

# 体育授業における「身体性の教育」の構想と展開

(課題番号：11480008)

平成11年度～平成13年度科学研究費補助金  
基盤研究(B)(1) 研究成果報告書

横浜国立大学附属図書館



11444793

平成14年3月

研究代表者：高橋和子  
(横浜国立大学教育人間科学部 教授)

横浜国立大学附属図書館



11444793

# 目次

はじめに	1
1. 研究組織	2
2. 研究経費	2
3. 研究発表一覧	3
第一章 研究の経過	
第一節 研究者の共同研究	1-1
第二節 各研究者ごとの研究概要	1-1
第二章 「身体性の教育」の基礎理論の構築	
第一節 「身体」と「身体性」の概念（久保）	2-1
第二節 体育教育の歴史を「身体性の教育」という観点から捉え直す（久保）	2-2
第一項 近代体育を「身体性の教育」という観点から捉え直す	
第二項 近代日本の体育教育を「身体性の教育」という観点から捉え直す	
第三項 戦後日本の体育教育を「身体性の教育」という観点から捉え直す	
第四項 日本における「身体性の教育」の生成と展開	
第三節 「身体性の教育」とソマティクス（原田）	2-18
第一項 ソマティクス Somatics とは	
第二項 ソマティック教育	
第三項 ソマティック・プラクティスについて	
第四項 ソマティック・プラクティスの分類	
第五項 ソマティック・プラクティスの適用	
第六項 教育に応用できるソマティック・プラクティスの条件	
第七項 教育に応用するためのソマティック・プラクティスの分類：原田試案	
第四節 「身体性の教育」と表現・コミュニケーション（高橋）	2-27
第一項 時代が学校体育に要請することから	
第二項 学校体育の現在	
第三項 表現とコミュニケーションとに焦点を合わせて	
第五節 「体ほぐしの運動」の検討	
第一項 「体ほぐしの運動」の検討Ⅰ（久保）	2-34
第二項 「体ほぐしの運動」の検討Ⅱ（高橋）	2-39
－「からだ気づき」の立場から「体ほぐし」を考える	
第六節 「身体性の教育」の授業論	
第一項 「身体性の教育」の授業論Ⅰ（久保）	2-47
－教科内容・教育方法・評価－	
第二項 「身体性の教育」の授業論Ⅱ（高橋）	2-63
－ゴルフフリーと教師教育プログラム－	

### 第三章 「身体性の教育」の教材化試案の作成と試行的実践

#### 第一節 「身体性の教育」の教材化試案の作成

- 第一項 からだ気づき（高橋） 3- 1
- 第二項 からだあそび（原田） 3-16
- 第三項 からだと対話する体育授業〔からだ探検〕（久保） 3-26

#### 第二節 試行的実践と成果

- 第一項 原田奈名子の試行的実践（原田） 3-46
- 第二項 久保健の試行的実践（久保） 3-59
- 第三項 高橋和子らの試行的実践（高橋）
  - 1. 「体ほぐしの運動」実践における教師の意識変容（鷲野・奥泉・高橋） 3-69  
－「からだ気づき」が大事にしてきたこと－〈小学校の実践〉
  - 2. 「新聞紙」実習における児童の受け止め（鈴木・川端） 3-79  
－児童のつぶやき分析を通して－〈小学校の実践〉
  - 3. 連続公開ワークショップ（高橋） 3-88  
－「からだ気づき」：しなやかな存在を願って－〈指導者養成の試み〉
  - 4. やってみよう 体ほぐし（池延・岩瀬・沼田・坂本・吉田） 3-97  
－できるところから－〈小学校の実践〉
  - 5. 「体ほぐしの運動」の授業をどうつくるか（北村・三澤・山村・高橋・市丸） 3-115  
〈中学校の実践〉

### 第四章 本研究の成果と今後の課題

4-1

## はじめに 本研究の目的と研究組織

21世紀に向けて日本の学校の教育課程の改訂作業が進められてきた。その中で、体育・保健体育科の存立根拠が厳しく問い直されている。これまで、体育・保健体育科の存立根拠は「学習の対象であるスポーツ・体操・舞踊などの文化」と「学習の主体である人間の身体を中心とする諸資質・能力」という、二つの契機から構成されてきた。現行学習指導要領においても、体育・保健体育科の重点課題は、「生涯スポーツ」につながる「運動に親しむ態度の育成」と「健康と体力の保持・増進」という二つの柱から構成されている。

この二つの柱は、今回の教育課程の改訂を進める指針となる保健体育審議会の「答申」や、教育課程審議会「中間まとめ」等にも引き継がれた。この教育課程審議会「審議のまとめ」及び「答申」は、これらに加えて「心と体を一体として」捉える観点を打ち出した。それに基づいて「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」と共に、現行の「体操」領域に新たに、自分の体に気付き、体の調子を整えるなどの『体ほぐしの運動』に関わる内容を示す、また、それに伴い「体操」領域の名称を変更するという改善案を提示した。

こうした改善案の背景には、最近の子どもの発達と人格形成における「身体性」に関わる問題がある。すなわち、急激に都市化・機械化・情報化された生活様式の変化を背景に、生身の「身体」を介して外界や他者と関わり合う機会が減少する中で、外界・他者認識における身体的根拠とリアリティーの希薄化、他者との「交わり」能力の貧困化、自己確証の不確かさと自我形成の脆弱化などが生じているのである。

しかし、こうした事態に対して、これまでの体育・保健体育科教育における「身体性」の問題の取り上げ方には、弱点があったように思われる。それは、「身体性」の問題がもっぱら「体力の向上」と「健康の増進」として取り上げられ、身心の錯綜した人格形成上の問題にアプローチする視点が弱かったことである。今回の「体ほぐし」についての改善案は、そうした点の克服を目指すものとして位置づけられているが、そのカリキュラムや教材づくり、授業実践への具体化という点ではほとんど手つかずの状態にとどまっている。

そこで、本研究は、体育授業における「身体性の教育」の構想とその具体的展開モデルの開発をめざして、次のような研究を行うものである。

1. 各メンバーが個別的に進めた研究を理論・実践の両面で交流し、比較検討を行う。
2. 私達と類似の考え方で取り組まれているドイツのフンケらの「身体の経験としてのスポーツ授業」と理論・実践の両面で研究交流し、比較研究を行う。
3. 「身体性の教育」の理論研究を行い、目的・内容・方法の一貫した構想をつくる。
4. 幼稚園、小・中・高校の体育授業や総合学習などにおけるカリキュラムづくり・教材づくりをし、その一部を試行的に実践することを通して、実践可能なモデルを示す。

本研究を進めるにあたって、当初から研究協力者にくわえて、多くの研究者や教員及び大学院生の協力を得た。ここに衷心より感謝の意を表したい。

平成14年3月17日

研究代表者 横浜国立大学 高橋和子

## 1. 研究組織

研究代表者 高橋 和子 (横浜国立大学・教育人間科学部・教授)

研究分担者 原田奈名子 (佐賀大学・文化教育学部・教授)

研究分担者 久保 健 (宮城教育大学・教育学部・教授)

研究協力者 劉 美珠 (台湾・体東師範学院)  
高橋 早苗 (宮城県石巻市立住吉小学校)  
鷺野 昭久 (海老名市立海老名小学校・横浜国立大学大学院)  
奥泉 憲 (海老名市立海老名小学校)  
鈴木 学 (横浜国立大学非常勤講師)  
川端 賢仁 (横須賀市立浦賀小学校)  
沼田 聖子 (横須賀市立武山小学校)  
池延 徳子 (藤沢市立藤沢小学校)  
岩瀬 千春 (茅ヶ崎市立香川小学校)  
坂本 美穂 (横須賀市立粟田小学校)  
吉田 舞 (横須賀市立武山小学校)  
北村夕カ子 (平塚市立春日野中学校)  
三澤 共香 (茅ヶ崎市立中島中学校)  
山村まゆみ (フェリス女学院中高等学校)  
市丸佳世子 (藤沢市立秋葉台中学校)

## 2. 研究経費

平成11年度 4,900,000

平成12年度 1,500,000

平成13年度 700,000

### 3. 研究発表一覧

発表論文、著書、口頭発表、授業研究、指導実践等については、各研究者ごとに掲載する。

< 高橋 和子 >

著書、学術論文等の名称	単著、共著	発行又は発表の年月	発行所、発表雑誌等又は発表学会等の名称	概要
( 発表論文 ) 1. 自然探索	単著	1999年4月	『体育科教育』 大修館書店 第47巻第5号P57～59	連載「からだ気づき」授業実践の13回目。 「自然探索」は自然の中の瞑想と言われ大人に人気がある実習である。その背景を受講者の感想を分析し明らかにした。具体的には「感覚の覚醒・自己意識・自然や季節に対する気づき」の経験が保障できる。
2. 「心と体を一体としてとらえる」とは -「からだ気づき」を中心に-	単著	1999年5月	『体育科教育』 大修館書店 第47巻第7号P31～33	体育のベースとしての「からだ気づき」の特徴を連載や実践を総括した中から論述し、各実習を「体ほぐし」の3つのねらいで分類、提示した。
3. 与えること・受けとること	共著	1999年5月	『体育科教育』 大修館書店 第47巻第7号P60～63	高橋和子、鈴木学 連載「からだ気づき」授業実践の14回目。 「手当て」「頭・足を与える」「共に揺れる」各実習の目的と受講者の反応を記述し、これらは触覚を伴う他者との関わりを保障しており、教育が大事にしている「共感」「共生」を実感できる事を論証した。
4. 1・2・3人～ 3・2・1人	共著	1999年6月	『体育科教育』 大修館書店 第47巻第8号P46～49	高橋和子・足立美和 連載「からだ気づき」授業実践の15回目。 言葉や身振りのない中でも起こっているコミュニケーションを味わえる実習を大学生や教員に実践し、受講者の感想や動きを分析する中から「感じる・わかる・考える・思う」違いの曖昧さや、目標があると安心する姿が浮き彫りになった。
5. からだのある風景	単著	1999年6月	『所報1999』 神奈川県教育文化研究所 第41巻第6号P1～7	現代の若者の姿を「重力に負けてしゃがみ込む」「リアリティのないことばやDDRの機械に踊らされる」視点から読みとった。
6. しなやかな感性としたたかな企て	単著	1999年6月	『女子体育』 日本女子体育連盟 第41巻第6号P4～7	生活の知恵としての「体ほぐし」の必要性を諸外国の指導要領の現状を紹介し、「気づき」が重要なねらいになる事を論述。
7. モノ化した身体からの脱却-「からだ気づき」の問いかけ	単著	1999年7月	『大学体育』 全国大学体育連合 第67号第26巻第1号 P60～63	モノ化した身体からの脱却を願い、体育や教育の学習内容に「気づき」を位置づけた実践から、数値化や測定・評価する意味を問いかけた論考である。
8. 体ほぐし運動 -身体意識から表現へ-	単著	1999年7月	『女子体育』 日本女子体育連盟 第41巻第7号P36～38	「からだ気づき」実践の中から、身体を意識しやすい実習「からだセンサー」と、より表現に向かいやすい実習「人と影」のやり方や実施上の留意点を論述した。
9. 新聞紙 -身体意識から表現へ-	単著	1999年7月	『体育科教育』 大修館書店 第47巻第9号P45～47	連載「からだ気づき」授業実践の16回目。 舞踊の導入教材として開発された「しんぶんし」を、遊びや見立てや操作を通して身体意識を高めたり表現する実践に作り直した。典型教材として成立する事や幼児から大人まで有効な実践である事を論述した。

著書、学術論文等の名称	単著、共著	発行又は発表の年月	発行所、発表雑誌等又は発表学会等の名称	概要
10. 緩むからだ	共著	1999年8月	『体育科教育』 大修館書店 第47巻第10号P64～66	高橋和子・渡部美恵子 連載「からだ気づき」授業実践の17回目。 腕や脚の重さを実感する実習を中学校の保健指導で実践したことを踏まえ、実践で陥りやすい点を指摘した。
11. かみのなか	共著	1999年9月	『体育科教育』 大修館書店 第47巻第11号P67～69	高橋和子・郡司明子 連載「からだ気づき」授業実践の18回目。 新聞紙を海に見立て、その中で遊びながら からだに味わう皮膚感覚や臭いから造形活動 を展開した実践と、大学生のマイシルエ ットの制作を通して、表出から表現へ向かう 活動を考えようとした実践記録。
12. 舞台裏の風景	単著	1999年11月	『女子体育』 日本女子体育連盟第41 巻第11.12号P61～63	ダンスの舞台は生身のからだで自他に対し 物語を語り、観客との対話の場でもある。 青少年が主役になる舞台を裏方として支え た10年を振り返り、直接的な原初的な対話 が「生きる力」を育む事を述べた。
* 13. これからの舞踊教育を語る —学習指導要領を越えて—	単著	1999年12月	『舞踊教育学研究』 教大協保健体育・保健 研究部門舞踊研究会 第2号、P4～5	平成12年度に実施される新指導要領の改定 点を、教育界の全体的な動向を踏まえた上 で「体育全般」「舞踊」「体ほぐし」について概 観した。
14. いのちの旅	共著	2000年1月	『体育科教育』 大修館書店 第48巻第1号P52～55	高橋和子・岩田嘉純 連載「からだ気づき」授業実践の22回目。 いのちをテーマにした小学校の2年間にわたる 総合学習の実践記録と、実習「いのち の旅」のやり方や受講者の様子から「いの ち」を巡る教材を考察した。
15. 息が合う —養護学校での実践—	共著	2000年2月	『体育科教育』 大修館書店 第48巻第3号P45～47	高橋和子・高島悦子 連載「からだ気づき」授業実践の23回目。 個別的な関わりが重視される養護学校での 事例を通し、子どもと教師の相互の関わり 合いは「息が合う・肌が合う」という原初 的なからだを基盤に展開する事を論考し、 具体的な実習「ごろにゃーん」「背中合わせ」 のやり方と受講者の様子を紹介した。
16. 「からだ気づき」で しなやかな生長を	単著	2000年2月	『子どもと教育』 あゆみ出版 第349号P20～23	からだの記憶に刻まれたものは皮膚感覚や 痛覚・運動感覚として蘇る。その為にはか らだを使った直接体験が重要であり、特に 幼児期には「思い切り遊ぶ・関わって遊ぶ」 体験を保障する必要があること、そして、 有効な教材提示と実践のリフレクションから の留意点を論述した。
17. 鼎談「連載・からだ 気づきの授業実践」 を振り返って	共著	2000年3月	『体育科教育』 大修館書店 第47巻第11号P62～65	高橋和子・久保健・原田奈名子 連載「からだ気づき」授業実践の24回目。 2年間にわたる連載を「記述スタイル」「体 ほぐし導入の影響と戸惑い」「授業論」の視 点から整理した。
18. ボディ・アウェア ネス 「からだ気づき」	単著	2000年3月	『体育科教育』別冊⑭ 体ほぐしの運動 大修館書店 第48巻第5号P98～103	「からだ気づき」の目標・授業づくりのポ イント・単元計画・授業の展開例を示すと 共にし、「からだ気づき」は人間性回復を めざし「生きる力」育む事を論考した。



著書, 学術論文等の名称	単著, 共著	発行又は発表の年月	発行所, 発表雑誌等又は発表学会等の名称	概要
19. 私案「体ほぐしの運動」典型教材	単著	2000年5月	『体育科教育』 大修館書店 第48巻第8号P26~29	「体ほぐしの運動」は「からだ」という神聖な領域を対象とする。その為には「目標達成の呪縛・一元的な価値」から解放される必要があること、そして、典型教材となりうる実習を提示し、それがどのような経験を与えるかを分析した。
20. センサリー・アウェアネス	単著	2000年6月	『女子体育』 日本女子体育連盟 第42巻第6号P47~50	連載「ボディワーク」の代表的なワーク「センサリー・アウェアネス」の成立の歴史と感覚の覚醒について論述し、これが「からだ気づき」実践の重要な視点であることと典型的な実習を紹介した。
21. 体ほぐしの運動 - 「からだ気づき」からの提案-	単著	2000年7月	『女子体育』 日本女子体育連盟 第42巻第7・8号P42~43	関わりをテーマに、静的・動的な運動が期待できる実習「鬼ごっこ色々」「一緒に動く」のやり方や留意点を論述した。
* 22. ダンス・ワークショップ	単著	2000年12月	『舞踊教育学研究』 教大協舞踊研究会編 第3号P3~7.12~13	第16回全国舞踊研究発表会時に本研究者の企画でワークショップが開催された。その後5年間継続しており、その概要を記述。
23. かかわりと気づきのダンス学習	単著	2001年1月	『女子体育』 日本女子体育連盟 第43巻第1号P8~11	ダンス学習は、自己の身体や動きに目覚めるだけでなく、他者やもの(リズムやテーマ)との関わりを通して、多くの気づきを促しやすく、「生きる力」を養成する為には素晴らしい教材であることを論考した。
24. 「体ほぐしの運動」実践における教師の意識変容-「からだ気づき」が大事にしてきたこと	共著	2001年2月	『学校体育』 日本体育社, 第54巻第2号P40~47	鷲野昭久、奥泉憲、高橋和子 小学校5年生に対して行った「からだ気づき」実践の概要を紹介し、子どもの感想などから授業実践の成果を明らかにした。中でも、この実践を通して、教師の授業への意識変容が図られた。
* 25. 「からだ気づき」の立場から「体ほぐし」を考える	単著	2001年3月	『日本スポーツ教育学会第20回記念国際大会論集』 日本スポーツ教育学会 第20回記念国際大会組織委員会、P115~120	「体ほぐしとスポーツ教育」との関連を「からだ気づき」の立場から論考した。特に、「からだ気づき」で味わう世界は「からだとして生きるわたし」に出会う場であることや「からだ気づき」の特徴や実習が保障する経験の質を明らかにした上で、「体ほぐし」に対する教員の意識調査の結果も参考にし、実践上の問題点を明らかにした。
26. 学校の特徴づくりとカリキュラムの創造	共著	2001年3月	『神奈川県教育文化研究所20年史』神奈川県教育文化研究所編、 全205P、P98~102	府川源一郎、高橋和子、市川博、他 教育行政主導の教育改革として「特色ある学校づくり」はなされているが、これからは官民一緒に取り組む必要があること、それには、カリキュラム開発とカリキュラム観の転換が必要なことを、神奈川県藤沢市の例を元に論考した。
27. コミュニケーションと身体文化	単著	2001年4月	『女子体育』 日本女子体育連盟 第43巻第4号P4~7	「息が合う」ことは人との関わり方の根元である。その関係を取り結ぶ核には身体があることや、身体(人間)が生み出す文化の総称を「身体文化」と捉える時、子どもの身近な変身世界にも変容が来している例を挙げ、模倣や変身の遊びを子どもには沢山経験させる必要性を論述している。

著書、学術論文等の名称	単著、共著	発行又は発表の年月	発行所、発表雑誌等又は発表学会等の名称	概要
28. 「体ほぐしの運動」 って、なんですか	単著	2001年4月	『体育科教育』 大修館書店 第49巻第5号P10～12	「体ほぐしの運動」の確立を目指し、先駆的な実践の問題点を明らかにした。特に、目標と実践上のズレや、教師の達成目標への邁進を修正する為には、「からだ気づき」実践が提案する教師の意識変容が有効であることを、ある教師の事例で立証している。
29. 自己表現力	単著	2001年4月	『最新教育キーワード 137』時事通信社、 P92～93	現在の教育を取り巻く状況から137のキーワードを選択し、各々についての解説をした本。その中の「自己表現力」を論述した。
30. とっぴこ踊ろう！ 表現運動	単著	2001年5月	『教育技術小4』 小学館 第54巻第2号P48～51	アップテンポの曲にのって、リズムカルな動きとピタット止る動きを、際立たせるように創った小学生用のダンス作品。自由表現を加味したところが特徴的である。
31. 歌で綴る「体ほぐし」	単著	2001年7月	『女子体育』 日本女子体育連盟 第43巻第7・8号P41～42	「体ほぐしの運動」を小学生が行うための教材を考案し、紹介した。特に、歌を歌いながら体を動かす楽しさを味わえるように工夫されている。
32. 「新聞紙」「1人2人3人」 「体ほぐしの運動」 「体育すわり」「舞踊」 「からだ気づき」	共著	2001年7月	『子どもの心とからだ ・健康教育大事典』 旬報社、全718P P396、399、438、439、 500～502、601、652、653	藤田和也、数見隆生、久保健編者、高橋和子「体ほぐしの運動」の教材の「ねらい・方法・留意点」等を紹介すると共に、いくつかの語句に対しての解説を行った。
33. 創造性の開発－光る 泥団子の魅力－	単著	2001年9月	『女子体育』 日本女子体育連盟 第43巻第9号P49～52	幼児が夢中になる泥団子創りと同様、教育は対象者自身が夢中になる世界を指導者はいかに作り出すかが大切である。それには「待つ・引き出す・指導する」ことを臨機応変に行うことが重要である。また、受講者の主体的な活動や創造的な活動を開発する手立てを論述した。
34. 差し出された表現 －躍動と暗中模索－ 作品講評	単著	2001年11月	『女子体育』 日本女子体育連盟 第43巻第11・12号 P16～17. 38～39	第14回全日本高校・大学ダンスフェスティバル(神戸)大学コンクール部門出典作品に対する審査員を代表しての総評、並びに、指導講評。
35. からだを育てる身体 文化－小さな少女が 大きく見えたとき－	単著	2002年1月	『女子体育』 日本女子体育連盟 第44巻第1号P2～3	開発的カウンセリングワークショップに保健室登校の女子中学生が参加した事例を引きながら、ダンスのような競争的運動でない身体文化が、心身を拓く野に有効であることについて論述した。
36. 手を伸ばしてみ て－身体の叫びを解き 放つために－	単著	2002年5月	『女子体育』 日本女子体育連盟 第44巻第5号P2～3 (発刊予定)	ダンス授業において心身が解き放たれる経験を、ある事例を元に生々しく論述した。現在の子どもを取り巻く状況はさらに危機的であり、子どもの心身が解放される場をダンス等で保障できることを述べている。

< 高橋 和子 >

著書、学術論文等の名称	単著共著の別	発行又は発表の年月	発行所、発表雑誌等又は発表学会等の名称	概要
( 著書 ) 1. 表現者としての教師	共著	平成12年3月	『他者としての子どもと出会う』全 174P、P103 ~ 114 藤沢市教育文化センター 教育メディア研究情報教育実践ガイドⅣ	藤岡完治、広瀬孝、鹿毛雅治、山中伸一、今村透、高橋和子、井上裕光、江原敬、中学3年生の1年間にわたる美術科の授業を評価の観点から試みた実践に対し、「表現者としての教師」がどのようにその授業に関わったかを分析した。
2. 生涯学習社会におけるダンス学習を考へ「からだ気づき」からの問いかけ	共著	平成12年3月	『21世紀と体育・スポーツ科学の発展』全 285P.P83 ~ 90 杏林書院	高橋和子、片岡康子、他 「からだ気づき」は気づきを目標に「動く・関わる・感じる・ひらく・表す」をベースにした実習を提供する。特に「表す」実習は幼児から高齢者にまで受け入れられダンス学習を促進した事が明らかになった。
3. しなやかなからだを育てる「体ほぐし」	共著	平成12年6月	『小学校体育の授業⑤』大修館書店 P32 ~ 40	杉山重利、高橋和子、他 「体ほぐしの運動」の考え方や進め方を、導入の背景や諸外国との比較を通して検討すると共に、具体的な実践を開発した。
4. 表現運動	共著	平成12年3月	『たのしいたいいく』文溪堂 全 207P、P184 ~ 185	山川岩之助監修、他 新学習指導要領における小学校「表現運動」の「解説」「運動の特性やねらい」「他学年・他領域との関連」を論述した。
5. からだ気づき	共著	平成13年1月	『「からだ」を生きる』創文企画 全 248P、P101 ~ 148	久保健、進藤貴美子、高橋和子、原田奈名子、三上賀代編 はぐれた自分を探し、他者と関わり、自然との絆を取り戻す手掛かりを「からだ」に求め、私たちが「体」として在るゆえの悩みと喜びを丸ごと受け入れ、「からだ」を生きる事への実践的な提案書。 「からだ気づき」は、本来からだは「感じる・動く・ひらく・かかわる・表す」働きを持ち、その機能に気づきやすい、典型教材として「目隠し歩き・歩く・呼吸・与えること受け取ること・新聞紙」の実習を紹介している。
6. 授業の中に教師のからだがあるということ	共著	平成13年3月	『見えることからの授業の再構築』全 142P、P45 ~ 55 藤沢市教育文化センター 教育メディア研究情報教育実践ガイドⅤ	富岡英道、今村透、鹿毛雅治、高橋和子、井上裕、大島聡、藤岡完治、他 中学校の美術科の授業をリフレクションした今村教諭の論考を元に、授業の中に教師はどのように居たのかを、からだの視点から論述した。

著書、学術論文等の名称	単著共著の別	発行又は発表の年月	発行所、発表雑誌等又は発表学会等の名称	概要
7. 体育における表現・コミュニケーションーからだ気づきからの発信ー	共著	平成13年9月	『新しい「学びの様式」と教科の役割』全 205P、P102～113 日本学術会議教科教育学研究連絡委員会、東洋館出版社	寺崎昌男、市川博、向山玉雄、高橋和子他 新しい知のあり方を創造し、教育を変えようと訴える20編の論考のうち、体育を代表して「からだ気づきからの発信：体育における表現・コミュニケーション」を問うた論考である。
8. ゆったりイキイキからだ気づき	単著	平成14年3月	『からだほぐしを楽しもう：1巻』全 56P 汐文社	高橋和子 「からだ気づき」の理論と実践を、子どもにわかりやすく紹介した本である。平成14年度から施行される「体ほぐしの運動」や「総合的な学習の時間」への参考になる企図の元に作成された。なお、本書には、10の教材が紹介されている。
9. 体ほぐしの授業づくり	単著	平成14年4月 (発刊予定)	『体育科教育学入門』全 P、P172～180	高橋健夫、岡出美則、高橋和子、他 平成14年度新学習指導要領にのっとり、体育科教育の理論と学習内容を分かりやすく論述したものである。その中の「体ほぐしの授業づくり」は、新しく導入される「体ほぐしの運動」について、全体像を示すと共に、具体的な単元配列の視点や教材例を提示した。

「からだ気づき」に関わる主たる学会発表概要（科学研究費以前の関連研究も掲載）

著書、学術論文等の名称	単著、共著	発行又は発表の年月	発行所、発表雑誌等又は発表学会等の名称	概要 ★＝研究の主な傾向
(学会発表) からだ気づきの学習内容 (1)Body Awareness実践を通して	研究発表	1996.10	第47回日本体育学会	★ 教材開発・教材紹介 1. 「からだ気づき」が保障しようとした経験の質 2. フンケらの実践との関連
「からだ気づき」の学習内容 (2)Body Awareness実践を通して	研究発表	1997.10	第48回日本体育学会	1. からだの機能への影響 2. 典型教材開発「目隠し歩き」「歩く」「呼吸」
「からだ気づき」の学習内容 (3)授業デザインの視点	研究発表	1998.10	第49回日本体育学会	1. 授業デザインのモデル<実在論モデル→創発モデル> 2. 授業デザインの側面<言語・状況・身体>
身体形成のための技術 -ボディ・アウェアネス(からだ気づき)の立場から-	シンポ	1998.10	第49回日本体育学会	1. 操作されモノ化した身体からの脱却 2. 主観と客観の狭間で 3. からだ気づき授業実践 4. 問題点
		1998.12	●新学習指導要領告示	
生涯学習社会における ダンス学習を考える 「からだ気づき」からの問いかけ	シンポ	1999.10	第50回日本体育学会	1. 「からだ気づき」の立場からダンス学習を考える 2. 子どもから大人まで動き表すことは好き？ 3. 実習の特徴-身体・運動・群化-
「からだ気づき」の学習内容 (4)指導実践と生活への導入を受講者の意識から探る	研究発表	1999.10	第50回日本体育学会	1. 「からだ気づき」実践の現状 2. 実践上の留意点と教育実践の可能性
「からだ気づき」の学習内容 (5)ノンバーバル・コミュニケーションの授業実践	研究発表	2000.10	第51回日本体育学会	1. ノンバーバル・コミュニケーションの授業実践 2. 授業評価から見た授業改善の為の視点
「体ほぐし」は今までの 体育を変えられるか 「目標-評価」システムを 「からだ気づき」実践から問う	シンポ	2000.10	第51回日本体育学会	★可能性・課題・教師の意識改革 1. 問題提起-授業のパラダイムシフト- 2. 目標達成という呪縛 3. エクササイズからプラクティスへ
ボディ・アウェアネスと 東洋思想の立場から 「からだ気づき」の立場 から「体ほぐし」を考える	シンポ	2000.11	日本スポーツ教育学会 第20回大会	1. 「からだ気づき」で味わう世界 2. 「からだ気づき」はなぜ分かりづらいか 3. 「からだ気づき」実践が保障する経験 4. 「体ほぐしの運動」の授業実践を見た印象 5. 「体ほぐしの運動」についての教師の意識調査 6. 教師の意識変革
切れる子どもたちと ライフスタイル フリーズする身体 -どうすれば解凍できるか-	シンポ	2001.9.25	日本学術会議 第52回日本体育学会	1. 不安なフリーズ・個性という病 2. 身体操作におけるフリーズと解凍 3. 他者との関わりの中で展開する表現活動 4. からだに関する調査 5. 結語-願いと提案-
からだ気づき -しなやかな存在を願って- 連続公開ワークショップ	WS① ② ③ ④	2001.9.21 2001.10.19 2001.11.9 2001.11.24	人体科学会フォーラム 21in吹田、人体科学会 第11回大会号 「人体科学エッセー」	★「気づき」の種まき作業
「体育」の現在と未来 -いかなる存在理由を選択するのか いま、なぜ <からだ気づき>なのか	シンポ	2002.3.23	大阪体育学会 近畿大学	1. 「からだ気づき」とは何か 2. 「からだ気づき」実践から見えてくること 3. 「からだ気づき」の可能性
		2002.4	●新学習指導要領実施	

「身体性の教育」に関わる発表・実践の概要 (1999年～2002年)

著書, 学術論文等の名称	単著, 共著	発行又は発表の年月	発行所, 発表雑誌等又は発表学会等の名称	概要 (WSについては実施した実習名を記述)
学会発表・授業研究 (ワークショップ研修会)				*WS=ワークショップ ◎=実習名
ノンバーバル コミュニケーション	授業	1999. 4.13～7.13	横浜国立大学	◎マイシリエット
人間関係論	研修	1999. 4.15～17	神奈川県立看護教育大 学校: 教員養成課程 箱根: ラフォーレ強羅	◎自然探索・絵・わたしたち(4人で動く・ふれる) 声・緩むからだ・私の重さ(立つ・座る・寝る)・ 空間探索・目かくし歩き・マイシリエット)
からだ気づき	WS	1999.5.7	福井市	◎足ほぐし・体の癖・体センサー・123へい・呼吸・ 目かくし歩き・自然探索
からだ気づき	WS	1999.5.9	鳴門教育大学	◎足ほぐし・体センサー・かごめ・呼吸・新聞紙
からだと表現	授業	1999. 5.28～31	横浜国立大学集中授業 神奈川県立体育センター	◎呼吸・体センサー・かごめ・自然探索・声の行方・緩むか らだ・人と影・即興・からだを感じる・近づく離れる・一 緒に動く; 重心測定
子どもたちのための運動遊び	講習	1999.6.9	長崎市	
見えることと教師のからだ	研修	1999.6.11	藤沢市教育文化センター	
ダンスコンクール	審査員	1999.6.20	神奈川県高校体育連盟	横浜市: 神奈川県立青少年センター
表現運動	講習	1999.6.23	津久井教育事務所 城山町立湘南小学校	◎新聞紙・体センサー・リズムダンス的(スポーツの動き)
ニュー・カウンセリング	WS	1999.7.21	山口市	◎緩むからだ・名前を呼ぶ・オーム返し・尻尾見・体センサ ー・群像・いまここに・ファンタジー
体ほぐしーからだ気づき の立場よりー	講習	1999.7.23	日本女子体育連盟 サマーセミナー	東京都: 国立オリンピック青少年センター
ニュー・カウンセリング	研修	1999. 7.27～28	済生会 横須賀市: 湘南国際村	◎足指・緩むからだ・体センサー・123へい・自然探索(金 魚鉢)・卵は立つ・立つ(声)・歩く・新聞紙・卵教材の意味
体ほぐし・気づき	講習	1999.7.30	宮城県女子体育 ダンス講習会: 仙台市	
体ほぐしの授業を考える	研修	1999.8.7	体育授業研究会東京大会: 東京都: 東学大付属竹早中	◎新聞紙
体育科教育法	講習	1999. 8.9～11	教育職員免許法認定講 習: 横浜国立大学	
ニュー・カウンセリング	WS	1999. 8.18～20	人間中心の教育を現実 化する会: 柏崎市	柏崎市
からだ気づき	講習	1999.8.26	看護研究会: 県総合医療会館	◎足指・新聞紙・床と接地・共に揺れる・ファンタジー
ニュー・カウンセリング	研修	1999. 9.9～11	神奈川県立看護教育大 学校: 実習指導者養成課程	箱根花月園: (他の指導者) 別所・鈴木学
教育学	授業	1999.9.17	藤沢市立看護専門学校	◎マイシリエット・卵は立つ
からだ気づき	授業	1999.9.22～2.2	横浜国立大学	◎自然探索・目かくし歩き

著書, 学術論文等の名称	単著, 共著	発行又は発表の年月	発行所, 発表雑誌等又は発表学会等の名称	概要 (WSについては実施した実習名を記述)
表現運動 からだ気づき	授業研究 WS	1999. 10. 2 1999. 10. 3	高松市立松島小学校 高松市	◎足指・自己紹介・体実験室・踵から呼吸・床との接地・オクラホマミクスー・彫刻家・声を頼りに・全力疾走・体の癖・目かくし歩き(絵)・私の好きなどところ
生涯学習社会におけるダンス学習を考える	シンポジウム	1999. 10. 8	第50回日本体育学会	東京大学
からだ気づき	授業	1999. 10. 21~22	神奈川県立付属看護専門学校: 2年生64名 神奈川県立体育センター	
体ほぐしの運動	研修	1999. 10. 30	松戸市教育研究集会	◎足指・体実験室・体センサー・123ヘイ・新聞紙
美術-身体感覚-	授業研究	1999. 11. 11	藤沢市立六会中学校	
体育・保健授業	授業研究	1999. 11. 12	第49次神奈川教育研究集会	川崎高校
作文コンクール	審査員	1999. 11. 18	神奈川県立青少年センター	横浜市: 神奈川県立青少年センター
人間関係論	授業	1999. 11. 26	神奈川県立看護教育大学校: 教員養成課程	横浜市: 神奈川県立看護教育大学校
アレクサンダー・テクニーク	受講	1999. 11. 29	芳野香個人レッスン	京都
体ほぐしに関する内容「からだ気づき」	研修	1999. 11. 30	山口県教育長保健体育課 維新百年記念公園 運動部活動指導者研修会	◎足マッサージ・目かくし鬼ごっこ・達磨さんが転んだ・ボール無しゲーム・縄無し縄跳び・123人
アレクサンダー・テクニーク からだ気づきWS大阪	受講 WS	1999. 12. 4 1999. 12. 4	芳野香個人レッスン 身体運動研究会	京都市 ◎足マッサージ・ごろにゃーん・目かくし鬼ごっこ・全力疾走・調え・新聞紙・いまここに
模倣の重要性	研究発表	1999. 12. 18~19	第19回全国創作舞踊研究会(鳥取大学) 日本教育大学協会全国保健体育・保健研究部門舞踊研究会	
ニュー・カウンセリング	WS	2000. 1. 9	柏崎市	
体ほぐしの運動	授業研究	2000. 1. 25	横須賀市立浦賀小学校	NHK取材新聞紙
からだ気づき	授業	2000. 1. 27	横浜労災看護専門学校 横浜市	NHK取材
アレクサンダー・テクニーク アレクサンダー・テクニーク	受講 受講	2000. 1. 29 2000. 1. 30	芳野香個人レッスン 芳野香グループレッスン	京都市 京都市
「からだ気づき」とこれからの学校体育	講演	2000. 2. 10	東京都中学校体育研究会	新宿区: 新宿区コズミックセンター
ニュー・カウンセリング	特別研修	2000. 2. 12	人間中心の教育を現実化する会	横浜市: Lプラザ
からだ気づき	授業	2000. 2. 14	横浜労災看護専門学校	横浜市: 3年生64名
からだ気づき	授業	2000. 2. 24	横浜労災看護専門学校	横浜市: 1年生
ストレス予防法	研修	2000. 2. 29	横須賀市福祉援護センター かがみ台園30名	横須賀市:

著書、学術論文等の名称	単著、共著	発行又は発表の年月	発行所、発表雑誌等又は発表学会等の名称	概要 (WSについては実施した実習名を記述)
人間関係論	研修	2000.3.6~7	神奈川県立看護教育大学 学校：教員養成課程	箱根；花月園
人間関係論	研修	2000.4.19~21	神奈川県立看護教育大学 学校：教員養成課程	箱根；花月園 ◎自然探索・
教育学	授業	2000.4.26.28	藤沢市立看護専門学校	藤沢市
からだ気づき	研修	2000.5.24	横須賀市教育委員会	横須賀市：
からだと表現	授業	2000.6.2~4	横浜国立大学 集中授業	神奈川県立体育センター
心ほぐし・体ほぐし	講習	2000.6.9	長崎県女子体育連盟・市教委 子どもの為の運動遊び講習	長崎市民体育館
ダンスコンクール	審査員	2000.6.18	神奈川県高校体育連盟	横浜市：神奈川県立青少年センター
陸上運動	授業研究	2000.6.30	藤沢市立辻堂小学校	藤沢市：陸上運動：ハードル
体ほぐしとダンスウォームアップ	研修	2000.7.7	埼玉県女子体育連盟	浦和市：
からだ気づき	授業	2001.7.13	横浜労災看護専門学校	横浜市
ニュー・カウンセリング	研修	2001.7.14	済生会23名	横須賀市：湘南国際村
体ほぐしの運動	講習	2000.7.24	日本女子体育連盟 サマーセミナー	東京都：国立オリンピック青少年センター
からだ気づき	授業	2000.7.26	横浜労災看護専門学校	横浜市3年生
体ほぐし・気づき	講習	2000.7.27	宮城県女子体育：59名	仙台市
ニュー・カウンセリング	研修	2000.7.28~29	済生会神奈川病院	横須賀市：湘南国際村
ダンスコンクール	審査員	2000.8.2~3	日本女子体育連盟	神戸市：神戸市文化ホール
ニュー・カウンセリング	WS 研修	2000.8.22~24 8.25		柏崎市 柏崎市
からだ気づきからダンスへ	講習	2000.8.9	神奈川県女子体育連盟	神奈川県立体育センター
ニュー・カウンセリング	研修	2000.9.7~9	神奈川県立看護教育大学 学校：実習指導者養成課程 箱根花月園：別所・鈴木学	
ダンス	講習	2000.9.12	私立幼稚園	新宿区：
身体性の教育	WS 受講	2000.9.23~25	体育授業における「身体性の教育」の構想と展開研究グループ	石巻市立住吉小学校・鳴瀬町立野蒜小学校 奥松島野蒜海岸パイラ松島・宮城教育大学
体育科教育法	授業	2000.10.6	大阪体育大学集中講義	大阪：
からだ気づき	研究発表 シンポ	2000.10.8 2000.10.9	第51回日本体育学会 第51回日本体育学会	奈良女子大学 奈良女子大学
からだ気づき	授業	2000.10.19~20	神奈川県立付属看護専門学校	神奈川県立体育センター



著書, 学術論文等の名称	単著, 共著	発行又は発表の年月	発行所, 発表雑誌等又は発表学会等の名称	概要 (WSについては実施した実習名を記述)
体ほぐしの運動	研修	2000.10.22	高知市小学校体育研究会	南国市: 小学校
ダンス	研究表講師・講演	2000.10.23	徳島県教育委員会・第44回徳島県女子体育研究協議会	徳島県: 小松島市南松島小学校
体ほぐしの運動	授業研究	2000.10.24	藤沢市市立辻堂小学校	◎新聞紙
体ほぐしの運動からダンスへ	授業研究	2000.11.2	鹿児島女子短期大学	
体育・保健授業	授業研究	2000.11.9	第50次神奈川教育研究集会	横須賀市:
保健指導における「からだ気づき」の可能性	講演	2000.11.10	平成10.11.12年度県中教研指定研究	柏崎市立第5中学校
ニュー・カウンセリングを取り入れた指導	授業研究	2000.11.10	養護部教育研究発表会	
作文コンクール	審査員	2000.11.16	神奈川県立青少年センター	横浜市: 神奈川県立青少年センター
ボディケア初と東洋思想の立場から「からだ気づき」の立場から「体ほぐし」を考える	シンポジウム	2000.11.19	日本スポーツ教育学会第20回大会	大阪市: 大阪国際ホール
からだ気づき	研修WS	2000.12.16~17	第20回全国創作舞踊研究会(茨城大学) 日本教育大学協会全国保健体育・保健研究部門舞踊研究会	水戸市: 茨城大学
人間関係論	授業	2000.11.19	神奈川県立看護教育大学校: 教員養成課程	横浜市: 神奈川県立看護教育大学校
野口体操	授業	2000.11.28	横浜国立大学特別授業 講師: 羽鳥操	横浜市: 横浜国立大学
からだ気づき	授業	2000.12.12 12.20	神奈川県立看護専門学校	横浜市:
体ほぐしの運動	研修	2001.1.16	海老名市体育学習会	海老名市門沢橋小学校
体ほぐしの運動	研修	2001.1.17	湘南三浦教育事務所	鎌倉市立御成門小学校
体育授業	授業研究	2001.1.25	神奈川県女子体育連盟研究発表	横浜市: 神奈川県立体育センター
からだ気づき	WS	2001.1.27	仙台市	仙台市
	授業研究	2001.2.9	藤沢市市教育文化センター	藤沢市:
からだ気づき	授業	2001.2.15	横浜労災看護専門学校	横浜市: 2年生
看護研究	研究発表講師	2001.2.21	神奈川県立看護教育大学校: 教員養成課程	横浜市:
ニュー・カウンセリング	研修	2001.3.5~6	神奈川県立看護教育大学校: 教員養成課程	箱根; 花月園
ニュー・カウンセリング	研修	2001.4.19~21	神奈川県立看護教育大学校: 教員養成課程	箱根; 花月園 ◎自然探索・感覚の覚醒・私の名前・名前を呼ぶ・感情の伝達・好きのところ・呼吸・呼吸を合わせる・体センサー・目かくし歩き・マイシルエット・風船・振り返り・手当・「私の経験したこと」

著書, 学術論文等の名称	単著, 共著	発行又は発表の年月	発行所, 発表雑誌等又は発表学会等の名称	概要 (WSについては実施した実習名を記述)
表現運動	講習	2001. 5. 8~11	中央講習会	大分市
教育学	授業	2001. 5. 16~17	藤沢市立看護専門学校 49名	藤沢市
からだ気づき	授業	2001. 6. 1~3	横浜国立大学 集中授業	神奈川県立体育センター
からだ気づき	授業	2001. 7. 13	横浜労災看護専門学校	横浜市
ニュー・カウンセリング	研修	2001. 7. 14	済生会23名	横須賀市: 湘南国際村
ニュー・カウンセリングと創造性 -身体・ダンスの立場から	シンポジウム	2001. 7. 22	人間中心の教育を現実化する会	東京理科大学
体ほぐしの運動	講習	2001. 7. 23	日本女子体育連盟 サマーセミナー	東京都: 国立オリンピック青少年センター
ダンスコンクール	審査員	2001. 7. 27~28	日本女子体育連盟	神戸市: 神戸市文化ホール
体ほぐし・気づき	講習	2001. 7. 30	宮城県女子体育	仙台市
体ほぐし・気づき	研修	2001. 7. 31	藤沢市教育文化センター	藤沢市
体ほぐしからダンスへ	講習	2001. 8. 2~3	徳島県教育委員会	徳島市
からだ気づきからダンスへ	講習	2001. 8. 7	神奈川県女子体育連盟	神奈川県立体育センター
体ほぐしの運動	講習	2001. 8. 10	足柄下郡	体育センター
ニュー・カウンセリング	WS	2001. 8. 16~18	柏崎市	◎緩むからだ・だるまさんがころんだ・群像・風船・ナイトウォーク・花火
体育科教育法	講習	2001. 8. 21~22	神奈川県教育委員会 横浜市教育委員会 川崎市教育委員会	横浜国立大学
ニュー・カウンセリング	研修	2001. 8. 23~24	共立高等看護学院	山梨県: ◎自然探索・緩むからだ・ヒトデ
ニュー・カウンセリング	研修	2001. 9. 6~8	神奈川県立看護教育大学校: 実習指導者養成課程	箱根; 花月園
からだ気づき	授業	2001. 9. 12	横浜労災看護専門学校	横浜市
切れる子ども達とライフスタイル 「フリーズする身体-どうすれば解凍できるか」	シンポジウム	2001. 9. 25	日本学術会議 第52回日本体育学会	北海道大学
からだ気づき	研修	2001. 10. 5	共立病院	山梨県
からだ気づき	授業	2001. 10. 17~18	神奈川県立付属看護専門学校	いこいの村あしがら
からだ気づき-しなやかな存在を願って- 連続公開ワークショップ	WS① ② ③ ④	2001. 9. 21 2001. 10. 19 2001. 11. 9 2001. 11. 24	人体科学会フォーラム 21in吹田、人体科学会 第11回大会号 「人体科学エッセー」	吹田市: 関西大学 ◎全力疾走・緩むからだ・風船・新聞紙・目をつぶってみて・

著書, 学術論文等の名称	単著, 共著	発行又は発表の年月	発行所, 発表雑誌等又は発表学会等の名称	概要 (WSについては実施した実習名を記述)
からだ気づきとコミュニケーションワーク	WS	2001.10.28	第55回全国レクリエーション大会inかがわ研究フォーラム 『日本レクリエーション協会資料』P13~19	高松市:玉藻公園披雲閣「大書院の間」 ◎体センサー・イメージと声・群像
創造性の開発	講義	2001.11.2	日本女子体育連盟 ダンスムーブメントの指導	東京都:国立オリンピック青少年センター
ダンス発表会	講評	2001.11.11	神奈川県立青少年センター	神奈川県立体育センターホール
からだ気づき	授業 ① ②	2001. 12.10~11 12.19~20	神奈川県立看護専門学校	横須賀市:湘南国際村
からだ気づきからダンスへー身体意識を高めるボディワークの基本ー	WS	2001.12.24	第21回全国創作舞踊研究会(宇都宮大学) 日本教育大学協会全国保健体育・保健研究部門舞踊研究会	宇都宮市:栃木県総合文化センター ◎いのちの新聞紙・ヒトデ
からだ気づきとコミュニケーションワーク	研修	2002.1.27	群馬県スポーツプログラマー研修会	前橋市:総合スポーツセンター ◎足指・立つ→座る・全力疾走・身体の歪み 体センサー・群像・新聞紙
生涯学習におけるダンスの視点から21世紀の身体文化を問う	シンポジウム	2002.2.11	第35回全国女子体育研究大会:700名 日本女子体育連盟	東京都:国立オリンピック青少年センター 鴻上尚史・村田芳子・加藤みや子・羽鳥操
これからのダンスーいきづまりを解消しようー	講習	2002.2.28	神戸市教育委員会 神戸市中学校教育研究会 ダンス実技研修会60名	神戸市:たちばな職員研修センター ◎立つ・くすぐり・彫刻家・体センサー・123ヘイ・新聞
人間関係論	研修	2002. 3.7~8	神奈川県立看護教育大学 学校:教員養成課程	箱根;花月園 ◎ヒトデ・金魚鉢・自然探索(絵)・動きの表現 (丘を越え・新聞紙)・卵は立つ?(絵・班)・123人・いのちの旅・振り返り
「体育」の現在と未来:いかなる存在理由を選択するのかいま、なぜ「からだ気づき」なのか	シンポジウム	2002.3.23	大阪体育学会 『大阪体育学研究』 NO.40.p8(2002.3月)	近畿大学
からだ気づき	WS	2002. 3.24~25	からだ気づき研究会	奈良:関西大学飛鳥文化研究所 ◎くすぐり・寝による・体のバランス・空間探索・目をつぶってみて・自然探索・絵・3人の歩調・だるまさんがころんだ・味覚の覚醒・振り返り

## < 原田 奈名子 >

### 【発表論文】

- 1) 原田奈名子「身体ほぐし・いやし」、私的には「からだあそび」  
The University Physical Education & Sports 大学体育 74、8 巻 2 号、2001 年 11 月、55-60
- 2) 原田奈名子「大学体育における理論と実践の融合ー「からだあそび」の立場から」  
The University Physical Education & Sports 大学体育 74、28 巻 2 号、2001 年 11 月、36-38
- 3) 原田奈名子「ソマティクスと操体法」女子体育 43 巻 2 号、2001 年 2 月、57-59
- 4) 原田奈名子「「息」は「自ら」の「心」保健室 2001 年 1 月号、2001 年 1 月、11-18
- 5) 原田奈名子「こころとからだをほぐすボディワーク」女子体育 45 巻 4 号、2000 年 4 月、54-57
- 6) 高橋和子・久保健・原田奈名子「鼎談「連載・からだ気づきの授業実践」を振り返って」  
体育科教育 46 巻 18 号、2000 年 3 月、62-65
- 7) 原田奈名子「からだ気づき・からだ育て」  
The University Physical Education & Sports 大学体育 68、26 巻 2 号、2000 年 2 月、53-58
- 8) 原田奈名子「からだ気づきの授業実践「一緒に動く」」体育科教育 47 巻 15 号、1999 年 11 月、68-71
- 9) 原田奈名子「からだ気づきの授業実践「立つ」」体育科教育 47 巻 13 号、1999 年 10 月、52-55
- 10) 原田奈名子「心身技法とその考え方」女子体育 41 巻 10 号、1999 年 10 月、61-62

### 【著書】

- 1) 原田奈名子『からだほぐしを楽しもう 2 巻 わくわくのびのびからだあそび』  
汐文社、2002・4 月予定、総頁 56
- 2) 原田奈名子『子どもの心とからだ・健康教育大事典』からだ育て・実践授業事例、『『からだ』の使い方』、「からだを整える（操体法）」、健康教育大辞典編集委員会編、  
旬報社、2001 年 7 月、432-433、444-447、総頁 718  
からだ育て・項目編、「イメージ」「運動療法」「コンタクト・プレイ（コンタクト・インプロヴィゼーション）」「姿勢・姿勢教育」「ボディ・アウェアネス」「ボディ・アライメント」「ボディワーク」
- 3) 久保健、高橋和子、原田奈名子他『『からだ』を生きる一身体・感覚・動きをひらく 5 つの提案』創文企画、2001。（担当は、第 4 章「通るからだへのアプローチ」pp.149 - 197 の執筆）、総ページ数 248。
- 4) 原田奈名子「『からだ気づき』はからだ（自分）を探る営み、それは『学び』の原点」、  
日本体育学会第 50 回記念大会誌第 3 巻、「21 世紀の体育・スポーツの発展」、杏林書院、  
178-185、総頁 275

### 【学会発表】

- 1) 原田奈名子「ゆるむ・ほぐれるからだへのアプローチ」2000 年 10 月、第 51 回日本体育学会、奈良女子大学
- 2) 原田奈名子「良い姿勢へのアプローチー筋・骨格系の認識に働きかけるワークー」  
2000 年 9 月、第 49 回九州・体育スポーツ学会、長崎県立大学
- 3) 原田奈名子「からだ気づき・からだ育て」の実践と検討ー実習名に着目してー」  
1999 年 11 月、第 19 回日本スポーツ教育学会、長崎大学
- 4) 原田奈名子「21 世紀の大学体育のあり方、『からだ気づき』はからだ（自分）を探る営み、それは『学び』の原点」、1999 年 11 月、第 50 回日本体育学会、東京大学

## < 久保 健 >

### 【発表論文】

- 1) 久保健「体ほぐしの運動を考える」『演劇と教育』2002年3月号掲載予定（入稿済）
- 2) 久保健「スポーツと身体と教育」唯物論研究協会編『唯物論研究年誌』第6号，青木書店，pp.62 - 86, 2001。
- 3) 久保健「体育における身体像の変遷とこれからの体育」『体育科教育』49巻13号，pp.14 - 17, 2001。
- 4) 久保健「いま『体ほぐしの運動』で検証すべきこと」『体育科教育』49巻5号，pp.16 - 19。
- 5) 久保健「コミュニケーションと『からだ』の現在」『女子体育』43巻4号，pp.〇-〇, 2001。
- 6) 久保健「今の子どものからだと心」『たのしい体育・スポーツ』20巻2号，pp.8 - 13, 2001。
- 7) 久保健「教育実践の課題としての『からだ』」『作文と教育』51巻11号，pp.27 - 35, 2000。
- 8) 『『体ほぐし』の授業をどうつくるか』『体育科教育』48巻8号，pp.14 - 17, 2000。
- 9) 「子供のからだの何をどう高めることが求められているのか」『楽しい体育の授業』13巻1号，pp.5 - 7, 2000。
- 10) 久保健『『体づくり運動』をどう受け止めるか』『たのしい体育・スポーツ』19巻4号，pp.28 - 31, 2000。
- 11) 久保健「身体の教育と体育科教育の今日的課題」『現代スポーツ研究』vol.6, pp.1 - 8, 2000。
- 12) 久保健「『からだ』をひらく教育実践の課題」『教育』49巻13号，pp.22 - 30, 1999。
- 13) 久保健「背骨との対話」『体育科教育』47巻16号，pp.59 - 61, 1999。
- 14) 久保健「転換を求められる体育教師の指導観」『体育科教育』47巻7号，pp.13 - 15, 1999。
- 15) 久保健「身体の歴史—身体の教育史の立場から」『体育史研究』16号，pp.69 - 73, 1999。

### 【著書】

- 1) 久保健：『からだほぐしを楽しもう 3巻 わいわいドキドキからだたんけん』汐文社、2002年4月刊行予定（入稿済），総ページ数56。
- 2) 藤田和也、数見隆生、久保健編著『子どもの心とからだ・健康教育大事典』旬報社、2001（担当は、全体の編集代表、特に第1部のⅧ「からだ育て」の編集，その総論「子どもの心身の現状と『からだ育て』という課題」pp.344 - 347の執筆，実践・対応事例の「両生類・は虫類になって遊ぼう」はじめ4項目の執筆，第2部の用語解説の「からだ（身体・体）」「身体観」「身体文化」など20項目の執筆），総ページ数718。
- 3) 久保健、高橋和子、原田奈名子他『『からだ』を生きる—身体・感覚・動きをひらく5つの提案』創文企画，2000。（担当は、全体の編集責任と序 pp.7 - 14、第5章 pp.199 - 246の執筆），総ページ数248。

### 【学会発表】

- 1) 久保健「日本における somatic（心身学的）な教育への歩みと現在」2001 International Somatic Movement Education Conference（2001,10,19 ~ 21）台湾、台東師範学院。
- 2) 久保健『『からだ』観の捉え直しと体育科教育のこれから』日本体育学会第50回記念大会／体育・スポーツ関連学会連合大会大会、日本体育科教育学会シンポジウム，1999。

# 第一章 研究の経過

## 第一節 研究者の共同研究

研究代表者である高橋（横浜国立大学）と、研究分担者である久保（宮城教育大学）と原田（佐賀大学）は、3年にわたり、次の表に示すように、研究を行ってきた。

なお、各研究者の具体的な研究経過は、個別に示す。

研究の経過（研究代表者と研究分担者が共同で行ったもの）

助成を受ける前年 (1998.04～1999.03)	助成を受けた年		
	1999.04 ～ 2000.03	2000.04 ～ 2001.03	2001.04 ～ 2002.03
★ 1998.04 ～ 2000.03 体育科教育、「『からだ気づき』の授業実践」の連載		06 高橋の授業に原田・久保の参加と研究会	06 高橋の授業に原田・久保の参加と研究会
06 高橋の授業、原田の参加と研究会	08 芳野香ATワークショップ(AT)ワークショップ、原田・久保の受講と研究会	08 羽鳥操(野口体操)のワークショップ、久保・原田の受講と研究会 09 久保の小学校での実践の検討会に高橋・原田の参加と研究会 09 原田のワークショップに高橋・久保の参加と研究会 09 美珠(台湾)のBMCワークショップ、3人の受講と研究会	07 羽鳥操(野口体操)のワークショップ、久保・原田の受講と研究会 09 気功のワークショップ 原田、久保受講と研究会 09 体育学会時、シンポジスト
	10 体育学会開催期間に研究会(東京)シンポジストと研究発表 12 体育科教育、「からだ気づき」授業実践の鼎談と研究会(3月号に収録)	10 体育学会開催期間に研究会(奈良)シンポジストと研究発表 11 スポーツ教育学会開催期間に研究会(大阪)シンポジスト	10 内観的身体技法のワークショップ、原田・久保の参加と研究会 12 国際リハビリテーション教育学会(台湾)、久保・原田参加と他講師と研究会
	01 芳野香ATのグループレッスン、3人の受講と研究会 02 芳野香ATワークショップとグループレッスン、原田・久保の受講と研究会	01 「からだを生きる」3人他2名と出版 03 羽鳥操(野口体操)のワークショップ、高橋の受講、羽鳥と研究会 03 芳野香ATワークショップとグループレッスン、原田・久保の受講と研究会	★ 08～01 「からだほぐしを楽しもう」各巻分担執筆(全3巻)出版に向けて研究会(東京):3月刊行

## 第二節 各研究者ごとの研究の概要

### 第一項 高橋和子

#### 1. 「身体性の教育」の基礎理論研究

- ① 「身体性の教育」という観点から、これまでの体育教育の歴史の見直しをおこなった。とりわけ、「表現・コミュニケーション」の観点から、体育教育の検討をおこなうと共に、2002年から新たに学習指導要領に導入される「体ほぐしの運動」に関しても、検討をおこなった。
- ② 「からだ気づき」教育の理論と実践の概要を把握した。

## 2. 「身体性の教育」の授業論（「体ほぐしの運動」の検討を含む）

### ① 「体ほぐしの運動」の検討

学習指導要領の改訂・告示（1998年12月）において、「心と体を一体としてとらえる」観点と「体ほぐしの運動」が導入されたことに伴い、それと本研究の「身体性の教育」との関連を整理する必要が生じ、「体ほぐしの運動」のねらい・背景・具体化などについて、「からだ気づき」教育の立場から、専門誌や学会などで批判的検討を行った。

② 「身体性の教育」の授業論（目的・内容・方法・評価）についての検討を行うとともに、「からだ気づき」教育が教師教育のプログラムになる可能性を検討し。

## 3. 「身体性の教育」のカリキュラム・教材づくりと試行的実践

### 1) 素材研究

「身体性の教育」の教材化の前提となる素材として、以下の身体技法の研究を行った。

① 1999年12月～2001年1月：アレキサンダーテクニーク（芳野香）

② 2000年11月～2002年2月：野口体操（羽鳥操）

### 2) 教材化試案の作成

① これまでの取り組みに、1999年度および2000年度の研究成果を加えながら、「からだ気づき」の教材化試案の作成を行った。（『からだ』を生きる」および「健康教育大事典」に収録）

② これにさらに2001年度の研究成果を加えて、「からだ気づき」の教材化試案の作成を行った。（「からだほぐしを楽しもう」に収録）

### 3) 試行的実践研究

① 1999年度に、横浜国立大学の研究者、神奈川県小学校教諭と養護学校教諭、群馬県小学校教諭、新潟県の養護教諭と共同で、これまでに取り組んできた「からだ気づき」を導入した「身体性の教育」の教材化試案の試行的実践を各々で行い、その一部を、「体育科教育」誌の連載「からだ気づき授業実践」の中で報告した。

② 2000年度に、海老名市立海老名小学校の鷲野昭久教諭と奥泉憲教諭と共同で「体ほぐしの運動」の授業づくりに取り組んだ。また2000年1月に横須賀市立浦賀小学校の川端賢仁教諭と共同で、「新聞紙」教材を実践し、この際、ワイヤレスマイクシステムを活用した。児童のつぶやき分析をとおした教材研究は、研究協力者の鈴木学さんらが、体育授業研究会で発表した。

③ 2001年度に、神奈川県女子体育連盟の小学校と中学校の研究グループと共同で、「体ほぐしの運動」の授業づくりに取り組み、実践の成果は2002年2月の研究発表会で報告された。また、11月に開催された人体科学会の学会において、「からだ気づき」のワークショップを実施した。

④ 現職教員への実技の提案を次の場所で行った。（仙台市、浦和市、東京都、前橋市、松戸市、海老名市、藤沢市、鎌倉市、横須賀市、足柄下郡、柏崎市、福井市、吹田市、神戸市、明日香村、鳴門市、徳島市、高松市、高知市、山口市、長崎市、鹿児島市）

⑤ その他に、看護教育やリクリエーション指導者への実技の提案を行った。

（神奈川県、横浜市、藤沢市、横須賀市、甲府市、高松市）

## 第二項 原田 奈名子

### 1. 「身体性の教育」の基礎理論研究

まず、「ソマティクス (Somatics)」の概念の検討を行い、それをもとにボディワークのとソマティック・プラクティス (Somatic Practice、以下単純にワークと記す) の関係やワークの分類、これらのワークを教育へ導入することについて検討した。

### 2. 「身体性の教育」の授業論(「体ほぐしの運動」の検討を含む)

新学習指導要領の改訂・告示に伴い、自らの実践と「体ほぐしの運動」の関係を検討した。それについての論考は、講習会資料等に示しているが公的出版物として特にはない。

授業論としては、『からだ気づき』は、からだ(自分)を探る営み、それは、『学び』原点(杏林書院)や体育科教育「からだ気づき」の授業実践、第4章『「通るからだ」へのアプローチ「からだを生きる」(創文企画)、「大学体育」74号28-2号等で報告した。

### 3. 「身体性の教育」のカリキュラム・教材づくりと試行的実践

#### 1) 素材研究と教材化の試み

**1999** 素材としたワークは、民間療法で行われている操体法や、重さを原理として自然の原理にかなった人間のあり方、動きのあり方を探る野口体操、それから派生した声を手がかりにからだをほぐし整えるボディワーク、指圧やヨガや操体法を統合した矢上裕の自力整体などの調整系のワークと、何らかの行為を体験しそこで感じたものからの気づきを重視するセンサリー・アウェアネス (Sensory Awareness) である。

**2000** 従来の素材をさらに研修しながらも、それらに加え、アレキサンダー・テクニク (Alexander Technique) を学び、そこから生まれたマッピング・ワーク (Mapping Work) を試行的に教材化して取り入れた。

**2001** 前年度から試行的に実践してきたマッピング・ワークを、実際に「やっていること」と「やっていると思っていること」のずれに意識を向けさせる教材化を図り、授業や講習会等で試行的に実践した。また、野口裕之の内観的身体技法と、気功法を学びそれらの教材化の可能性を検討した。

具体的には、以下の技法の習得を図り、教材化の研究を行った。

- ①本研究以前からの継続である操体法と自力整体
- ②1999年8月～2002年2月、アレクサンダー・テクニク(芳野香)
- ③2000年8月、2001年7月に、野口体操(羽鳥操)
- ④2001年10月～2002年2月、内観的身体技法(金井梅乃)
- ⑤2001年10月～2002年2月、気功法

他にも、メビウス身体気流法(坪井香譚)、BMC (Body-Mind Centering)、フェルデンクライス・メソッド (Feldenkrais Method)、スーパーボディ(伊藤昇)の体験をした。

#### 2) 教材化試案の作成

- ①これまでの取り組みに、1999年度および2000年度の研究成果を加えながら、『「通るからだ」へのアプローチ』、および、『からだの使い方』の教材化試案を作成した。(『からだを生きる』および『健康教育大辞典』に収録)
- ②『からだあそび』の教材化試案の作成を行った。(『からだほぐしを楽しもう』に収録)

#### 3) 試行的実践研究

①現職教員を対象に(佐賀市、鹿児島市、熊本市、広島市、川崎市、富山市、仙台市) ②スポーツ指導者を対象に(佐賀市、福岡市、長崎市、鹿児島市、広島市、大阪市、名古屋、富山市、東京都)で、実技提案を行った。

\*米国でソマティクスを学んだ劉美珠(台湾・体東師範学院)と交流を深め、ソマティック・ムーヴメント教育の体育への適用について討議や実技の交流を行った。



### 第三項 久保 健

#### 1. 「身体性の教育」の基礎理論研究

「身体性の教育」という観点から、これまでの体育教育の歴史の見直しを行った。

#### 2. 「身体性の教育」の授業論（「体ほぐしの運動」の検討を含む）

①「体ほぐしの運動」の検討：学習指導要領の改訂・告示（1998年12月）において、「心と体を一体としてとらえる」観点と「体ほぐしの運動」が導入されたことに伴い、それと本研究の「身体性の教育」との関連を整理する必要が生じ、「体ほぐしの運動」のねらい・背景・具体化などについて、専門誌や学会などで批判的検討を行った。

②「身体性の教育」の授業論（目的・内容・方法・評価）についての検討を行った。

#### 3. 「身体性の教育」のカリキュラム・教材づくりと試行的実践

##### 1) 素材研究

「身体性の教育」の教材化の前提となる素材として、以下の身体技法の研究を行った。

① 1999年8月～2001年3月：アレキサンダーテクニーク（芳野香）

② 2000年1月～2001年7月：野口体操（羽鳥操）

③ 2001年9月～2002年2月：日本の民俗舞踊（須藤武子）

④ 2001年10月～2002年2月：内観的身体技法（金井梅乃）

##### 2) 教材化試案の作成

①これまでの取り組みに、1999年度および2000年度の研究成果を加えながら、「からだ対話する体育授業」および「からだ育て」の教材化試案の作成を行った。（『からだ』を生きる」および「健康教育大事典」に収録）

②これにさらに2001年度の研究成果を加えて、「からだたんけん」の教材化試案の作成を行った。（「からだほぐしを楽しもう」に収録予定）

##### 3) 試行的実践研究

①1999年度に、宮城県の小学校教員と共同で、これまでに取り組んできた「野口体操」を導入した「身体性の教育」の教材化試案の試行的実践を行い、その一部を、高橋和子を中心とする「体育科教育」誌の連載「からだ気づき授業実践」の中で報告した。

②2000年度に、宮城県石巻市立住吉小学校の高橋早苗教諭と共同で「体ほぐしの運動」の授業づくりに取り組んだ。2000年9月の最後の授業は公開授業研究とし、高橋・原田も参加して授業検討会を行った。この際、ワイヤレスマイクシステムを活用した。

③2001年度に、埼玉県の自由の森学園（中・高校）の松田和彦教諭と共同で「身体性の教育」の授業づくりに取り組んだ。

④2000・2001年度に、宮城県仙台市、福島県須賀川市、岩手県江刺市、福井県福井市、静岡県御殿場市、東京都調布市、桐朋小学校、成蹊小学校などで現職教員への実技提案を行った。

※研究計画書の「研究目的」にある、ドイツの「身体の実験としてのスポーツ授業」との研究交流および比較研究は、採択された科学研究経費の総額に賀一区旅費が納まらないため、今回は遂行することができなかった。しかし、この三年間の研究に、はからずもアメリカでソマティクス（特にBMC）を学んで台湾に帰り、その成果を教員養成課程の教育内容に導入しようとしている劉美珠氏と共同研究をする機会を得た。これは、2000年度に日本（宮城・横浜）で、2001年度に台湾で行われた。

## 第二章 「身体性の教育」の基礎理論の構築

### 第一節 「身体」と「身体性」の概念

漢字伝来以前の日本には文字はなく、話し言葉だけがあった。中国大陸から漢字が伝来して後、それ以前から日本にあった話し言葉に漢字をあて、さらに漢字から「かな」文字を作り出し、現在の「漢字・かな混じり」の日本語ができてきた。

日本語（大和言葉）では、古くから、物事の内実を意味する「み」という話し言葉があり、漢字の伝来とともに「身」「実」「味」等があてられてきた。このうち「身」は、人間の内実である生命、肉、心、社会的立場、人格などを意味する。

これに対して、漢字伝来以後の平安時代頃から使われ出した日本語として「からだ」がある。その語源は「から」（殻、骸）が「たつ」（立つ、ものの存在がはっきりとそこに現れる）ことからきており、この「からだ」に漢字の「体」をあてた場合、それは、「心魂」や「精神」を除いた「物体」ないし「生物体」（プラトンのいう「質量」、デカルトのいう「延長」としての「人間や動物の頭から足までの総体」を意味する。これは、英語では body、独語では Körper に相当する。

そして、この「身」と「体」を合わせると、人間的諸内実もその「質量」や「延長」も伴った心身一如の「身体」（これを「からだ」と“あてよみ”することもある）を意味することになる。これは、独語では Leib に相当するが、英語には相当する語はない。（近年、そうした身体を意味する英語表現として、ギリシア語のソーマを語源とする somatic という言葉が用いられるようになってきている）

また、「体」に「肉」を合わせて「肉体」とも言う。「肉体」は、生物体としての「体」や物体・生物体としての「体」や「肉」とともに、生（食・性 etc）の衝動や欲望を包含する点では「身体」に近いが、人間の生命や社会的立場や人格の意味は無い。

さらに、ひらがな表記の「からだ」には、前述の漢字の「体」をあてた場合の語義の他に、第二次大戦後に使われるようになった独特の意味がある。それは、使用者によって込められた意味を少しずつ異にするが、大まかな共通点としては、前述の「身体」と同じ意味を、「からだ」というひらがなの語感（そこには、人間の身体をやわらかなものとして理解しようとする意図がある）と、karada という a が連なる音感とを伴って表現しようとして用いられ始めたものである。

もう少し個人的な語義の解釈に立ち入ると、例えば「野口体操」の創始者として知られる野口三千三は、「からだ」の「から」を、上述のように「殻」または「骸」と解すると同時に、それに加えて「空」または「ここからあそこへ」と言う場合の「から」として理解する見解を示している。この「空」と「から」を合わせたところから生じる意味は、「つながり・つたわり・つぎつぎ・ながれ・とおり・まわり・めぐり・うつり・かわり、動き・働き、関係・循環・移動・変化・流動、流転・輪廻・転生・復活・因縁・運命」などであるという。ここには、人間の主体としての内実は本来的に「空」であり、ある時どこか

らともなく私たちの中にやってきて宿り、またどこかに去ってゆくことの繰り返しであるという、日本人の古くからの人間と自然とについての感じ方があり、また、人間の「からだ」を常に変化・流転する大自然と一体のものとして捉える、という考え方があるように思われる。「野口体操」の「からだに<sup>ま</sup>づく」という方法原理は、こうした考え方に基づくものである。(野口三千三『原初生命体としての人間』岩波同時代ライブラリー版、1996)

最後に、本研究のテーマである「身体性」の語義と用法についてである。本研究でいう「身体性」とは、人間を「身体を持つ」存在であると同時に「身体である」存在として捉えようという意味を込めて用いられている。(もう少し説明が必要。意見を求む)

## 第二節 体育教育の歴史を「身体性の教育」という観点から捉え直す

### 第一項 近代体育を「身体性の教育」という観点から捉え直す

#### 1. 「体操の教育」を捉え直す

##### 1) 教育の理想としての「自然な身体」

「教育にとって身体とは何か」と問うてみよう。私たちは、子どもを健康で丈夫な身体を持ち主に育てたいと願っている。しかしそのように子どもを育てることはたやすいことではない。例えば、「健全な精神は健全な身体に宿る」とよく言われる。一般にはこれは、「健全な精神を育成するためには、まずその土台となる健全な身体を育成する必要がある」、あるいは「健全な身体を育成すればその上に健全な精神を育成することができる」というように理解されている。しかし実はこれは、古代ローマの爛熟期に、すぐれた知性や道徳心はあっても虚弱な身体しかない人間や、逆に、強健な身体を持ちながら知性や道徳心のない人間が目につく現実に対して、「この両者が共存してほしいものだ」という嘆きと願いを込めてアベナリウスが述べたものである。

次に、「身体にとって教育とは何か」と問い返してみよう。身体の成長や発達ということは、「人為的に仕組まれるもの」というよりもむしろ「自然になされるもの」と考えられてきた。これを身体の自然成長観という。この「自然に」とは、その時代の生活環境や文化状況のもとで、日常生活・労働・遊びなどを通して身体が自然のうちに形成されていく、というほどの意味である。しかしある社会のある時代に、そうしておいたのでは子どもが一人前の人間の身体を持ち主に育たないと人々に思わせる事態が生じ、そこに、身体を意図的に教育するという発想が生まれてきた。

ではその際に人々が意図的に育てたいと願った理想の身体像とはどんなものだったのだろうか。近代教育思想の出発点に位置するルソーは、それを「自然な身体」だとして「未開人の身のこなし」に喩えて語っている。しかし実際には、人間の社会に生まれ育つ子どもにとって、字義通りの「自然な身体」などはあり得ない。ルソーが語った「自然な身体」とは、当時の誤った文明と子育てのあり方への批判の上に、自然が欲するであろうように人為的に身体を育てることをさしていたのである。ここには、自然性と人為性との奇妙な交錯がある。

また、この身体の人為的育成という発想は、近代科学の発達と近代的自我の確立を背景

とした、デカルトの「思う我」が意識し統御する「対象としての身体」や、ロックの「私が所有する（私に所属する）身体」などの心身（主客）二元論的な身体観に即応している。これらの身体観に基づいて、近代学校は、常に普遍的な「理想のからだ」を育てようと思いながら、現実には各々の時代と社会の要請する「からだ」の教育として具体化されてきた。

しかしルソーは、「自然な身体」を育成するための教育の内容や方法は示さなかった。そこでそれは、それを引き継いだ近代教育・体育の中で、その時代と社会の要請を背景にさまざまに具現化されてきた。

## 2) 身体と運動の要素化・均質化・抽象化

ルソーを継承して近代教育の内容や方法の確立に貢献したペスタロッチーは、身体の教育についても大きな足跡を残した。ペスタロッチーの教育活動の原点は、ナポレオンのヨーロッパ侵攻による戦災孤児を集め、教師が共同生活をしつつ教育を行う貧民学校であり、「生活と教育の結合」「労働と教育の結合」という教育原則や基礎陶冶の方法（「メトーデ」）で知られている。彼の教育は、①幼児期の家庭の生活の中での教育（生活が陶冶する）、②学校での教育（自然の途にしたがった人為的教育）、③成人の独立した自己教育、の三段階で組み立てられており、そのうち特に②の段階の課題は、①を引き継ぎつつ、しかしその先を子どもが生まれ落ちた偶然的な境遇まかせにせず、将来のどんな生活にも耐えられるように普遍化することにあるとされた。この段階では、生活の中では融合している知・徳・体の諸力が「独立した純粋な形」で表れ、教育・訓練されるとされ、そこに、生活そのものによる教育とはいったん断絶された教育を純粋な形で、自然の途に従って行おうとするペスタロッチーの「メトーデ」が成立した。

体育については、ペスタロッチーは、前述の②の段階の入口に身体的基礎陶冶を置き、そのための教材として「基本体操」を考案した。貧民学校で教育を行うペスタロッチーにとっては、身体陶冶の目的は、衣・食・住をはじめとする日常生活にも、農業や賃仕事などの労働にも、さらには遊びにも軍事にも通用するオールマイティな身体の形成にあり、そのためには、当時の上流社会で行われていた剣術・乗馬術・ダンスなどでは役に立たないと考えられた。そこで彼が「メトーデ」にしたがって考え出したのが、全身のすべての関節と身体の部位をあらゆる方向にあらゆる速さと強さで動かす練習をする「関節運動」の体系であった。ここでは、人間の運動から個別の目的が捨象されて抽象化され、「関節の運動」として均質化された。また、人間の運動がそれを構成する要素に分解され、その要素を組み立て直す形で学習が系統化された。これが、その後世界中に広まった「徒手体操」のプロトタイプである。ただし、ペスタロッチーにおいては、そうした身体運動の主体は自分（精神としての私）であり、自分が身体を操るのであった。したがって、彼の「基本体操」は、後述するシュピースのような号令＝服従形式のやり方ではなく、「自分の身体はどのように動くのか」を子どもたちが考えながら行われるものであった。

## 3) 身体の「規律・訓練」

しかし次の時代に、ペスタロッチーの「基本体操」は、シュピースによって改変されて、ドイツ帝国（民族国家）を支える臣民を育成する国民教育に導入された。

シュピースにとっては、号令に従って多くの子どもが一斉に同じ動きができる（規律化・秩序化）ために、運動が単純で機械的に行われ得る必要があった。そこで彼は、ペスタ

ロッチャーの「関節運動」に着目し、それを教師の号令に従って大勢の生徒が一糸乱れず同じ運動をくり返す集団秩序体操に改編した。また同様に、北欧から入ってきたスウェーデン体操も、身体の各部位の運動として捉え、自分の集団秩序運動の中に取り入れていった。そして、これらの「関節運動」や「部位運動」が機械的にくりかえされる中で、運動から目的や内容が失われて形式化・鋳型化して行った。と同時にそこには、失われた本来の目的や内容に代わって、「従順、秩序」という「隠れたカリキュラム」が忍び込んでいった。このようにして、運動する身体は、自分によって操られるものから、他人（命令者）によって操られるものとなり、そうした体操を行なう中で、子どもの身体の規律化・秩序化、形式化、鋳型化とともに、その精神や人格もまた「規律・訓練」されて行ったのである。

#### 4) 「体」の性能の向上

ペスタロッチャーが「基本体操」を提唱したのとほぼ同じ頃、北欧の体操（スウェーデン体操、デンマーク体操）の中では、「理想のからだを人為的に形成する」という理念は、生理学や解剖学に基づいて身体の機能を発達させるという観点に重きを置いて具現化されていった。この観点はその後、シュピーアの「集団秩序体操」の影響を受けて規律化・形式化を被りつつも、体操教育のもう一つのねらいとして保持されていった。（そしてそれは、遠く時代を経た第二次世界大戦後に、スポーツトレーニングの科学が発達する中で、その成果として開発された運動処方やトレーニング手段・方法を応用した新たな装いをこらして、フィットネスや「体力づくり」という名でクローズアップされてきた。）

## 2. 「スポーツの教育」を捉え直す

スポーツは、イギリス社会の近代化への揺籃期に、それまで民衆の中で楽しまれてきた粗野で猥雑な身体文化が、新興の中産階級の手で、必要な「野蛮」さを残しつつそれを新時代のエリートにふさわしいものに文明化することを通して成立し、産業社会の進展とともに、イギリス文化から世界文化へ、近代文化から時代通貫的文化へ、中産階級の文化から労働者や農民の文化へ、競技文化から健康や楽しみのための文化へと、その実体と概念を拡張してきた。しかし同時に、スポーツ概念の海綿化（つかみどころがなくなること）も生じ、そのとらえ直しがさまざまに試みられているが、その際の重要な観点の一つに身体（身体性）という観点がある。

### 1) 身体モノ化と加工

スポーツにおける身体の運動には、生活や労働上の実用目的が脱落している。しかしそこには新たにスポーツ固有の目的が与えられ、身体と運動が一般的に陶冶される。その意味で、スポーツは「一般化された運動」だと言われる。またスポーツは、そうした「一般化された運動」を、「速く走る」とか「遠く跳ぶ」というある一面で切り取って同じ線上に並べ、卓越性や達成度を競わせてきた。そのため、本来は一人ひとり異なった人間の身体と運動が比較できるもの、計測できるものとして（その限りで）とらえられ、扱われてきた。

また、スポーツのトレーニングにおいては、人間の身体を体と心に分け、その各々を合理的・科学的に訓練してきた。そのうち前者においては、「モノ」ないしは生体としての身体の限界までの性能向上が図られ、さらには、ドーピングや整形（医学的補強・加工）や人種交配による体質改造なども動員されている。現代テクノロジーは、スポーツサイボ

ーグやクローンをもうすぐ手の届くものとしている。

こうして、スポーツにおいては、人間の身体が一般化され、一面で切り取られ、モノ化され、人為的に加工されている。スポーツしようとする者は、スポーツに受け入れられるために、こうしたスポーツ的身体を受け入れる。と同時に、そこで切り捨てられた人間の様々な生の様態は、スポーツ的身体の奥底に沈殿していく。近代科学の「分析と総合」という方法からすれば、そのような形で「分解」された人間を「再合成」することが可能な限りでは、徹底した身体機械論にも正当性があるのかもしれない。しかし、多木浩二のように、ドーピングに象徴される今日のスポーツ的身体のサイボーグ化は、もはや人間の身体の外輪郭を越えて幻想化しつつある「過剰な身体」の現れなのかもしれない。また逆に、サッカーのフリーガンの暴力沙汰は、身体に閉じこめられてきた生の様態が氾濫し始めてきていることの現れなのかもしれない。（『スポーツを考える』筑摩書房、1995）

## 2) 「結果の競い合い」と「過程の較べ合い」

実用目的から「一般化」されたスポーツは、課題を自由に設定して人間の身体と運動の可能性を追求してきた。しかしそれは同時に、各スポーツに固有の課題の解決のための特殊な身体運動として現実化されてきた。そしてその結果、そこからはみ出してしまうような身体や運動は捨象され、それに不満や違和感を覚えるような感性は封じ込められてきた。

たとえば近年、体操競技の跳馬においては、「切り返し系」の技が姿を消し、「宙返り系」の技の独壇場となっている。その理由は、前者が雄大さの要求に応じにくいからだという。しかし、「切り返し系」のような生活の中で自然発生的に生ずる巧技形態の技の消滅が一般スポーツマンや学校体育にも貫徹されるならば、体操競技はますます難度の高い非日常的な技の世界となり、その頂点と底辺は断絶し、大衆的基盤を失っていかざるを得ないであろう。また、ルールの中でも、演技の客観的で厳密な判定への要求は、体操競技の特質である「熟練性」や「美しさ」という評価基準を、馬上の高さと馬端からの飛距離にとってかわらせてしまった。このことは、演技の「出来ばえ」を人間が目で見えて評価するものとして発展してきた体操競技を、高跳びや幅跳びのように「出来高」を測定する競技へと変えつつある。

振り返ってみると、イギリス生まれのスポーツがドイツに入ってきた一八七〇年代に行われた、ドイツ生まれのトゥルネン祭の競技規程をめぐる議論が思い起こされる。そこでは、「走跳投の運動」や「器械での運動」について、①絶対評価をするのか、それとも身長や体重などに応じて相対評価をするのか、②出来高を客観的に測定するのか、出来ばえを主観的に判定するのか、③誰が一番かを決めるのか、一定の到達基準を超えた勝者をできるだけ多く出すのか、などが真剣に議論されていた。今日のスポーツは、そうした議論の中から選ばれなかった選択肢を切り捨てる痛みを伴って形成されてきたものである。

しかし今日のスポーツにおいては、結果の競い合いが前面に出て、身体はそのための道具と化している。しかし、スポーツにおいては本来、人間の身体そのものが文化の中核をなしていたのであり、今後、スポーツにおける「結果の競い合い」の独走に対して、「過程の較べあい」（生きられた身体の営為の交流・交歓）の復権が求められよう。

## 3) スポーツと健康な身体

「スポーツは健康によい」ということを疑う人はほとんどいないだろう。確かに、スポーツは、筋・骨格系を鍛え、呼吸・循環器系の機能を向上させ、新陳代謝を亢進する。し

かし他方、スポーツと長寿との間に相関はなく、競技スポーツを長年続けている人には傷害・障害が付きものである。さらに、運動すると体内に有害な「活性酸素」が生じるので「スポーツは体に悪い」という主張もある。

では、「健康スポーツ」の場合はどうだろうか。ここでは、「筋力をつける」「カロリーを消費する」「脂肪を燃やす」というような目標を達成するために、運動の持続時間・強度・頻度が基準となる。しかし、そうした基準が自己目的化すると、環境や条件を等閑視してノルマとしての無味乾燥な運動が「勤勉」に展開されることになる。そうならないためには、運動している身体に耳を傾け、その痛みや歓びと対話しながら運動の内実を創りだしていくことが求められよう。また、ラジオ体操やエアロビクスなどの場合には、ある一定のきまった運動が繰り返される。しかもその運動には、「まっすぐに」「大きく」「元氣よく」「リズムカルに（実はこれは機械的なタクトである）」などの特徴がある。これを、朝の公園で何十年もやり続けている太極拳と較べてみよう。その名手に特徴的なのは、運動している身体を味わいつつ繰り返し広げられる、日々新しい「くりかえしのないくりかえし」である。

#### 4) スポーツにおけるコミュニケーションと身体

スポーツにおいては、身体と身体がぶつかりあう直接的なコミュニケーションに加えて、例えばボールゲームにおいては、フェイント、アイコンタクト、ノールックパスなど、味方同士や敵味方のコミュニケーションが行われている。剣道やテニスにおいてもスキやエースの奪い合いが行われている。陸上競技でも互いのランニングイメージの実現を共感・交流しつつ揺さぶり合う形で、体操競技でも互いの演技を鏡とし合いながら、コミュニケーションが行われている。こうしたスポーツにおけるコミュニケーションの特徴は、「どれぐらいの強さやタッチで、どれほどの拮がりにおいて、どんなリズムやタイミングで」という、身体感覚を伴う運動イメージの投企とその交流・争奪という形での非言語的コミュニケーションにある。また同時に、プレイの内外で様々な言語的コミュニケーションも行われている。その意味で、スポーツは、人々のコミュニケーションを求める期待に十分に答えられる可能性をもつ文化だといえる。

しかし、そうしたスポーツのコミュニケーションにも疎外は生じる。例えば、技術やルールの規格化・ルーティン化が強まると、プレイヤーはそこにはまり込み、環境や仲間と交渉・共感しつつ創造的にプレイする身体を失ってしまう。また、偏狭な競争観にとらわれると、相手が文字どおり「敵」になり、チームメイトも弱肉強食の対象と化してしまう。

スポーツが人々のコミュニケーション要求にきちんと応えられるためには、身体を自己の内外に開くこと、また、仲間や相手を、共に高まり、深く楽しいスポーツの世界を創り出していくパートナーとしてとらえる競争観をやしなうことが必要になるろう。

#### 5) スポーツと身体文化の可能性

新しい世紀をむかえ、以上に述べてきたようなスポーツが内包する問題を批判・克服して、新しいスポーツを展望しようとする諸潮流が登場している。

それには、①近代スポーツの競争原理に悪の根元があるとして全面否定し、「勝者のいないゲーム」を提唱する立場、②近代スポーツを達成原理に基づく「硬いスポーツ」と捉え、それに対するオルタナティブとして快楽原理に基づく「やわらかいスポーツ」を主張する立場、③近代スポーツを上昇志向的な「中心」文化と捉え、それに対して、前近代ス

ポーツ、「周縁」スポーツ、民族スポーツ、ニュースポーツなどを合わせた円還の中に下降志向的な「後近代」のスポーツへの展望をみる立場、④業績スポーツと健康スポーツの二元論に、「身体経験と社会的官能性」で特徴づけられる新しい身体文化を対置した三元論を主張する立場、などがある。

ここではそのうち、スポーツの未来を展望するヒントとして、④のアイヒベルクの主張を取り上げて検討してみたい。

アイヒベルクは、今日のスポーツの二つの支配的なタイプを、「業績（競技）スポーツ」と「健康スポーツ」だとしている。そして、それらに対する第三極として、さまざまな民族の民衆の祝祭をともなう身体文化を対置している。それは、たいていは不真面目でユーモラスな笑いがあり、身体の強さとともにグロテスクさやセクシャルな面を表し、社会的な権威や常識へのパロディや風刺がありというように、総合性とダイナミズムに満ちている。それは、参加する民衆の身体によって、出会いを喜び、生を主張し、集団的同一性を確認すると同時に、非日常的な祝祭空間においてそれらを転換・変質させもするという。そして、これらの民衆の身体文化に較べると、今日の支配的な二つのスポーツのタイプは、スポーツへの参与が個人の業績や健康という一線に隔離され専門化されているという。

ただし、アイヒベルクは、このスポーツの三つの極をスタティックな枠として整理しようというのではない。彼は、民衆の身体文化を第三極として置く意図を、プーバーの「我—汝」関係の対話的原理を用いて説明している。すなわちそれは、客観的な身体(it—body)と主観的な私の身体(I—body)という二者間の緊張や矛盾をすべてとせず、そこに汝の身体(you—body)という視線をさしはさむことにより、二極の矛盾と対立から生まれるよりも豊かな幾つもの問題や論点を発見し、オルタナティブを模索することを可能にするための方法論だというのである。

ところで、アイヒベルクが紹介している民衆の身体文化の中でも、特にデンマークのそれは、単に前近代の文化がそのまま残っているだけでなく、19世紀後半の左派民主主義的農民の体操として始まり、農産物の協同組合や民衆学校や土着の文化運動と関わり、スポーツや体操の軍隊的「規律・訓練」に対するオルタナティブでもあり、社会主義運動と関わり、1920年代の知的ラディカリズムや六八年の草の根運動を経験するなどして豊かになってきたのだという。（「新たな身体のうちねり」『現代スポーツ評論』1、1999）

残念なことに、我が国では身体文化についてのこうした経験は乏しいが、その原則、すなわち民衆の身体の生のしたたかさと総合性・集団性・祝祭性に根ざすことにより、スポーツと身体文化の可能性を模索することが可能になるのではないだろうか。

## 第二項 近代日本の体育教育を「身体性の教育」という観点から捉え直す

### 1. 近代日本の体育教育の二重構造

「開国」と「明治維新」を経て、欧米列強に植民地化されずに追いつき追い越すために、日本が大急ぎで近代国家としての体制を整えることが求められた。その中で、身体についてまず問題となったのは、体格・体位面での欧米人に対する劣等性であった。そこで、日本人の体位向上策として、「雑婚（混血）論」や人種改良のための女性＝母体改良論が論じられた。しかしこれは、学校体育の内容や方法とはならなかった。



明治期の最初の学校体育の内容・方法となったのは、一つは、欧米の健康医療体操を基に体操伝習所で開発された、「身体の発育」を中心に、座学の鬱屈からの気晴らしや健康の保持増進などもねらった「普通体操」であった。またもう一つは、初代文相森有礼によって「従順・親愛・威重」などの気質を内に含んだ身体を育成するための「道具責メ」の方法として導入された「兵式体操」（後に、「教練」）であった。こうして、帝国憲法と教育勅語とともに成立した学校体育＝体操教育は、①「普通体操」に代表される「身体教育」と、②「兵式体操」に代表される「身体による教育」とのからみ合いとして展開していった。人間の身体を「物体」「生物体」「身体（心身）」の三階層が重なったものと考え、①の体育教育論は、「心と体の二元論」に基づいて人間の身体を「生物体」の階層で捉えた、「体を目的とする教育」論であった。これに対して②の体育教育論は、同じ「心と体の二元論」に基づきつつも、「体と心のつながり」に着目して、「体」の操作を通して「心」をも操作しようとする「身体を手段とする教育」論であった。したがってそれは、身体を人間存在の主体と見るか、それとも精神的主体による操作の対象と見るかという点では、後者の「対象的・道具的身体観」に立脚するものであった。

ところで、こうして成立した二重構造をもつ近代日本の学校体育＝体操教育は、日本の親たちにどう受け止められたのだろうか。そこでは、子どもの「からだ」の発達のために学校で体育することが必要だとする意識は薄く、「からだ」は家と地域の生活と労働の中で一人前に育つものと考えられてきた。それでは、何が日本の近代学校に体操科を必修とさせたのか。それは、シュピーアの集団秩序体操と同様、「身体を通して」国民＝臣民を育成するという上からの要請だったのである。

では、「身体教育」の側面はどのように展開していったのだろうか。日本の資本主義の発展とともに、明治期後半から大正期にかけて、国民の栄養状態も改善され、衛生行政の進展していった。学校体育においても、アメリカ経由で導入されたスウェーデン体操に基づいて生理学的観点から体操の改善が行われるなど、「身体を目的とする教育」についてもある程度の進展が見られた。次の項で述べる 15 年戦争期には、健康優良児の表彰制度がはじまり、また、国民体力管理法が制定されて体力章検定が開始されるなど、国民の「健康と体力」の向上が重視されたかのような政策が打ち出された。

しかしながら、それらの政策は、国民の栄養（食糧）と衛生・医療を向上させる経済的基盤の脆弱さの上に立ち立てられたものであった。従って、国家の経済状況が悪化したり戦争のための費用がふくれあがったりすると、国民の「健康と体力」経済的基盤が突き崩され、精神主義的な「鍛錬」のみが強調される結果となっていた。

結局、城丸章夫が言ったように、日本の近代学校は「一度たりとも、子どもの体を作ったことはなかった」のであり、野良仕事と家庭の栄養や睡眠で形成された「百姓風な子どもの体を、少しばかり調整し」「固癖をとり除いて、労働者や兵士としての仕事もつとまる体にする」ことを本質としていたのである。（『体育教育の本質』明治図書、1960）

## 2. 15 年戦争期の体育＝近代日本の体育教育の帰結

上述した近代日本の学校体育は、最終的には、15 年戦争期（1931～1945）の、国家（＝天皇）のために滅私奉公する人間を育成する超国家主義・軍国主義的体育に行き着いた。この体育の特徴は、身体（＝労働力、戦闘力としての体力）を、それを育成するための栄

養その他の諸条件を欠乏させたまま、精神によって駆り立てつつ管理止揚とした点にある。そしてそのために、意志・精神 (Spirit) を強調した「心身一如」の教育論が提唱された。その代表は、「身体の意志的形成論」(篠原助市)である。そこでは、ファシズム期のドイツやイタリアの教育学の影響を受けて、「身体は意志の顕現様相である」と捉える身体観に基づいて、体育とは「身体を意志の完全な表現形態とすること、即ち、身体と意志を一致させる統制」である、と考えられた。これは、その「心身一如」の強調から、一般的には「心と体の一元論」に基づく体育論だと評価されている。それは確かに、抽象的な理念としては意志・精神・身体・心・理性の一体性を語っている。しかしそれが、現実の「大東亜戦争」遂行中の国家に「滅私奉公」する人間を形成する教育に適用された結果、国策に進んで従う意志・精神に身体が一致した人間像が教育目的とされた。つまり、心と体のつながり(一体性)を認めるまさにそのことによって、子どもの身心を「大いなる他者」の意志に従属させる役割を果たしたのである。裏返して言えば、そうした意志・精神を内に含まない身体の教育は無意味なものとしてされた。従ってこれは、「心身一如」を掲げながら、その実は、身体の形成それ自体には価値を認めず(身体蔑視)、意志・精神を最優先し、身体をそのための手段とし(道具的身体観)、さらには「意志と一致した身体」の支配を通して理性をも支配しようとする、「意志・精神の教育」を本質とするものであった。結局、その身体観は、プラトンやデカルト以来の「二元論」の一変種(意志・精神を最優視し、身体と理性を軽視した点で)であった、と評価されるべきものであるように思われる。

### 第三項 戦後日本の体育教育を「身体性の教育」という観点から捉え直す

#### 1. 日本の体育教育の戦後改革における「身体」の問題

##### 1) 学校体育の再出発と「新体育」の模索

日本の学校体育の戦後改革は、まず、超国家主義・軍国主義体育を否定・廃止し、次に、アメリカの経験主義教育理論を導入して新しい学校体育の理論と実践の構想(いわゆる「新体育」)を模索していった。

経験主義教育理論は、教育とは、学問や芸術等を学習して身につけることではなく、「生活経験」を通して「生きる力(生活する力)」育成することだ、と考える。したがって、「教科」も、学問や芸術の分類や系統に従ってではなく、「生活経験」のまとまり毎に組織され、その各々の「経験」を通して教育の全体目標に貢献するものだと考える。

また、この時期に日本に導入されたアメリカの体育論は、19世紀末から20世紀初頭にかけてのアメリカ社会の変化(農業社会から産業社会へ)の中で成立した New Physical Education である。それ以前のアメリカの学校体育は、体操を中心とした「体の教育」であったが、「新体育」は、スポーツ等の身体活動を通して、体の発達、民主的人間関係や社会性の育成、都会生活のストレスの解消、レクリエーション的教養の形成等の多様な目的を達成しようとするものであった。

そして、こうした教育論・体育論の影響下に成立した日本の「新体育」は、体育科とは、「民主的人間の育成」という教育の全体目標に向かって、スポーツ・運動遊戯・ダンス・体操などの「身体活動に関わる経験」(独自性)を通して貢献する教科だと考えた。また、

その「経験」を通して育成されるべき教科目標を、「身体的目標」「社会的目標（民主的態度）」「生活的目標（レクリエーション）」の三つの柱で具体化した。そして、体育という教科の本質を、「身体運動を手段とする民主的人間の形成である」（身体・運動＝手段論）と規定した。

しかし、こうした「新体育」に対してやがて、①身体運動を手段としたのでは体育は常に政治や経済の下請けになる（手段論批判）、②スポーツやレクリエーションなどの余暇としての身体運動だけでなく、日常生活や労働における身体運動も視野に入れる必要がある、等の批判がなされ、あらためて「体育教育とは何か」をめぐる議論（体育の本質論争）が展開された。

この論争を発展的に引き継ぐ中から、後述する 1958 学習指導要領の考え方に対して、民間体育研究団体においては、体育教育の本質について、①「運動文化の学習（継承・獲得・創造・発展）」を強調する「運動文化論」（学校体育研究同志会）や、②「身体的能力・資質の形成」を強調する「からだづくり論」（教育科学研究会「身体と教育」部会）等、「文化」（客体）と「身体」（主体）の両極からの理論が構築されていった。

## 2) 体育教育の理論的基礎付けをめぐる議論における「身体性」の問題

「十五年戦争期」の体育論から戦後「新体育」への転換の理論的基礎づけは、奇妙なことに、「心身一如」の「身体論」によって試みられた。それがなぜ奇妙かということ、その「身体論」とは、前述した「15年戦争期の「身体の意志的形成論」の理論的基礎だったからである。そこで、「生命哲学」に基づくドイツ教育学の身体観でアメリカの経験主義体育を理論的に基礎づけようとする、という奇妙なことが生じてしまったのである。

しかし、この時期になぜそのような奇妙なことが生じたのかということにも理由はある。つまり、前述した多様な目的を持つ「新体育」を理論的に基礎づけるためには、心と体の両面に関わる教育論を展開する必要があった。そこで、そのために「心身一如」の身体観に基づく「身体の意志的形成論」が用いられたのであるが、そこで今度は、「意志的形成論」は戦前・戦中の体育論の主流ではなく、それより以前の「体を目的とする教育」が戦前・戦中の体育の本質だとされることになってしまったのだと思われる。

したがって、この時期には、「身体の意志的形成論」とそれを基礎づけた「心身一如」の身体観に対してきちんとした評価と批判がされなかった。そして、そのように身体論の批判的検討が不徹底なままで、安易にアメリカの経験主義教育論に基づく「新体育」を基礎づける身体観に「連続」させてしまったことが、その後今日まで、日本の学校体育論の展開において「対象的・道具的身体観」、「生物学主義的・心理学主義的身体観」、「相関論的心身観」などを混在させることになったのである。

例えば、前述の「体育の本質論争」や後述する「体力づくり」をめぐる「身体の教育」と「(運動)文化の教育」の関係についての議論においても、「身体」は常に一面的に捉えられてきたため、その議論から有益な成果を得ることが困難だったのである。

## 3) 「肉体の時代」としての戦後改革期の捉え方

鹿野政直は、日本の戦後改革期における健康観を「肉体の時代」と特徴づけている。（『健康観にみる近代』朝日選書、2001）

ここでは、「飢え」が時代のもっとも緊急の課題となり、「カロリー」や「栄養」という観念が人々の日常的な言葉となった。そこに見られる「肉体の維持」という素朴なりア

リズムの公然化は、戦前・戦中の「お国のために体を鍛え、見事に戦って死ぬ」という「責め立てる精神主義」の崩壊を物語っている。それに加えて、戦時下をよくぞ生きのびてきたという実感や、戦後の混乱をハダカ一貫で肉体だけを武器に生き抜こうとする意志を背景に、「肉体の復権」をうたう、田村泰次郎の「肉体文学」(『肉体の門』1947)や、坂口安吾の「肉体」の哲学が生み出されたという。

「我々の倫理の歴史は、精神が肉体に就て考えてきたのだが、肉体自体もまた考え、語りうること、そういう立場がなければならぬ。」(「肉体自体が思考する」1946)

「先ず裸となり、とらわれたるタブーをすてて、己れの真実の声をもとめよ。未亡人は恋愛し地獄へ堕ちよ。…中略…表面の綺麗ごとで真実の代償を求めることは無理であり、血を賭け、肉を賭け、真実の悲鳴を賭けなければならぬ。」(「続墮落論」1946)

これに対して、「肉体の時代」にはもう一つの顔があった。それは人間の身体を物体ないしは生体と視る思想である。医学・医療(特に外科や歯科)の発達、人間の身体を切ったり貼ったりできるモノ、しかも全体に対する部分の寄せ集めとする考え方を生み出したのである。これはやがて、テクノロジーの発達とともに、次の時代の身体像の主流となっていった。

## 2. 高度経済成長期の体育教育の展開と「身体性」の問題

### 1) 「基礎的運動能力」論における「スポーツの教育」と「身体の教育」の折衷

戦後の世界が東西の二大陣営に分かれた「冷戦」の開始に伴う日本の国際的立場の変化(西側諸国の一員)を背景に、1958年に学習指導要領が改訂された。この要領は、学校体育の目的について、「スポーツ・体操・舞踊等の文化の学習」と「人間の身体的資質・能力の形成」との折衷論の立場をとった。それは、「基礎的運動能力の育成」を体育科の第一目標としたことに表れていた。「基礎的運動能力」とは、「走力・跳力・投力・懸垂力」等のことだとされ、それを測定するための「運動能力テスト」が考案された。それ(「基礎的運動能力」)は、一方では、客観的・対象的存在であるスポーツ技術を「走・泳・回転・パス・シュート」等の構成要素に分解したものを「運動技能」(主体である人間の、運動の技術的能力)と捉え、他方では、人間の身体活動能力を「筋力・柔軟性・持久力・調整力」等の「体力」要素の集合と捉えて、その両者を連続的に結びつける「還=結節」として考案されたものであった。

この1958学習指導要領における「文化」と「身体」の折衷論は、その後、1960年代の日本の高度経済成長が進む中で、さらにその振幅を大きくしていった。

### 2) 「体力づくり」と「スポーツ教育」の身体観

日本の高度経済成長は、一方では、日本人の物質生活を豊かにするとともに余暇を楽しむ余裕を生み出し、「競技スポーツ」と「みんなのスポーツ」(Sports for all)の両面にわたるスポーツを発展させていった。そして、それを背景に、「体育とはスポーツ教育である」という考え方が優勢になっていった。諸外国で教科名を「体育科」から「スポーツ科」に変更する国も出始める中で、日本の学校体育も、実質的には「スポーツ教育」の様相を強くしていった。また、当時の「スポーツトレーニング」論は、人間の身体能力をフィジカル面(体)とメンタル面(心)とテクニカル面(技術)に分けて、そのそれぞれを別々にトレーニングするという考えかたで組み立てられていた。それを典型的に表していたの

が、東京オリンピックにおける日本選手団であった。そこには、一方では「モノとしての身体」を科学的にトレーニングしつつ、他方ではそれを「根性」で武装して試合に臨むという奇妙な混淆があった。

他方、経済成長に伴ってまず労働様式が、ついで生活様式全般が機械化・省力化され、人々が自らの身体で物事に対処する生活が失われて行った。またそれは、子どもにとっては、生身の身体で自然に親しみ仲間とぶつかり合う場・時間・集団が失われて行く過程でもあった。そして、こうして「便利で豊か」な生活が出現するのと引き替えに、運動不足による「健康と体力」の不安が生じていったが、同時に、産業界からは、経済成長と豊かな生活を支える人的能力が必要とされた。そこで政府は、その人的能力を「からだ」に関しては「体力」として捉え、「近頃の子どもは体格は改善されてきたが体力がそれに伴っていない」という仮説的認識を示して、「体力づくり国民会議」を発足させるとともに、一九六三年から全国的なスポーツテスト（体力・運動能力調査）を開始した。そして、その最初の三年間の結果をまとめた「青少年の健康と体力」（1966）では、「体格は、一段と改善されてきたといえる。しかしながら、これに伴う体力の伸びは、必ずしも、じゅうぶんであるとはいえない」と、前述の認識が再「確認」された。この総括は、どのデータをどんな基準に基づいて「改善された」とか「伴っていない」と評価したのか明示されないものであったが、その後、根拠をきちんと問われぬまま、一種の「神話」となって「活用」されて行った。

こうした中で 1960 年代末に改訂された学習指導要領は、学校体育のメインスローガンとして「体力づくり」を掲げた。そこでは、「心身二元論」的な「生物体」としての身体観に基づいて、人間の身体的能力が「筋力・持久力・柔軟性」などの出力系の体力要素と「調整力・巧緻性」などの制御系の体力要素の合体したものと考えられていた。そしてその各体力要素を、あたかもマシンの性能を向上させるかのように科学的にトレーニングすることが学校体育の中心的課題だと考えられたのである。

こうして、運動の強さ・量・頻度が問題にされ、教材から文化内容が捨象されて、体育授業はまるで「動物の調教」ないしは「マシンの性能向上」にも似たトレーニングの場となって行った。また同時に、学習指導要領の総則に「体育」が加えられて、行間体育（業前・業後も）が導入され、学校教育活動全体を通しての「体力づくり」（体力要素のトレーニング）が展開されていった。

ところで、こうした「体力づくり」をかかげる体育授業の教材分類・構成が、スポーツの「構造的特性」に基づいてなされていたことに注目しておく必要がある。つまりそこには、スポーツ教材ごとに単元を立てながら、実際には文化性を捨象した体力づくりを行うという矛盾が見られるのである。「スポーツ教育」の側からいえば、身体の訓練・形成の側面は「体力づくり」として行い、それに心や知性の教育を合体させれば「スポーツ教育」になると考えられていたのである。それは、身体そのものは「モノ」視しながら、それと「楽しさ」や「喜び」という「心」を合わせたものとしてスポーツをとらえるという当時のスポーツ観に基づいていたから可能になったもの出あるように思われる。ここには「体力づくり」と「スポーツ教育」との折衷・混淆が見られる。

また他方、「体操」は戦後、従来の「号令＝服従」形式の徒手体操への批判と、ヨーロッパから学んだ「新しい体操」の影響の下に、生きた人間のリズムを持つ「からだづくり

・動きづくり」をめざすものとして新たな発展をとげてきた。しかし、この学習指導要領において、そうした「体操」の捉え方が「体力づくりのための運動」に縮小され、「体操」の持つ文化としての側面が切り捨てられてしまったのである。

こうした「体力づくり」の体育は、約十年間続けられたが、動物の調教にも似たトレーニングへの子どもの反発と教師・研究者の批判が高まっていった。

### 3) 「生涯スポーツ」につながる「楽しい体育」論の登場と展開

日本の経済成長は 1980 年前後を頂点として新しい時代に入った。それは、世界経済が低成長に転じる中で、しばらくの間「例外的」な成長を保持したが、やがて、「低成長」、「脱産業」と「小さな国家」の時代をむかえた。こうした動向の下で、1977 年に改訂された学習指導要領は、「楽しい体育」という新たな看板を掲げた。これは、直接的には、「競技スポーツ」中心の「スポーツ教育」と、多くの「体育嫌い」の子どもを生んだ「体力づくり」とを反省するところから、「スポーツ教育」については「競争に勝つこと」や「技術向上」よりも「楽しさを味わうこと」を重視し、「体力づくり」については、学校体育で直接体力を向上させることよりも、子どもが運動（スポーツ）好きになり、運動する習慣が生活化することによって、結果として体力が向上することをねらうものであった。

また、この「楽しい体育」路線を取り巻く社会的変化との関わりでいえば、それは、一方では、日本経済の主役が「モノの生産」から「消費」へと移ったことを背景として生じた、スポーツを消費の対象と位置づける考え方や、他方では、経済成長の中で生じてきた社会的諸問題や、生育環境の変化から生じた子どもの育ちの問題などを背景とするものであった。

こうした考え方は、1989 年の学習指導要領にも引き継がれ、それにさらに、1991 年頃から強調されはじめた「新学力観」が重ね合わせられて、①運動の特性に触れる「楽しさ」を味わうこと、②運動の「楽しみ方・学び方」を学ぶこと、③そのために「個に応じた」学習過程を組むこと、などを重視した体育授業が展開されてきた。

## 第四項 日本における「身体性の教育」の生成と展開

以上に見てきたこれまでの日本の学校体育においては、人間の身体を「物体」ないし「生物体」として捉える傾向、また、精神的主体の「対象」ないし「道具」として捉える傾向が主流であった。そして、そうして捉えられた「身体」の教育においては、①身体の影をできるだけ薄くし、その欲求や衝動が精神の正常な活動を妨げないよう禁欲的に「からだ」をしつけること、②「体」と「心」のつながりに着目して、「身体」（行動）を通してある種の気質や精神、規律や秩序などを注入すること、③「心」とは切り離して「モノ」として対象的に捉えた「体」を性能の高い「道具」に鍛え上げること、などがねらわれてきた。そして、子どもの「からだ」から欲望・無意識・情念・暴力・性・政治性などの生の諸様態を注意深く取り除き、「純粋な体の運動」の訓練を「明るく健全に」行ってきたのだと特徴づけることができよう。

それに対して、次に、「身体性」の教育への前史を築いてきた学校体育および民間の身体技法・療法の実践や理論の歩みを見て行きたい。

## 1. 学校体育の中で — 「生活体育論」から「からだづくり論」へ

戦後日本の学校体育における somatic (心身学的) な教育実践への萌芽は、前述の「肉体の時代」に取り組みられた、佐々木賢太郎の『体育の子』(新評論版、1956年)に代表される体育教育実践に見られる。

佐々木は、「生活綴方教育」の方法を体育に導入して、子どもに体育授業と生活との中の自分たちの身体を見つめさせ・綴らせることを結節として、体育授業(学校)と生活(社会)を結びつけ、子どもを身体と生活の自己形成の主体に育てる教育実践を行った。そして、この佐々木の実践を典型としてそれに学ぶ中から、教育科学研究会「身体と教育」部会は、体育教育を次のように考える「からだづくり論」を提唱した。

「体育教育は、将来の生産労働と生活向上のために、体育文化(体操・スポーツ・ダンスなど)の教授・学習により、多面的に発達した身体を形成し、重要な運動能力を発達させ、かつ身体と体育文化についての権利意識と連帯感を育てるものである。このためには、順序を追って運動技能の習熟をはかり、正しい運動技術や基礎的なルールを教授・学習し、体育文化のおもしろさをわからせること、さらにこれらの過程において身体の認識を深めつつ、身体形成の科学・技術・思想を学ばせることが必要である。」

その後、「からだづくり論」の提唱者たちは、学習指導要領が打ち出した「体力づくり」に対して、「誰のため、何のための、どんな体力」を教育目標とするのかが不明確だと批判するとともに、子どもの身体に生じている問題の本質を明らかにするための独自の「からだ調査」を行いながら、「からだづくり」の課題・目標・実践を追求していった。

## 2. 学校体育の外で — 民間の身体技法・療法として

前述の「肉体の時代」に、後に「野口体操」を創始した野口三千三は、戦災の焼け野原に平然と残っていた大地を目の前にして、「自分の存在も周囲のすべての存在も不確かで、私はただただ自分のからだをつねったり、叩いたり……むやみにそんなことをくりかえしていた」という。野口にはこの時、人間の営みなど「自然にとってみたら、全くとるに足りないものだ」という世界観が湧き出てきて、その中で「つねったり、叩いたりして、自分のからだの存在を確かめるといふ、間違いじみた馬鹿らしい行動」の中から「自分に本当に信じられるものは何なのかを探しまわっていた」のだという(『野口体操 からだに貞く』柏樹社、1977)。ここには、その後一生をかけて「野口体操」を創出・探求し続けた野口の「からだ(人間の内なる自然)にきく」という一貫した方法の出発点があった。

ここに見られる「からだにきく」という方法は、「体」と「心」を分離し、さらにその各々を細分化して科学的に捉える学問や教育の方法に対して、人間の「心」と「体」を全体として捉える「もう一つの方法」であった。(そしてこれは、日本で創出された「(橋本)操体法」や「内観的身体技法(野口整体)」等の療法・健康法、伝統芸能・舞踊や武術等の身体技法にも共通するものである。また、それはおそらく、太極拳、導引、気功、ヨーガ等のアジアで古くから追求されてきた身体技法にも共通するものであろう。)

しかしながら、「肉体の時代」の「肉体の文学」や「肉体の哲学」が風俗化してその衝撃力があっけなく消滅して行き、科学・技術の発展とともに人間の身体をモノとみなす考え方が隆盛をきわめる中で、「肉体」そのものを肯定する思想や全体論的(Holistic)な身体技法は、科学の範疇から外れて、時代の思想や文化の伏流として沈潜していった。その

後、学生・政治運動が高揚した 1970 年前後に、理性に対する「肉体（感性や情念）の復権」が主張されたが、やがて、諸運動の鎮静化とともに再び歴史の伏流となっていく。また、同様の動きは諸外国にも見られた。例えばアメリカでは、ベトナム戦争の後遺症などともからんで、そうした「肉体の復権」の動きが生じたが、やがてそれらは、運動の「変質」や「後退」とともに、政治意識を脱落させつつ地下に沈潜し、あるいは「癒し」や「祈り」と結びついたサブカルチャーや「身体技法」を生み出していった。

### 3. 子どもの「心と体」の危機

1960～70年代を通して「体力づくり」が推進される中でも、国民の「健康と体力」に対する不安は払拭されなかった。しかし、「体力は本当に低下しているか？」とデータを再検討してみると、1970年代後半には、日本の子どもの体力・運動能力は、幾つかの体力要素（背筋力、柔軟性）で低下が見られ、ピークの低年齢化が懸念されるものの、総合点では歴史上最高の水準にあることが明らかになった。しかしそれでも、親や教師の「子どもの体力についての不安」は解消されない。そこで、体力・運動能力調査には表れない子どもの身体や健康に関する「気になる問題」を独自に調査してみると、土踏まずの形成の遅れ、棒登りで足裏を使えない、脊柱曲湾、背筋力の弱体化、骨折しやすい、長く歩けない、朝礼で立ってられない、朝からあくび、子どもの成人病の兆候、防御反射の鈍化、大脳の興奮水準の低下、低体温等、豊かで便利な生活の中で「身体にあらわれた人間の危機」が進行しているのではいか、という疑いがでてきた。そこで、正木健雄の主張を中心に、NHK総合テレビは1978年に特集番組「子どもの体は蝕まれている」を組んで、この「危機」に警告を発した。この番組は全国の親や教師に大きな衝撃を与え、子どもの生活と身体・健康についての調査活動が盛んに取り組まれるようになった。

ではその後、1980～90年代にかけて、日本の子どもの身体の問題はどう推移してきただろうか。

体力の総合点は、一九八十年代には横這いないゆるやかな低下に転じ、現在はかなり低下してきたがまだテスト開始時よりは高い水準を維持している。しかし運動能力は一九八十年代に入るとすぐ低下し始め、現在はテスト開始時よりかなり低い水準まで落ち込んでいる。また特に走幅跳やボール投げなどスキルと関わりが深い項目で落ち込みが著しい。こうしたデータを、正木健雄は、この間の（「楽しい体育」・「新学力観」路線）学校体育は体力はある程度維持できたが運動能力の低下をくい止めることはできていない。体力はあるのに運動の形にまとめて発現できないのは、運動のやり方がきちんと指導されてこなかった結果である、と批評している。ここから考えると、今のところ、体力の向上ということが学校体育の直接的課題になるとは思われない。ただし、体力が今後テスト開始時より低下して行くようであれば、「体力」の方向目標でなく、現代人の「一人前」に必要な基準を設定して取り組む必要が生じるかも知れない。

次に国連子どもの権利委員会への市民・NGO報告書『“豊かな国”日本社会における子ども期の喪失』（一九九七年）によれば、日本の子どもは、第一に、乳幼児死亡率や感染症による死亡率は世界で最も良好な状況にあるが、子育ての無知や子どもの虐待による死亡、「いじめ」による自殺などが問題となりつつあるという。第二に、感染症は激減しているが、歯の疾患と視力不良とアレルギーが急増している。また、夜型の生活や受験勉



強などによって睡眠不足や疲労や不定愁訴が蔓延しているという。そして第三に、体温や血圧の調節など自律神経系の機能の未発達が指摘されるとともに、「心の基盤」をなす大脳の前頭葉の活動の型の発達のおかしさが注目されるようになってきたという。

例えば、これまで、幼児期に多い興奮も抑制も弱い「不活発型」が、小学校に入る興奮性が高まって元気だが抑制がきかない「興奮型」になるが、その後、抑制がききはじめるが興奮とのバランスがとれない「おっとり型」を経て、興奮と抑制の切り換えのきく「活発型」に発達していくと考えられてきた。しかし近年、高学年で「不活発型」が再び増加する「逆戻り現象」や、興奮性が発達しないうちに抑制がききはじめる「抑制型」の出現、中学生になっても抑制のきかない「興奮型」が増えるなど、発達の筋道がおかしくなってきたというのである。(正木健雄「今日の子どもの『荒れ』と身体の問題」『教育』1997年12月号)

こうした事態の推移を前に、佐藤学は、子どもたちの身体の異変が、生理学的・医学的症状から、「人と交われない硬直した身体、人まえに立つと萎縮してしまう身体、感受性と応答性を喪失した身体、硬い殻で覆われた自閉的な身体、突発的に暴力と破壊へと向かう身体という、精神的な意味における身体の危機が叫ばれて今日を迎えている」として、「過去二十年間における教育の危機的現象の大半は、その根底において身体の危機を軸として展開してきたと言っても過言ではない」と述べている。(『ひと』1995年10月号)

ところで、ふり返ってみると、前述のNHKの特集番組が放映される少し前、子どもが「四本足のニワトリの絵を描いた」ことや「手が虫歯になった」ことが話題になった。これは、子どもが生活や学校で獲得した知識や技術が「からだ」を通しての自然や社会の直接体験を欠いたものとなってきたことを示していた。

こうした時代状況の中で、竹内常一は、「三無主義」と「低学力」で特徴づけられる高校生の困難の基底には、自然にはたらきかけ、だんごりをたてて仕事をこなし、仲間とひびきあって遊び、運動し、労働のできる「わざ」を内に含んだ「文化としてのからだ」の未発達があると問題提起した。(『教育への構図』高文研、1967) また同じ頃、「子どもの手が虫歯になった」という警鐘が鳴らされ、「子どもの遊びと手の労働研究会」が組織されて、生活・労働・遊びの中のさまざまな「からだ」の「わざ」を伝える取り組みが行われた。

また同じ頃、前述の「野口体操」が注目を浴び始めた。(『原初生命体としての人間』三笠書房、1972) また、この「野口体操」を取り入れた竹内敏晴の演劇の実践(『ことが劈かれるとき』思想の科学社、1975)、つるまきさちこ(『からだぐるみのかしこさを』野草社、一九八〇年)や鳥山敏子(『からだが変わる授業が変わる』晩成書房、1985)などの教育実践が行われた。これらの特徴は、抑圧的な社会・教育関係によって作られてきた心身を解放して本当の自分を取り戻すための鍵を、そうした関係に取り込まれる前の「からだ」に求め、形式化した「ことば」を「からだ」の次元に戻すことにより両者の一体性を取り戻し、「からだ」で向かい合って生きる力をめざす所にあった。ただし、こうした実践に対しては、現実の社会関係から隔離した場での対面的関係での「からだ」の解放が、本当に主体性の確立や現実に対する有効な抵抗となり得るか、という批判もされてきた。

(佐藤みちよ「身体論の位相」岡村達雄編『現代の教育理論』社会評論社)

#### 4. 「主体形成としてのからだ育て」の観点に基づく体育授業の実践的探求

このように、「子どもの身体にあらわれた人間の危機」が問題となる中で、中森孜郎は、前述の「からだづくり論」を継承・発展させて、「主体形成としてのからだ育て」を提唱した。これは、①生活における自律性と主体性を育てる、②からだや健康に対する科学的認識を育てる、③運動への欲求を掘り起こし、自主的運動生活を育てる、④子どもをからだ育てと運動文化の主体に育てる、⑤表現すること・つくることがからだを育てる、という5つの柱から構成される「からだ育てにかけける願い」に基づく、家庭・地域社会・学校の総ぐるみでの「からだ育て」の構想であった。

私は、中森の「主体形成としてのからだ育て」の中心に位置する④「子どもをからだと運動文化の主体に育てる」というテーマの具体化をめざして、「野口体操」や竹内敏晴のレッスンなどに学びながら体育の授業づくりを追求してきた。そこでは、「からだ」の力を抜き、感覚を覚醒させて「からだ」の「内なる声」を聞き、その声を水先案内に「からだ」にとって自然で無理のない動きを追求し、また、快・不快感をたよりに「からだ」の好みや要求を感じ取り、それを基点として「からだ」からスポーツや舞踊などの技術や文化のあり方を捉え直していく。そしてその中で「からだの自我」を形成し人格形成につなげて行く、という内容と方向を持つものであった。（「からだの文化と人格形成」本誌 1986年7月号）しかしその中で私は、そこで追求される「からだ」の自然さや快さが「生体の構造と機能」レベルにとどまり、「からだとしての私」が容易には覚醒してこないこと、また、かつての生活綴方教育における「生活台」が授業実践の俎上にのぼらず、「からだ育て」から人格形成への展望が見えないという不足感を感じてきた。

ところが、1990年代に入ると、子どもの発達と教育をめぐる危機的現象が「心と体」の絡まり合った問題状況を呈しはじめる中で、「からだの生活台」や「からだとしての私」という問題が否応なしに教育の課題として浮上してきた。

「身体性の教育」というテーマは、そうした状況に応える体育授業のあり方を模索しようとするものである。

### 第三節 「身体性の教育」とソマティクス (Somatics)

本章は、今日の日本における身体性の教育を構想するとき、1970年代に米国に生まれた新しい学問領域であるソマティクスの身体の捉え方やその捉え方に基づくさまざまな身体技法を整理し、示唆を得ようとするものである。

#### 第一項 ソマティクス Somatics とは

##### 1. ソマティクスとは、定義

ソマティクスは、トーマス・ハナ (Thomas Hanna, 1928-1990) が「Bodies in Revolt」(1970)の著書の中で初めて“ソーマ (Soma)”という語を用い、研究機関誌「ソマティクス (Somatics: : Magazine-Journal of the Bodily Arts and Sciences, 1976)」を発行したことに始まる。ソマティクスは、T. ハナの造語で、ギリシャ語の「身体」に由来する語ソーマに、新たな意味を付加したのである。ソーマは、一言でいえば、「生きて動いている全体としての身体 (the living body as its wholeness)」である。彼は、身体の捉え方について、ボディと区別して以下のように捉え直した。

##### ★ホリスティックに捉える

「こころ (mind) でも、体 (body) でもない、これら二つよりもはるかに包括的な何か、それが『ソーマ』である。それは、全体的で、有機的なエネルギーのシステムであり、膜によって取り囲まれており、『精神的 (mental)』であるとともに、『肉体的 (physical)』でもある多くの相互分節された機能によって構成されている。」(Hanna1973, The Project of Somatology)

##### ★生きた過程としての機能的な存在として捉える

「生きている有機体はソーマである。すなわち、それは進化してきた過去や未来への適応から分離され得ない統合された要素の総体を成す秩序だった『過程 (process)』としてある。ソーマは時間を通じて継続的に適応する過程での各個人の統合であり、生きている限りソーマとして存在する。それは死に至るときソーマであることをやめて一つの肉体(a body)となる。ソーマ、すなわちすべての種の有機体は消耗、補充と復元の過程における恒常的な統合の機能である。」(Hanna1976, The Field of Somatics)

##### ★経験 (experience) として捉える

「本質的に経験である。ソーマは『こころ』でもなく、それを持つのもない。また、ソーマは『精神 (spirit)』や『魂 (soul)』でもない。」(Hanna1987, What is Somatics?)

##### ★人称知覚として捉える

「人間が外側から観察されるとき、すなわち第3人称の視点から観察されると、人間のボディの現象が知覚される。しかし、同じ人間がその人自身の固有のセンスであ

る第1人称の視点から観察されるとき、異なった現象が知覚される。それがソーマである。」(Hanna1986, What is Somatics?)

Body と Soma の違い

Body : 第3人称の視点から観察される計測され、分析される対象

Soma : 第1人称の視点から観察される一元的尺度で計測分析不能な対象

“As Soma, one is a self awareness, self-sensing, self-moving, self-changing organism”

以上のように、ハナは、からだとしての私が生きること注目し、ソーマは、過程であると述べた。人生についてもその過程に注目し、『何のために』ではなく、『どのように』と述べたのである。それは、「ソーマを理解することは、人生をいかに生きるかを理解する過程である。」(Hanna1983, The Body of Life) にあらわれている。そして、そのような存在としての人間を研究する学問領域として、ソマティクスを次のように定義した。ソマティクスとは、「全体的な存在としてそれぞれが共同で作用する、気づき (awareness)、生物学的機能 (biological functioning)、環境 (environment) という三つの要素間の内的な相互関係のアートとサイエンス」である。ソマティクスとは、「ソマティック現象、つまり、自身によって内側から経験される人間存在を研究する領域である。」(Hanna1986, What is Somatics?) ソマティックな研究、すなわち、それは、「自分自身の内的制御のための気づきと自己知覚の科学」であり、その方向性は「生きて働いているままの身体」あるいは、「内側から捉えられた身体の科学」を目指した。ソマティクスは、人間存在を全体論的立場から捉え、こころとからだの二項対立を越えて、人間の運動を広い意味での臨床的な技術 (art) と科学 (science) との関わりから追求しようとしている。

## 2. ソマティクスについての背景概略

哲学的には、デカルトの「我思う故に、我あり」に代表される心身を二元的に捉える捉え方を乗り越えようとした試みであり、心理学的には、フロイトの考えを批判的に検討したウイヘルム・ライヒ (Wilhelm Reich) をバイオニアと捉える。つまり、こころはこころの問題としてではなく、「深く傷ついた精神的傷害が身体のエネルギーの流れに傷害 (block) を引き起こし、それゆえ本来機能すべき身体の機能が滞る。よってこれらを取り除くことによってエネルギーは正常に流れ、機能はよりよい状態になる。(E. Cambell & J.H. Brennan 1994. Body Mind & Spirit)」と考え、こころの問題を身体の問題として捉えた。(T.Hanna 1970, Bodies in Revolt)

<時間的には次のように区分される>

1950-1960 : 文化的要因と東洋的な影響を強く受けた時代。

アユルベーダー・プラクティス (Ayurvedic practices) やヒンデュー (Hindu) に影響を受けた。

1960s : 東洋哲学や東洋のプラクティスが增大化し、「ヒューマン・ポテンシャル・ムーブメント (Human Potential Movement)」が起きる。心理学的セラピスト、ヒッ

ピー文化、エスリン・ムーヴメント・フォーム (Eastern Movement Forms) として太極拳、ヨガ、合気道などが盛んになる。

1962：米国カリフォルニア州エスリン研究所の活動が開始 (Esalen Institute) される。

そこにおいて、多くのソマティストたとえば、Bainbridge-Cohen, Criswell, Grof, Hanna, Hunt, Johnson, Reich, Roth, and Rolf が出会い研究を交流した。

1976：T. ハナが、研究機関誌「ソマティクス」を発刊

1980 から現在：百家争鳴の時代。

哲学、歴史学、医学、心理学、生理学、教育、芸術などのコア学問として、今日の医学、心理学、教育、コミュニケーション領域に影響を及ぼしている。

## 第二項 ソマティック教育

### 1. ソマティック教育の目的と教育姿勢

ソマティクスの考え方に基づく教育では、①心身は相互に影響しあい、不可分である、②“気づき”が重要である、③身体は自ずから知をもっている (The body has its own wisdom.)、④ゴールに達成することより過程を重視するを基本理念として行う。ソマティック教育の目的としてポール・リンデン (Poul. Linden) は次の6点をあげている。

- 気づきの改善 (Body Awareness Training)
- リラックスセッションとストレス・マネジメント (Relaxation and Stress-Management)
- 効率の良い姿勢と動き (Efficiency of Posture and Movement)
- 感情的気づき (Emotional Awareness)
- 社会的気づき (Social Awareness)
- 環境への気づき (Environmental Awareness)

(P. Linden 1994. Somatic Literacy – Bring Somatic Education into Physical Education, JOPERD 65(7), 15-21)

これらから、劉美珠 (博士論文 1999 年、未出版) は教育の方向目標として以下に示す項目の頭文字を採って「GRACE」を唱えている。

「GRACE」とは、Ground 重力・安定 / Relax リラックス / Awareness 気づき / Center 平衡・バランス / Energy 生命力あふれた、である。

このような目標の基で行われる教育では、様々なソマティック・プラクティス (Somatic Practices) が導入されている。たとえば身体動作 / 呼吸 / 姿勢 / 振動 / 瞑想 / 座禅 / 按摩などである。

#### <ソマティック・プラクティスを導入した外国語教育の例>

母国語を話しているときと外国語を話しているときの「呼吸」に注意を向けさせる (気づきの促し)。すると、外国語を話すときの方が呼吸が浅くなる傾向がある。そこで、深い呼吸の練習をしたり、話しているときの呼吸に気づきを向けるように働きかける。段々、呼吸が改善される。

### 第三項 ソマティック・プラクティスについて

#### 1. ソマティック・プラクティスとボディワークの定義

ソマティック分野ではソマティック・プラクティスあるいはボディウェイズ (Bodyways) という語を用いているが、一般的にはボディワークという語が用いられている。しかしながらこれら両語の意味は、からだを「全体性」の立場から捉え、人間の全体的な統合をはかり、からだがもっている本来の機能を果たせるようにする身体技法と捉えられていることから、ほぼ同義と捉えることができる。ただし、ソマティック分野では、民間の治療の現場がこれら身体技法を行う際に、ソマティックな視点を無視、あるいは軽視し、身体を物的に捉えがちな傾向があるためボディワークという語を避けている。

さて、多種多様なこれらの技法は、効果の点から目的別に、「受動的リラクゼーション」「能動的リラクゼーション」「身体感覚への気づき」「正しいからだの使い方」「姿勢の調整」「エネルギーの解放」「感情の解放」「気の流れの調整」「自己活動の活性化」などに分類整理され、各技法はこれらの中の一つあるいは複数を主目的にしている。このようにこれらの技法は、様々な要因からくる身体の緊張の緩和、からだがつちぎる力（自然の秩序）、調和の取り方を志向する身体技法である。たとえば、アレクサンダー・テクニーク (Alexander Technique)、フェルデンクライス・メソッド (The Feldenkrais Method)、センサーリー・アウェアネス (Sensory Awareness)、ロルフイング (Rolfing)、操体法、野口整体、野口体操などは近代になって創出され比較的よく知られている。このほかにも数十種あり、ヨーガや鍼灸まで含めるとその数 300 種を越えるといわれる。これらを一概には分けられないが、見えて触れ得るからだにマッサージ系手技やエクササイズ系ワークをするもの、ある行為を通してこころの在処を探るもの、見えないからだ、いわばエネルギー体としてのからだに働きかけ変性意識を引き出すようなもの、その他などからなる。

#### 【紀元前三千年から今日まで技法の発展過程】

ボディワークという語は、1970 年代後半頃、瞑想の指導者やセラピストの間で使われていたらしい。すでに述べたように、60 年代以降のアメリカにおいて、既成の価値観を問い直そうという、いわゆるカウンター・カルチャー（対抗文化、反文化）が起こり、理性を強調してきた近代社会が理性や精神の背後におとしめきた身体に対して、芸術、哲学、人類学、社会学、心理学などの方面から身体の復権を唱えたのである。こうした志向性は音楽や美術などの芸術や女性の権利運動など様々な分野でパワーを持った。心身に関しても、人間性心理学者を理論的支柱に、人間の潜在的な能力や可能性を模索する積極的な運動（ヒューマン・ポテンシャル・ムーブメント Human Potential Movement）が、その中心的役割を果たし、その後、今日知られるところの心身技法が開発されるようになった。

我々の祖先は紀元前 3000 年から 2000 年代に指圧・鍼療法・按摩・手当てなどの手技や導引・太極拳・瞑想法を始めアーユル・ヴェーダ医学（古代インド医学の総称）・ヨーガなどを生みだした。このような、手技やエクササイズ系ワークによって心身がととのえられることも、花や木・鉱物などの自然界の成分が病氣や怪我の治療や心もちに影響をあたえるということも経験的に知っていて、病氣や怪我や不調を解消しようと、からだの全体的統合を図ってきたのである。近代になると、心身を分けて個別に研究対象とした科学が進歩したが、20 世紀に入ると、古来の技法を理論的に裏付け再構成したアロマ・セラピ

ー (Aroma Therapy 芳香療法) やリフレクソロジー (Reflexology、または Zone Therapy、主に足裏を刺激する反射区療法)、オステオパシー (整骨療法) などが創出されたように、身体への見直しが起き始めた。70 年代、80 年代には反合理的時代精神の基でダンスや音楽などの芸術系や治療の場にある人、宗教系、心理学系など様々な分野の人たちが一気に身体技法を創出し、それらをその領域で取り入れるようになった。そして 90 年代に入り徐々にそれ以外の人々の間にも広がり始め、2000 年の今日、「疲れをとる」「新しい自分に出会う」「自己能力開発」「美容」などと切り口を変えながら、様々な身体技法が開発され続けている。

#### 第四項 ソマティック・プラクティスの分類

これらの技法は様々な視点から分類されている。たとえば先に述べたように、①効果目的からの分類、②働きかけの方向からの分類、③東洋と西洋、構造、機能、ムーブメント・アーツなどからの分類である。

本稿では、この分野で一般的に理解されているミルカ、カンスター (Mirka Knaster 1996) の分類を以下に示したい。

便宜的に番号を付して示す。

1. 伝統的なマッサージと今日的なセラピー 例：今日的なエサレン・マッサージ
2. 直立をすることに対する構造的な接近 例：ロルフイング
3. 動きをともなって学ぶ機能的な接近 例：アレクサンダー・テクニーク
4. ダンスから始まった西洋的なムーブメント・アートの世界  
例：ラバン・バタニフ
5. 東洋的な文化観に基づくエナジー・ワーク 例中国・日本・インドの伝統的な技法
6. 他のアジア生まれで、アメリカに渡って発展したエネルギーシステム  
例：リフレクソロジー (ゾーン・セラピー)
7. 体と精神が会う一点に集中したシステム 例：はこみ

上述のように分類された各カテゴリには、以下の技法の名前が例示されている。筆者がこれらの一部の技法に若干説明を加えている。

#### 1. Traditional Massage & Contemporary Therapy

##### <Massage>

Swedish style スウェーデン・スタイル

Contemporary Esalen Style 今日的なエサレン・マッサージ 1960 年代発展

On-Site・Seated・Chair Massage 片方だけ椅子に座るマッサージ

Pregnancy Massage 妊産婦マッサージ

Infant and Child Massage 幼児や子供向けマッサージ

Sports Massage スポーツ・マッサージ

Massage for the Elder Years(Geriatric Massage) 年輩者向けマッサージ

Russian Massage ロシア式マッサージ

## <The Benjamin of Muscular Therapy>

Bindegewebsmassage

Lymphatic Massage リンパ・マッサージ

Pfirmer Deep Muscles Therapy 深部筋肉マッサージ

Lauren Berry Method

Bowen Technique

Trigger Point Therapy

Trager Psychophysical Integration

Craniosacral Therapy 頭蓋仙骨システムに基づくセラピー、1970年代発展

Ortho-Bionomy オーソ・バイオノミー

Body Logic ボディ・ロジック

### 2. Structural Approach...Standing Upright

Rolfing (Structural Integration) ロルフィン、I.ロルフ(1896-1979)、筋膜や、靭帯に働きかける柔組織マッサージ、構造統合の創始者、

Aston-Patterning アストン・パターンニング

Hellerwork ヘラー・ワーク、ロルフの弟子、1978年創始

Postural Integration 姿勢統合

Soma Neuromuscular ソーマ・ニューロムスクリュー

CORE bodywork

Myofascial Release

### 3. Functional Approach...Learning to Move

The Alexander Technique M.アレクサンダー創始(1869-1995)

Gerda Alexander Eutony

Sensory Awareness エルザ・ギンドラー(1885-1961)創始、シャルロット・セルヴァーが発展、1960年代以降に発展

The Mensendieck System

The Feldenkrais method M. フェルデンクライス創始(1904-1984)、1970年代後半

Hanna Somatic Education ハナのソマティック教育

Body-Mind Centering B.コーエンが創始、

### 4. Western Movement Arts ...Starting from Dance

Laban-Bartenieff (Bartenieff's Fundamental) バターニフ・ファンダメンタル

The Pilates or Physicalmind Method ピラテス・メソッド

Ideokinesis イデオキネシス、ideo はアイデア、kinesis はキネシオロジーから命名

Contact improvisation コンタクト・インプロビゼーション

Continuum コンティニューム、エマリー・コンラッド創始 1967年命名

Kinetic Awareness 筋感覚の気づき

Authentic Movement オーセンティック・ムーヴメント

Skinner Releasing Technique スキナー・リリース・テクニック

Wetzig Coordination Patterns



## 5. Eastern Energy...The Life Force

The Chinese Tradition

Invisible Yet Visible: The Body Electric

Chinese bodyways

Chinese massage 中国式マッサージ

Chi Nei Tsaang

The Japanese Traditional 日本の伝統技法

按摩

指圧

The Indian Therapy インド式

Ayurveda アユルベーダー (古代インド医学の総称)

Chakras and Kundalini チャクラとクンダリーニ

## 6. Other Energetic System...From Asia to America

Traditional Thai Massage タイ式マッサージ

Breema Bodywork

Lomilomi

Jin Shin Jyutsu

Reflexology (Zone Therapy) リフレクソロジー (ゾーン・セラピー) 反射区療法

Polarity Therapy ポラリティー・セラピー、 米国人ランドルフ・ストーンが開発  
(1890-1982)

Watsu ワッツ

Zelo Balancing ゼロ・バランス

Therapeutic Touch セラピー的な接触

Reiki 霊気 日本生まれ 1922 年臼井霊気療法が 1933 年以降米国で発展

## 7. Convergence System ( Where Body and Psyche Meet)

Rosen Method

Rubinfeld Synergy Method

Phoenix Rising Yoga Therapy フェニックス・ヨガ・セラピー

Integrative Yoga Therapy 統合的なヨガシステム

Somatosynthesis

SHEN Physio-Emotional Release Therapy

Somatic Experiencing

Hakomi Integrative Somatics

Jin Shin Do

Process Acupressure

Being In Movement

(Discovering the Body's Wisdom, Bantam New Age Books, New York.)

彼の分類では、近代になって日本で創出された、野口体操 (野口三千三創始)、野口整

体（野口晴哉創始）から発展した内観的身体技法（野口裕之命名）、操体法（橋本敬三創始）は含まれていない。というのは、これらの技法が日本から未だ海外にあまり紹介されていないからだと推察される。筆者の知る限りでは、操体法は英訳出され、また瓜生良介氏が主催する世界難病救済センターの活動に伴いアジア・中南米では民間療法として紹介されつつある。また、コンティニューム創始者は野口体操を研修していたと聞いている（立木華子、談）。

#### 第五項 ソマティック・プラクティスの適用

これらの技法は、治療として、心理療法（分析・診断・セラピー）、身体治療（機能改善）に、あるいは、けがの予防（機能向上）、などの目的や、俳優・ダンサー・音楽家・運動選手などを対象視した、パフォーマンスの向上を目的に行われている。

#### 第六項 教育に応用できるソマティック・プラクティスの条件

教育に用いられるソマティック・プラクティスの条件は、現在のところ以下のように考えている。

①見えて触れ得るからだを対象にしていること。

これらの技法は、見えないからだ、いわばエネルギー体としてのからだに働きかけ変性意識を引き出すようなものもある。

②「からだ」と行為の「つくり・しくみ・働き」の法則や原理が納得できること。

③その法則や原理にそって行為する技術を伝達できること。それ故に学習者が自己探求ができること。

一般にこれらの身体技法は、セラピスト対クライアントというような1対1での関係の基に用いられているが、教育では教師の指導の基に学習者の集団学習が成立するようなスタイルが求められる。

④加えて、教師側に求められる知識や技術の程度が難しくなく、特別に長期間の訓練を要しなくても教えられるようなもの。そうでありつつ、かつ、教師自身の自己研鑽を可能にするもの。

⑤また、これらの学習を通して「からだ」による自己認識や他者・世界理解など、学習者の「観」に働きかけられるものであること。

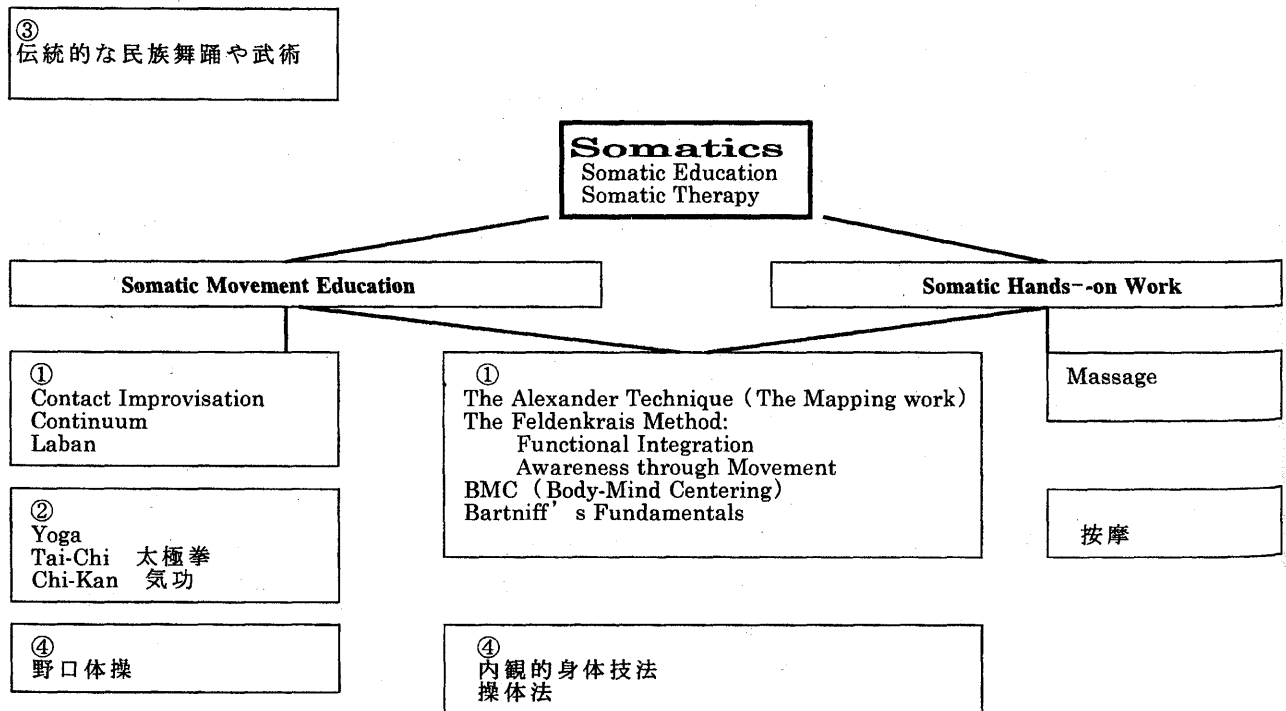
#### 第七項 教育に応用するためのソマティック・プラクティスの分類：原田試案

この試案は、「身体性の教育」の構想を目指して、機能や構造、ムーブメントらにカテゴライズされた素材である身体技法群を以下の観点で整理した段階の試案図である。採用した技法群は、筆者が習得したり体験したことのある技法であることと、上述の条件を満たすと考えられるものであり、それらを、ムーブメント中心か、手技などの比較的静的な活動かを一つの柱にしている。左はムーブメント系の群で、中央はムーブメント的にも行えるし、手技として静的にも行える群、右は、手技をする系の群である。この柱の基で、どこの国の誰の身体においても普遍性があるプラクティス群と文化に根ざす固有のプラクティス群の観点でも分類してみた。図中に示す番号は以下

のように分類している。①近代になって欧米の文化圏から創出されたプラクティス群は、解剖学や生理学などの客観的なからだの「つくり・しくみ・働き」に基づいている。例えば、アレクサンダー・テクニーク、フェルデンクライス・メソッド、BMC、バターニフ・ファンダメンタルズなどである。他方、②アジアの伝統的な技法、例えば、ヨガ、太極拳、気功（正確には伝統的ではなく近代に創出したもの）、③伝統的な日本の心身技法を内包する民俗舞踊や武術、④近代になって日本が創出した技法群、例えば、野口体操、内観的身体技法、操体法などである。

また、これらの身体技法は、意識体としての私がかつてからだを支配するアプローチと、それとは別に、からだ自身が、ある種の「思考」や「判断」や「意志」とも喩え得る行為をする存在であり、私がそれに追随するようなアプローチとに分けることも出来る。①に分類したアレクサンダー・テクニークや、フェルデンクライス・メソッド、BMC、バターニフ・ファンダメンタルズは、典型的な前者であり、②の気功や③の野口体操、内観的身体技法、操体法らは後者である。なかでも、内観的身体技法はその典型といえよう。現在筆者は、この両方向からのアプローチは全く矛盾すること無く、相乗的に高まりあう関係だと実感している。実践を重ねながら、見直してゆきたい。

(原田 奈名子)



## 第四節 「身体性の教育」と表現・コミュニケーション

「身体性の教育」を課題にしてきたのは、体育はもとより、20世紀後半になると、哲学や心理学などにおいても重要な問題になってきた。この背景には、人間の存在や身体の実感が危ぶまれているという危機感がある。しかし、体育領域で問題にされてきた身体は、測定可能な身体や操作可能な身体が主であり、それに対して、「わたしという存在そのものである＝身体」を対象としてきたのは、ダンスなどの身体文化の領域であった。

本稿では、「表現・コミュニケーション」の観点から「身体性の教育」を検討し、体育における新しい学びの様式を考える契機にしたい。

### 第一項 時代が学校体育に要請することがら

#### 1. 子どもの心身の危機

中央教育審議会が21世紀に向けて掲げた教育の課題は「生きる力」である。学校で「生きる力」を課題にしなければならないほど、子どもの「生きる力」が衰退しているのかと訝る向きもあるが、いま確かに子どものからだには危機的状況が迫ってきている。「からだのおかしさ」(正木健雄「子どものからだ調査2000」『子ども白書』草土文化2000)は、20年前には椅子にちゃんと座ってられない「背中ぐにゃ」や「朝礼でバタン」や「腰痛」などの起立性疾患か身体支持不全として検証されていたが、ついこの10年前には小・中・高のすべての発達段階における「アレルギー蔓延状況」へと変容してしまっている。だが今日では、「アレルギー」などの自律神経系の歪みに加えて、子どもたちは「疲れた」とギブアップしてしまうほどに学校生活への意欲をも減退させている。また、「体力・運動能力調査」(文部省「平成11年度体力・運動能力調査報告書」<http://www.monbu.go.jp/>)においても走・跳・投などの基礎運動能力が、ほとんどの年齢段階で留まることなく低下傾向にあると報告されている。更に数値を詳しく調べれば、基礎運動能力は中学校期まで大きな差のないものの、15歳以降になればこの10年間低下傾向にあることや、運動部などに所属するか否かによって、その両者における差が9歳頃から顕著になってきていることも報告されている。

特に不登校の激増や基礎運動能力の低下が著しくみられるのは、14歳以降の心身のアンバランスの生じやすい、人生の進路が見え隠れする頃の年齢層である点が注目されている。いつの時代においても社会的矛盾は弱者である子どもに直接に現れる。これらの心身の失調はすでに80年代に教育現場で実感されていたのだが、その後、子どものからだのおかしさは確実に生のリアリティの喪失という方向に変化してきた。その変化を教育の力は食い止めることができなかつたのである。その最たる例が2000年に起こった相次ぐ17歳の凶悪事件であったが、少年たちはいずれも学業成績優秀生であったそうである。例えば、「殺してみたかった」という愛知の事件は、自己存在の消え入るような曖昧さを動機としている。ここには、被害者と被害者に連なる他者の痛みを感知する洞察力の致命的な欠如がみられるし、背景として他者との共感を学ぶ生活体験の欠如が思い浮かぶ。もっと根本にさかのぼれば、この事例は自己の実在性の基盤となる身体性の問題に関わっていて、「学業優秀」はこの凶悪事件の抑止力に些かもなりえなかつたことを裏付けている。

## 2. 体育の歴史的変遷

このような時代状況（観念先行、自他の没交渉）にあつては、言うまでもなく、からだを動かすことが生きていくことの最も直接的な自己確認となるし、他者と共にからだを動かすことが最も直接的なコミュニケーションとなる。その意味では、直接に「からだ」（本稿では「からだ」（自分自身）は身体と心まることを表す用語として使用する）と「運動」を教材とし、かつそこに教育の目的を置く体育への期待は大きいと言わざるをえない。しかし、「学業優秀」が抑止力たりえなかったことと同様に、これまでの体育でもまた、期待される「からだ」の教育が本当の意味でできていなかったのである。

学校体育は明治5年(1872)の学制によって「体術」の名称で始まったのだが、戦前の体育をひとことで言うならば、「身体の教育」が強調された時代であった。それは、軍国主義のもとで身体の私事性が否定され、「一旦緩急アレハ義勇公ニ報シ、天上無窮ノ皇運ヲ扶翼スヘシ」というための体力づくりと躰の教育であった。ここでの体操を中心教材とした運動は、身体の発達刺激として用いられ、画一的で形式的な教授方法に終始した。

戦後になると（菊幸一「『生きる力』の歴史社会的背景と体育授業の未来」『女子体育』第42巻第4号,2000）、アメリカの教育理論の影響のもとで新しい民主主義社会の建設課題を掲げて「運動による教育」（運動を手段とした全人形成）が目指された。そこでは多様なスポーツ教材が採用されグループ学習が積極的に導入された。昭和30年(1955)代の体育は、高度経済成長に加担するかのように、科学技術的な知識や技能習得に直結させるために、運動技能の系統的学習が展開された。昭和40年(1965)代になると、高度経済成長のひずみが子どもの体力不足にも顕れるとの危惧から、体力づくりが目指された。そしてここでの対象となるからだは、あたかも機械性能を高めるような計測可能である「身体」であった。昭和50年(1975)代には、モノの豊かさから心の豊かさへの転換が目指されるなか、スポーツへの国民的要求が高まって「運動の教育」（運動自体を目的とした教育）が重視された。ここで初めて運動が手段ではなくなり、運動に親しむこと自体が目標に掲げられることとなったのである。つまり手段的な力量形成から、子ども自らが目的論的に人間形成をするという方向に転換したのである。平成10年(1998)告示の新指導要領においては「心と体を一体としてとらえる」身体観へ転換すると共に、「できる子・強い子・丈夫な子」から「わかる子・感じる子・自由な子」へのパラダイム・シフトが企図されている（舛本直文「新たな教科論に求められる視点」『体育科教育』第46巻第17号,1998）。このキャッチフレーズのもとでは、スポーツにおける優勝劣敗的競争主義の産みだす疎外からの脱却志向が感じ取られるものの、はたして自己のからだとの対話や他者との交流それ自体を目的とする体育は展開可能だろうか。

### 第二項 学校体育の現在

#### 1. スポーツ色の濃い体育

学校体育の内容は目的論的に「体操・スポーツ（器械運動・陸上競技・水泳・球技・武道など）・ダンス」に分類できるが、これまでの体育は主にスポーツ種目を中心に実践してきた。それは、終戦(1945)直後のアメリカの指導もあつてのことだが、競技スポーツ志向やレジャー社会到来におけるスポーツの役割増加という背景にも後押しされてのこと

ある。小学校から高校まで「好きな教科」の筆頭に「体育」があがるのだが、この 2001 年の状況傾向は、ゲーム性の高いスポーツに比重をおくことで実現している。スポーツ種目は、体操やダンスに比べ、教師からみても子どもが喜んで取り組めるという先行イメージもあるし、またプレイの良し悪しでの評価や技術の追求も可能な点においても、授業展開が容易である。

しかし、調査(2000) (運動の苦手な子『モノグラフ・小学生ナウ』VOL.20-1,ベネッセコーポレーション,2000)によると、運動の苦手な子は、「マラソン」「懸垂」のような身体的努力を必要とする教材や、「サッカー」「ドッジボール」のような相手のあるゲームを嫌っている。さらに、ゲームに勝つために上手な子にボールが集まって、運動の苦手な子は一度もボールに触れることもなく、「ただコート上を邪魔にならぬようにウロウロしているだけ」という報告すらある。ここで問題になるのは、スポーツ自体に教育的価値がないのではなく、スポーツ種目をいかにカリキュラムに組み込むかという教育力の質である。多くの子どもを置き去りにしたまま従来どおりにスポーツ種目過剰依存の授業を組み立て続ければ、教育としての体育の存在意義そのものが失われかねない。

## 2. 体育における表現とコミュニケーション

教室空間における典型的な授業風景は、子どもの目が、教師と黒板に一斉に注がれている姿であろうか。しかし丁々発止で質疑応答を展開したりディベートや討論を意識的に組み立てている授業においてさえも、黙ってじっとしている子どもの目線が教師に注がれていれば、ときに「考えている」と見なされることもあったりして、かたちだけはそこに居ることになる。ところで体育の授業では、少なくとも動かなくてじっとしている子は、教師や他の子どもの目にとまる。一つひとつの動きの課題にその子なりの大きさや早さやリズムで対応する姿は、ありのままの、自分そのものである。そこでは誰もが見てくれる。すべての視線に晒される露出状況はときに耐えられないこともある。しかし同時に、からだまるごとで表現する「自分そのもの」の露呈は、自他の関係において、最も効果的にわかりあえる契機になりうる。

ここに「スポーツは世界共通言語である」という所以がある。選手のプレイに感応し会場全体が息をのむようなスポーツ観戦での共感、アイコンタクトやパスフェイントに見られる選手間の息の合う高度な連係プレイ。これらは、説教くさいチームワーク論を持ち出すまでもなく、個々人の動きと身体性のレベルで、あるいは戦術や戦略という技術のレベルで、間々の了解を基盤に成立する高度な共同作業であることを物語っている。スポーツ現場やからだを動かす現場には、この了解が暗黙のうちに成立する。「関わること」「表現すること」「コミュニケーションすること」自体を直接に目的としなくても、スポーツをするときや、からだを互いに動かすときには、それらはすべて自然発生的に顕現される。体育の授業場面でも同様である。最も原初的なコミュニケーションは身体の交わりであり身体を仲立ちとする行為であるのだが、逆も真なりで、身体の交わりのなかにコミュニケーションも生まれるのである。

目線が一点に注がれているだけでは生のコミュニケーションは成立しない。そこで、間々の息づかいをも感知できる直接的な「からだ」の接触の豊富な体育の運動場面にこそ、コミュニケーション不足の解消の手立てを求めることはできないものなのか。感じたこと

や考えたことや意識もしないことが瞬時瞬時に現れる体育のなかでこそ、子どもたちの現実感喪失症候群の軌道修正も可能なのではなかろうか。こうした手立てで「からだの耕し」に時間をかけるほかには、現代の子どものからだに顕現している、すべての難しい状況を乗り越える術がないという気がする。

### 3. 表現やコミュニケーションを意図したダンス教育

とりわけ、表現を主目的にするダンスでは、「からだ」や「動き」が直接の素材であり手段となる。ダンスでは、足先にあたかも目があるように足が動くことも必要であるし、からだに染みついた癖を解体し、新しい多種多様な動きを入力する作業も必要になる。ダンスは「動くからだ」を実感でき、動きの可能性を広げるのに適した領域であるばかりでなく、何かを表現しようとするために自己の内面との対峙に迫られる世界でもある。「自己表現が下手」「他者と関われない」子が増えたと言われだして久しい。しかし、20世紀末の若者は、DDR（ダンス・ダンス・レポリューション）という機器で踊り、夜中のショーウィンドーに自分の踊る姿を写し、「パラパラ」と呼ばれる手踊りに興じ、2000年のYOSAKOIソーラン祭りでは踊り子38,000人が200万人の観客のなかで乱舞している。こうした時代様相は、リズムに乗るのが好き、誰かと一緒に踊るのが好き、観る・観られる関係のなかに身を晒すのが好きという若者たちのからだを借りて、「表す」「関わる」ことへの本来的な気づき願望を如実に表現しているのではないだろうか。

巷では若者が男女を問わずこのように踊っている。若者が何を求めているかを視野に入れて、いま、学校でのダンス教育も変身する必要があるだろう。若者たちは機器のうえでのダンス体験を好んで選択しているのではない。表現できる適切な場を見つけえないから、なのである。だとすれば体育においても、生身の仲間と関わりながら、「自分を思い切り表現する」「新しいことを創造する」ことが最優先されて、自由に動けるからだの回復が目指されるべきである（高橋和子「かかわりと気づきのダンス学習」『女子体育』第43巻第1号,2001）。ここでもまずは、自分のからだと同じく向き合う「からだの耕し」が必要になる。また、自分のからだや動きのみならず自分のイメージや思いを他者との対話をとおして展開する場や、作品に仕上げたり上演に至るあらゆる活動の場（音楽や衣装やプログラム印刷なども含めて）において、コミュニケーションは不可欠のものとして仕組まれている。

教師の留意すべきことは、踊るための技術や創作のための技術指導を優先させることにあるのではなく、子どもの表現欲求や表現内容を引き出して、表現技術とのバランスをとりながら、教師と子どもの「与える－受け取る」活動を展開させることである。この流れをコラボレーション（共同作業）（高橋和子「表現者としての教師」『他者としての子どもと出会う』藤沢市教育文化センター,2000）というのだが、授業とはまさしく、教師と子どものコラボレーションなのである。このことは実にスポーツ教材にも当てはまるのであって、体育は本来、からだの内と外とにおける共振や共感を伴う「生」のダイナミズムを展開する教科なのである。そうしてみると、よい体育授業とは、子どもが自由に表現できて自らのからだをとおして、他者（仲間や教師や自然）とのコミュニケーションを図ることを言うのであろう。この点をより意図的に押し進めることが、いま体育には求められているのであって、スポーツ種目に過剰に囚われない試みが期待されるのだが、すでに欧米諸国では実際にその取り組みを開始している。

### 第三項 表現とコミュニケーションとに焦点を合わせて

#### 1. 非スポーツ教材の展開例

「ムーブメント教育」(「体ほぐしの運動」『体育科教育』第48巻第5号,2000)は、イギリスやアメリカですでに50年の歴史を有しており、すべての運動の基礎として主に小学校で実践されている。目標としては、基礎的な動きの保障(歩く・走る・跳ぶなど)、特定の運動への習熟(ボールとの関わりなど)、運動によるコミュニケーション、体の気づき、運動の知覚と認識などがあげられている。「身体の経験」(「体ほぐしの運動」『体育科教育』第48巻第5号,2000)は、ドイツで展開された考え方であって、身体を中心とした事象(他者・環境・歴史・技術など)への感覚や認識をテーマにした学習である。実践の内容としては、パントマイム、シャワーによる皮膚感覚への刺激、サウナ、自律訓練法、呼吸訓練など多岐にわたっている。「チャレンジ運動」は、アメリカで最近開発された、仲間づくり運動を目的にした体育プログラムである。多彩で具体的な運動課題に挑戦しながら新しい動きを体験するもので、用具や器具(布・棒・輪・ボール・フリスビー・チューブ・スクーターボード・ランポリンなど)と関連づけて行うことが多い。日本でも、野口三千三(1913-1998)が開発した「野口体操」(野口三千三『原初生命体としての人間』岩波書店,1996(初版,三笠書房,1972))は、芸術領域を中心に実践されてきたが、およそ20年前(1980年頃)から体育でも身体意識を探る活動として取り入れられ成果をあげている。野口は、「意識至上主義」「筋肉至上主義」を危惧し、体操を「自分自身の生身のからだの実感を手がかりに、今ここで直接、体験するからだの中身の変化の実感によって、人間とは何かを探検する営み」(1972)と定義した。ここでは、からだを重力にゆだねて無駄な力を抜くことが重視されている。

これらの影響や時代状況を反映して、新学習指導要領(1998)に導入された「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、体力の向上をめざすトレーニングでもない。子どもの心と体の解放をテーマにした第三の運動」(「体ほぐしの運動」『体育科教育』第48巻第5号,2000)として、「気付き・調整・交流」の3つのねらいを掲げている。体育のなかで、からだとのコミュニケーションそれ自体を目的とした領域が登場したことは、新しい体育の役割として、また体育の独自性を語るうえでも、今後の成果が期待されている。これらの活動は教材やアプローチは異なるものの、共通点は、身体の内部感覚に依拠し五感を総動員して「主体として生きる身体」「知覚し認識する身体」の獲得を目指すことにある。そこには、他者を蹴落として競争する姿よりも、柔らかでしなやかなからだや他者と共に関わり合う姿がある。そのことによって、分断された心身(精神と肉体、理性と感性、客観と主観、思考と行動など)から、統合されたまるごとのからだ、つまり人間の全体性の回復が企図されている。

#### 2. 学校体育の新たな学びの課題

非スポーツ教材の導入は、従来の「体操・スポーツ・ダンス」での種目教材を提供するという「はじめに種目ありき」の考え方から脱皮する契機ともなろう。ここでは運動が持っている「6つの教育学的視点」(身体への気づき・美的な体験・危機的な状況の経験・達成やパフォーマンスの保証・協力や競争の中での社会的な行動の機会・健康の維持や健康の認識)(Kurt,D.Sport Education in Germany.The International Conference for the 20th Anniversary of the Japanese



Society of Sport Education, Program & Abstract, p59, 2000, OSAKA) をベースにして、授業を構成する考え方も可能になる。例えば、従来の器械運動は技の達成を主目的にしたが、「美的体験」を保障する目的から器械運動を考えれば、技の達成よりも技と技のつなぎやパフォーマンスを重視する発表会形式の授業も計画できる。また、呼吸は水泳でも重視されているのだが、呼吸そのものを学ぶ場は少ない。ストレスや自律神経失調症や「キレる子」への対処療法的な意味だけではなく、生きるうえで最も基本的な「呼吸」の学習も体育では引き受ける必要を感じている。そこで、胸式呼吸や腹式呼吸を、人体の構造と機能の知的理解と絡めて体験すれば（体育と保健や理科の融合）、「身体への気づき」や「健康の維持や健康の認識」が可能になる。

いま(2000年状況)の若者に人気の「Xスポーツ」は、過激に挑戦的であることを表す「extreme」という語に由来する競技であるのだが、決まった枠に縛れずに自然(岩壁、雪、風、波など)のなかで自由に表現し実践する。例えば、スケートボードやサーフィンでは、揺れのなかでまるごとのからだを投じて、制御可能と不可能の間を行き来する醍醐味も味わえる。また3オン3やフットサルでは、全員が主役になって活躍できる場が用意されている。これらの人気の秘密にも、体育を活性化させる、ヒントがある。そのうえ生涯スポーツにつながる学校体育を考えれば、「する・観る・支える」スポーツのなかでも「観る・支える」ための学習が欠如していて、「思考できる観衆」や「賢明な管理者」の育成も課題になる(岡出美則「素材主義の克服に向けた諸提案」『体育科教育』第46巻第11号,1998)。

今後の体育は、今まで体育が辿ってきた「身体の教育」「運動による教育」「運動の教育」のどれか一つを志向した時代を超越して、それらともバランスを保ちながら、新たな動向とも共存するべき時代状況にあることを視野に収めなければならない。その根底に据えるべきことは、「いま・ここ」で動いているからだの実感(気づき)を、いかに企図すべきかにかかっている。

### 3. 気づきを促す体育授業からの発信

人間の「生」の問題に着目する「からだ気づき」教育(高橋和子「からだ気づき」「からだ」を生きる」創文企画,2001)という提唱がある。この提唱は、「からだ気づき」自体を体育や教育の基本と考え、さらには生きるうえでの基本(人として健康に生きる)とも考え、究極の目標をアウェアネス(気づき)に置いている。アウェアネスとは一点に囚われていない注意を意味している。具体的には、もともと人間に備わっている感覚を覚醒させたり、バランスの取れた動きや深い呼吸によって得られる生きる力を取り戻したり、「ひと・もの・こと」と関わりながら社会や文化や自然を省みたり、音や色や動きで自分を豊かに表現してみたりすることをさす。ここでは、身体感覚や動くからだ、開いたり閉じたりするからだ、ひとやものと関わるからだ、さまざまなことを表すからだが生まれてくる。「からだ気づき」とは、生の循環を目指す、テーマ優先の活動なのである。

例えば「新聞紙」という実習では、2人組になって新聞紙と遊ぶ。1人が新聞紙を丸めたり摘んだり空中に放り投げる。もう1人はいろいろ変化する新聞紙の形をからだで真似る。ある小学生は新聞紙を床にたたきつけたりポロポロにちぎり、これでもかこれでもかという具合に新聞紙を痛みつけていた。その動きを真似た子はからだを張って真剣に動いていた。最後に感想を言い合う場面で、動かした子は「僕は本当にすっきりしたんだ。君

のおかげだ。でもね、途中で君が痛いんじゃないかと思って心配したんだ」と言った。動かされた子は「新聞紙の気持ちが分かるような気がしたし、君の思いも何だか伝わった。僕もすっきりしたよ」と言った。一見暴力的ともいえる動きを見て、教師がもし「そういう動きはだめだ!」と言ったならば、子どもが「すっきりした」状態にはならなかっただろう。この子は初めから痛めつけようと思っていたわけではなく、新聞紙を動かし友だちがそれに必死で応える中で、からだの内部に強烈に動きたい欲求が生まれたのではないか。二人の関係は、「発信→受信」の一方向ではなく、互いのやりとりという双方向の関係である。ここには、まるごとのからだでの表現やコミュニケーションが瞬時に行き交う体育の良さがある。ある中学生は新聞紙の実習後、「これは先生も世の中の大人も全員やった方がいい。これこそ道徳の授業だ」と言った。一体となった心と体、まるごとのからだを実感した感想といえる。このように「新聞紙」では、思うように動かないからだや他者との共同作業の中で、「自他不二」(伴義孝「はじめよう!《生の体育》運動を!」関西大学文学部紀要.2000)の場の構造が生成する。

それ以上に特筆すべきは、教師の変容である。「からだ気づき」を実践した教師は(高橋和子『「体ほぐしの運動」実践における教師の意識変容』『学校体育』第54巻第2号.2001)、「できるようにさせる」どころか、「子どもの立場に立つ」「子どもを待つ」という身構えからも解放され、「いま・ここに子どもと共にいる」ことを味わうらしい。この味わいが他の授業にも転化すると、子どもからは自然に「分からない」ことを「分からない」と、声に出す様子が生まれたり、学級活動でも子どもがどんどんアイデアを出し、実現していったという。教師のからだが変わることで、教授技術も授業の雰囲気にも影響が見られた例である。

テーマ優先の思考は柔軟な実践を可能にするが、学校という限定された時空間の中で目の前の子どもに何を保障するかは、教師の自由な発想やカリキュラム創造の意欲にかかっている。さらに、授業場面においては、子どもたちがじっくり「動くからだ」と向き合うことが保障されているか、そのことにどう教師が関わっているかが重要である。子どもの「いま・ここ」に寄り添わずに、「目的に邁進する・強引に気づかせる・技能習得に躍起になる・動機付けと称して競わせる・何も教えない」教師では、従来の体育が陥った誤謬を繰り返すことになる。極端な言い方をすれば、スポーツ教材であろうとなかろうと、「まるごとのからだで自他のからだやものや自然と関わる営み」の中で、いまからだに起こっていることに気づきを促す場、それがいま体育に求められている。そのためには、教師の身体観のみならず、教育観自体が問題にされるのである。

さて、子どもの遊びに「感じる・動く・ひらく・かかわる・表す」生身の経験が潤沢であった時代、逆説的に言えば、「からだ気づき」も必要なかった。だが、21世紀が幕を開けた現在はどうなのであろうか。「気づき」の場を保障しようとするれば、いったい誰の責務なのだろうか。この「どうなのか」と「誰」の問題から、私たちは逃避してはならない。体育も教育も学校も変わらなければならないのである。「身体性の教育」を問うことは、目標達成に邁進せず、子どもと共に学ぶ「新しい学びの様式」を考える契機になる。

日本学術会議教科教育研究連絡委員会編集「新しい『学びの様式』と教科の役割」(東洋館出版社)2001

## II. 教科教育の新しい課題と表現・コミュニケーション

「4. 体育における表現・コミュニケーションーからだ気づきからの発信ー」(高橋和子)に収録

(高橋 和子)

## 第五節 「体ほぐしの運動」の検討

### 第一項 「体ほぐしの運動」の検討Ⅰ

1998年12月に改訂・告示された学習指導要領で、「心と体を一体としてとらえる」観点が強調され、「体ほぐしの運動」という内容が導入された。これらは、本研究のテーマである「身体性の教育」と目的・内容・方法・評価のすべてにわたって重なり合う問題が多いため、本研究を進めるにあたって、その検討が必要になった。

#### 1. 学習指導要領の改訂作業における「体ほぐしの運動」の導入の経緯

今回の体育科の改訂についての方針は、保体審答申（1997年9月）および教課審の「中間まとめ」（1997年11月）までは、①「運動に親しむ態度の育成」と②「体力の向上」の二本柱で構成されていた。そこでは、中教審が強調した「生きる力」を身体との関わりでは「たくましく生きるための健康や体力」とおさえ、体操領域で直接体力の向上を図るとともに体力の高め方を学び、生活の中で体力を高める実践につなげて行く。そしてこれが、他の運動領域で育成される運動に親しむ態度による生涯スポーツ実践と結合して体力を高めていく、と考えられていた。そこには、「体ほぐし」につながる記述はまだ姿を見せず、「体力」とは「意欲、意志などを含めた」、「精神的、身体的にも少々のことではへこたれない」、「たくましく生きる」ためのものだとしていた。

しかし、1998年6月の教課審「審議のまとめ」で突然、「心と体を一体としてとらえる」観点と、その「目玉」としての「体ほぐしの運動」が導入された。そしてこれは教課審最終答申（1998年7月）を経て、新学習指導要領（1998年12月）では、小・中・高の体育科の目標の冒頭で「心と体を一体としてとらえ」る観点が強調され、「体ほぐしの運動」が新設されたのである。

こうした経過から考えると、今回の改訂は、現行の学校体育の総括から内発的に出てきたというより、中教審や教課審などの教育全体を考える「より高い所」から降りてきたものであるように思われる。

#### 2. 「体ほぐしの運動」とはどのようなものか

「体ほぐしの運動」の位置づけと性格については、ある特定の運動領域・内容であるだけでなく、他の全ての運動領域・内容においても準備運動・主運動として取り組まれ得るものであるとされている。また、「体ほぐしの運動」に特有の運動様式があるわけではなく、後述するようなねらいをもって行われればどんな運動でも「体ほぐしの運動」になるともされている。しかし、「体ほぐしの運動」を固有の内容として設定しないと「実践を変える力にはならず、お題目に終わってしまう」ので、独自の内容として位置づけられたのだということである。

また、「体ほぐしの運動」は従来の「体操」領域に位置づけられたが、そのことによって、「体操」の領域名が「体づくり運動」に名称変更され、これまでの「体力を高める運動」と「体ほぐしの運動」の二本立てで内容が構成されることになった。

次に、「体ほぐし」には、①体への気づき（運動を通して自分や仲間の体に気づく）、

②体の調整（運動を通して日常生活での身のこなしや体の調子を整える）、③仲間との交流（運動を通して仲間と豊かにかかわる楽しさを体験し、仲間のよさを認め合う）、というねらいがあるという。ちなみに、文部科学省による「体ほぐしの運動」の英訳は communication、coordination、awareness とされている。これは、「体ほぐしの運動」の本質をその三つのねらいから直接的に特徴づけたものだと考えられる。

そして、次のような具体的運動例があげられている。

- ①のびのびとした動作で用具を用いた運動
- ②リズムにのった体操など心が弾むような運動
- ③互いの体に気付き合うペアでのストレッチング
- ④いろいろな動作でウォーキングやジョギング

（当初は⑤やさしい身体活動を伴う伝承遊び、⑥戸外での様々な運動遊び、なども考えられていたが、「体ほぐし」が小学校高学年以上の内容であることから削除されたという）

また、こうした運動による授業像は、「できるだけ活発で、律動的な運動」とか、「体を動かし、汗を流すことで、爽快な心を取り戻し、それが健康な体づくりにつながる」（川口啓「教育の今日的課題に体育はどのように応えようとしたのか」『学校体育』1999年2月号）などとイメージされている。そして、そのように考えると、「体の気づき」や「体の調整」の教材の中で、静的で自分のからだの内側に意識を集中して行くようなものは、「特殊な指導技術を要」し、そうした技術を有しない教師にとっては指導が困難なものとして消極的に受け止められる傾向が生じそうである。

### 3. 「体ほぐしの運動」の具体化の動向と教育現場での受け止め

現在、教育現場に具体化されつつある「体ほぐしの運動」の単元や授業の構成には、次のような幾つかのパターンが見られる。

- ①各種の運動の授業への「準備・導入」として位置づけて取り組むもの。
- ②「気づき・調整・交流」という三つの観点に基づいて各種の運動の授業に取り組むもの。
- ③「体力を高める運動」と合わせて「体づくり運動」として単元や授業を構成するもの。
- ④「体ほぐしの運動」を独自の内容領域として取り組むもの。これには、一時間の授業に幾つかの「体ほぐしの運動」教材を連ねて一時間の授業を構成するものと、一つないし二つの教材で授業を構成して十分時間をかけて取り組むものが見られる。

そして、そこで行われている具体的な運動内容としては、集団交流的なゲーム、リズムにのった表現遊び、からだから力をぬくリラクゼーションの運動やペアでのストレッチング、体の気づきの活動、ウォーキングやジョギング、風船や新聞やボールなどの用具を使った運動遊び、鬼ごっこや伝承遊び、チャレンジ運動やアドベンチャーゲームなどの、非競技的・集団交流的・表現的なさまざまな楽しい運動ゲームが、ある種の「何でもあり」的に取り上げられている。

これを受け止める教育現場では、まず指導要領を見た段階では、「それ、何？」とか「へんなものが教科に入ってきたな」という感じが多いようである。中には、「ほぐし」からマッサージを連想する場合もある。それが、伝達講習を受けたり試行的実践を見たりすると、前述のようなゲームや運動をやることなのかと理解するようになっていく。しかし同時に、次のような疑問も出てくる。

「参加してみると結構楽しい。この楽しさは何か。楽しさ中心にレクリエーションとし

て組まれているせいと気づいたが、教科を削ってまでやる意味があるか疑問。なかみのない生活科と同じ経過をたどると思われる。(安武一雄、2000年度大阪教研集会レポート) さらにこだわると、次のような発言が出てくる。

「文化の学習に入る前の遊んだり・用具に慣れたり・感覚づくりをしたりする段階を丁寧に行わなければならなくなってきた。『体ほぐし』ではそのような今までもやってきた運動を『取り立てて』行うようになってきている。その必要は認めるが、その部分を『切り取って』行うことにどんな意味があるのか。むしろ、そうすることで『こころ』と『からだ』に対する配慮が各教材指導のところで希薄になっていかないか再考する必要がある。その上で、『取り立てて』行う『体ほぐし』の積極的な意味を考えたらどうだろう。」(堤吉郎『第51回日本体育学会大会号』2000年)

ここには、「体ほぐしの運動」が、これまでも各領域で取り組まれてきた非競技的で楽しい運動を、「気づき」「調整」「交流」と位置づけ直して並べただけで、「体ほぐし」の授業としてのアイデンティティー(とりたてて行う積極的な意義)が見えないという問題提起がなされている。

#### 4. 「体ほぐしの運動」の問題点

本研究では、「心と体を一体としてとらえる」観点や「体ほぐしの運動」と問題意識を共有する部分も多く、それらの導入に原則的に賛成できる。しかし、その具体化の方向と内容には、幾つかの点で疑問や危惧を感じる。

第一に、その身体観が、楽しく運動して「体がほぐれれば心もほぐれる」という相関論にとどまっていることである。「体ほぐしは心ほぐし」、「体が楽しめば心も楽しむ」という心身相関論的な身体観に基づく予定調和的な考え方で「楽しく体を動かせば結果オーライ」と取り組んだだけでは、今日の「身体(心身)の危機」に切り込む力を持ってないのではないかという不安を感じる。

第二に、「体ほぐしの運動」の具体例や試行的実践の中には、これまで本研究で「からだ気づき」や「野口体操」として取り組んできたものなども取り入れられている。これらは、「体ほぐしの運動」の導入以前から、目の前の子どもを直視した時におのずと「心と体を一体のものとして」捉えざるを得ず、教材や指導法を工夫してきたものである。

これらが「体ほぐしの運動」に取り入れられることは歓迎である。しかし、多くは扱いが5～15分と短く、相互の関連や系統性が乏しいまま並んでいるのを見ると、「楽しく体を動かす」経験はできても、「からだ」とじっくり向かい合い、味わい・探求する経験が保証できず、その本来の意義が骨抜きになり、「体ほぐし」の授業としての深まりを創り出すことが困難なのではないかという不安を感じる。

第三に、これが、「特殊な指導技術」を必要とせず、「楽しく汗をかいて体も心もリラックスして健康に」というレベルで受けとめられると、教育的働きかけが表面的なものにとどまり、子どもの身体に押し込まれている無意識や情念、快感と欲求、性や暴力への衝動などを引き出し、それらときちんと向き合いながら折り合いをつけていくことに働きかけが届かなくなってしまう。

第四に、「体ほぐしの運動」と他の運動教材との関係である。例えば、スポーツ教材では「体ほぐしの運動」のねらいは達成できないのかという問いに対して、次のように解説されている。

「スポーツ教材は難しすぎて、体育の場で心身を解放するどころか、大きなストレスを感じたり、仲間と一体感を味わえない子どもがいることも明白な事実であり、もっとやさしい『体ほぐしの運動』を位置づけ、さらには、このことを起点として体育授業全体のあり方を見直していこうということになったのです。…(略)…仲間との積極的な交流がみられます。しかし、授業の実態を観察分析すると、能力の低い者は、まるでゲームに参加できていなかったり、仲間から阻害されたりしています。また、ゲームの勝ち負けが先行するため、自然の状態では肯定的な交流ばかりが生み出されるわけでもありません。」(高橋健夫『『体ほぐしの運動』Q&A』『体育科教育』2000年5月号)

ここでは、スポーツ教材の授業の実態では、「体ほぐしの運動」のねらいの実現が困難なことと同時に、そうした現状を「体ほぐしの運動」を起点として改善していく方向が示されている。しかし、それを読み違えて、スポーツ教材では「心身の解放」や「仲間との交流」などのねらいを達することはできないと放棄することになってはならない。それらは、スポーツや舞踊や武道への取り組みの中でも貫かれる必要がある。

第五に、身体の形態や構造や機能について子どもにしっかりとした認識を獲得させるという観点が弱いことである。

第六に、「主体的身体」(身体としての私)に気づき、目覚めさせ、活性化していくねらいと、「身体にきく」という内観的な探求方法の追求が弱いことである。

第七に、「体ほぐしの運動」の登場により、従来から「体力をつけるための運動処方」に矮小化されてきた「体操」という文化が教育課程から抹消され、その本来の「人間らしい身体を育てる文化」としての意義を追求できなくなってしまうことも問題である。

総じて、「体ほぐしの運動」はこれまでの「体育の考え方の転換を図る契機を胚胎させている」とか、「体ほぐしの運動」を起点に体育授業全体のあり方を見直すことが可能になると言われているが、そのためには、それにふさわしいだけの内容とインパクトが求められると考える。

## 5. 「体ほぐしの運動」の導入の必要性と背景

「体ほぐしの運動」の導入は、次のような「今日の児童生徒に生じている諸問題」に対処する「一つの方略」であったと解説されている。

「日常生活において、運動遊びなどによる基本的な身体活動の体験が減少し、精神的なストレスが増大している。活発に運動する者とそうでない者との二極化が進み、体力や運動能力が低下している。さらに、児童生徒の生育環境の変化に関わって、顕在的・潜在的に子どもたちの体や心に深刻な影響が現れている。」

また、その背景には人間の「実存的二分性」の進行があるとして、次のように付言されている。

「労働生活はもとより日常生活の中でも、人間の理性と感性、精神と肉体、頭と手足の分化・分離が余儀なくされており、人間の全体性をいかにして回復するかが問われている。」(高橋健夫『『体ほぐし』—そのねらいと内容』『体育科教育』1998年9月号。「学習指導要領に見られる『体ほぐし』の考え方』『体育の科学』1999年6月号。)

このような児童生徒の現状認識は教課審答申に基づくものであるが、その実態に立ち入って少し詳しく検討してみよう。

第一に、体力・運動能力の全般的低下についてである。我が国でスポーツテストが開始

されてから 34 年間を通して見ると、体力の総合点は、1970 年代には向上したが、学習指導要領が「楽しい体育」に変わった 1980 年代には横這いしないしゆるやかな低下に転じ、現在はかなり低下してきたがまだテスト開始時の水準を維持している。ただし、各体力要素毎に見ると、柔軟性や体幹部の筋力などは大きく低下しており、要素間の歪みがある。これに対して運動能力は、1970 年代には向上したが 1980 年代に入るとすぐ低下し始め、1990 年代にはその低下傾向が激しくなり、現在ではテスト開始時よりかなり低い水準まで落ち込んでいる。また、項目毎に見ると走り幅跳びやボール投げなどの運動スキルと関わりが深い項目で落ち込みが著しい。

このデータから考えると、「体力・運動能力が全般的に低下している」のは 34 年間のうち後半部であり、また、体力はスポーツテスト開始当時（1960 年代半ば）の水準をかるうじて維持できているのに対して、運動能力はその水準よりかなり大幅に低下してしまっているとまとめた方が性格である。また、体力と運動能力の乖離（体力はあるのに運動の形にまとめて発現できない）は、この後半部の学校体育で運動のやり方がきちんと指導されてこなかった結果であると考えられるべきであろう。さらに、14 歳では体力も運動能力も比較的高い水準を維持している（ただし技能の格差は大きくなっている）。これは、これまで中学生の多くが運動部・クラブ活動に参加してきていることによるものであると思われる。そしてこれが、新学習指導要領で必修クラブが無くなることでどうなるか、慎重に見守っていく必要がある。

第二に、活発に運動する者とそうでない者への二極化（中学校における技能の格差も）については、明らかにこの間の学習指導要領の「個別化教育」路線の結果であり、それを改めるのが先である。

第三に、精神的ストレスの増大は、確かに現代生活の大きな特徴である。しかし、ストレスの原因は多様かつ複雑であり、たのしく運動すればストレスが発散・解消するという単純な考え方は、対症療法の一つとはなっても、問題の根本的解決にはならない。

第四に、基本的な身体活動の体験の減少についてである。これは、これまでは生活や遊びの中で発達してきた身体とその諸能力が、現代の生活様式の激変の中で自然には育たなくなつたことを意味している。例えば、視力にみられる外部感覚、体温や血圧の調節にみられる自律神経系の機能、土踏まずや背筋力にみられる直立姿勢と二足歩行能力、筋感覚にみられる自己受容感覚など、「からだ」の形態や機能に発達不全や失調が生じている。またこれまで、走跳投をはじめとする移動や操作の動きの基本は 8・9 歳頃までに一応の完成を見ると考えられてきた。しかし、子どもの生活から身体を使うことが姿を消す中で、その発達の適時性が保障されず、育ちそびれが生じている。したがって、これまでは生活の中での身体の自然な育ちがあることを前提に編成してきた教育の中身を、その前提が崩れていることを考慮して再構築する必要が生じている。

第五に、生育環境の変化により子どもの体や心に顕在的・潜在的に現れている深刻な影響（具体的内容は説明されていないが）や、その背景にある、身心の「実存的二分性」とそこからの全体性の回復の問題である。これは、「心と体を一体としてとらえる」観点の強調と「体ほぐしの運動」の導入にとっても、本研究の「身体性の教育」の今日的課題にとっても本質的に重要な問題であると考えられる。そこで、次に項をあらためて詳しく検討することにする。

（久保 健）

## 第二項 「体ほぐしの運動」の検討Ⅱ

### －「からだ気づき」の立場から「体ほぐし」を考える－

1998年12月に改訂・告示された学習指導要領に「体ほぐしの運動」が導入されたのは、本研究期間中であった。私たちはすでに「身体性の教育」を試行錯誤しながらも、それぞれの教育機関で実施していた。それが「体ほぐしの運動」の導入により、学会のシンポジウムや研究授業の助言者として、「身体性の教育」と「体ほぐしの運動」とを関連づけて思考する機会が多くなった。ここでは、筆者が教育実践してきた「からだ気づき」の立場から、「体ほぐしの運動」とを比較検討する。

#### 1. 「からだ気づき」で味わう世界

「からだ気づき」の考え方や実習が、看護教育やカウンセリングに受け入れられて20年がたった。ここで得た実感は、人と人が「からだ」（内側から知覚される身体）でかかわる中で、自他への気づきが拡がり深まる可能性である。最近「体ほぐしの運動」（以下、「体ほぐし」）の導入により、俄に体育領域においても「からだ気づき」実習を行う場が増えた。というよりは、私（高橋）から執拗に、体育や教育に「からだ気づき」を提供していると言ったほうが当たっている。なぜそうするのかを振り返ると「いま・ここに」「動くわたし（からだ）がいる」こと、言い換えれば「かけがえのないわたしがいる」ことを多くの人に味わってほしいと願っているからである。

この心境を相田みつをはうまく言い得ている。

いまここに だれともくらべない はだかのにんげん わたしがいます
---

アノネ がんばらなくてもいいからさ 具体的に 動くことだよ
--

「からだとして生きるわたし」は誰とも比べられない存在である。一人ひとりが「具体的に動くこと（生きる）」によって、その存在に気づくことができる。あえてここで「がんばらなくていい」と言ったのは、「がんばり」は自分のからだへ向かうよりは、他者との比較（競争原理）や目標を達成する力に向かうことが多いからである。そして、「からだ気づき」と言えば、教師は決まって子どもに何かを気づかせなければならないと思い、子どもも教師の思いを察知し応える姿を、授業の中で見てきたからである。しかし誤解を招きやすいので断っておくが、ひとり人間が自分の「存在＝生」に向かい合うとき、時には「がんばり」も必要である。「からだ気づき」は言い換えれば、「わたし」という存在に対峙することであり、そこには、哀しみや辛さ、厳しさや喜びが入り交じっている。それを受け止めるには、竹のような強靱な粘り（がんばり）と、しなる力、「しなやかなからだ」が必要になるし、そんなからだになりたいと願っている。



## 2. 「からだ気づき」はなぜ、分かりづらいか

「からだ気づき」で「しなやかなからだ」をキャッチフレーズに、私はここ5年間体育領域に「からだ気づき」を紹介してきた(高橋和子他(1998.4～2000.3)「連載・からだ気づきの授業実践」『体育科教育』大修館書店)。この根底には、教科再編の動きの中で体育が生き残るためには、「からだ」をベースにおくという考えがある。だから、「からだ気づき」は体操領域の一部ではないのである。しかし、「からだ気づき」はなかなか受け入れられていない気がする。その一番の要因は、「からだ気づき」は「一元的評価システム」に依拠していないからと考えている。近代合理主義に慣れ親しみ、目標達成に邁進してきた心身は、この呪縛から解き放たれて初めて「リアリティのあるからだ」を得ることができる。そのために「からだ気づき」では、いくつかのポイントを大事にしている。

- ① エクササイズ(練習)ではなくプラクティス(実習)と呼ぶ。
- ② やってみる中でからだに起こることに気づくことを願う。
- ③ 子どもを操作して気づかせようとはしない。
- ④ 自由な雰囲気と安全な場を用意する。

そうすることで、子どもは自他の「からだ」にゆっくり向き合える、と考えている。ここでの「からだ」は「操作される身体」「モノ化した身体」ではない。「体ほぐし」でもこのようなことを目指しているのではないのか。そうでなければ、「心と体が一体」や「他者と交流(かかわる)」「自分のからだの調整(バランスよいからだ)」を得ることにはつながらないと、私は思っている。

しかし、「からだ気づき」には、次のような批判が寄せられている。〔学習内容は何か・典型教材は何か・到達目標は何か・評価はどうするか・教師は教えるはだめか・怪しい危ない領域ではないのか・教育の場で必要か〕など。多くの点については論述してきたので(高橋和子他(1998.4～2000.3)「連載・からだ気づきの授業実践」『体育科教育』大修館書店)、ここでは「危ない」について触れる。私の20年の経験では、一度も危ないと思ったことはない。質問者が何をもって危ないと思うかは推測の域を出ないが、学生の例では、ヨーガのオームを発声したり、実習「ごろにゃーん」で他者のからだに触れるだけで新興宗教だと言う。慣れないことへの戸惑いであろう。深層心理を強引に引き出すような身体技法は危ない面を持っているだろうが、「からだ気づき」では操作して引き出そうとはしないので、例えば、叫び声をあげたり凶暴になる姿も見たことはない。むしろ、肯定的になり自他に優しくなることが多く、身体面では身長が伸び全身的な緊張低下を得る人も多い(高橋和子(1998)「身体形成のための技術～主観的気づきと客観的知～」『体育の科学』807-812)。

分かりづらいもう一つの要因は、子どものからだに何が起こっているかが、教師にはつかみにくい点である。とりわけ静的な教材ではその傾向が強く、授業公開などを見ても子どもの変容は分かりにくい。からだに起こったことや感じたことを言葉で表現するのも難しい。まして、指導者自身に体験がないまま無謀にも授業をすれば、子どもの体験と教師の授業の読みとり(see)にはズレが生じる。実習「目隠し歩き(目をつぶってみて)」で説明しよう。この実習は2人組になり、目をあいている人が目をつぶった人を安全に快適に

言葉を使わずいろいろなところに連れて行き、30分くらいで交代するものである。「からだ気づき」の典型教材である。20分を経過した頃から、怖さよりも光の陰影や風や臭い、触覚などの感覚に鋭敏になるのだが、体験のない教師には実感が伴わないので、授業計画(plan)や実行(do)の段階にも、ちぐはぐさが現れやすい。例えば、ある教師は「5分でも光の陰影は分かる」「体育の時間は減らされるのだから、1時間も取ることはできない」などの理由から、一人5分で交代する計画を立てる。また、やる前に次のような目標を子どもに言うこともある。「怖さを体験してみよう」「目の不自由な人の身になってみよう」「人を信頼しよう」など。それにより、それらの目標に関連した感想が子どもからは多くあげられ、多くの豊かな気づきが起こる可能性を摘んでしまうのである。

3. 「からだ気づき」実習が保障する経験 表 「からだ気づき」が保障する経験

とりわけ、教師には気づきを保障しやすい実習を選択する力(plan)が必要になる。そのためには「からだ気づき」の各実習が、どのような経験を保障するのか(学習内容)について、知っておかなければならない。「からだ気づき」では、身体意識や身体感覚、人間の最も基本的な動き(行住坐臥や呼吸)、ひとやものとのかかわり、表現などを学習内容にしており、従来のスポーツ種目中心の内容とは異なることから、分かりづらい面もあった。

また「からだ気づき」の学習内容については、経験知に頼ることが多かったが、教育現場で実践されるに従い、子どもの受け止め方の傾向が、受講後の感想分析から徐々に分かるようになってきた。具体的な分析結果を次の表に示す。これらは先行研究における受講者の感想を、「身体性の教育」が保障しやすい「6つのカテゴリー」で分類しなおしたものである。なお先行研究を次のとおりである。

- ・鈴木学(1997)「からだの気づきを促す教材-卵は立つ?」の実習が保証する経験の可能性」日本体育学会48回大会
- ・川端賢仁(1999)「からだ気づき」授業の可能性.平成11年度神奈川県教育相談研修大学派遣教員報告書
- ・石川ゆい子・高橋和子(2000)「からだ気づき」の教育実践の可能性.日本体育学会51回大会
- ・柏崎・刈羽中学校教育研究会(2000)『心の健康に関する指導』研究紀要

方向 目標	実習名	対象 /実施年	I II III IV V VI						キーワード (多い感想)
			身体	自己	関係	快	表現	成果	
感じる	目隠し	小 5/99	○	○	○				感覚・色
	歩き	小 6/99	○	○	○				不安・怖さ
		大 /96	○	○	○				信頼・関係
	からの重さ	中 /98	○						軽い・重い
動く	歩く	大 /96		○					汚い・姿勢
ひらく	寝によろ	大 /96	○	○					気持ちいい
		中 /98	○			○			重い・不思議
		大 /96	○	○				○	リラックス・眠い
関わる	与える・受け取る	中 /99	○		○	○			重い・脱力
		大 /96	○			○	○		衆・緊張
	手当て	中 /0	○			○			暖か・安心
	一緒に動く	大 /96	○		○	○			一体・関係
		大 /96	○		○	○			感覚・生命力
	自然探索	大 /98	○	○	○	○			新鮮・自己
		卵は立つ	小 5/99		○	○	○		
表す	声	小 4/99	○				○		楽しい・感覚 声が出る
		小 5/99			○	○	○		楽しい・身体
	マイ・シルエット	小 5/99	○		○	○			他者の表現
小 6/99		○	○	○	○	○			
風船	小 5/99			○	○	○	○	感触・他者・自由	
	小 6/99	○		○	○	○	○	息が合う・楽しい	
新聞紙	小 6/99	○		○	○	○		楽しい・嬉しい	

I:身体感覚 II:自己概念 III:関係 IV:快経験 V:表現 VI:パフォーマンス  
小5=小学5年生 中:中学生 大:大学生 ○:過半数の受講者があげた項目

サンプル数は少ないが、このことにより学習内容が明確化し、発達段階に応じた教材選択がある程度可能になる。また、感想分析を通して、教師の願いと子どもの経験のズレに気づくことができ、実習の捉え方も修正できる手がかりになる。

具体的に、実習「卵は立つ」で説明する。これは同じ指導者が、小学校5・6年に行った実習である。Iのカテゴリーの身体感覚についてみると、5年生の記述はほとんどないものの、6年生になると記述が増える。同様に、実習「声」では、小学校4年生は「声が喉に響いて出る」などの身体に関する記述が多いが、5年では「相手に声が届くか」というように、他者との関係に関する記述が多いみられる。大学生になると、多くの実習において、自己概念（アイデンティティ）の項目が増えてくる。このように、同じ実習を行っても発達段階やクラスの雰囲気、言語化の限界、教師の実習の解釈や授業方法により、気づきの広がりや深まりに違いが見られることがわかる。子どもの感想分析で更に考慮が必要だと考えられるのは、教師の願いに暗に答えようとする子どもがいることである。子どもの本音をつかむには、授業中に何気なく発せられる子どものつぶやき分析（鈴木学・川端賢仁(2000)小学校における「からだ気づき」の授業実践.第4回体育授業研究会高知大会）（沼倉学・高橋早苗・久保健(2000.12)「体ほぐしの運動」の授業研究の試み.学校体育）も有効な手がかりになる。これらの分析方法は万能ではないが、今後とも多くの実践を集積することによって、学習内容を明確にできると考えている。

#### 4. 「体ほぐしの運動」の授業実践を見た印象

次に「からだ気づき」の立場から「体ほぐしの運動」を見た印象について触れたい。

2002年実施の新学習指導要領の移行措置を受けて、2000年度当初から教育課程編成を試み始めている学校がある。特に「体ほぐし」に限ってみれば、1999年までは体育雑誌の特集として、その考え方や教材例が紹介されるのが多かった。2000年に入り、多くの学校が授業を展開し始めているのを見ると、「体ほぐし」がいろいろな意味で注目されていると同時に、学習指導要領の強力な波及効果を肌で感じている。この傾向は従来の「体操」の実施の低さから思えば、「体ほぐし」の名称が教師に新しい考え方や運動を想起させ、実践意欲につながったとも考えられる。あるいはまた、研究校独特の「時期を得た取り組み」の現れとも考えられる。どちらにしても「からだ」への関心が高まったことは喜ばしいことである。しかし、教師の目の前にいる子どもが「からだのリアリティが希薄」「ストレスに満ちあふれている」「他者と関われない」からだの持ち主であるとしたら、事態は深刻である。そのように感じている教師にとっては、子どもに「からだ」の実感を味わってほしいと切に願っているのかもしれない。

私の見聞においても、「体ほぐし」の授業実践は様々な形態が見られる。少し紹介する。

【単元構成】の例では、ある運動種目のウォームアップとして導入的に扱う。「体づくり運動」の一環として、単元を帯状に組む。単独に数時間の単元を組む、などである。

【教材】は「体ほぐし」のねらいに示された「体への気付き」「体の調整」「仲間との交流」に合致する教材を選別し、評価カードもそれと対応するように作られている。そして、学習指導要領解説にあげられた4つの「行い方の例」(①用具等を用いたのびのびと

した動作 ②リズムに乗った心が弾む動作 ③ペアのストレッチング ④ウォーキングやジョギング) の他にも、チャレンジムーブ、アドベンチャーゲーム、コンタクトワーク、野口体操、ボディ・アウェアネス、操体法等、多岐にわたっている。どの教材も「体ほぐし」の3つのねらいを意識して選択されている。例えば「3分間に10人と握手」という教材なら「交流」をねらいとして、教師は「何人と握手できましたか」や「いっぱい関わった人？」などと、子どもに尋ねる光景が見られる。また、45分や50分の時間内に、いくつもの教材を配列するのも特徴的であり、その選択に当たっては、教材の目的や活動内容が明確なものを選ぶ傾向があるように思える。しかし、配列の意図がつかめない場合が多く、羅列している感が否めない。

【指導方法】は、教師がイニシャティブを取る場合と、単元の後半では子どもたちが工夫して教材を開発するなども見られる。

【子どもたちの様子】は、はしゃいだり楽しそうであり、真剣に取り組む様子も見られ、「いつもの体育とは違って面白い」と言う子もいる。その一方で、恥ずかしがったり戸惑ったりする子、あるいは「いつもより先生は優しい」と指摘する子もいる。

【教師】は大声を出して指示することは少なく、ゆったり感と不安感が混在する感じの教師から、ほとんど従前と変わらない感じまで様々である。

総じて、私の「体ほぐし」見聞からは、何でもありの教材、はしゃぐ子ども、優しいような教師という印象がある。しかし、教材例も含め従来の体育と何が違うのかという疑問が残る。例え「心と体を一体として捉え」や「学び方を学ぶ」という言葉や「新しい教材」が表層に散りばめられても、教師の授業へのありようが変わらないように思える。教師は相変わらず観察者に徹し、子どもを操作する対象として見ているように感じる。これでは、子どもが自分のからだを実感する時間や空間が保障されるのであろうか。「からだ気づき」では、提供する実習は高度な技術や難しい動きではないが、「楽しく・手軽で・易しい運動」でもないと思っている。「スイッチオン!」で自動的に動く「からだ」でもない。人間が生きる上での、基本的な動きの再考の場であると考えている。しかし、「体ほぐし」で育てたい体は、「どのような体なのか」、実践からはつかみにくい感じがしている。

## 5. 「体ほぐしの運動」についての教員の意識調査

次に、「からだ気づき」を受講した教員と、一般の教員が「体ほぐし」に対してどのように思っているのかについて探ってみた。「からだ気づき」ワークショップについては、私(高橋)が行った1時間から4時間のもので、主に小学校教員が参加していた。調査項目は、先行研究(鷲野昭久(2000)「体づくり運動」領域「体ほぐしの運動」についての教師の意識調査. 日本体育学会51回大会)で一般教員(236名)に行った類似の項目に加え、「実施上の不安」「新たに実習を受けての考え方の変化や疑問」(自由記述)の項目を追加した。調査の概要は下記のとおりである。結果については、一般教員と「からだ気づき」受講者の共通点と相違点に絞って考察する。

【調査の概要】

- ①実施日：2000年5～10月
- ②対象者：「からだ気づき」受講者135名
- ③場所：神奈川・埼玉・高知・長崎
- ④方法：質問紙調査

【「体ほぐし」についての意識調査の結果】

- ①子どもを取り巻く環境の変化が、体に影響を与えている。
- ②それを改善するためには、体育の果たす役割が大きい。
- ③新しい体育の展開に関心を持っている。
- ④「心と体を一体として捉える」観点に関心を持っている。
- ④「体ほぐしの運動」に積極的に取り組みたい。

これらのことより、多くの教員は学習指導要領の考え方や「体ほぐし」の実際の展開を積極的に支持していると考えられる。

また「からだ気づき」受講の教員のほうが、一般の教員に比べ、次の項目が高い値を示した。

- ① 新しい体育の展開に関心がある。
- ② 「心と体を一体に捉える」意味を知っている。
- ③ 「体ほぐし」の導入理由を知っている。
- ④ 「体ほぐし」の具体例を挙げられる。

この結果をみると、新しい体育の目玉であり「心と体を一体として捉える」を具現化した「体ほぐし」への興味・関心が高い教員が、「からだ気づき」を受講していると考えられる。この傾向は「体ほぐし」の運動例を沢山挙げられることにも反映している。具体的にみると、一般教員は指導要領の例示のものが多いのに対し、「からだ気づき」受講者は多岐にわたり運動例をあげていた。

さらに、「からだ気づき」受講者にのみ聞いた2つの質問、「実施上の不安」と「受講後の考え方の変化や疑問」については、受講者の4～5割が自由記述しており、積極的に取り組もうとする意図が感じられた。「実施上の不安」については、教員の学習や経験不足、目標と評価の不明確さ、単元構成の組み方（保健との関連）、マニュアルがほしいがそれに縛られる危険性、言葉かけや個への対応の難しさなどの指導上の問題であった。また、

表 「体ほぐしの運動」についての教員の意識調査2000

(鷲野昭久・高橋和子)

調査項目	一般教員	からだ気づき受講
①環境変化が子どもの体に影響を与え	94.5%	97.3%
②体の変化に対し体育の役割が大きい	76.3	未調査
③新しい体育の展開に関心がある	67.4	92.6
④「心と体を一体」の意味を理解	29.7	50.4
⑤「体ほぐし」導入理由を知っている	20.3	43.7
⑥「体ほぐし」の具体例をあげられる	11.6	48.1
⑦「体ほぐし」実践に取り組みたい	91.0	97.3

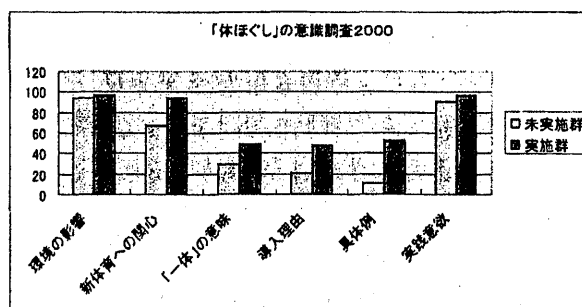


表 「体ほぐしの運動」の運動例

運動例	一般教員	受講者
用具等を用いたのびのび動作	5名	10名
リズムに乗った心が弾む動作	10	4
ペアのストレッチング	28	10
ウォーキング・ジョギング	3	3
鬼ごっこ・ゲーム	5	8
マッサージ・脱力	2	2
童歌・模倣・表現	2	5
野口体操 (壁による・竹内ワーク)	2	1
ドディ・アウェアネス (ごろにキーン・目かくし歩き・新聞紙)	3	5
コンタクトワーク (小枝・知恵の輪・人間トロッコ)	0	7
アドベンチャーゲーム (ネームス・ラインアップ)	0	5

子どもが体を触れあえるか、ゆったりした教材に子どもはどう反応するか、「ほぐす」が「だれる・だらける」にならないかなどの子どもの問題に関してであった。

「受講後の考え方の変化や疑問」については、自らの気持ちよくなった体験(リラックス・ほぐれた)と、指導上の問題が挙げられた。指導に関しては、心身の関係(心と体を一体として捉える)や教材論(発達に即した教材・多くの教材があること)、学習観(他教科への広がり・発想の転換・“感じる”と“考える”の区別の難しさ・子どもの行動の変容を期待する)、指導の難しさ(教師自身の体験の必要性・教師にゆとりがあるか・非操作的指導・柔軟な授業展開)などの問題があげられた。

以上の結果をまとめると、「体ほぐし」への興味や関心が高く、実践したいと思っている教員が多いことがあげられる。また、「からだ気づき」を受講した教員の中でも、「体ほぐし」＝「ほぐれた・リラックスした」というように、体を気持ちよくする体験として位置づけた人は、子どもにも是非このような体育を味あわせたいと願い、このことが「心と体を一体に捉える」につながると、割合単純に考えているようである。この背景には「体ほぐし」の名称の影響が強いと考える。「からだ気づき」では、「力を抜きましょう」「リラックスしましょう」という言葉は使わないが、今回の受講者は自分のからだを、「ほぐし・リラックスする」体験として位置づけている。「体ほぐし」が単に気持ちよい運動を体に与える体験にとどまれば、「わたし(からだ)として生きる」ことにはならない。「からだ気づき」はセンサー・アウェアネスの考え方の影響を強く受けているが、その創始者のシャーロット・セルバーは、「リラックス」という言葉を嫌った。それは、自分の体を放り投げて他者に操作される体、死んだも同然の体を意味するからである。

受講者の中には、指導上の問題を切実に受け止めた人もいる。それらの問題を解決するには、まずは体験すること、そして「目標と評価」「学習観」などの、「体ほぐし」に纏わる本質的な議論の必要性を感じたようである。わずかな時間の受講体験でも、問題の本質を捉えた教員がいたことは、今後「体ほぐし」が実践される上では貴重なことである。

これらを踏まえると、実技講習会などでは運動例の紹介や体験だけでなく、「体ほぐしとは何か」「なぜ行う必要があるのか」「どのような方法・内容か」「からだを実感するとはどういうことか」などを検討する場を、意図的に仕組む必要があると考えている。そのことを一人ひとりの教師が考えるということは、いま子どもたちが、学校や家庭や地域にどのように「存在」し、どのように「生きている」のかを問うことである。さらに、「体ほぐし」の言葉が提起する問題は、子どもの「からだ(わたし)」＝「存在(生)」が「なぜもつれ」「なぜ固くなってしまったのか」を問うことを意味する。それを問わない限り、「体ほぐし」は、方法や内容だけが一人歩きしてしまう危険性に陥る。そして、結果的には「だれる・だらける・死んだも同然の体」だけが残ってしまう。画期的な「体ほぐし」の導入が絵に描いた餅に終わらないためにも、未来を生きるしなやかな子どものからだを育てるためにも、教師は「体ほぐし」を自分の問題として受け止める必要がある。

## 6. 教師の意識変革

「からだ気づき」を教育現場で実践した幾人かの教師が、私のまわりにいる。思い浮かべただけでも、仙台・柏崎・浦和・柏・横浜・横須賀・藤沢・海老名・静岡・大阪・京都・香川・山口・鹿児島等、各地にいる。その方々は決まって同じことを言う。「私が一番変わりました!」と。何が変わったのかと尋ねると、「子どもと一緒にいることが楽しいし、なんだかかわいく思える」「なんだか一人ひとりの子どもが見えてくるようになった」「そこにただ居ることができるようになった」などと言う。教師たちがなぜそうなったかは定かではないが、からだの居心地はいいらしい。どうも、ほぐれきっているわけでもなく、緊張しきっているわけでもなく、“バランスよく”授業の場にいるようである。

昨今、授業での教師の「在りよう」でよく耳にする言葉に、「看取る」「読み取る」「待つ」という語があるが、「からだ気づき」実践者はそのような言葉は不思議と使わない。看取らなくとも見えてくるらしい。待とうと努力しなくともそこに佇んでいられるらしい。能動様態ではなく、受動様態とも言える(伴義孝(2000)はじめよう!《生の体育》運動を!。関西大学文学論集第50巻第1号)。禅学者の鈴木大拙によれば、アウェアネス(気づき・覚知)という語は、「おのずから然り」というように、「あちらからやってきて分かる」ような受け身的な言葉だという。そうだとすれば、「からだ気づき」にかかわった教師たちの在りようの変化は頷ける。「体ほぐし」が操作的にならない秘訣は、ここにヒントがある。

しかし、彼らが初めからそうであった訳ではない。とりわけ、彼ら教師は、課題をきちんと出し、到達目標に子どもを引っ張る力もあり、子どもも必死に教師の熱意に応えたようである。「からだ気づき」を実践し始めた当初の教師の戸惑いも様々である。例えば、「子どもは喜んでいるが、これは遊びだ。授業でやるものではない。技も身につかない」「大きな声はあげまいと自分に言い聞かせた。」それが次のように変容していく。「普段の授業は、ねらいに向かって子どもに気づかせたり考えさせたりする工夫を随時行っている。それに比べ、この授業は到達目標がなく、子どもの気づきには拵りがあるため、心に余裕があった。自分が目標に縛られないということは、不思議な感覚であった。」「からだ気づき」は教師の教育観の変容をも来す。

ただ、気がかりなこともある。今までの体育は引っ張り型、「からだ気づき」は佇み型、というように、二項対立的に捉える教師も見受けられる。この現象は、「心と体が一体」な「体ほぐし」、「心と体が別個」な「通常の体育」を想起させる。それでは子どものからだはどうなるのだろうか。益々分断してしまうのではないか。私は、「体ほぐし」の導入・実施を契機にして、「身体観・教育観」が変わることによって、現代が抱える問題に少しでも解決の糸口を見いだす望みを抱いている。そうして初めて、子どもも教師もしなやかなからだ、生きているからだの実感を味わえるのではないだろうか。それを保障できる教科は体育なのであり、「からだ」をベースに教科を考える契機を、「体ほぐし」は与えてくれたと思っている。

高橋和子(2000)「からだ気づき」の立場から「体ほぐし」を考える

日本スポーツ教育学会第20回記念国際大会論集(日本スポーツ教育学会)に収録

(高橋 和子)

## 第六節 「身体性の教育」の授業論

### 第一項 「身体性の教育」の授業論Ⅰ－教科内容・教育方法・評価－

#### 1. 子ども・若者の身体（心身）の現在

ふだんの生活がとどこおりなく営まれている時には、身体はとりたてて意識されてはいない。身体が特に意識されるのは、スポーツやたまの庭仕事に精を出した翌日にからの節々に痛みを覚えた時とか、怪我や病気などで身体が不自由に陥った時である。あるいは、何かこれまでやったことのないことを習得しようしたり、「体力づくり」やダイエットなど身体を造りかえようとした時などであろう。

このように、身体はふつう「私」（精神的自我）の意識下に没んでいるが、その見えないところで様々な生活行為を支える働きをこなしている。そこでは、細胞や器官のレベルの生命維持活動から、自律神経系や免疫系などの心身の自動調節システム、さらには、はじめは意識的に習得し随意的に動いて（動かして）いた動作が自動化したものなど、何層ものレベルの身体の働きが重なり合っている。

そう考えると、そうした身体の働きでまわりの環境に適応でき、日常生活行為をこなしている時には、身体が特に意識されないのが私たちの正常な姿なのかも知れない。

ところが最近、このふだんはとりたてて意識されない身体が、生活の中で、子育てや教育・保育の中で、文化・芸術の中で、また学問研究の中で大きく注目されてきている。例えば、身体に関わる療法や技法が、街中にも新聞やテレビなどにもとても目につくようになってきている。また書店に行くと、「からだ」「身体」と名のついた治療や癒し、レッスンやワーク、医学・心理学・教育学・社会学・哲学などの書物が山積みになっている。

こうした動向は、現代人において、自分自身のライフスタイルと生き方を身体から捉え直す、子育てや教育の危機的現象の解明と働きかけの糸口を身体に求める、人間と社会と文化を身体から読み解く、「知」のあり方を身体からもう一度考え直すことなどが切実に求められるようになってきたことを意味しているように思われる。

振り返ってみると、人間は、「原初生命体」の発生時に身体としてこの世界に誕生し、その後長い間、身体＝「丸ごとの私」として時を過ごしてきた。しかし、それから今日までの気の遠くなるほどの時の流れの中で、身体のしくみと働きが少しずつ複雑化・分節化し、感覚や意識が発生し、思考や感情が発展してきた。また同時に私たちは、自分の身体のまわりに、衣服や住居、道具や機械、エネルギーや情報などの文明装置（＝非有機的身体）を造りだして何重にも張りめぐらせ、外部環境に適応して生活するスタイルを築き上げてきた。しかしその中で、人間存在における内部環境としての身体の根元性（内なる自然性）がしだいに失われてきているように思われる。

特に我が国においては、明治期以降の日本社会と生活の急激な西欧化＝近・現代化によって、日本の風土の中で生まれ伝えられてきた身体的生活様式と文化が姿を消し、身体感覚と運用の理が見失われた「型無し」状態が生じている。

また、対人関係をめぐっても、古い共同体は解体したものの新しいコミュニティーがうまく形成されず、子どもの育ちにおける他者との「身体ごと」の触れ合い・ぶつかり合い



が不足する中で、「コミュニケーション不全症候群」と言われるような世代が出現しつつある。そしてこれに情報化・バーチャル化が追い打ちをかけ、生身の身体に発する声や音、表情やしぐさ、匂いやぬくもりなどが生命力を失いつつある。

ただしその反面、道徳やしつけにおいては、近代社会成立期以来の身体の「たてまえ化」と「規律化・秩序化」が依然として権威を持ち続けている。

こうした中で私たちは、一方では、はぐれてしまった身体の中に抑圧やストレスや暴力性などを鬱積させつつ、他方では、身体を見失った「私」（精神的自我）が「自分がいたい何者なのか」、「何を欲しているのか」を、世界との関係でも他者との関係でも探りあてることが困難に陥っている。あるいは、そうした中で「自分らしさ」を求めれば求めるほど、逆に、他（外）からのまなざしや流行に自分を合わせてしまう結果となる傾向も生じている。

最近、17歳の少年による痛ましい事件が相次いで起きた。これに接したとき、多くの人が直感的に、その三年前の14歳の少年による神戸市の幼児連続殺傷事件を思い出したのではないだろうか。神戸の事件について、佐藤学は次のように述べていた。すなわち、少年たちの衝動的な暴力は、身体という闇のうちに押し込んできた「攻撃性」や「暴力性」の突発的な爆発として、身体の内側の堰が「キレル」ところで起きており、そうした状況の蔓延が事件の基盤にある。また、この事件の少年には、リアリティーを求めながらもアクチュアリティーを喪失した異様さが感じられる。（佐藤によれば、リアリティーは脳の認知によって、アクチュアリティーは身体感覚によって構成されるという）そこには「強烈な身体拒絶」がある。そして、そこで拒絶されているのは、学校や家庭によってプログラムされた身体であるが、その拒絶は、生身の身体感覚を喪失しているため、本当の自分の身体を探しあてることができず、情報によってプログラムされた「透明な」身体に行きつくほかはない、と。（『子どもの身体に潜む暴力』『ひと』1997年10月号）

その三年後、豊川市で老夫婦を殺傷した17歳の少年は、小学校から高校まで抜群の成績で、運動部でも活躍していた。彼は、小学校の卒業文集に「僕はもう色々な言葉を使っているが、言葉の程度や限度を知っていない。そして物事等すべてに対して完全に知らない事が多すぎる」と書き、将来の夢を「人間がどういう物かよく知りたい」と記していたという。この「知りたい」欲求は、「人が物理的にどのくらいで死ぬのか知りたかった。また、人を殺した時自分はどんな気持ちになるか知りたかった」という犯行動機に一直線につながっているように思われる。そして、その「すべてを知りつくし、支配しつくしたい」という「知的」欲求の裏側には、自分の生身の身体感覚と存在実感の希薄さと、他者の生に対する共感の欠落が感じられる。

これらの例は、今日の少年たちが引き起こしている他の様々な事件に、また、事件には至らないでいる多くの少年たち心身の現在に通じる一般性があるだろうか。例えば、神戸の「透明な存在としての僕」の言説に対して、多くの少年から「理解」と「共感」が寄せられたという。それは、彼らの多くもアクチュアリティーの希薄な「透明な闇」の中で暴力性を鬱積させつつ、自己の存在をめぐる実存的危機を感じているからではないだろうか。

## 2. 子どもをとらえる身体観の転換

### 1) 対象（モノ）としての身体と主体としての身体

近代社会は、身体を「精神としての私」が支配する対象（モノ）にとらえ、産業・政治・軍事の要請に応じて均質化・規格化し、規律化・秩序化・序列化してきた。また、学校体育は、身体に潜む無意識や情念、性、暴力、権力等の様々な生の様態を閉じこめ・飼い慣らして、いわば「純粋な身体と運動」により「明るく健全」な人間の育成に努めてきた。

また、近代の哲学と科学は、身体から発展した「心」（意識・理性・精神・魂・感情など）に動物と区別される人間の本質があると考えた。そして、「心」をその母胎であった身体から切り離してその上位に置き、「心」（主体）が身体を道具（対象）として支配するものと考えてきた。また、「心」は人間存在にとって普遍的で高尚なもの、身体はいずれは消え去る低俗で墮落しやすいもの、とも考えてきた。こうした考え方は、さらに遡ると古代ギリシアのプラトンの哲学に源を発している。

こうした考え方は、近代人の個我を教会や国王から自立させ、科学技術と物質文明を発達させ、国家や社会を形成し、人間における理性や知性の意義をうち立てる力となった。その積極面は評価される必要がある。しかしそれは反面、「心」に支配される「対象＝モノ」とされた身体にも、身体という基盤から切り離された「心」にも、一面性や歪みをもたらしてきた。それらが、そうした考え方によって築かれた社会が行き着いたところで極端なまでに肥大化したものが、前述の現代人の「体と心」の状況となって現れているのではないだろうか。

プラトンにしてもデカルトにしても、その生きた時代は、たとえ哲学的思惟の中で「体と心」を切り離したとしても、現実の人間の生活においてはその両者は不可分な一体であるという「常識」は揺るがないものだったのであろう。しかし今日、社会と生活が大きく変化する中で、すでに見たように、人間存在にとって、世界や他者と交渉し、自己の実存を確認する身体という拠り所が怪しくなっている。そのために、「夢とうつつ」の間を懷疑し続ける老荘思想が、少数の例外的な思索家だけでなく多くの人々の実感となっているのではないだろうか。

これに対して、「精神としての身体」（市川浩；1975）、「文化としてのからだ」（竹内常一；1976）、「考える身体」（三浦雅士；1999）などとかかぎって行われている身体観の問い直しは、身体と向き合い、その深みに下りて行って「体という牢獄」に閉じこめられてきた無意識や情念や暴力などの様々な人間の生の様態と対面し、解放すること、あるいは、身体に刻み込まれて眠り込んでいる人間の社会性や文化性を拾い集めて活性化させることによって、近代が置き忘れてきた人間とその知のあり方を再構築しようとしているように思われる。

新学習指導要領における「心と体を一体としてとらえる」観点の強調や「体ほぐしの運動」の導入の背景にも、同様に、身体の分析的・実証科学的なとらえ方から全体論的で「いま・ここ」を生きるものとしてのとらえ方への「身体観」の転換の必要が意識されているように思われる。

ただし、少しつけ加えておけば、こうした身体観の問い直しは今に始まったものではない。それは例えば、日本の「高度経済成長」のただ中の1960年代末から1970年代にかけて、スチューデントパワーの吹き荒れる若者の政治や芸術の世界で、「肉体の叛乱」「パトスと感性」「身体の復権」などの合い言葉とともに主張されたことがある。この「叛乱」や「復権」は、「理性」を全面否定するのかそれとも高い次元での再統合をめざすのかは

定かではなかったが、社会を根底から造りかえようとするエネルギーに満ちていた。しかしその後、日本社会が低成長と脱産業化・情報化社会へと移行する中で、こうした身体への関心は、「非政治的な領域」での個人的な生活改善や治療、内面の表現や救済の問題へと軸足をシフトしていった。

また、こうした傾向に対しては、例えば、現実の社会関係から隔離された中での身体の解放は、現実社会における主体性を確立する有効性を持ち得るのかという疑問が投げかけられている。(佐藤みちよ「身体論の位相」岡村達雄編『現代の教育理論』社会評論社、1988年。)あるいは、身体は働きかけの対象として直接的で、習慣化しやすく、非日常的な解放の快楽が伴うという特質を持ち、また、「貴方の身体はそれを求めているが、貴方の意識はそれを知らない。私の熟知している技法を用いればそれに気づくことができます」という形で上位者に従うことを強いる論理に陥りやすいことから、権力や商業主義の「他者を思い通りに操作しようとする意志」の格好の標的になると指摘されている。(斉藤孝『教師＝身体という技術』世織書房、1998年。)さらには、体を否定し＝体から切り離されて幻想化した心(自我)に支配されて抑圧をため込んできた身体は、その幻想が崩壊すると、心(自我)と和解して「自分さがし」へと向かうのではなく、敵意に満ちた否定的・破壊的な力として暴発して自他の抹殺へと向かう恐れがあるという警告も発せられている。(竹内常一『子どもの自分くずし、その後』太郎次郎社、1998年。)

こうした「危うさ」を十分に承知した上で、私たちは、「心でもある身体」を生き生きと舞い踊らせつつ、「身体に根をはって育った理性や感情」を確かめ豊かなものにする、その両者が手を携えた身体観が必要だと考えている。

## 2) 普遍的身体と生活的身体

演出家・脚本家の平田オリザ氏が、「言葉のコンテクスト」(広い意味での文脈)という興味深いことを述べている。高校生の演劇ワークショップで、「放課後、マクドナルドへ行こう!」という台詞をつけたところ、高校生たちがその台詞をうまく言えなかったのだという。そこで、なぜかと尋ねてみてわかったのは、今の高校生はふだん「マック」または「マクド」としか言っていないので、「マクドナルド」という台詞にリアリティーを込めて発することはできないということであった。また、列車の四人がけの席に乗り合わせた向かいの人に「旅行ですか?」と話しかけるワークも難しかったという。それは、彼らはふつう、たまたま同席した知らない人に話しかけたりはしないので、その台詞を発する気持ちやエネルギーを実感できないからであったという。その他に、アクセントやイントネーションをはじめ、どのような職業や社会的階層、年齢や男女間の位置や力関係などの中で言葉を獲得し使ってきたかが、各人の言葉のコンテクストをなしており、その異なる者が一つの芝居を作り上げるためには、コンテクストを自覚し、すり合わせていくことが求められるのだということであった。

これを聞いた時、北方性教育運動の中で大切にされてきた「生活台」ということを連想すると同時に、その「言葉」を「身体」に置き換えることもできそうだと感じた。戦後初期の生活綴り方を導入した体育実践の中では、幅跳びや柔軟体操をする子どもたちの身体を見つめることを通してその「生活台」があぶり出され、体育の学習と生活の変革とを複眼的に見すえた教育が展開された。しかしやがて、高度経済成長と生活様式の現代化の中で、身体の「生活台」は日本の体育や子どもの作文から姿を消していった。

すでに述べたように、近代体育の代表教材であった体操は、①どんな労働にも家事にも遊びにも軍事にも通用する身体を形成するために、身体のすべての部位をあらゆる大きさと強さと速さであらゆる方向に動かすことができるように練習するという発想と、②生理学・解剖学に基づいて身体の性能を向上させるために身体の各部を訓練するという発想とから出発している。この両者には共通して、生活や労働におけるあらゆる偶然的・具体的な事態に対応できる普遍的な身体を求めて、実際には一切の具体性を排除した抽象的な身体・運動の訓練をするというパラドックスがあった。

こうした事情は、スポーツの場合も似ている。スポーツの運動は、労働や家事の運動のように必要性から規定されず、走・跳・投・打・蹴などの運動を一般的に、自由に課題設定して追求することを通して発展してきた。スポーツに取り組む中で形成されるのは「一般化された」身体・運動能力であり、あれこれの具体的な生活の必要に直接応えるものではない。

かつては、そのような体操やスポーツへの取り組みでも、それを鏡として生活する身体を映し出し、生活世界と往復運動することが可能だったのであろう。しかし今日では、それがとても困難になってきているように思われる。

一般に、子どもは、遺伝的素質と本能的運動（反射）をベースに、大人の導きの下で環境世界と交渉する中で、反射を解体しつつ文化と社会を刻み込みながら、人間的で個性的な身体・運動能力を身につけていく。しかし、身体で直接的に外界や他者と渡り合う機会の乏しい今日の「便利で豊かな」生育環境の下では、そうした身体・運動能力の形成に歪みや不全が生じ、身体のコテキストや「生活台」も希薄化しつつある。

ここから、子どもたちが個々に持っている身体のコテキストや「生活台」に気づき、それを解体（「概念くだき」）しながら、より人間的なものへ再構築していくという課題が浮かび上がってくる。

ところで、一人一人の身体のコテキストや「生活台」が違い、また、民族や文化によっても違うと言っても、それが人間の身体のものなすものである限り、その違いは人間に共通する身体「つくり・しくみ・はたらき」を前提とした上でのことに他ならない。もしそれを無視すれば、生活上の課題を達せられなかったり、余分な労力を要したり、身体を損なったりするという不都合が生じてくる。

したがって、前述の身体・運動の再構築は、身体「つくり・しくみ・はたらき」や、それに基づく身体の使い方の原理や法則を踏まえて進められる必要がある。

ただし、それを実際に進めるやり方は単純ではない。というのは、身体「つくり・しくみ・はたらき」そのものは解剖学や生理学の知識として学習できるが、実際に身体を使おう（動こう）とすると、その知識を身体感覚やイメージで置き換えることが必要になるからである。（感性的認識・形象的認識と理性的認識・科学的認識）つまり、身体を動かし（動き）ながら、そこに生じているものを内側から感覚的に捉えることが求められるのである。またさらに、身体「つくり・しくみ・はたらき」から可能性としては示されるが、実際には、それを使いこなしてきた人々の自然や風土、歴史や文化の中で年輪を重ねるようにして蓄積されてきている。したがって、どう身体を使う（動く）のがよいかは、一方では常に身体「つくり・しくみ・はたらき」に立ち戻りつつ、他方では身体に刻み込まれた生活に根ざした幾層もの使い方を、身体感覚に

「快いか？ 苦しいか？」と問いかけながら、薄紙をはぐようにして探っていく他はない。

### 3) 中枢集権的な身体と分権的・連絡調整的な身体

竹内常一は、人間という存在を、①大脳新皮質と辺縁部の関連と、②脳幹部と自律神経系・内分泌系・免疫系の関連からなり、その両者が③でつながった階層構造をなしていると捉えている。そして、そうした人間の「からだ」の細胞や組織の末端から中枢に至るどの階層にも「心の側面」と「体の側面」の両方が貫かれ、階層間が相互に連絡・調整し合いつつ、最終的には全体を大脳が統御している、と捉える考え方を提案している。（『現代の子ども』『からだところ』について考える』『生活指導研究』9大空社、1992）

(思考・理性の座) (本能・情動の中枢)

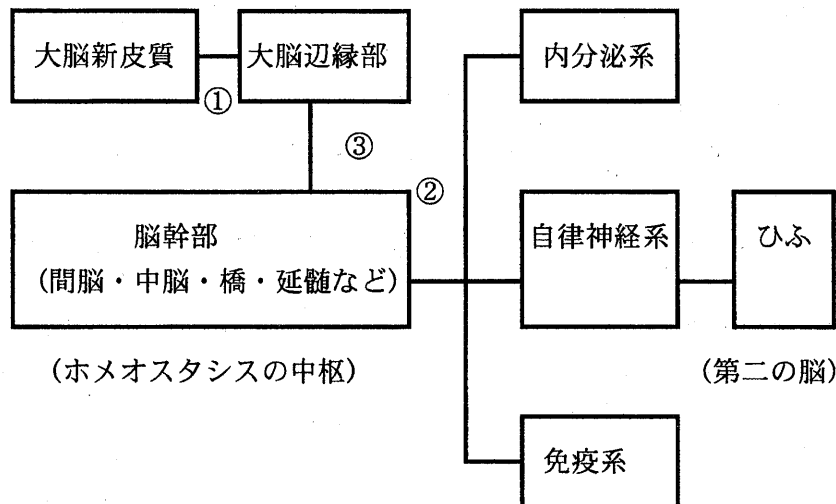


図1 人間の存在構造 (竹内：1992)

この提案は、「心（意識）が身体を知りつくし、支配しつくしている」と考える一方向的な「身体（心身）」観からの脱却を促している。

同様に、大脳以外の身体の「心の側面」については、最近、生体高分子（遺伝子）はインテリジェントな組織体で、細胞間情報網を有して「コグニティブ」な活動を行っている（牧野由彦『考える遺伝子』思索社、1992）とか、血管は単なるパイプではなく、全身の細胞と情報をやりとりし影響を及ぼし合いながら能動的にふるまう「考えるシステム」だ（児玉龍彦『考える血管』講談社、1997）とか、皮膚は単なる身体を包む皮袋や感覚器の末端にとどまらず、自他の界面＝自我の源であり「第二の脳」とも言える（港千尋『考える皮膚』青土社、1993。アンジュ『皮膚－自我』言叢社、1993）とか、胃や腸は食物の成分をすばやく認識し、毒素の排出を指令するなど、脳と同じ原理で絶妙な働きをしている（藤田恒夫『腸は考える』岩波新書、1991）、等々の見解が示されている。これを人間の思考と同列に考えるのは短絡だが、少なくとも、各レベルの身体は、他のレベルの身体と情報を交換し、連絡・調整を行いつつ、ある種の「思考・判断・意志」に喩え得る「主体的」活動をしていると考えてもよいだろう。また、脳科学の分野でも、人間の行動はすべて脳に集約されるという「唯脳主義」に対して、推論や意志決定に身体や情動が本質的に関わっているという考え方（ソマティックワーカー仮説：ダマシオ『生存する脳』講談

社、2000) が提起されている。

例えば、皮膚は外界と直接触れ、日光や大気、水や土、棘や毛虫、製品中に含まれる人工化合物などから、さまざまな刺激やダメージを受けている。目は、さまざまな光刺激を受けている。そして、皮膚は火傷や傷を治し、目はまばたきをするなど、反射やある種の「身体の判断」による行動をとるとともに、受容した刺激の多くを神経を介して脳に送っている。そして、脳は、送られてきた刺激のうちあるものは意識し、分析して行動を指令するが、意識されないものは脳という身体の記憶として蓄積されて行く。しかし中には、脊髄や延髄でフィードバックするか、もっと末端の身体にとどまるものもあるだろう。

では次に、そうした各レベルの身体の自立的活動と、大腦による認知や統御との関係をどう考えたらよいだろうか。従来の運動行為理論は、それを「鍵盤支配型モデル」(大腦があらゆる行為を設計して「この鍵盤をたたけ」と指示して行動が発現する)や、それにフィードバックシステムを加えて補った「閉ループ制御モデル」で説明してきた。しかしこれでは、膨大な自由度と高い速度を有する人間の運動を統御するしくみを説明しきれない。そこで最近、中枢による支配という考え方をいったん放棄し、身体を多数の下位システムが共同して動く複雑なシステムとしてとらえ、運動行為はまず「多様な可能的運動の群」として生じ、それが次第に幾つかのサブカテゴリーに機能協調される形でできあがっていくと考える考え方が提起されている。(「スポーツと『身体知』」『体育科教育』2000年1月号の佐々木正人の発表) こう考えると、例えば文字を「書く」という行為がなぐり書きを経て習得されていく過程と、また、同じ文字を書いてもその筆跡がみな違っていることを理解することができる。

### 3. 「身体性の教育」の今日的課題とストラテジー

#### 1) 情動の「宙ぶらりん」状態

以上に述べてきたように身体観を転換して、前述の「透明な闇」に潜む今日の少年の心身を見ると、その問題の本質を捉えるキーワードは、坂元忠芳や竹内常一がワロンに学んで主張している「情動」にあるように思われる。(坂元忠芳「情動と感情の教育学」大月書店、2000年。竹内常一「子どもの自分くずし、その後」太郎次郎社、1998年)

「情動」は、運動の持続と停止(姿勢)の対立から生まれる筋緊張に起源を持っている。そしてそれは、恒常性を感知する内受容感覚、姿勢・平衡・運動を感知する自己受容感覚、外部刺激を感知する外受容性感覚などから生じて、動悸・息切れ・痙攣・冷や汗・渴きなどとして臓器に表出され、また、表情・身振り・態度などとして身体に表出される。さらに、そうして表出された快・不快、くすぐったさ、恐れ、喜怒哀楽などの情動は、他者によって認知され意味づけられて社会的文化的な表現に発展していくとともに、感情を豊かにし、思考と性格を形成していく。しかし今日の子供は、自然や他者との「からだごと」の交渉が乏しいまま育ち、大きな抑圧の中に置かれている。また、自己を見つめる悟性や、人格を統合する自我も未熟である。そのため、子どもの内に生じた感覚・情動・感情は、外界とも自我ともつながりきれない状態にある。

ここから考えると、「荒れ」「いじめ」「すぐキレル」「ムカツキ」「学びからの逃走」などと特徴づけられ、身体の不安やムカツキが即行動に出てしまう今日の少年たちは、情動や気分の揺れ動きが、一方ではそれに対する理性による把握・内省・統御がきかず、他方

ではその起源である身体や外界とのアクチュアリティーのある交渉を遮断されて、「宙ぶらりん」状態になっていると捉えるべきではないだろうか。そして、そうした状態に押し込められた情動は、臓器や身体への表出を不安定にし、恒常性を維持する自律神経系・内分泌系・免疫系の活動を乱し、心を不安に落とし入れているのである。

そしてこうした着目は今日、教育全体の問題として自覚されつつある。教育科学学会は、「豊かな情動体験そのものを乳幼児期から蓄えること、情動を抑制する表象や思考を情動交流を通して蓄えること、そして人間的な諸感情をじっくりはぐくんでいくことが、人間形成と子育て・教育の重大な課題になっている」として、これまで追求してきた「わかる」と「生きる」の間に「情動と感情の形成と教育」という領域を設定して、本格的な実践・研究に踏み出す必要があるとしている。（『二一世紀に向け研究活動の深化を』『教育』1999年12月号）

## 2) 身体に働きかける二つのベクトルと多様な入り口

以上のように今日の子どもたちの心身の現状の本質を捉えたとすれば、そこから出てくる身体への教育実践の課題は、次の二つのベクトルを持つことになる。一つは、身体と向かい合い、感じ、気づき、その声（欲求）を聴き、対話しながら、身体のすみずみにまで意識を通わせ、把握・内省・統御できるようにしていく、「身体の意識化と統御」へのベクトルである。これに対してもう一つは、意識によっては認識も統御もしきれない「身体としての私」（主体としての身体）を立ち上げていく、「身体のアニマシオン」へのベクトルである。そして、そのいずれの方向の働きかけにとっても、規律化・秩序化された身体の鋳型をうち砕き、硬直して鎧と化した身体をもみほぐし、萎縮し透明化した身体を活性化させて、生きいきとした感覚や欲求を目覚めさせるとともに、身体が「いま・ここ」にあるがまま・いたいままでよいのだという自由と安息をもたらすことが前提となる。

この二つのベクトルは一見矛盾する関係にあるように見える。しかし、身体に意識を通わせるベクトルと、意識の拘束を外して身体を舞い踊らせるベクトルとは、本当に矛盾するのだろうか。

例えば、進藤貴美子は、前者のベクトルを持つ「動きの基礎学習」の中で、学生が、「からだ」を制御しようとする「あたま本意の意識」に対して、「からだ」の動きが優先してそれを後からなぞるように生じる「からだ本意の意識」があることに気づく。しかしワークを続ける中でさらに、自分の一部でありながらまるで別の生き物のように勝手に動き出して思い通りにならない「からだ」と出会い、大混乱に陥った例を紹介している。（『自分のからだ』と向き合うということ』『教育』1999年12月号）この例は、身体に意識をめぐらせて行く中で、自己をすべて身体に投入するほど集中した時に、「身体で感じる」とか「身体を感じる」ということを超えて、「身体が感じ・身体が行為する」ことが生じ、それが後追的に意識される事態が起きるたではないか、と理解される。

これとは対照的に、竹内常一は次のような例を紹介している。すさまじい「荒れ」と「いじめ」に思いあまった担任が、「いじめ」を内に含んだ遊び＝長馬とびをやった。ところが子どもたちは、「弱い子に何人も乗ってつぶすのはいじめだ」として遊ばなかった。しかし、彼らが弱い馬をつぶす遊びを本気で楽しめるようになるにつれて、「荒れ」も「いじめ」もウソのように消えていったという。（『子どもの自分くずし、その後』太郎次郎社、1998）この例は、身体をはしゃがせ活性化させていく中で「意識化」が亢進されたの

だ、というように理解される。

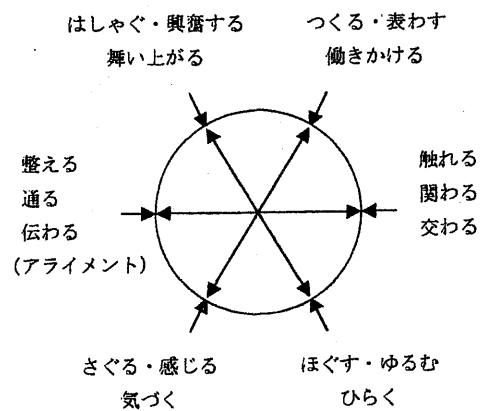
さらに、哲学者のB. ラッセルは、歯の治療でアドレナリンを注射された時に、「怒っているような、興奮しているような、あるいは怯えているような感じに襲われた」が、同時に、「そのような反応を起こす理由がないことも承知していた」と体験を語っているという。(神庭重信『こころと体の対話』文芸春秋、1999)

ここには、身体に生じている事態の意識への反映(興奮、怯え)と、理性的な意識とが同時に併存できることが示されているように思われる。

以上の例から考えると、この二つのベクトルは、実践的には、つながり合った相補的な関係にあるように思われる。

また、身体に実際に働きかけるにあたっては、すでに述べた a)ほぐす、ゆるめる、b)はしゃぐ、じゃれる、舞い踊らす、c)感じる、気づく、意識する、などの他にも幾つかの入り口が考えられる。図2にそれを概念図として示した。目の前の子どもが示している状態に応じて、どれか適切な入り口から切り込んで、順序も考えてサイクルさせながら、前述の二つのベクトルを軸に、これらの取り組みを重ね合わせて行くのがよいであろう。

図2 多様な入り口とサイクル  
(久保：2000)



#### 4. 「身体性の教育」の教育課程

##### 1) 教育課程の枠組みの再編と「身体性」という問題

今回の学習指導要領改訂では、教科等の再編は先送りされ、現行の枠組みの中で授業時数の削減と内容のスリム化が図られた。今回先送りされた教科等の再編問題は、次回の改訂時には現実問題となる。その間に、現行要領の下で進行している教科体育の存在意義の希薄化が改善されず、体育行事の縮小とクラブ活動の切り捨てが加わるなら、その時、体育は21世紀の学校の教育課程上での存亡の危機を迎えると言っても過言ではない。

戦後日本の教育学は、1960年前後に、「教育と生活の結合」の原則を重視する教育から、「教育の現代化」を掲げて「教育と科学の結合」の原則を重視する教育へ転換した。その時に、「教育と科学の結合」の原則を重視しながら、それまでの「教育と生活の結合」の原則の利点も否定しないように配慮しながら、教育課程の枠組みの構築が模索されたことがある。その成果の一端は、岩波講座『現代教育学』(1960～1962年)の巻構成や、教育科学学会の分科会構成などに見られる。また、この試みをリードした勝田守一は、人間の能力の全体構造を次のように描き出していた。(『能力と発達と学習』国土社、1964



年) ここには、運動能力が認識能力、労働能力、感応・表現の能力、社会的能力などの人間の能力の全体制を支えるものとして位置づけられている。

- ・言語と教育
- ・数学と教育
- ・自然科学と教育 (自然認識と教育)
- ・社会科学と教育 (社会認識と教育)
- ・芸術と教育 (美的能力と教育)
- ・技術と教育 (技術と教育)
- ・身体と教育 (身体と教育)

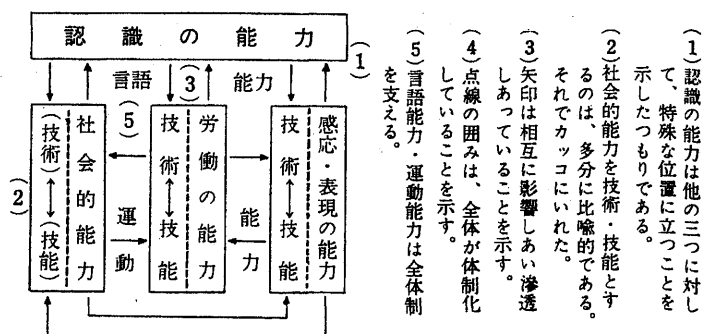


図3 人間の能力の構造 (勝田)

また、その後編纂された「講座・日本の学力」(日本標準、1979年)は「言語・数」「自然・社会」「身体/技術」「芸術」という巻構成をとった。ここでは身体の位置づけが次のように述べられている。

『『身体』のなかでとりあつかわれる身体・運動能力は、『技術』のなかであつかわれる労働・技術能力、『芸術』のなかであつかわれる感応・表現能力、そして『教科外教育』であつかわれる自治的・社会的な能力を支えると同時に、これらの能力に浸透している。・・・これらの能力は生活のなかでまず『わざ』『すべ』として生まれ育ち、それぞれの文化とその技術の習得を介して発達していく。・・・これらの能力は身体を基礎にして生まれ、それぞれ独自の発達の道を歩むが、しかしそれらは同時に身体のもとにシステム化され、統一されてもいく。』

これからの教育課程の再構築にあたって、ここに示されたような人格と人間的諸能力の形成における身体の意味と位置に深く学びながら、「身体性の教育」の全体構造と教科構成のあり方を考えて行く必要がある。

## 2) 生活と子育てにおける「身体性の教育」の課題

子どもは、生まれてから学齢期に達するまでの間、親をはじめとする大人たちの養育と家庭や地域の生活の中で育っていく。その中で「身体性」に関わる子育ての課題は、おおよそ次のように整理することができる。

第一に、硬直し萎縮した身心をもみほぐし、鎧や鋳型と化した身体のバリアをくぐり、生き生きとした感覚や欲求を呼び覚まし、身体の言い分に耳を傾けて、「いま・ここ」にある身体(=自分)を見つけ、あるがまま・いたいままでよいのだという安心感をもたらすことが求められる。これを身体の「概念くだき=自分くずし」だとすると、それは必然的に「自分さがし・自分づくり」につながって行く。その営みの中で身体の好みや欲求や判断基準などが芽生え、人格ないしは自我の「祖型」が形づくられて行く。

第二に、これまで、衣・食・住、仕事や遊びなどの「暮らしのかたち」としての「身体の文化」に取り組む中で子どもの「文化としての身体」が自然のうちに形成されてきた。

しかし、それが今日のように衰退している状況下では、意図的・意識的に、生活世界に丸ごとの身体で住み込み、衣・食・住、仕事や遊びなどに活発に取り組み、「文化としての身体」を豊かに耕して行くことが求められる。

第三に、基礎学力の形成を身体という観点から考えると、「読・書・算」やコンピューターリテラシーなどと並んで、身体で世界に参入し、探求し、モノやコトを把握する力が欠かせない。それは、世界を身体で感覚的・直観的にとらえるところから出発して、科学が概念や法則を用いて、また芸術が形象を用いて認識の質を高めて行くのと同様に、身体を動かすことを通して世界の本質や真理に迫って行く。また、世界に働きかけ、自己を表現しつつ変革・創造して行く実践の力も、物事を追求する気力や意志も、身体にその源を持っているのである。家庭や地域の生活と子育ての中でも、こうした学力への根や芽が豊かに耕される必要がある。

第四に、身体の「自分さがし」も「文化としての身体」の形成も、すべて人と人との社会的交わりの中で行われる。したがって、そのための様々な営みにおいて身体を介したコミュニケーション活動を生き生きと展開させることが重要である。

### 3) 「身体性の教育」の教育課程のラフスケッチ

以上に述べたような家庭や地域の子育ての中で身体が育てられてくることを前提として、その上に、学校の教科・教科外における話す・書く・聞く・造る・描く・唱う・演じる等々の文化活動・学習活動・自治的活動が展開される。これらの活動のほとんどは身体に発する活動であり、これまでに見てきた子どもの身体をめぐる現状からすれば、それらの教育活動に「身体性」という観点をきちんとすえて取り組む必要がある。

それと同時に、それらの教育全体を「身体性」という観点から見据えて集約し、連携や統合をはかる必要がある。そしてそれは、「身体性」に関わる教科の固有の役割である。

教科の成立要件は、そこで教え・学ばれる文化的内容（教科の文化的背景）とその学習を通して育つ人間的資質や能力とから複眼的に捉えられる必要がある。前者の観点を強調すれば、スポーツ・舞踊・武術などの運動文化の教育として教科を立て、医学や健康科学を内容とする保健はそれとは別立てにすることも考えられるが、私たちはむしろ、これまで見てきた今日の子どもの身体（身心）の問題に立ち向かう教育の課題を意識するところから、後者すなわち身体を軸に運動文化の教育と保健の教育とを括った複合教科（「体育」）を立てるほうがよいと考えている。

この教科には、大きく分けて、スポーツ・舞踊・体操・武術などの「運動文化の学習」と、健康科学や健康文化を学ぶ「保健の学習」という二つの領域が考えられるが、その両者を結びつけ、複合教科の核となるべきものとして、「身体の学習」という領域を設けることを提案したい。例えば、「運動文化の学習」においては、それぞれの文化や科学の学習が行われ、身体の文化的形成が図られる。しかし同時に、「身体の学習」によってその文化の学習や文化的形成の内実が捉え直され、方向づけられる。また、文化そのものが創りかえられて行く。保健についても同様である。それは、生活の中で子どもが悩んだり不思議に思っていたりする健康の事実から出発して、その問題を解明・解決する科学の学習をくぐり抜けて、健康な生活の主体者を育てるという課題を持つ。ここでも、錯綜する現代の健康問題の追求や細分化＝複合化する健康科学の学習が、「身体の学習」によって方向づけられる。

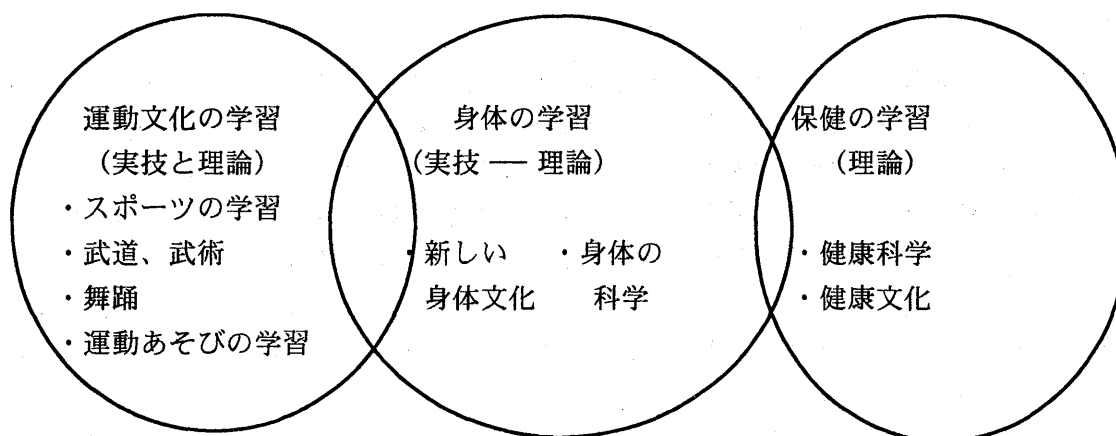


図4 複合教科「体育」の三つの学習領域

では、「身体の学習」とは何か。そこでは、前述の「身体性の教育」の実践課題の全てが凝集した形で展開される。すなわち、規律化・秩序化されて硬直し鑄型化した身体、がさつで勢いの止まらない身体、力の抜けない身体、他人と触れ合えない身体、じっとしてられない身体などをじっくりともみほぐすことから出発して、人間の身体そのものを対象・手段・主体として[身体を・身体で・身体が]—[探る・気づく・動く・遊ぶ・表す……]学習が行われる。そしてそれを通して、身体の自分さがしと自分づくり、「文化としての身体」の形成、身体のコミュニケーション能力の育成、身体からの学力の形成などが図られる。またそこでは身体の科学についての理論的学習も行われる。

また、この「身体の学習」という領域は、教科としての体育が教育全体における「身体性の教育」を集約し、方向づける役割を果たすための要ともなるものである。

## 5. 「身体性の教育」の授業論

### 1) 「身体性の教育」と教科内容

前述の複合教科「体育」の三つの領域のうち、「運動文化の学習」と「保健の学習」には、それぞれ固有の文化内容・科学内容を背景とした教科内容があり、それについての研究成果も蓄積されてきている。しかし、「身体の学習」については、客観的な知識や技術を教えてその習得度を学力とする従来の教科内容観からすれば、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確だとは言い難い。

ただし、昨今の教育現場では、従来の教科内容観・学力観が子どもたちに受けつけられなくなってきており、子どもが「それならやってみよう！」と目を輝かせる新しい教科内容や学力観が模索されてもいる。問題は、子どもに「こうなってほしい」という教師・大人たちの願いや要求（それは、これまでの社会が生み出してきた科学・文化・芸術・スポーツや社会規範・倫理などの「教え」のカリキュラムとして表される）と、子どもたちの「自分はこう生きたい」という願いや要求（それは、自他を包み込む世界への興味・関心

や、働きかけたり受容したりする意欲やスキルなどの「学び」のカリキュラムとして表される)との関係を、どう考えるかにある。

そこで、私たちは、「身体性の教育」の要となるべき「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い。

その一つは、「身体性」に関わるさまざまな生活文化・運動文化・芸術文化・治療文化などを素材として、それらの中から「身体の学習」にふさわしい「新しい身体文化」とでも言うべきものを再構築し、その基礎・基本を教材として構成(教材づくり)するストラテジーである。そこでは例えば、従来の体操を心身を一体とした観点から再解釈したものや、舞踊や武術における身体の運用のしかた、さらに、これまでは体育の範疇には数えられてこなかった諸身体技法(ボディワーク)・療法が素材となる。(私たちがこれまでに対象とした主なものは、野口体操、操体法、アレキサンダーテクニーク、センスリーアウェアネス、内観的身体技法、ボディ・マインド・センタリングなどである。)

もう一つは、かつての生活綴方教育に学んで、「身体の学習」の内容は、子どもの外ではなく、その身体と行為、また身体が生きている環境世界の内に埋蔵されていると考えて、それを「身体にきく」「重さにきく」などのやり方で探り出していくストラテジーである。ここから、身体の「つくり・しくみ・はたらき」に関する法則や原理、それをふまえて運動(行為)する技法や技術、身体による自己認識や他者・世界認識の方法や技術、などが発見されていくであろう。ただしそれは、「教え」の教科内容と決して背反するものではないが、ゼロから出発する個人的経験が、先人の無数の営為の歴史的結晶である科学や文化に到達するのは難しいことも忘れられてはならない。しかし同時に、子どもには自分と社会の未来を選び取る自由が託される。その自由を確立できるための基盤と羅針盤を、身体から築きあげていくことの重要性もまた、忘れられてはならない。

## 2) 「身体性の教育」と教育(学習)方法

次に、教育方法から考えてみよう。「身体の学習」の授業方法のあり方を考えるヒントは「生活綴方教育」に求められる。「生活綴方」とは、教科書(伝達・注入型の知の体系)がない中で、「綴る」ことを通して生活の事実と自分をリアルに見つめ、そこに在る自然・社会・人間の法則を把握するとともに、その中を生きる知恵と力を子どもにつけようとしたものである。そしてそれを取り入れた佐々木賢太郎の体育実践では、「綴る」ことを通して自分たちの身体を見つめ、身体を通して運動の技術や法則を探求し、身体をとりまく生活や社会を見つめる試みがされた。

ここに流れる、「身体を見つめる」「身体にきく」「身体で考える」などの方法原理は、様々な身体技法の方法原理でもあり、「身体の学習」の授業の方法の核心でもある。

では何をどうすべきか。「身体への気づき」を例に考えてみよう。そう言われてまず思い浮かぶのは、「太ってるか痩せてるか」「背すじは」「土踏まずは」「柔軟性は」・・・といった身体の形状に気づくことであろう。しかし同時にもう一步踏み込んで、身体の内部で何が起きているかに気づくことも重要である。

「野口整体」の継承者の一人である野口裕之氏は、解剖学などで外からとらえられる外観的身体に対して、「自らの内を内観し、その感ずるがままの内観から得られる身体像」を内観的身体と呼んでいる。そして、日本古来の文化の型や動法では、外観的身体を止め

ても内観的身体が豊かに動き、内を止めても外が動くという。また、他者と内観的身体を同調・感応させることが重視されるという。(野口裕之「動法と内観的身体」『体育の科学』1993年7月号)

「身体への気づき」の指導において外してはならないポイントの一つは、こうした内観的身体への気づきを豊かにすることにある。

もう一つは、「身体で気づく」ことである。スポーツ運動学で知られるマイネルの遺稿「動きの感性学」によれば、スポーツの「結果を産み出す〈いま・ここ〉の動きの『かたち』の良否」を見分ける、動きの感性学的認識とその教育の必要性が強調されている。(マイネル著・金子明友編訳『動きの感性学』大修館書店1998)また、芸術の分野では、感覚を出発点に概念によって普遍性を高めて行く論理的認識に対して、同じことを形や色や音のかたちをつくることによって行うとして、そのことを「形象的認識」と呼んでいる。

こうした身体を通しての「感性学的認識」や「形象的認識」では、身体感覚能力を鋭くするだけでなく、得られた感覚を素材に、それらを快や美や真といった軸に沿って深め普遍化していくことが求められる。

ところで、「身体に気づく」と言い「身体で気づく」と言っても、気づく主体はどこにいるのだろうか？そこにはまだ、身体の内奥に陣取った精神的自我の痕跡が残っている。そこで浮上してくるのが、「身体が気づく」という視点である。すでに述べた「主体としての身体」観や「分権的、連絡・調整的身体」観に基づいて、「気づき」の主体は脳だけだと考えず、様々なレベルの身体に「気づき」があり、それらが互いに連絡・調整・統合されて、全体としての「気づき」となっていると考えるはどうだろうか。そこでは、さまざまなレベルの「精神としての私」「身体としての私」が共時的に登場していて、それらが連絡・調整をはかりつつ、その時々状況に応じて優位性を入れ換えて行動を主導しているのである。こう考えると、身体を感じる・気づく・経験する・覚える・考える・判断する・反応するといった行為の境界はそれほど明確ではなく、その違いは、身体が生きて行為していることのレベルや表れの違いのように感じられる。

「身体の学習」においては、そのような身体を豊かに耕すことに本質的なねらいがある。そして、ここでは「身体への気づき」について述べたが、同じことは、「身体の調整」や「身体の交流」などについてもあてはまると考えている。

### 3) 「身体の学習」(身体性の教育)における評価・評定の問題

2000年度のスポーツ教育学会で、「体ほぐしの運動」の発表に関して、年輩の現場教師から大要次のような発言があった。

「授業の効果がきちんと評価できない、わけのわからないものでは教育現場は混乱する。例えば、目をつぶって何分間に何m歩けたかというように、基準を明確にしてほしい。」

こうした発言の背景には、旧来の体育観から見た「体ほぐしの運動」への不審感がある。そこにあるのは、授業の目標＝評価基準として技能や体力の達成を最重要視する体育観である。それは根強く、ぬぐい去ることは容易ではない。

実際、昨年私が小学校で取り組んだ「体ほぐしの運動」の実践でも、二人組で立ったり座ったりする「エレベーター」という運動で、つい「どうやればできるかな?」、「うまくできるためには何を工夫したらいいかな?」と問いかけてしまい、何度もハッとさせられたことがある。子どもたちも、そうした問いに対しては学習活動も話し合いも活発にな

るのに較べて、「どんな感じがするかな?」「どう動くとき快い?」というような問いかけに対しては、とまどったような様子で、話し合いの量も減少した。

もう一つ、そうした授業においても、授業の始めと終わりに子どもをきちんと整列させ、教師の話を書く時には「体育座り」をさせているのもよく見られる風景である。ここには、人間の身体をモノとして捉え、その操作と管理を通して規律と秩序をしつけようとする旧来の体育観・身体観がある。そして、そういう考え方と体質を持つ教師からすれば、挨拶や話しを書く時に子どもがそろった姿勢でいないことは「だらけている」ことになるのであろう。

しかし、問題なのはむしろ、「達成」を求め、モノとしての「体」を管理して規律や秩序を求めることをもっぱらとする体育観であり、それを染みつかせた教師の体質の方ではないだろうか。また同時に、脱達成的な問いかけに対する子どもたちの「とまどい」も、彼らが生まれてから今日に至るまでの体育の中で形成されてきたものであり、根深く、「お茶をにごした」程度での取り組みでは、「何か変なことをやらされた」と観じるだけで終わってしまう。自他の身体を解き放って自由にふるまい・感じ・交わる世界に誘うには、たっぷり時間をかけてくり返し丁寧に働きかける必要があるように思われる。

「体ほぐしの運動」の評価・評定のあり方については、「体力や技能を向上させたり、知識を習得したりするような学習とは異なり・・・この運動によって何が身についたかを評価・評定しなくてもよいことになっています」と解説されている。しかし同時に、「体ほぐしの運動は明確なねらいを持った学習であり、その目標が十分達成されたかどうか、学習評価や授業評価を適切に行う必要があります」とも述べられている。

これと関わって、高橋和子は、よく工夫された「からだ気づき」の授業を展開してきた教師が、最後に思わず「気づけた人?」「関わられた人?」と問うてしまった例を取り上げて、それでは子どもが「気づかなくちゃいけない」「関わらなくちゃいけない」と操作されてしまう、としている。そして、「どう気づけたか」は評価されず、「気づけなかった」ことも大事な経験になる。「気づき」は子どもに起こるもので、いつ起こるのか、どう起こるのかを。教師が操作することはできない、と述べたことがある。

この「操作」をどう考えるかは、「体ほぐしの運動」について述べられたものであるが、「身体性の教育」における授業の目的・目標、子どもの学習活動、教師の指導、学習・授業評価のあり方全体を考える焦点になる。

子どもが授業を通して身につけたものを一元的なモノサシで評価しないこと、また、「気づき」や「調整」や「交流」に関わる子どもの学習活動を一方向的に操作しないことなどについては、おおかたの合意が得られそうである。しかし、「気づき」「調整」「交流」というねらいを掲げるなら、それらが授業の中でどう生じたか、それはどのような子どもの学習活動と教師の授業設計や実際の指導の結果なのかが、きちんと評価され、授業の改善に資する必要がある。その方法をめぐっては、子どもの行動や発言、振り返り、作文や詩や絵、質問紙による自己評価、ポートフォリア、教育実践記録とその集団的検討、等の試みが模索されている。

#### 4) 授業で「身体性」を取りあつかう際の「あぶなさ」をめぐって

身体を教育の俎上に上げようとするとき、そこにはなにかしら「あぶなさ」がつきまとう。それは、呼吸、気、無意識、身体接触、性、神秘的性を帯びた身体訓練や修行など、

身体という暗闇に潜んでいる得体のしれないものを、公の舞台にあげることへの怖れが感じさせるものである。これまでの学校教育（体育）は、身体にまつわる情念、無意識、性、暴力、政治性などを注意深く取り除いて、「純粋な体とその運動」を教育の土俵に上げてきた。そのため、教師にとって身体という暗闇に潜むものと直面することへのタブー意識は強く、また、経験がないのでその教育的価値や是非を判断するのも困難である。もしそのようなものを取り上げたら、これまでの体育の常識的イメージに対する根本的な見直しが迫られる。すなわち、子どもの規格化・規律化された身体を解体し、その奥底に蠢くものを解き放ち、「身体としての私」探しを始めたなら、どんな体育授業が出現するだろうか？ 極端に言えば、規律と秩序の解体、無意識・情念・性・暴力などを含む肉体の氾濫、逆にじっとしたまま動かない身体、ねらいと評価の両面にわたる達成・向上・競争の無意味化・・・こうした、一見無秩序でおどろおどろしい風景を授業の土俵にあげ、指導する覚悟が問われるのである。

しかし、「心と体を一体としてとらえる」ことが求められる今日の子どもの現在の直視するなら、身体に潜むものをアンタッチャブルにせず、一步踏み込んでそれと向かい合い、体験し、何をどう学校教育で取り上げることが可能で、何はそれが困難ないしは取り上げるべきではないかを明らかにする必要がある。

演出家の如月小春氏（故人）は、高校生の頃高村光太郎の詩を読んで、愛する者が死に瀕している時に取り乱しもせずに詩を完成させる言葉を探している詩人の態度を不純に思ったという。しかしやがて、演劇をやるようになってから読み返して、詩人は妻を愛していたからこそ、妻の死という自らの精神の絶体絶命の危機に際して、詩を書くことによってそれを乗り越えようとしたのだ、と了解したのだそうである。それを前置きに、如月氏は、人間は誰でも自分の内に怒り、悲しみ、畏れ、喜び、憎しみ、憧れなどの荒馬を飼っており、それは時として暴れ出して粗暴な行為となる。その荒馬を乗りこなす、つまり、その爆発的なエネルギーを殺さずに制御して創造の方に振り向けるところに芸術が生まれるのだと述べて、ある少年が演劇に取り組む中で自分の中の荒馬をどのように乗りこなしていったかを紹介している。（「<からだ>の情景」『越境する知 1 身体：よみがえる』東大出版会、2000年）

このことは、スポーツにもあてはまるように思われる。エリアスの「文明化」の考え方によると、フットボールは、野蛮さや暴力を「非暴力的な競争」へ文明化する機能と、逆に、文明化した社会に人間の生きるエネルギーを存続させる機能とを持っており、そのきわどい綱渡りをルールの変遷が示しているのだという。（「スポーツと暴力」『身体 of 政治技術』新評論、1986年）

すでに述べたように、これまでの学校教育（体育）は、子どもの身体の中の荒馬を「規律・訓練」し、飼い慣らしてきたが、そうして子どもの生きるエネルギーを押し込め、弱らせるのではなく、それを創造に向かわせる文化を創造していくことが求められる。

こうした形での荒馬の乗りこなし（文化的調整）は、スポーツ、武道、舞踊など、さまざまな身体・運動文化で可能になる。ただし、特に「身体性の教育」と関わって言えば、私たちは、「身体 of 学習」の教科内容と関わって述べた、「新しい身体文化」を再構築することが必要だと考えている。

（久保 健）

第二項 「身体性の教育」の授業論Ⅱ - ゴールフリーと教師教育プログラム -

「身体性の教育」は新しい体育授業を創造するうえにおいても、示唆に富む内容を持っている。また、教師が授業をおこなうなかで、子どもを観察するのではなく、授業の中に共に居ることができるような資質を養成するうえでも有効である。そこで、本稿では「からだ気づき」実践に絞って、その特徴と教師教育プログラムの可能性を検討する。

1. 「からだ気づき」とは何か

「からだ気づき」は筆者らの造語でもあり、英語で表せば body awareness が近い。「からだに気づく」や「からだへの気づき」というように「からだ」を目的語にする表現のほうが馴染み深いだろうが、助詞を入れれば対象としての「からだ」になり、それを嫌って「からだ気づき」と表している。ひらかなの「からだ」は身(体)と心を表し、これら(人間)は、いつでも同時に一緒に機能しており(fully functionig person)、これを仏教用語では身心一如(しんじんいちによ)と言う。その意味ではボディ・アウェアネスのボディも、ここでは単なる肉体ではなく統合された身心(Body/Mind integration)をさす。そして、からだはとりもなおさず、自分自身(自己)でもある。

「からだ気づき」の究極の目標はアウェアネス(気づき)である。「アウェアネスとは、注意が一点に集中することなく、自己の内部や外部に起こっていることに広くかつ敏感に行きわたっている状態、すなわち“とらわれていない注意”を意味する」(藤岡完治著『関わることへの意志』p63. 国土社. 2000)。そして、私(高橋)は、アウェアネスの下位の目標に「感じる」「動く」「ひらく」「かかわる」「表す」を置いている(下図)。

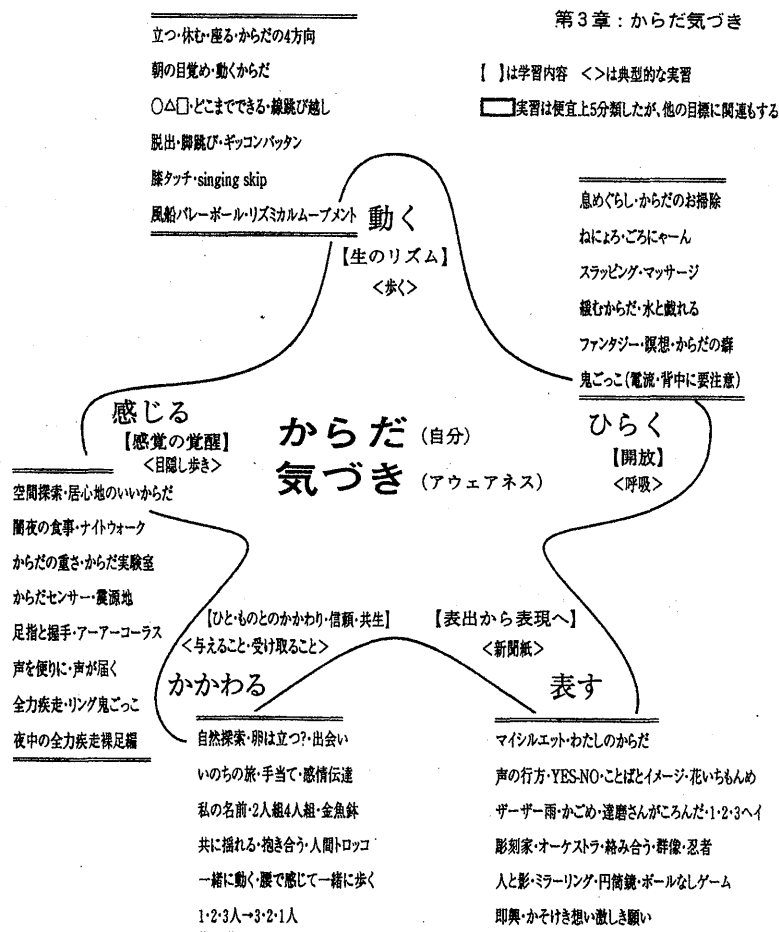


図1 「からだ気づき」の目標と実習 (2000, 高橋和子)



具体的には、もともと人間に備わっている感覚を覚醒させたり、バランスのとれたからだの動きや深い呼吸により得られる生きる力を取り戻したり、「ひと・もの・こと」とかかわりながら社会や文化や自然をかえりみたり、音や動きや色や言葉で自分を豊かに表現してみることをさす。これらのことは人として健康に生きることにつながると考えており、そのための具体的な実習を用意している。5つの下位目標は体育に特有の目標というよりは人間としての営みや特徴と捉えており、しかも、この5つは別々にあるのではなく互いに関連しあっている。例えば「目隠し歩き」という実習は「感じる」を保障しやすい実習であるが、2人で行うので「かかわる」ことに気づきを促しやすいものでもある。このように、授業者が意図して願った実習でも受講者が何に気づくかは誰も操作できず、アウェアネスが起りやすい場を準備・提供するだけなのである。また、私の「からだ気づき」は、教育学者の伊東博が開発したニュー・カウンセリング（伊東博(2000)身心一如のニューカウンセリング、誠信書房）や、シャーロット・セルバーのセンサリー・アウェアネス（チャールズ・ブルックス著、伊東博訳（1986）センサリー・アウェアネス、誠信書房）や即興表現（主にダンス）（高橋和子編者（1995）表現～風の卵がころがったとき、不昧堂出版）に多くを負っているのも特徴的である。

## 2. 「からだ気づき」の必要性

### 1) 日常生活の変化

衣食住がいまよりも四季折々の変化とともにあったころ、多くの人々はからだの自然治癒力を信じていたし、からだもその力を発揮していた。また、個人が所属する家族やその家族を取り巻く地域はもっと密に関連しあい機能していたし、自然とも共存していた。ところが、日本が高度経済成長を遂げるに従い、人々の暮らしも近代化し、からだを取り巻く状況も急変していった。

たとえば、からだをさほど動かさなくとも基本的な生活を営むことができるようになり、移動範囲も車や電車や飛行機の普及により爆発的に拡大し、肉体労働の従事者も激減し、生活習慣病も成人のみならず子どもにおいても増加していった。自然の驚異に対しても、例えば、ダム建設や護岸工事をしてコンクリートに塗り固めれば洪水を防げると考えたように、自然と共存するというよりは、むしろ自然を対象として捉えてきた。このように自然やからだを対象として捉えるようになると、それらは近代の特徴とも言われる、所有や改造できるモノとしての存在になっていった。消費生活はモノの浪費を生み、効率主義は教育や社会にも蔓延した。その結果、よりよき生活のために、いまの努力や我慢があるとした前のめりの生活や時間意識を、無意識のうちに持ち続けていった。何のために勉強し進学し働くのか、幸せとはどんな状態を指すのかを問うこともないまま、何かに向かって邁進してきたとも言える。

さらに、世紀末の情報技術革命は産業界への影響だけでなく、とりわけ若者の携帯電話やメールの普及を生み、「かかわれない子ども」「キレル子ども」「引きこもり」「モノ化した身体」などの言葉も聞かれるようになった。これらはからだの直接的なかかわりの減少によって引き起こされたとも考えられる。

このような時代だからこそ「からだ気づき」が必要なのであり、言葉を持たないからだの内なる声や感覚に、いまこそ耳をすまさなければならない。

## 2) 教育の中で

学校の中でも、登校拒否児や退学者やいじめや暴力の増加、中学生や高校生による残虐な殺人事件、薬物乱用や援助交際の問題も含め、子どもたちのからだのからだのいらだちやどうしようもない叫びが顕在化している。これに対処しようと、学校にスクールカウンセラーの配置が積極的に行われているが、対症療法ではなく教育内容にまで踏み込む必要がある。2002年実施の文部省学習指導要領にはその意図が伺われる。この改訂の特徴としては、総合的な学習の時間の設置、体験学習の推進、野外教育の積極的導入、「体ほぐしの運動」（体操領域）の導入など、仲間とかかわり合ったからだの直接体験を推進する動きが見られる。これらの導入が、子どもが置かれている状況に少なからず風穴をあけることにつながると思われるし、これらがめざす方向や学習方法は「からだ気づき」と類似している。両者の共通点は、自らのからだの直接体験が学習の場に仕込まれていることである。同じ実習をおこなっても、その中で何を感じ、どんな気持ちになったかを話し合う中で違いを違いとして受け止めたり、気づきを確かめたり深めたり共有できる場を大事にしており、いままでの知識注入型の学習方法ではない点も特徴的である。このような実感を伴った経験が知識と結びつけばより深い学びになり、行動の変容を起こすきっかけになるし、画一的な身体育成を前提とした均一的な仕組みをうち破ると思っている。このような意味からも、私は学校教育でも「からだ気づき」を保障する必要があると考えている。「からだ」を視点にした授業内容を本気で考えないと、子どもたちのからだは荒れ果ててしまい、取り返しがつかなくなってしまう。

私は「からだ気づき」の20年に及ぶ授業実践の中で、「どうかかわったらいいか分からない」「どう自分が見られているか他者の目が気になる」「からだの接触を伴う実習では力の加減が分からない」子が増えている感触を持った。そのようなことを肌で感じるに従い、気がついたら「かかわり」を重視する実習を多く取り入れてきた。初めは戸惑いながら周りをキョロキョロして他者の行動ばかりを気にしていた子も、ゆっくりではあるが他者に触れ、言葉を交わしていった。多くの子は気づいたことを言葉や絵などに表していった。「手も人によってみんな違う」「感じることも違う」「違いを違いとして認めるところから何かが始まる」「ちゃんと聞いてもらえてうれしい」「手を当てていたら脈を感じた。その脈は自分のなのか、相手のなのか分からなくなり、一体になった感じがした」「からだの中に生きているものを感じた」「嫌な自分、嫌な体、でもいい。ここからスタートするしかない」。何も表せない子もいた。

もちろん、体育やスポーツの場面でも、からだで他者とかかわることは多くおこなってきた。チームプレーでは必然的に組を作り作戦を立ててゲームを行う。創作ダンスや表現運動ではグループ作品を一緒に創り発表する。しかし、ここでは、競争や創作が目的なのであり、かかわり（交流）は結果として、あるいは方法として生まれているのである。また、道徳教育などでも、かかわりや交流、仲間との共感の重要性が抽象的に語られた。しかし、いくら言葉で教えこんでも、子どものからだの実感やリアリティとして残ったかは難しい。残ったとしたら、豊川主婦刺殺事件（2000年5月）の犯人の少年の「殺人を経験してみたかったから殺した」という言葉が聞かれることはなかったであろう。少年の言葉からはどうしようもない空虚感と焦燥感が感じられる。少年は極限的な行為に手を染めて

初めて、自分が生きている実感を手に入れたのかもしれない(小浜逸郎 2000.9.2 朝日新聞「論壇」)。

「からだ気づき」は他者とのかかわりを手段としてではなく目的とみなし、人間関係のあり方を体験する場や、自然との共生も、授業の中に提供し続けてきたと考えている。

ただし、「からだ気づき」では、「感じない」「動けない」「ひらけない」「かかわれない」「表せない」からだや自分に気づくことも多く、むしろそのようなことが起こることを期待している。そのことをあるがままに受け入れるところから、からだの教育は出発する。いままでの教育はできることや分かることを良しとしてきたし、そのことを急いで追い求めてきた。その結果が序列化や競争原理を生み「落ちこぼれ」という語も生んだ。また、プラスかマイナスか、善か悪か、客観的か主観的かなどの二項対立的思考の中でも、とりわけ前者を選び、一元的価値に基づき行動してきた。しかし、体験学習では到達目標や達成目標が優先されるのではなく、体験そのものが重視される。その背景には、一元的価値ではなく多様な価値や思考を保障しようとする考えがある。その中で生まれるからだや気持ちの動揺や違和感が、感覚世界を手がかりに意識されると、気づきにつながっていく。その気づきこそが学びの原点になる。気づきは、到達地点という先を見て進むのではなく、「いま・ここで」起こっていることに意識を集中することから始まる。

### 3. 「体ほぐしの運動」との関連

「からだ気づき」はいままで学校の中では、生活科、体育、理科、音楽、国語、図工などの教科や、道徳、特別活動、保健指導、生徒相談などの教科外活動で試行的に実践され成果をあげてきた。この取り組みは全国的というよりも限られた学校で実践されてきた。しかし、新学習指導要領の告示を受け、体育の領域に「体ほぐしの運動」導入されると、にわかに体育の中で注目され始めた。そこで、「からだ気づき」と「体ほぐし」との関連について触れておく。

体操という名称は明治以来慣れ親しんだ言葉であったが、新指導要領の体育では「体操」が「体づくり運動」に改称され、その中に「体ほぐしの運動」が新たに導入され、小学校5年生から高校3年まで位置づけられた。今回の改訂の目玉とも言われる「体ほぐしの運動」は、心の教育と体の教育をつなぎ「心と体を一体としてとらえる」視点を具体化する領域として注目を浴びている。また、心身二元論的な身体観やいままでの体育観や教育観をも問い直す画期的な出来事とも言える。具体的には、手軽な運動や律動的な運動を行うことにより「体への気づき」「体の調整」「仲間との交流」がめざされている。しかし、教員に行った調査では(高橋和子(2000)「からだ気づき」の立場から「体ほぐし」を考える。国際スポーツ教育学会第20回記念国際大会)、まだこの領域の知名度は低く、「体ほぐし」はその名称の意味合いからも「体をほぐす運動＝リラクセーション」と理解している教員が多い。現時点では指導者が「体ほぐし」の導入の背景や具体的や教材を知ったうえで指導できるかは、難しい状況とも言える。

この「体ほぐしの運動」と「からだ気づき」の関連であるが、「体ほぐし」のねらいの一つである「体への気づき」と「からだ気づき」は語句も類似していることから、「からだ気づき」は「体ほぐしの運動」の一つであると捉える人が多い。両者とも願っていることや学習方法や学習内容、提供する教材など、共通点は多い。しかし、「体ほぐし」が到達目標に向かって合理的に効率的に指導が展開し、その結果、子どもがどこまで到達した

かを評定するようなことになれば、いままでの体育とさほど変わりはなく、「からだ気づき」が求めているものとは違ってくる。教材は学習内容や方法も含めた形で具現化したものであり、やり方が変われば願いや何を学ばせたいかも変わってくる。表面上は似ていても本質的なところでは食い違いが出てくるのである。

また、「体ほぐし」はあくまでも体育の一環として位置づいているのに対し、「からだ気づき」では「からだ」に関連する広い領域を対象としている。近接の教科では保健や理科、生活科、家庭科などであり、音楽や図工や国語などの表現教科にも関連している。どの教科もからだを使わない教科はないという見方をすれば、「からだ気づき」はすべての教科に関連するが、現在の教科枠では「からだ」を扱う体育が最適であろう。静岡県駿東郡長泉中学校では「からだ気づき」のベースになっているニュー・カウンセリングを多教科で実践してきた成果を生かし、現在は「教科にとらわれない自由な発想で実践できる」として「総合的な学習の時間」に取り入れている。また、新潟県柏崎市立第5中学校では、保健指導の中に導入し、学級担任と養護教諭がティーム・ティーチングの形式で実践を展開している（柏崎市・刈羽郡中学校教育研究会（2000）「心の健康に関する指導」研究紀要）。なお、同様の考え方を教育の研究領域に展開しているものに、ソマティックス教育がある。中心的指導者はT. ハナであり、その理論的指導者はオハイオ州立大学のS. クライマンであり、多くの教科の実践のベースに身体(soma)を位置づけている（高橋和子（1997）学習内容としての身体的認識、竹田清彦他編者『体育科教育学の探求』大修館書店）。

「からだ気づき」は学習内容や方法の観点からは、総合学習や合科的学習にあうが、教育を問い直す具体的な場の提供にもつながり、感覚の覚醒や気づきが問題解決や学びの成立の根底にあることに気づかせてくれる。

#### 4. 「からだ気づき」の特徴

##### 1) エクササイズ（練習）からプラクティス（実習）へ

「からだ気づき」では提供される活動を実習と呼び、そこでは到達目標を設定せず、体験そのものが大切にされる。プラクティス（実習）には「学ぶ」「身につける」という意味があり、実感を伴った学びが身をもって体験されると、行動の変容が起こりやすく、そのことが文字通り「身につける」につながる。それにはある程度の時間が必要な場合が多く、即効性は少ないように思える。45分の授業で驚くべき変容をきたす子もいるが、到達目標を示さない方法に戸惑ったまま終わる子も多く、単元を組んで実践した方がいいと思っている。その大きな理由は、子どもには新しい学習内容や方法に慣れる時間が必要なのである。子どもは学校という枠や教師の無意識な願いを実に巧妙に読み取り、自分のからだや動きをその隠されたカリキュラム（hidden curriculum）に沿わせているのである。その枠に慣れきったからだを解き放たれるには、授業の最初や最後の10分間実施しただけでは難しい。

一方、「体ほぐしの運動」は技能の向上や勝敗を競うスポーツや体力の向上をめざすトレーニングや体操でもなく、心と体の解放をテーマにした「第三の運動」とも呼ばれている。現在紹介されている実践例を分類すると、①基礎感覚作り（リズム感覚・平衡感覚・

走跳感覚) ②ゲーム(競争)化 ③課題達成 ④問題解決を扱うものが多い。これらの例示は新しい活動を想起させるものから、従来の活動と何ら変わらないものもあるが、「体ほぐし」は新しい教育観のもとで展開されるものと期待している。それは、エクササイズからプラクティスへの転換である。しかし、「体ほぐし」の英語の表記は「exercise for communication, coordination and awareness」であり、このエクササイズ(練習)は「体系的に行われること」を意味する。エクササイズでは到達目標や正しい方法が示される。「体ほぐし」がこのエクササイズの意味合いを強くすると、授業者も学習者も無意識のうちに競争や出来映えをめざし、従来の体育が指向したことと変わらなくなる可能性がある。そうなれば「体ほぐし」が掲げる理論と、実践の様態には乖離が生じてくる。そうならないためには、よほど実践者が「体ほぐし」の本来の目的を忘れないことである。

「からだ気づき」が「実習」という語に込めた願いは、いままでの体育観や教育観を再考する手がかりになる。つまり、エクササイズからプラクティスへの転換は、新しい学習内容や方法を提供する意味を持ち、そのことが「体ほぐし」の理論を実現するてまの重要な視点になる。

## 2) 到達目標からゴールフリーへー目標達成という呪縛からの解放ー

授業では目標を掲げそれを達成することが、教師にも子どもにも暗黙の了解になっている。そこでは、目標が曖昧であったり、何のためにそれをするのか、どうなることがいいのかが不明確では、両者に戸惑いが起こる。一元的価値に向かって邁進することが良しとされた近代合理主義や、心理学の学習理論の影響とも言える。このことを「体ほぐし」に置き換えてみれば、教師が「体ほぐし」をエクササイズとして捉えている限り、子どもに3つのねらいである「気づけたか」「整えたか」「かかわれたか」を問い、教師はそれに直結する教材を選別し、効果的に合理的に子どもを支援する動きになるであろう。

一方、「からだ気づき」の一番の目標は「気づき(アウェアネス)」であり、気づけなかったことも大事な経験になる。その意味合いからすれば、ゴールはフリーという考え方ができる。気づきは子どもの中に起こるもので、いつ起こるか、どのように起こるかを、教師が操作して気づかせることはできない。そのために、評定もできないと考えている。評定をしないのなら「実習をただやればいいのか」と思われる方も多いだろうが、やりっ放しではいけない。子どもたちが実習で何を感じ、考えたのかを、自由に話し合ったり記述する場を授業の中に設定することがとりわけ重要になる。この場を「振り返り(feedback)」と呼んでいる。言葉に表し他者と話す場を確保することは、経験の意味を明確化したり、他者と経験を共有することになったり、相互評価する手だてにもなる。言葉だけでなく、そのときの感じを絵に描いたり色で表してもいい。

目標の問題を考える場合、評価と評定も一連の脈絡の上で捉える必要がある。「からだ気づき」では、評定はできないものの、評価は絶えずしなければならない。授業をどうデザインし、どのように展開し、その結果どうであったのかという評価の問題は「からだ気づき」においても重要であり、「plan-do-see-plan-」の連続の中で把握する必要がある。具体的な事柄としては、次のようなことがあげられる。用意した実習は妥当であったのか。目の前の子どもの状況に合わない判断したならば別な実習に変える必要があったのか。

どのような情報から変える判断をしたのか。変える勇気は湧いたのか。そのための実践可能な実習は持ち併せていたか。そのように展開した結果、子どもたちはどのような体験をしたと教師は思っているか。振り返りを大事にしたか。どのような方法で振り返りの場を持ったのか。子どもの体験と教師の把握のズレはあったのか。教師のからだは居心地が良かったのか、悪かったのか。それはどのようなことからそう感じたのか、などである。

授業はこのように場の雰囲気を読みとりながら、プランを修正するわけであり、そういう意味においては、「do-see-plan」と言ったほうがよい。このことは私たちに評価とは何かを改めて考えさせてくれる。つまり、いままでは子どもができることや分かることに力点を置いてきたのを、授業を仕組む教師と子どもとの関係を問うことを含めて考える必要があると言うことである。

このように自由な授業展開をするには、教師の直感力と柔軟性が必要であるが、目標にとらわれなければ、教師は場に開かれた存在でいられるし、「からだ気づき」の実践がそのような力を育ててくれると思っている。教師が場を読み取る力は、何も「からだ気づき」だけに特有のものではなく、毎日繰り返される授業においても無意識のうちに絶えずおこなっている。その力を育むためには、教師自身が目標達成という呪縛から解放され、ゴールフリーになる必要がある。教師は一元的価値から解放されれば、「いま・ここ」で子どものからだに起こっていることにゆっくり向き合えるのである。この視点が「体ほぐし」にも、他の授業にも重要だと思っている。

そして、「いま・ここ」で瞬時に立ち現れてくるからだの感覚や気持ちに鋭敏であることが、授業をデザインするうえにも大切になる。「からだ気づき」の考え方や学習内容や方法そのものに習熟することにより、授業における場の読みとりに敏感になることができる。この力は教師教育の重要な視点になるとともに、授業リフレクション（振り返る）においても大きな観点になる。いまおこなわれている授業リフレクションの方法は、教師の内観記録を現象学的視点で記述することが多い。言語化することによって、何が起こったかを明確化する利点はあるが、からだの違和感などは言語化しにくく、排除されやすい欠点もある。そう言う意味においても、「からだ気づき」は教師教育のプログラムにもなると考えているのである（高橋和子(1999)「見えることと教師のからだ」『見ることと見えること』教育メディア研究、情報教育実践ガイドⅢ、藤沢教育文化センター）。

### 3) 授業者のあり方—観察者ではなく一緒に学ぶもの—

「からだ気づき」実践をおこなううえで重要な点は、授業者のあり方にもある。授業者は外から授業を観察するのではなく、子どもとともに一緒にその場において、学びを共有する存在である。「からだ気づき」のオリエンテーション時に私はよく子どもたちに「一緒に授業を作っていく」と言って始める。しかし、「一緒にその場にいる」「一緒に授業を作る」「その場を共有する」ことは、言葉で言うのは簡単だが、実際はとても難しい。

それに比べて、観察する立場で授業に参加するのは割合簡単である。教育関係者でなくとも授業を見せてもらう場は授業参観などで経験できるが、このときはどのように教室や体育館にいるのであろうか。どの親も親馬鹿と言われるほど、自分の子どもの一挙手一投足を目で追っているに違いない。附属学校などの公開授業や教育実習生の研究授業に参加

する教育関係者はどうであろうか。多くの参加者に共通に見られる姿は、指導案と展開する授業を見比べ、何か書き込む姿である。目の前の授業がどう展開しようが対岸の火事であり、火の粉が自分に降りかかると思う人は少ないだろう。つまり、観察者として授業に関わる限り、その人のからだは授業の外にいたのである。それに比べれば、どんな授業者であっても子どもの刻々と変わる表情や場の空気を直接に感じ、何とか対応しながら授業を展開している。しかし、ひとたび授業者が目標達成に向かうと、子どもたちが目標にどう近づいているかが関心事になり、「いま・ここ」で子どもや自分の中に起きていることなどに注意は向かなくなる。結局は先程の参観者の人々と同じように、授業や子どもたちは見る対象になってしまう。教師は子どもを操作して目標達成に向かわせることができたとしても、それは子どもが本当の意味で学んでいることにはならないのである。

もちろん「からだ気づき」でも、授業の場がぎくしゃくしたり、子どもとのズレを感じたり、何もできずに呆然と立ち尽くすこともある。しかし、その場に賢明に自分もいようとするのが子どもたちとの関係を作るように思える。「関係を作る」というよりは「関係が生まれてくる」「関係が生まれている」と言ったほうがいい。

私の「からだ気づき」実践について受講者がよく使う言葉がある。「自由な雰囲気」「何をやっても許される空間」「癒しの時間」「自分を見つめる時間」「答えのない授業・自分で答えを見つける授業」「友達作りカリキュラム」「かかわる場が苦痛」「緩むからだ」「リラックス」「楽しい」「何をやったらいいか、どうなったらいいか分からない」。

私がよく使う言葉もある。「やりたくなかったらやらなくともいいけれども、この場には居てください」「いまどんな感じがしていますか」「床とどのようにかかわっている感じがしますか」「力を抜こうとしていませんか。抜けなかったら抜けない感じを味わってください」「インストラクションが早かったり、多かったら、聞き流してください」「無理をしないでください」。これらの言葉はたいていゆっくりした静かな口調で語られる。そのときの私のからだはあくびが出かかった緩んだ状態が多い。私自身がゆったりしていると、子どもたちがどうなるだろうとも「どうぞご自由に！」という感じで、寝たままインストラクションをしたくなる。その一方で、全体を見回しながらも、ある人の微妙なからだの動きに目を奪われるときもある。気になる人が出てくると、自然に近づいて行って「いまどんな感じですか」と声をかけたり、その人のフィードバックの言葉に、耳をそばだてたりしている。楽になるときもあるし、どっと疲れてしまうときもある。私自身がその場で呼吸をし生きている感じを味わうこともある。緊張と解緊の繰り返し、全体的視野と部分的視野という空間の拡大縮小、覚醒と溶解、その狭間を何度も行き来している。「共にいる」「ただそこにいる」という表現が、一番合っているようにも思える。

私が長年「からだ気づき」にかかわってきて確かに言えることは、「教師はこうあらねばならない」「こういう振る舞いや言葉かけをしなければならない」「教えなければならない」「技を習得させなければならない」などという枠組からは、大分自由になったと思えることである。しかし、多くの教師や研究者は、「それを教育の営みと言うのか」と私に疑問を投げかける。この枠組みに気づかせてくれるのが「からだ気づき」の実習でもあるし、この枠組みを崩してみることが、教育のパラダイムシフトと言われるものであると考えている。

## 5. 「身体性の教育」の可能性

「体ほぐしの運動」の導入は、体育の領域に新旋風を吹いている感がある。試行錯誤の段階ではあるが、教育の場で実践が行われ始めている。そこでの実践が「易しい運動で手軽にできる運動」を行うことによって「体を動かす楽しさを味わえ」、「体の状態に気付き」「体の調子を整え」「仲間と交流する」ねらいを達成できるという流れで展開すれば、従来の目的志向型の体育と変わらなくなる。まして、「体ほぐしの運動」の名称が与える印象からか、からだを「ほぐし・リラックスさせて」単に気持ちよい運動を与える体験にとどまれば、他者に操作される体のままであろう。そこには、「わたしが生きて存在するからだ」を実感することはない。私が「体ほぐしの運動」に期待することは、子どもが自分のからだを外側からではなく内側から感じる体験を保障することである。そのためには、教師の身体観や体育観、教育観の変容が必要である。そうして初めて、「心と体を一体として捉え」ることが、文字通り実現するのではないだろうか。「からだ気づき」の考え方や実習はその手がかりになるのではないかと考えている。

「からだ気づき」に焦点を当て、その特徴や「体ほぐしの運動」との関連や子どもにとっての必要性を述べてきた。また、「からだ気づき」実践が、教師のからだや意識の変容に大きな影響を与える可能性を、20年近くかかわった教師たちの姿から述べてきた。

「身体性の教育」は「からだ気づき」を包含する考えであり、一番関連する領域は体育である。「身体性の教育」の可能性は、新しい体育授業を創造する原動力のみならず、教師教育にも重要な領域に位置づくと考えられる。

(高橋 和子)



## 第三章「身体性の教育」の教材化試案の作成と試行的実践

### 第一節 「身体性の教育」の教材化試案の作成

#### 第一項 からだ気づき（からだきづき）

「からだ気づき」の究極の目標はアウェアネス（気づき）である。アウェアネスとは、一点だけにとらわれていない注意を意味する。具体的には、もともと人間に備わっている感覚を覚醒させたり、「ひと・もの・こと」とかかわりながら、社会や文化や自然をかえりみたり、音や動きや色や言葉で自分を豊かに表現してみることがをさす。

以下に紹介する教材試案は、私たちがこれまで「からだ気づき」として体育の授業づくりというテーマで実践的に探求してきたものを、今日の子どもの「からだ（心身）」の現在に切り込めるように再編したものである。また、これらの教材は少なくとも数年の実践を経た、実践可能な教材である。なお、この教材試案は、小学校高学年を対象として編集した本であるために、「からだ気づき」はひらかな標記の「からだきづき」にしてある。また、教材を紹介する意図があるので、口語体にしてある。

#### 1. からだ気づき（からだきづき）の概要

これは、「からだきづき」の本です。ふしぎな本です。

この本で、わたしたちのからだを持っているふしぎな力を、知ることができます。

ふしぎな力は、目をつぶったり、はだしになると、とても感じるすることができます。

ふしぎな力は、健康になる力を与えてくれます。

ふしぎな力は、からだを楽にしてくれます。

ふしぎな力は、自分やお友だちや自然についても、新しい発見をもたらしてくれます

ふしぎな力は、わたしを元気にさせてくれるのです。

その力は、だれでもが持っています。それを、「生きる力」と言います。

耳をすましてみましよう。

土の上にたってみましよう。

大きく息をしてみましよう。

お友だちのからだに、そっと手をふれてみましよう。

感じたままを、動きやことばや色で表してみましよう。

この本は、あなたに、素敵な世界をもたらしてくれます。この本は、ふしぎな本です。

ふしぎとは思いがけない発見に出会うことです。

思いがけない発見のためには、

まるごとの「からだ」での「きづき」をまたなければなりません。

## 2. 「からだ気づき」の教材試案

次の文中の、\*は「一言アドバイス」を示し、★はその「教材のまとめ」を示す。また【振り返り】は、教材を実施したのちに、自分のからだにおこったことを互いに話し合い、共有することを願っておこなう。「からだ気づき」では、この振り返りを重視している。

1) 目をつぶってみて：目をつぶる（視覚に頼らない）と、どんな世界がひろがるかな？

### ①空間探索1

1人で目をつぶり、体育館のなかを歩こう。とまったところが「どこか」を思いうかべたら、目を開けて確かめよう。そこは思い浮かべたところから、1m以内でしたか。それとも、もっと離れていたかな。

### 空間探索2

同じことを、歩く速度や方向を変えて、やってみよう。空間探索1の時より、感覚はするどくなったかな？

【振り返り】「こわい・どこにいるかわからない・気配を感じた」など、やってみて、どんな感じがしたか、自由に話し合ってみよう。

### ②目をつぶってみて

目を開いている人（ヘルパー）が、目をとじている人を、言葉を使わずに大切に案内して、いろいろなものをさわらせたり、においをかがせたりするよ。ヘルパーは1回だけ見せたいものが見つかったら、決めた合図で目を開けさせよう。

\*目をとじている人は、さわったものが何かを当てるのではなく、さわった感じを楽しもう。光の明るさや暗さ、風の方向、葉っぱのやわらかさ、土のあたたかさ、人のやさしさなど、いつもとは少しちがう感じを持てるかもしれないよ。1人20分くらいだと、「こわい」という思いが強くて、目をつぶって感じられる豊かな世界が味わいにくくなるから、30分くらいはおこなおう。言葉を使わないで、相手を連れて行くので、階段では手すりを触らせるなど、お互いにいろいろな工夫をしよう。2人でやってみて感じたことを、なんでもいいので自由にクレヨンで描いてみると、新しい発見があるかもしれないよ。

【振り返り】「足もとの感じ・手の触れた感じ・いろいろな臭い、光の具合、こわさやおもしろさ、相手の優しさ」などは、どうだったかな。ヘルパーはどんなものを見せてくれたかな。絵を描いた場合は、絵についても話し合おう。

### ★ひろがるかな？豊かな世界

目をつぶると音や光やにおいは、どのように感じられたかな。友だちの印象は変わったかな。空間探索1は1人でおこなったけれど、「目をつぶってみて」ではどんな気持ちや気づきがあったかな。ヘレンケラーは目も見えず、耳も聞こえず、はじめは話すこともできなかったけれど、触覚に助けられて豊かな世界が広がったと思うよ。みんなもたまには、目をとじたり言葉も使わないでみると、違う感覚が鋭くなるかもしれないね。

## 2) 鬼ごっこ：感覚を鋭くして、友だちの気配を感じよう。

### ①背中に要注意

全員が、鬼役であり逃げ役でもあります。30秒の間に、何人にタッチできるかな。タッチした数がポイントになるよ。ポイントが多い人が勝ち。ただし、タッチされたらマイナスポイントになるからね。

\*背中にタッチされやすいから、うしろにも注意しよう。なれてきたら、人数を変えたり、ケンケンで逃げるなど、オリジナルルールをつくってみると、おもしろいよ。

### ②目かくしリング鬼ごっこ

1人が目をつぶって鬼になり、もう1人は目を開いて、リングのなかを逃げます。残りの方は、手を広げてリングを作ります。鬼につかまったら役を交代するよ。鬼につかまらなくても、適当な時に役を交代してあげてね。

\*鬼がつかまえやすいように、逃げる人は足音や声を出そう。鬼は耳をすまして気配を感じようね。

【振り返り】目をつぶると、方向や広さはどのように感じられたかな。人の気配は分かったかな。

### ③目かくし手つなぎ鬼ごっこ

手をつないだ2人が鬼になります。鬼役は目をつぶり、目をあいている誘導役が、鬼の手を引いたり、声で指示を出しながら、つかまえるのを手助けします。つかまえて、3人組になったら、両わきの方が目をつぶって鬼になり、真ん中の方が誘導します。4人になったら2人ずつに分かれます。手をつないでいる人がどんどん増えていくよ。最後までつかまらない人は誰かな。

\*最初は狭い場所にしたいほうがいいでしょう。誘導役と鬼の手が繋がっていないと、つかまえても無効になるから、気をつけよう。

【振り返り】目をつぶった鬼ごっこは、いつもの鬼ごっこと比べて何が違ったかな。つかまえる時や逃げる時は、どのような工夫をしたかな。

### ④電流鬼ごっこ

鬼役と、逃げ役の電流以外は、2人組で腕を組み（電柱役）、いろいろなところに、他のペアと離れて立ちます。電流が電柱にくっつくと、電流が流れて、反対側の方が電流に変わります。電流が電柱にくっつく前につかまると、鬼になります。逃げる時に余裕があれば、くっつく時に次の電流がつかまりやすいような工夫をしよう。

## ★鬼ごっこは工夫次第

人の動きにあわせて、自分の動きを工夫するのが鬼ごっこです。つかまらないようにするには、すばやい身のこなしと注意力が必要です。鬼にならなかつた人はいたかな。その人はきっと、注意深い人か、逃げるのが早い人か、運が良かった人だよ。鬼ごっこのやり方（人数や目をつぶるなど）によって、感じ方は違ったかな。どの鬼ごっこがすきだったかな。友だちの様子は、いつもと比べてどうかな。友だちと感じたことを話そう。

3) 全力疾走：全力疾走すると、からだのくせや性格が分かるって知っていたかな。

#### ①目をとじてキャッチ

7～8mまっすぐ離れた床の上に、取りやすいタオルや帽子をおきます。目をつぶって1人ずつ全力で走り、そこだと思ったところで物をつかみます。何チームも同時におこないません。取れても取れなくとも、何回か繰り返そう。安全のために、物から1mうしろに、受け止め役が手をひらいて立とうね。受け止め役は危ないと感じたら、声をかけよう。距離が遠すぎたり近すぎた場合は、各班で距離を調節しよう。

【振り返り】やってみてどんな感じがしたか、話し合おう。取れても取れなくても、感じたことや取るための工夫（歩数を数える、カンを頼りに、仲間の取り方を参考にして、前にやったことを修正して、など）や、友だちの特徴などを話し合おう。

「全力で走れたかな」「まっすぐ走れたかな」「物を取るにはどのような工夫をしたかな」「目をつぶるとどんな感じ?」「友だちにはどんな特徴があった?」など。

\*現代人は、昔にくらべて、目に頼って生きている人が多いようです。目をつぶると、足の裏や、からだ全体の感覚は鋭くなったかな。全力で走ることや、物を取ることを振り返るだけでなく、そうやろうとしてもできない時の気持ち、などを思い出してみよう。ある問題（ここでは物を取ることを解決しようとする時に、自分や友だちがどのように解決したかを考えよう。

#### ②そっくりまねて

「目をとじてキャッチ」を1人がおこない、他の人たちはその人の走り方を、後ろや横や前から観察します。観察したあと、横一列になり目をつぶって、その人の動きをそっくりまねします。何をまねしたか、それぞれ言い合い、そのあとに、まねされた人も感じたことを話します。交代して全員がやってみよう。2つの班で観察しあうのもいいよ。

【振り返り】1人で「目をとじてキャッチ」するのと、「そっくりまねて」では、何が違ったかな。まねしてみて、どんな感じがしたかな。やりやすい?やりにくい?まねされると、どんな感じがした?友だちのをまねする時は、同じようにまねできたかな。それとも、自分のくせが出たかな。

#### ③からだのくせ発見

目をとじてまっすぐ走れなかった人は、日ごろのからだのくせが出たとも考えられます。例えば、右足が左足よりも外向きだったり、右腕の振り方が右に開いていれば、全力疾走すると右に曲がりやすいのです。いつもは目が調節してのでもまっすぐに走れるのです。

\*からだのくせを調べてみましょう：1人はあおむけに寝て、もう1人（ヘルパー）は足もとにすわります。ヘルパーは左右の足の開き具合を確かめます。足さきを外にひらいたり、うちまたにしたりして、左右の違いをみよう。寝ている人は、動かしやすい方向や関節の柔らかさなどに注意しよう。左右の違いがからだのくせです。からだの力が抜けると、足もとからの揺れが背骨に伝わり、全身のバランスが調うよ。ヘルパーの股関節のところに寝ている人の足を乗せ、静かに揺れをおこす方法もあります。

★全力疾走で自己分析? 新しいことに挑戦する時、おそろおそろやる人、思い切りやる人、友だちがやるのを見てからなら、安心してやれる人など、いろいろな人がいるよね。あなたはどうか。全力疾走で見えたすがたは、いつものあなたの行動を鏡のようにうつしているかもしれません。日ごろの行動と、にているところはあったかな?

4) 歩く：人間の特徴である「歩く」をじっくり探ろう。からだの癖を発見できるかな。

①二足歩行1：先頭の人を歩き、影のように後ろについてまねします。ある程度歩いたら、先頭の方は抜けます。後ろの方は先頭の方の歩きをそのままおこないます。お互いに気づいたことや何をまねしたかななどを話し合おう。

\*二本足で歩くことは人間の特徴です。歩くためには、片足で地面をけて体重を前足に乗せ、バランスを保つ必要があるんだよ。前に進むには、手の振り方や足の向き、重心も影響するよ。バランスよい歩きをするためには、自分の歩きの特徴を探ることが必要だよ。次の表を参考にしてみよう。

手	振り	大きい、小さい、振ってない	速度	早い、遅い、変化する	
	振る方向	まっすぐ、外向き、内向き、肘を曲げる	からだ	全身	前かがみ、後ろにそる
足	歩幅	大きい、小さい		肩	右肩さがり、左肩さがり
	足先方向	まっすぐ、外向き、内向き、左右で違う		振り	腰振り、尻振り
	着地の部位	踵、つま先、足の裏全体	顔	表情	楽しそう、つまらなそう
	足音	ドスドス、ピタピタ	視線	前、上、下、左右	

【振り返り】「自分の歩きは良いと思った、あまりきれいではなかった、改善点が見つかった」「まねされるのは恥ずかしい、うれしい。まねするのは難しい、相手の気持ち伝わる」「ゆっくり歩いたら、まわりの風景が見えてきた」など、自由に話そう。

二足歩行2：友だちに言われたことに注意して、もう一度1人で歩いてみよう。

②歩き方の癖発見：次の項目を調べて、表にまとめてみよう。班で調べてもいいね。

〔足形を取る〕左右の形の違いを見よう。左右一緒だと思っていないかな。外反母趾にはなっていないかな？〔足裏調べ〕まめや固いところを見つけてみよう。そこは、よく使っているところだよ。足をける時に、そこに力が入るから固くなるんだね。

〔靴の減り方調査〕左右の違いや、内側・外側の減り方の違いを調べよう。

③外を歩こう：今まで歩いてみたり調べたことで、自分の歩きの癖が分かったかな。癖は意識してみると変えることができるよ。1人で、グラウンドや公園など、素敵な場所を見つけて30分くらい歩いてみよう。どのように歩いてみるか、何に注意して歩くかを決めると、違う歩きができるよ。歩きだけで物足りなくなったら、走ってみよう。1人で走る時、2人で話しながら走る時の違いも比べよう。例えば次の点はどうかかな？

【振り返り】「同じ時間を歩いても、距離に違いはあるかな」「手の振りや着地、足音は？」「コンクリートや土を歩いた時の感じの違いは？」「犬を飼っている人は散歩させている時とふだんの歩きの違いは？」「季節の移り変わりを眺めながら歩くと？」「何も意識せずに、感じたままに歩くとどうなるかな？」など。

★歩くこと 「歩く」ことには、その人のすべてが現れているとも言えます。その人のからだの癖や、その時の体調、気分が歩きに現れるのです。人は1歳くらいから歩き始め、障害を負ったり寝たきりにならない限り、2本の足で歩き続ける生き物です。「百寿者の運動・身体活動について」の調査では、運動習慣がある人の割合は男性で54.4%、女性で40.2%であり、男女とも散歩が一番多く、ほぼ毎日運動を行っていることが分かりました。また、“寝たきりになるような転倒経験”は男性で31.5%、女性で47.8%であり、“骨折状況”で一番多く見られたのは男女とも大腿骨でした。歩くことはなにげない動作ですが、骨を強くする手軽な運動であり、人間にとってとても大事な動作なのです。

5) 息めぐらし：息を吸ったりはいたりすると、からだはどうなるでしょうか。

### ①息しらべ

あなたは息を吸ったりはいたりする時、どの場所でおこなっていますか。4・5回ゆっくり、息を吸ったりはいたりしてみよう。口でしていると思う人は、試しに口を閉じてやってみよう。苦しいですか。息を吸ったり、はいたりすると、からだのどの部分が一番動きますか。1人で分からない時は、寝た状態でゆっくり息をして、友だちにどこの部分が、どのように動いているかを見てもらおう。息に音をのせると声になります。大声を出したり、歌を歌ったりすると、からだのどの部分に力が入りますか。

\*がんばりすぎず、ゆっくり、ゆったり、おこなおう。

### ②息めぐらし

床に大の字になって寝ます。右足の踵から息を吸いあげて、脹ら脛、腿、腰と吸いあげていきます。苦しくなったら左足の踵から息をはきます。吸える人は、背中や頭まで吸いあげます。その時に「息の通り道、その太さ、引っかかり具合」などを感じよう。だいたい通りが良くなったら、左足から吸いあげよう。右からやった時と、左からでは何か違うかな。右足、左足ができたら、両足から吸いあげて、一度、へその下（丹田）あたりに息をため、それから全身にはき出してみよう。これを立ってもやれるかな。

\*初めはできない人も、何回か試すうちに、できるかもしれないよ。からだのなかを、空気が通るイメージを描きながらやってみよう。踵から吸えない人は普通通りにゆっくり鼻で吸って、口からはいてみよう。息を吸うことよりも、はくことを大事にして、慣れてきたら、吸う時間よりも、はく時間を長めにしよう。

【振り返り】「呼吸はむずかしい」「踵から息なんか吸えない」「頭で考えないようにした」「右膝のところで引っかかってそれ以上は吸えなかった」「全身に血液が流れた感じ」「からだ熱くなって、しかも、大きくなった感じ」「一瞬、寝てしまった」など、工夫したことや、できた人、できなかった人で、話し合ってみるといいよ。

### ③生きているからだ

1人は目を閉じて静かに立ちます。ヘルパーは、その人のわきに立ち、立っている人の胸と背中を包むように、両手を当てます。両手の中には「何か動くものや生きているもの」は感じられますか。そっと手を離し、次に、おなかと腰を包むように両手を当てます。両手の中には「何か動くものや生きているもの」は感じられますか。

\*ヘルパーの人は、相手の人が「触れてもいいよ」と言ってから、触れるようにしようね。手を当てる時や離す時は力を入れず、そっとね。立っているのがつらい場合は、立ち膝でおこなおう。

【振り返り】呼吸するたびに、からだは膨らんだり、しぼんだりするのが分かったかな。からだは温かかった？柔かかった。触られると緊張したかな、それとも安心したかな？

### ★長生きは長い息

息は人間のいのちを支えるもとです。長い息は、長生きにつながります。ストレスに打ち勝つためにも、からだを調えるためにも、長く深い呼吸を一日一回してみましよう。

6) ごろにゃーん：力を抜いて、からだのバランスを取り戻そう。

①からだのお掃除

1人はうつぶせに寝て、できるだけ床に身をまかせよう。ヘルパーは寝ている人にまたがって立ち、相手の背中の中真ん中から外のほうに向かって、手のひらでお掃除するようになでていくよ。次に、両手でおにぎりを作るような形にして、頭から背中、腰、お尻、腿、ふくらはぎまで、「パカパカ」と軽くたたいていこう。最後は、頭から足の先まで、両手のひらを大きく開いて、一筆書きでなでていくよ。

\*からだのゴミを外に掃き出すようにおこなうのがコツだよ。ヘルパーは一生懸命になりすぎて、自分のからだが無理な姿勢にならないように気をつけよう。寝ている相手が気持ちよくなれば、ヘルパーも気持ちよくなるものです。

②寝による

1人はあおむけに寝て、できるだけ床や相手に身をまかせます。ヘルパーは、寝ている人の足首の下に手を入れ、縦波や横波や回し波を、静かに送ろう。脚と同様の波を、手の指を持って、腕にも送ってみよう。

\*寝ている人は波の伝わり方に注意を向けよう。ヘルパーは波をおこすだけでなく、おこした波が自分のからだにも伝わるのを感じたり、自分のからだも一緒に動くのを味わおう。力を抜いていると波は全身に伝わり、からだのゆがみがなくなるよ。

【振り返り】ヘルパーに触られると、どんな感じ（くすぐったい・気持ちいい、など）がしたかな？やっけてあげた人はどんな気持ち（疲れる・自分もうれしくなる、など）かな？

③ごろにゃーん せなか：30人くらいで丸い円をつくって座り、前の人の背中にほっぺたをつけてみよう。目をつぶり口も少し開き、ゆったりした気持ちで、からだの重さを相手や床に預けてみよう。ほっぺたをつけたままで自分の名前をゆっくり言おう。

ごろにゃーん おなか：同じ円のままで、後ろの人は前の人の頭を自分のおなかの上に乗せます。頭、肩、腕、お尻の力を床や相手にあずけてみよう。そのままの姿勢で深い呼吸をしてみよう。特に息をはくことを大事にするよ。はききったら、息が入ってくるのにまかせよう。後ろの人の呼吸に合わせられるかな。合っている感じがする？自分の名前をゆっくり言って、伝わる音の響きを聞いてみよう。どんなふうに響いてきた？

【振り返り】背中やおなかの感じはどうだった？声はどんなふうに響いた？「おんぶのような、なつかしい感じがした」「一瞬寝てしまった」「背中の方がお腹より安心」「男の子だと緊張する」「不思議な感じがした」「声は波のようだった」など。

\*からだに負担がかからないように、からだの位置を変えたり、関節が固い人は、おなかのところにクッションを置くなどの工夫をしよう。緊張すると力がはいってしまうので、気がついたら力を抜いてみよう。男女が混ざった円ではどんな感じがするかな。

★「人間」という字は

「人」と「間」と書くように、人間は、人とかがわり合って生きています。からだは直接触れあうかがわりはどうだったかな。緊張したり、気持ちいいと感じた人もいるでしょうね。そのどちらも大事です。力が入っていることが分かれば、力を抜くこともできます。力が抜けているほど、動きに必要な力がたくわえられるし、からだのゆがみも取りやすくなって、バランスの良いからだになります。私たちは毎日のように顔を洗ったりお風呂に入って、からだの表面の手入れをするように、からだのなかのお手入れもしようね。

7) 1人・2人・3人：人の気配を感じたり、視覚を広げることができるかな。

### ①震源地はどこだ

鬼を1人と、震源地役を1人、鬼に分からないように決めます。震源地役の人は、動きの発信者になって、まわりの人はその動きをまねしよう。鬼が震源地を当てたら交代。

\* 震源地はどんな動き（日常動作、スポーツの動き、大胆な動き、速度を変化させる動きなど）をしてもいいよ。まわりの人は、震源地が見つかりにくいように、目線に気をつけよう。初めの隊形は、鬼が見やすい半円からはじめ、慣れてきたら、鬼を取り囲んだり、動き回ったりしてみよう。

【振り返り】発信者は動きを変える時、どのような工夫をしたかな。鬼が発信者を見つけるコツは？この遊びが得意な人と、苦手な人はいるかな。

### ②1人・2人・3人 1

10人前後で組を作ります。合図役を、一人決めます。合図役の「歩いてください」で、全員がエリアのなかをゆっくり歩き、「止まってください」で同時に止まります。ここからは、言葉を使いません。誰か1人が歩きだし、止まります。あまり間をおかず、誰か2人が同時に歩きだし、合わせて止まります。次に、誰か3人が歩きだし、合わせて止まります。こんどは人数を3人、2人と減らしていき、最後は1人が歩くよ。ここまでできたら大成功だよ。

#### 1人・2人・3人 2

成功した班の中で、止まる時に人が見える位置で止まった班は、今度は目で見なくとも背中では気配を感じて歩きだしたり、止まったりできるかやってみよう。

\* 「最初に歩く人は〇〇さん」などと、担当を決めることはしないし、同じ人が何回歩いてもかまわないよ。同時に歩かなかったり、人数が正しくなかった場合は、はじめ（全員がゆっくり歩き、止まる場所）から、やり直そう。

【振り返り】成功した班は、どんな工夫をしたかな。いつも歩く人は決まっていたかな。一回も歩かなかった人はいたかな。次に歩く人は分かったかな。それはどうしてかな。友だちに合わせて歩こうとした？それとも、人のことは気にせず歩いた？歩き出しと止まるのではどちらが簡単な。歩き出すには勇気が必要だったかな。同時に歩けた時、あるいは誰も歩いてくれなかった時の気持ちや、からだの状態は？目配せをしたり、担当を決めたりした班はあったかな、など。

### ★誰でもが持っている不思議な力

この遊びは、性格が現れやすいものです。責任感がある人や目立とうとする人は、よく歩こうとします。逆に、失敗を恐れたり消極的な人は、歩かないことが多いようです。皆さんの班はどうでしたか。クラス替えをした時におこなえば、その子の特徴を知ることができます。しかも、この遊びは、一人だけが頑張っても成功しない遊びです。みんなで協力し合うことが成功につながるし、成功しない場合も多くのこと（集中力、感覚、決断力、など）が学べます。言葉も使わず、目配せもしないでもできるのは、からだ不思議な力を持っているからなのです。



8) いのちの旅 自分のからだを仲間にあづけたり、仲間のからだを受け取ってみよう。

①お地蔵さん倒し・酔っぱらい運びーかたいからだ・やわらかいからだー

1人がお地蔵さんのようからだを固くします。残りの人は、立っているお地蔵さんが、前後左右に倒れてくるのを支えたり、お地蔵さんを運んだりするよ。次に、「寝によろ」などの実習で、からだをゆるめておき、そのゆるんだからだを、みんなで運ぶよ。酔っぱらい役の人は、力を入れずにしよう。

【振り返り】人を支えた時はどんな感じがしたかな。支えてもらった時はどうかな。固めたからだ、ゆるんだからだではどんな違いがあったかな、など。

②与えること・受け取ること 1人で

あおむけに寝て、ゆっくり床から右足を10cm くらいの高さまであげていきます。どこにどのように力が入っているかを感じてみよう。しばらく持ちあげておき、ゆっくり床におろしていくよ。床に足がついた時、力はどうなるか。いまやった足とやらない足では何か違うかな。同じことを左足でもやってみよう。右足と左足では、重さや力の入り具合や抜け具合、足の長さなどに違いがあるかな。同じ方法で頭をやってみよう。

与えること・受け取ること 2人で

1人はあおむけに寝て、からだの重さを床にゆだねます。ヘルパーは寝ている人の足下に座り、右足の足首の下に手を入れ、温かさや脈などを感じよう。ヘルパーは右足をゆっくり10cm くらいまであげながら、寝ている人の足のつけ根や呼吸の変化に気をつけよう。その位置で少し保った後、ゆっくり床におろしていくよ。おりていく感じはどうかな。重さに変化はあるかな。足が床について支える必要がなくなったらゆっくり手を離すよ。同じことを左足でもやろう。時間をたっぷりかけておこなったら、役割を交代。

\* 静かにおこなうことが大事だよ。ヘルパーは相手のからだの重さの変化に注意しよう。足をあげたりおろしていく途中でも重さは変化するよ。

③いのちの旅

背丈が同じくらいの10人組で円を作り、丸くなって座ります。旅人は円の真ん中に仰向けになって寝て、充分気持ちが落ち着いたら手で合図をし、手はおなかや胸の上に置きます。周りの人は旅人のからだを水平に保ち、ゆっくりと天高くあげていきます。上で10秒くらい保ったら、静かにおろしていきます。旅人は床についた後に、充分余韻を味わってから外の円に戻ります。これらの活動を言葉を使わずにおこないます。

\* 順番を決めたり、目配せしたりしないで、やりたい人が中に入るようにします。やりたくない人は無理しないようにします。胴上げのようにしてはいけません。落ち着く雰囲気を作るには、静かな音楽をかけるのも良いでしょう。室内だけでなく、草原や海辺でおこなうと味わいも変わります。学級会などを利用して誕生月の人を挙げるのも良いアイデアです。

★「いのちの旅」のタイトルは「とてもふしぎな感じ」を持つ人が多いようです。アニメ「風の谷のナウシカ」の天空高くオームたちに支えられるワンシーンと重ね合わせる人もいます。逆に、落とされたらどうしようと恐怖心を抱いたり、体重が重くて迷惑をかけるからと中にはいることができない人もいます。「いのちの旅」というタイトルには、まるとのからだ(いのち)を「あづける・受け取る」という意味が込められています。

## 9) 新聞紙 新聞を使った遊びを考えだそう。

①魔法の新聞紙 1 新聞紙をからだのどこかにつけて、落とさないように走ろう。おなかや背中、お尻でもできるかな。どのくらいのスピードで走るとうまくいくかな。

魔法の新聞紙 2 相手と手のひらを合わせた時に、新聞紙を手渡そう。慣れてきたら上から下のほうに、ゆっくりと新聞紙を押していき、相手は下で新聞紙を受け取ろう。この時、渡す人は「魔法!」という呪文を言おう。

\*新聞を持たない人は、相手の動きをよく見ながら動こう。夢中になると、友だちとぶつかることもあるので、広いところでおこなおう。右手だけでなく左手でもおこなってみたり、別な呪文に変えてもいいよ。新聞紙を手でつかんではダメだよ。

### ②からだでキャッチ

新聞紙を投げあげる人は、相手のからだのいろいろな場所を指定するよ。相手は新聞紙が床に落ちる前に、指定された場所で新聞紙を受け止めるよ。

\*新聞がゆっくりと落ちるように、投げ方を工夫をしよう。慣れてきたら、難しいからだの場所にも挑戦しよう。

### ③どこまで折れるかな・何人乗れるかな

広げた新聞紙の上に全員で立ち10数えるよ。成功したら、どこまで新聞紙を折りたためるかに挑戦。次に何人まで乗れるか、人数を増やしてみよう。他の班と競争するのではなく、面白い工夫はたがいに体験しよう。

### ④新聞に変身

新聞紙を操作する役と、新聞紙の動きをまねする新聞紙役に分かれます。操作役は、新聞紙を飛ばしたり丸めたりして、新聞紙の動きを工夫してみよう。できるだけ違う動きを見つけられたらいいね。新聞紙役は新聞紙の動きをすぐに自分のからだでまねしよう。

\*「折る・開く・丸める・転がす・つまみあげる・投げあげる・壁にはる・揺らす・音を出す・布団のようにかぶる」など、いろいろな動きを創造してみようね。「グシャグシャ・ガサゴソ・ヒュー」などと、声をだしてもいいよ。

【振り返り】どの遊びが面白かったかな。どの動きが好きだったかな。からだは思うように動いたかな。勝ち負けを気にしたかな。やっていたどんな気持ちになったかな。

### ★動きで何かが変わるかも

同じ新聞紙を使った遊びでも、いろいろあります。「新聞紙の上に乗る」遊びはゲーム感覚で楽しめます。その他の遊びは、2人の息が合っていると、とても面白くなります。特に「魔法の新聞紙」「新聞に変身」では、息が合うほど、ダンスを観ているような感じになります。動きを通して、友だちの別の面を発見できるかもしれません。人は第一印象でその人の性格を勝手に思いこんでしまうことがあります。動きの世界を通して、その人の印象が変わるかもしれませんし、言葉で表す以上のことを感じるチャンスかもしれません。

10) 鏡 全身の感覚を鋭敏にして、感じあって動いてみよう。

①人と影：先頭は人役、後ろにつく人はその人の影役だよ。影は人の動きや表情を、そっくり同時にまねするよ。慣れてきたら、人役は影を困らせるような動きに挑戦しよう。今度は影役が、人の動きをおおげさにして動いてみる番だよ。人役が振り向いたら、人役と影役を交代しよう。

\*動きに困ったら、日常の動作（立つ・歩く・走る・スキップ・歯を磨く）やスポーツの動きなど、何でも良いんだよ。人数が大勢の場合は、半分以上が「人と影」を観てもいいね。

②鏡にうつるわたし：人役と鏡役が向かい合って立つよ。人は鏡に自分の表情や動きを映すよ。鏡役はその人をそっくりまねしよう。慣れてきたら、人の動きを反対に映す、ふしぎな鏡に挑戦してみよう。適当な時に役を交代するよ。

\*どちらの役もあまり考えずに動いてみるのが大切だよ。動いているうちに、からだ段々自由に動き、相手との息も合ってくるといいね。反対に映す鏡では、「ゆっくりー速い」「高いー低い」「力強いー弱い」など、反対の意味を自由にとらえて動いてみよう。

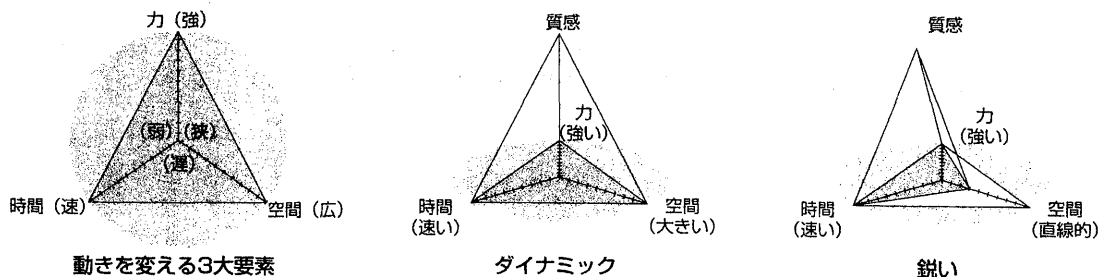
【振り返り】「人と影」に比べて、「鏡」のように向かい合って動くと、違う感じがしたかな。動きを作る方とまねする方では、どちらが好き？

③円筒鏡：1人が円の中に入り、まわりはその人の動きや声や表情を、同時にまねして鏡のように映すよ。中の人誰かにタッチしたら、役割を交代するよ。交代時も動きを止めずに続けられたらいいね。曲を流すと雰囲気盛り上がりやすいよ。リズムカルな曲、流れるようなゆったりした曲、日本的な曲、宗教的な曲など、自由に流してみよう。

【振り返り】「人に見られているとやりにくい人、反対に燃えてくる人」「動きがワンパターンになる人、どんどん思いつく人」「激しい動きが好きな人、静かで優しい動きが好きな人」など、動いてみるとよく分かるね。自分の傾向を知って、苦手なことに挑戦すれば、動きの幅が広がるね。

★「まねる」は「学ぶ」 人役になったり、影や鏡役になりましたが、「まねる」ことは面白かったですか。それとも難しかったですか。相手のことや自分の新しい発見はありましたか。「まねる」は「学ぶ」につながる言葉ですが、私たちにとって「まねる」ことはとても大事なことです。赤ちゃんが長い時間をかけて、周りの人のことばや表情や動きを模倣しながら成長していくように、人を「まねる」ことによって、人らしくなっていくと言い変えてもいいでしょう。また、自分と他人の違いも分かってきます。

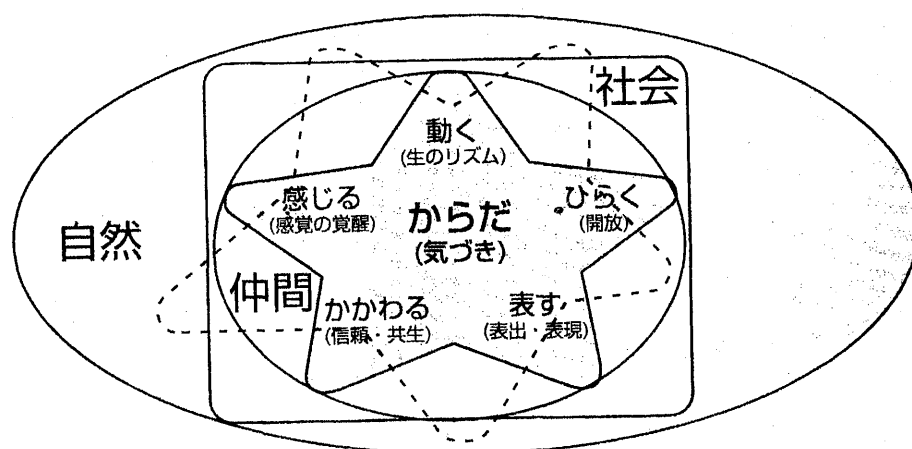
\*「動きの3要素」 動きは「時間・空間・力」の要素が組み合わさってできています。このどれかを変えれば動きは変わるし、組み合わせ方によって質感も変わります。



## コラム1 「からだきづき」ってなに？

「からだきづき」はまるごとの「からだ」の「気づき」で、思いがけない発見をすることを目的としています。まるごとの「からだ」は心と体がいっしょに働くことをさして、「感じる・動く・ひらく・かかわる・表す」働きを持っています。「からだきづき」ではその働きをじっくり味わうために、いろいろな実習をやってみます。そのことによって、からだにふしぎな力がわいてきます。その力は、人間が持っている感覚、バランスの取れた動き、深い呼吸、「ひと・もの・こと」と仲良くできること、音や色や動きで自分を豊かに表現すること、などです。これを図に描くと、ちょうどヒトデのような形になります。ヒトデが触覚を伸ばして海の中を自由に泳ぐように、わたしたちも、学校や社会や自然の中で、仲間といっしょに自由にしなやかに生きることができるとを願っています。

みなさんのおじいちゃんやおばあちゃんが子どもころは、「からだきづき」をわざわざしなくともよい時代でした。そのころはどこに行くにも自分の足で歩いていたし、遊ぶのもさまざまな年齢の仲間といっしょに、戸外で思い切りからだを使っていたので、からだの操作や技や人との関係を、からだを通して学ぶことができました。しかし、21世紀のいまは様子が変わりました。乗り物やインターネットを使い室内での一人遊びが増え、人間がもともと持っていたからだの働きを失いかけています。そうならないために、からだを動かして人や自然にかかわる「からだきづき」が必要なのです。



人間はしなやかに生きる (高橋和子2001年)  
(しなやかな「からだ」は仲間や社会や自然と仲良しです)

## コラム2 「からだきづき」Q&A

### ①決まった目標はあるの？

「からだきづき」では「〇〇ができる」「〇〇に気づく」というような、決まった目標はありません。決まった目標にしばられずに、その場（いま・ここ）で自由に感じる事が大事です。ある「きづき」がおこれば、みなさんひとりひとりの自分の「考え方」がわきでできます。ふしぎですね。

### ②正しい答えはあるの？

わたしたちは、からだの筋肉の付き方や性格が違うように、感じ方も違います。同じ実習をおこなっても、感じ方は「みんな違って」も「みんないい」のであって、「正しい」のか「まちがっている」のか、どちらかに決める必要はないのです。しかし、やりっぱなしでは相手を理解することはむずかしいので、それぞれの人が何を感じたかを話し合えば、相手のことが分かり、自分のことを伝えられます。

### ③異性と組むのがいや

「からだきづき」では二人組をつくる時、同性だけでなく異性とも組んでほしいと思っています。同じことをおこなっても異性と組むと、感じ方や異性に対する気持ちに変化するかもしれません。しかし、異性と組むのがいやな時は無理をしてはいけません。それも大事な気づきなのです。「なぜいやなのか」「その時のからだの状態や気持ちはどうなのか」を探れたらいいですね。

### ④ふれたり、ふれられるのがいや

からだにふれることが、気持ちいいと感じる人も、気持ち悪いと感じる人もいるでしょう。また、それは相手によっても違ってくるでしょう。いやなのに、無理をしたり、がまんする必要はありません。

### ⑤「からだ気づき」と「体ほぐしの運動」の違い

「体ほぐしの運動」は「体への気付き・体の調整・仲間との交流」という3つのねらいを持ち、そのなかの「体への気付き」と「からだきづき」はにています。しかし、体をモノのように扱い、「〇〇ができなければ」「〇〇に気づかなければ」と決めつけてしまえば、「からだきづき」が願っていることとは違ってきます。

## コラム3 友だちとかかわるヒント

### ①人とかかわるのはにがて

動物とかかわるのはすき、自然の中でゆっくりするのはすき、本を読むのはすき、絵を描くのはすき、というように、人とかかわるよりも、それ以外のものとかかわるのがすきな人がいます。人にはそれぞれ、すきなものや、にがてなものがあります。たとえば人は人とかかわるのがにがてでも、「かかわれない自分はだめだ！」と思うよりも、そういう自分がいることを認めることが大事です。やがて、人とかかわり方のコツも身につきます。

## ②人にどう見られるかが心配

「からだきづき」でおこなうものは、いままで経験していないものが多いために、はずかしく思ったり、緊張したり、どうなればいいのかわからなかったりして、とまどうかもしれません。そうすると、仲間はどう見られるかが気になって、かっこうをつけたり、はしゃいだり、がんばりすぎたりする人がいます。ためらわずに、自分の気持ちをすなおに出せば、「いまの自分」に気がつくことも増えるでしょう。たとえ気持ちを出せなくとも、「出せない自分がいる」ということに気がつけばいいのです。

## ③坊主にくけりや袈裟までにくい

このことわざは、お坊さんをきらっている人は身につけている物まできらいになるというように、すべてを受け入れられなくなる状態をたとえています。これと同じように、ある人の印象が良くない場合、その人とは組みたくないと思うでしょう。しかし、目をつぶったり、ことばを使わないで、その人にかかわってみると、最初の印象とはだいぶ異なるかもしれません。ふしぎですね。そんなチャンスが「からだきづき」にはあります。

## コラム4 表現上手になるためのヒント

### ①たまごは立つ？

なまたまごを立ててみてください。立つでしょうか。なかなか立たないと、机のせいになりたり、たまごのせいにしていませんか。立つわけないと思う人はいませんか。やさしく試みれば、たまごは立つのです。ふしぎですね。立ったとたんに大声をあげて喜ぶ人、誰かが立つとあせってしまう人、立ちやすいたまごを友だちに貸してあげる人など、同じたまごを立てることで、反応はさまざまです。あなたのなかに感動やくやしきがあふれてくると、それはだれかに伝えたいものになります。それが表現のもとです。まるごとの「からだ」の経験は、表現したい思いのもとをつくります。上手に表現しようとするよりも、まるごとの「からだ」を揺さぶる体験をいっぱいすることです。

### ②受け入れてくれる・見守ってくれる

伝えたい思いを聞いてくれる人がいます。一生けんめい打ち込む姿を見守ってくれる人がいます。わたしたちは、そのような受け入れてくれる人に支えられて、イキイキと生きているのです。ですから、たとえ表現することがにがてでも、聞き上手や見守り上手になってほしいと願っています。

### ③ことばにするのはむずかしい

「からだきづき」で感じたことをことばにするのは、とてもむずかしことです。そのような勉強をあまりしてきていないからです。ことばにならなかつたら、絵にしてもいいのです。しかし、うまく描こうとすると描けなくなってしまうがちです。その時には、目をつぶって描いたり、左手で描いてみましょう。そうすれば、思いがけなくイキイキとした絵が描けます。ふしぎですね。

「からだほぐしを楽しもう」1巻『ゆったりイキイキ からだきづき』汐文社 高橋和子

(高橋 和子)

※この表の分類は、あくまで、めやすです。「このとおりにしなければならない」と考えず、やってみる中で、いろいろ工夫して、自分なりのからだほぐしの世界を広げていってください。  
 ※一つのからだほぐしのなかで、役割がある場合、○ ● ◎で役割の数を表現しています。

からだの働き	からだほぐし	人数	場所			動作				役割														
			体育館	運動場	野外	力をいれる	力を抜く	目をつぶる	走る	歩く	逃げる	思い切る	ふれる	まねる	横になる	座る	観察する	呼吸	声を出す	自由な動き	絵を描く			
感じる	空間探索・1	6	○			1名			○															
	空間探索・2	6	○			1名			○															
	目をつぶってみて	7		○	○	2名			○														○	
	背中に要注意	10	○	○		20名～	○																	
	目かくしリング鬼ごっこ	11	○	○	○	6～7名	○		●															
	目かくし手つなぎ鬼ごっこ	12	○	○	○	20名～	○		●	○●														
電流鬼ごっこ	13	○	○		12名～	○																		
動く	目をとじてキャッチ	14	○			5～6名			○	○						○								帽子・タオルなど
	そっくりまねて	16	○			5～6名							●			●								帽子・タオルなど
	からだのくせ発見	17	○			2名		○				○				○								
	二足歩行・1	18	○			2～3名							●			●								
	二足歩行・2	19	○			1名																		
	歩き方のくせ発見	20	○			1名											○							
外を歩こう	21		○	○	1名～					○														日頃使用している靴
ひらく	息しらべ	22	○			1～2名		○	○					○		●	○	○						
	息めぐらし	23	○			1名		○	○					○			○	○						
	生きているからだ	24	○			2名		○	○				●			●	○	○						
	からだのお掃除	26	○			2名		○	○				●											
	寝による	27	○			2名		○	○				●											
	ころにやーん せなか	28	○			20名～		○	○				○		○		○	○						
ころにやーん おなか	29	○			20名～		○	○				○		○		○	○							
かかわる	震源地はどこだ	30	○	○		7名～							●									◎		
	1人・2人・3人 1	31	○			10～20名											○							
	1人・2人・3人 2	32	○			10～20名											○							
	お地蔵さん倒し・酔っぱらい運び	34	○			3～4名	●	●					○											
	与えること・受け取ること 1人で	35	○			1名			○															
	与えること・受け取ること 2人で	35	○			2名			○				●											
いのちの旅	36	○	○	○	10名～			●	●															音楽
表す	魔法の新聞紙 1	38	○			1名							○											新聞紙
	魔法の新聞紙 2	38	○			2名							○											新聞紙
	からだでキャッチ	39	○			2名							○											新聞紙
	どこまで折れるかな 何人のれるかな	40	○			2名～							○											新聞紙
	新聞に変身	41	○	○	○	2名								○										新聞紙
	人と影	42	○	○		2名								●										
	鏡にうつるわたし	43	○	○		2名								●										
	円筒鏡	44	○	○		6名～								●										

## 第二項 からだあそび

からだあそびでは、「動き」や、「からだの感じ」や、  
大きさや形や感じ方などのさまざまな「変化」を遊びます。  
それらをあそぶと、からだの機嫌に気づいたり、  
からだの機嫌が良くなる秘密を知ることができます。  
その秘密には、からだの「つくり」や「しくみ」についての知識が隠れています。

あそびは、どうしても必要なものではないかもしれませんが。  
でもあそびには、人間に備わっている何か新しいことを生み出す大きな力があります  
楽しいから、おもしろいから、やりたいことをやりたいように遊びます。  
新しいあそびも自由に創って遊ぼう！  
あそびを多彩に豊に遊んだかが、生活や楽しさを豊かなものにします。

からだあそびは、一人でも遊べます。でも、友だちと一緒に遊ぼう。  
友だちがもっているあそびの知恵や技や力が足し算されて、  
あそびの中身や楽しさが大きくふくらむよ。  
秘密を見つけるには、一人よりは二人、二人より数人の方が力がでるね。

からだが変わるところが、こころが変わるとからだ、変わる。  
からだの機嫌は、こころの機嫌そのものです。

からだあそびは、次の6つからなる。これらはすべて実践してきたものである。

1. からだのや動き方の左右差など、それらの特徴に気づくワーク
2. 整える機能を持つワークーからだの状態に働きかける
3. 整える機能を持つワークー体験する解剖学を取り入れる
4. からだの使い方の学習ーやっているとと思っていることと実際にやっていること
5. 整え系ワークからムーヴメントへ
6. 整え系ワークと「立つ」「一緒に」などのテーマと結んで

従来から「からだ気づき」を名のってきた。それは私の目指すところは、「からだの振る舞い」すべてを対象に、「気づく」をキー概念にするからである。そして、それらへの取り組み姿勢に対して願うのは、「効果目的」を直線的に効率よく進むのではなく、「たたづみ・あそび」でして欲しい。そういう意味で「からだあそび」でもある。



1. からだのや動き方の左右差など、それらの特徴に気づくワーク —自分のからだに興味を呼び起こす。行為しながら感じを味わったり、観察合いをする。

アライメントと動き方の間には密接な関係がある。たとえば、右足から歩き始める人は、たいてい右脚が短く、横座りでは右腰を挙げて左に脚を流す。左右の脚長が異なるのは、ほとんどの場合骨盤の傾斜が原因と考えられる。そして、右足が短い人の歩きの特徴は、短い足の側（右）に曲がりそうになるのを抑制するために反対の腕を右より大きく振る。そのような歩き方を続けることによってますます骨盤の傾斜は進行することになる。

このように、それぞれがそれぞれにからだ（つくり）に特徴があり、その特徴によって必然的に合理的な動きをしている。

註：アライメント（alignment）とは、からだの構築（頭・体幹を成す脊椎および胸郭・骨盤、下肢）が重力に対して垂直方向にならびバランスをとっている、その直線的な構築を意味する。骨盤が傾斜して脚長差に左右差があっても頭部は三半規管が働き水平を保つ。それによって、脊椎が左右にズレる。アライメントがインバランスの状態をミスアライメントという。ミスアライメントの状態であっても、そのからだにとって合理的に動く。

この章の教材は、そういうからだと動きの関係に気づきをもたらし、自分のからだへの興味や他者への興味を喚起する。

#### 1) 歩く

あ：歩く

歩く姿を観察し真似る。真似る側も真似られた側も、観察者の模倣を通して歩き方の特徴に気づく。学習者が普通の速さや早歩きなどの変化をつけても観察する。

い：閉眼で腕の振り抑えながら普通の速さで歩く

大抵の人は左右のどちらかに曲がって進む。目を開けて真っ直ぐに歩こうとしたとき、いかに各部位がバランスをとって連動して動いていたか、とりわけ腕がどう機能していたかを体験する。

う：一步前・一步後、に歩く

両足を揃えた状態で立ち、一步前に踏み出して残りの足を揃える。次は、一步後ろに足を引き残りの足を揃える。左右を組み合わせて行い、最も歩きやすい組み合わせに気づく。

え：段差のあるところを歩く

段差があるところを、一步ずつ足を揃えながら登る。下りも行う。登りやすい足、下りやすい足がある。ほとんどの場合短い脚から上り、長い足から下る。

#### 2) 仰臥位で観察し合う

あ：仰臥位になって、感じたり観察し合う

●ただ観察する。

足先の開き具合、手の位置関係（からだからどれくらい離れて位置しているか）、顔面の向き（天井に直面しているか、左右に傾いているか）、顔・上半身・下半身の中心を貫通するライン（3つのセグメントが1本線上にあるか、三日月のように反っているか、ギ

ザギザラインのようになっているか)、などアライメントを観察する。

●床に触って床とからだの部分との隙間を観察する。

足首の下、膝の下、ウエストの空間、肩の下、首の下などに触ってみると左右の空間の大きさが異なる。空間の多い方が浮き上がってからだに傾いていることをあらわす。

●パートナーが相手を軽く動かしながら観察する。

足指先を軽く振り、その振動の伝わり方を膝や股関節の抵抗感や、あるいは、骨盤を左右に軽く持ち上げ回転しやすい方向や、肩を左右に下方に押し上半身の連動性の左右差などを位置関係とともに観察する。受ける側は（寝ている側）は動かされたときの感じを味わう。

い：仰臥位で感じる

●体重の委ね方を接床図にあらわす

人型の図に、強く接している場合は濃く、軽く接地している場合は淡く塗るなど接地の感じを濃淡で表す。

う：自分の感じを絵に表す

感覚を味わい表す。その感じがどんな色や形とマッチするかが、草木などの具象画や、形のない抽象画になってくる。

え：立位で観察

基本的には仰臥位での観察のポイントは同じである。鏡に映すと一人でも行える。

3) 姿勢をかえてながら、からだや動きの特徴に気づく

あ：横座りや立て膝座り

これらの座り方ワークは、骨盤がどちらに上がりやすいかに気づきをもたらす。

い：両腕挙げ、指先合わせ

左右が対称になる姿勢で、両手の平を外向きにして体側から次第にゆっくり挙げ、頭上で両手が出会ったら、その指の揃い方を観察する。たいていはどちらかの指が長い状態に合わさる。

指先を揃えた状態で上方に伸ばし、更に上方に引き上げようとした時と、ずれたまま自然に合わさった状態とでは、自然に合わさった状態で引き上げる方が、ここちよく引き上げることができる。

4) 前屈

立位体前屈を片手ずつする。片方だけの方が深く前屈できたり、足を肩幅程度に開き前屈で両手の平を合わせたときの指の揃い方は、片方の指が長い状態にずれて合わさる。左右の指先を揃えた状態で最も深く前屈できる位置は、たいていは左右のどちらかに偏る。左右開脚の姿勢で前屈し深く前屈できる位置は、上体が中心よりも左右に偏る。

5) 両足裏を合わせた座位姿勢

左右の足裏の開き方・左右の膝の高さ、また両爪先と両踵の間だの合わせ目ラインが恥骨結合から延長される垂直線上にあるかを観察する。

足裏がぴったりと合わない。合わせ目ラインが垂直線上からはずれる。膝の高さの左右差に気づく。

6) 左右どっちかな調べ（日常動作チェック）

どっちの足から靴を履くか、肩かけバッグをどっちの肩にかけるかなど、日常動作を項目に従ってチェックする。

すべて右（あるいは左）と即答できる人は、左右のバランスが整っていないことが多い。逆に、覚えていない、或いは左右が入り交じる人は、自分の行為に関心が弱いとも考えられるし、アライメントが整っているとも考えられる。

#### 7) バラバラ重さ比べ（左右の体重差測定）

二台の体重計にまたがり、真っ直ぐだと感じる場所に立つ。

本人が真っ直ぐと感じる位置で、左右の体重差が著しい場合（体重の一割以上）は、目盛りを見ながら左右が同じになるように位置すると、逆に傾いているように感じる。

何かをイメージすることで左右の体重差に変化があらわれる。たとえば、「大地にしっかり根を張る大木になり、足下には根を、からだは光を浴び気持ちよさそうにたたずむ」をイメージすると、左右差がない状態になりやすく、「液体」や「風に遊ぶ風船」をイメージすると目盛りは定まりにくい。

さらに、足幅と体重差の関係は、ほぼ骨盤幅でまたがると、計測値には左右差があらわれるが、感覚的には左右差を感じない。骨盤幅より広く足を開いた場合やそれより狭く開いた場合は、計測値に左右差は表れない。

## 2. 整える機能を持つワークーからだの状態に働きかける

どのワークにおいても、嫌なこと・辛いことは無理にしない。いつも自分や、相手のからだを「気持ちいい」をキーワードに行う。

ワークそれ自体に難易差がなく、進度についても、“やさしい動きからむずかしい動きへ”、という段階制がなく、初めて行っても、数年来行ってもする事は同じであるが、からだのなかにおきる感じは変化し続ける。ただしアライメントの状態や気持ちの状態（人と関わりたくない）などによって、各ワークをやりやすいとかやりにくいとか、やりたがらないということは起きる。

筋、骨格系に働きかけるこれらのワークを行った後は、「すっきりした」「軽くなった」などの感想を引き出す。

### 1) 操体

橋本敬三氏（1897～1993）が提唱したからだの法則であり、広義では「食息動想、環」の「同時相関相補性」に着目した健康に関する一大システム論を指す。狭義では「筋・骨格系の歪みの是正」を目的に創案されたワークを指す。運動系の歪みに着目し、感覚異常の段階で運動系の歪みを是正する事を目的に操体運動療法を編み出した。健康な状態から死には、“感覚異常”→“機能障害”→“器質疾患”と進行する。

橋本氏は操体について、「一定の型というものがない。原理だけで…」 「…ゆえに秘伝もない。そのかわり際限がない。…」と著している。これは操体の最も大きな特徴である。操体法のユニークの特徴を私なりに整理すると以下ようになる。①動きの方向は常に嫌な方向から良い方向へ。②動きは常に気持ちのいい範囲で。③原理は極めてシンプル、複雑な手順を覚えなくてもできる。④原理が理解できれば自分なりにもっと快を追い求め、工夫できる。⑤いつでも、どこでも、独りでも（二人でも）できる

操体運動療法の基本的な、「般若身経」、仰臥位、伏臥位、座位などでの二人ワークや、自力操体については省略し、操体の考え方で独自に教材化してきたワークのみを記す。

#### あ：しっぽ見

四つん這いやその変形姿勢でしっぽ(尻の中央を)をのぞきこむように“見にくい方”から“見やすい方”へのみ呼吸を伴って動く。

#### い：くすぐり遊び

くすぐられそうになると、誰もがそれを避けるように動く。その避ける動きは無限にあるが、誰もが、楽に動ける無理のない動きを選ぶ。そこで、二人組になって、片方は仰向けに寝て、パートナーが軽く相手にくすぐるぞと触れる。パートナーは、様々な動きを引き出すように、相手の動きが止まりそうなタイミングを見計らって様々な部位にタッチする。パターン化した動きにならるように、“気持ちいい”動きを捜すことが大切になる。

くすぐりっこは、速い動きの連続で行うが、慣れてくると意図的にゆっくりとした動き方で避けるように動くともできる。

#### 2) 「しりあるき」、あるいは「みしり・さしり(右尻・左尻)」

長座姿勢になり、座骨結節で歩くように、左右交互に体重を移動する方法である。前後左右に移動できる。歌いながらするなど、息を吐きながら行うと効果的である。

「臀歩き」は野口三千三氏(1914～1997)が創出し、それをもとに、ボディートークの創始者増田明氏(1943～)は「みしり・さしり」と名付けている。

#### 3) ワニばい

ワニばいは両生類の移動の動きを模したもので、同側と一緒に動く(右腕と右脚、左腕、と左脚)這い這いをいう。うつ伏せになり、右膝と右肘を近づけ、顔を右に向ける。そのとき左手は進行方向に伸ばす。右足の指を使い、床を押しながら(膝を伸ばしながら)、次第に左膝と左肘に近づくように、左膝を引き上げ、左肘を曲げ、顔は左向きになり同時に右手を進行方向に伸ばす。背骨を(胴体部を)交互に左右にくねらすように進む。匍匐前進のように腕の力を使わない。

#### 4) 背泳ぎアラカルト

##### あ：ワニばいからヒントを得たオリジナルワーク

これは、ワニばいが速やかにできない高齢者や股関節の可動性が少ない人でもできるように筆者が考案したワークである。仰向け膝立姿勢になり、骨盤を左右にふると、それにつれて胴体が弓なりになって屈曲した側の腕が足に近づくように動く。

この動きをしながら頭の方向進むこともできる。右手と右足が近づいた状態(骨盤は左側にあり、左の脇が伸ばされた感じの弓なり状態)から、右足を踏み、骨盤を右側に移動し始めるとからだは頭上に伸びながら左の脇が伸ばされるように弓なり、左足を進行方向に移動し、左腕と左足が近づいた状態になる。交互に繰り返すと頭の方向に移動できる。

##### い：体幹をくねらせないで、背中を左右に分けたような感じで移動する背泳ぎ

胴体も頭も床に着けて、肘と膝を緩めて手足を天井に向け、背中を脊柱から左右半分ずつ交互にずらしながら進む。頭の方にも、尻の方にも進むことが出来る。

## 5) 息めぐらし

仰向けに寝て、からだの感じを探る。左右半身の嫌な感じがする側の踵から息を吸って、半身のみ息をめぐらし頭先から吐く。あるいは、左右に関係なく、皮膚に近いところを通して頭先に、あるいは骨に沿って骨を包むような感じで息をめぐらす。ワーク後、からだの長さや、大きさが違ったり、踵から発熱したり、あるいはからだの中に空洞の筒が入ったような感じするなどの変化が起きる。

構造的には、踵からは息が吸えるわけでないが、イメージすることを遊ぶ。

## 6) 腹マッサージ・お尻センサー

腹マッサージは、3人組になり、二人が臍の両脇を手首で挟み押すようにリズムカルにマッサージする方法である。お尻センサーは、一人が膝立姿勢で仰向けに寝て、パートナーの尻の穴が相手の臍位置にくるように、相手の顔と向き合う方向に座る。またがったパートナーは時計回りに腹を軽く圧迫しながら尻で腹を大腸の方向にマッサージするように骨盤を回す。

ちょうど、腰椎の最も腹側にカーブしている位置が臍あたりになり、このマッサージによって、内臓と骨格の両方を刺激する。どちらも、終了後は、特に頸部がすっきりし、目がさわやかな感じになる。

## 7) その他

他にも実践してきた教材は、上述のワークと組みあわせて「立つ（心地いい場所・背中合わせ、木になる・木のように立つ）」「一緒に動く（二人の関係－会話編）」「声のワーク（声の通り道、呼吸、胸郭のワーク）」などがある。

## 3. 整える機能を持つワーク－体験する解剖学を取り入れる

ワークには、丸ごとの感じを味わうのがふさわしいものもあれば、解剖学の知識を自分の生きて動いているからだに移しながらする方がより著しい変化を期待できるもの、さらに、両方からのアプローチが可能なものがある。ワークを体験する側に解剖学の知識を求めない場合でも、ワークを提供する側は知識をもっている方が動きの見極め（指導）がきくワークもある。

### 1) 体験する解剖学の実際

できる限りトレース（自分で、あるいはパートナーと骨に触れながら位置や大きさを指先でなぞる）をする。骨格モデルや図鑑などを参考に、客観的な知識を生きて働く自分のからだにうつす。続けて、他のワークと結びつけて行う。たとえば、足首や、膝、股関節の構造を動かしながら確かめた後に、その知識をもって足の指や足のマッサージをする。あるいは、脊椎を体験的に学ぶでは、脊椎のトレースを行った後に、脊椎を一つずつ意識して前屈する。二人組で片方が脊椎に触れ、動きをガイドし、片方が感受して動く。このように、ワークと体験する解剖学を一体化して行う。

#### ①骨のそよぎ

二人組みになり、一人は仰向けに寝て、パートナーは股関節の周辺に触れながら、関節部を成す空間が広がるよう声をかけながら、中身を揺するような軽い振動を与える。床面とからだの間に手を入れ、上下から挟むようにして軽く揺する。寝ている側（受

け手)は、頭の中で骨や関節を映像化し続け、関節空間が段々ゆるゆるしてくるよう  
に描く。たとえば、肩周辺では、まず肩の関節(関節)を床面と上から挟むようにして、「腕  
の付け根は肩甲骨が肋骨の外側に広がり、そのまた外側にプランとついている感じ」と  
言いながら軽く揺する。次第に床上の手を肩甲骨周辺に移動し、「肩甲骨が肋骨に浮いて  
いる感じ」と言いながらそっと揺する。さらに、胸鎖関節に手をおき、「鎖骨のずっと先  
で、肩甲骨と出会い(肩鎖関節)その先のし他の方に上腕骨頭がゆらゆらと揺れている  
感じ」と軽く揺する。

関節部分に「光が射す」とか、「きれいな水が流れる」「風に骨がそよぐ」などのイメ  
ージで導くこともある。

## ②ゆれてゆられて

「寝ニヨロ」とは野口体操(野口三千三氏創始)の一つで、一人が仰向けに寝て、パ  
ートナーが、寝ている人の両踵を両手でそっと包み込むようにしながら軽く持ち上げ、  
そっと揺する。ほぐれてくると末端までその揺れ刺激が伝導する。「寝ニヨロ」の由来は、  
寝ている人の背中がまるで蛇のようにニヨロニヨロと左右に揺れることから野口氏が命  
名した。

このオリジナルワークでは足首を持つかわりに、寝ている人の踵をパートナーの足の  
付け根にもらい載せ、パートナーが骨盤を揺する。するとその揺れが寝ている人に足に  
伝わって全身に伝導する。さらに、そのままパートナーも仰臥して踵を寝ている人の手  
のひらに載せる。初発の振動はパートナーが起こすが、振動は循環する。互いに息を吐  
きながら行うといっそう揺れが微細になる。してあげる、してもらう関係ではなく、二  
人で「気持ちいいさがし」「気持ちいい」を創る感覚で行う。

揺する方法だが、中身を揺するのであって、外側を動かすのではない。ちょうど、コ  
ップに水を入れ、コップをあまり動かさないのに水のみが大きく揺れる揺すり方が好ま  
しい。

## 2)解剖学知識を取り入れて

行為は全く同じであるが、パートナーの骨盤の揺れの伝導を、骨格にそって導く点が  
異なる。たとえば、「揺れが、足首から、脛骨・腓骨を伝わって膝へ、膝から大腿骨を伝  
わって、骨盤のヒップソケットへ、骨盤から、仙椎、腰椎、胸椎、頸椎と伝わって頭蓋  
骨へ、揺れは同時に脊椎から肋骨に伝わり、肋骨から胸椎へ、今度は胸鎖関節介して、  
鎖骨へ、鎖骨から腕の付け根、肘、手首、それぞれの関節があいているなーとイメージ  
しながら揺れを味わって・・・今度は関節の所にゆるゆるしてる感じを大事にしながら」  
などと導くのである。

関節や骨格にそって揺れを味わうのと、ただ揺れているのを比較すると、明らかに前  
者の方がよくゆるむ実感がある。この場合は、両者ともからだのつくりについての知  
識が必須になる。ガイドする側も寝ている側も、骨格を内観しながら行う。

### ①腕ゆるゆる・脚ゆるゆる

床に横向きに横たわり、片方の腕を伸ばして指先を天井に向ける。その腕の上腕骨頭を  
ゆっくり小さく回転させる。すると指先が丸を描く。関節構造と空間を視覚化しながら行  
う。ワーク後は腕が長くなる。正しくは、長くなるのではなく緊張が緩んで本来の長さ

なる。

脚の場合も原理は腕と同様である。仰臥し、片膝を立てる。もう片方の膝を緩めて足先を天井に向ける。股関節空間と大腿骨の構造を視覚化して、大腿骨頭を回転させる。足首の屈曲・伸展を伴って回旋できるとより効果が著しい。

#### ②腕ズクズク・脚ズクズク

腕が動くときに関与する、胸鎖関節、肩鎖関節、肩関節、肘関節、手根関節、指節間関節や、鎖骨、肩甲骨、上腕骨、橈骨、尺骨、手根骨、中手骨、指骨などを、中心から末端に視覚化する。その際片方の指先で、ワークしている側の各部位に触れてヒントを与える。言葉と、ヒントに導かれて腕がズクズクと伸び、長くなる。

脚も同様に、関節と骨格を視覚化して行う。

#### ③骨盤ワーク（腰が立つ・腰が据わる・泰然自若）

あぐら座になり骨盤が立つ角度を内観し、安定する場所を探る。座骨が立つ感覚があると見つけやすい。その骨盤の位置で立つと、安定して立つことができる。

二人組になり、一人があぐら座になり、パートナーが胸骨のあたりをそつと後方に押す。骨盤や脊柱の知識をもって、座骨で立っているとかなりの力で押しても倒れない。

#### 4. からだの使い方の学習 - やっていると思っていることと実際にやっていること

やっていると思っていることと実際にやっていることは、かなり異なる。ここでは、マッピングのアイデアを教材化した例を示す。

註：マッピングとは、まさに「からだの地図づくり」である。つまり、誤っているからだについての知識を是正したり、知識が不確かだったり無かった部分の地図を正確につくり直したり新たにつくっていくこと。

**【指導の意義とねらい】** 和式便所に座る、椅子に座る、あぐらや正座などで座る。どこから曲げている（と思っている）のか。和式便所座りができないのは「足首が固い」せいかな？椅子の後ろに背中をもたせかけ、ずり落ちたように座るのはなぜ？背筋を伸ばす座り方をしたくないのか、あるいはできないのか？

授業の直接のねらいは、「どんな動き方が、からだのつくり・仕組みにかなった動き方なのか」の追究であり、遠いねらいは「からだの使い方と私という存在との関わり」の追究にある。

**【授業の組み立て】** 「体ほぐしの運動」としても、各運動領域の何か一つの動きを取り上げ、その合理的な動きの根拠を「からだのつくりや仕組み」に求める展開もできる。さらに、保健や理科などの関連する領域と絡めての授業構成もできる。

**【授業の展開】** なぜそのように座る？無自覚な行為（座る）の奥にある意識を探ろう。

##### 1) どんな風からだを区分しているかな

○塗り絵（クレヨン・サインペン・色鉛筆など質感の違うものを用意する）

人の前・後・横から見た輪郭図に、腰・背中・ウエスト・尻・脇・腹・胴・脚と思っ  
ているところの塗り絵をする。出来上がりを友達と見比べ、色の違い、描き方など感想を言い合い自他への気づきが広がる。その中で自分の捉え方が見えてくる。

##### 2) 腰はどこ？尻は脚の一部か・胴の一部か？

座って、脚を挙げたり、上体を動かしながら、脚と尻と胴の関係を探る。

### 3) 骨格モデルやキューピー人形・木製モデルを座らせてみよう。

これらに、和式便所に座る、椅子に座る、あぐらや正座、長座、横座り、体育座りなどの座り方をさせる。

### 4) 今度は自分で試してみよう

○いろいろに座ってみよう。骨格モデルのようにやってみよう。

○股関節の位置を確かめよう

○股関節がわかったところで、和式便所座りをしてみよう

### 5) 何がわかったかな？

「やっているつもりのこと」と「やっていたこと」がズレを体験を通して修正する。

#### 【授業づくりの工夫・留意点】

股関節がわかったらスポーツの動きに応用してみよう。ハムストリングのストレッチ、サッカーのキック動作、投げたり打ったりの際の体幹の捻りだって、股関節の骨盤と脚の動きに関連している。他にも、股関節によく似たつくりの肩関節を取り上げたり、背骨や、足の指など部分に焦点を定めても授業づくりができる。

また、からだの使い方は、“おもい”と結びついている。たとえば、ずり落ちそうに座る子に背が高い子が多いのは、目だちたくなくて背を低く見せたい気持ちが、背中あたりから曲げたくずり落ち座りを選ばしていたりする。からだの使い方と私との結びつきに働きかけたい。

からだのつくりや仕組みを正しく認識することで、からだに対する誤った認識が生み出す不必要な緊張を緩和することができる。

## 5. 整え系ワークからムーブメントへ

＜野口体操とBMCから＞ ●水風船 水風せん（風せんに水を3分の1程度入れる）を用意する。からだを水風せんのようにイメージし、重さ（水）が動けば外側のからだが動くをあそぶ。速く中身が移動すれば、からだも速く動き、微細にゆっくり移動すれば細胞単位の感覚で動くこともできる。コンテンツ（Contents）が動けば、からだであるコンテナ（Container）が移動するという考え方。

●重さの細分化 さらに発展させ、からだの水の経路（重さの経路）をマイクロ官にしてからだを走らせたり、分断したり、霧散化してあそぶ

＜操体法から＞ くすぐりワークの発展 操体「くすぐりワーク」の、役割（くすぐる役とくすぐられる役）を自在に交代したり、姿勢に限定条件を持ち込んだり（寝た状態だけではなく座ったり立ったり、しかも、たとえば足位置は床から動かさないなど）、動きの速さを自在に変えたり、くすぐられても反応しなくてもよい（静止の状態を入れる）などの条件で様々な動き方を導くことができる。



## 7. 「からだあそび」の教材化試案（項目のみ）

### 1) 右・左、くらべっこあそび

- ①右・左をチェック ②ぐるぐる走り ③階段上り・下り ④鏡でチェック  
⑤指先合わせ ★「正しい」形と、ありのままの形

### 2) バラバラ重さくらべ

- ①1台の体重計を使って ②右左バラバラ重さくらべ  
●コラム1 加重・抜重と半分を測る

### 3) まんなかを感じよう その1

- ①みしり・さしり ②脊柱のぬり絵 ③ワニばい ④陸で背泳ぎ  
●コラム2 背骨はからだのまんなか

### 4) まんなかを感じよう その2

- ①腕ぶらでんでん（すわいしょうから） ②見えないまんなか中をさがせ  
★二つのまんなか

### 5) 「気持ちいい動き」は、からだに「いい動き」

- ①のびて～、ポツ・フウ～ ②くすぐりっこ キャッ！ キャッ！  
③伸びてー、ポツツ・フー ④ふわーと、ぼっかり、がんばらない体操  
⑤しっほ見 ★ふわーと、ぼっかり、がんばらない体操の考え方

### 6) からだの塗り絵

- ①からだをぬりわけよう ★思っていたことに気づく

### 7) 「やっていると思っっていること」と、「やっていること」

- ①まげっこあそび ②いろいろに座る ③人形が座る、人形のように座る  
●コラム3 足は尻の下ではない

### 8) からだの地図

- ①和式のお便所座りあそび ②足がどんどん大きくなる ③足指あそび  
④足指歩き ⑤イエス・ノウあそび ●コラム4 首の地図づくり

### 9) 腕ぐるぐる・脚ぐるぐる

- ①脚ぐるぐる ②腕ぐるぐる ③腕はどこから  
④脚からピラリン回転あそび ⑤腕からピラリン回転あそび  
●コラム5 腕と肩甲骨の動き

### 10) からだを半分ずつ動かすあそび

- ①上半身と下半身の半分こ ②右半分と左半分の半分こ  
★からだを半分に分ける感覚 胴と上半身・下半身  
③本のように動こう ★正確のできるということ（★は著者のメッセージを表す）

『からだほぐしを楽しもう』全3巻 汐文社（2002年4月発行予定）

第2巻「のびのびワクワクからだあそび」 原田 奈名子

（原田 奈名子）

### 第三項 からだと対話する体育授業（からだたんけん）

#### 1. 「からだ」と対話する体育授業への歩み

戦後日本の学校体育の再出発は、アメリカの経験主義教育論の影響下に、「体育とは、身体活動（という生活経験）を通しての人間形成である」と考える「生活体育論」に結実した。今日の日本の学校体育の諸理論は、こうした「生活体育論」を何らかの形で批判的に克服＝発展的に継承する中から構築されてきたものである。

しかし、本研究の関心事である「身体性の教育」という観点から考えると、「生活体育論」には、a) 身体活動という経験が余暇のスポーツ・レクリエーション活動として狭く把握され、実生活や労働における身体活動に目が向いていない、b) 身体的・社会的・生活的（レクリエーション的）三目標のうち社会的目標や生活的目標が前面に出て、身体的目標は後景に退いている、という問題があった。

これに対して、例えば、和歌山の体育教師佐々木賢太郎は、体育授業と実生活を結ぶ環として「からだ」に注目し、生活綴方教育の手法を導入して、子どもに「からだ」を見つめさせ、その事実や感じたこと、考えたこと、願いなどを綴らせた。そこでは、「からだ」は子どもが自分自身と生活を見つめる窓口であり、授業と生活をつなぐ架け橋であり、「体」と「心」を統一する環であり、子どもたちを交わらせ連帯させる媒介となるものであった。<sup>\*1</sup>

その佐々木実践を典型として、教育科学研究会「身体と教育」部会は「からだづくり論」を提唱した。これは、体育授業における身体や技術やルールなどの様々な学習課題を、「からだの現実に関心を起こさせ、からだづくりへの意欲をかきたて、からだづくりに立ち向かっていける子どもを育てる」ことに集約しようとするものであった。

ところで、「からだづくり論」と言葉の上では似ていながら本質的には異なるものとして、前述の「体力づくり論」がある。1960年代の日本では、高度経済成長に伴って生活様式が機械化・省力化、都市化・画一化される一方で、経済成長を支える人的能力が必要とされた。そこで政府は、その人的能力を「からだ」に関しては「体力」として捉え、「近頃の子どもは体格は改善されてきたが体力がそれに伴っていない」という認識を示して全国的なスポーツテスト（体力・運動能力調査）を開始し、学習指導要領のメインスローガンに「体力づくり」を掲げた。そしてそこでは、前述した「からだ」観に基づいて、教材から文化内容が捨象され、体育授業はまるで動物の調教にも似たトレーニングの場となって行った。

こうした「体力づくり」の進行の中で、教育科学研究会「身体と教育」部会の正木健雄は、政府のスポーツテストデータの検討に基づいて「体格はよくなっているとは言えない、体力はむしろ向上している」という事実を明らかにした上で、にもかかわらず人々が体力への不安を感じるのは、もっと別な形で「からだ」の変化が進行しているからではないかとして、独自の「からだ」調査に基づいて、便利で豊かな生活の中で子どもの「からだ」に表れた人間的危機に警告を発した。<sup>\*2</sup>

同時に、中森孜郎は、「からだ」に対する実践的な教育の働きかけについて、「からだづくり論」を引き継ぎつつ、現場教師たちと共に『『主体形成』としてのからだ育て』というテーマで実践的に追求しはじめた。<sup>\*3</sup>

その追求の試みの中で、中森の大学（宮城教育大学）で青年期教育＝教員養成教育の一環として「からだとことば（後に、からだと表現）」という授業を設け、そこに講師として野口三千三（いわゆる「野口体操」の創始者）を招いたことが、「からだ育て」としての体育授業に新たな展開をもたらす契機になった。<sup>\*4</sup>

「野口体操」とは、人間の「からだ」を一つの小宇宙として、「からだ」を動かし、「からだ」に問いかけることを通して「自分とは何か」「人間とは何か」「世界とは何か」を探求する営みだと言える。そこでは、私たちがふだん「頭が指令してからだを動かす」という形で行っているのに対して、「からだ」が何を感じてどう行為したがるかということを追求する。そのためには、「からだ」から力を抜き、「内なる目や耳」をすまして、自分や仲間の「からだ」の内部にうごめいているものを探ることが必要になる。この中で、子どもは、抜いたつもりの力が実は抜けていないことや、ふだん「からだ」に力を入れっぱなしで生活していることに気がつく。また、ふだん何気なく取っている姿勢や立ち居ふるまいを取り上げ、どうしてそういう姿勢をとるのか、本当にそうしたいのかと問いかける。そこで子どもは、自分の姿勢やふるまいが「行儀よく」仕付けられ、鑄型化されていることに気がつく。そしてそうしながら「からだ」を少しずつ解きほぐす中で、子どもは、人間の「からだ」とはこんなにも柔らかく不思議なものかということに驚くとともに、しだいに、固くギクシャクとした「からだ」をゆるめ、殻に閉じこもった「からだ」をひらいて、人や物と「からだ」で向かい合えるようになって行く。

中森と私たちは、こうした体操を体育授業に導入すると同時に、その「からだ」観や動きの原理を器械運動、陸上競技、すもう、水泳、舞踊などの教材解釈に応用した。<sup>\*5</sup>例えば、従来の力まかせに立つ倒立では、筋力の弱い子は落ちこぼれてしまう。しかし、「野口体操」の原理に従って逆立ちすると、力がなくとも無理無く立つことができる。また、この逆立ちは人間が「立つ」とはどのようなことを問い直すことにも、立とうとしている自分の「からだ」そのものを問い直すことにもなる。そして、この「頭で立つ逆立ち」に失敗して倒れたのが自然な前まわりになることから倒立前転へ、また、「頭で立つ逆立ち」から「腕で立つ逆立ち」へ、さらにそこから「側転」へとつなげていった。また、野口体操の「による転」を「後ろまわり」と「前まわり」に応用し、ロール系の技の再解釈と連続技づくりに挑戦していったのである。

こうした一連の取り組みを通して、「からだ」にとって自然な動きを「からだ」の内側から探る力や、「からだ」がどう動きたがっているかを感じとる力が育ってくると、子どもは、様々な生活行動や運動文化を「からだ」から捉え直すことができるようになっていく。そして、「からだ」の快・不快や「からだ」がどう動きたがっているかという要求を育てることは、子どもの自我や人格の祖型としての「からだ」（からだの自我）を育てることにもつながるのではないかと考えられる。<sup>\*6</sup>

ただし、そのように「からだ育て」としての体育の授業づくりを行いながら、私たちは、そこで追求されている「からだ」の快さや自然さが、人間という生体の構造と機能にとってのものにとどまり、「主体としてのからだ」＝「からだとしての私」が覚醒するレベルにはなかなか踏み込めず、また、かつて生活綴方教育の中で問題にされた「生活台」が教育実践の俎上にのぼらないというもの足りなさを感じてもきた。

そうしているうちに、今日の子どもの発達と教育の危機的現象が生じる中で、本報告書

の別項で述べたように、「からだ」の問題がいやおうなしに「こころ」の問題とからみ合い、教育実践の課題と切り口の問い直しが迫られるようになってきたのである。

以下に紹介する教材試案は、私たちがこれまで「からだ育て」としての体育の授業づくりというテーマで実践的に探求してきたものを、今日の子どもの「からだこころ」の現在に切り込めるものに発展させようという問題意識に基づいて再編したものである。

## 2. 「からだ」と対話する体育授業の教材試案（以下、教材なので口語体）

### 1) 「生きている証拠」探し

二人一組になり、一人（本人と言います）が力を抜いて床に寝ます。もう一人（パートナーと言います）は、寝ている人の「からだ」を見たり、触ったり、動かしたりして、それが生きている「証拠」をできるだけたくさん探します。まず、多くの人が思いつくのが脈拍でしょう。手首でとり、頸動脈やこめかみでとり、その他に何力所で脈を感じとれるか試みてみましょう。そして最後には心臓の真上に直接耳をあてて聴いてみましょう。少し激しい運動をした後で聴いてみると、ドキッ、ドキッとすごい音がします。

次は、呼吸です。じっと観察していると、胸や腹がゆっくりと小さく、しかし絶え間なくふくらんだりへこんだりしているのが見てとれます。また、胸や腹（うつ伏せや座位・立位では背中や腰も）に手を当てると、動きを直接感じとることもできます。同じようにして、「からだ」の固さや柔らかさ、呼吸、体温、瞳孔のひらき、感覚（くすぐったい、痛い）や意識など「生きている」様々な証拠を探して行きます。途中で探す人と探される人が役割を交替しながら学習を進めます。最後に、探した成果を「人間のからだが生きている証拠」の一覧表（どうやったらそれを感知できるかの方法も合わせて）にまとめます。

※「からだ」との対話のポイント：感覚の覚醒（以下、ポイントと言います）

脈や呼吸を感じとろうと思って「からだ」に手をあてても、最初は、何が脈なのか、どれが呼吸なのか。うまく感じられないかも知れません。しかし、そのままじっと指先や掌の感覚をすましていくと、そのうち血管が脈打ったり胸や腹がふくらんだりへこんだりしているのが感じられるようになってきます。

「これが生きている証拠なのだ」ということを、脈拍や呼吸をはじめとして、触れているところは骨なのか肉なのか、皮膚の表面の感触はどうか、湿り気や温かさ、やわらかさはどうかなど、多様にまた繊細に味わってみましょう。

### 2) 「からだ」を [ゆるる←→ゆだねる]

#### ① 「からだ」 ゆすり

「人間のからだは個体か液体か？」と尋ねてみましょう。多くの人は、人間の「からだ」にはまず骨格があって、それに筋肉が付いていて、その中にいろいろな臓器が詰め込まれ、その間に血管や神経が張りめぐらされている、というかなり固いイメージを持っています。しかしここでは逆に、柔らかい皮袋に体液がいっぱいつまっていて、その中に臓器や筋肉や骨や血管がつながり合いながら浮かんでいるというイメージで「からだ」を捉えることにします。これは、野口三千三氏が『原初生命体としての人間』で述べている「からだ」のイメージです。そういうイメージを持って、一人が床に寝ます。パートナーは、寝ている人の「からだ」のいろいろなところに手をあてて小さくやさしくゆすってみます。力が

抜けていると、「からだ」がところてんのようにプニユプニユと揺れ、その波がゆすっているところから全身に広がって行きます。また、そのような力の抜けた状態でゆすられるのは「からだ」にとってとても快いものです。

## ②腕ぶら

次に、寝た人の手を軽くつかんで持ち上げ、軽くぶらぶらと振ってみます。持ち上げた時にずっしりと重ければ、また、振った時に腕がヒモのように揺れれば、寝ている人の力は抜けています。逆に、棒のように動く場合には力が入っています。また、持った手が軽い場合には手を差し出してきています。そんな場合には、肘を床に下ろして前腕部を垂直に立てた状態でそっと手を放してみると、手がそのまま立ち続けることがよくあります。しかし、そうした事実を「驚き」として感じることはよいのですが、「あなたは力が抜けないね！」などと言って必要以上に意識させてはいけません。意識すればするほど、かえって「金縛り」にあったように力が抜けなくなってしまいます。次に、手のいろいろなところ（人差し指と中指、親指側、小指側 etc）を持って、いろいろな方向・大きさ・強さで腕をぶらぶらと振ってみます。小さく振った時と大きく振った時、やさしく振った時と乱暴に振った時でどう違うでしょうか。腕の持ち上げ方も、肘が床から少し離れたぐらい、腕が全部持ち上がったぐらい、肩の裏側も床から離れるぐらい（腕の筋肉は、肩関節をまたいで胸や背中にもつながっています）といろいろ試みてみましょう。

## ③寝による

今度は、寝ている人の両足の踵かつま先を持って3～5 cmほど持ち上げ、そのまま小さく横にによるによるとゆすってみます。「からだ」のイメージは先ほどと同じです。ゆすりが大きすぎたり乱暴だと丸太ん棒を動かしているようになってしまいます。また、両足をつけたままだと足全体が固まってしまうので、離れたほうがよいでしょう。ゆすっている震源地から発した波が腰を越えて腹・胸へ、さらに首を越えて頭へと波及して行くようにしましょう。「ゆする」という言葉を国語辞典で引くと「物事の根底に衝撃を与えて、その全体を動揺させる」とあります。この学習でも、小さくやさしいゆすりの波を寝ている人の深いところに届けましょう。そのためには、ゆする人は、ゆすられている人の「からだ」の「揺れ」とゆすっている自分の「からだ」をシンクロさせる感じでやるといいようです。ただし、寝ている人の股関節が固まっていたり、腰や尻のまわりの筋肉が緊張していたりすると、ゆすりの波が伝わらずに途切れてしまいます。そこで、あらかじめ、膝関節や股関節とそのまわりの筋肉や靭帯を曲げ伸ばしたり捻ったりして、ほぐし・ゆるめてからゆすりにかかるとよいでしょう。特に、女性の場合は股を外に開くことに心理的抵抗感があることが多いので、気持ちの方もほぐしながらやります。

## ④マリオネット

寝ている人の手足のうちどれか一つだけを持って、寝返りをさせます。次に、別の所を持ってもう一度寝返らせて元に戻します。そしてまた別のところを持って・・・というようにして、何度も寝返りをさせます。手足のうちどれか一本を引っ張ることで全身がうまくひっくり返るように、またその時、関節が逆にとられた形になって痛くならないように注意しながらやります。次に、寝ている人の「からだ」をまたいで立ち、両手を持って上半身をそっと起こします。寝ている人は（身の危険を感じない限り）自分からは動かないように心がけます。ポイントは、重い頭です。上体が起きあがって行くどこかの時点で、

後ろ側に垂れていた頭が横または前にカクンと傾きを変えます。この時、自分では動かず、からだ（頭）の動きを重さにゆだねます。

上半身が起きて頭が前に垂れた長座の姿勢になったら、そのままゆっくりと数回呼吸をさせます。そして次に、両手を持ってもとの寝た姿勢に戻して行きます。この時も、頭がどうなるかが問題です。頭がいきなり後ろにガクッと落ちたらむち打ち症になるかも知れません。そこで、頭が肩ごしに横から軟着陸気味に垂れ落ちて行くように注意しながら、上半身を慎重に寝かせて行きます。また、寝かされていく人にとっては、頭が後ろに落ちる恐怖感是非常に大きなものです。それに耐えて自分で頭を動かしたり、首を緊張させたりしないで済むかどうか、なかなか静かなスリルのある学習です。

#### ※ポイント：からだとの対話

この学習では、寝ている人の中では、他者に動かされている自分の「からだ」との対話が（そこで何が起きているかをめぐって）交わされる事になります。「からだ」の力をぬき・ほどき・ゆるめ、そして他者や床に（あるいは、重さに）「からだ」をゆだね・まかせ・あずけて、その小さなささやきを聞き取りましょう。あなたの「からだ」は、他者から動かされることや、自分の重さに対してどんなことを感じているのでしょうか？

また、パートナーにおいては、他者の「からだ」を取り扱ったり動かしたりする中での自他の「からだ」との対話がなされます。生きている「からだ」にどう触れたらよいか、どこに手をかけてどう扱ったらよいか、どうゆすり、どう持ち上げ、どう降ろせばよいか、自分や相手の「からだ」に生じていることを感じ取りながらやりましょう。

### 3) による転

一人が床に仰向けに寝て「からだ」の力を抜きます。両膝を軽く立て、足の裏で床を軽く押し＝床から力をもらって、その力が脚の中を通して腰まできて、その力で「そへ」（おへその裏側）を床に押しつけます。次に、両膝を胸の方に引き寄せながら、背骨をく尾骨→仙椎→腰椎→胸椎→頸椎＞と尻の方から順に一節ずつ浮かせて行きます。この時、パートナーは、足や腰を支えてその動きを助け、導いてあげます。背骨と床との接触点が腰椎から胸椎へと移り、最後に肩と首で「からだ」の重さを支えて逆さまに丸まった姿勢（母親のお腹の中にいた胎児のような）になります。この時、パートナーが、柔軟体操のように「からだ」を押すのは禁物です。本人が首や胸に痛みや苦しさを訴えたら、その直前の位置まで「からだ」を戻してそこで保持するようにします。

その姿勢のまま、ゆっくりと深呼吸します。息を一度はく度に背中・腰・脚などの力を抜くと、脚部がしだいに垂れ下がって行きます。股関節はゆるめて、両膝が耳の脇に落ちて行くにまかせます。脚部が十分に垂れ下がったら、左右いずれか楽な方の肩口に両膝を持って行きます。この時、首は楽なように少し傾げるか、そのままの方が楽ならそのままにしておきます。その姿勢から、高いところにある腰や尻の「からだ」の内容物が低いところにあるすねや足の方に流れ落ちて行き（「からだ」のイメージは「皮袋の中の流動物」）、すねや足が重くなるように意識すると、「からだ」が斜め後ろに回り始めます。その時、首の力を抜いて息をはきながら「からだ」が流れ落ちるにまかせ、アメーバか軟体動物のようにによるっとまわって、力の抜けたお座りのような形で収めます。パートナーは「からだ」が真横に倒れてしまわないように軽く支えながら本人の動きを導きます。

一度やったら、二度目には、最初の時とは違う側の肩口に両膝を落としてまわってみます。なれてきたら、自分一人でもできるかどうかやってみましょう。しだいに、逆さまになった姿勢での呼吸の回数を減らし、動きはゆっくりでも途切れないように回ります。さらに、後ろへによる転したすぐ後で、その動きのルートをフィルム逆送りするようにして、前へによる転を試みましょう。その際、後ろにまわった時に「からだ」の重さがどこにどういう順序でかかっていったかの記憶をたよりにしてやります。また、による転をゆっくりとやるための学習のバリエーションとして、やっている最中にパートナーが時々「ストップ」をかけ、その時に動きを止める「ストップモーション」も試みてみましょう。

#### ※ポイント：痛みとの対話、重さとの対話

この学習で本人にとってつらいのは、逆さまになった時に胸が苦しく首が痛いことです。そこで、どうしたらそれが楽になるか、「痛み」や「苦しさ」と対話することが課題となります。力を入れて「からだ」を固めた方がいいのか、それとも力を抜いた方がいいのか、息は吸う・止める・吐くのどれがいいのか、また、自分の重さを「からだ」のどこで受け止めたらいかなど、「からだ」の声を聴きながらいろいろやってみて、自分の一番楽なやり方を探しましょう。もう一つは、まわる時の重さとの対話です。この場合、力と勢いで回るのはなく、「からだ」の重さが低い所に流れ落ちるのにまかせてまわること、アメバやクラゲのようにまわるのだということは説明しておきます。その上で、逆さまの姿勢で「からだ」（足や腰）がどこに行きたがっているか、その重さを乗り越えさせる「からだ」（首や肩）がどうしたかっているのか、「重さ」との対話しながら探っていくことが学習課題になります。そうして、「痛み」や「重さ」と対話しながら、「からだ」（のつくりとしくみ）にとってどういう状態が、またどう動くのが無理なく自然なのかを探っていきます。またその中で、ある状態に「からだ」が置かれた時に、動こうと意識しなくても「からだ」（主体としてのからだ・からだとしての私）が動き出したり、あるいは、動きだしているのを感じとって行きましょう。

#### 4) 背骨との対話

人間は、単細胞生物から出発して脊椎動物として進化し、やがて二足で直立して手が自由になり、大きな運動の自由度を獲得してきました。この進化の過程で、骨が、動きと姿勢を支えるものとして発達してきました。その中でも背骨（頸椎・胸椎・腰椎）は、直立二足歩行する人間の姿勢と運動を支えるとともに、その内部にある中枢神経＝脊髄を保護するという役割を果たしています。したがって背骨は、しっかりとしていて簡単には動かないという性質と、曲がったり捻れたりよく動くという性質との二重性を持っています。

私たちにとって、背骨は、自分の目では見えない背中側、しかも「からだ」の内部にあるために、ふだんの生活の中ではほとんど意識されていません。また、四足の動物が後足で立ち上がった「からだ」の構造上、背骨とその両端の腰や首には大きな負担がかかり、使い方を誤ると様々な傷害が生じるという宿命を持っています。

##### ①背骨を感じる

一人が自然体で立ち、パートナーはその後ろ脇に立ちます。本人が頭を前に曲げると、頭の後ろに背骨の後ろの突起がポコッと出るのが見えます。それが頸と胸の境目で、普通は第七頸椎ですが、人によっては第一胸椎の方が大きく出ている場合もあります。パート

ナーはその突起に指の腹をあて、そこから頸椎を順に上の方に六・五・四・・・と触りながら上っていってみましょう。どこまで突起を感じ取ることができるでしょうか。頸椎の四番目、三番目ぐらいからは、筋肉に邪魔されて感じ取れなくなってしまうかも知れません。そこで、骨の解剖図などを参考にしながら、頸椎が頭蓋骨の下部にもぐり込んでいっている姿をイメージしましょう。そして本人は、触られているのをたよりに自分の背骨（頸椎）を感じて行きます。さて、一番目と二番目の椎骨は、他の背骨とは異なった形状と機能を持っています。第一頸椎は頭蓋骨下部の後頭顆と椎骨関節でつながっていて、頭を小さくハイハイと縦に振る動きを可能にしています。また第二頸椎は第一頸椎と軸関節でつながっていて、頭をイヤイヤと横に振る動きを可能にしています。ちょうど両耳の真ん中あたりで、他の首の骨をなるべく動かさないようにして小さくハイハイとイヤイヤをしてみましょう。そこが第一頸椎と第二頸椎です。次に、同じようにして第一胸椎から下へ二、三、四……と十二番目まで触りながらたどって行きます。第十二番目の胸椎の次の突起が第一腰椎です。腰椎は第一から第五番目まであり、その下に仙椎と尾骨がつながっています。

#### ※ポイント：位置（どれ・どこ）との対話

背骨に触ってみると、固いところや柔らかいところは感じられますが、どれが頸椎や胸椎の突起なのかはわかりにくいかも知れません。骨模型や図鑑なども参考にしながら、どれが突起なのか、立っている人の背中と、また自分の指先の感覚と対話しながら探って行きましょう。しかしそれは、本人にとってはもっとわかりにくいのです。背中や筋の感覚に問いかけて、見えない自分の背骨と、「それはどこ？」「どれがそう？」と対話して行きましょう。

#### ②上体のぶら下げ

一人が自然体で立ち、頸椎の上から順に一節ずつ力を抜いて頭を前に垂らして行きます。この時、パートナーは背骨の突起の一つずつ触って、どこかの力を抜くのかを意識しやすくなるようにたすけます。上体がすっかりぶら下がると、上半身と下半身が股関節で折りたたまれて行きます。この時、腹を太股の間に抱えるような感じにすると楽です。そのままの状態の数回ゆっくり大きく呼吸しながら、息を一回吐くごとに背中や腰から力を抜き、上体はその重さでぶら下がって行くようにします。この時、膝は伸ばしたままでも軽く曲げても、自分にとって楽なようにしてかまいません。また、上体がだんだんぶら下がって行くにつれて、重心は心持ちかかとの方にかかってくるようにしたほうが良いでしょう。上体がすっかりぶら下がり、尻の穴が真上を向いた状態になったら、パートナーは本人の背中・肩・腕・頭などをブラブラと揺すってさらに脱力を促します。

次に、尻の方から順に背骨に力を入れて一つずつ起きあがって行きます。そしてそうしながら、頭に引っ張られてぶら下がっているようにする上体の重さと、起きあがって行くようにする力が、背骨のどこで拮抗しているかを感じ取ります。そのためには、ぶら下がっている上体を軽く揺すってみるとわかりやすいでしょう。その拮抗点が腰椎から胸椎へと背骨の一つずつ上がって行き、最後に頸椎の一つずつ起きて、頭がその上に乗ります。

これを最初にやる時には、背骨から力を抜くのも起きあがるのも四段とび五段とびになりますが、何度も繰り返す中で次第に「一節ずつ」力を抜いたり入れたりできるようになって行きます。ただし、背骨の一つひとつの関節の可動性はほんのわずかで、幾つかの関節が連動してはじめて大きな動きが可能になります。また、背骨の一つの関節だけを単独



で動かすことは極めて困難だし、不自然でもあります。前述の「一節ずつ」というのは、背骨が幾つか連動する中での、ぶら下がってしようとする重さと起きあがって行こうとする力とが拮抗する点の移動を意味します。

#### ※ポイント：力との対話

上体のぶら下げ＝起きあがりをやってみると、「どこ」から力を抜くのか、また「力を抜くとはどうすることか」が意外と「わからない・できない」ことに気づくでしょう。また、背骨には脱力しやすく、曲がりやすい所とそうでない所があることもわかってきます。

起きあがる時には、ぶら下がってしようとする重さと起きあがろうとする力との拮抗点＝「どこ？」を境目に、そこより上では力を抜いたままで、そこより下には力を入れて行く、というように使い分けすることが求められます。

#### ③上体落とし

さて、ゆっくりぶら下げ＝ゆっくり起こすのになれたら、今度は、上体を一気に落とししてみましょう。落とすきっかけとして、パートナーは、本人の腰骨の両脇をつかんで腰を少し後ろの方に移動させながら骨盤の角度を前に傾けるようにします。本人は、それをきっかけにして骨盤の上に乗っかっている上体をストンと前に落とします。慣れてきたら、一人でゆっくりとやりながら「からだ」がどこから落ちていくかを探ってみましょう。柔らかいヒモを縦にして両端を持った状態から、上端を持った手を離れた時にヒモが落ちる時と同様に、腰椎の下の方からたるみが生じて、それが背骨を上の方に伝わって行くような感じで落ちるのを味わえるでしょうか。起きる時には、これまでと同様にゆっくりと起きて行くのもよいですが、ここではもう一つ、本人が「起きる」という意識をあまり持たず、起きるための筋力もできるだけ使わずに、「からだ」の中に前述の「皮袋の中の流動物」のイメージの流れをつくり、その流れに乗って瞬間的に起きる（「気がついたら起きていた」という感じで）やり方も試みてみましょう。

そのやり方は次の通りです。パートナーが、上体をぶら下げている本人の＜脚←→腰←→背中←→肩←→腕＞と軽くさすりながら、「からだ」の中のイメージの流れを作りやすいように導きます。そうしながら、少しずつ流れを速くし、頃合いを見計らって、腕→肩→背中→腰と一気に流れを戻してきて骨盤の後ろ側（仙椎のところ）を「ハイ」と下に押し角度を起こしてあげます。うまくいくと、イメージの流れに乗って本人はフツと起きあがってしまいます。（これは、実際にやってみると、イメージの流れがうまく作れなかったり、逆に、流れの勢いがつきすぎて後ろに転んでしまったり、なかなか難しいです。二人の関わり合いを深めながら何度も試みてみましょう）

#### ※ポイント：イメージとの対話

最後の流れで一気に起きあがるのがよい例ですが、上体のぶら下げや起こしは、動きのイメージを持ってやった方がうまく行きます。例えば、起きあがって行く時のイメージとしては、「お尻からエネルギーを注入されてそれが背骨の中を上って行くような」とか「しおれかけた草花に水をやると根もとの方から生き返って行くような」という感じでやってみましょう。また、ぶら下げて行く時や落とす時は、どんなイメージでやったらうまく行くでしょうか。本書の別の章を書いている原田さんは、「背骨のところに水の入ったホースが入っていて、それを上から傾けると水が落ちてくるように」とか、「背骨をお皿が百枚積み重なっていると思って、それが上から順にザラザラッと崩れ落ちて行くように」と

いうイメージでやってみたそうです。この他にもいろいろと試してみて、それをお互いに交流しましょう。

#### 5) 「立つ」ことを問い直す

私たち人間にとって、「二本の足で立つ」ということは、あまりにも日常的なことであるために、それを意識的に捉えたり問い直したりすることはやりにくいかも知れません。

そこでここでは、まず、人間が直立二足歩行をするようになるまでの進化の過程を「からだ」で追体験し、次に、「逆さまに立つ」という非日常的で困難を伴うかたちで、「立つ」ことを問い直して行きたいと思います。

##### ①ハイハイの進化を「からだ」で追体験する

###### i) 陸にあがった魚

床に横になり、こんな場面をイメージします。

「はるか昔、浜辺の水うち際で昼寝をしていた魚が、引き潮で砂浜に取り残されてしまいました。さあ大変。水辺まで帰らないと息ができなくて死んでしまいます。しかし、魚には手も足もなく、陸上を歩くことはできません。」そこで、「魚が身につけている泳ぐための動きを使って、床の上を移動してみよう」と言って、思い思いにやってもらいます。はじめは、ジタバタするだけで、ほとんど移動することはできません。でも、うつ伏せや仰向けの姿勢で上体を左右にくねらせているうちに、何となく頭の方へ移動し始める人がでてきます。そうしたら、それらを見本にして真似をし合いながら、種の存亡をかけた幾通りかの「陸上での魚の移動」を「追体験」して行きます。

###### ii) 両生類のハイハイ

砂浜から生還できた魚のうち好奇心旺盛な者が、陸地をもっと奥まで探検したいと思いつきました。それが両生類の先祖です。両生類のハイハイについては、近藤四郎著『足の話』（岩波新書）が参考になります。次の説明を「からだ」で再現してみましょう。

「両生類は、短い四肢を躯幹の側方に水平に突きだしているのので、四肢だけを使って歩行することができない。両生類は、身体をくねらせることによって、左右いずれかの後肢をまず前進させる。つぎに、その後肢を支点にして身体をぴんとのぼしながら、同じ側の前肢を前進させる。それと同時に身体を逆の方向にねじって、他方の側の後肢を前進させる。これが両生類のロコモーションの基本であり、身体をくねらせ、波うたせるようにして前進する姿は、魚類のロコモーションをそのまま受けついでいる。」

はじめは、この言葉の説明を頼りに一つひとつゆっくりと動きを再現してみます。そして、慣れてきたら一連の動きとしてスムーズに這い、スピードも上げてみます。イモリかサンショウウオ、手足の生えたオタマジャクシなどが身近にいれば、それを観察し、真似するのもいいでしょう。

###### iii) 爬虫類の四肢の構造変換

両生類のハイハイ（腹這い）でジャリ道や藪の中を這い回ったのでは、引きずっている腹がすり切れてしまいます。陸上で生活できるためには、体幹部を地面から浮かせることが必要になります。そこで、両生類から爬虫類への進化の中で、上腕と大腿が体幹部から斜め下方に伸び、そこから前腕と下腿が垂直に下方に伸びて、体幹部をかるうじて地表から持ち上げて支えられるように四肢の構造変換がなされて行きました。こうした爬虫類の

ハイハイを再現するために、両手両足を大きく開いてうつぶせに寝た姿勢で体幹部を床から浮かせることができるかどうか挑戦してみましょう。たいていの人にとって、これは困難です。そこで今度は、両手両足の位置を少し胴体の近くにして再度挑戦してみます。そうして、体幹部を全力でほんのわずか持ち上げることでできた姿勢が、前述の爬虫類の上腕と前腕の形に近いものになります(脚の方は、人間の骨格では再現するのは困難です)。

次に、その姿勢のままハイハイをしてみましょう。そうすると、体幹部を持ち上げるのに四本の手足をフルに使っているの、そのうち一本でも床から持ち上げて前に移動させるのは困難だということが身をもってわかります。

そこで、「左右の前肢と後肢、合計四本の肢をどういう順序で動かしてハイハイするのがやりやすいだろうか？」と問い、いろいろとやってみましょう。

さて、爬虫類は、陸上での移動が上手くなって行くにつれて、上腕と大腿も次第に垂直に近くなって行きます。と同時に、単に四肢が躯幹から真下に伸びるのではなく、前肢の肘が後ろを向き、後肢の膝が前を向くようにローテーションして行きます。こうして、彼らは陸上をスムーズに速く歩き、走ることができるようになって行ったのです。

#### iv) 哺乳類の背中のアーチと運び足

哺乳類の四肢の構造の基本は、爬虫類とほぼ同じですが、四肢で体幹部を持ち上げて歩行することがより完成されています。ここでは、哺乳類の特徴の中から、背中のアーチと運び足の順序に着目することにします。両手両膝両足を床についたハイハイの姿勢をとります(人間の手足の長さでは、この姿勢の方が背中を脱力させてアーチをつくりやすい)。その時、特に意識しなければ胴体は真っ直ぐになっています。しかし、馬や猫が立っている姿を観察すると、胴体が吊り橋のようにぶら下がっているのに気がつきます。そこで、その姿勢に近づくために、次のようなワークをしてみましょう。

##### 〔背中のふくらまし〕

背中から力を抜いて、両腕と両脚が四本の柱でそこから胴体がぶら下がっているとイメージします。そして、パートナーが、ぶら下がった背中の真ん中へんに指の腹で軽く摩擦するようにさすります。本人は、さすられているところが少し暖かくなったように感じたら、その部分を「焼いた餅がふくれる」ようなイメージでふくらませて行きます。そして、背中が「猫が怒った時」のようにふくらんだら、パートナーは背中から手を離します。すると、摩擦がなくなりますから、本人は力を抜いて背中をストンと落とします。次に、パートナーは、さっきとは別なところを摩擦し、本人はそこをふくらませます。

こうやって、最初はふくらましやすいところから始めて、次第にふくらますのが難しいところへと、背中のあちこちをふくらませては脱力して落とすことを繰り返して行きます。肩胛骨の間とか、腰の近くなどもふくらまし=脱力して落とすことができるかどうか、チャレンジしてみましょう。

さて、以上のワークで背中をぶら下げることができるようになったら、その姿勢のまま両手両膝で歩いてみましょう。イメージとしては、猫科の動物がいいでしょう。ぶら下がった胴体と柔らかな肩関節が再現されると、何とも言いえないどう猛な感じが出てきます。

次に、運び足の順序です。今度は、両膝を床から浮かして、両手両足での高這いの姿勢になり、先ほど爬虫類の時にやった運び足の順序を確かめてみましょう。どんな順序で四肢を動かすのがやりやすいでしょうか。そしてそれは、ゆっくり歩いている時から、ギャ

ロップになり、さらに疾走になった時に変わるでしょうか、変わらないでしょうか。また、重心を両手両足に均等にかけた時と、両足に重心をかけて手を軽くした（類人猿に近い）時とではどうでしょうか。

前述の近藤氏の著書によれば、霊長類以下の哺乳類の運び足は爬虫類と同じ「後方交差型」（左後肢→左前肢→右後肢→右前肢）で、それが霊長類になると「前方交差型」（左後肢→右前肢→右後肢→左前肢）に変わるそうです。ちなみに、人間の幼児のハイハイは「後方交差型」だそうです。また、ギャロップや疾走の時には「左方交差型」「右方交差型」「左方回転型」「右方回転型」などのパターンが出現するそうです。

#### v) 霊長類から人類へ

霊長類の特徴は、樹上生活ができるように四肢の拇指と他の指または掌との間で把握ができること、様々な変型をともなうブラキエイション（腕渡り運動）をすること、そして地上に降りた時には拇指以外の四指の背面をついてナックルウォーキング（指背歩行）をすることなどです。ところで、四肢でからだを何とか持ち上げて歩くことに成功した爬虫類は、三本の肢でからだを支え、一本を持ち上げて前に運ぶのがやっとなりました。それが、爬虫類から哺乳類への進化の中で、歩くことが上手くなり、走ることができるようになるにつれて、肢を持ち上げるのが容易になり、走る時には二肢を同時に持ち上げて前に運ぶこともできるようになって行きました。そしてさらに、哺乳類の中でも霊長類から人類への進化の中で、直立二足歩行が可能になりました。これは、一本の脚でからだを支えて、もう一本の脚を持ち上げて前に運ぶというやり方で行われます。

これらの歩き方を比較してみると、そこには、立った状態から「マイナス1」した足の数でからだを支え、残りの一足を持ち上げて前に運ぶ、という原則があることがわかるでしょう。そして、その原則を踏まえて乱暴に特徴づければ、前述の霊長類は、腕の助けをかりて変則的な三足歩行「からだ」を一方の足と同側の腕とで支えて他側の足を持ち上げて運ぶ）をする動物だということになるのかも知れません。

形態模写も含めて類人猿の歩行を真似しながら楽しく遊びましょう。

### ②頭で立つ逆立ち

#### i) タマゴ型逆立ち

二人で向かい合って正座します。本人は、頭のでっぺんを床につき（タオルを重ね折って敷くか、マットを使う）、その上に「からだ」の重さを乗せて行きます。腰をできるだけ高く上げ、つま先で歩きながら、背骨（首・胸・腰）を一つずつ積み上げて行くようにします。この時、両手は頭とほぼ三角形になる位置（自分の楽な所）について支えにします。

「からだ」の重さが完全に頭の上に乗るところまできたら、（両手の支えを少し強めながら）脚を縮めて足を床からそっと浮かします。逆立ちというと、どうしても足を蹴って逆さまになるイメージを持っている人が多いようですが、蹴ることは禁物です。背骨をきちんと積み上げ、「からだ」の重さを頭の上につきり乗せることができれば、足は蹴らなくても床から離れます。パートナーは、必要なら腰を支えてあげます。ただし、重さが頭の上に乗ってきつてなかったり、首が曲がっていたりして、痛がったり、「からだ」が立つのを嫌がっている場合には、無理には支えず、倒れて転がるにまかせるか、やり直すよ

う助言します。

#### ※ポイント：姿勢と動きと重さの関係（その1）

①で足を浮かそうとする時、首に大きな体重がかかって「折れそう！」と悲鳴をあげる人が出てきます。この逆立ちは、首が折れるほどきついものなののでしょうか。それとも、やり方次第で誰でもできるものなののでしょうか。これについて、ある小学生はこんなことを言っています。「逆立ちは、足と頭にかかっていた体重を頭のでっぺんにそそいでいきます。だから、からだが浮いた時、自分の体重以上の重さがかからないと思います。からだに力を入れても、力は自分のからだから出すもので、力には体重はないと思います。」

では、なぜ「首が折れる」と悲鳴をあげるほど重く感じるのでしょうか。それは、「からだ」の重さを乗せている土台の問題、つまり、頭のどこを床についているかと首の角度（姿勢）がどうなっているかの問題です。これらが「からだ」の重さを支えるのにふさわしい姿勢や位置関係にあるかどうかで、「からだ」は重くなったり軽くなったりするのです。そこで、「頭のでっぺんをつくってどこのことだろう？」とか、「首の角度を変えると感じる重さはどうなるか？」とか、いろいろやってみながら楽に立てる「からだ」の姿勢や位置を探して行きましょう。

また、前述の小学生の意見に対して、「でも、足を蹴って勢いをつけたら、一瞬、体重以上の重さがかかる」という反論が出ました。そして、話し合う中で「足は蹴らないでそっと浮かす。蹴らないでもいい所まで頭の上からからだの重さを乗せて行くことが大切だ」という、姿勢や動きと重さとの関係が明らかになって行きました。

#### ii) L字型逆立ち

次に、そこから、バランスをとりながらゆっくり脚を持ち上げて、L字型の逆立ちに移行します。この時、最初は、足を上げ行くどこかの時点でたいていの人がバランスを崩して前に転がってしまいます。そうしたら、なぜ転がってしまうのか、自分でやってみたり、パートナーに見てもらったり、他人のやるのを見たりしながら、その原因を探ってみましょう。この「からだ」との対話から明らかになってくるのは、この動きの中で、タマゴ型逆立ちの時に足がぶら下がっている分のバランスをどう保ちながら動いていったらよいかについての「重さ」と「姿勢」と「動き」の関係です。最初にタマゴ型逆立ちで立った時には、長くて重い足がぶら下がっているのに対してバランスをとるために、胴体は重心線より少し行き過ぎたところにあります。しかし、胴体をその位置においたままで足を上げて行くと、重心がだんだん前の方に移動して転がってしまうことになるのです。では、どうしたらよいのでしょうか。うまく知っている人を見てみると、そのところを背骨のかたちと動きを変化させて調節していることに気づくでしょう。

#### iii) ぶら上がって立つ

さらにそこから、「真上はどっちか」を探りながら足をゆっくりと伸ばして行きます。つま先をピンと伸ばすのではなく、かかとをいったん尻の穴の上まで持ってきて、そこからかかとを「真上」（頭にかかる重さの反対方向）へ、水中で海藻がユラユラと「ぶら上がる」ようなイメージで立ち上がって行きます。

腕力に自信のある人の場合、頭と両手の真ん中の重心を持ってきて、テレビ塔のように土台を固めて、その上に力に頼って起重機のように脚を伸ばしていくやり方が見受けられます。しかし、ここでめざすのは、床についた頭の真上に「からだ」の重さを積み上げて

行く、できるだけ省力的な立ち方です。したがって、そのぎりぎりの立つラインをめざせばめざすほどバランスをとるのが微妙になり、ほんの少し「からだ」の動きと位置を間違えただけで倒れてしまいます。しかし、それは「良い失敗」なのです。

この逆立ちのめざす極地は、床についた頭から真上に向かって「からだ」の中を一本のエネルギーラインが立ち上り、「からだ」の中心部はそのラインとともに「ぶら上がり」、外側の部分はそのラインからぶら下がっている、というイメージで立てることで。願わくば、手の支えがなくてもそのまま立っていられたら気持ちいいでしょうね。

#### iv) おりてくる時こそていねいに

「木登り名人」の昔話に、弟子が高い木の上へおりてきて、もう少して地に足がつくという時に「気をつける！」と注意される場面があります。それと同じで、この逆立ちも、実は降りてくるところがいちばん難しく、また、見せ所なのです。

「ぶら上がって」立っている状態からL字型逆立ちへ、伸ばした時の動きのルートを逆にたどって降りてきます。頼りにするのは、重さのラインとその線上でのバランスを感じ取る力です。そして、L字型の逆立ちからタマゴ型逆立ちへ戻る時にポイントとなるのは、長くて重い脚部を腹の側へ降ろしてくるのと引き換えにバランスをとるための、背中の動きと形の変化です。これを、支えている両手にできるだけ力がかからないようにしながらやるのが名人芸であり、見た目にも美しいのです。

#### ※ポイント：姿勢と動きと重さの関係（その2）

②や③の時に、動きが早くてバランスを崩してしまうことがよくあります。そういう人に「どうして早く動くの？」と聞くと、「ちょっぴりのつもりなんだけど、うんと動いてしまう。どうすればいいの？」と逆に聞き返されるかも知れません。この動きの早さは、本人の意に反しての場合が多いのです。ここには、自分が「からだ」を把握し・操作することができないという問題と、「からだ」が勝手に動いてしまうという問題とが絡まり合っています。前者については、「からだ」に問いかけ・感じとることと、「からだ」をコントロールし・動かすことに、じっくり取り組むことが必要になります。後者については、そこに「からだ」にとって嫌な状態があり、それを「からだ」が拒否して、そうでない状態になりたいという、「からだ」の意志の顕れです。これに対しては、「からだ」にとって自然で快い姿勢と動きを探し、その姿勢と動きを連続的にたどって逆立ちして行くルートを見つけることが必要になります。

#### ③「立つ」ことを問い直す

これに続くのは、重力に逆らって、両足で大地に「立つ」（立っている）ということ、また、「立ち上がる」（立ちのぼる）ということ、歩くということ、を問い直す学習です。ただし、これは本書の他の章と重複するところが多いので、そちらに譲る事にして、ここでは一つだけ付け加えをしておきましょう。それは、「立ち合い」と名づけた学習です。

やり方は簡単です。天気が良いれば屋外に出て、建物の柱や樹木、草花など、なんでもよいから「立って」いるものと向かい合って、しばしの間それと勝負するつもりで「立ち合い」ます。おそらく、「立ち合い」はじめてからいくらかたたないうちに、何か「立ちごごち」が悪く、うまく立てていないように感じ始めるかも知れません。そうしたら、一度ゆったりと安定して立てるように立つ場所と立ち方をあらためて「立ち合い」を続けます。そうして、対象をかえて、いろいろな「立っている」と「立ち合い」を続けます。

揺るがずに「立つ」（立っている）のは意外と難しいものだということがわかるでしょう。また、見かけは弱々しそうな草花が、「立ち合い」をしてみると、見かけは強固でも根のない建物の柱などよりしっかりと立っていることが感じられるかも知れません。

## 6) 「からだ」のコミュニケーション

### ①柳に風

一人（本人）が自然体で立ちます。パートナーは、その後ろに30cmぐらい離れて立ち、後ろから手の平で本人の背中のおちこちを突きとばします。本人は、後ろから突きとばされるのを「からだ」で柳に風と受け流します。最初は、受け流しやすいように、左右いずれかの肩胛骨の上に手の平で軽く触れ、「ここ、いくよ！」と知らせた次の瞬間にそこをまっすぐに突き抜きます。そして、そこから始めてほしいに、突く部位を背中から腰にかけての「からだ」の裏側のあちこちに変えて行きます。また、その部位に触れてから突くまでの時間を次第に短く、また突く強さを次第に強くして行きます。

本人は、背中に突かれる力を感じたらその力を受けとめつつ、膝や腰の関節をゆるめて「からだ」全体を柔構造にして、それを柔らかく受け流します。そして、力を受けきったら、風が行き過ぎた後の柳の枝のようにゆっくりと元の姿勢に戻ります。また、時には「からだ」にパンと力を入れて突かれた力をはね返してみ、受け流すのとはね返すのとの違いを較べてみましょう。突かれる力がだんだん強くなってくるとどうなるのでしょうか？

ところで、背中や腰の左か右の端の方を突かれた時は、「からだ」を捻ることによって大きな力も受け流すことができます。しかし、中心部である背骨の上を突かれた時はどう受け流したらよいのでしょうか。4-3)の上体落としでやったことなどもヒントにしながら、受け流し方を工夫してみましょう。

### ②エレベーター

二人で向かい合って立ち、目と目を合わせて見つめ合います。間隔はお互いの足のつま先が触れ合うぐらいの超接近距離です。そして、お互いの両手を第二指関節を引っかけるようにしてつなぎ、上体を同時に後ろに倒して行きます。手を通して引き合っているお互いの重さのバランスをとりながら、足を要（カナメ）に扇が開くようにします。この時、身長や体重の違いは角度で調節します。また、腕や肩の力を抜いてリラックスします。特に、肘を曲げないように気をつけましょう。

次に、そのままバランス（力の拮抗）を保ったまま、二人一緒にしゃがんで行きます。お尻を床に着くのは、二人同時に、ドスンと音をたてずに静かに軟着陸させます。

そこで一息ついたら、今度は、やはり力のバランスを保ったまま二人で一緒に立ち上がって行きます。二人の動くタイミングが少しずれただけでうまく立ち上がれなくなります。また、お互いに自分の重さをパートナーにゆだねることができないと、バランスが崩れてしまいます。二人とも完全に立ち上がれたら、お互いに腕を曲げて接近し、最初の向き合って立った位置に戻ります。そして、手を離しても大丈夫だという体勢になったら、手を離してお互いが独り立ちに戻ります。

うまくできるようになったら、しゃがんで行く途中と立ち上がって行く途中でストップする「途中下車」を入れてみます。二人の息が合ってくれば、これは簡単なことです。さらには、二人とも目を閉じて、話しをしないで、つながった手を通じた力＝重さの感じだ

けを頼りに同じことをやってみましょう。

この他、背中合わせに座った姿勢から立ち上がって下りてくる「後ろ向きエレベーター」もあります。これは、二人でできたら人数を次第に増やして屋ってみましょう。何人のエレベータまでうまく行くでしょうか。

#### ※ポイント：準備動作と呼吸

何か動きを始める時には、その前に準備動作が入ると動きがスムーズになります。ボールを投げたり打ったりする時のテイクバック、飛び上がる前に腕を後ろに振りながらしゃがむ動作などがそうです。そしてこれは、複数で息を合わせて一緒に動く時には重要なものになります。みんなで一緒に何かする時に、よく「せーの！」と言うのもその一種です。ここでは、しゃがむ前に一度ゆっくりと伸び上がる、また、立ち上がる前に一度沈み込む準備動作を入れてみましょう。二人で一緒に動くタイミングがとりやすくなりませんか？

さらに、「息を合わせる」というのは、文字通り「呼吸」と密接に関係しています。そこで、この学習を「呼吸」に焦点をあててもう一度やってみましょう。二人が手をつないで開いて行く時、しゃがんで行く時、立ち上がる時、腕を曲げてもとの位置に戻る時に、それぞれ、息を「はきながら」「吸いながら」「止めながら」やってみると、どれがしっくりとくるでしょうか？また、準備動作の時には「呼吸」はどうしたらよいかも一緒にやってみましょう。

#### ※一口知識：人間の呼吸と動きの関係について

「心拍」と「呼吸」は、どちらも生命維持に関わる重要な活動であり、また相互に密接な関係にあります。実はその機序は大きく異なっています。

例えば、心臓の筋肉は出力は小さいが疲れを知らずに動き続ける平滑筋（不随意筋）で、その中枢は延髄にあります。これに対して、肺にはほとんど筋肉がなく、自力でふくらんだりしぼんだりすることが困難です。そこで、横隔膜や首から腰にかけての体壁の骨格筋が肺を動かすために動員されます。これらはみな横紋筋（随意筋）で意識（体性神経系）によって支配されていますが、睡眠中にも呼吸が止まらないように延髄の支配も入り込むという複雑なしくみになっています。

こうしたしくみは、私たちの祖先が海辺の波打ち際でエラで呼吸していた時代から次第に陸上生活に移行して肺呼吸になってきた進化の過程でできあがってきました。つまり、エラの最後部の腸の壁がふくらんで肺ができ、それを「からだ」の中に引き込んで行ったのです。そして、自力では動くのが困難な肺を動かすために、胸のまわりを肋骨で囲って空洞をつくり、さらにその底に首から引っぱってきた横隔膜を張りめぐらせることに成功したのです。

横隔膜は、パラシュートのような山型の形をしており、これが収縮するとその山が沈んで胸郭に陰圧が生じ、口から空気が流れ込んできます。また、胸式呼吸をする場合は、胸や肩の骨格筋が働いて胸郭を上方や左右に広げます。しかし、横隔膜は吸気のための専用の筋肉なので、弛緩することでもとに戻るまでは呼気に役立ちますが、それ以上息をはくためには腹や腰や胸の骨格筋を総動員して胸郭を縮めなくてはなりません。

しかしこのことは、当の骨格筋群にとってはなかなかやっかいなことなのです。というのは、さまざまな動作をするというその本来の任務と、呼吸を助けるというもう一つの任務とを同時にこなさなければならないことになるからです。つまり、動作に夢中になれば



呼吸がお留守になり、呼吸を意識すれば動作がおろそかになるという矛盾が生じてしまうのです。この矛盾を、先人たちは「作業唄」などに見られるさまざまな「息づかい」の工夫で解決してきたのです。その意味では、呼吸と動きという観点から、これまでに述べてきたすべての学習をとらえ直すことが大切なこととなります。<sup>\*12</sup>

### ③誘導—お気に召すまま

二人で向かい合って立ち、手の平を互いに1 cmぐらい離して向かい合わせます。その手の平の関係を保ったままで、一人が動きをが誘導し、もう一人がそれについて行きます。ついて行く人は、手の平だけについて行かそうとするのではなく、「からだ」全体について行くことが大切です。少しやったら役割を交代して、誘導することとついて行くことをどちらとも体験しながら、不自然な動きでなくついて行くことができるように練習します。

次に、今度は手の平をぴったりと合わせて立ちます。そして、先ほどと同じように、一人が誘導し、もう一人（誘導される方）は目を閉じてついて行きます。警戒心が強すぎると映画の座頭市のような格好になるので、全身をリラックスさせて、手の平で誘導される動きの流れに身を任せてついて行くようにします。何か適当なBGMがあれば、それを流すのもよいでしょう。また、少し大胆な動きをする時には、誘導する人が一瞬だけ片手を軽く握ってあげてもう一方の手を離してターンをさせるとか、両方の手を握って床に二人で転がるなどするのも面白いと思います。いろいろと試みてみましょう。

## 7) 「からだ」から「運動文化」を捉え直す

### ①「頭で立つ逆立ち」からの「前まわり」

「頭で立つ逆立ち」で、L字型で立った姿勢から足を伸ばして立って行く途中で、失敗して前に倒れてしまうことがよくあります。その時に、首をそらせると背中から落ちたりブリッジになったりしますが、首を曲げて背中を丸めると自然できれいな前まわりになります。これを「腕で立つ逆立ち」からの「前まわり」（いわゆる倒立前転）と較べると、最初から頭をついているので、倒立を経過しつつ腕を曲げて後頭部を接地させて行く操作が不要でやりやすいのだと思われます。そこで、これをヒントにして、頭で立つ逆立ちからの前まわりの学習に展開してみましょう。

ここで重要なことは、第一に、L字型の逆立ちから足を上げて「からだ」を伸ばして行く途中で、重心が前に行き過ぎて「アッ、倒れる」と感じる瞬間をつかまえることです。「からだ」が倒れ落ちる位置に柔らかいマットを敷いて、その「倒れる」瞬間を味わいましょう。第二に、「アッ、倒れる」と感じた瞬間に、首を曲げ、「からだ」を丸めて転がることです。この時は、頭のでっぺんから後頭部—首の後ろ側—肩—背中—腰と、「からだ」の後ろ側を順々に床に接触させながら転がると痛くありません。反対に、この瞬間に首と背中が反ってしまい、接床部が頭から腰へとワープしてしまうとドスンと落ちて痛い思いをします。そして実は、この二つは、腕で立つ逆立ちからの倒立前転の重要な学習内容でもあるのです。

### ②「腕で立つ逆立ち」

次に、頭で立つ逆立ちと同じ考え方・やり方で腕で立つ逆立ちをしてみましょう。はじめは、パートナーに幫助してもらうのがいいでしょう。二人で向かい合って立ちます。本人は、両手を一度上げてから、それを下ろすのと一緒に頭や肩も下ろしてゆき、手を床に

着いた瞬間にその手の上に全身の重さを乗せます。と同時に、左右いずれかの足を振り上げます。この振り上げた足がほぼ真上まで上がるようならば、その人はすぐ逆立ちができるようになります。足がうまく上がらない人は、手を着く位置が遠すぎたり、首を反らしすぎたり、胸を張ったりしているために、手の真上に肩（胴体）が乗っていない場合が多いようです。あるいは、逆さまになる恐怖感や力みから手が床とケンカして反発してしまっている場合もあります。腕で立つ逆立ちの場合には、頭で立つ逆立ちほどゆっくりとは「からだ」の重さを着いた手の上に乗せて行くことはできず、一つの動きの流れをつくって（それでも、あまりいそがずにゆっくりとした流れで）、その流れに乗って重さを乗せて行くことが求められます。

パートナーは、本人の足（＝「からだ」の重さ）がまだ立てそうなところまで来ていないのに無理に支えるのはやめて、もとの姿勢に戻させます。「立つ」のはあくまでも本人であり、そのわずかなバランスを支えて援けたり、どこがおかしいのかを観察して助言しあげたりするのが補助者としての役目です。

また、腕で立つ逆立ちで独りで立ち続けたり歩いたりする時には、首（を反らす方向に）に軽く力を入れてコントロールしますが、この逆立ちを補助してもらってやる時には、首はむしろ真下に下ろしておいた方がよいのです。なぜならば、首に力を入れて反らすと、緊張性頸＝腱反射が働いて「からだ」全体が反ってしまうからです。ここでも、「からだ」の中心軸が着いた手の上に「ぶら上がって」ゆき、「からだ」の他の部分はその軸から「ぶら下がって」いるような立ち方が求めるものです。

慣れてきたら、パートナーに補助してもらうだけでなく、壁に向かって立つとか、何の支えもなしに自分だけで立つとか、いろいろとチャレンジしてみましよう。

### ③みんなで立つ・よりそって立つ

学習の順序としては、まず「頭で立つ逆立ち」をやってから「腕で立つ逆立ち」に進むのが順当でしょう。しかし、授業というものは、必ずしも一般的な順序通りには進まないのが常です。

私の知り合いの小学校教師は、「頭で立つ逆立ち」から授業をスタートしましたが、その時の子どもたちは、静かで動きの少ない「頭で立つ逆立ち」に集中するのが難しそうでした。そこで、ふかふかのエバーマットを用意して、その上でドスン・ボタンと倒れるのを楽しみながら、「力まかせ」「勢いまかせ」の「腕で立つ逆立ち」に切り替えました。そうして何時間か授業を続け、ほぼ全員が何とか「腕で立つ逆立ち」ができかけてきた段階で、「頭で立つ逆立ち」の考え方＝動きの原理である、（前項で述べた）着いた手の上に「からだ」の重さを乗せて行くことや、「ぶら上がる・ぶら下げる」ことなどの学習に移りました。すると、子どもたちは、最初に「頭で立つ逆立ち」をした時には集中できなかったのはうって変わって、「からだ」と「動き」に集中できるようになっていたそうです。もちろん、その間ずっと、本章で述べてきたような「からだ」をほぐす準備運動をやり続けていたということですが。

そして、この授業の後半は、立つ者と補助する者とが協力して立つことから、普通に立っている者の背中や脇から逆立ちをしたり、壁に向かって逆立ちしている者に二人・三人と重なり合うようにして逆立ちしたりする、「よりそって立つ」というテーマにチャレンジして行きました。その中で、子どもたちの動きが変わってきました。それは、逆立ちし

て足がパートナーや壁に近づいて行くにつれてスウーッとゆっくりになることです。例えば、先生が立っているところに子どもたちが四方八方から逆立ちした時に、子どもたちの足が先生の後頭部や頬のあたりに上がって行くのですが、それが全く危なげなく、やさしい風が吹いて行くような感じなのです。

このよりそって立つ逆立ちが最終的にめざすところは、二人で少し離れて向かい合い、そこからスタスタと互いに歩み寄って、同時に逆立ちをして背中合わせによりそって立つことです。できたらステキだと思いませんか。

#### ④「腕で立つ逆立ち」からの「前まわり」と「側転」

この「腕で立つ逆立ち」の場合にも、幫助なしで独りで立った時に、重心が行きすぎてしまった場合にどうしたらよいか問題になります。そんな時に子どもたちがどうしているかを眺めていて、自然に二通りの対処をしていることに気づきました。一つは、「頭で立つ逆立ち」からの前まわりと同じように前に転がって納めるやり方、もう一つは、「からだ」をひねって足で下りてきて立つやり方です。この前者を、「腕で立つ逆立ち」からの「前まわり」（いわゆる「倒立前転」）に発展させます。学習内容としては、①で学習した二つの内容に、もう一つ、「アッ、行きすぎた」と感じた瞬間に、ゆっくり倒れながら腕を曲げて後頭部を接地させて行くタイミングと操作の学習が加わります。

これに対して、後者は「側転」に発展してゆきます。やり方としては、まず、幫助してもらいながら、手を前後にずらして着く「腕で立つ逆立ち」をします。そして次に、最初に着く手を90度ひねって着き、もう一つの手をそれと平行に着きます。そうすると、その手の上に逆さまに立った「からだ」も自然に90度横向きになります。

ここまでできたら、幫助なしで同じことをやりながら、後から着く方の手をさらに90度ひねって、指先が来た方向を向くように着きます。すると、その手の上に乗っている「からだ」は、ひねらなくても腰を曲げて下りて来れるようになります。この後から着く手で、「からだ」の重さをしっかりと支えることが大切です。<sup>\*13</sup>

#### ⑤「による転」からの「後ろまわり」と「前まわり」

先に述べた「後ろによる転」をマット運動の「後ろまわり」に発展させます。「後ろまわり」は、「前まわり」とならんでマット運動の最も基礎的なまわり方だとされていますが、実はこの技は、小学生にとっては（大学生や大人にとっても）なかなかやっかいな難しさを秘めているのです。それは、後ろにまわる時に大きな頭が邪魔になること、そしてそれを克服するために普通は、勢いをつけ、両手を着いて支えて頭を乗り越えようとするのですが、その両手を耳の脇に構えるのがとても窮屈な上に、手でしっかり支えようと力むと「からだ」がせり上がってしまったり、左右の手の支えの強さが異なると横転してしまったりするからです。

ここでは、それとは正反対の「からだ」と「動き」の考え方で「後ろまわり」を試みてみましょう。まず、「後ろによる転」を途中で動きを止めずに何回もゆっくりとやります。「からだ」の重さが首の上を通りすぎる時に、息を吐きながら首の力を抜くことが最大のポイントです。首を右に傾けたり左に傾けたりして、どちらの肩口にも足を落としてまわることができるようにします。

次に、「バンザイの後ろまわり」をやります。長座またはしゃがんだ姿勢から、「後ろによる転」と同じように背中を順番に床に着きながらまわって行きますが、違うのは、そう

しながら首を左右に曲げずに両腕をゆったりと伸ばしてバンザイをするように床に投げ出すことです。「からだ」が通りすぎる時に息を吐きながら首の力を抜くのは同じです。そうすると、首や頭に重さがかかる時に、両肘の後ろ側から手の甲にかけての部分が重さを支える援けになります。しかも、腕を窮屈に曲げていないので、ゆったりとしたまま「スルッ」と回ることができます。そして、まわり終わった姿勢は力の抜けたお座りの形になります。初めてやる時に、「首が痛いのではないか」と心配になりますが、首に力を入れて反らせたりしなければ大丈夫です。どうしても怖い人は、最初は柔らかいマットを厚めに敷いてやってみてください。

また、途中で回転が止まってしまう人は、後ろに転がって行く時に一度腰角を開き、背中が着いた瞬間にそれを小さく（腰角の閉鎖）しながらやってみましょう。また、後ろに転がって行く時には、完全に両足を折り畳むのではなく、足が頭を越えて先の方に行くように意識してやるとうまくいくようです。慣れてきたら、できるだけゆっくりとていねいにまわることを心がけましょう。

さて今度は、さっきやった「バンザイの後ろまわり」をフィルムを逆回転させるようにして「前まわり」をやります。「後ろまわり」をした後で、その「からだ」と重さの記憶が消えないうちに、ルートを逆戻りしながら前にまわります。最初に、両手の爪の先を着くことになるでしょう。そこから、手の甲—肘の後ろ側—上腕（この辺で頭も同時に着く）—肩—背中—腰—尻という順序に「からだ」の背中側を着きながら回って行きます。これもできるだけゆっくりとやって、背中が床からワープしないように気をつけます。

ところで、この「による転」を応用した「後ろまわり」と「前まわり」は、実はマット運動の「ロール（接触回転）系」の技の世界をとらえ直す契機になるものです。ロール系の回転の技術は「順次接触の技術」と「回転加速・減速の技術」の二つだと言われますが、この中でその二つを最も原初的な形で学習する事ができるのです。しかもそれは、オリンピック級の体操競技の選手の技のさばき方にも通じるものなのです。例えば、彼らは、「後転倒立」をする時に、学校体育でやっているような手の着き方をしません。むしろ「バンザイの後ろまわり」に近い形で着きながらまわり、上腕から前腕へと支えを移しながら「からだ」を跳ね上げて倒立して行き、最後に手の平を返して支えるのです。彼らが、そうやって「伸膝後転」から「後転倒立」へとつなげる姿、また、大きな「飛び込み前転」で両手の爪の先から手の甲で接地し、「からだ」の後ろ側を少しもワープさせることなくロールして「伸膝前転」で起き上がる姿を見ると、「これこそロール系の技の極地だ！」と感じさせられます。

### 3. 「からだたんけん」の教材化試案（項目のみ）

#### 1) 「からだ」が活着ている証拠さがし

- ・「脈拍」をさがせ ・「呼吸」をさがせ ・いろいろな呼吸

●コラム 脈拍と呼吸－人間の呼吸のしくみとはたらき

#### 2) やわらかいからだ・かたいからだ

- ・かたいからだ／やわらかいからだを探そう
- ・からだをほぐす／ゆるめる＝からだを感じる／味わう
- ・うでぶら ・ねによろ ・ひとりゆすり

●コラム 力の「入れ・抜き」とからだの「かたさ・やわらかさ」

#### 3) 人間のからだをとりあつかう

- ・お地蔵さんたおし ・ねがえりをさせる ・人間マリオネット
- ・友だちを持ち上げて運ぼう ・上半身を持ち上げてすわらせ－もう一度寝かす

#### 4) 背骨との対話

- ・背骨を感じよう ・背骨のブリッジ ・背中のふくらまし ・背中の百面相
- ・上体のぶら下げ ・上体落とし ●コラム 背骨のつくり・しくみ・はたらき

#### 5) 歩き方のルーツをさがそう

- ・陸に上がった魚 ・両生類のハイハイ
- ・両生類からは虫類へのからだのつくりと歩き方の進化 ・は虫類のハイハイ
- ・ほ乳類の歩き方 ・類人猿の歩行 ・人間の直立と2足歩行

#### 6) 立つことを問い直す－逆立ちを通して

- ・頭で立つ逆立ち ・ヨガの逆立ち ・腕で立つ逆立ち ・立ち合い
- ・頭で立つ逆立ちの秘伝書づくりをしよう

#### 7) 転がるからだ

- ・横まわり ・出会いのとき ・後ろによろてん
- ・ストップモーションと前によろてん
- ・によろてんから後ろまわり／前まわりへ

●コラム からだのイメージ＝水風船（体液のつまった皮袋）

#### 8) からだと動きのコミュニケーション

- ・後ろ向きエレベーター ・向かい合いエレベーター ・柳に風
- ・息を合わせてともに動く

#### 9) 呼吸と声

- ・呼吸から声へ ・声運び ・声ぶつけ

『からだほぐしを楽しもう』全3巻 汐文社（2002年4月発行予定）

第3巻「のびのびワクワクからだあそび」久保 健

（久保 健）

## 第二節 試行的実践と成果

### 第一項 原田奈名子の試行的実践

－「からだ気づき」はからだ（自分）を探る営み、それは「学び」の原点－

#### 1. はじめに

からだ（自分）を探る営みを問題意識にもつ授業をするようになって十数年になる。操体法を中心に展開した初期の実践から気づきに焦点を移した試行的な実践を重ね、現在の私の問題意識は次のような点にある。

「からだと出会う・からだごと生きる・からだを探る」営みは、「世界や人間存在の理（客観的な法則）を探る」営みと同義ではないか。人間は「気づき（感覚的に実際に捉えたもの・極めて個人的な実感）」によってしか、思考すらできない。からだを感じ取った「ささやかな差異」の気づきを吟味することが自分という存在に出会う営みになり、それが人間存在や世界の「理」を批判的に探り、自分や他者や世界を実感する営みに連なる。そのことが「からだごと自分を生きること」「世界を生きること」になると考えている。

まずは自分のからだ（自分）に誠実に向かうことが、すでに学びであり、私が私を探し生きるように、あなたがあなたを探し生きるのだと示すこと、それが現在の私のからだ気づき授業である。

これは、2000年に書いた拙稿であるが、基本的スタンスは今も変わっていない。一貫して、「気づき」がキーワードである。

#### 2. 「からだ気づき」授業の枠組み

##### 1) 従来の授業観と今日の大学生にとっての「学び」

体育授業に限らず授業の多くは、以下のような考え方に基づいて営まれている。すなわち、教えるべき（＝学ぶべき）知識や技術の体系が子どもたちの外側に「実体」として存在すると考え、授業とはそれらの知識や技術を教師が伝達し、子どもたちがそれを獲得する営みである。さらには、授業とは「設計」－「実施」－「評価」という段階を時間の順に組み立てるものだとも考えられている。その場合、「評価」はあくまでも、「設計」における「目標」に対しての「評価」であり、「設計」が間違いなく「実施」されたかどうかに対する「評価」となる。したがって、そうした授業の過程には、設定された値と達成された値を比べて、過不足値を知り、その値をゼロにするように現在の状態を変える「フィードバック制御」が働いている。こうして教師は、授業を効率的伝達を目指す意図的計画的な営みとして設計する。そして、最適化の発想（授業過程を構成する諸要素を教育目標の実現に向けて最適に組み合わせようとする思考）をもって授業過程を操作（制御）するのである。

このような授業観のもとで、学習者は基本的に「何を学ぶのか」という基準を外部から与えられ、さらに「なぜ学ぶのか」という問いを発することもほとんどなく学んでいる。今日の大学生は、そういう学びを小・中・高と重ねて、そこでの「勝者」として大学に入

ってきた存在である。

さて、入学時の大学生の学びの意識のなかには、これまでの成績競争を勝ち進んできた誇りと、「勉強は大事だ・しなければいけない」というある種の焦りが混じった勉強（学習）観がある一方で、「勉強はもういい・学校で学んだことは役に立たない・一息入れたい」などというそれとは相反する勉強（学習）観とが入り交じっている様に思える。

前者の側面が強く出た学生は、知識や技術を身につけることが世界の秘密を解く鍵のように思っている。しかし、はたして本当にそうだろうか。世界の秘密は、かつて生身の人間が全身全霊で経験的に探り当て、伝達可能なわずかな人に伝えられてきたに過ぎない。そして、やがてその探る役と伝達する役が完全分業し、伝えられたものは探り当てようとした人の全身全霊の営みが全く見えない「脱文脈的で客観的な知」になってしまった。これまでの学習観や、それに基づく授業は、そうした知をあたかも万能であるかのように誤解させてきたのではないか。学生たちは、生身の人間の熱さが感じられない「知」のうそ寒さが嫌になり、学びに背を向けようとしているか、その万能ぶりに多大な妄想を抱いたまま「知」を手に入れるべく授業に臨んでいるのか、その度合いに強弱はあるにしてもどちらかだということになる。

## 2) 「からだ気づき」の授業

さて、「からだ気づき」の授業では、その目標を、従来の体育授業のように「何かができるようになる・分かるようになる」（客観的な知識や技術を獲得する）というような目標ではなく、自分の（あるいは、他者の）「からだ」に出会う、「からだに気づく」といった、いわば主観的（間主観的）な方向目標で示している。そしてそのために大事なことは、提案した「ワーク（やってみるごと）」をやりながら、「いま・ここで」で自分に起きていることにじっくり向かい合うことである。「いま・ここで」に起きた学習者の体験から導かれた固有の「気づき」を、客観的な一方向的な価値観で評定することはない。つまり、「正しい・正しくない」、あるいは「良い・悪い」などの評価をしないのである。教師が気づきの幅や方向性を操作することはない。評価は、学習者の個性的な気づきの内容が自己評価される。気づきの意味づけ、価値づけは学習者各自に任すのである。

そのためには次のようなやり方でその道筋を導く。まず各自が味わった感じを言葉や絵にするよう働きかける。このことで曖昧な感じを吟味し、感じ分けるようからだに集中することを求める。各自が言葉や絵に表し、それらの方法を用いてお互いに交流し合うことで、同じワークを体験しても異なった感想・異なった気づきに出会えるよう、さらに気づきを広げる機会を提供する。ここでも行為を強要することではなく、教師はあくまでも「やってみようか」と働きかけるのである。

「いま・ここで」に起きた「気づき」を大事にするということは、「嫌だ、やりたくない」という気づきをも大事にすることになる。授業では受講者にどんなワークをやりたいかを問いながらワークを決定し、さらに、「嫌なことは無理にしないでいい」と告げる。これまで、「自分が何をしたいか」問われることがなかった受講者には、戸惑いがみられる。これまで、「授業だから」と教師の言うことに従ってきた。学んでいることについて、自分にとっての意味や価値を問うこともなく、自分と「学ぶべき対象」を切り離して受講してきた。しかし、「からだ気づき」授業では、ワークの度にあなたが（受講者が）どうしたいかを問う。それは必ずしも受講者にとって受け入れやすいことではない。聞か

れるのが面倒だ、と感じる者もいる。「指示して欲しい」ともいう。しかし、はじめは面倒と感じながらも次第にその問いに向かい合うようになり、最終的には、「結果を気にせずにしたがうようにできて、ありのままの自分が出せる」「成績を気にしなくていいから」「答えが決まってないから気が楽」「今までは、きっと先生はこういう答えを期待しているんだ、と思って行動したが、最後の方は素直に自分が何を感じ・何に気づくかだけ思って動くようになった」などなど、この授業の特徴を述べるようになってくる。そしてこの授業は、「家にいるより、友達といるより安らぐ」「けっこう毎週楽しみだった」と感想を書く学生もいるように、総じて「居心地が良い」授業と言う。

### 3. 「からだ気づき」授業の実際－「立つ」の実践例

からだの「つくり」や「しくみ」や「はたらき」を基に、からだを整えるワークを中心に行った「立つ」をテーマにした授業を紹介する。

#### 1) 実践の概要

以下に紹介する5つのワークを数時間に分けて実践した。

##### ①気に入った場所に立つ・歩く－立つ

まず、「気に入った場所に立つ」「歩く－立つ」ワークである。普通のテンポで自由に歩きながら、「ここがいいかな」と感じられる場所を見つけて止まる。見つからない人は無理に止まろうせずゆっくり探す。全員が止まったら、止まっている感じをたずねる。しばらく味わったら再び歩き、歩いている感じをたずねる。ゆっくり歩いては止まる、速く歩いて止まる、後ろ向きに歩いて止まるなど、歩く速度や方向の条件を変えて「歩く－立つ」を繰り返す。最後にもう一度はじめと同様、普通のテンポで自由に歩きながら「ここがいいかな」と感じられる場所を見つけて止まる。止まるたびごとに、止まっている感じを味わう。同様に歩いている感じも味わう。

このワーク後、立った感じを絵に表すように促した。「絵を描くというより、どんな形が思い浮かんだか、どんな色が思い浮かんだか、見えたもの、聞こえたもの、何でもいい」とインストラクションをした。受講者の感想は、「気に入った場所」に関する内容と、「立った実感」、加えて「絵に表した体験」に大別できた。

気に入った場所は「自分が人を見わたせる場」だったり、「隅が好き」だったり、「緑が近くに見える場所」だったりさまざまである。「一回目の場所はすごく気に入って、……動きたくなかった」と、「自分はここに立つ」という意志が感じられる。そして「好きだ」と立つ場所を見つけた時は「じっくり足裏が床に着いた」と実感していた。他方で、「見つからない」「どこがベストポジションなのか難しい」という記述や、「一回目はみんなが止まったから何となくつられて止まってしまった」もある。このように景色の見え方、人の気配、視線、空間の位置など、人によって異なった理由で気に入った場所が決定されていたことや、「気に入った場所」とその時の立った感じの心身の相関が読みとれる。

学生たちが改めて「立つ」を実感した様はさまざまであった。「足があって地面がある」や「床から支えられている」、「下半身がしっかり支えて……地にしっかり立って生きている」など安定した感じを実感したり、その一方、「ふわふわ揺れているようで」や、「右踵に体重が」「右腕が重い」など、各部位の感じや血液の流れや筋肉の偏った緊張などを味わう様子もうかがわれる。またワークが進むにつれ自分のからだに集中して行く様子を、



「どんどん夢中になって……あー、私は立っているんだ。あー、これが歩いているということなんだ。……だんだん人が気にならなくなって自信が出てきた」と述べる人もいた。「オーディションでいえば書類選考で落とされた感じ」と、立っている感じを問題にする以前に、何をやっているのかつかめない様をこのように記した人もみられた。

絵に表した体験は、「絵というのはいいいもんだ、言葉は制限されている」、「気分を色に表すって初めてだったけど戸惑ったりすることもなかった。どんどん色を思いついて楽しいくらいだった。本来自分の気分とか思いを表現することは自分には快いことなのだろう」と、絵だからこそ表せることを実感した記述が多かった。確かに、誰もが紙に向かっていった。自分の感じを吟味してどんな色が似合うのか、どんな形がふさわしいか、集中の時間が流れた。描かれた絵は具象画・抽象画、デザインを思わせる絵と多様なスタイルが見られた。絵を見せ合い「それぞれ感じたことが違って面白」「絵を見ながらだと自然に話ができる」と、体験の交流がすみやかに行われたこともうかがわれる。

「気に入った場所を見つけて立つ」「歩くー立つ」には「ここが良い」と居場所を定める意志、そのときのからだの感じとの心の状態との相関、緊張感や不安感などの心模様や、からだのつくり（アライメント）、そして立っている空間やその空間をなす、物・人・など外界との関わりの様子があらわれていた。

## ②意図的にからだの状態を変えるワークをして「立つ」

次に、からだの状態を意図的に変える、「操体法」「骨盤ワーク」「声の通り道」などのワークを行い、それと「立つ」との関係を見た。

1) で述べた「気に入った場所に立つ」「歩くー立つ」の後で、操体法（運動系の歪みの是正に効果が高い。快方向にのみ、心地よい範囲内で動くのが特徴）を行い、再び「立つ」を味わった。すると、操体前の「眠たい」「揺れている」「つま先や踵に体重が偏っている」感じは、操体後には「安定・ずっしり・どっしり」になり、気分は「すっきり・スー・清々しい」と変化して、「頭が冴え、体は軽く」なるなど、感じが「全然違う」と述べる。先の「気に入った場所に立つ」で、「人の目が気になって疲れてしまった」Kさんは、操体後に「どっしりした」心もちになって、クラスメイトから彼女の目が「少女漫画の目に星が入ったみたいにキラキラしている」と評され照れていた。からだの状態が変わると立ち心地が変わることを実感している。

別の日に「骨盤ワーク」や「声の通り道」のワークも行った。

骨盤ワークは、あぐら座りで骨盤を動かし、「腰が落ちる」「腰が引ける」感じや、「腰が決まる」「腰が立つ」感じを探り、それらを味わうワークである。その際、二人組ワークも行う。片方が骨盤を動かし、腰が落ちた状態、腰が反った状態をつくり、相方に軽く前方から押しってもらう。するといともたやすく後方に倒れる。そこで骨盤が決まる位置と思われるところ、すなわち、押されても倒れない位置を探るのである。トップ・ジョイント（頭蓋骨と、第1頸椎がなす関節）から脊柱を通して骨盤の座骨結節に体重を預ける。その押されても倒れない骨盤の位置（角度）や、感じを大切に、「立つ」を味わうのである。

もう一つ、「アー」と発声しながら、腰や頭や肩など少しだけ位置を変えながら良い声が出ていると感じられる位置を探る「声の通り道」ワークを、あぐら座りや立ち姿勢の両方で行った。

腰が決まると、「自然に背筋が伸びて」「スーと立つ感じ」がし、「絶対に倒れない大木」のように思われ、「堂々とした」「自信がわいてくる」「晴れやかな」気分になる。「背骨の存在を感じた」「自分の背骨や骨盤がどこにあって、まっすぐかどうか自分でも分かる」と言う。また、「骨盤が立つと声がよく出る」「声が腹の底からやってきた」「骨盤が立つてくると声が上に向かって伸びて行くような気が」など、ほとんどが自然なからだの立ち上がりを実感し、それを、「気持ちいい」と感じていた。

### ③「木が立つ・人が立つ・物が立つ」

このワークは、気に入った木を見つけてその木によりかかったり、抱きついたりしばらく木と一緒に居る時間を過ごす。十分楽しんだらその感じを大事に木から離れてもう一度「立つ」を味わう。同様に、してみたかったら、壁やコンクリート柱などに対しても試みるワークである。

木は、「やさしく」「生きていることを実感」「しっかり根を張り巡らし、上の方は自然な感じで力が入っていないくて、立つというのは木みたいなことを指すのかな」など、木の生命力を感受した感想が述べられた。「靴をはいているのが嫌になって裸足になった。急に木になったみたいだった」という記述もあった。同様に、壁や柱は、「冷たく」「ずっと居たくない」感じで、「自分とは別の物だ」「壁だと気分がだらけてしまう」と木のような生きている物とは全く違う感じを感受していた。

### 2)「立つ」ワークの経験の質

これら①、②、③のワークを通して、学生たちは、「腹をしめて、顎を引いて、背筋を伸ばす」と言われるような「良い姿勢」としてではなく、立ちたくないからだ（自分）を気合いでもりやり立たせたのでもなく、だが「立っている」自分を経験する。そしてそれを「心地よい」と感じていた。

また、腰という語を用いた日本語とからだのつくりや感覚との関連も実感している。「腰が落ちる」と、背筋が猫背状態に湾曲して顎が拳がった状態になり、顎が出ると、やる気がしない心もちになる。だが、「腰が決まる」と「背筋が自然に伸びて」「堂々として」「清々しく」「自信がわいて」くる。

以上みてきたように、これら「立つ」ワーク群は、次のような経験として体験されている。

一つには、地球・重力に任せる、あるいは支えられる実感、いわば自然の理に従う快感の経験、そして「立つ」場を自己の責任において選び・定め、そこに立つという、「立つ意志」の経験、もう一つ、観念としての意志を越えて、「からだ自体が立ち上がる実感」の経験である。

## 4.「からだ気づき」授業は、どのような「学び」を経験させたか

「立つ」を含め様々なワークを提供する「からだ気づき」授業は、学生たちに次のような「学び」を経験させたように思う。

### 1)「理」にかなった動き—楽になる・通る快

「からだ気づき」授業では、意図的にからだの状態が変わる（楽になる・通るからだになる）体験を提供する。例えば、操体法、声を手がかりにして背骨に働きかけるボディートークの「体ほぐし」、野口体操から「寝ニヨロ（ゆれてゆられて）」、アレクサンダー・テクニークから派生したマッピングワーク（骨格の知識をからだにうつすワーク）、発達

過程を再体験するディヴェロップメンタル・ムーヴメント (developmental movement) よりトカゲのように這うホモラテラル・ムーヴメント (homolateral movement)、及びこれらから派生したオリジナルワーク、息のワークなどがある。

「立つ」ワークの実践によっても見られたように、これらのワークを行ったことによって「からだが楽になる」ことや、また、からだを意識的にコントロールして動かす以外に、からだ自身が意識から自立して、自律的に動くことを味わうことができる。しかしながら、必ずしもそういう経験をすぐには受け入れられない人もいる。例えば、身を固めて守ってきた自分が、「からだが軽くなる」「楽になる」感じに変化したとき、「こわい」と感じ、世界に向かって裸になったような気がするらしい。が、しかし、「では苦しい？」と聞くと、むしろ「楽に息ができる」「肩が楽だ」と言う。からだ自身が楽になることを繰り返し体験するなかで、やがて、その楽になる体験の積み重ねから、楽でいる自分を許して自分を認めはじめることができるようになる。そして、だから自己アイデンティティーを含んだ「心地よい」という感想になるのだろう。

## 2) 居心地がいい

最終的に多くの受講者が、この授業を「居心地がいい」授業だと言う。これに類する感想に「気持ちよかった」「心地よかった」など、授業中に感じた快感を述べる。

快感覚がもたらされるのは、大きく二つのことが保証されているからだと考える。一つには、1) で述べたように、意図的にからだの状態が変わる(楽になる・通るからだになる)ことによってもたらされる快である。もう一つは受講のために偶然集まってきた集団が、受容的で親和的な集団になってゆき、そこに自分が居て良いと感じられる快であると思われる。皆が同じワークを体験しながらもそれぞれ違う経験として受け止め、その経験を交流し合うことでそのことに気づく。そこで多様な考え方・価値観に出会うことになる。それでいて、「ありのままの自分を人前にさらしても批判を受けない」「正解はない」。このような経験の積み重ねが「人はいろいろ違うのだ」という実感を味わい、ひいては「人と同じでなくていい。人それぞれなんだ」と受け取られ、そして「ありのままの自分を、自分で認めることができる」「同様にありのままの相手を認めることができる」ということになるからであろう。

## 3) 自分を引き受け、からだを生きる

「からだ気づき」授業単元終了後のUさんのレポートは、最後を次のように結んでいる。「……身体に様々な欠陥がある(筆者註:強度の脊椎側湾症と貧血)。それが今までは強いコンプレックスになって……しかし、自然や友達に関わるで……自分にとって気持ちよいポーズを取ることができるようになった。たとえそれがぶざまでも……自分を受け入れ……大きな“変革”の時だった。今度それを私が誰かに与えてやれたら……。」受講中のUさんは、いつも「良い姿勢」だった。そして、どことなく寂しげで不機嫌そうに見受けられた。気分が悪いと途中から見学をしていることも多かった。人と接触したり関わるのをあまり好まない様子だった。それがいま、「からだ気づき」授業から半年経って、友人たちから「同じ人とは思えない」と言われるほど、生き生きと人と交わりながら大学生活を送っている。彼女は、外側からの基準に準拠したからだの操作を止めて、からだ(自分が)何をしたいのか、内側(自らのからだ)に基準を求め、からだの動きや姿勢の判断や思考の基になると感じ始めている。

さて、なぜ彼女は、自分を受け入れることができたのだろうと考えると、次のように思われる。様々なワークを通し、からだの状態が変わる体験が、変わってゆくからだ（自分）を信じられるように機能しているのではないか。変われるから、未来を信じられる。未来を信じられるとき、いまを受け入れる勇気もてる。自分を受け入れ、未来にかける自分を描けるのではないか。そしてそれは、空間を共有した受講者仲間との関わり合いのなかで、「人はそれぞれなんだ」「みんな違うのだ」を互いが認め合う体験があって、みんなが許されて在る快感を味わっているからだろう。

## 5. 現在の課題

授業を肯定的に評価した感想には次のような記述が多く、「からだ気づき」授業が“生き方”“生活姿勢”のレベルで刺激になっていることを確認できた。例えば、「人の心と身体が密接に関連していることを実感」「自分の体について考えた」「からだが発している何かに気づくことができた」「人生について考えた」「強い使命感に押しつぶされそうになるのに必死で耐えていた自分がよく分かった（筆者註：工業高等専門学校からの編入生）。これからは良い意味で『楽に（楽しく）』生きてゆきたい」などである。そうした例の一つの典型が先のUさんのような変化である。しかし、「面白かったが何をやったのかよく分からない」というような意見もある。もう一度「学び」という観点から私の「からだ気づき」授業を考えると、現在のところ以下の2点が課題であると考えている。

### 1) 「学び」を学生に任せるか・私が方向づけるか

私は様々な角度から「気づき」が起きやすいようなワークを提供するだけで、学生たちの気づきを方向づけはしない。だから、単元終了後でも「絞って欲しい」すなわち、「何を学ぶか（学ばなければいけないか）」を教えて欲しいと言う学生もみられる。確かに、ただ「楽な授業」「変わった授業」というふうにしただけ記憶に止まらない授業なのかもしれない。では、だからもっと、例えば「からだの仕組みと動きの基礎」というような内容で方向づけた方がいいのか。

現在のところ、「学生に任せるのか・私が方向づけるか」について、私は、その狭間で揺れつつも、このことを課題にもちながら。やはり冒頭で述べたように、あなたがあなたを探し生きるのだと示す立場で続けていこうと思っている。

### 2) 「学び」の成果の評価

どれだけ「からだと出会う・からだごと生きる・からだを探る」営みが経験できたかについては、程度の差はあるが、それらの経験を保証できたのではないかと考える。さて、しかしながらそのことが、大学でのこれからの「学び」を捉え直すだけのインパクトになり得たかと問うと、それは分からない。また、分からないと同時に、所詮測り得ないことだろうとも思われるのである。このことは、今のところ、学生たちに私が語りかける「希望」、メッセージにとどまっている。

註：文中の「」に抜粋した学生の内省文は原文のまま引用した。

このほかに、大学期の体育として、なぜ「からだあそび」なのかを「大学体育における理論と実践の融合—『からだあそび』の立場から」で述べている。論点の一つは、学問背景についての「学問知」について、もう一つは「大学期の体育」ということである。後

者は、ここに述べてきたように大学における「学び」についてであり、もう一つは、高校までは、発育発達の観点から成長に働きかける「鍛える」あるいは「スポーツを楽しむ」といった面が優先されてきたが、大学期以降何十年も続くからだのつきあい方はこういったそれまでの体育で養われてきたことで十分かという点である。

もちろん大学期だから、大学期だけに「からだあそび」がふさわしいという意味ではない。

「からだあそび」の教材についてさらに発育発達の観点から検討しなければならないと思っている。

教材づくりの変遷について

## 一緒に動く、なぜこのワークをするか、どんな体験内容を提供したいのか、実践の変遷

家族・恋人・仲間など一緒に居ると、心地よさや心地わるさを感じる。人によって、話しが弾んだり反対に続かなかったり、食事をしても、また一緒にしたくなったり、二度と嫌だと感じたりする。性の世界においても、ポルノ系映画のような一方的な関係や、恋愛映画のような豊かな愛の姿をみることもある。ここでとりあげた「一緒に動く」体験が、日常の一緒に居る場面に重ねられ、一緒にいることに対して気づきが広がることを願って実践している。

私がこのワークにこだわるのは、人と人の関係について、「意識を超えたからだの自在性が創り出す一緒の世界」「からだ同士が響き合う関係」を味わって欲しいということである。からだにはそういう力があると考え。そういうからだの力を引き出したい。「一緒に動く」は、一緒に居るからだの響く合う関係の焦点化であると捉えている。

【やり方】 二人で向かい合って立ち、互いの両手の平をあわせる。視覚情報を遮断するために目を閉じてどちらがリーダーともなく、二人でおもむくままに一緒に動く。

色々な導入方法で実践してきた。導入の迷いは、なぜこのワークをするか、どんな体験内容を提供したいのか、それ自体を探す営みでもあった。

### 1) 異なるアプローチとそれによる体験の質

#### ①役割分担から導入する方法

いきなり、「二人でおもむくままに」と提案してもなかなか滑らかに動き出せない。そこで、最初にどちらかがリーダー役になり、リーダーがゆっくり少し押す・引く、上げる・下げるなど動きを発し、もう片方はそれを感じ取りながら供給して動く。リーダー役を交替する。最後に、どちらがリーダーともなく動く、と進める。

<私の体験> 8年ぐらい前だろうか、初めて体験した時のこと、役割交代が終わって「一緒に」の段階になっても、どちらとも動きが起きてこない。私は、ただじっとしてはいけなような気がして、パートナーが動きを起こさないからと自分から動き出した事を覚えている。私の意識は、内側から生じてくる動きのきっかけになるささやかな何かをじ

っと待つという方向には向かず、導入で体験した「リーダーになる・リーダーに従う」ってすぐ動く体験に縛られていた。その後、あるワークショップで私のパートナーになった男性 N さんは、「一緒に」の時に手を合わせた瞬間から手を押してきた感じがした。終了後の感想の交流の時にその旨を伝えたら、「初めからついでいこうと決めていた」とのことだった。彼は初めての体験だった。

私や N さんが体験したことは、役割分担から導入する方法と関係があるのではないかと考える。「二人がおもむくままに一緒に動く」を始めから滑らかにできる方法を数年来模索してきた。

#### ★平成9年度の授業実践 曲で誘う

リーダー制で動く時までは滑らかだったが、「一緒に動く」の段階ではなかなか動きが起きず、固まっている組も見られた。受講者のリクエストで「流れるような曲調」と「ちょっと弾むような曲」を流した。すると、その後の活動は滑らかだったが、感想は「曲が無いと動けなかったが、曲があると動きやすかった」で占められた。自分やパートナーをどのように感じたかや二人の関係などに気づきが広がらなかった。このやり方を反省した。

#### ★平成10年度の授業実践 待つ時間を大切にする

「一緒に動く」の段階で、何回も、「何かが起きるまで動かなくてもいい、動いているような、動いていないような感じでじっとしていてもいい」や、さらに続けて、「自分を感じながら・パートナーを感じる。お互いにそう感じながら、こうしてやろうとか、いわば方針めいたものをもたずに、ただじっとからだを語り始めるのを待ちましょう。そしてそれについていきましょう」と言葉をかけた。やがて、時間がかかったが何とか全体が動き始めた。そして、音楽で誘うことなく活動は続いた。私は学生と組みその様子を観察できなかったが、気配でいい感じと感じていた。終了後に二つの質問をした。答えを次の三段階で求めた。一緒に動くことは、①最後までその世界に没入してできた ②さめる瞬間もあったが概ねできた ③なんとなく嘘っぽいなと感じながら行っていた。あるいは、途中で中断していた。もう一つは、①楽しくできた ②ちょっと辛い感じもあった ③困った・嫌だったである。答えは両質問ともほとんどの受講生が②だった。

#### ★平成10年度のダンス講習会 自由度の高い組み立て

数人の大学のダンスを専門とする教員を含む小学校から高等学校までの先生方 50 名位で、ダンスの初体験者や経験の少ない方が大勢な集団を対象に行った。はじめ、ウォーミング・アップとして二人組みで、軽く開脚して向かい合い、パートナーの力を借りて柔軟をするシーソーや、力の方向を感じ取ってその方向にからだをあずけながらする回旋あそびなどのパートナーの動きや力を感じながら動くワークを行った。役割分担の後に、「一緒に動く」に入った。役割分担直後の「一緒に動く」では、動き出せない組もみられたが、パートナーをかえながら時間が経つと、だんだん滑らかになっていった。受講者の希望で途中から音楽を流した。ワークを発展して、片手でもいいし、手を変えるのも自由、手だけでなく背中や足など、からだの一部が接触していればいいと、条件をどんどんゆるやかにしてやりたいようにやれるよう導いた。最終的には目を開けてもいい、パートナーを自在に替えてもいい、独りで踊りたかったら独りで楽しんでもいい、自分からパートナーを求めてもいい、とさらに自由度を広げて提案した。その結果、自然に声があがってきて、総踊り風になったいった。受講者は一様に「楽しかった」と感想を述べた。

このことは何を意味しているのだろうか。集団が経験者を含む異質集団であり、パートナーが変わることで動きにくいと感じた人も動きやすいパートナーに出会ったとも考えられる。また講習会という基本的積極的な集団とも考えられる。そうではあるが、じっと二人で向き合という窮屈さを感じさせない、自由度の高い組み立てだったからとも考えられる。発散的に動く快感は提供できたが、しかし、人との関わり方・関係には気づきは深まらなかった。

## ②「一緒に」ではない動き方を体験してから臨む方法

下に示す3種類の動き方を体験してから、「一緒に動く」を味わう組み立て。

1. レジスタンス (resistance 抵抗する)
2. クラップ (clap 中断する)
3. オーバーキル (overkill 先回りする) \* 1・2・3はどれから行ってもよい
4. ゴー・ウイズ (go with 一緒に)

### 【やり方】

二人向かい合って立つ。一方が片手のみ動き始める。パートナーはその動きに、同じく片手で、「抵抗したり」、「動きを中断させるように、動きについていかな(い)」かたり、「動きの先回りするように動(い)」たりする。両者とも1・2・3の体験をしてから、最後に「一緒に」を動く。この後に、この関係を会話でも体験する。片方は話題提供をする。パートナーがその話題に「そうかな」などと抵抗したり、話の先回りして勝手に進めてしまう、あるいは文脈に関係なく「いい風ね」などと話の腰を折るのである。

<私の体験> パートナーは中国語人だったので、それぞれ母国語で話題を提供した。互いに言っている意味を理解できないが、語調とその時のからだが醸し出すものを読み取って、ワークをこなすことができた。この体験は、二つの意味で興味深かった。一つには、自分の傾向に気づいたことである。かつて友人に「君はよく人の話しを中断するね」と指摘された事を思い出したが、私は2のクラップが上手かった。そうはありたくない自分を直視させられた。もう一つは、言葉による交流は単に言葉によるわけではなく、「からだでわかりあう」という実感だった。これ以降、時々自分の行為をこの1から4のカテゴリーで振り返るようになった。

### ★平成8年度の授業実践 「一緒に」ではないことを実感するワークとして成功

1・2・3のすべてを滑らかにできる学生はいなかった。「抵抗する」は、ほぼ全員が上手にこなし、「先回り」は、個人差が激しく、「中断する」は、誰もがあまり滑らかではなかった。男子学生の Tさんは中断することが全くできず、パートナーに追従ばかりしていた。会話になってもそれは変わらず、すぐに相づちをうち、話しをやすい方向へとばかり導いていた。彼はクラスでも評判の優しい男で、彼の悩みは「優しすぎる」でもあった。彼に限らず、「一緒に動く」体験よりもむしろ、抵抗するのが得意、先回りが得意と、各々が自分の傾向に気づき、それをめぐってクラスが盛り上がり、ワーク体験が日常の様々な一緒に居る場面に照らし合わされ話が弾んでいた。これらの体験に続く「一緒に動く」は、逆に1・2・3の体験が災いして、常にパートナーに対する自分の行為をジャッジするように働いてしまい「一緒に動く」は成功しなかった。

このワークは、「一緒に動く」よりもむしろ前半のワークに気づきが広がった。“「一緒に」ではない”ということを実感するワークとして興味深かった。

## 2) からだの状態を変えてから体験する方法

響き合うからだは、「つながり・つたわり・とおり・ながれ」がいいからだ、そういうからだに導きたくてからだの状態を変えるワークを取り入れて実践した。

私には「つながり・つたわり・とおり・ながれ」が気になる言葉になっている。この言葉はからだについて述べている言葉だが、何が「つながり-----」なのか。血液循環でもリンパ循環でも、刺激でもなんでも、からだのあらゆる細胞、組織体などのそれらを構成する全ての関係の「つながり-----」がよいからだではないか。つながり・つたわり・とおり・ながれがいいとからだのコミュニティヴな質もいいのではないか。そういうからだは、自分や相手を感じられる・見える・読める。そう考えるようになった。そういうからだで、「一緒に動く」をするとどんな感じを味わうのだろう。そこで、平成10年度は、十分に時間をかけ、からだの「つながり-----」が良くなると思われるワークをし、次に「共に揺れる」を行い、最後に「一緒に動く」に入った

行ったワークは、①解剖学的アプローチ。骨格のトレース、「骨のそよぎ」②腹もみとお尻センサー ③ボディークから「体ほぐし」 ④ゆれてゆられて(寝二ヨロの変形) ⑤骨盤ワークと声の通り道で、午前中に休憩を入れながら約3時間行った。昼休みの後、「共に揺れる」を行った。これらのワークの終了後の感想は「スッキリ」「気持ちいい」「何か言葉にできない気分」「動きたい感じ」「動こうと思わなくても新しい動きの世界を発見できそう」などであった。

★平成11年度の実践 (\*集中授業で、他大学の教官や主婦のインストラクター、高校の教諭、専攻の異なる同僚など数人の外部参加者があった)

役割分担からの導入ではなく、いきなり「一緒に動く」に入った。3人交替した。2人目が終わった時に、「手だけではなく、したくなったら体のどの部分でもどうぞ」と促して、「音楽はあった方がいい？」と聞いた。リクエストに従ってかすかに聞こえる程度の音量でリズムやメロディーが印象残らない感じの曲を流した。

### ①穏やかな空間—外から見たもの

「一緒に」は、初めからすんなり始まった。かつてのように、私は「何かが起きるまで別に動かなくてもいい」とか、「こうしてやろうとか、いわば方針めいたものをもたずに」などの言葉も一切必要が無かった。一見、止ているように見えるささやかさだが、明らかにながれが流れていると感じられるように動き続ける組、床に転がるなどの大きな動きを動く組など、各組の動きの幅は異なりながらも、空間全体に穏やかなトーンが感じられた。かつて行った実践でも、どの講習会でも見たことが無い不思議な優しい、暖かい、伸びやかな、時空間だった。さて、受講者は何を感じていたのか。

### ②二人の関係、パートナーが分かる・自分が分かる—内に感じていたこと

内省文の内容は、「パートナーとの関係」および、「パートナーが分かる・自分が分かる」が大半を占めた。興味深いのは、どちらが主体ともいえないような関係を感じていたことを表す記述が多いことである。私も3人交代する最初の一人と体験させてもらい、同様の感じを味わった。手を合わせた瞬間から、何かが勝手に流れたような気がした。その流れに乗って二人で漂うような、不思議な感覚だった。私のパートナーはそのことを「澄みきった海の中にいるようで、たまに光が降ってくる。ちょっと眩しいような、それでいて気持ちがよかった。どこにも意志のようなものがなかった」と言った。書かれたものから



しか推量できないのがはがゆい、もっと何がおきていたかを知りたい。パートナーによって、自分の在りようが異なって受け取られたり、パートナーを通して自分に気づいたり、組んだ人によっていい感じに出会えた人とそうでもない人がいた様子が読み取れた。それまでの言動から、「ちょっとにがて」と感じていた人と組んだ Nさんは、「嫌だと思っていたのだからパートナーとして組まなきゃ良かった」と、パートナーに抱いていた感じと一緒に動いたことで確信をもったさまを述べた。久しぶりに主婦を忘れていたという Yさんは「なんだか相手をとてもしよきになってしまい抱きしめたい衝動にかられて困った」そうだ。そして「1時間しゃべるより、1分一緒に踊った方が親密になれる」と、からだで出会うことをこのように捉えていた。Iさんは、「これぞヒューマン・インターラクション」と名づけていた。また、音楽に関する記述は全く無かった。からだが主役で音楽は背景のように作用していたのだろう。目を閉じるに関して、「少し怖い」「不安だった」の一方、「思い切りできた」「ドキドキしたがそれが楽しかった」などがあった。

このワークは、一方で内側から生じてくる動き（内発的な動き）に従うという能動的で主体的な活動でありつつ、片方で、パートナーから生まれてくる同様な動きを受容しつつ協調するという二重性をもつ。「一緒に動く」心地よさは、そこに互いが許されており、その時空間に、ある種の同調性が創られるからではないかと確認したような気がしている。

様々な導入方法で実践してきた。その結果、それぞれの導入方法がそれぞれ異なった気づきを導くことがわかった。「一緒に動く」ワークをするにあたって、どんな導入の工夫をするかは、どんな体験を提供したいか、その願いによって異なってくる。私は、この11年度の実践以降、からだの状態を「つながり・つたわり・とおり・ながれ」の良い状態にしてから実践するようになった。

ただし、からだの状態を変えるワークは、「一緒に動く」ワークのための手段や導入としてしたのではない。からだの状態が変わる体験そのものを提供したのである。がしかし、単元全体として各ワーク群をそれぞれ独立させながらも、それらはゆるやかなつながりをもつように意図して組んでいる。

### 「一緒に動く」感想文抜粋

#### <目を閉じる>

○頼るものが手しかなくなってしまい不安-----片手や足だけになってしまうと不安を通り越して恐怖になった。-----パートナーは身近にいるのに遠い存在のように思え-----目が見えなくて相手の存在を確かめることができないからだろう。

○ 相手が次にどう来るか分からないがドキドキするが、それが楽しかった。

○ 私は人の視線がすごく気になる人なので、目を閉じるとまわりの人がみな敵のような気がして怖かった

○ 恥じらいみたいのものを捨ててみんな踊っていたような-----僕は目を開けていてもなりふりかまわず踊れそうな気がした

○ 目をつむっていたけど、その分おもいっきりできた

- まわりの人にぶつかりそうで少し恐い気がした
- 相手の存在がはっきりしないと動けないようになる
- <相手が分かる・自分が分かる>
- N-動いたと言うより、動かされた K-慎重さ、その場の動きばかり
- T-私と波長がよく合ってた。おもしろかった。
- それぞれ全く違う動きで、なんだかその人の性格が動きに表現されているような気が-----その人がどういう人なのか少しでも分かるような気がした
- それぞれの人が違う個性を持っているのだな-と実感
- 相手の動きを感じる事で、相手がどんな人なのかとイメージまでわいてきて面白かった
- 相手によって、受ける感じと、与える感じが全く違った。
- 「性格を言ってくれたのがほぼ当たっていて驚いた。体のうごきというか気持ちに性格が表れるんだな、と思った。
- あいてとの関係を通し、自分が見える気がします。
- 二番目にやった人が一番気持ちが良かったというか、一番落ち着けた
- <相手との関係>
- 相手の動きに自分が合わせていると思っていたら、相手は私の動きにあわせていると言い、同じ一つの動きなのに受け取り方が違うのはなぜだろう
- 自分の動きが相手によって決まり、相手の動きが自分によって決まる。どちらが先でもどちらが後でもない。まさに相互作用、感じながら動き、動きながら感じるのだ。やはり人間はコンピューターとは違う。
- 「相手とつながっている」という安心感もあるのと同時になんか遠慮・緊張するところもあった。
- リードしすぎも、任せすぎもダメ、相手との折り合いが必要
- 自分はあまりリードしたとは思わないし、しすぎないようにしようと思っていたのに、相手に踊らされたと言う、私の方こそ踊らされたのになあ。
- 相手によって自分を出す、出せないがあったようだ。
- 嫌だと思うならつながなきゃよかった。
- 主導権を握っているように見えたいが、実際は結構パートナーの動きに合わせていて、パートナーもそう感じていた
- <他>
- お互いの意志とやりたいいいことをのびのびやった。
- 1時間しゃべるより、1分一緒に踊った方が親密になれるように思いました。
- パートナーをととても好きになってしまい、なんだか相手を抱きしめたい衝動にかられ困った。
- 私は自然に動きたかったので激しくは動かなかった。
- みながきれいになった
- うまくいった組は二人がくっついていて。私はあんまり-----
- 大きくなんでもやりすぎでは駄目だ

(原田 奈名子)

## 第二項 久保健の試行的実践

### 1. はじめに

「身体性の教育」の教材試案を子どもたちに実際に指導することを通して有効性や改善すべき点を明らかにするために、現場教師に対して教材試案の提案（実技講習）を行い、また、共同での試行的実践と授業研究を行ってきた。ここではそのうちの一例を報告する。

共同研究を引き受けてくれたのは、宮城県石巻市立住吉小学校の高橋早苗教諭である。また、この教材試案を位置づける運動領域は、新学習指導要領で新設された「体ほぐしの運動」とした。高橋教諭は、1999年度に宮城県で行われた「体ほぐしの運動」の講習会に参加した時に、「これは今日の子どもたちにとって重要なものだ！」と直感したという。2000年4月に「個性の強い子どもたち」のたくさんいる5年生の担任となり、一学期は悩みながらも気持ちだけは前向きにと取り組んできた。この共同授業研究の誘いを受けた時、正直言って「体ほぐし」という未知のものがこの子たちに通用するだろうかという不安と、この子たちだからこそやってみる意味があるという思いとが交錯したが、悩んだ末に「失敗してもともと、この試みが学級を飛躍させるきっかけになればよい」と考え、思い切って引き受けることにしたということであった。

### 2. 「身体性の教育」の教材化の観点

新学習指導要領で新設された「体ほぐしの運動」は、今日の子どもの生育環境の変化によって生じている「体と心」への顕在的・潜在的な深刻な影響に対する一つの方略だったという。また、その背景では、現代人における心身の「実存的二分性」からの全体性の回復が問われているともいう。※2

「体ほぐしの運動」ねらいとしては、①体への気づき、②体の調整、③仲間との交流、の三つが掲げられている。また、「体ほぐし」固有の運動があるわけではなく、三つのねらいに基づいて取り組まれればどんな運動でも「体ほぐし」になり得るとされている。そのためか、現在取り組まれている「体ほぐし」の具体化は、①三つのねらいに基づいて各種の運動に取り組む、②各種の運動教材の学習への導入として行う、③「体ほぐし」で単独単元を構成するといった幾つかのパターンが混在した一種の「何でもあり」的状況を呈している。

これに対して、今回の授業研究に臨む久保は、これまで基本の運動、ゲーム、表現運動、体操、ニュースポーツ、行事や集い等で行われてきた楽しい運動を三つのねらいに沿って並べ直ただけで、「体ほぐし」としてのアイデンティティーが見えない、また、各運動の扱いが短く、相互の関連が乏しいままに並んでいるのを見ると、「楽しく体を動かす経験」はできても、身体とじっくり向かい合い、味わう経験は保証できないのではないかと感じてきた。

そして、「身体性の教育」という観点から取り組まれる体育授業には、[ほぐす・ゆるむ・ひらく] [触れる・関わる・交わる] [さぐる・感じる・気づく] [整える・通る・伝わる] [つくる・表わす・働きかける] [はしゃぐ・興奮する・舞い上がる] というような幾つかの入り口があり、そのそれぞれから入った取り組みを、「からだの意識化と制御」および「からだとしての自分の覚醒とアニメーション」という二つのベクトルを柱にサイクルさせながら重ね合わせて行くことが必要だと考えている。

### 3. 公開授業研究会当日までの取り組み

#### 1) 授業研究に向けての事前の学習と教材研究

2000年8月に宮城教育大学で行われた現職教員の研修の中で久保が「身体性の教育」の教材化試案の実技ワークを行い、それに高橋教諭が参加して実習を体験した。

#### 2) 体育の授業についての事前アンケート

高橋学級の子どもたちが体育の授業をどう感じているかについて、アンケート調査を行った。その結果、「体育が好き」と答えた子が二十五人、「嫌い」と答えた子どもが二人であった。「好き」な理由としては、「運動が好き」が十五人、「楽しい」と「いろんな運動をする・季節ごとにやる運動が変わる」が三人ずつ、「みんなと勉強できる」「できるようになる・力がつく」が二人ずつであった。これに対して、「嫌い」の理由は、一人が「走ったり泳いだりが苦手」と書いていた。また、「体育でどんな勉強が好きですか」という問いへの答えは、「ボール」十四人、「水泳」十三人、「跳び箱」七人、「鉄棒」二人、「全部」二人、「なわとび」一人ということであった。

#### 3) 試しの授業

二学期が始まってすぐ、高橋学級で久保が二時間、試しの授業を試みた。公開授業のねらい・内容・方法を構想するための前提として、子どもと学級の実態を知りたかった、また、こうした授業内容のどれがどう受けとめられるかを知りたかったからである。

##### [1時間目]

- ①船こぎ遊び：二人組で向かい合って長座し、足の裏をつけて手をつないで、歌いながら引っ張り合う。
- ②地蔵たおし：立った姿勢から後ろや前に倒れるのを、前後にいる仲間が支えて押し返す。
- ③人間を運ぶ：あお向けに寝た友だちを数人・二人・一人で持ち上げて運ぶ。
- ④腕ぶら：あお向けに寝て全身の力をぬき、友だちに手先を持って腕をぶらぶらとゆすってもらう。
- ⑤天国への旅：あお向けに寝て、からだを7～8人の友だちに手の届くかぎり高いところに持ち上げてもらい、その感じを味わう。

##### [2時間目]

- ①脈をとる：座って安静にし、自分の脈をさがして感じる。
- ②ねによろ：あお向けに寝て、友だちに足先を持ってブラブラと両脚をゆすってもらう。
- ③エレベーター：背中合わせで座り、お互いの背中に自分の体重をあずけながら、いきを合わせてゆっくり一緒に立ち上がり、しゃがんで基の姿勢に戻る。
- ④ツバメの踊り：4人一組で、アイヌの子どもの踊りを楽しむ。

#### 4) 「試しの授業」に対する子どもたちの反応

子どもたちの実態から「授業が成り立つか」また、「子どもたちが興味を示すか」不安だったが、やってみると、「船こぎ遊び」では自然に歌を歌い出すなど、子どもたちの食いつきは良かった。授業後の感想にも触れ合いの楽しさが読みとれた。「エレベーター」や「天国への旅」に人気が集中し、「またやってみたい」と答えた子が多かった。特に「天国への旅」については、多くの子どもが「こわかった」と書いており、また事実、落とし

そうで危なっかしい持ち上げ方 だったにも関わらず、「おもしろかった」「またやってみたい」と書いていることが興味深い。

「地藏たおし」では、安心して身を任せられない様子があちこちに見受けられた。また、「友達を運ぶ」では、友達の体に触れたり扱ったりすることに慣れていない実態が明らかになり、腕だけを引っ張ろうとしたり、肉をつかんで持ち上げようとする子もいた。

男女の違いとして、男子は積極的だが動きに勢いがつきすぎ、そのコントロールや相手に対する配慮に欠けるように感じられた。これに対して女子は全体として押さえ気味で、課題に対していま一つ身を乗り出してこないもどかしさを感じた。

### 5) 単元計画と学習指導案づくり

そうした反省を踏まえ、試しの2時間を単元の導入とし、公開当日の授業を6時間目に位置づけた単元計画と当日の学習指導案づくりを行った。

高橋教諭は当初、子どもたちが友達のことを考えながら生き生きと動き出す授業をめざす中で、動きの工夫とか子どもたち同士での作戦づくり（話し合い）が出てくるようにしたいと考えていた。そしてそこに行き着くための内容として、例えば、教師向けの講習会で体験したキンボールはどうかと考えていた。チームのまとまりが必要で、他のメンバーと必ず関わり、作戦を持って取り組むゲームであること、ボールが大きくて一人ではとても自由にならないので、どうしても人との関わりを生み、自然にこちらが求めるものに近づくのではないかと考えていた。

共同で授業計画づくりが進む中で、子どものかかわり合いを重視することが確認され、「キンボール」も含めて「人間いす」「窓」「鏡」「声のするところへ」等で6時間の単元計画を作成した。

時	1	2	3	4	5	6 (本時)
学 習 活 動	ねらい 「体ほぐし」をやってみよう		ねらい 友達と一緒に「体ほぐし」をする中で、友達の体や心、また自分の体や心に気づきながら、楽しく動いてみよう。			
	1 準備体操 2 お地藏さん 倒し 3 人間を運ぶ 4 腕ブラ 足ニョロ 5 天国への旅	1 準備体操 2 後ろ向きエ レベーター 3 ツバメの 踊り	1 準備体操 2 ムカデ競争 3 人間いす 4 歩くいす	1 準備体操 2 窓 3 鏡 4 声のすると ころへ	1 準備体操 2 ボールを 使って 3 キンボール で	1 準備体操 2 後ろ向きエ レベーター 3 前向きエレ ベーター 4 連れてって

#### 4. 授業研究の概要

公開授業は2000年9月22日(金)の5校時目に行われ(授業者;高橋早苗)た。この授業を、本研究の共同研究者である高橋和子、原田奈名子、また、台湾でソマティクスを教員養成課程に導入しようと努力している台北師範大学の劉美珠氏、その他一般参観者も多く参観した。

#### 体育科学習指導案

##### 本時のねらい



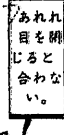

○友達とふれあうことにより、体を動かす楽しさとわずらわしさを味わいながら、自分や友達の体や心がどうなっているかに気づいていくことができる。

##### 本時の工夫

○児童の実態からも明らかになった、児童にとっての課題に迫れるであろうと思われる内容で学習活動を組んでみた。児童の様子・言動に気をつけて見守ってゆく。

- ①「後ろ向きエレベーター」は、2時間目にやっている内容なので、その復習もかねて本時の導入として位置づけ、スムーズに進めたい。2人の人数から、人数を増やしていく。
- ②初めて行う「前向きエレベーター」に関しては、「呼吸」に着目させながら、組んでいる人と息を合わせること、準備動作、バランスを取るための体の傾きかげんなどの力の使い方に気づかせていく。
- ③「連れてって」は、2人で組になり、片方が目をとじて手を合わせて動いていくものである。目をつぶっている自分を連れていってくれる友達との動きの中で視野を閉ざして得る感覚や友達との関わり、その状態でリズムにのって体を動かすことの実感を大切にしていける。

##### 学習過程

	子どもの学習活動と意識	教師の支援
はじめ	1 本時の学習について確認する。 2 準備運動をする。 後ろ向きエレベーター	○本時の学習が、友達との関わりを大切にする内容でもある。準備運動でも、関わり合いの内容で簡単に行う。
なか	3 「体ほぐし」運動をする。 (1)後ろ向きエレベーター ①4人組で ②7人組で  (2)前向きエレベーター ①先生と友達がするのを見る。 ②2人でやってみる。 ③目を閉じてやってみる。   (3)連れてって ①先生と友達がするのを見る。 ②2人でやってみる。 ③曲に合わせて動いてみる。 	○できるだけ見守る姿勢を大切にしていける。よりよい動きのための指示は与えないようにし、児童の気づきを大切にしていける。 ○4人グループでやった後、7人で挑戦する。全員での話し合いと工夫 ○示範理解させ、試させる。ここではできるだけ静かにできることが大切と伝えておく。 ○目を閉じる場面では、2人のタイミングの合わせ方を大切にするように話す。全員での話し合いと工夫 ○手と手を合わせて、1人が目を閉じ、もう一人がリードして動いていくことを理解させる。 ○体を十分に伸ばしている組には、賞賛の声を掛けたい。 BGM「I have nothing」Whitney Houston
まとめ	4 本時を振り返る。	○数名の児童に印象深かったことを発表させる。

## 5. 授業検討会

授業研究会当日の夕方に、授業者、共同研究者、参観者による授業検討会を行った。時間の関係で、ワイヤレスマイクで録音した授業者と子どもたちの音声の文章化作業が途中でしか終わらなかったため、検討会は、そこまでの資料とビデオ映像（授業者を追跡したものと、授業の全景を撮ったものとの二つ）、授業者と参観者による授業の主観的な振り返りに基づいて行われた。

### 1) 授業者の自評（高橋教諭）

#### ●本時のねらい、内容、進め方、評価基準

子どもたちの実態から、「体ほぐしの運動」の三つのねらいの中でも特に「仲間との交流」を大切にしようと考えた。また、男女の違いから、男子には「自他のからだに対するていねいな動き」が、女子には「自分から積極的に動くこと」が見られたらいいと願っていた。そしてそこから、当日の教材を、「エレベーター（後ろ向き・前向き）」と「鏡」と「連れてって」に絞り込んだ。このうち、二人組の「後ろ向きエレベーター」と「鏡」は復習で、それを導入にして、①人数を増やした「後ろ向きエレベーター」、②「前向きエレベーター」、③「連れてって」の三つを本時の主な学習課題とした。

しかし、指導案を書き進めるのは難航した。「体ほぐし」の考え方が固まらず、従来の体育の授業案ではないものを模索したが、そうはならなかった。また、「仲間との交流」のねらいと他の二つのねらいとの関係についての迷いもあった。

もう一つ悩んだのは評価の問題だった。例えば、従来の指導案のスタイルで書いた評価基準は、「体の様子に気がつくことができる」「体を動かした感覚を確かめようとしている」「心地よい動きを探そうとしている」となっていた。しかし、授業計画づくりの相談の中で、これが「体ほぐし」の評価の基準としてふさわしいのかということが指摘され、本日の指導案のようになった。

#### ●本時の学習過程について

準備運動として「パラパラ」を入れた。花山合宿でスタンプに使ったグループがあり、「また、やりたい」という声が多かったからである。「後ろ向きエレベーター」では、人数を増やして挑戦させることをめざした。まず、男女を組み合わせ身長順に四人組をつくり、次に、その四人を「す・み・よ・し」に分け、同じ文字ごとに集めて七人組をつかった。そして、この4人と七人で、相談したり工夫したりして、体を見つめながら学習を進めて行くことにした。「前向きエレベーター」では、二人で相談しながら取り組むことを期待していた。最後に目を閉じてやってみるといふのを入れて、必然的に体に意識を集中させて、友達と合わせるにはどうやるかを探することに方向づけようと考えた。「連れてって」では、目を閉じることで神経を体の様々なところに集中させ、そんな自分を連れてってくれる友達との交流を目指した。

#### ●授業をやってみて

自分の実感を一言で言えば、子どもたちはとてもよくがんばったと思う。「やってよかった！」と満足している。これまでの子どもたちの様子から見ても、今日はよくのって、一人一人が考えながら動けた授業になったと思う。

#### ●検討してほしいこと

本時の内容と流れ、教師の指示、声かけ、場づくりなどについて、感想や意見がほしい。

特に子どもたちを集めて話をし、意見を出してもらった場面がどうだったか。また、自分としては、かかわり合いを重視し、話し合う場面を意識的につくったが、どうだったか。友だちや自分の体と心を意識することで自分を見つめることにつながればいいと思っている。また、子どもたちの動きを教師が取り上げて子どもに示し、自分の目で気づかせる。それを子どもに戻して自分でやって味わわせる。そして、感じたことを交流する時間を作るよう努めた。課題・めあての持たせ方については、今の段階の子どもに「自分や友だちの体を感じよう」と言っても、もっと課題を明確にしないと集中するのは難しいと感じた。そこで、「きれいに立とう」というような課題を持たせることにした。

## 2) 検討会で出された意見

- ◎今日の授業は、子どもが落ちついていて、先生の声が静かなのに授業がしっとりと流れていたのはよかったと思う。ただ、「鏡」の時の子どもの動きが「触れる」というより「押して行く」感じになっていたのが気になった。もっと「触れる」感じになれば表現が生まれてくるのに。
- ◎ことばかけが動きの指示という形で出されていたが、からだの内面の感じ（つないだ手の温かさ）を表すことばが必要だったのではないか？また、呼吸について「いっせーの」と声をかけているが、目と目を合わせ、息を合わせることも大切だ。
- ◎内容が多く、味わうための時間がなかったように感じた。特に後半の運動は「もっとやりたい」というところで終わっていたように感じる。
- ◎向かい合いエレベーターの時、相手の重さに頼ってではなく、自分だけで立ったりしゃがんだりしている（それでもできてしまう）子どもいた。
- ◎「きれいに立ってほしい」とか「気持ちよく立ってほしい」という教師の願いが、子どもに課題（めあて）を方向づけてしまっていなかったか。「みんなできた」とか「うまく行かなかったのはどうして？」という問いかけが、「できる」ことの価値を強調する結果になってなかったか？
- ◎「うまくできるために」というめあての中で、「肩を寄せ合え」とか「倒す角度が」という会話が交わされていたが、立てるようになる過程で「気づいてほしいこと」をもっと強調すべきでないか。自分のからだと動きの意識化が大切だと思う。
- ◎子どもが目をギュッとつぶっているところは、からだの中を見るようなつぶり方ではなかった。
- ◎今日は、エレベーターを最初から「関わり合い的に」やったが、まず一人で立ったり座ったりする時の動きとからだの感じに気づくことの方を先にやっていたらどうなっていたらだろうか？
- ◎いきなりエレベーターに入る前に、例えば手をつなぎ、一方が力を入れる、力を緩めるということから始まって、力のありどころに気づく手がかりを与える段階的プロセスをふんだらよい。
- ◎子どもが気づきを体験できるためには、子どもがやる都度、教師がどこに意識を集中させるのかをアドバイスする必要がある。
- ◎「体ほぐし」の観点は「今、自分の身体に起きていることに気づく」ところにある。今の教育の中での気づきは三人称的、外観的。そうではなく、五感を使っての一人称的な気づきが大切。



◎内面に気づかせるのならもっと音楽を考慮したほうがいい。今回使ったような感情をゆさぶるような選曲は逆効果ではないだろうか。

◎体育館が広すぎたのではないか。また、整列させて体育座りをさせるとか、「背筋と指を伸ばして」という挨拶の仕方は、「体ほぐし」の主旨から考えてどうなのだろうか？

## 6. 映像と音声資料の整理・分析について

### 1) 映像と音声資料の分析

今回の授業研究の新しい試みの一つは、授業中の子どもの発言をVTRとワイヤレスマイクシステム(MD)を用いて、客観的な授業の記録資料として整理・分析したことである。具体的には、ビデオカメラ二台(授業の全景、授業者の追跡)とワイヤレスマイクを用いた。4人組で7グループ作った各グループの子ども一人ずつ(7人)と教師にマイクをつけてもらい、授業中の会話を八台のMDに録音することにしていった。しかし授業直前にマイク一台の電池切れに気づき、教師の発問や声がけはメモとビデオで録ることにした。ワイヤレスマイクには、マイクをつけている子どもの周りの4~5人で相談している会話はほとんど入っていた。このMDとビデオを合わせて整理することで、授業中に子どもがどのような活動(話し合い、かけ声、歓声や悲鳴、ため息やつぶやき、ふざけあっている様子等)を行ってるか、授業の中でどんなことに気づき、教師の発問や指導に対して何を感じているか、そして子どもたち同士がどのように関わり合ってるか、教師はどのような指導をしているか等を復元することができた。これらはいずれも人間の内面が外に表れたもので、その分析を通じて子どもや教師の内面に迫って行くことが可能になると思われる。

ただし、「体ほぐし」にはからだに意識を向ければ向けるほど「声」という記録になりにくい面もある。「声」に残っていない「無言」の部分はどう捉え、分析するかが今後の課題だと思われる。

### 2) 音声と映像の分析から見えてきたこと

授業終了後、手分けをして、教師の発問や声がけをビデオとメモから、また、子どもの会話やつぶやきをMDから大まかに起こし、授業検討会のための即席の資料を作成した。その資料は、1時間(45分)分で、50行×39枚ほどになる。また、それを読める限度まで縮小して時間経過に合わせて横8列に並べた全会話の一覧表を作ると、模造紙4枚分の大きさになる。

それを見ながら、授業中の子どもたちの動きや発言の分析から見えてきたことを、前述の検討会で出された問題とつぎ合わせる形で見て行きたい。

#### ①教師の説明と示範、子どもとの会話

子どもたち全員を集めての教師の説明は7回あった。いずれも子どもたちは並んで座り、教師は立って話していた。その話し方は静かに話しかけるような感じで、子どもにはきっちり届いているようであった。整列や挨拶については、授業の始めと終わりに日直が「いつも通り」に「背中と指を伸ばして」と声をかけ、「連れてって」の時に教師が見る側の子に「体育座りで」と指示したが、それ以外は秩序を強調する言葉はなかった。

新しい課題の説明の際に3回、子どもを前に出して教師と二人で示範をした。静かな緊張感の中で、子どもたちはよく集中していた。二度目の示範(目を閉じての前向きエレベーター)の時にバランスが崩れて失敗し、笑いがこぼれたが、それは授業の雰囲気や和ら

げる方向に働いていた。

いったん学習（実技）活動を行った後で子どもを集め、「どうだったか？」「どうやったらいいか？」をやりとりする場面では、例えば次のような会話が交わされていた。

T：気持ちよくできた時ってどういう時？  
C：初めてできた時。  
T：そうか。じゃあ、どういうふうにして気持ちよくできたの？  
C：音が出ないでスーと立ってスーと座れた時。  
T：他には？  
C：重さがみんな同じようにつけられた時。  
T：はい。じゃあ、うまくいかなかったことがあったよね。どんな時にうまくいかなかった？  
C：自分の力が大きすぎて、相手があまり力をかけてくれなかった時。  
C：体重をかけられすぎた時。  
T：そっかー。うまくいくためには、今の話だけではないよね。相談して、気持ちよく立つために考えてみてください。

## ②子ども同士の話し合い活動

教師の課題説明を受けて、子どもたちが話し合いながら学習（実技）している場面が大きく三つあった。そのうち最も盛んに会話が交わされていたのは、前述の教師と子どもの会話の後の「後ろ向きエレベーター」の学習であった。

C：はじめは6人で。	T：そっか。肩の高さを考えなければ。
C：足が滑るようになってきた。	C：いっせーの一せ！
C：Mが入ってない。Kは入りすぎてる。	C：あっ！やりにくい、これ。
C：じゃあオレが入ったら円くなってつめれば	C：わかった。こっちに小さい人ばかり来て、
C：うん。いっせーの一せ！	重さを支えられない。
C：だめだー。まだちょっと形が。	C：YがTと入れかえ。オレがここで、Kがここ。
C：後ろの人がいないとちょっと不安だ。	C：ちゃんと膝まげて。
C：肩合わせて。肩合っていないから。---	C：いっせーの一せ！おっ成功だ。軽い。

## ③課題の質と会話量の関係

ところで、子どもたちが話し合いながら学習している三つの部分の会話量を比較すると、「後ろ向きエレベーター」が最も多く、「前向きエレベーター」になると会話量が半減し、「連れてって」では、授業内容とは直接関係のない例外的な（じゃれ合っている）会話を除いては、あまり会話らしい会話は交わされていな井子とがわかった。

このことは、この三つの課題の質とも関係があるように思われる。つまり、第一に、「後ろ向きエレベーター」には「できる」と「気持ちよく」という二種類の課題が含まれているが、子どもたちはそれを「できる」に傾斜して受け止め、そのために体の重さや肩の高さ、背中を合わせる形などの工夫がなされていること、第二に、「前向きエレベーター」では、「できる」と並んで「からだの中で重さや力や速さの感じがどうなっているか」を

味わう課題の比重が増しているが、そこに子どもたちの意識が向かず、「できる」をめざす会話が主流となっているために、その分だけ会話量が減っていること、そして第三に、「連れてって」になると「できたか、できなかったか」という課題性がなくなってしまうので、子どもたちにとっては会話する意味が見失われてしまったのではないかと解釈されるのである。

またこのことは、各課題への時間配分の問題とも関係している。子どもの学習（実技）活動は、「後ろ向きエレベーター」（4人組；2分25秒＋7人組；7分）、「前向きエレベーター」（目を開けて；2分55秒＋目を閉じて；3分30秒）、「連れてって」（練習；4分50秒＋発表；2分×2回）であった。これは、前述の二種類の課題性の曲がり角であった「前向きエレベーター」に充てる時間と指導の見直しを示唆しているように思われる。

## 7. おわりに

今回の授業研究では、教材化試案の実践的検証と同時に、私自身がが小学校で（「授業」と言えるしろものではないが）子どもと楽しく学習する体験ができたことをはじめ、多くのことを学ぶことができた。

とは言うものの、全てがにわか仕立てだったため、教材づくりにしても授業計画づくりにしても、授業分析や検討会の煮詰め方にも、十分に深まったとは言えず、各人各様の認識・見解の違いを埋めるところまで深めるには至らなかった。しかし、この授業研究の試みを通して、「身体性の教育」という観点からの教材づくり・授業づくりが内包する可能性と問題点の幾つかを浮き彫りにできたのではないかと思う。

最後に、授業者を引き受けてくれた高橋教諭の総括を紹介してまとめにかえたい。

『近隣から授業参観にみえた先生方から、「みんなが笑顔で取り組んでいたことで、子どもたちの満足感のある授業になっていた」「一人一人が思い思いに精一杯動いていたことに感動した」という感想をいただいた。また、「これからは、こういう相談するなどの交流を大切にすることが、大切になってくる」、以前は、体育の授業といえば、「子どもの動きを止めてはならない、教師は黙ることなく話し続けなければならない」ということが常識だったが、これからは「みんなが動くことから、みんなで作り上げる授業へ」の意識変革が求められるんじゃないか、とも話された。

「体ほぐし」の三つのねらいのうち今回は「仲間との交流」に焦点を当てたが、もっと体を見つめ、対話するというような内容を重視する必要があると思う。今回は、「仲間との交流」をねらう中で「体への気づき」につながる場面も出てくれば、と甘く考えていた。また、教師の説明や動きの中で答えを見せた後で子どもにやらせて気づかせるのか、ヒントを与えて試行錯誤する中で気づいていくのか、方法も考えて行く必要がある。

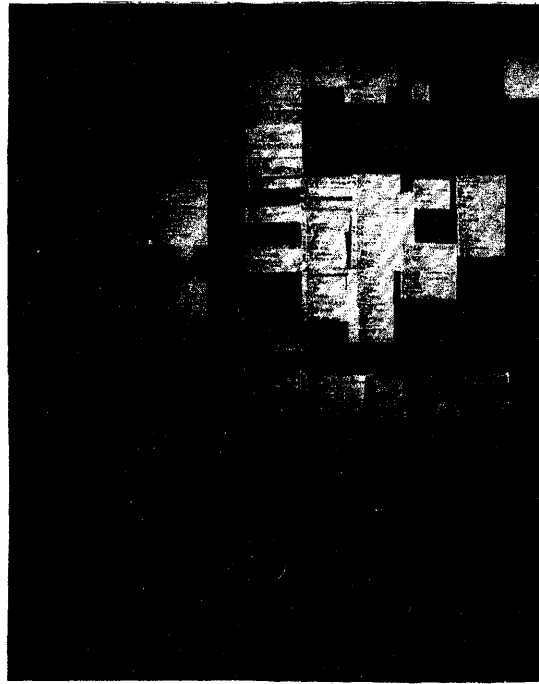
三つのねらいの関係について、全てをねらうのには無理があるが、重なり合う部分はあると思う。

研究授業後の子どもたちは、二学期には落ちつきが増し、しっとりした雰囲気を感じられるようになった。「帰りの会」の「友達に伝えたいこと」のコーナーで男女間で認め合う話が出てきたり、友達の良いところを伝える発言が増えた。また、「体ほぐし」をやってみて、「今まで話したことがない人と話せるようになってうれしい」という子がいたり、「総合」の発表の進行役に自ら挙手する子が出てきたり、積極性が出てきている。

授業の最後に、一人の女の子が『連れてって』で目をつぶっていたけど全然こわくなかった』と言った。後で、ほとんどの子が「こわくなかった」と聞いて驚いた。「友だちがしっかりリードしてくれる」「手でつながってさ、すごいいい感じ」「ぜったい危険な事はしないって信じてた」ということだった。この言葉にこの授業に対する子どもたちの評価が集約されていると思う。

最後に、事前アンケートで体育が「嫌い」と答えた二人について。一人は、『体ほぐし』大好き。こういう体育があってくれてうれしい』と、もう一人は、『体育にもいろいろあって、好き嫌いがあるけど、好きの方がたくさんある。『体ほぐしの運動』は嫌いじゃないよ』と話してくれた。』

(久保 健)



### 第三項 高橋和子らの試行的実践

#### 1. 「体ほぐしの運動」実践における教師の意識変容（小学校の実践）

－「からだ気づき」が大事にしてきたこと－

##### 1) はじめに

「体ほぐしの運動」（以下「体ほぐし」）実践が全国各地でにぎやかに展開している。「心と体を一体としてとらえた」具体的実践として注目を浴び、体育の存在意義が「からだ」という新たな視点から問い直されているとも考えられる。新指導要領では体育科の時間は他教科と同様、一律に削減されたが、体育が今後とも存在できるかはこの10年の活動にかかっていると言っても過言ではない。とりわけ、20世紀後半に始まった情報革命や遺伝子操作や少年犯罪などが提起する問題は、からだの直接体験の必要性を投げかけている。教育の場ではそれを、からだで語り合える体育に求めている。では、どのような場や空間でそれを保障するのか。子どもたちにどのようなからだになってほしいのか。教師はそれをどのように計画、実践しようとするのか。本稿では小学校の「体ほぐし」授業に「からだ気づき」実習を導入した実践から、これらの問題に迫りたい。

私（高橋）の「からだ気づき」は、感覚を覚醒させたり、バランスの取れたからだの動きや深い呼吸により得られる生きる力を取り戻したり、「ひと・もの・こと」とかかわりながら社会や文化や自然をかえりみたり、音や動きや色や言葉で自分を豊かに表現することを願い、それらを保障しやすい実習を提供する。実践のきっかけは、他者とかかわるのが苦手な硬直した大学生のからだを、何とかしたいという私の思いからであった。しかし、振り返れば、この実践のなかで私の身体観や体育観、教育観もこの20年間で変わったように思える。このような授業を一言で形容すれば「居心地のいいからだ」を手に入れるための時空間とでも言えようか。これは子どものからだだけを意味しない。教師のからだも含まれている。そのためには45分という授業時間では収まらない場合もあった。冷たい床や自然が少ない場所では不都合な時もあった。一元的な達成目標に縛ることもできなくなった。気づきが起こりやすくするためには、学校という枠の拡大が必要でもあった。

このような考えに共感した教師が各学校で実践をし始め、確かな手応えを得ているようである。彼らは共通して「自分自身が変わった」と言う。この教師の意識変容は、教師のからだを通してなされたものである。教師は外から子どもを観察していたのでは、何が起きているか分からない。そのために子どものからだに入り込み、同じ時空間を生きようとする。そのことが自然にゆったりした雰囲気醸し出したり、「引っ張るだけではなく引き出す」ことにつながったと思っている。子どもは教師の様子に敏感であるから、教師が変わると子どもにも変容が現れる。例えば、体育が嫌いな子にも笑顔が見られたり、体育座りが消えたり、自主的に活動し始めたり、思い思いに表現し始める姿が見られる。これらの教師や子どもの姿は体育の授業に限らず、他の授業や学級経営にも転化する。なぜなら、「からだ気づき」では教材だけが独立してあるわけではなく、授業方法も対になっているので、そのようなやり方や教師の言葉かけや立居振舞が、からだの実感を伴って教師に身につくと考えている。

次に紹介する実践は、めあて学習に精通した元体育主任（鷺野）の柔軟な意識変容が、現体育主任（奥泉）に転化し、体育授業カリキュラム創造が共同作業の中で展開した例である。その根底に流れているのは「教師の意識変容」である。公開授業に至るまでの単元計画の作成と、公開授業当日（検討会も含め）の様子は鷺野が担当し、実践が教師にどのような意識変容をもたらしたのかについては、奥泉が記述する形を取った（高橋和子）。

## 2) 公開授業までの経過

### ①「体ほぐし」授業を進めるにあたって

小学校現場を離れ大学院で研修の機会を与えられた私（鷺野）にとって、「どんな教材」を「どのように展開する」ことで「心と体の一体」が図られ、「体ほぐし」の本質に迫れるのかが一番の課題であった。しかし、4月当初(2000年)は「何のために」は理解できても、「何」を「どのようにするか」はイメージできなかった。5月に入り「からだ気づき」の理論と実習に触れることで、課題解決への道が少しずつ見えてきた。また、海老名小学校の奥泉が、今年度の地区研究会の提案者であったことから、「からだ気づき」実習を中心に据えた「体ほぐし」の授業を共同して創造することになった。授業は5年生を対象に行い、奥泉が自分のクラスで、鷺野が他の二つのクラスで実践した。

### ②単元計画の作成（表①）








奥泉は実習の経験がなかったが、実習のねらいや気づきの可能性を話し、納得のいく実習を選択した。試行錯誤の結果、次の4つの観点を大事にした5時間扱いの単元計画ができあがった。

- ①自分が十分にその実習の中にねらいを見いだせるもの（自分がほれ込んだ実習）
- ②教師の経験や場の雰囲気等にあまり左右されずに、実習の本質を子どもに伝えやすいもの
- ③5年生にとって取り組みやすいもの
- ④動的なものと静的なものを組み合わせる

### ③授業を進めるうえで大切にしたこと

「からだ気づき」では、「達成目標や到達目標を設定し、そこに子どもを連れてきてはならない」（体育科教育 2000.5）。長年、【達成目標】や【到達目標】に向かって子どもを引っ張ってきた私にとって、このことはなかなか理解できないことであった。しかし「からだ気づき」実習を経験していくうちに、そのような違和感は解消していった。実習中の問い「あなたはどう感じましたか」に学習者がどう応えようとも、高橋は肯定もしなければ否定もしない。個々の気づきや感じ方について、決して「良い・悪い」の評定をしない。そうすると、高橋の評定を気にせずに実習そのものに没頭し、自分が「いま・ここ」で何を感じるのかに意識を集中するようになる。何を感じてもよく、感じたこと自体が自分そのものなのである。「何にどのように気づくかは各人各様であり、否定的な気づきも学びになる。教師や学習者本人を含め、誰しも操作して気づかせることはできない」（体育科教育 2000.3）ことを実感したのである。また、「からだ気づき」では「振り返り活動を十分に行うことで、気づきを共有したり深めていくことが大事である」（体育科教育 1998.7）。自分の気づきを表現することは、自分を語ることであり、他の人の気づきを聞くことは、その人を知ることになる。実習後にペアやグループで振り返る場が私にとっては心地よかった。このような実感を大事にして、実習を展開するうえで、奥泉と次の点を確認した。

表① 単元計画

時数	運動名	内容	
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>目隠し鬼ごっこ (リング)</li> <li>全力疾走</li> <li>目隠し鬼ごっこ (手つなぎ)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>6～7人組。1人が目をつぶって鬼になる。もう1人は捕まらないように逃げる。残りの人は手を広げリングを作る。</li> <li>5～6人組。7～8mまっすぐ離れたところに取りやすいタオルや帽子を置いて、目をつぶってそれを取るつもりで全力で走って行き、そこだと思ったところでつかむ。</li> <li>2人が鬼になり、そのうちの1人は目をつぶり、もう1人が手を引いて目をつぶっている鬼を誘導する。3人の場合は両はじの人が目をつぶり、中央の人が誘導する。</li> </ul>	 <p>目隠し鬼ごっこ(リング)</p>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>ザーザー降るのは天の雨</li> <li>かごめ</li> <li>呼吸</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>7～8人で円座になり、中に鬼が入る。歌いながら鬼にわからないようにコインを隣に渡す。鬼は持っている人を当てる。</li> <li>後ろの正面がわからないときには、その人に触れても良い。次に授業者は、鬼にわからないように周りの人にかごめを歌うときの条件を伝える(ピクニックに行こうよ、子守り歌を歌うように、お前なんかあっち行け、など)。</li> <li>日頃どんな呼吸をしているか初めは1人で探る。次に2人組になり、自分が感じていた呼吸との違いを観察してもらう。腹式呼吸の仕方を知り、寝ている人の肺尖に指3本を軽く当て、そこが持ち上がってくるように援助する。</li> </ul>	 <p>ザーザー降るのは天の雨</p>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>お地藏さん遊び</li> <li>腕ぶら・寝による</li> <li>酔っぱらい運び</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>3～4人組。1人がお地藏さんのように体を固くする。残りの人でお地藏さんを運んだり、立てたお地藏さんを前後左右に倒し、支えたりする。</li> <li>2人組。仰向けに寝た人の腕を片手ずつ持ち、縦横に揺らす。次に、踵の下に手を入れ足を揺らして、縦波・横波を起こす。寝ている人は、波がどこまで伝わってくるかを感じてみる。</li> <li>腕ぶら・寝によるで緩んだ体を運ぶ。</li> </ul>	 <p>酔っぱらい運び</p>
4 公開 授業	<ul style="list-style-type: none"> <li>私は鏡</li> <li>私は影</li> <li>1. 2. 3人→3. 2. 1人</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>2人組。向かい合い、一方の動きに合わせてもう一方がまねる。次に、打ち合わせなしにどちらが動いてもよく、シンクロするかどうか試してみる。</li> <li>2人組。1人が自由に動き、もう1人がその動きを影になって後ろについてまねる。</li> <li>10人前後。全員がエリア内をゆっくりと歩き一斉に止まる。言葉を交わさず、目配せなどもせずそこから1人が歩き出し止まる。あまり間をおかないで2人が同時に歩き出し、合わせて止まる。次に3人が歩き出し止まる。以下、3. 2. 1人と数を減らしていく。</li> </ul>	 <p>私は鏡</p>  <p>私は影</p>  <p>1. 2. 3→3. 2. 1人</p>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>握手で当てよう</li> <li>空間探索</li> <li>暗闇で出会った友</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1チーム3～5人のチーム対抗で行う。チームからランダム(同じ人が何回やってもよい)に3人を選び、相手チームの1人が目をつぶって握手をし、誰かを当てる。</li> <li>全員。3～5分フロアの中を目をつぶったまま声を出さずにゆっくり歩く。誰かに触れたり、壁に当たったら方向を変えて歩く。</li> <li>空間探索をし、誰かと触れたら、声を出さずに、握手したり、触りあったり関わりたように関わり、別れる。</li> </ul>	 <p>空間探索</p>

- ①「何を感じるか」「どんなことに気づくか」は個々によって受け取り方は異なり、こうなればよいというものではない。従って各々の運動における教師の願いは存在するが、子どもが一律に到達すべき目標は設定しない。
- ②一つの教材が終わった時点で、一緒に関わった仲間や集団での振り返りの場を確保する。振り返りでは気づきを共有したり言葉にすることで、気づきを深めることを大事にする。
- ③振り返り活動では、何をどう感じてもよく、何も感じられなかったり、進んで参加できなかったこと、仲間とうまく関われなかったことなどのような、否定的なことも受け入れていく。

このように確認はしたものの、初めて「からだ気づき」実習を展開する不安と期待のなかで、第一時を迎えた。

#### ④授業を展開していくなかで見えてきたこと

授業は予想以上に子どもに受け入れられた。第一時、二時・三時と進むにつれて、子どもは振り返りカードに次のような感想を書き、奥泉と授業の価値を再確認したのであった。

- 第一時 ・運動とかスポーツはあまり好きじゃないけど、体ほぐしはキャンプと同じぐらい楽しかった。  
 ・どれも楽しくて面白かった。またやりたいな。 ・遊びをして良かった。休まなくて良かったな。  
 ・学校でこんなことをやったのは初めてだった。
- 第二時 ・いままで体育はきらいな授業だったけど、一番好きになった気がする。
- 第三時 ・体ほぐしは体にいろいろ隠れていることを見つけ出し、実際にやるということなのかな。  
 ・体ほぐしをやると落ち着きます。

一方、子どもの中には「うまくいくこと」「できるようになること」への意識が強い子も見られた。

- (リング鬼ごっこ) ・なかなかタッチできなかった。 ・惜しいところで帽子を取れなくて悔しかった。  
 (全力疾走) ・帽子をとれると楽しくなる。 ・帽子を取れなくてくやしい。  
 (呼吸) ・何を伝えようとしているのか分からなかった。  
 (かごめ) ・いつもは言葉で伝えるけどそれができずストレスを感じた。 ・伝えることができた。  
 (地藏さん) ・お地藏さんみたいに硬くなれなかった。

そこで、さまざまな気づきの場を保障するために、前時の子どもの感想から素直に表現している内容のもの（肯定的なものも含め）を紹介した。

さらに、各々の運動には願いはあるが「できる」「できない」よりも、運動をしている時に何を感じたか、どんなことに気づいたかに目を向けてほしいと、繰り返し話した。しかし、教材を説明する時の言葉一つで、子どもたちの気づきの幅を狭めてしまうこともあった。例えば、第四時には、「息を合わせてみると良いかもしれないよ」と言ったところ、振り返りカードには「息」の記述がたくさん見られ、「教師は子どもを一律の到達目標に連れて行ってはならない」ことを、身にしみて感じさせられた。

- ・みんなの息が合わないといけないのですごく難しかった  
 ・すごく息が合わなくて、息ができないように感じた。  
 ・息が合ったら何だか嬉しくなってきた。



### 3) 公開授業の全容

#### ①実習の様子

公開授業は、海老名市小学校研究会体育部会と横浜国立大学関係者が参観するなか、おこなわれた。

【私は鏡】の実習では、最初に行った奥泉の見本がやや硬く、しかも瞬間的な動きであったため、子どもたちもゆっくりと相手を感じるような動きにはならなかった。しかし、そのうちに、ゆっくりと相手の動きがついてくるのを感じながら動く子どもの姿が、現れてきた。「自分が先に動く時には、K君に催眠術をかけて操っているように思えました」「まったく同じにはならないけど、まねをされると不思議な気がしました」という感想からは、相手と動きがシンクロしていくことに、面白さを感じていることがうかがえた。そのようにゆっくりと動きながら、互いの顔をみている時の子どもの表情は、とても優しく自然と笑顔になっていた。

【私は影】実習では、奥泉の見本も柔らかくなり、色々な動きを示していた。この教材では、鬼ごっこのように「人」と「影」が走り回る姿が見られた。鏡から抜け出して外の世界に解き放たれたという感じなのだろうか。動きも大胆になり運動量が多くなると、疲れてきて段々とゆっくりとした動きになり、座ったり寝転がったりなどの動きも見られた。

この二つの実習では「相手に合わせたり、相手に合わせられたりする中で、互いの動きだけでなく気持ちも同化することを経験し、人と人との関係についての気づきを保障したい」と考えていた。そのことを念頭に置くことで、自然と見本の示し方も説明の仕方も変わってくるし、振り返り活動での論点も、ある程度絞れるのだと考えている。

【1.2.3人→3.2.1人】実習は、運動のやり方は分かりやすく、どのグループからも笑い声が聞こえ、和やかな雰囲気にも包まれていた。子どもたちを見ていると、何回やってもできないことを楽しんでいたり、うまくいかなければいけないほど真剣になり、誰が動きそうか、自分はどこで動いたらよいかを感じ取ろうとしていた。実習後の振り返り活動で奥泉は、「何を言っても間違っているなんてことはないんだから、何でもいいんだよ」と発言を促し、多くの子が発言していた。“できてもできなくてもよい、何を感じてもよい”という奥泉の意識が、子どもの自由な気づきを促していったのだと思う。

- ・最初は全然できなかったけど、少しずつできるようになってきました。“人の気持ち”を改めて考えてみるとなかなかみで合わそうと思っても合わないんだなあと感じました。心を一つにしないと無理だと思いました
- ・頭を使うゲームで、みんながどういふうに動くか分からないので、ぼくは動きませんでした。
- ・けっこう難しくてとても苦労しました。目で合図してもいけないし、人の感じだけでその人の行動を読まなくてはならないので大変でした。私はあらためて“言葉っていいなあ”と思いました。
- ・やっていくうちにどんどんややこしくなってきたけど、みんなでタイミングさえ合えばできるかもしれないと思いました。それに、やっている時は普段あまり遊ばない子とも一緒にできて良かったです。こんなことを考えていると、何だか嬉しくなってきました。
- ・楽しかったです。自分が行こうと思っで行くと、みんなが来てしまい、行かないようにするとみんなも来ないのでなかなかそろいませんでした。でも、なかなかそろわないところが面白かったです。

これらの感想を見ると、いかに子どもの気づきや感性が豊かであるかが分かる。「友だちと仲良くしよう」「人の気持ちを考えよう」などと言わなくても、子ども自らがそういうことを感じている。きっとこれからの友だちとの活動の中にも、授業を通して気づいたり感じたことを生かすであろうと、信じさせてくれた。

## ②検討会の内容

検討会は奥泉の自評の後、自由討議で進められた。討議は大きく三つの観点に絞られた。

### 【こういった内容のものは体育なのか】

奥泉の見本について、「呼吸や息が詰まったような感じで、動き自体が硬く閉じたものになっていた」という意見が出された。それを契機に、「呼吸、息、空気、雰囲気などは、体育科で語るものなのか」「宗教的な感じがする」「体育は体を動かして発汗させて行うものではないのか」「子どもに伝えにくい」などの意見が出された。

それをめぐって、次のような活発な意見が出された。これらを見ていると、日々の体育の授業の中で、精神的（心）な部分を、どう体育科の学習内容として実践できるかが課題であるとともに、その必要性を感じている教師が多いこともうかがえた。

- ・今までの「技能、勝敗、体力」に視点を置いたものではない“新しい運動”として考えるべきではないか。
- ・雰囲気は大事にしたいし、自分を開くことから始まる。・ふんわかった雰囲気を感じられる授業であって欲しい
- ・子どもたちの感想を見ても、十分に呼吸とか息とか雰囲気というものを感じ取っていると思う。
- ・同じ空間を味わって一体感を味わわせる。そういったことを感じる心を育てたい。
- ・「からだ気づき」は体育という教科にはこだわっていないが、体育で「心と体」ということを取り上げていこうとしているのだから、こういった内容はむしろ的を得ている。
- ・学級活動や道徳でも構わないと思うが、体を動かすからこそ色々なことを感じるができる。心と体の調和を考えた時に、体を動かすから意図的でなくても発見しやすい。むしろ体育で行う方がやりやすいのではないか
- ・日々の体育授業で「めあて学習」ですら浸透していないのに、「体ほぐし」をどうすればいいのか迷っている

### 【気づきの場を保障するために教師はどう関わるか】

奥泉は実践後、次のように感想を述べている。

- 到達目標はないが【ねがい】は持たなくてはならない。何かしらを感じてくれれば良いと思ってやってるが、各々が何を感じているかを把握するのは難しい。見えない子どもの気づきをいかに見ようとするかが大切だと思った。
- 各々の運動の説明時に【ねがい】を到達目標として子どもに伝えそうになるのを必死でこらえた。「1.2.3人」の運動では、“人の気持ちを考えて自分も動いてみようね”と、咽まで出かかった。
- どう言えば運動の内容が伝わり、どう見本を示せばよいかを学ぼうとしたが、それが一番難しい。
- 到達できないから楽しく気づきも生まれるのだが、そのことが運動を続ける上では障害になる。経験者（横浜国立大学研究者ら）が子どもの中に入ってくれたことは大きなポイントだった。
- 「子どもは何か気づいてくれるのかな」と不安になるのだが、感想を見るとなかなか良くて色々なことに気づいている。2, 3時間目のように人と関わる運動では、クラスの中で仲間とうまく関われない子が多いことも掴める。
- 子どもの感覚を信用したいけど、操作してしまおうとする自分がいて苦しんだ。また、やり始めると、今までの体育では「めあて」を持ってやっていたし、具体的なアドバイスをついついしたくなる。

それを受けて参観者は次のように述べている。

- 色々なことに気づくことができることを保障する為には、雰囲気作りが一番大事だし、例えば今日の授業だったら、走り回ってばかりでは当然そこにはいかないだろう。
- 子どもの動きはある程度は予測できるが、どのように展開するかは分からない。初めに助言することで気づきを操作してしまうと思えば当然控えるようになる。運動をしている時に何か問題があったら、その都度関わり助言していく今日のような形でいいと思う。ただし「みんなの見えるところで止まってね」という助言で、『視覚によって判断せよ』という操作が入ってしまったのが、もったいないと思った。

気づきの場を保障するには、「できるだけ操作しないことが良い」と分かっているにも、従来の指導形態に慣れた教師にとっては、それがとても難しく、なかなか意識の転換が図れないことが分かる。

### 【体ほぐしの単元をどう扱っていくか】

今回は5時間扱いの単独単元であったが、「体ほぐし」が単なる準備運動的な扱いではなく、単元を組む必要性を感じた発言もあった。

- 「1.2.3人」はボールゲームのチームプレイにもつながり、何を願うかを強く出せば他領域にもつながると思う。
- 今回の単元を通しての内容は、表現の領域に発展する可能性が強いように感じた。
- 今回の内容に関しては、一時間の中でも発展していくものだし、また、単元を通しての流れがある。
- 各々の時間で運動が単発で行われているが、運動のバリエーションは図れないのか。
- 一つ一つの運動にも発展の要素がすごくあると思うし、子どもから“またやりたい”“もう一回やれば、また違うことに気づきそう”という声がたくさん上がった。
- 「体ほぐしの運動」として単独単元として十分成り立つ。「からだ気づき」実習はもともとは表現につながるものが多いし、このような運動を通しての色々な気づきが他の領域にも生かされていけばなお良い。
- 何もかも分からない中で必要なのとはにかくやってみて、子どもがどのように変わっていくのかということを実感しながら作り上げていくものである。今日の内容も、見ているだけでは分からなかったことが、実際にやってみただ中で色々なことに気づくことが分かった。
- 集団の中で安心していられるということが何をすることも基本であるが、「この子と何かをやれば楽しいが、別の子だと嫌でしょうがない。でも、そう思う自分は何なのか」ということを考えることも大切なのではないか。  
・新しい「体ほぐし」の情報提供に対し、感謝したい。

公開授業では、参観者も実習を体験することにより、「いろいろ気づくことが分かった」という意見や、「体育になると以前は休んでいた子が、今日の体育では楽しくやっている姿を見て、うれしくなった」と語ってくれた元教師の感想は、私たちに喜ばせることになった。

(鷲野 昭久)

### 3) 教師の意識変容

私たち教師は体育に限らず、各教科を指導するにあたって、子どもたちに課題を投げかけ、その解決に向かって働きかける。そして、各自のめあてに向かって取り組む子どもたちの姿を見て、心のどこかで安心感を覚えているのかもしれない。ところが、今回の「体ほぐし」は従来の体育の内容と異なり、単元を通してのねらいはあるが、技能を高めようとするものでも、競争をさせながら取り組ませるものでもない。そこでの教師は指導性を発揮するというよりも、子どもたちを見守り、ありのままを受け入れていく姿勢が必要である。私（奥泉）は、これまでの体育の指導とは違った意識で、子どもたちを見ていかなくてはならなかった。このような私自身の意識の変容により、子どもの見方が変わってきたことが、子どもの中にどのような変容をもたらしたのかを考えてみたい。

「体ほぐし」の授業を行う際に、まず子どもが「やってみよう」という気持ちを持つこと、「できる・できない」ではなく、運動そのものを楽しもうとする気持ちが必要であることを話した。実施当初は、子どももこれまでとは違う授業の進め方に戸惑っていたが、慣れるのにさほど時間はかからなかった。単元計画の第一時・第二時の「全力疾走」「リング鬼ごっこ」「かごめ」などを実習していくうちに、とてもしラックスして授業に望めるようになってきたのである。私が運動の方法を説明するときも、子どもたちは期待感を持ったまなざしで、じっと教師を注目するようになり、授業後の感想も、自分自身で感じたことを素直に書けるようになった。さらに、子どもたちの気持ちを引きつけたのは、「1・2・3人→3・2・1人」「暗闇で出会った友」の実習の中で、友だちと触れ合ったことである。運動を通しての子どもの驚きや喜びは、振り返りカードからも充分察することができる。

- ・日ごろ、同じ教室にいても、なかなか会話さえも交わらなかった子がいたことに、改めて気がついた。
- ・友達を作るには自分の気持ちを優先するのではなく、周りの人の気持ちにも心を配ることが大切だと実感した。
- ・班で相談していて自分の意見が分かってもらえてうれしかった。だから自分も友達の考えを一生懸命に聞いた。

これらの感想や授業の様子から「体ほぐし」の魅力を探ると、大きく二点挙げることができる。一点目は「自分の気持ちを自由に表現できること」ということであり、二点目は運動を通して「多くの友だちと触れ合いが持てる」ということである。

では、「自分の気持ちを自由に表現できること」ということを、他教科の授業場面を紹介しながら、子どもの意識の変化を考えてみたい。国語の授業で、物語の感想を発表させるとき、私はこれまでは、できるだけ多くの子どもが活発に意見交換することを望んでいた。しかし、「体ほぐし」後では、子どもから意見が出なくとも、子どもの表情を眺めながら、じっと待てるようになった。今までの私なら、このような授業は何だか消化不良のように感じ、何も発言しない子にはあまり学習意欲が感じられずに、心配していた。けれども、子どもたちをじっと見ていると、友だちの意見に耳を傾けながらも一人ひとりがよく考えていることに気がついた。活発な意見交換がなくとも、各自がしっかりと考えることができているならば、それで授業は成立していたのである。

算数の練習問題に取り組む場面では、鉛筆が進まない子が目に留まり、気になったが、机間巡視をせずに子どもの様子を見守っていた。すると、ある子が“先生、この問題もう

一度教えてください”と言ってきた。その子に黒板で説明していると、練習問題をやる手を止めて、真剣に聞き入っている子がたくさんいるのに気がついた。そして、説明が終わると、他の子達が次々に手を挙げ、私に説明を求めてきた。以前なら、分からないことがあっても、質問することができない子が多く、個別に指導しなくてはならなかった。私には、そのことがうれしく感じられた。“できない自分を肯定すること”“それを友だちの前でも表現できること”これらは、いずれも、これまでの私の授業の中では見られないことだったからである。私は、“どの子も授業に参加したがっている”“学びたがっている”ということ、改めて感じた。また、子どもたちの学習意欲を引き出すためには、教師の方から積極的に関わっていくばかりではない、ということを感じた。

次に、いろいろな運動をとおして、“多くの友だちと触れ合いが持てる”ということについて触れたい。顕著な変化は様々なグループ活動で現れた。総合学習や家庭科での実習、理科でも実験などの場面で、活動を人任せにせず、各自が参加する意欲を持つティツタノデアル。リーダーが中心に進めてきたこれまでの形に比べ、確かに時間は数倍かかるが、一人ひとりが自分なりに満足した形で活動に参加できていることが、授業全体にもいい雰囲気を生んでいるのだと感じている。

また、男女が協力して活動できるようになってきたことも、大きな変化である。5年生のこの時期は、互いを異性として意識し始めていた時期でもあった。そんな中で、「体ほぐし」を通して、体を動かしながら無意識に会話を交わしたり、手を握りあったりと、男女が自然にふれ合えたことがとてもよかったように思う。子どもたちの単元を終えての感想には、友だちとの関係への気づきが多く見られた。

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>・体ほぐしは気持ちよかったですし、楽しかった。色々な人と触れあえたと思います。私は「暗闇で出会った友」をもう一回、いや、もっともっとやりたかったです。</li><li>・体ほぐしは大好きです。なぜ好きかというと、みんなと楽しく、いつもの20分休みに遊ぶ時よりも、男の子達と会話したり、一緒にやれるから楽しいです。</li></ul> |
|--|

「私はあんまり、友だちを信じることができませんでした。でも、少し勇気が出てきました」という、ある子の感想を見たとき、私（奥泉）は思わず目頭が熱くなった。

教師が子どものありのままの気持ちを受け入れようとしたとき、子どもは教師に受け入れられたという安心感を抱き、自分自身の気持ちを素直に振り返ることができるのだと思う。そして、自分自身の気持ちを素直に認めることによって、初めて友だちとの関わりも深くなっていくのだと思う。

「体ほぐし」も授業を通しての、子どもたちの意識の変容の大きな要因は、担任である私の「子どもを見る目」「子どもと向き合う姿勢」などが変わってきたことであろう。私は、子どもと向き合う教師の姿勢が、どれだけ子どもたちに影響を与えているかということ、改めて振り返り、実感できたのである。

「体ほぐし」は、教師が子どもを見るうえでの、新しい視点を私に与えてくれた。

(奥泉 憲)

#### 4) おわりに

##### ①鷺野先生の取組み

今回の一連の実践は鷺野と奥泉の共同作業であった。鷺野が2001年度、初めて「からだ気づき」実習を体験したが、そのたびに、その様子を興奮気味に奥泉に電話で伝えていた。そして、子どもにとっては違和感が少ない実習を選択し、単元計画を立て、夏休み前には子どもたちに実践を開始している。

鷺野が実習を受けた時と子どもに実習を提供した時の味わいは、だいぶ異なっていたと思われる。頭では「目的は言うまい」「気づきの幅を狭めない」と言い聞かせても、授業では無意識にそうしている自分がいた。「雰囲気を作る」ことは大事であると思っても、どのように創るのかはどこにも書いてはいない。自分のからだでその場の雰囲気や子どもの様子の変化を感じる取る必要性に迫られる。感じようとすれば硬くなり、見ようとすれば何も見えなくなる。鷺野の初期の実践においては、それらのことに気がついたのは授業中ではなく、子どもの記述（振り返りカード）を通してであった。それが、だんだんと授業の中での子どもの様子が見えるにつれ、その場でもキャッチできるようになっていった。鷺野は実践が進んだある時「めあて学習と言えども、一人ひとりが見えることはなかった。しかし、体ほぐしでは子どもが何だか見えるんですよ。」とポソッとやったことがある。私には、この頃から、鷺野のからだも、教育観も変わっていったと思っている。

##### ②奥泉先生の取組み

一方の奥泉は、鷺野の影響もあり「体ほぐし」では素晴らしい活動を提供できると信じている。鷺野の授業を参観しても、従来の「熱血漢、鷺野」の姿とは異なり、子どもも吸い寄せられるように鷺野の周りに静かにいる。鷺野が行った「呼吸」の実習では、子どもが本当に自分のからだとゆっくり対話している様子を、つぶさに感じた。奥泉は外から見ていても感じたという。これをまねて自分のクラスで行おうとした瞬間、子どもの様子は何か違うと思ったという。何がどう違ったのかは分からないが、奥泉は肌で空気を読みとったのだと思う。この時にはすでに子どもが見えていたのだろう。子どもも段々面白みを感じるようになると、奥泉の前に「きょうは体ほぐし？」と期待のまなざしで集まって来る。そのたびに奥泉は言葉を慎重に選んで実習を行ったという。

教師は通常、授業案に従って授業を展開するが、子どもの食いつき具合に沿って、授業を修正しながら展開する。そのことに卓越した教師は、自分のからだでその場をキャッチする能力にたけ、その結果として授業が生き生きと展開する。私はこの頃、「からだ気づき」実習は教師が授業を感受できる資質を向上するための教師プログラムだと思っている。だから、教師自身が「からだ気づき」実践を行うと、教師の身体観を初めとして、授業が変わるのだと思っている。

今回の実践を通して思ったことは、まず、教師が教材を体験し、その教材に自分の願いを託すこと、それに、授業と一緒に創っていく同業者の存在が不可欠であったことである。公開授業を参観した先生方が、その時のわずかな体験を通して、自らのからだのなかに、「気づき」の種がまかれれば幸いである。 (高橋 和子)

鷺野・奥泉・高橋、「体ほぐしの運動」実践における教師の意識変容

－「からだ気づき」が大事にしてきたこと－「学校体育」(2001.2)に収録

鷺野 昭久・奥泉 憲(海老名市立海老名小学校教諭)・高橋 和子

## 2. 「新聞紙」実習における児童の受け止め—児童のつぶやき分析を通して— (小学校の実践)

### 1) 研究の背景

「からだ気づき」実践は、主に大学生・社会人を中心に展開されてきた。「体ほぐしの運動」の導入に伴い、義務教育段階の児童・生徒を対象とした実践の蓄積、分析が求められているという現状が、本研究の背景にある。

### 2) 研究目的

「新聞紙」の実習を、児童がどう捉えているのかを明らかにする。

### 3) 研究方法

#### ①授業実践

(1) 対象：神奈川県下Y市立U小学校6年生、35名

(2) 授業者：川端賢仁（「からだ気づき」授業実践歴3ヶ月：神奈川県から派遣された小学校教諭であり、1年間、高橋和子に指導を受ける）

(3) 実践日：2000年1月25日

(4) 授業の内容

I オリエンテーション（授業の説明、記録用紙記入）

II 新聞紙に乗る（2人組で新聞紙に乗る。乗れたら大きさを半分にしていく）

III-a 新聞紙を受け取る①（1人が新聞紙を投げあげ、新聞紙を受け取るからだの場所を指定する。相手は指定された場所で受け取る。）

III-b 新聞紙を受け取る②（投げあげた人は新聞紙の動きを真似し、受け取る）

IV-a 新聞紙になる①（1人が新聞紙を自由に動かしてもう1人は動きを真似する。）

IV-b 新聞紙になる②（役割の交代を自由に行いながら、動かし真似する。）

V 振り返り（記録用紙記入、感想の発表）

(5) 授業者の願い

新聞紙を使った遊びを通して身体部位の意識を養う。動きを瞬時に真似ると共に、「操る—操られる」関係の中で相互のコミュニケーションや表現力を豊かにする。

(6) その他

・この授業の様子は2000年1月29日に、NHK「こんにちは。いっとうっけん」内で放映された。その取材が来ており、女性レポーターが授業に参加している。

・学級担任も児童と一緒に授業に参加している。

#### ②授業分析

学級担任が、運動が得意か苦手かの観点でピックアップした児童5名（運動が得意：A子、B子、C男、運動が苦手：D男、E子）と、授業者の授業中の言葉をワイヤレスマイクで同時に録音し、その記録を児童の授業記録（自由記述）と併せ、①授業への取り組み方、②からだの感じ、③他者との関わり、④授業者の働きかけに対する児童の反応の4観点から分析を行った。授業者の働きかけについては、それぞれの活動の説明時や活動中に、強調したり、頻繁に繰り返した言葉について分析した。その言葉は次の通りである。

- I オリエンテーション : 「からだ」「からだの感じ」「自由」「感じるまま」
- II 新聞紙に乗る : 「工夫してみな」
- III-a 新聞紙を受け取る① : 「からだの色々な場所」
- III-b 新聞紙を受け取る② : 「からだの色々な場所」
- IV-a 新聞紙になる① : 「ゆっくり動く」
- IV-b 新聞紙になる② : 「交代のタイミング」

#### 4) 結果と考察

##### I オリエンテーション

###### (1) 授業への取り組み方について

授業中の発言、記述を見る限り、5人ともどちらかと言えば否定的に授業を捉えていた。これはこれから何をするのか、という不安もさることながら、環境（寒い、TVの取材、ワイヤレスマイク）による影響が大きいと考えられる。

###### (2) からだの感じ

5人全員寒いと感じている。それに伴い、C男は「トイレに行きたい」、E子は「鳥肌が立つ」「手が思い通り動かない」と感じている。A子、B子はさらに、取材に対して「嫌だ」「心臓がドキドキする」と感じ、ワイヤレスマイクが「痛い」と感じていた。

###### (3) 他者との関係

A子、C男は他者の評価や体裁が気になっていた。B子、D男は積極的に他者と関わっていたが、それに記述や発言が影響されることはほとんどなく、逆に影響を与えていた。E子は普段からほとんど話さない子なので、自ら他者と関わろうとする発言は見られなかったが、周囲がいろいろと気にかけてくれていた。

###### (4) 授業者の言葉への反応

###### a 「からだ」について

5人とも反応がなく、いまいちピンときていないことが分かる。B子は「からだ」のイメージを尋ねられて、からだを指して「これ」と答えたが、「これって言うത്？」とさらに尋ねられると答えに詰まり、授業者の「器みたいな感じ？」という言葉に、間をおいて「うん」と答えるにとどまった。実際に「器」と感じた、というより、答えにつまったところに、授業者から出された助け船に乗ったという印象が強い。

###### b 「からだの感じ」について

「感じて？ どういう感じ？ (A子)」「どないすればええねん (B子)」「からだの感じとかいって、何？ (C男)」のように戸惑いを感じていることが分かる。D男は、話を聞いていないせいか、戸惑っているような言葉、記述は見られないが、逆に「寒い」以外の言葉、記述も見られなかった。E子は言葉が少なく、どう反応したかは確認できなかった。

###### c 「自由」について

A子、B子は「テレビ映りたくないって書こう。いいんでしょ？ いいんでしょ？ (A子)」「どうしよう、絵プラス字でいいのかな？ (B子)」と不安を感じながらも、自由に記述している。C男は「トイレに行きたい」と思いながらも「いいよ、そんなの」



と書いていないこと、「6年の絵じゃねーよ」という発言からも、体裁が気になっていることが分かる。D男は特に戸惑うことなく自由に振る舞っていた。E子は「何でもいいんだっけ？」と周囲に確認を取ってから書いていた。特に戸惑っているような様子は確認できなかった。

d 「感じるままに」について

A子、B子は「ドキドキしてる。心臓だよ。ね。(A子)」「確かに足先が冷たい。(B子)」のように、今何を感じているかを確かめていた。C男はトイレを我慢しているせいか、「さみー。これでいいや」と、自分の感じていることをじっくり確かめる余裕はなかったと思われる。D男は特にこの言葉を意識している発言、記述は見られなかった。E子は発言はないものの、「鳥肌が立つ」「手が思い通り動かない」と、他の児童には見られない記述があることから、記述を見る限り、他者に影響されることなく、自分のからだと向き合っていたと思われる。

## II 新聞紙に乗る

### (1) 授業への取り組み方について

授業者と学級担任が例示を行ったこともあり、A子、B子、C男は大笑いしていた。E子も少し笑っていた。D男はその場での反応は特に見られなかった。その後の活動では、5人とも特に戸惑う様子はなく、取り組んでいる。

活動中、A子、B子（2人はペア）、C男、D男は、積極的に取り組んでいた。無理と思われる大きさでもチャレンジしたり、おんぶや抱っこをするなど、工夫して取り組んでいた。断続的に笑い声も確認でき、肯定的に受け止めていることが分かる。E子はうまく2人組になれず、他のペア、授業者の働きかけで3人組で行っていたが、積極的に取り組んでいたとは確認できなかった。また、説明の段階では、B子、C男は「それだけかい (B子)」「体育じゃねーじゃん (C男)」という発言にあるように、やや不満を感じていたことが分かる。

### (2) からだの感じ

A子、B子、C男、D男は、取り組む様子から楽しさを感じていることが推測できる。C男は抱っこをする中で相手のからだの重さを、D男は無理な体勢をしたり、おんぶをすることできついと感じている。また、C男は「みんなの近くでやれば、カメラが写しに来る」とカメラの近くに寄ったり、活動後の発表の場でも積極的に発表するなど、目立ちたいという気持ちが表れている。E子は「おんぶされたい？」と聞かれて「重たいよ」と答えるなど、やや遠慮しているようだった。記述には「はじめ、ちょっとわかんなかった」とあり、活動に戸惑いを感じていたと考えられる。

### (3) 他者との関わり

A子、B子、C男、D男はスムーズにペアを組んでいた。E子はうまくペアになれず、先述したように他のペアに入れてもらう形で3人組で行っていた。全て同性どうしのペアであったが、C男は「Uさん (女子) と組みたいな。」と漏らしていた。どこのペアも身体接触があったが、A子、B子、C子、D男はそれを気にする発言は見られなかった。E子はおんぶされることにやや抵抗があったのか、「重たいよ」といい、実際におんぶはしていなかった。

#### (4) 授業者の働きかけに対する反応

活動の説明で、授業者は実際に例示している。主に活動の具体的なイメージを伝えようとしたものと思われる。また、活動中、「工夫してみな」、「頭使ってみよう」という発言が、いくつか見られた。これは、ただ新聞紙に乗るだけではなく、おんぶや抱っこのような身体接触が起こること、自由に発想することを願っての発言だと考えられる。

この授業者の言葉に対して、C男は授業者の言葉に関係なく、「待って、待って、いいこと考えた（C男）」というように、自由に発想し、おんぶや抱っこへと発展していった。A子、B子のペア、D男は、ちょうど「ま、いいや。もういいよ（B子）」「だめ、これ以上無理だ（D男）」とあきらめかけた頃に、授業者の働きかけがあり、他のペアを参考にしながら「あ！あれいいね、あれいこう（A子）」「おんぶでいこう（D男）」のように発展していった。E子本人について、特に反応は確認できないが、E子の加わったグループでは、他のペアの様子を見ていた学級担任の「おんぶでやってごらん」との働きかけで、おんぶで試している。

### III-a 新聞紙を投げあげる・受け取る①

#### (1) 授業への取り組み方

5人とも例示を見て笑っており、これから行う活動内容には肯定的な印象を持ったと思われる。実際、B子、C男（ペア）は時間中、間髪おらずに夢中になってやっていた。「こっちの方が面白いよね（C男）」の発言にもあるように、かなり積極的に取り組んでいた。D男も「おい、いくぞ、次。あ、もう終わったか」と、終わったのにも気づかないくらい夢中になってやっていたことが窺える。E子も、時折笑ったり、ほとんど発言がない中で「左足？こっち！あれ？間違えちゃった」と言ったりするなど、一生懸命やっている様子が分かる。ただ、A子は、例示を見て笑ってはいたが、やってみたら思ったほど楽しくなかったようで、「はは、さぶっ、てな感じね」「しーん、って感じだね」というように、積極的に取り組んではいなかった。実際に数回やっただけでやめてしまっていた。

#### (2) からだの感じ

B子、C男、D男、E子は授業への取り組みから、楽しさを感じていたと思われる。「C男うけるよ、こいつ。耳とかいって。（B子）」、「（両足といわれて）うわー、きさまー、（笑）（D男）」のように、意外な部分、難しい部分を指示され、それで取ろうとする楽しさ、「できた。（C男）」「すごいね、君、プロだね。（B子）」というやりとり、「イエーイ。（C男）」「すげえよ、C男、すげえ。（B子）」のやりとりにあるように、取れたという満足感、自分が指定した場所を一生懸命にとろうとする相手の様子の面白さ（これはA子も含め、全員で確認できた）などが考えられる。

#### (3) 他者との関係

A子、B子、C男はスムーズにペアになれた。ただ、C男は別な人と組もうとしていたが、強引にB子に組まされたという印象が強い。もっともC男はそれで嫌な素振りは見せていない。D男は仲のいい人とはペアになれず、結局前の相手と引き続きペアになった。E子は学級担任が促すものの、自らはペアを作ることはできず、既に取材

に来ていた女性レポーターと組んでいた女子が、3人でやろう、と誘う形で3人組になった。

活動中は、B子、C男のペア、D男のペアは、やられたらやりかえすという関係ができており、その応酬を楽しんでいた。A子のペアは、相手がおとなしい女子だったせいか、「これは軽いでしょ？（A子）」の発言にもあるように、お互い無理なことはやめようといった雰囲気があった。E子のグループは、他の2人がE子に対して気を使っている雰囲気があった。そのお陰でE子も比較的積極的に取り組んでいたとも考えられる。

#### (4) 授業者の働きかけに対する反応

授業者は活動中、「からだの色々な場所」という言葉を繰り返し使っている。身体部位の意識を高めて欲しい、という願いの表れだろう。多くの児童が「足」「手」のように大雑把な場所でしか指定していなかったのを受けての発言だと思われる。

しかしその言葉について、5人とも特に反応は示していない。比較的多くの場所を指示しあっていたB子・C男ペアも手や足、頭、背中、おなかなど、主だった場所をいった後は、せいぜい右か左程度にしか細分化されず、最後には「何でいこうかな、分かんない（B子）」のように思いつかなくなっていた。授業者の言葉は児童には届いていなかったと思われる。これは必ずしも授業者の言葉掛けに問題があるのではなく、オリエンテーション時の反応から考えても、児童にそのような身体の意識があまりないためだと思われる。

### III-b 新聞紙を投げあげる・受け取る②（投げた方は新聞紙の動きをする）

#### (1) 授業への取り組み方

活動の説明には「わかんない（A子）」「は？分かんない。何言ってるの？（B子）」「何？どうやんの？（D男）」というように、一様に戸惑っている様子が確認できた。例示は、5人とも笑って見ていた。ただ、A子は前後の取り組みの様子から、単におかしかったただけだとも考えられる。また、直後の「これ、女子どうしの方がいいでしょ（B子）」「ださい（C男）」という言葉から、新聞紙になることに対して多少抵抗を感じていたと思われる発言もあった。

しかし実際の活動では、B子・C男ペア、D男とも楽しそうに取り組んでいた。A子は「あんま、したくないなあ」との発言にあるように、消極的な意識を引きずっていた。E子は3人組から2人組に、組む相手も変わったことからか、笑い声など、楽しんでいるような様子は確認できなかった。

#### (2) からだの感じ

B子、C男、D男はその様子から楽しんでいることが分かる。新たに、新聞紙を投げた方は、新聞紙の動きを真似する、という要素が加わり、C男のように、右のものを指定されて、サッカーのリフティングのようにして受け取ることで、逆に相手を動かす、という楽しさも加わったようだ。また、D男は「俺が思いっきり変な動きしてやるよ」との発言にあるように、動きそのものも楽しんでいることが分かる。

B子・C男ペアはかなり激しく動いていたが、その応酬の中でB子は「こいつ残酷だぞ」と感じている。A子は「あんま、したくないなあ」と感じ、活動には積極的でな

かったせいか、「寒いよ、ほんと」と寒さを感じている。

また、5人ともからだが思うように動かないのか、難しいと感じていた。

### (3) 他者との関係

ペアを交代することを予想してか、前回組み損ねたD男は「次、一緒にやろ」とあらかじめ根回ししていた。授業者の例示を見て「これ、女子どうしの方がいいでしょ(B子)」と発言していたB子は、「代えないでいいよ」の授業者の言葉に、「代えたい(B子)」といいながらも、C男と組んだ。C男は特に気にする様子もなくB子と組んだ。E子は、3人組よりも2人組の方が数多くできる、他の人とも関わってもらいたい、という授業者の配慮から、ペアを変更している。活動中のE子以外の各ペアの様子は変化していない。E子のペアは淡々と活動している、という印象を受けた。また、やはり相手はE子に気を使っているように感じられた。

### (4) 授業者の働きかけに対する反応

「からだの色々な場所」の言葉が伝わってないと感じたのか、集合したときにも再度、腕にも手首、肘などいろいろあるでしょ、という話をしている。

実際の活動では、全体的に単に「腕」「足」というのではなく、「右のもも」「左の人差し指」と細くなった。しかし、例示や他のペアの真似を越えるものはなかった。

「ふくらはぎってどこ?(C男)」というように、からだの場所の名前を知らない、という理由もあるのだろう。そのC男は、説明の時に「肺胞とか?毛細血管とか?」と言っている。知識としてのからだ、実感としてのからだの乖離を感じる。

## IV-a 新聞紙になる①

### (1) 授業への取り組み

例示を見てC男は「バカみたいじゃない?ちょっと。」「大人がやるとちょっとやばいよね」と、多少抵抗を見せている。しかし、実際は「楽しかったー。(A子)」「面白かったな。(B子)」「いい運動したね。(C男)」「マイクとれた。暴れすぎて。(D男)」の発言にあるように、非常に積極的に取り組んでいた。この4人は、終始笑い声や息切れの音が絶えなかった。E子もマイクが取れるほど動いたり、何度か笑い声が確認できるなど、比較的積極的に取り組んでいた。

### (2) からだの感じ

操る側では、「そのまま永遠に回ってろ。(B子)」「はい、回って、回って。はい座って。(C男)」「乱暴に扱ってあげるよ。(D男)」という発言、新聞紙をくしゃくしゃにしながらい続けたり(A子)、学級担任とペアになり、「ははは、やりすぎ。先生いじめられてるよ。」と他の子が言うほど、笑いながら新聞紙を動かす(E子)など、自分の思いのままに相手を操る面白さを感じている。

操られる側では、笑いながらではあるが、「ひどいよー。(A子)」「すげえ、むかつくー(A子)」「俺、ぶち切れた。こいつ回しやがった。(B子)」「ばっきゃろー。

(C男)」「ひでっ。(C男)」「きつい(D男)」といった発言のように、理不尽に操られるのは嫌だと感じていた。特に動きの激しかったB子、C男は、「途中、もう動かされるのやだな、と感じた人は?」という授業者の質問に、「感じた。こいつぶったたいてやろうかと思った(B子)」「感じた。感じまくった。(C男)」と答えていた。

また、「回るの面白かったな。(B子)」のように、動きそのものが面白かったという発言も見られた。E子については、動いていることは確認できるものの、それをどう感じているか、確認できなかった。

(3) 他者との関係

A子はペアを見つけるのが遅れて、男子と組むが、特に抵抗は感じていない。B子、C男、D男はそれぞれ同性の友達とスムーズにペアになれている。E子は前の3人組のままでいたが、それを見た学級担任が、「じゃあ先生が3人を操るぞ」と加わり、逆に操るときは学級担任を3人で順番に操っていた。

どこのペアも、やられたらやり返すという関係になっており、その応酬を楽しんでいた。「Yちゃんにバカにされているから、このきかいにしかえしできてよかった(A子)」「ストレス発散(B子)」と記述したように、日頃の鬱憤を晴らす場になっていた。さすがにC男はやりすぎたと思ったのか、「Nくーん、大丈夫？」と気遣っていた。

(4) 授業者の働きかけに対する反応

ここでは「速く動いたり、ゆっくり動いたり、いろいろ工夫してみてね」「激しい動きばかりじゃなくて、ゆっくりも動かしてみな」というように、「ゆっくり動く」ことについて強調している。これは、児童が激しい動きばかりをしている様子を見ての発言である。鬱憤を晴らす場になりつつあるところで、また違う、ゆったりと感じられような場も提供したいという願いの表れとも考えられる。

しかし、その言葉に対して、5人ともここでは特に反応を示していない。授業者の言葉よりも、「操るー操られる」の応酬に夢中になっていたと思われる。

#### IV-b 新聞紙になる② (自由に交代)

(1) 授業への取り組み方

A子、B子、D男は積極的に取り組んでいた。特にA子は、終わった後友達に「目が正気じゃなかったわ」と言われるほど、夢中になっていた。D男は活動前から「新聞紙こうやって丸めて、でんぐり返しをしよう」というように、動くことについてかなり興味を寄せていた。C男は、授業者の「もっとゆーったりと動いても、動かしてもいいですから」という言葉のせいか、その前がひどすぎたと思ったのか、「今回はゆーたりと(C男)」やっていたが、「結構馬鹿らしくない？」との発言にもあるように、当初感じていた新聞紙になって動くことへの抵抗が頭をもたげてきたようだ。活動は続けていたものの、「カメラの隣かない？」という発言があるように、TVに映ることが目的で、積極的だとは感じられなかった。E子は学級担任が抜けて3人組でやっていたが、グループの子の「(先生にはするけど)友達どうしじゃそんなひどいことしない」「Mちゃんがおもちゃにされてるのがちょっと嫌なんだけど。Mちゃんがかわいそうだよ。」という発言もあり、E子のグループは活動に対して消極的になっていた。

(2) からだの感じ

活動の様子から、A子、B子は「操るー操られる」の応酬を楽しんでいたと思われる。また、D男は動きを楽しんでいたと思われる。その結果、「あー疲れたー。目が回った(D男)」と疲労と目が回ったのを感じていた。C男は先述の発言にあるように、

馬鹿らしさを感じていた。E子は笑いながら「こわい」と発言しているが、何に対して恐いのか確認できなかった。

### (3) 他者との関係

A子、B子はやられたらやり返すという関係に変化はなかったが、C男は相手にひどいことをしたと思ったのか、「今回はゆったり」と思ったと考えられる。結果、これまで楽しいと感じていた、やられたらやり返すという関係に浸りきれず、バカらしさを感じたのだと思われる。D男は面白い動きを見つけだすことに楽しさを見出したのか、お互いが協力して面白い動きをしあう、という関係に変化していた。E子のグループは学級担任が抜けて3人組に戻ったが、先述のようにグループの他の児童が他人をおもちゃにすることに抵抗を感じており、お互いを思いやるような関係になっていたと思われる。

### (4) 授業者の働きかけへの反応

授業者は、お互いが交代したいタイミングを言葉を使わずに感じ合う、という願いを持っていたと思われる。が、A子、B子は「怒ったら代わるから。(B子)」というように、やられたら新聞紙を奪うという形で交代していた。A子のペアは新聞紙の取り合いになり、新聞紙が破れてしまっている。C男、D男のペアは「もういいや。交代する。(C男)」「S、もう取り替えよう(D男)」というように、飽きたら、やりたくなったら相手に要求するという形で交代していた。E子のグループは、あらかじめ交代の方法を決めており、それに従って交代していた。活動後の「2人のタイミングとかどうでしたか？」という質問に、A子は「てんてんてんてん(……の意)」と発言し、それ以外の児童は特に反応していなかったことを考えると、5人とも「感じ合う」という授業者の言葉は特に意識していなかったと思われる。

## V 振り返り

操ることは、「ざまあみろって。(A子)」「超楽しかった。最高でしょ。(B子)」と、楽しさを感じていたものの、操られることは「むかついた(A子)」「おもいきりやられた。この動き、この動き。おまえ残酷すぎるほど残酷だよ。(笑いながら)もうやりたくないって書く。新聞紙の役はもうやだって書いとう。」というように、嫌だと感じている。「いっばいなんか、あれ、発散？ストレス発散(A子)」「後の方がよかったね、新聞紙の役。絶対後の方がいい。やられた分、やり返せる。(B子)」など、A子、B子のペアは応酬を楽しんでいたことが分かる。また、

C男のペアも、応酬を楽しんでいる雰囲気はあったが、振り返りの場面ではそのような発言はなかった。「相手をいじめて面白かった。」と授業者には答えているが、周囲の友達から「C男がそんなひどい奴とは思わなかった。」「相手が振り回したり、乱暴者だということがよく分かりました。」と言われたこともあり、自分でも少しやりすぎたかな、と感じたようだ。その様子は「楽しかったよね。もうやりたくないけど。俺とはもうやりたくない?」「ひどかったよな、俺。」との発言からも窺える。

D男は絵を描くことに熱中しているのか、「目が回った」「疲れた」という発言しか確認できなかった。また、「新聞紙の気持ちがあった」と記述しているが、それについての発言がないことや、「よし、これで半分埋まった」という発言を考えると、提出用に書

いた、と考えた方がいいと思われる。

E子は振り返りの時間、発言はほとんどない。操る側の時、何度か笑い声が確認できたこと、「新聞でやる事がとてもおもしろかった。またそういう事をやってみたいと思った。」という記述を併せて考えると、少なくとも操ることは楽しいと感じていたと思われる。

「転びすぎて痛い (A子)」「あー、疲れたー (B子)」「いい運動したね (C男)」「もう立てねー。(D男)」のように、5人とも十分動いていたことが分かる。E子は発言はなかったが、「体があまり寒くなくなった」と記述しており、ある程度動いていたことが分かる。

## 5) まとめ

「新聞紙」に対する児童の捉え方は一様ではなかった。授業への取り組み方を見ても、B子、C男、D男のように、消極的→積極的と変化している児童と、A子、E子のように組む相手によって、積極的になったかと思えば消極的に、消極的になったかと思えば積極的に、と波がある児童がいた。

からだの感じでは、操ることが楽しいという大まかな部分では5人が一致していたが、A子、B子は爽快感を伴っていたのに対し、C男は後ろめたさを感じていた。操られるのは嫌だとA子、B子、C男、D男は感じたが、E子にはそのような発言、記述は見られなかった。B子、D男は嫌だとは思いつつも、動きそのものには楽しさを見出していた。

他者との関係も、A子やE子のように、組む相手によって取り組み方が変わる児童もいれば、B子、C男、D男のように変わらない児童もいた。B子は自分のペースに相手を巻き込んでおり、C男は自分のペースに巻き込んでいるようで、実は他者の目が気になっていた。D男は自分のペースにできるような相手を選んでペアになっていた。

以上のような多様性は「からだ気づき」の特徴とも言える。授業者の働きかけに対する反応はあまりなかったが、十分気づきの場を提供できていたと言えるのではないだろうか。

## 6) 最後に

児童の反応は必ずしも授業者の願い通りではなかったし、授業者の言葉が児童に届いていないことも多かった。しかし、「からだ気づき」は気づきの場の提供が目的である。また、気づきは本人が意識していないところでも起こる。願い通りにいかなかったから、児童がからだを意識していなかったから、児童が積極的に取り組めなかったから、とって悪い授業だったというわけではないし、その逆ならいい授業だ、というわけでもない。本研究では、授業の善し悪しではなく、「新聞紙」の授業で児童に何が起こったのかを探ったつもりである。またこれは「からだ気づき」では最も大切にされる部分でもある。児童のありのままの姿が伝わることを願っている。

\* 本研究で使用した音声収録解析研究システムは、本科学研究費で設置したものである。  
第4回体育授業研究会高知大会発表資料(2000.8.7)

小学校における「からだ気づき」の授業実践－実習「新聞紙」の実践－

(鈴木 学：横浜国立大学非常勤講師)

(川端賢仁：横須賀市立浦賀小学校)

### 3. 連続公開ワークショップ「からだ気づき—しなやかな存在を願って—」 (指導者養成の試み)

この論考は、「人体科学フォーラム 2001 in 吹田」の連続公開ワークショップ（2001.9～11月）において、本研究者（高橋）が指導者として行った模様を、エッセー風に記述した。「身体性の教育」を指導者養成プログラムとして、試行的に実践したのを受けて、特に指導者側の教材選択の契機や、受講者の様子をどのように把握しているかに焦点を当てて考察したものである。なお、連続公開ワークショップの概要は次のとおりである。

【位置づけ】	「感じる・動く・ひらく・かかわる・表す」実践教育のための研修 リカレント教育・FD研修
【ねらい】	「しなやかな存在を願って:教育と学校を変える総合的学習の創造」を考える 「からだ気づき」指導法研究
【日時】	2001.9月21日～11月24日
①第一回	9月21日（金）15:00～18:00 指導者研修
②第二回	10月19日（金）15:00～18:00 指導者研修
③第三回	11月9日（金）15:00～18:00 指導者研修
④第四回	11月24日（土）13:00～15:00 指導者研修&体験参加：指導者組は体験参加者を指導する
【場所】	関西大学第2体育館（大阪府吹田市・千里山キャンパス）
【対象】	あらゆる領域の教育関係者で、人間を問う総合的学習に関心のある方。 連続参加並びに教職課程履修学生歓迎。

#### 1) 可能性が見えた3ヶ月

いま私は、羽田へ飛び立つ飛行機の座席に腰をおろしたところです。機内はみやげ袋をさげた人々でごった返しです。これらの人々が2001年の11月23日・24日の連休をどのように過ごしたかは分かりませんが、私の両隣の人はすでに寝入っています。私にとって、この連休は大きな意味を持つものでした。いやこの数日に連なる3ヶ月と言ったほうが当たっています。私のからだは、この意味の深さゆえに興奮に包まれ、疲れてはいるものの寝ることはできません。この思いを吐き出さざるをえない状態です。

思い起こせば、9月、10月、11月と毎月、連続ワークショップ「からだ気づき」のために、巨大な空飛ぶ物体に身を任せました。一刻も早くこの身を運んでくれる手段を選んだのです。それとは反対に、ワークショップは「ゆったりゆっくり」をモットーに進んでいきました。人間とはなんと矛盾した生き物なのでしょうか。合理と非合理、客観と主観、科学と感性、こころとからだ、などのように二項対立的思考も、人間が見つけた考え方がします。これらをどのようにつなぐかを追求するのが、「人体科学会」の存在理由のような気がします。なんと大変な命題を掲げたものかと思いますが、ひょっとしたら、実に簡単なことかもしれない。その両方を上手い具合に受け入れることができるかが鍵であると、海や山や雲や富士山や太陽を見ては思いました。



## 2) 気づきの場

さて、9月は米国での同時多発テロを受けて、羽田空港では厳重な検査が行われていました。大阪に着くと真夏のような暑さと真っ青な空でした。昭和20年の終戦の日も、あたり一面の焼け野原と真っ青な空が印象的だったという話が脳裏をかすめました。人間の愚かな行動を吹き飛ばしてくれる自然の力を感じました。

そんな思いを胸に、ワークショップ会場の関西大学第二体育館にどうにかしてたどり着いたものの、広すぎる空間とさまざまな音が聞こえてくる空間に、馴染めない私がいきました。「からだ気づき」では、参加者にとって居心地のよい空間をどのように創るかが、大事な要素になります。そこでは、集中できる静かな空間が、最低限必要です。なぜなら、「からだ気づき」の目標はアウェアネス（気づき）であり、「いま・ここ」でからだ（自分）に起こっていることに広く深く注意を向けることを大事にするからです。体育館はとても綺麗で立派にもかかわらず、この空間に不安を抱きながらワークショップは始まりました。第一回目（9月21日）は、空間が拡散していたことと参加者へのオリエンテーションの意味合いを企図して、自分自身のからだに集中するよりも、グループワークを伴う実習で構成しました。各班ごとにはとても集中して行っていたのですが、その集中が一極に収斂することはなかったために、参加者全体から生まれてくる「息づかい」や「のり」はありませんでした。私は、この息づかいを大事にしてワークショップを創っています。別の言い方をすれば、「流れ」を大事にして行っているのだと、自らを振り返ることができます。これが、集団で学ぶ意味を生成していき、ダイナミックな展開を引き起こすのだと思っています。一方の参加者はと言えば、「からだ気づき」は「到達目標がない」「何を感じてもいい」という投げかけに対して、受け入れようという意志が感じられました。ありがたいことです。ただし、参加者のからは「ゆったり進むペース」に戸惑っているように思えましたし、「他者の目や行動」が気になっていて、自分のからだにはあまり注意が向いていない感じがしました。気持ちや思い（心）とからだの在り様が、かみ合っていない感じもしました。いま思えば、私の戸惑いが、参加者にも伝わっていたのでしょうか。

暑い大阪をノースリーブで過ごした私は、横浜に帰ると秋風に身を震わせました。初回のワークショップの不都合さを、気候の変化と共に、肌で実感したことを覚えています。大学に戻ると、人体科学会の宮本知次さん（中央大学：現在、北京に在外研究員として滞在中）から、ワークショップの様子を文章や写真で伝えて欲しいというメールが入っていました。文章にすることが苦手な私は「えっ、こんなこと聞いていない」と独り言を呟いていましたが、急を要する依頼に熟考することもなく、ことばにしたためました。ワークショップの写真はどなたも撮っていませんでしたから、いままでに行った同じ実習の写真を取り繕って送付しました。いま振り返れば、この作業が、私のワークショップを肉付けし、そのことによって理論構築がなされたのだと思っています。人体科学会の今回のサブテーマである「《こころ・からだ・いのち》の危機と《触覚》の復権」を、改めて考える機会になったのでした。それまでは、学会の趣旨とワークショップをそれほど関連づけてはいませんでした。

### 3) 種まき

ワークショップ第二回目(10月19日)である10月の大阪も、晴天に恵まれました。青空に誘われて、いつのまにか万博公園に降り立っていました。重い荷物(ワークショップのための着替え・人体骨格模型・音楽CD・資料が詰め込まれている)を担ぎ、広い園内を自分の2本足で何時間も歩きました。巨大な「太陽の塔」はその当時の姿を残したままでした。この塔は「人間も巨大なものを創れること」「人間は飛び跳ねた発想をも受け入れられること」の象徴のように思えました。パビリオンが立っていた広大な跡地は緑の木々に覆い尽くされ、コスモスの丘には園児や小学生、カップルや町内会の人々が戯れていました。緑地公園にしようとする企画は見事に実り、人間の叡智を感じました。水辺の風景、鳥のさえずり、四季を彩る植物など、さまざまな手入れが何気なく施されており、私は重い荷物のこともすっかり忘れていました。人工的な空間を自然豊かな空間に変えるためには、相当の年月が費やされたことと思います。「からだ気づき」は何十年たてば、種から芽を出し、花や木になるのでしょうか。

「からだ気づき」ワークショップは、私にとって、まさに「種まき作業」と言えるのです。いつ芽が出るともわからない、どのような植物に育つかもわからない作業です。けれども、私は、ここ数年取り憑かれたように日本各地で種まき作業を行っています。そんな話を聞いたある方が、『木を植えた人』(ジャン・ジオノ著、こぐま社)という本を贈ってくれました。この本は、誰に認められることもないまま、一生ドングリの実を植え続け、砂漠を森に変えた男の話です。私はいつのまにか、「気づきの種」がワークショップ参加者のからだに根付くことを、万博公園の高く生い茂った木々に重ね合わせて見ていました。種まきは能動的ですが、どのように伸びるかを見守ることは受動的な作業です。そんなことを日ごろ考えている私にとって、宗教学者である山折哲雄さんの「アジアのくこころ・からだ・いのち」と題した大会特別講演には、勇気づけられました。日本人は「慈母の如きやさしい自然」や「厳父の如き猛威をふるう自然」から、天然の無常観を実感したのだそうです。「からだ気づき」は「慈悲に満ちた時空間を用意する」ことを願っています。しかし、現実生活は「競争原理や分析的観察的枠組み」という猛威にさらされ、それらに立ち向かう勇氣は、「気づきの種」がどのように成長するかにかかっています。促成栽培はできそうにありませんし、息の長い作業なのです。

10月はまた、私の所属する横浜国立大学教育人間科学部も、小泉政権の「聖域なき改革」の影響を受けて、「教員養成に特化するか、止めるか」の選択に迫られ始めていました。私は将来構想委員として連日の会議に翻弄されておりました。そのような現実世界に埋没していますと、ワークショップは、ゆとりと安らぎと生きるエネルギーを与えてくれる場になっていました。そして、10月の参加者の様子も9月に比べると、ワークショップの雰囲気にも慣れてしつとりと実習を味わい、居心地のよい時空間を自らが創っていたように思います。

### 4) いのち

ワークショップ第三回目(11月9日)の前日は、時間を作って、京都の紅葉狩りに出かけました。高雄の山は肌寒く、雨で湿った地面には色とりどりの紅葉が散らばっていました。一枚の赤く色づいた紅葉を拾い上げると、破れたとんぼの羽がくっついてきました。

その羽を見ると、数年前の11月に箱根で行った「目をつぶってみて」（2人組になり、言葉を使わずに目をつぶった人を安全に快適に30分間誘導し、役を交代する。）という実習が、突然よみがえりました。私は目をつぶった女性を芦ノ湖が見える丘に連れて行き、一緒に芝生に腰をおろした数分後でした。どこからともなくやってきた赤とんぼが、私の左手にとまりました。右手側には女性が座っていました。そのとんぼは羽が破れていましたが、かろうじて飛ぶことはできました。とんぼは、隣の女性が動くのを察知して飛び立ったのも束の間、すぐに舞い戻り、また、私の左手にとまりました。私はできるだけ左手を動かさずにしていると、尻尾を丸く曲げ始めました。尻尾の先から私の手に、それはそれは「小さな黒いもの」を落としました。とんぼがウンチをしたようなのです。私が自然と同化していたのかはわかりませんが、とんぼは安心して見えるようにも見えました。右手側に座った女性も安心しきったのか、居眠りをしはじめていました。私は、秋風が微かに吹く日溜まりのなかで、両側に豊かな生を感じながら、なんとも言えない幸せを味わったのでした。幸せとは決して大袈裟なことではないのです。まさか、その時のとんぼが京都に飛んでくることはないだろうし、と、ふと思いました。次の瞬間、箱根のとんぼも京都のとんぼも、「次のいのちの元になるんだ」と確信しました。そのような想いが強くあったものですから、明日は、ぜひ「いのちの旅」（ことばを使わずに10名くらいで、床にあおむけに寝た人を天井高く持ち上げ、そこでしばらく保った後に、ゆっくりと床に降ろしていく。）という実習をやりたいと思ったのでした。この想いは、見事に参加者に受け入れられました。

11月のワークショップは、人とのかかわりを通して「ひらくからだ」「表すからだ」に迫りたいと考えていましたから、静的な実習では「いのちの旅」、動的な実習では「新聞紙」を設定していました。「新聞紙」は何人かで＜新聞紙の上に乗る＞、2人組で＜新聞紙を手渡す＞＜身体で新聞紙をキャッチ＞＜新聞紙の動きを真似る＞ものです。からだ解放されるに従い、声や表情が豊かになり、いろいろな動きや発想も出てきて、面白く展開しました。

楽しかった二日間を過ごして横浜に戻ると、冷たい雨が降っていました。「いのち」ということが気にかかっていた私は、その夜、『葉っぱのフレディーいのちの旅ー』（レオ・バスカーリア作；童話社）をじっくりと読み返してみました。そして、数日後、千葉の小学校教員を対象としたワークショップで「新聞紙」の実習をしたおりのことです。この新聞紙を「枯葉」や「いのち」や「試練」に例えて、動いてみることを提案しました。「生きること」につながる実習に仕立て変えたのです。「新聞紙」実習は10年以上やり続けているのですが、そのたびに進化しています。しかし、ここ数年は同じやり方で行っていました。それが、今回、「いのち」というテーマでリメイクされたのです。新聞紙を手渡すだけだった動きが、「いのちが受け渡される」という私の言葉かけに、参加者は実にやさしく相手に新聞紙を手渡し始めたのです。それぞれの立場で相手を思いやる姿が、そこにはありました。受け渡すことに失敗しても、「死んでいく者もいるよね」と言っていました。「まだまだ人間捨てたものではない」と思えた瞬間でした。ぜひ、この「いのちの新聞紙」を第四回目(11月24日)にやりたいものだと思います。

千葉ワークショップの次の日に当たる11月19日未明は、しし座流星群の「光の筆」を天空で見ることができました。私には、9月以来の報復攻撃によって一般の人が犠牲にな

ることは許せないことでしたので、「すべてのひとが平和の人生を送っているのを想像してごらん」(ジョンレノンの「イマジン」の歌詞の一部)との願いを、流れ星に託しました。その流れ星は、「星一つ命燃えつつ流れけり」(高浜虚子)と受け取ることもできました。このところ、「いのち」ということばは、気がかりなことばになっていました。

それにしても、11月24日の大会当日の計画は、いままでのワークショップ参加者のどなたかが、体験参加してくださる人を対象に実習を提供するというものでした。いままでの3回にわたる指導者養成の意味が検証されるのです。大会当日は何人参加するのかわかぬなかで、どのように進行するのかわかぬ不安は増すばかりでした。

## 5) ふれる

この不安をよそに、大会初日の11月23日は盛り沢山の催しがいたるところで展開していましたが、私は午前中、からだの赴くままに、広岡キミエさんの「遊びという教育」を聞きに行きました。90歳になろうとする先生は、「いまだに試行錯誤の日々であること」「身振り表現が子どもの人間形成に多大な影響を与える可能性があること」を述べておられました。私は20年以上も幼児の表現運動に関わっておりましたので、先生の話は実に興味深く共感を覚えるとともに勇気づけられました。それにしても、先生の謙虚さと凛とした声や姿勢にふれたことは、宝物になりましたし、良い年を重ねるとは、この先生のような人を言うのだと、心から思いました。

午後は、三上賀代&湘南舞踏派の「足裏の触覚：原初のいのち＝鶴裡考」の舞台空間に溶けたいと思っていました。東京で初演を見た私にとって、三上賀代の肉体が、私のからだを別世界に連れ去ってくれると期待していたのです。また、老若男女をしつらえて「原初のいのち」がどう現出するかは見所でした。しかし、個々の肉体は物語を創出してはいるものの、舞台全体の時空間は夾雑物が蠢き続けていました。生身のからは、舞踏手の想いを消し去る方向には作用せず、足裏の触覚から全身につながる途は、舞台上には敷かれたのかもしれませんが、観客席の私のところまでは通じてこなかったように思います。残念ながら、私には「いのち」は共有できなかったのです。モダンダンスが「わたしの想い」をいかに動きで表現するかが鍵になるのに比べ、舞踏は「わたしの想い」をいかに昇華させるかが重要になると思っています。ですから、舞踏では、所有物としての「わたしの身体」という近代的思考はなく、つまり意識が身体を動かすのではなく、意識で操作できない肉体がいかに立ち現れてくるかに面白味があると解釈しています。そのような世界が現出するところに舞踏の醍醐味や魅力を感じていましたし、そうなったときに私のからは別世界に連れ去られて行くのだと思いました。生身のからだが舞い、大地を踏む姿に、我を忘れて共感したかったのです。ただし、大阪の地で多くの方が舞踏に触れる機会を創れたことは、とても刺激的なことでした。

大会2日目は朝から偶然の出会いが何度も訪れました。大阪のホテルでは大学の教え子にバッタリ会うし、関西大学の校内では卒業以来の大学の先輩にうしろから声をかけられたのです。大会会場の体育館では大学時代の同級生にも会いました。なんという日なのでしょう。30年以上前にタイムスリップしたような思いを抱きながら、人にふれる喜びを噛みしめました。

しかし、私にはこの興奮状態を静める必要がありました。「からだ気づき」では、世話

人はできるだけニュートラル（自然）な状態でいなければなりません。世話人の願いが強すぎて、操作的な言動にならないように注意する必要があります。そうでないと、自由で安全な雰囲気は生まれにくく、「気づき」の場は保障しにくいのです。「自然」ということばが「おのずからしかり」と読まれるように、「気づき」はあちらからやってくるのです。ちょうど、舞踏が意識で操作しない肉体を現出させることにエネルギーを注ぐように、「からだ気づき」の世話人の「からだ」も意識でコントロールされない「からだ」になる必要があるのです。この受動的な考え方はとても東洋的であると思っています。そのため私自身は、ワークショップを始める前にはいつも、床に横たわって深めの呼吸をしたり、バランスよいからだに調えたりしながら、いろいろなものや状況を受け入れられるようなからだにします。今回はどこの会場も盛況を呈していましたので、ゆったりする場所を見つけられず、私は外に出て、日当たりのいい場所に腰をおろしました。見上げると、秋晴れのそよ風を受けた木々の葉が、メロディーを奏でるように揺れていました。『葉っぱのフレディ』の情景が目の前で展開しているのです。

## 6) やってみること

3ヶ月の集大成ともなる第四回目(11月24日)のワークショップが、6千人も収容できるという広い体育館でいよいよ始まりました。参加者のなかには、関西大学の2つの授業の学生さん約百名が動員されていましたし、「からだ気づき」目当てに遠くからも体験参加組の方々が来られていました。背広姿の方からジーパンを履いた若者や運動着を着た方までいろいろでした。さまざまな年齢と動機の方々がおられることは「からだ気づき」を知ってもらうためには好都合でしたが、ワークショップの流れを創るうえでは大変難しいことでもありました。私は通常、ワークショップの流れをその場に集まった参加者の雰囲気を見て決めています。あらかじめ行いたい実習は決めています。場の雰囲気に合わないと判断するときはその実習をやめて、別の実習に変えることも多々あります。また、同じ実習でも、振りかえりの時間を30分とったり、1時間必要としたり、全然とらなときもあって、時間の制約からも解放されたいと思っています。しかし今回は指導者養成の意味合いから、各世話人の時間を確保する必要がありましたので、次のように流れを決めていました。私が初めの30分を行い、その後、班に分かれて、各世話人が40分ほど行う。そして、私が全員に対して最後の30分を行う、というものでした。実際には、参加者数に応じてその場で4班に分かれましたし、最後の実習も「風船」か「新聞紙」のいずれかにするか迷っていましたが、最終的には次の「実習」が展開されることになりました。世話人と実習名とその内容を簡単に紹介します。なお、「からだ気づき」では、指導者とは呼ばずに、お世話をするという意味から、「世話人」と呼んでいます。

### ① 全員〔高橋和子〕

#### (1) 〔身体と床の設置は?〕

床に横たわり、自分の身体が床にどのように接しているかを感じる。主に左右の違いを比べることにより、左右のバランスがわかる。

#### (2) 〔身体の中心意識や歪みの発見〕

床に仰向けになった人の身体を、もう一人の人が観察して気がついたことを伝える。

自己の身体イメージと観察された身体の比較ができる。

## ② 班別

### (1)〔自然探索：高橋和子〕

1人になり、言葉を使わずに自然豊かなところに行き、約30分間をゆったり過ごす。感覚の覚醒や自分との対話が期待できる。

### (2)〔背中合わせ：藤田美智子＝「ミッテ気づきの広場」主宰〕

背中との触れ合いを通して相手を感じる。身体意識や触れるとはどういうことかを、体験できる。

### (3)〔握手：鈴木学＝横浜市立上菅田中学校非常勤講師〕

目をつぶり握手した手を当てる。感覚の覚醒や他者とふれることを味わう。

### (4)〔全力疾走：岩田家正＝関西大学〕

目をつぶって全力で走って物を取る。感覚の覚醒や予測能力・問題解決の仕方の特徴を知ることができる。

#### 〔普通の歩き〕

何気なくおこなっている歩きの癖を知る。身体意識や姿勢が意識できる。

## ③ 全員〔高橋和子〕

関西大学の動員学生はこれには参加していない。

### (1)〔いのちの新聞紙〕

新聞紙を「枯葉」や「いのち」や「試練」に例えて、新聞紙を受け取ったり渡したり、新聞紙の動きをまねたりする。

#### 〔手当て〕

横たわった人のからだに、もう1人の人がそっと静かに手を当てる。指圧したり気を送ったりすることもなく、ただ手を当てる。感覚の覚醒や他者にふれるとはどういうことかを体験できる。

最初の30分は百名以上の参加者がいたことや動機づけの難しさも加わり、よい雰囲気は生まれなかったように思えます。そのことを予想して、他者の目を意識しないように床に横になり、自分の身体に意識を向けるような実習で構成しました。しかし、身体の不思議さや自分の癖に興味は持ったようでしたが、「からだ」が解放されるには時間は足りず、全体的にしっとりとは進みませんでした。各班に分かれた頃から、少しは集中が見られたように思います。連続ワークショップに参加した人たちでさえ、「からだ気づき」の「到達目標がない」という考え方や、「目をつぶったりことばを使わない」方法によりやく慣れてきたとの感想が聞かれたのですから、促成栽培の難しさを改めて感じました。さて、各世話人はどうだったのでしょうか。短い時間的制約の中で「ゆっくりゆったり、操作せず、気づきの場を保障する」ことは大変だったと思われます。世話人の方々には、事前にご自分がやりたい実習をやっていただくようお願いしてありました。藤田さんは「背中あわせ」を、鈴木さんは「握手」を選び、お二人とも他者とからだをふれあう実習を選びました。また、岩田さんが選んだ「歩き」や「走り」は、足が床とどのようにふれているのかを探る実習とも言えます。そうしてみると、三人の世話人とも期せずして、大会テーマに掲げた「触覚」を意識できる実習を選んだのでした。

最後の 30 分は、学生さんが授業の関係で帰ったこともあって、40 名ほどで展開しました。4 班に分かれて違う体験をした人々を、短時間のうちに凝縮させたし、しかも、からだが萎縮せずに遊び心もくすぐり、創造的共感的世界に誘いたいという欲張った想いを実現できる最適な実習はなにか、私は、迷っていました。このときの私の頭は高速度回転し、身体はあくまでも悠然と装っていたかもしれません。

そうだ、私が惚れ込んでいる「いのちの新聞紙」をやろう！

この実習では、さまざまなからだの表情が見られました。だんだん小さく折っていく新聞紙の上では、抱き合い、おんぶし、絡み合うからだが見られました。大学教官も主婦も学生も、肩書きなど関係なく、笑いころげ戯れる姿がありました。人はみんな平等なのだと思います。新聞紙が床に舞い落ちるのを、必死で身体で受け止めようとする想いが溢れていました。新聞紙を受け渡すときも、時にはスピーディーに、時にはやさしくしっとりした時間が流れていました。新聞紙の動きをまねる場面では、厳父のような試練を執拗に与える人、それに負けじと応える人がいるかと思うと、慈母のごとく優しく包み込むような動きをする人、恋人同士のように熱い視線が行き交うカップルもいました。子どもに返ったように楽しかったという人、息切れして自分の年齢をふと顧みた人、その場の雰囲気に乗れなかった人もいたかもしれません。それぞれ二人組の間にどのようなドラマが展開したかは分かりませんが、この 20 分間は私にとって至福のときでした。

「新聞紙」で暖かくなったあとは、からだを横たえ、パートナーがその人に手を当てる「手当て」という実習で締めくくりたいと、新聞紙を片づけながら考えていました。この実習は少なくとも 30 分くらいの時間が必要でしたが、わずかな時間でもいいからやりたかったのです。たったの 8 分間でしたが、悠久なときが流れたように思えました。最後に二人で横たわりながら手を合わせたのち、その手をゆっくり離していきました。そのときのことを思い出しながらある男性が語ってくれました。彼は相手の女性を抱きしめたいと思ったのですが、それはかなわず、寂しくなって身を縮め、孤独を味わったそうです。ある男性は「人間は温かい生き物であることを初めて実感しました。アメリカのブッシュ大統領もこれを体験したら報復はしなかなっただろう」とおっしゃいました。

また、連続ワークショップの参加者は一連の営みを通して、次のように語りました。

「知らない人同士が、〈触れ〉 〈語り〉 〈かかわる〉という行為をとおすことで、互いを〈認め合う〉ようになります。はじめは、少しだけ〈心のエネルギー〉を使うので、しんどかった。でも、このしんどさを厭い〈楽〉とか〈便利〉といった価値観を優先されてしまうと、人と人との間柄は無味乾燥なものになってしまうでしょう。いつもハートがほこほこするワークショップでした」

## 7. 光と闇

ちょうど一年前の 11 月(2000 年)、私は大阪で開催された日本スポーツ教育学会において、「〈からだ気づき〉の立場から〈体ほぐし〉を考える」テーマでプレゼンテーションしました。「体ほぐし」は子どもたちの現状に体育の立場から応えようとして、新たに導入された領域です。ここでは「心と体を一体」として捉える考え方がなされています。す

で先駆的な「体ほぐし」実践が展開していましたが、実践の多くは、「競争的・ゲーム的・操作的」なものでした。「体ほぐしの導入は21世紀の体育の切り札になる」と期待していた私は、これでは、いままでの体育とは何も変わらないと愕然としました。追い打ちをかけるように、研究者たちは、「からだ気づき」について、実習のやり方や評価の仕方のハウツウ的なものに興味は示すものの、その根本原理には拒絶反応を示しているように思えました。「教育は効率的に明確な目的に導くものである」と考えている方には、「からだ気づき」の到達目標がなく、何に気づくかもさまざまであるという考え方は、受け入れがたいようです。効率的教育の指向性の弊害が、長い期間をかけて、いま、子どもたちのからだに現れ出ていると、私は考えています。大阪からの帰り道、京都のライトアップされた清水寺の舞台に立ちながら、飛び降りたい気持ちになったほどであったことを思い出します。

ところが、今日の最後の「ワークショップ」では、ある大学教授が「21世紀の体育の在り方を示してくれた」と言われました。たとえリップサービスであってうれしい言葉として、私のからだに響きました。この一年間に、からだはさらに危機的状況になり、何とかしなければならぬ事態になっているのか、あるいは、種をまく土壌が準備され始めたのか、などと思案しました。種まきは孤独な作業であるとともに、その成果はすぐに現れません。しかし、種をまく人が少なからずいること、花や木を育てたい人や眺めたい人が増えている実感を、このワークショップをとおして掴みました。

「からだ気づき」は月のような存在だと言った人がいます。太陽のように自ら輝くことはできないけれど、光を映すことができる月のようなと言うのです。日ごろ気づかなかったことが、「からだ気づき」の場で映し出されることを、月に例えたようです。光が当たらないところは闇となって現れます。昼と夜があるように、人間も、光と闇の両面を抱えています。そのどちらをも受け入れることができ初めて、深みのある人間になるような気がします。私の好きな「目をつぶってみて」という実習では、多くの方が初めは闇の世界に閉じこめられたような恐怖感を味わうようです。それが、誘導してくれる人のぬくもりや気遣いを感じ始めると、外界の豊かな音や足裏の微妙な感覚、臉に差し込む多彩な色合いに気づき、興奮と喜びを感じるようです。からだ解き放たれるに従い、さまざまな感覚が呼び覚まされ、豊かな生が展開するのです。

この3ヶ月間、大阪から帰るたびに、横浜はなぜか、雨が降っていたり寒風が吹いていました。しかし、今夜は特別汗ばむほどでした。玄関の門灯は温かい光で私を出迎えてくれました。これで永い3ヶ月が秋風とともに、ようやく過ぎていきました。

(実習については、『<からだ>を生きる』(創文企画.2001.高橋和子共著)を参照してください。)

「光と闇1-連続公開ワークショップ<からだ気づき:しなやかな存在を願って>」

人体科学エッセイ(2002年4月発刊予定)に収録

(高橋 和子)



# 4. やってみよう 体ほぐし ～できるところから～

(小学校の実践)



## 共同研究者

藤沢市立藤沢小学校	池延 徳子
茅ヶ崎市立香川小学校	岩瀬 千春
横須賀市立武山小学校	沼田 誓子
横須賀市立粟田小学校	坂本 美穂
横須賀市立武山小学校	吉田 舞

# やってみよう 体ほぐし ～できるところから～

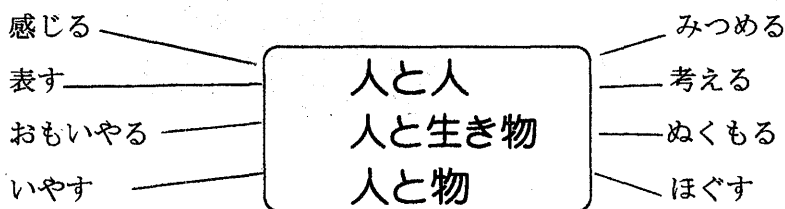
今の小学生は、人との交流がへたであると、よく言われる。少子化にともない兄弟で遊んだり、友達といつでも遊べる環境が減ってきていることがその原因であろうか。一人遊びですることといえば、ゲームばかり。外遊びが嫌いで、わりと表現力が乏しい、体は大きい柔軟性がない。友達とじゃれ合っていないから、体の痛みもわからないし、まして、人の気持ちを察するとか相手を尊重するとか言うことは、なかなかできない。そのような話を聞くと、胸が痛い、何とかしたいと思うのは教師なら当然である。

人とのつきあいが楽しい、いっしょに遊ぶことで心が安らいだり、安心する、ということを実感させるためにはどうしたらよいのだろうか。

小学校部会では、体ほぐしの実践を通して、人との関わりを持ち、自分の体と心を見つめることによって、心を解放することができたり、信頼関係を築いていくてがかりとすることができるのではないかと考えた。実践を始めて2年目である。

昨年は体ほぐしを体育の領域のみならず、他領域まで視野を広げて実践してきた。それは、「人・もの」と積極的にかかわり、自分の体や内面に目を向ける活動をすべて体ほぐしとらえ、こどもの変容を追った実践といえる。

## 「人・もの」とかかわる 体にきづく



## 対話・ふれあい

人は一人では生きられない。当たり前のことであるが、自分から積極的にかかわっていくことができているであろうか。昨年は、「自分からかかわろうという気持ちを育てる。」ための手だてをいろいろと模索した。

それはゲームであったり、和太鼓であったり、劇であったりした。物とじっくりと向き合い対話してストーリーを作って表現するというような活動も取り上げた。扱う時間は道徳であったり、総合的な学習であったり、体育の時間であったり様々な場面での児童のありのままの姿を追うように心がけた。

1年を振り返ってみると子どもたちは「体を動かす楽しさを味わい」「体の状態に気づき」「仲間との交流の楽しさ」を学んだ。私たちは、経験年数や地域や学年が違っていながらも、同じような達成感を得ることができた。

さて、今年度は、体育の教科にしぼり校庭でできること、体育館でできること、実際に運動としてとらえられるものを中心に実践を重ねた。一人ではできないことや他者とふれあうようなゲームをなるべくたくさん取り入れて、子どもたちの変容に目を向けてきた。書店に並んでいる「体ほぐし」に関する書籍に紹介されている教材を実践し、振り返るという方法のみならず、自分流にアレンジしたり、オリジナルなものへと発展させて取り入れたりした。また、講習会にも積極的に参加し、ネイチャーゲームや、アイスブレイキングの手法も取り入れた。今回提案する資料の中には、全くオリジナルに開発したものもある。

私たちの部会は人数も少なく、広範囲に広がっているため、月に一回の会合を持つのがやっとである。環境も違い、校風も違い、学年も児童の実態も異なっている。そんな中での実践交流である。

私たちは何よりも子どもたちのありのままの姿を見つめることを大切にしてきた。「ここまで技術を向上させよう」とか、「〇〇できなければならない」という、枠がない反面、子どもの素直な気持ち、表情をとらえ、それをそのまま受け入れようと努力した。そのため、十分に子どもの気持ちにそって指導することができた。

次に、教材を紹介しあう中で、同じ教材を違う学年で扱うことができないかと検討した。言葉のかけ方の工夫、各学年の発達段階にあう内容への変更点等を話し合った。お互いに実践し、後日結果を持ち寄るわけであるが、児童の思い、工夫、楽しかった経験は、地域、学年を越えて共通であったことに私たちは「体ほぐし」の教材としてのすばらしさを実感した。

さらに、この実践を通して、「他者に対する態度の変化が見られたか」について意見交換をした。こどもひとりひとりが、それぞれの思いを抱いて学習をしているのであるから、一概に同じ結果が得られるはずはないが、男女の仲が良くなったとか、ちょっと優しくなったかな。などと、少しずつ子どもたちの心にも変化が見られた。それは前記した社会情勢の中にあって、好ましい人間関係をきづくしていくために必要なこころのゆりのようなものであったり、おもいやりにたよるようなものである。

「できることから、やってみよう」を合い言葉に、ささやかな日々の積み重ねではあるが、実践を重ねてきたのである。

#### 実践内容・運動領域から

人間ちえの輪、フォグコール、島取りゲーム、(岩瀬)

布で遊ぼう、カードを使って体ほぐし、(池延)

かごめ かごめ、ごろにゃーん、みんなでダンス、ダンス、ダンス(沼田)

#### ・保健領域から

目かくし歩き、育ちゆく体とわたし(岩瀬)

# かごめ かごめ

- |         |            |    |
|---------|------------|----|
| 1. 実践者  | 沼田 誓子      |    |
| 2. 対象者  | 横須賀市立武山小学校 | 1年 |
| 3. 実施時期 | 2001年 6月   |    |
| 4. 場所   | 体育館        |    |

## 先生のなげかけ

「かごめ かごめ」  
って 知ってる？  
みんなで、歌って  
遊ぼうよ。

## めあて

いろいろな 感情を込めて  
「かごめ かごめ」をうたって  
遊ぶ

いろいろな感情を 込めて歌い、  
鬼は、後ろにいる子と、どんな  
感情で歌ったかを当てる。

- ・優しい気持ちで
- ・元氣良く
- ・楽しく
- ・意地悪に
- ・おかあさんみたいに

## 感想

- ・優しい気持ちで歌うといい気分
- ・子守歌の声で歌うと優しい気持ちになるね
- ・意地悪な気持ちで歌うと、いやな気分

子守歌みたいに歌おうよ。  
まわりが、おかあさん、真ん中が  
あかちゃんだね。  
赤ちゃんの役がやりたーい。

## 授業をおえて

どんなふうに歌い方を変えたの、歌い方が違うと気持ちも変わるかな。  
そのようになげかけると、子どもたちの話し合いは、活発に行われた。

「もっと言わせて。」「あのね、今わかったんだけど、・・・」といろいろな気持ちを歌で表そうとしたことが、伝わってきた。その中で、「いやだ、言いたくない。」と、一人の児童が言い出した。「えー、だめ、ちゃんといってよ。」と言う子どもたち。そこで、担任が、「言いたくない子は言わなくてもいいんだよ。」という、「いろいろな子がいるんだね。」ということに気づいた。また、授業後、友達をぶって、しまった子がいて、本授業を思い出させると、進んであやまりにいく姿が見られた。

# みんなで ダンス・ダンス・ダンス

1. 実践者 沼田 誓子
2. 対象者 横須賀市立武山小学校 1年
3. 実施時期 2001年 4月
4. 場所 体育館

先生のなげかけ

音楽に合わせて  
踊りましょう

テーマを決めて 踊ろう

山のぼり お風呂  
スポーツ

めあて

みんなで即興的にダンスを  
創ったり、まねをしたりして  
踊って楽しむ

感想

おもしろい  
もっとやりたい  
こんなのできるよ

児童のようす

手をつなごうよ  
今度は 何をやる？  
輪になってまわろうよ

## 授業をおえて

入学して間もない時期の子どもたちである。

まだ、名前も全員覚えいない状況の中でみんなと遊ぶと楽しいな。

思いっきり汗をかいて楽しかったな。また、みんなと遊びたい。

踊りたい。そんな気持ちにさせたいと、ダンスを取り入れた。

まずは、「先生のまねをしてごらん。後ろについて歩いてごらん。

ライオン歩きだよ。ウサギさん歩きだよ。坂道を登っていくよ。」と、

教師のまねから始まった。

もっともっと、と、時間を忘れて踊った。はじめは教師中心であったが、

「こんなことができるよ。」「先生これできる？」と、積極的に動き始めた。

1年生ながら、簡単なパートを決めて踊ったり、友達とあわせて踊ったり、

踊りの特性に十分にふれることができた。

# 人間ちえの輪

1. 実践者 茅ヶ崎市立香川小学校 岩瀬千春      2. 対象者 4年生  
3. 実施時期 2001年 9月                              4. 場所 体育館

## ゲームのねらい

しっかりと手をつながないと、輪が切れてしまうので、自然に他者と手をつなぎ、体をがっつりと寄せ合うことができる考えた。

## 児童の様子

手をしっかりとぎっていないと『ちえの輪』がはずれてしまうと、体感した子たちは皆必死で、体、手、首、足などが、接触していることなどおこまいなしで楽しそうに行っていた。

勝負がかかっていたためか、ほぐす方も、ちえの輪をつくっている方も夢中であり、体のいたるところが他者と触れ合っている、嫌な顔せず、にこにこ顔で行っていた。

『人間の体って、こんなことも出来るのだと思った』と一人の子が感想をもらしていた。

## ゲームの方法

4チームを作る。1チーム8人。男女男女で一円になる。まず一円を作り、つなぎあった手の下をくぐったり、またいだりしながら、1つのかたまりを作っていく。

チーム対抗で行う。

ちえの輪を作っている間、ほぐすチームは、背中向きにすわっている。

合図で知恵の輪をはずしていく。

3分間で勝負を決める。



## 実践から考えられること

自分と他者との体の接触は、特に抵抗なく行われたと思う。ほぐす方も、体に触れなければならぬという状況をつくることで、〇〇くんにはさわるのはいやだなどと思う暇もないほどだった。上記の『人間の体って……』と言っていた子は、自分と他者の『からだ』に気づいたからではないのかと思われた。

## \*3つのゲームの実践から

4年生くらいの児童には、ゲームは勝ち負けがはっきりしているのも、意識がそちらの方にいくのか、他者の体に自然に触れていることに抵抗がないようである。このようなゲームを行うことにより自分と他者との交流、関わりを持たせることはできたのではないかとと思われる。

# フォグコール

1. 実践者 茅ヶ崎市立香川小学校 岩瀬千春
2. 対象者 4年生
3. 実施時期 2001年 9月
4. 場所 体育館

## ゲームのねらい

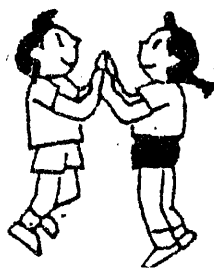
目を閉じて、相手を探すという日常からは、掛け離れた世界に、いるという自分を感じさせると共に、相手が見つかった時の喜びを通した相手の手のぬくもりを実感させたい。

## ゲームの方法

二人組になる。体育館の壁に向かって立ち目を閉じて、合図で振り向き合い、互いに相手を見つける。見つけた時は、がっちり手を組む。一度作戦タイムを取り2回戦行う。

## 児童の様子

あちらこちらで大声で呼ぶ声が響き渡っていた。見つけた時は、二人で手をにぎり合せて喜んでいた。作戦タイムを行った後は、より大きな声を出し合う組、一人が動き、一人は動かないでいる組、名前ではなく、合図のような声を出す組なども現れてきた。



## 体 育 館

☆	●
○	◇
★	○
◇	☆
□	◆
●	★
◆	□

\*一度目は、体育館の短い距離で行ったが距離が長い方が良いという子供達からの声があり、長い距離で二回目は行った。

## 実践から考えられたこと

作戦を二人で話し合うことにより、いっそう『二人で行うんだ』という意識が出てきたようである。男女、男男、女女と様々な組であったが、見つけた時は、二人で手をつないだまま喜んでいた。このゲームも、ねらい通りの成果があったと考えられる。

# 島取りゲーム

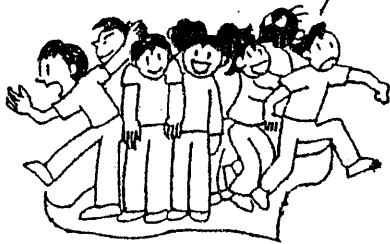
1. 実践者 茅ヶ崎市立香川小学校 岩瀬千春
2. 対象者 4年生
3. 実施時期 2001年 5月
4. 場所 体育館

## ゲームのねらい

体を寄せ合い、小さいかたまりをつくることで、自然に他者と触れ合うことができるだろうと考えた。

## 児童の様子

できるだけ小さいかたまりにならなければならないので、知らず知らずのうちに体が触れ合い、肩をくんだり、しっかり体を寄せ合っていた。ゲームで勝ち負けがはっきりしているので、ダンスで手をつなぐようなものではなく、がちりと体を寄せ合い、キャッキャー、ウォワァート歓声を上げていた。作戦タイムを取ると、みんな頭を寄せ合い、考え、中にはおんぶをしてみたり、ピラミッドを作るグループも出てきた。



## 実践から考えられたこと

以上のように、このゲームを通して子供達は、自然にかたまりになり、全く男女を意識せずに、体を触れ合わせる事ができた。また、体を寄せ合った時の暑さや苦しさなども体験できたようである。こうしたことから、実践のねらいに合致したゲームであったと考えている。

## ゲームの方法

- 赤、青、黄、緑（運動会での色を利用）  
4つのグループに分かれる。  
（1グループ8人程度）
- ・大きく広げた新聞紙の上にチームごとに全員乗る
  - ・赤対青というように、2チームで対抗するという形で行う。
  - ・一人代表を決め、対戦チームとじゃんけんをする。
  - ・勝ったチームの一人が、負けたチームの新聞紙を片手で千切る。
  - ・新聞紙は切られていくと、だんだん小さくなるので、その新聞紙から落ちないように工夫して立つ。

## ゲーム後の児童の様子（感想）

ほとんどの児童がまたやってみいたいという感想をもっていた。また、「かたまりになった時、どんなことを思ったか」と尋ねてみると、皆に押されて、とても暑かった。苦しかった。狭くて狭くて、もう落ちると思った。落ちたらどうしよう。という、ことが大半だったが、中に、あったかかった。皆がまとまってくれて嬉しかった。苦しかったけど、皆が一つになれたみたいで、楽しかった。という、感想も聞かれた。



## (2) 「目を閉じて歩いてみよう」

1. 実践者 茅ヶ崎市立香川小学校 岩瀬千春
2. 対象者 4年生
3. 実施時期 2001年10月
4. 場所 校庭・中庭

### ①実践のきっかけ

国語に、「手と心で読む」「伝えあう心」という単元があり、目の不自由な人のために「今、私にできることは」という作文がのっていた。その文章の中に「その日ために目をつぶって家の中を歩いてみました。一歩進むのにも勇気がいります。いつもの場所が、違う所のような感じがしました。」という箇所があったので、二人組になって、一人が目を閉じて、もう一人が誘導して歩く方法がある事を伝えたとこ、ぜひ自分たちもやってみたいという声が多かったので、目を閉じて歩く体験をすることになりました。

### ②実践のねらい

目を閉じて歩くと、どんな体験が出来るか。体は何を感じるのか。又、目を閉じた友達を連れて歩くと、どんな体験が出来るか。双方を経験することにより、体の気づき、体の変化、心の変化を感じさせる。また他者に体を預けることは、どのようなものかを感じかせ、心の変化を感じさせる。

### ③実践の方法

- ア. 30分間、学校の校庭、中庭、学校の外（ただし、フェンスに沿ってのみ）を一人は目を閉じ、一人はその子を誘導して歩く。
- イ. 役割を交代して、アと同じように歩く。
- ウ. 終わったら、教室に戻り感想を書く。

### ④児童の様子

- ・目を閉じているにもかかわらず、さっさと歩いていた子がいた。そして、目を開けている子を引っ張っていた。
- ・お互いに意識して、手をつなげずにいる子がいた。
- ・手を離してしまって、目を閉じている子は、両手を前にしてふらふらしていた。
- ・早足で歩いていた子がいたし、駆け出す子もいた。

### ⑤児童の感想（要約）

- ・ぶつかって痛かった。当たって痛かった。怖い。不安。段差が怖い。
- ・目を閉じていると時間の感覚が分からなくなる。もう少し長くやっていたかった。
- ・目を開けていると時間は短い、目を閉じていると時間は長く感じる、またそれを確かめてみたい。誘導をもう一度したい。（今度は、ちゃんとしてあげる）
- ・目を閉じて歩くと、何がどこにあるのか分からないスリルがある。
- ・目の悪い人の気持ちを体験してみたい。道が穴だらけのような気がした。
- ・何か感じたいので、もう一度したい。

- ・目を開けているのと閉じているのと感じ方が違う。
- ・閉じていて最後に目を開けた時の光の輝きを、もう一度体験したい。
- ・不安だったけど、楽しかった。

#### ⑥実践から考えられること。

誘導する難しさや、目の不自由な人の気持ちが分かった子がいた。目を閉じていても、色がいろいろなふうに変化することに気づいた子、目を開けた時の光のまぶしさが印象に残った子など、感覚が高められた子も多くいた。体に気づいた子や、友達との交流に気づいた子など、ねらいに近づけられた実践だったと思える。

時間を確かめたい、色の変化を楽しみたい、誘導をもう少しきちんとやりたいなど、理由は、様々だが、またやってみたい！という子が多数いたので再度行った。

ただ、中に一人だけ、目の悪い人の真似をするようでいやだという子がいたが、真似をするのではなく 目を閉じて歩くことで、何かを感じる？かもしれないし 何かに気が付くかもしれない それを体験する事であると確認して行った。

#### ⑦実践の方法

ア。一度目と同じ30分間、一人は目を閉じ、一人は、誘導して歩く。違いはまず校舎内を歩き、続いて学校の校庭、中庭、学校の外（ただし、フェンスに沿ってのみ）に出る事。30分になったらどこにいても終わる。

イ。役割を交代して、アと同じように歩く。

#### ⑧児童の様子

- ・校舎内は 階段があったりで少々緊張していたようである。外に出るとホットしたようである。
- ・二度目だったためか、目を閉じて歩くことを楽しんでいるように見えた。  
そのためかお喋りしている声が聞こえた。
- ・なかには、飽きてしまったのか、早めに終えて、遊び出す子もいた。

#### ⑨児童の感想

- ・今度は誘導がちゃんと出来て良かった。
- ・光の変化を楽しんだ。色が色々変わって楽しかった。
- ・時間が短く感じられた。
- ・前は手を離されて怖かったけど、今度は怖くなかった。

#### ⑩二度目の実践から考えられること。

一度目と違い、もう一度何かを確かめたいという感じが強かったので、その部分に意識がいていたように思えた。その何かが、確かめられると十分で、他に何かを感じようとする気は、起きなかったようである。また、今回も男女二人組みにして行ったが、手を離したり、腕を離してしまう組みはなかった。

国語の単元がきっかけで行った授業だったが、総合的に（国語・体育・道徳）行える授業ではないかと思う。

### (3) 保健領域「育ちゆく体とわたし」の学習より

1. 実践者 茅ヶ崎市立香川小学校 岩瀬千春
2. 対象者 4年生
3. 実施時期 2001年 9月
4. 場所 保健室・教室

#### ①学習の動機と方向について

『体そのもの』について学習をする機会があった。学習をするきっかけは、身体計測の折、養護の先生が児童たちに「きんたまの話」という紙芝居を見せてくれた。それは、男女の体の違いなど、子供の体の発達についての話だった。その後、測定に入ったのだが、一人の女の子が「先生、言わないで」と言った言葉が心にひっかかった。後でその子に聞いてみると、体重を声に出して言わないでくれという意味だった。『皆に聞かれると恥ずかしい』という思いはこちらにも伝わったが、決して太っていて体重を気にしているような体型ではない子が言ったので驚いたと同時に今この時点で体重を気にするようではいけないと感じた。

そこで、男女に体、体の発達の個人差についての学習をすることにした。

#### ②学習の内容について

ア. 体の成長は、非常に個人差が激しいこと。背が高い低い。痩せている太っているイ. 体がつくられるだいたいの過程である今の時期に変なダイエットはしない。なんでもよく食べる必要があること。今は、小学生でもダイエットをする子がいること。ダイエットで拒食症になり死にいたることもあること。

ウ. 精子・卵子についての説明（紙芝居の中で話されていたことをもう一度説明する）

エ. 女の子の生理についての説明

#### ③児童の感想

・私は、背が小さいから、大きくなりたいよー！いろいろ野菜は食べているのに、大きくなれない？1cmくらいでいいから大きくなりたい。

・私は、太っているけど ダイエットを絶対にしない。それは、先生が「ぜったいダイエットとかしちゃうだめよ。」といわれたからです。

・あんまり太りたくもないし、やせすぎにもなりたくない。後、話を聞いてから、別に特別の事はしてない。いままでどうり（食べ物）。あと『人は個人差がある。』と聞いてなぜか「ホッ」とした。どうしてかな？背がちょっと小さいからかな？と少しだけ思った。

・ぼくは、やせていて、冬は寒くてこまるので、太るように努力しています。8:00ごろご飯を食べたりして太るように頑張っています。けど ぜんぜん太れません。

・ぼくは、体重が少ないから太りたい。いつもご飯を二～三ばいも食べて、牛乳をいっ

ばいので、いっぱい寝てるのに太れないぜー。

- ・ちょっとやせたい！ でもたべちゃう！
- ・体について なぜ あついかんじるのか なぜさむいかんじるのか
- ・とくにかんがえたことはない
- ・ぼくは、とくに気にしている事はありません。

#### ④学習のまとめ

児童は、紙芝居を真剣に見ていて、男の子の中には「そうだ、そうだ」とうなづきながら聞いている児童もいた。

男子の体、女子の体について、男子は女子の、女子は男子の体の違いについて、少し理解出来たのではないかと思われる。

一人の児童の『恥ずかしい』という思いから行った授業だったが、「体」について考えるきっかけになったようである。また、子供は子供なりに、身長や体重を気にしているようである。大きい・太いということよりも 小さい・やせすぎの事を気にしている児童の方が多いようで私自信おどろいた。

#### ま と め

ゲームを取り入れた実践は、手をつなぐ、腕を組む、体ごと触れるなどが、自然に出来たことにより、『からだ気づき』や他者との交流が図れたと思われる。

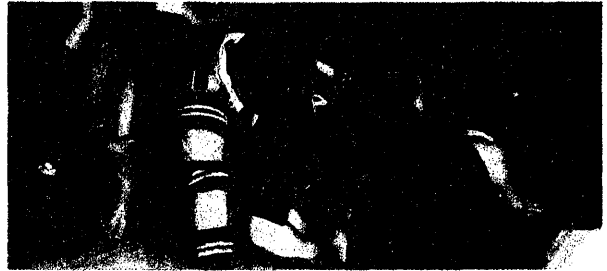
「目を閉じてあるいてみよう」は、相手の気持ちになって考える心が、少し育ってきたように思える。また、目を閉じている時の時間の感覚、色の変化など、感覚の変化に気づけたことは、『からだ気づき』の大きな一歩になったと考えている。

保険領域の実践は、「体の成長」について考えるきっかけがくれた。これは、これからも折りに触れ機会があるごとに少しずつ行って思う。

参考      ちんちんかみしばいシリーズ 第一期全三巻      赤木かん子 監修  
            きんたまのはなし      東 市子・緒方亮子脚本      相野谷由起 画

	<h1>ごろにゃーん</h1>	
--	-----------------	--

- 1. 実践者            沼田 誓子
- 2. 対象者            横須賀市立武山小学校 5年生
- 3. 実施時期        2001年 6月
- 4. 場所              体育館



**先生のなげかけ**

まらくなって座って、前  
の人の背中にほっぺを  
つけてみようよ。  
どんなかんじ？

**めあて**

触れる部位や人の違いに  
よって、どんな感じがする  
かを味わう

なんとなく、できな  
い子は、やらなくて  
もいいよ。

**かんそう**

- ・いままで、うぐいすのこえ  
なんて気づかなかった
- ・くつろいだ感じ
- ・安らいだ気分
- ・一人じゃないのにひとりみ  
たい、みんなといるのに、  
心が落ち着く

**児童のようす**

- ・安心しきって、もたれている子
- ・ドキドキしている子
- ・背中に頬を付けられない子

ひとりひとりに それぞれの思い

**授業をおえて**

5年生のクラスをお借りし、道徳と連携して実践した。4分の1児童は昨年担任し、体ほぐしを経験しているし、学年を通しての活動が多かったため、すんなりと私の指示が通ったが、それでも、異性の体に触れるのを恥ずかしいと思ったり、照れてなかなか動けない児童もいた。

「ごろにゃーん」をする前に、いろいろな円形コミュニケーションを行った。「自分の心と友達の体に思いっきり向き合ってごらん。どんな感じがしたかを正直に受け止めてごらん。言いたいと思ったら、教えてね。言いたくない子は、大事に自分の心にしまっておこうね。」と、語りかけた。

「言葉にはならないけど、何となく自分の心が変わった。」と、ある児童が言った。心の変化が見えなくても、心を解放する、信頼するということについて考えるきっかけには、なったようだ。

# 布で遊ぼう

1. 実施者 池延徳子
2. 対象者 藤沢市立藤沢小学校 6年
3. 実施時期 2001年11月
4. 場所 体育館

## 先生のなげかけ

ここに薄いきれいな色の布があります。友達と協力して、布を使って遊びましょう。

## めあて

・友達と協力して布地を自由に動かしておもいきり遊ぼう

## 児童のつぶやき

・何をするのかな  
・きれいなきれだなあ  
・さわってみたいな  
・思い切り走ってみるぞ  
・誰とやろうかな

## 感想

・赤い布で闘牛をやった。  
・空気を中に入れて楽しかった  
・4つのグループで結んでなわとびをしたが軽くてとべなかった。  
・風を意識した

## 友達とのかかわり

・ねえ、走ろうよ  
・体にぶつけよう  
・風を包もうか  
・花嫁さんのベールみたいにしよう  
・投げて受け取ってみよう

布を使って遊ぶ体ほぐしをおえて

今年の運動会で、低学年が布を使ってダンスをやりました。赤 黄色 青 緑 ピンクの薄いオーガンジーです。15枚あるので、二人で1枚の布が使える

ます。「赤の布がほしい」という男の子は、はじめから闘牛をやりたかったようです。縦、横とも1.5mの大きい布をふわっと投げて受け取ったり、二人でなわとびをしてる子もいます。男女ペアのところは、花嫁のベールといいながら男の子がかぶってしずしず歩いています。風をふわ〜とつつみこんだり、布を翻して走り回る二人。どのグループも楽しそうです。

オーガンジーという素材と柔らかな色彩が児童の心に懐かしさを覚えさせたようです。どの子も頬に布をあてて柔らかいといっていました。児童に優しさを与えたのか、優しい動き、穏やかな顔が印象的でした。

時間を見て、二人組から4人 6人と増やしていったところ布を長くしてなわとびをしたり、立ち止まって「何をするか」と相談が長くなっていました。2人〜4人グループがとても面白く動いていたようです。

### 体ほぐしと子どもたち

6年3組では、これまでに「新聞」「風船」「カード」「布」を使った体ほぐしを実践してきました。

子どもたちはこの授業をとおして何を学び何を感じたのでしょうか。

まず言えることは、物を意識し、友達とのかかわりを好ましく感じたことだと思います。

風船に「命」と書いて落とさないように天に向かってつき続けました。自分のだけでなく、友達の命も落とさないようにつきつづけました。一人ではできません。みんなで優しく扱いました。一人ひとりの命を改めて認識しました。

「布」は童心に返って丸めたり、投げたり、追いかけてたりしました。無意識に友達の体にふれています。頬ずりしてる子も多くて「今、とても安らいだ気分なんだろうな」と思いました。思い切り走って突進して終了の合図のときは満足感にあふれてました。

技を問われる鉄棒や、勝敗を決める球技とはちがいどの子も楽しそうに体を動かしていました。

小さい頃から人づきあいが苦手だったらしい子どもたちが今、体ほぐし=心ほぐしをやっています。

また、軽い障害をもった子も同じレベルで、体ほぐしができることがうれしいです。

これからも子どもたちと色々な体ほぐしの運動をやっていこうと思います。

## カードを使って体ほぐし

1. 実施者 池延徳子
2. 対象者 藤沢市立藤沢小学校 6年
3. 実施時期 2001年7月
4. 場所 体育館

### 先生のなげかけ

- ・音楽に合わせて歩き太鼓が鳴ったら床のカードを拾います。
- ・太鼓が鳴っている間カードの文の表現を体でしてください。
- ・初めは一人でやり、合図があったら二人組でやります。
- ・相手をほめてあげてね。

### めあて

ゲームを通して  
仲間とふれあい心  
身ともにリラックス  
する

### 児童のつぶやき

- ・かるたかな？
- ・体で表現？
- ・どうするの
- ・はずかしいな
- ・面白そうだ
- ・難しいかな？

### 感想

- ・面白い動きができた
- ・友達の動きがよかった
- ・同じカードを拾ったとき、前と違う動きをした
- ・二人でやったら楽しかった
- ・わからない動きもあって困った

### 友達とのかかわり

- ・もっと手足を動かそう
- ・二人で大きい魚と小さい魚をやろう
- ・亀の動き上手だね
- ・ジャンケン、あ、負けた

### カードを使った体ほぐしをおえて

今のクラスは、5、6年ともちあがりなので身体表現をすることには抵抗がない。以前にも、波 海 花火 金魚すくい 祭りなどのテーマで表現活動はしているので、そのときのイメージをかるたにして絵と文に表した。

カードは裏返しに置いておくが、自分たちが作ったものなので喜んで拾い文



草の通り身体表現をしていた。「ぐるぐるうずまき、きやあ助けて」と言う表現では声も出していた。また、二人でやるときは、カードを捨ててジャンケンをし、負けた人が動作をやり勝った人が見てるところもあった。「砂漠のらくだは暑さでばたん」という課題では、二人で折り重なって倒れていた。声も出て笑い声も出て楽しそうであった。

みんな別々な動きなので、人目を気にせず思い切り動いていたが、なかには手足だけちょこちょここと動かしていた児童が二人いた。

カードのいろいろ



## 実践をおえて

私たちの「体ほぐし」の研究も2年目を迎えたが、まだまだ、入り口という感じがする。1年目はどうすればよいのかわからず、「とにかくやってみよう」という気持ちだけの実践であり、混沌としていた。はっきりとした目的があったわけではない。しかし、やってみると、子どもたちは、「体を動かすと楽しいね」とか、「おともだちの手ってあったかい」とか、「いっしょにいると楽しい」「いい感じだったよ」と、同じような反応がみられた。

私たち教師とはといえば、「教え込まなければならない」「技を習得させなくてはならない」という、棒を感じずにのびのびと子供と共に楽しむことができた。

横浜国立大学の高橋和子教授の著書《《からだ》を生きる》によると、「体ほぐしの運動」に期待することは、子どもが自分の体を外側からではなく内側から感じる体験を保障することである。そのためには、教師の身体観や体育観、教育観の変容が必要である。そうして初めて、「心と体を一体としてとらえることができる」と書かれている。

不登校に象徴されるように「今、学校は本当に楽しいところ」といえるであろうか。少なくともこの実践を行っている間中、子どもたちは素直な気持ちになり、自分と向き合い、ともだちが今同じように感じているかと推しはかっていた。ゲームでは、高学年であっても、男女関係なく手をつないだり、押し合ったり、くっついたり、とても楽しそうである。

「ごろにゃーん」では、「ひとりじゃないのに、ひとりみたい。みんながいるのに、こころが安らぐ感じ」と、ある子が言った。保護者会で簡単な握手ゲームを取り入れると、「友達と遊ぶ楽しさの必要性が実感できた」とおっしゃった方がいた。また、1年生の親子に、「お母さんは目を閉じて、子どもたちは自分の好きなところまでお母さんを連れて行ってあげて」というと、子どもたちは周りの状況を伝えながら、しりかりと手をつないで案内した。「小さい、頼りないと思っていたわが子の成長を感じた」と感想を言われた。

スポーツの世界では結果が大切で、競技力を高めるために小さいときから練習することはどんな競技においても期待されることである。まわりの大人達も技術を高めるために手をさしのべることをいとわない。一方、体育の授業中にゲームや遊びばかりをして、何が期待できるのか、体ほぐしは、運動量が少ない。などという、意見も耳にするし、実際この研究に取り組むまでは私自身もそのような考え方を全く否定することはできなかった。

しかし、子どもたちが自分の感性で表現できないとか、他者とかかわることがあまり上手ではないといわれる今、「体ほぐし」が体育の中に位置づけられ、取り上げられたということや、来年度より、本格的に実施される総合的な学習や道徳などとも関連づけて指導することもできるということを考え合わせると、「体ほぐし」が持つ教育的意味は大きいと思われる。小学校という担任制だからこそできる、総合的な扱いや合科的な扱いもある。

一方、子どもの心の変化はそう簡単に見えるものではない。ゲームでは、思い切り笑い楽しそうな子どもたちが本当に心身共に解放されているのか、といえば、そうとばかりはいえない。わずかでも、教師としてできることを日々の小さな積み重ねの中で大切にしながら、今後もこの実践を積み重ねていきたいと考えている。

平成13年度神奈川県女子体育連盟研究発表会・発表資料(2002.2.5)に収録

(神奈川県女子体育連盟小学校研究部：池延・岩瀬・沼田・坂本・吉田)

## 5. 「体ほぐしの運動」の授業をどうつくるか

### I. はじめに (中学校の実践)

新学習指導要領において、保健体育科では「心と体を一体としてとらえる」ことが強調され、「体ほぐしの運動」が位置づけられた。ここ数年来の児童生徒を取り巻く環境の変化が、心や体にいろいろな影響を及ぼしている。日常生活における運動遊びや身体活動の減少、精神的ストレスの増大、そして、体力・運動能力の低下等がある。反面、活発に運動するものとそうでないものとの二極化現象がきわだっている。このような現状の中で、子どもの心と体に直接問いかけるこの「体ほぐしの運動」がクローズアップされている。

そこで、神奈川県女子体育連盟中学校研究部では、心を閉ざし、なかなか自分をさらけ出せない中学生が自分をみつめ、仲間と楽しく交流ができる場として「体ほぐしの運動」の授業が行われることを願い昨年より取り組んできた。

### II. 研究の目的

昨年度は、「とにかく始めてみよう」と手探りの状態で研究を始めた。生徒が興味を持つワーク（教材）には、どんなものがあるか。どのような授業展開になるのか。それに対して生徒はどんな反応をし、どんな感想を持つのか。そして、自分の体や相手の体に気づかせる手立てはどのようなものか。と思考錯誤しながらの実践であった。教師・生徒共々慣れない授業ではあったが、授業をしたことで、「楽しかった。」「たまにはこんな授業も良いね」「友達と一緒にできることは最高」等の前向きな意見が多かったが「早く普通の授業をしたいよ」「何となく恥ずかしかった」「もうやりたくない」という意見もあった。

今年度は、昨年度の授業実践を踏まえた上で、<気づき> <交流> <調整> 等、ねらいを明確にし、ワークを精選して2時間の「体ほぐしの運動」の授業を行うことにした。また、ふりかえりをさせるためのカード等の見直しをして研究を深めていこうと考えた。

### III 研究の内容

1. 期 間 2001年9月～10月下旬
2. 対 象 県内中学校4校1年～3年男女 男女共修 12クラス・ 女子のみ 6クラス
3. 単元計画

#### (1) 単元名 『体づくり運動』《体ほぐしの運動》

#### (2) 運動の特性

《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、子どもの心と体の解放をテーマにした「第三の運動」と捉えることができる。そして、その特性は、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の、子どもが運動感や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付く運動として考えることができる。

#### (3) 学習のねらい

- ① 体への気づき・・・運動を通して自分や仲間の心や体の状態に気づき、体を動かす楽しさ・心地よさそのものをじっくり体験すること。
- ② 体の調整・・・手軽な運動を通して日常生活の中でのみのこなしや体の調子を整えることができるようになるとともに、精神的なストレスが解消されること。
- ③ 仲間との交流・・・運動を通して仲間と豊かに関わることの楽しさを体験し、さらには仲間の良さをみとめることができるようになること。

#### (4) 学習のねらいを達成させるための手だて

##### ①学習の進め方

運動そのものを体験的な学習として展開する。そのため、まず“やってみる”ことでいろいろ

る感じたり、仲間との楽しい体験を共有したりする。→《ほぐしⅠ》

《体ほぐしの運動》の体験が多くなると“もっと楽しくやってみよう”とするようになる。活動を生徒自らが考えたり、応用したりする楽しさが加わり、自分の生活に取り入れることができるようにする。→《ほぐしⅡ》

② 事前アンケート調査を行い、生徒の特徴を理解しておく。

③ 「開かれた自由な雰囲気」と「状況を感じる教師の眼と言葉かけ」が、ポイントです。

気分を盛り上げる音楽や場の設定そして、タイミングのよい言葉かけの工夫で全体の雰囲気を感じ取りながら授業を進める。

④ 「ふりかえりカード」を記入することで、自己評価をする。

#### (5) 学習指導案を作成するための視点

① ワーク（教材）を決定するための留意事項

ア. 生徒にとって、分りやすく興味深く取り組めそうなもの。

イ. 手具や身近にある遊具を使ったりした多様化したもの。

ウ. 相談したり、教え合いながら、仲間とかかわりを持ちながら楽しめそうなもの。

エ. 運動量を確保する。また、動的な運動・静的な運動をうまく組み合わせる。

これらを、学年、男女共習等の授業形態により、配慮しながら進めていく。

② 授業の流れをどう作るか。

ア. ワーク（教材）の配列の仕方。

○ 運動量で配列をする。 強い → 弱い / 弱い → 強い

○ 「気づき」「交流」「調整」を目的としたワーク（教材）を1時間の授業にどう組み合わせるか。



<フープおくり>



<ヒューマンチェアー>



(7) 学習指導案 (2/2)

ねらい1. 仲間と協力し合ったり、励まし合ったりしながら運動を楽しむ。

2. 自分や仲間の体の様子に気づく。

3. 日常生活の身のこなし方や体の調子を整えたり、リラックスしたりして、体を動かす心地よさを味わう。

	学 習 活 動	教 師 の 指 導・支 援
はじめ 5分	出席の確認 エネルギーチェック 本日の学習活動のねらいを聞く。	<ul style="list-style-type: none"> <li>生徒の心身の状態をみながら言葉かけをする。</li> <li>ねらいを押し付けるのではなく、楽しい雰囲気の中でねらいが達成できるような雰囲気づくりを心掛ける。</li> </ul>
なか か 35分	<ol style="list-style-type: none"> <li>ウォーキング・ランニングを自由に楽しく、リズムに乗りながら行う。『調整』 →ジャンケン鬼 (タッチアンドエスケープ)</li> <li>グループづくり ○人で集まれー! 『交流』 「どんぐりころころ」を歌いながらスキップし、○人で素早く集まりすわる。</li> <li>小鳥鬼『交流』 5人～6人組</li> <li>わりばしで遊ぼう『気づき』 2人組</li> <li>フラフープで遊ぼう 10人～12人組 ① フープリレー『気づき』『調整』 ② ヘリウムの輪『気づき』</li> <li>ジャンケンムカデ→円形ウェーブ→リラクセーション『交流』『気づき』</li> <li>ヒューマンチェアー『交流』『気づき』</li> <li>終わりのあいさつ「へい！」</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>リラックスした雰囲気がつくれるように、場面によりそれぞれ違った音楽をかける。</li> <li>元気に「どんぐりころころ」を口ずさみながらリズムカルに動き、いろいろな人と組めるような雰囲気作りを気遣う。</li> <li>どちらかがリーダーとなり左右・上下・前後等いろいろな方向へ大きく動けるよう言葉かけをする。 「どうしたらいい・・・？」と声かけしながら考え合える活動を支援するため言葉かけをする。</li> <li>「ジャンケンポン」とそれぞれがお互いに向き合え声を出しながら仲間づくりができるように楽しませたい。そして、リラクスタイム……。仲間の優しさ・暖かさ、そして、人によって違う心・体に……。気付かせる。</li> <li>気持ちのふれあい、体のふれあいをするものの心地よさを体験させる。</li> <li>ひとり一人の心地よさ、みんなで活動したことでの充実感の確認をさせる。</li> </ul>
まとめ 5分	<ul style="list-style-type: none"> <li>エネルギーチェック</li> <li>学習カード「ふりかえりカード」の記入</li> <li>まとめ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>生徒の表情をみながら、今の状況を把握する。</li> <li>体の変化や仲間との違い、心の様子についてふりかえさせる。</li> <li>ひとり一人の違い、お互いの心と体を理解し合うことの大切さ、そしてみんなで何かをすることの楽しさの確認をする。また、やってみたいという楽しい雰囲気で終わらせたい。</li> </ul>

(8) 評価

1. 仲間と協力し合ったり、励まし合ったりして運動を楽しむことができたか。

2. 自分・仲間の体や心について何か気付いたか。

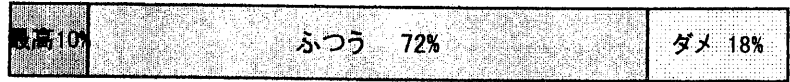
3. 運動をすることでリラックスでき体を動かす心地よさを味わうことができたか。

IV. 実践報告

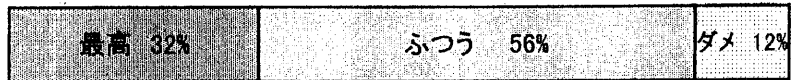
実践1 A中学校

1. 期 間 2001年9月～10月
2. 対 象 第2学年男女5クラス172人 第3学年男女5クラス175人 [男女共修]
3. 授業内容 前記学習指導案参照
4. ふりかえりカード集計

心と体は？ (3年生) 授業前



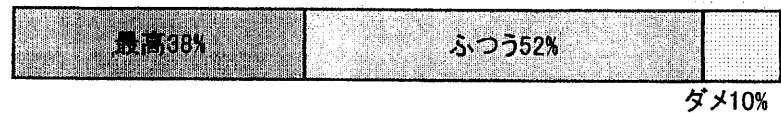
授業後



(2年生) 授業前

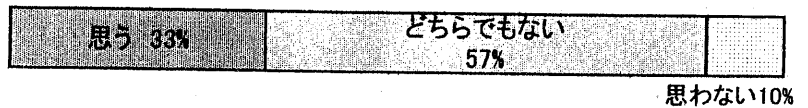


授業後

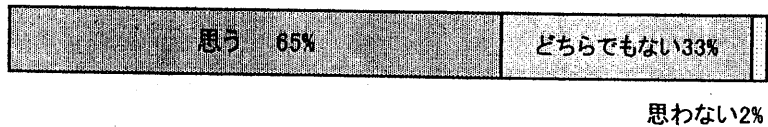


「体ほぐしの運動」を終わって今の気持ちはどれですか？

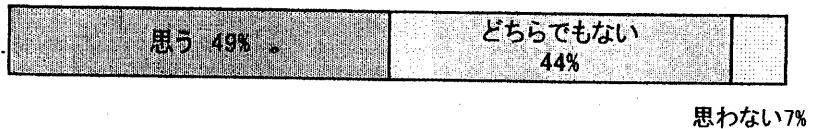
(3年生) 気持ちよかった



みんなと一緒に  
できた



楽しかった



(2年生)

気持ちよかった



みんなと一緒に  
できた



楽しかった



思わない  
4%

### 3年「友人の心や体に触れて感じたことは何？」

- みんなの手が暖かかった。
- みんな楽しくやっていた。
- 友達っていいもんだ。
- みんなやる時はやるってということが分った。
- ◎人間知恵の輪がおもしろい
- ◎一人ではできないことも、他の人とやると  
又ひとつ違った遊びになった。楽しかった。
- ◎みんな一緒になれた気がする。◎協力できた。
- 親密感が沸いた。○話す機会が増えて仲良くなれたと思う。
- かたい。重い。石頭発見。○ウっ皆筋力ある！
- みんなおもかったわ。
- 温かくゴツゴツしていた。
- 友情が深まった気がする。 ○和む。
- ◎面白かった。楽しかった。○体がほぐれ、軽くなった
- ◎たくさん笑った。笑いまくった。
- ◎また、仲良くなれた。みんな仲良し。
- あいての気持ち分った。
- ◎交流が深まった。○皆さん楽しい精神の持ち主だ。
- なまあたたかった。
- ～君が以外に弱かった。○わりばしで動くのがよかった。
- 男って熱い。 ○～君が必要以上に握ってきた。

- 相手の背中に足を乗せるのは嫌だった。
- 暑苦しい
- 難しかった。
- 難しいことが一杯あった。
- 今一盛り上がらなかった。
- 暑い
- あまり一心になれなかった。
- 人間知恵の輪・・痛い。
- ～君暴力的だった
- ～君はずかしがっていた。
- ～君何をやってもさまにならない。
- めずらしいことをしたので疲れた。
- 手に汗をかくほど暑かった。手がすべった。
- 密集してイヤン。
- なかなかうまく思い通りにできなかった。
- べたついてた。

### 3年「ひとこと」(たのしかったこと 嫌だったこと)

- ◎みんな協力することが多かったので楽しかった。
- 体があつたまり眠くなった。
- ◎仲良くなれた。
- 皆で1つのものをつくるのが楽しかった。
- 面白かった。たのしかった。
- ◎皆と遊んで楽しかった。
- 最後が笑えた ○結構笑えた。
- いつもやらないことができて面白かった。
- ◎わけわかんなくて面白かった。
- よくわからなかった。でも嫌でなかった
- なかなかうまくできた。
- 全部楽しかった。○体を動かしたので楽しかった。
- 少しリフレッシュできた ○協力できて楽しかった。
- 僕の原点は友達だ。
- たまには、こういうのもいいと思う
- 暑かった。でも爽やかな汗が流せてよかった。
- とりあえず、疲れた。楽しかった。
- このようこともいいかも知れません。
- たまにこういうのが入ると気がらくになっていいな
- マッサージ気持ちよかったり ◎わりばし楽しかった。
- 1時間目だったけど楽しくなってきた

- 珍しいことをしたので疲れた。
- 眠い
- やっぱり仲の良い人とやったほうが楽しいと思う。
- 密着するのはすきでない。
- 積極的にやる子をやらない子が別れてうまくできなかつた。
- 少しは恥ずかしかった ●ちょっと嫌だった。
- 寒かった 痛かった 苦しかった
- 楽しくなかった 面白くなかった つまんなかった
- 手の汗がすごい ●疲れた
- ひさしぶりに体を動かして疲れた。
- めんどい！ ●よくわかんなかった。
- ～君とペアを組んで失敗です
- どういう意味があったのかわからなかつた。
- 体育館内がむしむししている。
- ヒュマンチェアー嫌だった。
- クラスで手を繋ぐのは嫌だ。



## 2年「友人の心や体に触れて感じたことは何？」

- ◎一緒に輪になってひとつのことをやるのは楽しい。 ●汗をすごいかいた。 手がぬるぬるした。  
○やっぱり友人は最高です。 ●痛かった。  
◎友人とやることは楽しい。 盛り上がった。 ●なんか嫌だった。  
○コミュニケーションがとれた。 ●暑い 重い  
○寒かったから友人と触れ合って温かくなってよかった。 ●楽しいが疲れる。  
◎楽しかった。 ●難しかった。  
○胴上げで受け止めてくれたこと。胴上げが高く上がった。 ●力の差がはげしいのかな？  
◎友情が深まった感じがした。 ●男のにおい  
○寒さが吹っ飛んだ感じがした。 ●汗くさかった  
○おもしろかったかな・・・多分  
○一人ひとり同じでないことが分った。  
○気持ちよかった。 ○人間って暖かいんだな。  
○友人の手が暖かった。○ちゃんはとっても軽い。うらやましい。  
○友人と手をつなぐのはこんなに良いと思いました。  
○とても楽しかった。またやってみたい。  
○皆でわになったとき、協力しあえばたくさんの人がいてもまとまることができる。(ヒューマンチェア)  
○友情が深まったし、あまり話してない子とたくさん話せて良かった。

## 2年「ひとこと」(楽しかったこと 嫌だったことなど)

- 友達と息を合わせてやる運動は難しいがとても達成感がある。 ●ヒューマンチェア-嫌だった。  
○手の大きさや行動力、友達のそのようなことが分ったような ●あまりうまくできなかった  
きがする。 ●眠かった  
◎友達同士まとまったきがする。友達と仲良くできた。団結。 ●おなかがすいた  
○なかなか難しかったけど、楽しかった。 ●疲れた  
◎運動したことが楽しかった。 ○又、やろうな！ ●動きすぎ 暑い  
○皆でひとつのことをやるのって友情って感じ！素晴らしい。 ●皆不満そうだった。  
○騒いだ！ ○最高！ ◎楽しかった。  
○又、やろうな！ ○気持ちよく汗をかけたのでよかった。  
○音楽でのりのりになって遊ぶことができて楽しかったです。  
○全てが楽しかった。おもしろかった。  
◎皆で引っ張り合ったのが楽しかった。バランス崩しが良かった。  
○老人ホームと同じようなことをしたよ。  
○激しい運動もいいが、体ほぐしもいいと思った。 ○今日はこのあいだより楽しかった。  
○普段できないことができてよかった。  
○いろいろな運動をして楽しかった。面白かった。  
○寒い時にいいかな・・・ ○音楽でのりのりになって遊ぶのは最高！  
◎鬼ごっこがいい。 ○少し恥ずかしいワークもあったけどそれなりにちゃんとできた。  
○肩をくんだりするのがいい。  
○いろいろな運動をして楽しかった。  
○胴上げが楽しかった。  
○気持ちがぼかんとしていた。  
○いろいろなパターンがありとてもよかったです。  
○体をほぐしていい気分になった。  
○ヒューマンチェア-が楽しかった。時間がたつのが早く感じた。

## 5. 考察

2年生は昨年に引き続き2年目である。3年生は今年初めての取り組みであった。ふりかえりカードでみると全体的な数値は2年生が上回っている。授業前、授業後の「心と体は？」は、<体ほぐしの運動>をすることで、仲間と各々のワークで心が解放され運動を楽しむことができたことが伺える。3年生の数値が若干低いのは、経験の不足や、授業目的の理解不足で、不消化で終わってしまった生徒がいたと考えられる。が、多くの生徒は、仲間との交流、運動することの心地よさを認識できたことと、ふりかえりカードの「<体ほぐしの運動>を終わっての今の気持ち」や「友人の心や体に触れて感じたこと」「ひとこと」等の数値やコメントから読み取ることができる。

授業者が授業を進める上で、数人の生徒が前向きに取り組めない事実をしっかりキャッチすることも大事である。特に運動を得意とする生徒が感じる運動量の不足や心が解放できないで閉じこもってしまう者、また、仲間との交流を苦手とする者等多様化している。

本校の生徒は従来の体育の授業を好きと答えているものが70%にのぼる。「授業後のアンケート」によると、「体を動かして楽しかった」と答えている者が63%となっているが、「体ほぐしの運動をまたやりたいか」の質問には32%の者しか「そう思う」と答えていない。

そのため、来年度の取り組みをするにあたり、<体ほぐしの運動>の目的やそれに対して約束等について指導をしていくことが、<体ほぐしの運動>が目指す心を解放して、掘り下げることができる授業として有効、かつ、興味深く取り組むための手立てとなることと思われる。



<割り箸を使ったストレッチ>



<ヘリウムの輪>



<ジャンケンムカデ>

# 体ほぐしの運動

# B校の場合

1 日時 平成13年 1回 9月4日, 2回9月12日

2 対象 1年5組 40名

### 3 授業内容

- |  |   |
|--|---|
| 1回 1. エネルギーチェック<br>2. 足ジャンケン<br>3. 地藏起し<br>4. ヤートサークル<br>5. ピープルツープープル | 2回 1. エネルギーチェック<br>2. 背中あわせで立つ<br>3. スイッチ<br>4. 井げた<br>5. ヒューマンチェアー |
|--|---|

### 4 ふりかえりカード

心と体は

1回目 授業前	最高18%	普通70%	ダメ12%
授業後	最高55%	普通43%	ダメ2%
2回目 授業前	最高18%	普通65%	ダメ17%
授業後	最高55%	普通35%	ダメ10%

体ほぐしの運動を終って今の気持ちはどれですか

1回目	気持ちよかった	思う53%	どちらでもない40%	思わない7%
	みんなと一緒にできた	思う76%	どちらでもない22%	ダメ2%
	楽しかった	思う69%	どちらでもない24%	思わない7%
2回目	気持ちよかった	思う52%	どちらでもない41%	思わない7%
	みんなと一緒にできた	思う72%	どちらでもない27%	思わない1%
	楽しかった	思う71%	どちらでもない22%	思わない7%

## ふりかえり カード

☆ 友人の心や体に触れて感じた事があったら書いてね。

- 体を動かすと気持ち良かった。      ○くすぐったかった。
- 温かみがあった。      ○笑ってよかった。
- みんな汗をかいていた。 ○手がみんな温かった。 ○やさしさを実感した。
- あつい。

☆ ひとこと（楽しかった事、イヤだった事など）

- 楽しかった。      ○やった名前が楽しかった。
- いろいろ楽しかった。      ○うまくできた。
- すごく楽しかった。      ○最後のが楽しかった。
- 意味がわかんないけど楽しかった。 ○みんなが楽しめてよかった。
- いつもとちがっておもしろかった。 ○チャンチャンがおもしろかった。
- 笑ってよかった。      ○人をさがすのが楽しかった。
- みんなが楽しくてよかった。      ○またやりたい。
- 2回目でも楽しめたからよかった。 ○初めてだったので楽しかった。
- ピープルツーピープルはおもしろいが言うと恥かくので嫌だった。
- あつい。      ●やった事が嫌だった。
- 横に倒れるのが少し恐かった。      ●体がきつかった。
- 椅子がきつかった。      ●疲れた。
- 椅子が難しかった。      ●井げたは嫌だった。
- もうやりたくない。

## 考察

長期休み（夏休み）後の体育のはじめの授業で行ったものである。

・体ほぐしを行って授業前のアンケートでは『心と体は』最高が18%、授業後は55%である。1、2回とも同じような結果であったことは心身がかなりやわらげられたと思われる。

・授業後の『今の気持ちは』気持ちよかったが1回目は53%、2回目は52%の結果であった。足ジャンケンで相手どのかかわり、地藏起こしでの体の触れ合い、2回目の背中合わせ、スイッチ、井げたでは相手と『力を合わせる』『協力しあう』『タイミングを気付かう』で気持ち分かり合える場になった。

・『みんなと一緒にできた』は1回目は76%、2回目は72%と答えている。ヤートサークル、ピープルツーピープル、井げた、ヒューマンチェア一等を入れたことは連帯するよさや、協調するよさが『交流』として高い結果となった。

・『楽しかった』は1回目69%、2回目は71%である。これから、男女混合の交流、男の交流、女の交流という動きが楽しさをさらに深め、楽しい体育となり、みんなで楽しめた2時間となった。

・『またやりたい』という数が50%であったことは、1回の楽しさをさらに気持ちを出し、周囲とかかわり、気付き、交流することに『進んで』動くことができるようになった傾向がみられた。

## ○授業実践例

1. 日時 平成13年10月22日 3校時
2. 対象 1年1組男女 33名
3. 授業内容
  - 1) エネルギーチェック
  - 2) ストレッチ 2人組で
  - 3) グループ作り ○人で集まれ
    - 2人 手合わせ 立つ 背中合わせで立つ
    - 3人 地藏起こし
    - 7人 小鳥鬼
  - 4) 人間知恵の輪
  - 5) ヒューマンチェアー
4. アンケート集計結果

### 心と体は？

授業前	最高18%	ふつう	61%	ダメ	21%	
授業後	最高	45%	ふつう	36%	ダメ	18%

### 「体ほぐし運動」を終わって今の気持ちはどれですか？

気持ちよかった	思う	39%	どちらでもない	48%	思わない	18%	
みんなと一緒にできた	思う		76%		9%	思わない	15%
楽しかった	思う	58%		12%	思わない	30%	

↑どちらでもない

### 友人の心や体に触れて感じたこと

- みんなをみんなで信じればできることがわかった
- 怖かったけどなぜか安心してできたこと
- みんなが一つになった、うれしー！
- ヒューマンチェアーをやって女子の団結力が上がった感じ
- あつくて汗をかいた ●重かった
- 体がぼかぼかし ●うちのクラスは冷たいやつばかりだ（自分も）

### ひとこと

- 楽しかった
- かなり楽しかった
- ヒューマンチェアーができてとてもうれしかった
- みんなと仲良くできてよかった
- 友達を信頼することが大切だと思った
- みんなの気持ちが一つになった気がしてよかった ○小鳥鬼最高
- 疲れた ●つまらなかった
- 汗くさい ●仲間はずれがいたなあ
- すごく楽しかった
- 心がつながったような感じがした

## 5. 考察

授業前に比べて授業後のアンケートでは体を動かして楽しかったと答えた生徒は全体の58%で、楽しくないと答えた生徒は1人だけだった。「みんなと一緒にできた」の問いには、76%の生徒ができたことと答え、お互いの交流が深まったように思う。

ただ、「心地よかったか」という問いに対して37%の生徒は良かったと答え、「気持ちがゆったりした」の問いと同じような結果を示し、3分の1の生徒がこち良かったと答え、3分の2の生徒はどちらともいえないと答えている。気持ちがゆったりするような言葉かけが足りなかったのだと思われる。また、男子の中で手をつなぐのをいやがられた生徒がおり、自分も含め「冷たい」と認識できるような場面もあった。

授業を振り返っての感想では、「小鳥鬼が楽しかった」とあり、動的な種目を取り入れ活発に動く場面を取り入れたことは、運動欲求充足ができたように思われる。また、「友達と一緒に楽しくできて良かった」や、「団結できて良かった」等があり、種目の中にみんながまとまらなければいけないようなものを入れて一体感を味わえるようにするとより一層充実感が残るように思われる。

種目の選択は、ねらいに合わせて行うことが大切であることを痛感した。

また、ダンスの導入でも行った人間知恵の輪なども、生徒は興味を持って取り組んだ一つである。ゲームを取り入れて鬼が複雑に絡んだ知恵の輪を解きほぐしていく過程を楽しんでいるうちに体が触れ合っても抵抗がなくなり、最後のヒューマンチェアーは、成功し、満足感が深まったように思われる。

実践 D校

1. 日時 2001年9月中旬 各クラス2時間ずつ

2. 対象 1年女子 36人クラス、18人クラス  
2年女子 32人クラス、16人クラス

3. 授業内容

1時間目	2時間目
1. エネルギーチェック 2. じゃんけん列車 3. 黙って並べば怖くない 4. カテゴリー 5. 円になったままーマッサージ リラクゼーション 6. 2人組体操 背中合わせ・地藏起こし(20度・30度) 7. ヤート・サークル(全員で) 8. エネルギーチェック  (使用音楽:千と千尋の神隠し)	1. エネルギーチェック 2. ジョギングバリエーション 3. グループづくり 4. ストレッチ 鏡のストレッチ 割り箸ストレッチ 5. バランスくずし 6. 知恵の輪 7. ヘリウムの輪(9~10人) 8. ヒューマンチェアー 9. エネルギーチェック  (使用音楽:みんなでワッハッハ! :魔女の宅急便)

4. アンケート集計

心と体は？

1年生

授業前	最高32%	ふつう54%	ダメ17%
授業後	最高75%		ふつう20% ダメ5%

2年生

授業前	最高17%	ふつう53%	ダメ30%
授業後	最高38%	ふつう49%	ダメ13%

「体ほぐし」の運動を終わって今の気持ちはどれですか？

1年生

気持ちよかった	思う63%	どちらでもない34%	3%	思わない3%
みんなと一緒に	思う93%		6%	1%
楽しかった	思う93%		5%	2%

2年生

気持ちよかった	思う29%	どちらでもない62%	9%
みんなと一緒に	思う64%	どちらでもない32%	4%
楽しかった	思う71%	どちらでもない25%	4%

## 5. 考察

授業時間が1校時目だったり、4校時目だったりすると子供たちの気分や体調は影響あることが分かったが、体を動かすことによって、授業終了時には「スッキリした」とか「おなかがすいているのを忘れていた」とかかなり変えることができたようだった。本校はまだ男女別習で同姓ばかりの気安さも手伝い、他校と違い授業をすすめる上では雰囲気違ったと思われる。

また、3クラスなので1クラス15、6人で行うときと、2クラス35、6人のときでは、かなり様子が異なる。ワークによっては、やり難い、やり易いがあり1クラスの場合「2人組みのストレッチ」などは、目が行き届きやりやすかったが、「知恵の輪」「グループづくり」「ヤートサークル」「ヒューマンチェアー」など交流を目的とするワークは物足りなさを感じた。

また、手具を使ったワークでは、「ヘリウムの輪」が意外に難しかったようで、協力や、掛け声を余儀なくさせられた面白いワークであった。これも7、8人より10人を越えたくらいの人数が効果的でできたときの喜びも一味ちがうようだ。

1時間目のワークのなかで、全員で輪になり開脚ですわって後ろの人のお腹に倒れるリラクゼーションをやったとき、なかなか自分の頭を後ろの人のお腹の上に降ろせなく、時間がかかったのは意外だった。ワークによっては、子供の様子を見ながらゆっくり行うことが必要だ。

1年生と2年生の学年の持っている資質は元からその違いがあるのだが、この単元をやってみてその感想からも分かるように、2年生と、1年生は心の開放の度合いが違うように思う。

BGMは体育館に入ってくるころから流しっぱなしにしておいた。「千と千尋の神隠し」が好評でリラックスしたり和やかに進める上で大いに役に立っていた。

この単元のあとにダンスの授業をしたが、今までになくスムーズにはいることができた。

1つのまとまった単元とは別にこれまで、私としては「体ほぐし運動」を各種目の単元の導入として取り扱っているが、かなりよい効果があるので、要所要所で活用していきたい。



<フープおくり>



<小鳥鬼>

## V 考察とまとめ

授業前と授業後のアンケートについては、わずか1～2時間の授業では体ほぐしの運動の効果は見られなかった。今の生徒の実態としてみるにとどめたい。 (?)

ふりかえりカードの「授業後の心と体は？」の問いには授業前に比べ、「最高」と答えた生徒はどの学校も増えている。授業のはじめに行うエネルギーチェックでは季節や何時間目かによって、また、個人の体調によっても心や体の状態に影響を及ぼすことも考えられるが、授業後はそれぞれプラスの方向に変化している様子が読みとれる。理由として「友だちと運動できたのがスゴク楽しかったから」「声を出して笑えた」「最近手をつないで遊ぶなんてなかったので楽しかった」「友達が原点だ」等ふれあえたことで心がなごんだ様子がたくさん出されている。

授業を終えた後の「今の気持ちは？」の問いの中で「気持ちよかった」については、生徒にとって「気持ちよい」ということが何なのか感覚的に難しい質問だったかもしれないが、「みんなと一緒にできたか？」という問いに「思う」と答えた生徒はどの学校も50%～70%おり、「楽しかった」と答えている。その理由は、「みんなの一つのものをつくるのが楽しかった」「みんなで協力することが多かったので楽しかった」「みんな仲良し、また仲良くなれた」などとあげており、<小鳥鬼>、<人間知恵の輪><ヒューマンチェア>などの種目が楽しかったと答えている。今回の指導案では、人数を増やしていきながら交流を深めたり、体の触れ合いが抵抗なく行えるようなワークの工夫をした成果と思われる。

授業を進める上で、心や体の安全を確保し、より楽しく効果的に取り組むためには、「約束」を守らせることが大切である。

具体的には

- ・ワークのやり方をしっかり聞く
- ・ふざけない
- ・相手を尊重する

などがあげられる。「体ほぐしの運動」は、他のスポーツや武道などのように技術や勝敗を求めることより、まず、心や体をほぐすことがねらいであるので、そのことについても生徒にある程度説明しておく必要がある。指導者もその押さえや意識を変えて取り組まなければ単元として授業は成り立たなくなることを実感した。

実践校は授業形態が様々であったが、授業の人数については一クラス30人～40人が適当だと思われる。TTで組めた授業はさらに効果的に進められた。また、たくさんあるワークの中から発達段階やそのクラスの持っている雰囲気に合わせてワークの精選が必要になってくる。そして、それを工夫して1時間の授業を組み立てて実践した。

暑かった時期でもあり、汗くさかったと答えた生徒も数名いた。また、友だちの体に触れることに抵抗のある生徒もいることに配慮していくことも必要である。またやりたいと答えた生徒は、30%～50%であり、今回の授業はおおむね受け入れられたと考えるが、今まで運動を不得意としていた生徒が、この授業で、「初めてこんなに楽しいと感じた」と述べ、体ほぐしの運動のねらいがまさにそこにあらわれたと思う。

## VI 今後の課題

今回2時間という設定の中でワークの精選を行い授業を組み立てた。多くのワークの中で、いろいろなバリエーションがもっと考えられると思う。一つのワークにかける時間や流れも重要な要素になってくる。また、中学生という発達段階を考えると、男女一緒によいものと、男女別で行った方がよいものとあるように思われる。解説書などはほとんどが男女混合で掲載されているが、検討する必要があると感じている。また、心をほぐすためには、指導者の「言葉かけ」は大切である。今後より効果的に授業を展開するための研究を重ねたい。

### 参考文献

学校体育実技指導資料	第7集	体づくり運動	文部省
体育科教育	2000.5月号		大修館
別冊体育科教育		体づくり運動	大修館
体育センターレポート27号		平成11年度版	神奈川県
楽しみながら信頼関係を築くゲーム集		高久啓吾	学事出版
女子体育			

この研究をすすめるにあたって、横浜国立大学教授 高橋和子先生、体育センター指導研究部研究指導室 小泉いづみ先生のご指導いただきました。ここに感謝いたします。

平成13年度神奈川県女子体育連盟研究発表会・発表資料(2002.2.5)に収録

(神奈川県女子体育連盟中学校研究部：北村・三澤・山村・高橋・市丸)



## 第四章 本研究の成果と課題

### 1. 「身体性の教育」の構想と展開の成果

【基礎理論の構築】については、①「身体・身体性」の概念 ②体育教育の歴史と「身体性の教育」 ③ソマティクスの理論的背景 ④「身体性の教育」の授業論の観点から検討した。【教材化試案の作成と試行的実践】については、「からだ気づき」「からだ遊び」「からだ育て」に視点をおいた教材化試案を作成するとともに、「身体性の教育」実践を小学校・中学校・大学・指導者養成の場で試みた。その結果、体育授業における「身体性の教育」実践の有効性が実証された。とりわけ、平成14年度から施行される学習指導要領「体育」「保健体育」に導入される「体ほぐしの運動」教材としての、具体的な内容や考え方を提示できたと考えている。

### 2. 今後の課題

1) 教材の有効性の検証：当初の目的に掲げた、幼稚園児や高校生などへの教材の有効性の検証は、今後の課題である。

2) 身体観の転換をめぐる：本研究者らの共通の問題意識は、これまでの身体観を問い直す必要があること、したがって、「意識（脳）が純粋な体とその運動を支配・制御する」という考え方を問い直すこと、さらに、私（精神的自我）によって意識も制御もされない身体（主体としての身体＝身体としての私）に着目することなどにあった。また、そうした問い直しが理念だけでなく、実践に貫かれなくては意味がないという点でも一致していた。ただし、3人全員がすべてにおいて一致していたわけではない。例えば、身体という深淵に潜んでいる諸々の生の様態を引き出し、「身体としての私」を活性化すること、そうした身体をも統括しようとする意識（精神としての私）との関係をどう考えるか、言い方を変えると、身体にとって自然で快いあり方やふるまいを感覚・実感を導きに追求すること、身体や運動についての解剖学・生理学的なつくりやしきみや働きを分析的・科学的に学ぶこととの関係をどう位置づけるか、ということをめぐるには議論の余地がある。

3) ドイツの「身体の経験」との比較研究ができなかったこと：本研究者らと類似した考えで、実践を展開しているドイツのフンケらの「身体の経験としてのスポーツ授業」を見学したうえで比較研究するという構想は、外国出張旅費が計上できなかったために、不可能であった。また、研究を進めていくうちにアメリカ生まれのソマティクスとの比較研究の必要性も浮上した。さらに、「身体性の教育」の教材化の前提として、多くの身体技法の習得を図ったが、教材化するまでにはいたらなかった。洋の東西の様々な身体技法やボディワークのさらなる習得と教材化も今後の課題である。

### 4) 授業論についてのつめの甘さ、教材化試案の実践的検証と改善

「身体性の教育」の授業づくりにおいて、何が目的・目標となるのか、教科内容とは何か、そこには到達基準や授業の深まりの方向性といったものがあるべきなのか、あってはいけないのか、何をもちいて授業を「よし」とするのか、について、研究者らの見解は必ずしも一致し切れず、今後の検討の余地を残している。しかし、私たちは、そうした違いを認めた上で、各人の考え方と、目標観、方法観、評価観を尊重し、今後実践を通して継続的に深めていくことにした。