

体育の学習集団編成に関する研究

土田了輔*

(平成19年9月27日受付；平成19年10月10日受理)

要 旨

戦後の我国の体育を歴史的に概観すると、学習者の民主的態度育成のために、ボールゲームのグループ学習が手段的に導入されたことがわかる。

しかしながら、指導方法は固定的に考えるべきではなく、学習内容や学習の段階にあわせて選択されるべきものである。

考察の結果、ゲームの質的側面が重要であることがわかった。未熟練者の戦術学習は、防御者が相手の攻撃者に指導的立場になるようなゲームの中で実施される必要があるであろう。このゲームの中では、プレーヤー達は、彼らの対戦相手と内面的な一体感を持つことができる。これはチーム間ゲームに対して、いわばチーム内ゲームと考えることができるであろう。

このようなゲームは、子どもたちの集団的遊戯活動として頻繁に目にする事ができる。しかし、教師達は、ボールゲームをチーム間でのゲームと固定的に捉える傾向がある。この固定観念が教師をして、体育授業の中にリーグ戦やトーナメント戦を準備させてしまう。教師達は、一つの学習集団の中でゲームが実施可能であることを忘れてしまっているのである。

チーム内ゲームを段階的に導入することで、戦術学習は成功裡に実施されるであろう。

KEY WORDS

Learning Group	学習集団
Ball games	ボールゲーム
Tactical games approach	戦術アプローチ
A game within a team	チーム内ゲーム
A game between teams	チーム間ゲーム

1. 緒言

体育授業において学習集団の編成を問題にすることは極めて重要である。なぜならば、学級をいくつかの小グループに分けて実施するグループ学習は、他の教科と同様に、子どもたちどうしが教え合い、学び合うことで、学習の効率を上げることが可能となるのみならず、ボールゲームのように、集団で共通の目標を達成する教材では、必然的に生じる授業形態だからである。また、グループ学習は、自ら課題をもち、自主的に学習をすすめる「めあて学習」を効率よく実施する学習形態とも言われている⁽¹⁾。

しかし、学級をいくつかの小グループに分け、自主的に話し合いをさせれば、授業の目標は達成されるというわけではなく、授業の方法は、授業の内容に関連して語られる必要がある。授業実践は「目標・内容・方法の統一」⁽²⁾という視点でこそ構成されるべきなのである。ところが、「日本の体育の学習集団の考え方は長い間、スポーツ集団との区別が十分でなかった」⁽³⁾との批判が、今日なお、なされていることから、これまでの体育における学習集団の編成に関する考え方には改善の余地が残されていることが窺える。

そこで本論は、これまでの体育における学習集団に関する知見を批判的に検討し、特にボールゲームの戦術アプローチ⁽⁴⁾を企図した体育授業に効果的な学習集団の在り方を探求することを目的とする。

我が国の体育における学習集団編成の問題を考える時、第二次大戦後から昭和30年代までの時期と、個に応じた指導をめざした「めあて学習」が提唱された時期を区別して論じる必要がある。まずは、戦前、戦後の画一的修練から、民主化への脱却を企図した戦後の体育を概観する。

2. 学習形態の模索

2.1 B型学習

我が国の集団学習の歴史は、第二次大戦後の米国主導による教育の近代化と密接に結びついている。戦中、軍事色の強い集団的、画一的な体操や武道等が実施されていた我が国の体育は、敗戦とともに導入された民主主義の原理に

に基づき、民主的で善良な市民を育成するという教育目標が要求された。そして昭和28年の学習指導要領では、体育科の一般目標として、①身体の正常な発達を助け、活動力を高める、②身体活動を通して、民主的生活態度を育てる、③各種の身体活動をレクリエーションとして正しく活用することができるようにする、があげられた⁽⁵⁾。そして、バスケットボールなどに代表される、遊戯性の強いスポーツ教材が、B型学習⁽⁶⁾として児童中心、個人の尊重という理念の中で導入された。ここに、「目標・内容・方法が一貫性をもって指導要領に示さ⁽⁷⁾れることになり、学習集団をいくつかの下位集団に分割するグループ学習が誕生した。

竹之下によれば、B型学習は「体育における分団学習の一つの形態である。ご承知のように分団学習には二つの形態があり、その一つは個人差に応じた能率的学習のための分団学習（等質グループによる）で、他の一つは社会的な協力関係に重点をおく作業分担的な分団学習（異質グループによる）である⁽⁸⁾とされている。竹之下は、作業分担的側面に着目すると、一般には集団的種目を教材として用いた時に有効な学習形態と考えている。竹田は、B型学習を、「民主的生活態度を育成するための教材とされた団体的種目の指導法として効果的と考えられた、異質グループによる問題解決学習⁽⁹⁾と表現した。

後に、竹之下は、学習形態を教材によって固定的に捉えているわけではなく、能率的な学習のために、等質的分団学習（A型）、異質的分団学習（B型）、一斉指導、個別指導をうまく使い分けることが大切である旨、主張している。丹下⁽¹⁰⁾もB型学習が集団的種目にのみ適用されることを問題視し、グループによる問題解決は個人的な種目でも十分可能であるとした。また、丹下は、種目と指導法を結びつけて考えることの問題点を「何をグループの目標とし、何をプロジェクトしたり、解決していくのかという事である～中略～特に球技等のチーム・ゲームズの場合にはその目標は当然として試合に勝つということであり、この目標達成のグループ活動の指導という事になりはしないか⁽¹¹⁾と、グループ目標の勝利至上主義傾向が、具体的民主的なグループの学習課題と結びつかないことを危惧している。

しかし、この時点では、民主的な全人教育を目指した教育の目標は別としても、学習の内容と方法の一貫性という視点から見ると、グループ学習という方法の選択がなされた背景には、やや特殊な面が認められる。

例えば、当時導入されたボールゲームの学習内容といえば、現代では、ルールやマナー、戦術的知識、ゲームの運営等、実に多岐に亘る。しかし、当時の遊戯的教材導入の意図は、遊戯性により、子どもの興味関心を満足させることといった手段的な理由が中心であった。

また、戦中の画一的な一斉指導の払拭を狙い、児童中心の学習形態としてグループ学習が求められたこと⁽¹²⁾や、「1学級の生徒数が多く、施設・用具が不足するという悪条件が、複数種目の同時学習という特殊な形態を要求し、それがグループ学習を必要とした⁽¹³⁾などの時代的背景もあった。

今日では、ボールゲームのもつ文化的な価値が認められ、先に述べたようなルールやマナー、戦術的知識等に関する学習は常識となっている。しかし、当時は、集団の中での民主的態度育成等が教育目標として掲げられ、教材とされたボールゲームの中で生じる問題の解決プロセスで、グループによる話し合いという人間関係が生じること、それ自体が重視されたという問題点があり、「グループ学習のために運動をしているようなもの⁽¹⁴⁾という事態が生じかねない状況であった。

その後、B型学習に関しては研究が進み、人間関係と技能とを指導法において関連させる重要性が叫ばれ、異質グループの問題解決学習は種目を超えて普及した。

2. 2 系統学習

B型学習に関しての実践が蓄積され、グループ学習が定着したかに見えたが、昭和28年の学習指導要領では、身体的目標、社会的目標、生活的目標として、体育の目標が3つ示され、その目標に応じて種目が示されたことにより、諸目標間の優先順位や、教材の中での目標の取り上げ方を巡り、現場で混乱が生じた。そして、異質グループによる問題解決学習が、いたずらに長い話し合いを助長するなどの問題が生じた⁽¹⁵⁾。

この状況に対して、笠井⁽¹⁶⁾は系統学習を提唱した。笠井は、学習指導要領で示された3つの目標を並列的に捉えるのではなく、身体的目標に重点をおき、体育指導は運動技術を中心とした運動学習をすべきであるとした。異質グループによる問題解決学習は、時として運動技術の系統性とは無関係なところで生じ得る問題を解決すべく、必要以上に長い話し合いで時間を浪費しかねない。この点において、問題解決学習は学習効率が悪い。児童が問題としてとりあげる内容が、運動技術の系統的発達の各段階を超えるために必然的なものであればよいのだが、運動技術に対する科学的知識の乏しい児童の自主性に任せては、学習の効率は期待できないのである。そこで提唱されたのが系統学習である。ただし、丹下は「これは進歩的体育学者にたいする運動実技系の学者、指導者の代表的批判とみることができる。それはB型学習、問題解決学習、グループ学習にたいする系統学習の主張である⁽¹⁷⁾と、系統学習がグ

ループ学習等を批判する形で出された点を述べているが、笠井自身はこれを、論が展開された順序や時間的問題であるとして否定している⁽¹⁸⁾。笠井によれば、系統学習は「(一) 教師や社会の必要とするともすれば一方的権威だけから知識、技術の系統を考えたのに対して、児童生徒の必要や満足を十分に考えて知識、技術を系統的におさえていく。(二) 学習活動にあらわれる児童の積極性、能動性を生かすように学習内容を系統的段階的におさえる。(三) 大人の便利のために児童の能力を期待する系統でなく、児童の正しい生活を実践する力を養うための知識、技術の系統を考える」⁽¹⁹⁾とされている。そしてこのような基礎的、系統的な積み上げがなされた後、児童達が真の問題解決に至ると、笠井は主張している。この系統学習は、戦前、戦中にも似た授業形態がみられたが、児童生徒の必要や満足を考えた上での系統性の学習という点において、一方的権力の押しつけではないとされ、「新しい系統学習」などと称されることがある。

2. 3 生活体育

運動技術の系統的指導を主張した系統学習に対し、系統学習が生活から遊離した運動技術の伝達、学習指導に終始しているとして、昭和28年の学習指導要領で体育の目標の1つとされた「身体活動をレクリエーションとして活用する」に重点をおいた生活体育が、前川⁽²⁰⁾らにより提唱された。生活体育は、運動文化を国民一人ひとりの生活の中に浸透させ、生活を豊かなものにしようという発想から生まれ、「学習者の生活の現実に目をむけなければならない。どうすれば一人一人の生活がよくなるかは、生活の現実と、生活の理想との間のズレのうめ方による」⁽²¹⁾とし、「学習者にたいして生活を一層望ましいものにするための目を開かせること、学校生活がその指導にふさわしいように組織化されること」⁽²²⁾の必要性が説かれた。これは、運動生活をホームルーム、児童会等で組織化し、教科との関連の中で学習者が運動文化を体得できるように学校環境を整えていくことを示している。

丹下⁽²³⁾による生活体育は、教師が立案した単元を児童がグループ学習を活用し、吟味するところからはじまるどころが特徴的である。そしてそのために話し合いが長くなるという批判に対し、教科時以外でも話し合いは可能として、丹下らは反論している。先述した、学校環境を整える、というのは、このような時間的問題の解決にも一役かっている。

この生活体育に対して、松田⁽²⁴⁾は、自身も生活体育の立場に立つとしながら、生活体育が、レクリエーションを強調するあまり、体育を生活のほんの一部に限定してしまうこと、体育の内容をすべて行事の中に含めることの困難性、教科外活動における体育の比重の増加にともなう、他教科との連携の困難性、問題設定をも児童の手に委ねてしまうことによる、課題設定の貧困さ、単元ごとの計画立案に要する話し合いにともなう時間浪費などの非効率性をあげ、批判している。

2. 4 グループ学習

生活体育を批判した松田らは、グループの自主性や成員相互の関係もなく、教師の計画によって一方的にコントロールされるような学習は、グループ学習という形態を有している一斉学習に他ならないと批判した。そして、「学習内容をできるだけ生徒の直面する現実の問題に関連させ、かつ学習の成果を教科外の活動に移行させる(生活化)ことをねらう点において生活体育とつながり、小グループの学習集団で系統的な学習をさせることをねらう点でいわゆる系統学習とむすびついている」⁽²⁵⁾として、これまでの生活体育、系統学習の論争を乗り越えようとした。「グループ学習と系統学習を同じ次元で対比させる向きもあるようであるが、両者は異なる視点からながめたときに考えられるそれぞれの形態である」⁽²⁶⁾ので、この点は先述の笠井と同様である。

丹下は、教科の中だけのグループ学習だけでは民主的人間形成は不可能であり、学校をあげての組織化が重要であるとしてグループ学習を批判しているが、先に松田に指摘されたような問題点を現実的に克服することは難しいと考えられる。

以上、第二次大戦後の我が国の体育における集団学習の推移について概観してきた。我が国は、敗戦により、戦前、戦後の身体的修練の中で実施されてきた画一的な一斉指導を否定し、米国から導入された民主的な人間形成を教育の大きな目標として掲げた。昭和28年の指導要領は、教育の目標・内容・方法を統一して示した点が特色であったが、体育科においては特に、目標の複数化がそのまま議論の混乱を招いた。また、目標・内容、方法が統一されたとはいっても、民主的、遊戯的な性格をもつとされる集団的種目が無批判に内容に採用されたことと、戦後の混乱期中で体育の施設や用具が不十分であったことなどが重なり、集団学習が導入されていた。しかし、松田らが述べていた通り、学級を小集団にして実施しているからといって、その手の集団学習が、彼らのいうグループ学習であるかといえそうではなく、集団で実施されているだけの一斉指導に陥ることもあった。

集団的種目や集団による話し合いをすれば民主的人間形成になるかという問いが提出されていたことを見たが、こ

のような事態が発生した背景には、結局のところ、竹之下が述べるように、運動の領域分け（分類）や、教材の配列等の学習内容の吟味が不十分であったことが影響していると考えられる。

3. 学習形態の質的転換

3. 1 めあて学習

昭和33年の学習指導要領は、「教材単元で運動文化を系統的に教えることを指示し、方法としてグループ学習を示唆した」⁽²⁷⁾。つまり、系統学習、グループ学習の論議がここに終了することを意味する。第二次大戦後、急速な民主化の中で現れた集団学習論争は、決着がつくというより、むしろ強制終了してしまった。

しかし、時代が平成に移行して間もない平成3年、文部省が作成した小学校体育の指導資料である「指導計画の作成と学習指導」⁽²⁸⁾（以下、「平成3年指導資料」とする）が、指導形態の在り方に大きな影響を与えることになる。「平成3年指導資料」では、一人一人の児童に運動の楽しさや喜びを味わわせるために、「児童からみた特性」を重視した。そして、単元全体の学習活動を方向付ける目標概念として「ねらい」を、具体的な個々の活動内容の目標を「めあて」と称した。

めあて学習では、「できない」から「できる」への道筋を、①今もっている力で運動を楽しむ段階、②新しい工夫を加えて運動を楽しむ段階、の2つの段階の組み合わせとして学習過程を捉えた⁽²⁹⁾。この①と②が1時間ごとに登場するのが主に個人的種目に多く、①と②が単元の前半と後半に登場するのが集団的種目に多いとされている。これらは、スパイラル型、ステージ型と称されることもある。

戦後の国家的な民主化を脱却し、学習者個人を見つめようという試みは非常に聞こえが良いのだが、「めあて学習」に潜む問題点について、グループ編成の質的側面について出原は指摘する。例えば、マット運動等の個人的種目では、個々を大事にした「めあて学習」を展開する場合、児童の習熟度により「課題別グループ」なるものが出現する。これは水泳に関しても同じであり、個人のめあてが異なれば、課題となる学習内容も異なるわけであり、やはり「課題別グループ」が出現する。しかし、出原は、この「課題別グループ」を『能力別学習集団』であり、『うまい子グループ』『へたな子グループ』となっている⁽³⁰⁾と批判しており、この現象は個人的な種目に留まらず、バスケットボールなどの集団的種目にも及んでいるという。

また、体育指導の大前提として、楽しさやおもしろさの尺度を児童の内面の感性的問題にしてしまったことから、「めあて学習」の理論モデルまでもが個人の楽しさの高まりに基づくものとなり、学習内容が「順序や系統性には依拠できない」⁽³¹⁾と、出原は指摘する。

3. 2 異質協同（共同）の学び

出原が提唱するのは「異質協同（共同）」の学びである。出原は、「子どもたちが異質の小集団のなかで、自分とは違った『できばえ』や『わかり具合』を持った『異なる友だち』と関わり、集団としての力を学びのために発揮しながら学習を進めていく」⁽³²⁾というグループ学習を一貫して示し^{(33)・(34)}「めあて学習」を批判している。

特に出原が優れている点は、集団的種目にも、この技能的異質集団を採用し、学習者間の「できばえ」や「わかり具合」を導きながら、授業を展開している点である。「できばえ」や「わかり具合」を学習者が相互に比較する場合、学習者間（学習集団）には「ともに学び合うための共通の内容が必要になる。習熟度の差や能力差、わかり具合などの差にかかわらず『同じ内容』を学習の対象にしていること」⁽³⁵⁾が重要になる。この点が、学習者のめあてにあわせて、様々な学習内容が発生する「めあて学習」との決定的な違いである。このような異質協同（共同）の学びが出原の中で成立した契機は、「なぜ、うまい子とへたな子が学び合うことが必要か」⁽³⁶⁾という問いかけであったとされている。ここには、技能差が問題となりがちで、ボールゲームの授業の宿命とも言える状況が窺える。体育のボールゲームでは、うまい子だけがボールを保持し、うまい子だけでゲームが成立してしまう状況がしばしば発生する。技能の低い子は、コートの中にいるだけで、ゲームに実質的に参加すらできない、という状況が学校の体育授業の中では問題視される。これに対して出原は、「経験者は自分のチームメイトをうまくしないかぎり、ワンマンプレーをせざるをえないこと。初心者やへたな人をうまくすることによって、自分のうまさ引き出されること、などを述べ、グループ内での異質協同（共同）の学びを提唱する。

4. 学習内容の捉え方と学習形態

戦後の体育における学習形態の捉え方について概観してきたわけであるが、ボールゲームという領域は、内容の十分な吟味がなされたというより、やや手段的に導入された経緯があった。また、その学習形態として採用された集団学習に至っては、話し合いという行為自体が民主的であるという理由が大きく、学習内容と直結した学習形態であっ

たとは必ずしも言えなかった。後に、出原は、異質協同（共同）の学びを提唱し、技能差のある者の集まりだからこそ、技能の高低を問わず学ぶべき内容があると述べ、個人的種目、集団的種目の双方において、この技能異質集団によるグループ学習が効果的である旨を述べている。では、ボールゲームのような集団的種目は、個人的種目と全く同様の学習形態でよいのだろうか。学習形態という方法の吟味は、学習内容によって選択されるべきであるならば、ボールゲームの指導には、個人種目である陸上や器械運動と異なる学習形態はないのだろうか。高島は、これからの学習形態の課題として、「すべての学習者が運動の特性を体験できるような学習形態の研究が進められなければならない」⁽³⁷⁾と述べている。しかし、ボールゲームの特性や学習内容は、ルールの理解から技術、戦術と、非常に多岐に亘ることから、学習形態を固定的に捉えること自体に無理もあるとする考え方がある。例えばモストンは、「教授は、教師と学習者の間に進展する関係の連続体」⁽³⁸⁾ととらえている。この論は、「教師主導か生徒主導かというように、授業のイニシアティブの主体は二者択一的に語られてきた」⁽³⁹⁾我が国の体育学習を「それらの間にいくつかの段階を見いだし、それぞれを独立した教授スタイルとして位置づける」⁽⁴⁰⁾のである。ここにおいて議論は、学習形態を固定的に捉えるのではなく、学習の中に設定された目標達成のために、どのように教授スタイルを使いこなすか、が問題とされることになる。

5. 対戦相手との関係

本論は、戦術アプローチによるボールゲームの授業をどのような学習形態で実施することが好ましいのかを探求することが目的であった。我が国においては、異質協同（共同）の学びというグループ学習が、集団的種目のみならず、個人的種目にも適用可能とされていたことを確認した。しかし、モストンによれば、集団による学習というような外見的な問題より、学習者と教師の関係の在り方（教授スタイル）が問題とされていた。ここに至り、個人的種目と集団的種目では、学習の在り方に差がないのか、ということが問題になる。陸上運動や器械運動の学習では、出原の言うように、技能に差がある学習者どうしの教え合いが、学習内容の理解を深めることがあるであろう。また、集団的種目においても、「できる子」が「できない子」を教えることにより、自分自身が学ぶことができるかもしれない。しかし、この構図は、個人的種目と同じである。それでは、個人的種目と集団的種目の差異は何か、との問いを立てると、わかりやすくなる。個人的種目は個人のパフォーマンスによって活動そのものが成立する。しかし、集団的種目は、対戦相手と言われる他者との直接的な関係を抜きに、活動が成立しないのである。言い方を変えると、集団的種目は、対戦相手との関係の在り方を学ぶのであるから、対戦相手の協力がなければ成立しえないということになるのである。グリフィンらは、戦術アプローチによるバスケットボールの指導について、このことを明確に示している。グリフィンらは、学習の初期段階においては攻撃のスキルを中心に指導すべきであるとして、その攻撃のスキルを学習させるために、防御者に3つのレベルの関わりを要求している⁽⁴¹⁾。その1つは、①協力的な防御（Cooperative Defense）である。これは、防御者に、攻撃者から腕2本分の距離を要求し、あまり積極的に防御するというより、時に相手（攻撃者）を指導せよ（coaches the opponent）とされている。そして第2段階は②活動的な防御（Active Defense）では、ボール奪取はしないまでも、手足をアクティブにせよとし、第3段階は③競争的な防御（Competitive Defense）になるにしたがって、防御者は、攻撃者との間合いを詰め、ボール奪取を企てよ、というものである。注目すべきは、第3段階になってようやくcompetitiveという用語が使用されている点である。つまりそれまでは、対戦相手は、competitiveであってはならないということなのである。

我が国の体育では、グリッドでプレーヤーを仕切るなどして、上記3つのうち、特に①と②についての問題を解決しようとする実践が多数あるが、プレーヤーの移動範囲を制限するのはネット型のボールゲームなどにふさわしく、攻防が入り乱れるタイプのゲームの学習には適さない。しかし、ゲームとなると、勝利が目指される中で、それまでの授業で培われてきた知識や技能が活かされず、一部の技能の高い者だけが活躍する展開が多くなってしまふ。「めあて学習」は、こうした技能差に配慮をして、「ねらい1」では総当り戦（リーグ戦）、「ねらい2」では対抗戦を例示している⁽⁴²⁾。しかし「ともすると『ねらいの発展』が『試合の方法の転換』に転化されて解釈される可能性がある」⁽⁴³⁾。

こうした問題の背景には、ボールゲームの特性の捉え方もある。例えば、練習を積み上げていって、敵対する相手との関係（ゲーム）で得点を媒介として競い合う、という構図は、全世界のボールゲーム学習に共通している構図である⁽⁴⁴⁾。事実、ボールゲームの特性は、「集団対集団で得点を競い合う運動である」⁽⁴⁵⁾とか、「サッカーならば、『ゲームに勝ちたい』という内容でとらえることができる」⁽⁴⁶⁾とされている。

しかし、こういったボールゲームの特性は、我が国の児童の現状からすると、大人が押しつける価値観に他ならない。事実、児童は、学校の休憩時間に様々なボールゲームを楽しんでいるが、児童が実施するボールゲームは、基本的に審判がなくても成立するし、得点を競い合うということも、ボールゲームを実施するための必須条件ではない。

むしろ、児童たちは競争が激化しないように工夫さえしている⁽⁴⁷⁾。児童が学校の休憩時間に実施するボールゲームは、基本的に1つの組織的な⁽⁴⁸⁾遊戯集団の中で実施される、「チーム内ゲーム」である。ボールゲームは2つのチームの間（チーム間ゲーム）で実施されるように見えるが、このことが、ただちに得点を競い合うとか、相手に勝ちたいなどの目標を必要とするわけではない。そうした価値観は、練習とゲームを峻別してしまう⁽⁴⁹⁾大人のものである。加えて、休み時間の遊戯活動と体育授業では、目的が異なるため比較の対象にならないなどとする批判も考えられる。しかし、児童の休憩時間におけるハンドベースボールを調査した報告によれば、児童達が状況に応じて、特別ルールの導入や、高度に発達した戦術的行動を取ることが報告されている⁽⁵⁰⁾。

6. まとめ

本論は、戦後の我が国の体育において、学習集団に関する考え方が、どのように変遷してきたかを、主に学習内容との関連で考察してきた。本論が目的とするところは、主に、ボールゲームを戦術アプローチにより教授する場合の学習形態の在り方を探るものであった。

考察の結果、学習集団の編成といった、学習形態の選択は、固定的に捉えるのではなく、学習内容や単元内の段階によって柔軟に選択される必要があることが判明した。その中でも、対戦相手にも指導的な立場（Cooperative Defense）を要求する戦術アプローチによるボールゲーム指導では、児童の集団的遊戯に見られるような、チーム内ゲーム（対戦相手との内面的な一体化）が、未熟練者の学習の環境として有効と考えられる。このためには、練習は各学習集団内で、ゲームは分割した学習集団間で、といった現在の体育学習に見られる構図を払拭し、各集団で課題を共有させるなどして、共に学ぶ内面的な一体化を図った上で、その学習集団を便宜的に2分割してゲームを実施させる工夫が必要とされる。このような授業を確立するためには、まず、指導者側の一面的なゲーム観を変革していく必要があると考えられる。

文 献

- (1) 小学校体育指導者研究会編（2003）. 運動・用語活用事典, 東洋館出版社, 東京, p.41.
- (2) 出原泰明（1983）. 体育の授業研究と学習集団, 日本福祉大学研究紀要, 第56号, p.62.
- (3) 出原泰明（2004）. 異質協同の学び, 創文企画, 東京, p.84.
- (4) 戦術アプローチという用語は、グリフィンらによる以下の著書によるものに限定されてしまう可能性があるが、ここでは、ゲーム発展に付随する戦術的課題の設定と達成を学習内容とする授業を指すこととする. Griffin, Linda L., Mitchell, Stephen A., Oslin, Judith L. (1997). *Teaching Sport Concepts and Skills*, Human Kinetics, Champaign, IL.
- (5) 文部省（1953）. 小学校学習指導要領体育科編（試案）, p.2.
- (6) 昭和28年の学習指導要領では、個人的種目（A）、団体的種目（B）、日常的種目（C）という3つのタイプによって教材を区別していた。したがって「B型学習とは、民主的生活態度を育成するための教材とされた団体種目の指導法として効果的と考えられた」。竹田清彦（1980）. 学校体育における集団学習論—グループ学習論争—, 体育の科学, 第30巻, 第30号, p.714.
- (7) 丹羽劭昭（1980）. 体育・スポーツにおける小集団研究の動向, 体育の科学, 第30巻, 第10号, p.710.
- (8) 竹之下休蔵（1955）. B型学習の狙い, 体育科教育, 第3巻, 第11号, p.8.
- (9) 竹田清彦（1980）. 学校体育における集団学習論, 体育の科学, 第30巻, 第10号, p.714.
- (10) 丹下保夫（1955）. B型指導をこう考える, 体育科教育, 第3巻, 第11号, p.16.
- (11) 丹下（1955）. 上掲書. p.17.
- (12) 丹羽（1980）. 前掲書. p.710.
- (13) 同上.
- (14) 丹下保夫（1987）. 戦後における学校体育の研究—丹下保夫先生遺稿集—, 不昧堂出版, 東京, p.100.
- (15) 丹下（1987）. 上掲書. pp.209-210.
- (16) 笠井恵雄（1954）. 体育指導における運動学習の特質, 学校体育, 第7巻, 第6号, pp.16-22.
- (17) 丹下（1987）. 前掲書. p.210.
- (18) 笠井恵雄（1957）. 系統学習と体育科, 体育科教育, 第5巻, 第12号, pp.9-10.
- (19) 笠井（1957）. 上掲論文. p.10.
- (20) 前川峯雄（1956）. 生活体育の前進, 体育の科学, 第6巻, 第1号, pp.5-8.
- (21) 前川（1956）. 上掲論文. p.7.
- (22) 丹下（1987）. 前掲書. p.211.
- (23) 竹田（1980）. 前掲論文. pp.715-716.

- (24) 松田岩男 (1958). 体育科教育, 第6巻, 第4号, pp.13-19.
- (25) 丹下 (1987). 前掲書. p.213.
- (26) 竹之下休蔵 (1958). グループ学習と学習内容, 体育科教育, 第6巻, 第6号, p.18.
- (27) 竹田 (1980). 前掲論文. p.717.
- (28) 文部省 (1991). 指導計画の作成と学習指導, 東洋館出版, 東京.
- (29) 文部省 (1991). 上掲書. p.27.
- (30) 出原泰明 (1991). 体育の授業方法論, 大修館書店, 東京, pp.79-89.
- (31) 出原 (1991). 上掲書. p.75.
- (32) 出原泰明 (2004). 異質協同の学び, 創文企画, 東京, p.78.
- (33) 出原泰明 (1983). 体育の授業研究と学習集団, 日本福祉大学研究紀要, 第56号. pp.104-105.
- (34) 出原泰明 (1991). 体育の授業方法論, 大修館書店. 東京. pp.112-125.
- (35) 出原 (2004). 前掲書. p.80.
- (36) 出原 (2004). 前掲書. p.98.
- (37) 高島稔 (1992). 体育の学習形態, 体育科教育法講義, 大修館書店, 東京, p.77.
- (38) 原文はThe premise of this book is that teaching is a continuous series of relationships evolving between the teacher and the learner.であり, 筆者の責任により訳出した. Mosston, Muska, Ashworth, Sara (1986). *Teaching Physical Education* (3rd ed), Merrill, Ohio, p.1.
- (39) 鈴木 理 (1994). 「教授スタイルの連続体モデル (Mosston, M.)」の分析, スポーツ教育学研究, 第14巻, 第1号, p.19.
- (40) 同上.
- (41) Griffin (1997). op. cit.. p.66.
- (42) 杉山重利, 細江文利, 池田延行編著 (1997). 小学校体育「めあて学習」の進め方, 東洋館出版社, 東京, pp.162-173.
- (43) 鈴木 (1994). 前掲論文. p.90.
- (44) 出原 (1991) にしても, Griffinら (1997) にしても同様に, 分解練習の後にゲームが組まれている.
- (45) 藤崎 敬, 中川 一 (2000). 小学校体育8 図解・実践陸上運動, ボール運動5, 6年, 東洋館出版社, 東京, p74.
- (46) 杉山ほか (1997). 前掲書. p.7.
- (47) 児童達は集団的遊戯活動を実施する際に, きょうだいと同じチームになるように配慮することもある. ゲームの中できょうだい別々のチームに配属された場合, ゲームで生起する微妙な判定が必要となる場面では, きょうだいどうしは遠慮がないためか, 言い合いなどの喧嘩がはじまることもあるからである. 土田了輔 (2007). 小学校の休憩時間における児童の集団的遊戯活動に関する基礎的研究, 体育・スポーツ哲学研究, 第29巻, 第2号, 掲載予定 (受理済み).
- (48) ここで言う「組織的」とは, リーダーシップ等の役割構造を示している. 例えば児童の休憩時間における遊戯集団を, ソシオメトリックテストやゲスフーテストにより調査してみると, 1人のリーダーを頂点として, 課題達成や集団維持等の役割をサブリーダーらと分業している構図が現れる. これは学校の休憩時間の遊戯集団のみならず, 放課後等の自然発生的な仲間集団による集団的遊戯活動でも同じ傾向が見られる. 例えば住田正樹 (2000). 子どもの仲間集団の研究 (第2版), 九州大学出版会, 福岡を参照されたい.
- (49) 例えば, 平成10年の小学校学習指導要領では, ボール運動の内容を「互いに協力し, 役割を分担して練習やゲームができるようにする」とある. この場合の練習が, 単に人数を少なくするなどした分解練習を意味するのかどうかは判然としないが, たとえゲームであれ, 授業の中で実施されるゲームは, すべてが練習でもある. 英語圏ではこのように, 1つのチームを2つに分けて実施するゲームをスクリメージ (scrimmage) と呼ぶが, 我が国のスクリメージに対する訳語は, 練習試合などとされていることがある. 体育授業ではゲームをすることが目的ではなくて, ゲームの中で学ぶ内容があると考えれば, すべてがscrimmageであってよい. それを練習とゲームに分けるという発想は, 本当は「公式のゲーム」がある, という種目主義を垣間見てしまう. 文部省 (2000). 小学校学習指導要領, 財務省印刷局, 東京, p.86.
- (50) 土田了輔, 笛木 寛 (2006). 小学校の休憩時間における児童のハンドベースボールに関する研究, 上越教育大学研究紀要, 第26巻, pp.171-181.

A Study on Learning Group Organization in Physical Education

Ryosuke TSUCHIDA*

ABSTRACT

A historical survey of Japanese physical education after World War II showed that group learning through the means of ball games was primarily introduced to advance the students understanding of democracy. However, given that teaching methods should be flexible and chosen to match to the learning contents or students' level or ability: this study aimed to explore the organization of learning groups in teaching ball games through the tactical approach.

After much consideration, a qualitative aspect of the game was observed and highlighted. Novice players were seen to need a game in which they were coached by the defensive players in the tactics of the game. In this situation, players were able to have an all-in-one feeling with their opponents, in other words, a game within a team as opposed to a game between teams.

This kind of game is frequently seen in children's group play activities. Teachers, however, have a strong tendency to stereotype games as those between teams. This stereotype forces teachers to plan their P.E. class league matches or tournaments between learning groups.

Teachers forget that they can plan a match within one learning group. Introduction of the game, within teams in steps will lead to successful tactical learning.