

体育授業における促発指導の不可欠性について

－発生運動学の立場から－

中村 剛*

キーワード：発生運動学、原志向位相、探索位相、受動的意識、なじみの地平

I. はじめに

運動の学習は、これから覚えようとする運動課題を〈知る〉ことから始められる。そのため、体育教師は、どのような手段を用いるかは別にして、まずは子どもにその運動を〈伝える〉ことから始めなければならない。しかし、その運動を〈伝える〉ことが、その運動を実際に〈やってみる〉(Versuchen)ことに直結すると考えるのは問題がある。実際、体育の授業において、運動を伝えられてもなかなか〈やってみる〉ことのできない子どもは少なくない。にもかかわらず、これまで、運動を〈知る〉から〈やってみる〉までのプロセスに、教師の目はあまり向けられなかったようである。

たしかに、VTRや連続写真、キネグラム(Kinegramm)を積極的に利用したり、学習資料としての学習カードを工夫したりするなど、運動を〈伝える〉手段を改善しようとする取り組みは盛んに行われている。しかし、これらはすべて教師側がその運動を「どう伝えるのか」という視点に基づいており、そこには、そのようにして伝えられた運動を子どもたちが「どう受け取っているのか」という視点は欠落しているようである。

金子は、運動の形成位相論のなかで、意識的な運動学習、すなわち、実際に〈やってみる〉という意図的で能動的な活動の前提となっている受動世界の営みについて明らかにしている¹⁾。この金子の「形成位相論」における「原志向位相」と「探索位相」は、こうした受動世界における学習者の営みを主題化したものである。運動を〈知って〉から〈やってみる〉までには、まずその運動を〈やってみたい〉と思うことができなければならないが、この「原志向位相」と「探索位相」は、まさに、運動を〈知って〉から〈やってみたい〉と思い、実際に自分の手足を駆使して〈やってみる〉までのプロセスを学習者の側から捉えようとするものである。我々は、このような金子の考え方と軌を一にする。

本論は、発生論的運動学の立場から、これまであまり体育教師の目が向けられてこなかった、運動を〈知る〉から〈やってみる〉までの過程を概観し、その特徴を明らかにするとともに、そうしたプロセスへの教師による直接的な関わりというものが、生涯スポーツ実践者を育成するうえで非常に重要な意味をもっていることを指摘しようとするものである。

* 埼玉大学教育学部保健体育講座

Ⅱ. 現在の学校体育における〈知る〉から〈やってみる〉までのあいだ

産業社会から脱産業社会への転換に伴って増大した余暇時間を、活力を持って過ごすことのできる人材を育成することが、学校教育の大きな課題の一つになっている。そうしたなか体育では生涯にわたって運動に親しむことのできる人材の育成が重視されている。

教科論としての「楽しい体育」は、当然、このような生涯スポーツ実践者の育成に重きをおいている。この「楽しい体育」は「すべての子どもが運動の機能的特性を求めて、それぞれの力に応じて協力しながら、自発的・自主的に運動の学習を進めるように組織される体育」とされているが²⁾、この「楽しい体育」という考え方に基づいて具体的な授業方法論としての「めあて学習」が生み出され、学校現場へと広く浸透していったことは周知のことである。そして、今なお、この「めあて学習」が学校現場における主要な授業方法と見なされている。

この「めあて学習」では、子どもの自発的で自主的な学習を促進するために、教師による間接指導が強調される。高橋によると「教師の指導性は授業場面での直接指導によってではなく、計画段階での学習環境づくりによって発揮し、授業場面では子どもの自発的学習を促進するための支援活動が推奨される」という³⁾。それどころか、授業では、子どもの自主的・自発的な活動機会を奪わないためにも、できる限り子どもの学習に介入するべきではないという極端な意見さえある⁴⁾。そうしたなか、体育の授業における教師の関心は、授業のマネジメント的な側面にばかり集まっているようである。三木も述べているように、近年の体育の授業では、以前とは比べものにならないぐらい効果的な学習を促す場づくりの工夫が行われるようになっており、そこでは学習資料としての学習カードやビデオ教材を提示するなど、教師の関心はもっぱら技能学習の環境を整える支援活動に向けられている⁵⁾。

このような状況では、当然、運動を覚えるためにそのコツをつかもうとする営みは、子どもの自得にすべて委ねられることになり、運動を〈知る〉から〈やってみる〉までのプロセスも学習者本人の自主的・自発的な努力に任せられている。とはいえ、事前にどんなに良い授業計画を立て、どんなに効果的な学習を促す場づくりを工夫しても、実際、授業において提示された運動課題をどうしても〈やってみる〉ことのできない子どもはどこにでもいるものである。そうした場合、子どもがその運動に対して何らかの違和感を感じていることは察知できても、教師は合理的に授業を運営し、きちんと子どもの学習活動を管理することこそ自分の使命だと信じているから、そうした子どもが感じている違和感を取り除いてやること、すなわち、〈やってみる〉ことができるように導いてやることを自分の任務だとは考えていないようである。そこには運動を伝えれば学習が始まるという等式的な思考を垣間見ることができるのである。

確かに、教師は運動課題を身につけるための最適な学習条件を整えてやり、学習を活性化するために、ほめたり、激励したりすることには人一倍敏感である。逆に、そこまでしているのだから、「我々は学習者を〈やってみる〉ことへと親身になって導いているのではないか」と反論されるかもしれない。しかし、それは学習者の運動感覚世界に直接関わり合うものではなく、あくまでも 第三者的なものでしかない。跳び箱を前にして〈とんでみる〉ことのできない子どもが「どのような動きにどのような違和感を感じているのか」について理解することはなく、あくまでも〈やってみるかどうか〉は本人の〈やる気〉の問題だとして、外から激励する立場を崩さない。〈やってみることができない〉という学習者の運動感覚的な違和感を、教師が自分自身のこととして共感的に捉えて、そうした違和感が「どのようにして学習者の中に芽生えてしまったのか」について一緒に考え、「どうすれば自ら〈やってみる〉ことができるようにな

るのか」と、ともに悩むといった直接的な関わり合いはほとんどなされていないようである。そこでは、教師がWEIZÄCKERのいう「野次馬」⁶⁾に成り下がってしまっていることに全く気づいていないのである。

Ⅲ. 〈知る〉から〈やってみる〉までのあいだにある受動世界の営み

1. 受動世界の営みとは

金子も述べているように⁷⁾、「技芸やスポーツの新しいわざを身につけようとし、そのコツをつかもうと意図的に志向するときには、その人のあらゆる運動感覚能力を総動員して、コツ発生に向けて、運動感覚の『能動的総合』を行うことになる。とすれば、コツ発生というものは、当然ながら、その前に発生の受動的地平が潜在的に前提されていることになる。」つまり、これから覚えようとする運動を実際に〈やってみる〉という意図的な学習活動（能動的総合）の前には、「受動世界」における営みが存在しているというのである。

この受動世界における営みを理解するには、HUSSERLの現象学的研究によって解明されている「受動的意識」の問題を避けて通るわけにはいかない⁸⁾。たとえば、〈何かを見る〉とか〈何かを聞く〉とか、ある運動の〈コツをつかもうとする〉といったときの意識の働きかた（意識作用）のように、はっきりと自覚できるかたちで、すなわち自己意識を伴って働いている意識は「能動的意識」と言われる。それに対して、気づくという自覚がなく、自己意識を伴わないで、いわば、起こっていることがただ受け取られているといったような意識の働きかたは「受動的意識」といわれる。山口も述べているように⁹⁾、「あらゆる意識活動が生じるとき、つまり、何かに気づき、何かを感じているとき、知覚しているとき、判断しているとき、まさにその真只中で、この受動的志向性（受動的意識が何かに向かって働いているということ）が基盤とし

て、前提としてすでに働いている」のであり、このような「意識の下部層をもたない意識の活動はありえない」のである（傍点部は引用者）。なお、この「受動的意識」についての厳密な検討は本論の任ではない。ここでは、このように「気づかずに起こっていることを受け取っている」という（広い意味での）意識の下部層のことを「受動的意識」と捉え、そうした受動的意識の働きかたを受動世界における営みと捉えるということを確認するとどめておきたい。

金子も指摘しているように¹⁰⁾、このような〈知る〉から〈やってみる〉までのあいだにある受動世界における地味な営みは、これまでほとんど顧みられることがなかったようである。体育の授業などでは“〈運動を知る〉＝〈運動をやってみる〉”というふうの何の疑いもなく考えられてきたのであり、運動課題を〈知る〉段階は、単に示範やVTR、言葉や資料などを用いて説明するという、情報伝達という一方通行的な営みとして片付けられてきたようである。そこでは、その運動課題を、学習者が「どのように受け取っているのか」ということに対しては、ほとんど関心の目が向けられてこなかったようである。

金子が提唱する運動の形成位相論は、こうした受動世界の営みをも含めて、運動の形成プロセスの特徴とその段階性を捉えようとするものであるが、この受動世界の営みを主題化する位相として、「原志向位相」と「探索位相」が措定されているのである¹¹⁾。これから行おうとする運動を〈知る〉段階を主題化するのが前者であり、運動が〈できる〉段階の前にある〈分かるような気がする〉段階と〈できるような気がする〉段階、すなわち、潜勢運動の世界でコツを探る営みを捉えようとするのが後者にあたる¹²⁾。

2. 原志向位相について

(1) 運動を〈知る〉ことは運動に〈なじみ〉をもつことである

運動を覚えるということは、その運動を可能

にするコツを身につけるといことであるが、金子は、「コツをつかもうとするには、第一に、コツの住む運動感覚図式に対して、感情的に嫌がらないで、それと違和感なく共生できるという『なじみの地平』を認めることから始まるべきであろう」と述べている¹³⁾。この「なじみの地平」とは、「コツの発生そのものを能動的に志向していく段階以前の原発生という領野」(受動世界)¹⁴⁾を主題化しているものであるが、それは、我々の意識に上ることはないにしても、「何となく嫌な気は別にしない」など、その動感世界を心情的に忌避しないという意味で、受動的な共感が生じているのだという¹⁵⁾。金子も述べているように、「もし、その動感世界に心情的になじめず、何となく嫌な気分が襲われる人なら、最初からそこに近づかない」はずである¹⁶⁾。確かに、我々は「何となく嫌な気がする」ことに自ら進んで手を出そうとはしない。

たとえば、ダンスの授業では、授業を始めるにあたって「恥ずかしさ」が最大の障害になるという¹⁷⁾¹⁸⁾。こうしたことは、特に男子の学習者の場合に顕著に現れる。確かに、人前で踊らなければいけない状況に追い込まれると、たいていの男子学生(児童・生徒)は、何となく人前で踊る場になじめずに積極的に動こうとはしなかったり、なるべく列の後ろの方に隠れて不機嫌そうに踊っているふりをしたりする。この不機嫌そうな振る舞いは、「恥ずかしさ」を隠そうとする、いわゆる「照れ隠し」以外のなにもものでもないが、こうしたことは「何となく嫌だ」とか「何となく恥ずかしい」というように、何かはっきりとした理由によるものではないように思われる。そうではなくて、踊るということや踊るという場に接することによって、「何となく嫌な感じ」や「何となく恥ずかしい感じ」に襲われてしまうのである。しかしいずれにせよ、これでは、いくら教師がダンスを教えようとしたところで、そこでの学習はいっこうに進まないことになる。

このような身近な例からも分かるように、学

習者が自ら運動の学習に向かうためには、これから覚えようとする運動に対して忌避感情を抱かずに共生すること、すなわち「なじみの地平」に立つことが必要であり、ここにおいて運動学習のスタートは、その運動を単に〈知る〉ことではなく、その運動に関して「なじみの地平」に立つこと、つまり、学習者がその運動に対して〈なじみ〉をもつこととして捉えられる。

(2) 運動に〈なじみ〉をもつとはどういうことか

では、運動に〈なじみ〉をもつとはどういうことであろうか。まずは、〈なじみ〉という言葉の国語辞典の意味から確認しておきたい。『日本国語大辞典』によると、〈なじみ〉とは〈馴染み〉と表され、「なれ親しむこと」あるいは「なれ親しんだこと」を意味する¹⁹⁾。〈馴れる〉とは「あるものや事態にたびたび出会い、また経験したために常のこととなる」という意味である²⁰⁾。一方、〈親しむ〉とは「した(心)し(染)む」とも表され、「ある人と心やすくなる」とか「ある物事に何度も接して、身近に感じる」といった意味を表すものである²¹⁾。これらの言葉の意味から総合的に考えてみると、〈なじみ〉とは、ある物事を何度も経験することによって、それらを身近に感じるようになること、あるいはそうした状態だということができそうである。

それでは、運動学習場面において、ある運動に〈なじみ〉をもつとはどういうことなのであろうか。BUYTENDIJKは²²⁾、運動学習の前提条件の一つとして、「これから行おうとする運動の正しい遂行に対して初めは能力がないということ、すなわち初めは“できない”(Nicht-Können)ということ」をあげている。確かに、その運動が正しくマスターされているのであれば、学習ということは問題とはならない。その運動がまだ(正しく)できていないからこそ学習ということが成立するのである。とすれば、運動学習において、まだできていない運動に〈なじみ〉をもつということは何のように理解され

るのであろうか。

先に述べたように、〈なじみ〉とは、ある物事を何度も経験することによって、それらを身近に感じるようになること、あるいはそうした状態である。しかし、運動学習においては、できていない運動、言い換えれば、ほとんど、あるいは、あまり経験のない、その人にとって新しい運動が学習の対象となる。そこでは、自分にとってあまり身近ではない、ある意味〈なじみ〉のない運動に〈なじみ〉をもつということが問題となる。このように運動に〈なじみ〉をもつということは、一見、矛盾したことのように思われる。

しかし、現実には我々は全くやったことのない運動でも、それを身近に感じて、すぐに〈やってみよう〉という気持ちに襲われることがある。金子も述べているように、「もし、その動感世界に心情的になじめず、何となく嫌な気分が襲われる人なら、最初からそこに近づかない」はずであり²³⁾、我々が、全くやったことのない運動でも、すぐに〈やってみよう〉と思うということは、すでにその運動に関して「なじみの地平」に立つことができているからにはほかならない。では、どうしてやったことのない運動にも我々は〈なじみ〉をもつことができるのであろうか。

MEINELによれば²⁴⁾、「運動経験の豊かな財産をもっているとき、なかでも類似の運動経過がすでにマスターされているときには、最初の試みに入る前でも、かなり正しい運動共感が可能であり、それによって新しい運動をより正確に把握することが」できるという。このMEINELの言は、運動に〈なじみ〉をもつことが、それ以前の運動経験、なかでも類似の運動の経験というものによって可能になされていることを示唆している。

鉄棒に足を乗せて前にとび下りるという運動を思い浮かべてみてほしい。鉄棒で遊んだ経験を豊富にもっていて、これに類似した運動をやったことのある子どもであれば、この運動は〈手なれた〉ものであり、比較的〈身近なもの〉

と捉えるであろう。また、このような鉄棒運動自体はやったことがなくても、金網のフェンスや壁によじ登って、その上に足をかけてとび越えるといったような、これに類似した運動をやったことのある子どもであれば、そうした経験をもとにして、この運動を自分に〈身近なもの〉と捉えることができるであろう。佐藤も述べているように²⁵⁾、「以前に類似した運動経験がある場合にはそのキネステーゼ・アナログン(類似した動きの感じ)をもとに新しい運動の感覚を想像的にとらえることは比較的容易にでき、学習におけるなじみの地平に立つことができる」からである。それに対して、鉄棒で遊んだ経験をあまり持たず、この運動に似た動きの経験もほとんどもっていない子どもには、このような鉄棒の上で行われる運動は自分にとって〈疎遠なもの〉として捉えられることになる。これらのことから、運動に〈なじみ〉をもつということは、その運動に関連する経験をもとに、その運動を自分に身近なものとして感じるのだと言えそうである。しかし、ここで注意しておかなければならないのは、このような運動に〈なじみ〉をもつということは、あくまで受動的意識によって、我々が気づかないうちにすでに捉えられてしまっているということである。

私が提示された運動課題に〈なじみ〉をもてないということは、私の意識作用(能動的意識の働き)によって生み出される(考え出される)ことではない。そうしたことは、そうしたことが意識される前に、すでに私によっていわば無意識のうちに感じられていることである。その運動に〈なじみ〉をもてないということは、それ以前に私がその運動に〈何となく違和感を感じてしまっている〉ということが察知されることによって生じてくる意識なのである。だから、私がその運動に〈なじみ〉をもてないと自覚することによって、それが私にとって〈なじみ〉をもてないものとして浮かび上がってくるという順番ではなくて、その運動に〈なじみ〉をもてないといった状態が、気づかれる前にすでに

私のなかで起こっているからこそ〈なじみ〉をもてないということに後で気づくという順番なのである。

このように運動に〈なじみ〉をもつとか〈なじみ〉をもてないということは、無意識のうちに、自覚を伴わないかたちで生じていることであり、そういったことは本人ですらはっきりと意識していない。運動課題が伝えられた段階でその運動に〈なじみ〉をもつことができれば、その状態を〈何となく嫌な感じはしない〉というかたちで察知し、逆に〈なじみ〉をもてない状態であれば、その状態を〈何となく嫌な感じがする〉というかたちで察知することになるのである。

(3) 運動の行われる場の雰囲気と〈なじみ〉

これまでの考察から、運動に〈なじみ〉をもつということは、受動的意識によって、自覚を伴わないかたちで、言い換えれば、受動世界における営みとして生じていることであった。しかし、我々はこれから覚えようとする運動に関連する豊富な運動経験をもっていたとしても〈何となくやりたくない〉といったかたちで、その運動に〈なじみ〉をもてない場合があることを見落とすわけにはいかない。金子が述べているように²⁶⁾、「運動の行われる場の雰囲気や自らの身体状態感の有りようによって、『動きたくない気分』に陥ることもあれば、『動きたくてたまらない感じ』をもつこと」もあるからである。たとえば、はじめて訪れた居心地の悪い体育館では〈何となく動きたくない気分〉に襲われることがある。また、通い慣れたいつもの体育館であっても、暗く重苦しい雰囲気であれば〈何となく動きたくない気分〉に襲われてしまう。その一方で、はじめて訪れた体育館であっても、明るく皆が活発に活動していれば、自分も〈何となく動きたくない気分〉に襲われるであろう。こうしたことは我々の日常的経験からも容易に想像できることなのである。

このように子どもがおかれている「場の雰

気」や子どもが「全身で感じ取る状態の感情」というものは、運動課題に対して〈なじみ〉をもつことに密接に関連しているものである²⁷⁾。なお、ここで注意しなければならないのは、こうした「雰囲気の気分」や「身体状態感」といったものも我々の受動的意識によって、そうと気づく前にすでにとらえられてしまっているということである。したがって、教師は「このような何となくといった『雰囲気の気分』や『全身で感じ取る状態の感情』の原志向性に着目しながら、生気づけられた運動伝承の場づくりをする」必要に迫られるのである²⁸⁾。

3. 探索位相について

(1) 自我の触発と対向

金子は、「原志向位相」から「探索位相」への移行に関して「受け手がその運動感覚世界のなかで『なじみの地平』を受け入れ、運動習得の場に違和感をもたず、運動感覚の図式化を拒まずに受動地平に生き生きと動ければ、そこからしだいに志向する運動形態への関心と『動いても良い』という位相に入ってくることになる。次いで、受け手が『そう動きたいが、しかし動けない』という地平志向性の位相のなかで『そう動けるようになる』ための運動感覚的な探り入れの営みへと入っていく」と述べている²⁹⁾。この金子の言からも分かるように、学習者は「なじみの地平」のなかで、これから覚えようとする運動に〈関心〉をもつことができるということを経て、その運動が「どうすればできるようになるのか」ということを探るところへとたどり着く。しかし、ここで重要なことは、その運動に〈何となく嫌な感じはしない〉というかたちで、〈なじみ〉をもつことができている状態から、その運動に〈関心をもつ〉ということがどのようにして起こってくるのかということである。先述の通り、運動に〈なじみ〉をもつということは、自我が関与しないかたちで学習者の内に生じていることである。だから、そのような自我が関与していない〈なじみ〉の状態から、

自我が関与する意識的な〈探り入れ〉へと進むためには、その前に、その運動に対する自我の関心の〈呼び起こし〉ということがなされていなければならない³⁰⁾。このような自我の〈呼び起こし〉は、「動こうとする自我の『触発』」による「運動感覚の図式化へと向かう自我の『対向』」という問題である³¹⁾。この「触発」は、HUSSERLによって受動性の第二の段階に位置づけられているものであるが、「この触発に自我が応じた段階で、自我はすでに受動的に前もって構成されている対象意味に自らを振り向けることになり（自我対向）、能動性の段階へと移行する」ことになる³²⁾。なお、この自我の「触発」と「対向」についての厳密な検討は、この位相の特徴を捉えるうえで重要ではある。しかし、こうした問題は別に論ずるだけの広がりをもっているため、別稿に譲らざるを得ない。ここでは、学習者が「どう動けばできるようになるのか」といった〈動く感じ〉を探る営みに入るためには、その前の「なじみの地平」において自我の〈触発〉ということが先行しているということを確認するに留めておきたい。

（2）〈分かるような気がする〉段階

「なじみの地平」において「動こうとする自我」が触発を受け、その関心が一つの運動（動感）形態へと対向することによって、〈やってみたい〉という気持ちが芽生えることになる。それまでの「なじみ」の段階では、あくまで受動的に共感が生じており、何となくその運動を全体として捉えている状態であったものが、ここで初めて「どう動いたらいいのか」ということ（コツ）に関心をもつようになる。その運動を実施するための「体の使いかた」や「手足の動かしかた」、そのときの「リズム」や「順番関係」などに注目するようになる。その運動をじっくりと観察しながら、「こんな感じで動いたらうまくいくかもしれない」と、その運動の〈動く感じ〉をおおよそつかもうとするのである。

鉄棒の「け上がり」を初めて見た人は、その

運動がどのようなものかほとんど理解できない。

「どのように動いたらいいのか」など全く分からない。これでは、「け上がり」の練習には入れない。たいていの者は「もう一回やって」と言うであろう。しかし、そのようにして何度かこの運動を見ているうちに、どんな感じでこの運動を行うのかが何となく想像できるようになる。たとえば、「懸垂振動の大きさはあれくらいで」、「あのくらい前に振ったところで、足のすねのあたりを鉄棒にいったん近づけて」、「触れ戻りながら鉄棒を引きつけるようにして」といったぐあいに、その運動のポイントとなる動きがぼんやりと見えてくる。それにつれて、どのように体を動かして、この「け上がり」を行うのかということが何となく分かるようになってくる。

しかし、いくら〈分かるような気がする〉といっても、まだまだ〈できる気はしない〉ものである。この段階で〈分かるような気がする〉ことは、自分がその運動を行うこととかけ離れている場合が多い。頭では分かっているけど、いざ「やってみろ」と言われると尻込みしてしまうといった体験は誰にでもある。このような〈分かるような気がする〉けど〈できる気がしない〉ということは、失敗することによって危険に晒される可能性が高い運動のときほど特に現れやすい。

金子は、このようにその運動の〈動く感じ〉が「〈分かるような気がする〉と感覚運動的に理解するまでには、潜勢運動（virtuelle Bewegung）の世界における試行錯誤が続けられるのであり、今までもっている有効な運動経験を引き合いに出してきては、あれこれと比較し、その運動の感じを分かろうとする」と述べている³³⁾。このように、我々は新しい運動に関して「どんな感じでやったらうまくいくのか」ということを理解しようとする際には、その運動を外からじっくりと見る（運動を対象化して考える）だけでなく、自らの運動経験というものを参考にしながら、そこで〈動く感じ〉を想像する（捉える）といったことが同時に行わ

れているのである。だから、類似の運動経験をたくさん持っていれば、その運動の〈動く感じ〉は比較的理解しやすいことになり、逆に、類似の運動経験をほとんど持っていない場合は、なかなか理解できないことになる。しかし、ここで注意しなければならないのは、この「類似の運動経験」というときの「類似」とは外見的な類似性ではなく、〈動きの感じ〉の類似性のことであり、「類似の運動経験」はキネステアアナログンとして理解されなければならないということである。金子が言う、潜勢運動において引き合いに出される「有効な運動経験」とは、このキネステアアナログンの意味で理解されるのである。

(3) 〈できるような気がする〉段階

潜勢運動の世界のなかで、自らの運動経験と照らし合わせて、その運動が何となく分かるような気がしたとしても、やはり〈できる〉とのあいだには大きなギャップがある。金子も「感覚運動性の理解という意味での『分かるような気がする』段階を学習過程に取り入れることと同様に、『できる』段階に入る前に『できるような気がする段階』という学習過程を欠落させるわけにはいかない」と述べ³⁴⁾、「分かるような気がする」ことがすぐに「できる」にはつながらないことに注意を促している。

潜勢運動によって、その運動を「どんなふう体に動かして行うのか」ということが分かるような気がしてくると、そのような動きを実際どのようにして行うのかということを探る営みへと進むことになる。先の「け上がり」の例でいえば、「懸垂前振り」、「脚の振り上げ」、さらには「振れ戻りながら鉄棒を引き寄せる」という動きを、「どんなリズムで、どこどこに、どんな力を入れて行うのか」といったことについて〈自分の動き〉として思い浮かべて(感じ取って)みるのである。また、アナログンと思われる運動を実際に行いながら〈自分が実際に動く感じ〉をつかまえようとする。そして、こうし

たことを繰り返すことによって何となく〈できるような気がしてくる〉と、〈できそうだからやってみよう〉というかたちで、〈やってみよう〉ことになる。しかし、いくら〈できるような気がする〉と言っても、実際に〈やってみよう〉とそう簡単には〈できる〉ようにならないものである。あくまで、この段階において、できるような気がしていることは、〈できる〉前のことであり、やってみないことには分からないのである。

前の〈分かるような気がする〉段階と同様、この〈できるような気がする〉段階に至るには、潜勢運動の世界における学習者の主体的営みが大きなウェイトを占めている。しかし、ここでは、「その運動を見る対象として、自分の向こう側において眺めるのではなく、自分が臨場感をもって潜勢運動としてやってみて、それに成功するのだからなければならない」という³⁵⁾。いわゆる潜勢自己運動(virtuelle Selbstbewegung)による成功がこの〈できるような気がする〉段階に入る前提なのである。金子は、「これからやろうとする運動を潜勢自己運動として成功するためには、その運動の分節ないし類似のそれらの感覚運動シーケンスを呼び出せる運動経験が不可欠なのである」³⁶⁾と述べ、ここでもキネステアアナログンの重要性を強調している。

(4) 「探索位相」の能動的受動性

これから覚えようとする運動の〈動きの感じ〉を捉えようとする営みは、その感じが〈分かるような気がする〉段階、〈できるような気がする〉段階を経て〈できる〉へと至る。前項では、それぞれの段階において、学習者がどのような活動に従事しているのかについて見てきた。ここでは、「どんな感じで動けば良いのか」を捉えるために、潜勢運動の世界でさまざまに試行錯誤が繰り返される様子が浮き彫りになった。このような、ある運動の〈動きの感じ〉を捉えようとする営みは、言い換えれば、その運動ゲシュタルトを、潜勢運動などを通じて主体的に構成していくことであるが、これまで、そうした運

動ゲシュタルトの構成は、能動的で意図的なものと考えられてきた。けれども、近年の金子らの研究によって明らかにされているように^{37) 38)}、このような学習者の営みは、受動的綜合の問題としてその特徴が明らかにされている。なお、このことについて理解するには、現象学的研究によって解明されている、受動的意識としての内的時間意識の問題を避けて通るわけにいかない。

1) 内的時間意識について

HUSSERLによれば、「知覚は常に今統握 (Jetztauffassung) に、すなわち [時間客観] を今として措定する (Als-Jetzt-Setzung) という意味での知覚に終着する。運動が知覚されるときには、一瞬ごとに次々に [運動の各時点を] 今として統握する作用 (Als-Jetzt-Erfassung) が起こり、それによって運動それ自身のいま顕在的な位相が連続的に構成されるのである」という³⁹⁾。この言からも分かるように、時間ゲシュタルトとしての運動を知覚する際には、「今・今・今……」というように、一瞬ごとに次々と流れ去っていく運動の各時点をまとめ上げて捉えて、〈たったいま〉実施した運動として知覚する作用というものが働いている。この時間客観の《産出》が始まる《源泉点》 (= 今) が根源的印象、すなわち〈原印象〉 (Urimpression) であり、この原印象が〈過去把持〉 (Retention) されることによって、ひとつのまとまりとしての運動が知覚されることになる⁴⁰⁾。

またHUSSERLは、このように「過去把持的な過去の地平が全ての印象的現在に無条件に結びついているのと同様に、その現在にはそれに劣らず無条件に、未来予持的な未来の地平が結びついている」と述べており⁴¹⁾、我々の内的時間意識は〈原印象〉を核として、それを取り巻く〈予持〉 (Protention) と〈把持〉によってある幅をもった〈いま・ここ〉を構成することになる。さらに、原印象の過去把持は、〈把持〉の〈把持〉と持続的に変遷しながら後退すること

によって〈過去の地平〉を形成し、原印象の未来予持は、〈予持〉の〈予持〉という触手を伸ばしながら〈未来の地平〉をかたちづくっている。このようにして「〈いま・ここ〉の構成は、〈原印象〉を取り巻く、〈把持〉・〈予持〉によって現勢性 (Aktualität) が構成され、さらにその現勢性を取り巻く潜勢性 (Virtualität) によって構成される。〈原印象〉の直下の経験を取り巻く〈把持〉と〈予持〉が現勢運動の世界であり、〈把持〉の〈把持〉と後退し、あるいは〈予持〉の〈予持〉という触手をだしながら潜勢運動の世界を構成する」のである⁴²⁾。

2) 受動的綜合としての運動ゲシュタルトの構成

運動ゲシュタルトの構成は、この現象学的な時間論において成立するものである。金子は⁴³⁾、「次々に不断の連続として行われる動きかたが、〈いま・ここ〉で〈把持〉につなぎ止められるからこそ、一つの〈統握〉が生じ、ゲシュタルトが成立する」と述べている。我々がある運動をやった後に、その運動を〈できた〉と感じ取れるのは、次々と消えてなくなっていく「今・今・今……」の動いた感じを〈把持〉につなぎ止め、一つのまとまり (ゲシュタルト) として把握しているからにほかならない。そして、このようにして〈把持〉につなぎ止められた運動のゲシュタルト知覚は〈把持〉の〈把持〉へと沈んでいく。

先述の通り、これから覚えようとする運動の〈動きの感じ〉を捉える営みでは〈把持〉に沈み込んでいった〈動きの感じ〉の中からキネステーゼアナログンが引き合いに出される。このときに志向されるのは〈過去把持〉の地平である。そこでは、そうした〈過去把持〉の地平に沈んでいる〈動いた感じ〉を現在へと引き寄せて共時化 (Synchronisieren) し、今から覚えようとする運動ゲシュタルトの構成に役立てられる。けれども、最初、そうした試みはなかなかうまくいかないものである。そこで捉えられる

運動ゲシュタルトはところどころ〈動きの感じ〉がはっきりしなかったり、全く欠落していたりして、一つの運動ゲシュタルトを〈動きの感じ〉としてうまく構成できない。潜勢運動やアナログンと思われる運動を実際に行うことなどを通じて、能動的に〈動く感じ〉を捉えようとしても、最初は何となくとらえどころがなく、もどかしさに苛まれることはよくあることであり、この時期の学習者によるこうした営みが「能動的受動性」⁴⁴⁾と特徴づけられるのも首肯できる。

金子は、このような能動的受動性としての営みが能動的綜合へと移っていく過程に〈分かるような気がする〉〈できるような気がする〉〈できる〉という位相構造を見出しており、受動的綜合の統制規則である〈空虚 (Leere)〉と〈充実 (Erfüllung)〉の関係にもとづいてその特徴を明らかにしている⁴⁵⁾。金子は、「力動的ゲシュタルト (運動ゲシュタルト) の発生は受動世界において萌芽する」とし (傍点部は引用者)、そうした「受動世界の営みのなかで、〈把持〉につなぎ止められていても、そのキネステーズ意識を意味づけられないとき、我々は『まぐれ』と呼ぶ」と述べている⁴⁶⁾。そこでは「まぐれ」でも運動ゲシュタルトは成立しているものであり、〈原印象〉としての直下の経験は〈把持〉につなぎ止められている。ただし、その統握されたものが「空虚」なために自覚されないのだという。しかし、そのようなまぐれが繰り返される中で、その感じがつかめるようになるのは、その「空虚」な運動ゲシュタルトが「充実」されてくるからだというのである。我々はこのような金子の考えと軌を一にする。

確かに、ある運動を覚えようとするにあたって、その運動ゲシュタルトを構成しようとする営みは、最初、なかなかうまくいかない。そこで捉えられる運動ゲシュタルトはところどころ〈動きの感じ〉がはっきりしなかったり、全く欠落していたりする。しかし、そこではその運動を潜勢運動として実施したり、その運動に類似の動きを実施したりしているものであり、何ら

かの経験がなされているはずであり、何もなかったわけではない。そうした潜勢運動やアナログン体験は、受動的意識によって〈原印象〉としての直下の経験を経て〈把持〉につなぎ止められているのである。ただし、その統握されたものが「空虚」なためにはっきりと捉えられないだけなのである。しかし、そのような営みが繰り返されていく中で、その感じがつかめるようになるのは、その「空虚」な把持によってつなぎ止められた直下の経験が〈動きの感じ〉によって「充実」されてくるからなのであり、それに伴って、その運動が分かるような気がしてくるのである。

一方、金子によれば⁴⁷⁾「〈いま・ここ〉において我々の時間流は、〈把持〉につなぎ止める営みと〈予持〉の触手を出すという営みが行われる」という。しかも「それは〈いま・ここ〉において同時」であるという。潜勢運動などを通じて、分かるような気がする運動を、さらに潜勢自己運動として実施する中で、その運動を〈原印象〉において捉えて〈把持〉によって統握し、そこに一つの運動ゲシュタルトを捉えることになる。しかし、そのような〈把持〉において捉えられている運動は、これから行おうとする運動の〈予持〉としても働いている。そして、そうした〈予持〉において思い描かれる (予描される) 運動が潜勢自己運動としての成功へと結びつくこと、すなわち、そこで構成される運動ゲシュタルトが自分の〈動く感じ〉としてはっきりと捉えられることによって、その運動ができるような気がしてくるのである。そこで〈できそうだ〉として、実際に〈やってみる〉際には、この〈予描〉は運動の投企となる⁴⁸⁾。

ただし、ここで注意しなければならないことは、〈できるような気がする〉とは言っても、できるかどうかは、やってみないことには分からないということである。そこで構成された運動ゲシュタルトが、その運動の成立を保証してくれるような〈動きの感じ〉によって〈充実〉されているかどうかの保証はどこにもないからで

ある。しかし、〈できそうな気がしない〉のでは、自ら〈やってみる〉ことはできないのであり、実際にやってみて〈できなかった〉としても〈できそうな気がする〉ということは、〈やってみる〉ためにはやはり不可欠な前提なのである。

4. 受動世界の営みにおける躓き

これまで、運動学習における〈知る〉から〈やってみる〉までのあいだにある受動世界の営みについて、その特徴を浮き彫りにしてきた。そこで明らかになったように、〈やってみる〉という目に見える能動的な活動は、その運動を潜勢世界において〈分かるような気がして〉、さらに〈できるような気がして〉はじめて到達されるものであり、その営みには受動的意識の働きが大きく関与しているのである。そして、こうした「探索位相」への移行は「それまでの受動的ななじみ地平のなかにおいて、何らかの動機づけによって自らの動感志向性が触発されること」によって起こってくるのである⁴⁹⁾。このように、我々がある運動を実際に〈やってみる〉ためには、その前にある受動世界における営みがうまく機能しているものでなければならないのであり、提示された運動課題にどうしても〈なじみ〉をもてないのであれば、自ら〈やってみよう〉とは思わないし、〈できそうな気がしない〉のであれば、自分から進んで〈やってみる〉ということにはならないのである。だから、運動課題が提示されてもなかなか〈やってみる〉ことができない子どもは、こうした受動世界における営みがうまく機能していないのであり、〈やってみる〉前にすでに躓いているのである。

しかし、これまででは、こうした受動世界の営みにほとんど関心が向けられてこなかったのであり、〈やってみる〉ことのできない子どものそうした躓きは見落とされてきたようである。あるいは、そうした子どもの躓きに何となく気づいていたとしても、教師は授業のマネジメントと間接的指導こそが自らの使命だと信じているし、教師が直接手を出すことは、むしろ、子

もの自主的・自発的活動の機会を奪う悪しき行為だという風潮すら見られるのであるから、〈やってみる〉かどうかは本人の問題として見まもるしかなかったようである。そうはいつでも、教師にとって、運動課題を伝えても〈やってみる〉ことができなくて、立ちつくしている子どもを見ているのはなかなかつらい。そうした子どもを授業において放っておくわけにいかないのも事実である。これでは、〈やってみる〉ことのできない子どもには、他の「やれそうなもの」だけやればよいと、安易な選択の道を用意してやるか、「できなくてもいいから、とりあえずやってみよう」と、言葉巧みに、しかし、無理矢理〈やらせてみる〉しかないことになる。

IV. 「楽しい体育」の実現に向けて

1. 「楽しい体育」と新しい運動の習得

生涯にわたってスポーツに親しむことのできる人材を育成することが、学校体育における今日的課題である。「楽しい体育」は「運動の楽しさ」を学習内容の中心に据えるもので、授業の中でそうした楽しさを学び取らせることによって、スポーツへの愛好的態度を身につけさせようとするものである。確かに、生涯にわたってスポーツを長く続けていくためには、そこでの運動がその人にとって楽しいものでなければならない。そういう意味では、「楽しい体育」の考え方は首肯できる。しかし、三木によれば⁵⁰⁾、こうした「楽しい体育」の考え方に基づいて展開される「めあて学習」では、「運動の機能的特性としての楽しさ」に触れさせることを重視するあまり、そこで必要とされる運動を身につけさせることには無頓着だという。そして、そこには「できなくても楽しければ良い」という考えまで見え隠れしているという。

「めあて学習」では、たとえば陸上運動の機能的特性は「相手と競争すること」や「速さ・距離・高さといった記録に挑戦し、記録を達成すること」にあり⁵¹⁾、球技の機能的特性は「ゲー

ムそのもの」にあるとされる⁵²⁾。そして、そうした運動種目の特性に触れることによって子どもは楽しさを学び取ることができると考えられている。しかし、金子も述べているように⁵³⁾、「より速く走ることができたとか、協力して一つの連係プレイができたとかいう場合のように、すでに発生している運動ゲシュタルトの技能を高めて、その達成を向上させることができる(Leisten)とか、他者と協力プレイができる(Spielen)」といったことは、「運動が初めて形づくられる形態発生(Formgenese)を前提にしている」のであり、そこで必要とされる動きかたを新たに身につけるといふことなくして、そうした運動種目の楽しさに触れることはきわめて難しい。だから、新しい運動の獲得をなおざりにした「めあて学習」は「楽しい体育」の実現にはほど遠いと言わざるをえない。また、MEINELも言うように⁵⁴⁾新しい運動ができるようになった瞬間は、「決定的な瞬間」であり、「その個人にとって突然の喜び」になるし、「とくに若者にとって本当の幸運の体験」となるものである。そういう意味では、「運動の楽しさ」を学習内容の中心に据えようとする「楽しい体育」では、むしろ新しい運動を覚えさせるということを重視しなければならないはずである。

このように「楽しい体育」が主張する「運動の楽しさ」は、「新しい運動を覚える」という営みを抜きにして考えることが難しいのであるが、ここでは、単に新しい運動ができるようになれば、それが「楽しさ体験」につながるという短絡的な主張をするものではない。〈やりたくもない〉運動を無理矢理やらされて、たとえ〈できた〉としても楽しいものではないであろう。また、「できそうな気がしない」と言っている運動を、無理矢理やらせて、たとえ〈できた〉としても、子どもは「二度とやりたくない」というものである⁵⁵⁾。私の運動として〈動く感じ〉がうまく捉えられていない運動をやるのは苦痛ではない。

本来、我々は〈やってみたい〉運動が〈でき

るような気がする〉から〈やってみる〉のであり、〈できるような気がする〉のに〈できない〉から、その運動の学習にのめり込んでいく。この〈できるような気がする〉のに〈できない〉という運動感覚性の葛藤によって生み出される〈できるようにになりたい〉という衝動がその後の反復練習の原動力になることはよく知られていることである。金子が言うように『『そうしたい』と思っても、『そうできない』ときに初めて、われわれは『できる』ためのコツを求めることになる』し、「どうしても『できるようにになりたい』という思いがつのってくればくるほど、コツは意図的に志向される」のである⁵⁶⁾。運動が〈できる〉ことによる「楽しさの体験」というものは、こうした主体的で意図的な学習のプロセスを抜きにして考えることはできないのである。

ところで、前で見たとおり、提示された運動を実際に〈やってみる〉ための前提として、学習者による受動世界における営みが存在しているのであり、そうした営みがうまく機能しないと自ら〈やってみる〉というわけにはいかないものであった。その運動の〈動きの感じ〉を捉える営みは、受動的意識による総合作用によるものであるし、さらにそうした作用への移行は「なじみの地平」において自我が〈触発〉されることによって生じてくる。また、そもそもその運動に〈なじみ〉をもつことができなければ、その運動を覚えたいとも思わないのであった。とすれば、新しい運動が〈できる〉ことにともなう「楽しさ体験」というものは、このような受動世界における営みがうまく機能していることを前提とするものであり、むしろ、そうした一連の営みの一つのクライマックスとして初めて意味をもつものだと言える。逆に、受動的意識から染み出てきて心底〈できるような気がする〉から〈やってみたい〉と思えない運動が、たまたま〈できた〉としても、決して本当の「楽しさ」とは結びつかないのである。

実際、体育の授業において、ある運動ができ

でもあまりうれしそうでない子どもに出会うのは決して珍しいことではない。そうした子どもは、やっとできた運動にも関わらず、そのできうれしいはずの運動を、自分からは〈やろうとしない〉ところが特徴的である。教師も仲間も〈できた〉と喜んでいるのに、〈できた〉本人がうれしそうでないという奇妙な光景は体育の授業では珍しくない。

2. 教師による直接的な促発指導の不可欠性

これまで見てきたように、新しい運動の習得をなおざりにしたままでは、授業論としての「楽しい体育」は画餅に帰する。しかし、新しい運動の習得ということがいつも「運動の楽しさ体験」に結びつくわけではない。〈やってみたい〉と思えない運動、〈できそう〉だと思えない運動を無理矢理やらされて、たとえ〈できた〉としても苦痛でしかない。しかし、運動を〈知る〉ところから〈やってみたい〉と思い、〈できそう〉だとして、自ら〈やってみる〉ためには、受動世界における営みがうまく機能していなければならない。だから、運動課題が提示されてもなかなか〈やってみる〉ことができない子どもは、この受動世界における営みがうまく機能していないのであり、〈やってみる〉前の主体的な営みにおいてすでに躓いているのである。

しかし、先に述べたように、間接的指導が主流である「めあて学習」を中心とした現在の体育授業では、そうした子どもには他の「やれそうなもの」だけやればよいと、安易な選択の道を用意するか、「できなくてもいいから、とりあえずやってみよう」と、言葉巧みに、しかし多少強引に〈やらせてみる〉しか方法がない。けれども、我々は〈やってみたい〉運動が〈できるような気がする〉から〈やってみる〉のであり、〈できるような気がする〉のに〈できない〉から、その運動の学習にのめり込んでいくのである。だから、最初から〈できそうな〉運動にばかり取り組むような安易な選択を容認する「楽な体育」⁵⁷⁾では、子どもに「運動の楽しさ」

を味わわせることは難しい。そうかといって、〈やりたい〉と思っていない、あるいは〈できるような気がしない〉運動を、無理矢理やらされても、受動的意識の層において〈触発〉されて、心の底から〈やってみたい〉と思っていないのであるから、それが〈できた〉としても苦痛でこそあれ、楽しくはない。これでは、生涯スポーツ実践者の育成へとつながる、本当の意味での「楽しい体育」の実現は難しい。そこでは、運動を〈知って〉から〈やってみる〉までのプロセスを視野に入れた、子どもが提示された運動課題を〈やってみたい〉と思っ自ら〈やってみる〉ことができるように導くための、教師による直接的な促発指導⁵⁸⁾というものがどうしても不可欠になってくるのである。

引用・参考文献

- 1) 金子明友 (2002) : 『わざの伝承』、明和出版、413頁
- 2) 友添秀則 (2006) : 『「楽しい体育を」を越えて』、『体育科教育』7月号、38-42頁、大修館書店、40頁
- 3) 高橋健夫 (1996) : 『「めあて・ねらい学習」再考』、『体育科教育』6月号、9頁、大修館書店、9頁
- 4) 高橋健夫 (1997) : 「めあて学習の意義と問題点」、『体育科教育』4月号、14-17頁、大修館書店、17頁
- 5) 三木四郎 (2003) : 「学校体育における技能教育の空洞化」、『伝承』第3号、29-42頁、運動伝承研究会、34頁
- 6) ヴァイツゼッカー／木村敏・浜中淑彦 (1988) : 『ゲシュタルトクライス』、みすず書房、245頁
- 7) 金子明友 (2002) : op.cit.,246頁
- 8) 山口一郎 (2004) : 『現象学ことはじめ』、日本評論社、113頁以下
- 9) 山口一郎 (2004) : ibid.,117頁
- 10) 金子明友 (2002) : op.cit.,246頁
- 11) 金子明友 (2002) : ibid.,413頁
- 12) 金子明友／島崎仁・松岡弘編 (1988) : 「新性向

- 体育学習へのスポーツ運動学の貢献」、『体育・保健科教育論』、55-67頁、東信堂、60頁以下
- 13) 金子明友 (2002) : op.cit.,247頁
- 14) 金子明友 (2002) : ibid.,247頁
- 15) 金子明友 (2005) : 『身体知の形成 (下)』、明和出版、159頁
- 16) 金子明友 (2005) : ibid.,159頁
- 17) 渡邊浩幸 (2005) : 「はじめてリズムダンスの授業をする先生へ」、『体育科教育』10月号、22-26頁、大修館書店、23頁
- 18) 松尾正子・小野将道 (2005) : 「生徒の中から表現を引き出すダンスの授業」、『体育科教育』10月号、41-45頁、大修館書店、41頁
- 19) 日本大辞典刊行会編 (1975) : 『日本国語大辞典』第15巻、小学館、243頁
- 20) 日本大辞典刊行会編 (1975) : ibid., 364頁
- 21) 日本大辞典刊行会編 (1974) : 『日本国語大辞典』第9巻、583頁
- 22) Buytendijk,F.J.J. (1956) : Allgemeine Theorie der Menschlichen Haltung und Bewegung, Springer Verlag, 272頁
- 23) 金子明友 (2002) : op.cit.,418頁
- 24) マイネル／金子明友訳 (1981) : 『スポーツ運動学』、大修館書店、376頁
- 25) 佐藤徹 (2003) : 「学校体育における生徒のキネステーズ理解のために」、『伝承』第3号、43-56頁、運動伝承研究会、54頁
- 26) 金子明友 (2002) : op.cit., 419頁
- 27) 金子明友 (2002) : ibid., 419頁
- 28) 金子明友 (2002) : ibid., 419頁
- 29) 金子明友 (2002) : ibid., 413頁
- 30) 金子明友 (2002) : ibid., 419頁
- 31) 金子明友 (2002) : ibid., 419頁
- 32) 木田元・野家啓一・村田純一・鷺田清一 (1994) : 『現象学事典』、弘文堂、216頁以下
- 33) 金子明友／島崎仁・松岡弘編 (1988) : op.cit.,62頁
- 34) 金子明友／島崎仁・松岡弘編 (1988) : ibid.,62頁
- 35) 金子明友／島崎仁・松岡弘編 (1988) : ibid.,63頁
- 36) 金子明友／島崎仁・松岡弘編 (1988) : ibid.,63頁
- 37) 金子明友 (2002) : op.cit.,246頁以下
- 38) 金子一秀 (2000) : 「身体知の発生分析論」、『スポーツモルフォロジー研究』6、19-38頁、日本スポーツモルフォロジー学会、22頁以下
- 39) フッサール／立松弘孝訳 (1982) : 『内的時間意識の現象学』、みすず書房、42頁
- 40) フッサール／立松弘孝訳 (1982) : ibid.,41頁
- 41) フッサール／山口一郎・田村京子訳 (1997) : 『受動的総合の分析』、国文社、111頁
- 42) 金子一秀 (2000) : op.cit.,21頁
- 43) 金子一秀 (2000) : ibid.,21頁
- 44) 金子明友 (2002) : op.cit.,420頁
- 45) 金子一秀 (2000) : op.cit.,24頁以下
- 46) 金子一秀 (2000) : ibid.,26頁
- 47) 金子一秀 (2000) : ibid.,26頁
- 48) 金子一秀 (2000) : ibid.,27頁
- 49) 金子明友 (2005) : op.cit.,160頁
- 50) 三木四郎 (2003) : op.cit.,34頁以下
- 51) 阪田尚彦・高橋健夫・細江文利 (1995) : 『学校体育授業事典』、大修館書店、376頁
- 52) 永島惇正 (1997) : 「『運動の楽しさは学習内容か』について」、『体育科教育』4月号、39-41頁、大修館書店、40頁
- 53) 金子明友／島崎仁・松岡弘編 (1988) : ibid., 60頁以下
- 54) マイネル／金子明友訳 (1981) : op.cit., 379頁
- 55) 金子一秀 (2002) : 「体育授業の教育学的意味—運動学的視座から—」、『東京女子体育大学紀要』第37号、1-14頁、東京女子体育大学、7頁
- 56) 金子明友 (2002) : op.cit., 250頁
- 57) 金子一秀 (2002) : op.cit., 10頁以下
- 58) 金子明友 (2002) : ibid., 514頁以下

Zur Notwendigkeit von der maeutischer Leitung im Sportunterricht in der Schule -Vom Standpunkt der genetischen Bewegungslehre aus-

Tsuyoshi NAKAMURA

Zusammenfassung

Das Bewegungslernen beginnt daraus, dass der Lernende die Bewegungsaufgabe kennt. Deshalb muss zunächst der Lehrer ihm sie mitteilen. Aber das ist ein großes Problem, dass man darüber denkt, das Mitteilen der Bewegungsaufgabe mit dem Versuchen der Bewegung direkt zu verbinden. Trotzdem haben bis heute die meiste Lehrer keine Interesse am Lernprozess vor dem Versuchen der Bewegung.

KANEKO hat die Tätigkeit des Lernenden im Horizont passiver Synthesis als Voraussetzung für bewußtes Bewegungslernen in seiner Betrachtung über die Phasen der Bewegungsbildung aufgeklärt.

Der Zweck dieser Betrachtung besteht darin, dass die Merkmale des Lernprozesses vor dem Versuchen der Bewegungsaufgabe aufgrund Phasentheorie KANEKOs ins klare gebracht werden sollen. Dann soll es angedeutet werden, dass die Tätigkeit des Lernenden im Horizont passiver Synthesis die Voraussetzung dieses Prozesses des Bewegungslernens ist. Danach soll es auch ins klare gebracht werden, dass der Lernende über diese Tätigkeit stolpert, der die Bewegungsaufgabe nicht versuchen kann, trotzdem sie vom Lehrer mitgeteilt wird.

In der letzten Unterrichtsmethode des Schulsports wird die mittelbare Leitung einen großen Wert gelegt, so konzentriert sich die Interesse der Lehrer auf das Management des Unterrichts. Daher ist die obengenannte Störung des Lernenden vor dem Versuchen übersehen worden. Der Lernende, der die Bewegungsaufgabe nicht versuchen kann, übt nur eine andere leichte Bewegungsaufgabe oder versucht nur diese Bewegungsaufgabe aus Zwang. In dieser Situation wird der Sportunterricht in der Schule mit dem sogenannten "Tanoshii-Taiiku" nicht verbunden. Um den Sportunterricht mit Spaß zu realisieren, ist es notwendig, dass der Lehrer sich direkt in die Tätigkeit des Lernenden im Horizont passiver Synthesis als Voraussetzung für bewußtes Bewegungslernen einmischen muss.