

# ドイツの身体経験としてのスポーツ授業の中で保証された 経験の質並びに方法論について

—1983年の J. Funke の実践集を検討する—

近藤 智 靖 (大学院)

岡出 美 則 (体育教室)

## Zur Qualitäten der Körpererfahrung und Methoden im Sportunterricht als Körpererfahrung in Deutschland

—aufgrund der Analyse der Praxen im Funke's Buch in 1983—

Tomoyasu KONDO (Magisterkurs)

Yoshinori OKADE (Department of Physical Education)

### 【はじめに】

ドイツでは1983年に、「身体経験としてのスポーツ授業(Sportunterricht als Körpererfahrung)」と題する著書が出版された。同著の編集にあたって中心な役割をはたしたのはFunkeである。その後、彼の主張はドイツ国内において、「身体経験(Körpererfahrung)」という用語とともに一定の関心を集めることになる<sup>1)</sup>。その主張の概略は、すでに岡出によって紹介されている(岡出, 1985, pp.79-82)、(岡出, 1987, pp.121-136)。彼らの実践では、「私の身体獲得」を一つのテーマとして据え、身体を軸にした実践が展開されている。こうした点から岡出は、日本のからだづくり論との類似性を指摘している(岡出, 1987, p.122)。そのため、両者を比較することは、今後、身体を軸に据えた実践に関する教科論の抱えている問題点やアイデアを膨らませる上で重要な示唆を与えてくれると考える。しかし、現時点では、身体経験としてのスポーツ授業において保証されている経験の質や授業の方法論など、明らかにされていないことが多い。そのため、彼らの試みと日本のからだづくり論との比較が困難になっている。

そこで、本論文では、上述した1983年のFunke

の著書を検討することで、この時期における身体経験としてのスポーツ授業の実践の中にみられる経験の質や方法論を明らかにしていく。そこで得られたことから、日本のからだづくり論との比較を行うための手がかりを求めることとする<sup>2)</sup>。

### 【研究方法】

上記の目標を達成するために、次の手続きをとる。

(1)Funkeが提示した5点<sup>3)</sup>をもとに、1983年の著書に掲載された14実践を分類する。それによってFunkeの示した視点のなかで重視されている経験と、比較的軽視されている経験を確認する。また、彼の提示した5つの視点と、身体経験としてのスポーツ授業を特徴づけるための柱としての妥当性についても検討する。

(2)(1)で行った手続きだけでは、捉えきれないような経験が存在するため、筆者が設定した新たな6つの視点を用いて実践を分類し直す。それは、彼らの実践のなかで、特に重視した経験に注目したものである。具体的には次に挙げる通りである。

①快経験の保証

②コミュニケーション能力の育成

- ③アイデンティティーの確認
- ④パフォーマンスの向上
- ⑤文化は変容するという認識の育成
- ⑥身体機能や感覚器官の認識の育成

くれると考えられる。

(3)次の3つの視点を用いて、身体の経験としてのスポーツ授業の方法論上の特徴を明らかにする。

- ①授業を構成するための外的条件
- ②授業を構成するための内容にかかわる条件
- ③授業中の教師の教授行為

上記の3点は、身体の経験としてのスポーツ授業を追試していくための最低限の情報を提供して

### 【1、Funkeの視点をもとにした身体の経験としてのスポーツ授業の経験の質】

1983年の著書には14実践が収録されている。その種目、実践者、対象学年、タイトルは、表1の通りである。

この14実践すべてをFunkeが提示した5点をもとにして分類していくと表2のようになる。

表1 実践の種目、実践者、対象学年、タイトル

種 目	実 践 者	対象学年	タ イ ト ル
目の実践(ア)	E.Helms	2年	Meine Augen passen auf und führen mich (私の目は私に向いており私を導いてくれる)
筋肉の実践(イ)	E.Helms	5年	Ohne Muskeln könnte ich mich überhaupt nicht bewegen (筋肉がなければ私は全く動くことができない)
陸上運動の脈の実践(ウ)	P.Schüßler	5年	Laufen und Körpererfahrung (走ると身体の経験)
平衡感覚の実践(エ)			Auf unterschiedlichen Unterstüzungsflächen seinen Körper im Gleichgewicht halten (様々な支持面で自分のバランスを保つ)
遊戯(鬼遊び)の実践(オ)	P.Büßer	5年	Keine Angst vorm Anfassen Berührungsspiele (触れる不安をなくす接触ゲーム)
シャワーの実践(カ)		5年	Duschen macht Spaß (シャワーは気持ちよくなる)
自律訓練法の実践(キ)		8～9年	Konzentrierte Entspannungsübungen (集中的な弛緩訓練)
マッサージの実践(ク)		7年	Massage tut gut (マッサージは気持ちがいい)
リズム運動の実践(ケ)		8年	Rhythmische Bewegungserfahrung mit Musik-ganz leicht gemacht (音楽を用いたリズムカルな運動経験によって軽くなる)
サウナの実践(コ)	H.Schmerbitz	5年	Saunabaden im Sportunterricht (スポーツ授業の中でサウナに入る)
柔道の実践(サ)	H.Krüger	?	Körpererfahrung im Judounterricht (柔道授業の中での身体の経験)
パントマイムの実践(シ)	F.J.Schneider	?	Pantomime (パントマイム)
け上がりの実践(ス)	J.Funke	大学	Körpererfahrung im Gerätturnen zum Beispiel-Kippe (器械運動での身体の経験一例、け上がり)
歩の実践(セ)	B.Rigauer	大学	Bewegen-Erinnern-Entfalten (運動-回想-発展)

表2 身体を経験としてのスポーツ授業の中で保証している経験の質をFunkeの提言した5つの視点に照らし合わせて、14の実践をカテゴライズする。

	①身体を経験	②身体を用いての経験	③私の身体を表現し他人の身体言語	④他人との比較の中で自らの身体	⑤文化の経験
ア、目	感覚機能の低下あるいは停止によって子ども達にも身体に関する重要性を理解できるようになる。一つの感覚器官の停止が、他の感覚器官の感受性を高める(p18)			パートナーの全体像を観察し、それぞれのグループが自然な形で触れ合ったり離れたりする。(p19)	
イ、筋肉	筋肉がどのように動き、何をどのように感じているか探求してみよう。床に座って、両脚を伸ばし、手をだらっとさせる。伸ばした両脚をゆっくりと持ち上げたり降ろしたりしてみよう。(p28)	私が可能な限り筋肉を鍛え上げるにはどのように練習すれば可能か。ボディービルはよいことなのだろうか 強い筋肉は強い動力となりうるのだろうか(p31)			
ウ、陸上	走る前と後との脈拍の経験に基づいて脈拍の上昇にともなって、負荷がかかり、子どもの身体が反応する。(p34)	授業中の会話の中では、負荷と回復というようなことについて、様々な経験から交流する。(p34)			
エ、平衡感覚	平衡感覚を失い、そして再獲得するという一連のことは、運動能力の促進や発展にとって基本となる身体を経験を意味する。(p39)			パートナーと通り過ぎる際にはそれぞれ安全な立ち位置を模索しなくてはならない。そこで彼らは自分とパートナーの行動を合わせる。(p42)	
オ、鬼遊び	身体の状態(手が湿る)や身体に触れる(撫でると心地よい)や身体的欲求(食、飲、寝、性、運動)を考える。(p47)		触れる遊びを通じて、触れることへの不安を解消し、経過の中で不安や妨害を取り除き、閉じ込められている人を受け入れないという状態を克服しコンタクトを結ぶ。(p47)		
カ、シャワー		シャワーという気晴らしによって「健康や衛生のためにシャワーは必要である」という認識に行き着くなら、子どもたちによって習慣化し、スポーツ授業の終わりには必要不可欠になる。(p53)		シャワーを通じて仲間の身体を考えたり、当然ながら自分と他人との身体の比較を通して、自己を現実的に評価する。(p51)	
キ、自律訓練法	身体について集中することを通じて、身体や精神を静かにし、深いリラクセスをする。(p54)	周囲の雑音に気づかせ、あわただしくストレスが非常に多いことに気づかせる。ときには睡眠不足に陥り、精神的に不安定になり、健康にも好ましくない。(p54)			
ク、マッサージ	こうしたコンタクトがポジティブな経験を集積するようになる。生徒たちは静かに横たわって、他人に注意深くマッサージをしてもらい、とても気持ちよさそうである。こうした快の感情は明らかに気晴らしとなる。(pp58-59)	運動局面図、筋肉の構造・課題・機能、筋肉の病気、マッサージの効果、誤ったマッサージの危険性、身体行為、運動障害(p57)			

ケ、リズム運動	リズムやメロディーと結び付けることで、運動することが情意的に好ましい作用を与える。(p59)	器具というものは、非常に運動の欲求を促進する性質を持っている。子ども達の注意を喚起するような音楽は非常に強い動機付けを引き起こす刺激として証明される。(p61)	音楽に合わせるリズムカルな運動経験を与えるような自由な創造力のある運動活動の機会是不安な感情を軽減し、自己意識や自己感情や自己確信を強くする。(p62)		
コ、サウナ	サウナ部屋にはいると呼吸が苦しいということに気づく。たいていの子は眼に暖かさを感じる。わずかな時間で自分の身体が眼に見えて熱くなるのに気づくはずである。動きが鈍くなる。(p70)	関心の高いクラスで、生物学の授業と連携してサウナの効果についての説明を欠かすべきではない。高齢者にとってサウナの効果は代謝促進、血液循環、心身のリラククスなどである。(p65)		仲間とサウナを訪れることによって、自然な形でクラスメイトの裸を受け入れるという経験をした。不安や恐れは無用なものであると理解する。異性の身体を見て興奮しないことに気づく。(p69)	
サ、柔道	初心者が抱く不安(怪我、苦痛)の問題を適切に配慮すれば問題は解消され、子どもは一般に危険といわれる運動でも苦痛を感じる子となく克服し逆に興奮して興味の抱けるものであるということを感じる。(p73)	運動を使って、あるいは運動を経由してコミュニケーションをはかる能力がここでは求められている。(p75)	相手の運動を知覚し一瞬の内にそれに反応し、相手にふさわしい答を出す能力をつける。(p75)		
シ、パントマイム	テーブルや壁になってみるという課題を与えると、子ども達は手足を止める位置や四肢の可動範囲を考慮しなくてはならなくなる。(p93)	創造的な運動への教育を行うことが、運動経験の感受性を養うことにつながると思ふ。パントマイムという芸術の中での訓練を通して、身体そのものや身体的運動や表現に対して発揮しうる可能性を集中的に経験することができるようになる。(p86)	パントマイムは、身体を通して思考や感情を伝えることと理解できる。生徒達は、教師や仲間と一緒に作業したり、コミュニケーションをとったりできなくてはならない。さらに、言語や非言語のコミュニケーションや身体接触を受け入れたり、それに耐えたりする用意ができていなくてはならない。(p86)		
ス、け上がり	身体は、私にとっては未解放な対象としてあり、常に新しく、その可能性や性質を探ったり、決定していくことが必要な対象である。身体は、新たな行為の中で示される、新たな経験を与えるものである。自己知覚や運動を通して自分の身体は形成されていく。(p100)自分の行為の可能性を経験することでもある。(p101)	器械運動を通して、私は私の身体に忠じて私の環境世界を形成する。私は私の環境世界が私にとって何を意味し、それがその中でどのような存在していることができるかを体験する。(p101)	器械運動での身体の経験はいつもまた、他人との関係の経験でもある。それは彼の言語的あるいは身体で表現される意図を自己表現したり自己紹介したりする経験でもある。(p103)	他人を通じて、自分の身体について何かを経験する中で、私は私の身体は何であるかということを経験する。身体に触れる中で、私は緊張していることを経験することになる。私は自分が補助している他人の動きの中に、私がそれを行う場合に得るような運動行動や身体感情を感じるようになる。また、器械運動をする機会はこうした感受性を増加するようにも配慮されなくてはならない。(p105)	スポーツも文化の一部であり、器械運動はそのスポーツ文化の一部である。私は器械運動をする中で、こうした文化を身体的に体験し、それをものにし、それらに関与することになる。私自身が置かれている文化的関連を自らの経験を通して認識したり、それに批判を加えることを可能にしてくれる。(p.105)
セ、歩	自分自身の身体性を開かれた形で経験し、知ることが必要になる。すなわち身体知の拡大が必要になる。それは、次のような間に答えることである。私は自分の身体について何を知っているのか。我々は身体的な関係をお互いに交換する形態についてどんなことを知っているのか。(p120)身体的に自己を知り、自己探求をし、自己改革をすることである。(p130)	身体運動や身体姿勢は、かなりの程度で(産業化した仕事)の道具として利用されたり、形成されてきたし、現在でもされている。(p118)		自分や他人の身体をどのように捉えているのかをはっきりさせる。また、それに関する捉え方の違いをもたらし原因をはっきりさせる。(p122)	身体運動や身体姿勢は、かなりの程度で(産業化した仕事)の道具として利用されたり、形成されてきたし、現在でもされている。(p118)種の歴史、自分の歩行史

表2から、次の4点が指摘できる。

- (1) 身体の経験としてのスポーツ授業は、特定の学年、特定の年齢段階だけを対象としているのではない。
- (2) 学年間での経験の質の差異はみられない。
- (3) Funkeの指摘した①の身体の経験と②の身体の経験を用いての経験の二つが中心となって実践が展開されている。
- (4) 文化の経験という考え方がほとんど見られない。

以下、これらの点について個別に補足していく。

(1)について。身体の経験としてのスポーツ授業が対象としたのは、小学生のみならず、中学生、高校生、大学生という幅広い層を対象としたものである。Funkeの主張を要約すると、人間が身体を持っている以上、そこから逃げられない。それゆえ、身体の問題を扱うスポーツ授業が不可欠になるという見解をもっている。そこから、裏を返せば、身体の経験という考え方はどの年齢にも、そしてどの習熟レベルにも必要であるともいえる。

(2)について。検討以前は、学年間で経験の質が異なるのではないかという予想をたてていた。しかし、ここに収録されている実践は、特に5年生を対象にしたものに集中しており、学年間での経験の質の差を論じるほどの資料は得られなかった。裏を返せば、実践集を出版する段階では、学年間の経験の質をどう想定していくのかという問題が意識されてこなかったとも考えられる。

(3)について。身体の経験としてのスポーツ授業は、「私の身体の獲得」ということが一つのテーマとなっている。そのためにFunkeの①の身体の経験が多くなるのは当然であると考えられる。ただ、注目すべきことは、②の身体を用いての経験が、大きな位置を占めていることである。これは、身体の経験としてのスポーツ授業が外部環境を認識したり、一定の知識体を獲得するための一手段としての役割も担っていることの現れであろう。ただし、外部環境との関わりを抜きにして身体そのものを知ることは難しいということを考えると、これも当然のことと考えられる。

(4)について。1983年当時は、Funkeは既存のスポーツ教育に代わる代案(Alternative)として身体の経験を想定しており<sup>4)</sup>、博士論文の中で、ス

ポーツ教育を変容させていくべきであるという記述をしている。そして、さらにそこからスポーツ文化それ自体も変容していこうと考えている。つまり彼は、理念では文化の変容を訴えていながら、実践には文化の経験という視点をほとんど身体の経験としてのスポーツ授業の中には盛り込まなかったという矛盾に陥っている。それはなぜであろうか。この点に関しては後に触れることにする。

以上の点から、当時の身体の経験としてのスポーツ授業の実践を次のように特徴づけられる。

第一に、一般にスポーツとは認められていないもので身体に関することをスポーツ科の授業に取り入れ、それを生徒に経験させようとした。

第二に、身体の経験は、私の身体と私の身体をとりまく環境を経験させたり、科学的な知識体を認識させようとした。

第三に、こうした経験は誰にも必要なものであり、ある年齢や一定の運動能力を持っている人にも必要なものではないと考えられていた。

しかし、残念ながら、Funkeの示した5点を足がかりにしても、身体の経験の実践が保証している経験について、明瞭になったわけではない。むしろ、彼の示した5点からでは見落されてしまう経験があるのではないかと思われる。例えば、パフォーマンスの向上はどのように扱われているのかなどである。そこで、次節では表1に示した14実践を別の角度から検討していく。

## 【2、身体の経験としてのスポーツ授業の実践を再分類する】

前節では、Funkeが提示した5点をもとにして、実践の中で保証されていた経験について検討してきた。しかしその結果、次の問題点が浮かび上がってきた。

- (1) 各実践者がその授業のなかで何を生徒たちに掴ませたかったのかが見えない。
- (2) Funkeの5点そのものが曖昧でわかりにくいので、実践が分類しにくい。

そこで、以下では、収録された実践の中で保証しようとした諸経験を分類するために新たな視点を設定することにする。それは次の通りである。

- (1)快経験の保証
- (2)コミュニケーション能力の育成
- (3)アイデンティティーの確認
- (4)パフォーマンスの向上
- (5)文化は変容するという認識の育成
- (6)身体機能や感覚器官の認識の育成

この6点は、各実践者がその実践の中で重点的に強調していると思えるものを筆者が抽出し、まとめたものである。上記の視点は次のように表現することもできる。

- (1)は、身体を動かすことやリラクゼーションによる心地よさを保証する実践である。
- (2)は、言語を用いて、あるいは言語を用いずに、他人と関わっていくことを保証する実践である。
- (3)は、自分の存在や身体が何であるのか、あるいは自分の心理と運動がどのような関係にあるのかということを考えさせる実践である。

(4)は、実践中に提示された多くの課題によって、パフォーマンスを向上させていくことを狙った実践である。

(5)は、身体そのものやルールや戦術は文化的に形成されたものであり、変容する可能性を持っていると考えた実践である。

(6)は、感覚器官そのものの機能性や身体を持つ機能性を認識させた実践である。

なお、あらかじめ断っておくが、同著に収録されているどの実践においても、上記の6つの視点のうち2～3の視点が重複している。例えば、快経験も保証しているが、パフォーマンスの向上も狙っているという具合である。しかし、実践者が各授業に際して強調した点はかなり異なっている。そこで、考察を進めるに際しては、各実践者の強調点に注目して分類した。その結果は、表3の通りである。

表3 Funke実践の再分類表

快経験の保証	自律訓練の実践、マッサージの実践、け上がりの実践
コミュニケーション能力	平衡感覚の実践、遊戯(鬼遊び)の実践、マッサージの実践、サウナの実践、柔道実践
アイデンティティーの獲得	シャワーの実践、リズム運動の実践、サウナの実践、歩の実践
パフォーマンス向上	パントマイムの実践、け上がりの実践
文化の変容	歩の実践
感覚器官や身体機能の認識	目の実践、平衡感覚の実践、陸上運動の脈の実践、筋肉の実践

表3の分類結果から考察すると以下のようになる。

まず、実践の中でもっとも強調されているのが、コミュニケーション能力の育成である。14実践中5実践に見られる。身体経験としてのスポーツ授業は、パートナーやグループの中で他人と関わるという経験を重視している。また、そこでは他人と関わる中で、余り意識しなかった新しい世界が広がっていくことができると考えている。

次に多い実践が、アイデンティティーの確認、

及び感覚器官や身体機能の認識を求める実践である。両者ともに14実践中4実践の中で取り上げられている。前者のアイデンティティーの確認は、Funkeらの実践が既存のスポーツ種目にこだわるのではなく、身体経験を主眼にし、シャワー、サウナ、歩行といった素材を取り上げた結果といえよう。これは、勝敗や記録にこだわるのではなく、身体の問題やその経験を重視した実践が展開されているからである。後者の感覚器官や身体機能の認識を育成することは、身体経験としての

スポーツ授業の特徴の一つといえる。つまり、通常ならば感覚器官や身体の機能性の認識は、理科の授業や保健の授業の中で取り組まれてもおかしくない内容である。しかし、それをスポーツ授業という身体活動を伴う形で行っている点に特徴がある。

一方で、この実践集の中では、ほとんど保証されていない経験がある。それは、パフォーマンスの向上と、文化の変容に関する経験である。Funke自身は、1980年代前半の時点で、身体の経験としてのスポーツ授業を既存のスポーツ教育に対する代案(Alternative)として考えていた。そのため、パフォーマンスの向上やスポーツ文化を変容していくという視点を射程にいれてはいるものの、実際の実践の主眼には置かなかつたためと考えられる。もっとも、前者のパフォーマンスの向上という視点が実践に反映されなかつたということとは納得のいくことである。なぜなら彼は、スポーツ的な考え方に立たないという点に身体の経験としてのスポーツ授業の存在意義があると考えていたからである<sup>5)</sup>。しかし、後者のスポーツ文化の変容という視点が実践から欠落してしまつたのは、どうも腑に落ちないところである。なぜなら、彼が1979年に記した博士論文ではスポーツ文化の変容が唱われているからである。彼は次のように述べている。

「保証されるべき内容はスポーツのみで経験可能なわけではない。スポーツ自身も変化しなければならぬ」(Funke, 1979, p.78)

「余暇に関する検討結果が適切であるとすれば、スポーツはそれが持つ人と関わる機会を提供する可能性やプレイ的な機会を保障する可能性、あるいは多様な性格、能力、行動様式を備えた人々を統合する可能性をより発展させなければならない。」(Funke, 1979, p.79)

このように、Funke自身、スポーツ文化ということをかかなり意識していたにもかかわらず、スポーツ文化を変えていこうとする意図が実践に反映されてこないという点には、非常に疑問が残る。

快経験を保証していくことについては、身体の経験としてのスポーツ授業が、ポジティブな経験に支えられたものであるとする点からも当然のこ

とと思える。

以上、Funkeとは別の視点から実践を分類し考察してきた。その結果、次の点が指摘できる。

- (1) 身体の経験としてのスポーツ授業は、コミュニケーション能力の育成をすること、アイデンティティーの確認をすること、感覚器官や身体機能の認識を育てることの三点を主眼としている。
- (2) スポーツを一定の文化として捉えさせる実践、あるいはその文化に裏打ちされた技術を身につけさせ、パフォーマンスを向上させようといった発想があまり見られなかつた。

### 【3. 経験の質の検討から見えてくること】

さて、Funkeの示した5つの視点からの分類結果と、筆者の設定した6つの視点の分類結果を突き合わせてみると、次の2点が指摘できる。

- (1) 既存のスポーツ授業に批判的な態度を取りつつも、その代案としての身体の経験としてのスポーツ授業では、保証すべき経験や時期が、ほとんど体系化されていなかった。しかし、実践を見る限り、身体の経験としてのスポーツ授業では、次の三点を、その特徴として指摘できる。
  - 第一に、少なくともいくつもの経験が保証されていたこと。
  - 第二に、経験の質には理論上は上下関係がないものの、実践上では上下関係があり、その決定は、授業者たちに任せられていたこと。
  - 第三に、結果や量的な変化よりも、経験を重視していたこと。
- (2) 当時の身体の経験としてのスポーツ授業では、文化の経験としてのスポーツや運動を身につけたり認識させるのではなく、身体への認識を高めたり、身体を通じて環境を認識させるということが主眼におかれていた。つまり、身体を授業の核に据えつつも、身体の位置づけについては、手段論的な意味あい強い試みである。ところで、こうした経験を実践に展開していく段階で確実に問題となるのが、方法論であろう。そこで次に、身体の経験としてのスポーツ授業の中で用いられていた方法論を明らかにしていく。

#### 【4、身体経験としてのスポーツ授業の中で用いられている方法】

身体経験としてのスポーツ授業では、自己の身体に集中し、身体内部で起きている感覚の知覚を大切にしたり、あるいは外的条件と自己との関係を探っていくことに重きをおいている。そのため、きわめてその経験は個人的なことであるといえる。その結果、非常に主観的な実践が展開されており、そこでの方法が見えにくいという問題点がある。その原因は、次の3点にあると考える。

- (1) 個人の内面的なことに集中するので、万人が理解できるようにその方法を客観化できにくいこと。
- (2) 記述の仕方が実践者一人一人異なるため、方法論が体系的に記述されていないこと。
- (3) 「やってみなくてはわからない、経験がない人間には何をいっても無駄である」という言葉に代表されるように、言葉による説明を避ける傾向があること。

確かに、言葉巧みにいくら説明してもその実感がない以上、全く相手には伝わらないという現象は様々な場面で起こり得ることである。しかしそのような状況に対して何もしなければ、こうした試みが広く普及することは難しい。

従って上記の問題を踏まえながらも、そこで用いられている方法論をできる限り明らかにしていく必要がある。もしそうでなければ、こうした試みは、単なる名人芸として終始してしまい、その成果も多くの人々に共有されない危険性を持つことになる。

そこでここでは、方法論を明らかにしていくために次の三つの視点を設定したいと思う。

- (1) 授業を構成するための外的条件
- (2) 授業を構成するための内容にかかわる条件
- (3) 授業中の教師の教授行為
  - (1) に関するキーワードは、施設、人数、男女共習、学習形態、組織形態、<sup>6)</sup> 評価、教師の能力などである。
  - (2) に関するキーワードは、教材づくりや教科内容に関することである。具体的には呼吸、リラクゼーション、感覚づくり、パートナー、観察、

対話などがこれにあたる。

(3) に関しては、教師の教授行為に関する原則についてである。

なお、ここで検討対象とした各項目については、実践集の中には明確に記述されていない部分も存在する。しかし、身体経験としてのスポーツ授業の試みは、ラボアシューレにおけるカリキュラム作成時の試みを踏まえて考えられているので、諸実践は、ラボアシューレと同じような条件のもとで行われている可能性が強い。そこで、実践集の中で確認しきれない項目については、ラボアシューレでのカリキュラム作成時に前提とした諸条件を参考にす。以下、上記の3点について順に確認していく。

##### (1) 授業を構成するための外的条件

この点について上述した6点にわけて順に説明していく。

①施設について。身体経験の試みが行われている学校の施設の特徴は、非常に恵まれた環境にある。それは例えば、シャワーや更衣室があること、そしてサウナとプールがセットになった施設が近場にあること、柔道に取り組めるような施設があること、また、一クラスあたりの人数が少ないために、一人あたりの器具が十分に足りていることなどである。これはFunkeらが意図したことに基づくものである。それはFunkeの博士論文のなかに次のように記されている。

「様々なシステムを備え、しかもそれが有効に機能しているサービスセンターとして学校をみなすことである」(Funke, 1979, p.109)

これは、外的条件にだけ限定されることではないが、少なくとも学校がサービスセンターであると捉える点からすると、それに見合う条件が保証されるべきであるという発想に彼らは立っているということを示している。

②人数について。学習する際の人数は、必修授業の場合、一クラスあたりの人数がブロック I (5~7才)<sup>7)</sup> が12名程度、それ以降の年齢では20名程度を基本にしている。メンバーは固定である。ただし授業はクラス単位で実施されるというわけではなく、異年齢の集団で実施される可能性もあ

る。なお、選択授業は関心のある生徒の人数や施設、種目の性格によってかなり流動的に展開されている。

授業中の課題に対する人数は、当然のことながら一人、二人、グループなど課題によって流動的に決められている。もっとも、パートナーやグループを決定するときは、生徒の自主性に任せられている。ただし、その際に取りられると思われる教師の指示の仕方や約束ごとについては手元の資料からでは確認できない。

③男女共習について。原則的には男女共習である。Funkeの博士論文の中でも、次のように記述されている。

「異質性、男女共習、複数の学習過程、教師の選択あるいは集団、コースの内容ならびに教授学的な個別化が、この授業領域内における集団形成の原理を方向付けることになる。」(Funke, 1979, p.165)

なお、男女間の能力差や、関心の差への対応は、個別化や選択授業によって行われている。

④学習形態について。14実践中6実践が問題解決学習である。また、系統学習は14実践中3実践である。その他が14実践中5実践である。この実践集では問題解決学習が主に行われている。なお、その他とはシャワー実践やサウナ実践など、どちらにも分類できない学習形態である。授業では、教師は問題を投げかけるだけで、答えや一定の方法を教えるのではない。教師が課題を設定したり質問すると、それに対して自己の身体を通じていかに感じるか、いかに実感するかということが大切になる。その意味では、オープンエンド型の授業が展開されている。もっとも、実践の中で示されている各課題が系統的になっているとは言い難い。

⑤組織形態について。一斉学習の形態をとるのが14実践中8実践であり、目の実践や陸上運動の脈の実践などがそれにあたる。班別学習は14実践中3実践であり、リズム運動やサウナの実践などがそれにあたる。一斉学習と班別学習との併用させた実践は14実践中3実践あり、パントマイムや歩の実践などがそれにあたる。

⑥評価について。Funkeは次のように述べてい

る。

「生徒を数字で全体的に評価する方法は、ラポアシュレの身体教育、スポーツの領域では採用していない。この姿勢は一貫して保持しているし、評定を伴わない判断を示す手段として、学習過程に関する情報提供という方法を開発した。」(Funke, 1979, p.162)

「生徒が必要としているのは、全体的評価ではなく、フィードバックや診断評価、成果を求めているのである。」(Funke, 1979, p.163)

このように一般的に日本で行われているような評定の制度はなく、個々の事例に関して情報提供するようにしている。

①教師については、次のように述べられている。

「大学あるいは特殊な養成機関で体操、運動セラピー、並びにスポーツに関する特別な能力を獲得した人であり、そこでは単なるスポーツ教師がラポアシュレに採用されることがないような配慮が加えられている。しかも、これらの担当教員がブロックⅠ・Ⅱ・Ⅲの授業をすべてまかなうわけではない。全教員が、生徒を多面的に把握する機会が提供されるのである。特に教師が一面的に専門化する事態は避けられている。」(Funke, 1979, p.159)

ラポアシュレでは、一般的にスポーツしかできないような人間が教師として採用されることを避けている。これは、スポーツだけを行ってきたことによって性格に偏りを持っていたり、学術的な見識が浅い人では、生徒の内面までに入り込んだ取り組みができないと判断するからであろう。

## (2)授業を構成するための内容にかかわる条件

授業中に課題を設定する過程には、いくつか共通になっている手続きがあげられている。それは、①呼吸、②リラクゼーション、③感覚づくり、④パートナー、⑤観察、⑥対話である。

各実践のなかでこうした項目がどのように扱われているか、以下に紹介していく。

①呼吸については、Büßerの自律訓練法の実践の中で次のように扱われている。

「このように身体をリラックスさせた後に、第二段階としていわゆる三段式呼吸法を行う。三段

式呼吸法とは、自律訓練法のなかで用いられているものである。…それは実際に集中して行われなくてはならない。そこで吐くときには大きくハアーツと言うように吐くべきである。…腹式呼吸、わき腹での呼吸、鎖骨式の呼吸とつづく。」(Büer, 1983, p.55)

この実践は、自律訓練法を教材としているために、特別な呼吸訓練の必要性がある。他の実践では、動きのなかで、呼吸を意識させるような実践がみられる。

②リラクゼーションについては、Schneiderのバントマイムの実践のなかで次のように扱われている。

「『あなたたちは今、満開の花である。しかし、風や乾燥によって早く枯れてしまう。それではあなた達は枯れて地面に横になるまでの場面を身体の動きをコントロールしてその枯れるところを表現しなさい。』子ども達は空間に散らばり、好きなようにして自分のポジションを変えることができる。この課題はそれぞれの身体部位を体系的にリラックスさせていき、地面にリラックスして横たわるまでの動きが求められる。…こうした集中やリラクゼーションの訓練は、子どもたちを次の運動に必要なレディネスをもたらす集中的な身体の実験を可能にする。」(Schneider, 1983, p.87)

このようリラクゼーションすることによって、次の運動への準備と同時に、様々なことを知覚できるためのレディネスづくりをしている。

③感覚づくりについては、例えばSchüblerの平衡感覚を高める実践に見られる。そこでは、平均台や跳び箱の上に乗りながら次のような課題が設定されている。

「『向こう側に引っ張ったり、押ししたりしなさい』パートナーは立ち位置や足の位置をえることなく、平衡感覚を保ったままで押したり引いたり試してみる。」(Schübler, 1983, p.40)

ここでは、生徒達はバランスを崩しそうになるときには歩幅を固定しておくべきことを知り、運動するには平衡感覚のコントロールが重要であることを認識するようになる。

④パートナーについては、Helmsの目の実践では次のように扱われている。

「誰かパートナーをすぐに探しなさい。－ホールのなかをすぐに手を掴んで走りなさい。そして誰にも触れてはいけない。－すぐにパートナーと別れて新しい人を探しなさい。」(Helms, 1983, p.19)

このようにパートナーと一緒に一つ一つの課題に取り組むようにする。そうすることによって個々人で取り組んでいた課題が、パートナーの存在によって別の視点から捉え直すことが可能になり、世界が広がっていく。また、パートナーとの外面的な身体接触が内面的なつながりを生み出す可能性があるともいえる。そして、このパートナーを設定することで、次の観察や対話を行うための前提となりうる。

⑤観察については、Schmerbitzのサウナの授業のなかで次のように扱われている。

「仲間とサウナを訪れることによって自然な形でクラスメイトの裸を受け入れるという経験をした。そこではいつもは隠している、自分の身体がきれいで損傷がないということを感じとり、他人に嫌なイメージを与えないということを感じる。」(Schmerbitz, 1983, p.69)

このように、仲間の身体そのものを見ることによって心理的な作用を期待するような実践がある。その一方で、次のような自己観察や他者観察といった観察方法を用いても授業が展開されている。例えば、Rigauerの歩の実践である。

「グループでの討議。自分で観察したことを記述し、他の参加者の自己観察の結果と比較する。…自己観察や他者観察の結果を記述し、比較し、共通点や相違点をはっきりさせる。共通点や相違点の根拠を求め、それらについて説明する。」(Rigauer, 1983, p.122)

観察を行うことによって、自分自身や他人を知ることにつながる。それにより、今まで自分でも気づかなかった問題点や意識しなかった動きなどを意識することができ、自主的にその問題を解決できるという効果が期待できる。さらに、パートナーやグループ間で観察結果を交流させることで、さらにその効果が増すようになる。

⑥対話については、Funkeのけ上がりの実践では次のようになっている。け上がりに関する一連の課題が終了した後の場面である。

「終わりに、円になって話をする。報告し、対話の機会を持ち、話し合い、思い浮かべる。理論的に設定したような討論は行われぬ。終了際に口論で終わることはないし、再会のために心地よい感情を持てるようにすべきである。もし問題があるとすれば、統一した学術的なディスカッションや、すでに習得したような遠回しな言葉遊びでもなく、思考や報告からの素直な経験の表現や紹介であるべきである。『私もそうだった。』言いたくなければこれでもよい。そこにいることが必要なのである。」(Funke,1983,p.117)

各実践によって対話の形式は様々であり、教師と生徒の関係が中心となるものもあれば、生徒同士の対話を中心となるものもある。直接この実践集には対話の場面がのっているわけではないが、対話が授業のなかで大きな位置を占めていることは間違いない。つまり、観察結果、印象、経験を共有していく機会が十分に保証されている。このように、パートナー、観察、対話という一連の方法は相互に関連しあっている。ちなみに、日本の実践によく見られる、感想文や体育ノートなどの形式は見られなかった。

### (3)授業中の教師の教授行為

ここでは教授行為に関する原則を述べることにする。身体の実験について授業を行う教師達は次のようなことを原則としている。

「教師は自由にやさしく、我慢強く、親切に対応するとともに、学校において不可避免的に加えられている子どもに対する処罰を加えることはしない。」(Funke,1979,p.85)

こうした原則を踏まえ、教師は、常に生徒に対して寛容の精神をもって生徒に臨んでいる。また、Funkeは、決して一般化はできないと断りをいれているが、学校に適應できないような子どもに対しては、生徒の行動の背景となることを粘り強く観察し、その対処法を決定する配慮が必要であると指摘している。具体的には、次のような説明がなされている。

「大切なことは、『既存の外的条件の範囲内で既存の方法や目標観に基づいて学校が諸々の事態に対処すべきである』という過剰な要求に、きち

んと対処することである。」(Funke,1979,p.91)

また次のような例を挙げている。バレーボールに関心を示さない生徒が、フリスビーフロップやトランポリンに非常に興味を示している。こうした生徒の行為は禁止すべきだし、普通ではない行為に見える。しかし、彼らがどんなことに関心を示しているのかを初めて知ることができるし、彼らの関心と指導計画等で示されている内容がずれていることを表している。(Funke,1979,pp.90-91)

このように、教師側が提供する内容と生徒達が示す関心とのずれをしっかりと教師が認識し、対応していくことが必要であるという示唆を与える。それは決して生徒に迎合するのではなく、彼らのレディネスをしっかりと読みとることの重要性を説くものといえる。

また、教師が生徒達の自主性を尊重するということが原則として上げている。それは、学習場面においても、それ以外の場面においても同様である。具体的には次のような場面に見られる。

- ①課題の克服の場面
- ②グループ、パートナー分けの場面
- ③器具のセッティング、ウォーミングアップ等の準備場面
- ④授業に参加するか否か
- ⑤課題に取り組むか否か

身体の実験としてのスポーツ授業は、オープンエンドの授業方式である。従って、こうでなくてはならないという一定の正解を要求するのではなく、その場面で自分がいかに感じているのか、外から見ればどのように見えるのか、というように、常に生徒の実感に任せた授業を展開していることが、その一つの特徴である。また、授業内での課題に取り組む以前のグループ分けや、準備段階においても教師は簡単な指示を与えるに過ぎず、援助者として存在している。さらに、授業に参加するか否か、課題に取り組むか否かまでも生徒の意思に任せられている。つまり、あらゆる場面でも教師が生徒を一方的に管理するという事は禁じられている。もっとも、このようにすると、日本で考えるような授業が成立しない可能性も大いにある。ただし、先生が外からの圧力を加えられることはまずないために、管理的に生徒を締め付け

る必要もなく、じっくりと生徒の興味や関心が高まってくるのを待てるという状況がある。

それにしても、こうした状況で、生徒に一定の効果があるような授業が展開されていくには、教師の寛容さと同時に、教師自身の力量がかなり問われる。このように考えると、単にスポーツだけを指導できる教師であってはならず、教育の専門職者として能力とプライドが要求される。

### 【5、方法論から見えてきたこと】

さて上記では、身体経験としてのスポーツ授業の方法論について検討してきたが、その結果、先述した視点に対応させれば、次の3点が指摘できる。

- (1)施設、人数、教師の能力などの学習環境がしっかりと整備されており、一人一人が学習を進めていく上で十分な環境が保障されている。
- (2)呼吸、リラクゼーション、感覚づくりなど個人の実感に訴えていくことが中心になるものの、そこには一定の技術に裏打ちされた指導が展開された実践もある。
- (3)教師の教授行為や評価など、教師一人一人の裁量に任せられている。しかも、教師が様々な外圧を受けることなく、忍耐強く授業に取り組むことができる。

このように、教師と生徒がよりよく授業に取り組めるような環境が確実に保証されており、さらに、その教材づくりや教科内容についても教師間の共通認識、理解が明確に存在している。また、教師は、常に生徒の内面に配慮をし、決して押しつけや管理といった外からの枠を生徒に当てはめることはしていないと思われる。

### 【まとめ】

以上のように、身体経験としてのスポーツ授業の経験の質、及びその方法論について検討してきたが、その結果、身体経験としてのスポーツ授業では、次のような6つの特徴が存在する。理念上の特徴としては次の点が指摘できる。

- (1)結果や勝敗よりも経験や過程が重視されるこ

と

- (2)教師も生徒も拘束されず、生徒一人一人が主体者として存在していること

- (3)誰にでも身体経験の必要性があること  
位置づけの特徴としては次の点が指摘できる。

- (4)スポーツや運動は、手段として考えられている

方法論上の特徴としては次の点が指摘できる。

- (5)実践していくための方法論が存在すること

- (6)ただ単に経験させればよいというのではなく、実は、教師側で共通の原則や、認識が存在しているということ

もっとも、問題点も浮かび上がっている。それは次の点である。

- (1)身体経験としてのスポーツ授業についての経験の質や方法論あるいは、教授にあたっての原則をFunkeらは体系的に示していないし、それを意識していたとしても公表してこなかったこと。そのため追試がしにくいという現状がある。
- (2)社会に存在するスポーツ文化との関係をいかに捉えていくのかが見えない。つまり、学校内で教えられているスポーツと社会で行われているスポーツ、あるいは競技スポーツとをどのような関係を築くのかが見えてこない。

さて以上の結論を踏まえて、日本のからだづくり論の主張との比較を考えると、同様の結論や問題が、いくつか指摘できる。そこで、今後、その問題を検討していくためにも、身体経験としてのスポーツ授業を検討した際に使った手続きと同様の手続きをとりからだづくり論を検討する必要性がある。それによって、からだづくり論が整理されるのではないかと考える。その結果、両主張の共通点や相違点が明らかになり、身体を軸にした主張の是非を問えるのではないかと思う。

また、身体経験としてのスポーツ授業について本論で扱ったものは、1986年のTreutleinの実践集が公刊される以前のものである。そこで、身体経験としてのスポーツ授業の主張自体が、1986年以降、どのように変遷していったのか、あるいは位置づけ方がどう変わったのかという点についても今後、検討していくことにする。そうす

ることにより、さらに身体を軸にした教育が明確になってくるのではないかと考える。

### 【注釈】

1)

Funkeが自らの主張と特徴づけているキーワードとして「身体の経験」という用語を公の場で使い始めたのは、雑誌Sportpädagogikの1980年4号でKörpererfahrungと題する特集以降である。それ以前に彼は、Körperlich Erziehungという言葉を用いている。なお、この概念は、同誌の特集号の編集に向けてのKnut Dietrichとの討議を経て採用されたという。(1995.3.25 LeipzigでのFunkeへの質問事項で岡出が確認している)

また、このテーマがドイツ国内でその後、一定の関心を集めていることは、1983年のドイツ体育教師連盟(ADL)の大会(Funke, 1984, pp.183-186). (Treutlein, 1984. pp.186-188)において、同テーマに関するフォーラムが開催されていたことや、翌年のドイツ教育科学学会(DGfE)のスポーツ教育学部会(Baumann, 1984)が「スポーツ教育における全体性と『身体の経験』について」をテーマにしたこと、さらには、近年のドイツに見られる教科教授構想の一つに、身体の経験としてのスポーツ授業の構想が位置付けられていること(Balz, 1992, p.18. Hummel, 1995, p.128)からも指摘できよう。

2)

身体の経験としてのスポーツ授業は、構想当初は、Funke一人が中心的存在であった。しかし、その後、既存のスポーツ種目の中でこのテーマについて試みようとした人物が現れてくる。それは、Treutleinである。Funkeは、Treutleinとの出会いによって、身体の経験としてのスポーツ授業に対する考え方を変化させてきたものと考えられる。このように、身体の経験としてのスポーツ授業と一口にいってもその実態は、時代によって変化しており、その実態を確認していくにあたっては、いくつかの時代に区分する必要性が生じてくる。そこで本研究では、身体の経験としてのスポーツ授業を次の三つの時代に区分してみる。

(1)1970年代にBielefeldのラボアッシュレ(実験校)で、Funkeがカリキュラムの構想、及び実践をしていた時代。

(2)1980~1986年まで、Funkeを中心に、身体の経験が一定の関心を集める時代。

(3)1986年のTreutleinの著書が刊行されることから現在まで、既存のスポーツ種目の中で身体の経験が模索されている時代。

本論では、身体の経験の構想から1986年のTreutleinの実践集が刊行される以前までの一連の主張、及び実践を取り上げていくこととする。

3)

Funkeは身体の経験としてのスポーツ授業の中で保障する可能性として次の5点をあげている。

①身体の経験

②身体を用いての経験

③私の身体を表現し他人の身体言語を解釈する中で得られる経験

④他人との比較の中で自らの身体を知る経験(Funke, 1983, pp7-8)

⑤文化の経験(Funke, 1983, p.184)

①の身体の経験とは、自らの身体の内部で起きていることに気づく経験であり、また自分が当然のことに感じていたことを改めて問題にしたり、あるいは、わざと失敗させることによって自分という存在を知る経験のことである。

②の身体を用いての経験とは、自分を取り囲む環境との関わりの経験である。①の身体の経験が自分の内部のことに注目しているのに対して、ここでは自分の外に存在するものの経験である。

③の私の身体を表現し他人の身体言語を解釈する中で得られる経験については、Funkeは明確な規定を避けている。しかし、なぜそれに触れていないのかについては、現時点では不明である。そこで、筆者は、この項目に関しては、意図的に行われる表現、及びそれを受け取る側の経験と捉える。

④の他人との比較の中で自らの身体を知る経験とは、他人の身体や運動の中に自分の姿を見いだす経験である。つまり、他人の身体を鏡として自分の身体を考える経験である。

⑤の文化の経験とは、自分の身体と文化との関

連性を考える経験である。彼の文化の経験に対する定義の仕方は非常に曖昧であり、文化それ自体の内容を規定する記述が明確になっていないために、この項目に関しては、本実践集並びに1986年のTreutleinの実践集を概観した結果、筆者は次のように解釈する。文化の経験とは、単に機械的に運動ができるのか、技術を習得したという経験ではなく、自らの身体が社会や文化によって規定されているという認識を獲得したり、あるいは、運動を習得する上でも、ルールや技術はあくまで身体を自分のものにしていくためのものであると考える。そうした発想からルールや技術は、普遍的なものではないという認識を獲得すると捉える。

なお、Funkeはこの実践集の巻頭論文においては、最初は上記の①～④の4項目を示すに留まっていた(Funke, 1983, p. 8)。しかし彼は、同著に収録されている自身の実践報告では、⑤の文化の経験をつけ加えている(Funke, 1983(a), p. 105)。また、1983年に開催されたドイツ体育教師連盟(ADL)大会のなかで設定された「身体経験としてのスポーツ授業」フォーラムのなかでの報告でも、それを明確に位置づけている(Funke, 1984, p. 184)。なぜ、この項目を後からつけ加えたのか。それについてFunkeは理由を明確に記述していない。おそらくその理由としては、第一に、彼が博士論文の中で社会との関係性を強調していたこと。第二に、実践の中でスポーツという運動文化を扱っている以上「文化と私の身体」という関係を考えるようになったことの2点が推測される。こうした一連の動きは、この時期、文化の経験の位置づけに対する彼自身の迷いが大きかったのではないかと思われる。

もっとも、Funkeに見る視点の変化については、次の点も無視できない。それは、第一に、当時のドイツにおけるスポーツ教育学に見られた「文化としての身体」の位置付けられ方に変化があったこと。第二に、そのような発想のもとでの実践の蓄積が少ないことである。

前者に関しては、Grupeに見る「社会的産物としての身体」(Grupe, 1982, pp. 45-47)、(Grupe, 1984, pp. 49-53)が1980年代になって明確に位置づいてきたことが指摘できる。後者に関しては、

今回取り上げた実践集の中での実践の数の少なさを見れば明らかであろう。つまり、同種の発想で実践が行われたのは、Funkeのけ上がり実践とRigauerの歩の実践だけである。しかも、身体は文化によって形成されるという点を直接志向した実践はRigauerの実践だけである。つまり、こうした発想自体は当時まだ新しく、しかも実践として展開されるに至っていなかったといえる。

4)

ラポアシュレのカリキュラム構想の中でFunkeは、身体教育(körperlich Erziehung)とスポーツ教育(Sport)を各々、一つの教科内の一領域として、それぞれを組み込んでいた。そうした意味では、当初は、スポーツ教育か身体教育かの二者択一的発想に立っていないように思う。ところが、彼の記述には、すでに当時、スポーツ教育に代わるものとして身体教育を位置付けていこうとするようなニュアンスが感じとれる。例えば、Funkeは彼の博士論文の中で次のようなことを述べている。

「保証されるべき経験は、スポーツが保証するものに限定されてしまってはならない。教育的視点からすれば、身体教育のカリキュラムがスポーツのみによって埋め尽くされてはまずいのである。従って、カリキュラムにおいてスポーツの占める位置を、生徒に保証すべき経験という視点から、新たに考えなおさなくてはならない。」(Funke, 1979, pp. 78-79)

「新しいカリキュラムは、…スポーツに代わる代案を豊富に準備して対応しなければならない。さらにいえば、スポーツそのものを変容させていくという要請を一層強化していくものでなければならない。」(Funke, 1979, p. 137)

このように当時、彼が既存のスポーツ教育、つまり競争原理ばかりが強調されている現状に対するアンチテーゼとして、身体経験としてのスポーツ授業を位置付けるように思える箇所が随所にみられる。その原因は、彼自身が、ドイツのスポーツ教育学の中で非主流の位置を占めていたこと、さらに、彼の博士論文の指導教官が社会変革的な思想を持つ人物(Hartmut von Henntig)であったことに由来すると考えられる。そうした環境に

おかれた彼が、既存のスポーツ教育の在り方に疑問を持つことも当然のことである。

ところが、注目すべき点は、Funke自身が、実際に身体の経験としてのスポーツ授業の中で、提示した実践は、すべて器械運動などの既存のスポーツ種目であったという点である。そこから考えると彼自身は、既存のスポーツそれ自体は否定するものではないという立場にいるといえよう。その意味では、彼の批判の対象がどこに向けられているのかが、受け手にとってわかりにくく、Funkeは矛盾した主張を繰り返しているのではないかと感じとれる。そして、そうした点が彼の構想に対する不可解な印象を与えるものといえる。

#### 5)

この主張は、一見すると矛盾しているように思う。つまり、Funkeはスポーツ的な考え方に立たないと主張しておきながら、身体の経験としてのスポーツ授業というように、「スポーツ」というタイトルにこだわっているからである。そこでこの謎を解くには、彼がスポーツ、特に社会に存在する競技スポーツをどのように捉えていたのかを確認しなくてはならない。それについて彼は次のように考えている。

「スポーツのこのような起源（スポーツの発展が近代のブルジョア達によってなされたこと）（近藤）が、スポーツの特徴を決定することになる。それは次のようにまとめることができる

—スポーツは競争と結びついた身体修練である。  
—スポーツを行う際の競争の機会均等は、ルールによって保証される。

—競争における成果の決定に際しては、測定可能な成績や評価可能な成績が重要になる。

—スポーツは組織化されている。

—スポーツは投資と結びついている。従って、スポーツマンは直接的な解放をあきらめざるを得ない。すなわち将来、勝利を得るためにトレーニングするのである。」(Funke, 1979, pp. 120-121)

彼自身は、1979年当時は、社会に存在するスポーツがそのまま学校教育の中で行われている、つまり競争原理がそのままの形で学校教育の中に持ち込まれていることをネガティブに捉えている。しかし、彼は、なぜ、身体の経験としてのスポーツ

授業というように、「スポーツ」にこだわったのであろうか。既存のスポーツ教育に対して否定的な態度をとるのであれば、なぜ、スポーツ授業(Sportunterricht)ではなく、身体教育(Leibeserziehung)にしなかったのであろうか。

その理由として次の2点が考えられる、第一に、身体教育を総称するスポーツという教科名がドイツ国内で定着しており、彼自身は教科名を変更する意図がなかったこと。第二に、社会に存在するスポーツそれ自体は直接的な批判の対象ではなかったこと。つまり彼が、批判の対象としたのは、既存のスポーツ教育の在り方である。つまり、社会に存在する競争原理を中心とした、スポーツの論理に基づいた教育に批判の目を向けていたと考えられる。Funke自身は、新しいスポーツ教育の在り方、ひいては、新しいスポーツの在り方を志向していたと捉えられる。そのため、彼は身体教育の総称であるスポーツということばを使っても、さして問題にはならないと考えたのであろう。

しかし、彼のスポーツという言葉に関する記述が、不明瞭で誤解を生じさせてしまうのはなぜであらうか。それは、彼自身の批判の対象が、スポーツ全般に向けられているのか、あるいは学校スポーツの在り方に向けられているのか、あるいは、その他のことに向けられているのかが、はっきり見えない記述方法が取られているからだと考えられる。

#### 6)

学習形態とは、学習者の主体性または集団関係の二つの側面を指し示す用語である。岡出によれば、従来までの体育科教育学内では、学習形態が、例えば、系統学習即一斉指導、問題解決学習即班別指導というように、短絡的に学習者の主体性と集団関係を結びつけて考えられてきた。そのため、学習者の主体性と集団関係が混乱した形で論議が展開されてきたのではないかと指摘している。(1995, 11, 27愛知にて近藤が確認)そこで本論文では、そうした混乱を避けるために学習者の主体性と集団関係を区別して考えることとする。前者の学習者の主体性については、そのまま学習形態という用語を採用し、後者の学習者の集団関係については、組織形態という用語を採用することにする。

7)

ラボアシユレでのカリキュラムづくりに際しては、学習段階がブロックⅠ～Ⅲに分けられていた。具体的には、5～16歳までの生徒を3つのグループに分けていた。ブロックⅠは、5～7歳、ブロックⅡは8～11歳、ブロックⅢは12～16歳で構成されており、ちょうど日本の小学校低学年、高学年、そして中学生という年齢とほぼ一致する。授業はブロック単位で行われるために、同一学年や同一クラスだけで授業が行われないケースも多い。また、ブロックによって年間授業時数や選択授業の範囲などにも差異がある。(Funke, 1979, pp.156-171)なお、この区分けはラボアシユレでの実践に該当するものであり、本論文で検討した実践すべてに当てはまるものではない。

#### 【引用文献・参考文献】

- Balz, E. (1992) “Fachdidaktische Konzepte oder : Woran soll sich der Sportunterricht orientieren ?”, in : Sportpädagogik, 16(2) : 13-22
- Baumann, C. u. Gröing, S. (Hrsg)(1984) Ganzheitlichkeit und Körpererfahrung in der Sporterziehung, Wissenschaftliche gesellschaft für Sport und Leibeserziehung am Institut für Wissenschaften der Universität Salzburg : Salzburg
- Büßer, P. (1983) “Körpererfahrung als Bereich des Sportunterrichts der Gesamtschule” in : Funke, J. (Hrsg), Sportunterricht als Körpererfahrung, Rowohlt : Reinbek
- Funke, J. (1979) “Curriculumrevision im Schulsport”, Czwalina : Ahrensburg bei Hamburg
- Funke, J. (1983) “Einleitung” in : Funke, J. (Hrsg), Sportunterricht als Körpererfahrung, Rowohlt : Reinbek
- Funke, J. (1983(a)) “Körpererfahrung im Gerätturnen-zum Beispiel : die Kippe”, in : Funke, J. (Hrsg) Sportunterricht als Körpererfahrung, Rowohlt : Reinbek
- Funke, J. (1984) “Sportunterricht als Körpererfahrung”, in : ADL(Hrsg), Schüler im Sport Sport für Schüler, Hofmann : Schorndorf
- Grupe, O. (1982) Bewegung, Spiel und Leistung im Sport, Hofmann : Schorndorf
- Grupe, O. (1984) Grundlagen der Sportpädagogik, 3., überarb. Aufl., Hofmann : Schorndorf
- Helms, E. (1983) “Meine Augen passen auf und führen mich” in : Funke, J. (Hrsg), Sportunterricht als Körpererfahrung, Rowohlt : Reinbek
- Hummel, A. (1995) “Historische und gegenwärtige Modelle zum Schulsport in der Diskussion(Ⅰ)”, in : Körpererziehung, 45(3) : 83-88
- Hummel, A. (1995) “Historische und gegenwärtige Modelle zum Schulsport in der Diskussion(Ⅱ)”, in : Körpererziehung, 45(4) : 123-129
- 岡出美則(1985)「ドイツのスポーツ教育学—『身体経験としてのスポーツ授業』登場の背景とその意図」, 体育科教育, 33(11) : 79-82
- 岡出美則(1987)「身体経験としてのスポーツ授業」, 愛知教育大学教科教育センター研究報告, 11 : 121-136
- Rigauer, B. (1983) “Bewegen-Erinnern-Entfalten” in : Funke, J. (Hrsg), Sportunterricht als Körpererfahrung, Rowohlt : Reinbek
- Schneider, F. (1983) “Pantomime” in : Funke, J. (Hrsg), Sportunterricht als Körpererfahrung, Rowohlt : Reinbek
- Schmerbitz, H. (1983) “Saunabaden im Sportunterricht” in : Funke, J. (Hrsg), Sportunterricht als Körpererfahrung, Rowohlt : Reinbek
- Schüler, P. (1983) “Körpererfahrung im Sportunterricht der -rder-/Orientierungsstufe” in : Funke, J. (Hrsg), Sportunterricht als Körpererfahrung, Rowohlt :

Reinbek

Treutlein, G(1984) “Selbsterfahrung,  
Faszination und Wohlbefinden in und  
durch Leichtathletik”, in : ADL(Hrsg)  
Schüler im Sport Sport für Schüler,  
Hofmann : Schorndorf