

体育科教育における学力論研究序説 (1)

海野勇三・中西 匠*・二川政文**

(1985年10月15日 受理)

An Introduction to A Study on Achievement in Physical Education

Yuzo UNNO, Takumi NAKANISHI and Masafumi FUTAGAWA

目 次

序 章

- 第一章 体育科教育における学力問題の今日的根拠
- 第二章 体育科教育における学力規定をめぐる諸問題
 - 1 教育学研究にみる学力規定論の主要な論点
 - 2 体育科教育における学力規定の歩みと課題
 - 3 学力規定のための原則的視点

序 章

“体育・スポーツの歴史的転換期”といわれる今日、体育科教育において、学力とは何かという問題が提起され、その学力規定ならびに学力形成をめぐる活発な論議が展開されている。体育科教育学研究のなかでのこうした学力問題への本格的な取り組みや論議は、1970年代後半に至るまで殆ど皆無に等しく、「体育の専門書（事典も含めて）のなかでは、今までその学力（論）についてお目にかかったことがない」¹⁾と嘆くほどに問題関心の外に置かれてきた。ところで、このような学力論議の未発達はいかなる原因によるものか。さしあたり次の諸点を挙げることができよう。すなわち、学力という概念自体が、これまで知的教科における認識能力を中核としてその内容を把握されてきたこと。加えて、教科としての体育科教育を三育主義の一領域としての「体育」と同一視し、身体形成や身体的発達を体力や運動能力の発達によって達成しようとする教科として理解されてきたこと、などである²⁾。しかし、より根源的には村上修氏が指摘するように、「学力形成を保障するに足る教育内容の組織化・社会化が遅れ、学力を論ずる条件が十分に成熟していなかった」³⁾ことによるものと考えらるべきであろう。なぜなら、学力とは、本来、「提示された内容の習得の結果として身につくもの」であり、「人類文化の内容に挑みかかり、それをわがものとする可

鹿兒島大学教育学部体育科 (体育科教育)

*広島大学大学院

**鹿兒島県出水郡高尾野町立高尾野小学校

能性」⁴⁾であることからして、教育の内容論ぬきの学力論はあり得ないからである。そのことは、戦後の教育学における学力論議の展開を概観すれば明白である。つまり、幾たびか繰り返された戦後の教育学における学力論議は、民間教育研究運動を中心とする教育内容・教材の合理的・科学的編成に向けた教科研究の著しい前進に支えられ、これを背景に展開されたものであった。にもかかわらず、その時期の体育科教育では、体力主義が強化され、「教科内容の貧困さ」や「技術指導法の未熟さ」等の深刻な状況下にあって、子どもに何をこそ教授し、どのような能力や資質を形成しようとするのかを不問に付したまま、「効果」と「効率」のみが追い求められてきたからである⁵⁾。従って、このことを逆に言えば、体育科教育学研究の中で学力問題が真正面から論議されるようになったことは、それ自体が、教育内容・教材の科学的系統化および学習集団の組織化等の原理や方法についての一定の理論的そして実践的な蓄積を前提として初めて可能となるのであり、学力研究のための主体的条件が準備されてきたという意味において、体育科教育学研究の前進を示すものとして積極的に評価しうるのである。

そこで本研究では、こうした体育科教育学研究において学力論議の未発達が克服され、今後、学力理論として構造的に体系化されることを期待しつつ、その第一歩として、まず第一に、体育科教育において学力を概念規定するための原則的視点を導き出し、そして第二に、すべての子どもに確かな学力の形成を保障するための授業実践における基本的課題を明らかにすることを目的として、体育科教育における学力規定ならびに学力形成をめぐる諸問題を考察してゆく。

注および引用・参考文献

- 1) 荒木豊；「能力別体育学習はなぜ問題か」、『体育科教育』、1976年、9月号、22頁。実際には、佐々木久吉氏が「体育科でおさえなければならない基礎学力」を発表している（『体育科教育』、1956年、3月号）。
- 2) 荒木豊；「体育科教育における学力（1）—概論的アプローチ」、『山梨大学教育学部研究報告』、第33巻、1982年、171-177頁。この中で荒木氏は「今日用いられている『体育』一般（広い意味の身体教育）と教科としての体育科教育とは区別すべきもの」とし、さらに「三育主義における『体育即ち身体の教育』は、教科としての単一の教育対象や内容を意味するのではなく、学校教育全体としてめざすからだの教育』と考えるべきだ」と述べている。筆者も基本的にこの立場にある。
- 3) 村上修；「体育における学力観の変遷」、『体育科教育』、1977年、11月号、23頁。
- 4) 水内宏；「現代学力論」、『生活指導』、明治図書、1978年、6月号。
- 5) 1960年代は、戦後教育の歴史のうえで、とりわけ教科研究の歴史のうえでは、画期的な時期であった。例えば教科内容の現代化の先鞭をつけた数学教育協議会の「水道方式」、また科学教育研究協議会の「仮説実験授業も、この時期に創出されている。教科内容の現代化については、柴田義松、『授業の基礎理論』、明治図書、1971年および同編『教育課程編成の創意と工夫（原理編）』、学習研究社、1980年を参照。
- 6) 中村敏雄；「『いそぎすぎ』の教育からの脱皮を」、『体育科教育』、1977年、11月号、11-13頁。この意味から言えば、学校体育研究同志会が体育科教育における学力問題を最初に取り上げて議論を始めたことは決して偶然のことではない（「体育における学力問題」、『運動文化』、学校体育研究同志会編、通巻58号、1977年）。同志会では、水泳の初心者指導における基礎泳法として「ドル平泳法」を創出して以降、様々な体育教材について、その技術特質を踏まえた「技術指導の系統」を生み出しているのである。

第一章 体育科教育における学力問題の今日的根拠

体育科教育における学力を概念規定し、これの構造的把握を試みようとするとき、学力問題が提起されるに至った歴史的必然性、その今日的根拠についてまず明確にしておく必要がある。つまり学力論を展開してゆくことが「体育科教育の危機」¹⁾とまで言われる今日にあって、いかなる積極的な役割を果たし得るのかを明らかにすることから始めなければならないだろう。それは「学力を問題にすることによってどういう成果を期待しようとするのかがもうひとつ不明」²⁾なもとでは、体育科教育の理論および実践に関わりをもつすべての研究者・教師が、学力問題として論議することの重要性を共通に確認することは困難であり、したがって、体育科教育学研究における学力理論の構造的な体系化を期待することは到底不可能だからである。実際にも、体育科教育における学力問題が本格的に論議されてくるなかで、これに消極的ないし否定的な立場をとる研究者が出てきている。例えば、木下秀明氏は、「『体育とは何か』—この定義すら、いわゆる観点的な嫌いがあるのに、その体育の世界へこれまで無縁と思われていた『学力』が持ち込まれてくると、ますます体育がややこしくなってしまうだけではないか。『学力』を持ち込まないと解決できないような大問題に体育は直面しているのだろうか。…すでに別の表現で一応の答えが出ているものを、質問の形をひねってもう一度答えようというような無駄に思えてならない」(傍点・著者)と強い口調で批判的な見解を述べているのである³⁾。

ところで、体育科教育における学力問題は、「実践の多様性と目的論の不明瞭性、あるいは不一致とが相互に複雑に絡み合った状況」⁴⁾のもとで、理論的課題である同時に極めて実践的な課題として提起されてきたとすることができる。このことは、1981年の日本体育学会における体育科教育学専門分科会シンポジウムで「体育科教育における学力とは何か」が論議されるに至るテーマの変遷を概観することで容易に理解される⁵⁾。過去4年間のシンポジウムのテーマは、「体育の授業研究について」(1977)、「体育の授業研究の現代的課題と今後の研究のあり方」(1978)、「よい授業への方法論」(1979)、「『スポーツ教育』授業の最適化」(1980)という流れで推移しており、授業の方法や最適な手だての探究という観点から、もっぱら方法論に関する問題を中心に論議されてきている。大綱みに言えば、体育科教育における「できる(わかる)授業」の創造ということが、方法論を軸に一貫して追求されてきているのである。もちろん「できる(わかる)授業」の創造という課題は、授業の方法論それ自身を追求することから解決されるものではなく、目的論、内容論あるいは評価論などと有機的に結合させて追求されるべき性質の課題であることは言うまでもない。そこで実践上の諸問題を「交通整理」⁶⁾し、「できる(わかる)授業」の創造に向けて、目的論、内容論、方法論および評価論を統合する鍵概念として学力概念が位置づけられ、導入されたのである。というのは、学力概念は、客体的な文化遺産の科学的・系統的に組織された教育内容を学習して子どもの内面に形成される主体的な能力であるという本質的な性格を有することから、教科研究において、“主体的なもの(内なるもの)と客体的なもの(外なるもの)とを媒介し結合する機能”を果

たすからである。従って体育科教育における学力問題の登場は、その出発点において、「教科教育の共通理解を得るための基盤を整備すること」⁷⁾が期待されていたのである。

ところで、体育科教育における学力問題の今日的根拠を、このような「できる(わかる)授業」の創造という教授学的な課題としてのみ捉えることは不十分である。それは、国民のスポーツ権論に基礎をおく「スポーツの権利主体の形成」という、いわば体育科教育に対して社会的に要請される課題との連関において捉える場合にのみ正しく理解することができる。一般に体育・スポーツの現代の特徴として、国民大衆のスポーツ要求の爆発的表出とそれを基盤とする自主的スポーツ運動の前進ということが挙げられるが、そこには、運動文化とりわけスポーツの捉え方におけるコペルニクスの転換があると言われている⁸⁾。スポーツを労働・生活から切り離された世界での純粋な個人的な営み(遊び=プレイ)であり、自由で非生産的な性格をもつものとする把握(プレイ論的スポーツ把握)⁹⁾から、生活に関わる「価値」として自覚され、これを享受することを「国民の基本的権利」とみなす把握への転換がそれである。現在のところ、スポーツ活動が憲法上どのような位置を占めるのか、その法理的根拠の解明や法理的構成については憲法学の分野でも試みられている段階であるが¹⁰⁾、スポーツの享受・参加がすべての国民にとっての基本的権利であることは、ユネスコの「体育・スポーツ国際憲章」などにみられるように、すでに国際的承認を受け、一つの常識と化している¹¹⁾。

例えば永井氏によれば、体育・スポーツをすることは二重の意味で国民の権利である¹²⁾。第一に、国民がみずからの肉体(身体活動)の可能性を追求し、みずからの肉体を形成する主要な手段であるから、第二に、体育・スポーツは、人類が生み出した貴重な文化であり、国民がこれを享受し、その創造に参加することは、文化が万人のものであるかぎり当然だから、である。こうしてスポーツは、いまや「日本の民主主義の成長度を測定する一つの重要な尺度」¹³⁾として理解されているのである。

しかし、我が国の国民によるスポーツの享受・参加をめぐる現実の状況は決して十分なものではない。労働と生活のあり方が大きく変化し、健康破壊や環境破壊が進行するもとの国民の身体的・精神的な疎外状況を否定的媒介として、スポーツ欲求=要求それ自身としては高まりながらも、逆に、国民諸階層に対してあらゆるレベルでの「スポーツ上の不自由」¹⁴⁾を増幅してきている。社会的危機の不可分の一貫として文化的危機が進行するもとの、スポーツを中心とする運動文化の領域において、国家による政治的干渉や商業主義あるいは能力主義といったものが益々その度合いを強め、しかも国民のスポーツ権を保障すべき国のスポーツ政策が臨調・行革路線の強行の中で貧困と歪みを深めることで、受益者負担主義が益々強化されてきているのが現状である。¹⁵⁾

ここでのスポーツすることの不自由とは、スポーツの過程で産み出されるところの「人間的富」=価値¹⁶⁾を享受することの不自由であり、また文化が「人間的諸力そのものの発展の成果およびその発展の手段」¹⁷⁾であることから言えば、まさに人間的諸能力の形成の自由に関わる侵害を意味するものにほかならない。したがって、体育科教育において学力論議を展開してゆくときにも、そこには

「各個人が客観的な社会的遺産の豊かさをなんの外的な制限もなく摂取できるような歴史的諸条件をつくり出すこと」¹⁸⁾が、その射程に入れられていなくてはならないのである。そしてこのことは、一方で、国民のスポーツ権の擁護・獲得のための物質的・客観的な条件づくりとしての民主主義的スポーツ運動の運動論を、他方で、これらを担い発展させていくための主体的な条件づくりとしての「スポーツの権利主体の形成」という課題を必然的なものとするのである。

このような認識に立って学力を理解するならば、社会において「スポーツの権利主体」として必要な能力や資質のうち、学校で形成される学校的能力と捉えられ、それは、いわば、学校の内と外の問題、つまり“学校と社会とを媒介する機能”を果たすものとして理解され得るのである。このように、運動文化を背景にこれの教授—学習を主たる任務として教科をなす体育科教育において新しく提起された学力問題は、次のような文脈の中に正しく位置づけて、その今日的根拠を理解しなければならぬのである。すなわち、運動文化の獲得と継承・発展の主体者の形成—これに応える確かな学力をすべての子どもに保障すること—そのために「できる（わかる）授業」を創造すること、である。換言すれば、「できる（わかる）授業」を創出し、子どもを運動文化にまるごと触れさせ、くぐり抜けさせることを通じて、彼らの内面に「何を」（教科内容・教材）こそ教授し、どのような能力や資質（学力）を形成しようとするのか、ということが学力論議の中で改めて問い直されることを求めているのであり、そのようなものとして学力論が登場してきたのである。だからこそ学力概念は、斎藤浩志氏が言うように、「教育のあり方を点検する基準」として、また「教育的価値概念」として措定し把握し得るのである¹⁹⁾。それゆえ、体育科教育における学力問題を、今後、学力理論として構造的に体系化してゆくことは、従来の伝統的「基礎—応用」概念²⁰⁾の相当に強い慣性によって支配された教科指導が有する問題点（「教科内容の貧困さ」や「技術指導法の未熟さ」など）を明るみに出し、これを合理的・科学的なものに変革してゆく原動力を準備するという意味で、実践的課題と結びついた極めて積極的な役割を演じることができるのである。

注および引用・参考文献

- 1) 芝田進午；「体育科教育の理念と改革」、『教育労働の理論』、青木書店、1975年。芝田によれば、教育と資本主義が生み出したところの知育と体育の分裂と相互の疎外、体育そのものの非体育・反体育への転化、体育における精神主義など、学校教育における体育の危機は、日本の教育全体、いや日本の国民生活全体の危機の一貫にほかならない。
- 2) 小林一久；「体育の目的と学力—教科構造論的視点から」、『現代教育科学』、1982年、10月号、69頁。
- 3) 木下秀明；「体育に占める学力の役割」、『体育の科学』、1981年、12月号、832頁。また水野忠文氏も同様に体育科教育における学力論の登場に対し、戸惑いと違和感を表明している（「体育における学力とは何かをめぐら問題私見」、『体育の科学』、1981年、12月号）。
- 4) 長谷川裕；「体力・運動文化・知覚—運動行動（1）」、『中国・四国教育学研究紀要』、第28巻、1982年、381頁。
- 5) 梅本二郎、田村試；「新しい保健体育科教育を旨として」、『教科教育学研究』、日本教育大学協会研究推進委員会編、第一法規、1984年。
- 6) 北森義明；「体育科教育における学力とは何か」、『体育科教育』、1981年、8月号、54頁。
- 7) 日本体育学会体育科教育学専門分科会編；『『体育科教育』における『学力』とはなにか』、『体育科教育学

研究』No.2, 1982年, 1頁。

- 8) 関春南;「権利としてのスポーツ理念」,『国民教育』,労働旬報社,第46号,1980年。
- 9) プレイ論的スポーツ把握の成立と特徴点については,唐木国彦;「『プレイ論の批判的検討』,『一橋論叢』第67巻,第1号,1979年を参照。
- 10) 松元忠士;「スポーツ権の法理論と課題」,『法律時報』,第53巻,第5号,1981年。および浜野吉生;「『体育・スポーツ権』の再検討」,早稲田大学教育学部『学術研究』,第28号,1978年。また,小林直樹氏は,社会変動に伴って生成しつつある基本権理念のひとつに文化を創造し,享受する「文化権」の観念を挙げているが,彼の人権カタログの中では「学習権」のコロラリーとして,社会経済的基本権の中に主たる位置を,自由権的基本権の中に従たる位置を与えている。たしかに,スポーツを人権論として把握する場合,この権利の社会権的側面が,不可避的に法理上の課題にならざるを得ない(『現代基本権の展開』,岩波書店,1976年)。
- 11) その前の1975年には「ヨーロッパ・みんなのためのスポーツ憲章」が発表されている。その第一条では,「すべての個人は,スポーツに参加する権利をもつ」とされ,第二条では,スポーツの振興のための援助は,「公的財源からの支出をもってなされなければならない」とされている。
- 12) 永井博,城丸章夫;『スポーツの夜明け』,新日本出版社,1973年。
- 13) 伊藤高弘;「スポーツ権と国民スポーツ運動」,『一橋論叢』,第77巻,第1号,1977年。
- 14) 伊藤高弘;「スポーツ権とスポーツ運動」,『体育科教育』,1975年,10月号,13頁。伊藤氏は,スポーツ欲求=要求は,ただちに権利性を帯びたものとして展開されるものではなく,「スポーツ上の不自由が自覚され,不自由の基礎が社会にあることを理解し,欲求=要求の社会化への努力と結びついてスポーツ権へと結実していく」と述べている。
- 15) 臨調・行革路線下の社会体育行政の特徴の分析は,草深直臣;「現代日本の社会体育行政の展開と課題」,『立命館大学人文科学研究所紀要』,第39号,1985年を参照のこと。
- 16) 8)の前掲書および関春南,「『国民スポーツ』とは何か」,『一橋論叢』,第77巻,第1号,1977年。
- 17) 島田豊;「人間と文化」,『講座史的唯物論と現代』,第1巻,青木書店,1977年,21頁。
- 18) リュシアン・セーブ,大津真作訳;『マルクス主義と人格の理論』,法政大学出版局,1978年,162頁。
- 19) 斎藤浩志;「学力問題と学力論の今日的課題」,『教育学研究』,第45巻,第2号,1978年,14頁。
- 20) ここでいう伝統的「基礎一応用」概念とは,教科内容構成論に関係するばかりでなく,授業形態や方法といった授業過程論とも密接に関連する概念である。その基本的な特徴として,さしあたり次の諸点を挙げることができる。1) 要素主義的技術観(=総和論的発想),2) 態度主義的・鍛練主義的指導観,3) 素質決定論的発達観。

第二章 体育科教育における学力規定をめぐる諸問題

学力理論の構造的な体系化というとき,そこには「学力規定」論と「学力形成」論の二側面の識別が前提とされている。しかし,これら二側面は決して並列的關係にあるわけではない。科学的な学力理論の構築にとって,学力の概念規定の定式化が第一義的に重要な課題なのである。体育科教育において子どもに学力を確かなものとして形成してゆくすじ道の追求(=学力形成論)は,結局のところ,学力をどのように捉え規定するか(=学力規定論)に依存しているのである。もちろん両者の関係は,このような一方向的な依存関係にあるのみではなく,逆方向の関係,つまり学力形成論の深まりが学力規定論の内容的な豊かさを保障するという関係はある。したがって,もし学力の概念規定の出発点において曖昧であったり,またこれまでの民主的な教育研究運動のなかで構築

されてきた諸原則（例えば「教育と科学の結合」や「教育と生活の結合」の原則など）を正しく継承しないならば、教科の授業実践を合理的・科学的なものに変革して、学力形成を保障することは不可能であり、むしろ理論的にも実践的にも無用の混乱を招く結果に終るであろう¹⁾。そのため、我々が体育科教育において学力の概念規定を定式化しようとするときには、当然にして「ある種の慎重な配慮」²⁾が求められるわけである。

ところで、体育科教育学研究の分野では歴史の浅い学力問題も、教育学研究の中では戦後教育の歴史的展開過程を通じて、幾たびか学力規定をめぐる論争が繰り返されてきている³⁾。これらの学力論争の具体的な経過については、すでに須藤敏昭氏⁴⁾や汐見稔幸氏⁵⁾、木下繁弥氏⁶⁾らによって詳細に考察されているが、この戦後の学力論の展開過程には、今後の体育科教育学研究における学力理論の構築に向けての幾つかの優れた問題提起がなされている。そのため、そこでの主要な論点を整理しておくことは、体育科教育における学力規定の歩みと課題を正しく理解するうえに不可欠の前提となる。

1. 教育学研究における学力規定論の主要な論点

ここでは、戦後の教育学研究において展開された学力論議の基本的な流れ、そして、とりわけ体育科教育における学力論議を刺激し、これに強い影響を与えたと思われるところの藤岡信勝（鈴木秀一）氏と坂元忠芳氏の学力論争を中心に考察してゆこう。

(1) 勝田守一氏および中内敏夫氏の学力規定の合理的核心

勝田守一氏は、周知のとおり、人間の能力の全体制を図-1⁷⁾のように示し、学力を「学校的能力」として、次のように規定する。

「成果が計測可能なように組織された教育内容を、学習して到達した能力」⁸⁾

勝田氏が学力をひとまず計測可能な範囲に狭く限定してかかることによって意図したことは、

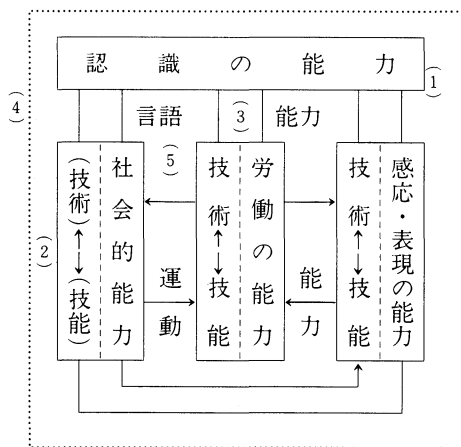


図-1 人間の能力の全体制（勝田，1964）

- (1) 認識の能力は他の三つに外して、特殊な位置に立つことを示したつもりである。
- (2) 社会的能力を技術・技能とするのは、多分に比論的である。それでカッコにいれた。
- (3) 矢印は相互に影響しあい滲透しあっていることを示す。
- (4) 点線の囲み、は全体が体制化していることを示す。
- (5) 言語能力・運動能力は全体制を支える。

「その内容を方法や手続きにまで具体化できる概念」⁹⁾を構成することによって、教育内容の科学的で系統的な編成と学力理論とを統一し、結合することになった。そして「人間的能力の基礎的な部分」に位置するところの学力の内実を認識の能力に求めたのである。そのため、勝田氏は言う。

「私は、もし音楽や図画の能力がどうしてもはかれないものなら、しばらく学力概念から除外したいとさえ考えています」と。しかし、それに続けて「学力から除外するのは、それが価値のないものということの意味しません。ある意味で、数値であらわされる学力よりもっと価値ある、いや優劣のつけ難い能力だと考えています」¹⁰⁾と断っている。我々はこの点を見逃がすわけにはいかない。体育科教育を含めこれらの教科においても、いわゆる知的教科と同じ学力概念を妥当させ得る、そうした教育内容の系統や指導体系を確立しなければならないとする問題提起と考えられるからである。

また中内敏夫氏の学力規定は、基本的には勝田氏と同じ問題意識に立ちながら、
「学力は、モノゴトに処する能力のうちだれにでもわかち伝えうる部分である」¹¹⁾

という規定を行ない、同時に、図-2 のような「知識・範疇・習熟」の三要素からなる「学力モデル」を試案として提示した¹²⁾。中内氏にあつては、「学力は、思考のなかにまえて描きとられた実力のうち、カテゴリーと形象にのせて伝達し、測定され得る、その、社会化された部分」¹³⁾であり、いわば「わかち伝えることのできる能力」なのである。従つて、わかち伝えることができなかったとき、つまり子どもが“できない”、“わからない”とき、その原因を子どもの側にではなく、科学でないものを伝えようとしていた教師の教材選択の誤りに求める、という立場である。

図-2 学力モデル (中内, 1967)

知識 (認識精度)	概念・形象 方法・テーマなど
習	熟

このように、勝田氏の学力規定および中内氏のそれは、学力を狭く限定することで、「教育内容のもつ学力形成における決定的重要性」を強調しようとしたのである。

(2) 藤岡信勝(鈴木秀一)氏と坂元忠芳氏による学力論争の主要な論点

さて、藤岡信勝(鈴木秀一)氏は先にみた勝田氏の学力規定に中内氏のその合理的核心を補強して、学力を次のように規定する。

「成果が計測可能でだれにでもわかち伝えることのできるよう組織された教育内容を、学習して到達した能力」¹⁴⁾

ここに示された学力規定には三つの契機があるという。第一に、「計測可能」という基準によって「態度」や「思考力」を学力の概念から排除し、学力に科学や技術などによる内容的表現を与えること。第二に、教育内容を「だれにでもわかち伝えることができるよう組織する」課題を教育学

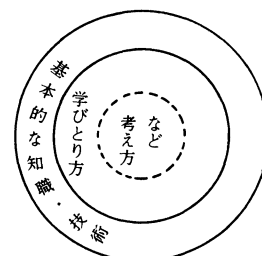
図-3 広岡による学力の三層構造

上層	作為的 態度	学方 問題解決
中層	概括的 能力	基礎学力
下層	個別的 能力	

(「基礎学力」1953年)



(「高い学力・生きた学力」1964年)



(「現代の学力とは何か」1972年)

と教育実践に課すこと。第三に、学力を学校において教師の働きかけのもとに子どもが学習して獲得する能力として限定すること、それは教科において形成される能力で、訓育と陶冶という学校教育の二つの機能のうち陶冶の側面を中心的に担うものである。藤岡（鈴木）氏は、こうした諸点をもとに、まず、広岡亮蔵氏の「態度主義的学力構造論」を「学習指導要領そのもの」であるとして批判してゆく。ここでは、広岡氏の学力構造論について詳しく論じることはできないが、坂元氏の学力論を理解するうえに必要な限りで付言するならば、広岡氏のそれは、図-3に示すとおり、人間の心意機制における三層の同心円で図示されており、勝田氏が認識能力に学力の本質を求めていたのに対し、「見かた、考えかた、感じかた」などの「態度」の形成を教育の基礎的仕事のなかに位置づけるものであった¹⁵⁾。知識・技術・芸術などの基本を的確に獲得することは、「発達保障としての人間的な学力」にあっては十分に位置づいていなければならない。しかし、それらは「下手する」と「形骸化された学力」となり「子どもの人間性を圧殺することにもなりかねない」として、人格の内奥に位置する内在能力としての見かた・感じかた・考えかた・行いかたを「全人的な深い学力」としてとりわけ重要視するのである¹⁶⁾。

こうした態度主義的学力論に対して、多くの論者から批判が向けられた。例えば、高橋金三郎氏は、簡潔に「態度主義は反知識・反科学主義に通じる」と定式化している¹⁷⁾。また、藤岡（鈴木）氏も、「形成すべき学力の中心を人類が歴史的に蓄積してきた自然と社会に関する科学的認識の成果や技術・芸術に求めず、文化遺産の内容とかかわりのない『態度』や『思考力』を学力の中核にすえることによって、事実上教科内容の科学性を否定していく立場¹⁸⁾」であるとした。しかし問題はここからである。藤岡（鈴木）氏は、勝田氏の学力規定を「『計測可能なように』教育内容を組織することによって、教育内容を研究する出発点から『思考力』などの具体的計測にかからない心理特性を学力のカテゴリーから排除し、対象的に客体化できる科学的概念や法則・技術によって学力の中身をつくりあげていこうとする画期的な提案であった¹⁹⁾」として捉え、「わかる力」として思考力や態度、意欲を学力の中身に含めて考える坂元忠芳氏の学力論を「かくされた態度主義」として批判したのである。

ところで、坂元忠芳氏の学力論は、いわば「わかる力」＝「生きる力」としての学力論である²⁰⁾。坂元氏は、「学力は、なによりも結果として習得される知識・技能・習熟としてあらわれる。しかし学力の構造はもっと複雑である。それは、一般に能力そのものの中身とかかわっている」と述べ、能力は、たしかに活動の結果習得される知識・技能・習熟としてあらわれるが、それは能力そのものではなく、能力はこれらの習得に、異なる速度・進度・個性を与える内的過程をもった個人的性質である、とする。そして、「認識能力、すなわち『わかる力』としての学力についても同じことがいえる。結果としてあらわれる学力は、なによりも『わかる』ことの内面的な活動の過程にかかわって、しかも、その結果、子どもに習得される未来の可能性——未知のものを『わかろう』とする能力や意欲、さらに現実にそれを適用しようとする能力とかかわって形成される」として、認識能力としての学力の構造を明らかにすることと、それらをささえ、またそれと関連する意欲・感情な

どの連関を明らかにすることが不可欠であることを強調するのである。このように、坂元氏の学力論は、「わかる」ことの内面を支える力としての思考力、意欲、努力など態度や人格に関わるものを学力そのものから排除しないというところに特徴を見い出せる。しかし、その場合にも「学力を人格的側面と結びつけて研究することは、学力を学習内容との関係で明らかにするという前提を少しも否定するものではない」と注意深く述べているように、学力形成と人格形成との内的連関の問題を提起したのである²¹⁾。

以上の考察より、両者の相違点が明らかになってくる。まず第一に、「計測可能」という基準によって、思考力や態度が学力のカテゴリーから排除されるのか否かである。勝田氏の「計測可能」の解釈については、両者ともに二つの側面を見い出している。ひとつは、教育内容がすべての子どもに習得可能な順序構造をもっているという意味の「計測可能」(計測可能の对象的側面)と、もうひとつは、計測主体の側で計測のための尺度を構成できるという意味での「計測可能」(計測可能の技術的側面)²²⁾である。そして問題は、この両側面の位置づけと、それらを相互に関係づける仕方であった。少なくとも、計測の技術的可能性だけが一面的に強調されることの誤りは両者の指摘より明白であるが、藤岡(鈴木)氏のように両側面の一元性を主張し、思考力などの具体的計測にかからない心理特性を学力のカテゴリーから排除してしまうことはどうであろうか。齋藤氏が指摘するように、科学、文化の方法・技術の歴史的成果と結びついた「科学的思考」や「科学的態度」の問題は、まさに「計測可能」なものとして位置づけられなければならないのではなかろうか²³⁾。

両者にみられる第二の相違点は、教育内容の客観的展開が、そのまま、内的な学力の構造であるかどうかの問題である。藤岡(鈴木)氏の一貫した主張は、学力を学習主体の内的心理過程とかわらせることなく、客体的なものとして、教育内容との関係においてのみ規定しようとするものであった。他方、坂元氏のそれは、「わかる力」という表現において、学習主体の能動的な内的活動を学力のカテゴリーに位置づけようとするものであり、ここに根深い相違が生じているのである。藤岡(鈴木)氏は、学力は「主観の側の心理機能をさしあたり想起せずに規定できる」と言い、その根拠を、主観の側の心理機能は、計測可能なように組織された教育内容を学習して到達した学力の中身に対象化されているからだ、と説明する。しかし、このように内的心理過程としての学力が、そのまま外的な教育内容に一致するのだろうか。ここに至って、この問題をめぐる論議がソビエト心理学におけるルビンシュティンとレオンチェフらの間の能力・人格の発達と教授—学習をめぐる論争と同じ性格であることに気づく。もちろん、学力を能力一般に解消するのは誤りであり、したがってここでの学力論争と機械的に同一視することはできない。しかし学力が、文化的価値体系に規定された特殊な人間の能力とするならば、ソビエト心理学における能力・人格の発達と教授—学習をめぐる論争は、学力およびそれと他の諸能力との連関を理解するうえで、大きな示唆を与えるものとなる²⁴⁾。

ルビンシュティンとレオンチェフの間の能力・人格の発達論争は、「心理の社会的被制約性」という、発達の弁証法的唯物論的決定論の枠内において、しかし「大事なエレメンタールな点」で相

容れない性格をもっていた。それは、矢川徳光氏によれば、「ルビンシュテインは、…精神発達には、外の要因と内の要因との両者の相互作用が必要であるとし、レオンチェフは外の要因だけでよい、内の条件は外の要因の働きに応じて発達してゆくとしていること」である²⁵⁾。レオンチェフらの理論は、「発達＝収奪」論と呼ばれるが、そこには次のような図式が描かれている²⁶⁾。まず人類の社会—歴史的経験の集積形式の特殊性である。人間にだけ特有の活動が生産的性格を有することによって、人間の諸能力、諸特質は他の動物のように内部的・遺伝的形式においてではなく、外部的・物質的形式をとって定着される（「対象化」）。そして人間的諸能力や諸特質の対象化された「人間的対象の世界」の、個体による収奪、獲得、習得による再生産（「収奪」）。こうして、レオンチェフにあっては、「対象化」ならびに主体の能動的な「対象的な活動」と「収奪」、そしてこれを組織し、方向づける大人との「交通」を鍵概念として理論が組み立てられるのである。また「収奪」のメカニズムとしての「心内化」は、ガリペリンらによって「知的行為の多段階形成論」として発展させられていく²⁷⁾。

ところが、ルビンシュテインは、周知の「外的原因は内的条件を媒介として作用する」という根本命題²⁸⁾のもとに、レオンチェフらの理論を批判する。外部的なものによる内部的なものの決定を一面的に強調し、この外部決定が内部的なものに制約されていることを明らかにしない、と。そしてルビンシュテインは、人間の能力の発達過程は人間の能力の発達過程であって、人間が産みだした物事の発達過程ではない、との立場から、人間の能力の発達の独自性を「人間の発達は『経験』の蓄積や知識、技能、習熟の獲得とは区別される。人間の発達とは、人間の能力の発達であり、それは知識、習熟の習得とは異なる、このようなものとしての発達なのである」と強調した²⁹⁾。

ここでの考察に基づいて、藤岡（鈴木）氏の学力論を検討すると、確かに「対象化」の側面からは、文化遺産そしてその教育的に編成されたものとしての教育内容の中に、子どもが「収奪」すべき人間的諸能力や諸特質が対象化され、具体化されているとみることに誤りはない。しかし、能力はそうした歴史的な産物を「創造」する過程においても形成されるのであり、従って、主体の客体化としての「対象化」にしる、客体の主体化としての「収奪」にしる、主体と客体との弁証法的関係の中から、人間の内的諸条件つまり内的心理過程を排除してしまうことはできないのではないか。その意味から言えば、文化遺産、そしてその教育的に編成されたものとしての教育内容の構造および習得が、そのまま直接的に学力の構造およびその発達であると捉えることには無理があると言わなければならないのである³⁰⁾。

以上、教育学研究における学力規定論の歴史的展開を追いながら、そこでの主要な論点を考察してきたが、その中で、特に藤岡（鈴木）氏と坂元氏との間の学力論争には、それ以前に提起された視点も含めて、我々が学びとるべき多くの論点が集約的にあらわれていた。そのため、この論争は単に二者択一の問題としてかたづけられるわけにはいかない。重要なことは、学力を「その内容を方法や手続きにまで具体化できる」概念として構成し、客体としての文化遺産を科学的・系統的な教育内容・教材として組織することと、これの学習・習得を通して獲得される学力を学習主体の内的心

理過程と結合させ、その構造的なあり方を追求することとは、なんら矛盾し対立するものではなく、むしろ両者は区別されつつも統一されるべき二つの方法論だ、ということである。

2. 体育科教育における学力規定の歩みと課題

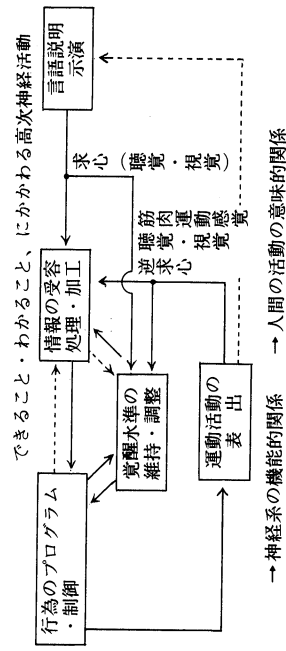
体育科教育において現在までになされた学力規定をめぐる諸論議を考察してゆくと、まず初めに、その内容の与え方および構造の捉え方という点で、教科の独自性を含み込みながらも、先にみた教育学研究において展開された学力論争に極めて類似した傾向を見い出すことができる。体育科教育における学力規定の歩みと課題については、すでに内海和雄氏によって詳細な分析が試みられているが³¹⁾、我々もここでもう一度分析し考察し直してみる必要がある。というのも、内海氏は、先の藤岡(鈴木)氏と坂元氏にみられる二つの方法論を、「体育科の科学化の現状から」見るとき、「並列的な関係」というよりも「前後関係」に見えてくるとして、学力を限定する立場に立って分析が試みられているからである。

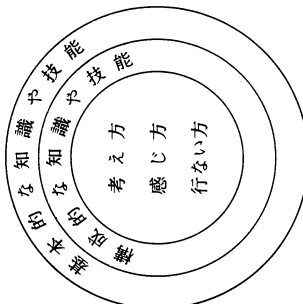
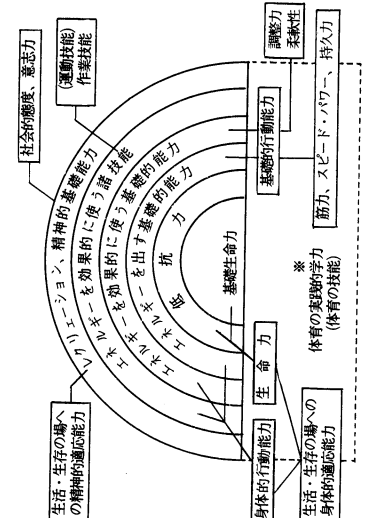
さて、以下の表は、ここで考察されるどころの各論者による学力論を整理したものである。これらの学力規定への接近方法を大別すれば、学力を狭く限定してかかる立場と能力・人格の全体構造のなかで捉えようとする立場の二つになろう。以下、各々の立場について考察をしてゆこう。

まず初めに、体育科教育における学力を狭く限定してかかる立場の代表的な論者は、高田典衛³²⁾氏、小林篤氏³³⁾、進藤省次郎氏³⁴⁾、荒木豊氏³⁵⁾、そして内海和雄氏³⁶⁾らである。高田氏は、いわゆる「高田四原則」に従って、体育科教育における学力を、「動く楽しさ」、「伸びる楽しさ」、「集う楽しさ」、「解る楽しさ」の各々の認識能力においた。彼の学力論には、二つの特徴がある。一つは、体育科教育の学力を認識能力だけに限定している点、もう一つは、その認識能力を「健康」に対するものへと集約していくという点である。しかし、これら二つの特徴点は、そのまま問題点として指摘しなければならない。つまり、体育科教育の学力を認識能力だけに限定することはできないし、そのうえ「楽しさ」の認識という得体の知れないものを中心にもってくることは問題である。また、運動文化という豊かな文化的富の教授—学習を「健康」の問題に集約させることはできないのである。次に小林氏の場合、認識に技能という要素を加えて、「技能・認識表裏一体学力論」なるものを展開する。小林氏は「知識・理解に裏うちされた技能」だけを学力と捉えるのである。確かに運動文化の技術特質を踏まえた「技術指導の系統」の確立や学習集団の組織方法論の深まりは、子どもに技術学的認識を伴う運動技能の形成を可能にしたし、その点でこのようなものとしての運動技能を学力のカテゴリーに含めて考えることは正当な扱い方である。さらに進藤氏は、こうした学力の中身に集団的要素を加え、「技能的習熟」、「技術的認識」、「集団認識力」としてまとめる。進藤氏の学力論では、第一に学力形成における技能と技術の連関の問題が提起されたこと、そして第二に「認識」の中身を、技術そのものに対する客観的認識(技術学的認識のこと)に運動文化と人間・社会に関わる認識を加え、おし広げたこと、第三にこのような認識内容をベースに、それらを実践的な行動力として外にしていく力=「わかち伝え得る力」を学力内容に含めたこと³⁷⁾、最後

名前	体育の目的・本質のおおざらえ方	学力論への接近方法	学力規定（及び学力の内実と構造）
<p>中森 玖郎</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 久保 健 体育論として体育を見える (体育科教育, 1981, 8) ● 「体育の基礎学力と「基礎」「基本」の考え方 (体育科教育, 1982, 3) ● 健康・からだ・運動文化の未来を選びとれるか (現代教育科学, 1982, 10) ● 体育における学力の構造 (体育科教育, 1983, 9) 	<p>教えるもの、中心は、人間社会において醸成されてきた身体文化・スポーツ文化である。その中心は、総合的な人間の能力である。</p> <p>「体育が人間形成をめぐらす教育の一環を担う限り、身体形成に責任を負うのは当然のことである。」</p> <p>「人類が生み出した運動文化の基礎を築き、子どもたちに伝える責任を負うべきである。」</p>	<p>教育目標論からのアプローチを人格や能力の全体構造のなかで捉えようとするもの。「健康や身体(体力)、態度や意欲、感性や興味、権利意識や身体的性等々の広範な人間力(学力)として、組み合わせられる必要がありませう。」</p>	<p>土台、基礎、発展部分の三層構造として捉えている。(下図)</p> <p>「文化としての運動の技術」と「人間のからだそのもの」とその能力とを結びつける。仮説(「一般」「特殊」および「典型」という概念を導入し、これの統一のための仮説的)な論理を組み立てている。それはさまざまに運動文化の習得と、そのより高いレベルをめざしての学習を通じて(…高められる)」</p> <p>「……できることをめざす過程で、またより高いレベルの技術を追求する過程で個々の運動技術やルールや戦術、さらにはその文化の歴史や本質に対する認識を深めていくことが重要な点と捉えていく必要がある。見る目(事象を分析的あるいは総合的にとらえる思考力や因果関係においてとらえる思考力)を養うこと、また運動技術を他者に分ち伝えることとできる力(あるいは「からだや体力に関する認識」)の問題については一応「学力」から見ていく。</p> <p>(理由) 健康や体力つづぐりの問題は……生活教育を含めた学校教育全体で対処すべきであって、体育科教育が、それらに責任を負える領域はまさに教科の学習内容に関わる範囲に限定して捉えるべきもの → 「それらには方向目標として位置づけられるもの」</p> <p>(したがって) 学習内容として「科学的に組織された内容の系統的学習過程に関連した領域においては学力の対象として取り扱う。」</p> <p>体育の学習＝体育科教育では単に繰り返し練習の結果としてできる＝習熟した、というだけでは不十分だと考える。単にできるようになることは、理解の手順や方法の一つとして存在しても、できることの意義を認識し、技能習得の論理や方法をも身につけていくという点とは異なるものであり、教育では後者が必要であろう。これらのことを一言でいうならば「体育における学力」と称してもいいと考える。</p>
<p>荒木 豊</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 能力別体育学習はなぜ問題か (体育科教育, 1976, 9) ● 「体育科教育における学力」という発想のシンポジウム提案 (体育科教育学研究, No.2, 1982) ● 体育科教育における学力、概論的アプローチ (山梨大学教育学部研究報告, 33号, 1982) 	<p>体育科教育の独自性を文化に関する立場から捉える。技術的特質をふまえた科学的な認識を「運動文化」と捉えている。</p>	<p>教育内容論からのアプローチ「原則として教科、学習内容に際して学習した知識・技術に限定して教科における学力を捉える視点」である。ここでは標題に示したように「体育科教育の学力」の検討が中心であって、学校教育全般の学力は原則として教科教育と関わる範囲で問題にしている。</p>	<p>「科学的に組織された運動文化を学習して得た知識・技術のうち計測可能で自分以外に分ち伝えることができる能力」</p> <p>中内氏や藤岡氏の学力規定に学びながら教科の学力はその教科で指導し到達した知識や技能に限定して捉えようとしている。</p> <p>健康や体力(あるいは「からだや体力に関する認識」)の問題については一応「学力」から見ていく。</p> <p>(理由) 健康や体力つづぐりの問題は……生活教育を含めた学校教育全体で対処すべきであって、体育科教育が、それらに責任を負える領域はまさに教科の学習内容に関わる範囲に限定して捉えるべきもの → 「それらには方向目標として位置づけられるもの」</p> <p>(したがって) 学習内容として「科学的に組織された内容の系統的学習過程に関連した領域においては学力の対象として取り扱う。」</p> <p>体育の学習＝体育科教育では単に繰り返し練習の結果としてできる＝習熟した、というだけでは不十分だと考える。単にできるようになることは、理解の手順や方法の一つとして存在しても、できることの意義を認識し、技能習得の論理や方法をも身につけていくという点とは異なるものであり、教育では後者が必要であろう。これらのことを一言でいうならば「体育における学力」と称してもいいと考える。</p>

名前	体育の目的・本質のおささえ方	学理論への接近方法	学力規定 (及び学力の内実と構造)
進藤省次郎 ● 体育実践と学力問題 (体育科教育, 1977. 11) ● 体育の授業と「知的認識」 (体育科教育, 1982. 6 増刊号) 佐藤 裕 ● 知覚・運動行動の自己組織化能力の問題 (現代教育科学, 1982. 10) ● 「できる」ことと「わかる」ことの間 (体育科教育, 1981. 8)	私は体育科の終局的な目標は、すべての子どもたちが、人類の歴史の中で創造した文化の価値を享受し、我がものとする能力を、同時に運動文化を拡大させると、人類の進歩に貢献する能力を、有用な文化として、身に付けさせること、運動文化そのものの文化的価値を承認し、その追求を自己目的にするのが、体育科の役割であると考えている。	「運動はやらせているが指導はしていない」という現状は、この存在の基礎を確立したものにすぎない。他教科の先駆的研究に学びながら、どんなねらい(目標)で何を(内容)どんな順序でどのように(方法)指導していくのかという作業を、強く求められていることだと思えます。そして、この作業を通しては「何か」という命題に対する解答を導き出していく道が開けるのだと考えます。	体育における中身を構成するもの(水泳の授業を例に)技術的に成熟することによって「獲得された反射として内面化されなければ習熟したとはいえない。」 この習熟過程を通して身体そのものの形態と機能を発展させ、さらに集中力とか機敏やかつ的確な判断力や思考力といった精神的な諸素質をも、同時に発展させている。 あらゆる運動文化の技術学習過程の中に、その個人を人間的に成長させる内容が無限に内包されていると考えられる。 ● 技術的習熟のレベルから技術的認識のレベルに引き上げること ● 技術的認識力”二学力の大きな内容 これらの技能と技術が相互補完的に統一的に指導され、学力として内面化されていくべきだ。 ● その概念や法則性が「わかる」(認識)というその力を「分かち伝え得る力」を持つことというレベルに引き上げなければならない。 仲間(集団)と共に学び教え合うという学習を基礎に仲間の状態を知り仲間の問題点を分析し、整理し組織化していく力、換言すれば、集団の結合と機能を強化していくことのできる力(集団認識の力ともいえるもの)を指している。 「知覚-運動行動の自己組織化能力」こそが体育科教育において培われるべき学力であり、その能力を養ってこそ人間が生産に生きる力を身につけることができる。 人間の歴史の中で形成されてきたすべての運動文化そのものの構造が、人間の「わかること」と「できること」もつとえば「わかろうとすること」と「できようとする」という諸能力の階層的発達の過程が創造されたから他にない……。したがって、子どもが運動文化を獲得するといえることは、その獲得過程で学習主体である過程を必然的に含んでいけるとみることができると同時に、この「能力」はものを遂行し得る現実的能力であると同時に、さらに新たな課題を解決する可能性をその内に秘めたものである。 これは、わかることと階層的な発達過程の中で、子どもの人格、いわば、わかる力とできる力の総体を発達させていくことを意味しており、このことは、訓育的側面においても同様である。
知覚-運動行動論という視座からのアプローチ 主体である人間の能力と見直した本質的側面からの見直し 学力を論じる場合の三つの前提 ① 人間は物を知覚・認識し動作を操作し制御しながら動くという認識が必要である。 ② 体育科教育における陶冶・訓育の中核はヒトが人間化していく過程での身体と動作への認識理解を深めていくことにある。 ③ 体育科教育における運動学習では、物をよく見、体に触れ、情報を聴き、言語や音声・判断・感覚・思考・動作刺激・制御するという知覚-運動行動の組織化が十分に行われなければならないこと。 「知覚-運動行動の組織化」			



名前	体育の目的・本質のおおさげ	学力論への接近方法	学力規定（及び学力の内実と構造）
<p>永井 康 宏</p> <ul style="list-style-type: none"> • 体育における学力の構造 (体育科教育, 1977, 11) • 体育の授業と子どもの能力 (体育科教育, 1976, 9) 	<p>授業における体育文化の「自己実現」や「可能性の最大伸長」に結びつく「人間の能力」の学習でなければならぬ。</p>	<p>学習指導要領にみられる体育における学力観を整理して方向からのアプローチ努力の“内容的側面”(学習によって身につけた知識・技術など)と“機能的側面”(新しい学習に際して学習[能]力となるもの)の関わりの中で捉える立場</p> <p>“学力といわれるものは、教授学習過程の中で、教授内容につけた知識・技能・習熟に際して、新しい学習に際して、なされるものではない”</p>	<p>体育における学力の全体像 (「学校の能力としての人間の能力の中に位置づく」)</p> <p>「体育における学力とは異なる文化遺産習得の結果としての、運動技能や知識だけでなく、新しい運動を学習したり創造したりする能力も入るし、人格の形成にかかわる必然的傾性までも含まれ、これらが一種の層構造をなす」</p> <p>「体育における学力とは体育の授業(教授-学習)を通して習得する運動技能・態度、知識などで構成されて、当面する体育についての必要や問題を発見したり、処理したりすることができる能力(学習能力)である」</p> <p>体育における学力の心身規制の三層モデル (体育の学力の構成要素に、体力的なものが入ることは否定できないことのように思われる)</p>  <p>「体力という言葉で表わすことは問題がある。体力はその要因についての客観的な把握は可能であるが、生きた(純粋な)総合的な体力の客観的把握は、困難であるため構成要素としにくい。それに対して、運動文化は体力の最も自然な形で現われ、客観的把握が容易であるので、構成要素としやすい。」</p> <p>以上の理由から学力の構成要素とは体力という言葉は使わないで、運動技能という言葉を使い、それによつて、体力的な要因が含まれていることを現わすのがよいと思う。</p> <p>運動技能や態度及び知識は……学力になる場合とならない場合とがある。</p>
<p>金 原 勇</p> <ul style="list-style-type: none"> • 体育と学力・体力・運動能力 (体育科教育, 1977, 11) 	<p>体育：『素歳から百歳にわたる人間の生活・精神的適応能力の開発・向上・生活維持、低下の防止、生活現象』</p> <p>学校体育：『学校における体育教育』あるいは、『教育されること、児童生徒のなっている児童生徒の体育』</p> <p>体育における指導(学習)内容：『児童・生徒の生活現象としての体育に関すること』</p> <p>“学校体育は各人のめざす方向で人生を充実していくために欠くことのできない生活現象に関する教育であることと立場からは、スポーツ技能そのものは一般に、体育教育の基礎的目標とすべきものであっては位置づけられることとあ</p>	<p>体力・運動能力からのアプローチ</p> <p>『生活の体育科』という立場</p>	<p>図2 学校体育における目標のとらえ方</p>  <p>『生活現象としての体育を自主的に効果的に実践していける能力』</p> <p>「このような学力には生活現象としての体育に関する知識・理解・創造性・体育に対する積極的・実践としての習慣などが含まれよう」</p> <p>『体育に関する実践的学力』</p> <p>“実践的学力さえつけば体力、運動能力の効果は必然的に伴って生ずる”</p> <p>“各児童・生徒の体力・運動能力の水準や特徴は大きく素質に左右される、……体育の実践的学力の向上は、各個人の能力や指導の対象となつた集団の体力運動能力の平均水準についてみることが、個人別にとらえられたらならないことに注意する必要がある。</p>

名	前	体育の目的・本質のおおきき方	学力論への接近方法	学力規定 (及び学力の内実と構造)
<p>高田典衛</p> <ul style="list-style-type: none"> ・誌上シンポジウムで「体育科で育てる『学力』とは何か(現代教育科学, 1982, 10) ・授業実践から見た体育の学力問題(体育の科学, 1981, 12) 	<p>運動と知識の両側から健康と体力に関する実践的認識を得させ、それを通して生活の明るさや豊かさを目指す教科</p> <p>体育科も「認識能力」を高める学習科目であり「学力」の対象となるべき科目でなければならぬ</p> <p>体育を「技能教科」だとすると「認定あるいは、分類は授業実践からみて問題が多すぎ。」「保健体育科」とは、健康に生きていることを教える教科だという教科観に立っている。</p>	<p>「体育における学力は、もうとつづくに決着がついている筈の問題」</p> <p>『昭和28年版小学校学習指導要領体育科編』の学力観</p> <p>「体育科のよい授業の4つの条件」からのアプローチ</p> <p>「1 動く楽しさ 2 伸びる楽しさ 3 集り楽しさ 4 解る楽しさ」</p>	<p>昭和28年版小学校学習指導要領体育科編』に認定された「学習内容」</p> <p>各発達段階で必要な楽しい身体活動</p> <p>身体活動と関連する人間関係の在り方</p> <p>施設用具に対する接し方と活用の仕方</p> <p>身体活動と関連する健康や安全の行為</p> <p>よき行き行動に生活をめざす自己評価活動</p>	<p>(よい授業の四条件) (体育科における学力)</p> <p>動く楽しさ → 健康に 伸びる楽しさ → 認識 集り楽しさ → 対 解る楽しさ → 力</p> <p>(中森・久保氏による)</p>
<p>小林篤</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学力問題をめぐって(体育の科学, 1981, 12) ・体育の学力をどう考えればよいか(体育の科学, 1983, 4) ・体育における発見学習と学び方学習(体育科教育, 1983, 9) 	<p>体育の授業というものは、学生や子どもたちの体力や運動能力を高めるだけでなく、体育に對する認識を高めていくものでもなければならぬ。</p> <p>当面問題になる認識は…いつくるか、技術認識で支えられている。運動技術とそれを支える原理とを表現一体となった学習である。</p>	<p>「わかること」と「できごと」との結合として学力を捉える立場</p> <p>技能「認識表現一体学力論」は、学力の概念には多かれ少なかれ「認識」といふことが含まれていると考えられる</p>	<p>体育の授業で身につけた技能イコール学力なのではなく「知識・理解に裏打ちされた技能」つまり認識と表現一体となった技能だけを学力と考える。</p> <p>(跳び箱を例として)</p> <p>(ただ)跳びさすのではなく、理にかなった跳び方はどんな跳び方かというところがわかる(認識し)、そしてそのとおり跳ぶことができる(実践できる)とき、その跳ぶ姿が、体育科教育における学力の表象だということになる。</p> <p>「(重松鷹泰、広岡亮蔵氏らの『知的能力 and 体力、運動技能=学力』であるべきだという)論法での学力論には違和感を覚え、何もことさら体力、運動技能を学力に含めなくともよいのではないか。むしろして含めても、それは社会通念にはならないだろうと思うのである。」</p>	<p>スポーツの権利主体にふさわしく獲得されるべき学力の内容</p> <p>1) 技術的・技能的能力</p> <p>“どの子にもできる”という視点と方法はスポーツ権にとって決定的に重要である。</p> <p>2) 組織・運営・管理能力</p> <p>(ルールと技術体系の変容)の必然性を学習させ、子どもの発達水準にふさわしく内容を工夫し、スポーツの発展を担う権利主体の自治能力として不可欠である。</p> <p>3) スポーツの社会科学的認識</p> <p>スポーツの権利がどのように実質化され、あるいはほんのりによって妨げられていくかという欲求の社会的充足の道筋を認識する過程を通してのみ、欲求は強固な欲求となり権利意識の基礎となる。</p>
<p>草深直臣</p> <ul style="list-style-type: none"> ・国民のスポーツ権と体育科教育の任務3, スポーツの権利主体の形成と学力 (『保健・体育』, 日本国民教育研究団体連絡会編, 1978) 	<p>「体育科教育の本質は、人間が創造した価値ある、身体運動の文化」の教授=学習を不可欠としているという意味で『運動文化の継承、発展』であると言えらる</p> <p>この本質規定を前提として国民のスポーツ要求を権利に公共教育がこたえなければならない役割を、目的論的に明らかにしたのが「スポーツ分野の主権者の育成」である。</p>	<p>「スポーツの権利主体の形成」という観点からのアプローチ</p> <p>スポーツ権の構造と内容</p> <p>1. スポーツ享受の権利</p> <p>2. スポーツ自治の権利</p> <p>3. スポーツ行政保障請求の権利</p>	<p>スポーツの権利主体にふさわしく獲得されるべき学力の内容</p> <p>1) 技術的・技能的能力</p> <p>“どの子にもできる”という視点と方法はスポーツ権にとって決定的に重要である。</p> <p>2) 組織・運営・管理能力</p> <p>(ルールと技術体系の変容)の必然性を学習させ、子どもの発達水準にふさわしく内容を工夫し、スポーツの発展を担う権利主体の自治能力として不可欠である。</p> <p>3) スポーツの社会科学的認識</p> <p>スポーツの権利がどのように実質化され、あるいはほんのりによって妨げられていくかという欲求の社会的充足の道筋を認識する過程を通してのみ、欲求は強固な欲求となり権利意識の基礎となる。</p>	<p>スポーツの権利主体にふさわしく獲得されるべき学力の内容</p> <p>1) 技術的・技能的能力</p> <p>“どの子にもできる”という視点と方法はスポーツ権にとって決定的に重要である。</p> <p>2) 組織・運営・管理能力</p> <p>(ルールと技術体系の変容)の必然性を学習させ、子どもの発達水準にふさわしく内容を工夫し、スポーツの発展を担う権利主体の自治能力として不可欠である。</p> <p>3) スポーツの社会科学的認識</p> <p>スポーツの権利がどのように実質化され、あるいはほんのりによって妨げられていくかという欲求の社会的充足の道筋を認識する過程を通してのみ、欲求は強固な欲求となり権利意識の基礎となる。</p>

に第四として、これら三つの学力の内容を、発達の階層的秩序の中に位置づけたこと、などに特徴があった。また、こうした考え方を簡潔に定式化したのが荒木氏である。荒木氏は、中内氏や藤岡氏に学びつつ、教科の学習内容に関わって学習した知識・技術に限定して教科における学力を捉える視点から、学力を次のように規定する。

「科学的に組織された運動文化を学習して得た知識・技術のうち、計測可能で自分以外に分かち伝えることができる能力」

さらに内海氏は、荒木氏の規定の「知識・技術のうち」、「分かち伝えることのできる能力」というのは、「能力」が、知識・技術の一側面というように理解されかねないとし、

「科学的に組織された運動文化を学習して得た知識・技術および諸能力のうち、計測可能で分かち伝えることのできる部分」

と修正して規定し直した。荒木氏も内海氏も、学力概念を授業実践や授業研究に方向を与え、方法や手続きにまで具体化できるものとして、明快に規定されている。この点は我々が学ぶべき重要な点である。しかし、我々は、学力をこのように狭く限定してかかる立場に対し、次の点に疑問を感じる。これらは、内海氏が述べているように、「体育科の科学化の現状が、教育内容の系統性の確立の緒についた時点において、『人格形成論』に直接結びつくことはあまりにも飛躍が大きすぎる」ので、まずは、教育内容の系統性の確立、到達目標・到達度評価の確立をめざし、学力を狭く限定しようとするものである。だが、その意図は十分に理解できるにしても、それらが確立されてから順次学力の内容を拡大し、能力や人格を問題にしようとするのでは、あまりに消極的すぎはしないであろうか。前節でみてきたように、学力をその客体的側面からばかりでなく、それを他の諸能力や人格全体の中で位置づけることが、今日的課題として問われていたはずである。

次に、この体育科教育における学力を能力・人格の全体構造のなかで把えようとする立場に立つ論者の学力論について考察してみよう。この立場は、永井康宏氏³⁸⁾、佐藤裕氏³⁹⁾、中森孜郎（久保健）氏⁴⁰⁾、草深直臣氏⁴¹⁾らに代表される。まず永井氏は、学習指導要領にみられる体育における学力観を整理していく方向から接近し、学力をこう定義する。

「体育における学力とは単なる文化遺産習得の結果としての、運動技能や知識だけでなく、新しい運動を学習したり、創造したりしうる能力も入るし、人格の形成にかかわる心的傾性までも含まれ、これらが一種の層構造をなす。」

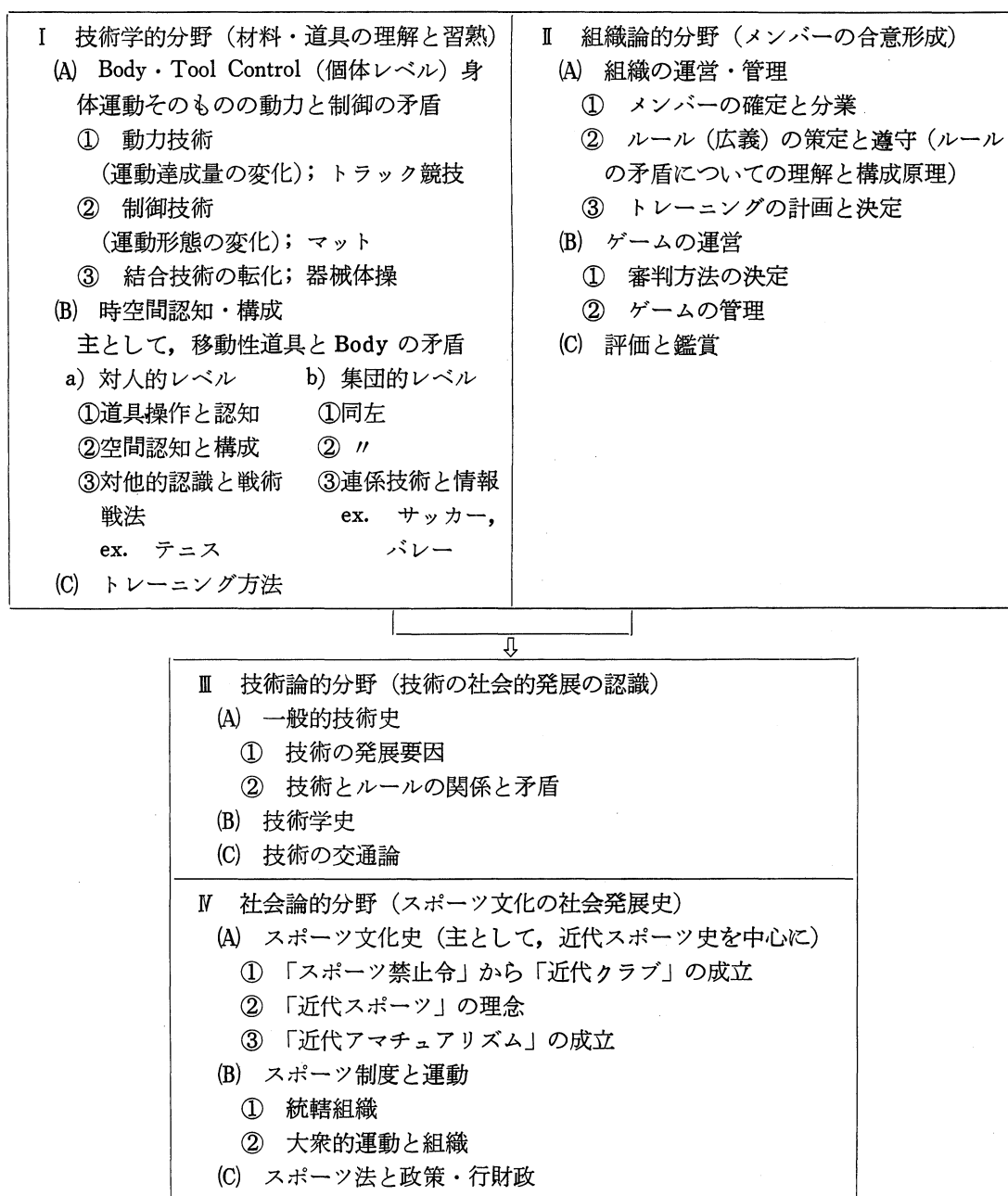
そして広岡亮蔵氏の学力構造論に依拠しながら、体育における学力の心身機制の三層モデルを提示している。ここには、確かに出原氏が指摘するとおり、広岡氏の三層構造説の問題点がそのまま持ち込まれてはいる⁴²⁾ものの、「学力とは、教授—学習過程の中で、教授内容の学習の結果として身についた知識・技能・習熟であるとともに、新しい学習に際して、学習(能)力となるものでなければならない」として、学力の「内容的側面」(学習によって身につけた知識・技能など)と「機能的側面」(新しい学習に際して学習(能)力となるもの)との区別と関係を問題にしたことは、注目されてよい。次に、佐藤氏の場合、客体としての教育内容の側面からでなく、主体である人間の能力とい

った「本質的側面」から接近する。そして、子どもが運動文化を獲得するということは、その過程で、学習主体である子どもの内面に人格の『わかる力』と『できる力』の“統一された能力”を必然的に含んでいると理解し、それを「人間の知覚—運動行動の組織化能力」であるとするのである⁴³⁾。佐藤氏が、この能力を「ものごとを遂行し得る現実的能力であると同時に、さらに新たな課題を解決する可能性をその内に秘めたもの」であると言っていることから判断すれば、この能力は、学習の結果としての知識・技能の体系というよりも、むしろルビッシュェティンのいう心理過程（活動）における「鼓舞的調整」と「執行的調整」を中心に指していたものと捉えた方が正確であろう⁴⁴⁾。その点ではまさに学習能力の問題、である。しかもこの能力は「健康・平和・幸福を希求する」方向に向けられなくてはならないとされているのである。このように佐藤氏は、体育科教育における学力を、学習主体である子どもの内的心理過程と積極的に関わらせて論じたのであるが、残念なことにこの規定からは、それらが内容的に如何なる諸契機から組み立てられているのか、そして、学力形成に向けてどのように方法や手続きにまで具体化されるのかということ、具体的にイメージすることが難しい。佐藤氏の教科内容研究や学習過程研究の豊かさからすれば⁴⁵⁾、勝田氏のように、その内容を「方法や手続きにまで具体化できる概念」として規定を施すべきではなかったのだろうか。この点で、中森（久保）氏の学力論は、明確な概念規定こそなされていないものの、構造化して捉えられている。中森（久保）氏は坂元忠芳氏に依拠しつつ、体育科教育における学力を、「教えるもの」（一人間社会において醸成されてきた身体文化—スポーツを背景とする体育文化）と「育てるもの」（一総合的統一体としての人間のからだそのものとその能力）の二側面から把握し、さらにそれらが、「土台」→「基礎」→「発展部分」の三層構造をなすものとして構造化している。そして今日最も焦点的な課題は、「健康・からだ・運動文化の未来を主体的に選びとる力」と結びつけて育てることであり、したがって、「健康や身体（体力）、態度や意欲、感性や興味、思考力、主体性、集団性、権利意識や生き方、等々の広範な人間の力が、学力そのものとして、あるいは学力と密接にからみ合ったものとして、学力論の俎上にのせられる必要がある」と主張する。この中には、永井氏や佐藤氏が意図したのと同じように、学力の内容的側面（結果的側面）と能力的側面（過程的側面）との区別と連関が、「教えるもの」と「育てるもの」という形で具体化されている。しかもそれらを発展構造として示している点で整理されていると言える。また、認識内容を、個々の運動技術やルール、戦術から、運動文化の歴史や本質に対する認識までも含むものとして挙げ、最終的に「ものを生産し、社会をなし、文化を創造して主体的に生きる力」へと統合されていく方向を定めているのである。これも先の佐藤氏が「健康・平和・幸福を希求する……」としていた点と共通している。最後に、こうした体育科教育において形成されるべき学力を「国民のスポーツ権論から方向づけて内容規定する草深氏の学力論に触れておこう。草深氏は「国民のスポーツ権」の構造を「スポーツ享受の権利」、「スポーツ自治の権利」、「スポーツ行政保障請求の権利」（スポーツ政策関与権）の三つで捉え、各々に対応して「スポーツの権利主体にふさわしく獲得されるべき学力」を「技術的・技能的能力」、「組織・運営・管理能力」、「スポーツの社会科学的認識」として

いる⁴⁶⁾。草深氏は、教科の構造を「学習主体たる子どもが、客観的実在として一つの歴史的特質をもつ運動文化を“わがもの”にする教授—学習過程」と規定したが、その“わがもの”にする内容を、スポーツという、人間が創り出し、発展させてきた身体運動の文化様式の全体系であるとし、それらをスポーツの「技術性」「組織性」「社会性」とカテゴライズする。すなわち、草深氏にあっては、「スポーツの権利主体にふさわしく獲得されるべき学力」を保障するためには、スポーツの文化様式の総体が教授し学習されなければならないが、その際の教育内容の体系をスポーツという客観的実在の構造に基づいて確立しようと意図されていたのである。それは後に、図-4のように発展させられる⁴⁷⁾ことになる。

以上、体育科教育における最近の学力論議の動向を考察してきた。その中で、こうした学力論議

図-4 体育科教育の学習内容と領域（草深，1983）



を、我々が今後、「学力理論」として目標論や内容論あるいは方法論や評価論との連関において構造的に体系化してゆく際に踏まえるべき視点や、解決されるべき問題点もいくつか提示された。また、教育学研究における学力論争を通じて提出された主要な論点が、そのまま体育科教育において学力概念を検討する場合にも適用され得ることも言うまでもない。次節では、ここでの検討を通じて得られた成果をもとに、体育科教育における学力の概念規定を定式化する場合の原則的視点を、現時点における試案として提示してみる。

3. 体育科教育における学力規定のための原則的視点

体育科教育において学力の概念規定を定式化するための原則的視点の第一は「計測可能性」の問題である。教育学研究における学力規定論の重要な論点であったところの「計測可能性」概念は、体育科教育において学力の概念規定を定式化する場合にも、教育内容にすべての子どもに習得可能な順序構造をもたせるといった意味において、同時に、その内容を「方法や手続きにまで具体化できる概念」として規定するという意味において、不可欠の視点であると考えられる。また、このことによって、安易な態度主義的学力観と訣別し得るのである。

しかし、この基準によって、「科学的思考」や「科学的態度」等、内的心理過程（活動）の人格に関わるものまで形式的に排除することはできない。そこで原則的視点の第二として、学力を、内容的（結果的）側面と過程的（能力的）側面とに一担分離して考える方法論を挙げておく必要がある。第一の側面は、具体的な知識や技能習熟など、学習の結果として獲得されるものの総和であり、第二の側面は、第一の側面である知識、技能、習熟などと密接に関連しつつ、それを前提としながらも、それらの習得の過程で学習主体の内面に形成される一般的な能力の側面である。もちろん、これら両側面はともに他方を欠いて成立することはできないという意味で、相互媒介的相互規定的な関係にある。

原則的視点の第三は、運動文化を、総体として、技術性、組織性、社会性の三つの属性で捉え、それら各々を学習・習得することによって獲得される、具体的・結果的な内容と一般的・過程的な能力とをもって、体育科教育における学力の内容として把握する、という点である。学力は客観的な文化的価値の内容体系の系統的な教授・学習によって獲得されるものである以上、体育科教育において形成すべき学力は、運動文化という客観的实在の有する構造の総体を正しく反映するものでなければならない⁴⁸⁾。

最後に、体育科教育において学力の内包すべき内容（能力）を、図-5のように整理することを、原則的視点の第四として挙げておく。これは、学力の内包すべき構成要素を結果的（内容的）側面と過程的（能力的）側面とに分離して縦軸に、運動文化の有する三つの属性を横軸に設定し、配列したものである。以下、この図-5にしたがって各々の内容をみていこう。

まず、体育科教育における教育内容・教材の学習・習得を通じて、結果として形成される内容的側面についてである。そのうち技術性に関わるものは、「技能的習熟」、「技術的認識」、「からだ

図-5 体育科教育における学力の内容

運動文化		技術性	組織性	社会性
体育科教育における学力	結果的（内容的）側面	<ul style="list-style-type: none"> • 技能的習熟 • 技術的認識 • からだの認識 	<ul style="list-style-type: none"> • 集団的認識 	<ul style="list-style-type: none"> • スポーツの社会科学的認識
	過程的（能力的）側面	<ul style="list-style-type: none"> • 知覚—運動行動の自己組織化能力（「協応能力」） • 身体的諸能力（「条件づけ的能力」） 	<ul style="list-style-type: none"> • 組織・運営・管理能力 	<ul style="list-style-type: none"> • スポーツの社会的享受能力

の認識」である。この「技能的習熟」および「技術的認識」とは、いわゆる“できる、わかる”といわれてきたもので、それぞれの運動文化の技術的側面を技能的に習熟し、あるいは、技術学の成果を認識していくことに関係している。また、「からだの認識」とは、ある特定の技能的習熟および技術的認識に向けた学習過程で獲得されるものである。これは、当該の学習すべき運動技術に関わる、またそれをくぐり抜けたものとしての認識内容にとどまる。次の組織性に関わるものとしての「集団的認識」は、「自己認識」や「集団認識」など、学習集団のダイナミクスそれ自体を認識の対象とするもので、進藤実践を評価する際に竹内常一氏が指摘していたような、集団的とりくみとそのシステムを発展させ得る主体的力量の基礎をなすものである⁴⁹⁾。また、社会性に関わって「スポーツの社会科学的認識」を挙げているが、これは、運動文化（スポーツ）と人間・社会との関係およびその歴史、あるいは、現在のスポーツ制度やスポーツ行財政に関する社会科学的な認識である。

次に、体育科教育において形成すべき学力のうち、特定の教育内容・教材の学習・習得の過程を通じて形成される、より一般的なものとしての能力的な側面をみてみよう。まず、技術性に関しては、佐藤氏のいう「知覚—運動行動の自己組織化能力」および動力系を中心とする「身体的諸能力」を挙げることができる。ここでは、K. マイネルのいう、「協応能力」および「条件づけ的能力」にそれぞれ対応するものとして位置づけた⁵⁰⁾。これらは、体育科教育における授業過程では、直接の指導対象としてでなく、個々の運動技術の学習・習得の過程において形成されるものである。次に、組織性に関わらせて「組織、運営、管理能力」を挙げているが、これは、先の集団的認識を前提とし、集団のすべての成員の運動文化の獲得をめざし、ルールの変更や用具の管理、行事の運営、あるいは集団の要求の実現を請求し得る自治的能力である。最後に社会性として示す、「スポーツの社会的享受能力」とは、先の「社会科学的認識」に支えられて、矛盾をはらむ社会にあるがゆえにもつ運動文化の在り方における諸矛盾を主体的な課題として取り込み、克服してゆく、そうした、まさに社会的に運動文化を享受し創造し得る能力のことである。ここに示した、体育科教育における学力の一般的・能力的側面は、その全体を、単一の教科である体育科教育で全責任を負うことは不可能であり、学校、家庭、地域も含め、教育活動全体で対処すべき性格のものであろう。しかし、教科における運動文化の学習・習得をくぐり抜けて形成されるものの範囲内においては、体育科教育

における学力の内実を構成するものとして、積極的に位置づけられる必要があると考える。逆に言えば、こうした能力的側面を、教科における運動文化の内容的側面の学習・習得の過程といかに結びつけて形成するか、ということが、次の学力形成論の最も重要な課題となってくるのである。(未完)

注および引用・参考文献

- 1) そのことは、現行学習指導要領が、「体力」一辺倒から「楽しさ」の強調へと方向転換するなかで提起した「基本の運動とゲーム」が、学校現場に与えた否定的影響を想起すれば明白である。
- 2) 中森孜郎・久保健；「体育の基礎学力と『基礎』・『基本』の考え方」、『体育教育』、1982年、3月号、6頁。
- 3) 藤岡氏によれば、次の三期に区分されている。第一期…1940年代の未から、50年代の初めにかけて、戦後アメリカから移入された「新教育」が、いわゆる「学力低下」の問題をもたらし、社会的批判をあびた時期、第二期…1960年代の前半、文部省が全国一せい学力調査の実施を強行し、それに対する批判と反対運動がまきおこった時期、第三期…1970年代のはじめから今日にいたるまで、授業でわからない子がたくさんいるという実態が明るみに出され、「わかる授業」が国民的要求のスローガンとなっている時期、(藤岡信勝；『学力』規定と教育実践ほどらかかぬか、『現代教育科学』、1976年、8月号、25頁。)
- 4) 須藤敏昭；「戦後の学力論」、『国民教育』、第15号、1973年。
- 5) 汐見稔幸；「学力と人格」、『国民教育』、第27号、1976年。
- 6) 木下繁弥；「形成すべき学力の中心は何か」、『現代教育科学』1975年、10月号。
- 7) 勝田守一；『能力と発達と学習』、国土社、1964年、50頁。
- 8) 勝田守一；「学力とはなにか、一意見をよんで」、『教育』、1962年、7月号、24頁。
- 9) 勝田守一；「学力とはなにか—問題提起」、『教育』、1962年、7月号、11頁。
- 10) 勝田守一；同前、13頁。
- 11) 中内敏夫；『学力と評価の理論』、国土社、1976年、54頁。
- 12) 中内敏夫；同前、74頁、1967年の論文「学力のモデルをどうつくるか(上)」の中では、ここでの「概念・形象・テーマなど」は探究手順として一括されている(『教育』、1967年、7月号)
- 13) 中内敏夫；同前、54頁。
- 14) 鈴木秀一；藤岡信勝；「今日の学力論における二、三の問題—坂元忠芳氏の学力論批判—」、『科学と思想』第16号、1975年、94～95頁。
- 15) 広岡亮蔵；「高い学力、生きた学力」、『別冊現代教育科学』、1964年、春季号。
- 16) 広岡亮蔵；「どんな学力を形成するか」、『現代教育科学』、1976年、5月号、12頁。
- 17) 高橋金三郎；「態度主義は反知識・反科学主義に通じる」、『別冊現代教育科学』、1975年、夏季号。
- 18) 前掲論文、14)、93頁。
- 19) 前掲論文、14)、94頁。
- 20) 坂元忠芳、『子どもの能力と学力』、青木書店、1976年。
- 21) また、坂元氏が、このように学力形成と人格発達との内的連関の問題を強調したのには、坂元氏が、日本における国家独占資本主義の現段階において、国民の能力・学力形成をめぐる争点が、「全体として国家独占の要求する『能力・学力』形成に教育実践が奉仕するのか、あるいは、それに対立して、教育実践が国民の基本的権利としての能力・学力形成をめざすのかどうか」にあると見ていたことから、その意図をうかがうこともできる(坂元忠芳；『現代教育思想批判』、青木書店、38頁。
- 22) 藤岡信勝；「計測可能性と学力」、『学力の構造と教育評価のあり方』、明治図書、1979年、91頁。
- 23) 斎藤浩志；『教育実践とはなにか』、青木書店、1977年、150頁。
- 24) この論争については、以下の文献を参照のこと。駒林邦男；『現代ソビエトの教授—学習諸理論』、明治図書、1975年、坂元忠芳、「心理形成をめぐる最近のソビエト心理学会の論争について(1)～(4)」、『東京都立大学人文学部・人文学報』、1977～1980年。

- 25) 矢川徳光；「人格心理学・人格教育学の諸問題(上)」、『教育』, 1976年, 9月号, 68頁。
- 26) A.H. レオンチェフ, 駒林邦男訳；「人間の心理研究における歴史的アプローチについて」、『人格・能力の発達論争』, 明治図書, 1979年。
- 27) H.φ. タルィズィナ, 駒林邦男訳；『学習のプログラミング—知的行為の多段階形成』, 明治図書, 1970年
- 28) C.JI. ルビンシュテイン, 石田幸平訳；『思考心理学』, 明治図書, 1963年, 8頁。
- 29) C.JI. ルビンシュテイン, 駒林邦男訳；「能力の問題と心理学理論の諸問題」、『人格・能力の発達論争』, 明治図書, 1979年, 99頁。
ルビンシュテインのいう内的条件については, 福田誠治；「ルビンシュテインの発達論における内的条件」, 『東京大学教育学部紀要』, 第18巻, 1978年参照。
- 30) 酒井博世；「学力論と心理学—学力論論争における発達論的諸問題—」, 『岐阜経済大学論集』, 第11巻, 第3号, 1977年。
- 31) 内海和雄；『体育科の学力と目標』, 青木書店, 1984年。
- 32) 高田典衛；「体育科で育てる『学力』とは何か」, 『現代教育科学』, 1982年, 10月号, および同；「体育実践からみた体育の学力問題」, 『体育の科学』, 1981年, 12月号。
- 33) 小林篤；「学力問題をめぐって」, 『体育の科学』, 1981年, 12月号。同；「体育の学力をどう考えればよいか」, 『体育の科学』, 1983年, 4月号, および同；「体育における発見学習と学び方学習」, 『体育科教育』, 1983年, 9月号。
- 34) 進藤省次郎；「体育実践と学力問題」, 『体育科教育』1977年, 11月号, 同；「体育の授業と『知的認識』」, 『体育科教育』, 1982年, 6月刊号, 同；「体育で育てるべき3つの学力と授業実践」(第75回夏期研究大会基調報告), 『運動文化』通巻77号, 臨時増刊号, 1981年。
- 35) 荒木豊；「能力別体育学習はなぜ問題か」, 『体育科教育』, 1976年, 9月号, 同；「体育科教育における学力とは何か」, 『体育科教育学研究』, 日本体育学会体育科教育学専門分科会編, 第2号, 1982年, 同；『教科教育法, 小学校体育』, 日本標準, 1981年。
- 36) 内海和雄；前掲書 31)
- 37) 進藤氏の「集団認識の力」は「わかち伝え得る力」という意味に加えて, もっと広い意味にも用いられている。たとえば, 「仲間(集団)の中で学び教えあうという学習を基礎に, 集団の状態を分析, 総合する力。運動文化の獲得に向かって, 集団を組織・管理し, 上位者に要求をつきつけていきうる自治的能力」という記述である。この点では, 彼の学力論は, 学力を狭く限定する立場として取り扱うのには無理があるかも知れない。
- 38) 永井康宏；「体育における学力の構造」, 『体育科教育』, 1977年, 11月号, 同；「体育の授業と子どもの能力」, 『体育科教育』, 1976年, 9月号。
- 39) 佐藤裕；「知覚—運動行動の自己組織能力の育成」, 『現代教育科学』, 1982年, 10月号, 同；「『できる』ことと『わかる』ことの間」, 『体育科教育』, 1981年, 8月号, 同；「体育科教育における学力とは何か」, 『体育科教育学研究』, 日本体育学会体育科教育学専門分科会編, 第2号, 1982年。
- 40) 中森孜郎・久保健；「学力論として『体育』を見る」, 『体育科教育』, 1981年, 8月号, 同；「体育の基礎学力と『基礎』・『基本』の考え方」, 『体育科教育』, 1982年, 3月号, 同；「健康・からだ・運動文化の未来を選びとれるか」, 『現代教育科学』, 1982年, 10月号, 同；「体育における学力の構造」, 『体育科教育』, 1983年, 9月号。
- 41) 草深直臣；「国民のスポーツ権と体育科教育の任務」, 『保健・体育』, 日本民間教育研究団体連絡会編, 民衆社, 1978年, 同；「スポーツの権利主体の育成と体育理論の役割」, 『体育理論の指導』, 学校体育研究同志会編, ベースボール・マガジン社, 1978年。
- 42) 出原泰明；「体育における学力とは何か—その実践的視点—」, 『運動文化』, 通巻, 77号, 1981年, 30頁。
- 43) 知覚—運動行動(論)の基本的な考え方は, これまで目的論・内容論・方法論・評価論にわたって一貫して主張されてきている。萩原仁, 調枝孝治編；『人間の知覚—運動行動』ほか, 不昧堂, 1975年参照。

- 44) 「知覚—運動行動の自己組織化能力」を、このように捉えることは不正確かも知れない。つまり、結果として形成される知識・技能・習熟や主体の内的心理過程、そして、社会的実践力までも包摂する概念と理解すべきところであろうが、しかし、学力概念を整理する際には、このように内的心理過程における調整的役割を果たすものとして限定して捉えた方が都合がいいように思える。
- 45) 例えば佐藤裕;『体育教材学序説』,黎明書房,1972年,あるいは、『体育の授業計画と教授—学習プログラム』,新体育社,1984年など。
- 46) 同じように,森川氏も「スポーツの主人公」にふさわしい「能力」として,次のものを挙げている。①スポーツを味わい,楽しむことのできる程度の技術・能力,②自らの力で練習計画を立て,技術を習得していく能力,③仲間を増やし,クラブを育てる組織・運営能力,④スポーツをする条件を広げ,あるいは障害を克服していく能力(森川貞夫;『生涯スポーツのすすめ—みんなのスポーツの社会学』,共栄出版,1984年。
- 47) 草深直臣;「運動文化論研究の生成と展開」,立命館大学人文科学研究所『保健・体育研究』,第2号,1983年,63頁。
- 48) 中村敏雄氏の場合には,歴史領域,技術領域,組織領域として把握されている。(同;『体育実践の見かた・考えかた』,大修館書店,1983年)
- 49) 竹内常一;「進藤実践の分析,学習集団の指導の側面から」,『高校生活指導』第35号,1977年。竹内氏はこの中で「わたしのいう集団認識というのは…集団としての目標の到達度,集団としての練習または演技のしかた(方法),集団としてのトーン,集団としての活動のしくみ及びトーンの改善などを対象とし,内容とするものである」と述べている(90頁)。
- 50) K. マイネル,萩原仁・綿引勝美訳;『動作学(上)』,新体育社,1980年。