

## 同志会の理念

我々は何故「科学的根拠」にこだわってきたのか

山崎 健 (新潟大学)

### はじめに

伊藤氏は、1955年に創立した学校体育研究同志会は、戦後の体育・スポーツ界の反動化に対する危機意識 - とりわけ学習指導要領の改悪への抵抗と体育の周辺教科としての位置づけに対する反発・抵抗を契機として「進歩的な体育の実践向上を図るために、体育現場の切実な問題を研究する」として発足したとしています。(伊藤高弘、学校体育研究同志会運動史論、運動文化論、1974年)

1945年、戦争への痛切な反省と平和な未来への希望に満ちた日本国憲法の制定は、1947年に制定された教育基本法とともに戦後の民主教育を誕生させました。

しかし、1951年のサンフランシスコ条約・日米安保条約締結から、日本の教育の保守回帰と反動化、進歩的・民主的教育運動に対する攻勢が始まります。そして「結論先にありき」の教育政策の推進による教育の反動化は、戦前から残存する権威主義(管理主義)と経験主義による「トップダウン」の手法をとりました。

このような情勢の中で、民主的教育運動を担った民間教育運動は、子どもたちの発達の権利を保障し、確かな人格と学力を実現しようと抵抗し奮闘します。対抗する手法は、子どもの実態からスタートする「ボトムアップ」の手法です。

そして対抗軸としての子どもの発達と学力を育てる教育実践は、攻勢をかける勢力を凌駕する「科学的な根拠」を持たなくてはいけなかったのです。私は出典を知らないのですが「ドル平はソ連から持ち込まれ

た指導法だ」という珍説があったそうです。故にドル平の指導法は、「誰でもが泳げるようになること」という教師の情熱と「そもそも泳ぐとは何か」という「科学的根拠」を持つ必要があったのです。

### 学校体育研究同志会の実践

久保氏は、学校体育研究同志会(以下同志会)が、戦後の「生活体育」を発展的に継承するなかから「運動文化論」という体育教育論を確立したと指摘します。(久保健、今日における教科としての体育の本質と授業づくりの課題、からだ育てと運動文化、1997年)

同志会は基本的には「子どもの喜びを高める技術の指導」を通じての主体者形成を目指し、すでに1950年代後半には「系統的指導」や「ソースボリューム」という技術指導における重要な概念を生み出してきました。そして、1962年の「中間項」の問題提起から、「技術は運動文化の中核である」との規定を受けての「基礎技術」と「系統性」の概念が登場します。

草深氏は、この背景には1960年代の「マンパワーポリシー」路線での1968年の改定学習指導要領の「体力づくり」に対しての明確な対決があったとしています。(草深直臣、諸階層と地域を視野に研究対象の構造化、拡大化をめざす時期、運動文化論、1974年)。

### 同志会の陸上競技指導への取組み

同志会では1970年代に入り一連の「学校体育叢書シリーズ」を刊行します。そしてほぼすべての種目で「基礎技術」規定を展開しました。

荒木氏は、「基礎技術」とは、①学習しようとする運動文化の本質を形成している最小単位の技術であり、特質を失わない範囲

で単純化したもの、②最初から最後まで質的に発展するもの、③誰もが必ず体験し習得しなければならない普遍的なもの、④ある程度の運動量を有し、興味を持って誰にでも習得可能なもの、と規定しています。

(学校体育研究同志会、**体育実践論**、1974年)。

ボールゲームでは、ドリブルやシュートといった個々の「技術要素」ではなく「二人のコンビネーションによるパス」を基礎技術としました。

陸上競技では、その特質を「リズムの変化を含んだスピード・コントロール」とし「腰の回転を伴うキック」を基礎技術、それらを反映する基礎的種目として「障害走(ハードル)」を位置付けました。(学校体育研究同志会編、**陸上競技の指導**、1972年)

当時の指導要領での位置づけは(現在もあまり変わらない)、「すべての運動の基本としての走・跳・投」とされており、体力・運動能力テストと同様に結果の量的評価が課題であって「陸上競技独自の運動文化の継承と発展」とは位置付けられてはいませんでした。

70年代には10m毎のラップタイムの計測によるスピード曲線算出といった実践はあったものの、技術構造の解明や技術指導の系統性を明確にするような実践は未だに不十分でした。そして、出原氏の子どもの実態から出発する30時間の50m走での試行錯誤の繰り返しのなかから、走った足跡をリボン付釘で明かにした「田植えライン」や速度曲線の分析による「謎のゾーン」の発見といった優れた授業実践が生まれました。

「謎のゾーン」とは、ある程度の授業実践を経過して10m毎のラップタイムを計測すると、30m以降に一過性にラップタイムの低下する現象であり、その原因を疾走リズムの乱れと分析し「意識焦点」という概

念を腕振りに求める事によりその矛盾の解決を模索したものです。(出原泰明、**私の実践ノート：50m走の実践から、運動文化論第24号**、1980年)

榊原氏は、この実践を受けて走運動の評価に関わって「結果よりも大事なもの」を求めて能力主義的な学力観への決別を提起しました。それは、「謎のゾーン」が克服できれば50mで0.5秒を改善できる可能性を示し、疾走の一步毎の足跡をマークする「田植えライン」の「動かぬ証拠」から原因を測定し、結果にのみとらわれていた認識を変え、時間経過という抽象概念を何等かの形で具体化して、お互いの観察・分析・考察から連帯を教えるプロセスを提示しました。そして結果にのみとられない到達目標への取組みやハードル技術開発史への認識へといたる新たな授業の視点を示しました(榊原義夫、**走運動の教材化の視点**、たのしい体育・スポーツ No. 23、1986年)。

### 陸上競技を学習する「意味」を求めて

30年ほど前の全国大会で、中村敏雄氏が、技術指導と教科内容に関わり「S先生であれば、跳箱で子どもが手をついた音を聞いただけで、たちどころに欠点を修正できるだろう。しかし、それはすべての教師が可能なことではない。」と教科内容研究と文化論的アプローチの重要性を指摘されたことがあります。

80年代後半以降教科内容に関する文化論的アプローチが提起されるのを受けて、90年代に至って井上氏による48時間の「50m走のひみつを探る」と翌年の73時間の「70M曲線走の実践」が登場します。50m走のひみつを探る実践は、24時間の「リズム走」を中心とした実践が「全員」が速くなれず、「子どもに預けて

しまつて成功した(?)」実践です。また後者は、70mという空間の中に子ども同志の競争を仕組み「かけひき(作戦)」を真正面から取り上げた実践です。そして、実はそのことが子どもの自主的自覚的な学習活動を改善し、学級経営にまで影響を及ぼし、ひいては卒業後の子どもたちの確かな人格をも形成していたのです。(井上宗子、70m曲線走の実践、学校体育研究同志会編：体育実践に新しい風を、1993年)。

#### 陸上競技は運動能力テストではない！

ドル平は、近代泳法の指導という指導要領にそつた授業展開では「泳げない子どもが残ってしまう」という矛盾から出発したのだと思います。そこで「泳げるとは何か」という定義の見直しから「呼吸ができて」「浮けて」「進める」というプロセスが分析され、幾多の実践を経て誕生したものです。数学者の遠山氏は、障害児教育における「量の概念」として同じ図形の大小を比較するという「原数学」のモデルを示しました。そしてそれぞれの教科にも「原〇◎」があるのではないかと提起しました。(遠山啓、障害児教育について、教育、1971年7月号)

ところが陸上競技では、程度の違いこそあれ「走れない」「跳べない」ということはありません。ハードル走であっても高さ10cm程度のミニハードルでインターバルを狭くすればほぼ全員が4歩一組で走ることができます。これらは基本的運動形態として子どもの頃に既に獲得されているものなのです。問題は「陸上競技らしくはできない」ということで、「できることをリファインする」という、実は困難な課題をクリアしないといけないのです。

水泳の授業では、ドル平を基礎的泳法として近代泳法の習得を課題としてきまし

た。しかしそれは「泳げるようになっただけ(?)」なのではないのか。牧野氏は、中村敏雄氏の提起した日本泳法をも視野に入れた「水辺文化」を発展させる重要性を指摘します。(牧野満、「水辺文化」をどう発展させていくのか、楽しい体育・スポーツ No. 273、2013年)

陸上競技の授業では「走れない」「跳べない」ことはないわけですので、授業の中で何も学習(指導)をしなければ「速く走り」「遠くへ跳ぶ」運動能力が評価対象となってしまう。

そこで「陸上競技の授業での課題は何か?」ということが問題になるのです。

山崎は「短距離走の科学」からのアプローチを提起しました。1991年東京での世界選手権の男子100m決勝は、90mまでリードしていたバレルがそれ以降オーバーストライドでピッチとともにスピードが低下しルイスに逆転されました。そして、世界選手権と同じ方法で分析すると、まったく同じ事が小学生の短距離走でも起こっており、出原らの一過性にスピードの低下する「謎のゾーン」は、バレルのようにオーバーストライドになったので失速していたのです。(山崎健、カールルイスへの道、学校体育研究同志会東京大会実践提案、1995年)。

小山氏は、調べ、わかり、誰もがうまくなる追求型授業を目指して15時間の「50m走を追求する」授業実践を行ない、1896年のアテネ五輪の100m決勝のスタート写真からスタートの学習が「スタート」し、「田植えラインから」ストライドとピッチの関係を分析しながら自分の最適ストライドを追求するという優れた実践を報告しました(小山吉明、50m走を追求する、長水教育研究集会レポート、1995年)。そして「陸上競技は技を競うスポー

ツ」であるとして、50m走の合計タイムが同じグループ4名での4×50mリレー（バトンパスの巧拙でタイムが決まる）や20時間の50m走を実施し、走るための様々な技術習得によるスポーツの本質的な面白さや文化としての奥深さを課題として提起しています。（小山吉明、「陸上競技は技を競うスポーツ」として、たのしい体育・スポーツ、No. 148、2002年）

井尻氏は、体験的→記載的→分類的→論理的→理論的→実験的→条件的へと至る科学研究の七つの方法論を提起しています。

（井尻正二、科学論、1966年）

同志会の授業実践では、子どもたちが自らの短距離走を、記載し分類し論理を明らかにするスポーツ科学の分析的視点が必要です。疲れを感じていないのにスピードが落ちるといふ「謎のゾーン」の存在は、リズムの乱れによるスピードの「ノーコントロール状態」です（論理の発見）。そして「スピードは最適ストライドと高いピッチである」との理論モデルから学習を進めれば「謎のゾーン」が克服できます（実験的段階から条件的段階へ）。まさに井尻の指摘する科学論の7つの段階を子ども自身が通過するのです。

寒田氏は、障害走のリズム感を例に「おもしろさ」や「気持ちよさ」についても検討することを提起しています。そして、ピッチとストライドの関係を意識させるため、数レーンの走るコースに放射状にマークを置き一定のリズムで様々なピッチやストライドで走るドリルを実践しています。

（寒田丈太郎、美しい走りを求めて、たのしい体育・スポーツ第276号、2013年）

#### 授業実践とスポーツ科学

短距離疾走の構造は、「最適ストライドの維持によるハイピッチスプリント」であり、

子どもたちは「ミニ・バレル」から「ミニ・ルイス」に変身します。そして、その基礎的ドリルが、高さ15cmほどのミニハードルを最適ストライドの4倍のインターバルに並べた「ミニハードル・トレーニング」であり、これは、10秒台で走るスプリンターにまで有効なドリルであることがわかっています。（山崎健・齋藤麻里子、一過性のドリルによるスプリントパフォーマンスの変容、陸上競技紀要第15巻、2002年）

しかし基礎的ドリルの反復だけでもスキルの改善はできますが、それは「部活動」の継続的トレーニング実践で「体育の授業」といえるのかという疑問が残ります。改善されたのは短距離スプリントのスピードのみで、スタートもなければ『記録』や『競争』の意味の学習もないのです。更にならば、動作の反復学習は脳の基本的機能としての「自動学習性」により、適度にドリルを反復・継続すれば改善される性格を持っています。つまり授業で「何を求めるのか？」ということが重要なのです。

私たち同志会では、陸上競技に関する様々な教材構造や教具の工夫をおこない授業実践を積み上げてきました。その優れた実践を支えたものが「誰でもが分かり、でき、かかわること」と「科学的根拠の追求」に情熱をそそいだ教師の努力であり、多くの人々と連帯して、教育の反動的再編を志向する勢力への明確な対峙となるものなのです。