

教員養成大学も含めた学校体育全体でのスポーツ教育再考

— 二極化改善のために —

鵜 川 是

(保健体育)

(平成17年6月3日受理)

A Reexamination of Sports Education with Regard to Physical Education at all Levels, Including Teacher Training

For Improving Evaluation of Athletic Ability

Tadashi Ugawa

I はじめに

二極化とは、小学校から大学までスポーツ教育を実践しながらも、スポーツがうまくできない人があることであり、うまくできる人とうまくできない人の繋がりが薄いことでもあると捉える。スポーツがうまくできない人は、その人なりにうまくできるようになれないと、生涯スポーツを実践できないだろう。勿論、スポーツは人間が生きていく上では無理にする必要はないことである。しかし、生涯スポーツを実践できると人生を楽しく過ごせるだろうから、授業内で学習者のスポーツ学習をできるだけ手伝いたいのである。長年、大学生に授業でテニスを指導してきて感じることもある。特にレディネスの少ない人に、その人の今のレディネス状態なりに、ある程度は安定して打球をコントロールできるグラウンドストロークの仕方を指導して、そこから発展して貰おうとする。しかし、彼らは「何かこうしなければならないというイメージ」に縛られているようで、相手とラリー練習ができない打ち方をしているのに、そのイメージもその打ち方の欠点もなかなか修正できない人が多い。バドミントンでも、ロングサービスやハイクリアーなどと同じようなことがある。また水泳でも、うまく泳げない人は、欠点の修正は難しいのだろうが、それではうまく泳げるようになれなかった仕方を繰り返す人が多い。どの例も、自分の今のレディネス状態で、「できそうなこと」をやろうとするのではなく、「先を急ぐ」感じが筆者にはする。先を急ぐとは、彼らが技の達成度量（速度や距

離など）を余り求めないで、彼らの今の能力状態なりに「いつでもできる」動き方ができていないのに、できる人と同じような課題を同じようにしなければというように、「力や勢いを使い過ぎる動き方」をする傾向があることである。

学級内には様々な人がいて、単元は短期間が普通である。しかし、学校体育全体でのスポーツ教育をおしなべて見ても、どの学校段階のどの単元でも、「学級の皆に同じ時期に同じようなゲーム」をさせてきたように「学級の皆に同じ指導過程」を踏んできた傾向があると思われる。これでは、レディネスの少ない人は「先を急がされる」ことになり、「技やゲームのでき始めや発展段階」に「自分なり」があることを実感させられなかっただろう。この辺りに二極化の要因があると考えられる。勿論、それは彼らだけに責任があることではない。筆者は、平成8年の大学改革で、20年余り、勤めた教養部から教育学部に移り、徐々に教員養成にも携わるようになり、この「学級の皆に同じ指導過程」を踏む傾向は、現状の教員養成のあり方も関係しているのではないかと考え始め、本稿を考察することにした。

II より多くの学習者を生涯スポーツへ導く指導・学習過程で考慮する必要があること

スポーツを教材にしているスポーツ教育の目的は、できるだけ多くの学習者を生涯スポーツへ導くことであろう。そのためには、少なくとも技がその人なりに「いつ

でもできる」必要があり、ゲームの中でも技がその人なりに「いつでもできる」必要があるだろう。技やゲームの指導・学習過程で考慮する必要があることを、ここで考察しておく。

どの学校段階のどの単元にも、レディネスのある人、少ない人など、様々な学習者が多数いるのが普通である。単元には時間に限りがあることから、両者の違いを考慮して指導する必要があるだろう。特に後者を考慮してこの章題を考える。前者は自分の動き方の欠点を自分で判断、修正できる能力をある程度は持ち、一斉指導にも対応できる面があるが、後者にはそれが少ないようである。後者は大抵、今の自分の能力状態も、それに適切な課題も分らないから、教師が適切な課題を与える必要がある。また、彼らは自分の動き方の欠点をなかなか自覚できないから、「個の能力状態に応じた動き方の指導」が必要である。特に後者に対しては、各単元内（各種目）で適切な技の習得、発展段階を踏み、「個別達成度」を認めて、「学校体育全体で発展を繋ぐ指導」をする必要があると考えられる。つまり、彼らに「自分なり」の技やゲームの習得、発展段階があることを「身体で了解」させ、直ぐ後で述べる①～⑤の段階を無理に先へ進ませないことである。彼らの個別達成度を認める時、少なくともゲームをしても技やゲームの仕方が発展しないようなら、彼らにゲームをさせないでゲームができるように技を指導する必要があるだろう。

スポーツ種目は、個人またはチームが向かい合って競争する「対峙型」と、横に並んで競争する「横並び型」に大きく分けられる。前者では、技の習得段階でも向かい合い、その時お互いの「協力」が、そしてゲームでは「即興的な課題解決能力」が必要であることを、後者では、技の習得段階でもゲームでも、その人の能力状態なりの技の実施でよいことを考慮して指導する必要があるだろう。後者でも練習では、やはり学習者同志の「教えあい」をさせる方がよいだろう。学習者同志の「協力や教えあい」がある方が、より多くの学習者を生涯スポーツへ導くことに繋がると考えられる。

特にレディネスの少ない人は、対峙型種目において以下のような「技やゲームの習得・発展段階」を踏む必要があるだろう。

①「技の基本的な動き方」（ここではこう呼ぶ）を学ぶ

段階

彼らは、ここができていないと課題が発展した時に、彼らなりに技を「いつでもできる」ようになれない場合が多い。また、ここができると次の段階の課題はどうしたらできそうかなどが分かるようになる。例えば打球技では、打球の強さなどを余り求めないが、小さなスイングで作られたエネルギーを打球方向、角度に向かって打球に伝えられる動き方である。対峙型種目の技ではないが三点倒立なら、三点に重心を載せマットから爪先を少し離してバランスを取る動き方である。いわゆる基礎・基本と言われる所である。

②「予め決められた課題を解決する練習」の段階

例えば、1対1でのオーバーハンドパスや、ノーガードでドリブルシュートができるようなことである。

③予め決められた課題を解決する練習と即興的に課題を解決するゲームとの段差を埋める「ゲーム練習」の段階

例えば、バレーボールでならゲーム形式の中でワン、ツー、スリーのラリーを故意に続けさせ、基本的なフォーメーションも覚えさせるようなことである。

④「技能に応じたゲーム」をする段階

レディネスの少ない人が③の段階ができて直ぐ⑤の段階に入ると、技が狂うこともある。技の仕方もゲームの仕方も発展するように、ルールなどを工夫して彼らの「技能に応じたゲーム」をさせることである。例えばテニスでなら、サーバーとレシーバーで2往復のラリーが続かないとポイントが成立しないゲームをさせるようなことである。

⑤「即興的に先読みした課題を即興的に解決できる技」で正規のルールに則ったゲームをする段階

レディネスの少ない人にとっては、①ができないと②以降の習得は難しいだろう。また③と⑤との段差には厳しいものがあるだろう。いわば、①、②、③は協力の段階で、④は協力しながらも競争もしている段階で、⑤は競争しながらもお互いが発展するために協力している段階と捉えられるだろう。

技やゲームの仕方が発展するゲームを目指すには、それなりに技の「うまさ」と強さを持つ必要があるだろう。また技ができるとは、段階や状況によって幅があるが、それなりに「いつでもできる」ことで、誰でも先ずはどこかの段階でそうならないと、その後の発展がないだろう。

特にレディネスの少ない人が今の能力状態で技を「いつでもできる」には、技の達成度量（強さや速さなど）、安定度、正確度の「三つの兼ね合い」をどのように求めるかということで、教師とレディネスの少ない人が「やり取り」をしての納得が必要であろう。そして、レディネスの少ない人が技を覚え始める時は、一般的には余り「強さ」を求めないで、まずは今の能力状態で求められる「うまさ」（正確度と安定度を合わせてうまさと捉える）が必要であろう。そのレディネスの少ない人が今の能力状態で「できそうな気がする課題」を教師と「やり取り」をして見つけることで、前述の「技の基本的な動き方」辺りを求めることであろう。

レディネスの少ない人の技の覚え始めを学級の皆に求めることを「下からの指導」と呼ぶが、この指導がないと「レディネスのある人とレディネスの少ない人を協力させる（繋ぐ）指導」ができないで、特に対峙型種目では後者が技をできるようになれないだろう。特に単元の始めにおいて、技の仕方の「うまさと強さの求め方」を後者に対してどうするかという問題である。勿論、学級の皆にその人なりの発展を求め、前者にいつまでも後者と同じことをやれということではない。

技を覚えるとは、幅はあるが「いつでもできる」状態の「動く感じ（動感）」を指導されても最後は「自分で掴む」ことで、動きつつある時の「動感」¹⁾を感じ取ること、欠点を自覚することなど、自分で自分の「内側を観る」（自己観察する）必要があるだろう。技の動き方の内容には、他者の動きでも、自分の動きでも感じ取る必要がある力の入れ方や動きの速さや始動のタイミングなどの「力動性」と、動きの大きさや軌跡のことである。「動きの形」が、連動してある。他者の「動きの形」は見えるが、自分の「動きの形」は、動きつつも自分で見える部分もあるが、多くの部分は「感じ取る必要」がある。特にレディネスの少ない人の今の能力状態に適切な動き方（特に力動性）を伝えるには、教師と彼が「感じ合っただけ」が必要であると考えられる。彼らは、「感じ取る必要」がある所をなかなか感じ取れない（自己観察できない）からである。このことは、指導現場で学習者が「頭（言葉）では分かるが、できない」と言うことを意味するだろう。この辺りのことは、後で考察する。因に、運動指導とは、その人の今の能力状態やその

場の状況などに適切な「動感やコツ」を伝えることと考えられる。

Ⅲ 学校体育全体におけるスポーツ指導の現状

学校体育全体におけるスポーツ指導の現状は、一言では、前章のことが余り考慮されていなかった傾向があると言えるだろう。

学級内には様々な人がいて、単元は短期間が普通である。学校体育全体でのスポーツ指導を見ても、どの学校段階のどの単元（特に対峙型種目）でも、学級の皆に同じ時期に同じようなゲームをさせてきたように、「学級の皆に同じ指導過程」を踏んできた傾向があると思われる。しかも単元の早い時期にゲームをさせるようである。例えば、小学校ではドッジボールを与えてゲームをさせるだけで、投げ方、受け方、受けることと投げることを滑らかに繋ぐ動き方などを余り指導していないようである。高校でのテニスやバドミントンの授業では、「少し基本的なことを練習したら直ぐにゲームに入り、後はゲームばかりしていた」とよく大学生から聞くようなことである。横並び型の水泳でも、レディネスの少ない人は彼らなりに「いつでもできる」ことがないのに、距離やタイムを計られたようである。確かに平泳ぎの指導は難しいが、手足をいつも動かす休みのない平泳ぎをする大学生がいることは、そのよい例であろう。俗に言われる学級の中間層の学習者にあわす指導をすること、あるいは、レディネスの少ない人の能力状態などに応じた指導が余らないことであろう。いわば、レディネスの少ない人が前述の①の段階の「技の基本的な動き方」ができていないのに、ある程度の強さも求める仕方を繰り返していたら技ができるようになると、指導されていたようなものと考えられる。彼らも運動部にでも入れば、それで技ができるようになれるかも知れないが、短期間の単元内では多くの技において、それは無理と思われる。

これではレディネスの少ない人には、今の能力状態などに適した動き方の指導はなくて、彼らは自分の動き方を自己観察できなかった（内側を観られなかった）だろう。自分の動き方がどうなっているか分からない、欠点を自覚できないでは、技を覚えられないだろう。技をうまくできないままゲームをし、うまさが無いのに強さを

求められたようである。彼らは各単元内で個別達成度を認められないでゲームをやらされ、また学校体育全体の教師が連係して彼らの発展を繋ぐ指導をしなかったようである。だから、彼らは技やゲームが「自分なりにできる段階、発展」があることを「身体で了解」できなかったと思われる。また、彼らは単元内でゲームができるようにならなければと、つまり、「早く技を強くできる」ようにならなければならないと思いこんだようである。

レディネスの少ない人は、自分の外（基準のようなもの）ばかりを見ることになり、技を実施するには必要以上の力や勢いが要するというイメージを持ち、修正困難な癖の動きを身につけ、尚、自分の内側を覗かれなくなるようである。はじめに述べた、レディネスの少ない大学生が「先を急ぐ」傾向である。彼らは、今の自分の能力状態に適切な力動性を学べなくなるようである。と言うより、彼らは、技の習い始めから自分なりの力動性を学ぼうとする意識が少ないようである。

特にレディネスの少ない人にとっては、学校体育全体におけるスポーツ指導の現状は「協力が少ない競争重視」傾向があると思われる。この傾向は、本来、奥が深いスポーツを「技をうまくできなくてもゲームを手軽に楽しめたらいい」という利根的な楽しさに、特に彼らを向かわせたようである。彼らは攻防の善し悪しには余り関心はなく、彼らなりに結果（勝ち抜け）を求め、技やゲームの仕方の発展を求めないようである。技やゲームを学ぶときのレディネスの少ない人の意識（価値や意味）が、彼らの今の能力状態に適切でなくなり、力動性や動きの形も適切でないものを求めてきた傾向があるということである。

IV 学校体育全体におけるスポーツ指導の現状が生まれた要因

特にレディネスの少ない人は、技がその人の今の能力状態なりに「いつでもできる」と「うまさのある強さ」を発展させることができるのに、彼らはそう指導されていないと思われる。多くの技の覚え始めでは、彼らは一般的に「強さ」を余り求めないで「うまく」できることが、彼らなりに「いつでもできる」ことであるのに、単元全体を見れば「うまさが無いのに強さ」を求められ

ていたようである。結局、彼らなりに技が「いつでもできる」ようになれなかった傾向があると思われる。それは何故かを問う。

＜単元内でレディネスの少ない人もゲームまで指導できるとする「慣習」＞

学級には色々な能力状態の人がいるのに、学級の皆に同じ指導過程を踏み、皆に同じようなゲームをさせることが「慣習」となっていた。つまり、レディネスの少ない人にも各単元内でゲームまで指導できると考えていたようである。彼らも各単元内でゲームをしているが、「技やゲームの仕方が発展していくゲーム」ができていないようである。そこには、学校体育全体の教師で彼らの発展を繋ぐという考えで教員養成をしていなかった傾向が含まれているように思われる。スポーツ教育も歴史を重ねて、現在はスポーツを学ぶことが目的になり、スポーツを楽しむことが強調されているのに、彼らはスポーツの本当の楽しさを味わえていないように思われる。

レディネスの少ない人は、自分の能力状態で「できそうな課題」がどんな課題かを感じ取れない上に、この「慣習」から習い始めでも「できそうにない課題」を与えられ、どんどん授業が進められて、余計な努力を強いられるように思われる。だから前述したように、彼らは技を実施するには必要以上の力や勢いが要するというイメージを持ち、修正困難な癖の動きを身につけ、尚、自分の内側を覗かれなくなったようである。それでも彼らは今までの指導傾向を余り疑問視できなかったようである。スポーツができる人は、普通、それを余り疑問視しないだろう。教師は疑問視したとしても、余り改善しようとはしていなかったように思われる。これらのことは、この「慣習」が強固であったからと思われる。

先に、運動指導とは、その人の今の能力状態などに適切な「動感やコツ」を伝えることと述べた。特にレディネスの少ない人に技の動き方（動感）を伝えるには、以下のことが必要と考えられる。教師が彼の生の動きを観ながら、彼と同じ段階辺りの課題を彼の「身になって」しているつもりでの動き方（動感）を、教師の身体内に呼び起こして、教師の動き方（動感）と彼のそれを比べて、「私が今のあなただったらこんな感じでこうするな」と指示や示範をし、それを受けて彼がまた動き、これを

繰り返して、両者が感じた（内側を観た）主観的なことをやり取りして、彼の能力状態などに適切と両者が納得できる動き方（動感）を、彼に感じ取って貰うことである。今までは、特にレディネスの少ない人には教師から「こうしなさい」と一方通行的な指導傾向が強く、教師と彼らでやり取りをして「動感を感じ合う」ことが少なかったように思われる。

その背景には以下のようなことが関与していると考えられる。世の中に、科学的に証明されていないと受け入れられないという客観重視の考えがあり、「身体で感じる」ことや数量化できないことなど、主観的なことは曖昧なことだとして大事にされない傾向がある。また、運動を自然科学的に研究してきた歴史的慣習があり、教員養成でも運動を自然科学的に研究すれば、動き方を誰もが分るように説明でき、運動指導に生かされるという考えを知らぬ間に教師の卵に指導してきた長い歴史もある。勿論、指導に生かせることは生かしたらいい。しかし、その客観重視の考えや「運動を自然科学的に研究すれば運動指導に生かされるとする考え」が、運動指導・学習時に前述のように両者が「動感を感じ合う」ことが重要であることを、教師の卵に指導することを忘れさせていたように思われる。つまり、科学的に証明されることや客観的なことを重視する考えが強くて、教師が自分の内側を観て学習者に自分の内側を観させ、両者の主観的判断の間で納得を得て、その学習者の今の能力状態などに適切な動き方（動感）を見つけ出すという「現象学的な考え方」が殆ど認識されていなかったことである。確かに指導現場では、自然科学的な考え方だけで指導することはないにしても、教師の卵に自然科学的な考え方を重視させ、現象学的な考え方が運動指導に必要であることが指導されていなかったということである。

＜教員養成時にレディネスの少ない人への運動指導の仕方の指導はどうであったか＞

たとえば、レディネスの少ない人へ「こうしたらこの技はできる」という指導の仕方やコツがあっても、それを伝えるには、その場の両者の主観的判断のやり取り（「動感を感じ合う」こと）の間で納得を得る必要がある。そのためにも教員養成に実技の時間があるものと考えられる。しかし、教員養成大学の教師も、教師の卵もレデ

ィネスがあるから、小さい時からうまさも強さも同時に求めても、知らぬ間に自分の内側を観て（自己観察して）色んな技の動き方を覚えてきた傾向がある。この傾向も「現象学的な考え方」での運動指導・学習が必要であることを認識させなかった要因であると思われる。そして、教員養成大学の実技時間数が少ないこともあってか、教師の卵はレディネスの少ない人が技を覚えていく過程やその時の動感などを、つまり彼らと「感じ合える内容（動感）」を経験しないで、どちらかと言えば、技を強くできることを望んできたようである。教員養成大学の教師もそれを望んで指導したようである。勿論、それもある必要であるが、今までの教員養成では、レディネスの少ない人と「感じ合える内容」や彼らへの運動指導の仕方を、教師の卵は余り学んでいないようである。

こんな実技の授業状況から教師の卵は、部活動で経験している専門種目以外では技を強くできるが余りうまくできないという傾向や、レディネスの少ない人が技を覚えていく過程を「空白」にした実技能力を持っている傾向があると思われる。前述のレディネスの少ない人に「こうしなさい」という一方通行的な指導傾向が強かったのは、「動感を感じ合う指導」の重要性が明確になっていなかったことと、教師がレディネスの少ない人と「感じ合える内容」を持っていなかった傾向からと考えられる。そして教師になれば学生時代に履修したことがない種目を指導する場合もある。そんな場合に「動感を感じ合う指導」がないことは、極論すればレディネスの少ない人にとっては、指導書にある動き方の説明や指導方法をモデルとして指導されているようなものであろう。

先に「現象学的な考え方」に少し触れたが、フッサールの現象学を解説して、谷は「現実が覆い隠され、見失われてしまった、だから学問の危機が生じた」²⁾と、そして「『現実』とは、簡単に言えば、私たちが見たり触れたりしている当のもの（中略）であり、もう少し正確に言えば、（あらゆる学説に先立って）直接に経験している当のものである」²⁾と言う。ここでは「学問の危機」には触れないが、今までの運動指導・学習の現場では、教師と学習者が感じることや感じ合うこと、つまり、直接に経験している当のものよりも、すでに世の中にある客観的なことや一般的なことを大事にする傾向が

あったと前述したのである。だから「現象学的な考え方」とは、平たく言えば既に世の中にある客観的なことや一般的なことや基準などを、誰もが一度は「自分にとってはどうなのか」と主観的判断をする見方、考え方のことであると考えられる。特に体育でなら、それらを含めての自分への情報が「今の自分にとってはどうなのか」と身体で感じたことを含めての主観的判断をすることであろう。そして体育教師なら、それらが、あるいは教師の指示や課題が「その学習者の今にとって適切なことなのか」と教師の身体で感じたことを含めての主観的判断をすることであろう。そして、両者が感じ合っの納得を得ることであろう。教員養成大学では、この辺りのことを考慮しての運動指導の仕方の指導をする必要があると考えられる。

＜慣習から新たな慣習が生まれた＞

教員養成大学で上記のような養成傾向があり、特にレディネスの少ない人に「動感を感じ合う指導」をできる教師が養成されていなかったようである。だから、教師はレディネスの少ない人とレディネスのある人の違いを認めない指導をする傾向になり、また両者の違いを生かし合う「下からの指導」もできないようである。つまり、両者を繋ぐ（協力させる）指導も、単元内でレディネスの少ない人の個別達成度を認めることもできなくて、学級の皆に同じ指導過程を踏む傾向になったと考えられる。この傾向が学校体育全体にあるから、レディネスの少ない人にも、レディネスある人と同じような指導過程を踏んでゲームまで指導できるという「慣習」が学校体育全体に生まれたと考えられる。逆にレディネスの少ない人に「動感を感じ合う指導」ができる教師を養成していけば、学校体育全体の教師でレディネスの少ない人たちの発展を繋ぐこともできると考えられる。

どの学校段階のどの単元でも早期にゲームをさせられる傾向から、特にレディネスの少ない人に対して「動き方（特に力動性）の多様性」を認めない指導傾向になったと考えられる。習い始めは別としても単元全体を見ると、彼らは技の動きの形は指導書にあるモデルとしての完成形を教えられたようである。力動性は「感じ合う指導」がなくて「早く技を強くできる」ようにと自得させられたようである。学校体育全体の多くの単元でその傾

向があったと思われる。つまり、彼らの今の能力状態などに適切な動きの形と力動性が指導されないで、それらが「固定化」されて指導された傾向である。例えば、「グラウンドストロークの指導は素振りから」と今でも言われるように、レディネスの少ない人が、小さなスイングで作られたエネルギーを打球方向、角度に向かって打球に伝えられる動き方ができなくても、素振りのスイングで打てと、指導するようなことである。また、泳ぎを覚え始めようとしている小学生に、「クロールのバタ足は水しぶきを一杯上げ、休みなく足を動かせ」と指導するようなことである。そして、その固定化された動き方が、技の一般的な、慣習的な仕方となり、彼らには「基準」になったように思われる。主観的なことが科学的に否定されたことではないのに、大袈裟に言えば、彼らは自分の主観的な判断よりも客観的なことや慣習や基準などを重視させられたように思われる。つまり、彼らは「自分の身体で感じること」よりも、第三者の動き方についての「目に見えることや頭で分かる確かなこと」の方を大事にさせられ、自分でも大事にしたということであろう。そして、技の覚え始めから彼らなりに「いつでもできる」状態がないまま、先に進まされることが慣習になったように思われる。今「自ら考え、自ら学ぶ力を養う」と言われるが、レディネスの少ない人に自分の内側を観させる指導をしないと、彼らはそれを養えないだろう。この言葉は、彼らの主体性を養うという意味ではよく聞こえるが、肝心の所が抜け落ちる授業になる要因でもあると思われる。

レディネスの少ない人に自分の内側を観させるには、「下からの指導」と「感じ合う指導」が必要であると考えられる。「下からの指導」が大切であることを主張すると、できる人が面白くないだろうと指摘されることがよくある。それだけ慣習が強かったのだろう。「下からの指導」がないと、レディネスの少ない人が「自分なり」に技やゲームができるようになれることが分からないし、レディネスのある人が前者なりのでき方を身体で理解できないから、両者を「協力」させることができないと考えられる。そして「下からの指導」をしても、レディネスのある人がうまさを身につければ、それこそレディネスがあるのだから、直ぐにそれなりに「うまさのある強さ」も身につけられるだろう。「下からの指導」を

することで、レディネスの少ない人が「自分なりにできること」を分かること、レディネスのある人が「うまさのある強さ」を求められること、「両者の協力」が生まれることなどが、今までは見落とされていたように思われる。

横並び型種目では「下からの指導」をしても一人で練習できるという種目の特性からレディネスのある人（できる人も含む）なりの発展を求める指導はできるだろう。また、ネットを挟む球技や野球型の球技や格技などの対峙型種目においてもレディネスのある人とレディネスの少ない人の協力を大事にしながらも、両者なりの発展を求める指導はできるだろう。例えば、バレーボールやテニスのサービスを前者にうまくできるように指導して、後者がうまくレシーブできるように両者を協力させる指導ができると思われる。また技がうまくできるチームと技がやっとでき始めたチームが前述の③の「ゲーム練習」や④の「技能に応じたゲーム」の段階をしたり、技ができるチーム同志のゲームをしたりする指導はできるだろう。ただ、両チームが入り乱れる対峙型の球技種目だけは、両者を協力させる指導は難しいようである。しかし、例えば、ノーガードでドリブルシュートができるようになった人に、ゲーム形式の中でそれができるようにする指導の工夫が必要と考えられる。今までは、そんな人に前述の③や④の段階がなくて、ゲームをさせていた傾向があると思われる。また、今述べたサービスとレシーブを関わらせる指導も少なかったように思われる。

特にレディネスの少ない人に対して「動感を感じ合う指導」や「下からの指導」がなかったことは、前述したように彼らに身体で感じたことを含めての主観的判断より一般的なことや慣習的なことを大事にさせてきた指導傾向であろう。当然、技がうまくできるようになれないで、「スポーツをするとストレスを解消できる」、「運動すると身体にいい」、「スポーツは受験に関係ない」などを理由に、「うまくできなくてもゲームが楽しければいい」や「基礎的な練習は嫌だ、ゲームがいい」や「単元内でスポーツが満足にできるようになれる筈がない」という慣習的な考えが、新たに生まれているように思われる。また別の意味で、レディネスの少ない人たちが「できる人に着いていくため」や「ゲームに勝つため」に「できる人と同じようなことを繰り返していたらできる

ようになれる」という慣習的な考えも生まれているように思われる。これらの新たな慣習（的な考え）はスポーツ教育における二極化を学習者に疑問視させないように影響し、また、教師に二局化を改善することは難しいと思わせるように影響していると思われる。

V おわりに

学校体育全体におけるスポーツ指導の現状は、レディネスのある人と少ない人の違いを認める指導や、その違いを生かし合う指導（両者を協力させる指導）が余りなかったようである。だから、特に後者を生涯スポーツへ導く「学校体育全体の教師で繋がりのある指導」がなかったと思われる。特にレディネスの少ない人に対して、「段階を踏む指導」や「個に応じた指導」や「自分なりにできる」ことが必要であることは、今までにも充分言われていた。しかし、彼らに自分の身体で感じたことが今の自分にとってどうなのかと判断させる指導、つまり、本論で考察してきた「動感を感じ合う指導」が殆どなかったから、まさに「個に応じた指導」も「下からの指導」も実践が少なく、単元内でも学校体育全体でもレディネスの少ない人に対して「段階を踏む指導」は殆どなかったと思われる。この「動感を感じ合う指導」ができる教師を養成する必要性を感じる。世の中にある科学万能の考えや教員養成で運動を自然科学的に研究することへの期待が、考察してきたように運動指導に「現象学的な考え方」が必要であることを指導しないことに影響したと考えられる。いわば「動感を感じ合う指導」の仕方や考え方、それに必要な実技指導が教員養成で余りされていなかったということである。

運動指導とは、「今のここ」でその人の能力状態などに適切な「動感やコツ」を伝えることであろう。これまでの運動研究は、一般的にはスポーツができる人の「完了した」運動経過を誰にとっても質等な時間、空間を示す物理学的な時間、空間での移動量として数字化してきただろう。そこには、そのできる人の「動感やコツ」は問題にされていないようである。それが問題にされたとしても、レディネスの少ない人の今に適う「動感やコツ」ではないだろう。つまり、レディネスの少ない人もスポーツができる人も、その人の今の運動時間感覚や運動空

間感覚（スピード感や距離感など）に適う「動感やコツ」を身につけるのである。たとえ、レディネスの少ない人がうまくでき始めた運動の「完了した」運動経過を、物理学的な時間、空間の移動量としてデジタル化した情報を得たとしても、別のレディネスの少ない人の今の運動時間感覚や運動空間感覚に適う「動感やコツ」を伝えることには、殆ど関係ないと考えられる。つまり、科学的な考え方を重視して現象学的な考え方をしない運動指導傾向（「動感を感じ合う指導」を大事にしない傾向）は、前述したように「今のここ」の「現実」を大事にしないで、人間をいわばロボットに見立てているように思われる。

教員養成大学で、特にレディネスに少ない人に「動感を感じ合う指導」ができる教師を養成するには、実技指導をどうすればいいか、運動研究と運動指導の関係はどうあればいいかなどを今後の課題にしたいと考えている。

Ⅵ まとめ

①その人の今のレディネス状態なりに技がいつでもできるように「動く感じ（動感）やコツ」を伝えることが運動指導であろう。特にレディネスの少ない人には、教師とその人で「動感を感じ合う指導・学習」が必要と考えられる。

②技がその人の今のレディネス状態なりに「いつでもできる」と、「うまさのある強さ」を発展させることができるだろう。技の習い始めにおいて、レディネスの少ない人には強さや速さなど技の達成度を余り求めないでうまくできることが、彼らなりに「いつでもできる」ことであろう。しかし、学級の皆に同じ指導過程を踏み、学級の皆に同じようなゲームをさせる傾向が学校体育全体にあり、彼らは「うまさと強さを同時に」求められたようで、結局、彼らなりに技が「いつでもできる」ようになれなかった傾向があると思われる。

③この「動感を感じ合う指導・学習」の重要性が教員養成で明確にされていなかったようである。世の中に、科学的に証明されていないと受け入れられないという客観重視の考えがあり、「身体で感じる」ことなど主観的なことは曖昧なこととして大事にされない傾向がある。また、運動を自然科学的に研究すれば、動き方を誰もが分

るように説明でき、運動指導に生かされるという考えを知らぬ間に教師の卵に指導してきた長い歴史もある。この客観重視、主観軽視の考えや自然科学的な運動研究への期待が、運動指導・学習時に両者が「感じ合う」ことが重要であることを、教師の卵に指導することを忘れさせていたように思われる。両者が「感じ合う」とは、例えば、教師がレディネスの少ない人の生の動きを観ながら、彼と同じ段階辺りの課題を彼の「身になって」しているつもりでの動感を教師の身体内に呼び起こして、教師の動感と彼のそれを比べて「私が今のあなただったらこんな感じでこうするな」と指示や示範をする。それを受けて彼がまた動く。これを繰り返して両者が感じた主観的なことを「やり取り」して、彼の今の能力状態などに適切と思われる動き方（動感）を彼に感じ取って貰うことである。

④この「動感を感じ合う指導・学習」の考え方は、既に世の中にある客観的なことや一般的なことなどを、誰もが一度は「自分にとってはどうなのか」と主観的判断をする「現象学的な考え方」である。特に体育でなら、それらを含めての自分への情報が「今の自分にとってはどうなのか」と身体で感じたことを含めての主観的判断をすることであろう。そして体育教師なら、それらが、あるいは教師の指示や課題が「その学習者の今にとって適切なことなのか」と、教師の身体で感じたことを含めての主観的判断をすることである。そして、両者が感じ合っているの納得を得ることである。確かに指導現場では、自然科学的な考え方だけで指導することはないにしても教員養成大学で教師の卵に自然科学的な考え方を重視させ、現象学的な考え方が運動指導に必要であることが指導されていなかったと考えられる。

⑤さらに、教師がレディネスの少ない人に「動感を感じ合う指導」をする時に、彼らと「感じ合える内容」を持っていなかった傾向もある。教員養成では、教師の卵に実技能力を高めることに意識があり（これも必要である）、レディネスの少ない人が技を覚えて行く過程やその時の動感など、「感じ合える内容」を経験させることが少なかった傾向である。

⑥教師がレディネスの少ない人と「感じ合える内容」を持たないこと、「動感を感じ合う指導」の基になる「現象学的な考え方」を持たないことは、彼らとレディネス

のある人との違いを認めない指導傾向になり、また、両者の違いを生かし合うこともできないだろう。つまり、レディネスの少ない人の技の覚え始めを学級の皆に求める「下からの指導」ができないから、両者を繋ぐ指導も、単元内でレディネスの少ない人の「個別達成度」を認めることもできず、学級の皆に同じ指導過程を踏む傾向になるだろう。特にレディネスの少ない人と「動感を感じ合う指導」ができる教師を養成していかないと、彼らの発展を「学校体育全体で繋ぐ指導」はできないと考えられる。

注

1) 金子明友「身体知の形成」上 明和出版。2005年
P.304

2) 谷徹「これが現象学だ」講談社現代新書。2002年
P.13