

体育科の学力研究

ここ七、八年教育界では学力論議が高まっている。学力とは何か、何のために概念規定するのか等々、それぞれの理論的、実践的背景に支えられながら、教育・教育学の発展にとって一つの大きな契機となっている。

体育科もまたその渦中にあり、これまで曖昧にされてきたいくつかの視点が問われている。したがってこの学力論議の中に積極的に加わることは、体育科の発展にとってもきわめて有意義なことである。

体育科におけるこれまでの学力研究は別表に見るとおりである。本稿ではそれらを踏まえ、現時点での総括的意義づけを持たせたいと思う。そのために先ず学力論一般とその関連分野への影響を概観し、次いで体育科における学力研究の整理、検討に進みたい。

内 海 和 雄

一 学力論の動向

1 学力論の歴史と背景

「学力」という用語が教育学で活用されたのは戦後のことであり、そして戦後の学力論議は大まかにみて、三期に区分されるのが一般的である⁽¹⁾。

(1) 第一期（一九五〇年前後）

いわゆる経験主義思想による「新教育」に対する批判の中で、基礎学力とは何かが問われた時期である⁽²⁾。「新教育」は教科の知識体系よりも、意欲、態度、行動力等の実践的能力を重視したものである。しかしその充分な実践的経験を経ることなく、「読・書・算」のいわゆる基礎学力の低下がさげばれたのである。これにともなっ

て、学力調査も多くなされた⁽³⁾。形勢としては次第に科学・文化の系統性を重視する現行制度へと移行してきた。この過程で、学力を社会的基盤からの被規定性として把握した大田堯⁽⁴⁾の提起がなされ、さらにその後の学力論争の一つの焦点となった態度を中心概念とする広岡亮蔵の提案も生まれた⁽⁵⁾。

(2) 第二期(一九六二年前後)

この時期は、一九六一年の文部省全国一斉学力テスト実施に対する批判と対案としての学力論の提起されたものである。勝田守一⁽⁶⁾はここで、「学力が問題になっているのは、計測や測定に関しているということを前提にしている」(三六七頁)という状況認識から、学力をごく小さな範囲で規定しようとした。つまり、「計測されたものが、学力なのではなくて、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」(三七四頁)と規定したのである。こうすることによって、教師の「指導の批判と子どもの自己評価のため」(三七八頁)の客観的根拠を与えようとしたのであり、さらに、「教育の実を、むしろ教師や学校や自由な科学研究者たちの手に保留」(三九二頁)せんとしたのである。こ

の学力規定の中で勝田は、性格や価値観を除外している。それは「価値観をいれるということが、教師の勤務評定に、性格や思想をいれると同じように危険」(三七七頁)であると考えたからである。

勝田のこの学力観と規定を支えたのは、教教協をはじめとする民間教育研究団体の教科研究、教育内容の系統性研究がすこしずつ蓄積されはじめていたことである。

その上で、「学習が到達する結果を予期して、その到達度を計測できるための最低の条件は、なにかをあきらかにしたい」(三六七頁)として、具体的な到達目標の設定とその評価を、学力を媒介として、視野に入れていたのである。しかも将来、計測可能性の拡大にもなつて、学力の範囲も拡大せんとしていた。

この勝田の提起は、その後中内敏夫によって、「学力は、モノゴトに処する能力のうちだれにでも分かち伝えうる部分」⁽⁷⁾(五四頁)であり、「範疇・知識・習熟の三要素からなる」(五九頁)として発展させられた。中内はその後、到達目標、到達度評価の研究を進めて来たのである。

(3) 第三期(一九七五年以降)

一九七五年四月の鈴木秀一・藤岡信勝による坂元忠芳⁽⁸⁾批判に始まる。主として藤岡は、勝田、中内の学力論を継承し、「成果が計測可能でだれにでもわかり伝えることが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」(六七〇～一頁)と規定した。この中で、坂元は態度主義と批判された。

坂元の反論は、学力論をすすめる前提、つまり子どもたちの人格の否定的状況の認識から説きおこしている。

そして「勝田が学習内容の組織化を前提としながら学力の構造を『学習の能力』『現実に対応する基本的な知識』『知識や記号を操作して、より高い概念を構成する能力』『問題を解決する直観的な把握力』『基本的技術や技能』などの諸能力の相互関連において追求しようとしている」(一四八頁)として、自らの課題としている。

その後数多くの学力論議がなされているが、論点としては、先の論争ではほぼ出尽したように思う。

さてここに到り、学力論に三つの立場が明確となる。一つは、広岡亮蔵や学習指導要領の考え方、つまり態度を学力の中心におく、いわゆる「態度主義」といわれる立場である。第二は、学習内容の確立とその学習成果の

計測を確立せんとする中内や藤岡の立場、「科学主義」⁽¹⁰⁾といわれるものである。第三は、態度主義を批判しつつも、「科学主義」包摂しつつ、態度、人格も含めて学力の内的構造を追求する「人格形成論」とでも言うべき立場である。

この第二、第三の関係をめぐって、両者の「相互補充」⁽¹¹⁾性も指摘されている。同様に、「子どもの人間としての全的な成長(人格にかかわる)を射程に入れて学力を問題にしているものであり、その中で学力というものに何を負わせようとしているのかに違いが生じている」⁽¹²⁾との見解もある。

いったいこの二つの立場の違いとは何なのであろうか、もうすこし明確にしておく必要がある。中内、藤岡が勝田の学力規定に忠実であり、教育内容の確立、到達目標・到達度評価の研究に重点を置いたとすれば、坂元はそれらを前提としつつ、勝田の「展望した」学力と人格の内的関連へと焦点づけしている。この点から見れば、両者が相互補充的であり、同じ人格形成を意図しつつも、学力に何を負わせるかの違いと言えるかも知れない。

だが、体育科の科学化の現状からその論争とその後の

学力論を見ると、両者が並列的な関係というよりは、前後関係に見えてくる。というのは、体育という教科は、「知的・技術的な陶冶があり、この基礎を欠いては訓育的なはたらきもありえない」のだが、「情緒・意志・態度の形成」という「訓育的な側面が顕著である」とする体育科観がいまだ根強いなかでは、「人格形成論」的学力論は大きな魅力をもっている。その点からは坂元には十分に共鳴するものがある。しかし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ように思う。体育科の現状は、教育内容の系統性の確立、到達目標・到達度評価の確立を、先ずもって、その学力研究として進めることを必要としているとするのが私の立場である。

2 教育目標論、教育評価論との結合

学力論における第二期の勝田規定は、学力を保障するために教育目標や教育評価との結合がその視野に置かれたことはすでに指摘した。現在、子どもの学力を保障するうえで、先の学力論の三つの立場それぞれに、ニュア

ンスは若干異なるにせよ、到達度研究を不可分のものとして研究しはじめている。第一の広岡や文部省⁽¹³⁾においてもそうであるし、第二、第三の論者たちも同様である。したがって、ここでは戦後教育における目標研究、評価研究も略述しておく必要がある。

(1) 教育目標研究

戦後教育は、経験主義と児童中心主義を原理とし、戦前・中の教師中心から、子どもたちの自主性の尊重へと転換した。しかし、知識・技術の体系を重視するのではなく、むしろそれらを介しての態度、興味、関心などの主体的なとりくみいかんがめやすとされた。

目標としても到達目標ではなく、専ら方向目標として設定されたのである。

経験主義教育が批判され、学習指導要領自体が系統性重視へ移行した一九五八年改訂においても、目標自体は曖昧で、未だ方向目標に留まっていたのである。

その後、方向目標の到達目標化への努力も進められてきたが、一九七五年以降、京都府教育委員会では全府下あげての到達度研究をすすめてきた。今次改訂の学習指導要領においても、一部導入となった。

このように到達度研究が着手されだしたのはつい最近のことである。研究が遅れてきた理由として村越邦男⁽¹⁾があげた点を見ると、

イ「お上」から与えられた目的や目標をいかに伝えるかだけの思考に慣らされた教師にとって、独自に目標を考えることはきついことであった。

ロ 教育目標研究は、いわゆる教育学者にゆだねられ、教育実践とは乖離をして論じられてきた。

ハ 小・中学校が習得主義ではなく、履修主義であり、極端にいえば、たとえできなくても出席だけしていれば進級できるため、理解を徹底させることがなく、目標と内容・方法に乖離があった。

ニ 学習指導要領が方向目標をとり、具体的な到達点についての研究を深めてこなかった。

以上が、目標研究の経緯である。方向目標の歴史とも言えよう。他方、近年の到達目標研究を可能にさせたものは、五〇年代後半以降の教科研究の蓄積であることは何度強調してもしすぎることはない。

(2) 教育評価研究

教育評価とは目標に対する達成度を判断することであ

る。しかし学習指導要領の目標は方向目標であったために、到達の目安や基準を設けることは不可能であった。態度が目標の中心項目であるが、態度の到達目標の設定は容易ではなく、またその評価においては、性格や価値観までも含みかねない。このような難しさから、五段階相対評価が採用されてきた。

戦前・中の教師による主観的、権威的评价に反対する気持は、正規分布曲線を原理とした「科学性・客観性」のある五段階相対評価にはたいした反論もなく受容したのである。

一九六一年に開始された全国一斉学力テストへの批判として、勝田が計測可能性の点から学力規定をし、評価の視点を包み込んだものとなったが、十分には展開されなかった。

六〇年代半ばから七〇年代初頭にかけて、たとえば「人的能力開発計画」(経済審議会答申、一九六三年)、「中教審答申」(一九六五年)等一連の能力主義路線が教育に浸透した。同時に、内申書も活用され始めたが、その意図に反して、日常の中等教育を選別システム化させるものとなり、評価にたいする矛盾を深めた。

七〇年代は、先の能力主義政策の矛盾が露顕し、その是正を求める父母の声も運動化するなかで、文部省も高校教育多様化路線や指導要領等の一定の手直しを迫られることになった。

先の到達目標の設定は、必然的に到達度評価に結合するものであり、到達度評価研究は到達目標研究とともに、学力を保障する手だてとして研究されてきたのである。

勝田の提案はここに至って実現されつつあるといえよう。教育評価研究はこれまでは心理学者の分野とされ、相対評価の世界に埋没していた。この点で、方向目標と相対評価とは相互に未発達なままに相補的な環境を形成していたが、ここに至り、学力論を媒介として、到達度の視点をもって、目標と評価が結合されて具体的に論じられることになったのである。

* * *

以上、学力論一般の動向とその影響について概観した。体育科における学力研究の検討にあたり、いくつかの特徴点をまとめておく必要がある。

第一は、何故、いかに学力を規定するかについての勝

田の明快さである。当時の「学力」テスト批判への要請と、民間教育研究団体の蓄積に支えられて学力を狭く限定したのである。それはまた、教師の指導法の批判や子どもの自己評価をより科学的にし、学力を具体的に保障せんとして授業の改善に結びつけたのである。

第二に、そうすることによって必然的に、目標論と評価論を、到達度を中軸にして結合し、発展させる契機を提供したのである。

第三に、態度、意欲等、教科教育の中で形成される諸能力を重視しつつも、学力概念からは除外した。授業で形成されるすべての能力 $\parallel$ 学力としたのでは、わざわざ学力を規定する理由も無く、情勢にも沿わなかったからである。

以上が、学力論のうえでの積極的な側面であるが、最後にいわば消極面にも触れておかなければならない。それは学力における技能の位置の問題である。勝田はその能力論において、運動能力を言語能力とともに基礎能力として⁽¹⁶⁾いる。しかし、「音楽や図工の成績を学力にいれていいと考えたり、体育の技能を『学力』でかぞえたりするのは概念上の混乱を避けがたいものにする」⁽¹⁷⁾(三八

八頁）として体育科で育成される技能を学力から除外した。また中内もその学力の三要素（範疇・知識・習熟）からもわかるように、技能をその要素として含めていない。

しかし、学力論の第一期においてその社会的規定性を強調した大田堯をはじめ、最近の城丸章夫⁽¹⁸⁾、あるいは「文化としてのからだ」を構想し、学力を知的、芸術的、体育的、技術的学力で把握せんとする竹内常一らの影響は、技能の学力としての把握に大きな刺激を与えてきた。また、体育科の学習指導要領も、技能的習熟をその目標の一つとして位置づけていること、学力論における「わかる・できる」ことの体育科での中味が、技能（技術）を中心としたものにならざるをえないこと等が検討されるなかで、技能が学力の要素としても明確に位置づけられるようになったのである。

二 体育科の学力研究

別表の体育科の学力研究論文一覧表は、私の把握しえたものである。これからわかることは、一九七六年以降がほとんどである。つまり学力論の第三期に当たる。だ

が、体育科での学力研究の起点の見解は一樣ではない。そのあたりの検討から進んでみたい。（これ以降の引用は、表中の「引用番号―頁」とする）。

1 学力研究の経緯

(1) 起点をめぐる

学力をどうとらえるかによって、そして執筆された時点での研究状況によってもその歴史的出発点のとりえ方は異ってくる。三者のとりえ方がある。

村上修は、「今、体育における学力論の史的展開はできる条件がないので、広い意味で『学力観』を捉え」（⁽¹⁹⁾―二三頁）、戦後の体育科の変遷を、「体育科教育で何を教えるか」を中心に展開している。

出原泰明は、中村敏雄が一九七一年に、高校段階での体育科の教育内容を「運動文化に関する科学を教える」こと、その内容として「歴史・技術・組織」の各領域を提案した（⁽²⁾）ことに、注目している。

高田典衛は後にも検討するように、体育科の学力を「認識能力」のみに限定する。そして、自らが加った一九五三年の小学校学習指導要領体育科が、その教科史上

体育科の学力研究論文一覧表

引用 番号	筆 者	表 題	雑誌名又は発行 所	発行年・ 月(西暦)
①	佐 久 木 久 吉	体育科でおさえなければならない基礎学力 ——とくに体育科の目標との関連において——	体 育 科 教 育	1956・3
②	中 村 敏 雄	学校体育は何を教える教科であるか 特集 体育科教育と子どもの能力	体 育 科 教 育	1971・8
③	石 渡 義 一	体育科教育における学力・能力とは何か	} 体 育 科 教 育	1976・9
④	永 井 康 宏	体育の授業と子どもの能力		
⑤	橋 本 性 一	体育の評価と子どもの能力		
⑥	荒 木 豊	能力別体育学習はなぜ必要か		
⑦	学校体育研究同 志 会	体育における学力問題	運 動 文 化	1977・7
⑧	正 木 健 雄	憂うべき保健体育の学力水準 特集 体育における学力を考える	現代教育科学	1977・8増
⑨	佐 ヶ 木 久 吉	〈巻頭言〉体育における学力について	} 体 育 科 教 育	1977・11
⑩	永 井 康 宏	体育における学力の構造		
⑪	中 村 敏 雄	「いそぎすぎ」の教育からの脱皮を		
⑫	金 原 勇	体育と学力・体力・運動能力		
⑬	橋 本 性 一	学力・能力・評価		
⑭	小 林 一 久	体育における基礎学力		
⑮	村 上 修	体育における学力観の変遷		
⑯	安 田 裕 治	学ぶ力を育てる学習指導		
⑰	進 藤 省 次 郎	体育実践と学力問題		
⑱	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』民教連編)	民 衆 社	1978・6
⑲	正 木 健 雄	身体——からだの自治能力を育てられるか (『別冊・国民教育②』)	労 働 旬 報 社	1878・8
⑳	内 海 和 雄	体育科では何を教えるべきか——何を教えて いるか——上, 下	体 育 科 教 育	1979・3, 5
㉑	正 木 健 雄	身体をめぐる教育の諸問題}(『日本の学力8, 目 標 論 と 評 価 論』身体/技術)	日 本 標 準	1979・11
㉒	山 脇 ・ 西 條		} 運 動 文 化	1980・12
㉓	学校体育研究同 志 会	体育における学力を研究する視点 特集 体育における「できる」とことと「わ かる」こと		
㉔	中 森 ・ 久 保	学力論として「体育」をみる	} 体 育 科 教 育	1981・8
㉕	長 谷 川 ・ 佐 藤	「わかる」とことと「できる」とこととの間		
㉖	小 林 篤	教えられるものから学ぶものへ		
㉗	中 村 敏 雄	高校生の時間・空間認識		
㉘	北 森 義 明	体育科教育における学力とは何か	運 動 文 化	1981・8増
㉙	進 藤 省 次 郎	体育で育てるべき三つの学力と授業実践	運 動 文 化	1981・9
㉚	出 原 泰 明	体育における学力とは何か	現代教育科学	1981・9
㉛	高 田 典 衛	体育における学力とは何か	大会演題集	1981・9
㉜	日 本 体 育 学 会	シンポジウム「体育科教育」における「学力」 とはなにか		
㉝	佐 藤 裕	体育科教育における学力とは何か	学 校 体 育	1981・11

(63) 体育科の学力研究

③4	荒 木 豊	『小学校教科教育法 9 体育』 特集 体育における学力とは	日 本 標 準	1981・11
③5	近 藤 充 夫	体育科における学力の構造	体 育 の 科 学	1981・12
③6	水 野 忠 文	「体育科における学力とは何か」をめぐる問題私見		
③7	木 下 秀 明	体育に占める学力の役割		
③8	高 橋 亮 三	体育科教育における学力とはなにか		
③9	松 井 秀 治	教科体育の学力を考える		
④0	高 田 典 衛	授業実践からみた体育の学力問題	東京学芸大学 修士論文 体 育 科 教 育	1982・1 1982・3
④1	日 丸 哲 也	初等中等教育の教育課程における学力との関連		
④2	小 林 篤	学力問題をめぐって		
④3	金 城 文 雄	体育科教育における学力とその今日的課題		
④4	中 森 ・ 久 保	体育の基礎学力と「基礎」「基本」の考え方 特集 体育科で育てる「学力」とは何か		
④5	高 田 典 衛	体育科で育てる「学力」とは何か(提案)	現代教育科学	1982・10
④6	小 林 一 久	体育の目的と学力——教科構造論的視点から——		
④7	広 岡 亮 蔵	人間的な学力に占める体育の役割——現代の学力問題を考えるために——		
④8	森 昭 三	「健康に生きる」ことを教える教科たり得るか		
④9	中 森 ・ 久 保	健康・からだ・運動文化の未来を選びとれるか		
⑤0	日 丸 哲 也	「体育科」の本質的な問題への問い	地 歴 社	1982・12
⑤1	他 編 集 委 員 会 編	『京都の体育科・到達度評価の実践(小学校篇)』		

はじめて「内容」という用語を用いたことをもって、「体育における『学力』の問題は、実はこのときに登場していた」(④0—八四七頁)と考えるのである。

この三者に共通しているのは、「体育科で何を教えるのか」を軸に学力が論じられていることである。そして村上が述べているように当時の時点では、体育科の学力論それ自体を史的に述べることは、資料的制約もあって不可能であったことは理解できる。そして、体育科で教える内容が強調された視点でもって学力の歴史を見ようとする三者の意図も理解できる。それは、学力を論ずるうえでの必要条件を構成するものだからである。しかし、第二期以降の学力論は、あと一歩前進したところでの、つまり計測可能性を軸とするレベルでの議論であり、この三者の起点は、前史的な意味を十分に持ちながらも、やはり体育科の学力研究は学力論の第三期に開始されたと見るのが妥当であろう。

(2) なぜ深められなかったのか

これまで体育科の学力研究がなゆえ深められてこなかったのか、リアルに見ておく必要がある。

第一に、勝田の学力観で見たように、学力論の中に技能を位置づけない思考が影響していたことである。同じように学習指導要領においても「学力」調査の中には技能的側面は含まれて来なかった。もちろん社会的規定からの学力検討には含められていたし、広岡や文部省の立場でも技能は含められてはいた。しかし、それらの学力観は、計測可能性としての要請に応えきれるものではなかったのである。

第二に、その計測可能性に関することであるが、それは指導内容の系統性の確立があつてはじめて可能となる。この点で体育科の多くが「運動はやらせているが指導していない」(⑩—三二頁)という実情にも反省点はある。

(3) いま問題とする、しうる理由

それではいったいなぜ一九七五年以降急激に論議され始めたのであろうか。いくつかの理由が考えられようが、先ず外的な要因として、鈴木・藤岡Ⅱ坂元論争の波及効果が強烈であつたことである。子どもたちの学力低下、人格の危機的状况の中での論争であるがゆえに、それを

克服せんと格闘している者にとっては導火線となつたのである。それにともなつて、教育実践の多くの局面で、学力論の具体的展開が要求されたのであり、その要求は体育科をも対象外とはしなかつたのである。

次いで体育科の固有な側面になるが、まず、学力論が教育実践に具体的に展望を与えるものとして期待されたことである。そして教材研究、指導内容の系統性、授業研究の成果が蓄積されつつあり、その一方で第一章の末尾で見たように、技能も学力として包含されつつあるなかで学力という新たな視点からこれまでのものの整理を要求する状態にあつたことがあげられる。

それと同時に第三に、学力論を契機として、体育科の本質を問うことも強く意識されていたことである(⑮—八二三頁、⑯—六〇頁)。

また「体力」から「楽しさ」へと強調点を代えた学習指導要領への疑問も大きい。「体力」は直接の教材とはなりえなかつたが、「楽しさ」もまた同様である。したがつて「楽しさ」の学力としての位置への疑問も大きかつた。

そして最後に、この学力論議は、体育科と他教科との

交流をかなり進め、他教科との共通点、相違点をも学力という共通項で深められたように思う。「他教科よりも科学性の遅れ」(39—八四三頁) てきたといわれる体育科にとって、他教科との交流の深まりは大いに刺激となることである。

この学力論議は、一九八一年の日本体育学会・体育科教育学専門分科会のシンポジウムにおいて、真正面からとりあげられ、注目を集めたのは、体育科教育の研究というきわめて実践と密着した分野の体育学研究領域における学的位置の確立という要求とも強く結合していると思われる。

こうした動きに影響されつつ、文部省では一九八一年以降、小・中学校の「新学力調査」に体育科も含め、五校ずつの実践校を当てて検討中であると聞くが、何をもって学力とするかも注目されるところである。

2 学力把握の方法

体育科の学力研究の検討に入るが、それらは当然にして学力論議には肯定的な立場である。しかるに一部消極論もあり、簡単に触れておきたい。

(1) 体育科の学力論議消極論

水野(36)、木下(37)がこれに該当する。水野は、「体育における学力」という言葉が、「社会的に現在常識として生きている概念とは違ってきたこえ、『オヤッ』という感じを懐かせられる」(八二四頁)として、「誤解を生ずることもあり、一般の人達・読者に対して不要な疑惑を起こさせることになりかね」(八二八頁)ず、「もし新しい理念なり見解なりを表したいのであるならば、それこそ論理学の指導に従って新概念を作成すべきである」(八二八頁)と述べる。

そして水野は、社会的通念の例として辞典・事典類の学力項目を検討した結果、技能を学力として含めているものに出くわし、『身体技能のあること』をさして直ちに『学力がある』といういい方はしない(八二六頁)と言いつつも、「体育における学力」概念が、「専門的見地としては認めてもよい」、「体育の技能をふくめたものを学力の中に入れて考えてよい」(八二六頁)と妥協する。結局、「社会的通念」が水野個人の主観であったことを自ら証明することになる。

あと一つは木下である。「体育において問題とすべき

ことは、『学力』とは何か^①ではな^②(八三五頁)く、「体育指導者に必要な最小限の学力を明確にすること」(八三五頁、傍点内海)であり、大衆が一人立ちして体育を実践するのに無難ないし素朴な原理を提示することであるとすると。

しかし、「学力とは何か」を問わずして、どうして「体育指導者に必要な最小限の学力」を明確にすることができるのであろうか。

このように、体育科の学力研究の消極論には正当な論拠はない。体育科において、これまでに当然触れられるべきであった学力研究が、その遅れをいま早急にとり戻しつつあるのだという認識がこの両者には欠けている。

(2) 学力把握の方法

さて、学力把握の方法の分類はいくつか可能である。

ここでは「能力Ⅱ学力」論と学力「限定」論に大別する。私の学力論の立場は後者であることはすでに述べたが、体育科で育成される能力Ⅱ学力とする考え方からも学ぶものは少なくない。

イ 「能力Ⅱ学力」論

この分類の中もまたいくつかの考え方に分けられる。

第一は、能力要素の並列ないし能力主義。すでに一九五六年に佐々木久吉は、体育科の目標の柱である「理解・技能・態度」に対応させて、基礎学力の内容とした(①)。これはその後の学力論の先驅をなすものである。

最近の例では、永井康宏がその代表的位置にある(④⑩)。(⑩論文では広岡亮蔵の円的三層構造に依拠し、「心身規制の三層」として、体力をも学力に含めている。学力の構造性が問われようとしているが、むしろ並列的である。体力も態度も技能も認識もすべて雑然と学力としてくくられる。学習指導要領や広岡の学力の中心が計測不可能な態度を位置づけているところから、一般には「態度主義」と呼ばれているが、ここに述べた体育科の学力論もこれに近いものである。

第二は、教育内容の確立の立場である。体育科で身につけるべき、教えるべき内容をより深く探究しているものである。中村敏雄(②)の「運動文化の科学を教える」ことやそれを継承している草深直臣(⑩)の考えはここに位置づけられる。草深は、「スポーツの権利主体にふさわしく獲得されるべき学力」として、①技術的・技能的能力、②組織・運営・管理能力、③スポーツの社

会科学的認識の三点をあげている。中村にしろ草深にしろ、体育科で指導すべき視点の確立を強調した点での意義は大きい。しかし、すでに述べた第二期以降の学力論の論点からみて、能力と学力の関係が十分に識別されているとはいえないのでここに分類した。

第三は、「人格形成論」的立場である。中森孜郎・久保健は、坂元忠芳に依拠しつつ、体育科での学力を、「教えるもの」と「育てるもの」の二側面から把握する(24)(44)(49)。「教えるもの」の中心は「身体文化―運動文化―スポーツを背景とする体育文化であり、『育てるもの』の中心は、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」(44―46頁)である。したがって、「保健や身体(体力)、態度や意欲、感情や興味、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」(44―45頁)とする。

同様な立場は小林久にも当てはまる(14)(46)。(14)論文では、陶冶と訓育概念を導入し、陶冶には運動技術と知識の教授Ⅱ学習、訓育には陶冶を基礎としながらある

いはその過程に不可分に結びついて、スポーツ観、集団的な行動力、意志、感情等、そして体力をもそれに加えている。(46)論文では、それらの要素と目標との関わりについて言及している。

以上のように、「能力Ⅱ学力」論を三つに分類した。

この三者を同一項目に含めたのは、体育科で育成される能力を総体として学力としているからである。しかし、第三の立場では、一定の識別をしながら、構造化を志向している。中森・久保は、「教えるもの」と「育てるもの」の識別と統一であり、小林は、陶冶と訓育的要素の識別と統一である。したがって第一の「態度主義」とは異なる。

ロ 学力「限定」論

前項が、育成される能力全般を学力として思考するとすれば、この「限定」論はそれらの諸能力を前提としつつも、学力を限定してとらえようとする立場である。同じようにいくつかに分類される。

第一は「認識能力」に限定する立場である。高田典衛(31)(40)(49)が唯一の人である。「体育科を『技能教科』としてではなく、『認識教科』として、『学力』を高める科

目と見る」(40—八四七頁)のである。高田がそう考えるようになったのは、「技能教科、つまり技能を高めることを直接かつ最終の目的とするかのような科目だとする教師側の認定または分類のために、どんなに多くの児童・生徒・学生がこの履修科目から離れていったことか」(40—八四四頁)という背景があったのであり、実践的立場から築きあげた末の、まさに「授業の充実を図る」(45—六頁)ことを意図したものである。(46)論文はその完成として、学力Ⅱ認識能力としての規定を岩波小辞典『教育』第二版より援用し、認識内容として、動く楽しさ、伸びる楽しさ、集う楽しさ、解る楽しさの四点の認識を掲げた。

誌上シンポジウムのため、いくつかの反論も掲載されている。たとえば、体育科の学力を認識能力だけに限定してしまっていること、そしてその内容がそれぞれの「楽しさ」の認識として、具体的な指導対象とはなりえないものを設定していること。それに認識能力を育成する教育内容―教材が示されず(45—四四頁)、具体的な計測可能性あるいは系統性の視点も示されていないことなどである。

私はこれらの批判に同調しつつも、実践的立場からこのように、これまで重視されることの弱かった体育科での認識的側面を強烈なまでに浮き立たせたことは高く評価されて如るべきであろうと思う。

第二は、「技能＋認識」の立場である。

小林篤は、「知識・理解に裏うちされた技能」ととらえる。つまり「認識と表裏一体となった技能だけを学力と考える」(42—八五八頁)のである。ところで小学校の指導要録には「保健に関する知識・理解」を評価の観点として設定しているが、体育の認識評価は無い。したがって小林は、自らが定義する『学力』を育てる授業は、小学校では成立する基盤を失ってしまう」(42—八五九頁)と指摘する。つまり小学校体育では認識は重視されず、専ら技能面しか見ていないことに対する批判であり、認識の強調である。

第三は、「技術＋認識＋集団」の立場である。前者の小林の範疇に集団的要素を加えたものである。別の表現をすれば、「できる」「わかる」「分かち伝える力」である。進藤省次郎は技能習熟(できる)↓技術認識への引き上げ(わかる)↓分かち伝える力という発展段階を示

している(17)(29)。

荒木豊の学力観と概念規定もここに含められよう。

「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」(34—1三頁)である。小林の学力の規定が個人的・静的なイメージを与えるものとすれば、進藤、荒木の学力観と概念は集団的、動的である。

第四は、「身体の学力」の立場である。体育科の学力に関して計測可能なように組織化された教育内容を学習して得た成果のうち、身体的側面からのアプローチをしたものがこの「身体の学力」の提起である。正木健雄を中心とする人たちの立場であると同時に、体育科教育観の伝統としても根強いものである。正木は、「わが国の子ども・大人の身体状況をみればみるほど、身体を学力の一部として位置づけ、それを確実に発達させる能力を、学校でどうしても育てなくてはならないところにきている」(21—三四頁)と考える。山脇・西條はそのための身体の学力の内容を、①身体そのものの、②身体操作、③身体の意識や知識、④周囲に働きかけていく力、の四点をあげている(22—1八七頁)。しかもそのための到達

目標の設定もしている。たとえば、①の身体そのものの到達目標として「五〇〜六〇キログラムの荷物を移動できるくらいの「軀幹の筋力」や「腕力」、一晩くらいの徹夜労働や、一日一〇キロメートルの坂道歩行に耐えられる「持久力」や「脚力」(22—1九四頁)である。

正木はまた一九八二年の日教組教育研究会(広島)において、体力の到達目標の必要性を提案しており、同著『子どもの体力』⁽²⁰⁾では、ソビエトの全連邦体力検定基準(ゲ・テ・オ)の到達目標も紹介している。

山脇・西條の述べた到達目標は、社会人の期待するものとしての到達目標であり、後者の正木のそれは学齡児のものである。

いま一つ大学段階での実践例を揚げれば、東京大学教養学部的一般体育では、一定水準の体力に到達しないものは、基礎トレーニングコースに入り、水準を起えたときに、スポーツコース参加としている。

ところで体力は、技術のように直接的な指導対象ではなく、技術習得の過程で形成されてくるものである。しかし我々は運動処方等の研究の発展による体力育成の理論と技術、そして体力育成の歴史と教訓をもっている。

しかも、体力のある一定の範囲は直接的な指導がもたらす結果として、容易に計測可能である。ということは、体力とそれをめぐる文化体系が教育内容として成立するのであり、体力とその文化体系もまた学力としてアプローチする可能性を持つものと思う。

実は「能力Ⅱ学力」論の中森・久保や小林一久も同様の立場に立っていると思われる。中森・久保は、「育てるもの」の中心としてからだを置いたし、小林は訓育的側面の一つとして体力を置いたのである。いずれにせよ、体力の学力としての位置を確定するまでは、あとしばらくの研究が必要である。そしてそれは体育科の目標や本質にかかわってゆくことは必然である。

ところで、先の「身体の学力」の四点は、①が体力、②が技能、③認識、④が分かち伝える力、というように置きかえることも可能であろう。とすれば、身体を軸に能力全体を包み込んでいるのであるから、「能力Ⅱ学力」論の中に入れた方がよいかも知れないしそうすることも可能である。しかしここでは、身体に限定していることから、「限定」論の中に入れた。

三 体育科の学力研究の課題

以上、体育科の学力研究を検討してきた。ここから、いくつかの課題が提起される。

1 学力規定

私自身は学力を限定する立場であることはすでに述べた。しかも、「認識＋技術＋集団」そして「体力」も加えてみる立場である。

ところで、これまでに体育科の学力概念を明確に規定したのは、すでに見たように小林篤と荒木豊である。

小林は「知識・理解に裏うちされた技能」と、明快である。

荒木は、「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」である。小林の概念にさらに「分かち伝える力」を加えている。

それぞれに、学力に何を負わせるかという「約束」の違いであるから、自分の責任の持てる範囲での規定で良いのかも知れない。しかし、他方では計測可能性の追求

によって、教師の指導の批判と子どもたちの自己評価をより科学的にせんとする意図も含まれるのであるから、計測可能性を軸にして、より広い深い共通点を探求することが必要である。その意味で、私は小林、荒木の概念に学びながら、もうすこしの工夫が必要であるように思う。一つは、荒木の概念規定ではっきりしない点である。つまり、文章の前半と後半の関係である。「知識・技術のうち」(傍点内海)、「分ち伝えることのできる能力」というのは、「能力」が「知識・技術」の一つの側面というように理解されない。そうではなく、荒木の意図するところは、「知識・技術」に支えられながらもなおそれとは独自の、「分ち伝えうる力」、つまり「知識・技術・分ち伝える力」ではないのか。そうであるとすれば、先の概念規定の表現に若干の工夫が必要であるように思う。あと一つは、身体的側面からの学力への接近の可能性を残す必要性である。

以上の点を考慮したうえで、先行の概念規定から学びながら私なりに規定をするのであれば、

「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」と表現できよう。もちろん計測可能性の拡大によって学力の内容も拡大することは言うまでもない。さらにここでの体力の位置について言えば、体力それ自体は直接には分かち伝えることはできない。しかしそれ自体のある部分は計測可能であり、そのための教育内容あるいは到達目標設定はある程度可能であろうということ、ここに含めている。そうして将来的には、「能力Ⅱ学力」論的立場の全内容が、計測可能性を持つことが可能になるかも知れない。もちろんその過程は、学力の「人格形成論」的内実の深まりでもある。いずれにせよ、概念規定も含めて、今後いっそう深められねばならない課題である。

2 認識内容について

技術の指導体系の研究は学力研究にとってまさに前提である。その上で、認識内容についての課題を述べたい。体育科で認識的側面が強調されるようになったのは学力研究の大きな成果の一つである。そのうえでなお、今後の研究のために若干の指摘がなされねばならない。

第一は、実技と講義における認識の識別と統一である。

かつて中村(②)の提起した運動文化の科学(歴史・技術・組織)学習の大半、そして草深のいうスポーツの社会科学の認識も、講義での学習という傾向をもっている。こうなると、年齢的にはより上になるであろう。他方、高田は主として実技学習面での認識を強調した。進藤のそれも技能習熟から技術認識へととして、主として実技場面である。内海もまた実技指導過程における認識対象の分析を行った(②⑩)。内海はさらに、技術習得過程と認識過程は、運動文化財の学習において、前者が本質―実体―現象の過程であるとすれば、後者はその逆の過程であり、この矛盾が、実技場面での認識をむずかしくさせている一つの点ではないかと指摘した。実技指導の場面では、技術指導、それへの認識の焦点づけが中心である。したがって、技術(技能)の系統が中心となり、認識はその「側面」という関係となり、認識独自の系統性ではない。

他方講義においては、まさに認識内容の系統性が問われてゆかなければならないのであろう。このように、体育科において一口に「認識」と言っても、一様ではないのである。

第二に、「わかる」ことと「できる」こととの関係である。実技指導場面において、子どもたちが行動する場合には必ずイメージが形成されていなければならない。それが単に「まね」のレベルのこともあり、「コツ」として理解している場合もある。さらに、その運動の概念や技術の系統における位置までも含むこともある。そしてそれらは「わかる」ことの一つの中味である。他方、技術の習得(技能の習熟)のなかで、あるいはその後に同様の認識を獲得する場合も多い。とすれば、事前と事後の「わかる」意味あいには異なるはずである。それに関わって、体育科では「わかる・できる」と言うべきか「できる・わかる」と言うべきか、やや細かいことのようにでもあるが、実践的には大きな意味をもつ表現となろう。

3 到達目標・到達度評価

学力を確実に保障するためには、指導内容の系統性、順序性が明確にされていなければならない。当然にして、それは子どもの発達段階と対応していなければならない。それとあ一つ重要な視点がある。それは可能な指導時間数である。毎日一時間ずつでも体育科があれば、子ど

もの体育の学力はもっと高まるであろう。しかしカリキュラムには時間的制約があり、ある一定時間数で断念しなければならぬ、とすればその時間数で到達させたい、しうる到達度の設定が重要になる。

また、その到達目標の設定は、学力の要素によっても異なるであろう。たとえば、技術習得などは、毎時ごとに到達度が設定しやすいが、認識や体力などは、その計測法とも関係して、毎時ごとの設定は現在難しいからである。

到達目標の設定は必然的に到達度評価を要求する。一定期間末の評定はもちろんのこと、各指導段階における教師の指導の評価、そして子どもの自己評価である。これらは、それぞれの到達目標との対応で計測されるからである。体育科の到達度研究は、⑤をはじめてしていくつか発表されつつあり、これからの課題となっている。

4 計測法

到達度研究のうえで中心となるテーマの一つは計測(測定)法である。しかしそれ以前においても計測は必要である。つまり、体育科の学力研究で、技能の習熟度

ばかりでなく認識の能力や分かち伝える力をも含めることはすでに述べた。しかし学力として責任を持たなければならぬ計測はいつたいどのようなになされるのであるうか。「知識・理解に裏うちされた技能」というとき、私たちは技能の計測は「できる」「できない」を見ることによって容易に把握できる。しかしそれではそれを裏うちする「知識・理解」はどのように計測するのであるうか。一人一人話させるのか、あるいはペーパーテストによるのか、……。しかもそのうえに「分かち伝える力」が加わるとすれば、計測の要求はより一層複雑さを増すのである。

しかし私たちは授業のなかで、その計測を何らかのあたちで行っており、いまそれを具体化、一般化することがさし迫って必要とされているのである。

* * *

体育科の学力研究が始った当時は、荒木豊は「体育における『学力』問題は今後の研究課題」(⑥—一二二頁、一九七六年)と述べた。他の多くの人々も同様の感想を持っていた。その後、本稿で見てきたように多くの成果を残してきた。そのうえでなおかついま、多くの人々

の実感となりつつあるといえよう。

- (1) 須藤敏昭「戦後の学力論」(『国民教育』第一五号、一九七三年冬季号)。汐見稔幸「学力と人格」(『国民教育』第二七号、一九七六年冬季号)。藤岡信勝「現代教育と能力・学力・人格」(『日本の学力 3 能力・学力・人格』日本標準、一九七九年)。広岡亮蔵「『学力と評価』論の今日的課題」(『学力の構造と教育評価のあり方』明治図書、一九七九年)。その他。
- (2) その内容は城九章夫「基礎学力論」(『現代日本教育論』新評論、一九五九年)。西勇「学力問題」(柳・川合編『現代日本の教育思想・戦後編』黎明書房、一九六三年)にゆずる。
- (3) 木下繁弥「学力論争の展開」(『戦後日本の教育改革 6 教育課程・総論』東京大学出版会、一九七一年、五九六頁)。
- (4) 大田堯「学力とはなにか」(国土新書、一九六九年)。
- (5) 広岡亮蔵『基礎学力』金子書房、一九五三年。なお広岡は、その後何度かの修正をしているが、基礎学力に「態度」を含ませるようになったのは、一九五八年前後である。(前掲須藤敏昭論文参照)。
- (6) 勝田守一「学力とは何か」(『教育』一九六二年)、「学力とは何か」(『教育と認識』一九六八年)。なお両論文ともに、勝田守一著作集4、『人間形成と教育』国土社、一九七二年に所収。引用頁はこれによった。
- (7) 中内敏夫「学力のモデルをどうつくるか」上・中・下(『増補 学力と評価の理論』国土社、一九七六年所収)。引用頁はこれによった。
- (8) 鈴木秀一・藤岡信勝「今日の学力論における二・三の問題」(『季刊 科学と思想』第一六号、新日本出版社、一九七五年四月)。
- (9) 坂元忠芳「今日の学力論争の理論的前提」(『季刊 科学と思想』第一九、二〇号、新日本出版社、一九七六年)。なお同『子どもの能力と学力』青木書店、一九七六年十二月に所収。引用頁はこれによった。
- (10) 汐見稔幸、前掲論文、一五一頁。
- (11) 斎藤浩志「学力論の今日的課題」(『教育』第三四五号、一九七七年七月)。
- (12) (11)に同じ。
- (13) 小川太郎『教育科学研究入門』明治図書、一九六九年、一〇二頁。
- (14) 広岡亮蔵、前掲(1)論文、二三頁。文部省も、一九八〇年の「指導要録」の改訂において「観点別到達度目標」を使用しはじめている。
- (15) 村越邦男『子どものための教育評価』青木書店、一九七八年、一六〇頁。この教育目標論と評価論については、同『子どもの学力と評価』青木書店、一九七三年も含めて大きく依拠している。
- (16) 勝田守一『能力と発達と学習』国土社、一九六四年。

五〇頁。

(17) (6)に同じ。

(18) 城丸章夫『やさしい教育学(上)』あゆみ出版、一九七八年、二七五頁。

(19) 竹内常一『民主的人格の形成と高校教育上』明治図書、一九七八年、四五頁。さらに「文化としてのからだ」を論じたものに『教育への構図』高校生文化研究会、一九七六年、『日本の学力 8 身体／技術』日本標準、一九七九年の「まえがき」等がある。

(20) 正木健雄『子どもの体力』国民文庫、一九七九年。

ここで、「ゲ・テ・オ」について簡単に触れておきたい。「ゲ・テ・オ」とは「労働とソ連防衛の準備あり」というロシア語のスローガンの頭文字である。それは年齢別に三段階からなっている。

「ベ・ゲ・テ・オ」(一四～一五歳の生徒対象)。「ゲ・テ・オ」第一級(一六～一八歳の青年男女対象)。「ゲ・

テ・オ」第二級(一九歳以上の市民対象)。

「ゲ・テ・オ」の各等級は、次のような個々の身体トレーニングに関するノルマ試験の合格を規定している。それは、疾走・跳躍・投擲・水泳・歩行のノルマ合格、その他多くの理論的、実践的諸要求の遂行、また旅行・バラシユート競技・自動車やオートバイを操作する知識と技能について行なわれる。体力検定基準の各等級には、「合格」章と「優秀」章の二つのバッジが制定されている。

生徒たちは、「ベ・ゲ・テ・オ」および、「ゲ・テ・オ」第一級の試験を受けるが、その準備は、体育の授業、労働の授業、スポーツ部の際に行なわれ、バッジを得るには、先の種目での一定以上の総得点を得ることが必要である。したがって、種目ごとに一定の到達段階にはそれに対応する点数が配点されている。(『ソビエト教育科学辞典』明治図書、一九六三年、五〇九～五一〇頁参照)

(一橋大学助教授)