

DA  
4119  
2005  
(H19)

博士論文

Funke の身体経験論の NRW 州学習指導要領(1999) への導入過程

平成 17 年度

近藤 智靖

筑波大学大学院博士課程人間総合科学研究科体育科学専攻

主査教員 阿部生雄先生

主指導教員 岡出美則先生

副指導教員 佐藤臣彦先生

副指導教員 高橋健夫先生

寄贈  
近藤智靖氏

06006641

## 目次

### 序章

第一節 問題の所在	2
第二節 先行研究	8
第三節 本研究の目的	21
第四節 本研究の方法	21
第五節 用語の解説	35

### 第一章 身体経験論の生成の背景

：ドイツの教育改革におけるラボアシューレの理念とカリキュラム

第一節 ドイツの教育改革	48
第二節 総合制学校の試み	56
第三節 ラボアシューレの設立準備にあたって	66
第一項 ラボアシューレの設立者von Hentigの略歴	67
第二項 von Hentigの社会観・教育観	69
第三項 ラボアシューレ設立準備委員会の存在：準備委員会の記録	72
第四節 ラボアシューレの理念とそのカリキュラム	79
第一項 経験空間としての学校	79
第二項 ラボアシューレを特徴付ける外的諸条件	88

### 第二章 Funkeの基底観とラボアシューレの身体教育領域並びに身体経験論

の原理と実践　：身体志向・脱スポーツ種目志向の萌芽

第一節 Funkeの基底観とカリキュラム構想	113
第一項 Funkeの社会観の形成	113
第二項 ラボアシューレの理念からの影響	115
第三項 スポーツ教育学からの影響	117
：Grupeの身体論とFunkeへの間接的影響	
第四項 Grupeの理論へのFunkeの疑問	124
第五項 体育からスポーツ科へと変更した学習指導要領とFunkeの批判	125
第二節 ラボアシューレの身体教育領域のカリキュラム	131
第一項 内容領域	131

第二項 目標領域	1 3 9
第三節 身体経験論の原理と実践	1 4 2
第一項 身体経験論の理論	1 4 2
1, 身体経験論の中心概念	1 4 2
2, 身体用語 LeibとKörper : 理念形成の過程で	1 4 7
3, 経験概念の補足	1 5 0
第二項 身体経験論の実践	1 5 1
第三章 身体経験論への論議と変更修正過程	
第一節 1980年の学習指導要領の動向	
: 行為能力論の隆盛の中での身体経験論	1 7 4
第二節 ADL 大会での身体経験論批判	1 7 7
第三節 身体経験論の支持者による勉強会	1 8 1
第四節 Funke と Treutlein による身体経験論の新たな実践的展開	1 8 8
第五節 Funke による Grupe への反論 : 教育観の差異	1 9 9
第六節 新たな実践集の発行と健康志向の中での身体経験論	2 0 0
第七節 身体経験概念の変化 : 概念修正の模索	2 1 2
第一項 Bittnerの論理	2 1 3
第二項 Funke による身体概念の修正	2 1 8
第八節 制度的受容の契機	2 2 5
第四章 1999 年の NRW 州学習指導要領と身体経験論の導入	
第一節 学習指導要領改訂作業の背景	2 3 5
第二節 教育的スポーツ授業	2 4 0
第一項 教育的スポーツ授業の理念	2 4 0
第二項 教育的スポーツ授業への批判	2 4 2
第三項 教育的スポーツ授業の教授・学習原理	2 4 5
第四項 学校スポーツにおける教育学的視点	2 5 0
第三節 学習指導要領の内容領域	2 5 4
第一項 内容領域の構造	2 5 4
第二項 具体的活動例	2 5 5
第四節 身体経験論導入にあたって	2 5 7

## 結章

第一節 総括	2 6 6
第二節 身体経験論の意味すること：意義と課題	2 7 3
第三節 体育科教育の本質論と授業論への示唆	2 7 8

## 資料

Funke の略歴と社会的出来事	2 8 4
文献一覧	2 8 6
謝辞	2 9 4

# 序章

## 第一節 問題の所在

ドイツ<sup>(注1)</sup>では1968年、ノルトライン・ヴェストファーレン州(以下、NRW州)<sup>(注2)</sup>の基幹学校(Hauptschule)の学習指導要領にスポーツ科(Fach Sport)(SNRWSK,1968,p.1)という名称が示されて以来、教科の名称が体育(Leibeserziehung)からスポーツ科へと変更された<sup>(注3)</sup>。併せて学校教育内で扱われる体育的活動も学校スポーツ(Schulsport)となり、スポーツ、プレイといった身体活動を研究対象とした学問もスポーツ科学(Sportwissenschaft)と呼ばれるようになった。この変更の背景には、冷戦構造による旧東ドイツとの政治的対立を起因としたオリンピックのメダル競争がある。具体的には、1968年に行われたオリンピックメキシコ大会では、ドイツが初めて東と西に分かれて参加をしたことや、1972年にはミュンヘンにおいてオリンピックが開催されるなど、ドイツにおいて競技スポーツを巡る環境が大きく変化したことに加え、第二の道(1959-)、トリム運動(1970-)、ゴールデンプラン(1961-75)によるスポーツの大衆化への動きが活発化した。このようなドイツ国内におけるスポーツを巡るダイナミックな環境の変化がその要因として挙げられる。

また、こうしたスポーツそれ自体の変化と平行して、1960年代中頃-70年代前半にかけて、ドイツ国内で起こった教育改革運動も名称変更の大きな要因である。この改革の中では、大学制度改革が叫ばれ、その影響は教育学にも及んだ。具体的には教科教育学といった学問分野が発達し、その発展と共にカリキュラムや教材の近代化と科学化が促進されていた。

こうした名称変更に伴う動向について、戦後のスポーツ科学界、学校体育・スポーツ界最大の学者、指導者と評される Grupe (永島,2000)は次のような説明をしている。

「スポーツは大衆的な現象へと発展し、そして看過できない文化的社会的生活の一部となり、それと同時に増大する政治的、経済的意味をともなう多くの人々の日常的な実践となったのである。東西の対決と結びついたスポーツの政治的手段化によって、スポーツ科学の資源は求めら

れ利用され、結果的にスポーツ科学の力量は強化された。競技スポーツと並んでスポーツの健康への可能性が指摘されるレクリエーションスポーツや大衆スポーツが、ますます重要性を増した。大学はもはやスポーツを簡単に無視できなくなった」(グルーペ,2004,p.240)

「進みつつあるスポーツ科学の構築、他方ではスポーツ振興に対する財源の確保によってようやく（この両方が社会的な要求と社会的な需要を反映しているのであるが）大学におけるスポーツ科学の発展のための前提が整えられた。こうした変化は時期的には、1960年代後半のことであった。この変化は、量的には用意されたポストと財源に関して現れ、組織的には適切な大学のインフラ整備に関して現れ、意識の点では、それまで好まれも評価もされなかった専門科目が大学に受け入れられたという点に現れた」(グルーペ,2004,p.242)

このように、名称変更の要因には、競技スポーツや大衆スポーツの両面でスポーツへの需要が増加したこと。また、大学内でのスポーツ科学部の設置を可能にする学問的土壌が醸成されたこと。さらには、教育の科学化があげられる。

こうした名称変更の動きの中で、スポーツ科の学習指導要領も近代スポーツ種目を中心とした素材に変更され、1970年代に見られたカリキュラムは、いずれも種目を中心として示されるようになる。

しかし、こうしたスポーツ種目を中心に編成されるカリキュラムに抗する流れも、この時期に誕生している。その一つが1980年以降、ドイツのスポーツ教育学の中で身体経験論(Körpererfahrung)として認知されていく一つの試みである。

身体経験論とは、身体を巡る諸経験に着目し、その経験を学習内容の中心に据えた授業実践に関する理論であり、ハンブルク大学の Funke によって提唱されている考え方である。彼が、ビーレフェルトのラボアシューレ<sup>(註4)</sup>という特別な実験校に在職していた1973-80年の間の実践に端を発している。身体経験論では、児童生徒の感覚的な気づきや身体表現に狙いをおき、これらの諸経験を通じて身体との関わり方や社会との関係を再考することが重視されている。

身体経験論の中核に当たる身体経験は、1983年に開催されたドイツ体育教師連盟(Ausschuss Deutscher Leiberzieher)の大会では、「包括的な自己経験(Selbsterfahrung)」と定義され(Funke,1984,p.9)、具体的にその概念は、次のように示されている。

(1)身体の経験

(2)身体を用いての経験

(3)他者の中に映し出される自己の身体の経験

(4)自己の身体を表現し、他者の身体言語を解釈する中での経験  
(Funke,1983a,pp.7-9)

(5)文化の経験(Kulturerfahrung) (Funke,1984,pp.183-186).

これまでドイツのスポーツ教育学分野において、この Funke の考え方は、図1や図2に見られるようにスポーツ種目プログラム論、スポーツの中の行為能力論、脱教育化論などと並んで教科を方向付ける一つの理論として認知されてきた(Balz,1992)(Hummel und Balz,1995). Balzは、ドイツの教科教授構想として概ね四つの考え方を挙げている。身体経験論を除いた三つのコンセプトについて Balz(1992,pp.13-21)及び岡出(1998,pp.60-62)は、以下のように説明している。

コンセプト	スポーツ種目プログラム論	行為能力論	身体経験論	脱教育化論
目標レベル	要求は低い	プラグマティック	スポーツ批判的	反スポーツ教授
主たる主張者	Söll	Kurz	Funke	Vollkamer
内容レベル	狭い意味でのスポーツ	広い意味でのスポーツ	運動・プレイ・スポーツ	スポーツ
方法レベル	閉じられている	多視点	理解と開放性を求める	個人的
学校や社会に対する機能	肯定的	補足的	修正的	脱学校的

図1 教科教授構想一覧(Balz,1992,p.18)

	スポーツ種目プログラム論	集中化構想	身体経験論	行為能力意味構想	能力構想
教授学的 主導理念	スポーツの習熟技術・戦術 (スポーツ種目プログラム)	身体的な能力と達成能力	個々人の身体経験と運動文化	意味と行為能力	スポーツの能力と身体の達成能力
主張者	Söll ら	Stiehler ら	Funke/ Gröbning ら	Kurz ら	Hummel/ Knappe ら
事象との関連 (内容レベル)	狭義のスポーツ	身体訓練	運動・プレイ・スポーツ	広義のスポーツ	広義のスポーツ
指導の傾向	閉じられている 規範的	閉じられている 規範的	理解と開放性を求める	多視点的	弁証法的 規範的
学校や社会に対する機能	現状肯定的 形式的	現状肯定的 形式的	修正的	補完的 意味構成的	道具的 形式的

図2 現在の多様な教科教授モデル(Hummel,1995,p.37)

スポーツ種目プログラム論とは、生徒のコンディションや運動能力の育成を目指し、特に、学校外のスポーツとのつながりを重視する考え方である。学校の教科は、生涯スポーツを営む契機を与える場であると考えている。そのため、学校外で行われている競技スポーツ種目のルール

をそのまま採用し、成果や運動の効率化を求める。

スポーツの中の行為能力論とは、NRW州の1980年の学習指導要領を根拠づけるコンセプトである。主張の中心を担うのが Kurz であり、Grupe の教え子である。この行為能力論は、1970年代初頭より形成された理論であり、スポーツの多様な意味経験の保証し重視する考え方である。それは、トレーニングの次元、運動の次元、規範的次元といったスポーツを行うために必要な諸能力、さらには認識学習や社会学習を教科内容の射程に入れている。そのため、内容面の設定においては、種目先行ではなく、教育的な意味を重視する。もっとも、1980年の NRW 州学習指導要領では、近代スポーツ種目を中心として構成していたため、Kurz の提唱した行為能力論の理念と、学習指導要領上の記述には乖離が見られた(岡出,1994.1995.1997a)。行為能力論では、運動の技能面のみならず、認識面や社会的な側面も含めており、その意味で、ここでのスポーツ概念は、広義に捉えられていた。

脱教育化論は、アンチ教授学である。学校でスポーツを行うと、スポーツ本来の姿がゆがめられると考え、授業を巡る理論全般に批判的立場を取っている。内容的には、学校外で行われているあらゆるものを授業では取り上げるが、ルールは修正しない。児童生徒は学校で競技スポーツと同様の経験をする。

こうした一連の理論と並んで、身体経験論は教科を方向付ける一つの理論として位置づけられている。しかし、この考え方が登場した当初、Funke は、近代スポーツ種目を中心とした理論やカリキュラムに批判的な立場を取っていた。それは、ラボアシューレでの体育的活動に対する名称の示し方にも表れている。ラボアシューレでは、スポーツ科という名称が付されておらず、身体教育・スポーツ・プレイ領域(Bereich Körpererziehung,Sport und Spiel,あるいは,Erfahrungsbereich Körpererziehung,Sport und Spiel)(以下,身体教育領域)という名称が付されている。ここからも理解できるとおり、ラボアシューレの試みは、当時のドイツのスポーツ教育学の流れとは異なるものであった。Funke は、近代スポーツ種目を中心とした競技志向の授業とは異なるものを目

指し、既存のスポーツ授業に代わりうる新たな理論と実践を提案しようと意図していた (Funke, 1975, p. 310). そして大変ユニークな実践を行ったために、学習指導要領には取り上げられることはなく、長い間マイナーな扱いを受けてきた<sup>(注5)</sup>。

ただし、この身体経験論は、1999年に発行された NRW 州の学習指導要領をはじめ、1998年発行のラインラント・プファルツ州、2003年発行のハンブルク州などの諸州において学習指導要領の目標・内容領域を構成する主要理念の一つとして位置付けられるようになった<sup>(注6)</sup>。また、学校現場においても実践化が試みられており、その位置づけは、大きく変化したといえる。

こうした身体経験論は、身体という視点からスポーツ授業の在り方を捉えなおした先例的試みの一つであり、また、単なる理念の提唱ではなく、独特な実践を行いながらスポーツ科の在り方を問い直していった点からも注目に値する考え方である。また、近代スポーツ種目を教科の前提とする考え方と身体経験論に見られる脱種目志向、あるいは身体志向という考え方は、これまで対立的に捉えられてきたが、身体経験論の変遷過程では、対立から統合へと変更していったことから、この試みは、こうした二つの理論的対立の収束点を示す先行事例としても注目に値する。

なお、こうした近代スポーツ種目に囚われない試みは、ドイツ国内にのみ見られたことではない。たとえば、イギリスでは、1972年に改訂された教育科学省の体育指導書の中で「ムーブメント」が押し出されている(入口, 1997, pp. 75-76)。身体経験論もこうした近代スポーツ種目に囚われない脱種目志向、身体志向の試みの一つと位置づけることもできる。

このような身体経験論を研究対象とし、その論議過程やその変容過程を検討し、身体経験論が制度的な枠組みの中に取り入れられていく内実を明らかにすることは、我が国の体育科教育学の論議、とりわけ、学習指導要領の中での身体や近代スポーツ種目の位置づけを論議し、あるいは、教科の存在論拠をどこに求めていくのか、という論議を進めていくための大きな検討材料を提起する可能性がある。そのため、このドイツ

の試みを検討することは、今後の論議にとっても大きな意義のあるもの  
と考える。

## 第二節 先行研究

### <身体経験論に関する先行研究>

これまでこの試みに関わっていくつかの先行研究が存在する。それは  
次の通りである。

- (1)岡出美則(1985)ドイツのスポーツ教育学「身体の実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.
- (2)岡出美則(1987)身体の実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.
- (3)近藤智靖・岡出美則(1995)ドイツの身体の実験としてスポーツ授業の  
中で保証された実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。愛知教育大学体育教室研究紀要 20: 33-50.
- (4)近藤智靖・岡出美則(1997)身体実験としてのスポーツ授業の中で保証  
しようとした実験の内容：ドイツの試みに見る日本の教科教授モデル  
への示唆.体育学研究 41(5):369-379.
- (5)岡出美則(1997b)多様化する現代学校体育の「からだ」イメージ。体  
育の科学 47(7):528-533.
- (6)岡出美則・近藤智靖(1998)からだの気づきをめぐる動き。体育科教育  
46(8):60-62.
- (7)近藤智靖・高橋健夫・岡出美則(2000)ドイツにおける「身体の実験」  
の理論的背景について：1980 年・86 年.日本体育学会茨城支部『いばら  
き健康・スポーツ科学』19:41-48.

以下では、これらの先行研究について検討する。

- (1) 岡出美則(1985)ドイツのスポーツ教育学「身体の実験としてのスポ  
ーツ授業」登場の背景とその意図。体育科教育

この論文は、初めて身体経験論を我が国に紹介したものである。同論文では、身体経験論が主張される理論的背景について記されている。

この中で身体経験論は、近代スポーツ種目を中心とした 1970 年代の各州学習指導要領に対するアンチテーゼとして次のように紹介されている。

「人間の身体を特殊な運動を求めるスポーツ技術習得の手段とすることが批判されたのである。しかもそのような考え方は、技術の習得・向上を優先させるあまり、運動が備えているであろう豊かな意味の世界を我々の視界の外に追い出してしまふことが批判されている」（岡出,1985,p.81）

また、この中では、Funke の研究仲間である GröBing の理論や Grupe の運動の意味論（註 7）と身体経験論との共通点も紹介されている。身体経験論が当時の学界の中で主張されるべく、理論的素地がすでにできあがっていたと述べられている（岡出 1985,pp.80-81）。

この先行研究では、学習指導要領と運動の意味論との関連性が記されている。しかし、身体経験論が生成する教育界全体の動向や、身体経験論の具体的実践については触れられていないという課題が見られた。

## (2) 岡出美則(1987)身体の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

この中では、身体経験論に関心を向ける必然性を三点挙げている。要約すると次の通りである。

- 1)スポーツ授業の在り方を身体経験論という視点から検討していく試みが注目を集めている。しかし、その実態については不明な点が多い。したがって、現時点で実践の成果と問題点を整理する必要がある。
- 2)この試みは、教科の成立根拠並びに学習内容とは何かを再検討していく材料を与えてくれる。
- 3)この主張には我が国の「からだづくり」の主張と類似点を見いだせる。その意味では、この試みから我が国の体育授業の在り方を検討するた

めの示唆が期待できる(岡出,1987,pp.121・122).

岡出は、以上のような問題意識により身体経験論への関心を向けている。岡出の問題意識と本研究の筆者の問題意識は、1)と2)の視点で重なる。さらに岡出は、身体経験概念、授業実践における位置づけ、実践上の特徴について触れている。この中で身体経験概念は次のようにまとめられている。

- 1)身体を単に客体として認識していく経験にとどまるものではない。それは、身体を知るという経験から始まり、自分自身、他人並びに文化を知るに至るまで広範な人間の経験を包括した概念である。
- 2)この概念のもとでは身体経験の持つ過程としての性質が強調される。結果よりも過程を、間接的経験よりも直接的経験を尊重する立場をもたらし(岡出,1987,p.124)。

また、同研究では授業の目標上の位置づけにも次の三つの立場あると指摘している。

- 1)授業の目標として位置づける。
- 2)技術的習熟をもたらす前提条件として位置づける。
- 3)授業において快経験を保証する素地として位置づける(岡出,1987,p.124)。

加えて、実践上の特徴についても、1)過程の重視。2)意識化・言語化。3)男女共習。4)教科を越えた試み(岡出,1987,p.125)とまとめている。

以上を踏まえて岡出は、身体経験論が教科の成立根拠に及ぼす影響を次のように記している。

「『身体の経験』を出発点とするとき、いわゆる教科成立根拠となる文化の捉え方にも変化がもたらされてくると考える。そこでは、競争や記録に代わり、自己表現といった側面がより強く求められるようになると考えられる」(岡出,1987,p.129)

しかし、岡出も今後の課題として自覚している通り(岡出,1987,pp.130)、この先行研究の問題点は、1980年の『スポーツ教育学(Sportpädagogik)』の特集並びに1983年に出版された実践集の内容と、1986年実践集の内容を分けずに、身体経験論の実践としてその特徴

を整理してしまっている点である。また他にも、Funke が身体経験論を提示するまでの過程の解明がなされていないことや(岡出,1987, p.130), ラボアシュレーと同校と身体教育領域<sup>(註8)</sup>の関係, また, 教育界全体の改革の潮流, あるいはスポーツ教育学内での他の理念や研究者との関係については触れられていない。さらには, 岡出の問題意識としてあげられていた「教科の成立根拠並びに学習内容とは何かを再検討していく材料」として身体経験論に注目したものの, 教科の成立根拠や学習内容については, 考察が及んでいないなどの課題が残っている。

(3) 近藤智靖・岡出美則(1995)ドイツの身体の実験として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。愛知教育大学体育教室研究紀要

この論文では, 身体経験論の実践集を研究対象として, その実践の中で保証された内容や指導方法が検討されている。

同論文は三つの部分から構成されている。一つは, Funke 自身が示した五つの身体経験概念を分析視点として 1983 年の実践集の内容を分析し, 実践の中でどんな経験が保証されていたのかを検討している。二つ目は, 筆者の考えた六つの分析視点<sup>(註9)</sup>から, 再度, 実践を分析し, 1983 年実践集を再解釈している。三つ目は, 身体経験論の授業上の方法論を検討している(近藤・岡出,1995)。

分析結果は次のように要約される。

- 1)身体経験論の授業では, 保証すべき経験や年齢段階の体系化がみられないものの, 三つの特徴を有している。一つは, 複数の経験が保証されていること。二つは, 経験の選択が, 授業者に任せられていること。三つ目は, 結果や量的変化よりも経験を重視していることである。
- 2)当時の身体経験論の授業では, スポーツや運動の技術を身につけることを目的とするのではなく, 身体への認識を高め, あるいは, 身体を通じて環境を認識することを目的とするなど, 身体を授業の中核に据えながらも, 手段的な位置づけになる場合もある(近藤・岡

出,1995,p.39).

この論文では、実践集の検討を通じて身体経験論が多様な経験を保証しながらも、実際にはそれを踏まえたカリキュラムが体系化されていない点や、身体活動が環境を知るための手段としての位置づけになる点を指摘している。さらに、授業を構成する方法は、呼吸、リラクゼーション、感覚づくりなどの個人の実感に訴えていくことが重視されていると指摘している(近藤・岡出,1995,p.44)。

しかし、この先行研究にもいくつかの課題が残っている。一つは、先述した先行研究と同様に、1983年の実践集と1986年実践集を一括して検討材料とし、身体経験論の実践の特徴を整理してしまっている点である。

#### (4)近藤智靖・岡出美則(1997)身体経験としてのスポーツ授業の中で保証しようとした経験の内容：ドイツの試みに見る日本の教科教授モデルへの示唆.体育学研究

この研究では、(3)1995年の愛知教育大学体育教室研究紀要の中で示した六つの分析視点を用いて1983年実践集と1986年実践集の特徴を明らかにしている(近藤・岡出,1997,pp.369-379)。

1983年実践集では、非スポーツ種目の教材を通じて、コミュニケーション能力の育成や感覚器官や身体機能の認識を高めることなどが主として狙われている。一方、1986年実践集では、近代スポーツ種目の教材を通して、運動技能の向上を目指すことが狙われている。

二つの実践集を分析した結果の差異は、次のように整理されている。

- 1)両実践集の対象とした児童生徒の年齢が異なっている。また、授業で用いられている素材が異なっている。
- 2)1983年実践集で主導的な立場にあった Funke と、1986年の実践集で Funke の共同研究者となった Treutlein との両者の理念の間には大きな差異がある。具体的には、Funke は人間の存在や身体が存在にその関心を向け、それを中心とした授業構想に傾倒しているが、Treutlein

は、陸上競技の指導者としての視点から出発しているために、その関心に大きな差異が見られている。

3)身体経験論の授業での位置づけに差異がある。具体的には、既存のスポーツ授業の代案としての身体経験論の授業を志向した 1983 年実践集と、既存のスポーツ授業の一指導方法として位置づけた 1986 年実践集というように、実践集の目指すべき方向に違いが見られている。こうした結果を踏まえて、身体経験論には次の三つの課題があると指摘している。

- 1)カリキュラムの構成原理が不明確である。
- 2)教材を選択する際に、子どもの経験から素材を選択する立場と、既存の素材の持つ特性を重視する立場との二つの考え方がある。
- 3)授業における身体の位置づけ方が不統一である(近藤・岡出,1997,p.375)。

しかし、同論文もあくまで実践集間の比較にとどまっており、実践集を編纂した Funke と Treutlein の理念の違いが詳細に検討されていたわけではない。さらに、カリキュラムの構成原理が不明確な理由や、子どもの経験から素材を選択する経験主義の立場と既存の素材から子どもに一定の学習内容を与える考え方との違いについても言及されていない。

#### (5) 岡出美則(1997)多様化する現代学校体育の「からだ」イメージ。体育の科学

この論文では、身体経験論が、学習指導要領の主導理念であるスポーツの行為能力論を補足する位置づけになったことが指摘されている。また、1990 年代の健康教育隆盛の中で、自らの身体に対する感受性を高めていくという考え方が注目されるようになったと記されている。健康教育の代表例として Brodtmann の『学校におけるスポーツによる健康教育(Gesundheitserziehung in der Schule durch Sport)』(KM/AOK NRW,1988)の発刊<sup>(註10)</sup>が挙げられている。この中でも、客観的な数値の上昇ではなく、健康に関わって自らの身体を意識化する考え方が重

視されている(岡出,1997b,pp.529-531). こうした考え方は身体経験論のアイデアと一致するものである.

このような健康教育の登場によって身体経験論の教育的意味づけにも変化が現れている. 特に 1990 年代に入ってから, 近代スポーツ種目を中心としない考え方が一定の支持を得はじめてきたことが紹介されている.

#### (6)岡出美則・近藤智靖(1998)からだの気づきをめぐる動き. 体育科教育

身体経験論の変遷過程の概要が記されている. 身体経験論が NRW 州の学習指導要領の一領域として組み込まれていく一連の過程が紹介されている.

同研究は, 身体経験論の発展過程を記載していることから, 本研究の雛形となる先行研究といえる. ただし, (2) 1987 年の愛知教育大学教科教育センター研究報告での問題と同様に身体経験論が登場する背景については全く触れられていないという点と, 身体経験論の修正過程や学習指導要領の導入などについて詳細には検討されていないなどの課題が残されている.

#### (7)近藤智靖・高橋健夫・岡出美則(2000)ドイツにおける「身体の実験」の理論的背景について: 1980 年-86 年. 日本体育学会茨城支部『いばらき健康・スポーツ科学』

この論文では, 身体経験論を主張した人たちの基底的観念である社会観, 教育観, スポーツ観の三点が検討されている.

社会観では, 1)ストレスの多い社会, 2)東洋志向, 3)女性論理の三つの視点から検討している. 特に身体経験論を主張する人たちは共通して, 次のような問題意識を持っている. それは, 近代社会の成立以降, 間接的・抽象的経験が増大し, 人間存在にとって好ましくない問題が生じていると考えてきた. また, Mögling に代表されるように, 西洋スポーツ

からの脱却の一例として東洋の身体技法への志向が見られている。さらには、Klein の記述を例に、近代スポーツが男性を優位としたルールから成立しており、速さ、高さ、強さ、成果、勝利といった男性論理に対するアンチテーゼとして、成果を求めない、身体に意識を向ける、人との関わりを重視するといった女性論理の台頭が身体経験論受容の背景となっていた。

教育観では、1)学校教育全体、2)授業、3)学校スポーツの三つを視点としており、現代の学校が、児童生徒の活動の場を制限し、過剰な管理を行い、さらに専門化・細分化した教科別指導を展開していることで様々な弊害を生み出していると指摘されている。

スポーツ観については、近代スポーツ種目に付随する過激性、非人間性、非情性、閉鎖性などを問題視してきたことが指摘されている。

以上、身体経験論に関する先行研究を検討してきた。この中では、身体経験論に関わって、その登場や発展を促した理論的背景、それに基づく実践の紹介、制度との関係、変遷過程の大枠など、本研究の中でも検討されるべき論点は概ね出そろっていたことが確認できた。しかし、同時に問題点も明らかになった。それは次の点である。

- (1)身体経験論が生成する社会的・教育的背景についてはほとんど検討されてこなかったこと。特にラボアシュールの特徴を 1960 年代の教育改革を踏まえて明らかにしていないこと。
- (2)スポーツ教育学界における身体経験論の論議について検討されていないこと。
- (3)身体経験論の先行研究の中の情報量がわずかであるために、各項目に関する概要のみが記されているに過ぎない。

これが身体経験論に関する先行研究の問題点である。こうした問題点の解消が、本研究では求められる。

なお、身体経験論に関する上記の先行研究は、我が国の学術誌や商業誌に掲載されたものである。では、ドイツの学術誌上では、身体経験論がどのように取り上げられているのだろうか。スポーツ教育学を中心と

してスポーツ心理学やスポーツ社会学，トレーニング学など幅広いテーマを取り扱っている『スポーツ科学(Sportwissenschaft)』，そして『国際体育科教育(International Journal of Physical Education)』の1980年－2000年までの約20年のうち，身体経験論が取り上げられたのはごくわずかにすぎない(Meinberg,1986,pp.129-135；Balz,1988,pp.321-324；Pöttinger,1990,p.17；Schaller,1992,pp.15-16；Stelter,1994,pp.16-17；Kolb,1995,pp.305-308)。

たとえば，Meinbergの論文では，身体への関心が流行となっている点について触れている。そして，身体に関する理論のいずれもが人間学を共通の基盤としてしていると指摘し，その人間学を三つに類型化している。Funkeの身体経験論もその流行の一部であると捉えられている(Meinberg,1986,pp.129-130,p.135)。

Balzは，1986年に出版された実践集に関する書評を記している。Balzはこの中で，身体経験論の実践を紹介しながら，その実践を好意的に受け止めている。この書評は，スポーツ教育学者の中で身体経験論が1980年代後半にどのように受け止められていたのかを知る貴重な資料である(Balz,1988,pp.321-324)。

Pöttingerは，1970年代と1980年代のスポーツ授業を巡る理念の傾向についてまとめている。その記述の中では，大きなトレンドと小さなトレンドとして，様々なスポーツ教育学者の考え方が紹介されている。大きなトレンドの代表として，Kurzのスポーツの行為能力論や，Funkeの身体経験論が紹介されている(Pöttinger,1990,p.17)。

Schallerの記述は，これまで運動やスポーツが教育の手段となってきた歴史的経緯を踏まえて，その過去と現在のモデルをまとめている。この中で身体経験論は，現代的な教育実践の代表例として紹介されている。なお，身体経験論の他にも，身体活動の「手段化(Instrumentalisierung)」のモデルとして健康教育モデルや社会学習モデルも紹介されている(Schaller,1992,pp.15-16)。

Stelterは，身体意識とスポーツパフォーマンスの関係について触れている。彼は，身体意識を高める実践として，1986年に出版された身体経

験論の実践集をわずかに取り上げている(Stelter,1994,pp.16-17).

Kolb は 1992 年に出版された実践集に対する書評を記している. Kolb は, この 1992 年の実践集の中で展開されている健康志向の考え方が, これまでのスポーツ種目の中の身体経験論という考え方とは調和していないと指摘している(Kolb,1995,p.307).

以上のように, 『スポーツ科学』『国際体育科教育』では, 書評などの形で取り上げられているのみであり, 身体経験論は, 研究対象として取り上げられることは希であった. そして, その扱いも通常, 『スポーツ教育学』などの商業誌上に限定されてきた. その理由については, あくまで推測の域を出ないが, 一つは, Funke が学術誌に対して関心を向けていたかどうかという点と, もう一つは, Funke の試みが学術的に論議されるものであったかどうかという二つの点が挙げられる.

Funke は, もっぱら実践, あるいは実践をもとにした一定の考え方を提案していくことに関心を向けており, 学術的に一定の体系を持った明確な論理を展開し, 学術誌に投稿することへの関心が希薄ではなかったかと推察される. 併せて, 主張者であった Funke は, 現在も現役の大学教授であり, その考え方も時代と共に変化してきたために, 現在においてもその評価がドイツの学術的視点から見て完全に定まりきっていないのではないかと考える.

ちなみに『スポーツ教育学』は, ハンブルクやハノーファーなどの北ドイツの学者が中心となって 1979 年に創刊した雑誌であり, 大学の研究者と授業の実践家が交流を図れる専門誌である. 南ドイツの学者を中心とした『スポーツ授業(Sportunterricht)』と異なる雑誌である. Funke 自身もこの雑誌の編集委員の一人として活動しており, その意味では, Funke が身体経験論について『スポーツ教育学』を通して情報発信してきた.

もっとも, 本研究でこの身体経験論を取り上げる理由は, 先述したとおり, ドイツの教科の方向性を巡り, 近代スポーツ種目志向と脱種目志向・身体志向の対立から, 共存あるいは統合へと制度が変更していった過程を踏まえて, Funke の身体経験論は, こうした二つの理論的対立の

収束点を示す先行事例であることや、実践の視点からスポーツ科の方向性を問い直したことなどから、研究対象として十分に魅力のあるものだと考えるからである。

#### <ラボアシューレに関する先行研究>

さて、先述したとおり、身体経験論に関する先行研究の問題点は、身体経験論が生成する社会的状況や教育界の動向についての検討が欠落してきた事であり、特に1960年代の教育改革の潮流を踏まえてラボアシューレの特徴を明らかにしていないと記してきたが、ここでは教育改革の中で登場したラボアシューレについて我が国で見られる先行研究についても検討しておく。

ラボアシューレについては、我が国ではこれまでほとんど認知されていない。たとえば、我が国でドイツの自由学校として最も知られているSteinerのヴァドルフ学校(Waldorfschulen)や田園教育舎(LanderziehungsheimeあるいはLandschulheime)<sup>(註11)</sup>と比しても、十分にラボアシューレの理念が伝わっていないのが現状である。その理由は、ラボアシューレを指揮したvon Hentigがほとんど我が国で紹介されていないこと。ラボアシューレがビーレフェルト大学との協力関係にあり、しかもNRW州の実験校である性質からすると、ヴァドルフ学校のようにドイツ全土に渡って学校が広がっているわけではないこと、などの要因が考えられる。

数少ない先行研究の中では、一般教育学において大家(1986)、栗山(1995)、原田・牛田(2003,pp.171-182)などの著書や論文がある。

大家は、ドイツ国内唯一の実験校である同校を紹介している。そして、その特徴は、実践と研究の両面を統一した学校であり、教師が研究者としての役割も果たすとしている。また、児童生徒構成の原理、ブロック制、経験領域、必修・選択制、ラボアシューレの諸問題と展望を概略的に紹介している(大家,1986,pp.155-166)。

栗山(1995)は、自身の著書の中でドイツの自由学校を紹介している。ラボアシューレは自由学校ではないものの、著書の中では、ラボアシュー

ーレの理念，同校の設立経緯，設備，経験カリキュラム，卒業生の自己評価についての概略が記されている．

原田・牛田(2003,pp.171-182)は，ラボアシューレの概要を示す先行研究としては最も詳細な記述を行っている．この中では，ラボアシューレの理念，学校の施設などの建築様式，カリキュラム，学習集団などについて触れている．

具体的には，ラボアシューレが試験学校(Versuchsschule)やモデル学校(Modellschule)という用語を冠せずに，実験校(Laborschule)と名付けた要因が紹介されていると共に，Dewey のシカゴでの実験校の影響や von Hentig が伝統に囚われない学校構想を抱いていた点．ラボアシューレには設立当初より四つの実践理念があると記されている(原田・牛田,2003,p.172)．なお，四つの理念とは，(1)生活空間・経験空間としての学校．(2)異質性があることの中で生活すること．(3)幼きものにとっての社会としての学校．(4)段階，のことである．ちなみに，(4)の段階とは，同校の開学当初は，ブロックと呼ばれたものであり，0－10年生までの児童生徒を四段階に分けて授業を進めていく制度のことである．たとえば，段階Ⅰでは，0－2年生が所属する．

さらに学校施設の建築様式として大広間と呼ばれるオープンスペースが教室代わりに使用されている点や，生徒達の学習が常に異質集団で進められていく点についても触れている．

以上のように，先行研究の中では，同校の教育理念，施設設備の様式，児童生徒構成の原則，カリキュラムに関わる内容などをはじめ，同校の特徴が包括的に紹介されている．しかし，先行研究は，学校全体の概要を記したにすぎない．そこには，次の二つの問題点が残されている．

- (1)教育改革との関連性の中での同校の特徴を捉えていないこと．先行研究の中では，教育改革の中でラボアシューレが設立したという点のみが語られており，教育改革とラボアシューレがどのように関連づけられているのかについては触れられていない．
- (2)身体教育領域について触れられていないこと．ラボアシューレの身体教育領域において身体経験論が生成されるが，その身体教育領域につ

いては全く記述がない。

この問題が克服できれば、ドイツの教育界におけるラボアシュールレの位置づけを確認することができると同時に、身体教育領域の中で身体経験論が生成されてくる教育的背景を確認できる。以上の点から、本研究では、教育改革とラボアシュールレの関連性。そして、ラボアシュールレと身体教育領域との関連性についても検討していく。

#### < 先行研究からの課題 >

以上、先行研究を身体経験論とラボアシュールレから検討してきたが、その課題は次のように要約できる。

- (1)身体経験論が登場してくる社会的状況や教育界の動向についてはほとんど検討されてこなかったこと。そのため、特に 1960 年代の教育改革を踏まえてラボアシュールレの特徴を明らかにしていくこと。
- (2)スポーツ教育学界内での論議過程を踏まえながら、身体経験論の理念とその意義を説明していくこと。
- (3)身体経験論の先行研究の中で紹介されている情報量がわずかである。したがって、その実態を明らかにするための情報量を増やすことが必要となる。

### 第三節 本研究の目的

以上の点を踏まえながら、本研究の目的は、ドイツのスポーツ教育学において Funke の提唱した身体経験論の生成発展過程を明らかにし、身体経験論の試みの意義と課題を検討することである。

具体的には、身体経験論の理念やその理念を生み出した社会的背景や教育界の動向の検討をはじめ、授業実践や理論の検討、そして、その後スポーツ教育学界内で起きた論議や、それに伴う授業実践や理論の修正変更、さらには、NRW 州の学習指導要領へ制度的受容といった一連の過程を検討しながら、身体を教科の中心として据えたドイツの理論と実践が、生成発展し、制度的に受容されていくまでの経過を明らかにすることである。

この検討を加えることにより、我が国における体育科の教科としての存在論拠や教科の本質論を論議する際の検討材料を提供することが可能になる。

### 第四節 本研究の方法

#### <分析の枠組み>

身体経験論の生成発展過程を検討するためには、その前提として、次のような手続を踏む必要があると考える。一つ目は、身体経験論の授業実践や理論を規定する要素を明らかにしていくことである。二つ目は、その要素間の関連性を明らかにすることである。三つ目は、こうした要素と要素間の関連性を時間軸に沿って論述していくことである。

この手続を踏むことによって、身体経験論が登場する要因やその後の修正変更が、複眼的且つ一連の流れとして理解できることになる。

具体的に身体経験論の授業実践と理論を規定する要素は、概ね四つに分ける事が可能である。一つ目は、社会状況や教育界の動向など、実践を生み出す基盤となる背景に当たる部分である。二つ目は、学習指導要領などの制度的側面や他の授業実践や理論である。三つ目は、授業実践

を直接行う実践家や理論を体系づける教育学者の児童生徒観，授業観，社会観などの基底的観念である．四つ目は，教育実践それ自体を直接的に規定する目標，内容，教材，指導方法などである．こうした要素が相互に関連性をもちながら，授業実践は創造されていく事になる．そして，授業実践の創造の結果として，学習指導要領に代表される制度に一定の影響を与え，また実践者の基底的観念の修正や授業実践の指導方法の修正を迫るなどの一定の影響を与えることになる．各要素間の関連は，一方向ではなく双方向の関係になっている．

身体経験論の授業実践もまた，こうした関係性の下に置かれており，各要素を明らかにし，さらに要素間の関連を検討していくことが課題であると考えられる．図示すると図3のような関係が描ける．

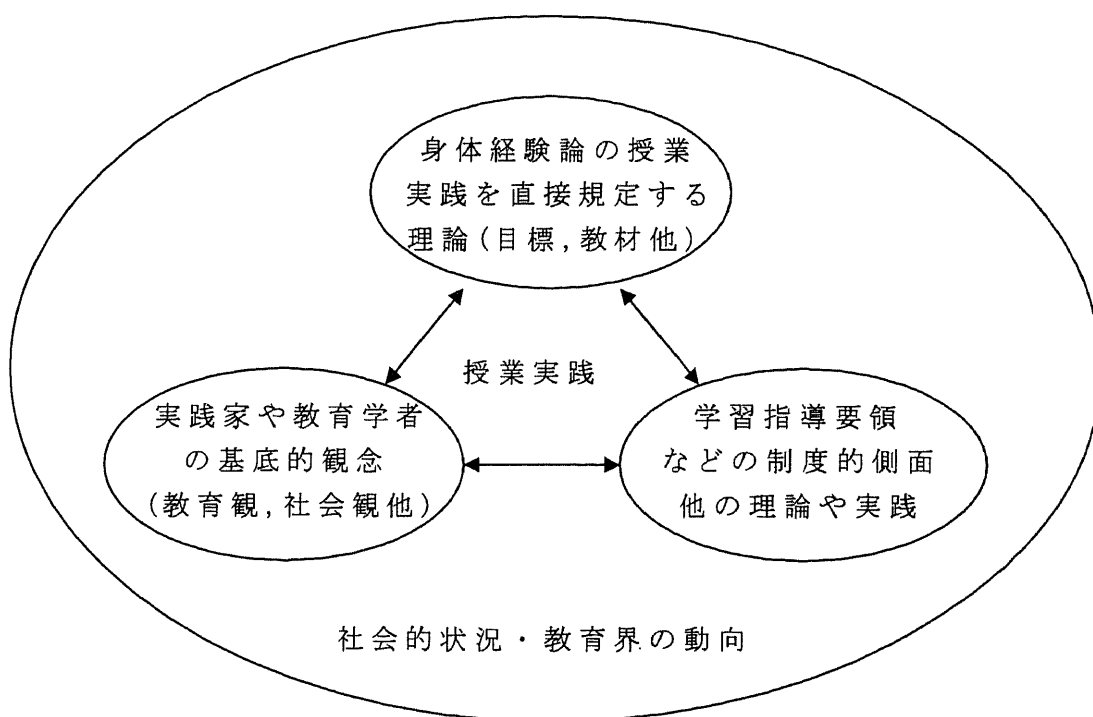


図3 身体経験論を規定する要素

この図は，社会的状況や教育界の動向が大きく全体を規定し，学習指導要領や他の理論や実践と，Funkeらの基底的観念，そして，身体経験論の実践を直接的に規定する目標，内容，方法とが，相互に影響し合う中で授業実践が創造されていく事を示している．

本研究では、こうした要素を分析の枠組みとして採用するが、こうした構造図を描いていないものの、同様の観点から特定の授業実践や理論を検討している学位論文は他教科の教科教育学分野に存在する。そこで次に他教科の教科教育学分野の学位論文を検討し、具体的に分析の観点を確認していくことにする。

なお、体育科教育学分野においては、特定の授業実践や理論、あるいは特定の人物の教育的試みの生成発展過程を検討した学位論文は、ごくわずかにしか見られていないが、井谷の学位論文にはこうした観点が見られている。そこで、以下では、他教科の四つの学位論文の中で取り上げられている方法論と、井谷のそれを検討し、特定の教育実践や特定の人物の教育的試みの生成発展過程を検討する際の観点について検討する。このことによりさらに本研究の分析の観点が具体化してくるものとなる。

#### <他教科の教科教育学分野から>

##### (1)理科教育学の丹沢の方法

他教科の教科教育学分野において、本研究に見られるようにある特定の教科教授理論や実践の変遷過程について検討している研究の一つとして、理科教育学の丹沢(1995)のそれが挙げられる。この研究では、アメリカの科学教育の研究組織である BSCS (Biological Sciences Curriculum Study) のカリキュラムの変遷過程を検討しているが、二つの目的に即して研究方法が適応されている。

一つは、これまでの BSCS のカリキュラムの理念や具体的なカリキュラムそれ自体の解明である。この目的に向けて、次の三つの方法論が採られている。

- 1)時間軸に沿って、カリキュラムの目標、学習内容、教授方略などカリキュラム検討に不可欠な視点を社会的背景と関連づけながら論じる。
- 2) BSCS における科学リテラシー概念の検討をする。
- 3)1)と 2)の検討結果から得られた知見から、カリキュラムの変遷過程を再解釈する。

もう一つの目的は、現在の BSCS における科学リテラシー概念とその

育成のために指導方策について解明することである。その際には次の手順が踏まれている。

- 1)BSCS の科学的リテラシーを構成する枠組み（知識，理解，スキル，価値と態度）を基本としながら，さらに先行研究の結果と BSCS のスタッフへのインタビューを行い，そこで得られた知見をもとに分析視点を確定する。
- 2)その視点をもとに現在の BSCS のカリキュラム概念を分析し，指導方策を明らかにする。
- 3)2)で得られた知見を，他の考え方と比較することにより，BSCS のカリキュラムの特徴を明らかにする(丹沢,1994,pp.9-10)。

丹沢は，BSCS カリキュラムの理念の変遷過程を論じる際に，適宜，社会的，教育的背景を関連付けながら論述している。また，カリキュラムそれ自体の検討に際しては，分析の枠組みとして 1)カリキュラムで扱われている知識内容とその構成，2)カリキュラムの目標，3)学習の順序の三点から検討している。換言すれば，目標，内容，方法といった視点からの検討を加えている。

なお，インタビューは，BSCS の統括マネージャーの Monson をはじめ，三名に対して行っているが，そこで得られた情報は，そのまま本文中に引用文として用いている。

## (2)理科教育学の大高の方法

他教科の教科教育学分野において特定の人物の教育思想，実践などを体系的に明らかにしようとする先行事例として，理科教育学の大高の学位論文がある。大高は，ドイツの Wagenschein の科学教育論を検討の対象としており，次の三つの目的を設定している。

- 1)Wagenschein の実践的科学教育思想の再構成をはかること。
- 2)科学教育論それ自体の構造と特性を解明すること。
- 3)Wagenschein の科学教育論を現代の科学教育論との関係の中に位置づけ相対化をはかること。

大高はこの三つの目的に接近するために，以下の四つの視点から検討

を加えている。

- 1) 基底的概念－科学観，自然観，人間観，子ども観，陶冶観
- 2) 自然科学の陶冶価値認識
- 3) 科学教授の目的・目標論
- 4) 科学教授論－教授原理・教授過程の構成と展開・教材研究

そしてこれらの点の相互関連性と意味内容を明確にし，Wagenscheinの科学教育論を解釈していく方法を採用している(大高,1996,pp.12-17)。

### (3) 社会科教育学の谷川の方法

谷川の学位論文においても特定の人物の教育思想とその理論の発展過程が扱われている。谷川の学位論文の目的は，柳田国男の教育思想と社会科教育論の展開を明らかにすることである。彼は論文の全体を二部から構成している。第一部では柳田の教育思想の形成過程について検討し，第二部では，新設教科の社会科に対する柳田の取組みとその後の発展過程を扱っている。

第一部では，分析視点として，柳田の個人史，特に教育思想形成に影響を与えたとされる農政官僚時代や郷土会の中での柳田の農業教育論と郷土教育論とを取り上げ，さらに，柳田民俗学の成立過程や国語教育論について検討を加えている。

第二部では，柳田の社会科教育論それ自体を取り上げ，彼が社会科に対してどのような期待を寄せていたかという教科観，民族学界の動向，竹内実践の検討，さらには，柳田社会科の内容と方法，柳田社会科の中でも特に歴史教育論がどのように発展継承されたのかを検討している(谷川,1996,pp.27-31)。

換言すれば，第一部では，社会科教育論を成立させる上で大きな役割を果たした教育思想の背景についての検討を加え，それを踏まえて，第二部では，柳田社会科教育論の理念，内容，方法，実践，並びに柳田社会科教育論の継承発展過程を検討している。

#### (4)国語科教育学の桑原の方法

桑原の学位論文は、西尾実の国語教育論を分析対象とし、その理論を検討しながら、自身の国語教育論の展開を目的としている。桑原は西尾の国語教育論を、概ね戦前の「言語活動主義」と戦後の「言語生活主義」に分類し、「言語活動主義」から「言語生活主義」への展開発展過程を時間軸に沿いながら説明している。その際、桑原は戦前の西尾の言語活動主義の変遷を「ことば」「国語活動」「言語活動」「話し言葉」の四つの概念から捉え、その枠組みの中で西尾の国語教育観、言語観、実践指導、教材観等について触れている。さらに、西尾自身の長野県下での実践指導について紹介している。

後半は、戦後西尾が「言語生活」という概念を用い始めた要因や、その概念構造を検討している。また、言語生活主義と言語能力主義との対比の中で「言語生活」の重要性を解明している。そして、最後に「言語生活」を基盤とした桑原の国語学習指導論を展開している。

#### (5)井谷の方法論

体育科教育学分野において特に本研究の目的に接近するようなテーマを掲げた学位論文は、ごくわずかである。たとえば、特定のカリキュラムやプログラムに注目し、その理論が登場する背景からプログラムの内容、そして修正発展過程を描いた学位論文には、井谷(2005)のものが挙げられる。彼女は、アメリカのフィットネス教育プログラムに注目し、そのプログラム作成のプロセスやプログラムそのものについて検討を加えている。学位論文をまとめた著書の中では、アメリカの教育制度と教育改革、学界における論議、健康フィットネス問題への注目と体育への要請、ナショナルスタンダードにおけるフィットネスの位置づけ、新しいフィットネス教育プログラムの開発並びにその理念と内容、そして、その変容過程の順に論を進めている(井谷,2005)。

換言すれば、井谷の論文では社会的背景、教育的背景、プログラムの理念、目的、内容、論議などを視点として論が展開されている。

以上、他教科並びに体育科教育学の学位論文を取り上げてきたが、概

ね先述したとおり，特定の教育実践や理論の変遷過程を検討する論文としては，ほぼ共通の要素を有していることが了解できる．

具体的には，次の通りである．

- 1)実践家や教育学者達 of 思想形成の背景となる社会状況や教育界の動向．
- 2)基底的観念とされる人間観や児童生徒観，あるいは，陶冶観のような教育観．
- 3)当該学界における実践や理論の意味や位置づけ，あるいは制度並びに他の実践や理論との関係．
- 4)具体的な実践やカリキュラムを規定する目標，内容，指導方法，素材，評価．

以上のような要素をほぼ共通して取り上げている．この要素と要素間の関連性を検討する傾向が見られており，本研究でも，採用する観点とほぼ同様であることが了解できる．

そこで，本研究では具体的に次の点を検討していくこととする．

- (1)身体経験論の生成過程に伴う社会的状況や教育界の動向に触れ，身体経験論が生み出され，変更されていく背景について検討すること．
- (2)身体経験論を提唱した Funke の身体観，スポーツ観あるいは教育観などの基底的観念を検討すること．
- (3)身体経験論のスポーツ教育学内での意義や意味，位置づけや影響，そして身体経験論を巡る論議など，他の授業論やスポーツ教育学者，あるいは学習指導要領との関連性から検討すること．
- (4)身体経験論の理念，実践の目標，内容，方法などを検討すること．

なお，本研究では上記の観点を各章に分割して論述することを避けている．それは，個別観点に沿って羅列的にその内容を記すよりも，各点がどのように関連しているのかを時間軸に沿いながら論述する方が，この試みの全体像を明確にできるからである．ただし，(1)の観点は，概ね第一章を中心として論述しているが，全章にわたっても触れられている．(2)の観点は，第二章を中心に，(3)(4)の観点は，第三章を中心に概ね触れられている．

## <本研究の構成>

本研究は次のように構成されている。

### (第一章)

身体経験論が生成される背景について検討する。特に、1960年代中頃から始まったドイツの教育改革と総合制学校の試み、そしてラボアシュレーの誕生とその位置づけ、同校の理念やカリキュラムについて検討していく。

### (第二章)

ラボアシュレーの身体教育領域のカリキュラムや実践について検討していく。同校での試みをもとに身体経験論が生み出されるが、当時のラボアシュレーでの身体教育領域の教諭として働いていたFunkeの思想的背景から、同校の身体教育領域のカリキュラムや実践について検討していく。そして、身体経験論の中心概念について検討し、併せて、当時の学習指導要領の動向についても検討していく。

### (第三章)

身体経験論に対するスポーツ教育学界での論議と身体経験論の実践の新たな展開について触れていく。特に、Grupeとの間で交わされた論議に着目し、身体経験論を巡る問題について検討していく。また、近代スポーツ種目を用いた新たな授業実践や、身体経験論の中心概念の修正についても検討していく。

### (第四章)

NRW 州学習指導要領の改訂と身体経験論の導入について検討していく。特に教育的スポーツ授業の理念の検討と、その導入に伴う学習指導要領における身体経験論の位置づけとその内容について検討していく。

### (結章)

上記の生成発展過程の総括と身体経験論の意義と課題について触れていく。そして、我が国における体育科の教科としての存在論拠や教科の本質論に関する若干の論議をする。

以上の展開過程を図示すると図4のようになる。

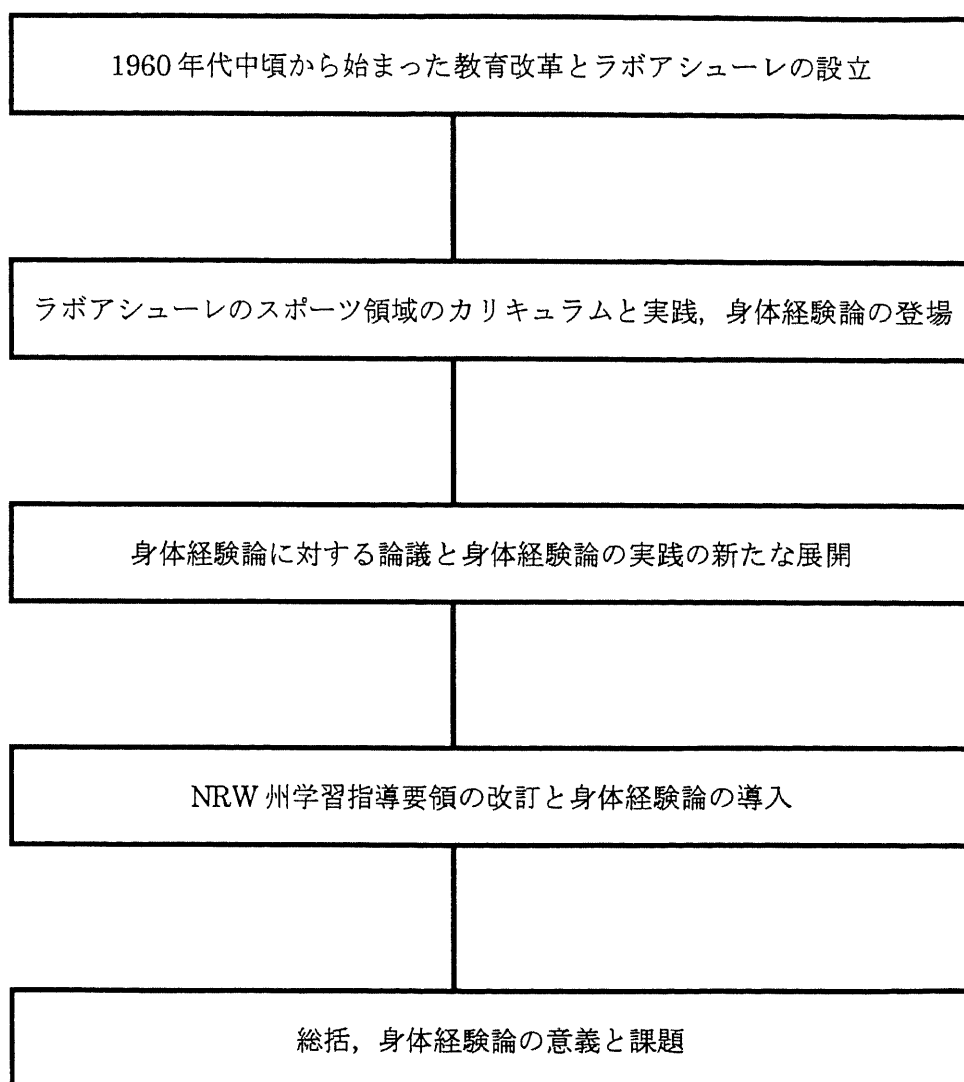


図4 本研究の構成

### ＜本研究の主要文献＞

本研究では、上記目的に接近するために、以下のような文献を主として検討材料とする。

#### （第一章）

本章では、教育改革と総合制学校の試み、さらにはラボアシュレーの位置づけや理念について検討するために、主として次の文献を用いる。具体的には、戦後の占領時下の戦勝国の対応を、アメリカ教育使節団報告書から検討する。また、教育改革の動向をマックスプランク教育研究所報告書から検討する。ラボアシュレーについては、von Hentig の著作物や彼と共に仕事をしていた人物の文献を取り上げた。

アメリカ教育使節団編：藤本昌司・茅島篤・加賀屋俊二・三輪建二訳(1995)

戦後教育の原像：日本・ドイツに対するアメリカ教育使節団報告書。  
鳳書房：東京。

Harder,W.(1974)Drei Jahre Curriculum-Werkstätten:Ein Bericht

über die Aufbaukommissionen Laborshule/Oberstufen-Kolleg.Ernst  
Klett:Stuttgart.

Hentig,H,von(1969)Systemzwang und Selbstbestimmung:Über die

Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft.Ernst  
Klett:Stuttgart.

Hentig,H,von.(1971)Die Bielefelder Laborschule·Allgemeiner

Funktionsplan und Rahmen-Flächenprogramm.Ernst Klett  
:Stuttgart.

Hentig,H,von.(1973)Schule als Erfahrungsraum?: Eine Übung im

Konkretisieren einer pädagogischen Idee.Ernst Klett:Stuttgart.

マックスプランク研究所研究者グループ・天野正治監訳(1989)西ドイツ

の教育のすべて.東信堂：東京。

## (第二章)

本章では、Funke の基底的観念と身体教育領域のカリキュラム、身体経験論の初期の実践を検討するために、Funke の 1970 年代－1980 年代初期の著作物を中心に検討していく。

Funke,J(1974)Körperziehung,Sport und Spiel in der Bielefelder Laborschule(ein Curriculumrahmen).In:Universität Bielefeld (Hrsg.)Schulprojekte der Universität Bielefeld Heft4.Schriftreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen-Kolleg.Ernst Klett :Stuttgart.

Funke,J.(1979)Curriculumrevision im Schulsport.Ingrid Czwalina :Ahrensburg.

Funke,J. (Hrsg.)(1983b) Sportunterricht als Körpererfahrung. Rowohlt:Reinbek.

Funke,J.(1984)Sportunterricht als Körpererfahrung.In:ADL (Hrsg.)Schüler im Sport-Sport für Schüler-.Karl Hofmann :Schorndorf,pp.183-186.

Funke,J.(1987)Über den didaktischen Ansatz der Körpererfahrung. In:Peper,D und Christmann,E.(Hrsg.)Zur Standortbestimmung der Sportpädagogik.Karl Hofmann:Schorndorf.

Grupe,O.(1984)Grundlagen der Sportpädagogik 3.,überarbeitete Auflage.Karl Hofmann:Schondorf

グルーペ・クリューガー著：永島 ほか訳(2000)スポーツと教育：ドイツ・スポーツ教育学への誘い。ベースボールマガジン社：東京。  
<Grupe,O.und Krüger,M.(1997)Einführung in die Sportpädagogik. Karl Hofmann:Schondorf.>

SNRWSK(1963) Richtlinien für den Unterricht in der Höheren Schule Teil u Leibeszziehung. A Henn:Ratingen. (Die Schule in Nordrhein-Westfalen Eine Schriftenreihe des Kultusministers)

SNRWSK(1968)Grundsätze,Richtlinien,Lehrpläne für die

Hauptschule in Nordrhein-Westfalen Teil i Sport,A Henn  
:Wuppertal.

(Die Schule in Nordrhein-Westfalen Eine Schriftenreihe des  
Kultusministers)

### (第三章)

本章では，身体経験論を巡る論議と，その実践や理論の修正変更過程  
を検討するために，1980年代中頃以降のFunkeらの著作物を中心に検討  
する．

Bittner,G.(1985),„Auf zwei Beinen stehe“Eine pädagogische  
Vergegenwärtigung des Leibes.In:Becker,G.Becker,H. und  
Huber,L.(Hrsg.)Ordnung und Unordnung.Hartmut von Hentig  
zum 23 September 1985.Beltz:Weinheim und Basel.

Funke,J.(1984)Einführung. In:Niedermann,E.(Hrsg.)Salzburger  
Beiträge zum Sport unserer Zeit 10 Folge.Wissenschaftliche  
Gesellschaft für Sport und Leibeserziehung am Institut für  
Sportwissenschaften der Universität Salzburg:Salzburg.

Funke,J.(1987)Über den didaktischen Ansatz der Körpererfahrung.  
In:Peper,D und Christmann,E.(Hrsg.)Zur Standortbestimmung der  
Sportpädagogik.Karl Hofmann:Schorndorf.

Funke,J,W.Sperle,N.und Treutlein,G.(1992)Vorwort zur 2. Auflage.  
In: Funke,J,W.Sperle,N. und Treutlein,G.(Hrsg)Körpererfahrung  
im Sport.Meyer&Meyer:Aachen.

Funke,J.(1997)Von der „Körpererfahrung“ zur „Thematisierung der  
Leiblichkeit“.In:Müller,E.Stadler,R.Bauman,C.(Hrsg)  
Sportpädagogik in Bewegung Festschrift zum 60 Geburtstag von  
Stefan Größing.Institute für Sportwissenschaft der Uni  
Salzburg:Salzburg.

Grupe,O.(1983)Schüler im Sport:Sport für Schüler.9 Kongreß des

- Ausschusses Deutscher Leibeserziher(ADL)vom 28.-30.9.1983 in Bielefeld.Sportwissenschaft4.
- Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen.(1981)Richtlinien Sport Band I Allgemeiner Teil 2.korrigierte Auflage.Greven:Köln.
- Kurz,D.(1995)Bracht der Schulsport eine neue curriculare Leitidee?.In:Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.)Schulsport in Bewegung Erstes Schulsport-Symposion Nordrhein-Westfalen Schule und Weiterbildung:Bönen.
- Rieder,H.(1984)Körpererfahrung-eine neue Modewelle?. In:Niedermann,E.(Hrsg.)Salzburger Beiträge zum Sport unserer Zeit 10 Folge.Wissenschaftliche Gesellschaft für Sport und Leibeserziehung am Institut für Sportwissenschaften der Universität Salzburg:Salzburg.
- Sprenger,J.Treutlein,G.Janalik,H.(1984)Sinnliches und Besinnliches zur Tagung.In:Niedermann,E.(Hrsg)Salzburger Beiträge zum Sport unserer Zeit 10 Folge.Wissenschaftliche Gesellschaft für Sport und Leibeserziehung am Institut für Sportwissenschaften der Universität Salzburg:Salzburg.
- Treutlein,G.Funke,J.und Sperle,N.(Hrsg.)(1986)Körpererfahrung in traditionellen Sportarten.Hans Putty:Wuppertal.

#### (第四章)

本章では，身体経験論の学習指導要領への導入を検討するために，NRW州の学習指導要領をはじめ，学習指導要領の改訂委員会に携わった人物の著作物を中心に検討する．

- Beckers,E.(2000)Grundlagen eines erziehenden Sportunterrichts. In:Aschebrock,H.(Hrsg.)Erziehender Schulsport Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen.Landesinstitut für Schule und Weiterbildung:Soest.

- Kurz, D. (1995) Bracht der Schulsport eine neue curriculare Leitidee?.  
In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) Schulsport  
in Bewegung Erstes Schulsport-Symposium Nordrhein-Westfalen  
Schule und Weiterbildung: Bönen.
- Kurz, D. (2000a) Die pädagogische Grundlegung des Schulsports in  
Nordrhein-Westfalen. In: Aschebrock (Hrsg.) Erziehender  
Schulsport Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in  
Nordrhein-Westfalen. Landesinstitut für Schule und  
Weiterbildung: Soest.
- Mertens, M. Zumbuel, H. (2001) Was ist erziehender Sportunterricht?.  
Verlag an der Ruhr: Mülheim.
- MSWWF (1999) Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in  
Nordrhein-Westfalen: Ritterbach Verlag: Frechen

なお、本研究では主として上記の文献を中心に分析検討するが、文献に記載されていることを補足するために、当事者に対してインタビューを行っている。Funke とは 2003 年 3 月 26 日、6 月 2 日、7 月 2 日、7 月 10 日、9 月 4 日、10 月 29 日の計 6 回ハンブルク大学で行った。Grupe とは 2003 年 7 月 16 日テュービンゲン大学で行った。Kurz とは 2003 年 8 月 4 日ビーレフェルト大学で行った。Scherler とは 2003 年 11 月 3 日ハンブルク大学で行った。ラボアシュレーの教員の Schmerbitz とは、2003 年 12 月 4 日ビーレフェルトの Schmerbitz の自宅で行った。同じくラボアシュレーの教員の Seidensticker とは 2004 年 2 月 4 日にラボアシュレーで行った。Treutlein とは 2004 年 1 月 30 日、ハイデルベルク教育大学で行った。

これらの一連のインタビューは文書化し資料として用いることにした。さらに当事者に対して筆者から直接質問を書面で行い、回答してもらった書簡についても資料として用いることにした。なお、インタビューで得られた回答の妥当性を確認するために、Funke とはインタビューを複数回持った。また、その他のインタビューでは、インタビューに対

する回答に矛盾がないかどうか、回答内の整合性を確認し、また、他の当事者の回答と整合性をはかることにした。

## 第五節 用語の解説

### (1)「身体の経験」，身体経験論，身体経験について

先行研究中において岡出は *Körpererfahrung* という用語に対して「身体の経験」と訳出しているが、*Erfahrung des Körpers* や *Körperliche Erfahrung* 等、経験そのものを示す概念と、諸経験を整理説明する理論との差異が不明になることから、本稿では、*Körpererfahrung* という用語に対して、理論全般を指している場合には、身体経験論とし、身体に関わる個別の経験の総称を身体経験と訳出している。

ドイツ語の *Körpererfahrung* は、通例、身体経験と直訳できるが、この用語は、Funke や Treutlein の主張する理論を指し示している場合も見られる。たとえば、Balz が 1992 年、『スポーツ教育学』上において教科教授学構想(*Fachdidaktisches Konzept*)を四つ紹介しているが、その中では、Funke の *Körpererfahrung* は、Kurz のスポーツの中の行為能力論(*Handlungsfähigkeit im Sport*)と並んで、一つの理論として位置づけられている。そのため、本稿においては、彼らの理論や実践の全般を意味する *Körpererfahrung* には、身体経験論と訳している。また、文脈上、個別の経験やその諸経験を整理する意味で用いられている場合には、身体経験と訳している。

### (2)スポーツ授業，学校スポーツについて

本稿においてドイツ語の *Sportunterricht* は、スポーツ授業と訳している。この用語は、学校の教育課程に組み込まれたスポーツ科(*Fach Sport*)の授業を指すものである。また、*Schulsport* は、学校スポーツと訳しており、学校におけるスポーツ全般を指している。学校スポーツでは、我が国の必修クラブに見られるような教科外の AG(*Arbeitsgemeinschaft*)や休み時間などの活動も含まれる。

### (3)身体

ドイツ語のLeibとKörperの差異については、いずれの用語も身体と訳出している。Funkeは1970－80年代の著作の中では、Körperを使用しているが、1990年代以降はLeibを使用している。この間、彼自身の身体観が変化したわけではない。そのためLeibとKörperはいずれも身体と訳出している。

なお、我が国では、身体を示す用語には、「体」「身体」「からだ」「軀」などの表記があり、執筆者によってその定義を分けている場合がある。しかし、本稿ではこうした差異について論議していく目的を負っていない。そのため、身体という用語を全般的に使用する。

### (4)身体教育領域

本稿の第一章で論述するラボアシュールでは、教科を細分化することよりも、いくつかの既存の教科や教科外活動を統合して領域(Bereich)としている。体育的な領域は、身体教育・スポーツ・プレイ領域(Körpererziehung, Sport und Spiel)という名称が付されている。そのため本稿では、身体教育・スポーツ・プレイ領域を身体教育領域としている。それは、公立校で使用されている教科の名称のスポーツ科(Fach Sport)とは異なる。

### 【注釈】

#### 注1)

本稿では、1992年以前の旧西ドイツ地域と統一後のドイツ全土(Bundesrepublik Deutschland)を概ねドイツと表記する。ただし便宜上、統一前の旧西ドイツ地域を示す場合と旧東ドイツ地域(Deutsche Demokratische Republik)を示す場合には、それぞれ旧西ドイツ、旧東ドイツ、あるいは、旧西ドイツ地域、旧東ドイツ地域と表記する場合もある。

#### 注2)

NRW州は、ドイツの北西部に位置し、16州の中でもっとも人口の

多く、経済的にも学術的に中心となる地域である。州内には旧西ドイツの首都ボンをはじめ、ケルン、デュッセルドルフなどの大きな都市を抱え、また、ルール工業地帯をはじめとした工業地帯がある。また、ドイツの中でもっとも高等教育機関が多く存在し、大学及び専門大学の総数が52もある。さらに、州内に多くのテレビラジオ局もあり、情報発信の中心的な州となっている(ドイツ連邦共和国外務省 HP,2005 年 10 月 29 日確認)。

注 3)

1968年のNRW州の基幹学校学習指導要領において初めてスポーツ科(Fach Sport)という用語が見られているようになる。この学習指導要領の内容を見ると、近代スポーツ種目を中心として構成されているが、一方で体育科の課題(Aufgaben und Ziele der Leibeserziehung)という表記も見られており(SNRWSK,1968)、体育科からスポーツ科への移行期に発行された学習指導要領であることが了解できる。体育科の名称が全く使われなくなるは、翌年の1969年の基礎学校の学習指導要領からである(SNRWSK,1969)。

注 4)

ラボアシューレは、ビーレフェルト大学の教育学者であった von Hentig の指導によって設立された特別な学校である。1974年に開校し、特色のある教育を展開している。同校は、現在も存続するビーレフェルト大学の協力校、及び NRW 州の総合制学校の大規模実験学校である。児童生徒数は、0年生から10年生まで総計660名が在籍し、開校当時と変わっていない。教員数は、1973年の設立準備期に16名であったが(Harder,1974)、2005年5月現在は、84名の教員が同校で勤務している。建物は、オーバーシュトゥッフエコレークを挟んでビーレフェルト大学の敷地に隣接しており、0・2年生のための棟と3・10年生までの棟に分けられている。設立準備委員会の記録によれば、敷地面積について具体的な数値を記した資料は特にないものの、3・10年生が教室代わりに使用する大広間と呼ばれるオープンスペースは500 m<sup>2</sup>以上に設定されている(Harder,1974,p.120)。

また、同校は 1992 年以降、ユネスコとの協力関係にあり、1993 年にはユネスコのプロジェクトスクール協会 (Verbund der Unesco-Projektschulen) に正式加盟し、文化交流事業としてヨーロッパ諸国の学校間交流に貢献している。また、ニカラグアの学校との姉妹校提携など結んでおり、ラボアシュールレの文化交流事業の範囲は、ヨーロッパに留まっていない(ラボアシュールレ HP, 2005)。

注 5)

こうしたドイツの動向には、我が国における民間教育運動の経過と共通点が見られる。ドイツと同様、我が国では、体育科の理念として身体を中心とした考え方は、これまで一貫して主張されてきた。たとえば、中森を中心とした教育科学研究会「身体と教育部会」のからだづくり論やからだ育て論である。また、その他には戦後の綴り方教育を基礎として、現実生活と関連した体育実践を展開した佐々木の実践（佐々木, 1956）や雑誌の特集（高浜ほか, 1983）に見られる諸論である。これらは、少数意見とはいえ、民間教育運動の一つの潮流を生み出してきた。それらは、主に他人と触れ合えない硬直した身体や、身体を通じた現実社会に関する認識形成を問題意識に据えていた。また、心と身体を別問題として扱うものではなかった。しかし、こうした考え方は、時代の流れの中でその必然性の実感されないまま、学習指導要領のような制度に位置づけられずにいる。しかし、なぜ彼らの意見が重視されなかったのだろうか。その原因は次の通りである。

一つは、方法論を明確に示さなかったことにより、その授業を追試することができないという問題。もう一つは、彼らの研究者や実践家としての考え方である。基本的に彼らは学習指導要領に代表される文部科学省をはじめとした行政機関の見解に対して、常に批判的立場を示してきた。たとえば、中森は「新学力観」に対して次のようなことを記している。

「文部省は、『新学力観』において『関心・意欲・態度』を強調するために、これまでの学習指導は知識・技能の伝達が中心で、それは『一定の知識や技能の教え込みになりがち』であったとのべている。まるで

他人事のようにのべているが、つめこみを余儀なくさせた張本人は、子どもの主体的条件を無視して、盛り沢山の内容を学習指導要領につめこみ、その一定の過密な内容を限られた時数で一通り教え終えることを教師に強いてきた文部省だったのではなかったか」(中森,1996)

注 6)

たとえばハンブルク州が 2003 年に改訂した基礎学校(Grundschule)の学習指導要領では、概ね次の三つの目標が設定されている。

(1)身体経験(Körpererfahrung)。

(2)物質的環境との関わり(Materiale Umwelt)。

(3)社会的環境との関わり(Soziale Umwelt)(FHHBBS,2003,p.55)。

特に(1)の身体経験と関連して、次のような文言が見られている。

「子ども達は、身体の緊張と弛緩、負荷と休息の交換を経験し、知覚感覚能力を訓練する。また、運動と身体とをたくさん経験し、不快な感覚感情も経験する。子ども達が、身体や身体的能力に対するポジティブな態度を獲得し、自己への信頼を獲得するよう、(教師は…筆者補足)支援されるべきである」(FHHBBS,2003,p.55)

さらに、内容においても、次の 6 領域が見られている。

(1)身体(Körper)：道具を持たずに活動する。

(2)ゲーム(Spiel)：ゲームをする。

(3)器具(Geräte)：道具を用いて、器具で活動する。

(4)音楽(Musik)：音楽を用いて活動する。

(5)水(Wasser)：水中で活動する。

(6)ゲレンデ(Gelände)：ゲレンデで活動する。

この内容構成の中で身体経験の目標は、特に(1)において具体化されている。

ラインラント・プファルツ州中等教育段階 I の学習指導要領では、Kurz の考え方をもとに、次の 6 つの教育学的視点を設定している。

(1)達成(試合, 成果)(Leistung)(Wettkampf,Erfolg)

(2)緊張／ゲーム(危険, 冒険)(Spannung/Spiel)(Risiko,Abenteuer)

(3)印象(身体経験)(Eindruck)(Körpererfahrung)

- (4)健康（フィットネス，安寧）(Gesundheit)(Fitness,Wohlbefinden)
- (5)表現（演技，創造）(Ausdruck)(Darstellung,Gestaltung)
- (6)共同（社会学習，環境）(Miteinander)(soziales Lernen,Umwelt)

(MBWWM,1998)

こうした州以外にも，バイエルン州，シュレースヴィッヒ・ホルシュタイン州，ブランデンブルク州，チューリングゲン州，ニーダーザクセン州，ザールランド州，ベルリン州，ブレーメン州，ヘッセン州，バーデン・ヴュルテンベルク州などにおいて，目標ないしは内容において身体経験に関わる記述，あるいは類似した記述が見られている。もっとも，たとえば，ザールランド州の場合には，初等教育の学習指導要領には，こうした記述が見られても，中等教育段階の学習指導要領では見られなくなるなど，同じ州であっても年齢段階によって学習指導要領の記載内容に差が見られている。また，内容領域での位置づけについても，各種目の中に取り込まれている場合と，独立して示されている場合とがある（近藤・岡出,2000）

注7)

Grupe は，運動の意味について論を展開している。彼によれば，運動には次の四つの意味があると規定する。それは(1)道具的意味，(2)発見的探求的意味，(3)社会的意味，(4)個人的意味の四つである（Grupe,1982,p.88-89）。Grupe は(2)発見的探求的意味の中で身体を経験（Leibliche Erfahrungen）という下位の項目を示している。

注8)

ラポアシューレでは，教科名を細分化することよりも，いくつかの教科や教科外活動を統合して領域（Bereich あるいは，Unterrichtsbereich,Erfahrungsbereich と書かれる場合がある。）としている。体育的な領域名称は，身体教育・スポーツ・プレイ領域（Körpererziehung,Sport und Spiel）とされている。ただし，この名称の示し方については，同校の設立段階から若干の変化が見られる。同校の指導者である von Hentig は，1971年の同校の計画書の中で，当該領域をスポーツ(Sport)(von Hentig,1971,p.23)と規定している。しかし，当

該領域のカリキュラム作成を担当した Funke は、1974 年に身体教育・スポーツ・プレイ領域 (Funke,1974)としている。von Hentig は、スポーツの中にプレイや体操などを含めて考えていたのに対して、Funke は、身体教育とスポーツ、そしてプレイを並置して示している。二人の間には、スポーツ概念の捉え方に相違があったものと思われる。

もっとも、ラボアシュレーが開校した 1970 年代は、ドイツの各州で教科の名称が、体育(Leibeserziehung)からスポーツ(Sport)へと変更した時期と重なる。その意味では、スポーツの概念が多様化しており、ラボアシュレーの教員間で、スポーツ概念の捉え方に相違があったと理解できる。ただし、こうしたスポーツ科の流れに対して Funke は、「ラボアシュレーでは、こうした一面的なスポーツ教授学的な考え方から離れる」(Funke,1974,p.156)「スポーツ種目の経験だけではないはずである」(Funke,1974,p.156)と批判しているように、スポーツ種目以外の内容も採り入れながら、同校の身体教育・スポーツ・プレイ領域は構成されるべきであると考えている。なお、本論では、身体教育・スポーツ・プレイ領域を、身体教育領域として示している。

注 9)

五つの視点については、本稿 p.4 に示した通りである。六つの視点については、以下の通りである。

- (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。

この視点については、各実践者が実践の中で重点的に強調しているものを 2 名の筆者が抽出し、再度実践に関する記述と照らし合わせて整理したものである。

注 10)

Brodtmann はハノーバー大学の元教授で Funke とは研究仲間である。

彼はドイツ最大の保険会社の国民地域医療保険組合 (Allgemeine Ortskrankenkasse) (以下, AOK)と『学校におけるスポーツによる健康教育 (Gesundheitserziehung in der Schule durch Sport)』(KM/AOK NRW,1988)を共同で執筆している。

注 1 1)

自由ヴァドルフ学校 (我が国では, 通称, シュタイナー学校と呼ばれる。)は, 1919 年に Rudolf Steiner によってシュトゥットガルトに開校された私立学校である。Steiner の教えは, 人智学 (Anthroposophie) と呼ばれており, 現在はドイツ国内のみならず海外においても広がりを見せている (Eberle und Hillig,1989,pp.400-402)。我が国ではこの学校をいち早く紹介したものとして子安(1975)の著書が有名である。オイリュトミーやエポックといった特色のある教育を展開している。

田園教育舎は, 田舎の寄宿舎生活を通じて全人教育をはかる学校である。教科の学習のみならず, 様々な労働体験を多くすることが特徴となっている。イギリスのアボッツホームに 1989 年に開校し, その 10 年後にドイツでも開校している (Eberle und Hillig,1989,p.9,pp.245-246)。

これらの学校に比べて, 我が国におけるラボアシューレの認知度は低い。なお, これらの学校とラボアシューレとの関連性はない。

## 【文献】

Balz,E.(1988)Besprechungen.Körpererfahrung in traditionellen Sportarten.Sportwissenschaft14(3):321-324.

Balz,E.(1992)Fachdidaktische Konzepte oder:Woran soll sich der Schulsport orientieren?.Sportpädagogik16(2):13-21.

ドイツ連邦外務省 HP(2005 年 10 月 29 日確認)

<http://www.tatsachen-ueber-deutschland.de/2086.0.html>

Eberle,G.Hillig,A.(1989)Schülerduden Pädagogik.Dudenverlag :Mannheim.

FHHBBS(2003)Rahmenplan Sport Bildungsplan Grundschule.Freie und Hansastadt Hamburg Behörde für Bildung und Sport Amt für

- Bildung:Hamburg.
- Funke,J.(1974)Körperziehung,Sport und Spiel in der Bielefelder Laborschule(einCurriculumrahmen).In:Universität Bielefeld (Hrsg.)Schulprojekte der Universität Bielefeld Heft4.Schriftreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen-Kolleg.Ernst Klett: Stuttgart.
- Funke,J.(1975)Alter Sport in neuen Schulen?:Überlegungen und Thesen zu den Lernzielen der körperlichen Erziehngin Gesamtschulen.Sportwissenschaft.3・4.310.
- Funke,J.(1983a)Einleitung.In:Funke,J.(Hrsg.)Sportunterricht als Körpererfahrung.Rowohlt:Reinbek.
- Funke,J.(1984)Sportunterricht als Körpererfahrung.In:ADL(Hrsg.) Schüler im Sport-Sport für Schüler-.Karl Hofmann:Schorndorf.
- グルーペ 著：永島 惇正 ほか 訳(2004)スポーツと人間：文化的・教育的・倫理的側面．世界思想社：京都．
- <Grupe,O.(2000)Von Sinn des Sports:kulturelle,pädagogische und ethische Aspekte.Karl Hofmann:Schondorf.)
- 原田 信之・牛田 伸一(2003)ビーレフェルト実験学校における学習環境の構成：オープンスクールにおける教育実践の理念と展開．岐阜大学教育学部研究報告教育実践研究 5:171-182.
- Harder,W.(1974)Drei Jahre Curriculum-Werkstätten:Ein Bericht über die Aufbaukommissionen Laborshule/Oberstufen-Kolleg.Ernst Klett:Stuttgart.
- Hentig,H.von.(1971)Die Bielefelder Laborschule:Allgemeiner Funktionsplan und Rahmen-Flächenprogramm.Ernst Klett:Stuttgart.
- Hummel,A.und Balz,E.(1995)Sportpädagogische Strömungen-Fachdidaktische Modelle-Unterrichtskonzepte:Auf dem Weg zu einer fachdidaktischen Landkarte.In:Zeuner,A.u.a.(Hrsg.)Sport unterrichten:Anspruch und Wirklichkeit.Academia:Sankt

Augstin,p.37.

入口豊(1997)イギリスにおける運動特性の考え方. 竹田清彦ほか編. 体育科教育学の探究: 体育授業づくりの基礎理論. 大修館書店: 東京, pp.75-76.

井谷恵子(2005)体力づくりからフィットネス教育へ: アメリカの体育教育と身体づくりへの責任-. 明石書店: 東京.

KM/AOK NRW (Das Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen und die AOK in Nordrhein-Westfalen)(1988) Gesundheitserziehung in der Schule durch Sport.Handreichung für die Primarstufe.AOK:Bonn.

Kolb,M.(1995) Besprechungen.Körpererfahrung im Sport.

Wahnehmen-Lernen-Gesundheit fördern.Sportwissenschaft25(3):305-308.

近藤智靖・岡出美則(1995)ドイツの身体経験として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. 愛知教育大学体育教室研究紀要 20: 33-50.

近藤智靖・岡出美則(1997)身体経験としてのスポーツ授業の中で保証しようとした経験の内容: ドイツの試みに見る日本の教科教授モデルへの示唆.体育学研究 41(5):369-379.

近藤智靖・岡出美則(2000)ドイツの学習指導要領にみる身体の位置づけとその目標・内容. 岡出美則編著 ドイツを例にした学校5日制に向けての教科体育カリキュラム研究. 平成10年度-平成11年度文部省科学研究費補助金(基礎研究C(2))研究成果報告書, pp.61-62.

近藤智靖・高橋健夫・岡出美則(2000)ドイツにおける「身体経験」の理論的背景について: 1980年-86年.日本体育学会茨城支部『いばらき健康・スポーツ科学』19:41-48.

子安美知子(1975)ミュンヘンの小学生: 娘が学んだシュタイナー学校. 中央公論社: 東京.

栗山次郎(1995)ドイツ自由学校事情: 子どもと教師で作る学校. 新評論: 東京. pp.126-135.

- 桑原隆(1998) 西尾実国語教育論の探究：言語活動主義・言語生活主義の展開と発展．筑波大学博士学位論文．
- ラボアシュール H P (2005) <http://www.uni-bielefeld.de/LS/> (2005 年 12 月 3 日確認)
- MBWWM.(Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung, Mainz). (1998) Lehrplan Sport Sekundarstufe I (Klassen-9/10) Rheinland-Pfalz. Sommer: Grünstadt, p.7.
- Meinberg, E.(1986) Die Körperkonjunktur und ihre anthropologischen Wurzeln. Sportwissenschaft 16(2):129-135.
- 永島惇正(2000) 訳者あとがき. グルーペ・クリューガー著：永島 ほか訳．スポーツと教育：ドイツ・スポーツ教育学への誘い．ベースボールマガジン社：東京， p.359.
- <Grupe, O. und Krüger, M.(1997) Einführung in die Sportpädagogik. Karl Hofmann: Schöndorf.>
- 中森孜郎(1996) 教育としての体育. 大修館書店：東京， p.174.
- 岡出美則(1985) ドイツのスポーツ教育学「身体を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) 身体を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.
- 岡出美則(1994) 西ドイツにおける「スポーツの行為能力」論の形成．愛知教育教科教育センター研究報告 18:57-66.
- 岡出美則(1995) (6) スポーツ教育論と授業. 宇土正彦監修．学校体育授業事典．大修館書店：東京， pp.72-74.
- 岡出美則(1997a) ドイツにおける「スポーツの中の行為能力」論形成過程にみるスポーツの意味を巡る論議．体育学研究 42(1):1-18.
- 岡出美則(1997b) 多様化する現代学校体育の「からだ」イメージ．体育の科学 47(7):528-533.
- 岡出美則・近藤智靖(1998) からだの気づきをめぐる動き．体育科教育 46(8):60-62.
- 大家孝雄(1986) 第五章 西ドイツ教育課程の実験学校．佐藤三郎編．世界

- の教育方法改革．東信堂：東京． pp.155-168.
- 大高泉(1996)ヴァーゲンシャイン科学教育論研究：範例的・発生的科学教授論の特質と重点移行．筑波大学博士学位論文．
- Pöttinger,P.(1990)From Physical Education(Instruction) to Movement Education(Instruction).International Journal of Physical EducationXXVII(4):15-19.
- 佐々木賢太郎(1956)体育の子：生活体育をめざして.新評論社．東京．
- Schaller,H,J.(1992)Instrumentelle Tendenzen in der Sportpädagogik. Sportwissenschaft22(1):9-31.
- SNRWSK(1968)Grundsätze,Richtlinien,Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen Teil i Sport,A Henn:Wuppertal,p.1. (Die Schule in Nordrhein-Westfalen Eine Schriftenreihe des Kultusministers)
- SNRWSK(1969)Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule Schulversuch in Nordrhein-Westfalen.A Henn:Wuppertal. (Die Schule in Nordrhein-Westfalen Eine Schriftenreihe des Kultusministers)
- Stelter,R.(1994)Sport:a relation between performance and body experience. International Journal of Physical EducationXXX I (4):15-20.
- 高浜介二(1983)特集：子どもの「からだ」と「こころ」を育てる．体育科教育 31(7):5-154.
- 谷川彰英(1996)柳田国男における教育思想形成と社会科教育論の展開．筑波大学博士学位論文．
- 丹沢哲郎(1995)アメリカの BSCS カリキュラムの変遷過程の研究：STS カリキュラムにおける科学的リテラシー概念を基礎にして．筑波大学博士学位論文．

## 第一章 身体経験論の生成の背景

### ドイツの教育改革における ラボアシューレの理念とカリキュラム

## 第一節 ドイツの教育改革

ドイツでは、文化高権を持つ各州政府が教育上の様々な制度に対する決定権や管理権を有している。そのため学習指導要領(Richtlinie, Bildungsplan, Lehrplanなどと表記される)をはじめとする様々な教育政策は州によって異なっている<sup>(注1)</sup>。しかし、概ね教育制度の基本構造はどの州も類似しており、四年制の基礎学校(Grundschule)を卒業すると、ギムナジウム(Gymnasium)、実科学校(Realschule)、基幹学校(Hauptschule)のいずれかに進学することになる。このような教育制度は、通称、三分岐型教育制度(Dreigliedriges Schulsystem)と呼ばれ、複線型がその特徴と言える。この三分岐型教育制度は、伝統的な教育制度であり、戦前から戦後にかけてもその基本形態は大きく変わることなく、現在も脈々と続いている(図5)。

通例、大学進学を目指し、経済的、社会的に裕福で成績優秀な生徒達は概ねギムナジウムへ進学する。中級管理職を目指す生徒達は実科学校へ。職業訓練校を目指す生徒達は基幹学校へと3コースに分かれる。多くの州で初等教育卒業時の4年生の段階でこの進路選択が行われるため、子どもが将来何をしたいのかという本人の意志とは無関係に両親の職業や意志、あるいは成績によって進路が決定されていると言われている。ただし、これまで早期進路選択の弊害を指摘する声もあり、たとえば、ニーダーザクセン州のように、2年間のオリエンテーション段階(OrientierungsstufeあるいはFörderstufe)を設け、その期間、共通の学習内容を履修し、6年生の時に進路選択をする州も一部存在していた。この三分岐型教育制度は、統一後の旧東ドイツ地域も含めてドイツ全土に浸透しており、伝統的階層社会を維持する一つの装置として機能している。では、なぜこの伝統的な教育制度が戦前から現在にかけて維持されたのであろうか。

終戦後、ドイツの教育改革の展開は、アメリカ主導による教育制度の大幅改革がなされた我が国とは異なり、アメリカ、イギリス、フランス、ソ連によって各州や地域が分割統治されたために、各統治国が自国の教



育制度をドイツに転用しようと試みた。それは、1946年に出された対ドイツ・アメリカ教育使節団報告書の中にもはっきりと記されている。

「敗北したドイツは、約六千三百万人もの人口を持つ国家であり、アメリカ合衆国、イギリス、ソビエト連邦、フランスの四カ国が四地区に分けて統治している。ベルリンは共同管理下におかれ、全占領地区への共同計画は、連合国管理事務会によって実施されている。…中略…そのような統一管理を保留したままで、各々の占領国は自国に割り当てられた占領地区内で、教育政策を含む政府の政策を展開する責任を持っている」(アメリカ教育使節団,1995,p.224)。

このため、ドイツでは連邦政府によって教育政策が統一的に展開されることはなかった(マックス・プランク研究所研究者グループ,1989,pp.10-13)(以下、文献表記の際には、マックスとする。)(注2)また、同報告書の中では、戦前戦中のナチズムの問題の指摘と除去を取り上げつつも、「ドイツ国民の再教育という課題のむずかしさは、その少なからぬ部分が、独自の短所と長所をあわせもつドイツ文化の特殊性に基づいている。ナチズムという悪性の病いは、あらゆる文化領域に浸透し、それらをむしばんだ。しかしながら古代ギリシャやローマを別とすれば、ドイツという国ほど、我々の文明の共通の財宝づくりに豊かに貢献した国はなかったのである。ドイツの教育問題を考えようとする場合、ドイツ文化の功績にたいしてあえて目をつむったり、感謝の念を欠いたままではいけない」(アメリカ教育使節団,1995,p.219.)とあるように、我が国に対するアメリカの教育政策と旧西ドイツに対する教育政策(注3)は異なった雰囲気であり(アメリカ教育使節団,1995,p. X I),旧西ドイツは、連合国による親和的な対応のもとで戦後の教育政策が進んでいったといえる。さらに、各国がそれぞれ提案する教育モデルを各州が積極的に受け入れることはなく、結果的に、戦前からの教育制度が戦後も残存し続けることになった。その後もドイツが抱える政治的、経済的、歴史的背景から、教育改革は叫ばれることはなく、教育改革が具体的に動き始めるには、1960年代中頃を待たなくてはならなかった。

戦後、約20年もの間、大きな教育改革がなされなかった理由はいく

つか考えられるが、その理由は次の通りである。

(1)戦前のナチス支配の反省から、教育政策に対して地方にその責任が任せられていたこと。そのため、連邦政府が教育に対して大きな権限をもたなかったこと。

(2)旧西ドイツ経済の好調と低い失業率、質の高い労働力が容易に確保できたために、教育改革を行う必要性に欠けていたこと。

(3)旧東ドイツとの対立により、教育上の平等思想と社会主義における平等思想とが混同されて捉えられていたこと（マックス,1989,pp.10-13）。

その結果、教育改革の動きが生まれにくい社会的土壌が形成されていたのである。この弊害を根本的に問い直そうとする動きは、先記したとおり 1960 年代中盤－70 年代前半にかけて現れた。それは、当時の政権政党であった社会民主党 (Sozialdemokratische Partei Deutschlands)(SPD) 及び自由民主党 (Freie Demokratische Partei) (FDP) の連邦政府や各州政府、及び改革志向の教育学者達が推進し、階層社会の打破と産業構造の変化への対応を志向した一連の改革のことである。この教育改革の中では、いくつかの具体的な方策が打ち立てられた。それは次の通りである。

(1)就学前教育の充実(天野,1978,p.38)

(2)義務教育年限の延長(田口,1995,pp.152-153)。

(3)オリエンテーション段階の設置(田口,1995,pp.154-155)。

(4)総合制学校の創設（マックス,1989,pp.200-218）。

(5)高等教育機関への進学率の向上と大学制度改革。

(6)ギムナジウム上級段階の改革（マックス,1989,p.91）。

(7)カリキュラムや教材の近代化と科学化(マックス,1989,p.18)。

(8)教科別に養成された教員による教科別授業（マックス,1989,p.18）

このように、ドイツの教育改革は就学前教育から大学教育まで幅広い学校段階を対象としていた。(4)は後に触れるので、以下では、(4)を除いた点について解説する。

### (1) 就学前教育の充実

就学前教育の改革では、幼稚園教育がその対象とされ、収容定員数や教職員数の増大というハード面での改革が進められた(マックス,1989,pp.82-83)。一方で、子どもの発達のために環境的刺激を重視するという考えや、初等教育とのつながりを重視し、目標や方法を体系付けながら指導していくソフト面での改革も併せて進められた。特に、教師や親の権威の下に子どもを抑圧することをやめ、また同時に、放任による刺激の少ない環境に置くこともやめ、個々の子どもたちに適した課題を準備し、学習を成立させるという考え方に立っている。また、社会的に不利な条件に立つ子どもたちが、教育の初期段階より不利な扱いを受けてしまわないように補償的な教育の充実を図っている(天野,1978,pp.140-144)。結果的に、多くの子どもたちが幼稚園に入学し、就学前においても体系的な教育を施すことになる。

### (2) 義務教育の修業年限の延長

この政策は、1964年の社会民主党による「教育政策の指導原則」の中で提案されている。これまでの修業年限は8年間であったが、10年間への延長が示されている。この理由は、実際には10年間多くの生徒が学校に通い続けるという実態があったためである。この義務教育の延長は、教育水準を高め、すべての学校形態で科学的な学習を強化するための前提であった。しかし、実際にこの措置を講じたのは、ベルリン州とNRW州に限られており(マックス,1989,p.78)、ヘッセン州のように都市部において9年制の義務教育を実施する州も存在している(田口,1995,pp.152-153)。義務教育の修業年限延長に向けた対応は、むしろ州や地域による差異をさらに生み出した。

### (3) オリエンテーション段階の設置

オリエンテーション段階は、早期選抜の問題に対して導入された制度である。10-11歳において学校を選択した結果、多くの不適合生徒を生みだしてしまった点と、早期選抜が社会的差別と強く結びついていると

いう点への反省に立った方策であった。オリエンテーション段階では、出身家庭や能力の有無にかかわらず、2年間、共通の教科を学び、能力の有無を見極める機関である。この形態は、1950年代後半から各地で実験が繰り返され、1970年代になると、連邦政府においても議論されるようになる。

オリエンテーション段階は、1974年の各州文部大臣会議(Kultusministerkonferenz)(KMK)の協定の影響から、二つの形態が存在することになる。一つは、他の学校形態と協力関係、あるいは併設した付設型形態である。たとえば、実科学校やギムナジウムの一部としてのオリエンテーション段階を設置する形態。もう一つは、他の学校形態とは依存関係にない独立した形態である。つまり、オリエンテーション段階だけが独立して一つの学校を形成する形態である。

前者の形態は、結果的に早期選抜の弊害を取り除くための機関という理想から離れ、オリエンテーション段階中に不適合生徒を排除するための機関として機能した。後者の独立型オリエンテーション段階では、様々な成績の生徒たちが同じ教室で授業を受けるという形態を採用していた。

この二つのオリエンテーション段階が存在した背景には、中等教育の万人への拡大に危惧をいだく保守勢力と、中等教育の万人への拡大こそが達成されるべきであるとした革新勢力との緊張関係がある。保守勢力は、オリエンテーション段階において不適合生徒を排除し、ギムナジウムを守りたいと考えるのに対して、革新勢力は、その反対に、万人に高等教育への道を開くと考えたのである。こうした緊張関係は、政策的にも見られており、結果として、独立型が実施されたのは、ニーダーザクセン州とヘッセン州という社会民主党が州の政権政党であったごく一部であった。

#### (5) 高等教育機関への進学率の向上と大学制度改革

多くの人間が高等教育を受けたいという需要は、1960年代に入り急速に加速している。たとえば、総合大学と工科大学の学生数は、1955年時点では13万人程度であったが、10年後の1965年では、約二倍にあたる25

万人が在籍している（天野,1978,p.309）。さらに、この勢いは、女子の高等教育志向の向上により1960年代後半から1970年代に一気に加速する。当時はまさに高度経済成長の時代であり、同時に女性の社会進出が一気に進み、併せて女性の雇用が増大していた。この点が女性の高等教育志向にさらなる拍車をかけることになる。その影響によって女子の進学先の変化が見られるようになる。具体的には、ギムナジウムに殺到するという状態が起きている。たとえば、バイエルン州では、ギムナジウムに進み大学進学への足がかりとなるアビトゥア試験(Abitur)の女子の通過数が、改革以前の1960年には2715人であったが、1965年には2295人と一時的な低下が見られるものの、改革が軌道に乗り始めた1970年には3874人、さらに1975年には6770人、そして1980年になると10555人と20年間で約4倍近くになっている。この傾向は、他の州でも同様である。ちなみに、男子は、1960年には6216人、1970年には7671とその伸びは小幅である(BSMUK,2004,p.104)。

こうした状況の中で、大学も改革を余儀なくされている。学問に対する「自由と孤独」という古き良きHumboldt的な精神を貫いていくことができない状態になっていたのである。学生に対する教授や講師数が少ないことや、図書館や研究所などの各種施設が手狭であることが問題視された。学生数の増大によってこうした劣悪な教育環境にもかかわらず、教授が旧態依然たる権威主義的態度をとり続けたことや、また、社会の実践場面において役に立たない理論ばかりが教えられる事への不満が表面化していた。こうした問題に加え、折からの社会情勢の不安がこうした大学改革を一気に加速させることになる。

結果として、大学改革は、大きく分けて二つの方向性の中で行われた。一つ目は、特定の学部に対する入学定員(Numerus clausus)の設置である。アビトゥア試験に合格しても、一定の期間入学許可を待たせるという制度が導入された。二つ目は、大学運営の民主化を標榜し、これまで教授を中心とした大学管理の意志決機関を助手や学生を含めた合議体制に移行したことである。またその一方で、権限も任期も長い総長(Präsident)制度が導入された（天野,1978,pp.304-307）。

#### (6) ギムナジウム上級段階の改革

ギムナジウム上級段階とは、11－13年生の期間のことを指す。この時期を大学進学の前準備期間として捉え、早い段階から特定の大学の学部を想定した教育を導入しはじめたのもこの時期である。また当時、アビトゥアに合格しても30%の生徒は何らかの理由で大学に行かないという実態があったために、アカデミックではない職業を選択する生徒のための準備期間としてもその可能性を開くという考えから、早期専門教育をギムナジウムの上級段階で実施するようになる。そのため、従来までの学年別クラスの授業や教科の授業が解体され、基礎コースと重点コースが設置された。その結果、生徒は自らの要求に見合うように基礎コースと重点コースを組み合わせることになる。また、この動きと平行してアビトゥア試験の点数換算方法が変更されたため、成績優秀者であれば、12年生の修了時には、アビトゥア試験を受ける資格が持てるようになる。こうした一連の措置によりギムナジウムの上級段階において早期専門教育が行われるようになった。しかし、一方でコースの多様化、専門化による専門教養と、言語などを中心とした一般教養との関係が問題視されたのもこの時期からである（マックス,1989,pp.91-92.185-187）。

#### (7)カリキュラムや教材の近代化と科学化。

#### (8)教科別に養成された教員による教科別授業

この二点については、相互に深い関わりを持っているので併せて説明する。この時期には、これまで教育に大きく影響を与えていた宗教の払拭と、教育内容の科学化が志向されている。こうした動きを牽引した一つの要因が、総合大学における教科教育学の発展である。総合大学における研究成果が、教育現場の実践やカリキュラム開発に大きな影響を与えることになる<sup>(註4)</sup>（マックス,1989,pp.18-19）。さらには教員養成にも大きな改革が見られるようになる。連邦政府の政権政党であった社会民主党は、学校種別による教員養成をやめ一元化を促進した。しかし、野党であるキリスト教民主同盟(Christlich Demokratische Union)(CDU)は、学校種別による教員養成の維持を政策として打ち出していた

(Lenhart,1972,pp.13-14). こうした政治的駆け引きを背景としながら大学の統廃合がなされる。たとえば、実科学校、基幹学校、基礎学校の教員養成を行っていた教育大学(Pädagogische Hochschule)が、多くの州で総合大学に合併されている。あらゆる学校種別の教員養成を総合大学で請け負うことになり外見的には一元化されたが、実際には大学内で学校種別による教員養成が残存していた。例外的にバーデン・ヴュルテンベルク州、シュレースヴィヒ・ホルシュタイン州、ラインランド・プファルツ州では、教育大学が存続し続けたが、教育大学においても、総合大学同様に学習内容の専門化がはかられた。(マックス,1989,pp.280-283;フュール,1996,p.242-245).

以上のように、ドイツの教育改革ではこうした個別政策が、相互に関連しあいながら改革が進んでいった。もっとも、この改革の中心課題の一つとして大きく論議されたのが、(4)総合制学校の問題である。以下では、その点について触れていくことにする。

## 第二節 総合制学校の試み

天野によれば、1960年代までのドイツの教育の現状を記した『教育報告1970年』においては、教育制度の問題点が次のように指摘されている。

「『教育報告1970年』は、中等教育領域についても、その構造的内容的な欠陥が速やかに除去されなければならないとしている。すなわちそれは、伝統的な中等教育制度の三分岐構造、および基礎学校4年生修了後の早期選抜が、教育面における国民の階層差を維持し、再生産していること、普通教育の学校系統と職業教育の学校系統とが判然と分離されていること、伝統的なドイツの教育観念が、言語的、歴史的側面への偏りを有し、自然科学と技術、人間科学と社会科学の発展に強く依存している現代産業社会の要求に適合していないこと、授業が半日で終わる半日学校(Halbtagschule)のシステムが、宿題や家庭学習を増加させ、親が十分に助力を与えることのできない家庭の子どもたちが、不利益をこうむっていることなどを厳しく反省している」(天野,1978,p.118)

この反省の上に、いくつかの具体的な方策が打ち立てられているが、その中の一つとして総合制学校の設立があげられる。総合制学校は、1960年代初頭に社会民主党の政治家および改革志向の教育学者を中心として、ドイツに戦後も残存する階層社会の打破と、労働者をも含めた職業選択の自由及び機会均等、ドイツ経済のさらなる発展のために質の高い労働力の確保、あるいは、すべての人間が高い教育を受けていくことで多くの人間の社会参画する社会の実現などの政治的、経済的理想を背景として生まれてきた学校である(Lenhart.1972,p.7)。

では、こうした政治的社会的背景を理由に登場した総合制学校とは何であろうか。この学校はギムナジウム、実科学学校、基幹学校といった三分岐型教育制度を廃止、あるいは修正し、一つの学校あるいはセンターとして統一した形態を持つ点に特徴がある<sup>(註5)</sup>。その基本理念は概ね次の四つである。

- (1)すべての生徒に科学志向の共通基礎教育を与え、教育水準全般を向上させ、できるだけ多くの生徒に中級段階修了証を与えること。
- (2)共通に学習する中核的な教育内容領域を決定する一方、選択制や到達度別編成を増やすことにより、一人ひとりの生徒の能力や適正を考慮し開発すること。
- (3)生徒の進路決定をできるだけ、中等段階Ⅰ修了時にまで延期し、早期選抜の持つ欠陥を取り除くこと。
- (4)次世代の若者が学校で共に生活することにより、社会に存在する階層的障壁を除去すること(マックス,1989,p.200)。

総合制学校では、どの生徒たちにも科学を基礎とした共通の内容を教え、経済状況の変化に対応した労働者を育成し、また、大学進学を含む教育の機会均等を当初の目的としていた。そのため、当時、社会民主党を支持基盤とした中北部の諸州、NRW州、ハンプルク州、ブレーメン州、ニーダーザクセン州、シュレーズヴィヒ・ホルシュタイン州、ヘッセ州、西ベルリンの7州において総合制学校が州政府指導のもとで作られている。たとえば、NRW州は、1970年に9校の総合制学校が存在して

いたが、1982年には50校に達している(NRW Bildungsportal HP,2005)。

こうした改革への試みに大きな影響を与えた著書がいくつかあるが、一つは、宗教哲学者で教育理論家であるPichtの『ドイツ教育の破局(Die deutsche Bildungskatastrophe)』(天野,1978,p.91)やDahrendorf著『ドイツの大学における労働者の子どもたち(Arbeiterkinder an deutschen Universitäten)』(Dahrendorf,1965)(西尾,1982,p.159)である。前者は、ドイツの教育的危機の実態を明らかにしており、教育改革論議の導火線となった著書である(天野,1978,pp.81-82)。著書のPichtは改革教育学者の旗手であったBeckerとも親交が厚い(遠藤,2004,p.44)。

後者は、労働者、いわゆる農夫・職人・日雇い労働者がドイツの労働人口の50%程度を満たしているにもかかわらず、大学に通う学生の中で、この社会階層出身がわずかに5%程度という現実がある一方で、役人や知的階層の子弟達は大学の中で大多数を占めると指摘した著書である

(Dahrendorf,1965,pp.5-6)。Dahrendorfは、社会学者であり、積極的な大学改革論者の一人であり、コンスタンツ大学の新設に関与し、また、後にバーデン・ヴュルテンベルク州の州議会議員として大学改革に貢献した人物である(天野,1978,p.278)。こうした著作物が社会的に一定の影響を与えることになる。三分岐型教育制度の維持は、労働者階層の子弟に大学進学への機会を閉ざし、また、有能な労働者の確保には経済力の維持には不可欠であり、そのためには多くの高等教育を受けた人材が必要であるといった論理に発展していく。

こうした教育制度改革を志向する社会民主党は、1970年の連邦政府の教育報告書(Bildungsbericht)において図6のような教育制度を提案している(Lenhart,1972,pp.8-9)。

図にも見られるように、社会民主党は、既存の複線型教育制度を脱却し単線型を志向していた。そこでは、総合制学校の理念を推進し、中等教育段階Ⅰ修了まですべての生徒が共通教科を履修する制度を志向している。また、この段階の修了試験としてアビトゥアⅠを実施しようと意図していた。

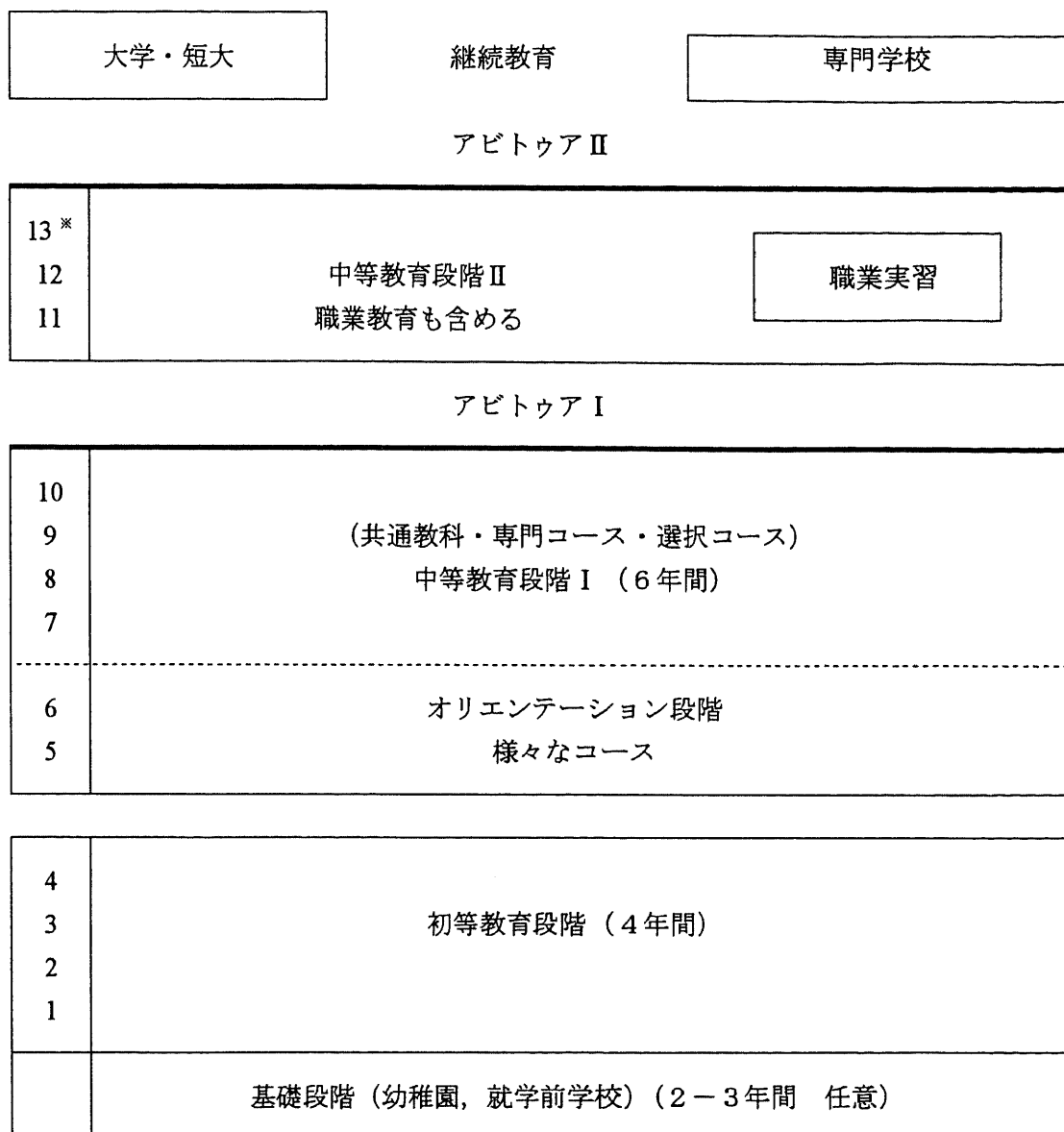


図 6 社会民主党の提案する教育制度 (Lenhart, 1972, pp. 8-9) (一部修正)

※数字は学年を示す。

こうした大幅な制度改革を推進する教育学者として、後にマックス・プランク教育研究所の所長を務めたBeckerの名を挙げることができる。Beckerは、教育改革が未だ本格的に始動していない1961年（第二版は1968年に発行されている）に次のような考え方を記している。

「教育を受けることこそ上級階層であるといった時代があった。しかし今日では我々すべてに教育が必要である。というのも、教育を受けていない人は社会的役割を果たし得ないばかりか、社会の中でパーソナルな質を保持できないからである」(Becker,1968,p.7)

「今日のヨーロッパの教育は、ヨーロッパに住む大衆のための教育であるといえる」(Becker,1968,p.7)

「大衆の質は、上級階層の質とは異なっているはずである。もし、現行のままで大衆教育を展開しようとするれば、その質は非常に低くなるだろう。しかし、質の改善のために数多くの機会を保証しさえすれば、その不安はなくなる。もし仮に、伝統的で制限的な教育制度を維持し続ければ、教育が質の改善に寄与するのではなく、質の破壊に寄与するだろう。逆に、大衆教育に必要な教育制度を発展させ、既存の組織を適切なものに変えることができれば、新たな質の発展に寄与するだろう」(Becker,1968,pp.7-8)

「今日では、親の収入によって子どもの進路が規定されているのはナンセンスである」(Becker,1968,p.222)

Beckerの関心は大衆教育にあり、全体の資質を向上させていくことが必要であると考えていた<sup>(註6)</sup>。そして、伝統的な三分岐型教育制度に批判的な立場を示し、同時に伝統的な学校を「管理される学校(verwaltete Schule)」とし、そこから脱却した「自由な学校(freie Schule)」を志向していた。彼は、弁護士であった時代の1950年代に南バーデン州（現在のバーデン・ヴュルテンベルク州の一部）の私立学校の法制化に携わっており、そこで、Pichtらと共同で仕事を進めてきた経緯がある(遠藤,2004,pp.42-48)。こうした1950年代の私立学校法制化の流れをつくった主要人物が、その後の総合制学校をはじめとした教育改革の牽引車として働くことになる(遠藤,2004,pp.34-37)。

一方、こうした総合制学校設立に対して様々な議論が起こり、批判的意見が大勢を占めるようになってくる。たとえば、キリスト教民主同盟は、19世紀から続く教育思想をさらに継続させていくことや、カトリック的な社会思想に基づいた、親が子どもの教育に責任を持ち、その進路の選択にあたって親の意向が尊重されるべきであるといった親の権利概念(Elternrechtsbegriff)<sup>(註7)</sup>を強調し、急激な改革を望まずに既存の学校制度を残したままの内部改革を主張していた。また、親の職業、住居、教育環境によって子どもの差別が再生産される状況を打開するために子どもの機会均等をはかる、といった総合制学校の考え方に対して、特別に新たな形態を設置しなくとも既存の教育制度の中でも十分に可能であるとの批判的立場が示されることになる(Lenhart,1972,pp.8-9)。また、その対抗案も示されることになる。たとえば、キリスト教民主同盟の主張は、図7に見られるようにあくまで複線型を基礎とした教育制度の維持を志向していた。

同様に、教育学者のFurck(1967)は、様々な団体や学者によって総合制学校に対して厳しい批判がなされていることを報告している。たとえば、各地のギムナジウム教師連盟(Philologenverband)では、伝統的な教育制度を残したままの内部改革を主張し、総合制学校は「教育的ではないし、ヒューマニズムともいえない」「我々の民主主義には適切ではない」と批判している(Furck,1967,p.100)。また、実科学校や基幹学校の教師連盟も総合制学校の構想には、基本理念に一貫性が見られないとの批判がなされている。教育学者のWeinstockは、総合制学校の構想が専ら組織形態に関心を向けすぎているという批判をしている。Becherは、総合制学校が、経済を第一とした欲望充足のための学校であるという点。さらには、Neuheuserは、教育の量的拡大そのものに批判をし、選抜されたエリートを教育することにより質を維持する必要があると批判している点を報告している(Furck,1967,pp.100-103)<sup>(註8)</sup>。また、具体的に教育を受けさせる親の反応として、たとえば、ヘッセン州カッセルでは、総合制学校の設立に反対し、デモ行進が起こっている(西尾,1982,p.152)<sup>(註9)</sup>。

	専門大学		専門大学	大学
19※	職業コレク	専門高等学校	専門高等学校	
18	職業学校 徒弟			
17		職業専門学校		
16	職業基礎学校			
15	基幹学校		実科学校	ギムナジウム
14				
13				
12	導入段階		導入段階	導入段階
11				
10	基礎学校			
9				
8				
7				
6	就学前学校（義務）			
5	幼稚園			
4				
3				

図7 キリスト教民主同盟の提案する教育制度 (Lenhart,1972,p.11) (一部修正)

※数字は年齢を示す.

結果的に、南ドイツでは、教育の拡大はギムナジウム教育にとって有害なもの、大学の負担を増すだけのものと評価され(マックス,1989,p.85),教育の拡大路線を中等教育の入口において制限し続けたのである。

こうした教育改革の中で総合制学校の数、1980年に入るとその設立の数もわずかとなる。実際、1982年に行われた各州文部大臣会議の協定により、総合制学校の実験段階は終了し、その後、ザールランド州やNRW州を除いては、1970年代のような設立数の伸びは見られなかった(註10)その経過は次のように説明されている。

「総合制の学校改革は、教育改革が必要であるという世論にバックアップされて始まったのみならず、学校の新設を促した中等段階Ⅰの生徒数の増大によっても支えられていた。70年代に入ると風向きが変わった。70年代の半ば以降、保守派の反対運動が強くなり、保守派が、とりわけ、総合制学校とそのカリキュラム構成を攻撃目標として選んだため、新しい総合制の新設は禁止され、総合制学校は、既存の学校を改造することによってしか、基本的に設立できなくなった」(マックス,1989,p.217)

この指摘に見られるように、総合制学校は二大政党の政争の道具と化してしまった。結果的には、伝統的な三分岐型の教育制度が依然として維持されたことから、かえってドイツの学校教育制度が複雑になってしまったといえる。

では、具体的に総合制学校はどのように運用されていたのであろうか。三分岐型との違いは三つある。

第一は、進路選択の早期化を避けたという点である。総合制学校では、5年生の入学後、2年間の共通学習が行われる。7年生になり、はじめて外国語か、総合技術あるいは自然科学という科目のどちらかを必修選択する。結果的に、アビトゥア取得を目指す生徒は外国語を履修し、目指さない生徒は、総合技術あるいは自然科学を選択する。これが、進路選択の第一段階となる。さらに、9年生になると、選択必修、教科選択などが導入され、そこで実質的な進路選択がなされる。この時期が、進路選択の第二段階となる。総合制学校に通う生徒は、三分岐型の学校に通う生徒に比べて進路選択に向けて2年間ないしは4年間の猶予期間が

ある。

第二の違いは選択教科の多様性である。他の学校種別においても選択教科は設けられているが、総合制学校ではさらに多様なコースが用意され、能力や関心に見合ったコースを選択できる(マックス,1989, pp.206-207)。

第三の違いは、進路変更が、容易であるという点である。9年生になる以前であれば、教科を再度選択し直すことができる。

こうした点で三分岐型との実質的な差異が見られた。しかし、総合制学校の中においても、学年が上になるにつれて三つのコースに分かれ、卒業にあたって三種類の卒業証明を発行するという奇妙な制度を採っている。同じ学校の卒業であってもギムナジウムに相当する卒業証明、実科学校や基幹学校に相当する卒業証明という具合に、三種類の証明を発行している。これは、総合制学校独自の卒業証明書が社会的には意味をなさなかったためである。

ドイツにおいては、通例、進学や職業訓練あるいは就職においてもどの学校種別を卒業したのかが重視される。たとえば、大学進学を目指す場合にはギムナジウム上級段階卒業証明か、それに相当する証明が必要となる。総合制学校に通いながら大学を目指す場合には、中等教育第一段階が終了した後に、ギムナジウム上級段階(Gymnasium-Oberstufe)に転校するか、あるいは総合制学校の上級段階に進学することになる。総合制学校の上級段階に進学した場合、基幹学校と同等のコースを履修している学生との差異化を図るためにギムナジウム上級段階卒業証明と同等の卒業証明が交付される。もし仮に、総合制学校において総合制学校独自の証明書が交付したとしても、大学入学の許可は下りない。それは、職業訓練の道を進む場合も同様で、総合制学校の卒業後、職業訓練を受けたい生徒に対しては、基幹学校と同等の卒業証明が交付される。もしそれがなければ、職業訓練を受けことさえできない。ドイツの社会全体において学校種別単位の卒業証明が大きな意味を持っており、その現実が変わらないために、学校種別を統一した総合制学校であっても三種類の卒業証明を発行するという奇妙な事態が起きている。結果的に、当初

三分岐型の問題点を唱えていた理想は現実の前に打ち砕かれ、現実的な対応を迫られていたのである。

従って、改革志向の政治家や教育学者達が理想を掲げ、制度改革を唱えたものの、一般的なコンセンサスは得られず、マックス・プランク研究所の研究者グループは、この当時の総合制学校は失敗であった、と総括している(マックス,1989,p.8) (注11)。

もっとも、こうしたドイツ全体の改革の潮流にあわせて、総合制学校の実験校としての役割を果たした学校も存在する。当時、こうした理想に燃えた教育学者たちの中には、州政府などとの関係を密にとり、自ら学校の理念やカリキュラム、さらには具体的な運営に乗り出した学者も存在している。その一人に、ビーレフェルト大学の教育学者、von Hentig (注12)が挙げられる。

von Hentigは、1968-87年までの約20年間、同大学で教鞭をとり続け、同大学に隣接するラボアシューレ及びオーバーシュトゥッフエコレーク設立の中心的人物である。彼は、設立準備期間を含む1970-1987年までラボアシューレで指揮を執っている。同校は、現在でも存在するNRW州の教育行政機関であり、ビーレフェルト大学と協力関係にある総合制学校の実験校である。先記した通り、ドイツの教育改革の中で総合制学校の試みは失敗であったと総括されてはいるものの、ラボアシューレは現在、ドイツにおける唯一の大規模実験校であり、改革の流れを受け継いだ特別な学校として既存の伝統的な教育制度を批判しながらも、州政府と相対するのではなく、むしろ保護を受け、教育的実験場としての立場を維持した学校である。同校は、時代状況によって多少の変化を加えながらも、教育改革時分に唱えられた思想を今日でも具現化しつづけている学校である。

このラボアシューレは、初等教育及び中等教育段階Iを一貫させた学校であり、幼稚園の年長児にあたる0年生(Vorklasse)から10年生が同校で学んでいる。

同校の試みは、身体教育領域に限ってみてみると、開校当初から1980年代までの約10数年間はNRW州学習指導要領には直接的な影響を与え

ることなく、また、学習指導要領から影響を受けることなく、独立独歩のような特別な試みであったが、現行のNRW州学習指導要領に対しては大きな影響を与える存在になっている。同校でスポーツ教師として勤めていたFunke、そして現在でもスポーツ教師として勤めている

Schmerbitzらは、各州が発行するスポーツ科の学習指導要領に対して現在一定の影響を与えている（注13）。Funkeの主張するコンセプトは、身体経験論であるが、この考え方は、NRW州学習指導要領、ハンブルク州学習指導要領、ラインラント・プファルツ州学習指導要領など、多くの州の学習指導要領の目標や内容の主要理念の一つとして反映され、実践されている。また、Schmerbitzは、NRW州の学習指導要領を検討する改訂委員会の一員として参加しており、教育現場から学習指導要領への提言を繰り返している。このように教育界におけるラボアシュールとその関係者の位置づけは変わったものの、こうした彼らの試みの根幹をなす考え方には大きな変化がない。その考え方の背景には、von Hentigの理念の影響がある。そこで、ここでは、von Hentigの理念とラボアシュールの試みを検討していくことにする。

### 第三節 ラボアシュールの設立準備にあたって

ラボアシュール及びオーバーシュトゥッフエコレーク（注14）に関する初期構想は、1963年のゲッティンゲン大学における教育学セミナーに端を発している。このセミナーにおいてvon Hentigは、ラボアシュールに関する発表している（Harder,1974）（注15）。その後、1968年に彼はビーレフェルト大学の教育学の教授として着任するが、それ以来、この構想は具体化し始める。では、彼の初期構想とはどのようなものであったのか、そして彼がこうした構想を考える背景にはどのようなものがあったのだろうか。その点について触れていきたい。

## 第一項 ラボアシュールレの設立者 von Hentig の略歴

はじめに von Hentig の足跡について簡単に触れておく。彼の教育思想を理解する上では、三つの鍵となる事象をあげることができる。その三つとは、第二次世界大戦、アメリカ新教育思想、ドイツの教育改革運動である。

von Hentig は、1925年 ポーゼン (Posen) に生まれた。彼の父親は、ワイマール共和国の外交官として各地を転々とし、彼もそれに帯同して各地を回っていた。彼とその家族がワイマール共和国崩壊後にどのような立場に追い込まれていったのかを知ることはできないものの、共和国の外交官の子息として辛酸をなめていたことは想像に難くない。第二次世界大戦中、彼はドイツ軍の一員として軍隊に従事するが、終戦時にはアメリカ軍の捕虜 (amerikanische Kriegsgefangenschaft) となっている。

von Hentig のこうした青年期の戦争体験は大きな出来事であり、その後の教育思想の形成、及びその実現に大いなる影響を与えることになる。

ちなみに、彼の生まれ故郷であるポーゼンは、ポーランドとドイツの領土問題の象徴的都市でもあり、時代によってその位置づけが変わってきた町である。ポーゼンはドイツとポーランドの両国にとって歴史的に大きな意味のある町でもあった。具体的には、1793年の第二次ポーランド分割以降、プロイセン王国に属し、第一次世界大戦でのドイツの敗戦を機にポーゼンはポーランドに一部割譲されたものの、その一部がドイツ領のままであり続けている。von Hentig が産声を上げた当時のポーゼンはドイツとポーランドにまたがる地域であった。1933年、Hitler が政権を握り、1939年にドイツ軍はポーランドに侵攻しているために、再びポーゼンはドイツ領に戻っている。終戦後、ドイツはポーゼンをポーランドに完全返還し、ポーゼン及びその西側に住んでいたドイツ人は、故郷を追放されている。現在この町はポーゼンというドイツ名ではなく、ポーランド語のポズナニと呼ばれる町としてポーランドの東部に位置しており、結果的に von Hentig の生まれ故郷はポーランド領となっている。

終戦後、彼はゲッティンゲン大学に入学し、その後アメリカに留学して

いる。アメリカでは、シカゴ大学に籍をおき、古典文献学、哲学、教育学を修め帰国する。帰国後、テュービンゲンのギムナジウムの教壇に立ち、1963年に母校のゲッティンゲン大学の教育学部に戻り、学者としての仕事を本格的に始めることになる(ビーレフェルト大学HP,2004a)<sup>(注16)</sup>。

先記したラボアシュール及びオーバーシュトゥッフエコレークの初期構想が発表されたのもこの時期である。1968年に彼は、開学準備期にあったビーレフェルト大学の教育学の教授として着任することになる。ビーレフェルト大学の着任当時は全ドイツ的に学生運動の最盛期にあたり、また、大学の構造改革が叫ばれていた時期でもあった。その中で、ビーレフェルト大学は、ドイツに古くからみられる伝統的な教育思想と、改革的な思想とを一体化させた新制の改革大学(Reformuniversität)として1969年に設立している。具体的には、Humboldt的思想のもとに見られた「研究と教育との統一(Einheit von Forschung und Lehre)」を掲げ、さらには、専門にとらわれず専攻間の敷居を低くし、柔軟性を持たせながら交流することを大きな柱としていた(ビーレフェルト大学HP,2004b)。当時、40歳代前半であったvon Hentigは大学の設立から大きく携わることになる。1969年には、教育学部が一学部として確立したこともあり、平行してラボアシュール及びオーバーシュトゥッフエコレークへの構想は具体的に現実のものとして進んでいく。

彼は、ラボアシュールを設立する際に大変重視した目標がある。それは、「1933年を繰り返してはならない(nie wieder ein zweites 1933)」ということであった。1933年はHitlerが政権を握った年であり、大戦への道を再び歩み出す大きな契機となった年である。von Hentigは、ラボアシュールの設立にあたり、こうした戦争への反省と権力の監視を大きな方向性として掲げた。

折しも、設立準備構想が具体化し始める1960年代後半には、ドイツ国内において政治教育についての理論的検討が活発化している時期とも重なっており(大友,1982,p.97)、ラボアシュールでは、「政治への教育(Erziehung zur Politik)」「責任への教育(Erziehung zur Verantwortung)」(Thurn und Tillmann,1997,p.14)を二つの大きな目標

として掲げた。

彼は、1968年に『強制のシステムと自己決定：産業社会における総合制学校の条件について(Systemzwang und Selbstbestimmung:Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft)』(von Hentig,1969) <sup>(注17)</sup> という著書を記している。本書は、von Hentigの教育理念を示したものであり、ラボアシュール<sup>17</sup>の教員達のバイブル的本となっていた(Funkeとのインタビュー.2004年3月26日ハンブルク大学)(以下、インタビューについては、名前、日付のみを記載する)。

彼は、同著の中で社会のあり方、そして社会と学校との関係について持論を展開している。彼の関心事は、社会との関連を持ちながら、人間が学校でどのように育成されるべきかという点にある。では、彼の社会観はいかなるものであったのか。

## 第二項 von Hentigの社会観・教育観

von Hentigは、近代社会の特徴を次の5点から整理した(von Hentig,1969,p.24)。

- (1)生産性の向上
- (2)欲求の質的变化
- (3)関係性あるいは相互依存の増大
- (4)間接性や抽象性の増大
- (5)変化の増大

これらの特徴を要約すると以下のようなになる。

von Hentigは、近代社会を相互依存と権力の潜在化と特徴づける。科学の発展により生産性が増大し、生活の科学化(von Hentig,1970,p.54)がなされた。こうした動向と併せて労働の分業化と専門化という傾向も加速し、労働形態に大きな変化が起こっていく。製品を生産し消費する過程においても、不特定多数の人間が関わり相互依存関係が見られ、間接的経験や抽象的経験が日常生活の中で増えていく。こうした傾向は、直接的な経験の欠如をもたらし、人々が主体的に物事を判断し決定して

いく機会は著しく減少している (von Hentig, 1970, p.51). 結果的に自己効力感の乏しい状態が続くことになり, そうした状態が常態化し, 自ら主体的に判断できていないことにさえ気付かなくなる. 物事の判断能力の欠如した人間は, 専ら組織をコントロールする支配者からの情報によって, 無意識のうちに支配されつづける. 支配者自身も相互依存の關係に組み込まれるというパラドキシカルな状況には陥っているものの, 社会全体において支配されていることすら気づかない状態の中で, 潜在的権力が現出する. 近代社会では, 組織による強制と, 自己決定能力の欠如した人間が増え続ける傾向にある. そして匿名化した支配-被支配の關係が作り出され (von Hentig, 1970, p.40), ますます政治への無関心も助長されていく. こうした状況が, 差別や社会階層による機会の不均等など問題を隠蔽し続け, 半永久的に改善できないサイクルを生み出す.

「相互依存が大きくなればなるほど, 即ち潜在的権力が大きくなればなるほど, ますます我々は自ら権力に関わるものが少なくなり, 依存するようになる. 相互依存が必要であればあるほど, 我々は古い支配モデルに回帰することを望む. 今世紀, Hitler が産業社会の中で権力を持ち得てしまった要因は, ひょっとすると, 人々は Hitler 自身を望んでいたのではなく, 支配それ自体を望んでいたからかもしれない. 相互依存の時代で支配とは, 常に潜在化した Hitler のような存在といえる」 (von Hentig, 1970, p.42)

この指摘の中で彼自身は, ドイツの一般大衆が Hitler を受け入れた原因を近代社会の相互依存という性質の中に見出している. 彼は, その反省を踏まえて相互依存の社会の有り様に目を向ける必要があると考えている. しかし, 彼は, 相互依存の社会の持つ問題点に気づきながらも, 組織を操作する責任主体が不明確であり, 組織や社会の変革を希求しても, 動いている歯車を止めることは難しいと考えている.

自己効力感の喪失により, 人々の関心は社会の変革よりも私事に向くようになる. 具体的には, 私的所有物への関心が高まる. 生産性の向上を背景としながら, 人々の欲求次元に大きな影響が現れることになる. 人々は, 衣食住といった根元的な欲求が満たされれば, 物質へのさらな

る欲求を生み出し、加えてその質的側面をも重視するようになる。たとえば、車の購入の際にも、その欲求は際限なく広がっているし、移動手段としての飛行機であっても、スチュワーデスの笑顔や各種サービスは当たり前のように求められている (von Hentig, 1970, pp. 29-30)。しかし、こうした欲求さえも、メディアの宣伝にみられるように大量の情報によって煽られ、人々は踊らされる。「もっと欲しい、もっと良い物を」という欲求の拡大がおこりつつも、自己の欲求でさえ常に他者に支配される。こうしたことが、人間の精神上的問題を絶えず引き起こす要因となる (von Hentig, 1970, p. 30)。

このように、von Hentig は近代社会を相互依存と権力の潜在化、つまり、無意識なる支配の継続と捉えていた。しかし、こうした社会の中で学校は、一体何をすれば良いのであろうかという問いが浮かび上がる。

彼によれば、学校は社会で起きている現象を学ぶ場であり (von Hentig, 1970, p. 53)、文化の伝承、獲得、理解の場と捉え、社会のモデルであるべきであると規定している (von Hentig, 1970, p. 71)。具体的には、差別をはじめとした社会の様々な矛盾に対する認識、政治的認識を育て、また、主体的な自己決定を通じて責任能力の育成することなどを目指していた。

ところが、現実の三分岐型教育制度における学校は、社会で起きている現象に目を向けさせる場ではなく、むしろ潜在的に機会の不均等を再生産する装置として機能しており、そのことに親も児童生徒も気づいていないと考える (von Hentig, 1970, p. 63)。こうした問題の打開に対して、新しい学校教育制度の創設とカリキュラムの編成を彼は訴えることになる。

しかし、各地で始まった総合制学校への改革運動は、単なる学校種別の統一に終始し実質的に理念を具現化しえていないという不満を漏らしている (von Hentig, 1969, pp. 22-23)。そして彼は具体的に総合制学校を実現していくにあたって次の四つの条件を提示している。

(1) 機会均等の実現化に向けて、その限界を知っておかなくてはならない。

- (2)学校種別の境界が解消されることによってどんな問題が起きるのかについて明確に想定しておかなくてはならない。
- (3)授業の組織，方法，内容を決めるだけではなく，新しく機会均等の定義をつくり，新たな世代に適切な考え方と経験を与えなくてはならない。
- (4)教育の機会均等が実際に実現するといった甘い期待を総合制学校それ自体や生徒にしてはいけなない。むしろ政治闘争の準備をしなくてはならない。機会均等とは単なる政治的な可能性の一部であり，これを機に全生活にわたって政治的に勝ち取られなくてはならない(von Hentig,1970,pp.124・125)。

彼の社会観及び総合制学校における四つの前提条件は，ラボアシュレーの基本理念の前提ともなっている。本来，権力が潜在化する相互依存社会への批判的認識を育てるはずの学校が，伝統的な三分岐型教育制度の維持を通して，現実の社会を無意識に維持するのみで，適切な社会認識を児童生徒に育成していないのではないかと von Hentig は考えていた。そして，彼はラボアシュレーを通して彼自身の理想と改革教育学者達の理想とを共に具現化しようとする。しかしその過程は容易なことではなかった。そこで次にラボアシュレー設立準備委員会の記録をもとに，同校の設置にあたって問題となった点や特質すべき点について触れることにする。

### 第三項 ラボアシュレー設立準備委員会の存在：準備委員会の記録

1968年，後のラボアシュレー設立準備委員会を後方から支援する組織として計画委員会・学校プロジェクト(Plankommision Schulprojekte)（以下，計画委員会）が設置された。

当時，教育界では，マックス・プランク教育研究所のRobinsonの著書『カリキュラム改訂としての教育改革(Bildungsreform als Revision des Curriculum)』をきっかけにカリキュラムに関する論議がドイツの中で流行していた時期でもある。Robinsonは，教育改革の中で，カリキ

ュラムという概念をドイツ教育界に定着させた功労者である。

このカリキュラム改革について、マックス・プランク研究所研究者グループは、次のように記している。

「連邦共和国では、60年代の終わりに、カリキュラム改革に関する広範かつ徹底的な議論が始まった。それは、しばしば時代遅れになった各州の教授プランに示されているような伝統的教育プログラムに対する厳しい批判と、包括的な改革提案の構想を伴っていた。これに関して特別な影響を及ぼしたのは、Robinsonが、1967年に『カリキュラム改訂としての教育改革』という題名で刊行した一冊の本であった。Robinsonは、その中で、教育プログラム全体を根本的に新しく規定する計画を展開した」(マックス,1989,p.93)<sup>(註18)</sup>

当時のドイツは、カリキュラム開発研究がアメリカに比べて10年以上も立ち遅れており、アメリカの理論を手本としながら、学習目標・教材・方法を確定していた。こうしたカリキュラム開発が、ドイツ全土で起きており、ラボアシュールはカリキュラム開発校としての役割を構想の初期段階から担うことになる。ちなみに、ハンブルクのユネスコ教育研究所が1971年にカリキュラム開発状況に関する調査をしたが、それによると、130にも及ぶプロジェクトがドイツ国内にあった(天野,1978,p.158)。その中の一つのプロジェクトとしてラボアシュールを位置づけることができる。

また、ラボアシュールがカリキュラム開発を学校の一つの柱とおいたもう一つの理由は、ラボアシュールが総合制学校の実験校であったことに起因する。総合制学校の構想は、従来までの学校教育制度と異なる学校形態を志向し、誰もが同じ基礎教養を身につけることの重要性を訴え、社会階層による知の特権化(überkommene Bildungsprivilegen)を批判し、社会変革という壮大な目標を掲げていた。しかし、実際の現場では肝心の教えるべき学習内容をはじめとしたカリキュラムが十分に特定されていなかった。そのため、結果的に、既存の学校と同じ内容を教えざるえない状態がしばらく続いており、各地の総合制学校は、独自のカリキュラム開発を迫られた実情がある(マックス,1989,pp.202-203)。ラボ

アシュレーも独自のカリキュラムを必要としていた。

ラボアシュレーのカリキュラム開発は、現実から遠いユートピア的なカリキュラムではなく、教育現場の現実を見た上で、実態から生まれるカリキュラムを作り(Harder,1974,p.14)、同時にRobinson理論を批判的に検討していくという方針が掲げられた(Harder,1974,p.77)。

ラボアシュレーは、カリキュラム開発所(Curriculum-Werkstatt)<sup>(註 19)</sup>としての性格を持つという方針が、計画委員会で確認されることになるが(Harder,1974,p.14)、このカリキュラム開発所としての性格は、その後、ラボアシュレーそのものの社会的意義を決定づけるものとなる。

ちなみに、ラボアシュレーの設立への時間経過を追ってみると、1969年10月にNRW州の文科省によって部分的に予算が承認され、1970年3月末に、von Hentigをはじめとした総勢20名によって、ラボアシュレー並びに隣接するオーバーシュトゥッフエコレークの両組織の運営を検討する設立準備委員会が正式に発足することになる。

この設立準備委員会の活動については、報告書として出版されており(Harder,1974)、同著の中には、具体的な議論の内容が記載されていないものの、委員会発足から開校までの間の経緯が記されている。そこには、委員会の問題や苦難などが記されており、ラボアシュレーの初期構想を理解する上で基礎となる内容が記載されている。そこで、次に設立準備委員会の記録について簡単に触れておくことにする。委員会の報告書は、様々なテーマについて時間軸に沿ってランダムに記されていた。まとめるとそれは概ね次のような点についてであった。

- (1)ラボアシュレーの特徴に関わる議論
- (2)大きな危機
- (3)教員採用方法
- (4)von Hentigと他の教員の関係
- (5)委員の疑問

以下では、各項目について記していく。

#### (1) ラボアシューレの特徴に関わる議論

設立準備委員会の中では、同校を特徴づける様々な内容が議論の俎上に載せられている。いずれの点も当時の教育改革の影響を大きく受けるものであったが、ここでは、項目のみを列挙することにする。

- 1) 児童生徒の構成の規定
- 2) 生徒と両親が教育課程の決定に共同参画できる機会の保証
- 3) 経験を重視し、学校での脱訓練化
- 4) 学校と大学との組織的關係強化
- 5) 合意を得ながらカリキュラムを作成
- 6) 異学年交流
- 7) 総合学習(Harder, 1974, pp. 29-32, p. 38)
- 8) 評価の在り方(Harder, 1974, pp. 34-35)
- 9) 終日制学校の管理問題
- 10) ブロック別学習
- 11) ガストアルバイターの児童生徒の統合(注20)
- 12) 職業選択のモデルの提示(Harder, 1974, p. 68)

なお、これらの特徴については、ラボアシューレの学校全体の目標との関連の中で議論していくために、その内容を本章第四節に記している。

#### (2) 大きな危機

同校の設立は、1970年の設立準備委員会設置以降、決して順風満帆ではなく幾度も危機に見舞われ、当初の計画を修正せざるえない状態に陥っていた。学校そのものの存在意義が、カリキュラム開発にあるという点はポジティブに受け止められる可能性があるものの、一方で、ラボアシューレのそのものの存在がネガティブに受け止められる可能性があった。その後者の受け止められ方の一つ目は、予算の問題であった。たとえば1970年のNRW州財政局から出されている、「高等教育学校設置とその予算に関わる委員会(Hochschulbau und Finanzierungsgesellschaft)」(以下、HEG)において、財務大臣が予算に関する拒否

権を発動している。具体的には、このプロジェクトの財政は、地方財源（この場合、ビーレフェルトという一地域の問題）の問題であって州の問題ではないという点や、カリキュラム開発を主とした学校プロジェクトは、前例がないというのが拒否権発動の主たる理由であった（Harder, 1974, p.26）。この予算の問題は、幾度となく設立準備委員会の委員を悩ますことになる。

二つ目は、土地建物をどこに設置するのか、あるいは、どのような形状の建物にするのかといった具体的な土地建造物の問題であった。ラボアシュレーは、計画当初よりオープンスクールの実験校として考えられていた。しかし、教室を壁で仕切らないスペースそのものの教育的効果やスペースの広さ、あるいは光を取り込むための天井窓の設置が疑問視されていたのである。さらには、ビーレフェルト教育大学がビーレフェルト大学教育学部に吸収される上で、その教育大学の旧校舎を使用すべきであるといった行政側からの提案など、様々な土地建物を巡る問題が、建設主体となる HEG あるいは、NRW 州開発協会（Landesentwicklungs-Gesellschaft Nordrhein-Westfalen）（以下、LEG）との間で持ち上がっていた（Harder, 1974, pp.52-56）。

このように、具体的な教育課程や児童生徒に関する実質的な内容を検討する以前に、常に予算や土地建物問題に脅かされていた。ラボアシュレーの初期構想は、総合制学校を推進していた社会民主党の支持基盤の強い NRW 州であっても、行政当局の理解を得るのに多くの労力と時間を要していた。結果的に予算や土地建造物の問題が概ね解決し、行政当局からの許可が下りたのが、設立準備委員会の設立から足かけ3年の1972年末であり、具体的に工事の着工が始まったのは、翌年からであった。しかし、さらに、着工直前にも、全体の土地面積の削減案が提案されるなど、常にこうした問題は大きな障害となって設立委員会に立ち現れていた（Harder, 1974, pp.71-72）。

こうしたラボアシュレー構想そのものが諸問題により危機的状态に陥っているにもかかわらず、設立準備委員会の委員は決して一枚岩ではなかった。設立準備委員会は、大学関係者、教員、事務方を含む20名か

ら発足したが、後に採用された委員と設立当初から関わる委員との間には常に軋轢があり、順風満帆とはいかなかった(Harder,1974,pp.78-81.p.99)。

### (3)教員採用方法

1970年3月に設立準備委員会が正式に発足して以来、同年の8月までに設立準備委員会において、開校後に教員として働く人の採用試験がなされている。その記録によると、教員採用方法は高い競争の中から採用されていたことがわかる。

同校の教員を公募する際には、いくつかの前提条件が提示されている。一つ目は、専門能力や教師としての実践経験。二つ目は、社会性や協調性。三つ目は、同校のすべての教育活動が雑誌や著作物を通じて外部に公表されるといった公開性の承認であった。

一次審査としてたとえば、次のような問に答えることがレポートとして課せられていた。

「担当する専門領域で、現在の授業の状態についてどの点が問題だと思いますか」「担当する専門領域においてカリキュラム改革を考えた場合、どんな方向に進むことが大事だと思いますか」「上記の考えを持つようになったきっかけは何ですか」などである。

第一回目の公募では280名の応募があり、書類審査の結果、80名が二次審査に進んでいる。さらに、その80名が集められ、専門に関する問題や、専門を越えた問題を小グループで議論する。人事にあたっては、設立準備委員会、さらには学外の各専門領域の有識者によって最終決定がなされている。この方法により、16名の教員が採用されている。このうちの半分以上が、国内外を問わず教職経験ないしは大学関係での非常勤経験を持つ。またその内訳は、小学校、養護学校、ギムナジウム、基幹学校であり、あらゆる学校種別から集められた(Harder,1974,pp.22-23)。

この採用の方法、そして、応募人数からも明らかなように、教育改革に対する意欲を持った人物のみが採用されていたことがわかる。こうした教員採用は、1971年には定型化し、教員としての能力、専門的見識、

協力性、政治的・社会的意識、表現能力など、多様な基準が示されている(Harder,1974,p.127). こうした基準にしたがって、1971年、1973年、そして開校後も教員採用がなされていく。ちなみに、1973年の秋にも再び大規模な教員採用審査が行われている。ラボアシューレ及びオーバーシュトゥッフエコレーク合計33名の雇用を予定していたが、それに対して300名以上の応募者がいた。この時は、すでに様々な著作物、たとえばvon Hentig著『ビーレフェルトのラボアシューレ(Die Bielefelder Laborschule)』『ビーレフェルトのオーバーシュトゥッフエコレーク(Die Bielefelder Oberstufe-Kolleg)』などが出版されており、様々な広報活動を通じて、広くその理念や活動が知られるようになっていた。こうした影響もあって、教員公募に際して多くの応募者が殺到した。

#### (4) von Hentigと他の教員の関係

von Hentig は、ラボアシューレ設立の中心人物として 1969 年の計画準備委員会の発足より関わっているが、彼は設立準備委員会でどのような役割を果たしていたのであろうか。記録によれば、彼は日常業務にほとんど参加せず、ある特定の仕事に対してのみ関わる特別な存在でもあった。彼は、ラボアシューレの中心的な教育理念を形成すると同時に、著作物を通じてラボアシューレの活動を対外的に宣伝するスポークスマンとしての役割も担っていた。設立準備委員会内でアイデアに行き詰まったときに、有意味なアイデアを提供するなど、大きな影響力を持ちながらも、常に一步引いたような立場であった(Harder,1974,p99) 彼の立場は、彼自身の思想の実現のために、多くの教員を思いのままに動かすといった独裁者ではなく、全体の調整役として振る舞っていた。

#### (5) 委員の疑問

設立準備委員会の仕事が進行していく中で様々な疑問や動揺が委員の間でも拡がっていった。ラボアシューレはカリキュラム開発所として、カリキュラム体系に関わる教育実験や理論の体系化を一つの役割としている。それは、他の教育施設に対して影響力があることを意味している。

しかし、ラボアシュレーという一教育施設に対する要求水準が高すぎるという疑問や、構成員全員がカリキュラムを理論的に体系付け、成果を蓄積していくことがそもそも可能なかどうかという疑問や、さらには、改革志向の教師集団であるがゆえに、理想とする教育や授業像とは一体どんなものを指すのか、という疑問が内部から生じている

(Harder,1974,pp.95-97). また、このラボアシュレーという特別プロジェクトを推進していくにあたって、委員会は説明責任を常に負わなくてはならない。現実に対して、どれほど理想を保てるのか。総合制学校への改革の旗色が悪いだけに、ラボアシュレーの正当性が実証しうるものなのか(Harder,1974,p.97). また、現実はこのプロジェクトは進み始めているが、万が一失敗した場合は、この現実を受け入れられるのかといった疑問や動揺が準備委員の中でも広がっていた

(Harder,1974,pp.99-101).

以上のように、設立準備委員会の中で、様々な課題や問題が見られていたが、こうした点を踏まえてvon Hentigのラボアシュレーの初期構想について次に検討していくこととする。

#### 第四節 ラボアシュレーの理念とそのカリキュラム

##### 第一項 経験空間としての学校

von Hentigは、1971年に『ビーレフェルトのラボアシュレー』並びに1973年に『経験空間としての学校(Schule als Erfahrungsraum)』という著書を出版し、同著の中でラボアシュレーの初期の具体的方向性を示している。前著は、設立準備委員会の中間報告書的性格を有しており、ラボアシュレーの開校後、同書で記されていた内容が実践化されていく。後著は、これまでの教育学の論議を踏まえて、経験について記したものである。

まずは、ラボアシュレーの学校組織としての性質について、彼の見解を確認しておく。

「ラボアシュレーは、普通の学校ではないし、モデルあるいは模範学校

という性格ももっていない。しかし、ラボアシュールは、継続的に科学的に認められた方法を用いて評価されるべき学校であり、絶えず新たな可能性を模索すべき学校である。また、絶えず変わりゆく目標設定を当然のこととし、新たな内容を児童生徒に教え、新たな方法と組織形態を受け入れ、全体組織への批判が可能な学校であってほしい」(von Hentig, 1971, p. 7)

「ラボアシュールは、その研究使命上、他の学校組織とは異なる。この学校は、大規模化し多様化した総合制学校と異なり、適度な大きさを維持している。同校に通う教師や児童生徒は、典型的な教師や児童生徒とはいえない。また、法的、経済的に制限される普通の公立校とも異なる。しかし、今世紀の一般的な公立校で見られたような一般的条件と全く異なるわけではない。たとえば、都市部、男女共習、あらゆる信仰、あるいは非信仰の児童生徒や教師を巻き込み、国家によって財政基盤を支えられ、国家的な学校理念に従い、世間が認知する卒業資格があり、5-16歳までの児童生徒達に通う」(von Hentig, 1971, p. 11).

この指摘に見られるように、ラボアシュールは実験校という性質を有しているために、NRW州政府の学習指導要領の拘束を受けない点<sup>(注21)</sup>や、設立に先立って財政支援を受けている。しかし、一般公立校といくつか同じ条件に立っているということを von Hentig は強調している。

では、同校では、どんな教育目標が設定されたのだろうか。von Hentig は、彼の社会観をもとにしながら八つの目標を設定している。それは、以下の通りである(von Hentig, 1971, pp. 12-14).

- (1) 児童生徒たちは、アブストラクション、コミュニケーション、コーポレーションの中で生活が営んでおり、この三点が関連しあっていることを経験する(erfahren)べきである。たとえば、言語、数字、シンボル、精密科学に見られるアブストラクション、会話、口承伝承、遊びなどのコミュニケーション。科学や政治のプロジェクトや製造業の中で見られるコーポレーションである。
- (2) 児童生徒たちは、人間が精神的社会的存在だけではなく、身体的存在(physisch)でもあることを経験するべきである。そして、身体がど

んな権利(Recht)をもっているのかを経験すべきである。精神は身体を軽視しているが、それはどれほど自己欺瞞なことであるのかを経験すべきである。イメージ(Vorstellung)、予握(Vorgriff)、記憶(Erinnerungen)を伴う精神が、どれほど身体に影響しうるのかを経験すべきである。

(3)自らの幸福に対して責任があることを経験すべきである。幸福を希求、把握、保護、育成し、同時に小さな事を我慢し大きな事を獲得する事をしなければ、幸福は簡単には獲得できない。

(4)質の高い生活とは、汚れない世界に安全な住居を持つ事ではなく、新たな挑戦をしながら継続的に一つの答えを出していくことである。そのことを経験すべきである。

(5)我々は政治的世界の中に生きており、その中で、権力と関わっている。潜在的な権力との関係あるいは時代的制約のもとに物事を決定しなくてはならない状況にある。また、その決定に対して責任を負うべきである。我々の責任とは我々の経験の範疇をさらに超えたところにあるということを経験すべきである。

(6)テクノロジーの世界の中でそれに見合った行動様式が求められていることを経験すべきである。技術からの解放を願い技術に抗しても、それはすでに負け戦をするようなものである。技術の発展こそ、負担軽減ために用いられるべきものであることを経験すべきである。

(7)変化の激しい世界の中で、学びつづけていくことが大切であるということを経験すべきである。教師も大人も、もっと学ばなくてはならないし、学びの過程において地位は関係がない。

(8)自己決定権を持ち得るものであるということを経験すべきである。自己決定のための支援をすることが重要である。組織、慣習、権威、暴力などによって自己決定権が制限されてしまうことに対して批判をすべきである。関係の変化は、関係の可変性の上に成り立つ。また、共同決定は自己決定を前提としている。こうしたことを経験すべきである。

これら一連の項目は大変多岐にわたっている。こうした点を知識とし

て覚えるだけではなく経験を通じて学ぶことが重要であると von Hentig は考えている。

こうした目標を実現するためにラボアシュールが教育の課題の柱として位置づけたことは、経験(Erfahrung)という考え方であった。その経験について von Hentig は教育学上の議論を踏まえて次のような考えを示している。それは要約すると次のようになる。

教育内容あるいは学習内容の選定にあたって、教育界ではこれまで二つの立場があったという。児童生徒の生活経験を重視する立場。もう一つは、生活に直接役立つかどうかではなく文化や知の蓄積から得られた財産を伝えていくべきであるという立場である。彼自身は、前者の経験を重視する立場に身を置いている。しかし、彼は、両者に批判を向けている。

児童生徒の自然な経験や体験を重視した古典的な教育学者達である Comenius や Rousseau そして Dewey などは、児童生徒の経験に着目した点で評価しうる。しかし、社会から切り離された学校だけの論理が貫徹する空間、あるいは、人為的な経験空間を形成してしまっていたか考える。

一方で、児童生徒の立場よりも、科学的な知識の伝達に主眼をおき、生徒の生活経験から切り離された内容を教え込む(Belehrung)考え方にはさらに強い批判の目を向ける。それは教え込んでいくことが生徒の学びへの欲求を喪失させてしまうと考える(von Hentig, 1973, pp.15-19)。

von Hentig 自身は、こうした問題を引き受けながら、児童生徒の学校での生活と学校外の生活との関連性を念頭に置きながら、児童生徒が様々な経験を構成していく考え方にたっている。ただし、彼のいう経験とは一体何かという疑問が残る。それを彼は次のように定義する。

「何よりもまず、私が用いる『経験』という言葉を確認する必要がある。私はここで、この言葉を哲学に見られるような難解な概念として用いることはしない。…中略…経験という言葉は、自然、健康、意識、生活、現実というような不明瞭な意味の言葉の一つである。しばしば様々な意味に解釈できる言葉であり、何か統一的な構造のないまま語られて

いる言葉である。…中略…経験は、どこか感覚的な知覚と論理的な観念の中間に位置づく。それは両者に属するものでもある。経験は、意識や個別性という点で知覚とは異なる。経験には、主観的要素が含まれる。しかし、経験は物的世界の中で証明可能であり、観念とは異なる。経験には客観的な要素が含まれる。経験には一度きりの体験と幾度も確認された知覚（これは、洞察とも知識とも呼ぶ）との間のいずれかに位置する。知識は、一般化された経験のことであり、経験を獲得する中で見られる一形態である」(von Hentig,1973,p.21)

経験概念の定義の難しさを彼自身認めつつも(von Hentig,1973.p.23), この彼の経験概念について、教育学上の論議を踏まえると、いわゆる生活上、直接、児童生徒に関わる内容、あるいは主観的な体験と、一方で客観的、観念的な科学的知識との間に存在するもの、あるいは橋渡しをするものを経験としている。ここで我々が経験という語義から一般的に連想しがちな、直接的体験という点だけではなく、知識や認識の次元までも含めた抽象的な教育内容をも想定し、この概念をラボアシュレーの教育課程の中心概念とすべきであると考えた(von Hentig,1973,pp.15-23)。

そのため、同校ではカリキュラムの編成にあたり、生徒達の生活に直接密着した具体的な問題から、科学的な法則などの抽象的な内容までを組み合わせて、経験という名のもとで構成し直す作業が行われる。

たとえば、この考え方のもとで数学の授業を想定する。ある数式が具体的な生活の中でいかに役立っているのか、どのように計算するのかといった生活上のプラグマティックな知識の伝達のみならず、生活との関連性を大きく重視しながら、抽象的な数学的概念にまで高めていくことが狙われている。経験は、感覚的あるいは具体的な世界から観念的な世界や抽象的な世界をつなぐ概念であり、具体から抽象へ、直接から間接へ、主観から客観へとといった一連の連続的な流れの中に位置付く概念として von Hentig は捉えている。

ただし、経験は教え込む(Belehrung)という概念と対照的なものである彼は捉える。そして、教師は組織者であっても一方的に教え込むこと

はしないと考えている(von Hentig,1973,p.38). また, 指導形態についても, 問題解決学習や発見学習, あるいは系統学習等を一義的に採用するような単純な論議を彼はしていない. 体系的組織的に教えていくことと, 自立的に学習していくことの組み合わせによって授業を進めようとしている (von Hentig,1973,p.25).

具体的に経験を選択する基準は, Dewey の発想を批判的に継承しながら, 10 の基準を参考にしている. それは次の通りである(von Hentig,1973,p.55).

- (1)新たな経験が, さらなる経験可能性を開くこと.
- (2)児童生徒たちがこれまで経験してきたことに依拠していること.
- (3)これまでの経験の受容, 加工, 変化, 解明に寄与すること.
- (4)偶発性によらず, 様々な視点を考慮して選択されうること.
- (5)変化に富み, 転移可能性があること.
- (6)他の経験との関連の中で, 新たな経験が理解, 確認, 比較できること.
- (7)多様化・単純化, あるいは抽象化・具体化などの両極の内容を含み, 知的理解と実践とを促進し, (感覚的, 精神的, 象徴的) 経験を補足していること.
- (8)自己と関連していること.
- (9)生活している共同体や社会と関連があること.
- (10)教師や児童生徒をさらに成長させる可能性を持っていること.

では, こうした基準をもとに選択されている経験とは具体的にどのようなものなのか. ラボアシュレーの初期構想においては, 図8のようなカリキュラムが作成されていた.(図8 参照)

同校では教科名を細分化することよりも, いくつかの教科や教科外活動を統合して領域あるいは経験領域という考え方を採用し(von Hentig,1971,p.59), 9 領域を配列している.

- (1)社会学習領域(Social Studies).
- (2)自然科学領域(Naturwissenschaft).
- (3)数学領域(Mathematik).
- (4)言語領域(Sprache).

ブロック	I			II				III			
年齢	5 6	6 7	7 8	8 9	9 10	10 11	11 12	12 13	13 14	14 15	15 16
学年	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
社会学習領域				6	6	5	6.5	5	5	6	7.5
基礎教養 政治/社会学/ 歴史/ 心理学/教育学/経済学 / 生態学 言語/修辞/数学 医学的啓蒙/職業オリエンテーション				6	6	5	5	5	5	3	1.5
							1.5				
自然科学領域				4	4	5	5	5	5	4	3
基礎教養				4	4	1	1	1	1	1	1
物理						4	4	④	④	③	①
化学								④	④	③	①
生物								④	④	③	①
地学								④	④	③	①
技術								④	④	③	①
模型理論/数学/ 言語											
数学領域				2	2	2	2	2	2	2	2
数学				2	2	2	2	2	2	2	2
言語領域				5	5	1	1	2	2	4	4
基礎教養								1	1	1	1
英語				5	5	1	1	1	1	3	3
知覚と創造領域				4	4	4	2.5	4	4	4	3
基礎教養								1	1	1	1
絵画								③▲	③▲	③▲	①
写真/フィルム								③▲	③▲	③▲	①
モード				4	4	4	4	③▲	③▲	③▲	①
音楽								③▲	③▲	③▲	①
演劇								③▲	③▲	③▲	①
ダンス								③▲	③▲	③▲	①
技術領域				1	1				1.5	1.5	1.5
必修 タイプライター				1▲	1▲						
家庭科				1▲	1▲						
自由選択 調理									1.5▲	1.5▲	1.5▲
裁縫									1.5▲	1.5▲	1.5▲
ガーデニング/飼育									1.5▲	1.5▲	1.5▲
木材 金物									1.5▲	1.5▲	1.5▲
電気									1.5▲	1.5▲	1.5▲
組み立て 修理									1.5▲	1.5▲	1.5▲
グラッフィック									1.5▲	1.5▲	1.5▲
速記									1.5▲	1.5▲	1.5▲
身体教育領域				4	4	5	5	5	5	5	5
プレイ											
体操											
器械											
水泳				4	4	5	5	5	5	5	5

陸上												
フィールドゲーム												
テニス												
選択領域												
ラテン語						4△	4△	4△	5▲	5▲	5▲	
フランス語						4△	4△	4△	5▲	5▲	5▲	
ロシア語						4△	4△	4△	5▲	5▲	5▲	
歴史						4▲	4▲	4▲	5▲	5▲	5▲	
社会学/生態学/政治						4▲	4▲	4▲	5▲	5▲	5▲	
心理学/教育学						4▲	4▲	4▲	5▲	5▲	5▲	
物理						4▲	4▲	4▲	5▲	5▲	5▲	
生物						4▲	4▲	4▲	5▲	5▲	5▲	
化学						4▲	4▲	4▲	5▲	5▲	5▲	
技術						4▲	4▲	4▲	5▲	5▲	5▲	
絵画						4▲	4▲	4▲	5▲	5▲	5▲	
音楽						4▲	4▲	4▲	5▲	5▲	5▲	
英語						4▲	4▲	4▲	5▲	5▲	5▲	
数学						4▲	4▲	4▲	5▲	5▲	5▲	
総合学習						2	2	2	2	2	2	
計						28	28	28	28	29	31.5	33.5
												33

図8 ラボアシュレの週あたりの時数の目安(von Hentig,1971,p.133)(一部修正)

※数字は1単位を示す。この図での1単位は、60分を目安にする。

※○は選択必修

※▲は複数年間、同じ活動を選択する。

たとえば「速記」を選択した場合、三年間履修をすることになる。

※△は3年間のうち2年間同じ活動を選択する。

(5)知覚と創造領域(Wahrnehmen und Gestalten).

(6)技術領域(Skills).

(7)身体教育領域.

(8)選択領域(Wahl).

(9)総合学習(Freie Projekte)(von Hentig,1971,p.133). (注22)

この図の内容は、多少不備があるためにその後に修正がなされることになる。たとえば、体育的な領域は、スポーツではなく、身体教育領域となる(注23)。

また、ラテン語の扱いは、全員必修となり、総合学習は、開校時にはブロックⅠから行われている。

この図では便宜上、60分を一単位として作成されているが(von Hentig,1971,p.36),基本的には20分を一単位とするモジュール制が同校では採用されている。同校は、朝8時から夕方16時までの終日学校(Ganztagsschule)(注24)であり、週5日制を採用する学校として計画されている。

図8に見られるように、各領域には下位項目が配列されている。一例を挙げると、社会学習領域の下位項目には、基礎教養、政治、社会学、歴史、心理学、教育学、経済学、生態学、宗教、言語、修辞学、数学、医学的啓蒙、職業オリエンテーションがある。この領域のように、細分化した教科の学習を避け、統合的な学習を進めていくという意図が経験領域の考え方である(von Hentig,1971,p.18)。

では、この経験領域での授業はどのようになされるのか。たとえば、知覚と創造領域の場合、美術、音楽、ダンス、映像などを組み合わせた領域である。美的教育というテーマを設定し、技術や理論、そして映像によるコミュニケーションなどがその内容として取り上げられている(von Hentig,1971,pp.20-21)。また、総合学習では、他領域と異なり、特定の典型的な活動はない。たとえば、ブロックⅠでは、「料理」「音楽祭」「私の身体」「春」「フリーマーケット・親子祭」(Everts,1977,pp.306-318)などのテーマが設定されている。

なお、領域名として挙げられている名称と、下位項目として挙げられ

ているそれとが重なっている場合がある。たとえば、(1)社会学習領域で扱う下位項目には、数学や言語がある。これは、領域としての(3)数学領域(4)言語領域とは異なり、社会学習領域の応用分野として数学的分析や言語学習などを行うことである。

## 第二項 ラボアシュールを特徴付ける外的諸条件

同校は、カリキュラム開発所、そして経験空間としての学校という性格を持つが、それらの性格が実際に発揮されるには、一定の条件を整える必要がある。次にそれについて触れていきたい。同校では先記したとおりいくつかの特徴的な点が見られている。

- (1)ブロック制度(Blockeinteilung.後に段階制度<Stufe>という名称に変更)の導入。
- (2)児童生徒の構成。
- (3)オープンスクール。
- (4)評定による成績評価をしない。
- (5)落第制度の廃止。

ラボアシュールではブロック制度が導入されており、0-10年生までの児童生徒を3ブロックに分ける。このブロックを基準としてクラスが編成される。0-2年生までがブロックⅠに所属し、1クラスあたり11-12名の構成の異年齢集団である。11名の中に0年生から2年生が混じり活動を行う。ブロックⅡは、3-6年生が所属する。内部では、3-4年生によるクラスと、5-6年生によるクラスに分かれる。児童数は1クラス20名となる。ブロックⅢは、7-10年生である。この段階では、生徒の興味や関心に合わせた選択制が多く導入されているため、固定したクラス編成は一部必修授業を除いて行われない。

異年齢集団によるクラス編成の理由は、アメリカの社会学者による児童生徒の社会性に関する実験結果を参考にしている点にある。実験では、三つの集団を観察している。第一のグループは同年齢集団で且つ教師が側にいる状態。第二のグループは同年齢集団で教師が側にいない状態。

第三のグループは、異年齢集団で且つ教師が側にいない状態、という三グループがある。各グループに、「綱登り」という課題が与えられる。

第一グループは、問題も起こらず学習も滞りなく行われる。ただし、教師が、わずかながら威圧的な存在となり、冒険性も挑戦性もなく、児童生徒たちは積極性や主体性を欠く状態であった。第二のグループは、問題が多く仲間同士で教えあうという雰囲気にならなかった。学習もわずかにしか見られない。むしろ仲間同士は、お互い度胸試しのような無謀なことを繰り返していた。第三のグループは、わずかな問題があったが、年長の者が、年少を教え、補助する姿が見られていた。また、年少の児童生徒に手本を見せることによって多くのことを学んでいた。また年長の者が、無謀なことをすることもなかった。

こうした研究をもとに von Hentig は、年長の児童生徒が年少の児童生徒を補助し、あるいはモデルとなるような異学年集団の方が適切であるとする。この措置は、年少者のみならず年長者も多くのことを学ぶと考える。同年齢集団にしばしばみられる露骨な競争よりも、多くのことを学ぶことができ、特に児童生徒たちの社会性が育つと考える。彼自身は、学校には異質性が必要であると考えている(von Hentig, 1973, pp.52-53)。彼自身は総合制学校の設立により、伝統的な社会階層の打破を意図していることは先記したが、異年齢集団を重んじる発想は、それを具現化する一つの形であった。また、年齢のみならず、能力、成績、教科によってクラスを分けてしまった場合、従来までの伝統的な三分岐型の教育制度と何ら変わりがなく、結果的に職業による階層社会は維持再生産されてしまうと考える(von Hentig, 1971, p.29)。もちろんこうした考えに立っているが故に、通常ドイツの公立校で一般的に見られる落第制度は、同校では見られていない。

もっとも、こうした異質集団を日常的なクラスとする場合、たとえば数学などの積み上げ式の活動は、どのように展開されていくのかという疑問が残る。それに対する方策は三つある。一つは、カリキュラムそのものを異年齢集団用に編成すること。二つ目は、選択授業を充実すること。三つ目は、補助教員制度を導入することであった。

ブロック制度においては、クラス全員が共通の基礎学習を行い<sup>(註25)</sup>、しかも、異年齢集団の中での活動を重視する。さらに関心の高い生徒、あるいは能力を伸ばしたいと思う生徒は、選択コースを履修する(von Hentig,1971,p.30)。この選択コースの設定は、特にブロックⅡから始まり、5年生を経過するとその選択幅が大きくなる。また、万が一その選択が明らかに適切ではない場合には、相談役(Beratungsdienst)になる教職員もいる。また、年少のブロックⅠには、教師とともに観察やプロトコールを記述する補助教員(Betreuerstelle)や、教師の指導の補助をするアシスタント(Lehrerassistent)がおり(von Hentig,1971,p.32)、これらの方策によって個別の能力差に対応している。ブロック制度の背景には、こうした体制がある。

なお、ブロック制度と学習形態との関係についてvon Hentigは次のような原則を記している。

- (1)児童生徒が、徐々に社会的環境を拡大していけるように配慮すること。  
固定グループから選択グループ、そして様々な年齢段階や選択コースからなるグループへと発展していくこと。
- (2)全員を対象とした共通の5領域(社会学習、自然科学、言語、数学、知覚と創造)からはじまり、徐々に選択制に移行していくこと。
- (3)一般課題と専門課題との間に関連性をもつこと(von Hentig,1971,p.17)。

このようにブロックⅠ－Ⅲまで、学習の課題と組織形態に関する一般原則が示されている。

ただし、こうした異質性を基礎としたブロック制度を成立させる上で、根本的な問題が生じる。なぜならば、同じような社会階層の児童生徒だけが集まるとすれば、それは異質性の学習にはつながらないからである。ラボアシューレでは、ある特定の社会層の子弟のみが集まることを避けるために、児童生徒の両親が所属する社会階層とドイツの一般的な社会階層との比率が同程度になるように規定する原則がある。たとえば1977年に記された資料によれば、ブルーカラーを親に持つ児童生徒を、一学年あたりの入学定員60人中の60%にあたる36名とし、中間層を35%

あたる 21 名．社会的に地位の高い上級階層出身の児童生徒を 5 % の 3 名としている(Heidenreich,1977,pp.13-14)．また，障害児も受け入れている．この割合は，社会構造の変化により流動的に設定されている．通常，募集定員よりも数多くの応募があるものの，学力テストは行わず，両親の職業や学歴(Heidenreich,1977,p.14)，兄弟の有無，通学距離(Seidensticker 2004.2.6)などが考慮される．

同校は，建物の面でも大きな特徴がある．同校には，二つの大きな建物があり，オープンスペースを中心とした教室となっている．教室の壁はなく，職員室にも壁はない．体育館や図書館，技術室などの特別教室などの共用施設には壁がある．このオープンスペース設置の理由は，空間をフレキシブルに使えることにある．また，児童生徒と教師あるいは児童生徒間のコミュニケーションの改善を図り，ヒエラルキーを壊すことなどが大きな狙いとなっている(Harder,1974,p.48)．

さらに一般の公立校と異なり，評定制度も廃止している．評定による評価が，教師の権威こそ促進するものの児童生徒の学力の向上や活動の反省には寄与しないと考えるからである．その代わりに教師は児童生徒とその親に向けて各学期末に学習記録と教師のコメントを記した学習報告書(Lernbericht)を渡す．この学習報告書の文例は，次の通りである．この資料は近年のものであるが，ラボアシューレの初期構想の時よりこうした考え方は一貫している．たとえば次のような報告書である．

「親愛なるパブロよ．あなたは去年からラボアシューレで学んでいます．あなたは，学校の中であなた自身のことをよくわかっていて，どんなところで自ら活動をしているのかわかっています．あなたは多くの友達をグループの中で見つけ，いつも多くの人から一緒に遊ぼうといわれたり，物を作ろうといわれたり，プリントを印刷しようといわれたり，仕事をしようと言われます．あなたはたいてい男の子同士で活動していますが，女の子とも一緒にそうしたことを喜んでします．…中略…日常的な活動やグループ活動では，あなたはかなり自立的に活動し，どこにいれば良いのかを常にわかっています．集まりがある時には，あなたはまじめに参加し，自分の体験したことについてしっかりと説明をできま

す。…中略…でも、少し問題もあります。あなたが他のお友達や私から助けをもらうときに、あなたは常にマイペースで仕事を進めてしまいがちです。あなたは、ジャン・マティスと一緒に読んで読むときは、本当に素晴らしいと私は思っています。私は、あなたが読みのコースをもう少し受ける必要があるかなと思っています。そうすれば、マティスの助けがなくても一人で読みができるのではないかと考えています。…中略…あなたにとって簡単なのは計算です。20までの数ならば、0からも20からもすらすらと言えるし、穴埋め問題もできます。それは素晴らしいです。…中略…水泳の時には他の男の子と一緒に上手に遊び、体操のような動きをしていました。…中略…親愛なるパブロ、あなたが来年度もXグループで素敵な時間を過ごせることを期待します」(Lübke,1996,pp.77-78)

上記の学習報告書は、0年生のパブロ君とその親に向けて書かれたものである。この中では学内での彼の態度について肯定的評価が多く記されているが、一方で、問題となる点や学習に関わってその後の対策についても簡単に記されている。こうした学習報告書は年長であれば、さらに具体的な改善点が記されていく。もっとも、9年生になると数値による評価も併せて通知することになる。それは先記した通り、ドイツ社会において各学校の評定は絶対評価であるにもかかわらず、次の進路選択に大変重要な意味を持つからである。そのため、ブロックⅢの9-10年生では、学習報告書に加えて評定による評価を渡している。

以上のように、ラボアシューレを規定する外的条件についての骨子に触れてきたが、基本的な理念として、異質性を認める、あるいは異質性を統合する考えが底流にはある。ブロック制度、落第制度の廃止、児童生徒の構成条件、オープンスクールなど、児童生徒、教科内容、施設条件、いずれにおいてもその理念が一貫して反映されている。個別の差異に対しては、個別事例単位で対応している。こうした諸条件もラボアシューレの設立準備委員会の中でも議論され、開校後に具体化されることになった。

ラボアシューレの性質をまとめると、同校はカリキュラム開発所とし

て、そして、教育課程の中心に経験を据え、教師による教え込みを批判し、児童生徒たちが自立的に学んでいくことを重視した。また、カリキュラムでは教科の枠に留まらず、その枠を越えた経験領域を設定した。学習内容としては共通の基礎学習を中心とし、さらに選択学習を充実させていた。外的条件としてブロック制度や児童生徒の構成条件などが特徴的であった。そこには、異質性を認め統合するという理念があり、いずれの点も von Hentig や改革教育学者達の社会観や教育観を反映したものであった。

次章では、身体教育領域の問題に引き寄せて、ラボアシューレの教育目標がいかに身体教育領域に反映されるのかについて検討する。

### 【第一章のまとめ】

本章では、ドイツにおいて 1960 年代中頃から始まった教育改革とラボアシューレとの関連性について検討し、身体経験論が登場する社会的背景や教育界の動向について論じてきた。

第二次世界大戦終了後に連合国の統治下におかれたドイツでは、教育政策が連邦政府主導のもとで統一的に展開されることはなかった。アメリカ、イギリス、フランス、ソ連がそれぞれ自国の教育政策の転用を試みたが、結果的に各統治国がドイツに対して親和的な態度をとったこともあり、戦前からの三分岐型教育制度は戦後も維持された。

その後 1960 年代までは、旧西ドイツの経済発展が好調であったことや、東側諸国との対立により、教育上の平等思想と社会主義上の平等思想とが混同されるなどの諸要因から、教育改革がなされない土壌が形成されてきた。しかし、政権政党であった社会民主党や改革志向の教育学者達が、階層社会の打破と産業構造の変化への対応を旗印に教育改革を叫んだ。

当時の教育改革は、概ね次の八つの改革であった。それは、(1)就学前教育の充実。(2)義務教育年限の延長。(3)オリエンテーション段階の設置。(4)総合制学校の創設。(5)高等教育機関への進学率の増大と大学制度改革。(6)ギムナジウム上級段階の改革。(7)カリキュラムや教材の近

代化と科学化。(8)教科別に養成された教員による教科別授業であった。こうした一連の教育改革の中でも、特に総合制学校の設立は、ドイツ社会に伝統的に根付いていた三分岐型教育制度を根本的に問い直す考え方であり、政治的にも大きな論議を生むことに至った。しかし、保守政党のキリスト教民主同盟や各地のギムナジウム教師連盟などの反対運動に遭い、総合制学校は1982年以降、NRW州などの一部の州を除いては設置数に伸びが見られなかった。

もともと、こうした一連の論議の中でも改革の理念を維持し、その考え方を具現化しようとした学校があった。それが、ビーレフェルトのラボアシュールである。ラボアシュールは、Dewey 思想を継承する von Hentig が指揮した学校であり、カリキュラム開発所、そして、児童生徒の生活経験に立脚した経験空間としての学校という理念のもと、1974年に開校した。同校は、社会民主党が長期にわたって政権の座にあったNRW州にあり、州の総合制学校の実験校であった。また、改革大学としての性格を有するビーレフェルト大学の協力校でもあった。

そこには様々な特徴があり、その一つとして、入学者の両親の社会階層の比率とドイツの一般的な社会階層のそれが同程度になるようにする入学児童生徒の構成規定があることや、また、教科別あるいは能力別の指導を廃止し、経験領域と称して総合的且つ横断的な学習内容を教育課程の中心においた。また、異年齢によるクラス集団の編成、壁のない大広間による空間など、多くの特徴がみられた。

こうした措置の背景には、特定の社会階層による知の独占化を否定し、共通の内容を学習する権利の保障、また、年齢や階層の異なる児童生徒を互いに認め合い、異質性を許容する社会の実現といった教育改革の理念がその底流にあった。

このようにラボアシュールは、その設立の主旨や教育内容、そしてNRW州の政治状況、ビーレフェルト大学の性質という点からして、当時のドイツの教育界全体の中でも、大変特殊な環境下におかれた実験学校であったことがわかる。

次章では、そのラボアシュールの中で実践された身体教育領域と、そ

の実践を体系づけた身体経験論について検討する。

#### 【注釈】

##### 注 1)

ドイツの文化高権(Kulturhoheit)は、ドイツの憲法といわれる基本法(Grundgesetz)第 30 条「連邦と諸州との権限配分」と題した原則の下に実施されている。「国家の権限の行使および国家の任務の遂行は、この基本法が別段の定めをなさず、または認めない限り、諸州の仕事である」(マックス,1989,p.34)とあるように、この原則の下に大学を含む学校教育制度、テレビラジオなどのメディア政策、芸術政策などの権限が各州に与えられている。この権限委譲の背景には、戦時中のナチスによって行われた全体主義への反省が見られている。

「強い政治権力はコントロールするのが難しいと言うことをドイツの歴史は示している。それゆえ基本法は、政治権力を分割したのである。水平的には、立法、司法、行政の各権力へ、垂直には、連邦、州、市町村へというように。実際の権限は、州と市町村がもっているがこれは概ね文化高権の枠内に限られる」(マックス,1989,p.34)との指摘に見られるように、地方に権限を委譲し、地方自治を活性化させるドイツの連邦制度がその背景にはある。

##### 注 2)

ベルリンのマックス・プランク教育研究所(Max Planck Instituts für Bildungsforschung in Berlin)とは、大学外の公的研究組織の最高峰、マックス・プランク協会の一研究部門として、教育分野においてオーソリティーを持つ組織である。教育研究所では、近年、ピサ(PISA)(Programme for International Student Assessment)あるいは国際数学理科教育調査(TIMSS)の分析を担当するなど、様々なプロジェクトが活動し、教育に関連した事象を統計的に処理し、政府の教育政策等にも影響を与える機関である。構成メンバーとして様々な教育分野のエキスパートを集めているのも一つの特徴である。

注 3)

対ドイツ・アメリカ教育使節団報告書の中で、アメリカは、ドイツの戦前戦中の教育政策の問題をいくつか提起している。その第一に中等教育の三分岐型教育制度の解体がある。

「自由で民主的な教育のための闘いを、いまふたたび開始しなければならない。ただしそのような行動をおこすためにはドイツは、いつくかの問題に立ちむかわなければならないだろう。その最初の問題は、学校がドイツの民主化のための主要な機関であるという考え方を発展させることである。この考え方はこれまでは、学校を活性化させるものではなかった。ごく最近まで実際に、最初の第四学年をおえると、これまでの学校は複線型（デュアル・システム）になっていた。一方は、五パーセントから十パーセントの、知的にも社会的にも経済的にも恵まれたひとりのための学校制度であり、彼らは中等学校を経由して大学に進学し、専門職に進んでいった。もう一つは、大多数の人のための学校制度で、かれらはさらに四年間無償の小学校に進むか、三年もしくはそれ以上の期間職業訓練を受けたのである。子どもは十歳かそれより若い時点で、自分がコントロールできない要因によってグループ分けされたり分類されたりする事実気がつく。しかもそのグループ分けは、一生を通じて、かれの地位を後戻りができないほどに決定づけるのである。この制度は、一方の少数グループに優越感を、他方のドイツ社会の多数派グループに劣等感をもたらした。またそれによって、従属感と自己決定力の欠如が生まれると同時に、権威主義的な指導力がはびこるようになったのである」(アメリカ教育使節団,1995,pp.249-250)

アメリカの教育使節団は、三分岐教育の解体をもくろみ、中等教育段階の統一化を図ろうとしていたが、結果的に、この三分岐型学校制度のこの解体はなされなかった。

注 4)

1960 年代以降に見られる大学内での教科教育学の発展と平行した教育内容の科学化は、各教科の課題であった。その意味では、教科に関わる名称が、1968 年の NRW 州学習指導要領の改訂をはじめとして、体育

からスポーツに変更したのも，こうした教育界全体の潮流の一現象として考えられる．高橋らは，身体教育という名称の用語的限界や，ゴールデンプランによるスポーツの大衆化，スポーツ用語の語義変化などからこの名称変更を説明している(高橋・稲垣,1983,pp.150-155)．また，木村は，スポーツ科学の成立事情として，体育理論がアカデミックな世界での低次の扱いを受けてきたことや，オリンピックの影響などを説明している(木村,1998,pp.47-50)．しかし，こうした一般社会とスポーツ，あるいは大学の中における学問としての体育の位置づけの視点のみならず，教育界全体の改革志向という視点．特に大学のアカデミズムの世界の成果と変化が，カリキュラムとして学校現場に浸透しはじめるといった，当時の教育改革の潮流の中で解釈していくと，この名称変更がスポーツ界と教育界の両面から起こったものであると了解できる．

注5)

1969年当初より総合制学校には，二つのタイプが存在していた．統合型総合制学校(intergrierte Gesamtschule)と協力型総合制学校(kooperative Gesamtschule)である．前者の統合型の場合は，三つの学校形態が放棄される形態である．後者の場合は，三分岐型の伝統的学校形態が，一つの学校センターとしてまとめられ，組織的に相互に結びつけられる(マックス,1989,p.86)．協力型の場合，学校の経営体制の共通化や特別教室の共有化がはかられている．このタイプの総合制学校は，ヘッセン州，ニーダーザクセン州，バイエルン州に存在している(Eberle und Hillig,1989,p.162；フュール,1996,pp.151-152)．

通常，総合制学校とした場合，前者の統合型を指す場合が多く，本稿では，総合制学校と記した場合には，前者の統合型を指すこととする．

注6)

西尾は，1980年にベルリンでBeckerと会談を行っている．当時，西尾は1960-70年代までの教育制度改革，特に総合制学校の設立に極めて懐疑的であった．そのため，Beckerに対する評価は大変ネガティブなものであった．

「一九六五年-七六年の間のドイツの進学率の著しい上昇には，国を

挙げての民衆への宣伝，とくに制度改革派の学者達のプロパガンダに与って大きな力があつたことは，周知の事実である．ベッカー氏などはおそらく代表的な運動家の一人であつたろう．だというのに，競争や選抜のために教育があるという考え方は、『古い思考』だと，今になって氏は仰有る．競争を仕向けてきた人が一勿論自分ではそういう自覚はないだろうが一今や競争を求める社会の古い体質のために自分の理想は前進を阻まれかけている，と嘆いてみせている．ユートピア思想家とはいつの時代にも，自分以外のものはみな古い思想に捉われた遅れた頭の持ち主であるといい，それによって自分を美化してみせる独自のナルシストである」(西尾,1982,p.25)

注7)

親の権利というのは，基本法(Grundgesetz)第六条二項においても明示されている．この規定では，次の三つの点を特徴としている．

(1)国家による家庭教育領域への侵害を防禦する親の権利．つまり，家庭教育の全領域を学校形態に転嫁することは許されないということ．

(2)「民主主義」及び「社会国家」という国家の目的規定から，国家は学校制度を価値多元的，自由主義的，社会的，さらには参加ができるように組織する憲法上の義務を負っている．国家に対する基本法によるこの客観的拘束は，なканずく親の主観的な利益や権利の実現にも役立つべきものである．そこで，国家が学校制度をこのように組織化する義務を負うばかりではなく，親もまた教育行政にそのような行為を要求することができる．ここからとりわけ親の教育の過程選択権—つまり学校の進路ないし学校種—が派生してくる．

(3)親権には，子どもの基本的人権をになうという権利が含まれる．その際，親は子どものために行為することにはなるが，自らの親権に基づいてある程度は自己の名前において行動することができる(マックス,1989,pp.59-60)

つまりこの規定では，子どもに対する国家の関与と親の権利との関係を線引きしている．1960年代から始まった制度改革は，こうした親の権利を強調する動きと，むしろ国家の関与を強化しようとする動きの緊張

関係の中で進展していった改革とも捉えることができる。ただし、国家の関与を強化しようとする動きが、なにも親の教育権の侵害を前提とした主張ではないことも確かである。もっとも、当時は、子どもの教育は、親かあるいは国家といった二項対立構図に還元されてしまい、結果的に反対の憂き目にあったというのが事実である。

注 8)

総合制学校の構想に対しては、政党や学者を交えて様々な議論が見られたが、どちらにも属さずに中間的な立場をとる学者も見られている。たとえば、Furck は、Mikat の名前を挙げている。Mikat は、こうした総合制学校の議論をする際に、常に決まり切った立場からしか発言がないと指摘し(Furck,1967,pp.100・101),議論そのものの問題を指摘している。

注 9)

総合制学校を主張する指示する人たちは、個人が生活の中で生きていく上での幸福観を狭くとらえ、大学進学をしない子弟が、ドイツ社会の中で生きていく上で、不幸であるという前提に立ってしまっているという批判も見られる(西尾,1982,p.136)。

注 10)

NRW 州では、1982 年以降も総合制学校の設立数が例外的に伸びており、2003 年現在、217 校となっている。ここ 10 年あまりを見ても漸増傾向が続いている(NRW Bildungsportal HP)。これは、総合制学校を推進してきた社会民主党が 1966 年から 2005 年の約 39 年間という長期にわたり、NRW 州政府の政権政党であったことに起因する。ちなみに、ハンブルク州では、現在 38 校しかなく(Arbeitskreis Gesamtschule in Hamburg,2005)、NRW 州との格差は明確である。

注 11)

近年において再びこの三分岐型教育制度が問題視されている。特に、二つの側面からの批判が顕著である。一つは、進路選択において、ギムナジウム志向が近年顕著になっていること。その数寄せは基幹学校に行っている。たとえば、バイエルン州を例にとると、基幹学校の生徒数は、

1970年の約120万人に対して、2001年では約84万人に減少している。1980年代の中旬に著しい生徒数の減少を生み出しているが、その後80万人台をなんとか維持している。しかし、一方で外国人労働者の子弟は、1970年の約1万9千人から2001年では、約8万7千人に増えており、外国人労働者の子弟が基幹学校において高い割合になっている。

(BSMUK, 2004, pp.149-153)。経済不況により、基幹学校の在学中に実施しなくてはならない職業実習を受け入れる企業数の減少や、卒業後、徒弟として働くための就職口も少なく、そこには、かつて基幹学校に通い、その後、職人や農夫としての誇り高く生きていくドイツ人といったポジティブなイメージはすでにない。

一方でバイエルン州のギムナジウムの生徒数は、1970年の約21万から、現在は約32万人へと増加している。この数が物語るように、ドイツ人家庭出身の子弟が実科学校やギムナジウムへ進学し、基幹学校を避けるかのような傾向が近年著しく見られている。ただし、この傾向は、ドイツにおける外国人労働者や移民の問題の影響のみならず、政府が1960年代から推奨してきた、高等教育の大衆化政策の影響、あるいは、ドイツ経済の長引く不況の影響など、複数の要因によって起きているが実態である。その結果、現在ドイツの高等教育機関には、進学対象年齢の約3割が進学しており、特に一般ドイツ人家庭の出身者が高等教育志向を示し、一方で、基幹学校の凋落傾向が明らかに見てとれる。

さらに、こうした点に追い打ちをかけるような出来事が起きている。それは、学力低下問題であり、通称、「ピサショック」と呼ばれるものである。2000年に経済開発機構(OECD)に加盟する28国と非加盟国4国の計32国家が国際学力テストを行っている。このテスト結果に対してドイツ中が震撼し、通称それを「ピサショック」と呼んだ。ドイツは、2000年のテストにおいて読解力21位、数学で20位、自然科学20位と、いずれも平均点を下回り、参加国の中でも下位に位置してしまった。また、2003年のテストにおいてもほぼ同様の結果となっている。

学校種別としては、平均500ポイントに対して、例えば、読解力では、ギムナジウムのみが平均よりも上に位置し582ポイント。実科学校が494

ポイント、基幹学校は394ポイント、総合制学校の得点は459ポイントと学校種別によって大きな差が見られている。

我が国では、2003年の結果が前回の2000年よりも低下したことから、このテストの存在が広くメディアに取り上げられ、多く人が知ることとなったのは記憶に新しいが、ドイツでは学力を巡る論議が3年ほど先に現れている。

このPISAの結果については、ドイツ国内では感情的な批判から真剣な教育討論会まで、多方面から議論がなされ、現在においてもその議論がつきることはない。たとえば、北ドイツ放送(NDR)のトークショーでは、2002年サッカーワールドカップ決勝に駒を進めたドイツとブラジル両国のPISA結果の低調ぶりを取り上げ、「バカなやつほどサッカーがうまい(dumm kickt gut)」といった感情的な批判も見られている(Naul u.a.2003,p.137)。

いずれにせよ今回のテストはこれまで経済や科学技術において世界をリードしてきた大国の住人のプライドを傷つけるには、あまりに大きな結果であったと言える。そのため、この結果に対する原因究明があちらこちらに見られており、Terhartは、ピサの原因究明については、関係者の分析結果を待つしかないという態度を取りながらも、この手の論議は次の三つの視点からなされているとして類型化している(Terhart,2003,p.135)。一つは、文化的社会的要素。二つ目は、教育及び学校制度的要素。三つ目は、教員や授業に関する要素。

文化的社会的要素として「(家庭の)教育費の投資が非効果、非効率」「中高等教育に偏った教育費の分配。初等教育への投資が少ない」「家庭、メディアの変化。家庭で誰も本を読まない」「人々の価値観の変化。享乐的なものへの関心が高い。自己実現を図ろうとしない」「努力する事への姿勢の軽視」などの論議があるとしている。

教育及び学校教育制度的要素として「若年齢の進路決定。三分岐型の教育制度の改善」「生産性のない落第制度」「終日制学校の不足」「硬直した教育課程」などの論議があるとしている。

教員や授業に関わる要素として「誤った教員養成制度」「教員研修制

度の不足」「教員の高齢化，コスト高」「よい教師になるための刺激不足，勤務時間，教師こそ終日勤務にすべき」「ルーティーン化した授業，授業方法，評定を盾に取った規律」「自立的学習ではなく詰め込み学習」といった論議があるとしている．そして，教育上の問題は，その国家の文化的背景や家庭の問題，学校そのもの，そして生徒個人の問題など複雑な要素が絡み合った上で生じてくるとしつつも，ドイツの現行の三分岐型教育制度は「すでに恐竜のようなもの(Dinosaurier)」(Terhart,2003, p.134)であると批判している．

注 1 2)

Becker と von Hentig は，1969 年に出された「総合制学校勧告」の起草にあたって共に仕事をしている．この勧告は，Becker を座長とする専門部会「実験プログラム」によってなされている(遠藤,2004,p.73)．また，教育雑誌ノイエザンメルング(Neue Sammlung)の編集者として共に仕事をしていた．Becker は 1961 年の同誌の創刊以来編集委員として関わっている．von Hentig は 1964 年 4 号より関わっていた．また，両氏は 1983 年に共著で学校の評定に関する著書を出している (Becker und von Hentig,1983)．

注 1 3)

現行のハンブルク州学習指導要領には，Funke のコンセプトが Kretschmer によって持ち込まれている(FHHBBS.2003)．また，Schmerbitz も，NRW 州の指導要領作成員として Kurz や Beckers らと共に仕事をしている．

注 1 4)

オーバーシュトゥッフエコレークとは，中等教育段階Ⅱの事であり，日本の高等学校 2 年生以上にあたり，ギムナジウム上級段階と同じ機能を果たす学校である．

注 1 5)

von Hentig は，戦後，アメリカシカゴ大学への留学経験があり Dewey の影響を受け，アメリカで学んだことをラボアシュールの中に応用しようとして意図している．たとえば，Dewey が設立したシカゴ大学附属のラボ

アスクール(Labor school)は、(1)児童生徒の生活経験を重視した点。(2)手工、家庭の家事などの労働形態を一つの教養として学校教育の中に持ち込んだ点。(3)知識の特権化を批判し大衆教育の重要性を説いた点。(4)学校を小社会と捉えた点(デューイ,2004,pp.17-40)などの特徴を備えており、こうしたことは、ラボアシューレにおいても重視されてきた。ただし、von Hentig は、シカゴ大学附属のラボアスクールのような実態調査を主眼とした学校をドイツで再現することではなく、ドイツの社会状況を考慮しながら、教育学の原理や仮説、試案を志向し、その科学的吟味を行う場としてラボアシューレを機能させようと意図していた(原田・牛田,2003,pp.172-173)。

注 16)

ドイツでは 19 世紀後半から Dilthey を祖とした精神科学的教育学が隆盛であったが、1960 年代には、これに対する批判理論が現れてくる。それが、アメリカの経験主義や批判合理主義に基づいた「経験科学的・実証主義的教育学」である。また、フランクフルト学派を中心とした「イデオロギー批判的・解放的教育学」も盛んになってくる(宮野,2004,pp.85-86)

ラボアシューレの von Hentig をドイツの現代教育思想の潮流の中でどのように位置づけるのかは、難しい問題ではあるが、彼自身は、アメリカの経験主義教育の影響を強く受けている点からすると、「経験科学的・実証主義的教育学」に位置づけられる。また、総合制学校のプロジェクトを広めたマックス・プランク研究所の Becker は、Adorno や Habermas らのフランクフルト学派の影響を受けた人物であり(遠藤,2004,pp.52-55)、彼らと共に総合制学校のプロジェクトを推進した von Hentig の考え方も「イデオロギー批判的・解放的教育学」の影響下にあると考えられる。

つまり von Hentig を教育思想の潮流の中でどのように位置づけるとかと言えば、「経験科学的・実証主義的教育学」「イデオロギー批判的・解放的教育学」の両方の影響を受けているといえる。

もともと、von Hentig も Becker も、教育思想の主潮流から言えば、

重要な人物とは言い難い。むしろ、政治権力との関連の中で大きな影響力を持った人物であると言える。教育政策に影響を与え、あるいは対峙したという点から、彼らの仕事を評価しておくことが妥当であると考ええる。

注 1 7)

『強制のシステムと自己決定』は、第一版が 1968 年、第二版が 1969 年、第三版が 1970 年と、三年連続で新しい版ができあがっている。しかし、その内容は全く同じである。

注 1 8)

Robinson の理論は、天野のまとめに詳しい。

「今日では範例学習の運動は下火となり、代わってロビンズンらの主張する『学習目標によって方向づけられたカリキュラム(Lernzielorientiertes Curriculum)』の理論が、科学主義に対抗するに至った。先ず、子どもたちが成人した暁に直面するであろう実践的生活状況が探求され、ついで、それを克服するために必要な資質(Qualifikationen)の一覧表が見出される。その後、それに即してこれらの資質が獲得されるであろうカリキュラム要素(Curriculumelemente)が問われる。そして最後に、このカリキュラム要素から、カリキュラムが組み立てられるのである」(天野,1978,p.160)

注 1 9)

Werkstatt は、工房、作業場、町工場といった意味を持ち、Institut(研究所)という意味を持たない。そのため、訳出する際には、カリキュラム研究所とはせず、カリキュラム開発所とした。

注 2 0)

ガストアルバイター(Gastarbeiter)とは、1955 年以来、ドイツ経済の高度成長のために安価な労働力としてイタリア(1955 年以来)スペイン・ギリシャ(1960 年以来)トルコ(1961 年以来)ポルトガル(1964 年以来)ユーゴスラビア(1968 年以来)などからやってきた労働者のことである。これらの国々とドイツ政府が提携し、外国人労働者がドイツ国内で働けるようにしたため、1960 年代中期以降、こうした労働者数は爆発的に増

加した。多くの労働者は、肉体労働に従事し、ドイツ経済を支えた。

しかし、ギリシャやイタリアなどの労働者の多くは、ドイツ経済の急成長が収まる 1970 年代後半までには、母国に帰還している。しかし、多くのトルコ人、ユーゴスラビア人は、家族を呼び寄せ、ドイツに定住している。彼らの子どもたちは、ドイツ語を母語としないために言語や学力の問題、また、文化的差異などの点から学校内で様々な問題を起こす可能性があり、こうした児童生徒とドイツ人の児童生徒とが学内で共存、統合していくことが 1960 年代後半からドイツ国内では急務とされていた。現在、ドイツの学校に通う多くのトルコ人の児童生徒が、ガストアルバイターの世代から考えると三世代目を迎えているが、統合教育の問題は、現在においてもなお教育界の中で大きく論議されている。

注 2 1)

各州文部科学省は、学習指導要領、教員配置などに関する権限を有しており、市町村などの地方自治体は、学校の敷地、建物、備品、事務職員に関わる管理権を有している。各州文部科学省は、学校監督の組織がある。専門監督(Fachaufsicht)、服務監督(Dienstaufsicht)、法規監督(Rechtsaufsicht)という三つの組織があり、中でも専門監督は、各学校の授業計画、カリキュラム、教師の教授行為などが適切に運用されているかを監督する。我が国では、文部科学省から各都道府県教育委員会や市町村教育委員会を経て学校へというヒエラルヒーを形成しているが、ドイツの場合、州政府が強い権限を有している。学習指導要領は、州内の公立校に対して拘束性を有している (マックス,1989,pp.33-42) (VLBB,2003,pp.1-4)。

ただし、本論で取り上げるラボアシューレの場合、公立校のような学習指導要領の法的規制を受けない学校となっている (von Hentig,1971,p.11)(Schmerbitz,2003.12.4)。

注 2 2)

原文それ自体が、英語表記とドイツ語表記の混在した示し方をしている。この点について von Hentig が説明をしている箇所はない。あくまで推測だが、彼の理念を教科あるいは領域として示す言葉が、ドイツ語

の中に見つからず、二つの言語を混在せざるをえなかったと考える。

なお、我が国において social studies とする場合には、通常「社会科」という訳を当てる。しかし、このラボアシュレーで示されている Social Studies には、下位項目が挙げられている。そのため、我が国の「社会科」とは若干様相が異なっている。そのため、Social Studies に対する和訳は「社会学習」が適当と判断した。しかし、「経験領域」という意味をもう少し強調するためにも「社会学習領域」という言葉が妥当と判断し、「社会学習領域」と訳出している。

注 2 3)

体育的な領域名称は、現在、身体教育・スポーツ・プレイ領域とされている。ただし、この名称の示し方については、同校の開設段階から若干の変化が見られている。同校の指導者である von Hentig は、1971 年の同校の計画書の中で、当該領域をスポーツ領域 (Sport)(von Hentig,1971)と規定している。しかし、当該領域のカリキュラム作成を担当した Funke は、1974 年に身体教育・スポーツ・プレイ領域 (Funke,1974)としている。von Hentig は、身体教育領域の中にプレイや体操などを含めて考えていたのに対して、Funke は、身体教育とスポーツ、そしてプレイを並置して示している。二人の間には、スポーツ概念の捉え方に相違があったものと思われる。

もっとも、ラボアシュレーが開校した 1970 年代は、ドイツ国内で教科の名称が、体育からスポーツへと変更した時期と重なる。その意味では、スポーツの概念が多様化し、ラボアシュレーの教員間で、スポーツ概念の捉え方に相違があったと理解できる。ただし、こうした教科スポーツの流れに対して Funke は、「ラボアシュレーでは、こうした一面的なスポーツ教授学的な考え方から離れる」(Funke,1974,p.156)「スポーツ種目の経験だけではないはずである」(Funke,1974,p.156)と批判しているように、スポーツ種目以外の内容も採り入れながら、同校の身体教育・スポーツ・プレイ領域は構成されるべきであると考えている。なお、本論では序章でも示した通り、身体教育・スポーツ・プレイ領域をスポーツ科と区別し、身体教育領域とする。

注 2 4 )

ドイツの学校は朝 8 時に始まり 13 時にほぼ終了する半日制が主流である。しかし、半日制ではなく終日制の論議は、1968 年にすでにドイツ教育審議会によってなされており、同審議会から「終日学校実験の実施勧告」が提出されている。その中で、終日制の必要性を説く論拠が示されている。それは、児童生徒たちが将来、社会生活を営む上で家庭教育のみが強調されれば、十分な資質を向上させることができないという考えが示されている。また、学校において教師が宿題を与え、児童生徒に対して家庭学習を促す事により、家庭への負担がさらに増大するという点や、家庭学習は、中流家庭や上流家庭の子弟のみが行うだけで、下流家庭では機能していない。さらには、時間的に余裕のなさで、かえって組織上の問題が生じ、あるいは教師や生徒に過剰負担を生じている。さらには、女性の社会進出によって放課後児童生徒を受け入れる先の不足などの論拠が示されている(山田,1997,pp.73-74)。

注 2 5 )

ドイツにおいては、ギムナジウム、実科学校、基幹学校といった三種の学校形態では、それぞれ異なったカリキュラムが編成されているために、生徒が学習する内容も異なっている。こうした一般公立校の実態から考えると、ラボアシューレの異年齢集団をクラス単位とした試みは、非常に特殊なものであったといえる。

## 【文献】

天野正治(1978)現代ドイツの教育. 学事出版:東京.

アメリカ教育使節団編:藤本昌司・茅島篤・加賀屋俊二・三輪建二訳(1995)

戦後教育の原像:日本・ドイツに対するアメリカ教育使節団報告書.

鳳書房:東京.

Arbeitskreis Gesamtschule in Hamburg(2005)(2005年10月29日確認)

<http://www.gesamtschule-hamburg.de/editorial.htm>

Bayrische Staatsministerium für Unterricht und Kultus

(BSMUK)(2004)Schule und Bildung in Bayern 2004.Bayrische

Staatsministerium für Unterricht und Kultus:München.

Becker,H.(1968)Quantität und Qualität Grundfragen der

Bildungspolitik 2,erweiterte Auflage.Rombach:Freiburg.

Becker,H.und Hentig,H,von.(1983) Zensuren:Lüge Notwendigkeit

Alternative.Ernst Klett:Stuttgart.

ビーレフェルト大学 HP(2004a) (2004年2月15日確認)

[http://www.uni-bielefeld.de/presse/pm/pm103\\_00.html](http://www.uni-bielefeld.de/presse/pm/pm103_00.html)

ビーレフェルト大学 HP(2004b) (2004年2月13日確認)

<http://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Ueberblick/Geschichte/>

デューイ著:宮原誠一訳(2004)学校と社会 第62刷.岩波文庫:東京.

<Dewey,J.(1915)The school and society.The University of Chicago

Press:Chicago.>

Eberle,G.Hillig,A.(1989)Schülerduden Pädagogik.Dudenverlag:

Mannheim.

遠藤孝夫(2004)管理から自律へ:戦後ドイツの学校改革.勁草書房

:東京.

Everts,G.(1977)Erfahrungen mit Projektunterricht.In:Lehrergruppe

Laborschule (Hrsg.)Laborschule Bielefeld-Modell im Praxistest

Zehn Kollegen ziehen ihre Zwischenbilanz.Rowohlt:Reinbek.

FHHBBS(2003)Rahmenplan Sport Bildungsplan Grundschule.Freie

und Hansastadt Hamburg Behörde für Bildung und Sport Amt für

- Bildung:Hamburg.
- Funke,J.(1974)Körperziehung,Sport und Spiel in der Bielefelder Laborschule(ein Curriculumrahmen).In:Universität Bielefeld (Hrsg.)Schulprojekte der Universität Bielefeld Heft4.Schriftreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen-Kolleg,Ernst Klett :Stuttgart.
- Furck,C,A.(1967)Innere oder äußere Schureform.Zeitschrift für Pädagogik.
- フュールクリストフ・天野正治他訳(1996)ドイツの学校と大学. 玉川大学出版部:東京.
- 原田信之・牛田伸一(2003)ビーレフェルト実験学校における学習環境の構成:オープンスクールにおける教育実践の理念と展開. 岐阜大学教育学部研究報告教育実践研究 5:171-182.
- Harder,W.(1974)Drei Jahre Curriculum-Werkstätten:Ein Bericht über die Aufbaukommissionen Laborshule/Oberstufen-Kolleg.Ernst Klett:Stuttgart.
- Heidenreich,K.(1977)Die Laborschule in Stichworten.  
In:Lehrergruppe Laborschule (Hrsg.)Laborschule Bielefeld-Modell im Praxistest-Zehn Kollegen ziehen ihre Zwischenbilanz.  
Rowohlt:Reinbek.
- Hentig,H,von(1969)Systemzwang und Selbstbestimmung:Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft.Ernst Klett:Stuttgart.
- Hentig,H,von.(1971)Die Bielefelder Laborschule-Allgemeiner Funktionsplan und Rahmen-Flächenprogramm.Ernst Klett :Stuttgart.
- Hentig,H,von.(1973)Schule als Erfahrungsraum?: Eine Übung im Konkretisieren einer pädagogischen Idee.Ernst Klett:Stuttgart.
- 木村真知子(1998)ドイツ・スポーツ科学の歩み:冷静終結による変動に焦点を当てて. 近藤・稲垣・高橋編. 新世紀スポーツ文化論. 体育学

- 論叢(IV). タイムス:大阪.
- Lenhart,V.(1972)Diskussion über die Schulreform in der BRD  
 Problembereiche Schule-Demokratieverwirklichung-  
 Gesellschaftliche Strukturreform.Akademische Verlagsgesellschaft  
 :Frankfurt am Main.
- Lübke,S,I.(1996)Lernbereiche in der Praxis der Laborschule.  
 Leske+Budrich:Opladen
- マックスプランク研究所研究者グループ・天野正治監訳(1989)西ドイツ  
 の教育のすべて.東信堂:東京.
- 宮野安治(2004)第2編現代教育学の主潮流 第1章精神科学的教育学.  
 山崎高哉編著. 教育学への誘い. ナカニシヤ出版:京都.
- 文部科学省(2002)諸外国の初等中等教育. 財務省印刷局:東京.
- Naul,R.Hoffman,D.Nupponen,H.Telama,R.(2003)PISA-Schock auch  
 im Schulsport?Wie fit sind finnische und deutsche Jugendliche?.  
 Sportunterricht52(5):137-144.
- 西尾幹二(1982)日本の教育ドイツの教育. 新潮社:東京.
- NRW Bildungsportal HP(2005) (2005年10月29日確認)  
<http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/System/Statistik/index.html>
- 大友秀明(1982)現代西ドイツの政治教育に関する一考察. 教育学研究科  
 筑波大学大学院博士課程 教育学研究集録第5集.p.19.
- 田口康明(1995)1960年代のヘッセン州における教育改革とドイツ社会  
 民主党の教育政策. 教育学研究科筑波大学大学院博士課程教育学研究  
 集録第19集.
- 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 32(1):149-166.
- Terhart(2003)PISA-und was dann?.Sportunterricht52(5):132-136.
- Thurn,S.Tillmann,K,J.(1997)Die schulpädagogische Diskussion  
 heute-und was die Laborschule dazu beitragen.In: Thurn,S.  
 Tillmann,K,J.(Hrsg)Unsere Schule ist ein Haus des Lernens :Das

Beispiel Laborschule Bielefeld.Rowohlt:Reinbek.

Vereinigung von Leitenden Beamtinnen und Beamten im schulischen  
Bildungsbereich des Landes Nordrhein-Westfalen(VLBB)(2003)

Erklärung der VLBB zur Entwicklung der Schulaufsicht in NRW  
1.September 2003.Vereinigung von Leitenden Beamtinnen und  
Beamten im schulischen Bildungsbereich des Landes Nordrhein-  
Westfalen:Munster.pp.1-4.

山田容子(1997)ドイツ総合制学校における「教育的協力者」に関する一  
考察：ベルリン集を例として．筑波大学比較・国際教育学研究室．比  
較・国際第5号．

## 第二章

Funke の基底観念と  
ラボアシュレーの身体教育領域  
並びに身体経験論の原理と実践

身体志向・脱スポーツ種目志向の萌芽

前章では、ドイツの教育改革とラボアシュレーの初期構想について触れてきたが、本章では、同校の身体教育領域のカリキュラムをもとに、身体経験論を提唱したFunkeの社会観、スポーツ授業や学習指導要領を巡る教育観などの基底的観念をはじめ、ラボアシュレーの身体教育領域のカリキュラム並びに身体経験論の原理と実践について検討していく。

はじめに、Funkeの経歴と思想について検討していく。彼は自身の教育観の形成やカリキュラム開発にあたり、いくつかの点を考慮に入れている。その一つは、von Hentigらが掲げた教育改革の思想とラボアシュレーの学校教育目標である。もう一つは、スポーツ教育学内で主導的立場にあったGrupeの身体論と、近代スポーツ種目を中心とした学習指導要領である。これらの点について以下で検討していく。

## 第一節 Funkeの基底的観念とカリキュラム構想

### 第一項 Funkeの社会観の形成

Funkeは、ラボアシュレーの身体教育領域の教員として1973年3月に採用されている。この採用は開校の前年であり、同校の基本構想はすでに固まっていたが、身体教育領域のカリキュラムについては、Funkeに委ねられていた。そのラボアシュレーでのカリキュラム構想について検討する前に、彼自身の足跡を簡単に紹介する。

Funkeは、1944年、ザクセンのケムニッツに生まれている。1945年にはケムニッツに程なく近いビュルクシュタットに移り住んでいる。ケムニッツ及びビュルクシュタットはいずれも、戦後、ソ連が統治した地域であり、1949年10月以降、旧東ドイツに属した地域である。ただし、終戦を向かえた1945年から東西関係が本格的に緊張する1948年までは、ソ連の統治する東地域からアメリカ、イギリス、フランスの西側諸国が統治する地域への往来は、非常に容易であった。特にベルリンは、四ヶ国による共同管理下に置かれ、東をソ連、北をイギリス、西をフランス、南をアメリカというように分割されていたが、人や物資の往来は頻繁に行われていた。

しかし、その後、資本主義国の支援を受けた三地区とソビエトの支援を受けた東地区との経済格差が顕著になりはじめたために、東地区を除いた三地区のみで通貨統合が行われることになる。これをソ連はポツダム協定違反と考え、三地区にあたる西ベルリンを封鎖した。1949年3月には、封鎖が解除されることになるが、当時からベルリンは、資本主義・自由主義陣営の砦として西側諸国に認知され、常に東西対立の緊張の波にさらされる都市となっていた。1949年9月に旧西ドイツのドイツ連邦共和国が成立し、1949年10月には、旧東ドイツのドイツ民主共和国が成立したことから、ベルリンは東側に存在する西側の飛び地として壁が崩壊する1989年までの間、世界の政治情勢から見ても大きな意味を持つ都市となった。

Funke 一家は、彼が5歳になる1949年3月、ベルリン封鎖が解除されてから旧東ドイツが建国する10月までの間に、ベルリンのイギリス管理地区(Englischer Sektor)に移住した。そのため、旧東ドイツ市民となることを免れている。ベルリンでは基礎学校及びギムナジウムに通い、1963年にベルリン自由大学に進むことになる。彼は、幼少期から一貫して体操競技に取り組んでいたが、アスリートとして主だった成績は残していない。自由大学においては、体育と独文学を主専攻としていた(Funke,2003.7.10)。しかし、折しも彼がベルリン自由大学在籍中は、世界的に学生運動の最盛期であり<sup>(註1)</sup>、冷戦構造の中でのドイツの再軍備化、あるいはベトナム反戦運動、そして教育界においても改革機運の高まりなど、変革が叫ばれた時代でもあった。Funkeもその渦中にあり、1960年代の学生運動の中で仲間と共に数多くのデモやストライキに参加していた。その中で当時流行した Marcuse, Adorno, Habermas といったフランクフルト社会研究所の社会学者の思想、あるいはマルクス主義などの左翼思想の影響を強く受けるようになる。1961年には、旧東ドイツによってベルリンの壁が建設されたことにより、ベルリンは東西対立の境界点となり、同時に学生運動のメッカとなった。彼自身がアンチ権威主義を一つの信条としているのはこの学生運動で培われたものである(Funke,2001.1.17 書簡)。

ドイツにおける学生運動を特徴づけるとすれば、アンチ権威主義、反戦運動を機にしたアメリカへの抵抗、ナチズムに対する歴史認識、消費社会やセックスなどへの社会様式への反抗である。1969年の緊急事態法の可決以降、急激に分裂し勢いを失うことになるが、ドイツではこの1968年を学生として過ごし、社会的な権威と戦った世代を68年世代(68 Generation)と呼びFunkeもこの世代の一人である。彼はこうした社会情勢の影響から、既存の社会体制に対して批判的な目を培ってきた。

その後、彼は1971年から約2年間、ベルリン自由大学に助手として大学で働き、1973年3月にビーレフェルトのラボアシュレーの設立準備委員会の一員として採用された。ラボアシュレーに赴任するきっかけについて彼は学生運動の影響が大きかったと語る(Funke, 2003.7.10)。

Funkeは、ラボアシュレーを指導していたvon Hentigの改革精神とラボアシュレーそのものの教育的試行に共感し、同校の教員採用試験に応募した。なお、1973年以前にFunkeとvon Hentigは、全く面識がなく、Funkeの採用は、先記した通り、ラボアシュレーの教員採用方法に従って行われた。

## 第二項 ラボアシュレーの理念からの影響

Funkeは、設立準備委員に就任して以来、身体教育領域のカリキュラム作成に従事している。彼が身体教育領域のカリキュラム作成にあたって大きな影響を受けたのは、ラボアシュレーの教育目標である。その結果、学校全体の目標が身体教育領域の中にも色濃く反映することとなった。

Funkeは、von Hentigらが記したラボアシュレーの教育目標、あるいは教育改革の目標を、身体教育領域によって具現化しようと考えた。ここでは、自己決定能力の育成や政治認識の育成、あるいは、共通の基礎教養の習得、さらには、異質性の許容と交流といった目標を身体教育領域の中で具現化しようとしたのである。Funkeがカリキュラム開発をする上で最初の手がかりとしたことは、von Hentigの次の文章であった。

「自己の身体，自己の精神的，社会的意味がどのように決定され，促進され，制限されるのか，生徒は様々な形で学ぶ必要がある．また，生徒は長期的な展望に立ちながら，健康について学ばなくてはならない．生徒はダイエットの基本的なルールにも精通していなくてはならない．生徒はその本人が必要とすべき運動の方法を知っていなくてはならない．…中略…生徒は身体を観察し，一定の規律化をし，受け入れることを学ばなくてはならない．また，身体に大きな負担をかけているかどうかを知らなくてはならない．…中略…都市生活の中で健康面からみて生命が危険にさらされているということを生徒は知らなくてはならないし，また，個々人がそうした危険を回避するだけではなく，政治的に戦っていくことを学ばなくてはならない．さらに，生徒は衝動に駆られるとは何なのかということを理解し，また自分の発達や他人の発達を見て，それが絶対的なものであるとか，絶対的な解釈であると考えてるのではなく，むしろその意味を意図的に変えるようにしなくてはならない．また，自己が感じたことを他者と話し学ばなくてはならない」(von Hentig,1969,p.107)

この文言は，von Hentig著書『強制のシステムと自己決定』(von Hentig,1969)の中の「自己の身体，衝動，人格と関わる生活」(von Hentig,1969,p.104)という項目の中の記述である．この中でvon Hentigは，児童生徒の身体を想定し，精神と身体の関係，身体の持つ社会的意味，健康，発達，衝動，政治的側面なども含めて，自己や他者の身体の有り様に気付いていく必要性を説いていた．Funkeは，この記述をカリキュラム構想の一つの手がかりとして，身体教育領域の中で身体の問題を大きく取り上げようと考えた．

### 第三項 スポーツ教育学からの影響：Grupeの身体論とFunkeへの間接的影響

もう一つ彼が、ラボアシュレーの身体教育領域のカリキュラムを構想する上で、大きな影響を受けたものとしてGrupeの身体論が挙げられる。Funkeは、学生時分に、Grupeの著書『スポーツ教育学の基礎(Grundlagen der Sportpädagogik)』を読み、身体の問題に関心を深めていた。Grupeは、「ドイツにおける戦後のスポーツ科学界、学校体育・スポーツ界最大の学者、指導者である」(永島,2000,p.359)と称されるように、戦後のドイツのスポーツ科学界の方向性に多大なる影響を与えてきた学者である。彼はチュービンゲン大学において、1958-99年までの約40年間教鞭を執り、身体が人間生成にもつ意味と可能性について哲学的人間学に基づいて検討すると共に、スポーツの教育的意義について体系的に論を展開した人物である。また、彼のもとで数多くの者が博士号を取得しており、現在もスポーツ教育学分野で活躍している<sup>(註2)</sup>。ただし、FunkeはGrupeの教え子ではなかった。では、Funkeが関心を深めたGrupeの身体論とは、具体的にどのようなものであったのか。

Grupeによる身体論の骨子を理解する上で、次の三点が大きな鍵となる。

- (1)従来までの心身関係論への批判
- (2)自己-身体-世界関係の構築
- (3)「身体保有」「身体存在」を基にした身体の二重性

以下では、各項目について検討していく。

- (1)従来までの心身関係論への批判

Grupeは、まず初めに過去の歴史のなかで見られた体育に対する論理、とりわけ身体を巡る論理に対して批判的検討を加えた。Grupeの批判は主に 1)Rousseauの身体観、2)汎愛学派の身体観、3)Spießの体育、4)生の哲学に依拠する身体観<sup>(註3)</sup> 5)ナチスの体育に向けられていた。

Rousseauは、人間を自然的存在と捉え、人間が自然な欲求にしたがっているときがよい状態であり、幸福な状態である。逆に自然の喪失は

人間にとって不幸なことであると考えた。その中で身体を鍛錬することも自然な欲求に従う一つの方法と捉え、身体を高く評価した。そして、身体は自然な人間の教育の出発点であると考え、身体が鍛錬されればされるほど、精神はより明晰になり、強固なものとなっていくと捉えたのである(グルーペ,2000,pp.201-202)。

こうした Rousseau の発想に対して、ドイツの汎愛学派の人たちは大きな影響を受けたものの、身体が人間の陶冶についてもつ意義については異なる見解を示したという。たとえば、Villaume は、身体を「心にとって唯一、普遍的な道具」であり、心の命令を受け、それを実現できなければならない心の「奉仕者」であると位置づけた(グルーペ,2000,p.202)。

Spieß は、身体を精神の道具と見なし、精神が身体の教師、主人、支配者であり、身体は精神の道具であると考え、教育においては、精神によって身体を自在に操作することが必要になると考えた。そして、身体のあるあらゆる部分が人工的に鍛錬されなければならない、身体は精神の支配下におかれるという考え方に立っていた(グルーペ,2000,pp.204-205)。

生の哲学に依拠した人たちは、Spieß の身体観に反論する形で、身体と精神の関係を逆転させた。その拠り所になったのが、Nietzsche の思想である。Nietzsche は、「身体は巨大な理性である」という考えに立ち、身体は精神が従うべき深淵であるとした。そして、その発想に依拠しながら、Klages は、精神はもはや身体的主人ではないし、身体はその道具でもありえないと捉え、精神を対抗関係においたままで、その用語を使わず、心(Seele)という用語を用いて、「身体と心(Seele)が有機的な統一」を構成するとした(グルーペ,2000,p.205)。

ナチスは、個人の身体をドイツ民族全体との関連において理解し、人種主義的、生物学的人間学に基づいた考え方に立っていた(グルーペ,2000,p.206)。

過去の身体観をこのように特徴づけた上で Grupe は、それらに対する批判的見解を示していく。すなわち Rousseau、汎愛学派、Spieß、生の哲学、ナチスいずれにも共通しているものは、心身を二元的に捉える発

想に立脚していると指摘する(グルーペ,2000,pp.206-207). 一見すると新しい見解を示しているように見える生の哲学の発想に対しても同様の見解を示している. Grupe は, 生の哲学の主張する「調和」や「心身一体」といった考え方は, 教科体育の目標を身体という視点から位置づける上では極めて響きの良い概念であり, 身体教育の必要性を適切に位置づける理論的根拠を提示しているような印象を与えるが, 実は, この表現のもとでは心身二元論的発想の域を脱していないと指摘した(岡出,1981,pp.92-93).

このように, Grupe は二元論に立った身体観とは異なる視点から, 身体を捉えようと模索する. そして, 哲学的人間学に立脚した理論を展開していった.

## (2)自己－身体－世界関係の構築

では, 彼は身体についてどのように論じたのであろうか. 彼の考え方は, 関係性という言葉に集約される. つまり, 身体は精神によってコントロールされる道具として捉える見方から脱し, 人間を世界内存在として考え<sup>(註4)</sup>, 身体関係を自己－身体－世界という関係に位置づけ, 人間にとって身体のもつ意味や可能性を捉えようと試みた. この点について Grupe は次のように述べている.

「現実には合わない一面的な二元論や一元論的解釈を越えることである. そのためには二つの段階がある. 第一の段階は肉体と(体験された)身体を分けたことである. 第二の段階は, 世界と人間の関係性の中に(in den Zusammenhang des Menschen mit seiner Welt)身体を位置づけることである. これによって自己, 身体, 世界の個々の要素が別々に存在する関係ではなくなる」(Grupe,1984,p.62)

このように, 彼は人間が世界内存在であるということを前提として, 人間は身体を媒介として世界に対して開かれた存在であることを指摘する. そして, 世界に対する人間の開かれた関係が, 多様な意味(Bedeutung)を生みだし, 身体の本質の変化をもたらす. その点については, 彼は自己－身体－世界を引き出しながら, その意味について次のよ

うな説明をする。

「第一点目は、自己－身体関係である。これは多義的な関係として示される。自己と身体は一致と分離とを繰り返しながら、あるいは一致と分離の中間的な段階が数多く存在する。人格(Person)と身体とは無関係ではなく、不透明な関係でもない。むしろ互いに関わりがあり、一致と分離との絶え間ない緊張関係の中にある。互いの関係は開かれたものであり、不確定なものでありながらも、つながっている。身体関係は、個々のゲシュタルトにだけ向かっているのではなく、社会的－文化的な側面に基盤を置いている。陶冶や教育と大きく関連しているが、学習過程を伴う成長発展過程、成熟や加齢、社会化、決定条件、様々な習慣などは、身体関係と結びつき、身体関係の中に通底している。我々の身体は、変わりうる場(Situation)であり、場が意味を持ち、また、場が、意味付与という行為の中で、意味を保持し続ける」(Grupe,1984,p.62)

「第二点目は人間の世界関係との関連の中にある。身体関係と世界関係とは互いに多様な関係の中に立っており、互いに影響されながら、互いに移り変わりながら、互いに変化しながら、互いに重なり合いながら成り立っている。我々の身体は、世界への媒体としての役割を持っている。身体は世界に様々な方向から開かれており、身体を通じて我々は世界に方向づけられている。身体は世界への通路であり、他人や事象への通路である。逆にこうしたこと(世界)は、我々の身体を『介して』やってくる。我々が身体に向かっていくときは、我々は世界に向かっていく。我々が世界と関わることは、我々の身体を介して生じてくる。自己－身体関係の多様な意味が、身体を通じてますます多様になる。だから、体験のないこと、行為がないということは、身体性が制限されることになる。身体性は我々の世界との関係性に関わる。我々の世界関係の変化は、我々の身体的な有り様と関わっている」(Grupe,1984,pp.62-63)

このように、自己－身体－世界関係は、互いに影響され合いながら、開かれた関係性の中で意味を生成すると考えた。Grupeはスポーツ教育学を基礎づける一つの鍵概念として、この身体の関係性を用いたのである。

### (3)「身体保有」「身体存在」をもとにした身体の二重性

Grupe の考える身体は、いわゆる物として客観的に存在する身体ではなく、体験された身体、体験可能な身体(*der erlebte und erlebbare Leib*)のことを指している。そして、こうした身体の体験性は、二つの特徴を持つと指摘している。それが、「身体存在(*Leib-Sein*)と「身体保有」(*Leib-Haben*)という考え方である(Grupe,1984,pp.28-32)。その点について Grupe は、次のように述べている<sup>(注5)</sup>。

「『身体存在』は、人格と身体とが一体化していることを示し、『身体保有』は、身体を体験する中で調和を崩していることを示す」(Grupe,1982,p.48)

たとえば、Grupe は「身体保有」という言葉が示されている内容を次のような例を用いて説明している。

「もし運動のなかで、例えば身体を抵抗物や障害物と感じた場合、また、自然な自己一身体関係のまとまりを失い、自己と身体との調和を失い、分離、限界、差異を感じた場合、あるいは、運動をしている最中に疲労による障害や妨害を感じ、スポーツの中で痛みや、できないといった感覚をもった場合、我々の身体や我々の身体の部位は、不安定で、意識の中に出現する」(Grupe,1982,p.49)

この説明に見られるように自己一身体の関係に見られる調和が壊れ、身体が一つの障害物として立ち現れてくることを彼は「身体保有」と指摘する。一方で「身体存在」について Grupe は、次のようにしている。

「テニスをして動くボールに反応している時、たしかに我々はボールを打つ手に注目する場合もあるし、動いている足に注目する場合もある。ただし、こうした知覚は周辺におかれているのであって、全体的にはほとんど身体を意識せずにテニスのゲームを遂行している。プレイや運動をしている場合、我々は、自分の身体との差異を感じることはない。それは、身体を何か自分で所有しているものと感じずにすむからである。その場合、新しい人間学の分野で言われているように、我々は我々の身体『である』といえる」(Grupe,1982,p.49)

このように「身体存在」は自己と身体とが調和し、わずかに身体を感

じながらも主たる注意は身体以外のところに向けられており、身体をほとんど感じない状態のことを指す。

この例に見られるように、Grupe は身体の在り方を説明する際に「身体保有」「身体存在」という二つの概念を使って身体の体験性を説明している。そして、彼は身体がこの二つの極の間を揺れ動くと説明した。このような考えに立つことにより、身体は可塑的な性質を持つこと、したがって、身体を体験することが人間にとって多様な意味を生み出していくと説明しうる。さらに彼は、次のようにも指摘する。

「様々な条件や制限がありながらも、人間の身体関係は、行為性 (Akt-Charakter) を持っている。そこで明らかなことは、身体性の質は、怪我や病気、若さや老い、機嫌や雰囲気、課題や場といったような様々な要素と関わっており、多様な意味をもち、しかも変化する」 (Grupe, 1984, p. 62)

このように身体関係は、行為性を持ち、変化していくものであると指摘する。

もっとも、可塑的であるといっても、それは全く個々人の問題に限定して意味が生み出されるわけではない。Grupe は、社会的条件にも影響を受けると指摘している (Grupe, 1984, p. 62)。

以上、Grupe の主張は次のように要約できる。Grupe は、身体と精神とを分ける二元論を批判した。二元論の中での身体の位置づけは、体育的教科を周辺教科に留めているとの認識を彼は持っていたからである。そして彼は、自己－身体－世界という関係性に身体を位置づけることによって、身体を世界に開かれるための媒体であるとした。そして、その身体は自己や世界とは不可分な存在であるに関係づけた。また、彼は、「身体存在」「身体保有」という身体性を巡る二つの極を設定していくことにより、身体は可塑的なものであると規定した。特に体験を通じて、多様な意味を生み出していくものであると彼は考えた。そして、教科の存在根拠の論拠を説明する上で、こうした意味の生成と多様性を一つの鍵とした (Grupe, 1984, pp. 145-147; 岡出, 1981, pp. 100-101)。

Funkeは、このGrupeの理論を知った当時について次のように記している。

「まず、Grupeのスポーツ教育学の基礎をあげることができる。身体性をもとにしながらスポーツの学習や指導をするという基本原理が、私の学生時代の出発点となった。この本の中では身体は、体験された身体と体験可能な身体と捉えられている。身体は、原点としての自己に対峙するものであり、自己によって動かされるものである。さらに、身体は運動を通じて自己と世界とを媒介するものであり、スポーツの中では、身体が特定な方法で（それは、非日常的であるが、非常に大きな意味を持っている。）課題ともなり、挑戦の対象ともなる」(Funke,1987,p.101)

そしてGrupeの功績は、身体を関係性の中から捉えたことにあるとFunkeは認めている。現象学をもとにした自己－身体－世界といった関係性の中に身体を位置づけ、二元論並びに一元論といったこれまでの心身関係論と異なる見解をスポーツ教育学という視点から焦点化したことをFunkeはGrupeの最大の功績と評価しており、身体の問題が身体教育領域の中心課題であることを認識するに至っている(Funke,2003.3.26)。

Funkeは、自身の体操競技での経験から、以前より身体の問題に大いに関心を抱いており、その意味で、これまでの体育理論を巡って展開される身体二元論への違和感を感覚的ではあるが持っていた。そして、このGrupeの理論がFunke自身の考えるイメージに適していたとも語っている。そしてFunkeは、このGrupeの理論の影響により、身体の視点から教科の在り方を考えるようになった(Funke,2003.10.29)。

以上のようにFunkeが身体を教科の中心として意識し出す背景には、ラボアシュレの教育目標とGrupeの身体論の影響がみられていた。しかし、Funkeはこうした身体に対する関心を深めたものの、同時に、Grupeの理論の方向性に疑問を呈するようにもなる。

#### 第四項 Grupeの理論へのFunkeの疑問

Funkeは、Grupe理論の方向性に一つの疑問を呈していた。Grupeは、自著の中でこれまでスポーツ教育学に見られなかった身体論を展開しながらも、スポーツそのものの問題性、あるいはスポーツを中心に据えた教育学の問題性に目を背けていると指摘する。Grupeの近代スポーツに対する無批判で肯定的な思想や、近代スポーツと教育との関係について無批判に結びつける発想にFunkeは不満を持った(Funke,2001,書簡)<sup>(註6)</sup>。加えて、Grupeの理論は実践には寄与しないと批判した。それは以下の通りである。

「それ（ここではGrupeの『スポーツ教育学の基礎』などで展開されている理論…筆者補足）には、実践を方向づける力はない。その対象は教育現実に関係しておらず、身体活動やスポーツの理想や可能性を問題にし、その解釈に取り組むことであった。従って、これらの理論は、余暇として行われている実践や、自発的に行われているスポーツの実践を学問的に正当化する機能を持つようになった。同様にこの試みは、スポーツ科学の中に新たな教授学的な地位を築く上でも有効であった。解放的スポーツ授業<sup>(註7)</sup>を求める考え方や社会的学習、コミュニケーションのベースとしてのスポーツを求める考え方は、たしかに重要であり、教授学的な地位を根拠づけるものである。しかし、実践的には空しいものであり、曖昧である。従って、それらの理論は実り少ないもの、あるいはあまり有効なものではないと批判できるし、すでに以前からのものであると非難されているし、また実践的には変わらないと言える」

(Funke,1979,p.21)

このようにGrupeの理論は、実践に対して大きな隔たりがあり、近代スポーツの現状肯定に偏り、教育学的な批判を欠いているのではないかとFunkeは考えていた。そしてFunkeは、Grupeの理論と実践の隔たりを埋めていくことの必要性を感じ、そのことを自らの課題としていた。具体的には、身体の問題を教科の中心に据え、且つ近代スポーツを批判的に捉える考え方を持ったのである。彼はGrupeの理論の不備を授業実

践の視点から補おうとした。しかし、当然ながらFunkeの問題意識は、当時のドイツのスポーツ教育学の方向性やNRW州やバーデン・ヴュテンベルク州などの学習指導要領に見られる近代スポーツ種目を推進していく方向性とは相容れないものであった。たとえば、彼の1974年の論文の中では、ドイツの学校スポーツ全体が、競技化の方向に走り出しており、近代スポーツの専門的能力の育成を目指し、近代スポーツ種目に特化したカリキュラム編成に偏りすぎているとの指摘が見られており(Funke,1974,pp.155-156)、学習指導要領の方向性に対して大きな不満を抱いていたことがわかる。Funkeが不満を持っていた学習指導要領は具体的にどのようなものであったのだろうか。

#### 第五項 体育からスポーツ科へと変更した学習指導要領とFunkeの批判

ドイツにおいて初めてスポーツ科という用語が見られるようになったのは、先述したとおり1968年のNRW州の基幹学校学習指導要領からであるが、それ以前の学習指導要領と比べて大幅に近代スポーツが取り入れられることになる。その1968年の学習指導要領の特徴を理解する大きな前提として、それ以前の1963年の学習指導要領と併せて検討する。

##### <1963年のNRW州ギムナジウム学習指導要領>

1963年のギムナジウム学習指導要領では、次のような記載が見られる。

「体育は全人教育の一端を担っている。体育は学校生活におけるプレイや自由な運動を生み出すものであり、座学の教科に対して健康面でのバランスをとるものである。身体的な運動を体験したり、成果を楽しんだり、勇気と意志を強化することは人格を形成することになる」

(SNRWSK,1963,p.1)

これらの目標に見られるように、体育は人格形成に寄与し、座学での健康問題を補償し、さらには学校における運動生活を豊かにするものであると捉えられていた。この大きな目標の下に、さらに具体的な四つの目標が示されている。

- (1)身体形成(Körperbildung):姿勢をよくし, 身体感覚を研ぎ澄まし, 練習の効果を理解すること.
- (2)動きの形成(Bewegungsbildung):自然な運動能力を育て, 調整力を豊にしながら, 運動を安定してできるようにする.
- (3)成果の向上(Leistungssteigerung):成果が徐々に向上していく体験をし, 成果を得るための能力を身に付け, また, 成果の向上を喜ぶ.
- (4)動きの構成(Bewegungsgestaltung):想像力を働かせ, 創造性を刺激し, 創造的な思考に親しむこと(SNRWSK,1963,p.1).

この具体的な四つの目標に従って, 内容領域が次のように構成されている.

- (1)身体形成:全身の力, 腕や背筋力, 柔軟性, 姿勢, 脚力, 弾性.
- (2)動きの形成:歩, 走, ホップ, 跳, 投, 捕, (砲丸の)投, 投擲, 持ち上げ, 運搬, バランス, 泳.
- (3)成果の向上:短距離走50m, クロール(1 mの高さから飛び込みし, 15分間泳ぐ), 開脚跳びなど.
- (4)動きの構成:組み合わせの動き(跳と回転, 投と捕など), リズムを動きに変えるなど.

このような内容領域があり, その下に様々な種目や運動が複数領域にまたがって位置付くことになる. ただし, その内容を検討すると(1)(2)領域において基礎的な運動の習得が目指されており, (3)(4)領域ではその応用となっている.

#### <1968年の学習指導要領>

では, 1968年のNRW州の基幹学校学習指導要領では, どのようなになっているのだろうか. 先記した通り「基幹学校における教科スポーツの学習指導要領(Lehrplan für das Fach Sport an der Hauptschule)」という表題のもと, 初めてスポーツ科という用語が見られている. もっとも, その数行後には, 体育の課題(Aufgaben und Ziele der Leibeserziehung)と示されており, この学習指導要領は, 従来までの体育科から新しいス

ポーツ科への過渡期にあたるものであったことが了解できる (SNRWSK,1968,p.1). ただし, 1968年の学習指導要領では, 内容領域においてすでに近代スポーツ種目の名称をそのまま提示しており, これまでの体育科の中身とは大きく様変わりしている. 目標は, 次のような記述が見られる.

「身体形成(Körperbildung)と動きの形成(Bewegungsbildung)の目標と関連して, 学齢期に必要な課題は, 若者が, 生活習慣や生活の必需として身体訓練(Leibesübung)に慣れ親しむことである. また, 意味ある余暇時間への道を開くことである」(SNRWSK,1968,p.1)

この目標に見られるように, 余暇という学校外の生活を想定した記述が見られるようになる. こうした目標の下に, 次の九つの内容領域が種目名で示されている.

- (1)器械運動(Turnen)
- (2)陸上運動(Leichtathletik)
- (3)水泳(Schwimmen)
- (4)サッカー(Fußball)
- (5)ハンドボール(Handball)
- (6)バスケットボール(Basketball)
- (7)バレーボール(Volleyball)
- (8)体操(Gymnastik)
- (9)ダンス(Tanz)(SNRWSK,1968,p.6・25)

具体的な記述として, バスケットボールを例にとると, 次のような記述が見られる.

「小学校や(基幹学校の…筆者) 5-6年生のバスケットボールで大切なことは, 一般的なプレイの教育(Spielerziehung)を促進することである. 基礎的なボール操作, 捕る, 投げる, バウンド, ドリブル, 目標に向かって投げる. あるいは, パートナー, グループ, チームなどで簡単なゲームをする. ボール感覚やチームプレーの感覚を養っていくことである. バスケットボールを好意的に受け止めているグループでは, バスケットボールの導入にあたっては, まず, 基礎技術に特化したり, ま

た、ルールを簡易化すべきである」(SNRWSK,1968,pp.17-18)

このようにバスケットボールの基礎技術を身につけることに特化した目標が設定されている。こうした記述は、他の領域にも同様に見られる。たとえば、陸上運動では次のような記述が見られる。

「授業の最も重要な目標は次の点である。運動能力を向上させることであり、成果が向上する目標を生徒は掲げながら、意図的に練習し、それに慣れることである」(SNRWSK,1968,p.10)

具体的にハードルでは次のような解説が見られている。

「はじめに二台から四台の練習ハードルを走ってみる。練習のポイント:ハードル間をリズムカルに走り、ハードルの上を流れるように走る。ハードルの数や高さを上げるときには、60mの距離であれば、六つのハードル。80メートルの距離であれば、八つのハードルを勧める。ハードルの高さは、男女共に76.2cmとする」(SNRWSK,1968,p.10)

このように、競技スポーツの指導方法が直接的に学校教育に持ち込まれている。

この1968年の学習指導要領以降、近代スポーツ種目を教材として強調したために、シュラークボール、プレルボール、ファウストボール、コルプボール、シュロイダーボールなどの大きな国際大会のない種目は、学習指導要領上において周辺的な扱いが、場合によっては除外されるなどの傾向をもたらした(Kurz,1990,p.33)。このようにスポーツ科への転換は学習指導要領の内容に大きな変化をもたらした(高橋,1977,pp.392-395)。

ちなみに、各州の教育政策に対して大きな影響力を持つ各州文部大臣会議で1972年の学校スポーツ促進勧告が提案されているが、そこでは、社会現象としてのスポーツに対処できる能力の育成が目標として据えられている。これは、スポーツ授業の狙いが社会との関係の中で決定され、同時にスポーツ種目そのものが自己目的的に追求されていくことを容認した勧告であったといえる(岡出,2000,pp.19-20)。

このように当時の学習指導要領の方向性を確認したが、こうした制度上の傾向に抗するようにラボアシュレーの身体教育領域はそれとは異なる目標を掲げるとFunkeは主張した(Funke,1974,pp.155-156).

もともと、彼は、スポーツという文化現象そのものをむやみに否定していたわけではない。学校におけるスポーツの在り方を問題視していたのである。

「スポーツは、身体の発展、身体的な弛緩、社交性、望ましい形での冒険、刺激、楽しみなどを人間に与える、複合的な活動や現象のうちの特別な文化的現象である。また、人間に、労働以外の行為可能性を与える現象でもあり、労働力の再生産に寄与し、文化的な刺激を仲介する現象でもある」(Funke,1974,p.180)

このようにスポーツの意味を認めつつも、一方で、それとは異なる新しい動き、つまり、人間の変化する欲求に応じた新たな動きが社会に見られることを感じていた。たとえば、トリム運動、大衆スポーツなどである(Funke,1974,p.180)。こうした欲求の変化、あるいは質の変化を踏まえ、競技志向に偏った身体活動が学校の中で一面的に教えられていくことに疑問を呈したのである。そのため、彼は、新しいカリキュラムの方向性として、近代スポーツ＝善といった一面的な捉え方をする立場を拒否した。それは、von Hentigの思想を受け継ぐものでもあった。von Hentigの考える「強制のシステム」という問題を身体教育領域として引き取った場合、その「強制のシステム」を児童生徒に強いるのは、何であろうか。Funkeは近代スポーツそのものがそうした性質を内在しており、近代スポーツそのものを学校教育の中で無批判に教えていくことに危機感を覚えたのである(Funke,2003.3.26)。つまり、近代スポーツが近代スポーツのままであれば、優勝劣敗思想を植え付け、疎外を生み出し、「強制のシステム」を象徴的に具現化する可能性があると考えていたからである。しかし一方で近代スポーツの弊害のみに目を向け、学校の中で近代スポーツの指導を完全に拒否する立場をも批判し、近代スポーツ、プレイ、そして様々なルールの体系化されていない活動を組み合わせ、特に身体に力点を置いた新たなカリキュラムの開発の必要性を

訴えた(Funke,1974,pp.182-183). 彼は、近代スポーツを相対化する考え方を「脱スポーツ化」(Entsportung)とし (Funke,1974,p.171), スポーツ科の存在根拠及びスポーツ科の中心を近代スポーツ種目という文化に求めるのではなく、先述したとおり、身体においたのである。

以上のように、FunkeはGrupeの身体論の問題を指摘し、その理論と実践の隔たりを埋めることの必要性を感じ、そのことを自らの課題としていた。そして、彼は実践を通じてGrupeの理論の不備を克服しようとしたのである。その際に、学習指導要領にみられた近代スポーツ種目を中心とした教科ではなく、身体を中心とした教科の在り方を模索していくことになる。しかし一方で、彼は身体というテーマについて次のようにも述べている。

『身体』というテーマは、それほど容易なことではない。それはこれまで長い間哲学の分野でも取り上げられてきたことであるが、いずれの試みも心身問題の罫の中にはまっていた。また、長い間、文化批判や社会批判という渦の中で論じられてきたことであり、既存のスポーツ授業の実践に対して身体からアプローチしようとしたいずれの試みも、なにか中途半端でしっくりといかないものであった。こうした問題があるがゆえに、私はスポーツ授業の中での経験ということにこだわって確かめたかったのである」(Funke,1983a,p.7)

このように身体を教科の中心とすることの難しさを語っているが、それでも彼は身体にこだわったのである。その際、Grupeの理論に依拠しながら、自己と世界とをつなぐ媒体として身体を位置づけ、自己との関係や世界（他者）との関係に注目した実践の展開を志向するようになる(Funke,1983a,p.9)。

以上、Funkeが初期構想をする際の教育観やスポーツ観とその背景について語ってきた。では、次にラボアシュレーのカリキュラムが具体的にどのように構成されていったのかについて検討していく。

## 第二節 ラボアシューレの身体教育領域のカリキュラム

### 第一項 内容領域

Funkeの処女論文 (Funke,1974)の中では、身体教育領域の内容構成に関する記述が重点的に論じられているが、具体的な目標領域についてほとんど触れられていない。具体的な目標群が示されるのは、1979年の博士論文においてであるが、その点については後述する。まず、1974年の論文の中で示されている内容領域について検討していくこととする。

表1は、ラボアシューレ開校時にFunkeが記したものである。この表に示されている通り、授業中の活動と特別活動や休み時間の活動など、身体活動に関わる内容が混在した状態で示されている。現在ではこのカリキュラムは大幅に修正されているが、ラボアシューレの身体教育領域の初期構想を知る上では意味のあるものであり、この表に従って初期の身体教育領域のカリキュラムについて検討を加えていく。

表にも見られるとおり、身体教育領域においてもブロック制度を導入し、内容も三つの柱があった。一つは、全員が学ぶ基礎教養、二つは、生徒の興味や関心によって活動を選択できる選択授業。ここでは異年齢集団によって構成されるが、固定したグループではなく、競技志向の授業でもない(Funke,1974,pp.154-155)。三つ目は、授業時間外の休み時間や放課後などを使った授業外活動であった。授業外活動への参加は自由意志によって決定される。

基礎教養と選択授業とを組み合わせしていくこと、そしてブロック制度を導入し異質な集団を構成していくという考え方は、先記した通り、総合制学校設立の基本理念を反映するものであった。それは、共通の基礎教養を全員が身につけていくことと、一方で個々人の関心意欲に応じて選択制を導入していく考え方、さらには、異質性の許容といった点である。

この中でも特に同校の身体教育領域で重視されたのが基礎教養であった。基礎教養はいわゆる必修授業にあたる。ここでは、男女共習で、しかもクラス単位で行われる。なお、教材選択にあたって二つの原則が

表1 ラボアシュールの身体教育領域(Funke,1974,p.195)

ブロック	基礎教養(General)		
I	毎日の運動時間 助言, 診断, セラピー 理論 基礎コース (水泳学 習) 未組織な活動		
		選 択 授 業 (Wahlunterricht)	授業を補足する活動 (Unterrichtergänzende Aktivitäten)
II	毎日の運動時間 助言, 診断, セラピー 理論 基礎コース 総合学習 イベント訪問 スポーツ大会 未組織な活動 旅行	一般コース	未組織な活動 親子グループ
III	毎日の運動時間 助言, 診断, セラピー 理論 基礎コース 未組織な活動	基礎コース 一般コース 旅行 スポーツ大会 理論 総合学習	未組織な活動 冒険グループ クラブ 試合

示されている。一つは、児童生徒の身体と関わって興味をかき立てる内容を設定すること。二つ目は、児童生徒の実践と理論の基礎となるものを育てることである。

内容は、次の9項目が設定されている(Funke,1974,pp.138-146)。

- (1)基礎コース
- (2)一般コース
- (3)セラピー，助言，診断
- (4)総合学習
- (5)未組織な活動
- (6)イベントの訪問と観察
- (7)理論
- (8)旅行
- (9)競技会・スポーツ大会

以下では、各項目について触れていく。

基礎コースは、技術的な内容や目標を設定し、その獲得を目指すコースである。たとえば、水泳のクロールコース、スキーのパラレルコース、陸上運動の障害走コースなどがある。基礎教養の中の基礎コースであっても、数種類のコースが用意されており、生徒が選択する仕組みになっている。小単元で授業が進められているために、技能の獲得を目的としたとしても、成果それ自体を問うわけではない。

一般コースは基礎コースと異なり、一定の抽象的テーマが用意されている。たとえば、「学習する」「競争する」「教示する」などであり、テニスの基礎技能を伸ばしたい場合は、「学習する」というテーマとなり、ゲームを通じて終始他人と競い合う場合は「競争する」というテーマになる。一般コースでは、半年間同じ活動を選択するが、単元終了時の到達目標は設定されず、ここでも成果それ自体は問われていない

(Funke,1974,p.139)。

セラピー，助言，診断では、児童生徒達の運動障害や行動障害の調査とその治療を目的とした活動である。ラボアシュールでは、行動障害，学習障害の児童生徒との統合教育を進めるために、医学的調査や心理学

的調査が各ブロックで行われる。そのデータをもとにしながら、統合を目的としたプログラムが行われる。

総合学習では、球技大会、ダンス祭、体操発表会、あるいは、「産業社会における子どもの運動可能性」といったテーマで社会における子どもの遊び場や道具などの調査学習、また、「フィールドの芝生の研究」といったテーマに取り組んでいる。その際、自然科学領域、社会学習領域、知覚と創造領域などの他の経験領域との関連をはかりながら活動が行われる。

未組織な活動とは、ルールが緩やかに規定されている活動のことである。たとえば、ローラースケート、登り遊び、トランポリン、遊具を用いた遊びなどである。これらの活動は、授業の中で重要な位置を占めている。

イベントの訪問と観察では、ビーレフェルトやその周辺で行われているスポーツイベントを訪問すること。あるいは、映画やテレビのスポーツイベントを視聴することである。スポーツの現実を知る機会としてこうした活動を位置づけている。

理論では、活動に関わる理論的側面についての調べ学習、話し合い、フィルム視聴などを行う。

旅行では、スキー旅行やボート・カヌーなどを行う。

スポーツ大会は、学内での対抗戦や学外での競技会等を行う。

以上のような9項目が規定されており、ブロック別にこうした一連の内容が配列されている。

### <ブロック I>

ブロック I では、週あたりの授業時数が緩やかで、身体教育領域の時間といった固定した時数がない。この段階では、クラス単位の固定グループによって授業が進められていく。1クラスは、12名構成で行われている。この段階では、スポーツ活動そのものを行うのではなく、遊びの中で自然と動くことや、身体や運動の感覚を培うことに重きを置いている。その内容も、主として未組織な活動を中心として行われるが、簡単

な理論や基礎的コースとして水泳の集中学習が行われている。教科外活動は必修であり、業間運動として各授業の合間にも運動が行われる。具体的には、次のような活動がある。

(1)基本の運動

(2)水浴びと水泳

(3)器械運動，トランポリン

(4)ダンス

(5)ごっこ遊び，想像遊び，乗り物遊び

(6)ボールゲーム

(7)組み立て遊び

(8)ローラースケート

(9)遊具との関わり(竹馬，ペダロ，管型の道具を使った遊び，フェンシング遊び)

(10)理論(運動の特徴，道具の特徴，空間の特徴，大きさ，スピード，身体部位，身体機能，方向性，測定方法，記述，交通ルール，水泳のルール)

またこのブロックⅠの段階では授業を補足する活動として、休み時間を利用した活動も積極的に行われており、運動の機会を授業内に限定していない(Funke,1974,p.146,pp.157-158)。

活動の名称としては、たとえば(3)器械運動と示されているが、技術学習を行うわけではなく、感覚づくりや遊びを中心としている。

## <ブロックⅡ>

ブロックⅡでは、週あたり5－7モジュールの基礎教養と3モジュールの選択授業が展開される。生徒の人数は1クラスあたり20名になる。45分の授業になおすと、ほぼ週3－4時間がこの段階で確保されている。ブロックⅡでは、ブロックⅠでの目標や内容を継続し、生徒達が自然と動き、感覚を身につけられるような遊びや運動も重視している。また、特に基礎教養では次のブロックⅢへの準備期と捉えている。

必修の基礎コースでは、様々なスポーツ種目の技術や理論を教えてい

る。またプロジェクトと称した総合学習やスポーツ大会，あるいは専門種目のイベント見学などが組み込まれている。たとえば，総合学習では自然科学領域との合同で測定というテーマを設定し，あるいは，社会学習領域との合同でルールと作法といったテーマを設定している。

選択授業の3モジュールでは，主に一般コースが展開されている。一般コースでは，たとえば「ボールゲーム全般」「器械運動とトランポリン」「ダンス，パントマイム，体操」といった複数の活動群があり，生徒は，週に一度こうしたコースに分かれる。

教科外活動では，ブロックⅠのようにクラス単位での業間運動ではなく，個々人の関心や興味に応じて，自立的に活動を行う。たとえば，ローラースケートや木の車を使った遊びなどである。具体的にブロックⅡでは，次のような活動がある。

- (1)水泳
- (2)器械運動， トランポリン
- (3)基本の運動
- (4)ゲーム
- (5)運動， 冒険ゲーム
- (6)ダンス
- (7)スケート， ローラースケート
- (8)陸上運動
- (9)柔道
- (10)理論
- (11)総合学習(Funke,1974,p.146,pp.159-161)。

### <ブロックⅢ>

ブロックⅢでは，週あたり4モジュールの基礎教養と6モジュールの選択授業が展開される。1クラスあたり20名である。基礎教養では，思春期の生徒を想定して，特に身体に関わる未組織な内容が多く追加される。この中で生徒達は，身体との関わりを学ぶために弛緩方法やマッサージなどを学ぶ。また身体感覚を研ぎ澄ます体操，あるいはサウナの活

動を通じて同性や異性の身体の特徴や差異などを学ぶ。思春期の身体に関わる活動は、生徒の羞恥心を喚起してしまう場合が多いことが予想される。しかし、このブロックⅢでは科学的知識を身につけ、同時に仲間との話し合いによって身体への偏見や認識を変えていく。こうしたことがここでは重視されている(Funke,1974,pp.161-162)。

また、ブロックⅡと同様に技術と理論の学習も行われている。選択授業では、領域別・テーマ別学習が行われている。また、ブロックⅡにおいて必修であった旅行や総合的な学習などは、ブロックⅢにおいて選択授業扱いとなっている。教科外活動として、ブロックⅠⅡに見られたような業間運動ではなく、放課後のスポーツクラブや冒険クラブ、あるいは、競技会などの組織的な活動が位置付いている

(Funke,1974,pp.145-147,p.195)

具体的にブロックⅢでは、次のような活動群がある。

- (1)ゲーム
- (2)器械運動， トランポリン
- (3)スキー
- (4)コンディショニングトレーニング
- (5)自律訓練法
- (6)サウナ
- (7)特定の予防あるいはセラピー目的（例， 妊娠・労働）の身体訓練
- (8)水泳
- (9)柔道
- (10)陸上運動
- (11)基本の運動
- (12)ヨガ
- (13)マッサージ
- (14)水浴
- (15)ダンス
- (16)総合学習
- (17)理論(Funke,1974,p.163)。

以上のように、身体教育領域には基礎教養、選択授業、授業を補足する活動の三形態があり、その内容も多岐にわたっている。また、指導の際には他領域の教師と共同して行われる。たとえば、水泳では実技を身体教育領域の教師が担当し、理論を自然科学領域の教師が担当する。また、スキーでは理論を数学領域の教師が担当する(Funke,1974,p.151)。

同校の身体教育領域のカリキュラムは、身体感覚作りなどの経験を基盤におきながら、その目標達成の手段として近代スポーツ種目と非近代スポーツ種目の両者を位置づけている。カリキュラム構成上、ブロックⅠでは、身体感覚、あるいは運動感覚を身につけていくことが重視され、ブロックⅡでは、その延長線上の中で活動がなされ、ブロックⅢでは、思春期の生徒を想定した内容が行われている。そして、スポーツ種目の技術学習を排除するものではなかった。ただし、技術学習はなされたとしても、その技能の成果や記録は問わないという考え方に立っていた。

Funkeは、こうしたカリキュラム構成及び授業づくりや指導に関わった身体教育領域の原則を次のようにまとめている。

- (1)新たな授業の素材を試みること。
- (2)男女共習を重視すること。
- (3)多様な行事と連動すること。
- (4)他領域の教師と共同すること。
- (5)児童生徒が、自分の行動を自ら決定できるようにすること。
- (6)授業時間を多く確保すること。
- (7)他領域との関連性をはかること。
- (8)評定をつけないこと。
- (9)児童生徒や教師との関わり合いをもつこと(Funke,1974,p.164)。

こうしたラボアシュレーの開校当時を示された内容は、実践による検証を経て、1979年の博士論文の中でさらに明確になってくる。では、肝心の目標領域はどのようなになっているのだろうか。その点について、次に触れていく。

## 第二項 目標領域

先記した通り、Funke の 1974 年の論文の中では、ラボアシュールのカリキュラムの内容が示されているが、具体的な目標については明確に規定されていなかった。こうした目標が明確に示されるのは、1979 年に出版された彼の博士論文からであり、その中に以下のような目標が示されている。

- (1) 児童生徒は、運動能力を伸ばすべきである。また、運動を支配し、調整し、正しく活用できるようにすべきである。さらに、リフレッシュの仕方や脱力の仕方、さらにはストレスへの対処の仕方でも学習すべきである。児童生徒は、自分の身体並びに身体の欲求を尊重するように学ぶべきだし、身体を守る技術、たとえば、栄養の知識や生物学的な知識を学ぶべきである。また、身体的、文化的、社会的欲求を満たすために様々な制度を知り利用することを学ぶべきである (Funke, 1979, pp. 143-144)。
- (2) 児童生徒は、様々な薬物や刺激について学ぶべきである。社会の中におかれている自己の状況を正しく知るべきである。児童生徒はまた身体的欲求を解放するためには、薬物以上に政治的な意見表明が効果的であることを知るべきである。さらには、個人の病気と社会制度の不備には関連があることを知るべきである (Funke, 1979, p. 144)。
- (3) 児童生徒は、自己並びに身体に対して向けられる新しい要求が、必ずしも有害なものではないことも学ぶべきである。また自分にとって負担が軽減されると思われることが、必ずしも現実的には軽減されているわけではないことも学ぶべきである。また、児童生徒は、自己や身体や他者などに関わる中で生じる問題を克服するように学ぶべきである。たとえば、「太っている」「良い」「悪い」「カッコいい」「力持ち」「機敏」「虚弱」などである。同性や異性の経験をするには、書物の知識や性教育の知識だけではなく、学校の中でできる限り直接的・感覚的な経験を行うべきである。たとえば他者の身体の様態や、恥ずかしさや、逆に開放感、エロティックな興奮などを学ぶべきであ

る。児童生徒はまた自己の体験や感情、並びに他人に対する要求について話すべきである。児童生徒は、身体活動の喜びを学ぶべきである。そして、児童生徒は、身体は訓練によって近づきうるものであり、訓練が必要であるということを学ぶべきである。児童生徒はまた、身体性において他者を受け入れ、同時に自己を受け入れるように学ぶべきであるし、自己がどんなふうに影響され、また、教育されてきたのかを学習すべきである。さらには、それが自己並びに身体に対してどんな意味をもつのか学ぶべきである。児童生徒は自己及び身体を様々な状況において意識的に体験すべきであるし、それを享受すべきである(Funke,1979,p.145)。

(4)児童生徒は、男女が身体的にどのような差があるかについて学習すべきである。その上で男子は社会における彼らの地位が身体的な優位によってもたらされているのではなく、伝統によって保証されているにすぎないことを学習すべきである。また女子は、社会的な差異が自然の法則ではないことを学習すべきである。生徒達は男女が共にプレイすることを学習すべきであるし、男女に見られる巧みさや習熟並びに関心の違いについて学習すべきである。また、互いに仲良く関わることや、異性の抱えている問題について学習すべきである。また、互いが抱えている不安を解消すべきである(Funke,1979,p.146)。

(5)児童生徒は技術、戦術、ルールなどの様々なスポーツの専門科学を学ぶ中でスポーツを知るべきである。また、児童生徒は、スポーツの何を喜びと感じ、有効であると認め、助けとなるかを発見すべきである。また、どんな怪我が起きるかも知っておくべきである。児童生徒はスポーツの面白さを見つけるべきである。また、遊びのようにスポーツ活動をすべきである。児童生徒は、スポーツに見られる友好的関係やルールに則った社会的関係の可能性を発見すべきであるし、そうした可能性を実現できるように進むべきである。また、児童生徒は、スポーツの現象を正当に批判していくことを学ぶべきであり、しかも、スポーツの発展に対して一定の距離をもったり、客観視したり、感情的にもバランスのとれた関係にしていけることを学ぶべきである。

(Funke, 1979, p. 147)

このように、Funkeは具体的に五つの目標を設定した。それは、スポーツの技術やルールなどを学ぶということに留まらず、自己や他者の身体との関係、社会との関係、そしてスポーツとの関係を目標として設定するものであった。特に社会との関わりについては、たとえば、薬物よりも政治的な意見表明を重視すること、男女差が社会的伝統によって生み出されていること、スポーツを批判的に捉える視点、身体と社会との関わりなど、ラボアシュレーの教育目標を色濃く反映するものだった。

以上のようにラボアシュレーの身体教育領域の内容領域と目標領域とを検討してきたが、Funke自身は身体を教科の中心とすると考えながらも、スポーツ文化を無視したわけではないことがわかる。彼のカリキュラム上の特徴は、活動を近代スポーツ種目に限定しなかったことである。たとえば、サウナや自律訓練法などの身体に焦点化した活動を取り上げ、それを年間のカリキュラムに組み込んだこと。そして、その過程の中で「より高く、より速く、より遠く」といった右肩上がりの競技志向や成果志向ではなく、「弛緩、ゆっくり」、あるいは社会や他者との関係などどのように身体活動の持つ意味を広げたこと。さらには、近代スポーツを批判し、スポーツを相対化することなどがこの初期のカリキュラムの特徴であった。彼は、ラボアシュレーのカリキュラム構想を通じて、教科の拠って立つ基盤や教材として用いる活動の在り方を根本から問い直していたといえる。

こうしたラボアシュレーの初期のカリキュラム構想は、後に、身体経験論の基盤となる。

### 第三節 身体経験論の原理と実践

#### 第一項 身体経験論の理論

##### 1, 身体経験の中心概念

1974年のラボアシューレ開校後, Funkeは, 自身の考え方を具体的な実践として形作ることになる. 彼が一連の実践と理論を公にしたのは1980年の『スポーツ教育学』においてであった. その特集は身体経験論(Körpererfahrung)という表題がつけられていた<sup>(註8)</sup>. この特集では, Funke並びに彼と関わりのあった小学校から大学までの教員の実践が収録されていた. 冒頭, Funkeは, 本テーマに関する概要を記し, 続いて, ケルン体育大学のKleinが, 「女性競技アスリートの身体性」(Klein,1980)という論文を掲載している. そして, 八つの授業実践報告並びに提案が示されている.

その中で, Funkeは, 身体を学習の中心として取り上げることについて, 次のように指摘している.

「このテーマは, ただ単に新しいテーマというのではなく, 新たな方向性を示すことになるだろう. 身体の在り方を問うことは, 教育的な課題となりうるし, こうした課題にスポーツ科も立つべきであると考えている. というのも, そもそも『身体, 衝動, 自己の人格と共に生きていくこと』は, 難題であり, 学習を経ずして克服しうるものではないと考えるからである. 現代社会は, 身体に対してもっぱら心地よさよりも負荷を与え, 身体を発展を阻害している. また, 我々の知識は, 身体を用いて, あるいは身体を通じた学習によって広がりを見せる. こうした理由から, スポーツ科もこれらの課題に着手すべきであると考えてる」

(Funke,1980,p.13)

そして, 特に身体に関わる学習をする場合には, まず初めに, 身体の感覚的気づき(sinnliche Empfindung)<sup>(註9)</sup>に注目し, そこを出発点とするとFunkeは考えていた. 感覚的気づきは, 障害児教育において大変重視されており, 障害のある子どもの行動を改善していく上で有益であるが, 健常児のスポーツ授業においても, 考慮されるべき視点であると考えていた(Funke,1980,p.13). しかし, 一般のスポーツ教師はもっぱらス

スポーツの効率的な技術に意識を向け、こうした感覚的気づきという点に対して目を向けていないと考える。そのためこうした点に着目することが必要であると考えていた(Funke,1980,p.14)。

また、Funkeは、身体経験が教育的意義をもち、以下の通路(Zugang)を開くと指摘する (Funke,1980,pp.15-16)。

- (1)学習を促進する。
- (2)自立，自己への確信，個の確立をする。
- (3)他者や社会に通じる。
- (4)知的な成長を促す。
- (5)創造性を促進する。
- (6)世界を心地よく経験する。
- (7)政治への道にも通じる。

各項目の内容についてFunkeは短い記述に留まっており、十分に説明しているわけではないが、その短い記述から読みとれる主旨は次の通りである。

- (1) 学習を促進する。

人間は誕生した時から、身体と関わることを学んでいく。身体操作が巧みになる、あるいは運動がうまくなることにより、自分はできると感じるようになり、結果的にそうした経験の積み重ねが学習のレディネスの促進につながる。身体経験は、次の学習を促進していく契機となる(Funke,1980,p.15)。

- (2) 自立，自己への確信，個の確立をする。

自己が一人の個として確立していくためには、様々な身体経験を経る必要がある。たとえば、性衝動を制御する、外見を気にかける、動きを覚える、などの身体に関わる経験をすることは、個の確立にとって必要不可欠である(Funke,1980,p.15)。

- (3) 他者や社会に通じる。

社会の規範や価値感はその人の身体に刷り込まれるものである。姿勢、表現などに始まり、権威の承認などもそうである。こうした社会的な側面のみならず、日常的に他者と関わる場合にも、常に身体的な関わりが見

られている。たとえば、外見、仕草、ジェスチャーなどがそれにあたり、身体は、社会や他者とのつながりをもっている。それ故に身体経験は社会とも大きく関連している(Funke,1980,p.15)。

(4)知的な成長を促す。

子ども達の知的側面を改善するためには、身体を通した道具的经验を蓄積する必要がある(Funke,1980,p.15)。

(5)創造性を促進する。

身体は、感情や思考を表現する媒体であり、身体経験を促すことは、感情を表現することにつながる (Funke,1980,p.16)。

(6)世界を心地よく経験する。

心地よい経験をするには、世界をポジティブに捉えていくことにつながる。道具的经验や社会的経験を通じて心地よい経験を蓄積することで、人生に対しても積極的になるきっかけを与える (Funke,1980,p.16)。

(7) 政治への道にも通じる。

身体は、プライベートな次元の問題に留まらない。身体は政治とも関連しており、身体に関わって大きなフラストレーションを感じる場合は、政治的な解決も必要となる (Funke,1980,p.16)。

上記に見られるように、Funkeは1980年の『スポーツ教育学』の中で、身体経験の教育的可能性について触れているが、その内容も非常に雑駁に捉えられており、あくまでFunkeの希望的観測の域を出ていなかった。また、肝心の身体経験の概念そのものの規定はなされておらず、また、個別の身体経験と、授業実践を方向付ける理論としての身体経験論とが混同して示されていた。

その後、1980年の雑誌での特集を契機に、1983年にはローボルト社(Rowohlt)より『身体経験としてのスポーツ授業』(Sportunterricht als Körpererfahrung)という実践集が出版されるが、Funkeはその中では身体経験概念についての規定をはじめてしている。それは次の四点であった。

- (1)身体の経験(Erfahrung des Körpers).
- (2)身体を用いての経験(Erfahrung mit dem Körper)
- (3)他者の中に映し出される自己の身体の経験 (Erfahrung meines Körpers im Spiegel der anderen)
- (4)自己の身体を表現し，他者の身体言語を解釈する中での経験  
(Erfahrung in der Darstellung meines Körpers und der Interpretation der Körpersprache der anderen) (Funke,1980,pp. ; Funke,1983a,pp.7-9)

これらは次のように説明されている．

- (1)身体の経験とは，自己の身体の内に行き起きていることに気づく経験である．身体で感じていることに目を向ける経験である．また，無意識になっていたことを改めて問題にし，あるいは自己の存在を知る経験のことである．
- (2)身体を用いての経験とは，世界との関わり方の経験である．自己は世界の中で身体的に関わり合うものである．その際の身体は，自己の媒介者として機能する．そして，身体的な行為を通じてはじめて自己は世界とつながる．
- (3)他者の中に映し出される自己の身体経験とは，他者の身体や運動の中に自己の姿を見いだす経験である．他者の身体を鏡として自己の身体を知る経験(Spiegelerfahrung)である．そこでは，意図的な表現とは異なる．
- (4)自己の身体を表現し，他者の身体言語を解釈する中での経験とは，感情や感じたことを表現していく経験である．何かを表現し，さらに他者が何か表現していることの意味を受け取り解釈していく経験である (Funke,1983a,pp.7-8).

なお，Funkeは身体経験論として語る際の身体を次のように捉えていた．

「身体は自己のセンサーであり，媒介者であり，身体を用いて自己は外の物事を経験する．だから，水泳をしているときや洗濯をしているとき，あるいは飲み物を飲んでいるときに水を経験するし，身体的な行為

を通じて基本的な概念を形成できる」(Funke,1983a,p.8)

そして、身体は、自己と世界とを媒介するものとしている(Funke,1987,p.101)。これは、Grupeの身体論と同様の捉え方をしていた。

その後、この著書の出版とほぼ時を同じくして開催されたドイツ体育教師連盟(Ausschuss Deutscher Leibeszieher)の学会大会(以下、ADL大会)において、彼は自身の理論と実践を発表している。その際に、上記の四つの定義に加えて五つ目を加えている。それは、次の点であった。

(5)文化の経験(Kulturerfahrung)(Funke,1984,pp.183-186)。

この項目は、ベルリン時代の学友で、ベルリン自由大学スポーツ哲学のGebauerとの話し合いによって追加したものである。身体は社会的文化的影響の下に形成されており、たとえば、テレビ、新聞、雑誌、両親、友達といった影響下に常にさらされている。こうした社会的産物としての身体を強調するために、文化の経験という項目を追加した。これは、Gebauerとの話し合いのみならず、Kamperらの著書である『身体への回帰(Die Wiederkehr des Körpers)』(Kamper und Wulf,1982)を読んだことも大いに影響を受けたと語っている(Funke.2003.7.10)。

このように、Funkeは身体経験概念を五つの点から規定し、こうした一連の経験を「包括的な自己経験(Selbsterfahrung)」(Funke,1984,p.9)と規定した。

ちなみに、Funkeは、1983年実践集において身体とスポーツ授業の関連について次のように語っている。

「私は、スポーツ授業を人間学的側面から論拠付ける一連の考え方と、本書(1983年の実践集…筆者補足)を関連させている。人間は身体を持つが、身体を自然に操作しうるものと考えのではなく、学習と経験が必要であるという考え方に立つ」(Funke,1983a,p.9)

この一文には、注が記されており、そこには次のような内容が記されている。

「(人間学的側面から…筆者補足) 論拠付けるこうした一連の考え方は、新しいというわけではない。私はここでこの論拠を体系的に語れる

わけではない。私にできることは、二つの点を紹介するだけである。…中略…一つは、Guts Muthsの『青少年の体育』である。身体の問題は、我々の教科の伝統的課題であったといえる。もう一つは、最近のものであるが、Grupeの『スポーツ教育学の基礎』である。私は、今日では、ここ15年あまりのスポーツ授業の発展を踏まえて、(Grupeの本を…筆者補足) 批判的に読んではいらぬものの、身体とスポーツ授業との関係を体系的に論拠付けているものと考えている」(Funke,1983a,p.11)

このように、Funkeは、人間学的側面から教科の中心として身体を論拠付ける考え方が、彼自身のオリジナルではなく、すでにGuts MuthsやGrupeによって体系的に語られてきたと指摘する。そして、身体経験論の実践集は、Grupeらの先人達の人間学的な論拠を踏まえながら執筆されていると指摘している(Funke,1983a,p.9)。

ところで、Funkeは、自身の考えに身体を示す際に、LeibではなくKörperを常に用いているが、それはなぜだったのだろうか。次にその点について検討していく。

## 2. 身体用語 LeibとKörper：理論形成の過程で

Funkeが、身体経験論という名称を採用する過程で一つのこだわりを見せたのが、身体用語法であった。たしかにFunkeはvon HentigやGrupeの影響によって、自身の目指すべき方向が身体に関わる理論を実践化し、その実践をもとに理論を洗練していくことであると考えていた。しかし、その理論構築にあたって身体をどのように規定すればいいのかという問題が生じていた。特に彼にとっては身体にどんな用語をあてるかが大きな問題となっていた。なぜならば、身体とひと言に規定しても、ドイツの場合、LeibかKörperのどの立場から用語を使うかによって、そこに込められる意味や異なっていたからである。結果的に、FunkeはLeibではなくKörperという用語を用いているが、それには彼の迷いと思いが交錯している。

LeibかKörperかという問題は、これまでドイツの哲学、社会学などの

分野で論議されてきた問題であるが、Grupeの著書、『スポーツ教育学の基礎』では、Körperではなく、Leibが用いられている。それに関して、Grupeは、「Körper概念よりもLeibの方が、実態から見てもあるいは内容から見ても、より人格や自己に近いもの(person-und ich näher)であると私には思える」(Grupe,1984,p.9)と記しているように、Leibをより人格的な概念、Körperを物的な概念と捉える傾向が一般的であったといえる<sup>(註10)</sup>。しかし、Funkeはカリキュラム開発をはじめ、持論を展開する際にLeibではなく旧東ドイツで多く用いられていたKörperを採用したのはなぜだったのか。それについてFunkeは回想しているが、要約すると次のようになる。

1968-73年あたりにかけて旧西ドイツでは、マルクス主義の再発見が一種のモードであり、Funkeを含めた学生運動に関わった人たちは、その理論を改めて学んでいた。マルクス主義思想は、当時、旧東ドイツをはじめとした東側諸国の中心思想であり、唯物論を展開し観念論を拒否するものだった。この思想は、旧西ドイツではタブー視されていたものの、当時の学生運動家達はテキストに立ち返って再解釈をおこなっていた。

その過程で、当時、旧西ドイツで用いられているLeibという用語、そしてそれと関わる体育(Leibeserziehung)という概念は、唯物論に照らし合わせてみると一種古めかしい印象を与え、また、観念論の側に立った理論と映り、批判されるべき対象となった。そのためLeibのアンチテーゼとしてKörperを採用した(Funke.2003.10.29)。

このようにFunkeは、学生運動の中で学んだアンチ権威主義に傾倒し、観念論への批判を強め、それによって旧西ドイツで用いられているLeibではなく、Körperを意図的に採択することになる。

しかし、旧東ドイツで用いられたKörperを用いることは、自己の身体感覚を研ぎ澄ますという考え方や主体を回復するといったFunkeの意図する考え方と、唯物論が目指す客体としての身体との考え方には大きな論理的矛盾が残る。この点についてFunkeは次のように述べている。

Körperの採用を決めた時は、この概念が本来持つ唯物論的な意味合い

を問題にするよりも、Leib の考え方を批判するという意味合いが大きかったし、Leib 概念に対しては非常に懐疑的であった。また、Grupe がこの Leib を採用していたこともあり、この概念は適当ではないと判断していた。しかし、結果的に Körper 概念を採用したことは、やはり持論に対する誤解を生み出してしまった。つまり、Körper を物質あるいは客体と捉える本来的な唯物論の視点から生まれる誤解であった。ただ、その問題を踏まえても、第三の用語がないために Körper を使わざるを得なかった(Funke.2003.10.29)。

Funke 自身は、身体という用語を採用する上で第三の用語を模索しつつも、観念論のアンチテーゼの意味でのみ Körper を用いているのがわかる。しかし、その中身は、明らかに物質としての身体という意味ではなく、政治的イデオロギーの対立から生じる意味の差異と個人の思いが交錯していたことがわかる。ちなみに、彼自身が Körper と Leib を併用しはじめるのは 1990 年代になってからである。

しかし、Funke 自身はこの Körper 概念自体を具体的にどのように規定していたのであろうか。また、身体概念をどのような位相から捉えていたのだろうか。実は Funke は、その中身をほとんど検討してこなかった。彼の初期構想を示した 1974 年の論文においても、また、後に 1979 年に von Hentig の指導のもとで仕上げた博士論文の中においても、さらには 1983 年の実践集においても、具体的に身体とは何かといった哲学的人間学に立脚した意味について語っている記述は見あたらない。Funke は Grupe を批判し、身体を示す用語に一定のこだわりを持ちつつも、身体概念そのものを十分に論議できなかったのである。この問題については、後にも触れることにする。

ところで、もう一つの経験という概念はどのように説明されたのであろうか。

### 3, 経験概念の補足

Körperそれ自体が物的な印象が強い言葉であったために、彼の試みを理解するためにはこの一語では不十分であった。そして、Körperという言葉を用いながらも、実践にみられるような、感覚的気づきを通じて人間の主観的側面あるいは社会的側面に意識を向けていくためには、別の新たな概念を補足していく必要性があった。そこで、学校目標に大きく関わっていた経験という概念を採用していった。では、その経験概念はどのように規定されたのか。

「経験(Erfahrung)は、ung という接尾語をともなっている。この言葉は、抽象名詞に属しており、言語学史的にみて具体的感覚的なものから、観念的なものへの移行をした名詞に属している。ただし、同系列の動詞、経験する(erfahren)という言葉から意味を連想してみると、抽象名詞の経験という言葉の中にも、まだ感覚的一身体的な意味が残っている。経験する(erfahren)は、fahren から派生したものであり、感覚的印象を様々に集積し、その集積したものを個人的に消化することを意味している。

fahren の前にある接頭語 er は、中高ドイツ語の言語法からもわかるように、何かを取り戻す働きを示す。それゆえ経験する(erfahren)は、集中的に獲得した体験(Erleben)を意味しており、その体験は、確かな知識となりうる。それは、夢でも、ただの観念でもなく、またファンタジーでもなく、むしろ知識や認識を与えうる直接的な身体的遭遇であり、感覚の確認(Sinnenprüfung)である。活字として印刷されているものを現実世界と考え、そればかり学ぶことを『学習』(Lernen)と呼ぶならば、経験する(erfahren)という概念と『学習』とは違うものである。ただし、経験という考え方は、知覚、思考、あるいは記憶したことや感じたことに関する言語的判断などを排除することはない。むしろ、こうしたことをすべて内包していくのである。経験は、無菌室のように、無感覚的で、教授学的に洗練された学習材(Lernmaterial)を学ぶこととは全く違うのである。しかし、意識や言語を排除しているわけではない」(Funke, 1983a, p.8)

この Funke の規定によれば、経験は直接的な身体的遭遇であり、感覚の確認である。単なる体験を超えて認識や知識の次元を指し示している。こうした考えは、Dewey の思想的影響を受けた von Hentig の考え方、そして彼が指導したラボアシュールエの学校の理念と一致するものであった。このように二つの鍵概念である身体と経験について、身体概念は Körper という用語を使いながらも、Grupe の考えに依拠していた。また、経験概念も von Hentig の考え方に依拠していた。そして、この二つを組み合わせた身体経験という用語を使用し、その諸経験を整理する理論並びに授業実践を身体経験論としていた。

## 第二項 身体経験論の実践

では、身体経験論の実践はどんなものであったのだろうか。以下には、1980年の『スポーツ教育学』の中で取り上げられた実践の一覧を表2に示しておく。

表2 身体経験1980実践一覧

テーマ・教材	対象学年	実践者及び提案者	タイトル
目	2	Helms	私の目が私に注目し、私を導いてくれる
身体接触のある遊びとシャワー	5	Büßer	体に触れたり、シャワーを浴びることの不安をなくす
走運動	5	Optiz.Schüßler. Wolf	走ると負担がかかる
		Heine	「これは変な感情」
サウナ	7	Schmerbitz	サウナへ行こう
パントマイム	?	Schneider	パントマイム
弛緩訓練	学生	Kubitza	力を抜く
歩	学生	Rigauer	運動一回想一意識化

さらに、1983年の実践集は上記の他にさらにいくつかの実践を加えたものである。その一覧は、次の表3のようなものである。

表3 1983年実践集の素材、実践者、対象学年、タイトル(Funke u.a.,1983)

テーマ・教材	対象学年	実践者 及び提案者	タイトル
目	2	Helms	私の目が私に注目し、私を導いてくれる
筋肉	5	Helms	筋肉がなければ、私は全く動くことができない
脈	5	Schüßler	走と身体経験
平衡感覚	5	Schüßler	様々な支持面で自分の身体のバランスを保つ
身体接触のある遊び	5	Büßer	触れる不安をなくす、触れ合いゲーム
シャワー	5	Büßer	シャワーは気晴らし
自律訓練法	8-9	Büßer	集中的な弛緩訓練
マッサージ	7	Büßer	マッサージをうまくする
リズム運動	8	Büßer	音楽を使いながらリズム軽な運動を経験することで軽くなる
サウナ	5	Schmerbitz	スポーツ授業でサウナに行く
柔道	5-10	Krüger	柔道授業の中での身体経験
パントマイム	11-13	Schneider	パントマイム
蹴上がり	学生	Funke	器械運動での身体経験一例、蹴上がり
歩	学生	Rigauer	運動－回想－発揮

このように、身体経験論の表題の下で出された実践は、既存のスポーツ種目に関わる実践よりも、むしろ、既存のスポーツ種目ではない未組織な活動を中心としていた。これは先述したように、ラボアシュレで日頃行われているような、近代スポーツやプレイなどの技術学習を含めた活動全般を示しているのではなく、むしろ、身体を中心としたインパクトのある奇抜な実践のみを雑誌や著書の中で提示していったといえる。

以下では、具体的に四つの実践を要約して紹介する。一つ目は、Büßerの身体接触のある遊びの実践。二つ目は、同じくBüßerの自律訓練法の

実践．三つ目は，Schmerbitzのサウナの実践．四つ目は，Schneiderの  
パントマイムの実践．五つ目は，Rigauerの歩行の実践である．

実践の抽出にあたっては，Funkeの身体経験概念の定義になるべく対応するようにしている．具体的には，一つ目の実践では，身体接触のある活動を通じて生徒間の交流を狙った実践であり，「身体を用いての経験」の一つの事例である．二つ目の自律訓練法の実践は，「身体の経験」の一つの事例である．三つ目のサウナの実践は，「他者の中に映し出される自己の身体の経験」の一つの事例である．四つ目のパントマイムの実践では，「自己の身体を表現し，他者の身体言語を解釈する中での経験」の一つの事例である．五つ目の歩行の実践では，「文化の経験」の一つの事例である．

#### (1)身体接触のある遊びの実践(Büßer,1983,pp.46-50)

実践者のBüßerは，授業の中で人格形成という目標に迫るためには，運動面，認識面，社会面，情意面の四つが大切であると考え．特に，社会面や情意面を強調するためには，身体接触のある遊びが一つの教材になると考えている．

本実践は，ラボアシューレではない一般の総合制学校のものである．四年制の基礎学校を卒業し，入学してきたばかりの5年生の生徒を対象としている．生徒の様子を見ると，極度の緊張状態にある生徒，他人行儀な振る舞いをしている生徒，出身学校の仲間としか関わろうとしない生徒，男女を意識して何もできないでいる生徒などがあちこちに見られる．彼はこのような生徒の実態を改善したいという考え方から，単元のはじめに身体接触の多くある遊びを行っている．

##### <目標・内容>

触れる遊びを通じて仲間に触れることへの不安を解消し，閉じこもって人を受け入れない状態を克服し，仲間との関係をつくる．

##### <方法・教師の働きかけ>

本実践では，教師が様々な課題を提示しているが，以下では，14の例を紹介する．

1) パートナーと一緒に走る.

パートナーと手（両手あるいは片手）を握りながら、障害物コースを前後左右に走る.

2) くねくねと走る

自分の前にいる仲間の腰や肩を後ろからつかみ、スラロームのようにくねくねと走る. また、先頭の生徒以外は全員目を閉じて先頭の生徒についていく.

3) 押したり引いたり

1対1, グループ対グループで線の上に乗って押したり引いたりする.

4) 脱出ごっこ

5人の生徒が手を握って円をつくり、真ん中に生徒が入る. この生徒は、全身の力を振り絞って抜け出そうとする. 周りの生徒は抜けさせないようにブロックする.

5) ぴょんぴょんくねくね

10-15人の仲間で足を伸ばしたまま座り、前の人と密着して腰のあたりに手を当てる. 進む目標を決め、前後左右に進む. グループ間で競争もする.

6) ベルトコンベアーごっこ

2人がお互いに向かい合って手をつないでペアを組む. ペアは連なって一列になり、その手の上に仲間が乗り、ベルトコンベアーで物が運ばれるようにする. 途中でリズムを変更し、高さを変える. ベルトコンベアーの橋まで運んでゆく.

7) 木材運びごっこ

1人の生徒が横になって全身を緊張させ、木のようになる. 1人の生徒が頭の方と足の方を持ち、目標に向かって運ぶ.

8) ローラーごっこ

グループでロングマットの上に寝る. その上に1人の生徒が乗る. 横になっている生徒は回転しながら、上に乗った生徒を端まで運ぶ.

9) 乗り物ごっこ

5-6人で一つのグループをつくり、乗り物をつくる. 工夫して、そ

の乗り物になりきり目的地まで走る。

#### 10) 仲間で立ち上がる

3人一組になり、背中（腕でも良い）をお互いにつきあわせて、座ったり立ったりする。その際に手は使わない。

#### 11) からませごっこ

グループで手をつないで円になる。手をつないだままで、向かい側の腕の上を通り、また足をくぐらせ人間知恵の輪をつくる。そして、絡み合った状態を解きほぐす。

#### 12) ブラインドウォーク

2人一組で一人が目を閉じ、もう一人が手を取って案内をする。言葉を使わずに様々な物に触れる。

#### 13) ムカデごっこ

5～6人で一つのグループを作り、一列になって前の人の足首をつかみ、前後に進んでいく。

#### 14) 静かな郵便

2人一組になって、一人の生徒がもう一人の生徒の背中にシンボルマークや合図、数字、言葉など様々なことを書く。背中に書かれた生徒はそれをあてる。

こうした一連の活動では、生徒同士や教師が身体接触を通じてコミュニケーションをし、仲間に対する信頼感を自然と獲得することが意図されている。さらに、自己の身体を肯定的に捉えるようにすることが同時に狙われている。

### (2) 自律訓練法の実践(Büßer, 1983, p.53-56)

本実践は、8, 9年生を対象としている。実践者のBüßerは、リラクゼーションすることも一つの経験であると考え、これまでの授業の中では緊張することを教えても、リラクゼーションを教えることはなかったのではないかという問題意識のもとで本実践が展開されている。

#### <目標・内容>

自律訓練法を用いて心身共にリラクゼーションをはかる、

### <方法・教師の働きかけ>

教師は、教室でのオリエンテーションの中で目的を詳しく説明する。その際、日常的に様々な雑音の中で人々が暮らしており、そうした雑音がストレスや睡眠不足などの精神的な問題を引き起こしていることに教師は気付かせる。その後、生徒達は騒がしくない場所に移動し、マットを敷き、目を閉じて仰向けに寝る。ここで教師は静かに以下のような自己暗示的な言葉かけをする。

「爪から足首にかけてだんだん右足が重くなる、脛やふくらはぎの下までだんだん重くなる。大腿の部分も重くなる。私の右足は力が抜けてくる」

ゆっくり間をとりながら授業は進んでいく。生徒達は身体部位に意識を集中し、力を抜いて重さを感じる。こうした重感を利用した働きかけは、右足、右脚、左足、左脚、右手、右腕、左手、左腕の順に続いていく。四肢が終わると次は胴に移っていく。その際にも同様に自己暗示的な言葉かけをしている。

「腹筋の力みが抜けてくる。胸筋の力みが抜けてくる。お尻の筋肉の力みが抜けてくる。背中の筋肉も力が抜けてくる。肩や首の筋肉も力が抜けてくる。胴の力は完全に抜けきった」

次の段階としては、呼吸に意識が向けられる。呼吸を意識する際には、まず吐き方に注意を与えている。吐くときには、シューという音を立てながらする。そして次のような言葉をかけている。

「横になってお腹に手を当てて、深い呼吸をしましょう。空気がお腹まで入ってくるようにしよう。アーチ状にふくらんでいくのが手で感じられるでしょう。深く吸って一吐いて。深く吸って一吐いて。次に肋骨のところに手を当てて、吸って胸を大きくふくらまして。手にまた強く力を感じたでしょう。深く吸って一吐いて。深く吸って一吐いて」

こうした深い呼吸を続け、力が抜けきった状態で2－3分間、そのまま寝かせておく。このようにリラックスした後、最後に目覚めの段階に入る。教師は目を開かせる言葉をかけ、暗示を解き、伸びをさせる。さらにゆっくり起きるように言葉をかける。そして、起きあがった時点で、

その時の感情を友達同士やみんなで話し合わせる。ほとんどの生徒は気持ちよかったという快の感情を示す。なお、この活動に取り組みたくないという生徒がいる場合には、その間一緒に活動をしなくても良いとしている。

生徒達は、こうした活動を通じて、自己の身体の置かれている環境や自己の身体の状態を知る。

### (3)サウナの実践(Schmerbitz,1983,pp.63・71)

本実践は、ラボアシュールでの実践であり、近隣のサウナ付きのプールに行き、身体に関連した様々な経験をしていく。ドイツでは、男女一緒にサウナに入る慣習があり、本実践も将来的に生徒達が必ず遭遇する場面を想定して行われている。

#### <目標・内容>

サウナでの活動を通じて、生徒達が自己の身体、健康、衛生面での認識を獲得することを目的とする。

#### <方法・教師の働きかけ>

教師は、各家庭の同意書を取り付けた上でこの実践を行っている。本実践に関わって家庭に配付された資料の中には、次のような文言が見られている。

「本校では、お子様達が、単にサウナの医学的効果を知的に理解するだけではなく、実際の経験をするのが大切であると考えております」

「もし、男女が一緒に裸になってサウナにはいるということが同意できない場合には、お知らせ下さい」

実際の授業では、初めに十分なオリエンテーションを行う。生物の先生と共同して、サウナの施設、サウナに入ってはいけない時の健康状態、サウナに入っている最中におこる身体の変化、サウナに入る際のルールやマナーなどを説明する。

生徒達にグループ分けをさせる。第一グループは、男子のみとなり、第二グループは、女子のみ。第三グループは、男女混合と自然に分かれた。しかし、出発当日になると、興奮のあまり落ち着かない様子に生徒

達はなり，特に男女混合のグループでは，別のグループに逃げようとする生徒もいる．ほとんどの生徒が，恥ずかしさを感じている．

実際にサウナ付きの屋内プールに着くと，生徒の興奮は最大になるが，教師はオリエンテーション通りに活動を進めていく．当初，生徒達のほとんどが，水着を着用したままでサウナにもプールにも入ろうとするが，時間がたつにつれて徐々に慣れてくると，裸のままでサウナやプールに入り始める．

生徒達はこの活動を通じて，自然と仲間の裸を受け止めることができ，さらに，自己の身体に対する不安はほとんど意味のないものであったと理解する．結果的に，自己の身体に対する関係に変化が表れることになる．また，単なる妄想ではなく，発達の個人差を直に知る．たとえば，生徒から次のような言葉が見られる．

「僕はまだ思春期ではないけど，ペニスは少し大きくなっているよ」

「私は，胸も陰毛も出てきている」

また，サウナの 70℃ から 100℃ といった非日常的な温度の中で，自己の身体が変化していくことを感じる生徒もいる．たとえば，身体に赤い斑点が現れ，あるいは，心臓が強く拍動し，呼吸が苦しくなど，様々な身体的変化を感じるようになる．また，冷たい水に入ることによって身体感覚が大きく変化することを生徒は感じるようになる．生徒達は，こうした活動を通じて思春期に変わりゆく身体や非日常的な環境の中の身体の変化を感じるようになる．

#### (4) パントマイムの実践 (Schneider, 1983, p.85-96)

生徒達は，スポーツ種目の技術を完璧に習得していても，種目から離れた運動場面となると途端に，恥ずかしさ，不安定さ，ぎこちなさを示すようになる．実践者の Schneider は，どんな運動場面でも，その運動に親しみ，身体を経験し，運動の可能性を探れるようになってほしいという願いをもっている．これはスポーツ種目を軽視するという考え方ではなく，むしろ，運動を通しての教育をすることで，教育の拡がりをもたらしことにつながると考えている．彼は，種目から離れた活動の一つ

として、パントマイムの可能性を探っている．というのも，こうした運動では，身体に対する感受性を高めることができ，身体に集中し，身体的に表現する能力の獲得ができるからであると考える．しかし，そうした能力を獲得するためには，前提として調整力，バランス，柔軟性，筋力などがひつようであり，また，他者とのコミュニケーションも必要とされる．こうした理由からパントマイムの授業を行っている．

#### <目標・内容>

パントマイムを通じて身体に集中し，身体的に表現する能力を育成する．

#### <方法・教師の働きかけ>

この実践は三時間にわたって行われている．一時間目は，身体を感じることを中心とした活動である．たとえば，教師は，「花になる」という課題を出し，生徒は，ゆっくりとした動きを行う．その過程で，教師は，呼吸，脈，身体部位，身体の空間的な位置などを感じるように指示する．特に呼吸と動きとが呼応するように生徒達は，注意を払わなくてはならない．また，「歩く」という課題では，歩行速度に変化を付け，ゆっくり，素早く，ナンバ歩きなどを行う．その際に，「花になる」という課題と同様に，身体部位や空間での位置などに注意を払うようになる．さらに，身体への意識を向けるために，二人組になり，歩き方を真似しあう．

二時間目は，前時の活動を受けて，次は動き正確性を求めることが狙いとなる．まず初めに，生徒達は弛緩法をし，身体の感覚を覚醒する．教師は，ロープをイメージするような課題を提示し，正確に引く，登るといった動きをする．この時間は正確に動くことを重視しているために，生徒達は，一つ一つの身体の動きに注意を払うことが要求される．

三時間目は，これまでの応用として位置付き，個人課題のみならず，グループの課題も行う．生徒達は，「ショーウィンドウの人形」という課題に取り組み，グループで協調品柄その課題に取り組み．また，スポーツ種目のパントマイムにも取組み，テニスプレーヤーとしてボールを空中に挙げる動作や，スマッシュ動作などを行う．

生徒達は，パントマイムの活動を通して，身体に対する意識を覚醒し，

同時に正確に動きで表現するという点を学ぶのである。

#### (5)歩行の実践(Rigauer,1983,pp.124-131)

本実践は、スポーツ社会学者Rigauerのアイデアを反映したものである。対象は、大学生を対象としていると推測できる。

##### <目標・内容>

歩行に意識を向けながら動きへの理解を深める。

##### <方法・教師の働きかけ>

本実践ではいくつかの課題が見られている。

- 1)様々な感情や感覚に意識を集中しながら歩く。たとえば、緊張、リラックス、あるいは目を閉じて自己や外界に集中する。

学生達はこの課題を通じて歩いている自己や他者の身体を観察する。また、歩行と心理状態との関係について議論をする。さらに、教師は歩行の変遷史を提示しながら、歩行動作について議論をする。

- 2)自己の歩行を観察し腕や脚などの自己の動きを意識する。

自己観察を通じて率直に得られた情報を黒板に書いていく。

- 3)他者の歩行を観察する。

前の課題と同様に、気付いたことを黒板に書く。自己観察並びに他者観察で得られたことを交流する。歩行が他者に対して一つの表現となる点や、あるいは、日常生活の中でどんなふうに歩いているのかなどである。

- 4)歩行のプロトコルを記入し、歩行史を綴る。

自己の歩行がどのように形作られてきたのかについてプロトコルを記入する。たとえば、次のような質問が出される。

「これまでの生活の中で、歩行に関して何かエピソードのようなことはあるか」「別の人から何か言われたとか、あるいは何か自己の歩行に影響があったことはあるか」「身体が大きくなる過程で歩き方は変わったか」

こうしたエピソードを仲間と交流する。その際、教師は社会的な影響によって歩行が大きく変化していく事例を紹介する。たとえば、Mauss

の人類学の研究成果を提示し、あるいは軍隊の行進の事例を示す。

学生達は、こうした一連の活動を通じて歩行に対する認識を深めていく。

なお、身体経験論の実践にスポーツ社会学のRigauerの実践が掲載されていることに奇異な印象を持つかもしれないが、FunkeとRigauerは意見交流をする間柄でもあり、この他にFunkeは、Landauなどの批判的なスポーツ社会学者や教育学者とも思想を共有している。

以上のように1980年の『スポーツ教育学』の特集、並びに1983年の実践集では、上記のような実践が掲載されていた。実践的な特徴として、既存のスポーツ授業とは異なる教材を用いた点や、身体的な側面を強調した一種奇抜なものを提示していた。授業における経験は、スポーツの経験だけに限るわけではないという考え方にFunkeは立っており(Funke,1983a,p.20)、明らかに脱種目志向(Funke,1974,p.171)を全面的に提示し、学習指導要領の目指す方向性と大きく異なるものであった。また、Funkeはラボアシュレーの身体教育領域全般で行われていたこと内容をすべて提示するよりも、身体や脱スポーツ種目の実践のみを抽出し、それを前面に押し出しながら、スポーツ教育学界に大きなインパクトを与えるという意図が見える提示の仕方であった。

こうした身体経験論が雑誌や実践集を通じて発表される事になるが、ほぼ同じ時期にNRW州の学習指導要領は、再改訂されることになる。この改訂では、Grupeの教え子であったKurzの提唱する、スポーツの中の行為能力論が主導理念として取り上げられるものの、基本的には1968年の学習指導要領の改訂に見られたような、近代スポーツ種目を主たる教材として用いる方向性を踏襲していた。その学習指導要領改訂の中心的人物であったKurz、そして彼の指導教官であったGrupeは、身体経験論の実践に対して批判的な態度をとる事になる。次章では、再改訂されたNRW州の学習指導要領を検討し、制度的な側面を確認した上で、身体経験論がGrupeやKurzによってどのように批判されたのかを検討していくこととする。

## 【第二章のまとめ】

本章では、Funke のラボアシューレでのカリキュラム開発から身体経験論の確立に至るまでの過程を検討してきた。

この領域のカリキュラムや実践の方向付けは Funke によってなされたが、彼はその過程で、二つの点を考慮に入れていた。一つは、ラボアシューレの学校目標であり、もう一つは、Grupe の身体論であった。それは、いずれも身体を授業の中心と据える考え方であった。特に Funke は Grupe の身体論に共鳴をしていたが、一方でその在り方に疑問も呈していた。具体的には、Grupe の理論には実践を導く力がない点や、Grupe の近代スポーツ種目に対する姿勢を疑問視していた。Funke は理論と実践の乖離を埋めていくことを自らの課題とし、Grupe に対する批判的な立場をとり続けた。

加えて、スポーツ科への名称変更によって学校教育に近代スポーツ種目が大幅に取り入れられる中で、Funke は、近代スポーツ種目を教科の中心とする考え方に批判的見解を示し、ラボアシューレでは近代スポーツ種目を中心としない、脱種目志向を提唱した。

ラボアシューレの身体教育領域は、基礎教養、選択授業、授業を補足する活動の三つから構成され、さらにブロックⅠⅡⅢの発達段階によってそれらが配列された。ブロックⅠでは、身体感覚、あるいは運動感覚を身につけていくことが重視され、ブロックⅡでは、その延長線上の中で活動がなされ、ブロックⅢでは、思春期の生徒を想定した内容が行われていた。また、Funke は具体的に五つの目標を設定し、スポーツの技術やルールなどを学ぶだけではなく、自己や他者の身体との関係、社会との関係、そしてスポーツとの関係を目指とした。特に社会との関わりについては、たとえば、男女差が社会的伝統によって生み出されていることや、スポーツを批判的に検討する点など、ラボアシューレの教育目標を色濃く反映するものだった。

こうしたラボアシューレでの身体教育領域の実践をもとに、身体経験論が構想されるようになる。その理論と実践は、1980年の『スポーツ教育学』の特集において初めて世間に知られるようになった。また、1983

年には、『身体経験としてのスポーツ授業』と題した著書が出版された。

身体経験論の 1983 年実践集の特徴として、既存のスポーツ授業とは異なる教材を用いた点や、身体を強調した一種奇抜な理論と実践を提示していた。そこではラボアシュレーの身体教育領域全般で行われている活動内容を示すよりも、身体や脱スポーツ種目という考え方を前面に押し出し、スポーツ教育学界に大きなインパクトを与える事をねらった提示の仕方であった。

Funke は、ラボアシュレーのカリキュラム開発や身体経験論の提案を通じて、理念上で語られる身体論と教育現場の授業実践との間にある溝を埋めながら、教科の拠って立つ基盤や教材として用いる活動の在り方を根本から問い直していった。具体的には、教科の拠って立つ基盤を近代スポーツ種目という文化に置くのか、あるいは児童生徒の経験に置くのかという問題を提起している。

しかし、これまでの過程の中で身体経験論の大きな課題がすでに明らかになっている。それは次の二点である。

一つ目は Grupe との関係である。Funke は、Grupe の身体論に学び、それを批判的に捉えつつも、身体の捉え方については、その Grupe の理論の域を越えられなかった点である。

こうした点に加えて、二つ目は Funke が実践を提示するにあたって、順序立てて理論の体系化がなされなかった点である。Funke は、von Hentig や Grupe らの理論に依拠しながら、それを手探りでカリキュラム化し、実践化し、後からその実践を理論付け、体系化していくという手順をたどっている。そこでは、理論が後付けされていくために明快な論理の展開になっていない。その証拠として、たとえば、1974 年の彼の処女論文を見ても、内容領域の紹介が中心となり、明確な目標領域などの記載はなく、1979 年の博士論文になって初めてそうした項目が記されている点や、また、身体経験論の中心概念も、後から「文化の経験」の項目が付加された点などを挙げることができる。

このような課題を抱えつつも、Funke は ADL 大会において身体経験論を発表した。次章では、こうした身体経験論が、学界内でどんな反応を

受け、どんな論議がなされたのか、また、身体経験論がどのように修正されていくのかについて検討する。

#### 【注釈】

注 1)

ドイツの学生運動は、1950年代より社会民主党の下部組織であったドイツ社会主義学生同盟(Sozialistischer Deutscher Studentenbund)(以下、SDS)が行っていたが、西ドイツの再軍備化、さらには、核武装などを巡る見解の違いによって、1960-61年にかけて、社会民主党は、SDSを除名する。同年には新たな学生組織である社会民主主義大学同盟(Sozialdemokratischer Hochschulbund)(SHB)が創設される。1960年代初期の学生運動は、核兵器や兵役あるいは再軍備化への反対、緊急事態法(Notstansgesetze)への反対が主たるテーマである。さらには、これらのテーマと交わって、学校や大学の権威主義的構造への反対(Antiautoritarismus)が叫ばれている。

1966年末にキリスト教民主同盟と社会民主党の二大政党による大連立政権が誕生した。この時以来、各議会レベルでの反対勢力はいなくなり、むしろ逆に、学生組織、労働団体グループ、知識層、社会民主党からの造反者などを含めた団体が、議会外の反対勢力(außerparlamentarische Opposition)(APO)を形成する。翌年の1967年6月2日に当時イランの国王だったPahlewiのベルリン訪問に対するデモで、警官の発した弾がOhnesorgという学生に命中し死亡するという事件が起きている。この事件が大きな引き金となり大規模な学生運動が加速することになる(media,68 und il manifesto,2001)。

また当時は、アメリカはベトナム戦争を展開しており、それに対する反対運動とこれまでのアンチ権威主義などが混在する形で学生運動は展開していく。特にベルリンでは、学生によって「大学反対組織(Gegenuniversität)」が組織化され、他大学組織にも大きく影響するモデル組織となっていた。ベトナムへのアメリカの進出というのは、ドイツの若者にとって、その姿が戦前戦中のナチズムの侵略と二重写しにな

り、ナチの過去を抑圧し顧みない指導者層への批判となって現れる。さらには、消費社会、家庭内や社会にみられるヒエラルヒー、セックスモデルについても批判の目を向けた。

学生達の思想的な拠り所となったのは、Adorno, Horkheimer, Habermas らの批判理論であり、また、イギリスの「新左翼展望(New Left Review)」であった。さらに、Marcuse や Bloch のような思想家、Reich のような過激心理分析家、Rosa Luxemburg や Pannekoek のようなマルクス主義的異端者達などをあげることができる。ちなみに Habermas は、当初学生運動を支持する側に回っていたが、運動それ自体が過激になりつつなかで、学生組織と決裂している（中岡,2003）。

こうした学生運動に対する右翼の反応もまた過激で、ベルリンのプレスの 78% と全ドイツのプレスの 33% を管理しているプレスグループ (Springergruppe あるいは Axel Springer Verlag) は、学生運動に対抗して激しいプレスキャンペーンを行っている。右翼は、ベルリンと南ベトナムとの友好関係を考えていた。というのも、彼らはこの二つを共産主義に対する自由世界の砦になると考えていたからである。

この学生運動と、当時ドイツの社会の中で右傾化したプレスグループはそれぞれ 1968 年に大規模デモを行い最大規模になっている。

しかし、1969 年になると当初反対運動の大きな目標の一つであった緊急事態法が国会で可決され、この敗北をきっかけに後の緑の党で前外務大臣の Fischer が所属していたシュポンティ (Sponti あるいは Spontaneisten) とレーニン主義的な組織モデルの信奉者との間で派閥間の争いが起こりはじめる。また一部の組織が過激になり、赤軍組織 (RAF) や「運動 6 月 2 日 (Bewegung 2. Juni)」へと変貌していったことなど、学生運動は完全に分裂崩壊を始める。実質的には、1970 年 3 月に SDS の解散によって学生運動は終了している。その後、この学生運動は、一方で環境、反戦・反核、文化保護などの合法的な運動を生み出し、他方で、赤軍に代表されるようなテロリスト集団を生み出すことになる (Media ,68 und il manifesto,2001)。

注 2)

Grupeは数多くの教え子をスポーツ教育学の研究者として送り込んでいる。一例を挙げると、ビーレフェルト大学のKurz, ハンブルク大学のScherler, Ehni, ルードヴィッヒスブルク教育大学のBanmüller, ミュンスター大学のKrügerなどである。Kurzは、Grupeの教え子として初めて教授資格論文(Habilitation)を執筆している。チュービンゲン大学は、1970年代からスポーツ教育学としての博士論文や教授資格論文を作成できる組織として早くから整備され、多くの教え子がここで学びドイツ各地で活躍している。

注 3)

生の哲学とは、哲学事典によれば次のような考え方である。

「現代哲学の一潮流をなし、『体験としての生』から出発し、生の直接的把握を目指す哲学を意味する。今日ふつう生の哲学といえば、この狭義の意味。狭義の生の哲学は、ニーチェ、ベルグソン、ディルタイ、ジンメルによって代表される。ショーペンハウアーを祖とすることに示されるように、ヘーゲル哲学に代表されるドイツ観念論の理性主義、主知主義への反対から生まれた。それゆえ共通の特徴として、凝結し硬化し固定した生ではなく、生きている生、常に新しい内容を創造していく生を把握するという意図及びかかる生をとらえる方法として、概念、判断など合理的方法ではなく、生そのものにおいて生に即して生をとらえるという直観的、非合理的方法をもつ」(哲学事典,1982,pp.819-820)

注 4)

世界内存在とは哲学事典によれば次のように見られる。

「ハイデggerの基礎的存在論の中心概念。現存在の本質的存在構造で、存在者の全体への現存在への関係を可能ならしめるもの」(哲学事典,1982,p.828)

このように解説されているが、Grupeの解釈に立てば、身体的存在である自己との関係の中で世界が存在するということであり、自己－身体－世界という関係性が成り立つと言える。

注 5)

「身体保有」「身体存在」の考え方は、Plessnerの考えが大きく影響している(Grupe,2000,p.211).

注 6)

Funkeは、近代スポーツと教育を無批判に結びつけることに批判しているが、1983年のADL大会での討論会で、子どもの競技スポーツへの批判を展開している。この討論会は、Funkeとドイツ競技スポーツ連盟ディレクター(Direktor im Bundesausschuß Leistungssport des DSB)のFriedrichによってなされた。ここで、Funkeは学校外で行われている子どもの競技スポーツについて身体的な達成能力や健康、人格的發展、有意義で満たされた子ども生活、子どもの発達可能性に対する権利という点から、競技スポーツの在り方を批判した(Gabler,1984,p.142)。また、Friedrichが、子ども向けのスポーツクラブや学校では、子どもたちにスポーツ活動の基礎となる運動能力や基礎体力を身につけさせ、それにより、子どもたちがトップレベルに達する道を開きたいと主張するのに対して、Funkeはその問題は学校でできない、そして学校ですべきではないことを期待しているだけだと反論している(Gabler,1984,pp.145-146)。

この討論に登壇することからもわかるように、Funkeはスポーツ連盟と対立するような役目も担っていた。

注 7)

「解放的スポーツ授業」について Funke の著書の中には解説がない。しかし、当時の状況や先行研究からこの言葉の指し示す内容については推測がつく。

「解放(Emanzipation)」という概念、そして、この概念を主とした教育理論を通常、「解放的教育学(emanzipatorische Pädagogik)」と呼ぶ。この考え方は、1960年代後半に、フランクフルト学派の教育学者であった Mollenhauer や Lempert らを中心として主張された。そこでは、道具的理性批判や、すべての強制、差別、あるいは支配関係からの解放が目指されている(Eberle und Hillig,1989,p.199) (岡田,2004,p.123)。この考え方は、当時のスポーツ教育学に対しても一定の影響を与えてい

る。その代表例としては、Kurz のスポーツの中の行為能力論に、その影響を見て取ることができる（岡出,1994,p.58）。その理論をもとにしたスポーツ授業の在り方を Funke は、「解放的スポーツ授業」と付けたと考えられる。

注 8 )

『スポーツ教育学』について Kurz は、身体表現や運動創造というテーマの下でしばしば執筆される雑誌であったと記している（Kurz,2000,p.33）。

注 9 )

ドイツ語の *Empfindung* は、五感などを指し示す *Wahrnehmung* と、感情などの情動的な側面を示す *Gefühl* の二つ意味を持つ言葉である。身体経験論の諸実践や Funke の論文を読むと、この両者を混在して示している場合がしばしばある。そのため、*Empfindung* については、単に感覚や感情という訳語を当てるよりも、そのニュアンスを出すためにも、感じる、気づく、あるいは名詞の実感あるいは気づきとする方が、妥当ではないかと判断し、ここでは *sinnliche Empfindung* を感覚的気づきと訳出した。

注 10 )

Grupe 自身も記しているように、これまで著名な学者によって *Körper* という用語が *Leib* と同じ意味で用いられている点を鑑みても、*Körper* という用語を受け入れると記している（Grupe,1984,pp.9-10）。事実、同著の中で、様々な分野の身体に関する知見が引用されているが、引用文の中には、*Leib* で示す人と *Körper* で示す人がおり、明確に両者を区分けする概念規定はない。このように、*Leib* と *Körper* を巡っては、その捉え方は多様であった。

## 【 文 献 】

- Büßer, P. (1983) Körpererfahrung als Sportunterrichts der Gesamtschulen. In: Funke, J. (Hrsg.) Sportunterricht als Körpererfahrung. Rowohlt: Reinbek, pp. 44-62.
- Eberle, G. Hillig, A. (1989) Schülerduden Pädagogik. Dudenverlag: Mannheim.
- Funke, J. (1974) Körperziehung, Sport und Spiel in der Bielefelder Laborschule (ein Curriculumrahmen). In: Universität Bielefeld (Hrsg.) Schulprojekte der Universität Bielefeld Heft 4. Schriftreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen-Kolleg. Ernst Klett: Stuttgart.
- Funke, J. (1979) Curriculumrevision im Schulsport. Ingrid Czwalina: Ahrensburg.
- Funke, J. (1980) Körpererfahrung. Sportpädagogik 4: 13-20.
- Funke, J. (1983a) Einleitung. In: Funke, J. (Hrsg.) Sportunterricht als Körpererfahrung. Rowohlt: Reinbek.
- Funke, J. (Hrsg.) (1983b) Sportunterricht als Körpererfahrung. Rowohlt: Reinbek.
- Funke, J. (1984) Sportunterricht als Körpererfahrung. In: ADL (Hrsg.) Schüler im Sport-Sport für Schüler. Karl Hofmann: Schorndorf, pp. 183-186.
- Funke, J. (1987) Über den didaktischen Ansatz der Körpererfahrung. In: Peper, D und Christmann, E. (Hrsg.) Zur Standortbestimmung der Sportpädagogik. Karl Hofmann: Schorndorf.
- Gabler, H. (Ltg.) (1984) Kinder im Leistungssport (Eduard Friedrich contra Jürgen Funke). In: ADL (Hrsg.) Schüler im Sport. Sport für Schüler. Hofmann: Schorndorf, pp. 141-148.
- Grupe, O. (1982) Bewegung, Spiel und Leistung im Sport. Karl Hofmann: Schondorf
- Grupe, O. (1984) Grundlagen der Sportpädagogik 3., überarbeitete

- Auflage. Karl Hofmann: Schondorf
- グルーペ・クリューガー 著：永島 ほか 訳 (2000) スポーツと教育：ドイツ・  
 スポーツ教育学への誘い．ベースボールマガジン社：東京．  
 <Grupe, O. und Krüger, M. (1997) Einführung in die Sportpädagogik.  
 Karl Hofmann: Schondorf.>
- Hentig, H. von (1969) Systemzwang und Selbstbestimmung: Über die  
 Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft. Ernst  
 Klett: Stuttgart.
- Kamper, D. Wulf, C. (Hrsg.) (1982) Die Wiederkehr des Körpers.  
 Suhrkamp: Frankfurt am Main.
- Klein, M. (1980) Körperlichkeit bei Spitzensportlerinnen.  
 Sportpädagogik 4(4): 21-24.
- Kurz, D. (1990) Elemente des Schulsports: Grundlagen einer  
 pragmatischen Fachdidaktik. 3. unveränd. Aufl. Karl Hofmann:  
 Schondorf.
- Kurz, D. (1995) Braucht der Schulsport eine neue curriculare  
 Leitidee?. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung  
 (Hrsg.) Schulsport in Bewegung Erstes Schulsport-Symposium  
 Nordrhein-Westfalen Schule und Weiterbildung: Bönen.
- Kurz, D. (2000) Die pädagogische Grundlegung des Schulsports in  
 Nordrhein-Westfalen. In: Aschebrock (Hrsg.) Erziehender Schulsport  
 Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in  
 Nordrhein-Westfalen. Landesinstitut für Schule und  
 Weiterbildung: Soest.
- Media'68 und il manifesto (2001) '68 Eine Weltrevolution CD-ROM und  
 Booklet zur gleichnamigen CD-ROM edition 8 und Association  
 A: Zurich und Berlin.
- MSWWF (1999) Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in  
 Nordrhein-Westfalen. Ritterbach: Frechen.
- 永島 惇正 (2000) 訳者あとがき. グルーペ・クリューガー 著：永島 ほか 訳.

- スポーツと教育：ドイツ・スポーツ教育学への誘い．ベースボールマガジン社：東京．
- <Grupe,O.und Krüger,M.(1997)Einführung in die Sportpädagogik. Karl Hofmann:Schondorf.>
- 中岡成文(2003)ハーバーマスコミュニケーション行為．現代思想の冒険者たちSelect. 講談社：東京．
- 岡田敬司(2004)第2編現代教育学の主潮流 第5章批判的教育科学．山崎高哉編著．教育学への誘い．ナカニシヤ出版：京都．
- 岡出美則(1981)西ドイツにおける体育教授学理論構築に関する研究：1960年代を中心に．筑波大学大学院体育研究科修士論文.pp.100-101.
- 岡出美則(1994)西ドイツにおける「スポーツの行為能力」論の形成過程．愛知教育大学教科教育センター研究報告．18:57-66.
- 岡出美則(2000)ドイツにおける教科スポーツ指導要領改革の動向とそれを巡る論議過程．ドイツを例にした学校5日制に向けての教科体育カリキュラム研究：岡出美則研究代表．平成10年度～平成11年度文部省科学研究費補助金（基礎研究C(2)）研究成果報告書．
- Rigauer,B.(1983)Bewegen-Erinnern-Entfalten.In:Funke,J.(Hrsg.) Sportunterricht als Körpererfahrung.Rowohlt:Reinbek.
- Schmerbitz,H.,(1983)Saunabaden im Sportunterricht. In:Funke,J. (Hrsg.)Sportunterricht als Körpererfahrung.Rowohlt:Reinbek.
- Schneider,F,J.(1983)Pantomime. In:Funke,J.(Hrsg.)Sportunterricht als Körpererfahrung.Rowohlt:Reinbek.
- SNRWSK(1963) Richtlinien für den Unterricht in der Höheren Schule Teil u Leibeseziehung. A Henn:Ratingen. (Die Schule in Nordrhein-Westfalen Eine Schriftenreihe des Kultusministers)
- SNRWSK(1968)Grundsätze,Richtlinien,Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen Teil i Sport,A Henn :Wuppertal.
- (Die Schule in Nordrhein-Westfalen Eine Schriftenreihe des Kultusministers)

SNRWSK(1969)Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule  
Schulversuch in Nordrhein-Westfalen.A Henn:Wuppertal.  
(Die Schule in Nordrhein-Westfalen Eine Schriftenreihe des  
Kultusministers)

高橋健夫(1977)西ドイツの学習指導要領：Nordrhein-Westfaln州の  
Lehrplanを中心として．体育の科学27(6)．

哲学事典(1982)平凡社：東京．

## 第三章

### 身体経験論への論議と変更修正過程

## 第一節 1980年の学習指導要領の動向：行為能力論の隆盛の中での 身体経験論

身体経験論が1980年に『スポーツ教育学』において特集化されて以来、スポーツ教育学内で認知されたことは、前章で触れた通りである。ほぼ時を同じくして、1980年にNRW州では再度学習指導要領が改訂されており、その学習指導要領では、スポーツの中の行為能力論が大きく取り上げられることになる。それは、Funkeの身体経験論の目指す方向とは大きく異なるものであった。本章では、身体経験論がスポーツ教育学界内でどのように受け止められたのかについて検討する前提として、まず初めに1980年の学習指導要領について触れることとする。

1980年に示されたNRW州の学習指導要領では、学校スポーツの課題をスポーツの中の行為能力と規定し(KLNW,1981,p.8)、学校では、スポーツをするための行為能力を学ぶことが大切であると規定していた。それは、スポーツが生活を豊かにするものであるという考え方を前提にしたものであった。

この学習指導要領の中で示された学校スポーツの課題は、以下の9点である。

- (1) 予防トレーニングと健康的な生活(präventives Training und gesunde Lebensführung)
- (2) 運動による道具的経験と身体的経験(Materiale und leibliche Erfahrung durch Bewegung)
- (3) 達成と自己意識(Sportliche Leistungen und Selbstbewußtsein)
- (4) プレイの能力と規範意識(Spielfähigkeit und Regelbewußtsein)
- (5) スポーツ場面での自主的な組織化(Selbstorganisation sportlicher Situationen)
- (6) スポーツの多様性(Variation des Sports)
- (7) 学校における補償と余暇(Ausgleich und Muße in der Schule)
- (8) 同年齢間のコミュニケーション(Bezug zum Sport der Gleichaltrigen)

#### (9)成人スポーツとの関係(Bezug zum Sport der Erwachsenen)

以上のような課題を設定しているが、学習指導要領では、(1)・(4)は中心的な課題であり、(5)・(9)は周辺的な課題として位置付けられた(KLNW,1981,pp.8-13)。それは、学校スポーツが健康、そして道具や身体の実験、達成や記録、技能の向上やルールへの規範意識といったスポーツをする上で直接的に関連する問題を中心課題とし、スポーツを通して結果として得られる期待、たとえばコミュニケーションなどの社会性、あるいはスポーツをする上での前提となる組織能力やスポーツの多様化に対する認識などは、周辺的な課題であるということを意味していた。この意味では、この学習指導要領は、運動の中の教育を重視した考え方に立脚していたといえる。

ちなみに、課題(2)の身体的経験(leibliche Erfahrung)については、次のような解説がなされている。

運動は身体に対して直接的な経験をもたらすものであり、その経験は体験や知覚の幅を広げ、認識能力の発達に影響を与える(KLNW,1981,pp.9-10)。

このようなわずかな記載に留まっており、「知覚の幅を広げ」という点で、Funkeの身体経験論の指し示す感覚的気づきの内容と一部重なるものの、表現、文化との関連性といった内容を含む身体経験論とは異なるものではなかった。

なお、学校スポーツの構造は、図9のように示されている。

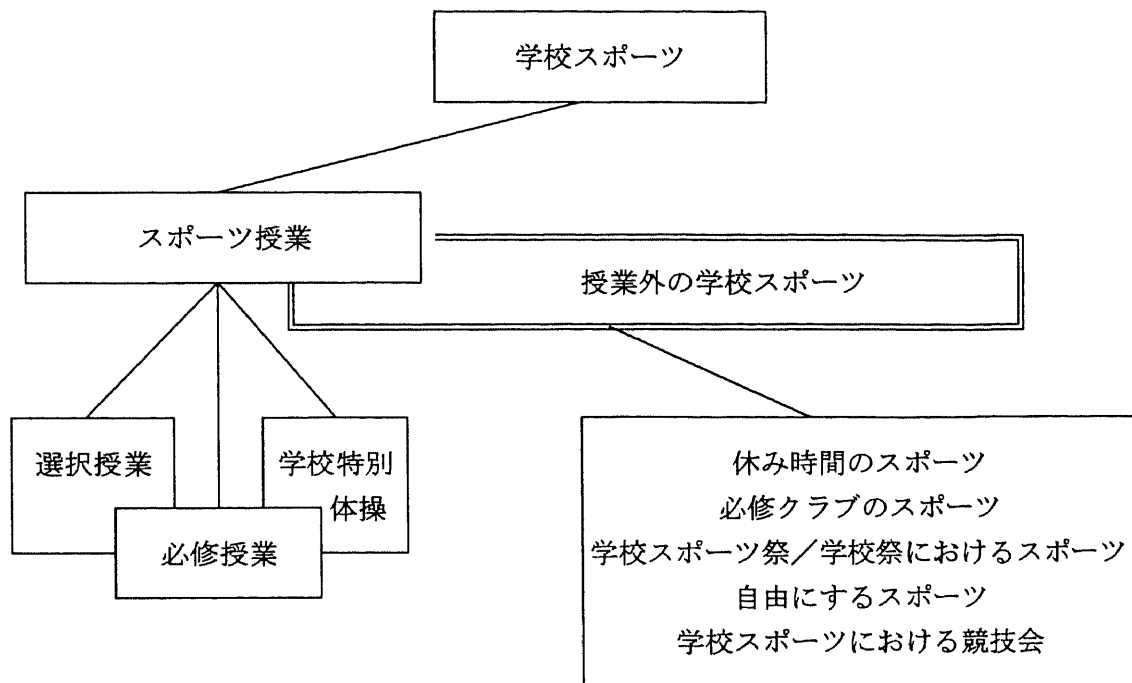


図9 NRW州学習指導要領における学校スポーツの構造(KLNW,1981,p.14)

この構造にみられるように，この学習指導要領では学校におけるあらゆるスポーツ活動と関連づけており，その中核部分をスポーツ授業が担うようになっている。

内容領域においては，次のようなスポーツ種目名が提示された(KLNW,1981,pp.16-19)。

- (1)陸上運動(Leichtathletik)，オリエンテーリング(Orientierungslauf)
- (2)器械運動(Turnen)
- (3)体操(Gymnastik)／ダンス(Tanz)
- (4)水泳(Schwimmen)
- (5)ゲーム(Spiele)

応酬型(Rückschlagspiele) :

バドミントン(Badminton), テニス(Tennis), 卓球(Tischtennis),  
バレーボール(Volleyball)

投型(Wurfspiele) :

バスケットボール(Basketball), ハンドボール(Handball)

シュート型(Torschußspiele) : サッカー(Fußball), ホッケー(Hockey)

(6)格技(Kampfsport) : フェンシング(Fechten), 柔道(Judo)

(7)水辺スポーツ(Wassersport) : カヌー(Kanu), ボート(Rudern)

こうした種目が, 必修, 選択必修, 選択という三種類の形態に分けられ, 学年に応じて配列されていく. さらに, スポーツ授業では, 次の視点が重視された.

1)習熟(Fertigkeit)

2)戦術(Taktik)

3)コンディション(Kondition)

4)組織(Organisieren)

5)知識(Kenntnisse) (KLNW,1981,pp.24-44)

なお, 5)の知識は, 1)-4)の基礎という位置づけになっている.

このように1980年の学習指導要領は, 1968年の学習指導要領の方向性と同じく, スポーツ種目の学習を継承していくものであった.

こうした状況からすれば, 1980年代前半には身体経験論が受け入れられる土壌ではなかったといえる. その中で, Funkeは, 1983年にビーレフェルトで行われたADL大会で身体経験論を提案した.

## 第二節 ADL大会での身体経験論批判

Funkeの発表に対して批判をしたのはGrupeであった. 彼はFunkeのプレゼンテーションを参観している学会員が少ないにもかかわらず, 反響の多い発表であったと指摘しながらも, 次のような批判文を大会報告書に記している.

「Funkeが学問的次元とはいえないような話をし始めると, 拍手がお

こっていた。でも、それを媚態(Koketterie)と言わないとすれば、一体、何をもって媚態というのだろうか。専門用語であっても理解できないはずはないのに(Funkeは専門用語を使わなかった…筆者補足)。彼の発表に対する参観者の拍手と、人数の少なさは、何か他のことを暗示するような雰囲気であった。身体経験論は、単にその言葉の示すものだけではなく、自己の内面に向かうための一つの方法でもある。このコンセプトの中では、主観主義や個人主義といった傾向も見てとれる。主観主義や個人主義という二つの考え方は、最近流行しているが、…中略…身体経験はスポーツと深く関わりがあるといったFunkeの警告は、格別重要には捉えていない。なぜなら、Funke自身は、スポーツではないあらゆるものが身体経験を形成する機会となる、と考えたからである。このコンセプトは実際にどこが教育的であるのか。教育的に重要なものと教育的に無意味なものとの区別は一体どこなのか。教育的に望ましい価値は何で、何が望ましくないのか。こうしたことについて全く語っていない」(Grupe,1983,p.435)

Grupeは、Funkeの発表について、専門用語を用いず参観者に対して媚びをうるような姿勢と批判し、また経験概念の不明瞭さ、教材選択の基準を示すことなく授業の中に通常スポーツとは考えられない活動、たとえばサウナへの訪問やマッサージといった活動を行うことに対して批判を展開した。

この記述についてGrupeが意図したことは、何であったか。この点について筆者は当時の記述の意図を尋ねると、彼は次のように補足した。

「学校スポーツにおいて身体経験という考え方を教育学的に検討していく試み、この目標は、正しいといえる。しかし、経験が特定化されていない(unspezifisch)のである。どんな経験が、特定の状況の中で実現しうるのか、それが、我々には一向にわからない。おそらく経験というのは年齢にも性別にも左右されるし、また社会的文化的背景によっても左右されるだろう。…中略…この社会的文化的背景といった場合の例を挙げて説明してみる。たとえば、水泳の場合。イスラム教の女性は肌を露出することが許されない。だから彼女らにとっては、水との経験を

持つことができない。もし彼女らが水辺に行った場合、彼女らは全く異なる身体知覚を保有しているので、どんな経験をしているのか我々は知ることができない。この身体知覚というのは、ヨーロッパの女性と日本の女性とでも異なるはずで、まさにこれは社会的文化的背景を持っているといえる。経験は、常に前経験(Vorerfahrung)とも関わっている。…中略…だから、私はこの概念が、教育的に考えて特定化されていないと考えている。もう少し違う例を挙げよう。ある生徒は持久的なスポーツ種目を好み、他の生徒は技術的に体系化された器械運動のような種目を好むであろう。子ども達は、同じ状況におかれたとしても全く異なる経験を学び取る。だから、身体経験概念は、教育的に不明確なものである。なぜなら、身体経験は、ポジティブなものであったり、あるいはネガティブなものであったりもするからだ」(Grupe.2003.7.16)

このようにGrupeは経験概念それ自体の不明確さと、実際の授業場面や授業作りにあたって経験の基準の不明確さを批判した。さらに、このように経験概念の批判は、Funkeの身体経験論に限ったことではなく、経験を重視する教育を展開するドイツのスポーツ教育学者すべてに共通に言える問題であり、いずれのスポーツ教育学者もどんな状況でどんな経験が特定化できるのか全く語っていないと述べている。彼はこうした経験を重視する学者の論を「セオリーになってない」と批判する

(Grupe.2003.7.16)。こうしたGrupeの考え方の背後には、経験を重視することの論理の危うさや経験を特定化しないことによってすべての授業が偶発性に任せられることへの危惧がある。彼は、こうした不可解なものをスポーツ授業に導入することを認めようとしない。彼は、ある特定の概念規定を科学的論拠に基づいて行い、特定の状況の中で出現する特定の経験を列挙していくことが理論として妥当であり、その理論のもとに教育していくことに教育的意義があると考えていたのである。当時、すでに運動の意味論を展開し、運動の持つ教育学的可能性を論拠づけようとしてきたGrupeから見れば、このような立場は当然であった<sup>(註1)</sup>。

一方、NRW州 学習指導要領の作成委員であったKurzは、Grupeと異なる視点から批判をした。当時のADL大会のFunkeの発表についてKurz

は、次のように回想している。

「当時、Funkeは、自身の理論を展開していたが、その理論が、新しい可能性のあるものである、あるいは我々の教科全体に関わる新しい基本原理となる、という主張をしていた。（当時のスポーツ教育学全体が…筆者補足）近代スポーツにかなり強く規定された考え方、すなわち、学校スポーツの課題といえば学校外スポーツに参加するための導入として位置づけ、もっぱらスポーツ種目中心の考え方に偏っているとFunkeは感じていたのだろう。さらにいえば、我々が学校外スポーツを取り入れていくという考え方に立っていると彼は思っていたはずである。しかし、我々の考え方は、常に学校外のスポーツがあるがままの姿ではなく、生徒達が批判的に捉える能力を身につける、ということを意図していたのだが。（それはFunkeには理解されていなかった。…筆者補足）それにしても、身体経験論の提案は非常にラディカルなものであった。Funkeはこう言う。『学校スポーツのことしか私は頭がない。学校外スポーツを基点としているわけではない。私は、人間学的な考え方に基づいているのだ。』さらに『人間は身体の中で生活しており、この身体を使うことを学ばなくてはならないし、身体と関わらなくてはならないという基本的な事実を考えているだけなのである。これはまさに教育によって経験すべきことである。だから私はスポーツの要素を考慮するものの、そのスポーツに対して根本的に批判的な立場にいるのだ。なぜなら、スポーツがスポーツのままであれば、しばしばネガティブな側面を持ち、しかも非人間的部分を持っているからである。』とも言う。…中略…これが彼の基本的な考え方である。だから、当時彼の身体経験論という提案は、学校スポーツにとってオルタナティブなコンセプトであるといってもよかったのである。…中略…しかし、多くの人が教授学的ディスカッションをまとめているのを見ればわかるように、Funkeの身体経験論は一つのコンセプトとして他のものと対置される。たとえば、それを体系的に示したのが、Balzであろう。概論的であるが、私は（ドイツのスポーツ教育学には…筆者補足）四つの大きなコンセプトがあると考えている。それは、Söllのスポーツ種目プログラム、Kurzの行為能力論、Funke

の身体経験論．Vollkammerの脱教育化論．当時，Funkeの考えもその一つにすぎなかった．…中略…私（Kurz）は，全く別のコンセプトを持っていたので，当然ながら（身体経験論を…筆者補足）批判をしていた．学校スポーツ全体がFunkeの主張のようになるのは，私には受け入れられないものであった．なぜなら他にも多くの考え方があるからである」（Kurz.2003.8.4）

このようにKurzは，Grupeとは異なる視点から身体経験論，そしてFunkeのラディカルな主張の仕方そのものに拒絶反応を示したのである．

以上のように，Grupe並びにKurzは身体経験論を批判的に捉えていたが，これはFunkeとGrupe，Kurzとの間にスポーツ授業や陶冶課題を巡る教科観の相違があることを示していた．Funkeにとっては，こうした一連の批判は一種のトラウマのようになり，彼はこの時以来，理論や実践の修正を図っていくのであった．

もっとも，Funkeはこの大会において批判的な意見のみを浴びせられていたわけではない，むしろ彼の考え方に共感しADL大会を機にFunke親交を深めた人物も複数存在する．それは，ハイデルベルク教育大学のTreutleinらである．彼らは，ADL大会の同年12月にオーストリアのザルツブルクで学会を開いている．そこで議論されたことについて次に触れたい．

### 第三節 身体経験論の支持者による勉強会

このザルツブルクにおける学会は，ドイツ教育科学連盟スポーツ教育学委員会(Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft・Kommission Sportpädagogik)の主催によるもので，本大会テーマは「スポーツ教育における全体性と身体性(Ganzheitlichkeit und Körperlichkeit in der Sporterziehung)」であった．参加者は，Größing, Kugelman, Trebels, Brodtmann, Laging, Treutlein, Banmüller, Leist, Janalik, Mögling, Schmerbitz, Seidensticker, Hanke, Heine,

Haselbach 等<sup>(注2)</sup>であり Funke と共に 1983 年及び 1986 年の実践集を共に執筆した人、さらにはラボアシューレの教員、そして研究領域が類似している研究者や実践家が数多く集まっていた。

会の冒頭の Funke は、今回のテーマである「スポーツ教育における全体性と身体性」に関わって基調報告をしている。その中では、こうした全体性や身体性というテーマを議論する場合には、二つの問題を考慮しなくてはならないと指摘する(Funke,1984,pp.5-8)。一つは教育の本質論について。もう一つはスポーツ科学についてである。

Funke は、こうしたテーマを議論する場合には、教科のカリキュラムの議論を矮小化するのではなく、「生徒が、現在そして将来に向かってどんな生活上の課題を克服しなくてはならないのか。あるいは、彼らがどんな学習機会のもとで、どんな必要な能力を育成できうるのか」といった教育の根本問題に触れることであると指摘する(Funke,1984,p.6)。

さらに、科学との関連の中で、現在のスポーツ科学が、自然科学を基盤に据えた拡大志向や肉体志向を示しており、スポーツ科学の将来や方向に対して疑問を持っていると指摘している。さらには、スポーツ科学という学問の持つ意味やスポーツ教育学の課題や目標とは一体何であるのか、という根本的な問題に関係すると指摘する(Funke,1984,pp.7-8)。

こうした Funke の提起は、教育や科学といった本質的な問題となるが、彼自身は身体というテーマを問うことは、根本的な問題を論議することであると考えている。この学会ではこうした Funke の基調報告から始まり、数多くの個別発表が行われている。その発表内容などが一つの報告集としてまとめられている。表 4 には、その発表者とタイトルを示す。

この報告集の中で身体経験論を批判的に検討する論文、実践的観点からの論文、あるいは身体経験論を概論的に語った論文などが収録されていた。特に Rieder, Treutlein らの書き記したものについては、身体経験論を巡る諸問題、概論、あるいは、次の方向性を示唆する貴重な記述が見られていた。そのため、この二人の人物の論文を要約して紹介する。

Rieder は、ハイデルベルク大学のスポーツ科学に所属していた。今回の学会の中で身体経験論の必要性を十分認識し、スポーツ授業の中で位

置く必要があると考えている(Rieder,1984,p.29)。しかしながらも、身体経験論は理論的に不十分であると批判的立場をとっている。彼の批判は概ね三点からの批判であった。一つ目は、身体経験概念の整理に対して。二つ目は、授業実践としてスポーツ以外の活動を取り入れること

表4 ザルツブルク会合報告書一覧

著者名	タイトル
GröBing	自然体育における身体と運動
Rieder	身体経験論ー新たな潮流？
Hecker	スポーツの中での知覚、経験、体験
Kugelmann	バスケットボールの中での身体経験
Leist.Loibl	身体経験論：スポーツ授業に関する教授学的カテゴリーとして耐えうるものか？
Haselbach	感受から形成へ
Amaral	太極拳
Bratussek	スポーツ授業とパントマイム
Funke	平均台をつかった器械運動。身体経験を狙った器械運動、教員養成のために。
Trebels	器械運動における運動経験
Sprenger.Treutlein.Janalik	会議の意味と回想
Erdmann	専門会議に関する個人的感想
Storhmeyer	雑誌身体訓練・身体教育における誌上報告

について。三つ目は、行動心理学や様々なセラピーとの混同した位置づけについてであった。

例えば、その批判を次のように行った。

「理論は、実践に基づいて作られているが、それでは不完全である。概念一つとってもうまく整理されていないし、身体概念の使い方が、かなり不明確で疑わしいものである。それは、身体経験論の対象が、スポーツ授業、運動セラピー、障害児教育など多岐に渡ってしまっているからである」(Rieder,1984,p.20)

「我々の拠って立つスポーツという領域を飛び越えてしまうことは避けるべきではないか．つまり，パントマイム，表現ダンス，瞑想訓練，弛緩テクニック，セラピー的な演劇などを取り入れることは，避けるべきであろう」(Rieder,1984,p.20)

「こうした試みは，着想のおもしろさにあるわけで，それは，多くの運動可能性からレパートリーを拡げ，魅力的に豊かなものにしていくことが問題なのである．だからこそ，行動変容の心理学的プロセスについては，我々のような素人が行うのではなく，かなり訓練された専門家によってのみ達成されうるものなのである．スポーツ教師や，体操教師，それから，療養体操家，ダンス教育学者などは，単なる応急処置的なものにすぎない」(Rieder,1984,p.28)

この批判は，身体経験論の理論的曖昧さや位置づけの不明確さを突くものであった．身体経験論が 1980 年に雑誌で取り上げられ，既存のスポーツ授業のアンチテーゼとして脚光は浴びたものの，一方で，身体経験論の概念の脆弱さや位置づけの曖昧さといった大きな問題を抱え，さらには，スポーツ教育学が本来拠って立つと思われるスポーツ文化という基盤を飛び越えて，様々な非スポーツ種目を取り入れ，同時に身体経験論を実践する者が，心理学などをはじめとした他領域への応用を理想的に語りすぎることへの批判であったといえる．そして，Rieder は，次のようにまとめている．

「(身体経験論は…筆者補足) 一つのモードとして終わるべきではなく，価値あるものとして継続し，正当な位置づけになるように格闘すべきである．私が思うに通常のスポーツ授業の中で行うことが，おそらく適当である．ただし，身体接触のような側面を誇張し，一般化するのではなく，例外的な位置づけとして，我々が目指している各課題である運動，プレイ，スポーツを通じて多くの体験や経験を伝えていくことであり，達成，プレイ，身体に関する課題，また，道具としてまた遊具としての身体を知る課題を取り上げることにも期待する」(Rieder,1984,p.29)

Rieder は身体経験論が今後継続されていくことを期待しつつも，他方で，これまでの運動，プレイ，スポーツといった課題が軽視されること

に対して批判的な態度をとっている。

Treutlein は、ハイデルベルク教育大学の教授であり、スポーツ教育学者として学校教育に携わりながら、競技スポーツのトップアスリートのコーチも兼務する異色の存在である。ザルツブルクの大会報告書に彼の研究協力者である Sprenger や Janalik と感想を共同執筆している。その中には、身体経験論の意義、そして将来的な方向性などが記されている。その点について検討していく。

Treutlein は、ザルツブルク大会の前年に行われた 1982 年のザールブルッケンの学会大会において初めて Funke と出会い (Treutlein, 2004.1.30)、その後、1983 年の ADL 大会を経て Funke の考え方に大いに関心を抱いていた。そのため、彼はこのザルツブルクでの学会に参加した。ザルツブルクに向かう列車の中で Funke と Treutlein とは同席し、身体経験論に関する議論を交わす中で共同研究を行う約束をしている (Sprenger u.a., 1984, pp.121-122)。

Treutlein は、学会中に開催されたワークショップに参加し、非スポーツ種目の体験的活動に一定の興味を示しつつも、そうした活動への疑問や違和感を指摘している。それは彼の次の言葉に表れている。

「私はどんな経験をすべきだったの。そもそも私は経験したといえるのだろうか」(Sprenger u.a., 1984, p.131)「授業者の経験が必ずしも運動を通して学習者の経験につながるわけでもない」(Sprenger u.a., 1984, p.132)「レポーターや指導員が、提供してくれた学習経験やら身体経験の機会は教育的な意図があったとはいえ、何か我々には不確かなものと感じられた」(Sprenger u.a., 1984, p.132)

Treutlein らはこうした疑問をもちつつも、一方で身体経験論の意義を次のように記している。

「『身体経験論』は、人間的、政治的次元でもあり、より質の高い人生を目指す次元から解釈しうるものであり、自分の肉体の強制（ナチズム）や単なる補償として運動の次元を克服しようと意図している。だからこそ、スポーツ、プレイ、運動の持つ安寧、健康、あるいは感覚的、体験的経験的な意味を我々は取り上げているのである」

(Sprenger, 1984, p.134)

このように身体経験論が、人間性や政治的側面を背景とし、より広範な問題を視野に入れていると指摘しており、Funke の考え方を Treutlein も共有していたといえる。

では、Treutlein はなぜ身体に焦点化した教育がスポーツ授業の中で学ばなければならないと考えたのだろうか。彼は二つの立場から、それに対する思い入れがあった。一つは、競技スポーツのコーチとしての立場からであり、もう一つは、教育学者としての立場からであった。

Treutlein が身体に注目する教育の必要性を感じていたのは、彼のコーチとしての葛藤から生じている。その点について Treutlein は当時の問題意識を振り返って説明している。要約すると次の通りである。

彼は、当時の西洋医学に基盤をおいた自然科学的なトレーニング理論に対して批判的見解を持っていた。人の身体を部品の集合体として捉え、外見の動きにのみ注目し、外から人間の身体を操作していく陸上競技の指導方法に不満を覚えていた。そこでは常に成果のみが重視され、アスリート達の内面や過程は重視されてこなかったのである。

ただ当時、東洋医学や東洋の身体技法が流行しはじめ、そうしたものが西洋医学やトレーニングの欠落した部分を補完する役目を果たす可能性があると感じていた。東洋の技法では過程を重視する考え方に立っており、特に身体感覚を重視している。彼は陸上運動の指導にあたって記録のみならず過程を重視していくことはできないかと考え、西洋と東洋を結びつける中間的な指導方法を模索していた。特に、アスリートが、何を感じるのかという知覚に注目することが重要なのではないかと感じていた。こうした点から身体経験論の考え方に共鳴したのである。Funke が近代スポーツ種目を相対化していたのに対して、Treutlein は、競技スポーツの指導者である以上、近代スポーツ種目との関連を断つことなく、身体経験論の考え方をスポーツ種目に応用し、新たな領域を開拓していくという考え方に立ったのである (Treutlein, 2004.1.30)。

この結果、陸上競技の指導法への応用、そして陸上運動の授業への提

案をしていくが、ザルツブルクの報告書の中では次の点からその有効性が予見されている。

「身体の感受性を豊かにすること，あるいは，身体感覚や運動経験を意識的に知覚していくことは，運動技能の習得には効果的である．それによって運動を感覚的に捉えることができ，内面からコントロールし修正をかけることができるようになる」(Sprenger,1984,p.144)

陸上競技の指導と関わって各種の運動技能を向上させていく場合には，こうした感覚的な経験が大きな意味を持つと考えていたのである．

さらに Treutlein はスポーツ教育学者としての立場から児童生徒は身体への責任を学ぶ必要があるという考えを持っている．人間が自己の身体そのもの，そして身体に対する責任を学ぶためには，スポーツ授業において身体に焦点化した経験が必要であると考え．そうした経験を通じて児童生徒は，自己の身体に対して感受性豊かになり，結果的に，自律的に自らの行為を規定し，自己の状態や世界の中での自己の在り方を感じながら行動しうる．それができれば，個人の人格的な自立(Selbständig)あるいは自己決定(Selbstbestimmung)に寄与すると考える(Sprenger u.a.,1984,p.134)．さらには，他者と身体に関わって交流することにより，自己の存在や社会的アイデンティティーを確認しうる契機となると考える(Sprenger u.a,1984,p.134)．彼は，身体に注目する教育を展開する中でどんな人間を育てていくのかといった陶冶の視点から身体経験論の意義を認めていた．

以上のように Treutlein は，スポーツのコーチングの視点と人間の陶冶の視点から身体経験論を意義づけている．そして，彼と Funke の共通の問題意識は，人間の身体を物体として捉えるのではなく，感受性をもった生きた身体の獲得を目指すものであった．

なお，Treutlein の同報告書の末尾には，その後ドイツの学習指導要領の方向性を予見させる記述が見られている．それは，身体経験論の考え方を採択することにより，スポーツ授業が多視点的になると記されていた(Sprenger,1984,pp.144-145)．

このようにザルツブルクでの学会では，Funke の身体経験論に関わっ

て、その理論の不備が指摘され、特に概念の曖昧さや活動を非スポーツ種目に際限なく拡大したこと、さらには、身体経験論が一教科の問題を飛び越えて様々な分野での関連性を強調するあまりにスポーツ授業という基盤を失いがちであることなど、スポーツ授業の文化的基盤と関連して様々な批判的意見が提示されている。しかし、一方で Treutlein によって身体経験論を意義づける新たな視点も提示されている。それは、競技スポーツの技能習得への寄与という点から身体経験論を意義づけていくことであった。

この Funke と Treutlein の出会いは後に身体経験論の方向転換を決定づけるものとなり、1999 年に改訂された NRW 州学習指導要領に身体経験論を導入し得たのも、この時点の転換が大きな意味を持ってくる。つまり、身体(position)づけをどのようにするのかという問題と関連している。

以上のように、Grupe の身体経験論批判や、ザルツブルクでの学会について触れてきたが、こうした一連の出来事が Funke の次の仕事への大きな足がかりとなった<sup>(注3)</sup>。具体的には、一つは、身体経験論の対象とした素材を非スポーツ種目から近代スポーツ種目にまで広げていくこと。つまり社会的にコンセンサスの得られやすい既存の近代スポーツ種目との関連の中での身体経験論の実践を展開しはじめる。ただし、非スポーツ種目による実践も引き続き行われていく。二つ目の点は、身体経験概念の明確化である。しかし、実際に概念が明確化されるのは 1990 年代に入ってからであるが、Funke は、Grupe らの批判やザルツブルクでの大会を大きなきっかけとして概念の整理をしはじめるようになる(Funke 2003.10.29)。

#### 第四節 Funke と Treutlein による身体経験論の新たな実践的展開

Funke と Treutlein は、ザルツブルクでの学会後、共同で実践に取り組み始める。それは積極的に近代スポーツ種目の中での身体経験論の考え方を具現化しくことであった。そしてザルツブルクでの学会から約三

年後の 1986 年に実践集『近代スポーツにおける身体経験』を出版することになる。この著書の中では、Funke と Treutlein の他にも、ザルツブルクの学会に参加していた Leist, Janalik に加えて、さらにビーレフェルト大学で競技水泳のコーチを務める Ungerechts やハンブルク大学で行動理論や運動学を研究する Weinberg, スキー教師の Sperle など、教育や競技スポーツに関係する新たな仲間を加えて実践集が編纂された。いずれも、身体経験論をもとにした実践である。

この実践集の冒頭では Funke(1986,pp.7-30)が基本理念を解説している。そして、巻末においてはスポーツ医学の立場から Schimmel(1986,pp.304-312)によって「スポーツと健康」と題して、スポーツに対する健康の効果について記されている。同著に収められている実践は表 5 の通りである。

表 5 1986 年の著書に収録されている実践の素材、実践者、タイトル(Treutlein u,a,1986)

素材	実践者	タイトル
陸上運動	Treutlein	身体経験を通して魅力的な陸上運動をする
柔道	Janalik	柔道を通して生涯にわたる身体経験
水泳	Ungerechts	水泳の中での身体経験
スキー	Janalik	なぜ「初心者である」と楽しめないのか。初心者のスキー講習での基礎体験・経験
スキー	Treutlein	身体経験志向のスキー授業の要素
スキー	Sperle	アルペンスキーにおける身体経験
ハンドボール	Ruhnau	ハンドボールでの身体経験
バレーボール	Weinberg	頭上の手は何をしている。バレーボールでの身体経験
バスケットボール	Leist.Loibl	バスケットボール。根本的に再考した、初めての実践
弛緩法・呼吸・姿勢訓練	Knörzer	身体経験を深める活動。身体意識の改善に役立つ
呼吸と運動	Förster	呼吸と運動。呼吸の生体に対する精神生理学的効果について
準備運動・整理運動	Treutlein.Preibsch	身体経験志向のスポーツ活動の準備運動と整理運動

この一連の著書の発行は、実践的側面から Grupe の批判に対する反論を意味するものであった。ちなみに、表 5 には Knörzer の「弛緩法・呼吸・姿勢訓練」、Förster の「呼吸と運動」、Treutlein の Preibsch の「準備運動・整理運動」の一連の実践は、1983 年の実践集に収められていた活動と同様に種目に囚われない活動として紹介されているが、その位置づけは、準備運動と整理運動で行える活動として収録されている (Treutlein u,a,1986,pp,251-303)。

以下では、この実践集に収められている実践のうち個人種目と集団種目をそれぞれ一つずつ選択し要約して紹介することにする。一つ目は、Treutlein の走運動の実践であり、二つ目は Ruhnau のハンドボール実践である。Treutlein も Ruhnau も共に競技スポーツの関係者でありながら、結果のみを追い求めるのではなく、結果を追い求める過程での経験を重視している。そしてその経験を生徒にさせる場合に、奇抜な方法を用いている。その二つの実践を以下では紹介する。

#### (1) 走運動の実践 (Treutlein, 1986, pp.31-97)

Treutlein は、従来までの走運動の指導が記録や結果を追い求めすぎ、多くの生徒に陸上運動のおもしろさを伝えてこなかったのではないかという反省から本実践を展開している。そして「より高く、より速く、より遠く」という価値観から離れようとしている。彼は、年老いた人や子どもがなぜ喜んで走ろうとするのかという点に注目し、そこには「気持ちいい」と感じる心地よい経験があるからではないかという結論に至っている。そして、授業の中でこうした快経験が保障できないものかと考え、次のような実践を展開した。

##### < 目標・内容 >

魅力的な陸上運動 (Faszinierende Leichtathletik) というテーマを掲げ、具体的な目標として「現在の自己の状態 (感覚・知覚, 感情, 環境) に気付いていく」という点を上げている。また、走運動を用いて自己像 (Ich-Bild) を確立することが試みられている。

＜方法，教師の働きかけ＞

Treutlein は，この種のテーマを授業化していく場合の手がかりとして次の 10 点を挙げている．

- 1) 感覚の意識化．
- 2) 全身の緊張と弛緩．
- 3) 頭，手，胴，脚などの部位の緊張．
- 4) 運動経過の意識化．
- 5) 筋肉の意識化．
- 6) 力の入れ方の意識化．
- 7) 全身の意識化．
- 8) 無意識に行われている運動の意識化．
- 9) 呼吸の意識化．
- 10) 器具の重さや性質の意識化．

以上の点を踏まえて，授業の中では次の発問をしている．

（身体への意識を高める）

《スタート場面》

教師は生徒を二人一組にさせてスタートブロックの前で次のような発問を投げかける．

「パートナーと協力しよう．スタートする人はスタート位置につき，パートナーはスタートする人の肩を押さえよう．スタートする人はゆっくり走り出してみよう．スタートではどの筋肉が使われているかな」

パートナーが肩を支えることによって，スタートする人が腰を高くし，低姿勢でゆっくりスタートしても前に転ぶことなく安心感が得られる．その時，スタート時の筋肉の使い方がわかってくる．さらに次のような発問や言葉がけがなされる．

「スタートするときには，頭，腕，胴，骨盤，脚はどうなっていますか」「スタートではリラックスするように心がけよう．パートナーのことはあまり気にしないで自分の身体に集中しよう」

## 《走行中の場面》

生徒達は素足になり、教師は次のような発問をする。

「走っているとき、足はどのように地面に着ついているかな」「ゆっくり走ったときと素早く走ったとき、足の降ろし方はどのようになっていますか」

この場面では、教師はただ単に足や脚の状態について発問をするだけではない。そこでは、踵や爪先から着地をさせるように特定の動きを指定し、生徒に身体の変化を意識させている。また、姿勢についても次のような発問をしている。

「ゆっくり走ってみたとき、一番疲れない姿勢はどんな姿勢かな」「素早く走ったときに有効だと思える姿勢は、どんな姿勢かな」

(感情や動きを確認する)

教師は、自己の身体への発問だけではなく、運動しているときの生徒の感情に関して次のような問いを発している。

「いろいろな走り方（強く走ってみたり、バネをきかせて走ってみたり、リズムカルに走ってみたりなど）をしてみると、どのように感じますか。気持ちのいいのはどんな時ですか」「気持ちがいいと思う方法で走ってみよう。そして長く走って気持ちがいいと思えるようにしてみよう」

また、感情と身体の緊張状態との関係を知るために、次のような発問をしている。

「グループになって次の言葉を考えながら走ろう。『悲しい』『フィットしている』『リラックスしている』『だらんとしている』『解き放たれた』『むなしい』『闘争心』『喜びいっぱい』。どんな言葉を思い起こしたときに緊張しますか」

加えて、動きの確認のために、次のように指示をしている。

「内股や外股で走ってみよう」「腕を平行に振ったり、横に振ってみよう」「首を前にしたり、後ろにしてみよう」「大股で走ってみよう」「手をげんこつにしたり、あるいは開いてぐらぐらした状態で走ってみよう」

よう」

(リラクゼーションと動きのイメージ作り)

教師は、走りのイメージ化のために、次の指示をする。

「床に寝て目を閉じて下さい。リラックスしてみよう。自分の身体の筋肉がリラックスするようにコントロールをしてみよう。リラックスできたら理想的な走りをイメージしてみよう。どんなふうに走っていますか。リズムはどうですか。その人になったつもりになろう。イメージができあがったら、起きて 10 分間走ってみよう」

この言葉がけの後、生徒達は 10 分間走ることになる。しかし、その中でイメージしていたことがほとんど感じられない場合には、次のような発問をしている。

「その場で立ち止まって、意識を集中し、理想的な走りをもう一度思い起こそう。思い起こせたら再び走ろう」

以上のように、身体意識の向上、感情と動きの関連性、イメージ作りなどの活動を行っている。このように、結果や記録とは異なる視点から授業を行っていた。

もっとも、彼自身は、競技スポーツそのものを否定しているわけではない。先記した通り、彼自身も競技スポーツのコーチであり、アスリート達にとってもこうした経験が必要であると考えている。その意味では、彼の批判の的は、専ら一元的な価値しか保証し得なかったこれまでのスポーツ授業に向けられていたといえる。

なお、彼自身は授業を展開するための条件として次の三点を挙げている (Treutlein, 1986, p. 92)。

- 1) 授業者自身の身体経験。
- 2) 学習者が開放的になり、感受性を高めていくこと。
- 3) 意識を集中するために必要な時間を保証すること。

(2) ハンドボールの実践 (Ruhnau, 1986, pp. 205-218)

本実践は、大学生と一般プレイヤーを対象としている。実践者の

Ruhnau は、かつてハンドボールの一流競技者であり、ハンドボール協会とも関わりの深い人物である。Treutlein 同様、競技スポーツを肯定的に捉えているものの、身体経験論の考え方を受け入れている。彼は、経過や成績が絶対的なものではないと考え、競技スポーツを行うプレイヤーにとっても身体経験論の中で展開されている経験が必要であると考えている。その理由について彼の考え方を要約すると次の通りである。

自己や他者と意識的に関わる中で得られた経験が、身体や怪我に対する意識を向上させ、プレイヤーとしての成長やスポーツに対する視野を広げていく契機になる(Ruhnau,1986,pp.205-206)。

このように Ruhnau は考え、こうした身体に注目した実践を行うようになる。なお、彼は実践にあたって初心者と経験者の習熟度に応じた課題設定の必要性を示している。また、生徒達の興味関心が勝敗に向いている点を踏まえ、身体経験論に基づく実践への反発をも予測している。そのため、準備運動と試合のための練習との間に次のような試みを設けている。

(初心者に対する課題)

<目標・内容>

掴む、投げる、跳ぶ、守るという動作をする際の身体に気づきパフォーマンスを高めていく。

<方法・教師の働きかけ>

1)掴む

ハンドボールの初心者は、自分の身体がどのようなになっているのか意識していない。そのため、はじめにボールをつかむ動作に注目し、次のように問いかけている。

「ボールを掴むとき、最初にどの指が触れていますか」

このような発問を通して、生徒達に掴む感覚を意識させ、しっかりと掴むということは一体どういう状態なのかを覚えさせている。

## 2) 投げる

運動経過を意識させる一つの材料として投動作を取り上げ、次のように問いかけている。

「壁にむかって強く投げてみよう。投げるにはどんな筋肉が大切ですか」

このような問いかけから、指、手、腕、胸、腹、背、脚などの全身の筋肉が動員されていることに気付いていく。

## 3) 跳んで投げる

ジャンプしながら投げた時の感情に注目する。

「ジャンプしながら投げるときに心地よいと感じるのはどんなときですか。真ん中から走ってきてゴールに投げてごらん」

こうした問いかけに対して生徒は次のように応える。

「フォームがきれいに決まったとき」「結果が良かったとき」「投げ終わって身体の緊張から解放されたとき」「腹と胸が強く緊張したとき」「跳んでいる最中や、一瞬、解放されたとき」

## 4) 守る

ハンドボールの初心者は、特に守備よりも攻撃を好む。その理由について Ruhnau は、怪我や痛みに対する不安が強いからではないかと推測している。こうした問題が解消されない限り、状況に応じた行動がとれない可能性があると考える。そこで彼は、次のような発問をする。

「ゴールサークルに立って、できる限りラインから投げられるボールをブロックしなさい。その時、どんな感じがしますか」

こうした発問に対して生徒達は次のように答えている。

「頭から脚まで全身が緊張した」「ぶつけられるのではないかと不安になった」「怪我をするのではないかと不安になる。ものすごく痛いのではないかと不安になる」「ゴールキーパーは嫌だ」

こうした学生の反応に対して次のような発問を続ける。

「怖いと思わないようにするには、どうすればいいかな。いろいろ試

してみよう」

この発問から生徒達は試行錯誤を行い、投げる瞬間に早くディフェンスに入っていくことが一番良いと考える。ここで生徒は、ボールに対する恐怖で何もできないよりも、むしろ適切なポジションをとりながらディフェンスをする方が、恐怖を感じずに済むということを理解する。

（経験者に対する課題）

< 目標・内容 >

触覚，聴覚，視覚への働きかけを通じて，普段ハンドボールをするときには意識していない感覚を呼び起こし，パフォーマンスを高めていく。

< 方法・教師の働きかけ >

1) 汗まみれのシャツを着て

練習の際，シュートを積極的にするフォワードにあらかじめ濡らしたシャツを着せる。それはディフェンスをする人の反応を見るためである。するとディフェンスは，フォワードとの距離を少し開け身体接触を避けるようになり，結果的にフォワードのプレイ空間が少し広がることになる。教師は，守備の生徒にフォワードのプレイヤーをどう感じたかを質問すると，次のように答えている。

「湿ったシャツに触れることは不快であり，身体接触を避けるようにしていた」

しかし，生徒は練習だからこそこうした回避行動をとるのであり，試合ではそのようなことはしないと答えている。Ruhnau はこうした反応に対して，試合中は明確な目標が優先されるが，他方でこうした感情も同時に見られているとしている。

2) 歓声とプレイヤーの心理

Ruhnau は，かつて競技選手として試合をしていたときに観客によってプレイが大きく左右されていたという経験から，次のような試みをしている。テープに観客の声をとり，体育館中に響くようにする。最初の7分間は，激しいブーイングや口笛を鳴らす。後半の7分間は，拍手喝

采や応援の声のテープを鳴らす。そしてそれぞれのテープに対するプレイヤーの感情を聞き出す。

前半では、比較的経験の浅い人ほどプレイが雑になり、連携でミスが見られた。一方でベテランほど冷静なプレイを行っていた。この点から、Ruhnau はプレイと不快な感情との結びつきの深さを確認している。

後半では、プレイに一部のミスはあるものの、生き生きとプレイし、ディスカッションをする姿が見られていたという。

さらにアップテンポな音楽がプレイに与える影響についても検討している。その結果、たいていのプレイヤーは、リラックスしたと感じていたが、ごく少数のプレイヤーは、不快感を示したという。

### 3)ビデオで動作を映す

プレイヤーの知覚したこととビデオによる映像とを比較し、シュートする際の姿勢を確認している。

このような一連の課題以外に Ruhnau は次のような例を挙げている。

- a)プレイをしているときのリズムと呼吸の關係に注目：リズムと呼吸の協調
- b)様々な体勢や位置（箱の上に乗ったり）からの投運動：空間，位置，感覚の強化
- c)目を閉じての投運動とジャンプ：触覚の感受性の強化

以上のように、ハンドボール実践においても身体意識の向上，感情と動きの関連性，さらには，イメージや知覚と映像によって捉えられる動作との比較など，結果や記録を志向する授業とは異なるといえる。ただし，直接的には結果や記録を求めていなくとも，身体感覚を研ぎ澄ますことによって，最終的にはパフォーマンスを向上させることが狙われている。そこでは，身体経験論の考え方は，パフォーマンスを高めるための一手段となる。

この二つの実践からもわかるように，1986年の実践集において Funke は Treutlein との協力により近代スポーツ種目の中で身体経験論の考え

方を具現化していった。これは、Grupe からの批判に対して実践面から反論していくものであったといえる。

ちなみに、この実践集の出版に対して他のスポーツ教育学者達はどのような反応を示したのだろうか。それは、Balz(1988)に見ることができる。彼は、この実践集に対する書評を『スポーツ科学』に載せている。

「ほんの少し前まではスポーツは不毛で矛盾に満ちたものであるとされていたのだが、本書では身体経験論が、疑問符もなくそのスポーツと結びついている。むしろ興味を引くのは、13 人の著者が本論の中で自ら課した課題をどのように処理しているのかである。本書は、スポーツ教師、指導者、監督などからの要望に対して、実践的に応えていこうとするものである。伝統的なスポーツ種目と関連しながらも、身体経験論から『指導とトレーニングの提案』をしている」(Balz,1988,p.322)

「本書では、新たな点が示されている。身体経験論がスポーツを拒否するとか、あるいは、新たなことを求めているといった考え方には立っていないということがわかる。ここでは、伝統的なスポーツ種目に取り組む中で、意識されていなかった身体経験の可能性を示しているのである。その意味では、身体経験論が根本的に何か独立したスポーツ教育学的な考え方を追い求めているのではなく、むしろスポーツの中の行為能力論と統合できるのではないかと考える」(Balz,1988,p.323)

「近代スポーツと関連を持つことで身体経験論というテーマも、スポーツ教育学の論議もより効果をもたらすであろう」(Balz,1988,p.324)

この記述に見られるように、Balz はこの実践集が発刊されたことを好意的に受け止めている。そして、身体経験論がスポーツの中の行為能力論を補足しうる可能性があることを指摘している(Balz,1988,p.323)。このことは、スポーツ種目の中での実践の方がコンセンサスを得やすい、ということを示す一つの事例である。

もっとも、こうした 1986 年実践集が発行された後も、Grupe の指摘した経験の選択基準や概念の整理など、Funke 自身が解決しなくてはならない理論上の問題点は残されていた。また、授業の方法論の問題については、Funke も Treutlein も体系的に示しておらず、実践を追試しえ

ないという点は、本実践集の出版後も問題として残されていた。

## 第五節 Funke による Grupe への反論：教育観の差異

Funke は 1986 年実践集発行の翌年、ようやく Grupe に対する直接的な反論文を記している。

「Grupe は、私に対して『どんな経験が大切で、どんな経験が望ましい価値があるのか、どんな経験が正当なものであるのか。』と批判してくる。彼は自分の考えが正当であると考えているようだが、彼は細かなことに大きな関心があって、いわゆる教師が経験を組織し、それを一般化し、そして決まり切った段階を経ながら教授学的な課題を提示していくことが大切なことであると考えており、身体経験論にはその点が欠落していると批判するのである」(Funke,1987,p.98)

Funke は、Grupe の身体経験論批判を上記のように受けとめ、次のように応えていった。

「我々が意図していることは、前もって特定の経験を一般化していくということではなく、ある一定の関心をもちながら、個人的に発見することを大事にしている。…中略…もつとも、その時、我々の授業の方法という視点が大きな問題になってくるが、率直に言えば、経験を探求していくことに関心があり、こうした経験は本質的に固定化されうるものではない。この考え方は『身体経験論のシステム』といったような決まりきった形態とは違うのである。『身体経験論のシステム』とした場合、ある特定の経験を狙い、そのために特定の練習方法をし、構造化されたものになるはずである。…中略…スポーツ教育学者として、そのようなシステムの作成者とは違う立場に私は立っている」(Funke,1987,pp.98-99)

このように Funke は、経験があらかじめ組織化され、そこに児童生徒を追い込んでいくことを問題視していた。これは、Funke の授業観や教育観を了解しうる文章であるが、そこには、経験の選択基準や、陶冶課題との関係、あるいは、授業の方法論の問題が浮き彫りになる。この点

については、結章でも触れるが、いずれにせよ Funke は、こうした反論をしながらも、Grupe の指摘する身体経験概念をはじめとした理論上の不明確さは残り続けた。

## 第六節 新たな実践集の発行と健康志向の中での身体経験論

Funke と Treutlein との共同歩調はさらに進展していく。1986 年の実践集とほぼ同じ実践を収録した『スポーツにおける身体経験 (Körpererfahrung im Sport)』を 1992 年に発刊することになる。

この実践集の発刊について、実践集の冒頭で Funke, Sperle, Treutlein の三名の連名によって次のような文が記されている。

「我々の出版した第一の本（1986 年実践集…筆者補足）に対して賛同と批判をいただいた。それは我々にとって喜ばしいことであり、前進するためにさらなる確認と挑戦が共に必要である。だからこそ、我々は、出版社を変更し、内容も補足修正しながら第二の著書を発行しようと考えたのである。…中略…我々の願いとして、第二の本がスポーツ教育学の領域を越え、これまでの近代スポーツ種目の活動の可能性をもさらに越えて議論になり、健康教育の視点が強調されることを願っている。また、これまでの著書はドグマチックであったが、今回はそうしたことは意図していない」(Funke u.a., 1992, p.7)

この記述に見られるように、健康教育と身体経験論との関連が強調されたこと、そして、これまでの身体経験論に関する著作がドグマ的であったと自ら省察を加えている点にある。

具体的な内容としては、1992 年実践集の冒頭で Funke の身体経験論の解説に続き、スポーツ医学を専門とする Schimmel の論文が示されることになる。その題目も「身体経験、運動、スポーツ、プレイ、そして健康：健康を維持促進し、健康についての啓蒙し、感受性を高めていく」(Schimmel und Treutlein, 1992, pp.29-56)となっている。さらに続いて、スポーツ教師の Knörzer と心理セラピストの Olschewski、そしてかつて病院でスポーツセラピーを担当していた Schley によって「身体経験

志向のスポーツにおける弛緩」と題した論文が収録されている。

Schimmel の論文は、1986 年の著書の中では、巻末に示されるのみであったが、今回は、健康教育と関連して前面に彼のものが押し出されるようになっている。

彼は、運動、スポーツ、プレイといったものが、常に健康に貢献するわけではなく、生活リズムや栄養などの様々な条件の総和であると考えている (Schimmel und Treutlein, 1992, pp. 29-30)。そして、スポーツ活動に関わる場合には、自己の身体への感受性を高めておくことが健康につながっていくと考えている (Schimmel und Treutlein, 1992, p. 35)

そして、スポーツ活動をする人は、次のようにあるべきであると語る。

- 1) 運動をする際に、自己の身体的、心理的、社会的な状況を意識し、必要とあればその状況を変えることができる。
- 2) 怪我が少なく、健康的なスポーツの場が作れる。
- 3) 健康を意識しながら運動の環境条件と関わることができる。
- 4) 健康的で有意義な習慣を作ることができる。

さらに、こうした目標を達成するためには、これまでメディアの中で取り上げられているスポーツとは異なるスポーツの関わり方が必要とされる。

- 1) 成果志向ではなく、体験志向ないしは過程志向が重視されるべきである。
- 2) 客観的な基準ではなく、スポーツ活動をする人の主観的なものや、個人やグループの仲間だけで決めたような基準を志向すべきである。満足度や安寧の度合いが、客観的な達成基準よりも優先されるべきである。
- 3) パーフェクトを求めるよりも、様々な運動形式と関わりながら、運動がなされるべきである。(Schimmel und Treutlein, 1992, p. 35)

このように健康という視点を強調することにより、スポーツをこれまでとは異なる視点から価値付ける動きが生まれてくる。その過程で、感覚的気づきやリラクゼーションなどを重視してきた身体経験論の考え方が、改めて注目されるようになる。結果的に身体経験論は、健康教育の

目指す方向性と適合し、健康ブームの流れに乗った形となる。

もっとも、このように健康という意味が大きく身体経験論の実践に付与されていく背景には、ドイツのスポーツ教育学における健康ブーム、そして健康教育の流れがその背景にある。

#### <AOKの学校におけるスポーツによる健康教育>

健康教育の代表例として Brodtmann や Beckers の関わった NRW 州と AOK<sup>(註4)</sup>の発行する『学校におけるスポーツによる健康教育 (Gesundheitserziehung in der Schule durch Sport)』(KM/AOK NRW,1988,1990,1993)シリーズの発刊がある。

このシリーズは、1987年の『NRW州の学校におけるスポーツによる健康教育推進プログラム (Handlungsprogramm zur Förderung der Gesundheitserziehung in der Schule durch im Land Nordrhein-Westfalen)』の報告書と、学習指導要領の理念の二つを共に具体化したものである (KM/AOK NRW,1988,Vorbemerkung)。

この著書では、全体性を重視した健康理解 (ganzheitliches Gesundheitsverständnis) の考え方に依拠しており、肉体的な健康のみならず、心理、社会、そして環境も含めたあらゆる要素を考慮した健康を強調している。そこでは、客観的な数値の上昇を目指した物としての肉体ではなく、健康に関わって自らの身体を意識化する考え方が重視されている (岡出,1997,pp.529-531)。また同時に、スポーツ活動がすべて健康に寄与するものではないという認識が示され、スポーツの中で健康に意味のある経験や、健康に寄与する活動が選択される必要があるとの考えに立っている (KM/AOK NRW,1988,p.7)。また、活動を選択する際に、近代スポーツ種目の既存のルールや記録などは重視しないとしている。たとえば運動が下手で不安をもっている児童生徒、あるいは軽い発達障害をも負っている児童生徒であっても、十分に体験しうる活動を選択している (KM/AOK NRW,1988,p.12) その意味では、Brodtmannらの考える健康教育の方向性と身体経験論の目指す方向性とは重なるものであったといえる。

では、このシリーズでは具体的にどのような活動例が紹介されているのであろうか。ここでは、具体的活動例について若干紹介する。

初等教育段階のシリーズには様々な活動が例示されているが、走運動領域では次のようなテーマが示されている。

- 1) 走ると私の心臓の鼓動は早くなる。
- 2) 走ると汗をかく。
- 3) 一緒に長く走りながら、お話をする。
- 4) 長く走りたい人は、ゆっくりリラックスして走らなくてはならない。
- 5) 身を任せる。
- 6) 裸足で走る。
- 7) 長く走るのは、どんな環境でいつ走るのが良いか。

この中でたとえば 1) では、脈拍の測定方法や運動後の呼吸や脈の変化について学習をする。3) では、仲間と話をしながら走るにはどんな走りをしなくてはならないのか。あるいは、冗談を話しながら走るといった課題に取り組む。6) では、乾いた芝の上や湿った芝の上を裸足で走り、その際の感触を確認する、といった課題が設定されている(KM/AOK NRW, 1988, p.23)。

また、中等教育段階Ⅰの水泳領域では、次のようなテーマが掲げられている。

- 1) 水に関わる様々な運動を発見する。
- 2) 余暇として水泳や水浴びをして過ごすための能力を身につける。
- 3) 身体性に関わる。
- 4) 水泳の授業での諸条件を学ぶ。

具体的には、1) では、シュノーケルをはじめとした様々な道具を使いながら水泳をし、あるいは、着衣泳や飛び込みなど、様々な水との関わり方を学習する。2) では、救助方法や衛生の知識、さらには、海や川での安全や環境問題などを学習する。3) では、自己の身体に関わる問題を学習する。たとえば、モデルの身体と、生徒自身の身体との相違点につ

いて話し合う。あるいは、外国人の生徒特有の問題、たとえば肌の問題や宗教上の問題について話し合う、といった課題が提示されている。4)では、プールに入ると目が痛くなる原因について学ぶ。あるいは、プールの中で過度に騒ぎすぎることでの騒音について学ぶ、といった課題が提示されている。

また、中等教育段階Ⅰの器械運動領域では、次のようなテーマが掲げられている。

- 1)運動の危険と楽しさ。
- 2)身体操作と身体経験。
- 3)仲間との運動。

具体的には、1)では、様々な器械器具を使って、動きながら、運動の危険性と楽しさを知る。2)では、身体の柔軟性について学習し、また、筋肉の緊張や筋感覚をテーマとした学習をする。3)では、パートナーやグループになり、仲間と一緒にシンクロの動きをする。また、肯定的な仲間関係を築く体験的な活動も行う。

以上の活動は、全体の活動の一部であるが、このように、学校教育のスポーツ授業を健康という視点から意味づける考え方が、教育関係者のみならず保険会社から提案されたのである。その意味では、社会的な健康ブームが、学校教育のスポーツ授業の在り方を問い直す契機となっているといえる。

< 1992 年の実践集の具体的実践 >

こうした健康教育志向が高まりを見せていく中で、身体経験論の 1992 年の実践集が発行されるが、そこでは次のような実践が収録されている。この実践集では、これまでには見られなかった活動がいくつか加わっている。

表 6 1992 年の著書に収録されている実践の素材, 実践者, タイトル (Treutlein u.a., 1992)

素材	実践者	タイトル
陸上運動	Treutlein	身体経験を通して魅力的な陸上運動をする。
柔道	Janalik	柔道を通して生涯にわたる身体経験。
器械運動	Funke	器械運動における身体経験の視点とその意味。
水泳	Unger	水泳の魅力。
スキー	Janalik	なぜ「初心者である」と楽しめないのか。初心者のスキー講習での基礎体験・経験。
スキー	Treutlein	身体経験志向のスキー授業の要素。
スキー	Sperle	アルペンスキーにおける身体経験。
登攀	Schärfer	身体経験と登攀—教授学習過程の視点
レスリング	Köhler	偏見の眼差しを受けるスポーツ種目。
テニス	Schneider	テニスにおける身体経験。
バスケットボール	Leist.Loibl	バスケットボール。根本的に再考した、初めての実践。
バレーボール	Weinberg	頭上の手は何をしている。バレーボールでの身体経験。
ハンドボール	Ruhnau	ハンドボールでの身体経験。
サッカー	Hamsen	サッカーにおける身体経験。
身体経験技法	Knörzer	身体経験技法。身体意識の改善。
呼吸と運動	Förster	呼吸と運動。呼吸の生体に対する精神生理学的効果について。
準備運動・整理運動	Treutlein. Preibsch	身体経験志向のスポーツ活動の準備運動と整理運動

そこで以下では、新たに加わった実践のうち、これまで紹介してこなかった対人種目とネット型の種目をそれぞれ一つずつ選択し要約して紹介することにする。一つ目は、Köhler のレスリングであり、二つ目は、Schneider のテニスの実践である。Köhler も Schneider もスポーツ教師でありながら、地域のスポーツクラブのコーチでもある。彼らは、初心者に対する指導方法への関心が高く、初心者の能力向上のために、身体経験論の考え方を指導に応用している。その二つの実践を以下では紹介する。

#### (1)レスリングの実践(Köhler,1992,pp.211-223)

本実践は、スポーツ教師兼クラブチームのコーチでもある Köhler のレスリングの取組みである。彼は経験豊かで優れているレスラーは経験のないレスラーに比べて次の点で異なっていると考えられる。それは、次の点である。

- 1)状況判断が優れている。
- 2)状況分析をする際に、多くの知覚情報を取り入れている。
- 3)動きを決定する際に、多くの選択肢を持っている。状況に適した動きを選択し、その際、知覚したことを適切且つ柔軟に取り入れている。

(Köhler,1992,p.212)

初心者がこうした優れた経験者に近づくためには、ただ単に動きの反復練習をしていても身につかないと Köhler は考える。というのも、知覚能力や分析能力は意識しないと身につかないからである。そこで、こうしたことを意識した活動が必要となる。

彼自身は学校においてもクラブにおいてもこうした考えを前提としてレスリングの実践を行い、生徒が高く動機付けられてきたと報告している(Köhler,1992,p.222)。その実践は次の通りである。

#### <目標>

知覚能力の改善を行う。特に、すべてのホールドに対する防御策として重要な押し引きの感覚を養う。

#### <方法・教師の働きかけ>

この感覚を養うために，二人組になり，互いに目を閉じて引っ張り合いをする．その際，教師は，生徒に暖かさや力を感じるよう発問する．さらに，こうした感覚を感じたときの感情について発問する．たとえば，滑る，気持ちいい，気持ち悪いなどである．また，引っ張り合いをする際に相手のどの身体部位に触れているのか，あるいはどのようにすれば，身体の抵抗が大きくなったり小さくなったりするのか．といった発問を繰り返しながら，ただ単に引っ張り合うだけではなく知覚に集中した活動を行う(Köhler,1992,pp.213-214)．

#### <目標>

格闘シーンを演じることで，動きの軌跡や身体の緊張を確認する．

#### <方法・教師の働きかけ>

たとえ経験者であっても，技の練習を繰り返すと痛みを感じる．こうしたネガティブな経験を重ねることは，生徒にとって好ましいことではない．むしろ，ポジティブな経験を積み上げることが教師は意識しなくてはならない．そこで，ポジティブな経験を引き出す一つの課題として，役割分担を決めて演じるということを行う．その前提として，楽しく，しかも意味のある格闘シーンの映像を生徒に見せる．そして，教師は，それについて話し合いをさせる．その後，音楽をかけながら動きを考えさせる．ショーの中では，動きを通じて，不安，勇敢，自信といった感情を表現することを一つの約束事とする．それぞれのグループに分かれて，考えた動きを発表させるが，鑑賞している生徒は，ただ演技を見るのではなく，演者の身体の緊張状態の変化を観察する課題が提示される(Köhler,1992,pp.215-218)．

この活動は全体の一部であるが，初心者である生徒の感情面にも配慮した課題となっている．レスリングは，痛みを伴う活動だけに，その感情を表出させていくことも，大切なことであると Köhler は考えている．

次に，テニスの実践について紹介する．実践者の Schneider は大学教

員であり、テニスコーチでもあり、フィジカルトレーナーでもある。彼は、初心者に対する指導方法と、経験者に対する指導方法を示しているが、ここでは、初心者に対する課題を紹介する。

## (2) テニスの実践

Schneider は、これまでの初心者に対する指導経験から、テニスを指導する教師やコーチなどの指導者がある特定の技術を生徒に教え込みすぎてはいなかったかと考えている。ある理想から離れた動きは、指導者によってすべて修正されているのが現実である。しかし、それを繰り返していると、結果的に生徒は自立できず、いつまでも依存することになると Schneider は考える。また、技術を過剰に要求し続けることにより、生徒はやる気をなくし、回避行動を起こしている現状があると指摘する (Schneider, 1992, p. 225)。

こうした指導方法の問題がある一方で、現実的にテニスがうまくなるためには、初心者であっても一定のスピードや動きの正確性が要求される事は確かである。教えすぎによる指導者への依存と同時に、初心者がテニスをする際に直面する課題を踏まえ、初心者に対する指導には大変工夫が必要であると考えている。特に、Schneider は、知覚や身体経験の過程を踏まえながら、初心者がフラストレーションをためずに、しかも調整力を身に付けるための活動に関心を向けている。そこで、次のような取組みをしている。

### < 目標・内容 >

テニスに必要とされる感覚の差異を感じる能力、バランス感覚、リズム感覚の三つを高めていく。

### < 方法・教師の働きかけ >

はじめに、通常行われているような、ボールやラケット慣れのドリルを行う。壁当て、パートナーと互いに軽く打ち合う活動をする。その後、身体経験論の発想を取り入れた活動がなされる。

(感覚の差異を感じる能力の育成)

Schneider はラケットコントロール、左右両側の動きを改善するためには、感覚の差異を感じる能力が重要になってくると考える。そこで、彼は、次のような課題を与えている。

- 1)ラケットの中心に当たる感覚を知るために、様々な大きさや長さのラケットを用意する。たとえば、ファミリー用ラケット、スカッシュ、バトミントン、木の板など。
- 2)ボールのはね返りの感覚を知るために、様々なボールを用意する。ゴム製のボール、ソフトボールなど。
- 3)左右の手を交換しながら、あるいは両手にラケットを持ちながらボールを打つ(Schneider,1992,pp.229-230)。

(バランス感覚)

ボールを打ち返す際には前後左右に身体を移動させるが、その際にはバランス感覚が必要となってくる。そこで、体育館に滑りやすい絨毯を引き、そこで次のような課題を提示する。

- 1)クロスカントリーのスキーヤーのように体育館中を滑る。
- 2)助走をした後、両足あるいは片足ジャンプをして、着地の際にそのジャンプの勢いで、スリップしながらバランスよく止まる。  
その後、砂の多い土のコートに移り、次のような課題に取り組む。
- 3)コートのベースラインの中央付近に立ち、サイドラインまで走っていく、そしてサイドライン付近でスリップしながら止まる。このスリップ練習をする際に生徒は、上体のバランスを崩さないように安定させておく。
- 4)前後に同様の動きをし、併せてスリップしながらフォアハンドやバックハンドストロークの素振りをする。
- 5)ボールを投げ入れてもらい、スリップしながらそのボールをキャッチする。この後に、実際にラケットを使ってボールを打ってみる(Schneider,1992,pp.230-231)。

(リズム感覚)

テニスでは、走と打との調和の能力、そしてリズム感覚が必要となる。特に、プレイのリズムに変化をつけられる能力が大切である。そのために、Schneider は、次のような課題を提示する。

- 1)生徒は目を閉じて、リズムカルな動きをイメージする。
- 2)二人一組になり、一人は、フォアハンドとバックハンドのストロークを打つまねをする。その際にボールはない。この動きのリズムをパートナーは観察し、それを再現する。
- 3)実際にボールを使って練習するが、スローテンポで打つ。動きに集中し、動きを確認する。できる限り、プレイヤー自身が動きを観察できるように、パートナーはボールをゆっくり投げ入れる。

このようにテニスの実践では、初心者にとってテニスに必要とされる個々の要素を取り出し、その意味を認知させている。その際、初心者にとって受け入れやすい課題を設定している。

以上のように、1992年の実践集は、これまで1986年の実践集に見られたように近代スポーツ種目を用いた実践の流れを踏襲している。ただし、上記にも示した通り、この実践集では新たに健康という意味を付与しているはずである。それにもかかわらず、実際には、各授業実践においては、パフォーマンスを向上させることが狙われており、健康の視点が欠落してしまうという矛盾が生じている。その点について、Kolb は『スポーツ科学』の中で次のような手厳しい書評を記している。

「全体的には健康モデルが志向されているが、その健康モデルと対比すると、Funke が考えた理論や近代スポーツ種目の中でこれまで行われてきた実践とは、対照的な印象を与える。しかも、なにか理解しがたいものを感じる」(Kolb,1995,p.307)

「第一版(1986年実践集…筆者補足)は、既存のスポーツ種目の新たな視点を示すという役割を果たしたが、第二版(1992年実践集…筆者補足)は、明確なコンセプトがなく、しかも不必要とも思える内的矛盾を読

者に突きつけてしまっている」(Kolb,1995,p.307)

このように 1992 年実践集が健康教育のブームに乗り、健康教育の側面を前面に押し出してきたにもかかわらず、その中身には、これまでと同様に近代スポーツ種目のパフォーマンスを向上させるための実践や、スポーツへの視野を広げることを狙った実践が収録されており、健康志向の側面とパフォーマンスの向上という目標が調和していないと Kolb は批判している。事実、上記に示したように 1992 年の実践集で新たに加わった実践でさえ、健康を志向する実践ではなく、レスリングのパフォーマンスを向上させるための一手法として身体経験論の考え方が応用されており、実践集の冒頭で示した健康に対する考え方と、実際に収録されている実践とが調和していない印象を与える。この点が、Kolb の厳しい批判となって現れてきた。

これまで Funke は三回の実践集を出版してきたが、毎回、実践集に付与される意味は異なっている。第二章でも触れたとおり、1983 年に出版された実践集は、近代スポーツ種目を中心とした授業や学習指導要領に対するアンチテーゼとして、そして、既存のスポーツ授業のオルタナティブとしての提案であった。また、本章第四節で触れた通り、1986 年実践集では、Treutlein と共同しながら身体経験論を近代スポーツ種目の中で応用し、パフォーマンスを向上する一つの方法という意味、あるいはスポーツへの視野を拓けるという意味をもたらした。そして、上記の通り 1992 年の実践集では、健康ブームの中で健康教育志向という意味を付与するようになる。このように、身体経験論の実践集にはそれぞれ異なった意味が付与されている。

しかし、授業実践やトレーニングの方法として身体経験論がいくら取り上げられ、その意味が変化したとしても、その理論上の問題は一向に解消されたわけではない。それは、1983 年の ADL 大会で Grupe が指摘した身体経験概念の規定と経験の基準の確立であった。この点について Funke は体系化をしないと反論してみてもいいものの (Funke,1987,pp.98-99), 彼の中では大きな気がかりの一つであったこと

は間違いない。Funke は、Grupe を納得させたいという個人的な思いを強く抱いている点からも伺い知ることができる(Funke2003.10.29)。では、Funke はこうした理論上の問題にどのように取り組んでいったのであろうか。次にその点について触れていく。

## 第七節 身体経験概念の変化：概念修正の模索

これまでFunkeは身体経験概念を五つの点から捉え、包括的な自己経験(Selbsterfahrung)と規定していた(Funke,1984,p.9 :Funke,1987, p.96)。ただし、彼は、1986年にTreutleinとの実践集を発行した後、これまでの自己経験という規定の仕方があまりにも広い意味を内包してしまうため、的確に身体経験という概念を言い当てていてはならないとも感じ始めていた(Funke,1987,p.96)。しかし、1987年の時点においても依然として具体的な身体経験概念、あるいは、身体概念についてFunkeの論文で示されることはなかった。たとえば次の記述に見られるような抽象的な規定にとどまるものであった。

「様々な運動(Sich-Bewegen)をしながら、身体は体験しうるものとして確立しうる。身体は、我々にとって大なり小なりのある一定の場において接近可能なものである(zugänglich)。我々は、その際、多かれ少なかれ身体をはっきりと感じる。そして、我々は、運動をする中で自然と身体が現れてくるのを待つだけではなく、むしろ身体に対する感受性を豊かにしながら『よい知覚者(der gute Wahrnehmer)』となっていく必要がある」(Funke,1987,pp.95-96)

「我々の課題は、人間学的な視点や社会的な視点から包括的に身体や衝動、あるいは自己の人格と関わりながら生活をしていくことに注目していくことである。…中略…教育学者としての私の関心は、青少年の身体問題や衛生習慣、また、健康問題と関連する顕在的カリキュラムや潜在的カリキュラムにある」(Funke,1987,p.97)

このように身体という用語を使いながらも、その内容自体は十分に吟味がなされておらず、こうした理論上の問題は1992年に実践集が出され

てからも、引き続いていたといえる。こうした曖昧な状況を打開しようと模索する過程の中で、彼は、教育心理学者で身体論を展開していた Bittner の論文を読み(Funke, 2003.7.2)、身体経験概念を複数の次元から説明しようと考えはじめる。その Funke の考え方に影響を与えた Bittner の身体概念とは、どんなものなのであろうか。次にそれについて検討していく。ちなみに、Bittner と Funke は、交友関係にない。

## 第一項 Bittner の身体論

Bittner の身体論では、身体を三つの位相から説明するものである。彼は、次のような 3 つの身体を想定している。

- (1) 外見的身体(Erscheinungsleib)
- (2) 道具的身体(Werkzeugleib)
- (3) 感覚的身体(Sinnenleib)(Bittner, 1985, pp.301-324)

これらの点について Bittner の考えをまとめると、次の通りである。

### (1) 外見的身体

外見的身体は、精神分析家の Lacan の鏡像段階<sup>(註 5)</sup>の考え方を基にしている(Bittner, 1985, pp.303-304)。Lacan は、生後 1 - 2 歳の子どもを観察し、この段階の子どもは、鏡像を通じて初めて自己の同一性を獲得するという考え方を提唱している。この場合、鏡像は、物理的な鏡のみならず、母親や同等の年齢の子どもの目線をも指している。Bittner は Lacan の鏡像段階の考え方を応用して、特に思春期の生徒達や障害児の行動様式について説明を加えている。彼らの行動が常に他者の身体や目線、あるいは社会的に作られていく基準を一つの鏡として形成されていくと指摘している(Bittner, 1985, pp.304-311)。さらに、こうした鏡像を通じて自己を知る経験は、理想の自己を感じる可能性がなきにしもあらずだが、逆に理想像が過剰に追求されれば思春期特有の様々な問題を引き起こすとも指摘する(Bittner, 1985, pp.304-305)。たとえば、モデルのような長い足や高い鼻に憧れるが、実際の鏡に写る自分の現実は大きく異なり、自己否定が起こる。その点について Bittner は次のように指摘

する。

「生徒達は、自分たちが『正しい』と思い込んでいる明確なイメージを持っている。たとえば、髪を切る際には、仲間内でいつのまにやら決められている髪型の基準と異なった髪型になってしまったとき、それは、短すぎたり長すぎたり、ひどくボーイッシュになってしまったり、その反対に幼い少女のようになってしまった場合には、彼らにとって大きな災難が来たかのような意味をもってしまう」(Bittner,1985,p.304)

理想像への追求による一種の強迫観念は、一方で、自己へのネガティブな評価を生み出す。こうしたネガティブな経験は、ひいては社会的差別につながる要因ともなる。たとえば、肌の色や障害の有無に対してである。

「普通と違う人、他の言語を話す人、他の考えを持つ人、他の意見を持つ人への差別がある。この差別は、我々が多かれ少なかれ、すでに身につけてしまっている。あるいは、我々の子ども達でさえも、何か必要悪であるかのごとく身につけてしまっており、純粋で何も汚れない理想化されたものを希求する行為の裏に潜む暗いネガティブなものである」(Bittner,1985,p.309)

子どものみならず大人も含めて、人は外見的身体を持つ。それが一つの理想像を生み出し、結果的にその理想へのアプローチの仕方によってポジティブにもネガティブにも作用する。特に、ネガティブな側面を教育に引き受ける際に、Bittnerは次のような考えを持っている。

「他の考え、異なる外見を持つ人と関わること。これが両者（普通とされる子ども達と、それ以外の子ども達）の間にある危機を抜ける道である。子ども達は、恥や嫌悪感、アンビバレンスを克服するのである。さらには、障害者に対して単純に同情や共感を抱くのではなく、障害者とは異なるという意識それ自体を変えることである。こうしたことは、両者の側にとって長く、繊細で、痛みの伴う過程でもあり、しかも、時間を要す、緊迫した状況に耐えることが求められている」

(Bittner,1985,pp.310・311)

このようにBittnerは、こうした問題を他者との関わりの中で克服して

いこうと考えている。

## (2)道具的身体

道具的身体について Bittner は、意図を持つ自己(Ich)と身体(Körper)との関係の中から説明しようと試みる。まず彼は 2 歳半の女の子を例にする。この子どもは、木で遊んでいて指を怪我してしまう。その場面について次のような記述がある。

「その指を見て、彼女は、『悪い指を持った(hab schlechte Finger)』という。この『悪い指を持った』という表現には、自己の意図(zu den Intentionen des wollenden Ichs)に対する身体運動の道具的關係(Werkzeugrelation)を示しているになる。子どもがこの指を使ってしまったことからするとこの指は『悪い』ということになる」(Bittner,1985,p.312)

この例に見られるように、悪い指を持つという表現の中には、自己と身体の関係が調和していない状態が示されている。さらに Bittner は、次のように進める。

「子どもの自己と身体運動との関係は、ちょうど目標－方法の関係になっている。自己には意図がある。たとえば、空腹を満たしたい、空想を現実化したい、何かを創りたい、動かしたいという意図がある。しかし、その意図を実現するために、常に身体的な状態（たとえば、筋力、巧緻性など）が適切かどうかという問題に突き当たる。…中略…意図を実現しようと思う人は、身体を道具として捉え、うまく意図が実現されていればいるほど、身体を高く評価することにもなる。道具、そこには遊び道具やスポーツの道具も含まれているが、そうした道具は、『器官の延長物(Organverlängerungen)』あるいは、当該の器官の射程範囲を拡張、行為の意図の領域を拡張する投射器官(Organprojektionen)である。子どもの身体ないしは器官は、意志の道具(Instrumente seines Willen)であると考える」(Bittner,1985,pp.313-314)

この例からもわかるように、身体を道具のように持つことが道具的身体のことであり、道具を持ち、その道具と身体が一体化するときも、身

体は道具であると捉える。ただし、この道具的身体は、意志との関わりがあり、意志や意図の及ばない身体は、道具的身体にはあてはまらないと考える。それについて彼は、Montessoriの心身論を参考にしながら次のように説明していく。

「Montessori の子どもの身体についての考え方は、一つのジレンマに陥っているように見える。もし意志の道具としての器官という考え方が、器官全体をも想定していると考えた場合に、その考え方は、間違っているといえる。胃・腸・心臓・肺・生殖器官などは、『意志の道具』ではない。恣意的な運動に限った場合、また、『道具的身体』と自己が特徴付けた器官に限った場合、その考え方は当てはまる」  
(Bittner,1985,pp.313-314)

また、Bittnerは、身体が自己の意図を聞き入れ、完全に一つの道具となってしまうことはなく、常に不完全な状態であるからこそ、道具的身体を手に入れたいという願望があり、もっと能力を付けて巧みに操れるようになりたいとか、上手になりたいといった欲求が生まれる。そうした願望がスポーツ活動や手仕事などの労働形態の根底にはあると考える(Bittner,1985,p.316)。

そして、Bittnerは学校教育におけるスポーツの身体活動の意味は、知識偏重教育を打開するという点のみならず、巧みに身体を操作しうる道具的身体の獲得であると考え(Bittner,1985,p.318)。

### (3)感覚的身体

身体は、外見的身体や道具的身体だけではなく、魂の座(Sitz der Seele)あるいは感情や感覚の座でもあると Bittner は考える(Bittner,1985,p.318)、感情や感覚を持つ身体を感覚的身体と規定している。

現代の学校制度の中では、学校生活において感情や感覚の座である身体性が失われているという考え方が Rumpf らによってなされており(Bittner,1985,p.319)、こうした身体の喪失に対する様々な批判的取り組みがなされている。

その中で、Bittner は感覚を二種類に分ける心理学者の Spitz の考え方に依拠し、論を展開している。Spitz は、コーエンエステティシュ (coenästhetisch) と ディアクリティッシュ (diakritisch) という二つに分け、前者に触覚、味覚、深部感覚、皮膚感覚などを分類し、近い感覚 (Nah-Sinn) と規定する。それらは、外界からの刺激を知覚し、あるいは、身体そのものを感じる感覚である。一方、後者のディアクリティッシュは、視力、聴覚などをそこに分類し、遠い感覚 (Fern-Sinn) と規定する (Bittner, 1985, p. 320)。生後 6 ヶ月のうちに、コーエンエステティシュが発達し、成長に伴ってディアクリティッシュの方が発達していく。幼少期のころは、前者の感覚を維持しながらも、後者の感覚が発達していく。しかし、加齢に伴って、一部の芸術家を除いては、前者の感覚が著しく後退していく。

Bittner は、こうした子どもの発達段階を前提としながら、学校教育の中で、これまでなされてきた感覚に関する論議に批判的な態度をとっている。具体的には Rumpf らの考え方に向けられている。

「心理学によれば児童期は『潜伏期間』というが、この時期、学校では、子どもが学ばなくてはならない（あるいは学びたいとも思っている）ことの結果として、西洋での平均的人間の育成をしている。そこでは、コーエンエステティシュなどではなくディアクリティッシュな知覚を学んでおり、世界の中に入ることを学んでいる。その意味では、Rumpf が考えるところの学校における『感覚の無視』という批判の仕方は、学校の重大な目標を誤認しているように思える。学校の目標は、『身体を排除』する中で、文化的に教育していくことを意図して行っている」 (Bittner, 1985, p. 321)

このように、感覚の喪失という考え方が流行していることに対して、学校教育そのものの機能への誤認ではないかと Bittner は考える。ただし、Bittner 自身は身体を排除した教育のみを展開すればいいと考えているわけではない。

「現代の学校では、身体を遮断し感覚を無視することを行ってきたように思える。そこからすると、学校の『脱知育 (Entkopfing)』の考え方

は、相対的ではあるが正当であるともいえる。Montessori や Steiner のヴァドルフ教育学に見られるように、様々な知覚を調和的に伸ばしていくといった考え方は正当なものである」(Bittner,1985,p.322)

この文に見られるように知覚や感覚を調和的に伸ばしていく教育は必要であるという考え方に立っている。彼は、ゲシュタルトセラピーなどの心理学を基盤においた教育メソッドよりも、むしろ Montessori や Steiner のようなすでに学校教育や幼児教育で実践され、感受性を高めていく教育メソッドの方が学校教育では適していると考えている。そして感覚的身体の教育をする場合には、多様な視点の重視を唱える(Bittner,1985,pp.322-324)。

以上のように Bittner は身体を三つの位相から捉え、その在り方を説明した。

## 第二項 Funke による身体概念の修正

こうした Bittner の身体論を受けて Funke が身体概念の検討を詳細に記したのは、1995 年になってからである。Bittner が身体論を提唱してからその間には約 10 年の歳月が経過しているが、この間 Funke は、先記した通り Treutlein と共に実践集の刊行に勢力を注ぐことになる。しかし、先述した通り、理論的不備を是正できずにいた。しかし、1995 年になって Funke は Bittner の考え方に基づきながら、それを批判的に検討し、身体について持論をようやく発表するようになる。

Funke は Bittner の三つの身体概念に加えて、象徴的身体(Symbolleib)と関係－社会的身体(Beziehungsleib-Sozialleib)の二つの身体概念を付加していった<sup>(注6)</sup>。それは以下の点である。

- (1)道具的身体
- (2)感覚的身体
- (3)外見的身体
- (4)象徴的身体
- (5)関係－社会的身体

以下では、各項目について Funke の説明を詳細に記していく。

#### (1) 道具的身体

この点について Funke は、次のような説明をしている。

「ある物事に取り組む場合、自然にしかもすぐにできてしまう場合もあるが、かなり困難さや不可能の経験をする場合もある。我々は困難を克服するために訓練している。たとえば、我々がスポーツをすることは、まさにそうである。その過程で、我々はしばらくの間、自己の身体を客体化する。自己と身体(Leib)は分離し、まるで意志に従う道具の関係のようになる。もし高い運動能力が問題になる場合に、必ず『身体経験』が問題となる。一定の可能性と限界を持ちながらも、我々は、身体的な能力を目標達成の媒体として用いている」(Funke,1997,p.88)

Funke も身体が意志との関わりの中で道具的關係に置かれる性質があることを示しており、スポーツをする際には特にこうした道具的身体が出現するとしている。Bittner の身体論にみられたように、身体が意志の道具であるという考え方を Funke も引き継いでいることがわかる。ただし、意志が身体に先立つという Bittner の考え方は、これまでの二元論的発想と変わらないとも Funke は考えている。身体が意志に大きく作用することもあり Bittner の論証は十分とはいえない。身体が意志に強制されることなく、自由に任意な状態になることもありうるし、たとえば、身体の感覚が先に存在し、意志が後からその感覚を把握する場合などはその例として考えられる。だからこそ、ある特定の動きをうまくしたい、あるいは活動をする場合、意志による強制的な目標志向はやめて、その過程に自由に任せておくべきではないかと考える(Funke,1997,p.88)。そして、道具的身体の経験(die werkzeugleibliche Erfahrung)は、世界を拓けていく過程で、自己や自己の能力と真摯に向き合うことでもあると指摘した(Funke,1997,p.88)。

こうした彼の発想は、身体経験論の実践の指導方法にも典型的に現れている。つまり、目標に向かって生徒を追い込まず、身体感覚に注目していくという発想である。そこには、意志によって形成された目標のた

めに身体があるだけではなく、身体の有様や感覚それ自体に注目すべきなのではないかという考え方である。

ちなみに、この道具的身体の記述の中で、Funkeは意志と身体という用語を使っている。これまでの二元論の反省に立って実践を展開してきたことからすると、身体と意志というカテゴリーを対立的に用いる点にいささか疑問を感じる。その点について、Funkeに問うたところ、回答を得ている。要約すると次のようになる。

彼は基本的な考え方として二元論的思考には立っていない。身体と意志とは互いに影響し合うと考えてはいるが、そうした弁証法的な視点からの説明は、道具的身体を規定する場合のみ用いている。そもそも身体の問題を人間学的視点から説明しようとする場合には、Grupeが示した自己－身体－世界という図式を借りていると説明している(Funke2003.9.4)。

## (2) 感覚的身体

感覚的身体についてFunkeはわずかな記述にとどまっているが、感覚的身体には情動的な感情と感覚知覚の二つがあり、両者が混在したものであると考えている(Funke,1997,p.88)。

不安や喜びなどの感情は、同時に特定の感覚を呼び起こすことになり、密接に関連しあっている。たとえば、暗い場所であったり、むずがゆいときであったり、取っ組み合いの時であったり、いずれにしても、感情と感覚とはしばしば同時に現れてくる。

元来、人の身体は、世界と遭遇するための器官として機能しており、Bittnerの考え方と同様に感情と感覚の二つの関連した感覚的身体に注目し、学習を通じて自己や仲間や環境を感じることを重要であると考えられる(Funke,1997,p.89)。こうした感覚的身体を扱うことは、教育的意味がある。それは、自己の感情(Selbstgefühls)を扱っているからであり、子どもの感情に着目していくことは大切なことであると指摘する(Funke,1997,p.88)。

同時に、身体経験論の実践の中で以前から展開してきたように、感覚

的身体を重視することは、運動のパフォーマンスの改善に貢献しうるものであるともFunkeは指摘する(Funke,1997,p.89).

### (3)外見的身体

外見的身体については、Bittnerの身体論の中で展開された内容とFunkeの考え方は、ほぼ同じである。思春期の生徒達にとって顔と体形は最大の関心事であり、教育的視点からこうした外見的身体を取り上げていく必要性を指摘している(Funke,1997,p.89).

「ここでの教育的課題は、子ども、とりわけ若者にとって社会的によい悪いとされる基準と、実際の外見との間で生じる鏡像経験を克服することにある。自分の身体の満足度調査によると、次のことが推察できる。基礎学校の子どもたちについては、ほとんど問題がない。思春期になり、特に女子に見られるように、性の分化を契機として、自分の外見に不満足になる子が増える傾向にある。この問題を克服するには、我々は、変装の経験、あるいは、サーカスや祭りのようにマスクを使って自らを隠し、化粧することを提案する。我々は、とりわけ若者の洋服の流行に対して敏感になり、結果的に、生徒が自らの身体について語れるように働きかけることも必要である」(Funke,1997,p.89)

Funkeは服装や容姿を巡る社会の基準、たとえば大人の規定する価値観を教えるのではなく、生徒達の流行や感情に配慮しながら、身体の問題に向き合わせるきっかけ作りの必要性を訴えている。そこでは、生徒が自らの身体に対する状態と社会的な価値観との間で生じる葛藤をいかに克服していくが重視されている。

こうした考えの中で、Funkeは具体的な活動として、変装による遊びの経験が自らの身体と既存の価値観とを相対化するきっかけとなると考えている。身体経験論の実践でも、サウナや歩行の実践などをはじめ、様々な形でこうした外見的身体の問題を取り上げている。

#### (4)象徴的身体

身体は、感覚したことを表現するための一つの器官であり、また、行為を通して理解したものを表す器官でもある。身体にはこうした象徴的な機能があり、教育活動の中で身体表現に着目することは教育的意味があるとFunkeは考える(Funke,1997,p.90)。

特に身体を表現する上では、表現の主体となる自己と身体との関係に着目する必要がある。この関係の中で身体の在り方や自己の在り方を理解していないとうまく表現は成り立たない。

たとえば、ジェスチャーをするという課題を設定すると、自己と身体との関係性に注目せざるを得ない。また、演じる、模倣する、音を変え、動きを音に変えるなどの活動を提示すると、そうした身体表現の象徴的機能に着目せざるを得ないとFunkeは考えている(Funke,1997,p.90)。

Funkeは、身体が象徴的な機能を持っており、その機能を十分に発揮するためにも、自己と身体を知ることが重要であると考えている。

#### (5)関係－社会的身体

関係－社会的身体とは、感覚的身体の一部であり、特に他者との身体的関わりのことを指している。そこでは、同時に社会性が問題となる。

乗馬を例にとると、乗る人にとって馬は単なる道具、あるいは客観的对象ではなく、心の通い合う生き物であり、仲間として関わる。その状態は、馬の動きや感覚に対して自分の身体が開かれていく状態といえるし、まさに身体的な関わりである。これは、動物のみならず、人間の他者と関わる場合にもこうした身体的な関わりの能力が前提として獲得されるべきである(Funke,1997,p.90)。

生徒達が、器械運動のシンクロ、チームスポーツ、あるいは格闘スポーツをする場合には、身体的な関わりが要求される。特に協力を必要とする活動では、共通の課題に対して個々人が貢献していくことで社会性の向上が見られる。

運動領域の中で社会性を高めていくための前提としてFunkeは次の点

を考慮している。それは、客観的に存在する運動を通して社会性は高められるものであり(Funke,1997,p.90), 知らず知らずのうちに自然と「間身体」(Zwischenleiblichkeit)としての社会性を身につけているのではない。むしろ、それは、育てていくものである。

以上のように Funke は、五つの身体概念を上記のように説明した。Funke は、Bittner の身体論のカテゴリーや発想を参考にしつつも、それに完全に依拠するわけではなく、むしろ、批判的に取り込みながら Funke の論を展開している。彼は、身体を複数の位相に分けることによって、彼自身のこれまでの身体経験論の理論や実践を改めて身体論から意義づけ、整理しようとしていたのである。

たとえば、道具的身体では、意志と身体との関係を互いに関連しあう循環関係であると規定し、そこから、意志による身体の支配関係を是正しようと試みた。それは具体的に身体経験論の実践の中では、児童生徒達を目標に追い込むことなく、自己の能力と向き合うように過程の流れに任せておくといった発想を理論付けていくことになる。

また、感覚的身体の中では、身体を外界と遭遇するための一つの器官と捉え、感覚の側面と感情的な側面とを共に重視することになる。こうした側面は、実践の中にも見られており、たとえば、Treutlein の走運動の実践やスキーの実践、あるいは目を閉じて歩いてみるブラインドウォークの実践などにも現れている。感覚的身体と規定することで、身体感覚を重視する実践を理論付けていくことになる。

さらに、外見的身体では、生徒達が身体の問題に向き合うきっかけの必要性を訴えている。特に思春期の生徒が自らの身体に対する評価と社会的な価値観との間で生じる葛藤を克服していくが重視されている。これは、サウナの実践などに典型的に現れている。

象徴的身体では、身体を様々な形で表現し、同時に自然と表出している点に気付くということを重視している。それは、たとえば歩行の実践やパントマイムの実践に見られている。

関係－社会的身体では、他者との関係性が重視されており、柔道の実

践や身体接触のある遊びの実践でも重視されている。ただし、この関係－社会的身体に関する Funke の記述にみられるように、客観的に存在する運動を通してこそ社会性が高められると指摘している点は注目するところである。

このように Funke は身体を五つの位相に分けることで、これまでの理論や実践をこの視点から整理し、再確認していく一つの枠組みを作った。もっとも、なぜ 1990 年代後半になってから、こうした身体概念の規定をしたのであろうかという疑問が残る。この点について Funke に質問したところ次のように回答している。

Grupe が Funke に投げかけた批判に十分にこれまで応えられていないので、それに応えていきたいと考えていた。Grupe を納得させたいという個人的な思いが長きにわたってあったと説明している (Funke2003.10.29)。

この回答は Funke 自身が身体経験論の理論的不備を自覚していたことの一つの象徴的なエピソードである。

なお、Funke は一貫してこれまで身体経験システムと呼ばれるような体系化を避けてきた経緯があるが、身体概念を明確に分類していったことは、ある種自らのこれまでの態度に矛盾する可能性もある。つまり、五つの視点によって身体経験論の実践を整理するための枠組みとなるが、一方でこの視点が今後の獲得すべき経験の選択の基準、あるいは授業の目標にもなりうるからである。この点について筆者が問うたところ Funke 自身は、体系化にはあたらないと反論する (Funke.2003.6.2)。しかし、こうした枠組みを持ち出すこと自体は、結果的に体系化への一歩を自ら踏み出していったのではないかと考える。

## 第八節 制度的受容の契機

こうした1986年や1992年の実践集の発表や身体概念の修正過程を一つの契機として、スポーツ教育学内における身体経験論の位置づけも1980年代初期に比べて完全に変化している。それは、Kurzが1994年の9月に行われたNRW州学校・生涯教育研究所(Landesinstitut für Schule und Weiterbildung)のシンポジウムで行ったプレゼンテーションでの指摘に現れている。

「運動を通して、我々は世界や身体に関する基本的な経験をするのである。特に乳児期には、何よりも運動は唯一の世界への重要な通路であるし、成長過程で運動が世界への重要な通路となりつづけるのである。学習指導要領の第二の課題として、こうした点について考えていくことである。しかし、こうしたことについては、Scherlerの博士論文<sup>(注7)</sup>の影響によって、一面的に、道具的経験としてのみ記されてきた。そこでは、1970年代の終わり頃になされた身体経験論を巡るディスカッションは、反映されなかったのである。ただし、これについては、遅ればせながら取り上げられるであろう」(Kurz,1995,p.67)

このシンポジウムは、後の学習指導要領の改訂作業のきっかけとなった会議であったが、このKurzの指摘に見られるように、学習指導要領の改訂に当たって、世界への通路を開く媒体としての位置づけにある身体を教育的に取り上げていく上で、Funkeの身体経験論を参考にする可能性がある」と指摘したのである。それは、身体を道具としてのみ捉える考え方から、さらに拡がり、身体経験論で重視されてきた感覚的気づきなどを重視する事であった。これは、社会状況や教育界の動向の変化に伴い、教科における身体の在り方や位置づけが変化してきていることを示すものであった。

もっとも、この時期は、具体的な改訂作業が始まっておらず、実際に動き始めるのは、1997年になってからである(Aschebrock,2000,p.5)。

しかし、このように身体経験論の実践や身体経験論を巡る状況が変化していく中で、Funkeの身体経験論は学習指導要領にどのように位置付

いたのだろうか。次章ではその点について、触れていくことにする。

### 【第三章のまとめ】

本章では、ADL大会において身体経験論がGrupeから批判を受けた点や、Treutleinらに一定の支持を受けたこと、そして実践並びに理論が共に大きく変更修正されていった経過について論じてきた。

Grupeは、身体経験概念それ自体の不明確さと、実際の授業場面での経験の選択基準の不明確さを批判した。彼は、経験を重視することの論理の危うさや、経験を特定化しないことによってすべての授業が偶発性に任せられることを危惧しており、こうした不可解なものをスポーツ授業に導入することを認めなかった。

身体経験論に対する批判は、Kurzによってもなされた。KurzはGrupeとは異なる批判の仕方をし、従来までのスポーツ授業の代案としての身体経験論、そしてFunkeのラディカルな主張の仕方そのものに拒絶反応を示した。こうしたGrupeやKurzの批判の根底には、教科観の捉え方に大きな差異があることを示すものであった。

もっとも、こうした批判だけがなされたわけではなかった。Funkeと考え方を共有化する研究者や実践家が、ザルツブルクで学会を開いた。その学会の中では、多くの参加者が身体経験論の必要性を認識していたが、そこでも様々な問題点が出されていた。具体的には、Grupeの批判と同様に身体経験概念の不明確さ、あるいはスポーツ文化を超越した授業の素材の選択などについてであった。また、学会を通じてTreutleinとも親交を深め、共同して実践化をはかる約束をした。その際、Treutleinは、身体経験論の基本理念を認めながらも、既存の近代スポーツ種目への応用を提案していった。

1986年にTreutleinとFunkeは実践集『近代スポーツにおける身体経験』を発行した。この実践集は、Grupeの批判に対して実践的に応えていくものでもあった。この中では、陸上運動やバスケットボール、ハンドボールといった素材を用いており、身体経験論がスポーツ種目のパフォーマンスを向上させるための一方法論として位置付けられていた。ま

た、1992年には実践集『スポーツにおける身体経験』を発刊した。この実践集では、健康教育の中で身体経験論が位置づけられていた。

これら一連の実践集では、既存のスポーツ種目と身体との関係に変化がみられていた。つまり、既存のスポーツ種目の指導の中に身体の問題が取り込まれており、結果的に、こうした試みの方が社会的コンセンサスを得ることに成功した。

もっとも、一連の実践集を発行した後も、Funkeの理論の不備を十分に克服しているわけではなく、Grupeの批判に対して応えられてはいなかった。そこでFunkeは、具体的に身体概念の確立をするためにBittnerの身体論に依拠し、それを踏まえてFunkeは、1995年に五つの身体概念を提示した。それは、(1)道具的身体。(2)感覚的身体。(3)外見的身体。(4)象徴的身体。(5)関係－社会的身体である。この五つの概念は、身体経験論のこれまでの実践を再分類する枠組みとなった。このように、Funkeの身体経験論は、様々な批判や意見を受けながら、その実践も理論も共に修正変更された。

こうした修正変更が結果的に、次期学習指導要領に取り上げられていく足がかりを作っていくことになった。

#### 【注釈】

##### 注 1)

Grupeの意味論は、彼の著書(1982)においても展開されている。先述したとおり、彼は、運動に次の四つの意味があると規定する。それは(1)道具的意味、(2)発見的探求的意味、(3)社会的意味、(4)個人的意味である。各項目の詳細は省略するが、Grupeは(2)発見的探求的意味の中で身体を経験(Leibliche Erfahrungen)という項目を示している。つまり、運動をする際には、身体を経験という意味が生じてくると指摘している(Grupe, 1982, p.88-89)。その点で、GrupeからすればFunkeの考え方は、Grupe理論の一部にすぎないと考えられる。

また、Grupeは、運動に意味があっても、教育学的に見て効果的であるか否かは、一定の条件によるものと考えていた。たとえば、運動には、

身体に快・不快という効果がある。運動の教育学的可能性を考えた場合、一定の条件を示す必要があると Grupe は考えており、Funke の身体経験論のアイデアを受けて授業を展開していくには、一定の条件提示が必要ではあると考えていた。そのため、Grupe の考え方に照らし合わせてみれば、Funke への批判はある種必然的であったと言える。

注 2)

Gröβing は、ザルツブルク大学教授であり、運動教育を提唱している。長年 Funke とは研究仲間である。Kugelmann は、エアランゲ・ニュルンベルク大学教授で、男女共習問題を主たるテーマとしており、Funke とともに親交が深い人物である。Trebelts と Brodtmann はハノーファー大学教授で、Funke と共に『スポーツ教育学』の編集作業を行っている。Laging はマールブルク大学教授であり、Kugelmann 同様に Funke との親交が厚い。Banmüller は、ルードウィヒスブルク教育大学教授であり、Grupe の教え子でありながらも Funke と親交が厚い。Leist は 1983 年実践集の共同執筆者である。Janalik は Treutlein の教え子であり、1986 年実践集の共同執筆者でもある。Schmerbitz と Seidensticker、Heine の三名はラボアシュールのかつての同僚である。Mögling はキール大学教授であり、東洋的な身体技法に関心を持ち、授業の中にそれを取り入れている。Hanke は身体経験に関する著作が見られている。Haselbach はオーストリア、モーツアルトハイム大学教授で、即興によるダンスの指導法を推進し、音楽とダンスをテーマとした指導法を確立している。

注 3)

Treutlein は「Funke が私との出会いによって、考え方を変えていったのは、Funke にとって重要なことである」と語っている。  
(Treutlein, 2004.1.30)

注 4)

AOK(Allgemeine Ortskrankenkasse)は、国民地域医療保険組合のことであり、半官半民のドイツ最大の保険会社である。Brodtmann はこの組織と協力して、『学校におけるスポーツによる健康教育推進プログラム』という指導書を発行している。ちなみに、Brodtmann は、ハノーバ

一大学の元教授であり、現在も Funke と共に『スポーツ教育学』の編集を担当している。

注 5)

Lacan の鏡像段階は、精神分析用語辞典によると次のように説明されている。

「J.ラカンによる、人間形成の一時期を指す言葉。それは生後 6 ヶ月から 18 ヶ月の間に当たる。この時期、子供はまだ無力で、運動調整力もない状態であるが、自分の身体の統一性を想像的に先取りして我がものにする。この想像的統合は全体的な形態として同じ姿を持った人間の像への同一化によって行われる。そしてその同一化は、幼児が鏡のなかに自分の像を見するという具体的経験をとおしておこり、現実のものとなってゆく。鏡像段階において、将来自我となるものの雛形ないし輪郭が構成されるといえよう」(ラプランシュ・ポンタリス,1990,pp.77-78)

注 6)

Funke は 1995 年や 1997 年の論文において、Leib と Körper の用語を併用し始める。これは彼なりに何か意図があったのではないかと考え、その点について確認をしている。彼は、次のように説明する。

1990 年代に入ると冷戦構造が終結し東西ドイツが統一され、観念論か唯物論かといった対立の象徴的用語とは捉えられなくなったために、この言葉の用い方へのこだわりがなくなったという (Funke.2003.10.29)。事実、彼の 1990 年以降の論文の中では、Körper と Leib の区別を全く付けずにいずれの用語も使っている。

注 7)

Scherler は、ハンブルク大学の教育学部教授で専攻はスポーツ教育学である。Scherler の博士論文は、『運動感覚と道具的経験』と題して、幼児期の運動教育の根拠を Piaget の理論から根拠付け、運動教育や遊びの中での認識の発展について論じたものである。

## 【文献】

- Aschebrock, H. (2000) Vorwort. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen. Schule und Weiterbildung: Bönen.
- Balz, E. (1988) Besprechungen. Körpererfahrung in traditionellen Sportarten. Sportwissenschaft. 3: 321-324.
- Bittner, G. (1985) „Auf zwei Beinen stehe“ Eine pädagogische Vergegenwärtigung des Leibes. In: Becker, G. Becker, H. und Huber, L. (Hrsg.) Ordnung und Unordnung. Hartmut von Hentig zum 23. September 1985. Beltz: Weinheim und Basel.
- Funke, J. (1984) Einführung. In: Niedermann, E. (Hrsg.) Salzburger Beiträge zum Sport unserer Zeit 10 Folge. Wissenschaftliche Gesellschaft für Sport und Leibeserziehung am Institut für Sportwissenschaften der Universität Salzburg: Salzburg.
- Funke, J. (1986) Grundlagen. In: Treutlein, G. Funke, J. und Sperle, N. (Hrsg.) Körpererfahrung in traditionellen Sportarten. Hans Putty: Wuppertal.
- Funke, J. (1987) Über den didaktischen Ansatz der Körpererfahrung. In: Peper, D. und Christmann, E. (Hrsg.) Zur Standortbestimmung der Sportpädagogik. Karl Hofmann: Schorndorf.
- Funke, J., W. Sperle, N. und Treutlein, G. (1992) Vorwort zur 2. Auflage. In: Funke, J., W. Sperle, N. und Treutlein, G. (Hrsg.) Körpererfahrung im Sport. Meyer & Meyer: Aachen.
- Funke, J. (1995) Turndidaktik verschiedene konzeptionelle Zugänge. In: Zeuner, A. u. a. (Hrsg.) Sport unterrichten. Academia: Sankt Augustin. pp. 72-80.
- Funke, J. (1997) Von der „Körpererfahrung“ zur „Thematisierung der Leiblichkeit“. In: Müller, E. Stadler, R. Bauman, C. (Hrsg.) Sportpädagogik in Bewegung Festschrift zum 60. Geburtstag von

- Stefan Größing. Institute für Sportwissenschaft der Uni  
Salzburg: Salzburg.
- Grupe, O. (1982) Bewegung, Spiel und Leistung im Sport. Karl Hofmann  
: Schondorf
- Grupe, O. (1983) Schüler im Sport-Sport für Schüler. 9 Kongreß des  
Ausschusses Deutscher Leibeserzieher (ADL) vom 28.-30.9.1983 in  
Bielefeld. Sportwissenschaft 4.
- Köhler, S. (1992) Ringen: eine Sportart jenseits der Vorurteile. In:  
Funke, J., W. Sperle, N. und Treutlein, G. (Hrsg.) Körpererfahrung im  
Sport. Meyer & Meyer: Aachen.
- KM/AOK NRW (Das Kultusministerium des Landes Nordrhein-  
Westfalen und die AOK in Nordrhein-Westfalen) (1988)  
Gesundheitserziehung in der Schule durch Sport. Handreichung für  
die Primarstufe. AOK: Bonn.
- KM/AOK NRW (Das Kultusministerium des Landes Nordrhein-  
Westfalen und die AOK in Nordrhein-Westfalen) (1990)  
Gesundheitserziehung in der Schule durch Sport. Handreichung für  
die Sekundarstufe I. AOK: Bonn.
- KM/AOK NRW (Das Kultusministerium des Landes Nordrhein-  
Westfalen und die AOK in Nordrhein-Westfalen) (1993)  
Gesundheitserziehung in der Schule durch Sport. Handreichung für  
die Sekundarstufe II. AOK: Remagen.
- Kolb, M. (1995) Besprechungen. Körpererfahrung im Sport.  
Wahnehmen-Lernen-Gesundheit fördern. Sportwissenschaft 25(3)  
: 305-308.
- Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen. (1981) Richtlinien  
Sport Band I Allgemeiner Teil 2. korrigierte Auflage. Greven: Köln.
- Kurz, D. (1995) Bracht der Schulsport eine neue curriculare  
Leitidee?. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung  
(Hrsg.) Schulsport in Bewegung Erstes Schulsport-Symposium

- Nordrhein-Westfalen Schule und Weiterbildung:Bönen.
- ラプランシュ・ポントリス 著：村上仁 監訳(1990)精神分析用語辞典 第8刷. みすず書房：東京.
- <Laplanche,J.Potalis,J.B(1967)Vocabulaire de la psychanalyse. Universitaires de France:Paris.>
- 岡出美則(1997)多様化する現代学校体育の「からだ」イメージ. 体育の科学 47(7):528-533.
- Rieder,H.(1984)Körpererfahrung-eine neue Modewelle?.
- In:Niedermann,E.(Hrsg.)Salzburger Beiträge zum Sport unserer Zeit 10 Folge.Wissenschaftliche Gesellschaft für Sport und Leibeserziehung am Institut für Sportwissenschaften der Universität Salzburg:Salzburg.
- Ruhnau,B.(1986) Körpererfahrung im Handball. In:Treutlein,G. Funke,J.und Sperle,N.(Hrsg.)Körpererfahrung in traditionellen Sportarten.Hans Putty:Wuppertal.
- Schimmel,J.(1986)Sport und Gesundheit. In:Treutlein,G.Funke,J. und Sperle,N.(Hrsg.)Körpererfahrung in traditionellen Sportarten. Hans Putty:Wuppertal.
- Schimmel,J. und Treutlein,G.(1992) Körpererfahrung, Sport und Gesundheit.:Gesundheit bewahren und fördern,Gesunde belehren und sensibilisieren. In:Funke,J,W.Sperle,N. und Treutlein,G. (Hrsg.)Körpererfahrung im Sport.Meyer&Meyer:Aachen.
- Schneider,H.(1992) Körpererfahrung im Tennis. In:Funke,J, W.Sperle,N. und Treutlein,G.(Hrsg.)Körpererfahrung im Sport. Meyer&Meyer:Aachen.
- Sprenger,J.Treutlein,G.Janalik,H.(1984)Sinnliches und Besinnliches zur Tagung.In:Niedermann,E.(Hrsg)Salzburger Beiträge zum Sport unserer Zeit 10 Folge.Wissenschaftliche Gesellschaft für Sport und Leibeserziehung am Institut für Sportwissenschaften der Universität Salzburg:Salzburg.

Treutlein, G. Funke, J. und Sperle, N. (Hrsg.) (1986) Körpererfahrung in  
traditionellen Sportarten. Hans Putty: Wuppertal.

Treutlein, G. (1986) Faszinierende Leichtathletik - auch durch  
Körpererfahrung. In: Treutlein, G. Funke, J. und Sperle, N. (Hrsg.)  
Körpererfahrung in traditionellen Sportarten. Hans Putty  
: Wuppertal.

## 第四章

### 1999 年の NRW 州学習指導要領と 身体経験論の導入

NRW 州の学習指導要領に大きな影響力を持つ Kurz は、1994 年の時点で身体経験論に対して次のような評価を与えている。

「身体経験論という理論（とりわけ Funke や Treutlein）は、スポーツ授業を豊かにしていく一つのコンセプトであり、決してスポーツ授業の代案とは言えない」（Kurz,1995,p.78）

この評価からもわかるように Kurz 自身の身体経験論に対する批判的態度は完全に軟化している。そして、同時に前章で記した通り次期学習指導要領に取り上げる可能性があることを示唆している（Kurz,1995,p.67）。しかし、Kurz がこのような考え方を持つに至った理由は何であったのか。また、学習指導要領が改訂される背景には何があったのだろうか。

その要因は概ね三つであるが、一つ目は、近代スポーツの社会的評価の問題である。二つ目は、学習指導要領を巡るスポーツ教育学者達の駆け引き。三つ目は、前章でも繰り返し触れてきたことであるが、身体経験論それ自体の論理の変化である。これらの諸要因が複合的に関連している。

本章では、こうした要素について検討を加えることにする。特に、1999 年に再改訂された NRW 州の学習指導要領に焦点をあてて話を進めていく。ただし、本研究は、身体経験論の生成発展過程を研究の主題としているために、学習指導要領の改訂過程そのものを詳細に検討するわけではない。加えて、本章においては、身体経験論それ自体の実践や理論の変化について、これまでもすでに繰り返し検討してきたことなので、その点についても触れないことにする。

では、学習指導要領改訂に大きく影響したスポーツを巡る社会的評価は一体どうなったのであろうか。まずその点から簡単に触れていく。

## 第一節 学習指導要領改訂作業の背景

ドイツにおける近代スポーツ、特に競技スポーツの在り方を巡っては、東西ドイツ統一前後では大きく様変わりしている。周知の通り、統一前

には国威発揚の手段として競技スポーツが大きな意味を持っていたが、統一後の 1990 年代には、その意味づけに変化が現れた。それは、ポジティブな意味での変化よりも、むしろ競技スポーツにとってはネガティブなものとして顕在化してくる。たとえば、ドーピング問題や過剰なコマーシャリズムといった点である。特に、旧東ドイツを中心としたドーピング問題は国内で大きな話題となり、その実態が明らかになるにつれ競技スポーツの在り方そのものが疑問視されることになる (Kurz, 2000a, pp.115-116; グルーペ, 2004, pp.201-203). <sup>(註 1)</sup> 結果として冷戦構造の崩壊は競技スポーツに対する熱を後退させることになる。その傾向は、ドイツの夏期オリンピックにおけるメダル獲得数に顕著に現れており、統一を境にその数は激減している。具体的には、1988 年ソウル大会において東西ドイツのメダル総数は、142 であったが、1992 年のアトランタでは 82 となり、1996 年のバルセロナでは 65 となり、シドニー大会では 56 となり、統一以前の約三分の一となっている (Statistisches Bundesamt, 2003, p.429). <sup>(註 2)</sup>

こうした競技スポーツと学校で行われている教科としてのスポーツを同一視することはできないものの、これまで近代スポーツを素材として扱ってきたスポーツ科もその在り方を変えざるを得ない状況が生まれていた (Kurz, 2000b, pp.115-116).

また同時に学校スポーツの担ってきた役割を地域スポーツクラブへ移管するといった論議も浮上し、さらに学校のスポーツ施設に割り当てられる財政上の逼迫がこうした点に追い打ちをかけることとなっている (Scherler, 1995, p.45) <sup>(註 3)</sup>。このように 1990 年代半ばになり、文化に対する社会的評価が変化し、学校教育上における学校スポーツの役割が問い直されている。こうした要因を背景として、スポーツ科の目指すべき方向に修正が加えられていく。具体的にはこうした動きが顕著になったのは、1997 年の NRW 州政府の決定であり、今後の社会発展やスポーツのため、あるいは、一般教育学や教科教育学の条件や成果に合わせるために、学習指導要領の改訂が叫ばれた。この決定は、学習指導要領の改訂作業を開始し始める発端となった (Aschebrock, 2000, p.5).

その過程で 1980 年の学習指導要領は反省にさらされることになる。Kurz は、これまでの学習指導要領の反省と今後の方向性について次の 7 点を示している。

- (1)1980 年の学習指導要領の中では「行為能力論」という主導理念の持つイメージ（そのイメージといっても短絡的に形成されたのだが）に根本的に捕らわれている。経験と反省をしながら、児童生徒達は、自分の生活にとってスポーツの意味を評価できるよう学ぶべきである。生活のどのような場でどのようなスポーツが意味を与えうるのか、その点が問題となる。
- (2)この教科がスポーツへ名称変更されたときは、学校外の活動が「スポーツ」と呼ばれていた時代であったが、その当時と比べれば、（時数が…筆者補足）減ったのは確かである。だからこそ、教科特有の課題はどこにあるのかという教育学的な根拠を明確にしていかななくてはならない。特に学校ですべき課題は何か、という点から教育学的な根拠が明示されなくてはならない。「二つの課題」<sup>(註4)</sup>に見られるように、スポーツ授業の方向性が「教育的スポーツ授業」に進み、それは、教科を越えた論議とも関連してくる。
- (3)大切なことは、次の点を常に強調することである。「スポーツ」の教科としての特性をいかに示すのかという点である。スポーツという教科は、学校の中で他教科には見られないような児童生徒達の運動や身体性に関わった行為領域や経験領域を扱う教科として位置付いている。その点は教科の教育学的課題と大きく関連する。スポーツが広く知られているとか、人気があるということは重要ではなく、人間学的認識に立ちながら、教育学的に根拠付けられるべきであろう。実際の授業を創る際には、スポーツ種目は一つの基準にすぎないということを頭に入れておかなくてはならない。
- (4)授業並びに学校生活において運動や身体性の場がもっと作られるようにする必要がある。スポーツ授業は、適切な刺激を与えうる中心的場となるし、またそうすべきである。児童生徒が運動に親しめる学校となるようにスポーツ教師こそ働きかける必要がある。こうした中で

教科外の学校スポーツとの役割分担が特に問題となってくる。スポーツ授業と教科外の学校スポーツとは、スポーツという課題領域を共有するものであり、スポーツは単なる一教科以上の力を発揮できるはずである。

(5)「行為能力論」では、スポーツそれ自体が意味あるのではなく、多くの意味に覆われていると考えてきた。スポーツにおいて行為していく能力とは、合理的且つ責任を負いながら運動することができる能力のことを指しており、そこでは多様な意味を媒介していくという考え方に立脚している。ただし、教育学的根拠を持ちながら、そうした考え方が進められる必要があり、学習指導要領においては、六つの教育学的視点がその中核を形成するに相応しいと考えている。もっとも、こうした六つの視点は 1980 年の学習指導要領の「学校スポーツの課題」の項目でも実は見られたことなのである。

(6)学校スポーツの教育学的根拠を示すことは、二つの機能を有している。一つは、教科の意味を明確にするという機能を持っている（有資格機能）。もう一つは、授業を構成する際の内容と方法に対して一定の方向性を与える機能（方向機能）がある。教育学的視点を明確にすることは、二つの機能に貢献する。ただし、常にスポーツのアンビバレントな側面を考慮すべきである。

(7)授業を形成するための方向機能といっても、順番に視点を提示していくだけでは十分ではない。そこでは、どのようにして授業の中でそうした視点が関連しあうのかについても明記しなくてはならない。それによって、教育的授業ということのイメージがもてるはずである。

(Kurz, 2000a, pp.12-13)

Kurz の文章の中では、これまでの学習指導要領の反省と次期学習指導要領の新たな方向性に対するいくつかのポイントがある。一つは、行為能力論の持つ短絡的イメージに根本的に捕らわれてしまった点が反省されていること。二つ目は、教科の存在根拠や独自性は何かを論議せざるを得ない状況が生まれていたこと。三つ目は、スポーツ種目は教材の一

つの基準にすぎないと示した点である。

もつとも、行為能力論自体は種目主義に傾倒するような考え方ではないが、本来の狙いが教育現場に伝わる過程で十分には伝わらず、スポーツ種目の技術を教え込むという種目主義に陥ってしまっていた (Schmerbitz, 2003, 12, 4)。このように、これまでのスポーツを中心とした教科の考え方では、教科の存在根拠を十分に主張できない状況が出現していた。Kurz は、スポーツ科の存在根拠についてこれまでの歴史を踏まえながら次のように語っている。少々長くなるがそのまま引用する。

「スポーツ科の歴史を紐解いてみると、スポーツ科と別の教科と峻別する考え方は、これまで二つの立場あった。一つは、長い歴史的なものであるが、この教科では他教科が軽視してきた人間の側面を取り上げ、教育の手段として用いてきた点である。それは、身体性や運動という点を取り上げてきた点にその独自性があった。教科としてその点に中心軸をおく学者は、『体育 (Leibeserziehung)』『体育 (Körpererziehung)』あるいは『運動教育 (Bewegungserziehung)』といった名称を付してきた。

二つ目は、近年の学校教育の動向を反映して、教科は、社会生活への準備と考える立場であった。スポーツは現実生活を過ごしていく上で有意味であると考え、教科として『スポーツ (Sport)』『学校スポーツ (Schulsport)』『スポーツ授業 (Sportunterricht)』と言う名称を付し、1970 年代以降のドイツ語圏の中で認知されてきた。

しかし、21 世紀への移行過程でドイツにおける社会的状況が多様になっている。そのため、後者の考え方だけでは、教科としての存在根拠を語れなくなってきた。この理由から 1980 年の NRW 州の学習指導要領も改革の必要性が唱えられたのである。1980 年の学習指導要領では、教科の役割が、文化の一部分を推進しているにすぎないと考えられるようになった。次期学習指導要領では二つの側面から教科の教育学的な正当性が語られる必要があった。そこで『二つの課題』という示し方でまとめられたのである。『運動、プレイ、スポーツを通しての発達促進』と『運動文化、プレイ文化、スポーツ文化の拡大』という二つの課題である。これらの課題は、狭いスポーツ概念という意味だけで考えられているの

ではない」(Kurz,2000a,pp.14-15)

この記述に見られるように、スポーツ種目は教科を構成する一要素ではあるが、それだけではなく、身体性や運動という人間存在にとって根本的な問題を見逃し得ない課題であると Kurz は考えていた。そのため、二つの課題を同時に追求することが目指されたのである。これは、スポーツ種目を中心軸に据えてきたこれまでの学習指導要領の舵を大きく切るものであった。そこから、教育的学校スポーツ(Erziehender Schulsport)あるいは、教育的スポーツ授業(Erziehender Sportunterricht)という考え方が行為能力論に代替するものとなったのである。

では、この教育的スポーツ授業の定義はどのようになされているのだろうか。そして、身体経験論は、この理念のもとでどのように学習指導要領に位置付けられているのだろうか。そして、そこにはどのような論議があったのか。その点について概要を示しておく。

## 第二節 教育的スポーツ授業

### 第一項 教育的スポーツ授業の理念

教育的スポーツ授業の理念は次の通りである。

「教育的に志向されたスポーツ授業とは、学校外の生活との関連性を持ちながら、教科に内在する能力、技術、知識を伝えていくことと同時に、社会的・政治的な形成過程に参加するのに必要な態度や姿勢を育成する教育的授業のことである。スポーツでは、他教科との関連をはかりながら、直接的に身体や運動の経験を通して、個々人や社会において重要とされている問題や課題への通路を開く」(MSWWF,1999,XLI)

上記のように学習指導要領では漠然とした説明はなされているが、この点について具体的に NRW 州学校スポーツのホームページでは次のように解説している。

「教育的スポーツ授業では、学校の二つの長期目標の達成を目指している。この概念の下では、教育(Erziehung)と授業(Unterricht)という二

つの要素は一体化している。教育的スポーツ授業は、スポーツ種目プログラムから離れることを意味している。構造化されたルールをもったスポーツ種目の中で、ある決まりきった運動の技術のみを伝えていくというのは、学校スポーツの教育学的要求にはそぐわない。教育的スポーツ授業の出発点は、固定的な形態や基準をもった組織的なスポーツよりも、むしろ児童生徒達の諸条件や関心を考慮に入れたスポーツを重視する。それは、教育学的に選択され、精選されたものである。児童生徒達がスポーツ的な運動の楽しみを獲得し、しかも、児童生徒にとってスポーツの中にある大切な意味を見つけるためには、幅広い教材を通して多面的な志向能力や個々の視点を児童生徒達に開くことが必要である。このような自己発見によって得られた『自分の』スポーツこそ、自己、他者、環境に対する責任意識を育てるには大切なことなのである」(Schulsport NRW, 2005.7.4 確認)(Mertens und Zumbült, 2001, p.10) (注5)

この説明に見られるように、技術の習得を優先したスポーツ種目の学習から離れ、教育学の視点から目標や教材を再構成し直す点が強調されている。

では、学習指導要領上では、二つの課題として示されている「運動、プレイ、スポーツを通しての発達促進」「運動文化、プレイ文化、スポーツ文化の拡大」とは具体的にどのようなことを意味しているのだろうか。

「発達促進という課題は、対象として子どもや若者を想定している。スポーツでの経験を通して全体的に発達促進がなされるべきである。そのためには、児童生徒達の個々の条件が考慮されなくてはならない。スポーツという教科では、こうした考慮されなくてはならない条件が明確に存在する。たとえば、女子と男子とでは、スポーツに対する性特有の嗜好が異なるし、民族、特別な身体的能力、身体的障害など諸条件が異なる。学習集団が多様化すればするほど、スポーツ授業を計画し、実行する際に要求されることが多くなる。

教科の拠って立つ文化基盤の拡大という課題では、スポーツの活動それ自体と模範となる行為の学習を考えている。多くの活動を経験するこ

とや、責任のある生活形成の一部として、意味ある活動を行うことは有効である。学校スポーツでは、学校外のスポーツの社会的現実とも関連している。そのため、学校スポーツの課題は、スポーツに関わった児童生徒の行為能力を促進することにもある。ただし、そのスポーツは、模範となるようなものに限る。また、組織化された形式を持つスポーツを児童生徒の意味の視点から問い直し、また、児童生徒自身が自分の実践に見合うように変えていけるような能力を身につけさせる必要がある。こうした理想に到達するには、児童生徒達にとってスポーツが活動的で意味ある生活形成をするための要素であり、有り続けることが必要である」(MSWWF,1999, pp.XXV-XXVI)

こうした記述に見られるように NRW 州の学習指導要領では、人間の発達という「人間の立場」と、教育的に有効であると認められたスポーツ文化の伝承発展という「文化の立場」の二つから教科の課題を規定した。こうした教育的スポーツ授業の方向は、特定の一つの理念に頼ってきた考え方から脱却し、これまで教科教育学の中で論議されてきた様々な考え方を折衷した統合理論であるといえる。

## 第二項 教育的スポーツ授業への批判

もっとも、この考え方に基づけば、文化としてのスポーツは教育上の一つの手段としての位置づけにもなる。教育的スポーツ授業の考え方の下では、スポーツを通しての教育という手段論とスポーツの中の教育という目的内容論の二つの考え方が、混在している。こうした点に対して Kurz は、二つの視点を混在する考え方は、避けようがないと考えつつも (Kurz,2000a,p.25), この教育的スポーツ授業の目指す方向性に対して感情的には納得していない。この点について、彼の考え方を要約すると次のようになる。

学習指導要領の改訂委員会では Kurz 一人が主導権を握っているわけではなく、委員の中でも様々な意見が分かれていた。彼にとっては、「スポーツの中(in)の教育」と「スポーツを通して(durch)の教育」との違い

はさして重要ではなく、スポーツをする中で児童生徒達が様々な特定のルールや人間関係などを学び、そこで学んだことがあらゆる場面に転移することを期待しているだけなのである。ただし、スポーツを通じて得られた能力が日常生活や将来にわたって転移していくというのは、あくまで期待であって、それを実現する特定の授業方法はないと考える。そもそも、スポーツの中の行為能力論という考え方の中にも、そうした考え方は含まれていたはずで、委員会の議論が始まった当初は「の中」と「を通して」という考え方の違いは重要ではないと考えていた。しかし、BeckersはKurzの行為能力論を評価しなかったのである。Beckersは、Kurzの行為能力論とは異なり、スポーツを通しての教育という考え方を提示していたからである。Beckersは教科を越えた一般的な教育目標をスポーツという教科に持ち込もうとするが、Beckersの考え方では、スポーツの手段化（Instrumentalisierung）に至る危険性をもはらんでいるとKurzは考えている。たとえば、教師が社会性の育成を一つの目標としてスポーツ授業を構成したとする。結果として社会性を期待してもその効果は何も現れてこない。Kurzは、自身がこれまで主張してきたスポーツの中で学ぶという考えの方が教育的に見ても効果的と考えている。たとえば、スポーツの中の行為能力の中には、フェアプレイという考え方が含まれており、児童生徒は、スポーツの場面で実際の行動としてフェアプレイを学ぶことになり、そちらの方が教育的に見ても効果的であると考ええる。スポーツを通しての行為能力やスポーツを通しての教育という考え方は、大きな目標であったとしても実際の授業の中で何をどうすればいいのかわからない。だから有益とはいえない（Kurz, 2003.8.4）。<sup>（注6）</sup>

このような不満をKurzは持っており、学習指導要領の作成委員会のBeckersの考え方と鋭く対立していた。

一方でこうしたKurzの考え方にむしろ反発を抱く考え方もある。それは学習指導要領の作成委員としてKurzの話でも触れられたBeckersであった。Beckersは、Kurzの主導理念であった行為能力論をむしろ排除しようと考えていた人物でもあり、次のように記している。

「学校スポーツは、学校外の生活との関連をもちながら、教科に元来内包している能力、技術、知識を伝えることであり、また、スポーツの場面だけではなく、社会的あるいは政治的に参加していく過程で必要となるような判断能力や行為能力を備えた態度や姿勢を培うことである。学校スポーツは孤立した自己目的ではなく、学校スポーツを手段として一般的な教育課題や陶冶課題に対してははっきりと貢献することが可能である」(Beckers,2000,p.87)

「(スポーツという教科の…筆者補足)独自性に固執すれば、ますます教科の存在は危機に陥るであろう。というのは、(その点について認めようが認めまいが)教科としてのスポーツの存在根拠が新たに問われているからである。学校教育における教科は、社会的な問題を反映している。スポーツはメダル競争や、さして重要でもない気晴らしに還元されてはならず、むしろ非常に広範囲にわたる独特な教育学的可能性の視点から考えられるべきであろう」(Beckers,2000,p.87)

この Kurz と Beckers の意見の相違に関わって、NRW 州学習指導要領改訂委員の一人であり、ラボアシュレーの教員である Schmerbitz は、委員会内での様子を説明しているが、要約すると次のようになる。

スポーツの中の行為能力論については様々な意見があったと記憶しているが、学習指導要領改訂委員会での長い論議の末に、スポーツの中の行為能力論から離れることが結論として出された。教育現場ではスポーツ種目に関する技能向上に特化した指導を展開し、行為能力論それ自体の意図を理解していない。それは Kurz の意図とずれてしまっていると了解できる。そして、行為能力という言葉を用いないことが決められた。併せて「運動、プレイ、スポーツを通しての発達促進」「運動文化、プレイ文化、スポーツ文化の拡大」という二つの課題を設定したが、この課題は、学校スポーツを規定するものであり、相互に関連し合っている。そしてその根底には、学校スポーツやスポーツ授業は教育的に配慮されるべきであるという考え方がある。

Kurz は行為能力という理念をさらに進めようとしていたようだが、Schmerbitz をはじめとした委員は、教育的という側面を強調するために

新しい用語の使用を求めたのである (Schmerbitz.2003.12.4).

1980 年の学習指導要領の主導理念であったスポーツの中の行為能力論では、スポーツを行う上での技術や知識のみならず、スポーツを批判的に捉えていく能力、あるいは、フェアプレイなどのマナーやルールの学習、社会性の育成、スポーツを行う上でチームを組織する能力などの育成を含めている。そのため、スポーツの中の教育という考え方から短絡的に連想されるような技術、戦術、知識といった側面のみを強調した理論ではなかった。また、スポーツの中の行為能力において、スポーツの中の教育を強調したものの、スポーツを通しての教育といった手段論的発想を無視していたわけではない。しかし、その用語が、通常、現場に伝達されていく過程で、技術や知識の習得といった短絡的なイメージが先行し、十分な理解が得られていなかったことが、Schmerbitz の話からも伺い知ることができる。

以上のように、NRW 州の学習指導要領の改訂の方向として、これまでスポーツの中の行為能力という文言は前面に出ることはなくなったのである。

### 第三項 教育的スポーツ授業の教授・学習原理

では、教育的スポーツ授業という考え方をカリキュラムとして、また授業として具現化していく上での基本原理はどのようなになっているのか。ここではその点について触れていく。

1999 年に改訂された学習指導要領の中では、教育的スポーツ授業の教授・学習の原理として以下の五つの点が示されている (MSWWF,1999,pp.XLI-XLII)。それは次の通りである。

(1)多視点性(Mehrperspektivität)

(2)経験志向・行為志向(Erfahrungsorientierung und Handlungsorientierung)

(3)省察(Reflexion)

#### (4)合意(Verständigung)

#### (5)価値志向(Wertorientierung) (Beckers,2000,pp.89-95)

この点については、学習指導要領上の記述も見られているが、その内容では具体性を欠いている。そのため、以下では、各項目を検討する際に、まず学習指導要領上に記載されている概ねの内容を記し、その上で、Beckers による説明によって、各項目を補足することにする (Beckers,2000,pp.89-95)。

#### (1)多視点性(Mehrperspektivität)

学習指導要領上では、多視点性について次のように記されている。

多視点性とは、スポーツに関わる現象の多様性を考慮することである。児童生徒達は活動の中で多様な視点を知ること、スポーツ活動には様々な意味があるということを知り、また、その意味は変化していくものであることを知る。同時にスポーツ活動の中に含まれているアンビバレンツな側面を知ることが大切である (MSWWF,1999,p.XLI)。

この項目について、Beckers はさらに具体的に次のような主旨の記述を示している。

多視点性という項目では、児童生徒達が人間の運動文化の多様性に気づき、それに対する関心を向け、個々人の意味を発見することであるが、その際、児童生徒達は、次のような三段階を経る必要があると Beckers は考えている。

##### 1)多様性

運動・プレイ・スポーツというのは複雑な文化現象である。そのため、児童生徒達が運動・スポーツ・プレイの多様性を感じれるような課題を教師は設定すべきである。その際、あらゆるスポーツの視点が考慮されるべきである。

##### 2)関連性

児童生徒は、スポーツの多様性を知る経験を経て、さらにスポーツやプレイの活動が、目標、思想、ルールによって変化することを知り、また、児童生徒は、自己の身体との関わりを学びや、他人との関係作りに

効果があるかどうかを知るべきである。

### 3)体系化

さらに、運動・プレイ・スポーツが、個人や社会においても大変重要なものであり、一方で、常にアンビバレントな側面を持っている。児童生徒は、スポーツ授業の中ではこうしたことを知り、運動・プレイ・スポーツを省察し、自己の行為の方向性を切り開いていくことができるようにする(Beckers,2000,pp.90-91)。

このように、多視点性といっても、具体的には、多様性、関連性、体系化という段階があることをここでは想定している。

### (2)経験志向・行為志向

学習指導要領上では、経験志向・行為志向について次のように記されている。

運動・プレイ・スポーツが児童生徒の発達にとって大変有意味であるという前提に立ち、授業は、個々人の経験や具体的な生活現実から出発しなくてはならない。もし児童生徒が、授業の中で学習過程の主体となるのであれば、彼らは高く動機付けられるし、学習へのレディネスが整えられる。経験は、自己の行為を通じて獲得されるものであり、スポーツ授業の中で新たな経験をし、その経験を分析することが必要とされる。もし、児童生徒達のレディネスや能力が伸びれば、自立的に学習していくことが可能になる(MSWWF,1999,XLI)。

この点についても、Beckersは次のような考え方を持っている。

「経験に囚われている人は、新しいことを経験しようとしない」という意味で経験という言葉を使用しているわけではない。むしろ、生活現実の中から生まれてくる予期せぬ新たなこととの出会いが重要であり、それこそが学びの契機となる。授業では、紋切り型の社会的に規定されたスポーツ経験や、性別によるスポーツ志向の差異といった固定的な観念に囚われるのではなく、新しいことを経験する必要がある。そして、授業は、その経験の出発点として位置づける。

具体的に学習指導要領の中では、とりわけ教育学的視点として列举さ

れている「知覚能力を改善し、運動経験を広げる」という視点の中に経験志向・行為志向という考え方が反映されており、内容領域では、「身体を知覚し、運動能力を養う」「プレイを発見し、プレイ空間を利用する」という内容の中で具体化されている。この内容領域は、特に重要であり、たとえば、後者の「プレイを発見し、プレイ空間を利用する」の場合、記録や成果を気にしないで様々なことを試み、発見することが大切である。それこそ新しい経験である(Beckers,2000,pp.91-92)。

経験志向・行為志向という考え方は、これまでの固定的なスポーツ経験だけではなく、また成果や記録を問うのではなく、新しいことを発見し、試みてみるということである。

### (3)省察

学習指導要領では、省察について次のような主旨の記述が見られる。

経験は大切だが、そこには常に省察が必要とされる。省察を経ることによって、個々人の生活世界の中での経験が整理され、関係づけられるようになる。経験を省察することこそ、自立への第一歩である(MSWWF,1999,p.XLII)。

この項目についても Beckers は次のように記している。

学校では、教育的な配慮のもとで、経験の意味を学ぶようにすべきである。たとえば、危険の伴うスポーツ種目をして、自己の不安を克服することは一体どういう意味をもたらすのか。あるいは、自己に厳しくとは一体どういう意味なのかが問われる。

また、スポーツ科は、学校や社会の中で軽視されがちな身体性の問題を取り上げる教科であり、身体への省察が重要な課題となる。身体は、知覚器官であり同時に表現器官でもある。身体は、感情を表している(Beckers,2000,p.93)。

このようにスポーツ活動を経験する際には、ただ単に経験をすれば良いのではなく、省察を通じてその意味を確認していくことが大切と考えている。

#### (4)合意

学習指導要領では合意について次のような主旨の記述が見られる。

合意には、二つの点が考えられる。一つは、教師と児童生徒との意思の疎通である。授業の計画や実践、評価に関わって両者が合意をしているかどうかである。もう一つは、児童生徒間の争いの経験である (MSWWF,1999,p.XLⅡ)。

この点について、Beckers は次のように補足する。

合意というのは、調和を意味するのではない。むしろ社会的、文化的、性的な差異を認めることである。スポーツ科は他教科と異なり、児童生徒間の相互の結びつきが強く、コミュニケーションがとりやすい側面があるが、一方では、争いごともしやすい。そのため、合意を形成する能力が養われるべきである (Beckers,2000,p.93)。

このように、合意とは、活動の中で互いの差異を認め合うことであり、その能力の育成が求められている。

#### (5)価値志向

学習指導要領では、価値志向について次のような記述が見られる。

スポーツに対して意味ある参加をし、人格的なアイデンティティーを確立していく。また、スポーツ活動それ自体のポジティブな側面を発見し、スポーツに対して評価することである (MSWWF,1999,pp.XLⅡ)。

Beckers は、この項目それ自体は懐疑的であり、こうした項目を含めることが、スポーツ種目を賛美する伝統的なスポーツ授業への回帰であると誤解されるのではないかと恐れつつも、一方でその重要性を認めている。というのも、現代社会を見ると、価値志向の欠落が多く見られており、価値志向の欠落は、児童生徒にとって一見すると自由なように思えるが、その実、非常に不安定な状態に陥っていると考えられる。ただし、その際に大切なことは、価値は可変的なものであるということを前提としなくてはならない。そして、スポーツに対して意味ある参加と、スポーツを通じてアイデンティティーを確立することが重視されるべきである (Beckers,2000,p.94)。

以上のように、教育的スポーツ授業という考え方を、カリキュラムや個別の授業として具現化する際には、多視点性、経験志向・行為志向、省察、合意、価値志向という視点が考慮に入れられなくてはならない。

では、次に教育的スポーツ授業における、具体的な教育学的視点、つまり具体的な目標はどのように規定されているのであろうか。それについて検討する。

#### 第四項 学校スポーツにおける教育学的視点

学習指導要領では、「学校におけるスポーツの教育学的視点」として以下の6点を挙げている(MSWWF,1999,pp. XXVI-XXXII)。

- (1)知覚能力を改善し、運動経験を広げる(Wahrnehmungsfähigkeit verbessern,Bewegungserfahrungen erweitern)。
- (2)身体的に表現し、運動を創造する(Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten)。
- (3)挑戦し、責任をとる(Etwas wagen und verantworten)。
- (4)達成を経験し、理解し、評価する(Das Leisten erfahren,verstehen und einschätzen)。
- (5)協力し、競争し、意思の疎通を図る(Kooperieren,wettkämpfen und sich verständigen)。
- (6)健康を促進し、健康への意識を高める(Gesundheit fördern,Gesundheitsbewusstsein entwickeln)

この教育学的視点は、学習指導要領の二つの課題をさらに具体化したものである。以下では、各点に触れていくが、特に(1)(2)は詳細に触れる。

- (1) 知覚能力を改善し、運動経験を広げる。

現代社会の中で人間の感覚知覚の使用は、視覚や聴覚などの特定のものに偏っている。学校教育の中では、こうした一面的な感覚を促進するのではなく、むしろ発達に見合うようにあらゆる感覚を発展させること

が大切である。運動やスポーツを用いれば、感覚が刺激されうることから、授業の中ではこうした様々な知覚能力を刺激することが求められる。知覚能力の向上は、結果的に運動やスポーツの技能向上にも役に立ち、運動能力が向上すれば、知覚能力もさらに分化する相乗効果を生み出す。

また、幼少期の児童の発達のためには、バランス感覚、緊張と弛緩の感覚、目と手の協応性、空間感覚であり、こうした点が促進されるように授業を仕組んでいく必要がある。

また、運動は、自己と世界の経験への入口であるという考え方に立ち、環境と遊びを通じて関わるべきである。特に、集団活動ではなく、個人活動を行い、世界の知覚や自己の身体の知覚を拓ける必要がある。たとえば、子ども達は、泳ぐことや潜ることを学びながら、水の意味を知るようになる。感受性が豊かになれば、様々なことに気づくようになり、運動を継続しようと動機づけられ、運動に親しむことにもつながる。さらに豊かな感受性をもてば、自己の能力に対する信頼感を強化することにつながる(MSWWF,1999, p.XXVI)。

## (2) 身体的に表現し、運動を創造する。

運動中の人間の身体は、その人間の情報を伝達する媒体としての役割を担っている。生徒達は外見にばかり常に神経を尖らせているが、大切なことは、自己の身体と調和しながらいかに生活していくかである。

スポーツ科では他教科と違って身体表現をする機会、あるいは、身体を省察する機会がたくさんある。そこで、スポーツ科としては、生徒達が、自己の身体との調和に注目する必要がある。そこでは、外見の身体に関心を向けながらも、それを超越して内面に迫っていくことが必要となる。

内容面では、スポーツ授業の中で個々の運動の幅を拓げていくことのできる活動が重視されるべきである。たとえば、運動を使って遊んだり、運動を通して自己を表現したり、動きを創るなどである。また、ダンス、器械運動、アクロバット、ジャグリングなどの運動芸術に取り組むことである。

また、運動は美的教育と関連している。そのため個々人の能力を高め、個々の創造能力や鑑賞能力を高めていく必要がある。さらに男女によって身体表現の質には差異がある。そのため、授業では男女共習を行い、様々な壁を乗り越えていく必要がある(MSWWF,1999, p.XXⅢ).

(3)挑戦し、責任をとる。

児童生徒の傾向としては、冒険をし、自己の限界を知る活動を求めることがしばしばある。その過程で、児童生徒は自尊心を高め、自己の能力の拡大をはかっている。しかし、冒険をすることは不安との闘いでもあり、そうした不安と向き合うことを通じて自己の能力を冷静に評価するようになり、併せて自己や他人に対して責任を負うことができるようになる。学校スポーツでは、児童生徒達が冒険をするような活動に取組み、そこで危険を認識し、そうした場面で適切に対処できるような経験をすべきである。同時に、仲間との協力や補助によって、仲間に対する信頼関係を築く必要がある(MSWWF,1999, pp.XXⅧ・XXⅨ).

(4)達成を経験し、理解し、評価する。

成果を上げることはあらゆる教科についても言えることだが、スポーツ科とは、まさにそうした成果を重視してきた教科である(MSWWF,1999,pp. XXⅨ・XXX).

(5) 協力し、競争し、意思の疎通を図る。

スポーツ科は他教科と異なり社会的な行為能力が特に必要とされる。直接、身体的に接近する機会が多く、また、チームとして関わる機会も多い。その意味では、スポーツは刺激にあふれている。スポーツ授業では、特に男女共習や障害のある児童生徒との関わりの中で、様々な社会的経験をする必要がある(MSWWF,1999,pp. XXX・XXXⅠ).

(6) 健康を促進し，健康への意識を高める

児童生徒達にとって健康はスポーツへの参加動機とはなりにくい．それゆえに，児童生徒の関心を引く方策が考えられなくてはならない．児童生徒に対してただ単に知識を説明しただけでは無意味であり，実践を伴った方法で，しかも生活経験と関連している必要がある．

さらに，スポーツは健康に対して効果がある反面，健康に対するマイナスも伴うアンビバレンツなものである．そのため，個に見合う活動が必要となってくる．自然と活動していれば健康になれるというわけではなく，むしろ，内容や授業の形態が適切でなくてはならない

(MSWWF,1999, pp.XXX I - XXX II)．

以上のように六つの視点が説明されているが，このうち，Funke の身体経験論のアイディアを採り入れたのは，(1)知覚能力を改善し，運動経験を広げる．(2)身体的に表現し，運動を創造する．の二つであると Kurz は語る(Kurz,2003.8.4)．身体への感覚的気づきや身体表現の点については，第二章の身体経験論の中心概念でも触れた通り，身体経験論の一つの特徴であり，実践においてもしばしば見られてきた点である．たとえば，非スポーツ種目での実践をはじめ，近代スポーツ種目の中で身体感覚を高める活動はすべて (1)の視点の一つの実践例になるといえる．また，身体経験論の実践集に収録されている歩行の実践やパントマイム，リズム運動の実践などは，身体表現を重視しており，(2)の点の実践例といえる．

こうした視点が設定されることにより，その内容にも変化が現れるが，次に学習指導要領の具体的な内容について若干触れたい．

### 第三節 学習指導要領の内容領域

1999年 NRW 州学習指導要領では、上記の教育学的視点を受けて、内容領域が構造的に示されている。併せて各内容領域の具体的活動例が示されている。ここではその点について触れる。

#### 第一項 内容領域の構造

図10にみられるように、NRW州学習指導要領の各領域の名称は、1980年の学習指導要領に種目名が羅列していたものとは異なり、「(3)走・跳・投―陸上運動」のように、テーマと種目名とを合わせた形で示されている。この示し方に1999年の学習指導要領の一つの特徴が見られている。さらに、各領域の関係性が三次元の立体によって構造的に示されている。

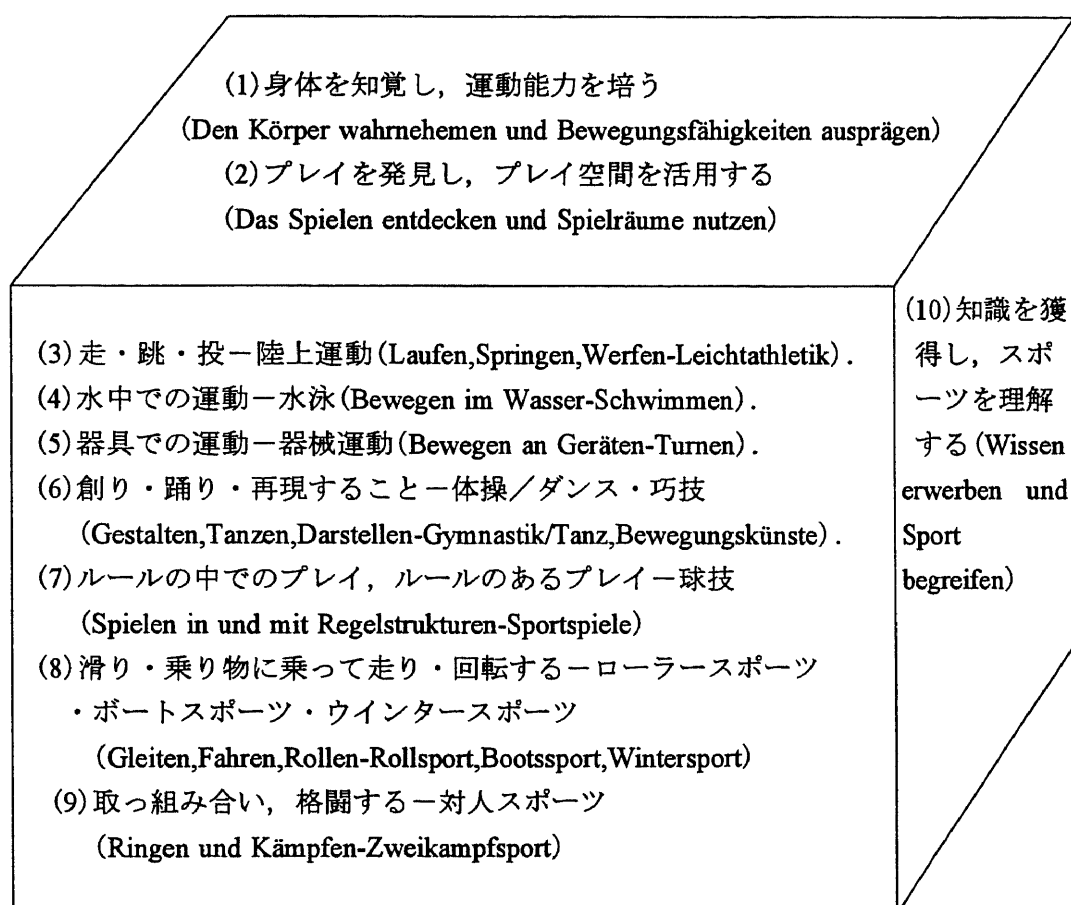


図10 NRW 州の学習指導要領の内容領域 (MSWWF, 1999, XXXIV)

具体的には、「(1)身体を知覚し、運動能力を培う」「(2)プレイを発見し、プレイ空間を活用する」という二つの領域が、全体の領域に関連する項目として位置付けられている。また、「(10)知識を獲得し、スポーツを理解する」もまた、全体の領域に関連するものとして位置付けられている。身体経験論に大きく関連している領域は、「(1)身体を知覚し、運動能力を培う」であり、この領域の位置づけは、独立した一領域でありながら、全領域の基礎という二重の位置づけとなっている。

## 第二項 具体的活動例

上記のような内容領域の構造を受けて、具体的な活動はどのようなされるのであろうか。1999年のNRW州の学習指導要領の中では、各領域で具体的な活動例が示されている。ここでは、身体経験論の実践と関連があると思われる内容のみを紹介する。

表7 「(1)身体を知覚し、運動能力を培う」の目標とその例(MSWWF,1999,pp.12-13)

重点課題	例
感受性を高め、運動する際の知覚の意味を知る。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・運動を誘発する音の重要性に気づく、声、手、指、足を使って音を起こし、その音や音楽を動きに変える。</li> <li>・遊びの場面で、色をつけたり、形づくったり、描いたりする。</li> <li>・触覚に敏感になる。（例、覆い隠されて見えないものを触る。目を閉じてパートナーに触れ、目を閉じながら触覚を頼りに空間を移動する）。</li> <li>・筋感覚を改善する（例、ボールなどの素材を使って、様々な力の入れ具合を試しながら、あるいは様々な距離、そして様々な目標に向かって投げたり転がしたりしてみる）。</li> <li>・平衡感覚を改善する（例、バランスゲーム、振動・伸展・回転運動を通じて）。</li> </ul>
自分自身の身体を意識し、身体の状態を知り、その可能性と限界を発見する。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分自身の身体の全体像に気づく（例、身体の部位に意識を向け、名前を挙げる。身体の略図を作る。身体の状態を評価する。プレイ場面で、左右の方向感覚を獲得する）。</li> <li>・関節の運動可動域や方向を発見する。</li> <li>・座っているとき、あるいは立ったり歩いているときに、姿勢が適切であるかを感じたり、適切な姿勢をとる。姿勢が崩れてしまっていることの意味を理解する。</li> </ul>

緊張と弛緩との交換を意識し、意図的にその交換を試みる。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・筋肉の様々な緊張状態を経験しその状態を作りだしてみる。</li> <li>・身体の緊張度を高める。</li> <li>・弛緩方法を学び応用する。</li> </ul>
空間や道具を探索する。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・空間の中で方向を定める。</li> <li>・運動の中で空間の層を知り、空間を発見し、あるいは器具や道具を使って空間を仕切り、動きを広げる。</li> <li>・様々な種類の道具を試す（タイヤ、ロープ、カーペット、日用品、ローラーブレード、大きな道具など）。</li> <li>・運動の中で自然環境に気づく（学校の庭、森、道）。</li> </ul>
運動前中後の身体の反応を負荷との関係で知る。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・安静にしているときと運動により負荷がかかっているときの心拍の感じを捉える（例、様々な運動負荷が脈にどのような影響をもたらすのか、いろいろ試し、比べる）。</li> <li>・汗や寒さの意味を考え、一生懸命に動くことと関係があることを知る。</li> <li>・一生懸命に動いているときの身体の反応を知覚し解釈する。</li> <li>・呼吸と力との関係を考える（例、安静にしているとき、速く走っているとき、長距離を走っているとき、力を入れているとき）。</li> </ul>
コンディションの変化や協調性の変化を知る。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・持久性や瞬発力が改善していくことを知る（長く走ることを学ぶ、素早く走ることを学ぶ、校庭で走る経験をする。自分自身の目標を設定しそれを達成する）。</li> <li>・自分の体重を知り、力がうまく入るところを知る（例、ぶら下がり、登り、障害物の克服）。</li> <li>・協調性を高め、適切な運動場面に対してその意味を知る（巧みさが要求されるものを成し遂げたり、様々な場面でバランスをとったりする）。</li> </ul>

表 8 「(3)走・跳・投―陸上運動」の目標とその例（関連項目のみ一部抜粋）

(MSWWF,1999,p.17)

走行中の身体を体験し、多様な走経験をする。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・いろいろな地面や気象条件の中で走る。</li> <li>・心臓、呼吸、汗、疲労、緊張、弛緩、負荷、安寧などを知覚し、経験し、走りとの関連性を知る。</li> <li>・走るテンポをいろいろ試みる。一人で、二人で、グループで走る。</li> </ul>
-----------------------	---

表9 「(4)水中での運動」の目標とその例(関連項目のみ一部抜粋)(MSWWF,1999,p.19)

水に馴染み、プレイの空間として水と遊ぶ.	・身体に対する水の性質と効果を経験する. そして責任を持って水と関わる(浮く, 抵抗する, 滑る).
----------------------	--

#### 第四節 身体経験論導入にあたって

スポーツに対する社会的背景の変化やスポーツ科を巡る教育界の動向の変化や目標構造や内容領域について上記では示してきたが, こうした背景だけで, Funke の身体経験論の導入を説明したとはいえない. なぜならば, 教育的な理念が変化したとしても Kurz をはじめとした学習指導要領改訂委員会の中で Funke の考え方を取り入れる必然性はないからである. ましてや Kurz と Funke の間には, 教科を巡る基本的な考え方の違いがあり, この両者の接点は生まれないはずである. こうした両者の間に立ったのが, Treutlein, そして, 改訂委員の一人であった Schmerbitz の存在である.

Treutlein は, 前章でも記した通り, 教科教育学者としての立場のみならず, 陸上競技のユニバシアード代表の監督を務めた人物である. Kurz 自身も陸上競技を専門としており Treutlein との親交は深い. Treutlein は, Funke をはじめとする北ドイツの教科教育学者が中心となって編集した『スポーツ教育学』に論文を執筆するだけでなく, Grupe や Kurz らを中心とした『スポーツ授業 (Sportunterricht) 』にもしばしば投稿している (Treutlein, 2004.1.30). その Treutleinこそ, 巧みに両者を介在する存在としての役割を果たしている. その具体例として, 身体経験論に対する Kurz の認識を変えるエピソードについて Treutlein は次のように語っている.

1986 年の実践集を発行する前に, Treutlein は Kurz とある学会で出会い, そこで身体経験論の考え方を陸上運動で応用し, その実践レポー

トを Kurz に手渡している。その数日後に、Kurz はその試みに対して大変ポジティブな評価をした手紙を送ってきた(Treutlein,2004.1.30)。1986 年時点で Kurz は身体経験論に対する態度を軟化し、その考え方をすでに個人的には受け入れている。また、前章で示したとおり、Brodthmann が AOK と共同して発行した著書『学校におけるスポーツによる健康教育』は学習指導要領に大きな影響を与えていると Treutlein は考えている。Brodthmann は Funke の考え方を直接的にこの著書に反映させ、それが間接的に Kurz にも影響を与えていると Treutlein は考えた。そして、学習指導要領の改訂の方向性として教育的スポーツ授業が強調されている中で、様々な考え方が学習指導要領に位置づけられるようになるが、身体経験論の考え方が導入されていくのは、それほど違和感がないのではないかと Treutlein は考えている(Treutlein,2004,130)。

この過程にみられるように、Funke の身体経験論は、Treutlein の陸上運動での実践を通じて Kurz に受容されることになる。加えて、健康教育の流行もその一役を担ったと Treutlein は考えている。

さらに、Funke がラボアシュレーの教員として勤務をしていたとき以来の研究仲間でもある Schmerbitz の存在も忘れてはならない。彼は、ラボアシュレーでサウナ実践を行った人物であり、Beckers と歩調を合わせ、NRW 州の学習指導要領作成委員会の中で、仕事をした人物である(Schmerbitz,2003.12.4)。その意味では、学習指導要領に身体経験論が導入されるには、こうした人脈が直接的間接的に関与していたといえる。無論、そこでは身体経験論それ自体が、前章でも示した通り、アンチテーゼとしての存在から、近代スポーツ種目の中での融合、そして、健康教育という形で、その位置づけが変わってきたというのも学習指導要領導入の大きな要因としてあげられる。同時に、Funke 自身も身体概念を 1995 年時点で提示していく作業をはじめ、その理論と実践を修正してきた影響もあり、学習指導要領に導入されていく土壌は徐々に形成されていったといえる。そして、こうした複合的な要因が重なり、身体経験論は 1999 年の NRW 州学習指導要領に導入されたのである。その後

NRW 州のみならず、ハンブルク州などをはじめ、他州においても身体経験論の考え方が導入される。そして、身体経験論は、学習指導要領に導入される過程で教育的スポーツ授業の一部を担う理論となったのである。その点で、スポーツと身体との関係が、社会的状況や教育界の動向、そして、その中で動く様々な人脈や論議の中で、対立から統合へと一つの着地点に行き着いたといえる。

ここで、こうした学習指導要領への導入に対して当事者の Funke はどのように感じているのか。この問いに対して、筆者は、書簡の中で次の問を投げかけた。

「NRW 州のカリキュラムが改訂されたことについてどのように思いますか。特に、『学校スポーツの内容領域』と『内容』についてはどう思いますか。あなたのアイデアが受け入れられたとお感じですか」(筆者, 2001, 書簡)

この問いに対して Funke は、次のような回答をしてきた。

「『身体を知覚し、運動能力を培う』という内容領域が何よりの証拠である。私のコンセプトは、最大限、学習指導要領に受け入れられたと感じている」(Funke, 2001, 書簡)

このように、自らの考え方が学習指導要領に反映された点を彼自身も認めている。そこには、これまで学習指導要領を方向づけてきたスポーツの中の行為能力論と、一方でマイナーな扱いを受け続けてきた身体経験論とが対立の時代を終え、教育的スポーツ授業の標語のもとに統一されたことを示している。

#### 【第四章のまとめ】

本章では、学習指導要領の改訂及びその背景と、身体経験論の位置づけについて論じてきた。冷戦構造の崩壊による東西ドイツの統一後、スポーツのコマーシャリズムやドーピングなどが問題視され、競技スポーツの在り方が問い直されるようになった。こうした社会的動向と呼応してスポーツ科の在り方も問われるようになった。1980 年 NRW 州学習指導要領では、スポーツの中の行為能力論という考え方が主導的であった

ものの、実際の教育現場の実践ではスポーツ種目を中心とした技術の習得に主眼がおかれ、その理念が十分に伝わっていなかった。そうした点が問題視された。また、学校スポーツの削減など、教科の存在論拠が揺らぐ中で、これまでとは異なる理論を構築していく必要性に迫られた。具体的には、NRW州学習指導要領の改訂作業の過程では、スポーツの中の行為能力論に代わり、新たに「教育的スポーツ授業」という運動の手段論と目的論とが併存する包括的な考え方が唱えられるようになった。その過程でこれまでマイナーな扱いを受けてきた身体経験論が学習指導要領に取り上げられることとなった。その背後には、Treutleinの存在やSchmerbitzなどの直接的間接的な影響があった。

具体的に学習指導要領では、六つの教育学的視点が示されることになるが、中でも(1)知覚能力を改善し、運動経験を拓げる。(2)身体的に表現し、運動を創造する、という二つの教育学的視点が身体経験論の考え方を素案としたものであった。内容領域においても「①身体を知覚し、運動能力を培う」に身体経験論の考え方が反映されるようになった。結果的に、身体経験論は、教科の中の一目標でもあり、他領域を指導する際の一方法論としての位置づけともなった。

こうした過程をみると、教科の存在論拠の揺らぎという外的要因によって、教科の目標や内容を規定する身体とスポーツの関係が問い直され、結果的に、教科の存在論拠を強化するというプラグマチックな理由から、両者を統合する理論を打ち出されたことが了解できる。その渦中に身体経験論が置かれたのである。

次章では、これまでの総括と、それを踏まえて身体経験論の意義と課題について検討していくことにする。

## 【注釈】

### 注 1 )

ドイツ国内では，旧東ドイツの組織的ドーピングに関わる裁判が行われている．そこでは，スポーツのイメージを著しく失墜させる事例が数多く報告されている．たとえば，女子砲丸投げの Heidi Krieger は，原告団の一人として，旧東ドイツ時代のスポーツ協会の会長を務めていた Manfred Ewald と医師の Manfred Höpper を相手取った裁判を起こしたが，彼女は，旧東ドイツの選手時代に投与された薬の副作用により，心身両面に著しい障害を抱えることになる．そして結果的にホルモンバランスを壊し，同年齢の女性としての行動をとることが困難になったために 1997 年に女性としての Heidi を捨て，男性である Andreas と名乗っている (Geipel, 2001, pp. 142-155; Krieger, 2001, p. 80)．

### 注 2 )

東西統一後のオリンピックメダル総数が示すように，競技スポーツへの熱は完全に冷めている．しかし，旧西ドイツに限っていえば，一般大衆のスポーツに対する参加傾向には大幅な変化がない．ドイツスポーツ連盟 (Deutscher Sportbund) (DSV) の統計によると，旧西ドイツの各州のスポーツクラブ総数と会員数は，1990 年の統一前後 3 - 4 年間を見ても，むしろ緩やかな増加傾向にある．たとえば，NRW 州では，1988 年にスポーツクラブに加盟している総会員数が，4240322 人に対して，1993 年には 4620508 人となっている．この種の傾向はハンブルク州やバイエルン州などにも同様に見られており，統一によって競技スポーツへの熱は冷めたが，大衆スポーツへの熱は冷めていないことがわかる．もっとも，旧東ドイツの各州では，いずれも会員数が激減している．たとえば，ザクセン州では，統計を取り始めた 1990 年には 649307 人（クラブ数 1498 人）に対して，翌年の 1991 年は 324411 人（クラブ数 2089）と約半分になり，1993 年においても 380755 人（クラブ数 2701）となっている．無論，統計の取り方それ自体に問題があるとはいえ，東西統一の影響は旧東ドイツの各州に大きく現れている（ドイツスポーツ連盟 H P．2005 年 8 月 12 日確認）．

注 3 )

Scherlerによれば、1990年代前半から中盤にかけて、NRW州の州議会議員の間から、学校スポーツの削減とその役割を地域スポーツクラブへ移行することが提案されたという。それは、ヨーロッパ全体が歩調を合わせることや、州の予算不足などを盾にとり、学校時間の削減が提示されていたことがその背景にある(Scherler,1995,p.45)。現在、この問題は大きな話題とはなっていないものの、州政府の予算が逼迫すれば再び取り上げられるであろうとScherlerは指摘している(Scherler,2003.11.3)。

注 4 )

「二つの課題」とは、「運動、プレイ、スポーツを通しての発達促進」と「運動文化、プレイ文化、スポーツ文化の拡大」のことである。

注 5 )

Schulsport NRW は州の学校スポーツに関わる政策をまとめた州のホームページである。この中では教育的スポーツ授業について Mertens と Zumbült の考え方が要約して示されている。ホームページの原本となる『教育的スポーツ授業とは何か(Was ist erziehender Sportunterricht)』をみると、「教育的スポーツ授業は」という主語が繰り返されており、訳出する際に、細切れの印象を与える。一方のホームページの記述は原本の単語を使用し、文意を全く変えることなく適切に要約されているため、教育的スポーツ授業についての定義は、このホームページのものを使用することにした。

注 6 )

ちなみに通常、我が国の教科教育学の中では、運動目的論、あるいは、手段論は Arnold らをはじめとした諸外国の知見を踏まえながらしばしば論議の対象となっている(高橋,1997,pp.18-40)。

【文献】

- Aschebrock, H. (2000) Vorwort. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen. Schule und Weiterbildung: Bönen.
- Beckers, E. (2000) Grundlagen eines erziehenden Sportunterrichts. In: Aschebrock, H. (Hrsg.) Erziehender Schulsport Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: Soest.
- ドイツスポーツ連盟 HP (Deutscher Sportbund) Bestandserhebungen 2001 (2005年8月12日確認)  
<http://www.dsb.de/index.php?id=348>
- Geipel, I. (2001) Eine große, wunderbare Welt. In: Geipel, I. (Hrsg.) Verlorene Spiele Journal eines Doping-Prozesses. Transit: Berlin.
- グルーペ・クリューガー著：永島 ほか訳 (2000) スポーツと教育：ドイツ・スポーツ教育学への誘い．ベースボールマガジン社：東京．  
<Grupe, O. und Krüger, M. (1997) Einführung in die Sportpädagogik. Karl Hofmann: Schondorf.>
- Kurz, D. (1995) Bracht der Schulsport eine neue curriculare Leitidee?. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) Schulsport in Bewegung Erstes Schulsport-Symposium Nordrhein-Westfalen Schule und Weiterbildung: Bönen.
- Kurz, D. (2000a) Die pädagogische Grundlegung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen. In: Aschebrock (Hrsg.) Erziehender Schulsport Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: Soest.
- Kurz, D. (2000b) Sport Education in Germany: Improving the Status, Changing the Aims. スポーツ教育学研究 20(2):113-119

- Krieger, A. (2001) Heidi und Andreas. In: Geipel, I. (Hrsg.) Verlorene Spiele Journal eines Doping-Prozesse. Transit: Berlin.
- Mertens, M. Zumbult, H. (2001) Was ist erziehender Sportunterricht?. Verlag an der Ruhr: Mülheim.
- MSWWF (1999) Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen: Ritterbach Verlag: Frechen
- Scherler, K. (1995) Sport in der Schule. In: Rode, J. und Philipp, H. (Hrsg.) Sport in Schule, Verein und Betrieb. Academia: Sankt Augustin.
- Schulsport NRW, ホームページ (2005 年 7 月 4 日 確認)  
[http://www.learnline.de/angebote/schulsport/info/05\\_sicherheitsforderung/sifoe\\_schulentwicklung\\_01.html](http://www.learnline.de/angebote/schulsport/info/05_sicherheitsforderung/sifoe_schulentwicklung_01.html)
- Statistisches Bundesamt. (2003 Statistisches Jahrbuch 2003 Für die Bundesrepublik Deutschland. SFG-Servicecenter Fachverlag. Reutlingen.
- 高橋健夫 (1997) 第 2 章 体育科の目的・目標論. 竹田清彦・高橋健夫・岡出美則編著. 体育科教育学の探究: 体育授業づくりの基礎理論. 大修館書店: 東京.

## 結章

## 第一節 総括

本研究では、ドイツにおける身体経験論の生成から NRW 州学習指導要領への導入に至る一連の発展過程を明らかにしてきた。これまでの過程を総括すると以下のようなになる。

第一章では、ドイツにおいて 1960 年代中頃から始まった教育改革とラボアシューレとの関連性について検討し、身体経験論が登場する社会的背景や教育界の動向について論じてきた。

第二次世界大戦終了後に連合国の統治下におかれたドイツでは、教育政策が連邦政府主導のもとで統一的に展開されることはなかった。アメリカ、イギリス、フランス、ソ連がそれぞれ自国の教育政策を統治地域に転用しようと試みたが、結果的に各統治国がドイツに対して親和的な態度をとったこともあり、戦前からの三分岐型教育制度は戦後も維持された。

その後 1960 年代までは、旧西ドイツの経済発展が好調であったことや、共産主義との対立により、教育上の平等思想と政治的イデオロギーにおける平等思想とが混同されてきたなどの諸要因から、教育改革がなされなかった。しかし、連邦政府や社会民主党の支持基盤の強い各州政府、及び改革志向の教育学者達が、階層社会の打破と産業構造の変化への対応を旗印に教育改革を叫びはじめた。

当時の教育改革は、概ね次の八つであった。

- (1)就学前教育の充実。
- (2)義務教育年限の延長。
- (3)オリエンテーション段階の設置。
- (4)総合制学校の創設。
- (5)高等教育機関への進学率の向上と大学制度改革。
- (6)ギムナジウム上級段階の改革。
- (7)カリキュラムや教材の近代化と科学化。
- (8)教科別に養成された教員による教科別授業。

こうした一連の教育改革の中でも、特に総合制学校の設立は、ドイツ社会に伝統的に根付いていた三分岐型教育制度を根本的に問い直す試みとして政治的、教育的な論議を生むことになった。しかし、保守政党のキリスト教民主同盟や各地のギムナジウム教師連盟などの反対運動に遭い、総合制学校は1982年以降、NRW州などの一部の州を除いては設置数に伸びが見られなかった。

もっとも、こうした一連の論議の中でも改革の理念を維持し、その考え方を具現化しようとした学校があった。それが、ビーレフェルトのラボアシュレーである。ラボアシュレーは、Dewey 思想を継承する von Hentig が指揮した学校であり、カリキュラム開発所、そして、児童生徒の生活経験に立脚した経験空間としての学校という理念のもと、1974年に開校した。同校は、社会民主党が長期にわたって政権の座にあったNRW州にあり、州の総合制学校の実験校であった。また、改革大学としての性格を有するビーレフェルト大学の協力校でもあった。

そこには様々な特徴があり、その一つとして、入学者の両親の社会階層の比率とドイツの一般的な社会階層のそれが同程度になるようにする入学児童生徒の構成規定があることや、また、教科別あるいは能力別の指導を廃止し、経験領域と称して総合的且つ横断的な学習内容を教育課程の中心においた。また、異年齢によるクラス集団の編成、壁のない大広間の空間など、多くの特徴がみられた。

こうした措置の背景には、特定の社会階層による知の独占化を否定し、共通の内容を学習する権利の保障、また、年齢や階層の異なる児童生徒を互いに認め合い、異質性を許容する社会の実現といった教育改革の理念がその底流にあった。

このようにラボアシュレーは、その設立の主旨や教育内容、そしてNRW州の政治的状況、ビーレフェルト大学の性質という点からして、当時のドイツの教育界全体の中でも、大変特殊な環境下におかれた実験学校であった。

第二章では、ラボアシュールレの身体教育領域について検討してきた。この領域のカリキュラムは Funke によって作成されたが、彼はラボアシュールレの理念を重視し、その理念の実践化を図った。また、カリキュラム作成の過程で、スポーツ教育学界のオーソリティーであった Grupe の身体論からも影響を受けていた。それは、身体を教科の基盤とする考え方であり、心身二元論を克服していく考え方であった。Funke は Grupe の理論を学ぶことで授業の中心に身体を据える考え方を持つようになった。

もともと、Grupe の理論に Funke は一方で共鳴をしつつ、他方で疑問を呈していた。具体的には、Grupe の理論は実践を導く力がない点や、Grupe の近代スポーツ種目に対する肯定的な姿勢であった。Funke は理論と実践の乖離を埋めていくことを自らの課題とし、Grupe に対する批判的な立場をとり続けた。

加えて、体育からスポーツ科への名称変更によって学校教育に近代スポーツ種目が大幅に取り入れられる中で、Funke は、近代スポーツ種目を教科の中心とする考え方に批判的見解を示し、ラボアシュールレでは近代スポーツ種目を中心としない、脱種目のカリキュラムや実践を提唱した。

ラボアシュールレの身体教育領域のカリキュラムは、基礎教養、選択授業、授業を補足する活動の三つの形態に分けられ、さらに、ブロックⅠⅡⅢの発達段階によって配列された。ブロックⅠでは、身体感覚、あるいは基礎的な運動感覚を身につけていくことが重視され、ブロックⅡでは、その延長線上の中で活動が展開され、ブロックⅢでは、思春期の生徒の身体を想定した内容が展開されていた。また、Funke は具体的に五つの目標を設定し、スポーツの技術やルールなどを学ぶだけでなく、自己や他者の身体との関係、社会との関係、そしてスポーツとの関係に気づき、相対化していくことを目標としていた。

こうしたラボアシュールレでの身体教育領域の実践をもとに身体経験論が構想されるようになる。その実践と理論は、1980年の『スポーツ教育学』の特集によって多くのスポーツ教育学者に知られるようになる。

また、1983年には、『身体経験としてのスポーツ授業』と題した著書が出版された。

この著書の中で、Funkeは五つの身体経験概念を提示し、身体経験を「包括的な自己経験」と規定した。その身体経験概念とは、次の通りである。

- (1)身体の経験。
- (2)身体を用いての経験。
- (3)他者の中に映し出される自己の身体の経験。
- (4)自己の身体を表現し、他者の身体言語を解釈する中での経験。
- (5)文化の経験。

以上のように、この内容は、自己の身体への気づきや身体表現など多岐にわたっており、こうした諸経験を授業実践において展開するための理論を身体経験論としていた。

身体経験論の実践の特徴として、身体を強調した一種奇抜な教材を用いており既存のスポーツ授業とは異なる教材であった。そこではラボアシュレーの身体教育領域全般で行われている活動内容を示すよりも、身体や脱スポーツ種目という考え方を前面に押し出し、スポーツ教育学界に大きなインパクトを与える提示の仕方であった。

Funkeは、ラボアシュレーのカリキュラム開発や身体経験論の提案を通じて、理念上で語られる身体論と教育現場の授業実践との間にある溝を埋めながら、教科の拠って立つ基盤や教材として用いる活動の在り方を根本から問い直していった。具体的には、教科の拠って立つ基盤を近代スポーツ種目という文化に置くのか、あるいは児童生徒の経験に置くのかという問題を提起していた。

しかし、身体経験論の問題も併せて明らかになっていた。それは、Funkeが実践を提示するにあたって、自身による確固たる理論体系が先に存在し、その理論を基にしながら実践を行うのではないという点である。理論が後付けされていくために明快な論理の展開になっていないという問題が明らかになった。

第三章では、身体経験論がスポーツ教育学界において論議の対象となり、実践並びに理論が修正されたことについて検討した。

Funkeは1983年のADL大会にて身体経験論を発表することになった。しかし、この考え方はGrupeらによって批判されることになった。Grupeは、身体経験概念それ自体の不明確さと、実際の授業場面での経験の選択基準の不明確さを批判した。彼は、経験を重視する論理の危うさや、経験を特定化しないことによってすべての授業が偶発性に任せられることへの危惧を抱いていた。

身体経験論への批判は、Kurzによっても行われた。KurzはGrupeとは異なった視点から批判をし、従来までのスポーツ授業の代案としての身体経験論、そしてFunkeのラディカルな主張に対して拒絶反応を示した。こうしたGrupeやKurzの批判の根底には、教科観や陶冶課題の捉え方に大きな差異があることを示すものであった。

もっとも、こうした批判だけがなされたわけではなかった。Funkeの考え方に共鳴する研究者や実践家が、ザルツブルクにおいて学会を開いた。その会の中では、身体経験論の必要性を多くの参加者が認識していたが、この考え方が一つの流行ではなく、スポーツ授業の中で明確に位置づける必要があるという主張が見られた。同時に、その理論の不十分さも指摘されていた。それはGrupeの批判にも見られたように身体経験論の概念の脆弱さや位置づけの曖昧さへの批判であり、さらには、スポーツという文化基盤を飛び越えて、様々な非スポーツ種目を取り入れたことや、身体経験論を実践する者が、心理学などをはじめとした他領域への適用を理想的に語りすぎることに批判であった。

他方、Funkeは、学会を通じてTreutleinとも親交を深め、共同して実践化をはかる約束をした。その際、Treutleinは、身体経験論の基本理念を認めながらも、既存の近代スポーツ種目への応用を提案していった。

1986年にTreutleinとFunkeは実践集『近代スポーツにおける身体経験』を発行した。この実践集は、Grupeの批判に対して実践的に応えていくものであった。この中では、陸上運動やバスケットボール、ハンドボールといった素材を用いており、身体経験論がスポーツ種目のパフォ

ーマンスを向上させるための一方法として位置づいていた。

また、1992年には実践集『スポーツにおける身体経験』を発刊することになる。この実践集では、健康教育の中で身体経験論が位置づけられていた。

これら一連の実践集では、既存のスポーツ種目と身体との関係に変化がみられていた。つまり、既存のスポーツ種目の指導の中に身体の問題が取り込まれており、結果的に、こうした試みの方が社会的コンセンサスを得ることに成功した。

もっとも、Funkeの理論の不備が克服されたわけではなかった。1992年に実践集が発行されてもGrupeの批判に対して十分に応えられていなかった。そうした理論的不備の解消を模索する過程で Funkeは、Bittnerの身体論に学ぶようになった。この身体論を基盤としてFunkeは、1995年に五つの身体概念を提示した。それは、次の点であった。

- (1)道具的身体
- (2)感覚的身体
- (3)外見的身体
- (4)象徴的身体
- (5)関係－社会的身体

こうした概念は、身体経験論のこれまでの実践を整理する枠組みにもなった。このように、Funkeの身体経験論は、実践も理論も結果的に修正変更されることとなった。

こうした修正変更が、結果的に次期学習指導要領に取り上げられていく足がかりを作っていくことになった。

第四章では、学習指導要領の改訂及びその背景と、身体経験論の位置づけについて論じてきた。

冷戦構造の崩壊による東西ドイツの統一後、スポーツのコマーシャリズムやドーピングなどが問題視され、競技スポーツの在り方が問い直されるようになった。こうした社会的動向と呼応してスポーツ科の在り方も問われるようになった。1980年 NRW州学習指導要領では、スポーツ

の中の行為能力論という考え方が主導的であったものの、実際の教育現場の実践ではスポーツ種目を中心とした技術の習得に主眼がおかれ、その理念が十分に伝わっていなかった。こうした点が問題視された。また、学校スポーツの時数削減など、教科の存在論拠が揺らぐ中で、これまでとは異なる理論を構築していく必要性に迫られた。具体的には、NRW州学習指導要領の改訂作業の過程では、スポーツの中の行為能力論に代わり、新たに「教育的スポーツ授業」という運動の手段論と目的論とが併存する包括的な考え方が唱えられるようになった。その過程でこれまでマイナーな扱いを受けてきた身体経験論が学習指導要領に取り上げられることとなった。その背後には、Treutleinの存在や Schmerbitzなどの直接的間接的な影響があった。

具体的に学習指導要領では、六つの教育学的視点が示されることになるが、中でも(1)知覚能力を改善し、運動経験を広げる。(2)身体的に表現し、運動を創造する、という二つの教育学的視点が身体経験論の考え方を素案としたものであった。内容領域においても「①身体を知覚し、運動能力を培う」に身体経験論の考え方が反映されるようになった。結果的に、身体経験論は、教科の中の一目標でもあり、他領域を指導する際の一方法としての位置づけともなった。

こうした過程をみると、教科の存在論拠の揺らぎという外的要因によって、教科の目標や内容を規定する身体とスポーツの関係が問い直され、結果的に、教科の存在論拠を強化するというプラグマティックな理由から、両者を統合する理論が打ち出されたのである。その渦中に身体経験論が置かれていた。

以上が、これまでの流れである。身体経験論は、1960年代中頃から1970年代にかけて起きたドイツの教育改革運動やスポーツの科学化によるスポーツ科への名称変更などを背景にして生まれた考え方である。この試みは、社会状況の変化や当時のスポーツ教育学内での論議を経て実践や理論に修正変更が加えられていくことになる。そして、同時に学習指導要領の方向性が変更する中で、1999年発行のNRW州学習指導要

領に位置付き、様々な形で授業実践として実施されるようになった。このように、社会状況や教育界の動向といった外的条件や、教育制度、教育実践、教育やスポーツに対する考え方などが相互に関連し合いながら、最終的には学習指導要領への導入に至った。

こうした身体経験論の生成発展過程を踏まえて、次には、この身体経験論の意味することについて考察していく。

## 第二節 身体経験論の意味すること：意義と課題

身体経験論の試みの意味することは、一体何だったのであろうか。それは、既存の教育制度やスポーツ授業に対する挑戦と妥協といえるのではないか。

身体経験論は、ラボアシュレーという大変特殊な環境下での実践をもとにした考え方であるが、ラボアシュレーそのものは、既存の三分岐型教育制度に対する一つの挑戦であり、その中で構想された身体経験論も、そうした色彩を強く帯びた試みである。特に授業実践の視点から身体教育の在り方を問い続け、既存のスポーツ授業を批判的に捉えた点や、カリキュラムの作成段階においても、学校現場の実践を経ないカリキュラム研究所や大学の研究機関に対して批判を向け、児童生徒が生活する学校現場の実践を通して確立した点は、既存の教育に対する挑戦という意味を持つものであった。

さらに、FunkeはGrupeの著書に代表されるように、ドイツのスポーツ教育学の中でスポーツ科を根拠付ける理論として身体論が用いられる傾向に対して、こうした理論は学校現場の授業実践を導く力がなく、理論上で語られる身体論と教育現場の授業実践との間に大きな乖離が見られていると批判し、その問題に挑戦しようと試みた。

1970年代以降、オリンピックのメダル競争が激化する中で、学校の教科においても近代スポーツ種目を用いることが当然のように考えられ、学校外のスポーツ活動と学校内のそれとが密接に関連づけられ、近代スポーツ種目の教育という考え方が定着している中で、Funkeは学校での

児童生徒の生活経験を視座に置いてきた。常に学校全体の教育目標の実現を重視し、教科における身体活動やプレイ・スポーツを教育の手段として位置づけながら、教科の拠って立つ基盤や教材として用いる活動の在り方を根本から問い直していったことは大いに評価すべき点である。Funkeが投げかけた問題は、教科の目指す方向が近代スポーツ種目を中心に展開されるべきなのか、あるいは、身体や構造化されたルールを持たない非近代スポーツ種目を中心に展開されるべきものなのか、という根本的な問題を提起している。

身体経験論の過程を振り返ると、1980年代前半では、近代スポーツ種目と児童生徒の生活経験、すなわち身体経験とは対立的な関係に捉えられていた。Funkeは既存の近代スポーツ種目を中心とする授業へのアンチテーゼとして身体経験論を位置づけてきた。その後、彼はTreutleinとの出会いにより、近代スポーツ種目において身体経験論の考え方を応用するようになるが、そこでは、文化と身体とは対立的関係ではなく、むしろ相互補完的關係に置かれた。このように、身体を軸とする理論と実践が存在することにより、教科を規定する基盤や教科における学習内容の位置づけについて、改めて実践を踏まえながら論議できるようになる。この意味でも、身体経験論は、教科論の再考にも一石を投じたと言える。

しかし、一方で、理論体系の在り方や授業を運用していく過程での課題を数多く抱えてきたことも確かである。具体的には、スポーツ授業の中でなぜ身体が教科の中心課題となるのか、そしてその教育学的意義は一体何であるのかという理念に関してFunkeの説明の不十分さが目につく。

「人間は身体を持ち、その身体との関わりを自然にではなく、学習や経験を通じて学んでいくのである」(Funke, 1983, p.9)というFunkeの指摘に見られるように、身体が学習の対象であることを暗黙の前提としてきた。Funkeは、児童生徒が経験を通じて身体に責任を持つこと、また、社会的に形成されている身体に気づき、自らの身体の意味を相対化することなどを狙っていた。そして、授業の中で身体との関わり方を学

ぶ必要があり，結果的にこうした認識の育成が民主政治に対する態度形成につながると考えていた．しかし，彼自身は，なぜ身体が教科の中心課題になるのかの論拠について身体論に基づいた理論を彼自身の言葉でも語ってきたわけではないし，また人間にとって身体の持つ意味を十分吟味したわけでもなかった．Funkeの論拠は，あくまでGrupeやvon Hentigらに依拠していただけであり，彼は，Grupeを批判的に検討しながらも，それを理論的には越えているとはいえない．

また，身体経験論にどのような教育的意味を付与していくのかという点を考えた場合，常に社会状況や教育界の動向に翻弄され続けてきたという問題が残る．たとえば，1980年に『スポーツ教育学』の中で初めて身体経験論が発表されたときには，アンチスポーツ授業としての意味が付与されていた．その後，Treutleinとの共同により，近代スポーツ種目を指導する際の一つの方法として位置づけが変化した．さらに1992年の実践集では，健康という意味づけがなされてきた．この変遷は一貫した意味づけがなされてこなかったことを示している．

もっとも，教科の基盤や授業理論は社会状況や教育界の動向と遊離して存在しえないことは当然であり，不易なものがあると考えるところこそ愚問かもしれない．しかし，不易なものとしての身体経験論の論拠は何かという疑問が残る．こうした論拠が明確に提示できなければ，社会状況の変化に常に左右されることになり，不安定な状況を免れ得ないものとなる．おそらくだが，アンチスポーツ授業や健康といった社会的な動向に左右される意味づけではなく，むしろ，人間が身体を持つ以上，その身体から免れ得ないとすれば，人間にとっての身体とは何かという原理的な問題からの意味づけが重要であり，自己存在の確認の一つの方法として身体経験論を意味づけ，その点を常に強調すべきだったのではないか．また，スポーツやプレイといった文化形態が人間の生活にとって欠くことのできないものであるとすれば，身体経験論は運動指導の一方法として今後も意味づけられるべきであろう．

こうした理念的，原理的な課題に加えて，授業を運用していく過程での課題も身体経験論は抱えている．具体的には，学習内容，教材，指導

方法といった点である。

学習内容と関連して、身体経験論では、児童生徒にどのような経験を保証するのかが不明確である。Funkeのように児童生徒の経験を自由に保証する立場と、一方で、ある目的に向かって児童生徒を意図的に導こうとするGrupeの考え方との違いが見られたが、Funkeの考えに立てば、確かに児童生徒の経験は多様に広がる可能性がある。しかし、限られた授業時間の中で一人ひとりの児童生徒が何を学んだのかという成果が不明確になる可能性がある。一方、Grupeの考えに立てば、児童生徒をある目的に到達させることができ、一定の成果は明白であるものの、児童生徒が何を感じているのかが見えなくなってしまう可能性も否定できない。この考え方の違いは、陶冶課題をどのように捉えるのか、つまり児童生徒が経験を通じて何を学びとるのかという学習内容の問題と関わって、実質陶冶と形式陶冶の問題があり、残念ながらこの二つがFunkeとGrupeの間で混在して論議されている節がある。この点については、より整理しながら論議される必要があるだろう。

併せて、教材の問題も抱えている。身体経験論の実践では、当初、非近代スポーツ種目を数多く教材として用いたが、その試みは、スポーツ教育学界に大きなインパクトを与えた。しかし、その後、近代スポーツ種目の中で身体経験論の実践が展開され、その実践が多くのスポーツ教育学者に肯定的に受け止められた過程を鑑みると、既存の文化基盤を大きく離れすぎた実践を試みても、スポーツ教育学者達からのコンセンサスは得られないということをこの事例は教えている。文化基盤となる既存の近代スポーツ文化、あるいは、スポーツ授業を相対化し、その問題点を鋭く批判することは大切なことである。しかし、奇抜な教材を用いた実践に偏ることは、教科としての成立基盤を根底から壊しかねない。もしその点を論議するのであれば、常に教材の選択基準の明示が必要となるはずであり、それを明示しなかったことに身体経験論の大きな問題がある。

さらに、指導方法の問題も抱えている。指導方法を体系化することは身体経験論の主旨にそぐわないとFunkeは考えてきたが、彼は方法が一

人歩きをして、教師や児童生徒を縛っていく危険性を避けていたと考えられる。その思いは大切にされる必要がある。しかし、結果的には当初、FunkeやTreutleinに近い教員やスポーツ指導員の中でのみ、実践の広がりが見られ、その指導方法も各々の実践家に任せることになるが、公教育という視点から授業成果の共有化や再現性は一つの重要な課題である。また、身体経験論の考え方を広め、多くの現場において授業実践として展開されることを意図するならば、方法の体系化は不可避である。

以上のように、身体経験論は、その理論体系の在り方や、学習内容、教材の選択基準や指導方法が特定化できないことなど、授業を運用していく上での問題点を数多く抱えていた。

もっとも、こうした意義と課題が身体経験論には見いだせるものの、評価の分かれる点が二つ残っている。一つは、近代スポーツ種目を指導する際の一方法へと身体経験論が位置づけられた点。もう一つは、FunkeとGrupeの間に残された課題についてである。

1980年代中頃になると、FunkeとTreutleinとが共同して実践作りを行い、身体経験論はスポーツのパフォーマンス向上のための一指導方法ともなっている。具体的には、身体感覚、呼吸、リラクゼーションといった方法に注目し、これまでの指導の中であまり意識されなかった感覚的気づきを様々な近代スポーツ種目の指導に導入した。こうした身体経験論の位置づけの変容が学習指導要領導入への決め手となった。こうした意味で、この変更は、運動の指導方法の広がり貢献しており、肯定的な産物とも言える。しかし、この変更は、見方によっては、ある種、既存のスポーツ授業に対する妥協であり、近代スポーツ種目の指導方法へ埋没ともいえる。そのため、この変更は肯定的に評価される側面と、単なる妥協と評価される側面とがあり、その評価は分かれるところである。

もう一つのFunkeとGrupeの間に残された課題についてであるが、具体的には、FunkeはGrupeの抱える問題の解消を意図したが、その問題を克服しえたのかという点である。Funkeは理論と実践の乖離を起こしているGrupeの問題点や近代スポーツに対して無批判であるといった批判をしたが、Funkeは「自己－身体－世界」という身体論を踏まえなが

ら実践を行った点や、近代スポーツ種目を批判し、それに偏らない授業実践を積極的に行った点では、Grupeの問題点を克服したのではないと言える。

しかし、GrupeがADL大会の報告書の中でFunkeに投げかけた疑問についてはどうであっただろうか。Funkeは彼なりにBittnerの身体論を基盤として、五つの身体概念の提示を試みたものの、それは、体系化された理論としては程遠いものであり、また、授業実践の方法や内容の選択基準など、授業を運用していく上での手続きについて、疑問視をされてもやむを得なかったのではないかと、いえる。結果的に、Grupeを克服し得た側面はあるが、理論体系や授業運営上の側面は克服できていないといえる。身体経験論を巡っては、その評価が分かれる。

### 第三節 体育科教育の本質論と授業論への示唆

最後にこうしたドイツの試みが我が国の体育科教育にどのような示唆を与えるのか検討していきたい。一つは、体育科教育の本質論に関わる点と、もう一つは、身体を中心とする授業論に関わる点の二つから考察したい。

#### <体育科教育の本質論に関する示唆>

身体経験論の初期の試みでは、教科の本質的基盤を近代スポーツ種目という文化に置く考え方と、児童生徒の生活経験や身体経験に置く考え方とを対立的に捉えてきた。この対立は、さらに陶冶課題をどのように捉えるのか、すなわち実質陶冶と形式陶冶の関係をどのように捉えていくのかという学習の目標や内容の次元にまでもつながる問題である。

Funkeは、教科の基盤を近代スポーツ種目には置かず、学校教育の中に近代スポーツ種目を無批判に持ち込む考え方を批判している。そして、彼は運動や近代スポーツ種目を教育の一手段として位置づけ、運動を通しての教育という立場をとっていた。そこでは、身体の気づきに注目している。それは、ある種、形式陶冶を重視しているともいえる。

しかし、その後の身体経験論の変容過程を見ると、教科の基盤となるはずの近代スポーツ種目という文化から完全に離れてしまうことはできず、児童生徒の生活経験や身体経験とは相互補完的な関係におかれている。

我が国においても、教科の基盤としての文化と身体、運動目的論と手段論、あるいは、実質陶冶と形式陶冶、といった二項対立図式の下で論議されることがしばしばあるが、はたしてこうした項目は対立的に論じられるものなのかという疑問が残る。児童生徒の身体経験や生活経験のみを重視し、文化を無視した場合、文化の継承発展を一つの機能とする学校教育の狙いからは大きく逸脱することになる。また、教科の独自性を維持していくことはできなくなる。一方、近代スポーツ種目という文化、特にその中でも技術や知識の継承のみを強調し、教科の独自性を主張し、運動の目的論に固執しすぎれば、学校教育の中で目指すべき全体目標から遊離する可能性がある。結果的に、学校教育としての教科の存在が揺れ動くことは、諸外国の例を見れば明らかである。文化的評価の後退や停滞は即教科の不要論へと繋がってしまうことになる。

論理を一方に集約し、他方を排除すればかえって教科の存在根拠が根底から揺らぐという関係の中に置かれている。こうした二つのいずれかの極に行き過ぎるのではなく、いわば車の両輪のようにこうした問題を捉え、教科を根拠付ける両極として相互補完的に捉える必要がある。

もっとも、その文化と身体の関係、あるいは運動の目的論と手段論の関係、実質陶冶と形式陶冶を論じる前提として、文化や身体の捉え方が問題となってくる。特に身体概念整理をどのようにするのか、どのような位相で捉えるのかという根本的な課題は、哲学、社会学、心理学、教育学などの諸学問の知見を踏まえ、適宜整理してしていく必要がある。

具体的にいえば、人間にとって身体の持つ意味や、「からだ」「体」「身体」などの身体概念の問題、あるいは「心と体の一体化」「身心一如」「心身二元論」などの心と身体の関係性、あるいは、体力、健康、間身体など、身体をどのように捉えるのかという概念の検討が体育科教育学の知見を踏まえて検討されるべきである。

身体経験論では、1995年になってからようやく Funke が Bittner の論拠をもとに(1)道具的身体、(2)感覚的身体、(3)外見的身体、(4)象徴的身体、(5)関係性的－社会的身体という五つの身体概念を提案したが、この項目間の関係はどのように構造化されているのかについての明確な説明はできていないのが現状である。我が国の場合にも、こうした身体概念が十分に検討されているとはいえない。そのためには、こうした身体概念の検討は必要不可欠である。なぜなら、身体の捉え方が変われば、その授業像は大きく異なってくるからである。

#### <身体を中心とする授業論への示唆>

NRW州の学習指導要領の中で、身体経験論の考え方はすべての運動領域の基礎でもあり同時に独立した領域としても位置付いている。それはカリキュラムを構成する上で、二重の位置づけが可能であることを示している。たとえば、授業の中で身体の感覚や弛緩といった点それ自体を目的とすることも可能であるし、また他のスポーツ種目の基礎経験として位置づけることも可能である。

我が国では1999年の学習指導要領から体づくり運動が導入され、それ以来、授業の中に技術や知識の学習を主としない活動が数多く導入されている。今後このような活動をカリキュラム上、どのように位置づけていくのかが問題ともなる。体ほぐしの運動は、必要充足の中の一部として位置づけているが、学習指導要領の「内容の取り扱い」において例外的に「各領域においてもその主旨を生かした指導ができること」という位置づけになっている。これはドイツと同様に二重の位置づけである。ただし、高学年以上の扱いであり、低中学年においては位置づいていない。

私見であるが、現行学習指導要領のように一領域としての位置を保ちつつも、各領域の基礎となるという位置づけには賛成である。ただし、身体の問題を取り扱い始める学年段階は、身体経験論の実践や NRW 州学習指導要領のように小学校の低学年からこうした内容が取り込まれていくことが、大切だと感じている。なぜなら身体への気づきや仲間づく

りの活動は、低学年の体育においても十分に可能だということがドイツの例からも示されているからである。しかし、併せて、授業実践ではどんな内容をどんな方法で行っていくのかという点が論議されなくてはならない。授業実践の再現性、あるいは成果の一般性の視点から、授業の目標、内容、方法、評価までの一連の項目に対して明確に答えていくことが必要となる。確かに、一方で目標や方法を明示し、児童生徒をある特定の目標に追い込んでいく考え方に対して拒絶反応を示す人も多くいる。我が国の体育科教育の歴史を紐解いても、こうした目標志向的な論理に対して批判を唱えていく主張があり、それはこれまで一定の支持を受けてきた。しかし、身体経験論の発展過程を見てもわかるように、内容や方法が不明瞭であれば、大きな支持を得ることは難しい。そして、批判理論はあくまで批判理論としての位置づけであり続ける。私見ではあるが、批判理論としてだけではなく、授業の確固たる理論として体系化することによってはじめて、身体を中心とした理論や実践が批判に耐えうるものとなり、社会的に受け入れられ、学習指導要領などの制度的枠組みの中で安定して位置づいていく。無論、こうした作業はすべて、日々の授業実践の創造と検証と平行しながらなされなくてはならない。

また、教材としての近代スポーツ種目との関連についても問題にされる必要がある。身体経験論の修正過程でも見られたように、身体に焦点をあてる活動は、近代スポーツ種目の指導の中でも応用が可能である。そのため、近代スポーツ種目の中でも、こうした身体に焦点化した活動を位置づけ、検証していく必要がある。特に、個人スポーツ種目においてある種の成果が見られる可能性がある。身体感覚を高めるように働きかけることでパフォーマンスに一定の好影響を与える可能性もあり、さらには、スポーツへの新たな意味の発見を促す可能性が大いにある。具体的には、陸上運動、器械運動、水泳、スキーなどにおいて、こうした考え方を取り入れた実践の積み上げが必要である。

以上が、身体経験論の検討から示唆された点である。こうした点の検討は、今後の筆者の課題としても残されている。

最後に、現在の Funke の心情を記して本研究を閉じることにはしたい。

Funke 自身は、長年主張してきた持論が、学習指導要領の導入にまで至ったことについて「自分の考え方が反映された」と語っている。しかし、筆者に「身体経験論という言葉はもう使いたくない」と語っている。この言葉が規定する自分へのイメージ、つまり年齢を重ねてもアンチスポーツ授業、アンチスポーツ種目といった社会的なイメージに対して嫌気がさしているのである。実際、彼は、新たな言葉を使い始めている。運動経験という言葉がそれである。しかし、その中身はこれまで彼が主張してきたことと大きな変化は見られていない。あくまで子どもの主体に目を向けた考え方であり、身体経験論の中で展開された内容の看板の交換にすぎない。

Funke は現在 60 歳を超えており、ハンブルク大学定年退官まで残すところわずかである。また、NRW 州の学習指導要領を主導してきた Kurz、そして身体経験論が社会的な日の目を浴びる契機となった Treutlein のいずれも退官まで残りわずかである。教育的スポーツ授業という概念の登場によって、1980 年代になされた教科の方向性を規定する論議も一段落した感がある。これは、一つの時代が終焉でもあり、ドイツにおいて次の世代の学者がどのような論議をしていくのだろうか。それを期待しながら見守っていきたい。

## 資料

### 【Funke の略歴と社会的出来事】

年	Funke の足跡	社会的出来事や教育界並びに スポーツ教育学界の動向
1944	ザクセン州ケムニッツに生まれる	第二次世界大戦時下
1945	ザクセン州ビュルクシュタットに引越す(ザクセン州はソ連の管理下)	第二次世界大戦終戦 (アメリカ, フランス, イギリス, ソ連による分割統治開始. ベルリンのみ共同管理下に置かれる)
1948		ソ連を除く三ヶ国の管理下にあった西側地区による通貨統合 ソ連によるベルリン封鎖 (いずれも 6 月)
1949	封鎖解除後, 西ベルリンのイギリス管理地区(Englischer Sektor) に移住. その後西ベルリンで学校生活を過ごす.	ソ連によるベルリン封鎖解除(3 月) ドイツ連邦共和国(西ドイツ)成立 (5 月に基本法発布, 9 月に成立) ドイツ民主共和国(東ドイツ)成立 (10 月)
1961		ベルリンの壁建設 学生運動組織の社会民主主義大学同盟(SHB)成立 60 年代になると教育改革が加速する
1963	ベルリン自由大学入学(独文学と体育を専攻) 学生運動に参加	
1968		ソ連のチェコへの軍事介入 ドイツ最大の学生闘争 NRW 州学習指導要領にスポーツ科の名称
1969		緊急事態法可決, 学生運動の沈静化, 赤軍などの過激派の登場
1971	ベルリン自由大学修了, その後, 助手として残る.	
1972		ミュンヘンオリンピック開催
1973	ビーレフェルトのラボアシュール設立 準備委員として着任	

1974	ラボアシューレ開校, 教師として働き始める	サッカーワールドカップドイツ大会
1978	ビーレフェルト大学にて博士号取得 (von Hentig の指導の下)	
1979	自著『学校スポーツにおけるカリキュラム改革』出版	雑誌『スポーツ教育学』創刊
1980	雑誌『スポーツ教育学』による特集「身体経験論」	NRW 州学習指導要領再改訂 スポーツの中の行為能力論が主導理念になる
1981	ハンブルク大学スポーツ科学部着任	
1983	実践集『身体経験としてのスポーツ授業』発刊 ADL 大会にて身体経験論を発表する ザルツブルクにて大会が開かれる	
1986	実践集『近代スポーツにおける身体経験』発刊	
1988		AOK『学校におけるスポーツによる健康教育』発行
1989		ベルリンの壁崩壊
1990		東西ドイツ統一
1992	実践集『スポーツにおける身体経験』発刊	
1999	身体経験論の学習指導要領への導入	NRW 州学習指導要領再改訂 教育的スポーツ授業が主導理念となる

## 【文献一覧】

- Aschebrock,H.(2000)Vorwort. In:Landesinstitut für Schule und Weiterbildung  
(Hrsg.)Erziehender Schulsport.Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in  
Nordrhein-Westfalen.Schule und Weiterbildung:Bönen.
- 天野正治(1978)現代ドイツの教育. 学事出版:東京.
- アメリカ教育使節団編:藤本昌司・茅島篤・加賀屋俊二・三輪建二訳(1995)戦後教育の原像:  
日本・ドイツに対するアメリカ教育使節団報告書.鳳書房:東京.
- Arbeitskreis Gesamtschule in Hamburg(2005) (2005 年 10 月 29 日確認)  
<http://www.gesamtschule-hamburg.de/editorial.htm>
- Balz,E.(1988)Besprechungen.Körpererfahrung in traditionellen Sportarten.  
Sportwissenschaft14(3):321-324.
- Balz,E.(1992)Fachdidaktische Konzepte oder:Woran soll sich der Schulsport  
orientieren?.Sportpädagogik16(2):13-21.
- Becker,H.(1968)Quantität und Qualität Grundfragen der Bildungspolitik 2,erweiterte  
Auflage.Rombach:Freiburg.
- Becker,E.(2000)Grundlagen eines erziehenden Sportunterrichts. In:Aschebrock  
(Hrsg.)Erziehender Schulsport Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in  
Nordrhein-Westfalen.Landesinstitut für Schule und Weiterbildung:Soest.
- ビーレフェルト大学 HP(2004a) [http://www.uni-bielefeld.de/presse/pm/pm103\\_00.html](http://www.uni-bielefeld.de/presse/pm/pm103_00.html)  
(2004 年 2 月 15 日確認)
- ビーレフェルト大学 HP(2004b)[http://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Ueberblick/  
Geschichte/](http://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Ueberblick/Geschichte/) (2004 年 2 月 13 日確認)
- Bittner,G.(1985),„Auf zwei Beinen stehe“Eine pädagogische Vergegenwärtigung des  
Leibes.In:Becker,G.Becker,H. und Huber,L.(Hrsg.)Ordnung und Unordnung.Hartmut  
von Hentig zum 23 September 1985.Beltz:Weinheim und Basel.
- BSMUK(2004)Schule und Bildung in Bayern 2004.Bayrische Staatsministerium für  
Unterricht und Kultus:München.
- Büßer,P.(1983)Körpererfahrung als Sportunterrichts der Gesamtschulen.In: Funke,J.  
(Hrsg.) Sportunterricht als Körpererfahrung.Rowohlt:Reinbek,pp.44-62.
- デューイ 著:宮原誠一訳(2004)学校と社会 第 62 刷. 岩波文庫:東京.
- <Dewey,J.(1915)The school and society.The University of Chicago Press:Chicago.>
- ドイツスポーツ連盟 HP(Deutscher Sportbund) Bestandserhebungen 2001  
<http://www.dsb.de/index.php?id=348> (2005 年 8 月 12 日確認)
- Eberle,G.Hillig,A.(1989)Schülerduden Pädagogik.Dudenverlag:Mannheim.
- 遠藤孝夫(2004)管理から自律へ:戦後ドイツの学校改革. 勁草書房:東京.

- Everts, G. (1977) Erfahrungen mit Projektunterricht. In: Lehrergruppe Laborschule (Hrsg.) Laborschule Bielefeld-Modell im Praxistest-Zehn Kollegen ziehen ihre Zwischenbilanz. Rowohlt: Reinbek.
- FHHBBS (2003) Rahmenplan Sport Bildungsplan Grundschule. Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Bildung und Sport Amt für Bildung: Hamburg.
- Funke, J. (1974) Körperziehung, Sport und Spiel in der Bielefelder Laborschule (ein Curriculumrahmen). In: Universität Bielefeld (Hrsg.) Schulprojekte der Universität Bielefeld Heft 4. Schriftenreihe der Schulprojekte Laborschule/Oberstufen-Kolleg. Ernst Klett: Stuttgart.
- Funke, J. (1975) Alter Sport in neuen Schulen?: Überlegungen und Thesen zu den Lernzielen der körperlichen Erziehung in Gesamtschulen. Sportwissenschaft. 3-4. 298-312.
- Funke, J. (1979) Curriculumrevision im Schulsport. Ingrid Czwalina: Ahrensburg.
- Funke, J. (1983a) Einleitung. In: Funke, J. (Hrsg.) Sportunterricht als Körpererfahrung. Rowohlt: Reinbek.
- Funke, J. (Hrsg.) (1983b) Sportunterricht als Körpererfahrung. Rowohlt: Reinbek.
- Funke, J. (1984) Einführung. In: Niedermann, E. (Hrsg.) Salzburger Beiträge zum Sport unserer Zeit 10 Folge. Wissenschaftliche Gesellschaft für Sport und Leibeserziehung am Institut für Sportwissenschaften der Universität Salzburg: Salzburg.
- Funke, J. (1984) Sportunterricht als Körpererfahrung. In: ADL (Hrsg.) Schüler im Sport-Sport für Schüler. Karl Hofmann: Schorndorf.
- Funke, J. (1986) Grundlagen. In: Treutlein, G., Funke, J. und Sperle, N. (Hrsg.) Körpererfahrung in traditionellen Sportarten. Hans Putty: Wuppertal.
- Funke, J. (1987) Über den didaktischen Ansatz der Körpererfahrung. In: Peper, D. und Christmann, E. (Hrsg.) Zur Standortbestimmung der Sportpädagogik. Karl Hofmann: Schorndorf.
- Funke, J., W. Sperle, N. und Treutlein, G. (1992) Vorwort zur 2. Auflage. In: Funke, J., W. Sperle, N. und Treutlein, G. (Hrsg.) Körpererfahrung im Sport. Meyer & Meyer: Aachen.
- Funke, J. (1995) Turndidaktik verschiedene konzeptionelle Zugänge. In: Zeuner, A. u. a. (Hrsg.) Sport unterrichten. Academia: Sankt Augustin. pp. 72-80.
- Funke, J. (1997) Von der „Körpererfahrung“ zur „Thematisierung der Leiblichkeit“. In: Müller, E., Stadler, R., Bauman, C. (Hrsg.) Sportpädagogik in Bewegung Festschrift zum 60. Geburtstag von Stefan Gröbinger. Institute für Sportwissenschaft der Uni Salzburg: Salzburg.
- Furck, C. A. (1967) Innere oder äußere Schuleform. Zeitschrift für Pädagogik.

- フュールクリストフ・天野正治他訳(1996)ドイツの学校と大学. 玉川大学出版部:東京.
- Gabler,H.(Ltg.)(1984)Kinder im Leistungssport(Eduard Friedrich contra Jürgen. Funke).In:ADL (Hrsg)Schüler im Sport.Sport für Schüler. Hofmann:Schorndorf,pp.141-148.
- Geipel,I. (2001)Eine große,wunderbare Welt.In:Geipel,I.(Hrsg.)Verlorene Spiele Journal eines Doping-Prozesse.Transit:Berlin.
- Grupe,O.(1982)Bewegung,Spiel und Leistung im Sport. Karl Hofmann:Schondorf
- Grupe,O.(1983)Schüler im Sport-Sport für Schüler.9 Kongreß des Ausschusses Deutscher Leibeserziher(ADL)vom 28.-30.9.1983 in Bielefeld.Sportwissenschaft4.
- グルーペ・クリューガー著:永島 ほか訳(2000)スポーツと教育:ドイツ・スポーツ教育学への誘い. ベースボールマガジン社:東京. <Grupe,O.und Krüger,M.(1997)Einführung in die Sportpädagogik.Karl Hofmann:Schondorf.>
- Grupe,O.(1984)Grundlagen der Sportpädagogik 3.,überarbeitete Auflage.Karl Hofmann:Schondorf
- グルーペ著:永島惇正ほか訳(2004)スポーツと人間:文化的・教育的・倫理的側面. 世界思想社:京都. <Grupe,O.(2000)Von Sinn des Sports:kulturelle,pädagogische und ethische Aspekte.Karl Hofmann:Schondorf.)
- 原田信之・牛田伸一(2003)ビーレフェルト実験学校における学習環境の構成:オープンスクールにおける教育実践の理念と展開. 岐阜大学教育学部研究報告教育実践研 5:171-182.
- Harder,W.(1974)Drei Jahre Curriculum-Werkstätten:Ein Bericht über die Aufbaukommissionen Laborshule/Oberstufen-Kolleg.Ernst Klett:Stuttgart.
- Heidenreich,K.(1977)Die Laborschule in Stichworten.in:Lehrergruppe Laborschule (Hrsg.)Laborschule Bielefeld-Modell im Praxistest-Zehn Kollegen ziehen ihre Zwischenbilanz.Rowohlt:Reinbek.
- Hentig,H,von(1969)Systemzwang und Selbstbestimmung:Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft.Ernst Klett:Stuttgart.
- Hentig,H,von.(1971)Die Bielefelder Laborschule:Allgemeiner Funktionsplan und Rahmen-Flächenprogramm.Ernst Klett:Stuttgart.
- Hentig,H,von.(1973)Schule als Erfahrungsraum?: Eine Übung im Konkretisieren einer pädagogischen Idee.Ernst Klett:Stuttgart.
- Hummel,A.und Balz,E.(1995)Sportpädagogische Strömungen-Fachdidaktische Modelle-Unterrichtskonzepte:Auf dem Weg zu einer fachdidaktischen Landkarte. In:Zeuner,A.u.a.(Hrsg.)Sport unterrichten:Anspruch und Wirklichkeit. Academia:Sankt Augustin.
- 入口豊(1997)イギリスにおける運動特性の考え方. 竹田清彦ほか編. 体育科教育学の探究: 体育授業づくりの基礎理論. 大修館書店:東京.

- 井谷恵子(2005)体力づくりからフィットネス教育へ:アメリカの体育教育と身体づくりへの責任一. 明石書店:東京.
- Kamper,D.Wulf,C.(Hrsg.)(1982)Die Wiederkehr des Körpers.Suhrkamp:Frankfurt am Main.
- Klein,M.(1980)Körperlichkeit bei Spitzensportlerinnen.Sportpädagogik4(4):21-24.
- 木村真知子(1998)ドイツ・スポーツ科学の歩み:冷静終結による変動に焦点を当てて. 近藤・稲垣・高橋編. 新世紀スポーツ文化論. 体育学論叢(IV). タイムス:大阪.
- KM/AOK NRW (Das Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen und die AOK in Nordrhein-Westfalen)(1988) Gesundheitserziehung in der Schule durch Sport.Handreichung für die Primarstufe.AOK:Bonn.
- KM/AOK NRW (Das Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen und die AOK in Nordrhein-Westfalen)(1990) Gesundheitserziehung in der Schule durch Sport.Handreichung für die Sekundarstufe I .AOK:Bonn.
- KM/AOK NRW (Das Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen und die AOK in Nordrhein-Westfalen)(1993) Gesundheitserziehung in der Schule durch Sport.Handreichung für die Sekundarstufe II .AOK:Remagen.
- Kolb,M.(1995) Besprechungen.Körpererfahrung im Sport.Wahnehmen-Lernen-Gesundheit fördern.Sportwissenschaft25(3):305-308.
- 近藤智靖・岡出美則(1995)ドイツの身体を経験として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. 愛知教育大学体育教室研究紀要 20: 33-50.
- 近藤智靖・岡出美則(1997)身体経験としてのスポーツ授業の中で保証しようとした経験の内容:ドイツの試みに見る日本の教科教授モデルへの示唆.体育学研究 41(5):369-379.
- 近藤智靖・岡出美則(2000)ドイツの学習指導要領にみる身体の位置づけとその目標・内容. 岡出美則編著 ドイツを例にした学校5日制に向けての教科体育カリキュラム研究. 平成10年度-平成11年度文部省科学研究費補助金(基礎研究C(2))研究成果報告書.
- 近藤智靖・高橋健夫・岡出美則(2000)ドイツにおける「身体を経験」の理論的背景について:1980年-86年.日本体育学会茨城支部『いばらき健康・スポーツ科学』19:41-48.
- 子安美知子(1975)ミュンヘンの小学生:娘が学んだシュタイナー学校. 中央公論社:東京.
- 栗山次郎(1995)ドイツ自由学校事情:子どもと教師で作る学校. 新評論:東京.pp.126-135.
- Kurz,D.(1990)Elemente des Schulsports:Grundlagen einer pragmatischen Fachdidaktik. 3 unveränd. Aufl. Karl Hofmann: Schorndorf.
- Kurz,D.(1995)Bracht der Schulsport eine neue curriculare Leitidee?.In:Landesinstitut für Schule und Weiterbildung(Hrsg.)Schulsport in Bewegung Erstes Schulsport-Symposium Nordrhein-Westfalen Schule und Weiterbildung:Bönen.
- Kurz,D.(2000a)Die pädagogische Grundlegung des Schulsports in

- Nordrhein-Westfalen.In:Aschebrock(Hrsg.)Erziehender Schulsport Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen.Landesinstitut für Schule und Weiterbildung:Soest.
- Kurz,D.(2000b)Sport Education in Germany:Improving the Status,Changing the Aims. スポーツ教育学研究 20(2):113-119
- 桑原隆(1998) 西尾実国語教育論の探究：言語活動主義・言語生活主義の展開と発展. 筑波大学博士学位論文.
- Krieger,A.(2001)Heidi und Andreas.In:Geipel,I.(Hrsg.)Verlorene Spiele Journal eines Doping-Prozesse.Transit:Berlin.
- ラボアシュレーHP(2005) <http://www.uni-bielefeld.de/LS/> (2005年12月3日確認)
- Lenhart,V.(1972)Diskussion über die Schulreform in der BRD Problembereiche Schule-Demokratieverwirklichung-gesellschaftliche Strukturreform.Akademische Verlagsgesellschaft:Frankfurt am Main.
- Lübke,S,I.(1996)Lernbereiche in der Praxis der Laborschule.Leske+Budrich:Opladen
- マックスプランク研究所研究者グループ・天野正治監訳(1989)西ドイツの教育のすべて.東信堂：東京.
- MBWWM.(Ministerium für Bildung,Wissenschaft und Weiterbildung,Mainz). (1998)Lehrplan Sport Sekundarstufe I (Klassen-9/10) Rheinland-Pfalz.Sommer :Grünstadt.
- Media'68 und il manifesto(2001)'68 Eine Weltrevolution CD-ROM und Booklet zur gleichnamigen CD-ROM edition 8 und Assosiation A:Zurich und Berlin.
- Meinberg,E.(1986)Die Körperkonjunktur und ihre anthropologischen Wurzeln. Sportwissenschaft16(2):129-135.
- Mertens, M.Zumbult, H.(2001)Was ist erziehender Sportunterricht?.Verlag an der Ruhr:Mülheim.
- 宮野安治(2004)第2編現代教育学の主潮流 第1章精神科学的教育学. 山崎高哉編著. 教育学への誘い. ナカニシヤ出版：京都.
- 文部科学省(2002)諸外国の初等中等教育. 財務省印刷局：東京.
- MSWWF.(1999)Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen :Ritterbach Verlag:Frechen
- 永島博正(2000)訳者あとがき. グルーペ・クリューガー著：永島 ほか訳.スポーツと教育 :ドイツ・スポーツ教育学への誘い. ベースボールマガジン社：東京. <Grupe,O.und Krüger,M.(1997)Einführung in die Sportpädagogik.Karl Hofmann:Schondorf.>
- 中森孜郎(1996)教育としての体育.大修館書店：東京.
- 中岡成文(2003)ハーバーマスコミュニケーション行為. 現代思想の冒険者たちSelect. 講談社：東京.

- Naul,R.Hoffman,D.Nupponen,H.Telama,R.(2003)PISA-Schock auch im Schulsport?Wie fit sind finnische und deutsche Jugendliche?.Sportunterricht52(5):137-144.
- 西尾幹二(1982)日本の教育ドイツの教育. 新潮社:東京.
- NRW Bildungsportal HP(2005)  
<http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/System/Statistik/index.html>(2005 年 10 月 29 日確認)
- 岡田敬司(2004) 第2編現代教育学の主潮流 第5章批判的教育科学. 山崎高哉編著. 教育学への誘い. ナカニシヤ出版:京都.
- 岡出美則(1981)西ドイツにおける体育教授学理論構築に関する研究-1960年代を中心に-. 筑波大学大学院体育研究科修士論文.pp.100-101.
- 岡出美則(1985)ドイツのスポーツ教育学「身体の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)身体の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.
- 岡出美則(1994) 西ドイツにおける「スポーツの行為能力」論の形成. 愛知教育教科教育センター研究報告 18:57-66.
- 岡出美則(1995) (6) スポーツ教育論と授業.宇土正彦監修. 学校体育授業事典. 大修館書店:東京. 72-74.
- 岡出美則(1997a)ドイツにおける「スポーツの中の行為能力」論形成過程にみるスポーツの意味を巡る論議. 体育学研究 42(1):1-18.
- 岡出美則(1997b)多様化する現代学校体育の「からだ」イメージ. 体育の科学 47(7):528-533.
- 岡出美則・近藤智靖(1998)からだの気づきをめぐる動き. 体育科教育 46(8):60-62.
- 岡出美則(2000)ドイツにおける教科スポーツ指導要領改革の動向とそれを巡る論議過程. ドイツを例にした学校5日制に向けての教科体育カリキュラム研究:岡出美則研究代表. 平成10年度～平成11年度文部省科学研究費補助金(基礎研究C(2))研究成果報告書.
- 大家孝雄(1986)第五章西ドイツ教育課程の実験学校. 佐藤三郎編. 世界の教育方法改革. 東信堂:東京. pp.155-168.
- 大高泉(1996)ヴァーゲンシャイン科学教育論研究:範例的・発生的科学教授論の特質と重点移行. 筑波大学博士学位論文.
- 大友秀明(1982)現代西ドイツの政治教育に関する一考察. 教育学研究科筑波大学大学院博士課程 教育学研究集録第5集.p.19.
- Pöttinger,P.(1990)From Physical Education(Instruction) to Movement Education (Instruction).International Journal of Physical EducationXXVII(4):15-19.
- Rieder,H.(1984)Körpererfahrung-eine neue Modewelle?.In:Niedermann,E. (Hrsg.)Salzburger Beiträge zum Sport unserer Zeit 10 Folge.Wissenschaftliche Gesellschaft für Sport und Leibeserziehung am Institut für Sportwissenschaften der

- Universität Salzburg:Salzburg.
- Rigauer,B.(1983)Bewegen-Erinnern-Entfalten.In:Funke,J.(Hrsg.)Sportunterricht als Körpererfahrung.Rowohlt:Reinbek.
- Ruhnau,B.(1986) Körpererfahrung im Handball. In:Treutlein,G.Funke,J.und Sperle,N.(Hrsg.)Körpererfahrung in taditionellen Sportarten.Hans Putty:Wuppertal.
- 佐々木賢太郎(1956)体育の子：生活体育をめざして.新評論社. 東京.
- Schaller,H,J.(1992)Instrumentelle Tendenzen in der Sportpädagogik. Sportwissenschaft22(1):9-31.
- Scherler,K.(1995)Sport in der Schule.In:Rode,J.und Philipp,H.(Hrsg.)Sport in Schule,Verein und Betrieb.Academia:Sankt Augustin.
- Schimmel,J.(1986)Sport und Gesundheit. In:Treutlein,G.Funke,J.und Sperle,N.(Hrsg.) Körpererfahrung in taditionellen Sportarten.Hans Putty:Wuppertal.
- Schimmel,J. und Treutlein,G.(1992) Körpererfahrung, Sport und Gesundheit. :Gesundheit bewahren und fördern,Gesunde belehren und sensibilisieren. In:Funke,J,W.Sperle,N. und Treutlein,G.(Hrsg)Körpererfahrung im Sport. Meyer&Meyer:Aachen.
- Schmerbitz,H.,(1983)Saunabaden im Sportunterricht. In:Funke,J.(Hrsg.) Sportunterricht als Körpererfahrung.Rowohlt:Reinbek.
- Schneider,F,J.(1983)Pantomime. In:Funke,J.(Hrsg.)Sportunterricht als Körpererfahrung.Rowohlt:Reinbek.
- Schulsport NRW,HP  
[http://www.learnline.de/angebote/schulsport/info/05\\_sicherheitsfoerderung/sifoe\\_schulentwicklung\\_01.html](http://www.learnline.de/angebote/schulsport/info/05_sicherheitsfoerderung/sifoe_schulentwicklung_01.html) 2005.7.4 確認
- SNRWSK(1968)Grundsätze,Richtlinien,Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen Teil i Sport,A Henn:Wuppertal.  
 (Die Schule in Nordrhein-Westfalen Eine Schriftenreihe des Kultusministers)
- SNRWSK(1969)Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule Schulversuch in Nordrhein-Westfalen.A Henn:Wuppertal.  
 (Die Schule in Nordrhein-Westfalen Eine Schriftenreihe des Kultusministers)
- Sprenger,J.Treutlein,G.Janalik,H.(1984)Sinnliches und Besinnliches zur Tagung. in:Niedermann,E.(Hrsg)Salzburger Beiträge zum Sport unserer Zeit 10 Folge.Wissenschaftliche Gesellschaft für Sport und Leibeserziehung am Institut für Sportwissenschaften der Universität Salzburg:Salzburg.
- Statistisches Bundesamt.(2003)Statistisches Jahrbuch 2003 Für die Bundesrepublik Deutschland.SFG-Servicecenter Fachverlag.Reutlingen.
- Stelter,R.(1994)Sport:a relation between performance and body experience.

- International Journal of Physical EducationXXX I (4):15-20.
- 田口康明(1995)1960年代のヘッセン州における教育改革とドイツ社会民主党の教育政策.  
教育学研究科筑波大学大学院博士課程教育学研究集録第19集.
- 高浜介二(1983)特集：子どもの「からだ」と「こころ」を育てる. 体育科教育 31(7):5-154.
- 高橋健夫(1977)西ドイツの学習指導要領：Nordrhein-Westfalen州のLehrplanを中心として.  
体育の科学27(6).
- 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 32(1):149-166.
- 高橋健夫(1997)第2章 体育科の目的・目標論.竹田清彦・高橋健夫・岡出美則編著.体育科  
教育学の探究－体育授業づくりの基礎理論－.大修館書店:東京.
- 谷川彰英(1996)柳田国男における教育思想形成と社会科教育論の展開. 筑波大学博士学位論  
文.
- 丹沢哲郎(1995)アメリカのBSCSカリキュラムの変遷過程の研究：STSカリキュラムにお  
ける科学的リテラシー概念を基礎にして. 筑波大学博士学位論文.
- Terhart(2003)PISA-und was dann?.Sportunterricht52(5):132-136.
- 哲学事典(1982)平凡社：東京.
- Thurn,S.Tillmann,K,J.(1997)Die schulpädagogische Diskussion heute-und was die  
Laborschule dazu beitragen.In: Thurn,S.Tillmann,K,J.(Hrsg)Unsere Schule ist ein  
Haus des Lernens :Das Beispiel Laborschule Bielefeld.Rowohlt:Reinbek.
- Treutlein,G.Funke,J.und Sperle,N.(Hrsg.)(1986)Körpererfahrung in taditionellen  
Sportarten.Hans Putty:Wuppertal.
- Treutlein,G.(1986)Faszinierende Leichtathletik-auch durch Körpererfahrung.  
In:Treutlein,G.Funke,J.und Sperle,N.(Hrsg.)Körpererfahrung in taditionellen  
Sportarten.Hans Putty:Wuppertal.
- VLBB(2003)Erklärung der VLBB zur Entwicklung der Schulaufsicht in NRW  
1.September 2003.Vereinigung von Leitenden Beamtinnen und Beamten im  
schulischen Bildungsbereich des Landes Nordrhein-Westfalen:Munster.pp.1-4.
- 山田容子(1997)ドイツ総合制学校における「教育的協力者」に関する一考察：ベルリン集を  
例として. 筑波大学 比較・国際教育学研究室. 比較・国際第5号.

## 謝辞

身体経験論という試みに興味を持つようになったのは、私が宮城教育大学の3年生の頃でした。当時、愛知教育大学にご勤務であった岡出美則先生の論文の中で紹介されている内容と宮城教育大学での特色ある体育の試みとが極めて類似しており、ドイツのこの考え方を勉強してみたいと思うようになりました。以来14年の月日がたち、ここによりやく博士論文としてまとめることができました。この間、様々な方のご尽力とご協力を頂いたと感じております。

筑波大学の指導教官であります高橋健夫先生には、論文をまとめる上でのアイデアをはじめとして、常日頃より学位論文のテーマを巡って数多くのご指導・ご議論を頂きました。また、北海道の小学校教員を辞して筑波大学に飛び込んできた私を快く受け入れて頂き、職の無い私の生活全般にわたり、いつもご心配をいただき、数多くのご支援を頂きましたこと、本当に感謝しております。

岡出美則先生には、愛知教育大学、そして筑波大学と長期間にわたってお世話になっていますが、思い起こせば、14年前に岡出美則先生にお手紙を差し上げ、先生から多くの論文集をご返送頂いたことが大きなきっかけだったと思います。学部4年生の夏に初めて愛知教育大学を訪問し、先生にお会いした際に、なんと若い先生だろうかと感じました。以来、大変長きにわたり様々なご支援・ご指導を頂いたことは言うまでもありません。言葉に尽くせないですが、本当に感謝しております。

ハンブルク大学のJürgen Funke-Wieneke先生には、ハンブルク滞在時に、研究上のアドバイスのみならず、稚拙な私のドイツ語でのインタビューに丁寧にお答え頂き、また、生活全般にわたって多くのご支援を頂きました。私がドイツに向かうきっかけとなったのも、また、このテーマで学位論文を取得したのも、Funke先生の存在なくして語ることはできません。ハンブルクでは、私のことを丁重に扱い、また、私の成功を心から喜んでくれた方でした。ドイツでの留学経験がなければ、学位論文を仕上げることは到底不可能だったと思います。

主査の阿部生雄先生、そして、中間評価以来、副査として私の学位論文を見守って頂きました佐藤臣彦先生のお二人の先生方には、大変感謝しております。また、中間評価の際に副査としてご審査を頂きました清水諭先生にも、大変感謝しております。人文社会系の偉大なる先生達にご審査頂けることの幸せを感じておりました。また、阿部先生、佐藤先生には、ご健康を第一優先にされなくてはならない中、学位審査をお願いし、ご健康に負担となったのではないかと申し訳ない気持ちでいっぱいでした。

北海道利尻郡利尻富士町立駕泊小学校の先生方・父兄の皆さん・そして、子ども達にも、感謝の気持ちでいっぱいです。8年前に小学校の教諭を辞して筑波大学の研究生となりましたが、多くの先生方や父兄の皆さんのご期待を裏切り、我儘な私の願いを許して頂き、本当に感謝しております。筑波に居を構えてからも、様々な形で精神的・物的な援助を頂き

ました。また、最後まで辞職を留まるように説得して頂いた PTA の福岡会長には、感謝の気持ちでいっぱいです。この 8 年の間に、病気で他界され、最後まで感謝の言葉を言えずにいたこと、本当に申し訳ない気持ちであります。また、クラス担任をしていた子ども達には、本当に感謝の気持ちでいっぱいです。私は、辞職を前にしてこんなことを子ども達に伝えました。「先生が日本の体育を変えてくる。」「博士になってくる。」と。まさに啖呵を切って利尻を去りましたが、こんな自分勝手な私のために子ども達はお別れ会を開き、去りゆく当日には港で見送ってくれた姿は今でも忘れません。ようやく、8 年越しに学位を取得しますが、小学校教員を辞してから 3 年の間、自らの人生の目標を完全に見失いかけた時に、やはり最後に踏ん張れたのは、子ども達との約束だったように思います。本当にありがとうございます。

筑波大学の研究室の先生方や皆さんには、長きにわたり本当にお世話になりました。三木先生や長谷川先生をはじめ、研究室を巣立った OBOG の先輩・後輩、長期研修の先生方をはじめ、現役の院生・研究生・長期研修生の先生方には本当にお世話になりました。

ドイツ滞在中は、Funke 先生以外の方にも大変お世話になりました。インタビューに快く応じて頂いた多くの先生方、ハンブルク大学の研究室の仲間、そして、Günter や Nadine, Pagel 先生達をはじめ、合気道や語学の仲間達、そして、留学にあたって大きな援助をして頂いた Nathalie と Casey には、本当に感謝の気持ちでいっぱいです。

家族にも、長い間、迷惑をかけました。35 歳になっても未だに学生で、好き勝手に生きている息子を両親はどんな目で見ているのだろうかと思うと、本当に申し訳ない気持ちでいっぱいです。心配をかけました。それは、姉や弟に対しても全く同様であり、私がいくら家族を思っても、経済的に何か支援できるわけでもなく、社会的な務めを果たせるわけでもなく、申し訳ない気持ちでいっぱいでした。これからようやくいろんなことが返せると思うとうれしいです。

最後に、驚阪恭子さんです。彼女には経済的にも精神的にも支えてもらいました。「私は応援するからね。」という言葉が幾度となく励みになっていました。これからもよろしくと言いたいです。

その他、アルバイト先の工藤さん、福井からの長期研修生の山本先生など、個別に名前を挙げればきりがありませんが、この場を借りて全ての人に感謝の気持ちを表したいと思います。本当にありがとうございました。これから再び社会人として勤務しますが、粉骨碎身して働くことを誓い、本学位論文を閉じることにしたいと思います。

平成 18 年 2 月 15 日

於) 筑波大学体育科教育学研究室 B506

近藤 智靖