持久走における児童の気づきと態度変容

—社会構成主義の観点から—¹

鈴木 理 (宮崎大学)²

川崎 直人 (宮崎大学教育文化学部附属中学校)³

根上 優 (宮崎大学)⁴

Abstract

Pace running is included in the Japanese Ministry of Education's physical education curriculum for elementary schools. The objective is to promote health and as such, its purpose is very different from competitive long distance running. From outward appearances it is impossible to distinguish between the two, therefore it is necessary to look at the students experience of running from a motivational rather than a physical viewpoint.

This paper examines the development of social awareness and positive attitudes towards pace running among elementary school students by describing their experiences in physical education classes, in which the newly developed teaching materials were used.

The class consisted of twelve 6th grade students (4 boys and 8 girls) and was led by a male teacher with over 15 years teaching experience. The class was observed over 5 sessions. Field notes were kept, informal interviews conducted and video recordings made. This data was interpreted from a social constructivist perspective.

Employing the cooperative learning model, every student observed his/her partner's performance and gave his/her partner some feedback. During the initial stage of the study, students evaluated their own performance and that of their partner based on physical, objective criteria such as the achievement of stated goals. However, in the later stage of the study, they attached more importance to motivational and subjective rather than objective standards. Change in students' attitude towards pace running was perceived in liberation from negative preconceptions, mastering physical skills, and an increased awareness of the running rhythm, both in themselves and in their classmates.

¹ Developing social awareness and positive attitudes towards pace running in elementary school students, a social constructivist perspective

² Osamu SUZUKI, Faculty of Education and Culture University of Miyazaki 1-1 Gakuenkibanadai-nishi, Miyazaki, Miyazaki 889-2192

³ Naoto KAWASAKI, Attached Junior High School, Faculty of Education and Culture University of Miyazaki 7-67 Hanadonochou, Miyazaki, Miyazaki 880-0026

⁴ Masaru NEGAMI, Faculty of Education and Culture University of Miyazaki 1-1 Gakuenkibanadai-nishi, Miyazaki, Miyazaki 889-2192

When pace running is taught using this methodology, it becomes more than just running, it becomes a journey of self discovery for the students in which they learn how to interact with other members of the group.

Our study also showed that there is still scope for further research in using social constructivism in physical education classes.

Key Words : pace running, instructional material, social constructivism, social awareness, cooperation

キーワード：持久走，教材，社会構成主義，気づき，協同

1. 緒 言

わが国の小学校では、秋季から冬季にかけて、持久走を教材とする体育授業が広く行われている（降雪の多い地域を除く）。しかし、持久走が児童から敬遠されがちな教材であることは、経験的に知られるところである。それは、しばしば単元末に設定される「持久走大会」で日の目を見ない者ばかりでなく、走力に恵まれ好記録を残すような児童においても同様である。宮下が指摘するように、小学生の時期は、発達段階からみて本格的に持久力を高める段階ではなく、その準備段階にあり、児童に大きな負荷をかけることには慎重でなければならない¹⁾。もちろん学習指導要領においては、持久走は「無理のない速さで」と明記されているが²⁾、実際のところ、5・6年生で持久走の授業を実施するときには、すでに多くの児童が持久走に「苦しい」「しんどい」といったイメージを、すなわちエスノメソドロジーの言う「常識的知識」を持ち、その学習を忌避する傾向は変わっていないと考えられる。そこには持久走に固有の様々な問題の介在が予見されるが、わけでも多くの持久走が「ある特定の長い距離を速く走り通し、記録の向上をねらったり、競走したりする」³⁾長距離走のごとく行われているという実態の存在が、これまで幾度となく指摘されてきた。にもかかわらず、教師と児童の間に

ある「常識的知識」そのものに疑いの目を向け、それを解体・脱構築していくことを目的とした授業研究は、ほとんど行われてこなかった。もとより、教師や児童の身体に埋め込まれている「常識的知識」の全てがネガティブであるわけではなく、そこには彼らの行為を意味あるものとして生成するために活かされなければならない「個人的知識」⁴⁾が多く含まれている。その意味で、問題は今、単に「常識的知識」を否定することではなく、「いま」と「ここ」に生きる児童をパッシヴなままで終わらせないための授業実践を創造することである⁵⁾。

ところで、「長距離走化」の問題はまさに、持久走の教材開発とその研究が始まった当初から「排除すべき要因」として議論されてきた。いかにして「長距離走化」を阻むべきか。また、持久走とは何か。山本の「折り返し持久走」⁶⁾や松田の「多重円トラック走」⁷⁾、さらには橋本らの「快適自己ペース走」⁸⁾は、このような問題意識の下に開発された代表的な教材である。これら三者に共通する課題は、走行中の児童の意識を他者にではなく、自己の内部へと向かわせることであった。中でも、「自己に適した走行スピードを発見し、設定して、そのスピードを維持しながら一定時間走り通すこと」を学習課題として開発された山本の教材は、その後の教材開発とその研究の方向を決定づけた点で画期的なものであった。松田の教材研究

は、この山本の企図する課題を運動直後の主観的運動強度と心拍数の測定・記録によって科学的・合理的に裏付けることを狙ったものであり、橋本らのそれは、こうした学習課題を「快適自己ペース走」と規定し、運動中の主観的運動強度の記録を通して快適自己ペースの過程的事実を検証しようとしたものである。

今日、山本の「折り返し持久走」に触発されて始まった松田や橋本らの試みは、持久走研究のメインストリームを形成している。しかし、結果として、科学的データ・外的指標に基づく「快適自己ペース走」の発見は、そうした研究をあたかも自明のごとく正当化する傾向を生んできたように思われる。そこには、認識論的・方法論的に一切懐疑を差し挟む余地はないのだろうか。それらの教材はただ単に、苦痛を伴わない走りや快適な走りを「正しい走り方」として実体験させることだけに止まるものなのか。否、もっと広く、深く、そして快適な自己ペースを発見するまでの試行錯誤の過程で、自己の内面と象徴的に対話するようなことはないのだろうか。個々の児童の「走る」という行為の現実の意味に立ち返って、ゼロから持久走の教育的意義を問い質してみる必要がないだろうか。これらの問いは、これまで自明視されてきた前提に懐疑の矢を放つことになると考えられる。

さて、これまでの研究の中心的課題であった「快適さ」の発見は、はたして「その運動が長距離走ではなく持久走であった」ことの証しとなるのだろうか。持久走と長距離走の違いを「快適さ」や「苦しさ」といった生理・心理的要因にのみ還元できるのだろうか。これらの「科学的」に析出されたとされる要因が実は、走者の「語り」を通じて立ち現れ、言語化されたものなのではないか。

確かに、学習指導要領では、持久走は「無理のない速さで」と謳われているが、この解説を頼りに、持久走と長距離走の違いを、すなわち「持久走とは何か」を演繹することは可能である⁹⁾。しかし現実には、このような違いが、持

久走と長距離走の走りのそれとして身体の次元で可視化・表象化することはない。むしろ逆に、近年の学習指導要領は教師の創意工夫と児童の主体的な取り組みを可能な限り保証し、あたかも「正しい走り方」が実在するがごとく一義的に解釈することを最小限に止めるように示されているのである¹⁰⁾。ここには、我々の走ることへの眼差しを生理・心理学的還元主義から社会構成主義のアプローチへと転換させることの可能性が拓かれている¹¹⁾。すなわち、体育授業という集团的〈場〉における身体の意味生成過程を、児童と教師の関係性と、彼らの間で交わされる「語り」を通じて記述し、解釈することにより、持久走を持久走たらしめている根拠を問うことの意義が示唆されている¹²⁾。

このように、社会構成主義の立場は持久走の「正しい走り方」をモデルとして提示することをめざすものではない。いわんや、「正しい走り方」が個々の児童の走りの中に実在することを科学的に証明することでもない。児童各自が「自分に合った走り方」(オリジナリティ)を主体的に構築する過程の記述をめざすものである。もとより「自分に合った走り方」は、他者によってのみ見出されるものではない。授業という集团的〈場〉では、それは他者との社会的相互作用を通じて構成されるものである。この過程を際立たせるのが、社会構成主義のアプローチの特徴である。現実を理解することは、意味を問うことである。この場合、走ることを通じて体育授業の現実がどのように意味構成されているのか、また、この意味構成に教師・児童・研究者がどのように関与しているのか、をありのままに記述する—まるごと引き受ける—ことが今、我々に求められる課題として浮かび上がってくるのである¹³⁾。

ここで予想されるのは、上記のように社会構成主義の構成的契機を鮮明にしても、「自分に合った走り方」が客観的事実として存在することを必要以上に強く求める実在論者が現れることである。しかしながら、ここで留意すべき

は、「走る」という行為の意味は、外的指標を用いて「事実」—それは持久走である—として客観的・一義的に同定されるものではなく、むしろ多義的に解釈されることを通じて立ち現れるものである、ということだ。言い換えれば、それは言語を通じて「メタフォリカルな次元」で一あたかも持久走のごとく一語られるものであり、「走る身体」が彼（または彼女）の走りの「型（表象）」として立ち現れたときに初めて、それが「物語」として意味を受肉したと見る方が自然である¹⁴⁾。そこではもはや、事実レベルで「それが持久走であるか否か」を問うことの意義は喪失している。

このように考えたとき、今、持久走授業の改善に向けて求められるべきは、第一に、児童一人ひとりが走ることに魅せられ、そこに主体的に参与することを可能にするオルタナティブな教材を開発すること、第二に、児童が対象と異化または同化の距離を取りつつ、どのように対象と向き合いながら自己のパースペクティブ（「わたしの持久走」）を形成していったのか、を問うこと、そして第三に、様々な出来事の連鎖として立ち現れる授業の現実に教師がどのように関与することができるのか、を問うことである。これらにより、彼らの「語り」と身体の表象化を通じて、児童によって「持久走とされたもの」の正体を見極めることが可能となる。そのためには、彼らの生きられる世界としての授業の臨床的〈場〉に潜入し、ひたすら彼らの経験（出来事）に寄り添うことを通じて「気づき」と「態度の変容」を、言い換えれば「対象との深い相互作用のプロセスで、人間の内部に生ずるもの」¹⁵⁾を記述することが欠かせない。本研究は、このような問題意識の下に小学校の持久走授業の〈場〉に立ち会い、そこで得られた参与観察記録を基に、授業の社会的構成の過程を見極め、体育授業研究の新たな方法論的可能性を見出そうとするものである。

この目的にアプローチするため、本研究では、距離の異なる複数のコースを設置した多重

円でのペース走を教材として考案した。この教材は、個に応じた走り方を保障するために多様な選択肢（走路）を用意したこと、すなわち「主体性」と「オルタナティヴネス」を構成原理としている。多重円コースを用いた授業実践は、すでに松田が試みているが、そこでは、生理的・心理的指標を用いて「正しい走り方」を発見させることそれ自体が狙いとされている。しかしながら、「走りの正しさ」を求めるためにこのような指標を用いることは、個々の児童が「自分に合った走り方」を発見するに至るまでの過程で、走ることそれ自体の現実をどのように構築しているのか、を理論的に無化することにつながりはしないだろうか。先述したように、もとより「正しい走り方」が客観的に与えられたものではなく、それ自体、構成的なものであることを顧慮すると、持久走における「時間の長さ」（時間性）と「距離の長さ」（空間性）は確かに、児童の主体的な学習を阻害する最も大きな要因であるが、同時に、それを発生・促進させる契機でもあり、他に類を見ない持久走固有の両義的価値を形成している。児童は「長い時間」と「長い距離」を走ることを通じて、自分自身は勿論のこと、彼を取り巻く自然的・社会的世界と様々な対話を試みる機会を得ている。その意味で、我々の構成する現実はコンテキスト依存的であり、コンテキスト・フリーな仮説命題は、教師と児童、あるいは児童間の相互作用を左右する規範とはなり得ない。ここに、エスノメソドロジーや社会現象学の原理を応用した構成主義の観点からのオルタナティブな授業の創造をめざすことの意義があると考えられる。

2. 方 法

2.1 対象

本研究では、宮崎県内 S 小学校 6 年生の持久走授業を対象とした。授業者の学級担任は 41 歳の男性教諭で、教職経験を 15 年以上積んでいる。本研究に先立ち、校長と教頭、そして

授業者に研究の趣旨を十分に説明して承諾を得た上で、2003年11月中旬から下旬にかけて調査を実施した。

S小学校は宮崎市近郊の山あい位置する小規模校である。全校児童は76名、各学年とも1学級編成であり、6年生の学級は12名（男児4名、女児8名）で構成されている。学区には農業を営む家庭が多く、三世代同居または祖父母らが同敷地内に居住するというケースは80%近くに上る。そのため、地域の社会的な絆が強く、校長によれば、親たちは他の家の子でも平気で叱ることがしばしばあるという。なお、学区が広範であるため、スクールバスで通学している児童も10%ほどいる。その中の低学年児童は、授業が早く終わる日であっても、上級生が終業するまで学校内に待機し（外遊びをする者が多い）、集団で帰宅する。こうした事情から、S小学校では児童間の縦のつながりがひときわ強く、異年齢集団での外遊びが日常的に行われている¹⁶⁾。このような学校の風土は、「うちの学校には、良い意味で『日本の田舎』が残っているんですよ」という校長の談話に集約される。レイヴとウェンガーの言葉を借りれば、児童には「状況に埋め込まれた学習」¹⁷⁾の機会が豊富に用意されている。

2.2 教材の概要と単元の展開

単元は、5授業時間扱いでおおよそ表1のごとく展開された。以下に教材の概要を示す。

2.2.1 ペース確認走

第1時間目の冒頭、児童が二人一組となり、走者と観察者を役割交代しながらトラック（160 m）を2周した。走者が一定ペースを心掛けて周回する間に、観察者は80 m 地点、160 m 地点、240 m 地点、およびゴール地点で計時を行い、これに基づき各区間のラップタイムを算出・比較してペースのばらつきを確認した。トライアルは2回行った。

2.2.2 一定ペースでの3分間走

前項〈ペース確認走〉で走行中に得た感覚を児童に想起させた上で、一定ペースを心掛けて、全員一斉に3分間走を行った。なお、その際、児童には走行時間が3分間であることは知らせなかった。これにより「いつまで走ることになるか分からないので、オーバーペースに気を付けよう」と、一定ペースの維持に意識を集中させるよう努めた。スタートから3分経過したところで合図し、各自その場にストップさせた後、走破した周回数と端数（トラックには事前に5 m 間隔で目印を打っておいた）を記録用紙に記入させた。各自の走行距離から分速を算出し、次時より行う〈多重円ペース走〉におけるコース選択の目安とした。

2.2.3 練習ペース走

第2時間目以降の授業開始時には、〈練習ペース走〉の時間を設けた。あらかじめ設定しておいた多重円のコース（図1）の中から、前

表1 単元の流れ

1時間目	2時間目	3時間目	4時間目	5時間目
ウォーミングアップ： 160 m×1周 ペース確認走：2本 一定ペースでの3分間走：1本	練習ペース走： 1周×3本 多重円ペース走： 3周×2本 ペース走リレー： @2周×4人	練習ペース走：5分 多重円ペース走： 5周×1本 ペース走リレー： @2周×4人	練習ペース走： 1周×3本 (10 m 増コースで2本) 多重円ペース走： 3周×1本 多重円ペース走： 5周×1本 ペース走リレー： @2周×4人	練習ペース走：5分 多重円ペース走： 5周×1本 ペース走リレー： @2周×4人 ペース走リレー： @1周×4人

※ 通常のトラックは、内側から順に、160m, 170m, 180m, 190m, 200mのコースになっている。

※ トラックから出て側道を経由し、再びトラックに戻ってくると、210m, 220m, 230m, 240mの「特設コース」となる。

図1 多重円のコース

時に算出した目安の距離に近似したコースを選択し、スタート・ゴール地点に設置した大型デジタル・タイマーを見ながら、ペースの確認・調整を行った。

2.2.4 多重円ペース走

各自選択した多重円のコースを用いて、走者と観察者を役割交代しながら〈3周走〉ないし〈5周走〉を行った。その際、走者にはデジタル・タイマーの表示が見えないようにし、専ら自己の内部感覚に依拠して走るようにした。観察者は、走者の1周毎のラップタイムとゴールタイム、ならびにトライアル直後の心拍数を記録カード(表2)に記入した。走者はトライアルが終わる毎にタイムと心拍数の確認、および主観的運動強度の記入を行った¹⁸⁾。これらの情報を手がかりにコースの選び替えや走行スピードの調節を行い、自分に合った走行スピードとコース(1分で1周できるコース)を探索していった。

2.2.5 ペース走りレー

〈多重円ペース走〉の次に、一層の学習意欲を喚起し、あわせて自分に合ったペースの習得状況を確認するために、ペア×2組(計4名)を1チームとし、各自が選択したコースを2周して次走者にバトンを渡すリレーを行った¹⁹⁾。計時と記録は教師が担当し、各チームの最終走者がゴールインするまで、児童にはラップタイムと合計タイムは伏せておいた。チーム全員が走り終えたところで合計タイムが8分に最も近接していたチームを勝者とした。これは、活動にゲーム性を持たせることにより、学習への動機付けを図ったものである。事後、各児童にラップタイムを告げ、〈多重円ペース走〉で練習する際の目安とした。

チームとしてよりよいパフォーマンスを発揮するためには、一人ひとりが自分のペースを正確に刻んで走ることが鍵となる。その意味では、本教材は、ペース感覚を研ぎ澄ます過程で、個人的な運動の課題を集団的に解決していくための手がかりを個々の児童に与えるもので

表2 持久走記録カード

【コース】	【タイム】		【心拍数】	【運動の強さ】
	00	02		
①	40	00	拍/10秒	100
②	40	00	拍/10秒	100
③	40	00	拍/10秒	100
④	40	00	拍/10秒	100
⑤	40	00	拍/10秒	100

ある。

本教材を毎時間、先の〈多重円ペース走〉と組み合わせて学習させることによって、課題把握とその解決のための方法的実践というサイクルをつくることを企図した。特に、事後の反省において、パートナー同士、チーム内、さらには学級全体で課題解決のための活発なディスカッションの機会をもつことにより、各個人の集団への帰属意識を高め、学習意欲を喚起しよう

とした。

2.3 観察および資料収集の方法

本研究では、授業および調査の実施にあたって、参与観察者は、児童から「よそ者 (stranger)」扱いされるのを避けるために、本単元に入る10日ほど前から、昼休みの外遊び (天候不良の場合には体育館での遊び、または教室での室内遊び) や学級活動 (帰りの会など) に参加し、集団に溶け込むことに努めた。これにより、単元開始までに、観察者は児童 (他学級も含む) から「先生」と呼ばれながらも、事実上、仲間として受け入れられることに成功した。

このような手順を踏んで、観察者は常に教師や児童に密着しながら、児童のつぶやき、児童同士の会話、教師と児童の対話、さらには個々の児童の表情などを、刻々と変化する状況の中で識別し解釈することを通じて、「分厚い記述 (thick description)」²⁰⁾ のための資料を収集した。

あわせて、教師の言語行動 (説明、指示、発問、相互作用など) と児童の学習行動を VTR に収録した。カメラは活動の場から離れた位置に設置し、ズームの調整によって対象者に接近するよう努めたので、児童が「被写体としての自己」を意識することはほとんどなく、カメラの存在が学習活動に大きな影響を与えることはなかったと考えられる。なお、音声を明瞭に録音するため、教師にワイヤレス・ピンマイクを装着してもらい、無線送信機・受信機を通じて録音を行った。

3. 持久走授業の社会的構成の過程

3.1 先入観の解体

第1時間目の冒頭、先生の問いかけた言葉 (「持久走が好きな人は?」) に、児童の表情が冴えない。昼休みの外遊びの様子からして、運動自体が嫌いなのわけではないようだが、こと持久走に関しては好意的なイメージを持っていないようだ。

ウォーミング・アップの後、先生が走行スピードについて尋ねると、回答は「遅かった」と「速かった」に二分し、印象的段階に止まった。そこで先生は、ペースは一人ひとり違うものであり、自分が上手に走り続けられるペースを探すことが目標であることを告げた。

ところが、その矢先、〈ペース確認走〉のスタートラインに立った児童の意識はもはや、そこにはなく、遙か彼方のゴールに向かっていった。それは、未だ「自分の（新しい）走り方」を見出していないため、当然のこととして、彼らの身体に埋め込まれている「いつもの走り方」が顕在化したに過ぎない。

先頭の走者は、わずか15秒で半周（80 m）地点を通過した。このスピード（分速320 m）では明らかにオーバーペースである。最後の半周でラストスパートをかけたため、その区間だけタイムが突出してしまった児童もいる。呼吸を乱し、顔を紅潮させた児童に改めて、先生は、自分のペースを意識して一定のスピードで走るよう促した。

1回目と同様、2回目のトライアルでも、この状況に大きな変化はなく、オーバーペースとなり、あちこちで「疲れた」「死にそう」といった声が聞かれた。ここでようやく、「いつもの走り方」ではオーバーペースになることに気づき始める。そのとき、各区間のラップタイムを一定にして走り切ることに成功した児童が一人いることを先生が紹介すると、皆の心は大きく揺り動かされ、彼らの表情に、「よし、自分たちも」と、「いつもの走り方」を変えようとする意識が芽生え、授業の目標へと焦点化していった。

その効果はすぐに現れ、次の〈一定ペースでの3分間走〉で、ほとんどの児童が一定のラップタイムを刻んで走ることができるようになった。先の〈ペース確認走〉で息が上がっていた児童でさえ、本トライアル後の表情は穏やかであった。また、走るのが遅い子も速い子に追い越されたときに、焦ってスピードを上げるよ

うなこともなく、あくまで自分のペースを維持していた。それは、あたかも自分の体内時計の秒針に歩を重ねているかのようであった。

ここに至って初めて、それまで持久走に渦巻いていた「より速く走る」という先入観は大きく突き崩される端緒を得たようだ。それまで他者の走りや記録といった外的指標に向けられていた児童の関心は、足音や息づかいなど、身体の内側で刻まれる拍動に耳を澄ますことへと移り、その結果、走るという行為は自省的なものへと変わっていった。

3.2 身体の技法化の過程

前時の〈ペース確認走〉の結果を参考に、各自コース（理論上、1周したときにちょうど1分となるコース）を選択して〈練習ペース走〉を行ったところで、先生の「どんなところに気を付けて走ったの？」との問いかけに、児童の間から「ペースを変えない」とか「ジョギングみたいに走る」とかいう会話が聞こえてきた。彼らの意識の中には、未分化ではあるが「自分の（新しい）走り方」への気づきが芽生え、印象的段階から機能的段階への移行が見て取れる。実際、ほとんどの児童が1周を1分±3秒以内にゴールしている。それを見て先生は、児童が持久走に対して持っている先入観の解体を確かなものとするために、「速いことがいいことではないんだよ」と念を押した。それに対して児童は、「（1～60まで）数を数えて走る」「呼吸のリズムについて考える」「息を2回吸って2回吐く」など、身体の技法化に向けて様々な自省作用を働かせるようになった。

3回目のトライアルが終わる頃には、「疲れた」「きつかった」といった声も聞こえてきた。だが、そのプレイフルな表情から、その言葉（出来事）は、従来の持久走に対して抱いていたネガティブなイメージの表象化であるというより、むしろ授業へのアクティブな取り組みとその態度変容を通じて湧出してきたものであると解釈される。

最も大きな変化が訪れたのは、本単元の主要教材である〈3周走〉に入ったときである。まず、最初にスタートした前半グループが1周目を過ぎたところで、観察者としてデジタル・タイマーを注視していた後半グループのパートナーから、「すごい!」「一定だ!」と驚嘆の声が上がリ、その瞬間に、全員の視線が前半グループの走りに焦点化した。この焦点化された視線は、次に走る後半グループにも向けられ、前半グループから「競争じゃないよ!」とアドバイスの声が掛かり、協同的に問題を解決する状況が生まれてきた。こうした出来事は、持久走をつとめて個人的運動として認識・理解してきた従来の授業では見られなかった。それは、「走者でもあり観察者でもある」という「役割の相互性」の中から発生したものである。このようにして、観察者として他者（走者）に向けていた眼差しは、次に自分自身が走者となったときの「走り」として表象化する。また、走者として獲得した「経験の受領証」²¹⁾は、次に、役割交代して観察者となったときに他者（走者）の走りを解釈する〈地〉となる。しかし、この段階は、未だ機能的段階に止まり、「新しい走りの身体化」を確かなものにする手がかりを得るまでには至っていない。

児童の間に「きつくはないけど、ペースがわからない」との戸惑いの声が聞かれたが、「自分を信じて走るんだよ」とのアドバイスを先生から受けてスタートした2回目のトライアルでは、大半が設定タイム±5秒程度の範囲に収まった。「速かったような遅かったような気がした」という児童のコメントは、まさにペースの本質を突いた言説であるが、そこには、それを「自分のペース」として自覚し、表象化することのできないもどかしさが感じられる。

しかし、最後に〈ペース走りレー〉が行われたときには、もはや「我先に」と飛び出す者はいなかった。全員が走り終わるまでタイムを知らされていなかったことと、初めてのトライアルであったことを加味しても、2つの班が8分

±2秒以内に収まったことは、きわめて大きな成果であった。

学級全体としては、児童の中に数秒単位でスピードの変化を感知する身体感覚が育ってきた。ところが、第3時間目に入ると、週明けの月曜日に授業が行われたことも影響してか、明らかに、児童の中に自分のペース感覚を忘れ、他の走者のスピードを気にしながら走る者がいた。しかし一方で、特筆すべきこととして、どちらかと言えば持久走が不得意なため、短めのコースを選択していた2人の児童が、週末のブランクを全く感じさせないほど見事なペースで走ることに成功していたことを挙げねばならない。この2人の走りを見て、先生が「あの2人はずっと一定だね」と周りの児童に話しかけると、皆「はい、すごいです」と驚きの表情を見せていた。その瞬間、彼らはまさに、観察者の立場を抜け出し、あたかも好プレーに感動した観客が選手との物理的距離を意識の中で一挙に「ゼロ化」してしまうがごとく、走者の走りへと同化していった。そこに見られるのは、デジタル・タイマーという外的指標を意識の外部に遠ざけ、対象の「走る身体」のリズムに自らのリズムを同調させる児童の姿であった。

3.3 予期しない出来事の発生

第3時間目までの授業で、先生は、全体としてペースを掴む身体感覚が育ってきたことに大きな手応えを感じていた。しかし一方で、学習指導要領において「動きを持続する能力を高める運動」の一つとして例示されている持久走の授業について、先生は、より持久力を高める方向で学習内容を構成することの必要性を感じていた。そこで、第4時間目の授業の最初の〈練習走〉では、前時まで走っていたコースよりも10m長いコースを各自選ぶように指示した。

ところが、ゴールした直後に「疲れた」「きつい」と漏らし、腰や膝に手を当てて休むなど、これまでの〈練習ペース走〉では全く目に

することのなかった光景が現れた。しかも、先生の「コースを上げて大丈夫でしょう？」との問いかけにも、反応は芳しくなかったのである。そこで、止むなく先生は、介入を断念し、前時までの方法に戻して、コースの選択を各自の判断に委ねることにした。

わずか10mの距離の延長であったにもかかわらず、児童がこのような敏感な反応を示すとは、先生にとって予期しない出来事であった。確かに、先生の眼には、それまでの児童の姿から、「もっと走れるのでは？」と映った。しかし、もともと「時間の長さ」(時間性)と「距離の長さ」(空間性)ゆえに、持久走に積極的なスタンスをとれないところから出発している児童にとって、わずか10mの延長とはいえ、それは想像以上に心理的安定を揺るがすものであった。このことは、持久走の授業が抱えている本質的な問題を露わにしている。結果として、次の〈3周走〉では、大半が元のコースに戻り、変更者は2名に止まったのである。

3.4 自己と他者を分ける境界の消失

本単元の最終回である第5時間目の授業は、強風のため前傾姿勢をとらざるを得ないほど悪い気象条件の中で行われた。このような悪条件下では、それまでに培われた個々の走りの技術が確かなものかどうかを試される。

〈練習ペース走〉から〈5周走〉へと授業は淡々と進んでいったが、端から見る以上に風の抵抗は大きく、ゴールした後、各自、自分のペースで走ることができなかったことを口々に漏らしている。そこで先生は、「ペースを守るためにどんなことに気を付けていますか?」「向かい風と追い風のとき、それぞれどこに気をつけて走りましたか?」と問いかけ、自省作用を促し、走り方のポイントを焦点化しようとした。それに対して、児童は、「腕振り」「イチ、二、イチ、二と数える」「歩数や歩幅を考えながら走る」など、状況に応じた走りをイメージしていると答えていた。

この場合に最も要求されるのは、走りの柔軟性である。風向きに応じて腕の振り方を工夫しながら走っている二人の児童にいち早く気づいた先生が、「腕の振り方が変わったね」「腕を大きく振るようになったね」と指摘したとき、児童は一斉に頷き、同意している。ここで注目すべきは、1周あたりの所要時間ではなく、状況に応じて柔軟に走るリズムの感覚を身につけていることの重要性に、すでに児童が気づいていたことである。この「気づき」は、自分の走りの構築に活かされていく。

そして、いよいよ本単元のクライマックスである〈ペース走りレー〉に入っていた。前時までの〈ペース走りレー〉において、各チームの合計タイムが設定タイムの ± 5 秒以内に収まることが多くなった。そこで、先生はさらに、児童の意識を「個の走り」へと焦点化させるために、チームのメンバー一人ひとりの走行タイムをポイント換算し、その合計をチームの得点とする方法へとルールを変えた²²⁾。このルールの変更は見事に的中し、個々の児童のペース感覚をさらに覚醒することへとつながった。ホワイトボードに書き込まれた第一走者の記録を見た瞬間、高いポイントを獲得したチームの間で大きな歓声が湧き起こった。と同時に、第3、第4走者は作戦会議を始め、「何秒ぐらいで走ればいい?」「どうしよう」と話合っている。結局、作戦会議は、「タイム調整じゃなくて、自分のペースだ」という結論に落ち着いた。

「自分のペースで!」と大声援が飛び交う中を、最後の目標に向かって、第3、第4走者が次々と走り抜けていく。チーム間の競争を展開している以上、ホワイトボードの記録を見て、喜び合う者、首をかしげる者など、様々な表情が立ち現れている。しかし、そこにはもはや、自己と他者、チームとチームを分ける「境界」は一切消失し、自分の走りを成し得た個人の喜びは、全体のそれとして全ての児童に共有され、機能的段階から意味的段階へと発展した。

そして、最終走者がゴールした瞬間、全ての児童が先生の周りに駆け寄っていた。個人の記録をポイント換算し、順位が発表されると、優勝チームの児童は、「やったー！」と歓声を上げ、仲間とハイタッチを交わしていた。

4. 考 察

4.1 構成主義の授業実践―「脱埋め込み」と「再埋め込み」

構成主義の授業実践は、教師が児童に対して「正しい知識」をまるごと埋め込むことはできない、という前提から出発する。なぜなら、授業を展開するにあたって、教師が「正しい知識」を埋め込むことを企図しても、それは児童の所有する「常識的知識」と乖離していることが多く、そこでは柄本の言う「知の拮抗」²³⁾が生じ、教師の関与に一定の限界をもたらすからだ。こうした「知の拮抗」をあるがままに記述し、問題化することによってはじめて、彼らの「身体知」（常識的知識）へと行き着くことができるのである²⁴⁾。本研究では、様々な「出来事」の連鎖として現れる授業実践の過程を記述し、そこに見られる「知の拮抗」を「脱埋め込み」と「再埋め込み」のサイクル²⁵⁾として捉え、問題化している。

このような「脱埋め込み」と「再埋め込み」のサイクルを要約すると、児童は大きく次の3つの段階を経て、「自分の走り方」へと行き着いたことが分かる。第一に、新たな教材を契機に発生した一連の「出来事」（オーバーペースへの気づき・教師による授業の目的への焦点化・児童の態度の変容）を通じて、児童は身体に埋め込まれていた「いつもの走り方」（常識的知識）を崩す端緒を得た。第二に、そうした持久走に対する先入観（常識的知識）を解体された児童は、「私の走り方」（新しい身体知）を模索すべく、自省作用を働かせながら身体の技法化のサイクルを稼働させていった。この技法化が最も進んだのは、観察者の「気づき」が走者のそれへと転化すると同時に教師の関与と同

調したときであった。そして第三に、「腕振り」「歩数」「歩幅」などの分節化された走りの技法が非分節的な「リズム感覚」へと変容し、それが「身体のリズム」として表象化していることに気づいたときはじめて、「個の走り」を超えた集団的な状況が発生した。このようなサイクルを通じて、児童は「自分に合った走り方」へと行き着くことができた。

4.2 「モノ」としての身体から「コト」としての身体へ

ところで、個人の身体の技法化の過程で表象化した「脱埋め込み」と「再埋め込み」のサイクルは、「持久走とは何か」を集団的・協同的に解決する状況が生まれたときに、最もダイナミックに稼働した。こうした事態は、「いま」と「ここ」に立ち会っている児童の「役割の相互性」―走者にもなり観察者にもなる―が現実味を帯びたときに最も鮮明に観察された。この「役割の相互性」は、すなわち、自己の走りの経験が創り出した「見え」と、その「見え」によって引き起こされた「なぞり」アクション²⁶⁾が、走者の身体の内部に刻まれた「リズム」の身体的な表象化を介して、そこに「解釈」（気づき）の一致を見たときにはじめて、その本質を露わにした。これは、身体の技法化を個人の次元に止めてきた従来の持久走授業には見られなかったことであり、本研究の特筆すべき成果として挙げることができる。

このようにして、身体は社会的に意味構成されるのであるが、図2はその過程を図示したものである。

単元開始当初、走者である〈わたし〉と観察者である〈わたし〉の双方にとって重要なことは、設定タイムという、〈わたし〉の外部にある客観的指標（他者性）であった。走者の意識は記録の達成へと向けられ、これに対して、観察者は極力、走者から異化の距離を取り、走者の走りを客観的に〈観察〉することに努めていた。そこに立ち現れたのは、「モノ（物）」とし

図2 持久走授業における身体の社会的な意味構成—「モノ」から「コト」へ

ての身体」, すなわち勝敗や記録という〈ルール〉によって一義的に「測定される身体」であった。

ところが, 自己選択したコースでのペース走(おびりレー)が始まると, それまで「外的指標の照合」に勤んでいた走者としての〈わたし〉から「他者性」が喪失し, 「自省的行為」としてその眼差しを自己の内部へと向けながら, やがて〈もうひとりのわたし〉の発見に至ったと考えられる。

さらに, このような経験を積みながら, 観察者としても生きられる〈わたし〉は, パートナーをはじめとする他者の走りに自己の経験を重ね合わせることによって同化し, それまで「自己」と「他者」として分節化していた境界が消失することによって, そこに共同主観的²⁷⁾〈共感〉が生み出されていった。

かくして, それまで専ら測定の対象として扱われ, 単に「モノ」でしかなかった身体は, 同化の過程で流通する〈コード〉によって多義的

に語られ, 「モノ」以上のもの, すなわち「コト(事物)としての身体」へと意味付与されていった。この意味付与の過程で〈わたし〉ともうひとりの〈わたし〉の間でなされた対話を, 本研究では「身体を通じての自己との象徴的対話」として概念構成する。

ここで, このような「象徴的対話」が, 走者と観察者, 双方の経験の積み重ねを通じてなされていったことに, 改めて注目したい。本研究では, 持久走というつとめて個人的な運動が, パートナーとの相互観察やフィードバック授受を基調としながら, グループ学習(ペア学習)として展開した。しかし, そこに立ち現れたのは, 単に走者と観察者の役割分担に止まらず, 先に述べた「役割の相互性」として, その双方を生きる〈わたし〉が螺旋状に相乗効果を生み出していくという, 筆者らの予想を超えた事態であった。それは, かつてミードが「主我(I)」と「客我(Me)」という言葉によって徴表した自我の現れにほかならない²⁸⁾。すなわち, 走

者としての〈わたし〉(=“I”)の傍らには、同化作用を経て一般化された他者 (generalized other=“Me”) が寄り添っていたのである。本持久走単元は、“I”と“Me”の対話成立—“Me”の活性化—の過程として、象徴的に捉えることができよう。このことを本研究では、「自己への気づき」と「他者への気づき」が相互依存的に導出される〈協同〉の過程と徴表している。

4.3 体育授業研究における社会構成主義の意義

授業の臨床的〈場〉は、教師と児童の「常識的知識」が集積した〈場〉であり、それらの知識が授業の現実を構成する重要な要因となっている。そのことがまた、授業が「経験の沈殿物」²⁹⁾としてそれ以上のものとなる契機を創っているのである。教師は、日常的に、こうした自明の事実に立ち会っているが、この自明性は、その解体を迫るほど大きな事態にでも遭遇しないかぎり、自己反省の秤にかけられることはない。したがって、授業における教師の最も重要な課題は、如何にして児童を「常識的知識」から一歩踏み出した世界へと誘うかを、メタレベルで実践することである。

このように授業の臨床的〈場〉とそこでの教師の実践のありようを踏まえた上で、最後に、これまで未開拓であった社会構成主義の観点からの体育授業研究を推進するために、再度、その出発点にある方法論的な前提を明示し、本研究の結語とする。

まず第一に、授業の現実はず「構成されるもの」であって、一定の時間・空間の中で完結するものではない、ということである。例えば、その意味するところを本研究の持久走授業に照らしてみると、本質主義の観点からは、個々の児童が自己の走りを「正しい走り方」として表象化しているか否か、を唯一「正しい知識」を持っているとされる教師や研究者が評価し、その達成度を「授業成果」として提出すること

が課題となる。これに対して、構成主義の立場からの授業研究は、経験を通じて自ら「常識的知識」を解体・脱構築していく教師と児童の実践に基礎を置き、彼らが「自分に合った走り方」を発見するに至るまでの授業の社会的構成の過程を記述することが課題である。

第二に、授業において生起する現象はすべて解釈の対象になる、ということである。その意味では、構成主義の観点からの授業研究が目指すのは、コンテキストフリーな科学的データに依拠することではなく、きわめて個別性が高く、そしてコンテキスト依存的な資料—教師と児童の「語り」—を用いて授業の現実を解釈し、意味構成することである。それゆえに、たとえ「予期しない出来事」が発生しても、そこで教師の予測およびそれに基づく行動の適否を問うたり、その持つ現実の意味を理論的に無化するようなことはしない。むしろ、それ自体が、授業全体の中で重要な位置を占めるものと考え、これを一連の流れ(出来事の連鎖)の中に置き、その意味を解釈し、記述するのである。

そして第三に、構成主義の観点から行う授業研究の対象は、教材それ自体ではなく、教材を介して立ち現れる授業の現実そのものである、ということだ。古くから言われるように、すぐれた教材が直ちにすぐれた授業実践を導くとは限らない。なぜなら、授業という臨床的〈場〉が、そこに生きられる人々の「常識的知識」の増埒となっているからだ。構成主義の授業研究は、ここに戦略的拠点を置き、授業を教師・児童・教材(学習内容)の三者の関係性において捉え、そこに立ち現れる授業の現実の意味を記述することが目的である。その意味で、授業において教材の果たす役割は、習得すべき内容(正しい知識)の伝達を担う「情報源」ではなく、それとの出会いを契機に「常識的知識」を解体・脱構築していくための「刺激」として理解される。

以上のように、構成主義の観点からの授業研究は、ギアーツ流に言えば、授業「について」

ではなく、授業「において」研究するのである³⁰⁾。したがって、その研究の対象は、基本的に科学的知見に基づく「説明」の範疇を超えたところに設定される。授業の現実「事実」(it is...)として分析的・一義的に捉えられるものではなく、あくまでメタフォリカルな次元に止まり、言語による「解釈」(as if it is...)を通じて多義的に意味構成されるものである。

注および引用・参考文献

- 1) 宮下充正。(1982). 子どものからだ：科学的な体力づくり。東京，東京大学出版会。pp. 153-164.
- 2) 文部省。(1999). 小学校学習指導要領解説体育編。京都，東山書房。p. 70.
- 3) 長距離走は小学校体育科の内容には含まれておらず，中学校の陸上競技領域に初出する内容であるが，それは長く走り続けることに主眼を置く体づくり運動としての持久走とは区別して考えられている（文部省。(1999). 中学校学習指導要領解説保健体育編。京都，東山書房。p. 36.）。
- 4) ボラニー，M. (長尾史郎訳)。(1985). 個人的知識。東京，ハーベスト社。
- 5) 体育授業研究の分野で「常識的知識」の解体・脱構築を問題にしたのは，根上 優，柴田 丈，江間敏郎。(1992). 体育における現実構成主義の観点：授業のエスノメソドロジーを目指して。鳴門教育大学研究紀要（生活・健康編）。7, 41-60.
- 6) 山本貞美。(1982). 生きた体育授業をつくる体育の教材づくり。東京，大修館書店。pp. 80-126.
- 7) 松田泰定。(2002). 体づくり運動としての持久走。市村操一，阪田尚彦，賀川昌明，松田泰定（編）。体育授業の心理学。東京，大修館書店。pp. 217-225.
- 8) 橋本公雄，徳永幹雄，高柳茂美，斉藤篤司，磯貝浩久。(1993). 快適自己ペース走による感情の変化に影響する要因：ジョギングの好き嫌いについて。スポーツ心理学研究。20(1), 5-12.
なお，この研究は大学生を対象としたものであるが，競走ではなく自分に合ったペースを大切にするという点に，小学生対象の山本や松田の研究と同一の発想を見ることができ。
- 9) 記録への挑戦や他者との競走など，おしなべて外的指標との照合を中核とする長距離走と，自

己の体の状態や変化，あるいは体を動かす楽しさや心地よさなど，つとめて自己の内部へと眼差しを向けることを指向する持久走，という区分である（文部省。前掲，3）。p. 26, 36.）。

- 10) そもそも学習指導要領における教科の目標や学年の目標は，体育の学習指導の指針となる「方向目標」として設定されたものである（文部省。前掲，2）。p. 14.）。したがって，「動きを持続する能力を高める運動」の「例示」として挙げられた「5～6分間程度の全身運動」の一つである「無理のない速さでの持久走」（pp. 69-70.）は，授業目標，学習内容，教材等々の詳細を規定するものではない。
- 11) 例えば，認知心理学者のガーゲン³¹⁾は，心理学的還元主義に立った「事実」の把握に代えて，「対話」を通じて立ち現れる「現実」に目を向けることによって，従来，当該学問が取り囲まれていた壁を越えることを試みている。曰く「われわれがいかなる方法を用いて世界（自分自身をも含む）についての知識をもとうと，それは本質的に言説的構成の産物なのである。さらに，世界に性質についての研究は，言語を通じてなされるものであるから，科学的知識の基盤も，言語的コミュニティにおいて他にない。すなわち，心と物—あるいは，理性と事実—は，もはや超越論的妥当性をもつとはみなされない。あるいは，日常生活における様々な関係性を外側から俯瞰して，正や善の普遍的原理を明らかにしようとする試みも間違っている。結局，意味はすべて関係性から生じるのであり，その関係性の渦の中からこそ未来が立ち現れるのだ」とある（ガーゲン，K. J.（永田素彦，深尾誠 訳）。(2004). 社会構成主義の理論と実践：関係性が現実をつくる。京都，ナカニシヤ出版。p. iii.）。また，最近邦訳された次の文献も参照されたい（ガーゲン，K. J.（東村知子訳）。(2004). あなたへの社会構成主義。京都，ナカニシヤ出版.）。
- 12) 野口によれば，社会構成主義の理論的前提は，①現実³²⁾は社会的に構成される，②現実³³⁾は言語によって構成される，③言語は物語によって組織化される，である（野口裕二。(2001). 臨床のナラティブ。上野千鶴子（編）。構築主義とは何か。東京，勁草書房。pp. 43-62.）。しかしながら，体育の授業研究においては，現実³⁴⁾は，児童と教師の語る「語り」と，彼らの身体³⁵⁾の解釈の両面から構成される。ここに，体育の授業研究に社会構成主義の観点を持ち込むにあたっての方法論的な難しさとその独自性がある。

- 13) 本研究は、従来の科学的モデルに依拠した知見を否定するものではない。佐藤が指摘するように、「理論の検証 (verification)」を旨とするグラウンド・セオリーと「理論の生成 (generation)」をめざすグラウンディッド・セオリーは、二項対立的に布置されるものではない (佐藤郁哉. (1992). フィールドワーク. 東京, 新曜社. pp. 74-76.). しかし、生身の人間の行動、あるいは文化や社会の複雑な成り立ちに目を向けようとすれば、そこに必然的に含まれる矛盾や非一貫性を、ひとまずありのまま受け入れざるをえない。フィールドワーカーに顕著に見られるこうした全体論的な方向は、「恥知らずの折衷主義」と呼ばれる (Suttles, G. (1976). Urban ethnography. Annual Review of Sociology. 2, 1-18.). すなわち、様々な方法を併用することによって、一方ではそれぞれの長所を生かし、他方では各々の短所を補い合うアプローチである。
- 14) ニヶ崎彬. (1990). ことばと身体. 東京, 勁草書房. pp. 165-175.
- 15) 高橋 勝. (1992). 子どもの自己形成空間. 東京, 川島書店. p. 38.
- 16) 我々が調査に訪れた時期には、子どもたちがラケットベース (素手で投捕できる柔らかいボールを用いて、テニスラケットで打撃を行う野球様のゲーム) に興じる姿を頻繁に見かけた。ここでは、年齢差や性差による体格差・技能差を踏まえながら、あらゆる参加者が「うまく」遊びの輪に加わることができるよう、様々な工夫が凝らされていた。たとえば、バッターが低学年児である場合、ピッチャーは明らかに一定の「配慮」をしながら投球していることが見て取れた。また、守備位置にしても、各々が自分の能力でこなせる「それなりの場所」を守ることが暗黙裡に実行されていた。さらに、アウトかセーフかをめぐる微妙な判定が問題となる場合、これを最終的に上級生が裁定することによってトラブルを回避するという約束事が機能していた。
- 17) レイヴ, J., ウェンガー, E. (佐伯胖訳). (1993). 状況に埋め込まれた学習：正統的周辺参加. 東京, 産業図書.
- 18) 心拍数は、10秒間測定した値を6倍し、これに2を加えるという方法で推定した。また、主観的運動強度については、対象者の微細な感触の違いを拾い上げるため、Visual Analog Scale (後述) を採用した。これらの記録は、あくまで走者が次のトライアルに臨む際のコース選択やペース調整のための目安とするためのものであり、本研究では詳細な分析の対象とはしていない。なお、Visual Analog Scale とは、質問項目についてどれくらい「そう思うか」を調査票上に設けたスケールに区分線を引かせることで表現させるものである。区分線は、事後、定規で実測することによってパーセンテージとして表されることから、当該項目に対する間隔値が反映されると考えられる (Flachenecker, P., Kumpfel, T., Kallmann, B., Gottschalk, M., Grauer, O., Rieckmann, P., Trenkwalder, C., and Toyka, K.V. (2002). Fatigue in multiple sclerosis: a comparison of different rating scales and correlation to clinical parameters. Mult. Scler. 8, 523-526. および、鈴木 理, 玉江和義. (2003). 「仲間づくり」を目的とする体育授業における児童の心身状態. 体育科教育学研究. 20(1), 1-8.).
- 19) 川崎と鈴木はすでに、本研究と同様の方法による〈ペース走りレー〉を小学校5年生対象の持久走授業に適用し、同教材が児童の学習意欲を高めるとともに、ペース感覚の洗練に大きく寄与したことを報告している (川崎直人, 鈴木理. (2003). 小学校の持久走授業改善に向けた試行的実践. 宮崎大学教育文化学部紀要(芸術・保健体育・家政・技術). 10, 19-27.).
- 20) ギアーツ, C. (吉田禎吾, 柳川啓一, 中牧弘允訳). (1987). 文化の解釈学Ⅰ. 東京, 岩波書店. pp. 3-56.
- 21) 我々が持っている知識は、幼児期からの膨大な数の経験に支えられている。シュッツは、これを「経験の受領証」と呼び、その人の経験の諸相を理解したり統御したりする方法として役立ちつものと述べている (シュッツ, A. (渡辺 光, 那須 壽, 西原和久 訳). (1983). 社会的現実の問題Ⅰ. 東京, マルジュ社. p. 24.).
- 22) 一人ひとりのタイムを測定・記録し、そのタイムと目標タイム (2周走る場合には、2分) との差に応じてポイントを与え、チームの合計ポイントを競うという形式に改めた。ただし、トライアル中の走者にチームのメンバーがタイムを告知することは禁止した。
- 23) 柄本は、この「知の拮抗」を、専門家集団が一般の人々に「正しい歩き方」を教え込もうとするときに発生する「ありふれた実践の政治性」として捉えている (柄本三代子. (2002). 身体知へ回帰する専門家システム. 社会学評論. 51(4), 430-445.).
- 24) 根上 優. (2002). 「魅力ある授業づくり」とその〈知〉のリアリティをめぐる。体育・ス

ポーツ教育研究．4(1), 15-19.

- 25) 柄本における「脱埋め込み」と「再埋め込み」のサイクルという概念は、専門家集団が一般の人々に「正しい歩き方」を教え込もうとするときに発生する「ありふれた実践の政治性」、すなわち「知の拮抗」を説明する際の中心的なキーワードである。この概念は、我々の構成主義の授業実践に全面的に適用することはできないが、教師が児童の学習過程に介入するときや、児童自身が「知の組み替え」を行うときに発生する「知の拮抗」を説明する上で、きわめて示唆に富むものである(柄本三代子．前掲，22)．).
- 26) 佐々木正人．(1987)．からだ：認識の原点．東京，東京大学出版会．pp. 26-33.
- 27) 一般に「客観的」とは「主観的」の対極にあると考えられているが、「多数知＝客観的」はいつでも成立するとはかぎらない。たとえば、レントゲン読影の場面では、訓練された少数知（ベテラン医師）は、訓練されない原始的な多数知よりも、「あるがままの現象の認識」という意味においてより「客観的」であることは間違いな
- い。ここでは、医師としての彼の判断はあくまで個人の主観であるが、その形成には多くの人々（恩師、同僚、後輩など）が関与していると考えられる。早坂は、このような主観的認識のありようを「共同主観的」と呼んでいる（早坂泰次郎．(1999)．現場からの現象学．東京，川島書店．pp. 56-63.)．
- 28) 船津 衛．(1986)．自我の社会性．作田啓一，井上 俊（編）．命題コレクション社会学．東京，筑摩書房．pp. 5-11.
- 29) 常に身体の内部に蓄積されてきた「手持ちの知識」を、現象学者は、「意味の沈殿物」、経験の「沈殿した」構造、個人の貯蔵された生活経験などと呼んできた（シュッツ，A．（森川眞規雄，浜日出夫訳）．(1980)．現象学的社会学．東京，紀伊国屋書店．p. 31.)．
- 30) ギャーツによれば、「人類学者は村落（部族，町，近隣集団…）を研究するのではなく，村落において研究するのである（傍点原文ママ）」という（ギャーツ，C．前掲，19)．p. 38.)．

受付 2004年 8月10日

受理 2005年 3月18日