

体育授業における教師の身体性に関する研究¹

—「評価する身体」という視点から—

鈴木 直 樹 (東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科)²

Abstract

In this study, learning was regarded as involvement of “self-others-thing/material”, and critical examination was performed on a study evaluation as objective leading skill performed so far. By paying one’s attention more to a teacher’s physical nature, it aimed at clarifying the phase of the physical which fulfilled its function of the evaluation which was not visible until now. Moreover, the key, which found out the state of the study evaluation focused on study of a child by that was shown. Therefore, “mind” and “body” were regarded as one thing and examination was carried out with the physical theory by Ichikawa which studies states in which the physical exists as a phenomenon caused by the living physical which presents a certain function to “now and here”. Furthermore, from the body of teacher who appeared in classes of physical education, an evaluation act was extracted and studied, and analysis and examination was performed on the body of the teacher who conducted evaluation. Consequently, the following points became clear.

- When a teacher thinks a great deal of a child in the first place and does an act by classes, the act including evaluation is generated, and the body to evaluate has appeared.
- What is evaluated physically is made possible because a teacher circulates “the physical conditioned by the system” and “my physical”. And a useful standard or not only a principle standard but the evaluation standard overlooked so far called a sympathy standard is generated.
- The body of the teacher currently involved in classes of physical education has an evaluation act. Therefore, this teacher’s body can be called “the body for evaluation”.
- The body of teacher for evaluation aids a child in assessing the significance of a movement. On the other hand, it is the body, which tries to interpret that.

As mentioned above, in this study, the phase of the new body of teacher for evaluation was found out in the body layer. And it suggested the importance of the function in giving classes. From now on, it clarifies in giving classes of the structure of generation of the body

¹ Teacher’s physical nature in class of physical education: From a point of view of “the body for evaluation.”

² Naoki Suzuki, Doctoral Course, The United Graduate School of Education Tokyo Gakugei University 4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo 184-8501

* Present address: 895-3 Kashiwazaki, Higashimatsuyama-shi, Saitama-ken, 355-0034, Japan

for evaluation based on the result obtained by this study.

Key Words : teacher's physical nature, study evaluation, physical education classes, the body for evaluation

キーワード：教師の身体性，学習評価，体育授業，評価する身体

1. 問題提起

指導技術に関する書物が教員の机の上に置かれているのをよく目にする。法則化体育に代表されるように授業で役立つと思われる外化された技術を教師が希求しているのである。法則化体育はすぐれた指導技術を使えば、誰でも一定の指導ができ、こういった授業づくりの方法を確立することがねらいとされている¹⁾。しかし、このようなマニュアル化した技術が通用しうるのは、〈知〉の枠組みが相対的に固定していると見なされる場合である²⁾。つまり、体育において学習内容があらかじめ決められ、それが普遍的内容と認められる場合には有効に機能する。このような状況の中村³⁾は教科目標や教科内容の構造と無関係に、指導技術をマニュアル化し、模倣したところで、よい授業は生み出せないと批判している。それは、学習が、「人・モノ・こと」とのかかわりそのものといえ⁴⁾⁵⁾、そのかかわり合いの中で学習内容がはじめて生成されると考えられるからである⁶⁾。

したがって、マニュアル化した指導技術に依存する教師は、子どもとの関係とは無関係に実体としてある指導技術を活用するために、子どもにかかわる力を衰退させていってしまうことになる。そこで、優れているといわれる指導技術を模倣して活用だけでなく、活用したその指導技術を批判・評価し、さらに、その指導技術がもつ世界全体を意味連関させていくことが必要である⁷⁾。それは、そのことによって指導技術が学習をする子どもとの関係においてある世界に気づき、子どもとの関係を前提とした

技術にするからである。そのためには、単に知識として指導技術を獲得するのではなく、それを自分の指導観と交流、融合させた上で、修正、変更を加え、「私の指導技術」として獲得しなければならない。そこで、教師が希求している指導技術が真に自分のものとなって認識されるためには、身体そのもので指導技術をわかる必要がある。それは、教育という場において、「今—ここ」を総体としてとらえているのは身体そのものといえるからである。これを生田⁸⁾の考えを援用して考えるならば、身体そのもので、教師が指導技術を活用することを「私の指導観」を顕在化させる表現としてみることができる。

つまり、指導技術を模倣し、活用するだけでは、「私の指導技術」は獲得されず、身体全体で指導技術がわかるためには、自分の身体への着目が求められるのである。それは、身体が、「人間性と技術という二元論によって抽象化される以前の場のリアリティを捉えるための視座」⁹⁾と考えることができるからである。

そこで、授業の場の微妙な空気を感じ取る教師の身体性こそが、学習環境向上のための基本条件といえるのである¹⁰⁾。したがって、教師が身体性を高めるということは、授業という場を評価することによって自らの指導を修正・改善する力を高めることに他ならないのである。この身体は授業という場をありのままにとらえ、解釈しようとするものとなり、不断に行為を生み出すものとなる。同様に、中村¹¹⁾は、自らの授業実践を通し、教師のかかわり方で、授業の成否が決まることが多いことを報告して

いる。このかわり方には、教師の身体性が大きく影響していることはいうまでもない。教師の身体は子どもに向かって志向¹²⁾し、行為されるものである。この教師の身体との出会いを手がかりにして子どもは授業において行為を生成する。つまり、教師の身体と子どもの身体のあいだに分ち持つ何事かが生成され、学習の様相をかたちづくるのである。だからこそ、指導技術以前に、教師は自らの身体へ着目し、教師としての身体を育くまなければならないのである。そうすることが、授業で子どもが学習を生成していく環境を生み出すのである。

このように授業で教師と子ども間とのかかわり合いによって学習が生成されるプロセスにおいて、評価が不可欠である。そして、ここで機能する評価は、学習の結果を値踏みするものでもなければ、有用規準に基づく問題解決的な機能を果たすものではない。それは、「自己—他者—モノ」のかかわり合いによって子どもが運動に意味付与し、それぞれの学習が並存しているのではなく、何らかの意味で連関し合う一つの世界を織り成すことを支援する機能をもつといえる。

そこで、本研究では、このような学習評価観を踏まえ、教師の身体性に着目し、身体に立ち現れる評価作用を明らかにする。その上で、具体的な授業場面からその姿を抽出し、評価作用のあり様を明らかにした上で、体育授業における教師の身体性に求められる条件を見出すことが目的である。

2. 研究の方法

2.1 研究の手順

身体とは、志向作用の対象であると同時に、志向作用がそこへと帰属されるような事物のことである¹³⁾。平成10年12月に出された小学校学習指導要領では、「心と体を一体としてとらえ…」と記述されていることからわかるように心身一如という考えのもとに身体をとらえている。一方、西洋においてはデカルト以来の心

身二元論において身体を説明することが多い。しかし、「こころ」と「からだ」は密接な関係にあり、相互に連関しあっている。むしろ不可分なものであり、分離して考えることは難しいものなのである。「私」の身体は「こころ」も「からだ」も一緒に生きているのである。そこで、本研究では、心身一元論の立場をとり、論を展開することにする。

研究にあたっては、身体に、評価としての作用がどのようにして立ち現れているのかということ明らかにする。そのために、「こころ」と「からだ」を一体のものとしてとらえ、現象としての身体のあり様を整理している市川の身体論から検討を試みることにする。その上で、体育授業で現象化される具体的な教師の身体から評価作用を抽出し、整理する。この整理から評価作用をもつ身体性を備える教師が、授業に向う身体として、どのような構えを持つことが望まれるのかということを引き出していくことにする。

2.2 市川の身体論のとらえ

本研究では、市川¹⁴⁾が取り上げる現象としての身体である「主体としての身体」、「客体としての身体」、「私にとっての私の対他身体」、「他者の身体」、「錯綜体としての身体」を表1のようにとらえている。

以下、それぞれについて考察していく。

3. 教師の身体性

3.1 主体としての身体

教師が子どもの前にたつとき、意識せずとも教師の身体が子どもと教師の身体空間に広がっている。そこで、子ども達は教師の身体と出会い、自らの身体を再構成していく。同時に教師も子どもとのかかわりを通して自らの身体を再構成していく。このことは、教師の身体性に子どもが影響を受け、行為するとともに、子ども自身の身体のあらわれから教師が自分自身の指導を修正・改善し、身体を再構成したものを現

表1 市川身体論における現象としての身体のとらえ

	身体層	身体のかたち	身体のひろがり
主体としての身体	われわれがさいしょに出会う身体である。この身体は、われわれの行動の基体であり、われわれとともに現前している。したがって、われわれは身体であるのである。	ある種のひろがりや量感を基本的情調としてもつとはいえ、限定された明確なかたちはもたない（外面的な限定をもたない）。	はたらきとしての身体のひろがりともいうべきものがあり、それは、生得的身体空間、準固定的身体空間、可变的身体空間をもち、かつそれらをたえず重層的に統合している。
客体としての身体	自分の身体を内面から生きると同時に、それをながめたり、さわったり、つかんだり、対象ととらえることができる。そして、この対象身体は、具体的な生のなかにあらわれるかぎりでの私の対象身体である。	多かれ少なかれ限定された明確なかたちをもつ。それは、われわれに外面をあたえ、他の身体や物体からわれわれを分離する。また、私と身体とを分離する。	現象としては、身体が必然性を失い、身体をもったり、もたなかったりすることがおこりうるが、この身体は「主体としての身体」とその深層において分かちがたく結びついている。
私にとっての私の対他身体	他者によって把握された私の身体として、私がとらえる身体である。	主体としての他者の身体の把握を暗に前提にしており、この他者の主観身体に把握されたものとして自己を把握する。他者の主観性はかならずしも明確に自覚されないが、潜在的に了解されているものである。	私にとっての私の対他身体に、ふつう他性としてはたらくのは対他者身体であるが、それよりも下層には、対他物身体がある。これは、われわれの世界認識の基底に潜在する基本的な構造であり、世界の深みを探る鍵でもある。ここでは、対象は単に対象化された受動的なものではなく、〈能動＝受動〉的なものとしてあらわれる。
他者の身体	科学があつかう客観的身体の基礎となるものである。	われわれに具体的にあらわれる対象化された他者の身体は、つねに表情的であり、なにほどかの主観性をおびている。	具体的に身体がはたらいているかぎり、私は他者の対象身体と主観身体を判然と区別することができない。他者の対象身体と主観身体は気づかぬうちに対象身体に転化している。対象身体は〈対象的＝主観的〉な両義性のうちにある。
錯綜体としての身体	現実的統合体ではなく、あらわれないものである。 われわれが日々生きている具体的な身体においては、主体的な身体、私の対象身体、私にとっての私の対他身体は、わかちがたく融合した一つの統合体としてはたらいっている。	認識不可能な対象である。	われわれの行動は、顕在化した一つの統合であり、〈錯綜体〉は、可能的なもろもろの統合とその背後に潜在するもろもろの系列の総体である。現実的統合体としての身体は、こうした錯綜体としての身体の偶発的な一機会にすぎない。

象化していくことを表す。

この教師の身体は2つの側面において現象化されると考えられる。

一つは、授業の中で、教師の身体が教材や学習指導計画、学習内容、教授手段などによっ

て、呪縛され、その枠組みの中でしか生きられない教師の主体としての身体である。このような身体は「今—ここ」においてはかたちをはっきりとすることができないが、教師を呪縛しているものの具体的なあらわれから対象化するこ

とができる。

もう一つは、実際にはこのように対象化された身体をこえて、子どもの身体とかかわりをもっている教師の主体としての身体である。学習指導計画、学習内容、教授手段を身体が含み、子どもに対面するときに、意識と無意識の繰り返しの中で身体が行為し、これらが具体的にたちあられ、子どもの身体とのかかわりを生み出していくのである。

前者のような身体は、学校における制度に囚われた身体であり、後者のような身体は、教師の制度に囚われた身体と私の身体が循環した私である教師の身体である。制度に囚われた身体では、その身体の立ち現れが最大の関心事であり、そのために指導技術の模倣にとどまる。ところが、「私」の身体への着目がなされると、身体のあり様にその関心が向けられるために、批判・評価がなされ、客観的活動となる。さらに、私である教師の身体へ着目すると、指導技術を世界全体の中で意味連関していくことになる。このような身体は、からだでわかることを求める。同時に、わかるプロセスでは、子どもの身体にまで広がりを見せる主体としての身体が子どもにとっての評価情報となり、自己理解・自己評価を促進させるのである。また、教師は対象化された身体をこえて、子どもの身体とかかわりをもつために、身体の循環を図る。そのために、自らの行為を評価しなければならず、教師の行為に評価が含まれることになる。したがって、学校における制度に囚われた身体と私である教師の身体の循環を問題にし、評価作用を内在する身体を行為のなかに生成しなければならない。

このことは、「教師の個の身体が体験している経験世界を内側から叙述してその意味と関わりを探究する」¹⁵⁾ことともいえる。したがって、「私」の身体に宿る教師の身体が前意識的コミュニケーションにおいて子どもと学習の意味を紡ぐことになる。つまり、主体としての身体が子どもの身体に寄り添い、子どもの身体に

応答して把握しようとする身体的対話を行っているのである。この時、教師の身体は表現する身体であり、把握する身体である。そして、この身体は、子どもとのかかわりから評価し、行為を発動し、それが子どもにとって評価作用として働くという繰り返しの繰り返しである。したがって、教師の身体が授業という場で子どもを前提として行為するとき、評価を含んだ行為が生成されているといえる。そこで、教師の身体には、評価作用が内在していると考えることができ、本研究ではこのような身体を「評価する身体」と定義することにする。

3.2 客体としての身体

また、人は「自己の身体を介してかたちある他の諸存在を、かたちある他の諸存在を介して自己の身体を理解する」¹⁶⁾。教師は対象化された「私」の身体を持つが故に、教師である私と学習者である子どもを区別することが可能である。自己と他者の同質性と異質性を明確に把握し、対象の内面性の理解の深化を図ることは、同時に自己理解に他ならないのである¹⁷⁾。教師が客体としての身体を自覚し、子どもの理解を図り、子どもが運動していることに何らかの意味を立ち上げるための評価の営みは、同時に教師自身の自己理解につながっているのである。

3.3 私にとっての私の対他身体

さらに、子どもや同僚、保護者が教師である私をどのように見ているかを予測し、把握した身体が私にとっての私の対他身体も生む。つまり、他者が「私」の身体をどのように評価しているのかを私が私なりに評価しているのである。これらの身体は「今—ここ」である「私」の身体から一步下がって見つめたものになる。したがって、この身体は私が他者の身体を把握することによって、理想とする教師像を描き、その上に「私」の身体を重ね合わせることであり、「評価する身体」として現出するのである。ここには基準が生まれ、私を反省的にみること

から改善点を見出すのである。

この行為は前向きであるということは認められるが、大きな問題点があることを指摘せざるをえない。それは、理想とする教師像は子どもとの関係の中にあり、実体化した基準点をもつものにはなりえないからである。この教師の身体は、子どもにとって「妥当する社会的規範の選択性の帰属点として機能する超越論的な身体」¹⁸⁾である。したがって、この教師の一般化され、実体化された身体は子ども達が授業において行為を選択する上での拠り所となるために、子どもに画一的な規範化をしてしまう。

例えば、運動技能向上のための指導を重視する教師の評価する身体の現れは、子どもに運動技能の向上を規範化させてしまう。あるいは、集団的規律を重んじる教師の評価する身体の現れは、子どもに規律どおりに動く身体を規範化する。さらに、体育教師として運動ができることや知識を多く持つことにのみに関心がいくような教師の評価する身体のあらわれは、子どもが運動をよりよく、知識をたくさん詰め込む勤勉型学習を行うことを規範化してしまう。これは教師自身が、教師の身体に基準を設け、教師を枠付け、暗黙裡のうちに教師の身体を実体化してしまっていることから、教師の評価する身体が子どもに作用し、規範化した子どもの学習を生み出してしまっていることによって子どもを規範化する。ところが、「私」の身体に目を向け、子どもとの関係性の中に身をおいたとき、教師と子どもとの間で共振しあう身体が立ち現れる。また、教師と子どもとの間に分かち合う何かがあられ、共有性もあらわれる。だからこそ、教師や子ども、モノとが生き生きと交渉し合うかわりが重要となる。

3.4 錯綜体としての身体

現象として身体が立ち現れるということは、錯綜体としての身体から、主体としての身体や客体としての身体、私にとっての私の対他身体がどのように統合されるかということ問うこ

とであるともいえる。錯綜体としての身体の統合を問うということは教師の身体がどのような構造になっているのかということを考えるのではなく、統合されていくプロセスにある「私」の身体を他者の身体との行為の連続の中で見つけていくことである。この行為は互いのやりとりの中で分かち持つ何かを生むことになるので、行為の連続をコミュニケーションとしてとらえることができる。そして、「私」の身体は目標を持ち、評価し、行為を連続させている。つまり、身体は評価と行為を表裏一体として立ち現れるのである。したがって、子どもを前提とし、指導する教師の身体が現象化する上で、行為と評価は相互作用していると考えられ、評価する身体の立ち現れが明らかとなるのである。

ところで、亀山¹⁹⁾は、人間の行為は身体＝コミュニケーションにもとづかなければ成立しないと述べる。しかし、これまで行われていた教育は子どもを操作対象にして能動的に働きかける一方的な作用であった²⁰⁾。だから、授業という場に現出する教師と子どもの身体は体表を超えることを許されず、お互いに自分達の世界を生きてきた。その世界と連関する意味の交流がなされず、その場にある身体は実体としてひろがっているに過ぎなかった。したがって、教師の評価する身体はその作用を持ちえず、制度に囚われた身体として立ち現れていたのである。

4. 授業における評価する身体

4.1 評価する身体の立ち現れ

例えば、マット運動の授業における教師の身体は評価において図1のように現出すると考えられる。

教師がマット運動の特性を非日常的な感覚を味わうことが楽しい運動であると考えられるならば、それに基づいて目標が設定される。そして、このねがいから教師は授業において行為する。同時に、その行為を生み出す上で、教師は客体としての身体や私にとっての私の対他身体

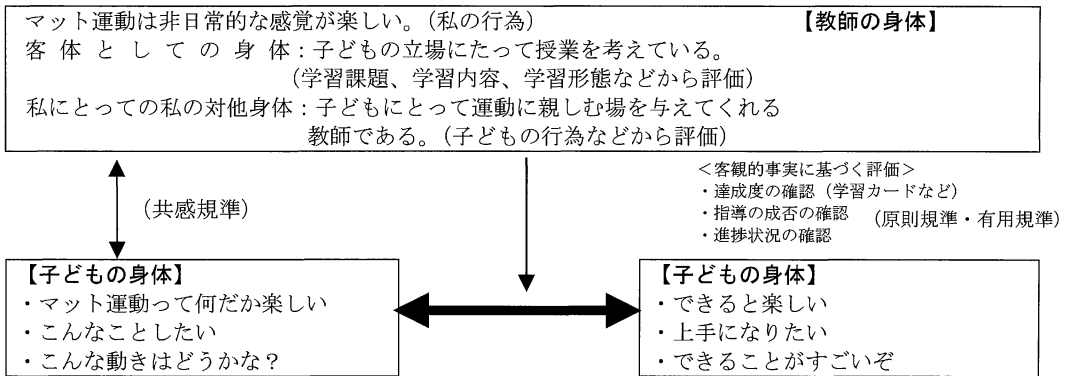


図1 マット運動における評価する身体 (例)

を把握しながら、授業という場で、行為する。この時の客体としての身体は自分がどのような教師であるかということ子どもとの関係において把握する。それは、自分の行為が子どもに対してどのような働きかけを持つかによって把握されることが多いからである。ここでは、子どもから見た特性を踏まえて学習課題や学習内容、学習形態を設定できた私は子どもの立場に立って授業を考えていると把握される。さらに、子どもの運動に取り組む様子から私を子どもがどのように捉えているかを把握する。この把握により、修正・調整が行われる。その修正は、子どもにとって運動に親しむ場を与えてくれる教師であるかどうかという点からなされる。

この行為する教師である私の評価における目標の選択は、目的の遂行に対して有用である手段であるかという有用規準²¹⁾の見地や行為者がコミットしている原則に適合するかという原則規準²²⁾の見地から行われることが一般的であった。そこで、評価する身体を隠蔽し、達成度の確認や指導の成否の確認、進捗状況の確認をするために、学習カードに代表されるように客観的な事実の記録によって評価を現象化させていた。その結果、子どもは「運動はできるようになると楽しい」とか、「上手になりたい」とか、「できるようになることが価値あることだ」と考えるようになるのである。しかし、制

度に囚われた身体と「私」の身体を循環させることで、今まで見逃されてきた、あるいは、評価としてみなされなかった規準が生まれる。それは、教師が学習者である子どもとの共感を求めようとするにあたり、その欲求の充足の対象にふさわしいかどうかの見地から行われる共感規準²³⁾である。この共感規準は、教師の身体と子どもの身体にかかわり合いをもたらし、共に分かち持つ空間を生成する。したがって、これまでなされていた客観的な事実に基づく評価への傾倒から離れ、からだで評価することを可能にするのである。

4.2 評価する身体の具体的姿

評価する身体が行為においてどのように作用し、立ち現れているかということ2001年11月に行われたA小学校5年生のハードル走の授業から抽出すると表2のようになる。

教師と子どもが共有する世界は、制度によって実体化されたものに過ぎず、原則規準、有用規準に支配され、共感規準は排斥されてしまう。一方、「私」の身体にのみ身を委ね、実践された授業では、「楽しければいい」とか「子どもの身体を鍛えることで、自らの欲求充足をはかる」とかといったかたちで立ち現れる。ここにおいては、私にとっての原則規準、有用規準に支配されてしまうのである。したがって、

表2 A小学校5年生ハードル授業における行為生成

教師の行為	子どもと教師が共有している世界	次の行為
1. 教師が子ども達に「どのインターバルが走りやすい?」と聞いた.	インターバルが走りやすいという意味.	子ども達が応答する.
2. 「踏み切りの位置に気をつけてやってみよう」という教師の言葉に対して子ども達が反応しない.		教師はその言葉を言った後、個別に指導して回った.
3. ハードルが怖くて跳び越すことができない子どもと並走して励ます.	できるようになりたい. できるようにさせたい.	模範を見せた上で、再度取り組んだ.
4. 教師が子どものハードリングを修正し、指導する.	ハードリング技術の獲得	修正された技術を意識して何度か取り組む. しかし、なかなかうまくいかず、もう一度、教師にアドバイスをもらう.
5. 最高記録を出した子どもを教師が「手をたたいて」大きな声で賞賛した.	向上することは価値あることである.	賞賛された子どもは喜び笑顔で活動を繰り返した.

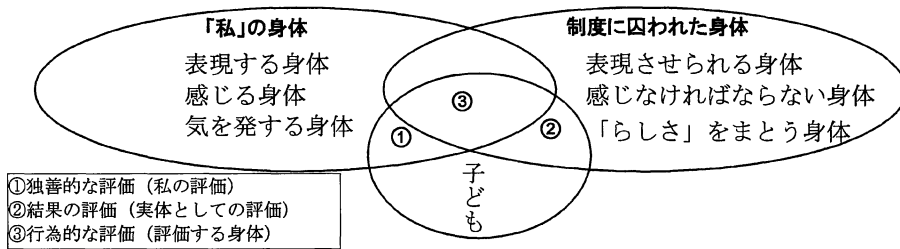


図2 教師の身体

まず子どもを前提にするということは、子どもの身体と教師のあいだにある身体を問うことなのである。

これらの行為が生成される上で、教師の身体は図2のように考えられる。

教師は、制度に囚われた私である。しかし、これを循環させることへの着目はあまりなされない。A小学校の授業でも教師の身体は制度への囚われが強いことがわかる。それは、教師が目的追求活動において向上・達成に価値を置き、動きを獲得させることに評価の目が向けられているからである。したがって、値踏みした評価がなされるのである。しかし、子どもとの関係としてある「私の身体」と「教師の身体」を循環させることによって行為が生成されることで、「人・モノ・こと」との関係の中で学習

が生成されるのである。だから、そのあいだにある評価する身体が立ち現れることが必要となる。つまり、この評価する身体とは、授業におけるかかわり合いの渦中にある教師自身が自分の身を置き続ける身体なのである。

4.3 子どもとの関係を前提にした「私」の身体と制度に囚われた身体の循環

教師の身体は「私」の身体と制度に囚われた身体の循環を行い、教師の身体を生きている。そして、この身体は評価する身体として授業の場に立ち現れる。具体例としてB小学校4年生とび箱運動における子どもの行為生成における教師の評価する身体について、解釈を試みる。解釈する上では、教師の身体と子どもの身体のあいだにある授業の雰囲気と焦点をあてる

ことにした。

に考えながら，子どもが運動していることに意

表3 から教師の評価する身体は子どもを第一

味付与していくことを助け，同時に，それを解

表3 B 小学校4年生とび箱運動における評価する身体

	場 面	解 釈	評価する身体のあらわれ
①	手がかり 1	教師の言葉かけにより活動の手がかりを獲得する．どんな活動をするかを評価し，行動に移す．	教師である私が自分の思いを表現し，子どもの思いを感じようとすることで，教師と子どものあいだに学習の雰囲気生まれる．この雰囲気そのものが子どもの行為を支えている．
②	行為 1-1	高い壁に上り，ジャンプして降りる．この繰り返しを行う．	
③	行為 1-2	仲間と同時にスタートして跳び箱を越え，着地をそろえる．	
④	行為 1-3	不安定な跳び箱の上や高さの跳び箱の上を歩いて渡る．	
⑤	手がかり 3 (手がかり 2 は行為 1)	学習評価としてのコミュニケーションをつなぎ，手がかりを広げて整理する．自分の行為を見つめ，情報を吸収することにより行為を生む．	教師が子どもの運動する場に共にあることで，子ども達が運動においてどのような意味を付与して活動しているのかを解釈しようとすることで教師の身体が現象として現れる．この身体は子どもの学習の手がかりでもあり，教師の指導するための手がかりとなっている．
⑥	行為 2	跳び越すことへの着目．縦と横で自分の順番を待ち，交互に繰り返し跳び越す．次第に，タイミングを合わせて跳び越すようになる．	
⑦	手がかり 5 (手がかり 4 は行為 2)	仲間が繰り返し跳ぶ様子から一人では感じることのできない仲間とつくるおもしろい世界へ気づく．これは，行為 2 とともに手がかりとなり，動きの生成を生み出す．	学習課題が子ども自身に生成され，行為が生まれている．教師が提示するのではなく，子どもとかかわりあうことによって子ども自身が自己目的化したものである．教師の発する気と子どもの発する気の融合が学習の方向性を生み出す．
⑧	行為 3	仲間とタイミングよく跳び越して楽しむという目標を決めて活動を始める．3 人での同一方向への跳び越し．	
⑨	手がかり 6	仲間がたくさん的人数で跳び箱を跳び越している様子を見る．行為 3 の動きをつなげることにより目が向く．つまり，仲間と動きを合わせることを工夫する．	子ども達が学習している様相に，教師がこれまで獲得してきたとび箱運動の世界を拓くことで，子ども達を刺激する．つまり，教師が身体にもつとび箱運動の文化性が子どもを刺激し，行為の転換をもたらしたのである．
⑩	行為 4	3 人で連続で跳び越すことを始める．教師がその場に入り，運動の行い方に変化を加え，活動を繰り返す．この活動を通し，子ども達は，跳び越す技の行い方をいろいろ試すようになる．	
⑪	手がかり 8 (手がかり 7 は行為 4)	仲間と学習の情報交換をする．伝えたり，聞いたりすることで，自分達に必要な情報をキヤッチする．	教師も学習を生成する上での他者の一人となり，教師である私として主体を生きる．つまり，制度に囚われた身体と私の身体を循環させ，評価する身体に身を置きながら，授業という場にあることによって，子どもの自己理解を助け，自分自身の行為を評価し，新たな行為を生成していく．そのような関係の中で，伝えたり，聞いたりする双方向の関係が生成されていく．
⑫	手がかり 8 (手がかり 7 は行為 4)	技に取り組んでいる仲間から他の跳び越し方の楽しさを伝えられ，行為 4 での振り返りとあわせて技の定着を目指す．仲間と息を合わせた跳び越し方をするための達成を目指す．	
⑬	行為 5	いろいろな組み合わせや跳び方で試してみる．	教師の身体と子どもの身体のあいだに学習内容が生成され，それを身体全体で理解することを通して，共有していく．
⑭	手がかり 9	話し合いを持ちながら組み合わせを考える．自己評価，相互評価を行いながら，動きを変えていく．	
⑮	手がかり 10	仲間と動きを合わせたとび方の例を見て参考にする．	
⑯	行為 6	パソコンを手がかりにしたり，評価しあいながら，仲間と動きを合わせて跳び箱運動を楽しむ．	

積しようとしている身体であることがわかる。そして、この身体は次の3つの身体の循環によって生まれると解釈できる。

第一に、「表現する身体」と「表現させられる身体」である。教師は学習者である子どもを運動世界に誘う。そこで、子どもの身体へとひろがる身体を現出させ、世界を共有する。また、教師は、他者の身体の理解を試みようとする中で「私」の身体を操作して私の対他身体を操作しようとしているのである。教師は、対象化した身体でいられるからこそ、このような身体との同居が可能となるのである。

さらに、齋藤²⁴⁾は学習という出来事を記述する自分の文体を磨くということは、その学習観を鍛えるという。また、鳥山²⁵⁾は、宮沢賢治は声とことばとからだの動きが一つになって、聞き手をすっかり自分の土俵にのせてしまったという。つまり、宮沢の実践において、子どもとの世界の共有がはかられているのである。

ところで、教師は制度に囚われているが故に教師といえる。しかし、そのために表現することを止め、表現させられるだけでは不十分である。なぜならば、この状態にあっては、一定の枠組みの伝達ということに終始し、授業の良し悪しが伝達量によって推し量られることになるからである。つまり、結果の評価がなされ、学習者である子どもを序列化し、値踏みがなされるのである。したがって、表現する身体と表現させられる身体の循環が求められるのである。これらの循環は共振によって運動世界の共有を図り、教師は子どもの行為を通して教師である身体を見通すのである。このように、教師が子どもとの関係の中に身を置くことで、表2に見られるように、教師の評価する身体が授業において評価としての機能を発揮し、学習を生成するのである。したがって、教師の身体には学習評価の機能があるといえる。

第二に、「感じる身体」と「感じなければいけない身体」である。メルロ＝ポンティ²⁶⁾が指摘するように、思考する前にすでに行為があ

る。そして、この行為の生成に私の「感じる身体」が寄与している。これは「私」の身体が子どもの身体に意味を見つけ、子どもが行為を生成していくのを援助するようなコミュニケーションに編みこまれた教師の身体である。表2にあるように、子どもの学習を教師の身体と子どもの身体のあいだに生まれた雰囲気支えている。したがって、その「場」の中に入り込んで「場の力」を感覚することが重要である²⁷⁾。齋藤もこのことを「感知力」と呼び、教師の大切な資質であるという。また、盛島²⁸⁾は、授業を子どもと一緒に楽しむことが重要であると述べ、「子どもと同じ活動を楽しむ」²⁹⁾ことと、「指導者の立場から子どもと学習を楽しむ」³⁰⁾ことを取り上げている。感じることは、認知と深い関わりをもつが、そのことによって、子どもとの感情の共有をはかる共感ができる。澤田³¹⁾がストレイヤーとシュローダー³²⁾の研究から子どもが共感できた人物の援助を受け入れやすいと結論づけている。このことは、東がいう「問題状況の共有化」³³⁾を促進させると考えられる。教師の身体は、感じる身体と感じなければならない身体の循環により、子どもの身体と空間を共有し、学習を生成する主体となるのである。つまり、齋藤³⁴⁾が他者に向う〈構え〉の在り方こそが、あらゆる教育諸技術の根幹として常に問われるべきではないかと述べるように、感じる身体と感じなければならない身体の循環も教師の構えといえるものである。このことから身体そのものが評価の作用を持つことは明らかである。

第三に、「気を発する身体」と『『らしさ』をまとう身体』の循環があげられる。教師は自分の身体の深層で子どもへの気づきを生み、子どもに向けて「私」の身体のもつエネルギーである「気」を発する。湯浅³⁵⁾は、気のエネルギーは身体と外界の間で交流しているという。そして、東³⁶⁾は、この「気」を発振する身体全体を感受できるようになったときに、我々は他者をその基層から理解することができるという。

教師と子どもの発する気の広がりや学習の雰囲気を感じさせる。子どもたちは授業の場にいるとき、教師から発せられる「気」を感じ、「私」の身体の位置を教師との身体の関係においておくのである。そこに、教師と子どもが存在している空間において近いとか遠いという教師と子どもの間主観的な距離が生まれ、社会的空間を生むのである。同時に教師と子どものあいだに隔たりをつくり、教師と子どものあいだに壁をつくってしまうものがある。それは、教師「らしさ」を発した気が子どもとのあいだに何らかの壁をつくり、気の広がりを狭めてしまうものである。

学習において大切な教師と子どもの関係を生成するためにも、これらの循環において身体が評価としての作用を持ち、子どもへと志向しなければならないのである。つまり、行為する身体は評価と表裏一体にあり、不断に行為を生成し続けるということである。これら三つの身体の循環を前提とし、評価する身体が教育的な評価として授業に立ち現れるのである。

4.4 評価する身体

教師の身体において「私」の身体と制度に囚われた身体を循環させることなく、「私」の身体、つまり、運動における経験知のみを手がかりに評価を行うような場合は、自分の子どもに対しての評価がそうであるように、私とあなたとの関係の中で生成した世界をまるごと自分の身体に委ねて評価していくことになる。また、制度に囚われた身体と子どもの身体とのかかわりにおいては、保護者への説明責任あるいは、諸表簿への記載のために活用される対外証明の評価として価値判断が中心となる。一方で、「私」の身体と制度に囚われた身体の循環が、錯綜体としての身体の統合の過程において現出することで、子どもの身体とかかわり、行為的な評価を生み出す。つまり、教師の評価する身体が授業の場において子どもとかかわりの中に現象としてかたちを表すようになるのである。そし

て、このことにより、評価の教育性は高まると考えられ、教育的な評価として評価する身体が子どもに作用するのである。

5. 研究のまとめ

以上、本研究において学習者である子どもを前提とし、指導する教師の身体が現象化する上で、行為と評価は相互作用していると考えられ、評価する身体の立ち現われが明らかになった。また、評価する身体には、これまでの評価が重視してきた有用規準や原則規準のみならず、共感規準も生成されることも明らかになった。これらを踏まえ、授業の分析から、評価する身体は、授業におけるかかわり合いの渦中にある教師自身が身を置き続ける身体であり、その身体は、子どもが運動していることに意味付与していくことを援助する身体であることが見出された。さらに、この評価する身体の立ち現れには、「私の身体」と「制度に囚われた身体」の循環が求められることが明らかになった。

これまで、学習評価は、学習目標の達成状況の確認といったかたちでなされ、学習結果の値踏みを生かすことに終始していた。しかし、このような意識的な評価以前に、子どもに向う教師の身体は学習評価の機能である「学習者の自己理解・自己評価」を促し、「指導の修正・改善」への手がかりを持つことが大切である。同時に、この評価する身体が学習の生成において大きな役割をもつことも体育授業では重要といえる。

また、評価する身体は制度に囚われた身体と「私」の身体の循環によって立ち現れ、それは、授業という場において教師が運動の学習における意味を解釈しようという意志として現象化されるものである。本研究では、評価する身体という新たな諸相を身体層に見出し、授業実践におけるその働きの大きさについて具体的な授業の姿を通し、明らかにすることができた。本研究で得られた成果は、教師が授業に向う構えとして大切にされるべきものである。しかし、実

踐化に向け、教師の評価する身体へ着目し、それを生成していくための具体的手立てまでは提示することができなかった。そこで、今後は、この評価する身体を教師がもつために必要な要件を明らかにして、授業実践への基盤を固めたいと考える。そのために、本研究で得た手がかりを生かし、授業実践を試み、本研究の残された課題に取り組んでいきたい。

(2002年8月, 第24回日本体育・スポーツ哲学会一般研究発表)

注および引用・参考文献

- 1) 根本正雄. (1988). 「法則化体育」とすぐ役立つ指導技術. 体育科教育. 36 (2). p. 29.
- 2) 藤岡信勝. (1994). 民間教育研究団体の新しい潮流. 体育科教育. 42 (10). p. 21.
- 3) 中村敏雄. (1987). マニュアル症候群からの脱皮を. 体育科教育. 35 (5). pp. 22-23.
- 4) 佐藤 学. (1997). 学びの身体技法. 東京, 太郎次郎社. pp. 8-39.
- 5) 藤岡完治. (2000). 関わることへの意志. 東京, 国土社. pp. 39-56.
- 6) 全国体育学習研究協議会. (1996). 第41回全国体育学習研究協議会東京大会つみかさね. p. 8.
- 7) 生田久美子. (1987). 「わざ」の理解. からだと教育. 岩波講座教育の方法 8. 東京, 岩波書店. p. 98-101.
- 8) 同上書. p. 102.
- 9) 齋藤 孝. (1997). 教師=身体という技術一構え・感知力・技化. 神奈川. 世織書房. p. 5.
- 10) 齋藤 孝. (2001). いまこそ, 求められる教師の身体観. 体育科教育. 49 (13). p. 10.
- 11) 中村康弘. (1995). 子どもへの教師の関わり方. 体育科教育. 43 (4). pp. 41-43.
- 12) 志向作用とは, 可能的・現実的な事物や事態が, 認識や実践の対象として, 認識し実践するものに対峙しているとき, その認識し実践するものの, 対象に対する一切の関係である.
大澤真幸. (1996). 身体と間身体の社会学. 身体と間身体社会学. 岩波講座現代社会学第4巻. 東京, 岩波書店. p. 239.
- 13) 同上書. p. 239.
- 14) 市川 浩. (1983). 新訂・精神としての身体. 東京, 勁草書房. pp. 3-54.
- 15) 佐藤 学. (1997b). 教師というアポリア. 神奈川. 世織書房. p. 19.
- 16) 市川 浩. (1983). 前掲書. p. 21.
- 17) 同上書. p. 21.
- 18) 大澤真幸. (1996). 前掲書. p. 249.
- 19) 亀山佳明. (1996). スポーツの現代化と身体性の社会学. 身体と間身体社会学. 岩波講座現代社会学第4巻. 東京, 岩波書店. p. 165.
- 20) 佐藤 学. (1997b). 前掲書. p. 37.
- 21) 作田は有用規準の選択は行為者がいだいている, より遠い目的にとって, ある状態への到達が最も有効な手段であるという見地から行われると述べる. 体育においてはスモールステップのプログラム学習や場の選択はこの選択によって行われることが多い.
作田啓一. (1993). 生成の社会学をめざして. 東京, 有斐閣. p. 124.
- 22) 作田は原則規準の選択を所謂「筋を通す」ことであると述べ, 筋とは, 行為者が出会う個々の状況を超えた原則のことであり, 行為者はこの原則から外れないような仕方では諸目標のあいだを選択すると述べる. すなわち, 「自他に共通する人格への尊敬, 人権の擁護, 個性の表現, 自律性の維持といった『目標』選択の原則への服従」なのである. 同上書. pp. 124-125.
- 23) 作田は共感の欲求とは対象中心性に固有の欲求であると述べる. さらに, 欲求とは, 欲望が主体の内的傾向を強調する用語であるのに比べて, 欲求は外部の目標への志向を強調する用語であると述べる. そして, 人間が身体全体で選択を行うと考えるならば, 共感規準も1つの選択規準といえる主張するのである. 同上書. pp. 126-127.
- 24) 齋藤 孝. (1997). 前掲書. p. 283.
- 25) 鳥山敏子. (1996). 身体表現. 身体と間身体社会学. 東京, 岩波書店. 岩波講座現代社会学第4巻. p. 122.
- 26) メルロ=ポンティ, モーリス. (1967). 知覚の現象学. 東京, みすず書房.
- 27) 東 武志・梅野圭史. (2000). 体育授業改善に資する身体論的アプローチの可能性. 体育・スポーツ哲学研究. 22 (1). pp. 8-9.
- 28) 盛島 寛. (2000). 指導者も子どもと一緒に楽しもう. 体育科教育48 (9). p. 54.
- 29) 子どもの目線でその活動をとらえることができる. そして, 子ども達はそのような指導者を自分達に近い存在として受け入れてくれる. 同上書. p. 54.
- 30) 体育学習における子どもの成長には感動をとまなうものが多い. その感動を共有できることは指導者としての喜びである. 同上書. p. 54.

- 31) 澤田瑞也. (1992). 共感の心理学. 京都. 世界思想社. pp. 192-197.
- 32) Stayer, J. & Schroede, M. (1989). Children's Helping strategies: Influences of emotion, empathy and age. In N. Eisenberg (Ed.). Empathy and related emotional responses. Jossey-Bass Inc.
- 33) 「教師は教える人, 子どもは教わる人」という「権威と服従」の図式からの脱却である. 「問題状況の共有化」は教師と子どもが共に学びあう関係を生む. この関係の成立においては, 「教師」「教材」「学習者」の三者の力関係で構成される授業の「場」の均衡に他ならない.
- 東 武志. (2000). 前掲書. pp. 11-13.
- 34) 齋藤 孝. (1997). 前掲書. p. 4.
- 35) 湯浅泰雄. (1986). 気・修行・身体. 東京. 平河出版. p. 190.
- 36) 東 武志. (2000). 前掲書. p. 6.
- (2002年度座長推薦論文)

受付 2002年12月19日

受理 2003年 4 月26日