

松 山 大 学 論 集
第 20 卷 第 2 号 抜 刷
2 0 0 8 年 6 月 発 行

「止まらないから運動」であるのに
止めて見ることによる
スポーツ指導における弊害を考える

鵜 川 是

「止まらないから運動」であるのに 止めて見ることによる スポーツ指導における弊害を考える

鵜 川 是

I は じ め に

学校体育でのスポーツ指導は、スポーツができることにおいてできるだけ多くの人を調和させることを目指して、その指導実践をよくするために学問や研究があると思われる。二極化が言われて久しいが改善策はまだ出されていない。それは二極化の要因が分かっていないからと思われる。その大きな要因は、スポーツにおける運動（技）の本質的なこと（身体知、自己運動、身体が知らぬ間に動いてできることなど。Ⅱ章で考察する）が指導・学習で知らぬ間に覆い隠され、歪められていたことにあると考えて本論を考察していく。その指導・学習は、技習得に対して能力の少ない人（現在の指導傾向ではできない人になりやすく、以下にはできない人とも記す）と能力のある人（以下にはできる人とも記す）の違いを考慮しない指導・学習傾向になり、技を覚えていく過程などで両者が協力し、共存できることを少なくしたと思われる。それは、前者が技を「自分なりにできる」ことが分からない、後者が前者なりの技のでき方を分からない指導・学習傾向であり、両者を繋ぐ指導力が指導者に少なかったからと考えられる。二極化は主にできない人の問題とされがちだが、両者を繋ぐことの問題と筆者は考えている。

そして技の本質的なことが指導・学習で歪められた要因は、一言で言えば、もう既に技ができるようになってしまった人の動き方を「止まらないから運動」

(これも運動の本質的なこと)であるのに止めて見ることで、いわば、「死んだ運動」として自然科学的に研究して法則的なことを見つけて、それで学習者みんなに指導しようとした「法則原理的指導」¹⁾が歴史的に慣習としてあるからと考えられる。それは簡潔に言えば、できる人が「こうやってできている」から今から技を習い始める人も「こうやったら(法則的なこと=客観的なこと)できる」と指導・学習する傾向である。能力の少ない人には、いわば「上からの指導」で、特に技の習い始めをどうしたらいいかが分からない指導傾向で、技ができるようになっていく「過程」や技が「できる」ということに捉え違いがあったと思われる。その捉え違いや、今までの運動研究と指導実践との関わりを問い直していく。

しかし指導現場には、技をできるようになりたいができない生身の学習者と、技を指導したい生身の指導者がいる。そして技を覚えようとして今ここで動きつつある「生きた運動」があるのだから、運動の本質的なことを大事にして指導している指導者がいるのは当然である。しかし、法則原理的指導傾向が強いからその本質的なことの認識は余りなかったようである。技を覚えるとは、運動感覚的なことを自分の身体で感じ取る必要があることを誰でも実感できるだろう。技を覚え始める時、技を発展させる時、欠点を修正する時などにおいて、学習者がどうやったらいいかを彼と指導者が感じたことのやり取りや両者が「感じ合う」ことを重視する指導をしていることである。その指導は、技を覚えていく人がどうやって覚えていくかを、つまり、生きた運動の多くの指導実践例から原理的なことを見つけて、初めから個の状態や段階を、そして運動感覚的なことを重視する考え方での「発生原理的指導」²⁾である。この運動感覚的なことは漠然性があるから自然科学的な運動研究が主流である現在は、研究でも指導実践でもまだ余り重視されていないようである。筆者は、能力の少ない人にも能力のある人にも、今ここで動きつつある生きた運動を介して指導・学習するのだから発生原理的指導を薦める。学級の中でできる人とできない人を繋ぐ指導には、いわば、「学級の下からの発生原理的指導」が必要

と考えられる。

学校体育の指導現場には法則原理的指導と発生原理的指導の二つが入り混じってあることにも、そして現在は前者が主流であることにも殆ど気づかれていないようである。そこには人類にとって自然科学を絶対と考え、自然科学的に証明できないことは信用できないとしてきたことが影響していると考えられる。「止まらないから運動」であるのに、それを止めて自然科学的に見て分かったことを重視する指導をするから運動の本質的なことが覆い隠され、歪められてきたのである。だから、学校体育の指導現場で運動の本質的なことに余り気づかれていなかったのである。このことを簡単にまとめると、運動を止めて自然科学的に見てきたから動きつつある生きた運動の本質的なことを覆い隠したのだが、それでも能力のある人は技をそれなりにできるようになった。それを、運動を止めて自然科学的に見てきたからと考えた。運動の本質的なことを覆い隠しているとは思いつかないから、能力の少ない人にもその考えの指導をしてきたということである。そして運動をできるようになった一部の人が指導者養成大学に入り、運動を自然科学的に研究することを学び、法則原理的指導の考え方や仕方を学んできたようである。今もこのサイクルが繰り返されていることが、二極化がなかなか改善されないことの大きな要因と考えられる。そして、できないと言われる人の割合が少ないこともそこに影響しているのだろう。現在のスポーツ指導の大きな特徴の一つに、学校体育全体で学習者を生涯スポーツへ導くとうたいながら、単元がその場限りの利他的な授業になっていることが多くの種目で特にできない人に対してあると思われる。仏教に「空即是色」という言葉がある。空、つまり、心のエネルギーが、色、つまり、結果や現実を作ると言う意味である。それを援用して、人類の空の総和が世界の現状（現在の地球環境など）であると言われる。今の学校体育の現状も同じように考えていいであろう。

Ⅱ 指導・学習時の運動の本質的なこと

運動（技）を指導・学習する時は、動き方が問題である。動き方の内容は、目で見える動きの軌跡や大きさなどを含む動きの形と、目で見えるが身体で感じ取る必要がある始動のタイミングや動きの速さや力の入れ方などを含む力動性が連動してある。自分の動きでは、どちらも自分には見えないのが普通である。動く感じ（動感）が含まれている形態（動きの形）だから動感形態と呼ぶ。運動発生や発展段階の動感形態はその人の能力状態や運動実施状況の違いによっても異なり、切りがなく多様である。個人にとっても動感形態は一回一回の運動実施でも異なるし、運動は動き始めたら最後まで止まらないから動き方の内容全てがどうなっているかを頭で覚えられる筈がない。例え、それを頭で覚えられたとしても身体で表現できるとは限らないだろう。指導現場でも「頭では分かるができない（身体で分かっていることができないこと）」と、そして試合後のインタビューでは「今日は身体が知らぬ間に動いた（動いてできたこと）」とよく言われる。この二つのことは、頭で覚えた動き方を意識して身体で表現できるなら技ができない人はいないこと（それができるのはロボット）を、そして特に能力の少ない人に身体が知らぬ間に動いて技をできるように指導してきたかを振り返る必要を意味していると思われる。当然ながら、どんな指導をどんなにされても最終的に動き方を覚えるのは学習者本人である。そこも考慮して振り返る必要があろう。指導者は、動き方を学習者に頭で分からせることも必要だが、学習者の今の状態に、そして今ここでの状況に適切な動き方を学習者に身体で掴ませるようにしむける必要があると考えられる。

運動指導・学習の関係で、学習者が動き方を身体で分かり身体が知らぬ間に動いて技をできるようにするには、両者の間で何をどのように指導・学習するのかということが明確になる必要がある。特に何を指導・学習するかが明確でないと、どのように指導・学習するかが明確にはならないだろう。どのように指導・学習するかは後の章に譲る。何を指導・学習するかと言えば、学習者が

技をできるように身体で知りたいことで、それは前述した運動感覚的なことである。学習者には、自分が動きつつあるときの身体内で感じる「運動感覚的なこと」が直接的な学習内容になるということである。そして身体が知らぬ間に動いて技をできるようになるには、具体的にどんな内容の運動感覚的なことをどんな過程でどのように学ぶのかを明確にする必要がある。

先ずは、身体が知らぬ間に動いて技ができるとはどういうことかを考察する。人間の殆どの行為は実施前に状況を先読みし、課題を先決めていて殆ど無意識に課題を解決している。例えば、水の入ったやかんを持ち上げる前にこのぐらいの重さだろうと状況を先読みして、やかんをこのぐらいまで持ち上げようと課題を先決めて、やかんを持ち上げている。それらを殆ど無意識にしている。だから状況先読みが外れてやかんが軽い時は、先決めした課題よりやかんを上げすぎるのである。また机の上にある鉛筆を取りにいく時にも、その太さや長さや置かれた状況は無意識に先読みして、それを取り易い指の形に無意識にして、それを取り上げる課題を知らぬ間にしているのである。

スポーツではまさにできる人は、ゲームで技を実施する前にあそこへこんな打球を打ってやろうと課題を先決めて、殆ど身体が知らぬ間に動いてその課題を解決している。その時、彼は相手が打つ瞬間辺りからその打球は自分にはどんな状況になるかを、打った後相手はどう動くかなどを先読みしているのである。それらを状況先読みのカンと呼ぶ。先読みした状況に適切な課題を幾つかある課題の中から自分が選択先決めて、それを解決するのである。それを課題選択先決めのカンと呼ぶ。そしてその課題を解決する要領をコツと呼ぶ。運動実施では状況先読みのカンと課題選択先決めのカンが関連していないと意味がない。ここでは二つを合わせてカンと呼び、課題解決のコツを単にコツと呼ぶ。身体が知らぬ間に動いて技ができるとは、カンとコツが一体化して自動回路化していることと考えられる。それをカード（後述する「今できること」でもある）と呼ぶことにする。状況を感じて判断したと同時に運動が起こっている（「感覚と運動の一元化」³⁾）ことである。つまり、ゲームがうまくできる

人はカードを既に沢山身につけているから、ゲームでの色々な状況に即座に対応できる適切なカードを自分の身体内で呼び起こせるのである。確かに日常生活での行為よりスポーツ行為の方が意識することが多く含まれている。技を覚える時は、もっと意識することが含まれる。しかし、この意識することが、指導・学習時に誤解を招いていたことを後で考察する。ここで問題にしている何を指導・学習するかと言えば、学習者が身体で知りたいことで運動感覚的なことであるコツやカンや動感ということになる。指導者としては、言葉でも教えるが身体で感じて「伝える」ことが含まれているということである。

先にも述べてきたことであるが、ここで指導・学習時の運動（技）の本質的なことをまとめる。技を覚えるには動き方を頭で分かることも大事だが、技は運動感覚的なことを身体で感じて知る「身体知」である。まさにコツやカンや動感、身体で感じて知る必要がある。そして、技はどんなに指導されても最後は自分でコツやカンを掴む必要がある「自己運動」である。だから、動きつつある時に自分がどんな動き方をしているかを自己観察することや、身体でどう感じているかという自分の主観的判断が重要になってくる。指導・学習時に技の本質的なことで一番重要なことは、技を実施する前に課題を選択先決めていてその課題を殆ど身体が知らぬ間に動いて解決できることで、それを指導・学習では目指しているのである。それを「感覚と運動の一元化」と呼ぶことにする。技がそうできるように指導・学習するには、後で考察するが「コツとカンの関わり」をどうするかを考慮する必要がある。それを「止まらないから運動」であるのに止めて見て分かったことを大事にして指導・学習し、身体知や自己運動の本質的なことを覆い隠したり、歪めたりして一番重要な本質的なことである「感覚と運動の一元化」の認識が薄くなり、「コツとカンの関わり」を考慮する指導・学習をしなかったようである。そんなことがあり、特に能力の少ない人に対しては何を指導・学習するのが明確でなくて、どのように指導・学習したらいいかが明確でなかったということである。指導者養成でも、そこが明確でなかったと思われる。この辺りの詳しい考察は後の章に譲る。

Ⅲ 運動の本質的なことを覆い隠した要因とその弊害

本章では、特に能力の少ない人への技の指導・学習過程で運動の本質的なことが歪められて、技が「できる」ということやその「過程」に捉え違いがあったことを考察していく。そして「止まらないから運動」を止めて自然科学的に見てきたこと以外の要因も運動の本質的なことを歪めていることに、そして運動感覚的なコツやカンを認識、意識して指導・学習していなかったことに影響していることを考察していく。

1 特に能力の少ない人へ運動の本質的なことを考慮しての指導・学習とは

〈技ができるとは、選択先決めした課題を無意識に解決できること〉

技が「できる」（できたということではなく、ある程度はいつでもできるという意味）とは、どんな練習場面でも試合場面でも「予定した課題や選択先決めした課題を解決できること」と捉える。そしてⅠ章で述べたように殆ど意識していないが、「身体が知らぬ間に動いてできる」ようになることをみんなが求めている。だから技が「できる」とは、「選択先決め（予定も含む）した課題を身体が知らぬ間に動いて（無意識に）解決できること」と捉える。簡略して「選択先決めした課題を無意識に解決できること」とする。習熟位相は別にして技を覚え発展させていく練習では、どのレベルでもそれを目指すということである。そしてそれを目指すには、やはりどのレベルでもその人が「今できることでできそうな課題」を求める必要がある。なぜなら、今身につけている状況先読みのカン能力と課題解決のコツを合わせたことが「今できること」（前述のカード）で、その二つのどちらかを超越過ぎる状況になると目指す技をできるようにはなれないからである。つまり、新しい課題を練習する時に今の状況先読みのカン能力では状況を先読みできない状況や今のコツで新しい課題解決のコツを掴むには難しすぎる課題では、新しい課題を解決できるように

も、勿論、無意識にできるようにもなれないということである。そして「今できること」の中身である状況先読みのカン能力と課題解決のコツも無意識に発揮されないと、できそうな課題も練習できないのである。もう少し噛み砕いて言うと、今無意識にできることでできそうな課題でないとその課題解決のコツを意識しても掴めないし、そして意識してでもそれができるようにならないと無意識にできるようにはなれないということである。次の新しい課題に進むときも、この今無意識にできることでできそうな課題のコツを意識して掴み、それを無意識にできるようになる過程を踏む必要がある。技を覚え、発展させるとはこの過程を積み重ねていくことと考えられる。

確かに試合場面でも何かに意識することがあり、特に技を覚える時は意識することがあり、意識する必要がある。意識する必要はあるが、今までの指導・学習ではその人が今無意識にできることは何かを問うことや、求めるコツやカンと同時に意識する練習はできないことや、技を無意識にできるようになることを目指して練習していることなどを殆ど認識していなかったように思われる。それは、技ができるとはどのレベルでも「選択先決めた課題を無意識に解決できること」であることを認識していないで、それを求めるには「今できることでできそうな課題」を求めざるを得ないことの認識が明確でなかったからと考えられる。「コツとカンの関わり」を考慮する指導が必要であるとⅡ章で触れておいたが、それは「今できることでできそうな課題」を練習することで、今身につけているカンとコツを超えすぎる練習をさせないということである。そもそも、今まではコツやカンへの認識が薄かったと思われる。

練習場面で「今できることでできそうな課題」を求めないとは、テニスのグラウンドストロークでなら、相手から状況先読みできない打球がきて今のコツでも対応できない課題を解決しないといけない状況に自ずとになってしまうことと、相手からの打球の状況などを先読みできる範囲内でも自分ができそうにならない課題を選択先決めることである。相手と向かい合って競争する対峙型球技種目の技を指導・学習する時は、サービスとレシーブ、アタック(スマッシュ)

とレシーブ、パスとパスのラリー、グラウンドストロークとグラウンドストロークのラリーなど、「技をセット」で練習させる必要がある。その時、能力の少ない人は「今できること」を超え過ぎる状況になると、当然、技をできるようになる練習はできないことになる。一般的には、相手から状況先読みできない打球などが能力の少ない人に来て、彼らができそうにない課題を解決しないといけないうちにずとなってしまいう状況があったと思われる。できる人が協力して能力の少ない人に状況先読みできる打球などを出してくれても、能力の少ない人たちは自分ができそうにない課題を先決めする（先決めすると言うより課題もはっきりさせないでただ返球していた）状況もあったと思われる。どちらの状況もあったが、どちらかとかと言えば前者の状況が多かったように思われる。運動学習には「今できることでできそうな課題」を求める原則があり、「技をセット」で指導する必要があるから、特に対峙型種目の単元の出発は前述の「学級の下からの発生原理的指導」が必要と考えられる。

〈無意識の学習の重要性〉

横に並んで競争する横並び型種目でも、能力の少ない人が「今できること」を超え過ぎる状況になると、技をできるようになる練習ができないことは同じである。例えば、マットでの三点倒立の今までの指導は、一気に足で蹴って倒立になれるとする方法が一般的であったと思われる。それでは多くの子どもにとって「今できることでできそうな課題」の練習ではないことになる。筆者は、頭と手をマットにつけてつま先でトコトコと歩いてきてお尻を頭の真上に持ってくる姿勢を作らせる。そして、足を上げないでつま先をマットから少し離してバランスを取るコツを掴ませる。倒れそうになったら前転をしたらいいと教える。そのバランスが取れるコツが身につくと、その姿勢から足をゆっくり上げていく時に自分の身体がどうなるとバランスが崩れるのかを状況先読みするカンも、そしてその復元の課題先決めのカンも自分の身体をどうしたら復元できるのかというコツを掴む練習もできるのである。この辺りのことは「無意識

の学習」になると考えられる。

今までの指導方法では、多くの子どもにとって倒立になるコツも倒立で止まるコツも掴めないし、無意識の学習も殆どできなかったのである。極論すれば「今できることがないのにできそうにない課題」を練習していたのである。その人の「今できること」の中身には関係なく慣習的な課題が与えられ、特に能力の少ない人は状況先読みのカンにも意識し、課題解決のコツを掴むことにも意識が必要な練習状況が多くて技であったようである。その最たる例が、技を満足にできない内にゲームをさせられていたことである。今身につけているカンとコツを超えすぎる状況で技を覚えようとする癖のある動き（修正に時間と努力が必要）が身につきやすく、怪我や障害が起こる可能性もある。対峙型種目では「技をセット」で練習できないことになり「無意識の学習」ができないことになる。そして、この種目は自分には向かないとしてしまうこともあると思われる。

試合で新記録樹立や難しい課題を解決することも、それは少なくとも「今できることでできそうな課題」を求めていることであろう。多くの場合、お互いが高いレベルの「今できること」（技＝カード）を駆使しながら攻防している。その高いレベルでの攻防が「今できることでできそうな課題」を解決する場を作っていることで、「無意識の学習」をしているとも解釈できるだろう。練習ではできそうな課題を解決するコツを意識して掴むと前述したが、例えばその掴んだコツで続けられるラリーを練習する時も、この「無意識の学習」が行われていると考えられる。「今できること」に適切な課題が与えられてラリーが続けられることは、状況先読みと課題選択先決めのカンを掴む学習になるし、それと一体化するコツの安定化を図る学習にもなっているということで、カードが増えていくことである。

運動学習には、この「無意識の学習」も重要な意味があるのに、その認識は殆どなかったようである。特にネット型球技種目のラリー練習でラリーを続けさせることが少ないままゲームに入り、「うまさが少ない強さ」を求める傾向

があったと思われる。まさに「今できることでできそうな課題」をしないことになり、この「無意識の学習」はできないことになる。例えばバレーボールでワン、ツー、スリーを続けさせ位置取りや連携もするゲーム練習や、「今できること」で攻防できるようにルールを工夫した簡易ゲームの段階を踏まない傾向もあったと思われる。点数ハンディをつける簡易ゲームがやられているようだが、それでは能力の少ない人には「今できることでできそうな課題」ができる簡易ゲームではないことになるだろう。特に能力の少ない人には、今無意識にできることを基にできそうな課題をできるように指導する段階をゆっくり踏まないと、意識しての学習も「無意識の学習」もできないことになる。

〈能力の少ない人の「今できること」を見極める必要〉

目指す技ができない人は、その人の「今できること」でその技の「できそうな課題」を求めていることである。グラウンドストロークを教える時に、一般的には投げられたボールを打つ練習から始めるだろう。それは状況先読みのカンが殆ど要らない、そしてできそうな課題を予定して課題選択先決めのカンも要らない状況で、その予定した課題を解決できるコツを意識して掴ませる練習をさせていることである。しかし、それが上手くできない人は、近い距離から山なりのボールをノーバウンドで優しく投げてもらい予定した課題を解決できるように面を向けてラケット面の真ん中にボールを当てることができる必要がある。跳び箱を跳び越せない人には、跳び箱の端に馬乗りになって手で突き放しながらマットに降りることや、跳び箱の端にしゃがみ立ちをしてもう一方の端に手をつくようにしてうさぎ跳びをしてマットに降りることなどができる必要があろう。倒立の場合も、今までの一般的な仕方の補助者に向かって足で蹴って一気に倒立になれでは、前述の三点倒立のように困る人がいるだろう。腰の高さぐらいの台上に腹這いになって下のマットに手をつき、両手に上体がまっすぐ載るように膝で台上を歩いてきて片足を倒立位まであげ、台の横にいる二人の補助者に持ってもらい、もう一方の足を自分で上げるか補助者に上げ

てもらうことをさせる。そして倒立位を保持する練習を先ずする必要があるだろう。それもできない人は、最初は手で支える感じを掴むだけでもいいだろう。いわば、赤ちゃんが床から立ちあがる前につかまり立ちをすることである。その時、倒立をしている人の背中側に補助者が一人立って、倒立実施者の太腿の辺りを手で支えたり、支えた手を離したりしてバランスを取ってあげる練習もしたらいい。丁度、机の上に生卵を立てるような感じである。今までの仕方では補助者に向かって倒立位になれる人にもこの練習は余りしていなかったように思われる。ある程度、倒立姿勢を保てるようになってから自分で倒立にならせることを考慮していなかったようである。

先のことは、人間が生まれてから初めてグラウンドストロークをする時に、跳び箱を跳ぶ時にその形になっていることができない人は、その前のことができる必要があるということである。その前のこともある程度は無意識にできる必要があり、それがその人の「今できること」になるのである。もっと厳密に考えていくと、その前のことの前もあると考えられる。本論ではその考察は省略する。山なりのボールをノーバウンドで優しく投げてもらい予定した課題を解決できるようになった「今できること」で、優しく投げられたワンバウンドのボールを打つ、いわゆるグラウンドストロークの形になっていることを練習するのである。形になっていると言ってもいわゆる完成形ではなく、この「今できること」でできそうな課題のグラウンドストロークである。勿論、「予定した課題を無意識に解決できる」ことを目指すのだが、この後の「技をセット」で練習するラリーのことも考慮しておく必要がある。ここで言いたいことは、指導者は特に能力の少ない人の「今できること」を見極め、それに適切な「できそうな課題」を見極めて与える必要があることである。

2 運動の本質的なことが歪められた要因とその弊害

〈できる人の運動を止めて自然科学的に見るとはどういうことだろうか〉

グラウンドストロークを初めて習う大学生に優しいボールを出して打ってもらうと、相手を打ち負かすという打ち方ではないにしても少なくとも相手とラリーを続けようという打ち方ではない力の入れ方やスイングをする大学生が多い。教えないうちは仕方がないにしても、教え始めてもその打ち方を直せない人が能力の少ない人に多いようである。本人はそれでできるようになると頭では考えているようで、頭で分かっている動きの形である完成形を表現しようとして、力動性である力の入れ方やスイングの速さや始動のタイミングなどを自分の「今できること」に合わすように学ぶ認識はないし、力動性そのものを習う意識もないようである。つまり、今の仕方でするようになるかどうかを身体で感じ取ろうとはしていないということである。確かにそこには、グラウンドストロークがどんなものかもよく分からないことや、それへの自分の「今できること」が分からないこともあるだろう。しかし意地悪く解釈すれば、ラケットの動かし方は大体頭で分かっているし、打球は一応飛んでいるし、しかも速い打球が飛んでいるからよしと判断して、その動かし方を繰り返していたらできるようになれると思っているようである。

テニスの場合は道具の特性（ソフトテニス、卓球、バドミントンなどの打球技に比べるとラケットもボールも重いうえに、ラケットはボールをよく弾くし、ボールもよく飛ぶ）があるのに、今の自分でその打ち方でするようになるかどうかを身体で感じ取れないし、相手と「技をセット」で練習できないことにも気づかないことは、それまでの体育のあり方が影響しているように思われる。前述の三点倒立などの例も同じであるが、運動の本質的なことである身体知と自己運動が歪められていたことである。長年、大学生にテニスの指導をしてきて、能力の少ない人への小学校から高校までのスポーツ指導のあり方が道具の特性があるグラウンドストロークの学習に縮図として現れているよう

に思われる。これは、「身体知」と「自己運動」が歪められていたことに彼らに気づきなさいということではなく、指導者が歪めていたことに気づいていなかったということである。

この縮図を作った現代の体育が生まれた主な要因は、前述したように「止まらないから運動」を止めて見たことにあると考えられる。現代の物質文明を築いたのは自然科学のお陰と言われる。だから、自然科学が何でも解明、解決してくれると、また自然科学的に証明できないことは信用できないと考えてきたようである。しかし、自然科学は物質の分析に威力を示す学問である。人間によかれと自然科学で自然を支配してきた結果が、現在の地球環境と言われる。地球は物質ではなく生態系と言われる、いわば、生き物だったのである。

自然科学における運動は、普通、物体の運動を意味する。自然科学の機械技術でスポーツにおける運動を精密に解明してくれるとして歴史的に自然科学的に見てきたのである。しかも、もう既に技をできるようになってしまった人の運動を研究し易いように実験場面を設定して、完了した運動を見てきたのである。完了していないと運動を自然科学的には分析できないし、誰もが納得する客観を出すために曖昧で主観的な運動感覚的なコツやカンを問題にしなかったのである。物理学的な等質時間空間での人体の移動量などを精密に数量化して客観化したのであるが、結果的に人間の運動を物体の運動として見たことになったのである。逆に物体の運動として見たから誰もが納得する客観を出せたのである。しかし、人間は各人が個々の体験時間空間感覚を持っている。いくら精密に出された数字（客観）でも、その数字を誰も自分の「今できること」や今ここでの状況などに適切な動き方に変換することはできないだろう。教師も変換してあげられないだろう。数字の客観では指導できないから技を教えるときに、実験場面を設定してできる人の運動を止めて見たから動きの形が固定化され、数字の客観に代わって指導書や教科書に掲載されている完成形の動きの形が、歴史的に知らぬ間に客観的なこととされたようである。グラウンドストロークの指導は素振りからと完成形を学級の皆に一斉指導する傾向である。

素振りからの指導は少なくなったが、できる人がこうやってできているからできない人もこうやったらできるとする法則原理的指導が、前述の例のように多くの技の指導で行われていると思われる。

〈法則原理的指導には人間機械論が潜む〉

一人称（学習者）と二人称（指導者）の間に運動感覚的なことであるコツやカンを感じ合って指導・学習することが本来であるのに、誰の主観的判断も入らない三人称の客観で、しかもできる人の動きの形に関する客観では、特に能力の少ない人には指導できなかったと考えられる。極論すれば、動感形態は切りがなく多様であるのに完成形の動きの形を指導していたのである。技によっては、教え始めは完成形でないにしても単元の早期にゲームをする傾向（特に小学校のドッジボールや高校での球技）は、完成形の動きの形を指導していたことになる。動きの形に関することは教えられたかも知れないが、力動性に関することを能力の少ない人の「今できること」に適切に指導されることは余りなかったようである。運動を止めて見たから、そこには力動性に関することは存在しなかったし、前述したように誰にも納得される客観を出すために曖昧なことだからと捨象してきたのである。

更にそこには、人間の運動を物体の運動と捉えたことから、運動を物理学的な時間経過における因果論で考えたことが関係している。何度も例に出したように、できる人は助走に勢いがあるから跳び箱を跳び越せると、グラウンドストロークでスイングに勢いがあるから打球を飛ばせると、三点倒立や倒立で振りあげ足のスピードがあるから倒立になれると、できない人にもそのように指導する傾向があった。できる人は確かにそうしている。極論すれば、できる人の技ができる原因をできない人の技ができない原因としていたのである。できない人はいくら助走に勢いをつけても怖いからできない課題を予定できないし、一応打球は飛ぶが今の自分には課題を選択先決めてきていない打球を打つことになるし、いくら足を蹴り上げようとしても倒立姿勢を保てるコツがない

から課題を予定できないのである。

できる人がこうやってできているからできない人もこうしたらできるとする法則原理的指導傾向は、技が「できる」とはが知らぬ間に完成形をイメージしていることになり、できない人の「今できること」には関係なく、完成形を求めさせる指導が慣習的になったようである。これでは、人間の行為が実施前に状況先読みして課題を選択先決めて身体が知らぬ間に動いてそれを解決していることを認識していないことになろう。だから「今できることでできそうな課題」を指導・学習するという考えも、前述の「技をセット」で指導・学習するという考えも生まれにくいだろう。特に能力の少ない人に「今できることでできそうな課題」を与えないで、できる人の動きの形の頭で分かる客観的なことを意識して繰り返していたら技を覚えられずとしていたことになると考えられる。つまり、人間の運動を物理学的時間経過における因果論で考えて、頭で分かる動き方を意識して繰り返していたらできると、人間機械論で運動指導・学習をしてきたことである。これが法則原理的指導である。法則原理的指導が人間機械論であることを強調したいのではなく、頭で分かる動きの形の客観的なことを教えて運動感覚的なコツやカンをその人の「今できること」に合わせて伝えなかったことや、意識することばかりではなく無意識にできる必要があることや、それを目指していることを強調したいのである。長い時間をかけて、人類の空の総和が知らぬ間にそうになっていたから、そこになかなか気づけないのではないかと思われる。

〈現象学的な考え方と類的客観の認識がない〉

自然科学的に人間の運動を解明して、解明したことで運動指導も解決できると考えてきたことが法則原理的指導であるが、それが正しいと思っていたからできない人を困らせていたことに気づけなかったと考えられる。ここではそこに気づけなかった要因が、他にもあることを考察する。後の章で考察するが、指導者は、大抵、小さい時からの学校体育でも部活動でも法則原理的指導の認

識がないまま法則原理的指導で知らぬ間に感覚と運動を一元化して技をできるようになってきたようである。そして指導者養成でも法則原理的指導の仕方や考え方を学んできたようである。だから、能力の少ない人が技を覚えていくときの運動感覚的なコツやカンなどは、指導者の身体には殆ど「空白」だったと思われる。

運動を自然科学的に見ることを絶対とする考えと指導者の一般的な運動の覚え方から、運動感覚的なコツやカンを指導することが運動指導の主内容であることを明確でなくしたと考えられる。だから前述したように、動感形態は切りがなく多様であるのに動感やコツやカンが含まれない自然科学的な客観で対応するという矛盾があったのである。このことは、極論すれば誰の主観的判断も入らない客観で運動指導・学習をしなければという考えが強くあることでもあり、「今の自分にとってこのことはどうなのか」と主観的判断を大事にする現象学的な考え方が運動指導・学習で殆ど認識されていなかったことでもある。自然科学的な考え方を絶対とするからこの現象学的な考え方が認識されていなかったようで、このことも法則原理的指導の問題に気づけなかった要因と考えられる。更には、この現象学的な考え方の認識が薄いことが、自然科学的な運動研究と運動指導では領域が異なることに気づけなかったことにも影響していると考えられる。

運動指導・学習で客観は必要であるが類的客観が必要なのである。運動を指導・学習するには、厳密に言えば、一つの技でも色んなレベル、色んな運動実施状況などから多様な動き方があり、指導者と学習者で運動感覚的なことを感じ合ってその学習者の今のここに適切な動感形態（動き方）を見つけることと考えられる。この感じ合う両者の主観を大事にすることが現象学的な考え方である。だから本来、運動指導は個に応じた指導が原則と考えられる。多くの指導者の個に応じた指導実践からこのレベルのこんなタイプの人に指導するには「こんなこと」が必要だろうと、指導者も学習者も含めて多くの人の主観的判断の納得の集まりが類的客観である。この類的客観があって、それを伝えても

できない人には、また両者で運動感覚的なことを感じ合う指導・学習が必要なのである。だから尚、個に応じた指導が原則と考えられるのである。

この類の客観が必要と主張しても、それも自然科学的に証明する必要があると言われることがある。それほど自然科学的な客観でないとダメだと人類が思い込んでいるように思われる。この類の客観や運動感覚的なことを感じ合う指導・学習の認識がないことが法則原理的指導であり、その指導では特に能力の少ない人は技を「自分なりにできる」ということが分かる筈がなく、自分の身体で感じることを大事にしないで自分もそうしなければと頭で分かる客観的なことである「外の基準」に縛られていたように思われる。自分の身体で感じることもより頭の判断を重視していたことであり、まさに「身体知」、「自己運動」が歪められていたのである。「今できることでできそうな課題」を指導することは、考察したようにその人の今の状態での「感覚と運動の一元化」を目指していることである。法則原理的指導では、能力の少ない人に「今できることでできそうな課題」を指導することはなかったようで、彼らに対して考察してきた運動の三つの本質的なことを相互に関連させて歪めてきたと考えられる。

〈法則原理的指導の問題に気づけない慣習的な考え〉

自然科学的な考え方の法則原理的指導が主流で現象学的な考え方の発生原理的指導が少なかった長い体育の歴史と、法則原理的指導の仕方や考え方を指導する指導者養成のサイクルが、その主流の考え方を受け入れる慣習的な考えを生んできたと思われる。端的な例は、できない学習者の「努力が足りない」と指導者は思い、できない学習者は「自分は鈍い」と思い込むことである。また、どんな短い単位でも「みんながゲームをして楽しまなければ」と、そして技の学習でもゲーム化して「楽しくさせるとできるようになる」と指導者は考えるようである。そこには身体を意識の奴隷にして頭で分かる動き方を繰り返していたら技を覚えられるとする人間機械論が潜んでいるように思われる。それでは「今できることでできそうな課題」を指導するという原則から外れていてコ

ツやカンを指導していない傾向から、できない学習者は「うまくできなくても楽しければいい」と考えるようである。それでもゲームをしたら勝ちたいから、うまくできなくても強さを求めて「スポーツには力が要る」と考えているようである。これらの慣習的な考えは、できない人には自分の内側のことよりも外にある客観的なことや慣習などを大事にする考えと思われる。そしてこれらの慣習的な考えがまた、現状の法則原理的指導傾向の問題に気づけなくしていると思われる。

人間の運動を自然科学的に見てきたことによる法則原理的指導傾向や、それを当たり前とすることから運動感覚的なことを感じ合うことを大事にする現象学的な考え方での指導・学習をしなかった傾向がある体育の歴史があった。そこで作られた慣習的な考えもあって、能力の少ない人と能力のある人の違いを余り考慮しない指導・学習傾向になって、特に前者が技を「自分なりにできる」ように指導できなくて両者を繋ぐことができなかったことが二極化であると考察してきた。その弊害は当然、できない人にある。できない人は「今できること」が何なのかも見極めてもらえないし、それで「できそうな課題」を与えられることもないし、さらにその課題を解決する運動感覚的なコツやカンを伝えられることも少なかった。だから彼らは「今できること」で「できそうな課題」を意識してできるようになる学習も、それを段々無意識にできるようにして次の「今できること」にする「無意識の学習」もできなかったと考えられる。それでも授業は先へ進められ、ますます「無意識の学習」ができない状況になるゲームに入れられたのである。

できない人ほど、運動を覚えるには自分の内側を観る必要があるのに外を見られるように指導され、学習させられたのである。外の基準に縛られる慣習的な考えを持っていることが、彼らには一番の弊害と考えられる。大学生のできない学習者に「今できることでできそうな課題」を指導しても、彼らはそれを待てないようになってしまっている状態が、テニスやバドミントンにおいてある。彼らが彼らなりにできるのを、指導者が待ってあげなかった歴史があるからと

思われる。うまくできなくても楽しければいいとなる土壌がいっぱいあったのだろうと思われる。彼らはスポーツ弱者だから、自分がそうになっていることに気づくことはなかなかできない。指導者が気づいて指導の仕方を改善する必要があると考えられる。

Ⅳ 指導者養成における問題

指導者養成には、運動指導・学習に関することを指導者の卵に指導する授業は、理論と実技がある。今までは、人間の運動を自然科学的に研究した結果で運動指導・学習もできると法則原理的指導をする指導者を養成してきた傾向があったから、特に能力の少ない人への指導・学習で無理が生まれ、二極化が起こったと考察してきた。つまり、理論でも実技でも法則原理的指導傾向が強かったということである。本章では、二極化改善に向けて指導者養成での理論と実技でしなければならないことを考察していく。

〈指導者養成での理論の授業に取り入れる必要がある内容〉

運動を指導・学習するとは、当然ながら学習者に生きた運動を発生させることであるから、理論の内容には考察してきた以下のような内容を取り入れる必要があると考えられる。そもそも指導・学習している運動には「止まらないから運動」、「身体知」、「自己運動」、「感覚と運動の一元化」という本質的なことが含まれていること、特に能力の少ない人には「今できること」で「できそうな課題」をできるように指導する必要があること、「運動感覚的なコツやカン」を伝え・学ぶことが主な内容であること、指導者と学習者が運動感覚的なことを「感じ合って」伝え・学ぶ必要があることなどが、指導者の卵に認識させる必要がある内容である。そして指導者と学習者が感じ合うことややり取りすることの内容やその仕方を理論でも実技でも扱う必要があるだろう。しかし、理論の内容にする必要があるこれらのことは自然科学的な運動研究には関係なかったから、今まで理論で殆ど扱われなかったし、実技でも考慮されなかった

ようである。このことが、今までの指導者養成の運動指導・学習に関する理論でも実技でも、法則原理的指導の考えが主流で発生原理的指導の考えが余りなかったことである。それはまた、それぞれの指導の大本をなす自然科学的な考え方と現象学的な考え方を認識していなかったことでもある。だから、今までに二種類の指導方法があったこと、両者の違い、それぞれの大本をなす自然科学的な考え方と現象学的な考え方などを理論の内容とする必要もある。以上のような内容を認識することは、自然科学的な運動研究と指導実践は領域が異なることを、つまり、人間の運動を自然科学的に解明したことだけでは運動を指導できないことを、そして前述した運動指導・学習の主な内容は運動感覚的なことであることを明確にすることに繋がると考えられる。

そもそも自然科学は、誰もが納得できる客観を出すために研究者の主観的判断を研究に入れないように研究対象を研究者とは全く関わりがないように研究者の外に置いて（対象化と言われる）、対象の全体を要素に分解し、解明した各要素をまた総合すれば全体が分かる（要素還元主義と言われる）とする考え方である。考察したようにその考え方の運動研究では、人間の生きた運動には「感覚と運動の一元化」や運動感覚的なことが含まれているのに、それらは扱われなかったのである。そして指導・学習の現場でも、自然科学的な運動研究の結果や客観を重視する傾向が、運動指導・学習の主な内容が運動感覚的なことであることの認識を薄くすることや、特に能力の少ない学習者の身になって指導する必要性を指導者に認識させないように影響したと考えられる。指導現場で「止まらないから運動」をそのまま観て分かることを余り大事にしないで、それを止めて見て分かったことを大事にしてきた傾向である。しかし、分解して分かったことを総合できなかったのである。というより、人間の運動を要素に分解することは考えの上でのことだったのである。「止まらないから運動」をそのままを観て大事にすることとは、例えばその人の「今できること」で今の仕方のできるようになれるかどうかを見極めることや、今のグラウンドストロークの「運動メロディ」⁴⁾はどうだったのかと観ることなどである。全体を観

て分かることを分かろうとしなかったことには現象学的な考え方の認識が薄いことも、後で考察する指導者養成での実技のあり方も関係していると考えられる。

〈運動指導・学習には現象学的な考え方が必要〉

前述したように現象学的な考え方とは、「今の自分にとってこのことはどうなのか」と主観的判断を大事にすることで、運動指導・学習で指導者と学習者の間で運動感覚的なことをやり取りして「感じ合う」ことをする限り、必要な考え方である。しかし、主観が大事であると主張すると、自然科学的な考え方を絶対とするあまり、それは自分だけの感じや考えで自分勝手にすることだと批判され、指導現場で現象学的な考え方はあまり認識されていなかったようである。現象学という主観とは、運動指導・学習で運動感覚的なことを伝え・学ぶ時に、学習者は今動きつつある時に感じることや、指導者の示範の動きを観て感じることや、指導者の指示などを今の自分にとってはどうなのかと判断する主観である。技は「自己運動」だからまさに主観が必要である。また指導者は、伝えようとする運動感覚的なことがその学習者の今の状態や今のここにはどうなのかと学習者の身になって判断する主観である。だから指導者は、一つの技においてもできるだけ幅広い運動感覚的なことを身につけておく（失敗の動感も身体で知っておくと指導に役立つ）必要があり、そのためにも指導者養成の実技の授業があるのである。この認識は今まで殆どなかったと思われる。

運動を覚えるには、自分が今どんな感じで動いているかをある程度は感じ取れないとその実施がいいか悪いかも判断できないし、何処が欠点かも自覚できないだろう。それを自覚できないと修正もできないから、自己観察が必要なのである。動きながらも自分の目で見られる所は目で見たらいいが、多くの場合は筋感覚などで感じ取る自己観察が必要になる。例えばラケットの動かし方の軌跡である動きの形の自己観察も必要だが、動感的なことを含むものでないと意味がない場合が多い。そのためにも「今できることでできそうな課題」で

ないと自己観察の余裕はないことになる。指導者は、特にできない学習者の生きた動きを観察しながらどんな動感で動いているかを感じ取り、彼の状態での動き方ならこんな動感だろうと指導者自身の身体内に呼び起こし、両方を比べるのである。そしてこんな感じでやってみたらと指示や示範をするのである。それを「運動共感の指導」と呼ぶ。学習者の自己観察や指導者の運動共感、それぞれに主観が必要で、それがあるから「感じ合う」ことができるのである。この辺りのことも理論の内容として必要になると考えられる。

この現象学的な考え方の認識がないから前章で触れた運動指導・学習には類客的観が必要であることや、運動指導の原則は個に応じた指導であることが殆ど認識されていなかったと思われる。一人の人間の一つの技の運動発生、発展段階、運動実施状況の変化を考えただけでも切りがない動感形態がある。それがまた一人ひとり異なるのである。それなのにそのできない人に「今できることでできそうな課題」を与えないで、「できる人がこうやってできているからできない人もこうやったらできる」と運動感覚的なことを含まない固定化された動きの形を指導する傾向があったのである。特にできない人には個に応じた指導が必要であるのにそのような指導をしてきた傾向は、彼らに「自得」を迫ったと言えるだろう。一つの技でも動感形態は切りがない多様さがあり、一人ひとり違う人間であるのに、その人の今の状態や今この状況に適切な運動感覚的なことを誰の主観的判断も入らない自然科学的な客観で指導しようとしていた傾向と、類客的観で指導してもその人の今の運動実施がうまくいったかどうかは、その場にいる指導者の主観的判断が要る指導との「違い」を問う必要があろう。今までの指導では特にできない人に運動（技）を自得させていた傾向があること、運動指導・学習には類客的観が必要であること、類客的観で指導してもできない人には運動感覚的なことを感じ合う個に応じた指導が必要であること、指導者仲間で類客的観を出す指導実践に努力する必要があることなども理論の内容に必要なであると考えられる。

〈指導者養成での実技〉

昔から、理論と実践の間に溝があると言われていた。理論と実践を繋ぐには、指導者の卵が運動（技）や指導に関する考え方を理論で習い、それを認識して実技で主に「運動（技）の指導の仕方」を身につけることにあると考えられる。ゲーム練習やゲームを指導するにも技の指導があつてのことだから主としたのである。筆者が指導者養成大学の学生時代（昭和40年頃）には、この実技に対する考えは、例えば、走り幅跳びで5 m 20 cmを跳び越せないと単位が出ないというように、何々ができないと単位が出ないというものであった。今も余り変わってはいないようである。バドミントンやテニスの授業で「技の指導の仕方」を指導する。筆者の指導力不足もあるが、それを習うことより授業内で自分たちが楽しんだらいいとする傾向もあるぐらいである。制度や時代の変化で指導者にならない学生が受講していることも関係しているかも知れない。要するに昔も今も「技の指導の仕方」で運動感覚的なコツやカンの伝え方を指導・学習するという認識、意識が薄くて、「指導者の卵の技能が高くなれば運動指導ができる」とする気楽な考えが慣習的にあったように思われる。しかし、指導者養成の実技では、指導者の卵が部活動でしている種目以外の種目ではそれほど技能を高くあげられないし、「技の指導の仕方」も身につけていなかったようである。

色んな能力状態の学習者が30人前後いる学級を想定しての「技の指導の仕方」を指導者の卵に伝えることを考える。二極化改善のために、技ができることにおいてできるだけ学級の皆を調和させることができる指導力を身につけることを目指す。学習者同士で協力し合うことや教え合うことをさせるために、学級の中で能力の少ない人が「今できることでできそうな課題」の運動感覚的なことを学級の皆に伝える指導力である。能力のある学習者がその辺りのことを身体で分かることは能力の少ない学習者と協力できるし、教えてあげることでもあるのである。前述の「学級の下からの発生原理的指導」ができる指導力である。勿論、能力のある学習者への指導力を身につけることも必要である。

そして能力の少ない学習者の「個別達成度を認める」指導力を身につける必要もある。例えば、ラリー練習、ゲーム練習をするにも彼らの状態に適切な課題や場面を与えることができ、できる学習者にも協力して貰い、彼らに「無意識の学習」をできるようにする指導力である。この学習者はゲームをさせない方がいいと判断できる能力も含まれる。対峙型種目のネット型や野球型の球技や、格技では協力させようと思えば、指導力があればでき易いものである。横並び型種目の技は、一般的に初めから各学習者なりの段階を踏めるものである。バスケットボールやサッカーなどの入り乱れ型の球技では、できる学習者とできない学習者を協力させる指導は難しい。難しいがその指導力を身につける努力を指導者養成の指導者と指導者の卵である必要があると考えられる。

〈指導者の卵の今までの実技の受け方〉

今までは、指導者は自然科学的な考え方の客観を重視して、特に能力の少ない学習者の身になる指導ができなくて、彼らに「皆と同じになれ」と指導する傾向があったと思われる。そしてスポーツは競争が本質的なことである。法則原理的指導の裏に潜んでいる人間機械論も頭で分かる動き方を繰り返していたらできるとして「皆が同じになれる」とする考えであって、单元内で皆にゲーム（競争）をさせてきたのだろう。時間に限りがある单元内で学級の皆が同じレベルになれる筈がないのだから尚、その考えが潜んでいたと思われる。そして能力のある学習者は競争しながらでも技を一応できるようになった。まさに指導者の卵が、「技の指導の仕方」を身につけないうちに技能が高くなれば指導できるとしてきたことが、そのまま授業で展開されていたように思われる。先の指導者養成でのバドミントンやテニスの実技で、指導者の卵は能力が高いから、打ち方を習う時でも、狙った打球や打羽が上手く打てた時の動感を掴むことよりより相手を打ち負かすことに意識が強くあったことである。ましてや、能力の少ない人がどんな動感やコツで打つかを意識して実技を学ぶ認識は全くなかったと思われる。

指導者の卵たちも部活動で、感覚と運動の一元化の認識はないが技を感覚と運動が一元化してできている。そうでないと試合に勝てないことを身体では知っているのである。彼らは、部活動で習い始めから完成形を目指す傾向がある法則原理的指導を受けても、上級生の手本も協力もあるし、高いレベルの「今できること」があるから自分の運動実施の良し悪しも自己観察して判断できて技をできるようになったのである。またそこには充分時間があるし、試合に勝たないといけないから感覚と運動の一元化を知らぬ間に目指したのである。そういう意味では、彼らも「今できることでできそうな課題」をできるようになることを積み重ねているのである。しかし指導者養成の実技では、感覚と運動の一元化の認識がないから指導者になった時に、能力の少ない学習者が「今できることでできそうな課題」をそのレベルで感覚と運動が一元化してできるように指導するという認識も殆ど無かったのである。そのレベルの運動感覚的なことが指導者に空白だったから尚である。ラリー練習でもゲーム練習でも、ラリーを続けられると無意識の学習ができると考察した。しかし、ラリーが続けられるようになる前の段階で、能力の少ない人に「今できることでできそうな課題」をできるようにする指導力を養成していなかったということである。他の球技種目でも、考察してきた器械運動でもその傾向があったと思われる。だから能力の少ない人に指導できなかったし、彼らの個別達成度を認めることもできなかったと、つまり、彼らができるようになるのを指導者が待てなかったし、できる人にも待ってもらえる指導ができなかった傾向があるということである。

〈指導者の卵のこれからの実技の受け方〉

小学校の教師になる教育学部の学生が受講する「初等体育」の器械運動を受けた体育専攻生が『常にできない子どもにどうやったら「できそうな感覚」を掴んでもらえるのかを考えながら授業を受け、考えていかねばいけないと思っただけ』と書いた実習ノートを提出してくれた。また、その授業を受けた他教科の

多くの学生が、前述の三点倒立や跳び箱の指導例などを指導したからと思われるが「今からは発生原理的指導が必要」と実習ノートに書いてくれた。しかし、その他教科の学生のグループが自由にバドミントンをしているところを見かけて、あんな力任せのバドミントンをしている学生が小学校の教師になっていいのかと感じたことがあった。先の体育専攻生が言う「できそうな感覚」を掴んでもらう指導力を、スポーツ全般の技について指導者の卵に身につけて欲しいのである。指導者の卵は一般的に能力があり、技能が高くなれば運動指導ができるとする気楽な考えがあれば、能力の少ない人が技を覚え始めるときの運動感覚的なことは、指導者の卵には当然、空白になるだろう。空白はなくても、忘れていたりや分かっていたいなかった運動感覚的なこともあるだろう。指導者養成の指導者は、能力の少ない人にこの技はこうやったらうまく指導できるという指導の仕方を、指導者の卵に教える必要があると考えられる。そして指導者の卵に技の「学び直し」をして貰い、指導者になればそれを発展させて欲しいのである。指導者養成の実技で「技の指導の仕方」を学ぶ認識や意識が薄い上に、能力の少ない人への指導の仕方を学ぶ認識や意識はもっと薄かったから、「学び直し」をさせることは指導者にも指導者の卵にも難しいことと思われる。しかし、両者にも技ができないときはあったのだから、できない人の「今できること」を見極めることも「こんな感じでこうしたらいい」というイメージも湧くと思われる。指導者になってから、能力の少ない人に教えてみてその人なりの運動感覚的なことを指導者が身につけていないと指導できないことを実感するよりも、指導者の卵の時にそれを実感、認識して欲しいのである。

V お わ り に

今までの学校体育でのスポーツ指導において、「止まらないから運動」であるのにそれを止めて自然科学的に研究した結果で目に見える確かなことを大事にする指導をして、曖昧なことで感じ取る必要がある技の運動感覚的なコツやカンを伝え・学ぶことを余りしなかったようである。つまり、絶対的と思われる

ている自然科学的な考え方での法則原理的指導で「できる人がこうやってできているからできない人もこうやったらできる」と運動感覚的なことを含まない固定化された動きの形を指導して、特に能力の少ない人に「今できることでできそうな課題」を与えて運動感覚的なことを伝える現象学的な考え方での発生原理的指導がなかった傾向である。言い換えると指導者にコツとカンに関する認識が薄くて、能力のある人やできる人に協力させる指導も少なく、特に能力の少ない人に技を発生、発展させる過程で技の仕方のうまさより達成度量（強さ）を求めさせ、技を「自分なりにできること」を分からせる指導がなかった傾向である。それは、特に能力の少ない人に運動の本質的なことである「身体知」、「自己運動」、「感覚と運動の一元化」を歪めて指導してきたと考察してきたことである。そんな学校体育でのスポーツ指導の歴史において、知らぬ間に技の強さやゲームに勝つことに価値を求め過ぎてきたようで、これも知らぬ間に能力の少ない人を学級のできる人と「早く同じようになれ」と指導してきて、単元が利他的になったようである。

確かに強さを求めて競争に勝つことや短い期間で皆が同じになれることはいいことかも知れないが、限られた時間内では特に能力の少ない人には無理である。色んな学習者がいる学級で、スポーツができたことにおいてできるだけ多くの学習者の調和を目指すことを認めるなら、技の強さやゲームに勝つことに価値を求め過ぎて、さらに早く皆が同じになれるとする指導・学習傾向を問い直す必要があると考察してきたのである。そして単元内で皆が同じになれなくていいことを認めて、競争の前に協力することを、協力には先ずは技のうまさを求めることを、そのためには法則原理的指導ではなくて発生原理的指導が必要であることを考察してきたのである。考察してきたこれらのことは、特に自然科学的な運動研究と運動指導・学習は領域が異なると考察してきたことは、今までの価値観を否定しているように受け取られるかも知れない。しかし、この調和を求めることを認めるなら、考察してきたことは当然のことと考えられる。本論は、スポーツ指導において、いわば、当然のことが当然でなくなって

いたことを問い直した論文である。

注

- 1) 拙著『発生原理に基づく運動指導と法則原理に基づく運動指導との比較考察』愛媛大学教育学部紀要第54巻第1号2007年10月
- 2) 前出1)
- 3) 金子明友『身体知の形成 上』明和出版.2005年, p256~257。ヴァイツゼッカーという人がその著書『ゲシュタルトクライス』で, それまでの運動発生理論における感覚が先で運動が後に起こるとしていた因果的思考を, 感覚と運動を一元的に働かせて運動発生が起こっていることを金子が紹介していることである。文章要約の責任は筆者にある。
- 4) 金子明友『身体知の形成 上』明和出版.2005年, p46。