

# 大学でのスポーツ教育を終えてもできない人が何故いるのだろうか

鵜川 是

(特別支援教育講座) 立入 哉

## Why some students can't play sports after finishing sports education at university

Tadashi UKAWA and Hajime TACHIIRI

(2020年9月1日受理)

### 1 はじめに

12年間ものスポーツ教育を受けてきた小学校の教師になる大学生に頭倒立静止を、一般学生にグラウンドストロークを、学級の皆にその人なりの「できる」を目指して、長年、指導してきた。今は退職している。前者では受講者の半数以上ができない時もあったが殆どの人ができるようになり、後者では「できる」が何か明確でないこともあってか、できない人が毎学期に少人数だがいた。そこには、今まで多くの技でこの技はできる人が「こうしてできている」から「こうしたらできる」との指導が慣習的にされ、この技は「こうするもの」とする完成形の動き方が指導される傾向が関わっていたと考えられる。つまり学校体育全体を通して、多くの技でこの完成形の動き方の頭で分かることが指導され、特に学習レディネスの少ない人は今の自分が「できる」の身体で分かることが指導されなくて、技を発展させていく「原則的なこと」が分からなくなる「思い込み」を持たされていたのである。以下には、その指導を一般的な指導と呼ぶことにする。前者ではこの思い込みを払拭できたが、後者では払拭できなかったのである。

そして教師の卵が高い技能で技ができると誰にでも

指導できるとする養成傾向があり、今までの一般的な指導を助長していたようである。つまり各学校段階の各単元で、特に学習レディネスの少ない人にその人なりの技のでき初めを発生させ、それを発展させていく指導ができなかったことである。それでも部活動や民間のスポーツクラブなどで、長い時間をかけて技や試合ができるようになった人が多勢いた。だから教師を含むできる人の多くは先の「原則的なこと」を身体で分かっている、学習レディネスの少ない人が技を発生・発展させていくレベルでのそれを身体でも頭でも分かっていたと考えられる。つまり単元内のできる人とできない人とを「協力させる指導」や、特にできない人への「個に応じる指導」ができない傾向が、学校体育全体のスポーツ教育にあったことである。因に先の「原則的なこと」を考慮して学級の皆にその人なりの技の発生・発展を促す指導は「発生論的指導」<sup>1)</sup>と呼ばれる。

主に頭倒立静止とグラウンドストロークでの発生論的指導を考察して、学校体育全体のスポーツ教育で特に学習レディネスの少ない人が、先の「原則的なこと」が分からなくなる「思い込み」をどのように持たされたのかを、つまり表題を考察する。さらに今回の

学習指導要領の改訂で「生涯、スポーツに親しむ資質や能力を育てる」には「主体的・対話的で深い学び」が必要と言われる。そのためには学校体育全体で学習者全員に、先の発生論的指導を認識して貰い、その学習を実践して貰う必要などを考察する。

## 2 技を発生・発展させる時の「原則的なこと」

スポーツ教育では、「狙ってできる（ようになっている）こと」をゲームで如何に発揮できるかも問題にするが、それを身につけるために個が技を発生・発展させることを主に問題にしている。だから前者がどうということかを考察する必要がある。一般的には「狙ってできること」を幅広く及び質高く身につけていて、ゲームで判断した場の静止状態や予測した場の状況変化（以下には合わせて先読みした状況と記す）に適切な「狙ってできること」を選択先決めして、安定して発揮できることと考えられる。これがいわゆる「技ができる」だが、そこには以下のようなことが明確に認識されていなかったようである。例えば持ち上げようとしてコーヒークップと皿がくっ付いていたら驚くのは、コーヒの残り具合やカップの材質を状況先読みすると同時に、このぐらいの力で持ち上げられると課題を先に決めていたからである。さらに、それは状況を先読みできる「カン」とその課題を解決できる「コツ」とを無意識に一元化できる能力を既に身につけていたことである。スポーツでもカンとコツの一元化を無意識にできる「狙ってできること」を幅広く身につけているから、先読みした状況に適切な課題を選択先決めして発揮できると前述した。さらに「狙ってできること」が既にあるから、先読みした状況に適切な狙った課題でできそうな課題である「狙ったできそうな課題」を先決めしての解決を積み重ねられるのである。これが技の発展である。技の発揮や発展ができるのは「狙ってできること」があり、この状況なら「これができる、これはできない、これならできそう」と身体で感じ取れるからと考えられる。先のコーヒークップの例が言われて多くの人が初めて気づくように、この身体で感じ取れることを考慮する技の指導が殆どなかったことを考察する。

技の発展には、先ずでき初めが発生しないと先読み

した状況に適切で「狙ったできそうな課題」を先決めしての解決を試せないと考えられる。その時、個の今の学習レディネスで状況を先読みするカン発揮にできるだけ意識を使わせない状況にして、それに適切な「できそうな課題」を解決できるコツを掴むことに意識を向けさせる必要がある。カンとコツに同時に意識を向けて一元化できないからである。そして学習レディネスは人それぞれだから、その人なりの「できる」を考慮する必要もある。技のでき初めが安定化した「狙ってできること」になって「狙ったできそうな課題」を解決して、新しくカンとコツを一元化できるのである。それが安定化してできることが「技ができる」で、次の発展に繋がる。今までの一般的な指導では、技のでき初めの発生やそこからの発展の中身が明確に認識されていなかったようである。

技のでき初めが発生して発揮・発展を積み重ねるには、先読みした状況に適切な既にできる課題かできそうな課題を、誰にも代わって貰えないで自分が先決めしているから、技を「自己運動」<sup>2)</sup>にしていると言えると考えられる。つまり課題が何かが実施者に分かるのである。そして発生・発展には「狙ったできそうな課題」を解決できる動き方を現す「動く感じ（動きの大きさやその軌跡と始動のタイミングや動きの速さや力の入れ方などが連動している）」を自分が掴まないといけないから、なお技は自己運動である。技の発揮にも発展にも「狙ってできること」が既にあって課題を先に決めているから、できた（狙えた）のかどうかの判断はもちろん、今までのよかった時や直前の実施の「動く感じ」などと比べて、たった今の実施を「内観して反省できる」と考えられる。「内観・反省」しての技の修正や安定化には繰り返しが必要だから、それは内観的反復と呼ばれる。つまり技を自己運動にするから、カンとコツの一元化やそれを現す「動く感じ」を掴む努力ができるのである。その努力はできるが、動き方や「動く感じ」の良否の判断やそれらの発展のさせ方などを、自分だけで判断・決定するのは難しいから指導が必要と考えられる。そして技のでき初めからその人なりであり、常にその人なりの「狙ってできること」で多様な「狙ったできそうな課題」の解決を積み重ねるから、特に「動く感じ」には曖昧さが

あり指導・学習が難しいと考えられる。今まで、この曖昧さを考慮する指導・学習が、技を自己運動にすることが明確に認識されていなかったこともあって、特にできない人になかったようである。後段でその指導・学習を考察する。

「身体が勝手に動いてくれた」と言われるように、カンとコツの一元化を無意識にできる「狙ってできること」を幅広く及び質高く身につけていて、試合で先読みした状況に適切なそれを選択先決めして発揮できることを目指して、人は技を発生・発展させていると考えられる。大きな意味での技の発展には「狙ってできること」の発揮も含まれるが、以下に技を発生・発展させる時の「原則的なこと」をまとめる。

技の発展は、個が今の「狙ってできること」で先読みした状況に適切な「狙ったできそうな課題」を先決め（技を自己運動にする）して解決するカンとコツの一元化を積み重ねることである。だから技の発展は今の「狙ってできること」に繋がっている。

カンとコツを同時に意識して一元化できないから、「狙ってできること」である技のでき初めが先ずはそれなりに安定してできる必要がある。

カンとコツの一元化を現す「動く感じ」を「内観・反省」しての内観的反復をして掴む必要がある。

これら全てが「自分なり」である。

つまり技の発生も発揮も発展も、個が自分なりのカンとコツの一元化を目指すことである。

### 3 今までの一般的な指導の特に学習レディネスの少ない人への影響

今までの一般的な指導では、特に学習レディネスの少ない人は技のでき初めが発生しなかったと考えられる。例えば学習レディネスの少ない人が、頭倒立静止をできる人は「足の蹴り上げに勢いがあるから」と一気に足を蹴り上げる「こうするもの」とする完成形の動き方で指導されても、でき初めができなかったことである。彼らは原因である足の蹴り上げと結果である頭倒立静止との因果関係が頭で分かるから「できる」と指導された（これを「因果論的思考」と呼ぶ）が、身体で分かることは指導されなかったのである。彼らもこの完成形の動き方に自分をはめ込もうとして技の

でき初めが生まれなくて、「狙ったできそうな課題」解決の積み重ねができなかったのである。後段でその積み重ねを考察する。

グラウンドストロークの今までの一般的な指導は、優しく投げられたボールを素振りの打ち方での一本打から始めるようである。特に学習レディネスの少ない人は、ラケットを振ってしまう「こうするもの」とする完成形の動き方（打ち方）では、バドミントンのロングサービスなどと同じように、打球を飛ばせるが何処へ飛ぶか分からないのが普通である。その打球でラリーをしたから、彼らはでき初めを發揮できないし、それで「狙ったできそうな課題」の解決も試せないで、短期間の単元では技を發展できなかった。つまり彼らはこの完成形の動き方が頭で分かるようには指導されるが、ラリーでその人なりの「狙った打球」を打てる動き方を身体で分かるようには指導されなかったのである。彼らは、「今のここ」で今の自分が「できる」が何か、つまり課題が何かが分からなかったと考えられる。彼らはその人なりの「狙った打球」を打てないで、いわば習い始めから「競争になるラリー」をしていたのである。

グラウンドストロークでは、ラリーで「狙った打球」を打てない人にも打球を飛ばせるからとゲームをさせる慣習もあった。その慣習は高等学校でもあったと大学生から聞く。また小学校から特に球技種目では、でき初めがしっかり身につけていない人にもゲームをさせる慣習もあった。ハンドボールやバスケットボールなどで、敵がいない静止状態での1対1でパスとキャッチのコツ發揮に余裕がない人にも、ボールを投げられるからと多様な状況を先読みできる必要があるゲームをさせていたことである。今までの一般的な指導では、多くの技でこの技は「こうするもの」とする完成形の動き方に学習者をはめ込むだけではなく、短期間の単元でも学級の皆にゲームをさせなければとしていた傾向もあったと考えられる。そして多くの人が子供の時からテレビ観戦などで完成形の打ち方でのグラウンドストロークを見ているし、遊びの中でそれを真似している。この技ができるようになった人も習い始めからその打ち方で習う慣習があった。これらのことに前述の一本打が重なって、できない人もその打ち

方でラリーをしていたら、ゲームでの多様な課題も解決できるようになれると指導されていたようである。ゲームをやり始めて、あそこに打てば攻撃できるという相手の静止状態を判断できても、彼らは「狙ってできること」がないからそれを解決できないし、前述の内観的反復ができなくて技の発展がなかったのである。

多くのスポーツ種目の多くの技で、短期間でも誰もが「こうするもの」とする完成形の動き方でできるようになり、ゲームでの多様な課題を解決できるようになれると指導される傾向があった。だから特に学習レディネスの少ない人は、その人なりのでき初めができて技を自己運動にすることを積み重ねられるように指導されていないのに、もっと上を求めなさいとされていた傾向が学校体育全体にあったと考えられる。短期間の単元では、特に彼らはその人なりの「狙ってできること」しかできるようになれないのに、それができない人はもちろん、でき初めが発生しないで殆ど何もできない人もいたのである。彼らは短期間でも、前述の完成形の動き方を機械的反復する傾向になって、その人なりのでき初めが発生していなくても「学級の皆と同じようになれる」との思い込みや解消させることが困難な悪癖を持ち、段々、発展に繋がるよりよい動き方を身につけたい気持ちがなくなるようである。

#### 4 頭倒立静止とグラウンドストロークを発生論的指導したことの比較

今までの一般的な指導では、頭倒立静止で特に学習レディネスの少ない人に技のでき初めが発生しなかったと前述した。習い始めから勢いよく足を蹴り上げるとバタンと倒れる恐さを、彼らは身体で状況先読み（予測）していたと考えられる。それでも頭では「できる」と前述の「因果論的思考」で学習していたのである。この恐さを減ずるのに両手と頭頂部をマットに着き、つま先でトコトコと歩いてきて上体を頭の真上に載せ、両つま先をマットから少し浮かせてバランスを取る課題を与えた。これが多くの人のでき初めと考えられる。つまりカン発揮に余裕をもたせてコツを掴むことに意識を向けさせた。「足を蹴り上げるな！」と指示しても、殆どの人が暫くは足を蹴り上げようとした。このでき初めが簡単にできた人の中には、そこ

から一気に頭倒立静止になろうとして怪我をする人も少ないがいた。しかし殆どの人がこのでき初めが「狙ってできること」になると、それで「狙ったできそうな課題」の解決を試し、またそれが「狙ってできること」になる積み重ねを求めた。できた人ができない人に指導する光景も多く見た。単元内でできなかった人も「できそうな気がする（身体でできそうと感じる）」と言っていた。

グラウンドストロークを完成形の打ち方での一本打をさせてからのラリーでは、特に学習レディネスの少ない人は「競争になるラリー」をしていたと前述した。彼らが直ぐラリーをしても「狙った打球」を打てないから、その発揮も安定化も発展もある筈がない。よい打点を取れないと「狙った打球」を打てないで、相手からよい打点を取り易い打球を貰えないからである。だから一本打の時に、次の段階のラリーでその人なりの「狙った打球」を打てる打ち方の指導が必要と考えられる。一般的には彼らも速い打球を打ちたいようだが、彼らが壁打で安定してラリーを続けられそうな「狙った打球」を打てる打ち方を、できる人にも学習レディネスのある人にも一本打で指導した。ラリーで協力して貰うためである。そのラリーを「協力するラリー」と呼んだ。最初は、3～4m先のボールを投げ人的方向へ30度ぐらい上向きの打球を打たせた。打球の方向や高さや長短を変えられる人にはそれを打てるコツを、また球出しも丁寧に指導してその打球の一本打も指導した。打球角度をなかなか変えられない人には、30度ぐらい上向きの打球をそのまま打たせた。それでも個人的に指導して、段々色んな角度に打てるようになった人はいる。

特に学習レディネスの少ない人は、この「協力するラリー」で「狙った打球」を打てないと、それを打つのに絶対的に必要なよい打点を取る能力と、狙った打球方向・角度にラケット面を向けて当てるコツを安定化できないから、短期間の単元ではそれ以上の発展は難しいと考えられる。グラウンドストロークは相手と競争する技だが、できない人がパスとキャッチのコツを掴み始める時のように、このラリーでは彼らに発展よりも「狙った打球」の安定した発揮を求めた。それでも打ち易い打球だけが相手から来ないのが普通であ

る。このラリーで「狙った打球」を安定して打てることを一本打の時に彼らに指導した積もりだが、彼らの殆どができなかった。彼らは前述の完成形の打ち方で「できる」とする「因果論的思考」を強固に思い込んで、「相手との関わり」で今の自分なりの「狙った打球」を打てる必要を、彼らに明確に伝えられなかったからと反省している。さらに学級の殆どの人が技発展の上方だけを目指す傾向から、このラリーを学級全体でできるように指導できなかった。これが現職時の反省点である。

特に学習レディネスの少ない人（できない人）が「協力するラリー」を安定して続けられないと、ゲームでの多様な状況での多様な課題を解決できるようになれることに繋がる下記のラリー練習はできないと考えられる。例えば、四人がベースライン辺りに立ち、一個のボールで「狙った打球」をストレートやクロスに打ち分けてラリーを故意に続ける練習や、一人が前衛でもう一人が後衛のペアが向かい合って両方の後衛が相手の前衛に取られないように「狙った打球」を打って故意にラリーを続ける練習などである。いずれも「協力するダブルスゲーム練習」と言える。本来なら、これらの練習をできない人同士のペアでやって欲しいが難しいから、できない人同士のペアとできる人同士のペアでやらせて、後者に協力して貰った。できない人がこれらのゲーム練習ができないと、相手により打点を取らせない打球を打って競争するゲームはできないだろう。つまり先に考察した相手の静止状態を判断して「狙った打球」を安定して打てないと、相手の状況変化を予測して「狙った打球」を打てるようにはなれないということである。

今までは恐さがある頭倒立静止でも「因果論的思考」での指導をして、学習者に状況を先読みさせていなかったから、恐さがなくて相手と競争するグラウンドストロークのラリーでは、特に学習レディネスの少ない人に状況を先読みさせる指導がなかったと考えられる。前者を発生論的指導してでき初めが発生しても恐さがあるから、学習者は状況先読みをしてその都度、自分で「狙ったできそうな課題」を先決めして解決しようとして発展があった。ところが後者では、その人なりのでき初めが発生していない人でも素振りの打ち

方で打球を飛ばせるから、協力するラリー練習やダブルスゲーム練習で「狙った打球」を安定して打てないと「技ができる」にならないし発展がないことを、彼らに分かって貰えなかった。つまり、それでも彼らはゲームでの切りがなく多様な状況にも対応できるようになれると思い込んでいたのである。それは、「因果論的思考」での頭倒立静止の指導でも学習者に多様な状況に対応できる能力を身につけられるとしていたことと同じと考えられる。その能力がなかったから怪我をした人がいたのである。

短期間の単元では、特にできない人には技のでき初めの発生から発展し始める段階辺りの指導が重要と考えられる。頭倒立静止の発生論的指導では、でき初めが生まれて身体でできそうと感じ取れる課題しかできるようにできないことの重要性を殆どの学習者に分かって貰えたが、グラウンドストロークではそれができなかった。つまり今までの一般的な指導では、多くの技で「因果論的思考」で「できる」と学習者に思い込ませていたから、特にできない人にその人なりの「狙ってできること（でき初め）」が生まれないと先読みした状況に適切な課題を先決めして解決することを積み重ねていく発生論的指導ができなかったのである。今まで頭倒立静止では足が上がりそうだから、グラウンドストロークでは打球を飛ばせるからのように、特に彼らに対して「やっていたらできるようになれる」とする技の指導・学習傾向が学校体育全体にあったと考えられる。何故そうなったのかを次章で考察する。

## 5 特に学習レディネスの少ない人が技を自己運動にできなかった背景

1) 技実施を自然科学的に捉えて現象学的に捉えなかった

学校体育全体のスポーツ教育で、特に学習レディネスの少ない人が技を自分なりの自己運動にする習い方ができない傾向が今もある。それは「因果論的思考」での技の指導が主流で実施されていたことも、発生論的指導が必要であることも明確に認識されていなかったからと考えられる。そこには自然科学が何でも解明してくれるとする考えが関わっていたようである。周知のように現代の物質文明の繁栄や現代医学の進歩は

自然科学の御陰である。自然科学が物質の成り立ちや物体の運動を分析して精密に数量化し、要素還元主義で物や物体の運動の再現である電化製品、電子機器、医療機器、移動や輸送手段などの進化や大量生産を成し遂げたことである。この考え方が競技者の妙技の謎も解明できると、その動き方を自然科学的に研究した科学的客観性のある結果で、技を再現できるとしたと考えられる。つまり今までの一般的な指導には科学的客観性を重視する自然科学が関わっていたから、個が身体で感じてカンやコツや「動く感じ」を掴むことを重要視する発生論的指導が明確に認識されていなかったのである。

自然科学は物事の状態が同じであれば、いつでも、何処でも、誰にとっても頭で共通に分かる科学的客観性を導き出し、人々に「客観重視・主観軽視」の考え方をさせる傾向がある。技を自然科学的に研究することは、その科学的客観性を導き出す必要から「完成形の技の抽象化した完了態の動き方」を研究対象に限定して、その動き方の静止画像の連続である人体の移動速度などを人類が約束して決めた「誰にも等質な物理学的な時間・空間」で精密に数量化するのが一般である。これは、人間の運動は「いつも状況と関わり、止まらないし、同じ動きはない」<sup>3)</sup>のに、状況との関わりを断ち、動きを止めて、動きを固定化したことを捉えたことであり、さらに科学的客観性を出すために抽象化した完成形の技の動き方をそのように捉えたことと考えられる。つまり前述の静止画像の人体の移動速度などを数量化したから、技を人間の運動ではなく物体の運動と捉えて先の科学的客観性があるとすると、いわば教科書の連続図が示す動き方が「こうするもの」になり、それが頭で分かると誰もが「できる」としていたのである。これが「因果論的思考」での技の指導である。その思考でロボットに技を再現させることはできても、切りがなく多様な人間に技の発生・発展までも再現させることはできないと考えられる。つまりその思考の指導で、特に学習レディネスの少ない人ができ初めや発展過程での「動く感じ」を掴めるのかということである。

「因果論的思考」での指導では、特に学習レディネスの少ない人の技を学ぶ意識が、短期間でも「学級の

皆と同じようになれる」と「外」に向けられ、自分なりの「できる」を掴もうと「内」に向いていなかったと考察してきた。彼らの意識を内に向かせるためだけではないが、個が自分なりの「動く感じ」などをどうしたら掴めるのかを重要視する発生論的指導が必要と考えられる。それには現象学（哲学）の考え方が必要だったのである。現象学では「対象は私たちの何らかの働きかけによってこそ成立する」<sup>4)</sup>が根本的な考え方で、その働きかけは「構成」<sup>5)</sup>と言われる。このことは、人間は生まれも育ちも誰もが異なり同じ働きかけはできないから対象は一人ひとりに異なることと考えることで、特に「事」に対しては日常的にもそれが普通であろう。だから現象学では「事象そのものへ」<sup>6)</sup>が重要視される。つまり教師はもちろん、学習者も「因果論的思考」での技の指導をなぜ受け入れた（構成した）のかを、いわば思い込みや先入見を持っていなかったのかを問うことである。それは今までこの技は「こうするもの」とする対象が初めから誰の外にもあるとしていたことと、個がその都度に技を構成している（自己運動にしている）ことの違いを問うことでもある。この違いの認識が薄い中で、教師を含めて技ができた人が多勢いたから、何故できない人がいたのかを学校体育全体のスポーツ教育で、長年、問えなかったと考えられる。そんな技の指導・学習状況で、特にできない人に何が起っていたのかを次節で考察する。

2) 今までは特にできない人が固有の身体で技を学べる指導がなかった

多くの技で「因果論的思考」での指導では、「こうするもの」とする完成形の動き方で誰もが「できるとされた傾向から、特に学習レディネスの少ない人は状況を先読みすることも、自分なりの課題を先決めすることも考慮されなかった。完成形の動き方ではないがやはり「因果論的思考」で跳び箱を跳び越すのが恐い人に「助走にもっと勢いをつけなさい」や、前転をする時に「ボールのように身体を丸めなさい」などの慣習的な指導もあった。さらに前述したように短期間の単元でも多くの球技種目ででき初めを余裕で発揮できない人にもゲームをさせていた。だから彼らは解決しようとする課題が「今の自分にとってはどうなのか」や「どうしたら解決できるだろうか」などを「内

観・反省」できなかつたと考えられる。

こんな指導傾向があつた中でも、競技者は試合に勝つためにいわゆる技発展の下方に向かうことも含めて多様な「狙つてできること」を發揮できる「動く感じ」の微妙な違いまでも時間をかけて掴んだ。つまり競技者は発生論的指導で頭倒立静止ができた人のように、でき初めが生まれ先読みした状況に適切に「狙つたできそうな課題」を先決めしての解決も、それが「狙つてできること」になつての發揮も「内観・反省」しての内観的復復をして、その都度の「動く感じ」などを掴むことを積み重ねたのである。しかし教師を含むできる人の多くはこの一連のことを知らぬ間に実施してきたから、その中身を頭では明確に認識していなかつたようだし、ましてやできない人が技の発生・発展時に実施するこの一連の中身を、頭でも身体でも分かつていなかつたと考えられる。だから学級全体でできる人とできない人を「協力させる指導」ができなくて、後者はその人なりの「できる」を発展に繋ぐことができなかつたのである。

技のでき初めが発生する時に、個の人生史を含む身体で働きかけていると考えられる。それは、人間が生まれて乳幼児期辺りまでに、自分なりの時間・空間感覚や多様な運動ができる「動く感じ」などを知らぬ間に身につけてきた歴史を持つその人固有の身体であり、「歴史身体」<sup>7)</sup>と言われる。その歴史身体は「狙つてできること」が生まれる度に、カンやコツや「動く感じ」が身体化して常に変化している。さらに前述の「思い込み」が悪癖として知らぬ間に技実施に現れる。誰もが今の歴史身体でその都度にカンとコツを一元化するように技を実施する必要から、その人なりの「できる」を現す「動く感じ」しか掴めないし、でき初めで掴んだ「動く感じ」も、さらには前述の乳幼児期辺りまでに掴んだことが技の発展に活かされていると考えられる。しかし今まで、特にできない人はこれらのことを含む歴史身体には全く関係なく、この技は「こうするもの」とする動き方で「できる」と指導された傾向があつたのである。

特にできない人にその人なりの「動く感じ」を伝えるには、彼が今のこの状況で狙つてできそうと感じ取れる課題があつて、教師が彼の今の身（歴史身体）に

なれるなら、両者が「間身体的に、または間主観的」<sup>8)</sup>に共感して伝えられると考えられる。でき初めの指導では、教師が彼の身になつてその課題を与えるのが一般的である。もちろん、共感するだけではなく言葉などでのやり取りが要る。学習レディネスの少ない人が技のでき初めの発生や発展し始める段階では、特に必要な指導・学習方法である。しかし今までこの考え方で指導・学習が殆どなかつたから教師から学習者へ一方通行的で、特に学習レディネスの少ない人への個に応じる指導ができなかつたと考えられる。つまり彼らが技をその人なりの自己運動にしての実施を「内観・反省」してくれると、前述の共感が生まれ易くなり「動く感じ」などを伝えられるのである。しかし今までは、多くの人が前述の自然科学観を持ち「客観重視・主観軽視」の考え方になり、さらに前述の現象学を殆ど認識していないから、この考え方をもっと強固にしていたと考えられる。だから特にできない人は、科学的客観性があるとされる固定化された完成形の動き方に知らぬ間に縛られて、自分でするしかない状況を先読みして課題を先決めすることや、それを解決する「動く感じ」を掴むことなどを主観的判断して「内観・反省」しての修正や安定化への内観的復復ができなかつたのである。

今まで特にできない人は、発生論的指導の基本的なことであるその都度に技を自分なりの自己運動にすること、その実施を「内観・反省」して内観的復復をすること、教師と学習者との「間主観的に共感を得る指導・学習」で課題を解決できる「動く感じ」を掴むことなどができなかつたのである。彼らは自分なりの課題を自分が先決めしていないから技実施が「主体的」でなくなり、自分との「対話」である「内観・反省」も、他者との「対話」であるできる人との協力や教師との共感もできないで、「深い学び」ができなかつたと考えられる。できる人も彼らに協力できるとも「深い学び」ができると思われる。

## 6 おわりに

今までのスポーツ教育では、初めからこの技は「こうするもの」と固定化された完成形の動き方が誰にも対象としてあるとする指導が一般的で、個がその都度

に技を構成する（状況を先読みするカンとその状況に適切な課題を先決めして解決できるコツとを一元化する＝技を自己運動にする）と考える指導が明確でなかった。前者は、現代の物質文明の繁栄や現代医学の進歩に貢献した自然科学は何でも解明できると、「完成形の技の抽象化した完了態の動き方」を自然科学的に研究して得た科学的客観性のある結果で指導できるとしていたことである。つまり人間の運動である技を物体の運動と捉えて、前述の完成形の動き方が頭で分かれば誰もが「できる」とする「因果論的思考」での指導である。後者は、「対象が私たちの何らかの働きかけによってこそ成立する」が根本的な考え方である現象学（哲学）が殆ど認識されていないで、人間は生まれも育ちも誰もが異なり対象に同じ働きかけはできないから、対象の技は一人ひとりにも一回一回の実施でも異なると捉える考えでの指導が明確でなかったことである。つまり技のでき初めの発生からの発展で、その都度にカンとコツのその人なりの一元化を促す発生論的指導がなかったのである。前者が一般的な指導として実践され、後者の認識が薄い中で、教師を含めて技ができた人が多勢いたから、できない人が何故いたのかを学校体育全体で今まで問えなかった問題があった。その要因を考察した。

「因果論的思考」での技の指導では、特に学習レディネスの少ない人は固有の歴史身体でその都度に状況を先読みすることも、課題を先決めする時の意識も、それらがその人なりであることも殆ど考慮されないから課題を解決できる「動く感じ」を掴めなかった。そんな指導傾向の中でも、教師やできる人は状況先読み、それに適切な課題先決め、その課題解決や発揮を「内観・反省」しての内観的反復、その都度のその人なりの「動く感じ」を掴むことなどを、知らぬ間に積み重ねてきた。このできる人の多くが、できない人がこの一連のこのその人なりの実施が必要を身体でも頭でも分かっていたから、彼らへの個に応じる指導や彼らとできる人を「協力させる指導」が単元内で殆どなかった。そこでは、多くの教師と学習者が前述の自然科学観で、さらに前述の現象学を殆ど認識していないから「客観重視・主観軽視」の考え方であった。特にできない人は知らぬ間に「因果論的思考」をして技を自分なりの自己運動にでき

ないから、その実施の「内観・反省」や教師と「間主観的に共感を得る」など、発生論的指導・学習の基本的なことができないで、その都度の課題を解決できる「動く感じ」を掴めなかった。つまり彼らは自分なりのでき初めが生まれていなくても、身体でできそうと感じ取れない課題でも、この思考で多くの技が「できる」と指導され学習していた傾向が学校体育全体にあったのである。ここが本論の答えである。

学校体育全体で、教師と学習者が本論の答えを認識して発生論的指導・学習ができると、今回の学習指導要領の改訂で言われる「主体的・対話的で深い学び」を多くの学習者ができると考えられる。

- 1) 金子は『指定されたソフトにしたがってロボットが一定の動きを行うことができるようになるとしても、生命ある人間がどのようにして自らの動きかたを自発的に創発できるのかという身体運動の発生論的地平が解明されたわけではない』と述べている。ここに発生論的指導の意味が込められていると思われる。金子明友『身体知の構造』明和出版.2007年, p.298
- 2) 金子は『我々は「自ら動いているから生きているのだ」というヴァイツゼッカーの単刀直入な表現に倣って<自ら動く>というこの自己運動』と捉えることが一般的である。金子明友『わが伝承の道しるべ』明和出版.2018年, p.66
- 3) 金子が紹介しているゲーテの言葉『有機体の形態を観察してみますと、変化しないもの、静止したもの、他とのつながりをもたないものはどこにも見出せず』を伝え易くするために筆者の文責で引用した。金子明友『身体知の形成上』明和出版.2005年, p.115
- 4) 現象学はエトムント・フッサール（1859~1938）が創始したと言われる。谷徹『これが現象学だ』講談社現代新書.2002年,p.51
- 5) 前出 4) p.51
- 6) 前出 4) p.22
- 7) 金子明友『運動感覚の深層』 明和出版.2015年 ,p.68
- 8) 武藤伸司『伝承』第十九号 運動伝承研究会「スポーツ運動学と現象学の関係を改めて問う」2019年 ,p.77