

〔研究ノート〕

体育科教育における「主体的な学び」に関する考察

—中央教育審議会の答申と学習指導要領の改訂を手掛かりに—

安倍 大輔*

論文要旨

2016年の中教審の答申を受け、2017年2月14日に新しい学習指導要領が公表された。その中では子どもたちが身につけるべきとされる「資質・能力」が示され、その「資質・能力」を身につける方法として「主体的・対話的で深い学び」の重要性が述べられた。そして体育においても子どもたちが「主体的に学ぶ」ことが求められている。

本稿では、まず新しい学習指導要領では体育における「主体的な学び」がどのように捉えられているのかを明らかにした。次にこれまでの体育の授業での子どもの主体的な学びについての研究や実践の議論の検討を通じて、今後、体育における「主体的な学び」のあり方についてどういった視点から議論が深められていくべきかを明らかにした。

キーワード 学習指導要領 主体的な学び 運動文化論 グループ学習 主体者形成

1 はじめに

2014年11月20日の文部科学省の諮問「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」を受け、2015年から中央教育審議会（以下、「中教審」とする）の教育課程部会の下に特別部会が設けられた。更にその各特別部会でワーキンググループが設置され2016年8月に取りまとめが示された。その各特別部会の取りまとめをもとに、2016年12月21日に中教審の答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」（以下、「中教審答申」とする）が示された。その中教審答申を受け、2017年2月14日には新しい小学校学習指導要領と中学校学

*子ども学部子ども学科

習指導要領が公表された。

10年振りとなる今回の学習指導要領改訂では「新しい時代に向けて育成を目指す資質・能力」として「①知識・技能（何を理解しているか、何ができるか）」、「②思考力・判断力・表現力等（理解していること、できることをどう使うか）」、「③学びに向かう力・人間性等（どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を生きるか）」といった3つの柱が「総則」の中に示された。今回の改訂は「何を学ぶか（学習内容）」から「何を身につけさせるか（資質・能力）」へ方針転換したと言える。

その「資質・能力」を身につける方法として、「主体的・対話的で深い学び」の重要性が述べられている。この「主体的・対話的で深い学び」は2012年の中教審の答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」で示された「アクティブ・ラーニング」¹の延長上にあると言える。その「アクティブ・ラーニング」の登場以降、体育の授業においても子どもたちの「主体的な学び」についての議論がされるようになってきている。²

そこで本稿では新しい学習指導要領に「主体的な学び」が示されたことを受けて、今後、体育においてどのような視点で「主体的な学び」が議論されるべきなのかを明らかにすることを目的とする。

そのために、まず中教審答申と新しい学習指導要領の特徴を概観する。次に中教審答申と新しい学習指導要領において、体育ではどのような視点から改善が求められているのか、特に「主体的な学び」についてどのように述べられているのかを整理にする。第三に、これまで体育における「主体的な学び」に関してどういった議論がされてきたのかを整理する。第四にそれらを踏まえて、体育における「主体的な学び」についてどのような視点からの議論を深めていく必要があるのかを提示する。

なお、中教審答申や学習指導要領では小学校においては「体育」、中学校・高等学校においては「保健体育」の中に「体育分野」と「保健分野」が置かれているが、本稿ではこれまでの「主体的な学び」に関する議論が主に実技科目の体育について行われてきたことを鑑み、中教審答申や学習指導要領等の検討においても保健分野は対象とせず、実技科目の体育分野のみを対象とする。なお本稿で「体育」と表記してある場合、特に記述が無い場合は実技科目の体育分野を指す。

2 中央教育審議会答申と新しい学習指導要領の概要と特徴

中教審答申は「新しい時代を切り拓いていくために必要な資質・能力を育むため」に、「学習指導要領等の枠組みの見直し」、「『カリキュラム・マネジメント』の実現」、「『主体的・対話的で深い学び』の実現」の3点における改善・充実が求められているという。³

枠組みの見直しについては、それまで「総則」は「教育課程に関する基本的な事項を示す要」として「各教科等において何を教えるかということ」を前提に、主に授業時間の

取り扱いについての考え方や、各教科等の指導に共通する留意事項を示すことに限られていた」が、今回の改訂においては6点の改善すべき事項⁴に沿った章立てに組み替え、後述する資質・能力のあり方や、アクティブ・ラーニングの視点を含めた「総則の位置付けを抜本的に見直し」⁵ている。

また「主体的・対話的で深い学び」については、「子供たちが学習内容を人生や社会の在り方と結び付けて深く理解し、これからの時代に求められる資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的に学び続けたりすることができるようにするため、子供たちが『どのように学ぶか』という学びの質を重視」⁶する「アクティブ・ラーニング」の視点からの授業改善の取り組みが重要であるとされている。

その「アクティブ・ラーニング」は「形式的に対話型を取り入れた授業や特定の指導の方を目指した技術の改善にとどまるのではなく、子供たちそれぞれの興味や関心を基に、一人一人の個性に応じた多様で質の高い学びを引き出すことを意図するものであり、さらに、それを通してどのような資質・能力を育むかという観点から、学習の在り方そのものの問い直しを目指すものである」⁷という。

このような「改善」を目指す新しい学習指導要領は「何を学ぶか」あるいは「何を教えるか」という「教育内容」ではなく、子どもたちにどんな「資質・能力」を身につけさせるかという視点から教育課程を編成しようとしている。

ここで求められている「資質・能力」については、2007年に改正された学校教育法第30条第2項⁸で述べられている学校教育で重視すべき三要素（「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「主体的に学習に取り組む態度」）を基盤としつつ、中教審答申は以下のような育成すべき「3つの柱」を挙げている。その3つの柱とは、「①何を理解しているか、何ができるか（生きて働く「知識・技能」の習得）」、「②理解していること・できることをどう使うか（未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成）」、「③どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養）」⁹とされている。

こうした「資質・能力」を持った人材の育成を目指す新しい学習指導要領のねらいの背景には、今日のグローバル経済が「知識基盤社会」のもとで競争にあり、またその社会の変化のスピードが非常に早く、そうした変化に柔軟に対応できる汎用的な「資質・能力」が高い人材が求められている、という時代認識がある。

そのような「資質・能力」の中でも「主体性」に関しては、児美川（2016）が、中教審答申では全ての子どもが「能動化・主体化」することは求められてはならず、また支配層が許容できる範囲内では称揚されるが、それを突き抜けることは歓迎されていない¹⁰、と指摘しているように限定的な主体性と言えよう。

3 中央教育審議会と新しい学習指導要領が目指す「体育」とは

前節で見たような「ねらい」を持って学習指導要領の「改善」を行うとされているが、体育においてはどのような「改善」が意図されているのだろうか。

まず改訂前の学習指導要領の成果として「運動やスポーツが好きな児童生徒の割合が高まったこと」、「体力の低下傾向に歯止めがかかったこと」、「『する、みる、支える』のスポーツとの多様な関わりの必要性や公正、責任、健康・安全等、態度の内容が身につけていること」、「子供たちの健康の大切さへの認識や健康・安全に関する基礎的な内容が身に付いていること」¹¹を挙げている。

そうした成果の一方で、「習得した知識や技能を活用して問題解決することや、学習したことを相手にわかりやすく伝えること等」、「運動する子供とそうでない子供の二極化傾向が見られること」、「子供の体力について、低下傾向には歯止めが掛かっているものの、体力水準が高かった昭和60年ごろと比較すると、依然として低い状況が見られる」、「健康課題を発見し、主体的に課題解決に取り組む学習が不十分であり、社会の変化に伴う新たな健康課題に対応した教育が必要」¹²といったことが課題として挙げられた。

そのようなこれまでの体育の成果と課題を踏まえて、中教審答申は体育の目標として「心と体を一体としてとらえ、生涯にわたって健康を保持増進し、豊かなスポーツライフと実施する資質・能力を育成することを重視する観点から、運動や健康に関する課題を発見し、その解決を図る主体的・協働的な学習活動を通して、『知識・技能』、『思考力・判断力・表現力等』、『学びに向かう力・人間性等』を育成すること」¹³を掲げている。

「教育内容の改善・充実」については、小学校の体育では「全ての児童が、楽しく、安心して運動に取り組むことができるようにし、その結果として体力の向上につながる指導等の在り方について改善を図る。その際に、特に、運動が苦手な児童や運動に意欲的ではない児童への指導等の在り方について配慮する」¹⁴（注：下線部引用者）とされている。

次いで中学校の体育では「生涯にわたって運動やスポーツに親しみ、スポーツとの多様な関わり方を場面に応じて選択し、実践することができるよう」になるため、「体力や技能の程度、年齢や性別及び障害の有無等にかかわらず、運動やスポーツの多様な楽しみ方を共有することができるように配慮する」とし、加えて「体を動かす楽しさや心地よさを味わうとともに、健康や体力の状況に応じて体力を高める必要を認識し、運動やスポーツの習慣化につなげる観点から、体づくり運動の内容等について」¹⁵（注：下線部引用者）改善が必要であるという。

そして高等学校の体育では「生涯にわたって豊かなスポーツライフを継続し、スポーツとの多様な関わり方を状況に応じて選択し、卒業後も継続して実践することができるよう」に、「体力や技能の程度、年齢や性別及び障害の有無等にかかわらず、運動やスポーツの多様な楽しみ方を社会で実践することができる」こと、そして「体を動かす楽

しきや心地よさを味わうとともに、健康や体力の状況に応じて自ら体力を高める方法を身に付け、運動やスポーツの習慣化につなげる」¹⁶（注：下線部引用者）ことが掲げられている。

このように体育の教育内容については、小・中学校、高等学校の系統性が意識され、その中で運動・スポーツな苦手な児童・生徒であっても、生涯にわたりスポーツを楽しむことができるようになることが目指されている。

更に体育における「主体的な学び」については、「運動の楽しさや健康の意義等を発見し、運動や健康についての興味関心を高め、課題の解決に向けて粘り強く自ら取り組み、それを考察するとともに学習を振り返り、課題を修正したり新たな課題を設定したりする学びの過程」（注：下線部引用者）であり、「各種の運動の特性や魅力に触れたり、自他の健康の保持増進や回復を目指したりするための主体的な学習を重視する」のものであるという。そして「対話的な学び」が「運動や健康についての課題の解決に向けて、児童生徒が他者（書物等を含む）との対話を通して、自己の思考を広げ深めていく学びの過程」（注：下線部引用者）であり、「自他の運動や健康についての課題の解決を目指して、協働的な学習を重視」（注：下線部引用者）し、また「深い学び」が、「自他の運動や健康についての課題を発見し、解決に向けて試行錯誤を重ねながら、思考を深め、よりよく解決する学びの過程」（注：下線部引用者）¹⁷と捉えられている。

下線部に見られるように、中教審答申の掲げる「主体的な学び」とは、自己の健康についての課題を発見しそれを解決すること、また自己や他者の運動の課題（＝つまづき）を発見し、それを他者との対話を通じ解決していくことと言えよう。

ただしここでの「主体的な学び」は、「協働的な学習を重視」と言いながらも自己あるいは他者の課題を解決することに止まっており、後の節で詳述するような、他者と民主的な交流をしながら互いに「教え合い」・「学び合い」ながら「学習集団」としての高まりも追求するような体育の学びとは違う性質のものであろう。

4 「アクティブ・ラーニング」前後の体育における「主体的な学び」を巡る議論

2012年の中教審の答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」で登場した「アクティブ・ラーニング」は小・中学校、高等学校での授業にも影響を与えていった。体育においては「アクティブ・ラーニング」の登場する以前から「主体的な学び」が議論されていた。

佐藤（2015）は「学びは知識や技能の反復練習によるトレーニングではなく、文化的意味を構成し対人関係を編み直し、自分づくりを促進する文化的・社会的・倫理的実践である」¹⁸とし、それは体育も同様であり、体育の学びは「スポーツの文化的意味と運動の文化的意味（身体技法）（中略：引用者）、『技（技法・アート）』と『型（スタイル）』の学び」であり、体育においては「尊重されるべきは『話し合い』の言語ではなく、体

育の身体言語の『訊き合い』であり、その学び合い¹⁹であるという。

佐藤のそうした主張を受けて、岡野（2015）は戦後の体育が「主体としての学習者である子ども」と「正しさを内在する客体としての運動」という二項対立式で位置付けられ、その結果、実際の授業では既に正しいと公認されている事柄（技術・ルール・戦術など）をどれだけ獲得したか、どこまで到達したかという結果主義が展開されるか、あるいはどのように子ども（学習者）の意欲を喚起するかということが問題になり、体育から「質」と「意味」を奪うことにつながり、体育を学ぶ意味をわかりにくくしてきたという。²⁰

その後1990年以降になると、佐藤学が提唱した「対話的实践としての学び」²¹の視点から体育学習の研究がすすめられ、その代表的なものとして青木眞の「関係論」²²、松田恵示の「かかわり論」²³、細江文利の「関わり合い学習」²⁴を挙げながら、1980年代に提唱された「たのしい体育」の「脱構築」が目指されたという。そしてそうした関係論的アプローチ（表を参照）による体育の実践的研究が21世紀型の体育の学びの創造につながっていくという。²⁵

(表) これまで体育学習と関係論的アプローチによる体育学習

	これまで体育学習	関係論的アプローチによる体育学習
存在論	定着の世界 (超越志向による意味)	生成の世界 (共感志向による意味)
認識論	実体論/実体主義 (客観的な動き、主観的な心理)	関係論/関係主義 (運動の世界、間主観的意味世界)
プレイ (遊び)	人はなぜ遊ぶのか (原因・目的探し) 主体の能動的活動として	遊びとは何か (存在論的問い) 存在様態・状況として
学習	Transmission:伝達 Transaction:交流 所与の知識や技能の個人的獲得	Transformation:変化・変容 他者やモノとのかかわりある活動を通して 意味を生成していく社会的行為

(岡野昇・佐藤学編著. (2015). 体育における「学びの共同体」の実践と探求. 大修館書店. 29)

一方、梅澤（2016）は、戦後の体育の実践を次のように総括し、体育の授業に「アクティブ・ラーニング」の視点が必要だと述べる。

戦後は子ども中心主義による教育の民主化として、体育では現実の子どもたちの生活を踏まえた「新体育」による授業が行われてきた。その後、1950年代の「スポーツニク・

ショック」により教育の科学化が推進され、体育においてもどのようにしたらできるようになるのか、身体能力を上げることができるのが目標とされた。そのような1950年代後半以降の「知識・技能」といった目に見える学力を子どもたちに伝達する教育方法を梅澤は「20世紀の伝統的な教育方法」と呼んでいる。²⁶

また高度経済成長期の1960年代には、1964年にスポーツテストが開始され、1968年の学習指導要領で「体力の向上」が掲げられたことに表れているように、体育を通じて体力の向上が目指された時期であった。高度経済成長後の脱工業化社会(=生涯学習社会)へシフトが図られた1970年代であったが、体育においては生涯学習社会型の教育方法へと十分には変革がされなかった。1990年代に入る頃になると体育においても生涯学習社会型の教育方法が広まるようになり、「楽しい体育」の具体的な方法として、それまでの規律訓練的な体育を批判し、学習者個々のめあてを達成させることを目的としためあて学習²⁷が推進されたが、形骸化や技術保証に対する批判が起こり徐々に衰退していった。²⁸

梅澤はこのように戦後の教育の歴史を概観し、「体育の内容・方法は、『系統主義の伝統的な教え込み』型と『経験主義の子ども主体』型の両極を振り子のように行ったり来たりして」²⁹おり、「単に既存の知識や技能を獲得させる『20世紀型の伝統的な教育方法』だけでは、変化の激しい現代の社会状況に応じた資質・能力を育めない」³⁰という。

むしろ今求められているのは①能動性・自律性(主体的に学ぶ)、②協働性(仲間と対話的に学ぶ)、③創造性(新たな世界を広げる、深く学ぶ)を発揮させる授業であり、そのためには「アクティブ・ラーニング」の視点が必要だという。³¹

そしてアクティブ・ラーニングの体育においては、「学習」は「スポーツの運動世界を拓き深めつつ、自分づくりと仲間づくりの三位一体の実践」³²であるという。その「新たなスポーツの運動世界を拓かせる」こととは「運動領域特有の面白さに『没頭する』こと」であり、そのスポーツや運動の世界に参入させた後は、授業改善を通じて「①主体的、②協働的に、③深く、スポーツ・運動の特性を学び、『私たちのスポーツ』を創造できる資質や能力を育むこと」³³が生涯学習社会における体育のあり方だという。

またそれまでの体育が「話し合いあって、学び合いなし」という状況が増えたとして、言語的対話だけではなく、学習対象である「運動」との対話がなくてはならないということも佐藤学に言及しながら述べている。³⁴

ここに挙げた体育における「主体的な学び」に関する2つの主張に共通するのは、まず、戦後の体育は教師が一方的に子どもたちにスポーツ技術を教え、子どもたちが獲得した技術の優越によって評価が決まるような授業、あるいは話し合いばかりで実際の子どもたちの運動場面が十分に見られないような授業を批判的・反省的に捉えている点である。そして両者ともそうした「伝統的な体育」からの脱却を求め、両者とも佐藤学に依拠しながら、子どもたちの主体的な学びが21世紀の体育に求められていると考えている。

5 「運動文化」と「グループ学習」による体育を通じた「主体者形成」

岡野や梅澤は前節のように戦後の体育を総括しているが、両者の戦後の体育実践の歴史的認識は必ずしも十分にそれまでの「主体的な学び」に関する実践や研究の積み重ねを把握しているとは言えないのではないだろうか。実際、丸山（2017）³⁵や大貫（2017）³⁶も指摘しているように、体育の授業で子どもが主体的に学ぶとことについては「運動文化論」³⁷と「グループ学習」³⁸によって「主体者形成」を目指した体育の授業の実践と研究が積み重ねられてきた。

まず「運動文化」とは次の3つの視点から説明されている。

第一に、現在のスポーツは万全なものではなく、より多くの人が享受できるようにやり方とあり方を変えていく必要がある、という新しい文化を創造するという観点を含んでいる。第二に、スポーツを歴史的にとらえる概念である。現代のスポーツ以前の文化から現在のスポーツが生まれ、それが発展していくのであり、スポーツ文化もそうした「運動文化」の歴史の一部をなしているに過ぎない。そして第三に、スポーツを社会的に捉える概念である。「スポーツ」や「運動」、「レクリエーション」といったものの中で共通して追求される文化的な価値を実現できるような、スポーツの新しいあり方を考える観点を含んでいる。³⁹

「運動文化論」の成立当初は、体育は「運動文化の追求を通しての人間形成（運動文化の継承・発展の追求を自己目的とする教育）」と規定されていた。その後、教育実践と研究が進む中で、体育は「国民運動文化とそれを国民すべてが享受できる体制を創造・実現していく主体者の形成を目的とする」（注：下線部引用者）と「運動文化論」の視野が拡充され、その主体者にふさわしい体育の学力形成でこたえるのを任務とする、と体育も規定し直された。そうした「主体者形成」を目的とする体育においては①技術的分野（材料・道具の理解と習熟）、②組織論的分野（メンバーの合意形成）、③技術論的分野（技術の社会発展の認識）、④社会論的分野（スポーツ文化の社会発展史）を学習することを通して「技術的・組織的・社会的」という三層構造からなる学力が導き出されていった。⁴⁰

この「運動文化論」に基づく体育は、系統学習からの批判に応えつつ、問題解決学習を発展的に継承して、技術や知識を確実に習得させることを目指すのと同時に、「上手い子」と「上手くない子」が共存する異質集団の子どもたちが「計画を立て→実践し→それを反省して→次の計画を立てる」というサイクルを回し続ける「グループ学習」論を確立していった。⁴¹

その後、グループ学習は中村敏雄が「学習過程の学習対象化」、出原泰明が「認識と習熟の変革過程を学習の対象にすること」と呼んだように、教科内容の学習指導方法と民主的な集団づくりの指導方法を統一した「体育の学習集団論」に発展していった。⁴²

換言すればグループ学習とは「うまい子もうまくない子も一緒に学習し、見合い、調

べ合う中でうまくなる道筋を見つけ、共にうまくなっていく」⁴³のである。それは新しい学習指導要領で示されているような、単に自分で課題を見つけ他の人とそれを共有し解決することに止まっている学習集団とは違い、上述したような新たな文化創造の担い手となる主体者を形成することも念頭に置いた学習集団であると言える。

6 おわりに—体育における「主体的な学び」を議論する視点とは？

前節までで、中教審答申と新しい学習指導要領における「主体的な学び」、そしてこれまでの体育における「主体的な学び」についての議論を見てきた。それを踏まえて本節では今後、体育における「主体的な学び」についての議論を深めていく上で必要な視点について述べていく。

まず、中教審答申や新しい学習指導要領で書かれているような、生涯にわたって豊かなスポーツライフを継続し、学校を卒業後も継続して実践することができるために必要な能力は、課題を発見しそれを他者との対話を通じ解決できる能力にとどまるものではないだろう。

そうした生涯スポーツと体育の連関については以下の森川貞夫や内海和雄の視点が参考になる。

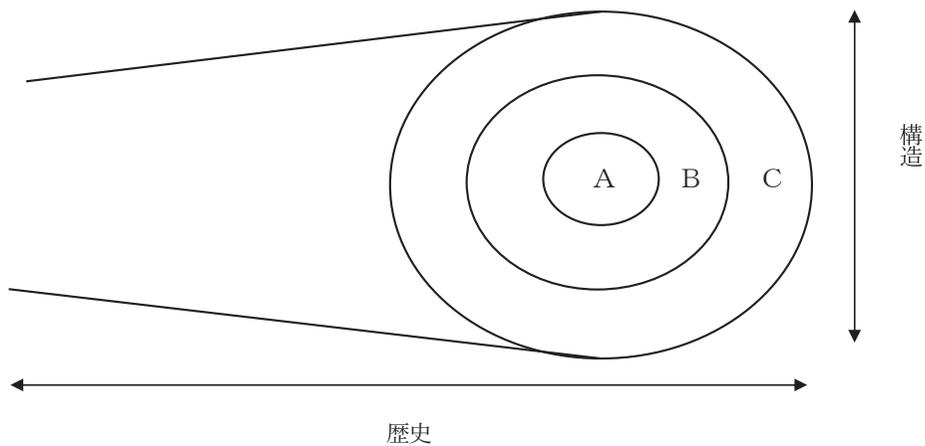
森川（1984）は、まずスポーツは他人から強制されたり、いやいやながらやるものではなく、それぞれが自らの楽しみ方・やり方で行う自発的な活動でなければならないとし、そのようなスポーツの在り方を国民一人ひとりが「スポーツの主人公」になることであるという。そして「スポーツの主人公」となるためには以下の4つの能力が必要だという。

- ①スポーツを味わい、楽しむことの出来る程度の技術・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

こうした能力はスポーツを実践していく中で、また意図的に地域や職場、学校などのクラブやグループ活動の中で育てられていくものであるという。⁴⁴

また内海（1989）は文化としてのスポーツを（図）のような三層構造で捉えることができるとして次ように述べる。Aは「スポーツそれ自体（＝スポーツのプレイ場面）」を指し、それはスポーツの技術が発揮される場面であり、具体的には練習や試合のことである。これがスポーツの中心的世界である。ここでの組織・集団はチームであり、それをまとめる活動が「チームワーク」である。Bは「スポーツの組織」である。スポーツはAだけでは存在することができない。むしろスポーツを行うためにはチーム（＝集団）や組織が必要である。それには地域のスポーツクラブから全国的な組織、世界的な組織まで様々なレベルが存在する。そしてそこでは役割分担や組織運営など「クラブワーク」

が必要となってくる。Cは「スポーツの社会的意義」である。これはスポーツの社会的条件（基盤）と言える。これも政治体制や経済状況といった国レベルの条件から、施設設備や地域のスポーツ予算といった自治体レベルまでであるが、AやBの基盤であり、スポーツを下支えしているものである。ここでの活動は、スポーツ活動のための諸条件の整備、社会的活動（＝ソーシャルワーク）であり、チームワーク、クラブワークに支えられながら、それらを支えるものでもある。スポーツの問題を考える際にはAのプレイ場面にだけ目がいきがちであるが、スポーツとはこれら三層全てにかかわることであり、BとCのレベルにも注視しないと、Aのレベルを充実したものにできない。⁴⁵



(図) スポーツ的世界の形成 (内海和雄, 1989). スポーツの公共性と主体形成, 不昧堂, 180)

中教審答申で書かれている「主体的な学び」では森川がいうところの①と②、内海がいうところのAについては言及されている。また岡野の「関係論的アプローチ」や梅澤の「アクティブ・ラーニング」では森川がいうところの①と②と③、内海がいうところのAとBが視野に含まれているだろう。しかしながら、生涯にわたりスポーツを継続的に実施するという点においては森川がいうところの④や、内海がいうところのCの「社会的意義」への働きかけることができるような能力、つまり学習方法論として「主体的に学ぶ」ことに止まるのではなく、「スポーツの主人公」となることに繋がる「主体者形成」が求められているのではないだろうか。

そのような点においては、運動文化論による体育は「国民運動文化とそれを国民すべてが享受できる体制を創造・実現していく主体者の形成を目的とする」⁴⁶としているように、森川がいうところの④や内海がいうところのCも含まれていると考えられよう。

つまり森川や内海が挙げているような、生涯に渡りスポーツを実践することができる

ような組織づくりと国民一人ひとりがスポーツ権を享受できるように社会に対して働きかける力を持った子ども（＝主体者）を育てていくことが体育における「主体的な学び」なのではないか。

そうした議論を深めていくには、中教審答申、あるいは岡野や梅澤によるこれまでの体育の実践の整理からは溢れてしまっているような、「運動文化論」と「グループ学習」を通じて積み重ねられてきた「主体者形成」を目指した体育の実践の成果を改めて丁寧振り返り、それらを含めて議論することが必要だろう。

また、森川の③や内海のBで言われている能力を子どもたちが身につけていくためには、体育の授業のみならず、その在り方として生徒の自主的・主体的な活動が議論されている運動部活動⁴⁷と体育との関連も視野に入れた議論が必要ではないか。

その点については、今回の学習指導要領でも「第1章 総則 第5-1-ウ」で「教育課程外の学校教育活動と教育課程の関連が図られるように留意するものとする。特に、生徒の自主的、自発的な参加により行われる部活動については、スポーツや文化、科学等に親しませ、学習意欲の向上や責任感、連帯感の涵養等、学校教育が目指す資質・能力の育成に資するものであり、学校教育の一環として、教育課程との関連が図られるよう留意すること。」（注：下線部引用者）⁴⁸と述べられている。つまり体育で身に付けた主体性を運動部活動で生かし、それをまた授業に還元するという、授業と運動部活動の有機的連関について議論することも合わせて必要であろう。

-
- 1 「アクティブ・ラーニング」とは「教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習方法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法」であるとされている。
(中央教育審議会。(2012). 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～. 37)
 - 2 体育におけるアクティブ・ラーニングについての文献等には以下のものがある。
 - ・岡野昇・佐藤学編著。(2015). 体育における「学びの共同体」の実践と探求. 大修館書店
 - ・「体育で取り組むアクティブ・ラーニング」. 体育科教育2015年7月号. 大修館書店
 - ・梅澤秋久。(2016). 体育における「学び合い」の理論と実践. 大修館書店
 - ・「新しい学習指導要領とこれからのボールゲーム」. 体育科教育2017年2月号. 大修館書店
 - ・「【学習指導要領の改訂】主体的・対話的で深い学びを体育でどう実現するか」. 体育科教育. 2017年4月号. 大修館書店
 - ・「【学習指導要領の改訂】新時代の体育を求めて」. 体育科教育. 2017年6月号. 大修館書店
 - 3 中央教育審議会。(2016). 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について. 20-26
 - 4 改善すべき事項とされていることは以下の6点である。
 - ①「何ができるようになるか」(育成を目指す資質・能力)
 - ②「何を学ぶか」(教科等を学ぶ意義と、教科等間・学校段階間のつながりを踏まえた教育課程の編成)
 - ③「どのように学ぶか」(各教科等の指導計画の作成と実施、学習・指導の改善・充実)
 - ④「子供一人一人の発達をどのように支援するか」(子供の発達を踏まえた指導)
 - ⑤「何か身に付いたか」(学習評価の充実)
 - ⑥「実施するために何が必要か」(学習指導要領等の理念を実現するために必要な方策)
 (中央教育審議会。(2016). 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について. 21)
 - 5 前掲3. 22
 - 6 同上. 26
 - 7 同上. 26
 - 8 「学校教育法 第4章 小学校 第30条2」には以下のようにある。
「(前略:引用者) 生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識 及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない。」(下線部引用者)
 - 9 前掲3. 29-30

- 10 児美川孝一郎 (2016). 教育内容ベースから資質・能力ベースへの転換 学習指導要領改訂と知の再編. 教育2016年10月号. かもがわ出版. 8-11
- 11 前掲3. 186
- 12 同上. 186
- 13 同上. 186-187
- 14 同上. 188
- 15 同上. 189
- 16 同上. 189
- 17 同上. 191-192
- 18 岡野昇・佐藤学編著. (2015). 体育における「学びの共同体」の実践と探求. 大修館書店. xv
- 19 同上. xvi
- 20 同上. 10-11
- 21 佐藤学の「対話的实践としての学び」については次の文献が参考になる。
・佐伯胖・藤田英典・佐藤学編. (1995). 学びへの誘い. 東京大学出版会
・佐藤学. (2012). 学校を改革する 学びの共同体の構想と実践. 岩波書店
- 22 青木眞の「関係論」によれば, 体育の授業は, 存在論のレベルにおいては, 学習の豊かさを学習の量や結果で測る「定着の世界」から学習プロセスにおける意味(主観)の質にあるという「生成の世界」へ, 認識論のレベルにおいては, スポーツを主体と客体の二項に分け, 客体に価値があるとして子どもの学ぶべき内容は客体にあるとする「実体論」から, スポーツは関係によって成り立っていると捉え, 主体と客体の関係の中に価値があり, 子どもが学ぶ内容は関係の中にあるという「関係論」への転換が求められているという。(岡野昇・佐藤学編著. (2015). 体育における「学びの共同体」の実践と探求. 大修館書店. 14-18)
- 23 松田恵示の「かかわり論」によれば, 運動は「体の動き」や「技能」としてのみ捉えるのではなく, 「自己/他者/モノ」が「かかわり」あって, 「固有の意味・価値としてプレイの文脈を構成する場」という『1つの固有なおもしろい世界』として捉えられるべきであり, 体育はそうした『1つの固有なおもしろい世界』を学ぶことであるという。(岡野昇・佐藤学編著. (2015). 体育における「学びの共同体」の実践と探求. 大修館書店. 18-23)
- 24 細江文利の「関わり合い学習」によれば, 背景にある学習観を, 伝統的なTransmission(伝達)や子どもと課題との取っ組み合いを大切にするTransaction(交流)から, 他者やモノとのかかわりのある活動を通して意味を生成していくTransformation(変化・変容)へと変換していくことが重要であるという。(岡野昇・佐藤学編著. (2015). 体育における「学びの共同体」の実践と探求. 大修館書店. 23-28)
- 25 前掲18. 12-30
- 26 梅澤秋久. (2016). 体育における「学び合い」の理論と実践. 大修館書店. 6-8
- 27 「めあて学習」とは「課題解決的な学習指導法」であり, 「学習者の自発性の重視」と「めあての自己決定の重視」の特徴を持っている。
具体的には各領域において
(1) 目標を設定する。(例) 自分ができるようになりたい技を見つける。
(2) 課題を解決する。(例) その技ができるようになるために解決する課題を選ぶ。

- (3) 活動を決定する。(例) その課題を解決するための仕方を決める。
 という3つのめあてを持ち、学習者が自ら考えたり工夫したりしながら活動を進めて行く。
 (梅澤秋久。(2016). 体育における「学び合い」の理論と実践. 大修館書店. 11-12)
- 28 前掲26. 10-11
- 29 同上. 11
- 30 同上. 19
- 31 同上. 30-32
- 32 同上. 34
- 33 同上. 40-41
- 34 同上. 64-66
- 35 友添秀則・今関豊一・丸山真司・高橋修一・佐藤若。(2017). 座談会 近未来の体育を展望する. 体育科教育2017年4月号. 大修館書店. 23
- 36 大貫耕一。(2017). 「<アクティブ・ラーニング>の視点」を体育のグループ学習から問う. 人間と教育93. 2017. 旬報社. 76
- 37 「運動文化論」とは丹下保夫が「生活体育論」を発展的に継承する中で1960年代に入り提唱した学校体育理論である。運動文化論については以下の文献に詳しい。
 ・丹下保夫(1985). 体育技術と運動文化 [解説付復刻版]. 大修館書店
 ・中村俊雄編(1997). 戦後体育実践論第2巻 独自性の追求. 創文企画
 ・学校体育研究同志会編(2004). 体育実践ヒューマニズム 学校体育研究同志会50年のあゆみ. 創文企画
- 38 体育科教育においては、1953年の学習指導要領が示されたことを契機に1950年代末頃から「グループ学習」の議論が盛んにされるようになった。「グループ学習」をめぐる議論の中でも、竹之下休蔵を中心とした「グループ学習全国研究協議会(後に「全国体育学習研究協議会」と名称変更)」の「グループ学習論」と、丹下保夫を中心とした「学校体育研究同志会」の「グループ学習論」が議論の中心であった。後者のグループ学習論は「オリエンテーション」を重視し、子どもの自主的・主体的学習を確立することを目指すとした。そして子どもが教師の計画を移して行われる竹之下らのグループ学習では子どもが自主的・主体的学習を行う力を養うことができないとして、批判的な立場を取っていた。
 本稿では、文科省が示しているような「主体的な学び」に止まらず、子どもが自主的・主体的に課題を見つけ、解決し、新たな社会や文化を自らの手で生み出していくような「主体者形成」が体育でも必要であるという立場から、丹下保夫らの「グループ学習論」に依拠しながら論じていく。そのため本稿では「グループ学習」と言う際には、丹下保夫らの「グループ学習」のことを指す。
 なお学校体育研究同志会の「グループ学習」については以下の文献に詳しい。
 ・丹下保夫(1985). 体育技術と運動文化 [解説付復刻版]. 大修館書店
 ・中村俊雄編(1997). 戦後体育実践論第1巻 民主体育の探究. 創文企画
 ・中村俊雄(1998). 体育のグループ学習. 創文企画
 ・学校体育研究同志会編(2004). 体育実践ヒューマニズム 学校体育研究同志会50年のあゆみ. 創文企画
 またグループ学習をめぐる議論については以下の文献が参考になる。
 ・高橋健夫・岡出美則・友添秀則・岩田靖著(2010). 新版 体育科教育学入門. 大修館

- 書店. 66-74
- ・久保健. (2015). 体育科教育法講義・資料集. 創文企画. 67-78
 - 39 唐木國彦. (1987). 運動文化とは何か. 中村敏雄・高橋健夫編著. (1987). 体育原理講義. 大修館書店. 68
 - 40 久保健. (2015). 体育科教育法講義・資料集. 創文企画. 113
 - 41 同上. 119
 - 42 同上. 119
 - 43 井上佳昭. (2004). 私たちは何を「継承・発展」させていくのか. 学校体育研究同志会編 (2004). 体育実践ヒューマニズム 学校体育研究同志会50年のあゆみ. 創文企画. 75
 - 44 森川貞夫. (1984). 生涯スポーツのすすめ—みんなのスポーツ社会学—. 共栄出版. 4-5
 - 45 内海和雄. (1989). スポーツの公共性と主体形成. 不昧堂. 180-184
 - 46 久保健. (2015). 体育科教育法講義・資料集. 創文企画. 113
 - 47 運動部活動のあり方については以下の文献が参考になる。
 - ・内海和雄. (1996). 部活動改革—生徒主体への道—. 不昧堂
 - ・中澤篤. (2014). 運動部活動の戦後と現在—なぜスポーツは学校教育に結び付けられるのか—. 青弓社
 - ・神谷拓. (2015). 運動部活動の教育学入門—歴史とのダイアログ—. 大修館書店
 - 48 文部科学省. (2017). 中学校学習指導要領. 11

