

体育科教育における運動観察能力の 育成に関する研究（その1）

白石 豊（スポーツ運動学）

I はじめに

福島大学教育学部附属小学校では、平成2年度から「豊かな学びの力を育てる」をテーマに研究に取り組んでいる。同校の体育科では、この豊かな学びの力を「ある課題を達成したり、その学習経験をさらに別の課題達成に生かしたりできる能力」、すなわち「運動課題達成力」と規定した。さらにこの「運動課題達成力」を運動観察力、運動転移力、運動修正力の3つの要素に分類した。

こうした構想に基づいて、本年（1990）5月29、30日の両日にわたって、研究公開が行われ、上述の3つの要素を育てることをねらった授業が、具体的なかたちで発表された。同校の体育科としては本次研究の1年目でもあり、三要素のうち、とくに運動観察力の育成をめざした授業が構想されていた。

私は鶴巻弘士教諭の授業実践（6年2組、とび箱運動「首はね跳び」）の指導助言者として、今回の研究公開に参加した。研究公開のねらいや内容、およびその実践報告については、本紀要の中に、同校体育科の先生方の共著になる論文が掲載されているので参照されたい。

したがって本論は、今回の研究公開に際して、私が指導助言させていただいた内容、すなわち、運動の習得や修正のプロセスにおける運動観察力育成の諸問題について、運動学的ならびに運動方法学的な立場から論述し、今回、附属小学校で公開されたような授業を実践していこうとする際の、ベースとなるような考え方を提供することをねらいとしている。

ただし、本論で述べる観察能力とは、あくまでも運動の実施者である児童のそれを意味するということを、はじめに断わっておかなければならない。かつて私は小論の中で、指導者の運動観察能

力を向上させる必要性があることを、マイネル（Meinel, K.）の次のような言葉を引用しながら述べたことがある（10, p.22）。すなわち、「運動観察力は、音楽教師が音楽を聴き分けることとまったく同様に、体育教師にとって基本的な、中核的な能力である。何ひとつ聴き分けられない者は、歌や楽器演奏などで他人を訓練することはできないものではない。何ひとつ見抜けない者は運動経過を修正することはできない」とマイネルは述べている（6, p.141）。こうした運動を指導する側の運動観察力の向上についても、さらに具体的な方法論が展開されなければならないが、それは別稿にゆずらざるを得ない。

さて、さきに述べたようなかたちで考察をすすめていくにあたって、本論ではまず、今回の附属小学校の研究テーマである「豊かな学びの力」について、体育科教育において求められる学力とは何かという視点から、再検討を加えるところから出発することとする。

II 「できること」と「わかること」

1 体育科教育において求められる学力

一般に体育のような技能教科においては、実践活動（「できる」の活動）が重視されている。同様に認識教科においては、認知活動（「わかる」の活動）が学習活動の中心になっていることは周知のとおりである。教育を知育、徳育、体育の三つに分けて、体育では運動を手段として体を育てていけば良いといったような考え方が主流を占めていた時代も確かにあった。また、体育は技能教科なのだから、課題となる運動ができさえすれば、それで授業は成立するという考え方も依然として多くあることもまた事実である。

教育における学力の問題は、非常に広範な問題圏をもつものであり、ここでそのすべてについて言及することはもちろん不可能である。しかしな

がら、ともすれば「できる」という活動にのみ終始しがちな体育科教育において、運動の学習プロセスに発生する認知活動、すなわち「わかる」という活動についての重要性を明確にしておく必要がある。今回、福島大学附属小学校が研究のテーマとした「豊かな学びの力を育てる」を体育科教育において考えてみた時に、それは課題となる運動技能を達成する（できる）力とあわせて、その過程で発生するさまざまな認知活動によって培われる力（わかる）をも含むものであることは当然であろう。

体育科教育に限らず学力について論ずるには、まず学習の主体の明確化を図り、次に学習の主体である子どもたちが実際に何を学んでおり、また何を学びたがっているのかを把握することが大切である。つまり、ある教科内容のなかで、できるようになるべきことと、できるようにさせたいことは何か、あるいは、わかるべきこと、わからせたいことは何かということ、教師は明確に把握しておかなければならないのである。

体育やスポーツの世界においてよく言われる言葉に、「頭でわかっているけれども、うまくできない」ということがある。しかしその逆に、「できるけれどもわかっていない」ということも現実には存在する。教師の言うことをよく聞いて、なるほど頭でよくわかっているけれども、十分な学習レディネスができていないために、まだできないという子どもたちもいる。逆にそれまでの生育過程の中で、豊富な運動体験を蓄積している子どもは、教師の説明などはうわのそらで聞いて、知識としては頭に残ってなくても、まさに見よう見まねでできてしまったといった子どもたちもまた数多くいるのである。

このことはチャンピオンスポーツの世界においても同様で、現役時代にすばらしい技能を発揮した選手が引退して指導者になった時に、かつて自分ができていたことをうまく後進のものに伝えることができないということは、少しも珍しいことではない。こうした事例からも明らかなように、今後、体育科教育において求められる学力とは、単に運動課題を達成できる力だけではなく、また、もちろんその運動についてのさまざまな知識を単に覚える（浅い意味でのわかる）のでもなくて、「わかってできる」、あるいは「わかりながらできる」というような体育の授業が望まれるというこ

とになる。

さらに体育科教育において求められる学力は、こうした運動技能の獲得やそれにとまなう認知能力ばかりでなく、いわゆる体力と総称される運動系基礎特質の獲得や、あるいは態度やマナーといったことも当然考慮されていかなければならない。しかしながら本論では、運動学習のプロセスそのものの中で生じる「できること」と「わかること」の活動の相互関係に着目し、その構造を以下に明らかにしていくことにする。

2 運動課題達成（できる）の意味

運動が「できる」とか「わかる」とかいう場合の相互関係について述べる前に、まずもって運動ができるとはどういうことなのかを明確にしておかなければならない。運動ができるということは、しごく自明のことであると考えられがちであるが、じつはそれほど問題は単純ではない。

たとえば運動するということを物理学的に考えたならば、「物体が時間の経過につれてその空間的位置を変えること」ということになる。しかし生きた人間が行う運動は、単なる物理的現象にとどまるものではない。人間の運動は、常に環境との積極的な対峙から生じるものであり、それはあるまとまりをもった有意味な運動現象なのである。行為としてのあらゆる人間の運動が、運動ゲシュタルト（Bewegungsgestalt）を形成するのと同様に、すべてのスポーツ運動もまた当然、それぞれにある一定のまとまり（ゲシュタルト）をもって成立している。すなわち、体育やスポーツにおいて運動ができたということは、それが確かにその運動であるということが誰にもわかるような現象、すなわち運動ゲシュタルトが生成したということである。

こうしたことの理解を深めるために、ここでマット運動の前転を例にとって若干の説明を加えておくことにしたい。前転という技は、マット運動の中でもきわめて初歩的な技であるといわれている。われわれは同じ前方方向への空中回転である前方宙返りと、この技を見間違えることがないように、その他の後転や側転などとも、明らかな区別をもって見ることができる。すなわち、ある一定の運動経過のうちの何か、ある技と別な技とを区別させる要素をもっているということである。すなわち、すべての技には、それを成立させるための運

動の形態的構成要素、いわゆる技課題というものが存在する。逆に言えば、前転ができたという評価が与えられるのは、その技課題が達成されたということの意味している。

それではいったい前転の技課題とは何であろうか。一つには、「前方左右軸の接触回転」であること。二つには、「立位からふたたび立位にもどる」ということである。前転がどのようにできたかという運動の質的な評価（運動の技術的構成要素）は別にして、この二つの課題が達成されない場合には、前転ができたとはいわない。つまり、前転とよく混同されがちな、いわゆる“でんぐりがえり”は、「前方左右軸の接触回転」という課題は満たしていても、ふたたび足上に立つという二番目の課題を果たしていないために、前転とは明確に区別されるのである。

以上のことをまとめると、技の成立のためには技課題の達成が条件であり、技課題達成のためには、技術を効果的に利用することが必要であるということになる。つまり、前転という技ができるためには、まずもって前転という技が何をもって成立するのかということを知った上で、それが達成されるために必要な具体的な体の動かし方（技術）を身につけなければならないのである。以上のように、技ができるということは、どうということなのかということが整理できたところで、次にこの一連の学習プロセス、すなわち運動学習の位相の中で、「できること」と「わかること」がどのような相互関係をもちつつ、学習が進められていくのかについて考察していくことにしたい。

3 「できる」と「わかる」の相互関係

(1) 運動学習の位相論

マイネルは、運動が習得され、習熟していく段階を、運動学習の位相論としてまとめた。それによると運動の習得は、一般に3つの特徴的な位相、あるいは発達段階を通過するものであり、それらは位相の主な内容にしたがって、次のようにあらわれるという（6, p.374）。

位相A；粗形態における基礎経過の獲得

（運動の粗協調）

位相B；修正、洗練、分化

（運動の精協調）

位相C；定着と変化条件への適応

（運動の安定化）

すなわち新しい運動の習得は、学習の前提条件が整備された上で、まずもってきわめて粗っぽい形で発生する。これを運動の粗形態の発生といい、続いて精形態の発生、定着、そして運動の自動化と進むわけである。1960年に発表されたこの運動学習の位相論は、当時としては非常に先駆的なもので、長い間、運動学的な運動学習論の中心的な地位を占めてきたし、現在でもなお示唆に富むものが数多く含まれている。

しかし学校体育ばかりでなく、現実のさまざまな運動学習の場面では、粗形態発生以前のまったく何もできない状態から、粗形態発生に至るまでの間に存在する、運動学習の前提ともいえる位相もまた大きな意味を持つところである。近年、金子はこのことに着目して、マイネルやシュミッツ（Schmitz, J.N.）の提唱した運動学習の位相論では、前提条件や準備段階について、その必要な内容を列挙しただけで、その位相での学習過程は考察されていないことを批判し、運動の粗形態発生以前の位相には、次のような段階があることを指摘した。すなわち、「わかるような気がする」段階、「できるような気がする」段階、「できる」段階である（5, p.60）。

本論では、金子のこうした指摘に注目しつつ、この章の主題である「できること」と「わかること」が、どのようなかたちで関連しながら運動学習が進められていくのかについて、運動ゲシュタルト生成以前の位相を中心に、以下に考察を加えていくこととする。

(2) 運動ゲシュタルト生成以前の位相における

「できること」と「わかること」

1) 「知る」（なんとなくわかる）段階

体育の授業において、新しい運動を学習する場合には、まず子どもたちに、その運動についての必要な知識を提示するところから始まるのが一般的であろう。すなわち、授業の導入部において、教師は学習する運動の経過やポイントについて、子どもたちに知らしめなければならない。その場合、よく利用される方法として、説明をともなったビデオや示範、あるいは連続図の提示がある。こうした説明や提示によって、子どもたちの頭の中には、その時間に学習する運動の全体的なイメージが浮かぶことになる。もちろんそのイメージは、まだおぼろげなものであることは当然であるが、

まず学習しようとする運動について、「なんとなくわかった(知った)」という段階がやってこなくてはならない。

日頃、あまり体育やスポーツに縁がない一般人でも、「さか上がり」と聞けば、すぐにその全体経過が頭に浮かぶであろうし、どんなふう動いていくのかを言葉で説明することもできよう。しかし、体操競技の鉄棒の技の一つである「後方開脚浮腰回転倒立」と聞いて、その運動経過を即座に思い描ける人はまずもっていないであろう。さか上がりについてすぐにイメージできた人は、現在それが自分でできるかどうかは別としても、過去にそれについて学習したか、少なくとも見たり聞いたりした経験があるのである。

言葉は常に概念を持っており、その概念に対応した表象(イメージ)に支えられている。いかなる学習においても同様であるが、人間は新たな知識を見聞きし、それに対するイメージを構築して、はじめて「知る」から「わかる」へ移行しはじめると考えられる。したがって、授業の導入部において学習すべき運動について何事かを知らしめるときに、単に知識としてその事柄を論理的に理解させる(論理脳としての理解=左脳的理解)にとどまらず、たとえおぼろげであっても、ある一つのまとまったイメージ(イメージ脳としての理解=右脳的理解)として理解させられるように配慮する必要がある。

この「知る」から「わかる」への原初的な移行は、しばしば見過ごされがちであり、またその程度にも大きな個人差が存在する。しかしこの点を抜きにして、知っていればできると考えるのは、あまりにも早計すぎるというものであろう。

2) やりながらわかる段階

教師の説明を聞き、提示された連続図やビデオなどによって、学習しようとする運動に関する知識を得て、おおざっぱなイメージを描けるようになったとしても、それはあくまでも学習の前提であって、実際に体を動かしてその運動を行ってみなければ、習得のプロセスを歩み出したとはいえない。「畳の上の水練」のたとえのように、いくら泳ぎに関する知識で頭をいっぱいにしても、水に入って手足を動かしてみなければ、どうにもならない世界が、体育をはじめとする技能教科には存在する。

もちろん、そこにいたるまでの運動経験の蓄積度合いによっては、教師の説明を聞いただけで、すぐにその運動に成功してしまうようなこともある。しかしながら一般的に「わかる」段階から「できる」段階への間には、どうしてもこの試行錯誤の段階が存在している。これを「やりながらわかる」段階と呼ぶことにする。

この「やりながらわかる」段階の存在は、誰しもよく知っているところではあるが、応々にして機械的な反復練習に終始させがちになるのは、体育の授業ばかりでなく、クラブ活動などのスポーツ指導においてもよく見られることである。自ら格好のいい示範を演じて、あとは子どもたちにひたすら努力することを強いる、体育の得意な先生を見かけることがある。しかしそれは、運動学習のプロセスのなかに潜む教師と子どもたちのあいだのさまざまな教育的やりとりを、自ら放棄してしまっていることに気づかなければならない。できた者は誉め、できない者は叱咤激励するというだけでは、教師の役割の何十分の一も果たしていないのではないであろうか。

前の段階で「知る」から「なんとなくわかる」へ進んだ子どもは、この「やりながらわかる」段階で、自らの体験を通じてさまざまな情報を獲得する。多くの失敗や、突如として訪れる成功の体験によって、以前は非常に不鮮明で、自分にとっては、まだファンタジーのようですらあったその運動についてのイメージが、次第にリアルで鮮明なものとなってくる。

このとき獲得する数多くの情報を蓄積し、整理し、そして言葉で表明できるように指導することが肝要である。このために教師はこの段階において、気づきを促すような問いを発してみたり、学習ノートに気づいたポイントを記述させたりする必要がある。この段階において子どもたちが発する自己表明の記述は、まとまりのない非常に不鮮明なものである。またそれはきわめて主観的な記述であることも当然である。

しかし、こうした主観的な記述の中に、個々の子どもたちがかかえている学習上の問題点を発見することは、ベテランの教師にとっては少しも珍しいことではないであろう。ところがこれまでの授業研究の中には、こうした主観的記述は、科学的なデータとして容認できないとして、一顧だにしない態度をとるものもある。実践的な授業研究

をめざす立場からいえば、なんとももったいないことだといわざるをえない。この主観的記述の重要性については、次節でもう少し立ち入って論述することにする。

いずれにせよ、この「やりながらわかる」段階を通じて、さまざまな運動経験が蓄積されていくわけであるが、別な言い方をすれば、この段階は「わかりながらやる」段階でもあるといえる。この点についてマイネルは、「有機体や器官とくに大脳は、活動するとき感界との活発な対峙のなかで、いわば運動を通じて機能が成熟する」として、大脳を中心とする機能成熟と運動形成の関係は、互いに純粋に弁証法的関係にあることを指摘した（6, p.367）。

つまり、「できる」活動と「わかる」活動は、運動の習得や習熟の位相のなかで単独に存在するのではなく、相互に補い合いながら存在しているのである。このことは次の「できる」（身をもってわかった）段階以降でさらに鮮明になってくる。

3) できる（身をもってわかった）段階

組織的に指導されているにせよ、あるいは自発的な学習活動であるにせよ、いずれにしても何回かの試行錯誤の段階を経て、ある時突然、その運動ができたという瞬間がやってくる。俗に「まぐれの一発」といわれるのがこれである。この瞬間は、例外なく非常な喜びをとまなっており、そこにそれ以後の学習をモチベイトしてくれる強い力が秘められている。したがって学習者は、一度成功した技にもう一度成功しようとして、繰り返し練習に励むことになる。

その一連の活動のなかで、どこをどんなふうを意識したらできたといった、具体的ではあるが、いまだ個人的なレベルでのコツが表明されるようになっていく。こうしてはじめは偶然できたものが、次第にできるためのポイントが意識化され、成功する確率が高まってくるのである。

もちろん、この時の運動経過は、あくまでも粗協調の段階にとどまっており、数多くの質的な欠点を含んでいる。しかし、そうした粗形態の発生から定着の過程の中で、まさにその運動は「身をもってわかる」、あるいは「なるほどわかる」段階に到達するのである。認知心理学の立場から佐伯が、「より深く“できる”ためには、私たちは結局その手続きについて“わかる”必要が生じて

きて、結果的には“よくできる”ことと“よくわかる”ことが一体となる」と述べている（9, p.152）のも、この辺りの事情を言い表わしていることであろう。

以上、運動ゲシュタルト生成以前の位相における、「できる」と「わかる」の関係について論述してきた。ここでそのことについてまとめておかなければ、両者はいわば発展的相互補完の関係にあるといえよう。そしてそれらはまた運動学習の初期には、それほど強く影響し合っているわけではなく、学習がすすんでいくにつれ、次第に一体化してくるという特性をもっている。体育科教育の中核的な内容を占める運動学習における一つの運動ができていくという裏には、こうした背景が隠されているということを、われわれはよく認識しておかなければならない。

これまで述べてきた運動学習の初期の位相にとどまらず、運動を修正し、洗練していくさらに高次の位相もある。こうした一連の習得、習熟のプロセスの中で、どれほど鮮明で具体的な運動表象が形成され得るかということは、きわめて重要な問題である。そしてそうした表象は、言葉によって指導されながら形成されるよりも、他者の運動を子細に観察する他者観察や、自らその運動を実際に練習しながら行う自己観察によって、はるかに効果的に形成されていくものである。ここにおいて、体育科教育における運動学習の中で、自己と他者の観察を通じた学習の重要性が浮き彫りになってくる。

本年の附属小学校体育科の研究公開は、まさにここに重点を置いて行われた。しかし、つかの間も止まることなく経過していく運動現象の中から、われわれはいったい何を見るのであろうか。あるいは体育の授業の中で、何を観察させればよいのか、さらにはどのように観察させることが、運動の学習プロセスの中で必要なかといった多くの問題が生じてくる。

研究公開において発表された授業実践の中で、具体的にどのようなかたちで、子どもたちの運動観察能力が育成されていったのかを検討する前に、われわれはこの問題について詳細な考察を加えておかなければならない。

Ⅲ 運動学習と観察

1 運動学習における他者観察能力の育成

マイネルは、名著『スポーツ運動学』の中で、体育、スポーツの指導ならびに運動のモルフォロギー的研究における運動観察の重要性を鋭く指摘した。そして彼は、スポーツ運動は感覚的に2つの方法で知覚されるとした。すなわち1つは、他者の運動経過を視覚、触覚などの感覚器官によってとらえる他者観察である。そしていま1つは、自分自身の運動を主として運動覚の助けによって“中から”とらえる自己観察である(6, p.123)。

本論では、モルフォロギー的研究において、重視される研究方法としての観察の問題ではなく、運動学習の場面において、学習者自らが行う自他の観察にしばって論及することはすでに冒頭に述べたとおりである。

他者観察とは、文字どおり他人の行う運動を直接に、あるいはビデオなどのメディアを通じて観察し、その運動の学習に必要な情報を獲得しようとして行われる活動である。現実の授業場面において、子どもたちがこの他者観察を行う機会は数多くある。たとえばそれは、導入時の教師の示範に対する観察であったり、提示されるビデオの観察であったりする。もっと広くいえば、授業中に眼前に展開されるすべてのことが、観察の対象となるともいえる。

英語で「わかった」というのを“I see.”というように、われわれ人間の認知活動には、見るという活動が密接な関わりをもっている。しかしただ見るといってみたいところで、ぼんやりとながめるような段階から、ある問題意識をもって観る段階もあれば、一瞬にしてその本質を看取するほどの“本質直観”といわれるようなレベルまである。

競技スポーツのコーチや審判員などには、その究極的な観察眼が要求されるものである。しかし、すべての教科を担当する小学校の教師に、日々の体育指導において、そうしたレベルの観察能力を期待することは、あまりに酷というものである。とはいえそうした一般の小学校教師であっても、指導している運動について、少なくともいくつかの観察ポイントをもちながら、的確なフィードバック情報を、子どもたちに与えてやれる程度の力は必要であろう。

さてそれでは、学習の主体である子どもたちの場合には、いったいどの程度までの他者観察能力が養成されるべきなのであろうか。それについてはさしあたり次のようなレベルまで高められるのが望ましいと考えられる。すなわち、教師から与えられた的確な観察ポイントをよりどころにして、自分の周囲で展開されるさまざまな運動現象(上手なもの、下手なものも含めて)を、問題意識をもって見れるようになるというレベルである。具体的には、なぜあの人はあんなに上手にできるんだらうかとか、あるいはどうしてあの人はうまくいかないんだらうかといった問いかけを、常に自分でいながら、他人の運動を見るということである。

こうした意識的な観察努力をさせることによって、子どもたちの観察能力は驚くほど高められていく。そしてこの他者観察能力の高まりによって、助言や幫助といった相互の協力による学習が展開するのである。

何の意図もたずに、だらだらと時間ばかりを費やすような学習に比べて、意識的、集中的な学習の方がはるかに高い成果をもたらすことは、誰しもよく知っているところである。そしてこのことはまた、子どもたちの観察能力を向上させていくとする場合にも、少しも変わるものではない。明確な観察ポイントをもたないものが、いくら目をこらして他人の運動を見たところで、そこから何も得ることはできない。われわれは見ようとする以外のものを見ることはできないのである。

具体的な授業の中で、教師は子どもたちに連続図やビデオ、あるいは示範といったかたちで、観察対象となるものを提示するのが一般的である。しかしそれが単なる提示にとどまるならば、子どもたちは単にその課題について「知る」だけにとどまってしまう。こうした場合、教師は巧みな発問によって、子どもたちに観察対象と関連するような過去の学習経験を想起させ、彼らが感覚的にとらえている「体験知」を引き出しながら、新しい問題について「わからせて」いかなければならない。

さらにこの時、流される情報は、学習する運動の技課題についてばかりではなくて、いったいどうすればそれが上手にできるのかといった、技術的な内容をも含んでいる必要があることは当然である。すでに前述したように、見るということとは

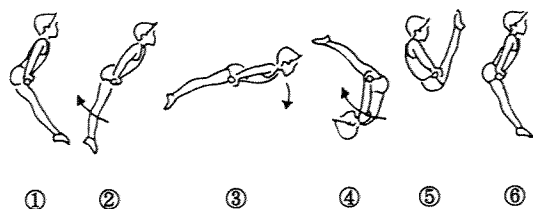
わかるための重要な行為であり、運動学習においては、ただ漫然とその運動の経過をながめるのではなく、図式技術（Schematechnik）ともいべき、ポイントとなる具体的な体の動かした方を看取らせなければ、それはできるということにつながってはいかないのである。

すなわち、適切な観察ポイントとは、その技の成否を握る技術ポイントのことである。したがって、教師は学習させるべきいくつかの技について、その成立条件（技課題）について知っているばかりでなく、各技ごとに、必ずあるいくつかの技術ポイントについてよく理解しておかなければならない。

たとえば鉄棒に前方支持回転（前回り）という技がある。この技の技課題は、「支持姿勢から前方に左右軸回転して、ふたたび支持になる」というものである。そして、この課題を達成するために必要とされる技術ポイントには、次の3つが知られている。

- 1 回転開始の技術（胸を張り、肩を釣り上げ、頭も起こした姿勢をとり、わずかに脚を後方へ振りながら一気に上体を前に倒していく。頭が真下に至るまでの回転半径をできるだけ大きくする。）①、②、③
- 2 回転加速の技術（頭が真下を通過する時に、急激に前屈することで回転の加速を得る）④
- 3 手の握りかえ技術（ふたたび支持になるために、回転の最後で手を握りかえる）⑤

図1（「鉄棒運動」、金子明友、大修館書店p.338より）



こうした技術ポイント（＝観察ポイント）についてよく理解していれば、その観察結果は、かなりの確なものになっていくのである。

もちろん、他者観察能力の深まりがここで終わるわけではない。他者観察がさらに深まり、自己もっているその運動に対する、あらゆる知識や

体験などが結集されていくと、実施者と観察者の間にある自他の垣根はもはやとりはられ、共通感覚の回路が開くことになる。そこではあたかも自分が実際にその運動を行っているかのようなレベルにまで他者観察を深めることができる。いわゆる他者観察の自己観察化というレベルである。ここにおいて観察は、もはやその枠を越えて、教師と生徒、あるいは仲間同士の間に共感の世界を開いてくれることになるのである。

2 運動学習における自己観察能力の育成

そもそもこの自己観察という観察方法は、心理学では“内観（Introspektion）”と呼ばれ、ヴント（Wundt, W.）が心理学を直接経験の学と定義し、その直接経験をとらえる唯一の方法として提唱したものである。ヴントの内観心理学は、意識体験の内容を要素に分析しようとする態度にもとづくものであったために、多くの厳しい批判が浴びせられた。しかし、フッサール（Husserl, E.）の現象学の影響を受けたいわゆる現象学的心理学においては、たとえばコフカ（Koffka, K.）のように、行動を外から自然科学的に観察するばかりでなく、その意識体験を古典的な内観法とは異なった方法で、すなわち現象学的に記述するようになり、とくに臨床面で高い評価を受けている。

しかし、運動学習において問題にされる自己観察とは、運動そのものの自己観察であって、運動を実施する子どもたちの内部に生起する、さまざまな心理的現象をとらえようとするものではない。もちろん教育場面において、そうした心理的現象をとらえ、それに対する処方方を考慮していくことは当然必要なことである。しかし、ここでいう運動の自己観察は、学習者が運動を実施することによって生じる感覚情報を、言語によってとらえることで、自分の運動に対する実施意識を明確にし、自ら学習を進めていけるような情報を得るような活動を意味している。

マイネルは、パプロフの運動性分析器の論をよりどころにして、運動覚によって得られた自己経験が、言語によってとらえられることを前提として、自己観察や自己知覚の成立を認め、運動学習におけるその重要性を説いた。実際に運動学習の現場では、指導者の他者観察結果と、学習者の自己観察結果とが照合され、運動の習得や修正のための適切な手段が講じられることが望ましい。し

かし、かなりベテランの指導者の場合でも、子どもたちの運動覚にのぼってくる感覚情報を言語化させ、それに耳を傾けながら、自らの観察結果と比較検討して、指導していくといった姿はなかなかみられないのが実情である。つまり、これまでのわが国の体育科教育において、子どもたちの自己観察能力を育て、そして観察結果の表明を大切にするような認識はまだほとんどといってよいほどなかったのである。近年、体育科教育においても自己学習能力の形成が叫ばれているが、実際に自分の行った運動を、正確に自己観察できるような能力の育成がめざされないのでは、こうした声もただの空念仏に終わってしまうのではないであろうか。

前述の他者観察能力にも、きわめて初歩的なレベルにはじまって、瞬時にしてある運動の欠点の原因を見抜けるような高いレベルがあることは、すでに述べたとおりである。そしてまったく同様のことが自己観察能力を高めていく場合にもいえるのである。運動学習の初期においては、まったく何も意識することができないか、あるいはきわめて雑多な感覚印象が意識にのぼってくるのが普通であり、まるで混沌とした状態にある。そうしたいわばカオス状態の時に、指導者がいくらすばらしいアドバイスをしたところで、そもそも自分がどうなっているかわからないものに、そのアドバイスどおりに動けようはずがないのである。

ここにおいて教師は、子どもたちにさまざまな発問を投げかけ、彼らの内部に生じている感覚印象の整理を助け、自分の運動に対する細やかな実施意識が形成されるように働きかける必要がある。こうした教師がわの努力によって、子どもたちの自己観察能力は驚くほど向上し、あたかも他者の運動を客観的に観察しているかのような、きわめて正確な自己観察結果を表明するようになるものである。いわば、自己観察が非常な客観性を帯びるようになるのである。先の他者観察がその深まりとともに自己観察化すると同様に、自己観察もまた他者観察化（客観化）していくのである。

一方的に指示を出すだけで、授業はこと足れりとするような教師のもとからは、自分でさまざまに工夫をこらしながら、次々に新しい運動課題を身につけていくような、たくましい子どもたちは決して育ちはしないことを知るべきである。

さて以上、運動学習における運動観察能力の育

成の問題について詳しく述べてきた。しかしこの観察という認識方法は、たとえば定量的な分析と比べると、他者観察であれ自己観察であれ、いずれもそれが主観的知覚に基づくものであるために、常に信頼性に欠けると考えられがちである。とりわけ、自己観察によって得られる個人個人の感覚印象の表明については、あまり重視しない傾向にありがちである。

運動学習における観察の重要性はすでに充分に述べたつもりであるが、その観察結果の表明に信頼性が置けないというのであれば、これまでの論述はすべて無に帰してしまうことになる。運動学習における、両観察の妥協性を正当に評価するためにも、われわれはここで「主観」と「客観」についても整理しておく必要がある。

3 主観と客観

胃の鈍痛に悩むひとりの患者が、彼の胃を投影した数枚のレントゲン写真を手にした著名な医師の前に座る。その医師は写真を一枚づつ見ていながら、うなずいたり、首をかしげたりする。医師の一举手一頭足に、患者の心は微妙に揺れ動く。果たして良性のもので、少し休めば良くなるといわれるのか、あるいは悪性だからすぐに手術をする必要があるといわれるのか、気が気でないのである。こんな時、医師の下す診断は絶対である。万一、手術しようといわれれば、彼はそれを誤診だとはいいたくないであろう。レントゲンに映し出された陰影が、良性のものなのか、はたまた悪性のものなのかを判断することは、われわれ素人にはとうていできない相談である。仮に千人の素人を連れてきても結果は同じである。一人の専門家の知が、千人の知を上回ることがあるのである。否、むしろ現実には、そうしたことの方が多いとさえいえるのが、われわれ人間の世界ではないであろうか。

ところが一般に、客観的というのは信頼性が高く、主観的なことは信頼性が低いといわれることが多い。この時、客観的であることの信頼性を保証しているのは、大勢の人がそういつているからだという、いわば多数知によって支えられているからだと考えられがちである。

オランダの著名な精神科医でもあり、現象学者でもあるヴァンデンベルグの著作を日本に紹介し、自らもまた現象学的心理学者である早坂は、その

著『現象学を学ぶ』の中で、この主観と客観の問題を、こうした具体的な事例を挙げながら次の3点に要約して説明している（3, pp.35）。

“ 1 「客観的」という言葉には「多数の人に共有される」「一般的」という意味（多数知）と、「対象（Object）のすがたを、よりあるがままにとらえる」という意味がある。後ろの意味での客観的認識はしばしば、比較的訓練された少数知という性格を帯びる。・・・中略・・・

この二つの「客観的」が結果として一致することはあるものの、前者が直ちに後者を、後者が直ちに前者を保証することはない。真理の認識にあたっては、政治の世界とちがって、多数決の原理がいつも正しいとはかぎらない。

2 二つの客観的認識のうち後者が可能となるためには、なみ外れた感性あるいは直感の鋭さか、きびしい訓練かのどちらかが必要となる。

3 客観的認識が真に客観的であるかどうかは、認識する人の主観的体験の表明を通じてしか確かめることができない。

したがって客観的とはどんなことを問うことは必然的に、主観的とはどんなことかと問うことに導かれることになる。人びとは普通、主観的態度と客観的態度とは正反対の、相容れないものであり、前者は好ましくないが後者は好ましいと、なんとなく信じている。

主観的認識が好ましくないのはそれが私的個人的にとどまっており、公共的一般的ではないからだとされる。たしかに認識が私的にとどまるとしたら、それは俗にいう「独断と偏見によるキメツケ」である。こうした認識は主観主義にはほかならない。主観主義は主観的認識の一つではあるが、主観的認識はいつでも必ず主観主義であるとは限らない。諸事例が物語るように、小数の並外れて鋭い感性や直感の持主の私的個人的主観や、きびしい訓練を経たベテランの、個人的ではあるが単純に私的でない主観は、しばしば対象となる事象や相手のありようを的確にとらえるからである。・・・中略・・・

独断と偏見にゆがみがちな私的主観を公的

な主観へとかえていく努力によって主観的認識は少しずつ客観的になっていくのである。客観的認識とは、客観化された主観的認識にはほかならない。このプロセスは、当然のことながら、終わることがない。医師のレントゲン読影の正確さは、年をとり、経験をつむにつれて、より正確に一つまり客観的になっていくだけであろう。言いかえれば、いささかの主観的認識も含まれない客観性のある認識などということはいりえない。実験的手続きや数量化の方法にはじめから客観性がそなわっており、したがってこの方法こそが唯一の正しいものだと確信するのは誤っている。実験や数量化はあくまでも私的主観の客観化への手続きの一つにすぎないのだ。・・・中略・・・

人間は一人ひとり、もともと主観的に生きている。客観的認識はそこからしかはじまらない。問題は主観がどれだけ公共的でありうるかである。共同主観化としての客観化は、私的、個人的にすぎない主観を鍛え、豊かにする、というやり方で大事にすることによってこそ実現されていくのであって、それを否定し、いためつけることによってではない”

以上、長い引用になってしまった。しかしそれは、早坂のこうした考え方こそが、他者や自己の運動観察によってとらえられるさまざまなことから、まさに正当に受容する態度であると信じるからである。体育科教育においてすぐれて実践的な授業を標榜するのであれば、教師や子どもたち一人ひとりの主観的な表明を、まずもってあるがままに記述し、そのなかに公共化、共同化がはかれるものを丹念に蓄積していくことの重要性を正しく認識していなければならない。精神医学における現象学的な立場として、ボスやピンスワンガーらの現存在分析的アプローチがある（1, 2, 7, 8）。ここでは非常に緻密なやり方で、たとえば分裂病者の夢の記述がつつられていく。そしてその膨大な記述のなかに、その患者を分裂病者たらんとしている病根を見いだすのは、まさに早坂のいう鍛え上げられた専門家の眼以外のなものでもないのである。

かくして観察眼は磨かれ、その鋭いまなざしは、自然科学主義という独断と偏見の色めがねをかけ

たような多数の眼に対して、真理追求という点では、格段に深い洞察を可能にするのである。観察とは確かに主観的なことがらではある。しかしながら、それだからすぐに信頼性に乏しいというのは、近代自然科学主義に毒された、あまりに偏狭な考え方ではないであろうか。

以上、体育科教育における運動観察力の育成に関するいくつかの問題点を整理することによって、現実の授業実践を検討していく基本的な視点を得ることができたと思われる。次稿ではこうした視点に立って、今回の研究公開で発表された授業実践の吟味、検討を進めていくこととする。

引用・参考文献

1. ビンスワンガー／荻野恒一、宮本忠雄 木村敏訳：現象学的人間学，1967年，みすず書房
2. ボス，M. /三好郁男，笠原嘉，藤縄昭訳：夢—その現存在分析，1970年，みすず書房
3. 早坂泰次郎：現象学をまなぶ，1986年川島書店
4. 金子明友：運動観察のモルフォロジー，1987年，筑波大学体育科学系紀要，第10巻
5. 金子明友：体育・保健科教育論，1988年，東信堂
6. マイネル，K. /金子明友訳：スポーツ運動学，1982年，大修館書店
7. 荻野恒一：現存在分析，1979年，紀伊国屋書店
8. 荻野恒一：現象学と精神科学，1988年，世界書院
9. 佐伯 胖：「わかる」ということの意味，1983年，岩波書店
10. 白石 豊：動きの質的向上をめざしたとび箱授業に関する一考察，福島大学教育実践研究紀要第11号，1987年