演技を構成してみる（集団での飛び込み、集団水泳）  |
| 基本的な水泳の技術を学習、練習し、実際に活用する | ・水泳の技術の粗形態を習得し、練習し、実際に活用してみる<br>・しっかりと進んでいることがわかるような形で25m以上を泳ぐ<br>・(様々な水泳憲章の能力に応じて) 長時間泳げるように練習するとともに、そこで練習の成果や達成能力向上の可能性並びにその限界を経験する<br>・(共に) 競技する際の基本的なルールを知り、それを受け入れる。また、個人的な関心に応じてそれを修正する<br>・簡単なスタート並びにターンの仕方について学習、練習し、それを実際に活用する<br>・パートナーを引きながら泳いでいく簡単な方法を試してみる |

「器具での運動—器械体操」で期待される学習成果は、次のように説明されている。

「屋外で運動している時、子どもたちは常に自分たちの運動能力を確認したり、挑戦的な課題を設定したり、より巧みに動けることを人に示そうとしている。器具での運動は、まさに、そのような運動を可能にする。したがって、スポーツ授業では子どもたちが器具で振ったり、揺れたり、跳躍したり、回転したり、転がったり、簡単なアクロバティックな動きを試せる、多様な状況を保証すべきである。これらは、体育館のみでなく、屋外でも設定可能である。ここで得られた経験は、学校外での運動生活を新たな視点から見たり、運動を数多くすることを可能にしていく。

器具での運動では、子どもたちは、自分たちの身体を多様な空間の中で知覚するとともに、重力やバランス、高さを経験していく。さらに彼らは、巧技に挑戦してみることや冒険的に何かを試してみたりする。ここで彼らは、危険について評価したり、不安を表明したり、それを克服することを学んでいく。運動を構成したり、人前で示すことを通して彼らは、自分たちが何者であるのかを確認したり、運動する喜びを得ていく。

この内容領域では、子どもたちはまた、器械体操の技にも初めて接していくことになる。それは、適切な身体的条件を備えていれば即座に習得可能である。継続的に練習していくことを通してどの子どもたちも、運動能力を感動的に向上させていく。

この運動領域は、自分たちに個人の能力について知る機会を与えるのみならず、互いに協同して体操をし、それにより新たな人間関係を経験していくことを可能にする。いずれの重点的課題でも重要な意味をもつ補助の場面で人間関係が経験されていく。

予め設定した方法論に当てはめるような指導法に対して、器具での多様な運動の可能性



を探っていくことや自主的に器具の設定をアレンジしていくこと、さらには課題を予め設定するのではなく、この運動状況に対処させるような措置が優先的にとられている。設定された運動技術の習得やその質的な向上が重要になる場合、このような方法は新たな視野を開いてくれることになる。」(MSWWF,1999a,p.21)

我が国の学習指導要領とは異なり、ここでもまた、一つの内容領域に複数の教育的視点が盛り込まれている。我が国では、器械運動といえば技の克服や達成の二つの観点で特徴付けられがちであった。また、現在でも個人的種目と見られがちである。しかし、この説明は、器械体操が冒険や達成能力の知覚、さらには協同的な関係を生み出す重要な契機となることを明言している。

なお、表 47 は、この領域で期待されている学習成果の具体例である。

表 47 NRW 基礎学校指導要領にみる「器具での運動－器械体操」領域の  
重点課題一覧 (MSWWF,1999a,pp.22-23)

| 重点課題   | 例  |
|--|--|
| 身体のバランスをとる   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・様々な高さ、幅、傾斜のある器具で安定した要素や不安定な要素を組み入れてバランスをとる</li> <li>・バランスをとりながら対象物を移動させる</li> <li>・動きの向きを変えたり、パートナーと一緒に、あるいはグループでバランスをとる・・・</li> </ul>   |
| 身体が浮かんでいる状態や回転している状態を体験する  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・様々な器具に座ったり、横になったり、ぶら下がったり、支持したりしながら振ったり、振動させる</li> <li>・様々な器具から飛び降りる。安全に着地する</li> <li>・(例えばロイター版やミニトランポリンといった) 跳躍を補助する器具を用いて高く、遠くへ跳ぶ。あるいは、何かに向かって跳躍する</li> <li>・様々な床面や器具で前後軸並びに左右軸を中心に回ったり、回転する</li> <li>・屋外のゲレンデ、器具、運動できる場で回ったり、回転したりする・・・</li> </ul> |
| 器械体操で設定されている様々な要求を満たすために身体を緊張させておくことや力を入れておくことの意義を知る。また、それを実際に行う | <ul style="list-style-type: none"> <li>・(丸太転がし、信頼の輪といった) 様々な運動遊びを通して身体が緊張している状態を経験させる</li> <li>・(助走、直立姿勢、け上がりや車輪といった) 様々な器械体操の技術や運動を行うために必要な身体の緊張状態を身に付けさせる</li> <li>・様々な器具によじ登ったり、ある器具からある器具へとぶら下がって移動したり、様々な支持姿勢をとったり、身体を用いて何かを作ることを通して、実際に力を入れ、その状態がどのような状態かを経験する・・・</li> </ul>             |
| 技を考え、習得し、思い切って行ってみる。   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・器具で巧技を一人で、パートナーとともに、あるいは仲間と共に工夫し、変化させ、習得して、人前で見せる</li> <li>簡単なアクロバットに挑戦し、練習し、人前でそれを見せる</li> <li>・個人に応じた巧技を選択する</li> <li>・安全確保に必要な措置について知り、実際にそれを用いる</li> </ul>   |
| 器具を組みあわせ、実際  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・様々な運動の意図に即した器具を組み合わせる場を設定し、そこで解決を求められる課題を克服</li> </ul>   |

|                         |  |
|-------------------------|--|
| にそれを克服し、変化させる           | 服し、場合によってはそれを修正する。<br><ul style="list-style-type: none"> <li>・運動のテーマに即して器具を組み合わせた場面を設定し、そこで設定される課題を克服する</li> <li>・器具を組み合わせる際に求められる安全上の措置について知り、それに配慮を加える・・・</li> </ul>   |
| 器械体操固有の運動形態を学習、練習し、応用する | <ul style="list-style-type: none"> <li>・床：器械体操の回転運動、直立姿勢、展開を学習、練習し、実際にそれを用いる</li> <li>・鉄棒／平行棒：引き上げ、け上がり、棒下での振り出し、飛び降りを学習、練習し、実際にそれを用いる</li> <li>・平行棒：両足を伸ばした状態での振り、外側での支持を学習、練習し、実際にそれを用いる</li> <li>・跳躍器具：支持跳躍並びに飛び降りの粗形態を学習、練習し、それを実際に用いること</li> <li>・ロープや輪：様々な回り方や振動のさせ方</li> <li>・運動の質向上に練習の及ぼす影響を経験し、理解する・・・・・・・・</li> </ul> |

「創り、踊り、再現すること―体操／ダンス、巧技」で期待される学習成果は、次のように説明されている。

「子どもたちは、通常、自分たちで創り上げたり、踊ったり、何かを表現できる状況を心地よいと感じているし、探求的に運動に取り組むことや運動課題を自発的に解決していくことに喜びを見いだしていく。ここで問題にされる運動領域は、創造的に運動する空間や多様で即興的な、あるいは何かを再現する運動の機会が与えられた際に自己確認や協同体の存在を体験する空間を提供してくれる。

したがって、子どもたちは、男女の別なく、遊びを行っているような形で、探求的に運動課題の解決に取り組むなかで、多様な運動の可能性を発見したり、練習の中で運動の質を改善したり、さらにその構成を発展させていく。運動、リズム並びに音楽に取り組む中で子どもたちは、即興的に何かを行う経験を積んでいく。運動課題の解決方法を小作品にまで発展させていくことは、子どもたちにとっても魅力的で挑戦的な課題になる。

運動、リズム並びに音楽を合わせることにより子どもたちは、表現手段を獲得していく。それは、彼らの再現能力や表現能力のレディネスに特に適したものである。この領域では模倣したり衣装を付けて飾り付けること、「自分以外の誰かになること」の喜びが、特に保証されなければならない。何かを演じること、他人を表現してみることは、多くの子どもたちの人格の発達にとって重要な刺激を与えることになる。

自分を再現したり、表現したりすることは、自ら設定した運動がうまくなるという課題にとっても重要である。そのためには、一連の「巧技」が提供される。そして、それができることは、個人的な満足を与えたり、大きな感動を与えることになる。ここでは、手具を用いた多様な運動にも取り込まれる。

共に踊ったり、何か演技を構成したり、発表したりすることにより男女は、互いに出会

い、運動を介して関わり合い、理解し合うことになる。この領域では、協同性に目が向くようになるのみではなく、競争も無い、競争が止揚されている状態も提供されることになる。いっしょに踊ったり、何かを構成したりすることで、協同して行為する際の安心感が生み出されていく。それは、重要な社会的経験がもたらされることを支援することになる。他人への配慮や適応能力が顕著に求められ、身に付けられていく。ペアやグループで小作品を創り上げていくことは、協同して計画を練ったり、試行錯誤する機会を提供することになるとともに、極めて基本的な社会的能力の育成を可能にする。

基礎学校の初年度から男女双方に、同等に、創造的に運動したり、動きを構成する経験を提供すべきである。

「創り、踊り、再現すること―体操／ダンス、巧技」の重点課題や内容領域の例は、多様であるし、教科の枠を越えた関連を示している。特に、ここでは国語や音楽、あるいは芸術といった教科群と協同していく可能性が高い。」(MSWWF,1999a,pp.23-24)

我が国の小学校の表現運動系の内容は、どちらとえば即興的な表現やまとまりのある踊りといった、踊る行為そのものが重視されている(文部科学省、2008j)。これに対し、NRWの学習指導要領では、それら以外にも動きの可能性を広げることや用具の活用も含めた多様な動きの習得が意図されていること、身体への気付き、人格発達や協同性の経験等、複数の教育学的視点が明記されていることが、我が国との違いといえる。

なお、表48は、この領域で期待されている学習成果の具体例である。

表48 NRW 基礎学校指導要領にみる「創り、踊り、再現すること―体操／ダンス、巧技」の重点課題一覧(MSWWF,1999a,pp.24-25)

| 重点課題   | 例  |
|--|--|
| 多様な運動の可能性、さらにはリズムや音楽に対する可能性を探り、実際に試し、さらにそれを変化させる | <ul style="list-style-type: none"> <li>・一人、ペア並びにグループで様々な前進運動を行う。また、リズムや音楽に合わせてそれを行う</li> <li>・様々な前進運動を組み合わせて行う。また、その際に、リズムや音楽に合わせてそれを行う</li> <li>・ダイナミズムとテンポの違いを体験する</li> <li>・空間の次元の違いを知覚する。(前方、側方、後方、まっすぐ、カーブといった) 様々な運動の方向や軌跡を見いだす・・・・・・</li> </ul> |
| 手具や対象物を使って行う多様な運動の可能性を探り、実際にそれを行い、変化させる          | <ul style="list-style-type: none"> <li>・輪、リボン、ボール、縄、さらには日常生活で使用している材料を用いて行う運動をいろいろ工夫する</li> <li>・工夫した運動を修正してみる</li> <li>・パートナーと一緒にしたり、グループで一緒に行う運動を工夫する・・・・・・</li> </ul>   |
| 巧技を工夫、練習し、演                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>・個人で行う巧技を工夫し、習得する(ジャグリング、縄跳び・・・・)</li> </ul>  |

|                            |   |
|----------------------------|---|
| 技を構成する。                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 巧技の難度を自分自身で決定する</li> <li>・ 根気よく巧技の練習に取り組む</li> <li>・ パートナーと一緒に、あるいはグループで巧技を行うと共に、それを習得する・・・・・・・・</li> </ul>  |
| リズムと音楽、運動を互いに関連づける         | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 様々なリズム／音楽（テンポ、ダイナミズム・・・）を知覚し、それに合わせて動く</li> <li>・ 身体を道具として様々なリズム／音楽を生み出し、それに合わせて動く</li> <li>・ 運動経過のリズムの構造を知覚し、それを身体の道具や楽器を用いて表現したり、自分自身で動いて具現してみる・・・・・・・・</li> </ul>                             |
| 運動を通して何かを伝えたり、再現したりする      | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ パントマイムの小作品を演じてみる</li> <li>・ 動きながら音楽のムードと構造を体験するとともに、運動を通してそれらを伝える</li> <li>・ (怒り、悲しみ、喜び、不安、緊張、リラックスといった) 感情を動きで表現してみる</li> <li>・ 唱歌や子どもの歌、詩やテキストをもとに演技を構成する。演ずる場面を検討し、簡単な運動劇を工夫して、演じる</li> </ul> |
| ダンスを学習し、動きを構成し、それを練習して発表する | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ (民族ダンス、社交ダンス並びにモダンダンスの) 運歩法や動き方を学習、練習し、実際に活用する</li> <li>・ 他の文化圏からのダンスの独自性を知るとともに、適切な踊り方を習得する</li> <li>・ 基本的な動きを組み合わせる</li> <li>・ 動きの質を練習を通して改善していく</li> <li>・ 公演の練習をして、発表する</li> </ul>           |

「ルールの中並びにルールを用いてプレイする一球技」で期待される学習成果は、次のように説明されている。

「この運動領域で扱われるゲームは、与えられたルールに基づいてゲームが展開される点に特徴がある。具体的かつ適切な合意を備えた基本的なゲームの理念に即してそれは展開される。これらのゲームは、二人あるいはグループでプレイされる。

男女ともに、好んでそのようなルールを備えたゲームをする。その実態は実に多様であるとはいえ、子どもたちはそれらのゲームを行うために必要な基本的な先行経験を備えているケースもみられる。社会化が原因でそれらのゲームをほとんど経験していない女子も数多くいる。基礎学校段階のスポーツ授業の目標は、したがって、すべての子どもが一緒にプレイできたり、喜んでプレイしたり、フェアプレイの原理にしたがってプレイできる基礎を培うことにおかれるべきである。

このような意図を実現していくには、男女ともに、必要な体力や調整能力を身に付け、ゲーム固有に求められる技術を学習し、そのルールを知らなければならない。さらに、ルールを備えたゲームを成功に導く基本的条件は、特に、上手に協同したり敵対した際にみられるような、社会的能力である。

基礎学校の子どもたちがゲームができるかなり高い能力を身に付けている場合がみられ

るとしても、全員がそれに参加できるという観点からみれば、通常、ゲームの構造はあまりにも複雑である。したがって、ゲームを教える最初の時点ではゲームの基本的な理念を組み入れ、徐々にそれに対応できるようにしていくような、基本的なゲームの形態を提供することが必要になる。

しかし、基礎学校の子どもたちがルールに即してプレイする行為を学習するのは、何も競技化されている球技を行っている場合のみではない。数多のクライネシュピールもまた、子どもたちが多様なゲーム経験を積み重ね、ゲームを行うために必要な基本的な能力を身に付けていく機会を提供する。したがって、クライネシュピールは、単に正式なゲームへの導入という役割を担うのみではなく、基礎学校に不可欠な学習と経験の領域を提供することになる。

授業中に男子や女子が示すゲーム経験やゲームを行う能力は、実に多様である。この点は、男女共習の授業では考慮されなければならない。指導時の方法論やゲームの条件は、全員が各々の能力に即してルールのあるゲームに参加できるように工夫されなければならない。場合によっては、子どもたちのゲームに対する個人的な欲求の違いやゲームに参加する能力の違いを考慮して、男女を分けてゲームを行うことも適切だといえる。」  
(MSWWF,1999a,p.24)

我が国では、球技のイメージはオリンピック種目に代表される、国際的に規格化された球技である。しかし、ドイツの場合、ファストボールやプレルボール等、多様な球技の伝統がある。また、バルシューレにみるように、ストリートで行われてきた多様な球技文化を尊重する論もみられる(Roth u.a.,2002,p.17)。そのような認識が、上記の説明にも反映されていると考えられる。また、我が国の学習指導要領と同様に、戦術的課題の解決へと学習が方向付けられている一方で、ルールの構造の理解が求められている点が特徴的である。他方で、ゲーム中にみられる個人差を踏まえた、協同的な行為を営める能力を求める等、期待する学習成果として社会的な能力を明示している点も特徴的である。また、ゲームの分類に関してはネット型、ゴール型（投げる）、ゴール型（足や用具）の3分類となっており、前の同州の学習指導要領を継承している。この点は、英語圏とは異なる分類法を採用している。

なお、表 49 は、この領域で期待されている学習成果の具体例である。

表 4 9 NRW 基礎学校指導要領にみる「ルールの中並びにルールを用いてプレイするー  
球技」領域の重点課題一覧 (MSWWF,1999a,pp.27-28)

| 重点課題  | 例  |
|---|--|
| 予めゲームの理念が設定されているゲームとその根底に据えられているゲームの文化を知り、それを模倣してみる | <ul style="list-style-type: none"> <li>・(鬼ごっこ、円形ゲーム、パートナーと一緒にやるゲーム、チームゲームといった) ルールの異なるゲームを知るとともに、その違いを踏まえてゲームを行う</li> <li>・(例えば、追跡する、逃げる、攻撃して守る、互いに協力してゲームを行ったり、互いに敵対関係の中でゲームを行うといった) 基本的なゲームの理念を知り、それに従ってゲームを行う</li> <li>・ . . . . .</li> </ul>   |
| 個別のゲームで必要とされる技術やその前提条件並びに基本的な戦術的行動を習得する             | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 投捕、打って止める、手のひらで打って投げる . . . . .</li> <li>・ 素早く機敏に走る。走るコースの取り方の意味を知ると共に空いている空間を活用する</li> <li>・ 味方の位置をみて、当たらないように避けて行動する。素早く反応する</li> <li>・ パスの可能性と限界を知る . . . . .</li> </ul>   |
| 提示されたルールに従ってゲームができ、ゲームのルールを維持できる。また、状況に応じてルールを修正できる | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ ルールがゲームを行うための基本的条件であることを知るとともにそれを遵守する</li> <li>・ ルールの妥当性を検討し、ルールを(体力や調整力といった)プレイする人の条件に合わせる</li> <li>・ プレイで要求される役割を受容し、それを演じる</li> <li>・ ルールに即したゲームを行う . . . . .</li> </ul>   |
| 戦術的な要求並びにゲームで固有に求められる運動技能を含めたゲームの基本形態を練習、習得し、応用する。  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 戦術的要求やゲーム固有に求められる運動技術をも含め、(簡単なバドミントン、テニス、バレーボール等の形態といった) 打球技の基本形態を学習、練習し、それを実際に活用する</li> <li>・ 戦術的要求やゲーム固有に求められる運動技術をも含め、(単純化されたバスケットボールやハンドボールといった) 投ゲームの基本形態を学習、練習し、それを実際に活用する</li> <li>・ 戦術的要求やゲーム固有に求められる運動技術をも含め、(単純化されたサッカー、ホッケー等の) シュートゲームの基本形態を学習、練習し、それを実際に活用する . . . . .</li> </ul> |
| 協同してゲームを行うために必要な前提条件を整え、確定する。また、場合によってはそれを変更する      | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 協同してプレイするという意図に合意する</li> <li>・ チームの人数、コート大きさ、用いる道具、ゲームの時間、勝敗の決定方法について取り決める</li> <li>・ ゲームの意図を知り、それを自覚するとともに、場合によってはそれを修正する</li> <li>・ パートナー、グループ、チームを作る様々な方法について知ると共に、実際にそれを活用する</li> <li>・ . . . . .</li> </ul>  |

「滑り、乗り物によって走り、回転するーローラースポーツ、ボートスポーツ、ウィンタースポーツ」で期待される学習成果は、次のように説明されている。

「滑り、乗り物によって走り、回転するという前進運動は、男女の運動の世界にとって極めて重要な意味をもっている。彼らは、それにより新たな運動空間を知るとともに、すでに失われた(山、川、海といった)自然空間を新たに、また、日常とは異なる形で知っていく。子どもたちは、単に特殊なやり方というだけではなく、独自の運動文化の構成要素ともみなせる、魅力的な運動技術を開発していく。

滑り、乗り物にのって走り、回転するという行為は、特殊な体験をもたらす。確かにスピードを保ったままの前進運動の場合であるとはいえ、バランスをとるという課題やバランスをとることと重心を移動させるという課題に取り組むことは、本当に魅力的な運動経験を提供してくれる。滑り、乗り物にのって走り、回転するという行為を行う中で男女ともに、スピードを経験し、それを堪能するとともに、自らの責任で冒険や危険に関わることを学習していく。

この運動領域は、さらに、自然環境の中での自然体験を保証し、自然教育に寄与する可能性を秘めている。状況やパートナー、モノと安全かつ責任を持って関わるための教育も、この運動領域では重要である。

基礎学校のスポーツ授業では、男女ともに滑り、乗り物にのって走り、回転するという基本的な経験が保証されなければならないし、自分の能力を初めて知る経験を提供されなければならない。スポーツ授業において学校外の運動生活がテーマとして取り上げられた場合には、学習経験は学校外でも、また効果を発揮することになる。子どもたちは、授業や学校以外でもより責任をもち、より有能に自分たちで運動することを学習していく。

地域的な事情を考慮すれば、授業外に提供される学校スポーツは、(スキーや自転車ツアー、ボートといった) 必修のスポーツ授業では取り扱っていない対象を経験することも可能になる。

教科の枠を越える作業課題としては、特に、交通安全教育との関連をもたせることができる。」(MSWWF,1999a,p.28)

我が国の学習指導要領でも、スキーやスケートを指導することは可能である。しかし、このような領域の設定は、我が国の学習指導要領には見られない。また、同州の旧学習指導要領にもみられなかった。その意味では、社会の変化に伴い、意図的な学習の必要性が認知され、導入された領域と言える。

なお、表 50 は、この領域で期待されている学習成果の具体例である。

表 50 NRW 基礎学校指導要領にみる「滑り、乗り物にのって走り、回転する  
ローラースポーツ、ボートスポーツ、ウィンタースポーツ」領域の重点課題一覧  
(MSWWF,1999a,p.29)

| 重点課題 | 例 |
|------|---|
|------|---|

|  |  |
|--|--|
| 滑ったり、乗り物にのって走ったり、回転するために必要な、基礎的な動きができる     | <ul style="list-style-type: none"> <li>・(回転するベンチ、円筒形のもの、ローラボラといった) 不安定な路面でバランスをとる</li> <li>・すべりやすい路面/傾斜のある路面で様々な姿勢をとって滑る</li> <li>・(絨毯のタイル、布、カパーといった) 様々な素材を活用して滑る・・・・・・・・</li> </ul>  |
| 滑ったり、乗り物に乗ったり、回転したりするために必要な、適切な基礎的能力を身につける | <ul style="list-style-type: none"> <li>・滑り、乗り物にのって走り、回転するための道具を使って実際に移動したり、再び静止したりする</li> <li>・移動する方向を変えたり、曲がって移動したり、障がい者を避けたりする</li> <li>・滑ったり、乗り物に乗って移動したり、回転したりする際に加速できる</li> <li>・乗っている器具に即した動きができる</li> <li>・落ちそうな状況がわかり、それを回避する。安全に落ちることができるよう練習する</li> <li>・安全確保に必要な適切なルールについて知るとともに、それを活用する・・・・・・・・</li> </ul> |
| 自然環境や人工的な環境内で滑ったり、乗り物に乗ったり、回転したりする         | <ul style="list-style-type: none"> <li>・様々なグレンデに対応する</li> <li>・滑ったり、その上に乗って移動したり、回転したりしている際の移動の仕方について知るとともに、それに適切に対応する</li> <li>・個人的にスピードを体験し、それを適切にコントロールする</li> <li>・運動能力に応じた器具や走路を自分たちで工夫する</li> <li>・長距離で設定されたコースをグレンデの状態を踏まえて通過することができる・・・・・・・・</li> </ul>  |
| 滑ったり、乗り物に乗ったり、回転したりする能力を向上させる。             | <ul style="list-style-type: none"> <li>・一人、あるいはパートナーと行う巧技を工夫し、練習をし、人前で発表する</li> <li>・(ローラーブレード免許証や自転車パスといった) 自分自身で解決する課題やそのレベルを設定する・・・・・・・・</li> </ul>   |

「レスリングと格技—対人スポーツ」で期待される学習成果は、次のように説明されている。

「子どもたちは、学校外で多様な格闘遊びをすることを通して自分自身の力を試したり、それを人と比べる機会を探し求めている。その傾向は、男子の方が強い。しかし、女子にとっても格闘場面で身体を用いる経験は不可欠である。なぜなら、それは自分自身のイメージ形成に貢献するとともに、楽しく運動することを可能にする。また、遊びのような形で自分自身の能力を試す機会を提供し、多様な社会的な学習の機会を提供してくれるためである。

男女ともに互いに格闘する多様な状況が設定されれば、そこで自分たちの身体的な達成能力やその限界を直接知ることになる。さらに、身体的な発達の基礎を提供することになる力、巧みさ、反応時間が格闘の中で向上させられていく。

ルールを意識し、それに従って格闘する機会を、子どもたちは学校外ではほとんど提供されていない。しかし、スポーツ授業の中ではそれを行うことができる。感情をコントロールしたり、パートナーの身体が傷つけないように配慮することにより、力の入れ具合がコントロールされる。したがって、レスリングと格技は、ルールに従った対等な協力関係



を構築していくことに寄与することになる。女子たちは、自分たちの（身体的な）限界を主張することを学ぶし、男子たちはより共感しながら行動し、自分たちの優位を誇示するようなやり方を放棄していく。そのようにして、直接的な身体接触が、敵対関係の中で互いが共存し合うという重要な経験を提供し、特別な信頼関係が築かれていくことになる。

学校のスポーツ授業におけるレスリングと格技は、勝者と敗者を生み出すことがその主たる目的ではない。むしろそれは、身体を直接接したり、近づけたりしながら遊び的に、ルールにしがって対決するという視点を前面に押し出すべきである。最も重要な原理は、パートナーや相手に対して責任ある行動をとることである。ここに、レスリングや格技において直接的な身体接触を意識的に経験することを通して、弱者と強者が互いを尊重しながら出会っていく道が開かれることになる。

教育学的な配慮を加えて提供される格技の経験は、例えば、子どもたちをますます駆り立てている、メディアで報道されているような、学校外で行われている格技の経験とは区別される。まさにスポーツ授業は、そこでの経験を通して、暴力を予防するという意味での学習の機会を提供することになる。このような観点からすれば、男女別の授業を実施することも可能である。」(MSWWF,1999a,p.30)

我が国の学習指導要領では、小学校段階ではこの領域に該当する内容領域は設定されていない。確かに、中学校以降の学習指導要領においては武道が我が国固有の文化であることが強調され、勝敗を競い合う楽しさや喜びを味わうことや相手を尊重して練習や試合ができるようにすることが重視されている(文部科学省、2008k)。しかし、NRW においては、身体的な達成能力の経験や仲間との関係づくり、さらには暴力の予防といった観点からその意義が説かれている。このような発想は、Funke(1979,1980,1983,1987)や Treutlein(1986,1992)にみる身体経験志向の諸提案に通じるものといえる。同時に、我が国でいえば、体ほぐしに近い領域といえる。

なお、表 51 は、この領域で期待されている学習成果の具体例である。

表 5 1 NRW 基礎学校指導要領にみる「レスリングと格技一人スポーツ」領域の重点課題一覧 (MSWWF,1999a,p.31)

| 重点課題               | 例   |
|--------------------|---|
| 格技のゲーム形式を知り、それを実際に | <ul style="list-style-type: none"> <li>・レスリングと格技を行う際のルールを知り、それを遵守する</li> <li>・(グループの課題として実施することもできるが) 押したり、引いたりする競技を行う</li> </ul> |

|                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| 行う                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>・空間や場所、器具をめぐって競う</li> <li>・(フェンシングのような) 道具を用いての格技</li> <li>・(立ったり、膝付き、座って、あるいは横になった状態といった) 様々な体位でレスリングを行う</li> <li>・ . . . . .</li> </ul>   |
| 格技の形態を發展させ、ルールをそれに合わせ、それを試し、変化させる | <ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の要求に即して、よく知られている格技の形態を修正する</li> <li>・新しいレスリングや格技の形態を工夫する</li> <li>・(身体が発する) サインが格技終了の合図であることを確認する</li> <li>・レスリングや格技ではルールが不可欠であることを知り、それを受け入れる . . . . .</li> </ul>            |
| 基本的な技や戦術的能力を練習、習得し、応用する。          | <ul style="list-style-type: none"> <li>・様々なつかみ方を習得し、実際にそれを用いてみる</li> <li>・パートナーを押ししたり、引いたり、持ち上げたり、投げたりする</li> <li>・パートナーや相手の動きに合わせる</li> <li>・相手を捕まえたり、攻撃したり、相手にフェイントをかけたたりする</li> <li>・攻撃に対処に、防御する . . . . .</li> </ul> |
| 試合場面で対戦相手をパートナーとして尊重する。           | <ul style="list-style-type: none"> <li>・格闘している場面でルールを守る</li> <li>・対戦相手の体格差を考慮する</li> <li>・けがをする危険を知り、安全措置を講じる . . . . .</li> </ul>   |

#### 第4節 基礎学校指導要領にみる身体の位置づけ

NRW 基礎学校学習指導要領にみるこれらの内容領域の説明や例は、身体や人間関係、モノを知る可能性が、単に特定領域のみで可能になるわけではなく、すべての内容領域で可能であることを示している点にその特徴がある。それは、まさに、自己やモノ、世界を知る契機としてスポーツが機能することやその機能にこそ教育的な価値があるとの認識を示している。

例えば、「遊びを発見し、プレイ空間を活用する」では、遊ぶことを通して子どもたちが身体や人間関係、モノを経験していくと指摘されている(MSWWF,1999a,p.14)。同様に、「走、跳、投—陸上運動」は、子どもたちが環境を知り、自然を発見し、自分自身の身体を体験していく機会を提供することになると記されている(MSWWF,1999a,p.16)。したがって、走る際に身体を経験することが重点課題の一つとして位置づけられることになる。具体的には、走っている際に心臓の脈拍、発汗状態、疲労度、緊張度、弛緩度、負荷並びに心地よさを知覚、経験するとともにそれらの一次的な関連を認識することが例示されている(MSWWF,1999a,p.17)。また、「器具での運動—器械体操」では、自分自身の身体が緊張している状態を経験させるとされている(MSWWF,1999a,p.22)。空間の知覚もまた、この種のモノの関係の知覚といえる。例えば、「創り、踊り、再現すること—体操／ダンス、巧技」では、空間の次元や方向、軌跡の違いの知覚が重点課題の一つにあげられている(MSWWF,1999a,p.24)。スピードやバランスの経験もまた、自分の身体やモノを経験して

いくことだといえる。これらは、「滑り、乗り物にのって走り、回転するローラースポーツ、ボートスポーツ、ウィンタースポーツ」領域で触れられている。そこでは、新たな自然の経験やバランスの経験、スピードの経験、自己責任を伴った冒険との関わりといった記述がみられる (MSWWF,1999a,p.28)。

また、単に個人的な経験のみではなく、仲間とともに走るといった行為を通して、協同体の経験が可能になると指摘されている (MSWWF,1999a,p.16)。「創り、踊り、再現すること―体操／ダンス、巧技」でも、いっしょに踊ったり、何かを構成したりすることにより協同して行為する際の安心感が生み出され、それにより、重要な社会的経験がもたらされるとも指摘されている (MSWWF,1999a,p.24)。

モノの経験に関して言えば、「水中での運動―水泳」では水の抵抗や冷たさ、身体にかかる浮力の体験があげられている (MSWWF,1999a,p.18)。それはまた、水が自分の身体に与える影響を経験、知覚し、責任をもってそれに対応することをも求めている (MSWWF,1999a,p.19)。

そして、これらの諸経験が、人格形成上、重要な意味をもつことが強調されることになる。そこには、身体の経験が自分自身の能力の経験であり、それが人格形成に寄与するという認識が読み取れる。

例えば、「創り、踊り、再現すること―体操／ダンス、巧技」では、他人になることが、人格形成上で重要になると指摘されている (MSWWF,1999a,p.24)。また、一人で泳げるようになることが、子どもの自主性を育むと共に人格形成を促すことになると指摘されている (MSWWF,1999a,p.18)。さらに、「器具での運動では、子どもたちは、自分たちの身体を多様な空間の中で知覚するとともに、重力やバランス、高さを経験していく。さらに彼らは、巧技に挑戦してみることや冒険的に何かを試みたりする。ここで彼らは、危険について評価したり、不安を表明したり、それを克服することを学んでいく。運動を構成したり、人前で示すことを通して彼らは、自分たちが何者であるのかを確認したり、運動する喜びを得ていく。」 (MSWWF,1999a,p.1) といった記述もみられる。まさに、運動する中で身体を通して自分自身の人格や可能性について認識していくことが重視されている。

他方で、技能習熟の前提条件として身体の経験を位置づける記述もみられる。例えば、「水中での運動―水泳」である。そこでは、動きの効率という観点に立ち、小学校段階で泳ぎの粗形態習得の必要性が指摘されている。他方で、スポーツ種目に特殊化された技術の習得を早期から求める前に、多様な運動経験や身体の経験の保証を重視すべきであると

明記されている(MSWWF,1999a,pp.18-19)。早期の専門化への戒めである。

また、いわゆる肯定的な経験のみが強調されているわけではない。例えば、「遊びを発見し、プレイ空間を活用する」では、協同して遊べるようになる取り決めを作る契機として遊びの失敗が位置づけられている(MSWWF,1999a,p.15)。あるいは、「走、跳、投―陸上運動」では、自分自身の達成能力の向上を感じられるようにすることのみならず、自分自身の達成能力の限界を知り、それを受け入れることも重要であると指摘されている(MSWWF,1999a,p.16)。さらには、「水中での運動―水泳」では、危険を察知できるようにしていく必要性も指摘されている(MSWWF,1999a,p.19)。

同様に、いわゆる力比べのような活動が個人の人格形成に重要な意味をもつことも明記されている。例えば、「レスリングと格技―対人スポーツ」領域では、単に社会的にその機会が少なくなってきた力の発揮、比較という経験保証というのみならず、その活動により情動のコントロールや直接的な身体接触が他人への責任ある対応を生み出し、信頼関係の育成に貢献すると指摘されている。それはまた、具体的な身体の経験を越えて、暴力の予防にもつながっていくものとされている。さらには、ここでは自分自身の身体について知るだけでなく、相手の動きに合わせることや体格差に考慮するといった、対戦相手という他人の身体について知ることも重点課題として示されている(MSWWF,1999a,p.30)。

個々の領域に多様な意味を設定し、それに即した課題を設定していることも特徴的である。いわゆる個人種目と言われている内容領域群で人間関係を豊かにする経験を保証しようとする記述は、その一つといえる。例えば、水泳において、集団で行う演技が設定されている(MSWWF,1999a,p.20)ことや器械体操では、互いに協同して体操をすることにより新たな人間関係が経験されていくことが指摘されている(MSWWF,1999a,p.21)。

このようなスポーツの中の意味の多様性のみを指摘するのみならず、教科の枠を越えた教育的な課題との関連を明確に主張する記述もみられる。例えば、「創り、踊り、再現すること―体操／ダンス、巧技」の重点課題や内容領域は、国語や音楽、あるいは芸術といった教科群と協同していく可能性が特に高い(MSWWF,1999a,p.24)といった指摘である。あるいは、「滑り、乗り物にのって走り、回転する―ローラースポーツ、ボートスポーツ、ウィンタースポーツ」では、交通安全教育との関連性が指摘されるとともに、環境教育への貢献も示唆されていることである(MSWWF,1999a,p.28)。

## 第5節 中等段階Ⅰ ギムナジウム新学習指導要領にみる目標並びに内容領域構成

ギムナジウムは、通常、中等段階ⅠとⅡにまたがる9年制の学校として存在している（Ministerium,2001,p.11）。この中の5-10年制の段階が、中等段階Ⅰに相当する。そのギムナジウムは、民主主義社会の中で成人として生活していける能力を保証していくことを目標として掲げている。また、中等段階Ⅱへの進学を認定するこの段階では、次の目標が設定されることになる。

1) 社会的責任をもって行動できる成人への発達を支援する。

(1) 個人の能力開発。

(2) 社会的責任感の育成。

(3) 民主主義社会の構築。

(4) 基本的価値への志向。

(5) 協同的な文化創造。

(6) 職業や労働の場での責任ある活動。

2) 基本的知識、能力を保証すると共にそれらに熟達させていくこと（Ministerium,2001,pp.12-14）。

中等段階Ⅰのギムナジウムの教育で担うべき中心的課題は、基本的な知識、習熟、能力を保証することとされている。そのため、授業は、その内容並びに方法からみて、ギムナジウム上級段階の学習の基礎を培うものとされる。また、授業では、複雑な思考システムに取り組み、抽象的、分析的、批判的な思考ができるように導いていくべきものとされる。したがって、そのためには、授業では、人間が文化に拘束されていることを知ると共に人間の認識能力の向上を可能にする道具を獲得させていくことが求められることになる。スポーツの行為能力は、このような認識を可能にする道具として位置づけられている。なお、授業は、範例学習の原理に従って実施されるべきであるとされている。それは、生徒に次の3点を保証するものであるとされる。

1) 重要な専門的内容や方法論を習得するとともに、それらと一層自覚的に取り組める能力を保証する。

2) 様々な生活領域と教科との関連を認識し、教科固有並びに教科の枠を越えた学習過程や作業過程、さらには応用や行為の可能性を知る。

3) 教科の観点から見て適切で、現在や将来の現実に対応できることを援助するテーマや内容、方法に親しむ（Ministerium,2001,pp.,15-16）。

このような教科観、学校観を踏まえて導き出される学習指導の原理が、次の2点である。

1) 科学志向と科学入門教育の基礎作り。

学校教育の目標は、生徒達が責任をもって自立的に自らの生活を営めるようにしていくことである。そのためには、科学志向が重要になる。ここで言う科学志向とは、教育課程が科学に基づき作成されていること、すなわち、教科内容と方法論が科学の発展経過を踏まえて設定されていることを意味している。科学志向は、また、高等教育への入学資格にとって必要な科学入門教育を受けるために必要な資質を育成するための基礎でもある。さらに、科学志向の学習は、科学的な作業にみられるように、体系化、方法論への自覚、問題設定の仕方にその特徴があるとともに、認知的、情意的な行動様式をも包括したものである。このような科学的知識を教える前提条件は、(1) 生徒達が世界を開いていくことを可能にする科学的な内容を伝えることと並びに(2) 科学的な方法論へと導いていくことである。年齢に応じてそのような思考様式を発達させていくことが、授業構成の原理となる。これにより生徒達は、複雑な生活現実を認識し、個々の科学の立場からそれらの問題に対処できるようになっていく。しかも、方法論の学習に際しては、単に既存の方法論を伝えるだけではなく、設定した問題の妥当性を批判的に吟味することやそのために必要な方法論に対する自覚を高めることが求められている。単に道具的に知識を獲得するだけではなく、動機や好み、創造性、協同的かつ責任をもって行動できるレディネスと同様、事象に即して正確に集中して根気よく作業に取り組む構えの育成が求められている。

2) 生徒中心。学習過程の成果は、授業の内容と方法が生徒の欲求や発達段階に即したものでかどうかで左右される。そのため、教科内容は指導計画内で生徒中心に体系的に設定されなければならない。他方で、中等段階Ⅰのギムナジウムの授業では、生徒達の先行経験や考え方を踏まえて学習過程が設定されなければならないとともに、そのこと自体が批判的省察の対象にされることになる。加えて、授業は単に経験レベルにとどまるものではなく、生徒が自らの経験と授業で獲得した知識並びにその応用可能性の関係をはっきりと理解できるようにすることが必要である。さらに、生徒が徐々に授業の計画づくりに協同参画できるようにしていくことが重要である。生徒は、ここでパートナーとして授業に関与することになる。それはまた、生徒達が自ら責任をもって行動することを可能にしていく。この過程で授業の内容や方法を具体的に設定していくことが、教師の担うべき教育学的責任である。教育や授業は、個人や集団の学習

状況を踏まえつつ、教科からの要請に応じていくものである  
(Ministerium,2001,pp.17-19)。

このような前提のもとで授業を展開する際には、多様な方法論を採用し、練習を位置づけることが必要になることも明記されている。教師中心、生徒中心、開かれた授業の形態等、多様な方法は相補的に機能すること、練習や繰り返しにより既習の内容がより定着していくという認識である (Ministerium,2001,pp.19-20)。

加えて、授業の評価に関しても、我が国同様、指導と評価を一体化させる必要性が指摘されている。しかも、その必要性が個人の自立を促すという観点から指摘されている点が特徴的である。支援や励まし、成果の承認を通して肯定的な雰囲気が生み出されるとともに、自己を信頼し、生徒達が自信をもてるようになるとの認識がそこでは示されている。生徒達は、評価を通して自己の能力を評価でき、自分たちの学習行動を修正できるようになると言うのである (Ministerium,2001,pp.20-21)。

これら一般的な指摘を踏まえて設定されているギムナジウム中等段階Ⅰの「スポーツ科」の目標は、基礎学校のそれと同様に、運動、プレイ並びにスポーツを通しての発達保証と運動文化、プレイ文化並びにスポーツ文化の開示という、二重の課題へと方向付けられている (MSWF, 2001,p.59)。それは、次のように説明されている。

「生徒の人格が急速に変化する時期であるまさに、中等段階Ⅰにおいては、学校スポーツにおいて発達を広範に保証していくという観点から見て、個々人の個性を身体、情緒、認識、社会性という観点から把握することが不可欠である。特にスポーツ授業は、青少年の自信を向上させるとともに彼らが自分の身体性に対する肯定的で、責任ある態度を身に付けていくことを支援すべきである。スポーツ授業は、男女の別なく、運動能力の高い生徒もそうではない生徒も等しく、高めていく。スポーツ授業は、特に、運動、プレイ並びにスポーツの領域に不安を感じている生徒達に対応し、彼らを動機づけていく。個人の可能性という観点から彼らの学習成果を尊重し、承認していくことが、彼らが自分の能力に対する自信を培っていくことを可能にしていく。

学校スポーツは、他人を互いに尊重し合うこと、フェアネス、寛容とパートナーシップ、特に異性との交流をその特徴とする人間的なスポーツを志向している。自主性、自己責任感、連帯責任感を高めていくことは、単に学校の担う中核的な陶冶課題であるだけではなく、教育的なスポーツ授業を志向していく際には不可欠である。そのため、生徒達にはできる限り早い時期から授業中に協同作業をするように促したり、それを指導すべきである。

他の人々と一緒に行うことでスポーツ活動は、特定の体験をもたらすことになる。スポーツの場では、単に協同して行為するだけではなく、協同して行動できる適切なルールについて省察し、それをともに生み出し、適用することで教育的に見て重要な、社会的な責任感を培い、チームとして行動できる能力を発達させることが初めて可能になる。

通常、立場や信念がまだ確立していない中等段階 I の生徒達は、運動文化、プレイ文化並びにスポーツ文化に多様に取り組むことを通してスポーツで求められる諸能力を培い、行為を安定させ、自分が行いたいスポーツを見いだしていく。運動、プレイ並びにスポーツのバリエーションを開発し、創造的に運動するように促すことが重要である。その際にはまた、様々な質のスポーツ体験を提供し、それにより開かれたスポーツ観を培うことが不可欠である。それは、スポーツの伝統や現在の運動文化に対峙することを促すことになる。」(MSWF, 2001,pp.59-60)

ここには、基礎学校以上に二重の責務の意味が明確に示されている。学校スポーツが志向するスポーツは、学校外で展開されている競技スポーツではなく、すべての生徒が参加できる、人間的なスポーツであることが強調されていることやそこにおいては生徒の自信や自主性、責任感、協同性が不可欠になることが指摘されていることは、その証左である。同時に、運動文化やプレイ文化、スポーツ文化への一方的な社会化が期待されているのではなく、それに対する批判的対峙が求められている。まさに、この時期は、マイスポーツを選択できるようにしていく基礎の構築時期という位置づけと言える。

このような認識は、また、学校スポーツを方向付ける教育学的視点に関しても中等段階 I としての配慮を求めることになる。表 52 は、中等段階 I の各内容領域で設定されている授業のねらい並びにその実施上の留意点を示している。ここでは、各内容領域において、複数の教育学的視点やこの学校段階の生徒の発達上の特徴を踏まえた授業のねらいが設定されている。

表 5 2 NRW 中等段階 I の新学習指導要領の各内容領域に設定されている  
各領域の授業のねらい並びに授業実施上の留意点 (MSWF, 2001,pp.69-114)

| 領域名            | 授業のねらい   | 授業実施上の留意点  |
|----------------|--|--|
| 身体を知覚し、運動能力を培う | <ul style="list-style-type: none"> <li>・知覚能力を向上させ、運動経験を広げること</li> <li>・健康に対する自覚を高め、スポーツ</li> </ul> | 中等段階 I の時期には各 2 年間のいずれかの段階で、少なくとも、小規模な 3 つの意図のもとで授業が展開されなければならない。生徒達は、中等段階 I が終了した時点で、 |



|                           |  |   |
|---------------------------|--|---|
|                           | <p>場面で安全に配慮した行動が取れること</p>  | <p>調整力を獲得していなければならないし、コンディショニングの調整方法を知って、使いこなしていなければならない。彼らは、スポーツを行う場面や日常生活の中で機能的な運動ができなければならないし、身体的な知覚能力を向上させなければならない。また、脱力法を習得し、応用できなければならない。</p>   |
| <p>プレイを発見し、プレイ空間を活用する</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ゲーム中に緊張感を維持し、様々なゲームの理念を理解すること</li> <li>・協同したり、競争したり、自分自身の考えを理解すること</li> <li>・知覚能力を向上させ、運動経験を広げること</li> <li>・与えられたモノを用いた遊びを工夫し、実際に行ってみること</li> <li>・学校でできる遊びを工夫してみること</li> </ul>            | <p>説明した意味での遊びを行えるためには、5/6年生と7/8年生で少なくとも2つの短時間の単元が設定されなければならない。さらに、9/10年生でも短時間の単元を最低あと1つ、実施しなければならない。生徒は、 gymnasium 終了時点ですでに手軽なスポーツを上手にできるようになっていなければならない。また、手軽なゲームを自分自身や他人に合うように工夫できるようになっている。</p>  |
| <p>走・跳・投—陸上運動</p>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>・個人の達成状況を知ること</li> <li>・健康にとって重要な経験を得ること</li> </ul>   | <p>個々の生徒は、中等段階Ⅰの終了時には少なくとも6つの授業のねらいの中で、走・跳・投を多様な形で学習しなければならない。また、その際、各2年間の間に最低1のねらいが組み込まなければならない。また、6単元の1つの単元は、持久走で設定されなければならない。生徒達は、短距離走と同時に持久走もできなければならない。跳躍や投擲に必要な技術は、総合的に練習し、練習した技術が試合場面に応用できなければならない。さらに、自分自身で陸上競技の多種目競技を計画し、実際に実施し、評価できなければならない。</p>                    |
| <p>水中での運動—水泳</p>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>・他ではできない身体の経験と運動経験を提供する。例えば、水中で軽くなったような経験を得ること</li> <li>・健康を維持促進すること</li> <li>・何かを達成し、その成果を理解し、評価すること</li> <li>・飛び込み等で冒険心や責任感をもつこと</li> <li>・シンクロナイズドスイミングのように運動を構成したり、表現したりすること</li> </ul> | <p>できる限り多くの学年に割り振り、最低限5つのテーマ性のある単元が実現されなければならない。最低限2つの水泳の技術習得が必修である。その際、健康上の理由から背面姿勢での泳法が考慮されなければならない。生徒達は、水中で行える多様な動きを知らなければならない。また、スタートができなければならないし、安全に、長い時間をかけて最低200m泳ぐことができないなければならない。彼らはまた、潜ることや水中で方向を変えることができないなければならない。ドイツ青少年水泳懸賞銅賞獲得が全生徒に必修で課される。青少年水泳懸賞銀賞が推奨される。</p> |
| <p>器具での運動—器械体操</p>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>・動きを組み合わせて創造する個人的な能力を向上させること</li> <li>・仲間と協同して器械体操ができるようにすること</li> <li>・個人の達成能力が向上することを体験すること</li> <li>・冒険や危険に責任をもって対処すること</li> </ul>   | <p>少なくとも6つのテーマ性のある単元が提供されなければならない。また、そのうち2つは、5/6年生で実施しなければならない。生徒達は、中等段階Ⅰが終了するまでに器械体操の基本的な技能や器具を用いて行う動きを習得しなければならない。(例えば、倒立時の身体の緊張、平行棒での支持や自由な振動、吊り輪に確実にぶら下がり、振動すること、跳躍後に安全に着地することのように) 基本的な技で身体をコントロールできることが不可欠である。</p>  |

|   |  |  |
|---|--|--|
|   |  | 器具や器具を組みあわせてペアやグループで簡単な動きを組みあわせたり、流れのあるコントロールされた動きで演技を行う。さらに、(器具に接する際に) 安全に対する基本的な配慮ができるとともに、補助、安全確保並びに修正ができる基礎的能力を身につけていなければならない。   |
| 創り、踊り、再現すること<br>体操／ダンス、巧技                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>・身体で表現し、動きを創造すること</li> <li>・知覚能力を向上させ、運動経験を広げること</li> </ul>   | 6つの教育学的視点すべてがこの内容領域で実現されなければならない。また、そのうち、2つは5/6年生で実施されなければならない。そのうち最低2つは、リズムづくり的な領域と巧技に配置されなければならない。生徒達は、動きの質を評価する基準として形式やリズムとダイナミクス、空間といった観点があることを知らなければならないし、それを踏まえた動きができなければならない。彼らはまた、この領域で身につけた能力やわざをもちいて表現できる能力を身につけなければならない。  |
| ルールの中並びにルールを用いてプレイする<br>一球技                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>・球技の幅広い広がりをもつ多視点的な方法で生徒に示すことにより、生徒に自分の能力を経験させるとともに、それを用いてゲームに簡単に参加できるようにすること</li> <li>・協同したり、競争したり、自分自身を理解することが特に重要になる。関心や先行経験、能力の違いを受入れ、生み出される争いを解消できるようにすること</li> <li>・知覚能力と運動能力を向上させること</li> <li>・達成し、その成果を理解し、評価するという視点から、個人やグループの達成がもつ意味を認識できるように、達成概念について省察させること</li> </ul> | 全体で8つのテーマ性のある単元が設定されなければならない。そのうち、2学年毎に2つが最低保障されなければならない。生徒達は、全員、動きながらボールを受けたり、投げたり、シュート、パスしたり、ラケット等を用いて確実にプレイできなければならない。彼らは、ゲーム中に適切な戦術的行動が取れなければならない。さらに彼らは、ルールに対して省察的に関われなければならない。すなわち、ルールを理解し、実際に使い、有意義なものに変えることができるようにならなければならない。したがって、ルールを扱える能力を培うことをテーマとした単元が必ず設定されなければならない。少なくとも、中等段階Iが終了するまでに、2つの集団的球技と1つのパートナーと行う球技で、個別の種目を越えた行為能力を身に付けなければならない。彼らはまた、競技会を企画し、そこで審判をこなすことができなければならない。 |
| 滑り、乗り物にのって走り、回転する<br>ローラースポーツ、ボートスポーツ、ウィンタースポーツ | <ul style="list-style-type: none"> <li>・知覚能力を向上させ、運動経験を広げること</li> <li>・スピード、遠心力、加速を体験し、支配することを学習するとともに、冒険や危険に対する責任を理解し、実際に責任ある対処ができること</li> <li>・運動を組みあわせ、表現できること</li> <li>・環境問題に取り組むとともに、環境を意識してスポーツに取り組めること</li> </ul>   | この内容領域に対しては、最低2つのテーマ性のある単元が設定されなければならない。その際、1つのプロジェクトや旅行が付加的に実施されなければならない。生徒達は全員、滑る、走る、回転するために必要な基礎的能力を習得しなければならない。彼らは、安全対策に関する基礎的知識を身につけなければならないし、自然な運動空間を環境に優しく活用する必要性を理解できるようにならなければならない。生徒達は、ローラースポーツ、カヌー、ウィンタースポーツのうち1つに集中的に取り組まなければならない。   |
| レスリングと格技<br>対人スポーツ                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>・責任をもって冒険する機会を提供すること。また、勝敗を身をもって体験し、責任感や自己の存在に対する尊厳の感情の育成に寄与すること</li> <li>・互いに責任を持つことに特に配慮し</li> </ul>  | 中等段階Iの過程では5/6年生で短い単元を2つ、7/8年生で長い単元を1つ実施しなければならない。7-10年生では、学校の条件を踏まえながら、パートナーと一緒に柔道、レスリング、相撲、フェンシングといった、公的ルールを設定された格技が扱われなければならない。学   |

|                        |  |   |
|------------------------|--|---|
|                        | <p>ながら、すべての格技が学習され、練習できる機会を提供すること</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・パートナーと共感したり、身体に触られる不安を除去したり、自分自身の身体を受け入れることができるようにすること。それは、思春期の生徒達にとって特に重要である</li> <li>・触覚や筋感覚、前庭器官に刺激を与えることを通して知覚能力を向上させるとともに運動経験を広げること</li> <li>・姿勢や支持を維持する力を集中的に発揮させること</li> <li>・安全面では、けがをしないように倒れる術を習得すること</li> </ul> | <p>校終了時には生徒達は、格技の基本的な技術を習得しているとともに、それを練習し、責任をもってそれを実際に用いなければならない。儀式を導入すること。生徒達はまた、フェアや協同的に対人競技を行う基礎的な方法を身につけなければならない。</p>   |
| <p>知識を獲得しスポーツを理解する</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・運動、プレイ、スポーツとは何かを理解、洞察できるように必要な知識を身に付けさせること。それにより個人にとって望ましいスポーツができる資質を身につけ、自主的かつ責任をもって、安全かつ仲間とともにスポーツを行えるようにすること</li> </ul>   | <p>スポーツに関連した資質を恒常的に発達させていくために、体育教師達は、この内容領域を教える工夫をしなければならない。その際には、すべての教育的な視点を考慮して問題群が設定されなければならない。</p> <p>この領域の学習は、具体的な運動行為から派生し、また、そこにフィードバックするものでなければならない。そのためには、その学習は、体系化、方法論的自覚、距離をおいた問題設定によって特徴づけられることが必要になる。</p> <p>その点で、この領域は科学を志向するものである</p> <p>学校期に習得される知識や洞察は、スポーツを取り巻く諸連関に対する理解を深め、自分自身がスポーツを行うことのために必要な基礎と方向付けを与えるものでなければならない。また、学校外で営まれている運動文化、プレイ文化並びにスポーツ文化に目を向けさせ、スポーツ現実をより深く洞察させるものでなければならない</p> |

第6節 中等段階Ⅱ ギムナジウム上級段階新学習指導要領にみる目標並びに内容構成

表53は、中等段階Ⅱの新学習指導要領で示されたギムナジウム上級段階の目標並びにそこで重視される教育的視点並びに内容領域構成の一覧である。基礎学校並びに中等段階Ⅰの学習指導要領とは異なり、中等段階Ⅱのそれでは、前段階で共通に示されている教育的視点とは別に、この段階で求められる教育的視点が記述されている。その意味では、3つの学習指導要領の中で、教育的視点と個々の内容領域の関係が最も分かりやすく示されている。

表53 NRW 新指導要領(1999)で示されたギムナジウム上級段階の目標、並びにそこで

重視される教育学的視点と内容領域編成 (MSWWF,1999,pp.5-23)

| 教科の課題と目標   |  |
|--|--|
| <p>・運動、プレイ並びにスポーツを通しての発達促進並びに運動文化、プレイ文化並びにスポーツ文化の開示<br/>                     ・学校段階を越えた必修教科としてのスポーツ授業は、ギムナジウム上級段階の教育的責務と陶冶責務の達成にとって必要不可欠である。スポーツを行う際に生み出される状況は、3つの課題領域を除き、この陶冶課程の中で固有の経験を保証し、学習を可能にする。直接的な身体的、感覚的経験や運動、プレイ、スポーツを行っている際に要求をかけられること並びにそれと知的に取り組むことにより、ギムナジウム上級段階で求められている、社会的な責務の中で人格を発達させていくことを支援し、科学入門教育へと導いていくという、一般的責務の実現に寄与することになる。</p> |  |
| 強調される教育学的視点  |  |
| 知覚能力を向上させ、運動経験を豊かにする(A)  | <p>ギムナジウム上級段階の生徒達は、この視点のもとでモノの経験と身体の経験を広げる。彼らは、身体の状態をより繊細に知覚することを学習するとともに、自分の身体並びに他人の身体性と感性に、責任をもって、上手に対応することを学習する。その際、所与の運動のパターンや運動空間が変容する経験と同様に、自分の身体の状態がそれらに積極的な影響を与える可能性を秘めていること明示すべきである。スポーツ活動と身体感受性並びに身体の姿勢と身体言語の関係に対する洞察力が培われる。さらに、この年齢段階では、特に、知覚能力が繊細になっていくに伴い、創造的に運動を創り出せるようになっていくという関係を利用することもできる。</p>   |
| 身体で表現し、運動を創り出す(B)  | <p>ギムナジウム上級段階の生徒達は、スポーツ活動を一人、あるいはグループで、取り決められた基準に従ってより一層主体的に創り上げられるようになるべきである。彼らは、言語や音楽、リズムといった表現形態とともに即興で動き、自分の感じていることや与えられたテーマを想像力豊かに運動を通して創り上げ、表現する能力を向上させるべきである。特に、この年代では身体は、人格を表現するものとして、自己のアイデンティティの発達やその表現にとって特に重要になっている。省察能力の発達に伴い生徒達は、単に、現代の身体言語の現象形態に対する批判的検討が可能になるのみではなく、身体の意義や用いられ方の文化的な違いをテーマに取り上げることが可能になる。</p>  |
| 責任をもって、何か冒険をする(C)  | <p>スポーツの中には、その成果や成功裡な解決が一人ではかなえられないことが魅力となっている課題や状況がある。そのような課題に取り組むと、一人でできることもあれば、失敗することもある。わくわくするような緊張感や成功を喜ぶ経験と並び、そのような状況は、絶えず新たに、自分自身の可能性と限界を経験させてくれる。そのような経験を保証する高い体験的価値を備えた冒険は、若者文化の一部である。冒険を行っている状況の中でますます意識的かつ慎重に、場合によっては中止するという勇気も持たなければならぬ危険の度合いを検討していくことを通して、ギムナジウム上級段階の生徒達は、自分自身の能力と限界を現実的に評価する能力を一層高めていく。それはまた、自己の尊厳を認める感情と自己のアイデンティティを高めることになる。さらに、それを越えて、冒険や体験を行っている状況内で自分自身や他人の健康に配慮することの意義を特に高めることになる。</p> |
| 達成を経験し、理解し、評価する(D)   | <p>ギムナジウム上級段階の生徒達は、選択された運動領域やスポーツ領域でスポーツ的な成果を生み出さなければならない。彼らは、長期的、継続的に人の達成能力を向上させる機会を提供される。練習やトレーニングの過程は、生徒自身によって自主的に計画、組織、実施され、省察されなければならない。彼らは、達成概念を批判的に検討するための基礎を習得すると共に、自身の個人的欲求や条件、可能性に応じてそれを修正する能力を身につけていく。その際、彼らは、スポーツの中で得られた成果がどのようにして規範へと方向付けられていくのか、様々なレベルの要求をかけられるのか、さらには、性別の基準があることも含め、様々な基準に応じてどのように評価されるのかを学習していく。</p>   |
| 協同し、競技し、互いに理解  | <p>ギムナジウム上級段階の生徒の省察能力を向上させることにより、生徒のルールに対す</p>   |

| し合う(E)               | <p>る自覚を高め、典型的なスポーツ場面にみられる多様なルールへの理解を促すことが可能になる。協同的状況と同様、競争的状況においてもスポーツを行う場面で人間関係を上手に営むために必要な、確かな知識や経験に基づき生徒達は、運動やプレイ、スポーツを自主的かつ責任をもって他人といっしょに創り上げていく能力を身に付けていく。このような能力がやがて、現在ではもはや行われていない運動文化や未知の運動文化と偏見なしに関わっていく能力やスポーツの中で様々な機能を引き受けたり、それを責任をもってこなしていく能力を培っていく。</p>  |  |   |
|----------------------|---|--|---|
| 健康を促進し、健康意識を向上させる(F) | <p>それ以前の学校生活で培った多様な学校スポーツの経験をもとに、ギムナジウム上級段階のスポーツ授業は、健全な生活の実現に寄与するものとして生徒が運動やプレイ、スポーツを深く知っていく機会を提供する。健康促進は単に身体的側面のみに向けられるものではなく、そこには心理的、社会的、生態学的要因も含められなければならない。さらに、生徒達は、スポーツを行うことが健康を損なう危険性を備えていることも知るべきである。実践的経験とそこでの省察の経験と直接結びついて、健康にとって重要な知識や洞察が獲得され、それに関わる習熟や能力が獲得されていく。健康に対する自覚を向上させていくねらいは、責任をもって健康的なスポーツを行っていきける能力を長期的に培っていくことにある。したがって、生徒達は、自分たちの生活の質や安寧を向上させるために、「マイスポーツを見つけること」をも学習しなければならない。</p> |  |   |
| 内容領域編成               |   |  |   |
| 領域名                  | 下位領域名   | 内容を扱う上で配慮すべき教育学的視点   | 対象  |
| 運動領域とスポーツ領域<br>(領域Ⅰ) | 走・跳・投一陸上運動  | <p>陸上運動の諸種目の授業内容としては、達成経験と達成評価が重視される。それを行うことによる負荷は、自身の身体の達成能力を強烈に知覚させる。それは、個々の種目毎に固有にかかる。しかし、多種目競技では多様にそれがかかることになる。成果が客観的に測定できるため、個々人の記録の向上が特に顕著に認識される(D)。</p> <p>走、跳、投を集中的かつ省察的に経験する中で、傷害を回避するという観点を補いながら、健康意識を向上させ、体力を向上させることが重要になる。生涯にわたる身体的な達成能力の維持という観点からすれば、屋外で行う持久走が特に重要になる(F)。</p> <p>この運動領域には、走、跳、投をゲーム的、競技会的な達成比較の機会として多様な形で組織することも含まれる(E)。また、そこには個人が制御可能な負荷の範囲内で、運動環境の変化に伴う身体の状態の変化を集中的に知覚することも含まれる(A)。</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・陸上競技の諸種目。</li> <li>・持久走、パワーウォーキング、スピード競争。</li> <li>・短距離走、中／長距離走、跳躍、投擲を含めた多種目競技。</li> <li>・(目標投げと走とといった)パイアスロンやオリエンテーリングといった、陸上競技を踏まえた複合競技。</li> <li>・自分自身が設定した意味を踏まえた走、跳、投並びに目標設定や課題設定。そこには、ゲーム形式やチーム対抗競技形式を含める。</li> </ul> |
|                      | 水中での運動一水泳   | <p>水泳、特に競泳では、生徒達は自分自身の達成能力とその限界を直接フィード</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・競泳、多様な種目、距離泳、スタ</li> </ul>  |

|                               |   |   |
|-------------------------------|---|---|
|                               | <p>バックされる。それは、技術のレパトリーを豊かにすると共に確実なものにする。また、調整力を向上させる。個人のトレーニングの過程は、時間を客観的に測定することにより管理できる(D)。</p> <p>飛び込みは、要求の高め方と能力に応じて新たに、冒険として経験可能であるし、危機的状況で慎重に自己評価を行うための適切な機会を提供する(C)。</p> <p>飛び込みと潜水では、身体が強烈に知覚され、強烈な運動体験が得られる(A)。</p> <p>水泳は、一般的な身体の達成能力を維持、向上させ、生涯スポーツという観点からみて求められる健康的な生活を促進することに特に貢献する(F)。</p> | <p>ート、ターン並びに競技における戦術。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・救難水泳。</li> <li>・基本的な潜水具を用いての潜水。</li> <li>・規定演技並びに自由演技での飛び込み。</li> <li>・水球並びに水中で行うそれ以外のボール遊び。</li> <li>・水中での巧技並びに演技づくり。</li> </ul>   |
| <p>器具での運動—器械体操</p>            | <p>器械体操やアクロバティックを行う能力を一層向上させることを意図した器械体操は、根気強く練習することを求めるし、達成基準を批判的に検討していく多様な機会を提供する(D)。</p> <p>多様な運動を知り、発見し、練習することにより、想像力豊かに身体で表現したり運動をより繊細に構成する基礎的能力が培われる(B)。</p> <p>身体を緊張させたり、慣れない動きや姿勢をしたり、バランスを取る遊びをすることを通して、生徒達は身体と運動を直接、体験的に知覚する。この知覚は、驚きの感情や快感、不安と多様な形で結びつく(A)とともに、冒険や責任という視点のもとでテーマ化しえる(C)。</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・例えば、床、角材、箱、鞍馬、吊り輪、平行棒、鉄棒、トランポリン、器具を組み合わせたコースといった、諸々の器具で規範化された器械体操の動きを行う。</li> <li>・例えば、小さな箱、ベンチ、棒、ロープ、登攀コース、といった、器械運動の動きを一層発展させるような場を設定して、上記であげた器具で規範化された器械体操の動きを行う。</li> <li>・二人組やグループで器械体操やアクロバティックな動きを行う。</li> </ul> |
| <p>創り、踊り、再現すること—体操／ダンス、巧技</p> | <p>体操的、ダンス的な行動や美的、芸術的な行動は、すべて、知覚能力の向上と運動経験と身体経験の拡大を直接の目標としている(A)。また、運動を構成したり、提示する能力の向上もその直接の目標としている(B)。</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・例えば、手具を用いたり、用いない体操。対象物を用いた体操、リズム体操、エアロビクスやステップエ</li> </ul>  |

|                                     |   |  |
|-------------------------------------|---|--|
|                                     | <p>体操的、ダンスのパフォーマンスを演技構成やパートナーとの協同作業として課したり、あるいは高いレベルで技をこなすことを要求すると、根気強い練習が必要になる。また、それにより達成基準を批判的に検討する能力を培う機会が多様に提供される(D)。</p>   | <p>アロビクスといった、時間や型に制約を加えたフィットネス体操のように、体操の様々な領域の動きを行う。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・例えば、ジャズダンス、フォークダンス、モダンダンス、社交ダンス、流行のダンスといった、様々なダンスの動きを行う。</li> <li>・例えば、パントマイム、運動劇、曲芸といった美的、芸術的な運動領域や身体を強調する領域の動きを行う。</li> </ul>   |
| <p>ルールの中並びにルールを用いてプレイする<br/>一球技</p> | <p>チームゲームでは、特にゲームの理念を踏まえて協同で行為することが要求される。ジムナジウム上級段階のスポーツ授業は、戦術を踏まえて行為できる能力を向上させる機会を提供することにより、協同的行為が可能になるように配慮する。そのため、戦術的課題を踏まえて、生徒達が一層自主的に協同できるように配慮される。相互理解の能力と社会的能力は、例えば、既存のゲームを様々な実施条件に合わせて修正したり、新しいゲームやゲームの形態を共通理解された理念のもとで開発したりするために、学習集団のメンバーが自分たちの達成能力や要求を自覚していくことを通して協同で行為する能力が向上していく(E)。</p> <p>多様な運動能力が求められ、行為とそれを営む複雑な状況が生み出される球技では、達成し、それに省察を加え、練習やトレーニングを通して達成能力を向上させていく多様な機会が提供される(D)。</p> <p>球技では、そのやり方に応じて実に多様な調整力が求められる。特定のプレイで傷害を負う危険が高いことにより、危険を生み出す具体的な要因に対処することが求められるとともに、自分や他人の</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・バスケットボール、サッカー、ハンドボール、ホッケー、バレーボールというチームスポーツ。</li> <li>・バドミントン、テニス、卓球というペアで行うゲーム。</li> <li>・ストリートバリエーション、ビーチバレー、フラッグフットといった、既存の球技あるいは自分たちで創り出した球技のバリエーションを行う。</li> <li>・例えば、アメリカンフットボール、野球、ファウストボール、フリスビー、インディアカ、ゴルフボール、プレルボール、ラグビー、シュラーク</li> </ul> |

|  |  |   |
|--|--|---|
|  | <p>健康に責任をもつように促される。球技を自身の好みや人格に応じて、特に、生涯にわたり健康にスポーツを行うという観点から行っていくためには生徒達は、球技に対する多様な取り組む必要がある(F)。</p>  | <p>ボールといった、私たちの文化の中ではまだ制度化されていない、あるいは、制度化されなかったゲームを行う。</p>  |
| <p>滑り、乗り物にのって走り、回転するローラースポーツ、ボートスポーツ、ウィンタースポーツ</p> | <p>ダイナミックなバランスどり、運動のテンポ並びに運動環境への対応が求められることにより、感覚を知覚したり運動を経験する具体的な状況が生み出される。この運動領域内で運動経過を確実に支配するためには、器具や運動環境から求められる要請に即して身体が用いられなければならない。(A)。</p> <p>この運動領域から設定される授業の対象は、目標へと方向付けられた練習によりできるようになったという体験や、演示される身体による表出や運動の構成と特に結びついている。この運動領域では、常に危険と隣り合わせとなって何かができるようになっていく。この関連で言えば、この運動領域で設定された授業の対象は、冒険や責任について教育的に学習し、練習する多様な機会を提供することになる(C)。</p> <p>この運動領域は、自然に近い運動空間や体験空間で継続的にスポーツを行ったり、個に応じた負荷をかける多様な機会を提供する。生徒達は、ここで、自然や環境と調和しながら健康を促進するものとしてスポーツ的行為を経験し、それを健康に考慮した生活という構想に活用可能なものとしていく機会を特別な形で保障される(F)。</p> | <p>・例えば自転車、ローラースケート、インラインスケート、スケートボードといった、ローラーに乗っての前進運動。</p> <p>・例えば、ボート、ヨット、カヌー、ウィンドサーフィン、水上スキーのように、水上を滑る。</p> <p>・例えば、スキー、スノーボード、スケートといった、氷雪上で滑ること。</p> |
| <p>レスリングと格技<br/>一対人スポーツ</p>                        | <p>相手／パートナーと直接対決することにより、相手を傷つけることを目的とする行動と意識的に区別され、相手を尊重し、互いに信頼し合う行動ができる能力が培われる(E)。</p> <p>力を込めて、巧みに、目標をもって身体と格闘に必要な技術を用い、攻守を入れ替えながら直接対決している状況では、勝敗により自分自身の能力が直接経験される。しかもそれは、相対的な力関係を</p>  | <p>・例えば、レスリングや柔道のような、直接的な身体接触の起こる2人の対戦形式。</p> <p>・例えば、テコンドゥや空手のような、直接的な身体接触を伴わない2人の対戦形式。</p>  |



|            |                       |   |   |
|------------|-----------------------|---|---|
|            |                       | <p>はっきりさせる(D)。</p> <p>自ら二人で対決する場に立つことは、責任をもって冒険する姿勢の現れである(C)。そこでは、他人の健康、特に対戦者のそれを思いやることが不可欠であるような互いの関わり合いが特に重要になる(F)。</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・フェンシングや剣道のように、道具を用いて行う 2 人組の対戦形式。</li> <li>・規範と結びついた格闘形態。</li> </ul>  |
|            | 身体を知覚し、運動能力を培う        |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・脱力法。</li> <li>・機能的体操。</li> <li>・意図的なフィットネストレーニング。</li> <li>・日常生活で行う機能的な運動。</li> </ul>   |
|            | プレイを発見し、プレイ空間を活用する    |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・競争的、協同的に行うゲームとそのバリエーション。</li> <li>・民族的な運動遊びや昔の遊び。</li> <li>・代替的な運動遊びと流行している運動遊び。</li> <li>・学校におけるプレイとスポーツの提供。</li> </ul>                                    |
| 専門的知識（領域Ⅱ） | 自分自身がスポーツを行えるために必要な知識 |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・運動経過を規定している機能連関</li> <li>・運動学習</li> <li>・トレーニングを通しての身体的達成能力の維持と向上</li> <li>・運動経過並びにスポーツの行為を営む状況づくり</li> <li>・傷害の回避と事故の予防</li> <li>・健康な生活を営むための基礎</li> </ul> |
|            | 社会的コンテキスト内におかれたスポーツ行為 |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・他人とともにいたり、他人のために行うスポーツの練習や競技を行う状況を組織すること</li> </ul>   |

|                    |                   |  |  |
|--------------------|-------------------|--|--|
|                    |                   |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・環境を意識したスポーツの促進</li> <li>・フェアネス、スポーツを支配している行動や攻撃といったスポーツにみられる社会的行動の諸形態</li> <li>・関心や達成能力の性差に一層目を向けて対処していくこと</li> <li>・生徒に提供されているスポーツ</li> </ul> |
|                    | 社会的現実の一部分としてのスポーツ |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・多様なスポーツの動機と意味</li> <li>・スポーツの現象形態－歴史的発展、今日的な変化並びにマスメディアによるその報道のされ方を含む</li> <li>・スポーツに対する政治や経済の影響</li> </ul>                                    |
| 自主的学習を促す方法と形態（領域Ⅲ） | 方法論的、戦略的学習        |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・正確な観察や記述に基づく運動経過やゲーム行動の分析方法</li> <li>・試行錯誤や実験を通して運動に関する課題を解決する</li> </ul>  |
|                    | 社会的、コミュニケーション的学習  |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・スポーツ授業にみられる変化しやすい組織形態と比較的柔軟な集団構造は、作業や対話並びに協同する技術を向上させることを通して、集団での作業を促す適切な機会を提供する</li> <li>・補助や道具の設</li> </ul>                                  |

|  |  |   |
|--|--|---|
|  |  | 定、グループづくりの際にみられる<br>具体的要求は、参加者間で取り決めを決めたり、気持ちを通じ合わせる能力を培うとともに、責任をもって課題を引き受ける能力を培う<br>・生徒達と協同して授業を一層創り出していくことにより生徒達は、学習過程や練習過程で指導的役割を引き受けられるようになっていくこと |
|--|--|---|

中等段階Ⅱでは、それ以前の学校段階とは異なる内容領域構成が取られることになる。基礎学校から中等段階Ⅰまでにみられた内容領域は、中等段階Ⅱでは実技に対応した内容領域Ⅰと理論に対応する内容領域Ⅱ並びに自主的学習を促す方法と形態に対応する内容領域Ⅲに大別されている。

この内容領域Ⅲは、我が国では独立して設定されているわけではない。我が国の 2008 年並びに 2009 年学習指導要領の場合、各運動領域の思考・判断の内容並びに体育理論の内容として位置づけられている。しかし、NRW の場合、この内容領域設定は、中等段階Ⅱのすべての教科で求められている。それは、生徒達が自主的に学習できるようになるために必要な学び方に関わる能力(Methodenkompetenz)の習得を期待される内容領域である(MSWWF,1999,p.21)。

NRW の「スポーツ科」の内容構成を方向付ける 10 の枠組みが中等段階Ⅱでは 3 つにまとめられている。その理由は、一方では、それ以前の学校段階で設定されている内容領域との継続性を、他方ではこの段階で担うべき教育的責務を考慮した点にある。具体的には、1)感覚や身体に関わる能力を向上させ、運動文化、プレイ文化並びにスポーツ文化の中で有能に振る舞える能力を高めること、2)知識を獲得し、スポーツを理解するという 10 番目の内容領域が中等段階Ⅱの「スポーツ科」では設定されてい。しかし、中等段階Ⅱで

は一方では意識的な学習を一層促進すること並びにそれに対応し専門的な知識を独立した内容領域とし、その内容をさらに細分化すること並びに生徒の自主的な学習を一層促すことが求められている (MSWWF,1999,p.10)。

この内容領域編成は、3章で確認した1981年のそれを基本的に踏襲している。その意味ではこの内容編成は、Abitur と結びついた、科学入門教育を志向する中等段階の教育にかけられる社会的要請に対応した内容提示であったといえる。

なお、「身体を知覚し運動能力を培う」領域と「プレイを発見し、プレ異空間を活用する」領域は、ギムナジウム上級段階のスポーツコースでは独立した領域としてされない。しかし、その内容はこの段階の授業にとって重要であり、したがって、上級段階のいずれにおいても必ず考慮されなければならないとされている。その意味では、むしろ、積極的にすべての領域での取り扱いを求められている。上級段階のコースでも自分自身の身体性に集中できる、あるいはそれを意図した運動の動機がテーマ化されることで初めて、発達促進という課題が包括的に知覚されることになるためである。また、その際には、自分自身の身体とその変容可能性に意識的に取り組む中で意識的に運動や自分自身を知ることが重要になるとされている (MSWWF,1999,pp.18-19)。

ここでは、生徒の発達段階に対する配慮と同時に、この段階の学校教育に対する社会的要請への配慮という2点から、内容領域が編成されている。同時に、「スポーツ科」で期待する学力像が、単にスポーツができるようになることのみを求めているわけではないことも確認できる。自らスポーツに取り組むために必要な技術や動機と同時に、自主的にそれらを学習していくための方法に関する知識、さらにはスポーツを社会現象として理解することもまた、期待される学力に位置づけられているといえる。

なお、我が国の体育理論に該当する専門的知識 (Fachkenntnisse) は、1999年に示された中等段階Ⅱギムナジウム／総合学校の学習指導要領の中では学習領域Ⅱに位置づけられている。さらに、学習領域Ⅱは、自分自身のパフォーマンス向上に関する知識、社会的文脈内におかれたスポーツ並びに社会的現実としてのスポーツの3つに細分化されている。この点も、内容領域編成上の特徴である。

このような体育理論領域設定の意図は、次のように説明されている。

「ギムナジウムの上級段階の生徒達は、責任をもったスポーツの行い方を学習すべきである。運動、プレイ並びにスポーツは、社会的現実という文脈内で評価され、整理される。

そのため、必要とされる知識の広がりが生み出される。一方では、意図的な運動学習や

練習に役立つ知識が、他方では、生徒達が自分たちの関わっているスポーツの現実を批判的かつ適切に判断できる知識が必要になる。その中には生徒達が直接、積極的に行っているわけではないような運動文化、プレイ文化並びにスポーツ文化の問題も包括されている。」(MSWWF,1999,pp.19-20)

ここでは、スポーツ文化を学習していくことと社会的文脈内でスポーツに関連して派生する諸問題を生徒が批判的に解決していくことという2つの課題に対応して体育理論の学習が位置づけられている。

以上、NRWの1980年並びに1999年「スポーツ科」の学習指導要領の記述を確認してきた。この二つの学習指導要領は、いずれもがスポーツの中の行為能力を目標として掲げている。しかし、その位置づけ並びに内容領域の構成には大きな変化がみられた。特に、スポーツの中の教育を強調した1980年のそれに比べ1999年のそれでは、スポーツの教育的な意味がはっきりと強調されるようになったことが特徴的である。

次章以降は、このような「スポーツ科」学習指導要領を支え、変化を促した論議の内容を1)学校スポーツを方向付けた政治的論議(第一次領域での論議。第4章)、2)学習指導要領の改訂を方向付けた理論(再文脈化領域での論議。教育的再文脈化領域を第5-6章、官制的再文脈化領域を8章)並びに3)学習指導要領の改訂に影響を与えた実践(第二次領域での論議。第7章)に即して検討していく。

#### 第4章 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5つの勧告

## 第1節 第二次大戦後のドイツの学校スポーツを方向付けた5つの勧告

全国的な法的拘束力をもつ学習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（Kulturhoheit）と呼ばれる教育に関する自治権を有している。そのため、ドイツの「スポーツ科」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「スポーツ科」の目標や内容に関する全国的な共通理解が存在しないことを意味しない。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）が、それである。KMK は、各州の文部大臣により構成されている。また、その決議には法的拘束力がないとはいえ、すべての州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。実際、本研究が対象としている時期には、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,p.39；木戸、2012,p.4）。また、ドイツスポーツ連盟（DSB）<sup>1)</sup>のように、ドイツを代表するスポーツ団体からも「スポーツ科」の実施に関しては継続的に要望が示され続けてきた。これらは、第一次領域から再文脈化領域に向けての情報提供であったといえる。

そこで以下では、KMK 並びに DSB が示した学校スポーツに関する提案を通して、第二次大戦後以降、本研究の対象時期にあたる 2000 年までのドイツにみられた「スポーツ科」構想を確認していく。その手がかりは、Haag(1991)や Bauer(1997)に求めることができる。

Bauer は、第二次大戦以降 1990 年代までの期間に学校スポーツを方向付けた資料を表 54 のように示している<sup>2)</sup>。なお、ゴチックは原文の表記に合わせている。

表 5 4 第二次戦後ドイツの学校スポーツを方向付けた文書(Bauer,1997,p.26)

- I 1952 ドイツスポーツ連盟スポーツ委員会の学校スポーツに対する意見表明
- 1955 ドイツの学校並びに大学における体育に関する覚え書き(DSB)
- 1966 学校体育促進勧告**
- 1960 「学校体育促進勧告」の及ぼした影響(DSB)
- 1961 ギムナジウムの体育の問題に対する意見表明(DSB)
- 1965 学校体育の現状に対する覚え書き(DSB)
- 1966 ドイツスポーツ憲章(DSB)
- 1968 学校の手を借りたタレント発掘とタレント教育(DSB)
- II **1972 (第一次) 学校スポーツ促進勧告**
- 1982 職業学校におけるスポーツ(DSB)
- 1982 学校スポーツ内での健康教育(DSB)
- III **1985 (第二次) 学校スポーツ促進勧告**

1990 ADL のスポーツ政策並びに教育政策に対する DSB の意見表明(DSB)

1992 3 時間目の授業がキープされなければならない(DSB)

1993 学校スポーツの現状ードイツスポーツ連盟の関心事(DSB)

この Bauer(1997)の指摘は、ゴシックで強調されているように、本研究の対象である 1990 年代までのドイツの学校スポーツを方向付ける論議が、学校体育促進勧告、学校スポーツ促進勧告並びに第二次学校スポーツ促進勧告という 3 つの段階を経て今日に至っていることを示している。特に、第二次学校スポーツ促進勧告は、この時点でも確認されるべき重要な合意事項であるとされている。その内容は、次の通りである。

- 1) 基礎学校からギムナジウムまで、学校に在籍している誰もがスポーツ授業を受けなければならない。
- 2) 初等段階の基礎の上に中等段階 I では徐々に専門化されていく。また、多様な運動、プレイ並びにスポーツの形態が範例的に伝えられていく。加えて、スポーツが他の授業科目や教科の枠を越えた授業のテーマとなるとともに、学校外のスポーツとの関連をもたせる。
- 3) 授業は、授業外の活動で補足されるとともに、学校生活はスポーツクラブや競技会によってより豊かなものとされる。基礎学校段階では、さらに運動時間が保証される。
- 4) 必修の授業時間は、週 3 時間を下らないようにする。
- 5) スポーツ授業は、専門的資質を備えた教師によって実施されなければならない (Bauer,1997,p.24)。

ここでは「スポーツ科」の教科として必要性和授業時数、提案した目標達成に必要な条件としての教員の資格が指摘されている。しかし、学校スポーツをめぐる多くの勧告が繰り返し出されることは、事態が容易に改善されていないことを示している。勧告は出たものの、当時は依然として、「スポーツ科」をめぐる現実や「スポーツ科」の授業の実態に変化がみられなかったともいえる (Bauer,1997,p.27)。

したがって、以下では、NRW の 1980 並びに 1999 年の学習指導要領公布に関わる時期の学校スポーツに影響を与えてきた学校体育促進勧告(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)に加え、Abitur の中での「スポーツ科」の位置づけを方向付けたボン協定 (1972)、そして第二次学校スポーツ促進勧告後の学校スポーツの促進に必要な外的諸条件整備に関するドイツスポーツ連盟 (DSB) の指針(2000)



を加えた5つの勧告を取り上げ、そこで提案された「スポーツ科」設定の根拠と時間数、授業の質保証に必要な条件に関する記述内容を確認したい。

なお、勧告の時期により、体育の授業に関しては *Leibeserziehung* が用いられている出典もみられるが、以下では、授業に関しては、「スポーツ科」の授業という意味で、スポーツ授業 (*Sportunterricht*) で表記を統一したい。現在の表記に合わせる表記の方が好ましいと判断したためである。

## 第2節 学校体育促進勧告 (1956年)

学校体育促進勧告は、身体の教育と健康維持という2つの視点からスポーツ授業の必要性を説いていた。その前提条件は、体育が教育の重要な一部分であるとの認識である。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られる。実際、同勧告は体育 (*körperliche Erziehung*) が青少年の身体、性格並びに精神の陶冶に貢献するように、教育的に実施されなければならないと明記している。しかし、ここでの強調点は、健康の維持であった (Haag, 1991, p.207)。

他方で、身体活動が教育的であるべきとの認識は、学校外のスポーツクラブにも適用されている。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、と指摘されているのである (Haag, 1991, pp.207-209)。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はないと明記されている (Haag, 1991, p.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。

なお同勧告は、時間数に関する要望も示している。例えば、基礎学校1・2年生には運動する時間を毎日保証することを、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、職業専門学校 (*Berufsfachschule*) と専門学校 (*Fachschule*) でも他の学校種と同等の体育の授業時間を確保するように求めている (Haag, 1991, p.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、各州で学習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た学校は、わずかに過ぎなかった。しかし、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を生み出していくことになる。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進められていくことになる(Haag,1991,pp.223-224)。

この学校体育促進勧告の内容からは、当時、身体の教育と健康維持という観点から教科としての体育の必要性が指摘されていたことを確認できる。しかし、学校外で展開されているスポーツ文化に参加できる能力を自己目的的に保証することがそこで求められていなかったわけではない。実際、同勧告は、学校教育の担う課題から見て好ましくない学校外のスポーツに対して距離を取ることを求めている。このことは、スポーツの文化的価値に対する認識の低さに起因しているとも考えられる。また、この点と連動し、スポーツは、文化であることを理由に教科としての位置づけを与えられていなかったことを示している。加えて、教科としてのスポーツは、自らが設定した教育的な規準というフィルターを通過するスポーツを受容することはあっても、教科としてのスポーツが学校外のスポーツの変容に意図的に働きかけるシステムであるとの認識がみられなかったともいえる。その意味では、この勧告の内容は、スポーツを通しての教育の範疇に収まるものであった。

もっとも、学校スポーツ促進勧告(1972)は、この関係に対する認識の変化によって生み出されることになる。Arnold(1979)の指摘した意味でのスポーツの中の教育へのシフトであった。しかし、学校スポーツ促進勧告の内容以前に確認すべき文書がある。学校スポーツ促進勧告と同年にMKMから出されたボン協定である。それは、科学的な知見の学習を教科指導に位置づけることを求める点で、スポーツに関する教育という性格を「スポーツ科」に求める勧告であった。同時にそれは、スポーツ科学が「スポーツ科」の内容設定の根拠となることを人々に意識させる契機となった。

### 第3節 ボン協定(1972年)

教科としての「スポーツ科」の位置づけは、学校外のスポーツ文化の価値に対する社会的認知度やスポーツ文化からの要請のみによって決まるわけではない。学校教育として担うべき課題によってもその位置づけが大きく異なる。その意味では、第二次大戦後のドイツの「スポーツ科」の動向を確認する上で、学校体育促進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。中等段階において学校の担うべき課題という観点から「スポーツ科」に対して科学志向という方向性をボン協定が与えたことが、その根拠である。それは、中等段階におけるスポーツに関する教育の推進を明確に求める勧告であった。

後述す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Ⅱ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、重点コースの授業は科学入門教育としての性格を備えることを求めた。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,pp.23-27)。

このギムナジウム上級段階の改革は、1972年にKMKにより実施が決定され、1976/77年の学年度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、pp.185-187)。その結果、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。なお、出典の関係でここでは「体育」と記しているが、これらは、教科としての「スポーツ科」を指している。

- 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、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,pp.123-124）。

その結果、「スポーツ科」の改革に関して次の 4 点の制約が加えられることになった。

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、全教科共通に適用される評価規準に従い、スポーツ授業の評価を実施する。また、3 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(Quanz,1984,p.706)。そして、中等段階Ⅱにおけるスポーツ授業必修化に向けた取り組みは、このボン協定や後述する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った(Quanz,1984,p.711)。

このギムナジウム上級段階の改革は、学校スポーツとは何かという基本的な問いをスポ

ーツ関係者に投げかけることになる(Quanz,1984,p.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2つが区別されることになる。具体的には、必修教科は、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可能にする教科として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,p.732)。それはまた、スポーツ科学の学習を求めるという意味では、スポーツに関する教育が、中等段階で選択教科として導入されることを意味していた。同時に、「スポーツ科」という名称を用いてはいても、人間の身体性への関与を必修教科の課題としていることも確認できる。名称こそスポーツであっても、「スポーツ科」は基本的には身体に関する教育であるという認識が、そこでは維持され続けたといえる。

同年に出された学校スポーツ促進勧告もまた、この文脈内に位置づけられることになる。

#### 第4節 学校スポーツ促進勧告（1972年）

学校体育促進勧告は、一般的な教育目標、特に健康の保持と関連づけて体育を教科として位置づけた。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応できる能力の育成をその目標に据えることになる。それにより、スポーツを通しての教育からスポーツの中の教育への転換が明確に提案されたと言える。

学校体育促進勧告は、体育を総合教育の一部として位置づけるとともに、子どもの姿勢の悪化や心臓循環器系疾患等の状況を踏まえ、青少年の健康維持に体育という教科の設定根拠を求めた(Kurz,1979,p.18)。それは、運動不足やそこからもたらされる人間の生物学的な能力の低下に対する危機意識が高まっていた当時であっては説得力のある提案であった。また、同勧告と前後して公示されていく各州の学習指導要領では生物学的な陶冶価値が問題にされ、同観点からみた身体運動に内在する教育的価値が強調されていく。しかし、他方では、健康保持と教育、陶冶を直接関連づけていくことの難しさが指摘されていく。また、運動を他の目標達成の手段とする、スポーツを通しての教育という立場に対する批判が示されてくる(Kurz,1979,pp.18-19)。各教科は、教科固有の教科内容を備えていること、その教科内容は科学や文化を根拠に設定されるという教科観からみれば、自己目的的に学習すべき教科内容の体系を持たない教科は、教科として学校教育に位置づけられないという指摘を受けるためである。他方で、この立場からすれば、教科としての社会的認知は、

教科内容の根拠となる文化や科学に対する社会的評価に左右されることになる。この点で、当時みられるようになった、スポーツに対する社会的評価の高まりが、学校スポーツ促進勧告提案の重要な契機となっていた。

実際、1960年当初頭には、スポーツの医療的効果が期待されていた。しかし、スポーツの大衆化の進展に伴う自由時間の活用や競技力向上への関心が高まっていく（唐木、1978、p.255）。その影響もあり、1966年以降にはスポーツに関連した教育政策や教科教授学の出版物において余暇がもっとも重要な指標として位置づけられていった（Kurz,1979,p.31）。余暇を有効活用するという観点からみて、スポーツのもつ文化的機能が高く評価されるようになったともいえる。忘れてはならないが、1972年はミュンヘンオリンピックの年でもあった。学校スポーツ促進勧告は、このような時期に公布された。その影響もあり、学校スポーツ促進勧告には、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を見いだせる。同勧告は、また、スポーツが次の6点に貢献すると指摘している。

- 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,pp.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そのものが教育的な価値をもつことが明確に主張されている。その意味では、スポーツの自己目的的追求を前提とした勧告だと言える。そして、このようなスポーツ観に基づき、同勧告では学校スポーツの担うべき課題が次の5点から指摘されている。

- 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、学校に在籍している若者達に対して、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、個別の職業に規制されず、学校卒業後も効果を発揮する関心や能力を培う。
- 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) 協同して作業をしたり、協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、運営することに至るまで、協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,p.225)。

この指摘は、目的から解放されたプレイ空間を保証するスポーツは、自己目的的に学習される必要があることを主張するものである。同時に、そのようなスポーツは意図的に学習される必要があることを主張するものでもあった。加えて、生涯にわたりスポーツを営むことができる資質、能力が、単にスポーツをすることにかかわる資質、能力に留まるものではないことも示している。スポーツイベントの組織のようにスポーツを支える能力や、スポーツに対する批判能力の育成という意味では、スポーツを批判的に鑑賞する能力の育成までもがそこでは意図されていた。そのため、これらの課題解決に向け、同勧告は次の6点を提案している。

- 1) 基礎段階では、子どもの自主性を尊重しながら、スポーツや遊びの時間を毎日、体系的に保証する。
- 2) 基礎学校入学時点から、豊かな練習の機会を保証することを通して、基礎段階から離れ、初等段階では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設定する。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高い生徒の能力をさらに向上させるために、様々な学校形態や学校内における措置、さらにはスポーツ連盟と協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という条件が整って初めて意味をもつことになる (Haag,1991,pp.226-227)。

なお同勧告は、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) 基礎段階では、スポーツとプレイの時間を毎日、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Ⅰでは、週3時間の授業時数を確保する。

4)中等段階Ⅱでは、最低週2時間の授業時数を確保する。全日制職業学校（berufliche Vollzeitschulen）と部分的就学学校（Teilzeitschulen）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。ブロック授業を実施していない部分的就学校では週1時間のスポーツ授業の授業時数を確保するように努めなければならない（Haag,1991,p.227）。

これらは、まさに、週3時間の授業時数確保を意図した提案であったといえる。それはまた、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にスポーツを行う機会を保証するように提案している。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,pp.227-228）。これらは、まさに、誰もがスポーツに参加できる機会保証を求めた点で、ユネスコの体育・スポーツ国際憲章（UNESCO,1978）やベルリン宣言（UNESCO,2013b）に通じるものであった。

この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公的に宣言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、社会現象としてのスポーツを教科内容設定の根拠として明確に位置づけたこと、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、その後、これらの提案が十分に実現されていないと指摘されることになる。また、それ以降の教育政策の変容、さらには新たな教授学の知見の蓄積は、学校スポーツに関する新たな勧告が必要であるとの認識を人々の間に生み出すことになる。実際、1976年10月9日のDSBのシンポジウムでは、次の指摘がなされている。

「DSBは、学校スポーツに直接関与しているわけではない。しかし、DSBは所轄組織並びに連盟として学校スポーツの改善に取り組む義務があると考えている。今日まで実施してきたDSBのすべての措置（例えば、1956年の学校体育促進勧告と1972年の学校スポ



ーツ促進勧告)もまた、本日実施したシンポジウムと同じ趣旨のもとにあると理解していただきたい。」(DSB,1981,p.2)

我が国ではある意味、考えられない動きといえる。日本でいえば、JOC や日本体育協会が、学校スポーツの振興に関連するシンポジウムを企画し、学校スポーツ振興の必要性を人々に訴えるという状況が、まさに、このシンポジウムである。また、このシンポジウムにおいては、過去の勧告が掲げた目標が未だに達成されていないとの認識が明確に示されている。同時に、(1)授業時間数が増加していないこと、(2)学校スポーツを軽視している学校種がみられること、(3)専門外の教師が学校スポーツを担当させられているケースが多く見られる半面、スポーツの指導資格を備えた教師が第2教科の教師として任用されるという事態が見られることも報告されている。

このような問題が派生する原因は、当時のドイツの学校を支配していた学校観に求められている。すなわち、知的な教科を高く評価する二元論的な人間観や自由な活動を認めない学校観、さらには知育偏重の傾向(Intellektualisierung)である。そのため、このような状況打開に向け DSB は、(1)学校スポーツを実施するための物的環境の改善、(2)学校スポーツの意義に対する人々の意識変革並びに(3)「スポーツ科」の授業並びに一部の学校スポーツを通して学校スポーツのイメージを形作っていくことの3点を提案している。しかも、これら3点を教師教育や学校施設建設、健康教育を意識した学習指導要領、学校内部からの改革において実現していくことを求めている(DSB,1981,pp.4-5)。それは、学校外のスポーツのもつ文化的価値を一方的に主張するものではない。むしろ、スポーツの意義という観点から学校教育の在り方そのものを批判的に問い直すことで学校内でのスポーツの必要性を主張する動きと言える。その意味では、学校スポーツ促進勧告は、学校外で実施されているスポーツの文化的価値に対する評価の高まりを背景に、ドイツの「スポーツ科」が、「スポーツ科」を拘束している学校教育の在り方そのものの修正を求める提案であったともいえる。

しかし、1960年代半ばから1970年代半ばにかけて実施された旧西ドイツの教育制度の改革は、経済不況にも影響され、1970年代半ばには頓挫する。以降は、学校の雰囲気改革や教師の力量の向上をめざす内的改革の時代に入っていく。それはまた、地方の時代としても特徴づけられる時期でもあった(天野、1993a,4)。加えて、同勧告が出された時期には、学校外で実施されているスポーツの機能を肯定的に受け入れることが難しい状況がみられるようになってきた。競技スポーツに対する批判的視線が強くなっていったため

である。Grupe (1980a) が DSB 総会においてスポーツに期待できる機能を運動とプレイに着目して提案する理由も、このような状況と関連づけて理解する必要がある。また、彼自身が、1970 年代半ば以降、1990 年代初頭にかけて運動やプレイ、スポーツの意味や文化的価値に言及した一連の著作(Grupe,1976,1980,1981a,1982,1982a,1983,1983a,1987,1990)を出していったことも、当時の状況を知る手がかりとなる。スポーツの文化的価値に対する社会的評価を前提とした勧告は、その前提を崩される状況に直面していたといえる。逆に言えば、その状況打開に向けたメッセージを社会的発信していくべき時期を迎えたといえる。第二次学校スポーツ促進勧告は、スポーツをめぐるこのような状況を背景に作成されていく。

#### 第5節 第二次学校スポーツ促進勧告（1985年）

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。その意味では、もはや、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、スポーツに期待しえる教育的機能が現代社会の中では発揮されていないことやその弊害を認めている。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も示している。加えてそれは、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する機能をスポーツに認めている点で、過去に示された学校体育促進勧告並びに学校スポーツ促進勧告との差を際立たせている。

例えば、同勧告は、スポーツが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、教職員と協働しながら、学校を外へと開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、学校という協同体を強化する可能性を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。

具体例をあげれば、そこでは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。また、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協働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、その質の改善を図ると

同時に、多様な目標をその中に保持しつづけていなければならないことが明示されている (Haag,1991,pp.262-264)。それはまさに、学習の場において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の育成が必要であるとの見解が社会的支持を受けられるようになったことを示している (Grupe,1988,p.21)。同時に、スポーツのもつ教育的機能は、単にスポーツをすることのみから得られるわけではなく、スポーツを支えたり、批判的に見ることによっても得られるとの認識を示している点で、スポーツの中の行為能力論を明確に反映した内容となっている。

この第二次学校スポーツ促進勧告は、また、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、先の二つと際だ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、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るだけでなく、例えば、外国出身者の子弟の文化的なアイデンティティや社会化等の多様な視点にも配慮すべきことが併せて記されている。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を志向する立場が明確に並存している。

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がいを抱えた生徒のスポーツ各々に対し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)生徒の自主性を特に促す運動やプレイ、スポーツの形態と同様に、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、男女共習も実施可能である。

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、スポーツを学校内に積極的に位置づけようとしている点では、過去の提案に比べ、積極的な提案であった。

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、運動することに支障がある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、彼らの自発的な参加を促すものとされている。さらに、この特別なスポーツ促進授業や障がいを抱えた子ども達を対象とした授業実施に必要な能力を育成する授業を教員養成段階で開設することも求められている(Haag,1991,pp.266-268)。

なお、これら以外にも、学校段階別の提案も示されている。例えば、基礎学校では運動やプレイ場面での楽しさ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。そのような認識を踏まえ、基礎学校のスポーツ授業に関しては次の5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) 専門的資格のある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) 音楽や図工といった、他教科の授業でも多様な形で運動を行えるように配慮する。
- 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Ⅰ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を選択する学習が求められている。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。加えて、これらの

目的実現に向けて、次の4点が提案されている。

- 1) 専門化させていく前に幅広い基礎的能力を培う。
- 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ことを可能にする。
- 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の改革に伴って大きく変貌した同段階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履修していない、あるいは第4のAbitur科目としてスポーツを履修していない生徒にも、3時間の基礎コースの評点をAbitur試験の総点に加える。
- 2) 継続的な履修並びに個性化を促す授業において集団を安定させることに一層配慮する。
- 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関連づけていく。
- 5) 関心の高い生徒が選択教科を受講する可能性を一層広げる(Haag,1991,pp.269-271)。

同勧告は、過去の勧告と同様に、学校とスポーツクラブがパートナーとしての関係を強化していくことを求めている。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そこでの行き過ぎに対する批判を加えることが必要であることも指摘している(Haag,1991,pp.275-276)。

なお、DSBは、この第二次学校スポーツ促進勧告が出された翌年の1986年に学校スポーツ内での健康教育促進に向けての要望(Gesundheitserziehung im Schulsport-Analysen und Forderungen)を示している。それは、健康教育が学校スポーツの担うべき課題であることを明言するとともに、将来、指導要領の改訂時には健康教育を位置づけるように配慮すべきであると指摘している。さらに、指導要領の作成委員には、医学関係者を必ず最低1名、位置づけることを要望している。その概要は、次の通りである。

まず、このような提案がなされる背景として医療費の増加があげられている。また、学校スポーツは医療費を抑制し、国民の健康な生活の鍵を握るとの認識が示されている。特

に、身体を動かすことに対する肯定的な態度は、児童期や青少年期に培われるとの立場が明確に示されている。しかし、実際には、スポーツ教師達は、健康という観点に配慮する能力を備えていないという現状が報告されている。このような提案の背景には、ドイツには健康教育を直接担う教科が設定されていないことがある。この点からみて、生物とスポーツ授業は、特別の可能性を秘めている。特に、スポーツ授業は、単に理論として健康を教えるだけではなく、健康な生活習慣づくりを促進し得ることが強調されている。同時に、スポーツをすれば健康になるわけではなく、衛生や衣服、栄養、薬物との関わり方等に関する啓蒙等が必要になることが指摘されている。また、学校スポーツの担う課題は、健康教育だけではないことも明確に指摘されている。あまりにも健康教育志向に走ることは、児童の関心そぐわないことも明確に自覚されていたのである。

他方で、当時の学習指導要領では健康はスポーツ授業の副産物として位置づけられているのみであり、授業実施に際して検討すべき前提条件になっていないこと、そのため、将来の学習指導要領の改訂に際しては健康教育に対して配慮すべきであり、そのためには上記に記したように、医学関係者を1名以上、委員に加えるべきであると提案されている。また、スポーツ教師達が健康志向のスポーツ授業の具体像に関するイメージを持てるようにするために、スポーツ医学とスポーツ教育学の関係者が協力して実践提案資料を作成すべきこと並びにスポーツ教育の養成段階や現職教育においても基礎的な医学的素養を身につけさせることも提案されている(Haag,1991,pp.295-299)。

ここでは、すでに、Shaller(1991)が批判したような、スポーツの手段化志向が顕在化している。スポーツ授業の目標は、単にスポーツの論理からのみ正当化されるわけではなく、学校教育にかけられる社会的な要請とは切り離せないこと、また、その要請に応えていくためには教師教育や教師の活用できる教材開発等が不可欠であることがこの時期に明確に自覚されていたといえる。それが、1980年末以降1990年代初頭におけるNRW文部省とAOKの協同による「スポーツを通じた健康教育テキスト」(Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen und die AOK in Nordrhein-Westfalen, 1989,1993,1993a)へとつながっていく。その意味ではこの時期は、スポーツの中の教育とスポーツを通しての教育の併存が、スポーツ関係者によっても、また、社会的にも支持されていく過渡期でもあったといえる。

## 第6節 学校スポーツ促進に必要な外的諸条件整備に関するドイツスポーツ連盟の指針(2000年)

DSB は、2000 年 2 月 25 日付で、「学校スポーツ促進に必要な外的諸条件整備に関するドイツスポーツ連盟の指針(Orientierungsrahmen des Deutschen Sportbundes zum Schulsport) (25.2.2000)」を出している。その内容は、以下の通りである。

まず、同指針は、スポーツの振興が国家の課題であることを明示している。同時に、その理由を、スポーツの振興が協同体の幸福に貢献することに求めている。さらに同指針は、そのためには、人的、物的、時間的条件の整備が必要になること、それらは第二次学校スポーツ促進勧告で提案されたにもかかわらず、現実にはこの時点ではそれらが何も満たされていないとの認識に立っている、そして、この認識に基づき、当時の問題解決に向けた手続き並びに学校スポーツの形式を整え、それをより一層発展させるための手続きを提案している (DSB,2000,p.2)。

同指針は、冒頭で、教育学的な学校スポーツ(ein erziehender Schulsport)という用語とともに、運動教育とスポーツ教育(Bewegungs- und Sporterziehung)という用語を用いている。教育的であることを強調し、スポーツのみならず、運動を併置することで、競技スポーツのみへの志向という印象の回避を意図したとも解釈できる。また、それは、学校スポーツが運動、健康、社会性に関わる能力を培うことを目標としていること、それを根拠に学校での教育と陶冶にとって運動教育とスポーツ教育が不可欠であることを指摘している。この指摘は、健康や社会性というスポーツを通しての教育を強調していること並びに、スポーツや運動が学校教育に不可欠の要素であることを強調している点で、学校体育促進勧告への先祖返りではないかという印象を与える。しかし、同指針が示した提案を具体的にみれば、その内容は、単純な先祖返りではなく、第二次学校スポーツ促進勧告までの提案を踏まえた、スポーツの中の教育とスポーツを通じた教育の併存を求めるものであることが確認できる。同指針に記された提案は、次の通りである。

「学校で展開されている教育と陶冶の過程を鑑みてドイツスポーツ連盟は、学校スポーツに関して以下の点を要望する。

すべての子どもや青少年が、

- ・ 学習に対する個人差にかかわらず、運動並びにスポーツを行えるための基礎を適切かつ十分に保証されること。
- ・ 学校内でのスポーツの競技会が幅広く保証されること。

子どもや青少年は、

- ・ スポーツの意味に精通していくことができるとともに生涯にわたりスポーツを営むため

に必要な動機や基礎並びにその可能性を培うことができること。

- ・スポーツの中並びにスポーツを通して行為できる能力育成に向けて教育されること。
- ・運動、身体性並びにスポーツに関わることのできる能力やそれらに対する感受性並びにそれらに対する適切な判断ができる能力や自分たちでそれを生み出していける能力を一層保証されること。
- ・身体的な脆弱さや低い運動能力を意図的に向上させられること。
- ・協同して様々なスポーツ活動ができる能力を培われること。

DSB は、さらに、次の諸点に期待する。

- ・運動、プレイ並びにスポーツを通して全面的な人格形成に寄与すること。
- ・すべての学校段階並びに学校種での身体やスポーツに関する教育実施に必要な基本的な配慮が加えられること。
- ・スポーツ運動ができる基礎を確実に培うこと。
- ・伝統的なスポーツ種目と流行のスポーツ種目に対して適切に配慮すること。
- ・健康志向のスポーツ実践並びに健康に生活していくために必要な能力を保証していくこと。
- ・スポーツに秀でた子どもたちの能力を一層引き出すと共にスポーツクラブの中で自分たちの才能を一層向上させていく方法を彼らに教えること。
- ・若い競技選手がトレーニング／競技と学校／職業という二重の負担に悩んでいる際にそれを克服していけるように支援すること。
- ・学校スポーツを社会で行われているスポーツ、特に、クラブや連盟（自立的組織）と関連づけること。
- ・クラブスポーツのもつ可能性に対して十分な配慮を加えること。
- ・スポーツクラブとの協同の可能性といった、与えられた可能性を継続的に活用するとともに、そこに入っていくルートを保証していくこと。」(DSB,2000,p.3)

ここでは、生涯にわたりスポーツに関わることは、単にスポーツを継続的に実施することではないことを再確認しておく必要がある。スポーツに対する適切な判断やスポーツを営むことに対する動機付け、スポーツに関する才能の発掘といった、多様な課題が提示されている。同時に、行為能力という用語が用いられていることも確認すべきであろう。この時点でも、州を越え、スポーツの中の行為能力論が、学校スポーツを方向付けるキーワードになっていることが確認できるためである。



その上で同指針は、これらの課題を達成していくために次の条件整備を求めている。

- ・一般陶冶学校での必修の授業を最低週 3 時間、できれば 1 時間単位で、また、部分的職業学校では最低週 1 時間を実施すること。
- ・大学での良質の教員養成。
- ・スポーツ教師達の適切な心理的構えの構築。
- ・全教員に対する定期的な継続教育の実施。
- ・適切な学校スポーツ研究を通しての評価と方向付け。
- ・必修とし、その達成が検証可能な時間数を確定していくために、スポーツ授業の内容とその実現に必要な資質を備えた教員を保証していくこと (DSB,2000,p.4)。

同時に DSB 自身が、組織として次の活動を展開していくことも提案されている。

- ・(例えば、全日制学校でのプログラム提供といった) 学校づくりや学校の開放、協同的な学校スポーツプログラム作りに携わる。
- ・「学校スポーツ」という行為領域を DSB の規定細目に正式に盛り込む。
- ・規定並びに独自のプログラム内に「学校スポーツ」のプログラムを位置づける。
- ・学校との協同プログラム、特に生徒が自発的に参加しているスポーツクラブにスポーツクラブの指導員を派遣する。
- ・生徒達をスポーツのサポーター／グループのサポーターとして育成していく。
- ・ギムナジウム上級段階での選択科目としてのスポーツを指導する指導員を養成していく。
- ・補足的な競技システムをも含め、スポーツの形態や運動領域、スポーツ領域を一層発展させていく (DSB,2000,p.5)。

ここでは、教育的なスポーツ授業という用語がすでに明示されているように、学校教育においては制度としての学校に期待されている教育的な課題との関係を意識したスポーツの提供が求められていたといえる。

また、同指針では、すべての子どもに保証されるべき内容、すべてという形容詞をはずして保証されるべき内容、それ以外に求めたい内容の 3 つが区別されており、伝統的なスポーツ種目のみではなく、健康志向のスポーツをも含め、多様なスポーツへの適切な配慮が求められている。他方で、学校スポーツと学校外のスポーツを、特にクラブや連盟で行っているスポーツへと関連づけていくことや競技の選手に対する配慮を求めなど、競技志向の色彩を色濃く残している。

## 第7節 スポーツに対する価値観の変容に対応した「スポーツ科」設定の論拠の提案

以上の諸勧告の内容を踏まえ、学校スポーツ促進に関する提案にみられる「スポーツ科」設定の理論的根拠を整理した一覧が、表 55 である。ここからは、1970 年代初頭にみられた自己目的的な学習の必要性を前提とした、肯定的なスポーツ像に対し、1980 年代半ば以降には、否定的なスポーツ像やスポーツの多様性を DSB 自身が認めていったことを確認できる。また、Abitur 科目として位置づけられることで、教科内容の科学化が求められていった。そして、社会におけるこのようなスポーツに対する価値観の変容は、学校内におけるスポーツ授業や学校スポーツの位置づけに対しても影響を及ぼすことになる。

表 5 5 全ドイツ的規模で示された学校スポーツの存在根拠の変遷 (Haag,1991,DSB,2000)

| 学校体育促進勧告 (1956)   | ボン協定 (1972)   | 学校スポーツ促進勧告 (1972)  | 第二次学校スポーツ促進勧告 (1985)   | DSB 指針 (2000)  |
|---|---|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 身体の教育</li> <li>・ 健康維持</li> <li>・ 総合教育への貢献</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 中等段階におけるスポーツに関する教育の推進</li> <li>・ 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。</li> <li>・ スポーツを Abitur 科目として位置づける。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 社会現象としてのスポーツに対処できる能力育成 (スポーツの自己目的的追求。肯定的なスポーツ像)</li> <li>・ 運動とプレイに対する子どもの基本的欲求充足や権利保証</li> <li>・ 学習の保証</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ スポーツは産業社会の病理に触まれている (否定的なスポーツ像)</li> <li>・ 社会的諸問題への対処という点で可能性を秘めている</li> <li>・ 学校の活性化</li> <li>・ 学校スポーツが社会のスポーツ発展の鍵を握っている</li> <li>・ 多様なスポーツ保証の必要性</li> <li>・ 父兄への学校スポーツの価値の啓蒙</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 生徒の権利としてのスポーツ</li> <li>・ 生涯スポーツ</li> <li>・ スポーツの意味への精通</li> <li>・ スポーツの中並びにスポーツを通しての教育</li> <li>・ 脆弱な身体や低い運動能力への対処</li> <li>・ 多様なスポーツへの多様な配慮</li> </ul> |

他方で、これらの諸勧告は、常に、授業時数や施設、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続けてきた。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続けているとも言える。逆に言えば、それらの条件に制約され、提案内容も制約されていくことも示唆している。加えて、それはまた、学校スポーツが人々のスポーツに関する価値観形成の鍵を握っているとの認識がスポーツ関係者に共有されていく過程でもあった。

では、このような第一次領域で展開された政治的なレベルでの提案に対し、教育的再文脈化領域に位置付くスポーツ教育学の理論はどのような論拠を提供していったのであろうか。続く 6 章並びに 7 章では、NRW「スポーツ科」学習指導要領の全体構想を方向付けた理論である、Kurz のスポーツの中の行為能力論並びに Gurpe のスポーツの意味論について確認してみたい。

#### 註

- 1) ドイツスポーツ連盟はドイツオリンピック委員会と組織統合を実施し、2006 年以降は、ドイツオリンピックスポーツ連盟 (Deutscher Olympischer Sportbund : DOSB, German Olympic Sports Confederation) に組織名を変えている。
- 2) 学校スポーツの促進を促す文書は、これ以降も諸州文部大臣会議、ドイツスポーツオリンピック連盟、ドイツスポーツ科学学会により提案されている。例えば、2007 年には *Gemeinsame Handlungsempfehlungen der Kultusministerkonferenz und des Deutschen Olympischen Sportbundes zur Weiterentwicklung des Schulsports (KMK und DOS,2007)* が、また、2009 年には *Memorandum zum Schulsport. Beschlossen von DOSB, DSLV und dvs im September 2009 (DOSB, DSLV & dvs,2009)* が示されている。*Gemeinsame Handlungsempfehlungen* では、運動やプレイ、スポーツが学校教育に不可欠であること、スポーツ授業の時間確保や教員の養成が授業の質確保に不可欠であることが、明記されている。また、*Memorandum* は、Gudrun Doll-Tepper、Udo Hanke、Ulrike Ungerer-Röhrich、Wolf-Dietrich Miethling 並びに Eckart Balz が各組織から関わりながら、学校スポーツの正当性が(1)学校教育への貢献(身体への貢献)、(2)スポーツ界への貢献(スポーツへの動機付け)並びに(3)スポーツ界以外への貢献(チームワーク等のキー能力の育成)の3点からその必要性が指摘されている。また、学校スポーツが1999年のNRW「スポーツ科」学習指導要領の記述と同様、二重の課題を担っていることや学校スポーツ研究の重要性が指摘されている。さらに、週3時間の授業時数確保と教員の質確保が求められている。

## 第5章 スポーツの中の行為能力論の形成過程

## 第1節 「スポーツ科」で期待できる意味が問われた背景

国際的にみた場合、1990年代以降、教科としての体育の目標論や内容論は多様化してきた（Naul,2002,2003a）。他方で、世界的な体育の危機を前に、ICSSPE（1999,1999a,2001,2005,2006,2006a,2012,2012a,2013a）に代表されるように、体育の授業の必要性に対する共通理解を、国を超えて生み出す試みが精力的に展開されていた。それは、世界各国において、各々が自身の置かれている歴史的、社会的文脈を踏まえて学校教育内で体育という教科が必要である理由を改めて問い直す契機を与えてきた。そしてこの動きの中で、1990年代以降、英語圏では身体的シテラシー（Physical Literacy）が体育の授業で保証する学力であるのと共通認識が形成され、学習指導要領やナショナルスタンダードにもその考えが反映されるようになってきている（ICSSPE,2013;Mandigo,2012;NASPE,2013,2013a;UNESCO,2015;Whitehead,2001,2010）。

残念ながら、この国際的な動きの中ではドイツ語圏の情報発信力は高くはない。しかし、この体育という教科の存在根拠に関連して、スポーツは文化であり、文化としてのスポーツを教える教科が体育である、という主張がドイツに見られたことを見過ごせない。実際、体育の語源には、Erziehungの型、Kulturの型並びにÜbungの型があったという。この中の文化を意味するKulturの型の型は、日本ではあまり注意せずに使われてきたという（岸野、1976,pp.17-18）。しかし、むしろドイツではKulturの型が重視されてきたともいえる。それはまた、我が国でも、これらの型の違いが意識されてこなかったとはいえ、教科の目標や内容設定の重要な根拠とされてきた。

例えば、戦後にみられた過去の体育批判（城丸,1975）や、「国民運動文化による人間形成は、現在の運動文化を批判的に摂取してはじめて創造されるということになる」（丹下、1985,p.179）とした運動文化論、さらには「スポーツ的自立」という概念の提案である。「スポーツ的自立」の内容は、(1)自らのスポーツ・ライフを創意・工夫し、実践できること、(2)スポーツ活動の場における意志決定にさいし、主体的な判断と責任ある行動がとれること、(3)スポーツ活動をとおして、任意の集団を形成する能力、および任意の集団のなかにとけ込む能力をもっていること、(4)新しいスポーツ文化の創造に意欲をもっていること、(5)スポーツについての基本的な能力を身につけていること、の5点であった（稲垣、1977,pp.17-18）。

現在設定されている個々の教科は、基本的にはその背後に各々独自の文化が想定されている。しかし、教科設定の根拠について、明確な理論が提示されてきたわけではない。例

例えば、柴田（1981,pp.11-21）は、戦後の我が国に見られた教科設定の根拠が子どもの経験や現代の科学、技術、文化、さらには人間の存在様式と時代とともに変化してきたことを指摘していた。

この指摘は、教科の設定根拠が時代によって変化してきたことや教科の存在意義が常に問われ続けることを示唆している。また、今日設定されている個々の教科が、一定の文化間の序列化や異なる論拠に基づき設定されていることも示している。当然、この点を意識する体育関係者は、文化とは異なる論理構築を試みることになる。

実際、教科としての体育の必要性は、文化としてのスポーツよりも、むしろ身体をキーワードに説かれることが多い。そのような発想の方が一般の人々の理解を得易いといった状況が見られることが、その一因である。大学体育の位置づけをめぐる論議において健康や身体が重要なキーワードになったことも、その一例である。また、教科見直しに関する提案において身体の教育が一つの柱に据えられたこと（佐藤、1995,p.157）も同様である。他方で今日の、文化多元主義ともいえる時代状況は、過去において軽視されてきた文化の見直しを求めるようになってきている。しかもそれが、「文明の衝突か、共存か」（蓮実他、1995）といった言葉さえ生み出している。

これらは、既存の文化間の価値をめぐる論議から派生する問いといえる。しかし、今日では、かつてとは異なる文化がはっきりと我々の目に止まるようになってきている。そのため、新たな文化と既存の文化の間の価値闘争が派生し、その文脈の中で個々の文化を学校で教えることの意義が問われるようになってきている。学校教育へのコンピューター導入をめぐる論議やニュースポーツの導入を求める論議は、その一例である。

このような状況のもとでは、現存する諸文化の中からスポーツという、特定の文化を選択する根拠や多様なスポーツから抽出されて学校で教えられるスポーツの質が改めて問われることになる。また、その際には、何に対する効果を主張するのかが問われることになる。そのため、例えば、アメリカのスポーツ教育論のように、スポーツが好ましい文化として存在することがより良質の文化創造に寄与し得るといった主張（Siedentop,1986,1994）が登場することになる。それはまた、学校内のスポーツの可能性を学校外のそれとの対比において検討し、学校外のスポーツを人間にとってより好ましいものへと方向付ける機能を学校スポーツに求める試みでもある。また、オランダの Crum (1992a,p.30) は、既存のスポーツへの専門化を志向する試みの限界を指摘するとともに、既存のスポーツすべてが好ましいわけではないこととスポーツの変容可能性を指摘していた。

このような状況を踏まえれば、学校で教えるべき文化として諸文化の中からスポーツを選択し、位置づけるための論理の構築がまずは求められる。それはまた、スポーツの意味とは何かを問いかける作業であり、それを問題にする文脈を意識することもである。

では、スポーツの中の教育をいち早く志向したとされるドイツでは、教科の目標と文化としてのスポーツの関係はどのように整理されているのであろうか。

本章では、この疑問に答える手がかりを得るため、NRW の 2 つの学習指導要領の改訂を方向付けたスポーツ教育学の論議過程を明らかにしていく。それが 1970 年代以降のわが国のスポーツ教育論に一定の影響を与えたことやドイツにおいても、教科の存在意義をめぐる論議が活発に展開されてきたためである。

実際、かつてドイツにおいて「スポーツ科」の授業時数削減が現実的に派生した際、Schlerer(1993,p.411)は、教科の時間数確保を主張するのであれば、(1)そこで教える内容の拡がり(2)その内容を教えるために必要な時間数という二つの視点を設定して、話を進めることが必用であると述べている。その上で、例えば、スポーツの中の行為能力という理念のもとで示された、学校スポーツの要素選択基準は、多くのものを取り入れることを可能にこそすれ、それに基づいて特定のものを排除する根拠を提示することは難しいと述べている。また、習得させようとする内容のレベルの提示が求められることもあわせて指摘している。

これに対し、身体の経験という立場から教科論を展開した Funke は、身体の経験がスポーツ授業そのものにとって代わるものではないと断った上で、それがスポーツとプレイがなぜ教育に必用になるのかを根拠づけるためのキーワードになると述べている。そのため彼は、スポーツとプレイは身体の経験を保証してくれる源泉であると述べている。しかも、学校やその他の教育機関においてスポーツ授業を位置づける教育学的根拠を主張する際には、この概念が不可欠であると述べている。そこでは、スポーツか身体の経験かが問題になるのではなく、スポーツの身体の経験が重要になるとされる。また、身体の経験が自らが行うスポーツを批判的に把握させるための契機になることも、その根拠として提示されている(Funke 1995a)。

以上を踏まえ、本章では、1970 年代半ば以降に登場し、今日のドイツの学校スポーツを方向づけていく理念となるスポーツの中の行為能力(Handlungsfähigkeit im Sport)論の展開過程にみられたスポーツの意味論をめぐる論議の経過とそれが教科の存在論に与える示唆について検討していく。ドイツにおいて教科としての「スポーツ科」の存在根拠を主張し、

それに関する社会的支持を得ていくためには、スポーツの意味に関する理論的説明が極めて重要な役割を果たしてきたためである。

実際、この理論は、スポーツの意味をめぐる理論であり、スポーツの中の行為能力論の中核を占める理論であった。それはまた、単に NRW の「スポーツ科」の学習指導要領のみならず、Niedersachsen(Das Niedersächsischen Kulturministerium,1998)、Rheinland-Pfalz(Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung,1998,pp.6-7)、Baden-Württemberg (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2001,pp.257-259)の「スポーツ科」学習指導要領にも反映されている。さらに、Baden-Württemberg において 2016 年度より実施される「スポーツ科」学習指導要領にも反映されているように (Baur-Fettah, u.a., 2015;Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg,2014,2014a,2014b)、現在もなお、ドイツ各州の「スポーツ科」学習指導要領にも影響力を発揮している理論である。加えて、Kurz 自身が、NRW 学習指導要領の改訂過程後にその論議過程を総括する論文 (Aschebrock,1986a,1986b,Kurz,1986) や自身の理論の形成過程を振り返る論文 (Kurz,2013) も記している。その中で彼 (Kurz,2013,p.14) は、Waldhäuser-Ost でスタートしたプロジェクトが、まさに実践の積み重ねの中で理論が洗練化されていく過程であったと指摘している。その意味では、スポーツの中の行為能力論の形成過程を確認する資料も比較的整った状態になっている。

## 第2節 第二次大戦後のドイツにおける「スポーツ科」の理念の変遷

ドイツの「スポーツ科」の理念の変遷過程を知るためには、全国レベルで拘束力をもつ文書の確認が必要になる。それが、KMK の文書である。この点に関しては特に、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、3 つの勧告の内容の確認が必要であろう。すでに 4 章で確認した内容ではあるが、この 3 つに限定し、手短にその内容を再確認したい。

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。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。その意味では、スポーツを通しての教育に立脚した論であった。そして、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(Haag、1991,pp.207-209)。

この勧告発布後、各州で指導要領が作成されるとともに、体育の授業時数が増加していく。しかし、実際には、同勧告で提示された基準は、1960年代には満たされないままに終わる。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求められるようになっていく(Haag,1991,p.224)。

この状況を踏まえた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ることになる。それは、態度や人格形成に代わり、習熟や運動学習が位置づけられたことを意味していた(Grupe,1988,p.19)。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。

この学校スポーツ促進勧告は、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との見解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、また、学校スポーツの課題が学校外のスポーツに対する批判的判断能力の育成にあることを指摘した点、さらにはその理念実現に必要な手続きを明示した点で重要であった。しかし、結果的には、それらの提案も十分に実現されていないと指摘されることになる。また、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。

この認識を受けた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、と指摘する。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、スポーツに期待される肯定的な経験が保証され得ないことを認めている。それだけに、スポーツに期待し得る教育機能を論理的に主張することが、学校スポーツの地位保全という観点からみて重要になっていた。

他方で第二次学校スポーツ促進勧告は、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ことも認めていた。しかも、それは、単に社会的要請への対処のみならず、学校生活そのものを多様な側面から活性化する機能をスポーツに認めている点で、過去の2つの勧告と区別できる。

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、教職員と協同しながら、学校を外へと開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、学校を協同体へと形成していく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学校教育内に位置づけることに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を指摘するといった具合である。そして、このような認識に立ちながら、学校スポーツにおいては、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し、学校外のスポーツの運営に協同して参加することや健全な生活へと生徒を促すことが求められている。また、社会で展開されてい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を求めている。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,pp.262-264)。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保証が必要であるとの見解が社会に承認されるようになったことを示している (Grupe,1988,p.21)。

さらに、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握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2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、異質で多様な運動、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例えば、外国出身者の子弟の文化的なアイデンティティ形成や社会化といった、多様な視点に配慮すべきことも併せて指摘している。

この後のドイツにおいては、代替的な運動文化 (Alternative Bewegungskultur) (Moegling,1988)や新たなスポーツ文化 (neue Sportkultur) (Pawelke,1995) という名称が見られるようになるように、第二次学校スポーツ促進勧告公布後も学校外で行われるスポーツが多様化していった。それは、スポーツの概念そのものがオリンピック種目に代表される近代スポーツ種目の枠を越え、その概念規定を問い直されるようになったことを示している。他方では、スポーツ人口は必ずしも増加していないという現実が見られた (Dieckert, 1995)。あるいは、新ヨーロッパスポーツ憲章 (European Minister of Sport, 1992) は、ヨーロッパにおいて、みんなのスポーツを志向しながら、スポーツの文化的価値擁護をめぐる

試みが様々な形で展開されていることを改めて示している。スポーツ倫理に関する規約の作成はその一例である。同憲章において小学校段階からのスポーツ倫理の教育が求められていることも、その例であろう。また、スポーツと環境保護の関係を意識した研究も目につくようになっている (Baartz,1994; Blumenberg,1995)。

このような、単にドイツのみならず、ヨーロッパ規模で見られるスポーツを取り巻く状況の変化は、「スポーツ科」の必要性を主張する際の理論的根拠の再検討を求めることになる。具体的には、文化としてのスポーツという視点のみならず、制度としての学校や子どもという視点を設定し、学校教育内でスポーツを教える必要性に関する論理的根拠が問われたといえる。また、その具体的な授業像や学校内のスポーツの運営システムそのものの見直しが求められていることもあわせて示している。例えば、Funke(1979,p.125)は、学校外のスポーツ団体と「スポーツ科」の関係が問題にされたことを紹介している。その原因は、「スポーツ科」を競技サイドからの関心に基づき方向付けることによって学校とクラブが競合関係に陥ることが危惧されたためであるという。

しかし、このような、学校外のスポーツの多様化現象は、何もドイツに限ったことでもない。わが国においても顕著に見られる (稲垣、1995)。また、舞踊は教科としての体育の一分野ではなく、身体表現とでもいうべき新しい分野に位置づけられるべきである、との指摘は、我が国でも見られた (梅原、1995,p.29)。あるいは、近代スポーツが抱える問題点が明確に指摘された (稲垣、1996,p.37)。これらに加え、わが国においても学校の再生が求められたように、学校が発揮し得る機能の問い直しも起こってきている。そこでは、癒しという言葉すら用いられるようになっている (堀尾、1996, 1996a ; 佐藤、1995a)。その意味では、学校において教科としての体育を行う教育学的根拠が常に問われている。この動きは、他方で、体育という教科の教科内容や児童、生徒が体育の授業で獲得するであろう資質、能力という観点から学校教育のあり方を再検討する必要性と可能性を示唆している。国連のミレニアム目標に対応したスポーツを通じた開発支援という動き (UNESCO,2004) は、その一例といえる。

これらの要請に対応する試みは、NRW の「スポーツ科」の学習指導要領の改訂過程にもみられた。例えば、身体の実験としてのスポーツ授業を志向した Funke(1979)は、カリキュラムづくりに際して、学校と子どもの関係を問い直すという作業を取り入れている。しかし、スポーツの行為能力を志向する当時のカリキュラムのもとでは、身体を自由を容認する風土が存在しない、といった状況も見られた (Schulz,1992,pp.189-197)。他方で Grupe

(1990)は、文化概念が変容し、スポーツが社会の中に普及する中でスポーツが文化としての承認を受けるようになったことを紹介している。しかも、文化概念が不明瞭であったにもかかわらず、文化としてのスポーツという考え方に承認が与えられた結果、かつて問われていたスポーツの意味規範が問われなくなったという。しかし、彼は、このような状況を前に、無限定にいいスポーツについて語ることはできなくなったとはいえ、より好ましいスポーツとは何かを検討すべきであると提案した。そしてスポーツは単なる身体文化ではなく、価値有る教育財として位置づけられるべきであると指摘した。また、そのような文化としてのスポーツには、(1)達成能力の向上がそこでは求められること、並びに(2)意味規範の多様性が保証されること、という二つの条件が満たされなければならないと述べていた。学校教育内で実施されるスポーツに期待し得る教育的可能性そのものを再定義すべき時期を迎えたともいえる。

この経過は、ドイツにおける「スポーツ科」の教科論が、変化する歴史的、社会的文脈を踏まえ、自らの依拠する論拠を変えてきたことを示している。それは、人格形成から社会現象としてのスポーツへ、さらにはスポーツの発揮し得る多様で教育的な意味の創造、再生へという理念の変化であったといえる。それは、学校や日常生活を豊かにすることに對してスポーツが果たしえる機能を主張していく過程でもあった。それは、まさに、学校スポーツを核として、学校外のスポーツと学校生活の活性化を提案する論拠への変化といえる。学校外で展開されているスポーツの論理のみによって、また、学校生活を支配する論理のみによって学校スポーツ、ひいては「スポーツ科」の目標や内容が決定されるわけではないことを示唆している。しかし、それが可能になるには、このような提案が社会的に受け入れられる土壌が生み出されていたことが必要になる。

このような認識を具体化した指導要領は、すでに 1990 年代に見られるようになる。1992/1993 年度より試行された Bayern のギムナジウムのそれである。それは、学校教育が全体として担うべき課題と教科が固有に担うべき課題をクロスオーバーさせ、学習領域を健康、フェアネス／協同、環境、達成すること／形成すること／遊ぶことの4つに分類した (Das Bayerische Staatsministerium, 1992, 1992a)。

そのような領域設定の意図は、次のように説明されている。

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裡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／協同を授業計画立案時の出発点とすれば、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変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立案時の検討事項として占める位置づけは極めて低くなってしまふ (Vorleuter, 1995,p.199)。

もつとも、当時のドイツでは、複数の教科論が並立していた (Balz,1992a; Hummel, 1995b,1995d)。そして、それらの中で、当時、最も幅広い支持を受けている教科論が、意味構想 (Sinnkonzept) と特徴づけられている、スポーツの中の行為能力論である。それは、英語圏にはそれほど知られていないとはいえ、ドイツ語圏では主導的な教科論として 1970 年代末から認知されていた。前述した第二次学校スポーツ促進勧告や 1980 年 NRW 「スポーツ科」学習指導要領は、この教科論を反映したものであった。

このスポーツの中の行為能力論は、Tübingen 大学の学校プロジェクトでその基本構想が育まれた。そこでは、行為を通してシステムを変更していく能力としての一般的な行為能力とシステム内で行為できる能力としての具体的行為能力が区別されている。具体的行為能力とは既存のスポーツを行うために必要な能力であり、実技能力を指す。しかしその習熟、学習過程では知識の理解や思考判断の学習を想定しており、認識学習が不可欠との立場を取る。これに対し、一般的な行為能力とは既存のスポーツの規範を相対化してスポーツを営む能力を指している。例えば、バレーボールのネットの高さを変えてスポーツを営む能力である (Kurz, 1976a,pp.255-76)。両者の区別は、スポーツの中の行為能力論が、その提案の当初から既存のスポーツの伝承能力とそれを変容、発展させる能力の 2 つを想定していたことを示している。また、この構想は、Gurpe と Kurz が NRW の「スポーツ科」のカリキュラム委員会に招聘され、それが委員会で論議する中心的概念として提案されることでまずは、NRW に持ち込まれることになる。さらに NRW 並びに Baden-Württemberg での提案を経て、第二次学校スポーツ促進勧告でも採択されることになる。また、東西ドイツ統合後は、旧東ドイツ諸州の学習指導要領に位置づけられることになる (Kurz,1995a,p.65)。

この理論の提案、普及過程において中心的な役割を果たした人物が Kurz であった

(Kurz,1995a,p.65)。実際彼は、1999 年改訂に関わる委員会の中心的メンバーであっただけではなく、2002 年から 2004 年まで NRW 文部科学省の委託を受けて設置された学校スポーツの質保証に向けた中央調整中央委員会(Zentrale Arbeitsgruppe zur Koordination der Qualitätsentwicklung im Schulsport)の報告書(Landesinstitut für Schule,2004)の作成過程においても、委員として関わっており、そこでも改革に向けた中心的提案者となっている。しかし、彼の提案に対する批判的指摘がみられなかったわけではない。また、その後もそれは継続的に示されている(Altenhoff,2010)。

このスポーツの中の行為能力をその主導理念として掲げた 1980 年 NRW 「スポーツ科」学習指導要領は、全学校段階、学校種の学校スポーツの構想を一貫して示した、ドイツ初の指導要領であった。しかし、現実には Kurz の構想が、同学習指導要領に十分反映されたわけではない。それどころか、それを無視した記述もみられた。その一因は、その作成体制にあった。1980 年学習指導要領の作成過程には互いに立場を異にする人物が委員会のメンバーとして選出されたのであった。例えば、Stöcker、Hecker、Kurz の間には見解の相違が見られたという。しかも、これらの委員間で統一見解を得たことなどないという状況のまま、作業が進められたのであった。さらに、委員会での論議は、現場の代表からの意見によって方向付けられていったという(Aschebrock,1986a,pp.330-332)。そのため、Kurz 自身の言葉を借りれば、スポーツの中の行為能力論が志向し、1999 年学習指導要領で明示された多視点的という要求が 2 巻では見えなくなり、3 巻、5 巻ではそれが完全に無視される、という事態が起こったという。したがって彼は、1995 年から開始される同州の指導要領改訂作業において、このような状況が改善されなければならないと指摘していくことになる。そして、この改訂作業において行為能力をその主導理念として維持するというのであれば、スポーツ種目並びにスポーツ領域の多視点的な解釈が授業で扱われる個々の教材レベルに至るまで徹底されなければならないと指摘している。また、スポーツに対する省察が、スポーツの多様な意味に向けられなければならないことも合わせて指摘している。それは、高校の上級段階での理論の授業に特に求められるものとはいえ、そこに留まるものではない、とされている(Kurz,1995a,p.70)。

このスポーツの中の行為能力論の中核には、スポーツの多様性を前提としたスポーツの意味論が据えられていた(Kurz,1987,pp.63-65)。そのため、この意味への問いかけが競技スポーツ志向のスポーツ授業の考え方を相対化させる契機となったと評価されている(Bergner,1986,pp.166-67)。しかし、それは、当初の構想のままに今日に至っているわけで

はない。決定能力(Entscheidungsfähigkeit)から行為能力(Handlungsfähigkeit)へという用語の変化(Kurz,1995a,p.65)が、その変化を示唆している。また、Menze(1975)の提示した生涯スポーツ志向の発想が、スポーツの中の行為能力論には反映されているとの指摘もみられる(Schaller,1992,p.21)。これらは、スポーツの中の行為能力論そのものが、時間の経過とともに変化していったであろうことや学習指導要領に求められた記述レベルに対応しきれないままに1980年学習指導要領の作成作業が進められていったであろうことを示唆している。ここには、教育学的な理論が学習指導要領の文書に反映されていく過程に派生しえる多様な障害が示唆されている。同時に、そのような障害を経て理論が洗練化されていくことも予見できる。そのため以下では、スポーツの中の行為能力論の中でスポーツの意味論が形成されていった過程について検討したい。

### 第3節 スポーツの中の行為能力論にみるスポーツの意味論の形成過程

1971年8月1日、Baden-Württemberg 文部省は、Tübingen 北部の Waldhäuser-Ost に総合学校の前段階として、統合化された導入段階を設置した<sup>1)</sup>。そこで、現職教師とスポーツ科学者から構成された専門委員会が、「スポーツ科」の構想を検討していくことになる。そして、その過程で人的、経済的基盤を提供したのが、連邦スポーツ科学研究所(1972年以降)並びに Baden-Württemberg 州(1974年以降)であった。また、1972年から1976年にかけて、Tübingen 大学スポーツ科学研究所が、「スポーツ科」のカリキュラム開発をテーマとしたプロジェクトを展開していくことになる(Bergner,p.1)。スポーツの中の行為能力論の基本構想は、このプロジェクト内で育まれていくことになる。そして、この論のキーワードとなる「行為能力」という概念を持ち込んだ人物が Ehni であった。彼は、自らの師であった Giel のそれを同プロジェクトに持ち込むことになる<sup>2)</sup>。

Ehni により同プロジェクトに持ち込まれたこの概念は、早くも1973年に Bergner によって公に用いられている(Bergner,1973,p.128)。しかし、その論が初めて公にされたのは、1974年に示されたドイツ教育審議会答申であった(Kurz,1995a,p.65)。また、この概念が動機づけや余暇という概念と結びつけられ、スポーツ教授学を方向付けるキー概念となるのは、1975年の Lange 論文においてであった(Kurz,1982,p.49)。そして1976年には同プロジェクトの最初の総括報告書が作成されることになる(Kurz,1976)。さらに、1975年以降に開始された、NRW の学習指導要領改訂作業に Kurz が関与することにより、それが NRW に持ち込まれていく。しかし、それが Kurz の名前とともに全体像を確定していくのは、1977

年に Tübingen 大学に提出された彼の教授資格論文以降であった。実際、1978 年以降、Kurz 自身がこの概念をはっきりと用いるようになる。

例えば、Kurz(1977)は、1977 年に記した水泳の教授学ではスポーツ教授学を方向づける理念として行為能力を取り上げていない。しかし、同年に記された彼の教授資格論文にはそれが使用されている(Kurz,1979)。また、水泳の教授学構想が修正された際には、この概念が教授学の論議を方向づけるものとして紹介されている(Kurz,1982)。そして、このような経過を経て形成されたスポーツの中の行為能力論は、やがて第二次学校スポーツ促進勧告(1985)に採用されるとともに、東西ドイツ統合後、旧東ドイツ諸州の新指導要領でも取り上げられていくことになる(Kurz,1995a,p.65;Aschebrock,1995,p.20,p.203)。

しかし、スポーツの中の行為能力論がこのような評価を受けて以降、この論の妥当性をめぐる論議が展開されていく。それは、スポーツの中の行為能力論が果たして教育学的にみて妥当な論であるのか、という問いかけであった。

Beckers(1987)の論を契機とするこの論議は、やがては、1994 年 9 月に開催された NRW 州指導要領改訂シンポジウムにおける Kurz と Beckers の登壇を促すことになる。なお、両者の講演とそこでの論議に対する報告が、二人の人物から寄せられている。Geßmann と Hübner である。興味深いことに Geßmann(1995)の中立的なコメントとは対照的に、Hübner は、Beckers の見解に否定的である。彼の考えをスポーツカリキュラムに具体化していくことは、極めて難しいし、そこには授業に対する具体的な提案がほとんど見られなかった、というのである(Hübner,1994a,pp.408-409)。

また、雑誌 Sportwissenschaft 1993 年 3 号並びに 4 号では、スポーツの道具化(Instrumentarisierung)をめぐる諸論が掲載されている。そこでは、Bernett(1993)、Kurz(1993)、Schaller(1993)、Volkamer(1993a)、Schmidt-Millard(Volkamer,1993a)並びに Leist(Volkamer,1993a)が持論を展開している。また、Schulz(1993)、Scherler(1993)、Brodtmann(1994)、Dietrich(1992)、Meinberg(1992)の論も、当時、学校スポーツの構想が問い直されていたことを示している。

もっとも、教科論の教育学的根拠を求める声は、Kurz が教授資格論文を提出した 1970 年代末にすでにみられた。例えば、Kurz と同じく Grupe の教え子であった Bannmüller(1977)である。しかし、実際に、学校スポーツの存在意義が、教育学的根拠という視点から公の場で論議され出すのは、1987 年であった。それは、雑誌 Sportwissenschaft での論議や「スポーツを通しての健康促進」(Gesundheitsförderung durch Sport)という標語を掲げた



健康教育の位置づけを求める動きに端的に現れている。しかも、これらの論議が、スポーツの中の行為能力論への批判という形をとって展開されていくことになる。

例えば、スポーツ教育学の研究者間には近代スポーツ批判と運動志向の動き (Brodtmann,1992,Hildebrandt,1993,Schulz,1993,Zimmer,1993,1995,1996) が見られることや球技の場合、多視点的な授業の具体像がない (Kuhlmann,1996) といった指摘は、その一例であろう。さらに、これらの論議を受け、1990年代に入り、「スポーツの中の教育」と「スポーツを通しての教育」の二つの理念を並存させた Bayern 州ギムナジウムの指導要領 (Vorleuiter, 1995) や運動を核とした Hamburg 州の小学校の指導要領 (Kretschmer,1995) が交付されていく。加えて、スポーツの中の行為能力論には人間学的な根拠が欠落しているといった批判やそれが競技重視に陥っているとの批判も見られた (Balz,1992a,p.21)。

その意味では、1987年以降、スポーツの中の行為能力には教育学的視点からみた限界や授業論上の限界があるとの指摘が徐々に示され出すことになる (Balz,1994,p.21)。そのため、1980年代後半に入ると、スポーツの中の行為能力という理念が、教育学的視点のもとでどのように修正されることになるのか、という関心も示されるようになる (Schmidt-Millard,1992,pp.305-309)。しかも、その状況を踏まえ、Kurz (1987) 自身が持論修正の余地を認める発言をするようになっていく (Kurz,1995a,p.67)。それは、スポーツの中の行為能力という理念がニュースポーツへの対応を求められている (Kurz,1994,p.21) との発言やこの理念はスポーツが社会的に支持されている限りにおいてのみ妥当性をもつものであり、運動、身体、プレイ等の人間学的カテゴリーを基盤とした教科論が必要であるとの発言 (Kurz,1987,p.65) に見て取れる。

このような動きは、スポーツの中の行為能力論で示されるスポーツの意味論にも影響を及ぼすことになる。上記の経過を踏まえれば、その過程は次の3つの段階に分けることができる。

- 1) Tübingen での学校実験プロジェクトが発足し、その最初の総括報告書が提出されるまでの時期。具体的には、1972年以降 1976年までの時期。この時期については、ドイツ教育審議会答申 (Grupe u.a. 1974) 並びに Waldhäuser-Ost でのプロジェクトの最初の総括報告書 (Kurz 1976) が検討対象となる<sup>3)</sup>。
- 2) Kurz の教授資格論文においてスポーツの意味論が提示されるとともに、認識学習や社会学習が位置づけられ、スポーツの中の行為能力論の全体像が確定するまでの時期。具体的には、1977年以降 1986年までの時期。この時期については、Kurz の教授資格論文

(Kurz 1979)が検討対象となる。

3) Beckers (1987)が雑誌 *Sportwissenschaft* において、教科の担う教育学的責任を問題にして以降、1999年 NRW 学習指導要領交付に至るまでの時期。具体的には、1987年以降1999年まで。この時期については、1990年以降に、Kurz が Beckers らの批判に答える形で記している著作(Kurz 1992,1993,1995,1995(a))が検討対象となる<sup>4)</sup>。

#### 第4節 ドイツ教育審議会答申にみるスポーツの意味論：運動とプレイの保証を前提とした構想の提示

ドイツ教育審議会答申は、中等段階の教育改革と連動した勧告であった(Grupe,u.a.,1974,p.117)。それは、学校でスポーツを教える根拠を次の4点に求めている。

(1) 学校内では、部分的であれ、学校外以上に魅力的にスポーツを提供することが可能になる。

(2) 誰もがスポーツを知る機会、学校以外にはない。

(3) 中等段階Ⅱのスポーツは、学校内の問題やそこに見られる一面性に対する補償機能を持ち得る。スポーツは、多分に行為志向の学習として個々人に成功体験を与える機会を提供する。また、省察が過度に強調されることへの対抗措置ともなりえる。したがって、それ以外では獲得できない、自意識の形成には不可欠な、能力の経験を保証することになる。

(4) 学校は、学校外で数多く見られるスポーツとは異なるスポーツを生み出す可能性を備えている。生徒たちは、学校の中であればより好ましく、多面的で、満ち足りた、正しいスポーツを経験することが可能になるし、それを評価することを学ぶことになる。さらには、学校外のスポーツをどのように変容させることができるのかを推測できるようになる(Grupe,u.a.1974,pp.128-30)。

この根拠は、教育的価値の実現という観点から学校外のスポーツを相対化する機能と学校生活そのものの活性化機能を学校内のスポーツに求めている。その意味では、学校外で展開される競技スポーツ志向の提案とは一線を引くものといえる。

同答申は、人と関わる技術や運動技能の習得はプレイやスポーツ場面での相互作用を営むために不可欠であるとの見解を示していた(Grupe, u.a.,1974,p.116)。しかも、単に学校外で実施されているスポーツをそのまま持ち込むという発想でもなかった。そこでは、教育学的視点からみて好ましいスポーツを保証するという立場が貫かれていた(Grupe,u.a.

1974,pp.114-15)。そのため、同構想では、社会現象としてのスポーツに対する批判能力が、想定されている。しかも、この批判能力は、学校内のスポーツと学校外のスポーツの開かれた関係づくりという視点からその必要性が指摘されていた。例えば、同構想は、一方では、学校スポーツは学校在学中並びに卒業後にスポーツに関わることができるように、多様なスポーツの行い方や組織形態を知らせることができると考えていた。しかし、他方では、学校外で行われているスポーツ実践に批判的な目を向け、場合によってはそれを改善していける能力保証を目指すものでもあった(Grupe,u.a.,1974,p.119)。それはまた、スポーツの意味の批判的検討能力の育成が教科の中心的な目標に据えられたことを意味するものであった。

もっとも、「スポーツ科」の理念の一つに批判的行動能力を据えるという発想は、何も同答申で初めて示されたわけではない。当時の NRW の中等段階 I 並びに II の指導要領案では、スポーツ授業の一般的な目標として、批判的な判断や意思決定を通し意図的に、スポーツに対する態度を形成することやこの領域での職業選択の素地を生徒に与えることが求められている ( Der Kulturministerium des Landes Nordrhein-Westfalen,p.11;Der Kulturministerium des Landes Nordrhein-Westfalen(a),p.8)。

このような目標論の背後には、解放(Emanzipation)を志向した時代状況や Dietrich ら、批判派といわれたドイツ北部の人々の影響を想像できる。実際、「行動能力」とはカリキュラム論で論議された「解放(Emanzipation)」という概念を実践により近いレベルで検討することを試みる概念である、とも言われる(Kurz,1976,p.43)<sup>9)</sup>。

しかし、それにしても、なぜ運動や身体ではなく、スポーツを教科論の論拠としたのであろうか。確かにそこには、学校外のスポーツがカリキュラムづくりの一つの重要な関連領域になるとの判断が見られる(Kurz 1979,p.73)。しかし、それでは学校外で行われている多様な文化からスポーツを学校で教える文化として位置づける論拠としては弱い。そのような発想では、文化としての社会的評価により教科としての地位が保証されなくなるためである。そのためであろうか。同答申は、運動とプレイという2つの視点から、スポーツに期待し得る教育機能に言及している。例えば、身体性は個人の能力の獲得を保証する媒体であることや健康の保証といった観点からスポーツの必要性が指摘されている(Grupe,u.a.,1974,pp.122-25)。その意味では同答申は、哲学的人間学の知見と社会的、文化的状況の双方を踏まえて、運動とプレイの必要性を説く構想でもあった。そこではスポーツのもつ教育的可能性が次のように説明されている。

- ・適切な達成を保証することを通して若者に自分自身の能力を自覚させ、能力の獲得を通して自己への信頼を高める。－自主性や自発性を高めるとともに想像力を喚起する。
- ・計画や組織化に際して連帯責任を担わせることにより、協同的な決定を可能にする。また、人と関わる活動や協同を促す。－喜びや満足感、快感や楽しみに対する若者の要求を満たす。しかも、それは、高度な達成レベルにおいても同様である。－適切な機会の提供により若者の運動欲求を満たす。
- ・(トレーニングすることや練習することという意味での) 学習することを学ばせる。
- ・じっくり観察することやリラックスすること、さらには集中することを指導する。
- ・他に代替不可能な形で現実を経験させる。
- ・(判断や心理的な構え、姿勢を培う一つの基礎となる) 意識内容を拡大し、批判能力や省察能力を発達させる。
- ・自然な発達刺激を提供し、身体の抵抗力を向上させる。また、努力しようとする態度や危険に対処できる能力を向上させる。
- ・身体の感覚を向上させ、身体を知ることが可能にする。
- ・幼児期にみられるプレイへの欲求を維持させ、プレイを保証するとともにコミュニケーションの技術や余暇を過ごすために必要な技術を伝える (Grupe,u.a.,1974,p.126)。

これらの視点は、十分に体系化されていない。しかしそこには、後に提案されていくスポーツの意味論で示されることになる視点が、すでに示されていた。

#### 第5節 Waldhäuser-Ost でのプロジェクト総括報告書に見られるスポーツの意味論

さて、上記答申が示された時期、Tübingen の Waldhäuser-Ost では学校プロジェクトが進行していた。それに関与した人々が、Grupe、Kurz、Ehni、Digel、Cachay、Bergner であった。しかも、同プロジェクトでの試みが Grupe、Kurz を介して上記答申に反映されていくとともに、1980年のNRW州指導要領に持ち込まれることになる(Kurz,1979,p.209)。

ちなみに、この Tübingen プロジェクトは、Robinsohn のカリキュラム論並びに閉じたカリキュラムという考え方に距離を取っていたスポーツ関係者が、学校スポーツのカリキュラムを学校に即して開発しようとした試みとして位置づけられている。それは、また、実験的に実施される実践を科学的に支援する工場的作業 (Werkstattarbeit) とも言われている。そのため、そこで得られた知見は、学校ベースで展開される試みである故に、一般化しにくいという問題を抱えていた。しかし、1976-1978年にかけて Baden-Württemberg の6

つのモデルスクールでのプロジェクトを展開する中で、統一的なカリキュラムの枠組みが提案されるに至っている。同時に、個々の学校の違いを前提とすると、学習指導要領の記述は枠組みの提示に留めることも確認されていたという（Stibbe,G. u. Aschebrock,H.,2007b,p.23）。なお、7章で紹介する Bielefeld 実験学校におけるカリキュラム開発の取り組みもまた、この流れの中に位置付くことになる（Stibbe,G. u. Aschebrock,H.,2007b,p.24）。その意味では、研究機関が支援しながら展開された個々の学校でのカリキュラム開発の試みが、州を超えて、NRW の「スポーツ科」学習指導要領の枠組みを構成するスポーツの中の行為能力論を生み出していったといえる。では、そこではどのようなスポーツの意味論が提示されたのであろうか。

同プロジェクトは、社会、事象、生徒の3つの視点をカリキュラムづくりの出発点に据えていた。しかも、そこで事象と呼ばれたものは、文化、社会現象としてのスポーツであった。さらに、スポーツという概念のもとでは、それが取り得る多様な姿を尊重するという立場が取られた（Kurz 1976, pp.9-11）。このような広義のスポーツ概念は、スポーツを競技形態のみに限定せず、形態と意味の多様性を論議する上で不可欠であった。そのため、同プロジェクトの総括報告書は、導入段階におけるカリキュラム作成原理として次の4点をあげている。

- 1) 全生徒に多様なタイプのスポーツ活動を経験させる（Kurz 1976,p.54）。
- 2) 全生徒に多様なタイプの人間関係を経験させる（Kurz, 1976,p.61）。
- 3) 全生徒に多様なタイプのスポーツイベントを経験させる（Kurz,1976,p.67）。
- 4) 全生徒に多様なタイプのスポーツの意味を経験させる（Kurz,1976,p.74）。

ここでは、スポーツの形態や機能の多様性が認識されている。そして、この認識の上に、スポーツの意味経験が重視されることになる。Kurzは、スポーツの意味経験を重視する理由を次の3点から説明している。

- 1) スポーツとは何かの判断は、スポーツを行う人々が付与する意味（Sinn）や意義（Bedeutung）によって異なる。
- 2) 教科名としてのスポーツの採用は、学校外のスポーツがカリキュラムづくりの一つの重要な領域になることを意味する。その意味では、学校内のスポーツは学校外のスポーツをモデルとして展開されることを意味する。しかし、学校内のスポーツは、学校外のスポーツに見られるような、競技スポーツとしての意味保証に留まるものではない。それ以外の意味の保証も求められる。

3) スポーツを行う人がスポーツに求める意味は多様である。むしろ、それが一つであることは稀である。したがって、学校は、その意味の多様性を若干なりとも生徒に見えるようにすべきである。また、そのためには、学校外以上にその意味を顕著な形で見せることが学校スポーツには求められる (Kurz,1976, p.73)。

ここでは、また、後に Kurz が教授資格論文において提案することになるスポーツの意味論の原型が示されている。それは、次の5点であった。

1) 他人より優ること。自己表現をすること (Leistung,Wettkampf,Selbstdarstellung)。

2) 人と関わること (Anschluß,Geselligkeit)。

3) 緊張 (Spannung,Sensation,Vergnügen)。

4) 報償 (Gratifikation,Belohnung)

5) 健康 (Gesundheit)

ここで言う報償とは、進級や学歴、職業選択に影響を与える得点獲得手段としてスポーツを用いることを指す。そして、この報償という意味が人を上回るという意味と結びつき、スポーツを行う際の中心的な意味とされる時、他の意味が軽視される危険が出てくるといえる。したがって、学校スポーツで採用される達成評価の形態や基準並びにその評価が極めて重要な意味をもつことになる、とコメントされている。また、健康についても、導入段階の生徒が経験する範囲内ではそれほど重要ではないとはいえ、それがもつ一般的な意義故に明確に位置づけられなければならない、とコメントされている (Kurz,1976,pp.74-75)。

そして、これらの意味を保証していくためには、スポーツ活動が変化することを生徒に示す契機をカリキュラム内に設定することが重要になると示唆されている (Kurz,1976,p.75)。ここには、先の答申以上に、学校外で実施されている競技志向のスポーツの意味を相対化させるとの立場が鮮明に示されているといえる。

もっとも、これらの意味の中には、報償のように、スポーツをスポーツ以外の目的達成の手段としてしまうような意味が含み込まれている。そのためであろうか、この意味の体系は、翌年提出される彼の教授資格論文において早くも修正されることになる。

なお、1975年以降に進められることになる NRW の指導要領改訂作業において Kurz は、Waldhäuser Ost でのプロジェクトを踏まえ、学校スポーツの構成要素の選択基準として次の9点を提案している (Kurz,1979,p.209)。

1) 運動の多様性。身体の実験と物質の実験を保証する状況 (Kurz,1979,p.210)。

2) いっしょにスポーツを行うこと。メタスポーツの場面 (Kurz,1979,p.213)。

- 3) 余暇。同年齢のスポーツの要素 (Kurz,1979,p.216)。
- 4) 余暇。成人のスポーツの要素。(Kurz,1979,p.219)
- 5) 余暇と補償。非学校的な経験保障の機会 (Kurz,1979,p.222)。
- 6) 健康。予防的なプログラム (Kurz,1979,p.225)。
- 7) 達成と表現。表現の諸要素 (Kurz,1979,p.228)。
- 8) プレイ中の緊張。スポーツ的競技の諸要素 (Kurz,1979,p.230)。
- 9) スポーツの変容性。制度化されていないスポーツの場面並びに表現の現場 (Kurz,1979,p.233)。

これらの選択基準は、児童、生徒が学校在籍時並びに卒業後に会うであろうスポーツの多様性を示すとともに、スポーツの場で行うべき正しい振る舞いが理解でき、様々な選択肢の中から有意義な判断ができ、有能に行為できるようにすることを前提として選定されていた (Kurz,1979,p.208)。そして、それらはまた、NRW の指導要領において学校スポーツの目標として提示されていくことになる (Der Kulturredminister des Landes NRW,1981,pp.8-13)。

なお、ここでは、身体の実験と物質の実験を保証する状況の保証が求められている。しかし、すでにみたように、1980 年 NRW は、それを独立した内容領域に設定したわけではなかった。それが設定されたのは、1999 年のそれであった。その意味では、この時点でのスポーツの中の行為能力論は、「スポーツ科」の内容領域編成にまで立ち入る理論ではなかったといえる。

#### 第 6 節 Kurz の教授資格論文に見られたスポーツの意味論

上述した報告書では、すでにスポーツの意味論が記されていた。しかし、Kurz が提案したスポーツの意味論は、彼の教授資格論文において初めて示されたという (Kurz, 1995a,p.66)。そして、その教授資格論文は、カリキュラム論時代から抜け出した、スポーツ教授学の第 3 期 (Kurz,1987,p.63) に生み出されることになる。この時期、ドイツのスポーツ教授学は、意味論の時代へと移行していったのである。

ドイツでは、1970 年代初頭に陶冶論から離れ、カリキュラム論にしたがって学校スポーツを根拠づけようとする試みが展開された。しかし、結果的にその期待は、かなえられなかったという。カリキュラム論が、教科の独自性を踏まえた論の展開にかなっていなかったためである。そのため、スポーツに関するカリキュラム論に基づく提案は 1970 年代

半ば以降、消えていったという。そして、「スポーツ科」を正当化する独自の根拠を模索する時期を迎えたという(Kurz,1986,p.28)。この根拠が、スポーツの意味であった。そして、その論議の契機を与えた人物が、Trebelsであった。

Trebels(1975,pp.324-326)は、意味の問題を扱う際に行為の意図(Handlungsintention)という概念を用いている。しかも1975年以降の論議は、彼が暫定的とした行為意図の分類を一層発展させることになる。その際にGrupeの協同研究者から様々な試みが示されることになる。また、Grupe自身も「運動の意味」の分類の提案を通して、その発展に貢献していくことになる(Kurz,1986,p.29)。

Grupe(1981a,pp.33-40)は、運動が保証し得る人間の実存にとって必須の一次経験として(1)自分自身の身体の経験、(2)対象世界の経験、(3)社会の経験、(4)自分自身の経験、という4つの経験を指摘した<sup>6)</sup>。また、彼は、スポーツの意味として(1)自分自身の身体や自己の経験を可能にすること、(2)健康と安寧をもたらし得ること、(3)楽しみや興奮をもたらし、生活を活性化させること、(4)人間関係を培い、そのような関係の中で行動することを可能にすること、(5)モノの性質を知ることが可能にすること、(6)運動や姿勢に対する美的感覚を養うこと、(7)遊ぶという行為を可能にするものの7点を指摘するに至っている(Grupe,1987,pp.56-77)。さらには、これらの諸経験が子どもの発達にとってもつ意味を後に指摘していくことになる(Grupe,1992a)。

なお、「意味」を解釈の対象とすることにより、解釈の主体としての子どもという視点を設定することが可能になる。そのような子ども観は、「意味を生み出す存在としての子ども」という概念に集約される。これは、Ehni(1977a)の用いた概念であった。彼は、解釈の対象としての現実と解釈の主体としての子どもという論理構造の中でこの概念を用いている。それは、学習主体としての子どもの可能性を示唆する理論であった。なおKurzは、Ehniが「制度」という社会学の考え方を教授学構想展開のために取入れ、それと行為、意味との関係を教授学的に検討したと評価している(Kurz,1986,p.31)。

実はKurzが教授資格論文で示した意味の体系は、GrupeのBildungsmotivと同じものであり、オリジナリティがないという指摘が見られる(Meinberg,1992,p.32)。実際、Grupeが運動の意味論を展開し始めるのは、1975年の体操祭での会議以降であった(Grupe,1976;Scherler,1990,pp.396-37)。彼はまた、そのような運動の意味論を踏まえ、スポーツの意味論を展開していくことになる(Grupe,1987)。さらに、子どもにとってそれがもつ意味に言及するに至っている(Grupe,1992a)。なお、彼が運動の意味論を展開する時期、



彼のもとで Scherler(1979)が、ピアジェ理論を踏まえた、物質の経験をテーマとした博士論文を記している。それもまた、NRW の指導要領作成過程において示された目標論に反映されていくことになる。

他方で、この教授資格論文が提出された同じ年に、彼らの水泳の教授学が示されている(Kurz,1977,1982)。それは、「スポーツの行為能力」論をいち早く具体化して提示したものであり、後に示されることになる NRW 指導要領に具体的な示唆を与えるものであったという(Aschenbrock,1986a,p.337)。それは、過去の水泳の教授学構想が技術志向、競技志向であることを批判した上で、水泳の教授学に次の7点の視点を位置づけた。

- 1)水泳は具体的な環境世界と身体の経験を可能にする。
- 2)水泳は自主性と自信を高める行為能力を拡大する。
- 3)水泳は新たな社会的関わりをもたらすとともに、具体的な社会的経験を可能にする。
- 4)水泳は健康的であり得る。
- 5)水泳は運動を構成し、再現するために必要な要素を与え得る。
- 6)水中での運動は一定のルールのもとで行われ、プレイの要素となり得る。
- 7)水泳は競技スポーツとなり得る(Kurz,1977,pp.48-54)。

さらに彼(Kurz,1977,pp.54-55)は、上記の分析を踏まえ、水泳の授業の実施に向けて次の2点を提案している。

- 1)学校での水泳の授業は、全員が水泳のもつスポーツ的意味を見つけられるようにしなければならない。しかしそれは、競技としての水泳がその前提条件となっているわけではない。
- 2)子どもは、授業で典型的な可能性を与えられなければならない。それによって子どもは自分の素質や好みを判断できる。また、他の者を優先させるために自分の好みを引き下げることを学習する。

また、ここでの提案は、1980年 NRW 学習指導要領(Der Kulturminister,1980,pp.184-244)にも実際に反映されていく。そのため、同学習指導要領では、近代泳法に加え、救助法や潜水、飛び込み、シンクロナイズドスイミング、水球といった素材が位置づけられている。素材と意味の多様性が担保されたといえる。

もっとも、水泳は、このような教授学的改変が比較的うまく行えた例だという。実際、同時期に Kurz らはバレーボールを打球技に組み込もうと試み、失敗している。その原因は、基本的な習熟要素が種目固有のものであったことやそれらが多分に戦術に規定される

との思いを抱くようになったためだという(Aschebrock,1986a,p.338)。

スポーツ中の行為能力論の形成過程では、実践での理論適用に係わる、このような試行錯誤が繰り返されることになる。しかし、1970年代半ば以降にみられた、スポーツの意味に関する論議には2つの立場が見られたという(Kurz,1979,p.87)。それらは、スポーツを行う動機を実証的に研究しようとする立場とスポーツの陶冶価値あるいは教育目標を教育学的、規範的に説明しようとする立場であった。しかも、そこにみられた、スポーツの意味を体系づけようとする試みは、多かれ少なかれ、生徒自身がスポーツの中で求めているものと彼らの発達を促すものを関連づけなければならない、という立場から論を展開したという(Kurz,1992,p.15)。Kurzの論も、このような動きと無関係ではあり得なかった。

実際 Kurz は、意味論展開の出発点において、陶冶論的教授学との成果と Keynon のスポーツ参加の動機の分類論を取り入れた。そして、その結果示されたスポーツの意味が次の6点であった。

- 1) 自己の有能感の体験と他人から承認される体験 ( Leistung,Präsentation,Selbstdarstellung,Selbstbewältigung) (Kurz,1979,p.88)。
- 2) 美的価値の体験 (Ausdruck,Ästhetik,Gestaltung,Darstellung,Expression) (Kurz,1979,p.93)。
- 3) 自分の身体と物的環境世界の体験 ( Eindruck,Exploration,Sensation, vertigo) (Kurz,1979,p.95)。
- 4) 健康 (Gesundheit,Ausgleich,Kompensation,Fitneß,Wohlbefinden) (Kurz,1979,p.97)。
- 5) コミュニケーション ( Anschluß ,Geselligkeit,Kommunikation,Beisammen-Sein) (Kurz,1979,p.99)。
- 6) 結果の不確定によってもたらされる緊張状況 (Spiel,Spannung,Abenteuer, Risiko, Wettkampf) (Kurz,1979,p.99)。

1976年報告から修正されたスポーツの意味論がここには見られる。例えば、ここでは達成(Leistung)の評価基準が他との比較ではなく、自己の有能感に置き換えられている。

なお、彼の示したこのこの意味論は、個々の種目、あるいは特定の種目群に特定の意味を固定的に対応させるという発想を完全に放棄している。むしろ、スポーツに関わる者がその意味を生み出すという立場を取っている。また、スポーツを行う際には複数の意味が並立することも認めている(Kurz,1979,pp.101-102)。そのため、同じスポーツ種目にも複数の意味が認められることになる。例えば、陸上運動の授業を人と競う形で展開することや協同する形で展開すること、あるいは健康を目標として設定し、授業を進めることが可能

だということになる。さらには、複数の意味を並列させたまま授業を行うことも可能だということになる。逆に言えば、この発想のもとでは、スポーツの意味の多様性や多様な意味の生成過程をいかに伝えるのかが問われることになる。しかも彼は、スポーツの行われる状況をスポーツ種目に付与されている意味を踏まえて厳密に記述することによって、学校スポーツの成立根拠とは何かという問いに対する解答が示せると考えていた(Kurz,1979,p.104)。

なお、Kurz は、自らの示した意味を実現していくのための手続きとして、意味を解釈するレベルを次の3つに区別している。

- 1)カリキュラムレベル (素材の選択、分類レベル)
- 2)個々のスポーツ種目レベル
- 3)スポーツ活動レベル(Kurz,1992,pp.17-18)

このことは、「スポーツ科」の授業において意味を派生されるレベルは互いに関連し合っているとはいえ、それらが複数存在していることを教師が意識すべきことを示唆している。実際、スポーツ活動の意味に関しては、同時期に Ehni が注目すべき提案をしている。

Ehni (1977a,110-35)は、陶冶論並びにカリキュラム論への批判的検討を踏まえ、学校ではスポーツ現実が作られることを示すことが重要になるとの見解に至っている。また、スポーツ現実の意味が具体的な行為を通して生み出されていくこと、さらにはスポーツの意味を生み出す存在としての子どもという見解を示している。子どもは大人が与えたスポーツの意味をそのまま受け入れるわけではなく、自分たちにとって意味のある意味を生み出していくことを彼は、示したのであった。加えて彼は、スポーツの意味の発見を保証する方法として分解とアレンジという2つの方法を示し、それを構成主義的方法と呼んだ。また、初等段階のスポーツ教授学では、子どもからの教授学を社会からの教授学によって補足すべきであると指摘していた。それは、次の2点を意味していた。

- 1)社会や制度化されたスポーツを意図的に小学校に持ち込む。子ども達が、学校の外で社会的に解釈されたスポーツと接していることがその理由である。
- 2)しかし他方では、子ども達によって生み出された意味の開放性を小学校の外においても維持しなければならない。それは、子ども達の助けを借りて規範化されたスポーツの可能性を真のプレイの中で試すことによって可能になる(Ehni,1977,p.331)。

これは、具体的には教師に対して次の2点を求めることになる。

- 1)スポーツで求められる動きやそこで求められる解釈を教えていく。それは、子ども達が

具体的なスポーツ場面で行為することを可能にする (Ehni,1977,pp.333-34)。

2)したがって、自発的なプレイの中で生み出される行為の可能性を構成的に取り上げ、固定化された運動構造やその解釈を再度解体することが、その次に求められることになる (Ehni,1977,p.334)。

ここには、スポーツの意味を産み出し、その意味を再文脈化する機会を授業中に学習者に保証すべきであるとの認識がはっきりと示されている。Kurz のスポーツの中の行為能力論は、Ehni のこのような論を踏まえたものであった。

もっとも、スポーツの中の行為能力論は、実際にスポーツを行う者の立場からみたスポーツの意味を提示しただけではない。それら以外の立場をも想定している。なぜなら、学校外でスポーツに関わる際にはそれ以外の立場も想定可能であるし、必要になるためである。また、このような諸々の意味を提示されたところで、学習すべき対象が見えてこないからである。この問いに対して、Kurz は、次の 2 つの視点を設定し、自説を展開している。

1) スポーツを行う際には何が必要になるのかを、次元の違いを踏まえて検討する (Kurz,1979,p.104)。

2) スポーツの中で行為する際には取られる立場について検討する (Kurz,1979,p.111)。

第 1 の問いに対しては、次の 3 つの次元が区別されている。

1) 筋力、持久力、スピード、全身的な巧緻性、関節可動性、局所的な巧緻性並びに協応能力を想定したトレーニングの次元 (Kurz,1979,p.105)。

2) 習熟、戦略、戦術を想定した運動の次元 (Kurz,1979,p.107)。

3) 個々の行為の意味が設定可能な意味の一つに過ぎないことを認識し、その妥当性を個々の状況に即して評価する能力をも想定した規範次元 (Kurz,1979,108)。

第 1 の次元は、適応 (Anpassung) の所産と考えられている。これに対して、第 2、第 3 の次元は学習の所産と考えられている。ここでは、ドイツ教育審議会答申で示されていた学習の必要性に関する提案が、その対象という視点から、さらに具体的に示されている。

第 2 の問いに対しては、自ら行為するという立場を中心に据えている。しかし同時に、次の 3 つの立場を想定している。

1) 消費者

2) アレンジャー

3) 教授者 (Kurz,1979,pp.112-13)

その上で、個々の立場内での意味の識別が可能であることや、立場によって経験される意味やその程度に差が出ると指摘している(Kurz,1979,p. 114)。

それにしても、なぜ、このような視点の限定が必要になったのであろうか。その背景には、スポーツの意味の相対化からもたらされる危険が予見されていた。

例えば、スポーツを他の文化と識別する際には、他との違いを強調するために、その独自性が強調されることになる。しかし、スポーツ内部での多様性を強調することは、スポーツの独自性を不鮮明にしてしまうリスクを負うことになる。何ををもってスポーツというのかが難しくなるためである。

確かに、スポーツの意味が多様であることを指摘することは、当時としては、競技として行われるスポーツのみがスポーツであるといったスポーツ観の是正には効果的であった。しかし、それは他方では、無限定な多様性追求という事態を生み出す。そして、その結果、かえって行為不能という事態を生み出してしまうことになる(Kurz, 1986,p.32)。加えて、何を学ぶことがスポーツを学ぶことになるのかが不鮮明になってしまう。あるいは、多様なスポーツの形態からどの形態を「スポーツ科」で扱うのか、その選択基準の設定が困難になる。

実際、このように危惧される状況は、すでに実践レベルでも確認できるようになっていた。例えば Schulz(1984,pp.154-69)は、Rowohlt 社の学校実践シリーズを検討し、それが考えることと実践の統一を求めるなど、従来の学校スポーツを越えようとした試みであることを評価した。しかし同時に、既存の文化の恒常的な変化を求めることは非人間的ではないか、また既存のスポーツの否定に終ってしまい、社会で行為する能力の育成を妨げているのではないかと指摘している。スポーツの意味論にみる意味の特定は、そのような事態を回避するためにも必要になったといえる。

確かに、スポーツの意味を特定することで、一方ではスポーツを行う際の拠り所が示される。同時に、その特定化された意味が、スポーツ場面での行為を方向づけることになる。しかも、それらは多様なスポーツを評価する基準としても機能しえることになる。しかし、意味を特定することは、その設定根拠が問われることでもある。第3期の論議は、まさにこの点に向けられたといえる。

## 第7節 「スポーツ科」の理念論争で提示されたスポーツの意味論の教育学的根拠

1986年にKurzがスポーツの中の行為能力論に認識学習と社会学習を明確に位置づけて

以降<sup>7)</sup>、この理念はその体裁を整えたかのようであった。しかし、1980年代末以降、この提案をめぐる論議が活性化していった。Beckers(1987)の指摘以降、「スポーツ科」の担う教育学的責任をめぐる論議が盛んに展開されるようになったためである。しかもそれらは、基本的にはスポーツの中の行為能力論に疑問を提示する形で展開されていった。この構図を最も端的に示したのが、1994年のNRWの第1回学校スポーツシンポジウムにおける、シンポジストとしてのBeckersとKurzの登壇であった。

Beckersは、Kurzの意味(Sinn)という用語が不明瞭であると指摘するとともに、彼の示した6つの意味が一方的解釈に陥る危険を指摘した(Beckers,1993,p.246)。また、スポーツの中の行為能力論は、事象をその中核に据えるものであり、教育学的根拠のある目標設定を放棄した理論であるとさえ批判している。そのため、スポーツを通しての行為能力(Handlungsfähigkeit durch Sport)という目標実現にふさわしい要素を選択するための教育学的基準が必要になると指摘した(Beckers,1993a,p.227)。

これらの批判に対して、Kurzは、次のように切り返している。

確かに、スポーツの中の行為能力を生涯スポーツに向けて動機づけるといった意味のように平板に捉えると、これらの批判は的を得たものといえる。しかし、この構図で示された教育学的視点は、むしろ、学校内でのスポーツの選択、完成、さらには、しばしば、それを変容させることを意図していたし、生徒たちが自分たちのスポーツを評価するための基準でもあった(Kurz,1995a,pp.71-72)。

実は、彼は、1990年に開催されたADL大会において、かつて自身が示した意味の視点が教育学的フィルターをかけて選択したものであると明言している(Kurz,1992,p.15)。また、1993年には、かつてはそれをスポーツの志向する意味(Sinnrichtungen des Sports)と呼んでいたことを認めた上で、スポーツ教育学的な視点と表現し直している(Kurz,1993,p.414)。さらに、上述した、1994年の学校スポーツシンポジウムでは、それらをむしろ、スポーツの備えている教育学的視点(pädagogische Aspekten des Sports)と呼ぶと明言している(Kurz, 1995,p.66)。そして、何も新しいことを主張したいわけではないと断りながら、次の6つの視点を改めて提示している。

- 1) 達成 (Leistung)
- 2) 協同 (Miteinander)
- 3) 私の身体や環境世界の経験 (Eindruck)
- 4) 表出 (Ausdruck)

## 5) 健康 (Gesundheit)

## 6) プレイ (Spiel) (Kurz,1995a,p.69)

これらの個々の視点は、次のように説明されている。

達成とは一定の基準に照らして、自己評価を生み出す経験をもたらすと考えられる。協同は、人と関わる経験といえる。私の身体や環境世界の経験は、運動を通して環境世界や私の身体を経験することを指す。表出では運動を通して、意識的かどうかは問わず、仲間に対して何かを伝えることを意味している。健康ではかつてみられたトレーニング論に依拠したそれからの概念の拡大現象が見られることが指摘されるとともに、そのために他の視点と並置することが難しい状況が見られるようになったことがあわせて指摘されている。プレイでは、行為のなかでフロー体験をし、それを楽しみ、緊張感や行為のドラマを規定する条件をコントロールすることが重視されている。しかし、学校ではそれがほとんど保証されていないことを理由にその必要性が指摘されている (Kurz, 1995a,pp.67-69)。

それにしても、なぜ、これら 6 点が教育学的な視点といえるのであろうか。彼は、これらの視点を導き出した基準として、発達保証、授業での実現可能性並びにスポーツを行う人の主観的な意味の 3 点を示している (Kurz,1993,pp.414-15)。

例えば、発達保証に関して言えば、小学校低学年において公式の競技規則のもとで実施されるスポーツ種目へと方向付けてしまうことは好ましくないと明言されている (Kurz, 1995a,p.80)。しかも、これらの発言は、明確なスポーツの手段論否定を前提にしている (Kurz,1995a, pp.74-76)。その意味では、Kurz の指摘する教育学根拠とは、あくまで「・・・の中の」という立場を前提としている。逆に言えば、彼が「・・・の中に」と述べるとき、それはスポーツ経験から期待できる発達促進やアイデンティティ形成機能を前提として話が進められていることになる<sup>89)</sup>。

この Kurz 自身の発言の背景には、学校の担うべき教育機能に関する見解の変化や多様化するスポーツ文化の中で改めてスポーツが志向している規範が問われているという状況が存在した。ドーピングをめぐる論議や健康教育志向の動きは、その一例である。そして、このような状況そのものが、改めて学校という制度の担うべき課題という視点から教科設定の根拠提示が必要になっていることを示している。前述した Bayern や Hamburg の指導要領は、このような状況下での論議が行き着く一つの結論を示しているともいえる。

## 第 8 節 スポーツの意味論の変遷の示唆

さて、以上の論議過程で示されたスポーツの意味論の変遷は、表 56 のように要約できる。

表 56 スポーツの中の行為能力論にみるスポーツの意味論の変遷

| 1976           | 1977                     | 1979                | 1990                | 1995              |
|----------------|--------------------------|---------------------|---------------------|-------------------|
| 人より上回る<br>自己表現 | 自己の有能観の体験<br>他人から承認される体験 | 健康<br>安寧            | 達成                  | 達成                |
| 人と関わる          | 美的価値の体験                  | 自己の身体と物的<br>環境世界の経験 | 緊張                  | 協同                |
| 緊張             | 自分の身体と物的環境世<br>界の体験      | 緊張                  | 自己の身体と物的環<br>境世界の経験 | 自分の身体と環境世<br>界の経験 |
| 報償             | 健康                       | 自己表現                | 健康                  | 表現                |
| 健康             | コミュニケーション                | プレイ                 | 表現                  | 健康                |
|                | 緊張                       | 協同                  | 協同                  | プレイ               |

この表にみるように、その上下関係や表記に若干の変化が見られるとはいえ、基本的にはスポーツの意味論を論じる視点そのものには大きな変化が見られない。しかし、それが意義づけられる論理そのものは変化してきている。先に示したスポーツの意味論の論議過程の3つの段階を踏まえれば、その変化は次のように特徴づけることができる。

第1期は、スポーツが社会現象として承認された状況と学校の担う教育機能を前提に論が展開されている。そして、運動とプレイのもつ人間学的意味に注目しながら、学校スポーツの必要性が指摘されていた。しかも、この時点ではすでに、学校スポーツが学校外のスポーツと相対的に独自の教育機能を発揮すべきであるとの認識のもとで、多様な意味経験の保証が求められている。また、スポーツが変化することを生徒に知らせるべきであるとの認識が示されている。ここで生徒という視点が設定されていたことも見過ごせない。それは、また、スポーツを行う学習者の立場が意識されていたことを意味するためである。

第2期では、スポーツをする人の動機とスポーツに期待される陶冶価値という2つの視点から、スポーツの意味が6点に集約されていく。また、見る、アレンジする、教えるといった、スポーツに関与する立場や学習の次元の違いが意識されるようになる。それは、意味経験保証のためには教科内容の学習や習熟が必要であるとの認識をはっきりと示すものであった。さらに、スポーツの意味を個々のスポーツ種目に固定的なものとは考えず、意味はあくまでスポーツに関与する人々が生み出すものという立場が鮮明に示されるようになる。これは、1970年代以前に提案されていた体育教授学の諸理論（Bernett、1962,1967；Mester,1962,1969;Paschen,1962;Schmitz,1970）との大きな違いであった。同時にそれはまさに、文化としてのスポーツの意味や形態がそれに関与する人々により創られていくことを、意味を中心に子どもたちに伝えるという立場を示すものであった。さらには、スポー



ツ授業の課題がスポーツの意味経験の保証であることを示すものであった。もっとも、この時期、無限定な意味の多様化志向がかえって生徒を行為不能に陥らせるとの認識が示される。その結果、スポーツの意味論が提示されていくことになったといえる。また、それらの視点は、スポーツの質を評価する基準としても機能していくことになった。

第3期では、すでに提示されていたスポーツの意味論があくまで教育学的な意味論であることが強調されるに至っている。しかも、そこで言われる教育学的という概念は、子どもの発達保証や社会の要請、学校の担う教育的責任、授業における実現可能性という、複数の視点を含み込んでいた。また、改めて「スポーツの中」という立場が確認されることになる。特にここで、授業や学校といった制度内で発揮すべき機能と地域社会の活性化といった機能との関わりでスポーツの意味が論じられていることが重要である。それは、スポーツという文化が発揮し得る教育機能が学校文化や地域文化といった、複数の文化間の関係内で問われるようになったことを意味しているためである。

スポーツの中の行為論にみるこのようなスポーツの意味論の形成過程は、スポーツの中の行為能力論が、学校外で実施されている、文化としてのスポーツの意味の創造、再生、活性化の必要性を意識してきた過程であったといえる。そして、この過程で学校という制度が社会で行われているスポーツの意味や形態を相対化させる機能をもつことやその意味を活性化させていく機能が確認されていく。さらにいえば、そこで限定的に提示された意味が、自らが行うスポーツを評価する基準として機能することを期待されていることも見過ごせない。そして、このような経過を踏まえるとき、スポーツの中の行為能力論が提案してきたスポーツの意味論の機能は、次の3点にまとめることができよう。

- 1) 個人がスポーツをする際の拠り所の提示。
- 2) 個人が行うスポーツや社会、文化現象としてのスポーツの評価基準の提示。
- 3) スポーツを行うことが個人の自己実現や人格形成、集団形成さらには文化の活性化に貢献し得ることの指摘。

スポーツの意味論の機能をこのように整理するとき、彼らのいう「教育的」という言葉には次の2つの意味が込められていることが明らかになる。

- 1) 個人の陶冶実現に向けて発揮し得る機能。
- 2) 社会の維持、発展に向けて発揮し得る機能。

この2点は、まさに戦後ドイツにおける学校教育に求められた機能であったといえる。しかもそれは、時代と共に強調点を変えてきたのであった。

では、このような意味論の変遷は、我が国の教科の理念論に対してどのような示唆を与えるのであろうか。それは、次の4点に要約できよう。

1 点目は、スポーツの中の行為能力という概念に込められた意味からの示唆である。この概念は、スポーツを行えるようにすることを自己目的としながらも、それを通して得られる経験が子どもの発達保証に対してもつ意味や単にスポーツを行えるだけではなく、スポーツを鑑賞できる、企画できる、指導できる能力保証をも想定していた。その意味では、「スポーツの中」を標榜することは、スポーツのもつアイデンティティー形成機能や人間関係の形成機能を否定するものではない。Kurzのスポーツの意味論はスポーツをすることにより期待し得る経験がまさにアイデンティティーの形成や学校、社会を活性化する機能をもつことを示唆する論であった。そして、この点が根拠となり、スポーツを教科指導の場で学習していく意義が主張されていくことになる。

2 点目は、学校外のスポーツの文化としての質を問う、批判的能力の育成の必要性である。しかし、それは、現状否定という意味での批判能力の育成を求めるものではない。社会で行われているスポーツに対する批判的能力の育成という主張は、往々にして現状否定に陥りやすい。しかし、それは、スポーツが保証し得る多様な意味経験そのものを閉ざすことになる。これに対して、スポーツの中の行為能力論の目指すスポーツに対する批判的能力は、既存のスポーツの中で行為できる能力保証とそれを変革できる能力保証の2つを想定している。それは、スポーツの意味そのものを問いかけ、再生、変革させる能力保証を求める主張ともいえる。

3 点目は、意味の生成過程を保証していく必要性への示唆である。既存のスポーツの中で行為できる能力と言う場合、技術や戦術の学習が強調され易い。そして、それなくしては、スポーツの中で行為できるようになることは期待できない。他方では、授業では、学習者がそれらを学ぶ意味が見失われるケースが多い。しかし、スポーツの意味はそれに参加する人々の手によって生み出される。だとすれば、改めてスポーツ関連の知識、技術を学習する意味が問われることになる。逆にいえば、生徒自身がそれらの学習の意味を納得できる授業過程の創造が求められることになる。そして、そのような授業過程を生み出していくためには、一方では、スポーツの意味は多様であり、それに関わる人々により生み出されるとの認識形成が必要になる。また、他方で、スポーツの意味が制度化されていくとの認識に立てば、学校や地域において生みだされ、制度化されようとしているスポーツの意味とは何かを問える能力やそれを生み出していける能力保証が極めて重要だということ

となる。さらにそれは、スポーツの意味が制度化されていく際の手続きや条件についての認識形成の必要性を示唆することになる。それはつまり、教師と子どもが共にスポーツの意味を生み出す過程として授業を捉える必要性を示唆することになる。このような示唆は、例えば、種目別ではなく、テーマ別の授業展開を試みる必要性を示唆することにもなる。

4 点目は、スポーツを学校教育に位置づける根拠を検討する際に、複数の文化間関係に目を向ける必要性が示唆されることである。本章で検討した当時のドイツの状況や今日の我が国の状況を踏まえるとき、我々は、教科としての体育の必要性を、文化としてのスポーツや学校文化という、複数の文化間関係という視点から根拠づける時期を迎えているといえる。なぜなら、一方では、社会に存在するスポーツは多様であり、しかも、かつてのように、それが絶対的に好ましいとは言えない状況が存在するからである。特に、子どもの競技スポーツにおける非教育的側面の指摘（Kirk、2004）や MINEPS による一連の提案（MINEPS,2004;UNESCO,2013,2013a,2013b）は、その例である。また、他方では、社会の「スポーツ化」が指摘されるように、スポーツが日常生活における人々の意識を暗黙に方向づけている事態も予想できるためである。それだけに、現状では、より好ましいスポーツとは何かを模索することが求められている。また、そのようなスポーツ創造に向けて学校が発揮し得る機能やその実現条件とは何か問われるべきであろう。

もっとも、近年、学校の教育機能そのものが問い直される状況が見られる。そこには、学校文化の閉鎖性や社会の価値観を拡大再生産する制度としての学校を批判する意図が読み取れる。それだけに、学校内でスポーツを教える根拠を検討する際には、学校そのものが生み出す文化と教科としての「スポーツ科」内で生み出す文化、さらには学校外のスポーツが生み出す文化の関係が問われることになる。そしてこのような状況は、教科論を展開する際には学校という文化、子どもの文化、社会に存在する文化といった視点設定が必要になることを示唆している。あるいは、それら個々の文化内にサブシステムとして存在する文化という視点も必要となる。それらの視点を設定した上で、社会の活性化、学校外のスポーツの活性化、学校生活の活性化並びに子どもの発達保証・自己実現という、4 つの視点から、改めて学校内のスポーツや教科体育の必要性を検討する必要性が示唆されることになる。さらに言えば、このような視点を持ちながらスポーツを営めるようになる学力保証が求められることになる。それは、自らとスポーツの関係を学校や社会という制度を介して問う、主体者形成を目指すことでもある。そして、その際には教育学的であるこ

との意味の検討が改めて求められることになる。

なお、本章では Kurz の著作を中心にスポーツの中の行為能力論の展開過程を検討した。しかし、この理念は、彼一人の手によって生み出されたわけではない。Tübingen での試みにみられるように、多様な人々がこの理論の形成過程で持論を戦わせてきたといえる。また、これを理念の問題だとすれば、その理念実現の手続き論の確認をあわせて求められる。実際、ドイツにおけるスポーツの中の行為能力論の展開過程では、この手続き論を豊かに展開するための検討が、カリキュラムづくりや授業づくり、教師教育といった多様なレベルで展開されていた。そして、それらの試みが、この理念をめぐる論議を活性化させていたといえる。

例えば、スポーツの中の行為能力論の形成過程では、Kurz 自身を含め、提示された理念を具体化していくためのカリキュラムづくりや授業づくりが進められてきた。それはまた、運動の意味への言及があくまで可能性への言及であり、その実現の程度や条件への言及には特別な配慮が必要になるとした Grupe(1981,pp.37-38)の発想に見事に一致するものであった。実際 Grupe は、自らの目標論を展開する前提条件として、まず、次の2点を指摘している。

- 1)すべてをスポーツの一言で片づけない。スポーツと呼ばれるものは多様である。
- 2)多様なスポーツを識別する際に教育と陶冶という視点は不可欠である(Grupe,1981,p.37)。

そして、この2点を前提とすれば、学習指導要領作成に際しては、次の5点到配慮することが必要になる、と指摘した。

- 1)内容を適切な形で個別化していくこと。
- 2)内容を生徒に伝える際の条件について検討すること。
- 3)方法論について検討すること。
- 4)組織形態に対して配慮すること。
- 5)目標と内容の關係に配慮すること(Grupe,1981,pp.37-38)。

その意味では、理念実現に向けて提示された手続き論の確認も必要になろう。例えば、Waldhäuser-Ost でのカリキュラム開発プロジェクトは、まさに、学校が直面している問題の解決に向けたカリキュラム開発だと言われている(Bergner,1972,p.4)。また、Bielefeld 実験学校における身体の経験としてのスポーツ授業のカリキュラム開発過程においても、理念を形にしていくための様々な試みが展開されていった。教員間の方法の共有化は、その

例である。

スポーツの中の行為能力論は、すでに見てきたように、1980年と1999年のNRW「スポーツ科」学習指導要領を方向付けた理論であった。以上の本章での検討の結果は、その理論が、再文脈化領域で進められた学習指導要領の作成をめぐる論議の影響を受け、洗練化されていったことを示している。

確かに、スポーツの中の行為能力論は、一方では再文脈化領域の論議の影響を受けて、徐々に変化していった。しかし、他方で、その変化を促したものは、第一次領域で展開された学校教育の在り方をめぐる論議や学校外で実施されていたスポーツの文化的価値をめぐる論議であった。また、教育的再文脈化領域で展開されたスポーツの中の行為能力論が、官制的再文脈化領域の論議に影響を与えていった。その意味では、第一次領域と再文脈化領域の間、さらには官制的再文脈化領域と教育的再文脈化領域の間には双方向的な影響がみられたといえる。

しかし、この点を確認しただけでは、第二次領域から再文脈化領域に与えられた影響は見えてこない。また、再文脈化領域の中でも、Kurzの提案したスポーツの意味論に直接的な影響を与えた理論との関係も見えてこない。加えて、学習指導要領の改訂に関わる当事者間の論議も見えてこない。

そのため、以下では、1)Kurzのスポーツの意味論の前提条件となったGrupeの提案した運動の意味論(6章)、2)1999年NRW「スポーツ科」学習指導要領に身体に関わる内容領域が新設されることに影響を与えた身体を経験としてのスポーツ授業の理論と実践(7章)、そして3)1999年学習指導要領の作成委員会内での論議(8章)の3点について確認したい。

註

- 1)導入段階(Orientierungstufe)は、教育制度の構造計画(1970)で提案された、5、6年生の組織形態を示す概念である。なお、その設置目的は、将来の進路に関して適切な判断が下せるように、子ども達に学校に関する詳細な情報提供にあった。また、1976年までに導入すべきであるとの教育全体計画(1973)の提案に対する反対意見は示されていないとはいえ、その実現形態は実に多様なものであった(Saß,1977,pp.323-324)。
- 2)1989年11月7日。Bielefeld大学でのKurzへの質問で確認。
- 3)Tübingenでのプロジェクトの中間報告書は、1972、1973、1974、1975年に出されてい

る(Kurz,1976,p.151)。しかし、総括報告書が初めてまとめられたのは、1976年であった。そのため、ここでは、1976年報告を資料として用いている。

- 4)1989年11月にBielefeld大学にKurzを訪ね、スポーツの中の行為能力論の展開過程に関する彼自身の認識を確認している。その際彼は、当方の質問に対し、多様性志向に変化がないとはいえ、それをWaldhäuser Ostでの時期、教授資格論文並びに1986年論文の3つの時期に大別できると答えている。この後、Beckersの論文を契機とした論議が展開されることにもあり、ここではこの3期に大別して彼の論をめぐる論議を整理した。
- 5)行為能力論の展開において重要な役割を果たした問われるLange(1979,pp.70-73)は、スポーツの教育学的意義を行為能力の育成という規範から検討する試みには、スポーツを通してのそれと(durch Sport)スポーツのためのそれ(für Sport)という、2つの立場があることを指摘していた。彼がスポーツのためと言う際には、批判的立場の形成が意識されている。彼はまた、スポーツを通しての行為能力の形成という考え方と関連づけると、スポーツが個人的、社会的にもつ意義がスポーツのもつ教育学的意義の根拠となるとともに、学校にスポーツが位置づけられる根拠になるとも指摘している。
- 6)このような説明は、一見抽象的に聞こえる。しかし、障がい者が行っているスポーツの意味に関する、次のような説明を目にするとき、これら4つの視点が運動の機能の説明として極めて説得性をもつことが確認できる。例えば、それは、次の3点から説明されている。

(1)身体的側面(芝田、1989,p.37)

(2)精神的側面

①自分の可能性の再発見(芝田、1989,pp.42-42)

②心の解放(芝田、1989,p.40)

3)社会的側面

①必然的に集団としての行動を要求されるために、社会性が身につく(芝田、1989,p.41)

②障がい者のスポーツをする姿が見る人の感動を誘う(芝田、1989,p.42)

しかし、このような経験志向は、授業の成果を確認、評価するという視点からすれば困難が伴う。経験は可能性として語ることもできても、どのような経験をしたのかを確認することが難しいためである。また、意図的にその経験を保証していくことは難しい。経験の提示は、何を教科内容として設定するのか、という問いに直接解答を示してくれるわけではない。我が国の2008年、2009年学習指導要領の改訂過程において体育の授

業で保証する内容として経験が提案されながら、最終的にはそれが削除されたこと（健やかな体を育む教育の在り方に関する専門部会、2005）は、その例と言える。なお、この点に関わって限定的に言えば、授業で期待できる成果は、認識次元における意味の理解であろう。ここでは、改めて授業で学習すべき教科内容とその学習に際して生徒が経験するであろう意味の関係が問われることになる。

7) これらの次元は、タクソノミーに対する批判を踏まえて提示されている。それは、次の2点でタクソノミーとは一線を画するものとされている。

(1) タクソノミーではトレーニングの次元が、設定可能な学習目標の一つとされるべきであるにもかかわらず、適切に位置づけられていない。

(2) ここで提示された学習を要請される諸次元は、タクソノミーの次元と交錯している。

例えば、運動の次元には通常、運動、情意並びに認識的視点を区別できる。また、これらの次元の区別によって、個々の学校スポーツ構想の違いを明確に検討できるようになることも指摘されている（Kurz,1979,pp.109-110）。

また、この時期、Grupe (1983a)は、運動学習、情意学習、社会学習、認識学習の4つの学習を区別し、学習と経験の関係を検討している。なお、ドイツにおける社会学習に関する論議の契機は、Cachay (1975,1976)の論文であった。また、他にもSinger(1984)、Phüße(1990、1994)が見られる。また、認識学習に関しては理論の教科書づくりや資料づくりの試み（Geßmann,1982;Grupe,1978a,1988a;Größing 1978;Koch,1984;Haag,1978,1979,1980,1982,1983a,Projektgruppe,1990;Röthig,1991;Sprenger,1988）や考える授業を志向した試み（Brodttmann,1983,1984）等が見られる。その意味では、認識学習並びに社会学習の位置づけは、単なる理論上の提案ではなく、一定の実践の蓄積を踏まえたものであることも見落とせない。なお、すでに1979年のADL大会においてKurz自身(Kurz,1980,pp.34-35)が、教授資格論文で示したスポーツの意味が、青少年の発達に寄与するという意味で、教育学的に価値あるものである、と述べている。それは、みんなのスポーツを志向するのであれば、達成が求められる状況の中で自分自身を試したり、表現したりするという意味以外の意味も視座に据えなければならない、という発想に基づくものであった。そして、それらの意味の実現は偶然に任されるべきではなく、授業構想時やその要素選択時にそれらの特定のものを強調するような措置が必要になると指摘されている。しかも、そのような措置を取れば、学校スポーツでは個々のスポーツ連盟の想定した形態とは異なるスポーツの形態をとり得る

ことも指摘されている。例えば、基本的な身体の実験 (Leiberfahrungen) を強調した器械体操や疎外されている人を統合するという目標のもとで実施されるバレーボールといった具合である。そして、その延長線上では、教育学的に好ましいという観点に立ち、脱力技術や運動セラピー、グループダイナミクスといった内容を教科に取り込むべきではないか、という論議も可能になる。また、その結果、Funke や Jacobs、Schilling に見られるように、スポーツ授業という名称に疑問を示す事態も起こり得る、とコメントされている。

8)すでに 1979 年に Funke(1979a)が、発達という視点からカリキュラムづくりを進める必要性を説いている。

9)このような Kurz のスポーツの意味論の変遷は、スポーツの意味が教育学的に足り得る根拠が当時もなお、問われていたことを示している。そして、このような論議を踏まえ、新たなスポーツの意味論も示されるようになっていく。例えば、Balz である。かつて Kurz のもとにいた Balz(1992a,19)自身は、過去の教授学構想を踏まえながら、教育学的な学校スポーツ構想に必用な視点を次のように示している (Balz,1992a,p.19)。

| スポーツの意味  | 教育学的な課題   |
|--|---|
| 健康 (フィットネス/安寧)<br>仲間関係 (社会性/協同体)<br>達成 (競技/成果)<br>表出 (表現/構成)<br>感銘 (身体の実験/物質の実験)<br>緊張 (危険/冒険) | 健康教育<br>社会教育<br>自己評価の強化<br>美的教育<br>知覚能力の発達<br>体験教育学的視点の強調 |

ここで示されているスポーツの意味は、その順序こそ異なるとはいえ、まさに Kurz の示した視点そのものである。しかし、それが、教育学的な課題として提示されている点で Kurz の提示の仕方と一線を画している。彼はまた、Kurz が示した 6 つのスポーツの意味の視点を踏まえ、ニュースポーツ分類のために (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) 並びに 6) チームスポーツ (スポーツ的達成/自己企画) という、6 つの意味を提案している (Balz,1994,p.20)。



## 第6章 Ommo Grupe にみる身体論と運動の意味論

## 第1節 Ommo Grupe の理論の位置づけ

第二次大戦後のドイツにおけるスポーツ教育学の動向を語る時、Ommo Grupe の名を欠かすことはできない。Grupe は、1930 年、ドイツ北部で生まれ、Sporthochschule Köln で Carl Diem に学び、1957 年にミュンスター大学哲学科でドクターを取得(Grupe,1957)、1967 年には Tübingen 大学で、時のドイツの教育学の重鎮であった Bollnow,O.の下で教授資格論文を書き上げる(Grupe,1975)。そして、2015 年 2 月 26 日、84 歳で逝去した。その逝去に伴い、ドイツスポーツ科学学会が HP で追悼の意を表明している。まさに、スポーツ界、哲学会、教育学会の重鎮のもとで研鑽を積み、スポーツの教育学的可能性<sup>1)</sup>を一貫して追及してきた研究者であった。

実際、このような位置づけは、彼に対して示された国内外の評価からも伺える。例えば、「人間の身体性と体育の課題(Die Leiblichkeit des Menschen und die Aufgabe der Leibeserziehung)」と題された彼の教授資格論文が「スポーツ教育学の基礎(Grundlagen der Sportpädagogik)」と銘打って 1969 年に出版された。これは、「スポーツ教育学」という名辞が付された最初の書物であった(Bernett,1975,p.153)。また、同書の出版以降、スポーツ教育学をスポーツ科学の一専門分科学として位置づけ、その基本的な問題領域を解明しようとする試みが始まったという(Schmitz,1978/1979,p.17)。加えて、彼が、雑誌「スポーツ科学(Sportwissenschaft)」創刊号において自らスポーツ科学の体系化問題を取り上げ、スポーツ科学確立に向けての意欲を示していると指摘されている(金子, 1978,p.266)。

では、このように評される彼の理論の独自性とは何なのか。この問いは、彼の理論をどの時点で、どのような文脈内で総括するのかによって異なる。しかし、身体という視点から、また、現象学的と言われる方法を用いてスポーツのもつ教育的可能性を問いかけた点が彼の理論の独自性であることには異論はなからう。

彼自身が「スポーツ教育学の基礎」を記述—現象学的(beschreibend-phänomenologisch)な研究であると述べていることや(Grupe,1975,p.V)ドイツのスポーツ教育学の人間学的動向を紹介する際に必ずといってよいほど彼が執筆していること(Grupe,1992,p.1996,)、しかもそこで取り扱われているテーマの一つに身体が挙げられていることは、まさに、その根拠といえる。そして、このような彼の自認は、他の人々も支持するところとなっている。

例えば、方法論について言えば、Widmer(1977,p.31)や Meinberg(1979,p.158)が現象学的方法を取る研究者の一人として Grupe の名前をあげている。また、内容論については、彼は、人間学及び教育人間学の諸成果を身体性という視点から体育理論に導入した人物

(Stöcker,1973,p.45)、あるいは、世界開示機能(die welterschließende Funktion)という視点から人間の身体を持つ実存的意義を問いかけた人物と評されている(Bernett,1971,p.67)。さらには、改革教育学の限界を乗り越えたスポーツ教育学であると形容される(Meusel,1976,p.30)とともに、超時代的、理念的人間像を示すに留まる人間学(die implizite Anthropologie)を越えた、明確な人間学(die explizite Anthropologie)に基づく理論であると評されている(Meinberg,1981,pp.18-19)。

しかし、このように人間の身体性に注目した点を取り上げて彼の理論が高く評価される背景には、それなりの事情が存在していた。実際、第二次戦後のドイツの体育理論<sup>2)</sup>に見られた身体観とは、基本的には Descartes 的心身二元論の域を越えていなかった。そこでは、モノとしての身体を精神が絶対的に支配している、とされる。そのため、精神と身体の関係は、支配-被支配という関係におかれることになる。その結果、身体は精神に支配される道具に過ぎなくなってしまう。そして、それが、ひいては教科としての「スポーツ科」の評価に影響を及ぼし、教科としての低い評価を生み出すという状況である。

このような身体観は、階層的な心身二元論(der hierarchische Dualismus von Leib und Geist)と表現された(Schmitz,1978/1979,p.102)。しかも、この種の身体観はスポーツ教育学のみならず、長らく教育の考え方そのものをも支配してきた。ここに、ドイツのスポーツ教育学が克服すべき重要な理論的課題があった。なぜなら、この種の身体論をベースとした人間観のもと編成される教科論では、体育は補償的、気晴らし的教科(Ausgleichs- und Entspannungsfach)(Grube,1975a,p.124)として位置づけられることになり、その状況を打開することができなくなるためである。

同旨の指摘は、Stöcker(1965,p.91)にもみられた。彼は、身体-情緒-精神図式(Körper-Seele-Geist Schema)のもとで体育の目標が設定される限り、体育の目標は健康維持や身体的諸能力の訓練に留められ、その結果、学校内で体育に与えられる地位は技能教科(das technische Fach)の地位に留まるに過ぎないと指摘している。しかも、ギリシア哲学に対する誤解やキリスト教教義によりもたらされた身体軽視の考え方が体育軽視の風潮を根強く残していたと言われる状況(Begov,1972,p.161)や精神科学的な視点のもとでは人間の身体性に対する配慮がほとんどみられなかったという状況(Röhrs,1973,p.434)、さらには、体育教授学に関する論議においても身体的存在としての人間に対して低い評価が下されているという状況(Hanebuth,1966,p.197)が、第二次大戦後のドイツにはみられた。

したがって、そのような身体観の問題点を明らかにし、それを克服しえる理論的根拠を

提示していくことは、単なる過去の体育理論の不備の指摘に留まるものではなく、学校教育内での教科としての「スポーツ科」を地位を高め、確保していくという、極めて積極的意味をもつ取り組みであった。Grupe の一連の研究は、このような状況と関連してその成果を評価されてしかるべきであった。

しかし、Grupe の理論は誰にも無批判に受け入れられていったわけではなかった。彼の理論の有効性や時代制約性を踏まえた評価を検討するには、彼の理論に対する批判も合わせて検討すべきだといえる。それはまた、後年の彼の理論の発展過程の契機を確認していく上でも重要になってくる。

Grupe の理論に対する批判は、それが教科内容の軽視をもたらすことへの危惧に向けられた。例えば、Grupe が人間学的、主観的側面から陶冶の可能性を明らかにしようと試みる結果、個々のスポーツ種目が独自に備えている価値や内容が軽視されるのではないかと指摘される。それは、Trebels(1971,p.278)、Stöcker(1973,p.45)、Schmitz(1972a,p.107)に見られた。実際 Schmitz は、Grupe の次の指摘を根拠に批判を展開している。

「体育が教科構造からもたらされる課題を担うことには何の問題もない。このような課題には身体的諸能力の向上や健康の向上、姿勢の教育と運動の教育(Haltungs- und Bewegungsbildung)がある。しかし、これらの一必ず実現されるべき一課題は、同時に、これらの課題を通して、また、これらの課題の中で狭義の教育的意図をもって体育を実施するという課題を設定する。このような客観的な要求が満たされない場合、授業はあたかも無意味なプレイのような、むなしい行為に留まる。このような状況では教育的な要求が満たされることはまずない。しかし、体育において実際に設定された課題とそれを実現する内容に与えられた評価は、他教科のそれとは異なる。個人が数学や歴史の教科内容(Bildungsgegenstände)をどのように理解すべきなのか、という意味での教授学的な自己目的を体育の目標は保持しない。体育の「陶冶材(Bildungsgut)」は伝承されることが困難であり、世代を越えて受け継がれる必要性も少ない。客観的側面と教育的側面の両者を含む目標(die sachliche und erzieherische Zielsetzung)が述べられる場合には、客観的、人間形成的要求が実現される内容に対してはあまり関心が払われない。」(Grupe,1962,p.133)

この指摘は、スポーツをすることから期待し得る経験を指摘したものであり、その経験を可能にするために取り組むべき内容やそれが特定の経験を生みだし得るために必要な条件については述べていない。むしろ、それはどうでもいいといった印象を与える。その意味では、スポーツ科学の成果を学習の対象にするという立場に立つ人たちから教科内容軽

視と指摘されても仕方がないともいえる。しかし、Grupe に対する批判は、この点にのみ向けられたわけではなかった。

例えば、初期の Grupe があまりに性格陶冶に関心を注ぐ結果、彼の理論ではそれ以外に期待し得る本質的契機が否定されたり、覆い隠されてしまう危険があることや歴史に依存している人間存在が抱えている他の根元的状態が覆い隠されてしまう危険があるのではないかと指摘されている (Schmitz,1972a,p.107)。あるいは、Grupe の理論の文化批判的視点や歴史的観点の弱さに対する指摘もみられるとも指摘されている (Meinberg,1979,p.156)。さらには、彼の理論は実践にまで至る一貫した示唆を与えていない、と批判されていた (Stöcker,1973,p.45)。他方で、これの批判に対して、Grupe の理論は一つの可能性を示しているのであり、規範的命題を示したものではない、との擁護論もみられた (Bernett,1971,pp.66-67)。

しかし、身体の教育と倫理的教育の結びつきが際だっていた初期の著作の傾向は、後年には消えていく。彼の理論そのものが変化していったのである<sup>3)</sup>。したがって、上述した彼の理論に対する批判もまた、時代制約的な批判として受け止める必要がある。また、スポーツの中の行為能力論の展開時期は、まさに、彼の理論そのものが変化していく過程でもあった。そのため、本研究の関心に即して、彼の研究成果に目を向ける必要が出てくる。

実際、Grupe 自身、彼の研究には経験的研究による補足が必要であると述べている (Grupe,1984,p.7)。また、自己と身体の関係性を「全体性 (Ganzheit)」<sup>4)</sup> という概念のもとで理解することが必要であるとしながらも、説明モデルとしては一応、両者を区別し、その上で身体運動の教育的可能性の解明を試みるとの立場を示している (Grupe,1964,pp.78-81)。さらに、彼の理論が身体性という視点を設定し、個人を出発点として論を展開しているため、理論としては自ずと限界があると彼自身が自認している (Grupe,1975,pp.153-155)。したがって、彼の理論が全てを説明し得る万能の理論と見なすことは適切ではない。むしろ、そのスポーツの中の行為能力論で提案されたスポーツの意味論との関係からその成果を確認しておく必要がある。Kurz 自身は、Grupe の元で学位を取得したのであり、Grupe とともに Tübingen 大学の学校体育プロジェクトに参加しながら、自らのスポーツ教育学理論を構築していっただけに、その関係は密接なものであった。

さて、Grupe の主たる関心は、人間の身体性をもつ人間学的意義、特にそれが運動に対して持つ意義を示すこと、さらに、そのような人間学的論議を踏まえて提示し得るスポーツの教育学的可能性を示すことにあった (Grupe,1975,p.155)。その意味では彼の関心は、

具体的な授業の問題に言及する教授学レベルの問題におかれていなかった。したがって、彼の理論を現実の授業に反映させようとするれば、そこには自ずと教師自身の試行錯誤が求められることになる。その意味では、彼の理論が現実の授業場面に直接影響を与えることは困難であることは予想できるし、実践とはかなり距離をおいた理論であった。そのため、彼の教え子の一人であり、彼の運動の意味論に影響を与えた Scherler 自身の口を借りれば、彼の理論は上空飛行の理論とまで評されることになる。逆にいえば、彼の弟子達にすれば、この距離をどのように埋めていくのかという課題が突きつけられることになる。

他方で、彼の理論は、現実の授業場面における個々の教師の豊かな現実理解を促す視点として機能することも予想できる。実際、人間学的なカテゴリーなくしてはスポーツの行為に対する分析も不可能になるし、そのようなカテゴリーとして身体や運動などが取り上げられている (Kurz,1979,pp.59-60)。

では、このような性格を備えた彼の理論からどのような実践が構想されていくのであろうか。この問いには、2つの流れを識別できる。彼の直接の教え子達の試みとそうではない人々の試みである。前者は、Ehni,Cachay,Bannmüller であり、後者が Funke であった。しかし、前者の中にもスポーツベースの実践の構想と運動ベースの実践の構想が見られたことも忘れてはならない。同じく、近代スポーツ種目志向に距離をおく試みにも、Bannmüller (1979)の運動教育のような試みと「身体性喪失原理の進行 (die fortschreitende Durchsetzung des Prinzips der Körperlosigkeit)」 (Rumpf,1980,p.460)<sup>5)</sup>と特徴づけられる社会において身体の経験 (Körpererfahrung) を求めた一連の授業実践を識別することが出来る。

これらを踏まえ以下では、彼がどのような問題意識のもとで自らの理論構築に取り組んだのかについて確認していきたい。また、彼の理論の中核に据えられた身体性の理論と運動の意味論、プレイ論について確認したい。

## 第2節 Grupe にみる過去の身体論批判

人間に対する理解、特に身体に対する理解は、体育のイメージ形成に多大の影響を及ぼしてきた。また、それは、現在でも与え続けている。しかし、歴史を振り返るとき、それに対する誤解が痛ましい悲劇を生みだしてきたことも事実である。

例えば、国民のための身体というナチスの身体観が女性の肉体的特性を「第三帝国の子宮」及び「労働力」に求めたこと (ブロイエル、1983,p.79) は、誤った身体観が人間の尊厳を踏みにじっていった好例といえる。では、第二次大戦後の旧西ドイツのスポーツ教育

学者達は、このようなナチスの体育観に代表される身体観を理論的にどのように越えていったのであろうか。この疑問に答える鍵を与えてくれるのが、Grupe である。

Grupe は、身体運動の価値と効用が単に社会的、文化的要請のみによってではなく、人間の身体性 (Leiblichkeit) に対する理解によっても規定されていると考えていた (Grupe,1982,pp.32-33)。しかも彼は、体育のあるべき姿について検討を加えていく際には、人間の身体に対する関係及び身体運動が人格陶冶に対してもつ価値、また、身体運動と教育の関係といった一連の疑問に答えていくことが重要であると考えていた。そのため彼は、Rousseau 以降の近代の体育理論 (Theorie der Leibeserziehung) に着目し、そこで示された身体観を批判的に検討していった。この作業の必要性を彼自身は、次の2点から指摘している。

- 1) 身体に対する理解を体育理論から除外することはできない。しかし、それにもかかわらず、体育理論内部では過去の身体観が批判的に検討されていない。また、体育理論にみられる身体に関する理解は、他の諸科学のそれに比べ未熟である。したがって、他の諸科学で得られた身体に関する諸見解の有効性と限界を体育理論の中で検討していくことが必要になる。
- 2) 例えば、労働力の向上や健康への寄与といった身体運動の効果によって体育の意義が限定的に捉えられることを防ぐ必要がある。スポーツが陶冶として機能する可能性を決定していく基準は、身体運動の効果に基づいて示し得るものではない (Grupe,1975,pp.2-4)。

ここで言う体育理論は、今日でいうスポーツ教育学である。Grupe にとって身体論は、スポーツ教育学の中心的な検討対象であった。では、このようなスタンスをとる Grupe にとって、過去の体育理論にみられた身体観はどのように映ったのであろうか。

彼の検討はまず、Rousseau から始まる。Grupe は、子どもの発見者であると同時に、教育における身体運動の重要性を指摘した人物として Rousseau を評価している。すなわち、Rousseau は教育の基礎を自然の欲求に求め、身体的なものが精神の教育の前提となること、したがって、身体が強くなればなるほど心と精神も強くなると考えていた、と Grupe は指摘している (Grupe,1964,pp.18-20;1980,pp.217-218;1982,p.32)。また、身体の教育が国家や社会の発展に向けた教育に貢献するとの記述がエミール以外の文献に認められることも指摘している (Grupe,1964,p.20)。この点を確認した上で Grupe は、鍛錬、適切な栄養、簡素な服装、多くの運動といった考え方は、すでに Locke や Montaigne に見られたとしなが

らも、Rousseau がそれらを教育全体の目標と密接に結びつけたと評価している (Grupe,1964,p.20)。

続いて Grupe は、汎愛主義者(Philantropisten)の体育に目を向ける。彼はまず、Basedow に目を向ける。Basedow は、全体主義国家が群雄割拠していた当時のドイツにおいて「自主的な実践的市民=愛好者の育成という教育目標」(金子、1981,p.62)を掲げた人物と評されている。Grupe は、その Basedow が体育を「知的教育に関わり、それを保障するもの」(Grupe,1964,p.22)と捉えていたと指摘している。また、Basedow は、心的なもの(die Seele)を体育に位置づけることを求めながら、それを理論化する根拠を持ち得なかったこと、したがって身体の習熟獲得を体育の主たる目的として位置づけたと述べている (Grupe,1964,pp.20-23)。

続いて Salzmänn に検討の目が向けられる。Salzmänn は、知育の基礎として体育を取り上げ、また、体育や博物といった実科的諸教科を近代学校の教科として認めさせようとした人物であったと言われる。しかし、彼は、理論家というよりもむしろ、実践家であった (石井、1981,pp.143-145)。この Salzmänn に対し Grupe は、身体を鍛えれば鍛えるほど心も良くなるといった合目的性の考え方に基づき、身体運動の必要性を説いたに過ぎないと批評している (Grupe,1964,p.24)。

また、Villaume に対しては、「身体は単なる手段、道具に過ぎない。心こそが人間の本质であり、人間の自己である」(Grupe,1964,p.25)という彼の言葉を引用しながら、身体運動の意味を道具主義という観点 (Instrumentalitätsverhältnis) (Grupe,1964,p.25)から問うた人物であると形容している。また、機能的な相互依存関係(Grupe,1964,p.25)という観点から心身関係を捉えていると指摘している。

もっとも、Grupe は、彼に対するこのような否定的な評価とは別に、Villaume が身体陶冶の目標を健康の維持と身体の鍛錬並びに心の陶冶という二方向に求めていることを指摘し、身体への配慮が性格陶冶の前提条件としての価値をもつのみではなく、性格陶冶そのものになりえることを指摘したことを評価している(Grupe,1964,pp.24-26)。

汎愛主義者に対する Grupe の検討の最後を飾るのは、GutsMuths である。Grupe は、身体を「人が使用できるように練習すべき機械」(Grupe,1982,pp.33-34)とした GutsMuths の言葉を引用しながら、彼の理論の限界を指摘している。すなわち、GutsMuths もまた、健康への過大評価、心身二元論を前提とした調和の考え方を越えていないとされるのである。その上で Grupe は、彼の業績を次の観点から評価している。すなわち、当時の時代批判の



諸主張を総括した上で体育の必要性を明確に示した点や身体的諸能力が好ましい態度育成に必要な力をもたらすといった、単なる実用を越えた身体運動の意義を説いている点(Grupe,1964,p.28)、さらにその考え方を陶冶に有益に生かすに至らなかったとはいえ、精神としての身体(ein geistiger Körper)や身体化された精神(ein verkörperter Geist)といった言葉に端的にみられるように、身体と人格の統一性を指摘した点である。

以上を総括して Grupe は、汎愛主義の体育は身体運動が性格陶冶に対してもつ意味を考慮していたとはいえ、それはむしろ、身体の鍛錬の副産物とみなされていたに過ぎないと指摘した(Grupe,1964,p.27)。さらに、そこには、身体的なものが何かを運搬する役割を担っているという身体観がみられたと指摘している(Grupe,1982,p.33)。

確かに汎愛主義の体育は衛生学的、医学的根拠、日常生活に有用な実用術、心身の調和という目標を掲げた(Grupe,1964,p.21;1980,p.218)。しかし、それは、心身一如(Leib-Seele-Einheit)のとらえ方を持ち得ず、また、そのような理解のもとでの教育内での身体運動の位置づけ、身体的な巧みさと性格陶冶との関係を明らかにしえずに終わったこと、そのため、教育全体の中で体育を適切に位置づける努力に欠けていた(Grupe,1964,p.21)。これが、Grupe が汎愛主義の体育に示した評価である。

汎愛主義に続いて Grupe は、J.H.Pestalozzi やロマン主義の教育学(Pädagogik der Romantik)に目を向けている。

Grupe は、「身体運動に関するすべての教育学的決定は Pestalozzi にまでさかのぼる」(Grupe,1964,p.35)と述べながら、人間の自然と欲求からの演繹に基づき身体運動の教育学的根拠を提示した人物として Pestalozzi を評価している。Grupe は、Pestalozzi が人間存在を動物的(tierisch)側面、社会的(gesellschaftlich)側面、道徳的(sittlich)側面の三階層から捉えていたこと(Grupe,1964,p.35)、また、人間の人格の統一性を肉体的(physisch)、知的(intellektuel)、道徳的(sittlich)という三つの観点から捉え、そのような人格の統一性を前提に、身体の鍛錬が道徳的、精神的教育と結びつくことにより初めて人格を発達させると考えていたと捉えている(Grupe,1964,pp.32-33)。しかし、同時に、Pestalozzi もまた、人間の身体を心の道具(Werkzeug seiner Seele)(Grupe,1980,p.221)と捉えていたと指摘している。

ロマン主義教育学に属する人物として紹介されているのが、E.A.Arndt、J.Paul、F.Froebel、F.L.Jahn である。このロマン主義教育学は、非合理的なもの、感情的なもの、内面的なもの、無意識的なものを強調し、人間に備わっているすべての諸能力と素質をバランスよく伸ばすことを求めたという(Grupe,1964,36-37)。さらに、このロマン主義教育学は、身体が

人間の生を導くと考えていた(Grupe,1980,p.221)。具体的には、そこでは身体は「神の創造物(das göttliche Meisterstück)」(Arndt)(Grupe,1980,p.221)、「心の鎧(Panzer und Küras der Seele)」(Paul)(Grupe,1980,p.223)、「精神の運搬者(Träger des Geistes)」(Froebel)(Grupe,1980,p.224)と形容されていたという。

Grupe の検討は、さらに、Jahn 並びに Spieß にも向けられる。

「ドイツ国民性(Das Deutsche Volkstum)」と「ドイツ体育術(Die Deutsche Turnkunst)」を手がかりに Grupe は、Jahn が身体と心のバランスを重視し、身体の鍛錬と人格の教育を結びつけたことを紹介している(Grupe,1964,p.44)。しかし、Jahn のツルネンは、「道徳的で、政治的に自由で、自立的で、しかも民族と結びついた人間」(Grupe,1964,p.43)を追求した。そのため、この理論のもとでは身体の鍛錬が精神的な価値を獲得していく手段としての地位に甘んじなければならなくなることも容易に想像できる。実際 Grupe は、ツルネンが意志の陶冶と道徳性の陶冶を志向していたこと、また、身体の健康も心情的なものとの関わりの中で関心が示されていたに過ぎなかったと指摘している(Grupe,1964,pp.44-45)。ここでも、人間の身体が精神に支配されるもの、精神の容器といったモノとして扱われているに過ぎず、精神と身体が一つの緊張関係の中で、相互に依存しあいながら創造的に人間の生が築かれていくといった発想が生み出されることは無かったとの理解である。

Spieß には、機械論的な人間観に基づき、精神が身体を絶対的に支配すると考えた人物であるとの評価が示されている。すなわち、「Spieß においては精神は身体の師であり、主人であり親方である。身体は精神が関わる道具である。身体を(機械として)鍛えることは、同時に、精神の陶冶を意味する」(Grupe,1964,p.48)と Grupe は、Spieß の心身関係論を特徴づけている。しかも、Spieß のいう精神とは、極めて知的色彩の強い概念であった。そして、そのような精神が身体に意味を与えていくのだと考える時、身体が人間の情動の表出であることが見落とされることになる。これが、Spieß 理論の問題点に関する Grupe の指摘であった。

もっとも、このような Spieß の身体観は、Grupe を待つまでもなく、Nietzsche や Bergson、Klages らの身体観に依拠して展開された青少年運動、ギムナスティック運動、改革教育学を通して批判されていく。彼らは、精神が身体に依存していることを強調し、身体に新たな評価を与えることを求めたという(Grupe,1980,p.227)。この点で Grupe は、それらを身体性に注目した理論として評価している。そして、その根拠として、「私は身体であり、それ以外の何者でもない・・・(中略)・・・身体とは偉大な理性である。」(Grupe,1980,p.227)

という Nietzsche の言葉や精神を身体の敵対者とした Klages の言葉を引用している (Grupe,1980,p.227)。

しかし、彼は同時に、これらの主張に支えられた諸試みも、心情的要因から身体を評価していること、そのため、そこから身体運動に関する教育学的な理論的根拠を導き出すことが難しかったと付言している (Grupe,1964,p.54)。

実際、Grupe は、改革教育学期に示された心身一如 (Leib-Seele-Einheit) という考え方は、人間の自己－身体－世界－関係 (Ich-Leib-Welt-Verhältnis) の多様性や緊張関係を備えているその関係の具体的な現実を把握しえないと指摘している (Grupe,1973,pp.16-17)。Grupe からみれば、Nietzsche や Klages の影響を受けて生まれた全体性、心身一如、調和といった諸概念も、結局は何も言っていない定義に過ぎないとされるのであった (Grupe,1962,p.121)。さらに Grupe は、それらが教育、特に体育において心情的、感情的、非合理的なものを顕現させることを求めていった結果、ナチスの教育観と結びつくことになったと指摘している (Grupe,1980,p.228)。また、ナチス体育に関しては、それが身体を「ドイツ民族としての種と血を継承・実現するもの (Träger des Rassen- und Blutsertes)」 (Grupe,1968,p.37) と捉えていたこと、そのため民族全体の生命との関わりにおいてのみ、個人の身体の意義が認められるに過ぎなかったと指摘し、その民族主義的、生物学主義的性格を批判した (Grupe,1982,p.36)。

以上の検討を通して Grupe は、それぞれの時代に支配的な人間観や社会的同意によって身体的なものに対する意味づけがなされてきたと指摘している。その上で、歴史上みられた心身関係論を、次の3つに大別した。

- 1) 精神を身体 of 支配者とした理念的 (唯心論的) 理解
- 2) 身体的なものが人間の意識を決定するとした唯物論及び生理学的理解
- 3) 心身の不可分の統一性を出発点とする調和的理解 (Grupe,1982,pp.39-40)

しかし、これらの彼の指摘は、つまるところ、過去の身体論批判の矛先を次の2点に向けていたと要約できる。

- 1) 近代の体育理論にみられた身体観は、運動と教育の関係を論じていくには未熟であった。
- 2) その種の身体観が何かに対する手段としてのみ運動を位置づけることになった。

なお、階層的な心身二元論が過去の体育理論を支配してきたと Schmitz (1978/1979,pp.102-103) がいみじくも指摘しているように、従来の体育理論にみられた身体観には Descartes 的な心身論の矛盾がそのまま反映されていたといえる。Descartes

が延長実態としてのモノ（身体）と思惟実態としての精神という観点から人間の心身関係論に言及してきたことはあまりに有名である<sup>9)</sup>。しかし、互いに異なる実態の関係として人間の心身関係を階層的に理解しようとするれば、そこでは精神が上か身体が上かといった、二者択一的な思考様式から抜け出しにくくなる。しかも、そのような思考様式のもとでは、人間の心身関係は機能的な相互依存関係として捉えられていたに過ぎず、したがって、人間の身体関係のもつ緊張的、創造的性格に目を向けることができなくなってしまう。また、Descartes 的二元論のもとでは、人間の身体は至上の精神にひたすら奉仕するものといった形でしかその存在意義を認められなくなってしまう。そこでは、人間の身体、ひいては人間そのものをモノとみなす人間観が暗黙のうちに是認されてしまう危険が潜んでいるとともに、運動が教育として機能する過程を説明する方途を探る道も閉じられてしまう。しかも、そのような階層的な人間観に基づく教科編成の結果、体育は補償的、気晴らし教科 (Ausgleichs- und Entspannungsfach) と見なされてきたのだという (Grupe, 1975a, p.124)。

これらの指摘を踏まえれば、精神のもとに身体が位置づけられる状況を越えていくために必要な、適切な身体観を誰もが納得する形で提示していくことが、戦後ドイツのスポーツ教育学を方向付ける重要な課題であったと言える。しかも、いわゆる知的教科に対する過大な評価がみられる一方で、学校における身体と運動の教育、芸術陶冶に対する十分な配慮が加えられていなかったという第二次大戦後のドイツの教育界の動向 (Grupe, 1982, p.36) や新たな心身関係論の成果が Descartes 的二元論の矛盾を指摘していった状況がすでにみられた。これらを踏まえるならば、スポーツ教育学における身体論への取り組みは、一方で過去の体育理論の矛盾を明らかにし、それを越えていく適切な身体観を提示していく試みと評価できる。他方で、それは、新たな身体観に依拠しながら、運動が教育として機能する可能性を理論的に主張していく試みともいえる。

### 第3節 Grupe の依拠した理論

上述してきたように、Grupe の研究は、Descartes 的二元論に基づく「モノ」としての身体という身体観を克服する試みからスタートする。都合のよいことに、この試みを支援する環境が、彼の研究が公刊されていく時期に生みだされていった。

例えば、1950年代から1960年代にかけては、精神医学において現象学的、人間学的研究が最盛期を迎えていた (小見山, 1984, p.60)。しかも、それ以前には、個人としての人間を無視し、技術至上主義のもとで機械化を進めてきたといわれる西欧思想においてさえ

も(ランゲフェルド, 1974,pp.143-144)、一面的な人間観に対する警告が早くから発せられていた。実際、すでに 1906 年にはシェリントンが人間生理学の分野における機械論的傾向を指摘し、それが人間に対する誤解をもたらすことを警告していた(ランゲフェルド, 1974,p.14)。また、ワトソンの行動主義を批判して登場するトルーマン、ハルらの新行動主義、ヴントの実験心理学以降に登場するゲシュタルト心理学、M.シェーラーと H.プレスナーを始祖として 1920 年代のドイツで始まったとされる哲学的人間学の諸成果等、人間を機械やモノとして要素的、分析的視点のみから理解することの矛盾を指摘した研究が、おびただしく登場していた。Grupe は、これら諸理論の中の身体性に関する研究成果に注目し、その成果を整理することから自身の理論を構築していった。彼自身の言葉を借りれば、彼の問題意識に応える手がかりを与えてくれたのは、フランス現象学(G.Marcel,M.Merleau-Ponty,J.P.Sartre,A.de.Waehlens)、医学的人間学(P.Christian,V.E.von Gebattel,L.von Krehl,A.Nitschke,H.Plügge,R.Siebek,V.von Weizsäcker)、両者の中間に位置する精神医学の現存在分析や精神医学と結びついた諸研究(L.Binswanger,M.Boss,J.A.Cartuso,H.Häfner,K.Jasoers,W.Keller,E.Minkowski,E.Straus,J.Zutt)、さらには行動心理学から出発した諸研究(F.J.J.Buytendijk,H.Plessner)、また、厳密にはこれらのいずれにも限定し得ない A.Gehlen,C.A.van Preusen,A.Protmann,St.Strasser らの研究であった(Grupe,1975,p.5)。

これらの研究は、思惟実態としての「精神」と延長実態としての「物体」(身体)を峻別する Descartes 的二元論に基づく人間観を乗り越える視点を提供してきたと言える。すなわち、Descartes 的二元論のもとでは、モノとしての身体は刺激-反応図式という固定的図式の中で捉えられることになる。しかもそこでは、人間の世界は、人間とは何らのかかわりもなく、それ自体が合理的秩序を備えた客観的世界として存在するものであるとされる。

しかし、このような機械論的人間観においては、人間の能動的関与によって生起する人間の世界といった考え方や、人間の身体が担う実存的意味を問いかけることはできない。「人間はいつも世界内に在り [世界にぞくしており]、世界のなかでこそ人間は己を知る」(メルロ＝ポンティ、1978,p.7)と特徴づけられるような、世界-内-存在としての人間の姿が受け入れられる余地は、ここにはない。これに対し Grupe は、自身のあげた諸研究の成果を、次のように特徴づけている。

1) 身体的なものは、人間の生の現実と不可分の一部である。

- 2)人間の身体関係の中では、体験される身体(*der erlebte Leib*)と体験された身体(*der gelebte Leib*)が区別される。人間の身体関係とは、同時に、「行為性(*Aktnatur*)」の表出でもある。すなわちそれは、行為と決定に基づき、意図的に構築されるものである。
- 3)人間の身体関係と世界関係は、両者が密接に結びついている点にその特徴が認められる。すなわち、身体とは人間と世界の「媒介物(*Mittler*)」であり、私たちの世界への関係をもたらすものである。同時に、身体関係は社会的、文化的環境、世界の示す規範と価値により統一的に決定されていく(*Grupe,1982,p.44*)。

これらの見解は、人間の身体をモノとしてのみ捉えていく発想の限界を確認させるものであった。人間にとって自らの身体との関係は自ら生みだしていくべきものでありながら、その関係そのものが社会的、文化的に拘束された状況の中でのみ生みだされていくことが、ここで確認されていくことになる。身体とはまさに、このような意味で「人間存在を反映する視点(*Aspekte des Menschen*)」(*Grupe,1982,p.42*)だといえる。

#### 第4節 Grupe にみる身体性の理論

しかし、身体が私の現実の一部分であるとは、いったい何を意味するのであろうか。*Grupe*によれば、疲労という現象に目を向けることによりそれを理解する手がかりが得られるという。

例えば、5km を走ることにしたとする。その際、当初はそれほど意識されることの無かった自らの身体が、時間の経過と共にあたかも重い荷物でも背負って走っているかのように、私自身の意識に上ってくる。しかも、このように意識にのぼってきた私の身体との関係を私自身が断ち切ることができない。

この状態では、身体とは私との関係を切り離されて存在するモノではなく、明らかに「私の身体」になっている。しかも私は、この「私の身体」に否が応でも向き合うことを余儀なくされる。ここで問題になるのは、誰かの身体といった一般的な身体ではない。私は、私の身体との関係を生みだしていくことにより空間や時間、事物の性質等を知っていくという事実である。それは、とりもなおさず、私が自分自身を知っていくことをも意味する。

このように、人間の身体をモノとして扱うのではなく、「私の身体」<sup>7)</sup>として問題にする時、人間の実存を投企する基点としての「私の身体」の姿が浮かび上がってくる。私の現実としての身体とは、このような意味で理解されることになる。人間にとっての身体は「すべての状況を支える有意味な情況」(*ボイデンディク、1979,p.45*)であり、「さまざまな思

考や経験の全系列別にその骨組みを提供することのできるような意味作用を己れ自身の彼方に発射する神秘的な一つの総体」(メルロ＝ポンティ, 1978,pp.214-215)を提供することになる。

しかし、人間の身体を「私の身体」として理解することは、私と私の身体の間に成立している関係が常に同一状態に留まっていることを意味しない。現実には、両者の間に築かれる関係は、実に多様であり、また、可変的でもある。先述した疲労の場合に限らず、人間が何か新しいことを試みる時、私は、しばしば、私の前に障害として立ちはだかる私の身体に出くわすことになる。

例えば、初心者の場合、スキー板に乗りながら滑り出すとすぐに転倒してしまう現象がみられる。いくら「力を抜いて」、「膝を曲げて」、「肩を振るな」と言われてみても、果たして「自分の身体」がどのような状態にあるのか知りえることもできず、「できる位なら最初から教えてもらわない」と心の中で叫んでいるといったケースがみられる。指導者の助言を聞いているような振りをしながらである。そして、助言に耳を傾ければ傾けるほど、ますます金縛り状態に陥り、動けなくなっていく。

マイリンクのムカデ(ローレンツ, 1980,p.441)の話を持ち出すまでもなく、このような現象は初心者にはしばしばみられる。しかも、指導者と学習者が熱心であればあるほど、この状況は深刻になっていく。まさに、私を取りくむべき対象としての身体といえる。しかも、私は、この身体に対する関係を切れないのである。しかし、ひとたびスキー板を外すとどうなるのか。先ほどまでの不自由さが嘘のように、私の身体の自由が取り戻されていく。

このような例を出すまでもなく、私たちの身体が存在様式は何ら固定されたものではなく、そこにある程度の可変性が認められる。実際、Grupe 自身、新しい運動を学習する際には、自己と身体の関係には3つの段階が認められると指摘している。すなわち、1)自己の前に自らの身体が障害として出現する段階、2)自己の課題としての私の身体へと方向付けられていく段階、3)運動の学習で得られた身体関係が、努力して獲得された自己と身体が一致した状態としての能力関係(Könnensverhältnis)に至る段階、という3段階である(Grupe,1975,pp.65-66)。そして、このような身体の可変性が、「体験された身体(der gelebte Leib)」、「体験される身体(der erlebte Leib)」<sup>9)</sup>、「行為性(Aktnatur)」という言葉に集約されているといえる。

なお、Grupe 自身は、当初、「体験された身体(der gelebte Leib)」、「体験される身体(der

erlebte Leib)」という表現を用いていない。それらは、「身体存在 (Leib-sein)」、「身体保有 (Leib-Haben)」に代えて用いられた概念であった。したがって、ここでは、当初の彼の意図の確認も含め、この用語に従い、人間の身体関係を特徴づけている彼の説明に耳を傾けてみたい。それは、次の通りであった。

「私は、身体と同一化している限りにおいて身体そのものである。しかし、身体はまた、私にとっては、私がそれに立ち向かい、関わりをもつことのできる対象でもある。私は、単に身体であるのみではないし、また、身体をもつのみではない。私が人間であるためには、常にまた、身体であると同時に私のものとして身体をもつのである。身体をもつこと (Leib-Haben) と身体であること (Leib-sein) の両者が、私の現存在を決定する。」  
(Grupe,1964,p.73)

この指摘に見るように、人間は「身体存在と身体保有の両極間を揺れ動く」(Grupe,1968,p.44)存在として特徴づけられることになる。具体的には、私にとっての障害として立ち現れる身体の状態が身体保有 (Leib-Haben) の状態を指す。そして、そのような状態で私がつもつものは、単に私の身体のみに留まるものではない。私の望むものが私の自由にならないという経験がそこで得られることになる (Grupe,1975,p.72)。これに対して、私の意識にのぼってこない身体が存在様式が、「身体存在」であるという。

しかし、この両概念は、あくまで説明モデルとして対比的に用いられているのであり、個々の具体的状況における身体が存在様式がこの両者のいずれか一方のみに属しているわけではない。現実場面では、両者が交錯している身体が存在様式を意識させられることもしばしばであろう。

では、身体存在と身体保有を区別し、人間はこの両極を揺れ動く存在であるという考え方に立つとき、そこではどのような人間像が登場することになるのであろうか。この問いに対する解答は、人間が単に身体的に生きるのみではなく、身体を体験できることを示している、という点に集約できる。しかも、私が私の身体を体験することは、常にそれが私自身の人格と関わっていることを示している。この点を説明するために Grupe は、次の例を挙げている。

400m 走においては一定の距離に達するまでは、ゴールが遠く感じられる。しかし、ゴールが近づくと、客観的には疲労が増して来るにもかかわらず、走者には力がみなぎってくると感じられることがある。また、高地では平地よりも早く疲労が感じられるようになる (Grupe,1975,pp.76-77)。



ここで疲労は、私たちの関わる状況との関連のなかで規定される主体的なそれであり、決して客観的疲労として存在しているのではないと指摘されている。

いずれにせよ、人間が世界への投企によって自己を実現している存在である限り、すべての状況が常に人格的なものとなる(ランゲフェルド, 1974,pp.114-115)。その意味では人間は、「自らイニシアティブを取り、自ら意味を生みだし、『自分自身』になることを敢えて選ぶとることのできる動物」(ランゲフェルド, 1974,pp.26-27) だといえる。身体関係の構築は、まさにこのような文脈に位置づけられることになる。しかも、私たちは、身体存在→身体保有→新たな身体存在へという移行の過程で、新たな能力(Können)を獲得していく。それは、まさに学習や練習の過程を経て習得された新たな自己—身体—世界—関係であると言える。

この説明は、「身体は或る一つの世界に対する能力なのである」(メルロ＝ポンティ, 1978,p.185)に通じるものである。私にとっての身体とは、私が世界の中で自分自身の可能性を拡大していく基点であると共に、世界の質の深まりと広がりをもたらす手段という二重の役割を担うことになる(Grupe,1975,p.105)。しかも、その関係は、学習を通して常に生みだされていくことになる。人間にとって、運動を意図的に学習する必要性は、まさにここにある。したがって、自己と身体という二者の関係の中で身体のもつ意味を問う際には、身体を経験とは単に対象(モノ)として身体を支配することではなくなる。それはまた、人間に課された発達課題といえる。実際、このような発想は、次の指摘にも端点に示されることになる。

「動物は、自ら、止むことなく動く存在であるが、未熟な動きを、長い時間をかけてインフォメーションを利用する動きへと洗練することが発達である。大人の身体では、微少な眼球運動から、全身移動まで、あらゆる動きが、インフォメーションを探索し獲得する動的組織になっている。

周囲の光のインフォメーションは、全身に分散する身体の力のインフォメーションと重なり合うことではじめて獲得されている。すべての知覚は、身体と環境が直接接触して生ずる微妙な力の調整を使って実現されている。」(佐々木、2006,p.17)

同様に、自己と身体との関係を創り出すことは、自己の存在様式をも変容させていくことを意味している。その意味で自己—身体—関係づくりは、常に人格的決定を求める自己—身体—関係の体験を促すことになる。Grupe自身は、この点を次のように説明している。「身体に付与された、また、身体から生みだされた状況は、その限りでは常に人間にとっ

て、常に特定の仕方では理解され、解釈される状況である。すなわち、状況を体験することは、同時に、状況を『解釈すること』である。その限りでは身体的状況 (körperliche Situation) に応じる行動は、原理的には未決定なものである。人間は、状況に固定的な反応図式と言う意味での反応を示さない。人間は、状況に『応える (beantworten)』。例え、そのような状況がその時点で明確に意識されていないとしても、あからさまな反応行動に代わり、そこには特定の行動に対する決定、選択、同意、拒否が認められる。」 (Grupe,1982,p.54)

「したがってまた、身体を体験することは、常に人格として存在すること (Person-Sein) でもある。身体を体験することは、その都度、具体的、現実的行動の中で、すなわち、身体の体験可能性 (Erlebbarkeit) と使用可能性 (Verfügbarkeit) の中で人格自体が決定されていく。」 (Grupe,1982,p.52)

自己－身体関係の変容可能性は、それが個人として何かを決定することを求められることを意味していた。しかし、私の身体が人間の生の実現に対して持つ意味は、決してそれのみに収斂して行くわけではない。動物と対比的に、「動物の行動は、環境に拘束され、本能によって保証されていると、われわれは簡単に特徴づけることができる。これに対して、人間の行動は、世界に開かれ、そして決断の自由をもつ、とっていいだろう。」 (ポルトマン, 1980,p.95) と特徴づけられるように、人間は世界に開かれた存在としてこの世に生を受ける。人間は、環境世界ではなく、主観性や相互主観性と切り離すことのできない意味としての世界 (メルロ＝ポンティ, 1978,p.23) を持つのである。

人間の身体に関してなされたこれらの論議は、確かに、自己と身体の関係内で身体のもつ意味を問いかけている。しかし、その論議の成果はそれに留まるものではない。それは、他方で、自己と世界との関係において身体のもつ意味を問いかけていく論議であった。人間が世界－内－存在として特徴づけられる限り、このような視点からの考察は不可欠である。しかも、この自己と世界との関係の中で身体の果たす機能に目を向けるとき、「過程 (Prozeß)」として特徴づけられる自己－身体－世界関係 (Grupe,1975,p.59) の中で私たちが世界に至る「能力 (Können)」、「媒体 (Vermittlung)」として身体が果たす機能 (Grupe,1975,pp.57-58) が明確になってくる<sup>9)</sup>。

「かなたへ向かってつねに自分を投げかける存在」 (松浪, 1980,p.30) である人間にすれば、身体なくしては世界への投企も不可能であろう。しかし、自己－身体－世界－関係の中で身体の果たす機能を問うとは、何を意味するのであろうか。

私の身体は、私にとって有意味な状況である。その意味では、私の身体はまた、「私た

ちの世界への『通路』であり、他人と関われる通路であり、事物に至る通路である。逆に言えば、私たちは身体を『通して(über)』これらのものを獲得する」(Grupe,1982,p.65)と特徴づけられる。しかも世界は、私たちがそこで生活し、動く状況の総体である。それは、私たちが関わる人間、価値と規範を備えた文化的、社会的環境、私たちを取り囲む自然の総体であるとされる(Grupe,1982,p.58)。加えて、身体自体が「生まれたときからすでに文化の烙印が押されている」(丸山, 1983,p.208) ことも忘れてはならない。

だとすれば、自分の身体に対する関係を築いていくという行為そのものが、人間関係や社会に存在する様々な価値観や規範を体験していくことでもありえる。しかも、人間の世界が動物の環境世界のように、固定的な意味での世界ではない限り、人間が世界と関わることは、人間の生の営みに不可欠の行為であると共に、世界の意味を変容させ得る契機でもあり得る。そして、人間の自己－身体関係を自己－身体－世界－関係の中で考察する時、身体の体験は単なる個人の人格的体験に留まるのではなくなる。身体は、自己と世界をつなぐ媒体として機能を担うことになる。Grupe 自身は、この点を次のように説明した。

「その限りでは、身体であることは、常にまた、世界をもつこと、世界にかかわっていること、世界の中に閉じこめられていること、世界に出会うこと、しかしまた、世界と対立していることでもある。そのように考えるなら、身体関係(Leibverhältnis)と世界関係(Weltverhältnis)は互いに交錯している。そして、身体的なものは、両者の「媒介者(Vermittler)」的性質をもつ。私は、私の世界を見捨てることもでき、そこから身をひこうとするともできる。しかし、私は一身体的存在として(das körperliche Wesen)－世界とかわることをやめられない。この意味では、私の身体性(Leiblichkeit)は、私が世界と関わることを妨げるものであると同時に、私を世界へと運び、世界と結びつけるものである。」(Grupe,1982,p.62)

しかも、身体の媒介機能には「人間の身体は、二重の意味で媒介的である。それは、知覚的(wahrnehmend)であると同時に構成的(gestaltend)である」(Grupe,1982,p.63)<sup>10)</sup>と言われるような、二重の意味がある。

先述したように、人間は、自分の身体を通して世界を体験していく。例えば、火のついているストーブに軽率に触れてしまいその熱さを知ることや他人の手に触れてその暖かさを知るとは、その一例である。しかも、これらの熱さや暖かさは、客観的に測定できるものに留まらない。あくまで、私たちが自分の身体を通して構成し続ける現実としてのそれである。例えば、A 氏にとっての適温も B 氏にとっては不快な温度ということもあり

える。また、A氏にすれば乱雑に置かれた邪魔者に過ぎないおもちゃがA氏の息子にとっては宝物であるといった具合である。なぜ、このような違いが生まれるのであろうか。

実は、これらの例は、私たちの現実がまさに、私たち個人の身体を通して築かれたものであることを示している。それはまた、私が、私の身体を通して私の世界に新たな意味を付与していくことを示している<sup>11)</sup>。

繰り返しになるが、身体に世界と私の媒介機能を認めることは、その機能を普遍化して捉えることを意味しない。また、一度確定された意味が、恒常的に変化しないことを意味するものでもない。実際、Grupe自身は、身体が人間に対して持つ意味が年齢、性、状況に応じて異なることを指摘している(Grupe,1975,p.104)。子どもにとって身体は、世界の一部として存在する(ランゲフェルド、1974,pp.36-37)。子どもは、成人以上に身体と同一化している(Grupe,1975,p.49)。しかし、性的成熟に伴い、自らの身体との関係づくりは青年の自立と個性化の第一のステップとなる(笠原、1982,p.193)。それはまた、身体の媒介機能が発達に規定されることを示している。

では、このような身体の媒介機能は、スポーツの教育的可能性についてどのような示唆を与えることになるのであろうか。彼自身は、陶冶のモチーフ(Bildungsmotive)という概念を用いてそれを説明している。それは、次の5点であった。

- 1) 若者達に自分の身体や世界を開く、他に代替不可能な一次経験(Grupe,1975,p.116)。それは、また身体関係を越えて、世界や他人との関係を生みだす。もっとも、これらの経験は、運動やプレイ、スポーツをすることにより任意に一般化できるものではない。それは、陶冶過程の第二の次元に依拠することになる(Grupe,1975,p.118)。それはまた、能力や拒絶、幸運や失敗、満足や喜び、自信の高まりや安全性を高めることになる(Grupe,1975,p.122)。
- 2) 健康、達成能力、活力、活動、安寧(Grupe,1975,p.123)。
- 3) 自然性、脱力、安全。具体的には身体運動に含まれる、運動や姿勢を生みだす際に求められる美的要素を指す(Grupe,1975,p.129)。それはまた、二次自然としての人間の自然を美的に構成していくという課題を求めることになる(Grupe,1975,pp.135-136)。
- 4) 社会的行動、フェアネス、規律、自己支配、自発性(Grupe,1975,p.136)。
- 5) プレイ、運動の喜び、目的の自由性。これらは、陶冶論的教授学の時代にはテーマ化されなかった視点である。しかも、ここで言うプレイは、真面目に対するそれといった消極的意味ではなく、人間の生の有意味で、自主的な表現としてのそれを指す。それはま

た、余暇志向との関連においても、生活の充実という点で、補足的意味をもつ。さらには、それは、教育内での抑圧的過程の克服という意味をも持つ(Grupe,1975,pp.146-151)。

ここで言う陶冶動機とは、実践を方向付ける指針、すなわち、教育的行為を方向付ける一般的な指針であり、体育の内容選択の基準を指す(Grupe,1975,p.115)。その意味では、教科の目標論としてそれを理解することができる。同時にこれらの指摘は、身体運動とプレイが、単に教育の一領域のみに留まるものではなく、教育全体の目標実現に対しても広く貢献しえることを主張するもの(Grupe,1975,p.151)であった。

以上、Grupe の身体性の理論を概観してきた。彼は、自らの関心を切り口に、関連諸科学の成果を整理し、スポーツが教育として機能し得る可能性並びにその根拠を身体性という視点から検討していった。しかも、彼の第一の関心は、過去のスポーツ教育学に見られた身体観の限界を克服することであり、それによって人間が私の身体を媒介として自らの世界及び自己の人格を築いていく必要性を示すことであったといえる。

その彼に依拠すれば、人間の自己－身体－世界－関係の可変性<sup>12)</sup>は、運動場面で顕著に顕在化することになる。したがって、スポーツの教育的可能性を論じていく際には、身体が世界と自己を媒介する機能を認めた上で、運動の意味や運動を学習していくことの意義を問いかけていくことが必要になる<sup>13)</sup>。そのため、Grupe 自身が、この点に関する具体的示唆を与えるようになるには、彼の運動の意味論の提案や自身の身体論への社会的構成物としての身体という視点の組み込みを待たなければならなかった。特に、社会的構成物としての身体(Körper als soziales Gebilde)という指摘は、私たちが身体を介して得る世界との関係が常に文化的な拘束を受けていることを示している点で重要であった<sup>14)</sup>。それは、人間が常に一定の文化的、歴史的状況の中で自らの身体を介して世界との関係を構築し続けることを示していると同時に、世界を拘束している諸々の文脈が身体を介した関わりの中で構築し直されるという双方向的な関係を示唆しているためである。それはまた、運動の機能もまた同じ文脈内で語れることを意味している。以下では、この点を踏まえ、Grupe の示した運動の意味論を確認したい。

## 第5節 Grupe にみる運動の意味論

Grupe は、まず、人間の運動に現実としての意味と生の媒体者という意味での道具性という、二重の意味(Sinn)を認めている。具体的には、これらは、次のように説明されている。

1)運動は日常生活の限定された一部分である。当然、そこに限界があるにせよ、それは多様で、しかも変容する意義(Bedeutung)を備えた現実だといえる(Grupe,1982,p.81)。

2)私たちは、私の運動行為を用いて、または、それを通して私の現実を経験し、それを構築していく。運動は、経験をもたらす媒体であると同時に経験を構成する道具でもある(Grupe,1982,p.72)。

このような関係は、何かを食べたり、表現したり、あるいはどこかに行く場面を想起すれば理解しやすい。すなわち、私の足はどこかに行く可能性を秘めており、私の手は何かを形づくったり、つかむ可能性を秘めている。それは、世界への通路(Zugang)である。私たちは、運動を通して事物や他の人々、環境世界へと向かい、それを知覚し、経験することになる(Grupe,1982,p.81)。

他方で運動は、人間の現実の一部であると同時に、そこで初めて私の経験がもたらされる場でもある。しかも、運動は、常に社会的、文化的規制を受けながらも、具体的な状況の中で常に変容する意味を生みだしている(Grupe,1982,pp.82-83)<sup>15)</sup>。したがって、運動は個人的なものであると同時に歴史的、社会的なものである。それはまた、次の5点から特徴づけられる。

1)運動は、自己－身体－世界－関係(Ich-Leib-Welt-Verhältnis)を具体化する場である(Grupe,1982,p.73)。したがって、それは、常に新たな意味を生みだす可変的關係を構築していく(Grupe,1982,p.82)。

2)運動は、習得運動系(Erwebmotorik)である(Grupe,1982,p.89)。

3)運動とは運動行為(Bewegungshandeln)である。すなわち、それは、意図を持った運動であり(die intentionale Bewegung)であり、状況と結びついた行為(das situationsgebundene Handeln)である(Grupe,1982,p.77)。

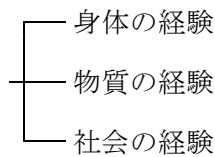
4)運動は、私に経験をもたらす媒体であるとともに、経験を構成していく道具でもある(Grupe,1982,p.72)。

5)運動は、個人的所与及び社会的、文化的諸条件内で学習され、獲得される(Grupe,1982,p.68)。

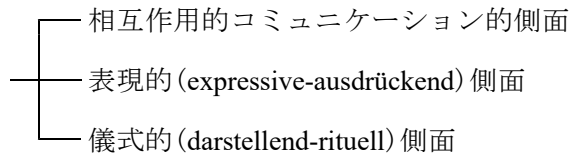
Grupe は、このような人間観、運動観を前提に、運動の意味(Bedeutung)<sup>16)</sup>を次の4点に整理している。

1)道具的意味(die instrumentelle Bedeutung)

2)探究的意味(die explorierend-erkundende Bedeutung)<sup>17)</sup>



### 3) 社会的意味 (die soziale Bedeutung)



### 4) 人格的意味 (die personale Bedeutung) (Grupe,1976,p.7)

以下、これら4つの意味に関する Grupe の指摘を確認したい。

運動の道具的意味は、端的にいえば、運動が何かを成し遂げる手段としての機能を備えていることを意味する。それは、次のように説明されている。

「私たちは、運動を用いて何かを獲得し、何かを築き、表出し、表現し、なしとげることができる。しかし、また、それを用いて何かを経験し、試し、変更することができる。確かに、この意味は、他の意味にとり基本的なものであり、構成的なものである。」

(Grupe,1982,p.84)

「最も根本的かつ最も目立たない運動の意味が、道具的意味である。日常生活、スポーツ、労働、さらには人とつきあう際には、私たちは、運動を機能的 (funktionell)、道具的に (instrumentell) 用いる。すなわち、何かを獲得し、なしとげ、生み出すための道具 (Werkzeug) のようにそれを用いる。」 (Grupe,1976,pp.7-8)

運動の道具的意味とは、運動が他の意味を生み出す媒体として機能することを意味している。しかし、それはまた、日常生活の中ではほとんど意識されることのない意味でもある。私たちが運動の道具性を明確に意識するのは、疲労時や特定の課題の遂行が妨げられた場合である (Grupe,1982,p.85)。

しかし、このような状態で意識される運動の道具性は、単に個人的なものに留まることはない。この根拠は、Mauss に求められている。例えば、彼は、"Die Techniken des Körpers" において、歩くこと、姿勢、食事の際の手の位置、狩りにおける運動の仕方といった身体の技術が文化により異なることを指摘した、というのである (Grupe,1976,p.8)<sup>18)</sup>。

しかし、運動を道具として使用している個人が得る経験には何らの共通性も見られないのであろうか。この問いに対して Grupe (1982,p.88) は、運動を道具として支配していく際にも自己と身体的一致がもたらされること、したがって、そこでは私が運動に依拠しながら

らも、運動に対して相対的な独自性を保っていることが経験されるのだと、解答している。そして、私たちが世界の中で様々な経験をするために運動を道具として支配することを学習する必要があると指摘している。同時に、運動を道具をして支配する学習のされ方は、年齢により異なることも指摘している (Grupe,1976,p.18;1982,p.105)。

以上の彼の指摘は、次の6点に集約できる。

- 1)運動の道具性とは、運動が何かを成し遂げる手段としての機能を備えていることを意味している。
- 2)運動の道具性は、他の運動の意味を生み出す基盤となる意味である。
- 3)運動の道具的意味は、日常生活においてほとんど意識されない。
- 4)運動の道具的意味は、常に社会的、文化的影響を受けている。
- 5)運動を道具として支配することにより、自己と身体の統一性を経験し、私たちが運動に依拠すると同時に、相対的にそれとは独立していることを経験し得る。
- 6)運動を道具として支配する仕方は、年齢により異なる。

このように特徴づけられる道具的意味に対し、探究的意味は、まず、次のように説明されている。

「運動の第2の意味は、知覚的—経験的意味(wahrnehmend-erfahrende Bedeutung)ないしは探索的—探求的意味(erkundend-explorierende Bedeutung)にある。それは、経験を求め、経験を得ることを目的としている限りにおいて道具的でもある。しかし、それはむしろ、他のモノへと方向付けられた行為に付随して生じてくる。」(Grupe,1982,p.88)

このように、探究的意味とは、私の運動を通して(durch meine Bewegung) (Grupe,1982,p.84)何かを知っていくこととされている。それは、道具的意味と交錯し得る意味でもある。さらに彼は、運動の探究的意味には、1)身体的なもの及び運動そのものへと方向付けられた身体の経験(leibliche Erfahrung)、2)物質的環境世界へと方向付けられた物質の経験(materiale Erfahrung)、3)社会関係及び社会的な相互作用へと方向付けられた社会の経験(soziale Erfahrung)の、3つがあると指摘している(Grupe,1982,p.88)。

ここで、身体の経験とは 運動を通して私たちが自分自身の身体の状態、身体を動かす運動性活動(motorische Aktivität)と健康の関連、さらにはほとんど訓練されることのない私たちの身体の感受性(körperliche Sensibilität)を知っていることであるという(Grupe,1982,p.89)。また、この経験は、疲労時や成功、失敗体験のなかでもたらされる。しかし、身体的なものの存在様式は多様である。したがって、多様な運動と身体の経験



(Bewegungs- und Körpererfahrung)に基づき発展していく身体図式も、年齢、性、スポーツ参加の有無により異なってくる。そのため人間は、身体の経験を通して自己の身体像を発達させていくと Grupe (1982,pp.88-89)は、指摘している。

これに対して物質の経験とは、モノを知っていくことを指す。例えば、ハイキングで長く歩いた後に、休憩のために傍らの石に腰を下ろす。その際、私たちは、単に疲れを感じるのみならず、私たちが腰掛けている石の硬さにも気づく。また、鉄棒をしたことのない人には、鉄棒がリズムをもって揺れることは分からない。また、他人には軽いボールが私には重いこともある (Grupe,1982,p.90)。そして、このようなモノの経験の特徴は、次の言葉に集約されていく。

「物質の経験とは、しばしば、運動を通してそれに付随的に現れる。しかもそれは、私たちの周囲にある事物や対象の特質、質、行動のタイプ (Verhaltenstypik)、支配性 (Beherrschbarkeit) (及び非支配性)、予測性 (及び予測不可能性)、抵抗性を明らかにする。」 (Grupe,1982,p.90)

物質の経験とは、このように、運動を通して自分を取り巻くモノの諸性質を知っていくことを意味している。そのため、この言葉のもとでは、また、水や雪、水温といった自然の体験 (Erfahrung der Natur) (Grupe,1982,p.90)や対象に対して新たな意味を認めるといった、対象の操作性の経験 (Erfahrung ihrer "Manipulierbarkeit") が含まれている (Grupe,1982,p.91)。また、個人が対象と関わりえる能力に応じて、モノの性質が我々に明らかになってくるとされている (Grupe,1982,p.91)。

上記二者と区別される社会の経験は、運動を通して他人との社会的距離、規則や価値、規範の意義や自分の社会的地位等を経験していくことを指す。例えば、いっしょに競争をして遊ぶことやそこで勝敗を経験すること、誰かのリズムに合わせて踊ることや、いっしょに長い距離を走ること等を通して、社会関係の基本的パターン (Grundtypen sozialer Beziehungen) を経験していくことが、社会の経験であるとされる。それは、人間関係に関わる経験とも言える。

これら探究的意味に含められる社会の経験とは別に、社会的意味が設定されていた。では、両者はどのように違うのであろうか。Grupe は、それを次のように説明している。

「私たちの運動は、私たちに単に社会の経験をもたらすのみではない。それはまた、社会的関係をもたらす媒体 (das Medium sozialer Beziehung) でもある。したがって、私たちの運動は、社会的意味をもつ。」 (Grupe,1982,p.92)

このように、社会（人間関係）の現実を知る経験そのものを意味する社会の経験に対し、社会的意味は、運動が社会関係（人間関係）を生み出すメディアとして発揮する機能を意味する概念として使用されている。さらに、この社会的意味には、1)相互作用のコミュニケーション的(interaktional-kommunikativ)側面、2)表現的(expressive-ausdrückend)側面、3)儀式的(darstellend-rituell)側面の3側面があるとされている(Grupe,1982,p.92)。

相互作用のコミュニケーション的側面とは、私たちの運動が他人に何らかの影響を与え、他人との間に何らかの関わりをもたらすことを意味する。これに対して、表現的側面は、運動が感情等を表現するメディアとして機能することを意味する。また、儀式的側面は、キスが単に好意を表すに留まらず、ダンスや挨拶が特定の意味を担うように、シンボル、記号として確定した意味を付与された運動が、儀式(Ritual)として道具的に用いられることを意味している(Grupe,1982,p.92)。

ところで、運動が社会関係のメディアであることは、どのような前提の元で主張されているのであろうか。ここでもまた、運動が社会的、文化的規範として存在していることを見逃さず。人間にとっては運動の自然性(Natürlichkeit)さえもが社会的、文化的なものであるとされるのである(Grupe,1982,p.97;1976,p.13)。そして、人間の運動が社会的、文化的規範として存在することは、また、運動の意味が固定的であると同時に可変的であるという、ある種の両義的な性質を有することを意味することになる(Grupe,1982,p.94)。

実際、個人的な意味と社会的な意義の違いは、他の領域でも指摘されている。ソシュールの言語学やヴィゴツキーの心理学である。例えば、ヴィゴツキーに従えば、「語の意味とは「語によってわれわれの意識に生じるあらゆる心理的事実の総体であり」、「いくつかの異なる安定した領域をもっているが、常にダイナミックで流動的で複雑な形成物であり」、文脈が異なれば容易に変化するものである。それゆえ、「語の意味は、それぞれの意識に応じて、また同一の意識においても状況に応じて、あれこれの度合いで常に変化する複雑で可動的な現象」である。これに対して、意義とは「何らかの言葉の文脈の中で語が獲得する意味の領域のひとつ、しかも、最も安定的で企画化された正確な領域であり」、「異なる文脈において語の意味がすべて変化しても、安定している不動で不変な地点である」(中村、2001,pp.200-201)という。逆にいえば、両者をこのように区別することで、意味が意義に変化していく過程を司るのは誰であるのかという問題が派生することになる。それはまた、学校スポーツの意義づけのメカニズムを問いかける視点を提供してくれることにもなる。

運動の社会的意味は、常に社会状況と結びついている。したがって、そこでは運動の社会的意味に対する共通理解が必要になる。逆に言えば、その種の共通理解を前提として人々は運動を行えるといえる。例えば、サッカーのゲーム中にゴールラインを通過するボールを見ても、その意味を知らない者にとってはその現象に何らの感動も感じないであろう。これに対して、オリンピックの 100m 走の決勝では、例え同伴の子どもが風船で遊んでいようとも、大人達が席から立ち上がることはほとんどない。それは、そこでの立ち振る舞いに対する共通理解のなさせる業であるという (Grupe,1982,pp.93-94)。

しかし、運動の意味に対する共通理解は、何ら普遍なものではない。今日のスポーツでは珍しいものとなってしまった立ち幅跳びや二人三脚が重要な意味をもっていた時代が実際にあるのであり、ロココ時代と 20 世紀初頭では踊り方も変わっている (Grupe,1976,pp.12-13)。運動の制度化 (Institutionalisierung) という概念は、運動の意味のこの種の固定化と可変性の関係を端的に示しているといえる。運動が特定の社会状況の中で制度として確立されていく過程では、単に運動技術に留まらず、フェアプレイや達成といった、それに付随するものにも特定の意味が与えられていく。しかも、制度化に伴い、運動技術を学習する必要性が認められていくことになる。運動の社会的意味を独立した意味として抽出する理論的意義は、まさにこの点を指摘できる点にある。

人格的意味は、運動の場及び運動を通して人間が自己の個人的、社会的アイデンティティ (individuelle und soziale Identität) を獲得していくことを意味する (Grupe,1982,p.101)。それは、次のように説明されている。

「私は、私の運動の中で、また、私の運動を通して私自身を体験、経験し、私自身を見出し得る。しかし、また、私の運動の中及びそれを通して私自身を変え、自己を実現することも可能になる。」 (Grupe,1982,p.85)

それにしても、運動はなぜ個人のアイデンティティの発達に重要な役割を果たし得るのでしょうか。この点を理解するには、Grupe の人間観及び運動観を再確認する必要がある。すなわち、世界に開かれた存在としての人間にとって、運動の意味は確定され、固定されたものではない。運動の現実は、一方で社会的、文化的制約を受けながらも、他方では、基本的に多様であり、未決定なものである。したがって、運動の意味を決定していくことが求められることになる。そして、そのような決定を下すのは、人間であるといえる。人間は世界に開かれた存在であるが故に、所与の条件内で何かを選択し、何らかの決定を下すことにより運動の意味を決定していくのであり、それを求められている

(Grupe,1976,p.15;1982,p.99)。このように、運動には常に個人による決定が求められていること、しかもその決定を下すのが個人としての人間であることが、運動の人格的意味を主張する根拠となっている。

以上紹介してきた、運動の四つの意味は、次のように総括できる。

- 1)運動は、何かを媒体する形態(Formen der Vermittlung) (Grupe,1976,p.16)である。すなわち、私たちは運動を通して私たちを取り巻く世界へと向かうことになる(Grupe,1976,p.16;1982,p.103)。
- 2)運動の意味は行為する中で獲得される。しかも、運動の意味は、現在の状況、歴史的、社会的状況と関わってもたらされる。したがって、その意味は何ら固定的なものではなく、常に投企されることによって生みだされる。運動が最終的にどのような意味をもつのかは、それがなされる状況及び規範に依存している(Grupe,1976,pp.17-18;1982,pp.104-105)。
- 3)運動が多様な意味を持つことは、人間には多様な意味が必要であることを意味する(Grupe,1976,p.18;1982,p.105)。
- 4)以上の理解に基づいてスポーツの意味を考えるならば、スポーツは単なる楽しみ以上のものとなる。スポーツとは私たちがそこで動く状況の総体であると同時に、誰もが理解可能な意味を制度としてもたらすメディアでもある。このような意味では、スポーツは人為的に産みだされた必然といえる。それは、自発的であると同時に、強制的に私たちを困難にすることを求める(Grupe,1976,p.19;1982,p.107)。

以上の検討を経て彼は後年、スポーツの意味を 1)身体の経験と自己の人格の経験、2)健康と安寧、3)興奮と緊張、4)他人との結びつき、4)モノの経験及び自然との関わり、5)美意識とドラマ性並びに 6)プレイ性の 6 点から整理している (Grupe,1987,pp.60-76)。最初の 4 点は、すでに紹介してきた運動の意味と重複している。しかし、5 点目と 6 点目に関しては補足が必要であろう

彼の指摘する美意識とドラマ性とは、美の体験や緊張感の体験を指している。例えば、サッカー選手のプレイや谷を越えて飛ぶハングライディングの姿に美を感じることや勝敗が瞬時に入れ替わる場面を目にしていくことが、その例としてあげられている。また、プレイ性とは、自己決定の選択が許容されていることを指す。例えば、遊びの場面で現実とは異なる役割を演示していくことは、その例である。プレイする場面において、自発的に様々な決定を下すことができることで、人間は自分自身の可能性を拡大させていく。それ

はまた、文化や社会に対して一定の距離を取ることを可能にする (Grupe,1987,pp.60-76)。このような機能が、プレイ性においては想定されている。

彼は、常にこれらの一般的なスポーツの意味の担い手が運動であることを明言している。しかし、他方では、これらの意味を派生させるものはスポーツのルールや規範等であることも明確に指摘している。また、1)スポーツの場面で得られるこれら諸経験を意図的、かつ完全にコントロールすることができないことと並びに 2)スポーツの場面で得られる経験すべてが望ましく、価値あるものである保証はないことも指摘している (Grupe,1987,pp.52-58)。

確かに彼の示したこれらの身体論と運動の意味論に対しては、極めて一般的な論に過ぎないという批判も想定できる。それだけに、スポーツや教育と関わってこの提案がなされる意味の確認が必要になる。彼自身は、この点に自覚的である。この点に関する彼のコメントは、次の通りである。

- 1)学校教育においては人間の身体性に関する諸理論が理論的にも実践的にも十分に配慮されていない。
- 2)学校教育においては人間の運動が発達に対してもつ意義と運動することが少なくなってきた環境世界に対する配慮が求められる。
- 3)技術化された現代社会の発達は、身体と関わることを難しくしているし、それを道具的な関わりに限定する傾向がみられ、身体と関わることにより期待できる基本的経験やプレイ文化が貧困化している<sup>19)</sup>。しかし、スポーツやプレイは多様化しているのであり、それが誰にとっても同じ意味や効果をもつわけではない。したがって、学校教育内においては内容の適切な指導が必要であり、それを指導するための諸条件を検討することや内容と目標の対応関係の検討が必要になる。
- 4)スポーツとプレイのもつ陶冶可能性や陶冶課題は、3つのレベルで整理できる。1点目は、スポーツをすることを学習することである。ここには、運動能力や技術、知識の習得が想定されている。2点目は、身体関係を活性化することと結びついている第一次経験の獲得である。ここで言う第一次経験は、身体の経験、モノの経験、社会の経験並びに自己の経験である。3点目は、どちらかと言えば諸々の経験の結果として得られる成果を構造化した教育である。健康や安寧、社会学習、人格形成といった課題群がそれに対応する (Grupe,1984,pp.146-153)。

この指摘は、彼の当時の問題意識に対応したものといえる。学校教育内に教科としての

「スポーツ科」や運動、スポーツ、プレイを位置づけることやスポーツに対する社会的認知度を科学的根拠を踏まえて高めていくという問題意識である。そのためそこでは、具体的な授業の展開への示唆という意味での教授学的な示唆の提供が直接的に意図されていない。この点の確認も必要であろう。

もっとも、彼は運動という観点からのみスポーツの教育的価値を説こうとしたわけではない。プレイのもつ教育的可能性についても彼は言及している。以下では、この内容についても確認したい。

#### 第6節 プレイ論への批判的検討とその教育的可能性

プレイという観点から体育の教育的可能性を主張しようとした試みは、我が国でも1970年代以降、顕著にみられた。いわゆる、楽しい体育である。楽しみの充足こそが、スポーツの自己目的的追求を正当化しえるのであり、スポーツはまさに、楽しみの充足を目的とした文化財であるとの認識がそこにはみられた。

確かに、体育の授業がその教育機能を発揮するには、プレイの要素が重要な役割を發揮する。また、スポーツの手段論一色であった体育を乗り越え、生涯スポーツ時代を方向付ける教科の理念を提示するという意味では、プレイの自己目的的追求を志向する体育といったキャッチフレーズは、魅力的でもあり、スポーツの普及を促す社会的な運動を展開していく上では効果的であった。しかし、他方で、これらの論議で言われるプレイは、言葉のみが一人歩きしているケースもみられる。実際、プレイ教育といえはすべてが許されるかの錯覚に誰もが陥りやすい。それはまた、授業の手続き論を欠落させた、プレイに期待し得る機能に依拠した理論であったといえる。

では、このような危険な顔を備えたプレイ論は、ドイツでは、どのように位置づけられたのであろうか。

労働との対比からではなく、それ自身を独立した現象としてプレイを理解している点に新たなプレイ論の独自性が認められる。Grupe(1971,p.165)は、このようにプレイ論の意義を評価した。実際、我が国においても、プレイ教育がプレイを「自己正当的な企て」(シーデントップ、1981,p.295)と弁護したことは、当時みられたスポーツの手段論を越えていく上では革新的であった。

しかし、それらの考え方そのものが時代の産物にすぎない。この点には自覚的であるべきであろう。したがって、そこには当然、一定の限界があることも見過ごすべきではない。

特に、この種の主張は、学習の必要性から目をそらせてしまう危険を備えている。上記に紹介してきた身体論や運動の意味論は、基本的には身体関係の構築や運動の意味の学習の必要性を示唆していたことを見過ごすことはできない。

実際、体育の授業においてプレイの持つ肯定的な可能性を意図的に保証していくことは、容易ではない。また、授業中のある現象がなぜ教育的な機能を発揮するのかを理論的に説明する個は容易ではない。しかし、教師は、プレイの持つ肯定的な可能性を保証していくためにこれら諸条件について理解しておく必要がある。実際、プレイが教育として機能することは誰もが認める。しかし、それは、あくまで可能性の話にすぎない。だからこそ、授業においては教師による細心の計画や細やかな教授行為が求められるのである。

このような点を見過ごして、プレイのもつ可能性とそれが実現した姿を混同してしまい、プレイをあたかも聖なる世界と見なしてしまうことを Grupe は戒めている。

では、プレイのもつ教育的可能性やその実現方法について、Grupe は何を提案したのであろうか。

実は、プレイと一言で言われる現象であっても、その実態は多様である。実際、Grupe が提案した時期であっても、日常会話のレベルのみならず、スポーツ関係者のレベルでもプレイに対する共通理解を見いだすことは困難であった (Grupe, 1982, pp.108-109)。Grupe は、この点を前提として、過去に示されてきたプレイ論を次の7つに分類、整理した。

- 1) スポーツをプレイとみなす理論。ここでプレイは、労働と区別された、目的自由 (zweckfrei) な行為であるとされる。この立場は、Diem, Eichberg, von Krockow にみられる。
- 2) プレイをツルネン、ギムナスティック、スポーツと並ぶ歴史的に形成された身体運動の一形態とみなす立場。Bennett がこの立場の代表である。
- 3) プレイの教育的効果や社会化、自己発見への貢献といった、一般的な教育学的解釈に基づくプレイ論。ここでは、プレイは、子どもや青少年の教育と発達に不可欠な一部分、あるいは子どもや青少年の文化の一部分であるとみなされる。Flitner、Sutton-Smith、Scheuerl が、この立場に属する。
- 4) プレイを達成、競争、構成と並ぶ体育の基本形態ないしは基本的な行動様式とする立場。ここではプレイは、教育と発達にとって重要な、特定の陶冶価値 (Bildungsgehalt) を体験させるものであり、したがって、教育場面では決して軽視されてはならないものとされる。Hanebuth、Mester、Paschen、Bennett といった、いわゆる陶冶論的な立場をとった体育教授学者達が、この立場に入る。

5) 運動遊び (Bewegungsspiel) の理論にみられるように、プレイ教育がもつ特別な意味や運動遊びが学校生活や青少年の生活に対して發揮する機能を問題にする立場。ここでは、プレイを基本形態として示すよりも、それがもたらす教育学的な効果が重視される。

Hilmer や Schaller が、この立場に入る。

6) プレイ形態の構造的な特徴を分析、記述し、それが社会化や社会教育に与える効果を踏まえて、その特徴を評価しようとする球技の理論 (Theorie des Sportspiels)。Cachay、Dietrich、Hagedorn が、この立場に入る。

7) 体育をプレイ (のみ) と理解する教育学の立場。ここでは、プレイは学習、練習、成熟と並び独立した、しかも、それ自体に意味のある教育の形態とされる。Schönberg が、この立場に入る (Grupe, 1982, pp. 109-111)。

以上のプレイ論は、さらに、次の3点から整理されることになる。

1) プレイをその原因から説明しようとする諸理論。これは、さらに、衝動説、勢力過剰説、反復説、レクリエーション説、労働、余暇への補償説、闘争説の6つに区別できる (Grupe, 1982, pp. 115-117)。

2) プレイに期待できる効果からプレイを理解しようとする諸理論。これらは、さらに、浄化説と事前準備説に大別できる (Grupe, 1982, pp. 118-120)。

3) プレイそれ自体が価値をもつものであるとし、その価値に基づきプレイの構造を示そうとする諸理論 (Grupe, 1982, p. 115)。

これらの整理をふまえて Grupe は、プレイを何かに対する効果やそれをもたらす原因から説明しようとしてもプレイの全体像を明らかにすることはできないこと、したがって、両者に加え、プレイの一般的な特徴に注目することが必要であるとした (Grupe, 1982, p. 120)。

そのため Grupe は、プレイは、例えば喜び、気晴らし、興奮と緊張、生活を活性化する (Verlebendigung und Vitalisierung) といった意味をそれ自体に内包している、実存的な現象であるとした (Grupe, 1982, p. 120)。したがって、プレイを教育の手段とすること (Verpädagogisierung) は、プレイのもつ生産的、自発的な諸機能を損なうものであるとされる (Grupe, 1983, p. 75)。

このように説明しながら Grupe は、すでに Huizinga にみられると断りながら、プレイの一般的特徴として次の7点をあげている。

1) プレイは、その本質からして目的が自由である。プレイは、それ自身のうちに存在する目的以外の直接的目的には従わない。プレイとはそれ自身を目的とした行為であり、そ



れ自身から、またそれ自身の内に存在根拠をもつ有意義な行為である。

- 2) プレイは日常的な生活とは別のものであり、そのようにみるならば、まじめなものではない。
- 3) 実存を確実なものとし、現存在を克服していくという観点からみれば、プレイは必然的なものではない。人間は、必ずしも遊ぶ必要はない。
- 4) プレイは、それが自由に選択され得るという意味では、個人的な必然性、個人に対する強制や必然、生活を満たされなければならない要求といったものからは解放されている。
- 5) プレイは、他に代えようのない独自の経験、自発的に活動する経験、自らに原因のある経験をもたらすという意味では「実存的」である。この意味では人間は、単にホモ・フアーベルであるだけでなく、ホモ・ルーデンスである。プレイは人間の本質的な存在様式を示すものであり、人間が自己実現し、現存在を理解することを可能にする一つの形態である。
- 6) プレイとは、楽しさ、緊張、興奮、満足を同時にもたらすものである。
- 7) プレイは、今、この時点に拘束されている (Grupe,1982,p.122)。

しかし、これらの特徴は、スポーツの可能性について語る際に無条件で採択可能なのだろうか。Grupe は、このような問題意識のもとで、プレイを特徴づける上記の諸点について以下の検討を加えている。

#### 1) 目的の自由さと非生産性

例えば、ボールゲームで勝利を得たいと考える場合、それ自体、1つの目的といえる。他方で、全員がそれのみを目的としているかといえば、必ずしもそうではない。ボールゲームに限らず、プレイには様々な目的が付与される可能性がある。この意味では、プレイそのものの成立には、規範や価値との関わりや個人的な動機が不可欠だといえる。したがって、プレイにみられる目的の自由さは一定の条件下でのみ許容し得る。なお、Grupe 自身は非生産性を、物質的な意味のそれに限定している (Grupe,1982,pp.141-143)。

#### 2) 非日常性

労働と対比して話を進める限りにおいては、プレイの特徴を非日常性に求めることができる。しかし、プレイを非日常的とみなすことができるか否かは、それが置かれている文化的、社会的な組織により異なる (Grupe,1982,p.144)。この点を踏め Grupe は、日常の現実との対比においてはプレイとスポーツを非現実的である、とは基本的にできないとしている (Grupe,1983,p.28)。

### 3) 必然的ではないこと

何をもって必然的とするのかは、それを判断する視点によって異なる。その意味では、必然的ではないという特徴は、何か他の特徴と結びついて初めて成立し得る。例えば、生物学的な視点からみればプレイは不要である。しかし、プレイする機会を奪われると子どもたちは、発達が遅れ、その結果、彼らは、特定の行動様式を習得する機会を奪われることになる。その点で、この特徴もまた、一定の条件下のみで許容可能とされることになる (Grupe,1982,p.145;1983,pp.25-26)。

### 4) 自由

プレイにおける自由とは、放任でもなければ、それが無制限に許容されることを意味しない。現実のプレイにみられる自由とは、実に多様な制約のもとに置かれることになる。そのため、Grupe は、プレイやスポーツにみられる自由には、1) プレイに対する自由と 2) プレイの中での自由、の2つの側面があると指摘している。すなわち、一方では、いつ、どこで、誰と何をするのかを決定していく余地があるという意味での自由が存在する。他方で、一度、プレイを始めるや否や、プレイそのものが私を拘束することになる。プレイは、恣意的な習慣や社会的規則に拘束されているのである (Grupe,1983,pp.27-28)。すなわち、一度あるプレイに参加することを決定すると、参加者はそのプレイのルールに従うことを余儀なくされる。プレイに参加することを決定したその瞬間から、それは、私に対立する存在となってくる。

確かに、プレイのルールは、変更不可能な規範として存在しているわけではない。それは、同時に、参加者の合意のもとで修正される余地を残している。しかし、行われているプレイをその時点で拘束しているルールに従わない参加者がいた場合、そこではプレイそのものが成立しなくなる。例えば、かくれんぼをする場合、鬼がごまかして数を数えたり、目隠しをした指の隙間から仲間がどこに隠れに行くのかを盗み見しているといった事態が生じると、参加者にとってかくれんぼというプレイそのものの魅力が急速に失せてしまうことになる。

他方で、どのような遊びが好まれるのかという点に関して言えば、そこでは個人を越えた、文化的な影響が認められる。例えば、サッカーやチェス、さらにはメキシコの闘牛といったプレイへの参加は、単なる個人的な決定ではなく、それを促す文化全体により方向付けられている (Grupe,1983,p.27)。

### 5) 実存的現象

プレイは、人間がどのような存在であるのかを特徴づける現象である。しかし、そのプレイとは、予め決められた純粋な形式を備えて存在しているわけではない。それは、一方では個人的な、他方では社会的な規定を受けてか形づくられていく (Grupe,1982,p.148)。

#### 6)興奮と緊張

自己の能力と課題、規則とその成果が均衡状態を保っている場合、興奮や深い体験が保証されることになる。しかし、だからといって、プレイにおいてもたらされる興奮や緊張が自動的に幸福や安寧を常にもたらすわけではない (Grupe,1983,pp.30-31)。また、プレイにおける興奮とは、それを行う人が自ら生み出すものであり、かつ、当人が制御可能な範囲に限定される (Grupe,1982,pp.149-150)。

#### 7)今、現在と関わっていること

プレイの意味は、直接、現在を満たすことである。しかし、このことは、プレイが未来に対して何らの影響をも与えないことを意味するものではない (Grupe,1982,p.150)。

Grupe は、以上の検討の結果を次のように総括している。

「これらすべてを要約すれば、次のようになる。すなわち、プレイ論で示され、強調されたプレイの諸特徴は、何らの例外を認めないものではない。したがって、個々の諸特徴の重要性とそれが有効に機能する範囲を明確にする、厳密な限定が必要になる。」 (Grupe, 1982,p.151)

さらに Grupe は、プレイの現実それ自体が矛盾に満ちていると指摘している (Grupe,1983,p.31)。プレイそれ自体が相反する 2 つの顔をもつといった両義的性格を備えていることは、子どもの遊び集団を例に取れば容易に理解できる。

例えば、「4,5歳の壁」(藤原、1983,p.26)という言葉がある。この年齢の子どもたちは、友達と一緒に遊ぶために必要な身体的な条件がかなり整い出す。遠くまで1人で出かけてみたり、1人で木に登ったりすることができるようになってくる。しかも、このことは同時に、異年齢集団に参加する条件が整ってくることをも意味している。しかし、この異年齢集団の中では彼らが常に弱者の地位に置かれることになる。そこでは当然、年長者に泣く泣く無理強いされることも想定できる。その反面、年長者に優しく接してもらうこともありえる。しかも、この年齢においては、その場で生じる感情的なわだかまりが持続することはまずない。1台の三輪車を取り合ってワーワー騒いでいた2人が、1分もたたない内に互いに笑いながら遊んでいる姿を目にすることもしばしばである。4、5歳の子どもは、そのような感情構造を基盤として、プレイの相反する現実を体験する。そして、その

ような経験を通して子どもたちは個人として成長していく。この意味では、4、5歳の子  
どもたちにとって異年齢集団での遊びは、それ自体が矛盾する側面を備えていることによ  
り、そこで子どもたちが多様な人間関係を経験していく貴重な場となり得る。また、まじ  
めという特徴についての検討が示すように、プレイが一義的に規定できない点に、それど  
ころか、まじめとまじめではないという両者を備えている点にプレイの特徴があると結  
論づけることができる。プレイとは、本来、このように相反する2つの顔を備えていると  
いえる。Grupe自身は、この点を次のように特徴づけている。

「このように考えるならば、プレイとスポーツは2つの顔を併せ持つ。プレイとスポーツ  
は、満足、くつろぎ、幸福をもたらす—そして私は、両者ともに、少なくともこの点を満  
たしてくれると考えている。しかし、多くの場合それは、人を失望させ、傷つけ、それど  
ころか残酷ですらあり得る。プレイとスポーツは、肯定的な態度においては私たちにとっ  
て好ましい成果をもたらす得る。しかし、その逆もある。私たちは、この両者をみなけれ  
ばならない。」(Grupe,1983,pp.37-38)

ここには、我が国のプレイ論にみられたような無条件なプレイ礼賛論はみられない。む  
しろ、相反する顔をもつが故にそれは魅力的なものであり、教育という場ではそれに対する  
接し方を考慮する必要があることが示唆されてくる。さらにいえば、相反する顔を備えた  
プレイに接する能力が求められるのは教師のみではなく、将来のその担い手としての子  
どもたち自身でもある。ここに、その種の能力を学習を通して培っていく必要性が示唆さ  
れることになる。

さて、以上の検討結果は、プレイとは何かという問いに答えることが実に困難であるこ  
とを示している。他方で、ここからは、プレイには生活の範囲を拡大させ、その質を高め  
ていくような機能を備えていることが確認できる。

確かに、プレイのない生活は味気ないものである。しかし、上記のように、プレイその  
ものが相反する側面を備えている以上、プレイが肯定的な機能を発揮し得るのはなぜか、  
という疑問が生じることになる。特に、プレイの持つ教育的な可能性を検討する際には、  
この疑問に答えていくことが不可欠になる。Grupe自身は、この疑問に対する回答をプレ  
イの開放性、対話性という観点から論じている。

もちろん、プレイの開放性にしても、それを認めるには一定の前提条件が必要になる。  
Grupe(1982,pp.152-153)は、子どもの発達や技能の習熟を例にこの点について次のように  
論じている。

プレイは個人や集団の教育を目的とする行為ではない。したがって、プレイが規律や寛容さをもたらすといった、因果論的発想はあまりにも安易である。そのため、そのような発想は、機能的な教育観として排除されることになる(Grupe,1968,p.57)。人間のプレイは、動物のそれとは異なり、人間によって構築されていく行為という性格を備えている。その意味では、人間は、プレイの主体であり、それを担っている存在である(Grupe,1968,p.62)。しかも人間は、プレイに対して距離を保つ可能性を備えている。そこには、プレイを選択、決定し、自らそれを構築していく人間の姿がみられる。さらに、その決定は、単に個人的なものに留まるものではない。プレイにおける選択は、個人のそれでありながらも、選択を通して個人が特定の価値観に関わっていくこと意味している。このようなプレイの特徴を Grupe は、状況、価値への応答として、次のように説明している。

「動物の行動が状況へと一時的に関連づけられているのに対し、人間の行為は選択と決定に基づいている。確かに、人間の行為は状況との関連を切り離すことはできない。しかし、状況との関わりを求めることに対する応答の仕方は、多義的である。それは、私の決定であり、そのようなものとしての私の決定は、少なからずそれに向かっている価値体系と関わっている。したがって、プレイの行為は、単に（そこからプレイの行為が決定されると同時に、プレイの行為がそれを決定する）プレイの営まれる状況に関わるのみではなく、その際にまた、特定の技術、美、社会的、倫理的な価値観にも関わる。」(Grupe,1968,pp.63-64)

プレイの持つ教育的可能性を語る前提は、ここに指摘されたような、プレイそのものの性格である。加えて、プレイと同様、人間もまた、状況への応答が求められる存在であり、かつ、その状況への応答そのものが特定の価値との結びつきを前提としている。さらに、この種の状況との対話を可能にする条件の1つが、人間の決定や選択だといえる(Grupe,1968,pp.65-66)。まさに、このようなプレイと人間の存在様式が、プレイの教育的可能性を語ることを可能にすることになる<sup>20)</sup>。

実際、この点は、Grupe の身体性の理論からも容易に首肯しえる。そして、Grupe は、この種のプレイの対話性を前提として、プレイの持つ教育的な可能性を次の2点から指摘することになる。

- 1)プレイ行動では、人間の他の行動領域以上に人間関係に関わる要因が強調され、それが強調される。また、必然的に対人関係がより密に求められることになる。
- 2)プレイ中の対人関係は、特定の倫理的な形態により深められることになる。それどころか、そこでは、プレイを成立させる自由な態度が学習される。しかも、そこでは、失敗

すらも受け入れられる (Grupe,1968,p.70)

以下では、具体例とともに、この指摘の意味を確認したい。

小学生にとって非常に魅力あるプレイの1つにドッジボールがある。楽しい体育が導入された学習指導要領（文部省、1987,50）では3年生から扱われるドッジボールも、休憩時間になれば、上級生をまねて一生懸命それを行っている2年生の子どもの姿を容易に見いだせる。このドッジボールが、どのような人間関係の中で営まれているのかを確認すると、興味深い現象が目につくことがある。例えば、次のようなケースである。

外見上は、チーム分けに際してチーム間でチームの力に偏りがないように配慮されているように見える。しかし、実際には、常に同じようなメンバーでチームが組まれていることが多々みられる。しかも、常に同じチームになりたがる、仲の良い友人グループを異なるチームに分けようとする、それだけに時間を費やし、なかなかゲームが始まらないケースがみられる。このような事態を解消するために、教師が子どもたちが不承のままのチームでゲームを始めさせると、ゲームが全く面白くなってしまいうケースがある。

例えば、ある子どもはそのゲームを早く終了させようと、意図的にアウトになろうとする。あるいは、アウトになるようにチームメイトに罵声を浴びせるといった具合である。

しかし、このような行動は、単にそのゲームの雰囲気悪化させるのみではない。そのような行動を取った子ども自身に対する周囲の子どもからの評価を低下させたり、人間関係を悪化させていく。そのため、この子どもは、結果的にドッジボールを一緒に行う仲間を失ってしまうことになる。それでもドッジボールをしたいと思うのであれば、この子ども自身の周囲に対するつきあい方を変えることを余儀なくされる。それはまた、人間関係の組み直しの過程とも言える。

しかし、この種の過程は、結果的に本人に好ましい経験となることもあれば、好ましくない経験となることもありえる。その意味では、プレイが発揮し得る教育機能は、プレイによってもたらされる必然的帰結ではなく、あくまで可能性にしかすぎない。それだけに、プレイを通して獲得された態度が他領域にも転移するといった安直な発想は慎むべきである。実際、Grupe自身は、この点を次のように説明している。

「人間の本性という観点からみると、プレイで得られた特性を他の生活へと強制的に転移させることはできない。この点は、プレイ教育について論じるときにも例外ではない。プレイ教育はより促進されるべきであるとの期待は、過大な要求である。プレイの価値とは、特に、教育が実現される契機を保証し得ることにある。」 (Grupe,1968,p.73)

以上の検討の結果は、次の5点に集約できる。

- 1) プレイは、それ自身が矛盾を抱えた両義的な現象である。
- 2) プレイの教育的可能性は、一定の条件下でのみ発揮され得る。
- 3) プレイのもつ教育的可能性は、プレイ及び人間のもつ開放性、対話性という視点から論じることができる。しかも、この開放性は、プレイのもつ目的の自由さという特徴によりプレイの教育機能の発揮を可能にする。すなわち、プレイにおけるモノ、世界、他人、私自身の身体との関わりを保証することになる。その意味では、プレイとは状況との対話であると同時に、価値体系との対話でもある。
- 4) しかし、このような対話はいくまで可能性として論じられるべきであり、必然的帰結として因果論的に捉えることには無理がある。
- 5) しかし、それは、プレイが教育機能を発揮することを否定するものではない。また、社会性の育成といった目標を教育目標として設定することを妨げるものではない。

これらの指摘は、プレイの教育機能発揮を求めるのであれば、それを可能にする手続き論が重要になることを示唆している。しかも、その際には、遊びを「現実の対項としてではなく、現実の中であって現実を組み立てているものとしてとらえること」（鷲田、2000,p.173）が重要になる。また、どのような経験を教育的にみて価値ある経験とするのかという価値基準が問われることになることを示唆している。

#### 第7節 Grupe の提案したスポーツ授業の目標論

では、上記に示した一連の Grupe の理論は、「スポーツ科」の目標論や内容論にどのように反映されたのであろうか。この検討に際しては、次の指摘に対する彼の提案を確認したい。

すでに指摘したように、彼は、人間がメディアとしての自身の身体を介して自己と世界を知っていくこと、また、この自己－身体－世界関係が身体存在と身体保有の間を揺れ動くこととともに、一方では個人によって、他方では文化の中で創造され続けることを指摘した。人間とはまさに、自己－身体－世界関係を創造しながら生き続けることを余儀なくされる存在といえる。しかも同時に、その創造の仕方が文化により規定されるという緊張関係の中で生きている。この点が、彼の理論の主たる論点であった。他方で彼は、スポーツの備えている教育的可能性の実現していくためには、その伝えられ方が問題になることも再三指摘してきた（Grupe,1981a,p.41）。

この知見を踏まえ、身体の経験を中等教育Ⅱのスポーツの目標として位置づけるという発想は、しかし、すでに1970年代初頭に Grupe 自身の手によっても示されていた。それは、スポーツの中の行為能力論が初めて公にされたと言われる、ドイツ教育審議会への答申においてであった。そこでは、同段階のスポーツの具体的な目標が次のように記されている。

「スポーツ授業の計画を作成する際には、現実の経験として自分自身の身体を経験することが目標として設定される。それはまた、成功や失敗の経験、達成や成功（あるいは失敗）の経験、疲労や努力の経験、人と対立したり協同したりする経験、冒険やスピードの経験、寒暖の経験、水や空気の経験、あるいはそれ以外の実に多様なものの経験をも意味する。そこには、他人の身体的反応への感受性も含まれている。」(Grupe,u.a.,1974,pp.130-131)

彼は、その後、Baden-Württemberg 州における講演において自らのスポーツ授業の目標論を披露している。そこで彼は、スポーツ授業の目標論を展開する前提条件として、次の2点を指摘することになる。

- 1)すべてをスポーツの一言で片づけない。スポーツと呼ばれるものは多様である。
- 2)多様なスポーツを識別する際に教育と陶冶という視点は不可欠である(Grupe, 1981,p.37)。

そして、この2点を前提とすれば、「スポーツ科」の学習指導要領作成に際しては、次の5点に配慮することが必要になる、と続けるのである。

- 1)内容を適切な形で個別化していくこと。
- 2)内容を生徒に伝える際の条件について検討すること。
- 3)方法論について検討すること。
- 4)組織形態に対して配慮を加えること。
- 5)目標と内容の関係に配慮すること(Grupe,1981,pp.37-38)。

そして、これらが満たされることを前提に彼は、学校スポーツの目標として次の4点を上げている。

- 1)スポーツを行うことを学習する。スポーツができること。スポーツを行うために有効な、またそれに必要な能力、習熟、技能を習得する。スポーツを行うために必要な知識を獲得する。なお、ここで言うスポーツとはスポーツ種目を指している。しかし、小学校段階では運動領域を想定している(Grupe,1981,p.38)。
- 2)スポーツを行う中で得られる直接的(一次的)経験(身体、モノ、人間関係、人格の経



験)を保証する。若者の発達には、一次経験が必要である。そして、運動、プレイ並びにスポーツは、そのような経験を保証し得る。しかも、その経験は、次の4つに識別できる。身体の経験、モノの経験、人間関係の経験並びに直接的な自己の経験である(Grupe, 1981,pp.39-40)。

3) スポーツの中でスポーツに積極的に取り組む生活習慣や態度、姿勢を育むこと。例えば、適切な運動の提供を通して運動不足や非生理学的な生活様式の埋め合わせをするだけでなく、運動不足やそれによってもたらされる結果に対抗していける習慣や態度を形成していくこと。そのためには、スポーツ授業のみではなく、授業外のスポーツの活用が必要になってくる(Grupe,1981,pp.40-41)。

4) スポーツに関する知識の獲得。ここでは、まず、社会現象としてのスポーツに対する行為能力を保証するために必要な、スポーツに関する知識を提供する。それは、社会現象としてのスポーツの中で実際に行うために必要な知識とともに、それに対して批判的に距離を取り、より適切なスポーツの形態を見いだせるために必要である。また、第2に、運動の構造や運動経過、練習やトレーニングの効果に関する知識を伝える。それらの知識は、スポーツ場面でうまく行動できるように必要である。これらに関しては、具体的には、例えば、どのようなスキー板を買うべきなのか、どのクラブに入るべきなのか、1週間にどの程度の強度、頻度で走るべきなのか、といった疑問を示すことができる。しかも、これらの疑問に答えるためには、知識が必要になる。しかし、このことは、生徒に提供するおびただしい知識を学習指導要領に位置づけることを意味しない。学校スポーツの意味は、実際にスポーツを行うことにあるのであり、スポーツを行うことを学習することにある。知識の学習には、学習する対象になる知識に問題意識を感じるような先行経験が必要になる。この点を見過ごしてはならない。(Grupe,1981,pp.41-42)

ここで示される目標は、スポーツができるようにするための知識、思考能力、態度、運動能力に整理できる。しかし、期待できる経験が記されている点が、特徴的である。そしてその意味では、Grupeの提案したこれらの一連の目標は、常に学校の担う一般的な教育、陶冶目標と無関係に置かれるものではない。それに方向づけられるものであり、その中で、スポーツによってその本質的意味が満たされる身体の教育を担うものがスポーツ授業であるとの認識(Grupe,1981,p.42)が示されている。そのため、学習指導要領は、プレイ文化、運動文化並びにスポーツ文化へと方向付けられて作成されることになる。また、そこでは、運動習熟やスポーツ的能力の習得、練習、応用が意識されることになる。加えて、筋力、

スピード、可動性といった基本的な運動性特質とスポーツ固有の経験、習慣、態度並びに知識が想定されることになる(Grupe,1981,p.43)。

これらの指摘は、すでに確認した NRW のギムナジウム上級段階の「スポーツ科」の内容領域構成に類似している。それは同時に、Grupe の提案が Kurz らを通して同要領に反映されていったことを示唆している。

では、以上の Grupe の指摘は、学校教育内において「スポーツ科」を正当化する際にはどのような示唆を与えることになるのであろうか。この点を手短かにまとめてみたい。

まず、指摘すべきはスポーツという文化財が、人間が世界との関係を自ら構築していくことを可能にしえる媒体として機能し得ることである。そこでは、世界に積極的に働きかける存在としての人間がクローズアップされる。しかも、世界に積極的に働きかけるためのメディアが運動であり、社会的に伝承されていくスポーツの技術であるとの解釈を可能にする提案がそこにはみられる。今日的表現をとれば、人間は動くようにデザインされた存在(designed to move) (ICSSPE,2012)と言える。それだけに、意識的に運動する機会が減少している状況を踏まえれば、その機会を公的に保証する場としての「スポーツ科」の必要性がクローズアップされることになる。

さらにプレイ論という観点からすれば、プレイのもつ形態、活動、意味という論議の次元の識別を可能にした点も重要である。スポーツという文化は、例え形態が類似していてもそこに人々が見いだす意味が多様であり得ると主張することがこの指摘から可能になるためである。これらの諸理論は、Kurz によるスポーツの中の行為論で展開されるスポーツの意味論に重要な示唆を与えていくことになる。

なお、Grupe の提案は、極めて総括的なものであった。しかし、それは、教科としての「スポーツ科」の必要性を理論的に根拠づけていく際には、問題を抱えていた。確かに、学校教育全体の課題として運動やプレイを位置づける必要性を論理的に主張する根拠としては有効であっても、教科という枠組みの中でスポーツや運動の重要性を指摘する論理ではなかったといえる。実際、スポーツが文化財として学校で学ぶに値するという主張は、同じく、音楽や美術、あるいは国語や数学にしてもなしえるのであり、この状況では相対的な文化的価値が問われることになるためである。

このような事情を反映してか、1970 年代初頭に彼の元に在籍した博士課程の学生達は、彼の総括的な提案をスポーツ授業の課題に具体化したテーマで博士論文の作成に取り組んでいくことになる。この過程では、スポーツ授業の目標や内容、方法論に関する貴重な提

案がなされていく。その論者が Cachay や Ehni、Kurz らである。彼らのアイデアが、やがてスポーツの中の行為能力論に集約され、NRW の「スポーツ科」学習指導要領に組み込まれていくことになる。しかし、彼らは、身体そのものを核とした「スポーツ科」の授業の具体化には踏み込まなかった。この点では、Bannmüller(1977,1979) や Funk (1979,1980,1983)、Treutlein,G.,u.a(1986,1992)の貢献が大きかったといえる。特に、Funke の提案は、NRW1999 年「スポーツ科」学習指導要領において、教育学的視点の一つとして「知覚能力を向上させ、運動経験を広げる」が位置づけられ、「身体を知覚し、運動能力を培う」という内容領域が設定されることに多大の貢献をした。この現象は、理論を踏まえた具体的な授業のイメージの構成並びにその周知が、理論の普及にとっても重要になることを示唆している。

Grupe 自身は、近代スポーツ種目やスポーツ科学を「スポーツ科」の教科内容設定の根拠として設定していたとはいえ、身体や運動を手がかりにした「スポーツ科」の教科内容の具体的な提案には着手できずにいた。それは、彼の理論の範囲の外に置かれていた。しかし、彼の教え子達には、すでに近代スポーツの技能を中心とした教科内容以外の教科内容学習の可能性を提案していった。同時に、社会における近代スポーツに対する批判的視線の強まりや学校外で実施されているスポーツの形態や意味の多様化現象は、改めて、身体や運動を基盤とした教科内容の設定や、その学習を可能にする具体的な授業のイメージを求めることになる。そして、その一つのイメージを多くの人々に突きつけたのが、Funke による身体の実験としてのスポーツ授業であった。

次章では、この点を踏まえ、Funke の提案を具体的に確認していきたい。

註)

1) Grupe 自身が人間学的スポーツ教育学において扱ってきたテーマは、身体(Körper)、プレイ(Spiel)、運動(Bewegung)、パフォーマンス(Leistung)、安寧(Wohlbefinden)であったといえる。そして、それがもっとも端的に集約されているのが、1982 年に出版された *Bewegung, Spiel und Leistung im Sport*(Grupe,1982)であり、*Einführung in die Sportpädagogik*(Grupe,1997)だといえる。なお、これ以降、彼は、文化としてのスポーツ(Grupe,1987,1990)や子どもにとっての運動の意味(Grupe,1992a)をテーマとして扱うと共によりよいスポーツのあり方を問題にするようになっていく。なお、彼の主たる著作一覧とその内容に関するコメントは、Krüger(1990)に詳しい。

2) 体育理論(Theorie der Leibeserziehung)は、今日、スポーツ教育学(Sportpädagogik)に置き換えられている。また、1980年代初頭には、スポーツと教育の関係を扱う科学、スポーツ教育の実践に求められる理論的根拠を与える学問としてスポーツ教育学が位置づけられた(Röthig,1983,p.223)。それは、Sportmedizin,Sportbiomechanik,Sportpsychologie,Sportsoziologie,Sportgeschichte,Sportphilosophie と並ぶ科学であった(Haag,1983,p.5)。しかし、専門術語としてのそれに疑問が示されなかったわけではない。スポーツ教育学は術語としては確立されていないという指摘もはっきりとみられた(Schmitz,1978/1979, p.67)。また、アメリカでは Physical Education が支配的であり、Sportpädagogik が独立した理論として承認されていないことも紹介されていた(Haag,1976,pp.28-29)。さらに、西ドイツ以外の国でそれに比較し得る名辞を見出すことが困難であることを理由に、Sportpädagogik が Theory of Physical Education と英訳されていた(Röthig,1983,pp.351-352)。特に、スポーツ科学事典にみるその英訳が pedagogics of sport(Röthig,1977,p.285)から Throey of Physical Education に修正されたことを見過ごすことはできない。その意味では、西ドイツにおいて Sportpädagogik が専門術語として定着していくのは、Grupe の Grundlagen der Sportpädagogik が発刊された1969年以降であったといえる。なお、Throey of Physical Education から Sportpädagogik への名称変更の背景には、スポーツ概念の拡大現象がみられたことも見過ごせない。例えば、Bernett(1971a,p.105,1975a,p.11)は体育の基本形態(Grundformen der Leibeserziehung)に論究するに際して、それがヨーロッパ的なものに限定されると断りながらも、客観化された文化形態としてのスポーツ、プレイ、ツルネン、ギムナスティックを区別した。しかし、1970年代末にはそのような限定的なスポーツ理解が困難であると指摘されるに至っている(Kurz,1979, p.63)。このようなスポーツという名辞に与えられた意味の変化が、スポーツ教育学という名辞の妥当性に関する論議にも反映していると考えられる。

3) 例えば、次の Grupe の記述は、彼の初期の立場を端的に示している。

「その限りでは体育は教育として実施することが単に可能であるのみではない。それどころか、体育は必然的に教育なのである。身体に対する要求を満たすことは、どうでもよいことではない。それは根元的に、また少なくとも倫理的規範(sittliche Normen)に結びついているのであり、常に倫理的である。倫理的基準に正しく取り組み、個々の人格のもつ性格を陶冶することを目指して自己の身体に対する関係を適切に形成することが体

育の目的である。身体的なもの(das leibliche)を決定することは、常に人格的決定であり、人格的決定として常に自己自身の決定なのである。」(Grupe,1962,p.130)

しかし、Grupe が自己一身体一世界関係のどこに焦点を当てて論を展開したのかは、時代に異なる。例えば、Leibesübung und Erziehung では Petzelt の影響もあり、身体の陶冶と倫理的側面の陶冶の結びつきが顕著であること、しかも倫理的な生活様式への貢献に体育の最上位の目的を求めていること、しかし、そのような考え方に彼自身が疑問を示すに至り、後の彼の著作ではそれが変化していると指摘されている(Meinberg,1979, p.159)。このような彼の研究の関心の推移は、次の三つの時期に区別できる。

(1)準備期(-1964)。Leibesübung und Erziehung 改訂2版が出版されるまでの時期。自己一身体一世界関係(das Ich-Leib-Verhältnis)の概念が人格形成に及ぼす意義を教育学的立場から示すことに中心的関心がおかれている。しかし、そこでは、身体一世界関係よりも自己一身体関係に焦点をあてて論が展開されている。

(2)基礎研究期(1965-1975)。哲学的、人間学的論議を踏まえて人間の個人的陶冶に対して自己一身体一世界関係がもつ意義を示すことに研究の関心が推移していく。Grundlagen der Sportpädagogik は、その集約だといえる。

(3)細分化期(1976-)。文化現象としてのスポーツにより密接に関連した領域で上記の理論が展開されていく。そのため研究テーマが、身体性、運動に留まらず、達成や安寧へと拡大していく。また、この時期に運動のもつ四つの意味が体系的に論述されるようになると共に、社会的構成物としての身体(Körper als soziales Gebilde)という視点が彼の理論に明確に位置づけられるようになる。

4) Grupe 自身は、教育学的な問題に言及する際に、「全体性(Ganzheit)」という観点から人間を捉えている。しかし、彼のいう「全体性」とは「人間の統一性や調和(Einheit oder Harmonie des Menschen)」や改革教育学で主張された「全体性」とは異なる概念であるという。それは、ゲシュタルト心理学に起源を持つ概念であり、イデオロギーから解放された価値自由な概念であること、個々の部分に切り離されては人間は考察の対象となりにえないことを意図した概念であり、人間のゲシュタルトの要因や構造要素(Faktoren und Strukturelemente)を重視する概念であるという。また、人間の自然の内に矛盾や闘争を認め、全体がかかわっていることを示す概念であるという(Grupe,1975,p.61)。

5) Grupe は、Kamper,W.,Funke,J.zur Lippe,Rumpf の名前をあげながら、身体の再発見が話題に上っていることを指摘すると共に、身体が経験の対象及び内容(Erfahrungs-

gegenstand und -inhalt)としてスポーツ教育学の中でも論議されてきていると述べている。同時に彼は、1950-1960年代には全体性、調和の考え方が支配的であったが、1960年代末には社会的、政治的テーマに比べて身体的なものに対する関心が低くなり、そこからの転向が認められたこと、しかし、1980年代初頭には *Körpererfahrung* への注目やジャズダンス、ヨガの導入、さらには社会的構成物としての身体という考え方にみるように、身体的なものに対する関心が高まってきていると指摘している (Grupe,1982,pp.37-39)。

6) Descartes 自身は、精神と心を結びつける座として松果体を想定していた (中村,1980,p.175)。その意味では、彼をしばしば指摘されるような二元論者と見なすことには問題が残ろう。

7) 人間にとって身体とはモノとしてのそれではなく、あくまで「私の身体」だといえる。しかし、現代社会においては自らの身体と直接的な関わりをもつことが難しくなっていることことも事実である。そのため、それを危ぶむ声がしばしば聞かれる。しかも、その種の身体のモノ化を押し進めている原因を学校教育に求める指摘もみられる (管,1982,p.46)。中森(1982,p.78)が表現の教育を重視すべきであると主張する意図も、同旨といえる。

8) *erleben* とは外からの作用により何かに出会ったり、ある印象を受けることがその第一の語義であるとされる。しかもそこには、a)何かを体験することと b)何かを知ること、の二つの意味が示されている (Klappenbach,1977,p.1118)。これに対して *leben* の第一の語義は、特定様式において生を営むことであるという (Klappenbach,1978,p.2321)。ここから *erlebt* が何らかの障害を通してあることを知っていくという意味を示していると考えられる。実際、Grupe は、「体験された身体 (*der gelebte Leib*)」を人間と環境世界が全く一致している状態、すなわち、私たちが運動をうまく行っている状態での身体の存在様式であるとしている。また、「体験される身体 (*der erlebte Leib*)」とは失敗や現実の運動場面で障害を感じる際に立ち現れる身体の存在様式を意味する概念であるとされる。すなわちそれは、運動と自己が分離し、我々の意識が私たち自身やその運動に向けられている状態を指す。このような身体の存在状態において我々は、私の身体ないしはその一部を体験するとされる (Grupe,1982,p.73)。したがって、「身体存在 (*Leibsein*)」の意味で「体験された身体 (*der gelebte Leib*)」が、「身体保有 (*Leibhaben*)」の意味で「体験される身体 (*der erlebte Leib*)」が用いられていると考えられる。

9) Grupe 自身は、Meinel の示した運動の粗協調、精協調、定着と条件変化への対応という、学習位相の考え方に応じてこの 3 段階を示している (Grupe,1975,pp.65-66)。なお、Grupe は、Buytendijk や Straus の名前をあげ、スポーツ運動が自己と身体関係を明らかにすることに利用されてきたこと、しかしそこでは独自の身体性の理論を提示していくに足る十分な分析が加えられてこなかったと従前の研究を批判している。しかし、同時に、スポーツ運動の観察が自己—身体—世界—関係の可変性に洞察を加えていくことを可能にすること、したがって、Grundlagen der Sportpädagogik 執筆の一つの意図が運動の補足やそれとの二者択一という点にあるのではなく、スポーツ運動行為を例として、自己—身体—世界間の可變的關係を示すことにある、と述べている (Grupe,1975,p.64)。

10) Grupe の理論は、M.Scheler と H.Plessner に起源を持つ、人間の身体の二重性という概念を用いて展開されている、と指摘されている (Schmitz,1972a,p.106)。実際、Plessner 自身は、人間を脱中心的な (exzentrisch) 存在として理解し、人間の肉的存在の二義性を次のように述べている。

「身体的実存は、人間に二重の役割を果たしている。人間は身体であると同時に身体のうちにあるいは身体と共にある。この〈うちに、かつ共にある〉と言う代わりに、身体 (肉体) をもつ、とも言われる。〈ある〉と〈もつ〉とは、実存の遂行において絶えず相互に移行しあい、交差しあっている。」 (プレスナー,1984,p.236)

また森は、プレスナーの示す「身体である」、「身体をもつ」という両概念を次のように説明している。

「プレスナーの言葉をかりていえば、人間はまず単に「身体である」 Körper-sein にすぎない存在、つまり一個の心理的物理的有機体として生まれてくる。しかし、子どもが把持動作や直立歩行ができるようになるにつれ、さらにまた様々な運動能力が発達するにつれて、人間は自分の身体を道具として支配、統制・使用するようになる。すなわち、自分の「身体を (道具として) 所有する」 Körper-Haben 主体へと発達する。」 (森, 1962,p.323)

なお、Grupe 自身の著作中にみられる「身体存在」、「身体保有」という表記は、時代と共に変化している。例えば、Leibesübungen und Erziehung 初版では「保有」と「存在」の関係が Körper を付記して表記されていた。例えば、Körper-haben (Grupe,1959,p.56)、das einen-Körper-Haben (Grupe,1959,p.64)、das sein-Körper-sein (Grupe,1959,p.64) といった表記である。しかし、同著の 2 版では Körper に代わり Leib が用いられている。Leibhaben、Leibsein (Grupe,1964,p.74) との表記である。この表記変更の理由について Grupe は、Leib

が個人的、体験的内容を示す概念であり、Körper が相互主観的考察において用いられる、より中立的、客観的概念であると述べている (Grupe,1982,p.42,1984a,p.8)。例えば、社会学で優先的に用いられる概念が Körper だという (Grupe,1984a,p.10)。そのため、自身の理論展開により適切な概念として彼は、1960 年代に Leib を選択したという。この点は、彼自身に問い合わせた解答となる私信 (1984 年 3 月 14 日付) でも明確に示されている。しかし、彼はまた、Plessner や Hönigwald らのように、Körper を用いる研究者が存在していること、また、基本的には両概念が交換可能であることを認めている (Grupe,1984,p.9,1984a,p.8)。その上で、イギリスやフランスではこの点が問題にならないとして、Körper と Leib の区別が問題になる原因をドイツ語という言語そのものに求めている。なお、後年、彼は、「身体保有」、「身体存在」に代え、「体験された身体 (der gelebte Leib)」、「体験される身体 (der erlebte Leib)」と表記するようになっている。しかし、1980 年代には改めて、Leib に代え Körper を用いるようになっている。その背景には、社会的構成物としての身体 (Körper als soziales Gebilde) という認識が存在している。その端的な例が、Grundlagen der Sportpädagogik の 3 版改訂版 (Grupe,1984) であり、Einführung in die Sportpädagogik (Grupe,1997) だといえる。

- 11) Grupe (1975,p.62) は、人間の身体関係に多様性 (Vieldeutigkeit)、世界性 (Welthaftigkeit)、決定可能性 (Bestimmbarkeit) が見られるとする。そして、このような身体性の理論は、教育学的な理論構築時に、仮説として重要な意義をもつとしている。彼は、また、自己—身体—世界—関係における自己 (Ich) は、変容可能な自覚 (die veränderliche Bewußtsein) であると指摘している (Grupe,1975,p.97)。
- 12) ユクスキュルは、ダニを例に生物の環境世界の理論を展開した。それは、自然科学的生物学に主体を研究対象として導入したものと評価されている (ユクスキュル, 1984,p.302)。しかし、彼が自らの理論を人間にまで拡大して適応しようとしたことに対しては、批判が示された。人間は環境世界をもつのではなく、世界をもつとの認識が、その根拠であった。シェーラー、ゲーレンは、そのような認識にたつ研究者であった (ユクスキュル, 1984,pp.296-297)。同様の批判は、ボイテンディクからも示されている (ボイテンディク, 1977,p.73)。
- 13) 自らの身体との対話を通して自身の自己を築いていくことは、私の身体に対する関わり方が外的要因によって一方的に規定されることを意味しない。私の身体が、「構成者として機能しているちょうどそのときに自分を被構成者として体験する」(メルロ＝ポ



ンティ, 1976,p.147) 主体として存在する限り、身体との関わり方には特定の様式、技術が存在すると考えられる。例えば、管は、中年太りの腹をへこませるためにボクシングを始め、1980年のウェルター級新人王となった磯部選手を例に、「からだとの出会いを具体的に自己組織するには、自分なりの仕方での（一般的に高い水準であることは要しないが）技能として深めることが深めることが不可欠ではないだろうか」（管,1982,p.67）と述べている。運動技術は、このような、身体との関わりを保証する媒体として評価できよう。

14) 人間の身体が社会に存在する規範的価値に規定される社会的構成物としての側面をもつことは、Heinemannの指摘するところである。この点を説明する際に彼は、次のような例をあげている。例えば、会話の際に身振りを多く伴う社会もあればそれほど伴わない社会のあること、公の場で泣くことが現在のドイツでは認められていないのに対してギリシア時代にはそれが当然とされていたこと、また、女性がスポーツをすることは、20世紀初頭においてさえ不自然なものとされていたことをあげている。さらに、社会的構成物としての身体(Körper als soziales Gebilde)が a) 身体の技術(Techniken des Körpers)、b) 表現的な身体の動き(die expressive Körperbewegung)、c) 身体のエートス(Körperethos)、d) 衝動や欲求のコントロール(die Kontrolle der Trieb- und Bedürfnisstrukturen)、の4点から理解できると述べている(Heinemann,1983,pp.69-70)。また、Mauss(1972,pp.91-99)は、水泳や軍隊の行進、走り方や歩行様式の変化を例に、身体の技術が a) 性、b) 年齢、c) 達成、d) 技術形態の伝承のされ方、という視点から分類できるのではないかと指摘した。さらに、Lippe(1980)や Rumpf(1980)が、現代社会における身体性の喪失(Körperlosigkeit)を指摘している。それは、社会の変容と共に人間と身体との関わり方が変容し得ることを示唆している。なお、体操服の変遷に関する指摘(Hamburger Turnerschaft,1967,pp.42-47)、ヨーロッパにおけるジェスチャの分布状況に関する研究(モリス,1981)や人間の振舞いの変容を文明化(Zivilisation)の過程として説明する研究(エリアス,1978,1978a)、ヘアインディアンが泳げないとの指摘(原,1982,p.16)、さらには、Grupe自身が指摘する運動の制度化(Institutionalisierung)の問題(Grupe,1982,pp.97-98)や野村(1984)の指摘等も、身体の問題を社会との関わりで考えていく際には貴重な示唆を与えてくれる。

15) 状況との関連の中で運動の意味を理解することは重要であるが、実際にそれを行うことは難しい。例えば、サッカーをしている若者が互いに手を差し出している場面。この

場面は挨拶の場面か別れの場面か。あるいは、約束なのかを他人は判断できない。したがって、意味を理解するには、状況に関する知識が必要になるという (Grupe,1982, pp.82-83)。

16) Grupe は、「意味 (Bedeutung) が機能 (Funktion) と記し得る」 (Grupe,1982,p.84) と述べ、意味 (Bedeutung) を機能 (Funktion) と同義語として用いている。

17) この意味は、eine wahrnehmend-erfahrende im Sinn einer explorierend-erkundenden Bedeutung (Grupe,1982,p.84) とともに表記されている。

18) Heinemann は、Mauss (1972) の Die Techniken des Körpers から次の文章を引用している。「以前は泳ぐことを学んだ後にもぐることを学んだ。そして、もぐることを教えてもらう際には、まず、目を閉じて水の中でそれを開けるように教えられた。しかし、その技術が、今では全く逆になっている。・・・(中略)・・・また、水を飲み込み、パッと吐き出すという習慣もなくなった。なぜなら、今日のスイマーは、あたかも蒸気船のごとくみなされているのだから。・・・(中略)・・・腕の位置、すなわち食事手の位置は、一つの社会的特徴を示す。それほどどこにでもある、純粹に個人的な、ほとんど物理的に決まる行為や機構がもたらす生産物では決してない。食事にふさわしい手の位置、ふさわしくない手の位置がある。従って、食事に際して子どもが肘をつけて一しかも食べていない時に一手を膝の上に置いているならば、それはまったく当然のこととみなされる。それは、イギリス人にとっては極めて重要である。最後に、走ることについて述べよう。1860年頃、Joinville で最も速い走者の一人であった私の体育の先生は、こぶしを身体につけて走るよう、私に教えてくれた。筋肉のみならず骨にも認められる特別な形態は、座ったり動いたりするという、特定の様式がもたらした結果以外のなにものでもない。このような行為は、個人の生活並びに社会の生活の中では、多かれ少なかれ、習慣的で伝統的なものである。」 (Heinemann,1983,p.73)

Heinemann (1983,p.73) はまた、Gaulhofer の Fußhaltung が、Körpertechniken や Körperhaltungen が社会とどのように関わってきたのか、それらがスポーツに対してどのような意味を持っていたのかを記している資料である、と指摘している。

19) Kullmann (1983), Grupe (1984a), Rumpf (1980), zur Lippe (1980) にみるように、身体の喪失に対する危機感は、1980年前後を境にして顕著に指摘されるようになっていく。

20) 子どもは鉛筆を潜水艦にしたり、巻いた布地をサッカーボールにみたとしたりする。このように、対象に対し、多様なシンボリックの意味を与えていくような能力を、Grupe は操

作性の経験と呼んでいる。しかし、この経験をなす能力を、大人はすぐに失っていくことも彼は指摘している (Grupe,1982,p.91)。また、メルロ＝ポンティ (1978,p.183,p.314) は、私の周辺を、能力としての私の身体という手段を用いて私に据え付けられるマニプランダ (manipulanda)、すなわち、人間によって操作 (manipuler) されるものの総体であるとしている。

## 第7章 身体を経験としてのスポーツ授業登場の背景とその実践

## 第1節 ドイツの「スポーツ科」にみる「身体」の位置づけの変遷

### －身体の軽視からの脱却－

2002年施行の我が国の学習指導要領では、体育で心と体を一体化して捉えることが謳われた（文部省、1999a）。その背景には、子どもたちや学校教育が危機的状況に陥っているとの認識がみられた。体育は、これらに対応し得る重要な教科としての期待を受けたといえる。また、国際的にも健康づくりや子どもの権利保障という観点から、教科としての体育の地位保全を求める動きや学校教育内に運動や遊びを組み入れることを求める動きが活発に展開されている。WHO(1998)のActive LivingやICSSPE(1999a)のBerlin Agenda、MINEPSEによるDeclaration of Berlin (UNESCO.2013b)やICSSPE(2012)によるDesigned to Moveの発刊、ユネスコによる良質の体育の指標の提案 (UNESCO,2015)、さらには学校教育の中に運動を積極的に位置づけようとするアメリカにおけるオバマ大統領夫人主導のLet's moveやドイツの動きのある学校プロジェクト (Anja,et al.,2008;Hildebrandt-Stramann,2007;Knörzer,2003;Laging,2001a;Laging, et al.,2007;Müller,1999,2008,2009,2009a;Redenyi,et al.,2009)、オーストラリアのSmart Move (Louise,2009)は、その好例だと言える。これらは、すべて社会における身体に対する関心の高まりに対応した学校教育プログラムの変化と特徴づけることができる。

実際、Hardman (1998,pp.99-102)は、ジェンダーの違いやスポーツ文化の多様化現象に伴う身体活動のパターンの変化と一般的にみられるようになった身体概念(body concepts)の変化が、体育のカリキュラム改革に影響を与えると指摘した。また、フィットネス教育や健康関連の運動への関心の高まりが、身体や身体的な条件に対する高い関心を生み出しているとも指摘した。

しかし、歴史的にみれば、身体に対する関心の高まりは、人間存在や社会、国家に対する危機意識を常にその背景にしていた。ナチス時代の体育や我が国の戦前の体育はその典型といえる。だとすれば、私たちが求めている身体像や身体に対する関心を高めている社会状況やそこで志向されている身体像そのものを問い直す必要がある。また、誰がどのような脈絡の中で、何を意図して身体への関心を高めようとしているのかが問われることになる。

国内外のこのような動向を視野に入れる時、第二次大戦後のドイツのスポーツ教育学の

歩みは興味深いものとなる。現在でも、国際的には、教科の名称としては「身体」を含み込んだ「体育」が一般的に用いられている。しかし、ドイツでは、1960年代後半より文化領域を示す「スポーツ」が用いられてきた。他方で、Grupe に依拠した、身体論や運動の意味論を基盤において学校スポーツの目標が設定されている現実が存在する。しかも、この立場は、NRWのみならず、ドイツ全体で現在も維持されている (DOSB, DSLV & dvs,2009;Ministerium ,2008,2011)。

しかし、身体論を核とした Grupe の理論が、即座に現実のスポーツ授業を変えていったわけではなかった。その主張とそれを具体化する場としてのスポーツ授業の間には、ずいぶん大きな溝があった。学習指導要領には彼の提案を授業で具体化できるような提案が記されなかった、あるいは記せなかったことが、その背景にある。そしてその一因は、Grupe の理論そのものにも求めることができる。彼の理論において「教育」が問題にされる際、それはヒトが人になるという、極めて広範な意味で用いられていた。人間にとって私の身体とは、自らその関係構築をもとめられるものであり、技術や知識の学習といった意味での教育という考え方とは異なるレベルで位置づけられていたのである (Grupe,1968,p.53)。

実際、1990年代以前の旧西ドイツの中等段階 I の「スポーツ科」の学習指導要領は、スポーツ種目先導型であり、身体には二次的な意義しか認められていなかった。例えば、必修種目では、競技としてのスポーツ種目の技術習得が優先されていた。そして、少数の例外的試みを除き、基本的には身体の自由を容認する風土はそこには存在しなかったという。あるいは、思春期の子どもたちにとって重要な課題になる身体との関係づくりという視点は、規格化されたスポーツ種目への方向付けという流れの中で、無視されているに等しかったという。このような非競技スポーツ的な身体を経験を排除する傾向の例外が、体操／ダンス領域であった。この領域では、身体が知覚や表現のメディアと見なされ、身体との主体的な出会いが強調されていたというのである (Schulz,1992)。

この流れを変えたのは、近代スポーツ批判を志向したスポーツ教授学やそれを端的に具現化した Funke を中心とした身体を経験としてのスポーツ授業 (Sportunterricht als Körpererfahrung) の提案であり、さらには健康観をめぐる論議や教科を越えて対応すべき課題解決能力の育成を求めた教育改革の動きであった。これらの動きの中で、身体をモノとみなす自然科学的な身体観に対し、健康な状態に対する感受性の向上を目指し、個人の身体経験を強調する健康観が登場してくる。そして、そのような健康観のもとで身体を経

験そのものが重視されていく。また、より早く、より強く、より遠くへとといった近代スポーツで求められる要素の対局に位置する、リラクゼーションを促す方法もスポーツ授業に多様に取り入れられていくことになる。さらに、このような身体観は、身体をスポーツができるという合理的目的達成の手段という位置づけから解放し、身体を表現や経験のメディアとして位置づけることになる。それはまた、学習指導要領の記述そのものをスポーツ種目中心主義からテーマ中心型へと移行させていく重要な契機となっていく。このような流れの中で身体もまた、「スポーツ科」の目標や内容の中で、高い位置づけを与えられていく。それは、まさに第一次領域、再文脈化領域、第二次領域内のいずれでも派生した変化といえる。

では、このような変化が、なぜ、再文脈化領域と第二次領域で生み出されてきたのであろうか。以下では、再文脈化領域で派生した変化として NRW における 1980 年の学習指導要領と 1999 年の学習指導要領に至る身体の位置づけの変化を確認したい。この 2 つの学習指導要領の改訂過程で、ドイツの「スポーツ科」における身体の位置づけを大きく変える状況が生み出されたためである。そして、その契機を与えたのが、1980 年に雑誌 Sportpädagogik に紹介され、人々の関心を集めることになる身体の経験としてのスポーツ授業<sup>り</sup>の提案であり、1989 年に公刊された「スポーツを通じた学校内での健康教育」手引き書であった。同手引き書は、第二次領域の動きを踏まえながらも、再文脈化した既存の文書を再文脈化領域内で修正する試みであり、再文脈化領域内での変化を促す要因であった。これに対し、身体の経験としてのスポーツ授業は、第二次領から再文脈化領域での変化を促した要因であった。

以下ではまずは、再文脈化領域に生じた変化を、1980 年の学習指導要領と 1999 年の学習指導要領の身体の位置づけに関する記述から確認したい。

## 第 2 節 1980 年指導要領の目標と内容領域編成にみる身体の位置づけ

第 2 章で紹介したように、1980 年の NRW の「スポーツ科」指導要領は、学校スポーツの一般的な目標としてスポーツの中の行為能力を掲げた。そして、この目標実現に向けて 9 つの課題を示した。そして、その 9 つの課題群の 2) 運動を通してのモノと身体の経験と 3) スポーツの達成と自己意識が、身体の経験に関連した課題であった。特に、2) では、子ども達が学校外でほとんど得ることのできない経験としてそれを保証すべきであると謳われていた (Der Kulturminister, 1980a, pp.9-13)。では、この課題群は、どのような内容を通して

達成が目指されたのであろうか。

同学習指導要領の内容領域編成は、基本的に、近代スポーツ種目を単位に設定されており、内容領域上、身体が全面に押し出されてはいない(Der Kultusminister,1980a,p.23)。また、1999年学習指導要領のように、個々の内容領域に教育学的視点を対応して示しているわけでもない。この中で、身体の位置づけを確認するためのキーワードが、知覚能力(Wahrnehmungsfähigkeit)であった。

知覚能力の向上は、基本的にはどのような活動を用いても可能である。しかし、1980年のNRWの「スポーツ科」学習指導要領では、知覚能力の向上を促す例は、体操／ダンス領域で示されている。その理由は、この領域が特にその実現の可能性が高いためであった(Der Kultusminister,1980a,p.168)。他方で、知覚能力の向上を促すトレーニングを人や状況に関する認識と切り離して示すことには意味がないとされていた。したがって、すべての学年において知覚の対象が示されている。その具体的例が、次である。

- －身体知覚／運動感覚の向上。
- －自分自身の運動のコントロール能力（バランスと位置感覚、部分的巧みさと全体的巧みさ）。
- －より正確に運動を行うことができるようにする。
- －筋感覚、戦術、視覚並びに音に関する刺激をより敏感に知覚し、それに反応する能力。
- －自分の動きや他人の動きを評価し、修正する能力。
- －補助したり、状況に応じて人を導く能力。

筋感覚、戦術、視覚並びに音に関する刺激をより敏感に知覚する能力の向上は、他人を理解し、協同していく前提条件となるとともに、自分自身や他人を知覚する能力の向上をもたらすものとされている。なお、同領域では、学習成果のコントロールが求められている。しかし、ここであげられた対象は試験にはなじまないものであり、評価の対象外とされている。他方で、教師の観察結果をフィードバックすることが求められている(Der Kultusminister,1980,p.169)。

なお、体操／ダンス領域にみる身体知覚／運動感覚の向上の対象は、表57のように示されている。

表57 1980年NRW指導要領体操／ダンス領域にみる  
身体知覚／運動感覚の対象(Der Kultusminister,1980,pp.169-171)



|  |
|--|
| 1) 身体の個々の部分の可能性を試し、知覚し、意識化することが目指される。<br>- 身体に関わるもの (様々な姿勢や位置で)<br>- 対象に関わるもの (様々な姿勢や位置で)<br>- パートナーに関するもの |
| 2) 様々な筋肉の張り方を知覚し、意識化する—部分的な緊張—部分的な弛緩。  |
| 3) 他人を通して身体全体を緊張させる—全身を脱力させる／受動的に弛緩させる。  |
| 4) 身体の重心のかかり方の違いを知覚する。バランスをとる。   |
| 5) 重心の位置を変える (大きな支えから小さな支えへ)。  |

表 57 をみれば、身体に関する知覚の対象が、単に個人の身体のみに限定されず、モノや人との関係までの広がられていることが確認できる。まさに、Grupe の指摘していた運動の探求的意味の対象を踏まえた記述といえる。

なお、基礎学校段階における身体の知覚は、基本的には、体操／ダンス領域に位置づけられているにすぎない。例えば、1-2 年生の即興では「知覚能力を向上させる材料収集が求められる」(Der Kulturminister,1980a,p.137)とされている。同様に、3-4 年生の即興でも、「知覚能力を向上させる材料収集」と関連づけられるべき課題が提示されている(Der Kultusminister,1980,pp.143-144)。しかし、身体に関する知識は、それ以外の領域でも教えるべき内容として明記されている。

例えば、器械体操の3年生では、体力の内容として、身体が緊張する時や脱力する時に関する知識、さらには緊張のさせ方に関する知識を得ることが掲げられている(Der Kultusminister,1980,p.66)。また、水泳においても、水慣れを意図した2年生の第1段階ですでに、水圧や抵抗、冷たさに対処することが求められている(Der Kultusminister,1980,p.186)。

他方で、体操領域は、体力づくりを意図した領域であることも明記されている。例えば、基礎学校 1-2 年生段階からこの領域ではすでに、筋肉や関節、生体の機能向上が意図されることやそれに関する知識を教えることができると明記されている(Der Kultusminister,1980,p.138)。あるいは、3-4 年生段階では、筋力向上がはっきりと謳われている(Der Kulturminister,1980,p.145)。ここでは、身体は、いわゆるチューンアップ可能なマシーンと見なされている。

### 第3節 1999年指導要領にみる目標と内容領域編成にみる身体の位置づけ

では、この身体の位置づけは、1999年「スポーツ科」学習指導要領ではどのように変化したのであろうか。まず、「スポーツ科」が学校内で特別の地位を認められる根拠について確認したい。それは、次のように説明されている。

「学校という制度は、学校スポーツにより身体と運動、プレイとスポーツに対して自ら対応すべき責任を担っている。プレイとスポーツの中ではまず、運動の中並びに運動を通して教育学的にみて重要なものが生み出される。また、それにより生徒の身体性に対して特別な配慮が加えられることになる。この領域が学校内で与えられる特別の地位を担保し、それが不可欠となる根拠は、この点にある。」(MSWWF,1999,p.XXIX)

その上で、運動、プレイ並びにスポーツを通して発達を促すこと並びに運動文化、プレイ文化並びにスポーツ文化を開くことの二つの観点から学校スポーツの担う教育学的理念が定義されている(MSWWF,1999,p.XXIX)。

ここでは、「スポーツを通しての教育」と「スポーツの中の教育」が併記されたこと、さらに身体性への対応が教科必修の一つの根拠としてはっきりと提案されたことが特徴的である。

さらに、スポーツが両義的な文化であり、その実現に向けては、適切な授業づくりの手續きが必要になることが確認されている。その上で、6つの教育学的視点が設定されることになる(MSWWF,1999,pp.XXX-XXXVI)。それは、教科が固有に担い得る教育学的な課題領域を明示するものであった。

さらに、この点を前提として、図13に示した内容領域論が示されることになる。ここで、身体に関する内容領域が全体の中心領域とされるとともに、全学校段階、全学校種の必修の内容領域とされることになる。1980年指導要領との大きな違いである。

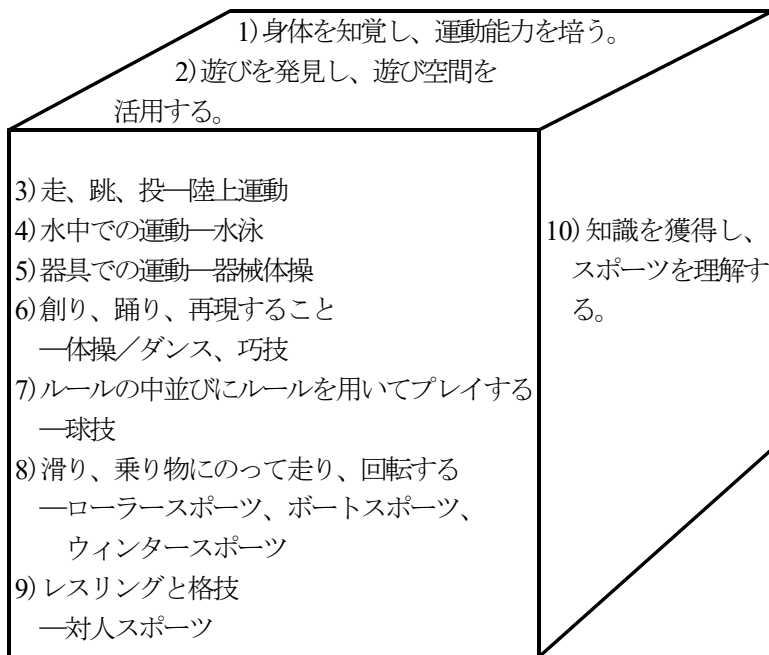


図 1 3 1999 年 NRW 学習指導要領で示された学校スポーツの内容領域  
(MSWWF,1999,p. X X X VII)<sup>2-4)</sup>

この「身体を知覚し、運動能力を培う」領域設定の意図とそこで設定される重点課題が、表 58-59 である。

表 5 8 NRW 新学習指導要領にみる「身体を知覚し、運動能力を培う」  
領域設定の意図 (MSWWF,1999,pp. X X X V III-X X X I X)

| 領域名                | 意図   |
|--------------------|--|
| 1) 身体を知覚し、運動能力を培う。 | <p>この内容領域では、自分自身の身体に対する知覚能力の向上、自分自身の身体の可能性と限界並びにその変容の可能性がテーマとされる。これらは、コンディショニングや調整力を向上させる際や緊張と脱力を繰り返す際に特に重要である。この内容領域の運動を生み出す契機は、特に、個人の運動に意識を集中させることである。それは、運動をより確実にこなせるようにするために調整力や可動性を高めていく際には重要である。さらにこの内容領域には、どの程度の負荷に耐えられるのかを試したり、一般的な調整力を自主的に向上させていくことも含まれる。ここにはまた、自主的なフィットネストレーニングが含まれるとともに理想的な身体やフィットネスに対して批判的に対峙していくことも含まれる。機能的体操や日常生活で行っている機能的な運動もまた、この内容領域に含まれる。</p> <p>したがってこの内容領域は、自分自身の身体に向き合い、それを形作っていくことに対して多様な可能性を提供してくれることになる。生徒達は、自分たちの身体固有性と変容可能性を知ると共に、自分自身の自我の一部である自らの身体と責任をもって関わることを学ぶ。そのような経験やそれができる能力は、</p> |

学校段階や学校形態の違いを越えて重要であるとともに、他のすべての内容領域の基礎となる。これらの経験や能力は、一方でスポーツ授業の独自の内容領域とされなければならない。しかし、他方では、幅広い内容領域で繰り返し取り上げられ、その可能性が広げられなければならない。

表 5 9 NRW 基礎学校指導要領の「身体を知覚し、運動能力を培う」領域  
にみる重点課題一覧とその例 (MSWWF,1999a,pp.12-13)

| 重点課題   | 例   |
|--|---|
| 感覚を研ぎ澄ます練習を<br>するとともに知覚能力が<br>運動を行うことに対しても<br>つ意義を知る                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>・運動へと誘う刺激として音を知覚し、(声、手、指、足で) 自ら音を創り出し、動きを音に合わせる。</li> <li>・プレイ場面にみられる色、形並びにサインを活用する。</li> <li>・触覚を向上させる (例えば、見えない対象物を触覚で当てる、目を閉じたまま触ることでパートナーが誰かを当てる、目を閉じてパートナーの提供してくれる触覚的援助を頼りに空間内を移動してみる)。</li> <li>・筋感覚を向上させる (例えば、ボール、その他のものを力の入れ方を変え、距離や大きさの異なる的へ投げたり、転がしたりすること)。</li> <li>・前庭器官の関与する知覚能力を向上させる (例えば、バランス遊び、揺らしたり、ひねったり、回ったりする運動を通して)。</li> </ul> |
| 自分自身の身体を意識し、<br>その諸次元を知り、その<br>可能性と限界を探る。                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>・自分自身の身体図式を知るとともにそれを発達させる (例えば、身体の一部を感じ、それに名称をつけること、身体に対する全体的イメージを培うこと、身体の一部を知り、それを吟味すること、ゲームを行っている際に左右の方向が分かること)。</li> <li>・身体各部の可動性や動いている方向を知る。</li> <li>・座っている時、立っている時並びに歩いている時に機能的にみて正しい姿勢を感じ、その姿勢を取るとともにそれが姿勢づくりに対してもつ意義を知る。</li> <li>・空間を把握し、空間内できちんと行動できる。……</li> </ul>   |
| 筋の緊張、弛緩を感じる<br>とともにそれを意識的に<br>生み出す。  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・様々な筋の緊張状態を知るとともにそれを生み出す。</li> <li>・身体を緊張させる。</li> <li>・脱力方法を知るとともにそれを応用する。……</li> </ul>   |
| 空間とモノを知る。  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・空間内を移動する。</li> <li>・運動している際に空間の諸次元を知り、空間内を移動するルートを見つける。モノや道具を使って空間を仕切るとともにそれにより生み出された空間の区切りを動きながら体験する。</li> <li>・モノや器具に固有の性質やその活用可能性について知る (輪、縄、布、日常生活で使っているモノ、ローラーブレード、大きな器具等)。</li> <li>・動きながら (学校の校庭、森、草原といった) 自然環境を知る。……</li> </ul>   |
| 運動時並びに身体に負荷<br>が加わる前、加わっている<br>最中並びに加わった後の<br>身体の反応を知覚する<br>とともにその意味を解釈<br>する。 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・心拍や脈拍を負荷のかかり具合を判断する指標として感じ、把握する (例えば、運動中に加えられる様々な負荷が脈拍に及ぼす影響を知るとともにそれを比較する)。</li> <li>・発汗や凍えが及ぼす影響を判断するとともに、緊張状態によるその違いを感じ取る。</li> <li>・身体の反応が身体が緊張していることを示すサインであることを知る。</li> <li>・呼吸により身体の緊張状態をコントロールする (例えば、安静にしている時、速く走った時、持久走時、力を入れた時)。……</li> </ul>  |
| 体力や調整能力の変容可<br>能性を体験するとともに<br>それを把握する。   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・持久力やスピードの変化を経験する (長距離走を学ぶ。短距離走を学ぶ。校庭で走る。目標を設定して、それを達成する。)</li> <li>・自分自身の体重を知るとともに力の入り具合を体験する (例えば、ぶら下がる、よじ登る、障害を</li> </ul>  |

克服する)。

・調整力をつけるとともにそれが運動を上手に行うことに対しても意義を知る (巧みに行うという要求に応える。様々な状態でバランスをとる)。 . . . .

もつとも、身体の知覚に関わる経験は、「身体を知覚し、運動能力を培う」領域のみではなく、他領域でも保証されるべきものとされている。実際、基礎学校段階の学習指導要領の「遊びを発見し、プレイ空間を活用する」では、子どもたちは遊ぶことを通して身体や人間関係、モノの経験を獲得していくと指摘されている (MSWWF,1999a,p.14)。

同様に、「走、跳、投一陸上運動」領域は、子どもたちが環境を知り、自然を発見し、自分自身の身体を体験していく機会を提供することになると記されている (MSWWF,1999a,p.16)。したがって、走る際に身体を経験することそのものが重点課題の一つとして位置づけられることになる。具体的には、走っている際に心臓の脈拍、発汗状態、疲労度、緊張度、弛緩度、負荷並びに心地よさを知覚、経験するとともにそれらの一次的な関連を認識することが、課題として例示されている。さらには、投げるという行為においても、投げる対象物に応じた投げ方が求められている (MSWWF,1999a,p.17)。

「器具での運動—器械体操」では、自分自身の身体が緊張している状態を経験させるとされている (MSWWF,1999a,p.22)。

空間の知覚もまた、この種のモノの関係の知覚といえる。例えば「創り、踊り、再現すること—体操／ダンス、巧技」では、空間の次元や方向、軌跡の違いの知覚が重点課題の一つにあげられている (MSWWF,1999a,p.24)。

スピードやバランスの経験もまた、自分の体やモノを経験していくことだといえる。これらは、「滑り、乗り物にのって走り、回転する—ローラースポーツ、ボートスポーツ、ウィンタースポーツ」領域で触れられている。そこでは、新たな自然の経験やバランスの経験、スピードの経験、自己責任を伴った冒険との関わりといった記述がみられる (MSWWF,1999a,p.28)。

また、単に個人的な経験のみではなく、仲間とともに走るといった行為を通して、協同体の経験が可能になると指摘されている (MSWWF,1999a,p.16)。「創り、踊り、再現すること—体操／ダンス、巧技」でも同様に、いっしょに踊ったり、何かを構成したりすることにより協同して行為する際の安心感が生み出され、それにより、重要な社会的経験がもたらされるとも指摘されている (MSWWF,1999a,p.24)。

「水中での運動—水泳」では水の抵抗や冷たさ、身体にかかる浮力の体験があげられている(MSWWF,1999a,p.18)。それはまた、水が自分の身体に与える影響を経験、知覚し、責任をもってそれに対応することをも求めている(MSWWF,1999a,p.19)。さらに、一人で泳げるようになることが、子どもの自主性をはぐくむと共に人格形成を促すことになると指摘されている(MSWWF,1999a,p.18)。これらの諸経験が、人格形成上、重要な意味をもつことは、「創り、踊り、再現すること—体操／ダンス、巧技」でも強調されている(MSWWF,1999a,24)。

身体の経験が、自分自身の能力の経験であり、それが人格形成に寄与するということが明言されている。例えば、次の指摘である。

「器具での運動では、子どもたちは、自分たちの身体を多様な空間の中で知覚するとともに、重力やバランス、高さを経験していく。さらに彼らは、巧技に挑戦してみることや冒険的に何かを試してみたりする。ここで彼らは、危険について評価したり、不安を表明したりそれを克服することを学んでいく。運動を構成したり、人前で示すことを通して彼らは、自分たちが何者であるのかを確認したり、運動する喜びを得ていく」(MSWWF,1999a,p.21)。

技能習熟の前提条件として身体の経験を位置づける記述もみられる。例えば、「水中での運動—水泳」である。そこでは、動きの経済性という観点から小学校段階で泳ぎの粗形態習得の必要性が指摘される一方で、スポーツ種目に特殊化された技術の習得を早期から求める前に、多様な運動経験や身体の経験の保証を重視すべきであると明記されている(MSWWF,1999a,pp.18-19)。

もっとも、これらの経験では、いわゆる肯定的な経験のみが強調されているわけではない。例えば、「遊びを発見し、プレイ空間を活用する」では、協同して遊んでいくことができる取り決めを作っていく契機として遊びの失敗が位置づけられている(MSWWF,1999a,p.15)。あるいは、「走、跳、投—陸上運動」では、自分自身の達成能力の向上を感じられるようにすることのみならず、自分自身の達成能力の限界を知り、それを受け入れることも重要であると指摘されている(MSWWF,1999a,p.16)。あるいは、「水中での運動—水泳」では、危険を察知できるようにしていく必要性も指摘されている(MSWWF,1999a,p.19)。

同様に、いわゆる力比べのような活動も、個人の人格形成に重要な意味をもつと明記されている。例えば、「レスリングと格技—対人スポーツ」領域では、単に社会的にその機

会が少なくなってきた力の発揮、比較という経験保証というのみならず、その活動により情動のコントロールや直接的な身体接触が他人への責任ある対応を生み出し、信頼関係の育成に貢献すると指摘されている。それはまた、具体的な身体の経験を越えて、暴力の予防にもつながっていくものとされている。さらには、ここでは自分自身の身体について知ることだけでなく、相手の動きに合わせることや体格差に考慮するといった、対戦相手という他人の身体について知ることが重点課題として示されている(MSWWF,1999a,p.30)。

さらに、個々の領域に多様な意味を設定し、それに即した課題を設定していることも特徴的である。いわゆる個人種目と言われている内容領域群で人間関係を豊かにする経験を保証しようとする記述は、その一つといえる。例えば、水泳において、集団で行う演技が設定されている(MSWWF,1999a,p.20)。器械体操では、互いに協同して体操をすることにより新たな人間関係が経験されていくことが指摘されている(MSWWF,1999a,p.21)ことは、その例である。

#### 第4節 NRW「スポーツを通じた学校内での健康教育」手引き書(1989)にみる身体的位置づけ

以上確認したように、1980年学習指導要領並びに1999年学習指導要領では、身体的位置づけが大きく変化していた。この身体観に大きな修正を促したのは、NRW文部省と健康保険組合(AOK)により協同製作された「スポーツを通しての学校内での健康教育(Gesundheitserziehung in der Schule durch Sport)」の手引き書であった。

NRW文部大臣は、1987年8月1日付で「スポーツを通じたNRWの学校における健康促進行動計画」(Handlungsprogramm zur Förderung der Gesundheitserziehung in der Schule durch Sport im Land Nordrhein-Westfalen)を公布した。同計画により、NRW「スポーツ科」学習指導要領体制は新たな段階に突入することになる。その背景には、子どもや青少年の健康悪化に関する報告や国民の健康状態に対する配慮があった(Der Kultusminister des Landes NRW,1989, Vorbemerkung)。

この行動計画は、学校スポーツをより一層、健康教育へと方向づけていくための出発点とそこで目指すべき目標を明示するとともに、学校内でスポーツを通して進める健康教育の可能性と限界を示すものであった。また、このプログラム作成に際しては、労働、健康、社会大臣(Minister für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen)の支持を受けている。さらに、行動計画実施に際しては、健康、教育、スポーツ関係の多くの機

関や組織、人々が関わった。そして、州主導型で展開されたこの作業は、次の2点に貢献することになったという。

- 1)学校内での健康教育の範囲内で学校スポーツの担うべき課題やその可能性と限界に関する情報をよりよい形で提供していくこと。
- 2)学校スポーツ内で健康教育を進めていくために必要な内容的、人的、物理的、組織的条件を改善していくこと(Der Kultusminister des Landes NRW,1989, Vorbemerkung)。

「スポーツを通しての学校内での健康教育」手引き書は、この計画を踏まえて作成された。例えば、初等段階の学校スポーツ内での健康教育手引き書は、初頭段階のスポーツ授業を担当している人々にスポーツ授業内での健康教育並びにスポーツ授業外の学校スポーツでの健康教育、さらには教科の枠や学校の枠を越えた健康教育推進に必要な、多様な示唆を与えるメディアパッケージである。それはまた、彼らが学校スポーツが健康教育や子どもや青少年の健康被害に対する予防措置としてその可能性を十分に開花させていけるかどうかを確認したり、その可能性を模索しながら、その実現に向けて一定の主導権を発揮していくための資料でもあった(Der Kultusminister des Landes NRW,1989, Vorbemerkung)。

もっとも同手引き書は、単に人間の身体の健康のみに目を向けるものではない。むしろ、健康には生理的、心理的、社会的、エコロジカルな要因が互いに関連していると説明している。そして、このようなバランスのとれた状態を自己の責任において、積極的に生み出していける個々人のレディネスと能力を発達させることが健康教育の課題であるとしている(Der Kultusminister des Landes NRW,1989,p.1)。そして、このような健康観のもとでは、スポーツが健康の維持、増進に対してもつ両義的な性格が強調されることになる。例えば、次の指摘である。

「スポーツは、健康にとって重要な行為を可能にする、極めて多様な領域である。しかし、それは、どのようなスポーツでも健康的であることを意味しない。むしろ、スポーツ的な活動形態としては、健康にとって重要な経験や、あるいは健康にとって効果的になるものが選択されなければならないし、そのようなものにもものにされなければならない。それが、学校スポーツの担うべき本質的課題である。」(Der Kultusminister des Landes NRW,1989,p.3)

他方で、子どもや青少年達は、健康のためにスポーツを行っているわけではないこと、したがって、学校スポーツの場において健康にとって重要な意義をもつ身体、精神、社会並び環境の関連に対する感受性を高め、それに必要な適切な能力、知識、洞察力を身につけさせるには、特別な配慮が必要になることも併せて指摘されることになる(Der



Kultusminister des Landes NRW,1989,p.3)。さらに、スポーツの中の行為能力という、より広範な教育目標との関連でいえば、生徒達に、自らの経験や習慣、省察を踏まえて自身が行っている自己運動や運動遊び、スポーツを健康という視点を踏まえて行える能力を保証するとともにそれらを個人的、社会的な生活世界の形成に有益なものにしていける能力を保証していくことが重要になるとされている。また、その際には学校段階や学校形態の違いにも配慮されなければならないと指摘されることになる(Der Kultusminister des Landes NRW,1989,p.4)。

これらは、健康になるためのスポーツというように、スポーツがスポーツ以外の目的達成の手段とされることを避けたいという思いの反映とも考えられる。その上でその同手引書は、学校スポーツ内で健康教育の担うべき課題を検討していく際の手がかりとして、表 60 に示した重点的内容や表 61 に示した実践のテーマ例をあげている。

表 60 NRW「スポーツを通しての学校内での健康教育」初等段階手引き書に示された重点的内容一覧(Der Kultusminister des Landes NRW,1989,pp.4-5)

|   |
|---|
| <p>(1) 生徒たちは、運動時における自分自身の身体の反応や心理状態を知覚、経験、把握しなければならない。ここでは、特に以下の諸点が重要になる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・弛緩－適応－脱力－緊張</li> <li>・元気－疲労－疲労困憊状態－休養</li> <li>・強さ－弱さ</li> <li>・安静時の脈拍－運動開始時の脈拍数－負荷時の心拍数－回復時の脈拍数</li> <li>・静かな呼吸－深い呼吸－せわしい呼吸－圧迫されての呼吸</li> <li>・身体が暖まること－汗をかくこと－身体が冷えること－凍えること</li> <li>・支障のないコーディネーション－コーディネーションの難しさ－うまくコーディネートできないこと－コーディネートできないこと</li> <li>・痛み(特に脇腹の痛み、けいれん、筋肉痛、過度の刺激、傷害)</li> <li>・喜び－悲しみ－怒り－激怒</li> <li>・脱力状態－ バランスの取れていること－心地よいストレス－ストレスのないこと</li> <li>・楽しみのないこと－生き生きしていること－元気すぎる</li> <li>・満足－不満足－失望－あきらめ</li> <li>・はしゃぎすぎ－自信－臆病－不安</li> </ul> |
| <p>(2) 生徒たちは、全参加者に安寧を保証することを意図した運動行為が生み出す人間関係を知覚、経験、把握すべきである。ここでは、特に以下の諸点が重要になる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・社会的な組み入れ－社会的排除</li> <li>・承認－無関心－拒絶</li> <li>・協同－一緒にいること－敵対</li> <li>・個人的な善悪の判断基準－社会的な善悪の判断基準</li> </ul>  |

|  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>・寛容－非寛容</li> <li>・フェアネス－アンフェアネス</li> <li>・心遣い－親切心－配慮－軽率－危険にさらすこと</li> </ul>   |
| <p>(3)生徒たちは、自らが生活している環境を運動や運動遊び、スポーツを健康的に営むために重要な意義をもつ条件として知覚し、経験し、把握する。ここでは、特に、次のような運動を可能にする条件とそれを制約する条件が重要になる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・様々な運動空間</li> <li>・様々な気候的条件</li> <li>・様々な環境条件</li> <li>・環境に優しく接する責務を負うという条件</li> <li>・事前に自ら安全性を確保すること</li> </ul> |

表 6 1 NRW「スポーツを通しての学校内での健康教育」手引き書にみる  
実践例のテーマ一覧 (Der Kultusminister des Landes NRW,1989,1993,1993a)

| 学校段階   | 示唆、実践例のテーマ  |
|--------|---|
| 初等段階   | <p>水泳－水の中で心地よさを感じる</p> <p>走－走りながら身体や環境を経験する</p> <p>巧技－巧みさへの挑戦</p> <p>器械体操－振る、跳ぶ、回る、飛ぶことを体験する</p> <p>リズム、音、音楽並びに運動</p> <p>ゲーム－全員の楽しみ</p> <p>不安を減少させる－不安を避ける</p> <p>脱力することを学習する－力を入れることができる</p> <p>常に努力する－可能性を認識し、利用し、生み出していく</p> <p>休憩時間－運動を通してのリフレッシュ</p> <p>遠足と学校でのイベント－運動と健康にとってのチャンス</p>   |
| 中等段階 I | <p>ゲーム－互いに協力してゲームができる</p> <p>水泳－水中で心地よさを感じる</p> <p>器械体操－身体を支配し、運動を体験する</p> <p>陸上競技－自分自身の達成能力を心地よく感じる</p> <p>リズム、音楽と運動－全体として体験する</p> <p>巧技－巧みさへの挑戦</p> <p>ウォームアップと調整</p> <p>練習してもよい－練習できる</p> <p>不慣れた運動場面－集中的な身体経験</p> <p>脱力することを学習する－力を入れることができる</p> <p>不安を減少させる－不安を回避する</p> <p>負けたり、勝ったりできる</p> <p>フィットする－自分自身でトレーニングすることを学習する</p> <p>運動するための休憩時間－運動を通してのリフレッシュ</p> <p>プロジェクト－健康志向のテーマに多様な視点から接近する</p> <p>遠足－健康的な経験を提供してくれる特別なチャンス</p> |

|        |  |
|--------|--|
|        | 学校スポーツ祭－日常生活からの脱却<br>自発的な学校スポーツチーム－みんなのスポーツ<br>スポーツ促進授業－一つの特殊な健康促進措置   |
| 中等段階II | フィットしている－ファッションからの生活の質の発見<br>持久力を向上させる－疲労と向き合うことができる<br>トレーニングすることを学習する－自分で設定した目標を追求する<br>身体を体験する－自分自身を体験する<br>ゲームができる－ゲームをする空間を生み出し、利用する<br>運動する空間を見いだす－自然な運動環境を維持する<br>主体性を向上させる－健康的なスポーツを組織する<br>健康を確実なものにする－スポーツをする際に生じる危険について認識し、それを回避する<br>日常生活に運動を取り入れる－負荷をかけること対処できる<br>栄養を正しく摂取できる－運動をすることでより多くの喜びを得る |

ここでは、いわゆる既存の近代スポーツ種目の学習の中での身体の気づきと近代スポーツ種目の枠を越えた気づきが位置づけられている。NRW の 1980 年学習指導要領の体系をそのままに、健康教育とのドッキングが矛盾無く展開できると指摘された根拠は、このように提示される授業のアイデアに求めることができる。

これらの実践への示唆は、既存の近代スポーツ種目に即したものを中心になされている。しかし、それらに留まるものではない。近代スポーツ種目まずありきではなく、教育学的な視点から教材を設定していくという立場が明確に示されている。

例えば、中等段階 I の手引き書では、教授学的な視点から設定されたプログラムがあると明言されている。具体的には、既存の近代スポーツ種目を中心としたグループと適切な内容を強調することにより健康教育の可能性を広げるという考え方である。さらに第 3 のグループとして、スポーツ授業の枠を越えて、健康という観点からみて運動する喜びにあふれた生活設計を生み出す経験や認識、習慣形成を促すプログラムがテーマとして取り上げられている (Der Kultusminister des Landes NRW, 1993, p.25)。

加えて、方法論的にみれば、保証すべき経験が、いわゆる肯定的なそれと否定的なそれが組み合わされて示されていることも重要である。両者の対比の中で各々の意味が実感されるとの認識が、そこには読みとれるためである。

このような、学習指導要領の記述に即した授業のテーマの提案は、教員が授業をするための具体的なイメージを喚起する点で、近代スポーツ種目の学習中心の授業からの脱却を可能にするものであった。その意味では、学習指導要領そのものではないとはいえ、再文脈化領域内で、第一次領域の変化を踏まえた対応が取られたことを示している。社会で

実施されているスポーツの多様化、健康問題の深刻化、教育政策の変化が、学習指導要領そのものではなく、指導書という、変化を促す公的な文書を生み出していったといえる。

## 第5節 Bielefeld 実験学校にみるカリキュラム改革への取り組み

### ー近代スポーツ批判、学校批判からの出発ー

このような変化が進行する過程では、スポーツ教育学者達の間でどのような論議が展開されたのであろうか。また、学校においてどのような実践が提案されていったのであろうか。その重要な契機は、間違いなく Funke を中心とした身体の経験としてのスポーツ授業の提案であった（近藤、2005）。そのため以下では、Funke の提案した身体の経験としてのスポーツ授業をめぐる論議を手がかりとしながら、スポーツ教育学内での身体の経験に関する論議の経過を確認したい。

1980 年、雑誌スポーツ教育学（Sportpädagogik）が、身体の経験（Körpererfahrung）をテーマとした特集を組んだ。それは、スポーツ授業のあり方を身体の経験という視点から検討していこうとする試みに対する関心の高まりを示している。

身体の経験を保証する場としてスポーツ授業を捉えていこうとする試みへの関心の高まりは、Rowholt 社の学校スポーツ実践シリーズ（Schulsport Praxis）に「身体の経験としてのスポーツ授業（Sportunterricht als Körpererfahrung）」が含まれていることから確認できる。同シリーズは、脱近代スポーツ種目化を志向した授業を求めた Dietrich,K.と Brodtmann,D.によって編集され、1982 年以降に出版されている。両者はまた、雑誌、Sportpädagogik の編者でもあった（Schulz,1984,p.143）。

このシリーズ発刊の背景には、生活環境の変化に伴い、学校スポーツの担うべき課題が変容してきているとの認識がみられる。そのため同シリーズは、学校スポーツの課題を生徒の行為能力を拡大させることに求めるとともに、学校スポーツがそれらの課題にどのように応え得るのかを示そうとした（Funke,1983,p.2）。身体の経験としてのスポーツ授業は、まさに、このような課題に対応していく一つの授業実践として位置づけられたといえる。他方で、この時期は、NRW1980 年学習指導要領が実施に移され始めた時期であったことも確認しておく必要がある。公布された学習指導要領に基づいた授業実施が求められるその時期に、学習指導要領の趣旨を越えたスポーツ授業の実践に関する情報が、出版物を介して世に流れていったといえる。さらに、学会においても、この動きを巡る論議が展開されていくことになる。

実は、時の体育界の動向を明確に反映していたとされる ADL (Ausschuss Deutscher Leibeserzieher:ドイツ体育委員会) の第 9 回大会(1983)において、身体の実験をテーマとしたフォーラムが設定されている。このフォーラムでは、Funke、Treutlein、Janalik、Haunig、Schneider、Volk、Hahn らにより実践が報告されている。しかし、この Funke の報告に対して Grupe(1983b)は、不満を表明している。そこでは、身体の実験の何が教育的であるのかが何も語られずに終わっていること、そして、生徒そのものが話題になっていないことがその理由であった。加えて、スポーツと身体の実験が密接に結びついているとの Funke の指摘を真剣に受け止めることができないとも指摘している。Funke が、スポーツではない多くのものを身体を経験する機会とみなしていることがその根拠であった。

しかし、Funke らが、近代スポーツ種目を無視していたわけではない。例えば、Salzburg で開催された DGfE (Deutsche Gesellschaft für Erziehung:ドイツ教育学会) スポーツ教育学委員会のシンポジウムにおいて Funke、Trebels、Leist らは、近代スポーツ種目を用いて日頃馴染みのない身体の実験保証を試みることを提案している (Gröbning,1985a,94)。

これら一連の報告そのものが、身体の実験に対する人々の関心の高まりを示している。それを促した要因としては、次の 4 点が考えられる。

- 1) スポーツ授業の現状に対する批判
- 2) スポーツの現状に対する批判
- 3) 身体の実験と特徴づけられる時代状況
- 4) 身体を経験させることの教育的価値を承認させるに至る理論と実践の蓄積

その賛否やそれを支持する理由は別にせよ、身体の実験としてのスポーツ授業 (Sportunterricht als Körpererfahrung) が、1980 年代初頭に人々の関心を引いたことは事実であろう。その中心に位置した人物が、Funke であった。

しかし、身体の実験という主張は、決して新奇なものではなかった。実際、その起源は、自然体育に求めることができると言われる (Treutlein,1986,p.16)。また、期待し得る実験の整理という点では Grupe に負うところが大きであったし (Funke,1987,p.101,)、Grupe 教え子である Scherler の影響も受けていた (Treutlein,1986,p.16)。しかも、Grupe と同様、Bollnow の教え子であり、Grupe のもとで最初のドクターを取った Bannmüller の構想は、身体との出会いを強調する点で、まさに Grupe の理念を具体化したものであった (Bannmüller,1979)。実際、Funke は、彼女からも影響を受けている (Funke,1987,p.102)。しかし、Funke は文化的空白地帯におかれた身体という、初期の Grupe の論に不満を感じると共に、運動ではな

く、まずは身体があるという立場から持論を展開した。

このような文脈内で Funke の名前と結びつけられる身体の実験としてのスポーツ授業は、Bielefeld の実験学校で産声を上げた。Bielefeld 大学のアーケードを直進すればそのままどり着ける、同大学にまさに隣接しているこの実験学校で Funke がこの試みに着手するのは、カリキュラム論をめぐる論議が展開されていた 1970 年代初頭であった。

彼は、同校におけるカリキュラム作成をめぐる技術的、組織的問題に対処するために、身体教育(körperliche Erziehung)の目標と課題や実験学校の設置に際して設定された科学的論拠に照らして個々の措置の妥当性を根拠づけざるえない状況に置かれた。そのため、彼は、当時展開されたカリキュラム論を、実験学校の設立主旨と照らし合わせながら検討することになる(Funke,1979,pp.5-6)。しかし、彼は、この作業を進める際に、一般に承認されている方法、すなわち、教科に関して妥当であると言われてきた方法を持ち込まなかった。彼は、自分たちの目標と教育学や教科教授学において示されている見解を照らし合わせながら、作業を進めたのであった。その結果、ボール一つ準備するのに教育学や人間の基本的問題をめぐる論議との関係を意識せざる得なかったと言う(Funke,1979,p.6)。そのような彼が進めたカリキュラム開発の手続きとは、次の三つであった。

- 1)カリキュラム概念の検討
- 2)カリキュラム作りに必要な諸条件の検討
- 3)一般的な学習目標とその実現に必要な諸条件の提案(Funke,1979,pp.7-8)。

Robinshon を契機とするカリキュラム論は、個々の学校の置かれている実情とは切り離された所でカリキュラム開発を進めようとする事態を生み出していた。そのため、その動きに歯止めをかける必要性も意識されていく。Funke らが取り組む Bielefeld の実験学校では、そのような事態に陥らないように、学校づくりとカリキュラムづくりを連動させていった(Funke,1979,p.12)。しかも、興味深いことに、カリキュラム工房(Curriculumwerkstatt)と自称されるこの実験学校の担うべき課題が、他の学校で行われる関連授業でも活用可能であり、なおかつ内容の変化を理解できるような、様々な長さの単元を開発していくことにあると指摘されていることである(Funke,1979,p.16)。

彼らが改革を進める時期、学校スポーツには次の諸批判が示されていたという。

- 1)学校スポーツは身体の発達、成長、健康並びに抵抗力の形成に何等貢献していない。
- 2)全員必修にしているにもかかわらず、競技スポーツの才能をなんら伸ばしていない。
- 3)スポーツの才能育成へと一面的に方向付けられている。

- 4) 学校教育全体との関わりの中で担うべき補償手段としての役割を認識していないし、そのために、それを全うしてもいない。あるいは、対処しているにしても、その一部に対応しているに過ぎない。
- 5) スポーツ授業のみが閉じた世界を形成し、学校教育全体として担うべき目標に対応していない(Funke,1979,pp.18-19)。

これらは、スポーツを行う才能発掘を求める一方で、そのスポーツ自体が学校教育の目標達成に貢献していない点を問題点として指摘している点では、まさに相矛盾する指摘である。その意味では、全てを同時に満たす改革を進めるには困難が伴う。したがって、これらのいずれを優先させ、事態の解決に向かうのかを決めることを求められることになる。しかも、過去の研究成果がその判断基準として役立たない状況でこの判断が求められたと言える。実際、この検討時点で Funke は、1960 年代の教授学理論や 1970 年代に登場した教授学理論には実践を方向付ける力が無いと指摘していた。同時に、実際に進められている改革が、基本的には競技スポーツという意味でのスポーツシステムに一面的にからめとられていることを問題にした(Funke,1979,pp.20-21)。

しかし彼の批判は、当時支配的であった Robinshon のカリキュラム理論にも向けられる。Robinshon の理論に厳密に従えば従うほど、カリキュラム開発が現場から遊離していくことになる。しかも、スポーツカリキュラムの開発に関していえば、身体教育、プレイ、スポーツ領域では極めて重要なものとなる、今日的な運動欲求やプレイ欲求からの自発的解放がそこには位置づけられないと彼は、指摘していた(Funke,1979,p.33)。

このような批判的検討を踏まえ彼は、過程志向の必要性や全体カリキュラム作成の必要性を意識するようになっていく。そして、それを踏まえて彼は、次のカリキュラム概念を提案することになる。

「カリキュラムとは、学校が意図的に生徒に保証する実践的、理論的諸経験の一部分である。」(Funke,1979,p.41)

この指摘はまた、カリキュラムにおいて保証されるべき経験が、常に教師と子どもの関係の中で確認されていくことを示している。また、子どもの生活や子どもの論理を核に据えて検討されるべきことを意味している。したがって、カリキュラムづくりの過程においては、関連する問題領域において科学的であるとして提示された成果をそのまま鵜呑みにするという態度を取るべきではないと明言されることになる(Funke,1979,p.45)。そして、彼は、カリキュラム作成時に具体的に検討すべき問題状況として、労働そのものと労働の

分配のされ方、余暇、都市化、間接性と抽象性並びに薬学上の「革命」を取り上げることになる (Funke,1979,p.50)。

彼は、また、余暇との関係で、余暇スポーツが求められていることを指摘している。余暇スポーツは、多くの人々がスポーツに対して適切かつ快適にプレイ的、美的、創造的、社会的機能を発揮させたいという関心の表明と理解できる。そして、その点で、競技スポーツとは異なる方向を目指すスポーツを求める声が当時既に見られたことを裏付けるためである (Funke,1979,p.69)。

この検討を経て提示されたカリキュラムの編成原理が、次の4点であった。

- 1)労働が細分化され、変容しつつある世界において身体を用いて生活していくレディネスを与えるものとして機能するカリキュラムが必要になる (Funke,1979, p.75)。
- 2)身体教育のカリキュラムは、認識手段並びに政治的行為の手段として身体的知覚をはっきりと位置づける必要がある (Funke,1979,p.77)。
- 3)保障されるべき内容は、スポーツのみで経験可能なわけではない。スポーツ自身も変化しなければならない (Funke,1979,p.78)。
- 4)これらの点すべてが、実行可能性という視点から再度検討され直されなければならない (Funke,1979,p.79)。

1 点目と関連して彼は、既存のスポーツに限定されない、多様な身体経験や自己の能力の体験を保障していく必要性を指摘している。しかも、授業の方法論に関しては、省察や話し合いの重視を示唆している (Funke,1979,p.76)。

2 点目に関しては、まずは子どもの実態を知る必要性が指摘されている。その上で、子ども達に自分たちの身体が社会の影響を受けていることを認識させるとともに、それに抵抗していく勇気を与えていくことが必要であると指摘されている。また、その実現に際しては、内容や方法の改善以上に、教師の生活習慣の改善が必要になると指摘されている。さらに、そこには、身体に対する社会科学的認識形成が必要になるという彼の認識がみられるを (Funke,1979,pp.77-78)。

3 点目に関しては、スポーツをあるがままの姿で保障していく必要性とそれと異なる経験を保障していく必要性が指摘されている (Funke,1979,p.79)。彼は何も、スポーツの教授、学習を否定しているわけではない。カリキュラム作成時には、両者のバランスに配慮すべきだとの見解に立っている。しかし、同時に、スポーツのもつ可能性を一方で拡大し、他方ではその弊害を抑制する必要性も指摘している。スポーツを文化の一領域として位置づ



けるためには、このような手続きが必要になるとの認識である。そしてこの指摘は同時に、既存のスポーツ変革の契機をカリキュラムに持ち込むことが必要になることや既存のスポーツ経験と新たな身体の実験の関係並びに両者のバランスの良さを判断する基準が問われることを意味している。

4 点目は、カリキュラム実現に必要な学習環境の整備に配慮すべきであることである。実際、彼は、カリキュラムの学習領域として衛生、健康、セクシュアリティ、スポーツ、自由な運動、スポーツへの代案、政治をあげた上で、その実現に必要な新たな秩序形成や子どもに適した環境整備の必要を指摘している。そして、これらの学習領域で設定される内容の習得を子どもの現実を踏まえて理論と実践で保証していこうとすれば、必然的に、要求される能力の組み替えや教科の枠を越えること、新たな学習の機会を設定すること、さらには新しい授業の配列を促すことになると指摘している。また、教えることよりもむしろ、習慣形成が重要になってくると指摘している (Funke,1979,p.80)。

他方で彼は、授業に関連する問題を学校をシステムという視点から検討し直す必要性を指摘した。Funke 自身はこの点に関して次の 4 点の問題点を指摘した。

- 1)子どもの才能促進よりも選抜期間として機能していること。
- 2)学校に対する反対者が存在しないこと。父兄との関係が疎遠になっていること。
- 3)子どもを解放することだと思われて行われている内容が、実は子どもを抑圧することになっていること。
- 4)モラトリアムとしての学校。学校の中で学校について学習しているという状況が存在していること (Funke,1979,pp.100-107)。

そして、これらの状況を打開するためには、次の取り組みが必要になると提案した。

- 1)学校は学習施設から教育機関となる道を歩み出さなければならない。
- 2)カリキュラムが実現したいと考えている内容は、教育機関として学校が再生した時に可能になる (Funke,1979,pp.107-114)。

この指摘は、彼らの試みがまさに学校改革運動の一部として位置づけられていたことを示している。そこでは、特定の技能習得が重視されたというよりも、むしろ、家庭において喪失されつつあった教育機能を学校が保証していくことをはっきりと意識したうえで、教育機関としての学校の再生を探る試みの中に身体教育 (Körpererziehung) を位置づける試みであった。そのため、カリキュラムづくりに際しては教科内容の吟味とともに、その学習を通して期待し得る子どもの経験の質が問題にされていった (Funke,1979,p.113)。

なお、この位置づけが同校で受け入れられる背景として、彼自身のスポーツ観について言及することも必要であろう。

彼は、スポーツを近代スポーツに限定して捉えている。そのため、スポーツにはプロテスタンティズムの倫理が浸透していると指摘している。また、そのような特殊な文化形態であるスポーツであるが故に、生活状況の変化に対応して生み出される人々の欲求の変化に十分に対応し得ないと指摘する。また、社会におけるトリム運動やみんなのスポーツ運動は、人々の要求の多様化への対応だと理解している。しかし、同時に、その種の試みは、その理念を実行しようとする際には、困難に直面することも指摘している。その原因は、娯楽等が何らかのメリットに結びつけられるからだという(Funke,1979,pp.118-123)。

いずれにせよ、これら一連の指摘には、スポーツ授業がスポーツ、特に競技スポーツの求める関心によってその方向を決定づけられていることへの批判が明確に読みとれる。さらに言えば、スポーツサイドから示される関心には教育学的な根拠が読みとれないという不満が、彼の問題意識を方向付けていた(Funke1979,pp.124-25)。しかし、問題は、直面したこの問題に対して彼らがどのような解答を提案したのかであろう。補足したい。

スポーツが現代社会に見られる、競争へと方向付けられた価値観を反映している以上、そのようなスポーツをそのまま子どもに提供することには問題がある。この認識が、彼の問題意識を方向付けていた。そのため、彼自身は、脱学校化を志向したカリキュラムづくりが必要であることを認めるとはいえ、それが学校外で行われているスポーツをそのまま学校に持ち込むものであってはならないと指摘している。そこでは、子どもの現実生活や彼らへの関心を根底にすえた、しかもスポーツそのものを変革していく可能性を備えたカリキュラムづくりが必要であると彼は主張したのである(Funke,1979,p.137)。

しかし、このような Funke らの実験学校での試みが何の障害もなく展開したわけではない。学校教育そのものを取り巻く諸条件が、競技志向のスポーツ的関心から離れることを困難にする状況が存在していたためである。具体的には、学習指導要領の存在や教師に提供されている情報誌の内容、スポーツ施設そのものを与える制約、さらにはスポーツ科学の成果がスポーツ授業に反映されていないという状況や教員養成の不備といった状況である。これらは、競技志向のスポーツを支えている価値観に対して一定の距離を置き、スポーツ授業を構想することを困難にしていた。その結果、この状況の中では、個々の児童、生徒の実態に応じた指導を志向する個別化の提案が、現実には下手な子ども達を授業場面から排除する方向で機能していた(Funke,1979,pp.124-36)。そのため彼ら自身が、そのよう

な諸条件の改革を余儀なくされていったといえる。

そして、この取り組みの過程では、彼らの教えようとした教科内容が子どもの現実を前に修正されるといった事態が繰り返されることになる(Funke,1979,p.88)。また、父兄との関係づくりに向けて彼らは、様々な取り組みを展開していった(Funke,1979,pp.103-104)。その成果が、身体を経験としてのスポーツ授業とい構想を生み出したと言える。

しかし、彼らがこのような試みを通して出会うことになる様々な子どもの姿は、実験学校における彼らの努力の結果生み出された特殊環境によって可能になったと彼自身が捉えていることも見過ごせない。この学校は、全日制を取ることや子どもに対する処罰の廃止等の条件を前提にして運営されていたのである(Funke,1979,p.85)。

Funke は、この種の検討を踏まえ、カリキュラム作成の前提条件として次の 5 点を提案した。

第 1 の前提条件は、身体的な発達を促すことである。しかし、それは単に機械としての身体の機能向上のみを求めるものではない。労働に伴うストレスの解消方法の学習を目標に位置づけているように、健全な生活を営むための能力育成が志向されているものである(Funke,1979,pp.142-44)。

第 2 の前提条件は、薬物使用をも含めた多様な刺激に対して、身体的な欲求の解放に向けて健全に対応のできる能力を保証していくことである(Funke,1979,p.144)。

第 3 の前提条件は、私達の身体に対する意識そのものが社会的に生み出されることである。したがって、身体との関係の作り方の学習が位置づけられることになる(Funke,1979,p.145)。

第 4 の前提条件は、ジェンダーが社会的に生み出されるとの認識である。したがって、ジェンダーの発生に関する学習やそれと健全に関わることを可能にする学習が位置づけられることになる(Funke,1979,p.146)。

第 5 の前提条件は、社会で営まれているスポーツの影響を無視し得ないとの認識である。したがって、スポーツに対する幅広い関心の形成やその現象形態に対する批判的眼差しの育成が位置づけられることになる(Funke,1979,p.147)。

そして、これらのテーゼを踏まえ、同校では、表 62 に示す素材を位置づけたカリキュラムが作成されることになる。

表 6 2 Bielefeld Laborschule のカリキュラム一覧(Funke,1979,p.156,p.168,pp.170-171)

| ブロック I (1-2 年)   | ブロック II (3-6 年)  | ブロック 3 (7-10 年)   |
|--|--|---|
| 教科の枠にこだわらずに授業が展開されているため、授業時数記載なし   | 3-4 年 : 28 時間中 4 時間<br>5-6 年 : 29 時間中 5 時間   | 31-33 時間中 5 時間  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>—精神運動的な練習</li> <li>—水浴と水泳</li> <li>—障害を克服する器械体操とトランポリンでの跳躍</li> <li>—ダンス</li> <li>—回転遊び。想像力を促す遊び。交通遊び。ボール遊び。組立遊び。</li> <li>—ローラースケート</li> <li>—遊具を用いた遊び (竹馬。ペダロス。棒)</li> <li>—理論。練習を補足するものとして。例えば、空間や身体の部分やその機能。方向の呼び方。音符。交通ルール。水泳の原則。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>—水泳</li> <li>—器械体操とトランポリンでの跳躍</li> <li>—精神運動的練習</li> <li>—球技</li> <li>—運動遊びと冒険遊び</li> <li>—ダンス</li> <li>—スケートとローラースケート—陸上運動</li> <li>—柔道</li> <li>—理論</li> <li>—学際的なプロジェクト</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>—球技</li> <li>—器械体操とトランポリンでの跳躍</li> <li>—スキー</li> <li>—コンディショニングトレーニング</li> <li>—自立的訓練法</li> <li>—サウナ</li> <li>—特定の予防的目的並びにセラピーを目的として行う身体修練 (妊娠。職業)</li> <li>—水泳</li> <li>—柔道</li> <li>—陸上運動</li> <li>—精神運動的練習</li> <li>—ヨガ</li> <li>—マッサージ</li> <li>—水浴</li> <li>—ダンス</li> <li>—学際的プロジェクト</li> </ul> |

以上の Bielefeld の実験学校での Funke らの試みには、学校外のスポーツ文化批判、学校文化批判がはっきりと読みとれる。しかも、それらを支配している論理が身体的な自由の獲得を妨げている、との認識がみられる。アンチ近代スポーツ的素材の位置づけやカリキュラム上の配慮は、まさに身体を基点とした学校再生、学校外のスポーツ再生という思いを込めたものであった。

同時に、この実験学校は学校レベルなのでカリキュラム改革を現在も継続している (Schmerbitz, H. u. Seidensticker, W., 2007)。NRW1999 年新学習指導要領の改訂においても同校の試みは示唆的であり、その試みが 1999 年学習指導要領にも反映していったのである。

では、身体を経験としてのスポーツ授業という名のもとでは、どのような授業が具体的に展開されたのであろうか。以下では、Funke の身体経験の概念を確認した上で、実際に展開された実践を確認したい。

## 第 6 節 実践からみた身体を経験としてのスポーツ授業の実態

### 第 1 項 Funke にみる身体を経験の捉え方

Funke は、1944 年に旧東ドイツの Chemnitz で生まれている。後にベルリン自由大学に進学し、そこで 1969 年までスポーツとドイツ語を専攻した。かつて ICSSPE の会長を務め、第 1 回世界体育サミットを企画した Dolltepper とは、大学での同級生である。その後、3 年間、同大学のスポーツ科学研究所で助手を務めた後、1973 年以降、Bielefeld 大学の学校プロジェクト (Schuprojekten der Universität Bielefeld) に教師並びにカリキュラム作成者として参加し、身体の経験としてのスポーツ授業の構想を培っていく。そして、その後、Hamburg 大学に移り (Funke,1980a,p.131)、現在は退職している。

彼自身は、身体の経験は、身体を用いて、あるいは身体を通して得られる経験であると述べている。それはまた、昇華 (Sublimierung)、自己形成と自己制御 (IchBildung und Selbststeuerung)、模倣 (Imitation)、同化と順応 (Assimilation und Akkomodation)、条件付け (Konditionierung) といった学習過程と密接に結びつきながら具体化されていくという (Funke,1980a,p.133)。しかも、そのような学習過程と結びついた身体の経験は、人が生きていくことに重要な通路 (Zugänge) を開くものとされる。具体的には、次の 7 つの通路である。

- 1) 学習することを学習する通路 (ein Weg zum Lernen des Lernens)
- 2) 自立心、自己意識並びに個性をはぐくむ通路 (ein Weg in die Selbständigkeit, Selbstbewußtheit und Individualität)
- 3) 他人並びに社会を知っていく通路 (ein Weg zu den anderen Menschen und in die Gesellschaft)
- 4) 精神的成長をもたらす通路 (ein Weg in die geistige Reife)
- 5) 創造性、美的な知覚能力を培い、環境世界を構築する通路 (ein Weg zur Kreativität und zur künstlerischen Wahrnehmung und Gestaltung der Umwelt)
- 6) 世界を楽しく経験させてくれる通路 (ein Weg zur lustvollen Erfahrung der Welt)
- 7) 政治意識をはぐくむ通路 (ein Weg in die Politik) (Funke,1980a,p.133)

これらはまた、次の 5 点に整理して説明されている。

- 1) 身体の経験 (Erfahrung des Körpers)
- 2) 身体を用いての経験 (Erfahrung mit dem Körper)
- 3) 私の身体を表現し、身体言語を解釈する中で得られる経験 (Erfahrung in der Darstellung meines Körpers und der Interpretation der Körpersprache)
- 4) 他人との比較の中で自らの身体を知る経験 (Erfahrung meines Körpers im Spiegel der

anderen)

5) 文化の経験 (Kulturerfahrung) (Funke, 1983b, pp.7-9, 1984, p.184)

Funke は、器械体操を例にこれら 5 点を具体的に説明している。その説明のために設定された状況は、次の通りである。

様々な器具が備え付けられた体育館に大勢の生徒達が集まってくる。彼らは、鉄棒の周りに集まっている。その中の一人が、鉄棒をしようと、鉄棒に近づいた。彼は、補助なしで、自力でそれをしようとした。周囲の声援を受けながら彼は、鉄棒をつかみ、後方へと身体を引いた。そして、足を高く振り上げた。ところが彼は、すねを鉄棒に打ち付けてしまった。失敗したのである。彼は、立っているのもやつの状態で足を引きずりながらベンチまで戻った。友人の一人が、そんな彼に付き添っていた。

「いったい、どうしたんだ。」

この問いに彼は、次のように答えていた。

「足が痛い。いまましい鉄棒め。どうしてもできないや。」

この場面に即して Funke は、個々の身体を経験を次のように説明している。

第 1 点目について。まず、器械体操をする人は、自らの身体が存在を知る。この場で言えば、「足が痛い」という言葉にそれは表れている。ここで身体は、客体として私の目の前に立ち現れる。それは、自らの行為を通して身体が私の身体として意識されることを意味する。私の身体は、運動を通して探求の対象とされるのである。なお、自らの身体を探求の対象とするならば、巧技の成就へと人々をかりたてることは避けなければならないとされている。

第 2 点目について。私は、私の身体の訓練を通して環境世界を開いていく。この場で言えば、鉄棒が固いということ私の身体で経験することである。固い、柔らかい、冷たい、熱い、太い、細いといった器具の性状を知っていくことが、それに当たる。

第 3 点目について。器械体操をすることによって自らの身体言語 (die Sprache ihres Körpers) を知ることになる。器械体操をすることは、換言すれば自らの身体を用いることにより他人に何らかの意味を伝えていくことを意味している。

第 4 点目について。他人の身体に投影させることにより、自分自身並びに自分の身体を知っていく。これは、他人を補助する際に経験される。例えば、補助する際には身体接触が生じる。しかし、それに不慣れな場合には、そこに不安やぎこちなさが生じる。したがって、まず、そのような不安等が取り除かれるよう、身体の接触のさせ方そのものを変え

なければならなくなる。さらには、他人と身体を接することにより自らの身体の状態を知ることもあり得る。そこでは、自らの身体が緊張したり、弛緩していることが経験され得る。

第5点目について。器械体操とはどのような運動であるのかを身体を通して知っていく。それは、まさに器械体操という文化そのものを知る経験でもある。なお、Funke自身は、身体を経験を非スポーツ的な経験として捉えることに異を唱えている。身体を経験を非スポーツ的な経験として捉える主張は、文化の経験と反文化的な経験(Gegenkulturerfahrung)を取り違えていると言うのである。実際、Funke自身は、体操やスポーツを身体文化(Körperkultur)の一部として位置づけている。

なお、身体を経験を非スポーツ的な経験に限定して理解することに反論するFunkeの根拠は、次の通りである。

確かに、身体を経験という標語のもとにスポーツ的ではない東洋的な運動文化を持ち込もうとする試みもみられる。しかも、そのような試みは、既存の文化から期待される経験とは異なる経験を保証しようとする明確な意図のもとに展開されている。しかし、その意図が肯定されるのは、既存の文化を批判的に経験していこうとする限りにおいてである。それは、単なる現状否定に終わってはならない(Funke,1983b,pp.99-105)。

この指摘と先にあげたスポーツを非スポーツ的なものにするによって身体を経験が保証されるとしたFunke自身の指摘の間には矛盾がみられる。彼自身は、弛緩や開放といった、競争的なスポーツでは得にくい経験を保証していく必要性を指摘することで、この矛盾解決の方向を提案していくことになる。Treutlein(1986)らにみるフェルデンクライス法等の採用は、その具体的な保証手続きといえる。

以上のFunkeの説明に基づくとき、彼の考えた身体を経験は、次の2点から特徴づけることができる。

まず第一に、身体を経験は身体を単に客体として認識していく経験に留まるものではないことである。それは、身体を私の身体として知るという経験から始まり、自分自身、他人並びに文化を知る経験に至るまでの幅広い経験の総称概念として用いられている。Funke自身がそこに5つの経験を識別していたことは、その証左である。また、彼は、その区別を前提に、スポーツ授業の課題を1)道具的身体、2)感じる身体、3)表現する身体、4)関わる身体、5)現象的身体の5つを発達させることに求めている(Funke-Wieneke,1995,p.72)。逆に言えば、Beckers(1986,p.313)が指摘するように、多様な経験が統一されずに提示され

ているが故に、身体の経験に対する統一的な見解が未だ提示されずにいるといった指摘も生み出されることになる。

第二に、身体の経験が過程的性質を備えた概念として捉えられていることである。それは、結果よりも過程を、間接的経験よりも直接的経験を重視する立場を生み出すといえる。

## 第2項 実践レベルでの身体の経験の位置づけ

Funke にみる概念レベルでの身体の経験の多様性は、ある意味、実践レベルでのその多様性を反映したものともいえる。実際、実践レベルでは、その位置づけをめぐる次の3つの立場を識別できる。

- 1) 授業の目的として身体の経験を求める立場。
- 2) 技能習熟をもたらす前提条件として身体の経験を求める立場。
- 3) 授業において快経験を保証する前提条件として身体の経験を求める立場。

第1の立場は、人間が自らの身体に対する関係を学習を通して常に築いていかなければならないという人間学的事実に依拠している。このような身体観は、ドイツのみならず、我が国にもみられたものである。例えば、市川(1985,pp.48-51)は、身分けという概念を用いながら、関係的存在としての身体が関係化と実体化を繰り返しながら自己形成をしていくこと並びに関係化においてはある世界内存在が同時に歴史的存在であると指摘している。身体の喪失と特徴づけられる時代状況下ではこのような人間学的事実から導き出される教育的な課題への対応が急務であるとの認識が Funke らの提案した諸実践にはみられた。なお、自己の身体の経験を保証するという立場から身体の経験を求める立場もみられる。そこでは、身体の経験が自己経験の一部として捉えられる(Weinberg,1984;1986)。

この第1の立場では、自らの身体と関わる能力を育成することがスポーツ授業の重要な目標として位置づけられることになる。しかし、同時に、その具体的な実践が、児童、生徒が活発に運動している時間(高田、1983,p.164)という通常の体育の授業とは大きくかけ離れたイメージを生み出すことも容易に想像できる。

第2の立場は、身体の経験を保証していくことにより技能の習熟レベルの向上が期待できるとの立場である。Treutlein(1986b,pp.54-57)は、この点を自己像の確立という観点から説明している。自己像が十分に発達していないと言語的な示唆を十分に活用し得ないとされるのである。しかも、その状況は、技能レベルとかわりなくみられるという。実際、Treutlein は、トップクラスの競技力を持ちながらも、トレーナーの指示通りに肘を動かさ



ないテニス選手を例に出している。彼はまた、自己像の発達がスポーツマンの人格形成に貢献すると付記している。なお、諸感覚の感受性を高め、自己像を発達させるという点からすれば、従来のスポーツで用いられてきた練習方法は不十分であるとされる。フェルデンクライス法やアレキサンダーテクニク、ヨガ等が取り入れられる背景は、ここにある。

第3の立場は、身体の経験が授業における快経験を保証していく一つの素地足り得るとの認識に立つ。例えば、ハンドボールの楽しさは友人との交流や成功、勝利のみにあるのではなく、身体を用いて何かをするという経験そのものにも求められるといった認識(Ruhnau,1986,p.205)や技術、記録、競技と結びついた印象以上に感覚や身体の知覚が陸上競技の魅力になっているとの認識(Treutlein,1986b,pp.33-34)は、その例である。

### 第3項 授業の展開方法からみた特徴

Funke自身にみられた身体の経験概念の多様性並びにスポーツ授業における身体の経験の位置づけをめぐる立場の多様性は、実践の多様性を生み出すことになる。しかし、それは、身体の経験を志向するスポーツ授業の方法論上の共通原理の欠如を意味するものではない。この点を、彼ら自身の実践録である *Sportunterricht als Körpererfahrung*(1983)を対象に検討したい。

表63は、同実践に収録されている13実践の一覧である。対象学年や授業の目的、教材、方法の多様性が確認できる。特に、シャワーやサウナ訪問、パントマイム、マッサージのように、通常、体育の授業の教材とは見なされない教材が扱われていることも特徴的である。

表63 *Sportunterricht als Körpererfahrung*(Funke,1983)に収録されている実践一覧

| 著者             | 対象  | 目的                | 教材・指導方法  |
|----------------|-----|-------------------|--|
| Helms(1983)    | 2年生 | 感覚器官のもつ機能の意識化(視覚) | ・指導から自己による探求までの幅広い省察段階の設定と言語化の段階設定                           |
| Helms(1983a)   | 5年生 | 筋肉の機能の理解          | ・経験の記述<br>・発見学習。自己試行   |
| Schübler(1983) | 5年生 | 知覚機能の向上           | ・発見学習<br>・状況的な学習<br>・経験の一般化と自己試行によるその拡大<br>・授業の計画、実施に関わる方向付け |
| BüBer(1983)    | 5年生 | 触られることへの不安を接触遊    | ・身体の状態、身体感覚、身体的欲求等の存在を認知し、                                   |

|                  |                     |   |  |
|------------------|---------------------|---|--|
|                  | Köln-Holweide       | びを通して取り除く   | それらを言語化していく<br>・話し合い<br>・男女共習<br>・パートナーと一緒に走る等、27 の実践案   |
| BüBer(1983)      |                     | 身体に対する不安を取り除く<br>健康上、衛生上の要請への対処   | ・シャワーを浴びる  |
| BüBer(1983)      |                     | 不安を解消し、休養し、脱力した状態をつくる   | ・意識を集中させながら身体の緊張を解く<br>(例) 意識を集中させる場所を教師が指摘する<br>呼吸練習<br>脱力練習で得た経験の交流 (話し合い)   |
| BüBer(1983)      | 7 年生 (5 年生でも実施)     | 感覚的に身体を経験する<br>より密接な身体接触<br>人間の身体に関する生物学的知識を与える   | ・12 時間単元<br>・自然科学の授業で理論編を実施する (5 年生では自然科学の授業とは切り離して実施された)<br>・ペアでマッサージをする<br>・相手は自分たちで決める<br>・教師による師範<br>・たたく、もむ、こする等の初歩的な方法の練習<br>・男女共習   |
| BüBer(1983)      | 5 年生                | 身体の意識化<br>他者レベルでの快の体験   | ・音楽に合わせて 2-3 分の自由演技の創作<br>・器具の使用を認める<br>・音楽教師とスポーツ教師の意見交流<br>・男女共習<br>・子どもにグループを編成させる<br>・3 人の教師による 3 クラス同時の授業展開<br>・発表会の設定 (1 人、2 人またはグループ)<br>・審査員としての教師 (6 点満点)<br>・教師は生徒を励ます<br>・8 時間 (4 時間) |
| Schmerbitz(1983) | 中等段階 I<br>Bielefeld | スポーツを理解し、支配する<br>自分自身並びに自分の身体について学習する   | ・スポーツ、運動を補足する時間としてのサウナ訪問(年 3-4 回)<br>・教科の枠を越えた事前準備もあり得る (生物とドイツ語が適切ではないか)<br>・男女共習<br>・教師は観察者、記録者に留まる<br>パンフレット (サウナ入浴時の注意点)   |
| Krüger(1983)     | 中等段階 I              | 身体接触の保証<br>新しい道具に慣れる<br>教師との親近感を強める<br>格闘する<br>自己制御する<br>飛ぶ運動の経験<br>運動を用いてコミュニケーションが取れる | ・グループ学習 (信頼関係の重視)<br>・楽しい授業の雰囲気保証<br>・男女共習<br>・練習が単調にならないようにする (柔道の授業を利用)  |
| Schneider(1983)  | 中等段階 II             | 運動と休養に対する感受性を高める  | ・柔軟性、調整力、全身的な巧みさ、関節可動性、筋力、バランス、持久力を高める訓練   |

|               |  |  |  |
|---------------|--|--|--|
|               |  | 自分の身体の経験（身体の意識化）<br>自分の身体が運動並びに表出に<br>対してもつ可能性の経験<br>パントマイムの技能習得への導<br>入 | ・教師が指導性を発揮して授業を方向付ける<br>・生徒が自分の可能性を発見し、自らの才能を認識できるよ<br>うにする<br>・呼吸練習<br>・グループ学習<br>・Jacobson の漸進的解緊法(aktive Entspannungsmethode)<br>・パントマイムでスポーツを演じる |
| Heide(1983)   | 9年生  |  | ・授業を観察しての報告  |
| Funke(1983)   | 教員養成段<br>階（ハンブ<br>ルク大）   | 身体の経験という視点からみた<br>器械体操の捉え直し  | ・話し合いと理論の段階を設定する<br>・自ら試す場としてとして練習の機会を与える<br>・他人と身体を接する機会を保証する<br>・蹴上がりの指導   |
| Rigauer(1983) | 大学（オル<br>デンブルク<br>大 学 、<br>1978-1979<br>年運動、プ<br>レイ、社会<br>学演習） | 他人の行動様式のよりよき理解<br>並びに指導者としての素養を身<br>につけるために自分の身体につ<br>いて知ること             | ・言語化を通して、社会的な運動経験を意識化する<br>・記憶を記録する<br>・指導者も一緒に練習し、その経験を話し合うとともに、身<br>体を用いた運動経験を思い出す<br>・例：歩くこと  |

表 64 は、同書に収録されている Schüßler 実践の一時間の展開である。Schüßler (1983,pp.31-34) 実践は、総合学校の第 5 学年のクラスで 35 人の生徒を対象に実施されている。授業は週 3 時間、男女共習で実施されている。クラスは年度当初に編成されたが、全体として活気にあふれたクラスであったという。そこで展開された Schüßler 実践の意図は、知覚能力の向上に置かれていた。具体的には、次の目標が設定されていた。

- ・様々な走り方を知り、それを試す。
- ・走る前後の心拍数を手がかりにして、負荷が高いと心拍数が上昇することを知る。
- ・負荷が変わると身体の反応の仕方が変わることを知る。
- ・授業中に緊張したり、リラックスするといったテーマについて話し合うことにより、互いの経験を交流する。

表 6 4 Schüßler(1983) 実践にみる 1 時間の授業の流れ

| 教材  | 学習課題  | 組織   |
|---|---|--|
| 生徒は自分でウォーミングアップをするように指示される。その際教師は、次の指示のみを与える。 | 生徒は自分でウォームアップをしている際に、自らの身体を観察することを学習すべきである。 | 全員が個々人でウォームアップをする。教師も一緒に走る。時間調整の為に大きな時計が用いられる。 |

|   |  |  |
|---|--|--|
| <p>「互いに話ができる速さで走りなさい。ウォームアップの際に身体の変化が感じられるようになるか、注意してみましょう。」</p>  |  |  |
| <p>走り終えた後、生徒は自らの身体に感じた「変化」を挙げるように指示される。例えば、息づかいが荒くなることや顔が紅潮すること、汗をかくこと、心拍数があがること等。</p>  | <p>生徒は、負荷をかけている際並びに負荷をかけ終わった後に自らの身体に現れる変化を確認し、それを言語化することを学習すべきである。</p>                                 | <p>円になって座った状態での話し合い。</p>                       |
| <p>本時間のねらいを次のように説明する。「今日は、休んでいる時や走ることにより様々な負荷をかけた際に、私たちの身体がどうなるのか、一度試してみたいと思います。負荷をコントロールするには、心拍数を測定することが効果的です。」</p>                          | <p>生徒は、授業の意義に関する情報を与えられなければならない。</p>   | <p>円になって座った状態での話し合い</p>                        |
| <p>どこで心拍数を測定できますか。例えば、次の場所があります。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・頸動脈</li> <li>・手首</li> <li>・鎖骨のくぼみ</li> <li>・左胸の下、心臓の所</li> </ul> | <p>生徒は、心拍数を測定することによって得た経験を他人に伝え、心拍数を測定できる様々な場所を知るとともに、自分並びに友だちの心拍数を測定することを学習すべきである。</p>                | <p>円になって座った状態で、教師あるいは生徒が行う心拍数の測定を踏まえて話し合う。</p> |
| <p>休養時の心拍数を個々が測定する。</p>   | <p>生徒は、休養時の心拍数を測定することを学習すべきである。</p>  | <p>教師が学習カードを配る。生徒は、それに測定値を記入する。</p>            |
| <p>走り方を様々に変えながら心拍数を測定する。</p>  | <p>生徒は、負荷が加わると心拍数が増加することを知るとともに、それを表現しなければならない。また、個々の走り方には心拍数によって確認できる負荷の強度の違いが存在することを理解しなければならない。</p> | <p>生徒は、個々の走の形態に即して心拍数を測定し、その結果を学習カードに記入する。</p> |
| <p>a)スラローム走<br/>生徒は、互いに1-2m 離れて列を作る。最後尾の者はこの列を走り抜ける。走り抜けると最前列に並ぶ等。</p>  |  | <p>生徒は、列を2列作る。距離は、サッカー場の周囲一周。</p>              |
| <p>b)はね回り、はい回り<br/>生徒は、互いに2-3m 離れて列を作る。最後の人が馬跳びで前の人を跳び越え、両足を広げて立っているその人の次の人の足の下をくぐる。そして、最前列に立つ。次の人は、それに続く。</p>                                |  | <p>a)と同様。</p>                                  |
| <p>c)運搬リレー<br/>生徒は、グループになって25m 離れた折り返し地点のマークを見ている。1人目がスタートし、折り返し地点を回ってグループの方に戻ってくる。そして、2人目を連れて一緒に走る(身体接触)。2人目</p>                             |  | <p>生徒は、走る順序についてグループで話し合う。</p>                  |

|  |  |   |
|--|--|---|
| は3人目を連れて行く。3人目は何らかの形で運ばなければならない。走っている者全員は、その際、何らかの形で常に身体を接していなければならない。 |  |   |
| 例えば、「2対2」の「プレルボール」といったボールゲームをする。その際に、心拍数を測定する。                         | 生徒達は、次のことを知り、それを言語化しなければならない。すなわち、プレルボールをする際には高度な技術が必要であり、それに伴って休憩が必要になる。そのため、心拍数は、例えば「運搬リレー」よりも極めて低くなることである。生徒は、この原因をはっきりと指摘できなければならない。 | チームは、生徒が作る。長椅子を用いてハードコートの上に作られたコートでバレーボールを使ってプレイする。 |
| まとめの話し合い。<br>個々の走り方の違いに対応して個々人が記録した負荷を比較する。                            | 生徒は、一時間の授業を振り返って、負荷が加えられると心拍数の増加に伴って身体等が反応すること、また、心拍数の低下の仕方が負荷によって異なることを理解しなければならない。   | 話し合いカード/学習カード                                       |

これら表 63-64 を手がかりにすると、身体の経験としてのスポーツ授業の方法論上の特徴を次の4点から指摘できる。

- 1) 過程の重視
- 2) 意識化、言語化
- 3) 男女共習
- 4) 教科の枠を越えた取り組み

ここであげた後者の二つは、この主張がもたらす必然的結果というよりも、むしろ、スポーツ授業の可能性を追求した他の試みとの結びつきの結果と考えられる。実際、そのような発想は、先述した Bielefeld 実験学校の成り立ちそのものから導き出されていったとも考えられる。したがって、ここでは 1) と 2) について、さらに具体的にその実態を確認したい。

#### 第4項 過程重視の方法論

表 65-66 は、過程重視の授業の様相を示している。

表 6 5 Treutlein (1986b) にみる走の実践

| 検討の視点                    | 報告されている授業の現実  |
|--------------------------|---|
| 身体の経験を志向して陸上競技の授業を実施する意図 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・競技への一面的な志向が陸上競技の魅力を損なっているとの認識。</li> <li>・プレイ並びに身体の経験という視点を取り込むとき、陸上競技が魅力的なものになる。</li> <li>・現在の陸上競技の授業はあるべき姿を志向し、現状を軽視している。</li> <li>・既存のスポーツの練習法は身体の経験を保証して行くには不十分である。したがって、フェルデンクライス法などの身体療法の技法に依拠する。</li> </ul>   |
| 身体の経験へと方向付けられた授業実践の前提条件  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・授業者自身が身体を経験している。</li> <li>・学習者が開放的であること。</li> <li>・学習者の感受性を高めること。</li> <li>・学習に集中するために必要な時間を保証すること。</li> </ul>  |
| 授業の目的                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>・陸上競技に対する嫌悪感を取り除くこと。</li> <li>・喜びや幸福感をもたらすこと。</li> <li>・身体の経験へと意識を集中させること。</li> <li>・リラックスして走ること。</li> <li>・意識的にスポーツをすること。</li> </ul>  |
| 授業中に設定された課題              | <ul style="list-style-type: none"> <li>・走るとき、あなたの足はどのように地面につきますか。</li> <li>・速く走る時とゆっくり走る時では、地面への足のつき方が異なりますか。</li> <li>・速く走ったり、ゆっくり走ったりする際には足はどのようにつかますか。</li> <li>・走り方を変えるとどんな感じがしますか。幸福感を感じる走り方はどれですか。</li> <li>・心地よいと感じられる方法で、そのように感じられている間だけだけ走りなさい。</li> <li>・先の課題で得た経験や認識を走ることに応用しなさい。</li> <li>・緊張した状態とリラックスした状態、さらにはそれらに陥っている際の精神状態を意識しなさい。</li> <li>・選択することにより身体意識を高めなさい。例えば、次の例がそれにあたる。<br/>走る際に足を内側、あるいは外側に向ける。大股で、あるいは小股で走る。これらを試みた後に、ゆっくり走る際に最も快適で力を使わない身体の姿勢を探す。また、速く走る際に最も効率のよい姿勢を探す。</li> <li>・腕の動きを意識しなさい。</li> <li>・理想的なランナーを意識しなさい。<br/>目を閉じて横になり、リラックスする。そして、理想のランナーがどのように走るのかを思い描く。その後、10分間走ってみる。</li> </ul> |
| 授業の実施方法に関する示唆            | <ul style="list-style-type: none"> <li>・個々の感覚を意識させる。</li> <li>・緊張状態とリラックスした状態を体験させる。</li> <li>・緊張状態を体験できるように、頭、手、胴、脚を用いさせる。</li> <li>・運動経過を意識できるように、例えば、スローモーションで運動を行わせる。</li> <li>・運動に関与する筋肉を意識させる。</li> <li>・力の入れ方を意識させる。</li> <li>・全身の使い方を意識させる。</li> <li>・自動化された運動を故意にできないようにさせる。</li> <li>・呼吸を意識させる。</li> <li>・追体験により運動体験を強化する。</li> <li>・器具の重さや性質を体験させる。</li> <li>・相互観察を促し、意見交換をさせる（自分の感じていることと外側から観察された結果とを比較する）。</li> <li>・一定の概念を用いながら運動を表現する。</li> </ul>   |
| 授業の前提となっている教師の認識         | <ul style="list-style-type: none"> <li>・身体の経験を保証していくことは、技能習熟をもたらす前提条件になる。</li> <li>・自己像の確立は、運動経過の改善と個人の成長に寄与する。</li> <li>・強い負荷は感覚の識別能力を低下させる。単純に負荷を高めればよいとの発想には問題がある。</li> </ul>  |

|  |   |
|--|---|
|  | ・身体の経験は、自己管理能力を向上させる。その限りでは、身体の経験は、競技に携わる人々にも有益である。 |
|--|---|

表 6 6 身体の経験を志向するハンドボールの実践例 (Ruhnau,1986)

| 検討の視点              | 報告されている授業の現実   |
|--------------------|--|
| 授業の前提条件となっている教師の認識 | ・自分自身の身体と意識的に対決することを通して、自分の身体に責任をもてるようになる。<br>・自分の身体に対する感受性を高めることにより、最終的には他人に対する感受性を高めることができる。   |
| 身体の経験を重視する根拠       | ・ハンドボールの楽しさは、友人との交流や成功、勝利のみにあるのではなく、身体を用いて何かをすることにあり。<br>・個人のもつスポーツ観は、自分自身の身体の経験、他人の身体との密接な関わりによって拡大していく。  |
| 練習の目的              | ・身体の知覚能力の向上。<br>・体験能力及び経験能力の育成。  |
| 授業実施上の留意点          | ・ハンドボールの特性を踏まえた課題を設定する。ただし、ここで示される課題は、ハンドボールのみに限定されるものではなく、他の球技にも応用できる。プレイヤーに対する動機付けの問題がここにはある。上級者には新しい内容や意味の視点を提供していくことが難しい。<br>・結果や成功へと一面的に方向付けられた課題は、身体の経験を困難にする。   |
| 初心者向けの課題例          | ・ボールをつかむ（触覚と筋感覚の感受性を高める）。<br>例え、ボールをつかむ際に、どの指が最初に触れるのかを尋ねる。<br>・ボールを投げる際にどの筋肉を使うのかを尋ねる（筋感覚の感受性を高める）。<br>・（ジャンプして）ボールを投げる際に感じることを意識させる（緊張状態とリラックスした状態に対する感受性を高める）。<br>例え、「ボールを投げる際、特にジャンプして投げる際に心地よく感じることは何ですか」と発問する。<br>・ボールから身を守る（緊張状態と固くなった状態に対する感受性を高める）。<br>例え、ゴールエリア付近に立ち、フリースローラインから投げられるボールをできる限りブロックさせる。その後、そこで得られた感情や緊張状態について尋ねる。それにより、守備に際しての不安を確認するとともに、できる限り早くシュートを防げまいことを理解させる。 |
| 上級者向けの課題例          | ・汗で浸した衣類を身につける（触覚を通して不快感に対する感受性を高める）。<br>例え、水に浸した衣服を身にまとったフォワードをマークさせる。<br>・音に対する快感と不快感を認識する（聴覚に対する感受性を高める）。<br>例え、観衆の声援、あるいは非難によってプレイが変わる。<br>・ビデオを用いて投動作を修正する。<br>例え、自分の知覚した内容とビデオの内容を比較する。  |

表 65 に実践の概略を示した Treutlein(1986b,pp.38-41)は、身体の経験を志向する陸上競技の授業では、授業者から提供される他律的な経験や技術に関する知識の位置づけを低くし、学習者の知覚能力や感覚の質を中心に据えて授業を展開すると述べている。そして、身体の経験やあるがままの状態へと学習者の意識を集中させるために、授業者に対して次の諸原則を踏まえることを求めている。

- 1) ゆっくりと振る舞い、学習者に時間を与える。
- 2) 記録や勝敗から離れ、あるがままの状態の知覚に意識を集中させる。
- 3) 失敗を許容し、様々な運動を通して自己を観察させる。
- 4) あることができるようになる前提条件としての自己観察を促す。

同様に、表 63 に示した Krüger 実践 (1983) では、柔道の本質を損なうことがないようにと前置きしながらも、新たな身体の経験を得るために柔道を利用すると明言している。また、そこでは、運ぶ、押す、引く、導く、一緒に走るといった課題が設定されている。

スポーツをすることによって得られる身体の経験は、人間が自分の身体を経験していくという意味では、必ずしも十分なものではない。この点は、Funke(1980a,p.138)や Treutlein(1986b,p.57)の指摘する通りである。スポーツをすることにより培われる身体とは、基本的にはスポーツをする身体である。したがって、スポーツをすることから期待できる身体の経験もまた、自ずから一定の制約のもとに置かれることになる。Treutlein(1986b)らがフェルデンクライス法やアレキサンダーテクニク<sup>9)</sup>を取り入れることにより身体の意識化を促そうとした意図は、まさにこの限界の克服にあったといえる。

なお、スポーツ授業の在り方を身体の経験という視点から問い直す時、人々が常識的に描いている体育の授業のイメージとは異なる授業が展開されることも容易に想像できる。その意味では、授業の場では学習者のみならず、授業者自身もスポーツ授業に対する認識を問い直すことが求められる。実際、Büßer(1983,54)が、運動量の不足に対する批判が認められるとしながらも、自身の立場を堅持し、緊張やリラクセーションを求める授業を展開していることは、その一例である。

このような過程の重視という方法論上の特徴は、記録、勝敗といった結果を重視する立場と比較する時、その意図が明確になる。身体を経験していく過程そのものを尊重しようとする立場がそれである。このような傾向は、身体の経験としてのスポーツ授業が従来のスポーツ授業への批判、特に、技術習得や記録の向上を求めるあまり、学習の主体としての子どもを見失っていることに対する批判にその端を発していた以上、その必然の結果といえる。補足したい。

例えば、Schneider(1983,pp.85-86)は、学校スポーツが近代スポーツ種目固有の習熟向上を求めるため、そこでは極めて一面的な経験が保証されているに過ぎないと指摘している。また、Büßer(1983,pp.44-46)は、自分たちが受けてきた授業が競争へと一面的に方向付けられてきたが故に、技能的に劣る子どもたちが増えてきたと指摘している。その上で、その



代替物として身体の経験としてのスポーツ授業が考えられると指摘している。そのため彼は、身体の経験をプレイや競技と同等に位置づく、「スポーツ科」の一領域として明確に位置づけている。

これらの批判は、自分の身体を意識化する経験の保証が身体の経験としてのスポーツ授業の中心的課題であったことを改めて示している。それはまた、授業における学習者の主体性を多くの人々に意識化させる試みであったといえる。

もっとも、身体の経験としてのスポーツ授業に限らず、この時期にみられた既存のスポーツ授業に対しては、主としてその競技志向、勝利志向に対する批判が示されていた。例えば、Küpper(1983,p.28)は、勝利を求める競争原理に代わり、自己確認を保証する競技や達成原理を保証する競技を学校スポーツの場で活用していくことが必要であると説いていた。また、Banmmüller(1977)は、大人のスポーツで用いられている動きを小学校段階の子どもたちに押しつけることに批判的であった。ここで問われたのは、スポーツに期待し得る教育的機能であり、学習者の位置づけであった。

また Kurz(1979,pp.37-38)は、時代の変化とともに、健康や人格形成に肯定的な影響を与えるスポーツというスポーツ観から体制維持に貢献する人格育成のためのスポーツというスポーツ観へと移行していったこと、さらに、スポーツに対して相反する教育効果を認める立場がすでに当時、取られるようになったと指摘している。身体の経験としてのスポーツ授業が人々の注目を集め始めた時期とは、まさに、この時期であった。

なお、スポーツに期待する教育機能に関する論議が教科内容論とうまく関連づけられないために、スポーツ授業が結果主義に陥っていたとも考えられる。例えば、身体の経験としてのスポーツ授業の初期の実践では、設定される発問の多くがオープンエンドの発問であった。それは、子どもからの発想を受容しやすい点では和やかな授業の雰囲気を生み出す可能性を秘めていた。しかし、他方では、授業の成果を問わずに授業が終了してしまうことも容易に想像できる。その意味では、結果主義への批判が極端な経験志向に振れることもあり得た。そのような現象は、教科内容論の不在によってもたらされたともいえる。

他方で、自身の身体へと焦点化していく身体の経験としてのスポーツ授業が、スポーツ科学の研究成果に依拠して登場してきたことも見過ごせない。Lenk(1972)の *Leistungssport* (1972年) が決定的刺激を与えたと言われる人間学的論議(Meinberg,1976,pp.56-57)や Eichberg(1976,1977,1984)らの研究は、その一例である。そこでの研究成果は、既存のスポーツを固定化するのではなく、歴史や社会、文化の影響を受けながら変容可能なもの、さら

に言えば社会的に構成されていくものというスポーツ観をもたらすことになる。しかも、そこでは、個々の存在形態に固有の意味が認められるとともに、スポーツの発展過程には複数の過程が存在することが指摘されていく。

例えば、同時代であっても、身体や生命に対する考え方がプロテスタントとカトリックで際だった違いを示すとした Imhof(1983)の研究や Mauss(1976)の身体技法という発想である。また、Eichberg(1977)は、Dunning が民衆ゲームから近代的なサッカーへの移行過程に普遍的な進歩を認めたことに対し、それがあまりにも狭小な考え方ではないかと疑問を提示している。その背景には、彼自身のインドネシアでの民衆のサッカーに関するフィールドワークの成果があった。また、Mauss の身体技法は「身体こそは人間の不可欠の、また、もっとも本来的な道具であり、それは社会的に伝承され、それぞれの社会は固有の身体運動様式をもっている」(野村、1984,p.65) ことを示す概念であったといわれている。他方で Klein(1984,p.8)は、Mauss が身体を事物とみなしていたのであり、彼の身体観は人間の生命と結びついた身体(Leib)とは根本的に異なるものであったと指摘している。人間の身体に対する多様な知見が、多くの人々にこの時期、共有されるようになっていったといえる。

このような流れの中に位置付く身体を経験としてのスポーツ授業は、社会で実施されているスポーツを相対化する立場を堅持することになる。そして、その当然の帰結として、学習者の主体性を重視すること、さらには、学習者にとっての学習の意味を重視することに対する人々の共感を生み出していったと考えられる。

## 第5項 意識化

授業実施上の第2の特徴は、意識化である。それは、通常、意識されることのない自らの身体であり、自らの身体を意識にのぼらせることを試みることを意味する。そのために、授業では上記表 63-66 に示したような多様な方法が用いられている。それらは、次の3点に整理できる。

- 1) 故意に失敗させる。例えば、運動経過をスローモーションで再現させる状況を設定する。  
それは、自らの動きを困難にする状況設定といえる。
- 2) 話し合いや文章化の機会を意図的に設定する。それにより、自らの経験を言葉にして表現する機会を設定する。
- 3) 自己観察や相互観察の場を設定する。

これらの中で、意識化を促す過程で最も重要になる方法は、2)である。実際、Funke 自身、この話し合いをもつに至る段階として次の3段階を提示している。

- 1) 感覚を研ぎ澄ます。ここでは、感覚器官の差異化の能力が身体の経験を保証する重要な前提条件となるとの認識がある。
- 2) 感覚を利用する。身体を経験するには、それを可能にする場が必要になる。感覚や知覚が重要になる場の設定がそれである。そのため、技術や教育目標に意識が集中した場合には、身体を経験することがかえって困難になるとされている。
- 3) もう一度、それについて話す。この段階では、互いに解釈したり、理解しながら話し合うことが必要になるとされる。自分自身の感じた内容を言葉にすることにより、他人の感じている内容を感じ取っていくことができるようになるとの立場である (Funke,1986,pp.24-25)。

また、このような段階を経て身体を意識化させていこうとすれば、教師には他のスポーツ授業以上に、次の能力が求められることになるという。

- 1) 注意を向けさせる能力。
- 2) 開かれた問いを発する能力。
- 3) 身体の経験を媒介する補助手段を決定する能力。
- 4) 身体を経験する機会を与える状況を整える能力。
- 5) 身体が知覚したことや身体で経験したことを表現させる能力。
- 6) 話し合いを進める際に開放的で、柔軟な考え方をとれる能力。
- 7) 聞いた内容をそのまま受け入れたり、それに何らのコメントもつけずに待つことができる能力。
- 8) 期待する答えを出すまで子どもを問いつめない能力(Funke,1986,p.26)。

なお、上記に示してきた実践例は、もっぱら自らの身体を個人的に経験することを意図していた。これに対し、人間の身体の在り方が歴史的、社会的状況に規定されていることを意識化させる実践もみられる。Rigauer(1983)の実践がそれである。

彼は、表 67 に示す実践を報告しているが、そこには人間の歩行様式そのものが歴史的に規定されていることを認識させようとする意図が読みとれる<sup>7)</sup>。実際、彼 (Rigauer,1983,p.132)は、身体の社会化(körperliche Vergesellschaftung)やそこから派生する障害を認識させることを意図して個人の身体を経験させることや、身体に対する省察を加えていく過程へと導いていくことを自らの実践の出発点にしたいと記している。

表 6 7 Rigauer(1983)の報告している歩行の授業過程

| 授業過程          | 提示された課題並びに報告されている経過  |
|---------------|--|
| 練習            | ・リラックスして、緊張して、集中して（目を閉じてでも試してみる）、外に向かって、ゆっくりと、速く、高くといった様々な身体や周囲の状況を想定して歩いてみよう。   |
| 論議            | ・自己像や他人を観察したことを含め、経験したことから、他人並びに自分が歩くことをいかに観察していないか、また、それを知らないかを自覚させる。また、多様な歩行の可能性を知る。身体の状態、社会状況並びに歩行の間にある関連を発見するという観点から自らの経験を記述させる。<br>・授業者から提供する情報：歴史的に特徴のある人間の歩行に関する研究成果(Meinel,1966,67-71 参照、19 世紀のそれやそれと同時代に培われた人間の歩行に関する教育学的な知見を手短かに紹介する。そして、そこで示された社会的な見方をテーマとして論議する。                       |
| 練習            | ・一人で歩き、いくつかの体系に沿って自己観察を行う。すなわち、腕と脚の関係、歩行と呼吸の関係、片側の手と脚を同時に動かす歩き方とそれをずらす歩き方、目を閉じて歩く、あるいは目を閉じたまま歩き方を変える等。   |
| 経験の交流         | ・観察した行動様式や効果を言葉で表現する。また、そこで表現された内容を表にする。論議もしない。  |
| 練習            | ・二人で歩き、体系的に他人を観察する。足、脚、骨盤、胴体、肩、頭、腕、手の個々の動き並びにそれら身体各部位の関係。観察しているパートナーに触れられることの影響。例えば、パートナーに手を肩に置かれたり、腕を絡められたりする。得られた観察結果は、文章化されパートナーに渡される。<br>・観察結果は収集され、記録される。この観察結果に基づき、歩行様式を規定する要因について論議する。  |
| 教師からの発展的情報の提供 | ・人間の運動様式、特に、人間の歩行に対して社会的要因が与える影響について論議する。最後には、それら諸要因間の関係について論議する。  |
| 意識化を促すための練習例  | ・目を開けて、あるいは閉じて一人である運動課題に取り組む。例えば、ある運動に対応させたり、筋肉を緊張させたり、リラックスさせる。あるいは、身体の部位に意識を集中させる。そして、そこで得られた感情や知覚を観察する。<br>・グループで話し合う。自分の観察した内容を記述し、他人のそれと比較する。<br>・2人、あるいは3人で動く。身体接触は、有り無しとの双方がある。その際、自分自身並びに他人を観察する。<br>・グループでの話し合いの内容を拡大する。すなわち、自分が観察した結果と他人が観察した結果を記述し、その一致点と相違点を明らかにする。また、その理由を明らかにし、説明する。 |

もっとも、ここまで意識化の一言で片づけてきたが、その内容には注意が必要である。そこには、2つの機能が想定されているためである。1つは、身体に関する知識を提供することにより身体を知的に理解させていくという機能である。他の1つは、通常意識されることがない自分の身体を私の身体として意識させていくという機能である。

前者に関しては、生理学的な知識や歴史的、社会学的な知識を与えていく試みがみられた。後者に関しては、私の身体を意識させることにより自己像の拡大をもたらそうとする意図が読みとれる。もっとも、この自己像の拡大をもたらそうとする試みにも、技術指導の方法論的立場に留まるものから純粋に自己像の発達を求めるものまでの広がりが見られる。

また、この意識化が自らの経験の言語化を要求している点も見過ごすことはできない。身体が話題にされる場合、ややもすればそれが言語化不可能なもの、あるいはそれが難しい、ミステリアスなものとなされる場合が多い。さらに言えば、身体を言語化の対象の対局に置くような指摘もみられる。しかし、Funke らの試みは、むしろ言語化を通して私の身体を経験することを求めていた。そして、この言語化を求めることにより、他人との関係づくりの道も開かれていくと考えられる。実際、この種の手続きの意義は、次の斉藤の指摘からも伺える。

「暗黙知とは、言葉を換えれば身体知である。身体において認識しているが、明確に言語化されていない事柄に多くの意味が含まれている。身体知を強調する人は、身体方面ばかりを重視するきらいがある。しかし本来は、身体知を形式知にする力が強調されるべきである。そのうえでは、言語は重要な武器となる。言語の力を否定するような身体偏重主義では、暗黙知と形式知の循環はなされない。」(斉藤、2001,p.32)

このように、意識化の方法や意図にも多様性が認められるとはいえ、身体を経験としてのスポーツ授業の実態は、いわゆる当時のスポーツ授業のイメージとは大きくずれていたと考えられる。Ruhnau(1986,p.206,p.212,p.217)が理論の先走りを戒める発言をしていることや、プレイヤーの期待にそぐわない課題は拒否されるとして、課題の設定方法に配慮を求めていることは、その一例である。

## 第7節 身体を経験としてのスポーツ授業の提示した可能性と問題点

以上の実践は、この当時の身体を経験としてのスポーツ授業構想の可能性として何を示唆するのであろうか。また、問題点として何を示しているのであろうか。

過程の重視や意識化といった方法論上の特徴は、この授業が競争の結果や記録に代わり、自己表現といった側面をより強く押し出すことになる。また、肯定的な経験と否定的な経験の二律背反的な位置づけにも再考を促すことになる。否定的な経験を契機として肯定的な経験に至る過程が想定されるためである。さらには、学習者が感じていることを重視するという点では、学習者中心の授業展開を求めることになる。その結果教師には、権威化された知識を教える存在、あるいは結果としての記録の向上や勝利をもたらす存在という機能を離れ、学習者が自らの学習に意味に納得する過程を促す、ファシリテーターとしての機能を求められることになる。

では、このような身体を経験としてのスポーツ授業は、当時の状況を踏まえたスポーツ

授業の質保証という観点からみて何を評価されるべきであろうか。

まずは、身体の喪失と特徴づけられる時代状況を踏まえてその可能性を評価すべきことがある。当時すでに、身体を経験することの意義が社会的には比較的容易に認められるようになっていた。この点が、Funke の主張の根底に据えられていた。そして、身体を経験を保証するために、リラクセーションを重視した授業や自らの体験を言語化することを促し、私の身体の意識化を促す試みが展開されていった。その意味では、時代の要請を受けた提案として位置づけることができる。また、それを支援する状況が、スポーツ教育学内部にもみられた。例えば、1970年代末以降は、旧西ドイツで、スポーツの教育的価値に関する論議が再燃した時期であるとされる(Grupe,1984,p.137)。実際、この時期には、Kurz や Ehni によってスポーツの意味の多次元性やその構成可能性が指摘されている。また、Gröbning らのスポーツ教育学モデルが競技スポーツを越えた授業の目標提示を可能にした時期でもあった(Gröbning,1985,pp.69-70)。

その意味では、身体を経験としてのスポーツ授業も、あくまでスポーツ授業の一つの可能性として捉えていくことが必要であろう。しかし、同時に、それを一つの可能性として認めることへの抵抗も当然、予見できた。この時期は、NRW1980年「スポーツ科」学習指導要領が交付され、実行に移される時期であり、まさに、外見上は近代スポーツ種目中心のスポーツ授業の実施体制が確立された時期でもあったためである。身体を経験としてのスポーツ授業は、この動きとは異なる動きであったといえる。その結果、身体を経験としてのスポーツ授業を構想、実施しようとする教師は、様々な解決すべき課題に直面することになる。次の3点である。

1) 教科内容のとらえ方とその体系

2) 身体を経験保証を追求する授業での技術、戦術といった運動学習の教科内容の位置づけ

3) 評価の可能性と方法

これらは、詰まるところ、身体を経験で保証し得る教科内容の体系に行き着く。逆に言えば、「スポーツ科」の教科内容の体系内でのその位置づけが問われることを示している。では、この問題は、その後、どのように論議されたのであろうか。

第1項 身体を経験としてのスポーツ授業への批判とスポーツの中の行為能力論への批判

身体を経験としてのスポーツ授業構想は、スポーツ教育学者に何らの抵抗もなく受け入れられたわけではない。むしろ、それには厳しい批判が示された。特に、Grupe の教え子

達から厳しい批判が示されたという。その理由は、Funke の提案がアンチスポーツと受け取られたこと、また、そこでの教育学的な基準が問われたことにある。

例えば、Grupe は、身体の実験としてのスポーツ授業という提案に対し、身体の実験の何が教育的であるのかがそこでは語られていないと指摘した。その Grupe 自分の言葉を借りれば、例えば、マリファナのような薬物に依存しながら自己の身体との関わりを生み出していくことをも身体の実験として受け入れるのか、ということになる (Grupe, 1983b,p.435)。

もっとも、ここでの Grupe の主張が Funke の主張そのものの否定ではないことの確認も重要である。Funke 自身の言葉を借りれば、彼が身体の実験を提案した ADL の会議では、Grupe の弟子達から厳しい批判が示されたという (1995 年 3 月 Leipzig での DSLV 大会での Funke 自身への聞き取り)。しかし、Grupe 自身は、上述したように、Funke の試みそのものを否定したわけではない。その教育学的な基準の不透明さを批判したのであった。それは、この点に関する問い合わせに対する Grupe 自身の回答にも明確に示されている。彼は、次のように述べている。

「身体の実験に関する質問の件ですが、あなたが考えられたように、私の理論がその一つの根拠となったことは事実です。この点は、Jürgen Funke が何度も記しています。しかし、私と彼との論議は、私が彼の試みに対して否定的な評価を下したかのように理解されるべきものではありません。私にとって重要であったのは、スポーツの中で得られる身体の実験のうち、望ましい目標であるべきものは何で、望ましくないそれは何であるべきかという問題です。また、身体の実験がどのようなテーマと結びつき得るのかという問題です。Funke 氏自身は、この問いに答えられる状態にあるといえます。ご自身で彼に一度、手紙を出されてはいかがですか。」(1986.6.5 付け Grupe 私信)

この Grupe との手紙の交換を介して Funke 自身から 1986 年 8 月 9 日付で送付されてきた手紙の上記に関連する内容は、次の通りであった。

「あなたと私の見解は一致しています。スポーツは、高度に細分化された産業社会の中では、人間が身体を体験したり、経験したりすることを可能にする重要な機能を秘めています。この点スポーツは、現代社会では、過去に例が見られないほど特別な意味を新たにもつようになっています。確かに、スポーツの意味はそれのみではありません。しかし、それは、特に重要な一つであるといえます。したがって、スポーツを教える際にはこのスポーツの意味に配慮すべきだと言えます。教授、学習過程では身体の実験のもつ意味を具現

化させ、生徒達にとってそれが馴染みあるものにしなければなりません。ここで、次のような疑問が生じることとなります。すなわち、教授場面でこの意味を伝えようとする場合、それはスポーツをすれば自動的に可能になるのでしょうか。それとも、特別な教授学的な配慮が必要になるのでしょうか。ここで私は、二重に解することのできるテーゼを設定します。一方で、得られる身体の経験はスポーツの行い方と密接に結びついています。スポーツを行うことは容易ですし、それだけに、必然的に、身体が要求していることを感じたり、経験したりできます。そこで個人が得ている経験は、まずは、個人的なものだといえます。この観点からすれば、身体の経験はゲシュタルト教育学的な企てといえます。

この点に関しては、Frits Perls と Paul Goodman の名前をあげることができます。彼らは、そのゲシュタルト教育学において、伝えられる内容を、特定でき、記述できるものだとはいえ、彼自身にとっても唯一の解釈法としてはあまりに脆弱なものにみえています。私も、同感です。そのため、私は、現在、特に Gerhard Treutlein と共に、スポーツ授業中に身体の経験を保証することで達成したいと考える目標と特に、身体の経験を保証し得るテーマに関して正確な認識をもたらしえる目標をより詳細に記述しようとしています。私見では、この課題解決に向けては、様々なスポーツ種目内や運動種目で得られている経験をより正確に検討することが必要になると考えています。その中核的発問は、「主体は、あるスポーツをどのように体験しているのか？」というものです。もちろん、その際、言葉を介さなければならないことには不満が残ります。身体の経験についての語りは、経験そのものについての語りと同様、決して信頼できるものではありません。ここには、適切な研究方法を追求しようとする心理学的な内省に際して生じる、典型的な一連の問題群がみられます。しかし、私見では、このような問題が存在することを認めつつも、スポーツ的な出来事を内省するという方法以外の方法を見いだせないと考えています。教授学的知見からすれば、そのような研究方法が特に重要になってきます。なぜなら、それを用いることで過大評価や誤解を回避することが可能になると考えられるからです。その大部分を個人的な経験と体験の解釈に費やしたそのような試みを踏まえて、最近、私たちは、個々のスポー



ツ種目のための教材の活用方法を記した著書を出版しました。それが、*Körpererfahrung in traditionellen Sportarten* です。新たな領域ではことさら驚くことではないように、収録されている個々の論文のできばえは千差万別です。最も洗練され、典型的な論文は、Treutlein 教授の陸上競技に関する論文です。」(1986.8.Funke 私信)

1970 年代末にドイツにニューゲームが紹介されて以降、いわゆる近代オリンピック種目ではない土着の球技が学校で扱われるようになるという。その背景には、近代スポーツ種目を中心としたスポーツ授業、ひいては、そこにみられる一面的な身体観への批判がみられた。スポーツをする身体(Sportkörper)とはある目的に合わせて作られた身体にすぎないことが指摘されていくのである。また、近代スポーツ種目を中心にスポーツ授業が展開されていった結果、スポーツを好まない生徒やそれに適さない身体を備えた生徒の問題がスポーツ教授学において扱われなくなったという(Größing,1985,p.71;1985a,p.95)。

このような状況を踏まえるとき、身体の実験としてのスポーツ授業提案時にみられた Funke らの問題意識は次の 2 点に要約できる。

- 1) 身体並びに運動の手段化に対する批判。特に、記録向上の手段としてそれらが位置づけられることへの批判。それは、身体並びに運動が実験の対象として自己目的となりえることを主張することもである。
- 2) 現在あるスポーツが歴史的に変容し得ることを認めていこうとする。また、この点を踏まえてスポーツ授業の在り方を検討していく(岡出、1985,p.80)。

ここには、競技志向の近代スポーツとは異なるスポーツ像を志向する意図が読みとれる。Funke のアイデアが、アンチスポーツと捉えられる背景はここにある。

しかし、その彼の身体の実験の捉え方も時代と共に変化していく。その契機が、Treutlein との出会いであった。

実際、Funke 自身、Treutlein との出会いが、身体の実験志向のイメージ拡大をもたらしたと述べている。それは、既存のスポーツ種目においても身体の実験が保証可能であることを示すものであった。そして、それが、身体の実験に対する社会的評価を変えていくことになる。アンチスポーツイメージの払拭である。実際、1986 年に Funke と Treutlein の共著が出版されると、Treutlein に対して Grupe から好意的な手紙が届けられたという。

確かに、身体の実験が主張された当初、Funke はそれをスポーツの中の行為能力論や近代スポーツ種目志向の試みの代案であると考えていた。しかし、今日では、身体の実験志向の試みは決して、それらに取って代わる構想として提示されているわけでない。それは

また、スポーツ授業に置きかえられるものとして構想されているわけでもない。この点は、Kurz(1995a,p.78)のみならず、Funke(1995)やTreutlein(1995a)自身も認めている。例えば、Kurzは、当時、現時点では教科を身体の教育として根拠づけようとしている理論家は一人もいないと指摘した上で、FunkeやTreutleinにしても、その構想の中でスポーツ授業をより豊かなものにするを考えていると述べている。また、Funkeは、身体の経験をスポーツ授業に代えたいと考えているわけではなく、教育学的な根拠を与えたいと考えていると明言している。

他方で、1980年代末になると、1980年NRW指導要領を方向付けた主導理念であるスポーツの中の行為能力論に対しても批判が示されていく。それは、一方では、1980年指導要領における目標レベルと内容レベルの記述のずれに起因していた。他方で、それは、1999年指導要領改訂作業に関わったワーキンググループ内で示されていたスポーツ観、健康観、教育観、学校観の変化によって生み出されたといえる。いずれにしても、ここで問われたのは、GrupeがFunkeに投げかけた教育的価値の問題であり、スポーツの手段化の問題であった。実際、1999年NRW指導要領過程をめぐる論議過程では、KurzとBeckers(1987,1993)を核として、「スポーツの中の教育」と「スポーツを通しての教育」の関係が主たる論点に据えられることになる。

このような流れの中で、1980年代末には教育的理念としてのスポーツの中の行為能力の位置づけに批判が示されていく。この批判に対しKurzは、それが理念そのものに対する正当な理解に基づくものではない、と反論している。しかし、彼は、同時に、身体の経験とスポーツの中の行為能力は相対立するものではなく、相補的關係におかれることを認めると共に、自身の提唱した理念の中に身体の経験を位置づける可能性を示唆するようになっていく(Kurz,1995a,p.67,p.78)。

この経過は、身体の経験としてのスポーツ授業もまた、時代の流れの中でその理念を修正していったことを示している。しかし、近代スポーツ種目中心に展開されていたスポーツ授業と身体の経験としてのスポーツ授業の歩み寄りを可能にしたものは、いったい何であったのであろうか。そこには、紛れもなく健康観の変容を促した論議が存在する。実際、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年以降に進められた健康教育を重視する動きであったという(Hüber,1994a,p.407)。

## 第2項 問い直しされるガティブな経験とポジティブな経験のバランスづくり

さて、以上の経過は、ドイツの「スポーツ科」における身体の位置づけの変化が、理論的な交渉の場における教育観、学校観、スポーツ観の問い直しの中で生み出されてきたことを示している。それはまた、価値観が多様化し、主導的な価値観が見失われるの中で教育の目標並びに内容として身体をどのように位置づけるのか、という問いを投げかけることになる。両義的なスポーツや身体関係を前提とし、それへの主体的な対応能力の育成を求めるという発想は、変容する社会の中で自らを方向付ける自己決定能力の育成を強く意識したものだといえる。そして、このような主張の中では、かつて否定的とされた諸経験の意味やそれらを否定的とした教育的な基準そのものを問い直すことが求められることになる。しかし、教育学的にみて好ましい基準とはいったいどのようなものであろうか。また、それが社会的に支持されていくにはどのような手続きや基準が必要になるのであろうか。

この問題は、今日でも解消されているわけではない。例えば、薬物を使用した自己一身体一世界関係が教育的にみて好ましくないというのであれば、注意欠陥多動性障がい(ADHD)の子どもたちに対する薬物投与(セリコウィッツ、2000)はなぜ正当化されるのか、という問いが生み出されることになる。また、ピアスのように、自分の身体を痛めつけることを通して自己の存在を確認しているケース(古川、1996)は、果たして正当化されるのかという問いも設定できる。これらは、さらに、教育的配慮という名の下で一般的にネガティブな印象を与える経験が排除されてしまうことの是非をも問いかけることになる。

これらの問いかけを学校教育や教科指導の問題として引き取るとすれば、学校という制度の中で保証し得る経験、学校だからこそ保証できる経験とは何か、また、その実現に向けてどのような条件整備が必要かを問い直すことが必要になる。それはまた、我々が異形のものとして排除する経験や発達という時間軸から我々自身の文化を問い直す作業であるともいえる。さらに、この過程では、多様な身体観の受け入れをも求められることになる。その意味でも、教育的基準の問い直しが求められることになる。身体の経験としてのスポーツ授業は、まさに、このような問い直しが理論的な交渉の場、政治的な交渉の場並びに制度的な交渉の場で同時に展開されていく契機となったといえる。

註

1) 例えば Grupe(1984a,p.8)はすでに、1980年代初頭に、「身体の再発見(Wiederentdeckung

der Wiederkehr des Körpers)」が話題になっていると報告している。1980年指導要領交付直後に、すでに身体に対する社会的関心の高まりがみられたといえる。また、そのような時期に、スポーツ教育学において身体の実験の対象がますます話題にされだしていたという(Grupe,1984a,p.8)。「身体の実験としてのスポーツ授業」もまさに、この時期に公の論議の場にのぼってくることになる。また、健康観の捉え直しも、この後に進められていくことになる。

- 2) 内容領域 1 と 2 は、スポーツ領域を越えた運動領域として、運動を通しての発達促進に対して重要な意義をもつとともに内容領域 3 から 9 での学習の前提条件を生み出す。この 2 領域のテーマが、独自に授業を方向付ける。しかし、それらは、3 から 9 の内容領域の学習過程にも組み込める(MSWWF,1999,p. X X X VII)。
- 3) 内容領域 3 から 9 は、2 つの部分から構成される。第 1 は、例えば走、跳、投を例に取れば、そこで典型的に要求される運動課題、行為の構造、体験内容、社会的関連並びに環境条件が記され、他のそれとは区別されている。「一」の後にはこの運動領域に位置づけられるスポーツ領域とスポーツ種目があげられている。このような示し方は、一方で学校スポーツの中では学校外で普及している近代スポーツ種目との関連を求め、他方では常にその限界を超えていくという、教授学的な必要性を強調するためのものである。内容領域を体系化する際には重なりを避けられない。しかし、それが教授学的計画の範囲内で生産的に活用されれば、害よりも効果の方が大きい(MSWWF,1999,p. X X X VIII)。
- 4) 内容領域 10 では、学校スポーツで獲得すべき重要な知識や洞察が記される。それは、内容領域 3 から 9 と密接に結びついており、生徒達が上手にスポーツを行うことを保証してくれる。それは、また、すべての教育学的視点並びに教科の枠を越えた学校の課題のもとに置かれる、スポーツの基本的課題にかかわるものであり、したがって、根拠のある態度や価値観の形成に寄与するものである(MSWWF,1999,p. X X X VIII)。
- 5) 同校は、現在もなお、積極的なカリキュラム開発に取り組んでいる。以下は、2008年11月5日に同校を訪問し、同校の現時点でのパンフレット並びに Hoppstädt、Geist 両氏から得た情報である。  
実験学校は、Hartmut von Heintigにより、1974年に設立され、実験学校(5-16歳)と上級段階(17-21歳)が設置されている。von Heintigは、1987年より両校の研究主任(Research

Director)を勤めている。その主導理念は、学校外の生活と学校内の学習を密接に関連づけていくことであり、すべての生徒が楽しく生活し、学習できるようにしていくことである。また、同校の特色は、次のように紹介されている。

- (1) 実験学校に与えられた課題は、Bielefeld 大学の教育学部と実験学校の研究センター (Research Center)が協同して学校生活と学校内での学習並びに学習指導の新たな形態を開発することにある。
- (2) 実験学校は、独自のカリキュラムに従って運営されている。そこでは、教師と研究者が協同して、新たなカリキュラム開発、開発したカリキュラムの効果検証並びに学校生活に共通した諸問題の解決方法の発見に取り組んでいる。また、学校をすべての子ども達が個人の人間関係上の能力、実践的に対応できる能力並びに知的な能力を最も開花させることができるように刺激的で、積極的な意味をもつ場とすることに取り組んでいる。
- (3) そのため、学校での授業では、できる限り経験から学ぶことを重視し、プロジェクト形式を積極的に採用している。例えば、7年生は2週間、アルプスに宿泊研究に出かけている。そこでは生徒は、事前に地理の授業でアルプスについて学習したり、ツーリズムや栄養の取り方について学習して、現地でスキーをしたり、自炊をしたりしながら過ごすことになる。その際には、他教科の教師もプロジェクトに参加することになる。
- (4) 実験学校のカリキュラムは、4段階で構成で構成されている。0-2年生からなるレベルⅠ、3-4年生からなるレベルⅡ、5-7年生からなるレベルⅢ並びに8-10年生からなるレベルⅣである。
- (5) レベルⅠでは、1クラスを複数学年からなる15人で構成している。小学校の教員が、1名で対応する。また、レベルⅠは、House1を拠点としている。また、時間割は教科別に作成されている訳ではなく、活動やその日の要求に応じて展開されることになる。遊び、作業並びに生活が、活動の単位となる。動物の世話、調理、ローラースケート、学校近隣の環境調査が、読み書きの学習に比べて重要になるという立場が取られている。また、通常は、8:30 から 9:00 は遊びであり、9:00 以降に学習が展開されることになる。しかし、児童によっては、9:00 以降も遊んでいる者もいる。なお、すべての児童は、他の児童と仲よくやっていくことや学校の日常生活で求められる多様な側面に対して責任をもつことを学習していく。

- (6) レベルⅡは、レベルⅠよりも広めの House2 で学習していくことになる。この段階では、同年齢の 20 名でグループが構成され、主担当の教員 1 名が対応している。しかし、レベルⅢ以降のように専科が対応しているわけではない。この段階では、3 年生で英語の学習がスタートする。現時点では、レベル 2 での異学年合同授業の方法の開発に取り組んでいる。
- (7) レベルⅢは、経験領域(field of experience)単位で生徒たちの学習が組織されていくことになる。この段階では生徒たちのグループは固定されるが、多様な教師がこれらのグループに対応するようになる。また、学習は、主として教科横断型で長期にわたる単元の中で実施されることになる。Medieval Age やエジプト、四季といったプロジェクトは、その例である。また、選択教科も導入されることになる。5 年生ではフランス語やラテン語といった第二外国語の学習を開始するか、実習コース(practical course)を選択する。7 年生では、大学の生徒によるデイケアセンターで実施される社会実習を履修するとともに、特別な Household Curriculum としての 2 週間のスキー実習に参加することになる。
- (8) レベルⅣでは、より専門化、個別化された学習が展開されていくことになる。教科別の授業と並んで、演劇や環境といった特定の領域における知識を生徒が一層深く理解していく選択教科において教科横断的なプロジェクト形式の学習が継続的に展開されていくことになる。生徒たちは、労働の世界がどのようなものであるのかを知るために、一つが 3 週間継続する実習を 3 つ履修しなければならない。また、交換プログラムに基づき生徒たちは、全員、イギリス、フィンランド、スウェーデンといった英語を話す外国に 3 週間滞在することになる。また、生徒たちは、全員、自らがテーマを設定したプロジェクトを実施することになる。生徒たちは 9 年生で初めて、数値的な評価を与えられることになる。それ以前は、自分たちの学習に関する報告を文書で受け取っている。10 年生が終了すると、生徒たちは学校修了証明書を受け取り、卒業していく。
- (9) 生徒の評定に関しては、9 年生が終わる時点で提示することになる。評価に関しては、個々のプロジェクトでの生徒の活動に関する教師の手短なレポートを累積していく。また、教師は、年 2 回、父兄用の報告書と生徒用の報告書を作成している。生徒用の報告書では、個人の成長に焦点化した個人内評価が重視されることになる。また、生徒が個人に応じて多様な能力を開花させることを促すことと趣旨とした報

告書が作成されることになる。

- (10) 新入生の定員は 60 名であり、現在、移民の生徒が 26.3%在籍している。入学に際しては、父兄の社会階層、男女比、障がいの有無が考慮される。ドイツの一般的な社会が学校内に再現されていることを重視するためである。そのため入学許可に際しては、現在の Bielefeld の社会階層構成を踏まえ、労働者 30%、中流階級 20%、その他で構成していくようにしている。また、男女比が等しくなるようにするとともに、兄弟等が在籍していれば、入学許可時に考慮される。入学許可は年 1 回であり、現在は、希望者が多いこともあり 65 名を上限に入学させている。
- (11) 実験学校終了後の進学に関していえば、現在、21 人のクラスであれば、10 人程度がギムナジウム、5 人程度が実科学校、5 人程度が基幹学校に進学していく。
- (12) 児童、生徒の健康促進に関しては、運動したくなる環境整備に努めている。遊具の設置やグラウンドの整備等は、その例である。また、児童、生徒が休憩時間にも積極的に運動したくなる環境整備に努めている。
- (13) 校庭の整備等に関しては、大学からのプロジェクト経費や学校の予算等を充てている。また、父兄や児童、生徒、教師、専門家が協同して作成に取り組んでいる。
- (14) 8-10 年生が 3-7 年生のスポーツの授業をサポートするメンター制度が導入されている。それは、1 回 30 分で 15 回実施される。このメンター修了者には、公的な資格証明書が出されることになる。それは、トレーナー等の資格取得につながっていく証明書である。
- (15) 生徒、父兄、教師のためのスポーツプログラムも実施している。
- (16) 2007/2008 年度には、ドイツオリンピックスポーツ連盟並びにスポーツ少年団により学校スポーツ優良校に選定された。そこでは、異学年合同で、高学年の児童、生徒が低学年の児童、生徒を支援すること、異質集団での学習が展開されていることが高く評価された。

Funke が勤務した時期からみれば、カリキュラムが 3 段階ではなく 4 段階で構成されるようになっているとはいえ、大学との連携のもとで設立当初の理念を忠実に守りながら実践が展開されていることやカリキュラム内にスポーツが多様な形で位置付いていることを確認できよう。

- 6) フェルデンクライス法は、ヨガ、アレキサンダーテクニク、フロイト、大脳生理学の知見等に基づき、M.フェルデンクライスにより生み出された。それは、身体と心を一

つのものとして捉え、人の内部に眠っている能力を目覚めさせる方法であるとされる。そこには、動きによる意識の拡大と機能的統合の二つの側面が認められるという。また、その特徴は、1) 身体を動かすこと、2) 動きの変化をじっくり味わうこと、3) 身体の片側のみを動かし、そこに生じた変化と動かさなかった身体の反対側を比較する、4) イメージ練習、の4点にあるとされている（安井、1984）。なお、動きによる意識の拡大とは1対多のいわゆるグループレッスンであり、インストラクターによる口頭での指示でいろいろな動作をすることを指す。これに対して機能的統合は、1対1で行われ、術者が被術者の身体に直接触れ、背骨や四肢を微妙に動かしながら、間接や筋肉群の動きを矯正、整合するものであり、治療的色彩が強いとされる（深沢、1994,20-21）。

7) 人間の歩行が歴史的に規定されることは、我が国でも指摘されている。例えば、野村（1984,pp.13-15）は、民衆の生活から裸体が消えていく過程を考えていく際には、どのような社会でも身体が有形無形の社会的拘束を受けることを前提としておくことが必要であると指摘している。また、異なった評価があるとしながらも、いわゆるナンバ方式で歩き出していた日本民衆の伝統的な姿勢が兵式体操の導入により体系的に改造されていったと指摘している。



## 第8章 1999年 NRW「スポーツ科」学習指導要領の改訂過程にみられた行政内の論議

## 第1節 1999年「スポーツ科」学習指導要領改訂に至る過程

学習指導要領の成果を評価する際には、評価の対象を複数の次元から検討することが必要になる。具体的には、1)設計図としての学習指導要領の妥当性、2)学習指導要領記載事項の達成度並びに 3)評価方法の次元である。良質の設計図がなければ、良質の授業を実現していくことは難しい。当然、設計図の作成に関わっては、人的、物的資源が考慮される必要がある。しかし、例え良質の設計図が提示されようとも、それを形にすることができなければ、設計図は意味がなくなる。設計図をどの程度形にできているのかが問われることになる。このレベルでは、教員の能力や研修制度が問題になってくる。しかし、設計図の達成度に対する評価は、評価方法により異なる。その意味では、適切な評価方法の有無が問われることになる。

この3者を人に置き換えれば、設計図が行政や研究者、教員によって検討され、学校に勤務する教員や研究者によりその達成に向けた取り組みが展開され、ノウハウが共有、蓄積されているといえる。同時に、教師、児童、生徒、研究者、行政によりその達成度が評価されていくことになる。したがって、学習指導要領の改訂に際しては、これら3者に関する情報が交錯しながら、改訂に関わる判断が下されていくことになる。

1970年代以降のドイツの「スポーツ科」の指導要領の評価に関する研究は、主として指導要領の受容と実践への導入に関する研究として展開されてきた(丸山、2008,pp.90-93)。また、それを基礎として1990年代のドイツ各州の指導要領改革の動きの中で、経験科学的・実証的な「スポーツ科」学習指導要領評価に関わる研究が展開していくことになる。この流れの中で Balz らによって NRW で教師に対して実施された「スポーツ科」学習指導要領に対する評価研究が展開されていく。そしてその成果が、次のように紹介されている。

- ・ほとんどの学校が学習指導要領を利用して学校固有のカリキュラムを作成している。しかし、指導要領についての同僚との論議が少ない。
- ・スポーツ中の行為能力という教育学的指導理念については62.8%の教師が「まあよい」と回答している。しかし、学校スポーツの新しい課題(教育学的課題)とスポーツ種目固有の内容との実践的結合を極めて限定的に捉える傾向がみられる。
- ・スポーツ種目の選択領域には同意する傾向がみられるが、一方で理念の強制を批判している。種目領域についてはバドミントンやサッカーを積極的に評価し、器械体操とテニスにはネガティブな評価を与えている。

- ・内容としてはコンディション、組織、知識、戦術よりも技能を高く評価している。
- ・「スポーツ科」学習指導要領の改訂に関して教師は、学習指導要領をよく利用すると積極的に評価する一方で、学習指導要領の要求や義務の減少を望むという両義的な傾向がみられる。
- ・教師の継続研修が学校でのカリキュラムづくりや授業づくりにとってより重要であると評価している（丸山、2008,p.92）。

その上で彼らは、学習指導要領の改訂に向け、次の提案を行ったという。

- ・学校スポーツの課題の再編成と教育学的強調
- ・様々なスポーツ種目／領域における内容の減少（例えば器械体操）
- ・一定のスポーツ種目／領域における理念の統制を広げる改訂（例えばハンドボール）
- ・教育学的課題とスポーツ内容の組み合わせ
- ・現在に沿った、それぞれの現場の特徴を生かした選択可能性と自由裁量の拡大
- ・一般的疑問とコンフリクト（男女共習、性別分離、外国人など）を考慮に入れること
- ・Abitur（大学入学資格試験）における統一的な試験要求、とりわけテスト形態と価値ある内容の一覧表を作成すること

その上で、ドイツには教師による「スポーツ科」学習指導要領の評価を正当に位置づける風土が存在していること、学習指導要領改訂過程にこのような教師の声を生かすシステムを構築しようとしていること、特に学習指導要領の作成・執行側が新しい「スポーツ科」学習指導要領実施についての教師の声を調査し、多様な批判的意見を探り上げていることが注目に値すると指摘している（丸山、2008,p.95）。さらに、教師の属性、学校の条件、教師・生徒・親との合意形成が「スポーツ科」学習指導要領の評価の重要な視点となること、教師の継続研修が学習指導要領の評価と開発をつなぐ重要な役割を果たすこと、学習指導要領の理念・目標や教育学的視点、学習内容の意味づけに対する批判的生産的評価、とりわけ学習指導要領の実践への導入・反映に関わる具体的な評価が、「スポーツ科」学習指導要領評価の重要な課題になることが示唆されたと指摘している（丸山、2008,p.97）。

これに対し Balz らの研究成果は、1999 年に公刊されている。また、その前提には、教師の意見表明のない指導要領についての論議は成功しないという認識があったという。しかし、Balz が、当時、Kurz のもとにいたことを考えれば、このような提案もまた、行政サイドに届くことが可能な提案となっていたことは容易に想像できる。例えば、教育学的課題とスポーツ内容の組み合わせという提案は、改訂の内容としては重要なものであつ

た。

さて、NRW の 1999 年学習指導要領の改訂に向けては、改訂に向けた公開シンポジウムが開催されている。第 1 回が 1994 年、第 2 回が 1995 年、第 3 回が 1998 年である。

1994 年シンポジウムにより、1980 年学習指導要領改訂の必要性に関する論議がスタートする。そして、1995 年 7 月には、当時の文部大臣が、州立教育研究所のワーキンググループに対して 1994 年に開催された第 1 回学校スポーツシンポジウムの論議並びに学校並びに学校スポーツの現状を踏まえ、全学校段階、形態の「スポーツ科」学習指導要領作成に必要な教育学的な理論枠組みの開発を委託することになる。さらに、その最初の報告書が 1997 年 10 月の NRW 学校スポーツ学習指導要領改訂のための都市開発、文化、スポーツ省の会議で提案される(Aschebrock,1997,p.5)。その結果、時の都市開発、文化、スポーツ大臣が NRW の学校スポーツを 1980 年以降にみられた学校教育並びに教科教育学の変化に対応したものにすることを宣言することになる(Aschebrock,2000,p.5)。

これら 3 回のシンポジウムは、州立教育研究所(Landesinstitute für Schule und Weiterbildung)によって主催されている。これらのシンポジウムは、学習指導要領の改訂に向けた論議過程を多くの人々に紹介するという点で、過去の改訂過程とは手続きが異なっていた。しかし、1997 年の時点で、すでに改革の方向性がほぼ確定していたことも事実である。このことは、改訂をめぐる方針づくりに向けた論議が、行政サイド以外でも展開されてきたことを示している。前章で示したスポーツ教育学関連の論議は、その一つである。その意味では、これらの論議の何がどのように改訂を方向付けたのかを確認していくことは、ドイツにおける「スポーツ科」の社会的構成過程を明らかにする上で重要になる。

なお、1999 年学習指導要領に至る経過並びにその経過で示された文書は、表 68-69 の通りである。

表 6 8 NRW1999 年「スポーツ科」学習指導要領開発過程

(Stibbe u.a.,2007b,pp.173-175 より作成)

|   |
|---|
| NRW 第一回学校スポーツシンポジウム 問題の分析/改革の必要性  |
| 準備委員会設置 発展並びに改革の視点に関する提案。委員会は、文部省並びに州立教育研究所からのメンバーに加え、全学校形態からの 8 名の教員、教育委員会からの 3 名の代表並びに 5 名のスポーツ科学者で構成された。 |
| 州全体でのワークショップ 学校での実践に携わっている人々、教員養成関係者、教育委員会、研究者の代表や教科の専門家との提案をめぐる論議  |
| 学習指導要領作成委員会 5 人の教員、1 名の研究者、学務監督からの委員長による学習指導要領草案の作成   |

|                                      |
|--------------------------------------|
| 正式な改正手続き 最初に省による草案作成 (必要があれば草案を変更する) |
| 所轄省による公布                             |
| 学校実践での施行 資料に支援された実行の構想               |

表 6 9 NRW1999 年「スポーツ科」学習指導要領開発過程で出された文書  
(Stibbe u.a.,2007b,p.176)

|       |  |
|-------|--|
| 第 1 卷 | Sport in der gymnasialen Oberstufe-Kritische Bestandaufnahme und erste Perspektiven (LSW,1996)   |
| 第 2 卷 | Perspektiven für den Schulsport in der gymnasialen Oberstufe.Workshop-Dokumentation(LSW,1997c)   |
| 第 3 卷 | Vorschläge zur Curriculumrevision im Schulsport in Nordrhein-Westfalen(LSW,1997b)  |
| 第 4 卷 | Sport im Berufskolleg-Diskussionspapier (LSW,1999a)  |
| 第 5 卷 | Sport in der Sekundarstufe I -Diskussionspapier (LSW,1999b)  |
| 第 6 卷 | Sport in der Sekundarstufe I -Dokumentation einer Fachtagung (LSW,1999c)   |
| 第 7 卷 | Umsetzungshilfen zum neuen Lehrplan Sport für die Gymnasium Oberstufe-Materialien aus den regionalen Curriculumwerstätten(LSW,2000b)                             |
| 第 8 卷 | Sport im Berufskolleg-Dokumentation einer Fachtagung(LSW,1999d)  |
| 第 9 卷 | Bewegung, Spiel und Sport in der Grundschule, Unterrichtsbeispiele und Anregungen zur Umsetzung des neuen Lehrplans Sport (LSW,1999e, als Verlagsdruck LSW,2001) |

公の目にさらしながら学習指導要領の改訂を進めるというこの方針は、NRW の場合、1985 年にスタートしている。それは、個々の学校形態が担うべき教育や授業の構想が新たに定義されたことに起因する。すなわち、個々の教科の枠を超えて設定される陶冶の構想に個々の教科がどのように貢献するのかが問われたというのである。人格形成や価値教育、さらには Klafki の言う鍵概念への対応を可能にする、問題志向型の思考能力の育成が求められるようになる。生活にとって重要な問題、学校を生活空間として構成していくこと、全体的な教育観をもつことという、社会的要請に応える課題設定が、個々の教科にも求められることになる。「スポーツ科」が学校の担う教育的な課題にどのように貢献するのかが、すでにこの時点で問われたという。そして、この観点から、スポーツの中の行為能力という理念と学校教育が担う一般的な目標との間にみられたずれが指摘されていくことになる。加えて、技能、戦術、コンディショニング、組織することといった内容提示の枠組みは、学校教育で達成が期待される目標ではなく、近代スポーツ種目で求められる技能や戦術、コンディションに従って授業計画を方向付けてしまうことになったという。他方で、一般的な教育目標やそれらの概念を設定することでスポーツ種目固有の行為の構造を批判的に変更していく能力保証が意図されていたにもかかわらず、また、それを実現する可能性を備えていたにもかかわらず、組織することや知識は、この観点から重視されることはなかったという (Stibbe,2007b,pp.168-171)。

この状況を変える決定的な契機を与えたのが、「スポーツを通しての学校内での健康教

育」手引き書の出版であった。同手引き書は、テーマとした授業の展開方法を範例的な内容に即して、1980年「スポーツ科」学習指導要領に記されていた「予防的なトレーニングと健康な生活運営」を提示したという。それは、また、伝統的に示されてきたスポーツの規範を相対化させるように機能するとともに、学習指導要領の改訂に向けた重要な契機を生み出すことになった。しかし、この段階でも他教科の学習指導要領の改訂の進度に合わせるため、ギムナジウム上級段階の「スポーツ科」の学習指導要領の作成が、基礎学校や中等段階Ⅰの学習指導要領の作成に先行することになった。それは、初等段階から中等段階Ⅱを徹底する学習指導要領の構想づくりにとって不利な条件を生み出すことになった(Stibbe,2007b,pp.171-172)。この経過は、政治的な交渉の場における論議が、一筋縄では展開できないことを示している。

本章では、この経過を意識しつつ、学習指導要領の改訂過程において行政サイドから示された見解を確認していきたい。

## 第2節 1999年学習指導要領改訂に向けての審議過程の論点

まずは、1999年「スポーツ科」学習指導要領改訂過程で示された1980年「スポーツ科」学習指導要領の総括を確認したい。

上述した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は、近代スポーツ種目志向のカリキュラムやそれに基づいて展開されている実践に対する疑問を反映していた。そのような疑問は、特に小学校における運動教育(Bewegungserziehung)という名辞の採択に端的に反映されていた。それは、まさに近代スポーツ種目中心のスポーツ授業への疑問であり、児童の発達の段階を踏まえたスポーツ授業を求める動きであった。加えて、この時期は、すでに第二次学校スポーツ促進計画が公示されて以降の時期であり、近代スポーツ種目中心のスポーツ文化を相対化していく必要性が制度的にも承認されていた時期でもあった。

このような動きの中で、NRWでは新学習指導要領の改訂に向け、学習指導要領作成に関わり開催された州立教育研究所シンポジウムにおいても、「スポーツ科」の内容領域の編成に関して次のような提案がなされていく。

- 1) できる限り効果的に多様なスポーツ種目に導入するためにスポーツの行為能力を目標とする、一面的な近代スポーツ種目プログラムの位置づけを低くする。
- 2) 「スポーツ科」の学習指導要領を方向付けている近代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、さらには近代スポーツ種目の枠を越えたり、近代スポーツ種目に依拠しない資質の保証を目指す試みによって補足すべきである。

3) これとは異なる学校スポーツの内容構想は、次の3つの観点から可能になる。

(1) 近代スポーツ種目のレベルの上に教育学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ともに教科の枠を越えた取り組みを可能にする。

(2) スポーツ種目のレベルの下に、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近代スポーツ種目を、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こと(Aschebrock,1995,pp.203-204)。

このような要請は、初等段階の内容論と特に密接に関連しながら示されている。そこでは、子ども達の発達段階を踏まえるならば、内容の選択、確定、構造化に際しては、近代スポーツ種目の枠を越えた諸原理を考慮し、今まで以上に教育的要素を前面に位置づけるべきであると指摘されている(Aschebrock,1995,p.205)。近代スポーツ種目まずありきという発想からの明確な転向である。

また、ギムナジウムを例に取れば、1980年指導要領は、学校外のスポーツ、発展する「スポーツ科」学、スポーツに対する生徒の関心、ギムナジウム全体を方向付ける要請といった諸々の規定要因の中でその理念や内容領域が提案されていた。しかし、1999年学習指導要領の改訂に際しては、1970年代末に実施された学習指導要領作成作業は失敗であったと総括されることになる。そのため、改訂に際しては、専門的見地並びに学校政策的見地を踏まえ、学校や授業で実施可能な学習指導要領に移行すべきだと総括されることになる。問題は、失敗がどのレベルで論議されたのかである。カリキュラムの構成が問題であったのか。それとも、施設や教員養成、現職教育等のカリキュラムの実施条件が問題であったのかという論議のレベルである。また、誰がそれを指摘したのかであった。

1980年指導要領は、「スポーツ科」は、結果的に言えば、ギムナジウム上級段階という教育課程が担うべき教育的課題との関連をあまり意識しないままに提案されたという。すなわち、同段階の学校教育に不可欠の経験領域、学習領域並びに練習領域(Erfahrungs-,Lern- und Übungsfeld)として何ができるのか、また、なすべきであるのか、という問題はそれほ

ど検討されていなかったという(Aschebrock,1996,pp.3-5)。また、作成委員の Kurz 自身が、それが公布された直後から、ギムナジウムの「スポーツ科」学習指導要領の構成と NRW の「スポーツ科」の主導理念であったスポーツの中の行為能力の間には溝があることを指摘していた(Aschebrock, 1986, pp.339-340)。

加えて、ギムナジウム上級段階の単位システム内で他教科と同等に位置づけられることを求めることと自らの独自性を主張することの間で揺れた「スポーツ科」は、学校教育内で担う「身体性の代理人(Anwalt der Körperlichkeit)」としての姿を不鮮明なものにしてしまったという指摘もみられた。1980 年の指導要領では、それ以前に示されていた教科のアイデンティティーが喪失されてしまったにもかかわらず、人間の身体性や運動に広範に関わり、それを省察の対象に据え、ギムナジウム上級段階が担うべき教育課題に教科固有の関わり方をするという、整合性のある教科論が生みだされずに終わっていたというのである(Aschebrock,1996,p.5)。

さらに、理念実現上の手続き論の不備や教師、生徒の対応が実際の授業の変化を妨げてきたという。特に、ギムナジウム上級段階の基礎コースの授業では、そのほとんどが、近代スポーツ種目固有の能力の向上を目指すという意味での近代スポーツ種目志向の学習が展開されたという(Aschebrock,1996,p.5)。

他方で、学習指導要領で示された高邁な目標を教科や生徒の事情に即して、自らのスポーツ授業で達成していこうとしているスポーツ教師達が、一層多くの困難に直面するようになってきていることも指摘されている。学校外のスポーツの発展、スポーツに対する社会の受け止め方の変化、スポーツ領域に見られる生徒中心志向の動き、専門科学での論議、さらには、「理論と実技の結びつき(Theorie-Praxis-Bezug)」並びに「テーマ志向(Themenorientierung)」と特徴づけられる、授業実践の発展によって、ギムナジウム上級段階の 1980 年「スポーツ科」学習指導要領が、次の諸問題点を抱えていることがはっきりと意識されるようになってきたというのである。

- 1) 科学入門教育という意味での学問領域や研究能力を志向していくことにより、個々の知識が関連なく伝えられていく。
- 2) 学校スポーツの担うべき教育学的課題との関連は、形式的なものに留まっている。学習指導要領は、これらに諸課題について記述している。しかし、授業はこれら諸課題を表現していくための過程に留まるものではない。特に、生徒が、多視点的な要求のもとで意味に方向付けられ、意味を探求する活動としての行為能力を身に付けていくことは稀



である。

- 3) Abitur の能力は、規格化や他教科の構造への同化、さらには他教科との比較といった状況を生み出すことになる。試験の規定との関係で、教科をもっぱらスポーツ的なものとする極めて一面的な要求は、授業にも影響を及ぼしている。また、それによって「スポーツ科」が教科としてもつ教育学的な独自性が見えなくなっている。
- 4) 教科内でスポーツ種目やスポーツ領域を選択する可能性を保証しようとするにより、他教科の Abitur 試験に比べ、コースの組織の設定に多大の労力が必要になっている。
- 5) スポーツ種目並びにスポーツ領域に応じた構造化並びにそれと結び付いた成績評価の形態は、特に、実技と理論を運動能力の向上へと方向付けるような、一元的な授業の展開に好都合である。しかしその結果、スポーツ授業における達成概念は、要望並びに評価という点で極めて狭小で、一面的なものに留まっている。
- 6) 重点スポーツ種目の選択は、しばしば、表面的な個性化に終わっており、多様な意味の視点へと導く道を閉ざしている。したがって、確立されたスポーツ種目のシステム以外で益々育まれている生徒の関心や欲求をもはや、十分に考慮しえなくなっている (Aschebrock, 1996, pp. 7-8)。

ここで確認すべきでは、この時点ではすでに、教育学的に見て好ましい、あるいは問題のないシステムというスポーツ観に疑問が投げかけられるようになっていることである。それは、近代スポーツ種目に絡め取られたスポーツ観を越えることができず、その結果、スポーツの多様な可能性を授業で保証していない状況を生み出していることへの自戒でもある。加えて、理念を実現していく手続き論やその資源の不足が改めて認識されていった過程ともいえる。そのため、ギムナジウム上級段階の担うべき教育的責務に対する社会的要請の変化を踏まえ、1980 年学習指導要領の改訂が、必然的に求められると指摘されている (Aschebrock, 1996, p. 7)。

これらの総括並びにギムナジウム上級段階の一般的な目標を踏まえ、1999 年指導要領の改訂過程では、「スポーツ科」の必要性に関する教育学的根拠並びにそれが必修に値する根拠として、特に次の 5 点があげられた。

- 1) 人間の感覚的、身体的側面を考慮するとき、この教科は全体的陶冶 (ganzheitliche Bildung) に対して特別な責務を負い得る。
- 2) 運動、プレイ、スポーツの中で得られる多様な意味へと方向付けられた身体の体験を

独自の形で省察できる。

- 3) 身体、モノ、こころ、人間関係、エコロジーに関する本物の経験を独自の形で省察できる。
- 4) 価値教育への導入という点で特別な意義をもつとともに、鍵能力の促進に対しても独自の可能性を秘めている。
- 5) 教科の枠を越えた諸問題や授業計画、プロジェクトに対する導入として特別な可能性を秘めている (Aschebrock,1996,p.9)。

さらに、研究能力育成という課題の再検討や内容と目標の関連を明確にする必要性も指摘されている。例えば、1999年学習指導要領の改訂作業に関わったワーキンググループは、1980年指導要領で示された学校スポーツの9つの諸課題を意識しつつ、6つの目標領域を確定していくが、その過程では、スポーツ的行為の意味へと方向付けられた教科を構想したという (Aschebrock,1996,p.7,p.10)。それはまた、教科固有の学習領域をギムナジウム上級段階のそれとして新たに決定することにある、との認識を生み出すことになる (Aschebrock.,1996,p.11)。過去の学習指導要領にみる学習内容 (Lerninhalte) の表記に伴う重要な課題の一つが、スポーツ種目/スポーツ領域に応じた分類やスポーツ科学の専門分科学に応じた分類であったためである。

そのような認識のもと、学習指導要領公布前には表 70 に示す内容領域論が提案されることになる。ここでは、身体の知覚そのものが独立した内容領域として提案されていることが重要である。それは、まさに、脱近代スポーツ種目的な内容領域構成が具体的に提案されたこと意味する。

表 70 1999年 NRW 指導要領改革案にみる内容領域論 (Aschebrock,1997,pp.45-58)<sup>14)</sup>

| 運動領域、スポーツ領域名          | 教育学的視点   | 内容  |
|-----------------------|--|---|
| 1. 身体を知覚し、基礎的運動能力を培う。 | A: 知覚能力を向上させ、運動経験を豊かにする。<br>F: フィットネスを向上させ、健康に対する自覚を高める。 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 知覚能力を培う課題。</li> <li>・ モノの経験を保証する課題。</li> <li>・ 運動経験と自己の経験を保証する課題。</li> <li>・ コンディショニングを整えるために必要な状況設定。</li> <li>・ 脱力法。</li> <li>・ フィットネストレーニング。</li> <li>・ 機能的体操。</li> <li>・ 日常生活にみられる機能的運動。</li> </ul> |
| 2. ゲームができ、ゲームを創り      | A: 知覚能力を向上させ、運動経験を豊かにする。                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 互いに知り合うため、協同し、統合すること並びに信頼を</li> </ul>  |

|  |   |  |
|--|---|--|
| 出す。  | <p>を豊かにする。</p> <p>B:自らの身体で表現すること、運動を創り出す。</p> <p>E:協同して行為し、競争すること並びに互いに理解し合う。</p>                             | <p>築くためのゲーム。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・巧みさを培うゲーム、意味遊び、模倣遊び、役割遊び、脱力遊び。</li> <li>・伝統的遊び、子どもの遊び、仲間づくりの遊び、ダンス遊び。</li> <li>・異文化の遊び、古典的遊び並びに新しい遊び。</li> </ul>  |
| 3.走、跳、投—陸上運動                               | <p>A:知覚能力を向上させ、運動経験を豊かにする。</p> <p>C:何か冒険し、責任をもつ。</p> <p>D:達成を経験し、省察する。</p> <p>F:フィットネスを向上させ、健康に対する自覚を高める。</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・歩く／走る</li> <li>—走るABC、ジョギング。</li> <li>—長時間歩くこと（ウォーキング）と走ること、オリエンテーリング。</li> <li>—スピードをつけて走る／リレー。</li> <li>—巧みに走る／障害走</li> <li>・跳躍</li> <li>—幅跳び、高跳び、幅高跳び。</li> <li>—跳び上がる、遠くへ跳ぶ、跳び越える、跳ぶ／着地する。</li> <li>—棒を使って（高く／遠くへ）跳ぶ。</li> <li>・組み合わせ</li> <li>—競争、鬼ごっこ、なげっこ。</li> <li>—巧みな走、跳、投に対応した課題</li> </ul> |
| 4.水中での運動—水泳                                | <p>A:知覚能力を向上させ、運動経験を豊かにする。</p> <p>D:達成を経験し、省察する。</p> <p>F:フィットネスを向上させ、健康に対する自覚を高める。</p>                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>・水慣れ、泳法の学習。</li> <li>・水中で遊ぶこと。</li> <li>・スポーツ水泳。</li> <li>・水中での体操、アクアジョギング。</li> <li>・潜水</li> <li>・水中での巧技、シンクロナイズドスイミング。</li> <li>・飛び込み（伝承的飛び込み、競技としての飛び込み）。</li> <li>・救命水泳。</li> </ul>   |
| 5.振ること、回転すること、よじ登ること、バランスをとること—器械体操／アクロバット | <p>A:知覚能力を向上させ、運動経験を豊かにする。</p> <p>B:自らの身体で表現し、運動を創り出す。</p> <p>C:何か冒険し、責任をもつ。</p> <p>D:達成を経験し、省察する。</p>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ぶら下がる／つり網を登る。</li> <li>・揺する／振る。</li> <li>・よじ登る。</li> <li>・バランスをとる。</li> <li>・支持する、手で立つ。</li> <li>・跳ぶ（上に跳ぶ、下に跳ぶ、幅を跳ぶ）。飛ぶ、着地する。</li> <li>・回す、回転する、展開する。</li> <li>・アクロバット（パートナーとのアクロバットとグループでのアクロバット）。</li> </ul>   |
| 6.動きを創り出すこと、踊ること、再現すること—体操／ダンスと巧技          | <p>A:知覚能力を向上させ、運動経験を豊かにする。</p> <p>B:自らの身体で表現し、運動を創り出す。</p> <p>E:協同して行為し、競争すし、互いに理解し合う。</p>                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>・個々には記述しえない運動行為は、次のように整理できる。</li> <li>— 一定の内容と形態をもった遊びから信頼しあいながら新しいものを発見していくことへ。</li> <li>— 運動形態や運動の結びつきを発見することから即興へ。</li> <li>— 音楽に合わせて動くことから体操やダンスへ。</li> <li>— 模倣から創作ダンスへ。</li> <li>— 遊比的模倣から運動劇へ。</li> <li>— 我慢強く巧技に取り組むことから曲芸へ</li> <li>・リズムカルなスポーツ体操、社交ダンス、フォークダンス、</li> </ul>                    |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  | モダンダンス、ジャズダンス、ロックンロールといった形の決まっている体操的な動きやダンス的な動き。<br>・伝統的にこの領域に位置づけられている機能的体操を運動領域1と結びつけて取り上げることができる。   |
| 7.ルールの中並びにルールを用いてプレイすること—球技                | C:何か冒険し、責任をもつ。<br>D:達成を経験し、省察する。<br>E:協同して行為し、競争し、互いに理解し合うこと。                            | ・ゴール・境界ゲーム<br>—投ゲーム (例えば、バスケットボール/ストリートボール、ハンドボール、コルプボール、ゴルフボール、チェックボール、水球)<br>—ゴールシュートゲーム (例えばサッカー、ホッケー)<br>—境界ゲーム (例えば、アメリカンフットボール、ラグビー)<br>・返球ゲーム<br>—シングル、ダブルスゲーム (例えば、フェダーボール/バドミントン、ビーチバレー、リングテニス、スカッシュ、テニス、卓球)<br>—チームゲーム (例えば、ファウストボール、ファダーサッカー、インディアカ、プレルボール、バレーボール)<br>・野球型ゲーム (例えば、野球、ブレンボール、ラウンダース、ソフトボール) |
| 8.滑る、乗り物で走る、転がる—ローラースポーツ/ブーツスポーツ/ウィンタースポーツ | A:知覚能力を向上させ、運動経験を豊かにする。<br>B:自らの身体で表現し、運動を創り出す。<br>C:何か冒険し、責任をもつ。<br>D:達成を経験し、省察する。      | ・ローラースケート、ローラーブレード、ペダル走、スケート。<br>・自転車、芸術走 (例えば一輪車)、ローラー。<br>・滑ること (つるつるした床面、斜面、絨毯並びに柔らかい床)<br>・そり、アイススケート、スキー、スノーボード。<br>・カヌー、ボート、サーフィン、水上スキー。   |
| 9.レスリングと闘争—対人格闘スポーツ                        | A:知覚能力を向上させ、運動経験を豊かにする。<br>C:何か冒険し、責任をもつ。<br>D:達成を経験し、省察する。<br>E:協同して行為し、競争し、互いに理解し合うこと。 | ・直接的な身体接触のないレスリングと闘争遊び (例えば、1対1の綱引き等、メディシンボール寄せ、メディシンボール引き)<br>・床で行うレスリングや格技 (例えば、床で行う格技、床で行うラグビー、仰向け合戦、座位でのレスリング)。<br>・立位でのレスリングや格技 (例えば、押し引きゲーム、馬上競技、バランス崩し、闘鶏、相撲、乱取り)。<br>・パートナーと規定の型を行う競技 (例えば、合気道、柔道、フェンシング)。   |

このような総括を踏まえ、次期改訂に向けて「スポーツ科」は「身体性の擁護者 (Anwalt der Körperlichkeit)」というギムナジウム上級段階で「スポーツ科」の担うべき独自の課題を担うため、それは教科政策上、必修教科として位置付くことになる」(Aschebrock,1996,p.14)と提案されることになる。

ここには、肯定的なスポーツ像から否定的なスポーツ像への変化、学校機能の変化、教

科観の問い直しを踏まえて教科としての「スポーツ科」の理念、内容の再検討を求める姿勢がはっきりと読みとれる。しかも、「スポーツ科」が必修教科たり得る根拠が、身体性に求められていることも興味深い。そして、この身体性重視の方向は、身体に関わる独立した内容領域を生み出すことになる。1999年指導要領の改訂課程にみられる論議では、その趣旨が次のように説明されている。

「従来の運動領域やスポーツ領域では、克服すべき課題にスポーツを行っている人々の意識が向けられていた。そのため、自分自身の身体や個人的な動きが運動の契機や目的とされることは、まずなかった。しかし、学校スポーツが発達を促すという可能性を広範に活用しようとするれば、自分自身の身体や動きに意識を集中させることが重要になってくる。その際には、特に、自分自身の身体性とその変容の可能性、さらには世の中で提唱されたり、疑問視されている身体像と取り組むことが重要になる。そこでは、トレーニングの可能性の経験や脱力能力、さらにはそれらに必要な諸能力や知識が重要になる。しかも、それらは、一方では、スポーツ授業が固有に担うべき課題であると共に、他方では、広範な運動領域やスポーツ領域の基礎として位置づけられることになる。」(Aschebrock,1997,p.49)。

では、このような提案は、実際に交付された1999年学習指導要領作成過程の論議にどのように反映されたのであろうか。

### 第3節 1999年「スポーツ科」学習指導要領作成過程にみる脱近代スポーツ種目主義

NRW州立教育研究所は、1997年にCurriculumrevision im Schulsport Vorschläge zur Curriculumrevision im Schulsport in Nordrhein-Westfalen(Aschebrock,1997)と題する報告書を出している。同報告書は、具体的な改訂作業が始まる前の提案書であり、改訂作業の前段階での行政関係者の認識を確認できる資料となっている。

同報告書は、二部構成となっている。第一部は、1980年学習指導要領の1巻を踏まえた現状分析を行っており、その結果を踏まえた改革の方向性を提案している。第二部は、将来の改革に向けた具体的な草案となっている。この第二部では、Kurzが科学的見地からみた勧告を記している。それはまた、学校教育学並びにスポーツ教育学内での学校スポーツの位置づけを論じたものであった(Aschebrock,1997,p.5)。

そこからは、ギムナジウム上級段階の「スポーツ科」の指導要領改訂作業では、基本的に、現行の理念は妥当であるが、その実現条件が整っていなかった、との認識がみられる。

しかし、時代の流れを反映し、1980年学習指導要領が掲げた理念の位置づけにも変化がみられる。そこでは、学校スポーツには2つの課題がかけられることが明確に意識されているためである。その一つは、スポーツやそれに隣接する運動文化に関する技術や知識を伝えていくことである。他方で、教育的諸課題の達成が授業に求められている。目的としてのスポーツと手段としてのスポーツという二つのスポーツの顔の承認である。しかも、この手段としてのスポーツという立場を優先させる方向で論議が進められている(Aschebrock,1997,p.21)。

このような構想のもとで提示されるスポーツの中の行為能力では、一方で、与えられた条件の中でスポーツに参加できるように必要な能力と、他方で、スポーツの意味について省察を加え、それを適切に構築していく能力の育成が求められることになる(Aschebrock,1997,p.21)。

そして、そのような能力育成に向けて、1)知覚能力を向上させ、運動経験を豊富にすること、2)身体で表現し、運動を創り出すこと、3)責任をもちながら、自己の可能性を試す冒険をすること、4)何かを達成し、それについて省察すること、5)協同で行為し、競技し、互いに理解し合うこと、6)フィットネスや健康意識を高めることという、6つの目標が同等に位置づけられている(Aschebrock,1997,pp.22-34)。

また、学校スポーツの内容領域構成案として、1)身体を知覚し、基礎的運動能力を培う、2)ゲームができ、ゲームを創り出す、3)走、跳、投—陸上運動、4)水中での運動—水泳、5)振ること、回転すること、よじ登ること、バランスをとること—器械体操/アクロバット、6)動きを創り出すこと、踊ること、再現すること—体操/ダンスと巧技、7)ルールの中並びにルールを用いてプレイすること—球技、8)滑る、乗り物で走る、転がる—ローラースポーツ/ブーツスポーツ/ウィンタースポーツ、9)レスリングと闘争—対人格闘スポーツの9領域が示されている。それはまた、教育学的な意図を込めた特定のテーマのもとに素材を位置づけることを求めるものでもあった。そこではさらに、全領域にかかわる領域として、10)知識の獲得とスポーツの理解が求められている(Aschebrock,1997,pp.46-58)。具体的には、表71並びに図14に示す学校スポーツの内容領域構成案が提示されることになる。

表71 NRW州カリキュラム改革案(Aschebrock,1997,pp.45-58)<sup>5,9</sup>

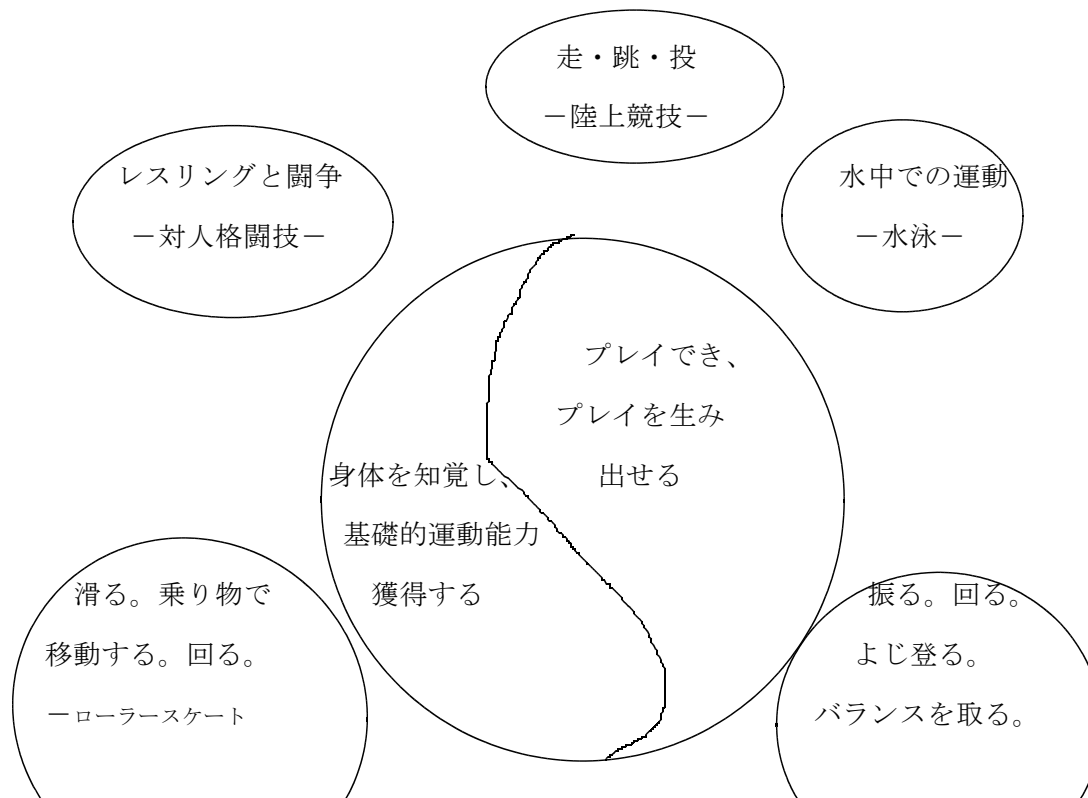
| 運動領域、スポーツ領域名 | 教育学的視点 | 内容 |
|--------------|--------|----|
|--------------|--------|----|

|  |  |  |
|--|--|--|
| 1.身体を知覚し、基礎的運動能力を培う。                       | A:知覚能力を向上させ、運動経験を豊かにする。<br>F:フィットネスを向上させ、健康に対する自覚を高める。                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>・知覚能力を培う課題。</li> <li>・モノの経験を保証する課題。</li> <li>・運動経験と自己の経験を保証する課題。</li> <li>・コンディショニングを整えるために必要な状況設定。</li> <li>・脱力法。</li> <li>・フィットネストレーニング。</li> <li>・機能的体操。</li> <li>・日常生活にみられる機能的運動。</li> </ul>  |
| 2.ゲームができ、ゲームを創り出す。                         | A:知覚能力を向上させ、運動経験を豊かにする。<br>B:自らの身体で表現すること、運動を創り出す。<br>E:協同して行為し、競争し、互いに理解し合うこと。            | <ul style="list-style-type: none"> <li>・互いに知り合うため、協同し、統合するため並びに信頼を築くためのゲーム。</li> <li>・巧みさを培うゲーム、意味遊び、模倣遊び、役割遊び、脱力遊び。</li> <li>・伝統的遊び、子どもの遊び、仲間づくりの遊び(Gesellschaftsspiele)、ダンス遊び。</li> <li>・異文化の遊び、古典的遊び並びに新しい遊び。</li> </ul>  |
| 3.走、跳、投—陸上運動                               | A:知覚能力を向上させ、運動経験を豊かにする。<br>C:何か冒険し、責任をもつ。<br>D:達成を経験し、省察する。<br>F:フィットネスを向上させ、健康に対する自覚を高める。 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・歩く／走る</li> <li>一走るABC、ジョギング。</li> <li>一長時間歩く(ウォーキング) ことと走ること、オリエンテーリング。</li> <li>一スピードをつけて走る／リレー。</li> <li>一巧みに走る／障害走</li> <li>・跳躍</li> <li>一幅跳び、高跳び、幅高跳び。</li> <li>一跳び上がる、遠くへ跳ぶ、跳び越える、跳ぶ／着地する。</li> <li>一棒を使って(高く／遠くへ) 跳ぶ。</li> <li>・組み合わせ</li> <li>一競争、鬼ごっこ、なげっこ。</li> <li>一巧みな走、跳、投に対応した課題</li> </ul> |
| 4.水中での運動—水泳                                | A:知覚能力を向上させ、運動経験を豊かにする。<br>D:達成を経験し、省察する。<br>F:フィットネスを向上させ、健康に対する自覚を高める。                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・水慣れ、泳法の学習。</li> <li>・水中で遊ぶこと。</li> <li>・スポーツ水泳。</li> <li>・水中での体操、アクアジョギング。</li> <li>・潜水</li> <li>・水中での巧技、シンクロナイズドスイミング。</li> <li>・飛び込み(伝承的飛び込み、競技としての飛び込み)。</li> <li>・救命水泳。</li> </ul>   |
| 5.振ること、回転すること、よじ登ること、バランスをとること—器械体操／アクロバット | A:知覚能力を向上させ、運動経験を豊かにする。<br>B:自らの身体で表現し、運動を創り出す。  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ぶら下がる／つり網を登る。</li> <li>・揺する／振る。</li> <li>・よじ登る。</li> </ul>   |

|                                   |   |  |
|-----------------------------------|---|--|
|                                   | <p>す。</p> <p>C:何か冒険し、責任をもつ。</p> <p>D:達成を経験し、省察する。</p>                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ バランスをとる。</li> <li>・ 支持する、手で立つ。</li> <li>・ 跳ぶ (上に跳ぶ、下に跳ぶ、幅を跳ぶ)。</li> </ul> <p>飛ぶ、着地する。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 回す、回転する、展開する。</li> <li>・ アクロバット (パートナーとのアクロバットとグループでのアクロバット)。</li> </ul>   |
| 6.動きを創り出すこと、踊ること、再現すること—体操/ダンスと巧技 | <p>A:知覚能力を向上させ、運動経験を豊かにする。</p> <p>B:自らの身体で表現し、運動を創り出す。</p> <p>E:協同して行為し、競争し、互いに理解し合う。</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 個々には記述しえない運動行為は、次のように整理できる。 <ul style="list-style-type: none"> <li>— 一定の内容と形態をもった遊びから信頼しあいながら新しいものを発見していくことへ。</li> <li>— 運動形態や運動の結びつきを発見することから即興へ。</li> <li>— 音楽に合わせて動くことから体操やダンスへ。</li> <li>— 模倣から創作ダンスへ。</li> <li>— 遊び的模倣から運動劇へ。</li> <li>— 我慢強く巧技に取り組むことから曲芸へ</li> </ul> </li> <li>・ リズミカルなスポーツ体操、社交ダンス、フォークダンス、モダンダンス、ジャズダンス、ロックンロールといった形の決まっている体操的な動きやダンス的な動き。</li> <li>・ 伝統的にこの領域に位置づけられている機能的体操を運動領域 1 と結びつけて取り上げることができる。</li> </ul> |
| 7.ルールの中並びにルールを用いてプレイすること—球技       | <p>C:何か冒険し、責任をもつ。</p> <p>D:達成を経験し、省察する。</p> <p>E:協同して行為し、競争し、互いに理解し合う。</p>                | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ ゴール・境界ゲーム <ul style="list-style-type: none"> <li>— 投ゲーム (例えば、バスケットボール/ストリートボール、ハンドボール、コルプボール、ゴルフボール、チェックボール、水球)</li> <li>— ゴールシュートゲーム (例えばサッカー、ホッケー)</li> <li>— 境界ゲーム (例えば、アメリカンフットボール、ラグビー)</li> </ul> </li> <li>・ 返球ゲーム <ul style="list-style-type: none"> <li>— シングル、ダブルスゲーム (例えば、フェダーボール/バドミントン、ビーチバレー、リングテニス、スカッシュ、テニス、卓球)</li> <li>— チームゲーム (例えば、ファウストボール、ファダーサッカー、インディアカ、プレルボール、バレーボール)</li> </ul> </li> </ul>                       |



|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・野球型ゲーム（例えば、野球、ブレンボール、ラウンダース、ソフトボール）</li> </ul>   |
| 8.滑る、乗り物で走る、転がる—ローラー<br>スポーツ／ブーツスポーツ／ウィンター<br>スポーツ | <p>A:知覚能力を向上させ、運動経験を豊かにする。</p> <p>B:自らの身体で表現し、運動を創り出す。</p> <p>C:何か冒険し、責任をもつ。</p> <p>D:達成を経験し、省察する。</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ローラーズケート、ローラーブレード、ペダル(Pedalofahren)、スケート。</li> <li>・自転車、芸術走（例えば—輪車）、ローラー。</li> <li>・滑ること（つるつるした床面、斜面、絨毯並びに柔らかい床）</li> <li>・そり、アイススケート、スキー、スノーボード。</li> <li>・カヌー、ボート、サーフィン (Segelsurfen)、水上スキー。</li> </ul>                                  |
| 9.レスリングと闘争—対人格闘スポーツ                                | <p>A:知覚能力を向上させ、運動経験を豊かにする。</p> <p>C:何か冒険し、責任をもつ。</p> <p>D:達成を経験し、省察する。</p> <p>E:協同して行われ、競争し互いに理解し合う。</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・直接的な身体接触のないレスリングと闘争遊び（例えば、1対1の綱引き等、メディシンボール寄せ、メディシンボール引き）</li> <li>・床で行うレスリングや格技（例えば、床で行う閣議、床で行うラグビー、仰向け合戦、座位でのレスリング）。</li> <li>・立位でのレスリングや格技（例えば、押し引きゲーム、馬上競技、バランス崩し、闘鶏、相撲、乱取り）。</li> <li>・パートナーと規定の方を行う競技（例えば、合気道、柔道、フェンシング）。</li> </ul> |



ボートスポーツ

ウィンタースポーツ

器械体操

アクロバット

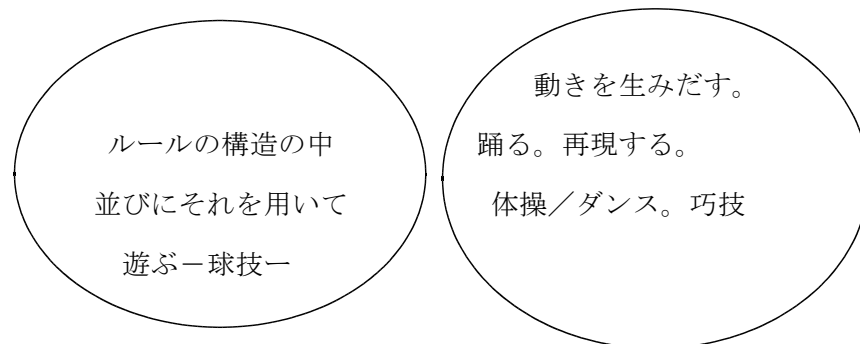


図 1 4 改訂 NRW 指導要領の運動領域並びにスポーツ領域(Aschebrock,1997,p.46)

そして、これらの多様なスポーツの価値へと方向付けられた教育的授業(erziehender Sportunterricht)を進めていくための配慮事項として、1)多視点的に授業すること、2)自主性を高めること、3)授業を楽しいものにする、の3点があげられている(Aschebrock,1997,p.36)。それはまた、学習者の興味、関心を踏まえた授業づくりを求めるものであった(Balz,1997,p.233)。

なお、これらに加え、学校スポーツに関わる、教科の枠を越えた課題として 1)健康教育、2)多文化教育、3)ジェンダー教育、4)環境教育、5)安全教育、があげられている(Aschebrock,1997,pp.43-44)。

このような提案の背景には、スポーツ観の変化がみられる。スポーツは教育学的に見て好ましいシステムであるという考え方に対して、当時すでに、はっきりと疑問が投げかけられていた(Aschebrock,1996,p.7)。そのような状況では、改めて、学校、特に教科指導においてスポーツを扱う意義が学校教育全体の課題との関係の中で問われることになる。それはまた、教科固有に担い得る課題と教科の枠を越えて担い得る課題の識別を求めることになる。上記の諸提案は、それへの一つの解答といえる。

しかも、これらの指摘は、スポーツの実技能力のみではなく、環境や社会に対する責任を自覚しながら自分のスポーツを生み出していける能力保証を求めている点や自分の身体との関係づくりを提唱している点で特徴的である。しかもそれが、ギムナジウム 上級段階における教育的課題として重視されている点に目を向けるべきである。

先述したように、「スポーツ科」の内容領域の設定に際しては、従来の近代スポーツ種

目ベースやスポーツ科学ベースに代わり、テーマ型が強調されている (Aschebrock,1996,p.10)。実際、そこでは、複数のスポーツの領域に対して同一のテーマを設定した、具体的な授業モデルも示されている。例えば、協同と敵対 (Miteinander und Gegeneinander) というテーマのもとで球技、器械体操、体操/ダンスの3領域の授業を進めるという案である。そこでは、例えば、協同や敵対の位置づけによってスポーツの行い方に違いがみられることを体験させることが意図されている。具体的には、全員が楽しめるゲームのルールづくりといった課題や運動学習とは何かについて理解していくといった課題があげられている。しかも、この時期にこそ、問題解決的な学習形態が重要であるという認識が示されている (Aschebrock,1996)。

もっとも、これらは近代スポーツ種目否定ではない。それが授業の核となることを認めた上で、1) スポーツ種目固有のテーマ、2) スポーツ種目の枠を越えたテーマ、3) スポーツ種目に付随するテーマが識別されている (Balz,1997,pp.236-237)。

この脱近代スポーツ種目志向の動きは、学習評価の方法をめぐる提案にも反映している。例えば、スポーツ種目固有の能力のみではなく、運動と関わった課題克服能力のように、スポーツに関わる専門的能力を評価すべきだと指摘されている (Aschebrock,1996,p.13)。

なお、我が国とは異なり、ドイツでは選択制授業に対しても厳しい評価が示されている。例えば、教員の負担等を踏まえると、現行の選択制は教育学的に見て誤った個性化であると明言されている (Aschebrock,1996,p.11)。その上で、選択制の趣旨はスポーツ種目の選択ではなく、プレイやスポーツとの関わり方を豊かにしていくことであると指摘されている。このような指摘は、改めて、選択教科としての体育、選択領域としての体育、必修扱いの体育の関係を問うものといえる。

#### 第4節 1999年「スポーツ科」学習指導要領改訂に向けた Kurz の提案

以上の提案は、1994年9月14-16日、SoestのLandesinstitut für Schule und Weiterbildungで実施された、NRWの第1回学校スポーツシンポジウムでの報告を踏まえたものであった。そのため、同報告書の前に出された Kurz の提案を確認したい。Kurz は、1999年改訂においても中心的な役割を担うことになるためである。

まず確認すべきは、Kurz がこの時点において、スポーツの中の行為能力という主導理念を捨て去る必要はないと考えていたことである。しかし、それは、現時点という限定付きである。教科教授学の構想は、時代の制約の中でのみ、一定の方向付けを与えることが

できることが、その理由である (Kurz,1995 (a),p.63)。同時に、改訂に向けた現実的な問いを設定している。すなわち、この理念の修正が必要であるか、必要であるとすればどのような修正が必要になるのか、そして、その修正は、学習指導要領の修正に対して何を提案することになるのか、という一連の問いである。そして、これらの問いに答えるために、「スポーツ」、「中の」、「行為能力」という 3 つの言葉に言及していくと指摘している (Kurz,1995 (a),pp.63-64)。

以下では、これらに関わる彼の指摘を確認したい。

### 第1項 行為能力について

行為能力という概念は、陶冶論に対する批判を踏まえて提示されてきた。それは、陶冶に代えて複数形の諸資質 (Qualifikationen) という概念を用いた (Kurz,1995 (a),p.64) Robinsohn のカリキュラム論が 1967 年以降示してきた考え方を前提にしている。この提案は、生徒を生活状況を打開していくために必要な諸能力を身に付けた存在と見なすべきであるとの立場を取った。しかしこの提案は、早急に支持されなくなっていった。そのため、行為能力という言葉を用いる際には、実践的な方向づけが重視されることになる。また、同時に、単数形を用いることにより、行為能力を備えた人間を分割不可能な個人とみなすという立場を取るようになったという (Kurz,1995 (a),p.64)。そして、その開発過程が、次のように説明されることになる。

当時、Grupe の教え子であった、特に Klaus Bergner, Klaus Cachay, Helmut Digel, Horst Ehni, Jürgen Lange 並びに私は、K.Giel 並びに G.G.Hiller の学校教育学から貴重な示唆を受けた。スポーツの中の行為能力が何を意味するのか、また、この理念のもとで学校においてスポーツを教える際にはどのような方法がとれるのか、そこで保障されていく資質という視点から十分検討されていった。また、当時はまだ、Entscheidungsfähigkeit と呼んでいたこの新しい方向の基本的考え方は、すでに 1974 年に示されたドイツ教育審議会の中段階Ⅱのスポーツに対する勧告に盛り込まれている。そして、Grupe と私が、NRW のカリキュラム委員会の協同作業者として招聘された際に、私たちは、勧告の中核となるこの考え方を委員会での作業の出発点とするように提案した。そして、それによって、行為能力は NRW に持ち込まれることになる。さらに、NRW と Baden-Württemberg の取り組みによって、Frankfurt でもこの概念が取り上げられていく。すなわち、DSB と KMK の手による、第二次スポーツ促進勧告が、行為能力の考え方を取り入れたのである。また、

両ドイツ統一後、この概念は、新しい州の指導要領にも見られるようになってきた (Kurz,1995 (a),p.65)。

行為能力という概念が普及していく過程をこのように説明した後に Kurz は、続いてこの概念の有効性に言及していくことになる。それは、次のように説明されている。

この構想が未だ効力を持ち得るか否かを論じる際には、ここで問題とされる諸科学が根拠づけの可能な行為として行為を捉えていることを確認する必要がある。それは、行為が意味を伴った、また、しばしば意味を志向する行為であることを意味している。したがって、スポーツの中の行為能力とは、所与、あるいは提供されたスポーツの型の意味を検討する能力を指すことになる。その意味では、我々の教科は、諸経験を提供し、具体的な行為領域の中で、自分にとっての行為の意味を検討させる、実践的な教科でなければならないと考えている (Kurz,1995 (a),p.66)。

しかし、何がスポーツの意味なのかを明確かつ確定的に指摘することはできない。むしろ、スポーツには様々な方法で意味が付与され得るし、若者の経験や省察が向けられるべき多様な解釈が存在している。そのために多視点的なスポーツ授業が求められることになる。それはまた、スポーツの中の行為能力の中核的コンセプトになる。なお、私は、そのような実り多い、スポーツの6つの意味を区別するように提案してきた。そして、最近ではそれらをスポーツの教育学的視点と呼ぶようになっている、6つの視点は、以下の通りである (Kurz,1995 (a),p.66)。

#### 1) 達成 (Leistung)

スポーツの中の行為は、様々な意味で達成と捉えことができる。その判断基準は明確であるし、スポーツの中での成功や失敗は、重要な形で若者達の自己評価の感情と結びつくことになる。したがって、スポーツは、達成と範例的に関与させるには適切なものである。学習指導要領に示された、学校スポーツの新たな課題の第3点目は、この視点を含み込ませたものである。そして、今日でもこの指摘は適切なものであると私は考えている (Kurz,1995 (a),pp.66-67)。

#### 2) 協同 (Miteinander)

スポーツは、人と関わる行為を経験させる典型的な場である。スポーツをしていると互いに知り合いになれたり、一体感を経験できたりする。同時に、他人を理解できる能力をどの程度備えているのかが厳しく試されることにもなる。4番目のルールに対する自覚や5番目のスポーツ状況の自己組織化は、その例である。確かに、学習指導要領では社会学

習が忘れ去られているとの批判が示されていた。この批判は、もちろん正しくない。しかし、それは新しい体系や独自の形で提供されなければならない状況が登場している。Uwe Pühse,Ulrike Ungerer-Röhrich,Roland Singer らの研究は、そのために必要な、適切な資料を提供してくれる (Kurz,1995 (a),p.67)。

### 3)感銘 (Eindruck)

私たちは、運動を通して私たちの環境世界や私たちの身体を知ることになる。学習指導要領の第 2 の視点は、この点に言及したものである。しかし、そこでの記述は、Scherler の博士論文の影響のため、未だ一面的である。1970 年代末以降起こってきた身体の経験に関する論議は、そこには反映されていない。しかし、それは取り込まれることになろう (Kurz,1995 (a),p.67)

### 4)表出 (Ausdruck)

運動を通して私たちは、他人に何かを伝える。しかも、私たちは、ダンスやツルネンに見られるように、その表出を意図的に演出することもできれば、身体言語として無意識に何かを伝えている場合もある。しかし、この種の視点は、学習指導要領で示された新たな視点では忘れ去られている。体操／ダンスという指導要領の一部分では、「知覚」というカテゴリーを用い、それを強調する視点を変えている。ここではまた、例えば、Fritsch や Funke が指摘しているような、美的教育についても考慮されなければならない。したがって、私自身は、この視点が基本的には他のそれと同等に位置づけられることに賛意を示すものである (Kurz,1995 (a),p.68)。

### 5)健康 (Gesundheit)

健康という視点については、学習指導要領の最初の視点として掲げられている。しかし、そこで言われる健康は、トレーニング論へと方向付けられた、狭義な考え方である。しかし、今日では、生物学的な適応という意味での健康概念に比べ、健康概念が拡大してきている。そして、それにしたがって、スポーツが健康に対して持ち得る潜在的可能性が視野に据えられるようになってきた。そのため、健康を他の視点と並置する視点に押し止めることが難しくなっている。例えば、スポーツを行う中で得られる安寧の経験はすべて健康的である、といった具合である。このような状況は、教科の正当性を根拠づける際に活用することができる (Kurz,1995 (a),p.68)。

### 6)プレイ (Spiel)

6 番目の視点をプレイと呼ぶか緊張 (Spannung) と呼ぶかで私は揺れている。この視点の

もとでは、行為に熱中し、それを楽しみ、緊張感を左右する諸条件をコントロールすることを学習することが重視される。確かに、これは他と並置できる視点ではなく、むしろスポーツを行う場面で求められる構えや経験ではないか、という疑問も提示できる。しかし、そのような状況が学校スポーツにおいてほとんど実現されていないことを知っているだけに、それが忘れられないように、この視点を独自の課題として設定したいのである。しかし、この視点は、学習指導要領において十分認識されていない。あえて言えば、4番目の課題においてプレイ能力の発達やルールに対する自覚の向上という表現に組み込まれているに留まっている。しかし、行為に熱中することやフローは、我々がゲームと呼ぶスポーツの形態に矮小化されるものでは決してない(Kurz,1995(a),p.69)。

以上のように Kurz は、1980年学習指導要領の記述と関連させながら、自身の提案する6つの教育学的視点について説明している。そして、何も新しいことを見出すべきだと主張したいわけではないと断りつつ、教科の伝統や生徒の期待、学校の担う教育学的責任を踏まえた、教育学的なテーマ設定の必要性を指摘したためにこれらの視点を提案していると続けている(Kurz,1995(a),p.69)。さらに、これら6つの教育学的な視点をドグマ化したいわけではなく、これらの視点の妥当性を検討することが必要だと考えていることにも言及している。

この点に関する彼の説明は、慎重である。彼は、スポーツの教育学的視点に関する、適切な提案が他に示されてきていないこと、それどころか、自身の提案に対する批判的検討も進められていないこと、さらには、他に示されているスポーツの意味付与(Sinngebung)、意味志向(Sinnorientierung)、テーマ志向(Themenorientierung)において体系性が意識されていないことに驚きを隠せないと続けている。そして、現時点では、新たな提案を排除するものではないとはいえ、現状では、スポーツの中の行為能力という構想の中核に据えられた多視点性という考え方を、今後も学習指導要領の基礎に据えることが必要だと考えていると結論づけている(Kurz,1995(a),p.70)。

同時に、1980年学習指導要領は、学校スポーツの担う新たな課題への導入に関して問題を抱えており、この構想が十分生かされていないとその問題点を指摘している。例えば、2巻では多視点的であるという要求が見えなくなり、3巻、5巻ではそれが完全に無視されているとの評価である。したがって、改訂作業においては、このような状況を改善する必要があると述べている。さらに、行為能力が主導理念であるべきだとするならば、スポーツ種目並びにスポーツ領域の多視点的な解釈が授業で扱われる個々の教材レベルまで徹底

されなければならないし、スポーツに対する省察が、スポーツの多様な意味に向けられなければならないと続けている。それは、ギムナジウム上級段階での理論の授業に特に求められるものとはいえ、そこに留まるものではないと補足されることになる(Kurz,1995(a),p.70)。

彼はまた、これら6つの教育学視点のもとでスポーツを解釈することは、あまりに高度な要求ではないか、という批判に対して自身の解答を次のように示している。

彼にすれば、それらから何かを捨て去る根拠がみられないため、これらはどれも棄てがたいのであること、しかし、同時にこれらすべての視点を同時に尊重し、伝えることのできる教師が少ないことを認めている(Kurz,1995(a),p.71)。彼の構想そのものの問題ではなく、その構想を実現していく手続きの問題を彼は、指摘したことになる。

もっとも、彼は、行為能力という構想が教育的に見て不十分であるという批判やそれどころかそこには教育的な根拠が欠落しているという批判が示されていることにも言及している。この種の批判は、Beckers,Meinberg,Prohl,Schmidt-Millard,Stibbe から多様な形で示されているという。この点に対する彼の説明は、次の通りである。

確かに、スポーツの中の行為能力を生涯スポーツに向けて動機づけるといった意味のように、平板に捉えると、これらの批判は的を得たものといえよう。しかし、この構想は、そのような発想に立つものではない。教育的な視点とは、むしろ、学校内でのスポーツの選択、完成、さらにはしばしばそれを変容させることを意図している。それは同時に、生徒たちが自分たちのスポーツを評価することを学習させるための基準でもある。発達や生活にとって意義のある、このような教育的視点は、スポーツという行為領域において、他の代替できない、独自の方法でなければテーマ化することがまずできない。この構想を批判する人々からは、この点に関する批判が示されているようには思えない。

確かに、私に対する批判を正しく理解するとすれば、批判者達は、教科に対してより厳密な基準を求めているように思える。すなわち、閉じられた理論として、教育的な根拠を与えることを求めている。このような考え方を私は理解できるし、有益であると考えている。それは、多視点的な構想が付加的なものであることを示してくれるという意味で有益である。実際、個々の視点に対する教育的根拠を提示することはできるし、専門家達の論議は、尊重に値する論拠を提供してくれる。しかし、視点間の関連は、一つの教育学理論で示することはできない。それは、スポーツという行為領域にみられる経験的現実のみが示してくれる。もっとも、それを明らかにしようと努力することは有益なことだと考



えている。しかし、その状況を打破することは夢物語であるとも考えている。そのため、この方向での努力を私自身は興味深く、共感しながら観察している (Kurz,1995 (a),pp.71-72)。

もっとも、批判者の指摘をこのように受け入れてはいるものの、彼は、それらに対する反論も明確に行っている。次の指摘である。

教育学的な視点間の関連が経験的現実の中にしか見いだせないとすれば、教科に与えられる教育学的な評価は社会で行われているスポーツに対する評価によって左右されることになる。しかし、この意味では、状況はますます我々にとって好ましくないものとなっている。体育から学校スポーツになって以降、スポーツに対する社会的な評価や教育学的な責任が益々問われるようになってきている。しかも、時間割上にどの教科を残すのかがますます激しく争われている状況の中で、一つの文化としての資格を認められるかどうかの問題になっている。そのため、スポーツから距離を取り、教科を例えば、運動教育のように、人間学的に根拠づけようとする試みも見られるようになってきている。しかし、私は、その立場には現時点では組みしない。私は、学習指導要領改訂に向けての論議においては、教科の根拠付けは付加的なままであるべきだと考えている。しかし、それは、スポーツにおいて個々の視点が教育学的にみて好ましい経験をどの程度提供できるのかを反対者に理解できるようにすることを前提にしての話である。スポーツは社会学習に対して何をなし得るのか。成果とテーマとしてどのような独特の経験を保証しえるのか。我々の専門家の論議を踏まえればこれらの問いに対する回答を提供できよう (Kurz,1995 (a),pp.72-73)。

このような彼の説明の背景には、「スポーツ科」の授業時数がドイツ国内で削減されていった経過がある。週3時間の授業時数確保が実質的に困難になる状況の中で、スポーツ関係者は、改めて学校教育の中でスポーツを教える必要性を説明することを求められたのである。この帰結が、スポーツの中の教育とスポーツを通しての教育の2つを並記する状況を生み出したといえる。では、この点に関する彼の認識を確認したい。彼は、それを次のように説明している。

## 第2項 中か、通してか

スポーツの中で得た経験や学習した内容が若者の日常生活にも転移しえる。しかも、それが肯定的な形で生じれば好ましいと私たちは考えている。しかし、「スポーツの中で」か「スポーツを通してか」という問いには、そのような教科枠を超えた影響力の発揮に内

容や方法の選択が決定的な影響を与えるのか、という問いが含まれている。そして、そのように考えると、ここで設定した問いは古い問いになる。すなわち、この問いは、かつて、教科の枠を超えた学習目標の問題として論議されたし、近年では道具化論争としても再び注目を集めた。なお、この論議は多義にわたったため、その到達点を手短かに説明することは難しい。しかし、私は、「スポーツの中で」という表現が適切であると考えている。逆に、「スポーツを通して」という表現は間違っていると考えている。その理由は、次の点にある。すなわち、「スポーツを通して」という表現が適切だとすれば、スポーツの中の学習の契機を探す出発点に協同を据えなければならない。また、学習の成果がスポーツの中ではなく、他の生活の中でコントロールされることになる。したがって、私は、「スポーツを通して」という表現は現実的なプログラムではないと考えている (Kurz,1995 (a),pp.74-75)。

この点について彼は、さらに次のよう補足している。

我々の目標は、生徒たちが仲間とともにスポーツを経験できるように援助することである。確かにそれは、十分保障されているわけではない。しかし、それを実現するには、様々な障害を克服しなければならない。また、生徒を積極的に関与させながらその種の障害を克服することは、教育学的視点からみて好ましいものであるし、それは、価値ある社会学習といえる。しかし、うまくスポーツが行われているにもかかわらず、そのような学習の契機をスポーツの中に求め、問題を発生させることは本末転倒であると考えている。スポーツは、社会学習の手段ではない。社会学習が好ましいスポーツ実践の前提条件なのである。スポーツを通して協同について教えるという発想は、学習指導要領に取り入れるべきではない。それによって、スポーツが損なわれるからである (Kurz,1995 (a),pp.75-76)。

この点に関する彼の立場は明確である。学校教育内での教科としての地位の確保という観点からすれば、スポーツのもつ文化的価値が他の文化と同等に評価される必要がある。一般的な教育目標達成の手段としてのスポーツという位置づけは、むしろ、教科としての地位を不安定にする。この状況を脱するために、第二次大戦後のドイツのスポーツ教育学者達は格闘してきたと言える。Grupe の理論は、その代表であった。そして、この立場を継承する Kurz にすれば、「中の」という立場に誇示することは必然であった。

しかし、スポーツに対する批判は、現実には決して消え去ったわけではない。我が国でもそうであるが、スポーツは果たして学校内で教えることのできる文化であるのか、あるいはそれに値する文化であるのかという指摘もみられる。したがって、この点に反論でき

なければ、教科としての地位確保は困難になる。教科で扱う素材の名称問題の検討は、この意味では重要である。実際、ドイツ国内においても、1990年代初頭には、Sport 以外の名称を教科名を採択した州が見られたのである (Helmke, u.a., 2000)。

### 第3項 スポーツか、運動か。あるいはまた別のなにかか

では、Kurz は、この問題に対してどのように解答しているのだろうか。以下は、その概要である。

教育学的視点からみれば、スポーツは矛盾したものである。それは、何かを促す側面と危険に陥れる側面を備えている。もっとも、スポーツの中の行為能力という理念は、スポーツのもつこの二つの側面をその出発点で受け入れている。すなわち、スポーツの中の行為能力は、提供されたスポーツの意味を吟味する。それは、制度化されたものを有意味に変容させる能力を常にもたらすことになる。そして、このような意味は、「スポーツのバリエーション」という、学習指導要領の第6の視点に盛り込まれている。

このような発想を受け入れるとすると、我々の教科をスポーツと呼ぶことには抵抗がないであろう。それは、スポーツから教科の要素が抽出されることを意味するものであり、スポーツの中で行為できるように導くことを意味している。しかし、歴史的に見れば、このような立場が貫徹されてきたわけではない。1965年に Bennett が4つの文化領域に見られ典型的な意味から教科を根拠づけようとした際、スポーツはその一つに過ぎなかった。しかし、1970年代に入り、スポーツが他の文化領域を包括していくようになった。そして、その時以降、我々は多視点性を追求するようになった。しかし、このように述べることは、なにも将来、スポーツと並び他のものが意義を持つようになる可能性を否定するものではない。太極拳や脱力テクニック、フェルデンクライス法等を適切に指導できる指導者がいれば、授業は魅力的なものになる。また、そのような授業が可能になる余地を学習指導要領は認めなければならない。また、そのための励ましもなさねばならない。しかし、私自身は、将来、スポーツがそのような文化の中心から外れることになるのか、あるいは他のものと同等に位置づけられるようになるかどうかに関しては、現時点ではなんともいえない。

同様のことは、かつて体育教授学の理論家達が試みたように、教科を人間学的に根拠づけようとしている立場についても言える。その基本的なカテゴリーとしては、身体性や運動をあげることができる。しかし、現時点では教科を身体教育 (Leibes- oder Körpererziehung)

として根拠づけようとしている論者は、一人もいない。Funke や Treutlein といった、身体  
の経験を志向する教育学理論家にしても、その構想の中でスポーツ授業をより豊かにする  
ことを考えているのであり、それは、スポーツ授業に取って代わる構想ではない。

なお、運動という、人間学的カテゴリーから教科を根拠づけようとしている唯一の人物  
が、GröBing である。彼は、運動文化という上位概念を設定し、その意味に応じてそれを  
スポーツ文化、プレイ文化、表現文化並びに健康文化という、4つの文化に大別している。  
しかし、私は、ここで彼が提案している内容は、私たちの提案と全く異なるものだと思わ  
ない。したがって、彼が運動文化の部分と呼んでいるものを私たちは、スポーツと呼ぶこ  
とにする (Kurz,1995 (a),pp.79-80)。

これは、あくまで、スポーツ文化に依拠した提案である。しかし、確認すべきは、Kurz  
の想定しているスポーツ文化は、多様な教育的な意味の経験を可能にする文化であり、か  
つて批判された、競技化された近代スポーツのみを想定しているわけではないことである。  
そして、この立場は、1999年学習指導要領にも明記されている。

実際、1999年「スポーツ科」学習指導要領においては、Bewegung, Spiel und Sport と、  
運動、プレイ、スポーツが並記されている。また、それら3者と身体(Körper)に対して学  
校スポーツが責任をもつべきことが謳われている。同時に、Sport を総称概念とすること  
が言葉の使い方として理にかなっていると説明されている。また、Bewegung, Spiel und Sport  
と表記することでこの領域が担う教育学的にみて好ましい内容領域の広がり強調するこ  
とができると説明されている (MSWWF,1999,p.X X 1 X)。

なお、Kurz は、学校外で実施されているスポーツをそのまま学校内に持ち込めばいい  
と考えていた訳ではない。この点について、彼は次のように述べている。

改訂される学習指導要領のテキストでは、具体的な記述レベルに至るまで次の点がより  
明確に示されなければならない。すなわち、NRW の学校で扱われるスポーツは学校外で  
行われているスポーツの単なるコピーではない。それは、教育学的視点から選択されたも  
のであり、加工されたものである。確かに、私は、素材の分類に際してはスポーツ領域や  
スポーツ種目の分類基準以外の代案を持ち合わせていない。しかし、だからといって、そ  
れは、学校外で行われている、正式の競技規則に従わせるものであるわけではない。例え  
ば、3年生で球技ばかりを、しかも、それに習熟するための練習ばかり行わせることには  
賛成しかねる (Kurz,1995 (a),p.80)。

学校が、教科で教える内容としてスポーツという文化を位置づけるという時、それは、

単に学校外で行われているスポーツの形態を持ち込むことでも無ければ、そこで求められているルールに児童、生徒を合わせるものではない。また、個々のスポーツ種目のみを提供すればいいわけではない。そこには、教育学的な視点、特に発達課題との関係を意識することが必要になる。Kurz の指摘の趣旨は、このように捉えるべきであろう。

このことは、改めてスポーツという文化を教えるとは何を教えることになるのかという問いを我々にも突きつけることになる。

確かに、この問いは、我が国でも古くから設定されてきた。また、それに対する提案もなされてきた。しかし、現状では、競技として実施されている個々のスポーツ種目の技術を教えることがスポーツを教えることであるという発想を超えることができていない。他方で、我が国の学習指導要領の球技において、TGfU の提案(Thorpe,1986)を踏まえ、簡易化されたゲームや工夫されたゲームが提案されていること(文部科学省、2008j、2008k)や教材の組み替え論(岡出、1988)を踏まえれば、体育の授業で扱うスポーツは、学校外で実施されている意味やルールをそのまま持ち込むものではないことも確認できる。体育の授業で扱うスポーツは、社会で行われているスポーツとは異なるシステムとして稼働し得るといえる。

#### 第5節 1999年「スポーツ科」学習指導要領改訂に向けたワーキンググループ報告書の内容

さて、Kurz は、このように総括した。しかし、改訂に取り組んだワーキンググループ内では1980年学習指導要領は、どのように総括されたのであろうか。Kurz は提案をすることができても、最終的な決定を下す行政関係者ではない。その意味では、ワーキンググループでの論議の確認が必要になる。改訂に向けたワーキンググループは、実は、1996年にギムナジウム 上級段階の改訂に向けた最終報告書を提出している(Aschebrock,1996)。以下では、この内容を確認してみたい。

同報告書は、1)「スポーツ科」上級段階学習指導要領改訂の必要性について、2)ギムナジウム上級段階における「スポーツ科」設定の教育学的根拠、3)ギムナジウム上級段階の「スポーツ科」を一層発展させるための教科教授学的指針、4)教科政策上の帰結の4点から構成されている。また、資料としてギムナジウム上級段階のコース課程でのスポーツ授業を行うための2つの例が紹介されている。以下では、これらの論点に即して、提案内容を確認していきたい。

なお、1980年「スポーツ科」学習指導要領は、同報告書では1981年指導要領と記されている。5巻で発刊された同学習指導要領であったが、5巻を除く巻は、1980年に発刊されている。しかし、ギムナジウム 上級段階を対象とする5巻は、1981年に発刊されているためである。

#### 第1項 「スポーツ科」上級段階学習指導要領改訂の必要性について

この点に関する報告は、まず、同学習指導要領の制定過程への説明から始まっている。その内容は、次の通りである。

拘束力を持つ上級段階に適した教科の基準としてのギムナジウム上級段階の「スポーツ科」学習指導要領の作成作業は、約20年前に全ての学校段階並びに学校形態のスポーツ授業を対象とした学習指導要領作成と軌を一にして手がけられた。しかし、5巻の「「スポーツ科」指導要領」の構想の検討過程では、「ギムナジウム上級段階」という教育課程において不可欠の経験領域、学習領域並びに練習領域(Erfahrungs-,Lern- und Übungsfeld)としての「スポーツ科」がそれに対していったいどのように貢献し得るのか、また、なすべきであるのか、という問題がそれほど全面に押し出されていなかった。ギムナジウム上級段階の「スポーツ科」学習指導要領は、新たに設置された選択教科(Leistungsfach)並びに基礎コース(Grundkursen)の「Abitur で要求される能力(Abiturfähigkeit)」に極めて強く拘束されていた。したがって、改革された上級段階で「スポーツ科」が他教科と同等の地位を得るにはどうすればいいのかという問題意識のもとで作成された。

しかし、ギムナジウム上級段階の他教科と同等の位置づけを求めるこの要請に対しては、学校内でも、また、「スポーツ科」の担当教師達からも両義的な反応が見られた。ギムナジウム上級段階での「スポーツ科」に与えた新たな役割は、ある部分では教科に対する評価の高まりを意味しているように見える。しかし、同時に、それは、ほとんど実現不可能な要求のようにも思えるものであった。特に、学習指導要領全体を方向付ける教育学的理念を踏まえて設定された学校スポーツの諸課題はそのような印象を与えるものであった。

そのため「スポーツ科」の指導要領第5巻は、特に、完全に調和させることができないにもかかわらず、非常に多様な視点や要望が交錯した、極めて緊迫した論議を経て生みだされたものであった。それらは、特に、次の諸点との関連の中で検討されることになった。

- ・ 競技連盟で行われているスポーツにみる学校外のスポーツ現実。それは、教科のスポーツ実践の内容に影響を与えている。

- ・ 拡張を続けるスポーツ科学の様々な専門分科学。それは、一般的なスポーツ理論の内容の関連領域の範囲を規定することになる。
- ・ 既成のスポーツ種目やスポーツ領域に対する生徒の関心。それは、教科固有の組織形態を方向付けることになる。
- ・ ギムナジウム上級段階の全教科を規定している措置。それらは、学習目標や学習内容、学習組織、学習成果の確認から Abitur に至るまでの記述を拘束することになる。

この時点では、このような歴史的経過の中で制定されたギムナジウム上級段階の「スポーツ科」学習指導要領が学校並びにスポーツ授業に与えた影響が次のように総括されている。

- ・ 目標設定とそれが可能な陶冶課題並びに教育的課題というレベルでみれば、1981 年学習指導要領は、「スポーツ科」を教育課程で担う全体的な関連の中に位置づけたといえる。また、「スポーツ科」は、基本的には、3 つの課題領域の範囲外で必修教科としての地位を保証された。
- ・ 学習指導要領は、12 学年の就学期間中に個人が選択する領域として「スポーツ科」を位置づけた。しかもそれは、(学校が提供した重点的スポーツ種目の選択という意味で)内容の方向付けという側面と(例えば、Abitur 教科として選択する、あるいは、他教科を踏まえて、あるいは何の勘定もなく基礎コースの教科として考慮する、といった)全体的資質に影響を与えるという側面という、2 つの側面を備えていた。このような手続きを保証していくことは、多大の努力が必要になることが明かであるにもかかわらずである。
- ・ しかし、専門的内容を実際に実施していく際しては不備が目立った。特に、教科固有に設定された学習領域や授業のテーマを実際に授業として行っていく際の大作で不備が目立つことになる。(特に、基礎コースで顕著であったが)「運動教科(Bewegungsfach)」という厳格な基本構想とそれのもつ教育的可能性を踏まえてどのようにして授業の内容を導き出していくのか、また導き出すべきであるのか、この点に関する整合性のある手続き論が欠落していた。そのため、結局、このような不備が誤解を生み出すことになった。そして、それが、同州では受け入れがたい不均衡を生み出すことになった。ギムナジウム上級段階のスポーツ授業は、学習指導要領の記述に従って、スポーツ種目固有の技能向上を目標とするスポーツ種目の学習課程(sportartenlehrgänge)として展開されるコース授業から運動教科として特徴づけられる授業までのバリエーションがみられるようにな

った。

- ・スポーツコースの授業を受けている生徒の現実、それが基礎コースか選択コースかは関係なく、KMK 協定で構想され、「スポーツ科」学習指導要領でも要求された教科の姿を教授学的に統一された形で反映したものではなかった。2 つのコースにおける授業教科としてのスポーツの可能性と限界に関する知見並びに学習内容（学習領域の重み付け）、学習組織（学習の場所）、学習成果の確認（筆記試験）に関する学習指導要領の規定は、学校内における選択コースや基礎コースという区別が他教科のそれのように段階的なものとして設定できるのではなく、質的に全く異なるものとして理解しなければならないという認識を生みだしていった。
- ・実技試験に対する要望や評価は、ギムナジウム改革以前にみられた伝統によって、選択した重点スポーツ種目のコースで獲得した習熟という、極めて狭義の達成概念に限定されることになった。学習指導要領で示された他の諸目標は、実際の授業では全く無視されてしまった。したがって、最終試験に対応する受験生と教員の態度は、Funke-Wineke がもつばらスポーツ的習熟へと後方づけられたスポーツ授業に対して与えた呼称である「巧みなスポーツ (Tüchtigkeitsport)」から Kurz の提案を踏まえ、学習指導要領で求められたスポーツの中の行為能力へとスポーツ授業の実態が変化していくことを妨げている。
- ・特に、このような事情を踏まえるとき、「スポーツ科」の基礎コース領域の発展が重要になってくる。加えて、基礎コースと選択コースという区別は、今後、2 つの基礎コースの設置によって解消されていくことになる。13.1 に初めに Abitur 教科として選択される基礎コースと、13.1 に終了可能なスポーツコースである。

ここで記述した成果や問題点は、互いに密接に関連し合っている。従って、個々バラバラに切り離されるべきものではない。この点を踏まえつつ、この時点では、70 年代末の学習指導要領作成作業は失敗であったと総括されることになる。また、上述した歴史的状況を踏まえれば、それは、専門的見地並びに学校政策的見地から検討され、学校や授業で実施に移しえる、学習指導要領に代えられるべきだと指摘されることになる (Aschebrock,1996,pp.3-5)。

この総括は、すでに何度か紹介してきた Kurz のコメントに一致している。1980 年の「スポーツ科」の学習指導要領の交付以降、彼が、自らの構想がギムナジウム上級段階に反映されていなかったと批判してきた内容である。しかし、上記の総括は、その一因が Abitur



システムへの対応にあったと指摘している。科学入門教育としての科目という位置づけは、他教科と同様の評価システムの中に「スポーツ科」を置くことになった。しかし、それは、1980年学習指導要領で始まったわけではなかった。ボン協定そのものは、1972年に示されていたのである。しかし、現実には、学習指導要領に見られた構想の混乱が、実際の授業実施に際しても多大の混乱を引き起こしていたと認識されていたといえる。この点は、さらに、次のように指摘されている。

ギムナジウム 上級段階の単位システム (Punkt-Kredit-System) 内で他教科と同等に位置づけられることを求めることと自らの独自性を主張することの間で揺れた「スポーツ科」は、学校教育内で担う「身体性の代理人 (Anwalt der Körperlichkeit)」としての姿を不鮮明なものとした。1981年の指導要領では、それ以前に示されていたアイデンティティーが喪失されてしまったにもかかわらず、喪失されたアイデンティティーに代わる、人間の身体性や運動に広範に関わり、それを専門的経験や省察の対象に据え、ギムナジウム上級段階の担う教育課題に対して教科固有の関わり方をするという、整合性のある教科論 (eine stimmige Fachkonzeption) が生みだされずに終わっている。

それに代わり、(学校外で多様な形で展開されている) スポーツ的能力の「換算値」が資質判定や、特に Abitur の得点換算時に用いられることになった。したがって、同学習指導要領の構想は、生徒や教師の側からすれば、極めて一面的な成果を上げたに過ぎなかった。特に、ギムナジウム 上級段階の基礎コースの授業では、そのほとんどが、スポーツ種目固有の能力の向上を目指すという意味でのスポーツ種目の学習課程 (Sportartenlehrgang) として展開された。

選択されたスポーツ種目の習熟獲得を目指すという伝統的な授業は、このように、Abitur での口頭試験、特に最後の半年間のコースでの口頭試験への準備対策のために、その不備を付属的であると捉えられていた理論の要素でしばしば補足されることになった。また、このような授業は、同時に、「スポーツ科」を Abitur 試験のシステムに組み入れるために不可避の代償であると考えられた。しかも、このような状況は、ほぼそのまま、選択コースの授業にも見られた。それは、学習指導要領の規定に従って、そこで求められた理論と実践の結び付けをほんの口先だけ程度に実施したに過ぎなかった (また、実施し得たに過ぎなかった)。

しかし、このような実践は、次のような問題状況を引き起こした。

- ・ 選択コースのスポーツは、むしろ平均以上に、成績の悪い生徒達によって選択された。

- ・「スポーツ科」で実施された第 4 番目の試験の受験者は、多くの学校で、極めて多数にのぼった。
- ・平均的にみれば、スポーツの Abitur の得点は、他教科のそれに比べ、全国的にも高かった。
- ・「スポーツ科」の組織に費やす努力は、教師や学校に極めて大きな負担を与えるものであった。

多様に、しかも生徒の希望に即した形で、特に近代スポーツ種目固有のパフォーマンス向上が求められ、その成果が検証され、得点化されていくという、部分的に誤った方向での改革が進められたのである。しかも、このような方向での教科の授業の改革が声高に求められるようになった。専門的視点からすれば、残念ながら、「スポーツ科」の実践はあまりにも内容の乏しいものであっただけでなく、限られた条件の中での効率主義に基づいて実施されていたものであった(Aschebrock,1996,pp.5-6)。

この指摘に続き、同報告書は、教科や生徒の事情に即して学習指導要領で示された高邁な目標を自らのスポーツ授業で達成していこうとしているスポーツ教師達もまた、益々多くの困難に直面するようになってきていることを報告している。同時に、学校外のスポーツの発展、スポーツに対する社会の受け止め方の変化、スポーツ領域に見られる生徒中心志向の動き、専門科学での論議、さらには、「理論と実技の結びつき(Theorie-Praxis-Bezug)」並びに「テーマ志向(Themensorientierung)」と特徴づけられる、授業実践の発展によって、1981年ギムナジウム上級段階の現行指導要領の抱える問題点として、次の諸点をはっきりと意識されるようになってきたという。

- ・競技スポーツの価値の喪失から消費志向、経済的にみて問題のあるその提供のされ方、さらには大衆スポーツや余暇スポーツにみられる行動といった、社会におけるスポーツの現象形態の変化によって、教育学的に見て好ましい、あるいは問題のないシステムというスポーツに対する理解に疑問が投げかけられるようになってきている。
- ・科学入門教育という意味での学問領域並びに研究能力を志向していくことは、知識(Wissen und Kenntnisse)をバラバラにしてしまう。
- ・学校スポーツの担うべき教育学的課題との関連性は、形式的なものに留まっている。学習指導要領は、これらの諸課題について記述する。しかし、授業はこれら諸課題を実現していくための過程に留まるものではない。特に、生徒が、意味に方向付けられ、意味を探求する活動としての行為能力を多視点的な要求のもとで発達させることは稀であ

る。

- **Abitur** の能力は、規格化や他教科の構造への同化、さらには他教科との比較といった状況を生み出すことになる。試験の規定との関係で、教科をもっぱらスポーツ的なものとする極めて一面的な要求は、授業にも影響を及ぼしている。また、それによって教科のもつ教育学的なオリジナリティーが見えなくなっている。
- 教科内でスポーツ種目やスポーツ領域を選択する可能性を保証しようとすることにより、「スポーツ科」では他教科の **Abitur** 試験に比べて、多大の労力が必要になっている。
- スポーツ種目並びにスポーツ領域に応じた構造化並びにそれと結び付いた成績評価は、特に、実技と理論を技能の向上へと方向付けるような、一元的な授業の展開にとって好都合なものである。したがって、スポーツ授業における達成概念は、要望並びに評価という点で極めて狭く、一面的なものに留まっている。
- 重点スポーツ種目の選択は、しばしば、表面的な個性化に終わっており、多様な意味の視点へと導く道を閉ざしている。したがって、もはや、確立されたスポーツ種目のシステム以外で益々育まれている生徒の関心や欲求を十分に考慮しえなくなっている (Aschebrock,1996,pp.7-8)。

その上で、現行の指導要領は、時代的要望に即した、教育学的な授業の実現を直接妨げるものではないこと、しかし、そのような授業の実現を断固として求めるものではないし、一般的にも求めていること、したがって、「スポーツ科」の教育学的位置づけという視点からここで示された 1981 年指導要領の問題点を解消していくような改革が必要になっていると総括されることになる。

では、これらの問題点を解決していく方向は、どのように提案されたのであろうか。同報告書は、まず、解決すべき課題として次の諸点をあげている。

- 互いに関連し合うとはいえ、他教科と比べた時、「スポーツ科」は、一般的な基礎教養並びに研究能力の形成に対してどのように貢献しえると言えるのか。
- スポーツという学習領域並びに経験領域で他とは異なる独自の形で要求され、培われることになるそのような鍵能力 (Schlüsselqualifikationen) を授業計画の場で実現していくためにはどのような方法が必要になるのか。
- 「スポーツ科」を必修教科として承認させているのは、どのような学習領域なのか。また、それが必修教科として承認されるためには「スポーツ科」はどのような学習領域を設定すべきなのか。

- ・ ギムナジウム上級段階の青少年は、今日ではスポーツ種目をするにそれほど執着するのではなく、あまたのスポーツ活動を行う際に、そこでの自らの行為に意味を与えることに、より高い価値を見出している。スポーツ活動に対するそのような、彼ら独自の多様な要求を踏まえたコースの授業を行っていくには、その外的条件や授業の組織的条件として何が求められることになのか。
- ・ スポーツ行為の多様性(Mehrperspektivität)に配慮したコースの授業を実施していくには、どのような手続きが必要になるのか。
- ・ スポーツ種目固有に求められる習熟や能力へと方向付けられている授業ではなく、すべての授業の目標並びに授業内容との一貫性を意識した、Abitur を見越した学習評価の在り方はどのようなものか(Aschebrock,1996,p.8)。

## 第2項 ギムナジウム 上級段階における「スポーツ科」設定の教育学的根拠

もつとも、教育政策上提示される一般論に従っているだけではこのような課題を解決していくことはできない。むしろ、教科「スポーツ科」がギムナジウム上級段階でも必修足り得る根拠は何か、また、そのような根拠を踏まえるとき、「スポーツ科」のコースの授業は生徒達に対して適切な要求を示し、彼らが生活世界で大人として振る舞えるようにし、その研究能力を高めていくことができるのかという問いに答えていくが必要になる。また、それらを示せるとすれば、それはどのような方法によるものであるのかが検討されなければならない(Aschebrock,1996,p.9)。

そのため、同報告書では、この点を確認した上でまずは、スポーツという教科をギムナジウム 上級段階で設定する教育学的根拠が次のように説明されている。

- ・ 人間の感覚的、身体的側面を考慮するとき、この教科は全体的陶冶に対して特別な責務を負い得る。
- ・ 運動、プレイ、スポーツの中で得られる多様な意味へと方向付けられた身体の体験に対して独自の形で省察的に取り組むことができる。
- ・ 身体、モノ、こころ、人間関係、エコロジーに関する本物の経験に対して独自の形で省察し、それらに取り組むことができる。
- ・ 価値教育への導入という点で特別な意義をもつとともに鍵能力の促進に対しても独自の可能性を秘めている。
- ・ 教科の枠を越えた諸問題や授業計画、プロジェクトに対する導入として特別な可能性を

秘めている(Aschebrock,1996,p.9)。

ここでは、改めて gymnasium 上級段階のコースの授業は、教科として何ら新たな方向付けを目指すものではないこと、したがってそれは、生徒のより高まった学習に対する自覚や自主性をこの段階にふさわしい形で考慮した上で、今日まで行われてきたスポーツ授業をより発展させるものであることが確認されている(Aschebrock,1996,p.9)。

さらに、gymnasium 上級段階の「スポーツ科」指導要領のカリキュラムを一層発展させるために次のような、建設的な提案が示されている。

### 第3項 gymnasium 上級段階の「スポーツ科」を一層発展させるための教科教授学的指針

この提案は、1)教科の教授学的アイデンティティ、2)教科の目標、3)学習内容の提示方法、4)学習組織、並びに5)学習評価の5点から構成されている。以下、順次確認したい。

#### 1)教科の教授学的アイデンティティについて

この点に関しては、まず、基礎コースと選択コースの違いは質的なものではなく、単なる段階的なものに過ぎないことが確認されている。そして、「スポーツ科」の担うべき教育的な課題が次のように総括されることになる。

スポーツ授業は、身体や運動と関わった習熟、能力並びに知識並びに洞察を伝えることを通して一人前の人間として自らの身体と分別ある関わり方ができるようにするとともに「自分の」スポーツを見いだせるようにしていくべきである。スポーツ授業は、特に、運動、プレイ並びにスポーツを行う際に、個人、社会並びに環境に対して責任ある行為がとれるために必要な諸条件を仲間とともに生み出していける能力を培うべきである。

選択コースでは、時間的な余裕があり、必要な運動の時間を不適切に制限することなく、定期的に教室が使用可能であるために、内容並びに方法論を深めることが可能になる(Aschebrock,1996,p.10)。

#### 2)教科の目標について

この点に関しては、まず、スポーツ授業を拘束する諸目標の多様性を踏まえた上で、目標は授業の内容がそこから導き出せるものでなければならぬことが明確に指摘されている。そのため、ワーキンググループは、当時示された学校スポーツの9つの諸課題を意識

しつつも、6つの目標領域を確定する過程で、スポーツ的行為の意味へと方向付けられた教科構造を構想したという。それは、様々なコースの内容決定の基礎として活用可能なものである。また、報告書は改革を先取りしたものではなく、作業を方向付ける可能性を示したものに過ぎないことも付言されている。

加えて、ワーキンググループは、過去にみられた、主として近代スポーツ種目固有の達成能力の向上を目指した近代スポーツ種目コースの実践からは意図的に離れ、上級段階の教育課程での「スポーツ科」のために、専門的に見て有意味であると考えられる意図的な重み付けをすることが、コースのイメージ形成に重要であると考えていた。それは、個々のコースに設定されたテーマに即して運動、プレイ並びにスポーツを教えていくという発想であった。そのため、このようなコースを設定するには、スポーツ行為が当該の学習集団に対してもつ意味が最も重視されなければならないと提案されることになる(Aschebrock,1996,p.10)。

### 3) 学習内容の提示方法について

この点に関してはまず、ワーキンググループの立場が確認されている。すなわち、ギムナジウム上級段階での「スポーツ科」は人間の身体性の擁護者であるとの立場を取ることである。そのような教科の教育学的根拠に基づけば、スポーツコースの内容は所与のスポーツ種目やそれらと多かれ少なかれ関連している「スポーツ科」学の専門分科学のいくつかの領域からではなく、運動、プレイ、スポーツとの多視点的な関わりという視点から導き出しえることが明白であろうと提案されている(Aschebrock,1996,p.10)。

この点は、さらに、次のように補足されていく。

- ・過去の経験を踏まえれば、学習指導要領改訂に際しては、スポーツ種目やスポーツ科学の素材が多すぎる状況は改善されなければならない。また、極めて多くの目標を踏まえ、テーマ的に関係づけられ、選択されえる(されるべき)外的諸条件を生み出さなければならない。したがって、教科の目標へと方向付けられたスポーツ関連の能力を広げていくことが協同作業の中核に据えられることになる。
- ・したがって、授業で扱う具体的な対象は、スポーツ種目の学習課程で扱われている発展的なものを事象に即して分析的に検討して示されるのでもなければ、スポーツ科学の領域として大学のゼミナールで優遇されているものから導き出されるのでもない。それは、テーマとの関連で選択されることになる。テーマは、極めて重要である。それは、スポ

ーツと関わった行為状況で一般に示される、多様な諸問題を示すものである。したがって当該授業の中で、本物のスポーツ的行為として、できる限り成功裡に、満足できる形で体験され、克服されていくものである。

- ・ 学習内容の表記に伴う重要な課題の一つは、過去に主導的であったスポーツ種目/スポーツ領域に応じた分類やスポーツ科学の専門分科学に応じた分類に代わるべき、教科固有の学習領域をギムナジウム上級段階のそれとして新たに決定することにある。
- ・ 必修教科としての地位を確保するためには、ここでその厳密な判断基準が求められることになる。そのような学習領域では、基礎的な専門的知識やスポーツ関連の能力を育成していくためにどのようなテーマを必要とすることになるのか、また、教科で求められる能力育成にとって補足的なテーマとは何かをはっきりと識別されなければならない(Aschebrock,1996,p.11)。

ここで再確認すべきでは、「スポーツ科」の教科内容が、学校外で実施されている近代スポーツ種目の教授・学習に関わって提案されている知識、技能や、スポーツ科学の研究成果として示されている知識をすべて受け入れるわけではないことが明言されていることである。教科の指導に際しては、時間数や教員等の物理的条件を無視できない。しかし、だからこそ、学校教育で目指すべき目標やそれに対応した適切な教科内容の設定、教材の工夫が求められることになることが、ここでは確認されていったといえる。

#### 4) 学習組織について

これらの提案に基づき、まずは、従来取られてきた「スポーツ科」のコース構造の修正が提案されることになる。具体的には、重点スポーツ種目と広範な補助スポーツ種目によるコース開設である。そこではむしろ、スポーツコースの重みづけは、個々のスポーツ種目ではなく、「スポーツ科」の「目標領域」から導き出されたコースのプロフィールにしたがってなされるべきである。そうすることによって、本質的な教授学的カテゴリーとしてのスポーツ的行為に対する意味づけが明示されることになるという判断である。

実際、スポーツ種目を選択することよりも運動、プレイ並びにスポーツとのより多視点的な関わりを保証する中で教科教育学的に根拠づけられた重点化を図ることの方が重要であるという。また、スポーツ種目の選択は、ギムナジウム上級段階のスポーツコースを構造化し組織するための方法としては問題も多いし、有効ではないことがすでに実証されているという。他方で、プロフィールづくりに取り組むことにより、教師達には、個々の学

校の条件に即した手続きが提供されていくことになるという提案である (Aschebrock,1996,p.11)。

さらに、スポーツコースは学習集団を固定し、同一の教師によって担当されること並びに選択コースに関しては授業時数の 1/3 を教室で行うことが提案されている。この提案の背景には、医学的に問題がないことを示す証明書の提出やスポーツの選択コース開設の許可を得ることを求める特別規定があった。このような過去の特別規定は、結局、ギムナジウム上級段階の教育課題や陶冶課題に関わるスポーツ授業が、学校外でそれが受け止められているような、達成へと一面的に方づけられた近代スポーツ種目の授業であると受け取られることに少なからぬ影響を与えたのであった。選択コースの生徒に対する健康調査は、特別なスポーツ的達成が重要になるとの印象を与え、開設許可は選択コースの授業開設には特別な物的条件が整備されるべきことを示すものであったという。しかし、そのような措置を求めたところで、ギムナジウム上級段階用の 1981 年「スポーツ科」学習指導要領は競技スポーツの促進を求めるスポーツ政策に応える十分な成果を決してあげたわけではないことが、はっきりと確認できると指摘されている。

また、「スポーツ科」の授業実施に向けた学校内での合意を得るために、職員会議において、カリキュラムを取り巻く外的諸条件を踏まえて、スポーツコースのプロフィールづくりに必要な、学校独自の条件並びに教科の枠を越えた作業形態の可能性について論議すべきであるし、自らの責任において教科の授業並びにプロジェクトの関係についても取り決めるべきことが提案されている。それはまた、ギムナジウム上級段階の生徒にとって可能であろう教育課程並びに組織的条件の範囲内で互いに取り決めたプログラムの実現に向けて校長との協議が必要になることも示唆されている。

加えて、長期的展望のもとで設定された一連のテーマを成果あるものにしていくために教師が担うべき責任がカリキュラムに明記されるべきであることも指摘されている。例えば、最初のコースの授業において生徒に対して視点の計画について提示することやそのような視点計画を上級段階の学年初めに自分の担当する学習集団とともにともに作成するといった義務が派生することである (Aschebrock,1996,p.12)。

##### 5) 学習評価について

学習評価に関しては、まず、学習成果を評価する規準に問題があったこと並びにその問題が現時点でも解決されていないことが指摘されている。すなわち、評価規準として特に



スポーツ種目固有の習熟や能力が強く取り上げられてきたが、その原因が、「スポーツ科」の全ての学習指導要領の記述方法に求められている。例えば、「習熟、戦術、コンディション、組織すること」並びに「知識」というカテゴリーの設定である。あるいは、個々のスポーツ種目やスポーツ領域を優先した複数の学習指導要領への分冊化である。このような試みによってもたらされたネガティブな経験が、抜本的改革を求める原動力となっているという。

同時に、改訂に向けて提案された教科教授学構想に基づけば、過去に記されていた以上に、運動、プレイ並びにスポーツを行う際に必要になる行為能力の多様性を踏まえて、学習評価を実施すべきであると指摘されている(Aschebrock,1996,p.12)。そのため、学習指導要領改訂に際しては、実践的にも理論的にも情緒的にもスポーツを行う本物の状況が経験され、試され、分析され、評価されることが可能な授業の展開方法の開発と平行して、運動、プレイ、スポーツと関わる中で授業で獲得されていく能力を評価する形態が開発されたり、その可能性についてのアイデアが示されるべきであると指摘されている。

なお、学習評価に関しては、過去のそれがあまりに一面的で、表面的な考え方であったと指摘されている。具体的には、スポーツはスポーツ種目固有の競技能力を最大に高めることを重視するスポーツ種目の総体であり、したがって、ギムナジウム上級段階の授業の学習成果を評価する指標は、まずは、個性化並びに重点化という視点の下で選択されたスポーツ種目の実技能力並びにそれと結び付いた知識に求められる、という考え方である。これに対して学習評価は、教科の目標に即した多様なテストを通して実施されるべきであり、したがって、スポーツ種目固有に求められる状況以外でも実施可能なものであると捉えられるべきであると提案されている。そして、この立場からは、特に、Abitur システムにおけるスポーツ実技の試験の位置づけを検討し直すことが提案されている。

例えば、「スポーツ科」内で実施されていた従来の試験は、スポーツ種目固有の実技試験と理論の試験という、2つの試験で構成されていた。その結果、スポーツの才能に恵まれた者やスポーツに特別の関心を寄せている者が、授業で提供された内容の専門的な理解度と無関係に、授業外で獲得したスポーツ種目固有の能力を Abitur の得点として獲得していた。しかし、このような方法には問題があることが明確に指摘されることになる。他教科とのバランスという観点からすれば、「スポーツ科」の Abitur 試験では運動と関わった課題克服が求められる状況の中で次の点が確認されることがより好ましいであろうという。

- ・受験者が専門的能力を使いこなしているか。
  - ・獲得した知識や能力を応用し、設定された具体的な状況を把握し、分析し、説明し、既知を自分にとっての新たな状況の中で自主的に他の事柄と関連付け、活用できるか。
  - ・このような基礎をもとに根拠ある判断が下せ、それを実際の行動に移すことができるか。
- 従来のスポーツの Abitur の試験では、体操／ダンス領域を除き、これらについて十分対応できていなかったという。特に、第4の Abitur 教科で実施される「口述試験」では、授業で学習した理論と実践の関わりを踏まえ、個々のスポーツ種目と関係の薄い行為に関する課題解決を重視することが求められる。ここでは、受験生に対して実践的能力や知的能力と同時に、例えば、次の諸能力を求めるような諸課題が設定されるべきであると提案されることになる。
- ・運動、プレイ並びにスポーツを多様な意味の視点から知覚し、そのようなものとして構成し、それを評価する能力。
  - ・人的、空間的、時間的、物的諸条件を踏まえて、自らの欲求が満たされるようにスポーツを行う状況を組織する能力。
  - ・機能や質という観点から運動を分析し、評価する能力。
  - ・物的諸条件を踏まえてスポーツを学習したり、練習する状況をアレンジする能力。
  - ・仲間とともに行う運動を成功させるために貢献できる能力等。

このような視点のもとで実施される「口述試験」は、その能力を保証していく授業で提供される多様な活動によって実施可能になる。そのような口述試験はさらに、選択教科における教科にふさわしい、補足的試験の形態としても活用されるべきであろうとの提案がなされている(Aschebrock,1996,pp.12-14)。

これらの指摘は、今日的視点でいえば、真正の評価論に立つ提案といえる。

#### 第4項 教科政策上の帰結

以上の総括を受け、同報告書は、最後に、政策上の帰結についてまとめている。このまとめは、1)ギムナジウム上級段階システム内での「スポーツ科」の位置づけ、並びに 2)提案実現に向けての方略の2点からなされている。その内容は、以下の通りである。

##### 1)ギムナジウム 上級段階システム内での「スポーツ科」の位置づけに関して

(1)「身体性の擁護者(Anwalt der Körperlichkeit)」というギムナジウム上級段階で「スポーツ科」の担うべき独自の課題故に、それは教科政策上、必修教科として位置付くこと

になる。

- ・「スポーツ科」は、上級段階全体の教育課程を通して課題領域外で少なくとも、必修として週3時間実施しなければならない。
- ・「スポーツ科」の学習成果は、全体資格(Gesamtqualifikation)に組み込むことができる。

(2)教科の発展やそれにふさわしい授業や Abitur 試験のあり方に対する要望からすれば、特に次の諸点について検討されるべきである。

- ・「スポーツ科」は、第4の Abitur 教科として選択できる。これまでみられたスポーツ種目の試験にみられた実技のそれに関わる特別規定は、削除される。Abitur の口述試験では、受験生には、他教科のそれと同様に、適切な準備期間を保障された上で、新たな、限定的な課題の筆記試験が課されることになる。受験生は、試験問題の第一部では提示された課題を一人で解答するように求められる。第二部では、口述試問での発言内容とその時々設定された課題から引き出される専門的知見の関連性が検討されることになる。学習指導要領改訂に際しては、課題にスポーツ実技をどの程度組み入れることができるのか(組み入れるべきであるのか)が検討されるとともに、それに関する判断がなされなければならない。
- ・「スポーツ科」は、通常、選択教科として選択できる。しかし、(事前調査、証明書並びに Abitur での個別試験といった)それに認められている特別規定は削除することができる。資格授与の段階(Qualifikationsphase)では、他教科と同様に、「筆記試験」と「それ以外の協同作業」の評価が同等に位置づけられることになる。選択「スポーツ科」の Abitur 試験では、筆記試験が実施されるべきである。状況に応じて実施される、あるいは受験生の希望する「口述試験」は、他教科と同様に、第4の試験の条件にふさわしいものである。
- ・「スポーツ科」は、教科の枠を越える試みに対して独自の貢献ができるのみならず、場合によっては、教科を結びつける学習時にそれを方向付ける教科として機能し、特別な学習成果を生み出し得る。

(3)将来の Abitur 試験のあり方と切り離れた上で EPA に関して話を進めれば、場合によっては次の諸点を要求することが必要になってくる。

- ・スポーツ種目の試験としての実技試験を無くす際には、NRW 州では Abitur 試験の科目

としての「スポーツ科」に対して何らの特別措置も取らないことが確認されるべきである。それは、他州に追随を求めなくとも、3.1 項と 3.2 項を次のように修正すれば可能になると考えられる。

3.1 基礎コース教科のスポーツの Abitur 試験が実施される場合、Abitur の口述試験に代わり特別に専門の試験を実施することができる。

3.2 選択教科のスポーツでは Abitur の口述試験に代わり、特別に専門の試験を実施することができる。

- ・スポーツ実技をも含んだ、教科固有の行為へと方向付けられた口述試験の問題を作成する際には、現行の EPA の 4 章は、単にスポーツ種目固有の競技能力に限定されない、多様な試験形態に適用されるべきである (Aschebrock,1996,pp.14-15)。

## 2)提案実現に向けてのストラテジー

教科の学習指導要領を一層発展させる際には、より多くの教師がそれに関与できるようにすることが有益である。そのような措置は、州全体に対する催しや地方レベル、ローカルレベルの催しで保証されるべきであるし、そこでの論議の記録は適切な形で活用されなければならない。また、改訂作業に伴う、目的意識を明確にもった試行的試みが許容され、実践からのフィードバックができる限り早い時期に可能になるような措置が取られなければならない。

学習指導要領作成作業を支える措置が、ハンドブックの作成である。それは、特に学習領域や具体的な内容のレベルで指導要領の内容を授業実践にその都度反映することを可能にする。

学習指導要領の改訂が実際の授業に反映されていくには、そこでの提案が実現されていくために適切な措置が多様な形で取られなければならない。ギムナジウム上級段階での「スポーツを通しての学校内での健康教育」プログラムの導入の経験からワーキンググループは、学習指導要領改訂と関わり、学校運営に関わって、地方政府の 43,45,46 調査委員会との協同作業の中で実施されるべき次の措置を求めたという。この背景には、多くの現職教師達が多かった、現行の指導要領の規定のいくつかが彼らが好ましいと考えている授業実践の改革を妨げているという認識であった。彼らからすれば、ここでの提案は、それに対する対応であった。

### (1) 学校運営上の導入措置

地方政府の専門調査委員会（43 調査委員会）は、「削減」に関する最初の情報をもたらした（校長と職員との会談。学校の専門家会議委員長との職務会談）（Aschebrock,1996,p.15）。

### (2) 教員の継続教育

地方政府のスポーツ調査委員会（46 調査委員会）は、地方の継続教育プログラムに対して適切な継続教育を提供する。そして、学校スポーツに対して責任を負う人々によって地方の継続教育プログラムの成果が保証されている。

### (3) 専門の指導者の導入

教員養成調査委員会（45 調査委員会）は、専門の教師や指導者達への情報提供やその養成に関わっている。

上述してきた措置によって長期的展望のもとで個々の学校において指導要領が受け入れられ、その実践が展開されていくための、専門家集団によって取り組まれる実験的作業が展開されることになる。

同時に、最初の教員養成の担い手である大学もまた現職教員達の要望に応えるべきことが確認されるべきだとされている。スポーツ教師達は、学校でのスポーツ実践に対処できる能力を保証されなければならないし、彼らは、（それに必要な知識も含めて）むしろスポーツ種目の教師であると見なされてはならない。今日でもなお大学で実施されている、スポーツ種目固有の方法論や実践へと方向付けられた養成方法は、運動、プレイ並びにスポーツに対する多様な関わり方を経験し、習得させることを可能にする、適切な「実践」によって補われなければならない（Aschebrock,1996,p.16）。

以上の諸提案は、基本的には、教科の構想には手を入れず、その実現を妨げてきた諸条件を解消することで、意図している成果が得られるように改革を進めるという提案と言える。同時に、評価方法の改善や大学での教員養成にも言及するように、学習指導要領で提案された構想が実際に実現されていくために必要な諸条件の整備も求めている。その意味では、極めて現実的な提案と言える。

もっとも、学習指導要領の記述は、期待されている授業のイメージを自動的に保証してくれるものではない。スポーツの中の行為能力論の展開過程で、身体の実験としてのスポーツ授業やスポーツ理論の授業実践例（Digel,1978,1980;Sprenger,1986,1986a,1986b）が紹介されてきたことは、提案された内容の具体的成果を多くの関係者が共有していく必要性

を示唆している。また、実践の共有を通して、理念の再修正が派生していくことを示唆している。そのため、ワーキンググループでは、上記の提案を踏まえた具体的な授業例をも共有することになる。以下では、その内容を確認したい。

#### 第6節 ギムナジウム上級段階のコース課程でのスポーツ授業づくりのための2つの提案

ワーキンググループは、改革に向けた諸提案を日常の実践に実際に反映させていくという立場から、2つの実践例を会議資料とし示している。それらは、教科での会議や授業を行う教師達によって学校で責任をもって行われるべき、多様に構想可能な授業のモデルとして位置づけられている。この資料作成の際には、次の方針が取られた。

コースの概要を紹介するに際しては、一方でその構造が把握できるように試みた。他方では、生徒に提供する情報についても考慮した。コース例 3b にみる授業のため具体的な発問や課題の設定に際しては、そのようなコースのプロフィール内で行う授業中の作業の教授学的根拠を明確にすることに努めた。

基本構想を具体的に理解するための資料として活用することのみを意図したこれらのコースのモデルは、次のような意図のもとで作成されている。すなわち、教育学的に方向付けられた上級段階の教育課程内に設定されたスポーツコースのプロフィールが選択された「スポーツ種目コース」と捉えられるのではなく、授業にとって重要な、あるいは重視されるべき運動、プレイ並びにスポーツの多様な意味の視点へと方向付けられているコースのモデルと捉えられるように提示することである。したがって、このモデル内では、スポーツ種目の学習という範囲を超えた、意図的な方向付けによってスポーツ授業で扱われる対象が決定されていくことになる。

その結果、ここでは、スポーツ行為の意味の多様性が見失われることなく、「それを方向付ける目標領域」(ein leitendes Zielfeld)によって個々のコースのプロフィールが確定されている(Aschebrock,1996)。

ワーキンググループは、一致して、授業のテーマや内容という面から見て、このような課程がギムナジウム上級段階の教育課程において教科が担うべき課題という点からみて適切であると考えているという。しかし、この時点でも、次の点で見解の一致をみていないことも指摘されている。

- ・全ての目標領域が「プロフィールを生み出す」目標領域として同等に位置づけることができるのか。

・どのコースでも運動、プレイ並びにスポーツを多視点的に捉えることは全ての目標領域を同等に位置づけることを意味するのか。

そのため、ここで提示される資料は、学習指導要領改訂作業の中間経過として、専門の見地からの要望と実際に授業としてそれを実現していく可能性を同等に考慮した上で、カリキュラムづくりをすすめるための大枠という性格を備えた資料であると断られている(Aschebrock,1996)。

具体例を確認したい。実践例は、次に示す 1) 協同と敵対(Miteinander und Gegeneinander)と 2) 練習することと達成すること(Üben und Leisten)の 2 つである。

#### 1) 授業を方向付ける目標領域 協同と敵対(Miteinander und Gegeneinander)

球技(Sportspiel)、器械体操(Turnen)、体操/ダンス(Gymnastik/Tanz)の 3 つのスポーツ領域では、競争や協同がスポーツマンの行動にいかに関与し強い影響を与えるのか、スポーツマンは個々のスポーツ種目を行う際に(まったく矛盾に満ちた)どのような要求にさらされるのか、あるいはさらされないのか、協同や敵対の位置づけ方によってスポーツそのものがどのように変化し得るのかを体験し、意識すべきである。

したがって、授業では、「互いに競い合う」、「よりよく競技できるように互いに助け合う」、「勝敗へと方向付けられていないスポーツを協同して創り出す」という、一見矛盾に満ちているように写る諸課題が同等に位置づけられることになる(表 72)。

表 7 2 協同と敵対をテーマとした授業の展開例 (Aschebrock,1996)

| スポーツ領域：球技、器械体操、体操/ダンス |  | 補足的な目標領域                          |
|-----------------------|--|-----------------------------------|
| 11.2                  | 器械体操を行う際に互いに補助し合いながら自分自身の運動の可能性を広げる：(例えば転回といった) 巧技の習得場面と結びつけて補助や安全確保ができるようにする。<br>競争という視点のもとで行う球技において技能や戦術能を高める。 | 運動体験と身体の実験<br>練習することと達成すること       |
| 12.1                  | 自分で創り出したゲームの形態や規範化されているゲームの中で協同したり、敵対したりする。<br>器械体操で互いに試合で競い合うこと：習得した運動を向上させたりより、確実なものにしたり、場合によっては一層発展させたり、      | 組織することと変化させること。<br>練習することと達成すること。 |

|      |  |  |
|------|--|--|
|      | さらには試合にそれを用いてみる。   |  |
| 12.2 | 協同して創り上げること：体操や器械運動、あるいはそれらいずれかの（規範を越えていくような）テーマにしたがっての即興的に演技したり演技を構成すること。<br>チームプレイという視点のもとで選択された戦術的要素をゲーム中に向上させていくこと。  | 表出と創り上げること<br>運動体験と身体の実験<br><br>練習することと達成すること                    |
| 13.1 | プロジェクトを計画、準備し、実行すること。<br>例えば、次のもの：グループで動きを創り出すこと（演技すること）。（他のコースのグループとの、スポーツ祭典での）競技会。上述した下段階のために午後のスポーツの時間を組織すること。<br>バランスを取るという意味で、プロジェクトに含まれていないスポーツ領域のスポーツを行うこと。 | 表出と動きを創り出すこと<br>並びに／あるいは<br>組織することと変化させること<br><br>練習することと達成すること。 |
| 13.2 | スポーツと健康：学校卒業後に球技、器械体操、体操といったスポーツを行う際の一つの視点。<br>行為の可能性を広げる／開くという意味で別の／古い／新しいスポーツ領域に（再び）取り組むこと。  | 運動体験と身体の実験   |

## 2) 授業を方向付ける目標領域：練習することと達成すること (Üben und Leisten)

スポーツ領域：バスケットボール。余暇スポーツ (Freizeitspiel)。水泳。オリエンテーリング等。

このコースでは、多様な達成観のもと、バスケットボールのゲームが行われる。さらに、そこでは、健康的なスポーツ活動の営み方に関する基本原則を踏まえて、フィットネスと持久力を向上させる多様なトレーニングの形態が用いられることになる。その際には、オリエンテーリングやトライアスロンといった非常に魅力的なスポーツ種目への配慮を忘れてはならない。様々な領域から個人が選択可能なコースを設定することによりスポーツ活動のバリエーションを増やす。それにより、個々人が自分に適した経験を豊かにし、それが仲間と共に行うプロジェクトに反映されるようになっていく。

生徒がこのコースを選んだならば、生徒はボールを自由に使い、様々なトレーニング形態に関心を示すように求められる。さらに、筋力、持久力、巧みさといった様々なスポーツ領域において自分自身の限界を試すことに関心を示すことが求められることになる。



表 7 3 練習することと達成することをテーマとした授業の展開例 (Aschebrock,1996)

| コース  | テーマ領域／内容  | 補足的な目標領域   |
|------|---|--|
| 11.1 | <p><b>フィットネストレーニング並びにボールを用いての一般的なトレーニングの原則</b></p> <p>ウォームアップ、クーリングダウン、フィットネストレーニング並びに適切な生理学的原則への導入：様々なボールを用いたり課題の難度を様々に変えてのコンディショニングトレーニング。</p>  | <p>－健康とフィットネス</p>  |
| 11.2 | <p><b>バスケットボールでの技術トレーニングと協同と敵対</b></p> <p>バスケットボールの中で練習すること、トレーニングすること並びに適切なルールでゲームを行うこと。</p> <p><b>技能習熟を図ること、運動を学習すること</b></p> <p>様々なスポーツ種目から選択された諸例で行う。</p>   | <p>－協同と敵対</p> <p>－運動経験と身体の経験</p>                           |
| 12.1 | <p><b>バスケットボールを例としたグループ戦術と持久カトレーニング</b></p> <p>攻撃時のグループ戦術を発見し、練習すること並びに持久カトレーニングのためのトレーニングの諸原則を実践に組み入れること。</p> <p><b>余暇用のゲーム(Freizeitspiel)の戦術を使いこなすこと</b></p> <p>様々なゲームとその戦術的独自性を発見すること。</p> <p><b>身体の緊張と身体の支配</b></p> <p>技能を豊かにしていく基礎としての身体意識(Körperbewußtsein)</p> | <p>－協同と敵対</p> <p>－運動体験と身体の経験</p>                           |
| 12.2 | <p><b>オリエンテーリングを組織し、実施する。</b></p> <p>オリエンテーリングとその組織化の基礎</p> <p><b>ストリートボールとゴルフボールバスケットボールと類似した二つのゲーム</b></p> <p>3つのスポーツ種目の関連と相違</p> <p><b>からだづくりー筋カトレーニング入門</b></p> <p>筋カトレーニングの基礎とその実践</p>   | <p>－組織することと変化させること</p> <p>－健康とフィットネス</p>                   |
| 13.1 | <p><b>持久泳ー水泳での持久カトレーニング</b></p> <p>水泳の諸技術、トレーニングの諸原則と応用。</p> <p><b>音楽を用いた運動ー「負荷をかけて」集団で取り組む課題</b></p> <p>エアロビックやロック等の要素を組み入れて、集団で動きを創り出す。</p> <p><b>多様な競技の形式を準備し、創り出す</b></p> <p>最低3種目以上を組み合わせた競技の形式を準備し、創り出す。</p>  | <p>－健康とフィットネス</p> <p>－表出と創り出すこと</p> <p>－組織することと変化させること</p> |
| 13.2 | <p><b>多面的な競技を行う</b></p> <p>直接準備するという諸原則、組織上の問題の解決並びに多面的な競技への積極的参加。</p> <p><b>集団演技を創り出す。</b></p> <p>様々なスポーツ種目から調和のとれた集団演技を行うための諸要素を組み合わせることができる。</p>   | <p>－組織することと変化させること</p> <p>－表出と創り出すこと</p>                   |

さらに、これらのコースの授業づくりのために設定可能な具体的な課題が、表 74 のように示されている。

表 7 4 テーマベースのコース授業で設定可能な具体的課題案 (Aschebrock,1996)

| 学年段階 | 課題案   |
|------|---|
| 11.1 | <p>a) 自主的なウォーミングアップー機能的体操を構成する諸要素並びにスポーツ生物学の原則について理論的、実践的な学習を進める。(筋肉硬直、デットポイント、安定状態、伸展反射とはいったいどのような状態を指すのか。ウォームアップ時に意図した筋肉を動かすにはどのようにすればいいのか。)</p> <p>b) 脱力ー進歩的な筋肉脱力法並びにオイトニーについて知り、それを自主的に活用する。(正しく脱力するにはどうすればいいのか。どのような技術を使うべきだとされているのか。脱力技術はいつ用いるべきだとされているのか。)</p> <p>c) フィットネストレーニングー簡単な方法で身体に負荷をかける。(器具を使って、あるいは器具を用いずに集中的に身体に負荷をかける簡単な方法には、どのようなものがあるのか。それを有意義に使うにはどうすればいいのか。)</p> <p>d) ボールトレーニングーボールを用いて協応能力を高めること。(ボールゲームに必要な巧みな動きや視界はどのような方法でトレーニングできるのか。)</p>  |
| 11.2 | <p>a) 技術トレーニングーバスケットボールのゲームを行う際に必要な個人の競技能力を高める。(簡単な基礎技術を練習するにはどのような方法があるのか。1対1のゲームの質を高めるにはどのような方法があるのか。)</p> <p>b) 協同してボールで遊ぶー全員がボールゲームを楽しめるルールを見つける。(自分の競技能力を正しく評価するにはどのような方法があるのか。競技能力の高いプレイヤーや低いプレイヤーとどのように関わられるのか。楽しいゲームを行うためのルールを見つけるにはどのような方法があるのか。)</p> <p>c) 技能習熟ー運動を学習するとは何をすることなのかを理解するとともに理解した内容を器械体操、アクロバティック並びにジャグリングで実際に試してみる。(高度の協応能力が求められる運動はどのようにして学習されるのか。学習時の補助はどのように行えばよいのか。自分に適した目標を設定するにはどうすればいいのか。)</p>  |
| 12.1 | <p>a) 持久力トレーニングーバスケットボールの中に、バスケットボールのためのエアロビックな持久力のトレーニングを導入する。(持久力を高めるにはどのような方法があるのか。バスケットボールはそれに対してどのような可能性を秘めているのか。)</p> <p>b) 余暇用のゲームーゲームを発見し、その戦術を理解し、実際にそれを使いこなすこと。(余暇に簡単にできるゲームにはどのようなものがあるのか。そこにはどのような戦術があるのか。それに積極的に参加するにはどうすればいいのか。どのようなゲームのモチーフが重視されるのか。)</p> <p>c) バスケットボールをプレイするー集団戦術の導入とその実践的活用。(攻撃場面での戦術行動にはどのようなものがあるか。基本的戦術を習得するにはどのような方法があるのか。全員が満足できるように、ゲームでこれらの戦術を用いることができるためにはどのような条件が整備されなければならないのか。また、既存の条件はどのように修正されなければならないのか。)</p> <p>d) 身体を緊張させることと身体を支配することー二人、あるいは多人数で技術を学習する。(身体が緊張していると身体を支配する際にどのような影響がでるのか。学習時に他人を助けるにはどの</p> |

|      |   |
|------|---|
|      | ようにすればいいのか。)  |
| 12.2 | <p>a) オリエンテーリングー自然環境の中で行うスポーツ種目の導入。(自分、あるいは他人がオリエンテーリングを行えるようになるには、どのような基礎知識を習得すべきか。自然と関わる際には守るべきルールとは何か。)</p> <p>b) 身体づくりー健全な姿勢維持のために筋力トレーニングを導入する。(筋力トレーニングの方法にはどのようなものがあるのか。体育館や家庭でそれを簡単に行うにはどのような方法があるのか。健全な姿勢を維持するには何に注意すべきか。)</p> <p>c) ストリートボール／ゴルフボールーバスケットボールに代わる興味ある素材について知るとともにそのような代替物を見出す。(個々のゲームを方向付けているルールは何か。バスケットボールとの違いは何か。ゴルフボールの良さがここでも生きるようにするにはバスケットボールのルールをどのように変えればいいのか。代替的なゲームの形態は余暇に対してどのような価値を持つのか。余暇スポーツが提供される背景にはどのような商業的関心が存在するのか。)</p>   |
| 13.1 | <p>a) 持久泳ー水泳時の安全を特に確保するという視点から今まで獲得した持久力トレーニングに関する知見を応用する。(持久的な水泳を容易にする技術とは何か。トレーニングの諸原理の何を尊重すべきか。水中での救助法の技術としてどのようなものがあるのか。救急法の基礎として何を知り、使えるようになるべきか。)</p> <p>b) 音楽を用いた運動ーエアロビクスやロックンロールを構成する諸要素をグループでの演技づくりに活用する。(体操やダンスのどの要素が適しているのか。グループでの演技づくりににはどのような方法があるのか。その際にはどのような基準が重視されるべきなのか。負荷の判断する基準として何が用いられるべきなのか。)</p> <p>c) 多面的な競技ー例えばバスケットボール、持久泳、持久走から構成される集団競技のように、様々なスポーツ領域の動きや組織の構成要素を組み合わせた競技を創り出す。(自分や他人にとって魅力的な競技を創り出すにはどのような方法があるのか。そのような競技に必要な身体づくりにはどのような準備が必要になるのか。そのような競技はどのようにして組織できるのか。)</p> |
| 13.2 | <p>a) 多面的な競技ー自分自身並びに他人のためにある競技を行う。(ある競技を直接行うにはどのような方法があるのか。ある競技を行う際、その前、間並びにその後の栄養補給はどのようにすればいいか。競技を組織する際に生じる諸問題を解決して行くにはどのような方法があるのか。競技の良否を判断するにはどのような方法があるのか。)</p> <p>b) 踊りー自分自身で選択したスポーツ種目を構成する諸要素を用いて調和のとれた集団演技を創り出す。(自分でできる運動のレパートリーの範囲内で観衆にとって魅力的なスポーツの運動形態を生み出すにはどのような方法があるのか。調和のとれた演技を生み出すにはどのような方法を用いるべきか。音楽はどのような役割を果たすことになるのか。)</p>  |

このようなテーマ中心型の授業の構想は、確かに、近代スポーツ種目の競技能力の向上を意図した授業とは、教科内容の設定や教授行為等で大きな差異を示している。しかし、設定されているテーマに対しては、例えば、スポーツ科学の理論からでも導き出せるのではないかという疑問や運動、認識、社会、情意といった教科内容領域の差異を強調することとどこが違うのかという疑問を提示することも可能であろう。

しかし、ここで確認すべきは、このような疑問ではない。学習指導要領の改訂に向けた行政サイドのワーキンググループにおいて、1980年学習指導要領に対する評価が学習指導

要領の理念、教科内容、授業の実施方法、評価方法といった複数の観点から検討されていた事実と改善に向けた提案に際して、具体的な授業像が事前に検討されていた事実である。

このことは、NRW における「スポーツ科」の学習指導要領の改訂過程が、単なる理念論争ではないことを改めて示している。一方では、学校外のスポーツ文化を、他方では、学校教育が担うべき教育的な課題を意識しながらも、提案する「スポーツ科」の構想の実現可能性にも目を向けた具体的な検討が進められてきたことである。また、そこでの検討を踏まえつつ、広く情報を公衆に提供し続けたことである。このことは、NRW 州立教育所が展開した3回の学校スポーツシンポジウムの流れからも確認できる。それは、次のように説明されている。

1994年に開催された第1回学校スポーツシンポジウムでは、NRWの学校スポーツを一層発展させるために必要な、基本的な教育学的な問題とカリキュラム上の問題が取り上げられた。1995年に開催された第2回の学校スポーツシンポジウムでは、第1回の成果を踏まえ、第1段階並びに第2段階の教員養成、さらには継続教育の問題が論議の中核に据えられた。そして、1998年に開催された第3回の学校スポーツシンポジウムでは学校プログラムの中に運動、プレイ、スポーツを長期的に定着させていくためのアイデアが12の学校から紹介されることになる。それはまた、学校生活に求められる新たな質に不可欠な構成要素として運動、プレイ並びにスポーツを位置づける出発点を提供するものであったという(Dreisbach,1999,pp.7-8)。

現状の把握を踏まえた改善策を複数のレベルで検討するとともに、問題点を確認した上で、実践に移行可能な現実的な改善策を模索していく。しかも、この改善策は、ギムナジウムにおけるAbitur科目の位置づけの改善のように、1教科では解消し得ない課題と学校外で展開されているスポーツが抱えている課題、さらにはそれに影響を受けている授業担当者である教師自身の課題という、複数の課題に配慮しながら模索される必要があることが、この過程からは確認できる。

その意味では、1980年「スポーツ科」学習指導要領の改訂をめぐる行政サイドの資料は、学習指導要領の改訂において配慮すべき課題の複雑さを改めて示唆している。同時に、これらの事実は、学習指導要領の改訂に際しては、再文脈化領域に位置付く行政機関が社会におけるスポーツの多様化現象という第一次領域の変化と現実には展開されてるスポーツ授業という第二次領域の関連づけを試みたことを示している。同時に、政治的な交渉の場への提案をめぐり、理論的な交渉の場での論議が重ねられるとともに、理論的な交渉の場

での提案が、実際に授業を動かす制度的な論議の場へと持ち込まれていくことを示している。

終章では、全体の流れを踏まえ、この点について整理したい。

註

- 1) 運動領域(Bewegungsfelder)とスポーツ領域(Sportfelder)は、求められる運動のタイプ、行為の構造、体験する内容、社会的関連あるいはそれを行う環境条件といった観点から区別される一方で、互いに関連し合っている(Aschebrock,1997,p.46)。
- 2) 領域1と2は、中心的な領域として位置づけられている。それらは、運動を通しての発達促進にとって重要な意義をもつこと並びにスポーツ的な運動文化への参加にとって好ましい前提条件となることがその理由である(Aschebrock,1997,p.46)。
- 3) 領域1と2は、全ての学校形態、学校段階に必修の内容とされる(Aschebrock,1997,p.47)。
- 4) 教育学視点は、1997年10月22日に指導要領改訂に向けてNRW州都市計画、文化、スポーツ大臣(das Ministerium für Stadtentwicklung,Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen)による改訂作業に向けての公的会議でKurzの示した、学校内でのスポーツの担う6つの教育学的視点に対応している(Aschebrock,1997,pp.21-35)。
- 5) 運動領域(Bewegungsfelder)とスポーツ領域(Sportfelder)は、求められる運動のタイプ、行為の構造、体験する内容、社会的関連あるいはそれを行う環境条件といった観点から区別される一方で、互いに関連し合っている(Aschebrock,1997,p.46)。
- 6) 領域1と2は、中心的な領域として位置づけられている。それらは、運動を通しての発達促進にとって重要な意義をもつこと並びにスポーツ的な運動文化への参加にとって好ましい前提条件となることがその理由である(Aschebrock,1997,p.46)。
- 7) 領域1と2は、全ての学校形態、学校段階に必修の内容とされる(Aschebrock,1997,p.47)。
- 8) 教育学視点は、1997年10月22日に指導要領改訂に向けてNRW州都市計画、文化、スポーツ大臣(das Ministerium für Stadtentwicklung,Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen)による改訂作業に向けての公的会議でKurzの示した、学校内でのスポーツの担う6つの教育学的視点に対応している(Aschebrock,1997,pp.21-35)。
- 9) スポーツ種目名に代わり、テーマを明示した領域名が用いられるようになっている。また、その際、運動領域に複数の教育学的視点(意味)を設定している。そのため、運動領域名が異なっても設定されている教育学的視点と同じという領域が出てくる。例

えば、5の振ることと8のローラースポーツである。あるいは、ローラースケートやスケートボードが8の領域で例示されている。この領域は、Kurz自身の言葉で言えば、従来見られなかった、新しい運動経験を保証していく領域であるという（1998年7月、Bielefeldでのインタビュー）。それはまた、ニュースポーツを位置づけようとした試みともいえる。その意味では、まさにこのような領域設定そのものが、同改訂作業では脱近代スポーツ種目型の内容領域設定が志向されていることを示している。

## 終章 研究の成果と課題

: 交渉の場からみた NRW 「スポーツ科」 学習指導要領の変遷過程

## 第1節 教科としての「スポーツ科」の変容過程を検討する問題意識

本研究のテーマは、1980年と1999年の2回にわたるNRW「スポーツ科」の学習指導要領改訂時にみられた、近代スポーツ種目主義から脱近代スポーツ種目主義への移行過程の検討を通して、ドイツの「スポーツ科」の学習指導要領の記述が社会的文脈の中でどのように変化していったのか、その変容過程と理由を「再文脈化」という観点から明らかにすることであった。その意味では、ドイツの「スポーツ科」をめぐるディスコースが、どのようにして変化していったのかを明らかにするディスコース分析として位置づけられる。

ディスコース分析とは、通常、テキストに関する分析であり、分析対象となるテキストには、視覚的なテキストやイメージ、音声的なテキストも含まれることになる(Armour,2012,p.296)。この前提には、言語が単なるコミュニケーションツールではなく、一定の効果を生み出す修辞学的なツールであり、文化を生み出していくことに深く関与しているという前提がある(Armour,2012,p.298)。そのため、この変容過程は社会的構成過程として分析の対象にされることになる。それは、教科の目標、内容、方法、実践が歴史的、社会的文脈の中で常に構成されていくことを示している(Kirk,2003,p.171)。また、その構成を方向付ける一定メカニズムが存在していることを意味している。

しかし、体育という教科に関してこのメカニズムが具体的に明らかにされてきたわけではない。そのため、教科の社会的構成過程に対する理論的蓄積の不備が、体育という教科に対する社会的な低評価や批判を招いていると指摘されてきた(Kirk,2003,p.171)。この状況が、体育の社会的構成過程を問題にする理由である。しかも、この状況は、単に体育という教科の制度的な位置づけのみならず、学校教育カリキュラムにとっても必ずしも好ましくないという認識が、本論文の問題意識の根底にあった。

言うまでもなく、体育という教科の目標や内容、授業の実施方法は、歴史的、社会的文脈の中で常に変化してきた。我が国で一般的に言われてきた、身体の教育から、スポーツを通しての教育へ、さらに、スポーツに関する教育とスポーツの中の教育への変化という説明は、その一例である。また、諸外国においても、「運動を通しての教育(Education through movement)」、「運動に関する教育(Education about movement)」、「運動の中の教育(Education in movement)」の3次元を併置する提案(Arnold,1979)、近年のイギリス(Whitehead,2001,2010)やアメリカ(SHAPE,2014)における身体的リテラシーを備えた人物という提案、さらには、より好ましいスポーツ文化の創造する契機として教科としての



## ス ポ ー ツ を 位 置 づ け る 提 案

(Grupe,1987;Kurz,1979,1986,1997;Siedentop,1994,2004,2011;UNESCO,2013b) もみられた。これらの提案は、さらに、近代スポーツ種目にみる競技志向、達成志向から距離を置く、学習領域別のカリキュラムやテーマ別のカリキュラムを具体的に生み出してきている。

これらの変化は、教科の目標や教科内容の設定根拠が、時代によって変化してきたことを示している。また、同時代であっても地域によってもそれが異なりえることを示している。

実際、理論的にはこの問いに対する解答は、教科内容の根拠を何に求めるのかにより異なる。スポーツ文化、スポーツ科学、人間存在、社会、子ども、学校等は、その根拠の例である。しかし、それらは、何が教科内容として設定されるのかに関する説明ではあっても、なぜ、その根拠が変化していくのかを説明するものではない。その意味では、体育の目標論や教科内容論が変化する過程やそれを引き起こすメカニズムに関する先行研究は限られている。

しかし、体育という教科のディスコースの変化を生み出す過程を、理論、政治、制度という、各々が閉じた3つの交渉の場間の相互交渉に求める理論(Klein,2003)や第一次領域、再文脈化領域、第二次領域でのディスコースの産出に求める理論(Krik,2003)がすでにみられる。これらは、理論、政治、制度という交渉の場間や、第一次領域、再文脈化領域、第二次領域間の双方向的な情報の干渉作用により体育のカリキュラムが社会的に構成されていくことを示している。しかし、その過程を、具体的に検証した研究は少ない。そのため、本研究では、NRWの1980年並びに1999年の2つの「スポーツ科」の学習指導要領を対象に、その変化の過程を明らかにすることとした。同指導要領が、近代スポーツ種目志向から脱近代スポーツ種目志向へと変化した典型的な例と言われていることが、その理由であった。

また、以上の問題意識のもとで設定された具体的な検討課題が、次の8つであった。

- 1) ドイツの「スポーツ科」にみる脱近代スポーツ種目主義への移行過程 (1章)
- 2) 1980年 NRW 「スポーツ科」 学習指導要領の記述内容 (2章)
- 3) 1999年 NRW 「スポーツ科」 学習指導要領の記述内容 (3章)
- 4) ドイツの「スポーツ科」を方向付けた諸勧告の内容からみるスポーツ界と教育界から示された「スポーツ科」に対する要請 (4章)
- 5) スポーツの中の行為能力論の変遷過程 (5章)

6) Ommo Grupe にみる身体論と運動の意味論 (6 章)

7) 1999 年 NRW 「スポーツ科」 学習指導要領にみる身体領域設定を促した身体の経験としてのスポーツ授業の理論と実践 (7 章)

8) 1999 年 NRW 「スポーツ科」 学習指導要領改訂に向けた行政内部の方針 (8 章)

以下では、官制的再文脈化領域にみられた「スポーツ科」学習指導要領の記述の変容(2章並びに3章)、第一次領域で生み出されたスポーツ観の変容(4章)、教育的再文脈化領域にみられたスポーツ教育学からの提案(5、6章)、第二次領域で派生した実践の変化(7章)並びに官制的再文脈化領域における1980年「スポーツ科」学習指導要領に対する評価(8章)に分けて、各章の内容を踏まえつつ、本研究の目的に即した考察を進めたい。その考察の枠組みが、図15である。

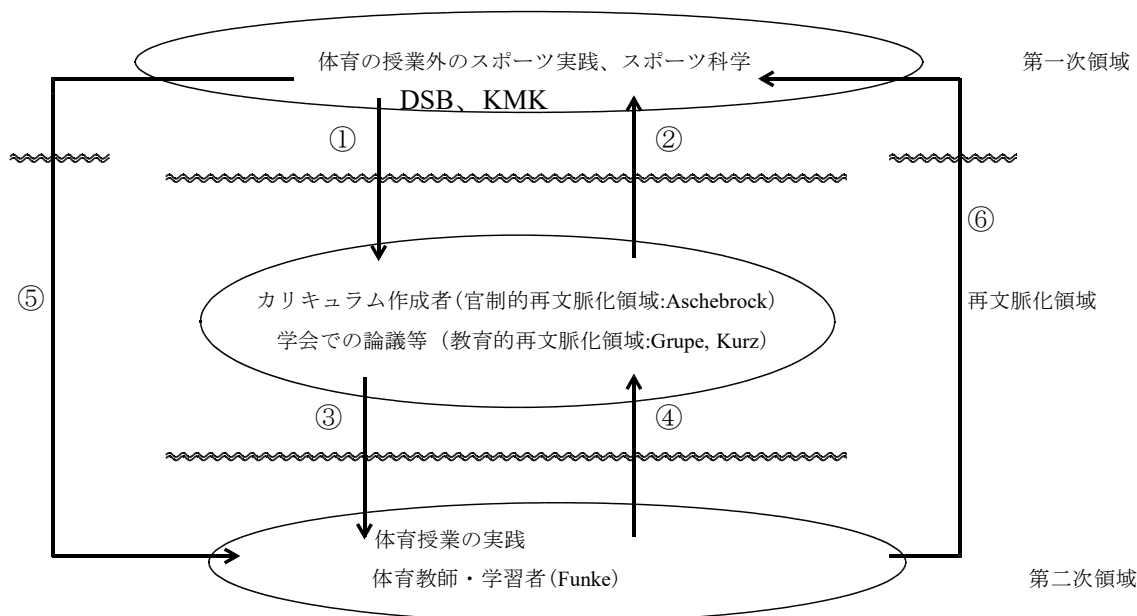


図15 体育が社会的に構成されていくメカニズム

第一次領域は、授業外で展開されるスポーツ実践やそれをめぐる論議、さらにはスポーツ科学の知見を指す。学校外で実施されるスポーツやスポーツ科学の実践が、この領域の内容である。本研究で言えば、ドイツスポーツ連盟(DSB)のようなスポーツ関係団体や諸州文部大臣会議(KMK)のような教育機関の出した文書が、この領域で展開されたディスコースといえる。

これに対し、学校内で実際に展開されている体育授業の実践が、第二次領域を構成して

いる。本論文でいえば、Bielefeld の Laborschule で展開された身体の実験の実践をめぐるディスコースが、この領域でのディスコースといえる。Funke は、このディスコースの主たる生産者であったといえる。なお、当然ながら、実践とディスコースは同じではない。そのため、ディスコースと実践の間には乖離現象が派生しえる。他方で、実践からディスコースが、あるいはディスコースから実践が創造されていくことも起こりえる。

この両者を媒介する領域が、再文脈化領域である。しかし、この再文脈化領域は、学習指導要領の作成に公的に関わる官制的再文脈化領域とそれには相対的に距離を取る教育的再文脈化領域が存在する。確かに、実際の学習指導要領の作成過程では、両領域に関わる人物が存在し、そのような人物が領域間でのディスコースの交流に関与することになる。NRW の場合、この官制的再文脈化領域で主導権を発揮した人物が Aschebrock であり、教育的再文脈化領域で主導権を発揮した人物が Grupe 並びに Kurz であった。Aschebrock 並びに Kurz は、実際には両領域でディスコースの産出に積極的に関与することになる。

なお、通常、学校で実施される体育の授業では、学校外で実施されているスポーツ実践やスポーツ科学からの提案をそのまま受け入れると考えられがちである。しかし、現実には、両者は互いに異なるシステムとして存在している。そのため、学校外で実施されているスポーツ実践が多様化しているにもかかわらず、学校内で授業として実施されるスポーツ実践には大きな変化が見られないという現象もみられる。この両者を媒介する機能を、再文脈化領域が果たすことになる。

実際、第一次領域で展開されているスポーツ実践を学校教育に持ち込む際には、再文脈化領域に存在する人たちの価値観が、フィルターとして機能する。ここでいうフィルターは、公的に明示されている場合もあれば、意識されず潜在的に機能している場合もある。学校外スポーツが多様化していくにも関わらず体育授業の実践が変化しないと言われるのは、このフィルターが機能している結果とも言える。第一次領域で生み出されているディスコースを、再文脈化領域にいる人々が取り上げない、あるいは限定的に取り上げるケースである。同時に、第二次領域での生産的な論議や実践がいかに積極的に生み出されようとも、学習指導要領にそれが反映されない、あるいは社会的にそれを広く普及させることができない理由も、このフィルターを想定すると理解しやすい。身体の実験としてのスポーツ授業が、1980 年に提案されながらも、あまたの論議を経て 1999 年「スポーツ科」学習指導要領に反映されていった過程は、その例といえる。逆に言えば、このフィルターとなる、再文脈化領域の価値観を誰がどのように生み出しているのかという疑問が派生する

ことになる。また、どのようにしてこのフィルターが機能し始めるのかという疑問が派生することになる。

## 第2節 官制的再文脈化領域にみられた NRW「スポーツ科」学習指導要領の記述の変容

ドイツの「スポーツ科」は、1970年代初頭より、教科を構成している要素の近代スポーツ種目化が急速に進展する。ここで言う近代スポーツ種目主義化とは、近代スポーツ種目の採択やその構成要素を反映した教科内容の設定を指す。その背景には、1968年のメキシコオリンピックを一つの契機とする、東西ドイツの対立構図内で競技力向上を求める要請やスポーツの大衆化志向があった。また、学校外の余暇生活と「スポーツ科」の関連を強調した論議の結果でもあった。1970年代以前にみられた子どもの遊びは、学習指導要領の中でその位置づけを失うとともに、Turnenのような伝統的スポーツは、器械体操に置き換えられていくことになる。

しかし、ドイツの学校教育内でのスポーツ科の位置づけは、常に不安定であった。この中で、1990年代には「スポーツ科」の授業数削減の動きが具体化していく(Helmke,u.a.,2000; Helmke,2000a)。その結果、社会的に信頼される学習指導要領や授業実践を誰に対して、いかに提案し、実践していくのが再文脈化領域に存在した「スポーツ科」の関係者に問われることになった。

この状況に対応し、「スポーツ科」の学習指導要領の記述にも変化が生み出されていく。1990年代以降、目標に関しては、一方ではスポーツ文化への誘い(スポーツの中の教育)を促しながらも、他方で優勝劣敗が問われる近代スポーツ種目志向を離れ、学校教育の担うべき課題や児童、生徒の発達課題を意識した記述や、健康や人格形成、社会的能力の育成等、スポーツに期待し得る多様な教育機能を前面に押し出した記述がみられるようになる。スポーツを通じた教育という立場が、「スポーツ科」の学習指導要領でも強調されるようになったといえる。Bayern(Das Bayerische Staatsministerium,1992,1992a;Vorleuter,1995)、Schleswig-Holstein(Kolb,1995;Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des landes Schleswig-Holstein,1997)、Niedersachsen(Das Nidesächsische Kulturministerium,1998)は、その端的な例であった。

この動きに対応し、内容記述のレベルでは、スポーツ種目型の学習指導要領に代わり、

運動領域型の学習指導要領が数多く公布されていく。それは、近代スポーツ種目主義からの脱却という意味での脱近代スポーツ種目主義と特徴付けられる変化であった。また、この中でも **Niedersachsen** ではスポーツ文化という言葉ではなく、運動文化 (**Bewegungskultur**) (**Das Niedersächsischen Kulturministerium,1998,p.6**)という概念が用いられるようになる。この背景には、競技化されたスポーツに対する批判と多様化するスポーツ文化の実態に対する認識がある。スポーツに対する社会的なイメージの変化が、ここには反映していた。実際、**Niedersachsen** 州の学習指導要領の作成に関わってきた **Brodthmann** は、その意図を次のように語っている。

「学校外の文化財との関連性を明記するという観点から、運動文化 (**Bewegungskultur**) という言葉を用いている。これは、教科の設定根拠を文化に求めたいという理由である。例えば、芸術であれば芸術文化が、音楽であれば音楽文化が存在しているという関係を運動文化にも適用する。なお、スポーツ文化 (**Sportkultur**)、プレイ文化 (**Spielkultur**) の上位概念として運動文化を用いる。スポーツ文化は競技志向であり、概念的には狭義だと考える。かつては、私自身も、スポーツ文化という概念を用いていたが、競技以外のスポーツの多様化を踏まえ、運動文化という概念を採用するようになった。」  
(2000.3.7.Hannover での **Brodthmann** へのインタビュー)。

**Größing**(1993)もまた、同様の趣旨で運動文化という概念を提案している。学習指導要領の教科名に運動 (**Bewegung**) を採択する学校段階や州が登場していること (**Helmke,u.a.,2000**) も、同じ現象といえる。

これに対し本研究が対象とした **NRW** は、ドイツで初めて学校段階、学校種を展望する形で 1980 年に「スポーツ科」学習指導要領 (**Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen,1980a**) を交付した。それは、学校外で営まれているスポーツ文化が、教育学的にみた場合、児童、生徒にとって両義的な価値を持ち得るとの認識に立っていた。同時にそれは、教育的な意図に即してスポーツ文化を学校教育内で再文脈化する必要性を示唆すると共に、「スポーツ科」の授業実施に際しては、学校スポーツの担うべき課題とスポーツに期待し得る教育機能のバランスに配慮することを明言した。この理念を集約した概念が、スポーツの中の行為能力論であった。

その 1980 年の学習指導要領は、1) 予防的なトレーニングと健康な生活、2) 運動を通してモノや自分自身の身体を知ること、3) スポーツのパフォーマンス発揮を通して自信を育

成すること、4)プレイできる能力を育成するとともに、ルールに対する自覚を培うこと、5)スポーツを行うことのできる環境条件を自ら設定できること、6)スポーツを変化させること、7)学校内生活に対する補償と学校内でのリクリエーションの促進、8)同年齢の仲間と一緒にスポーツができるようにすべきこと、9)成人の行っているスポーツとの関連をもたせること、の9点から学校スポーツの担うべき課題を設定した。これら9つの課題は、さらに3つに大別されている。子どもや青少年の発達保証に向けてスポーツに期待し得る可能性を示す1)～4)、児童、生徒の自主性の育成に対してスポーツがなしえる貢献を示す5)～6)並びにスポーツが児童、生徒の生活をいかに豊かにするのかを示す7)～9)である。

また、同学習指導要領は、必修教科と選択教科、授業外のスポーツ等、学校スポーツの内容領域を構造化して示した。また、必修教科の中にも必修の内容領域と選択の内容領域を設定した。さらに、教科内容を技能、戦術、体力並びに組織力に構造化して示した。加えて、ギムナジウム上級段階では、科学入門教育に対応し、テーマ別に教科内容が提示された。

例えば、体操／ダンスでは、スポーツ的な達成が排除された経験の保証が求められている。同時に、そこでは、外界や自分の身体を知覚する経験、人とかかわる経験、身体づくりと動きづくり、即興で何かを構成することがこの領域で保証すべき経験とされていた。球技に関しては、型ベースの種目分類がなされるとともに、戦術や知識の学習が明確に求められた。また、発達の段階を考慮し、球技においては、個別の種目に方向付けられた授業は、3年生以降に展開され始めている。また、スポーツに関連する知識が、すでに基礎学校段階の実技の授業の教科内容として示されている。他方で、ギムナジウム上級段階のスポーツ理論では、自分のパフォーマンス向上、スポーツの観察、分析能力（自然科学的な知見）、並びに社会現象としてのスポーツへの対応能力（社会科学的な知見）の育成の3つに対応した知識が、教科内容として提示されていた。

これらは、ドイツの「スポーツ科」の目標や教科内容が、かつて我が国でイメージされた情意的な目標重視の方向とは明らかに異なるものであることを示している。その意味では、体操からスポーツへという特徴付けは必ずしも適切ではない。むしろ、近代スポーツ種目を大量に取り入れながらも、社会にみられたスポーツの多様化現象を反映した学習指導要領として当時のドイツの「スポーツ科」学習指導要領を理解する必要性を示唆している。他方で、同学習指導要領では、目標レベルで、発達保証も含め教育的な可能性や近代スポーツの限界を踏まえた代替的なスポーツを提供すべきだと明記されている。しかし、

結果的には目標と内容の記述の関連づけが欠落した学習指導要領となっていた。

これに対し、1999年 NRW「スポーツ科」学習指導要領は、一方で gymnasium 上級段階の改革に向けた動きを背景に改訂された。その特徴は、内容の自由さ (*inhaltliche Freiheit*) と全体的な教育の促進 (*ganzheitliche Förderung*) を位置づけた点にあった。また、スポーツ授業は1年生から13年生まで必修とされ、週3時間の授業時数が保証されることになる。さらに、大学入学資格試験である *Abitur* の科目として「スポーツ科」を設定することが認められていた。

このような背景のもと交付された1999年「スポーツ科」学習指導要領は、学校スポーツがスポーツのもつ文化的価値を学習させるとともに、青少年の発達保証を促すという、二重の責務を果たすことを明示することになる。そのため、スポーツがもつ教育的価値を (A) 知覚能力を向上させ、運動経験を広げる、(B) 身体で何かを表現し、運動を創り出す、(C) 何かに挑戦し、責任をもつ、(D) 達成を経験、理解し、評価する、(E) 協同し、競技し、互いに理解し合う、(F) フィットネスや健康意識を高める、という6つの視点から説明するようになっている。

さらに同学習要領の内容領域は、運動をベースにテーマ別に設定された9つの内容領域と理論をベースとした1つの内容領域で構成されるようになる。この点が、近代スポーツ種目ベースで内容を示した旧要領との大きな違いであった。また、授業の実施に際しては、多視点性、経験志向と行為志向、省察、理解、価値志向といった手続きを考慮すべきことが明記されることになる。

学校段階別にみた場合、基礎学校では運動、プレイ並びにスポーツが、人格、モノ、人間関係を多様な形で知ることを可能にするという意味での発達保証と生涯にわたりスポーツを営む資質、能力の保証が意図されている。

これに対し中等段階Ⅰでは、二重の責務に対する考え方は継承されつつも、1) 科学志向と科学入門教育の基礎作りと 2) 生徒中心の授業づくりが求められている。他方で、学校スポーツが志向するスポーツが、すべての生徒が参加できる、人間的なスポーツであることが強調されている。また、運動文化やプレイ文化、スポーツ文化への一方的な社会化が期待されているわけではなく、それに批判的に対峙することが求められている。

さらに、中等段階Ⅱでは、基礎学校から中等段階Ⅰまでにみられた内容領域とは異なる内容構成がなされている。実技に対応した内容領域Ⅰと理論に対応する内容領域Ⅱ並びに自主的学習を促す方法と形態に対応する内容領域Ⅲによる構成がそれである。さらに、学

習領域Ⅱは、自分自身のパフォーマンス向上に関する知識、社会的コンテクストにおかれたスポーツ並びに社会的現実としてのスポーツの3つに細分化されていた。

この1980年と1999年のNRWの「スポーツ科」学習指導要領にみる記述の変化は、学校教育の文脈に即して、学校外のスポーツ文化が再文脈化領域で教授学的観点から再編されて示された結果ともいえる。実際、1980年「スポーツ科」学習指導要領においては「スポーツ科」は自らの教科内容設定時に学校外で実施されている近代スポーツ種目を強く志向した。しかし、それ以降、実際には学校外で実施されるスポーツの形態や意味の多様化現象や競技スポーツに対する批判が顕著に示されていくことになる。そのため、1990年改訂においては、学校で教えるに値するスポーツとは何かが再文脈化領域において問い直されたといえる。そして、その結果として、1990年「スポーツ科」学習指導要領の記述が変化したと言える。しかし、この契機は、すでに1980年「スポーツ科」学習指導要領が作成される前から存在していた。

例えば、1970年代後半には近代スポーツ種目型カリキュラムには教育学的根拠が欠落しているとの批判がドイツ国内で示されていた。それに対応し、脱近代スポーツ種目志向の授業論の提案やカリキュラムづくりも試みられている(Bannmüller,1977,1979;Frankfurter Arbeitsgruppe,1982)。さらに、スポーツの意味がそれを担う個人により生み出され、社会的承認を得る過程で制度化されていくという理論や大人とは異なる意味を生み出す存在としての子どもといった理論(Ehni,1977、1997a)、システム論からみた球技の指導論(Cachay,1981)や社会学習論(Cachay,K. and Kleindienst,C.,1975,1976;Ungerer-Röhrig,1984,1993)が提案されていた。

このような理論を前提に展開され、その後のNRWの「スポーツ科」の目標論や内容構成論に多大の影響を及ぼす理論が、Kurzの提案したスポーツの中の行為能力論であった。そこでは、教科内容編成の視点として6つの教育学的な意味が提示されていた。しかし、1980年学習指導要領が作成される過程では、スポーツ教育学者達が、「スポーツ科」学習指導要領に反映させるに足る、十分な教科内容論を提案ができたわけではなかった。そしてそれが、1980年代の「スポーツ科」の学習指導要領が脱近代スポーツ種目主義をとれずに終わる一因となった。後にKurz自身が1980年「スポーツ科」学習指導要領作成経過について語っているように(Aschebrock u.a.,1986a, Aschebrock,1986b)、彼ら自身が提案しきれなかった内容と同時に、学習指導要領の作成委員会内の合意が得られ切れなか



ったために学習指導要領の記述に整合性を担保できずに終わっている内容領域もみられたという。

他方で、1970年代半ば以降に顕在化する、学校教育が担うべき教育機能に対する批判は、学校教育の求める文脈に即して、「スポーツ科」の目標、内容論の見直しを求めることになる。それは、学校外で展開されているスポーツ文化の再文脈化を学校教育内で求めるものであった。Bayern、Schleswig-Holstein 並びに Niedersachsen の「スポーツ科」学習指導要領にみるテーマ志向は、その端的な例であった。

この変化を表 1 に示した「身体の教育」、「スポーツを通しての教育」、「スポーツに関する教育」並びに「スポーツの中の教育」という概念を用いた場合、次のように整理できる。

1980年「スポーツ科」学習指導要領は、「身体の教育」「スポーツを通しての教育」に代わり、「スポーツの中の教育」が志向された学習指導要領であった。確かに、目標レベルでは、「スポーツを通じた教育」に関連した記述もみられた。しかし、我が国でイメージされた「スポーツの中の教育」とは異なり、NRW のそれは、スポーツに関する知識、技術の自己目的的な学習を明確に志向した点でまさに、「スポーツの中の教育」を志向した学習指導要領であった。他方で、中等段階Ⅱにおいては、科学的な知識や方法の学習が求められる「スポーツに関する教育」が全面に押し出されることになる。その背景には、中等段階Ⅱという学校段階がある。大学入学資格を取得する期間としての中段階Ⅱでは、それにふさわしい教科としての条件整備を求められるためである。制度としての学校が、教科の目標や内容を大きく規定したといえる。しかし、この位置づけに対しては、スポーツを手段化することになるのではないかと、という批判もみられた。この批判は、本来、スポーツに関する科学的知見の自己目的的な学習を求める「スポーツに関する教育」をスポーツを一般的な教育目標達成の手段として用いる「スポーツを通して教育」と同じ概念とみなしていたともいえる。同時に、「スポーツに関する教育」と「スポーツの中の教育」が対立的な概念として捉えられていたことを示している。さらにいえば、学校という制度が求める要求を踏まえて教科としての「スポーツ科」の目標や内容を再文脈化したり、「スポーツ科」から学校教育の在り方を再文脈化するという認識が弱かったことを示唆している。

これに対し、1999年「スポーツ科」学習指導要領は、一方で「スポーツを通しての教育」と「スポーツの中の教育」を併置することになる。ここで言う「スポーツを通しての

教育」とは、個々人の性や民族の違いを踏まえ、多様な要求をもつ個人の発達を促していくという意味で理解されている。「スポーツの中の教育」は、スポーツの形態と意味の多様性を児童、生徒が知り、その実践を変更させていくことで生涯にわたり豊かな生活を営むために重要な要因となるようにスポーツを営むための資質、能力を身につけていくことを支援する教育といえる。その意味では、同学習指導要領は、「スポーツの中の教育」を志向しつつも、個々の内容領域に複数の教育学的視点を設定して示す等、「スポーツを通しての教育」という観点を明確に位置づけた学習指導要領となっている。それは、スポーツを自己目的的に学習する「スポーツの中の教育」が、学校教育が求める文脈の中で、なぜ、「スポーツを通しての教育」として機能し得るのかを説明する論理の構築を求められた結果ともいえる。その結果、その構想を具体化した点で「スポーツの中の教育」を志向しつつ、「スポーツを通しての教育」を並存させることになった。

しかし、ここでは、「スポーツを通しての教育」と「スポーツの中の教育」の境界が、不明瞭になったことも指摘しておく必要がある。かつてで言えば、健康志向のスポーツを指導することは、健康という、本来スポーツが目指すべき目的とは異なる目的達成のためにスポーツを活用するという理解のもとに、「スポーツを通しての教育」と見なされた。しかし、健康そのものがスポーツに期待し得る意味であると理解されるようになることで、「スポーツの中の教育」を志向する試みとしてそれが位置づけられることになっていく。

ここでは、「スポーツを通しての教育」「スポーツに関する教育」「スポーツの中の教育」が互いに対立的な概念ではなく、むしろ、学校教育の求める文脈に即して「スポーツの中の教育」の中に、「スポーツを通しての教育」や「スポーツに関する教育」、さらには「身体の教育」が包摂されるようになっている。他方で、1999年「スポーツ科」学習指導要領が、スポーツを通じた学校教育の活性化を求めたように、「スポーツの中の教育」を志向することで、かつて設定されていた学校教育の求める文脈そのものに修正が加えられるようになっていったといえる。

### 第3節 第一次領域で生み出されたスポーツ観の変容

以上のように、NRW「スポーツ科」学習指導要領の改訂過程では、スポーツに期待し得る教育的価値を説明する理論構築が重要になっていた。その背景には、第一次領域におけるスポーツの多様化現象と同時に、学校教育にかけられる期待の変化がみられた。その根拠となる資料が、学校体育促進勧告（1956）、学校スポーツ促進勧告（1972）、ボン協定

(1972)、第二次学校スポーツ促進勧告(1985)並びに学校スポーツ促進に必要な外的諸条件整備に関するドイツスポーツ連盟の指針(2000年)の5つである。これらは、第一次領域で明示された、第二次大戦後のドイツの「スポーツ科」の目標や時間数、その実施条件を方向付けた勧告といえる。

学校体育促進勧告(1956)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。その前提条件は、体育が教育の重要な一部分であるとの認識であった。しかし、それは、健康な身体を育むという意味での教育への貢献を示すものであった。これに対してボン協定(1972)は、中等段階の「スポーツ科」に科学志向をもたらすことになる。他教科と同様の教科としての地位を確保するためには、他教科と同様に試験が可能な知識の提示が求められるようになったといえる。他方で、学校スポーツ促進勧告(1972)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、NRW「スポーツ科」学習指導要領のスポーツの中の教育への移行を誘発した勧告であった。同勧告は、「スポーツ科」の目指す能力を単にスポーツができることに留めるのではなく、スポーツをする能力、支える能力、スポーツに批判的に対峙できる能力という広がりを与えることになる。そこではまた、スポーツが学習の対象として明確に意識されていた。

これに対し第二次学校スポーツ促進勧告(1985)は、近代スポーツが多くの矛盾をはらんでいることを認めると同時に、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ことを指摘した。その意味では、両義的なスポーツ観が示されたといえる。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する機能をスポーツに認めている点で、過去の2つの勧告とは異なっていた。それはまた、スポーツの中の教育とスポーツを通しての教育の併存が、社会的に支持されていくようになったことを示している。そのため、「学校スポーツ促進に必要な外的諸条件整備に関するドイツスポーツ連盟の指針」(2000)は、教育的な課題との関係を意識したスポーツの提供を学校教育において求めることになる。

以上の経過は、1970年代初頭にみられた、スポーツの自己目的的な学習の必要性を前提とした、肯定的なスポーツ像が、1980年代半ば以降には、否定的なスポーツ像や多様なスポーツ像へと変化していったことを示している。また、Abitur科目として位置づけられることで、「スポーツ科」の設定根拠としてスポーツ科学が明確に位置づけられたことを示している。ここで重要な点は、このような要請が学校教育関係者のみならず、「スポーツ科」に直接携わっていないスポーツ関係者によってなされていることである。

当然ながら、官制的再文脈化領域に存在する学習指導要領の作成者達は、第一次領域におけるこれらの変化への対応を余儀なくされることになる。他方で、これらの諸勧告は、授業時数や施設、教員を含め、「スポーツ科」の授業の質保証に必要な条件が整っていないために提出され続けていたともいえる。そのため、第一次領域の変化の何に優先的に対応するのか、その判断を官制的再文脈化領域にいた人々は問われることになる。加えて、官制的再文脈化領域にいた人々は、スポーツ関係者に共有されていた、学校スポーツが人々のスポーツに関する価値観の形成や学校生活の活性化の鍵を握っているとの認識を踏まえつつ、期待する成果を達成するために何をすべきかを問われたと言える。1999年 NRW 「スポーツ科」学習指導要領が、スポーツの中の行為能力という基本的なコンセプトを変更せず、むしろ社会的な要請に対応し得るようにそれを修正したことやその基本的コンセプトの達成に必要な授業実施に関わる前提条件の整備を求めたことは、その判断の結果といえる。

同時に、1999年 NRW 「スポーツ科」学習指導要領が、スポーツのもつ教育学的意義を6点に集約し、提案したことは、学校外で展開されているスポーツ実践の変化を求めるメッセージともいえる。学校スポーツの授業は、すべての児童、生徒が履修する。それは、ここで伝えられたスポーツの教育学的意義を理解した児童、生徒が社会に出て行くことを意味する。その意味では、「スポーツ科」の学習指導要領において、スポーツのもつ教育学的意義がどのように提案、修正されていたのかが重要になる。この作業は、第一次領域と再文脈化領域を往還する形で展開されていくことになる。また、再文脈化領域内でも官制的再文脈化領域と教育的再文脈化領域を往還する形で展開されていくことになる。特に、Aschebrockのように、官制的再文脈化領域にいる人間が、学会のシンポジウムにおいて学習指導要領の改訂の動向をめぐる情報提供を行ったこと(Aschebrock,1995a)や NRW 州立教育研究所主催の公開シンポジウムを企画したこと(Aschebrock,1995,1997)は、研究者のみならず、学校で勤務している教員や行政関係者の間で学習指導要領の改訂に関する情報を共有を促した点で重要であった(丸山、2015,pp.118-119)。このような機会が設定されることで、教育的再文脈化内での論議も活性化していったためである。

#### 第4節 教育的再文脈化領域にみられたスポーツ教育学の提案

1980年 NRW 「スポーツ科」学習指導要領を方向付けた主導理念であるスポーツの中の行為能力は、近年、新たな論議の段階を迎えていると言われる(Kurz,2013,p.22)。しかし、

本論文の対象とした時期に限っていえば、1999年 NRW「スポーツ科」学習指導要領の主導理念となったスポーツの中の行為能力論は、1) Tübingen での学校実験プロジェクトが発足し、その最初の総括報告書が提出される 1972 年以降 1976 年までの時期、2) Kurz の教授資格論文においてスポーツの意味論が提示され、行為能力論の全体像が確定する 1977 年以降 1986 年までの時期、3) Beckers が雑誌 *Sportwissenschaft* において、教科の担う教育学的責任を問題にして以降、1999 年 NRW 学習指導要領交付に至るまでの時期、の 3 つの段階を経て発展的に形成されていった。このスポーツの中の行為能力論の一つの核が、スポーツの意味論であった。それはまた、第 3 期にはスポーツの教育学視点と表現されるようになるとともに、スタンダードベースで作成された現行の学習指導要領 (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2011) にも引き継がれている。以下では、この経過を確認したい。

第 1 期は、スポーツが社会現象として承認された状況と学校の担う教育機能を前提に論が展開された時期であった。そこではスポーツの意味論が、1) 他人より優ること、自己表現をすること、2) 人と関わること、3) 緊張、4) 報償、5) 健康の 5 点から示された。

第 2 期では、スポーツをする人の動機とスポーツに期待される陶冶価値という 2 つの視点から、スポーツの意味が 1) 自己の有能感の体験と他人から承認される体験、2) 美的価値の体験、3) 自分の身体と物的環境世界の体験、4) 健康、5) コミュニケーション、6) 結果の不確定によってもたらされる緊張状況、6 点から示された。また、見る、アレンジする、教えるといった、スポーツに関与する立場や学習の次元の違いが意識されるようになった。

第 3 期では、スポーツの意味が教育学的視点と表現されるとともに、それとして 1) 達成、2) 協同、3) 私の身体や環境世界の経験、4) 表出、5) 健康、6) プレイの 6 点が示された。Kurz は、これらの視点を導き出した基準として、発達保証、授業での実現可能性並びにスポーツを行う人の主観的な意味の 3 点をあげた。それは、スポーツという文化が発揮し得る教育機能が学校文化や地域文化といった、複数の文化間の関係内で問われるようになったことを意味している。同時に、学校外で展開されるスポーツ文化に対する批判的視線を踏まえつつも、学校スポーツが学校外のスポーツとは独自のシステムとして存在、機能し得るスポーツであることを示すものであった。その意味では、第二次領域から第一次領域への直接的な情報の環流を期待する提案でもあった。

なお、スポーツの中の行為能力論が提案してきたスポーツの意味論の機能は、1) 個人がスポーツをする際の拠り所の提示、2) 個人が行うスポーツや社会、文化現象としてのスポ

スポーツの評価基準の提示、並びに 3) スポーツを行うことが個人の自己実現や人格形成、集団形成さらには文化の活性化に貢献し得ることの提案の 3 点に集約できる。また、このような提案は、1) スポーツをすることから期待し得る経験がまさに個人のアイデンティティの確認や学校、社会を活性化する機能をもつこと、2) 学校外のスポーツの文化としての質を問う、批判的能力の育成が必要になること、3) スポーツの意味の生成過程を学習者に保証していくことが必要になること、4) スポーツを学校教育に位置づける根拠を検討する際に、複数の文化間の関係に目を向ける必要があること、の 4 点を示唆している。それはまた、社会の活性化、学校外のスポーツの活性化、学校生活の活性化並びに子どもの発達保証・自己実現という、4 つの視点から、改めて学校内のスポーツや「スポーツ科」の必要性を提案する必要性を示唆するものであった。

同時にこの変化は、再文脈化領域で進められた学習指導要領の作成をめぐる官制的領域での論議の影響を受け、教育的再文脈化領域で提案されたスポーツの中の行為能力論が変化していったことを示している。また、官制的文脈化領域で示された提案が教育的再文脈化領域での論議に影響を与えるという往還運動がみられたことを示している。このことは、Kurz 自身の諸提案からも確認できる。特に、1980 年学習指導要領作成時には、彼の理論が官制的再文脈化領域や教育的再文脈化領域で批判的に検討されたわけではなく、1999 年改訂の過程でそれが派生していることが重要である。それは、教育的再文脈化領域の論議が官制的再文脈化領域の論議に影響を与え、1999 年「スポーツ科」学習指導要領の改訂が方向付けられたことを示唆しているためである。

なお、彼は、現役を退いた現在もなお、NRW の「スポーツ科」学習指導要領の作成に影響力を発揮している (Kurz, 2013)。その彼が NRW の「スポーツ科」学習指導要領の作成に関わり出す前、Ommo Gurpe が Tübingen において、学校実験プロジェクトを展開している。Kurz は、そのプロジェクトメンバーの一人であった。同プロジェクトは、Giel らの提案した行為能力論と手がかりとして、スポーツの中の行為能力を「スポーツ科」の目標として提案していくことになる。

もっとも、当時のそれは、Baden-Württemberg 州の実験校での試みに過ぎず、しかも、同州の「スポーツ科」の学習指導要領の改訂に関わる試みでもなかった。しかし、Kurz が NRW の「スポーツ科」学習指導要領作成委員会に就任することで、この概念がドイツ全体に知られるようになっていく。他方で、1980 年に Funke により身体の経験としてのスポーツ授業が提案されて以降、ドイツにおける「スポーツ科」の教科教授学理論は多様

化していった。1995年のドイツスポーツ科学学会シンポジウムは、その多様性を改めて確認する場となった（Zeuner,1995）。スポーツの中の行為能力論は、教育的再文脈化領域における論議の中で洗練化されていったともいえる。同時に、教育的再文脈化領域にいる人物という立場から Kurz は、官制的再文脈化領域の論議に関与していたともいえる。さらに、水泳の教授学（Begov,u.a.,1972）のように、彼が第二次領域への積極的な提案を試みる中で、自身の理論を洗練していったことも見過ごすことはできない。しかし、Kurz 自身が認めているように、限られた時間の中で提案される理論が未成熟である場合もみられる。彼は、1980年学習指導要領の作成時には、第二次領域に影響を与える球技の教授学構想をうまく提案することが出来ずに終わったのであった。

この経過は、まさに、再文脈化領域と第二次領域の間に横たわるフィルターが情報の流れを加速させることもあれば、阻害することもあることを示している。また、同じく再文脈化領域とはいえ、官制的再文脈化領域と教育的再文脈化領域の間にも、情報が交流されることもあれば、その交流が阻害されることもあることを示している。そして、このような観点からみる時、1999年 NRW 学習指導要領改訂に向けた Aschebrock（1986,1986a,1986b,1986c,1986d,1995,1997,2000）ら NRW 州立教育研究所の一連の試みを見過ごすべきでは無かろう。それは、第一次領域と第二次領域、さらには再文脈化領域にいる人々の間に、情報の共有を促す試みであり、「スポーツ科」の改善を促すコミュニティづくりに貢献した試みとして評価できるためである。

なお、このスポーツの中の行為能力論の根底には、Grupe の理論が据えられていた。Kurz の理論が、再文脈化領域で支持される理由の一つが、Grupe の理論との類似性であった。しかし、彼の理論もまた、時代とともに変化していった。

Grupe 自身は、過去の身体観が、「スポーツ科」の地位を規定していたこと、そこにみられた身体観が人間生成に対する身体の可能性を適切に説明していないことに問題を感じていた。それが、学校教育内での教科としての体育の低評価を生み出していると考えたためである。そして、近代の体育理論にみられた身体観を乗り越えるため、人間が身体存在と身体保有という2つの関係の中で、身体を介して自己－身体－世界－関係を構築し続ける存在であること、この身体の媒介機能が具体化している場が運動であること、したがって、人間は常に意図的に運動を学習し続ける必要があることを指摘した。ここに運動を意図的に学習していく必要性が主張されることになる。その上で、1)若者達に自分の身体や世界を開く、他に代替不可能な一次経験、2)健康、達成能力、活力、活動、安寧、3)自然

性、脱力、安全、4)社会的行動、フェアネス、規律、自己支配、自発性並びに5)プレイ、運動の喜び、目的の自由性の提供、の5点にスポーツの教育的可能性を求めた。また、運動の意味を1)道具的意味、2)探究的意味、3)社会的意味並びに4)人格的意味の4点から示した。

Grupe は、また、過去のプレイ論への批判的検討を踏まえ、目的の自由さと非生産性、非日常性、必然的ではないこと、自由、実存的現象、興奮と緊張、今、現在と関わっていることという特徴があくまで、一定の制約下のみにおいて機能することを指摘した。また、プレイの現実それ自体が矛盾に満ちていると指摘した。その上で、機能的な教育観を排除し、むしろ、人間のプレイが、人間によって構築されていく行為という性格を備えていること、しかも人間はプレイに対して距離を保つ可能性を秘めており、プレイを選択、決定し、自らそれを構築していくこと、さらに、その決定は、単に個人的なものに留まるものではなく、個人の選択を通して個人が特定の価値観を形成していくことを可能にしていると指摘した。

このような運動並びにプレイの意味論から、Grupe は、1)スポーツを行うことを学習すること、2)スポーツを行う中で得られる直接的（一次的）経験（身体、モノ、人間関係、人格の経験）を保証すること、3)スポーツの中で生活習慣や態度、姿勢を育むこと並びに4)スポーツに関する知識の獲得を保証することの4点を学校スポーツの目標として提案した。なお、ここで言うスポーツに関する知識は、社会現象としてのスポーツに対する行為能力を保証するために必要な知識と運動の構造や運動経過、練習やトレーニングの効果に関する知識に大別されている。それはまた、NRW のギムナジウム上級段階のスポーツ理論の構成とも類似した構成であった。

しかし、彼の理論は、スポーツを前提として教科の必要性を論拠づけるには限界があった。運動とプレイという二つの構成要素は、何も「スポーツ科」だけではなく、美術や音楽、演劇、ドイツ語等、多様な教科でも指導されえるためである。実際、現在、ドイツで全日制の学校の導入に伴い普及している動きのある学校 (*bewegte Schule*) の試み (Müller,1999,2008,2009,2009a)においても、Grupe の理論が多大の影響を与えている。この課題の解決は、Kurz(1979)、Ehni(1977)、Scheler(1979)、Banmüller(1979)といった彼の教え子達や Funke のような一時、彼の理論に対する敵対者と見られた人々に引き取られていくことになる。



## 第5節 第二次領域で派生した実践の変化

再文脈化領域での論議は、第二次領域でどのような実践が生み出されていたのかによっても左右される。例えば、学習指導要領に新たな領域を設定する際には、その領域の授業が実施可能であるという見通しが必要になる。我が国の研究指定校での研究開発が進められることは、その例である。また、学習指導要領がいくら、多様な意味経験と謳っていても、現実の授業はスポーツの競技能力で児童や生徒を評価しているのではないか、といった批判が我が国で繰り返される背景も、これと同じである。その意味では、第一次領域で展開されているスポーツ実践とは異なるスポーツ実践が学校で実施される体育授業の中で生み出さ、それを普及させるシステムが整備されていない限り、第二次領域の実践は変化しにくいといえる。この普及システムが、良質の授業実践の蓄積と教員養成並びに現職教育システムの整備である。その意味では、NRW の場合、身体の実験としてのスポーツ授業の提案は、まさに、良質の実践例として第二次領域における新たな実践を提案し、それを多くの人々に知らせ、その普及システムを生み出す契機になったといえる。また、書籍や雑誌といったメディアは、その普及に大きな影響を与えていった。特に、*Zeitschrift für Sportpädagogik* や *Sportpädagogik* が発刊され、*Sportunterricht* とは異なる実践が多くの人々に紹介されるようになったことや *Rowohlt* シリーズ (Allmer, 1984; Brodtmann, 1983, 1984; Digel, 1982, 1983; Ehni u.a., 1985; Frankfurter Arbeitsgruppe, 1982; Funke, 1983; Klein, 1984) において多様なスポーツ授業の可能性が紹介されるようになったことは、その例である。

身体の実験としてのスポーツ授業の理論的根拠は、Grupe に遡る。彼は、すでに 1970 年代初頭に身体の実験を中等教育Ⅱのスポーツの目標として位置づけていた。しかし、実際には、1990 年代以前の旧西ドイツの中等段階Ⅰの「スポーツ科」の指導要領でも身体には二次的な意義しか認められていなかった。Funke による身体の実験としてのスポーツ授業の提案は、この流れを変えていくことになる。それを支えたのは、「スポーツを通しての学校内での健康教育 (*Gesundheitserziehung in der Schule durch Sport*)」の手引き書 (1989) に代表される、健康観をめぐる論議や教育改革をめぐる動きであった。これを受け、1999 年学習指導要領の改訂作業に関わったワーキンググループは、6 つの目標領域を確定し、テーマ型の内容領域論を提案することになる。身体の知覚を独立させた内容領域は、その一つとして位置づけられることになった。身体の実験としてのスポーツ授業の提案は、この先導役を担うことになった。

身体を経験としてのスポーツ授業は、1980年に雑誌 *Sportpädagogik* で特集された。その背景には、1) スポーツ授業の現状に対する批判、2) スポーツの現状に対する批判、3) 身体の喪失と特徴づけられる時代状況並びに 4) 身体を経験させることの教育的価値を承認させるに至る理論と実践の蓄積がみられた。その提唱者である Funke (1983) は、スポーツ授業の課題を 1) 道具的身体、2) 感じる身体、3) 表現する身体、4) 関わる身体、5) 現象的身体の5つを発達させることに求めた。なお、身体を経験としてのスポーツ授業の諸実践では、1) 授業の目的として身体を経験を求める立場、2) 技能習熟をもたらす前提条件として身体を経験を求める立場並びに 3) 授業において快経験を保証する前提条件として身体を経験を求める立場がみられた。また、授業では、1) 過程の重視、2) 意識化、言語化、3) 男女共習並びに 4) 教科の枠を越えた取り組みという方法上の特徴を備えていた。

このような身体を経験としてのスポーツ授業は、スポーツ授業の展開方法を結果主義から過程主義の方法論へ、また、学習者中心の授業方法へと転換させていくものであった。その意味では、近代スポーツ種目中心のスポーツ授業の目標論、内容論、方法論を相対化していく提案でもあった。他方で 1) 教科内容のとらえ方とその体系、2) 身体を経験保証を追求する授業での技術、戦術といった運動学習に関連した教科内容の位置づけ、並びに 3) 評価の可能性と方法についての検討が、課題として残された。それはまた、児童、生徒にとって教育的に見て好ましい経験とは何かを評価する基準の必要性を示唆するものであった(岡出、1987)。

もともと、この提案は、当初、近代スポーツ種目を中心に展開されている当時の体制への批判と捉えられ、その結果、学会内では Grupe の教え子達から、厳しい批判を受けることになる。しかし、その後 Treutlein (1984,1986,1986a) にみるように、近代スポーツ種目をを用いた授業においても身体を経験が可能であることやむしろ、それを補完する機能を備えていることが提案されるようになる。その結果、身体を経験としてのスポーツ授業に対する評価も変化していく。また、その変化を可能にする状況が、生み出されていったともいえる。その結果、Funke の勤務していた Hamburg 大学所在地の同市の基礎学校の「スポーツ科」指導要領に「身体」が位置づけられることになる(Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung,1998)。同時に、NRW で言えば、一連のスポーツを通した学校での健康教育手引き書 (Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen u.a.1989,1993,1993a) が出版され、健康教育の推進が近代スポーツ種目中心の「スポーツ科」学習指導要領に抵

触しないことが公的に確認されていくことになる。これにより、「身体を経験」を「スポーツ科」学習指導要領に位置づける動きが一層加速していくことになる。第二次領域で生み出された実践は、すでに、大学においても試みられており（Rigauer,1983）、近代スポーツ種目のトレーニングにも活用されていた。その意味では、それはすでに第一次領域でも普及していた。しかし、それが官制的再文脈化領域や教育的再文脈化領域に受け入れられ、第二次領域に影響を与える状況が生み出されていくには、時間を要したと言える。ここでも、第二次領域から再文脈化領域への情報の流れを妨げたフィルターの存在が確認できる。

このフィルターを通過するには、官制的再文脈化領域において、学習指導要領改訂に向け、現体制に対する自己評価がなされることが必要であった。

#### 第6節 官制的再文脈化領域における1980年「スポーツ科」学習指導要領に対する評価

この点を確認するために、8章では1999年 NRW「スポーツ科」学習指導要領の改訂過程にみられた行政サイドの論議の内容を、1)1999年 NRW「スポーツ科」学習指導要領の改訂過程にみられた行政サイドの判断、2)1999年「スポーツ科」学習指導要領にみる脱近代スポーツ種目主義、3)1999年「スポーツ科」学習指導要領改訂に向けた Kurz の提案、4)1999年「スポーツ科」学習指導要領改訂に向けたワーキンググループ報告の内容、並びに5)ギムナジウム 上級段階のコース課程でのスポーツ授業づくりのための2つの提案、の5点について検討した。

1999年「スポーツ科」学習指導要領の改訂に向けた論議は、NRW 州立研究所で設定された1994年シンポジウムによりスタートした。そして、1995年7月には、当時の同州文部大臣が、州立研究所のワーキンググループに対して全学校段階、形態の「スポーツ科」学習指導要領改訂に向けた作業を委託することになる。さらに、その最初の報告書が1997年10月の NRW 学校スポーツ学習指導要領改訂のための会議で提案され、改訂に向けた作業が進められていく。この間、1994年、1995年に、またその後の1998年に学校スポーツシンポジウムが3回開催され、学習指導要領の改訂に向けた論議過程が多くの人々に公開されることになった。この動きは、官制的再文脈化領域から第一次領域への情報提供と位置づけることができる。

その結果、1997年に示された NRW 州立教育研究所の報告書は、1981年学習指導要領の理念は妥当であるが、その実現条件が整っていなかった、との認識を示すことになる。同時に、目的としてのスポーツと手段としてのそれという2つの課題を位置づけることが

確認され、脱近代スポーツ種目主義的な内容構成が提案されることになる。この提案の背景には、第1回学校スポーツシンポジウムにおける Kurz の提案があった。彼は、スポーツの中の行為能力という主導理念を捨て去る必要はないと提案している。また、その根拠を「スポーツ」、「中の」、「行為能力」という3つの言葉を手がかりに説明した。同時に、この Kurz の提案は、彼自身が、官制的再文脈化領域にしながら、教育的再文脈化領域での論議を踏まえてなされている点で、官制的再文脈化領域と教育的再文脈化領域の情報の往還運動を可能にする仲介者として彼が機能していたことを示している。加えて、この二つの再文脈化領域の論議が、第一次領域や第二次領域に存在する人々に広く伝えられていったことを示している。通常、教育的再文脈化領域の論議の内容は、官制的再文脈化領域においてそこで優先される論理に基づき取捨選択されていく。教育課程全体を方向付ける指針は、そのような選択基準の例である。しかし、NRW の場合、Kurz が仲介者として存在したことが、良くも悪くも、官制的再文脈化領域で設定されるフィルターの機能を方向付けたとも考えられる。

なお、ワーキンググループは、1996年に1)ギムナジウム 上級段階指導要領改訂の必要性、2)ギムナジウム 上級段階における「スポーツ科」設定の教育学の根拠、3)ギムナジウム上級段階の「スポーツ科」を一層発展させるための教科教授学的指針、4)教科政策上の帰結、の4点から構成される最終報告書を提出した。また、資料としてギムナジウム上級段階のコース課程でのスポーツ授業の2つの例が、そこでは紹介された。

これら行政サイドの判断の過程を示す文書は、官制的再文脈化領域では現状の把握を踏まえた改善策を複数のレベルで検討し、実践に移行可能な現実的な改善策が模索されていくこと、さらには、その過程では、複数の課題に配慮しながら具体的な解決策やその解決に必要な条件が模索されたことを示している。同時に、1999年改訂に関しては、改訂過程に関する情報を複数の情報ルートを活用して広く周知させている点も重要であった。学会でのシンポジウムと NRW 州立研究所のシンポジウム、さらには雑誌を介した情報提供が、その例である。加えて、論議が政治的な交渉の場、理論的な交渉の場並びに制度的な交渉の場を交錯しながら展開されることを示している。

## 第7節 交渉の場からみた NRW 「スポーツ科」学習指導要領の変遷過程

第1章では、Klein(2003,pp.154-165)に従い、制度の変化には理論的な交渉の場、政治的な交渉の場並びに制度的な交渉の場での論議が存在することを確認した。それらは、次の

通りであった。

理論的な交渉の場では、コメンテーターやイデオロギスト、カリキュラム作成者が価値、教科の構成に関わる選択、教材設定、内容並びに身体的な活動選択の根拠に関する情報を収集することになる。体育の地位は、社会的、政治的な要請に対して自身が発するメッセージの安定性と明快さに規定されることになる。

政治的な交渉の場では、行政官や大臣、専門職が教科の位置づけ、時間配当、教師教育、賃金等について検討することになる。

制度的な交渉の場では、制度や組織、集団や個人が体育の定義に関与することになる。

今回検討した NRW の 2 つの「スポーツ科」学習指導要領の変化に関しては言えば、スポーツの中の行為能力という基本構想が、スポーツ教育学研究者の間で支持されるようになるかどうか理論的な交渉の場での論点であった。この理論は、Grupe の身体性とプレイに関わる理論を踏まえつつも、ミュンヘンオリンピック以降の近代スポーツ種目志向と大衆スポーツ志向を背景にしながら、提案者の Kurz 自身が自認するように、プラグマティックな理論として社会的支持を受けることになる。しかし、その理論そのものも、時代の流れと共に変化していく。近代スポーツ種目中心の指導内容の設定やスポーツ理論の導入は、それ以前のドイツの「スポーツ科」学習指導要領にみられた子どもの遊び (Kruber,1967,p.43)や体育教授学論議で提案された諸カテゴリー (Schmitz,1970,p.36) をスポーツ授業の指導内容の記述から排除していく。しかし、近代スポーツ種目の弊害やそれに代わるスポーツの多様性が社会的に指摘されていく過程で、スポーツの中の行為能力論の中でも、スポーツのもつ意義が教育学的な意義であることが明示されるようになっていく。あるいは、そのように強調せざる得ない状況が生み出されていく。第一次領域にみられた近代スポーツに対する批判的な指摘は、その端的な例である。そして、それが、制度的な交渉の場における学習指導要領の記述の変更を生み出していったといえる。

理論的な交渉の場では、理論間の論争が生み出されてきたことも確認しておく必要がある。例えば、1960年代の体育教授学に代わり 1970年代に登場するカリキュラム論は、内容選択という関心を陶冶論的教授学から引継ぎながらも、そこでは根拠付けや意味への問いが排除され、学習目標へと方向付けられた指導内容が学習されたか否かの検証が論点になった。また、スポーツが学習目標に還元されることになった。それはまた、近代スポーツに関連した知識や技術の学習そのものが、自己目的化されていく過程であり、それらを

学ぶことの意味が見えなくなっていく過程でもあった。Ehni (1977,1977a,1979) によれば、その結果、カリキュラム論では、1)学校内での適切なスポーツの提示方法並びに 2)学校内での子ども性や青年性への適切な配慮の仕方、の2点が課題として残されていたという。この指摘は、学習目標の操作性を強調するカリキュラム論のもとでスポーツの意味を学習する過程が問題にされなかったことへの批判がみられたことを示している。Ehni (1977) の指摘した意味を生み出す存在としての子どもという提案は、この意味では重要であった。制度化された近代スポーツとは異なる意味を創出していく存在、あるいはそれを批判的に検討、新たな意味を生み出す過程の可能性が示唆されたためである。

確かに、動機付けをテーマとして掲げた1970年のADL大会では、独自の権利をもつ存在として子どもが描かれていた (ADL,1971)。しかし、生涯にわたりスポーツに親しむ能力や資質の形成という観点からみた場合、学習者がスポーツに関わる自らの多様な学びを主体的に意味づけられるようになること、また、その際には、スポーツに関わることの社会的な意義を批判的に検討できることが必要になる。そのためには、学習者が自らが学ぶスポーツの現実を意味づけしていく過程やそれが意味づけられていくメカニズムに目を向ける必要がある。

Ehni (1977,1977a) の提案は、学校内においてスポーツを学習していく過程において、子どもが自らがかわるスポーツの意味の生産に積極的に関与していること、しかもそこで子どもが生み出す意味は、社会的にスポーツに付与されている意義を相対化しえることを示すものであった。それは、長期的な展望に立てば、スポーツに付与されている社会的意義を変容させていく可能性を秘めた学習者としての子どもの姿を人々に提示するものであった。

スポーツ授業における社会学習やシステム論からみたスポーツの多様性を提案したCachay (1975,1976,1981) の提案もまた、重要である。「スポーツ科」の授業で培う学力が、運動学習領域のみに限定される訳はないことを理論ベースの実践に基づき提案したためである。また、授業参加者の多様性を前提としながら、生徒が互いが協同的に関わるために必要なスキルや規範の検討能力並びにともにスポーツをする仲間としての合意形成能力の育成にむけて必要な能力等を提案したこと、さらには生徒が互いが協同してスポーツをしていくために必要な能力やその学習を意図的、計画的に組織していくために必要な手続きを提案したためである。

しかし、このような諸提案が、現実の授業を即座に変えていった訳ではない。多くの教

員にそれが分かりやすく伝えられることや教員養成や現職教育のシステムにそれらが反映されていく必要があるためである。また、提案される理論そのものが、実践に即して産出されていく必要がある。教師や学校は、置かれている状況を改善していくために何が必要かをよく理解しているためである(Kirk,2003,p.180)。

政治的な交渉の場では、近代スポーツに対する社会的な評価の変化や学校教育に期待される教育機能の変化に伴い、学校教育内での「スポーツ科」の地位確保に向けた提案が求められるようになっていく。1990年代のドイツにみられた「スポーツ科」の授業時数削減や授業科目名の多様化、履修条件の多様化現象(Helmke,2000a,pp.122-123)は、そのような交渉の結果と言える。NRWは、幸いなことに、この政治的な交渉の場で成果を挙げることができた州とも言える。他方で、この政治的な交渉が成果をあげるには、自らの正当性を社会に向けて情報発信し、社会的な合意を意図的に醸成していくことが必要になる。実際、ドイツの場合、1970年代初頭にみられた肯定的なスポーツ像が1980年代半ば以降は、否定的なスポーツ像やスポーツの多様性を認めた主張に変化していった。社会におけるこのようなスポーツに対する価値観の変容は、学校内におけるスポーツ授業や学校スポーツの位置づけに対しても影響を及ぼすことになる。そのため、様々な組織が、学校スポーツの必要性を社会的にアピールするために、様々な勧告を出していくことになる。学校体育促進勧告(1956)、学校スポーツ促進勧告(1972)、ボン協定(1972)、第二次学校スポーツ促進勧告(1985)並びに学校スポーツ促進に必要な外的諸条件整備に関するドイツスポーツ連盟の指針(2000年)の5つは、その典型例であった。同時に、この種の政治的な交渉の場での提案は、制度的な交渉の場での論議を方向付けることになる。

例えば、学校スポーツ促進勧告(1972)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、生涯スポーツを志向した。また、「スポーツ科」の目指す能力が自らすることに留まるものではなく、スポーツを支えることや、スポーツに対する批判能力の育成であることも提案することになる。これに対し第二次学校スポーツ促進勧告(1985)は、近代スポーツが多くの矛盾をはらんでいることを認めた上で、現代社会に見られる諸問題への対処という点で、スポーツが多大の可能性を秘めていることを指摘することになる。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する機能をスポーツに認めることになる。それはまさに、スポーツが社会や学校教育になしえる貢献を説くことで、スポーツの中の教育とスポーツを通しての教育の併存が、社会的に主張され、支持されていく交渉過程の産物であったともいえる。

もつとも、この後も「スポーツ科」は、政治的な交渉の場での論議への対応を常に求められ続けることになる。例えば、NRW「スポーツ科」学習指導要領は、Abitur への対応から、ギムナジウム上級段階とそれ以前の学校段階で内容領域の提示方法が異なっていた。また、「スポーツ科」の内容問題が論議され出す契機は、生徒の個性尊重とスポーツの多様化の 2 点あったと言われる(Schulz,1994,pp.493-95)。それはまた、近代スポーツ種目に代わり、ニュースポーツを導入すべきではないかという提案を生み出すことになる(Balz,1994,p.20)。さらには、学校外のスポーツの存在を指摘すれば「スポーツ科」の必要性の根拠足りえた 1970-1980 年代の状況が、1990 年代に入り大きく変わりだすことになる。そして、このような状況の中でドイツは、1990 年代に学習指導要領の改訂作業がブームを迎えることになる。その背景には、東西ドイツの統合に伴い、旧西ドイツ諸州のそれを模した旧東ドイツ諸州の学習指導要領の改訂作業が余儀なくされたという事情がある。しかし、それ以上に影響力を発揮したのは、個々の学校の裁量を大幅に認めるようになった教育政策の展開である。したがって、この時期の学習指導要領の改訂作業は、旧学習指導要領に対する科学的批判に基づいて展開されたというよりは、むしろ、独自の学校づくりが促されたこと、さらにその際にすべての教科が広範な教育課題の実現に向けて、どのように貢献ができるのかが問われたことにより改訂が方向付けられたといえる。実際、各教科での指導は、個々の学校段階で設定されている基本的な教育課題の実現に向けて組織化されることになる。そのため、各教科では教科独自に保証すべき学習とともに、人格形成や価値観の教育に対する貢献度も問われることになった(Aschebrock,2001,pp.138-139)。他方で、カリキュラムの作成には関心が払われてきてはいても、それがどのように具体化されていくのかはほとんど関心を集めてこなかったことも問題であった(Aschebrock,2001,pp.146-147)。

制度的な交渉の場では、これら諸課題に対応する交渉が進められることになる。NRW の 1999 年「スポーツ科」学習指導要領もまた、この流れの中で、テーマ的な学習を可能にする内容構成が検討されていくことになる。実際、NRW1980 年「スポーツ科」学習指導要領以降に交付された Bayern (Das Bayerische Staatsministerium,1992,1992a)、Niedersachsen(Das Niesesächsische Kulturministerium,1998,)、Hamburg(Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung,1998)、Schleswig-Holstein(Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des landes Schleswig-Holstein,1997)、



Rheinland-Pfalz(Mnisterium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung,1998)、 Hessen(Hessisches Kultusministerium,1995)、 Saarland(Saarland,1988)並びに Baden-Württemberg(Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg,1994)の「スポーツ科」学習指導要領は、そこで期待されている達成度に差が見られるとはいえ、1)教育学的要請の強調、2)内容的な開放性、3)テーマとの結びつき、という共通点がみられた。スポーツ授業が学校教育の中で実施される以上、学校という制度からの要求と教科が満たすべき要求をすりあわせることが必要になる。しかし、それは、学校教育全体にかけられる要求を「スポーツ科」が一方的に受け入れる関係であるわけではない。ドイツの「スポーツ科」が学校生活を豊かにする可能性を自ら提案していることは、その例である。

もっとも、コンピテンシーベースのスタンダードの設定が「スポーツ科」にも求められるようになった2000年以降、スポーツ教授学からみて深刻な問題が派生している。教科固有の学習成果の指標が1999年「スポーツ科」学習指導要領で示された教育的スポーツ授業という全体構想からスポーツ賞テスト、体力スタンダード、運動能力テストへと移行されていくという危機感である。すでに1970年代初頭にみられたカリキュラム論に基づく「スポーツ科」学習指導要領が施行された際にみられたように、成果を評価しやすい指標により「スポーツ科」の授業が方向付けられていくことへの危惧である。「スポーツ科」学習指導要領にみるこのスタンダード重視の傾向は、現在、次の4つの問題を引き起こすと警告されている。

- 1)教科の正当化に関する問題。誰が誰のために、何を根拠にスタンダードを設定するのか。
- 2)還元主義の問題。スタンダードは、教育成果を評価する、有効な指標とはなり得ない。1970年代のカリキュラム論の失敗を踏まえれば、明確な指導内容や操作化可能な学習成果を導き出すために、将来の生活を見据えて設定された資質や能力には疑問が残る。
- 3)スタンダード記述時に派生する細分化の問題。それは、学年段階のように、複数の能力段階に即して期待する資質や成果を細分化して記述することが求められる際に派生する。
- 4)教科固有の能力モデル構成上の問題。現状の学習指導要領は教育学的にも、教授学的にも正当化されていない、多様な能力概念を適用して作成されている。また、「スポーツ

科」の学習指導要領作成に際しては、過去、一つの教科固有の能力モデルのみを踏まえてきたわけでもない。そのようなモデル開発には、多大の時間を要する(Aschebrock,2013,pp.69-72)。

これら4つの問題群は、官制的再文脈化領域で最終的に判断すべき問題群ともいえる。しかし、その判断の根拠を得るには、教育的再文脈化領域や第一次領域での論議や実践、第二次領域での論議た実践に関する情報収集やそれらに対する批判的検討が必要になる。それだけに、上記に検討してきた過程からは、質の高い授業の実現を可能にする制度設計には、「スポーツ科」に関わるコミュニティを理論的交渉の場、政治的の場並びに制度的交渉の場の各々において、また、個々の交渉の場を越えて継続的に形成し続ける必要性が示唆されることになる。

#### 第8節 「スポーツ科」の変容を促す継続的なコミュニティ形成の必要性

以上、NRWにおける「スポーツ科」学習指導要領の変容過程を、Kirk並びにKleinの指摘を踏まえ検討してきた。その結果、浮かび上がってきたのは、「スポーツ科」の実践を生み出していくコミュニティの形成過程やコミュニティメンバー間のより有機的な関係創造過程の重要性であった。特に、官制的再文脈化領域の意思決定に関わる適切な情報提供を可能にするコミュニティの重要である。実際、評価に関してではあるが、評価の内容や方法の適切さや妥当性、可能性に関する認識形成に再文脈化が決定的な役割を果たすことが指摘されている(Hay et al.,2013,p.21)。また、学校内での身体活動や体育の促進に関しては、政策の策定後のフィードバックループ作成の必要性や体育や身体活動促進に向けた政策決定を促す啓蒙活動の必要性が指摘されている(Cooper et al.,2016,pp.138-139)。それだけに、再文脈化を促すコミュニティの機能に着目する必要がある。また、そのコミュニティ自身が依拠している価値観に対する批判的検討も求められることになる。この点を、改めて、NRW「スポーツ科」の2つの学習指導要領改訂過程に即して検討したい。

「スポーツ科」の学習指導要領は、第一次領域で展開されているスポーツ実践やスポーツ科学の成果をある意味、相対化させる機能を備えている。実際、学習指導要領を生み出す再文脈化領域は、第一次領域で展開されているスポーツ実践やスポーツ科学をそのまま学校内に持ち込むわけではない。それは、学校という制度の担うべき課題に即して「スポーツ科」の目標や教科内容、指導方法等を翻訳し、第二次領域に伝えることになる。その結果、第二次領域は、児童、生徒の発達保証と同時に、次世代のスポーツ文化の担い手を

育てていく場として機能していく。他方で、第一次領域の実践は、再文脈化領域を介さずとも、直接、第二次領域に影響を与えている。児童、生徒、教師がが第一次領域で身につけた知識や技能をそのまま、体育の授業に持ち込むことは、その例である。また、第二次領域からも直接影響を受け続ける。その意味では、「スポーツ科」の授業は、巨大なスポーツシステムの中で機能する、一つのサブシステムと言える。この点は、次の Kirk の指摘にも対応する。

Kirk(2003,p.177) は、かつて、学校体育の危機と教育改革の失敗の原因が、学校体育が実践コミュニティを再生する能力を喪失したことにあると指摘した。具体的には、1980年代以降、学校では急速に変化した学校外の身体文化を再生産できなくなったという。その結果、若者がこの実践コミュニティへの有意味な正統的周辺参加ができなくなっていったという。その上で、この事態改善に向けた手続きを次の5点から提案していた。

- 1)教科の正当化の危機が再文脈化の場で派生しているのであれば、研究者はこの場にいるエージェントに目を向ける必要がある。
- 2)実践コミュニティが学校体育に意味を認めるようなディスコースを生み出しているのであれば、研究者やカリキュラムライターは、それらのコミュニティの複雑性や変化についてよりよく理解するようにしなければならない。
- 3)スポーツ、身体的なレクリエーション並びに運動が学校体育を通して再生産される実践コミュニティを形成しているのであれば、カリキュラムライターや教師は、これらのコミュニティのどの視点が若者に提供されているのかをよく理解しなければならない。例えば、スポーツを例に取れば、社会的、教育的見地から見て好ましくなく、削除すべき実践がそれらのコミュニティにみられるケースがある。
- 4)実践コミュニティへの正統的周辺参加によって学習が生起するのであれば、学校や教師は、真正で有意義な学習従事の機会を提供するとともに、アイデンティティや所属意識を促す方法、権力や社会的可能性から彼らが実践的コミュニティへの接近を妨げられることを最低限に抑える方法について検討する必要がある。
- 5)学校体育がスポーツ、身体的なレクリエーション、並びに運動の実践を再生産するのであれば、教師は、個人的にも、専門職としてもそれらのコミュニティと自分との関係をはっきりと理解すべきである(Kirk,2003,pp.178-180)。

しかし、Kirk のこの指摘は、ドイツにおける「スポーツ科」の社会的構成過程を説明するには難がある。それは、学校外で展開されているスポーツへの正統的周辺参加を是と

した論の展開となっている。しかし、「スポーツ科」の目標や内容、さらには、授業の実態は、学校外で展開されている文化としてのスポーツへの正統的周辺参加を是とするかどうかを検討させるフィルターを前提にしているためである。具体的には、制度としての学校に期待される機能によっては、学校外のスポーツへの周縁的参加を是としないケースがみられる。あるいは、学校外のスポーツ文化とは異なるスポーツ文化として学校内のスポーツ文化が継承されるケースも考えられるためである。ここでは、想定しているスポーツ文化とは何かが改めて問題になる。実際、現在は、スポーツをどのような文化として社会に存続させるのかが問われる時代になっている。IOC (Binder,2007)や WADA (2009)が、スポーツを通じた価値教育推進のための指導書を発刊するようになったことは、そのような状況の反映ともいえる。その意味では、正統的周辺参加の対象となるスポーツそのものが、変容してきたといえる。また、変化し続けると言える。それだけに、求めるべきスポーツの質を踏まえ、体育の授業に対する社会的な誤解を解消していくことも必要である。

例えば、生涯スポーツを志向するのであれば、生涯にわたって実施できるスポーツ種目ができるようにすればよい、といった指摘がかつてはみられた。その結果、ゲートボールを小学生に教えるといった提案がなされていた。あるいは、授業でスポーツを教える際には競技のルールを変更してはいけないと指摘されることになる。これらは、現在でも根強い誤解といえる。しかし、これは、体育の授業で保証すべき知識、技能に対する誤解である。スポーツをより文化として育てていく仲間がいるコミュニティを育てていくという観点からすれば、スポーツに期待し得る価値やその価値を損ねるものへの対処の仕方に関する知識、技能、さらには、その実現に必要な知識、技能を発達の段階に即して保証できるカリキュラムの構成やその実現を保証し得る教員養成や現職教育のシステム、それを支援する研究体制や行政システムを、互いが有機的に連動するように構築していく必要がある。

実際、今日、球技の指導において世界的な潮流を生み出している戦術学習論 (Teaching games for Understanding:TGFU)においては、体育の授業のみならず、学校外でのコーチングにおいても修正されたゲームの適用が適用されるようになっているが、そのアイデアは体育の授業におけるゲームの指導法の改善から生み出されてきた (Thrope et al.,1984 )。また、ドイツにおいて、動きのある学校 (die bewegte Schule)が急速に普及している背景には、教育改革の流れの中で生み出された、学校教育における運動やスポーツの位置づけの変化を見ることができる (近藤、2013)。同様の動きは、アメリカにもみられる。また、ド

イツ発のバルシューレ (Kröger et al., 1999; Roth, 2002, 2014) が世界的に普及してきた背景も、個々のスポーツ種目に囚われない、発達の段階を踏まえたその内容構成に求めることができる。実際、学校外で展開されている今日のスポーツ実践は、競技スポーツへの参加に限定される訳ではなく、その形態や意味において多様化している。このような状況も、体育の授業の設定根拠を検討する際には見過ごせない。

スポーツの中の行為能力論が、社会的な支持を得、NRW の学習指導要領を方向付ける主導理念として維持され続けた背景には、Grupe の後継者としての Kurz の提案への評価があったことは事実である。しかし同時に、両者が政治的な交渉の場や制度的な交渉の場での論議に直接関与し得たことも無視できない。また、彼らの理解者が、理論的な交渉の場や政治的な交渉の場、制度的な交渉の場で活躍していたことも重要であった。

なお、ドイツでは、現在、すべての教科と学校種を含めると 2500 以上の学習指導要領が存在するという。実際、「スポーツ科」に関しても、現在 90 の学習指導要領 (Lehrpläne) が存在している。そのため、学校で実施される授業や学校教育の管理、運営という観点からみて、国が設定する学習指導要領が必要だと指摘されている。しかし、現実にはドイツでは、1990 年代に展開された学校の自律性や学校の管理をめぐる論議を通して、学校裁量が広げられていった。それは、結果的に、従来見られた内容上の拘束力を弱めていくことになる。しかし、21 世紀初頭にみられた国際的な学力調査の結果への反応として、生徒の学習成果を踏まえて授業の質管理を進めるという意味での成果の管理 (Outputsteuerung) が学校教育に導入されていく。それはまた、統一的なスタンダード (Bildungsstandards) を導入し、学校の裁量を再び制約する動きを生み出している (Balz, u.a., 2011, p.197)。この背景には、TIMSS ショックと PISA ショックで知られる国際学力テストの結果不振を契機とした教育政策のパラダイムの転換が想定できる (志水, 2012a, pp.100-103; Fessler, u.al., 2007)。

実際、KMK は、PISA2000 年の結果公表直後の 2001 年 12 月に、「7 つの行動分野」を決議した。そこには、教育行政の在り方を根本的に変える内容が含まれていた。それは、新制御モデルと呼ばれ、公共セクターに新たなマネジメントモデルの採用をもたらすとともに、公平性を確保する方向での新たなインプットの提示をもたらすことになる。その結果、教育スタンダードに基づくアウトプットの評価、エビデンスに基づく評価と改善の仕組みづくりが、示されていくことになる、また、KMK により、基礎学校 4 年生、中等

学校9年生、ギムナジウム上級3年生のスタンダードが次々に発表されていくことになる。さらに、スタンダードに準拠する2種類の全国的な学力調査がデザインされることになる。一つは、VERA (Vergleichsarbeiten) と呼ばれる授業改善を促す調査であり、一つは各州の教育政策の成果をスタンダードの達成状況から比較するための州間比較調査 (Ländervergleich) である。全日制学校の導入や教員スタンダードの作成もまた、この流れの中に位置付くことになる。そして、このような施策からドイツは、教育行政を経営体として機能するように変革し、公正の実現、あるいは格差解消という目標を戦略的に追求することを通して、学力の課題に対応しようとしている国と特徴付けられることになる (志水,2012a,pp.102-122)。

この経過を反映し、「スポーツ科」においてもまた、PISA ショック以降は再中心化や標準化に向けた努力が試みられるようになってきている (Aschebrock,2004,p.96)。さらに、それが「スポーツ科」のカリキュラムにも影響を及ぼしている。例えば、Bildungsstandards、Kompetenzen und Niveauekonkretisierung (Baden-Württemberg) や Qualifikationen und Kompetenzen (Brandenburg) という多様な概念がみられるとはいえ、そこでは、特定の学年段階に至るまでに生徒が何を身に付けるべきかが問題にされるようになったという。それは、生徒が習得すべき最低基準とされている。さらに、Baden-Württemberg では、最低基準 (minimale Qualifikationserwartungen) と平均的要求レベル (durchschnittliche Anforderungen)、さらには最高の達成レベル (höchstes Leistungsniveau) が区別されている (Aschebrock,2004,p.97)。この中で、NRW においても、中等段階 I を対象としたスタンダードベースの「スポーツ科」学習指導要領がに交付されるに至っている (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen,2011)。

NRW におけるこれらの新学習指導要領は、ドイツでスタンダードづくりが進められていく過程と無関係ではない。例えば、Baden-Württemberg は、ドイツの州では、初めて教育スタンダードを設定した州でもある (坂野、2004,pp.38-39)。その同州では、スタンダードを提案した基礎学校の学習指導要領が 2003 年に交付された。また、NRW でもスタンダード作成に向けた提案書が 2004 年に示されている。この提案書に勧告を記している人物が、やはり Kurz である。この報告書は、2001 年に立ち上げられた「学校スポーツにおける質保証のためのワーキンググループ」への提言でもあった (Aschebrock,2004a)。1999 年学習指導要領が実施に入ったその時期に、改訂に向けた動きが始まっていたとい

える。

この動きは、同時に、上記の説明に基いて、1999年から2008年における「スポーツ科」の改訂をめぐる動きの評価について検討できる時期を迎えていることを示している。また、上記の説明に即して我が国の体育という教科のカリキュラムの社会的構成過程がどの程度説明できるのかという課題も残されている。この検証は、今後の学習指導要領の改訂作業においてより生産的な成果を得ていくためにも必要であろう。

これらに関しては、今後の課題としたい。

引用・参考文献

AAHPERD Improving Health and Academic Performance  
(

[http://www.aahperd.org/letsmoveinschool/?utm\\_source=MagnetMail&utm\\_medium=email&utm\\_term=okade@taiiku.tsukuba.ac.jp&utm\\_content=LMIS-Mar17PromoA&utm\\_campaign=Let's%20Move%20in%20School...and%20get%20ready%20to%20learn%21\)is](http://www.aahperd.org/letsmoveinschool/?utm_source=MagnetMail&utm_medium=email&utm_term=okade@taiiku.tsukuba.ac.jp&utm_content=LMIS-Mar17PromoA&utm_campaign=Let's%20Move%20in%20School...and%20get%20ready%20to%20learn%21)is)

(2011.3.18)

AAHPERD (1999) Physical Education for Lifelong Fitness. Human Kinetics:Champaign

AAHPERD (1999a) Physical Best Activity Guide Elementary Level. Human Kinetics:Champaign

AAHPERD (2013) American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance  
(<http://www.aahperd.org>) February 14, 2013 To NASPE members

AAHPERD (2013a) PROPOSED K - 12 STANDARDS  
(

[http://aahperd.informz.net/AAHPERD/data/images/standards\\_&\\_outcomes\\_draft\\_2-6-13.doc](http://aahperd.informz.net/AAHPERD/data/images/standards_&_outcomes_draft_2-6-13.doc)  
x (2013.2.15)

AAHPERD (2013b) Momentum Summer2013

AAHPERD (2013c) Grade-Level Outcomes for K-12 Physical Education. Reston, VA: Author  
(<http://www.aahperd.org/whatwedo/upload/Grade-Level-Outcomes-for-K-12-Physical-Education.pdf>)  
) (2014.1.13).

Abitur (2005) Abitur 2007.15 erg. Aufl. Stark:Freising

Abitur Prüfungsaufgaben mit Lösungen 2007 Sport Gzmnasium Baden-Württemberg 1996-2006  
(2006) .Strak:Freising

阿部菜穂子 (2007) イギリス「教育改革」の教訓. 2刷. 岩波書店:東京 (2007)

ADL (Hrsg.) (1964) Die Leistung. Hofmann:Schorndorf

ADL (Hrsg.) (1967) Die Gestaltung. Hofmann:Schorndorf

ADL (Hrsg.) (1970) Spiel und Wettfeifer. Hofmann:Schorndorf

ADL (Hrsg.) (1971) Motivation im Sport. Hofmann:Schorndorf

ADL (1981) 25 Jahre Ausschuß Deutscher Leibererzieher. Hofmann:Schorndorf

Allmer, H. (Hrsg.) (1984), Sport und Schule, Rowohlt:Reinbek



- Allmer,H. u. Schulz,N.(1987) Gesundheitserziehung-Wege und Irrwege. Einführung in das Thema.In:Allmer,H. u. Schulz,N.(Hrsg.) Gesundheitserziehung Wege und Irrwege.(Brennpunkte der Sportwissenschaft 1987/1). 1(1):9-12
- Allmer,H.(1993) Schulsport heute-Einführung in das Thema. In:Schulz,N.u.Allmer,H.(Hrsg.) Schulsport heute-Aspekte einer zeitgemäßen Konzeption. Academia:SanktAugustin.pp.115-117
- Almond,L.(1997) Sport Education in schools. In:Almond,L.(Ed.) Physical Education in Schools. 2nd.ed. Kogan:London,pp.34-51
- 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
- Altenberger,H., Erdnöß,S., Fröbus,R., Höss-Jelten,C.,Oesterhelt,V., Sigleitmaier,F. u. Stefl.,A. (2005) Ausburger Studie zum Schulsport in Bayern. Ein Beitrag zur Qualitätssicherung und Schulsportentwicklung. Auer Verlag:Donauwörth
- Altenhoff,S.(2010) Dietrich Kurz und sein Konzept der Handlungsfähigkeit im Sport.GRIN Verlag:Nordestedt
- Arnold,P.J.(1979) Meaning in Movement, Sport and Physical Education. Heinemann:London
- Amade-Escot,C. and O'Sullivan,M.(2007) Reserach on content in physical education :theoretical perspectives and current debates. Physical Education and Sport Pedagogy, 12(3):185-203
- 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.
- Anja,D. u. Müller,C.(2008) Bewegte Schule gestalten.Unfallkasse Sachsen.
- Armour,K. and Macdonald,D.(eds.) (2012) Research Methods in Physical Education and Youth Sport. Routledge:London
- Aschebrock,H.( 1986) Fachdidaktische Analysen zur Qalität des Sportcurriculums in Nordrhein-Westfalen. Lit:Münster
- Aschebrock,H. u. Hübner,H.(1986a) "Dietrich Kurz im Gespräch" Zum Entstehungshintergrund und zur inhaltlichen Konzeption der nordrhein-westfälischen Richtlinien Sport.
- In:Aschebrock,H.(Hrsg.) Fachdidaktische Analyse zur Qualität des Sportcurriculums in NRW. Lit:Münster. pp.327-345

- Aschebrock,H.(1986b) "Dietrich Kurz im Gespräch" Zur schulischen Umsetzung und zur Revision der nordrhein-westfälischen Richtlinien Sport. In:Aschebrock,H.(Hrsg.) Schulpraxisnahe Analysen zur Umsetzung des Sportcurriculums in NRW.Lit:Münster. pp.364-375
- Aschebrock,H.(1986c) Pädagogische Intentionen und deren immanente curriculare Umsetzung. In:Aschebrock,H.(Hrsg.) Fachdidaktische Analyse zur Qualität des Sportcurriculums in NRW. Lit:Münster, pp.48-67
- Aschebrock,H.(Hrsg.) (1986d) Die "Richtlinien Sport " auf dem Prüfstand Teil I . 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.301-304
- Aschebrock,H.u.a.(1996) Abschlußbericht der Arbeitsgruppe. Juli 1996
- Aschebrock,H.( Red.) ( 1997) Curriculumrevision im Schulsport Vorschläge zur Curriculumrevision im Schulsport in Nordrhein-Westfalen.Landesinstitut für Schule und Weiterbildung:Soest
- Aschebrock,H.( 1997a) Neue pädagogische Leitideen in den Sportcurricula. In:Balz,E.u.Neumann,P.(Hrsg.) Wie pädagogisch soll der Schulsport sein ?. Hofmann:Schorndorf. pp.63-78
- Aschebrock,H.( 1999) Schulsportcurricula im Kontexte zukünftiger Schulentwicklung. In:Kottmann,L.u.a.( Hrs.) Sportpädagogik zwischen Kontinuität und Innovation. Hofmann:Schorndorf. pp.48-59
- Aschebrock,H.( Bearb.) ( 2000) Erziehender Schulsport.Verlag für Schule und Weiterbildung:Bönen
- Aschebrock,H.(2001) Lehrplanentwicklung im Sport. In:Haag,G. u. Hummel,A.(Hrsg.) Handbuch Sportpädagogik. Hofmann:Schorndorf. pp.138-148
- Aschebrock,H. u. Stibbe,G.(2004) Tendenzen der Lehrplanforschung und Lehrplanentwicklung. In:Balz,E.(Hrsg.) Schulsport verstehen und gestalten. Meyer & Meyer:Aachen.pp.89-102
- Aschebrock,H.( Red.) (2004a) Vorschläge zur Qualitätsentwicklung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen. Landesinstitut für Schule:Soest
- Aschebrock,H.(Red.) (2006) Qualitätsoffensive im Schulsport- Werkstattberichte -Heft 3

Vorschläge zur Entwicklung von Qualitätsstandards für den Sportunterricht in  
Nordrhein-Westfalen Landesinstituts für Schule  
(

[http://www.learn-line.nrw.de/angebote/schulsport/info/01\\_schulsportentwicklung/fachpolitik/pdf/werkstattbericht3.pdf](http://www.learn-line.nrw.de/angebote/schulsport/info/01_schulsportentwicklung/fachpolitik/pdf/werkstattbericht3.pdf)) (2006.10.19)

Aschebrock,H. u. Stibbe,G.(2008) Standards, Kerncurricula und schuleigene Lehrpläne. Sportpädagogik, 32(3):4-13

Aschebrock,H.(2013) Vom Sportartenprogramm zur Kompetenzorientierung-zum Wandel curricularer Leitideen. In:Aschebrock,H. u. Stibbe,G.(Hrsg.) Didaktische Konzepte für den Schulsport. Meyer & Meyer Verlag:Aachen.pp.53-78

Aschebrock,H. u, Erlemeyer,R.(2014) Aktuelle Lehrplanentwicklungen im Sport:Neue Kernlehrpläne für das Fach Sport in Nordrhein-Westfalen. Sportunterricht, 63(9):276-279

Atzert,J.(2004) Die Niedersächsischen Rahmenrichtlinien Sport für die Gymnasium Oberstufe des Gymnasiums Evaluierung eines Lehrplankonzept.Cuvillier Verlag:Göttingen

Baartz,R.(1994) Der Konflikt zwischen Sport und Umwelt dargestellt am Beispiel der Entwicklung des Golfsports. Franz Steiner Verlag:Stuttgart

Balz,E.(1992) Sport und Gesundheit. Sportwissenschaft, 22 (3):257-282

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:Schrondorf

Balz,E.(1995a) Inthaltauswahl im Schulsport. In:Borkenhagen,F. u. Scherler,K.(Hrsg.),Inhalte und Themen des Schulsports. Academia:Sankt Augustin. pp.35-46

Balz,E.(1995b), Schulsport in Bewegung, Sportpädagogik,19(1):3

Balz,E.( 1996) Analyse bundesdeutscher Lehrpläne. Institut für Sportwissenschaft Regensburg:Regensburg

Balz,E.u.Neumann,P.( Hrsg.) ( 1997) Wie pädagogisch soll der Schulsport sein ?. Hofmann:Schorndorf

Balz,E.u.a.(1997a) Schulsport-wohin ? Sportpädagogische Grundfragen. Sportpädagogik, 22(1):14-28

- Balz,E.(2001) Trendsport in der Schule. Sportpädagogik, 25(6):2-8
- Balz,E.(2001a) Fachdidaktische Entwicklungen. In:Haag,G. u. Hummel,A.(Hrsg.) Handbuch Sportpädagogik. Hofmann:Schorndorf. pp.149-156
- Balz,E,(2002) Neue Richtlinien und Lehrpläne in Nordrhein-Westfalen. Sportunterricht, 51(6):184-187
- Balz,E. u. Stibbe,G.(2003) Bewegung, Spiel und Sport im Schulprogramm. Sportpädagogik,27(1):4-9
- Balz,E. u. Schierz,M.(2004) Schulsport und Sportdidaktik.-Einführung in das Thema. In:Balz,E. (Hrsg.) Schulsport verstehen und gestalten. Meyer & Meyer:Aachen.pp.7-21.
- Balz(2008) Welche Standards für den Schulsport Sportpädagogik, 32(3):14-18
- Balz,E., Bräutigam,M.,Miethling,W-D., und Wolters,P.(2011) Empirie des Schulsports. Mayer & Meyer:Aachen
- Bannmüller,E.(1977) Schritte zu einem „ offenen Beegungskonzept “ für die Grundschule. Sportwissenschaft, 7(4):374-85
- Bannmüller,E.(1979) Neuorientierung der Bewegungserziehung in der Grundschule. Ernst Klett:Stuttgart
- Bauer,J.(1997) Staatliche Bildungspolitik für den Schulsport. Sportunterricht, 46(1):24-32
- Baur-Fettah,Y., Renz,F. and Köhler,T(2015) Aktuelle Lehrplanentwicklungen im Sport. Der Bildungsplan 2016 in Baden-Württemberg. Sportunterricht, 64(3):82-85
- Baumann,C. u. Größing,S.( Hrsg.) (1984) „Ganzheitlichkeit und Körpererfahrung in der Sporterziehung, (Salzburger Beiträge zum Sport unserer Zeit 10. Folge), Wissenschaftliche Gesellschaft für Sport und Leibeserziehung am Institut für Sportwissenschaften der Universität Salzburg:Salzburg
- Baumann,H. u. Haimerl,B.(Hrsg.) (1995) Schulsport wozu ?. Mayer & Meyer:Aachen
- Baumann,H.(Hrsg.) (2001) Von der Leibeserziehung zur Sportpädagogik.Books on Demand GmbH
- Baumann,N.(1997) Zehn Fragen zur Entwicklung des Schulsports. Sportpädagogik, 22(1):10-13
- Beckers,E.(1985) Sport und Erziehung Aufsätze gegen der Rückzug aus pädagogischer Verantwortung. 2., unverä. Aufl. Straus:Köln
- Beckers,E.(1986) Neue Literatur zum Thema "Körpererfahrung". Sportunterricht, 35(8):310-313
- Beckers,E.(1987) Durch Rückkehr(Rückkehr) zur Zukunft? Anmerkungen zur Entwicklung

- der Sportpädagogik. Sportwissenschaft, 17(3):241-257
- Beckers, E. (1993) Der Instrumentalisierung - Vorwurf: Ende des Nachdenkens oder Alibi für die eigene Position ?. Sportwissenschaft, 23(3):233-58
- Beckers, E. (1993a) Zusammenfassung Der Instrumentalisierung - Vorwurf: Ende des Nachdenkens oder Alibi für die eigene Position ?. Sportwissenschaft, 23(3):227
- Beckers, E. (1994) Darf Sport ein pädagogisches Mittel sein ?. Sportwissenschaft, 24(1):82-88
- Beckers, E. (1995) Braucht der Schulsport neue pädagogische Orientierungen ?. In: Aschenborck, H. Schulsport in Bewegung. Verlag für Schule und Weiterbildung: Bönen, pp.38-62
- Begov, F. & Kurz, D. (1972) The Pedagogics of Sport in West European Countries. In: Grupe, O. u. a. (Hrsg.) The Scientific View of Sport. Springer: New York. pp.159-168
- Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg (1988) Lehrplanrevision Sekundarstufe I. Lehrplan Sport für Haupt- und Realschulen, Gesamtschulen und Gymnasien. Drei-Mohren Verlag: Hamburg
- Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung (1994) Lehrplan für Haupt- und Realschulen, Gesamtschulen und Gymnasien Sekundarstufe I Sport Amt für Schule, 1994
- Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung (1998) Handreichung für den Sportunterricht in der Primarstufe. D & K Druck
- Bergner, K. (1972) Curriculumproject zwischenbericht 1972.
- Bergner, K. (1973) Zwischenbericht 1973 "Entwicklung eines Curriculum für das Fachgebiet Sport (in Verbindung mit der Untersuchung der Leistungs- und Interessenentwicklung von Schülern verschiedener Schultypen)"
- Bergner, K. (1973a) Curriculumproject Erfahrungsbericht 1973.
- Bergner, K. (1973) Zur Bedeutung von Unterrichtsmodelle für die Curriculumentwicklung im Fach Sport der Sekundarstufe I. In: Jost, E. (Hrsg.) Sportcurriculum Entwürfe-Aspekte-Argumente. Hofmann: Schorndorf. pp.126-131
- Bergner, K. (1986) Sport als Leistungsfach in der reformierten gymnasialen Oberstufe. uld-Druck: Tübingen
- Berichte (1993) Gegen Kürzung beim Schulsport. Sportunterricht, 42(12):537-38
- Bernett, H. (1962) Der Kannon der Leibeserziehung. Leibeserziehung. 11(9):282-290
- Bernett, H. (1967), Grundformen der Leibeserziehung, 2. erg. Aufl., Hofmann: Schorndorf (1965)

- Bernett,H.(1971) Zum gegenwärtigen Entwicklungsstand der Fachdidaktik der Leibeserziehung. Sportwissenschaft, 1 (1) :65-74
- Bernett,H.(1971a) Die pädagogische Neugestaltung der bürgerischen Leibesübungen durch die Philanthropen. 3.,Aufl. Hofmann:Schorndorf
- Bernett,H.(1975) Zur Konstruktion der Sportdidaktik und zu ihrem Stellenwert im Fachstudium. Sportwissenschaft, 5 (2) :147-161
- Bernett,H.(1975a) Grundformen der Leibeserziehung. 3.,unverä. Aufl. Hofmann:Schorndorf
- Bernett,H.(1981) Der Beitrag der Sportgeschichte zur Bewußtseinbildung von Sportpädagogen. Sportunterricht, 31(9):337-44
- Bernett,H.(1984) Die „Versportlichung“ des Spiels dargestellt am Exempel der Entwicklung des Faustballspiels. Sportwissenschaft, 14(2):141-165
- Bernett,H.(1986) Leichtathletik in historischen Bilddokumenten. Copress Verlag:München
- Bernett,H.(1987) Leichtathletik im geschichtlichen Wandel. Hofmann:Schorndorf
- Bernett,H.(1993) Das Ende des Nachdenkens. Sportwissenschaft, 23 (4) :404-409
- Bernstein,B.(2000) Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Rowman & Littlefield Publishers Inc:London
- Bernstein,B.(2003) Class, Codes and Control. Routledge:London
- バーンステイン,B.著、久富善之他訳(2011) 〈教育〉の社会学理論. 法政大学出版局 : 東京. 新装版第1刷 (2010)
- 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:Saint Augustin. pp.318-25
- Binder,B.L.( eds.) ( 2007) Teaching Values An Olympic Education Toolkit. IOC (<http://www.olympic.org/content/olympism-in-action/educators/ovep-initiatives/>) (2016.4.19)
- Bildungskommission NRW(1995) Zukunft der Bildung Schule der Zukunft. Luchterhand:Berlin
- Blankertz,H.(1980) Theorie und Modelle der Didaktik. 11. Aufl., Juventa:München(1969)
- ブロイエル、H.P.(1983) ナチ・ドイツ清潔な帝国. 人文書院 : 京都
- Blumenberg,H.(1995) Steuerung des Wassersports durch Umweltsrecht. Nomos:Baden-Baden
- Böcker,P.(2007) Bildungs- und Erziehungsverständnis des Unterrichtsvorhabens. Sportunterricht, 56(5):145-150

- Borkenhagne,F.u.Scherler,K.(Hrsg.)(1995) Inhalte und Themen des Schulsports. Richarz:Sankt Augustin.
- Boshalt,K.(2004) Wirkt Erziehender Sportunterricht ? Sportunterricht, 53(12):363-366
- Brehm,W.(1991) Fitneßförderung und Fitneßerziehung Absichten und Methoden, Sportunterricht, 40(3):85-95
- Brettschneider,W.-D. u.a.(2005) Sportunterricht in Deutschland. Ausgewählte Ergebnisse im Überblick. Sportunterricht, 54(8):227-230
- Brodtmann,D.u.Trebels,A.H.(1976) Ziele des Sportunterrichts. In:Beyer,E.u.Röthig,P.(Red.) Beiträge zur Gegenstandbestimmung der Sportpädagogik. Hofmann:Schorndorf. pp.181-194
- Brodtmann,D. u. Hädrich,A.(1976a) Modelle praxisbezogener Kenntniserwerb im Sportunterricht der Primarstufe und der Sekundarstufe I . ADL(Hrsg.) Sport Lehren und Lernen. Hofmann:Schorndorf. pp.53-57
- Brodtmann,D.u.Kleine-Tebbe,M.(1977) Aufgaben des Sportunterrichts im Primarbereich Zum Problem der Prioritäten. Sportwissenschaft, 17(1):7-25
- Brodtmann,D.(1977a) Unterrichtsthema "Aufwärmen" Beispiele für praxisbezogenes Erwerb von Kenntnissen und Einsichten (1). Zeitschrift für Sportpädagogik, 1(3):339-354
- Brodtmann,D(1979) Sportunterricht und Schulsport. Julius Klinkhardt:Bad Heilbrunn/Obb
- Brodtmann,D.(1979a) Sport begreifen. sportpädagogik, 3(4):13-19
- Brodtmann,D. u. Landau,G. (1982) An Problemen lernen. Sportpädagogik, 6(3):16-22
- Brodtmann,D. u. Trebels,A.H.(Hrsg.)(1983) Sport begreifen, erfahren und verändern. Rowohlt:Reinbek
- Brodtmann,D.(Hrsg.)(1984) Unterrichtsmodelle zum problemorientierten Sportunterricht . Rowohlt:Reinbek
- Brodtmann,D.(1984a) Sportunterricht und Schulsport. 2., neu bearb. Aufl. Julius Klinkhardt:Bad Heilbrunn/Obb
- Brodtmann,D.(1985) Die Frage nach dem Wie. Sportpädagogik, 9(6):32-33
- Brodtmann,D.(1986) In Gruppen lernen, Sportpädagogik, 10(6):12-17
- Brodtmann,D.(1994) Schulsport für das Jahr 2022. In:Der Dekan der Sportwissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig(Hrsg.) Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge. 33(2):1-7
- Brodtmann,D.(2000) "Was hält Kinder gesund ?" Neues Denken über Gesundheit und eine

gesundheitsfördernde Praxis von Bewegung und Sport für Kinder und Jugendliche (Vortrag bei der Tagung "Gesundheit als Lebenskunst. Sport in Europa" der Evangelischen Akademie Nordelbien am 15. Januar 2000 in Bad Segeberg)

Brown, C. and Cassidy, T. (1963) *Theory in Physical Education*. Lea and Febiger: Philadelphia

ボイテンディク、J.J.著、浜中淑彦訳(1977) 人間と動物. みすず書房:東京

Bunker, D. & Thorpe, R. (1986) Is there a need to reflect on our games teaching?. In: Thorpe, R. et al. *Rethinking Games Teaching*. Woolnough Bookbinding: Northamptonshire. pp.25-34

Butler, J., Griffin, L., Lombardo, B. and Nastasi, R. (2003) *Teaching Games for Understanding in Physical Education and Sport: An International perspective*. AAHPERD Publication: Oxon Hill.

Büßer, P. (1983) "Körpererfahrung als Bereich des Sportunterrichts der Gesamtschule". In: Funke, J. (Hrsg.) *Sportunterricht als Körpererfahrung*. Rowohlt/Reinbeck. pp.44-62

Cachay, K. u. Kleindienst, C. (1975) Soziales Lernen im Sportunterricht. *Sportwissenschaft*, 5 (3/4) :339-367

Cachay, K. u. Kleindienst, C. (1976) Soziale Lernprozesse im Sportspiel. *Sportwissenschaft*, 6 (3) :291-310

Cachay, K. (1981) Systemtheoretische Überlegungen zu einer Didaktik der Sportspiele. *Sportwissenschaft*, 11 (4) :359-85

Cachay, K. (1988) *Sport und Gesellschaft Zur Ausdifferenzierung einer Funktion und ihrer Folgen*. Hofmann: Schorndorf

Cachay, C. u. Thiel, A. (1996) Erziehung im und durch Sport in der Schule Systemtheoretisch-konstruktivistische Überlegung. In: Voß, R. (Hrsg.) *Die Schule neu erfinden*. 3., durchgesehene Aufl. Luchterhand: Berlin. pp.333-351

CDC (2009) *Active Living Research Building Evidence to Prevent Childhood Obesity and Support Active Communities RESEARCH brief | Summer 2009*

Clements, R. and Schneider, S. (2006) *Movement-Based Learning*. NASPE: Reston

Cooper, K.H., Greenberg, J.D., Castelli, D.M., Barton, M., Martin, S.B. and Morrow Jr., J.R. (2016) Implementing Policies to enhance Physical Education and Physical Activity in School. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 87 (2) :133-140

Crum, B. (1988) Zur Entwicklung sportpädagogischer Forschung. Ein Vergleich zweier Maßgebender Subkulturen. *Sportwissenschaft*, 18(2):176-184



Crum,B.(1992) The Critical-Constructive Movement Socialization Concept Its Rational and Its Practical Consequences. International Journal of Physical Education, 29 (1) :9-17

Crum,B.(1992a) Idealtypische Konzepte von Sportunterricht. Sportpädagogik, 16 (2) :29-32

Crum,B. and Stegeman,H.(2005) The State of Physical Education in the Netherlands. In:Pühse,U. and Gerber,M.(Eds.) International Comparison of Physical Education. Meyer & Meyer Sport:Aachen. pp.460-471

Das Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus,Wissenschaft und Kunst (Hrsg.) (1992) Amtsblatt Sondernummer 17. Lehrplan für das bayerische Gymnasium Fachlehrplan für Sport Teil I ( Basissportunterricht, Erweiterter Basissportunterricht,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 II (Differenzierter Sportunterricht der Jahrgangsstufen 7 mit 11 des Gymnasiums) . Kommunalschriften-Verlag:München

Das Kulturministerium des Landes Nordrhein-Westfalen(Hrsg.) (1987) Gesundheitserziehung in der Schule durch Sport-Bilanz und Perspektiven-.Verlangsgesellschaft Ritterbach:Frechen

Das Kulturministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (1969) Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule.Henn:Wuppertal

Das Kulturministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (1973) Lehrplan Sport Grundschule.

Das Kultusministerium des Landes NRW (Hrsg.) (1973a) Empfehlungen für den Kursunterricht des Faches Sport.Henn:Düsseldorf

Das Kulturministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1974) Sekundarstufe I - Gesamtschule Sport Unterrichtsempfehlungen, Henn:Düsseldorf,1974

Das Kulturministerium des Landes Nordrhein-Westfalen. Sekundarstufe I . Lehrplanentwurf Sport

Das Kulturministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (1974a) . Sekundarstufe II -Berufliche Schule .Lehrplanentwurf Sport

Das Niedersächsischen Kulturministerium (Hrsg.) (1998) Grundsätze und Bestimmungen für den Schulsport. Schroedel:Hannover

Das Niedersächsisches Kulturministerium(Hrsg.)(2006) Kerncurriculum für die Grundschule. Schulgänge 1-4, Sport. Hannover:Unidruck

- Der Niedersächsische Kultusminister(Hrsg.)(1977) Handreichungen für den Sekundarbereich II Band 1 2. vermehrte Auflage Sport.Meck Druck & Verlag:Duderstadt.
- Degenhart,H.(1994) Sportunterricht auf dem Prüfstand. Ein europäischer Vergleich. Brennpunkte der Sportwissenschaft. 8 (2) :226-33
- Denk,H.(1966) Die Auswahl des Lehrstoffs als didaktisches Problem in der Leibeserziehung. Leibeserziehung. 15 (5) :147-53
- Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen(1980) Richtlinien und Lehrpläne für den Sport in den Schulen im Lande Nordrhein-Westfalen Band II. Greven:Köln
- Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen(1980a) Richtlinien und Lehrpläne für den Sport in den Schulen im Lande Nordrhein-Westfalen Bd.1. Greven:Köln
- Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen(1980b) Richtlinien und Lehrpläne für den Sport in den Schulen im Lande Nordrhein-Westfalen Band III. Greven:Köln
- Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen(1980c) Richtlinien und Lehrpläne für den Sport in den Schulen im Lande Nordrhein-Westfalen Band IV. Greven:Köln
- Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen(1981) Richtlinien und Lehrpläne für den Sport in den Schulen im Lande Nordrhein-Westfalen Band I. 2.korrigierte Aufl. Greven:Köln (1980)
- Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen(Hrsg.)(1981a) Richtlinien Sport Band V, Greven:Köln
- Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen und die AOK in Nordrhein-Westfalen(Hrsg.) (1989) Gesundheitserziehung in der Schule durch Sport Handreichung für die Primarstufe. 2.Aufl. AOK-Verlag:Bonn
- Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen und die AOK in Nordrhein-Westfalen(Hrsg.) (1993) Gesundheitserziehung in der Schule durch Sport Handreichung für die Sekundarstufe I. 3. Aufl. AOK:Remagen
- Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen und die AOK in Nordrhein-Westfalen(Hrsg.) (1993a) Gesundheitserziehung in der Schule durch Sport Handreichung für die Sekundarstufe II. AOK:Remagen
- Dieckert,J.(1995) Der DTB und die Sportmüdigkeit. Deutsches Turnen, (6) :4
- Dietrich,K.(1972) Zum Problem der Lehrplanentscheidung.Czwalina:Ahrensburg

- Dietrich,K.(1992) Der Sport ändert sich - Brauchen wir ein neues Sportcurriculum ?. In:Edrmann,R. (Hrsg.) Alte Fragen neu gestellt. Hofmann:Schorndorf. pp.111-122
- Digel,H.(1978), Strukturelle Merkmale des Sports. In:Grupe,O.(Hrsg.), Sport Theorie in der gymnasialen Oberstufe, Hofmann:Schorndorf. pp.29-76
- Digel,H.(1980) Regeln im Sport. In:Grupe.O.(Hrsg.) Sport Theorie in der gymnasialen Oberstufe. Hofmann:Schorndorf. pp.303-350
- Digel,H.(1982) Sport verstehen und gestalten. Rowohlt:Reinbek
- Digel,H.(1983) Wie die Vielfalt des Sports zusammenhängt. In:Digel,H.(Hrsg.) Lehren im Sport. Rowohlt:Reinbek. pp.25-39
- Digel,H.(1990) Die Versportlichung unserer Kultur und deren Folgen für den Sport- ein Beitrag zur Uneigentlichkeit des Sports. In:Gabler,H.( Hrsg.) , Für einen besseren Sport. Hofmann:Schorndorf, pp.73-96
- Dietrich,K.(1995) Körpererfahrungen - ein Thema für den Sportunterricht in der Grundschule. Körpererziehung, 45 (1) :27-31
- DOSB, DSLV & dvs (2009). Memorandum zum Schulsport. Beschlossen von DOSB, DSLV und dvs im September 2009 ([http://www.dslv-sachsen.de/dokumente/allg/memo\\_schuspo\\_2009.pdf](http://www.dslv-sachsen.de/dokumente/allg/memo_schuspo_2009.pdf)) (2014.3.14)
- Dreisbach,W.(Red.) (1999) Bewegung, Spiel und Sport im Schulsportprogramm Drittes Schulsport-Symposium Nordrhein-Westfalen. Verlag für Schule und Weiterbildung:Bönen
- DSB( 1979) Sportlehrausbildung Analyse und Reform. 4.unverä.Aful. Hugo Haßmüller:Frankfurt am Main
- DSB(1979a) Sport in der gymnasialen Oberstufe. Eine Synopse über amtlichen Bestimmungen für Unterricht und Abiturprüfung im Sport in der Bundesrepublik Deutschland Teil I . Frankfurt am Main
- DSB(1981) Schulsport. 3. Aufl. Frankfurt am Main
- DSB(2000) Orientierungsrahmen des Deutschen Sportbundes zum Schulsport.
- DSB(Hrs.) (2006) DSB-SPRINT-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland. Myer & Myer:Aachen
- DSLVB(Hrsg.)(1989) Gesundheitserziehung durch Schulsport. Ergebnisse des DSLVB-Tages am 21.Oktober 1989 in Hannover.
- DSLVB(1993) Gegen Kürzung beim Schulsport. Sportunterricht, 43 (12) :537-38

- Dunning,E.(1975) Industrization and the incipient modernization of football. Stadion, 1(1):103-139
- Dunning,E.(1986) The "civilizing process" and the development of modern football A reply to Hennig Eichberg. In:Hopf,W.(Hrsg.) Die Verändrung des Sport ist gesellschaftlich. Lit:Münster. pp.42-49
- Dyson,B.(2001) Cooperative Learning in an Elementary Physical Education Program. Journal of Teaching in Physical Education, 20(3):264-281
- Dyson,B.(2002) The Implementation of Cooperative Learning in an Elementary Education Program. Journal of TEaching in Physical Education, 22:69-85
- Dyson,B., Griffin,L.L. amd Hastie,P.(2004) Sport Education, Tactical games, and Cooperative Learning:Theoreical and Pedogogical Consideration. Quest, 56:226-240
- Dyson,B.(2005) Integrating Cooperative Learning and Tactical Games Models:Focusing on Social Interactions and Decision Making. In:Griffin,L.L. and Butler,J.I.(Eds.) Teachig Games for Understanding Theory, Research and Practice. Human Kinetics:Champaign. pp.149-168
- Dyson,B.P.,Linehan,N.R. and Hastie,P.(2010) The Ecology of Cooperative Learning in Elementary Physical Education Classes. Journal of TEaching in Physical Education. 29:113-130
- Dyson,B.,Placek,J.,Graber,K.C.,Fisette,J.L.,Rink,J.,Zhu,W.,Avery,M.,Frank,M.,Fox,C.,Raynes,D. and Park,Y.(2011) Development of PE Metrics Elementary Assessments for National Physical Education Standard1. Measurement in Physical Education and Exercise Science, 15:100-1118
- Dyson,B. and Casey,A.(2012) Cooperative Learning in Physical Education.Routledge:GB
- 江橋慎四郎、宇土正彦 (1949) アメリカの学校体育の研究. 草美社 : 東京
- Ehni,H.W.(1977) Zur « Identitätskrise » der Grundschule Möglichkeiten von Sport und Spiele. Sportwissenschaft, 17(3):319-340
- Ehni,H.(1977a) Sport und Schulsport. Hofmann:Schorndorf
- Ehni,H.W.(1979) Handlungsorientierte Sportdidaktik. In:Größing,S.(Hrsg.) Spektrum der Sportdidaktik. Limpert:Bad Homburg. pp.173-206
- Ehni,H., Kretschmer,J. und Scherler,K.(1985) Spiel und Sport mit Kindern.Rowohlt:Reinbeck
- Eichberg,H.(1976) Zur historisch-kulturellen Relativität des Leistens in Spiel und Sport. Sportwissenschaft, 6(1):9-34

- Eichberg,H.(1977) Strukturen des Ballspiels und Strukturen der Gesellschaft. Zur Kritik linearer Fortschrittshypothesen. In:Curl,G.(Ed.) H.I.S.P.A. VI th International Congress,11.-16. April, 1977 Kent County Council. pp.88-99
- Eichberg,H.(1978) Leistung, Spannung, Geschwindigkeit. Klett:Stuttgart.
- Eichberg,H.(1978a) Körperlichkeit, Identität und Entfremdung. Sportpädagogik, 8(4):9-13
- Eichberg,H.(1979) Der Weg des Sports in die industrielle Zivilisation. 2. Aufl. mit einem Nachwort. Nomos:Baden-Baden
- Eichberg,H.(1984) Körperlichkeit, Identität und Entfremdung. Sportpädagogik, 8(4):9-13
- Eichberg,H.(1986) Die Veränderung des Sports ist gesellschaftlich. Lit:Münster
- Eichberg,H.(1986a) Strukturen des Ballspiels und Strukturen der Gesellschaft Zur Kritik linearer Fortschrittshypothesen. In:Hopf,W.(Hrsg.) Die Veränderung des Sports ist gesellschaftlich. Lit:Münster. pp.35-41
- エリアス、N.著、赤井慧爾他訳（1978）文明化の過程。2刷。法政大学出版局：東京（初版 1977）
- エリアス、N.著、池田節夫他訳（1978a）文明化の過程（下）。法政大学出版局：東京
- Elias,N. u. Dunning,E.(1983) Sport im Zivilisationsprozeß, Lit:Hamburg
- Elias,N. u. Dunning,E.(1986) Quest for Excitement Sport and Leisure in the Civilizing Process, Basil Blackwell:Oxford
- Ennis,C.(1999) A Theoretical Framework:The Central Piece of a Research Plan. Journal of Teaching in Physical Education, 18:129-140
- Ennis,C.(2003) Using curriculum to enhance student Learning. In:Silverman,S.J. and Ennis,C.D. (Rds.) Student Learning in Physical Education. Human Kinetics:Champaign. 2nd ed.pp.109-127
- Erdmann,R.(Hrsg.) Interkulturelle Bewegungserziehung. Academia:Sankt Augustin
- European Minister of Sport(1992) European Minister of Sport(Resolutions adopted 14.-15.5.1992) European Sports Charter. International Journal of Physical Education, 31(4):37-43
- Falkenweg,G.(1989) Kognitives Lernen im Sport, Hans Putty:Wuppertal
- Fessler,N. und Stibbe,G.(Hrsg.) (2007) Standardisierung Profilierung Professionalisierung Herausforderung für den Schulsport. Schneider:Erlangen

- Fetz,F.(1972) Grundbegriffe der Didaktik der Leibeserziehung. Limpert:Frankfurt/M.
- Fischer,G.(1991) Fitneßförderung im Rahmen des Schulsport einer Hauptschule. Sportunterricht, 40(3):107-110
- Fledhaus,C. & Hildebrant-Stramann,R.(2001) Auf dem Weg zu einer bewegungsorientierten Schulkultur. Sportpädagogik, 25(2):46-49
- Förster,A.(1986) Atmung und Bewegung. In:Treutlein,G.u.a.(Hrsg.) Körpererfahrung in traditionellen Sportarten. Hans Putty:Wuppertal. pp. 268-283
- Frankfurter Arbeitsgruppe(1982) Offener Sportunterricht-analysieren und planen. Rowohlt:Reinbek
- 藤岡信勝(1981) 教材構成の理論と方法. 今野善晴他編著, 教育課程の理論と構造.第3刷. 学習研究社:東京. 268-291
- 藤岡信勝(1981a) 教材づくりとはどういうことか. 教育科学社会科教育, 18(4):99-107
- 藤岡信勝(1981b) 教材づくりの四つの局面. 教育科学社会科教育, 18(5):99-107
- 藤岡信勝(1981c) 二つのレベルの「組みかえ」. 教育科学社会科教育, 18(6):91-100
- 藤岡信勝(1981d) 「人間の歴史」の歩んだ道. 教育科学社会科教育, 18(7):101-109
- 藤岡信勝(1981e) 疑問文集づくり. 教育科学社会科教育, 18(12):99-107
- 藤岡信勝(1982) 教材化の四つの形式. 教育科学社会科教育, 19(1):100-108
- 藤岡信勝(1982a) 単位教材と単元構成のモチーフ. 教育科学社会科教育, 19(2):101-109
- 藤岡信勝(1982b) 社会科教材づくりの展望. 教育科学社会科教育, 19-3:100-08
- 藤岡信勝(1987) 社会認識の方法. 東洋他, 社会と歴史の教育. 岩波書店:東京. 95-133
- 藤岡信勝(1989) 授業づくりの発想. 日本書籍:東京
- 藤岡信勝(1991) 社会認識教育論. 日本書籍:東京
- 藤岡信勝(1991a) 教材づくりの発想、日本書籍:東京
- 藤原義隆(1983) 子どもの生活リズム. 7刷. 大月書店:東京(1982)
- 深沢悠二(1994) からだと心のマネジメント. ブックハウス・エイチディ:東京
- 福田歆一(1971) 欲求の展開と知性の意味. 世界, 303:110-129
- 福田誠治(2005) 競争しなくても世界一. 国民教育文化総合研究所:東京
- 福田誠治(2008) 競争しても学力行き止まり. 2刷. 朝日新聞社:東京(2007)
- Funke,J.(1979) Curriculumrevision im Schulsport. Czwalina:Ahrensburg
- Funke,J.(1979a) Selbständige Eroberungen im erziehrischen Millieu. Sportwissenschaft, 9(4)

:370-395

Funke,J.(1980) Körpererfahrung. Sportpädagogik,4(4):13-20

Funke,J.(1980a) Körpererfahrung. Sportpädagogik Nachdruck der Untertrichtsteilen aus den Heften 1-6/80, 4(4):131-138

Funke,J.(Hrsg.)(1983) Sportunterricht als Körpererfahrung, Rowholt:Reinbek

Funke,J.(1983a) Körpererfahrung im Gerätturnen-zum Beispiel:die Kippe. In:Funke,J.(Hrsg.) Sportunterricht als Körpererfahrung, Rowholt:Reinbek. pp.97-117

Funke,J.(1983b) Einleitung. In:Funke,J.(Hrsg.) Sportunterricht als Körpererfahrung, Rowholt:Reinbek. pp.7-11

Funke,J.(1984) Sportunterricht als Körpererfahrung, In:ADL(Hrsg.), Schüler im Sport Sport für Schüler, Hofmann:Schorndorf, pp.183-186

Funke,J.(1984a) Körpererfahrung im Fußballspiel. Sportpädagogik, 8(1):27-28

Funke,J.(1986) Grundlagen. In:Treutlein,G.u.a.(Hrsg.) Körpererfahrung in traditionellen Sportarten. Hans Putty:Wuppertal. pp.7-29

Funke,J.(1987) Über den didaktischen Ansatz der „Körpererfahrung“. In:Peper,D. u. Christmann,E.(Hrsg.) Zur Standortbestimmung der Sportpädagogik. Hofmann:Schorndorf. pp.94-108

Funke-Wieneke,J.(1995) Trundidaktik-verschiedene konzeptionelle Zugänge (unveröffentlichtes Manuskript des Beitrags in der DSLV-Tagung in Leipzig in 1995)

Funke,J.(1995a) Brief vom Funke vom 24.05.1995

Funke-Wieneke,J.(1995b) Trundidaktik-verschiedene konzeptionelle Zugänge. In:Zeuner,A.u.a.(Hrsg.) Sport unterrichten Anspruch und Wirklichkeit. Academia Verlag:Sankt Augustin. pp.72-80

Funke-Wieneke,J u, Kretschmer,J.(2005) Wie gut sollen sich Kinder am Ende der Grundschulzeit bewegen können? Grundschule, 37(1):38-45

Geßmann,R.(1982) Einführung in das Leistungsfach Sport. Schwann:Düsseldorf(1975)

Geßmann,R.(1984) Sportunterricht heute:Zwischen Sportartenlernen, Sozialerziehung, Bewegungsarrangement und Körpererfahrung. In:Allmer,H.(Hrsg.) Sport und Schule. Rowholt:Reinbek. pp.10-34

Geßmann,R.(1995) Schulsport in Bewegung. Körpererziehung, 45(5):195-196

- Geßmann,R.(2009) Neue Grundschulrichtlinien in Nordrhein-Wetfalen. Sportunterricht, 58(11):334-337
- Gissel,N. u. Flemming,S.(2004) Erziehender Sportunterricht Vorschlag für ein Schema zur Planung von Unterrichtseinheiten. Sportunterricht, 53(12):355-362
- Göhner,C. u. Bockey,D.(1986) Den Korb treffen lernen. Sportpädagogik,10(6):44-46
- Göhner,U.(1996) Aus aktuellem Anlaß. Sportunterricht, 45(6):225
- Gogoll, A. und Menze-Sonneck, A. (Hrsg.) (2005) Qualität im Schulsport. Czwalina:Hamburg
- Griffin,L.,Mitchell,S., & Oslin,J.( 1997) Teaching Sport Concept and Skills. Human Kinetics:Champaign
- Griffin,L.L., Dodds,P., & Placek,J.H.(2001) Capter 4 Middle School Student's Conceptions of Soccer:Their Solution to Tactical Problems. Journal in Teaching in Physical Education,20(4):324-340
- Griffin,L.L. and Butler,J.I.(2005) Teaching Games for Understanding Theory, Research, and Practice. Human Kinetics:Champaign
- Grineski,S.(1996) Cooperative Learinig in Physical Educatioin. Human Kinetics:Champaign
- Groher,W.u.a.(1994) Schulsport. Hofmann:Schorndorf
- Größing,S.(1975) Einführung in die Sportdidaktik, 1.Aufl., Limpert:Frankfurt am Main
- Größing,S.(1977) Einführung in die Sportdidaktik, 2. überarb.Aufl., Limpert:Bad Homburg
- Größing,S. u. Wutz,E.(Red.) (1978) Theorie im Leistungskurs Sport. 2., erw. u.verb. Aufl. Hofmann:Schorndorf(1976)
- Größing,S.(1981) Einführung in die Sportdidaktik. 3. wes. verä. u. verb. Aufl., Limpert:Bad Homburg
- Größing,S.(1985) Ist die Wiederentdeckung des Körperes das Ende der Sportdidaktik ? Teil 1. Leibesübungen Leibeserziehung, 39(3):67-73
- Größing,S.(1985a) Ist die Wiederentdeckung des Körperes das Ende der Sportdidaktik ? Teil 2. Leibesübungen Leibeserziehung. 39(4):93-98
- Größing,S.(1988) Einführung in die Sportpädagogik. 5.völlig neu bear. Aufl. Limpert:Bad Homburg(1975)
- Größing,S.(1993) Bewegungskultur und Bewegungserziehung. Hofmann:Schorndorf
- Größing,S.( 1997) Bewegungskulturelle Bildung statt sportlicher Handlungsfähigkeit.



- In: Balz, E. u. Neumann, P. (Hrsg.) Wie pädagogisch soll der Schulsport sein ?. Hofmann: Schorndorf. pp. 33-45
- Groth, K. (1989) Wie wird Theorie in der Sportpraxis vermittelt ? In: Bielefelder Sportpädagogen, Methoden im Sportunterricht. Hofmann: Schorndorf. pp. 139-156
- Groth, K. (1998) Wie wird Theorie in der Sportpraxis vermittelt ? In: Bielefelder Sportpädagogen, Methoden im Sportunterricht. 3., neubearb. Aufl. Hofmann: Schorndorf. pp. 169-184
- Grupe, O. (1957) Leibesübungen als pädagogisches Problem. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophischen Fakultät der Westfälischen Wilhelm-Universität zu Münster (Westf.). Warsingsfehn: Ostfriesland
- Grupe, O. (1962) Zur pädagogischen Begründung der Leibeserziehung und ihrer Didaktik aus dem Verhältnis von Leib und Seele. Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik, (2): 120-137
- Grupe, O. (1964) Leibesübungen und Erziehung. 2. neubearb. u. erg. Aufl. Lambertus: Freiburg
- Grupe, O. (1967) Leibliche Erziehung in einer gewandelten Schule. A. Henn: Wuppertal
- Grupe, O. (1968) Studien zur pädagogischen Theorie der Leibeserziehung. 2. geringfügig veränd. Aufl. Hofmann: Schorndorf (1965)
- Grupe, O. (1971) Zur anthropologischen Dimension von Curriculum-Entscheidungen im Sport. Sportwissenschaft, 1 (2): 156-178
- Grupe, O. (1971a) „Schülerinteresse als Variable des Sportunterrichts Thesen und Fragen zum Thema“. In: ADL (Hrsg.), Motivation im Sport, Hofmann: Schorndorf. pp. 231-236
- Grupe, O. (1973) Anthropologische Grundlagen und pädagogische Ziele der Leibeserziehung. In: Grupe, O. (Hrsg.) Einführung in die Sportpädagogik. 3., überarb. u. erg. Aufl. Hofmann: Schorndorf. pp. 15-44
- Grupe, O., Bergner, K. u. Kurz, D. (1974) Sport und Sportunterricht in der Sekundarstufe II. In: Deutscher Bildungsrat, Spiel und Kommunikation in der Sekundarstufe II, Klett: Stuttgart. pp. 109-140
- Grupe, O. (1975) Grundlagen der Sportpädagogik. 2., unveränd. Aufl. Hofmann: Schorndorf
- Grupe, O. (1975a) Bildungsaufgaben und Bildungsmotivation der Leibeserziehung. In: Plessner, H. u. a. (Hrsg.) Sport und Leibeserziehung. 4., Aufl., R. Piper: München. pp. 123-137
- 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.( 1978) . Sport in der Schule pädagogisch-didaktische Rahmenü berlegungen. Sportunterricht, 27(12):445-52
- Grupe,O.( 1978a) Sport Theorie in der gymnasialen Oberstufe Bd. I ( Vorabdruck) .Hofmann:Schorndorf
- Grupe,O.( 1978b) Sport in der Schule pä dagogisch-didaktische Rahmenü berlegungen. sportunterricht, 27(12):445-452
- Grupe,O.(1980) Bewegung, Spiel und Sport in der Erziehung-Ziele und Aufgaben. In:Grupe,O. (Hrsg.) Einführung in die Theorie der Leibeserziehung und des Sports. 5.völlig neu bearb.Aufl. Hofmann:Schorndorf. pp.216-243
- Grupe,O.(1980a) Kulturelle und gesellschaftliche Leistung des Sports. DSB Die politische Mitverantwortung des Sports Bundestag 1980 des DSB in Bremen.pp.13-18
- Grupe,O.(1981) Aufgaben und Ziele des Sports in der Schule. In:Bundesvorstand des WLSB (Hrsg.) Schulsport in Baden-Württemberg. Stuttgarter Druckerei GmbH:Stuttgart. pp.25-45
- Grupe,O.(1981a) Bewegungs-, Gesundheits- und Freizieterziehung durch Sport. In:Haag,H. (Red.) Sporterziehung und Evaluation. Hofmann:Schorndorf. pp.29-42
- Grupe,O.(1982) Bewegung, Spiel und Leistung im Sport. Hofmann:Schorndorf
- Grupe,O (1982a) Einführung:Fragen zum Tagungsthema «Kinder im Hochleistungssport» . In:Howald,H.,u.a.(Hrsg.),Kinder im Hochleistungssport, Birhäuser Verlag:Basel. pp.9-14
- Grupe,O.(1983) Das Spiel im Sport-der Sport als Spiel ?. In:Grupe,O.u.a.( Hrsg.) Spiel-Spiele-Spielen. Hofmann:Schorndorf. pp.18-42
- Grupe,O.(1983a) Was wir im Sport lernen und erfahren können. In:Digel,H. Lehren im Sport. Rowohlt:Reinbek. pp.39-51
- Grupe,O.(1983b) Berichte-Schüler im Sport-Sport für Schüler. Sportwissenschaft, 13(4):432-438
- Grupe,O.(1984) Grundlagen der Sportpädagogik. 3. überarb. Aufl. Hofmann:Schorndorf
- Grupe,O.(1984a) Anthropologische Grundfragen der Sportpädagogik. Sportunterricht, 33(1):5-17
- 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.(Hrsg.)(1988a) Theorie in der gymnasialen Oberstufe Bd.1. 2.,überarb. Aufl.

Hofmann:Schorndorf(1980)

Grupe,O.(1988b) Vorwort. In:Grupe,O.(Hrsg.),Sport:Theorie in der gymnasialen Oberstufe, 2., überarb. Aufl., Hofmann:Schorndorf. pp.11-14

Grupe,O.(1990) Sportkultur zwischen Bildungsgut und Körpergut. In:Grupe,O.(Hrsg.) Kulturgut oder Körperkult ?. Attempto:Tübingen. pp.87-111

Grupe,O.(1992) Sport Pedagogy:Anthropological Foundations. In:Haag,H., Grupe,O. & Kirsch,A. (Eds.) Sport Science in Germany. Springer:Berlin. pp.361-378

Grupe,O.(1992a) Zur Bedeutung von Körper-, Bewegungs- und Spiel-Erfahrung für die kindliche Entwicklung. In:Altenberger,H. & Maurer,F.(Hrsg.) Kindliche Welterfahrung in Spiel und Bewegung. Julius Klinkhardt:Bad Heilbrunn/Obb. pp.9-38

Grupe,O. & Krüger,M.(1996) Sport Pedagogy:Anthropological Perspectives and Traditions. In:Schempp,P.G.(ed.) Scientific development of sport pedagogy. Waxmann:New York.pp.155-173

Grupe,O. & Krüger,M.(1997) Einführung in die sportpädagogik. Hofmann:Schorndorf

Grupe,O.(1997a) Sporterziehung und Schulsportkultur. gw.skript.stb97man.doc (出版前原稿)

Grupe,O.(2000) Sporterziehung und Schulsportkultur. Sportunterricht, 49(1):14-19

Grupe,O. u.a.(2004) Gegen die Verkürzung von Bildung auf Bildungsstandards im Schulsport. Sportwissenschaft, 34(4):484-495

Günzel,W. u. Laging,R(1999) Sportunterricht und Schulsport auf neuen Wegen-eine Einführung. In:Günzel,W. u. Laging,R(Hrsg.) Neues Taschenbuch des Sportunterrichts Bd.1 Grundlagen und pädagogische Orientierung.Schneider Verlag:Göppingen.pp.2-12

Haag,H.( 1976) Zur inhaltlichen Konzipierung der Sportpädagogik als Aspekt der Sportwissenschaft. In:Andreas,H. & Redl,S.(Hrsg.) Forschen-Lehren-Handeln. Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst:Wien. pp.22-33

Haag,H.(Hrsg.) (1978) Texte zur Theorie der Sportarten Bd.1. Hofmann:Schorndorf

Haag,H.(Hrsg.) (1979) Texte zur Theorie der Sportarten Bd.2. Hofmann:Schorndorf

Haag,H.(Hrsg.) (1980) Texte zur Theorie der Sportarten Bd.3. Hofmann:Schorndorf

Haag,H.(Hrsg.) (1982) Texte zur Theorie der Sportarten Bd.5. Hofmann:Schorndorf

Haag,H.(1983) Vorwort. Internationale Zeitschrift für Sportpädagogik, 20(3):5

Haag,H.(Hrsg.) (1983a) Texte zur Theorie der Sportarten Bd.4. Hofmann:Schorndorf

Haag,H.u.a.( Hrsg.) ( 1991) Dokumente zu Sport, Sporterziehung und Sportwissenschaft.

Hofmann:Schorndorf

Hanebuth,O.(1966) Zur didaktischen Situation in der Leibeserziehung. Die Leibeserziehung,15 (6):197-203

Hanke,U.(2007) Bundeskongress des DSLV 2008 Schulsport bewegte alle ! . Sportunterricht, 56 (9):257

Hannig,J.(1984) Körpererfahrung in Tanz. In:ADL(Hrsg.) Schüler im Sport Sport für Schüler. Hofmann:Schorndorf. pp.191-193

Harbert,G.(1986) Gymnastik/Tanz. In:Aschebrock,H.(Hrsg.) Die "Richtlinien Sport " auf dem Prüfstand Teil I . Lit:Münster. pp.141-162

Hardman,K.(1998) The Fall and Rise of School Physical Education in International Context. In:Naul,R.et al.(Eds.) Physical Activity and Active Lifestyle of Children and Youth. Hofmann:Schorndorf. pp.89-107

Hardman,K. & Marschall,J.(1999) World-wide Survey of the State and Status of School Physical Education. <http://www.man.ac.uk/education/pecrisis/summary.htm> (2001.4.12)

Hardman,K.(2001) Physical Education Deconstruction/Reconstruction. Bulletin Sport Science and Physical Education, 31:26-30

Hardman,K. and Marshall,J.(2001a) World-Wide Survey on the State and Status on Physical Education in Schools. In:ICSSPE Proceedings World Summit on Physical Education. Karl Hofmann:Schorndorf. pp.15-37

Hardman,K.(Ed.) (2003) Physical Education:Deconstruction and Reconstruction-Issues and Directions.Hofmann:Schorndorf

Hardman,K.( 2005) Post-Berlin Physical Education Summit Developments Inter- and Non-governmental Initiatives. Sport Science and Physical Education Bulletin, 44:10-13

蓮実重彦, 山内昌之(1995) 文明の衝突か, 共存か. 東京大学出版局 : 東京

Hay,P. and Penney,D.(2013) Assessment in Physical Education A sociocultural perspective. Routledge:New York

Hecker,G.(1970) Sportdidaktik. Henn:Wuppertal

Hecker,G.(1975) Operationalisierung von Lernzielen für den Sportunterricht. Sportwissenschaft, 5(3-4):328-338

Heine,E.(1983) Das ist ein irres Gefühl. In:Funke,J.(Hrsg.) Sportunterricht als Körpererfahrung.

Rowohlt:Reinbeck.pp.11-17

Heinemann,K.( 1983) Einführung in die Sportsoziologie des Sports. 2.überarb. Aufl.

Hofmann:Schorondorf(1980)

Helmke,C.u.Gemkow,W.-D.( 2000) Schulsportkonzepte im Widerstreit-Diskussionsergebnisse. Sportunterricht, 49(1):25-26

Helmke,C.(2000a) Die Zahl der Sportstunden hat sich drastisch reduziert Der DSLV belegt eine unerfreuliche Entwicklung. Sportunterricht, 49(4):122-124

Helms,E.(1983) Meine Augen passen auf und führen mich. In:Funke,J.(Hrsg.) Sportunterricht als Körpererfahrung. Rowohlt:Reinbeck. pp.18-24

Helms,E.(1983a) Ohne Muskel könnte ich mich überhaupt nicht bewegen. In:Funke,J.(Hrsg.) Sportunterricht als Körpererfahrung. Rowohlt:Reinbeck. pp.25-31

Hessisches Kultusministerium( Hrsg.) ( 1995) Rahmenplan Grundschule. Wiesbadeener Graphische Betrieb GmbH:Wiesbaden

Hildebrandt,R.( 1993) Lebensweltbezug - Leitmotiv für eine Neuorientierung der Bewegungserziehung in der Grundschule. Sportwissenschaft, 23(3):259-275

Hildebrandt-Stramann,R.(2007) Bewegte Schule-Schule bewegt gestalten. Schneider:Baltmannsweiler

Hildebrandt-Stramann,R.(2009) Lernen mit Lieb und Seele. Sportunterricht, 58(1):3-7

Hinsching,J. u. Hummel,A.(Hrsg.) (1997) Schulsport und Schulsportforschung in Ostdeutschland 1945-19990. Mayer & Myer:Aachen

Hofmann,J.(2008) Schulen in Bewegung-Schulsport in Bewegung. Bericht zur 22. Tagung der dvs-Sektion Sportpädagogik, 22.-24. Mai 2008 an der Deutschen Sporthochschule Köln. Sportunterricht, 57(6):194-196

堀尾輝久他編 (1996) 学校の学び・人間の学び. 柏書房 : 東京

堀尾輝久他編(1996a) 子どもの癒しと学校. 柏書房 : 東京

Horn,A., Worth,A., u. Roshmann,G.(2006) Umsetzung des Bildungsplan 2004 in Baden-Württemberg nach dem ersten Jahr im Fächerverbund Musik-Sport-Gestalten. Sportunterricht, 55(3):72-78

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.(1995a) Historische und gegenwärtige Modelle zum Schulsport in der Diskssion( I ).  
Körpererziehung, 45(3):83-88
- Hummel,A.(1995b) Historische und gegenwärtige Modelle zum Schulsport in der Diskssion( II ).  
Körpererziehung, 45(4):123-129
- Hummel,A. u. Rausch,L.(1995c) Vom Kulturgut zum Unterrichtsinhalt-Probleme der Abbiatur  
und Brechung sportiver Bewegungskultur. In:Borkenhagen,F.u.Scherler,K.(Hrsg.) Inhalte und  
Themen des Schulsports. Academia:Sankt Augustin. pp.75-88
- Hummel,A.(1995d) Sportpädagogische Strömungen-Fachdidaktische Modelle-Unterrichtskonzepte  
Auf dem Weg zu einer fachdidaktischen Landkarte. In:Zeuner,A.u.a., (Hrsg.) Sport unterrichten  
Anspruch und Wirklichkeit. Academia:Sankt Augustin. pp.28-40
- Hummel,A.(2000) Schulsportkonzepte zwischen totaler Rationalisierung und postmoderner  
Beliebigkeit. Sportunterricht, 49(1):9-13
- Hummel,A. u. Erdtel,M.(2003) Qualität im Schulsport. Sportunterricht, 52(8):228
- Hummel,A.(2006) von der Öffentlichkeit weitgehend unbemerkt....Der erste Nationale  
Bildungsbericht für Deutschland. Sportunterricht, 55(12):353
- Hummel, A. u. Schierz,M.(Hrsg.) (2006a) Studien zur Schulsportentwicklung in Deutschland.  
Hofmann:Schrndorf
- Hummel,A. u. Borchert,T.(2014) Zum Auftrag des Schulsports Reflexion über den Umgang mit  
dem Auftrag des Schulsports. Sportunterricht, 63(11):342-347
- Hübner,H.(Hrsg.)(1986) Schulpraxisnahe Analysen zur Umsetzung des Sportcurriculums in  
Nordrhein-Westfalen. Lit:Münster
- Hübner,H.(1986a) Chronologie zur Richtlinien-Entwicklung. In:Aschebrock,H.(Hrsg.)  
Fachdidaktische Analysen zur Qualität des Sportcurriculums in Nordrhein-Westfalen. Lit:Münster.  
pp.40-47
- Hübner,H.(1994) Entwicklung und Implementation eines curricularen Reformprogramms.  
Lit:Münster
- Hübner,H.(1994a) Schulsport und Bewegung 1. Schulsport-Symposion des Landes  
Nordrhein-Westfalen vom 14. bis 16.9.1994. Sportwissenschaft, 24(4):407-409
- 市川浩 (1983) 精神としての身体. 新装版第2刷. 勤草書房:東京(1975)

市川浩(1985) 〈身〉の構造. 4版. 青土社:東京

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 III Punta den Este, Nov.30-Dec.3.1999

ICSSPE(1999a) The Berlin Agenda for Action for Government Ministers. (<http://www.icsspe.org/about/structure/declarations-about-sport>) (2016.3.22)

ICSSPE(2001) Proceeding World Summit on Physical Education. Hofmann:Schorndorf

ICSSPE(2001a) Weltgipfel zum Schulsport. Hofmann:Schorndorf

ICSSPE(2005) Bulletin No.44 World Summit on Physical Education, 5 years after  
(<http://www.icsspe.org/portal/area/bulletin/bulletin-ie/druckenbulletin.php?ver=texte&nr=No.44>)  
(2005.6.13)

ICSSPE(2005a) MAGGLINGEN COMMITMENT FOR PHYSICAL EDUCATION  
(<http://www.icsspe.org/portal/download/Maggingencomm.pdf>) (2006.1.8)

ICSSPE(2005b) Summary of workshop result  
(<http://www.icsspe.org/portal/download/WorkshopResults.pdf>) (2006.2.9)

ICSSPE(2006) ICSSPE News Edition October 2006 ICSSPE Contributes to Development of International Quality Indicators Strengthening the Role of Physical Education in the Educational System. <http://www.icsspe.org/portal/index.php?w=&z=6&sta=1&r=321&par=1> (2006.10.10)

ICSSPE(2006a) Report on the International Year of Sport and Physical Education (IYSPE) 2005.  
(  
<http://www.sportanddev.org/en/in-the-spotlight/report-on-the-international-year-of-sport-and-physical-education-iyspe-2005/index.htm>) (2006.12.23)

ICSSPE(2012) Germany to host the 2013 UNESCO Conference of World Sport Ministers  
(  
<http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/EN/2012/08/sportministerkonferenz.html?n=441752>) (2012.11.18)

ICSSPE(2012) Designed to Move. A Physical Activity Action Agenda  
([https://www.designedtomove.org/en\\_US/?locale=en\\_US](https://www.designedtomove.org/en_US/?locale=en_US)) (2014.8.26)

- ICSSPE(2012a) International Benchmarks for Physical Education Systems Developed by ICSSPE's International Committee of Sport Pedagogy  
(  
<http://www.icsspe.org/system/files/Final%20ICSP%20Benchmarks%20ICSSPE%20Dec%202012.pdf>) (2015.3.4)
- ICSSPE(2013) Future Physical Literacy. Journal of Sport Science and Physical Education.65
- ICSSPE( 2013a) MINEPS V: "Best Case for Stakeholder Involvement" .  
(<http://icsspe.org/content/mineps-v-best-case-stakeholder-involvement>) (2013.6.15)
- ICSSPE( 2014) Moving together  
(<https://www.icsspe.org/sites/default/files/Moving%20Together.pdf>) (2015.1.12)
- ICSSPE(2015) International Charter of Physical Education and Sport UNESCO, Paris and Lausanne 01/12/2015 17:30  
(<https://www.icsspe.org/content/international-charter-physical-education-and-sport>) .
- Imhof,A.E.(1983) Unterschiedliche Einstellungen zu Leib und Leben in der Neuzeit. In:Imhof,A.E.  
(Hrsg.) Der Mensch und sein Körper. Beck:München.pp.65-81
- 稲垣正浩(1977)「スポーツ教育と指導法」.体育科教育, 25(12):15-18
- 稲垣正浩(1995) スポーツの後近代. 三省堂：東京
- 稲垣正浩, 三浦雅士(1996) 大阪相撲と身体文化のポストモダン. 季刊 SOFT, 19:32-39
- 岩田靖(1990) 体育における教材づくりの意義と課題. 体育科教育, 38-1:58-61
- 岩田靖 (2008) 学びを深める教材づくり 第1回 改めて「教材づくり」の意義を問う.  
体育科教育, 56(4):56-59
- 岩田靖 (2008a) 学びを深める教材づくり 第1回 改めて「教材づくり」の意義を問う.  
体育科教育, 56(5):50-53
- Janalik,H.(1984) Körpererfahrung in einem Mehrperspektivischen Judounterricht mit Anfängern.  
In:ADL (Hrsg.), Schüler im Sport Sport für Schüler, Hofmann:Schorndorf, pp.188-191
- Janalik,H.(1984a) Wir tricksen den Basketballkorb aus» Basketballeinführung in einer 5.  
Klasse.In:Brodthmann,D.( Hrsg.) ,Unterrichtsmodelle zum problemorientierten Sportunterricht,  
Rowohlt:Reinbek.pp.17-24



- Janalik,C. u. Janalik,H.(1986) Eine runde Sache, Sportpädagogik,10(6):40-43
- 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
- 金子明友(1978) 運動学からみたスポーツ. 朝比奈一男他著, スポーツの科学的原理. 再版. 大修館書店 : 東京. pp.263-297
- 金子茂 (編) (1981) 現代に生きる教育思想 4 - ドイツ (4) -. ぎょうせい : 東京.
- 唐木国彦 (1978) 西ドイツのスポーツ政策—「パートナーシップの原理」について. 中村敏雄他 スポーツ政策. 大修館書店. pp.215-66
- 片岡暁夫(1972) 教科体育におけるスポーツ教育. 学校体育, 25(14):20-24
- 木戸裕 (2021) ドイツ統一・EU 統合とグローバリズム—教育の視点からみたその軌跡と課題. 東信堂 : 東京
- Kirk,D.(1992) Defining Physical Education. The Falmer Press:London
- Kirk,D.(2003) The Social Construction of Physical Education, Legitimation Crises and Strategic Intervention in Educational Reform. In:Hardman,K.(Ed.) Physical Education:Deconstruction and Reconstruction-Issues and Directions. Hofmann:Schorndorf. pp.171-183
- Kirk、 D.(2004) Framing quality physical education:the elite sport model or Sport Education. Physical Education and Sport Pedagogy, 9(2):185-195
- Kirk,D., Macdonald,D. and O'Sullivan,M.( eds.) ( 2006) The Handbook of Physical Education.SAGE Publications:London
- Kirk,D.(2006a) Sport Education, Critical Pedagogy, and Learning Theory:Toward an Intrinsic Justification for Physical Education and Youth Sport. Quest, 58:255-264
- Kirk,D.(2010) Physical Education Futures. Routledge:London
- Kirk,D.(2013) Educational Value and Models-Based Practice in Physical Education. Educational Philosophy and Theory, 45(9):973-986
- 木原誠一郎 (1994) 教材研究から教育内容を見直す—体育科教育の教育内容研究と教材化—. グループ・ディダクティカ編, 学びのための授業論. 勁草書房 : 東京. pp.150-172
- 岸野雄三(1976) 体育史. 大修館書店 : 東京
- Klappenbach,R.& Steinitz,W.(Hrsg.)(1977) Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache. 2.Bd.

5.,Aufl. Akademie-Verlag:Berlin

Klappenbach,R.& Steinitz,W. (Hrsg.) (1978) Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache. 3.Bd.

4.,Aufl. Akademie-Verlag:Berlin

Klein,M.(1984) Social Body persönlicher Leib und der Körper im Sport. In:Klein,M.(Hrsg.) Sport und Körper. Rowohlt:Reinbeck. pp.7-20

Klein,G.(2003) A Future for Physical Education within the International Context:Institutional Fragility or Collective Adjustment. in:Hardman,K.(Ed.) Physical Education:Deconstruction and Reconstruction-Issues and Directions. Hofmann:Schorndorf. pp.153-169

Klein,G.(2005) School Physical Education in France:the Double Inconstancy:French Perspective. Sport Science & Physical Education Bulletin, 44:22-25

Kleindienst-Cachay,C.(1980) Gruppenarbeit im Sport, Sportunterricht, 29(5):165-172

Kleindienst-Cachay,C.(1980a) Die Verschulung des Turnens. Hofmann:Schorndorf

Kleindienst-Cachay,C.(1983) Soziales Lernen im Sport. In:Schuke,H.-J.(Hrsg.) Kritische Stichwörter zum Sport. W.Fink:München.pp.183-194

Klenk,C.(2004) Schulsport in Baden-Württemberg Eine Schülerbefragung zum Schulsport an Gymnasien. Sportunterricht, 53(8):233-239

KMK(1982) Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II (Mit einem einführenden Bericht, am 7.7.1972 von der Ständigen Konferenz der Kulturminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland beschlossen). In:KMK, Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kulturminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Luchterhand:Darmstadt

KMK(1982a) Empfehlung zur Arbeit in der gymnasialen Oberstufe gemäß Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II -Beschluss der Kulturministerkonferenz vom 7. Juli 1972 (Beschluss der Kulturministerkonferenz vom Dezember 1977). In:KMK, Sammlung der Beschlüsse der Ständigen Konferenz der Kulturminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Luchterhand:Darmstadt

KMK(1984) Beschlüsse der Kulturministerkonferenz Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Sport. Luchterhand:Darmstadt

KMK(1991), "Erklärung der Ständigen Konferenz der Kulturminister der Länder zum Allgemein Hochschulsport (Beschluss der Kulturministerkonferenz vom 8/9.11.1990). Körpererziehung.

41(12):519-22

KMK (Hrsg.) (1984) Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Sport. Hermann Luchterhand:Darmstadt

KMK (1992), "Erklärung der Ständigen Konferenz der Kulturminister der Länder zum Allgemein Hochschulsport( Beschluß der Kulturministerkonferenz vom 9.11.1990) .In:KMK Kulturministerkonferenz Beschlußsammlung Erg.-Lfg.71, 80.2,Luchterhand

KMK ( 2004) Perspektiven des Schulsports vor dem Hintergrund der allgemeinen Schulentwicklung. ( [http://www.kmk.org/doc/beschl/Perspektiven des Schulsports 2004.pdf](http://www.kmk.org/doc/beschl/Perspektiven_des_Schulsports_2004.pdf)) (2005.6.21)(Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.09.2004)

KMK und DOS(2007) „Gemeinsame Handlungsempfehlungen der Kultusministerkonferenz und des Deutschen Olympischen Sportbundes zur Weiterentwicklung des Schulsports“(Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.09.2007,Beschluss des Deutschen Olympischen Sportbundes vom 22.10.2007)([http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2007/2007\\_09\\_20-Handlungsempf-KMK-DSB-Schulsport.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_20-Handlungsempf-KMK-DSB-Schulsport.pdf))(2014.3.14)

Knörzer,W.(1986) Körpererfahrungsübungen-Hilfen zur Verbesserung der Körperbewußtheit-. In:Treutlein,G.u.a.( Hrsg.) Körpererfahrung in traditionellen Sportarten. Hans Putty:Wuppertal.pp.251-267

Knörzer,W.( 2003) "Bewegte Schule" als "Lernende Organisation" Überlegungen zur Nachhaltigkeit. Sportunterricht, 52(4):114-118

Koch,K.(Hrsg.)(1984) Sportkunde für den Kursunterricht in der Sekundarstufe II. 3., neugestaltete und erw. Aufl. Hofmann:Schorndorf(1973)

Kofink,H.(1995) Erklärung des Deutschen Sportlehrerverbandes 1.DSLV Kongreß-23.-25.März 1995-Leipzig. Sportunterricht, 44(4):172-175

Kofink,H.(1996) Verteidigen Sie den Shulsport, Frau Staatssekretärin ! Sportunterricht,45(6):226

国立教育政策研究所(2002) 評価規準の作成、評価方法の改善のための参考資料(小学校) — 評価規準、評価方法等の研究開発(報告) — . (<http://www.nier.go.jp/kaihatsu/houkoku/ssyougaku.htm>) (2005.8.5)

国立教育政策研究所(2002a) 評価規準の作成、評価方法の改善のための参考資料(中学

- 校) - 評価規準、評価方法等の研究開発(報告) - .  
([http://www.nier.go.jp/kaihatsu/houkoku/index\\_jh.htm](http://www.nier.go.jp/kaihatsu/houkoku/index_jh.htm)) (2009.3.4)
- 国立教育政策研究所(2003) 体育のカリキュラムの改善に関する研究.  
([http://www.nier.go.jp/kiso/kyouka/PDF/report\\_14.pdf](http://www.nier.go.jp/kiso/kyouka/PDF/report_14.pdf)) (2011.3.30)
- 国立教育政策研究所(2004) 評価規準の作成, 評価方法の工夫改善のための参考資料(高等学校) -評価規準, 評価方法等の研究開発(報告) -  
([http://www.nier.go.jp/kaihatsu/kou-sankousiryou/html/index\\_h.htm](http://www.nier.go.jp/kaihatsu/kou-sankousiryou/html/index_h.htm)) (2005.8.5)
- 国立教育政策研究所(2004a) 保健のカリキュラムの改善に関する研究  
(<http://www.nier.go.jp/kiso/kyouka/kyouka17.pdf>) (2005.6.13)
- Kolb,M.(1995) Der neue Lehrplan-Sport für die Sekundarstufe I in Schleswig-Holstein.  
In:Borkenhagne,F.u.Scherler,K.(Hrsg.) Inhalte und Themen des Schulsports. Richarz:Saint Augustin. pp.237-249
- Kolb,M.(Hrsg.)(2007) Empirische Schulsportforschung. Schneider Verlag:Baltmannsweiler
- 小見山実(1984) 現象学・人間学から. からだの科学別巻, pp.58-63
- 近藤智靖、岡出美則(1997): 身体を経験としてのスポーツ授業の中で保証しようとした経験の内容: ドイツの試みにみる日本の教科教授モデルへの示唆. 体育学研究, 41(5): 369-379
- 近藤智靖(2005) Funke の身体経験の NRW 州学習指導要領(1999) への導入過程. 筑波大学大学院博士課程人間総合科学研究科体育科学専攻博士論文.
- 近藤智靖、高橋健夫、岡出美則(2005a) ドイツの教育改革におけるラポアシュールとそのスポーツ領域について: 身体志向と脱スポーツ種目志向の新たなる萌芽. 体育学研究, 50(5):523-543
- 近藤智靖、高橋健夫、岡出美則(2005b) Funke の身体経験論の成立過程と展開: 特に Grupe との関わりに着目して. スポーツ教育学研究, 25(1):11-26.2005
- 近藤智靖、岡出美則、長谷川聖修、田附俊一、丸山真司(2013) ドイツとスイスにおける「動きのある学校」の理念の拡がりとその事例について. 体育学研究, 58:343-360
- König,S., Memmert,D. u. Moosmann,K.(Hrsg.)(2012) Das Große Limpert-Buch der Sportspiel. Limpert:Wiebelsheim.
- Köppe,G.(Red.)(1985) Schülerperspektive in der sportpädagogischen Unterrichtsforschung. Oberharzer Druckerei:Clautal-Yellerfeld

- Köppe,G.(1993) Zum Problem der Instrumentalisierung des Schulsports. Sportunterricht, 42(3):60-64
- Kothz,J.(1995) Migration-ein soziales Problem im Schulsport. In:Baumann,H. u. Haimerl,B.(Hrsg.) Schulsport-wozu. Meyer & Meyer:Aachen. pp.87-95
- 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
- Krick,F. u. Prohl,R.(2005) Tendenzen der Lehrplanentwicklung. Sportunterricht. Sportunterricht, 54(8):231-235
- Kröger,C. and Roth,K.(1999) Ballschule. Hofmann:Schorndorf
- Kruber,D.(1967) Der praktische Wert der bisherigen Diskussion um eine Didaktik der Leibeserziehung für die Lehrplangestaltung. Leibeserziehung, 16(2):42-46
- Krüger,M.(2004) Bildung neu denken-ohne Bewegung, Spiel und Sport. Sportunterricht, 53(1):1
- Kuhlmann,D.(1996) Schüler im Spiel-Spiele für Schüler. Körpererziehung, 46(3):83-87
- Kuhlman,D. u.Scherler,K.(2004) Schulsportinitiativen:Proklamationen oder Legitimationen ?.In:Balz,E.(Hrsg.) Schulsport verstehen und gestalten. Meyer & Meyer:Aachen.pp.23-38.
- Kuhlmann,D.(2007) Schulsportstudien-zur Realisierung zentraler Ansprüche. Sportunterricht, 56(11):334-339
- Kullmann,V.(1983) Spiel zur Körpererfahrung. Sportpädagogik,7(1):46-51
- Kultus und Unterricht(1978) Verordnung des Ministeriums für Kultus und Sport über den Vorläufigen Lehrplan für das Fach Sport für die Jahrgangsstufen 12 und 13 der Gymnasien.
- Küpper,D.(1983) Im Brennpunkt. Sportunterricht, 32(8):281
- Küpper,D.(1994) Sportunterricht im Spannungsfeld von Sportorientierung und pädagogischen Anspruch. In:Dekan des Sportwissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig.Academia:Sankt Augustin.pp.24-29
- Küpper,D.(1998) Schulsport zwischen Selbstisolation und Integration in ein pädagogisches Konzept von Schule. In:Stibbe,G.(Hrsg.) Bewegung, Spiel und Sport als elemente des Schulprogramms.Schneider Verlag:Göppingen. pp.34-42
- Kurz,D.(1974) Ein Konzept für den Leistungskurs Sport. In:Haag,H.(Hrsg.) Leistungskurs Sport.

Hofmann:Schorndorf. pp.32-35

Kurz,D.(Red.) (1976) Sport in der Orientierungsstufe Ein Bericht zur Curriculumentwicklung in den Jahrgangsstufen 5 und 6 aus dem Projekt an der Gesamtschule TübingenWaldhäuser-Ost-Erste Gesamtfassung.

Kurz,D.(1976a) Theorie im Unterricht. in:Gabler,H.(Hrsg.), Schulsportmodelle in Theorie und Praxis, Hofmann:Schorndorf. pp.270-287

Kurz,D. u. Volck,G.(1977) Zur didaktischen Begründung des Schwimmens in der Schule. In:Volck,G.(Hrsg.),Schwimmen in der Schule, Hofmann:Schorndorf. pp.41-58

Kurz,D.(1979) Elemente des Schulsports. 2.unverä.Aufl.Hofmann:Schorndorf(1977)

Kurz,D.(1980) Schulsport und Sportwissenschaft. In:ADL(Hrsg.) Theorie in der Sportpraxis. Hofmann:Schorndorf. pp.31-41

Kurz,D. u. Volck,G.(1982) Zur didaktischen Begründung des Schwimmens in der Schule. In:Volk,G.(Hrsg.) Schwimmen in der Schule. 2., neu bearb. Aufl. Hofmann:Schorndorf(1977). pp.43-61

Kurz,D.(1983) Was Sport alles ist und sein kann. In:Digel,H.(Hrsg.) Lehren im Sport.Rowohlt:Reinbek. pp.13-25

Kurz,D.(1984) Schüler im Sport-Sport für Schüler.Einführung in den Kongress.In:ADL(Hrsg.) Schüler im Sport Sport für Schüler.Hofmann:Schorndorf. pp.16-27

Kurz,D.(1986) Handlungsfähigkeit im Sport-Leitidee einer pragmatischen Fachdidaktik. In:Spitzer,G. u. Schmidt,D.(Red.), Sport zwischen Eigenständigkeit und Fremdbestimmung. Peter Wegener:Bonn. pp.28-43

Kurz,D.(1987) Vom „ Vollzug von Leibesübungen “ zur „ Handlungsfähigkeit im Sport “ - Wandlungen didaktischer Grundvorstellungen-. In:Peper,D. u. Christmann,E.(Hrsg.), Zur Standortbestimmung der Sportpädagogik. Hofmann:Schorndorf. pp.52-67

Kurz,D.(1992) Sport mehrperspektivisch unterrichten - warum und wie ?. In:Zieschang,K. u. Buchmeier,W.(Hrsg.) Sport zwischen Tradition und Zukunft Bericht über 11. Kongreß des Ausschusses Deutscher Leibeserzieher(ADL) vom 3. - 5. Oktober 1990 in Bayreuth. Hofmann:Schorndorf. pp.15-18

Kurz,D.(1993). Sinn, Folgen und Zwecke. Sportwissenschaft, 23(4):410-415

Kurz,D.(1993a) Leibeserziehung und Schulsport in der Bundesrepublik Deutschland:Epochen

einer Fachdidaktik. Universität Bielefeld:Bielefeld

Kurz,D.(1993b). Schulsport in einer sich verändernden Welt. Sportpädagogik, 17(6):6-12

Kurz,D.( 1995) Handlungsfähigkeit im Sport-Leitidee eines mehrperspektivischen Unterrichtskonzepts (Kongreß des DSLV, Leipzig, 24.3.1995-Vortragsfassung)

Kurz,D.(1995a) Braucht der Schulsport eine neue curriculare Leitidee ?. In:Aschebrock,H.(Red.) Schulsport in Bewegung. Verlag für Schule und Weiterbildung:Bönen. pp.63-80

Kurz,D.( 1995b) Handlungsfähigkeit im Sport-Leitidee eines mehrperspektivischen Unterrichtskonzepts. In:Zeuner,A.u.a.(Hrsg.) Sport unterrichten Anspruch und Wirklichkeit. Academia:Sankt Augustin. pp.41-48

Kurz,D.(1997) Zur pädagogischen Grundlegung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen. In:Aschebrock,H.(Red.) Curriculumrevision im Schulsport. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung:Soest. pp.8-42

Kurz,D.(1998) Ausgangspunkte einer pädagogischen Grundlegung für den Schulsport. In:Thiele,J. und Schierz,M.(Hrsg.) Standortbestimmung der Sportpädagogik-Zehn Jahre danach. Czwalina:Hamburg.pp.77-85

Kurz,D.(1999) Erziehender Sportunterricht:Wie kann die Hochschule darauf vorbereiten ? (Vortrag bei der Auftaktveranstaltung zum Jahr des Schulsport in Bochum am 23.September 1999).

Kurz,D.(1999a) Die pädagogische Neueorientierung des Schulsports und der Auftrag der gymnasialen Oberstufe (KMK-Kommission Sport, Reinhardswaldschule 14.10.1999)

Kurz(2000) Sport Education in Germany Improving the Status, Changing the Aims. Presentation paper for the International Conference for the 20th Anniversary of the Japanese Society of Sport Education on 18th.11.2000.

Kurz(2000a) Sport Education in Germany Improving the Status.Changing the Aims. スポーツ教育学研究, 38(2):113-119

Kurz,D.(2002) Qualität im Sportunterricht. In:Landesinstitut für Schule(Hrsg.) Qualität von Bewegung, Spiel und Sport in der Schule. Verlag für Schule und Weiterbildung DruckVerlag Kettler GmbH:Böbe. pp.25-36

Kurz,D.(2004) Schulsport in der aktuellen Qualitätsdiskussion-Rahmenbedingungen, Grundlagen, Probleme. In:Landesinstitut für Schule(Hrsg.) Qualität im Schulsport-Werkstattbericht-. Landes

Verlag für Schule:Soest. pp.5-25

Kurz,D.(2004a) Von der Vielfalt sportlichen Sinns zu den pädagogischen Perspektiven im Schulsport. In:Neumann,P. u. Balz,E.(Hrsg.) Mehrperspektivischer Sportunterricht Orientierung und Beispiele. Hofmann:Schorndorf. pp.57-70

Kurz,D.(2008) Der Auftrag des Schulsports(1). Sportunterricht, 57(7):211-218

Kurz,D.(2009) Vom Sinn des Sports Abschiedsvorlesung, 27. Januar 2009 ([http://www.schulsport-nrw.de/info/news08/pdf/d\\_kurz\\_vom\\_sinn\\_des\\_sports.pdf](http://www.schulsport-nrw.de/info/news08/pdf/d_kurz_vom_sinn_des_sports.pdf)) (2010.1.16)

Kurz,D.und Schulz,N.(Hrsg.) (2010) Sport im Abitur Ein Schulfach aus dem Prüfstand. Myer & Myer:Aachen

Kurz,D.(2013) Zur Entwicklung einer pragmatischen Fachdidaktik. Neumann,P. u. Balz,E.(Hrsg.) Sportdidaktik. Cornelsen Schulverlag:Berlin.pp.13-23

Landesinstitut für Curriculumentwicklung(Hrsg.) (1982) Lehrerfortbildung und Weiterbildung (handreichung für den Schulsport 2). Friedlich:Weckenbrock

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung( Hrsg.) ( 1990) Bestandaufnahme gesundheitserzieherischer Aspekte in den Richtlinien und Lehrplänen für den Sport in den Schulen im Lande Nordrhein-Westfalen.2. Aufl. Soest Verlagskontor:Soest(1988)

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung(Hrsg.) (1998) Sportunterricht ohne Grenzen. Verlag für Schule und Weiterbildung:Bönen.

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung(Hrsg.) (1996) Bewegungserziehung/Sport in der Lehreraus- und Lehrerfortbildung. Zweites Schulsport-Symposium Nordrhein-Westfalen. Verlag für Schule und Weiterbildung:Bönen

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung(Hrsg.) (1999) Bewegung, Spiel und Sport im Schulprogramm. Drittes Schulsport-Symposium Nordrhein-Westfalen.Verlag für Schule und Weiterbildung:Bönen

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung(Hrsg.) (2000) Erziehender Schulsport. Verlag für Schule und Weiterbildung:Bönen.

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung(Hrsg.) (2002) Qualität von Bewegung, Spiel und Sport in der Schule Landesweites Schulsportforum Nordrhein-Westfalen.Verlag für Schule und Weiterbildung:Bönen

Landesinstitut für Schule(Hrsg.) (2004) Qualitätsoffensive im Schulsport-Werkstattbericht-.



Landes Verlag für Schule:Soest.

Landesinstitut für Schule/Qualitätsagentur (2005) Heft 2 Förderung der bewegungs- und sportorientierten Profilbildung von Schulen in Nordrhein-Westfalen Gutachten von Prof. Dr. Günter Stibbe. Landesinstituts für Schule/Qualitätsagentur:Soest.  
(

[http://www.learn-line.nrw.de/angebote/schulsport/info/01\\_schulsportentwicklung/fachpolitik/pdf/werkstattberichtstibbe.pdf](http://www.learn-line.nrw.de/angebote/schulsport/info/01_schulsportentwicklung/fachpolitik/pdf/werkstattberichtstibbe.pdf)) (2006.10.19)

Lange,A.(2002) Zur Information Sport als ein Schwerpunkt im Schulprogram-oder- Eine Legitimationsgrundlage zur Entweiterung der Sportstundenzahl. Sportunterricht, 51(8):548-551

Lange,H. u. Woll,A.(2005) Basiskompetenzen für den Bewegungsunterricht in der Grundschule. Grundschule, 37(1):34-36

Lange,J.(1975) Zur gegenwärtigen Situation der Sportdidaktik.Sportwissenschaft, 5 (3/4) :217-50

Lange,J.(1979) Handlungsfeld Schulsport Didaktische Untersuchung zur Gestalt und Gestaltung von Sport in der Schule, Dissatation zur Erlangung des akademischen Grades Doktor des Sozialwissenschaft in der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften der Eberhard-Kars-Universität Tübingen

ランゲフェルド、J.著, 岡田渥美他監訳(1974) 教育と人間の省察. 玉川大学出版局 : 東京

Laging,R. u. Klupsch-Sahlmann,R.(2001) Schulen in Bewegung. Sportpädagogik, 25(2):4-10

Laging,R.(2001a) Bewegte Schulen-auch ein Konyept für die weiterführende Schule ?. Sportpädagogik, 25(2):50-54

Laging,R. u. Schillack,G.(Hrsg.) (2007) Die Schule kommt in Bewegung. 2. Aufl. Schneider:Baltmannsweiler

Lauder,A.G.(2001) Play Practice.Human Kinetics:Champaign

learn-line( 2002.11.16.) Schulsport NRW  
Schulsportentwicklung.[http://www.learn-line.nrw.de/angebote/schulsport/info/01\\_schulentwicklung](http://www.learn-line.nrw.de/angebote/schulsport/info/01_schulentwicklung)

Leist,K.-H.(1983) Körpererfahrung. In:Funke,J.(Hrsg.) Sportunterricht als Körpererfahrung. Rowohlt:Reinbeck. pp.136-154

Leist,K.-H. & Loibl,J.(1986) Zur bewegungspädagpgische Bedeutung der Körpererfahrung.

- In: Bielefeld, J. (Hrsg.), *Körpererfahrung*, Verlag für Psychologie; Göttingen. pp.36-57
- Leist, K.-H. & Loibl, J. (1986a) Basketball-grundsätzliche Überlegungen und erste praktische Schritte. In: Treutlein, G. u. a. (Hrsg.) *Körpererfahrung in traditionellen Sportarten*. Hans Putty: Wuppertal. pp.231-250
- Lenk, H. (1972) *Leistungssport*. Kohlhammer: Stuttgart
- Louise, M. (2009) Australian sport promotion in schools. 文部科学省青少年スポーツ活動・国際シンポジウム発表資料
- Lopez, G., Jordan, O.R.C., Penney, D. and Chandler, T. (2009) The role of transfer in games teaching; Implications for the development of the sport curriculum. *European Physical Education Review*, 15 (1):47-63
- ローレンツ、K. 著、日高敏隆、丘直通訳 (1980) *動物行動学Ⅱ*. 思索社：東京
- Mandigo, J., Francis, N., Lodewyk, K. and Lopez, R. (2012) Physical literacy for education. *Physical Education and Health Journal*, 75(3):27-30
- 丸山真司 (1992) ドイツのスポーツ教育学における社会学習論－解放的社会学習論を中心にして－. *運動文化研究*, 10:172-178
- 丸山真司 (1994) 体育における「歴史的追体験学習」の試み. *運動文化研究*, 12:43-53
- 丸山真司 (1994a) 体育科教育における社会学習に関する研究－ドイツのスポーツ教育学における「解放的社会学習論」を中心にして－. 新体育社：東京. pp.179-195
- 丸山真司 (2008) ドイツにおける教師によるスポーツ指導要領の評価. *日本教科教育学会誌*, 30(4):89-98
- 丸山真司 (2015) *体育のカリキュラム開発方法論*. 創文企画：東京
- 正木健雄 (1958) からだづくりと子どもの認識. *教育*, 8(13):36-43
- Le Masurier, G.C., Lambdin, D.D., and Corbin, C.B. (2007) *Fitness for Life Middle School*. Human Kinetics: Champaign
- Meyer, F.A. (ed.) (2010) *Implementing the National Dance Education Standards*. Human Kinetics: Champaign
- 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
- Mauss, M. (1972) *Die Techniken des Körpers*. In: König, R. & Schmalfuß, A. (Hrsg.)

- Kulturanthropologie. Econ:Düsseldorf. pp.91-108
- モース,M.(1976) 身体技法. 有地亨、山口俊夫訳、社会学と人類学Ⅱ .弘文堂：東京.  
pp.121-156
- Meinberg,E.( 1979) Erziehungswissenschaft und Sportpädagogik. Hans Richarz:Sankt Augustin.Meinberg,E.(1981) Sportpädagogik. Kohlhammer:Stuttgart
- Meinberg,E.( 1984) Hauptprobleme der Sportpädagogik. Wissenschaftliche Buchgesellschaft:Darmstadt.
- Meinberg,E.(1992) Bildung in der Sportdidaktik - immer noch zeitgemäß. In:Erdmann,R.(Hrsg.)  
Alte Frage neu gestellt:Anmerkungen zu einer zeitgemäßen Sportdidaktik. Hofmann:Schorndorf.  
pp.27-43
- Menze,C.(1975) Die Ziele des Sportunterrichts. Sportwissenschaft, 5 (3-4):251-271
- メルロ＝ポンティ、M.著、竹内芳郎、小林貞孝訳(1978) 知覚の現象学Ⅰ. 第14刷. み  
すず書房：東京
- Moegling,K.(1988) Alternative Bewegungskultur. Fischer Taschenbuch Verlag:Frankfur am Main
- Moegling,K.(1989) Alternative Spiel- und Bewegungskultur. Sportwissenschaft, 19(1):92-95
- Mertens,M.u.a.(2001) Was ist erziehender Sportunterricht ? Verlag an der Ruhr:Mühlheim
- Mertens,M.(2001a) Erziehender Sportunterricht-praktisch Lange Ballwechsel im Volleyball. Verlag  
an der Ruhr:Mühlheim
- Mester,L.(1962) Grundfragen der Leibeserziehung. Westermann:Braunschweig
- Mester,L.(1962a) Zur Didaktik der Leibeserziehung in der Lehrerbildung. Zeitschrift für  
Pädagogik.8(1):24-35
- Mester,L.( 1969) Grundfragen der Leibeserziehung. 3. erg. u. überarb. Aufl..  
Westermann:Braunschweig
- Meusel,H.(1976) Einführung in die Sportpädagogik. Fink:München.
- MINEPS( 2004) Draft International Convention Against Doping in Sport  
(<http://www.unesco.org/education/adoping/>) (2012.3.23)
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Land Brandenburg(2006) Rahmenlehrplan für den  
Unterricht in der gymnasialen Oberstufe im Land Brandenburg Sport. Wissenschaft und Technik  
Verlag:Berlin
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein

(Hrsg.) (1997) Lehrplan für die Sekundarstufe I der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule. Glückstädter Werkstätten:Glückstadt  
Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung (Hrsg.) (1998) Rheinland-Pfalz Lehrplan Sport Sekundarstufe I (Klassen 5-9/10) Hauptschulen Realschulen Gymnasien Regionalen Schulen Gesamtschulen. Sommer Druck & Verlag:Grünstadt

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW(Hrsg.) (2008) Lehrplan Sport für die  
G r u n d s c h u l e i n N R W  
( [http://www.schulsport-nrw.de/info/08\\_service/pdf/lehrplan\\_sport\\_Grundschule01\\_08\\_08.pdf](http://www.schulsport-nrw.de/info/08_service/pdf/lehrplan_sport_Grundschule01_08_08.pdf))  
(2010.3.22)

Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen(MSWWF) (1999) Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II -Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen Sport. Ritterbach:Frechen

Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen(MSWWF) (1999a) Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen Sport. Ritterbach:Frechen

Ministerium für Schule und Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSWF) (2001) Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe I -Gymnasium in Nordrhein-Westfalen Sport. Ritterbach Verlag:Frechen

Ministerium für Schule und Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSWF) (2001a) Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe I -Hauptschule in Nordrhein-Westfalen Sport. Ritterbach Verlag:Frechen

Ministerium für Schule und Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSWF) (2001b) Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe I -Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen Sport. Ritterbach Verlag:Frechen

Ministerium für Schule und Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSWF) (2001c) Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe I -Realschule in Nordrhein-Westfalen Sport. Ritterbach Verlag:Frechen

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen( 2006)  
Qualitätstableau für die Qualitätsanalyse an Schulen in  
Nordrhein-Westfalen([http://www.schulsport-nrw.de/fileadmin/user\\_upload/schulsportpraxis\\_und\\_](http://www.schulsport-nrw.de/fileadmin/user_upload/schulsportpraxis_und_)

fortbildung/pdf/qualitaetstableau.pdf)(2051.5.5)

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2008) Lerhplan Sport Grundschule ([http://www.schulsport-nrw.de/info/02\\_schulsportpraxis/primar.html](http://www.schulsport-nrw.de/info/02_schulsportpraxis/primar.html)) (2012.2.2)

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2011) Kernlehrplan für das Gymnasium - Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen ( [http://www.schulsport-nrw.de/info/02\\_schulsportpraxis/pdf/G8\\_Sport\\_Endfassung2-1.pdf](http://www.schulsport-nrw.de/info/02_schulsportpraxis/pdf/G8_Sport_Endfassung2-1.pdf)) (2011.11.30)

Ministerium für Städtebau und Wohnen, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen(2002) Düsseldorf und die Rhein-Ruhr-Region Auch im Schulsport Spitze Initiativprogramm zur Stärkung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen. (

[http://www.learnline.de/angebote/schulsport/info/01\\_schulsportentwicklung/fachpolitik/pdf/initiativprogramm02.pdf](http://www.learnline.de/angebote/schulsport/info/01_schulsportentwicklung/fachpolitik/pdf/initiativprogramm02.pdf)) (2006.10.19)

Ministerium für Stadtentwicklung, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen (MSKS) (1996) 40 Jahre Schulsport in Nordrhein-Westfalen. Concept Verlag:Düsseldorf

Ministerium für Städtebau und Wohnen, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen(2004). Täglich Sportstunde an Grundschule. Sportunterricht.53(8):247

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg(2001) Kultus und Unterricht Amtsblatt des des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Stuttgart, den 23. August st 2001 Lehrplanheft 3 / 2001(<http://www.leu.bw.schule.de/allg/lp/bpgykurs.pdf>) (2006.10.19)

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg(2004) Bildungsplan 2004 Hauptschule Werk Realschule.([http://www.km-bw.de/servlet/PB/-s/846e961udt0j1nwrws91kevrduybuze6b/show/1184471/Hauptschule\\_WerkRealschule\\_Bildungsplan\\_Gesamt.pdf](http://www.km-bw.de/servlet/PB/-s/846e961udt0j1nwrws91kevrduybuze6b/show/1184471/Hauptschule_WerkRealschule_Bildungsplan_Gesamt.pdf))(2006.5.9)

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg(2004a) Bildungsplan 2004 Grundschule.([http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Grundschule/Grundschule\\_Bildungsplan\\_Gesamt.pdf](http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Grundschule/Grundschule_Bildungsplan_Gesamt.pdf))(2006.11.01)

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg(2004b) Bildungsplan 2004

(

[http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Gymnasium/Gymnasium\\_Bildungsplan\\_Gesamt.pdf](http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Gymnasium/Gymnasium_Bildungsplan_Gesamt.pdf)) (2006.11.06)

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2004c) Kontingenzstundentafel  
Grundschule, Kl. 1 bis 4 ( [:http://www.bildung-staerkt-menschen.de/unterstuetzung/schularten/GS/kontingenzstundentafel](http://www.bildung-staerkt-menschen.de/unterstuetzung/schularten/GS/kontingenzstundentafel)).(2007.1.9)

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2005) Schriftl. Sportabitur 2005,  
Aufgabe 1 Fragestellungen aus dem Bereich Bewegungslehre.  
( [http://www.schule-bw.de/unterricht/faecher/sport/pruefungen/spsabi/abi2005\\_sport\\_gelb.pdf](http://www.schule-bw.de/unterricht/faecher/sport/pruefungen/spsabi/abi2005_sport_gelb.pdf))  
(2006.11.05)

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2005a) Schriftl. Sportabitur 2005,  
Aufgabe 2 Fragestellungen aus dem Bereich Trainingslehre.  
( [http://www.schule-bw.de/unterricht/faecher/sport/pruefungen/spsabi/abi2005\\_sport\\_weiss.pdf](http://www.schule-bw.de/unterricht/faecher/sport/pruefungen/spsabi/abi2005_sport_weiss.pdf))  
(2006.11.05)

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2006) Sportgeschichte  
Entwicklungen in Europa von den Anfängen im griechischen Altertum (ca 2.000 v.Chr.) bis zur  
Gegenwart (<http://www.skibezirk-stuttgart.de/sp-history/>) (2006.11.05)

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2006a) Kognition im Sport  
(<http://kognitionimспорт.ira.uka.de/>) (2006.11.06)

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2006b)  
Durchführungsbestimmungen für die Abiturprüfung im Fach Sport 2008 Stand 27.09.2006  
(  
[http://www.schule-bw.de/unterricht/faecher/sport/pruefungen/Sportabitur\\_2008/dfb08\\_v\\_270906.pdf](http://www.schule-bw.de/unterricht/faecher/sport/pruefungen/Sportabitur_2008/dfb08_v_270906.pdf)  
f) (2006.11.05)

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2006c) Sportabitur 2008  
Durchführungsbestimmungen für die Abiturprüfung 2008 im Fach Sport Sportspiele  
( Basket - / Fuß - / Hand - / Volleyball) 2008 .  
(

[http://www.schule-bw.de/unterricht/faecher/sport/pruefungen/Sportabitur\\_2008/bb\\_fb\\_hb\\_vb\\_08.pdf](http://www.schule-bw.de/unterricht/faecher/sport/pruefungen/Sportabitur_2008/bb_fb_hb_vb_08.pdf)  
f) (2006.11.05)

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2006d) Das Gymnasium  
(

<http://www.km-bw.de/servlet/PB/-s/zttsc51wk1va9seqma7pqwde93d8xuj/menu/1075926/index.htm?ROOT=1075594>) (2006.11.06)

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg(2014) Bildungsplan 2016  
Allgemein bildende Schulen Grundschule Arbeitsfassung Bewegung, Spiel und Sport Stand 8.  
September 2014

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg(2014a) Bildungsplan 2016  
Allgemein bildende Schulen Sekundarstufe I . Arbeitsfassung Sport Stand 8. September 2014

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg(2014a) Bildungsplan 2016  
Allgemein bildende Schulen Gymnasium(G8). Arbeitsfassung Sport Stand 3. September 2014

Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (1994) Amtsblatt des Ministeriums  
für Kultus und Sport Baden-Württemberg Bildungsplan für die Realschule Lehrplanheft 3/1994.  
Necker-Verlag:Villingen-Schwenningen.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes  
Nordrhein-Westfalen(Hrsg.)(2012) Kernlehrplan für die Gesamtschule – Sekundarstufe I in  
Nordrhein-Westfalen

Sport([http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp\\_SI/GE/SP/KLP\\_GE\\_Sport\\_Endfassung\\_2012-10-22.pdf](http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/GE/SP/KLP_GE_Sport_Endfassung_2012-10-22.pdf))(2015.4.19)

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes  
Nordrhein-Westfalen(Hrsg.)(2013) Kernlehrplan für die Realschule in Nordrhein-Westfalen  
Sport([http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/3320\\_KLP\\_Sport\\_RS\\_Endfassung\\_JT\\_4\\_12\\_2012.pdf](http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/3320_KLP_Sport_RS_Endfassung_JT_4_12_2012.pdf))(2015.4.19)

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes  
Nordrhein-Westfalen(Hrsg.)(2014) Rahmenvorgaben für den Schulsport in  
Nordrhein-Westfalen([http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp\\_SI/HS/sp/Rahmenvorgaben\\_Schulsport\\_ndfassung.pdf](http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/HS/sp/Rahmenvorgaben_Schulsport_ndfassung.pdf)) (2015.4.19)

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein - Westfalen  
I n f o r m a t i o n e n                    z u m                    L e h r p l a n                    S p o r t

Grundschule(<http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/materialdatenbank/nutzersicht/materialeintrag.php?matId=2084>)(2010.9.26)

箕浦康子 (2000) フィールドワークの技法と実際. 4 刷. ミネルヴァ書房 : 東京 (1999)

Mitchell,S.,Oslin,J.(1999) Assessment in Games Teaching. AAHPERD Publications:Oxon Hill

Mitchell,S.,Oslin,J.& Griffin,L.(2003) Sport Foundations for Elementary Physical Education.  
Human Kinetics:Champaign

Mitchell,A.S., Oslin,J.L. and Griffin,L.(2006) Teaching Sport Concepts and Skills. 2nd. ed.  
Human Kinetics:Champaign

Moegling,K.(1988) Alternative Bewegungskultur. Fischer Taschenbuch Verlag:Frankfur am Main

Moegling,K.(1989) Alternative Spiel- und Bewegungskultur. Sportwissenschaft, 19(1):92-95

Mohnsen,B.S.(Ed.) (2003) Concepts and Principles of Physical Education:What every students  
needs to know. 2nd ed. AAHPERD Publications:Oxon Hill.

Mohnsen,B.S.(Ed.) (2010) Concepts and Principles of Physical Education:What every students  
needs to know. 3rd ed. AAHPERD Publications:Oxon Hill.

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(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 (1991) 中学校指導書保健体育編. 再販. 大日本図書 : 東京

文 部 省 ( 1 9 9 7 )                    教 育 課 程 審 議 会 第 1 7 回 総 会 議 事 録 .  
([http://211.120.54.153/b\\_menu/shingi/12/kyouiku/gijiroku/002/970603.htm](http://211.120.54.153/b_menu/shingi/12/kyouiku/gijiroku/002/970603.htm)) (2008.4.4)

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. (平成 11 年 3 月) 大蔵省印刷局 : 東京

文部省 (1999c) 中学校学習指導要領解説 保健体育編. 東山書房 : 京都

文部省 (1999d) 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



文部省(1999e) 高等学校学習指導要領解説保健体育編 体育編. 東山書房: 京都

文部省(1999f) 平成10年度学校教員統計調査報告書. 大蔵省印刷局: 東京

文部科学省(2008) 幼稚園教育要領案、小学校学習指導要領案、中学校学習指導要領案関係資料(2008.2.15). ([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/080216.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/080216.htm)) (2008.2.16)

文部科学省(2008a) 学校教育法施行規則の一部を改正する省令案並びに幼稚園教育要領案、小学校学習指導要領案及び中学校学習指導要領案等に関する意見公募手続(パブリック・コメント)の実施について. 平成20年2月15日 ([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/20/02/08021505.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/02/08021505.htm)) (2008.2.16)

文部科学省(2008b) 各教科等の改訂案のポイント. ([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/news/080216/009.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/news/080216/009.pdf)) (2008.2.16)

文部科学省(2008c) 小学校学習指導要領案. ([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/news/080216/002.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/news/080216/002.pdf)) (2008.2.16)

文部科学省(2008d) 中学校学習指導要領案 ([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/news/080216/003.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/news/080216/003.pdf)) (2008.2.16)

文部科学省(2008e) 学校教育法施行規則の一部を改正する省令案並びに幼稚園教育要領案、小学校学習指導要領案及び中学校学習指導要領案について(概要). ([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/news/080216/004.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/news/080216/004.pdf)) (2008.2.17)

文部科学省(2008f) 幼稚園教育要領 平成20年3月. ([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/youryou/you/you.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/you/you.pdf)) (2008.3.30)

文部科学省(2008g) 小学校学習指導要領 平成20年3月. ([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/syo.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/syo.pdf)) (2008.3.30)

文部科学省(2008h) 中学校学習指導要領 平成20年3月. ([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/youryou/chu/chu.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/chu/chu.pdf)) (2008.3.30)

文部科学省(2008i) 「学校教育法施行規則の一部を改正する省令案並びに幼稚園教育要領案、小学校学習指導要領案及び中学校学習指導要領案等に対する意見公募手続(パブリック・コメント)」に対して寄せられたご意見等について 平成20年3月28日. ([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/youryou/siryo/kaitou.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/siryo/kaitou.pdf)) (2008.3.30)

文部科学省(2008j) 小学校学習指導要領解説 ([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/youryou/syokaisetsu/index.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syokaisetsu/index.htm)) (2008.7.3)

文部科学省(2008k) 中学校学習指導要領解説

- ([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/youryou/chukaisetsu/index.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/chukaisetsu/index.htm)) (2008.8.4)
- 文部科学省(2008l) 参考資料新学習指導要領のねらいと [確かな学力] の育成について  
([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/gakuryoku/genjo.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/genjo.htm)) (2008.9.7)
- 文部科学省(2008m) 平成20年度全国体力・運動能力、運動習慣等調査結果について  
([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/21/01/1217980.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/21/01/1217980.htm)) (2009.1.30)
- 文部科学省(2008n) 高等学校学習指導要領案 平成20年12月  
([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/news/081223/002.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/news/081223/002.pdf)) (2009.2.4)
- 文部科学省(2009) 高等学校学習指導要領  
([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/youryou/kou/kou.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/kou/kou.pdf)) (2009.3.10)
- Morgenstern,M.(2002) Schulsport in Nordrhein-Westfalen auf neuen Wegen. In:Landesinstitut für Schule(Hrsg.) Qualität von Bewegung, Spiel und Sport in der Schule. Verlag für Schule und Weiterbildung DruckVerlag Kettler GmbH:Böbe. pp.7-10
- モリス、D.著、多田道太郎他訳(1981) ジェスチャーしぐさの西洋文化. 日本ブリタニカ:東京
- MSJK (2004) An den allgemeinbildenden Schulen wurde im Schuljahr 2003/2004 folgender Sportunterricht erteilt: (Grundlage: Amtliche Schuldaten des MSJK vom =.1. 2004)([http://www.schulsport-nrw.de/info/01\\_schulsportentwicklung/mswks/fakten/fakten04/erteilung04.pdf](http://www.schulsport-nrw.de/info/01_schulsportentwicklung/mswks/fakten/fakten04/erteilung04.pdf))(2008.6.15)
- Müller,C. (1999) Bewegte Grundschule Aspekte einer Didaktik der Bewegungserziehung als umfassende Aufgabe der Grundschule. Academia:Sankt Augustin
- Müller,C. (2008) Bewegte Kindergarten Anregungen für mehr Bewegung im Kindergarten-besonders in den Gruppenräumen. Unfallkasse Sachsen
- Müller,C. (2009) Bewegter Hort. Unfallkasse Sachsen.
- Müller,C.(2009a)Qualitätsentwicklung in der bewegten Schulen. Dekan der Sportwissenschaftlichen Fakultät der Univesität Leipzig(Hrsg.). Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge, L(2):104-111
- 村上陽一郎(1987) 日本人と近代科学. 4刷. 新曜社:東京(初版1980)
- 村上陽一郎(1987a) 新しい科学論. 講談社:東京. 第14刷(1979)

Nagel,S.(2001) Sportpädagogische Forschung-Konzepte, Projekte, Perspektiven. Sportwissenschaft, 31(4):480-482

中島光弘' (1987) 体操. 岸野雄三編. 最新スポーツ大事典. 大修館書店: 東京

中森孜郎(1982) 子どもの発達とからだの教育. 5刷. 青木書店: 東京(1977)

中村和夫 (2001) ヴィゴツキーの発達論. 第2刷. 東京大学出版会: 東京(1998)

中村敏雄(1975) 運動文化と学習評価. 運動文化. 創立20周年記念号, 43-48

中村敏雄(1975a) 体育科教育からスポーツ教育へ. 体育科教育, 23(10):33-35

中村敏雄(1976) 体育の授業における集団と個人. 季刊国民教育, 27;62-72

中村敏雄(1989) 教師のための体育教材論. 創文企画: 東京

中村敏雄(1989a) メンバーチェンジの思想. 平凡社: 東京

中村敏雄編 (1997) 民主体育の探究. 創文企画: 東京

中村雄二郎(1980) 共通感覚論. 第6刷. 岩波書店: 東京

成田十次郎(1971) 教科体育の改革をめぐって. 学校体育, 24(13):8-9

成田十次郎 (1972) 体育改革の動向-体操的体育からスポーツ的体育へ-. 学校体育, 25(4):8-9

成田十次郎(1972a) ヨーロッパの学校体育改革の方向. 学校体育, 25(14):44-48

成田十次郎(1973) 「体育」という言葉の変更をめぐって. 学校体育, 26(3):8-9

成田十次郎(1974) 新しいスポーツ科の指導要領. 学校体育, 27(4):8-9

NASPE(1992) Outcomes of Quality Physical Education Programs.Reston Va.

NASPE(1995) Moving Into the Future National Physical Education Standards:A Guide to Content and Assessment. WCB/McGraw-Hill:Boston

NASPE(2004) Moving into the Future National Standard for Physical Education. 2nd ed.. McGraw Hill:Boston

NASPE (2010) NASPE Scope and Sequence of Fitness Education for PreK-12 Programs (<http://www.aahperd.org/about/results.cfm>)(2011.1.29)

NASPE(2010a) PHYSICAL EDUCATION IS AN ACADEMIC SUBJECT (

<http://www.aahperd.org/naspe/advocacy/governmentRelations/upload/PE-is-an-Academic-Subject-2010.pdf>) (2012.8.12)

NASPE(2013) National Standards for K-12 Physical Education  
(<http://www.shapeamerica.org/whatwedo/upload/National-Standards-Flyer.pdf>) (2014.3.26)

NASPE(2013a) Grade-level Outcomes for K-12 Physical Education  
(  
<http://www.shapeamerica.org/whatwedo/upload/Grade-Level-Outcomes-for-K-12-Physical-Education.pdf>) (2014.3.26)

SHAPE(2014) National Standards and Grade-Level Outcomes for K-12 Physical Education.  
Human Kinetics:Champaign

Naul,R. u. Schulz,N.(1992) 20 Jahre Leistungsfach Sport-Versuch einer Bilanz. Sportunterricht,  
41(7):274-283

Naul,R.(1996) 40 Jahre Schulsport in Nordrhein-Westfalen-Lehrplantheorie und  
Unterrichtspraxis-. Concept Verlag:Düsseldorf

Naul,R.(2002) Concepts of Physical Education in Europe. Bulletin Sport Science & Physical  
Education, 34:14-15

Naul,R., Hoffmann,D., Nupponen,H. u. Telama,R.(2003) PISA-Schock auch im Schulsport ? Wie  
fit sind finnische und deutsche Jugendliche ? Sportunterricht, 52(5):137-146

Naul,R.(2003a) Concepts of Physical Education in Europe. In:Hardman,K.(Ed.) Physical  
Education:Deconstruction and Reconstruction-Issues and Direction. Hofmann:Schrondorf.pp.35-52

Neuber,N.(2008) Zwischen Betreuung und Bildung-Bewegung, Spiel und Sport in der Offenen  
Ganztagsschule. Sportunterricht, 57(6):180-185

日本学術会議 (2011) 「新しい高校地理・歴史教育の創造ーグローバル化に対応した時空間認識の育成ー」 (2011.8.3) (<http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-21-t130-2.pdf>) (2014.3.27)

野村雅一(1984) しぐさの世界. 5刷. 日本放送出版協会:東京(1983)

荻原朋子、岡出美則、鬼澤陽子、須甲理生 (2008) 中学生を対象としたオーバーハンドパスに関する素朴概念の特徴. 体育科教育学研究, 24(2):13-28

Tomoko Ogiwara, Yoshinori Okade and Guido Geisler (2010) The Prospect of Changing Naive Conception and Performance in an Overhand Volleyball Pass Skill Among Seventh Grade PE Students. International Journal of Sport and Health Science, 8 :22-34

- 岡出美則(1981) 西ドイツにおける体育教授学理論構築に関する研究— 1960年代を中心に— . 筑波大学修士論文 (未刊)
- 岡出美則 (1983) Omm Grupe の「身体性の理論」の体育教授学的意義について, 体育学研究, 28(2):89-100
- 岡出美則(1984) 西ドイツにみる体育理論とスポーツ教育学の関係. スポーツ教育学研究, 3:1-17
- 岡出美則 (1985) ドイツのスポーツ教育学—「身体の経験としてのスポーツ授業」登場の背景とその意図. 体育科教育, 33(11):79-82
- 岡出美則(1985a) 戦後西ドイツの学校スポーツ—制度面からみた発展経過—. 愛知教育大学体育教室研究紀要, 10:1-11
- 岡出美則(1986) 戦後西ドイツの学校スポーツ—制度面からみた発展経過—(2). 愛知教育大学体育教室研究紀要, 11:1-29
- 岡出美則(1987)、「身体の経験としてのスポーツ授業」、愛知教育大学教科教育センター研究紀要, 11:121-36
- 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), 37:29-37
- 岡出美則 (1989) 西ドイツにおける体育授業 (I) —考える授業を方向付けている問題意識と方法論. 体育科教育, 37(12):52-56
- 岡出美則(1989a) Alternativer Sportbewegung をめぐる動向—スポーツの価値の多様化とかわって. コーチング・クリニック, 3(4):68-69
- 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, 16:1-18
- 岡出美則 (1992a) アメリカの体力づくりの実践, ドイツの体操の授業, (編) 高橋健夫, 「中学校体育実践指導全集 第2巻 体操」, 日本図書センター, 埼玉, pp.299-313, pp.314-327
- 岡出美則 (1994) 体育科教育からみたスポーツの戦術—教科内容としての戦術とその指導方法—. 体育の科学, 44(7):507-510
- 岡出美則(1994a) 西ドイツにおける「スポーツの行為能力」論の形成過程. 愛知教育大学教科教育センター研究報告, 18:57-66
- 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 (1998) ドイツにみる戦術学習① 指導要領の球技領域で扱われる素材とそこで扱われる戦術. 体育科教育, 46(16):54-56
- 岡出美則 (1998a) ドイツにみる戦術学習② 戦術学習の授業構想. 体育科教育, 46(18):54-56.1998
- 岡出美則(1998b): 序 スポーツ教育の主張と実践. 体育授業研究の発展 中村敏雄 (編) 戦後体育実践論第 3 巻 スポーツ教育と実践, 創文企画:東京. pp.7-22, pp.25-43, pp.319-334
- 岡出美則(2000) ドイツを例にした学校 5 日制に向けての教科体育カリキュラム研究. 平成 10 ~ 11 年度文部省科学研究費補助金 (基盤研究 C(2)) 研究成果報告書.
- PackR-P.(2005) Strategien zur Qualitätsentwicklung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen. In:Gogoll und Menye-Sonneck(Hrsg.) Qualität im Schulsport.Czwalina:Hamburg.pp.60-64
- Paschen,K.(1962) Bewegungserziehung. 2. Aufl.. Voggenreiter:Bad Godesberg
- Parker,M.B. and Curtner-Smith,M.(2005) Health-related fitness in sport education and multi-activity teaching. Physical Education and Sport Pedagogy, 10(1):1-18
- Pawelke,R.(1995) Neue Sportkultur. AOL-Verlag:Lichtenau
- Penney,D.(2006) Curriculum construction and change.Krik,D., Macdonald,D., and O'Sullivan,M. (eds.) Tha Handbook of Physical Education. Sage:Los Angels.pp.565-579
- Phüse,U.(1990) Soziales Lernen im Sport. Julius Klinkhardt:Bad Heilbrunn/Obb.
- Phüse,U.(Hrsg.)(1994) Soziales Handeln im Sport und Sportunterricht. Hofmann:Schorndorf
- Phüse,U. u Geber,M.(Eds.)(2005) International Comparison of Physical Education. Meyer & Meyer Sport:Aachen
- ポルトマン,A.著、高木正孝訳 (1978) 人間はどこまで動物か. 22 刷. 岩波書店:東京
- Preising,W.(1984). Sport in der Primarstufe. in:Carl,K. u. Kayser,D.(Hrsg.), Handbuch Sport Bd.2. Schwann:Düsseldorf. pp.659-82
- Projektgruppe Leistungskurs Sport Hannover(1990) Unterrichtseinheit:Wie erlerne ich eine neue Bewegung, und wie kann ich dabei auf Sportwissenschaft zurückgreifen ?. Hannover
- Quanz,D.(1984) Sportunterricht in der gymnasialne Oberstufe. In:Carl,K. u. Kayser,D.(Hrsg.), Handbuch Sport Bd.2. Schwann:Düsseldorf. pp.701-736
- Redenyi,R. und Müller,C.(2009) Ein Qualitätsverständnis für die bewegte Schule in

- Sachsen. Dekan der Sportwissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig(Hrsg.).  
Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge, L(2):143-149
- Rigauer,B.( 1983) Bewegwen-Erinnern-Entfalten. In:Funke,J.( Hrsg.) Sportunterricht als Körpererfahrung. Rowohlt:Reinbeck. pp.118-135
- Rink,J. & Mitchell,M.(2003) Introduction State Level Assessment in Physical Education:The South Carolina Experience. Journal of Teaching in Physical Education, 22(5):471-472
- Rink,J.(2014) Teacher effectiveness in Physical Education-Consensus ?. Research Quarterly for Exercise and Sport, 85(3):282-286
- Röhrs,H.(1973) Allgemeine Erziehungswissenschaft. 3.erg. u.überarb.Aufl. Belz:Weinheim.
- Roth,K., Kröger,C. und Memmert,D.(2002) Ballschule Rückslagsspiele. Hofmann:Schorndorf
- Roth,K., Damm,T.,Pieper,M. and Roth,C.(2014) Ballschule in der Primarstufe. Hofmann:Schorndorf
- Röthig,P.(Hrsg.) (1983) Sportwissenschaftliches Lexion.5.neu bearb.Aufl. Hofmann:Schorndorf
- Röthig,P.(Red.)(1977) Sportwissenschaftliches Lexion. 4. unverä. Aufl. Hofmann:Schorndorf
- Röthig,P.(Red.)(1983) Sportwissenschaftliches Lexion. 5. neu bearb. Aufl. Hofmann:Schorndorf
- Röthig,P. u. Größing,S.(Hrsg.) (1991) Sportbiologie. 3., neu bearb. Aufl. Limpert:Wiesbaden (1980)
- Ruhnau,B.(1986) Körpererfahrung im Handball. In:Treutlein,G.u.a.(Hrsg.) Körpererfahrung in traditionellen Sportarten. Hans Putty:Wuppertal. pp.205-218
- Ruin,S. und Stibbe,G.(2014) Zum Bildungs- und Erziehungsverständnis in kompetenzorientierten Lehrplänen. Sportunterricht, 63(6):168-173
- Rumpf,v.H.(1980) Schulen der Körperlosigkeit. Neue Sammlung, 20(5):452-463
- Rumpf,v.H.( 1984) Schulkörper und Sportkörper. In:Klein,M.(Hrsg.) Sport und Körper. Rowohlt:Reinbeck.pp.21-33
- 斉藤孝 (2001) 「できる人」はどこがちがうのか. 筑摩書房 : 東京
- 坂野慎二(2004) ドイツにおける PISA ショックと教育政策. ドイツ研究, 37/38:33-43
- 佐々木正人編 (2006) アート／表現する身体. 東京大学出版会 : 東京
- 佐藤敬一 (2001) 語る スポーツ文化 横浜 FC ゼネラルマネージャー 奥寺康彦さん. 毎日新聞. 2001.8.27

佐藤学(1995) 学びの文化的領域ー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.143-163

Schaller,H.-J.(1992), Instrumentelle Tendenzen in der Sportpädagogik. Sportwissenschaft, 22 (1):9-31

Schaller,H.-J.(1993) Das Ende der Hermeneutik. Sportwissenschaft, 23 (4):416-22

Scherler,K.(1990) Bewegung als Zeichen. In:Gabler,H.(Hrsg.) Für einen besseren Sport Ommo Grupe zum 60. Geburtstag. Hofmann:Schorndorf. pp.396-414

Scherler,K.(1979) Sensomotorische Entwicklung und materiale Erfahrung. 2., unverä. Auf., Hofmann:Schorndorf(1975)

Scherler,K.(1993) Legitimationsprobleme des Schulsports. Körpererziehung, 43 (12):406-413

Scherler,K.(2000) Noch mehr desselben ? Im Kampf um die 3. Sportstunde ist ein Umdenken notwendig. Sportunterricht, 49 (8):250-255

Schmerbitz,H.(1983) Saunabaden im Sportunterricht. In:Funke,J.(Hrsg.) Sportunterricht als Körpererfahrung. Rowohlt:Reinbeck. pp.63-71

Schmerbitz,H. u. Seidensticker,W.(2007) Schuleigene Lehrplanarbeit im Fach Sport-ein Erfahrungsbericht. Sportunterricht, 56(4):110-115

Schmidt-Millard,T.(1992) Der pädagogische Bezug - ein vergessenes Thema der Sportpädagogik und Sportdidaktik. Sportwissenschaft, 22 (3):304-322

Schmidt-Millard,T.(2007) Erziehender Sportunterricht oder Erziehung durch Sport-Unterricht. Sportunterricht, 56(4):105-109

Schmitz,J.N.(1970) Grundstruktur des didaktischen Feldes. 2.Aufl., Hofmann:Schorndorf

Schmitz,J.N.( 1972a) Fachdidaktische Analyse und Grundlagen. 3., umgearb.u.erw.Aufl. Hofmann:Schorndorf

Schmitz,J.N.(1978/1979) Allgemeine Grundlagen der Sportpädagogik.Hofmann:Schorndorf

Schmoll,L.(2003) Sport als Profildfach. Sportpädagogik, 27(1):46-52

Schneider,F.J.( 1983) Pantomime. In:Funke,J.( Hrsg.) Sportunterricht als Körpererfahrung. Rowohlt:Reinbeck. pp. 85-96

Schulz,N.(1983) Denken im Sportunterricht-eine Forderung ohne Tradition. Sportunterricht, 32(11):405-410

Schulz,N.(1984) Neue Perspektiven für den Schulsport-Überlegung zum didaktischen Anliegen



- der Rowohlt-Taschenbuch-Reihe Schulsport Praxis. In:Decker,W. u.Lämmer,M.(Hrsg.), Kölner Beiträge zur Sportwissenschaft 13. Hans Richarz:St. Augustin, pp.143-74
- Schulz,N.(1987) Sportunterricht und wissenschaftspropädeutisches Lernen. Zeitschrift für Pädagogik, 21 Beiheft, pp.172-81
- Schulz,N.(1992), Das Körperbild in Schulsport-Lehrplänen-Studien in einem zentralen Bereich der Sportdidaktik, Brennpunkte der Sportwissenschaft, 6(2):185-203
- Schulz,N.(1993) Welchen Sport braucht der Schüler heute ? Zur Inhaltsfrage im Schulsport. In:Schulz,N.u.Allmer,H.(Hrsg.) Schulsport heute-Aspekte einer zeitgemä ß en Konzeption. Academia:Sankt Aigistin. pp.133-152
- Schulz,N.(1994) Mit der Zeit gehen-zur Aktualisierung von Schulsportinhalten. Sportunterricht, 43(12):492-503
- Schulz,N.(2009) Lehrpläne im Kury-Format. Sportunterricht, 58(2):33
- Schüßler,P.(1983) Körpererfahrung im Sportunterricht der Förder-/Orientierungsstufe. In:Funke,J.(Hrsg.) Sportunterricht als Körpererfahrung. Rowohlt:Reinbeck. pp.31-43
- Seewald,J.(2008) Entwicklungsförderung als neues Paradigma der Sportpädagogik ? Sportwissenschaft, 38(2):149-167
- Senf,G.(2005) Das Übliche hinterfragen oder :Sportunterricht evaluieren. Grundschule, 37(1):51-53
- Seybold,A(1983) Theorie im Sportunterricht der Grundschule. Sportunterricht, 32(11):411-418
- セリコウィッツ、M.著、中根晃他訳(2000) 注意欠陥多動性障がい ADHD の子どもたち。金剛出版：東京
- SHAPE America(2014) National Standards & Grade-Level Outcomes for K-12 Physical Education. Human Kinetics:Champaign
- SHAPE(2015) SHAPE America's Position: SHAPE America has defined the four essential components of physical education: policy and environment, curriculum, appropriate practices and student assessment. Released: 2015  
(<http://www.shapeamerica.org/upload/TheEssentialComponentsOfPhysicalEducation.pdf>)  
(2015.12.6)
- SHAPE(2015a) Initial PETE Standards Revision Fall 2015 Draft (2015.12.6)
- 週刊文春 (2001) 2001年3月29日号

- 芝田徳造(1989) 障がい者スポーツー京都の挑戦. 2刷. かもがわ出版:京都
- 柴田義松(1981) 教科教育論. 第一法規:東京
- シーデントップ、D.著、高橋健夫訳(1981) 楽しい体育の創造. 大修館書店:東京
- Siedentop,D.(1986) Physical Education Teaching and Curriculum Strategies for Grade 5-12. Mayfield:CA
- シーデントップ、D.著。高橋健夫他訳(1988) 体育の教授技術. 大修館:東京
- Siedentop,D.(1994) Sport Education Quality PE Through Positive Sport Experiences. Human Kinetics:Champaign
- シーデントップ、D.著。高橋健夫他訳(2003) 新しい体育授業の創造 :スポーツ教育の実践モデル. 大修館書店:東京
- Siedentop,D., Hastie,P.A. and van der Mars,H.(2004) Complete Guide to Sport Education.Human Kinetics:Champaign
- Siedentop,D., Hastie,P.A. and van der Mars,H.(2011) Complete Guide to Sport Education. 2nd ed.Human Kinetics:Champaign
- 志水宏吉、高田一宏編著(2012) 学力政策の比較社会学【国内編】. 明石書店:東京
- 志水宏吉、鈴木勇編著(2012a) 学力政策の比較社会学【国際編】. 明石書店:東京
- Silverman,S.J.et. al.( Eds.) ( 1996) Student Learning in Physical Education. Human Kinetics:Champaign
- Silverman,S.J et al(Eds.)(2003) Student Learning in Physical Education. 2nd. ed. Human Kinetics:Champaign
- Singer,R. u. Ungerer-Röhrig,U.(1984) Zum Problem des "Sozialen Lernens" im Sportunterricht. In:Hackfort,D. (Hrsg.), Handeln im Sportunterricht. bps-Verlag:Köln. pp.37-66
- 城丸章夫(1975) 戦後民主体育の展開〈理論編〉. 新評論:東京
- Söll,W.(1995) Sportunterricht ohne Sportarten ? Plädoyer für ein richtig verstandenes "Sportartenkonzept". In:Zeuner,A.u.a.(Hrsg.) Sport unterrichten Anspruch und Wirklichkeit Kongressbericht.Academia:Sankt Augustin. pp.64-71
- Söll,W.(1996) Sportunterricht sportUnterrichten. Hofmann:Schorndorf
- Söll,W.(1997) Praxis und Methodik der Schulsportarten. Hofmann:Schorndorf
- Söll,W.(1999) Alltagsprobleme des Sportunterrichts. Hofmann:Schorndorf
- Söll,W.(2000) Das Sportartenkonzept in Vergangenheit und Gegenwart. Sportunterricht, 49(1)

:4-8

Sprenger,R.(1986) Pöpeln erläubt Eine historische Unterrichtseinheit zur „Versprotlichung“ des Spiels dargestellt am Biespiel Faustball. Lehrhilfen für den Sportunterricht, 25(12):185-188

Sprenger,R.K.(1986a) Wie ist Sportgeschichte im Schulsport zu begründen und was sie leisten ?. Sportunterricht, 35 (12) :464-468

Sprenger,R.K.(1986(b)) Sportgeschichte in der Schule. Sportwissenschaft, 16 (3) :268-287

Sprenger,R.K.(1988) Geschichtliche Aspekte des Sporttreibens. Cornelsen:Düsseldorf

Stegeman,H.(2003) Einige Aspekte eines qualitativ hochwertigen Schulsports. Sportunterricht, 52(6):168-171

Stegeman,H.(2003a) Physical Education: The Importance and The Intention. Sport and Physical Education. Bulletin, 37 (<http://www.icsspe.org/portal/texte/area/bulletin/.2004.7.73>)

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.229-236

Stibbe,G.(1999) Schule auf neuen Wegen-Herausfordern für den Schulsport. In:Kottmann,L.u.a. (Hrs.) Sportpädagogik zwischen Kontinuität und Innovation. Hofmann:Schorndorf. pp.60-76

Stibbe,G.(2004) Sport in der Schulentwicklung-eine sportdidaktische Herausforderung. Sportunterricht, 53(9):259-265

Stibbe,G.(2004a) Mehrperspektivität im Richtlinien und Lehrplänen Sport. In:Neuman,P. u. Balz,E.(Hrsg.) Mehrperspektivischer Sportunterricht.Hofmann:Schorndorf. pp.71-84

Stibbe,G.(2007) Vom Umgang mit Lehrpläne. Sportunterricht, 56(4):100-104

Stibbe,G. (2007a ) Lehrpläne. Sportunterricht, 56(4):99

Stibbe,G. u. Aschebrock,H.(2007b) Lehrpläne Sport. Schneider Verlag:Baltmannsweiler

Stibbe,G. (2011) Kompetenzorientierung-Vom Nutzen einer neuen Leitidee. Sportunterricht, 60(11):337

Stöcker,G.(1965) Zum Problem einer Didaktik der Leibesübungen. Die Leibeserziehung, 14(3) :90-97

Stöcker,G.(1970) Didaktik Leibeserziehung, Schwann:Düsseldorf

Stöcker,G.( 1973) Grundlagen der Leibeserziehung in Theorie und Praxis. 2., Aufl. Schwann:Düsseldorf

Stobrawe,M.(2005) Bewegungs- und Sportunterricht an der Schule gemeinsam entwickeln. Grundschule, 37(1):54-56

健やかな体を育む教育の在り方に関する専門部会（2005） これまでの審議の状況一すべての子どもたちが身につけるべきミニマムとは？一．平成 17 年 7 月 27 日  
([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05091401.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05091401.htm)) (2008.4.4)

高田典衛(1983) 体育授業の原点. 2刷. 杏林書院:東京

高橋健夫(1977) 西ドイツの学習指導要領-Nordrhein-Westfalen 州の Lehrplan を中心にして. 体育の科学, 27(6):392-395

高橋健夫(1978) 西ドイツの体育・スポーツ. 体育科教育, 26(12):82-85

高橋健夫(1978a) スポーツ科教育から学校体育を検討する一学習内容. 学校体育, 31(10) 26-30

高橋健夫(1981) スポーツと教育. 学校体育, 34(13):133-139

高橋健夫(1981a) 体育(スポーツ教育)の目的・目標. 近藤英男編. スポーツの文化論的探究. タイムス:大阪, pp.146-177

竹之下休蔵(1949) 体育のカリキュラム. 再版. 誠文堂書店:東京. (1949)

丹下保夫(1985) 体育技術と運動文化. 大修館書店:東京

丹下保夫先生遺稿集刊行会(1987) 戦後における学校体育の研究. 不昧堂:東京

Thorpe,R.D., Bunker,D.J. & Almond,L.(1986) A Change in Focus for Teaching of Games. In:Piéron,M. & Graham,G. (Eds.) Sport Padagogy. Human Kinetics:Champaign. pp.163-169

Tiemann,M.(1991) Kondition und Wharnehmung. Sportunterricht, 40(3):96-101

Timmers,E., Massink,M., Meertens,T., Roode,D., and Schuster,H.(2009) Aktives und selbständiges Lernen eines Sportspiel. Sportunterricht, 58(8):240-244

Trebels,A.(1971) Zuwendungsmotive zum Sportunterrciht und zeitgenössische Modelle.In:ADL (Hrsg.) Motivation im Sport. Hofmann:Schorndorf. pp.277-286

Trebels,A.H.(1975) Sportunterricht als Veranstaltung organisierten Lernens. Sportwissenschaft, 5 (3/4):313-27

Treutlein,G.(1984), "Selbsterfahrung, Fasizination und Wohlbefinden in und durch Leichtathetik", In:ADL(Hrsg.) Schüler im Sport Sport für Schüler. Hofmann:Schorndorf. pp.186-188

Treutlein,G.,u.a.( Hrsg.) ( 1986) Körpererfahrung in traditionellen Sportarten. Hans

Putty:Wuppertal

Treutlein,G.u.Preibsh,M.(1986a) Vor-und Nachbereitung eines an Körpererfahrung orientierten Sporttreiben. In:Treutlein,G.,u.a.(Hrsg.) Körpererfahrung in traditionellen Sportarten. Hans Putty:Wuppertal. pp.284-303

Treutlein,G.(1986b) Faszinierende Leichtathletik-auch durch leichtathletik. In:Treutlein,G.,u.a.. (Hrsg.) Körpererfahrung in traditionellen Sportarten. Hans Putty:Wuppertal. pp.30-97

Treutlein,G., u.a.(Hrsg.)(1992), Körpererfahrung im Sport(2., überarb. Auf.). Meyer & Meyer:Achen

Treutlein,G.(1995) Leichtathletik in der Schule neu entdecken. Sportpädagogik, 19(3):12-20

Treutlein,G. & Knörzer,W.(1995a) Gesundheit, Körper- und Bewegungserfahrung, In:Pawelke,R. (Hrsg.), Neue Sportkultur, AOL-Verlag:Lichtenau. pp.260-265

宇土正彦(1983) マット運動の指導をめぐる問題. 学校体育, 36(14):12-19

宇土正彦(1986) 体育授業の系譜と展望. 大修館書店

梅原利夫編(1995) カリキュラムをつくりかえる. 国土社:東京

UNESCO Declarations and Ministerial Documents Past MINEPS Declarations (MINEPS

I-IV)([www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/physical-education-and-sport/mineps-2013/reports/](http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/physical-education-and-sport/mineps-2013/reports/))(2013.6.4)

UNESCO(1978) International Charter of Physical Education and Sport 21 November 1978 ([http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL\\_ID=13150&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13150&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) (2006.11.09) )

UNESCO(1999) Declaration of Punta del Este

UNESCO(1999a) Third International Conference of Ministers and Senior Officials Responsible for Physical Education and Sport(MINEPS III), Punta del Este, Uruguay,30 November-3 December 1999, Final Report.

UNESCO(2004) プレスリリース 04/099-J 2004年11月30日 2005年は「スポーツと体育の国際年」 (<http://www.unic.or.jp/new/pr04-099.htm>) (2006.4.7)

UNESCO(2005) UNESCO SEMINAR ON QUALITY OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORT FINAL REPORT Porto Novo, Republic of Benin 16-19 May 2005

(<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001408/140825e.pdf>) (2006.11.07)

United Nation Report on the international year of sport and physical education 2005.

UNESCO

MINEPS

(

[http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL\\_ID=2046&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=2046&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)) (2012.3.23)

UNESCO ( 2013)

MINEPS

V

Media E-KIIT

([http://www.mineps2013.de/fileadmin/Dokumente/pdf/MINEPS%20V\\_Media%20E%20Kit\\_eng.pdf](http://www.mineps2013.de/fileadmin/Dokumente/pdf/MINEPS%20V_Media%20E%20Kit_eng.pdf)) (2013.6.3)

UNESCO (2013a) Fifth International Conference of Ministers and Senior Officials Responsible for Physical Education and Sport (MINEPS V) Berlin, Germany, 28-30, May 2013 Working Document (Distribution: limited SHS/2012/ME.2/H/4 Paris, 10 May 2013 Original: English) .

UNESCO ( 2013 b)

Declaration

of

Berlin

(

<http://mineps2013.de/fileadmin/Dokumente/pdf/MINEPS%20V%20-%20-%20Declaration%20of%20Berlin%20%28Original%20English%20Final%29.pdf>) (2013.6.16)

UNESCO (2013c) 30.05.2013 - UNESCO PRESS UNESCO conference in Berlin adopts roadmap to clean up sport and make it accessible for all ([http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/physical-education-and-sport/sv14/news/unesco\\_conference\\_in\\_berlin\\_adopts\\_roadmap\\_to\\_clean\\_up\\_sport\\_and\\_make\\_it\\_accessible\\_for\\_all/](http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/physical-education-and-sport/sv14/news/unesco_conference_in_berlin_adopts_roadmap_to_clean_up_sport_and_make_it_accessible_for_all/)) (2013.6.3)

UNESCO ( 2015) Quality of Physical Education Guidelines for Policy-Makers (<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002311/231101E.pdf>) (2015.1.30)

UNESCO Quality of Physical Education Policy Guidelines Methodology ( 2015a) (<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233812E.pdf>) (2015.8.22)

UNESCO Quality Physical Education Policy Project ( 2015 b)

(

<http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/physical-education-and-sport/quality-physical-education/>) (2015.8.22)

UNESCO Promote Quality Physical Education Policy ( 2015 c)

(<http://visual.ly/quality-physical-education-policy>) (2015.8.23)

UNESCO(2015d) International Charter of Physical Education, Physical Activity and Sport (<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002354/235409e.pdf>)(2015.12.5)

Ungerer-Röhrich,U. (1984) Eine Konzeption zum sozialen Lernen im Sportunterricht und ihre empirische Überprüfung. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Grades Doctor philosophiae(Dr.phil.) der Technischen Hochschule Darmstadt.

Ungerer-Röhrich,U.(1993) Sozialerziehung im Sportunterricht-Ein Beitrag zum Abbau sozialer Probleme und zur Verbesserung der Interaktion. Leibesübungen-Leibeserziehung, 47(1):11-14

Virgilio,A.J.(1997) Fitness Education for Children. Human Kinetics:Champaign

Volck,G.(1984) Körpererfahrung mit und durch Wasser. In:ADL(Hrsg.), Schüler im Sport Sport für Schüler, Hofmann:Schorndorf. pp.194-196

Volkamer,M.(1993) Zweck oder Wirkung ? Zur pädagogischen Instrumentalisierung des Sports. Sportwissenschaft, 23(4):423-29

Volkamer,M., Schmidt-Millard,T. und Leist,K.-H.(1993(a)) Kontroversen über den Sinn der Sporterziehung. Sportwissenschaft, 23(3):296-307

Vorleiter,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

Vorleiter,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

WADA( 2009) Teacher's Kit.( <http://www.olympic.org/world-anti-doping-agency-wada>) (2016.4.19)

鷺田清一 (2000) 悲鳴をあげる身体. 6刷. PHP 研究所 : 東京 (1999)

Weinberg,P.(1984) Körpererfahrung als Selbsterfahrung. Probleme der Handlungsregulation im Sport. In:Binnewies,H. u. Weinberg,P.( Hrsg.) Körpererfahrung und soziale Bedeutung. Czwalina:Ahrensburg. pp.82-92

Whitehead, M. (2001) The concept of physical literacy. European Journal of Physical Education, 6 (2):127-138

- Whitehead, M. (ed.) (2010) Physical Literacy. Routledge: London
- Widmer, K. (1977) Sozialwissenschaften des Sports und Sportpädagogik als Teilaspekte der Sportwissenschaft. Internationale Zeitschrift für Sportpädagogik, 14(2):27-35
- Wirszyla, C. (2002) State-Mandated Curriculum Change in Three High School Physical Education Programs. Journal of Teaching in Physical Education, 22(1):4-19
- WHO (1998) Active Living Promoting Active Living in and through schools A WHO Statement. ([http://www.hpclearinghouse.ca/downloads/WHO\\_Promoting\\_active\\_living\\_in\\_schools.pdf](http://www.hpclearinghouse.ca/downloads/WHO_Promoting_active_living_in_schools.pdf)) (2008.7.17)
- Wolf, N. (1974) Dokumente zum Schulsport. Hofmann: Schorndorf
- Wolf, D. (2010) Sportpädagogik als Erfahrungswissenschaft. Sportwissenschaft, 40(4):310-312
- Wolf, N. (2014) Bewegung und Sport in der Schule: Richtlinienvorgaben als Orientierungshilfen. Aschebrock, H., Beckers, E. u. Pack, R.-P. (Hrsg.) Bildung braucht Bewegung. Meyer & Meyer: Aachen. pp.177-199
- Wutz, E. u. Schwerd, H. (Hrsg.) (1977) Sportunterricht Lehrpläne und andere Vorschriften mit Kommentar für Volksschulen, Realschulen und Gymnasien in Bayern. Carl Link: Kronach
- ユクスキュル、J.von、クリサート、G.著、日高敏隆、野田保之訳(1984) 生物からみた世界。思索社：東京。第12刷(1973)
- ヴァイツゼッカー、V.v.著、木村敏、浜中淑彦訳(1975) ゲシュタルトクライス。みすず書房：東京
- Zeuner, A. u. a. (Hrsg.) (1995) Sport unterrichten Anspruch und Wirklichkeit. Academia: Sankt Augustin
- Zimmer, R. (1993) Didaktische Konzeptionen der Sport- und Bewegungserziehung im Elementarbereich. Sportunterricht, 42(8):330-340
- 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
- Zimmermann, H. (2000) Erste Europäisches Forum für den Schulsport. Sportunterricht, 49(4):125-126



## 謝辞

本論文は、ドイツの NRW 「スポーツ科」の 1980 と 1990 年の 2 つの学習指導要領の変化の過程を、ディスコースの産出という観点から検討したものである。

このディスコースの産出という観点と理論枠組みは、David Kirk の著作に負っている。彼との出会いが、多様な資料を整理する視点を提供してくれたことになる。

学部学生の時期に Ommo Grupe の著作に出会い、彼がドイツの「スポーツ科」の理念を方向付けるイデオログだという話を伺ったのは、故高橋健夫先生からであった。ドイツとアメリカでの在外研究を終え帰国され、アメリカでは Daryl Siedentop が、そしてドイツでは Ommo Grupe を当時のイデオログであることを紹介され、その思想を積極的に紹介されていった。この出会いもあり、個人的に Ommo Grupe の著作に目を通すようになっていった。実際、彼の身体性の理論は、現在でもドイツのスポーツ教育学者が運動の意味論を展開する際には必ずと言ってよいほど用いている。

しかし、当時の私にすれば、彼の著作は難解であったし、大学院時代には、その枠組みを理解することに精一杯であった。しかし、それ以上に、彼の思想が実際の「スポーツ科」の授業実践にどのような影響を与えているのかが見えないままに一定の時期を過ごしていくことになった。もっとも、大学時代より、ドイツの「スポーツ科」を方向付けた理論は Ommo Grupe のそれのみではなく、スポーツ教育学内には多様な理論が並存していたことは確認できていた。加えて、彼の理論が、身体性の理論から運動の意味論、プレイの意味論、そして文化論への展開されていったことも、愛知教育大学に赴任して以降、確認できるようになっていった。

幸にして、愛知教育大学在任中、1989 年 3 月末より 1990 年 1 月末まで在外研究員として Ommo Grupe の元に滞在することができた。この時期、東ドイツが崩壊する姿を目の当たりにすることになるとともに、Tübingen 大学スポーツ科学研究所設立 150 周年記念式典が行われたことで、ドイツにおけるスポーツ教育学者達との関係を直接、確認することができた。そこで見えてきたのは、Tübingen 大学スポーツ科学研究所がスポーツ科学の博士号を出すことができることになった影響やミュンヘンオリンピックを契機としたスポーツ科学の興隆の影響であった。Tübingen 大学スポーツ科学研究所は、まさにその中心地であり、そのコントロールをしていたのが Grupe であった。彼の人脈は、スポーツ関係者のみならず、教育学者をも包括していた。Köln Sporthochschule でのスポーツ関係者とのネットワーク、Münster での哲学、教育学関係者とのネットワーク、そして、Tübingen での

教育学関係者とのネットワークを彼は構築していったのであり、そのネットワークは、人材の輩出にも大きく貢献していくことになる。

他方で、Grupeのもとで学位を取得した第一世代は、Waldhäuser Ostでのプロジェクトに関わった人物達であり、その後にドイツ各地の大学でスポーツ教育学の教授職を取得していくことになる。特に Kurz は、そこでの功績を認められ、NRW の「スポーツ科」学習指導要領の作成において理念形成という観点からみて中心的な役割を果たしていくことになる。

もともと、ミュンヘンオリンピックを背景とした競技スポーツの台頭には、スポーツ教育学関係者からも批判が示されていた。それは、Grupe の教え子の間にも理論的な対立を生み出していくことになる。同時に、アンチ Grupe とでもいう提案を生み出していく。前者が Bannmüller であり、後者が Funke である。

もともと、Bannmüller にしても Funke にしても、自身の理論的拠り所は、Gurpe の身体性の理論であった。その意味では、両者が互いに歩み寄れる余地はあったはずである。しかし、学会等の公的な論議の場では、両者の見解はアンチ Grupe というラベルを貼られていた。この溝を埋め、Grupe の理論をスポーツ科の目標論や内容論に反映させ、制度的に位置づけることに貢献したのが、Kurz と Aschebrock であった。特に、Aschebrock は、1980年「スポーツ科」学習指導要領の改訂に向け、学会や NRW 州立教育研究所のシンポジウムを積極的に活用し、改訂に向けた論点整理を積極的に展開していった。本論文では、この動きが、官制的再文脈化領域と教育的再文脈化領域各々の論議並びに両者の関係づける論議として検討されることになった。

このような経過は、今までの時間を待たなければ見えない経過であり、その意味では、その経過の解明には時間を要した。また、この経過の渦中の人物と交流を続けることができたことが、今回の論文作成には必要な条件であった。

もともと、NRW が先導的な州であるとは言われていても、なぜ、先導的であるのか、また、なぜ、NRW のアイデアが他州のそれに反映されていくのか。この過程を確認することは容易ではなく、資料の収集にかなりの時間を要した。実際、この根拠については、ドイツにおいても収集は困難であった。しかも、結果的に、この点に関して収集、整理した資料は、今回の論文では取り上げることができなかった。本来は、Niedersachsen と Bayern の作成過程を検討することができれば、この関係がより明確に示す事ができたのではないかと思っている。

このように、論文作成の過程を振り返ると、大学、大学院時代の恩師である故高橋健夫先生、故稲垣正浩先生、大学院の指導教員であった竹田清彦先生、就職後の研究仲間、研究室の院生、そして、今回論文作成の主査を引き受けていただいた大高泉先生を含め、実に多くの人たちに、長きにわたり支えられてきたことを実感することになった。同時に、なぜ、もっとも早くこの論文を仕上げることができなかつたのかという思いがふつふつを湧いてくる。

時計の針を逆転させることができない。このことは、逆に言えば、先に何をするのかを自問することが必要になることを示している。実際、この論文作成の過程で得た知見は、現在、関わることになったカンボジアやミャンマー、ボスニアでの学習指導要領や教科書開発、さらには、我が国での体育の授業の振興に関わる事業にも役立っている。

個々には氏名を上げさせていただかなかつたここまでお世話になつた方々への感謝も込めて、今後、一層、ここで得られた経験をより、効果的に活用していきたいと考えている。