

戦後小学校体育科における「体づくり運動」の 学習指導論の変遷とその問題点

佐々木 浩

I はじめに

「体づくり運動」とは、1998（平成10）年の学習指導要領の改訂から「体操」領域に代わって示された新しい領域名である。運動のねらいは、「心と体の関係に気づくこと、体の調子を整えること、仲間と交流することなどの体ほぐしをしたり、体力を高めたりするために行われる運動」（文部科学省, 2008b）であり、「体操」領域の時代より、体力を高めることを学習の直接のねらいとしている唯一の領域である。しかし、「体づくり運動」の指導は実に多様化を極めており、学校現場ではその取り組みに学校間格差があるのが実情である。

2017（平成29）年の学習指導要領改訂における小学校体育科の「改善の具体的事項」の体力向上に関する記述には、「体力の向上については、心身ともに成長の著しい時期であることを踏まえ、『体づくり運動』の学習を通して、体を動かす楽しさや心地よさを味わえるようにするとともに、健康や体力の状況に応じて体力を高める必要性を認識させ、「体づくり運動」以外の運動に関する領域においても、学習した結果としてより一層の体力の向上を図ることができるようにする。（下線は筆者）（文部科学省, 2017）」とある。つまり、今回の改訂でも「体づくり運動」は必要性の認識を必須条件として、その上で一人一人の健康や体力に応じた課題を設定し、心地よく運動することにより解決していくことが求められている。この観点から「体づくり運動」を考えると、これからの社会を生き抜いていく子供たちにとっては、教師が到達目標を設定した一方的なトレーニングの実践ではなく、自らに応じた課題を設定しその解決に向け考え行う運動でなければならない。そして、主体的・対話的で深い学び^(注1)を実現するためには、子供たちがその必要性を強く認識するか、思わず実践したくなる魅力的な課題が与えられなければならない。しかし、日頃元気に遊び回っている小学校期の子供たちにとっては、自分の体力を向上させることへの必要性は理解されにくいものがあるだろう。したがって、「体づくり運動」を生き生きと活気あふれる授業にするためには、学習内容そのものに魅力を持たせ、多種多様な運動で楽しさを感じられるような教材づくりが必要とされてくる。さらに自分にフィットした課題を選択させて、学習を通して子供たち一人一人に個人の必要に応じた運動への動機づけが図られるよう指導していく必要がある（佐々木, 2011）。

「体づくり運動」は、時代とともにその領域名を含めねらいや内容を変化させてきた。戦後における「体づくり運動」の学習指導論の歴史の変遷については、近藤ら（1994）の研究がある^(注2)。しかし、その後学習指導要領は三度改訂され、領域名も「体操」から「体づくり運動」に変更された。くわえて、その間社会も著しく変革した。したがって、現在の「体づくり運動」を見つめなおすには、その後の歴史の変遷についてのさらなる検討と見直しが必要である。

今、「体づくり運動」の指導は多様化している。学校現場においては、その方向性の不鮮明さから効果的な実践がなかなか行われていないでいる。そこで本研究では、第二次世界大戦後の小学校学習指導要領における「体づくり運動」領域に関する記述に沿いながら、その時代の位置づけをめぐるどのような論議が展開されたのか、それぞれの立場からの論点を当時の学校教育を包括した社会情勢を反映する雑誌論文を中心に確認することにより、これまでの「体づくり運動」の学習指導論の変遷と問題点を明らかにし、これからの「体づくり運動」の在り方について提案することを目的とする。そして、新学習指導要領が求めるこれからの変化の激しい社会を生き抜くために必要とされる「体づくり運動」の指導が、生き生きと活性化した授業として展開できるよう、具体的な示唆を与えたいと考える。

Ⅱ. 戦後の学習指導要領における「体づくり運動」

「体づくり運動」は、戦後領域名が大きく3回変更されている（表1）。そこで本研究では、「徒手体操」時代を第1期、「体操」時代を第2期、そして現在の「体づくり運動」時代を第3期として時代を区分し、それぞれについて「時代背景と位置づけ」並びに「考え方」の2点について論述していく。

1.1 第1期「徒手体操」の時代背景と位置づけ

戦後の体育はまず教練の廃止、武道の禁止（26,7年ごろ復活）等、戦時色の払拭から始まった（今村, 1969）。秩序運動や号令の制限、行進や徒手体操の取り扱いの急変などによって、指導上は極めて困難を感じた混迷の状態がこの当時の実状であった（川村, 1969）。

戦後しばらくの間占領下におかれた日本は、1946（昭和21）年の米国教育使節団の報告書により教育改革の基本路線が敷かれていった。そして、1947（昭和22）年に「学校体育指導要綱」が制定され、一時混乱していた戦後体育にその方向性が示された。要綱の「はしがき」には「わが国が、民主国家として新しく出発するにあたって、最も重要なことは国民一人一人が、健全で有能な身体と、善良な公民としての社会的、道徳的性格を育成することである。（文部省, 1947）」と記述されていることから、その特色は軍国主義の払拭であり、言わずと知れた体育の民主化である。教科の名称は「体錬科」から「体育科」に変わり、教材

表1 戦後の小学校学習指導要領における体づくり運動領域の変遷

		低学年	中学年	高学年
1947年 昭和22年	学校体育指導要綱	体操	徒手 器械	
1949年 昭和24年	学習指導要領小学校 体育編（試案）			徒手体操
1953年 昭和28年	小学校学習指導要領 体育科編（試案）			徒手体操
1958年 昭和33年	小学校学習指導要領	徒手体操	徒手体操	徒手体操
1968年 昭和43年	小学校学習指導要領	体操	体操	体操
1977年 昭和52年	小学校学習指導要領			体操
1989年 平成元年	小学校学習指導要領			体操
1998年 平成10年	小学校学習指導要領			体づくり運動
2008年 平成20年	小学校学習指導要領	体づくり運動	体づくり運動	体づくり運動
2017年 平成29年	小学校学習指導要領	体づくりの 運動遊び	体づくり運動	体づくり運動

※戦後の学習指導要領における内容構成（領域）の変遷（岩田，2004）参照

としての運動は小学校では「体操」と「遊戯」が挙げられ、スポーツが重視された^(注3)。「体操」は「徒手体操」と「器械体操」で構成され、実施対象は全年齢であった。「体育の目的」としては、「体育は運動と衛生の実践を通して人間性の発展を企図する教育である。（文部省，1947）」と定義づけられており、これは戦前の「身体教育」や「身体による教育」中心から「運動による全人的教育」への転換と認識できる。

さらに「はしがき」には、「各学校体育指導者は、本書に基づいてその地方、その学校の実情に応じた適切な指導計画の作成と運営にあたられるとともに、更に研究と経験とによってこの指導書の改善、進歩に協力されるよう希望する。（文部省，1947）」とも記述され、指導法に関して教師の創意工夫が求められているが、学校現場では初めての民主主義に戸惑い、戦前の上意下達方式に慣れ親しんでいたため自主性を重んじた指導方法はなかなか理解されなかった。民主主義ということが十分に理解されなかった当時としては、指導者の自主的判断とか創意による指導は、言葉としてはよかったが、現実には不安がつきまとうていたのである（川村，1969）。したがって、自主性と放任のはき違いからか「六三制野球ばかりが強くなり」という川柳が生まれ、学校体育が揶揄されることもあった。

それでも、戦後の体育科の方向性は、教師中心の「教授」から児童・生徒を主体とする「学習」の指導へと進みこれまで著しく拘束されてきた教師の自由を確保するという方向を目指したのである（木村，1969）。

1949（昭和24）年の学習指導要領小学校体育偏（試案）が発行され、領域名称が「徒手体操」となり実施対象が高学年からとなった。「器械体操」は「器械運動」と名称が変更され、「体操」から独立しスポーツの内容が一層濃くなった。「徒手体操」の目標は「正しい姿勢を発達させ、身体の均整な発達を促し、筋の柔軟性と関節の可動性を高めるとともに（矯正）運動にも役立つようにする（文部省，1949）」とあり、運動を通して身体の健全な発達に重きを置いていると解釈できる。教材は「一人で行う体操」と「二人以上で組んで行う体操」に分かれており、「一人で行う体操」は「上下肢」「首」「胸」「背腹」「体側」「胴体」と運動部位を確立していた（文部省，1949）。これは、1953（昭和28）年の小学校学習指導要領体育科偏にも引き継がれ（二人以上で行う体操は「力試しの運動」となる）、局部的で形式的な体操であった。

1958（昭和33）年改訂の「小学校学習指導要領」では、背景に当時の文化・科学・経済の発展と同時に東京オリンピック誘致決定を受けて、国際的に通用する競技力の向上を訴える各種スポーツ界の学校体育に対する要請があった。したがって、小学校の運動領域でも低学年から系統的な学習が強調された。「徒手体操」もそれにならない1年生からの学習となった。また、この改訂で大きく変わったと考えられるのは、運動の行い方である。それは、従来の局部的で形式的な運動から全身的な自然な動きになるよう配慮されている。特に小学校1・2・3年生では、「次のような運動によって、身体を全身的・総合的に動かすことができるようにする（文部省，1958）」としている。

1.2 第1期「徒手体操」の考え方

「徒手体操」は、子供たちの活動欲求に根差して自然に形づくられてきたというよりは、主として体の発達を目的として生理学的・解剖学的原理に基礎を置いて意図的につくられた運動である。したがって、必要な理解の伴った正しい運動を意味のある学習として成立するのは高学年から（宇土，1954）と考えられていた。また、その効果として、子供たちの身体的発達に良い影響を与えるとともに、将来にわたって健康な状態を維持できるよう日常生活に生かせる運動としての期待があった。具体的には、身体の均整な調和のとれた発達、柔軟性、内臓諸機関の向上を促進する運動、他の激しい活動をめぐっての準備運動や整理運動、あるいは補助、補償調整、矯正などの意味を持った運動、日常生活における簡易な保健運動としての期待は最も大きなもの（宇土，1954）であった。

しかし、「徒手体操」は、学習する個々人がそれぞれ運動の持つ目的と方法を

正しく理解することができて、初めて効果を発揮する性格のものであるので、そこには知的理解を含む認知的な学習が強く要求される。したがって、子供中心の学習展開を意味のあるものとするためには、高度な学習集団か、もしくは、巧みな指導力を持つ教師のどちらかの存在がないと展開はできなかつたのではないかと推測することができる。実際に宇土（1954）は、指導上の問題点として「子供の理解に訴える指導は強調を要する。」「子供中心の学習はかなり困難であろうと考えてみるのは必要なことである。」の2点を挙げている。

そのような問題点に対して、岸野（1954）や、遠山（1954）は、子供たちが自発的に「徒手体操」を行っていくためには、その必要性を理解するとともに、効果的な運動種目を選択しそれらを順序良く組み立て、運動の方向・強さ・速さ等を工夫しながら活動することによって、内面的な喜びが得られるよう提案している。しかしながら、松延（1957）によると、当時の学校現場の実状としては『どうすれば徒手体操の興味を持たせられるか』といった教師たちの悲痛な叫びがあったという。また、同時に『徒手体操だけは教師主導でやらないと効果はない』という声もあったという。さらに松延（1957）は、「いつでも、どこでも、誰にでも、自由に、そして楽しくできる運動、これが徒手体操の特技である」とし、同時に「楽しい運動、それはひとりで子供時代たちの生活の中に溶け込み、大人になってから芽を伸ばす種子にもなる」と述べ、子供たちの自発的な学習を推奨しているが、なかなか現場には浸透していなかつたようである。自発的な学習には教材の魅力が不可欠なのであるが、当時の徒手体操にはそれがなかつた。戦後、スポーツが学校体育の主流になっていく過渡期の時代である。「徒手体操」の指導法の混乱がきっかけに、学校体育における「徒手体操」領域の立ち位置がかなり弱まっていったと考えられる。

「徒手体操」の考え方は時代とともに変わるもので、そのねらいにも幾分の違いがみられるが、身体を調和的に発達させて健康に導き、体力の基礎特に柔軟性を養うというような本質的なものは、今も昔も変わらない（遠山, 1958b）。しかし、自然発生的な他のスポーツとちがいで、人為的な運動方法であり、勝敗がはっきりしたり、個人的に成功したりとか成就したりとかいう喜びは非常に少ない故、興味は持ちにくく、自主的、自発的に運動することがたいそう困難な運動である（古谷, 1959）という指摘は後を絶たなかつた。実際に学校現場の「徒手体操」の指導実践の問題点について、当時指導主事という立場で数多くの授業を参観していたに違いない安田（1965）は痛烈な批判をしている^{（注4）}。

くわえて、今さら興味がないなどとかこつことなく、必要なものはやらねばならないのであるから「いかにすれば喜んで行かうか」ということについて工夫するのが教師の職務である（遠山, 1958a）という、現場の教師に対しての大きな期待と共に大変厳しい論述も散見する。他方、「徒手体操」の専門家からは、「徒手

体操は薬だから、苦くてもいいのではないか」とか「糖衣を上にかぶせて飲みやすい薬にする」（遠山，1963）などの論調が多く、そこには徒手体操は楽しくないことが大前提となっていたと考えられる。

競技スポーツの充実から科学的な指導法が学校体育へ導入され、スポーツ教材がますます充実発展していくのを横目で見ながら、「徒手体操」は子ども達にとってつまらない運動の押しつけとして改訂後も展開されていくのである。まさに、「徒手体操冬の時代」である。

2.1 第2期「体操」の時代背景と位置づけ

昭和30年代後半以降、我が国の高度経済成長は目覚しく、産業・経済界からは、あたかもかつて明治時代の兵式体操による富国強兵策のごとき、日本の経済発展を支えるべく人的能力の育成（しっかり働ける体力の育成）を教育界に求めてきた。また、一方ではエコノミックアニマルと呼ばれる働きすぎによる生活習慣の悪化や健康不安が、国民に体力づくりを重視する意識を芽生えさせた。さらに、1964（昭和39）年の東京オリンピック招致をきっかけに、運動生理学等トレーニング科学の研究充実も相俟って、体力づくり論の機運が盛り上がっていった。東京オリンピックは人々にスポーツの関心をもたらすとともに、外国選手達の圧倒的な体力に威圧され、日本国民に体力向上が不可欠であるという認識をもたらしたのである。

その背景の下、1968（昭和43）年に「小学校学習指導要領」が告示された。この要領では目標の第一として「運動を適切に行なわせることによって、強健な身体を育成し、体力の向上を図る（文部省，1968）」を掲げ、体力づくりを体育科の中核目標に据えている。さらに、第1章総則の第3体育に、「体育に関する指導については、学校の教育活動全体を通じて行なうものであり（後略）（文部省，1968）」と教育活動全体を通じて体育に関する指導を適切に行うようにも明記された。これにより、学校現場では業前・業間体育の実施による体力づくりが行われるようになった。更に、行政側の指導もあり学校には研究委嘱として体力づくりのモデル校の研究も進み、ここに学校体育は「体力づくりの体育」の時代を迎えた。このような体力問題の背景を受け改訂された学習指導要領は、これまでの「徒手体操」の概念では体力を高めるための内容をすべて包み込むことができなくなったため、徒手をとり単に「体操」とした（遠山，1968）。

従来の「徒手体操」は、身体を調和的に発達させ、健康の保持増進と正しい姿勢の育成をねらいとして、特に柔軟性やリズムカルな動きを高めるよう組み立てられた人為的な運動であった。そこに、今まで「その他の運動」とされていた「なわとび」や「すもう」「ボール遊び」等を組み入れ「体操」とし、体力向上を直接のねらいとして合理的な運動を実践するよう改訂されたのである。そこからは

「身体部位」を中心に考えられてきた「徒手体操」から、手具・組み・力試的運動や固定施設によるなど楽しい自然運動をも加え、動きづくり、からだづくりをねらう新しい体操を築き上げようとする意図をくみ取ることができる（山田，1968）。この改訂は、戦後の学習指導要領における「体操」のとらえ方の一つの大きな転換点といえる。

昭和40年代後半になると世界的に生涯スポーツが叫ばれ、わが国でも学校体育との連動が課題とされていた。生涯スポーツの入り口と考えられる学校体育では、運動の持つ楽しさの体験を重視する運動特性論が主流となり、運動を手段ではなく目的として学習するようになっていった。また一方で、前回の改訂で重点を置かれていた「体力向上」は、学校現場での取り組みが体力要素に固執したものが多くなり、子供たちにとっては「やらされる体育」という感じに受け取られることも少なくなかった。したがって、「運動は好きだけど体育は嫌い」といった風潮を生み出す結果ともなっていた。

その背景の中、1977（昭和52）年に「小学校学習指導要領」が改訂された。教育内容の「現代化」による児童への過重負担を軽減させ、「ゆとりと充実」を学校に取り戻すことが課題であった（岩田，2004）。体育では、それまでの「体力」重視の方向から、「運動の楽しさ」重視の方向へと転換したのである。この改訂では、運動それ自体が備える機能的特性（欲求充足の運動、必要充足の運動）に関心が向けられ、それぞれの運動特性を大切に学習指導のあり方が探求されるようになった。これは、まさにわが国における「運動の中の教育」の始まりであった（高橋，1996）。

「体操」の内容は、「リズムカルな動き、タイミングのよい動き及びすばやい動きを高める運動」と「力強い動き及び持続する能力を高める運動」になり、前回の学習指導要領で示された「体力要素」から体力要素的な「動き」を高める運動に改められ、対象学年は高学年からとなった。ねらいを体力要素ではなく「動き」で示すことにより、子ども達にとって学習課題をつかみやすくしたと考えられる。前回の「体操」の目的は「体力要素」の体力づくり中心であったため、反復運動によるトレーニングで終始してしまう場合も少なからずあったが、今回「動き」のねらいが前面に引き出されるようになったため、動き方の工夫を考え、運動に興味を持って動くことが期待できる（春山，1981）。このことは、学習の中で動きそのものに関心を持ち、運動と身体の間わり合いを認識しやすくするなど、「体操」領域の新しい芽生え（春山，1981）として期待されていた。

その後、1989（平成元）年に学習指導要領が改訂され、生涯スポーツがより一層重要視されるようになり、社会体育では各種体操教室が盛んになり、体操の種類増加により、ますます体操の学習指導論は混沌としていった。しかし、生涯体育・スポーツに向けた自発的自主的に学習する体育は、運動そのものの持つ楽

しさ（機能的特性）を味わわせることが大切であるため、運動は手段ではなく目的と考えることになった。そうすると、スポーツ・ダンスは「欲求に基づく運動」であるが、「体操」は身体を良くするための「必要に基づく運動」となる。したがって、「体操」の授業は、身体の働きや動きを良くすることを学習のねらいにするのではなく、「体操」の必要性、その理論（考え方）と方法（行い方）、つまりそれぞれの体操を内容として学習させる（佐伯，1984）ことに重きを置くようになった。

2.2 第2期「体操」の考え方

領域名が新しく「体操」と変更されたため、学校現場では少なからず戸惑いや混乱が生じた。「体操」は、当時50歳以上のベテラン教師にとっては、戦前の教科名としての体操科を意味し、戦後体育科という教科名が使われるようになってからの教師にとっては、体操は「徒手体操」の意に用いられていた（大井，1968）からであり、さらには、一般的に体操競技を単に体操と表現したり、体育着を体操着と表現したりしていたからである。教師たちは、過去に自分が受けた教育や実践してきた指導の経験からだけでは新しい「体操」における効果的な指導法はなかなか確立されなかった。運動の内容が多様化してもその目的が体力向上のため、示された体力要素^(注5)だけを高めればよいというように受け止めている教師も多かった（広橋，1968）。また、その指導法はトレーニング的に反復練習のような単調なものになりやすく、つらさだけが残るといった傾向もしばしば見られ、興味性にかける（春山，1981）子ども達にとって魅力あるものではなかった。さらに、この改訂で見逃してはならないことの一つに、明確にされた領域の特性論がある。各運動領域を目的的にとらえると、体力の向上を直接ねらったものが「体操」領域であり、スポーツとしての学習が器械運動、陸上運動、水泳、ボール運動、ダンスである。そしてこの特性論は次の改訂に引き継がれていくことになる。

このように、時代を追って体操の文献を研究していくと1977（昭和52）年の学習指導要領の改訂より、「体操」の特性をめぐって「必要充足論」^(注6)を中心に「動きづくり論」^(注7)さらには「体力トレーニング論」^(注8)が論議を交えるようになってきた。確かに運動目的論に基づいて運動特性を理解しようとするならば、体操は欲求充足の運動ではなくなり必要充足の運動となる。そうすると、体操の授業では、健康や体力づくりの必要性を認識させ、その理解をもって個々の身体の必要に応じた体操を組立てたり作ったりして、実践していくことが望ましいと考えられる。このような論議の中、学校現場では当時子ども達が「楽しい！おもしろい！」と喚起するような優れた体操の実践はなかなかできないでいた。学校現場の戸惑いや混乱は避けられなかったと考えられる。

当時の体操の領域特性を簡潔に整理したものに高橋（1984）が提案する「体操の領域」（図1）がある。

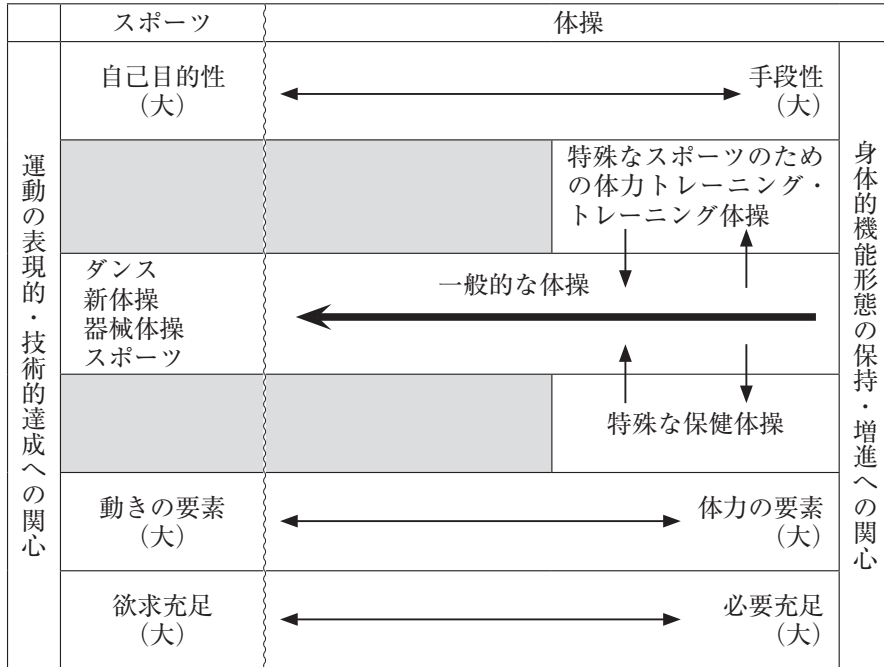


図1 体操の領域（高橋，1984）

高橋（1984）によると、体操は①「身体的機能・形態の保持と増進（身体づくり・動きづくり）を目的とする運動であり、この目的に拘束される。」②「身体的機能・形態の保持増進という目的に対する手段性の強いものからその手段性が弱められ、運動の表現的・技術的達成に大きな関心が向けられるものがある」③「目的が一般的なものから特殊なものまでの広がりがある」としている。特別な目的に対する手段性が強い体操は、右側の極の位置からの変動はなく固定している。しかし、一般的な体操は、特殊な目的からは開放され運動そのものの持つ目的（表現、技術等）の達成に関心が向けられるため、左の極に移動していく。したがって、学校体育における体操はこの一般的な体操の矢印上を常に推移しているのである。

このように考えると、「体操」は体づくりと動きづくりのバランスを兼ね備えており、常にそこを起点としながら実践され、また必ずこの起点へと回帰することが求められる。しかし、子ども達に興味・意欲を喚起させながら取り組みせ、なおかつ日常生活にまで浸透させるためには、運動を手段的に学習するだけでなくその運動の持つ表現的・技術的要素の達成を目的として学習することが不可

欠と考える。その意味で「体操」の「スポーツ化・ダンス化」は否定できない方向ではなかったのだろうか。特に、入門期である小学校にあってはなおさらであろう。「体操」は、それ自体の中に「必要充足的機能」と「欲求充足的機能」が内在していて、その二つの機能を認め学習することが、子ども達にとって効果的な「体操」になったものとする。

高橋(1984)の図は、「体操」の特性の可変的性格を明らかにしたものであるが、筆者は、当時の「体操」の考え方の中心になっていた「必要充足論」、「動きづくり論」、「体力トレーニング論」の各学習指導モデルの利点と問題点を整理した(表2-1,2,3)。それぞれのモデルを分析してみると、利点と問題点はどのモデルにも存在し、一概にどのモデルが理想的だとは言えない。しかし、その内容を照らし合わせてみるとそれぞれの特徴がはっきりしてくる。

「必要充足論」は、個人のめあてが立てやすく、意欲を持って取り組み始めることができると考えられる。しかし、小学校期では、必要の充足だけでは単元を通して意欲は続かない。つまり、体のためだからといって、栄養素は十分だが味気のない食事はなかなか受け付けるものではないということと同じである(佐々木, 2011)。

「動きづくり論」は楽しく学習に取り組み、しかも全身運動を行うことにより体力を満遍なくつけることができると考えられる。しかし、音楽を取り入れる場合が多いので、指導者や学習者がその扱いに不慣れだと動きを高めるところまでいかない。また、ねらいを指導者がしっかり把握していないと、ダンスと混同してしまう恐れがある(佐々木, 2011)。

「体力トレーニング論」は、自分の必要とする体力を直接高めることができ、長時間続けることにより効果がより期待できる。しかし、反対に短期間だとあまり効果は上がらない。だからといって、単純なトレーニングを長時間続けることは、子ども達にとっては苦痛を伴い「体操」に対する抵抗感が増すだけである(佐々木, 2011)。

表 2-1 体操の学習指導モデル（必要充足論）（佐々木，2011）

必要充足論	
ねらい	<ul style="list-style-type: none"> ・体操の必要性、その理論（考え方）と方法（行い方）を学習させ、必要に応じて行えるようにする。 ・体への「必要性が目的」であって「楽しさは手段」である。 ・楽しく学習されること以上に、正しく学習されることが大切である。
主な教材	・持久走 ・固定施設 ・すもう ・なわ ・ストレッチング など
学習過程	<ol style="list-style-type: none"> 1 必要性の理解 <ul style="list-style-type: none"> ・学習の進め方の理解 めあての確定 2 体操の理論（考え方）と方法（行い方）の原則の学習 <ul style="list-style-type: none"> ・自分の体の必要性に応じて行う 3 理論と方法の応用と発展 <ul style="list-style-type: none"> ・学習した基本的な理論と方法に基づいて、行い方を工夫して生活の中で、また、必要に応じて利用できるようにする。
学習形態	・グループ
単元構成	・組み合わせ（他領域と） ・単一単元
利点	・必要に応じて個々のめあてがもてる
問題点	<ul style="list-style-type: none"> ・必要の充足だけで学習が展開されると、子供が興味・関心を持って主体的に取り組むことは難しい。 ・小学校（高学年でも）必要感を認識させるのは難しい。

表 2-2 体操の学習指導モデル（動きづくり論）（佐々木，2011）

動きづくり論	
ねらい	<ul style="list-style-type: none"> ・体のためになるよい動きづくりを前提としながらも、挑戦的な動きや、創造的な動きによって、動きやそのできばえも楽しむ。 ・体操における「楽しさ」を、「手段」から「目的の一部」とする。
主な教材	・リズム体操 ・手具体操 ・エアロビクス体操 など
学習過程	<ol style="list-style-type: none"> 1 ためす <ul style="list-style-type: none"> ・必要性の理解 基礎的な動きの練習 学習の進め方の理解 2 つくる <ul style="list-style-type: none"> ・グループの中で、動きを一人一つ創る 3 高める <ul style="list-style-type: none"> ・一連の体操を創る中で、よい動きを身につける 4 発表 <ul style="list-style-type: none"> ・グループごとに成果を発表し、互いに見合う
学習形態	・グループ
単元構成	・単一単元
利点	<ul style="list-style-type: none"> ・体操が楽しく学べる ・活動量が多くなる ・動きの進歩がはっきり分かる
問題点	<ul style="list-style-type: none"> ・音楽を使用するので、不慣れな指導者や子供には最初のうち心理的抵抗がある。 ・指導者が体操のねらいを十分理解していないと、ダンスと区別がつかなくなる ・創らせるのに不慣れだと、体操創りに時間をとられ、動きを高める時間が取れない

表 2-3 体操の学習指導モデル（体力トレーニング論）（佐々木，2011）

体力トレーニング論	
ねらい	<ul style="list-style-type: none"> ・体力の各要素を高める ・トレーニングの基礎的理論を理解する
主な教材	<ul style="list-style-type: none"> ・サーキットトレーニング ・ストレッチング ・ウェイトトレーニング など
学習過程	<ol style="list-style-type: none"> 1 診断 <ul style="list-style-type: none"> ・自分の体力を調べる 2 処方 <ul style="list-style-type: none"> ・必要性、体操の理論と方法の理解 ・トレーニングの原則の理解 3 実践 <ul style="list-style-type: none"> ・自分に合った各種トレーニングを行う 4 確かめ <ul style="list-style-type: none"> ・自分の体力の向上を確かめる
学習形態	<ul style="list-style-type: none"> ・個人 ・ペア ・グループ ・一斉
単元構成	<ul style="list-style-type: none"> ・組み合わせ（他の教材では期待できない体力要素を伸ばす） （補強運動的に取り扱う） ・带状単元（短い時間を長期間行う）
利点	<ul style="list-style-type: none"> ・トレーニングの期間を長く取ると効果が上がる
問題点	<ul style="list-style-type: none"> ・短期間では、トレーニング効果は上がらない ・あまり長期間行うと、子供の抵抗感が増えてしまう ・意欲的に取り組ませるのが難しい

それぞれの学習指導モデルは、「体操」であるがために、常に子ども達に自分達の体に対しての意識を持たせるということと、運動を正しく行うことが求められる。さらに、「体操」をまとまりのある単元として構成し学習することにより、子ども達が「体操」の学習としての認識を高めることができると考える。

しかし、楽しい体育全盛期の「体操」の学習指導では「必要充足論」が大前提であり、自分に必要な体力を理解し、その運動を正しく行うといった運動を手段として実践することが求められ、楽しい体育が求められていたにもかかわらず、「体操」の実践は低迷を極めていたといっても過言ではない。

3.1 第3期「体づくり運動」の時代背景と位置づけ

1998（平成10）年改訂の「小学校学習指導要領」の背景には、子どもを取り巻く様々な教育環境の問題（いじめ、不登校、学級崩壊、ストレス、生活環境の乱れ等）が挙げられ、子ども達はすぐにキレてしまう精神的ストレスを抱えているとされていた^(注9)。また、運動する子としない子の二極化傾向も問題視されていた。これらを受け、体育、保健体育は「心と体をより一体としてとらえる観点から、新たに自分の体に気付き、体の調子を整えるなどの『体ほぐし』（仮称）にかかわる内容を示す。この新たな内容は現行の『体操』領域に示すとともに、

その他の運動領域等の活動や保健における心の健康に関する学習などとしても、取り入れられるようにする。これに伴い『体操』領域の名称を変更する（文部省、1998）」と、改善の基本方針に記し新たに領域名の変更に踏み切った。教科の目標の冒頭に新たに記述された「心と体を一体としてとらえ、」からも、子ども達の健全な成長を促すことを重要視したことがわかる。

2008（平成20）年改訂の「小学校学習指導要領」では、改正教育基本法等で示された教育の基本理念を踏まえるとともに、現在の子どもたちの課題への対応の視点から、「知識基盤社会」の時代の中であって変化への対応を日々求められていることを前提に、子どもたちの「生きる力」をはぐくむことの必要性が問われた（文部科学省、2008a）。体育科、保健体育科の改善の基本方針については、「引き続き保健と『体づくり運動』については、一層の充実が必要であることから、すべての学年において発達の段階に応じた指導内容を取り上げ指導するものとし、学習したことを家庭などで生かすことができるよう指導の在り方を改善する（文部科学省、2008a）。」と記述された。特に運動の二極化や体力低下問題に対して、「体づくり運動」を小学校1年生からすべての学年に導入するとともに、習得した内容の確実な定着を図ることを目指し、体育科の授業時数そのものも増加したのである。

2017（平成29）年の学習指導要領の改訂では、これからの子ども達が予測不可能なグローバル社会、知識基盤社会を生き抜いていくために育成すべき資質・能力を重要視した。子ども達が何を知っているかだけでなく、理解していることを使ってどのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るかが問われてくる。子ども達一人一人が、予測できない変化に受け身で対処するのではなく、主体的に向き合って関わり合い、その過程を通して、自らの可能性を発揮し、よりよい社会と幸福な人生の創り手となっていけるようにすることが重要（文部科学省、2016）になってくるとしている。

この改訂で「体づくり運動」は、低学年の領域名の変更（体づくり運動遊び）と、高学年の内容「体力を高める運動」の名称変更（体の動きを高める運動）が行われた。特に「体の動きを高める運動」に関しては、児童が自己の体力の向上を、新体力テストの結果等に見られる回数や記録ではなく、体の基本的な動きを高めることととらえること（文部科学省、2017）を目指しての変更になった。また、「体づくり運動」のねらいは、「（前略）体の基本的な動きを身につけたり、体の動きを高めたりして、体力を高めるために行われる運動（文部科学省、2017）」となり、高める体力を動きとしてとらえると明記された。すなわち、体力数値の向上は、優れた実践結果における質の高い動きの獲得によるものであり、そのもの自体が目的ではないと理解することができる。

3.2 第3期「体づくり運動」の考え方

「体ほぐしの運動」は、特別な運動様式が存在するわけではなく、学校体育の観点からみてふさわしい教材を提供する必要がある（高橋，1999）とされ、その成果は指導する現場の教師の実践研究に委ねられる部分が大きかった。しかし、体ほぐしの運動は、もともとその効果をはっきりと見えてこないといった特質を持っており、また、教材の与え方で教師の指導力が強く求められ、さらに、様々な教材づくりや開発に次第に教師たちは疲弊していき、改訂当初は多くの授業公開が見られた「体ほぐしの運動」も最近ではほとんどみられることがなくなった。

「体ほぐしの運動」同様、1年から4年までに新しく導入された「多様な動きをつくる運動（遊び）」は、文部科学省から指導の手引き（パンフレット）が教師一人一人に配布される異例の取り組みがあったにせよ、小学校のほとんどの教師が体育を専門に学んできたわけでもなく、日頃体育科も含めた全教科の教材研究に追われているため、この新領域の指導法に対して戸惑いが見られるのが現状である。しかし一方、体育研究実践校においては低中学年の新しい「体づくり運動」の研究発表も公開されており、現在指導法の研究は着実に行われている。

Ⅲ. むすび

本研究では、これまでの「体づくり運動」の学習指導要領の変遷と問題点を時代と共に整理考察してきた。その結果、以下の内容が結論付けられた。

「体づくり運動」は、学習指導要領が改訂されるたびにその指導法について論議されてきた。言い換えれば、変化を続ける社会情勢が学校体育に要求してきた子どもの体力向上に対するねらいや方策が指導法に反映されていたということになる。それは、特に「体操」時代に顕著に表れていた。ある研究者が「体操は体力づくりである」と論ずれば、現場の実践者たちは、教材を体力要素に分析し、体力テストの数値向上に向けセット化したトレーニング実践に終始した。中には、運動部活動の補強運動かと思われるような授業展開も散見した。また、違う研究者が、「体操は動きづくりである」と論ずれば、現場の実践者たちは、動きをつなげて一連の体操を作り上げるが、そのねらいがはっきりせずダンスとの区別が明らかにならない授業展開が見られた。さらに、別の研究者が「体操は必要充足の運動である」と論ずれば、現場の実践者たちは、子ども達の必要性の知的理解に知恵を絞り、運動を正しく行わせることに全力を注ぐあまり、子ども達の運動への興味関心を置き去りにした実践も多く見られた。

一方、スポーツ領域では文化としてのルールが存在しているので、多様な指導論が存在していても、それは技能向上という一つの共通目標に向けベクトルは同じであり、現場の指導者にとっては混乱が少ない。しかし、「体づくり運動」は、直接体力向上を目的とする領域ではあるが、その時代の社会的要請に答えるがあ

まり、体力そのものとのとらえ方や特性論のとらえ方が変容し、指導論は形を変えながら存在し、互いに合い入れない状態で絶えず流動的に浮遊していた。その結果、現場の指導者の混乱が生じたと結論付けられる。

「体づくり運動」は、体力づくりにねらいを強く持ち展開すると、子ども達は体力の必要性を知的に理解しながら、運動を通して得られる体力を目的としようとする。したがって、運動は手段として扱われ必要充足の運動に縛られることになる。しかし、動きづくりにねらいを強く持ち展開すると、子ども達は運動の質そのものの向上を目的としようとする。したがって、他のスポーツ領域同様運動は目的として扱われ、動きの向上に達成感を味わい欲求充足の運動に縛られることになる。結果として、「体づくり運動」は、体力づくりと動きづくりが両輪のごとき存在し、二者択一的に指導論を決定づけること自体が現場の混乱を招くものと考えられた。

例えば、「体づくり運動」はピラミッドと同じなのである。ピラミッドは、上から見るとその形は四角形であるが、正面から見ると三角形になる。しかし、真実の形は四角錐であり、ピラミッドをそれぞれが偏った方向だけで見て判断してしまうから違う形で表現されてしまうのである。「体づくり運動」の指導論も正しく同じことが言える。「必要充足」に中心軸を置きながらも「欲求充足」の要素を取り入れながら「動ける身体」の向上を図ることで体力向上につなげていくことが肝要なのである。

21世紀は知識基盤社会である。これまでの産業社会と呼ばれた高度経済成長期のように、一つの目標だけに全力を尽くす社会ではなくなってきている。これからの社会は、高度経済成長期に求められてきたような定型的な労働を淡々と遂行できる能力や体力を持ち合わせた人材も重要ではあるがそれだけではない。習得した知識・技能を自在に活用して質の高い問題解決を成し遂げることができる(奈須, 2017) 人材も求められている。正解は一つだけの社会ではなくなったのである。これを「体づくり運動」の学習指導の中核として考えれば、「自らにふさわしい生きて働く知識・体力を身に付け、身に付けた体力をこれから先の人生や社会に生かそうとすることができる」といった資質・能力の育成が目的となってくる。その目的を達成するためには、健康と体力の関係から保健領域と「体づくり運動」の融合、フィットネスとしての「体づくり運動」の方法論が考えられる。現在、「体ほぐしの運動」と保健領域の融合については学習指導要領に記述されている。しかし、優れた実践はなかなか出現しないが実状である。大切なことは、過去の問題点が証明しているように、現場の実践者から指導イメージが理解しやすいものでなくてはならない。そのためには、これからの「体づくり運動」は、その内容の精査も含め指導法の検討、さらには自らの人生を切り開き健康で活力ある人生にするためにフィットした「体づくり運動」そのものの「見方・考

え方」の概念の構築が課題といえる。

<注>

- 注1) 平成29年改訂の学習指導要領において、学習過程の質的改善を求めるために文部科学省が打ち出した学び方で、「アクティブ・ラーニングの視点」ともいわれる。そのねらいは、新しい時代に必要とされる育成すべき資質・能力（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」、生きて働く「知識・技能」、未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」）を身につけるために必要な学習過程を実現するためのものとされる。
- 注2) 戦後の学習指導要領を基盤として「体操」領域の変遷と4つの問題点①体操領域は雑多な領域である。②体操は軽視されている。③体操は体力づくりを請け負うための領域である。④日本の体操では技術がはっきりと見えない。を指摘している。
- 注3) 占領政策の当初から、アメリカは特にスポーツの奨励に熱心であり、スポーツや遊戯の発展に多くの努力が払われている。このようなことから同指導要綱に示された体育教材は遊戯・スポーツ中心に大きく転換し、指導も命令・号令による画一的なものから、児童・生徒の興味や要求に即した自発的な活動を重んじ、いわゆる教師中心の指導から児童中心の学習に転換した（井上，1969）。
- 注4) 10点にまとめ批判している。
- ①運動としてわからせることをしないで、体操の形式だけを与えてやらせている。
 - ②運動のリズムを無視していて、どの運動も同じような一本調子で行わせている。
 - ③呼唱一点張りの取り扱いが多い。やかましい笛の連続吹鳴も多い。
 - ④限界まで行うことや、正しく行うことを忘れていることが多く、とにかく合わせて行うことが主眼となっている。
 - ⑤運動の回数が少なくて、運動の満足感・快感を与えていない。
 - ⑥部位的体操にとらわれて、全身的運動は与えられていない。
 - ⑦一斉的な扱いが主となって、個人差などを主にした指導は少ない。
 - ⑧一連の形式の体操を流す場合が多く、惰性に流れている。
 - ⑨何時でも同じかまたは同じような運動を行っていて、その時の目的との関連が薄い。
 - ⑩指導者がやれと言わないと、進んでやらない。それ以上の意欲は育てられていないことが多い。
- 注5) 1968（昭和43）年の小学校学習指導要領では、「体操」領域は各学年のねらいとして高めるべく体力の要素を1・2・3年は「調整力」、4年で「筋力」・「調整力」、5・6年で「筋力」・「調整力」・「持久力」と明記していた。

- 注6) 学習のねらいは、行うものが自分の体についての必要性がわかり、正しいつくり方、行い方、体力の高め方を理解し、自分の必要な体操が行えるようになるということ。体への必要性が目的で、楽しさは手段となる（山本，1984）。
- 注7) 体のためになるよい動きづくりを前提としながらも、挑戦的な動きや創造的な動きによって、動きやその出来ばえをも楽しむこと（西，1984）であり、体操の楽しさを手段から目的の一部に加えることをねらいとしている。体力づくりで得た能力を、運動として生かすようにすることでもある（板垣，1990）。
- 注8) 生理学的見地から、調整力・筋力・持久力といった体力要素を中心として、基礎的な体力をつけることをねらいとしてトレーニング的に行う体操を指す。また、体力と動きを総合して体づくりと称し、体の働きを良くすることをトレーニングととらえる（加賀谷，1968）。
- 注9) 当時青少年による凶悪犯罪（教師刺殺事件、バスジャック事件、小学生殺人事件等）が多発しており、社会的には「キレる17歳」とも表現されていた。

<文献>

- 1) 古谷三郎(1959). 徒手体操の問題点(小学校). 体育科教育8月号. 大修館書店:東京. 14-18.
- 2) 春山国広(1981). 新しい体操の息吹. 体育科教育7月号. 大修館書店:東京. 23-25.
- 3) 広橋義一(1968). 現場では体操領域をこうとらえた. 体育科教育12月号. 大修館書店:東京. 22-24.
- 4) 今村嘉雄(1969). 戦前と戦後の体育. 体育科教育1月号. 大修館書店:東京. 3-6.
- 5) 板垣了平(1990). 体操論. アイオーエム:東京.
- 6) 井上一男(1969). 戦前・戦後の学校体育制度小史. 体育科教育1月号. 大修館書店:東京. 7-9.
- 7) 岩田靖(2004). 学習指導要領の変遷. 体育科教育1月号臨時増刊. 大修館書店:東京. 160-167.
- 8) 加賀谷熙彦(1986). 体操の授業づくりの当面する問題(座談会). 中森孜郎・加賀谷熙彦・春山国広・西順一. 学校体育12月号. 日本体育社:東京. 58-75.
- 9) 金原勇(1968). 体力づくりの立場からみた体操領域. 体育科教育12月号. 大修館書店:東京. 10-13.
- 10) 川村英雄(1969). 指導法の変遷から見た戦後体育の功罪－その歴史的考察. 体育科教育1月号. 大修館書店:東京. 20-22.
- 11) 木村吉次(1969). 学習指導要領からみた戦後体育の功罪－その歴史的考察. 体育科教育1月号. 大修館書店:東京. 10-12.

- 12) 岸野雄三. (1954). 徒手体操の指導(その一). 体育科教育 4月号. 大修館書店:東京. 58-61
- 13) 近藤智靖・岡出美則 (1994). 戦後日本の体操領域の変遷とその問題点. 愛知教育大学体育教室研究紀要: 25-36.
- 14) 松延博 (1957). 徒手体操の芽を伸ばそう. 体育科教育 6月号. 大修館書店:東京. 65-67.
- 15) 文部科学省 (2008a) 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について (答申). 中央教育審議会.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afeldfile/2009/05/12/1216828_1.pdf 平成 29 年 9 月 12 日閲覧
- 16) 文部科学省 (2008b). 小学校学習指導要領解説体育編. 東洋館出版社.
- 17) 文部科学省 (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 (答申) (中教審第 197 号)
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afeldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf 平成 29 年 9 月 12 日閲覧
- 18) 文部科学省 (2017). 小学校学習指導要領解説体育編.
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afeldfile/2017/07/25/1387017_10_1.pdf 平成 29 年 7 月 29 日閲覧
- 19) 文部省 (1947). 学校体育指導要綱.
<http://www.nier.go.jp/guideline/> 平成 29 年 8 月 23 日閲覧
- 20) 文部省 (1949). 学習指導要領小学校体育編 (試案).
<http://www.nier.go.jp/guideline/> 平成 29 年 8 月 23 日閲覧
- 21) 文部省 (1953). 小学校学習指導要領体育科編 (試案).
<http://www.nier.go.jp/guideline/> 平成 29 年 8 月 23 日閲覧
- 22) 文部省 (1958). 小学校学習指導要領. 文部省調査局編集.
<http://www.nier.go.jp/guideline/> 平成 29 年 8 月 23 日閲覧
- 23) 文部省 (1968). 小学校学習指導要領.
<http://www.nier.go.jp/guideline/> 平成 29 年 8 月 23 日閲覧
- 24) 文部省 (1977). 小学校学習指導要領.
<http://www.nier.go.jp/guideline/> 平成 29 年 8 月 23 日閲覧
- 25) 文部省 (1989). 小学校指導書体育編. 東洋館出版社
- 26) 文部省 (1998). 幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について (答申). 教育課程審議会.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_katei1998_index/toushin/1310294.htm/ 平成 29 年 9 月 12 日閲覧
- 27) 文部省 (1999). 小学校学習指導要領解説体育編. 東山書房.

- 28) 成田十次郎編 (1988). スポーツと教育の歴史. 不昧堂出版: 東京.
- 29) 奈須正裕 (2017). 資質・能力と学びのメカニズム. 東洋館出版社: 東京
- 30) 西順一 (1984). 「動きづくり」に焦点を置いた体操の指導-その長所と短所-. 学校体育 2月号. 日本体育社: 東京. 26-32.
- 31) 野沢要助 (1969). 学習指導要領からみた戦後体育の功罪. 体育科教育 1月号. 大修館書店: 東京. 13-16.
- 32) 大井洋一 (1968). 現場では体操領域をこうとらえた. 体育科教育 12月号. 大修館書店: 東京. 20-22.
- 33) 佐々木浩 (2011). 小学校体育におけるフィットネスプロモーションに関する研究-体づくり運動領域を中心として-. 筑波大学大学院人間総合科学研究科.
- 34) 高橋健夫 (1984). 今、なぜ「体操」の授業は変わらなければならないか. 体育科教育 11月号. 大修館書店: 東京. 14-17.
- 35) 高橋健夫 (1992). 体育における体操の位置づけ. 中学校体育実践指導全集第2巻体操. 日本教育図書センター: 18-22.
- 36) 高橋健夫 (1996). 21世紀を展望した体育のあり方. 体育科教育 10月号. 大修館書店: 東京. 14-17.
- 37) 高橋健夫 (1999). 今月のキーワード体ほぐしの運動. 学校体育 4月号. 日本体育社: 東京. 6.
- 38) 高橋健夫編著 (2009). 新しい体づくり運動の授業づくり. 大修館書店: 東京.
- 39) 竹之下休蔵 (1978). 戦後学校体育の成果と展望. 体育科教育 10月増刊号. 大修館書店: 東京. 60-63.
- 40) 遠山喜一郎 (1957). 時代に即した徒手体操. 体育科教育 6月号. 大修館書店: 東京. 60-62.
- 41) 遠山喜一郎 (1958a). 指導要領をどのように現場に生かすか-徒手体操 (小学校1年~3年). 体育科教育 11月号. 大修館書店: 東京. 52-57.
- 42) 遠山喜一郎 (1958b). 指導要領をどのように現場に生かすか-徒手体操 (小学校4年~6年). 体育科教育 12月号. 大修館書店: 東京. 36-39.
- 43) 遠山喜一郎, 松延博, 浜田靖一, 笠井恵雄, 岸野雄三, 高田典衛 (1963). 徒手体操の現状と問題点 (座談会). 体育科教育 2月号. 大修館書店: 東京. 4-13.
- 44) 遠山喜一郎 (1968). 体操とはどんな運動か. 学校体育 7月号. 日本体育社: 東京. 16-21.
- 45) 宇土正彦. (1954). 徒手体操の扱いについて. 体育科教育 1月号. 大修館書店: 東京. 34-37.
- 46) 山田彰 (1968). 児童期 (小学生) の体操. 学校体育 7月号. 日本体育社: 東京. 36-43.
- 47) 山本謙三 (1984). 「必要論」に焦点を置いた体操の指導. 学校体育 2月号. 日本体育社:

東京, 33-38.

- 48) 安田祐治. (1965). 現行の徒手体操はこれでよいのか(2). 学校体育11月号. 日本体育社:
東京, 32-35.