

乳幼児の運動発生に関する一考察

荒井 迪夫

(2008年10月15日受理)

要 約

乳幼児の運動発生について、将来の動感身体知の獲得に向けてどうあるべきかを論じた。我が国における学校体育の変遷を振り返り、その年代ごとの運動指導がどのように行われてきたかの確認をした。そして、それぞれの運動指導が動感身体知の獲得に対してどのような問題点があり、新しい運動指導の在り方がどうあるべきかを探った。そして「動きの意味構造」と「動感形態形成位相」さらに「運動の習得プロセス」を乳幼児に適応した場合はどうかという観点から、人間の誕生から乳幼児のこころの発達に合わせて検討し、乳幼児の運動発生では原志向位相を前提とした模倣と偶発的分化が中心的課題であることがわかった。そして運動指導を効果的に行うための具体的方法を示した。

キーワード 乳幼児、運動発生、動感（キネステーゼ）、模倣、共感

はじめに

高等哺乳類の1種である人間の子どもは、未成熟な段階で母親の胎内をはなれて世にだされる。他の生まれたての霊長類が、みな開いた眼とよく発達した感覚器官もち誕生第一日目から様々な運動をする能力を持って生まれおちる¹⁾のに対して人間は、生体保護のための反射や生命維持に必要なたとえば「飲み込む」「呼吸する」などの生得的な運動を除くと自力では何もできず母親の100%の保護の下に成長することになる。

新生児の運動は、初めは周りの人や物とのかかわりのもとに反応して「顔」や「手」を動かすことに始まりその動作は次第に広がりを増してくる。この環境に適応していく能力は大脳皮質の機能と結びついて分化し、脳の発達と運動との相互作用によって運動をより環境に適したものと発達させていく。²⁾そして自分の意思によって、物をつかみ、起き上がり、四つん這いで移動し、立ち上がりからの二足歩行などその目的を達成しようとする日常性の運動に発展していく経過をたどる。

1

幼児期に入ると行動範囲の広がりとともに日常的な運動に加えて、いろいろな運動遊びや教材としての運動をゲーム的内容も含めて学習する。そして新たに挑戦した運動の成功体験は強い運動衝動や活動衝動を誘発し、運動学習の基礎を形づくり環境との交流をますます活発にしてさらに多くの運動を獲得（発生）し発展させていくことになる。

このような人間の発達過程における運動系の発達の意義についてマイネルは教育、健康維持、身体労働・防衛・芸術制作、意思疎通、認識獲得等々の手段としての意義について詳細に述べ、全人を陶冶し教育しようとする特有な手段であるとしている。³⁾

また、跡見は最近のゲーム機の仮想世界に遊ぶ若い世代に危機感を募らせ、「運動時の筋肉細胞と脳・神経細胞が人間の生命システムの中で一体となって機能しており、特に成長過程における運動は重要な意味をもつ⁴⁾」と指摘している。

一方金子は、ボイテンダイクの〈運動の人間的なるもの〉として取り上げた〈身体知〉の概念を基礎に「今ここに息づいて動きつつ感じ、感じつつ動ける身体を動感（キネステーゼ）身体と呼び、そのような生命的身体のもつ運動能力を〈身体知〉ないし〈動感身体知〉と呼ぶ。そしてこの場合の〈知〉は単なる知識ではなく、新しい出来事に対して適切に判断して解決できる身体の知恵が意味されている。⁵⁾」としている。

また三木は、われわれが運動すること自体を目的として行う場合、運動は思考・知識・言語などと同様に重要な要素となっており、運動を学習することによって習得され、身につけられ、発達すること、そして豊かな運動生活の形成が同時に人生を豊かに過ごすことにつながる。いわば運動の習得ということが人間形成の重要な部分を占めることになる⁶⁾としている。

かつては、運動は人間形成という陶冶目標に向かって、あるいは健康・体力（精神力）の維持増進等の「手段」としてのみに価値を置かれてきたが、これらの見解は、新たに運動実践の結果として得られるであろうこと、そして運動すること自体に重要な価値が付加されていることを意味している。

幼児の運動についても、年齢とともに取り組む運動の数が増化し内容も複雑化していく。そうした中でできる喜びを味わい、ますます積極的に運動に取り組む子どもが多い反面、家庭を中心とした養育環境の中で運動に親しむ機会が少ないために繰り返し学習しても思うように習得することができずに経過しまう。その結果「運動嫌い」に陥りその後の運動に対して消極的になる子どもが存在する⁷⁾こともまた事実である。

2

運動指導の問題点

運動指導の問題点を探る意味で、我が国における学校体育の経過を振り返ってみる。

明治五年の「学制」によって制度化され「体術」として登場。その後「体操」（一時期には「体鍊」となる）と名称を変えながら戦後まで続いたが、この時代の主たる

ねらいは富国強兵のための身体訓練であった。内容は、スウェーデン方式とドイツ方式をモデルにした「体操」が中心であり、運動は要素化され、指導は鑄型化して行われた。

戦後は、学制改革が行われ、「体操」の名称を「体育」に改め、小学校から大学まで必修として位置づけられた。内容は体操中心からスポーツ中心へと大転換したが、児童生徒の発達期の運動としての意味しか与えられず、発達段階に合わせた運動が選び出され運動そのものの意味内容は重視されず、身体的発達に対応して個人種目、民主的生活能力に対応して集団種目というように、運動を身につけること、動きの持つ楽しさを味わうことは学習の前面に出ることはなかった。

昭和三十年代中頃になると客観的な文化や科学の体系を重視する教育思想が主流を占めるようになり、体育においても運動技能の系統性と技術指導を重視した技能中心の体育に転換していった。そこでの技能の考え方は、自然科学的な運動認識のもとで運動の客観的な科学的メカニズムを解明することに重点が置かれた。指導においても教師から技術や戦術を知識として一方的に伝えることが中心となり、技術習得に関しては学習者の努力による自得に委ねられていた。そこでの教師の役割は、まず練習の手順を示し、それに従って行っているかを監視することと、あとは「できる」「できない」の判定だけということも少なくなかった。

昭和四十三年の指導要領の改訂では、体力づくりが教育全体の課題となり、朝礼時や業間なども含め体力一色に塗りつぶされるようになった。特に東京オリンピックを契機にスポーツ科学が注目され、生理学的な効果が保証できる体力づくりが提供されたことによってサーキットトレーニングが日常的に行われるようになった。このような体力づくり中心の体育は児童生徒に好まれるものではなく、号令や指示による授業は「スポーツ好きの体育嫌い」の子どもを作り出し批判を浴びた。

昭和五十年の学習指導要領の改訂では「運動に親しむこと」「運動の楽しさを知る」ことなどが強調された。そして生涯にわたって運動に親しみうる人間の育成に目標を置きながら一人一人の能力に応じて学習ができる個を大切にする指導に重点が置かれた。

今日の体育は、生涯スポーツを視野に入れた運動・スポーツを楽しむための行動学習に主題が置かれるため、どうしても教師側に動き方を覚える学習の必要性和切迫性が薄れやすく、できなくてもみんなと楽しく運動する行動がとれば生涯スポーツの基礎作りになると考える。そしてその結果、動きの指導をすればすぐにできそうな子どもに対しても、課題解決能力をつけるためという理由で傍観者のな態度をとることが許されてしまうのである。⁸⁾

こうした歴史の中で、一番の問題点は、「できるようにしてやらなければならない」という指導の切迫性は薄れ「できなくても楽しければよいのではないか」とか「自発的な学習が大切なだから」などの動きの指導に対する隠れ蓑が常に用意されていることである。

また、さらに専門知識を持つ指導者は運動技能の技術指導を重視しながら、自然科

学的な運動認識のもとで運動の客観的な科学的メカニズムを解明することに重点を置き、指導場面では客観的な説明にとどまり学習者の技術習得に関してはひたすら自得に委ねられていた状況が長く続いたことである。

子どもがある運動を習得したいと願いながらも「やろうとしてもできない」とき指導者はその痛みを放置する苦しみに耐えられない切迫性として実感し、共感することによって「できるようにする」努力こそが望まれる姿である⁹⁾が、それには程遠い状況が続いた。

新しい運動理論と教師の役割

運動伝承の現場に生きる我々が切迫感とともに関心を持つのは、運動を覚える人の深層次元における運動意識の発生様態であり、運動指導者として学習者の体験流に潜入でき、交信できるのかといった、生き生きとした「実存運動」におけるその運動形成と発生方法論に関わることである。¹⁰⁾として、金子は「運動感覚能力の伝承」理論を体育の指導場面において生かすべく、新しい運動感覚理論により運動の発生と伝承を中核にした「動ける身体」の学習の仕方について詳細な検討を重ね解説している。

これは、学習者が行った運動を外から見て、あるいはビデオ等により客観的な視点で問題点を探して学習者に提示し、「頑張れ」「もう少し」などの励ましの声かけのみで、あとは自得による習得や修正を促すという、学習者の「動感」(キネステーズ)に全く触れることなく終始するという従来の指導法を改め、子どもたちができる喜びを味わわせる運動指導の考え方として示したものである。

そして「動きの形の意味を読み取る」ためにマイネルの運動系の分類について、日常生活でもちいられる「日常運動系」、労働の中で生産のためにもちいられる「労働運動系」、スポーツの中で見られる「スポーツ運動系」、コミュニケーションや表現活動のために使われる「表現運動系」をとりあげ、厳密に境界線を設定することはできないがそれぞれの特徴を明確にすることによって動きの意味構造を知る上で重要であるとしている。¹¹⁾

乳幼児の運動は、頼りない姿で世に送り出される未熟な段階から始まり、泣くことと手足をバタバタさせることで自身の意思を伝え、母親を中心とした周りの人とのコミュニケーションをとるための「表現運動系」を学習しながら、両親・兄弟の運動を見放って日常生活を営む中で必要となる運動を発生させていく、まさに「日常運動系」そのものである。

そして、心身の発達とともに行動範囲の広がりを見せ「スポーツ運動系」の基礎的な運動の学習に発展していくことになる。

運動指導者は、学習者の動感形態形成のプロセスの把握と分析には形成位相論の理解が不可欠として、金子はマイネルの形成位相論に加えて受動的動感作用から能動的動感作用への形態形成過程を重視した「原志向位相」。そして「探索位相」「偶発位相」

「形態化位相」「自在位相」の五形成位相を示した¹²⁾が、特に乳幼児の運動発生に関しては、新たに加えられた受動的動感作用である「原志向位相」が非常に重要な意味を持っていると言える。

では、この動感形成の五位相と乳幼児の運動との関わりを検討する意味で、日常運動系の代表でもありわれわれ人間のすべてが経験し通過してきた道である「直立二足歩行」について、生後数カ月の乳児の運動発生から将来の「自在位相」にいたる経過を動感形成の五位相に当てはめて概観する。

両親や、兄弟の存在を認識し自身の周りで移動手段としての「歩く」姿を目にしたとき、自身が「移動の動感能力」の獲得に至っていない時期には単に動いているとの認識でしかないが、そこには、感情的に嫌がらず違和感なく関心を持つ（共感できる）なじみの地平という「原志向位相」をかたちづくっている。やがて自身が腹ばいでの移動を始め「移動に関する動感能力」を少しずつ獲得し始めると同じ「歩く」姿をより積極的にとらえ、私の運動の形態化に向けてまだ頼りない運動感覚の触手を伸ばして探索の営みを始める。この段階で原志向的位相のなじみの地平から「探索位相」へと移行する。つまり移動のための自身の運動を次々と変容させ「這い這い」から「つかまり立ち」と新たな運動に挑戦しながら「歩行」に向けての動感能力を高め、積極的に発展させることになる。

「つかまり立ち」から恐るおそる手を離し「ひとり立ち」に挑戦し、また物につかまりながら横に歩く「つたわり歩き」を経験しながら憧れの「歩行」に次第に近づく、当に「探索」をくりかえすのである。自信がついてくると新たに一步を踏み出す挑戦が始まる。最初は、つかまっている物から手を離し一步を踏み出すと同時に再度物につかまるかあるいは尻餅をついてしまうといったことを繰り返し「偶発位相」の様相を呈する。最初の一步がひとたび踏み出されると子どもは喜びをあらわにしてさらに歩こうとするので、一步が二歩になり三歩になるまでそう時間がかかることはない。

こうしてひとたび自身の足で「一人歩き」を成功すると、それまでの移動手段の主流であった「這い這い」から積極的に一人で歩くことに挑戦し転んでは立ち、転んでは歩くことを繰り返して「よちよち歩き」から次第に安定した「一人歩き」を見せるようになる。この段階に至ると、母親が手をつなぐよう促してもそれを拒否しあくまでも自身で行うことに固執する。まさにできるようになりたいと夢中になって繰り返す様は偶発位相からの脱出そのものである。

歩く姿を見ると安定感はまだひとつ、ちょっとした障害物でもつまずいたり尻餅をついたりなど、大人の完成された歩行のフォームからすると未だぎこちなさは診えるが、この段階で「形態化位相」に近づく。そして失敗を繰り返しながら安定性を増し同時に必要な筋力を強化しながら「形態化位相」を形成する。

経過を振り返ってみると「原志向位相」から「探索位相」までは比較的短期間で経過するが、「形態化位相」からはかなりの時間が必要となる。これは歩行に必要な筋力の不足はもとより「歩行」運動について運動感（キネステーズ）の認識が浅く、

当然「コツ」の認識も浅いために乳幼児の運動特有の人的・物的環境とのかかわりのなかで対応するという形の学習形式をとることによるものと推測できる。

したがって「形態化位相」における通り抜けなければならない三つの形成位相「コツの危機克服」「修正への志向」「わざ幅への志向」についても認識することはないが「歩く」速さ・向きを変える、よけるなどの環境条件の多様化とともに時間をかけて獲得することになる。またさらに「自在位相」における感性・体感能力・心術としての自在力への志向性についても、日常性の運動であるためにこれも認識することはないまま繰り返すことで、この年代では次の「自在位相」に至らぬ場合が多いと思われる。

しかしながら、「歩行」の次の段階である「速く歩く」「走る」などへの運動の分化・変形等に対する欲求と意欲は十分に持っており、日常生活の中で次の段階へのステップとして経験を重ねることによって継続して学習し「自在位相」に限りなく近づきやがて到達することになる。

また、特殊な例として「歩行」のその後の習熟過程で、小中学生以降になって評定競技としての「スポーツ運動」である体操競技や新体操などに進み、また歩くこと自体を表現することが必要となるダンスやファッションモデルなど「表現運動」として行うなど、高度な「自在位相」に到達している例も数多くある。

こうしてみると乳幼児の運動発生においても、心身の発達の度合いの違いや環境による運動経験の差異など条件の違いはあっても、技の伝承のための基本的な動感形成位相の考え方を適用することに問題はないであろう。

しかし、ここで忘れてはならないことは、頼りない運動未熟児が少しずつ動き方を類化しながら「腹這いでの移動」から「つかまり立ち」、「つたわり歩き」、「独り歩き」に至る「直立二足歩行」という人間独特の運動発生に至る経過は、未だ日常的な運動形態としてひとりでの覚えるものとして認識されているが、人間としての養育環境の中で「這えば立て、立てば歩めの親心」といわれるように母親がわが子に人間の基本的運動形態の発生を願う運動文化の伝承の営みそのものである。¹³⁾そしてこの段階ではこの子どもにとっての優秀な指導者は母親である。

幼児の運動発生について

運動の習得プロセスとして浅岡は、次の3つのいずれかの経過による¹⁴⁾としている。

- ① 既得の運動を繰り返すなかで、新しい運動形態が偶然発生するという「偶発的分化」による発生。
- ② 自分の前にいる人の身振りや動作、気に入った行為の仕草などを自分に引き受けようとし新しい運動形態を獲得するという（見ることと真似ることが同時に生じる）「模倣」による運動の習得。

③すでに成立している感覚運動系の複合体の分解が行われ、新たな結合を意識的に構成することを通して新たな運動が形成される。「表象」に基づく運動の習得。

このうち③の「表象」に基づく習得については、自分自身の動感意識を確実に認識し、運動の分解と結合を意識的に構成するといった「運動構造」にかかわる内容が含まれることから、自己の動感を認識しどのように動いたらよいかという、検討が必要となる。従って知的発達が進んでいない幼児にとっては無理があり、これを幼児の運動発生に該当させて考えるのは無謀である。

一方、①の「偶発的分化」については、たとえば幼児の運動発達において「歩く」運動のなかで競い合い等によって速さを要求すると「走る」運動に変容し、目標を与えてグーパー跳びなどストライドの大きさを要求すると「跳ぶ」運動が現れてくる。従って日常の運動遊びの場面でも頻繁に現れることから、このプロセスを指導場面において意図的に設定することにより大きな効果が期待できる。しかしながらこのプロセスによる運動発生は類似図式（アナログン）に限られるので、異質の運動の発生を企図する場合は除外して検討されなければならない。

②の「模倣」については、乳幼児の運動と言語を取り入れ発達するための最初の過程で誰もが経験するメカニズムである。そして「模倣」はさらにその後の成人に至るまでの運動発生に寄与するものと考えられる。つまり、小学生になって新たな運動発生に向けて取り組む際にも、運動課題の認識については指導者の示範やうまくできる友人の演技、ビデオ映像等が示され、それを模倣することから始まる。この場合は乳幼児の、これまで見たことのない全く初めての他者の動きの感じを運動メロディーとしてまるごと知覚して取り入れる¹⁵⁾ 模倣とは若干の違いはあるにせよ、目前の像を運動メロディーとして取り入れ、参考にして学習を始めるといった意味では模倣の延長であると考えられる。そして、この学習の経過の中では③の「表象に基づく習得」も次第に関与してくると思われるが、模倣そのものの占める割合は薄れてきても模倣の恩恵は引き続き受けることになる。

模倣について

幼児の運動発生には模倣が重要な意味を持つことが明らかであることから模倣に関する研究者の著述をとりあげ検討したい。

誕生まもない新生児も、母親の顔を見つめ、母親の舌出しを模倣するといった研究もあるが、これは自分の意志で出したわけではない。

生後五カ月の中ごろになると母親の「バイバイ」の動作を自分の意志で手を振って模倣できるようになる。

模倣行動を推進する力としての「興味」の発達がその根底に存在する。ハントによれば自ら興味をもって行動する内発的動機づけは生後一年ごろまでが「再認の喜び」により、その後は「新奇なものに対する興味」へと発達する。¹⁶⁾

母親の身体が唯一の環界である乳児が「微笑みかけられて笑う」という現象は模倣の始まりである。その乳児にとって、自分の身体とそれ以外の者との区別はまだ存在していない。成長して、自己と他者の身体の区別ができるようになってからも、動物や人間の行為やしぐさを模倣する能力は、このような現象に由来している。

他者の運動はそれをただ見ているだけの者にも共感を誘発する。それによって、あたかも自分がその行為をしているかのように、他者の運動を理解することができる。他者の運動は私の身体によってとらえられ、これを自分の身体によって再現する可能性が生まれる。新たな運動を学習によって発生させる場合も、他者の運動に共感し、それを模倣する能力は大きな前提である。¹⁷⁾

子どもというのは人や動物の動きに鋭い観察をするものである。子どもは、対象物から離れて外側から見るのではない。そこでの観察は直ちに動きの中に入って共感し、すぐ模倣へと移っていく。だから、子どもに決定的な重要性を持っているのは、子どもはその周回における合目的な正しい姿勢や動きを見分けて、それを意識化するのではない。美しい姿勢や優美な動きを見分けて意識化していくのである。このようなことはきわめて大切なことなのであり、体験することや模倣することを意識化させないまま放置しておいてはならない。一緒に共感して動いたり、真似をしたりするなかで、動きを知覚し、同時に体験することは、子どもの理解力に応じて、意識的に指導されなければならない。¹⁸⁾

メルロ＝ポンティは動感身体を前提にして「模倣は一挙に把握できるのだ」として、いわば幼児は他者の動きの感じを動感メロディーとしてまるごと知覚し、しかもそれは対私的な運動意識ではなく「他者とともにある意識」に基づいて共感するからこそ模倣できるとしている。¹⁹⁾

こうしてみると、各研究者の表現の仕方に若干の差異はあるにしろ、共通して述べられている言語は「共感」である。従って模倣をする場合には、模倣される側との共感が大前提にあることがいえよう。また、メルロ＝ポンティは「共感」について「自己意識と他人意識との本式の区別ではなくむしろ自己と他者との未分化を前提にするもの」とし、またヴァロンは「自己意識と他者意識との分化が起こり始める時に出現してくる」として模倣は他人による籠絡であり、自己への他人の侵入であり、自分がその面前にいる人の身振りや動作、気に入った言葉行為のしぐさなどを、自分に引き受けようとする態度である。²⁰⁾ >としていることから明らかである。

8 また、ビューラー夫人は三歳以前においては、幼児が自分よりもずっと年の少ない幼児に強い関心を抱くことはきわめてまれだとし、それはおそらく、幼児が三歳までは自分自身のおかれた状況の外に出ることはないから、あるいは自分とまったく違った状況に置かれる人に関心を持てるほどに自分の状況の外に出ることはないからだとしている。²¹⁾

ローレンツは人間の運動模倣の生理学的機序はまだ何も解明されていないけれども、そのような模倣の実践知の源泉を解明するのは、現象学的方法が有効であるとし、

また積極的に利用されなければならないという。つまり、運動感覚能力での自己観察によると、何らかの特徴的な情況との関わりやそのときの表情を見たとき、まずもって自ら本源的にとらえたのは、見たものを真似ようとする始源衝動であるという。²²⁾

研究者の模倣に関する著述についても、生理学的機序に触れたものではなく、動感を主題として考察を試みる本論では、生理学的機序について触れる余裕がないので、ここでは模倣についての発達論的視点からもう少し検討してみたい。

人間は、生理的早産として非常に未成熟な段階で母親の胎内をはなれて世にだされるが、エリクソンは、人間のこころの最初の発達課題として、生後約一年間でなすべき「基本的信頼感」であるとしている。これは意識的なものではなく、無意識の中で将来の社会にあって「信頼」という心理的基礎が築かれる時期である。²³⁾としている。

乳児の毎日の生活は口唇の接触吸引活動によって社会（母親）と接触する。このとき授乳と抱っこによるスキンシップ、微笑によるアイコンタクトという適切な母性による対応がリビドー的エネルギーの活性化を導くことになる。そして遊び等他の生活の中でも同様に、母親は子どもの要求に速やかに対応すること、つまり、子どもにとって望み通りになるという「敏速かつ的確」²⁴⁾な養育環境すなわち質的に良好な母性的関係を通じて母子間の絆が形成され、「基本的信頼感」という最初の発達課題が達成され「愛着」を獲得することになる。この段階では未だ母子一体感のなかで母への全面的な信頼感が形成されるのである。そしてこの「母への全面的な信頼感」が形成されると「八ヶ月不安（人みしり不安）」によって母以外の者を認知し始める。

ラカンの「鏡像段階」によると、まだ客観的には自分の動きをコントロールすることができない「寄り辺ない」幼児が自分の身体の統一された姿を鏡の中に創造的な次元で見て大喜びすると言う。幼児は、自分の姿を鏡の中に見ることによって身体がまとまったもの、ゲシュタルトであることに気付くわけである。

そして、この胸像段階は主体の発達における自我形成に関わる出来事であるときみなし、およそ生後六ヶ月から十八ヶ月に生じ、幼児が鏡の中の自分の像を認め始める段階である。そして鏡の中の自分自身のこの認識は快感を伴っている。子どもは像に魅了され、その像をコントロールしたり、それと戯れようとする。²⁵⁾

ローレンツは「模倣という、伝統受け継ぎのもっとも単純で最も原始的な形式でさえも、模倣される人が模倣する人に何らかのやり方で≪畏敬の念を起こさせている≫ことを前提とする」とし、さらに「子どもの模倣は、ある模範に倣った生き方になり、人はこの模範と同一になったように感じ、さらに自らその模範の所有する文化の担い手——所有者としてと同様に——と感じる。²⁶⁾」と述べている。

フロイトは発達の初期に無意識の規制としての同一視が生じることを主張している。無意識のうちに対象と自己とを同一視しこの同一化したモデルから全体的かつ力動的に模倣するというのである。模倣と愛着とは相互に密接にかかわっており、緊密な状態であるとしている。²⁷⁾

ローレンツの「模範と同一になったように感じ、さらに自らその模範の所有する文

化の担い手と感ずる>という著述はフロイトの<対象と自己の同一視の概念>とほぼ同義であり、加えてラカンの鏡像段階における<鏡の中の自身の像に対して快感を伴う認識>が模倣の始まりであるといえよう。

このように最初は、自分自身の鏡の中の像との快感を伴っての戯れの繰り返し、やがて身近な他者との共感による「模倣」の行動へと発展していくと考えられる。がしかし、そこには「愛着」、「親和」、「共感」の感情を持てるようにすることが不可欠である。そして、この模倣が新たな運動の発生につながり発達していくと考えられる。

鏡に映る自己の身体の統一像は、社会関係における他者の知覚像と重なっている。他者が鏡の役割を果たすようになり、胸像自己は他者によって担われるようになる。これを鏡像的な私から社会的な私への向け換えという。この向け換えの結果胸像自己の統一性が有している価値は、そのまま他者の中へと疎外される。すなわち自己に帰属するはずの価値は他者によって掠め取られてしまうことになる。統一体としての私は他者の中へと吸収されて、そこでしか存在できなくなる。ここで生じるのは、一種のとらわれとしての同一化である。²⁸⁾

ここでいう他者の知覚像とは最初は母親であり、従って他者（母親）が自己の望み通りにならない場合は葛藤が起り、コントロールできなくなる。

二歳から四歳までのあいだに、子どもは自分が個であることに気付くようになり自己の独自性を試してみたい気持ちに駆られる。その後こうした気持ちはさらに発展し、自己主張へと育っていく。二歳児に見られる反抗は、自己を明確にし、主張したいという欲求のあらわれである。²⁹⁾

幼児は、母親や環境が信頼できるようになると、自分の行動は自分のものであるということを見出す。そして、自律感を主張し、自分の意思を実感する。³⁰⁾

この、「自律」が人間のこころの発達課題の第二段階である。³¹⁾ この課題を達成するために必要な母親の対応として、芽生え始めた「自己」を尊重し子どもの意志による行動（行為）を百パーセント認めて行動させることである。母親の意向で子どもの行動に制限を加えることは、子どもの自我を摘み取ることになり、子どもは母親の思い通りに行動するようになって「自律性」は獲得できなくなる。

そして、エリクソンによると心の発達の第三段階は「積極性」である。人間は四歳から七歳ごろに両親をモデルとしてエディプス葛藤を通して性同一性を獲得し、積極性を学ぶといわれている。一言で言うと心と体が一つになったということである。私が私であると言い切れることは即自信につながる。いわゆる世界・社会との親和性が生まれ、関与への情熱と安心を抱ける。³²⁾ この「積極性」の獲得には両親の相互の正しい関係と、父親の子どもに対する社会的対応が必要となる。

いづれにせよ、乳幼児にとって模倣する対象は、最初は身近な他人であり自分より年長者であることが条件の一つとなるであろう。

そして、乳幼児の運動発生についての成否は、日常運動系の運動の模倣による発生

と、習得した運動の偶発的分化の二つのプロセスを指導場面においていかに有効に行うことができるかにかかってくるであろう。

子どもの発達論的視点から見ると、模倣を効果的に行うためには、心の発達の第一の獲得課題である「基本的信頼感」の達成により模倣対象に対する「信頼性」、「親和」、「共感」の感情が効果的に生まれることが大切であり、指導的立場の教師は、子どものこうした感情の理解をもって対応することが必要となる。

そして、第二の獲得課題の「自律性」の達成により自己を認識しさらに第三の課題の達成により「積極性」が生まれることがより効果的である。従って心の発達を十分に理解し、加えて成功体験（できる喜び）による積極性を味わわせることを心がけることが望まれる。

運動発生についての母親の対応の仕方として「歩行」の発生まではこれまでも指摘されているが、幼児期の運動についても日常生活における母親の子どもに対する接し方も大いに影響があることを認識すべきである。具体的には母親は子どもの行動を全面的に肯定し誉めることによる動機づけ効果が重要であり、この観点での母親へのアドバイスは極めて効果的である。

乳幼児の運動指導

運動発生の激しい乳幼児期に身近でそれに関わりをもつ母親や保育士は、運動ゲシュタルトの形成位相に特段の関心を持ち、その発生分析と構造分析を行い、適正な運動形成を保証できるのでなければならない。³³⁾

子どもは、その運動遊びが気に入らなければそっぽを向いてしまう。従って、まずなじみの地平として動感志向性が息づいている状況を分析対象に取り上げなければならない。つまり、子どもの動感身体にとって居心地の良い場づくり、動きたくてしょうがない場づくりの地平構造が主題的に分析されることになる。³⁴⁾ そのためには子どもの新しい動き方が発生する原志向位相の分析に取りかかりかかることになる。従って、乳幼児の運動指導に関わるものは模倣を中心として捉え、次のような視点で、指導に当たることが望まれる。

1、先ず、子どもの「こころの発達」を十分に理解し、さらに一人ひとりの「こころとからだの発達状況」と「運動感（キネステーゼ）」を把握した上で、個に応じた対応が前提条件となる。

2、子どもの動感身体の発生地平は受動的発生を特徴にしていることから、感情的に嫌がらずに違和感なく関心を持つ、原志向位相（なじみの地平）の環境づくりが必要。

歩行に至る運動発達に見るように、子どもは「そうなりたい」という強い動機づけを持つことが、より積極的な学習意欲を生み出すことは明らかであり。従って、

そのための雰囲気作りを大切にします。

現代の子どもはテレビを中心とした映像と音楽に親しみながら生活をしていることから、リズムカルな運動や運動を誘発する音楽の使用も効果的である。

また、うまくできない子どもへの対応は非常に重要であり、興味を損なわぬよう心掛けねばならない。

- 3、師範をする場合は模倣をしやすいように、運動の中核となる特徴を大きさに示す動作をこころがける。
- 4、両親や兄弟に近づきたい願望から初めは日常性の運動に興味を持つが、ひと通り出来るようになると次は未知のものに挑戦することを志向し、非日常性の運動課題に惹かれるようになるので、変化にとんだ魅力的な運動課題の提供が必要。
- 5、子どもの興味は長続きしないことは言うまでもない。少し試みてうまくできない場合はすぐ拒否反応を示すことになる。年齢が低いほどこの傾向は強い。子どもに限らず誰にとっても同じだが、取り組みやすい類似図式（アナログン）をできるだけ多く与えることが重要。
- 6、運動課題の動感形成については「偶発位相」から「形態化位相」までは習得できる可能性は大きいですが、特に「キネステーズとコツ」の認識は困難と思われるので、目標は「形態化位相」に置き、「自在位相」にはこだわらない。

引用・参考文献

- 1) アドルフ・ポルトマン著、高木正孝訳「人間はどこまで動物か」岩波書店、1993、p.31-100.
- 2) 三木四郎「新しい体育授業の運動学」明和出版、2005、p.105.
- 3) クルト・マイネル著、金子明友訳「スポーツ運動学」大修館書店、1981、p.275-283.
- 4) 跡見順子『教育医事新聞』第213号、(株)教育医事新聞社、2002.
- 5) 金子明友「身体知の形成・上」明和出版、2005、p.2.
- 6) 三木四郎「教師のための運動学」(第4版)大修館書店、1999、p.17.
- 7) 荒井迪夫、周東和好「淑徳短期大学研究紀要」第42号、2003、p.20-29.
- 8) 三木四郎 前掲書2) p.14-20.
- 9) 金子明友「体育・保健科教育論」東信堂、1988、p.67.
- 10) 金子明友「第1回運動伝承研究会基調講演要旨」運動伝承研究会、2002、p.1.
- 11) 三木四郎 前掲書2) p.63.
- 12) 金子明友 前掲書5) p.64.
- 13) 金子明友「技の伝承」明和出版、2002、p.59.
- 14) 浅岡正雄「スポーツ運動学序説」不味堂、1999、p.212-214.

- 15) 金子明友 前掲書13) p.408.
- 16) 宮原英種, 宮原和子「人間発達論」ナカニシヤ出版, 2004, p.81.
- 17) 渡辺伸「運動学講義」大修館書店, 1990, p.125.
- 18) クルト・マイネル著, 金子明友編訳「動きの感性学」大修館書店, 1998, p.101.
- 19) 金子明友 前掲書5) p.353.
- 20) M.メルロ＝ポンティ著, 滝浦静雄訳「目と精神」みすず書房, 1973, p.176.
- 21) M.メルロ＝ポンティ 前掲書20) p.171.
- 22) 金子明友 前掲書13) p.53.
- 23) 馬場禮子, 永井徹共編「ライフサイクルの臨床心理学」培風館, 1999, p.8.
- 24) 道越羅漢「心的遺伝子論」大沢精神科学研究所, 2003, p.93.
- 25) ビチュ・ベンヴェヌート他著, 小出浩之他訳「ラカンの仕事」青土社, 1994, p.20.
- 26) コンラート・ローレンツ著, 谷口茂訳「鏡の背面」新思索社, 1996, p.351.
- 27) 内藤哲雄「無意図的模倣の発達社会心理学」ナカニシヤ出版, 2001, p.68.
- 28) 新宮一成「ラカンの精神分析」講談社, 1995, p.173.
- 29) バーバラ・M・ニューマン他, 福富譲訳「生涯発達心理学」川島書店, 1988, p.131.
- 30) H・W・メイヤ著, 大西誠一郎監訳「児童心理学三つの理論」黎明書房, 1976, p.47.
- 31) 馬場禮子, 永井徹共編 前掲書23) p.9.
- 32) 道越羅漢 前掲書24) p.93.
- 33) 金子明友 前掲書10) p.5.
- 34) 金子明友 前掲書5) p.199.