

からだの教育、こころの教育

－ボディワークと体ほぐしの運動－

津田忠雄

1. 大学に体育におけるボディワークの展開

1) 生涯スポーツ教育とボディワーク

本学における健康スポーツ教育は「生涯にわたる身体運動・スポーツ活動を通じてすべての人々が豊かに生き生きと生きること、自己を表現できることを目標し、各自のライフステージに対応した自己開発や自己表現がされること、そして身体運動・スポーツをすることが自己目的化されること」を教育目標にしている。この教育目標は、従来の体育目標であった「健康・体力の維持増進、それに関わる体育・スポーツの専門的な知識の獲得や技術・技能の習得、あるいはスポーツ享受能力の開発」を積極的に見直し、生涯に関わる体育の教育目標として、新たに掲げられたものであるが、その背景には「身体の教養」としてのからだの教育、こころの教育のめざすものであり、外的な知識の修正、身体の訓練に留まることなく、<からだ>ごと変化、変容することを期待したものである。

授業の内容・展開は、各自がもつ専門性に委ねられているが、私自身は、この目標を達成するためのひとつの方法として大学体育の授業の中に、1988年以来、「ボディワーク」というトータルな身心への問いかけとしての身体運動・表現を積極的に取り入れている。1990年よりコースとして展開してきたが、近年、授業のカリキュラムの改編があり、「ボディワーク」という科目名では開講していないが、担当する「生涯スポーツ1」、「生涯スポーツ2」の中で、3回程度の時間を取ること、また各時間の導入運動として積極的に実践をしている。

2) ボディワークとしなやかな身体

ここでいう「ボディワーク」とは、<からだ>を中核とした自己、環境への豊かなかかわりを通じて、今ある自分の「気づき」に主眼をおいた体験学習である。受講生は、身体活動・表現の中で、さまざまなことを感じ、<からだ>ごと気づくことができる。その気づきの中で、豊かで開かれる<からだ>と<こころ>を感じつつ、生き生きとした<からだ>と<こころ>を慈しみ育むことを体験する。授業で展開するボディワークは、まさに<からだ>を通じての<こころ>の成長、自己成長をねらいとしたものである。

このような大学体育における授業の展開は、ほとんど時を同じくして、1993年に大学体育に伊東博（伊東、1993）の「ニュー・カウンセリング理論」を導入し、その後「からだ気づき」（高橋、2004）をテーマに活躍する高橋和子やボディワークや体操を取り入れ「からだを感じる体育」（原田a、1990原田c、1998）を展開する原田奈名子らによって実践されている。

片岡暁夫（1998）は、ボディワークの展開について「常識となってきた近代的身体の枠組みとは別の視点から体育の課題の解決に取り組まなければならないという主張が見られる」とし、さらにボディワークは「基本的・土台的な人間の全体性を取り戻そうという意味が込められ、真に人間のかつ文化的でしなやかな身体をつくり上げることを課題とする」と体育におけるボディワーク展開について積極的な理解を示している。また、片岡がボディワークの展開の中に、人間性の全体性の回復を見て取るのと同時に、身体に対して、人間のかつ文化的という表現だけではなく、「しなやかな身体」をつくりあげることが課題としている

ことはたいへん興味深い。それは、何かに操作され、規格・道具化された、いわば動かぬ・閉ざされた<からだ>造りではなく、他者や環境との関わりの中で、積極的に生き生きとした、生きる<からだ>、生かされる<からだ>の再生、創生を意味することであり、そこにはボディワークが求める本質的な課題が集約的、象徴的に語られている。

3) 閉ざされた<からだ>

日常の私たちの<からだ>は、間違いなく外的なさまざまな刺激に対して、条件づけられ、緊張を強いられ、いわば閉ざされた<からだ>に委容しているかのように思われる。

例えば、「脱力」という実習を展開する中で、多くの受講生は、横たわり全身を脱力すると同時にパートナーに片手を支え持ち上げてもらう中ですら、パートナーに身をあずけることなく、パートナーの動きを察知し、自ら筋を緊張させ、「上げる」という動きを先取りし、動かしてしまう。このことから、私たちは常に他者との関係の中で、自分の<からだ>のあり方を失い、緊張を強いられながら、意識的にも無意識的にも他者に合わずことを最優先しているかのように思われる。

感じることでできる身体のだるさ、コリ、痛み、いわれなき漠然とした身体への不安など、ふと、自分自身の<からだ>の聲に耳を傾けると、それらは実感として私たちを捉えて放さない。このことは、私たち大人だけが抱える問題ではなく、外的刺激に対して何ら対抗策を持ち得ない子どもたちは、より直接的にその危機に晒されているとあっていいだろう。閉ざされた<からだ>は、<こころ>に連鎖し、動かぬ、閉ざされた<こころ>をつくり、<こころ>もまた<からだ>に連鎖する。子どもたちが抱えるさまざまな<こころ>の問題もまた動かぬ・閉ざされた<からだ>として表出される。

4) 訓練と体育

このように閉ざされた<からだ>に対して、ただ体力をつけること、鍛えること、技能の水準を

あげることなどに固執し、訓練を課したとき、おそらく<からだ>は聲もなく悲鳴を上げているであろう。<からだ>は生き生きとした生命感を失い、より道具化し、管理される自らの意志で統御できない<からだ>になる。逆説的に述べるならば、道具として、あるいは管理される<からだ>として用いるには、訓練をし、鍛え、体力の維持、増進をはからなければならない。しかし、その不幸は、山本徳郎(1999)が18世紀から19世紀にかけて活躍した近代体育の父と言われるグーツムツ(J.C.r.Guts Muts)の感覚訓練の論考において、「感覚の誤りに示される人間の本性を、できるだけ機械的な測定的事実に近い近づけようとする訓練、非個性的な画一化に向かう訓練だった」と指摘するように近代教育の黎明期にすでに画一的な規格品としての人間作りの方向が芽生えがあった。グーツムツの本意は別なところにあったにせよ、その芽を大きく育ててしまったのは19世紀以後のナショナリズムであり、義務教育の普及だと指摘する。日本においてもまた明治時代より、ナショナリズムを背景に危機場面において積極的に関わることでできる人間の育成に、近代国家を担う国民づくりとして「体育」もまた規格化された強健、強靱なる<からだ>づくりに利用されてきたことを省みれば明白なことである。

5) 外在的目的型と内在的目的型

ボディワークは、<からだ>を中核とした自己、環境への豊かななかかわりを通じて、今ある自分の「気づき」に主眼をおいた体験学習である。体験、実践する<からだ>は、それ自体と、運動そのものを目的としたものであり、内在的目的型のひとつの体育のあり方だといっていだろう。

一方、従来の体育の授業は、「大筋活動を中心とする運動文化(movement culture)を媒介とした教育」(高橋、2001)を基調とするもので、前述したようにその主張は「健康・体力の維持増進、それに関わる体育・スポーツの専門的な知識の獲得や技術・技能の習得、あるいはスポーツ享受能力の開発」であるが、いわば体育・スポーツを手段化した外在的目的型と理解することができ

る。しかし、いずれにせよ、外在的目的型と内在的目的型といった体育のあり方は、単純に対立するものではなく、また、いずれか一方を否定するものではない。両者は、互いに補い合うものであり、相補的な体育のあり方、立場として捉えることが重要である。

2. 大学体育で「教えること」、「育てること」、「育むこと」

1) 「教え込む」ということ

私たち体育関係者の多くは、「教えることが好きである」といっては語弊があるが、兎にも角にも自分のもっている知恵・知識を与えることに吝かではない。私たちは生涯に渡っての強靱で健康的な身体づくりへの情熱を持つ。このことは何も私たち体育関係者だけでなく、多くの人々の願いでもある。そのために、私たちは、健康的で強い身体、強い精神をつくり出すために、科学的知識や具体的な運動処方、そして運動技術・技能を学び取る。そしてさまざまな科学的・専門的知識を身につけ、教え、指導することになる。それは私たちの仕事でもあり、教育者（専門家）としての責務でもあるが、しかしそこには、強迫的とも表現できる「教える」ことへのこだわりを持ってしまい、「教える」こと自体が硬化してしまい、教育を受ける側の大切なものを見失ってしまうこともある。もちろん、その「教える」ことへのこだわりをもってこそ私たちは科学的でかつ専門的な知識を学び、習得する努力をする訳だが、学んだ知識をあたかもひとり人間を改造するかのように一方的に「教え込む」ことに夢中になりすぎてしまうことがある。

2) 相互交流ということ

私たちはひとつの運動技能について、科学的に立証された理想とするフォームがあり、動きがあること、あるいはそれを誰もがができるということを「教え込み」、「指導するか」ことに躍起になっている。もちろんこのことも大切なことには違いないが、あまりにもそれにこだわるとき、教育そ

れ自体が硬直化し、受講生もまた個性を失い身体自体が硬化する恐れを感じる。私たちはほんとうに理想とするフォームや動きがその受講生に合うものか、そして受け入れられるものなのか、その理想とするフォームや動きが受講生にとって意味あるものか、一方、今、教えている理想的なフォームや動きが真の意味での真理なのか、といった視点をもつことも重要であると思われる。そのために相互の関わり合いも必要になってくる。しかしながら実際の教育の場面では、受講生との相互交流の中で行われるのではなく、「教え」は私たち自身の側に常にあり続け、一方的な教授の中で、学生が何を思い、考え、受け入れ、学んでいるといった点が見過ごされると思われる。

一方、長年にわたる心理臨床の活動の中で、クライアントが大きく変容、成長するとき、あるいはスポーツ指導においても、クライアントや選手との相互交流の中でこそ、人は変わり、成長するものであると実感していたのも事実である。

3) 「教える」「育てる」「育つ」ということ

確かに、私たちは現代社会を生きて行くには、多くの知識と多くのライフスキルと表現できる社会規範、対人関係等など、実に驚くべき多くのことを学び、習得しなければならない。それを考えると私たちは、教えること、指導することが教育の中心になっても仕方がないことである。しかし、河合隼雄が教育について、「教育という字は「教」と「育」に分けることができる。そして、興味深いことには、教育という語は、育てる、育つと他動詞にも自動詞にも用いることができる」と指摘するように、教育の中に、「教える」ことと同時に「育てる、育む」、そして「育つ」(河合)といった視点をどこかに置き去りにしていたようにも思われる。何かを得たいという学生を眼前にしたとき、私たちもまた、「何かを教えなければならない」といった強迫的観念にも似たものにとられることも仕方がないことかもしれないが、どこか、あまりにも「教える」ことに熱心で一生懸命でありすぎたかも知れない。そして学生の何かを見落としていたという感覚もある。

体育は、まさに体を育て、育むものであり、相互の交流の中で、育つものである。私には、知識体系、運動技術・技能獲得を教授することに夢中になり、熱心になりすぎて、一人ひとりの人間がもっている豊かな個性やしなやかな心身を崩すことになってはいなかったらうか、という思いがある。もちろん、知識の獲得、運動に関する技術・技能の習得は必要であり、重要な課題でもある。しかし一方、自分の意志で、知識を習得できるように「育てる」こと、あるいは「育つ」ことを支援し、援助することもまた重要なことである。ただ、「育てる」ことも、「育つ」ことも、後押しをすることはなかなかたいへんなことである。私たちは、芽吹く木々に、美しく咲き誇る花の姿を思い浮かべ、たわむ実思いをはせる。時を省みない、あるいは時を待つことができない剪定、肥料や水のやりすぎは、木々を枯らすことにもなりかねない。しかしながら、「教える」「育てる」「育つ」、という言葉の心のなかで繰り返すとき、「教育」という難しさと深さを感じるものである。

3. 大学体育に対する臨床教育学的視座

今日の教育の問題に対応するために、また新たな教育学的領域を開く試みとして京都大学大学院に「臨床教育学」の講座を開設したときに、「臨床の場においては、心理学者が客観的対象としての人間を観察するのではなく、観察者と被観察者の主体的かかわりを重視し、両者の区別がほとんどなくなるほどの関係をもつことが必要である」(河合 1991)と述べ、互いの主体的立場の大切さを強調する同時に、両者の相互理解、相互関係のあり方についても言及している。

1) 負の行為、正の行為

河合(1992)は、私たちが持つ常識的思考についても「負の行為を正の行為に変えるための臨床ではなく、そもそもその価値観そのものについて考え直し、それらの間のダイナミズムやパラドックスについて考え直してみることが教育学にも臨

床心理学にも求められており、そのためにも現場での子供の行為や教師のあり方を基にして、現実在即した考え、その場で感じ取ることのできる実感を展開していく必要がある」と指摘している。このことについて、よく引き合いにだされる例は、不登校児やひきこもる人々についてである。彼らに対して、私たちは一様に彼らがとる行動に対して、負の行為として理解し、批判して、学校に行かすこと、社会に復帰することを願い、さまざまな介入をしがちである。しかし、よく考えてみると、本人にとってみれば、不登校することやひきこもることが、けっして負の行為ではなく、まさに自分自身を問い直し、考えるといった正の行為としてとらえることも大切である。このことから、授業の中で戸惑うあるいは動くこともできない受講生に対しても、単純に負の行為だと決めかかることも十分に配慮しなければならないだろう。

このような主張は、「生きた人間」とのかかわりの中で獲得された、哲学者、中村雄二郎(1975)の言葉を借りれば「臨床の知」によって教育現実に新たな意味と構造を発現させようとの提言と同じくするものであり、このことは私たちが実践している教育、体育の現場において大切にしなければならない基本的な姿勢である。

2) 問題を問うということ

この体育の現場における基本的な姿勢は、臨床教育学的視点を積極的に導入しようとしたものであり、具体的な実践の場においては、ひとつはさまざまなく問い>を受講生に投げかけるという方法を用いている。

もちろんひとつの問いは、受講生にとってはさまざまに捉えることのできる「問題」でもある。それは常に受講生との間で問い直され、修正、生成されるものであり、皇の言葉を借りれば『「問題』はたえず語り直され、語り直しの中でその意味を変化転換させ、多義的な性格を帯びて行くものであり、それは意味不明の未決の『問題』でもある』(皇、2002)。

つまり、「問題」が「問題」であり、「問題」の

所在や意味を語りあう契機を与えることでもある。その過程は『『気づき』とか『発見的な認識』として呼ばれる局面と一体化している』(皇、2002)のものであり、この投げかけられた〈問い〉は、直接的な解答・方法を与えるということではなく、むしろ「問題」との出合い・遭遇において、その「問題」にいかにかかわるか、その時々感覚、感情、情動がどのように動き、流れるのかといった自分自身への問いかけをもつことが大切である。それは、自分自身が真摯にその瞬間、瞬間において、他者への配慮や期待、思考や行動、目標や課題の意味を問い直すことでもあり、自分自身に語り直すことでもある。それはまた、視点を逆転させれば、問いかける私たち自身への〈問い〉として迫り来るものである。

言い換えれば、体育実践の現場に身心に関わるさまざまな「問題」のもつ意味を新たに問う場を提供することであり、それは両者における「問題」の現出がそのつど意味づけられ、変換されるが期待され、受講生に開かれた新たな現実に対して問いかけを求めるものである。

今、身心に関わる〈問題〉という言葉を使ったが、私が実践している授業に関して言えば、もう少しグローバルな立場に立てば、この言葉を「自然、人間、身心、人間関係に関わる問題」と置き換えることができる。

このような視座をもつ体育を展開したとき、多くの学生は戸惑い、悩みながらも、意外と真剣に取り組む。受講生の多くは、初期の段階では、上述した〈問題〉との出合いにおいて、唯々、身の置き場なく惑うばかりで、安易に、ハウツー式とも言える解答を求め、期待する。それは自己の身心との真摯な対話によるより良く生きるための「知」を希求するものではない。受講生の受けてきた教育のあり方をすべて否定するのではないが、ある意味で一方通行的に知識だけを与えてきたことを考えれば致し方ないことでもある。受講生の「問い」への対応は、あくまで一時しのぎとも言える情報の収集や方法を求めていると感じることが多い。時にはさまざまな情報に右往左往し、巻き込まれ、自分の言葉で語れない受

講生もいる。また、面白おかしくその場を言葉や行動で繕い、情報の中だけで語る受講生もいる。しかし、そんな彼らも、実習の中で、ふと自分自身を感じ、見失っている自分に気づくことがある。

3) 生命 (いのち) と向かい合うこと

受講生は、〈からだ〉で語りかけ、〈こころ〉で語りかけてくる。「問題」は自分自身の問題として、突然身に迫る。受講生の多くは、授業の中でよりよい友達関係を求める。現実的には、「遊び友達はたくさんいるが、しかし自分のことをほんとうに話したり、相談したりする友達はいない」と言う。

そんな彼らも授業のなかで「私はほんとうは友達からも、自分自身からも逃がっているのではないのでしょうか。今日の『ふれる』という実習でも、すごく緊張するんです。何故かしら、怖々なんです。普段でも、近づき、友達になろうとします。でも、その友達との距離が分かりません。私は、すぐ、友達を傷つけてしまうのではないかと思います。でも、ほんとうは自分自身が傷つくのが怖いからかも知れません。だから、ゆっくりと自分を見つめてみたいです」と言葉にするが学生もいる。気づき方は、人それぞれである。

ボディワークの展開の中で、自分自身に関わる「自然、人間、身心、人間関係に関わる問題」の意味を問うが、ひとつの解答、ひとつの気づきがある訳ではない。気づきは、受講生一人ひとりの中にあり、受講生の数だけある。そしてその気づきは、数値であらわすがごとくひとつの尺度によって計測されるものではなく、常に揺れ動く。気づきやその受講生にとっての意味は、揺れ動く自然や他者との対話・交流の場から生じるものであり、常に変化するといつていいだろう。むしろそれぞれの学生が自身の生命 (いのち) と向き合うといった感覚を大切にすることでもある。

そこには、「一人ひとりの人間を大切に、一人ひとりの人間をよく見る、そして一人ひとりのかけがえのない生命にかかわる」(河合) という臨床教育学的立場に立つ視座がある。体育の現場で

真に自分に立ち向かい、自分の生命の大切さを慈しみ、育むことは、今、もっとも大切にされている教育現実であり、教育の一つのあり方、体育の展開のあり方として最も必要であると考えられる。

4. 授業展開について

さて、授業展開のあり方は、このように臨床教育学的視点に重きをおいたものである。知識の獲得、抽象的・学問的アプローチという視点から、自分自身に関わる「自然、人間、身心、人間関係に関わる問題」の意味を問う体験学習を中心とした授業形態を重視したものである。それは調和的で人として「生きる力」を育み、よりよい自己を表現できることを学習内容の主軸とし、展開するものである。

1) 授業の背景

具体的な授業内容は、国分康孝 (1992) の『構成的グループ・エンカウンター』、伊東博 (1993) の『ニュー・カウンセリング』、竹内敏晴 (1975) の『ことばが劈かれるとき』、柳原光 (1975) の『Creative O.D. 人間開発のための組織開発』らの技法・方法論を積極的に導入し、応用したもの、またヒントを得て、独自に開発したもので構成されている。時には、野外での授業を展開し、自然との対話、ふれあいの中で、よりダイナミックに実習を展開することがある。

国分 (1992) は、構成的グループ・エンカウンターを、「ありたいような在り方を模索する能率的な方法をして、エクササイズという誘発剤とグループの教育機能を活用したサイコエデュケーションである」し、教育的意義を強調している。その目標は、自然、社会、もの、自他との積極的な関係づくりの体験の中で、自他への受容性、感受性、信頼性などを深め、よりよい自己理解、自己主張、他者理解を課題としている。すなわち、取り巻く環境、自他への気づき、理解をもとに、よりよい自分自身を表現する、といった視点から認知変容や行動変容を目的としている。

伊東 (1993) は、自己・人間関係の学習を強調し、「人間とは何か」、「人間関係」、「自己などをカリキュラムとする学習内容」を体系的に提示し、これを『ニュー・カウンセリング』(伊東、1983) と命名し、彼の教育内容は、「気づき」を重視し、言葉だけではなく「からだ」を通した体験学習であり、その背景には西洋的な分析的、因果論的な心身二元論ではなく、統合的・全体的な観点にたった東洋的な心身一如論がある (伊東、1999)。具体的には、「感ずる、からだ動く、自己を見る、かかわる、あらかず」などの5つの要素が反映された実習がある。

竹内 (1990) は、日常の習慣や制度の中で凝固した<からだ>をひらき、生き生きとした身体を根源的に取り戻そうとするユニークなレッスンを展開している。それは、自分のからだに気づき、真つすぐ立ち、向かい合い、ふれあうことをめざすことでもあり、真の意味で他者に出会うことでもある。彼は、レッスンを「いのちを手渡すこと、手渡される」と象徴的に語りかける。レッスンには、「話しかけ」、「並ぶ」、「触れる」、「押す」、「出会い」、「声とことば」、「踊る」、「ブラインド・ウォーク」などがあるが、それは「自分自身への<問いかけ>である」であり、「さまざまな様相の下で、ほんとうに私であることはどういうことか、ほんとうに他者に触れるということはどういうことか、人間として生きるということ、ほんとうにこれでよいのかという、この「問いかけ」を深め、生きていることの根底である『からだ』を耕している」ことでもある。

2) 問いかけ

私が展開する授業は、前述しているように具体的な言葉を使えば、竹内が述べるところの「問いかけ」に近いものがある。それは、自己目的的自己発見的な問いかけとも言えるものである。もちろん、ひとつの問いにひとつの解答、正解を求めるものではなく、また、ひとつの問いにひとつの解答、正解がある訳ではない。ひとつの問いに対して、一人ひとりがもつ自分にとっての問いへの対応、気づきが違うということは容易に想像さ

れるだろう。だからこそ、人はそのプロセスの中で、さまざまな形で自分自身に「問いかけ」、他者に「問いかけ」る中で、何かに気づき、豊かな自分自身の世界を築きあげようとするものである。

授業の最後には、「授業のふりかえり」というテーマで、およそ10～15分の時間を取り、授業中に感じたことを自由に自分の言葉として残すことを行っている。体験したことを言語化することは、自分の体験を振り返り、身に語りかけることでもある。また、実習を対象化・客観化しつつ、意味づけや明確化を促進するものである。書かれてくる内容は、授業の振り返りから、今、思ったこと、感じたこと、考えていること等などさまざまである。書かれたものについて、感想を書き、返却することもあるが、その振り返りには、彼ら一人ひとりの「問いかけ」と自己の成長の軌跡が残る。時には、書かれた内容について本人と語り合うこともある。

授業は、必要最小限度の説明を加え、課題、問題をあたえるものの、学生の主体的でかつ自主的な活動を重視し、見守るという姿勢をもってその場に立つ。対人、グループで活動、対話するときも、ほとんどその姿勢は崩すことなく、戸惑い、動くことができなくなって、困っているときには最小限度の支援、助言をするものの、その中に輪の中に入ることはない。

5. 授業展開とふりかえり

ひとつの実習は、それ自体で完結しているのではなく、日常のさまざまな場面で広がりを見せ、また学生が生きて行く上で、あらゆる場面において、活動とともに、発見され、充実して行くと考えられる。

ひとつの実習の意味は、試みるたびごとに変化し、変容する。それは、進みつつ、戻り、戻りつつ、進むと考えられる。その変化・変容に気づいた時、人は自分の「からだ」と「こころ」がどれだけ歩いてきたかを自覚することができる。以下、授業の流れにそって、授業時に提出された

「ふりかえり」を参照にしながら、授業内容を検討してみよう。

報告1. 出合い

最初は、どんなことをするのかすごく気がかりがあった。私は学年が一つ上で、知り合いはいない。すごく緊張していた。でもその緊張も、先生の言葉を受けて行動するといつの間にかその輪にとけ込んでいた。不思議と自然に仲間意識を持つようになっていた。ひとつの会話、ひとつの活動ですぐに友達になった。不思議だと思った。知らない人に話しかけ、ゲーム的なことを楽しむ。ちょっと勇気をだして話しかければ、何かがとけ合うような感じだった。

教育内容は、直線的な階段を上がって行くようなカリキュラムをなすのではなく、自・他との関係において、繰り返し立ち戻り、循環しつつ、螺旋状の階段を踏み付け登るがごとく体験が深まっていくものである。

人の成長は、自・他とのせめぎ合いという繰り返しの中で行われるものである。それは、身近な一人の子どもの成長過程をつぶさに見れば明らかなことでもある。受講生もまた、自・他との関係において、体験が深まって行く。

報告2. 受けること、あたえること

時間がゆっくりと流れるのがいい。「下宿しているの？」とたわいもない話を受け取ったボールを投げ返しつつ、ボールを通じて話ができる。私は人見知りか激しい。何回かやったら、今度はこっちに投げ返すかなあ、と予想も付けられるようになる。予想が当たると何故か嬉しい。日常の会話もこんな風にできればいいと思う。投げ返すたびに、パートナーとの距離が縮まるような気がした。

報告3. 呼吸とイメージ

目を閉じて、自分の呼吸を聞く。妙に落ち着いた。気持ちもよかった。ゆったりとしている自分をイメージする。一瞬、水面に水滴が落ちて、波紋が広がる像が浮かんできた。その内、自分が水滴になり、落ちると同時に水面下にとけ込む感じがした。眠気におそわ

れたのは、その後すぐだった。

しかしながら、繰り返し立ち戻りつつある状況の中で、突然、外界の大きな力によって、螺旋状なるものが切断されたとしたら、立ち戻るところまで失ってしまい踏み付ける階段ですら、踏み付けた途端に崩れ落ちる感覚をもつものである。それは、私たち教師側の心ない叱咤激励であったり、意味のない評価であったり、動かぬ学生に「何をしているのだ！」と浴びせる罵声、あるいは時々の身体に対する強要・強制であったりする。

ものの見方、感じ方、成長のあり方が各人それぞれ違うこと、それは、それぞれの心のありようによって、成長の段階、ステージもしくは節目があるのではないかと考えている。

つまり、その学生にとって、自然界に季節があるように、ものごとを受け止められる、自分の季節、それは自身の節目、私自身の「時」といいいい時の流れがあると思われる。

報告4. 弛緩と緊張

どう考えても、身体のを抜くことぐらい簡単だと思っていた。しかし、やってみるこれがうまくいかない。「何で、何で力が入ってしまうのや」と感じてしまう。意識しないようにもしたが、身体がかってに不安がっているような感じがした。でも、不安がっている自分にふっと気づいたとき、緊張はとけ、どたんとマットに身を預けることができた。

報告5. 表出・表現すること

自分の感情を人に伝えることは難しい。どうしても言葉や動作に頼ってしまうけれど、微妙に自分の思うニュアンスが歪められてしまう。私には、自分を表現する力がない。今日また、それを自覚しなければならなかった。ポキャブラリー、動作も少ない。もともと、普段から自分の感情を伝えることをしないタイプだからだろう。でも、今、「悲しみの感動」というものを表現したい。

確かに、「そこから先へ踏み込めば日常と違う自己がむきだしになるだろう境界線に近づくと、

彼らは防衛に頑固になる。彼らは他者のための存在であり、自己が自己として現れるのを恐れるかのようだ」(竹内 1997) と指摘する学生に出会うこともある。自己あっての他者ではなく、他者あっての自己であり、あくまで自己は他者の中にある。こんなとき無理やりに彼らの心身の扉をこじあけることはすべきではなし、こじあけることもできない。私たちは、「嫌ならいいよ。できないならいいよ。無理することはないよ。」と彼らの言動をじっと待つことが大切である。

報告6. 呼吸とイメージ

どうしても目を閉じることができない。多くの人にいっしょに活動するのはいい。でも、目を閉じようとするあることが思い出され、不安、恐怖がよぎる。先生は何も言わなかった。見守られているような気がした。先生、後からきちんと今の気持ちを伝えます。

一人ひとりに、彼らには彼らの「時」の流れがあり、その自分自身の時の流れを無視することはできない。数はほんとうにごくわずかではあるが、どうしても積極的に参加できない学生もいる。しかし彼らに対して、叱責することもなく、「どうしたの・・・」と声をかけるくらいで、あせることもなく、彼らが、真の意味で授業にかかわる「時」を待つことが最優先される。そんなとき、こころの中で、「自分が得たものにとられることなく、ゆっくりと自分を見つめ、他者を見つめることによって、あせらずに歩んでほしい」と繰り返している。

授業展開の中では、ある教え、考え、思想などを押し付けるものではない。問いの中に意味がぞんざいする。自分の心身に潜む生きる力（自己といつていいだろうか）を自然との対話、他者との対話、そして自分自身との対話において引き出す、もしくは引き出されることをめざすものである。

報告7. 別れ-創り、表現する-

いろいろな実習の中で、言葉ではうまく言えないけれどすごくいい体験ができたと思う。

自分のもっているものが多くなったというか、広がったと思う。このことをこれからも生かしていきたいと思う。

報告8. 別れ-創り、表現する-

いろいろなことをしていく中で、今、振り返ると「生きている」という感じがした。なかなか普段、授業を受けていて、家に帰ってという単純な生活の中で「生きている」と感じることは困難なことだ。体が「生きている」って感じさせてくれる。不思議だけれど、面白い体験だ。

報告9. 別れ-創り、表現する-

もっといろいろなことがしたかったというのが正直な気持ちです。貴重な体験になりました。すべてが自分のためになっていると思うし、良かったと思う。平凡な大学生活が新鮮にみえてきたり、いろいろ考えさせられたことがあった。心の中のことを文字に書くことの難しさもありましたが、文字にならなくても心の中に必ず残っているはずだからそれでいい。

報告10. 別れ-創り、表現する-

私、やっと過去におきたいろいろなことを自分なりに受け入れることができるようになりました。すてきな引き出しを見つけたのかも知れません。すべてあるがままに認められるようになったようです。過去にいろいろなことがあったから、今の自分がいるんだ、そう思えるようになったから落ち着いて考えられるようになってきました。そして、今、そういう事があったからこそいろいろな人に出会えて、いろいろなことを学べているんだなあ、と思っています。

授業での人間的なとっていい「ふれあい」の中で、自ずから自分を知り、他人を知り、自己の出会い、他者に出会う。まさしくそれは、ゆっくりと、あせることなく、自分らしく生きるためである。もちろん、自分の〈からだ〉、〈こころ〉に向かい合うとき、時には、自身のさまざまな過去と向き合い、見つめることがある。そしてどうしようもなく、考えこむこともある。言葉にできない不安に嘖まれることもある。

実習の中で、過去を「いま・ここ」のレベルで見直すことは、自分を感じ、知ることであり、けっしてないがしろにすることではない。今の自分を受け入れること、問いかけることである。

6. 体ほぐしの運動とボディワーク

1) 体ほぐしの運動の登場

私が大学体育で展開するボディワークへの基本的な理解と体育への導入といった体育科教育方法のひとつのあり方は、時代の流れの中で大きく注目をあびるようになった。いわゆる小・中・高等学校で展開される体育の「体ほぐしの運動」である。もちろん、私が展開するボディワークと「体ほぐしの運動」とは同じくするものではないが、体育への導入の段階において、論議された心身への理解や〈からだ〉から〈こころ〉へのアプローチ、「からだを開き、心を開く」といった観点は同質のものであり、1998年12月の学習指導要領の告示の中に「体ほぐし」として登場したのである。

「体育の改善の基本方針」や作成にかかわった高橋健夫(1999)によると、「体ほぐし」は「体づくり運動」の一環をして以下のような点が特徴的であると指摘した。

- ①従来の「体操」領域の内容に位置づける。
- ②保健の「心の健康」とも関連づける。
- ③心と体を一体としてとらえる。
- ④難しい技の習得や競争に勝つための「運動」ではなく、「体の気付き」「体の調整」「仲間との交流」を目指す。
- ⑤各運動領域の導入段階などにも位置づけることができる。
- ⑥これにともない、領域「体操」の名称も変更する。

1998年12月に小学校、中学校、そして1999年3月に高等学校の学習指導要領は告示され、以下のように体づくり運動の中に、「体ほぐしの運動」が大きく取り上げられ、学習のねらいを①体への気付き ②体の調整 ③仲間との交流 と3つの柱を設け、体育の授業内容として重要な位置

づけをされるようになった。

学習指導要領抜粋

A 体づくり運動

(1) 自己の体に関心をもち、ねらいをもって次の運動を行い、体ほぐしをしたり、体力を高めたりすることができるようにする。

ア 体ほぐしの運動

(ア) 自己の体に気付き、体の調子を整えたり、仲間と交流したりするためのいろいろな手軽な運動や律動的な運動をすること。

イ 体力を高める運動

(ア) 体の柔らかさ及び巧みな動きを高めるための運動をすること。

(イ) 力強い動き及び動きを持続する能力を高めるための運動をすること。

(2) 互いに協力して、運動ができるようにする。

(3) 自己の体力や体の状態に応じて、体ほぐしの行い方や体力の高め方を工夫することができるようにする。

また、体育（保健体育）の目標として「心と体を一体としてとらえ、健康・安全や運動についての理解と運動の合理的な実践を通して、生涯にわたって計画的に運動に親しむ資質や能力を育てるとともに、健康の保持増進のための実践力の育成と体力の向上を図り、明るく豊かで活力ある生活を営む態度を育てる」と提示されているが、もっとも注目すべきことは、「心と体を一体としてとらえ」という文言であろう。今までの体育の学習指導要領では掲げられることのなかった心身に対する基本的な姿勢・理解であり、このように体育の目標として明確に提示されたことは、ある意味で体育への理解が深まったとも捉えられる。また、それは、「体ほぐしの運動」の体育授業の導入においても重要な視座であった。

2) 体ほぐしの運動展開への危惧

しかしこのよう学校体育に導入された「体ほぐしの運動」は、10年近くの時の流れの変遷を経て、その導入・展開に中心的役割を担った高橋和子さえ、大きな危惧感をもつに至っている。それは「体ほぐし」への基本的な理解と実践者（教師）側の取り組みのあり方である。

高橋は、「体ほぐし」の導入により、以下の点から、体育が大きく変わると期待をしていたという。

- ① 子どもが自分や仲間の「からだ」とじっくり向かい合い、「いま・ここ」で「からだ」に起こっていることを味わう経験が保障される。
- ② 競争原理に縛られる「からだ」や、操作される対象としての「モノ化する身体」から脱却でき、一体としての「からだ」の活動が企図される。
- ③ 目標達成のために系統的に積み上げていくエクササイズではなく、心と体を解放することをテーマにした第三の運動として、体験を織りなすプラクティスの意味合いが強くなる。
- ④ 一元的な達成目標に向かって「引っ張り」「評価する」教師から、子どもなりの学びの立ち現れに「共にいる」教師に変容する。

しかしながら現場の実践では、高橋自身が見聞するとき、その期待は大きく外れ、自分の期待との乖離を感じるという。

例えば、「体ほぐしの運動」の教材を用いながらも、教材が羅列されるだけ、相変わらず子どもたちに競争とき強要・強制を要求する場合も多くあると言う。中学校で体育の先生をしている何人かの知人に体ほぐしの運動について質問を投げかけてみたが、現場では、教材も準備運動のひとつとして用いられることも多いこと、また、「体ほぐしの運動」自体を一コマの授業内容として組み立て、実践することはかなりの準備と努力が必要とされ、授業の展開や子どもたちへどのように接触していいかわからず、そして何時間も継続をして展開することは子どもたちも飽きが出てしまう

など、といった感想が多かった。高橋は、研修会などの印象の中で、授業の終わりには「気づけた人?」「かかわれた人?」などと、その体ほぐし運動の意図とはかけ離れたものになり、どこか徳目的に処理されたり、評価がたいへん難しく、具体的に何ができれば80点にするといった評価基準がほしいといった現場の先生方の声を聞く、という。やはり、現場では一元的な評価システムに絡め取られ、その枠組みの中から抜け出すことは難しいと思われる。

やはりもっとも高いハードルは、実践をする先生方の心身論を含む「体ほぐしの運動」に対する基本的な理解と具体的な授業展開における生徒への心理臨床的配慮のあり方ではないだろうか。

3)「競争原理」と「共生原理」の相補的關係

それと同時に、今、現場で起こっている問題は、前述した体育の外在的目的型と内在的目的型の実践の場での混在と混乱である。その目的によって自ずと方法、展開のあり方に相違があるにもかかわらず、お互いの立場からの無益だと思われる批判が横行している。高橋和子(2004)は、「競争原理」から「共生原理」への転換を余儀なくされている時代相にあって、という前置きの中で、「からだ気づき」への非操作性、不明確な目標と達成基準の曖昧さ、教師の特殊指導技術、体育観や教育観への違和感などに対する批判は、逆に特性として重視しているとし、近代科学主義のみに固執することに問題があり、この固執からの脱却こそ体育に求められていることを自覚してほしいと論を展開している。しかしこの議論も、近代科学主義側から「知」を借りたものであり、内在的目的型の立場、あるいは言説によってなされたものではない。また、私たちの言動の中には、「競争原理」も「共生原理」も同じく見いだされるものであり、その相克によってある言動が決定されるのではないだろうか。いずれかは、悪者のように否定、排除することは難しいと思われる。見方を換えれば、「競争原理」の中に「共生原理」も育まれ、「共生原理」の中に「競争原理」も導かれると思われる。このように考えると、学習要

領で書かれている「体ほぐしの運動」も「体力を高める運動」もそれぞれ人間の活動にはなくてはならないものであり、どちらかに偏ること、どちらかを強調することは、あまり意味のないことと思われる。互いの立場を認めつつ、体育の相補的な方法論として理解することが大切である。

7. <こころ>の危機、<からだ>の危機

1) 授業素材と教育・教授方法のあり方

子どもたちが「問い」の中で、自分の<からだ>にふれ、<こころ>にふれることは、子どもたち自身のもつさまざまな問題、意識することのなかった問題や課題に直面せざるを得ない「場」が生じることがある。それが十分な注意や配慮の中で行われていても、予期せぬこととして、突然、私たちに迫り来る。本人は立ち止まり、戸惑い、混乱する。場にもセンセーショナルな変化が起こる。その対処、対応には十分な留意が必要になってくるが、高橋和子(2004)は「体ほぐしの運動」実践の中で、子どもたちのおどろおどろしい感情、あるいは抱え持つからだやこころの問題が表出される事例について「子どもたちの無意識的なからだの記憶が現れでる」という表現を使い、実践する先生方に対してその対応・対処方法について警告を発している。

また、ある子どもにとっては、「体ほぐしの運動」それ自体が、辛く苦痛ですらある。<からだ>へのアプローチは、言語的な問いかけよりも、時には直截的に<こころ>へ問いかける。時には、授業を展開する中で、「体ほぐしの運動」が子どもたちの<からだ>や<こころ>に容赦なく侵入する。そっと引き出しに片づけられた大切なもの(時にはおどろおどろしいものである)が、形を変え、表出され、心身ともども危機的な状況に陥り、身動きすらできなくなる。グループの輪の中に入れない。握手も、他者の<からだ>にもふれることができない。妙に騒ぎ、はしゃぐ。他者との関わりに過剰な反応をしめす。他者を拒否する等など。その抱える問題、課題は多種多様な形で表出される。このようなことは、常に起こる

ものではないが、十分な配慮と対処が必要であることは言うまでもない。

しかし、自分自身の本来の〈からだ〉〈ところ〉に出会い、そして何かに気づくとき、心身は大きく揺さぶられ変容する。時には、その場に蹲り身動きすらできなくなることもありながらも、自分自身に問い続け、それを契機として踏み出すのである。大切なことは、受講生が抱え持つ問題は、私たちにとっても意味ある問題でもあり、危機を危機として受け止め、その経験を媒介とし、ゆったりとした時の流れを感じつつ、待つことも大切である。そして私たちの教育観、体育観を問い直し、語り直すことが必要である。

2) 授業中の心理臨床的配慮

10年以上も前のことだが、授業で「呼吸とイメージ」をテーマに実習をおこなったとき、ほとんどの受講生は自然な流れの中で目を閉じるが、受講生の一人が目をしっかりと見開きながら何かを見据え、落ち着くことなく思い悩んでいる受講生いた。その場では「いいよ、無理しなくても・・・そのまま・・・」と見守るだけであったが、授業後、本人が「相談がある」と言って研究室を訪ねて来た。「目を閉じるのが怖い。集団の中で目を閉じるのが怖いんです。閉じようとする・・・、閉じつづけようとするのが怖いのです」という言葉が最初にはき出され、そして語りかけてきた。耳を傾けるだけであったが、その受講生は両親にすら相談することができない事件によって大きなトラウマ(trauma: 精神的外傷)を背負っていた。その後、面談は2週間に一度の間隔で3回ほど続け終了したが、2ヶ月ほどすると、お礼と同時に、両親にありのままのことを話し、相談したこと。そして両親が支えてくれたこと、事件にことについてあまり気にならなくなった、不安が少なくなったこと、目を閉じることに對してあまり意識をしなくなったこと、元気になったこと等などが書かれた長文の手紙が届いた。

このようなことは、なかなか起こることではないが、子どもたちや受講生にとって、ボディワークや体ほぐしの運動は、先ほど述べたように直截

的に〈からだ〉から〈ところ〉へ問いかけ、容赦なく侵入することもあり、彼らの心身は揺れ動き、身動きすらできない危機的な状況に陥ることもある、といったことに十分留意することが必要であり、理解していくことが大切である。

私がかかわってきた心理臨床の場でおこるクライアントたちの危機状況と質的には同じものと考えられ、体育の現場でも、今度、十分な配慮が必要であると思われる。

8. 最後に

ボディワークや体ほぐしの運動の授業としての展開は、もちろん教育的立場に立ったものであるが、視点を変えれば、「人間の生存・成長を支える援助的な仕事」(和田修二 皇紀夫, 1996)であり、対人援助のひとつと考えられる。実習での問いへの意味と理解は、相互の交流の中で構成され、そこで創造された現実が、個人の経験に意味とまとまりを与える。

このことを実現させるには、現場での教師の態度・構えや心がけが大きく作用することはいうまでもなく、臨床教育学で求められる「授業の技術や生活指導上の方法や技法の開発、さらには、子どもを理解するための心理学的な知見の伝達や応用を目標とするのではなく、むしろ、それらの技法や知見が有効に機能するための前提である教育観や子ども観、つまり教育の現状を"それ"として意味付けている全体的で共示的な意味の連関(「教育の意味地平」と呼んでよいだろう)に焦点」(和田修二 皇紀夫, 1996)を置くことも大切なことであり、心理臨床のアセスメントの方法や態度にその「知」を理解し、教育現場で生かすことも、今、もっとも必要とされることである。

からだの教育はこころの教育に連鎖し、こころの教育もまたからだの教育に連鎖する。それはまた、私たちの身心にも直接的に連鎖するものであり、私たち自身への「問い」でもある。

私たち実践者は、一人に人間、ひとつの大切な生命にかかわる畏敬の念と配慮を忘れてはならないであろう。

引用・参考文献

- 片岡暁夫 (1998) 身体の地と図. ボディワークの
コスモロジー、体育の科学 48: 97
- 河合隼雄 (1991) 心理療法序説. 岩波書店: 東京
84-102
- 河合隼雄 (1992) 子どもと学校. 岩波書店: 東京
32-52
- 河合隼雄 (1995) 臨床教育学入門. 岩波書店: 東
京
- 皇 紀夫 (2002) 教育の「問題の所在」を求めて
- 京都大学の構想. 小林剛・皇紀夫・田中孝彦
編 臨床教育学序説 柏書房: 東京 15-26
- 竹内敏晴 (1975) ことばが劈かれるとき. 思想の
科学社: 東京
- 竹内敏晴 (1980)
- 竹内敏晴 (1990) 「からだ」と「ことば」のレッ
スン. 講談社: 東京
- 高橋和子 (2004) からだ気づき教育研究会監修か
らだ-気づき学びの人間学-. 晃洋書房: 京都
- 高橋健夫 (1999) 学習指導要領にみられる「体ほ
ぐし」の考え方. 体育の科学、49(6): 471-474
- 国分康孝 (1992) 構成的エンカウンター. 誠信書
房: 東京 2-21
- 国分康孝 (2000) 続 構成的エンカウンター. 誠
信書房: 東京
- 津田忠雄 (1993) 大学体育におけるボディワーク
の展開. 近畿大学教養部研究紀要: 119-137
- 原田奈名子 (1990) からだを感じる体育の試み-
自己概念と操体操. 長崎県立女子短期大学研究
紀要、38: 201-209
- 原田奈名子 (1997) からだの教育の検討-からだ
の気づきをめぐるダンサーのためのボディー
ワーク. 佐賀大学文化教育学部研究論文集、1
- 1: 207-220
- 原田奈名子 (1998) 操体操とそれを取り入れた授
業の試み-ボディワークにおける操体(操体
法)の位置-. 体育の科学、48 2: 129-133
- 伊東博 (1983) ニューカウンセリング. 誠信書
房: 東京
- 伊東博 (1999) 身心一如のニュー・カウンセリン
グ. 誠信書房: 東京
- 中村雄二郎 (1977) 哲学の現在. 岩波書店: 東京
- 澤聡美、水谷秀樹 (2004) 「動きたくなる、表現
したくなる」授業を目指して-大学生を対象に
した表現運動の授業実践を通して-. 富山大学
学校教育実践総合センター紀要、5: 81-93
- 澤聡美、立浪勝 (2005) スポーツ健康科学・気づ
きコースの試み-「動かされるからだ」から
「動きたくなるからだ」を目指して. -高崎短
期大学紀要 20: 73-88
- 柳原光 (1975) Creative O.D. 人間開発のための
組織開発、I~IV. プレスタイム: 東京
- 山本徳郎 (1999) 感覚教育 グーツムーツの感覚
訓練を中心に. 叢書 身体と文化 技術として
の身体、野村雅一・市川雅編、大修館書店: 東
京 74-85
- 和田修二・皇紀夫編 (1996) 臨床教育学. アカデ
ミア出版会: 京都