



TITLE:

アメリカにおける体育理論の史的
展開－身体形成と情意形成をめぐる
論点－

AUTHOR(S):

徳島, 祐彌

CITATION:

徳島, 祐彌. アメリカにおける体育理論の史的展開－身体形成と情意形成をめぐる論点－. 京都大学大学院教育学研究科紀要 2017, 63: 299-311

ISSUE DATE:

2017-03-30

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/219239>

RIGHT:

アメリカにおける体育理論の史的展開

—身体形成と情意形成をめぐる論点—

徳島 祐彌

はじめに

本稿では、1960年代から1980年代のアメリカにおける学校体育（以下、アメリカ体育と略称）の理論的変遷に焦点を合わせ、提唱されてきた諸理論を二つの系譜に整理する。そして、アメリカでの体育をめぐる理論的な構図と、争われてきた論点を明らかにしたい。

20世紀前半のアメリカでは、進歩主義教育の流れを受け継ぐ新体育（New Physical Education）が支配的であった。身体の均斉的発育を目指すスウェーデン体操（Swedish Gymnastics）などが批判され、運動や遊びの持つ教育的価値が問い直された。その中で、ウッド（Wood, T. D.）は子どもの発達に即した「自然化された体育（Naturalized Physical Education）」¹を提唱する。また、考慮すべき「教育過程の4段階」とヘザーリントン（Hetherington, C. W.）が論じた「器官（organic）の教育、精神運動（psychomotor）の教育、性格（character）教育、知的（intellectual）教育」²は、興味や能力の調和的な発達（harmonious development）を謳う新体育の目標となった。

1960年代には、人間の運動を表現形式と見なし、運動の探究に価値を置くヒューマン・ムーブメント（Human Movement）の立場が登場する。この立場の論者は、運動を走る・跳ぶなどの諸要素へと細分化し、それら運動技能の習得と統合を重視するムーブメント教育（Movement Education）を展開した。ムーブメント教育は、1980年以降にグラハム（Graham, G., 1943-）らへと引き継がれ、「スキル・テーマ（Skill Theme）」論の名称で広まっている。これら運動技能や身体機能の向上など身体形成を重視する系譜が、1960年代以降に展開されていく。

一方で、1970年代に入り「生徒の全人的発達を重視する『人間性尊重の教育』」³の運動が生起すると、身体活動を通じた自己実現（self-actualization）を目指すヒューマニスティック体育が台頭した⁴。この立場は、技能習得に偏重した体育を批判し、情意的な（affective）発達を重視する。ヘリソン（Hellison, D. R., 1938-）を中心とした体育のヒューマニズム運動は、彼が提唱した「個人的／社会的な責任の指導（Teaching Personal and Social Responsibility）」論（以下、責任指導論と略称）などの形で、情意の形成を重視する理論的な系譜を成している。

1960年代以降のアメリカの体育理論を検討した主な先行研究には、井谷恵子、友添秀則の研究が挙げられる。井谷は、日本の体育から「身体形成への注目」⁵が失われつつあることを問題意識に、フィットネス教育（Fitness Education）などアメリカの体育を検討している。友添は、体育の主要な目的を「身体形成」と社会性・道徳性を育成する「人間形成」に二分し、後者の「人間形成」の視点から責任指導論などの体育理論を検討している⁶。だが、これらの研究では

アメリカの体育理論が俯瞰されているものの、身体の形成あるいは内面的な発達の一方向の視点からしか考察されておらず、両者の関係という問題が未検討のままに残されている。

一方のアメリカでは、ジュエット (Jewett, A. E.) やヘリソン、シーデントップ (Siedentop, D., 1938-) らによって諸理論が検討されている。ジュエットは、個人・社会・教科内容およびカリキュラムが持つ価値志向 (value orientation) によって体育理論を分類し、ヘリソンは各理論の内容から「運動技能とゲームのモデル」など4つのカテゴリーに整理した⁸。シーデントップは異なる思想 (philosophy) を持つものとして各理論を検討している⁹。だが、これらの研究は理論の多様性を指摘しているものの、それらの多様性を価値志向の相違として整理するにとどまり、諸理論の関係性や対立、立場の相違を生み出す論点を解明するには至っていない。

つまり先行研究では、スポーツや健康など価値志向の異なる体育理論がアメリカでは構築されてきたとし、その目的の多様性に即して諸理論を評価してきたといえる。だがアメリカの体育論者は、別々の価値を追い求めているように見えながらも、互いの主張を意識しつつ自身の体育理論を語り、よりよい体育のあり方を模索する中で各々の立場を表明してきた。この意味では、先行研究は立場の相違を価値志向の問題に回収してしまい、彼らの理論形成のダイナミズムを十分に捉えられていない。諸々の理論を目的の相違によって位置づけるのではなく、彼らの理論を系譜として描き出し、その争点を浮かび上がらせることが必要ではないか。

以上を踏まえて、本稿ではアメリカ体育の諸理論を対立する2つの系譜に分け、彼らの論点を解明する。系譜について、ムーブメント教育を中心とする系譜は「身体形成」論とし、ヒューマニズムの系譜は「情意形成」論と称することにしたい。友添の「人間形成」ではなく「情意形成」とする理由は、ヒューマニズムの目的が「自己実現」にあり、それが目標論ではブルーム・タキノミーの情意領域として論じられること、また価値観の形成が中心となる情意形成は、徳育的な「道徳性」と相互関係の「社会性」で構成される「人間形成」とは異なるためである。以下では、まず「身体形成」の系譜を、次に「情意形成」の系譜を検討する。

1. 「身体形成」論の誕生と展開

20世紀中頃、ウィリアムズ (Williams, J. F.) による「ダンス、祭典、野外劇、基礎技能、戸外キャンプ、狩り、釣り」¹⁰などの多様な活動や、ラポート (LaPorte, R.) による短期間のブロック¹¹での活動など、いわゆる多項目活動アプローチ (multi-activity approach) が提案された。だが、1950年代以降になると、このアプローチでは運動技能が十分に習得されないと批判されていく。そして1957年のスプートニク・ショック以降は、ブルーナ (Bruner, J. S.) が先導する「学問化」の流れを受けて、運動科学に基づく体育カリキュラムが模索されていった。

以下では、ムーブメントやフィットネスを重んじる「身体形成」の系譜として、ムーブメント教育・発達に即した体育 (Developmental Physical Education) ・フィットネス教育を取り上げ、それぞれの立場の理論的特質を解明する。なお、各系譜の代表的な論者としてグラハム・ガラヒュー (Gallahue, D. L. 1943-) ・コービン (Corbin, C., 1940-) を取り上げる。

1-1. ムーブメント教育の枠組み

ムーブメント教育の思想的な起源は、ラバン (Laban, R.) とメセニー (Metheny, E.) にある。

ここでは、ムーブメント教育のカリキュラムに多大な影響を与えたラバンを中心に整理しよう。イングランド (England) で演劇指導を行っていたラバンは、「木を切る」などの日常的な仕事で舞台上で演じられるとき、「仕事での動きと、表現的な動きが完全に一致する」にもかかわらず、舞台の方は「常に考えの表現であって何ら実用的 (practical) な目的を持たない」¹²点に着目する。そこから、動きに「実用的な目的を果たす」役割と、「精神と感情の内的状態を表現する」¹³役割を見出し、人間が動くときに不可分に付随する「動きを生じさせる内的なはたらき (inner function)」をエフォート (effort) と呼称した。彼は、このエフォートが重さ (weight)、時間 (time)、空間 (space)、流れ (flow) の物理的な 4 つの要素を通して表出されると説く。彼のムーブメント論では、エフォートの探求が一つの主要なテーマとなっている。

ラバンのムーブメント論は 1955 年頃にアメリカへと輸入され、体育教師向けのワークショップなどを通じて広まり、1960 年代のムーブメント運動 (Movement Movement) の理論的根拠となった¹⁴。その運動の中でも、具体的な学校プログラムを提案したのはブラウンとキャシディ (Brown, C. & Cassidy, R.) である¹⁵。彼女らは、ムーブメントを「時間—空間における人間の位置変化」であり「相互作用の過程において、個人と環境をともに変化させる表現的で伝達的なもの」と捉え、体育を「ヒューマン・ムーブメントの技 (art) と科学についての学校プログラム」¹⁶と定義した。そして、運動に関する講義と実験をベースとした「実験的単元 (laboratory unit)」の授業計画を示している。運動の概念を知り、選択された動きを体験し、自身の運動を振り返ることでイメージをつかみつつ、動きに伴う内的な感情を深めていくのである。

ブラウンらとは別に、スタンリー (Stanley, S.) がラバンに依拠した枠組みを提案するなど、多様な論者がムーブメント教育を展開した¹⁷。しかしながら、1960 年代のムーブメント教育は、当事者の無理解¹⁸とヒューマニズムからの逆風が相俟って、十分に学校のカリキュラムとして普及しなかった。その反省の上に立って、1970 年代に入るとグラハムとホルト (Holt/Hale, S. A.) らはカリキュラム作成に取り組み、スキル・テーマ論を打ち立てる。彼らは、ラバンの運動分析をもとにして、教師用テキスト『運動する子どもたち (*Children Moving*)』を作成した。

グラハムらのカリキュラム編成では、まず、同心円の環 (concentric circles) を為すホイール (wheel) を用いて、学校や学年を通してのスコープとシーケンスを決定する。ホイールとは、ラバンの運動分析を継承して作成された枠組みであり、内二層の「スキル・テーマ」と外三層の「運動の概念」で構成される。スキル・テーマは「走る、跳ぶ」などの動詞で、運動の概念は「空間認識 (space awareness)、エフォート、関係 (relationships)」¹⁹を表す修飾語で示されており、これらを組み合わせて教科内容を組織する。例示すれば、「遠い距離の 2 人ペアで速くボールを (概念)、投げる (テーマ)」と設定できる。運動分析に基づく系統的なプログラムにより、運動の概念についての理解と、より高い運動技能の習得が意図されているのである。

このように、ムーブメント教育の論者は、多様な活動の寄せ集めではなく体系的なカリキュラムの作成を目指した。そして、グラハムらはラバンの枠組みに依拠しつつ、カリキュラムの編成原理を「スキル・テーマ」と「運動の概念」から構想する。ここには、「認知、情意、身体の次元は、指導場面では分離していないために、それらを別個の存在として議論することを避ける」²⁰としつつ、カリキュラムを運動技能の習得の側から構想し、教師の授業技術によって自己表現や楽しさの享受が達成され、情意面が発達するという基本的な発想がある。

1-2. 体育の発達のアプローチ

1970年代、ムーブメント教育の展開とは別に、発達研究に即して体育を理論化しようと試みたのが、ガラヒューら「発達に即した体育」の立場である。ガラヒューは、自身の立場を「運動の発達とアカデミックな概念を体育の中心的な焦点」とし、かつ「伝統的な形式の体育と新しい『ムーブメント教育』タイプのプログラムの組み合わせ」²¹であると説く。彼は、運動技能の向上を中軸にしながらも、ムーブメント教育と全く同じ枠組みではないと述べる。

ではガラヒューのいう違いと何か。端的に言えば、それは運動技能に加えて認知面と情意面の発達を視野に入れてカリキュラムを編成することである。ガラヒューは、運動する能力を伸ばす「動きの学習 (Learning to Move)」と認知面や情意面の発達である「運動を通しての学習 (Learning through Movement)」の双方を重視する。後に彼は、「発達の体育に関心のある人は、子どもを分割するというような誤った捉え方をするのではなく、全体的 (認知、情意、精神運動) に統合された存在と見ることが極めて大切である」²²として、大きく3つ、詳細には6つの領域に区分した表1の目標構造を示した。この分類は、運動の／を通した発達に関する研究に基づくものであり、3つの領域のバランスのとれた全面発達が目指されている。

このように、運動を通した全面発達を重視するガラヒューは、カリキュラム編成の方法としては、静止 (stability)・移動 (locomotion)・操作 (manipulation) の運動カテゴリーや自主テスト・ゲームとスポーツ・リズム・水泳の中から内容を選択するという手法を示している²³。「個人独自の発達レベルに根ざした運動制御と運動能力 (movement competency) の習得」をすることで有能さを感じることができると考える彼は、動きを習得する活動をベースとしつつ、自己概念や価値観を育成する契機を含ませる。すなわち、運動技能を獲得させるための学習経験を組織する段階において、生徒の認知面や情意面を考慮した計画を求めているのである。

表1 ガラヒューらによる発達の体育の目標構造

領域		内容
運動	基礎的・専門的スキル	運動スキルとは、基礎的・専門的な運動両方のパフォーマンスにおける運動制御と緻密さと正確さの発達を意味している。移動、操作、姿勢制御の運動カテゴリーは、運動スキル・テーマの発達における主要な焦点となる。
	体力	健康関連体力とパフォーマンス関連体力の2つの要素を持つ。包括的な体力の定義は、過度の疲労感を持つことなく日常の仕事を行い、レクリエーション活動や緊急時に要されることをするのに十分なエネルギーを持つ能力である。
認知	知覚—運動学習	運動を通して、外界に対する個人の知覚の感受性 (sensory sensitivity) を確立し、洗練させる。＜構成要素＞空間的世界 (身体意識、空間意識、方向意識)・時間的世界 (同調・リズム・連続)
	概念の学習	発達の体育プログラムにおける、運動の概念、スキルの概念、フィットネスについての概念、活動の概念を理解するために設計された経験によってもたらされるもので、運動の永続的な変化のことを指している。
情意	自己概念の向上	「自己概念」とは、身体的、認知的、社会的な状況における彼／彼女自身の個人的な有能さについての知覚である。それは自己についての自由な記述である。＜構成要素＞所属感・有能感・価値・自己の受け入れ・美德 (virtue)
	積極的な社会化	一般的にフェアプレイ、協同的な行動、良いスポーツマンシップの形で行われる (見られる) もので、すべてポジティブな道徳的行動である。＜構成要素＞集団への所属・社会的態度の形成・性格教育・道徳的な発達

(Gallahue, D. L., *Developmental Physical Education for Today's Children (3rd ed.)*, Madison, WI: Brown & Benchmark, 1996, pp.9-15 より一部省略し、表にして作成)

つまりガラヒューらは、多様な運動技能を獲得することを通して、認知面の能力を高めることや、自己および他者の概念を確立することができるという発想に立っている。その考えからは、ムーブメント教育と同様に、運動の分析から得られたカテゴリーを基礎に置く体育カリキュラムが構想されることとなる。だが、学習経験の組織において情意面の目標が明確に打ち出されている点では、ムーブメント教育とは異なる実践が意図されているといえよう。

1-3. フィットネス教育論の台頭

1950年代以降、アメリカでは「慢性疾患を抱えた中高年齢者」や「生活習慣病の予備軍とも呼ばれる健康的でない子どもの増加」²⁴が確認され、健康問題が社会問題となった。その動向が本格化していた1979年に、マッコネール (McConnell, K.) らと『生涯のフィットネス (*Fitness for Life*)』という指導書を作成しフィットネス教育を提唱したのがコービンであった。

コービンもまた、「学校カリキュラムの一部としての体育は、教育の次いで独自にムーブメントにかかわる」とし、ブラウンらの枠組みを参照しながらムーブメントの重要性を論じていた。1969年には、体育の目的である「身体的に教育された人」を次のように定義する²⁵。

彼のおかれている環境において、効果的に (effectively) 動く人である。多様なダンス、ゲーム、スポーツ、その他の身体活動におけるかなりの熟練を含む、能率的な運動技能を持っている。快く感じていて健康であり、身体的にフィットネスである。これらの質の維持は、身体活動と関連する領域の知識と望ましい態度に裏打ちされている。[後略]

つまり、自分の身体を理解し、体操やダンスなどの運動に熟達し、運動への態度を養った状態が目指す人間像とされる。またコービンは、「器官や神経系の発達に主要で独自の目標であるけれども、体育は、関連する知識や態度を含めて個人の完全な教育 (complete education) に寄与し、その真価は健康と体力にある」²⁶として、体育を通じた全面発達を目標に据える。

コービンのオリジナルな点は、全面的な発達が達成された状態を、フィットネスとして捉えていることにある。そのため、運動による表現の活動は健康状態に必要な一要素とされるにとどまり、かわりに身体機能などの視点からも内容が決定される。実際にコービンが提案したカリキュラム編成では、筋力や柔軟性の向上を目指す「身体フィットネス」など9つの領域の1つとして「運動の探究 (Movement Explore)」が位置づいているに過ぎない。この点は、「ボール投げ」などの諸技能からカリキュラムを構想するスキル・テーマの発想とは異なる。

『生涯のフィットネス』では、発達アプローチの「体力」目標と同じように、スポーツ技能関連のフィットネスと健康関連のフィットネスが区別され、両者の相違が強調される²⁷。フィットネス教育では、生徒は「なぜ適切なレベルの身体活動とフィットネスを向上し維持することが重要なのか」を学習し、「生涯を通じた個人の活動プログラムを計画し、実施するために必要となる知識ベースと技能を高めなければならない」²⁸とされる。そのために、1週間5日間の授業において、体育館で運動を経験する「活動」を3日間、身体の知識の獲得や、健康な生活のための計画を立てる「講義」を2日間行う授業計画が提案されている。

このように、コービンは時空間を区切った身体活動だけではなく、日常生活の中での動きを

個人がどのように感じるのかを重視する。カリキュラムとしては、筋力や柔軟性といった身体の科学に基づく概念体系の指導、および運動を通じた心身の変化の認識を中軸に置く。

以上で見てきたように、「身体形成」論の3つの立場は、体育の目的に相違がありながらも、運動や身体に関する科学を中心にカリキュラムを構想する点は共通している。すなわち、体系的な身体形成の営みを基礎に据えて情意の形成を目指すのが、この系譜の特質なのである。

2. 「情意形成」論の誕生と展開

ムーブメントやフィットネスを重視する「身体形成」の系譜が1960年代以降に確立していった。一方で、1970年代には「情意形成」を重視する系譜が勢力を持ち始める。この運動の基底をなしたのは、スキナー (Skinner B. F.) ら行動主義心理学へのアンチテーゼとして登場した「心理学の第三勢力 (Third Force Psychology)」である。体育のヒューマニズム運動の論者は、マズロー (Maslow, A.) やロジャーズ (Rogers, C.) らを援用して「至高経験での自己実現をした個人」²⁹や「完全に機能した人間 (fully functioning person)」³⁰の状態を目的とした。

以下では、自尊心や自己実現を重視する「情意形成」の系譜として、ヘリソンの責任指導論・アドベンチャー教育論 (Adventure Education) ・シーデントップによるプレイ体育論 (Physical Education as Play Education) を取り上げ、彼らの理論的特質を明らかにしていこう。

2-1. ヒューマニスティック体育——ヘリソンによる責任指導論

ヒューマニズム運動の第一人者であったヘリソンは、「ある因果法則 (cause-effect laws) によって、個人の内面も外的な行動も予測できるという人間観」、および「観察できる結果 (observable result)」³¹によって研究を進めることに懐疑的であった。人間には「彼の存在、彼の生物学的な可能性と限界、生活における価値と願望」を構成する「独自の主観的な信念体系」があり、それは容易に観察し得ないものだというのである。そこから、彼の主張は次のように続く³²。

もし、それぞれの生徒に、遺伝と環境の影響を超えて、それゆえ科学的な予想を超えていく潜在能力があるならば、そしてわれわれ専門家たちが、生徒の潜在能力を発見し成長させることを支援するならば (これが私のゴールなのだが)、[目に見える客観的な成果ではなく] 生徒と教師の関係がそれ自体として重要なものと考えられるのである。

つまり、運動技能を習得する過程が科学的に解明されてきたとしても、個々人の学習はそれに捉われない独自性を持っているのであり、技能の定着よりも「生徒の潜在能力」の可能性を広げなければならないとする。こう考えるヘリソンは、「従来の体育のゴールは生徒よりも教科内容に焦点を合わせてきた」³³と批判を行い、教師—生徒の関係から体育を捉え直す。

ヘリソンは、問題を抱える生徒と接した経験から「体育館は潜在的に、解放された、開かれた、直接参加の、活発な、(言葉だけでない) 多次元の場所を与える」³⁴と考えるようになる。体育は身体的に他者と触れ合う機会が多分にあり、「他のカリキュラムの側面よりも相互作用的な活動で、かつ情意にかかわる活動」であるため、「他者への感覚 (sensitivity toward others) やもっと言えば愛という人間中心の価値の導入」³⁵に打ってつけの時間であると主張する。

ヘリソンが示した体育の4つのゴールは、「生徒自身の経験による主観的な知覚から得られる有能さの感情」である自尊心の育成、「特別な可能性や才能」を最大限に成長させる自己実現、「何をどう学ぶのかを決定するより良い状態」へと向かう自己理解 (self-understanding)、「自己を超えた社会的な配慮」³⁶へと向かうことであつた。体育理論を発展させる中で彼は、体育を通して育成されるべきものを「責任性 (responsibility)」と呼び、表2に示す6つの段階で用意した。ここでは、責任をまったく放棄する「無責任」のレベルから、「尊重」や「参加」のレベルを経て、自他をともに尊重する「ケア」、「体育館外」のレベルが目指されている。

ヘリソンは、責任性を高めるための手法として、授業の始めに教師と生徒で話し合う「アウェアネストーク」など5つの指導ストラテジーを提案している。教科内容は、身体活動 (physical activity) がそれぞれどのような機会を提供するののかによって選択される。例えば「ゲームやスクリマージ [練習試合] は、リーダーシップ、チームワーク、フェアプレイ、身体的・言語的葛藤の解決のような社会的責任を教える機会を多く提供」するのに対し、「フィットネス活動では、個々人の非競争的な、個人的責任を学習する機会が多く提供される」³⁷という。

このように、ヘリソンは体育が運動技能の指導に偏重することによって、それぞれの生徒が持つ「潜在能力」や「信念体系」の成長の可能性を失ってしまう危険性を指摘した。技能習得からのカリキュラム編成に慎重な態度をとる彼は、身体活動での情意面の発達という視点から単元を設計する。とりわけ「自己実現」をゴールに据える彼が、目標レベルでは「情意面の副目標 (subgoals) が第一位に位置づく」とし、認知面を「より低いランク」、精神運動面を「最も低い注意しか払われない」³⁸としていることは特記しておくべきであろう。

2-2. アドベンチャー教育論の登場

ヘリソンの主張が広く支持を得る一方で、1970年代は都市化した生活 (modern life) からの

表2 ヘリソンによる責任性のレベル

レベル	内容<構成要素>
V 体育館外	体育館外で責任ある行動をする。 ＜生活の他領域にレベルIVまでのアイデアを試す、模範例となる＞
IV ケア	他人を尊重し、活動へと参加し、自己管理をする。他者と協同し、支援し、関心を示し手助けする。彼ら自身を超えて責任の感覚を広げていこうとする動機づけがなされている。 ＜ケアと思いやり、感受性と敏感さ、内的な強さ＞
III 自己管理	この生徒は、尊重を示しながら参加するだけでなく、直接的な監督なしに活動することができる。彼らは自分たちのニーズを見分けることができる。また、体育プログラムの計画を立て、実行することができる。 ＜独立した課題遂行、目標設定の発達、仲間のプレッシャーに耐える精神力＞
II 参加	この生徒は、他人に対する最低限の尊重を見せるのみならず、教員の監督のもとで快くプレイし、挑戦を受け入れ、運動スキルの練習や体力トレーニングを実践する。 ＜自己動機づけ、努力と新たな課題の探究、つらい当たりに耐える精神力＞
I 尊重	この生徒は、毎日の活動に参加せず、[スキルを] 習得したり、改善したりしないかもしれない。けれども、他の生徒の学習する権利や教師の教える権利を妨害することのないよう、自分の行動を十分にコントロールすることができる。 ＜セルフコントロール、平和的な問題解決をする権利、仲間に加わる権利＞
0 無責任	いいわけをしたり、自分の行動を人のせいになしたりし、自分がしたことや失敗したことなどについて個人的に責任を取らない。

(Hellison, D. R., *Teaching Responsibility through Physical Activity* (2nd ed.), Champaign, IL: Human Kinetics, 2003, p.17, & p.28 より作成)

解放を目指して野外活動への関心が高まり、登山などの活動が大衆に受け入れられ始めた³⁹。その流行の中で、自然の中でのキャンプ活動など野外教育 (Outdoor Education) が広まり始める。それと同時に、1971年にロンク (Rohnke, K., 1937-) を先導者としてプロジェクト・アドベンチャー (Project Adventure) が開始され、アドベンチャー教育論が浸透していった。

ロンクは、「個人の自信の感覚を高める」、「グループでの相互的な支援を高める」、「機敏さと身体的な調整のレベルを発達させる」、「身体的な自己と、他者との共存への喜びを高める」、「自然界への親しみを増し、一体感を持つ」⁴⁰の5つをゴールに置く。彼は、一人では解決のできない課題を与え、自然の障害を乗り越えるためにグループ内で互いを信じあったり、課題解決をして相互にかかわったりさせることを通して、社会性や責任感の向上を目指した⁴¹。

アドベンチャー教育は1970年代以降に広まりを見せ、1990年代以降はダイソン (Dyson, B. P., 1959-) が精力的に推進している。彼は、「アドベンチャー教育は、生徒自身と仲間について学ばせ、グループ課題の完遂へと奮闘させ、従来の体育授業で見られなかった身体活動の経験へと挑戦させる」⁴²と論じる。特に、プロジェクト・アドベンチャーが持つ理念は、彼によって表3の5点に整理されている。ここにはグループでの協同や挑戦しがいのある課題、互いを信用する活動の組織が挙げられている。そして、彼はコルブ (Kolb, D.) が提唱した経験学習のサイクル⁴³を援用し、グループでの活動を通じた社会性や責任感の養成を目標とする。

アドベンチャー教育の単元設計例として、ダイソンは体育館で行うトラスト・フォール (Trust Fall) の指導案を挙げる。トラスト・フォールは、一人の生徒が4~5フィート (約1.2~1.5メートル) の高さから落ち、8人以上の生徒が受け止めるものである。始めは2人組で1人が立位から倒れ、もう1人が受けるという比較的容易な課題を行い、徐々に人数や難易度を上げていく。1つの課題が終わるとグループでの時間がとられ、活動の反省を行う。トラスト・フォールにて落ちる側・受け止める側の意見を交換しながら、活動での身体的な変化と感情の変化を互いに確認し合う。そこから、信頼活動における学習内容の一般化が図られている。

このように、アドベンチャー教育では他者とともに自然環境へと立ち向かう、あるいは互いを信用し合う中で、アイデンティティの形成が意図されている。この発想は、個々人が自分との対話から自己を確立し、他者や環境へと開かれていくとしたヘリソンの発想とは異なる。だが、両者ともに体系的な技能の習得ではなく、体育館や野外での運動という、目の前の環境との相互作用を通じた自己実現を体育カリキュラムの中心に置く点では共通している。

表3 プロジェクト・アドベンチャーにおける思想の概念 (philosophical concepts)

概念	内容
挑戦	生徒は、試すべき、経験すべきアドベンチャーとして身体的・精神的な挑戦をとらえる。
協同	グループワークと協力的なグループの雰囲気を通して、生徒は互いに協同して取り組むことを学習する。生徒は考え、気持ち、行動を効果的に伝え合うようになる。
リスク	生徒はリスクに立ち向かうと約束し、かれらの才能と限界を表に出し、彼らが肯定的で安全な環境のもとで受け入れられることをはっきり分かるようになる。
信用	身体的・感情的なリスクにかかわる活動への挑戦を通して、生徒は他者への身体的・感情的な安全さを信用するようになる。
問題解決	徐々に増加する一連の問題解決への試行錯誤を通して、グループメンバーは互いに効果的なコミュニケーションをとり、協同し、歩み寄るようになる。

(Dyson, B. P. & Brown, M., "Adventure Education in Your Physical Education Program," in Lund, J. & Tannehill, D. (Eds.), *Standards-based Physical Education Curriculum Development*, p.157.)

2-3. プレイ体育論の展開

これらの主張が台頭してきた1970年代に、プレイ体育論を展開したのがシーデントップであった。ヒューマンイズムの教育思潮と同様に、彼もまた成績によって選別される社会によって、多くの人間が自分の意志で行動をできない疎外 (alienation) に陥っている状況を悲観し、「アメリカの公教育が、疎外を助長する傾向にある」⁴⁴点を批判した。また、『『ヒューマン・ムーブメント』の考えは、体育を事実とアカデミアの実証哲学的な道へと導きうる」⁴⁵とし、科学に基づいて運動技能の定着を目指す実践が、主体の独自性を忘れてしまうと指摘する。

ムーブメント教育を批判したシーデントップは、マズローらを引用しながら「完全なる人間」の状態を目指し、体育プログラムのオルタナティブを模索した。その中で彼は、子どものころに思いっきり遊んだ経験を踏まえながら、遊戯する人間に着目する。彼は、日常生活から切り離された遊びの時空間が「子ども、青年、大人にとっての、無限の意味の源泉 (source of meaning) となる」⁴⁶と説き、人間に不可欠な遊びを教育する場として体育を定義し直した。

シーデントップが遊び (play) から体育を構想するに至ったのは、ホイジンガ (Huizinga, J.) とカイヨワ (Caillois, R.) によるところが大きい。ホイジンガは、『『本気でそう思っているのではない』活動で、かつ日常生活の外側にあると感じられる活動、それにもかかわらず遊び手を丸ごと釘づけにしてしまうことも可能な一つの自由な活動』⁴⁷として遊戯 (Spiel) を総括し、低俗文化と見なされていた遊びの重要性を説いた。カイヨワはホイジンガの議論を批判的に継承し、遊び (Jeu) のカテゴリ分けを行った。彼は、遊びの6側面として「自由性、遊離性、不確実性、非生産性、規則性、幻想性」⁴⁸を挙げる。日々の生産活動から分離して、一つの閉じた構造を持つ結果の分からない活動であることを遊びの条件とするのである。

ホイジンガとカイヨワの遊戯論に感銘を受けたシーデントップは、体育の内容を説明する原理として遊びを取り上げ、プレイ体育論の研究を開始した。彼は、表4のカイヨワによる「遊

表4 カイヨワによる遊びの分類

分類	内容
アゴン Agôn (競争)	競争 (compétition) として現われる全グループの遊びを指す。競争、それはすなわち闘争である。勝利者の勝利に、明確で異論の余地のない価値を与える。理想的な条件のもとで競争者が対決するために、人為的に平等な機会が創られている。一定の制限の中で、如何なる外部の助けもなしに行われる。
アレア Alea (運)	ラテン語でさいころ遊びを意味する。アゴンとはまさしく正反対のすべての遊びの基礎を示すために用いる。遊戯者と関係のない決定の上であり、彼にはより少ない占領権しか備わっていない。そこでは、競争相手に勝つことよりも、運命 (destin) を味方にする方が重大な問題となる。
ミミクリ Mimicry (擬態)	遊びはすべて、幻想とはいわずとも、閉ざされ、約束事を持ち、ある意味では虚構の世界を一時的に受容することを前提にする。これは、空想世界の上の活動や、運命の受容ではなく、彼自身が架空の人物となり、結末へと導くところに成立しうる。ここに多様な表現 (manifestations) をとる一連の遊びがある。
イリンクス Ilinx (眩暈)	眩暈 (vertige) の追求の上に成り立つ一まとまりの遊びである。知覚の安定性を瞬間的に壊し、はっきりした意識にパニックの快感を与える類の試みによって構成される。完膚なきまでの乱暴な行動とともに現実を消滅させるような、不安や精神的混乱といった痙攣の一種に至ることがここでの問題となる。

(Caillois, R., *Les Jeux et les Hommes: Le Masque et le Vertige*, Paris: Gallimard, 1958, pp.50, 55-56, 60-61, & 67より表にして作成)

びの分類」に依拠して体育の内容を論じる。カイヨワの分類では、アゴン（競争）、アレア（運）、ミミクリ（擬態）、イリンクス（眩暈）の4点で遊びの特徴が示される。

シーデントップは、カイヨワの分類の中で「体育が、アゴンの分類で示された遊びの原理を含むのは自明」であり、またミミクリは「創造的に動く活動の基底を成す不可欠な精神状態」を指すため「体育はミミクリの分類で特徴づけられる遊びの原理を含む」⁴⁹とする。彼は、スポーツを典型とする競争性（アゴン）、およびダンスを典型とする擬態（表現、ミミクリ）を運動の特徴として重視した。こうして彼は、体育を「競争的で、表現的な運動をプレイする個人の傾向性（tendencies）や能力（abilities）を向上させる過程」⁵⁰と定義するに至る。

このように、シーデントップは運動技能の獲得によって得られる情意ではなく、運動によって起こる「意味ある経験」として遊びを重視し、遊びによって体育の存在意義は満たされると主張した。遊びの諸条件から体育カリキュラムを構想していく発想は、自己の解放を重視するヘリソンや、環境と対峙する身体活動を重視するアドベンチャー教育の理論とは異なる。

だが「情意形成」の論者は、身体が客観的に形成できる所有物と認識され、自己によって陶冶すべき対象となること危惧する。彼らには、科学に基づくカリキュラム編成が、運動の持つ意味の次元を——「身体形成」の系譜が論じた、自己表現や情意面の次元さえも——失う危険性を孕むという問題意識は共通している。「情意形成」の系譜が提起した「運動と教育」をめぐる問題は、単なる価値志向の問題では回収できない論点を提示しているといえよう。

おわりに

本稿の目的は、アメリカにおける体育理論の史的展開を「身体形成」と「情意形成」の対立として描くことにより、アメリカ体育をめぐる論点を解明することにあつた。以下では、両系譜を整理して彼らの争点について考察するとともに、今後の課題を提示したい。

新体育の多項目アプローチに対して、系統的な運動技能の学習を重視したムーブメント教育は、ラバンの運動分析に依拠したスキル・テーマのカリキュラム編成へと継承された。ガラヒューは、運動技能の向上を基礎に置きながらも、認知面と情意面を踏まえたカリキュラム編成を示している。また、コービンは健康な状態を全面発達のゴールと捉え、健康に関する知識の獲得と実践をベースとした計画を提示した。これら「身体形成」の系譜に共通する発想は、運動技能やフィットネスの獲得によって情意面の形成や全面発達がなされるとするもので、そのために身体と運動の科学に基づくカリキュラム編成の方法を提案したところにある。

一方で、技能習得を重視する傾向が、生徒の情意面の発達をないがしろにすると批判したヘリソンは、身体活動を自己実現の場として捉え、個々の生徒の責任性の発達を目指した。合理化された現代生活において、自然と対峙する中で得られる身体性の価値を説くアドベンチャー教育論は、他者や環境と向き合う中でのアイデンティティの形成を重視する。シーデントップは、運動中に起こる「遊び＝意味ある経験」を強調し、運動技能の獲得では捉えることのできない身体活動の意味を生徒たちに認識させようとした。これら「情意形成」の系譜に共通する発想は、運動技能や身体能力の向上といった有用性の次元では捉えることのできない、身体活動が生み出す意味ある経験という視点から、体育カリキュラムを構想する点にある。

こう整理したとき、アメリカにおける体育の論点は次のように指摘できる。新体育が内容の

浅薄さという問題を抱えていたのに対して、「身体形成」の系譜は、運動の体系的な指導によって学習内容を保障するとともに、身体と運動の認識を通じた情意面の形成を意図した。だが、身体の機能的側面を教え、系統的に身体を形成していく営みは、身体をモノとして扱う主体を生み、運動が持つ意味の次元を失っていく危険性を孕むものであった。この、体系的な体育カリキュラムが身体形成を通じた認識の深まりを与えるにもかかわらず、逆説的に運動（動き）の持つ豊かな意味を見失ってしまうという、体育固有の論点を「情意形成」の系譜は指摘していたのである。1970年代の体育論者は、この課題に取り組んでいたといえる。

本稿では、アメリカ体育の史的展開を俯瞰的に描くことによって、「運動の認識」と「運動の意味」をめぐる体育カリキュラムの論点を解明してきた。以下では、今後の課題を2点指摘しておきたい。1点目は、身体形成と情意形成の課題を乗り越えようとした、シーデントップによる体育理論の検討である。彼は、「情意面に多大な強調点を置く」ヒューマニズム運動が内包していた、運動技能を軽視する論調に批判を加えている⁵¹。また、彼はプレイ体育論をスポーツ教育論（Sport Education）へと発展させ、具体的なカリキュラム編成の方法を提案している。上記の論点に即して、彼のカリキュラム論の意義を明らかにしていく必要がある。

2点目は、1990年代以降におけるアメリカ体育の展開に関する検討である。1983年、『危機に立つ国家（*Nation at Risk*）』を嚆矢として国語や算数を重視する教育思潮が醸成され、体育は逆風にさらされる。その流れを受け、1995年にNASPE（National Association for Sports and Physical Education）から体育科のスタンダード（National Standards）が提案された。そして現在では、タニーヒル（Tannehill, D.）らが、スタンダードを指標にカリキュラムを編成する「スタンダードに基づく体育（Standards-based Physical Education）」⁵²を提唱している。彼女らの理論に課題がどう引き継がれ、乗り越えられているのかを見る必要がある。すなわち、本稿に残された課題は、上記の論点を引き継いだ彼／彼女らが、系統的な身体形成の営みと、運動の持つ有意義な経験を与える営みとの相克にどう立ち向かったのかを考察することである。

註

¹ Wood, T. D. & Cassidy, R. F., *The New Physical Education: A Program of Naturalized Activities for Education toward Citizenship*, New York: Macmillan, 1927, pp.86-87.

² Hetherington, C. W., "Fundamental Education," *American Physical Education Review*, Vol.15, 1910, p.629.

³ 今村令子『永遠の「双子の目標」』東信堂、1990年、p.182。

⁴ Caldwell, S. F., "Toward a Humanistic Physical Education," *Journal of Health, Physical Education, Recreation*, Vol.43, No.5, 1972, p.31.

⁵ 井谷恵子『体力づくりからフィットネス教育へ』明石書店、2005年、p.21。

⁶ 同上書、pp.226-284を参照。

⁷ Jewett, A. E., Bain, L. L., & Ennis, C. D., *The Curriculum Process in Physical Education (2nd ed.)*, Dubuque, IA: W.C. Brown, 1995, p.53.

⁸ Hellison, D. R. & Templin, T. J., *A Reflective Approach to Teaching Physical Education*, Champaign, IL: Human Kinetics, 1991, pp.43-54.

⁹ Siedentop, D., Mand, C., & Taggart, A., *Physical Education: Teaching and Curriculum Strategies for Grades 5-12*, Mayfield Pub. Co.: Palo Alto, CA, 1986, pp.129-146.

¹⁰ Williams, J. F., *The Principles of Physical Education (8th ed.)*, Philadelphia: W.B. Saunders, 1964, p.331.

¹¹ LaPorte, R., *The Physical Education Curriculum: A National Program (5th ed.)*, Los Angeles: Parker & Company, 1951, p.37.

¹² Laban, R., *The Mastery of Movement (2nd ed.)*, London: Macdonald & Evans, 1960, p.99.

¹³ *Ibid.*, p.100.

- ¹⁴ Hussey, D. & Murra, R., "Anglo-American Workshop in Elementary Physical Education," *Journal of Health, Physical Education, Recreation*, Vol.27, No.8, 1956, p.22.
- ¹⁵ ブラウンらは自身の研究からムーブメント教育論を展開しており、ラバンの枠組みとは異なっている。
- ¹⁶ Brown, C. & Cassidy, R., *Theory in Physical Education: A Guide to Program Change*, Philadelphia: Lea & Febiger, 1963, p.36 & 54.
- ¹⁷ Stanley, S., *Physical Education: A Movement Orientation*, Toronto: McGraw-Hill Co. of Canada, 1969.
- ¹⁸ Locke, L. F., "Movement Education: A Description and Critique," in Brown, R. C. & Cratty, B. J., *New Perspectives of Man in Action*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1969, p.200 を参照。
- ¹⁹ Graham, G., Holt/Hale, S. A., McEwen, T., & Parker M., *Children Moving: A Reflective Approach to Teaching Physical Education*, Palo Alto, CA: Mayfield, 1980, p.15.
- ²⁰ *Ibid.*, xi.
- ²¹ Gallahue, D. L., Werner, P. H. & Luedke, G. C., *A Conceptual Approach to Moving and Learning*, New York: Wiley, 1975, p.VII. (初版は 1972 年。)
- ²² Gallahue, D. L., *Developmental Physical Education for Today's Children (3rd ed.)*, Madison, WI: Brown & Benchmark, 1996, p.7.
- ²³ Gallahue, D. L., Werner, P. H. & Luedke, G. C., *A Conceptual Approach to Moving and Learning*, p.23.
- ²⁴ 井谷、前掲書、p.113。
- ²⁵ Corbin, C. B., *Becoming Physically Educated in the Elementary School*, Philadelphia: Lea & Febiger, 1969, p.9.
- ²⁶ *Ibid.*
- ²⁷ Corbin, C. B., Lindsey, R., *Fitness for Life (4th ed.)*, Paramus, NJ: Globe Fearon, 2001, pp.10-11.
- ²⁸ McConnell, K., "Fitness Education," in Lund, J. & Tannehill, D. (Eds.), *Standards-Based Physical Education Curriculum Development*, Sudbury, MA: Jones and Bartlett Publishers, 2005, p.265.
- ²⁹ Maslow, A. H., *Toward a Psychology of Being*, Princeton, NJ: Van Nostrand, 1962, p.91.
- ³⁰ Rogers, C. R., *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*, Boston, London: Houghton Mifflin, Constable, 1961, p.191.
- ³¹ Siedentop, D. & Hellison, D., "Humanism and Behaviorism in Physical Education", in *Paper Presented at the Annual Meeting of the American Alliance for Health, Physical Education, and Recreation*, California: American Alliance for Health, Physical Education, and Recreation, 1974, p.19.
- ³² *Ibid.*, p.19.
- ³³ Hellison, D. R., *Beyond Balls and Bats: Alienated (and Other) Youth in the Gym*, Washington, DC: AAHPER publications, 1978, p.1 を参照。
- ³⁴ *Ibid.*
- ³⁵ Siedentop, D. & Hellison, D., "Humanism and Behaviorism in Physical Education," p.5.
- ³⁶ Hellison, D. R., *Humanistic Physical Education*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1973, pp.110-112.
- ³⁷ Hellison, D. R., *Teaching Responsibility through Physical Activity (2nd ed.)*, Champaign, IL: Human Kinetics, 2003, p.54.
- ³⁸ Hellison, D. R., *Beyond Balls and Bats: Alienated (and Other) Youth in the Gym*, p.25.
- ³⁹ Siedentop, D., *Physical Education: Introductory Analysis (3rd ed.)*, W. C. Brown Co.: Dubuque, IA, 1980, pp.186-188 を参照。
- ⁴⁰ Rohnke, K., *Cowstails & Cobras: A Guide to Ropes Courses, Initiative Games, and Other Adventure Activities*, Dubuque, IA: Kendall/Hunt, 1984, pp.7-8.
- ⁴¹ *Ibid.*, pp.83-86.
- ⁴² Dyson, B. P. & Brown, M., "Adventure Education in Your Physical Education Program," in Lund, J. & Tannehill, D. (Eds.), *Standards-based Physical Education Curriculum Development*, Sudbury, MA: Jones and Bartlett Publishers, 2004, p.155.
- ⁴³ Kayes, A. B., Kayes, D. C., & Kolb, D. A., "Experiential Learning in Teams," *Simulation & Gaming*, Vol.36, No.3, 2005, p.334.
- ⁴⁴ Siedentop, D., *A Theory for Programs of Physical Education in the Schools*, PhD. thesis for Indiana University, 1968, p.1.
- ⁴⁵ *Ibid.*, p.77.
- ⁴⁶ *Ibid.*, p.78.
- ⁴⁷ Huizinga, J., *Homo Ludens: Versuch einer Bestimmung des Spielelementes der Kultur*, Basel, Switzerland: Akademische Verlagsanstalt Pantheon, 1939, p.21.
- ⁴⁸ Caillois, R., *Les Jeux et les Hommes: Le Masque et le Vertige*, Paris: Gallimard, 1958, p.101.
- ⁴⁹ Siedentop, D., *Physical Education: Introductory Analysis (2nd ed.)*, Dubuque, IA: W. C. Brown Co., 1976, pp.228-229.
- ⁵⁰ *Ibid.*, p.231.
- ⁵¹ Siedentop, D., "The Humanistic Education Movement: Some Questions," in McGlynn, G. H. (Ed.), *Issues in Physical Education*, Philadelphia: National Press Books, 1974, p.13.
- ⁵² Lund, J. & Tannehill, D. (Eds.), *Standards-Based Physical Education Curriculum Development*.
 (教育方法学講座 博士後期課程 1 回生・日本学術振興会特別研究員)
 (受稿 2016 年 9 月 9 日、改稿 2016 年 12 月 2 日、受理 2016 年 12 月 26 日)

アメリカにおける体育理論の史的展開

—身体形成と情意形成をめぐる論点—

徳島 祐彌

本稿では、1960年代以降のアメリカにおける体育の展開を「身体形成」の系譜と「情意形成」の系譜の対立として描き、彼らの論点を明らかにする。「身体形成」の系譜は、体系的な運動技能の獲得によって身体と運動についてより深く認識させ、自分の身体や環境と向き合っていく情意面の形成を意図した。一方で「情意形成」を重視する系譜は、体系的に運動を指導して身体の動きを概念化させる営みが、却って運動の持つ有意義な次元を失う危険性を指摘した。ここに、体系的な体育カリキュラムが身体形成を通じた認識の深まりをもたらすにもかかわらず、逆説的に運動の持つ意味の次元を見失ってしまうという体育固有の論点が見られる。本稿で明らかにした論点を踏まえて、シーデントップの体育理論を検討することと、現状の「スタンダードに基づく体育」を検討することが今後の課題として挙げられる。

The History of Physical Education in America: Discussion about “Body Building” and “Affective Development”

TOKUSHIMA Yuya

This paper examines the history of physical education (PE) theories in America. From the 1960s onward, genealogy of the “body building” (movement education, developmental approach, fitness education) intended to enhance student’s movement ability by the systematic teaching of sport science or kinesiology. On the other hand, in the 1970s, genealogy that emphasized “affective development” (humanistic PE, adventure education, PE as play education) pointed out the risk of losing the “meaning of movement” emphasized by the theories of genealogy of “body building.” Thus, PE curricula with systematic teaching of movement science contribute to understanding of body/movement, but paradoxically it causes students to lose the “meaning of movement.” This means that they may come to think their body is one of the objectives: they are not the body but they have the body. This is one of the important issues that PE researches should study. This paper also presents two research tasks for future studies: i.e., Siedentop’s PE theory and recent standards-based PE in America.

キーワード： 体育、カリキュラム、アメリカ、ムーブメント教育、ヒューマニズム

Keywords: Physical education, Curriculum, America, Movement education, Humanism

