

平成23年 6月 1日現在

機関番号：32654

研究種目：基盤研究（C）

研究期間：2008～2010

課題番号：20500529

研究課題名（和文） 体育の教育学的意味と教師の能力性に関する研究

研究課題名（英文） A study on the pedagogy of the physical education and a teacher's ability

研究代表者

金子 一秀（KANEKO KAZUHIDE）

東京女子体育大学・体育学部・教授

研究者番号：40185921

研究成果の概要（和文）：

本研究は体育の授業場面における問題点から、体育の教育学的意味を再考し体育教師が必要とする能力を再確認するものである。体育は運動技能を習得させることに特徴があるが、「なぜ運動技能を習得させるのか」という疑問は簡単に解決しない。例えば、「健康体力づくりのために体育が必要である」とするならば、学校以外にジムやスポーツクラブでも体育は学べる。「生涯スポーツを楽しむ基礎として体育を学ぶ」とし、その基礎体力養成であれば運動技能習得は必要なくなる。「基礎体力ではなく基礎技能として運動技能を習得する」のであれば、生涯体育という広大なスポーツ種目領域を横断する基礎技能の体系化が必要となる。体育の教育学的意義はこのように怪しいのだが、その解決に向けての努力は見えない。

そこで本研究は運動技能の習得を「人間の営みとしての運動発生」という視点から再考したが、それによって身体知の形成という根源的な人間の営みが体育の中心に据える必要性が明らかとなった。単に運動課題を習得したという結果ではなく、それに向かった身体知の形成過程は人間にとって膨大な教育領域となる。それを中心に据えようと、「人間が生きていくために必要な身体知の発生の基礎を学ぶ」のが体育の教育学的意味として捉えられることになる。それを体育教育の中心とするならば、課題習得の結果だけに関心を持っていた体育授業展開は、「どのようにしてできるようになったか」という生徒の主体の営みに関心が向くことになる。このことにより体育教師は「できるようにさせる」ことがその任となり、身体知の形成に戸惑っている生徒に積極的に関わらざるを得なくなる。そこでは授業管理や健康に関する知識量よりも動感の問題を見抜く力が要求される。

つまり、体育教師が身につけなければならない重要な専門的能力は、「運動観察力」となる。音楽教師が音を聞き分けられるように、体育教師はできない生徒の身体知の問題を見抜かなければならない。「できれば教えられる」程度の体育の理解は、学校体育の運動課題を身につけ、あとは授業管理のマネジメントの知識を身につければ専門家を養成したと呑気に構える風潮を生み出してきた。しかし、体育の教育学的意味を身体知の形成に求めれば、体育教師養成課程で「運動観察力」の養成は必至となる。新しい体育の教育学的意義を身体知の形成に求め、促発指導者を養成するならば、体育指導者養成機関では運動観察力の養成法の授業が展開されなければならないが、それが今後の課題である。

研究成果の概要（英文）：

The purpose of this research was to show the pedagogy of physical education and teacher's ability.

The objectives of Physical Education in Japan are stipulated as follows.

"To enable students, through understanding of physical activity, health and safety, engaging in physical activity sensibly, and by considering physical and mental aspects in an integrated manner, to develop qualities and abilities to enjoy physical exercise throughout their lives and to help them cultivate practical abilities for the maintenance and improvement of health and improvement of physical fitness, and cultivate an appropriate attitude towards leading a happy and fulfilling life."

However, it was illuminated that the educational aspect of the Physical Education was unclear when the research was advanced.

There were three reason enumerated below.

1.The appropriate setting to achieve these objectives is in the gymnasium not a classroom.

- 2.The objectives can be achieved if gym activities focus on skill acquisition.
 3.The objectives can not be achieved in a classroom, but rather in a gymnasium where they can learn the skills necessary to enjoy physical activity throughout their lives.

Why it costs it by school lessons after all is not understood.

Then, when the pedagogy of Physical Education was considered again, the existence of "Body Awareness" was clarified.

It has to be extracted by analyzing the Kinasthes (E.Hussel) from a phenomenological approach, because the "knack of movement" can not be quantified by scientific methods that allow objective physical measurements. The method of acquiring "Body Awareness" might be passive in that case to be active and needing it is acquisition of active body awareness by the physical education. In the acquisition of active body awareness, it is important for living and it a pedagogy meaning of the physical education.

To the first, the teacher should have power to observe the movement, therefore teacher's training class of physical education in University is developed observation training of human movement.

交付決定額

(金額単位：円)

	直接経費	間接経費	合計
2008年度	2,200,000	660,000	2,860,000
2009年度	500,000	150,000	650,000
2010年度	300,000	90,000	390,000
総計	3,000,000	900,000	3,900,000

研究分野：総合領域

科研費の分科・細目：健康・スポーツ科学 身体教育学

キーワード：身体発生、身体知、動感観察力

1. 研究開始当初の背景

昨今の社会問題として、過去には考えられないような青少年の非人間的な行為による事件が多発している。このような事件が紙面を賑わせるたび、教育問題が議論され教育の重要性が浮き彫りとなる。そのような社会問題の改善に向けて教育改革が叫ばれ、具体的な教育方法改善が求められている。教育に携わる教員の資質も再確認される中、その維持・向上が問題となり教員免許更新制などの議論が巻き起こるのも当然のことである。

しかし、教員採用試験の合格者は、教員としての適性を認められたはずだが、教育問題は減少するどころか増加しているようにも思える。特に教育問題として紙面を賑わす内容は、各教科の内容とは別な人間形成にかかわる問題が原因のようである。そのことから、徳育教育の遅れが指摘され、道徳などの授業の充実を求める声もあがってきた。しかし、分業化した教育を強化しても一人の人間の教育は完成されるほど単純ではないと思われる。部分の集合が全体を同じという機械論的思考は人間教育に成立するのだろうか。

戦後、体育科が保健体育に改められ、健康の教育として体育にも保健の授業が取り入れられ、保健の専門的知識を教授するようになった。実技授業もその知識と因果を結び、健康・体力づくりが体育実技の中心的課

題と理解されるようになってきた。また、生涯体育も将来の健康維持の基礎作りとしても捉えられるようであるが、そのような体育実技の考え方は、多くの運動技能を習得させる意味を捨象することになる。

健康・体力づくりが目的であれば、媒介運動として高度な身体知の形成は必要ないし、それは体育の授業ではなくてもジムやスポーツクラブで行われても問題ない。課題が「できない」ことが難しい課題設定と短絡的に考えると、皆が得意な運動財へと向かうことになる。さらに、個人個人の身体条件が異なると強く主張されると、課題選択制という道へ向かわざるを得ない。

こうして、体育はいったい何を教育する教科なのかという独自性が揺らぐことになる。既存の教科として何も疑わずに現在のままでよいのであろうか。このような指摘がされたときどのように答えることができるのだろうか。だからこそ、運動技能習得を中心に据える体育の教育的意味を改めて考える必要性に迫られるのである。

2. 研究の目的

運動技能習得においては、「できない」と「できる」が截然と区別される。運動課題を知っても、自らの運動の欠点を指摘できても「できない」のであれば相手にされない。「で

できない」という自らの反逆身体を自らの力で「できる」という身体へと、つまり、運動が発生して初めて課題を達成したことになる。そこでの発生はまさに自己運動を基底に据えた身体発生であることはいままでのない。新たな身体知の形成過程は「自らの身体との対話」に迫られることになる。この「身体との対話」こそが体育の教育的意味を持ち、生徒は自我と他我の形成に迫られる。人間にとって他我を形成することの必要性はいまさら問うことではないが、人間として社会を構成して行くにはどうしても「他我」の形成が必要となる。昨今の青少年が巻き起こす社会問題も、この他我の形成が不十分なことがあげられる。

体育における運動技能習得過程には、人間形成という重要な教育を胚胎している。当然、それに関わる教師は「できない」から「できる」へと生徒を導く専門的スキルが要求される。生徒自らが課題を達成しようと試みても、自分の身体が思い通りに動かないという「反逆身体」に直面する。「できない」という意識は、「課題を達成したい」という願いとともに練習へと向かう。何も考えずに機械的に反復することで、身体知の匿名的類化が行われ「できる」こともあるが、何度も課題に挑戦するものの「できる」に至らない生徒は多い。そのような動感発生が自らの力で起こらないから、教師がその発生に関わることになるが「できない」理由も見抜けないようでは教えることもできない。だから、生徒の「動きかた」のどこに問題があるかを見抜く力は、教師として一番重要なことになる。

音楽教師が音を聞き分けられないのであれば噴飯ものであるが、体育教師が運動問題を「見抜く」ことができなくてもあまり問題にされないようである。運動の結果だけが評価の対象であり、その動きの違いは本人の努力によって修正されるべきというのであれば、客観的な運動結果は素人でも区別がつけられる。つまり、体育教師の専門能力は素人と何ら変わらないことになってしまう。しかし、現実には同じ運動課題を達成した生徒に、その運動のできばえの違いを指摘したりと運動問題を見抜いている。「あの先生に習うとすぐにできるようになる」と生徒も体育教師の能力性を評価するから、素人とは一線を画していることになろう。しかし、現場の体育教師が教員になるまでに運動問題を見抜く目を系統的に教育されたとはいえない。できない生徒を目の前にして力不足を反省した教師が現場で自ら努力して観察力を身に付けているのが現実であろう。

一般的に現在の体育指導者養成機関における実技の授業は、レシ皮的な指導方法論の展開や、高等学校までの体育と変わらない単なる運動課題習得や、教育実習に向けてのリハ

ーサル的な模擬授業などが展開されている。これらの教育では生徒の運動問題を見抜く観察力が養成されるとはいえない。また、体育に関する専門的知識をいくら有していても運動の観察力の獲得とは別の次元で語られる。体育教師の運動観察力という専門的スキルの重要性は指摘できるものの、観察力を養成する具体的な授業は指導者養成機関で展開されていないのが現状のようである。

そこで、本研究は目的論的発生運動学の立場から、改めて体育の教育学的意味を検討し、教師に必要な能力とは何かを明らかにしていくことになる。

3. 研究の方法

人間の運動習得の問題を解明は、当然のことながら機械論的な立場にたつわけにはいかない。とくに人間が人間の運動を観察するという事は、自己運動としての動感世界を読み取ることであり、その本原法則を導き出すには現象学的な厳密分析に頼らざるを得ない。そこで、本研究は現象学的考察法を起点として、運動発生をとりまく動感問題を発生運動学的立場から解明していくことになる。

発生運動学で運動発生を促す促発指導では、観察、交信、代行、処方という4つの能力性が体系化されている。それぞれの能力性は絡み合いを持ちながらも、実践場面で確実にその動感発生が生まれている。熟練の指導者は鋭い観察力によって動感問題を見抜きたちどころに問題を解決してしまう。しかし、そのような事実は経験によるものとして、いままで分析対象として取り上げてこなかった。「あの先生に習うとすぐにできる」といわれるように、促発指導力の能力性は明らかである。だからこそ、指導者として身につけなければならない能力であるが、その能力の獲得のための具体的な方法論の解明は、科学的思考に押しつぶされ未だ放置されたままである。

そこで、体育指導者養成機関における授業の学生を通じて、この観察力を高める方法論を構築しようとするのが目的となる。そのためには、体育の教育学的意味を再考し、体育教師の能力とは何かを改めて問い直す必要が生まれる。本研究は、発生運動学的立場から、現象学的考察法を通してこの問題を解明していくことになる。その上で、動感観察力を高める具体的な方法論の構築に着手することになる。具体的な方法論の構築は今後の研究に譲るしかないが、そのための基礎研究として研究期間に次のような研究成果をまとめた。

4. 研究成果

研究成果は研究期間中に5つの論文として発表した。今年度に発表した論文が、「体育の教育学的意味と教師の能力性に関する

研究」であり研究成果のまとめとなる。以下にその概要をまとめておくと、研究経緯の詳細は5点の拙論を参照されたい。

1) はじめに

平成8年から中央教育審議会において学習指導要領の検討がおこなわれ、「ゆとり」の中で自ら学び自ら考える「生きる力」の育成が基本方針として提言された。しかし、ゆとり教育が学力低下を招くなどという社会的批判の中で、平成20年に中央教育審議会は学習指導要領の改訂案を公表した。それは平成21年度から幼稚園の新学習指導要領の実施をスタートに、平成25年までに高等学校までの新学習指導要領が実施されることとなる。「生きる力」を軸に、各教科において内容が改訂され、保健体育でも新たに武道とダンスを必修とする改訂がなされた。

人間が成長していく生理学的側面は今も昔も変わりはないが、人間の考え方や行動は時代とともに変化する。社会全体の経済成長における環境の変化や科学の進歩は新たな物資を作り出し、昔と今とは異なる生活様態を築きあげてくる。携帯電話が普及して街中の景観に公衆電話の姿を見つけることは難しくなったが、幼稚園で満面の笑みを浮かべずべり台を滑る園児達の姿は今も昔も変わらない。無邪気に遊ぶ子供達の姿は昔と変わらないのに、報道される若者達の問題は昔では考えられないこともある。「生理学的早産」である人間は多くの人を手を借り人間らしく成長していくから、オオカミに育てられればその行動は人間とかけ離れてしまう。

生物つとしての「ヒト(homo sapiens)」は、教育を受け「人間」として成長していく。文化的・社会的構成体としての世界内で生きるとき、ヒトは人間として生きることになる。つまり「ヒトの人間化」が「教育」であり、それは人間だけが行えるものだから教育問題は人間社会の重大な関心事となる。

特に学校教育を義務化している我が国では教育現場の責任は重く、その教育を受けたはずの人間が起こす重大な社会問題は教育の根幹を揺さぶる。完全無欠な教育ができないから時代の中で教育内容は検討され、学習指導要領の改訂が行われてくる。体育も義務教育の教科の一つであり、その教育内容は十分検討されることになるが、いまだ体育授業における運動課題習得は何を目的としているのか見えてこない。そこで本研究は人間学的運動学の立場から改めて体育の教育的意義を浮き彫りにし、体育教師が備えるべき専門能力性を指摘することになる。

2) 人間教育の基本的認識

長い年月をかけて「それは我々にとって益となるか」という検証が行われ、時代の中で淘

汰されながら、人間の叡智の所産は伝承され、より快適な生活ができるようになった。しかし、核の利用は非常に便利で快適な生活を作り出す一方、人類を滅亡させるような重大な危機を招く武器ともなる。東北大震災のような惨事は、このことが諸刃の剣であることを象徴している。科学的思考は科学による安全神話を作り出し、「人間的なるもの」の存在論が隅に追いやられ、我々の本原的なパトス知の世界は単なる主観的な問題と放置される。

人間は「Will[しようとする/したい]/Kann[できる/可能である]/Darf[してよい/させてもらう]/Soll[すべきである/する義務がある]/Muß[せねばならぬ/必要である]というパトスのカテゴリーにおいて、その選択と決断に迫られる。人間はそもそも最初から不十分で、不完全で、補完を要し、変化しやすく、不確定で、できそこないで、無力であり、だからどのみち存在をそれ自身として永遠ではなく、時間的にその姿を現すのである。だからこそ、人間には「教育」が必要となるが、それは自然科学の発展とともにエピステーメの蓄積量に置き換えられ、教育成果は客観的に証明できると考えてしまう。

狼に育てられた子供は二足歩行ができないから、教育は人間がおこなうが、「生理学的早産」である人間は他の動物よりも非常に多くのことを生まれてから学ばなければならない。そこに人間たる悩みであるパトスの世界を持ち得るから人間教育は複雑である。生まれてから死ぬというヒトの生物学的自然法則の中で、常に人間と関わり社会を構成する我々は、生きているあいだは何らかの教育を受けていることになる。

3) 我が国における教育問題

国家として教育問題を取り扱う枠組みとして教育基本法が制定され、平成18年に60年ぶりの改訂で、これからの教育のあるべき姿、目指すべき理念が明らかにされた。教育目標は改められ、「幅広い知識と教養を身に付け、真理を求める態度を養い、豊かな情操と道徳心を培うとともに、健やかな身体を養うこと」となった。「知識・教養」「情操・道徳心」「健やかな身体」という考え方は、三育思想に裏打ちされる。人間存在の分節的な理解として、知性、感性、身体性という3つの能力的契機から把握する仕方となる。それは、人間全体の完成をはかるためには「知育」「徳育」「体育」が独自の方法をもって組織的に展開されなければならないことを意味する。

明治4年以降の教育政策は、「教育」の近代化を諸外国の新しい教育理論の移入と吸収によって遂行する方針のもとで展開された。明治5年の「学制」は封建的教育観を否定し、近代的教育体制の建設を宣言し、これ以降近

代教育の体制化が積極的に行われてきた。ペスタロッチ教育学が伝えられ、スペンサーの「三育主義」が伝えられたのもこの頃である。我が国においてスペンサーの教育論が紹介されたのは、明治 13 年、尺振八によって訳された「斯氏教育論」だが、明治 18 年の改正教育令の廃止とともに欧化主義的教育政策は頓挫してしまった。しかし、我が国に「知育・徳育・体育」を教育の柱として捉える思想の原点はここにある。

人間社会が作り出した教育は本来「いかに生きるか」が主題化されるものであり、教育の一つとして知識の教授が行われたとしても、その相対的価値が何であるかということが問題となる。しかし、我が国の三育主義は人間を 3 つの能力的契機からなるものとして、各々が独自の方法を持って展開されなければならないと考えてしまうことに問題がある。教育の価値は「いかに生きるか」ということであるにもかかわらず、教育によって得られた知識は人生のある領域に対しての具体的な関係を示したくなる。つまり、「この知識は何の役に立つ」という客観的な因果を結んだときにしか意味を持たないと考えてしまうほど科学知は我々の常識思考を埋め尽くす。

科学万能主義に侵された我々の思考形式は、現代においてさらに加速し、一人の人間教育は、切り離された部分的な教育の総合で成り立つと考えてしまう。数学の先生は数学を教えることだけを行えばよく、授業を妨害するような子供達は徳育の教育不足に責任をなすりつける。逆に熱心な先生が子供の言動を指摘すれば、親からは「それは数学の先生の仕事ではない」と批判を受ける。間違っただけの言動の指摘の際に手を挙げようものなら、すぐに体罰と扱われ社会問題となる。何が体罰であるかという判断は、状況の枠組みの意味と価値を持っている人間行為にもかかわらず、形式的なる客観性だけが一人歩きする。

4) 人間教育の再考

我々が世の中に存在している「生」というのは、生まれることと死ぬことのあいだに起こっている出来事であり、「生」とは生まれることであり死ぬことであるという相反命題を含んでいる。「生きたものたちはすべて、変化しながら同じままでいるものなのだ-そして人間もそうなのだ」という生命の意味ある矛盾は「反論理」と呼ばれるが、「形式論理」が成立しないものは「非論理」としか考えられないほど我々には科学的思考が染みついていて、一方、自然科学の最先端にいる人たちは、科学で扱える領域を熟知しているから、生命自身の問題について科学が無力というよりも自然科学の対象とならないという。物質的な面から生命を理解し尽くそうという近代科学は、人間を物質的な部品の集合体という考えに陥

り、やがて自我がある脳以外は全て交換可能という暴走さえ起こりかねない。それによって賢い人間が生まれたところでそれは「人でなし」であるという。

この「人でなし」に向かって科学が暴走すれば、ドーピングといわれる筋力増強剤の投与は、大きな出力を持つ筋肉との部品交換に代わり、やがてスポーツ選手はあらゆる部品交換が行われたサイボーグ選手となってしまう。速く泳げる水着や速く走れるシューズの開発はどこまで認められるのだろうか。それをドーピングとして扱うには本質議論が不足している。科学技術の急速な進歩を否定すべきではないが、人間なるものの思想の成熟の遅れはスポーツ文化が崩壊する可能性を持つ。我々が行うべき教育とは、「人間たるもの」としての肥沃な大地を耕したうえで、科学知の教育が生きることになるが、この両者が「基づけ」の関係にあることに気づくのさえ難しい。「三育論」も、あくまでも均等に発達した人間の育成を目指しての構想に他ならなかったが、「体育」という語法はそれ自体で独立した錯覚を招き、人間の身体が統一態として存在することを忘れ去らせてしまう傾向にあるから、体育の教育的意義が揺らぐことになる。

5) 体育の教育的意義の瓦解

新学習指導要領において、保健体育科の目標は、「心と体を一体としてとらえ、健康・安全や運動についての理解と運動の合理的、計画的な実践を通して、生涯にわたって豊かなスポーツライフを継続する資質や能力を育てるとともに健康の保持増進のための実践力の育成と体力の向上を図り、明るく豊かで活力ある生活を営む態度を育てる」となる。従来よりも体育と保健を一層関連させて指導することを重要視すると、健康体力づくりのための体育実技という解釈をより強調することになる。別言すれば、健康体力の向上とその維持のために生涯にわたってスポーツライフを展開するために体育実技があると理解される。しかし、体育実技をその意味だけで捉えてしまうことは、ジムやスポーツクラブでの健康体力づくりとの差別化はできず、正課の授業としての存在意義は薄れる。不足している体力を効率的な運動処方によって補うジムやスポーツクラブの健康体力づくりと学校体育における授業との違いは明快な答えを持たない。学校体育はスポーツライフを楽しむ生涯体育の準備を含むから運動種目を行わせるとしても、多岐にわたる運動種目からどのような根拠で教材を選出するのは難しい。

テニスとバドミントンは似たようなラケットを使うから、どちらかの種目さえやっておけば良いといえば、種目の独自性は失われ、その道の専門家から強烈な批判を受ける。だから、各スポーツ種目の独自性を認めざるを

得なくなり、共通項で括れる基礎は技能を含まない要素化された体力しか頼りどころがなくなる。そうすると再び技能習得の意味を失ってしまう。このような四面楚歌の状態を生み出す体育実技による運動技能習得の意味は全く別の視点から捉えなおさなければならない。それが、技能習得の根幹を支える「動きかたを覚える」という身体知の発生である。

6) 科学的解明を拒否する身体知の発生

幼児が一輪車に乗れるようになるという新しい運動技能の習得は先言語的に行われるから「たくさん練習したからできるようになった」と一般的には理解されてしまう。運動を覚えることは反復をすることだけが主題化され、授業で効率よく反復できるかという授業展開のマネジメントが重要視される。それを否定する必要はないが、繰り返すことによってなぜ運動を覚えることができるのかという問題は解決しない。

例えば漢字を覚えようとするとき、ノートに繰り返し覚える漢字を反復して書く。日常生活で覚えるということは「同じことの反復」と比例していると考えことは一般的である。だから、「運動も反復することによって覚る」ということに疑問すらわなくなる。ところが、新しい運動を覚えることは、漢字を覚えることと全く違う様相を示している。逆上がりが上がらず何度も繰り返しているうちにようやく逆上がりに成功する。反復回数が運動発生を保証したと考えても、「失敗の連続の繰り返し」と「できる」ことは機械論的因果を結べないはずである。

サイコロの1の目が出る確率は1/6だが、それはサイコロの6面体の一つに1の目が記してあることを意味する。逆上がりの練習過程は、「上がらない逆上がり」の反復であり、サイコロでいえば6面体全てに「上がらない逆上がり」を記してあると同じことになる。だから、「上がらない逆上がり」が「上がる」確率は求められない。しかし、我々は失敗の連続の経験が逆上がりを成功に導くことを知っている。この反論理の原理を紐解くことこそ現象学的「経験分析」であり、そこに身体知の形成過程が見え隠れしてくる。形式論理では説明がつかない反復練習による運動発生は、外部視点から捉えれば「突然変異」としかいいようがなくなる。さらに、運動の一回性の原理に従えば、我々が反復する意味はさらに複雑となる。等質時空系においても科学的に精密な同一の運動経過を示すはずもないから、上がらない逆上がりの練習でさえ「同じ失敗を繰り返している」といえない。「たくさん練習するとできるようになる」という科学的根拠は示せない。

自分の身体をある対象に向かって運動させることができるためには、あらかじめその

対象が身体にとって存在していなければならない。(私が動ける)ということは、意識主体としての私が道具としての肉体を奴隷化して(動かせる)という「意識の奴隷」になることではない。「したい-できない」というパトスの葛藤に満ちた運動実践場面が、「反逆身体」の出現を生み、それこそが意識の奴隷とならない我々の運動発生を主題化する。我々が動かすものは、決して我々の客観的身体ではなくて、現象的身体なのである。

自然科学的な運動研究は人間を物質・物体身体の運動として取り扱うから、実存の世界で起こっている我々の運動世界の解明はできない。人間の運動発生という極めて不思議な現象は、経験に先立つ原理に還元することによって本質法則が見えてくることになる。

7) 私の運動発生

ここにおいて始めて「私の身体」として「今ここに動きつつある現在形の運動」が主題化されることになる。失敗の連続にもかかわらず、「もう少しで出来そう」と一生懸命練習をする子供達の実存の世界や、「コツがわかった」といって逆上がり急にできることも分析の対象となり得る。外部視点からは突然変異としかいいようがない有機体の運動発生は、プリウスもポステリウスもない同時発生の様相を呈するゲシュタルトクライス構造を持つことになり、「私の身体」における運動発生は生成と消滅を繰り返すことになる。その発生始原を辿ったとき、我々は動きかたを覚える知恵として「身体知」の存在に気づく。当然、この身体知の発生問題に切り込むには我々はまず(生命的身体)、今ここに息づいて動きつつ感じ、感じつつ動ける身体を主題化しなければならない。

「新しい出来事に対して適切に判断し解決できる身体の知恵」という身体知は、その知恵の獲得が単なる運動課題達成という表面的な結果と因果を結べないからやっかいである。身体知の形成は受動的に形態統覚化に成功することが一般的で、「まぐれ」による運動課題達成と能動的志向性によって先読みされた運動課題達成とは全く別の位相で語られるものだが素人には区別がつかない。この受動的な形態統覚化が今までブラックボックスに封印されてきた身体知であり、それを見抜くことができる観察力こそが運動発生に関わる指導者に求められる。

実践場面では、すぐれた教師は生徒が一つの運動課題を達成したとき、それは「まぐれ」なのか「思い通り」なのかという実存の世界を見抜いている。まぐれの場合は「何も考えずにもう少し練習しなさい」というし、ある程度の能動的志向性を持っている場合は「次にここを注意したら良い」という。「まぐれ」でできた運動によかれと思う助言をいっぱい詰め込ん

でしまえば、せっかくできた運動が跡形もなく壊れてしまうことも現場の指導者は知っている。

単なる心情的な思いから一生懸命練習している姿に感動して教師が練習に付き添っているのではない。まさに、生徒の身体知がどのように統覚化されつつあるかを見抜くことができ、もうすぐ形態統覚化に成功できると読み切れるから、そこに居合わせるのである。まさに生徒自らが感じとっている「コツの足音」は教師にも聞こえている。

このような間動感世界に支えられている実践場面の練習形態は、その能力を持ち合わせていない素人(Kiebitz)には全く理解できない。だから、本質的な動感問題を見抜ける指導者ほど自分勝手に振る舞っているように見えてしまう。その指摘を受けると、鋭い動感観察力を解説することもなく、自らも科学的思考に押しつぶされ、外部視点に立ちながらそれを説明することになる。誰しにも公平に普遍性を再現し示すことを使命とするのが自然科学的客観性であり、そこには〈キネステーゼ能為性〉を主張することはできないから、本質から離れた虚偽の説明をせざるを得ない。それがやがて一人歩きし、「このような場合はこう指摘すればよい」という形式的な方法論が展開される。

身体知の形態統覚化が〈いま・ここ〉でどのように起こっているかという「地平分析」もできないまま、マネジメント管理に力を注いだところで意味がない。表面的ないい方をすれば、「全くやる気のない生徒」と「やる気にあふれている生徒」が効率的に完成されたマネジメント管理に従い練習したとしてもその成果は決定的に違う。それは「やる気」の問題だから、「言葉がけ」と称してどんな情報を与えれば「やる気」が出るのかということに関心が向く。それはやがてパターン化され「このような場合はこの言葉がけが有効である」と、運動実践場面の状況の意味と価値を無視し形骸化された言葉の特効薬を探し回る。「一枚の紙の裏に鉄を入れなくて表だけを切ることはできない」という二重性も分からないまま、形骸化された言葉が存在すると考える。動感言語の意味は同時に動感形態の表現であり、「言葉がけ」の裏にどのような動感意味核を貼り付けているかにも関心を持たない。

跳び箱を跳ばない子供は単に「やる気がない」のではなく「できる気がしない」のであり、「できる気がしない」ということは自らの動感身体が動くことを拒否することを意味する。別言すれば、自らがその運動課題を解決するための動感素材の不足や、その統覚を阻害する何らかの事情を持っていることになる。それにもかかわらず強引に跳び箱を跳ぼうとすると、仮に跳べたとしても生徒は「二度と跳びたくない」と言う。だから、現場の指導者は

生徒の動感を読み取り、あえて言葉を掛けず動感地平の充実を促したり、不足している動感素材を見つけだし動感アナログとなる別の課題を行わせる。「頑張り」と応援するだけで誰もが動感統覚化に成功するのであれば体育教師の必要性もなくなる。

日常生活における身体知の形成は受動的に形態統覚化されることが多い。「何となく練習しているうちにできた」という事実がこのことを示す。その身体知は匿名性を帯びていてまだ能動的志向性を生み出さないから、「どうしてできたのか」ということはよく分からない。幼児が一輪車に乗れたとき「どうして乗れたの」と尋ねても「わからない」と答える。それは、自らの身体知の形成を能動的に捉えられないのか、能動的志向性を言葉に乗せて伝えることができないのかという可能性もあるからやっかいである。言語的コミュニケーションがとれないことを理由に「お腹が痛いと言表できないからその幼児は腹痛ではない」と否定してしまえば小児医療は全く進まない。言語的思考もまだ未熟な幼児たちの実存の世界に立ち入るからこそ小児医療が成立する。

動感発生を主題化すれば、幼児の運動発生に関わることは小児科医と同じ立場に立つことになる。その可能性を示唆した上で、自らが覚えた身体知に関心が向きにくいのは、その運動発生に新たな価値が生まれてこない場合である。「できればよい」という低い動感価値は、動感形態の類化を緩くするから、「そこそこ同じ」ということで「できる違い」を厳密に求めることをしなくなる。大人になっても新しい運動が受動的形態統覚化に成功しても、低い位相のままで満足していれば反逆身体が存在すら気づかない。偶発位相にとどまる運動発生に不満を感じても、練習回数などしか記憶の痕跡を引き出せないと、反復することで新しい運動が発生すると呑気に構える。しかし、新たな動感価値が発生すると、今までと様子が一変して「ただ繰り返していたっていつか上手くなるはずもない」など自らの練習に不満を感じる。そこで初めて反逆身体が存在を強烈に感じ、「どうして上手くできないのか」と悩むことになる。反逆身体が存在は「したい-できない」というパトスの葛藤を呼び起こし受動地平を探ることになる。自らの身体と語りながら「次はここを注意して」など新たな運動発生に向かって試行錯誤が始まる。そうして我々の運動発生は生成と消滅を繰り返しながら、重層構造を持つ位相の中で熟練へと向かって行く。

この受動地平を掘り起こし自らの形態統覚化を能動的に志向することが我々人間独自の運動習得のあり方である。例えば、サルが宙返りを覚えたとしても自らがその宙返りの高さを求めたり、競技に求められるような姿勢欠点をなくそうとはしない。どんな運動でも

我々は「動きかたの価値」に志向できるから、受動地平を掘り起こしながらコツを掴んでいく。それが他の動物と決定的に違う「人間の運動習得」となる。そのコツは、「私のコツ」とどまることなく「我々のコツ」として他人の身体知の形成に直接的に関わってくる。それこそが、人間社会を形成している運動文化の伝承を保証しているのである。

身体知の形成を能動地平で捉え、「コツ」や「カン」を見つけ「言葉に動感の意味を貼り付けることができる」から運動文化が伝承される。ネコが危険であるとコクマルガラスが未経験の幼鳥に伝えることができるのも、檻の中のサルが棒で外のバナナを引き寄せることができるのも対象に束縛された性質だが、人間は概念的思考と同時に登場する言葉で対象から独立することができ、自由なシンボルを作り出すことができるのである。

8) 新しい体育の教育的意義の構築

受動的形態統覚化に埋没させ放置しておけばサルの芸と同じといわれる。このような概念的思考は人間の発達段階において形成されてくるものだから、幼児期の運動習得はサルと同じと単純に考えるわけにはいかない。受動地平に埋没した動感素材は、その後能動的形態統覚化のために掘り起こされる可能性を秘めているからサルの芸とは基本的に異なる。動感形態が価値意識によって能動地平へ浮かびあがるとき、人間の運動発生における教育が存在する。同じ運動課題を行う仲間の動きを見たり、友達との会話の中にコツの発見があったりと、動感価値意識に支えられ能動的形態統覚化は充実していく。新しい動きかたを習得する過程において能動的に身体知を形成するのであれば、自らの動感と対話しなければならない。それは、人間形成の根幹を支える「他我」を形成することになる。

自らが新しい運動を発生させるプロセスで自分の手足の動きを感じとり、どのような工夫をすれば運動課題が達成できるかを能動的に捉えて運動を発生させるから、その知恵は生涯にわたって役立つことになる。反復回数だけが運動発生を支えると考えてしまえば、生理学的身体が反復回数に絶えられない老人は新たな運動発生を断念せざるを得ない。能動的に身体知を形成する教育を受けた人は、自らの身体と語り合えるから、老いた身体と向き合いながら「どうしたらできるか」という知恵を使える。その知恵を授けることこそ体育の教育内容となる。だから、体育教師はマネジメント管理だけが指導と考え、生徒の動感世界を読み取りもせず拱手傍観しているわけにはいなくなる。積極的に生徒の運動発生の実存世界に立ち入り、コツやカンと一緒に考えてあげるから体育教師が必要となる。そのためには、生徒の動感を読み取る

能力を体育教師は身につけていなければならない。受動的形態統覚化に成功し匿名のまま自在位相へと昇華してしまえば、自らがどのようにしてその身体知を獲得したかは空虚のままだから「名選手名コーチにあらず」といわれることもある。「教える」ことは、生徒の中に新しい動感形態を発生させることであり、生徒の動感形態を観察する能力を持っていないなければならない。その観察力は創発身体知を始原に持つから、体育指導者養成機関で実技授業は必修となる。しかし、その授業展開は「教えるために覚えなおす」はずだが、高等学校までの体育と変わらない授業が展開されることもある。

9) 体育教師に求められる指導力

現場で展開される体育の授業では、より効率的に多くの生徒に運動課題を習得させることに向かい、それが科学的思考と相まって大量生産のシステム論へと導かれる。テーラー主義に見られる成果主義が前面に打ち出され、効率的な授業管理や形式的な指導方法論が検討されることになる。運動技能習得の授業形態は、「導入・展開・まとめ」というスケジュールの中で、生徒の運動課題の達成率が高い授業がよい授業であるという「成果原理」が支配的となる。成果主義は運動課題を習得する経過は不問に付して成果や結果量で正否判断をするから手段(Mittel)も方法(Methode)の区別もなく「できればよい」体育を育てることになる。

運動課題達成こそが体育実技の目的と強く主張すれば、できない生徒は授業管理システムの成果に悪影響を与えるから排除したくなる。しかし教育という大義名分のもとでは、そのような生徒を排除するわけにもいかないから、教育者という隠れ蓑を纏い「努力したこと」に価値がある」という。その瞬間に運動技能習得の意味と価値は崩壊する。しかし現実には、通り一遍のベルトコンベア方式の授業で運動課題を達成できない生徒は、先生の愛情によって「全く別の方法」で運動課題の達成へと向かう。不良品と扱われる生徒に対して「何が原因なのか」と先生は頭を悩ますことになる。体力条件の不足と因果を結んでその場を逃れようとしても、泳げない生徒などにはその理由も成り立たない。そこで初めて主体原理に支えられた動感発生の問題が顕在化するのである。

「できない」ことは自らの身体を動かす知恵が形成されないのであり、その知恵を授けることによって「できる」ようになる。そのような知恵を授ける能力に長けた指導者が存在するから、先生の一言で「できるようになる」ことがある。また、生徒の側からも「あの先生に習うとすぐにできる」と教師の能力性を認めることになる。新しい出来事に対して適切に

判断し解決できる身体知が「私の運動発生」を支えているが、受動的形態統覚化レベルでは生徒ができた理由を語ることもできないから、形式的な授業展開が運動発生と直接因果を結んでいると勘違いしてしまう。しかし優れた動感観察力を持つ指導者は、たとい形式的な段階練習の中でも生徒の動感世界を読み取り、「あの生徒はもう少しでできる」「あの生徒にはコツを教えないといけない」と考える。

10) 指導者を支える動感観察力

どんな効率的な授業展開でも教師が拱手傍観して授業が成り立つわけではないし、仮にそのようなことが現実となれば体育教師でなくても体育の授業が教えられることになる。実際は体育教師の鋭い動感観察力によって運動の欠点を見だし、生徒が効率よく運動を覚えるように指導しているのである。だからこそ運動の欠点を見抜く能力がなければ体育教師は指導できないはずである。その欠点は「運動の欠点」ではなく「動きかたの欠点」だから、外部視点からの運動分析による図形的差異の問題とは截然と区別されなければならない。体育教師に求められる言語指導は、「学習者の意識に現れる五官感覚や運動体験と常に結びついて用いられるときだけ、運動修正に役立つのである。」「すぐれたコーチは観察した運動経過、特にそのリズム経過をやむにやまれず同時体験しているし、その経過を運動感覚によって中から知覚しているのである。」

つまり、体育教師に求められる重要な能力は「動感観察力」である。動感観察力は単に運動を外から眺め一挙手一投足の図形変化を見つけてことではない。生徒の動感世界に共振できる能力が動感観察力である。それには自らが動感体験を持ち合わせていなければならない。指導者が持ち合わせていなければならない促発分析能力は、分析者自身の創発分析能力に支えられていることになる。体育指導者養成機関では運動技能習得という実技授業が必修化されているが、そこでは、受動的匿名性から能動的動感意識のプロセスに自ら分析の光を当てる必要がある。それは「できれば教えられる」という意味ではなく、自らができるようになるためにどのように身体知を形成したかという能動的志向性が含まれていることを意味する。さらに体育教師であれば、「運動の欠点を強調した示範」「課題解決のコツを分かりやすく示す示範」など専門家としての技能を示す必要にも迫られる。運動発生の助産役をする指導者は、自らその運動を生み出すのではなく、受け手が自らの運動感覚を図式化できるように、その自得発生を促すことが任務である。体育指導者養成機関では運動課題習得を熟練に導くことだけが主題化されるのではなく、実際の指導現場でおこりうる

生徒の躓きを自らの創発身体知で形成しておかなければならない。指導者が運動発生を促すために行う動感促発の分析能力は、指導者本人の動感形態を創発できる能力と、さらにそれを分析できる身体知が基礎を形成していることになるから、「教えるために覚えなおす」という新たな実技授業が展開されなければならない。

このような実技授業における動感体験が生徒の動感世界に共振するための「知」となる。選手や生徒の運動を見るとき、そこにチャンネルが通じていないときには、それらの運動像は形を変えていく視覚図形にすぎない。ベテランの指導者は、生徒の運動経過を見るときに、同時に運動想像力を働かせて、生徒の感覚の中に入り込んで指導の実をあげることはよく知られている。「イメージはそれを構成するサヴォアールなしには存在できない」から、サヴォアール、つまりコツとなる動感アナログンを持ち合わせていない指導者は生徒の動感を観察することは難しい。また、その運動は上手くできるけど、創発分析能力が空虚(Leer)では、物理的な運動経過としてしか観察できなく、意味構造を読み解けないままになる。このような促発分析能力は「観察」「交信」「代行」「処方」と体系化されていくが、体育指導者養成機関における運動技能の習得の授業は創発分析能力から促発分析能力の養成を主軸にしなければならない。現実には運動課題の習得だけに主眼が置かれ、一般的な指導方法論を授業で学ぶことで体育指導者が養成できると考える傾向が強い。「できなければ教えられない」という考えを否定するわけではないが、「できれば教えられる」と単純に考えるほど動感運動の指導は簡単ではない。生徒の運動問題を見抜く動感観察力がなければ欠点が見つからない。数学の先生が答えの間違えを指摘できないのであれば資格を失うが、生徒の動感問題を指摘できなくても体育の教師でいられるのだろうか。仮に間違えを指摘できても、生徒の運動発生に関わるのであれば、「なぜできないのか」ということばかりを問題視するのではなく「どうしてできないのか」ということに目を向けなければならない。

11) まとめ

教員免許更新制度や教員養成期間を6年にする案など教育に関わる問題は社会的関心事となっている。当然、教員の質の低下は次世代の子供達に悪影響を与えることになるから無関心でいられるはずもない。しかし、教員の質の低下を教員免許更新講習で改善しようとするのは「なぜ教員の質が低下したか」という基本問題の解決とはならない。質の低い教員を輩出した大学に問題があるのか、あるいは、教員を採用する試験のあり方に問題が

あるのか、その原因究明は急がれることになる。

少子化のあおりを受け各大学が生き残りをかけて新学科を増設し、体育の教員免許が取得できる大学も増加している。中学・高校の体育の授業課題を習得すれば教えられるという「できれば教えられる」という従来の認識がこのような乱立を生む原因とも考えられる。何でもできる体育教師がよい教師であるという認識は根強いが、いくつの種目をどの程度までできれば体育教師として望ましいのだろうか。

体育は人間にとって不可欠な教育だが、生徒の前で示範するだけが専門能力ではない。老いて示範ができなくなった教師でも素晴らしい指導を行うこともできるが、運動技能を身につけなくても体育教師になれるということではない。結局、その基抵をなす体育教師の能力性が明らかにならないから、「専門的で高度な技能を有した教師」と「何でもそこそこなす器用な教師」とどちらが良いのかという低レベルの議論に終止符が打てない。

体育における技能習得は身体発生(Physiogenese)という広大な人間教育の領域であり、それに関わるためには生徒の動感に共振し、動感問題を指摘できる「動感観察力」という専門能力を身に付けなければならない。だからこそ体育指導者養成機関のカリキュラム内容を見直し、実技授業では「教えるために覚える」という新しい実技授業が展開される必要に迫られる。

5. 主な発表論文等

[雑誌論文] (計5件)

- ① 金子 一秀 「体育の教育学的意味と教師の能力性に関する研究」 東京女子体育大学・東京女子体育短期大学紀要 査読有 46号 2011 1頁～10頁
- ② 金子 一秀 「動感形態の発生障碍に関する例証分析的研究」 東京女子体育大学・東京女子体育短期大学紀要 査読有 45号 2010 15頁～24頁
- ③ 金子 一秀 「動感原点の存在論と実習への道」 伝承 査読有 9号 2009 11頁～25頁
- ④ 金子 一秀 「体操競技トレーニング計画の現象分析論」 東京女子体育大学・東京女子体育短期大学紀要 査読有 44号 2009 1頁～10頁
- ⑤ 金子 一秀 「体育としての身体発生の意義」 伝承 査読有 8号 2008 9頁～23頁

[その他]

ホームページ等

<http://www.twcpe.ac.jp/>

6. 研究組織

(1)研究代表者

金子 一秀 (KANEKO KAZUhide)

東京女子体育大学・体育学部・教授

研究者番号：40185921