

# 学校体育における器械運動の特性に関する一考察

## Eine Betrachtung über die sportliche Charakteristik des Gerätturnens im Schulsport

岡 端 隆  
Takashi OKAHANA

（平成6年10月11日受理）

### Zusammenfassung

In der japanischen Schulsportgeschichte haben wir das Gerätturnen im Sinne F.L. JAHNs als die Gymnastik auf der Turngeräten im Sinne P.H. LINGs sehr lange mißverstanden. Aber beim verbesserten Lehrplan der Grundschule (1968) vom japanischen Kultusministerium wurde es als ein Teil von der Sportarten anerkannt. Außerdem im Jahre 1977 wurde neues Lernziel, d.h. „Vertrautheit mit Übungsformen“ zu diesem Lehrplan hinzugefügt. Damit halten wir heute eigene Freude über das Gerätturnen für wichtig. Unter den Verhältnissen wäre die sportliche Charakteristik des Gerätturnens jedoch nicht geklärt.

Der Zweck dieser Abhandlung besteht darin, daß die sportliche Charakteristik des Gerätturnens noch einmal vom pädagogischen - bewegungsmorphologischen Standpunkt aus überprüft werden soll, und daher würde eine lehrmethodische Grundlage von der Sportunterricht angegeben.

Beim Bewegungslernen des Gerätturnens ist es ursprüngliche Bedeutung, die physische Hindernisse nicht zu überwinden, sondern die Bewegungskunststücke im Sinne K. GAULHOFERs auszuführen. Übrigens kann man derjenige Freude über die Bewegungskünste zweideutig interpretieren, d.h. „innerliche Freude“ und „äußerliche Freude“. Daunter könnte die expressive oder wettkampfsportliche Charakteristik des Gerätturnens auch in Wirklichkeit der Sportstunde berücksichtigt werden.

Zum Schluß sei hervorgehoben, daß der Sportlehrer die Charakteristik des Gerätturnens elastisch je nach sportlichen Motive der Schüler erfassen sollte.

## I. 問題設定

### 1. 器械運動の指導の問題性

「器械運動の授業はむずかしい」とよくいわれる。たしかにその理由を考えてみると、個人的スポーツであり、生徒一人一人の能力に応じた指導が行なわれなければならないということ、教える運動財（Übungsgut）が非日常的な性質をもつため、「できる・できない」がはっきりしており、それゆえできない生徒に対していかに興味をもたせるかという動機づけの方法が問われるということ、学習環境の面から、安全面への配慮がより周到に行なわれなければならないということなどが挙げられよう。一方、教師の側としても自分ができないために、生徒の前で示範することができず、そのはずかしさからつい敬遠してしまうということもあるかもしれない。とりわけ体育教師のすべてが器械運動のスペシャリストというわけではなく、むしろ生徒の方が教師より上手に演示できるという場合も少なくない。その場合、当該の教師が逃げ腰になってしまえば、できる生徒、否、できない生徒からも器械運動の指導に際して不信感を抱かせるだけで、授業がうまく成り立たないということも十分に考えられる。

けれども器械運動の授業において「とにかくできさせればよい」ということになれば、異論を唱える人も多いであろう。その大きな理由は、器械運動を学校教育という枠組みのなかでとらえるところにある。平成元年に改訂された文部省における小学校学習指導要領及び指導書体育編によれば、体育科の究極の目標は「楽しく明るい生活を営む態度を育てる」ところにあり、単に「運動ができる」というだけではこの目標に合致した授業成果はなかなか得られない。すなわち教科の目標にも掲げているように、「適切な運動の経験」、「身近な生活における健康・安全についての理解」、「運動に親しませる」、「健康の増進と体力の向上を図る」という各部分目標が相互に緊密な関連をもちつつ、上記の究極の目標をめざしてゆくものでなければならない（4-98頁、5-8頁）。そこにおいて器械運動の授業では、なにを生徒に学習させてゆけばよいのかということが浮き彫りにされてくる。

### 2. 器械運動の特性をとらえる視点

いうまでもなく学習の内容は目標から導き出される。目標を無視したところで、内容が一人歩きをしてしまえば、たとえとび箱がとべようが、逆上がりができようが、そこで器械運動を行なうことの意味はない。本論では、体育科の目標について批判検討を加えてゆくものではないが、器械運動の特性を考えると、この目標ということは無視して論を展開してゆくわけにはゆかないであろう。

そもそも体育科の目標はこれまで固定的に考えられてきているわけではなく、そのときどきの時代背景に応じてたえず問題にされてきた（13-19頁以下）。

戦前の体育では、主として身体各部の調和的発達を目標として基本的には体操中心に教材が考えられてきたし、終戦後においても、たとえばアメリカの占領下にあつて軍事的色彩をもつものが否定され、遊戯やスポーツが奨励されるようにはなったとはいえ、運動はもっぱら「発達刺激」としてとらえられ、身体的発達を中心に、精神的発達および社会的発達の三つの角度が問題にされていた。もちろんこの「発達の目標」は、今日においてもその重要性が一貫して指摘されているのはいうまでもない。しかしながら昭和28年改訂の小学校学習指導要領体育科編で「学習の内容」を「目標」とは別に章をおこして取り上げたことにより、この「発達の目標」

以外に「学習内容に関する目標、学習内容を方向づける目標」が扱われるようになった。さらに昭和33年改訂の小学校学習指導要領でも、この考え方は引き継がれることになる。しかしそこで学習される運動領域全般が体操的に扱われる傾向は拭いきれず、また昭和39年のオリンピック・東京大会誘致を契機に、体力中心主義のスポーツ学習が行なわれるようにもなってくる。そのような情勢のもとで、スポーツとはなにか、ダンスとはなにかが根本から問われるようになり、昭和43年の小学校学習指導要領改訂では、運動の特性をこれまで以上に生かそうという趣旨で、「体操・スポーツ・ダンス」の分類が試みられた。ところが生徒の学習意欲の向上はそれほど期待できず、いわゆる「スポーツ好きの体育嫌い」という現象が、一方で現われてくるようになる。それは、体育関係者にとって「体育」のありかたを根底から考えさせられるものであったといえよう。そこで次に登場してくるのが、昭和52年改訂の小学校学習指導要領における「運動に親しむ」という目標である。この改訂では、「『運動を行なう人と運動とのかかわり方』に眼を向けた内容の特徴化を試みるに至った。」(15-145頁)つまり「運動する楽しさ・喜び」をとおして、生徒自身が能動的に運動する習慣を身につけるということがめざされたのである。この目標は、生涯スポーツという標語をともなって、平成元年の改訂でも受け継がれ、その重要性はますます指摘されてきているのはいうまでもない。

けれども楽しければどのような授業をしてもよいというわけにはゆかず、やはり「何についての楽しさ」なのかを明確におかねばならない。たとえば個々にとりあげる運動種目を手段的なものとしてとらえ、そこにおける運動学習の行動様式に「楽しさ」を求めるということもできるであろう。ところが運動種目を手段的なものとしてとらえてしまうと、最終的にはそれを行なうことの意義が問われてしまうことに注意しなければならない。換言すると「楽しさを体得」するのに、なぜ器械運動でなければならないのか、なぜボール運動でなければならないのかということが問題にされるのである。その意味で、体育授業では「運動種目固有の楽しさ・喜び」というものが追求されなければならない。

ところでこのように学習者の立場から見た運動の特性は、「機能的特性」と呼ばれている。一方、運動は客観的にも観察されるので、学習される内容である運動技術、戦術、ルール、マナーといった「構造的特性」も理解しておかねばならない。なぜなら「その運動に固有の楽しさも、これらの客観的な特性にかかわって生み出されるからである。」(11-94頁)

本論ではそのような点をふまえて、器械運動の特性を再検討し、体育授業における指導方法論的基礎を提供することを目的とする。そのためにもまず器械運動の概念を運動学的立場から明確にし、それにもとづいて過去における特性のとらえ方の問題点を整理、検討してゆきたい。

## II. 器械運動とはなにか

歴史的にみると、わが国における学校体育は、体操・器械運動を中心的教材として扱ってきたといわれる(8-28頁)。しかし不幸なことに、明治、大正期にいたっては、体操も器械運動もその概念理解が曖昧なまま「体操」という一語で片付けられてきた経緯をもっているのは特筆すべきことであろう。現在において、専門家の間ではまちがうことがないのに、一般には、まだ「器械運動」や「体操競技」のことを「器械体操」というのは、そのときのなごりが執拗に残っているからといわざるを得ない。

## 1. 体操と器械運動

そもそも「器械体操」といえば、「器械を用いた体操」であるという答えが返ってくるのが一般である。その点では器械運動も体操競技も器械を用いることにかわりはない。けれども問題は器械ではなく「体操」の方にある。

体操の起源は、古くさかのぼればギリシャ時代のギムナスティケー (*γυμναστική*) にあるともいわれるが、学校体育史的にみれば、その語に由来されるというドイツ語のギムナスティク (*Gymnastik*) に求めるのが妥当であろう。この語は近代体育の父 J.C. グーツムーツが、その著「青少年の体育」(*Gymnastik für die Jugend*, 1793) において、体育運動のギリシャ的意義を鼓吹してから一般的になったという (1-4 頁)。そしてこのグーツムーツの体操に影響されて、欧米の体操が展開することになり、とくに P.H. リングによるスウェーデン体操は世界の近代体育の展開に決定的な影響を与えるまでになった (6-89 頁)。ところがスウェーデン体操でいわれる「体操」は、本来、「解剖学・生理学の知識を動員して健全な身体の育成を目指した運動であり、運動能力の最高を競い合うことは全く考えられていなかった」(1-4 頁) ことに注意しなければならない。言うなれば体操の目的は運動経過そのものではなく、運動を行なったその結果から導きだされるものである。したがってそのような目的が達せられない運動形態をいくら練習しても、それは体操的視点からは無意味なこととされてしまうのに多言は要すまい。

ところが器械運動では、運動経過そのものが目的となり、そのできばえを判断し評価するのである。したがって運動経過を手段的にとらえる「ギムナスティク」の概念を、安易に器械運動にも適用するわけにはゆかない。なぜなら体操的視点からみて不合理な運動形態であろうとも、それを器械運動として行なえる可能性はあるからである。ではその可能性はどうやって導かれるのであろうか。それを探るには、人々がなぜその運動形態（その運動形態でなければならない）を器械運動として行なうのかということを考えなければならない。

いうまでもなく器械運動のルーツは、当時、ナポレオンの支配下にあったドイツ国民の士気を高めるために考案された体操、すなわちドイツ体操の父 F.L. ヤーンによるトゥルネン (*Turnen*) に求めるのが専門家の間での共通理解である。ヤーンのトゥルネンはもともと政治的教育的意図のもとに生まれたため、やがて政府の保守派と対立し、1820 年から 42 年まで体操禁止令 (*Turnsperre*) によって弾圧を受けることになるが（その間は非政治的な名称であるギムナスティクが使われる）、それまでヤーンは若者たちの間で熱狂的な支持を得たという。しかしヤーンが支持を得たのは、ヤーンの人柄やその思想だけにあったのであろうか。もし仮にヤーンのトゥルネンが純粹に政治的目的のみで、なかば強制的に国民に行なわさせていたとすれば、今日までそれが生き残っていたかどうかは疑わしい。けれども人々は体操禁止令のあいだもひそかに屋内でトゥルネンを楽しんでいたし、また体操禁止令の解除とともに各地で腕自慢な競技会が爆発的な人気で行なわれたこと (1-10 頁) を考えてみれば、当時の人たちはまぎれもなく政治的教育的な目的以外にも、トゥルネンにおける「運動そのものの魅力」を十分に感じとっていたにちがいないであろう。器械運動で行なわれる運動形態、すなわち「わざ」は、ヤーンの時代から今日まで「すばらしい、自分もやってみたい」という人々の欲求にささえられて、あるものは捨てられ、また、あるものは新しく認められというように文化的に受け伝えられてきたものである。いったい人々を夢中にさせる「わざ」とは何であるのだろうか。ここにおいて器械運動の特性を考えると、この「わざ」の特性をまづもって明らかにしておく必要がある。

## 2. 巧技としてのわざの特性

人間の身体運動の世界は、大きく分類すると「労働」と「遊び」の世界に分けられる。もちろんここでいう労働とは広い意味でとらえられるものであって、たとえば日常生活において歯を磨いたり、顔を洗ったりするということも含まれる。つまり労働の世界における運動とは、生活上必要とされるある目的をもって行動するということを意味し、そのかぎりにおいて目的に対する手段として理解することができる。一方、人間の生活のなかには、運動そのものを自己目的化して「遊ぶ」ということがある。それはなにか（外在する目的）のために行なうものではないため、本質的に「それをやりたい」という内発的動機がなければ発生してくるものではない。その点をふまえ、オーストリアの自然体育提唱者、K. ガウルホーファーと M. シュトライチャーは、人間の「生活形態」(F. エックルト)を「目的形態」と「巧技形態」に分類し、そこにおける運動の本質的特性を明らかにした。

目的形態は労働運動の本質を有している。すなわち「ある状況のなかで、外在する目的が設定されており、その目的達成のためにできるだけ効率よく運動する」(3-73 頁)という合目的性の原理と経済性の原理に支配されている。この点に関しては、スポーツにおける陸上競技、競泳、球技なども同様の原理に支配されている。たとえこれらのスポーツ種目が遊戯的動機ではじめられるとしても、動機は関係なく、運動形態の本質的特性をとらえておけば、木村のいうように「運動の目的形態でもって遊ぶ」ということができよう(3-73 頁)。

一方、巧技形態は遊戯形態の本質をその基礎とする。まず遊戯形態の特徴は、運動者主体の内発的動機がつづくかぎりにおいて、それが何回でも反復されることにあるであろう。しかしこのことは、第三者からみれば、その運動形態がどのような運動原理に支配されているのかをわからなくさせてしまう点に注意しなければならない。なぜならたとえ非経済的であっても、本人が納得さえすればそれでかまわないということがあるからである。こどもの遊びをみていればわかるように、彼らは意図的に遊びを訓練しようとはしないのが普通である。その場合、その時々運動欲求が満たされれば、経済性の原理は必要ないのである。ところがだれかに自分の運動(遊戯形態)をみてもらいたいとか、かっこよくできたいと思うようになると、遊戯形態はある特徴を有するようになってくる。すなわち行なわれた運動経過に対して「うまい・へた」ということが問題にされはじめてくるわけである。このことは単に自分が行なったこと自体に満足するのではなく、なにかある判断基準を設けて、そこからそれを評価するということを意味する。この判断基準は、その運動が発生した初期の段階では個人的に設定されるのが普通であるが、その運動のすばらしさに他人も共鳴し、やがてその運動をやろうとする人が増えるにしたがって、個人のレベルを越え、ある一定の集団(遊戯共同体)のなかで設定されることになる。ここにおいて「個々人の間で発生した遊戯形態は、意図的に繰り返され、対象化され、他人に伝承され、ついにその社会の文化として定着するようになる。」(3-77 頁)この社会的に承認された遊戯形態が「巧技形態」である。したがって巧技形態は、意図的に訓練されるのが特徴であるといえる。その意図とは、すなわち「より難しく」、「より美しく」という方向性をもって発展させられていくのである(3-78 頁)。一方、目的形態で述べた合目的性と経済性の原理もそこではたらくことを無視してはいけな。なぜなら合目的性に関してはその運動を行なうことで達せられるし、また経済性に関しても、より難しいことをより簡単に、換言すればいかに余分な力を使わないで行なえるかということに人々の関心が向けられているからである。

さらにガウルホーファーは、主として難しさに方向づけられる巧技を「驚異的巧技」、美しさに方向づけられるものを「ダンス的巧技」として区別した。その区分にしたがえば、非日常的運動形態を中心的に扱う器械運動を「驚異的巧技」の範疇に含めるのに異論はないであろう。またガウルホーファーは、使用する器械によって、驚異的巧技を以下の3つに分類した(3-242頁)。

1. 徒手巧技 (Freie Bewegungskunststücke)
2. 手具巧技 (Kunststücke mit Handgeräten)
3. 器械巧技 (Kunststücke auf Geräten)

金子は、「この中の手具巧技は他の二つとは異なり、物を巧みに操作できるという技能が中心であり、その運動形態そのものに驚異性をもつわけではない。むしろ風変わりな運動経過を見せても、物を巧みに操れずに失敗したのでは全く意味がなくなってしまう」(1-12頁)として、体操競技における巧技を、徒手巧技と器械巧技に限定している。もちろん器械運動においてもこれと同様のことがいえるのはまちがいない。しかしながら金子も指摘しているように、競技性という観点から(器械運動も体操競技のように公ではないにしても競技はできる)、器械巧技でいわれるところの「器械」を限定しておく必要があるであろう。なぜなら競技では、各人が一定のルールに基づいて競い合うのを原則とするため、どのような器械でもかまわないというわけにはゆかないからである。したがって「競技として組織されてなく遊びの一種として親しまれ、また職業的にサーカスなどで行なわれている競技体操様式の特徴をもった運動は少なくないであろうが、それらは一般に巧技(ガウルホーファー)として競技体操の母体的土壌の存在と捉えるのが妥当」である(1-15頁)。この器械を限定することの問題性については後でふれるが、とりあえずここでは、器械運動におけるわざの本質的特性を、「巧技」という点において「驚異性」(Erstaunlichkeit)と「芸術性」(Schönheit)に認めておきたい。

### Ⅲ. 器械運動の特性のとらえ方

#### 1. スポーツとしての認識

先にも述べたように、わが国における器械運動の歴史は必ずしもその概念が正確に理解されて発展してきたわけではなかった。金子によると、わが国に「体操というもの」が移入されたのは、古くは幕末から明治初年にかけてとみなされている。当時は激動の時代にあり、「諸藩は競って洋式の兵制を採用し、新兵の訓練をするのにまず体操から始めた」という(1-3、4頁)。明治5年には「学制」が公布され、そこでは「体術」が教科の一つとして示され、それがのちに「体操」として改められるようになる。明治11年にはアメリカ人のG.A. リーランドによって体操伝習所が設立され、徒手体操と手具体操が紹介されるが、それは健康の維持増進を目的にしたものであった。そこで行なわれた「体操」は「普通体操」と呼ばれ、その後、富国強兵主義のもとに「兵式体操」が指導されるようになった。「普通体操はからだづくり、兵式体操は“からだに魂を打ち込む”ためのものとして、徳育につながるものとして、規律訓練が重視された」のである(13-14頁)。明治33年にはスウェーデン体操が導入され、その影響で、日本全国の学校を対象に初めて教授内容が示された大正2年の「学校体操教授要目」から大正15年におけるその改正にいたるまで、普通体操、兵式体操、スウェーデン体操という形式体操の重視はつづいたのである。一方、大正期には海外からのスポーツ競技が導入され競技運動が盛んに

なり、それは学校組織にまで浸透するようになった(17-43頁)。そして大正15年における学校体操教授要目の改正では、スポーツ教材が学校体育のなかに取り入れられるようになり、体育は体操を中心とした「身体の教育」ではなく「身体活動を通しての教育」であるという考え方が強くなっていく(13-16頁)。しかし依然として器械運動は器械体操のままであり、その名称変更は昭和24年の学習指導要領小学校体育編(試案)まで待つことになる。そしてその名称変更にともない、器械運動はスポーツとしての内容を漸次濃くしてゆき、ついに昭和43年改訂の小学校学習指導要領において「スポーツ」の領域に組み込まれることになるのである。このように器械運動がスポーツとして認識されるには、学校体育史的にみてじつに長い経過措置を必要としたのだが、その陰には競技スポーツとしての体操競技の影響を忘れるわけにはゆかない。

もちろんわが国において体操競技も、はじめから純粹にスポーツとして認識されていたわけではなかった。いわば「器械による体操」として、たとえそれが腕自慢的な場面をもちながらも、競技的な考えのもとで運動の良否が判定されることはなく、あくまでも健康な身体をつくるという大前提がそこにはあった。しかし一方で、明治35年の慶応義塾器械体操倶楽部の発足(17-44頁)とともに、器械体操の競技会が徐々に普及してゆき、ついにわが国は、昭和5年に国際体操連盟(FIG)に加盟し、第10回オリンピック・ロサンゼルス大会(昭和7年)に選手団を送り込むまでになったのである。ところが初参加でもあり、いわば暗中模索の状態での大会にいどんだ日本選手団は、外国選手の異様な(体操競技としては正当な)わざさばきを目のあたりに見せられ、体操競技のとらえ方に対する諸外国とのギャップに大いに悩まされた。

「日本選手は、学校体育の器械体操にならって真剣に演技したのにもかかわらず、採点する審判員の失笑を買い、観衆はあまりにも珍妙な演技に啞然とし、ついには手をたたいて笑ったという。」(2-18頁)このように結果は参加5チーム中5位という惨憺たるものであったが、競技スポーツとしての体操競技の認識を少なからずともそこで得たことは大きな成果であった。また当時の日本選手の活躍、健闘が、来るべきオリンピック東京大会(昭和15年)に向けての大きな原動力になったのは特筆すべきことであろう(17-54頁)。しかしながら「このオリンピック大会での貴重な反省も、たんにオリンピック用の技術としてのうけとりかたが強く、本来学校体育としての器械体操技術に影響を及ぼすことができなかったのである。」(17-48頁)その後、日本は太平洋戦争に突入り、諸外国との交流を絶たれることになるが、昭和25年にFIG復帰が認められてからは、ふたたび世界へと関係者の目が向けられていった。

ともあれ練習の内容に関しては、「外国選手にいかにして勝つか」というところに照準が合わされたのはたしかである。戦前は、たとえオリンピック参加という事実があるにせよ、学校体育を基礎とする器械体操を一気に競技スポーツとしての体操競技に切り変えるのがむずかしかつたといえるが、ここにきて競技スポーツとして正当化する思想に脱皮し始めたと考えられている(2-19頁)。やがて日本の体操競技界は、昭和35年のオリンピック・ローマ大会男子団体優勝を皮切りに、めざましい活躍を示したのは周知のとおりである。そこにおいて、いちはやく学校体育的な枠組みから脱し、競技スポーツとしての特性を日本国民に認識させた、日本体操協会を中心とする関係者の功績は非常に大きいといえる。いずれにせよ器械運動が体操的認識からなかなか抜け出せなかったのとは対照的に、体操競技は世界的動向にしたがっていちはやくスポーツとしての地位を固め、その結果として逆に、器械運動もスポーツとして認識されるようになったと考えられる(18-40頁)。しかしながら学校体育を基盤とする器械運動は、競技スポーツとしての体操競技の考え方を必ずしも受け入れたというわけではない。否、むしろ

ろ競技するということが、教育的目標においては否定されてきたというのが現状であるといわざるを得ない。

## 2. 達成型スポーツとしての器械運動

スポーツとしての器械運動の特性を、体操競技にならって、わざのできばえを他人と競い合うところに求めてしまえば、少なからず大きな問題点を抱えることになるだけであった。なぜなら「できる・できない」が端的に示されるスポーツ種目であるだけに、個々の生徒における学習意欲の差が顕著に現われるようになるからである。また一方で、技能中心、体力中心主義の体育授業は、器械運動に限らず他のスポーツ種目でも同様に見られ、生徒の学習意欲をどうやって向上させるのが大きな課題となってきた。そこで文部省は昭和52年の小学校学習指導要領改訂で、「運動に親しむ」という新しい体育科の目標をつけくわえることになったのである。おりしも社会人の運動不足が同時に問題視され、「生涯スポーツ」への関心が高まっている時期でもあった。

それでは昭和52年での改訂で、器械運動のスポーツ特性はどのようにとらえられたのであろうか。結局、特性を学習者の側からみると、器械運動には他人との競争ではなく、人工的な障害に挑戦し、それを「克服」というスポーツ特性があり、そこにこそ運動する楽しさがあるという考え方がされるようになった。とりわけとび箱は高さも幅ももった物理的障害物であり、克服の認識をもたせるうえで好都合の器械である。とび箱がとべない生徒にとって、とび箱は恐怖心がそられる障害の何物でもなく、そこにおいてはまず「とび越す」ということが最大の関心事になるのはいうまでもない。運動経過がいかに貧弱なものであろうとも、「とべた」ということが肝要なのである。

しかしながら「克服」という概念は、障害としての器械を克服するという意味だけに限定されたわけではない。宇土によれば、「克服される環境課題は、器械・器具だけでなく、運動の技術もそれに関連しあった形で構成され、挑戦者の性質（発達、技能などのちがいが）に対応してその難度を提供する」と説明されている（14-15頁）。つまりここでいう「克服」は、一方で物理的な障害の克服を、もう一方でより難しい運動課題の克服が意味されていると考えなければならない。けれどもこのように「克服」概念をとらえてしまうと、その両義性から器械運動の本質を見失ってしまうのではないかということをあえて指摘せざるを得ない。なぜなら前者は「目的形態」、後者は「巧技形態」がそこで理解されているからである。先述のとおり、器械運動として行なわれるわざは「巧技形態」としての特性を有するものでなければならず、高さや距離をもつ物理的障害の克服が目的なのでは決してない。そこで、この「巧技形態」としてのわざの特性を考慮した考え方が次にとりあげられてくるようになる。

スポーツとしての器械運動の特性を、改めて検討しなおした結果、平成元年改訂の小学校学習指導要領では「克服」という表現が消え、かわって「達成」という表現が使われるようになった。けれどもこのことによって器械運動の特性のとらえ方が大幅に変わったというわけではない（7-10頁）。なぜなら先の克服概念では、「障害の克服」だけでなく、「わざ（課題）の克服」ということも意味されていたからである。あえて変わったというならば、器械運動では後者の意味での克服、すなわち「わざの達成」がその特性として浮き彫りにされ、前者の意味での克服は、技の達成が困難な初歩的段階において考慮されるということになったということである。西によれば、「克服」から「達成」への名称変更は、J.W. ロイの競争的ゲームの分類論が影響し



ているといわれるが(7-11頁)、これまで両義性をかもしだしていた克服概念を明確にとらえなおしたことは、器械運動の特性を考える上で価値が大きかったといえるであろう。これによって器械運動では、与えられた物的障害を克服するという、いわば運動した結果にその意味や価値が認められるのではなく、わざそのものをどう行なうかという、運動の過程にそれが根本的に求められるということになった。要するに「目的形態的認識」と「巧技形態的認識」が混在している段階から、明確に「巧技形態的認識」によって、その特性がとらえなおされたのである。

しかしそのことによって、器械運動における「目的形態的認識」が、完全に否定されたわけではないということに注意を払う必要がある。なぜなら、学習の初期段階にいる生徒は、一般に運動経過そのものよりも、むしろその達成結果の方に多大な関心を寄せている場合が少なくないからである。たとえばとび箱がとべない生徒にとって、それが「はじめてとべた」というのは、何物にも代えがたい貴重な運動体験になるであろう。同様に、「鉄棒に上がった」とか「マット上で立てた」というのも、ある生徒にとっては重要な達成課題になりうる。ただしここで「結果として～できる」という場合、副次的にはあれ「どのようにできたか」ということも暗に含まれていることを見逃すわけにはゆかない。「とび箱がとべた」というのは例えば「開脚とびでとべた」ということが、「鉄棒に上がった」というのは例えば「逆上がりで上がった」ということが意味されていなければならないのである。このように考えてゆくと、ただ単純に「できる」というだけではいけない。巧技としての性質をもつ運動形態を「目的形態的認識」からとらえた上で、「できる」としなければならないのである。一方、学習の段階が進むにつれ、生徒の方もただ「開脚とびがとべる」とか「逆上がり上がる」というだけでは満足しないようになってくる。なぜなら自分より「上手に行なうことのできる」生徒や教師を観察することによって、自分の運動経過の質の低さを痛感せざるを得なくなってくるからである。ここに「難しさ」と「美しさ」という巧技形態本来の運動原理が、明確に機能してくることになるであろう。

上記のように器械運動においては、物的障害を克服するのではなく、わざの達成を本義とするのであるが、物的障害等の克服が、ある生徒にとっては非常に重要な関心事であることも顧慮すれば、当該の生徒がどのような楽しさを求めてわざを行おうとしているのかを、あらかじめ教師は把握しておく必要がある。すなわちとび箱がとべただけで小躍りする生徒もいれば、ただ単にとべただけでは満足せず、きれいな姿勢や雄大な空中局面が示せなければ満足しないという生徒もいるのである。このように「できる楽しさ・喜び」というのは、生徒の技能レベルに応じて変化するのが一般であり、教師の方で一方的に、「～できたから楽しいだろう」ときめつけてしまうわけにはゆかない。ここにおいて、わざの達成は2つの観点から眺められる。それは「第1に外在する目的が達成されたかどうかという目的形態的観点、第2にわざ自体がより難しい実施で、しかも美しくできたかどうかという巧技形態的観点である。」(9-115頁)

### 3. 内発的楽しさと外発的楽しさ

これまで考察してきた楽しさというのは、技の達成そのものにかかわる楽しさであった。できないわざができるようになれば楽しいし、また、以前よりもっと上手にできるようになればなおさら楽しいというのはいうまでもない。そのような快の感情は、生徒の器械運動に対する内発的動機づけとなるものである。ところでこのように運動の内発的動機が満たされて生じる楽しさは、運動の「内発的楽しさ」と呼ばれている。杉原によれば、「運動の内発的な楽しさ

とは運動が上達したり、自分のもてる最高の力を発揮してプレーする楽しさ」(10-11頁)として理解される。

一方、内発的楽しさと対比して「外発的楽しさ」というものもある。「運動は我々に様々な報酬をもたらす。そこで、それらの報酬を得るために運動をおこない、報酬が得られると楽しいという感情が生起する。」(10-12頁)内発的楽しさにおいては運動そのものが目的化されているのに対し、外発的楽しさでは手段化されているのが特徴である。極端にいえば、外発的楽しさに関しては、その運動でなくても、他の運動、あるいは運動以外のなにかでも、それに類似した楽しさを味わうことが可能であるといえる。しかし器械運動の授業において、外発的な楽しさをわざの達成以外のところに求めてしまうわけにはゆかない。もし仮にそうなってしまえば、体育の授業で、器械運動を行なうことの意義が根本から問われることになりかねないからである。器械運動を器械運動たらしめている本質的な構造要因は「わざ」なのであり、それを抜きに器械運動の楽しさを語ることは許されない。

それでは技の達成にかかわる外発的楽しさを、どのように考えたらよいであろうか。浦井らによれば、現行の学習指導要領では、器械運動の表現的特性の側面が鮮明にされていなく、今後の改訂では、学習のねらいに「演示ができるようにする」を含めるのが望ましいと言われていた(16-36頁)。まさしく巧技形態が遊戯形態から発展してゆく過程に、その遊戯形態の社会的認知、すなわち他者との関わりがあるということを考えてみれば、この「表現」としての特性は首肯しうものがある。とび箱がはじめてとべた生徒、あるいは逆上がりがはじめて上がった生徒は、自分ができたことに対して喜びを感じるだけでなく、教師や友達にそれを認めてもらいたいとするのが普通であろう。またそれは学習の初期段階にいる生徒だけでなく、どの段階の生徒に関しても同じことがいえる。

さらに自分のわざの表現だけでなく他者のわざの表現との関わりを考えると、器械運動には「競争」という特性も考慮する必要があるといえよう。なぜなら表現するということは、客観的に自分の運動を他者に呈示するということを意味するので、それを他者の行なう同じわざと比較検討することができ、そのことによって「うまい・へた」が客観的にも問われることが可能になるからである。

このように器械運動を楽しく行わさせるためには、生徒一人一人が運動に対してどのような動機をもっているのかを判断し、それに基づいて特性をとらえてゆく必要がある。この点をふまえ、本論では、外発的な楽しさをみちびく「表現」、「競争」の特性を、実際の授業のなかでどう生かすべきかが、今後の指導方法論上の課題であることを強調しておきたい。

#### IV. 結 語

これまで考察してきたように、器械運動は、学校体育における体操的認識からなかなか脱することができず、それが原因で、「巧技形態としてのわざ」そのものを学習するということがきわめてあいまいにされてきた。ところがそれとは対照的に、わが国における体操競技は、世界的動向にしたがって、いちはやくスポーツとしての認識がもたれるようになった。とりわけ昭和35年のオリンピック・ローマ大会優勝を皮切りに、「体操日本」とまでいわれるようになった当時の日本選手団の活躍は、陰ながら器械運動をスポーツとして認識させるのに貢献をしたといえるのではないだろうか。

けれども「他のスポーツと異なって、器械運動の場合は、元来、社会現象としてのスポーツが教材として導入されたわけではなく、学校体育の中で独自に発展してきた部分が多い。そしていまだにスポーツとしての体操競技と教材としての器械運動には統一され得ない部分が多く、また将来的にも一致できないと予想されるし、一体化する必要もないと考える」と高橋も指摘するように(12-35頁)、体操競技と器械運動では、本来、めざすべき目標が異なっている。すなわち体操競技では「競技」ということが、器械運動では「達成」ということが問題にされているのである。もちろん体操競技におけるわざの達成をここで無視するわけではない。しかし競技というレベルでは、わざの達成そのものは必要条件であっても、十分条件にはなり得ない。なぜならある一つのわざに失敗しても、得点上、競争相手に勝てば目的を達したといえるからである。「失敗して勝っても納得がいかない」あるいは「負けてしまったけれど、精一杯自分の力を出しきれたので満足だ」ということもあるだろうが、このような主観的評価は体操競技において副次的なものでしかない。競技とは、本来、客観的に評価されるべきものである。

一方、わざの達成のなかに喜びや楽しさを見いだすという器械運動では、生徒個人における主観的な評価こそ大切である。つまり教師は、わざの達成を客観的に評価するのではなく、その生徒がどのような動機をもっているのかを前もって探り、そこから生徒のわざの達成を評価することが大切なのである。要するに、わざの達成は生徒の動機が満たされたか否かという点で評価されなければならない。このように考えてゆくと、器械運動では高橋も主張するように、体操競技の技の体系とは関係のない豊かな巧技形式のわざが考えられてしかるべきである(12-35頁)。とりわけ初心レベルの生徒に対して、器械運動を興味づける鍵はまずそこにあるといっても過言ではない。

さらに動機には、内発的動機、外発的動機があり、それを考慮すると器械運動の特性はわざの「達成」を基点に拡がりを示す。したがって本論では、浦井らのいう「表現的特性」に加えて、「競争的特性」も器械運動では考慮すべき点を結論としてまとめておきたい。すでに体操競技においては、ジュニアトレーニングの一環として、競技法が細部にわたり検討されているが、器械運動においても、生徒の発達特性に見合った競技規則、採点規則というものが考案されてもよいように思われる。

今後の課題として、たとえば特定の器械にこだわらないユニークな練習法や個人ではなく団体で演技を行うなどといった実践での事例研究を通して、器械運動の楽しさをより追究してゆきたい。

## 引用文献

- 1) 金子明友：体操競技のコーチング，大修館書店，1974
- 2) 金子明友：体操競技<男子編>，講談社，1979
- 3) 木村真知子：自然体育の成立と展開，不昧堂出版，1989
- 4) 文部省：小学校指導要領，1989.3.
- 5) 文部省：小学校指導書体育編，1989.6.
- 6) 成田十次郎：近代体育の成立と展開，『体育史講義』（岸野雄三編著），大修館書店，1984
- 7) 西 順一：論説 器械運動の考え方・扱い方，『学校体育』，日本体育社，1989.10.

- 8) 太田昌秀：学習課題の設定と楽しい器械運動の授業、『体育科教育』，大修館書店，1982.11.
- 9) 岡端 隆：器械運動における技の技術認識，静岡大学教育学部研究報告（教科教育学篇）第24号，1993.3.
- 10) 杉原 隆：論説 心理学からみた運動の楽しさの構造，『学校体育』，日本体育社，1994.9.
- 11) 高橋健夫：体育の指導計画，『体育科教育法講義』（宇土正彦他編著），大修館書店，1992
- 12) 高橋健夫：新要領における「器械運動」をめぐる問題，『学校体育』，日本体育社，1989.10.
- 13) 宇土正彦：体育科教育の目標と内容，『体育科教育法』（松田岩男・宇土正彦著），大修館書店，1978
- 14) 宇土正彦：器械運動の学習を深めるための基本的な考え方，『学校体育』，日本体育社，1985.5.
- 15) 宇土正彦：体育授業五十年，大修館書店，1993
- 16) 浦井孝夫・長谷川悦示：小学校学習指導要領にみる「器械運動の特性」についての検討，『スポーツ教育学研究』日本スポーツ教育学会，1994.6.
- 17) 渡辺二郎：競技的体操技術の胎動期（1871～1929），『スポーツの技術史』（岸野雄三・多和健雄編著），大修館書店，1972
- 18) 吉田 茂：器械運動，『体育科教育』大修館書店，1987.6.