原著論文

大学体育スポーツ学研究　16,(2019),003-012

大学体育における意識的運動学習の教育的価値に関する一考察

金谷麻理子[1)]，高木英樹[1)]

A study on the educational values of conscious motor learning in university physical education

Mariko KANAYA [1)], Hideki TAKAGI [1)]

Abstract

Education curricula at universities in Japan usually consist of two parts: general education and specialized education. University physical education, the main subject of this study, refers to that included in general education. First, as background to this research, the current state of university physical education was confirmed based on educational goals and learning contents. It was found that university physical education has various forms depending on the educational philosophy of the university and the needs of society. It became clear that this characteristic is one of the causes of a problem inherent in university physical education called "instability", which is of existential significance. Therefore, the purpose of this study was to demonstrate that the pursuit of educational values intrinsic to motor learning, which is common to physical education activities, can justify physical education as a university subject. Next, the educational value of motor learning in physical education was confirmed based on the characteristics of human motor learning. It was determined that, in physical education, students acquire a new way of movement through motor learning, furthermore learners can build relationships with this “new world" through being able to freely manipulate their bodies. There are five phases in the motor learning process; 1) passive intentionality, 2) empathy, 3) fluke, 4) shaping, and 5) virtues, in this process, the observation of one's own exercise, the observation of others, and the level of one's ability to empathize with movement based on one's abilities influence the success or failure of motor learning, and also leaders and learners, it was confirmed that the establishment of human relations through sympathy of movement sense has an important educational significance. Based on the above contents, in university physical education a specific sports event can be studied continuously in each semester or yearly according to the policy of each university. With this class system, learners can study specific sports skills by utilizing already acquired skills. In other words, the learner can experience a process that can be achieved only by conscious motor learning. (The process consists of moving from "schema-apperception" to "schema-refinement" "repartee" and "the phase of virtues" via "disapeerception" progressively.) Finally, through these experiences, the learner can acquire human-specific exercise learning methods, and furthermore, it is possible for learners to acquire the basis of effective communication skills for building human relations.

キーワード：大学体育，運動学，意識的運動学習，教育的価値
Keywords：university physical education, movement theory, conscious motor learning, education values

1　はじめに

1.1　大学体育の現状

わが国の大学教育における教養科目としての体育（以下，大学体育と言う）は1949年新制大学発足時に必修科目として導入された。この大学体育の主な教育目標として，小林ほか（2015）は「健康・体力・安全」，「スポーツ文化の継承と発展」，「人格の完成・人間成長」の3つを挙げている。

この大学体育の教育目標について，長年わが国の大学体育の発展をけん引してきた公益社団法人全国大学体育連合（以下，大体連と言う）の沿革にしたがって概観してみると，以下のようになる。導入当初の1949年第1回新制大学体育研究協議会では，「大学における体育の理念及び性格」として①学生の健康を保持増進する，②実践的行動的態度

1）筑波大学体育系　Faculty of Health and Sport Sciences, University of Tsukuba

を養う，③社会的道徳的精神の涵養，④学生々活を豊かならしめる，⑤社会生活を価値あらしめる基礎をつくる，の5項目が挙げられており，大学体育協議会設立（1952年）後に初めて開催された1953年第4回研究集会においても同様の内容が確認されている（全国大学体育協議会，1973）。そして，そののち1961年に作成された「大学保健体育の現状とその必要性について」（大学体育協議会，1961）では，上記の内容に，体育理論の学習やスポーツ，リクリエーションの技術の習得，それらの活動に対する理解と認識を深めるなどの文言が加えられた。また，それ以降は，1973年の社団法人全国大学体育連合設立時の「大学保健体育の基本構想」および1991年の大学設置基準の大綱化に伴って見直された新しい「大学保健体育基本構想」においても，詳細な文言は異なるものの大枠で意味する内容はほとんど変わっていないことが確認された（（社）全国体育連合，1982；（社）全国体育連合，1993）。したがって，今日一般的に認識されている大学体育の教育目標は，1961年以降，半世紀に渡って本質的には変わっていないと言えるだろう。

また，これらの教育目標は，「心と体を一体としてとらえ，健康・安全や運動についての理解と運動の合理的，計画的な実践を通して，生涯にわたって豊かなスポーツライフを継続する資質や能力を育てるとともに健康の保持増進のための実践力の育成と体力の向上を図り，明るく豊かで活力ある生活を営む態度を育てる」（文部科学省，2009）という高等学校の保健体育科の教育目標ともほぼ一致している。文部科学省（2009）によれば，この教育目標は，「高等学校における保健体育科の果たすべき役割を総括的に示すとともに，小学校，中学校，高等学校の教科の一貫性を踏まえ，高等学校としての重点や基本的な指導の方向を示したものである」。以上のことから，わが国の大学体育の教育目標は初等教育および中等教育における保健体育科の教育目標に現実として酷似していることが見て取れる。

しかし，当然のことながら，大学体育は高校における保健体育との差別化が図られて然るべきである。高校は，全人的な能力を身につけることを目的とする中等教育機関である。また，その主要な教科のひとつとして位置づけられている保健体育では，小学校，中学校からの流れを引き継ぐかたちで，主にスポーツにおける基礎的知識と技能を身につけることが目指される。これに対して，大学は高校までで培った基礎的な知識や技能に基づいて専門分野を学ぶ高等教育機関である。また，大学体育で求められていることは，専門分野を学ぶ学生にその専門的な技能を生かすための基礎的能力やその基盤となる自己成長のための力を，スポーツを通して養うことである（筑波大学体育センター，2011）。

さらに，高校の保健体育の学習内容は学習指導要領に則って決められているのに対して，大学体育は大学設置基準の範囲内で各大学の理念や教育方針にしたがってその内容が決定されている。また，大学体育は高校の保健体育に比べて授業時間数が少ないこと（通常半期で15回程度）が大学体育の特殊性を際立たせている。この点について森田（2014）は，大学体育と高校の保健体育の関係を述べる中で「学習時間に圧倒的な差がある」ことを指摘し，大学体育に熱心で比較的多くの授業時間を確保している大学であっても，高校の保健体育の授業時間数には遠く及ばないので，大学体育が高校の保健体育と同じことを「繰り返すことは不適切であるし，学習効果があるとは思われない」と述べているが，概ねその傾向にあることは首肯されてよいであろう。

結果的に，大学体育では限られた時間内で，高等教育機関における教養科目としての教育目標の達成が各大学の理念にもとづいて目指されることになる。このことについて，杉山ほか（2001）は，大学体育の改革構想を，教育目的・目標の観点から，1）健康科学教育型，2）生涯スポーツ教育型，3）身体の教養教育型の3つのモデルに類型化し，各モデルの特徴と問題点を指摘している。ここからは，大学体育は，各大学の理念や施設，担当教員の人数や専門種目など授業を実施するにあたっての諸条件を考慮して，複数ある体育の目標のうちいずれかを強調し，独自の授業を展開しているという現状が読み取れる。

また，大学体育が特定の教育目標にフォーカスして授業を展開しているという傾向は，大学体育に関する歴史的な変遷からも見て取ることができる。たとえば，筑波大学体育センターでの取り組みを例に取ると，1973年の開学以降1991年大学設置基準の大綱化までは「健康・体力」に，その後1991年以降は生涯学習時代という社会情勢の影響を受けて「生涯スポーツ」に（松田ほか，2010），そして2011年からは「知の競争時代」という社会の新たな背景に着目して大学体育の新しいカリキュラムを構築し，「人間性」に焦点をあてるなど（向後ほか，2013），各大学の事情のみならず社会のニーズに合わせて，大学体育全般が変化してきた。さらに近年では，従来の大学体育の枠組みを拡大して，初年次教育（木内ほか，2009）や社会性の育成（山本，2013），メンタルヘルスの向上（橋本，2012）などを教育目標に掲げる試み，あるいは他分野の教員と共同して外国語と体育を組み合わせるといった新たな試み（森田ほか，2016）が実施され，大学体育の新しい価値を創造する提案が相次いでいる。

したがって，大学体育は，その時代の状況に合わせて柔

軟に対応しながら，教育目標の多様化を通してその存在を維持してきたと言うことができる。

1.2　本論のねらい

上に述べたように，大学体育の教育目標が社会背景や時流に合わせて変化してきたことは，同時にその存在意義の危うさをも意味している。大学体育は，戦後の教育改革以降1991年の大学設置基準大綱化まで，すべての大学で卒業要件として4単位が必修とされてきた。しかしこの期間においても，事あるごとに非大学体育関係者から大学体育の必要性を問う議論が巻き起ってきたのも事実である（杉山ほか，2001）。また，1991年以降は全廃など深刻な状況は回避されつつも，必ずしも必修でなくてよいという状況に置かれたため，全国的に大学体育の授業開講数は減少の傾向が認められている。

大学体育の必要性に疑問を投げかける議論は，背景を探ると，大学内の他領域の教員が大学体育の教育内容に懐疑的な考えをもっていて，体育が担うべき教育効果は他の科目で担うことができるのではないかという批判や，大学の経営効率上の観点から体育に必要な施設や人材等を確保することが資産分配上効率的でないのではないかという判断に端を発している（杉山ほか，2001；森田，2014）。そしてこうした状況が，諸条件を整えられないために教育の質を担保できない，このために教育効果が上がらない，ただ遊ばせているように見える，民間スポーツクラブへのアウトソーシングでも良い，部活動やサークルで十分であるなどの意見へとつながり，ついには「大学体育はなくてもよい」という「不要論」に発展してきたという現実がある。

このような状況の中で，これまでに体育・スポーツに関連する学術団体や大学体育を担当する教員が研究成果や実践報告として大学体育の必要性を訴える提言を発表している（全国大学体育連合，2010）。また，体育・スポーツ哲学分野や体育科教育分野，あるいは大学体育を積極的に推進している大学を中心に，大学体育の拡充・発展のための調査・研究が継続的に進められてきた（畑・遠藤，1992；野崎，1996；森田，2000，2014；森田ほか，2008；杉山ほか，2001；松田ほか，2010）。さらに近年は，各大学における個別事例研究も多く発表されており，その観点は生理学や心理学，社会学など多岐に渡る（林ほか，2008，2010；森田ほか，2009，2011；木内ほか，2009；荒牧，2010；西林ほか，2010；橋本，2012；山本，2013；金谷ほか，2014；引原ほか，2016）。ここに，実技を担当する教員が自身の研究分野における専門的研究能力を活かして，その成果を大学体育の改善に活かそうとしている姿勢を見て取ることができる。このように大学体育の教育と研究に熱心な教員のいる大学では，大学運営を司る幹部も大学体育の意義に対して理解を示し，教育活動がより充実するように施設および人材の確保の努力が行われている。加えうるに，もし大学体育が学生の専門分野における学びや，卒業後のキャリアにもプラスの影響を及ぼし，大学の他領域の教員や学生がその教育効果を実感できれば，大学体育の発展に向けた好循環を生み出せるに違いない。それにもかかわらず依然として大学体育の「不要論」がくすぶり続けるのはなぜだろうか。

すでに概観したように，体育の活動にはさまざまな教育可能性が存在し，それらを無視しては教科としての体育は成立しない。しかし教科としての体育の教育目標をあらゆる教育可能性に拡大・拡散させてしまうことは，かえって自らのアイデンティティを放棄することにつながるのではないだろうか。これに関連して，シーデントップ(1981)は，体力の育成は健康教育のプログラムに位置づけられるべきであるので体育の教育目標にはなりえないこと，遊戯経験を高めていくことに直接役立たないような知識はかえって体育の学習にマイナスの影響を与えかねないこと，プレイの中で獲得された社会行動能力が実生活にも転用されるという仮説は科学的に証明されていないので，体育はあえてそのことを強調する必要はないということを述べている。

そこで本論の目的は，大学体育の課題や目標が上述のように時間的制約下にある大学体育活動では本来的に達成不可能な教育的価値の追求にではなく，スポーツ活動に共通する運動学習そのものに内在している教育価値の追求にこそあることを論証することにある。

なお，ここで取り上げる運動学習は，バスケットボールや陸上運動など個別のスポーツ種目における特定の技術習得を目指すものではなく，マイネル(1981)が提唱する個々の動き方ができないところから始まってできるようになり，さらに洗練化され，定着して，さまざまな場面に適用されるまでを含む，狭義の運動学習とする。

2.　運動学習の教育的価値

2.1　人間の運動学習の本質的特徴

動物の運動の大部分は遺伝的に制約された生得的運動からなっているが，動物の場合にも人間に見られるような習得的運動が見られることもある。周知のように，動物は調教を通して新しい運動習慣を身につけることができ，この種の学習は一般的に無意識的学習とみなされているからである。この調教では，状況と結びついて作用するシグナルによって強制的に引き起こされる条件反射を利用して，固定化されて繰り返される運動行動(動的ステレオタイプ)が

身につけられる。

これに対して人間は，単に体験の繰り返しを通して運動を身につけるだけではない。人間は，身につけた運動を頭の中で分解し，それらの新しい組合せを意識的につくり出すことによって，まだやったことのない運動の目標像を構成し，それをさらに頭の中でやってみることによって新しい運動を習得することもできる。オランダの現象学者Buytendijk（1956）によれば，この人間にだけ可能な運動学習には，「運動の獲得に意志と意識を通して主体が関与していること」，「見通しが省察的，論証的にとらえられていること」，「運動の獲得が意識的に表象することに基づいていること」という3つの本質的特性が見出される。すなわち，人間の運動学習にだけ認められるこの3つの本質的特性に基づいて，人間の場合には，運動を実際にやらなくても，頭の中でやってみるだけで，あるいは他者の運動を見ているだけで，まだやったことのない運動ができるようになる可能性があるのである。

2.2　運動の形成位相

人間の運動学習では，単にできない運動ができるようになるだけではなく，動き方が洗練化され，修正過程を経て定着し，さらに遂行条件の変化に適応していつでもどこでもできるようになる。この運動の学習プロセスを，マイネルは次の3つの位相に区別している（マイネル，1981）。

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）

金子はこのマイネルの3位相論をさらに発展させて以下のような5位相論を展開している（金子，2002；2005a；2007）（図1参照）。

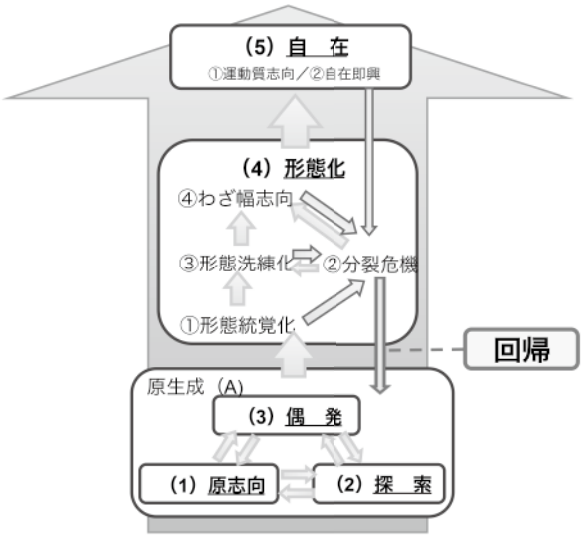

図1　金子の運動の形成位相　※金子（2005a）を参考に筆者が作図

(1) 原志向位相
(2) 探索位相
(3) 偶発位相
(4) 形態化位相
　①形態統覚化位相（いちおうできるという確信がもてる）
　②分裂危機位相　（わからなくなる）
　③形態洗練化位相（もっとよい動き方を身につける）
　④わざ幅志向位相（変化する条件下でもできる）
(5) 自在位相（思うままに理にかなって動ける）
　①動感質志向位相（心地よい動き方を身につける）
　②自在即興位相（動くことと感じることを自在に切り替えられる）

以下では，金子の各位相についてその特徴を述べる。

(1) 原志向位相

直接知覚を通して把握されたあらゆる対象には，常にそれ以前の経験の積み重ねに基づいて無意識のうちに意味付与の働きが生じている。そして，これに基づいて知覚された対象には「親近性」（なじみのある）と「異他性」（なじみのない）という感情のいずれかが生じている（フッサール，1975）。運動学習の開始にあたって，学習者がこれから体験するであろう運動に対して何となくなじめそうな気がするようになる段階が，ここで言う原志向位相である（金子，2002）。

(2) 探索位相

原志向位相における運動体験の繰り返しの中で，無意識のうちに徐々に知覚対象への意味付与作用に深化が生じるのにともなって，学習者に自らの運動体験を一層詳しく観察しようとしはじめる段階がこの探索位相である。この位相では，無意識のうちに生じる探索を通して，運動を見ているだけでそれを「やっているときの感じが分かる」ような気がしてくる。（金子，2002）

(3) 偶発位相

探索位相で「何となく分かるような気がする」ようになった運動を実際にやってみて，偶然成功する段階が，この偶発位相である。この偶発位相では，できるような気がしてやってみると偶然成功する場合と，何となくやってみて成功することを繰り返していくうちに徐々にできそうな気がしてくる場合がある。また，これらのまぐれ当たりはどちらか一方のパターンに限られるものではなく，双方が重なり合って次第に「こうしたらできる」という確信がもてる段階へと近づいていく。（金子，2002）

ここまで述べた原志向位相，探索位相，偶発位相の間には順序性のない相互浸透（行ったり来たり）の関係が認め

られるので，この3つの位相は次の形態化位相の前段階という意味で原生成の位相（A）としてまとめることができる（金子，2007）。

(4) 形態化位相

偶発位相における運動の成功率はまだそれほど高くないが，このまぐれの成功を何度も繰り返していくと成功率は徐々に高くなり，次第にコツが発生して，一応できるという確信がもてる段階に至る。この段階が①形態統覚化位相である。さらにこの形態統覚化位相で運動を繰り返していくと，学習者はそれまで意識できなかった動き方にも次第に意識を向けられるようになる（自己観察の発生。）この自己観察の発生にともなって，それまで無意識でやればできていた運動が突然できなくなってしまうのが，形態化位相における②分裂危機位相である。この分裂危機位相では，すでに述べた原生成位相への回帰が生じ，再び偶発位相を経由して形態化位相にたどり着く。しかも，この回帰は一度でとどまるものではない。回帰を経て，形態化位相にたどり着いたとしても，その中で洗練化を志向する限りは，続いて③形態洗練化位相，あるいは④わざ幅志向位相においても，コツの分裂は生じる可能性がある。すなわち，形成位相は分裂危機位相から原生成位相を経て形態化位相という循環を何度も繰り返しながら高められていくのである。そして，この位相における最上位のわざ幅志向位相では，様々な条件下でも即座に対応でき，かつ臨機応変に動くことができるという「志向された動きかたに成功するときの境界の幅であり，車のハンドルの遊びに似た一種のゆとり」を意味する「わざ幅」を身につけることが目指されるのである。（金子，2002）

(5) 自在位相

金子はこの自在位相を，「思うままに動いてすべて理にかなっている」という，習練に習練を重ねた末にたどり着く形成位相の究極の境地と定義している（金子，2002）。この位相は習練目標の違いに基づいて，心地よい動き方を身につける①動感質志向位相と動くことと感じることを自在に切り替えられるようになる②自在即興位相に分けられる（金子，2007）。

2.3　人間学的教育学における運動学習の新たな価値づけ

新しい運動を習得する，あるいはすでに身につけている運動を修正しようとする時，学習者は自らの身体を対象化して客観的な存在としてとらえなければならない。これに対して，実際に運動する場合には，この種の客観化を止揚しなければわれわれは動くことができない（Buytendijk, 1956）。言い換えれば，運動学習では，メルロー・ポンティ（1967）のいう習慣的身体と現勢的身体の間を行ったり来たりすることが不可欠なのである。

この人間学的運動理論を下敷きにして，ドイツでは1960年代に入ると「身体性」（Leiblichkeit）という概念によって，われわれの身体は「動ける可能性をもつ私の身体」という意味でとらえられるようになった。そして，運動学習を通してこの意味の身体性を獲得することをスローガンに，学校教育における教科としての体育は他の教科では代替できない独自の教育契機を子どもたちに提供できることが主張されている。（金子，2005a）

スポーツ教育学の大家 Grupe（1965）は，この人間の身体における現存在の様相を“Leib-sein”（身体－である）と“Leib-haben”（身体を－もつ）という表現を用いて特徴づけている。ここで言う「身体－である」とは「こうしよう」と思っただけで勝手に動いてくれる身体であり，「身体を－もつ」とは意識した途端に身体が自分の言うことを聞いてくれなくなってしまう状態である。この2つの身体のあり方を分かりやすく示したのが図2である（図2参照）。この図の左の上下に示した写真は「身体－である」，つまり「意識されない身体」の状態を，右の上下に示した写真は「身体を－もつ」，つまり「意識される身体」の状態を示している。図2の左のようにマグカップや果物に手を伸ばすとき，人は意識的に手の形を変えるわけではない。また右のように習いたての楽器や手品の練習では思い通りにならない自身の指と格闘することになる。

さらに，この2つの“身体”には次のような特徴がある。成人が利き手で箸を使って食事をしようとする場合，いちいち箸を持つ指を意識することはない。これが「意識されない身体」である。反対に，何かの事情で利き手でない方の手で箸を持たなければならなくなった時，突如として思い通りに動いてくれない，利き手ではない方の指の存在に気が付く。これが「意識される身体」である。その後，利き手ではない方の手が箸の操作に慣れてくると，再び箸をもつ指は意識されなくなる。これに関連して，高橋・稲垣（1983）は，人間は「この二つの極をもつ身体関係の中で，

図２　“意識されない”身体（左）と“意識される”身体（右）

自己と身体とは分離したり，一致したりしながら，世界と可塑的・開放的な関係をとりもっている」のであり，「新しい運動の習得は，新しい自己―身体―世界関係の創造につながり，身体的に自由になることは，そのまま人間としての自由を拡大することを意味している」と述べている。つまり，人間はこの「意識されない身体」と「意識される身体」の間を行き来する体験を通して，新たな動き方を身につけ，それによって新しい“世界”との関係を築いていくと言うことができる。

2.4　他者観察に求められる運動共感能力

人間が運動を身につけるためには，いくらできる人の映像や手本を見て外形的な運動経過を理解したとしても，あるいは詳細なデータから動きのメカニズムなどの客観的な情報を理解したとしても，それだけではできるようにはならない。また，他の誰かができるようになったからといってその方法を単にまねしようとしても，同じようにできるとは限らない。さらに，その誰かのまねさえも，あっという間にまねてしまう人もいれば，なかなかまねできない人もいる。つまり，プログラムを打ち込めばいつも同じように作動してくれる機械の運動と人間の運動とは，そもそもメカニズムが異なっているのである。

マイネル(1981)によれば，運動学習には2種類の方法があるという。ひとつは，生活の中でいつの間にか身についてしまうという方法であり，もうひとつは意識的な練習を通して身につける方法である。前者の学習は生まれてから就学前までに身につけられる日常動作や，行う頻度が高く，かつ比較的単純な動作を習得する場合に見られる。これに対して，後者の学習は，スポーツ運動のように，日常生活にない動き方や日常運動のレベルを超えるような身体的負荷の大きい動き方を身につける場合に見られる。すなわち人間の運動学習には，いつの間にか無意識のうちにできるようになる(うまくなる)という受動的な方法と，意識的な学習を通してできるようになる(うまくなる)という能動的な方法の2種類がある。そして，スポーツでは後者の能動的な運動学習が不可欠なのであり，その成否の鍵を握っているのが運動観察である。

この運動観察に関連して，マイネルは運動の感覚的に知覚可能な特性を研究対象とする運動モルフォロギーの研究法として，自己観察と他者観察という2つの観察法を取り上げている(マイネル，1981)。また，マイネルのこの研究法をさらに発展させて今日の現象学的な運動研究方法を確立した金子は，これらの観察法について以下のように述べている。自己観察は運動者が今ここで動いている時の「動く感じ」(動感)の発生様態をみずから観察することであり，他者観察はこの自己観察によってとらえられるわが身の「動く感じ」(動感)を投射しながら他者の動感世界に移入的に潜入して，他者の運動における動感の発生様態を観察することを意味している(金子，2009)。

それゆえ，マイネルが意味する他者観察は，他者の身体の動きを外部から客観的に観察する，いわゆる科学的観察とは異なる。マイネルによれば，運動指導において学習者の運動を注意深く見守っているスポーツ指導者の態度というものは，機械技師がモーターの動きをチェックしながらその経過を客観的に観察しているのとは自ずと異なったものとならざるを得ないという。優れた指導者というものは，自分では実際にやらなくても，あたかも学習者と一緒に走ったり，跳んだり，投げたりしているかのように，学習者の力動経過に激しく共感しながら観察しているからである(マイネル，1981)。このため，一般的には，運動の他者観察能力は観察者自身の運動の自己観察能力に左右される。

このように他者の運動の観察を通してそれをやっている時の運動者の動感をとらえる能力は，第一義的には，学習者にとっても運動学習の成否を決定づける重要な能力である。なぜなら，運動の指導では，指導者が学習者に指導するために学習者の動感(動く感じ)に共鳴し，共感することは必要不可欠であるが，この場合，学習者の側にも指導者が呈示し，伝えようとしている動感に共感する能力がなければ，学習者は指導者のアドバイスや示範を理解できず，無意味なものとなってしまう。それゆえ，運動の学習場面では，指導者と学習者の双方に，そのレベルに差があったとしても，他者の動感を共感によって把握する能力，いわゆる運動共感の能力が求められるのである。また，この運動学習のための共感は，指導者と学習者が，自己の動感体験に基づいて相手の動感体験を解釈することを通して，再度自らの体験として構成するという作業を忍耐強く繰り返すことによってはじめて可能になるのである。

金子は，この両者の間で無限に続く動感交信における解釈学的循環の営みを支える能力こそが，伝え手と承け手との間に人間形成という真の教育の絆を保証することを指摘している(金子，2005b)。

3.　大学体育に相応しい学修内容とは

3.1　スポーツ運動における意識的学習と無意識的学習

すでに述べた通り，われわれ人間の運動学習には，無意識的な方法と意識的な方法の2種類があり，中でもスポーツ運動が学習対象となる場合には，非日常的な動き方の習得が目指されるために意識的な運動学習が必要となる。特

に，形態化位相以降の習熟段階においては，学習者が自身の運動体験について「どんな感じがするのか」を把握し，1回1回の動感（動く感じ）の違いを識別することが前提となるため，自身の動感を対象化して観察することが不可欠である。また，この自己観察によって得られた情報こそが，運動の価値判断を芽吹かせ，よりよい動き方を身につけていくための学習活動の契機となっていくのである（金子，2005b）。

これに対して，スポーツ運動も無意識的な方法で習得される場合がある。たとえば，競技スポーツにおけるトップジュニア選手が，幼少期からの膨大な回数の反復練習によって，日常運動と同様に「やろう」と思うだけでできるようになる場合である。しかし，この方法による運動習得は動物の調教と同じレベルにあるために，その達成は一定の条件が整った場合にのみ可能であり，また選手自身は「何を」「どうしたら」「どうなる」ということを把握していないため，「何を」「どう改善するのか」を自ら意識することは難しい。また，さまざまな理由で生じる身体条件の変化や，競技規則の変更によって同じ運動でも異なった動き方を行わなければならなくなった場合には，自身の動感に目を向けざるを得ず，その時にはじめて「実はよくわかっていなかった」ことに気づくことも少なくない。さらに，どんなに高度で複雑な運動をマスターしていたとしても，無意識的に身につけた身体知はその後の運動学習に活用することはできず，一度コツが分裂してしまうとまったくできなくなってしまうということもある（金子，2005b）。つまり，無意識的な学習で動き方を身につけてしまった選手は，すぐにできてしまうという天賦の才を持っていたとしても，継続的に競技生活を送っていくといずれコツの分裂に向き合うことになる。そしてこの危機的状況から抜け出すには，結局は意識的な方法へと学習の仕方を変更せざるを得ない。さらなる能力向上に役立つ応用可能な身体知を身につけるには，やはり意識的な方法で学ぶしかないということである。このことがスポーツ運動の学習には自己観察を伴う意識的な学習が必要であるという本質的な理由のひとつである。

3.2　運動の形成位相における運動経験と運動観察能力の関係

また，これまでの考察において，人間の運動学習プロセスには5段階の形成位相があり，それらの段階には以下の特徴があることが確認された。まず，原志向，探索および偶発の位相によって成り立つ原生成の位相においては，目標とする動き方に対して「なじみ」や，できるようになるためのコツを「さぐる」意識が生じ，そして実際にできそうな気がしてきて「まぐれ」の成功にたどり着くことになる。その後，「まぐれ」を積み重ねることで形態化位相における「一応できる」という段階へと進み，回帰を経ながらもその先の「うまくできる」，「いつでもできる」という段階につながっていくという。そして，いずれの位相においても，さらに高次の段階に進んでいけるか否かは学習者自身の運動経験の有無が大きく関係する。たとえば，原志向位相や偶発位相において，学習者自身の運動経験が少なく，目標とする動き方のコツがまったく想像できない場合には，新しい運動に対して「一向に気が向かない」，「まったくできる気がしない」，はたまた「よくわからない」といった状態となり，その先へとは進めなくなってしまう。また，偶発位相において「できた」という結果にのみ意識が向いている場合や，形態化位相においても「一応できる」という確信を得た時点で満足してしまった場合には，学習者はそれ以上の上達を目指そうという気にはならない。つまり，これらのつまずきやとどまりもやはり運動経験が十分に備わっていないことに端を発している。なぜなら，「単にできた」という実施に伴うやりにくさや，「できてはいるがよくわからない」ことによる不快さを感じとること，あるいは他者に目を向けた際に自身と他者の実施を比較して優劣を感じとることは，それまでの運動経験によって形成される身体知を通してはじめて可能となるからである。なお，ここでの運動経験とはすでに述べたように意識的運動学習，すなわちマイネルの意味の自己観察と他者観察を通して獲得される運動経験が意味されている。

さらに，この2つの運動観察能力は運動経験を通して高められていく。運動経験そのもの，あるいは運動を覚えるという経験が乏しい場合には，目の前の運動を遂行することだけで精一杯となり，自身の動く感じに目を向ける余裕などない。そのような状況でのわれわれの身体は，すでに述べた「意識されない身体」であり，その状態では自己観察を行うことは極めて困難である。自己観察とは，自身の身体で感じていることを対象化して分析することであり，この意識体験の分析の的確さは豊富な運動経験に支えられているのである。このことは同時に，学習者と指導者（特に指導者）に必要な他者観察，また運動共感についても当てはまる。この運動共感は効果的な運動学習場面を形成するために必要な学習者同士あるいは学習者と指導者の運動感覚世界における通信手段ともなるわけである。つまり，意識的な運動学習における自己観察を通して得られた動感が運動経験となり，その運動経験に基づいて自己観察の能力が高められる。また，この自己観察の能力が他者の動きを見極める能力の基礎となる。加えて，その他者観察能力を通して他者の動く感じに共感し，身体知を通して他者と

の通信回路を形成していく。そして，他者観察から得られた動感情報は自身の運動をより高次の形成位相へといざなう源となるのである。

したがって，意識的な運動学習による運動経験の充実と運動観察能力の向上には相互作用があり，この作用を通して身につけられる能力は，まさしく自身の能力を自ら高めていく自己修養力ととらえることができる。

3.3　大学体育の学修内容

これまでの考察を踏まえて，学校体育（小学校～高等学校）における教科としての体育と大学体育の教育目標を運動の形成位相に当てはめてみると図3のように示すことができる（図3参照）。学校体育では，単元制によって，多様かつ数多くのスポーツ技術の習得が目指される。運動経験が少ない小学生から少しずつ経験を積み重ねて成長してきた高校生まで，さまざまな運動技能をもつすべての児童生徒を対象として，「広く」「浅く」，運動体験の「量的」拡充を目指してる。すなわち，学習内容も基本的にはその都度初歩から徐々に積み重ねていくため，形成位相においては，スポーツ運動が一応できるという段階「形態化位相」の「形態統覚化位相」へ到達することが目指されているといえる。

これに対して，大学体育では，高等教育機関における教育目標と各大学の教育方針にしたがって，学期毎あるいは年間を通して継続的に特定のスポーツ種目に取り組むカリキュラムになっている。また，大学体育では，ある程度の運動経験および運動学習の経験をもつ大学生を対象としているため，すでに身についている技能を礎として特定のスポーツ運動の習熟度を高めることができる。すなわち，「形態統覚化位相」からより高次段階の「分裂危機位相」への回帰を経由して「形態洗練化位相」，「わざ幅志向位相」，そして「自在位相」へと向かう経験が可能となる。

以上の考察を通して，大学体育では，スポーツにおける運動の意識的な学習を通して「身体の動ける可能性」（身体性）を高めることができ，これによって学習者に「自己－身体－世界関係」の変容を通して新たな世界経験を獲得させることと，人間関係の構築に不可欠な身体的コミュニケーション能力を獲得させることが可能になるということが明らかにされた。

4.　おわりに

運動の形成位相における習熟段階の第一歩は，他者が行う運動の出来栄えへの関心である。そして，この他者への関心を呼び起こす根源となるのがそれまでに培われた身体知であり，身体知をより充実させていくために有効であるのが運動の自己観察能力である。自己観察能力は，意識的運動学習には不可欠であり，また意識的運動学習によって培われる。さらにこの能力は，他者の運動への共感，すなわち自己身体から他者身体への共鳴を実現させ，かつ互いに歩み寄ろうとする人間同士のコミュニケーションを可能にするための基礎となる能力となる。“コミュニケーション”の語源は，ラテン語の“communis”であり，この語にはもともと「共有する」という単に「伝える」を超えた内容が含まれている（下中，1971）。すなわち，自己と他者が自己観察能力に基づく共感能力を駆使して，互いに動感を共有しようと試みる場合に，人間特有の身体を通した真の意味でのコミュニケーションが実現されるのである。

本研究では，体育独自の特徴である運動学習に着目し，その教育的価値に基づいて大学体育の学修内容について検討した。その結果，大学体育に相応しい学修内容は，学習者にスポーツ運動の習熟を目指した意識的な学習活動を体験させることであると考えられる。この学習活動によって，学生たちは自己の技能を高め続けられる力を身につけるこ

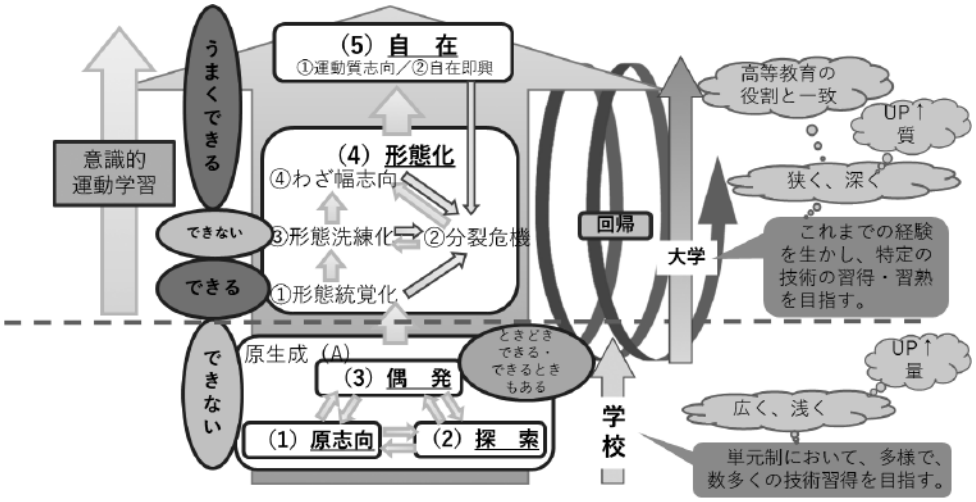

図３　運動の形成位相における学校体育と大学体育の位置づけ

とができる。ゆえに，われわれ大学体育の担当教員は，自身の専門的な能力を生かして運動を教える腕を磨き続ける必要がある。本論で明らかにした大学体育の学修内容についてより有益な授業を実践するためには，指導者自身に専門スポーツ種目における豊かな運動経験とそれに基づく運動観察能力が不可欠なのである。この運動指導者にとって重要な指導能力とその養成方法，またより効果的な授業の実践方法については今後の課題としたい。

文献

荒牧亜衣（2010）教養教育としての大学体育：短期大学部における授業実践から．目白大学短期大学部研究紀要，46:35-44.

Buytendijk, F.J.J.（1956）Allgemeine Theorie der menschlichen Haltung und Bewegung, Berlin, Göttingen.

大学体育協議会（1961）大学保健体育の現状とその必要性について，大学体育協議会.

大学体育協議会編（1973）大学体育 10 年の歩み，全国大学体育協議会.

橋本公雄（2012）体育実技授業における心理社会的要因を媒介変数としたメンタルヘルス改善・向上効果のモデル構築．大学体育学，9：57-67.

畑孝幸・遠藤卓郎（1992）大学における体育の目的と目標について－大学体育の目指すもの－．体育・スポーツ哲学研究，14-1：25-34.

林容市・森田啓・西林賢武（2008）身体および生活習慣の自己確認を取り入れた講義が大学生の健康度・生活習慣改善に及ぼす影響．千葉工業大学研究報告人文編，46：29-35.

林容市・森田啓・鬼澤陽子・西林賢武（2010）工学設計教育を意図した大学体育授業における教授方略の設定と評価．大学体育学，7：41-56.

引原有輝・森田啓・若林斉・金田晃一（2016）実技種目の異なる大学体育授業が社会人基礎力の育成に及ぼす影響．大学体育学，13：16-25.

フッサール・エドムンド（長谷川宏訳）（1975）経験と判断，河出書房新社.

金谷麻理子・小山宏之・富川理充・向後佑香・相羽美幸・吉松梓・桐生習作・松田裕雄・吹田真士・吉岡利貢・宮下憲（2014）「大学体育」のカリキュラムの違いが長期的な教育効果に及ぼす影響．大学体育研究，36：17-28.

金子明友（2002）わざの伝承．明和出版.

金子明友（2005a）身体知の形成（上），明和出版.

金子明友（2005b）身体知の形成（下），明和出版.

金子明友（2007）身体知の構造，明和出版.

金子明友（2009）スポーツ運動学，明和出版.

木内敦詞・荒井弘和・浦井良太郎・中村友浩（2009）行動科学に基づく体育プログラムが大学新入生の身体活動関連変数に及ぼす効果：Project FYPE．体育学研究，54：145-159.

小林勝法・木内敦詞・嵯峨寿（2015）大学教養体育の理念と現状（教養体育 FD プログラム）．https://www.youtube.com/watch?v=cSIOL0jaciY（参照日：2018.9.20）

向後佑香・坂本昭裕・大森肇（2013）筑波大学体育センターにおける基礎体育の評価：新カリキュラムはどのような成果をもたらしたのか．大学体育研究，35：13-25.

マイネル・クルト（金子明友訳）（1981）スポーツ運動学，大修館書店.

松田裕雄・金谷麻理子・吉岡利貢・小田梓・吹田真士・川村卓・小山宏之・白木仁・橘直隆（2010）筑波大学体育センターの教育事業におけるカリキュラム概念基本構造の変遷．大学体育研究，32：7-18.

メルロー＝ポンティ，M.（竹内芳郎，小木貞孝共訳）（1967）知覚の現象学Ⅰ，みすず書房.

文部科学省（2009）高等学校学習指導要領解説保健体育編体育編．文部科学省.

森田啓（2000）大学体育の意義・役割に関する一考察．大学体育研究，22:1-8.

森田啓・林容市・引原有輝・谷合哲行（2008）大学体育は「健康」を学習目標にすべきか：大学教育における体育の位置づけに関する考察．大学教育学会誌，第 30 巻第 2 号．pp.129-135.

森田啓（2014）大学体育がめざすべきこと：高校体育，スポーツクラブ体育，専門体育との関係から．大学体育研究，36:39-50.

森田啓・引原有輝・若林斉・金田晃一・西林賢武（2016）学士課程教育における大学体育：その可能性と再定義．体育学研究，61:217-227.

西林賢武・森田啓・谷合哲行・林容市・引原有輝（2010）大学における体育授業を用いた課題探究能力育成のための教養教育プログラムの開発．千葉工業大学プロジェクト研究年報 2010 年，7：101-102.

野崎武司（1996）大学体育と主体形成．香川大学教養教育研究，1:129-136.

Grupe, Ommo（1965）Studien zur pädagogischen Theorie der Leibeserziehung, 2；Aufllage, Karl Hofmann.

シーデントップ・ダリル（前川峯夫／高橋健夫訳）（1981）楽しい体育の創造，大修館書店．下中邦彦編（1971）哲学辞典，平凡社.

杉山進・小林勝法・奈良雅之（2001）大学体育の現状と課題．体育・スポーツ哲学研究，23-2：1-15.

（社）全国大学体育連合「大学保健体育 40 年の歩み」編集委員会編（1993）大学保健体育 40 年の歩み，（社）全国大学体育連合.

（社）全国大学体育連合編（1982）大学保健体育 30 年の歩み，（社）全国大学体育連合.

（社）全国大学体育連合．（社）日本体育学会．（社）日本女子体育連盟．日本体力医学会．全国体育系大学学長・学部長会．日本教育大学協会保健体育・保健研究部門（2010）21 世紀の高等教育と保健体育・スポーツ－活気と親しみにあふれるキャンパスと社会を構築するために－（体育系学術団体からの提言 2010）．http://daitairen.or.jp/2013/wp-content/uploads/8c9bfeb587647634449d0e0db54f2ebc.pdf（参照日 2018.9.20）

高橋健夫・稲垣正浩（1983）スポーツ教育の基本問題の検討（1）―スポーツ教育の論拠と基本的性格―．奈良教育大学紀要，第 32 巻第 1 号（人文・社会）：149-166.

筑波大学体育センター（2011）筑波体育とは．http://www.sapec.tsukuba.ac.jp/?page_id=2445（参照日 2018.9.20）

山本泰明（2013）外国語大学における教養教育としての授業：「スポーツ健康科学」の役割．関西外国語大学研究論集，97:339-350.

（2018年10月３日受付
2019年１月26日受理）

英文抄録の和訳

日本における大学のカリキュラムは，専門と教養という2種類の科目によって成立している。本研究の主題となる「大学体育」は，教養科目における体育実技を意味している。まず研究の背景として，大学体育の現状が教育目標や学習内容に基づいて確認され，これまで大学体育には，各大学の教育理念や社会のニーズによって多様な形態があったということ，また，この特徴が存在意義の“不安定さ”という大学体育に内在する問題点の原因の一つであることが確認された。そこで，本研究の目的は，本来の体育の学習活動に共通する運動学習そのものに内在している教育価値の追求こそが大学で体育を教科とする根拠となりうる，ということを論証することとした。次に，体育における運動学習の教育的価値が人間の運動学習の特徴に基づいていることが確認された。それによると，体育では，運動学習を通して新しい動き方を身につけ，さらにその身体を自由に操れるようになることを通して学習者は新しい“世界”との関係を築いていくこと，運動学習のプロセスには5段階の位相があること；1) 原志向位相 2) 探索位相 3) 偶発位相 4) 形態化位相 5) 自在位相，このプロセスでは，運動の自己観察と他者観察，そしてそれらの能力に基づく運動を共感する能力のレベルが運動学習の成否に影響すること，さらには，運動感覚の共感を通しての指導者と学習者の関係性の構築が教育的に重要な意味をもつということが確認された。上記の内容に基づくと，大学体育では各大学の教育方針にしたがって特定のスポーツ種目を各学期あるいは年間を通して継続的に学ぶことができる。この授業形態によって，学習者は高校までの保健体育科目とは異なり，既に習得した運動技能を活用して，特定のスポーツ技術を習熟させることができる。言い換えれば，学習者は意識的な運動学習によってのみ達成できる以下のプロセスを経験できる。(「形態統覚化」から上達のステップとしての「コツの分裂危機」を経由して「形態洗練化」「わざ幅志向」そして「自在位相」へと向かう。) そして，最終的に学習者はこれらの体験を通して，人間特有の運動学習方法を習得し，さらには人間関係の構築に有効なコミュニケーション能力の基礎を獲得できる可能性がある。