

学校体育における「学び」の再検討

～状況主義の学習論に依拠して～

森島 和博*・山本 俊彦**・岡野 昇**

Reexamination of "Learning" in school physical education

Kazuhiro MORISHIMA and Toshihiko YAMAMOTO and Noboru OKANO

要 旨

本研究では、学校で展開されている「学び」が、人間の本来的な「学び」との間にどこかズレが生じ、子どもの学ぶ意欲を減退させているのではないかという問題意識のもと、学校体育の「学び」を再検討し、状況主義の学習論に依拠した体育学習論の視点を提示することが目的である。

学校体育の「学び」は、「規範的パラダイム」による学習論が支配的であり、「運動目的内容論体育」において、人間の本来的な「学び」である「解釈的パラダイム」の学習論への転換が図られたが、機能的特性の実体化によって、「規範的パラダイム」にとどまるという、理念と実践のズレがみられた。このような問題を打開するには、「どのように文化的に価値の高い経験を組織するか」という理論を実践に移す手続き論が重要になってくる。

状況主義の学習論に依拠した体育学習論を構築するためには、運動文化の歴史的発展を促してきた「中心的な活動」である「文化的特性」を導き出すことが重要である。球技においては攻守の2つの目的への志向と、その2つの「遊動関係」の保障が「文化的特性」となり、カリキュラムは特性をはみ出さないことは前提だが、「ゴール・フリー」であること、「文化創造」の工夫の余地を残すため、できるだけ「文化的特性」のもつ「シンプル」さを大切に授業構成からスタートすることが重要である。

1. はじめに

本研究の問題意識は大きく二つある。一つは学校の「学び」の様式についてである。学校において子どもたちはチャイムが鳴ったら教室に集まり席につき、教師の発問や質問について考え、答えを導き出そうとする。このようなことは言わば「当たり前」ともいえる「状況」である。しかし、不登校、学級崩壊、そこまですぐに平気で授業に遅刻する、授業中教室から出て行ってしまふなど、「当たり前」と思っていた「状況」がもはや「当たり前」ではなくなってきている。「当たり前」の「状況」が成立している学校や学級においても、子どもたちは本当に授業そのものを学びたくて席についているのであろうか。成績・評定等の交換動機によって席についているだけではないだろうか。そもそも「学び」とは他人から強制されて行う

ものではなく、「学びがい」があるから学ぶのである(佐伯 胖, 1995)。だとすれば我々教師は、子どもたちが自然と「学び」たくなるような魅力ある「状況」を創出することが求められるであろう。

もう一つは人間が運動を行うことについてである。サッカーにおいてオフサイドというルールがあるのは現在においては当然のことである。その起源をたどっていくと、相手ゴール前にポジションをとって縦パスを受け取る極端なカウンター攻撃というつまらない「状況」を解消するためだったという。テニスにおいて、アンダーハンドサーブからオーバーヘッドサーブが生み出されたのはネットの高さが低くなった(低い位置でネットを張る技術が開発された)ことによって上からの直線的な弾道のサーブがコートに入りやすい「状況」になったからだという。サッカーのインサイドキックという技術でさえ、行為者はコートの地面の

* 伊賀市立友生小学校

** 三重大学教育学部

質、敵味方の位置関係など様々な「状況」に応じて、インサイドキックという技術を用いるのが適当なのか、適当だとすればどんな強さで蹴ればよいのか判断している。技術やルールというのは特定の「状況」に依存している。だとすれば、スポーツ指導や学校体育において指導者は各々の技術やルールが活きる「状況」を創り出し、技術やルールの意味を子どもたちに享受させることが必要であろう。

では、現在の学校体育の「学び」は子どもたちが学びたいような魅力あるものであろうか。生涯にわたって運動に親しむ態度を育てるものになっているだろうか。「状況」から切り離された技術やルールを押し付け、「なぜこんなことをやらなければならないのか」という疑問を子どもたちに抱かせてしまうようなものになってはいないだろうか。もし現在の学校教育が、子どもの学ぶ意欲を減退させるような「状況」を抱えているとするならば、今一度、子どもの「学び」とは何たるかを問い直す必要があるであろう。そして、我々教師は、子どもが教材の魅力に惹きつけられて、その興味・関心が連続する「状況」を創出しなければならない。

以上のような問題意識のもと、本研究では学校体育における「学び」を再検討し、「知識や技術は具体的な状況に依存する」、「学習者が獲得するものは、環境についての認知的な構造ではなく、環境の中での振舞い方である」（市川、1995）という主張に基づいた状況的学習論に依拠した体育学習論構築の視点を提示することを目的とする。

2. 研究の進め方

第一に学校体育の「学び」の現状と問題点を把握し、状況主義の学習論に依拠した体育学習論構築の課題点を探るため、「何をもって学びとするか」を論じた学習論の変遷と、その特徴を整理し、学校体育の変遷と照らし合わせ、学校体育の背景にある学習論の変遷を考察する。

第二に、第一であげられた状況主義の体育学習論の課題点を克服するため、状況主義の学習論の理論的成果である正統的周辺参加論を批判的に検討し、学校教育へ導入すべく再解釈を図っている松下（1996）の知見を手がかりとしながら、状況主義の学習論に依拠した体育学習論を構築する視点を導き出す。

第三に、第二で導き出された視点を手がかりとして、状況主義の学習論に依拠した体育学習論を実践に移す際の留意点と展開される「学び」の可能性を探るため、具体的な授業構想案を提示する。

3. 学習論の変遷

「学び」とは何かを論じた学習論には大きく三つの立場がある（市川、1995、佐伯胖、1998）。ここでは、その三つの主義のそれぞれの特徴を整理し、状況主義の学習論に依拠する根拠を明らかにしたい。

3.1 「規範的パラダイム」の学習論

第一の立場は20世紀初頭に登場した「経験による行動変容」や「刺激と反応の連合」を学習とする行動主義の学習論である（市川、1995、佐伯胖、1998）。生得的に刺激と反応（無条件刺激と無条件反射）の連合に、中性刺激（条件刺激）を伴わせ、中性刺激だけでも反応（条件反応）が生じるようにする「古典的条件づけ（レスポナント条件づけ）」や、報酬（強化 reinforcement）によって刺激と反応の連合を強める「道具的条件づけ（オペラント条件づけ）」といった「条件づけ」を学習の基本とし、般化（類似の刺激に対しても条件反応が生じること）や分化（刺激の違いに応じて異なる反応が形成されること）、転移（かなり異なる状況でも、ある学習が他の学習に影響を与えること）によって人間がわずかな経験から多用な場面で適応的な行動をとることを説明する（市川、1995）。

第二の立場は、1950年代後半に登場した認知主義では、学習とは「知識獲得」と捉えられる。「行動する主体が何を感じ、何を思っているか」、その内面世界をまったく切り離し、『ブラックボックス』として扱う」という行動主義の反省から、「生体の内部で起きる認識の変化という高次のプロセス」として学習を捉えたのである（市川、1995）。

この生体内部の認識構造は、コンピュータをアナロジーとして人工知能研究と密接な関係を持ちながら発展し、人間の知的な情報処理をコンピュータのプログラムとして表現するためにはどうすればよいかという発想をする。つまり、コンピュータで人間の一連の知的行動を説明できれば、人間の認識構造を解明したとみなすわけで、このような人間の知の解明の方略を「情報処理アプローチ」ともいう（松下、1996）。

また同じ頃展開されたピアジェ（Piaget, J）の発達理論も認知主義に大いに影響を与えている。彼は、シェマ（外界の事物を獲得するための生体内部の枠組み）が同化（外界を手持ちのシェマにとりこむこと）と調節（外界にあわせて手持ちのシェマを適切に修正すること）を繰り返しながら適応的なものになっていくことを発達ととらえ（浜田、1994）、知識獲得においても先行知識の体系がシェマとなって新たな知識を同化したり、理解困難な内容は知識構造自体を調節してとりこむ過程ととらえられる（市川、1995）。

行動主義では人間の学習を白紙にものを書き込むように、教師の与える情報がそのまま蓄積されていくようにみなされていたが、学習者が既有知識を使いながら、どのような過程で、どのような表象を作り上げるかということこそが、教育の中で最も問題にされなければならないという学習観を提出したことに認知主義の意義があるといえよう（市川、1995）。

藤田（1995）によれば、学習の成立・展開を左右する要素として、学習主体である個人、学習内容である知識や文化、学習の媒介者として他者や経験の三つがあり、その相互作用をどのように捉えるか、二つの立場があるという。第一の立場は「規範的パラダイム」と呼ばれるもので、「主体と客体の分離を前提にし、人間の認識対象の意味は先験的に確定しているという前提に立って社会現象を〈事実〉の集合と捉え、そこに潜在する規則性を抽出し、それらの〈事実〉を生起させる原理を解明することを課題」とする。行動主義と認知主義という心理学的な学習論は、この「規範的パラダイム」に位置づいているという。「規範的パラダイム」による学習論は主体と客体の分離を前提にして、主体である個人が客体としての知識や技能を自己の内に取り込むことが学習ということになるが、その際、学習の意味や目的を不問に付して、知識や技能の取り込みのメカニズムや効率を考えるとということになり、学習内容としての知識や技能は普遍的に価値のあるもので、学習はすべての学習者にとって等しく意味のあるものだと前提することになる。

3. 2 「規範的パラダイム」への批判

しかし、すべての学習者にとって個々の学習内容が普遍的に価値をもつことなどありえないことで、学習の価値や意味は先験的に決まっているものではなく、状況と文脈に応じて絶えず移り変わりするものである。1980年代に入って、このような主客分離による「規範的パラダイム」の学習論への批判と意を同じくする動きがみられるようになる。

ギブソン（Gibson, J）は環境が動物に提供する「価値」を「アフォーダンス（英動詞 afford からの造語）」と呼び、動物は環境との相互交渉によって「アフォーダンス」という価値情報を探索することで行為が生じると説明した（佐々木、1994）。例えば椅子は本質的には「座る」ことをアフォードするが、場合によっては、行為者が高い位置にあるものを取りたいときは「踏み台」としての機能を、行為者が重い荷物を持っていて休憩したいときは「荷物を置く」などの機能を提供することもある。対象の性質や意味は行為者と環境との相互交渉から「たち現れる」間主観的なもので、「価値」とは環境側に先験的に存在するのではないこ

とになる。ギブソンがアフォーダンス理論を提唱したのは1960年代であるが、人工知能研究の分野から、再び注目されるようになった。

またヴィゴツキー（Vygotsky, L. S）は社会的コミュニケーションにおいて機能している一般的な概念（科学的概念）と日常生活において形成されている生活的な概念（自発的概念）との高次の思考過程における関係を考察し、コミュニケーションに使う言語（外言）が自己へ語りかける言語（内言）へと「内化」する過程（外言から内言へ移行する過渡期に現れる自己に対して語られる発話を「自己中心的発話」という）として展開した。子どもは、はじめ文化の体現者である大人との共同行為（コミュニケーション）を通して環境の獲得活動を行うが（これを「精神間機能」という）、しだいに大人との関係で機能してきた精神活動が内面化していき、子ども自身の中で行われるようになる（これを「精神内機能」という）。認知発達は元来、他者を介した社会的なものであることを意味する（佐藤、1996、高木、2001）。

さらにハッチンス（Hutchins）は、船の乗組員の操舵行為の観察から、認知的行動が個々人の頭の中にある目標や計画に沿って行われるというよりは、それぞれの乗組員の行為はきわめて「状況依存的」で、どのような場合にはどのような行動をすればよいかという単純な役割を担っているにすぎないが、システム全体としては1つの目的的な行為が果たせるようにしくまれていることを見出した（丸野、1998）。

3. 3 「解釈的パラダイム」へ

これらのようなアプローチは「状況に埋めこまれた行為（situated action）」、「状況に埋めこまれた学習（situated learning）」、「状況に埋めこまれた認知（situated cognition）」という用語をキーワードとして用いられていることから、比較的インフォーマルな形で「状況論的アプローチ」とも総称され、主体と状況を不可分な統一体としてとらえるという共通認識がある（高木、1992）。これらは、「主体と客体の分離、思考と実践の分離を拒否し、認識対象は人間の社会的活動の産物であり、その意味は社会的活動のなかで付与され確定するものと主張」してきた「解釈的・批判的パラダイム」に位置づく。このパラダイムは「個々の行為者が具体的な活動場面で行っている意味の交換や確定の作業が、社会的に成立している意味体系・価値体系や権力体系とどのように交差し、どのように歪められているかという問題」を扱ってきた（藤田、1995）のであり、人間の本来的な学びを最も忠実に表しているといえよう。

では体育学習がどのような学習概念を背景にしてい

るか、以上概観した行動主義、認知主義、状況主義と照らし合わせながら考察する

4. 学校体育の「学び」

4. 1 運動目的内容論体育の学習論

現在の日本の学校体育は、1970年代に登場した「運動の機能的特性」を中核とした「運動目的内容論体育」（「楽しい体育」論）の流れを汲む。それ以前の体育は、運動を人間形成や体力の向上のための「手段」としか位置づけていなかった。運動は「発達刺激」であり、子どもを教育の客体（被教育者）とする、「規範的パラダイム」の学習論が支配的な「トレーニング」としての体育学習である。しかし、高度経済成長期がおわり（産業社会から脱産業社会へ）、運動不足や健康の危機、余暇の増大によるレジャーの増大などの新しい運動需要が生じ、健康で充実した人生にとって自発的自主的に、そして継続的に運動に参加することが重要な問題となった（佐伯聡夫、1982）。するとそれまでの運動の手段的な位置づけの体育学習に疑問がなされるようになる。

それぞれの運動には人間の欲求や必要を充足させる機能が内在しており、人間は欲求や必要の充足を求めて進んで運動に取り組もうとする。このような人間と運動のかかわりから「楽しい体育」論では運動に内在する価値（欲求や必要を充足させる機能）こそが人間が運動を行う目的であり、同時に体育で学ぶ内容である（佐伯聡夫、1982）とする、運動の手段論から目的論への転換が図られたのである。菊（1998）によれば、「運動目的内容論体育」の運動のとらえ方（機能的特性）は、子どもからみた目的的な意味や価値に置かれているため、子どもが運動を行う特定の状況や文脈から学習内容を独立してとらえない、「主-客」関係の関係性の自由性を保障し、「意味」生成を促進しようとする間主観的なパラダイムを指向しているという。確かに、「運動目的内容論体育」の問題意識は「運動は人間にとって本質的にどのような意味、価値をもつ存在なのか、根源的に人間は運動に何を求めているのか、人々の日常生活におけるスポーツやダンスの様相から問題にされ、学校教育における運動の手段的な取り上げ方に疑問が出されていた」（嘉戸、1984）ことにあり、ホイジンガ（Joban. Huizinga, 1973）やカイヨワ（Roger Caillois, 1970）らのプレイ論を取り入れたことにはじまる。しかし、実際の機能的特性の運用のしかたは、運動に先験的に「価値（機能的特性）＝楽しさ」が内在しているものとみなしている。このことに関して、杉本ら（1983）は「楽しさは『モノ』や『コト』に内在した即自的なものではない。自己が

『モノ』や『コト』に関係し、それらとの相互作用（interaction）の内に對自的に生じるものである。つまり、自己と運動との意味付与のうち存在するものであって、ア・プリオリに存在するものではない」と述べている。また多々納（1990）は、「価値はスポーツの属性や機能に対する主体的な評価によって付与されるものであり、スポーツ自体に内在するものではない」と述べており、両者とも機能的特性が実体化・物神化に陥っていることを指摘している。実体化・物神化することで、運動を学習者から独立して存在している「客体」とみなしており、そのような所与の価値を「獲得」することを学習とすることは、学習者の主体性は尊重しているものの、客体との相互作用がない「規範的パラダイム」の学習と一致するといえよう。

4. 2 状況主義に関わる体育学習の研究動向

それに対し、近年、松田（2001）の「かかわり論」、岡野（2004、2006）の「関係論的アプローチによる体育授業」といった状況主義の学習論に立脚した体育学習論がある。松田は、子どもたちが魅力を感じ、心弾ませる運動とは、「いっしょに動いて遊ぶ仲間」がいて「その運動（種目）を支えてくれる遊び道具＝モノ」があって「動くことに夢中になっている自分」がいるプレイという特有の意味の文脈に特徴づいた「運動の世界」であるとし、「自己」、「他者」、「モノ」の全体的な関係性が学習内容であるとしている。岡野は「文化の中心のおもしろさ」を「探求してみたいこと・問題にしてみたいこと」という「テーマ（主題）」に設定し、それへの探求過程で「学びの意味世界」（図1）の「まじわり（参入）－なぞり（模倣）－かたどり（構成）－かたり（表現）」と、「プレイ（遊び）の意味世界」（図2）の「ひたる（眩暈）－なりきる（模倣）－こころみる（競争）－まかせ（運）」が円環運動、意味生成するという単元試案を提示している。

しかし、その「文化の中心のおもしろさ」を導き出すにあたっては、現在のところまだ試案段階ということもあり、手続き論が確立されていない。つまり、「なぜ」それを「文化の中心の活動として取り上げるのか」という選定に理論的な根拠が乏しいという課題が残されているのである。そこで状況的学習論の理論的成果である正統的周辺参加論を批判的に検討し、学校教育へ導入すべく再解釈を図っている松下（1996）の知見や本稿で展開しようとしている論に類似の先行研究を参考に手がかりとして、「文化的に価値の高い経験を組織する」には「いかなる手続きをとるか」を明らかにしていく。

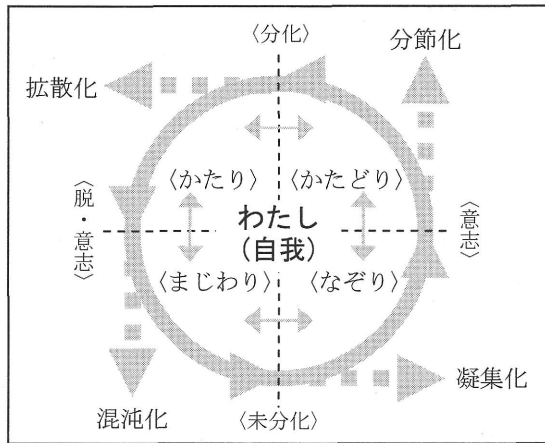


図1 学びの意味世界

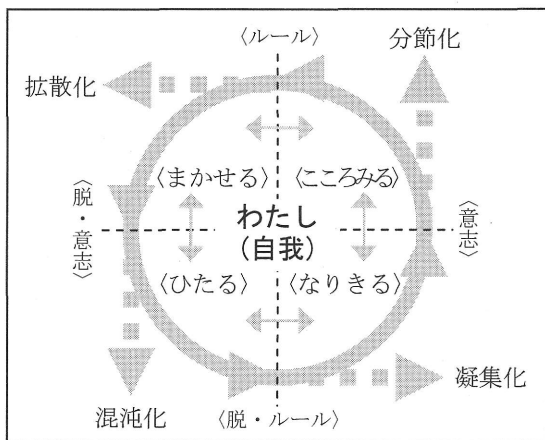


図2 プレイ(遊び)の意味世界

5. 状況主義に依拠した学校体育への視点

5.1 正統的周辺参加論の拡張

状況主義の学習論の理論的成果であるレイヴ (Jean Lave & Etienne Wenger, 1993) らの提唱した正統的周辺参加論において学習とは、「十全的实践者(エキスパート)になりたい」という内発的な動機づけによって、実践共同体に新参加者が周辺の参加(失敗のリスクが少ない)から、次第にのめり込んで十全的参加(責任が重い)する古参加者へと向かう過程で、「アイデンティティ」が形成されることとしている。しかし、この正統的周辺参加論は、前近代システムである徒弟制をモデルとしているため、近代学校システムには援用できないなどの指摘もなされている(佐藤、1996)。

松下(1996)は正統的周辺参加論を再解釈し、「参加」と「共同体」の概念を拡張させることで、学校教育への援用を試みている。正統的周辺参加論において「共同体」とは、特定の空間(職場など)によって枠づけられ、さらに実践に関わるモノ(素材、アーティファクト、製品など)、成長モデルを提供する熟練者

の実践行為、成員間の社会構造(親方-古参加者-新参加者の間の権力関係)によって特徴づけられる「実践共同体」を意味し、「参加」とは、共同体の他の成員と日常的に face-to-face で接触しつつ、周辺の参加から十全的参加へと向心的に運動していくものととらえられていた。それを松下は、レイヴらも言及していることなのだが、共同体の要件を「成員が活動の背後にある意味(参加者個人にとっての意味と共同体にとっての意味)を共有しうること、また、そのような活動をともに行うこと」というように拡張させている。つまり、共同体とは、物理的な「場所を共有」するのではなく、実践共同体の歴史的発展を成り立たせている「中心的な活動」の「意味を共有」することであり、「中心的な活動」の「意味の共有」が参加ということになる。

次に、共同体への「参加」を、他の成員と face-to-face の日常的接触を行いながら、実践の一部を請け負う直接的な「実質的参加」と、「実質的参加」を準備する過程にもなりうるが、活動の意味を共有することによって実践共同体へ間接的に参加する「試行的参加」というようにとらえている(図3)。

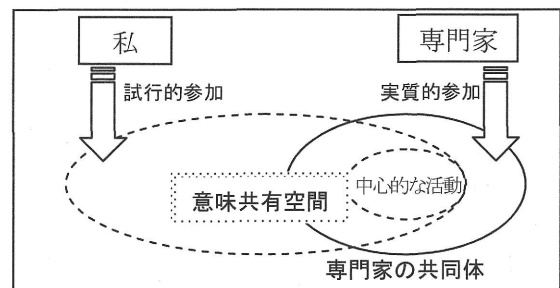


図3 「実質的参加」と「試行的参加」

しかし、制度的な「学び」が展開される学校では、社会の実践共同体とは大きな隔たりがあり、子どもは実践共同体ではなく、成績交換の動機づけによって、「教える-教えられる」関係の固定した「学校化された人々の共同体」、「学校の共同体」へと「実質的参加」という(図4)。

このようなズレを修正するために、「中心的な活動」を明確化し、社会の「専門家の共同体」と意味を共有することで、「学校の共同体」を「学習共同体」へと再構築し、子どもは教室の「学習共同体」への「実質的参加」を通して、「専門家の共同体」へと「試行的参加」する学習形態を提案している(図5)。

以上のことをごく簡単に説明すれば、社会の「専門家の共同体」がやっていることと「同じコト」(=

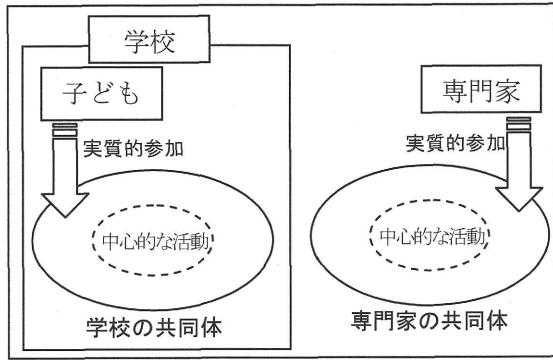


図4 学校の「学び」と社会の「学び」の隔たり

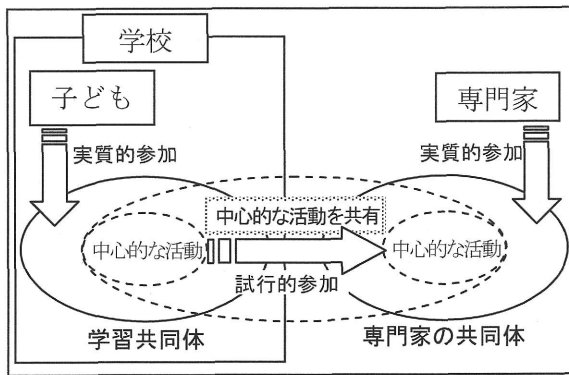


図5 「学習共同体」への再構築

「中心的活动」を教室の中でもやろうということである。では、その「同じコト」とは何であろうか。

松下 (1996) は、「歴史的發展を生み出してきた実践の中心的活动と知的態度に着目し、「できるだけ当時の知的文脈のなかに自分を投げ入れて追体験してみることで、歴史的發展を内包した全体像から専門家の共同体をとらえるとしている。ここから読み取れることは、「中心的活动」というのは、共同体の歴史的發展を生み出してきたもので、先人たちが何を追究して共同体を發展させてきたか、歴史的に不変的な事柄を探ることで導き出せるということである。

5. 2 「文化的特性」の視点

類似の知見として、丹下 (1987) は、子どもの能力に応じて運動文化が変容され、つくりかえられる必要がある、もっとも能力の低い子どもでも「運動の魅力」、「本質」がつかめるように変容し、創造していかなければならないとし、次のような条件をあげている。「第一に、その運動のもっている本質を失わないことで、能力が低いものでもその本質をつかみえるかを検討し、これ以上単純化したならばその本質が失われてしまうというギリギリの段階まで下げてみる。第二に、その本質の發展につれて子どもの技術が系統的

に必然性をもって發展するもので、次から次へと筋道が立つものであること。第三に、子どもの発達段階に応じて運動のよこびを高め、とびつくように興味あり、関心あるものであること」である。

また佐伯聡夫 (1999) は、スポーツの過剰なフォーマル化による子どものリアリティとの間に大きなギャップを生み出し、若者のスポーツ離れやスポーツ二極化を促進させていることを危惧して、運動の魅力を感じず運動パフォーマンスのシンボリズムを解読するカルチュラル・コンテキスト (文化的脈絡) をつかむ学習の重要性を唱えている。

「運動の本質」、「カルチュラル・コンテキスト (文化的脈絡)」は、「歴史的で不変的な事柄」に通じるものがある。さらにここでは、正統的周辺参加論の説明に拠って、新参者の周辺的な参加においても「正統性」が得られることから、「中心的活动」とは、共同体に参加する者ならば、誰でも (新参者であろうと古参者であろうと)、どんな状況でも「アクセス可能」という条件も「不変的なもの」に加えておこう。

以上のように運動文化に不変的に存在する運動を特徴づける特性を、本稿では「文化的特性」と称しておく。では、次に球技を手がかりに「文化的特性」を探っていくこととしよう。

5. 3 球技の歴史 ～ベースボールを中心に～

玉木 (1999) によれば、古代メソポタミアで一つの球体を奪い合い目的地へと運んだものが王になれるという「太陽の奪い合い」が西方に伝わったものが、古代ローマ帝国で「カルチョ」、中世フランスで「スール」と呼ばれるようになったという。さらに「スール」がイギリスに伝わり、「マス・フットボール」と呼ばれる民俗フットボールになり、そこからサッカーやラグビーが派生していったのである。一方で「太陽の奪い合い」が東方に伝わったものは、唐代の中国で「打球」、戦国時代には「蹴鞠」と呼ばれるサッカーのリフティングや「毬門」と呼ばれるゴールに蹴りあう球技になり、それが日本で「蹴鞠」などになる。

また古代エジプトでは国王が球体 (世界支配の象徴) を棒 (地上権力の象徴) で打ち、その飛び方によって作物の豊凶を占ったという (ここでは「太陽の占い」と呼称する)。これは中世フランスで「ジュ・ド・ポーム」というゲームになり、テニスへと發展する。またテニスからは卓球やバレーが派生していく。(図6)

ここでは、全ての球技を網羅し、考察する紙面が許されていないので、例として、「ベースボール baseball」の歴史を簡単ではあるが『最新スポーツ大事典』(岸野、1987) を参考に概観する。

18世紀のイギリスには、ボールを木の棒で打って、

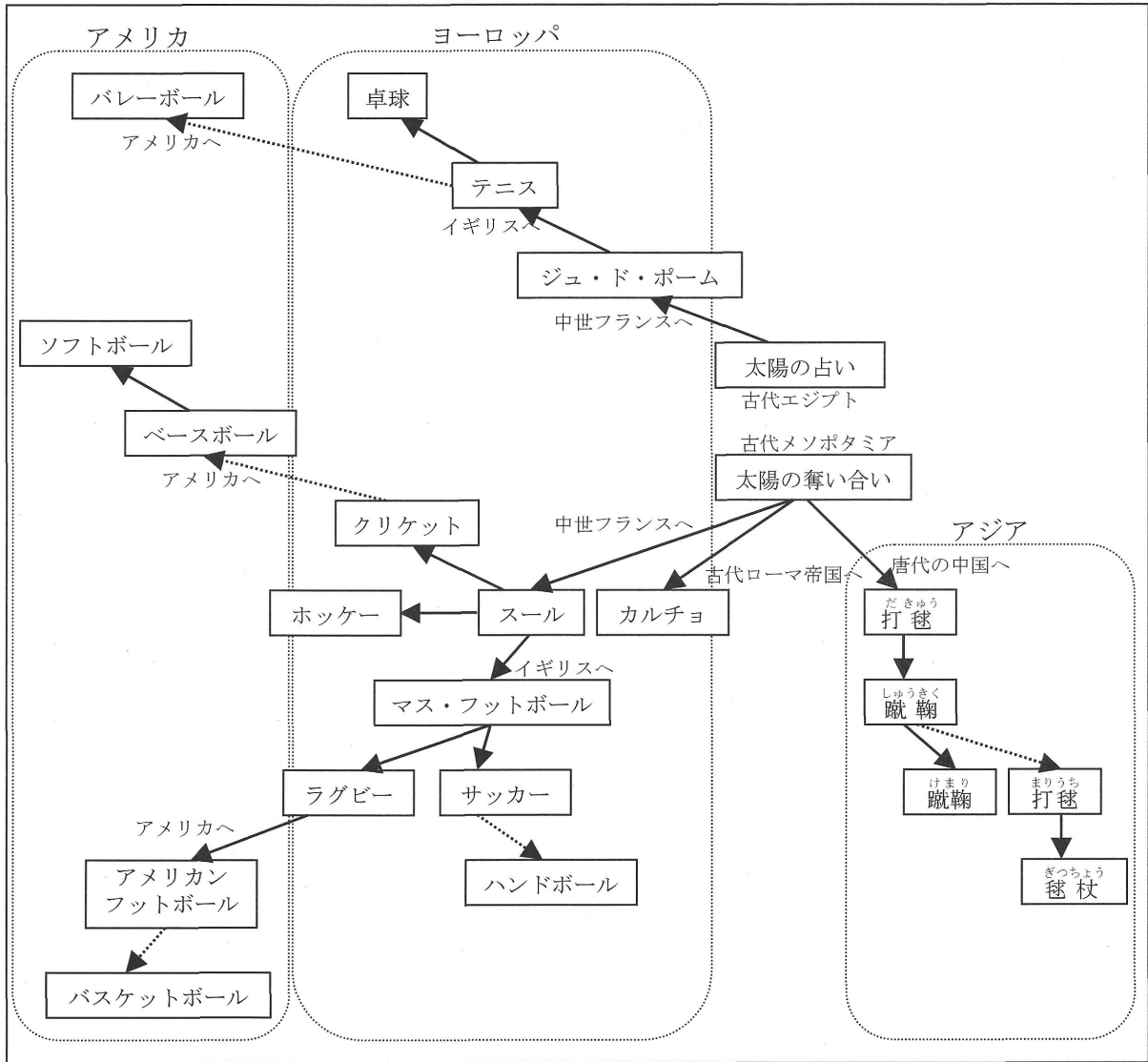


図6 球技の分化

木の杭でつくられたベースを走ってまわる「ベースボール」という名称の球戯がすでに存在し、19世紀初期にはアメリカでもこれらの「ベースボール」が「ラウンドボール」や「タウンボール」などの名で行われていたが、1845年創立した「ニッカーボッカー・ベースボールクラブ」のメンバー、カートライトが翌年考案したルールが直接の祖とされている。

当時のルールは21点先取、投手は窮屈なアンダーハンドピッチ、ストライクもボールもなく打者は打ちやすいボールがくるまで待ってもよいという打者本位ののどかなゲーム、ワンバウンド捕球までアウトというものであった。1845年では、投手は「打たせる人」であったのが、アンダーハンドピッチに縛られながらも、ルールに反する肘や手首の屈伸を用いたり、1860年代にはカーブも発明されるなど「打たせない人」へと変化していく。投手の投球技術がルールの規制や審

判の能力を上回り、1884年にはオーバースローが合法化されている。しかし、1871～1886年までストライクゾーンを腰から上か、下か打者が投手に要求する権利が与えられたり、1881年に投球距離が13.7mから15.2mへ、1893年に18.4mへの延長、投球時の脚動作の制限や投手ボックスから投手板への採用など、投手力を抑えて打力との均衡を保つ努力がなされた。オーバースローへの転進は投手に球速の増大と球種の増加をもたらし、それに対応するため、打者も鋭く球をミートして野手の間隔をねらったり、1880年代後半からはバントやヒットエンドランなど組織的な打撃法が考え出され、守備もまたこれに対応するため組織的な守備法を重視するようになる。

塁間の距離は現在では27.43mであるが、「タウンボール」の時代は60フィート(18.24m)ほどである。ボールは徐々に反発力の強いものにし、長打を生みや

すくしていったが、1931年からは長打の氾濫への反省からボールの反発力を減じている。

5. 4 球技の「文化的特性」

以上のようなベースボールの歴史において、先人たちは何を追求してきたのだろうか。「機能的特性」においては、ベースボールは「競争型」にはいる。「競争する・競争が楽しい」というのは、歴史的にみても確かに不変的な事柄である。しかし、それだけでは十分とはいえない。「何を」競争しているのか、共同体の成員一人ひとりが何を志向しているのか明らかにならなければならない。結論からいえばベースボールにおいて、「打者（走者）がベース（ホームベース）に早くたどり着く」という攻撃の目的と、「ボールをベースに早く届ける」という守備の目的の2つを共同体の成員は志向している。ベースボールは打者と投手のやりとりで目がいきがちであるが、打者がボールを打つという行為は、ベースへ向かうための「権利」を与えられるという見方ができるだろう。

「技術とは目的を合理的にかなえる手段」という定義が一般的であるが、究極的には技術・戦術を洗練させてきたのは、この2つの目的をより効率よく達成することを志向してきた結果ということになる。攻撃技術の向上に応じて、守備技術が向上し、またそれに伴って攻撃技術が向上するというように、2つの目的の追究によって、攻守の技術は相互に影響し合う。

また、投手技術の向上に応じて、投球距離が延長されたり、バッティング技術の向上や、ボールやバットなどの用具の改善に応じて、ベース間距離を延長するなど、ルールというのは、安全性の確保や、ゲームの円滑な進行の保障という要素も含めて、それ以上にその根底にあるのは、攻守のバランスをとり、どちらにも勝機があるように公平性・平等性を確保することにある。松田（2001）は「できるかできないかわからない、成功率50%の状態が一番おもしろい」と述べ、また西村（1989）は「宙吊りの相互期待と同調という共有の関係この枠組みこそ、われわれがさがしている遊びの構造の、もっとも単純な骨組みにちがいない」と述べており、これらはカイヨワ（Roger Caillois, 1970）が定義した遊びの成立条件の「勝利の未確定性」にも通じている。

ルールが技術や用具・施設を規定することに加えて、逆に技術の向上や用具・施設の改善がルール改定を迫らせることもあり、「技術・戦術」、「ルール」、「用具・施設」は互いに影響し合う。その最も根底にあるのは、何度も説明するように、いかに効率よく攻撃の目的を達成できるか、いかに効率よく守備の目的を達成できるかという攻守2つの目的への志向と、その2つの目

的が達成できるかできないか分からない状況（＝「遊動関係」）を保障するという点にある。

さらに、ベースボールはその昔、打者本位ののどかなゲーム内容でプレイを長く楽しむことに重きが置かれていたのが、勝敗を競い、プレイを効率化し、断ち切ることに重きを置くようになっていく。同様に、例えばテニスでは、成立当初はいかにラリーを長く続けるかを楽しんでたのが、勝敗を競い、いかにラリーを断ち切るかを楽しむようになった。サッカーでも、近代以前は「オフサイドルール」や人数、コートの関係上、点数が入りにくく、1点先取制のゲームで、得点が入るまでの過程を楽しんでいたのが、得点の多さを競うゲームへと変化している。つまりは、「プレイの継続（keep the play）を楽しむ」から「プレイの断絶（break the play）を楽しむ」という傾向がどの種目にも共通して見られるのである。

このように考えると「機能的特性」というのは、どちらかといえば、「プレイの断絶（break the play）」へと偏っているという見方もできる。松田（2001）は、「機能的特性」は「発達段階のすすんだ子どもたちや、大人からみた運動の『おもしろさ』」に偏っていたとし、低学年の子どもたちの他者やモノから「働きかけられておもしろい」という側面をとらえた「発生的特性」を提案しているが、この特性は「プレイの継続（keep the play）」に通じるものがある。「文化的特性」とは、「機能的特性」を包括するものとしてとらえることができ、「機能的特性」を否定する立場にあるものではないことをここで断っておく。

以上のように、球技においては「攻守の2つの目的への志向」とその「遊動関係の保障」が「文化的特性」となり、それを根底に「技術・戦術」、「ルール」、「用具・施設」が相互作用しながら、「プレイの継続（keep the play）」から「プレイの断絶（break the play）」へと変化してきたことが見出された（図7）。

具体的に各種目の「文化的特性」の攻守の目的は何になるか以下に紹介しておく（表1）。

まず「スール」という球技から派生した球技には「ボールを一定のゴールに運ぶ」という攻撃目的と、「相手にボールをゴールに運ばせない」という守備目的が種目をまたいで一貫して存在し、時代を経るごとにゴールの形状やボールを何（足、手、スティックなど）で運ぶかが変化し、それによって種目が特徴づけられている。「運ぶ」と記述したが、ゴールの形状によって「届ける」、「通過させる」、「入れる」、「当てる」などの表現になる。

「ジュ・ド・ポーム」から派生した種目は、「相手のコート（陣地）にボールを打ち込む」と「自分のコート（陣地）のボールを打ち返す」が種目をまたいで存

在しており、時代を経るごとに、バウンドやボールの触回数に制限が加わったり、何で（手、足、ラケットなど）ボールを打つかが変化し、それによって種目が特徴づけられている。

表1 球技の攻守の目的

サッカー	<ul style="list-style-type: none"> ボールを一定のゴールに（主に手以外で）運ぶ 相手にボールをゴールに運ばせない
ラグビー	<ul style="list-style-type: none"> ボールを一定のゴールに（主に手で）運ぶ 相手にボールをゴールに運ばせない
ハンドボール	<ul style="list-style-type: none"> ボールを一定のゴールに（手で）運ぶ 相手にボールをゴールに運ばせない
バスケット	<ul style="list-style-type: none"> ボールを一定の（籠状の）ゴールに（手で）運ぶ 相手にボールをゴールに運ばせない
ホッケー	<ul style="list-style-type: none"> ボールを一定のゴールに（スティックで）運ぶ 相手にボールをゴールに運ばせない
ベースボール	<ul style="list-style-type: none"> 打者（走者）がベースに早くたどり着く ボールをベースに早く届ける
テニス	<ul style="list-style-type: none"> 相手のコート（陣地）にボールを（ラケットで）打ち込む 自分のコート（陣地）のボールを（ワンバウンド以内で）打ち返す
卓球	<ul style="list-style-type: none"> 相手の（卓上の）コート（陣地）にボールを（ラケットで）打ち込む 自分のコート（陣地）のボールを（ワンバウンドで）打ち返す
バレー	<ul style="list-style-type: none"> 相手のコート（陣地）にボールを（手で）打ち込む 自分のコート（陣地）のボールを（ノーバウンドで）打ち返す

6. 運動文化への「参加」としての学校体育

6.1 「文化的特性」による授業構想案

以上のように導かれた「文化的特性」を今度は授業レベルで考えていきたい。以下に紹介する実践は筆者が大学生を対象に行った「バケットボール ～原初的ベースボール～」である（実施日：2005年12月13日、場所：体育館、ルールや場の設定は表2を参照）。

この実践は1回しか行われておらず、実践報告と呼べるものではないが、この授業案を手がかりとして、状況主義の学習論に依拠した体育授業設計の視点を考察していくことにする。

ベースボールの「打者（走者）がベースに早くたどり着く」と「ボールをベースに早く届ける」という攻守の目的に着目して、攻撃は、「ボールを打ったら得

表2 「バケットボール」のルール

<p>〈攻撃〉</p> <p>① 打者はバッティングゾーンから、味方（次の打者）がトスした直径40cmのボールを、金属バットで打つ。ファールはなく、どこに打ってもよい。</p> <p>② バッティングゾーンから3m、5m、7m地点に、それぞれ1点、2点、3点と配置してある得点バケツから、得点ボールを一つ取り、自分のチームのバケツ（ホームバケツ）に入れる。アウトになるまで何往復してもよいが、一往復につき、得点ボールは一つしか運んではいけない。</p>
<p>〈守備〉</p> <p>① 攻撃が打ったボールを拾い、攻撃チームのホームバケツにボールでふたをして、攻撃側がボールを投入するのを防いだらアウト。ノーバウンドでキャッチしてもアウトではない。</p>
<p>〈その他〉</p> <ul style="list-style-type: none"> 打者が一順したら攻守交替。 1チーム7人～10人程度。

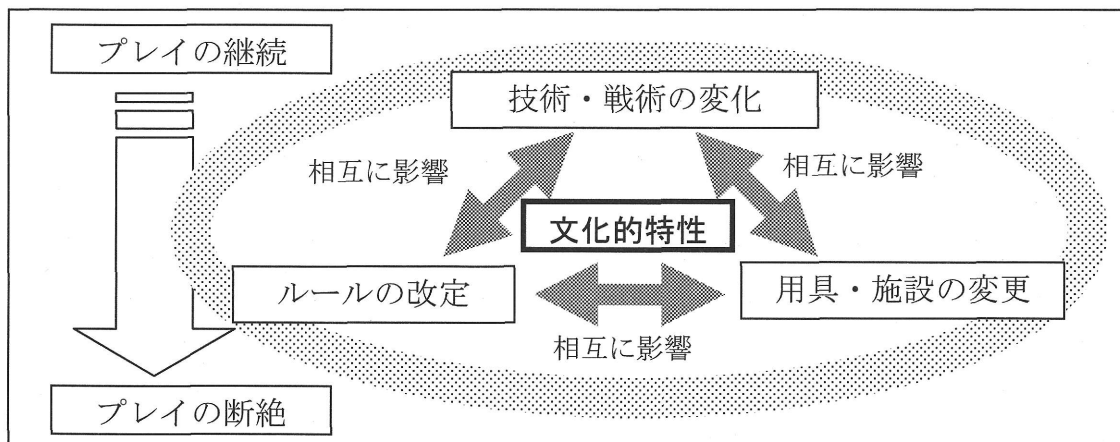


図7 球技の歴史の全体



写真1



写真2

点バケツをホームバケツに入れる」、守備は「ボールでホームバケツにフタをする」というルールにした。ルールがきわめてシンプルであるのは、ルールの理解を促進するだけでなく、この攻守の目的がわかりやすいようにするためでもある。また、その攻守の目的の遊動関係を保障するために、得点バケツを距離の違う3箇所置き、アウトになるまで何往復してもよい(写真1)というように、「クロスプレー」が生じやすい状況を創り出している(写真2)。

6. 2 「ゴール・フリー」の視点

「解釈的パラダイム」に位置づく状況主義では、主体と客体(環境・状況)を不可分の統一体とみなし、主体と客体の相互作用を通して価値が付与されるというものである。それに対し、主体と客体の分離を前提とする「規範的パラダイム」では、客体側に先験的に価値が決定されているというものであった。それゆえ「規範的パラダイム」では、主体(子ども)が客体(運動に既存の価値)を取り込んだ姿を到達目標とし、そこに向けて、効率化された規定の教授・学習過程を用意する「工学的接近」からカリキュラムが開発・評価されることになる。「工学的接近」とは、アトキン(Atkin, J. m)らによって開発された、カリキュラムの開発、評価等に対する接近法の名称であり、森田(2001)によれば次のような説明がなされている。

『工学的接近』では『一般目標』が『特殊目標』→『行動目標』へと分節化、定式化、明確化され、そ

れを達成するために『教材のプールからサンプルし、計画的に配置』された『教材』と『規定のコースをたどる』ことが前提となる『教授・学習の過程』が立案・実施される。その後、目標の達成度に関する評価を教材や教授・学習過程にフィードバックさせ、必要に応じて修正・改善を行っていく。」

このようなカリキュラムを佐藤(1995)は「階段型」と称し、次のような特徴をあげている。効率性と生産性を追及する様式であり、最終のゴールに向けて小刻みの階段が準備され、その階段を一段一段のぼってゴールに到達するよう、教育内容と学習活動が組織され、階段をのぼる過程が一方的、直線的に規定されているが、一つでも踏み外すと「落ちこぼれ」て転落するという。また、子どもの相互の教え合いと学び合いの社会的過程を軽視し、学習者の孤立化と学習内容の要素化に陥る危険性も指摘している。

一方で「解釈的パラダイム」による状況主義では、「即興性」、「創造性」を重視し、「目標に捉われない評価」を特徴とする、「羅生門の接近」からカリキュラムが構成されることになる。森田(2001)によればこの接近法は次のように説明される。

『羅生門的接近』では『特殊目標』や『行動目標』の設定なしに『一般目標』が、それを実現するための『教授・学習活動』に創造的に関連づけられる。そこでの『教授・学習の過程』は、どちらかという『即興を重視』するものであり、『教材』に関しても『教授・学習の過程』の中でその『価値を発見する』ことが重視される。また評価に関しては、『さまざまな視点』から『常識的記述』や『事例法』などによる『目標にとらわれない評価』を重視する。この接近の名称は、1つの事象が異なる立場、視点によって異なって見えるという認識の相対性をモチーフにした芥川龍之介の作品に基づく映画名に由来する。」

このカリキュラムを佐藤(1995)は「登山型」と称し、次のような特徴をあげている。頂上への到達を目標とはしているが、その価値は、山登りの経験それ自体の楽しみに求められ、たとえ頂上に到達しなくても、途上において意味のある経験を享受することができ、よほど危険な道を選択しない限り、「階段型」のように転落することはないという。「工学的接近」では、最終的な目標態が定められ、目標値と子どものズレを軌道修正することになるが、「羅生門的接近」では、最終的にどのような形になっても構わないという態度が教師に求められる。この実践と照らし合わせて考えると、ベースボールの原初的な特性(「文化的特性」)からはみ出さないことは前提であるが、最終的に現在のベースボールとは異なった様相のゲームになることを認めるということである。既存の種目(のルールや

技術)に捉われない、脱種目主義、「ゴール・フリー」の視点が求められることになる。実際に現在ある球技というのはその歴史的発展過程で、例えばサッカーとラグビーが同じ種目からボールの扱いかたによって分岐したり、テニスのよさを取り入れてバレーが生まれたり、共通する特性を抱えながらもある要素を加えることによって新たな種目が誕生したわけである。言ってみるなら、「たまたま」現在の種目は存在するわけで、これからも変わり続けていくという、「ゴール・フリー」の歴史を歩んでいるのである。

「ゴール・フリー」の授業が、展開されるためにはそれ自体がエンドレスに追究するに値する魅力あるものであることはいままでもない。言い換えれば、「ゴール・フリー」の授業のために魅力あるものを用意するのではなく、魅力ある授業だからこそ、子どもも教師も共通するコトを探究して結果的に「ゴール・フリー」になるのである。魅力あるものにする一つの視点が、「文化的特性」の攻守の二つの目的の「遊動関係」の保障である。「できるかできないかわからない状態」が一番おもしろいからである。

6. 3 「Simple is the BEST」の視点

もう一つは「シンプル」という視点である。丹下(1985)は誰にでも運動のよろこびを与えようとするならば、子どもの能力に応じて運動文化が変容され、つくりかえられなければならないと述べ、また松田(2001)は学習のスタート場面として「子どもたちに合わせた運動」の仕方を考えるということは同時に、いまの子どもたちにとって、その運動の「おもしろさ」を保障する、もっとも「シンプル」な「自己」、「他者」、「モノ」のあり方や関係づけ方を考えることの重要性を述べている。この「シンプル」さを導き出す視点はやはり「文化的特性」につながる。「文化的特性」とは歴史的発展を促してきた最も根本的で「最小限」の要素だからである。前述の「バケットボール～原初的ベースボール～」はその副題が示すとおり、ベースボールの「打者(走者)がベース(ホームベース)に早くたどり着く」、「ボールを早くベースに届ける」という原初的な性格を前面に押し出したルールとなっている。「シンプル」にするということは、子どもにルールの理解を促進するだけでなく、自分たちなりにルールやモノを付け加えていくという「文化創造」の工夫の余地を残すということにつながっている。先人たちが、「文化的特性」を追究してルールや用具などを付け加えたり、変化させながら運動文化を発展させたように、子どもも「文化的特性」という最も「シンプル」な要素を根底とする探究過程の中で様々な工夫をしていく。

7. おわりに

本稿では、学校体育の「学び」を再検討し、状況主義の学習論に依拠した体育学習論構築の視点を提示することを目的として論を展開してきた。

第一に、学習論には「規範的パラダイム」に位置づく行動主義と認知主義、「解釈的パラダイム」に位置づく状況主義の三つの学習論があり、後者のパラダイムに位置づく学習論が人間の本来的な「学び」を忠実に表していることを確認した。

第二に、学校体育の「学び」の現状と問題点を把握し、状況主義の学習論に依拠した体育学習論構築の課題点を探るため、学習論の変遷とその特徴を整理し、学校体育の変遷と照らし合わせ、学校体育の背景にある学習論の変遷を考察してきた。「運動目的内容論体育」において、その理念は人間の本来的な「学び」である「解釈的パラダイム」の学習論を志向していたが、機能的特性の実体化によって、「規範的パラダイム」にとどまるという、理念と実践のズレがみられた。このような問題をうけて展開されている状況主義の体育学習論として松田の「かかわり論」や岡野の「関係論的アプローチによる体育学習」があるが、理論を実践に移すにあたって、「どのように文化的に価値の高い経験を組織するか」の手続き論が明確でないという課題点があげられた。

第三に、「どのように文化的に価値の高い経験を組織するか」という手続き論を提示するため、松下の知見に拠りながら考察を進めてきた。松下によればまず、子どもを成績交換動機による「学校の共同体」への参加ではなく、「専門家の共同体」と「中心的な活動」を意味共有する「学習共同体」への参加へと再構成するため、「専門家の共同体」の歴史的発展を促してきた歴史的に不変な「中心的な活動」を明らかにする必要があることがあげられた。本稿では球技を手がかりとして歴史を概観してみたところ、攻守の2つの目的への志向と、その目的が「達成できるかできないかわからない状態」である「遊動関係」を保障することを根底として、「技術・戦術」、「ルール」、「用具・施設」が相互作用しながら、「プレイの継続(keep the play)」から「プレイの断絶(break the play)」へと変化してきたことが見出された。攻守の2つの目的への志向と、その2つの目的の「遊動関係」の保障が「中心的な活動」となりうるということが考察され、それを本稿では「文化的特性」と呼称した。

第四に、「文化的特性」を手がかりとする、状況主義の学習論に依拠した体育学習論を実践に移す際の留意点と展開される「学び」の可能性を探るため、具体的な授業案を提示したが、留意点としてカリキュラム

は特性をはみ出さないことは前提だが、「ゴール・フリー」であること、「文化創造」の工夫の余地を残すため、「文化的特性」のもつ「シンプル」を大切にしたい授業構成からスタートすることがあげられた。またそこでの「学び」は既存の運動文化伝達にとどまらず、次代の運動文化を創造していく、「運動文化の担い手育て」として展開される可能性があることが考察された。

総じて、学校体育の「学び」を再検討したところ、学校体育の「学び」は人間の本来的な「学び」と乖離したものとなっており、人間の本来的な「学び」に接近させる状況主義の学習論に依拠した体育学習論構築の視点として、文化的に価値の高い経験を組織するため、「文化的特性」を導き出すことがあげられた。

「文化的特性」は既存の運動文化・種目を手がかりにするものであるがゆえに、「運動遊び」や「体ほぐし」といった種目を手がかりにできない領域においては、応用できるか不明瞭な点があり、これを明らかにしていくことを今後の課題とする。

【引用・参考文献】

- 藤田英典 (1995) 「学習の文化的・社会的文脈」佐伯胖・藤田英典・佐藤学『学びへの誘い』東京大学出版社、pp. 93-142
- 浜田寿美男 (1994) 『ピアジェとワロン』ミネルヴェ書房
- 市川伸一 (1995) 『現代心理学入門 3 学習と教育の心理学』岩波書店
- Jean Lave & Etienne Wenger (1993) 佐伯胖訳、福島正人解説『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—』産業図書
- Johan. Huizinga (1973) 高橋英夫訳『ホモ・ルーデンス』中央公論社
- 嘉戸脩 (1984) 「論説・『楽しい体育』とは何か」『学校体育』4月号、pp. 12-19
- 菊 幸一 (1998) 「『楽しい体育』論は体育授業『論』に何をもらしたか」『体育科教育』第46巻第17号、pp. 17-20
- 岸野雄三 (1987) 『最新スポーツ大辞典』大修館書店
- 丸野俊一 (1998) 「心理学の過去、現在、未来」丸野俊一編『シリーズ心理学の中の論争 (1) 認知心理学における論争』ナカニシヤ出版、pp. 1-29
- 松田恵示 (2001) 「『かかわり』を大切にしたい新しい体育授業」松田恵示・山本俊彦編著『「かかわり」を大切にしたい小学校体育の365日』教育出版、pp. 2-18
- 松下佳代 (1996) 「共同体への参加としての学習—『正統的周辺参加』論の批判的検討—」『立命館教育科学研究』第8号、pp. 65-76
- 森田英嗣 (2001) 「羅生門的接近と工学的接近」日本カリキュラム学会『現代カリキュラム事典』ぎょうせい、p. 26
- 西村清和 (1989) 『遊びの現象学』勁草書房
- 岡野昇 (2004) 「関係論アプローチによる体育授業の構築に向けた基礎的考察」『学校教育研究』No.19、pp. 119-133
- 岡野昇 (2006) 「関係論的アプローチによる体育授業の構築に向けた単元構成試案」『会員公募論文集』日本学校教育学会
- Roger Caillois (1970) 清水幾太郎・霧生和夫訳『遊びと人間』岩波書店
- 佐伯聡夫 (1982) 「楽しい体育の基本的な性格と授業の計画・実施について」(第26回全国体育学習研究協議会東京大会問題提起) 東京大会実行委員長: 宇土正彦『つみかさね』p. 12、荒井印刷
- 佐伯聡夫 (1999) 「再発見! 器械運動の魅力—その原点と中核を考える—」『学校体育』日本体育社、pp. 7-9
- 佐伯胖 (1995) 『「学ぶ」ということの意味』岩波書店
- 佐伯胖 (1998) 「学びの転換—教育改革の原点—」佐伯胖・黒崎勲ら編『岩波講座現代の教育 3 授業と学習の転換』岩波書店、pp. 3-24
- 佐々木正人 (1994) 『アフォーダンス—新しい認知の理論』岩波書店
- 佐藤学 (1996) 「現代学習論批判—構成主義とその後」堀尾輝久・須藤敏昭ら『講座学校 5 学校の学び・人間の学び』柏書房、pp. 153-188
- 佐藤学 (1995) 「学びの対話的実践へ」佐伯胖・藤田英典・佐藤学『学びへの誘い』東京大学出版社、pp. 49-92
- 高木光太郎 (2001) 『ヴィゴツキーの方法 崩れと振動の心理学』金子書房
- 高木光太郎 (1992) 「『状況論的アプローチ』における学習概念の検討—正統的周辺参加 (Legitimate Peripheral Participation) 概念を中心として—」『東京大学教育学部紀要』第32巻、pp. 265-273
- 杉本厚夫・田口節芳 (1983) 「『楽しい体育』論再考」『近畿大学工学部紀要』pp. 61-82
- 玉木正之 (1999) 『スポーツとは何か』講談社、pp. 80-85
- 丹下保夫 (1987) 『体育技術と運動文化』大修館書店
- 多々納秀雄 (1990) 「所謂『楽しい体育』論の批判的検討」『九州大学健康科学センター』12別巻、pp. 73-86