

## 体力問題に関する考察 —学力問題と小児看護の議論から—

伊藤数馬\* 大原美香\*\* 松尾晋典\* 若林紀乃\*\* 長沼貴美\*\* 時津 啓\*

### A Consideration about the problem of Physical competence —From Discussions of the Scholastic competence problem and the Children nursing—

Kazuma Ito, Mika Oohara, Shinsuke Matsuo, Sumino Wakabayashi,  
Takami Naganuma, Kei Tokitsu

This paper explores a viewpoint of children's physical competence. Traditionally, children's physical competence is evaluated based on the result of athletic ability. And, the trend analysis is performed. However, the evaluation of physical competence is improving on the site of healthy guidance in recent years. Concretely, it changes from a relative evaluation (the comparison with others') to an absolute evaluation (the focus on an individual physical competence).

The definition of scholastic competence is diverse. For example, compared during the reconstruction period World War II to the present, there is a difference of opinion of what scholastic competence is. In a word, it is necessary to pay attention to the context of the controversy that this idea possesses.

In the children nursing, children are called "Small patient" or "patient child".

From this view, this paper suggests that physical competence is not only analyzed, but it is a diversified in the structure of competence to consider individual of the child.

#### Key Words (キーワード)

Physical competence (体力), Scholastic competence (学力), Children nursing (小児看護), Pedagogy of Physical Education (体育科教育), Health (健康)

#### はじめに

子どもたちの体力に関する話題が近年取り上げられている。

体力に関して、文部科学省(旧文部省)は、昭和39(1964)年から児童・生徒の体力運動能力調査を毎年実施している。調査結果によれば、その全体的な傾向は次のようなものである<sup>1)</sup>。昭和39(1964)年の開始年度から昭和50(1975)年までは、体力の向上傾向が顕著であった。しかし、

昭和60(1985)年までは停滞傾向が続き、それ以降ほとんどの年齢段階で体力・運動能力ともに低下傾向が現れることになる。平成20(2008)年には、この種の調査で初めて「全員参加」が掲げられ、全国の小学5年と中学2年を対象に調査を実施した。

これまで参加率は、全国の国公立で7割程度であった。この「全員参加」が実現したのは、子どもの体力低下に歯止めをかけ、上昇に転ずるという目標を明記した平成18(2006)年のスポーツ

\*広島文化学園大学 社会情報学部 (Faculty of Social information Science, Hiroshima Bunka Gakuen University)

\*\*広島文化学園大学 看護学部 (Faculty of Nursing, Hiroshima Bunka Gakuen University)

振興基本計画改訂の流れが大きく影響している。この全国調査では、小学5年女子の約23%、中学2年女子の約31%が1週間の運動実施時間が1時間未満であるという深刻な運動離れを示した。さらに、朝食を食べる子ども・睡眠を十分にとっている子どもは、調査結果が良いという傾向が示され<sup>2)</sup>、体力と生活習慣との関連を強調する結果となった。ただ、ここ10年間の数値結果では、低下傾向から脱し、体力向上の兆しが確認できたとされ、子どもの体力低下に危機感を持って進めた地道な取り組みが功を奏してきたのではないかと分析がなされている。

脇田は、小学校における体力・運動能力調査の30年間（1964 - 1993年）にわたる全国データの推移を概観し、次のような興味深い見解を提示している。①形態の大型化（身長・体重の大型化、脚長の伸び、体脂肪率の増加）②運動能力の低下（筋力、柔軟性、持久力）を認め、形態が大型化しているにも関わらず運動能力がそれに伴っていないこと、また基礎的な体力要素を全身的な運動に変換し、統合する力が低下していることを指摘している<sup>3)</sup>。

さらに、中央教育審議会「子どもの体力向上のための総合的な方策について」（答申）に目を向けよう。この答申は、児童期後期以降で部活動への所属の如何による日常的な実施頻度および実施時間の高低によって体力差が拡大すること、さらに特に持久力において「運動する者-しない者」の間で体力の「二極化」なる現象が現れていることを報告している<sup>4)</sup>。

中村は、今日の子どもの体力から見えてくるものとして、転倒による怪我の増加、運動不足による肥満傾向にある子どもの増大、高血圧症・糖尿病といった生活習慣病に罹患している子どもの増加など、体力低下と共に子どものからだに様々な問題が生じていると指摘している<sup>5)</sup>。体力が低下した原因として、基本的動作の未習得・未発達、運動量の減少等を挙げている。運動量に関して言えば、昭和40年代の小学生の1日の平均歩数は約27000歩だったのに対し、今日では約10000歩、

つまり半分以下に減少していると報告されている<sup>6)</sup>。これらが怪我の増加や生活習慣病、活動的な子どもと非活動的な子どもとの「二極化」を引き起こしているとも指摘している。

このように、先行研究では体力・運動能力調査の結果を基に子どもたちの体力を評価し、傾向分析がなされている。しかしながら、テスト結果から得られる体力像は、果たして体力の全体像を反映しているのだろうか。というのも、そもそも体力とは、より複雑で多面的なものであるように考えるからだ。その証拠に、近年の健康指導の現場においても、他者の体力数値との比較による相対的評価よりも、個人の体力数値がどれだけ向上するかという絶対的評価で体力を捉えていると考える動向が顕著に見られる。たとえば、平均心拍数から導出される適度な運動強度というのは、人によって異なる。運動経験の豊富な人とそうでない人が同じ運動をすることは、決して合理的ではないだろう。各個人の体力に適した運動強度を設定することが求められている。

では、体力は果たしてどのように考えるべきであろうか。ここでは「学力問題」「小児看護」といった異なる分野の視点を加味することにより、体力問題をより多角的に考えてみたい。

## 1. 戦後の学力論争

教育学者の汐見稔幸は、戦後わが国には4回の学力論争があったと指摘している<sup>7)</sup>。1回目は終戦後すぐである。新憲法と教育基本法が成立し、経験主義教育が隆盛した時代である。ここでは、「本当に経験主義の教育で子どもの学力は担保されるのか」と問われた。2回目は、高度経済成長の始まる1960年代である。中学2年生、3年生を対象に、全国一斉の学力テストが実施された。たった一回のテストで生徒の将来が決定される、あるいは学校間、クラス間の学力差が顕在化されることが問題点として指摘された。教育の本質が歪曲されてしまうというわけである。

3回目は、教育学者の藤岡信勝が坂元忠芳の学

力論を批判したことに始まる<sup>8)</sup>。坂元は、大学生でも鳥の絵を描かせたら、2本ではなく4本足を描いてしまう。また農村の子どもでも麦と稲の区別がつかないという現状を問題にした。坂元は、この現状をつぎのように分析した。子どもたちが世界を認識していく際の精神的、身体的土壌が脆弱化しているからである、と。それに対して、藤岡は次のように反論する。子どもが4本足の鳥を描くのは生活の問題ではない、教育の問題である。単に、彼らは教えられていないのである。そして、21世紀に入り4回目の学力論争が始まる。大学関係者による著書『点数ができない大学生』が話題となり<sup>9)</sup>、大学生の学力低下が問題となる。この問題は、子どもの学習時間の減少や階層と学力の関係へ、さらには1980年代以降継続されていた「ゆとり教育」の問題へと発展した。

汐見の整理を長々と引用してきたのには理由がある。それは、私たちが日常的に使用する「学力」という言葉は、それを概念と捉えると、その定義は年代によって異なっていることを例示するためである。たとえば、敗戦直後と現在では「学力とはなにか」に対する答えは異なっている。つまり、私たちは、それぞれの学力論争が有するコンテキストに注目する必要がある。汐見の整理にしたがい、順次見ていくと、およそ次のようにいうことができる。1回目は経験主義教育との関係である。2回目は裁判にも発展した学力テストをめぐるもので、政治との関連である。3回目は今井康雄が<生活>派と<科学>派の論争と位置づけているように<sup>10)</sup>、子どもの日常生活と教育の科学性がその争点になる。そして4回目は「ゆとり教育」との関係である。このようにそれぞれの論争は、異なったコンテキストで学力を問題にしていることがわかる。では、なぜ学力は異なったコンテキストで問われるのだろうか。

この問題を解く鍵も、汐見の主張に見出すことができる。汐見によれば、学力論争は、日本が大きく様変わりする過渡期に起こっているという<sup>11)</sup>。彼は、学力論争が生起する時代背景に注目するのである。1回目は、戦後復興が一段落し、本格的

な独立、平和、生活の向上がテーマとなった。これからの新たな時代に必要な能力が問われたのだろう。2回目は、農業社会から工業社会への移行期間にあたる。工業社会に適応した能力開発が叫ばれ、学校教育へその期待が託されることになる。つまり、社会的要請として能力の開発が求められた。その際も、「必要な能力とは何か」という根本的な問いが生じるのは当然だろう。3回目は、さらに進んで、工業社会から脱工業社会、いけば消費社会、情報社会、国際社会への移行時期に相当する。これまでの記憶中心の学力が見直しを迫られ、記憶を競い合うことの意味が問い直されたといえる。そうするならば、必然的に「このような時代にいかなる能力が必要か」が問われることになる。

しかし残念ながら、汐見の考察は1回目から3回目までに比べて、4回目の生じた時代背景を特定できていない。もちろんこのことは当然といえば当然である。なぜなら、汐見がこの論考を公表したのが2001年だからである。学力論争が年代によって異なるコンテキストをもっているとするならば、汐見の論考は、残念ながら4回目の論争の根源を特定するには早すぎたのである。

## 2. 4回目の学力論争の根源

先述したように第4回目は「ゆとり教育」との関連で議論されることが多い。現在、「ゆとり教育」に対しては多くの批判がされている。しかしながら、そもそも「ゆとり教育」とは、第3回目の脱工業社会が求める学力といえなくもない。たとえば、「ゆとり教育」の推進者であった元文部科学省官僚の寺脇研の次のような言葉に注目しよう。

「ゆとり教育」へ向けた教育改革は、少子高齢化、情報化社会、科学の進歩、グローバル化を見越した改革であった。そのためにも、画一教育から脱却し、個性重視が必要だった<sup>12)</sup>。たとえば、子どもたちは国際競争社会を生きなくてはならない。そのなかで自己主張や議論が下手では話にならない。自分の考えを論理的に展開する能力に劣

ると困るというわけである。そのためにも、表面的な知識詰め込みをやめて、「考える力」や「表現する力」が必要なのである<sup>13)</sup>。つまり、「ゆとり教育」は、「画一教育からの個性教育へ」という流れに位置づけるのである。

このことは、教育学者の本田由紀が指摘する近代型能力とポスト近代型能力という整理を参考にすれば、さらにわかりやすくなる。本田の整理は、以下のとおりである<sup>14)</sup>。

近代型能力	ポスト近代型能力
基礎学力 標準性 知識量、知的操作の速度 共通尺度で比較可能 順応性 協調性、同質性	生きる力 多様性・新奇性 意欲、創造性 個性・個性 能動性 ネットワーク形成力、 交渉力

図1 「近代型能力」と「ポスト近代型能力」の特徴の比較対照

本田の整理にしたがうならば、私たちが4回目の学力論争で経験したのは、「近代型能力からポスト近代型能力へ」の移行なのである。そして本田はまさにこのポスト近代型能力こそ問われるべきという。本田によれば、近代型能力は相当の部分「努力」によって向上する部分が多い。受験勉強に代表される知識の暗記、公式や文法規則の適用、計算の習熟などは、時間をかけて、効率的に自らの頭脳に定着させることが重要なのである。それに対して、ポスト近代型能力は、努力やノウハウが馴染まない。さらに重要なことは、個々人の生来の資質か、あるいは成長する過程における日常的持続的な環境によって決まってしまうことである。なぜなら、これらは個々人の人格や感情、身体と一体化した性格を有しているからである。もちろん、4回目の議論の多くは「ゆとり教育」によって学力が低下したというシンプルなものである。しかしながら、私たちは、これまでの考察を通して、この論争の根源にたどり着いたことになる。私たちはもはや勉強だけを評価される「時

代」を生きていない。意欲や創造性、柔軟な対人関係能力までも求められるのである。それは、まるで社会が個人を裸にして、その「むき出しの生」までもを活用しているようにすら思える<sup>15)</sup>。敷衍すれば、「ゆとり教育」は、評価対象を人間の「生」にまで拡大したのである。つまり、今回の学力論争には、「生」の管理を問題にする「管理社会」<sup>16)</sup>や生来の環境で能力が規定される「階層社会」<sup>17)</sup>の問題が横たわっている。つまり、今回の論争も、「管理社会」や「階層社会」と呼ばれる「時代」だからこそ、学力が問われているのである。そこで次の課題は、ここで「時代」と呼んだ内実を明確にすることであろう。あるいは次のように言い換えることができる。学力を変えるのはだれか。

### 3. 学力を変えるのはだれか

次のようなエピソードから考察を始めたい。上野健爾（京都大学理学部教授）は、著書『学力があふない』のなかで大学の定期試験後になされる学生との会話を紹介している<sup>18)</sup>。

学生「試験を受けただけ成績がついていません」

上野「それは不合格だったからと思うが、試験はできたの？」

学生「五問中三問書きました」

上野「書いたのは結構だけれども、正しい答えを書いたの？」

学生「さー・・・」

上野によれば、これまでこのような会話を交わす学生は合否の狭間にいる学生がほとんどだった。つまり、上野自身が合否を何日も迷った末に、不合格にした学生が評価への異議を申し立てたのである。しかしながら、近年上野のもとを訪れる学生は、そうでもない。「本当に理解しているのだろうか」と疑いたくなる学生に限って、上野の元を訪れる。ちなみに、上野はこのような会話を20名以上の学生と交わしたというから驚く。

社会学者の大澤真幸は、このエピソードを次の

ように解釈する。「学生は解答しているとき、それが『正しいかどうか』ということについて確信をまったく、もっていないことになる。この事実、学校でのそれまでの学習の過程で、学生が、『わかった!』という感覚を『内面化』していないということを含意しているだろう」と<sup>19)</sup>。つまり、「わかっていないことがわからない」のである。実はこの後、大澤は「わかった!」という感覚がなくなった根源を電子メディアに求め、考察を進める。しかし、本節の目的は、あくまで学力問題の考察にある。本節で大澤の考察に注目するのは、彼がその考察過程で「わかった!」という感覚が生起する構造を明らかにするからである。

大澤の結論はこうである。「わかる」ということは、自身の行為の妥当性を承認／否認しうる他者の視点を、わがものにできているということである。だから、視点の分裂が鍵を握ることになる。自身の行為に対して、超越論的な視線を浴びせる他者が、自己自身によって内的に想定されなくてはならない。敷衍すれば、一方で自己自身の固有性が、自己自身の内発的な感覚や欲望が、保持されなくてはならない。他方で、それに対して、超越的な外在性を保つ他者の視点が、内化されなくてはならない<sup>20)</sup>。あえて言えば、私たちは自己と他者の視点を往復し、他者の視点をわがものにしたとき、あの「わかった!」という感覚を味わうのである。

本節冒頭に述べた、上野の元へクレームに訪れる学生は、他者の視点をわがものにできていないのである。もちろん、ここでいう他者の視点とは具体的な他者ではない。妥当性の有無を私たちへ下す他者、大澤の言葉で言えば「第三者の審級」である。そして、第1節から第2節で確認してきた「学力の変化」は、「時代」によって妥当性が変化したことを意味している。ある時は妥当だったこと（勉強ができる）が、ある時は妥当ではないのである（たとえば、+αで求められるコミュニケーション能力）。つまり、学力に変化をもたらしたのは、「第三者の審級」なのである。このことは教育学者の宇佐美寛の次のような言葉が象

徴している<sup>21)</sup>。「『学力とは何か』という問いは無意味である。『何を学力と呼びたいか』という問いが意味があるだけである」。学力とは実態のあるものではない。むしろ、「第三者の審級」を通して、具体的には「何を学力と呼びたいか」を上書きすることで、構築されているのではなからうか。さらに、私たちは、このような学力を含めた能力の構築性を日常に求めることができる。その典型が病気の子どものいかにとらえるかという小児看護の世界に求めることができる。

#### 4. 小児看護の誕生

子どもの健やかな成長発達、医療・看護（保健）のみではなく、教育・福祉という3本柱によって支えられている<sup>22)</sup>。しかしながら、子どもの成長・発達における重要な課題の多くは、教育や福祉の側面に向けられて取り扱われてきた<sup>23)</sup>。子どもの健全育成の主たる施策は、「学校教育法」や「児童福祉法」で謳われ、全人的発達が求められたにもかかわらず<sup>24)</sup>、大人中心であった医療・看護において子どもは単なる保護の客体<sup>25)</sup>でしかなかったのである<sup>26)</sup>。つまり、子どもは「小さな患者」であり、子ども独自の世界観を有した「患者としての子ども」ではなかった。

たとえば、このことは、わが国の医療において大人と子どもが分離され<sup>27)</sup>、子どもだけを対象とする小児科学が独立したのは明治期である<sup>28)</sup>ことから明らかである。さらに、わが国で初めて小児専門病院が設立されたのは、1965年（昭和40年）である<sup>29)</sup>との事実は、いかに「子ども＝小さな患者」という定式が小児看護を支配していたのかを物語っている。子どもは医療の主体としては捉えられず、あくまで保護の対象、つまり客体であったといえるだろう。

その後、わが国の小児医療は、急速に進歩・発展を遂げ、それに伴って子どもの疾病構造の変化<sup>30)</sup>、乳児死亡率は世界最低を維持<sup>31)</sup>してきた。そして、治療不可能な疾患で子どもが亡くなることもまれな状況となってきた。しかしながら、小

児看護は、小児医療の発展に必ずしも並行するかたちで発展したわけではない<sup>32)</sup>。その証拠に、小児看護が、専門分化したのはごく最近のことである<sup>33)</sup>。小児看護は、1948年(昭和23年)「保健婦助産婦看護婦法」の制定により、「小児看護及び看護法」として独立した教科となったが、医学の体系に従属した位置付けのままであった<sup>34)</sup>。その後、1967年(昭和42年)に初めて行われた看護教育課程の一部改革により、小児看護は独立した「小児看護学」と改定され、従来の疾病を中心とした治療や処置とその介助だけではなく、あらゆる健康レベルの子どもとその家族が小児看護の対象となった。そして、ようやく子どもを医療・看護の主体者として尊重し、子どもの最善の利益のもとアドボケート(子どもの権利の擁護者)<sup>35)</sup>としての実践が求められるようになったのである。すなわち、ここではじめて「子ども=小さな患者」という定式をこえて、子どもは権利主体として看做されるようになるのである。

##### 5. 固有名をもった子どもへの眼差し

現在、複雑・多様化する社会や価値観のなかで、子どもの健全育成に関わる問題が様々な領域や立場から提起されている。小児医療・看護では、慢性疾患や肥満の子どもの増加、障害のある子どもの重症化、育児不安の増強と子どもへの虐待の急増などの問題が注目されている<sup>36)</sup>。このような問題の顕在化に伴って小児看護は、次のような課題を突きつけられている。たとえば、肥満の子どもが行う運動を考えてみよう。まずは、子どもに運動をさせられているという意識を持たせない<sup>37)</sup>ことや運動が単に体重を減らすだけの目的にならない<sup>38)</sup>ことが大切である。そのためには、子どもの運動療法が一律的な指導ではなく、子ども一人ひとりの運動に対する準備性を評価したものの<sup>39)</sup>である必要がある。つまりハードな運動で特別なプログラムというよりも、むしろ戸外で遊ぶことを基本として、鬼ごっこ、自転車乗り、なわとび、ボール遊びなど日常の遊びや活動を利用

して、一人ひとりの子ども自身が運動自体を楽しめることが重要なのである。その遊びや活動の中で、子どもが、成功して感動するといった体験をすることが重要である<sup>40)</sup>。子ども一人ひとりが「できた」という自分の力を肯定できた経験が意欲の土台となり、継続的に運動に取り組んでいく力となる<sup>41)</sup>。小児看護では、現在子どもの理解と療育をも包括した<sup>42)</sup>、多様化する健康問題への対応が求められているのである。このように考えるならば、私たちは「患者としての子ども」という認識だけではなく、むしろ、「固有名」をもった存在として、子どもを見る必要があるといえよう。

なるほど確かに、私たちは、一方で子どもという存在は家庭で養育され、学校や地域社会の生活の中で家族を含めた様々な人々との関わりを通して、成長・発達をとげていくという美辞麗句を並べたがる。それは、子どもがどのような健康レベルであっても、同様であるともいうだろう。しかしながら、医療を受ける子どもは「子ども」とあると同時に「患者」でもあると看做されてきた。誤解を恐れず言えば、むしろ「患者としての子ども」は、私たちの子どもへの眼差しを支配していた。たとえば、病院で遭遇したパジャマを着た子どもへの私たちの眼差しを想起しよう。私たちの「がんばれ」との眼差しそれ自体が、子どもが、患者生活の中でさまざまな制限を受けるのは当然であるとの帰結を生み出してはいないだろうか。しかしながら、そのような眼差しに起因して、医療を受ける子どもには、特有な問題を生じ、成長・発達する過程において好ましくない影響を及ぼされたことも事実である<sup>43)</sup>。むしろ、私たちが病院で向けるその眼差しが、小児医療を受ける子どもの「固有名」が排除しているのかもしれないのである。

子どもは、どのような健康レベルにあっても、「その子らしく」過ごしている。つまり、「固有名をもった子ども」として、承認することこそ、必要なのである。なぜなら、この承認は、子どもの心理的安定や生活意欲を向上させ、治療効果の向上をもたらす<sup>44)</sup>からである。具体的には、医療

や看護場面で、子ども自らが考え、選択するという主体性を確保し、子どもの療養行動への意識を高めるはずである。私たちは「患者としての子ども」をこえて、「固有名をもった子ども」へと眼差しを変える必要がある。そうすることではじめて、私たちは、「患者」への対応ではなく、「固有名をもった個人」への対応が可能となる。そして、このことこそ、子どもの能力を一般化するのではなく、むしろ個別化することになるだろう。「がんばれ」に裏打ちされた「患者への眼差し」からは、子ども自らの個別性は排除され、体力テスト同様に、能力の一般化を誘発するだけなのである。

山中は、「その場限りの可視的な評価だけではなく、子どもの生きる力（内的意欲）を尊重したい」<sup>45)</sup>と述べる。子どもが、自分の健康問題に向き合い、自立に向けた行動の過程こそ、子どもの自信を育み、さまざまな問題に対しての建設的かつ効果的な対処能力を培っていく<sup>46)</sup>と。「固有名をもった子ども」への眼差しは、個別具体的な子どもの将来を見据え、あらゆる健康レベルの子どもへの代替不可能な固有性を担保するはずである。この眼差しこそ、個人の生命力や活力を十分に発揮させる可能性であろう。そして同時にこの眼差しを基軸に形成される能力の認識は、「固有名」を有した多様かつ複合的なものになるにちがいない。

### おわりに

体力・運動能力調査の結果を基に子どもたちの体力を評価し、傾向分析がなされているが、近年の健康指導の現場においては、他者の体力数値との比較による相対的評価よりも、個人の体力数値がどれだけ向上するかという絶対的評価で体力を捉えていると考える動向が顕著に見られている。

学力問題では、私たちが日常的に使用する「学力」という言葉は、それを概念と捉えたと、その定義は年代によって異なり、例えば、敗戦直後と現在では「学力とはなにか」に対する答えは異なる。つまり、それぞれの学力論争が有するコンテ

キストに注目する必要がある。また、学力論争が生起する時代背景に注目する。『学力とは何か』という問いは無意味であり、『何を学力と呼びたいか』という問いが意味がある。

小児看護では、子どもは「小さな患者」であり、子ども独自の世界観を有した「患者としての子ども」ではなかったとされる。現在、子どもの理解と療育をも包括した、多様化する健康問題への対応が求められ、「患者としての子ども」という認識だけではなく、むしろ、「固有名」をもった存在として、子どもを見る必要があるといえる。

私たちは、これまで体力を実態のある所与の能力と看做してきた。たとえば、100メートル走であれば、12秒よりも11秒で走ることを求めてきた。さらに、懸垂であれば、10回よりも11回できることを「よいこと」としてきたのである。しかしながら、このような常識に、1つの価値判断が含まれていることを看過することはできない。なぜなら、学力の変化、小児看護からの考察が示唆しているように、体力とは根本的に時代や場所といった体力を取り巻く条件、あるいはコンテキストに左右されるからである。もっといえば、時代や場所によって相対化される能力・適性(competence)にすぎない。

なるほど確かに、競技スポーツにとって「より早く、より強く」という価値判断は不可欠だろう。そして、この判断に基づく体育科授業が私たちの日常生活を支え、健康を支えてきたことも事実である。事実、私たちは日常生活を送るには、競技スポーツが求める体力が必要なのである。しかしながら、このような言辞の中にも、すでに特定の価値判断が入り込んでいる。あえていえば、それは「競技スポーツをすること」から「日常生活」を眺めているのである。その証拠に、中には競技スポーツをしない時代も存在したし、日常生活を基軸に体力を考えている地域も存在するのである。

第3節でふれた宇佐美寛の言葉を借用しながらいえば、「体力とは何か」という問いは無意味である。「何を体力と呼びたいか」という問いが意

味があるだけである。その証拠に、小児看護で触れた肥満の子どもにとって「よし」とされる体力と競技スポーツで「よし」とされる体力は異なるはずである。このように考えるならば、問うべきはテスト結果の分析から導き出される傾向だけではないだろう。むしろ、「いかなる場面で、いかなる体力が必要とされているのか」という体力が問われる文脈であるにちがいない。この問いによって、私たちは、多角的、構成的な体力を把握することが可能となるだろう。そして、より緻密に計画された体育科教育の実践が実施できるのではなかろうか。

- 1) 中央教育審議会, 2002, 子どもの体力向上のための総合的な方策について (答申).
- 2) 文部科学省, 2009, 平成 20 年度全国体力・運動能力, 運動習慣等調査結果について【概要版】.
- 3) 脇田裕久, 1996, 今, 子どもの体力はこんなに低下している, 体育の科学, 46, 286-291.
- 4) 中央教育審議会, 2002, 子どもの体力向上のための総合的な方策について (答申).
- 5) 中村和彦, 2009, 子どもの体力低下から見えてくるもの, 体力科学, 58(1).
- 6) 中村和彦, 2009, 危機がつる『子どものからだ』, Benesse 教育研究開発センター, [http://benesse.jp/berd/berd2010/feature/feature05/nakamura\\_01.html](http://benesse.jp/berd/berd2010/feature/feature05/nakamura_01.html)
- 7) 汐見稔幸, 2006 (1st.edition 2001), 「学力」を超える, 山内乾史他編, 『リーディングス日本の教育と社会① 学力問題・ゆとり教育』, 日本図書センター, 69-70. なお, 今井康雄は戦後の学力論争を「二つの波—終戦後と冷戦後」と分類している (今井康雄, 2008, 「学力」をどう捉えるか, 田中智志編『グローバルな学びへ』東信堂, 109ff). 本稿では「学力の変化」に注目するため, より細かく分類している汐見の分類を採用した.
- 8) 坂元と藤岡の学力論争についての詳細は以下を参照. 坂元忠芳, 1973, 能力と学力——「わかる」ことについての覚書, 『国民教育』, 第 15 号, 2-25. 坂元忠芳, 1976, 今日の学力論争の理論的前提をめぐって——鈴木・藤岡論文への反論 (上), 『科学と思想』, 第 20 号, 83-105. 坂元忠芳, 1976, 今日の学力論争の理論的前提をめぐって——鈴木・藤岡論文への反論 (下), 『科学と思想』, 第 20 号, 168-187. 藤岡信勝, 1975, 「わかる力」は学力か——学力論をめぐる態度主義批判, 『現代教育科学』, 第 216 号, 24-42. さらに, 佐伯胖もこの論争には参加している. とりわけ以下を参照 (佐伯胖, 1982, 学力と思考 (教育学大全集 第 16 卷, 第一法規, 18ff).
- 9) 西村和雄他編, 1999, 分数ができない大学生, 東洋経済新報社.
- 10) 今井康雄, 「『学力』をどう捉えるか」, 122ff.
- 11) 汐見稔幸, 「学力」を超える, 71-72.
- 12) 寺脇研他, 2008, ゆとり教育は間違っていたのか, 宮台真司他, 『教育をめぐる虚構と真実』, 春秋社 /
- 13) 寺脇研, 2006, なぜ, 今「ゆとり教育」なのか, 山内乾史他編, 『リーディングス日本の教育と社会① 学力問題・ゆとり教育』, 日本図書センター, 31.
- 14) 本田由紀, 2005, 多元化する「能力」と日本社会—ハイパー・メリトクラシー化のなかで, NTT 出版, 22.
- 15) 同上, 32.
- 16) この点は以下に詳しい (東浩紀他, 2003, 『自由を考える—9・11以降の現代思想』, 日本放送協会出版, 31ff).
- 17) 荻谷剛彦, 2008, 『学力と階層』, 朝日新聞出版, 12ff.
- 18) 上野健爾, 2001, 「学力低下とは何か」, 大野晋他, 『学力があぶない』, 岩波書店, 52.
- 19) 大澤真幸, 2003, 「身体メディア化=植民地化」, 教育哲学会 46 回大会シンポジウム配布資料, 1.
- 20) 同上, 4-5.
- 21) 宇佐美寛, 1978, 『授業にとって「理論」とは何か』, 明治図書, 139.
- 22) 片田範子, 2001, 「第 1 章 小児看護学概論 3 医療・福祉・教育との関係と子どもの健康」, 吉田時子他監修『標準看護学講座 29 巻 小児看護学』, 金原出版, 6.



- 23) 大原美香, 2008, わが国の小児看護領域における子ども観の変遷～子どもの健全育成に向けた小児看護領域が果たす役割の検討～, 平成20年度呉大学大学院看護学研究科看護学専攻修士課程修士論文, 10.
- 24) 大原美香, 2008, わが国の小児看護領域における子ども観の変遷～子どもの健全育成に向けた小児看護領域が果たす役割の検討～, 平成20年度呉大学大学院看護学研究科看護学専攻修士課程修士論文, 7.
- 25) 栃木県弁護士会「医療における子どもの人権を考えるシンポジウム」実行委員会編, 2007, 医療における子どもの人権, 明石書店, 146.
- 26) 大原美香, 2008, わが国の小児看護領域における子ども観の変遷～子どもの健全育成に向けた小児看護領域が果たす役割の検討～, 平成20年度呉大学大学院看護学研究科看護学専攻修士課程修士論文, 39.
- 27) 大原美香, 2008, わが国の小児看護領域における子ども観の変遷～子どもの健全育成に向けた小児看護領域が果たす役割の検討～, 平成20年度呉大学大学院看護学研究科看護学専攻修士課程修士論文, 14.
- 28) 大原美香, 2008, わが国の小児看護領域における子ども観の変遷～子どもの健全育成に向けた小児看護領域が果たす役割の検討～, 平成20年度呉大学大学院看護学研究科看護学専攻修士課程修士論文, 37.
- 29) 大原美香, 2008, わが国の小児看護領域における子ども観の変遷～子どもの健全育成に向けた小児看護領域が果たす役割の検討～, 平成20年度呉大学大学院看護学研究科看護学専攻修士課程修士論文, 14.
- 30) 中野綾美編, 2006, ナーシング・グラフィカ 28 小児看護学－小児の発達と看護, MC メディカ出版, 9.
- 31) 山中久美子, 2002, 「I 小児看護学の概要 4 小児看護の変遷」, 氏家幸子監修, 『母子看護学 小児看護学』, 廣川書店, 11.
- 32) 大原美香, 2008, わが国の小児看護領域における子ども観の変遷～子どもの健全育成に向けた小児看護領域が果たす役割の検討～, 平成20年度呉大学大学院看護学研究科看護学専攻修士課程修士論文, 13.
- 33) 大原美香, 2008, わが国の小児看護領域における子ども観の変遷～子どもの健全育成に向けた小児看護領域が果たす役割の検討～, 平成20年度呉大学大学院看護学研究科看護学専攻修士課程修士論文, 13.
- 34) 大原美香, 2008, わが国の小児看護領域における子ども観の変遷～子どもの健全育成に向けた小児看護領域が果たす役割の検討～, 平成20年度呉大学大学院看護学研究科看護学専攻修士課程修士論文, 15.
- 35) 中野綾美編, 2006, ナーシング・グラフィカ 28 小児看護学－小児の発達と看護, MC メディカ出版, 4.
- 36) 山中久美子, 2002, 「I 小児看護学の概要 4 小児看護の変遷」, 氏家幸子監修, 『母子看護学 小児看護学』, 廣川書店, 11.
- 37) 渡邊恒一, 2008, 子どもの肥満とスポーツ教室, チャイルドヘルス, 11(2), 31.
- 38) 富樫健二, 2008, 「メタボリックシンドロームへはどのように介入するか 2) 運動療法の基本」, 大関武彦他編『小児のメタボリックシンドローム』, 診断と治療, 72.
- 39) 原光彦, 2006, 「運動療法の考え方と実際」, 『小児の生活習慣病 最新の治療とケアの実際』, 小児看護 29(6), 708.
- 40) 原光彦, 2006, 「運動療法の考え方と実際」, 『小児の生活習慣病 最新の治療とケアの実際』, 小児看護 29(6), 711.
- 41) 渡邊恒一, 2008, 子どもの肥満とスポーツ教室, チャイルドヘルス, 11(2), 32.
- 42) 増子孝徳, 2008, 「医療を受ける子どもと「子どもの権利」「患者の権利」」, 『プレパレーション実践集』, 小児看護, 31(5), 548.
- 43) 西牧謙吾他, 2007, 「病気の子どもの学校教育と教師による教育支援の仕組み・活用法」, 『病気の子どもの学校教育と学校生活の支援』, 小児看

- 護, 30(11), 1542.
- 44) 濱中喜代, 2007, 「臨床看護と学校教育①入院中の支援」, 『病気の子ども学校教育と学校生活の支援』, 小児看護, 30(11), 1512.
- 45) 山中久美子, 2002, 「I 小児看護学の概要 4 小児看護の変遷」, 氏家幸子監修, 『母子看護学 小児看護学』, 廣川書店, 8.
- 46) 吉川由希子他, 2007, 「セルフケア・ライフスキルの向上をはかる小児看護」, 『病気の子ども学校教育と学校生活の支援』, 小児看護, 30(11), 1586.