

教科内容としての脱力の位置づけ

—出原実践から井上実践に到る短距離走実践を通して—

愛知教育大学 体育教室 岡出美則

はじめに

短距離走の授業という50m走の記録を単元初めに測定し、何時間か練習する。その後、再度記録を測定する。そして二つの結果を比較する、といった授業展開がままみられる。しかしこのような授業展開により子ども達は、速い者は生まれつき速いのであり、遅い者はいくらやっても遅いという、固定的な能力観を持つようになる。それは、同時に体育嫌いを生み出す一因ともなる。

このような授業展開に陥る原因は、短距離走の教科内容の不鮮明さにある。何をどのような順序で教えればいいのかが見えないのである。そのため子ども達はひたすら努力し、報われない結果に涙することになる。教師もまた、記録測定係に終止し、授業者としてのアイデンティティを見いだせずに終わる。

しかし、短距離走の教科内容を明らかにする努力がなされてこなかったわけではない。出原による田植ラインはその典型であった。それは、短距離走という走現象を知的に理解していくための教材開発の試みであると同時に、スピードの落ち込みという短距離走の教科内容を明らかにする試みでもあった。この田植えラインを用いた実践の意義を出原自身は次のように述べている。

「この取り組みの中で彼女たちの走の知識は整理され、断片的でバラバラで未整理であったものが幹と枝・葉に分類され一本化されてくる。ここまでわかれば子どもたちは自己運動をはじめ。ラインの上を走りながら腕の振りを研究する班、手が額の前まで振れているかをゴールからお互いに観察し合う班、謎の地点で『ウデッー』と声をかけ意識を焦点化している班等々、試みは多様であるが肩の力を抜き、腕をリズムカルに振ることという課題練習をあきもせず何回も続けるのである。この課題を練習できた子どもは必ず記録を縮

めるのである。ここでは『できる』段階のままで放置されてきた短距離走についてのいくつかの『わかる』が、教師の全体構造をおさえた指導によって組み立てられ、それが力となって短距離走の中核部分の習熟練習の密度がさらに深められていくことを示している。」(出原、1981, p.48)

以後、出原が30時間をかけた実践も楠原、安竹を経て10時間前後の単元として提示されるようになっていく。この過程で、かつて出原が田植えラインの開発過程で生徒とともに展開せざるえなかった、生徒による走の秘密解明のための試行錯誤は授業過程から排除されていく。

ところが最近、かつての出原と同様に子ども自身が短距離走に関する問題を設定し、その解決に向けて試行錯誤し、しかもそれに48時間もの時間を費やした井上実践を評価する声が強くなっている。それは、例えば、次のものである。

「この、遅い子をみんなで教え・はげまし、その子が速くなるための秘密をみんなで探究し、そこで得た成果を自分たちにフィードバックすることでみんなが速くなる、という結果は、重要な教訓を示している。また、井上実践には、『わかる』『できる』ことを『生きる』ことに結びつけるという問題意識が貫かれている。」(久保、1991, p.67)

「つまりこの井上学級の子どもたちは、『みんなが速く走れるようになる』ためにはどんな走り方がよいかという『問い』を設定してよりよい走り方についてみんなで考え、調べ、実験し、結果を考察・検討してその『解答』を自分たちで明らかにするという学習活動を展開したのである。」(中村、1991, p.17)

「井上実践はたしかに子どもにとって『手さぐりのお楽しみ実践』であった。けれどもそのことがかえって子どものわかり方に即した展開になっ

ている、言い換えれば、子どもの認識に即した展開になっている、と理解できないだろうか。……
……（中略）……徹底的に子どもに寄り添い井上実践は『教師の用意したわかり方』（それが『お決まりのコース』になれば、まさしく『系統の一人歩き』である）とは相対的に区別される『子どものわかり方』に注目することの大切さを促しているように思う。」（海野、1990.p.34）

これらの評価は、明かに、出原の手を経て確定されてきた教材に対してではなく、出原が切り捨ててきた授業方法に向けられている。しかも後半に展開された子どもの活動が評価の対象とされながらも、そこでの教科内容への評価が不鮮明なままに放置されている。これは、いったいどのように理解すればいいのであろうか。この評価の妥当性を教科内容という視点から再検討することが本稿のねらいである。そのために本稿では認識の対象と習熟の対象という視点を設定し、出原実践から井上実践に到る過程で示された授業過程を検討していく。

1. 井上実践の概要

ところで井上実践とはどのような実践であったのか。最初にこの点を確認しておく。

井上実践は、まず、教師になってから10年以上たつにもかかわらず、授業では陸上運動をやったことがなかった教師が行った実践、と特徴づけることができる。では、何故、そのような教師が陸上運動に取り組もうとしたのか。その理由を、井上自身は次のように述べている。

「それまでは五十m走なんて教えてもそう簡単に速くなるわけがないし、自分もこの年になって速くなるはずがないと思っていた。しかし、実技で実際に走ってみると、タイムが上がっていった。五本走っただけなのにどんどん気持ちよく走れるようになっていった。この時やったのが赤白玉を目印にして走るリズムであった。このリズム走を教えてやりたい。タイムは走る時の意識のもち方によっては上がるのだということを是非伝えてやりたいと思い実践に踏み切った。」（井上、1990, p.26）

表1 (井上, 1990, p.27)

第五次	第四次	第三次	第二次	第一次	次
④-⑨⑩⑪⑫	③-⑧⑨⑩⑪⑫	②③④⑤⑥⑦⑧⑨	①	④⑤⑥⑦⑧⑨⑩⑪⑫	時
12 12 20	12 12 12 12 12 12 11 11 7 6 5 5 4 4 1 20	11 11 11 11 11 11 11 24 22 21 20 18 17 15 8	11 11 11 11 11 11 11 11 11 11	10 10 10 10 10 10 10 4 2 27 26 26 25 20 19 19	月 日
実験し、研究発表する。	研究発表の準備は済ませたが、研究したいことを話し合う。	実験し、研究発表する。	実験し、研究発表する。	実験し、研究発表する。	字 研 試 験
					ねらい
					自分の走りを知る
					リズム走
					走る楽しさを味わう

このような動機で始まった実践の展開過程は、表1に示すように、第一次-第三次までの前半と第四次-第五次の後半に大別できる。前半ではリズム走にもっていくためのおきまりのメニューが提示され、後半は子どもと一っしょに考える授業が展開されたのである。

ところでこの前半、後半のパターンの違いは、リズム走の成果によってもたらされている。井上が自信をもって提示したリズム走でかえって遅くなる子ども達が出てきたのである。その原因を井上は、「自分にあったコースを自分で見つけることは子どもたちにはむずかしかったのだろう」（井上、1990,p.28）と述べている。しかしだからといって井上に何等かの打開策があったわけではない。井上自身、リズム走でタイムの伸びなかった子どもへの対応策が見えずに頭を抱えることになる。そしてそのような状態のまま、各班にどうすれば速く走れるのかを探らせることになる。それが後半の展開であった。先に引用した出原の言葉のように授業は展開しなかったのである。

2. 出原実践から安竹実践に至る過程にみられた教科内容の変遷

ところで、井上自身が体験したリズム走は、出原以降、榊原、安竹に至る実践の過程で短距離走の教材として位置づけられてきた。それにもかかわらず井上実践ではそれが有効に機能しなかった。

以下ではその原因を検討するために、この過程で示された教科内容と教材を確認していく。

短距離走の授業と言えば田植ライン。しかも田植ラインと言えば出原と開発者がはっきりと特定できる。これは、体育の授業で用いられる教材の中ではめずらしいことである。また、それは発問から始める授業という点でも興味深いものである。この田植えの開発過程については、次のような話が残っている（出原、1980）。

出原が、短距離走の実践に取り組み始めたのは1973年頃からであった。この当時、出原は何をやったらいかが分からず、手当たり次第の思い付きで子どもの声や事実を集めるしかなかった。そして自ら短距離走の試行的実験的実践期と呼ぶ1973年から1975年にかけて「50mを速く走るにはどうしたらいいか」を基本テーマに、各グループにテーマを設定させ、実験、研究発表をさせている。この当時には、「身長や体重と記録は関係があるか」といったテーマとともに「スピード曲線はどうなっているか」、「ストライドと記録、ピッチの関係」等のテーマが設定されている。なお、この実践は、子どもの技術認識の筋道に対する出原の次の予測に対応したものであった。

- 1) クラウチングスタートとスタンディングスタートを比較させ、クラウチングスタートが速いという子どもの認識をひっくり返す。
- 2) 各種の腕振りを比較させ、走運動における腕振りの役割を認識させる。
- 3) スピード曲線から30-50m付近のスピードの落込みを発見させ、その対策を考えさせる。

しかしこの段階では氏は、一学期すべてを短距離走に費やしている。それにもかかわらず、3)への対応は全くお手上げの状態であった。なぜ落ち込むのか、どうすればそれを防げるのかについて明確な答をもてず右往左往していたのである。

この状態から抜け出る手がかりを与えたのは、荒木から聞いた「意識焦点」の話であった。そして先述したように、出原が「これだ！」と思わず声をあげてしまった事実と出会っている。それは「引き込み作用」という考え方であった。これを知って以降、出原の実践はスピードの落ち込み地点に集中するようになる。そして1976年から1979

年の実践では次の構想で授業が進められた。

- 1) 50m走のスピード曲線を描かせることにより、スピードの落ち込む地点があることを確認させる。
- 2) その“謎の地点”でどのような変化が起こっているのかを追求させる。
- 3) 腕振りによるリズムの回復でスピードの落込みを確認させ、タイムを縮める。

出原自身は、走の曲がり具合を確認するために1) ゴール側から走者を確認して、左右の身体の振れをみる、2) コースの中心線をひき、足跡がどれくらいずれるかをみる、といったことを試みている。そして1980年。ストライド測定で生徒が足跡の爪先に釘をさしていったのであった。一步目からゴールまで整然と並んだ釘を見て、氏はまたもや「これだ！」と思ったと述べている。この後氏はあわてて体育教官室にもどり、緑色の荷作りテープを切り、釘の先に結び、リボン状にし、足跡にさしていったのであった。そこにはグリーン色の列がきれいに並んでいたという。田植えラインという教材は、このような過程を経て開発されてきたのである。それは、田植えラインがスピードの落込みという教科内容を教える手段として開発されてきた過程であると言える。ここでは教科内容が認識の対象として設定され、腕振りが習熟の対象として位置づけられたと言える。

しかしこの説明では、スピードの落込みが生じることの認識からなぜ腕の振りという方法が導き出されるのかが不明である。認識対象から習熟の対象が発見される必然性が見えてこないのである。その意味ではこの溝をどのように埋めるのかが未解決であった。しかし出原自身が高校で自分の授業プランを修正していく機会は、この後1度しかなかった。天王寺商業から日本福祉大学へ転出したためであった（岡出、1991, p.3）。そのため、田植えラインを用いた授業過程の検討はその後、出原の手を離れ、榊原に受け継がれることになる。

榊原は、田植えラインを用いて短距離走の速い遅いが素質の問題ではなく、技術の問題であることを認識させようとしている。そしてその後、中間疾走のトップスピードを維持する練習方法として図1（榊原、1987, p.10）のようなリズム走を試みさせている。出原実践では位置づけられてい

岡出：教科内容としての脱力の位置づけ

図1 (榊原, 1987, p.10)

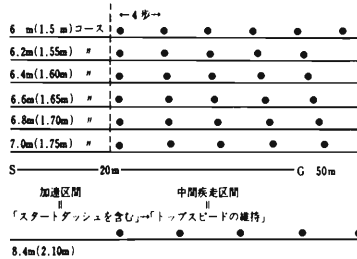


表2 (榊原, 1987, p.12)

次時	認識過程 教材	問題の設定・発見	測定・観察・情報	事態の把握 or 事実の解釈	問題解決の方法	原理・法則
一次 1時間	フラット走	結果の測定 速い子の 優れた点	ゴールタイム の測定 比較・観察	相対評価 目で見える情 報に規制	フォームの改良	
二次 2時間	スピード曲線	何が起こっ ているか プロセスの 測定・分析	ラップタイム の測定	でも でも なくスピード は変化 のように変化	落ち込みをなく せばタイム短縮 可 グラフより各自 目標タイム設定	トップスビ ードの維持
三次 2時間	田植え	落ち込みを なくすには	足跡の測定 パターン	様々なパター ンがある a b c d	d (一直線)の ように走れば一 番ロスが少ない	バランス
			歩幅の変化 (別図参照)	歩幅の乱れが スピードダウン と対応	歩幅を一定に保 てば落ち込みは解 消できる	リズム
四次 2時間	短距離走 ア・ラ・カルト 至適ピッチ 至適ストライド	左右のバラ ンスの崩れ はなぜ起こ るか リズムの乱 れはなぜ起 こるか 原因の分 析	片腕伸ばし走 連続片足跳び左右 O脚走 等の足 直線走 踏調へ	上記 a b c d に対応	腕振り・腿上げ 等、フォーム矯 正のドリル練習	左右の対称 上・下肢の 協応
			全力その場駆け足 10秒=極大ピッチ 4歩跳び=極大ス トライド の測定	⊙×⊙より限 界スピードを 求めてみる 上記スピード 曲線と対照	可能な範囲の最 大スピードが得 られる各自固有 の「至適ピッチ ・至適ストライ ド」を見つける	⊙・⊙の増 大によるス ピードupと 両者の矛盾 によるリス ムの乱れ
五次 2時間	リズム走 (ギアチェンジ)	リズムの乱れを なくすには (ギア2段変速) 更にスピードup を図るには 後半マークに合 わなくなってくる人 (ギア3段変速)	リズム走 (図6参照) コースを変えてト ライアル インターバルの漸 延(個人マーク)	中間疾走4歩分を1ユニットと して(4歩のインターバルで) リズムカルにマークを踏み走る	ピッチの落ちない 範囲で歩幅の 延長を行う or 無理な歩幅を縮 めてピッチの増 大を図る リズムの個性化 目標タイムを算 出し計画的短縮	リズムとリ ラクセーシ ョン イーブン リズム ↓ マイ(my) リズム
六次 1時間	ギアチェンジ	上手な加速 (スタート ダッシュ) ギア多段変速		二~五次までの応用		ギアチェン ジ

□ は形式的評価目標を示す。行動目標の記述は紙面の都合で多くは動名詞を用いた。

ず、しかも井上実践前半の核となったリズム走がここでははっきりと位置づけられたのである。ここでは習熟の対象が腕振りからピッチが落ちない程度のストライドの延長によるスピードコントロールへと修正されている。そしてそれを可能にしたのは、ストライドの測定であった。

確かに出原もストライドを測定していた。しかし榊原は、スピードの変化と歩幅の変化を対応させることにより、スピードが出すぎるとストライドが乱れることを指摘したのであった。

この指摘は重要である。それにより認識したことから習熟の対象が導き出される必然性が出てくるからである。そのため榊原は、表2(榊原、1987, p.12)のような単元構成案を示している。そしてこのリズムという方法を用いると50m、8秒台の高校男子でも一挙に0.5-0.8秒記録が短縮する例が相当数見られたと報告している。しかし同時に、各個人の走リズムが外的に規制されるため記録が低下するケースが見られたことも報告している。さらにそれが、克服されなかったことも報告している(榊原、1987, p.11)。単に練習形態を提示するだけでは記録が必然的に向上するわけではないのである。そしてこのことは、練習の密度を高めるには、提示された練習形態を使いこなす、それなりの認識が必要になることを示唆している。では、このような示唆は続く安竹実践にどのように生かされていくのであろうか。

安竹(1988, pp.124-25)は、誰もがわかり、できる短距離走の授業をしていくための視点として次の3点を挙げている。

- 1) 疾走感を味わえる。
- 2) 知的喜びを味わえる。
- 3) 速くなる。

そして、第三の視点とかかわって、謎の地点におけるスピードの落ち込みを減らすことが「スタートフォームやフィニッシュによる効果より大きい」(安竹、1987, p.125)と述べ、スピードの落ち込み地点でのリズムコントロールを授業の中心に位置づけている。しかし同時に、スタート時の反応速度を速める練習を併用することの効果も指摘している。

教科内容をこのように押さえた上で提示された

「単元構成」は、表3(安竹、1988, pp.127-29)の通りである。ここでも、出原の示した構想がいくつか修正されている。それらは、次の3点である。

- 1) スタートダッシュ練習を50m走の分析の前に位置づける。
- 2) 20mまでの加速実験を組み込む。
- 3) 歩幅の違いに対応しやすいように、リズム走を練習するコースにラインを引く。

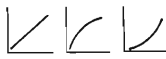

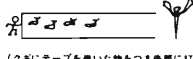
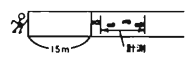
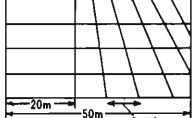
安竹は、出原、榊原では位置づけられていなかった「スタートダッシュ」を位置づけた理由を次のように説明している。

「短距離走の学習の中心は、20-30m付近に見られるスピードの落込み部分の発見と克服と考えているが、学習の最初は『スタート』部分に置きたいと考えた。それは、アンケートの『速く走るために大切なものは何か?』で『根性』を選んだ者が半数いるが、それ以上の者が『スタートダッシュ』を選んでいるからである(1人3つ選んだ)。にもかかわらず、スタートの号砲が鳴っても一呼吸おいてから走り出したり、加速の仕方がどうもゆっくりであったり、認識と行動(考えていることとやっていること)に矛盾、あるいはズレを感じたからである」(安竹、1988, p.130)

さらに安竹は、50m走のスピード曲線を確認させる前段階としてそれを20m走で実施している。その結果、子ども達は、50m走の速い子が必ずしも20m走で速いわけではない、という事実を確認していく。そしてそれが、短距離走の速い遅いを決定している要因へと子どもの関心を向けることになる。そしてこの後、田植えラインを実施し、リズム走へとつないでいる。

しかしリズム走を実施するにしても、全員に合うコースを総て用意することは、現実問題としては難しい。そこで安竹は、予め測定した各自の至適ストライドが5.2mから6.4mに分布していたことを根拠に、表3、8・9時間目に示されているような場面を設定した。安竹は、これによりインターバルの微調整が可能になった、と述べている。しかし同時に、等間隔で走り抜けることが課題であるとし、マークに合わせることを自己目的化していくことに警告を発している(安竹、1988, pp.

表3 (安竹, 1988, pp.127-29)

時	学習項目	学習内容	ねらい及び留意点
1	オリエンテーション(教室)	①アンケート ②VTRを見る —簡単な分析・感想 ③学習の見直し(教師説明) ④グループ分け、グループノート ⑤次時の予告(ウォッチの使い方)	○これからの学習の方向と方法がわかり、短距離走への動機づけがねらい。
2	試しの50m走とスタート練習	①試しの50m走(タイム計測) ②スタート10mのタイム計測 ③スタート練習 ④スタート10mのタイム計測	○基準タイムとなる50mタイム計測とスタート・ダッシュへの意識化。 ※スタート練習は次時より準備運動に入れていく。
3	スタートダッシュ実験	①加速予想 ②加速実験(20mまでの5mごとのラップタイム) ③グラフ化して加速がどこまで続くか予想をたてる	○スタートからの加速のようすを知るがねらい。 加速予想 
4	スピードの落ち込みを見つける。	①50m走の10mごとのラップタイム測定。  ストップウォッチ ②グラフ化して、共通するスピードの落ち込みを見つける。	○スピード曲線から、スタートの加速がずっと続くのではなく、20-30m付近でスピードの落ち込みがあることを見つける。この落ち込みの部分を少なくすることが短距離走の最大のねらい。
5 6	50m走を分析する。	①歩数・歩幅・足あととラインの予想をたてる。 ②50m走のラップタイム・足あとと調査をする(各グループ1-2名)  (タテにテープを巻いた棒をつま先部に打つ) ③データを分析して落ち込み部分をなくすための仮説をグループでたて、練習を試みる。	○スピードの落ち込み時では歩幅、足あととラインにリズムの乱れがある。その直前(トップスピード時)の歩幅が維持できれば、落ち込みが減らせることがわかり、その方法として、トップスピード付近の4歩分を目安にマークを踏んで走るリズム走があることを理解する。 ※各級のデータだけでなく、「からだがつらかった」「足がつった」といった主観的な感想も合わせてとっておくとよい。 ※できれば2時間続きでとりたたい。
7	至速ストライドを見つける。	①スピードの落ち込みを減らすのに、一定ストライドで走る「リズム走」が有効であることを知る。 ②トップスピード付近の4歩分の測定。 	○スピード落ち込み時では歩幅、足あととラインにリズムの乱れがある。その直前(トップスピード時)の歩幅が維持できれば、落ち込みが減らせることがわかり、その方法として、トップスピード付近の4歩分を目安にマークを踏んで走るリズム走があることを理解する。
8 9	リズム走練習	①至速ストライドに合ったコースでリズム走練習をする(練習・計時・歩数カウントなどグループで)。 	○自分の至速ストライドコースでリズムよくマークを踏み感じながら走ることができることがねらい。 ※7時で計測したトップスピード付近の4歩分を基準として自分に合ったコースで練習。 ※慣れてくれば、ピッチが落ちない範囲で広いコースへ行けば、それだけスピードアップにつながる。
10	記録会	①リズム走による50m走 ②50m走	○学習の成果を確かめる記録会とする。
11	まとめ(教室)	①学習の成果を、個人記録・グループ記録・クラス平均記録の伸びで確かめる。 ②学習をふり返って、感想などを話し合う。 ③まとめの感想文を書く。	○学習についてのまとめをする。

130-40)。実際、安竹実践でもタイムを短縮したものは96%であり、しかもリズム走によってそれを達成したものは61%と報告されている。さらにタイムが落ちた者が、「走りにくい」「しんどい」といった感想を述べていることも指摘している(安竹, 1988, pp.141-42)。そのため安竹は、リズム走実施に際して次の2点に注意することが必要であると述べている。

- 1)リズム走のために4歩分の歩幅を測る際には何のための4歩分かを子どもに理解させることが重要である(安竹, 1988, p.138)。
- 2)リズムマークを必ず踏んでいかなければならないのではなく、4歩が同じ間隔であることが重要であることを注意することや習熟に十分な時間を割くことが必要である。(安竹, 1988, p.140)。
しかしこれらの指摘以上に興味を引くのは、安竹の次の言葉である。それは、脱力が教科内容として重要な位置を占めることを示唆している。

「だが、今回の実践の中で『短距離走』学習上の大きな発見もあった。それは、リズム走は疾走中のリズムの乱れを防ぐことをねらいとした走りリズム自体の獲得を可能にしていく教材であったのだが、同時に、疾走中のリラクゼーションを教えていたのではないかということである。」(安竹, 1988, p.147)

3. 教科内容としての「脱力」の位置づけをめぐって

以上、出原から安竹に至る田植えラインを用いた授業過程の修正過程を確認してきた。これにより次の点を指摘することができる。

- 1)田植えライン確定によりスピードの落込みという認識対象としての教科内容が確定された。
- 2)また、この認識対象の確定により習熟の対象が中間疾走中のスピードコントロールにあることが確認される。
- 3)さらにスピードコントロールに習熟するための教材としてリズム走が位置づけられた。また、その方法の改善が図られてきている。
- 4)しかし、同時に、リズム走を行わせるためには単に練習の形態を子どもに示すだけではだめであり、その意義を子どもに理解させることが重

要であることが確認されている。

- 5)この過程でリズム走は、結果的には走におけるリラクゼーションのための教材であるとの指摘がみられるようになっている。

これを踏まえて、井上実践を読み直すと、最初に示した諸評価への疑問が再度頭をもたげてくる。後半に焦点を当てて評価する前に、なぜ前半がうまく機能しなかったのかをまず確認すべきではないか、また後半にとって前半はどのような意味を持ったのかを確認する必要があるのではないかと考えるためである。この点を確認するため、出原から井上に至る経過を教科内容に焦点を当てて再度確認しておく。

出原は田植えラインという教材を開発することにより、スピードの落込みという現象が短距離走の認識的な教科内容となることを示した。しかし、スピードコントロールという習熟対象のための教材としては、腕の振りを示したに留まっている。これに対しては榊原は、習熟のための教材としてリズム走を提案した。しかし、そこですでに、ラインに合わせることに意識が集中することによりかえってタイムが悪くなる生徒が存在することが指摘されていた。有名なマイリンクのムカデの話（ローレンツ、1980, p. 441）を思い起こせばそのような事態が生じることも容易に納得できよう。そして安竹ではリズム走が脱力という習熟対象のための教材になりえることが示唆されるようになった。それにもかかわらず、井上実践では、リズム走のタイムが短縮しないことを理由に、リズム走そのものが放棄されてしまう。しかし結果的には、井上実践でも「脱力」という教科内容が確認されていく。

出原以降井上に至る経過は、以上のように要約することができる。だとすれば、井上実践において前半が失敗に終わり後半のような展開に陥らざるえなかった原因は「脱力」という抽象的な教科内容そのものの位置づけに求めることができる。リズム走は、中間疾走時における一定のストライド維持を習熟の対象とする教材である。しかし同時に、それが可能になるには「脱力」とは何かについてのイメージ形成や「脱力」に習熟していくことが必要になると考えるためである。

確かに、このような意味での「脱力」は出原以降安竹に至るまで全く意識されていなかったわけではない。しかしそれがスピードの落込みという認識的な教科内容と中間疾走時における一定のストライド維持という習熟対象となる教科内容を媒介する教科内容であるという明確な位置づけがなされてきたようには思えない。そして井上実践では、そのような教科内容としての「脱力」の位置づけの弱さが露呈したものではないかと考えられる。そしてこのように理解すれば、「脱力」という教科内容の認識、習熟のために後半のような授業過程が必要になったのではないかと考えられる。

しかし、このような指摘には当然、反論も予想される。例えば「脱力」は一般的なものであり、それを短距離走固有の教科内容と言えるのかといった指摘やそもそも「脱力」など認識できるのかといった指摘である。しかし、再度安竹の指摘を思い起こすとともにドイツにおける「身体経験としてのスポーツ授業」（岡出、1987⁹⁾を思い起こせば、この指摘の意味も理解されよう。実際、安竹が紹介しているような、かえってタイムが落ちた子どもの感覚的な印象とタイムが向上した子どものそれを交流させたり、両者の走り方を比較させたりすることにより「脱力」の重要性を子どもに確認させていくことは可能であったのではないかと考えられる。それだけに井上実践に対する評価も教科内容という視点から検討することが必要であると考えられる。それは「本当の科学教育をやるためには、これまでの科学の体系をば、すべての人にとってすばらしいものに組みかえつくりかえる必要があると思います。」（板倉、1988, p. 21）という板倉の言葉をふまえばなおさらである。

しかし、「脱力」を教科内容とするにはどのような教材が可能であるのか。あるいはそれを独立して取り上げる必要があるのか。これに類する疑問は多々提示することが可能であろう。これらの点については今後の課題としたい。

註

1) ドイツにおいては身体の経験を志向する陸上運動の授業も提示されている。そこではリラック

スした走りが目的の一つとされている。しかもその目的を達成するために緊張、弛緩を意識化させる方法が用いられている (Treutlein, 1986)。

(1991年12月24日受理)

引用・参考文献

板倉聖宣、*仮説実験授業の研究論と組織論*、仮説社、1988

井上宗子、「50m走の『ひみつ』を探る」、*たのしい体育・スポーツ*、33号、学校体育研究同志会、1990年、pp.26-33

井上宗子、「(小5) 50m走の実践」、*運動文化研究*、8号、学校体育研究同志会、1990年 (a)、pp.13-22

井上宗子、「小5=50メートル走の実践」、1990第101回学校体育研究同志会全国大会提案集、学校体育研究同志会、1990(b)、pp.20-27

出原泰明、「私の実践ノート」、*運動文化*、75号、学校体育研究同志会、1980年、pp.24-27

出原泰明、「高校・短距離走の実践から考える」、*体育科教育*、29巻9号、大修館書店、1981年、pp.46-49

出原泰明、*体育の学習集団論*、明治図書、1986

海野勇三、「井上宗子実践の分析と私たちのめざす授業実践」、1990第101回学校体育研究同志会全国大会提案集、学校体育研究同志会、1990、pp.28-35

海野勇三、「生きる力を育てる体育の授業」、*体育科教育*、39巻5号、大修館書店、1991年、pp.18-21

岡出美則、「身体経験としてのスポーツ授業」、*愛知教育大学教科教育センター研究報告*、11号、愛知教育大学教科教育センター、1987年、pp.121-36

岡出美則、「出原泰明、『田植えラインはどうして生まれたか』」、*体育実践研究会1991年3月例会報告*(未刊)、1991

久保健、「子どもを主人公にする体育の授業づくり」、*体育科教育*、39巻3号、大修館書店、1991、pp.66-69、

Treutlein, G., "Faszinierende Leichtathletik auch durch Körpererfahrung", in: Treutlein,

G. u. a. (Hrsg.), *Körpererfahrung in traditionellen Sportarten*, Hans Putty Verlag, 1986, S.31-96

中村敏雄、「走り幅跳びの実践—小学校六年生」、*体育科教育*、21巻12号、大修館書店、1973、pp.30-41

中村敏雄、「運動文化論の立場と授業研究」、*体育科教育*、39巻7号、大修館書店、1991年、pp.14-18

早川武彦、「学校体育研究同志会」、*学校体育*、44巻13号、日本体育社、1991年、pp.14-16

榊原義夫、「走運動の教材化の視点」、*たのしい体育・スポーツ*、23号、ベースボール・マガジン社、1987年、pp.8-13

ローレンツ、K. 著、日高敏高訳、*動物行動学II*、みすず書房、1980年

吉田茂、「教材解釈の考え方・進め方」、*体育科教育*、39巻7号、大修館書店、1991年、pp.43-45

安竹一雄、「短距離走」、*学校体育研究同志会編、たのしい体育シリーズ①—陸上運動(走る)*、ベースボール・マガジン社、1988、pp.122-48