

# 体育の意義の変遷と体育教師の力量の関係性

西 原 康 行

## Abstract

Aiming to elucidate the embodied knowledge of PE teachers, this study discusses what issues should be investigated when doing research on the embodied knowledge of PE teachers by reviewing changes in the significance of physical education. The significance of physical education has changed through the following phases: Education of the Physical Body, Education through Exercise, and Education in Exercise. Today, the task of PE teachers is no longer to give a command in general teaching to build up physical strength or to give detailed instructions by breaking down physical movements into elements so that every student can acquire the same sporting skills. Today's PE teachers are evaluated by the quality and ability of giving encouragement to people to acquire skills that enable them to engage in lifelong sports by helping them enjoy sports in accordance with their own ability, building up physical strength, acquiring skills, and learning to enjoy doing sports to the full. This leads to the next question of what these qualities and abilities are and how we can develop them to promote the growth of PE teachers.

キーワード……体育教師 教師教育 身体知

## 1. はじめに

本論は、体育教師が持っているであろう特有の身体知について明らかにするため、スポーツ教育<sup>1)</sup>あるいは体育科教育における体育の意義の変遷をレビューすることによって、体育教師の身体知研究においてどのような課題を持って研究に臨むべきかについて論考する。

これまで、身体知に関わる研究をレビューしてきた<sup>2)</sup>が、そこでは特に近年、実証主義的な研究方法ではなく、現象学的な視点での研究の実績の上に、フィールドワークやエスノグラフ、モノグラフを描くといった、生きた日常の実践をリアルに描いていく手法がとられている。しかしながら、いずれの研究も感覚としての身体の重層性の存在を明らかにしたにとどまり、実践の身体の知を感覚的でありながらも明確かつ微細に浮き彫りにするところまでは至っていない。本研究は、問題の所在を絶えず実践の身体の知を明確かつ微細に浮き彫りにするという視

点に据えながら、体育の意義の変遷と体育教師の関係性についての先行研究を観ていく。

このような明確かつ微細に浮き彫りにするという視点で体育の意義の変遷と体育教師の関係性についての研究をレビューするにあたり、いくつかの共鳴する問題提起によって体育教師に関する研究がなされていることが明らかとなる。古くは、前川による体育科教育研究に対する「いわゆる teaching method の手ほどきという程度のものであって、真の意味で専門家によって研究されたものではない、というようなもので、きわめて経験主義的なもの」（前川 1974:155-161）という批判的な論考に始まり、近年は、岡出による教員養成系高等教育機関への問題提起があげられる。岡出は、『大学での授業は何も役に立たなかった。結局は経験ですよ。』教育実習から戻った学生や教職に就いた学生からこの種の発言を繰り返し耳にしてきた。（中略）このような状況を変えていくには、私たちは改めて先人の蓄積してきた研究成果を振り返り、事態改善の方策を模索すべきであろう」（岡出 2001:300-301）として、これまでの研究成果を振り返りながら、体育教師になろうとする人々の力量形成や体育教師になった人々が真の専門家といわれるような力量をもつために高等教育機関が研究教育を体系的に行なうことの必要性を述べている。

本論では、このような問題の所在から、体育の意義の変遷と体育教師の関係性についてレビューするとともに、その中で本研究が行なう身体教育の教師の身体知を探る研究がどんな研究課題を残しており、特にその課題が現代においてどのように求められているのかを明らかにする。

## 2. 体育の意義の変遷

現代社会における身体感覚の欠如については、先の身体知研究の粗描と課題に詳しいが、今日の身体感覚が欠如した社会において身体を介した教育は、学校教育における体育（＝身体教育）が担うところが非常に大きく、また社会における期待も大きい。しかしながら、果たして学校における体育がその役割を十分に果たしているかというと、社会的には必ずしも十分な役割を果たしているという評価にはなっていない。2002 年からの学習指導要領による教育課程の実施では、学校週 5 日制実施と「総合的な学習の時間」の導入によって、体育の年間授業時数は 105 時間から 90 時間に削減されている。また、中央教育審議会や教育課程審議会では、教科内容の精選や授業時数の削減と関連して既存教科の再編論議も起きており、学校体育の存在意義に対する疑義もあるといわれている。（岩田 2002:25-27）さらに、国際的な視点でみても体育の存在意義、あるいは体育の教育責任（＝アカウンタビリティ）が問われている。暴力、非行、孤独感、健康状況の悪化に直面する子どもに対して学校体育は何を成しうるのか、体育のアカウンタビリティを明確にすべきであるという議論が 1990 年代初頭より沸きあがっている（ICSSPE 2002）。

本項では、高橋による「身体教育」「運動による教育」「運動の中の教育」(高橋 2000:99-104)に依拠しながら学校体育におけるスポーツ教育の意義の変遷をレビューすることにより、今後のスポーツ教育が果たすべき役割を明らかにして、本研究がその中のどこに位置するのか、本研究は何を明らかにすることがスポーツ教育の意義を果たすことになるのかを検討する。

### (1) 身体教育としての体育

教育としての体育が制度として位置づいたのは、1872 年の学制発布である。それ以前は、農民の子どもは村落共同体の中で親の労働を手伝うことから次第に一人前の農民に成長し、職人や商人の子どももそれぞれの独自の職業世界で修行を行い、職人や商人として自立していった。また、武士の子どもは藩校での教育を受け、武士として成長していった。それぞれ親の職業を独自の形で学びながら自立していったのである。ところが、近代国民国家の成立は、封建制を廃して自由と平等を標榜することになり、したがって階級を廃して誰もが同じ教育を受ける機会を与えることが必要となった。一方、それまでの封建制では、戦争は武士の仕事として位置づいていたが、近代国家においては封建制を廃し、その対価として自由と平等を獲得した国民が自ら国を守ることが求められてきた。それまで農民、職人、商人として生きてきた人々が国民として主体的に国を守ることが必要になり、徴兵制がしかれて兵役が義務付けられてきた。同時に、近代国家においては、戦争に耐えられる強い国家を樹立するために兵役だけではなく、産業を興すことによって経済的にも強い国家を造らなければならなかった。そのため、工場における大量生産システムとそのシステムを支える大量の工場労働者が必要とされた。兵役として、また工場における労働者としてこの時代に求められる身体は、一糸乱れず、同じ行動を取ることができて、国を守るという同じ価値観を身体に刷り込ませることが求められたのである。

このような近代国家の樹立のために先の学制発布により、体育は「身体教育」として取り組んだ。体操という科目名であったが、先の近代国家樹立のために工場の歯車のように脚、胴、腕といった部位を関節ごとに区切られ、一糸乱れず一斉に動くことを求められた。西谷はこれを、「脚、胴、腕、首などの部位ごとに鑄型化された運動を組み合わせで行なう集団体操は、部品を組み立てて作る工場の生産原理のもとに動く歯車であることを子どもたちは体を通して覚えていった。工場製品はどれをとっても均質であるのと同様、近代の兵士や工場労働者も均質で交換可能でなければならない」(西谷 1995:95-98)と述べている。また、木村は、「このような均質な身体をもった国民を必要とする近代国家の成立が『身体教育』としての学校体育を誕生させたのである」(木村 2005:403-413)と述べている。つまり、この時代における体育の存在意義はきわめて高いことが伺える。

また、この時代における体育教師は、中井による藤森成吉の小説「ある体操教師の死」からの考察から鮮明にうかがうことができる。「指導の際には、『生徒を厳格に、規律的に、軍隊的に叩きあげる』ことをモットーに、自分のいうことを聞かない生徒を裸足にさせた上で『一面

ぶっかきの小石を敷きつめた道路の上を、号令で駆け足させ』たり、『大きな声を更に大きくしてどなりつけ』たりしていた」（中井 1997:382-385）とあるように、集団行動を一斉に規律訓練的にいき、その集団から外れた生徒には体罰を加えるような指導のスタイルがうかがえる。さらに小村らは、明治大正期の体育教師の姿として、「兵役体操や教練の修練とその指導を中心とした『軍人タイプ』の代表的な体育教師像」（小村 1972:2）として規定している。また、井上は、明治中期の体育教師に共通する特徴として「1、学問に造詣がなく、一般的な教養に欠けており、生徒の尊厳を欠き、2、一般的に生徒に対する温情が見られず、生徒によって偏した愛情を示し、3、厳格であり、それが規則づくめの形式主義に陥っていた」（井上 1969:257）として、3つの特性を述べている。その後、外国から次々とスポーツが輸入され、学校の課外活動としてスポーツが取り組まれるようになると、正課の学校体育にもその影響が及び、「軍人タイプ」から「スポーツマンタイプ」の体育教師像が出現し、また、剣道や柔道が中等学校の正課体育として位置づく「武道教師タイプ」の教師像も出現してくる。いずれにしても、この時期の体育教師像は、今日議論されている体育教師の資質や能力といった専門職としての体育教師論とは程遠い姿であったことが明らかである。

## （2）運動による教育としての体育

第1次世界大戦以前の体育は、上述したような軍事教練に近い形態で、「一斉に体を鍛える（強い体を作る）」ことや「一斉に同じ動きを身につける（他人と違った動きをすることはいけない）」ことを目的として行われ、また、体育教師もその目的のための職業観や職業意識（ここではあえて職業観や職業意識として、資質や力量とは表現しない）で体育に臨んでいた。しかしながら、戦争を体験し、二度と戦争を起こすまいといった決意のもとに生まれたのが、アメリカにおける新体育<sup>3)</sup>やヨーロッパにおける自然体育<sup>4)</sup>であった。アメリカにおける新体育、ヨーロッパにおける自然体育に共通しているのは、それまでの教師中心の号令によって子どもを他律的に動かす授業から、子どもを中心とした子どもの自発的な学習を促す授業に変化したということである。集団行動に基づき、子どもたちが一斉に同じ動きを行なうことから、スポーツという教材を使い、多様な運動を行なうようになった。日本においては、アメリカやヨーロッパの動きより若干遅く第2次世界大戦後の1945年から、日本版新体育<sup>5)</sup>として登場している。概ねアメリカやヨーロッパにおける考え方と同じであり、多様な側面から多様な身体運動を通して人間の調和的発展に寄与するということであり、「多様な身体運動による全人形成論」（木村 2005:403-413）といえる。シーデントップは、新体育が掲げている体育目標を「器官の発達」「知的発達」「神経筋の発達」「個人的 社会的適応」（シーデントップ 1981:96-148）として、多面的な体育目標の設定に合わせて、多面的な内容（多種目の活動プログラム）となっていることを指摘している。また、アメリカの理念を踏襲した日本の新体育も、例えば「身体の健全な発達」「精神の健全な発達」「社会的性格の育成」の三つの目標を掲げている。その後、

学習指導要領における改定があったとしても、「基本的には人間を身体、精神、社会性の諸側面からとらえ、それらを調和的に発達させるために多種目 活動プログラムを用意するようになった」(弘中 1973:61-69)のである。しかしながら、木村は一見崇高に見えるこの「全人形成」という概念の曖昧さについて次のように指摘している。

要するに『全人形成』という抽象的かつ曖昧な目的は、その時々都合に合わせて、時には生活的目標、時には社会的目標、時には体力づくりというふうに力点を変えて具体的な中身を埋めることができる点で為政者にとって都合がよいのである。(中略)それゆえ、どんな社会においても体育の存在意義を安定して主張できるという点で、体育関係者にとってもやはり都合がよいのである。(木村 2005:403-413)

として、それぞれの社会に柔軟に可变的に対応できる体育の目的を批判的に述べている。それまでの強制的な集団体操や軍事教練的な教師の号令による体育から解放され、自由なスポーツやダンス、野外活動などを取り入れ、子どもたち一人ひとりの身体的、精神的、情緒的、社会的に調和の取れた自然な発達を促したのである。

しかしながら、「全人形成」という高邁でありながら曖昧な目的のもとでの体育では、その目的を達成するための体育独自の手段である身体運動についての分析がほとんどなされていないかった。木村は、「手段としての身体運動と目的としての全人形成がどのようにつながっているのか明らかではなく、これでは最終的にその目的が達成されたかどうか分からないし、結果をフィードバックして指導法の改善に結びつけることもできない」(木村 2005:403-413)として、多様な身体運動による全人形成は、理念あるいはスローガンとしては理解できるが、具体性に欠けており、ずいぶん曖昧なものにとどまっていた<sup>6)</sup>。

以上のことから、この時代の体育教師についても、容易にその指導や教育の様子が考察できる。つまり、先の山田の指摘のとおり、具体的な指導法は確立されておらず、その成果やフィードバックといったことが全くなされていないということである。しかしながら、戦前の集団体操や軍事教練的な教師の号令による身体の規律化と違う点として、スポーツ中心の体育が取り入れられたことにより、教材が存在し、その教材の提示を教師が行なうということがあげられる。中井は、「このような戦後の一連の教育改革がようやく軌道に乗り始めた 1950 年代には、体育関係の雑誌や専門書に戦前の体育教師のイメージを克服し、専門的な知性と指導力をもったスポーツマン的体育教師への期待が多く語られた」(中井 1997:384)として、体育教師の問題意識の芽生えと、スポーツ中心の教育としての「体育科」への転換が図られたことを指摘している。この問題意識の芽生えは、やがて 1960 年代後半から 1970 年代の体育教師の専門職あるいは専門的な知識と技能を教員に要求する公共の役務へとつながっていく。体育教師の実践的な学習指導の研究が先の中井の指摘にもあるように、1950 年代から全体研、同志会、実践記

録グループといったいくつかの研究会から始まり、1970年代には教師の備えるべき力量や態度がかなり具体的かつ実証的なものに移り変わってきた点で、戦前の体育教師との大きな違いが考察される<sup>7)</sup>。

### （３）運動の中の教育としての体育

第２次世界大戦を経て、先進国といわれる国々は高度経済成長をなしえて、生活の豊かさを手に入れるとともに、脱産業化社会におけるゆとりのあるライフスタイルに転換した。この現代社会においては、スポーツやレジャーが生活における重要な文化財として位置づけられ、それまで一部の競技者や愛好家のものであったスポーツやレジャーが一般大衆の文化財として浸透してきた。労働や国の復興に必要とされた身体の規律訓練や、産業社会における「全人形成」を謳った体力や精神力や社会性を身につける体育の目的あるいは社会における正当性の確保から、脱産業社会においては、スポーツを他に還元することなく、「それ自体を楽しむ」ことが主張できるようになったのである。このような社会変化において学校における教育としての体育においても当然大きな変化が起こった。それまでは労働を中心とした人間形成の手段としてしかスポーツがとらえられていなかったのに対し、スポーツそのものの内在的価値を認め、その内在的価値を中核とした生涯スポーツにつながる「楽しい体育」が展開されるようになるのである。<sup>8)</sup>竹之下は、ホイジンガ、カイヨワなどのプレイ論に基づいて作成した運動の分類論に基づいて、表のような分類をしている。体育で取り扱われる運動は、大きく「欲求充足の機能をもつ運動」と「必要充足の機能を持つ運動」に区分され、欲求充足を満たす運動は、競争的と非競争的（表現・模倣）に分類され、競争的はさらに、競争型、克服型、達成型に分類される。一方、海外における「楽しさ」に関わる論説としては、まず、アーノルドが「楽しさが学習過程の一部になるようなら、それは大変望ましいことである。（中略）しかし、楽しさが教育の目的になるということではない。教育は主として知識と理解の発達に関係するのであり、楽しさを促進することに関係するのではない。楽しさは恐らく目的ではなく、むしろ期待される付随物である」（Arnold 1991:68-70）としているように、カリキュラム論から肯定的に受け止めながらも、「楽しさ」が体育の最終的な目的ではないと慎重に述べている。次に、シーデントップは運動における「意味のある経験」や「楽しさ体験」を重視しているが、「楽しさ」の概念が直接的には目標構造に含まれていない。シーデントップの目標構造は、情意目標としての「運動への志向性」、その目標を達成するための具体的目標としての「技能」、プレイ環境への社会化を図るための「運動の知識」「運動の社会的行動」の三つから成りたっている。つまり、「楽しさ」という言葉では表現されていないものの、「運動への志向性」という情意目標のなかに包摂されていると考察できる(Siedentop 1976:203-232)。また、クルムは図のように学習領域の関係を構造として表している。体育授業での中心的な学習は「運動技能」と「運動の社会的行動」にかかわる問題の解決であり、これらは「認知的・反省的な学習」を媒体として行なわれ、こ

これらの学習の結果として楽しさや喜びといった「情意的学習」が行なわれるというものである。

「楽しさや喜びといった学習成果は意図的な学習指導によって生み出されるものではなく、優れた学習指導に付随する学習である」(Crum 1992:9-17)として、先のアーノルドやシーデントップと同じく、「楽しさ」が最終的な目的として位置づけるのではなく、あくまでも付随した目的であることを指摘している。このように運動の中の教育としての体育が、文化としてのスポーツそのもののなかに内包した「楽しさ」という価値を見出そうとしていく中で、先のアーノルド、シーデントップ、クルムを踏襲しつつ独自の楽しさの評価構造を明らかにしたのが、高橋健夫である。高橋は、「意欲・関心(楽しさ)」「成果」「学び方」「協力」の四つの評価尺度を開発し、特に「意欲・関心(楽しさ)」が子どもの総合的な授業評価に最も強い規定力を持つことを明らかにしている。つまり、先のアーノルド、シーデントップ、クルムらの「楽しさ」が目的としては付随的でありながらも、最も尊重すべきものであるということがいえる。生涯スポーツに向けて、楽しさ体験の累積によって運動への志向性が形成され、そのことが運動の継続的参加を促進するということがいえる。

このように運動の機能的特性としての「楽しさ」を追求していくと、体育教師の持つべき資質や力量とは、学習者に対する「楽しさ体験」を保証していくことである。それまで、規律訓練的な集団体操を号令で仕向けていく、あるいは運動の構造的な側面に着目し、運動技術を伝達していくという姿勢から、先の竹之下の分類のように、競争して勝つ楽しさ、負ける悔しさ、達成する楽しさ、克服する楽しさ、模倣する楽しさを全ての学習者にその学習者の今ある力に応じて個々に対応することが求められるのである。したがって、場の工夫、時間の工夫、ルールの工夫などを通して、全ての学習者が授業において「意欲・関心(楽しさ)」を持続けられるようにすることが求められてきた。しかしながら、この「楽しさ」が、「楽(らく)」をする」ととらえられ、また、かつての運動の構造的側面に着目した技能の習得、あるいは、体力をつけるといった楽しさの基盤にある特性がないがしろにされてきた(佐藤による)。つまり、「体育は楽(らく)」あるいは「放任して勝手にゲームをさせておけば、学習者が楽しむ」といった誤った考え方が浸透することにもつながったのである。

#### (4) 今日における体育の課題

前項での検討によると、「楽しさ」は常に大切にされるべき方向目標であり、結果として期待すべきものである。つまり、先の竹之下によるスポーツの特性に触れる喜びが楽しさなのであり、その特性を学習者に十分に味わわせるためには、一定の体力が必要であり、基礎的な運動技能や学習に取り組むマナーやルール、知識を持つことが求められる。一定の体力や基礎的な運動技能、マナー、知識などをないがしろにして「楽しさ」(運動の特性に触れる喜び)はありえないのである。これについて高橋は、

「楽しさ」は、学習者が教科（指導）内容や学習（指導）方法を構成したり、選択するための構成原理、あるいは指標として位置づけるべきだと考える。具体的には、楽しさ体験が生み出されるように、学習すべき内容（技術や戦術、ルール、マナー、組織運営など）や学習の仕方を工夫する「学び方の学習」に方向を与える原理や指標になるものであろう。そこでは、楽しさ体験を生み出すという視点から何をどのように学ぶのかということが重要な意味をもち、このような学び方そのものが教科内容の中核的位置を占めることになる。（高橋 1997:162）

として、学び方の学習に方向を与える指標が「楽しさ」を具体的かつ客観的に図る目安となり、その重要性を指摘している。さらに、何をどのように学ぶかの重要性を述べているが、これは、教師の立場から考えると、何をどのように教育していくか、そして、学習者が学び方の学習ができるような具体的な教師の働きかけとは何かを明らかにすることであると言える。先の佐藤の指摘にもあるように、「楽しさ」が目標になってしまった場合、単にゲームをやらせて「楽しそうに歓声をあげている」、あるいは、放任することで教師も学習者も「楽（らく）」になるような授業を展開することではなく、むしろ、先に述べてきた号令による一斉指導や技術を緻密に伝えていく教授能力を備えた上で、さらに学習者の自発的な「学び方の学習」を促していくような教師の資質や力量が必要なのである。高橋による「学習指導要領の改定動向と体育の目指す方向」（2005年5月）では、何がどれだけ身についたのかの具体的なエビデンスの検討や先の「学び方の学習」における明確な原理や指標を明らかにしていくことを述べている。「運動に対する一定の知識っていうものがなければ、子どもの学び方はいまわってしまうわけです。先生も『考えましょう、考えましょう』っていうけれど、本当に正しいことを考えているかどうかかわからない」（高橋 2005）と述べ、学習者の楽しくスポーツを味わう知識と教師のスポーツを楽しく味わわせる知識の両方が原理や指標として明らかにされなければいけないとしている。つまり、体力をつけるために一斉指導で教師は号令だけ出せばよい、あるいは、身体の動きを分解し、どの学習者も共通に同じスポーツの技能を見につけるために教師が技術を細かく教えればよいということではなく、学習者が個々の能力に応じてスポーツを楽しみ、その結果、体力がつき、技能が身につく、スポーツの楽しさを十分に学ぶことにより、生涯スポーツを行おうとする能力を身につけさせるように教師が促すその促し方が現在の教師の資質や力量といえる。そして、この資質や力量とは何か、あるいは、その力量や資質を身につけるためにはどういった方法を取ることが教師を成長させることになるのかが問われている。

<注>

1) 岡出は、体育科教育とスポーツ教育を、国での呼び方の違いとして分けている。「日本では、体育の授



業を対象とした学問が、体育科教育と呼ばれる。これに対し、体育の授業に限定されているわけではないといえ、類似の研究領域が英語圏では教育学、あるいはスポーツ教育学と呼ばれ、ドイツ語圏ではスポーツ教育学と呼ばれる。しかし、いずれの名称をとろうとも、学問としての歴史は新しい」(岡出 2001:301)

- 2) 西原(2005)に詳しい。
- 3) 新体育については、成田による「スポーツと教育の歴史」に詳しいが、20 世紀初頭の J.Dewey などが提唱した経験主義的教育の影響をうけて、Wood, Hetherington らによって実践された名称 (New Physical Education) である。それまでの強制的な運動や局所的な運動ではなく、子どもの総合的な発達を促そうと、子どもの興味を引くプレイスポーツ経験によって発達を促そうとした試みである。これは、第 2 次世界大戦後の日本の体育に大きな影響を与えた(成田 1988:81)。
- 4) 木村によると、自然体育とは、第一次世界大戦後のヨーロッパ・オーストリア体育改革を促進した Gaulhofer, K. と Streicher, M. の体育思想と実践に冠せられた名称だという。それまでの形成的集団秩序体操中心の体育が変わって、人間の本性に根ざした運動財や指導法を開発し、自然な発達を促そうとした試みである(木村 1989:11-32)。
- 5) 日本版の新体育は、弘中の 1947 年の「学校体育指導要綱」の分析に詳しい。『『皇国民練成』から『国民的人間形成』への転換がはっきりしている。それと同時に、『身体教育 (of physical)』から、『身体活動を通しての教育 (through physical activity)』への転換が目される。ここでは人間全体の教育の立場から民主的人間形成がきょうちょうされた」(弘中 1973:58)と述べており、「運動による教育」がこの日本版の新体育から始まったことがみえる。なお、1949 年と 1953 年の「学習指導要領」作成にもこの新体育の思想が反映されている。
- 6) 友添は、個人的なレベルでの期待や思い入れで行なわれてきた従来の体育における人間形成論を批判的に述べている(友添 2000:344-364)。また、シーデントップも身体発達の目標、運動発達の目標、精神発達の目標、社会的発達の目標が体育の授業でどれだけ達成可能なのか分析した結果、いずれも願望でしかないことを明らかにしている。
- 7) 佐藤は、昭和 33 年からの学習指導要領から国家基準としての体育が画一的に始まったとしている。つまり、指導要領を補足解説した指導の詳細を細かく記述した(技術)指導書にもとづいて教師が授業を行なえば、経験教師でも新卒教師でも同じ授業が行なえたとしている。また、運動の構造的特性に着目し、上手にすることが目標として前面に出ていると指摘している。(佐藤 1999:164-169)
- 8) このようなスポーツの内在的価値を最も強く展開したのがシーデントップの「プレイ教育としての体育」である。(シーデントップ 1976)日本においては、全国体育学習研究会が中心となり「楽しい体育」(竹之下 1975:15-20、宇土 1984:14-16、佐伯 1982:21-24、佐伯 1984:20-25 など)論が展開され、その後の学習指導要領に大きな影響を持った。

#### < 引用文献 >

- 井上一男 1969、「体育(体操)教師像の変遷について」体育学研究 4(1)。
- 岩田 靖 2002、「21 世紀の学校体育の創造 国際的な学校体育カリキュラム改革の動向に学ぶ」スポーツ教育学研究 15(2)。
- 宇土正彦 1984、「『楽しい体育』の実像・虚像」体育科教育 32(7)。
- 岡出美則 2001、「体育科教育学の研究対象」杉本厚夫編、『体育教育を学ぶ人のために』、世界思想社。
- 木村真知子 1989、『自然体育の成立と展開』不昧堂出版。
- 木村真知子 2005、「学校体育の存在意義に関する原理的考察」体育学研究 50(4)。
- 小村渡岐麿 1972、「体育(体操)教師像の変遷について—明治、大正、昭和(20 年)まで—」日本体育学会第 23 回大会号。
- 佐伯聡夫 1982、「楽しい体育の授業過程のあり方」体育科教育 30(7)。
- 佐伯聡夫 1984、「楽しい体育の単元計画の考え方 運動の特性の捉え方と学習・指導計画」学校体育 37(5)。
- 佐藤勝弘 1999、「学習指導要領と体育」日本体育学会第 50 回記念大会特別委員会編、『21 世紀と体育・スポーツ科学の発展 - 日本体育学会第 50 回記念大会誌』、杏林書院。
- シーデントップ、高橋健夫訳、1981、「楽しい体育の創造」大修館書店、【Siedentop, D.(1976), Physical Education - Introductory Analysis 2nd ed. W m. C. Brown Company Publishers】

体育の意義の変遷と体育教師の力量の関係性（西原）

- 高橋健夫 2000、「Perspectives of School Physical Education Curriculum in Japan : Analyzing Changes in the Japanese Education Ministry's Course of Study after World War 」スポーツ教育学研究 20(2)。
- 高橋健夫 1997、「体育科の教科内容論」竹田清彦他編『体育科教育学の探求』、大修館書店。
- 高橋健夫 2005、「学習指導要領の改定動向と体育の目指すべき方向」日本体育科教育学会講演録。
- 竹之下休蔵 1975、「国民総スポーツから見た現行体育科学学習指導要領」、学校体育 28(13)。
- 友添秀則 2000、「体育における人間形成論」、近藤秀男・稲垣正浩・高橋健夫編、『新世紀スポーツ文化論 体育学論叢』、タイムス。
- 中井隆司 1997、「体育教師像の歴史的形成過程」竹田清彦他編『体育科教育学の探求』、大修館書店。
- 成田十次郎 1988、『スポーツと教育の歴史』、不昧堂出版。
- 西谷 修 1995、「夜の鼓動にふれる」、東京大学出版会。
- 西原康行 2005、「身体知研究の粗描と課題 - 身体のコミュニケーションと身体技法を中心に -」現代社会文化研究第 32 号、pp.141-158。
- 弘中栄子 1973、「新体育の出発」、前川峯雄編、『戦後学校体育の研究』、不昧堂出版。
- 前川峯雄 1974、「体育教育学の確立をめざして」体育学研究。
- ICSSPE 編 2002、「世界学校体育サミットー優れた教科『体育』の創造をめざしてー」、日本体育学会学校体育問題検討特別委員会監訳、杏林書院。
- Arnold P. 1991, "The preeminence of skill as an educational value in movement curriculum", Quest 43(1).
- Crum B. 1992, "The critical-constructive movement socialization concept", International Journal of Physical Education 19(1).

主指導教員（生田孝至教授）、副指導教員（杉本英夫教授・永山庸男教授）