

旧西ドイツにおける「体育」から 「スポーツ教育」への変遷過程に関する一考察

Ein Studium über den Wandelprozeß von der "Leibeserziehung"
zur "Sporterziehung" in der BRD

木村 真知子: Machiko KIMURA

奈良教育大学: Nara University of Education, Takabatake-cho, Nara-shi, Nara (630)

Zusammenfassung

In diesem Studium wird der Wandelprozeß von der "Leibeserziehung" zur "Sporterziehung" in der BRD folgenderweise analysiert.

1. Der Grundcharakter der Leibeserziehung wird erklärt.
2. Es wird analysiert, was man in Bezug auf die Leibeserziehung unter den Einflüssen des außerschulischen Sportes kritisiert hat, und wie die Leibeserziehung abgelöst wurde.
3. Der Grundcharakter der Sporterziehung, der nach der Ablösung des Begriffes "Leibeserziehung" entstanden ist, sowie deren Probleme werden herausgearbeitet und erklärt.

Die Theorie der Leibeserziehung in den 50ern und Anfang der 60er Jahre begründete sich aus der bildungstheoretische Didaktik und der Entwicklungspsychologie. Diese beiden theoretischen Gebiete unterstützten die damalige Praxis, bestehend aus den Bereichen "Gymnasik", "Turnen", "Spielen", "Leichtathletik", "Schwimmen" und "Tanz". Vom Ende der 60er Jahre wurden die Einflüsse des außerschulischen Sportes immer stärker und damit drängten sich Muster didaktischer Argumentation auf. In diesen trat die Vorstellung von einer als "Bildung" zu kennzeichnenden menschlichen Gesamtverfassung in Bezug auf die außerschulische Lebenswirklichkeit zurück. Kritisiert hat man besonders das funktionale Bildungsverständnis der bildungstheoretischen Didaktik und die Stufen- und Phasenlehre der Entwicklungspsychologie. Die "Sporterziehung", die nach der Auflösung der "Leibeserziehung" entstanden ist, hatte eine starke Bindung an das Thema "Freizeit" und reduzierte die spezifische Aufgabe des Faches auf die Verbesserung der konditionellen Grundlagen und Vermittlung motorischer Fertigkeiten. Der Wechsel von "Leibeserziehung" zu "Sporterziehung" wurde nicht von der pädagogischen Idee angeregt, sondern von der Notwendigkeit der Anpassung des Faches an den außerschulischen Sport.

I. 問題の所在と研究の目的

周知のように旧西ドイツでは1970年代のはじめに「体育」(Leibeserziehung)から「スポーツ

教育」(Sporterziehung)へと名称変更がなされ、理論領域も体育理論(Theorie der Leibeserziehung)からスポーツ教育学(Sportpädagogik)へ、また、教科名も体育科からスポーツ科

へと変えられた。この名称変更の背景として、これまでの研究¹⁾では、まず60年代の西ドイツにおける「ゴールデンプラン」や「第二の道」運動によるスポーツの大衆化を契機にして、体育科で扱われる運動教材と生活で楽しめるスポーツとの間のギャップが意識されるようになったこと、スポーツを社会・文化現象として認識し、スポーツ科学を成立させる気運が高まってきたこと、さらに東西ドイツの身体という用語をめぐる対立（LeibとKörperの対立）の解決策としてスポーツ（Sport）というインターナショナルな言葉を使用することが適当であったことなどを述べ、そして、新しく成立したスポーツ教育の基本的性格として、社会との関連を重視すること、スポーツの内在的価値を重視すること、スポーツ種目の系統的な学習を進めること、スポーツを広義に理解することなどを列挙している。このように先行研究では、スポーツ教育発生の背景やその基本的性格の素描が試みられているが、両者の関連性については推測的に述べられているだけであるし、スポーツ教育の基本的性格として挙げられていることも、体育が解体した結果出てきたものなのか、すでに体育の中に萌芽が見られるものなのか、はっきりしない。つまり、社会におけるスポーツの隆盛という現象を背景に、従来からの体育の何が批判され、その理論と実践がどのように変容し、スポーツ教育を発生させることになったのかについては、資料に基づいて詳しく検討されていないのである。このような先行研究の不十分さは、A→Bという変化を取り扱うのにAがどのようなものであったかを十分把握せず、→Bに考察の重点を置いたためであると筆者は考える。その結果、それらの研究ではB発生の必然性やその理論及び実践の独自性、さらにはBが背負っている問題や課題を明確に描き出せないでいる。このことは、我が国における「体育かスポーツ教育か」の議論が、その論拠を曖昧にしたまま単なる言葉の問題に終わる傾向にあるのと無関係ではない。そこで、本研究では、スポーツの大衆化に晒される前の体育の基本的性格を把握したうえで（課題1）、その解体過程に分析を加え（課題2）、その結果発生したスポーツ教育の基本的性格を浮き彫りにしたい（課題3）と思う。ただし、本研究では学校にお

ける教科としての体育・スポーツ教育を問題にする。

II. 研究の手順及び資料

1. まず、スポーツが大衆化される前の体育の基本的性格がどのようなものであったかを①学習指導要領等における運動領域・種目の構成、②体育授業方法学、③体育教授学の領域に分けて調べる。これについては、1950年代から1960年代中頃までの体育指導書や体育学習指導要領、専門誌“Leibeserziehung”を主要な資料として使用する。
2. 60年代の社会でのスポーツの隆盛を背景にして、体育の何が批判され、解体していったのかを上記の領域のそれぞれについて分析する。これについては、主に専門誌“Leibeserziehung”に掲載された体育実践や体育理論に対する批判論文を主要な資料として使用する。
3. 体育の解体の結果、登場したスポーツ教育の基本的性格を明らかにするとともに、それについてどのような問題点が指摘されたかを概観する。これについては、1970年代初期のスポーツ科・学習指導要領と専門誌“Sportwissenschaft”及び“Sportunterricht”におけるスポーツ教授学関係の論文や出版物を主要な資料として使用する。

III. 本 論

1. 体育の基本的性格：スポーツが大衆化される前の体育の実践と理論（1950年代から1960年代前半まで）

① 学習指導要領等における運動領域・種目の構成

50年代及び60年代前半の体育科の学習指導要領や指導書のほとんどは、「体操」(Gymnastik)、「ダンス」(Tanz)、「器械運動」(Turnen)、「陸上競技」(Leichtathletik)、「水泳」(Schwimmen)、「球技」(Spiele)という運動領域で構成されており、しかも、これらの運動領域で行われる具体的な種目は、国際的な競技スポーツ種目とは別のものであるが多かった。例えば、学校体育にお

ける器械運動では回転ブランコ、登り棒、ロープ、格子状梯子、肋木、木馬、跳び箱がよく使われ、男子の体づくりのための体操（Gymnastik）ではメディシンボール、縄、球、鉄の輪がよく使われたが、それらは国際的な競技スポーツでは見かけぬものであった。また女子の体操（Gymnastik）も体づくり、動きづくりの習練として理解されており、50年代に徐々に広まってきた国際的な新体操競技とは無関係であった。陸上競技も学校では「走-跳-投」という表記が用いられたこともあった。球技の領域でも、民族的な球技がよく行われ、例えばNiedersachsen州の学習指導要領（1953）に挙げられている女子用の球技15種目のうち国際的な種目はバスケットボールとハンドボールだけでその他はすべて民族的な球技であった。

そして、これらの学校体育の運動種目は学校の外でも子供や青少年を対象にした催しでかなり尊重され、よく利用されていた。例えば、地域クラブであるフェラインの青少年部門では体操、器械運動、球技から成る学校プログラムがよく用いられたし、学校で作成される水泳証明書はそのままドイツ生命救助会の証明としても通用した。学校の陸上競技種目（子供や青少年用にアレンジされたもので、国際競技種目と一致しない）も学校外で行われる子供や青少年の大会で使われたのである。²¹⁾

このように50年代から60年代前半における学校体育の運動領域・種目構成は、ヨーロッパで伝統的な体育運動の潮流であるTurnen, Gymnastik, Sport, Spieleといった領域を下地にしたものであったと言える。つまり、19世紀のJahn, F. L. 以来のドイツ体操（Turnen）の流れは、器械運動（Turnen）として、同じく19世紀Ling, P. H. 以来のスウェーデン体操の流れは、体操（Gymnastik）として、また20世紀初頭にドイツ各地で勃興した美的で律動的な体操とダンスの流れはダンスや体操として、19世紀末から20世紀にかけて達成の原理を強調して登場したスポーツは、陸上競技や水泳として、20世紀初めの遊戯促進運動によって評価の高まったゲームは球技として位置づけられているのである。そして、体育教師は、生徒の発育・発達に合わせてこれらの運動領域をバランスよく配合し、指導法を工夫することに彼

らの使命を見いだしていたのである。

② 発達の局面・段階論に基づく体育授業方法学

上記の体育教師の仕事を理論的にバックアップしたのは、特にK. Bühler, Remplein, Zeller, Möckelmann, Neumann等の局面・段階論に基づく医学や発達心理学であった。その理論は各年齢段階の児童・生徒集団には共通した心身の特性があることを仮定するもので、それらの特性を記述することによって、学校体育の規準としてとりあげた運動種目を年齢や性に適合するように振り分け、指導することを助けたのである。一例として、Niedersachsen州学習指導要領（1953）に書かれた9歳から12歳の少女と少年についての記述²²⁾を見ると、当時の体育教師がこの理論に裏付けられた具体的指針を手にしていくことがよくわかる。同指導要領では、少女については、「遊戯や練習では次第に運動形態に対する感覚とリズムカルな活動様式での喜びが発達する。今や敏捷性を養う運動、例えば、床運動、器械体操、競争ゲーム、かけっこ遊び、歌遊び、ダンス並びに手具体操に対する最も適切な前提が提供されているのである。」と書かれているのに対し、少年については、「運動の形態と合目的性に対する感覚が発達する。」となっており、かけっこ遊び、歌遊び、手具体操を指定する代わりに「競争ゲームにおける少年の喜びは特に大きい。」という説明がされているのである。

常にクラス全体とかわることが第一で、個々の生徒とかわるのは二の次にならざるを得ない教師の実践的必要性、したがって、個々人の特殊性を平均的規範へとある程度均すことを頼みとする教師の実践的必要性に、この発達の局面・段階論はうまく応えるものであった。

③ 陶冶理論的体育教授学：学校における教科の根拠づけのための理論

以上のように、50年代から60年代中頃までの学校体育の実践は、地域社会の中でも承認され、発達の局面・段階論にも支えられ、安定していた。したがって、実践のレベルで見ると、教科を根拠づける体育教授学の必要性はなかった。それが必要とされるのは実践とはちがう視点からであった。学校や大学では体育という教科専門に対

する承認が欠落しており、施設設備、教師の地位などの点で体育は劣位に置かれていた。よって、体育関係者の間では学校における教科としての承認を取りつけることが重要課題となっていたのである。⁴⁾そこで、体育は教科としていかに教育全体に貢献し得るものであるかということを説得できる理論が求められたのである。

まず、1956年のドイツスポーツ連盟による「学校体育促進勧告」(Empfehlungen zur Förderung der Leibeserziehung in den Schulen)は、青少年の健康維持を理由に体育を総合教育の中に位置づける主張をした⁵⁾が、健康維持という半ば管理厚生の問題を即座に教育全体の問題に持ち込むという難点をもったこの論拠は長続きしなかった。こうして次には、「プレイ」、「達成」、「競争」、「戦い」、「ダンス」、「身体性」、「運動」といったテーマとの結合を強めた陶冶理論的体育教授学(Die bildungstheoretische Didaktik der Leibeserziehung)が展開されることになる。Hanebuth(1956)、Paschen(1961)、Mester(1962)、Bernett(1965)、Schmitz(1967)、Grupe(1967)等、それぞれに個性ある理論を展開するにもかかわらず、陶冶理論的体育教授学の論者諸氏が共通の課題としていたことは、体育が教育全体の中の必要構成部分であることを正当化する理論づくりであった。この理論の展開は、「プレイ」を例にとれば、次のようであった。プレイは人間にとって欠くことのできない本質的活動である、したがって、プレイ能力を身につけることは教育の重要な課題である、ところで体育の内容を構成している身体運動(Leibesübungen)は(少なくともその一部は)プレイの領域に入る活動である、よって、身体運動は教育に不可欠の素材であり、その意味で体育は教育の中に正当に位置づけられる、というものである。「運動」を例にとると、運動は人間にとって開かれた世界への通路である、したがって、豊富な運動能力を獲得することはより開かれた世界の体験を可能にすることである、人間という世界内存在にとって、運動を媒介にしてより広い世界を獲得することは本質的な事柄であるので、それは教育の不可欠の課題である、したがって、体育は運動教育として教育の中に正当に位置づく、というものである。

そして、このような諸理論は、1967年にSchmitzの手によって、整理され、集大成されることになる。⁶⁾彼は身体運動(Leibesübungen)の本質的特性を「運動」、「プレイ」、「競争」の3本柱に還元し、そこにおいて生じる人間の基本活動を「形成する」、「プレイする」、「達成する」の3大活動に求め、それらの人間形成上の重要性を述べ、そこから教育における体育の正当な位置づけを論証したのであった。ただし、プレイの中でもどのような種類のプレイが、運動の中でもどのような種類の運動が、あるいは、達成の中でもどのような種類の達成が選択されるべきかについては、彼の理論では触れられていない。

④ 体育における実践と理論の調和

50年代から60年代中頃までの学校体育は、これまでのヨーロッパの歴史の中で培われたさまざまな体育運動の流れをくみ取る形で、体操、器械運動、陸上競技、水泳、球技、ダンスといった運動領域間のバランスをとりながら実践が行われていた。その際、体育教師は局面・段階論に基礎づけられた発達心理学や医学からの助けによって具体的にそのような実践を方向づける体育授業方法学も手にしていたし、さらに、教育政策的には、この実践の大枠を認め、人間形成機能の点から教育の中に体育を正当に位置づけようとする陶冶理論的体育教授学があった。このように、体育理論としての体育教授学と体育授業方法学は車の両輪のようにして実践を支え、調和していたのである。

2. 体育の解体：60年代の社会でのスポーツの隆盛を背景に体育の何が批判され、解体していったのか。

60年代後半のスポーツをめぐる社会の動きは、上記の体育の実践と理論に揺さぶりをかけるものであった。その第一は、チャンピオン・スポーツからの圧力である。1968年メキシコオリンピックは東西ドイツがはじめて対決する大会であり、東ドイツはこのために長期の準備をし、システムの才能発掘と才能促進政策を展開し、学校を巻き込んでいた。それに対抗して、西ドイツは最初はためらいがちであったが、会員数の増加とともに政治力をもつようになったドイツスポーツ連盟の主導権のもとに1966年以降、才能発掘・才能促

進政策の中に学校体育を組み込んでいくようになる。⁷⁾ もう一つは、「第二の道」運動によるスポーツの大衆化現象からの影響である。スポーツは一部の選手だけでなく、一般大衆が行うものとなり、それに応じてますます多くのスポーツ種目が大衆の間で行われるようになってきた。このことは、余暇生活への準備という課題を学校にもたらし、学校体育に対しては、学校体育で提供されているものが学校外で継続可能なものかどうかという問いが立てられることになる。⁸⁾ それと同時にスポーツの大衆化は教科を人間形成的に根拠づける必要性を減少させた。つまり、スポーツは多くの人間にとって価値ある生活内容となったという実感は、人間形成を前面に立てて論じた陶冶理論的体育教授学の思考パターンを後退させ、学校外の生活現実との結びつきを強めさせたのである。

このように、社会におけるスポーツの隆盛はこれまでの学校体育における実践と理論の調和を崩す契機となったのである。以下ではより具体的に体育の解体過程の様相を見ていこう。

① 学習指導要領等における運動領域・種目構成規準の解体

上述のスポーツをめぐる社会変化の影響は、学校体育においては、特に器械運動の位置づけをめぐる論争となって現れる。器械運動の根源をJahn以来のドイツ体操(Turnen)に見いだしているドイツ人にとって、伝統的に器械運動は特別に思い入れのある運動領域であり、陶冶理論的には「形成」の原理を担う大きな領域として位置づけられていたのである。ところが、大衆スポーツの隆盛を背景に、人間形成的な陶冶理論的体育教授学が後退し、生活現実との結びつきの方が強く意識されるようになると、成人スポーツにおいてあまり意味がないことや青年期の生徒達の関心が薄いことを理由に、器械運動を一大領域として位置づけることに対する批判の声が60年代末頃からあがるようになるのである。⁹⁾ その結果、これまでは高学年に至るまで必修だった器械運動は、1970年以降の各州の学習指導要領では、他のスポーツ種目と同じ扱いとなり、早いところで7学年から遅いところで12学年から、選択種目となった。しかも、その内容も、これまでの回転ブランコや格子状梯子、登り棒といった器械は後退し、オリンピック

体操競技で用いられる平均台、跳馬、鉄棒などが優先されるようになった。

球技の領域は、器械運動ほど激しい論争の対象とはならなかったが、民族的な球技はどんどん周辺部に追いやられ、バスケットボール、バレーボール、ハンドボール、サッカーといった国際的な競技スポーツゲームが中心に位置づくようになった。

こうして、1972年以降の学習指導要領では、バドミントン、バスケットボール、アイススケート、サッカー、器械運動、体操、ハンドボール、ホッケー、柔道、カヌー、陸上競技、オリエンテーリング、ボート、水泳、スキー、ダンス、テニス、卓球、バレーボール…というように、学校外でスポーツの名で行われている種目をカタログにしたものが出るようになる。¹⁰⁾

このような運動領域・種目構成規準の解体過程は、次の2点でまとめられるように思われる。その一つは、スポーツ種目化である。つまり、器械運動にしても、球技にしても、民族的、土着的なものはどんどん削られ、国際的に組織されたスポーツ種目に絞られていくのである。もう一つは、スポーツ種目間の互換化である。従来の学校体育では、各運動領域には独自の陶冶価値(例えば、プレイ、達成、形成)があり、それらはどれも人間形成上欠くことのできないものであるので、必修とされていた。しかし、多数のスポーツ種目が並列されている1970年以降の学習指導要領では、全部を必修とすることはできず、結局、数ある中からどの種目を行ってもよいという任意の傾向を強めている。つまり、人間形成上この種目でなければならないという必然性が減少し、各スポーツ種目が交換可能なものとして挙げられるようになるのである。

② 体育授業方法学への批判：発達心理学の変遷

学校体育実践の理論的基盤として局面・段階論に基づく発達心理学が大きな役割を果たしていたことをすでに述べたが、チャンピオン・スポーツにおける実践はこの発達心理学の信頼性をも失墜させることになる。

局面論や段階論に内在する観念は、発達を成熟ととらえ、各局面、各段階の中では心身の調和が

あり、局面と局面の間、段階と段階の間に危機的な移行があるとするものであった。例えば、局面と局面の間に位置していると言われる思春期の少女(12歳から14歳)についてNordrhein-Westfalen州の指針(1960)は、「形態の変化、プロポーションの変化を伴う身長急速な伸び、疲労しやすくなること、運動の喜びや身体支配が減ること。」¹¹⁾と記している。ところが、女子体操競技ではこの年齢段階で世界のトップになるケースが出てきたし、また、「短持久性の運動が優先されるべきである」¹²⁾とされていた12歳から15歳までの年齢で、競泳長距離での世界最高記録が出てきた。さらに、これまで男性だけが行うものとされていたサッカー、登山、長距離走に女性が進出してきたのである。

このような実践を背景に1969年、Retter, H. はこれまでの局面論・段階論に基づく発達心理学を痛烈に批判し¹³⁾、その結果、そのような発達心理学はスポーツ教師養成課程の履修科目からも姿を消すことになるのである。

こうして、学習指導要領では、これまで高学年で行われていた種目が低学年段階に押し詰められたり、あるいは、Nordrhein-Westfalen州のスポーツ科・学習指導要領¹⁴⁾のように、学年別や性別の指示を原則としてなくし、スポーツ種目毎の運動技術系統が中心に述べられるようになるのである。

③ 陶冶理論的体育教授学への批判

陶冶理論的体育教授学は、そもそも教育全体の中に体育を根拠づけることをねらって作られた理論であった。そのためにプレイ、達成、形成といった身体運動に内在する基本的活動が人間形成上不可欠の活動であり、これらの活動をバランスよく配合することが調和的な人間形成につながることを論じたのである。しかし、この論には、身体運動を実施すれば常に教育上ポジティブなことが期待できるという、人間形成の機能主義的な観念が暗に含まれている。すなわち、身体運動を実施すると自動的に人間形成上望ましい作用が生じるという考えである。そして、この考えの問題性が顕在化し始めるのは、特に60年代後半からの実践を背景にしたときであった。つまり、スポーツ種目が横並びするようになる、それらのどれを行って

もよいという任意性の傾向が強まる、しかも、局面・段階論的な発達心理学の信頼性が失墜することにより年齢別や性別による運動種目の位置づけや指導法も全く当てにできなくなり、指導書ではかつての競技者やトレーナーがそれぞれのスポーツ種目の解説をし、地域クラブ(フェライン)での実践に学校が倣うようになるといった状況においてである。その上、高等教育への機会均等運動による大学生の急激な増加のため十分な教員養成を経なかった若い教師が60年代末からその実践を担うようになるのである。この期に至って、どのようなスポーツ種目をどのようなやり方で行っても常に自動的に人間形成上望ましい作用が生じるという機能主義的な考えが、問題視され、批判されるようになるのである。

また、60年代後半に盛んになった学生運動の傾向の中で労働やスポーツにおける「達成」原理が槍玉にあげられ、スポーツは非人間的な生活を強いる資本主義的社会秩序維持に適したパーソナリティ形成に加担するものであるという批判が起こった。¹⁵⁾この思想がスポーツの肯定的人間形成機能を前提とする陶冶理論に打撃を与えたことは明らかである。というのもやや単純化して言えば、一方がスポーツを全面的に善玉ととらえる思想であるとするならば、もう一方は全面的に悪玉ととらえる思想であるからである。

こうして、スポーツの肯定と否定のせめぎあいの中から、スポーツを一括して論じるのではなく、個別化して論じる方向が見いだされた。つまり、これまでの陶冶理論的体育教授学やその批判派の人達のように達成やプレイや形成といった基本概念だけでスポーツを解釈学的、演繹的に分析するのはあまりにも観念的で不十分であることが自覚されるようになり、その結果実証的・経験科学的、あるいは帰納的な研究方向が求められるようになるのである。¹⁶⁾

3. 初期スポーツ教育の基本的性格とその問題点
前章では、60年代の社会におけるスポーツの隆盛を背景に体育の理論と実践の調和がいかに動揺し、解体していったかを述べたが、体育からスポーツ教育への名称変更はまさにこのような解体過程の中で行われたわけである。Kurzは、この変更

について当初はほとんど議論されず、時には言葉のゴロのよさとして片づけられる傾向さえ認められるとし、積極的な抱負を盛り込んだ新しい教育理念への移行というよりは、学校外の状況変化に適応しきれなくなってしまった体育の自明性の崩壊の方が色濃く映し出されていると状況を分析している。¹⁷⁾ここでは、このような体育解体の結果発生したスポーツ教育を初期スポーツ教育と名づけ、その基本的性格をまとめてみることにする。

① 初期スポーツ教育の基本的性格

a. 実証的・経験科学的な学習目標達成の重視と教育課題の縮小

陶冶理論的教授学への批判は、教授学における精神科学的な思考法から経験科学的な思考法への転換を促進した。まさに当時、教育学における Mager の「学習目標」の操作的記述への提案や Bloom のタキソノミーは、このような要求に適合するものであった。すなわち、学習目標は生徒が授業単位の終わりには有能になっているべき行動の仕方として客観的に観察できるように設定されるべきであるというのが Mager の提案であり¹⁸⁾、学習目標を認知的、情意的、精神運動的な領域にカテゴライズすることによって、それぞれの領域において学習目標の厳密な記述を進めるための基礎を作ったのが Bloom の仕事であった。¹⁹⁾こうして、スポーツ教育の領域でも「正確に定義され、点検可能な学習目標がいかんして学校体育によって求められ、達成されるか。」²⁰⁾が授業の中心問題となり、「カリキュラムは、そのすべての詳細において学習目標に方向づけられるべきである。」²¹⁾とか「カリキュラムは目的に適したテクノロジーの助けをもって経済的な学習目標の実現を約束する立案の道具である。」²²⁾と主張されるようになった。「達成の意志を養う。」とか「共同の精神を培う。」といった客観的にその実現が検証されにくい目標ではなく、「6m間隔に置かれた高さ50cmの子供用ハードルを3歩のリズムで3台滑らかにまたぎ越して走る。」といった、達成できたかどうか客観的に判定できる学習目標が設定されるようになったのである。さらに指導者が授業の経過の中で学習目標の実現度をどの時点においても点検できるように学習目標を細分化し明確に規定することが求められた。例えば、先のハー

ドル走の学習目標の下に位置づく学習目標としては、「1台のハードルを頭の高さをなるべく変えないようにして（例えば10cm以内）またぎ越す。」とか「2台のハードルを3歩のリズムでまたぎ越す。」といったことが考えられる。このように、具体的な学習目標を定め、その実現のための下位の学習目標を階層的に位置づけておくことは学習プロセスの効率を高めるものとされた。²³⁾こうして、客観的に観察可能な具体的行動目標を設定することから、その達成のための指導の効率性を経験科学的に検証しようとする研究が発達し、多くの学習・指導プログラムが開発された。それらの多くは、特に戦略や戦術がそれほど大きな役割を果たさずコンスタントな環境条件下で運動が行われるようなクローズド・スキルのスポーツ種目（例えば、器械運動、陸上競技、水泳）の学習プログラムであったが、球技などの変化する開放的な環境条件にスキルを適合させることが求められるスポーツ種目であっても、一定の処置をとって環境条件をコンスタントに保って行われる個々のスキル習得の学習プログラムも開発された。また、体力トレーニング・プログラムもこの方法で発達した。²⁴⁾

それと関連して、教科の教育課題も著しく制限されるようになった。陶冶理論的体育教授学を批判した以上、人間形成への教育的「副作用」を仮定することはもはや許されない。そのことは、必然的に観念的なものではなく、経験科学的に実証可能な目標だけを教科の課題として設定する考え方へとつながる。その結果、体力の改善と運動技術の習得だけを教科の課題とする傾向が強くなったのである。例えば、Hagedorn は教科の課題を 1. 体力トレーニング、2. 運動技術の習得、3. スポーツの応用に分類し、特に 1. と 2. について詳しく論じているが、3. のスポーツ的応用については、学習者各人の問題とし、積極的に教科の問題として論じていない。²⁵⁾また、Söll は、「スポーツ科教育の最も一般的な目標は生徒達のすべての身体的な形質と能力と才能を最適に発達させることに見られるべきである。」²⁶⁾と述べている。さらに Ungerer は、感覚運動系の習熟こそがスポーツの領域における固有の学習目標であるとし、体力の改善さえ教科の課題から外そうとした。²⁷⁾彼の

立場からすれば、健康、自信、積極的な生活の基本的気分、達成の意志、勇気、共同の感情といった作用は、身体運動をすれば必ず身につくといったものではないので、そのような確約されないものを教科の課題として位置づけることは、「教育の不遜」²⁸⁾にはかならないのである。このような教科の課題を縮小する考え方を最もよく反映した学習指導要領としては、Hessen州のもの(1974)²⁹⁾を挙げることができよう。そこでは、教科の課題が運動系(Motorik)に制限されており、人間形成的な副作用については一切述べられていない。

b. 余暇テーマとの結合：選択制授業の導入
 社会におけるスポーツの隆盛を背景にして、学校ではスポーツの人間形成的機能よりも余暇生活への継続性を重視する傾向が強まったが、このことは、教科でのスポーツ種目の選択を生徒の興味によって方向づけることへと導いた。このことは、組織的には学年別や性別による拘束を少なくし、できるだけ早い時期に選択的なスポーツ種目コースでスポーツを提供することとなって現れた。³⁰⁾このような選択制の導入は実践では大変好まれたという。³¹⁾というのも、もともと生徒が選択したスポーツ種目であるから生徒の動機づけが高く、教師も多数の種目の中から数種目を専門化して行うことができ、自分の得意とする種目をもっともらしく授業できたからである。

このようにスポーツ種目の選択を生徒の興味によって行うことを優先し、教育的課題を体力の改善と運動技術の習得に縮小することは、体育の解体後、教授学的な理論のバックアップが欠落した不確かな時代の中で最も広まり、効果のある基本的立場となった³²⁾が、それに対して早くも1970年代の初めにはいくつかの問題が指摘された。以下では、それらをまとめておこう。

② 初期スポーツ教育の問題点

a. 実証可能な学習目標に制限することの問題

例えば、「サッカーをチームでプレイすることができる。」という複合的な学習目標は、タキノミーを用いると、「サッカーのルールを知る。」(認知的)、「ジャンプしながらヘディングできる。」(精神運動的)、「協力的、積極的にプレイに参画する。」(情意的)といった部分目標にカテゴライ

ズでき、中でも認知的領域と精神運動的領域については、さらに「オフ・サイドのルールを知る。」とか「前頭部にボールを当てることができる。」など下位の学習目標を置くことができる。こうした部分領域の学習目標は、具体的な行動目標としてその実現が自他ともにはっきりわかるので、評価しやすく、教師は、その評価をもとによりよい実現をもとめて指導の効率化を図ることができる。このように、客観的に実証可能な行動目標として学習目標を設定することを学習目標の操作化というが、それが有効性を発揮するのは、複合的な学習目標のレベルではなく、タキノミーによって振り分けられた部分領域の下位的な学習目標のレベルにおいてである。言い換えれば、操作化は下位領域での学習目標設定の道具として役立つものであり、複合的な学習目標(この場合は「サッカーをチームでプレイすることができる。」)を設定することの正当性については何も語り得ないのである。

ところが、初期スポーツ教育では操作化しやすい学習目標が優先され、操作化しにくい学習目標は後退させられている。その結果、教科の課題が体力の改善とクローズド・スキルの運動技術の習得だけに縮小されることになったのである。これは、カリキュラム作成の方法論で言えば、複合的な目標を設定する教授学的根拠を不問に付し、操作化できるかできないかという本来は道具的な基準を教授学的基準にまで引き上げてしまうという誤りを犯していることになるのである。³⁴⁾その結果、スポーツ教育は行動主義的な狭量化に陥ることになるのである。操作化されないという理由で、ある目標群が没にされるのは、本末転倒である。操作化されないけれども、スポーツ教育にとって不可欠で重要な目標が存在するはずである。実証可能な学習目標に制限することは、教育の貧困化にはかならない。このような問題意識の上に立って、例えば、Brodthmannは社会的・情意的領域での目標(例えば、フェアネス、援助の心構え、責任感)や現代的教育理念(解放、自立)の重要性を指摘し³⁴⁾、Grupeはスポーツにおけるまさに計画されない自発的な学習や学習したことの応用の意義を強調している。³⁵⁾

b. 学習主体の自発性の問題

初期スポーツ教育では、学習主体である生徒の興味が生かされるのは、スポーツ種目を選択するときだけである。いったん種目を選択したらあとは、授業の単位終了時に実現していなければならない行動的学習目標を効率よく達成するために予め組まれた学習プログラムというルールの上を走ることになる。Grupeはこれについて、「構成的に計画され、しばしば授業工学的に固定され、学習理論的には徹底した行動主義的な発想の中に押し込まれたカリキュラム構想の性格は、たいていの場合特別な人間学的な考えをまるで許していない。」と述べ、これを「見せかけの個性化」と呼んで批判している。³⁶⁾

c. 制度化された既存の競技スポーツ種目に適応することだけを教えることの問題

授業単位の終わりには有能になっているべき行動的学習目標に向けて効率的な学習プロセスを作ろうとすると、下位的な学習目標がむずかしさのグレードによって階層化されることが重要である。そして、この階層化を厳密に行おうとすればするほど、運動が実施される状況が規定され、その中で何がどれだけできなければならないかを数量的に示す必要性が生じてくる。例えば、ジャングルの中の道を100m進む時間を測定して、Aさんが30秒、Bさんが40秒であったとしても、この数字をもってAさんの方が速いからBさんよりもむずかしい課題を克服したとは言えないだろう。というのも、ジャングルの中の道は状況が一定していないからである。むずかしさによってグレードをつけるためには、実施される状況が一定に保たれるように整備され、規定されなければならない。そして、この条件を常に満たすのは制度化された既存の競技スポーツ種目である。このことについて、Brodthmannは「目的合理に方向づけられたスポーツ科教育は達成スポーツの規定に従うよう整備されることへと決断されることにほかならない。というのも、スポーツを行ういろいろな可能性の中でも達成スポーツだけがはっきりと成功に方向づけられ、身体的領域における最大可能な効率性を目指す行為であり、その成果が基本的に客観的にコントロールできる行為であると理解されるからである。」³⁷⁾と述べている。確かに、具体

的な学習目標をやさしいものからむずかしいものへと階層化し、それらに次々と挑戦させ、克服させることは、生徒達をスポーツへと有能化する重要なファクターである。しかし、その学習目標の階層を登ることを唯一の目標にしてスポーツ教育を進めようとする、その教育はある意味で幅の狭いものになるだろう。つまり、国際的に制度化された競技スポーツ種目に生徒達を適応させることだけになってしまうのである。獲得した運動技術を駆使して、プレイの経過をおもしろく緊張感のあるものにする、また、プレイをよりおもしろくするために既存のルールを変えてみる…そのようなことは、全く度外視されるのである。Grupeの言葉を借りれば、「計画された学習プロセスの偽りの合理性は、数量化できない、そして、経験的に求められない学習プロセスを除外することへと導く。それゆえ、それは情意的ファクターを抑制するとともに、その時々々の所与性を批判的に変えていくのではなく、適応する危険性を含む。」³⁸⁾ことになるのである。さらにKurzも「既存のものの効率的な再生産」を警告している。³⁹⁾

VI. 結 論

本研究では、旧西ドイツにおける体育からスポーツ教育への変遷過程の分析を通して、初期スポーツ教育の基本的性格とその問題点を明らかにしてきた。その結果、先行研究では不明であった事柄に光を当てることができたように思われる。

先行研究では、スポーツ教育の基本的性格として、スポーツを文化現象として広義に理解することやスポーツの内在的価値を重視することが挙げられているが、体育の解体の結果発生した初期スポーツ教育を見る限り、そのようなことは認められない。すなわち、初期スポーツ教育では、スポーツの文化的な本質的特性を問うのではなく、制度化された既存のスポーツ種目を束ねたものをスポーツと見、しかも、それらの経験科学的に実証可能な体力や運動技術の側面だけに光を当てる傾向がある。その点では、むしろ前時代の陶冶理論的体育教授学の方が身体運動の本質を人間学的基本カテゴリーに還元してとらえており、スポーツの内在的価値を問う試みを行っていたと評価でき

るのである。⁴⁰⁾

これまで述べてきたことを総合してみると、体育からスポーツ教育への名称変更は、教育的な内的動機からではなく、社会におけるスポーツ（大衆スポーツ及びチャンピオン・スポーツ）からの外圧を受けて、それに教科を適合させることの現れであったと言える。経験科学的に検証可能な学習目標を設定しようとする一種の科学化運動も、この動向に合致するものであった。しかし、それは結果的に教科の課題を体力の改善と運動技術（クロースト・スキル）の習得だけに縮小することへと導き、教育理念を問題にすることを忘れさせてしまったのである。このように、教育理念を括弧にくくり、社会に教科を適合させることに偏った初期スポーツ教育は、学校外の地域クラブでの実践と変わらなくなり、学校における教科としてのアイデンティティを失うという危機を内蔵していたとも言える。それだからこそ、初期スポーツ教育に対しては、いろいろと問題点が指摘されたのである。しかし、単にその問題点を指摘するだけでは、前時代の陶冶理論へと逆戻りすることになりかねない。陶冶理論が内包していた機能主義的人間形成の観念に逆戻りすることなく、しかも、初期スポーツ教育の問題点を克服することが、次のスポーツ教授学が解決しなければならない課題となったのである。今後はこの課題をどのようにして解決しようとしたのか、そのためにどのようなスポーツ教授学の構想が練られたのかについて、さらに考察していきたいと思う。

注及び文献

- 1) 高橋健夫 (1977), 西ドイツの学習指導要領 - Nordrhein Westfalen州の Lehrplan を中心にして - 体育の科学 : 27(6), pp. 392 - 395.
高橋健夫 (1978), 西ドイツの体育・スポーツ - スポーツ科の基本理念 - 体育科教育 : 26(12), pp. 82 - 85.
高橋健夫・森真知子 (1982), スポーツ教育の基本理念, 奈良教育大学保健体育科教室, 他 (編), 文部省特定研究報告書, pp. 15 - 32.
高橋健夫・稲垣正浩 (1983), スポーツ教育の基本問題の検討 (I) - スポーツ教育の論

- 拠と基本的性格 - 奈良教育大学紀要, 人文・社会科学 : 32(1), pp. 149 - 167.
- 2) Kurz, D (1990), Elemente des Schulsports, 3. Aufl. Karl Hofmann : Schorndorf, pp. 15 - 16.
 - 3) Niedersächsisches Kultusministerium (1953), Richtlinien für den Unterricht an den Schulen des Landes Niedersachsen, p. 9.
 - 4) このことは、「この教育計画の中で体育が最終的にその正しい場とその真なる意義を得ることが気づかわれなければならない。」(Paschen, K. (1961), Didaktik der Leibeserziehung in Schule und Verein, Frankfurt, p. 7), 「体育を『教科』として正当化することが私には第一の問題である。」(Mester, L. (1962), Grundfragen der Leibeserziehung, Braunschweig, p. 8), 「教育全体の中での体育の位置づけは今日焦眉の問題である。」(Bernett, H. (1965), Grundformen der Leibeserziehung, Schorndorf, p. 3), 「場は一応与えられているのだが依然として不安定な体育の状況の中でこそ、まず求め続けられるのは教育全体における体育の陶冶使命の基礎的意義を洞察をもち大局的に根拠づけることである。」(Schmitz, J. N. (1967), Studien zur Didaktik der Leibeserziehung II, Grundstruktur des didaktischen Feldes, Schorndorf, p. 7) と、体育教授学の各論者が述べていることから伺える。
 - 5) 学校体育促進勧告 (Deutscher Sportbund (1956), Empfehlungen zur Förderung der Leibeserziehung in den Schulen.) は、「体育は青少年の総合教育に属する。体育が実施されていないか、あるいは十分に実施されていないならば、それは教育全体として問題である。体操的・スポーツ的活動は青少年の健康維持のために必要なのである。」という文で始まっている。
 - 6) Schmitz, J. N. (1967), Studien zur Didaktik der Leibeserziehung, Grundstruktur des didaktischen Feldes, Karl Hofmann : Schorndorf,

- 7) 1967年の「達成スポーツ促進のための決議」では、「学校スポーツは、実践において教材と方法がまだ十分に細分化されていないので、個人の達成トレーニングの要求に合わせる事ができないであろう。それゆえ、スポーツギムナジウムやスポーツコースの設置、同好会における学校とフェラインの効果的な協力が要求される。」と述べられ、1968年には「学校の援助をもって行う才能発掘や才能促進」が表明されるに至った。
- 8) 1966年の「ドイツスポーツ憲章」で余暇生活におけるスポーツの重要性が表明されて以来、体育関係の出版物やスポーツにかかわる教育政策において「余暇」はキーワードになる。また、1970年のドイツ体育教師委員会(ADL)の会議のテーマは「スポーツにおける動機」であった。これは、体育における問題の重点が人間形成論から余暇生活論へと移り変わったことを意味する。
- 9) 器械運動をめぐる伝統派と革新派の論争は、専門誌 *Leibeserziehung/Sportunterricht* においては1970年から1973年の間に激しく戦わされている。
- 10) 最も典型的なものとして、*Lehrplan Sport für die Schulen in Nordrhein-Westfalen* (1974) が挙げられる。
- 11) Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (1960), *Richtlinien und Stoffpläne für Leibeserziehung an Volks-, Real-, höheren und berufsbildenden Schulen im Lande Nordrhein-Westfalen*, p. 41.
- 12) Niedersächsisches Kultusministerium (1953), *Richtlinien für den Unterricht an den Schulen des Landes Niedersachsen : Sporterziehung der Mädchen, Sporterziehung der Jungen*, p.10.
- 13) Retter, H. (1969), *Zum gegenwärtigen Stand der Lehre von den Entwicklungsphasen in der Leibeserziehung*, *Leibeserziehung* : 18 (1), pp. 4 - 11.
- 14) Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (1972), *Curriculum Gymnasiale Oberstufe, Sport*, Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (1974), *Lehrplan Sport für die Schulen in Nordrhein-Westfalen*.
- 15) 例えば, Adam, H. (1966), *Leibeserziehung als Ideologie*, *Das Argument* : 40. Rigauer, B. (1969), *Sport und Arbeit*, Frankfurt, Böhme, J. -O./Gadow, J./Güldenpfennig, S./Jensen, J./Pfister, R. (1971), *Sport im Spätkapitalismus*, Frankfurt.
- 16) 例えば, Baitsch, H. (Hrsg.) (1972), *Sport im Blickpunkt der Wissenschaften, Perspektiven, Aspekte, Ergebnisse*, Berlin/Heiderberg/New York, pp. 249 - 266. Hollmann, W. (Hrsg.) (1972), *Zentrale Themen der Sportmedizin*, Berlin/Heiderberg/New York, pp. 239 - 261. Gabler, H. (1972), *Leistungsmotivation im Hochleistungssport*, Schorndorf, pp. 34 - 41, といった研究がこれに当たる。
- 17) Kurz, D. (1990), *Elemente des Schulsports*, 3. Aufl, Karl Hofmann : Schorndorf, p. 32.
- 18) 1965年に“*Lernziele und Programmierter Unterricht*” というタイトルでドイツ語に訳されて1970年までに17版が出る。ドイツ教育評議会は1968年にこの提案を採用し、カリキュラム方法論に導入した。
- 19) Bloomの仕事は, Tütken (1968), Knab (1971), Zimmer (1971) 等によって、ドイツに導入される。
- 20) Brodtmann, D. (1970), *Lernziele der Leibeserziehung in der Grundschule*, *Die Grundschule* : 2 (1), p. 4.
- 21) Grössing, S. (1971), *Aspekte eines Sportcurriculum*, *Sportwissenschaft* 1 (1), p. 182.
- 22) Ballreich / Becker / Kayser (1973), *Curriculare Planungsaspekte motorischer Qualifikationen*, Jost, E. (Hrsg.), *Sportcurriculum*, Karl Hofmann : Schorndorf, p. 38.

- 23) Brodtmann, D. (1971), Lernzielbestimmungen für den Sportunterricht. Sportwissenschaft 1 (1), pp. 119-135.
- 24) Grössing, S. (1983), Eine Einführung in die Sportdidaktik. 4. Aufl. Limpert : Frankfurt, pp. 250-251にスポーツ種目毎の学習プログラム一覧が掲載されている。
- 25) Hagedorn, G. / Volpert, W. / Engler, H. -J. / Wilke, K. (1972), Sport in der Primarstufe. Theoretische Grundlegung. Limpert : Frankfurt.
- 26) Söll, W. (1973), Differenzierung im Sportunterricht. Karl Hofmann : Schorndorf, p. 20.
- 27) Ungerer, D. (1973), Curriculare Aspekte der Sensomotorik. Jost, E (1973), Sportcurriculum. Karl Hofmann : Schorndorf, p. 108.
- 28) 同上p. 92.
- 29) Hessisches Kultusministerium (1974), Rahmenrichtlinien Sport (Primarstufe, Sekundarstufe, Sekundarstufe). 4 Bde., Frankfurt.
- 30) Baden-Württemberg州 (1971) ではクラス単位での必修授業は8学年から部分的となり、12学年からは完全に同好グループ(選択制)に置き換えることができ、Nordrhein-Westfalen州 (1972-1974) では7学年から部分的に11学年からは完全に選択制、Hessen州(1974)では7学年から完全に選択制となった。
- 31) Kurz, D. (1990), Elemente des Schul-sports. 3. Aufl. Karl Hofmann : Schorndorf, p.56.
- 32) 同上p. 45.
- 33) この方法論的な誤りについては、すでに専門誌Sportwissenschaft創刊号(1971)でBernett, Brodtmann, Hecker, Grupe, Kurz, Willimczikが指摘している。
- 34) Brodtmann, D. (1971), Lernzielbestimmungen für den Sportunterricht. Sportwissenschaft 1 (1), pp. 119-135.
- 35) Grupe, O. (1971), Zur anthropologischen Dimension von Curriculum-Entscheidungen im Sport. Sportwissenschaft 1 (1), pp. 156-178.
- 36) 同上p. 161.
- 37) Brodtmann, D. (1971), Lernzielbestimmungen für den Sportunterricht. Sportwissenschaft 1 (1), p. 123.
- 38) Grupe, O. (1971), Zur anthropologischen Dimension von Curriculum-Entscheidungen im Sport. Sportwissenschaft 1 (1), p. 176.
- 39) Kurz, D. (1971), Curriculumentwicklung als Werkstattarbeit. Sportwissenschaft 1 (1), p. 208.
- 40) スポーツを文化現象として広義に理解し、スポーツの内在的価値を重視するという基本的性格を呈するようになるのは、1970年代後半に初期スポーツ教育の問題点を克服すべく、陶冶理論的体育教授学の発想も取り入れた形のスポーツ教授学が展開されてからのことであると思われる。

平成6年12月22日受理