

# 体育授業の教育学的意味

—運動学的視座から—

金子 一 秀

## はじめに

21世紀を生きる人材を育てるために、一人一人の個性を生かして、その能力を伸ばす新しい時代の教育のあり方が問われ、平成8年中央教育審議会の答申において、「ゆとり」の中で自ら学び自ら考える「生きる力」の育成が基本方針として提言された。それに伴い完全学校週5日制など「ゆとり」の中で「特色ある教育」を展開し「生きる力」を育成することが目指される。保健体育においても、その改善の基本方針の立脚点から「心と体をより一体としてとらえる」という考え方が新たに取り入れられ、従来の「体操」領域が「体づくり運動」へと変わることは周知のことである<sup>1)</sup>。

学習指導要領は子どもたちの教育の方向性を定める上で重要な意味を持つ。だから、新学習指導要領における「ゆとり」において、現場ではどのようにとらえ、実施していくのかということは十分議論されていく必要がある。保健体育においても「心と体をより一体化としてとらえ」という意味を十分に理解する必要がある。

体育という授業は他の授業とは異なり、自らが自らの身体を駆使して技能を習得することにその特徴があげられる。そのような技能習得が教育としてどのような価値を持つのか、人間形成にどのように資するのか。例えば、「体育によって健康な体をつくり云々」と言っても、そのような健康・体力づくりには現代社会において、スポーツクラブやジムでも出来る。小学校から義務教育として計画的に行われる意味は、体力増強や健康維持だけであろうか。確かにそのことに意味あるのは当然としても、教育

として位置づけられる体育は、技能習得を通してどのような教育がなされているのか。なぜ、正課の授業として多種にわたる運動技能習得が課題として取り上げられるのか。そこにどのような教育的意味が潜んでいるのだろうか。運動学的立場に立ち、本論の主題はここに照準を絞る。

## 教育の意義

発展途上国においては、国民の何割が読み書きができないなどと言うことを耳にする。幸い我が国では、小学校・中学校の義務教育化によってこのようなことはまずないと言ってよい。新憲法の制定において、国民の権利・義務の中に教育を受ける権利・義務教育の条項が加わった<sup>2)</sup>。この憲法第26条によって我々は義務教育を受けることができる。そのような教育を受ける権利を有する傍ら、教育は、巷間では知的レベルの向上というように一面的に理解されやすい。しかし、教育とは単なるエピステーメーとしての所産だけを意味するものではない。「教育」とは、人間が人間に対して行われる事柄であって、神と人間に関する「信仰」、人間と動物間の「飼育」とは異なるべきものであり、教育は人間と人間の関係において成立するものである<sup>3)</sup>。稲富もコメニウスの言明を理解した上で、その意味を「人間を人間たらしめる働きである」という<sup>4)</sup>。人が人として存在しうるということは単に豊富なエピステーメーを持つことだけではない。社会という一つの集合体の中でその規範の中で生活するという前提をも含み、人は教育されて存在しうるのである。空腹になると、店においてある商品をお金を払わずに勝手に食べてしまうことは、現代社会では成立し得ない。そのこ

とが、悪でありそのことを守らなければならないという「常識」は教育によってなされたのである。箸を使う我々の習慣すら教育によってなされた。だから、そのような教育が動物によって行なわれた場合、狼に育てられた子のように<sup>9)</sup>人間としての姿形はしている、それは人として容認し得ないことになる。このように、教育は人としての存在意義にまで、その意味は広汎に及ぶ。このように教育は人が人であることの存在を意味づけるものであり、単に学校教育の現場のみで行われるものではない。

教育の語源たるパイダゴギーケー (*paidagōgikē*) は、子どもの指導を意味している故、パイス (*pais*) つまり、子どもの時期に限り、子どもが学校に入り卒業するまでが教育であるという理解が生まれる。しかし、それは学校教育だけを意味し、本来的に教育とは、人間が人間となった瞬間、すなわち出生とともに始まることになるのだ<sup>6)</sup>。

## 人間形成における教育

確かに、学校教育において、我々は読み書きなどの国語的能力や計算などの数学的能力などを身につける。諸外国とそのレベルを競えば、教育レベルが高いとか低いとか評価されうる。しかし、最近子どもたちの犯罪についてよく報道されるとき、「学校では勉強もできる優等生なのだが」というコメントを耳にする。エピステーメーという知は、優れているという。いわゆる学校教育を知識を得る場とすれば教育効果が現れている。しかし、先に述べたように、人間たらしめる教育は受けていないのではないかという疑問さえ生じる。授業崩壊、いじめ等、今学校という教育現場において問題視されていることは知的な教育に関してではなく、人間としての基本的な教育問題に焦点が絞られているようだ。人間形成に関する教育はどこでどのように行われているのか。

このような信じられない行為が新聞をにぎわせる背景に、子どもたちは、いったいどのような教育を受けてきたのだろうか。たとえ読み書きができない原住未開民族でも、その集団での決まりを守り、部

族が平穏に暮らすことはできる。知的な教育を受ける以前に、まさに人間教育という基本問題に本格的に立ち入らない限り、昨今の問題は解決しなのではないか。

このような人間形成の基本となる教育は家庭で行われる機会が多いのは周知の通りであろう。就学前は家庭においてその教育がなされているのがほとんどである。しかし、現代においては、子どもの面倒をみるために主婦は家庭にいるべきであるという主張は決して首肯しうるものではないし、その教育を単に家庭での問題として封じ込めてしまうべきでもない。このような現象を生みだし続けている契機の解明は決して単純ではない。歴史的流れの中で、過去から現在まで同じようなことが繰り返されているならば、それは教育となりえない。しかし、新聞でも「最近は」と言うような文言が意味するように、そこには何か過去と違う変化が起こっているのである。それがまさに、教育に変化が起こっていることを意味しているのだ。

## 人間形成における「あいだ」

我々は人間として、学校教育の中で多くの知を得る。義務教育を中心に、その教育は幼稚園から大学まで及ぶ。そのような教育を受けて社会人として社会に貢献し、また次の時代において、人としての教育を担う資格を得る。

幼児期、あるいは小学校時代、遊びの中あるいは生活の中で、自らの体を傷つける経験は誰でも持つものである。転んで膝をすりむいたり、遊んでいて人とぶつかって痛い思いをしたり、あるいは親の手伝いをしていて包丁で指を切ったりなど。大人になっても、捻挫をしたり骨折をしたりすることは少なくない。このような経験を全くしないで暮らしていくことはまず不可能と言ってよい。活発に行動すればするほどそのような傷害にあう機会も増えるものである。このようなことは、意図的に教育されるものではなく、その過程において生じる様々な経験である。その経験は、必ずしも自らの体を傷つけたりするものだけでなく、遠足の前日うれしくて眠れな

い経験、友達との仲がうまくいなくて悩む経験など、我々が生きていく上には多くの経験が存在する。このような自らの経験は、その後他者の経験を共有することに至る。遠足の前の日うれしくて眠れない子どもをみて、何となく自分の経験と照らし合わせながら、にこやかな顔をする母親、目の前で子どもが転んだときに「痛そう」と言う仲間たちなど、自らの今の経験ではないにもかかわらず、他人の経験を共有することは、日常世界に埋没してしまっ、なかなか主題化されない。

人間社会において我々が生活をしていく上でこのような経験は何を意味しているのだろうか。中村は、私たちの一人一人は、ただ個人としてあるのではないばかりか、単に集団の一員として在るのでもなく意味をもった関係のなかにあるという。〈変わり者〉〈人間嫌い〉と言われる者でさえ、このような関係系にいるからこそ、そのような存在なのであり、自分を表現しているのである<sup>9)</sup>。人間が生きていく上で他者を切り離して生きていくことは、自己存在を否定することへとつながる。自己という存在は他者ということの措定においてしか存在し得ないのだ。となると、他者との関係をどのように築くかということが自己という存在を顕在化させていくことになる。

しかし、そこには〈隔たりを持つ他者〉と〈共有する他者〉という自己規定のあり方が存在する。例えば、幼児に熱湯をかけてやけどをさせたなどという幼児虐待のニュースが聞こえてくる。熱湯をかければ、熱いし、やけどをするということは、経験から知るところである。しかし、その経験を共有することなく隔たりを持っていれば、それは何も自分が痛むことはない。しかしその経験を共有すれば、それは自らの手で行うことはできないであろう。我々は、その経験の共有を自らの志向の中で取り扱う。それは何も人間だけに限られたことではない。生きた魚をさばくことに、自らの経験を共有しようとするれば、そのことはとてつもない苦痛を伴う。しかし、それを単に食べ物として、さばくべき対象としての魚にすれば、そのことで苦痛を伴うことはない。この自らの経験を〈隔たりを持つ他者〉と、〈共有す

る他者〉のどちらとして取り扱うかは、自らの志向に規定されている。だから、その規定の仕方には教育としてある方向付けが必要になる。まさに人間形成の根底に流れているのがこの自らが規定しうる関係系なのだ。この関係系の自らの規定に障害が現れてくるのが精神病理であるといえよう。

木村は、自己が自己として成立せず、《人が自分の中に入ってきて》《人が入ってくると自分がなくなって他人が中心にいるように》なると、分裂病患者の本質を指摘している<sup>9)</sup>。つまり、他人という存在を認めることはできても、そこに自らを対象としている我と、他人という対象を捉えている我という志向に混乱が生じ、こうして自己が喪失してしまうのである。その他人との関係系を「あいだ」とよび、そこにおいて精神病理はあるのだという。

この関係系の構築は他の経験との共有だけに限らず、あらゆる知識の習得においても必要となる。「自己をとりまくものについて、自分の感じたこと、知覚したこと、思ったことにのっとり、それらを出発点としないわけにはいかない。」より複雑化した世界に向かってはそれなりに立ち入った知識や技能が必要とはなるが、自分が感じ、知覚し、思ったことと結びつかなければそれは生かされることはない。自分たちに内面化されないことは私自身のものにはならず、「知恵の喪失」と言われることになる<sup>9)</sup>。

学校教育における知識の供与も、「分かる」と「できる」との問題が議論される<sup>10)</sup>。テストができていても、その問題を理解していないという指摘である。例えば、数学の公式を暗記すれば、それは問題を解くのに役に立ち「できる」のだ。でも、その公式はどのような意味を持つかということが理解できていなければ「分かる」ことはない。知の切り売りによって「できる」ことは、果たして教育なのであろうかという本質問題が浮き彫りとなる。

人間存在において他者との関係系の構築が自己存在の起点となり、それは自分が感じ、知覚し、思ったことに依存する。しかし、一方通行的な知識の切り売りが問題視されないのは、中村によると、私たちの共通の日常経験の上に立つ知が、〈常識〉として固定的に捉えられていたからという。そして、常

識が常識と考えられたときに、立ち入った専門知識や理論や技法などが自己から独立し別個のものとして考えられるようになるという<sup>11)</sup>。現在では常識が常識となりその知覚的側面が放置されている。それは、本来的に、常識とは〈コモン・センス〉なのである。社会の中の人々が共通（コモン）にもつ、まっとうな判断力（センス）と理解されるが、本来は、諸感覚（センス）に相渉って共通で（コモン）、しかもそれらを統合する感覚、つまり、〈共通感覚〉のことだったのであるという<sup>12)</sup>。

〈統合する感覚＝共通感覚＝常識〉という理解のもとで本論における運動技能習得が初めて統合する感覚（共通感覚・常識）ということの能力性（*Vermöglichkeit*）を引き出すものとして浮き彫りになるのだ。

この統覚能力は運動技能習得においては、運動における諸感覚の統合、すなわちフッサールの言うキネステーゼ（*Kinästhesie*）という概念によって捉えられる<sup>13)</sup> <sup>14)</sup> <sup>15)</sup>。キネステーゼ能力に支えられる運動技能習得が自己存在を確立し、他との関係系を作り出す基盤となりうるのだ。

## 意味づけられた知覚

見るということは、人間における知覚の一つである。その見るということがカメラのレンズのように光学的仕組みにおいて「見える」という説明になるといささか怪しくなってくる<sup>16)</sup>。開眼時は全て光がわれわれの網膜に届いているはずである。しかし、その事実があっても見えないことがある。だまし絵などがその典型であり、その絵は全ての人が見えるのだが、その絵になにが隠れているかが見えない人がいる。そこには、「気づかない」という問題があるのだ。この知覚における志向性の問題は拙論を参照されたい<sup>17)</sup>。光学的仕組みによって見えるとなると、私には見えていて私には気づかないという主体の分割が生じてしまう。西田は、「直下の経験は主客未分である」といい、その経験を純粹経験と呼ぶ<sup>18)</sup>。内的時間意識<sup>19)</sup>に従って経験をさかのぼってゆくと、そこには存在しうる絶対経験を措定しなければ

ならないのだが、それは主客未分の「原経験（原印象（*Urimpression*）」となるのだ。

深夜救急車の音に気づく。その気づいたときに救急車が急にサイレンを鳴らしたのではない。先ほどから鳴っていたサイレンの音に気づかなかったのだ。気づかない人には、その音は結局知覚されていなかったことになる。このことを知覚したというならばどのようにそのことを証明しうるのだろうか。「銀紙を口に入れてかむ」、今その行為はまだ行われていない。それは、想像することはできても、本来的な知覚はないはずである。しかし、その瞬間、銀紙を噛んだときと同じような「ぞっ」とするような知覚がそこに生じているではないか。それは、絶対的な私の感じなのである。しかし、自らの志向を銀紙を噛むという志向から遠ざけ、あたかもそのような状況を冷静に全く無関心に捉えれば、そのような感じは生じない。

運動発生の地平においても、動きの感じは誰にでも捉えられるわけではない。突然の運動発生、つまり「まぐれ」でも何か新しい運動ができたとき、自分たちは、どのようにしてできたのか気づけない。それは、まさに空虚なる経験である。しかし、それは空虚ではあるが、まさにいま自分が経験している自分の運動であることは否定できない。自然科学として主体の問題を扱おうとすると、「まぐれ」のような空虚な経験は研究対象としては取り扱えない。それは、空時的図形変化の差異で捉えられないし、その経験を引き出すためには、主体の意味づけに依存するからだ。中谷は、生命自身の問題は自然科学では取り扱えないという<sup>20)</sup>。

私の運動は、空虚（*Leere*）・充実（*Erfüllung*）<sup>21)</sup> <sup>22)</sup>の関係系の中で存在する。ヴァイツゼッカーの言う自己運動はこの意味において捉えられるのだ<sup>23)</sup>。結局、物質的な意味で、生体の機能に障害を持たない限り、われわれは同じことを考えることができ、同じように知覚しうるはずである。しかし、このことは可能性として捉えることはあっても、現実には人それぞれの志向があり、知覚が存在するということを認めることは、そこに知能と呼ばざるを得ない意識作用があるのだ。新しいことを想像したり、何かを

判断したり、そのような意識作用によってもたらされる結論は、自然科学としての生理学的な機能では説明がつかない。ニュートンは、感覚を排除するために絶対時間空間を規定した<sup>24)</sup>。知覚問題を中心に据えようとするれば、フツサールの内的時間意識<sup>25)</sup>、ヴァイツゼッカーの時間を橋渡しする現在 (*zeitüberbrückende Gegenwart*)<sup>26)</sup> <sup>27)</sup> など、別の次元における時間論が展開されなければならない。

## 動きの習得様相

自らの身体を駆使して新しい動きかたを覚えるという次元で語れば、日常生活の動きかたも体育授業における運動課題習得でも同じ地平にある。その運動習得過程は現実には様々の様相を呈する。

我々は運動を習得するときに、どんな課題を行うかを知り、どのように手足を動かすかを知って、注意して意識し、練習をしていると考える。そのような知識がないと運動問題はうまく改善できないと考えるから、自然科学的な意味での運動研究結果が実践場面に多くの知識として供与される。運動問題のバイオメカニクスの指摘、生理学的な指摘、あるいは生体の機能の面から栄養学的な指摘など多くの科学が運動問題を解決しようと因果分析に走る。しかし、この運動問題の指摘を受け、その欠点を科学知としてよく知ることが運動問題が解決するために必要不可欠であるとは言い切れない。

マイネルは、「解剖学的、生理学的知能は極めて乏しいのに、高い技能を示す優秀な選手が少なくないのも確かである」と述べ、ヘーゲルを引用して、解剖学や、生理学で消化が進むわけでもないし運動するのを学べるものでもないと言う<sup>28)</sup>。止まったブランコに乗って立ち乗りから膝の曲げ伸ばしをしながらどんどん振りを大きくしてゆく。重心位置の変化からその動きの自然科学的原理を導き出すことはできよう。しかし、なぜそのような動きを覚えたのかという主体の発生問題は捉えられない。

ピアジェはこのような動きを覚える知能をいわゆる一般的な思考と区別して感覚運動知能と呼ぶ<sup>29)</sup>。ボイテンディクも運動知 (*sensomotorische*

*Interigenz*)<sup>30)</sup>、あるいはくこつ (*savoir faire*) の知 (*Wissen*) として身体知<sup>31)</sup> をとらえ、このような問題系に切りこむ。このような知能が概念的思考と切り離されなければ、われわれは言語的思考を持たなければ運動を習得できないということになってしまう。まさに身体知こそが我々の運動学習を可能にするのである。さらに、その学習は断片的に運動を覚えているのではない。手で書くことを覚えた字を、すぐに足で書くことができる。足で書く練習をしたわけでもないのにである。シュトラウス (*Straus, E.*) の言うように、われわれの運動習得は、動きを個々バラバラに習得していくのではなく、「動きかた (*Bewegungsweise*)」を習得しているのである<sup>32)</sup>。

マイネルも身体知の学習について、人間は自分の運動を自動化していつて変容するのであって、ロボットのように硬直して動き、反応する“自動機械”に変容していくことではない。有機体としての人間の運動は複雑な状態に対して“バランス状態”を保つという<sup>33)</sup>。ロボットのように固定的に動きが規定されてしまえば、環界の些細な変化(条件の変化)を正確に捉え、運動を規定し直さなければならない。雨でグラウンドコンディションが変化しても、追い風や向かい風であっても、あるいは体操競技でいつも異なる規格の器具になっても、我々の運動は直ちにその状況に即応する。さらに、この身体知は、意識的な先取りができないときでさえ、“空の意識”を経て、われわれを助けてくれるという<sup>34)</sup>。ヴァイツゼッカーはこれをプロレープシスと呼ぶ<sup>35)</sup> <sup>36)</sup>。ここにおいて、身体知は受動世界に住むことが理解できよう。

蛇足だが、この“空の意識”は、「無意識」とはちがう。規定可能な未規定性 (*bestimmbare Unbestimmtheit*)<sup>37)</sup> <sup>38)</sup> という受動世界の「原意識 (*Ur-bewußtsein*)」なのだ。さらに、ここでの「空」は「空虚 (*Leere*)」を意味するものではない。「空虚」であれば、われわれの身体知の類型化は最適な動きを規定しないのだ。まさに「充実 (*Erfüllung*)」の世界において、このような身体知の類型化は生き生きと機能する。この問題へのさらなる考察につい

ては、拙論を参照されたい<sup>39)</sup>。

## 原形の構成

身体知における学習は、ちょうど我々が知覚において事物の概念規定をしていくことと似ている。幼児が鳩を見て「ぼっぼちゃん」という、さらに雀を見ても「ぼっぼちゃん」という。その幼児にとっては、雀と鳩は「鳥」という概念でくくられることになる。さらにそれは、実際に飛んでいる鳥だけでなく、絵本に描いてあるカラスでさえ同じ概念でくくられるようになる。そこに共通に見いだされるものは何か。部分的に見ていけばそこに「同一性」は存在しない。いったい何を見て同じ「鳥」という概念を構成するのか。三木は、このような概念を規定しているのは、「印象像」と「回想像」の二重写しの繰り返しから、「原形」を見いだしているという。それは、「同類の印象の不断の累積」によって構成される<sup>40)</sup>。結局、「鳥」という概念はこの「原形」を中心に成立しているのだ。「原形」として共通であるから、それは、図形的同一性が認められなくても、われわれにとって「おなじ類」なのである。母親似だとか、父親似だとか言われる「おもかげ」の形成も、「原形」をとらえて同じ類と称すからなのである。二人の鼻が似ているということは、実在的結合を形成しているのではない。ある意識に即した統一、ある類縁性の統一を持っているのだ<sup>41)</sup>。

犬という動物の概念を形成するときに、与件集収の段階で、机や石や草や木を排除する。すでに、犬とは何かを知っているから、そのような排除をするのだ<sup>42)</sup>。ここで、暗黙知的な意味<sup>43)</sup>で知っていることこそ「原形」なのである。

運動研究においても、熟練者、未熟練者の選出はすでに、どれが熟練者であるか未熟練者であるかは知っているのだ。その「原形像」を見だし類型によって区別したことを、図形的な差異に結びつけているにすぎない。このような運動における「キネステーゼ的原形」における類型によってその差を見いだすことをマイネルは「印象分析」という<sup>44)</sup>。主体概念における私の運動のキネステーゼ的原形を金子

は「モノド・こつ」と呼ぶ<sup>45)</sup>。

## 身体知の類型化

技能習得過程における「できる」という問題はさらに複雑な様相を呈す。類型化の営みが、外への対象として向けられるのではなく、内的対象として、すなわち動きの感じ〈キネステーゼ〉に向けられるからである。「印象像」と「回想像」との二重写しは、運動習得の場合、キネステーゼ世界で行われるのだ。それは、自らが動きの感じに気づくことが前提となる。そのことに気づかなければ、今の「印象像」はないし、次の「回想像」もない。志向という問題でとらえるならば知覚問題も同じような地平にいるが、キネステーゼ世界はさらに高度な可能的な能力性 (*Vermöglichkeit*) に支えられているからやっかいである。

その身体知の類型化は、自らがはっきりと意識することなく行われうる。何度も考えずに運動を繰り返しても、その類型化は起こるのだ。だから、幼児でも身体知において運動が構成され、さらなる類型化の営みが起こるのである。しかし、後段で説明することになるが、運動をより熟練へと改善していくことや運動伝承の地平においては、このような始原的な身体知の類型化では全く役に立たない。

この動きの感じに気づくことは、運動の自己観察と呼ばれる。運動発生の地平において、その自己観察はマイネルの言う対象化された自己観察ではなく、自らのキネステーゼに志向していなければならぬことは周知のことである<sup>46) 47)</sup>。

今できた逆上がりと、さっきできた逆上がりと同じかどうかは、自らのキネステーゼにおける動きの感じのすりあわせによってはじめて捉えられる。そこで有体的に身体知の類型化がおこるのである。だから、自分の運動をビデオで観察し、欠点があっても運動問題が解決しないということが起きるのだ。「分かっているけどできない」ということが実践の中で言われるのは、まさに身体知の類型化はキネステーゼ世界に住んでいることを意味する。

その動きの違いがキネステーゼ世界で了解されて

も、次への試みに役立つなければ運動問題は改善されていかない。今のは上手くできた、さっきのは上手くできなかったというように、「自己評論家」にとどまる限り運動問題は改善しない。結局、このような動きの感じをとらえながら、自らがどのような志向をすると、次の試行がうまくできるのかという「私のこつ」<sup>48)</sup>を掴まなければならないからである。体育指導者はここに踏み込まなければ、運動による教育者にはなれない。

## 場の意識における運動

「運動を初めて行なおうとする者は、一般に自分の運動がうまく調和せず、自分の手足が思うように動かないという経験を持つであろう<sup>49)</sup>。」このように、新しい運動を覚えようとする、反逆する身体<sup>50)</sup>に巡り会う。自分の体である手足が自分の思うように動かない、まるで私の手足が私と切り離されたかのように思う。このとき、私の意識は自分の手足を対象としてとらえている。

公園でお母さんが逆上がりの指導をしている場で、もっと足を振り上げてと言うのを耳にすることがある。しかし子どもは、そのことをいっさい聞き入れていないかのように同じ失敗を繰り返す。指摘されたことがキネステータ的に理解できないのか、反逆する身体に気づいていないのか判断に苦しむことではある。

金子は、キネステータ世界における身体知の類型化の過程を「分かるような気がする」「できるような気がする」「できる」と3つの位相に分ける<sup>51)</sup>。これから行おうとする運動を「知る」ことから「やってみる」という営みにはいるまで、受動世界における原意識 (*Ur-bewußtsein*) は「分かる気がする」「できる気がする」と位相を経ていく。

1 mの幅の溝は簡単に飛び越すことができる。しかし、その溝の深さが10mあったとすると、自分たちの足はすくむ。概念的な理解では1 mの溝を飛び越せる自分を知っているのだが、身体知は了解してくれない。つまり、「足がすくむ」というのは、受動世界において私の身体が受けつけないという意味

なのだ。ここでは、「できる気がしない」という身体知からしみ出る原意識を我々は自覚したことになる。

自らの身体知に積極的に志向し、「こつ」を模索している中で、受動世界の身体知がキネステータの中で了解されると「やってみよう」という自覚が生まれる。でも、この身体知が了解しないと「やろうとしてもできない」のだ。教師は「やろうとしてもできない」子どもたちに勇気を出させようとする。身体知が了解してくれなく、原意識から「できそうな気がしない」と言っているのに、「皆で応援すればできる」と短絡的に考え、無理矢理やらせようとする。脅迫されて自らの身体に反逆して、たとえそれが「できた」としても、「二度とやりたくない」という。できたことに先生は喜び、生徒はいやな顔をする。「できた」ということは、私の運動として、私のキネステータ世界において了解されなければ、それは苦痛なのだ。

私の運動として成立する運動は、場の意識 (*das positionelle Bewußtsein*)<sup>52)</sup>をもつ実存の動きの中で常に変わるのである。主体原理を基底に、知覚と運動の絡み合いを明らかにしたゲシュタルトクライス理論<sup>53)</sup><sup>54)</sup>は本論の論考の起点となっていることを確認しておく。結局、体育がつまらないのではなく、「できない」を「できる」に至らせる方法に主体概念を導入しないことに問題があるのだ。「心と体を一体として考える」新学習指導要領は、この問題に切り込んでいくことを求めているのだ。

## 運動指導場面の問題性

このように、学習者は身体知の類型化に苦勞しているのだから、指導者はこのような類型化の営みに関わらなければならない。そこに関わってこそ、「できさせる」というキネステータ交信の世界が生まれ、体育指導者の技能が顕在化してくる。

指導現場で「こんな感じでやってみたら」などという教師のアドバイスは、まさにその企てに参加しているのである。それは、思いつくままに言うこととは違い、潜勢自己運動 (*viltuelle Selbstbewegung*)<sup>55)</sup>

による厳密な発生分析に基づいて行われているのだ。生徒一人一人が動きの感じをとらえるようにさせ、次にどのようにすればよいかと動きの感じを一緒に考えることができる。まさに、これは人間である体育教師にしかできないことである。体育教師は学習者の身体知の類型化に立ち入るのだ。従来のように、生徒の知覚の構造化をブラックボックスに入れてしまえば、体育教師は必要ないし、そのことは体育の存在意義すら失うことになる。

しかし、「できる」ことへと導くことができない先生は、努力が足りないとか、筋力がないとか生徒の問題を指摘する。その指摘を素直に聞き入れてがんばっても「できない」時に、先生はその努力する過程に教育があると逃げる。努力することが目的だったのならば、「何もそんなに難しい運動課題でなくても、努力することはできたのに」と生徒は思う。結局、金子が指摘しているように、教師の隠れ蓑というのは、まさに運動発生問題に真剣に取り組まない教師の問題を指摘しているのだ<sup>56)</sup>。

このような「できる」という運動発生問題は、特に競技スポーツなどでは深刻な問題である。「できさせる」ことができないプロコーチは、教師の隠れ蓑を使うこともできないで解雇されてしまう。しかし、体育教師は隠れ蓑を巧みに使いながら、自分の指導者としての立場を守る。「できる」問題を中心に考えれば、競技スポーツで試合という期限の中で必死に「できさせよう」としているコーチのほうが切迫性をもっているのではないか。確かに、競技スポーツにおいてはその切迫性のあまり、その方法論の間違えが指摘されることはある。しかし、「できさせる」という問題に切迫性を持って直面したとき、体育教師は、果たしてそのような蓑をまとうていないだろうか。

小学校の校庭で鉄棒の前に壁のような逆上がり練習器が設置されている。休み時間、子どもたちはそれを使って一生懸命逆上がりの練習をする。教師が逆上がりを教えるときも、直接幫助によって運動全体の動く感じを教えようとすることはよくある。補助器具や直接幫助などが身体知の類型化を促すことは実践の知るところであろう。だからといって、補

助器具の前に整列させ1日何回そこで練習するかを管理するだけなら、何も教師でなくても良いし、子どもたちだけでもその決まりを守ればよいことになる。

マット運動の伸膝前転で、着地側に段差を作るような練習法がある。高い段差でできるとだんだんその段差を低くしてゆき、最後は平らなマットでできるという。そのような練習場を提供すれば伸膝前転ができるようになるならば、体育教師の必要性はない。実際は、その練習の中で、次の段階に入れない子どもたちがいる。しかし、その子どもたちに前の段階に戻ることを指摘するだけならば、その管理は体育教師でなくてもよい。人間が人間を教えるという教育の原点に沿って言えば、このような勝手に自得する生徒に丸投げするだけの方法論は、教育として人間形成に踏み込めるであろうか。

## 熟練への学習

運動技能習得場面は、「できる」をその中心的課題に据える。その「できる」は、単に知ることではなく、自らが動けることを意味する。そこにおいて、「やろうとしてもできない」というパトス的な問題と直面する。確かに、幼児が運動を覚えるときのよう、受動世界における身体知そのものが運動習得に全面的に参与して、いわゆる概念的な志向を持たなくても運動を習得できる。それは、身体知は動物にも認められる根元的な知能だからである。しかし、〈課題達成＝できる〉としても、そこには多くの形成位相における差が存在する。幼児がボールを投げるのと野球のピッチャーが投げるとでは「投げる」という課題は達成できてもその内容はずいぶん違う。その差がいわゆる運動の形成位相の問題である。

「できる」ということが運動形成に向けられたとき、上手いとか下手が問題となる。上手な投げ方、下手な投げ方など運動技能そのものの位相について語るときもあれば、上手なパス、下手なパスとそのゲーム展開のなかで位相を問う場合もある。

動物における「できる」と人間における「できる」は、このような運動形成へと向かったときに初めて



その差が顕在化してくる。人間の運動習得の営みは運動形成を起点とし「熟練」へ向かう学習位相が存在する。マイネルは、この熟練への道程を習熟位相と呼び3つの位相を位置づけた<sup>57)</sup>。

積極的な修正改善の段階を位相Bと呼び、意識的な修正過程において、「考えながら学ぶこと」の必要性を指摘している<sup>58)</sup>。そこでは、一般に反復を繰り返せば、運動は習得できると考える。歩くや走るなど、その運動習得過程には意識的な修正は顕在化しなかった。だから、反復すれば運動は習得できると考えてしまう。しかし、短距離走における走り、長距離走における走り、あるいは助走としての走りなどその「走る」は、スポーツ場面で意味と価値に支えられ、さらに専門的な動きに分化していく。

このような高度な身体知の類型化においては、単なる機械的<sup>59)</sup>反復では無理なのだ。その意識的な修正は、自らのキネステーズにおける動きかたの感じを捉えなければ不可能である。できた運動に、上手いか下手かを問う場合、それは自然科学的な因果分析を拒否する。運動形成のキネステーズ的徴表の一つに、「楽に」なるということがある。運動が熟練してくると、以前より楽になるという熟練による「負担の軽減」が起こる<sup>60)</sup>。それは、自らのキネステーズにおいて自覚できることであり、図形変化の因果律では単純に結べはしない。

## 自らの身体との対話

運動の形成位相を高めるといふときに、どうしても能動的な志向が必要となる。できるという粗形態レベルの身体知の類型化にとどまっているならば、熟練へは向かわないし、熟練に向かうとなれば、「できる」という課題達成の次元はキネステーズ世界で語られなければならない。

このような意味と価値によって支えられる熟練に向かっただけの運動学習は、結局、自らのキネステーズ身体との対話が必要となる。いま終わった自分の動きが良かったのか悪かったのか、次にどのようにしたらよいかという動きの感じの予描。まさに自らのキネステーズ身体との対話なのである。絶対的な動き

の感じそれ自体であれば、そこに良い悪いの価値判断は生まれない。自らの動きの感じを対象として扱おうとするから良いとか悪いとかいえるのだ。

上手くできないときに、「自分の手が上手く動かないとか、この足が云々」などと言う。それは、自らのキネステーズ身体に志向しているのだ。自らのキネステーズ構成に向かって、自らが教師となり、その身体知の類型化を成功させようとする。そこでは、キネステーズに支えられていない空虚な言語的志向を用いて、自らに言い聞かせても運動は上手くできない。自分の中で内言<sup>61)</sup>を使って「押して」とか「腕を曲げて」とか語る。いくら自分の身体に言い聞かせようとしても、キネステーズに支えられていない空虚な内言では、運動問題に改善が見られない。マイネルの言うように、「現実と関係のない空虚な形式的な言葉は運動を改善できないのである<sup>60)</sup>。」

このように、我々が運動を熟練に導くとき、自らの身体との対話に迫られるのだ。運動する本人がより高い意味と価値をその運動に見いだすほど、より繊細な自己とのキネステーズにおける対話が必要となる。その対話は他なる我という存在を自らにつくっているのだ。「やろうとしてもできない」ということは、自らの自分と他なる自分とが共存していることになる。このような、自らの自分という「自我」、他なる自分「他我」ということが運動習得には不可欠なのである。頭隠して尻隠さずという子どものかくれんぼは、まだ「鬼から見た私」という志向がまだ自らにない。だから、自らが隠れたことが単なる視覚の遮断となってしまうのだ。しかし、鬼に見つけられるたびに「鬼から見た私」を構成し、キネステーズの中でそれを捉えていくのだ。この例が示すように、幼児や子どもはまだキネステーズ世界における「他なる我」の構成は未熟なのである。

熟練に向かうのはこの自我と他我の形成を持った運動習得過程を必要とする。だから子どもたちの運動を熟練に導くのはなかなか難しいことになるのだ。その「他我」の構成が難しいから、単なる機械的反復に教師は逃げたくなる。

「思い通りにできた」というとき、他我における志向と自我における動きとが一致する。「思い」と

いうキネステーゼに支えられた能動的志向と「できる」という身体知の類型化との一致こそ、私は私の体を思い通りに動かせたという私の運動となる。そのことは何にも代え難い喜びであり、運動技能習得のおもしろさはここに見いだせる。だから、勇気を出させられ、やりたくない跳び箱を跳べても、それは全く感動を呼び起こさないのだ。まぐれでもできることは、最初はうれしいものである。しかし、何回かできるようになっても、それは偶然性の域を超えることができないと、我々は不満になる。できるときはあるのだが、どうしたらできるかが分からないという不満は、まさに熟練に向かいながら私の身体の我がままを許したくないのだ。その自らの身体の動きをを自分の支配下におきたいからこそ、そこに自らの運動の教育が必要となるのだ。

### 相互隠蔽性をもつ私の運動

これまで考察してきたように、運動技能習得における「できる」は、「私は動ける (*Ich-kann-mich-bewegen*)」ことを意味し、私の有体的なく固有領域 (*Eigenheitssphäre*) のなかで、行うことができる (*Tunkönnen*)<sup>61)</sup> ことになるのだ。

この、「私は動くことができる」という私の運動は、二つの側面を持つ。それは、「私は動ける (*Mich-Bewegen*)」と「私は応じられる (*Mich-Verhalten*)」ということである。駅まで歩いていくことは誰でもできる。そこで、「歩く」私は「動くことができる」のだ。さらに、環界のあらゆる変化に対応できなければ、石に躓いたり、人にぶつかったりする。そこにおける私の「歩く」は「私は応じられる」ということになる。サッカーでボールコントロールがすごく上手でも、その技能はゲームの中で生かされるとは限らない。意味のないパスを出すようでは、いくらボールコントロールがうまいといっても、選手としては役に立たない。いくらフライやゴロを捕るのがうまくても、そのゲーム展開において、どこに投げるかをとっさにとらえられなければ、それは意味がない。単に、「私は動ける」という運動技能の一面だけをとらえていても、実践場面

では通用しないのだ。巷間で「練習場のチャンピオン」などと囁かれるのは、「私は応じられる」ということが、非常に狭い範囲に限定されていることを意味する。

このように、「私の運動」は、常にこの二つの側面をもって、生き生きと「できる」を支えているのだ。この二つの側面の立ち現れかたは、反論理的 (*antilogisch*)<sup>62)</sup> な相互隠蔽性 (*gegenseitige Verborgenheit*) を持つ<sup>63)</sup>。常に、どちらかが主題化されれば、どちらかが背景に沈む。かといって、それはどちらかが欠落してしまうのではない。歩いていて、人混みを避けようとするとき、私の志向はすでにどのようにして人をよけるかということへと向かっている。しかし、そのときに立ち止まるわけではない。人をよけるという志向が主題化されている背景で、私が歩くという営みは続けられているのだ。

どんなスポーツ場面においても、私の運動は相互隠蔽性に従いながら、二つの側面が立ち現れる。しかし、種目特性によって、その力点は変わる。例えば、陸上競技や体操競技のような、いわゆる個人競技においては、「私は応じられる」という状況は比較的安定している。ここでは「私は動ける」という、より難しい技能へとむかう身体知の類型化が前面に押し出される。一方、球技などのボールゲームで良いプレーヤーというのは、ゲーム展開などをよく読み、どのように自分が動いたらよいかという、「私は応じられる」という身体知の高度な類型化が要求される。学校体育に、陸上や器械運動など個人競技の種目と、ゲーム性を強く出す集団競技の種目を置く意味は、「私は動ける」「私は応じられる」という高度な身体知の類型化を目指すための方法論と考えられる。

### 楽しい体育の誤解

「楽しい体育」と言っても、「できない」運動財を排除していくことは決して正しいとはいえない。それは「<sup>らく</sup>楽」なことへと向かうだけであり、その「<sup>らく</sup>楽」は決して「<sup>たの</sup>楽しい」ことへと向かっているという保証はない。自らの身体との対話を中心におけば、「<sup>らく</sup>楽

な運動ほどその対話は少ない。かといって、極端に難しい課題がおかれればその対話は途切れて結論が出せないままになる。だからこそ、それぞれのレベルにあった運動課題が必要になるし、教師は生徒自らの身体との対話に積極的に関わり、「できる」へと導くことができる。「できさせる」という運動発生の技能を体育教師が持っていなければならない理由はここにある。

体育教師になるために、多くの運動技能をただ習得してもこのような発生指導にかかわれるわけではない。意味のない反復を続け、自らの身体知との対話もできない指導者は、生徒の知覚の構造化には関わればしない。また、このような身体との対話から「生涯体育」を考えれば、簡単な構造を持つ運動財だけに限定する必要もないのである。

年老いた体操選手が現役時代と比べものにならないほど、質的に低いけ上がりやとってきたとする。それは他者から見れば惨めな姿かもしれない。加齢と共に身体知の類型化が崩壊しても、自らの体と対話しつつ、動かなくなった身体と語りながら、類型化に成功する。それは無上の喜びであり、その人はさらに、新しい技へあるいはその技の質を高めることへと向かうであろう。このような身体との対話は生涯において行えるものである。

いずれにしても、自らの身体と対話する動きの覚え方は、学校教育現場で主題化しておく必要がある。「体づくり運動」における、「自らの体に気づく」というのはこの意味で捉えられるのでなければならない。

## できればよい体育から運動文化の伝承へ

いままで指摘してきたように、体育という技能習得が教育として取り扱われるならば、そこでは「できる」ということへ向かう過程において、人間が人間を教育するという教育の枠組みから逸脱するわけにはいかない。しかし、一般的には課題達成という主観-客観図式<sup>64)</sup>でその評価がなされることが少なくない。身体知という知能は、動物にも認められる知能であり、受動的世界に住み込んでいる。だから、

その運動成立は動物の調教のように何度も反復を繰り返すだけでも行われる。まだ言語的思考もままならない幼児でさえ、運動を習得することができるのは、身体知はこのような側面を持っているからだ。しかし、熟練へと運動の形成位相を高めていくときに、人間に特有な能動的な志向が必要となるのだ。

この能動的な志向は、さらに運動伝承へと広がりを持つ。このような伝承は動物とは本質的に区別される。動物の場合は、すべてその関係する対象の現存に依存しているという。動物における伝承は「対象に束縛された性質」をもつ。人間は、概念的思考と言葉によって「対象から独立」したものにすることができる。すなわちシンボルによって伝承可能なのが人間特有の伝承形態なのである<sup>65)</sup>。

無形文化財と呼ばれる人の技能が伝承されるのも、け上がりやが伝承されるのも、人間に特有な「運動文化」の伝承なのだ。この伝承する関係系の始源に自らの身体と対話する「他我」の構成がある。自らの動きを他我として志向しながら自らの身体知を類型化することができるから、その他我は他人と共有できる場を持つのだ。その「あいだ」の成立があるから伝承が起こるのだ。キネステーゼに支えられたく間身体性 (*intercorporéité*)<sup>66)</sup>によって、「こつ」は伝承するのである。まさに人間にだけ許された「あいだ」の関係系によってこのことは成立するのだ。

できるための運動習得が、動物の調教のように、ただ何度も反復をするようでは、このような伝承は起こらない。逆上がり練習器で一人で逆上がりを何度も行っていけば、身体知の構成化は起こりうるだろう。しかし、そこで覚えた技能が自らのキネステーゼを能動的にとらえていなければ、自らのキネステーゼとして独立させえない。それは、伝承不可能な個人の技能となってしまふ。

## 運動技能習得の教育的価値

西田は、個人的自覚を説明して、「私が私の自己の中に絶対の他をみるということは、逆に私が絶対の他をみることによって私が私自身をみるというこ

とを意味し、かかる意味において我々の個人的自覚というものが成立するのである」と言う<sup>6)</sup>。つまり、私自身が何であるかという思考は、私ということを経験の中で対象としてとらえないことには私が存在し得ないし、その営みこそが私という自覚を成立させているのだということになる。かくして、他なる我として自ら（自我）を措定することにおいて、我々は他人との「あいだ」の共有、自らの経験の知覚が存在する。その他なる我において自らの経験をとらえる営みこそ、人間形成の本質的基底なのである。体育における運動技能習得は、自らの身体との対話を行いながら、「他我」を形成していく。そこにおいてこそ、体育で運動技能習得が課せられる教育的意味があるのだ。

ここで主張しておきたいことは、人間形成として自己を確立していく上で「他我」という自己をとらえる自己ということが必要不可欠なのである。そのことは、生まれてから多くの経験と共に、例えば、遊びの中にも、そのような人間形成に必要な他我の構成はある。しかし、その他我を構成することは幼少期の遊びや、親のしつけなどだけでは済まされる問題ではない。人間として人間形成の営みは生涯にわたって行われるべきもので、より自分を高めていくために、このような他我として自分をとらえることは必要となる。「自分はこれでよいのだろうか」と自らに問うとき、それはすでに他我として自らに問いかけているのだ。その営みは自らをより高次の人間へと導くために必要不可欠なのである。その意味で、運動技能習得はこの他我の形成に大きな役割を担うのである。さらに生涯体育は、この視点から身体との対話を通して、自らを人間として高めていくことを意味するのだ。

## まとめ

学習指導要領が改訂され、「ゆとり」を教育の中心に据え保健体育は心と体を一体として考え、自らの体に気づくということで「体操」が「体づくり運動」に改められた。しかし、依然として運動技能を高めて将来何の役に立つのかという中で、体育実技

は語られる。だから、その教育の本質問題に触れず、体力づくり・健康維持などがその意義として中心に据えられてきたようである。

本論において、運動技能習得という体育の独自性が人間形成の根元的な教育を担っていることを運動学的立場から論考してきた。自らの体との対話しながら、「できる」ということに至るのは、そこにおいて他我が形成され、それは自らを戒めたり、他者を理解したりするという人間形成にまで拡張される。ここにおいて、体育の運動技能習得は人間形成にとって重要な意味を根底に据えているのだ。キネステーズにおける身体知の類型化の中で、「私は動ける」「私は応じられる」という私の運動は二つの側面をもち、それぞれを浮き彫りにするような運動種目が置かれている。生徒にとって「できる」ことが難しい種目、先生にとって「できさせる」ことが難しい種目は削除しようという了解のもとに、「楽な教育」に向かうようでは、豊かな人間形成は行われるべくもない。このような方向に向かう原因は、教師の「できさせる」というキネステーズ能力の低下と考えられる。

人間形成の教育という前提に立って、運動技能習得に関わる指導者は、体育指導者養成機関において教育されている。どのような教育によって、このような運動発生に関わる指導者を養成できるかは、指導者養成の方法論として今後さらに検討されていかなければならない。自らの身体との対話もせず、課題達成だけが目的となり、機械的反复だけの習練活動では自らのキネステーズ世界との対話はできはしない。その対話もしないで、生徒のキネステーズ世界に踏み込めるはずがない。従って、指導者養成の実技授業展開は改めて慎重に検討される必要がある。

## 一 引用参考文献 一

- 1) 文部省 (1999) : 「高等学校学習指導要領解説」 (保健体育編/体育編) 創栄図書印刷 3頁～13頁
- 2) 吉本二郎/熱海則夫編 (1980) : 現代学校教育全集「第2巻 教育法規」ぎょうせい 84頁

- 3) 真野宮雄 (1976) : 教育学研究全集「第6巻 教育権」第一法規出版 1~2頁
- 4) 稲富栄次郎 (1977) : 稲富栄次郎著作集「教育の本質」学苑社 13~14頁
- 5) J. A. L. シング著 / 中野善達・清水知子訳 (1987) : 野生児の記録1 「狼に育てられた子—カマラとアマラの養育日記—」福村出版 31頁以降
- 6) 稲富栄次郎 (1977) : op.cit. 20~21頁
- 7) 中村雄二郎 (1990) : 「共通感覚論」岩波書店 2頁
- 8) 木村 敏 (1988) : 「あいだ」弘文堂 173頁
- 9) 中村雄二郎 (1990) : op.cit. 4頁
- 10) 菊池敬夫編 (1981) : 教育を追う「1 総討論」毎日新聞社 153頁以降
- 11) 中村雄二郎 (1990) : op.cit. 4~5頁
- 12) 中村雄二郎 (1990) : ibid. 7頁
- 13) フッサール / 細谷恒夫編 (1995) : 世界の名著 62 「フッサール・ブレンターノ」“ヨーロッパの学問の危機と先験的現象学”中央公論社 535頁
- 14) 金子明友著 / 宮本・沖田監修 (1997) : “モルフォロジー”セラピストのための基礎論文研究「運動制御と運動学習」協同医書出版社 380頁
- 15) 新田義弘著 / 河本英夫・佐藤康邦編 (1999) : 「感覚」“I. 感覚の現象学に寄せて”白菁社 13頁以降
- 16) 廣松 渉 (1988) : 「哲学入門一步前」講談社現代新書 58頁以降
- 17) 金子一秀 (1999) : 「現勢運動と潜勢運動の構成分析論」スポーツモルフォロジー研究5 日本スポーツモルフォロジー学会 47頁
- 18) 西田幾多郎 (1970) : 日本の名著「善の研究」中央公論社 93頁
- 19) フッサール / 立松弘孝訳 (1982) : 「内的時間意識の現象学」みすず書房 30頁以降
- 20) 中谷宇吉郎 (1968) : 「科学の方法」岩波新書 13頁・83頁
- 21) フッサール / 山口一郎・田村京子訳 (1997) : 「受動性総合的分析」国文社 19頁以降
- 22) 金子一秀 (2000) : 「身体知の発生分析論」スポーツモルフォロジー研究6 日本スポーツモルフォロジー学会 24頁以降
- 23) ヴァイツゼッカー / 木村敏・濱中淑彦訳 (1995) ① : 「ゲシュタルトクライス」みすず書房 31頁以降
- 24) 滝浦静夫著 (1976) : 「時間—その哲学的考察—」岩波新書 22頁
- 25) フッサール (1982) : op.cit. 38頁
- 26) ヴァイツゼッカー (1995) ① : op.cit. 229頁以降
- 27) 木村敏著 (1992) : 「生命のかたち / かたちの生命」青土社 112頁
- 28) クルト・マイネル著 / 金子明友訳 (1981) : 「マイネルスポーツ運動学」大修館書店 42~43頁
- 29) ジャン・ピアジェ著 / 波多野完治・滝沢武久訳 (1960) : 「知能の心理学」みすず・ぶっくす 131頁
- 30) Buytendije, F. J. J. (1956) : “Allgemeine Theorie der Menschlichen Haltung und Bewegung” Springer Verlag S. 267f.
- 31) Buytendijk, F. J. J. (1958) : “Das Menschliche der menschlichen Bewegung” In : “Das Menschliche. Wege zu seinem Verstandnis” Koehler Verlag S. 187
- 32) Straus, E. (1956) : “Von Sinn der Sinne” Springer Verlag S. 263
- 33) マイネル (1981) : op.cit. 409頁
- 34) マイネル (1981) : ibid. 407頁
- 35) ヴァイツゼッカー (1995) ① : op.cit. 229頁
- 36) ヴァイツゼッカー著 / 木村敏訳 (1995) ② : 「生命と主体」人文書院 69頁
- 37) フッサール (1997) : op.cit. 17頁
- 38) 金子一秀 (2000) : op.cit. 26頁
- 39) 金子一秀 (2000) : ibid. 19頁以降
- 40) 三木成夫 (1998) : 「生命形態学序説—根元形象とメタモルフォーゼ—」うぶすな書院 239頁~240頁

- 41) フッサール (1982) : op.cit. 188頁以降
- 42) 廣松 渉 (1988) : op.cit. 119頁~120頁
- 43) マイケル=ボラニー/佐藤敬三訳 (1987) : 「暗黙知の次元—言語から非言語へ—」紀伊國屋書店 15頁
- 44) マイネル (1981) : op.cit. 127頁
- 45) 金子明友 (1999) : “こつの構造 (下)” スポーツモルフォロジー研究5 日本スポーツモルフォロジー学会 11頁以降
- 46) 金子一秀 (1996) : 「動きの発生の実存分析」スポーツモルフォロジー研究2 日本スポーツモルフォロジー学会 52頁
- 47) 金子一秀 (1999) : op.cit. 47頁
- 48) 金子一秀 (1998) : 「君のこつへの架橋性」スポーツモルフォロジー研究4 日本スポーツモルフォロジー学会 25頁以降
- 49) マイネル (1981) : op.cit. 379頁
- 50) 金子明友/東洋・小澤俊夫・宮下孝広編 (1996) : 「児童文化入門」“スポーツと子ども”岩波書店 149頁
- 51) 金子明友著/島崎仁・松岡弘編 (1988) : 「体育・保健科教育論」第2章: “新性向体育学習へのスポーツ運動学の貢献”東信堂 59頁以降
- 52) Buytendijk, F. J. J (1958) : op.cit. S.179
- 53) ヴァイツゼッカー (1995) ① : op.cit. 271頁以降
- 54) 木村 敏著/宮本・沖田監修 (1997) : “ゲシュタルトクライス”セラピストのための基礎論文研究「運動制御と運動学習」協同医書出版社 355頁
- 55) 金子明友 (1987) : 「運動観察のモルフォロジー」筑波大学体育科学系紀要 第10巻 123頁
- 56) 金子明友 (1996) : op.cit. 137頁
- 57) マイネル (1981) : op.cit. 374頁以降
- 58) マイネル (1981) : ibid. 397頁以降
- 59) マイネル (1981) : ibid. 416頁以降
- 60) マイネル (1981) : ibid. 390頁
- 61) Buytendijk, F. J. J (1958) : op.cit. S. 187
- 62) ヴァイツゼッカー (1995) ② : op.cit. 94頁以降
- 63) ヴァイツゼッカー (1995) ② : ibid. 109頁
- 64) S. シュトラッサー/徳永 恂・加藤 精司訳 (1985) : 「人間科学の理念」新曜社 174頁以降
- 65) コントーラ・ロレンツ/谷口茂訳 (1996) : 「鏡の背面」新思索社 284~285頁
- 66) 金子明友 (1999) : op.cit. 17頁
- 67) 西田幾多郎著/上田閑照編 (1987) : 西田幾多郎哲学論集I 「場所・私と汝」岩波文庫 312頁