

運動文化研究

41

2024 Vol.41

主要目次

【巻頭言】「ともにつむぎ合う」私たちの教育課程づくり 制野俊弘

特集1 教育課程試案の改訂に向けて

「私たちの教育課程試案」（2003）作成の意義と残された課題 黒川哲也

体育・健康教育の教育課程試案から得たこと 矢部英寿

「教育課程試案」における「からだ」問題再考 ―今、「からだ」と向き合うことの意義と課題― 久保 健

『教師と子どもが創る体育・健康教育の教育課程試案』20年の評価
―『試案』は学校体育研究同志会の実践研究に何をもたらしたか― 丸山真司

特集2 長編実践記録（夏大会・注目の実践）

器械運動の共同研究から学んだこと ―「春の学校」を通して― 藤居美里

病院内学校から見えるもの ―肢体不自由児との関わりから、からだを動かす意味を問い直す― 奥 正行

投稿論文

運動文化の主体者を育てる協同・探究の体育授業実践
―2023年度月曜学習会の体育授業づくりについて― 大貫耕一

全国研究大会報告

学会・研究集会報告

「たのしい体育・スポーツ」発行状況（2023年夏号～2024年春号）

CULTURA MOTUS

The Study of Sports, Physical and Health Education

Contents 2024

Vol.41

The Opening Article

Weaving together our educational curriculum.

Toshihiro Seino

Special Theme I: Toward Revising the Curriculum Proposal

The Significance of Cooperative Development of “our Curriculum Proposal in Health and Physical Education 2003” and the Remaining Issues for Revising the Curriculum.

Tetsuya Kurokawa

What We Learned from our Curriculum Proposal in Health and Physical Education 2003.

Hidetoshi Yabe

Rethinking the “KARADA” Issue –Possibilities of “KAUTATARABU”.

Takeshi Kubo

What has our Curriculum Proposal in Health and Physical Education 2003 created by Teachers and Students Brought about in the Practical Research of GakkouTaiiku Kenkyu Doshikai?

— Reflections on the 20 years—

Shinji Maruyama

Special Theme II: Instructional Practice Reports: Notable Practice Reports in Summer Conference

Physical Education Practices in a Hospital Special School

— Rethinking the Meaning of Physical Movement through Interactions with Physically Disabled Children.

Masayuki Oku

What I learned from a Collaborative Study of Gymnastics: Through the “Doshikai Spring School”.

Misato Fujii

Articles

Collaborative and Exploratory Physical Education Practices that Shed Light on the Main Actors of Motor Culture.

— Regarding the Creation of Physical Education Practices for the Getsuyo-gakushukai in 2023.

Koichi Oonuki

巻 頭 言

「ともにつむぎ合う」私たちの教育課程づくり

制野俊弘

(全国常任委員長)

みやぎ・松島大会に込めた思い

2024年のみやぎ・松島大会の現地研究局からの原稿依頼に、次のような一文がある⁽¹⁾。

「②実践の中で『語り合い、学び合い、つむぎ合った』リアルな様子を記述してください。例えば、子どもたちの作文、作文を読み合う様子、子どもが行った議論の過程、子どもが協同して何かを創りあげた姿、子どもと教師のやりとりなどです。できれば、その結果としてわかったことやできあがったこと(『ともに』の世界)を教えてください。」

ここには「生活」と「文化」の間を渡り合う子どものリアルな世界を追究したいという、宮城支部の一貫した実践・研究姿勢が表れている。授業とは、子どもが「生活」と「文化」の世界を、教材を通して往還することであり、どちらか一方に行っただけになる世界ではない。この往還過程で「生活」と「文化」は相互にその質を高めていく。その間に必要なのが「語り合い、学び合い、つむぎ合う」世界ではないかというのが、今回の宮城支部の見立てである。

しかし、この原則的な理解だけでは授業は構築できない。というのは、子どもはそう簡単に「生活」と「文化」を切り分けることができないから

である。子どもは生活の世界を引きずりながら文化の世界に飛び込み、逆に文化の世界で身につけた「何か」を糧に生活の世界を生きようとする。この判別は意外と難しい。

ここにはいくつかの論点が存在するものの、大切なのはこの大局的な視点で私たちは一体何を宮城・松島の地でつむぎ合うのか、そしてそのつむぎ合いの結果として何を生み出すのかということである。今回は、「『ともにつむぎ合う』私たちの教育課程づくり」という表題に沿って考えてみたい。

「2003/04 教育課程試案」の位置づけ

98年を起点とする同志会の「教育課程試案」づくりについては、黒川論考に譲るとして、ここでは同志会の教育課程試案の位置づけと「その後」を検討しておきたい。

2023年の冬大会で海野勇三氏は自身の抱く「モヤモヤ感」を率直に吐露した。03/04年に提起した「教育課程試案」が、「未だに同僚教師、父母・国民の前に提示されるまでに至っていない」「自主編成への問題意識と試案のイメージは語られても、依然として、その全貌が語られることはない」「優れた個別実践と『私の教育課程(マイプラン)』は提案されても、それらを包摂するトータルな教育プログラムの像は結ばれてこない」と指摘した⁽²⁾。総じて、試案が「棚ざらしにされてきたので

[巻頭言]「ともにつむぎ合う」私たちの教育課程づくり (制野俊弘)

はないか」というのが海野氏の指摘である。

これに対しては、試案以降の同志会がどのような書籍や実践を世に問うてきたかを見るのがよい。07年より「みんなが輝く体育シリーズ」が発達階梯別に順次刊行され、その後、2019年以降「新みんなが輝くシリーズ」へと引き継がれてきた。

また、2011年の東日本大震災以降、現地での実践は学校の立ち上げ・再開から始まり、授業をはじめとする実践の再検討・再構築、そして学校づくり＝教育課程づくりそのものだった⁽³⁾。

さらに、2018年の「スポーツの主人公を育てる体育・保健の授業づくり 指導案の基本とプラン集」の刊行に続き、その新版が2024年に刊行されたことから、教育課程試案の内容は一定の継承と実践的展開をみてきたと考えられる。

しかし、これらの過程で、①03/04試案へのフィードバックがどれほどあったのか、力動的過程として教育課程づくりを同志会はどうかとらえてきたのか、②個別に提案されるマイプランを束ねるような総合的プラン（理論）が築かれてきたのか、教科外体育や「からだ」の問題を含む新たなトータルプランの創造に結びつく理論的追究がどれほどなされたのかという点が問題となる。

ここに研究の弱さがあったことは率直に認めなければならない。海野氏の指摘を聞いたある学生は、「ホントは教育課程があって初めて授業ができるんじゃないですか？」と率直に述べていたが、全くその通りである。

私たちの問題は、教育課程づくりが個別または職人技的实践として取り扱われてきたこと、せいかくの実践も集团的・組織的の検討を通して再構造化されず、関心と羨望の対象として一過性的に扱われてきたのではないかという点にある。04年以降、最も多くの教育課程マイプランを提示してきた中学校分科会〔現・中学校部会〕でさえも、それらを束ねる理論、それらを貫く原理・原則の追求が不足していたと言わざるを得ない。

奇しくも海野氏が指摘していたように、試案への無自覚な便乗、「一度でき上がったもの」を金科玉条のごとく信奉する「思考停止」状態がどこかで起きていた可能性がある。なぜ、そのようなことになってしまったのだろうか？

教育課程研究「停滞」の要因

その一つが、「全体計画派」としての同志会が、教科としての体育・教科外活動・課外活動との連携を軽視または無視してきたのではないかという問題である。

例えば、神谷は「教科、教科外活動、課外活動の固有性と関連性をふまえて、それぞれの領域に応じた文化の学びと自治による協同を貫くことが、21世紀型生活体育である」（以下、傍線筆者）と簡潔に述べているが⁽⁴⁾、それぞれの固有性は追究できても、それらの連環や「自治と協同を貫く」原理・原則の追求が弱かったのではないか。これらを含む「教育課程マイプラン」の開示と併せて実践報告を行うケースが少ないことから、それは理解していただけるはずである。教育課程全体の構造が不明確なまま、どの光（子どもの姿）に向かって進んでいるのかわからないまま、暗中で個別実践が積み重ねられてきたのではないかということである。

二つ目は、私たちの教育課程づくりを広げるための努力を怠ってきたのではないか、同僚や父母、地域に対してどれほど公開し、理解を求め、納得させてきたかという組織論的課題である。これについて、中村氏や出原氏は以下のような指摘をしていた。

「どれほどすぐれた実践であっても、それが孤立して行なわれている限り、一人の教師の名人芸にとどまり、多くの子どもたちの利益になることはない。したがって多少の後退はあるとしても、より多くの支持者、同意者を得るように

[巻頭言]「ともにつむぎ合う」私たちの教育課程づくり (制野俊弘)

努める必要があり、これに子どもたちも加わって、その自主的・自立的学習の事実を教師たちに示して『学校づくり』を進めるという方法が研究され交流される必要がある。」⁽⁵⁾

「机上プランとしての自分の『選択』と『組み替え』プランを『マイプラン』として作り上げることが必要である。そしてこの『マイプラン』を、体育部のものに、学年の教師集団全体のものに、体育教員室全員のものに、そして、学校全体が合意できるものへと高めていくのである。『マイプラン』を『我々』全体の合意できる『アワープラン』にしていくことが教育課程づくりの重要な実践課題である。」⁽⁶⁾

つまり、「体育科」(あるいは「体育担当」としては非常に高いレベルの教育・授業・教材・教育課程研究を行っているにも関わらず、学校全体としてそれを受け止めきれなかったり、学校の構成員全体の課題意識に上らないまま完結したりしてきたのではないかということである。裏を返せば、そのような努力を怠ってきたということである。

そういう筆者も「浮きこぼれ」の一人だったという自覚がある。例えば、新任6年目から体育・スポーツを中心とした総合的プログラムを創ろうと考え、教科(保健体育)―教科外(体育的行事)―課外活動(部活動)を「自治」という一本の柱で構成しようと考えてきた。しかし、それは一朝一夕にできるものではなく、組合員を中心に何人かの同僚の協力や管理職とのせめぎ合いの中で初めて達成されるものであることを身に沁みて感じてきた。各行事の担当者にはそれぞれ担当者の思いやイメージがあり、また部活動は顧問によって運営方法や強化方法がバラバラである。その中で民主的な学校づくりを统一的に進めることは容易ではない。実態としては、新しい学校に赴任しても最初の相当期間は「耐える時期」である。最後

に勤めた中学校でも、同僚から3年目の最後に、「やっと先生の考えている子どもの姿がわかりました」と言われた時、「もしかしてこれまでの実践は自分の独りよがりだったのではないか」と思い知らされたことがある。つまり、同僚や父母・地域住民に開かれ、十分な理解を得るには、もっと意図的・計画的・組織的な努力が必要だったということである。

三つ目は、教育課程の評価方法(論)が確立できず、結果的に試案に対する意見・異論・追加・修正・差し替え等の「上書き作業」が集团的・組織的研究のテーマとして設定されずにきたということである。これは海野氏も指摘したことだが、教育課程を「上書き」するための準備局面としての教育課程の評価作業が、それぞれに孤立した状態で行われたり、評価の視点や方法論を欠如したまま非科学的(経験的)に行われてきたのではないかということである。

ただし、そうは言っても現場では毎年教育課程が少しずつ「上書き」されている。筆者の場合、教育課程の細案ともいえる教材ごとの年間指導計画は、実践を通して「赤ペン」(加筆・修正・入れ替え等)を入れる作業を行ってきた。もちろんそこでの評価は、子どもの姿(事実としての「変容」)がもととなっており、変わりつつある子どもの発達段階や生活課題を加味したものとなる。ミクロな視点でいえば、細かい修正や入れ替えは少しずつ行われており、そこでの「小さな声」は確かに反映されていると言える。

しかし、これが「体育科」(小学校では「体育主任」または「体育担当」として計画的・組織的に行われたかということそうではない。年度末の教科部会や行事部会での一括反省はあったとしても、教材ごとの話し合いをもつ時間的余裕はなかったというのが率直なところである。

その積み重ねの結果として、同志会は「運動としての教育課程づくり」を組織し得なかったといえる。

教育課程づくりのもう一つの「圧力」

幸か不幸か、この教育課程の問題を顕在化させる出来事が起こった。新型コロナウイルス流行と「GIGA スクール構想」である。特に、2021 年の中教審答申『令和の日本型教育』の構築を目指して一すべての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現⁽⁷⁾は、個別の学習方法のみならず、教育課程そのものが教育産業の「草刈り場」と化し、教員の役割の矮小化が声高に主張されるに至った。「未来の教室」や「GIGA スクール構想」に直接関わった浅野は、その導入の理由を以下のように述べている⁽⁷⁾。(下線部分は筆者)

「第一に、経済産業省は学習支援業というサービス業を所管する立場から、主に学校教育を所管する文部科学省に“プランB”（膠着する現状を崩す代替案）を提示する意義を強く感じたためである。筆者は、よりよき行政の実現には政府内で『価値観の開きのある官庁同士』がつねに刺激を与えあう『2つのキョウソウ関係（共創・競争）』が不可欠との立場をとる。このため、当時の文部科学省は『3 クラスに1 クラス分の端末配備』を当面の目標とするなか、2017 年に発足した経済産業省教育産業室では『1 人1 台端末環境と EdTech』を今後の不可欠の学習インフラとして位置づけ、民間教育と学校教育の協働による教育イノベーション（学習環境改革）を進めようと、『未来の教室』プロジェクトを進めてきた。第二に、そもそも近代以降の公教育と産業構造には深い関係性があるためである。未来の仕事の担い手である子どもたちが、初等中等教育を通じて基礎的な資質・能力を身につけられるよう、経済産業省が文部科学省と協働することはまったく奇異ではなく、むしろ協働しないことのほうがよほど不自然なためで

ある。(中略) 産業の世界を見回せば、単純な『ものづくり』ではなく『“もの”を使って提供するサービスの内容』に高い付加価値を認める。そのための既存の業種の垣根は融解して『産業構造のヨコ割り化』が進み、働き方も組織も『個の組合せ』や『多様性』を重んじるようになった。そして、DX(デジタル・トランスフォーメーション)の波がこうした変化を突き動かしている。」

経済産業省の一所管部局が文科省や学校教育に「食い込んでいく」様子がわかるが、子どもを「未来の仕事の担い手」、「もの」で生み出されるサービスを提供する人材としてのみ見ていることがわかる。人格形成など眼中にない。また、「個の組合せ」は「個別最適な学び」に、「多様性」は「協働的な学び」に対応している。産業構造の変化に応じる教育こそ教育の本義であり、文科省の施策は「甘すぎる」と言っているのである。

この激変により、学校は全体プログラム＝教育課程の変革を余儀なくされた。コロナのどさくさに紛れて、教育内容も方法も評価も大きく変容せざるを得なくなった。教員は端末操作の研修に追われ、一気にデジタル化が進められた。体育の副読本には QR コードが付され、そこにアクセスするだけで技の解説や模範演技の動画に辿り着く。子どもは教師や仲間よりもその動画を「師」と仰ぎ、タブレットとにらめっこしながら「個別最適な学び」に没頭する。ここでの「協働」は常にタブレットを介して行われ、解説や動画との「比較」による学び合い（ここでは「できる」ことが殊更に求められる）に収斂されていく。

いきおい教育課程の管理＝マネジメントは、これらの動きに適合したものとならざるを得ない。考える余裕のない現場は、とりあえず与えられたメニューの中から最適なコンテンツを選び出すこと、数あるリソースの中から使い勝手の良いものを選び出すことに没頭させられる。

浅野は、「麴町中モデル」として AI 教材「Qubena

[巻頭言]「ともにつむぎ合う」私たちの教育課程づくり (制野俊弘)

(キュビナ)」を使った数学の自学自習と学び合いの実証事業を紹介している⁽⁸⁾。成績上位3分の1を「発展クラス」として一斉授業を行い、それ以外の「基礎クラス」(成績上位3分の1以外の生徒)は1人1台のiPadによる自学自習と生徒同士の学び合いを行ったところ、標準授業時数の約2分の1の時間で課程を終了し、残り時間を「数学を使ったSTEAMワークショップ」(プロジェクト型・教科横断型の探求学習)に振り向けたという。ここでは交通事故防止のための自動運転のプログラミングなど、「社会の中に潜む数学」に触れられたという(ここに経済産業省が「標準授業時数の撤廃」を求める根拠がある)。

さらに、結果的に発展クラスと基礎クラスの偏差値差が縮小したという。ここにはかつての「個性化・個別化学習」批判の根拠となった学力差拡大の批判に応えようという意図が透けてみえる。

しかし、ここには大きなからくりがある。麴町中は日比谷高校などへの進学を目指して多くの生徒が越境してきた学校であり、元々学力が高いのである。したがって、偏差値差といってもごく限られた輪切りの、さらにスライスされた枠の中の「成果」なのである。ここでの「成果」を全国の公立校にあてはめるといえるのは、どだい無理な話である。

このような半ば「神話」の世界が教育課程を大きく揺り動かしていることを、私たちはどう受け止めればいいのか。未来の教室」や「STEAM化」に対して、これを批判的に摂取していくのか、そんな選択の余地はないと諦めるのか、それとも「対案」を出してそれを拒むのか—「運動としての教育課程づくり」は正念場を迎えているといえる。

語り合い、学び合い、 そしてつむぎ合う教育課程づくりへ

さて、「個別最適な学び」を推進する立場の奈

須は、以下のように述べている⁽⁹⁾。

「かつて頻繁に使われた『集団』という表現が、中教審答申にも本書にもほとんど登場しない。『協働的な学び』が『集団』としての成果を目安とした学びではなく、多様な『個』の間で生じる互恵的な学びであり、その成果もまた一人ひとりに返っていくことを目指したものであるのは、このあたりからも明らかであろう。『令和の日本型学校教育』の実践創造に際しては、そのような特質をもつ『個別最適な学び』と『協働的な学び』とがそれぞれに充実するとともに、両者の間に相補的で相互促進的な関係を構築することが望まれる。」(P. ii)

「日本の学校を、分量的にはカリキュラムのなかのほんの一部でもいいから、すべての子供たちにとって『やりたいこと』のある場所にしたい。(中略) 残る要件は『自分にあったやりかた』や『自分たちのペース』でやっていい場所になることである。たったそれだけの変化で、子どもたちは嬉々として『やらなきゃいけないこと』に取り組む。」(P. iv)

うまく学べないのはカリキュラムや学習環境に問題があること、「多様な個」が存在することは誰もが認めるところである。また、「やりたいこと」のある場所をつくるというのも異論はない。

しかし、問題は目指す実践像と子ども像である。奈須が目指す個と個の間の「互恵的」関係とは、相互に特別の「便宜」や「利益」を与え合う関係であり、何らかの「見返り」を求める関係である。それを前提とすれば、ここでいう「相補的で相互促進的な関係」も目的は個への何らかの「見返り」を期待しているということになる。「やりたいことのある」場所づくりも、「自分にあったやりかた」や「自分たちのペース」でやっていい場所になることを前提としている限り、あくまでも「個別化」学習が前提であり、「やりたいこと」の中身も限

[巻頭言]「ともにつむぎ合う」私たちの教育課程づくり (制野俊弘)

りなく個別化されたものとなる。その上で考えられる「協働的な学び」も、結局は「同質集団による学び合い」でしかないということである。

最後に、教育課程づくりの目的は、教材を通じた教科内容の主体的な学びの中で、子どもたちがどのように「学力と権利意識の統一体(=生活体)」に変容していくかということ、その道すじを描くことに尽きる。とりわけ教科内容の構造化・系統化と教材づくり、授業や教科外体育と子どもの生活(課題)とをどう切り結んでいくのか—これがみやぎ・松島大会で紡がれるべき「ともに」の世界の具体的な中身の一つだと考える。この教育課程づくりこそ、同志会の「ともに」の世界の達成度を測る一つの基準となる。

- (1) 2024年みやぎ・松島大会「いぐすべ〈研究編〉」No.1
- (2) 海野勇三『『教育課程試案』(03年版)作成の歩みを当事者の一人として振り返る』第167回学校体育研究同志会全国大会提案集 p.9-15.
- (3) 制野俊弘「被災地の子どもに向き合う体育実践〈1〉～〈21〉」体育科教育〈特別連載〉2011年12月号～2013年9月号
- (4) 神谷拓「文化の学びを生きる力に見据えた教科と教科外活動をつなぐ体育実践」学校体育研究同志会愛知支部創立40周年「OUR STRATEGY V」2021年
- (5) 中村敏雄「体育のグループ学習」創文企画 1998年 p.92-93.
- (6) 出原泰明「異質協同の学び 体育からの発信」創文企画 p.169.
- (7) 奈須正裕・伏木久始編著『『個別最適な学び』と『協働的な学び』の一体的な充実を目指して』北大路書房 2023年 p.281-283.
- (8) 同上書 p.290-291.
- (9) 同上書 p.i- iv.

目 次

巻頭言:「ともにつむぎ合う」私たちの教育課程づくり (制野俊弘)	3
<hr/>	
特集1 教育課程試案の改訂に向けて	
「私たちの教育課程試案」(2003)作成の意義と残された課題 (黒川哲也)	10
体育・健康教育の教育課程試案から得たこと (矢部英寿)	21
「教育課程試案」における「からだ」問題再考 ー今、「からだ」と向き合うことの意義と課題ー (久保 健)	27
『教師と子どもが創る体育・健康教育の教育課程試案』20年の評価 (丸山真司)	38
ー『試案』は学校体育研究同志会の実践研究に何をもたらしたかー	
<hr/>	
特集2 長編実践記録(夏大会・注目の実践)	
器械運動の共同研究から学んだこと ー「春の学校」を通してー (藤居美里)	50
病院内学校から見えるもの ー肢体不自由児との関わりから、からだを動かす意味を問い直すー (奥 正行)	59
<hr/>	
投稿論文	
運動文化の主体者を育てる協同・探究の体育授業実践 (大貫耕一)	65
ー2023年度月曜学習会の体育授業づくりについてー	
<hr/>	
2024年春の学校まとめ (松尾 誠)	74
第166回学校体育研究同志会全国研究大会・愛知・みはま大会分科会のまとめ	78
第167回全国研究集会(冬大会)まとめ (黒川哲也)	93
<hr/>	
学会・研究集会報告	
日本体育・スポーツ・健康学会第73回大会(同志社大学)報告 (近藤雄一郎)	98
日本体育科教育学会第28回大会報告 (黒川哲也)	99
日本スポーツ教育学会第43回国際大会／ 東アジアスポーツ教育学会第11回大会報告 (加登本 仁・鐘ヶ江淳一)	100
日本教科教育学会報告 (石田智巳)	101
教育のつどい報告 (森 敏生)	101
<hr/>	
「たのしい体育・スポーツ」発行状況(2023年夏号～2024年春号) (たのしい体育・スポーツ編集委員会) ...	103
2022年度(2022/08～2023/07) 学校体育研究同志会決算 (全国事務局)	106
編集後記／奥付	107