原著論文

「体ほぐしの運動」の指導法についての一考察¹

—「関わり」に着目して—

長 内 昭 継 (秋田県教育委員会 鹿角市派遣スポーツ主事)²

Abstract

The purpose of this study is to show the new possibility of the teaching methods regarding *Karadahogusi* exercise. The author examined the pleasure and the technique attached to the exercise and re-examined the teaching methods of the exercise. The author also worked on how teachers take hold of the participants of the exercise by using their own judgment and noticed that teachers sift in order to judge what works and what not. The author consequently got to the point of which the gaze of the relationship thrown among the participants being sifted by the gaze of teachers would generate the following possibilities:

1. Between the students that tackle the same problem:

There is the possibility of knowing other people's comfort and pleasure by sharing the experience.

2. Between the pleasure and the uneasiness and the distress:

There is the possibility of the joy of getting over the uneasiness and the distress. There is the possibility of finding the exercise or sport that is suitable for each student. For teachers to realize this possibility, they should teach with the ability to recognize both sides of the situation. Teachers should not teach or recognize one side only.

Key Words : the gaze of teachers, the gaze of the relationship,

キーワード：主体に生ずる，指導者のまなざし，関わりのまなざし

1. はじめに

体育において「技術」は，大切な学習内容である．一方「楽しさ」も，欠かせぬものとして

平成元年度の指導要領では強調された．「楽しさ」か「技術」か，のように問われたこともあった．ただし，そこではいつもそれらは「教える」こととして論じられてきた．それらを学習

¹ Teaching method of *karadahogusi* exercise: Focusing especially on the relationship breaking out in the exercise.

² Akitugu Osanai, kazuno City Hall, Arata, 4-1, Hanawa, kazuno, Akita, 018-5201, Japan.

* Present address: Syouzentai, 70-1, Okada, Towada, kazuno, Akita, 018-5333, Japan.

者は本当に身に付けたり、教わらねばならないものののだろうか。

「技」を運動目的を達成するための動作とし、目的を達成する上で特に有効なものだけを指さない¹⁾と定義したうえで「技を身に付ける」ということを図に表してみると図1より、物を「身に付ける」考え方ではなく、技が「身から生ずる」考え方が適当ではないだろうか。また図1より、実際に物を身に付けたとしても、その物を身に付け発揮するための技が必要なのであり、その技は外から身に付けるというよりも、技として身から生ずるといった方が適当ではないかと考えられるのである。

「運動の楽しさ」は、「遊び」において体験される楽しさのように、それは初めから在るものというよりも、運動にかかわる中で運動する主体に生じてくるものである。「技」も「運動の楽しさ」も身の外に在るものというより、それらは運動に関わる中で主体に生ずるものとしてとらえられるのである。であれば、「技」も「運動の楽しさ」もそれぞれの運動する主体に生ずるものとしてとらえ、指導していく必要があることになる。「体ほぐしの運動」を考察していく場合も、運動する主体の外にすでに在るもの、指導する主体の外にすでに在るものとしてではなく、主体に生ずるものとしてとらえ指導していく必要があると考えられる。

本研究は「運動の楽しさ」「運動技術」「体ほぐしの運動」を主体に生ずるものととらえ、これまでの「運動の楽しさ」「運動技術」の指導

や学習状況を省みるなかから「体ほぐしの運動」の指導法を提起するものである。

2. 篩（ふるい）

跳び箱運動において「手はもう少し前につかないと」「力が入りすぎている」などと指導者がアドバイスをすることがある。この場合、特別な理由がない限り「手の位置はそのままでいい」と考えていながら「手はもう少し前につかないと」と考えたり、また「力いっぱい」と考えていながら「力をぬくように」とアドバイスする指導者はいない。それぞれの指導者にはそういうざるを得ない判断の基準になるものがあり、それに基づいて判断しアドバイスしていると考えられる。この判断はあれこれ考えた末のものではなく、即座と言っても過言ではない。この判断の基準になるものが自らの体験であればあるほど「即座」であり、アドバイスの内容には疑わしきさは感じられない。しかし自らの体験をはなれたものであれば、アドバイスは躊躇され、疑わしきが残るものについては迷いながらのアドバイスとなるだろう。指導者のこの判断の働きを「指導者のまなざし」とし、「篩（ふるい）」に例えてみたい。篩には「目」があり、「目」の大きさが基準となり通過するものと「目」より大きいため残るものとに篩い分ける働きがある。

「指導者のまなざし」には、分ける働きが生じ、篩にかけられる前にはいっしょだったものが、価値あるものと無いものに価値付けられ二分されてしまう。判断の働きを篩に例えるなら

図1 「身に付ける」「身から生ずる」

図2 「指導者のまなざし」

ば、事実は篩の「目」によって分けられ、分ける以前に定められた価値によって価値付けられることになる。つまり、分けることそれ自体、既に価値付ける働きが含まれていることになる。そこで篩い落とされる物事と残される物事は、篩にかけられる前にはなかった価値付けの働きにより特徴付けがなされ、そこには違いとしての隔たりも生ずる。跳び箱に戻れば、「手の位置は前方が良い」という篩い分けにより、着手した事実は前か後ろかに分けられ、さらに前は「良し」後ろは「悪い」と価値付けられるということである。さて、それでは「体はぐしの運動」への「指導者のまなざし」はどうだろうか。上記のように『篩の目に合う』ことがいわゆる正しいことと価値付けられ導かれるとした場合、目に合わない負の価値付けをされた「体はぐしの運動」は、それ自体価値のないものになってしまうのだろうか。このことについて一昨年前の公開研究会²⁾で話題になったことをもとに考えてみたい。その授業での学習者の共通課題は、与えられたマット運動の種目の中から試みたい技を選び、仲間と共に練習するというものであった。話題になったその児童の前回は勢いがあり、着手する両手の位置は左右ずれ、まるで柔道の前回り受け身に似た動きであった。指導にたずさわった教師の打ち合わせでは、「前に回ることがどういうものかまずは体験させよう。危険な場合を除き、児童が運動を試みる前の技のアドバイスは出来るだけ控え、本人が悩んでいるところへのアドバイス程度にとどめよう」という指導についての了解があった。授業後の研究会では、「ポイントを押さえた資料に基づき、児童らがそれを参考に学んでいくべきではないか、教師もそのポイントを押さえた指導をしていくべきではないか」という意見や、「体育館にビデオを置いて撮影し、どこがおかしいか気づかせるなどの手だてが必要ではないか」という意見も出された。確かに、指導者が良しとする運動を身に付けさせるためには、意見に出されたような指導も有効だ

ろう。しかしその場合、その児童ならではの前回はどこにみられるのだろうか。ポイントに合う、合わないで自分の運動を知るのだろうか。一つ一つのポイントに縛られ、運動をしていく児童の楽しみは何だろうか。ポイントをこなす喜びなのだろうか。幼児の前回りをみると、まっすぐに回れずグニャリであったり、勢いのあまり目を回すことが多いが、それに懲りることなく繰り返しそれを楽しんでいるようである。遊びの前回りなのだろう。では、前回りに取り組む児童の喜びは何なのだろうか。授業だから教師が望む前回りでないのだめなのだろうか。運動の目的が前に回ることであれば、それを達成したことで良しとしてはどうだろうか。「きれいに」「次の技につなぎやすいように」などはさらなる目的であり、運動する児童にとって学びたいものである限り、繰り返し試みるなかで学ばれていくものではないだろうか。であれば、目的を達成した運動であるならば、まずは良しとする指導があっても良いのではないだろうか。

日常の運動を振り返るときに、全てが目的のもとに為されていることに気付く。疲れたときは、その疲れを軽減するかのように頬杖をついてしまうのであって、頬杖をつくことを目的にし、そのために頬杖をついているわけではないはずである。疲れを軽減する上で、頬杖が有効であるからといって頬杖のみ求めるのは、だれが考えてもおかしいことである。が、実際多くの授業では、指導者のあらかじめ良しとされる範疇の中で導かれ、学習が進められていく。しかし、その篩の目に合わぬだけで、運動の目的を達成しているにもかかわらず篩い落とされてしまう場合が見られる。運動は目的に応じ、その運動の主人公である主体に応じて行われる。右に行こうとすればその目的をめざすかのように動作が起こる。そこでは「右へ移動するための動作」を選ぶという篩い分けの働きは意識されず、地形などの状況やそのときの心持ちである状況に応じ、行為となって現れる。価値付け

を通して動作が起き、有効な行為を獲得していくのではなく、その行為が目的にかなうものであったか否か、その事実である結果を通して、より有効な行為を獲得していくのではないだろうか。日常の運動を振り返れば、細部の動作のためにではなく、大きな「運動の目的」を達成するために様々な動作が起きているのである。「正しさの篩」にかけ、細部にこだわり、運動が現れる前に価値付けをし導こうとする指導が蔓延する学校現場は、この「体はぐしの運動」に取り組む今、反省しつつ指導していく必要があるのではないだろうか。

3. 「あいだ」へ関わりのまなざしを

篩にかけられる前には渾然としていたものが、価値付けにより二分され、それらのあいだには隔たりが生ずる。この隔たりを「あいだ」とし、まなざしを注いでみる。例えば急ぎの用事ができ、その際の交通手段に飛行機と自転車があったとする。この場合、短時間での移動という目的に対し、価値ありは飛行機だろう。では飛行機と自転車のあいだに目を向けてみよう。飛行機と自転車を価値で篩い分けるのではなく、両者をあえて関わらせ、つながるものがないかみてみるのである。この「関わらせ、そのつながりを観る」ことを「関わりのまなざし」を注ぐ、とする。するとどちらも「交通手段」であることから、ここにはつながりを見いだすことが出来る。さらには価値で篩い分けるまなざしからは価値なしと見なされがちな自転車の有用性が、いくらから見いだされるかもしれない。この「関わりのまなざし」の持ち主の置かれている状況、例えば年齢、住んでいる場所の環境、時代等の関わりも考慮すれば、必ずしも飛行機のみ価値ありとは限らない。場合によっては自転車と飛行機の併用も考えられるのである。「短時間での移動」という目的に関わる「まなざしの持ち主」により、様々な目的達成の方法があることが見えてくる。急ぎの用事を果たす上で、飛行機のみがその目的を達成する

手段ではあり得ないし、さらにその目的の持ち主によっては、多様な目的達成の方法が予想されるのである。つまり価値あり価値なしと篩い分けてしまうところには、価値ありのみにしか有用性は認められないものの、篩い分けられたもの同士のあいだへ「関わりのまなざし」を注ぐところには両者をつなぎ、価値なしとされたものとのあいだを改めて見つめ直す機会がもたらされるのである。そしてそこには、新たな意味を見つけ出す可能性も生じてくると考えられるのである。

体育に戻れば、「指導者のまなざし」により「体はぐしの運動」の様々な実践も篩い分けられると考えられる。価値付けられたものには、その限りでの価値に縛られがちであるが、価値付けられたそれらのあいだに「関わりのまなざし」を注ぐことで新たな意味や目的達成の方法を見いだす可能性が生じてくるのである。そして運動する主体の目的に応じた様々な目的達成の方法や問題解決の方法をも見いだす可能性も生じてくるのである。つまり、この「関わりのまなざし」で観るところには、関わるもののあいだに新たに生み出されるものの可能性が潜んでいると考えられるのである。

4. 「関わりのまなざし」から生み出す授業

指導要領解説では、『体はぐしの運動』を取り上げた背景としては…体を動かす体験の減少…ストレスの増大…体力・運動能力の低下傾向や活発に運動するものとそうでないものの二極化…全ての児童が体を動かす楽しさや心地よさを体験する機会を持つことが大切になる。そのためにも、体と心をほぐし、リラックス出来るような運動を体験する必要がある³⁾となっている。ともすれば指導要領に示されているから指導しなければならない、研究授業として指定されているから…と言った理由だけで指導しがちな現場においては、学習者にどれだけ「体はぐしの運動」⁴⁾が必要なのか、何のために学ぶ

のかがまずは指導要領に問い、目の前の学習者に問われねばならないはずである。なかでも学習者にとって何の為にされる運動なのかは特に重要視されねばならない。なぜならばそもそも運動は運動主体の目的に応じて為されるものだからである。例えば痒いところができたとなれば、痒さから解放されたいなどと言葉になるかならないかのうちに、まさに暗黙の内にその部分を搔いてしまう。その場合を振り返ってみれば、痒いところがどの場所なのか目に入らなくてもその部分へ手を伸ばそうとする。冷静にどこをどの角度でどの方向へどのくらいの力で…など考えもせず、全てがまるで一瞬のうちに判断され、「搔く」「さする」といった運動が「痒みをとる」という目的に向け行われる。なかには病気のため搔きたくても搔くことのできない人もいるわけだが、その場合もやはり言葉で制止する前に暗黙の内にその運動を制止するかのような運動が起き、ぐっと手に力を入れたり歯を食いしばったりとその主体に応じた運動が起き、我慢に及ぶ。冷静に「～の為に運動する」と目的を言語化しなくとも、まさに主体の必要に応じ暗黙の内に運動の目的化が為され、行為として現れていることが分かる。この目的化が為されず、ただ単に「体ほぐしの運動」の学習だから取り組ませるのであれば、まるで痒くもないのに搔くことを強要するようなもので、体を動かす楽しさや心地よさを真に体験する機会とはいえないだろう。そもそも「ほぐす」という言葉は「もつれたものをほぐす」「体をほぐす」「緊張感をほぐす」のように、対象となるものがあらかじめもつれていたり固いといったことが前提にある場合が多い。一方「ほぐれる」という言葉は、ほぐすことで「楽になる」「すっきりする」「柔らかくなる」などその結果、好ましい状態になることを指して。このことから学習する主体の状態としてはあらかじめもつれていたり固いといったことが前提にあり、授業の目的は授業の前よりも「楽になる」「すっきりする」「柔らかくなる」など好ましい状

態に近づけることが求められることになる。が、実際はどうだろうか。「もつれているのかどうか」「固いのかどうか」も問われぬままに学習が進められてはいないだろうか。また「ほぐす」のではなく楽な運動やすっきりする運動を主体の状態に関わらず、また要求を問わずに強制してはいないだろうか。たとえ「体を動かす楽しさや心地よさを体験する機会を持つことが大切」とはいえ、さらには「体と心をほぐし、リラックス出来るような運動を体験する必要がある」からとはいえ、その目的は主体に理解される必要があり、それは言葉に限らず主体の運動への要求を促す方法でその目的が理解される必要があるのではないだろうか。そのような学習において、何が「ほぐれる」のであろうか。

これから紹介する実践例は、小学1年生の水泳（水遊び）の授業である。「くぐっていくように」という課題を出し、プールにフラフープをある程度の間隔ごとに5本をその半分ぐらいの深さに沈めて置いた。子供たちは見通しがあるのかないのか、とにかくワッと集まってきてくぐり始めた。この場合、沈められているフラフープは、くぐることを試みようとする子供達にとっては障害である。くぐる事が出来るのか出来ないのか、子供達の様子からは緊張感が感じられた。どのようにその緊張感をほぐせばいいのかということよりも、まずはやってみないことには分からないといった具合に、成功するのか失敗するのか子供達は試していた。「くぐる技」として泳ぎを用いてくぐり抜ける子、はじめから歩いてくぐり抜けていく子、途中までの子、列に並んだものの引っ込み思案な子と課題達成に向け多様な関わり方が見られた。子供たちはひとところにじっとしておらず…というよりは、課題に向けての動きは何か刺激されているかのように落ち着かず、それは列の後ろに引っ込みがちな子でも絶えず仲間に話しかけたり、じっと仲間の動きを見たり、また緊張感を求めているかのようにもう一本多くくぐろうとしたり、その楽しさを繰り返しまわったり

と、同じことが何度も繰り返されていた。試みるときの子供達の顔はどれも真剣である。試みた後は残念な結果であっても、仲間のところに戻るときには笑顔に変わっているのである。それがいつしかまた真剣な表情に変わっていくのである。「くぐる」という目的に関わり、緊張感とリラックス感が1人の子供の中でいたり来たりしているかのように行動も表情も落ち着きがないのであるが、まるでそれを楽しんでいるかのように観えた。しかし、それは一人の子供のなかだけでのことなのだろうか。列の後ろにいて躊躇している子供や、くぐり抜けをひとまず終えた子供の状況へ「関わりのまなざし」を向けてみる。すると、彼らの中に仲間と緊張感を共有するかのようになってじっと仲間の様子を見ている子供達がいることに気づく。その仲間が試し、うまくいったときには「おー」と歓声を上げ、それはまるで自分のことのように喜び、笑顔でいっぱいである。そして緊張感はどこかへ失せ、そこには緊張感の垣根を乗り越え共に喜びを分かち合えるリラックス感が感じられる。仲間へのまなざしのなかにいつの間にか自分がいて、まるで体験を共にしているかのようなのである。そこでは他者との関わりが深められていると考えられるのである。「指導者のまなざし」によれば、泳いでくぐり抜ける子―歩いてくぐり抜ける子、最後までくぐり抜ける子―途中でくぐり抜ける子―躊躇する子、顔に水が付いてもかまわずくぐり抜けている子―水が付かないようにくぐり抜けている子、のように篩い分けられ、子供は指導者の分けたところへ落ち着くかのようなのである。そしてその分けられたところに適した指導を受けることになりがちである。しかし子供達は真剣に取り組んだり遊びの雰囲気ながらも夢中になってくると仲間の失敗や成功にも一喜一憂するようになり、それは一体化といった場の雰囲気にまで高められることが多い。「できた」で共に喜び「できなかった」で共に残念がる。そこでは子供たちはまるで指導者が分けた様々な「対にな

る関わり」のあいだに自由に身を置くようにして、今の自分が指導者に分けられたところに落ち着くことなく様々な仲間との関わりに身を置き、ときに試し、ときに躊躇しながらも仲間が体験したことを自分が体験したかのように感じ取っていると考えられるのである。そこでは「くぐる」という目的に関わり感じとられる緊張感とリラックス感は、1人の子供の中だけでいたり来たりしているのではなく、子供達同士の関わりが深められていく中で共に体験されていると考えられるのである。このことから夢中になって運動に取り組むところでは一人一人がそれぞれの「体はぐしの運動」を学ぶだけでなく、様々な他者との関わりのあいだに身を置くことで、仲間の体験をまるで共有したかのように体験が為され、体を動かす楽しさや心地よさを共に体験する学びの場が期待出来るのである。この場合、その夢中さを引き出すと考えられるのは、そこに集う学習者全てが試みる事が出来る運動課題、教材であり、学習者が「関わりのまなざし」を持つこと、さらには指導者自らも学習者へ「関わりのまなざし」を持ち、学習者の運動への要求を理解し、促すことだろう。遊びやニュースポーツといった中には、これらを満たすものが多いので「体はぐしの運動」の運動課題や教材として適当と考えられるが、これまでの体育で扱われてきた様々な運動・スポーツからでも可能だろう。

5. 「楽しい授業で運動の楽しさを」の指導との重なりから

「楽しい体育」⁹⁾全盛期のころは、その学習方法までもが楽しさを求められることがあった。「楽しい授業で運動の楽しさを」のように、そして課題を乗り越える際の困難な状況やそれに伴う緊張感や辛さが軽減されたり無くする方向に指導者側の支援が進み、より楽に簡単に楽しさが得られるように授業が進められた。しかし楽しさが強調されるあまり、困難を乗り越えたときにのみ味わうことの出来る何にも代え難い

喜びや、真剣に課題に向かうときに体験される体を震わせるような緊張感が失われた授業になりがちであり、なかにはその運動やスポーツが持つ醍醐味を味わえぬような授業もあった。それは「めあて1」から「めあて2」へ進んでいく授業過程に代表される「ルールにのった楽しさへの到達過程」にも現れていたように思われる。果たして運動の楽しさが、機械的な過程の下にまるでベルトコンベアー上の部品のように段階を踏み組み立てられ作られていくものかどうか。機械的な過程が効率の良さを求めるように、そのもとでの学習では指導者においては授業の進めやすさ、学習者においては課題解決の容易さといったいわば授業の効率の良さが求められていたのではないだろうか。効率よく「楽しさ」を体験させる学習においては「辛さ・苦しさ・容易でなさ」は排除すべきことである。しかし日常、運動・スポーツに関わるときに体験されることは「楽しさ」だけではないことは誰もが知っていることである。「辛さ・苦しさ・容易でなさ」は確かに避けたいものであるが、それを乗り越えたところの喜びは格別なものでもあり、その喜びを味わいたいがために「辛さ・苦しさ・容易でなさ」をいとわないといった運動・スポーツとの関わり方をしている人たちもいるほどである。生涯にわたっての運動・スポーツへの関わりを導いていくのであれば「辛さ・苦しさ・容易でなさ」を排除し「楽しさ」のみ体験するような学習よりも「楽しさ」と「辛さ・苦しさ・容易でなさ」のあいだに身を置き、自分に適した運動・スポーツとの関わり方を見つけていく学習こそ望ましいのではないだろうか。そうであれば、物事を対極化し二元的にとらえ一方のみを求めがちな指導のように「楽しさ」と「辛さ・苦しさ・容易でなさ」を対極化させ、「楽しさ」のみを学ばせようとしてきた指導を乗り越えていく必要性を感じるのである。このことは今問題化されている「ほぐし」でも危惧されることである。なぜならば「もつれ・固さ」は「ほぐし」の対極として位

置づけられがちだからである。つまり授業では「もつれ・固さ」は負のイメージとして価値付けられがちであることから「楽しい体育」における「楽しさ」のみ強調された授業のように「ほぐし」のみが強調され、「もつれ・固さ」を排除した授業が予想されるのである。しかし4で述べたように「もつれ・固さ」があつてこそその「ほぐし」といった理解からも授業の中に「もつれ・固さ」は排除されるものではなく、逆に「ほぐし」を生むものとして位置付けていくことが出来ると考えられるのである。例えば授業に臨むときに感じられる固さやぎこちなさを排除するのではなく、これを「ほぐし」の対象としてとらえてみるということである。実際にアイスブレイキング⁶⁾としてゲーム化された乗り越え方もあるので参考出来るだろう。もちろん既存のアイスブレイキングでは乗り越えることができないこともあるだろう。しかし、それこそ新たなゲームの開発のきっかけでもあり、また新たな学習課題にもなりうることでありとらえることが出来る。この「もつれ」をほぐすための新たな解決方法は、4の水泳の実践で述べたように、そこに集う学習者全てが試みることが出来る運動課題、教材であり、学習者が「関わりのまなざし」を持つこと、さらには指導者自らも学習者へ「関わりのまなざし」を持ち、学習者の運動への要求を理解し、促すという視点から見つけることが出来るだろう。

6. おわりに

運動主体に生ずるものとして「運動の楽しさ」や「運動の技術」そしてその指導についてとらえなおし、それをもとに「体はぐしの運動」の指導法を考察した。

指導法について考察を進める上で、運動主体を指導者がどのようにとらえているのかを指導者の判断の働きの点から考察した。その判断の働きを「篩」から理解し「指導者のまなざし」として考察をすすめた。

この「指導者のまなざし」により篩い分けら

れたもの同士のあいだに関わりを見いだす「関わりのまなざし」を注ぐことで次の可能性が生じることが分かった。

- (1) 同じ課題に取り組む学習者同士のあいだ
 - ・体験を共にすることで他者の心地よさ、楽しさ（大変さ、辛さ）を知る可能性
- (2) 「楽しさ」と「容易でなさ、苦しさ、辛さ」のあいだ
 - ・「容易でなさ、苦しさ、辛さ」をのりこえる喜びを得る可能性
 - ・それぞれの学習者に適した運動・スポーツとの関わり方を見つける可能性

これらの可能性を実現するためには一方にのみ価値を認め指導していくのではなく、分けられたもの同士を関わらせながら指導していく必要がある。

また本論では取り上げることができなかったが次のようなことも可能性として考えられた。これからの体育を「体ほぐしの運動」とし、これまでの体育を「楽しい体育」と代表させたときに、篩い分けにより「楽しい体育」―「体ほぐしの運動」と二分されたとする。それらのあいだに「関わりのまなざし」を注いでみたときに、そこから生み出されるものの一つを、「楽しい体育」から「体ほぐしの運動」への方向性でとらえてみると、「楽しい体育」によってクローズアップされた運動主体の楽しさを大切にする授業の良さを「体ほぐしの運動」に取り入れることで、運動する主体を重視した授業の可能性が生じてくる。また同じようにして「体ほぐしの運動」から「楽しい体育」への方向性でとらえてみると、「体ほぐしの運動」によってその必要性が認められた体と心をはぐしリラックス出来る運動の体験を「楽しい体育」に取り入れることで、すべての学習者が夢中になって運動・スポーツに取り組む可能性が生じてくるのである。これらのことからこれまでの「楽しい体育」をさらに発展させていくことが出来ると考えられるし、より充実させていくことが出来ると考えられるのである。（図3）

図3 「関わりのまなざしで生じる可能性」

今回の考察は、「体ほぐしの運動」の指導方法を提起するだけにとどまるものであるが、昨日までの体育実践を否定したり、負の価値付けをせずに発展させていく可能性を示すことができたのではないかと思う。ここで提起した「関わりのまなざし」が指導方法への改善に実際に有効かどうか検証を重ね、より実践に役立つように研究を深めていきたい。

（第23回 日本体育・スポーツ哲学会 課題研究発表 平成13年8月）

注及び引用・参考文献

- 1) 一般的に「技」は目的を達成する上で有効な動作と価値づけられてとらえられがちである。しかしここでは目的を達成するための動作は動作の主人公である運動主体の状況、能力などに依り多様であり、その運動主体を根拠に生じてくるととらえる。このことから有効かどうかといった価値づけについてもその運動主体の状況や能力に依ると考えるので「技」と呼ばれるものが常に誰にでも有効とは考えない。またその運動主体に応じ多様な現れ方をするととらえることから、典型となる「技」を鋳型のように現れ方を特定して修得させる指導での「身に付ける」とは異なる理解となる。
- 2) 第27回秋田県学校体育研究大会鹿角大会「器械運動 みんなでつくるマット運動」
- 3) 文部省（平成11年5月）小学校学習指導要領解

説 体育編, p. 21.

- 4) 高橋健夫 (2000) 『体はぐしの運動』 Q & A. 体育科教育, 5 月号, pp. 18~21.
久保 健 (2000) 『体はぐしの運動』の授業をどうつくるか. 体育科教育, 5 月号, pp. 14~17.
- 5) 宇土正彦 (1995) 学校体育授業事典. 大修館書店, pp. 69~70.
- 6) 仲間づくりの中でも初対面の人同士の緊張をはぐすため, 又心と体両面の準備運動をするために行う. 鬼ごっこのようなものや 2 人組で手と手を重ねたり, 輪を作ったりするゲームなどがある.
石田易司「アイスブレイク」あそびごろの理論

と実際, エルピス社

- 7) 金子明友 (1986) マット運動 教師のための器械運動指導法シリーズ. 大修館書店, pp. 3~5.
- 8) 加藤泰樹 (1980) ボイテンディックの機能概念について. 体育・スポーツ哲学研究, 2: 61.
- 9) 高野能弘 (1993) スポーツの教育的価値に関する研究. 平成 5 年度上越教育大学大学院修士論文, p. 248.
- 10) 長内昭継 (1995) 『運動の楽しさ』と『運動技術』の関係についての現象学的検討. 平成 7 年度上越教育大学大学院修士論文, pp. 21~28.

(2001年度座長推薦論文)

受付 2002年10月28日

受理 2003年 4 月26日