

2006年度 リサーチペーパー

新たな「からだほぐし」の教育内容

—「体ほぐしの運動」のとらえ直しと、先行実践の批判的検討—

Educational contents in the new “Karada - hogushi”

A review of “Karada - hogushi - undou” and
a critical examination of prior practices

早稲田大学 大学院スポーツ科学研究科

スポーツ科学専攻 学校体育マネジメントコース

5006A347-0

築田 陽子

Yanada, Yoko

研究指導教員： 友添 秀則 教授

目 次

序 章

第1節	本研究の動機	1
第2節	本研究の目的	2
第3節	研究方法	2
第4節	用語規定	3

第1章 「体ほぐしの運動」導入の背景

第1節	「心と体を一体としてとらえる」新たな観点導入の意図 —「教育改革」の流れから検証する—	3
第2節	子どもの心身の状況	9
第3節	子どもの教育課題に応える「体ほぐしの運動」の可能性	12

第2章 「体ほぐしの運動」と学校体育の課題

第1節	戦後「学校体育」にみる「めざされた『身体観』」	17
第2節	「体ほぐしの運動」のねらいとこれからの学校体育の課題	22
第3節	「新たな観点」及び「体ほぐしの運動」導入への賛否 —『学校体育』『体育科教育』誌上での論議を分析する—	30

第3章 新しい「からだほぐし」の教育内容

第1節	「からだ」学習のねらい	36
第1項	「からだ」を何のために学習対象とするのか	36
第2項	どのような視点で「からだ」を取りあげるのか	39
第3項	どのような力を子どもに形成するのか	41
第2節	先行実践への批判的検討 —『学校体育』『体育科教育』誌上での実践報告の分析—	43
第3節	高校における単独単位としての「からだほぐし」の授業 —「体育」と「保健」との関連でつくる具体的提案—	51
第1項	「からだほぐし」授業の考え方	51
第2項	学習の目的と内容及び学習指導計画	53
第3項	学習方法と学習評価	54

終章

第1節	本研究のまとめ	55
第2節	今後の課題	56

参考文献一覧	58
--------	----

資料別冊

序 章

第1節 本研究の動機

現在、学習指導要領の改訂作業が中央教育審議会においてすすめられ、保健及び体育に関わる教育内容の改善については「健やかな体を育む教育の在り方に関する専門部会」（以下「健やかな体分科会」と記す）が2004年10月16日に第一回を開催して以降、論議が継続して行われている。「健やかな体分科会」委員の一人である高橋健夫の報告によれば、前回導入された「体ほぐしの運動」の行方は「次に消えることはない」^{注1}、『体ほぐしの運動』は生き残る」（内容を一層明確にする必要）^{注2}程度の扱いになり、位置づけは大きく後退している。

「体ほぐしの運動」は、1998（平成10）年6月の教育課程審議会「審議のまとめ」において児童・生徒の心身の現状から「心と体を一体としてとらえる」観点と新たに自分の体に気が付き、体の調子を整えるなどの「体づくり運動」を構成する「体ほぐしの運動」として示された。「体ほぐしの運動」はそのねらいからも、これまで「身体」を鍛錬する、訓練する対象としてとらえられてきた学校体育から、「自分の身体を見つめ、感じ、受け入れる」ことを出発点に「身体で他者と交流する、他者に身体をひらく」ことを学習目標として、「心と体を一体としてとらえる」身体観に立った、新しい体育科教育の方向を打ち出したものであったと筆者は考えている。

当時、高橋健夫自身も「体ほぐしの運動は体育の基本的な考え方の転換を図る契機を胚胎させている」¹と新しい課題に対しての期待感を示している。

筆者は高校の現場で、緊張し「ゆるめられない身体」「ゆがみ、傷んだ身体」と苦闘している高校生をみてきた。また小・中学校で「からだ」の仕組みや働きを理論的・科学的に学習していない実態にも驚かされてきた。そして20年余、筆者なりの問題意識で「からだの仕組みと動きの成り立ち」や「人間のからだやこころの発達」を授業の中に積極的に位置付け、実践に取り組んできた。そのこともあって前回の「学習指導要領」の改訂で新しく示された「心と体を一体としてとらえる」観点や「体ほぐしの運動」の導入を大いに歓迎した。

しかし、この新たな観点や「体ほぐしの運動」の実践がいまだ現場に根づかず、

注1 講演「学習指導要領改訂の動向」：体育授業研究会岩手大会：2006年8月7日

注2 講演「確かな学習成果を保障する体育の授業」：スポーツ教育学会：

2006年11月18日

¹ 高橋健夫「学習指導要領にみられる『体ほぐし』の考え方」『体育の科学』1999年Vol.49、pp.471-474

児童・生徒が心や体の関係性を自覚しないうちに、今回の指導要領改訂論議の中では、統一的に捉えることが示されていた「心と体」は、「豊かな心」と「健やかな体」の二つの部会に分かれて提示された。そして部会での論議は、「健やかな体」の概念を、前回示された「保健と体育を含んだ改善テーマ」「心と体を一体として捉える」ことをあげつつも、「生涯スポーツ及び健康な生活実現のために、体育学習を通して身体能力、態度、知識、思考、判断を兼ね備えた人間の育成」とし、「身体能力」が大きくクローズアップされている。この方向に学校現場では、再び「体力づくり」に傾斜するのではないかという懸念が生じている。現に埼玉・宮城県などでは先取りの児童・生徒の「体力・運動能力」測定が実施され始め、体力数値が目標化されようとしている状況が生まれているのである。

前回の「体ほぐしの運動」導入の背景には、児童・生徒が「身体の働きを学び、自覚することが必要である」との認識から教科目標や学習内容が示されたのであり、再び身体を鍛錬・訓練する「モノ」と対象化してしまうような教科目的や学習内容に変更されては、学校現場に戸惑いが生じることは必至である。そこで筆者は、前回の学習指導要領改訂時に「心と体を一体としてとらえる」観点が求めた保健・体育教育の在り方や、「体ほぐし運動」のねらいを再確認し、ねらいを生かした新しい「からだほぐし」の教育内容を示したいと考えたのである。

第2節 本研究の目的

本研究の目的は、1999（平成 11）年「高等学校学習指導要領」改訂時に導入された保健体育科の目標である「心と体を一体としてとらえる」観点と、体育の内容として示された「体づくり運動」を構成する「体ほぐしの運動」導入の経緯とねらいを明らかにし、児童・生徒に求められる「体ほぐしの運動」と教科「保健」との関連をもった新しい「からだほぐし」の教育内容を提案することにある。

第3節 研究方法

本研究は、雑誌『学校体育』および『体育科教育』誌上に掲載された論稿・実践報告を対象に、「心と体を一体としてとらえる」観点や「体ほぐしの運動」が導入された経緯について明らかにしていく。またこれらの論稿・実践報告をキーワードにより分類し、内容について批判的に検討していく。

本研究の視点から、雑誌検討は第 15 回中央教育審議会審議開始年（1995 年 4 月）から中央教育審議会教育課程部会「健やかな体を育む教育の在り方に関する専門部

会」中間報告公表（2005年7月）までの期間に発行されたものを対象とする。

さらに、『体と心』、『心と体』を一体としてとらえる」観点や、「体ほぐしの運動」について日本体育学会において報告された論文についても本研究の対象としていく。ここでは日本体育学会第51回大会（2000年）から54回大会（2003年）を分析対象とする。

第4節 用語規定

筆者の文章においては、「体」は「心」との関係として、「身体」は「心も体も」分けられない文化的・社会的存在として、「からだ」は「生きて動いているあるがまま」をとらえて用いる。ただし引用文献はすべて原文をそのまま用いる。

第1章 「体ほぐしの運動」の導入の背景

第1節 「心と体を一体としてとらえる」新たな観点導入の意図

—「教育改革」の流れから検証する—

教育改革がいわれはじめたのは、臨時教育審議会（以下「臨教審」と略す。1884～1887年）が発足し、「21世紀を展望した教育改革」をめざしたところからである。臨教審は、戦後のつめこみ・画一教育を転換する「第三の教育改革」をめざす方向を示し、文部省はその具体化を「教育改革プログラム」として公表した。「教育改革プログラム」は、幼児教育から大学を中心とする高等教育までの制度改革を含め、全面的に日本の教育を変える内容をもっていた。このような「第三の教育改革」の背景には、日本の産業構造が第二次産業の製造業から第三次産業のサービス業へと移り、経済界の求める人間像が大きく変化したことに関連しているといわれる。

平成元（1989）年の学習指導要領改訂は、80年代に多発し始めた校内暴力・いじめ・不登校などの問題解決と、臨教審の路線、経済界の要求などから、「新しい学力観」をキーワードに改訂され、「意欲・関心・態度」への評価が重視されることとなった。

教育改革の流れは、1995（平成7）年、文部大臣が第15期中央教育審議会（以下、「中教審」と略す）に「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」を諮問したのち、加速度を増して進行していく。中教審は翌年、第一次答申で「ゆとりのない子どもの生活現状」を取り上げ、また「いじめ・登校拒否」の問題背景を『同質にとらわれる社会』の影響から「個を大切にし、個性を尊重する態度やその基礎となる新しい価値観を、社会全体が一体となって育てること」の重要性を指

摘し、「これからの学校は〔生きる力〕を育成するという基本的な観点を重視した学校に変わっていく必要がある」とまとめた。さらに次年度には、第二次答申を提出し、これからの教育については〔ゆとり〕の中で子どもたちに〔生きる力〕を育むことを目指す上で、一人一人の能力・適性に応じた教育を重視していくことが必要であることを述べた。政府・文部省及び「中教審」は、「いじめ」「不登校」「高校中退」の改善に向け、まず学校が、そして教師が変わる必要があるとの認識から、学校五日制で〔ゆとり〕を生みだし、〔生きる力〕を育むために、子どもたち一人ひとりの個に応じて学校を選択できるよう公立中高一貫校、中等教育学校の多様化・複線化の制度改革を目指す方向を明らかにしたのである。

第 15 期中教審がスタートした 1995（平成 7）年は、1 月に阪神大震災が、3 月には東京の営団地下鉄でサリンがまかれるという社会的出来事が相次いだ。子どもの実態はこの年、文部省の学校基本調査で不登校児童数は過去最高の 7 万 7 000 人と発表されている。また文部省は 1994（平成 6）年にいじめ問題の検討を行う協力者会議を発足させ、また子どもの人権問題を専門的に取り扱う子どもの人権専門委員制度を設け、いじめ解消の処置にあたるなど対策を講じたが、同年には報道されているだけでも 1 年間に 7 人もの「いじめ」とみられる自殺者がでている。

さらに学校現場では「校内暴力」「いじめ」に加え、新しい言葉として「学級崩壊」「普通の子がキレル」などの新しい事態もみられるようになり、1997 年、神戸市の児童連続殺傷事件をきっかけに文部大臣は第 16 期「中教審」に「幼児期からの心の教育の在り方について」の諮問を行なうこととなる。

一方、中教審の答申を受け、教育課程の改訂に向けて 1996（平成 8）年、教育課程審議会（以下「教課審」と略す）が発足し、会長に三浦朱門氏が就任した。また同年 12 月、保健体育審議会（以下「保体審」と略す）に「生涯にわたる心身の健康の保持増進のため今後の健康に関する教育及びスポーツの在り方について」が諮問された。

保体審では「中教審」第一次答申で示された〔生きる力〕の育成を基本に「豊かな人間性とたくましい体」を育むことの重要性を踏まえての検討が求められた。「保体審」は設置の翌年、1997（平成 9）年 6 月には「中間まとめ」で①児童・生徒の体力・運動能力の低下傾向、②日常生活における身体活動の機会の減少、③運動に興味を持ち活発に運動する者とそうでない者との二極化傾向であることと、「心の健康」に関わった健康問題が大きな現代的課題になっていることを指摘した。

さらに同年 9 月にまとめた「答申」には、

（１）生涯にわたる心身の健康に関する教育・学習の充実で「高齢化、少子化、都市化などの社会の変化は、体力・運動能力の低下、いじめ等の心と体の健康に様々な影響を及ぼしている」

（２）発達段階に応じた内容の重点化「体力の向上について」では、小学校・・・主として巧みに動ける体づくり、中学校・・・主として動きを持続することができる体づくり、高等学校・・・主として力強さとスピードのある動きのできる体づくり、等を盛り込んだ。

またスポーツ部活の過熱傾向を視野に「勝利至上主義的な考えに基づく一部の行きすぎた活動」という表現で対応の改善を促した。

「保体審」に次いで「教課審」は、1997（平成 9）年 11 月に「教育課程の基準の改善の基本方向について（中間まとめ）」を公表した。

本論文で明らかにしたい「心と体を一体としてとらえる」観点（以下「新しい観点」とする）や「体ほぐしの運動」については「教課審」中間まとめ『4、教科・科目等の内容＜体育・保健体育＞』では示されていない。「教課審」のその後の論議で新しい観点や「体ほぐしの運動」導入に繋がるであろう部分を「中間まとめ」から抜粋し、以下に示す。

「中間まとめ」改善の内容では

「(ア) 小学校の体育については・・・体操領域については、主として巧みな運動を高めることに重点をおいて指導できるようにする。保健については・・・自分らしさの形成や社会性の発達に重点をおいて指導できるように心の健康に関する内容を改善する。」

「(イ) 中学校の体育については、個に応じた指導の充実を図る観点から、現行においても運動領域・運動種目を選択履修しているが、能力・適性等に応じて一層選択して学習することができるようにする。・・・さらに体操領域については、主として持久力など持続する能力を高めることに重点をおいて指導できるようにする。保健については、思春期における自分らしさの形成やストレスの克服に重点をおいて指導できるように心の健康に関する内容を改善する・・・」

「(ウ) 高等学校の体育については、中学校との連携を図り、運動の選択の幅をさらに拡大・・・体操領域は、主として筋力、スピードなど、体力を全面的に高めることに重点をおいて指導できるようにする。保健については、欲求やストレスの健康

への影響や自己の可能性を最大限に生かして自己を高めていくことの理解に重点を置いて指導できるよう心の健康に内容を改善する（以下略）。

「中間まとめ」全体のねらいは「ゆとり」実現に向け、教育課程の基準の改善点を「大綱化・弾力化」として示し、授業時数の削減、どの子にも「共通の教科内容・学習内容」から、一人ひとりが能力（理解や習熟の程度）や意欲に応じて「選択する、させる」方向へシフトした。

体育の教科内容では、健康なライフスタイルを確立する観点からか「体操領域」が改善方向とされ、小学校では「巧みな動き」・中学校では「持久力」・高校では「筋力・スピード」に重点がおかれている。保健では「心の健康」がキーワードとして浮上している。

このような体育の改善方向に対し久保は「体操領域を改善しようとするれば、ストレッチやエアロビクスなど形のはっきりしたものに頼るか、鉄棒を懸垂力をつけるための運動にしたらどうかというような迷案が出てくる」²と指摘している。

「教課審」において、「中間まとめ」から「審議まとめ」までの間、新しい観点や「体ほぐしの運動」をめぐるどのような論議の展開がなされたのかを大友は以下のようにまとめている。

「平成10年5月18日に行われた教育課程審議会初等教育教育課程分科審議会（第7回）では、『体ほぐしの運動』に高い関心が集まった。代表的な意見として『『体ほぐし』という、体に気付く、自分自身が体に気付く、心にも気付く、生きていることに気付くというような時間が、小学校の低学年、特に3年生、中学年から生活科の続きのように私は一部思うんですが、連続して、しっかりと中・高にもわたる基礎づくりとして大変いい・・・』との発言を紹介している。その上で「体ほぐしの運動」に関連した審議内容を

- （1） 体の主体性を十分に尊重するプログラムである（『『体ほぐし』というのは、実は体の主体性というようなものも十分尊重するプログラム」）
- （2） 従来よりも運動の捉え方が拡大している（「散歩も運動のうち、ゴロツと寝っころがるのも運動のうちというとらえ方」「基本的には快適な体という方向に指導が向いていく」）
- （3） 運動の得意でない子どもに対して、運動への好意的な態度を育むためにも

² 久保 健「体育の教科内容に対して - 子どもの「からだ」と「運動文化」から考える」『体育科教育』(46)・4.1998、pp.39-41

用いられる

- (4) 従前の体操の領域の中で固有に受けていく
- (5) 小学校の低・中学校段階では「基本の運動」の中で扱う。
- (6) 概ね肯定的評価を得ている

と6点にまとめた³。

なお、()内は大友が紹介した審議資料から筆者が挿入したものである。

「教課審」は、以上みてきた各審議会内容、「中間まとめ」から、最終的に体育・保健体育科の改善の基本方針を以下のように示した。

「(ア) 明るく豊かで活力のある生活を営む態度の育成を目指し、生涯にわたる豊かなスポーツライフ及び健康の保持増進の基礎を培う観点に立つて内容の改善を図る。その際、心と体を一体としてとらえ健全な成長を促すことが重要であるという考え方に立ち、体育と保健をより一層関連させて指導できるようにする。(以下略)

(イ) 体育については、自ら運動する意欲を培い、生涯にわたって積極的に運動に親しむ資質や態度を育成するとともに基礎的な体力を高めることを重視する。(中略) また、児童生徒の体力等の現状を踏まえ、心と体をより一体としてとらえる観点から、新たに自分の体に気付き、体の調子を整えるなどの『体ほぐし』(仮称)に関わる内容を示す。(以下略)」

ここで初めて「心と体を一体としてとらえ」の文言が登場し、内容として「体ほぐしの運動」(仮称)が示された。

「教課審」は審議のまとめ報告の中で、いじめや不登校など今日的学校問題は子どもの「心」に関係があり、ストレスの解消や人間関係を改善し、子どもの健全な成長を促すために「新しい観点」と具体的内容として「体ほぐしの運動」を体育に示したのである。「体ほぐしの運動」は言葉のなじみもなく、どのような内容で、なぜこのような運動が必要なのかをめぐって、当時、様々に論議された。どのような論議されたのかを含め「体ほぐしの運動」のねらいについてはさらに第2章第2節で明らかにする。

「教課審」答申を踏まえて、文部省は1998(平成10)年11月に「学習指導要領」

³ 大友智「体ほぐしの運動」『体育科教育』(48)-3、2000、pp.28-29

改定案を公表し、12月に告示した。改定案の公表からわずか26日間の、まさに「スピード告示」であったことが、新しい観点や「体ほぐしの運動」への論議を中途半端なものにしたとも考えられる。

告示後の『学校体育』⁴誌上において文部省教科調査官池田延行は以下のように応えている。

「そうですね。生きる力の中身には、心の問題も体の問題も入っています。体育は今までも、運動を通して体の問題だけでなく心の問題も扱ってきたのですが、ややもすると、体育での運動の部分と保健での健康の部分を切り離して学ぶこともあったものですから、今回、それをよりいっそう関連させて、体と心を一体にして取り組みましょうということです。その具体的な内容として、『体ほぐしの運動』を新しい内容として提供したということです。」

次いで「今まで『より速く、より強く、より上手に』に向けてがんばってきた子どもたちや指導者に、とまどいはないでしょうか。特に中学校や高等学校では難しいかなというきがするのですが・・・」という質問に対して池田は

『体ほぐしの運動』は、当初、小学校の入り口あたりで大切な運動ではないかということで話が進んだのですが、討議が進んでいくうちに、むしろ今は中学校や高校生にも心地よい体の動きとか仲間と運動を通して関わるが必要ではないかという意見がずいぶん出てきて、やはり中学校・高等学校にもそうした内容を位置づけていかなければならないと考えられました。これは体育の新しい可能性を探っていく一つの手がかりになっていくのではないかと思います。もちろん従来の活動もしますが、それに加えて新しい可能性を見つめる切り口が出てきたと考えたいと思います。

筆者は、池田が説明する「体育の新しい可能性」は、授業時間数の削減、教科内容の精選、また教科再編までが示唆され、「学校体育の危機」が認識される中で示された「心と体を一体としてとらえる」観点や「体ほぐしの運動」を指してのことであろうと考える。高橋健夫が「私は『生きる力』を特に『体育の学力』という形で

⁴ 池田延行特別インタビュー「改訂『学習指導要領』の骨子」(52)-2、1999、pp.12-19

受け止める必要があると思っています」⁵と発言するなど、「心と体を一体としてとらえる」観点や「体ほぐしの運動」導入は「生きる力」の育みとして、体育科独自の教科論や授業論を呼び起すことになる。この点については第2章第3節で詳細に検討していく。

第2節 子どもの心身の状況

第1節では各審議会が児童・生徒の「いじめ・自殺」「不登校」「高校中退」等が社会問題化する中、その原因に子どもの生活習慣の乱れ・ストレス及び不安感の高まりがあると指摘していること。またその改善策として、学校五日制導入・授業時間や学習内容の削減で「ゆとり」を生みだし、そして一人一人に能力に応じた教育により「生きる力」の育成をめざしていることを述べた。

加えて教育行政は、1997年、多くの人に衝撃をもたらした「酒鬼薔薇聖斗」を名乗る14歳の少年が小学校6年生を殺害する事件、翌1998年に栃木県で中学1年生が女性教師をバタフライナイフで刺殺する事件などの「凶悪化」する少年犯罪をきっかけに「心の教育」・「奉仕活動の義務化」など一気に「道徳観」の必要を説くようになった。しかし筆者は、「こころ」や「生き方」という「道徳観」を、荒れたムカツキ・キレル子どもたちに押しつけてみたところで、子どもを変えることはできないと考えるのである。

「子どもの道徳心の欠如」が「いじめ」や凶悪な事件を引き起こす原因といえるのか、子どもの生活習慣の乱れストレスなど、指摘される心身の状況や抱える問題を、『子どものからだと心白書』（子どものからだと心・連絡会編）『子ども白書』（子どもを守る会編）からみしてみる。

上野は「この10年間に学校現場の養護教諭たちが実感した子どものからだの変化は、アレルギーが増えたこととすぐ疲れてしまう子どもの増加なのです」⁶とその現状を説明している。疲れを訴える子どもについては太口も公立中学校生徒アンケートから「よく肩が凝る、全身がだるいなど、慢性的に疲れている様子がうかがえる。ぐっすり眠れなかったり、いらいらしたり、腹が立ったり、ささいなことが気になったりし、何かちょっと気にさわるがあれば、とっさにキレル状況を抱え

⁵ 高橋健夫・久保健対談「新しい学習指導要領を考える」『体育科教育』（46）-10、1998、p.13

⁶ 上野純子『『子どものからだと心白書』に見るデータから』『学校保健のひろば』（49）-2、2001、pp.20-23

て日々をすごしている」⁷という現場報告が、子どもたちがいま訴えている「疲労」が、遊びや運動をした結果としての「肉体疲労」ではないということに注目する必要がある。

さらに上野は前述の調査から「子どものライフスタイルが大人と同じように夜型に移行している。この生活環境やあまり運動をしないライフスタイルの変化が子どもに多くのストレスを生じさせ、生活リズムを狂わせ慢性的な睡眠不足を引き起こしている」「ストレスと疲労により自律神経系の機能が自然に発達しなくなった」ことを指摘している。また不登校の子どもたちを分析して「不登校の問題は『心』の問題として取り上げられることが多いのですが、生活習慣や生活環境との関連で『からだの不調』の問題として解決の方策が検討する必要があることに気付かされる」と、子どもの抱える問題が『からだの不調』と『からだ』の発育不全であるとまとめている。しかし、子どもの『からだの不調』と『からだ』の発育不全は突然出現するものではない。ではいつから、どのようにもたらされるのであろうか。

乳幼児に、無表情で大人しく手のかからない「サイレント・ベビー」が増えつつあるとわれる。人間らしい「快・不快」の感情すら、感じとったり言葉で表現できないまま【成長】してしまうのである。さらに「食（栄養）」や「睡眠」「運動」という、生命の維持に欠かせないものまでが、生活の中で不足または欠落して【成長】していくのである。子どもの基本的生活習慣の実態を50年間（1936年と1986年）の変化で捉えた谷田貝の報告⁸はいくつかの問題を提起している。

「全体としてみれば、現代の幼児は、50年前の幼児よりも早い時期に生活習慣を確立する」「離乳時期が早まっている。しかし両手で食器を持つ行動の自立は遅れている」「寝間着の着替えは早いが、就寝時の排尿の習慣づけは遅くなっている」「排尿の通告・予告は遅いが、自立は早い（通告・予告と自立が一緒）」「ひもを結ぶ行動は遅いが（機会がないことの現れ）、着脱衣は早くなっている」「清潔の習慣、全体的に早くなっている」など。

この報告には、まさに現代の親の生活と意識が見事に表れているように筆者は思う。親の手のかかる乳幼児期の育児用品の開発は、親の育児への負担を「省力化」したのである。谷田貝報告からは、子どもの食事や着替えに「早く、早く」とせき

⁷ 太口武子「悩みや苦しみをからだに託して」『教育』(49)-13、1999、87-94

⁸ 谷田貝公昭『体育科教育』(50)-4、2002、pp.70-72

立てる親の姿がかいま見える。一方、少子化により子どもの行動に過剰なまでに親が干渉し、子どもの自発性や意欲の発達すら奪ってしまう親の姿もみえる。

しかし、親が子に「親の手がかからず、親の言うことを聞く子がいい子」と求める背景には、働く親の多忙があり、その忙しさの解消や働く条件の改善が図られなければ「家庭教育」をいくら説いても子どもの成育環境の解決は図れないのである。本論文では研究主旨から、乳幼児期からの育ち方、育てられ方が子どもの「こころ」や「からだ」の成長に大きく影響している事実を確認するにとどめる

また児童期の子どもたちの遊びの衰退・消失は様々なところで指摘されている。そして、今日の子どもの遊びの衰退も、子ども自身に問題があるのではなく、おとなが子どもの遊び場を奪ってしまったことも一致する見解である。中村は次のように述べている。

「このような遊べない・遊ばない子どもが、その後の発達の過程において、体力や運動能力が停滞し、動きが鈍く、手先の不器用なまま育っていく。さらに判断力や想像力が養われることなく、情緒が欠如し、人と関わることのできない社会性の未熟なおとなになっていくことは、今後の社会に大きな問題を引き起こすことが懸念される」⁹

そして「学校体育が遊ばなくなった子どものこころとからだの育ちを保障することが可能かどうかの検討が、重要なのである」と、その発達段階を念頭においた学校体育のあり方を問うている。さらに子どもの「心」（やる気や意志）について、野井が以下のように指摘する。

「大脳・前頭葉の『興奮』も『抑制』もその強さが育っていないため、集中が持続しない『不活発（そわそわ）型』が最近では5～6割に達している」「以前は観察されなかった『抑制型』が1割弱出現。抑制が外れてしまうと、本人さえ記憶がないほどに興奮が表出」して、突発的な行動に出てしまう」¹⁰。

⁹ 中村和彦「子どもの育ちの危機と学校体育」『体育科教育別冊』（52）-2、2004、pp.62-63

¹⁰ 野井真吾「今、子どものからだに何が起きているのか」『体育科教育』（53）-2、2005、pp.14-17

この指摘を裏付けるように「犯罪白書2005」第三章 非行少年の質的分析で少年院教官は「最近の非行少年の規範意識について、善悪の見極めができないというよりは、その場の感情・感覚に任せて意思決定をしたり、規範を軽視する態度が目につく」と考えていることを明らかにしている。いま子どもは、「こころやからだ」でもがき、「こころとからだ」が分裂の危機にあることを訴えながら存在しているのである。他者に向かって爆発してしまう内面を、多くの子どもたちが抱えて生活している姿は何とも痛ましい。

現に中高校生の女の子が読者という雑誌『ポップティーン』の編集長がインタビューに答えて「何か五感というか、感性が雑になった感じはものすごくします。身体に対しても鈍感になったんじゃないですか」「身体全体が髪の毛感覚」「身体を粗末にしている。平気で性病になっています。性も乱れているというより雑。情緒がない」¹¹などの指摘されている。これらは子どもの抱える問題が成育・生活環境から培われた発育や発達の上で起きている問題として「こころとからだ」を直視しなければならないことを意味しているのである。

これまで述べたように現象として現れている子どもの問題は、あまりにも社会が変わりすぎ、からだの支え方を生活から学ぶことの難しさを示している。

また子どものいらだちやむかつき、不安感や抑制感、格差社会や学力競争の過激化にあるともいわれ、それもまた、子どもに道德心を植え付ければ問題が改善される状況にはないことを明らかにするのである。では子どもの「こころやからだ」の課題に学校教育が応えられるのか、動きを失った子どもの「からだ」に「体ほぐしの運動」で何か応えられる可能性はあるのかを次に探してみる。

第三節 子どもの教育課題に応える「体ほぐしの運動」の可能性

学校だけが教育の場であるわけではない。しかし、学校が教育の中心的役割を担っていることも事実である。また体育がどのような役割を担っているのかを、日本体育学会は中央教育審議会会長あてに「要望書」（1996年7月）として、そして教育課程審議会に「意見書」（1997年1月）として発言をした。以下は抜粋である。

『魅力ある学校生活を保証し、豊かな人間性を育む体育をめざして』・・・この教科は、身体及び身体運動を重要な手がかりとする集団的な学習の場であるところか

¹¹ 和田知佐子編集長に聞く『彼女たち』の現在『体育科教育』（48）-12、2000、pp.10-15

ら、子どもにとっては、仲間と共に心や身体を解放し、かつ又、解放された心身を感じる存分発揮し自己を表現できる、極めて楽しい魅力的な場なのであります。(中略)本来子どもは群れの遊びや運動のなかで、自我と交流し、さらには仲間や物や自然と交流しつつ人間性を豊かに育ててきたと考えるからであります。身体を介し運動を学習する体育の授業は、まさに一次的・直接的体験の場であり、この意味で豊かな人間性を育む重要な場であります」¹²

体育学会は、「学校体育は最近のいじめや非行、不登校の問題にも応えられる」とアピールした。

本来「豊かな人間性を育む」学校現場は皮肉にも、「五日制」の導入で一層教職員の多忙化・勤務の過密化を招き、さらに教職員への「成果主義」「成績主義」の導入は学校に「上命下服」の権力的な構造をつくりだした。最末端の子どもたちは、「新しい学力観」のもと「意欲・関心・態度」評価が重視され、さらに学力向上、体力向上の「数値目標」達成にむけて、より過酷な試練がもたらされているのである。

子どもの危機は神戸の「酒鬼薔薇」事件（1997年）、翌年栃木の中学校での女性教師殺傷事件など「子どもがキレル」凶悪事件として出現した。さらに「普通」の子が「学級崩壊」を起こし、いじめが蔓延し、不登校や高校中退も増え続けている。大人が子どもを虐待する事態も一向に改善されていない。

「魅力ある学校」は教師からも生徒からも遠ざかりつつあるのが現状と言える。だが、これらの実状を直視しながら、改善に方向を見出すためにアピールにある「学校体育」の役割や可能性を真摯に考えてみる。

まず保体審が指摘した「子どもの二極化」といわれる状況を検討してみる。「二極化」現象は、幼児期からの運動経験またそれに絡み合ってみられる運動技能の習得、体育・スポーツに対する意識や意欲に表れている。ここでは子どものアンケートと「保護者の教育費負担」をクロス調査した大阪子ども調査研究会が2006年5月に報告した「小学校5年生の調査結果」からみってみる。

「放課後や休みの日にしていること」の項目をみると「何もやっていない」と応えた子どもの割合が1ヶ月あたりの教育費1万円まででは26.9%、3万円以上では4.9%（通塾も同様の割合約【1：6】である）となっていて親の経済状況が如実に反映している。「何もやっていない」「からだを動かさない」子どもは増加傾向にあら

¹² 永島惇正「教育課程審議会へ提出された日本体育学会『意見書』『学校体育』(50)・10、pp.68-69

ると言われている。

経験種目をみると、野球やサッカーは親の経済状態とは余り関わらず組み込まれており、スイミング・剣道には親の教育費のかけ方による差異がみられる。さらに教育費のかけ方による顕著な違いは、長期にわたり高額な費用が必要とされる楽器や英語にみられるが、このような傾向はある意味予想通りでもあり、東京においても校種に関わらずみられる現象である。

男女では、男子が「野球・サッカー」、女子は習字・楽器・英語、かろうじて「スイミング」があげられている。

千葉県松戸市小学校5年生のスポーツの習いごと経験調査でも同傾向が見られ、スイミング・サッカー・野球が上位を占めている¹³。しかし、運動量は確保されてもほとんどがひとつのスポーツしかやっていない状況もあり、中村は

「組織的で競技的なスポーツでは、勝つことや記録を出すことが第一に考えられています。日本はこうした子どもスポーツが展開されている典型的な国です」「まだできあがっていない体やできあがっていない働き、つまり発育発達の途上でやりすぎの状態を経験してしまうと、身体的なダメージだけでなく、結果的に子どもがスポーツを嫌いになってしまいます。本来であれば、子どもスポーツは、生涯スポーツの基礎作りのはずですが、それに失敗してしまう」¹⁴

と、子どもスポーツ指導者への警告も発している。

このように保護者の経済的基盤と子どもの運動経験の二極化傾向があり、また運動経験のみならず「習い事」経験者の二極化が、指導者の「子どもを主体」として育てる姿勢の如何により現れるのである。

子どもの運動や学習経験の二極化が顕著な一方で、大阪の調査では「ストレス反応がある」や「いじめられたことがある」「勉強がいや」には「どの子」も同じ傾向を示しているのである。このことはどの階層の子どもにとっても、学校が「競争と選別」の場と化して、不安や孤立・受験の重圧にさらされている実態を示しているのである。教育が「競争と選別」から「共生と共同」へといわれて久しい。体育実

¹³ 小谷川元一・稲田真介「運動好き・運動嫌いの二極化現象を検証する」『体育科教育』(47)・8、1999、pp.38-40

¹⁴ 中村和彦「子どものからだに『異変』が—その背景を探る」『スポーツのひろば』新日本スポーツ連盟：2006、No.386、pp.10-21

践では「共生と共同」の視点はみえるのか、課題を検討していく。三木は独自の調査から授業のあり方を

「子どもが運動を得意と思っているかどうかによって、体育以外での運動の実施状況にも違いが見られた。運動が得意と思っている子どもは、体育以外でも運動をよく行うのに対して、運動が不得意と感じている子どもは、積極的に運動場面に参加したり、行ったりすることがないという結果になっている」

次いで子どもの8割以上は「運動をもっとうまくなりたい」と答えているとして

「できない子どもの指導をどのようにするかは、学校体育が解決しなければならない重要な問題であろう」¹⁵という。

また出原は、授業の基本的役割を「第一は、教科内容研究をいっそう深めることである。第二は、「共通理解」「共同性」「討論」「対話」「共通課題の共有」というようなキーワードを体育授業の中で具体化することである」¹⁶という。

子どもの獲得してきた生活習慣や「学力」には、親の学歴や経済力など「本人の責任」ではない要素が色濃く反映している。しかしそうであっても、子どもたちは「けなげに」自己実現の可能性を拡大しようと努力しているのである。学校体育が子どもたちを同じスタートラインに並べて、学びを共有する集団をつくりあげるために努力しなければならないことは三木や出原が指摘するように明らかである。

スポーツができない子どもや、「できそうな気がしない子」を大切に、「どの子もわかる・できる・考える」体育の授業づくりに取り組むことは重要である。そして、その授業には「体育坐り」や「前にならえ」が強制され、号令で身体を動かし、規律・訓練がめざされてはならない。「姿勢を正す」「一緒に歩く」ことが強要される子どもたちに、どんな姿勢が正しいのか、どんな歩き方が合理的なのかも教えず、ただただ練習の繰り返しをさせるようなことがあってはならない。「わかる・できる・考える」授業づくりの主人公の「主体としてのからだ」を殺し、いつまでもからだを訓練する客体と一面化してはならないのである。

三木は前掲文の中で学校体育が育てる身体を「身体を外側から見る『もの』とし

¹⁵ 三木四郎「子どもの二極化から体育指導を考える」『体育科教育』(49)-4、2001、pp.58-60

¹⁶ 出原泰明「『こころの教育』の危険性と授業のもつ意味」『体育科教育』(48)-16、2000、pp.18-21

ての身体ではなく、自分の意志と意図をもって自分自身が体を動かす『生きた身体』として捉えることが必要になる」と述べている。

また阪田は「荒れる子どもたちに体育は何ができるのか」という問いに対して、以下のような答えをしている。

『前にならえ！』なども自らの手をものさしとして、前にいるモノ（相手）に対してただ無機質に一定の間隔を保とうとすることであり、そう言えばナイフを持って登校するというのも、これに頼ってしか身体間の距離を保てないと言う孤立と不安の心理から発していることかも知れない。まさに主体としてのからだは自分からだから離れてしまっているのである」と述べ、からだの出会いや交流に指導の目を向け『『他者に開かれたからだ』の回復に向けての追求がされていけば、子どもの閉じた心、荒れた心の溶解に（体育が）一定の貢献ができるように思う』¹⁷

筆者は、学校体育は「わかる・できる・考える」授業の追求と同時に、主体者のからだを育てる観点を持つ必要があると思う。いま、「からだで語り、からだで表現する」子どもたちへの教師の「からだ」観が問われているのである。

子どもたちの急激な自分くずしは、自分の未来をかけた非言語的メッセージであり、言語化できない思いを身体と行動で示すものと筆者は考え、さまざまなメッセージを受けとめながら教育実践に取り組んできた。その取り組みを通して「からだほぐし」の学習には、『生きた身体』を認識させ、「他者に開かれたからだ」を追求する手がかりが内包されているように思えるのである。

現代医学や医療技術、情報科学や工学の進歩は「モノとしての身体」という考えを増幅させてきた。また私の「モノ」としての身体には、化粧やカラーリングだけでなく、無数に穴をあけられピアスが飾られ、美容やファッションとして「入れ墨」までもがされていく。外見だけでなく、子宮も売買、臓器も売買と捉える若者もいる一方で、「モノ」としての身体へ「こころ」への回帰や心情的反発が神秘主義的な「心」観や宗教観を高めている状況もみられる。さらに今日の「デジタル化」の進行は、指紋や声紋、顔かたちでデジタル・テクノロジーが「私」を判断するように、自分の意識や意思と自分の存在はもっと危うい関係になってきている。

今、このような社会で暮らす子どもたちに対して「こころとからだの一体性」の観点から、身体文化、身体の科学を学ばせ、「他者に開かれたからだ」を育てること

¹⁷ 阪田尚彦『『他者に開かれたからだ』の追求を』『体育科教育』(46)-16、1998、p.9

は重要な課題であると筆者は考えるのである。その意味でも、単に運動としての「体ほぐしの運動」にとどまらず、総合的な「からだほぐし」の学習を準備することで、子どもの教育課題に応じていきたいと考えるのである。

第2章では教科論・授業論として「からだ」学習を検討する。

第2章 「体ほぐしの運動」と学校体育

第1節 戦後学校「体育」にみる「めざされた『身体』観」

この節では、まず「身体」「身体教育」「体育」に対するいくつかの主張を概観した上で、具体的に「学習指導要領の変遷」及び「体育」に求められた課題についてまとめる。

養老は近世の身体観について

「近世以降の身体について考えるとき、『身体の制度化』こそ、もっとも重要だったと結論してよい。そう私は考える。都市として現れる物理的な人工空間、官僚制や法律、位階勲等という形で示される、まったくの仮想—脳の外在化—としての人工空間、そのなかに置かれ得るものは人工物のみである。自然の身体は、そこではまさに『指一本』置かれてはならない。ゆえにそこでは、本来自然である身体は『自然』と見なされれば『排除』されねばならず、『人工』と見なされ得るためには『加工』され『制度化』されなくてはならない。」¹⁸

と記している。養老と同様に稲垣も「前近代的身体」から「近代的身体」への変化のポイントを「つまり、『身体』は『製造・加工』できるものだという『モノ』的な発想が前面に立ち現れてきたために、『身体』は生命体として『誕生する』ものであり、その『生命』を生ききるというもっとも大切な考え方が、抑圧・隠蔽されることになったのです。」¹⁹という。

ではそのような「人工」「製造・加工」「制度化」された、される対象となった「身体」と教科「保健体育」はどのような位置関係にあるのだろうか。樋口は「身体教育は physical education の翻訳語。それが定まっていく過程で『体育』という用語が一般化」したとし、次いで以下のような指摘をしている。

¹⁸ 養老孟司『日本人の身体観』法藏館：2002、pp.145-146

¹⁹ 稲垣正浩「変わるスポーツ・変わる教材体系」『学校体育』(55)-1、2002、pp.9-11

「スポーツという、それ自体では教育とは何の関係もない運動競技が、社会的な認知を得て、正当化され、受け入れられていく過程で必要とされたのが、体育という概念であった。その意味で、体育はことごと活動に対する単なる名辞ではなく、観念、イデオロギー、理念、そして思想であったのだ」、であるから「人間＝身体に、教育という社会的機能が作用を及ぼす。それが身体教育であり、体育はその現実態の一つにすぎない。」とし、次いで「健康を意識した身体をめぐる教育といった範囲を超えて、身体教育とは、身体をめぐる規律・訓練のシステムである。それには広義の権力が必然的に絡んでおり、その権力のテクノロジーを効果的に作動されるために求められるのが、「身体の従順さ」である。それは、体育だけの問題ではなく、広く教育と呼ばれうる作用そのものの本質的契機である。『陶冶可能性』と同義語である。」²⁰

このようにとらえられている「身体」「身体教育」「体育」を学校教育の中は、どのように位置づけられているのかを歴史的にみてみる。

1918（大正 7）年第三次国定修身教科書『高等小学校修身書、巻一』では「我等は勉学して心の修養を図ると共に、身体を健康ならしめざるべからず。身体健康なるにあらざれば、身を立て家を興し国に尽くすことを得ず。国民の健康は実に国家繁栄の基なり。」と自分の健康は自分で守っても、それは「国の繁栄の基である」とうたわれている。

さらに教練のもととしての体操、富国強兵のための体力づくりは国民学校令施行規則第 1 条（1941 年：昭和 16 年）には「体練科は身体を鍛錬シ精神ヲ錬磨シテ闊達剛健ナル身心ヲ育成シ献身奉公ノ実践力ニ培フヲ以テ要旨トス（中略）強靱ナル体力ト旺盛ナル精神力トガ国力発展ノ根幹ニシテ特ニ国防ニ必要ナル所以ヲ自覚セシムベシ」と、体練科は「教科」であって、同時に軍事教練であるという結合が図られていたのである。それ故に、軍事的訓練と最も深く関わっていた「体練科」は戦後いち早く臨時的措置が取られ、軍事訓練（教練）的色彩の強い武道は排斥され、体操は準備運動的な取り扱いになり、遊戯やスポーツが導入されていくことになる。

その後「体育」の基本方向を示した「学校体育指導要綱」（1947：昭和 22 年）が発行され、この要綱を土台として初めて公布された小学校体育科の「学習指導要領

²⁰ 樋口聡『身体教育の思想』勁草書房：2005、p.178

(試案)」(小学校体育編、1949：昭和 24 年)以来、今日までに 6 回の改訂が行われている。

学習指導要領における体育の目標の変遷を、森は大きく 3 期に分けてとらえている。²¹ 以下は森の主張を整理し、高等学校部分を補筆して作成したものである。尚、補筆部分は太字にて表示した。

1 期：「新体育」「生活体育の提唱」

昭和 22 (1947) 年版「学校体育指導要綱」、昭和 24 (1949) 年版「学習指導要領体育編」(試案)、昭和 26 (1951) 年版「中学校・高等学校保健体育科体育編」(試案)、昭和 28 (1953) 年版「小学校学習指導要領」(試案)

昭和 31 (1956) 年版「高等学校学習指導要領保健体育科編」(「試案」が消された)

2 期：「基礎的運動能力や体力重視」

昭和 33 (1958) 年版「小学校及び中学校学習指導要領」、昭和 35 (1960) 年版「高等学校指導要領」(官報に告示された)、昭和 43 (1968) 年版「小学校学習指導要領」、昭和 44 (1969) 年版「中学校及び高等学校学習指導要領」

3 期：「生きる力の育成」

昭和 52 (1977) 年版「小学校及び中学校学習指導要領」、昭和 53 (1978) 年版「高等学校学習指導要領」、平成元年 (1989) 版「小学校及び中学・高等学校学習指導要領」、平成 10 (1998) 年版「小学校及び中学校学習指導要領」、平成 11 (1999) 年版「高等学校学習指導要領」

本節の主旨から、第二期の「体力重視」について注目していく。荒木は、体育科の目標と体力の問題について、「1964 年の東京オリンピックブームを背景に、教科教育のねらいを『体力づくり』という方向で打ち出されつつある」と、現状を批判している。²²また、体力目標論の代表として猪飼をあげ、「わたしたちはこれ(運動技術の学習、技術の向上の教育)ではいけないと思い、体力を高めるための体育を

²¹ 森知高『教養としての体育原理』2005：大修館書店 p.85

²² 荒木豊「体育科教育と体力育成 その一 ー体力育成の位置づけと科学性ー」『戦後民主体育の展開』理論編：新評論社、1975、pp.235-253

『復興』すべきだということにふみきった。『復興』という意味は、体育というものは体力を高めることを第一義として発生したと考えるからである」という主張を紹介している。荒木の主張は

「本来的には身体づくりやトレーニング法は、社会体制や文化の発展とからみあいながら、人間として的大脑の発達とを統一的に考えていかなければならないと考える。そのためには『誰のためのトレーニング』か、『何のための体力づくり』かを明確に把握してすすめていくべきだと考える。この意味から無差別に、トレーニングの中に人間（子ども）を当てはめていくような生物主義的トレーニング（思想のない筋力だけのトレーニング）の方法を、教科内容としてもちこむことは、極めて危険性をもつものとする」と主張した。

この主張に対して入江は

「荒木が、栄養、経済力、文化享受の差が身体に多大の影響を与えていると指摘している。だからこそ体育科からこうした問題（体力づくり）が離れてはならないのであり、それを体育が中心の問題としなければならぬと考える。それはまさに階級的立場にある『身体』の問題であり、今唱えられている『体力づくり』とは全く相入れないものであると考える。つまり頭をからっぽにしておいて、体力づくりを今度は前面に出して来たのである。スポーツ＋ブルジョア意識 → 体力づくり＋道德教育＋オリンピックの型を辿（たど）って来ている。こうみてくると、私はここにおいてこそ頭脳＝大脳活動をそろえた「身体づくり」を確立し、彼らがとく「体力づくり」の内へと切り込んでゆくべきではないのだろうか」と考える。²³は

しかしこのような荒木の「体力づくり」への疑問や、入江の「身体づくり」の提唱は残念ながらいずれも少数であったようだ。それは、1963年の「スポーツテスト」実施要項制定、1964年の「スポーツテスト」全国実施、同年「国民の健康・体力増強対策」が閣議決定などの動きの中で、体育は「体力の向上」が中心目標となっていく事実が裏付けている。

²³ 入江克己、「荒木氏の一運動文化論における体力育成の位置づけ—によせて」『戦後民主体育の展開』理論編、pp.245-253

文部省（当時）作成の「スポーツテスト」は全国でかなり強制的に導入され、学校全体としての体力づくりの数値向上のため「業間体育」も広がっていった。子どもたちの自由な遊び時間は、「なわとび」「かけ足」などと決められ、みんなが一緒に、一斉に取り組むものとされた。当然、体育の授業方向は「体力時間の確保」に目がむき、授業の前に後に「腕立て」「馬とび」「スクワット」などが「サーキットトレーニング」として奨励されていくこととなる。

しかし、体力づくり一辺倒の体育は、次第に生徒の「やる気」や「運動は好きだけど体育は嫌い」の声の軋轢に悩むことになるのである。

また 1964 年に文部省は「集団行動の手引き」を提案しているが、その集団行動は「徒手体操」が「体操」と名称変更するときに「体操」領域に位置づけられた。「集団行動」が体力づくり領域に正式に入れられたことで、一層「からだ」は訓練の対象となっていくのである。

森が分類した第二期から第三期への移行時に、中村は「今度の（指導要領の）場合ですと直接その時間にやったことが、体力向上に直ちに結びつくという考え方ではなく、いろいろな動きを作り上げていくことによって（結果的に）、体力は高められるという考え方になってきたんだろうと思うんです」と、文部省監修『健康と体力』から一文を引用し「『体力づくり』の後退」²⁴を次のように指摘している。

「いわば政策レベルでは、『体力づくり』を目的とする運動の指導は、すでに破産宣告の寸前にあると考えられる。（中略）現行指導要領で十数カ所に使用されていたものが、今回の改訂ではわずか2カ所にしか使用されておらず、また『体力要素』を示すと思われる用語も用いられていないところから、『体力づくり』は大きく後退しつつあるということができる」「明らかに、『体力づくり』の重視から、その後退、そしてスポーツの『特性』重視へと移行しつつあるように考えられる。」

このような経過を経て体育は「体力重視」から第三期へと移行していくことになる。次に「体力づくり重視」からもう少し視野を広げて、「身体」を捉えてみる。

戦後、国家主義・軍国主義教育の典型として禁止された「剣道や柔道」は、昭和 33(1958) 年の中学校学習指導要領改訂時に「対人的な格闘スポーツ」から「格技」として位置づいた。さらに昭和 44(1969)年の改訂で、高等学校では他教科の必修単

²⁴ 中村敏雄、「体力づくりの後退」、別冊国民教育②『新学習指導要領読本』小・中・高校の総括的検討、労働旬報社：1978、pp.60-65

位数が軒なみ削減される中、男子の体育数だけが2単位増となった。「期待される人間像」以来の「男らしさ」の強調が、「格技」＝柔・剣道の義務づけとなったといえる（対比的に女子は「家庭科」が必修となった）。

平成元(1989)年の改訂では、「我が国固有の文化としての特性」を生かすという理由で、「格技」が「武道」に改称され、「格技」の中にあったレスリングは、スキーやスケートとともに別枠に位置づけられた。このことは「武道」への改称と共に、スポーツとしてでは教えられない「礼節を重んじる」「伝統的な行動の仕方」が重視された結果である。さらに「武道」への改称から、神棚を奉り、神棚に「礼」をし、正座して精神的な訓話を聞くというような、再び体育の徳目化の徴候と管理主義の強化が始まったのである。

また集団行動は「集合、整とん、列の増減、方向転換などの仕方については内容のA～Gまでの領域においておこなうものとする」と初めて具体的な内容が示された。文部省の「集団行動の手引き」によれば、この内容はすべて「気をつけ」「右向け」などの合図＝命令に従って動く管理主義的な行動様式である。「体育」における集団行動の位置づけは、全校集会・「運動会」などの場面で具現化され続けているのである。

このように体育は、「基礎的運動能力・体力重視」から「生きる力」・スポーツ種目重視・課題解決学習型の学習方法に変わっても、「身体」の扱い方や見方は変わっていないのである。

保健についても、からだのつくりやはたらきを認識させる内容は縮小の方向ですんできた。理科でも昭和43(1968)年改定以来、人体は扱われず、小学校の教育課程全体からからだの認識を育てる学習は欠落しているのである。高校においても「心身の機能」領域は解体され、精神の健康が「現代社会と健康」に組み込まれているが、身体面についての学習は「必要に応じて扱う程度」とされている。

このように戦後も依然として「身体」は管理・訓練される対象として扱われて、からだに対する科学的認識高めないままなのである。

第2節「体ほぐしの運動」のねらいとこれからの学校体育の課題

第1節でみてきたように、戦後「学習指導要領」が変わろうとも、体育における「身体」観は「変わってこなかった」のである。それに対し「体ほぐしの運動」は、新しい観点で「身体」を学ぶ内容を示したと筆者は考えている。

木村は、新しい観点や「体ほぐし」の概念を生み出す根底には「人間観・身体観

が存在する」ことを指摘し、「戦後（体育）は軍隊との関係は消失したが、学校体育の中での躰け訓練の役割を引きずってきた面があったことが見いだされよう。最近、楽しさを追求するようになって学校体育は大いに変貌してきたようにも見られるが、真の主体的身体の内実が本当に問われるのはこれからであると言えるのではないか」²⁵と、「主体的身体の内実を問うこと」がこれからスタートすると指摘している。

この節では、従来の体育観や身体観の何が問われ、どのような方向性が新しい観点や「体ほぐしの運動」で示されたのかを検討する。そのために「体ほぐしの運動」のねらいを確認し、その後、「学習指導要領」改訂作業に関わる、あるいは文部省・学校体育指導者講習会講師を努めるなど、あたらしい観点や「体ほぐしの運動」の作成・普及に勤めた事務官及び研究者の発言を分析していく。

＜「体ほぐしの運動」のねらい＞²⁶

特に、「体ほぐしの運動」は、心と体を一体としてとらえる観点を重視することから新たに示された内容であり、具体的な活動を通して心と体が深くかかわっていることを体得できるようにする必要がある。すなわち、いろいろな手軽な運動や律動的な運動を行い、体を動かす楽しさや心地よさを味わうことによって、自分や仲間の体や心の状態に気付き、体の調子を整え、仲間と豊かに交流できるようにすることである。

なお、この「体ほぐしの運動」については、小学校の低・中学年では「基本の運動」の中にその趣旨が含まれていることから位置付けなかったこと、さらに「体ほぐしの運動」はその他の運動領域の導入として積極的に取り入れることができることに留意する必要がある。

また、「体ほぐしの運動」の実践を通して、自分の体力や生活に応じた課題を見つけ、意欲をもって「体力を高める運動」や各種の運動の楽しみ方へと学習が発展させていくことができるようにする。

① 文部省体育官・木村清人（インタビュー）

「それを今回は『生きる力』をトータルとして見ていくという考え方だからこそ、心と体を一体としてとらえた体育の学習指導を進めるということを強調している

²⁵ 木村吉次「日本の近代における身体論」『体育科教育』（47）-1、1999、pp.27-29

²⁶ 文部省「学校体育実技指導資料 第7集」平成12(2000)年3月発行
体づくり運動—授業の考え方と進め方—

わけです。また、そのことが理念的なものとか、指導上の留意点だけにとどまっていけないからこそ、「体ほぐし」という考え方とそれを具現化する「体ほぐしの運動」を新たな学習内容に位置づけた」『『体ほぐしの運動』は、技能の向上や体力の向上を直接のねらいとはしない運動、つまり運動そのものの楽しさや心地よさを味わう運動です』²⁷

② 文部省教科調査官・池田延行

「そうですね。生きる力の中身には、心の問題も体の問題も入っています。体育は今までも、運動を通して体の問題だけでなく心の問題も扱ってきたのですが、ややもすると、体育での運動の部分と保健での健康の部分を切り離して学ぶことがあったものですから、今回、それをよりいっそう関連させて、体と心を一体として取り組みましょうということです。その具体的な内容として「体ほぐしの運動」を新しい内容として提供したということです」『『体ほぐしの運動』は、当初、小学校の入り口あたりで大切な運動ではないかということで話が進んだのですが、討論が進んでいくうちに、むしろ今は中学生や高校生にも心地よい体の動きとか仲間と運動を通して関わる必要があるではないかという意見がずいぶん出てきて、やはり中学校・高等学校にもそうした内容を位置づけていかなければならないと考えられました。これは体育の新しい可能性を探っていく一つの手がかり』²⁸になっていくのではないかと思います。もちろん従来の活動もしますが、それに加えて新しい可能性を見つめる切り口が出てきたと考えたいと思います」²⁸

③ 高橋健夫（筑波大学）

「体ほぐし」「体ほぐしの運動」についての関連発言を時系列で抜粋する。

<1998 年>

「なぜ『体ほぐし』が導入されるのか。（中略）生活環境の変化に対応して欧米各国では『身体性の教育』に新たな関心が向けられており、（中略）今回の『体ほぐし』の要請も、こうした国際的な思潮や実践と無関係ではない」『『体ほぐ

²⁷ 木村清人に聞く「移行期の体育をどうするか」『体育科教育』(48)-3、2000、pp.16-21

²⁸ 池田延行特別インタビュー「改訂『学習指導要領』の骨子」『学校体育』(52)-2、1999、pp.12-19

し』は体育目標として、また学習指導の方法として強調すべきことがらであって、特定の内容として位置づけにくい。(中略)『体ほぐし』は教師の力量が問われる運動領域になりそうである」²⁹

<1999 年>

「体ほぐしの運動は、体育の基本的な考え方の転換を図る契機を胚胎させている。これまでの体育は、スポーツのプレイとしての側面（プレイとしての運動特性）を強調してきた。反面、スポーツの『人間の運動』的側面や『身体性』との関係については、それほど積極的に論議されてきたとはいえない。(中略)反省を加えるべき時期にきている。このような意味で、体ほぐしの運動は体育の基本的な性格を問い直す契機になるだろう」³⁰

<2000 年>

「現代のスポーツは高度に制度化され、難しい運動技能や戦術能が要求されるため、誰もが簡単にスポーツのなかで心と体を解放し、運動の心地よさや仲間との一体感を味わうようにはなっていない。それどころか、スポーツの場面で、失敗体験を累積させたり、仲間からの疎外感を味わったり、さらにはスポーツへの嫌悪観を抱く子どもも少なくない。『体ほぐしの運動』は、こうした今日の学校問題や子ども問題に対処する 1 つの方策として登場した。もちろん、このような問題に対しては地域社会と学校が一丸となって取り組むべきであるが、とりわけ体育に対しては、その教育的可能性から大きな期待が寄せられた」「体ほぐしの運動は、技能の向上や勝敗を競うスポーツではなく、また体力の向上をめざすトレーニングや体操でもない、子どもの心と体の解放をテーマにした第三の運動である」³¹

<2001 年>

「今回の教育課程の改定は、このような（「たのしい体育論」「目的・内容一体化論」をスローガンとする体育実践）体育の基本方向が大きく転換する契機を内在させている。(中略)学校問題や子どもの心と体に生じている問題であり、子どもの発達の・人格的課題に対して体育科が正面から取り組もうとする姿勢を示したといっ

²⁹ 高橋健夫「『体ほぐし』—そのねらいと内容—」『体育科教育』(46)-13、1998、pp.76-77

³⁰ 高橋健夫「学習指導要領にみられる『体ほぐし』の考え方」『体育の科学』vol.49 6月号 1999、pp.471-474

³¹ 高橋健夫「『体ほぐしの運動』の背景」『体育科教育』別冊(48)-5、2000、pp.142-144

て間違いない。このことは、これまでの体育とは基本的に立場を異にしている。(中略)『体ほぐしの運動』の考え方は、誰もが運動することの心地よさや楽しさを味わいながら、運動を介して「自分(心・体)」「自然」「他者」と対話してみようということである」³²

さらに2001年には「座談会」の中で「(スポーツ教育は)非常にフォーマル化し、窮屈になって、体育の授業で落ちこぼれる子どもが出てしまいました。今回の『体ほぐしの運動』は、そういった現象を打ち壊す起爆剤なのではないか」という印象があります」³³と発言している。

⑤三木四郎(大阪教育大学)

「今回の学習指導要領では、目標に『心と体を一体としてとらえ』という言葉が入るのです。「体(からだ)」という字は、心と身体を分離した形でとられやすいけれども、この体(からだ)を心と身体の一体化という形でとらえていきましょうと、共通理解されました」『体ほぐし』というのが、教師の意識改革が一番求められるところだと思います。(中略)また運動が得意の子であるといってもいろいろ問題があるわけです。勝利至上主義で勝敗のことしか頭にないと、自分の身体の変化にも全然気づかない。けがをしてしまった後に、ただ医者にかかればいいんだ、薬を飲めばいいんだと思っている。本来はそれ以前に、自分の身体がおかしいとか、調子が悪いとか感じてしかるべきで、そういう能力も当然これからは求められていくわけです。そういった意味では『体ほぐし』の中で自分の身体に気づく、あるいは身体の調子を整えるという能力が、競技をめざす子どもにとっても重要な内容になるのではないのでしょうか」。³⁴

さらに別誌で『体ほぐし』のねらいと内容」について以下のように説明する。

「心と体が一体になるからだほぐしの運動を行うためには、特にその運動の行い方と指導のあり方が重要になってくる。そのためには、教師がこれまで子どもたちの体育に期待してきた上昇志向的な学習指導とは異なり、心と体を解放できるよう

³² 高橋健夫「新教育課程と体育の方向」『体育科教育』(49)-3、2001、pp.88-91

³³ 座談会、高橋健夫他『学校体育』(54)-4、2001、p.18

³⁴ 三木四郎「特別鼎談 体操領域の革新をめざして」『学校体育』(51)-12、1998、pp.18-25

な誰もが楽しめる運動で構成し、子どもの内面や仲間との関わりに重点を置いた指導が強く求められる。(中略) 体ほぐしの運動の特性は、機能的特性としての欲求の充足(楽しさ)や必要の充足(体力づくり)といった観点とは別に、

「子どもの身体感や運動感、仲間との一体感などを感じ取る運動」として、また子どもが「自分や仲間の体に気づく運動」として理解することができる」³⁵

⑥松本富子(群馬大学)

「子どもたちの身体が、硬直した身体であるとか、仲間とかかわれない身体であるとか、スイッチオンされていない身体といわれるように、体力を高める以前の状態に子どもがおかれている場合があります。まだ起き出していない身体を目覚めさせて、そして本当に生き生きした姿に向かっていくような、ほぐしや耕しに体育でも目を向けていこうということがあったのだと思います」³⁶

⑦村田芳子(筑波大学)

「(体育の) 目標の冒頭に『心と体を一体としてとらえ』という言葉が入りました。これは教科の中でも非常に異色だし、これまで体育の中になかったことです。やはりいまの教育課題というか、『子どもの心と体がどこかおかしいぞ』という切実な課題に対して、体育が独自の立場から、『体から心に向けて何かやりますよ』という決意を示したのではないかなと私は捉えています。それを一番象徴的に受けているのが、『体ほぐしの運動』です。」³⁷

さらに設問「『体ほぐしの運動』は、なぜ学校体育に新しく導入されたのですか？」に答えて

「知らず知らずのうちに技の追求や他者との競争という学校での『パワーゲーム』に子どもを駆り立て追い込んできたツケのように思えます。そして、そこで閉じこめられ取り残されてきた『生きた体の欲求』が、現在さまざまな形の問題となって

³⁵ 三木四郎「体ほぐし運動」の背景」『体育科教育』別冊(48)-5、2000、pp.142-144

³⁶ 松本富子「特別鼎談 体操領域の革新をめざして」『学校体育』(51)-12、1998、pp.18-25

³⁷ 村田芳子座談会 いま表現・ダンスの指導がおもしろい—新しい表現運動・ダンスの授業を模索する—」『学校体育』(53)-12、2000、pp.29-37

噴出しているように思われるのです。特に『他者とうまくかかわれない子ども』『生きた体の実感に乏しい子ども』『内に多くのストレスを抱えた固く閉ざされた子ども』の心と体を、どう解きほぐし、開いていけばよいのでしょうか？（中略）こうした子どもの心と体の現実に対して、新しい視点に立つ内容として学校体育に導入されたのが『体ほぐしの運動』であり、新学習指導要領において体育の目標に掲げられた『心と体を一体としてとらえ』の趣旨を最も象徴的に受けた内容でもあります。と同時に、『体ほぐしの運動』はわれわれ体育指導者に課せられた宿題でもあるのです」。³⁸に

また『体ほぐしの運動』の単元づくりはどうあるべきか」について、

「『体ほぐしの運動』は、十分な実践のデータがないままに導入された異例の内容であり、急速に進行する子どもの心と体の問題、それに伴って噴出してきた教育の課題に対する緊急性が進行したからである。（演出家鴻上尚史の「体ほぐしの運動っていうのは実はこれまでの体育とは全く違う考え方」をバックボーンにもっていますよね。ほぐすこと自体が目的であるっていうのは、全然違う世界観、まさにこれまでの体育とは真反対の世界観ですからね」を引用）彼のこの指摘の通り、体ほぐしの運動は『技能の向上や勝敗を競うスポーツではなく、また体力の向上を目指すトレーニングや体操でもない。子供の心と体の解放をテーマにした第三の運動である』であり、『準備運動だけでは本来の意味を生かしきれないのである』³⁹

⑧小林寛道（東京大学）

「あと数年経過して、『体ほぐしの運動』という語を理解できなかったり、知らなかったりする体育関係者がいたとすれば、その人は極めて肩身の狭い思いをしなくてはならないだろう」「体育という教科の中で『体ほぐし』という具体的な教育実践が行われようとしている。このことによって、

「体育は新しい大きな社会的・教育的意義を持つことになる」「このたび、『体ほぐし』という新語が学習指導要領に盛り込まれたことにより、この分野の科

³⁸ 村田芳子『体ほぐしの運動』活動アイデア集」教育出版：2001、p.2

³⁹ 村田芳子『体ほぐしの運動』の単元づくりはどうあるべきか』『体育科教育』（49）-5、2001、pp.20-23

学的研究は、堰を切ったように発展することが期待される」⁴⁰

以上、引用文献・発言から明らかになった点を整理してみる。(引用文章中の囲みは筆者によるものである。以下、特別な注がない限り囲みは筆者によるものである。)

- ①「心と体を一体としてとらえる」ことは「生きる力」を育てる重要な観点。
が「体ほぐし」であり、具現化したのが「体ほぐしの運動」である。
- ②「体ほぐしの運動」は「新しい観点の趣旨を最も象徴的に受けた内容」(村田)として、どの階梯の子どもにも学習させる。
- ③「体ほぐし」の考え方は、「体育の新しい可能性」(池田)「体育の基本方向が大きく転換する契機を内在」(高橋)「体育は新しい大きな社会的・教育的意義を持つことになる」(小林)と、これまでの体育観と異にすることを明らかにした。
- ④「体ほぐしの運動」は「欲求の充足(運動の楽しさ)や必要の充足(体力づくり)」といった観点とは別に」(三木)「体力を高める以前の子どもの身体に」(松本)働きかける「子どもの心と体の解放をテーマにした第三の運動」(高橋)である。

研究者によって示された「体ほぐし」の考え方や「体ほぐしの運動」の説明に現場からの期待の声を川口は以下のように紹介している。

「平成十年(1998)度の東部地区学校体育実技講習会、および全国学校体育指導主事研究協議会参加者の声の抜粋である。

- ・ 私の勤務校は農山村で自然豊かな小規模校ですが、都会より自然経験、体を動かす機会は少ないように思う。
- ・ 人間関係づくりの下手な子や表情の乏しい子が育ってきている。・ 普段のくらしの中で体育的な基礎があるはずであるが、欠落している子が本当に多いので体育の授業で補い、スタートラインに立たせてあげなくてはならない。
- ・ 地域での仲間と遊ぶ場を失ってきた子どもたちにとっては、それを補うものとして、体ほぐしの運動は、不可欠なものである」。⁴¹

⁴⁰ 小林寛道「体ほぐしの科学的背景」『体育の科学』vol.49.6月号、1999、pp.444-447

⁴¹ 川口啓『体育科教育』(48)-8、2000、pp.10-13

「体ほぐしの運動」への期待の声は現場教員のみならず、広くあげられた。斎藤は「今後情報革命の進行は不可避である。それだけに、からだの問題はいよいよ重要な柱になってくる。体育という科目は、身体文化を継承していく重要な場となってくるであろう」⁴²と述べ、羽鳥は

「このように手段が手段を超えてはばいたとき、目的や効果を超えます。体ほぐしは体ほぐし、逆立ちは逆立ち、指揮は指揮、ダンスはダンスという境界線をとっぱらったとき思わぬ境界が拓けます。混乱の時代だからこそ、丸ごとのからだで楽しむ体操や舞踊や音楽や美術や工芸や演劇や、つまり体の実感に根差した人間同士のコミュニケーションを伴う『からだ文化』が、真価を発揮するチャンスの時だと私は現代を捉えています」⁴³

といま取りくむ課題として「身体文化」「からだ文化」をあげた。

「体ほぐし」「体ほぐしの運動」は、単なる教育課題解決の一方策でなく、学校体育のあり方や「からだ」学習の課題をも提示したのであるといえる。次節ではこのような提示に対する現場や研究者の「賛否」の声を分析する。

第3節 「新たな観点」「体ほぐしの運動」導入への賛否

— 『学校体育』『体育科教育』誌上での論議を分析する —

導入当初の疑問は「体ほぐし」という「名称」に対してあげられた。高橋健夫は『『体づくりの運動』はエクササイズやフィットネスの名称で実践されているため、新名称を『フィットネス』と呼ぶ方針が固まりつつある』⁴⁴と報告した。しかし、その後の議論の展開から「体ほぐし」の名称決定について、三木は

『『フィットネス』では違和感がありすぎるという指摘があったようです。『フィットネス』というと、マシーンを使ったの体力づくりが強くイメージされる。身体そのものへの問いかけを問題にする場合には、不適當ではないかという意見が出されたわけです。それともう一つ、学習指導要領ではできるだけ外来語ではなくて、

⁴² 斎藤孝『体育科教育』(48)-9、2000、p.9

⁴³ 羽鳥操『体育科教育』(48)-10、2000、p.9

⁴⁴ 高橋健夫「『体ほぐし』—そのねらいと内容—」『体育科教育』(46)-13、1998、pp.76-77

日本語を使いたいという意向があったようです」「(『体ほぐし』の) 考え方・趣旨についてはみな賛成をしましたが、名称については最終的にこれに代わる言葉がなく、そのまま定着していったというところが経緯です」⁴⁵と述べている。

同誌では次いで、松本が「今回の改訂では体育で心の問題にどこまで踏み込めるかが問題になりました。身体の問題を解決していく領域としては『体操』というのは非常にいい名称だという認識はありました。しかし、少しでも心と身体の問題をクロスさせていくような運動の取り扱いも重視できるという願いから、名称変更が検討されたと思います」と発言している。

「フィットネス」名称が用いられなかったことを菊は

「非常に残念に思えてならない」と、その理由を以下のように述べた。「領域名称『フィットネス』の下での具体的な学習活動や評価の視点は、むしろ世間に流布しているフィットネス運動のあり方を学校体育の側から質していく絶好の機会であり、それは今後の生涯スポーツの活動理念にも通じる可能性を持つと考えていたからである」⁴⁶。では「学校体育の側から『何を』資するのか」については前段で

「『体ほぐし』の授業は、一定の活動として成立するというよりは、むしろどのような活動においても教師の鋭い身体的感覚とそれに基づく観察力、そしてそれを評価する表現力が子どもたちと共に試される場になると考える。このような考え方は、他者に開かれた自己の体との感覚的交流や対話の状況的適性を自ら求め、そこを出発点にし、しかも心理的・社会的適性をも包括した心地よさを基底にした総合的な身体適性の概念を含んでいることになる。そこで、新たな名称を『フィットネス』とすることで大方の了承が得られたと思う」という。

ここには **fitness** の語がもつ「適性、健康、元気」の意を「心地よさを基底にした総合的な身体適性の概念」として示し、その概念で「世間に流布しているフィットネス運動のとらえ直しができたではないか」という指摘であろうか。とすれば、三木が述べた「『フィットネス』というと、マシーンを使ったの体力づくりがイメージされる」という旧来の概念を、「フィットネス」の名称を用いることで、本来の「フィットネス」概念である「快適な『状態』を表す」ことに糺され、「体力（づくり）」との

⁴⁵ 三木四郎・松本富子他「特別鼎談 体操領域の革新をめざして」『学校体育』(51)-12、1998、pp.17

⁴⁶ 菊幸一「改訂『学習指導要領』の論点」『学校体育』(52)-2、1999、pp.20-23

違いが明らかになるということであろう。このような指摘がありながらも「フィットネス」の概念と、フィットネス運動の現状が十分整理されない中で「体ほぐし」が提案されていったことは、名称のみならず内容や活動に「あいまいさ」を内在させてしまったとも考えられる。

西は当初から『体ほぐし』は、まだ仮称ということであるが、無責任な感想を言わせてもらおうと『体ほぐし』という言葉からは『リラクゼーション』が思い浮かぶ。

(中略) 一般的にいて、元気で育ち盛りの児童生徒の基礎体力を培う運動領域として『体ほぐし』はなじまないように思えるのだが。⁴⁷

「体ほぐしの運動は、名称・ねらい・内容が曖昧」なので、誰もが実施可能なねらいにふさわしい授業モデルを構築すること⁴⁸が必要と指摘した。

一方、片岡は「現代の子どもの意識の深層に問題が潜んでおり、そこに作用する体育が求められているのに応える領域として(『体ほぐし』)が期待されるのである」「この『豊かな体と心』の基礎領域を表現するのに{体と心}を含む『体づくり運動』という言葉で拡張統一することは、体育・保健体育の国民に対するアカウンタビリティ(説明責任)をこれまでより高めると考えるのである」⁴⁹といい、同様に高橋和子は

「疲弊した心身の状況、他者との関係も閉塞状況にあり、自他のからだの実感や他者との共有体験をつむことが、教育現場のみならず社会全体の課題になっている。・・・ここで求められるのは、あくまでも心と一体化した体でありほぐされる体、操作される対象としての体ではない。その意味で従来の操作主義的な体育授業を超えた、新しい『からだ』の授業展開が期待される」⁵⁰

さらに第51回日本体育学会「体育科教育学シンポジウム」(2000年)でも『体ほぐし』の導入は大袈裟かもしれないが、

身体観、体育観、教育観のパラダイムシフトを意味すると私は捉えている」と発言している。

⁴⁷ 西順一「次期教育課程で『体力の向上』は望めるのか」『学校体育』(51)-9、1998、pp.40-42

⁴⁸ 西順一『体育科教育』(48)-1、2000、p.24

⁴⁹ 片岡暁夫「ゆれる体操領域—教育課程再編の動きから—」『学校体育』(51)-12、1998、pp.8-11

⁵⁰ 高橋和子「『体ほぐし』の登場と体育授業の新たな展開—『からだ気づき』実践がおしえてくれること—」『体育科教育』(46)-15、1998、pp.68-71

廣橋・金原によれば

「(4)『体ほぐしの運動』登場の体育学意義①体育的な『体ほぐし』には、運動以外の各種手段を広く活用する必要がある。このことは、手段を限定しない広い捉え方による体育観への発展的変革が不可欠なことを象徴している（以下略）」⁵¹という。

また五十嵐は「(『心と体を一体としてとらえて』と明記されたこと)これは、心身二元論的に捉えがちだった体育のあり方を根本的に問い直す形の表現であり、その具体的な内容のひとつとして『体ほぐし』を導入した」⁵²。

前節から明らかにしてきた内容に、さらに引用した意見からも「体ほぐし」の導入は高橋和子のいう「パラダイムシフト」を意味すると筆者には思えるのである。だが「名称・内容・ねらいが曖昧」と指摘する側に対して、いくら「身体観・体育観・教育観のパラダイムシフトを意味する」と期待感を示しても、いささかも論議がかみ合っていない。やはり「体ほぐし」「体ほぐしの運動」独自の学習内容が明らかにされる必要があるのである。

内容が深められないままでは、小林のように「体育授業の基礎基本」⁵³として

「(『心と体を一体としてとらえ』というスローガンは)従来の目標の文章の上に載せただけなので、木に竹を接いだ感じで、具体的な指導法が判然としない」。そのため、このスローガンは論議の対象にもならず、要するにこれは新設された『体ほぐしの運動』のことだと解釈される傾向も見られる。(中略)注目点は、『自ら課題をもち、活動を工夫する学習』が『運動の楽しさ・喜び』を味わうことに結びつくとされていることである。自ら学ぶ経験の中から生まれた楽しさ・喜びが、より深い・より高い学習を展開させる原動力になるのである。これこそ、心と体が一体となった体育学習の姿に他ならない。『体ほぐしの運動』だけが、心身一体の体育学習ではないのである」

と、「心と体を一体として」という観点は、目標達成に向けた子どもたちの活動の中に生かされる、いわゆる体育授業のあり様の問題であって、体育における「教科」や「身体」の「概念転換」ではないという主張になるのである。

⁵¹ 廣橋義敬・金原勇「『体ほぐしの運動』登場の体育学的一考察」(第52回「体育学会」一般発表、p.603)

⁵² 五十嵐淳子「新設『体ほぐし』—考え方と方法—」『学校体育』(52)-12、1999、p.22

⁵³ 小林篤『体育科教育』(52)-4、2004、p.9

この点を含めて、高橋健夫と高橋和子の「往復書簡」の形式をとった『体育科教育』⁵⁴の特集は注目に値する。

積極的に「からだ気づき」の実践を行ってきた高橋和子は、『からだ』そのものを目的にした実践が展開できれば、体育が大きく変わるかも知れない期待した私は、正直なところ、がっかりしています」として

①「体ほぐし」実践が羅列的・競争や強制を強いている、ハウツーだけが伝達されている、「振り返り」がなく、徳目的に処理されている現状への危惧

②「体ほぐし」は、体育の一領域として重要な領域を担うだけではなく、教員の資質向上のプログラムとして、さらに学校を変える（カリキュラム創造の意味からも）大きな力になると期待しています。教員の意識変容は必要ないのか、と問いかけた。

質問に応えて高橋健夫は

①「体ほぐしの運動」の気づき、調整、交流というねらいそのものについてもまだ論議が不十分である（私見として「交流」を中心的なねらいに）。

②（「体ほぐし」「からだ気づき」の授業では）どのような教師の関わりを通して、子どもがどのように自由に表現できるようになり、どのような触れ合いが持てるようになったのか、読者が理解できる手掛かりが示されていません。

③今日の「体育」の考え方が、先生が標榜する「からだの教育」を包摂しきるものになっていない。（中略）「からだの教育」であっても、これらを（「体ほぐし」「からだ気づき」の授業）「体育」として捉える考え方は、一般的な常識にはなっていないということ。日本の学習指導要領を中心とした体育の考え方はいまでも「大脳活動を中心とする運動文化（movement culture）を媒介とした教育」を基調としながら、生涯スポーツとの関係から運動文化を目的・内容とする教育に対しても理解を示すようになった段階。

④「体気づき」実践を正当化しようとするれば、教科体育の本質論に立ち入って「からだの教育」の論拠や意義を展開する必要がある。

⑤それぞれの教材に関わって、もっと具体的にそれらの意義や予想される成果について語るべきであるし、有効に成果を生み出すための方法論や指導技術についても説明すべきである。と往信したのである。

⁵⁴ 高橋健夫・高橋和子『体育科教育』（49）-5、2001、pp.10-15

筆者が注目したのは高橋健夫が「教科体育の考え方は変わっていない」という考えを示したことである。「体ほぐしの運動」導入にあたって、高橋自身が「体育の基本的な考え方の転換を図る契機を胚胎させている」⁵⁵「体育の基本的な性格を問い直す契機になるだろう」⁵⁶と説明し、実践を推奨してきたのである。しかし、「体ほぐしの運動」は、導入から2～3年の時を経てもなお「教科体育の本質論に立ち入って『からだの教育』の論拠や意義を展開する必要がある」と評する状況であるというのだ。

本論文で明らかにしてきたように「心と体を一体としてとらえる」観点や「体ほぐしの運動」は、これまでの「体育」における「からだ」観の問い直しや教育による人間性の回復という趣旨を含んでいるのである。だからこそ当初、高橋健夫をはじめ少なくない研究者が「期待」感を示したのではなかったのではないだろうか。

すでに紹介した小林のように「あと数年経過して『体ほぐし』という語を理解できなかったり、知らなかったりする体育関係者がいたとすれば、その人は極めて肩身の狭い思いをしなくてはならなくなるだろう」⁵⁷という予測さえあったにもかかわらず、「体ほぐしの運動」は数年の時を経て、皮肉にも積極的な実践者の側に「肩身の狭い思い」を強いているようである。

学習指導要領の「スピード告示」で、新しい観点や「体ほぐしの運動」導入には、学校現場や研究者からも「突然」「キャリア組からの体育への要請」「教育課程審議会の既定方針」「異例の内容」などと冷ややかに、また戸惑いの思いがだされた。その結果、「学習指導要領に記載されたのだから」「何かしなくてはならない」と、独自の内容づくりに消極的になったのではないだろうか。

筆者の『学校体育』『体育科教育』誌上の論稿・実践報告分析でも、健康・保健教育、ダンス・舞踊教育、障害児教育の各分野からは旺盛に発言や実践が報告されているが、ある意味ではそれ以上の広がりが見えてこない。「体ほぐしの運動」は他の運動領域のような具体的な運動例示はなく、「既存の運動を、体ほぐしの運動になるように扱い方を工夫すれば、どんな運動でも可能」ということで、これまでの表現運動やゲームなどが取り込まれた。結果として、「体ほぐし」「体ほぐしの運動」独自の指導方法、指導技術、また「体育」と「保健」の具体的授業での関係性などが明らかにならなかったのである。このことも現場に実践が根付かない要因であると考ええる。

⁵⁵ 高橋健夫『体育の科学』Vol.49.6月号.1999、p474

⁵⁶ 高橋健夫『体育科教育』(46)-13、1998、p77

⁵⁷ 小林寛道『体育の科学』Vol.49.6月号.1999、p444

そこで筆者は、次章では「からだほぐし」の教育内容を明らかにし、実践の共有化を図る手掛かりを提案したい。

第3章 新しい「からだほぐし」の教育内容

第1節 「からだ」学習のねらい

第1項 「からだ」を何のために学習対象とするか

本節では「保健体育科」の教育内容として「からだほぐし」をとらえるために、これまでの体育観を見直すことも含みながら筆者の論を展開する。

「心と体を一体としてとらえる」観点を生かした教育内容を構築するには、①現代の教育が「心と体」の一体性をどのような手だてで取りあげられるのか、②それをどう授業化したらよいのか、またその授業化では「体育」と「保健」をどのように関連させるのかということを問いかける必要がある。

佐藤は「体育」教師に対し「技術の熟練者から反省的な実践家へ」⁵⁸と『身体育て』という視点で見ると、これまでの体育は、あまりにも多くの規範や形式に束縛されて、教師も子どもも硬直し身体のみずみずしさとやわらかさとたおやかさを見失ってきたのではないだろうか。(中略)『身体育て』という体育の目的が、子どもの学びの課題であるだけでなく、教師の専門家としての成長の課題であることを示している」と「身体育て」は教師の課題としても受けとめるべきことだと提言した。前節で紹介した高橋和子も「体ほぐしの運動」実践の現状に対し、同様に教師の意識変革の遅れを指摘している。

では、実践者である教師がどのような「身体観」に立脚すべきなのか。これまでの体育との関連で杉本は

「がんばリズムからゆったりリズム—なぜ『こころ』と『からだ』の体育か—」⁵⁹をテーマに、「自己の『からだ』を訓練と規律によって道具化することを学習した子どもたちにとっての『からだ』とは、まさに自己の所有物となる。そのことは同時に、自分の『からだ』は自分がいかようにも処分していいという考え方を担保する。しかし(中略)自分のものであっても自分のものでない『からだ』。そのことに気づいたとき、自分で自分の『からだ』を思い通りにするという呪縛から解放される。つまりからだは『こころ』の支配から解放され、自分の『からだ』を自分のあるがままの

⁵⁸ 佐藤学『体育科教育』(45)-9、1997、pp.10-12

⁵⁹ 杉本厚夫『学校体育』(53)-1、2000、pp.11-13

もとして受け入れることができるのである」し、「学校体育においても、気持ちいいことが重視され、自分の『からだ』に共感する『こころ』を体験し、学習することが大切なのではないだろうか」と述べた。

文章中には「自分のものであって自分のものでない『からだ』に気づく」、そのための具体的学習内容の提示はない。また杉本の主張では「からだは『こころ』の支配から解き放たれ」と「体」と「心」は別の存在としてとらえられており、学習指導要領の文言と同様に「『からだ』と『こころ』は一体であることがのぞましい」という立場で述べられているように筆者には感じられる。

山本は

「体育や教育を含めて、近代というものは『思うにまかせぬこと』を『思うとおりにしよう』という姿勢に貫かれてきたように思う。人間的自然を前にして極めて不遜な姿勢であったというべきではなかろうか。今の体育は二元論を克服しているつもりでいるが、実際は多くの点で二元論に束縛されたままである。そのことに気づき、人間的体育を形成するために発想の転換が迫られている」⁶⁰

と、いずれもまず教師の側が「発想の転換」という立場に立ち、「からだ」をとらえ直すことを指摘している。それはすでに明らかにしてきたように、子どもの心身の現状は成育環境の大きな変化から「育ちそびれ」の状況にあり、仲間と交わる力（social skill）さえも失われてきているからである。その子どもたちの変化に対し、これからの体育では、自分のからだに気づき、そのからだを通して自分のありように気づき、からだに根ざした『自分づくり』をすすめることが求められるのである。

久保は「体育における『からだの学習』は①からだを動かしながら「からだについて・からだで・からだ学ぶ」学習と、それに密接につながった②「からだの科学」の総合的な理論学習とが並行して進められるべきである」⁶¹と指摘する。

同様に森は

「身体の異変の問題は、学校保健で問題になることはあるが、保健体育科で学習の対象にとりあげられることはほとんどない。なぜ、こうした身体になるのか、どうす

⁶⁰ 山本徳郎「身体観の変遷とこれからの学校体育」『体育科教育』(46)・18、pp.10-12

⁶¹ 久保健「からだの学習」『学校体育』(51)・7、1998、pp.20-22

ればこうした硬直した身体から解放（自由）されるのか、と学ぶべきことは多い。無知・無関心のままにしておくことはおかしなことである。体育と保健の共通項は「からだ」であり、「健康」である。体育と保健が一教科である限り、もっと「からだ」が学習の対象になればならないのではなかろうか。それは「ヒトとしてのからだ」だけではなく、「人間としてのからだ」を学びの対象としたい。「生きる力」の根幹となるものは「からだ」である。からだを自由に動かす・表現のすることのできる技法を身につけることは学ばなければならない」⁶²

と人間としての「からだ」の学習の必要性をいう。筆者はこれまでもこのような体育の方向を模索してきた。

しかし、これまでの体育が「運動文化」の継承発展を目標にしながらも、からだの部分的一面的働き＝機能発達、及び技術獲得を重視してきたことは事実である。筆者も30年余を高等学校で体育教師として過ごし、子どもの「できる・わかる」喜びに、教師としての喜びを重ねてきた。が筆者は同時に、子どもたちの『自分探し・自分づくり』に向かう姿勢を育てるために70年代後半から「性を科学する」授業づくりにも取り組んできた。この授業は家庭を「生活といのちの再生産の場」としてとらえるとともに、「人間」というものに対する基本的な認識と見識を育てることを授業展開の柱としたのである。（注4 この実践については『男女平等教育』⁶³実践記録で報告している）。

筆者は当時より、まるごと全体の「からだ」をとらえる学習の必要を感じ、「人間は不完全でだからこそ、自らを変えていく力、その気になれば『自分を変えられる力』を持つ、意識的な存在である」ことを高校生に伝えてきた。

しかし、一方で子どもたちは「からだ」の「思うにまかせぬこと」を「思う通りにしよう」とし、さらに消費文化が身体の加工を煽り、整形、移植、染色、刺青等により「体」を変える。変わった「体」でさらに装いや仕草を変えると「心」も変わる。社会からは<いい子><ダメな子>と表象され、結果として、つくられた、つくり出した『体と心』から「意識的な存在としての自己」は見失われていくのである。

精神科医の香山は著書⁶⁴のあとがきで「①親のために完全な<いい子>になったと

⁶² 森昭三「人間としての『からだ』の学習」『学校体育』(49)-8、1996、p.37

⁶³ 嶋津千利世/山科三郎他著、青木書店：1985、pp.123-133

⁶⁴ 香山リカ『<いい子>じゃなきゃいけないの？』ちくまプリマー新書 2005、p.341

しても、その子どもはそれだけでは 100%満足の人生は送れない。②親は、子どもが「いい子」なところを見たいわけじゃない。自分らしくいきいき生きている姿をみたいのだ」とメッセージを送り、「自分の気持ちを確かめる」必要を訴えている。

「自分は本当は何をしたいのか？」この自問こそが、自己を「意識的存在」としていくのである。「からだ」を学習の対象にするねらいは、からだを動かしながら、身体感覚を高めること。さらにはからだの科学的理論で学び、子ども自身が自分づくりにむけ「こころとからだ」の関係性をみいだすことにある。そして、からだとからだの出会いや交流も可能な「他者にひらかれたからだ」を回復していくことである。

第2項 どのような視点で「からだ」を取りあげるのか

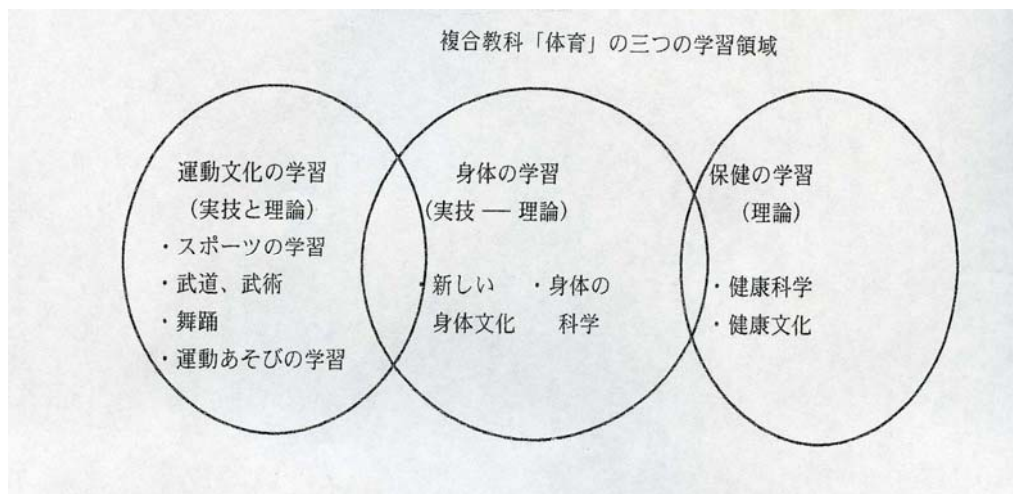
身体を「体力」でしかとらえられない 1970 年代から、「身体教育」を推奨してきた中森は著書⁶⁵の中で身体教育を

「身体教育とは、人間のからだづくりの教育ということであり、そのからだづくりの実践主体は、そのからだの主体である子ども自身でなければならない。したがって、全面的に発達した人間づくりに結合する、からだづくりの体育においては、子どものからだとその能力の発達を目的としながら、からだづくりの主体である子どもに働きかけ、からだづくりの意欲を育て、からだづくりの方法を学ばせることを不可欠とする。つまり子どもは、教育の対象であると同時に、身体教育の実践主体でもあり、教師の指導の任務は、体育における子どもの学習意欲、認識活動、実践、身体とその能力の、統一的な発達を導くところにあると言わなければならない」

と、学習主体としての子どもと教師の指導性の関係を問うた。そして中森の「身体教育」は、学習主体の子どもの、社会から疎外されたからだを解き放ち、広い視野から人間を取り戻す「体育」の授業の中で追求されたのである。しかし、中森と共に教育実践に取り組んできた久保は「身体性の教育」の要を「身体学習」として、三つの学習領域を示した。⁶⁶

⁶⁵ 中森孜郎『子どもの発達とからだの教育』青木書店：1977、pp.226

⁶⁶ 「体育授業における『身体性の教育』の構想と展開」平成 14(2002)3 月、研究代表者：高橋 和子、久保健「身体性の教育」の授業論 pp.47-62



久保は「身体の学習」を領域として示しながらも「そこで教えるべき教科内容、またその背景となる文化や科学が明瞭だとは言い難い」としながらも、身体の学習の文化・科学内容ならびに教科内容研究と教材づくりを、次のような二方向のストラテジーに基づいて進めることを提案した。

①「身体性」に関わるさまざまな生活文化・芸術文化・治療文化などを素材に、「新しい身体文化」の再構築をし、その基礎・基本を教材として構成する。

②「身体の学習」の内容は、子どもの外にではなく、その身体と行為、身体が生きている環境世界の中に埋蔵されているという考えで探り出していく、ことを提案している。

「身体教育」「身体の学習」、さらに「身体観の教育」とする立場で滝沢は以下のように提唱する。

「＜私＞にとって〔からだ〕とは何なのか、立ち居振る舞いを生じさせ、身体文化を担う当のものとして〔からだ〕をどう捉えるのか、またどのように〔からだ〕を育て評価すべきなのか、このことはセクシャリティーや健康の問題にとどまらない身体観の教育であり、個々人の理想像の模索でもある。それが新たな体育の教育目標の一つになるであろう。(中略) 理想的な身体観であっても、生活の中で活かすには、それを知的に理解するだけでは不十分であり、実感が伴った体験的学習が必要だからである。この実践と思想とを融合させる教育は、体育独自の困難であるが、解決しなければならない課題だと言えよう。われわれは体育の授業において望ましい身体観を教育しなければならない」⁶⁷。

滝沢の「知的理解と体験的学習の融合」は、久保が示した「理論—実技」で構成

⁶⁷ 滝沢文雄「現象学的観点からの『心身一体観』再考：『身体観』教育の必要性」、『体育学研究』(49) pp.147-158、2004

した「身体の学習」と同義といえるのではないだろうか。

このように「からだ」学習を、「身体の学習」「身体観の教育」ととらえると、文部省が「体ほぐしの運動はいろいろ手軽な運動や律動的な運動を行い、『体への気付き』『体の調整』『仲間との交流』をねらいとする」⁶⁸と示したことも、「3つのねらいのどこかにアプローチしたプログラムであればよい」⁶⁹と解釈したことも不十分とあるといえるのである。

なぜなら、これでは「からだづくり」の主体である子どもの内面への働きかけがなく、さらに久保の提案する「理論—実技」の結合、滝沢のいう「知的理解と体験的学習の融合」という視点が見出せないのである。

社会問題化した子どもの心身の状況から、その問題克服の対象として注目されたのが「からだ」である。からだ・からだほぐし学習は「自己の確立」「他者との関係」「身体観の確立」という視点を持ったものでなければならない。この学習でどんな力を子どもたちに育てたいのか、育てられるのかを次に考えてみたい。

第3項 どのような力を子どもに形成するのか

大人は「先行き不透明な時代」に子どもには「生きる力」を求めた。大人は子どもから自然を奪い、成育環境や遊び場も大人の都合で大きく変えてしまった。また大人社会の常識や規範の欠如は子どもに「こんな大人になりたい」という手本を失わせている。このままで子どもたちの育ちはいい方向にはいかない。

「大人より先に子どもが悪くなることはない」と筆者は思うが、現代社会の歪みが子どもの「からだ」観の歪みを引き起こしている現実を直視し、そこから「からだ」学習の重要性をとらえていくこととする。

汐見は「教育の原点はからだの教育である」⁷⁰という。そして人間のからだを育てる3つの側面として「コミュニケーション・ツールとしてのからだ」「文化を記憶し、刻み込んでいくからだ」「生理的機能のしっかりしたからだ」のすべてを上手に育て、鍛えることだと主張する。

そこには「身体」をただ訓練し、鍛錬する対象ではなく、人間自身をどう育てるのか、子どもの側からの「からだ学習」の目標も重ね合わすことができる。まさに

⁶⁸ 学校体育実技指導資料第7集「体づくり運動」平成12(2000)年3月、p.18

⁶⁹ 高橋健夫「何ですか？体ほぐしの運動」『学校体育』(54)-5、2001、pp.6-7

⁷⁰ 汐見稔幸「子どものからだから教育を見直す」『クレスコ』(6)-10、「大月書店」2006、pp.6-11

「子どもが自分のからだの主人公になる」になるための「からだ学習」がある。

汐見の主張を引けば

- ①「からだの『感受性の鋭さ』」＝からだで判断する、からだで考える「感性」の育成
- ② 人間が生きることの実感を豊かな文化にふれ、文化をからだに刻み込み、そして文化を再創造することの喜びを体験する
- ③ 他者との交わりを含め、人間の心身の健康性を発揮できるようなからだ＝「からだ育て」である

このように教育全体の課題として投げかけられている「からだの教育」に、「保健体育」はどう応えるのであろうか。②については豊かな「運動文化」を築き、子どもと共に取り組む実践が広がっている。しかし、①③についてはどうであろうか。「主体としてのからだ」、いま・ここにいきる「からだ」をとらえる学習が十分であったらどうか。本来「体ほぐしの運動」が「からだ学習」として応え得る内容とされたのではなかったのだろうか。だが具体化の段階で、本来のねらいとは違う方向に行ってしまったのではないのかと筆者は思う。

日本体育学会 50 回シンポジウムでシンポジストの木村真知子は「『からだ』は楽しさと運動の内在的価値という上位の価値の脇役となり、『開発の対象』『道具』の域をでることはなかった。これがわが国の体育を支えてきた『からだ観』である」と発言し今新たに求められる「からだ観」とは

「受精の瞬間に発生し、死によって消滅する個体の有限な生命（「個体的生命」ビオス / bios）を超えて、この地球上に生命が誕生して以来ひとときのとぎれもなく生きとし生けるものすべてに受け継がれてきた無限定な生命（「根源的生命」ゾーエー / zoe）にチャンネルを開いた『からだ』であり、『からだ観』なのである」⁷¹

と主張している。発言の主旨を深めることは本研究ではできないが、筆者は自己の存在や自己のからだを＜私＞＜私有＞として見るのではなく、もっと脈々と息づ

⁷¹ 大貫秀明「からだを育てる―学校という場の再生を賭けて―」『体育科教育』(48)-1、2000、pp.14-17

いてきた人類史や自然という広大な中でとらえられる、そんな感性をもった「からだ」として育てようというメッセージとして受けとめた。

自分の「からだ」に対する信頼や感謝は自然とわき出るものではない。自分のからだの中にある不思議なはたらきを「からだの知恵」⁷²として学ぶことも、自然の治癒力を高める様々な「身体技法」を学び身体の調和を図ることも「からだ育て」の学習である。

筆者は、いま・生きる「からだ」の理解を通し、「人格の完成」をめざすことをねらいに、具体的には子どもたちに①自分の「からだ」と向き合う、②他者の「からだ」と感じ合う、③動きと「言葉」の相互補完による「からだ気づき」の意識化、④身体は生命体であり、その生命を生ききる力を形成させたいと考える。

次にその視点で先行実践を検討する。

第2節 先行実践事例の批判的検討

— 『学校体育』『体育科教育』誌上での実践報告を分析する —

あらためて「体ほぐしの運動」のねらいについて確認する。

『『体ほぐしの運動』のねらいは、いろいろな手軽な運動や律動的な運動を行い、体を動かす楽しさや心地よさを味わうことによって、(a) 自分や仲間の体や心の状態に気付いたり、(b) 体の調子を整えたり、(c) 仲間と交流を豊にすることにある。また、このような運動で体を動かす楽しさや心地よさを味わうことによって、精神的なストレスの解消に役立つようにすることなど体と心の安定を図ることにある。その行い方は、①体の伸展、屈曲、回転、回旋、捻転などの運動をゆっくりのびのびと、あるいはリズムカルに心が弾むように行う、②歩、走、跳などの全身運動を自分にとって快いペース、ゆったりとした動きや気持ち、あるいはリズムカルに心が弾むように行うなどが例としてあげられる。これらの運動は、一人又はペアで、あるいは用具などを用いて行うことができる」⁷³

となっており、小学校から高等学校まで①体への気付き②体の調整③仲間との交流の3点がねらいとしてあげられている。どの階梯でも行い方の例示はこの3つの

⁷² W・B キャノン / 舘訳「からだの知恵」『講談社学術文庫』2005

⁷³ 文部科学省 高等学校学習指導要領解説 保健体育編体育編 平成11年12月
平成16年5月 一部補訂 pp.26-27

らに対応させているのである。本来、行い方の例示は、この3つのねらいをとらえ、「体ほぐしの運動」にふさわしい学習内容や学習計画が準備されなければならない。しかし、ねらいに沿えば「どんな運動でも『体ほぐし』になり得る」として、これまでの基本の運動、表現運動、レクレーションゲーム、体操、ニュースポーツなどが並べられた。

高橋は「チャレンジ運動による仲間づくりの実践」⁷⁴を奨励した。

「チャレンジ運動」とは、「挑戦的な運動課題に集団で取り組み、集団的達成の喜びを味わうなかで、仲間づくりをめざす運動プログラムである。このプログラムは、集団の協力的関係を不可避に要求する冒険遊びを中心に構成され、しかも自発的で協同的な活動を促進する方法論が適用されている。このような意味で、チャレンジ運動は仲間づくりに革命的なプログラムである」と説明している。

内容としては「冒険遊び」として、ジャンピングマシーン・かべ登り・ザ・ロックなどが並んでいる。例えばジャンピングマシンの課題は「長縄とびを定められた回数跳ぶ」ことであり、その際「みんなで回数を数える」「課題を達成したら決められたポーズをする」（このことは重要なコミュニケーションスキルという）などで仲間づくりを促すととらえられている。「みんなで」「あらかじめ」約束事をしておくことも重視されている。

この事例は、「体ほぐし」そのもののねらいは置き去りにし、「体ほぐしの運動」の3つのねらいの一つである「仲間との交流」のみを焦点化していった結果であろうと考えられる。

「体ほぐしの運動」は、指導者がこれまでの「身体を管理・訓練する」旧来の身体観・体育観を変えて、子どもの実態に寄り添いながら行なわれなくてはならない。指導者が変わらないのであれば、「からだほぐし」学習のための専門の指導者を依頼することである。

実践の行われ方について高橋和子は

「教材配列では、たとえば、『ストレッチ』5分、体力づくりとしての『縄跳び』10分、『目隠し歩き』20分、『ごろにゃん』10分、というように羅列的です。これでは自分のからだとじっくり関わることは困難でしょうし、子どもにどんな体験を

⁷⁴ 高橋健夫他『体育科教育』(49)・1、2001、pp.66-69

させたいのかもわかりません。『丸太送り』『風船ラリー』では、ゴールにたどり着く秒数を班で競争したり、『お地蔵倒し』『トラストフォール』では怖がる子も全員やらされる光景もあり、相変わらず競争や強制を強いているのだと思いました。ネーチャーゲームは、自然と人間の共生に気付く体験として開発されましたが、『ゲーム』という語を冠したために、日本では木の感触を味わうよりも、『木当てクイズ』になってしまった感があります。『体ほぐし』でも同様の感が否めません。つまり本来の教材の意図（ねがいや方法も含めて）は大事にされないまま、『やればいい』式に、目に見えるハウツーだけが伝達されています」⁷⁵

と実践への苦言を呈した。同様に村田もいくつかの問題も見えてきたとして『体ほぐしの運動』のねらいや考え方が未消化なままに、あるいは切実感がないままに、講習会や本で紹介された形だけを流している授業に見られるようである。「問われるのは教師自身の『体ほぐし』であり『頭ほぐし』である」⁷⁶と指摘した。

教師も子どもも、動きの「形」だけをまねるのではなく、「形」をつくる過程を自己の中で実感していく作業が「体ほぐし」の学習には求められているのである。そのためには十分な時間を確保する必要がある、めまぐるしく追い立てるような指導になっては「体ほぐし」の主旨を損ないかねない。

また表現運動は表現運動の、ストレッチングはストレッチングのそれぞれのねらいがあり、「体ほぐしの運動」に用いることで本来の主旨がおろそかになってはならない。

例えば川口は、一人で行うストレッチングは「体力を高める運動」であるが「一方『ペアでのストレッチング』は体ほぐしの運動になりましたが、それは、柔軟性を高めるだけでなく、ペアとのコミュニケーションを図るなど、体をほぐし合うとともに心を通わせるねらいを意図した運動ができるからです。自分と仲間との柔軟性の違いに気付くことはもちろん、仲間に向き合い、手をつなぎ、肩に触れることで体の微妙な変化や反応が実感できます」⁷⁷と応えている。

しかし「ストレッチング」は「ストレッチング」であり、ペアでやる意味は「ストレッチング」の効果をより求めているものであり、そこに心が通う必然は生まれてこない。それでも「体ほぐしの運動」として位置付けようとし、一人と二人の違い

⁷⁵ 高橋和子『体育科教育』(49)-5、2001、pp.10-12

⁷⁶ 村田芳子『体育科教育』(49)-5、2001、pp.20-23

⁷⁷ 川口啓「『体ほぐしの運動』Q&A」『学校体育』(53)-5、2000、pp.8-11

を生み出すことで逆に混乱が生じるのではないだろうか。そもそも川口が「体ほぐしの運動は、種目があるわけではなく、既存の運動を体ほぐしの運動になるように扱い方を工夫して指導します」と認識しているところから食い違いがあるように感じてならない。ここが「体ほぐし」の学習のために、新しい授業づくり、内容づくりが望まれる所以である。

『学校体育』誌上では1999年4月～2000年3月まで、12回にわたって「私の考える『からだほぐし』運動例⁷⁸」が連載された。

内容としては、ゲーム、表現運動、野口体操、体操が取りあげられている。ゲームでは「10回勝負」「〇〇競争」「勝った人、負けた人」などのことばが使われ、動きの指示語として子どもを追い込んでいく指導は「体ほぐしの運動」の主旨に合わない。動きも器械運動や水泳などの導入場面で使われてきたものの紹介である。

また表現・ダンス系の動きが「お決まりのポーズ」「ポーズをつくろう」「のりのりダンス」「バンブーダンス」などと紹介されているが、これは「体ほぐしの運動」と表札を掛け替えたものでしかないのではないのだろうか。唯一、野口体操を中心とした「自分のからだと対話しよう」「友達のからだと対話しよう」が新しい内容としてとらえられるが、「やり方」「指示の仕方」によっては「野口体操」のねらいが達成できないこともある。

例えば、紹介されている「背中でおしゃべり」は他者を感じる学習となるものであるが、他者のからだを受け入れる前にまず、自者のからだを確立することが必要である。また「重さを預ける、預かる」動きは他者のからだ、存在を認識し、信頼し合う関係を持つことが前提になる。この一例だけで数時間の授業内容にもなる内容が含まれているものである。ただ「形」をまねて「ギッタンバッコン」と動いても「友達のからだと対話」はできないのである。

『『体ほぐしの運動』活動アイディア集⁷⁹』『体育科教育別冊⑩『体ほぐしの運動』』⁸⁰掲載の運動例についても同様の指摘ができる。

『体育科教育』誌上では2001年4月～2002年3月までやはり12回にわたり「や

⁷⁸ 五十嵐淳子・諸澄敏之、森博文、松本富子らが3回ずつ分担執筆。

⁷⁹ 村田芳子/川口啓/山本俊彦/五十嵐淳子「『体ほぐしの運動』活動アイディア集」：2001、教育出版

⁸⁰ 高橋健夫/三木四郎/松本富子/藤井喜一長/谷川聖彦「体ほぐしの運動」『体育科教育』別冊⑩：2000、大修館

ってみよう 体ほぐしの授業」⁸¹が連載された。

はじめにで「本部会では①効果的な『体ほぐしの運動』の授業の流し方、②魅力ある学習教材としての『体ほぐしの運動』の開発と実践、に取り組んでいる。そして平成 12 年度は、実際の授業で活用できる『教師用ハンドブック』と『児童用メニューブック』の作成に取り組んだ」として、本連載ではその一端が紹介されている。

「教師用ハンドブックでは」でまず①先生方が子どもたちをどんどんリードする②教師が進んで思いっきり体を動かしたり声を出したりし、雰囲気をつくる③雰囲気ができると、子どもの心と体が自然に開放される、とある。

「体ほぐしの運動」を展開できるようにするために作成したものであるというが、子どもの内面の気付きはどう促されるのか。心や体が自然と解放されるのなら、あえて学習はいらないのではないか。何より授業が子どものために準備されているのか、等の疑問が生じる。

「メニューブックの発想は居酒屋のメニューである」と、動きが並べられているが、何をねらい、子どもの何をみるのかが伝わってこない。

例えば第 2 回では「新聞づくし」で「(子ども達)手の黒さや新聞紙の散らかり具合によって、心と体の解放度、体ほぐしの達成度が分かるのである」という。しかし、ゲーム感覚で新聞を利用し、「汚れと散らかり」で本当に心地よさが伝わるのであろうか。「子どもの感想に『新聞紙では乗れる人数も少ないのでおもしろくなかった』というものがあつたなら、新聞紙の代わりに畳やマットを提示すれば子どもの思いを取り入れられる」という説明も、目的が「何だったのか」が問い直される。

「ふりこ」とか「地蔵倒し」とか名付けられた運動では「自分の体を投げ出すスリル・心地よさを味わう」というが、「体を投げ出す」ことは「大事なからだを差しだす」ことであり、まして強要されるものではない。この「心地よさ」とは一体「何を」指すのであろうか。このような運動を、自分の体重の移動の体感のために、他者に支えをお願いして行うことはある。また、他者の「からだを預かる」、重さを知る意味で学習にすることは考えられる。しかし「体を投げ出して」は、「からだ」をモノとして扱い、「スリル」で味わう「感覚」とは心地よいものなのであろうか。この様な「身体観」では「体ほぐし」の学習は展開できないのではないだろうかと思う。

⁸¹ 「やってみよう体ほぐしの授業」東京都小学校体育研究会体づくり運動領域部会『体育科教育』(49)・5 ～ (50)・4

この連載では学習の最後に「振り返りの必要性」として

「○教師が子どもたちを見とる大切な判断材料を与えてくれる。○子どもの主体的な学びを高めることができる」をあげている。

子ども自身の内的実感を「ことば」にし、意識化していく作業は重要だと筆者も考えている。それはただ単に「楽しい」「気持ちいい」「すっきりした」とかではなく、授業の前と後でからだの「身体感覚」「感性」がどう変わったのか、どこで変わったのか、また変わらなかったのか、を振り返ることである。

自己の「からだ」をみる視点や用意されたメソッドへの「こころやからだ」の関わりを共有化する手だてともなるものである。その意味で振り返りが必要なのではないだろうか。振り替えりが、ただの「感想」や「反省」になってはならない。

『体育科教育』では「からだ気づきの授業実践」を1998年～2000年まで、2年間24回の長期連載をした。本節では連載全体でなく連載テーマともなっている高橋和子の「からだ気づき」⁸²の授業について検討する。

「からだ気づき」は造語で英語表記は「body awareness」に近いという。「からだ気づき」では『からだ』を心と体がいつでも同時に一緒に動き、その『からだ』は、おのずから『感じる・動く・ひらく・関わる・表す』ものであるととらえている。実習を通して『いま』『ここで』自分のからだにおこること（気づく）が重視される。実習はやってみることを意味し、何かの技能を身につけることが優先される演習やトレーニングとは異なる。そのため受講者に目標をいうことはない。『気づき』という漠然とした願いはあるものの、どう気づけばいいかを限定していないという。また、からだ（自分）、気づき（アウェアネス）とも表記している。

高橋は「どう気づけばよいのか限定しない」「授業の始めに目標はいわない。何に気づくかはやってみないと分からない。最後のまとめもしない」と繰り返す。ここが「具体的な指導、学習活動のイメージがわからない。子どもがどのように自由に表現できるようになり、どのような触れ合いが持てるようになったのか、読者が理解できる手掛かりが示されていない」⁸³と指摘されている点である。

高橋の実践そのものへの批判ではないが、滝沢は「気づき」について

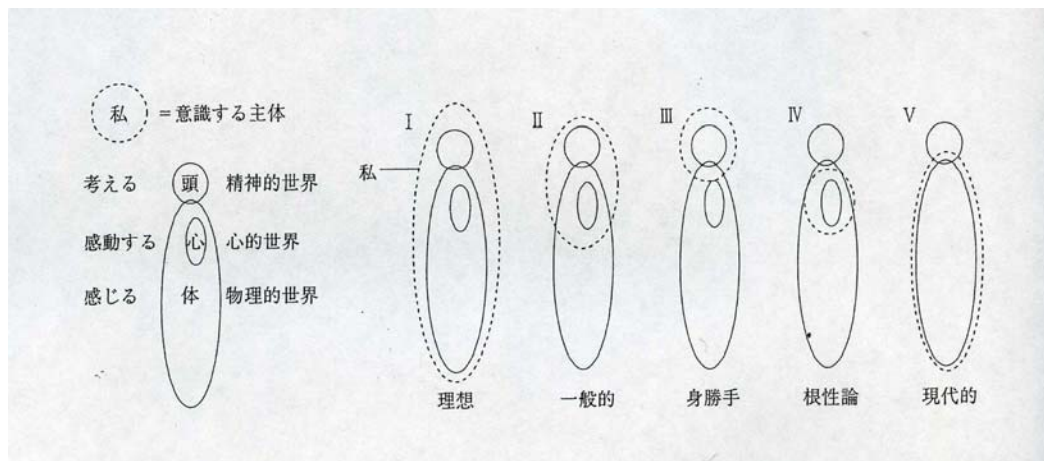
⁸² 高橋和子『からだ』: 晃洋書房、2004、久保健、高橋和子他『からだ』を生きる」,: 創文企画、2001

⁸³ 高橋健夫『体育科教育』(49)-5、2001、p.14

『『体への気付き』についても検討すべき点が生ずる。体への気付きとは、体のどんな側面に気付くことなのか明確でない。しかも、『体が気付く』という観点が欠けているようである」として「＜私＞と心と体との関係」を図で示した。

また「＜私＞と体との関係は多様で流動的である」「われわれ体育関係者は特に、体そのもののありように焦点を当て、心と体の関係を問う必要がある」⁸⁴という。

人は何を（私）として自己同一化するのか



滝沢の指摘もとらえながら、あらためて高橋の「からだ気づき」について検討してみる。

高橋が教材として位置付けている「目隠し歩き」がある。このメソッドへの願いは「いろいろな感覚の覚醒が期待でき、信頼するとはどういうことかも経験できる」ことにあるという。

人間は情報の大半を視覚から得ているが、視覚以外の聴覚や嗅覚、皮膚感覚といったあらゆる身体感覚を呼びさます実践であろう。よって、一人一人の感覚の覚醒に「どう気づくか、どのように気づくか」の道筋はたてられないというのもその通りである。しかし「目隠し歩き」で覚醒される感覚は、外からの情報入力のために、自者の感覚受容器はすべて外に向けられて働いているのではないだろうか。もちろんその感覚が「感性」として自分のからだに培われていくものであり、「目隠し歩き」では、感覚器官を最大限活用し、その広がりから自然や他者を認識していく方法なのであろうと考える。

しかし、高橋の教材に学び、実践した飯國・鷺野は「3時間目の『目をつぶってみて』になると『A君が転ばないかすごく不安になった。友達に細かい指示を出し

⁸⁴ 滝沢文雄「現象学的観点からの『心身一体観』再考：『身体観』教育の必要性 体育学研究 49 :pp.147-158、2004

忘れていて、友達の足が丸太に当たってしまった。僕が前を見すぎて起きた事故なので、僕は周りに気遣えてなかったもので、これからはもっと周りを見て行動したい』という、友達への気づきを通して自分の行動を振り返る内容も出てきた」⁸⁵と報告している。

このような「気配り」とか「配慮」を他者が獲得することを、高橋は「からだ気づき」の学習で願っているのだろうか。筆者は、この学習は視力のあるものが「誘導する」ことにねらいがあるのではなく、視覚を閉じた状態から感覚を開いていくAに寄り添いながら、Aの変容を認識し、自己をも高めていくことにねらいがあるのではないかと考える。でなければ学習の意味はあっても、「からだほぐし」の学習教材としては不適切といえるのではないだろうかと思うのである。

筆者は「からだほぐし」がめざすことは、「身体の自然な調和を養い、その身体面から心の調和がもたらされること」と考えている。

矢田部は

「筋肉のこわばりが緩み、緩んだ状態から『まとまり』が生じて身体は整う。整った自然体は『ゆるむ』ことも『ひきしまる』ことも自由自在で、いわば『弾力』のある状態である。古来日本人はこの弾力ある自然体を姿勢と呼吸の訓練を主軸にして獲得してきたのである」「人間の身体はほかならぬ自然物であり、身体の内面へと『気づき』を深めてゆくことは、自分をとりまく世界へと感受性を開いてゆくことにほかならない。つまり『内なる自然』である身体を整えることは『外なる自然』である世界へと感覚的な交わりを結んでゆこうとする試みなのである。それゆえに日本人にとっての姿勢の訓練は、身体の自然な合理性を高めることから、感覚教育および情緒教育としての側面を同時に含んでいたのである」⁸⁶。

この矢田部の指摘は、これまでの筆者の実践に確信を与えてくれるものである。「からだほぐし」の授業は、「からだ」の内側を感じとり、自己の「からだ」そのものの理解を深める学習を準備することである。子どもの現状からもそのように確信するのである。

⁸⁵ 飯國聡美/鷺野均美「『体ほぐしの運動』における『からだ気づき』の実践——子どもがからだで学んだ自分のこと、友達のこと——」『体育科教育』(50)-15、2002、pp.60-64

⁸⁶ 矢田部英正「身心の調和へと向かう姿勢——リラックスの先にあるもの——」『体育の科学』Vol.49、No.6、1999、pp.463-466

筆者は、滝沢が指摘するように、「体そのものありように」まず眼を向け、「からだの教育」を「体育」に位置付けることを常識にしたいと考える。その観点で次節では具体的事例を提案したい。

第3節 高校における単独単元としての「からだほぐし」の授業

—「体育」と「保健」との関連でつくる具体的提案—

第1項 「からだほぐし」授業の考え方

筆者の「体育」実践の基調は、進藤が1980年に学校体育研究同志会全国大会「舞踊分科会」に提案した「動きの基礎学習」構想に端を発している。その後、進藤の理論と実践に学びながら、筆者自身も研究と実践を積み重ねてきた。尚、筆者の実践の主体は高等学校であるが、学習内容の検証は1998年区内の小学校での「表現」10時間の研究授業及び全国の学校体育研究同志会会員の小・中・高・大学で行われてきた。ただし「動きの基礎学習」を「体ほぐしの運動」ととらえてきた訳ではない。

今事例は進藤の理論や実践に学びながら、「動きの基礎学習」とさまざまなボディワークを子どもたちと実践する中で洗練させてきた内容である。特にこれまで体育や保健が「身体」を学ぶ対象としつつも、取りあげてこなかったからだを通しての「感覚や動き」を学びの対象として構成している。

羽鳥が「からだを通して感じられる『実感』に基づいた自己の感覚を『身体的自己』とするならば、これこそが『私が私である』という意識の基盤となる」⁸⁷ということ「野口体操」で確信したという。筆者も私（意識）と他者（からだ）が調和せず、「自分探し」に悩む子どもたちを前に「からだとの対話」というべき「身体の内部感覚」を育てること、からだを通して「意識の基盤」を培う重要さを感じてきた。人間は身体が硬く凝り固まっている時は、思考もネガティブであり、自己の存在そのものが希薄になっていくように感じられる。その身体を生き生きと柔らかくしてやれば、その実感から思考も動き始めるのである。

「休むべき時には身体を休ませてやる」「痛いことは無理してやらない」「がんばらせること」「鍛えること」「訓練すること」を目標としない体育観・身体観に立ち、「からだの教育」「体の気づき」など名称はさまざまであるが、そこに指摘されているからだを通しての「感覚や動き」を育てること、身体の自己調整機能を認識させ

⁸⁷ 羽鳥操『野口体操入門』からだからのメッセージ：岩波アクティブ新書 p.157

ることを、体育科教育の学びの一つにすべきではないかと考えるのである。

「感覚・動き」について進藤は

「例えば、『頸椎は7個で、これはキリンのような長い首でも同じ』ということは知っているが、自分の頸椎7番はどこかは実感できない。自覚して使うということもない」「自分の眼差しで身体をとらえることができず、他者の（＝医者、機械）眼差しによってしか身体をとらえることができない状況になっている」、また生産労働や生活様式の大きな変容で『膝下空間での所作』が著しく減少した。その結果、足腰が弱くなっているのはもちろんのこと、足腰で動作する感覚が失われ、小手先の疲れやすい動きになってしまっている」⁸⁸と指摘する。

「感覚・動き」は本来、日常の生活の中で育まれるものでもある。しかし、子どもを取り巻く自然環境は少なくなり、成育環境が「人工化」「機械化」され、いまや「デジタル化」される社会構造や文明の中で、人間の「からだ」、身体が存在や状況を司る身体感覚・動きを学校が育てていく意味は大きいといえるのである。

また「保健」で扱う人体は、地球上に生物が現れてから38億年、脊椎動物が生まれてから6億年近い進化の歴史の産物として存在している事実。坂井は「最近の進化論はからだの構造の類似や発生過程の類似は、共通の原始的な祖先から現在の多様な動物たちが進化してきた結果だということがわかったのです。いわば、地球上にすむすべての動物たちは、人間の兄弟だということになります」⁸⁹という。

このような視点から「からだ」をみる面白さを知り、「からだ」への科学的アプローチを促す必要がある。そこでは自分が「ちっぽけな」存在として、あるいは「過去からいまへ、そしてまた自分が新しいいのちをつなぐ者」として、自己や他者の存在に気づくことができる。

壮大な宇宙の中で自己の存在を客観視することは子どもたちの知的好奇心を促すのである。筆者は在職中、「保健」教材を科学の進歩をみながら創意工夫して準備してきた。

本事例は 単元目標を①自分の「からだ」と向き合うこと②他者の「からだ」と

⁸⁸ 進藤貴美子「『内的動き』への注目—民俗舞踊の身体技法を読み解く—」『体育科教育学研究』(20)・2、pp.26

⁸⁹ 坂井建雄『人体は進化を語る』ニュートンプレス社：1998、p.237

感じ合うこと③動きと「言葉」の相互補完による「からだ気づき」の意識化を図ること④「からだ」への科学的理解を高めること⑤実技と理論の結合、を目標としている。

第2項 学習の目的と内容及び学習指導計画

学習目的として、自分自身の「からだの仕組み」と「働き」・「動きの成り立ち」を学び、自身の「からだ」への理解から他者について理解を広げることをねらいとしている。

特に「体育」においては「身体感覚と動き」を高めることを重点とした。身体感覚とは、身体が存在・状況を司る感覚のことをいう。

「保健」では現在の自身の「身体」への理解を深めながら、人類の進化の歴史から「生命」の意味をとらえ、サルからヒトへ、そして人間として生きる・育つ主体を見直し、他者と交われるからだを育てる。

学習内容として、「体育」事例は1学期、1単位時間50分・10時間を、実践可能な、そして「学習のねらい」へアプローチできる時間数として設定する。「からだほぐし」学習はこの事例後もさらに課題設定はできるが、どの子にも経験させたい内容として準備したものである。よって単独単元として十分な「からだほぐし」学習を設定した。さらに学習後、発展方向を表現運動・舞踊へ、器械運動等へ向かわせることも可能である。

尚、筆者の実践では対象人数は40人程度であったが、できれば20名程度が望ましいと思える。

学習は主として実技を通し「からだの仕組みと動きの成り立ち」を学び、①自己の身体感覚を育てる、②「動く・動かない」からだに気づく、③他者認識を高める、ことをねらいとする。

特にからの内部を感じとるために「骨格」を意識させ、肩関節・股関節など関節毎に動く、身体は分化していることを実感させる。また連動して動く他の関節の動きは自然に、無意識におこるもので、その身体各部の可動性や動いている方向を意識的に追っていくと、内的な自然な動きが生み出されていくことを実感する。「背骨の動きを探る」学習の『気送りブリッジ』は反り腰の極限を探ることで、ブリッジをつくるものである。しかし、ブリッジはあくまでも結果であり、ブリッジという「形」を真似るのでなく、「形」が生まれるまでの内的動きの過程を実感させることをねらいとしている。

また「からだ」の緊張と脱力を、複式呼吸を通して知ることを位置づけている。さらに「2人で動く」背中合わせや人間シーソーは、「他者の温もり」を感じ合うことをスタートに、「互いの微妙な動きの変化」を他者とのコミュニケーションとして図ることをねらいとしている。自者の確立から他者と交わる「からだ」への認識が確かめられるものである。

具体的学習計画は資料「体育学習指導計画」による。また指導者のことばかけ、生徒の意識の変容については資料「長編実践記録(3)『こころとからだを一体として捉える―高校1年生のダンス授業―』」を参照していただきたい。

「保健」も「体育」と同様に1学期、1単位時間50分・10時間で設定。座学を中心に「生物としての人間の特殊性」＝人間らしさの追求をする中で、①からだへ科学的アプローチをする、②「からだ」の共通性と個性を理解する、③「からだとこころ」の関連を学ぶことをねらいとしている。特に「ヒトはサルから進化した」といわれるが、いまを生きる自分の「身体」を検証することでまずからだへの関心を高める。からだは誰もが同じ構造や機能を持っているが、見方を変えれば同じ人間はひとりもない。「からだ」が持つ共通性と個性、人間だから知る感覚・感性を認識しあい、他者との交わり、つながりが可能な「からだ」を確認する。具体的学習計画は資料「保健学習指導計画」を参照していただきたい。

第3項 学習方法と学習評価

学習方法は、「体育」については実技を通し、指導者の言葉かけにより動きを展開しながら、実践者は「動きの過程」を感じとることに集中する。さらにペア学習では、他者のからだから自分のからだを知り、他者との調和（安心・信頼）で他者にひらかれたからだを実感する。「保健」は座学で「からだ」への科学的な見方・考え方を学び、知識の交流・共有を生徒間の意見交換（直接討論、ペーパーでの意見交換）ではかりながら自己の価値と他者の存在を確認する。

学習評価については、「体育」では、学ぶ側にとっての意味を踏まえながら「学習のねらい」としてきた知識・技術に対しての評価を行う。

- ① メソッドに対する理解（わかった、わからなかったことが明らかになっているか）、
- ② 自己の身体観、身体感覚の意識化（変化を感じとり、ことばにして意識化されているか、また他者と感じ取った「感覚」を共有化できるか）

- ③ 他者への眼差し（他者のからだ、及び感覚の変化を感じとることができたか）が示されているか、を毎回提出した「レポート」により教師が読み取る。
- 1人でのエチュードでは自己のからだへ集中と「動きやすい方向へ」自在にからだを誘導しているかをみる。
- 2人のエチュードでは自分のからだに集中しながら、他者のからだとの交流・調和を表出された動からみる。

「保健」では身体の仕組みと働きに対する理解度を評価対象とする。

以上のように、新しい「からだほぐし」の教育内容を提案する。

終 章

第1節 本研究のまとめ

筆者は保健体育を担当しながら、一貫して「からだ」が持つ自然治癒力や自然調和力を高めることを子どもたちに伝えてきた。

それは近現代文明や社会が身体を「モノ化」し、消費の対象とする中で、元来人間が持っていた自然治癒力や自然調和力も忘れられ、いまや低下し、崩れかけている現状があることへの危機感からである。

また今日、子どもの抱える心身の課題は、遊びや運動の不足、「孤食・欠食・個食・固食」といわれる「食」問題、寝不足・夜型の「睡眠」問題などに起因し、まさに人としての生命維持さえ脅かされる状況になっていることに危機を感じるからである。

この二つの危機感が家庭や学校だけで克服できるものではないと思う。しかし、科学や健康・スポーツビジネスに「からだ」を預け、学校体育はスポーツ文化を楽しむだけでよいのか、「からだ」を重要視しなくてよいのかと思うのである。

「からだ」教育は、自分自身を知る手掛かりとして、また無関心、無自覚であった自然治癒力や自然調和力を「からだ」の実感を通して認識することにある。

また、からだをほぐし、他者と交わるからだを育てていくことは、柔軟で他者に開かれたところや関係が生まれてくる基盤でもある。このことから「からだほぐし」の教育内容は生涯にわたる「生きる力」の源になると筆者は考えるのである。

しかし残念ながら、体育（研究者・実践者）の側にそのような気運が高まっていないことも事実である。先行実践の批判的検討で指摘してきたように、教師の「身体」への意識が旧来の体育観・身体観として存在し、「体ほぐしの運動」のねらいが

生きた実践に結びついていかないのである。

本研究では旧来の体育観・身体観が「なぜ変わらないのか」「なぜ変えられないのか」に踏み込むことはしなかったが、他国ではすでに身体に対する教育の必要性が語られ、学習プログラム開発がすすんできている。

岡出がドイツの新学習指導要領が内容領域として新設した「身体を知覚し、運動能力を培う」⁹⁰領域の重点課題を紹介している。岡出の紹介によれば、この重点課題は「感覚を研ぎ澄ます練習をするとともに知覚能力が運動を行うことに対してもつ意義を知る」「自分自身の身体を意識し、その諸次元を知り、その可能性と限界を探る」「筋の緊張、弛緩を感じるとともにそれを意識的に生み出す」「空間とモノを知る」などの課題と動きの事例がある。特徴として「身体との多様で豊かな関わり方を保証し、そこでの経験を言葉を通して他人と交流していくことにより認識を深めていく試み」であるという。

また井谷によれば、アメリカの学校体育は「体力づくり」から「フィットネス教育」へと、フィットネス教育が拡大し、「体育授業での必修フィットネスコースや単元、フィットネスクラブ活動、運動不足の子どもに対するフィットネス特別プログラム、学校を拠点とした地域のフィットネスセンター構想も進んでいる」⁹¹ことを紹介している。

日本においても、今日の子どもをめぐる心身の状況は、保健体育科が本気で「からだ」の教育、「からだ」を対象とした学習の検討をすべきことを示しているのではないだろうか。「からだほぐし」の実践の必要性・重要性は社会的な声となっていることも確かなのである。

筆者は新しい「からだほぐし」の教育内容を提案することで、教科としての体育・保健の存在意義の検討や「身体観」の見直しがされることを期待したい。

第2節 今後の課題

本研究では「体ほぐしの運動」のねらいを再検討する中で、新しい「からだほぐし」の教育内容として具体的な「学習指導計画」を提案した。これは新たな理念をもった「からだほぐし」の教育内容であるが、岡出が紹介するドイツのプログラ

⁹⁰ 岡出美則 「どこの國でも始めている『体ほぐしの運動』」『学校体育』(53)-5、2000、pp.31-33

⁹¹ 井谷恵子「アメリカの学校体育におけるフィットネスプログラムの変容：体力づくりからフィットネス教育へ」『体育学研究』46：pp.323-336、2001

ム「身体を知覚し、運動能力を培う」領域の重点課題と共通するねらいがある。

いまドイツでは「一般的にスポーツは趣味の領域に位置し、体は人間の生存に関わる重要な教育的課題であるという認識がある」⁹²ともいわれるが、なぜドイツでは重要な教育課題として具体化されていったのか。日本ではなぜ「体ほぐしの運動」実践が深まりや広がりを見せないのかを追求することは研究の限界であった。

また「からだ」を教育対象に、学習の体系化を図る取り組みも本研究の限界である。

ドイツの事例に対して岡出も「我が国での『体ほぐし』の授業づくりに際して学びたいものである」というが筆者も同じである。今後の課題としたい。

⁹² 高橋健夫「これからの学校体育を構想する—体育科の基本的な役割を中心に—」『体育科教育』(53)-3、2005、pp.14-17

【参考文献一覧】

- 井尻正二『ひとの先祖と子どものおいたち』 築地書館：1989 195 ページ
『胎児化の話』 築地書館：1991 152 ページ
市川 浩『精神としての身体』 勁草書房：1975 年 228 ページ
稲垣正浩『＜スポーツする身体＞を考える』 叢文社：2005 年
尾木直樹『子どもの危機をどう見るか』 岩波新書：2001 244 ページ
学校体育研究同志会研究年報『運動文化研究』：1997 Vol.15
学校体育実技指導資料第7集 体づくり運動 文部省：平成12年3月
香山リカ『＜いい子＞じゃなきゃいけないの？』 ちくまプリマー新書：2005 143 ページ
久保 健他『からだを生きる』 創文企画：2001 年 248 ページ
久保 健『からだ育てと運動文化』 大修館書店：1997 年 232 ページ
黒崎政男『身体にきく哲学』 NTT出版：2005 年 199 ページ
斎藤貴男『教育改革と新自由主義』 寺子屋新書：2004 206 ページ
斎藤孝『身体感覚を取り戻す／腰・ハラ文化の再生』 日本放送出版協会 2000 248 ページ
坂井建雄『人体は進化を語る』 Newton Press：1998 235 ページ
城丸章夫他『戦後民主体育の展開』 理論編 新評論：1975 352 ページ
高橋和子『からだ』 晃洋書房：2004 年 316 ページ
高橋健夫他編集『体育科教育』 別冊 体ほぐしの運動 大修館：2000 年
竹内敏晴『からだが語ることば』 評論社：1985 年 208 ページ
『子どものからだのことば』 晶文社：1986 191 ページ
中森孜郎『子どもの発達とからだの教育』 青木書店：1977 226 ページ
野口晴哉『整体入門』 ちくま文庫：2004 227 ページ
橋本敬三『からだの設計にミスはない』 柏樹社：1984 206 ページ
羽鳥 操『野口体操入門 からだからのメッセージ』 岩波アクティブ新書：2003 157 ページ
原田奈名子『からだほぐしを楽しもう』② 汐文社：2002 55 ページ
樋口 聡『身体教育の思想』 勁草書房：2005 年 217 ページ
三浦雅士『身体の零度』 講談社選書メチエ：1994 284 ページ
村田芳子他編集「体ほぐしの運動」活動アイデア集 教育出版：2001 年
湯浅泰雄『身体の宇宙性』 岩波書店：1994 年 323 ページ
養老孟司『日本人の身体観の歴史』 法蔵館：2002 年 318 ページ
W・B・キャノン『からだの知恵』 講談社学術文庫：2005 年 354 ページ