

めあて学習をめぐる論議過程の検討

佐藤 勝 弘*・米 村 耕 平**

Examination of instructional theory in physical education

Katsuhiko SATO・Kohei YONEMURA

1. 緒言

平成10年12月学習指導要領が改訂、告示された。この新指導要領では生涯スポーツの実現に向けた学校体育のあり方として、スポーツの主体的態度の育成や課題解決力の育成に大きな関心が払われている。そして、体育科における基本的方針は現行指導要領の方針、つまり生涯スポーツを志向した「楽しい体育」を引き継いだものであった。この「楽しい体育」では、その理念の実現のために2つの学習過程モデルである「ステージ型学習過程」「スパイラル型学習過程」を用いた「めあて学習」注¹⁾という学習指導論を開発し提示してきた。

この「めあて学習」については実践現場や体育科教育の研究者からその効果とともに様々な実践的・理論的問題が指摘され、「めあて学習」の是非をめぐって論議がなされてきた。しかし、その論議過程については未だ整理されておらず、この「めあて学習」をめぐる論議が新指導要領のもとで行われるこれからの体育授業の学習指導に十分な示唆を与えているとは考え難い。そこで、「めあて学習」の論議過程を明らかにし、これからの体育授業を効果的に展開するために必要な学習指導論のあり方について検討することは、重要な意義を持つものと考えられる。

よって本研究では、「ステージ型学習過程」「スパイラル型学習過程」の2つのモデルを開発した全国体育学習研究会（以下全体研）の機関誌『つみかさね』からその誌上で行われた「学習過程モデル」をめぐる論議過程の検討、及び雑誌『学校体育』や『体育科教育』の中から「めあて学習」に関する論文を抽出し、これらの雑誌上で行われた「めあて学習」をめぐる論議過程について明らかにすることを目的とする。

2. 研究の方法と対象

- ① 全体研が発行している『つみかさね』から「めあて学習」の原型となる「ステージ型学習過程」・「スパイラル型学習過程」についての論議を明らかにする。

対 象 資 料：『つみかさね』23回大会（1978）から44回大会（1999）

*新潟大学教育人間科学部

**筑波大学大学院

資料設定の根拠：第23回大会において竹之下がグループ学習を中心とした学習指導研究からプレイ論にもとづく学習指導研究への転換を提起したこと（竹之下²⁰）による。

② 雑誌『学校体育』、『体育科教育』における「めあて学習」をめぐる論議について検討する。
対 象 資 料：『学校体育』1980年から1999年、『体育科教育』1979年から1999年までの間に「めあて学習」、「ステージ型学習過程」・「スパイラル型学習過程」について書かれてある論文64編（『学校体育』：30編、『体育科教育』：34編）

資料設定の根拠：『体育科教育』においては1979年に佐伯が「楽しさを求める体育の学習過程の工夫」（佐伯¹²）という論文で、また『学校体育』においては1980年に竹之下が「体育における『楽しさ』の考え方と学習の進め方」（竹之下²¹）という論文で初めて「楽しい体育」における学習過程について提案したことによる。

3. 全体研におけるめあて学習をめぐる論議

1980年、第25回京都大会において、初めて「楽しい体育」の学習過程、つまり「ステージ型学習過程」にもとづく授業実践が行われた。そして、1988年までそれらの実践についての検討が行われた。特に検討がなされたことは各運動種目の機能的特性についてや学習過程についてであった。ここでは、「めあて学習」をめぐる論議過程を明らかにする目的から、学習過程に関わった論議に限定して検討していくこととする。

1980年から、「ステージ型学習過程」・「スパイラル型学習過程」の一応の定着がはかられた1988年までに行われてきた学習過程をめぐる論議では、おもに、①子ども達の間関係に関わる問題、②運動技術の扱いについての問題、③子どもの多様な願望についての問題、④学習過程モデルの急速な広がりについての問題であった。

以下、それぞれの問題について述べていく。

①子ども達の間関係について永島は、特に仲間との協力について「運動における協力の位置づけは運動によって必ずしも一致しない」（永島¹¹p.22）とし、「集団種目と個人種目では、協力の性格が異なる」（永島¹¹p.22）と位置づけている。そして、「楽しい体育」における機能的特性論の視点から「集団種目における協力というものはダイレクトに運動の特性に関係した事柄」（永島¹¹p.22）となりうるが「個人種目の場合では、必ずしも特性と結びついて協力が出てくるわけではない」（永島¹¹p.22）としている。また、佐伯は器械運動における間関係のあり方について、「運動の特性をこわさない限り、できるだけ良い間関係が育つように指導すればよい」（佐伯¹³p.35）とし、「特性を持った運動に内在している間関係を重要視していきたい」（佐伯¹³p.35）と述べている。

つまり、これらのことは、集団種目と個人種目では、その運動の特性上、仲間との協力そのものの扱い方が基本的に異なるものであり、特に集団種目では、仲間との協力を単元の重要なねらいとして位置づける事が可能であることがわかる。

②運動技術の扱いについて永島は「技術が上手になれば楽しめるんだ、子ども達に技術が上達することを教えるんだということに反論の余地はない」（永島¹¹p.23）としながらも、「上手であろうと下手であろうと今持っている技能で運動を楽しむことを保障」（永島¹¹p.23）しなければ、技能レベルに関わらず、すべての子が運動の主人公になる指導にならないとしている。

つまり、嘉戸が「楽しい体育」における技術学習について「運動欲求の充足との関わりから技術がおさえられる」（嘉戸⁹⁾p.17）と述べているように、「楽しい体育」では運動技術について全く無視しようというのではなく、子ども達の欲求にもとづく技術指導が重要であるとしているのである。

③子どもの多様な願望について永島は「子ども達の持っているすべての願望を取り上げるのが楽しい体育ではない」（永島¹¹⁾p.23）とし、「学習の基本的な道すじは一般的特性であり、その特性にふれる楽しさというものをすべての子ども達に味わわせる。そういう立場から子どもの願いとかを取り上げてくればよい」と述べている。

つまり、取り上げる運動の特性と子どものレディネスとの対応関係を前提にしながら子ども達の願望を取り込んでいくことが重要なのである。また、細江は子ども達の多様な学習活動を組織する上で学習形態や場づくりの重要性についても述べている（細江²⁾p21-25）。

④学習過程モデルの急速な広がりについて嘉戸は「『そこには文化地帯（—Cultural lag—文化の受容に見られる物質的文化や制度や技術などの適応的文化の先行的受容に対する精神的文化の遅滞的受容現象）的な現象が見られる』（嘉戸⁹⁾p.17）とし、つまりそれは「『楽しい体育』の適応文化的側面である単元計画や学習過程のモデルの広がりが先行し、『楽しい体育』の精神的側面である基本的な理念や性格の内面化が伴った本質的な『楽しい体育』の普及は遅れているという問題」（嘉戸⁹⁾p.16）が生じていることを指摘した。さらにこの問題が「楽しい体育」を「外面的、イメージ的、手段的にとらえ、楽（らく）な体育、あるいは楽しさを手段とする楽しく行う体育として総括する」（嘉戸⁹⁾p.16）傾向さえ生み出したと指摘し、モデルの急速な広がりによって生み出される弊害が「楽しい体育」そのものにまで及んでいることがわかる。

以上、全体研における「めあて学習」についての論議過程を概観してきたが、ここで指摘されている問題は、そのほとんどが今日まで指摘されている問題点であった。これらの問題を解決するためには、「楽しい体育」の基本的理念、性格にもとづいている学習過程モデルをよく把握した上で、授業の改善に取り組んでいくことが重要となるであろう。

4. 雑誌『体育科教育』『学校体育』における「めあて学習」をめぐる論議

『体育科教育』において「めあて学習」及び「ステージ型学習過程」・「スパイラル型学習過程」が注目され始めたのは佐伯が1979年に「楽しい体育」における学習過程について提案してから12年後の1991年からであり、この年に発刊された『小学校体育指導資料指導計画の作成と学習指導』（文部省、1991）の影響を受けてのことであることが、高橋の「生涯スポーツにつなぐ典型的な学習過程のモデルとして『めあて学習』が提唱され、それは公的機関を経て急速に現場に広がると共に混乱を生み出している」（高橋¹⁰⁾p.14）という問題提起や杉山の指導資料を紹介した論文（杉山¹⁴⁾）からそのように考察することができる。この傾向は『学校体育』でも同様であり、竹之下が1980年に提案して以来、「めあて学習」に焦点化されて論じられるようになったのは1993年に出版された高橋の論文（高橋¹⁰⁾）からであった。また、1998年以降は新学習指導要領に関する論文が中心となり、「めあて学習」に関する論文は抽出されなかった。

そこで、ここでは「めあて学習」をめぐる論議について1991年から1997年に焦点づけて代表的な論文を提示しながら検討していく。

○1991年

高橋が「めあて学習は子どもの主体的な学習を引き出そうとする点では良さがあり、子どもに好かれる方法である」（高橋¹⁵p.14）とした上で「ただ単に子どもの自主的・自発的な学習を期待する場合には体育学習の効果（目標の実現）は期待できない」（高橋¹⁵p.14）と「めあて学習」の現状についての問題点を提起した。さらに出原は、「めあて学習」は、できない子はできないなりに教えればよいという指導観の成立の根拠づけをするという立場から①「『すべての子どもをうまくする』という教育観・実践観を放棄している」②「子どもの能力に見切りをつける授業観となっている」③「『すべての子どもをうまくできるようにする、うまくする』技術指導の系統を持っていない」④「学習集団が能力別に編成される事によって『うまい子』と『へたな子』の関係が分断される」（出原⁷p34）とし、「めあて学習」の問題点について論理的に指摘した。

○1993年

高橋らは「めあて学習」について、実践現場の教師の観点から以下のような問題点を実証的に指摘した（高橋他¹⁷p18）。

- ①子ども達の学習課題は多様化し、個々の児童に適切な助言を与えることが困難になる
- ②教師に専門的知識がなければ子どもが適切な課題を選択し学習しているか判断できない
- ③子どもの欲求に委ねれば、好んで難しい運動に挑戦する傾向があり危険をとまらう
- ④学習資料が提示されたとしても課題解決の方法は教師の適切な指導なしには十分理解されない
- ⑤技の学習の基礎となる類似の運動（運動のアナログン）が学習される保証はなく、基礎的な感覚や力が身に付かず、従って特に能力の低い子どもの学習が停滞する
- ⑥習得させたい技術認識を学習集団に共有させることが難しく、技能的な成果がきわめて粗雑になる
- ⑦子ども達が自分の関心や能力に対応して学習する課題を選択する場合、めあて1とめあて2の内容的関連性が弱く、心理的な気分のみスパイラル学習になってしまう
- ⑧めあて1とめあて2の学習内容を、明確に区分しないと子どもは適切な課題選択を行えないケースが頻繁に生じる

○1994年

高橋は修正を加えた「めあて学習」について「子どもが具体的で実現できるめあてを持って学習するように方向付けられていた授業は子どもから高く評価された」（高橋¹⁸p.14）として実証的にその効果を明らかにした。しかし、一方で「形式的めあてを持たせただけの授業では評価が低かった」（高橋¹⁸p.16）とし、めあての持たせ方、教師の関わり方の点で問題を指摘した。また、細江は内発動機付理論に依拠して「スパイラル型の学習過程は『できることから始める』自発性の原則とめあての自己決定性の原則を満足させている」（細江³p.33）としてその効果を理論的に指摘した。しかし、学習の仕方がわからない子ども達にスパイラル型の学習過程を導入しても機能しないことについても指摘しており、子どものレディネスに応じた教師の関わりやめあての持たせ方についての工夫が重要であるとしている。

○1995年

細江は「めあて学習とは単なる指導法ではなく目標・内容・方法が一貫した理論を持った概念」（細江⁴p.15）である「問題解決力」の醸成をねらった問題解決学習であるとして「①自発性の論

理、②めあての自己決定性、③学び方の学習の3要素を特徴としている」（細江p15）新しい問題解決学習としての「めあて学習」の考え方を提案した。これは、『学校体育指導資料新しい学力観に立つ体育科の授業の工夫』（文部省）において述べられている「めあて学習」について説明を加えているものと考えられる。

○1996年

高橋は「めあて学習」について「個性の尊重・学習の意欲関心を高める・学び方の能力を育成するという点での利点が予想できる」（高橋¹⁹p.9）としながらも「めあて学習では運動学的知見が反映されておらず体育授業の中核をなす運動学習の成否がすべて教師の学習環境づくりや支援活動の質（教師の専門性）に委ねられている」（高橋¹⁹p.9）、「『楽しさ』という個人的・個性的な経験との関連で適切な学習内容が構成できるのか」（高橋¹⁹p.9）、「1つの特殊なモデルを固定的に適用することで今日求められる体育的学力を培うことができるのか」（高橋¹⁹p.9）というこれまでの「めあて学習」に関する問題点をまとめている。

さらに三木は、実践現場の現状の観点から「めあて学習」の問題点を指摘した（三木¹⁰p19）。まとめると以下ようになる。

①「めあて学習」では技術学習に関して、依然子ども自身で解決する問題としており、具体的な考え方は示されていないということ②子どもの楽しさを一元的に捉えすぎていること③漠然とした興味関心から選ばれためあてが現実には多く存在していること④めあてが個別化されると時間内の指導がますます難しくなること⑤動きの構造が異なり、関連性のない動きの学習にスパイラル型を当てはめようとする事⑥「めあて学習」では技術指導がタブー視されているが、むしろ技術指導の考え方の方に問題があるのではないか⑦運動の持つ特性に応じた授業スタイル、指導方法の検討が必要ではないか、である。

しかし、細江は「知の再編を繰り返しながら自己決定できる子どもを育てる」（細江⁵p.15）必要から、課題解決学習としての「めあて学習」の必要性について指摘した。

また、梅野による「めあて学習」の効果について、「めあて学習では学習集団の親和機能が高められた」（梅野²³p.39）等の実証的な報告もみられた。

○1997年

高橋は「①完全オープン型のスパイラル学習を行うと技（学習課題）が多様化しすぎ指導が行き届かなくなる、②子どもの欲求に委ねれば、好んで難しい技に挑戦する傾向があり、習熟を図ることが難しいだけでなく危険である、③めあて1からめあて2の螺旋的発展的学習を妨げる障壁（異系統の技の選択する可能性）は大きい」（高橋²⁰p.16）と「めあて学習」の問題点を指摘した。また、「めあて学習は『意欲・関心』『学び方』次元の評価は高いが『成果』次元では低くなる傾向がある」（高橋²⁰p.17）という「めあて学習」で行われた授業の特色について実証的な指摘も行っている。

また、出原らは「教科内容を意図的に明らかにしていないことは、学習対象を具体化せず『関わり合い』の中で生成的に作り出される意味こそが学ぶ内容であるという立場に立つからこそ、授業づくりにおける教科内容の位置づけ、具体的中身を不問にあるいは軽視してしまう」（出原、森⁸p.34）として軌道修正した「めあて学習」についてその問題点を論理的に指摘した。

他方、細江はこれまでの「めあて学習」をめぐる論議について「指導法として学習過程のみが一人歩きし学習過程としての『モデルA・B』がめあて学習と理解され『体育の画一化』『教師は指

導してはいけない』『技能の伸びが見られない』等の批判や論議を呼び起こしてきた」（細江⁶⁾p.18)としてふりかえり、「どこもめあて学習という言葉を正規に定義して使っていない」（細江⁶⁾p.18)ため、「その学習指導論そのものを俎上に載せ、真正面から徹底して論議し合うという発展的状況がなかった」（細江⁶⁾p.18)として、これらの論議過程についての問題を指摘した。同様に青木も「めあて学習」という用語が「体育の目標－内容－方法の1つの体型を指示しているのか、それとも学習様式や形態を指しているのかが曖昧」（青木¹⁾p.23)であると指摘している。しかしながら、青木は「少なくともそれまでの画一的で閉塞的な運動との関わりを打破する契機になっていることは認めなければならないこと」（青木¹⁾p.23)として、「めあて学習」が体育と運動との関わり方に果たした役割の重要性について言及している。

以上、『体育科教育』『学校体育』における「めあて学習」の論議過程について概観してきたが、特に「めあて学習」の問題点をまとめると以下のようにになるといえよう。

- ①共通に学ぶべき知識・技術などの学習成果が保証されないという問題
- ②仲間同士の教え合い等の子ども同士の豊かな人間関係が保証されないという問題
- ③形式化、画一化された「めあて学習」の問題
- ④「めあて学習」を実践する上で起こる教師の指導性に関わった方法論の問題
- ⑤「めあて学習」における授業の目標や学習内容の捉え方に関する問題
- ⑥「めあて学習」の理念や定義が不明確であったという問題

これらの問題は約10年間という時間のズレがあるものの、先に述べた全体研における論議過程から指摘された問題点と重なる部分が多いことがわかる。また、上記の「めあて学習」に関する問題が何年にもわたって繰り返し指摘されていたことから、この論議過程そのものについて考えると「めあて学習」の問題点を指摘したとしてもその後、直接的にそれに答えるような方法で論議がなされておらず、継続的な論議が行われていなかったと考察できる。

5. 結び

以上のことから次の3点が明らかになった。

- 1) 全体研における「めあて学習」（「ステージ型学習過程」・「スパイラル型学習過程」）についての論議過程を概観し、その論議過程が示す「めあて学習」の問題点が明らかになった。
- 2) 『体育科教育』『学校体育』における「めあて学習」をめぐる論議過程について概観し、「めあて学習」の持つ問題点及びその論議過程そのものの持つ問題点が明らかになった。
- 3) 上記の1及び2から、全体研における論議過程で指摘された問題点と雑誌『体育科教育』『学校体育』での論議過程から指摘された問題点は、およそ10年という時間のズレがあるものの、類似した問題が多いことが明らかになった。

<今後の課題>

今回の研究では、「めあて学習」をめぐる論議過程について概観するとどまったが、今後は精緻に分析し全体研での論議過程と『体育科教育』や『学校体育』等の論議過程について比較検討し、10年間という時間のズレにどのような事実が存在しているのか明らかにすることが課題としてあげられる。また、「めあて学習」の理論を支える「楽しい体育」について検討していくことも今後の

課題である。

注

注1) 本研究で扱う「めあて学習」をめぐる論議が、形式的な「めあて学習」から部分的に解釈された「めあて学習」等、「めあて学習」についての捉え方が様々であったり、「めあて学習」そのものの定義も変化してきていることから、本研究では「めあて学習」について「ステージ型学習過程」及び「スパイラル型学習過程」をもつ学習の進め方とする。

引用文献

- 1) 青木眞(1997)「めあて学習」再考の視点. 体育科教育. 45(4)
- 2) 細江文利(1986)子どもからみた特性の捉え方を再検討し単元計画を工夫する. 31回つみかさね
- 3) 細江文利(1994)子どもが創る「良い授業」とは. 体育科教育. 42(5)
- 4) 細江文利(1995)「楽しい体育」のこれまでとこれから. 体育科教育. 43(2)
- 5) 細江文利(1996)「めあて学習」の目指すもの—全人教育としてのめあて学習—. 体育科教育. 44(7): 15
- 6) 細江文利(1997)「めあて学習」の教育原理. 体育科教育. 45(4)
- 7) 出原泰明(1991)「楽しい体育」への四つの疑問. 体育科教育. 39(4): 34
- 8) 出原泰明・森敏生(1997)「めあて学習」への批判と論争. 体育科教育. 45(4): 34
- 9) 嘉戸脩(1983)「楽しい体育」の理解と当面する課題. 28回つみかさね
- 10) 三木二郎(1996)「めあて学習の疑問」体育科教育. 44(7): 19
- 11) 永島惇正(1980)小学校学習の進め方領域分科会記録. 25回つみかさね
- 12) 佐伯聰夫(1979)楽しさを求める体育の学習過程の工夫. 体育科教育. 27(4): 19-21
- 13) 佐伯聰夫(1980)器械運動分科会記録. 25回つみかさね
- 14) 杉山重利(1991)「楽しい体育」学習指導の手引き. 体育科教育. 39(4): 20-23
- 15) 高橋健夫(1991)体育授業と教授技術再考. 体育科教育. 39(2)
- 16) 高橋健夫(1993)「めあて・ねらい学習」は有効か. 学校体育. 46(1): 36
- 17) 高橋健夫他(1993)子どもはこんな体育授業を求めている. 体育科教育. 41(10): 18
- 18) 高橋健夫(1994)良い授業、悪い授業. 体育科教育. 42(5)
- 19) 高橋健夫(1996)「めあて・ねらい学習」再考. 体育科教育. 44(7)
- 20) 高橋健夫(1997)めあて学習の意義と問題点. 体育科教育. 45(4)
- 21) 竹之下休蔵(1979)体育の業行に関する若干の私見. 24回つみかさね: 5-9
- 22) 竹之下休蔵(1980)体育における「楽しさ」の考え方とすすめ方. 学校体育. 33(3)
- 23) 梅野圭史(1996)「めあて学習」を考える比較実験授業. 体育科教育. 44(7): 38