体育科教育の課題¹

原 田 憲 一 (岐阜大学)²

Key words: [teach-learn] relation, a theory of human body, a body of learner, a movement of learner

キーワード: 「教える-学ぶ」関係, 身体論, 学習者の身体, 学習者の運動

1. はじめに

体育の現場では, 学習者が運動学習し, 教育者が教えることである。その現象を整理し説明するために, 種々の方面から研究がなされ, 体育の現場に示唆を与えている。専門領域や基礎学問を用いて体育現象を説明し, どれをとってみても必要かつ重要である。たとえば体育心理学は, 体育の心理的側面, 特に学習者の心理を探求するものであるが, 心理学という方法論を用いて, 体育現象を探求する。心理学の応用部分であり, 心理学の一部でもある。結局, 体育の心理学的側面しか解明しない。体育学研究は, それぞれの研究分野からの探求であり, その方法も専門分野の方法に委ねられ, ほとんどが分割を試み, 細分化して深化させている。雑多な現象を素に分析し, より深化させ確実なもの元へたどる方向はそれなりに意味がある。そういった種々の側面からの研究が体育学の学的体系をつくっていて, それらを統合して実践が行われている。体育学は統合科学と言われているが, 側面からの寄せ集めをいくらあげても現実の現象のどの程度のことが理解できるのか

疑問が残る。もともと学術的研究は実利的なものでなく, 現象に具体化するためには, それなりの工夫と時間をさらに必要としている。しかしながら体育としての本質的問題や, 体育の現場での理論は, 諸雑多な要因をすべて含めた場合の方向がないと直接的にはなじまないものとなっている。

・体育の教育内容となる運動についての探求も必要であるが, 教育そのものは, 教育方法と内容を含めた一つの行為である。確かに体育現場からの運動や指導に関しての報告はいくつも紹介されている。臨床報告として興味深い意味のあるものだが, いまだ理論化には至っていないようである。しかしながら体育の理論化は体育実践の中からしか出てこないものではないだろうか。

この小論は体育の実践において教育者が学習者に運動を教えるにあたって, 難しいとされるその関係の仕方について, 実践の中から探求するものである。体育哲学は体育現象を哲学という概念と方法論で探求するのが多く見られているが, ここでは体育という現象のなかに哲学的問題が潜んでいるのではないかと, 体育実践を整

¹ A Subject for Pedagogy of Physical Education

² Kenichi HARADA, Faculty of Education, Gifu University, 1-1, Yanagido, Gifu City 501-1193, Japan

理することによって他では扱われていない哲学的な問題に直面できるのではないかという試みである。換言すれば体育実践の整理と解決に向けて、という課題の中での試みである。

方法に関していえば、体育をどのように理解していくのかの問題ではあるが、体育現場に必要なことは何なのかを体育の実践から考察し、単純に問い直していくことである。手順を示せば、佐藤のいう体育の関係概念と、瀧澤の運動を主体から見る方法の身体論を参考にしながら、体育場面での具体的な実践を見ていくことである。

2. 体育の関係概念

体育・スポーツ哲学会というこの学会の名称もそうだが、体育・スポーツという捉え方に対する問題がある。このことに関連して、佐藤臣彦は体育とスポーツを概念的に明確に区別していないことを再三にわたって指摘している。体育は教育概念であるがゆえに、「教える人と教えられる人との関係性が思い浮かべなければならない。」そして「体育が関係性を本質とする教育概念であるのに対し、スポーツはそれ自体の自立的構造をもった文化概念である。カテゴリー論的には、体育が関係概念であるのに対し、スポーツは実体概念で」両者は異なる位相にあると指摘している。佐藤は最も基本的な問題をいい当てている。体育とスポーツの問題はこの区別をもって考えていかなければならない。体育の考察はこの関係性を抜きにしては成り立たないし、本質的なところに近づくことはできない。

しかし佐藤のいう教える人と教えられる人との関係とはどのような関係だろうか。体育の現場を見ると、それは単に「教える－教えられる」関係ではない。先生は、「こういう運動をしろ」と教えているのだが、学習者は先生の指示や説明を聞きながら、学習をしている。決して先生の言いなりにすべてを鵜呑みに従っ

ているわけではない。示された運動を自分で理解しようとし、自分で判断し、自分でできるように運動している。教えられるというより、先生の教えられる内容を解釈し直して自分で学習している。「教える－教えられる」という関係ではなく、「教える－学ぶ」という関係である。

柄谷行人は規則を共有しない他者との非対称的な関係にコミュニケーションを見出そうとした。ヴィトゲンシュタインが言語に関して「教える」という視点から考察しているのに対し、柄谷はそこから、他者性・関係性などを問題として展開している。コミュニケーションを同じ共同体の中ではなく、共同体と共同体の間に見ようとした。すなわち共通の規則を持たないものに教えるということである。言葉のまだ知らない赤ちゃんに言葉を教える場合や、日本語を知らない外国人に、日本語で日本語を教えることを想起すれば理解できる。「教える－学ぶ」という関係は、非対称の関係である。さらに柄谷は、同一の規則を持つ対話の方が例外的で、それは自分と同一の者との対話、すなわち自己対話を規範として考えている。自己対話、あるいは自分と同じ規則を共有する者との対話は、対話ではなく独自である。対話は、自分の規則と共有しないものを持つ者とのことであって、その者との関係は非対称である。柄谷は、対話そのものが、この「教える－学ぶ」関係だという。

教育とは知識を持っているものが、知識を持っていないものに教えること、「先生が教える、学習者が学ぶ」という関係である。先生が自分自身の主張や独白をするのであれば、学習者に教える教育ではなく、それはもはや独我論となってしまう。先生と学習者たちは、「教える－学ぶ」という関係が、成り立たなくてはならない。

教育の中で、最近よくいわれていることが、自己教育という概念がある。目標として自

分ひとりで学習できる能力を身につけることを目指していることだと解釈できるが、教育そのものは、決して学習者が「独りで学ぶ」ことではない。教育は先生と学習者たちとの関係、つまり佐藤のいう教える人と教えられる人との関係での行為である。

教えることは、基本的には或る価値の方向へ導くことである。そのためには、教育を大きく解釈すれば直接的行為だけでなく、規則や環境の整備もすべてであって、その方法・教え方も種々である。共同体内部に作られた規則は外部から見れば不可解であっても、その共同体の内部で生存するには従わなければならない。強制的な訓練もその一つの方法であり得る。だから支配、服従という関係も教育の一部分であり、そういった関係の仕方もあることは解釈上成り立つことである。しかし教育は基本的に管理や支配とは異なる。だから権力関係と混同してはならない。例えば、その時、赤ん坊に対して支配者であるよりも、その奴隷であることは明白である。赤ん坊は言葉を全く知らないのだから知らなくて当然である。教える側は、決して優位にあるのではない。逆に、学ぶ側の合意を必要とし、その恣意に従属せざるを得ない弱い立場にある。

学習者が知識や技術を獲得することは、学習することであって、教育だけが知識を獲得するすべではない。あらゆる情報を取り入れて、理解しなおすこと、納得することである。生存すること自体、環境を把握し、他人を意識し、自分自身を省みたりしながら、特別に意識しなくても学習しているといえる。そのように考えると、学習や思考は基本的には単独で成り立つものである。それを他の人との関係で確認しながら自分自身で確信し、より確実に、またより普遍化するためにすることである。

学習と教育は異なる概念である。学習している学習者に対して先生がいかに学習しやすくするかどうかの関係をつくることである。学習者

は学校で先生に教えてもらうという構図のようだが、実際には学校は学習者が学ぶところである。

3. 瀧澤の身体論

瀧澤文雄は現象学を用い体育における重要な概念である身体について探求している。身体運動を解明するに当たって、まず身体を明らかにしなければならないとして身体の解明から始める。その際身体運動を用いることによって身体が鮮明に見えてくるという体育の方法論的独自性と固有の問題を含ませている。その身体の考察のなかで、客観的な自然科学的な身体の見方が実際に運動することにとれほど役に立つのかという現実の問題に疑問を投げかけ、身体を主体の側から見る見方を提起する。同じ対象であっても視点や見方を変えると違って見えてくるのは当然である。身体や身体運動を自然科学的尺度を借りて客観的に外側から見るのではなく、運動者主体から見るという方法である。自然科学がとっているように客観的な数字や記号あるいは言語にも置き換えることはできない。運動者の身体そのものから見る見方であるから、理解の仕方もある論理的な理解ではなく全体をいわば体験そのものを身体が理解していることである。瀧澤はそれらを客観的に見る見方から得られる言語的な思考が優先されることと混乱を避けるために、独自の概念を定めて論を展開している。そして身体の賢さという概念を提出し、身体の構造を見出し、身体そのものの解明に向かっていく。

生命体は世界のなかで生存するのに安定した関係の仕方を身体に持っている。身体は世界を見る視座としての存在の仕方である。したがって通常の意識は外部の世界に対してであって、自分の身体について意識することはない。しかしながら人間は何らかのきっかけで自分の身体を意識することもできる。通常通りに世界を見ることが困難になったとき、つまり世界との関係が今までと同じ関係でなく違和となったと

き、つまり身体の異常や通常でない運動をしようとしたとき等が顕著である。具体的には脚を怪我していつものように歩けなくなったときを想起すれば理解できる。瀧澤が言う本来「地」としての身体が突如「図」となったときである。それは身体が世界を見る視座を持ちながら意識を自分の身体に向けるという見方で眺めている。

瀧澤の考察の中で身体の潜性という概念がある。身体の経験の蓄積のことを言っているものと理解できる。同じ世界であっても身体に備わった経験によってその世界の把握の仕方が異なる。他の人との違い、同一人物であっても成長や経験の異なった過去と現在の違いなどもこの概念で整理される。運動ができる人とできない人など身体の持っているものの違いによって世界との関係の仕方つまり身体の世界の見え方が異なっている。

運動者自身の運動を主体から見るといっても単に主観的に見るのではない。瀧澤のいう主体から見ると言った場合、運動者主体の身体から見るのであって、単に主観的に見ることを言っているのではない。言語的な思考ではなく、非言語的な知として了解することも言っているが、身体自身が思考し、身体全体が了解することである。たとえ自分の身体や運動を意識的に自覚することが出来なくても、身体が了解していることは多くある。私たちは生存する世界の気候等の自然環境、身体の不快や飢えや渇きなどを意識することが出来るが、生命体の維持レベルでも他の動物と同じように身体が了解している。

しかし、そのなかで感じのかたまりとして捉えることもその一つである。本来は身体が世界を把握しているのだが、身体全体から捉えたことを自覚的に対象化し、頭の中で分節して認識レベルで了解することも可能である。受容器が明確でないので感覚と呼ぶに値するのか不明だが、身体全体で感じるとしか言いようのない捉

え方がある。筋感覚や平衡感覚また内臓や生理からくる感覚あるいは心的な気分などあいまいな感じのかたまりとしてとらえている。

その感じのかたまりが真にいい当てているかどうかはそれこそ判断中止しなければならない事柄である。たとえ同じ現象であっても、他の人と感じ方は当然違っているが、同一人であっても、身体の潜性の問題もあって、感じのかたまりも違ってくる。しかしさまざまであっても、たとえ間違いであっても、その状況において自身の身体を通じてそのように感じ、そのように捉えていることだけは確かなことである。

4. 運動

体育で学習している運動やスポーツ運動での運動課題は外的なものがほとんどである。他者や外界の状況との関係において、身体の動作で身体やものを操作することができるかというものである。スポーツにおいては選手自身や選手の身体の特徴を問題にしないで結果としての運動の出来栄を比べ競争するのが通常である。そういう意味では主体の側からとらえた運動ではなく運動を外的に捉えている。事実、人間の運動は一つの客観でもある。だから運動学は自然科学的分析で身体運動を客観的に探求するのが主流となっている。

同じ客観としての運動であっても運動する人が変われば運動者主体にとっての捉え方は異なる。同じ運動課題を達成するのに100パーセントの力が必要な人と50パーセントの力で課題を達成できる人もいる。走り高跳びで同じ高さを跳ぶ場合、身長の高い人と低い人ではどうだろう。同じ運動でも主体がどのように捉えるかの違いがある。例えば短距離走で腕を前後に強く振る動作を行う場合、おそらく腕を前と後の両方を意識することはしないだろう。意識の焦点化をして、前に焦点を持っていか後に焦点を持っていくかのどちらかである。

瀧澤の方法論で運動者から見る必要がありそ

うである。身体を運動者主体から見るという方法に従って運動を運動者主体からみてみればどのようなになるだろうか。ところが運動を運動者主体から見ても自分の運動は見えない。運動は身体（からだ）の運動である。身体は世界を見る視座であるから、自分自身の運動であっても身体は視座となって自分の身体ではなく外部を把握して世界と関係づけている。自分の運動つまり身体は見えなくて、世界の外界を見ることが一般的である。運動者は運動をどのように把握しているのかと問うとすれば、運動者が運動をするとき世界をどのように見ているのか、を問うことになるかもしれない。

本来の運動は習慣化されていて、意識的な操作はほとんど必要としない。向こうへ行こうと思っただけで歩くことは出来る。階段がここにあることを知覚しただけで、階段登行ができる。外界を知覚するだけでいわば反射のように無意識でも動くことができる。スポーツ運動も特にそうである。自分自身の身体や動かし方を意識しなくても動くことができる。外界をどのように把握するかだけである。ところがうまく運動ができないときは自分の身体に気づく。疲れてきたときに脚が重くなって無意識では動かなくなった時、今まで「地」であった身体が「図」になって、初めて自分の身体に気がつく。そして脚を意識して力を入れたりして、今までとは違って意識的に脚を動かそうとする。

スポーツ運動など日常生活でない運動をしているときは通常とは異なった世界の捉え方をしているといえる。運動を通した世界との関係の仕方で、身体が運動という形式で世界と関係付けている。運動の環境、使用するもの、時間など、本来客観的であるものを主体的な独特の捉え方をしている。運動がうまくできたときとそうでないときとを比べると明白である。運動ができるときは状況やもの・相手を詳細にまた独特の見え方をしているのが何よりの証拠である。たとえばできるだけ遠くへ投げたり、より

高く遠くへ跳んだりする運動の場合、客観的には大きな力が必要なのだが、うまくできないときは重たく感じ、うまくできたときは力量感はない。

スポーツ選手が試合での運動を語る内容はその運動ができない者にとっては信じられない作り話のように聞こえるときがある。しかしスポーツ選手が語ることは、嘘でなければ、そのように知覚し、認識したからこそその運動を選択して実施しているのである。それが単なる主観で、客観的には正しいとは言えなかったとしても、その運動が成立している事実がある。選手が運動をする根拠は、その運動中に捉えていることに求めている。但しその捉えた内容が正しいかどうかではない。問題はそれが正しいかどうかではなく、運動の根拠にしていることである。

運動を学習する学習者がまだうまく運動ができない段階は運動をどのように捉えているのだろうか。種々な層があって一概にはいえないが、おそらく運動を熟知した人とは異なった見え方をしている。また運動の習熟の度合いによっても異なっているはずである。うまく運動ができない場合や偶然的にできた運動などの場合は、自分の身体がどうなっているのかはまったく見えていない。それらしくできている運動や注意すればできる運動の段階は自分の身体が思うように動かなかったり、身体や運動のタイミングなどに焦点を集めて意識したりして自分の身体や運動を捉えている。しかし習熟すると運動や身体は地となって背景に退き、運動の場としての世界を認識するので、自分の運動は自動化され見えにくくしている。

瀧澤は身体の潜性から、運動に関して、動作に対する「下位動作」という概念を提起している。ある一つの動作はいくつかの下位の動作が合成されたものであるという。例えば歩くという動作には立つという姿勢や一方の足を前に出すという下位の動作がある。また一方の足を前

に出すという動作には反対の足で体重を支えて立つという下位の動作がある。運動を生起させるにはそのような身体の構造があるとことを明示している。反対にある動作ができないということは、下位動作の組み合わせがうまく結合しないか、あるいは動作に必要な下位動作を持っていないからということになる。

運動者が無意識的に無自覚のままで何気なくいわば反射的に動作を起こしても、また意識的に身体を駆使して巧みな動作をしても、自分の身体は動ける身体を持っていることは身体がその動作を理解し、知っていることになる。

6. 運動の知

佐藤は、経験知より学問的な理論知の方がよりいっそう知的であるとし、運動に必要な経験知を開かれた知のレベルへ引き上げることが必要だという。そしてその可能性も大いにあると述べている。

運動実践が学問であるかどうか、と問えば当然学問ではない。理論知と経験知では位相が異なる。それを同じ概念で捉えることが出来るのかどうかを考えなければならない。理論知といえどもすべてが同じ水準にはない。

例をあげる。校内で社会科の授業で全校研究会があったときのことであるが、「はっきりした事実から提示すべきだ。」と理科の先生の発言があった。社会科学と自然科学では事実という概念が異なっていた。

ここで吟味していることは、動くために必要なものは何かである。動ける身体は何を持っているのか、動く時には何を根拠に動くことができるのかである。

運動体験で得た理解、たとえば「この運動はこのようにすればできる」とか、「このように感じたときはこうすればいい」というような感じやコツのようなものは、客観的な知にはなりえない。その感じそのものが正誤を問うものではない。判断中止しなければならことなのであ

る。しかしその感じを根拠に運動が成立していることは事実であり、そういう水準では真である。ましてや運動者が自覚できない身体自身が持っているものなど理論知などといえるものではないのは明白である。

他の教科を学習するときはどうだろうか。数学なり物理なり客観的な知識を理解しようとしているのだが、学習者が理解した知識とは客観的な知識であるのだろうか。理解していることが、その知識が客観的な知識と一致しているかどうかは確かめることが出来るだろうか。

中学校の数学の図形の授業で見た光景の例をあげる。分かった子は分からない子に教えてあげることを通して自分の理解をさらに深めるという授業であった。「ここが平行だから、こここの角が同位角で等しいから、この三角形とこの三角形は相似である。云々」と説明してもらうが、分からないという。2回目は鉛筆でなぞりながら繰り返し同じ説明を聞いていて、分からなかった子が顔を晴らして「分かった」という。そして同じようにして今度はその子が他の人に説明をするものであった。聞いた説明を分らない時に復唱しても、分かってから人に説明する時も同じ文言であった。

子どもが理解した知識は、少なくとも先生が理解している知識と同じではない。だからすべての例題を解くことはできない。理解した知識は単なる主観ではないが、その知識といわれるものは学習者の理解である。

運動では技術と技能でよく似たことが言われている。技術は客観的なもので、人の運動から取り出して対象化することが出来る。人が動くときは技術を駆使したその人の技能となっている。

ここで明確にしておかねばならないのは、動けるための根拠にするものは客観的な知ではないことである。

7. 学 習

運動学習は片岡が言うように運動という形式

を使った身体と世界との関係の改善である。運動学習の場合、身体が存在する外界である環境の変化と身体自身の変化、さらにその関係の変化を要求する。運動の環境を変えることも可能だし、環境に身体を適応させることもありうる。しかし一般的な方法は新たに身体の運動にかかわる構造を改築するのを目指すことになる。

自分自身の身体の構造を変化させるためには、身体で真似ること、なぞることを基本とし、何回も何回も繰り返して学習することが必要である。環境と身体との関係を習慣化させ定着させて、身体の構造化を図るのである。しかし効率よく学習するには、意識的な操作も必要である。自覚的な部分、つまり主体から身体を自覚的に変更させる意図が必要である。ところが自然科学的な外的に対象化した客観的データのままであまり役に立たない。客観的データや客観的知識は自分自身の身体で翻訳して、感じとして主体的に捉えなおす必要がある。その翻訳した感じが正しいかどうかは別の問題であるが、いわば感覚的に捕らえる事がかなり有効である。それには確かな信や根拠がなければ不安に陥ることも生じかねない。学習を効果的に進めていくためには、内在的動機付けの持続も必要である。そのためには目標が必要だし、進歩の度合いが知りえた方がよりよいことも多い。直接的な運動課題だけではなく他の情報を取り入れたり、下位動作の獲得や、類似の運動も必要だろう。新しく運動を習得するには、運動ができないときは違った身体になるわけだから、自分で気がつかないことや今までの身体にはない世界を得るための工夫も必要だろう。一人で学習するならばそのことも自分自身で行わなければならない。とにかく自分の身体で手がかりが必要などころである。

8. 子ども（学習者）の運動

子どもの運動をよく観察すると様々なところで、考えさせる現象に出会う。子どもが運動を

どのように捕らえているのか、運動しているときに何を見ているのかを推測するのに非常に参考になる場合がある。次にいくつか例をあげる。

小学校低学年の子どもがボールを捕る時に次のようなことを観察した。自分の方ではなくて他の方向へ転がっていくボールを走って行って捕ろうとしたとき、ボールが転がって行く方向へ走り出すのではなく、今現在ボールのある所に向かって走り出す。ボールが転がっているのでその都度ボールの転がっているところへ徐々に追いかけることになって、やがてボールを真っ直ぐ追いかけることになった。

バスケットボールやサッカーのボールゲームでは、とにかくボールしか見えていない。ボールだけを追いかけてボールの方へ走り出す。ボールを持ったときは自分の目の前の相手しか見えてなくて、走り出す方向もパスを出す方向も見えていない。だから子どものボールゲームを見るといつもボールのところにみんなが集まって密集になる。そのとき味方のチームの人がどこにいるのか、空いているスペースがあるのかは見えていない。

ハードル走で、ハードリングの跳び越す練習を踏み切る方向も跳ぶスピードや抜き脚と振り下ろし脚のスピードも脚の操作も部分に分けて練習するとできるのだが、実際にスピードをつけて走って跳びこそうとするとそれができない。部分の動作を忘れているのか、全体の運動として統合できないのか、恐怖や不安によって出来なくなっているのか、とにかく上に跳んでしまうことがある。

短距離走では、小学生の低学年子どもはある程度自然な走り方を持っている。中学生になってくると特に女の子は子どものころの自然な走り方はなくなっているが目立つ。絶対的スピードは中学生のほうが速いのだが、短距離走の動作としてはむしろ悪くなっていて、体格と年齢に比べれば速く走れない子が増えている。小学生は全力疾走するとよく転ぶ。中学生は転

ばない。おそらく何回も転ぶことによって、速く走るには不合理でも転ばない安定した走り方を身につけてしまうのだろう。自分で意識的に学習しているわけではなく、自分でも気がつかないうちに身体のレベルで獲得しているものと考えられる。

運動ではないが、子どもが運動をどのように捉えているか伺える例がある。小学校低学年のクラスで子どもが鉄棒の絵を描いたのを教室に掲示してあるのを見たことがある。鉄棒を握っている子どもの握りこぶしがやたら大きく描かれているのが何枚もあった。どうみてもアンバランスであった。子どもの絵が自分の運動中の意識であるのか、運動の印象や記憶を思い出しているのか、運動を見た印象が不明であるが、描いた絵には握りこぶしが強調されていた。

運動を観察することによって、運動者の身体は、運動中に何を根拠に運動をしているのか、運動中の自分の身体や相手、物、環境をどのように身体が把握し、どのように認識しているのか、見抜けるといい。

9. 「教える一学ぶ」関係

教育は教育的価値に向かって被教育者を高めることである。教育者側の意図的計画的な行為であるが、被教育者が学習するのを容易にするための支援である。だからその関係は「教える一学ぶ」であるといった。この「教える一学ぶ」関係が成り立つのは可能か。共有の規則を持たないものにどうしてコミュニケーションが成り立つのか。柄谷はそれを「暗闇の中での跳躍」「命がけの飛躍」の後にすぎないと言う。この跳躍はその都度盲目的、恣意的であって、神秘である。要するに計算不可能で、確実な方法はないのかもしれない。

赤ん坊に支配されること、即ち、自分の規則ではなく、相手側の規則に基づかなくてはならない。先ず相手側の規則を知らなくてはならない。先生が、学習者の世界を知り得ることがで

きるのか。学習者の世界の中へ入り込むことができるのか。もちろん相手側にもこちら側の規則に近づく努力は必要なのであるが、結局のところ、盲目的、恣意的であり、神秘である。

教育を実践していく中で、「教える一学ぶ」という関係を考えてみれば、私たちがいえることは、学習者の世界に近づく努力のみである。たとえ言葉が何とか通じるからといっても、言葉で運動の内実を伝えることができない。身体的存在としての学習者は、身体が異なる。持っている身体の構造、そこから派生する心情や理解は異なっていて、人それぞれが固有である。運動ができない人の世界を知ること、学習者から見た運動・身体の世界を知ろうとすること、つまり運動のできない身体は何が分かっているのかを知らないのである。どのように感じているのかを知らないのである。そして少しでも共通の規則に近づくことである。そうすることによって身近な関係を作らなければならない。

近づくことができれば、学習者の身体が知りえる変更可能な範囲での指摘、学習者の状況に応じて学習者の身体に対応した精密な援助が出せることが可能となる。動けない身体が必要としている適切で精密な指摘を提起することができ、学習者の身体に役立つはずである。それは下位動作や身体のことばかりではないはずである。時には恐怖や不安を取り除く自信や、できそうな予感や見通しなど心的な要素も含まれている。その指摘や助言が学習者の学習の手がかりとなり、学習者が効率よく学習していけることになる。

「教える一学ぶ」関係を新たに作ることは恣意的であるが、その関係を作ることが教育だとすれば、先生は運動の出来ない身体、学習者の世界を知る努力である。

文 献

片岡暁夫 体育原理とは何か 体育原理講義
大修館書店 1987, 12-21.

柄谷行人 探求Ⅰ 講談社 1986.

原田憲一 運動すると何が生じるか、「運動の
知性的意味を探る(1)」, 体育原理研究,
第28号, 151-155, 1998.

原田憲一・藤田忠久 体育の目標としての「感
じ」について, 岐阜大学教育学部研究報告
(自然科学), 第25巻第2号, 33-41, 2001.

M. マーフィー・R. A. ホワイト・山田和子訳,

スポーツと超能力, 日本教文社, 1984.

佐藤臣彦 体育学の対象と学的基礎 体育学研
究 1999, 44-6, 483-492.

佐藤臣彦 身体教育を科学する 北樹出版 1993.

瀧澤文雄 身体の論理 不昧堂出版 1990.

瀧澤文雄 実践的能力としての「からだ」の賢
さ 体育学研究 1998, 43-2, 79-90.

受理 2007年10月31日