

身体教育を通じた身体観の変容可能性の探究（その3）

— 体づくり運動から捉えた身体運動の学習から発生への転換 —

高橋 浩二

The possibility of changing the viewpoint of human body through physical education (No. 3): the transition to genesis through learning human movement in physical fitness and general gymnastics

TAKAHASHI Koji

Abstract

The purpose of this study is to show the possibility of changing the viewpoint of human body through physical education. For this purpose, in this paper, consideration is given to physical fitness and general gymnastics. The results are as follows.

(1) The background of beginning physical fitness and general gymnastics exists that there is a perspective on the polarization of exercise and the unifying “mind-body relationship” and “image” of viewpoint of human body, and there are two causes that “Zero-” and “superabundance-” viewpoint of human body.

(2) Physical fitness and general gymnastics can help in the learning of the “structure of human movement”. This learning can change from “Zero-viewpoint of human body” to the “viewpoint of human body with human movement”.

(3) Rope skipping is regard as a form of educational material that can be readily be used to develop easy movement to more intricate movement. What occurs is genesis through the learning of body movement. That is, learners create a new structure of movement that corresponds to the preexisting two structures; namely, themselves and ropes.

(4) We can learn not only human movement but also genesis of it. This learning is the functional attributes that comprise the body in action.

The conclusion of this study is as follows. It is necessary to join the educational goal of developing the viewpoint of human body through the genesis of human movement. This goal realizes the “making of human movement by learners themselves”. For this to

be learnt, it is important for it to be actively taught by PE teachers. It is also important to emphasize this “structure of human movement” in the junior high school, and high school physical education curriculum.

Keywords : Zero-viewpoint of human body, viewpoint of human movement, genesis of human movement

キーワード：ゼロの身体観，運動観，身体運動の発生

序.

本研究の最終目的は、身体教育を通じた身体観の変容可能性を示すことである。この目的のために、以下のように考察を進めている。(1) 本研究の第1稿(その1)では、運動実践における「まなざし」を身体運動との関係から考察した。この考察を通じて、運動実践による身体観の変容が「まなざし」の変容によって可能になることを示した¹⁾。(2) 本研究の第2稿(その2)では、身体教育において扱うことができる身体観について考察した。特に、運動観察の基礎となる運動観及び身体思想を見出した。その内容は、「動的ゲシュタルト」の観察から「可能態と現実態の関係に照らした運動能力」を読み取るという身体的直観であった。この観察内容の変化を通じて身体観が変移し得る。それは、「イメージや科学的な知識の習得による身体観」から「運動実践を通じて具体的に現象している身体を直観することによって立ち現われる身体観」である²⁾。(3) 本研究の第3稿(本稿)では、身体観の変容を探るために具体的な実践案として体づくり運動の教材(なわとび運動)を提示する。そのために、体づくり運動が導入された背景及び重要性について検討し、小学校期から高等学校期の12年間を通じた学習展開の必要性を示す。その際、現代の身体観を「ゼロの身体観」として捉え、体育においては「運動を伴った身体観」を学習すべきであることを主張する。本稿では、教材としてなわとび運動を設定する。そのために、なわとび運動の特性や12年間を通じた学習展開が可能であることを示す。さらに、なわとび運動の実践案から身体観が変容し得るのかについて検討する。この検討によって、体づくり運動から捉えた身体運動の学習から発生への転換を論じ、学校体育における身体観の学習可能性を結論づけたい。

1) 高橋 (2010), 139-155.

2) 高橋 (2011), 27-41.

1. 体づくり運動と身体観の変容との関係

1-1. 学習指導要領の改訂

今回改訂された学習指導要領では、指導内容が体系化、明確化された。いわゆる「4-4-4」体制である。この体制は、小学校1～4年、小学校5～中学校2年、中学校3～高校3年までを指導内容によって区切ったものである。この区切りごとに次の理念が記されている。「各種の運動の基礎を培う時期」（小学校1～4年）、「多くの領域の学習を体験する時期」（小学校5～中学校2年）、「少なくとも一つの運動やスポーツを継続できるようにする時期」（中学校3～高校3年）である。この体制を図1に示す。

小学校			中学校		高等学校		
1・2年	3・4年	5・6年	1・2年	3年	1年	2年	3年以降
各種の運動の基礎を培う時期			多くの領域の学習を体験する時期		少なくとも一つの運動やスポーツを継続できるようにする時期		
体づくり運動			体づくり運動		体づくり運動		

図1 12年間の指導内容³⁾

また、今改訂の学習指導要領では、「体づくり運動」が12年間を通して配置され、全学年に必修化されている。その理由には、従前の「基本の運動」と「体づくり運動」の系統性の問題を解決すること、及び、体力向上の重視^{4), 5), 6)} という説明がある。この体づくり運動の目標や内容を以下に示す。

<p>【体づくり運動の主たるねらい】</p> <p>①体を動かす楽しさや心地よさを味わう。 *小学校4年まで：体の基本的な動きができるようにする。</p> <p>②体力を高める（小学校5年以降）。</p> <p>③目的に適した運動を身に付け、組み合わせることができるようにする（中学校以降）。</p>	
<p>【体ほぐしの運動のねらい】</p> <p>①心と体の関係に気付くこと</p> <p>②体の調子を整えること</p> <p>③仲間と交流すること</p>	<p>【体力を高める運動のねらい】</p> <p>①a 体の柔らかさ、b 巧みな動き、c 力強い動き、 d 動きを持続する能力を高めるための運動を行う。</p> <p>②それらを組み合わせて運動の計画に取り組む（中学校）。</p> <p>③自己のねらいに応じて、健康の保持増進や調和のとれた体力の向上を図るための継続的な運動の計画を立て取り組む（高校）。</p>

体づくり運動のねらい⁷⁾

3) 杉山ら (2010), p.17.

4) 文部科学省 (2008a), p.6, 文部科学省 (2008b), p.9, 文部科学省 (2009a), p.7.

5) 三木 (2009), 10.

6) 白幡ら (2009), 21.

7) 文部科学省 (2008a), pp.13-14, 文部科学省 (2008b), pp.29-32, pp.34-36, 文部科学省 (2009a), pp.23-25.

体づくり運動の位置づけについては、三木（2005, 2009）や松本（2009）の論考に詳しく紹介されている⁸⁾。例えば、三木（2005）は、「これまでの体力や運動を中心とした学習に『心の問題』もふくめた、これからの新しい体育のありかたを示したものと いえます。」と評価している⁹⁾。また、彼は「体ほぐしの運動」の重要性を「二極化への対応」と指摘し、生涯スポーツや豊かなスポーツライフの継続への動機づけにも有益であることについて言及している。なお、この二極化は、運動や体力の問題だけに留まらず、「身体活動による自己や他者との関係、仲間や環界へのかかわりかたなど、心の問題をふくんだ身体活動それ自体のありかた」¹⁰⁾と注意されている。さらに、三木（1999）は、体ほぐしの運動の意義を「運動するときの心（動きの感情）」を大切にする学習とし、この感情によって「体ほぐしの運動」のねらいの達成につながることを主張している¹¹⁾。

「体づくり運動」は、体ほぐしの運動と体力を高める運動の二つから成立しているが、体ほぐしの運動が心の問題と関連して脚光を浴び、体づくり運動自体の考察はあまりなされてこなかった。ようやく、2009年に文部科学省から「多様な動きをつくる運動（遊び）パンフレット」が配布され¹²⁾、2011年には中学校や高等学校における体づくり運動について具体的な学習内容が示されている¹³⁾。

本稿との関係から考えれば、これらの背景に運動観と身体観との関係を読み取ることができる。すなわち、「二極化」という運動観と「心と体の一体化」という身体観である。さらに言えば、この身体観から「心（イメージ）」に注目した身体観の変容を読み取ることができる。先に紹介した三木（2009）は、体づくり運動と体育理論や保健との関連性を、「広い意味での『体についての学習』」と位置付け、学習指導要領に記載された内容を越えた体づくり運動を提唱している¹⁴⁾。この提唱から、彼にとって『『体ほぐしの運動』は、心と体が一体となるような運動の体験や行い方を学習として位置づけ、それを基盤にして体力づくりや各運動領域の運動の楽しみかたへと学習が発展できるようにしていきます。』¹⁵⁾という、心身一元論に基づいた「体ほぐしの運動」が基礎となった体づくり運動を意図し

8) 三木（2009）、10-13。松本（2009）、14-18。

9) 三木（2005）、p.2。

10) 三木（2009）、185-187。

11) 三木（1999）、29。

12) 白幡ら（2009）によれば、これは「参考資料」とされているが、教師の側からすれば、このパンフレットの内容に沿った学習の展開によって授業の質を保証するだろう。

13) これらのパンフレットは小学校教員を対象に作成された。詳細は、引用・参考文献一覧を参照されたい。文部科学省では「参考資料」と位置付けているようである。

14) この「体」は、「たんに生理学的な意味だけの体ではありません」と説明されている。

15) 三木（2009）、187-188。

ていると考えられよう。

以上の考察から、学校体育における身体観の変容を次のように捉えることが可能である。すなわち、「体から心と体の一体化」への変容、さらに「心と体の一体化から心（イメージ）」への変容である。この変容は、これまでの運動観と身体観との関係が薄れてきたとも捉えることができよう。この稀薄化は、筆者自身の体験からも実感することができる。例えば、教育実習を実施した学生による体づくり運動に対する感想である。彼は、授業観察した体づくり運動を、「楽」だが「つまらない」と感想を述べている。この感想は、「運動の負荷が少ない」と言い換えることができる。すなわち、運動の負荷が他の領域より少ない体づくり運動は、生徒たちにとっては楽なのだが、運動学習を主とする学校体育としては魅力がないということである。彼にとって体育は、運動の負荷が多い学習であり、その負荷が楽しさを生み出すと捉えている、と考えることができる。その典型的な例がゲームを中心とした学習である。しかし、現状の体づくり運動の背景となっている身体観は「心と体の一体化」を目指している。この体づくり運動では運動の負荷が少なく、楽だがつまらない。彼にとっての運動観と身体観との関係は、運動の負荷の多い活動によって心と体が一体化することと言えよう。

体づくり運動の目的に、体力の向上が挙げられることは間違いない。しかし、この体力の向上が「豊かなスポーツライフの継続」という体育科・保健体育科の目標に直接向かうものとは考えられない。例えば、2007年の中央教育審議会答申¹⁶⁾では、「指導内容の整理と体系化」について言及しているのみである。体づくり運動の必修化を生涯にわたる豊かなスポーツライフの継続に直接つなげることは短絡的である。この「体づくり運動」については、「体力の向上」だけでなく、「身体」に関わる目標¹⁷⁾や「運動」に関わる目標¹⁸⁾が主張されているが、具体的な授業として展開されているとは言い難い。以上の背景を踏まえ、本稿では体づくり運動を教材として設定し、具体的な授業案を検討する必要がある。この設定は、運動の基礎を学習する時期を設定するのではなく、12年間を通して運動の基礎を学習する時期を設定する必要があるという主張でもある。次項では、この主張の背景を考察する。

16) 中央教育審議会答申（2007）を参照。

17) 例えば、「身体性の学習」（三木、2005）や「からだ気づき」（高橋和子、2004）を挙げることができる。しかし、両者が共通の思想を持っているとは考えられない。

18) 例えば、「運動生活習慣づくり」（高橋、2008）を挙げることができる。

1-2. ゼロの身体観

これまでの考察を基に、身体の見方についての移り変わりや違和感を紹介したい。本研究の第一動機は、多くの学生たちが実技の前に壁へ寄り掛かかっている状況に対する違和感である。現状では、体育館で仰向けになって寝そべっている学生さえ見受けられる。この状況は、体育やスポーツに関わる教員として目に余る光景である。しかし、学生たちがそのような行動をとっても許されてきた現状がある。例えば、「ジベタリアン」に代表される力の入らない身体であり、彼らの行動を容認している識者もいる¹⁹⁾。この状況に対して、教育学者の斎藤（2000）は、「腰肚文化」という概念を挙げ、アメリカナイズ（あるいはヨーロッパ化）された彼ら（若者）の身体では地面に座る行為は仕方がない、という見解を述べている。また、教員である岡崎（2010）は、学校五日制による一番の変化を「月曜日が疲れ、指導が難しくなった」²⁰⁾と指摘し、その理由を「家庭のモードへのシフト」や「土日のスポーツ系クラブで疲労困憊」と挙げている。

この問題は、身体の稀薄化、身体観の未自覚として焦点化できよう。本稿では、一つのキーワードとして「ゼロの身体観」を挙げたい。さらには、この身体観と対比して、身体を過剰に意識する「過剰な身体観」を挙げることができる²¹⁾。これらの身体観は、運動の二極化や体力の低下が問題になるのではなく、それらの問題が生ずる背景として位置づく。ゼロの身体観は、現象学者の山口（2005）が取り上げている、フッサールの「ゼロのキネステーズNull-kinästhesie」が基礎となっている。ゼロのキネステーズは、「その感覚素材の欠損を通して、自己の空虚な予感が欠如態として直観される」ことである。彼は、幼児の喃語や授乳の例についてフッサールを取り上げながら説明している²²⁾。さらに、受動的志向性の例である受動的キネステーズがある。それは、「自我がそれに能動的に対向する以前に、自我極が完全に形成される以前に、本能の覚醒を通して先構成されている段階のキネステーズ」²³⁾と説明されている。

彼の主張を身体観に即して捉えれば、次のように言い換えることができよう。すなわち、身体を「見る」というキネステーズが充実される、されない、という場合に、この充実の原点となるゼロのキネステーズが働いており、それによって「見る」というキネステーズが働くのである。したがって、自己や他者についての身体観もまた、ゼロのキネステーズを基礎とした空虚な予感（空虚表象）が直観され、「見る」というキネステーズによって、

19) 三枝・松尾（1999），pp.108-113.

20) 岡崎（2009），101.

21) 「過剰に反応する身体」については、石井（2001）、中村・石井（2003）を参照。

22) 山口（2005），pp.184-185.

23) 山口（2005），p.177.

すでに持っている漠然とした身体観を補強するのである。この空虚な予感（空虚表象）を直観できない場合がゼロの身体観である。特に、現代では空虚な「情報」がメディアによって補強され、ゼロの身体観に影響を与えていると言えよう。それが、イメージ先行の身体観や過剰な身体観へ導かれる。

この身体観について興味深い報告がある。石黒（2011）は、自らのアンドロイド（ジェノミノイド）を作成し、「ジェノミノイドと見かけ等が、同じでないといけないという強迫観念がつかまとうようになったことは確実にいえるかもしれない。」²⁴⁾と述べている。また、女性ジェノミノイドFのモデルについても、「Fのモデルは、ジェノミノイドFを見て、自分のお手本がいると言う。肌も綺麗で背筋も伸びていて、常に冷静に凜として座っている。感情に左右されやすい女性からすれば、感情をうまく抑えているように見えるアンドロイドは、ある意味理想の精神状態を持っているように見えるのかもしれない。」²⁵⁾と報告している。興味深いことは、石黒やFのモデルが、ジェノミノイド（アンドロイド）を理想とし、それに劣らないように自らの姿形を変えようとしていくことである。石黒自身は、ジェノミノイドに比べて「太った」と指摘され、腹筋運動を始めることによって、ジェノミノイドよりシェイプアップし、優越感を感じている。さらに、ジェノミノイド完成の5年後に修理等が必要になった際、容姿については「ジェノミノイドに自らを合わせる」ことをした。石黒の場合は、美容整形である。Fのモデルについては、ジェノミノイドFの完成後の1年程度からジェノミノイドと自らを比較し、容姿等や「若さ」をジェノミノイドに合わせる行動をしている。彼女の場合は、短く髪を切る等であった。以上の報告から、彼らのアイデンティティが「ジェノミノイド」にある、と捉えることができる。この身体観は、まさにゼロの身体観を基にしたイメージ先行の身体観であると言えよう。

石黒の指摘は、彼らのみ当てはまる問題ではない。滝沢（2006）が述べているように、現在は「商品としての身体観」が主流になっている²⁶⁾。そこに身体的能力は加味されていない。例えば、一流選手の身のこなしは外見の評価に転じる。これは、運動観が伴わないゼロの身体観である。ここに運動実践の軽視、乏しさを挙げることができる。これを運動観が伴う身体観へ変容させる必要がある。例えば、上野（1994）は、スポーツ選手の超ファインプレーや武道家の神技を「伝統医学と近代医学における身体観のズレによって生じた隙間を埋めるための貴重なヒント」²⁷⁾と評価している。また、筆者自身の体験を挙げれば、

24) 石黒（2011），pp.139-140.

25) 石黒（2011）p.140.

26) 滝沢（2006），46.

27) 上野（1994），919.

受講学生同士の発言から身体観の教育可能性を主張することができる。筆者の専門実技はアルペンスキーであり、教育学部保健体育科のスキー実習に非常勤講師として担当している。この大学は無雪地帯にあり、学生たちもほとんどスキーの経験がない。すなわち、彼らにとってスキーは、優劣がほとんどつかない運動であり、運動イメージもつきにくい運動である。

受講生の中に、いわゆる「何でもできる」と評価されている学生がいた。しかし、彼はスキー操作の習得がスムーズに進まなかった。普段、彼の「何でもできる」を見てきている学生たちは、「弱点を見つけた!」と言うほどであった。ここに彼に対する運動観の変容が生じたことを見出せる。さらに言えば、彼に対する身体観の変容が生じている。すなわち、何でもできるはずの彼の身体が、融通の利かない身体として現れているということである。興味深いことは、それが彼に対する評価にはなっていないことである。彼らは、彼の「運動の構造」を読み取り、「バスケの時みたいにピボット操作をして。」と言ってみたり、「陸上の時みたいに前傾姿勢をとって。」と言ってみたりとアドバイスをする。ここに運動観と身体観の関係から捉えた学習を挙げることができよう。すなわち、運動観や身体観は、その人自体の評価に転じるものではないのである。このように考えているのは、ゼロの身体観の反対項にあたる過剰な身体観を持つ者である。では、なぜ体づくり運動が、身体観の変容に有益な領域なのか。体づくり運動では、技能向上が目的にはならず、「運動」を学習することが目的となる。この学習を「運動実践の学習」と捉えることによって、運動観の変容から身体観の変容を導くことができる。それは、ゼロの身体観や過剰な身体観ではなく、「運動観を伴った身体観」である。

本節では、学習指導要領における体づくり運動の位置づけを確認し、体づくり運動身体観の変容を導く可能性を有している領域となることを指摘した。変容させなければならない身体観はゼロの身体観である。この身体観は、ゼロのキネステーズを基にしている。また、体づくり運動は、運動の構造を学ぶことができる領域であることを主張した。それによって、ゼロの身体観を「運動観を伴った身体観」に変容させることができる。次節では、実践案を提示し、身体観の変容可能性を論ずる。

2. 体づくり運動から捉える身体観の変容可能性

2-1. 実践の紹介

本節では、体づくり運動から捉える身体観の変容可能性を論ずる。そのために実践例を取り上げる。教材はなわとび運動である。例えば、雑誌『体育科教育』では、松本（2003）

や木下（2004）によって、なわとび運動は「身体発達や運動発達」だけでなく「社会性の育成」を育成する教材であると紹介されている²⁸⁾。さらには、雑誌『体育科教育』2011年9月号では、「なわとび運動の授業を構想する」という特集が組まれている²⁹⁾。しかし、『体育科教育』で扱われている内容は、主に小学校期の授業についての構想である。体系化・内容の明確化を図るのであれば、小学校から高校期、さらには高等教育期まで体系化された授業を構想しなければならない。

なわとび運動の教材化については、渡辺（2003）が杉山ら（2000）のなわとび運動の特性³⁰⁾を紹介し、なわとび運動は、体力を高めるツールや仲間とのかかわりをうながす触媒、達成そのものを楽しむスポーツ種目として教材化されていると評価している³¹⁾。すなわち、なわとび運動は、「扱いやすさ」や「多様な展開が可能」な教材と位置づけられており、単純な運動から複雑な運動へ展開しやすい教材と捉えることができる。筆者自身は、このなわとび運動について、幼児から大人まで幅広い年代を対象としながら、発達段階や興味・関心の差異に対応できる教材だと捉えている。その際にキーワードとなるのが「運動の構造」である。この構造への理解を高めていくことが、教材の価値をも高めることになる。実践の概要及び運動の構造を以下に示す。

- ① 単純な運動（ギャロップからスキップ、2種類のスキップ）
- ・ギャロップ：片足ずつ→2ステップ左右切替→1ステップ左右切替（≒スキップ）
 - ・2種類のスキップ（中央線を跨ぐ；着地足で跨ぐ，踏切足で跨ぐ）
- 各自得意なスキップ→反対足で跨ぐ

写真1：ギャロップ



写真2：ギャロップ



28) 松本（2003），65-67；木下（2004），63-65.

29) 渡邊ら（2011），10-48.

30) 杉山ら（2000），pp.54-55.

31) 渡辺（2003），34.

② 複雑化した運動への展開

長なわとび（8の字，すり抜け）＊かぶりなわ，むかえなわともに実施
ポイント：踏み切り足と着地足の切り換え

写真3：踏切足と着地足が反対



写真4：踏切足と着地足が同じ



③ 補足（道具による複雑化）

長なわとび（十字跳び）

写真5：運動の構造に適応できた者

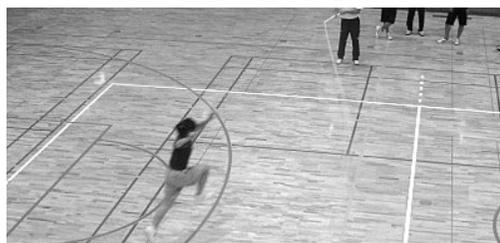


写真6：なわの運動構造に惑わされた者



実践の概要及びなわとび運動における運動の構造

このように、なわとび運動は単純な運動を複雑化させることが容易である。さらに、最終目標となりがちなゲーム要素を排除し、跳ぶこと自体が目的となるところに特性がある。したがって、運動の構造に焦点を当てるのが可能な教材であり、他者との比較が容易な教材であると捉えることができる。次項では、複雑化した運動を検討し、運動の構造について考察する。

2-2. 複雑化した運動

前項では、なわとび運動における運動の構造を挙げた。本項では、なわとび運動の特性である「単純な運動」を「複雑化した運動」に変える十字跳びを紹介する。本項では、大学生を対象としたプロジェクト共有³²⁾の中で、このなわとび運動を取り上げた際の実践を

32) 大阪産業大学では、学生が中心となって取り組む「プロジェクト共有」を実施している。筆者は、2011年度より「ヒューマンスポーツ開発プロジェクト」に関わっており、保健体育教員やスポーツ指導者をめざす学生に授業案等を提示している。http://www.osaka-sandai.ac.jp/cgi-bin/cms/project_list.cgi

提示する。この実践の目的は、「単純と評価されている運動を見直し、運動の構造について実践的に理解する」ことであった。以下に実践の概要を示す。

- ① ギャロップからスキップへの展開（上に同じ）
- ② 長なわとび
 - 8の字跳び（かぶりなわ・迎えなわ）→踏切足と着地足の確認→4種類の踏切&着地すり抜け（かぶりなわ・迎えなわ）→なわの運動構造の把握
 - 8の字跳び（かぶりなわ）→なわ外足（内足）踏切、内足（外足）着地
 - 身体の運動構造の把握
 - ☆ギャロップとスキップの差異の理解
 - ☆最短距離で跳ぶ：踏み切る場所を探す（どうして同じ場所から跳び始めるのか？）
 - 小学校期のルール（関係づくりのため？/効率化のため？）
- ③ 十字跳び→試技、90度跳び
 - なわ（道具）による複雑化によってタイミングが崩れる。跳び方さえわからなくなってしまう者もいる。運動の崩し。
 - ☆上記した運動の総まとめ

複雑化した運動への展開

運動に対する受講生の混乱は、特に十字跳びの場面で見受けられた。前頁の写真4及び5を参照されたい。十字跳びは、長なわとびのなわを二本垂直に交差させた状態で同時に回し、長なわとびと同じ要領で跳ぶ（図2）。彼らは、二本のなわのどちらを跳んでよいかわからず、跳ぶタイミングを失う。実際は、一本の長なわとびのかぶりなわと同じ跳び方である。彼らがそれに気づかない理由は、長なわとびにおける自己運動の構造と長なわ運動の構造が錯綜し、どちらかの運動の構造のまま跳ぼうとしてしまうからである。

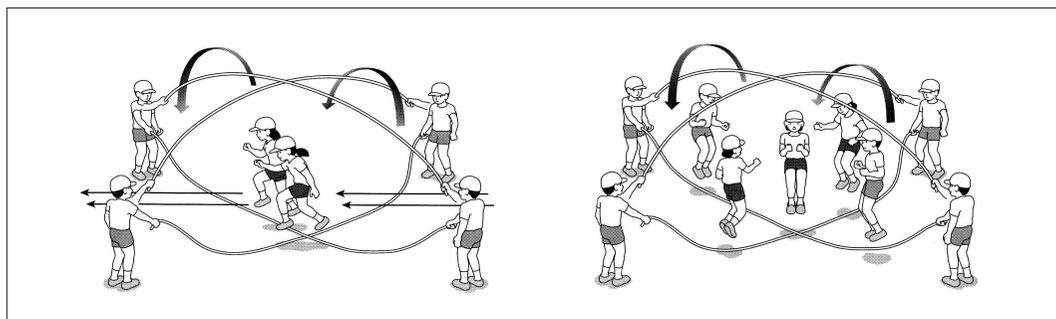


図2 十字跳び³³⁾

このような問題が生ずる場合、指導者は跳ぶタイミングを指示する。その指示で上述した運動の構造の錯綜に気付く受講生もいる。それに気づかない受講生には、実際に跳ぶ受講生を観察させることによって指示する。この観察は、前稿における「身体的直観」³⁴⁾で

33) 金子（2009），68.

34) 高橋（2011），37-39.

あり、ここに、身体運動の学習から発生への転換が生ずる。すなわち、自らの運動構造を長なわの運動構造に合わせた新たな運動の構造を作り出しているということである。

3. 身体運動の学習から発生への転換

学校体育において身体運動の学習が主要となることは自明である。今改訂の学習指導要領において「運動」が重視されたこともそれを裏付けることができる。すなわち、運動を実践すること自体が一つの目的となる。しかし、その実践では、運動の学習だけではなく運動の発生が生起する。言い換えれば、「運動を作る」ことが運動実践となる。マイネル(1981)によれば、「新しい運動の習得は単に知識のなかにとどまらず、技能にまでゆきつくものである。」³⁵⁾と述べられている。すなわち、情報獲得と技能獲得は区別されなければならない。なお、彼は「新しい運動に関しての人間特有な学習というものは、人間が学ぶ物事の性質について、あるいは運動そのものの構造について、それらの情報を学習者（または指導者）が自由に使えることが多ければ、それだけうまく、すばやく、目的的に行われるのである。」³⁶⁾と注意し、身体運動の認識的性格について言及している。さらに彼は、「運動系の学習は新しい運動を獲得し、洗練させ、定着させ、さらに適用していくことと要約できるであろう。」³⁷⁾と述べている。

本稿においてマイネルの位相を考察すれば、現象学における「受動的発生」が基になると言い換える必要がある。「運動を作る」という場合、「主体的」であったり「能動的」というイメージが喚起される。しかし、実際にはそれ以前に「いつの間に」であったり「思わず」といった状況が生じている。これは、「受動性」から「能動性」が生ずるということであり、この「受動-能動」を同列の関係で捉えてはならない。マイネルの位相から考えれば、位相C「実践への適用」の段階において、「身体運動の学習」から「身体運動の発生」への転換が生じると言えよう。この位相と身体運動の学習及び発生について以下に示す。

35) マイネル (1981), p.363.

36) マイネル (1981), p.363.

37) マイネル (1981), p.364.

転換	位相	内容	特徴
学習	位相A	粗形態における基礎経過の獲得	運動の粗協調
	位相B	修正, 洗練, 分化	運動の精協調
発生	位相C	定着と変化条件への適応	運動の安定化
	⋮	⋮	⋮

身体運動の学習から発生への転換及び運動の位相³⁸⁾

以上の考察から、本稿では次のように主張する。学校体育では、「身体の教育」、「運動を通じた教育」、「運動の教育」、「運動の学び方の教育」等が実施されてきた。ここに、「身体の構造についての教育」を加える必要がある。この身体の構造は、解剖学的・生理学的ヒトとしての構造だけでなく、運動実践においてこそ学ぶことができる構造である。この場合、「運動の構造」と「身体の構造」が一對として扱われる。この教育によって、体育科教育学において述べられている機能的特性とは別の、「身体から捉えた機能的特性」を学習することができる。この機能的特性については、加藤（2007）が捉えているように、「実体的な機能の把握」ではなく、「関係論的な見方に基づく」機能的特性³⁹⁾として捉えなければならない。

本稿では、他者との関係性や技能に着目するのではなく、運動観や身体観に着目した。具体的な教材は、なわとび運動（長なわとび）を設定した。この運動は、他者との関係性を主とするのではなく、他者の運動から運動の構造を読み取ることが可能である。言い換えれば、「仲間が跳んでいる姿を見て、踏切足と着地足が異なる方がスムーズに跳べる」や「自分だったらこう跳ぶという方法を他者に見せつける」ことが可能である。これは、他者の運動観を変容させるきっかけとなる。さらには、他者に対する身体観の変容を導く。

ゼロの身体観を変容させ、身体観の生成に向かう場合、学校体育においては、具体的な運動実践から身体観の教育を進めていく必要があろう。身体運動を学習することに慣れている児童・生徒は、身体運動の発生に着目することが必要である。それが、「運動を作る」ことである。これは、めあて学習とは異なる。めあて学習では、運動を作ることが目的となるのではなく、めあてを設定することが目的である。また、「受動－能動」関係とも異なる。我々は、運動に対してすでに受動的綜合によってキネステーゼを発生させている。したがって、「受動－能動」関係は、同じカテゴリーには存在しない。ここでは、能動性

38) マイネル（1981）, p.375. なお、この位相は、厳密に区切ることはいできない。

39) ここで言う機能的特性については、以下の文献を参照されたい。加藤（2008）, 1-9.

は意識化(意識性)に置き換えられる。ここにおいて運動の発生が起きる。したがって、「運動を作る」ことにおいては、受動性の位相が変容しなければならない。受動的発生が運動を作ることの基盤となる。

そのためには、体育教師による指導が重要となる。すなわち、体育教師が運動の構造を把握していなければ、なわとび運動は単なる「やりっ放し」で終わってしまうし、小学校期のなわ跳びと差異が生じない。中学校・高校期では、この運動の構造に着目することによって、差異を際立たせる必要がある。

結.

本研究の最終目的は、身体教育を通じた身体観の変容可能性を示すことであった。この目的のために、以下のように考察を進めてきた。まず、運動実践による身体観の変容が「まなざし」の変容によって可能になることを示した。次に、身体教育において扱うことができる身体観は、運動実践を通じて具体的に現象している身体を直観することによって立ち現われる身体観であることを示した。最後に、身体観の変容を探るために具体的な実践案として体づくり運動の教材(なわとび運動)を提示し、身体観教育の可能性を論じた。本稿の結論は次の通りである。

- (1) 本稿では、体づくり運動導入の背景に「二極化」という運動観と「心と体の一体化」という身体観を読み取ることができた。現状では、「心(イメージ)」への身体観へ変容している。ここに、身体の稀薄化、身体観の無自覚を見出すことができた。その原因に「ゼロの身体観」及び「過剰な身体観」を挙げた。ゼロの身体観は、すでに持っている漠然とした身体観が空虚表象によって直観されないために無自覚となる。特に、現代では空虚な「情報」がメディアによって補強され、ゼロの身体観に影響を与えている。それによって、イメージ先行の身体観や過剰な身体観が導かれる。
- (2) 体づくり運動は、運動それ自体を学習することが目的となる。この学習を「運動実践の学習」と捉えることによって、運動観の変容から身体観の変容を導くことができる。それは「運動観を伴った身体観」である。また、体づくり運動は、運動の構造を学ぶことができる領域である。それによって、ゼロの身体観を「運動観を伴った身体観」に変容させることができる。
- (3) 体づくり運動から捉える身体観の変容可能性については、なわとび運動の実践案を紹介しながら検討した。なわとび運動は、単純な運動から複雑な運動へ展開しやすい教材と捉えることができる。さらに、ゲーム要素を排除し、跳ぶこと自体が目的とな

るところに特性がある。したがって、なわとび運動は、運動の構造に焦点を当てることが可能な教材である。この時に、身体運動の学習から発生への転換が生ずる。すなわち、自らの運動構造を長なわの運動構造に合わせた新たな運動の構造を作り出しているということである。

- (4) 学校体育では、運動を実践すること自体が一つの目的となる。しかし、その実践では、運動の学習だけではなく運動の発生が生起する。言い換えれば、「運動を作る」ことが運動実践となる。「運動を作る」という場合、受動性から能動性が生ずる。運動の位相から考えれば、位相C「実践への適用」の段階において、「身体運動の学習」から「身体運動の発生」への転換が生じると言えよう。
- (5) 学校体育の目標に「身体の構造についての教育」を加える必要がある。身体の構造は、運動実践においてこそ学ぶことができる構造である。この教育によって、「身体から捉えた機能的特性」を学習することができる。この機能的特性は、「関係論的な見方に基づく」機能的特性である。

ゼロの身体観を変容させ、身体観の生成に向かう場合、学校体育においては、具体的な運動実践から身体観教育を進めていく必要があろう。身体運動を学習することに慣れている児童・生徒は、身体運動の発生に着目することが必要である。それが、「運動を作る」ことである。「運動を作る」ことにおいては、受動性の位相が変容しなければならない。受動的発生が運動を作ることの基盤となる。そのためには、教師による指導が重要となる。中学校・高校期では、この運動の構造に着目することによって、差異を際立たせる必要があろう。

本研究の結論

本研究の最終目的は、身体教育を通じた身体観の変容可能性を示すことであった。この目的を達成するために、(1) 運動実践における「まなざし」の考察、(2) 運動観察の基礎となる身体的直観の考察、(3) 学校体育における体づくり運動の実践案の提示、を通じて、次の結論を得た。

「まなざし」は、固有の身体を基盤として生じている。特に、運動を実践するには身体的直観が働き、他者との運動実践を成立させている。これらの事柄は、意図的に学習されてこなかった。なぜなら、それらは「地」として扱われてきたからである。すなわち、自然科学的側面から捉えた身体が「図」として扱われてきたこと、これまでの考察がコツやカンの領域と重なっていること、が関係している。しかし、それを意図的に学習する必

要がある。それが可能となる領域は、学校体育における体づくり運動である。体づくり運動は、運動の楽しさや心地よさを知ること、体力の向上を図ること、他者とのコミュニケーションを養うことが目標とされている。しかし、身体を作ることと運動を作ることとの関係から考えれば、これらの目標は、下位目標に位置づく。上位目標としての身体観の変容を導くことが本研究で狙っていたことである。

本研究の課題は、身体教育という大きな枠組みの中で身体観の変容可能性を示すことができなかつたことである。学校体育においては、体づくり運動の領域で扱うことによって、意図的な学習が可能であることを示した。しかし、身体観の変容可能性は、無意図的に学習されるものが多い。すなわち、さらに「地」として学習されてきているということである。したがって、学校体育以外においても学習が進んでいることに注目する必要がある。

《参考・引用文献一覧》

- 石井政之（2001）迷いの体—ボディイメージの揺らぎと生きる。三輪書店：東京。
- 石黒浩（2011）どうすれば「人」を創れるか アンドロイドになった私。新潮社：東京。
- 上野圭一（1994）からだの隠れた次元—伝統医学と近代医学における身体観のズレ—。体育の科学, 44：916-919.
- 岡崎勝（2009）静かにしてセンセイの話聞きなさい！。現代思想, 37（4）：100-113.
- 加藤泰樹（2007）かわりの形而上学。体育・スポーツ哲学研究, 29（1）：1-9.
- 金子晃基（2009）チャレンジなわとび。体育科教育別冊2009. 10, 57（13）：66-69.
- 木下光正（2004）個人種目の集団化—その楽しみ方と教師のはたらきかけ—。体育科教育, 52（4）：63-65.
- 齋藤孝（2000）身体感覚を取り戻す—腰・ハラ文化の再生。NHK出版社：東京。
- 白幡和也・木下光正・飯塚正規・内田雄三（2009）体づくり運動をどう授業に仕組むか。体育科教育：20-29.
- 杉山重利・高橋健夫・細江文利・池田延行（2000）小学校体育の授業 第1学年。大修館書店：東京。
- 杉山重利・高橋健夫・園山和夫編（2009）保健体育科教育法—教師を目指す学生必携—。大修館書店：東京。
- 高橋和子（2004）からだ—気づき学びの人間学。晃洋書房：東京。
- 高橋浩二（2010）身体教育を通じた身体観の変容可能性の探究（その1）—運動実践における「まなざし」の考察から—。大阪産業大学人間環境論集, 9：139-155.
- 高橋浩二（2011）身体教育を通じた身体観の変容可能性の探究（その2）—運動観察の基礎と

なる身体的直観の検討一．大阪産業大学人間環境論集，10：27-41.

- 高橋健夫（2008）教育改革でこれまでの体育はこう変わらねばならない．体育科教育，56（5）：15.
- 高橋健夫・小澤治夫・松本格之祐・長谷川聖修編著（2009）新学習指導要領準拠新しい体づくり運動の授業づくり．体育科教育別冊2009.10.57（13）大修館書店.
- 滝沢文雄（2006）日本における身体観の現状—現象学的観点からの分析一．体育・スポーツ哲学研究，28（1）：39-49.
- 中央教育審議会（2007）幼稚園，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）．文部科学省.
- 中村うさぎ・石井政之（2003）肉体不平等—ひとはなぜ美しくなりたいのか．平凡社新書：東京.
- マイネル，K.：金子明友訳（1981）マイネル スポーツ運動学．大修館書店：東京．〈Meinel, K., 1960, *Bewegungslehre: Versuch einer Theorie der sportlichen Bewegung unter pädagogischem Aspekt*, Volk und Wissen.〉
- 松本格之祐（2003）作って楽しむなわとび運動．体育科教育，51（12）：65-67.
- 松本格之祐（2009）「体づくり運動」では何をどう変えねばならないのか．体育科教育，57（5）：14-18.
- 三木四郎（1999）児童生徒の体力の現状と「体づくり運動」の在り方．スポーツと健康，31（7）：26-29.
- 三木四郎（2005）新しい体育授業の運動学—子どもができる喜びを味わう運動学習に向けて—．明和出版：東京.
- 三木四郎（2009）いま，なぜ「体づくり運動」か．体育科教育，57（5）：10-13.
- 宮台真司・松尾具一（1999）ポップ・カルチャー．毎日新聞社.
- 文部科学省（2008a）小学校学習指導要領解説 体育編．東洋館出版社.
- 文部科学省（2008b）中学校学習指導要領解説 保健体育編．東山書房.
- 文部科学省（2009a）高等学校学習指導要領解説 保健体育編・体育編．東山書房.
- 文部科学省（2009b）多様な動きをつくる運動（遊び）パンフレット．
http://www.mext.go.jp/a_menu/sports/jyujitsu/1247477.htm
- 文部科学省（2011a）新学習指導要領に基づく中学校・高等学校向け「体づくり運動」「体育理論」リーフレット．http://www.mext.go.jp/a_menu/sports/jyujitsu/1306082.htm
- 文部科学省（2011b）小学校体育（運動領域）まるわかりハンドブック．
http://www.mext.go.jp/a_menu/sports/jyujitsu/1308041.htm
- 山口一郎（2005）存在から生成へ．知泉書館：東京.

- 渡辺敏明（2003）なわとび運動の初心者指導における教材づくりの工夫について．信州大学教育学部紀要，109：33-44.
- 渡邊昌史・山本悟・井谷恵子・藤田育郎・上原三十三・池田佳志・近江望・安本薫（2011）なわとび運動の授業を構想する．体育科教育，59（9）：10-48.