「教育技術法則化運動」に見られる体育の授業づくりについての検討： 過去の体育授業論との関係性に関する検討を中心に

鈴木 秀 人¹⁾

A study on the plans for physical education lessons in the educational movement “Kyouiku-gijyutsu-housokuka-undou”: A focus on the relation between the movement and the theories of physical education lessons of the past

Hideto Suzuki¹

Abstract

The educational movement “Kyouiku-gijyutsu-housokuka-undou” started in 1984. This movement emphasizes practical teaching methods without the sufficient examination on the objectives and the contents of school subjects; thus aims at the generalization of the normally diversified teaching skills.

The purpose of this study is to especially examine the plans for physical education lessons in this movement. The fact that this movement has not sufficiently examined the objectives and the contents of education does not signify that the plans for physical education lessons in this movement is detached from the various philosophies of traditional physical education lessons. This inconspicuous relation between the plans for physical education lessons in this movement and the theories of physical education lessons of the past will be the focal point of this study.

The analysis conducted in this study on the objectives proposed by Youichi Mukouyama, the founder of this movement, exposed an evident similarity between the Mukouyama’s way of thinking on physical education lessons and one of the past philosophies of physical education “education-through-the-physical” which had been popular from 1945 to 1970’s in Japan. Consequently, his way of thinking implicitly reflects the philosophies of “education-through-the-physical”.

This implies the possibility that the teachers like Mukouyama who don’t examine the objectives or contents of education could not escape the influence of the educational paradigm of the past and are constricted to the reproduction of the deficient traditional lessons.

Key words: Kyouiku-gijyutsu-housokuka-undou, theories of physical education lessons, education-through-the-physical

(Japan J. Phys. Educ. 40: 221-233, November, 1995)

キーワード：教育技術法則化運動，体育授業論，身体
による教育

I. 緒 言

よりよい授業^{注1)}づくりを目指して行われる授

業実践の研究は、「何のために」「何を」「いかに」
教えるのかについて検討する，目標論・内容論・
方法論の3つの領域に大きく分けて捉えること
ができるであろう。これは，体育の授業研究にも
そのまま当てはまることであり，体育は何を目標
とし，何を内容として，いかなる方法で教えるの

1) 鹿児島大学教育学部
〒890 鹿児島県鹿児島市郡元1-20-6

1. Kagoshima University, Faculty of Education, Koorimoto,
Kagoshima, Kagoshima (890)

か、についての相互に関連づけられた検討を通して、一般に「体育授業論」と呼ばれる体育の授業に対する一定の考え方を構築し、そこから導き出される体育授業の理論的なモデルを拠り所に、日々の授業づくりを進めていくことが、よりよい体育の授業実践を生み出していく際の手順とされてきた。

日本体育学会の体育科教育学専門分科会では、1990年から3カ年にわたり「体育授業論と授業研究」というテーマを、学会シンポジウム及びキーノートレクチャーにおいて取り上げた。それは、現在の我が国における代表的な体育授業論の理論的立場に見られる相違や授業研究の成果を、学会の場で討議することが意図されたものであったが、かかるテーマで議論を交わす場が設定されたのも、「授業論を抜きにした授業研究によって得られる知識には限界がある」(竹田・高橋²³⁾ p. 533) のであり、「体育授業研究は、体育授業を導く基本的な考え方や、慎重に吟味された研究仮説に基づいて行われる必要がある」(竹田・高橋²³⁾ p. 533) という認識が共通に理解されているからである。そしてそこでは、これまでの体育授業研究の積み重ねは、「一貫して授業論的立場を明確にししながら授業研究を進め、集団的な実践と討議を経てその成果を確かめ、理論形成を図ってきた」(竹田・高橋²²⁾) ものとして把握されるのであった。

確かに、第2次世界大戦後の我が国における体育授業研究の積み重ねを、如上のように見ることは、広く支持される捉え方と言えるであろう。先述の学会シンポジウムで、その理論的立場を明らかにする機会を得た学校体育研究同志会、教育科学学会の身体と教育部会、全国体育学習研究会をはじめとして、民間の体育研究団体や体育授業づくりに携わってきた多くの人々は、教科体育の目標・内容・方法を相互に関連づけながら検討していく中で、各々の体育授業論を構築し、それを拠り所に体育の授業研究を進めてきたからである。そこでは、体育授業論の構築が、日々の授業実践の前提として先ず位置づけられるという形で、体育授業論と授業実践との間に緊密な関係が

とり結ばれてきた。

しかしながらその一方で、こういったこれまでの授業研究の進め方とは全く異なる研究方法を採ろうとする教育運動が、1980年代の半ばから全国的な広がりを見せており、体育授業の研究においても、1つの明確な立場を形成しつつある。「教育技術法則化運動」(以下「法則化運動」と略す)と名付けられたこの運動は、教育の目標・内容については殆ど問うことがなく、実際の授業場で用いる諸々の指導技術に研究の対象を限定している点に大きな特徴がある^{注2)}。

1984年に小学校教師である向山洋一が始めた「法則化運動」は、向山による、跳び箱を誰でも跳ばせられるという指導技術の提案に1つの起源があることはよく知られている。向山は再三にわたって、「とび箱を全員とばせられることが教師の常識とならなかったのはなぜか」(向山⁵⁾ p. 64)と問い、そしてまた、『とび箱をとばせられる』ことが教師の常識とならなかった実践・研究に、私は小さくない問題を感じる」(向山⁵⁾ p. 64)と述べて、これまでに積み重ねられてきた体育の授業研究に対して、率直な疑問を提示している。向山によると、この疑問は単に体育の授業研究に向けられるだけに止まらず、目標・内容を検討した上で実際の授業における方法を考えようとしてきた、これまでの授業研究の在り方全般にまで向けられた疑問なのであり、また、そこで語られる目標や内容が実践としては具体化しえない粗大なものである場合が少なくないという現実に対して向けられた疑問でもあるという^{注3)}。即ち、向山が提示したこの疑問とは、授業論の構築を授業実践の前提として先ず位置づけた上で、授業論と実践との間に緊密な関係を取り結んできた従来の授業研究の在り方そのものに対する、明らかな異議申し立てなのである。

このような異議申し立てに始まる「法則化運動」から生み出される体育の授業とは、教科体育の目標や内容に関わる理論的検討を中心とする体育授業論の構築を前提とはしない授業なのであり^{注4)}、その点において、これまでの体育授業研究の中でつくられてきた体育授業とは、明らかに一線を画

する授業とすることができるだろう。従って、従来からの立場に自らを置く者は、そのような立場に立つことを拒否し、実際の授業場面で用いる指導技術に研究の対象を限定するという方法で進められている「法則化運動」に見られる研究が、授業研究の究極の目的であるよりよい授業づくりに果して結びつきうるのかどうかについて、十分な検討を行う責務があるように思われる。本研究は、かかる問題意識に立って、「法則化運動」に見られる授業研究の在り方について、特に体育授業論の構築を前提としないで進められている体育の授業づくりに対象を限定し、検討を試みようとするものである。

II. これまでの議論の整理と本研究の課題

1. 「法則化運動」における体育の授業づくりをめぐるこれまでの議論

先に述べたように「法則化運動」は、体育授業において用いられる跳び箱運動の指導技術を運動の出発点にしていることもあって、この運動に見られる体育の授業づくりをめぐることは、既に多くの議論が積み重ねられてきている。「法則化運動」が正式に始まる1984年以前に行われた議論も含めて、代表的なものを紹介してみると、斉藤喜博が跳び箱を跳ばせる指導技術を公開していたか否かをめぐって1980年に始まった小林篤と向山との論争²⁵⁾、1983年に、向山の指導技術の基盤となっている跳び箱運動の教材解釈に誤りがあると指摘した小笠原喜康¹¹⁾の見解、1986年に、この指導技術の有効性と限界について詳細な検討を加えた高橋健夫²⁰⁾の見解、1987年に、ただ一つの指導技術に依存して行われる「法則化運動」の学習指導では、運動を学んでいく際の多様な子供の実態に対処していくことが難しいと論じた長澤靖夫⁸⁾の見解、1988年に、教育の内容への問いかけとなる教材解釈を軽視して指導技術のみを研究対象としている「法則化運動」では、実践の発展には限界があるとした中森孜郎⁹⁾の見解、そして1989年に、教育の目標や内容を問うことは優れた教育実践を生み出す上で必要不可欠なものであり、指導技術のみに関心を集中させることによっ

てそれを放棄した「法則化運動」の研究では、学習指導要領を乗り越えていくような目標・内容・方法をつくり出していくことはできないと批判した出原泰明¹⁾の見解などを挙げるができるだろう。

1980年代に展開されたこれらの議論を順次関連づけて整理してみるならば、それぞれの議論における検討の対象が、次第に拡大されていったことに気がつく。即ち、小林、小笠原、高橋らによる初期の議論の焦点は、専ら向山が提案した跳び箱を跳ばせられるという指導技術そのものにあったが、長澤はそれを用いて行われる学習指導全体へ検討の対象を広げ、更に中森、出原は、体育の授業づくりを含めた「法則化運動」の研究の在り方全体へとその論点を広げていったからである。「法則化運動」は、1980年代後半に急速に広がっていったが、そのことは、かかる議論の動向からも明確に読み取れるように、より一層幅広い視点から、この運動が検討の俎上に乗せられていくことを結果的に促したと言えるようである。

1990年以降に展開されている議論も、こうした流れの延長線上で展開されているものと見ることができる。そこでは、「法則化運動」が多くの教師達の支持を獲得した理由が分析され、授業を組み立てる技術を分かりやすく示したことにより、体育が苦手な教師でも簡単に授業に取り組めるようにしたこと²⁶⁾や、若い教師達が主体的に研究に参加できる体制を作り上げたこと^{15,19)}など、会員数の増大に象徴される「法則化運動」の量的拡大を可能にした、運動を進めていく上でのシステムが肯定的に評価されるようになり、また、「法則化運動」に見られる研究の質そのものが、それまでの指導技術の研究に偏したのから徐々に変容しつつあることも注目されてきている^{2,15,27)}。

しかしその一方で、既に1980年代後半に中森⁹⁾出原¹⁾によってなされた指摘と同様の見解は、如上の側面を評価している論者からのものも含め、現在に至るまで「法則化運動」における主要な問題点として提起され続けてもいる。例えば高橋¹⁹⁾は、「法則化運動」の代表的な指導技術であ

る跳び箱を跳ばせる技術は跳び箱をまたぎ越す段階の方法の1つにしかすぎないこと、従って、この技術によって授業そのものが展開できるわけではないことを押さえた上で、明確な教材解釈を抜きにして、このような療法的技術を適用した場合に生じる技能の発展や安全面における諸問題を具体的に指摘することにより、「授業づくりの基本的な考え方を抜きにした片々の教材や指導技術」(高橋¹⁹⁾ p. 22)の限界、そして、そのような指導技術の研究に集中してきた「法則化運動」の体育の授業づくりに見られる「体育授業論の欠落の難点」(高橋¹⁹⁾ p. 23)を明らかにしている^{注6)}。かかる見解に象徴されるように、「法則化運動」における体育の授業づくりをめぐる議論の最大の焦点は、依然として、教育の目標・内容を殆ど問うことがないままに指導技術の研究ばかりが突出して進められるという、この運動に特有の研究の在り方に置かれていると言ってよい^{注7)}。

2. 本研究の課題

先に、体育授業論の構築を授業研究の前提とする者は、そのような立場には立たない「法則化運動」の進める授業研究が、よりよい授業をつくり出すことに結びついていくのかにつき検討を行う責務があると述べたが、従来からの立場に立つ者の多くは、この責務をそれぞれ果してきたと言えるであろう。と言うのも、これまでの議論を整理する中で紹介した中森⁹⁾出原¹⁾高橋¹⁹⁾らの見解に代表されるように、「法則化運動」の授業実践に伴う問題を明確に指摘することによって、体育の目標や内容の検討を抜きにした指導技術の研究だけでは、よりよい体育の授業実践を生み出すことはできないということが、それぞれの論者によって繰り返し論じられてきたからである。

けれども、これまでの「法則化運動」をめぐる議論では、この運動が明確な授業論の構築を前提としないことへの批判にエネルギーを傾注するあまり、明らかに見落としてきた視点が存在する。確かに、「法則化運動」が生み出す体育授業は、明確な体育授業論の構築を前提としないものであった。しかしながらそのことは、この運動から生

み出される体育の授業が、無数に存在する体育授業に対する考え方の一切から、完全に自由であることは必ずしも意味しないように思われる。むしろ自由であることを意味しないばかりか、指導技術の研究のみに専心し、教師自らが体育の目標や内容を殆ど問わないのであれば、それまでに既に存在した体育授業に対する一定の考え方を、教師が当然のこととして受け入れてしまう危険性のあることが予測されるのである。

このような視点から「法則化運動」が生み出す体育授業を検討していこうとする際に、Siedentop¹⁶⁾が提示した以下の見解は有益な示唆を与えてくれる。Siedentopは、現在の学校体育プログラムに、現実的或いは潜在的に影響を及ぼしている体育の諸概念に検討を加えているが、彼によれば、学校体育プログラムの作成において、「多くのプログラムが、先ず哲学を論じ、次にその哲学から目標を抽出することによって作られているということは間違いない」(Siedentop¹⁶⁾ p. 61)が、その一方で、偶然の思いつきであるように思われるプログラムも数多く見られるという。つまり、教科体育の目標や内容に関わる哲学的な理論構築から成る明確な体育授業論を持たずに、「偶然の思いつき」で作成され実践されているように見受けられる体育授業も、現実には多々存在するという指摘である。

しかしSiedentopは、こういった「偶然の思いつき」で生み出されたように思われるプログラムも、「例え、ある特定の立場に立ってプログラムを作ろうとする意図的な企てがなかったとしても、それぞれのプログラムは、体育についての何らかの信念や思想を、暗黙の内に反映させているものである」(Siedentop¹⁶⁾ p. 61)とする。即ち体育に対する明確な考え方を前提としない体育授業でも、その中身は、これまでに存在した体育についての一定の考え方と関わりを持つものなのである、とSiedentopは指摘するのである。Siedentopが示したこの見解は、我が国における体育授業の現実を考える場合にも、同様に有効なものと考えられるであろう。例えば、我が国において現在もなお当たり前のように展開されること

がある、体力作りの為のトレーニングと化した体育授業と、第2次世界大戦前の体育を支配した身体の鍛錬を目標とする考え方との関連性など、Siedentopの見解が当てはまる具体的な事例を指摘することは、それほど難しくはないからである。

「法則化運動」が生み出す体育授業は、再三述べてきたように、明確な体育授業論の構築を前提とはしない授業であった。しかし、先のSiedentopの見解を援用するならば、このような体育授業も、これまでに既に存在した体育についての考え方の影響を受け、その「信念や思想を、暗黙の内に反映させているもの」になるはずである。即ち、体育授業論の構築を前提としない「法則化運動」から生み出される体育授業も、何らかの体育思想から導かれる体育授業論によって、その内実が方向づけられている可能性があると言える。

従って、「法則化運動」に見られる体育の授業づくりの検討において、これまでの議論に加え、ここで新たに検討すべき課題として認識されなければならないのは、明確な体育授業論の構築を前提としない「法則化運動」から生み出される体育授業とそれまでに既に存在した特定の体育授業論との関係性を明らかにすることなのであり、更には、その関係性が、体育の授業研究に携わる者全てが共通に目指すところである、よりよい体育の授業づくりを進めていく上でどのように機能するのかについて考えてみることなのである。本研究の課題はまさにここにあり、これは、これまでの議論においては、殆ど注意を払われることがなかった視点なのである^{註8)}。

Ⅲ. 「法則化運動」に見られる体育の授業づくりについての検討

1. 向山が設定する教科体育の目標

さて、これから「法則化運動」に見られる体育の授業づくりについて検討を加えていくことになるわけだが、本研究では特に、この運動の創始者である向山による体育授業づくりを対象に考察を進めていくことにする。何故ならば、「法則化運動」の起源の1つは、向山による跳び箱運動の

指導技術の提案にあるのであり、かかる指導技術を用いて行われる向山の体育授業は、「法則化運動」から生み出される体育授業の1つの典型として捉えることができるからである。

既に述べたように、向山は、授業実践の前提として先ず明確な授業論を構築した上で授業づくりを進めていくという、従来からある研究の在り方そのものに疑問を抱き、「法則化運動」を始めたのであった。従って、体育の授業づくりにおいても、教科体育の目標や内容に関わる理論的検討を中心とする体育授業論の構築を体育授業づくりの前提として位置づけるということではなく、向山本人によれば、ある明確な体育の目標を設定して体育の授業をつくってきたわけではないということである^{註3)}。言うまでもなく、これまでの議論の整理において紹介した論者達は、まさにこの点を問題として捉えてきたのであり、そこでは、「法則化運動」における体育授業づくりには、授業実践を支える明確な体育授業論は存在しないと理解されてきたのであった。

ところが、これまで殆ど注目されてこなかったのであるが、向山は、跳び箱運動の授業だけに止まらず、教科体育全体が目指す目標と呼べるような考えを自ら設定し、その著作の中で何度か述べているのである^{註9)}。例えば、向山の体育授業に関する代表的な著書である『跳び箱は誰でも跳ばせられる』⁶⁾には、次のような論述が見られる。「私は、体育の授業の中心をなすのは、次の三点とっております。一 安全への配慮 二 技術の習得 三 汗をかくほどの運動量 この他に付け加えるとすれば、次の二点も入ると思います。四 仲間と一緒にプレーすること 五 何かの発見があること」(向山⁶⁾ p. 134)。ここで向山が「体育の授業の中心をなす」ものとして挙げた5つの内、「安全への配慮」「技術の習得」「汗をかくほどの運動量」の3点については、大学卒業後10年間の実践をまとめた向山の処女作『斎藤喜博を追って』の中で、既に同様の記述が見られる⁴⁾ので、教師生活のかなり早い時期に、向山自身の中で明確に意識されたものであることが分かる。

このように、実際の授業で用いる指導技術に研究の対象を限定し、自らも明確な体育の目標を設定して体育の授業をつくってきたわけではないと語る向山が、実は、教科体育の目標と呼べるようなある一定の考え方を持っていたことは注目に値する。Siedentop が言うように、「例え、ある特定の立場に立ってプログラムを作ろうとする意図的な企てがなかったとしても、それぞれのプログラムは、体育についての何らかの信念や思想を、暗黙の内に反映させている」(Siedentop¹⁶⁾ p. 61) のであるならば、明確な目標を設定して体育の授業をつくってきたわけではなかったはずの向山が示したこの考え方には、どのような「信念や思想」が「暗黙の内に反映」されるのだろうか。かかる目標を、向山はどのような経緯で設定するに至ったのかについて明らかにしていく必要がある。

2. 設定の経緯

これまで向山は、この教科体育の目標と呼ぶべき考え方をいかなる経緯で設定したのかについて、その著作の中では一切明らかにしてこなかった。従って、向山がこの考え方を設定した経緯についてここで述べられることは、全て本研究者が向山本人に対して行ったインタビュー^{註10)}から得た知見を根拠にしている。向山が「体育の授業の中心をなす」(向山⁶⁾ p. 134) ものとして挙げた5つの内、教師生活のかなり早い時期から意識されていた「安全への配慮」「技術の習得」「汗をかくほどの運動量」の3点から、その設定の経緯を見ていくことにしよう。

先ず教科体育の目標と言うよりも、学習指導を進めていく上で教師が配慮すべき事項と捉えられる「安全への配慮」は、向山が大学3年時に大学の付属小学校で行った教育実習において指導されたことであり、以後、体育授業を進めていく上で意識するものとなったという。また、「汗をかくほどの運動量」についても、教育実習をきっかけに意識することになったものであった。これは、大学4年時に公立小学校で行った教育実習において、指導教諭に、向山が行った授業における子供の実質的な運動量が非常に少ない事実を、

ストップ・ウォッチで計測した時間をもとに指導された経験から示唆を得たことによるという。これ以降向山は、体育授業における運動量の確保を強く意識するようになったということであり、実際に自らも同じようにストップ・ウォッチを使って子供の運動量を測って教育実習生を指導したりもしている⁴⁾。このように「安全への配慮」「汗をかくほどの運動量」という2つの項目は、向山が教師生活に入る以前の学生時代に受けた指導から認識されたものなのであり、その時期は1966年から67年にかけてのことになる。従って、1968年に向山が教師として初めて教壇に立ったその時点で、既にこの2つは向山の中ではっきりと認識されていたものなのであった。

教師生活のかなり早い時期に意識されていた3つの中で、残る「技術の習得」については、教師になって5年めぐらいまでの間に、子供達が跳び箱を跳べるように指導する中で次第に意識されていったものであるという^{註11)}。言うまでもなくこの過程において、その後が始まる「法則化運動」の起源の1つとなる、跳び箱を跳ばせる指導技術が向山自身の中で明確化されていったのである。時期としては、1968年から72年ぐらひにかけての5年間ということになる。

さて、これら教職に就いて5年ぐらひの間までに設定された3つの項目に比べると、「仲間と一緒にプレーすること」と「何かの発見があること」の2つは、向山自身、設定するに至った経緯を明確に思い出すことができない面があった。ただし、どちらも教師生活5年めから10年めにかけて意識するようになったと記憶しているということであるから、時期としては1972年から77年ぐらひにかけてのことになる。それ以降に書かれた向山の私的な研究記録にはこの2つに関連する記述も残されており、この記憶に間違いはないようである。そして向山によると、「仲間と一緒にプレーすること」は、特に運動が上手でない子供にも運動を楽しませたいと考え、ルールを工夫したりしていく中で意識されてきたものではなかったか、また、「何かの発見があること」については、教師が一方的に指示をして運動を行わせ

るだけの体育の在り方を考え直していく中で、バスケットボールかダンス或いは阿波踊りの指導をしている時に、体育にもこういう面があるのだと感じるようになったのではなかったか、ということであった。

当然のことながら、体育関係の文献から学んだ可能性も確かめる必要があるだろう。この点については、向山は斎藤喜博の著作を除いて体育関係の文献は殆ど読んだことがないということであった。確かに、いくつかの文献の中で述べられている向山の器械運動の指導では、運動をしている子供に細かな言葉かけを行いながら運動の質を高めようとしている点など、斎藤の実践に学んだ面を見出すことができる¹²⁾。しかしながら向山が設定した教科体育の目標については、向山自身が斎藤の著作との関連を明確に認識していなかったこと、また斎藤の著作の中にはこのような体育の目標設定はなく、斎藤は体育の目標を、「体育という教科の中で、すべての子どもたちが自分の身体を大切にし、自分の身体を守り育てるために、自分の身体を自分の意志によって自由に駆使できるようにする方法や技術を学ばせること」と捉えていた（阪田¹⁴⁾）ことを考えると、この目標の設定に関して、向山は斎藤の著作から直接的な影響は受けていないと言えるだろう。

本人の説明からも理解されるように、向山が設定した目標は、斎藤の著作を含めて文献から学んだものではなくて、大学時代から教師生活10年めぐらいまでの間に、自身の実践の積み重ねの中から徐々に意識化されていったものなのである。それではこれらは、向山独自のオリジナルな発想によるものと捉えてよいのだろうか。

3. 過去の体育授業論との類似

ここで再び Siedentop の見解を手がかりに考えてみたい。Siedentop は、「20世紀における教育理論及び実践の支配を目指した主要な立場として、2つの体育哲学を挙げることは、米国の体育教育者達の間では一般的なことである」（Siedentop¹⁶⁾ p. 63）とする。ここで Siedentop が言う2つの体育哲学とは、「身体教育（edu-

cation-of-the-physical）」と、「身体による教育（education-through-the-physical）」という2つの体育についての考え方である。「身体教育」とは、「高められた筋力、スピード、持久力として定義される、身体適性（physical fitness）を主たる目標とする体育のプログラム」（Siedentop¹⁶⁾ p. 63）を導く立場を言う。即ち、運動によって身体を鍛えることを、体育の主要な目標として設定する考え方と捉えることができるだろう。一方、「身体による教育」とは、「教育の一般的な目標を達成する手段として運動を利用するという考え」（Siedentop¹⁶⁾ p. 83）を指すものである。

Siedentop は、「身体による教育」の代表的な目標の捉え方として、1964年に Bucher によって設定された「身体的な発達目標（Physical development objective）」「運動の発達目標（Motor development objective）」「精神的な発達目標（Mental development objective）」「社会的な発達目標（Social development objective）」という4つの領域にわたる目標を紹介している（Siedentop¹⁶⁾ pp. 87-88）。Bucher によれば、「身体的な発達目標とは、身体が多様な器官系の発達を通して、各人の身体的な力（physical power）を形成する諸活動のプログラムを取り扱う」（Siedentop¹⁶⁾ p. 87）ものであり、「運動の発達目標とは、身体運動（physical movement）を有能に、そしてできるだけエネルギーの無駄なく行うことや、そこでの動きをより熟達した優雅で美しいものにすることと関わっている」（Siedentop¹⁶⁾ p. 87）ものであるという。また「精神的な発達目標とは、ある知識の体系を獲得することと、その知識について思考したり、解釈したりする能力を扱う」（Siedentop¹⁶⁾ p. 88）ものであり、「社会的な発達目標とは、各人における個人的な適応や集団的な適応、そして、社会の一員としての適応を促す援助をすることと関係する」（Siedentop¹⁶⁾ p. 88）ものと定義される。

「身体による教育」は、もともと20世紀初頭に Hetherington らが「身体教育」の立場を超克することを目指して主張した、「新体育（the new

physical education)」と呼ばれる思想に源流がある (Siedentop¹⁶⁾ pp. 67-71) が、我が国には第2次世界大戦後に導入された考え方として知られている。我が国における体育の考え方の変遷を、社会の変化と関連づけて整理した竹之下休蔵²⁵⁾によれば、近代的な学校教育制度が整えられた明治時代初頭から第2次世界大戦までの体育は「からだの教育」(竹之下・宇土²⁵⁾ p. 12) として捉えられ、第2次世界大戦の敗戦後、1970年代までの期間を支配した体育の考え方は「運動を手段に全人的発達を図る教育」(竹之下・宇土²⁵⁾ p. 19) として理解されるという。ここで言う「運動を手段に全人的発達を図る教育」が、「身体による教育」の立場を指していることは改めて言うまでもないだろう。

さて、ここで先に取り上げた向山が設定する教科体育の目標に立ち返ってみると、学習指導上の留意事項と見なされる「安全への配慮」を除けば、残りの4項目は、「身体による教育」が目指した目標と極めて類似していることに誰もが気がつくだろう。「技術の習得」はBucherの定義する「運動の発達の目標」に、「汗をかくほどの運動量」は「身体的な発達の目標」に、「仲間と一緒にプレーすること」は「社会的な発達の目標」に、そして「何かの発見があること」は「精神的な発達の目標」に、それぞれ包含されるものとして見ることができるからである。文献などから学んだものではないにも拘わらず、何故、これまでに存在したある体育授業論との間にこのような類似が現れるのだろうか。

4. 「身体による教育」との関係性は何故生じたか

既に「設定の経緯」で詳しくフォローしたように、向山が設定する教科体育の目標に関わる一定の考え方は、1960年代後半から70年代後半までの10年余りの間に、教育現場における向山自身の実践の中から明確にされていったものであった。この事実は、向山の考え方と「身体による教育」の考え方が何故類似したのかを考えていく際に重要な手がかりとなる。この時期に、我が国の

教育現場において支配的だった体育についての考え方は、言うまでもなく「身体による教育」だったのであり、教育現場で日々実践を行っていた向山が、この考え方の影響から全く無関係でいることは不可能であったと言える。それは、設定の経緯についての向山自身の説明から確かめることができる。

例えば、向山が設定した目標の1つである「汗をかくほどの運動量」は、ストップ・ウォッチで子供の運動量を測る実習校の指導教諭の実践から示唆を得て意識化されたものであったが、このストップ・ウォッチで運動量を測るという教師の活動そのものが、「身体による教育」と関わりを持つものと言える。1964年に開催された東京オリンピックは、国民の「体力論議を刺激して平和時の体力問題を提起した」(竹之下²⁴⁾ p. 12) と言われるが、それを1つの契機として、「学校体育はスポーツの大衆化に備える方向でなく体力中心の方向に転じた」(竹之下²⁴⁾ p. 12) のであった。この動向は、戦前の「身体教育」への逆行ともとれるが、歴史的には「身体による教育」が掲げた4つの目標の中で、特に「身体的な発達の目標」に重点が置かれたものとして理解されている。この時期に、教師が体育の授業において子供達の運動量を問題にしたのは、このような動向と関係が無いものではないのである。

教育現場の実践を論じていく上では、1958年に「基準」として法的な拘束力を持って以来、現場の実践に深く関与してきた学習指導要領も視野に入れて検討を行う必要があるだろう^{注13)}。第2次世界大戦後の我が国における体育科の学習指導要領が、「身体による教育」の立場をその拠り所としてきたことは広く知られている。例えば、向山が大学を卒業して教職に就いた年である1968年に改訂された小学校の学習指導要領では、体育科の目標が、「1 運動を適切に行わせることによって、強健な身体を育成し、体力の向上を図る。2 運動のしかたや技能を習得させ、運動に親しむ習慣を育て、生活を健全にし明るくする態度を養う。3 運動やゲームを通して、情緒を安定させ、公正な態度を育成し、進んできまりを守り、

互いに協力して自己の責任を果たすなどの社会生活に必要な能力と態度を養う。4 健康・安全に留意して運動を行う能力と態度を養い、さらに、健康の保持増進についての初歩的知識を習得させ、健康で安全な生活を営むために必要な能力と態度を養う。」(文部省³⁾ p. 169) というように、4 つに分けて示されているが、Bucher が設定した4つの目標と対応させるまでもなく、これらが「身体による教育」の立場が目指した目標と等号で結ばれることは容易に理解されるところである。そして、1968年の学習指導要領は第1章の総則3において、子供達の体力向上については教科体育以外においても積極的に取り組むべきことを初めて明示するなど、体力づくりの必要性を強調した学習指導要領としても知られている。

ストップ・ウォッチで子供の運動量を測るという教師の活動が教育現場において盛んに行われたのは、まさにこの時期にこういった状況の中で生じたことなのである。従って、そこから示唆を得たのであれば、「汗をかくほどの運動量」という目標は、結果的に「身体による教育」が掲げた「身体的な発達の目標」、或いは学習指導要領が言う「運動を適切に行わせることによって、強健な身体を育成し、体力の向上を図る」という目標から導かれた考え方であると言わざるをえない。

向山は、学習指導要領を抛り所に自らの研究を発想したことはないと言った^{註3)}。しかしながらその一方で、教育現場で行われている体育の授業研究会に出席する中で、指導主事などから学習指導要領に関わる話を聞く機会があった為、間接的にせよ、その影響を受けた可能性があることを否定はしなかった^{註3)}。向山は、「体育の何よりも大切で大きな目標は、健康な身体を育てることです。ですから、運動量を多くすることは、何にもまして必要となります。」(向山⁶⁾ p. 141) と捉え、「体育の授業の中心をなす」ものとして挙げた5つの中で、特に「汗をかくほどの運動量」を重視している。先述のように、向山が教職に就いた1968年に改訂された学習指導要領が特に体力づくりを強調したものであったことを考えると、如上の向山の見解には、例え直接的ではない

にせよ、この学習指導要領からの影響を見てとることができるのではないだろうか。

次に、向山が言う「技術の習得」について検討してみよう。これはどの子も跳び箱が跳べるように指導する中で、次第に意識されていったものであった。このように、できない運動ができるようになるということは、言うまでもなく「身体による教育」の掲げた4つの目標の中の「運動の発達の目標」と関連づけて見ることができる。「運動の発達の目標は、主として体育プログラムへの参加を通してのスキルの獲得と関連する」(Siedentop¹⁶⁾ p. 95) ものだからである。教科体育において、特定の運動技術の習得が当然のこととして指導されてきたのは、戦後の教育現場で支配的であった「身体による教育」が、「運動の発達の目標」を明確に位置づけていたことを1つの根拠とする。従って向山が、跳び箱を跳ばせることを体育の授業において当たり前の姿として捉えたのも、この時代を支配していた「身体による教育」の考え方と決して無縁なこととは言えない。

更に言えば、戦後の我が国の教育現場において、跳び箱を跳ばせたり、鉄棒運動の逆上がりをできるようにさせたりする指導が広く行われたのは、単に「運動の発達の目標」のみを根拠として説明することは適切ではないように思われる。できない運動に繰り返し取り組むことは「身体による教育」が掲げる「身体的な発達の目標」と、できるようになる為の工夫をいろいろと考えることは「精神的な発達の目標」と、そしてできない友達を励ましたり協力しあいながら練習を進めていくことは「社会的な発達の目標」と結びつけて考えられたのではないだろうか¹⁷⁾。これは、「運動を手段に全人的発達を図る教育」(竹之下・宇土²⁵⁾ p. 19) なのであり、まさに「身体による教育」の考え方を実践化した1つの姿と言えるのである。

向山も、跳び箱を跳ばせることを、「技術の習得」としてだけでは捉えていない。向山は、「跳び箱を跳ばせることをそれだけで終わらせてしまうのはもったいない」と考えており、跳び箱が跳

べなかった子供を皆の前で跳べるようにすることによって、「だれでも可能性を持っていること」を教えようとしている(向山⁶⁾ pp. 17-24)。こういった運動の捉え方は、体育科教育の歴史から見ると、明らかに「運動を手段に全人的発達を図る教育」の範疇に位置づけることができる。

「技術の習得」と学習指導要領との関係も考えてみる。基本的に「身体による教育」を拠り所としてきた戦後の学習指導要領では、「運動の発達の目標」と関わる運動技能を高めることは、いつの時代でも目標の1つとして掲げられてきた。中でも1958年改訂の学習指導要領は、運動の系統性を重視する立場から運動技能を高めることを特に強調したことで知られている。即ち向山が教職に就く前の10年間の教育現場では、58年から学習指導要領が「基準」となったこともあり、運動技能を高めることが重視される傾向にあったと言えるだろう。1968年に教師になった向山が、言わば当然のこととして跳び箱を跳ばせる指導に取り組むようになったことは、教育現場を取り巻いていたこのような状況と関連がなかったとは到底言い難い。

これまでの検討から、向山が日々の実践の中から明確にしていって「汗をかくほどの運動量」と「技術の習得」という目標は、日々の実践の中から意識化されていったものであるからこそ、その時期の教育現場で支配的であった「身体による教育」が掲げた目標と言わば必然的に関係するに至ったことが確かめられた。歴史的に見るならば、「身体による教育」は1970年代頃まで体育の世界を支配した過去の体育思想として位置づけられるが、向山がこの体育に対する一定の考え方を形成した時期は、まさにこの「身体による教育」が支配的だった時代と重なるものであったのである。

体育授業論の構築を授業実践の前提として位置づけてきたこれまでの授業研究では、先ず体育の目標・内容を論じ、それらを拠り所に実際の授業の方法を考えてきた。これに対して向山は、日々の実践の積み重ね、即ち授業の方法について考えていく中から体育の目標と呼ぶべき一定の考え方を導き出した。かかる思考の道筋に見られるこれ

までの研究とは異なる特質が、ある時期まで教育現場の方法を支配していた「身体による教育」の考え方を、向山の考え方の中に「暗黙の内に反映」させたと言えるだろう。

なお、向山が設定した「仲間と一緒にプレーすること」と「何かの発見があること」という目標も「身体による教育」と関連づけて説明できる可能性は十分にあるが、この2つについては、設定の経緯に関する向山の説明に不確かな面があった為、今回は検討の対象からは外さざるをえなかった。

N. 結 語

本研究者が指摘するまで、向山本人は自らが設定した体育の目標と呼ぶべき考え方が、「身体による教育」の考え方と極めて類似しているという事実について全く知らなかったという^{注3)}。この点で、向山の考えは、まさに Siedentop が言うこれまでの体育に対するある考え方を「暗黙の内に反映させている」(Siedentop¹⁶⁾ p. 61) と見ることができるだろう。それを踏まえた上で、ここで考えてみなければならないことは、かかる過去の体育授業論との関係性が、体育の授業研究に携わる者全てが共通に目指すところである、よりよい授業づくりを進めていく上でどのように機能するのか、という点である。

Siedentop によれば、向山の考え方の中に「暗黙の内に反映」されていた「身体による教育」は、多種目の活動を受け入れるという考え方を生み出したという(Siedentop¹⁶⁾ p. 88)。というのも、「子供達のような要求を認めかつ幅広い目標を承認するということは、多様な活動が必要となると考えられた」(Siedentop¹⁶⁾ p. 88) からである。その結果として「身体による教育の四つの目標は、多種目活動プログラム(a multi-activity program)を通して追求された」(Siedentop¹⁶⁾ p. 93) のであった。しかし Siedentop は、数多くの種目を言わば広く浅く学習することになった「多種目活動プログラム」では、「多くの目標を達成しようと試みたけれども、我々は何れの目標にも殆ど接近することはできなかった」

(Siedentop¹⁶⁾ p. 102) と捉える。そこから Siedentop は、「身体による教育は、ある時代には有効な考え方ではあったが、現在ではもはや受け入れることができない考え方である」(Siedentop¹⁶⁾ p. 102) と結論づけるのであった。

ここで Siedentop が指摘した「身体による教育」の授業実践をめぐる問題は、第2次世界大戦後にこの考え方を基盤に教科体育を構想した我が国にも、そのまま当てはまるものと言えるだろう。体育授業の代表的な研究者の1人であった竹之下は、戦前から戦後にかけて日本の体育の考え方は、「からだの教育から、運動を手段に全人的発達を図る教育へと変わった」(竹之下・宇土²⁵⁾ p. 22) と押さえた上で、戦後の体育では、「多くの種目を浅く学習することになり、学習者の興味を深めることができず、所期の効果をあげることもしなかつたといわれている」(竹之下・宇土²⁵⁾ p. 22) と述べ、Siedentop が「身体による教育」に対して下した結論と同様の見解を示しているのである。

また、その考え方を授業として具体化していく上で生じた如上のような問題だけではなく、運動の本質的な価値を全面的に認められるような社会が実現しつつある状況の中で、体育における運動そのものの捉え方が、全人的な発達を図る為の手段とした捉え方から、生活内容として存在する文化として運動を捉え、文化としての運動が有する本質的な価値を学習させる方向に変わっていったことも、「身体による教育」の立場を過去のものとした^{注14)}。特に、子供と運動との関係をどのようにとり結ぶのかについて考えることは、文化としての運動を子供達が学ぶ授業づくりの中核となる重要な課題と言えるが、その際に、「身体による教育」が支持した、運動を全人的な発達を促す為の手段と見なす捉え方から解放されることは、よりよい授業づくりを進めていく上で不可欠なことと言えるだろう^{注15)}。

向山は、自らが設定した教科体育の目標を、体育授業をつくる際には前提とはしていないという^{注3)}。体育の授業では、子供達がわっと楽しく運動をやっている方がいいのであって、そこでの姿

は、仮に自らが設定した目標を前提に授業をつくったとしても実質的には同じになる、というのが向山の体育の授業づくりについての捉え方である^{注3)}。従って、向山が設定した教科体育の目標と呼ぶべき考え方は、授業実践の前提となる体育授業論と言うよりは、向山の体育観、或いは体育授業観とでも言うべきもののようである。

この点を把握するならば、先に述べられた「身体による教育」の実践に伴う諸問題が実際に向山の授業実践の中に生じるかどうかは、この向山の体育授業観が、実際の向山の実践をどれだけ規定しているのかを具体的に分析した上で判断されなければならない。けれども本研究では、向山の実践そのものは考察の対象としてこなかった為、この点についての検討は他日を期すことにならざるをえない。

しかしながら、授業研究の究極の目的であるよりよい授業づくりを目指していく時に、教育の目標や内容を殆ど問うことがなく、実際の授業場面で用いる指導技術の研究に専心してきたが故に、向山の体育授業観には、歴史的に見ると既に過去のものとして位置づけられる「身体による教育」の立場が反映されていた事実が持つ意味は重い。このように、教師が過去の教育パラダイムの影響を受ける中で作り出される授業は、伝統的な授業を、そこに伴う諸問題を抱えたままで再生産していく危険性を常に孕むことになるからである。そしてこれは、自分自身で教育の目標や内容を問わないままに日々の授業実践を進めている少なからぬ教師達に、同じように生じる可能性がある問題と言えるだろう。本研究の中で明らかにされた、「法則化運動」に見られる体育授業と「身体による教育」の立場との間に見出された明確な関係性は、かかる教師達全てに対して鳴らされる、言わば警鐘となるのかもしれない。

注

- 注 1) 「よい授業」とは何かについて、一般化された定義があるわけではない。授業実践の研究においては、教科が目指す目標に照らして、その授業が一定の成果をあげたかどうかで授業の善し悪しが判断される。従って、教科の目標の捉え方が異

なれば、当然「よい授業」の捉え方も相違するの
が現実である。本研究では、かかる授業実践研究
の特質を踏まえ、それぞれの立場から一定の成果
をあげたと理解される授業を「よりよい授業」と
定義する。そして、各々の立場の違いを越えて授
業実践研究に共通する究極の目的は、この「より
よい授業」づくりにあると想定した。

注 2) 「法則化運動」における論文は、研究対象を実
際の授業場面で用いる指導技術に限定する為に、
授業の目標に関する記述を重視しない形式で書か
れる。向山は「目標を重視しないのではない」
(向山⁷⁾)と述べてはいるが、1時間の授業におけ
る目標さえも十分に検討することが無い「法則化
運動」の研究では、教育の目標や内容を教師自身
が常に問うといった姿勢は殆ど見られないと言っ
てよい。

注 3) これは、注10)に示した本研究による向山洋
一氏へのインタビューから得た知見である。

注 4) 向山自身「法則化運動」における授業論の位置
づけを問われた際に、「法則化運動の弱いところ
です。法則化運動にはこういうことをやるという
主張がないんですよ。」(高橋・向山²¹⁾ p. 24)と
答えており、この運動における明確な授業論の不
在を認めている。

注 5) この論争は、向山が文献5)の中で行った斎藤
喜博に対する以下のような批判に端を発してい
る。斎藤は、授業の本質や教材の本質を知ってい
れば跳び箱は誰でも跳ばせられると発言したが、
授業の本質等を知らなくても簡単な技術で跳ばせ
ることができる(向山⁵⁾ pp. 60-61)。誰でも跳ば
せられる技術を習得していたにもかかわらず、そ
れを公開しなかった斎藤の態度は尊敬できるもの
ではない(向山⁵⁾ p. 62)。優れた教育実践は共有
財産にすべきであるが、斎藤は誰でも跳ばせられ
る技術を「かくし財産」にし、研究者もそういった
行為を許してきた(向山⁵⁾ pp. 62-63)。かかる
向山の批判に対して反論した小林との間で1983年
まで議論は続くが、その間には、宮原修、宇佐美
寛らも論争に参加している。

注 6) ここで高橋が取り上げた跳び箱を跳ばせる指導
技術に伴う問題については、中森⁹⁾出原¹⁾も同様
の視点から批判を行っている。なお、この論文に
おいて高橋は、教材解釈を抜きにした場合に生じ
る諸問題を、ドッジボール教材、さか上りの指
導技術、発問に関わる指導技術についても具体的
に指摘している。詳しくは文献19)を参照のこと。

注 7) 体育の代表的なジャーナルである『体育科教育』
誌は、1988年以来定期的に「法則化運動」に関連

する論文を取り上げている。特に、1990年—94年
の5年間に同誌に掲載された、「法則化運動」の
メンバー以外の体育関係者による「法則化運動」
を論じた論文は計17編に上るが、その内、何らか
の形で教育の目標や内容の検討を「法則化運動」
が十分に行っていない点を問題としているものは
14編に上る。この事実からも、「法則化運動」を
めぐる議論の主要な焦点が、今なおこの点にある
ことが理解されるであろう。

注 8) 「法則化運動」に見られる体育の授業づくりを
めぐる議論の中で、かかる視点からこの運動を捉
える必要があることを初めて提示したのは、文
献18)に示した本研究による論文である。本研
究は、この拙稿に寄せられた諸見解と、2回にわ
たる学会発表(九州体育学会第41回大会、日本体
育学会第43回大会)の際に得た示唆を踏まえて、
その後の「法則化運動」をめぐる議論の検討及び
向山洋一氏へのインタビューから得た知見を加
え、新たに執筆したものである。

注 9) 本研究が渉猟した範囲では、本研究以外に
向山が示したこの体育に対する考え方に言及して
いるものは、文献12)に挙げた岡崎らによる見解
だけである。ただしそこでは、この考え方自体の
詳しい検討は行われていない。

注10) このインタビューは、東京教育技術研究所にて
1995年6月15日に行われた。快くインタビュー
に応じて下さった向山洋一氏及び補足的な証言を
頂いた「法則化運動」のメンバーの方々に深謝す
る。

注11) 教職に就いてから5年めぐらいまでの間に、向
山が何故跳び箱を跳ばせる指導に取り組むことにな
ったのかについては、文献4) pp. 12-21に詳しく
述べられている。

注12) 例えば、斎藤は跳び箱運動の指導において「…
息を吸ったら、だんだん身体を前に倒す。ひとり
で身体が前へ出ます。はい、息を吸って、身体
を前へ倒してごらん。」(斎藤¹³⁾)といった言葉か
けを行っているが、向山も「息を吸いこんで静か
に体に通していく。そうすると自然に片足が出て
くるでしょう。自然に足が出てきたら走りだしな
さい。」(高橋・向山²¹⁾ p. 21)といった言葉を使
って同様の指導をしている。

注13) 学習指導要領からの影響を考察する必要性につ
いては、文献18)に示した拙稿に寄せられた坂上
康博氏、出原泰明氏の見解から示唆を受けた。記
して感謝したい。

注14) こういった体育授業をめぐる考え方の転換は、
西欧諸国にもほぼ共通に見られる動向である。例

えば、文献10)を参照されたい。

注15) ここで言う「子供と運動との関係をどのようにとり結ぶのかについて考えること」とは、子供にとって運動の価値や意味がどのように想定されるのかを、教師自身が考えることを指す。これは、子供達に教えようとする文化としての運動の本質をどこに求めるのかと関わる問題であり、その捉え方にはいくつかの異なった立場が存在する。しかし何れの立場を採るにせよ、運動の本質的な価値を子供達に学習させようとしていく以上、運動を単なる手段と見なす捉え方は否定されるのが、現在の体育科教育学における一般的な見方であると言える。

文 献

- 1) 出原泰明 (1989)「教育技術の法則化」運動は何か問題か. 体育科教育 37(2): 33-37.
- 2) 久保 健 (1992)「教育技術法則化」運動批判. 体育科教育 40(2): 29-32.
- 3) 文部省 (1968) 小学校学習指導要領. 大蔵省印刷局: 東京.
- 4) 向山洋一 (1986) 教師修行十年 プロ教師への道. 明治図書: 東京, pp. 100-101. 向山の処女作である『斎藤喜博を追って』はその後改訂され、書名が上記のように改められた上で再度出版された。本研究ではこの改訂版を使用した。
- 5) 向山洋一 (1980) 絶えざる追究過程への参加. 現代教育科学 23(6): 59-64.
- 6) 向山洋一 (1982) 跳び箱は誰でも跳ばせられる. 明治図書: 東京.
- 7) 向山洋一 (1986) 若き知性と共に. 現代教育科学 29(5): 117.
- 8) 長澤靖夫 (1987) 跳び箱論争をめぐる焦点. 体育科教育 35(3): 38-43.
- 9) 中森孜郎 (1989)「法則化体育」への疑問. ひと編集委員会編 「教育技術の法則化運動」症候群. 太郎次郎社: 東京, pp. 145-50. この論文は1988年に『ひと』誌に発表されたものであるが、翌89年出版の上記書中に収録された。本研究では同書を使用した。
- 10) 成田十次郎・前田幹夫編 (1987) 体育科教育学. ミネルヴァ書房: 東京, pp. 89-90.
- 11) 小笠原喜康 (1983) 向山洋一氏の「全員をとばせる技術」論批判. 現代教育科学 26(1): 81-89.
- 12) 岡崎 勝・土井俊介・山本鉄幹 (1988) 不能化する教師たち 教育技術・法則化症候群. 風媒社: 愛知, pp. 84-85.
- 13) 斎藤喜博 (1977) わたしの授業第二集. 一莖書房: 東京, p. 80.
- 14) 阪田尚彦 (1995) 斎藤喜博の「腕立て開脚跳び」. 阪田尚彦・高橋健夫・細江文利編 学校体育授業事典. 大修館書店: 東京, p. 679.
- 15) 進藤省次郎 (1993)「法則化体育」運動の可能性と課題. 体育科教育 41(2): 30-32.
- 16) Siedentop, D. (1972) Physical Education Introductory Analysis. Wm. C. Brown Company Publishers: U.S.A.
- 17) 鈴木秀人 (印刷中) 学校におけるスポーツ教育の現状と課題. 永島惇正編 生涯スポーツ振興シリーズ第1巻. ベースボールマガジン社: 東京.
- 18) 鈴木秀人 (1991)「教育技術法則化運動」に見られる体育授業に関する一考察. 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要. 1: 101-15.
- 19) 高橋健夫 (1993) 教材のマニュアル化と「法則化体育」. 体育科教育 41(2): 21-23.
- 20) 高橋健夫・池田裕昭・藪内聡子 (1986) 跳び箱運動の授業その2. 体育科教育 34(11): 66-71.
- 21) 高橋健夫・向山洋一 (1992) 対論「教育技術法則化」運動の可能性と限界. 体育科教育 40(2): 18-28.
- 22) 竹田清彦・高橋健夫 (1990) 体育授業論と授業研究. 日本体育学会第41回大会号 B: 426.
- 23) 竹田清彦・高橋健夫 (1991) 体育授業論と授業研究(2)—体育授業のめざすこと—. 日本体育学会第42回大会号 B: 533.
- 24) 竹之下休蔵 (1978) 戦後学校体育の歩みと当面する課題—産業社会から脱工業社会へ. 体育科教育 26(11): 9-13.
- 25) 竹之下休蔵・宇土正彦編 (1982) 小学校体育の学習と指導—新しい授業の手引き—. 光文書院: 東京.
- 26) 山本貞美 (1991) 法則化体育の周辺. 体育科教育 39(2): 27-29.
- 27) 山本貞美 (1993)「体育教育技術学会」と「法則化体育」. 体育科教育 41(2): 18-20.

(平成6年9月13日受付)
(平成7年9月9日受理)