日本体育・スポーツ哲学会第40回大会「シンポジウム」報告
(2018. 9. 2 於／山梨大学)

学校体育で育てる身体を考える (2年目)¹

—他者とつながることができる身体の姿—

司会進行：高 橋 徹 (仙台大学)²
提案兼シンポジスト：中 澤 雄 飛 (帝京大学)
シンポジスト：田 中 愛 (武蔵大学)
陳 洋 明 (大阪体育大学)
コメンテーター：奥 井 遼 (同志社大学)

1. 提案趣旨

高橋 徹 (仙台大学)

体育・スポーツ哲学の研究領域では「身体」を対象にした研究が数多く行われてきた。そこでの議論の内容は、人間の身体に秘められた多様な可能性の解明や、その可能性を導き出すための教育の在り方への論究、あるいは人間の身体の新たな見方としての身体観の明示など多岐にわたる。本シンポジウムの課題は、このように研究の方向性が多岐にわたる「身体」に関するテーマを敢えて「学校体育」という枠組みで囲うことにより、学校体育で育てようとする子どもの身体を考えてみるという試みである。それはすなわち、学校教育の中で行われている「体育」を「身体教育」として捉えることで、その「身体教育」が対象とする「身体」という言葉に含意される内容を改めて問い直すという課題でもある。

1年目にあたる昨年度は、「学校教育の原則と体育の役割」と題し、深澤浩洋先生（筑波大

学）、佐々木究先生（山形大学）、森田啓先生（千葉工業大学）の3名に登壇して頂いた。議論の中でも特に問題とされたのは、ここ数十年の学校教育を取り巻く「教育改革」の動きに対して、身体教育としての体育が果たす役割とは何か？という課題である。議論を通して、教育改革の流れの中で、新自由主義（＝政府部門の縮小や市場競争の導入による経済社会の効率化や活性化をめざす一連の動きにつながる運動）が学校教育にも影響し、学校選択制や習熟度別学習、教員の能力判定、観点別評価の導入などにつながっていることが問題視された。

さて、こうした競争原理に基づく一連の教育改革がもたらした問題の一つには、分断・格差の招来を挙げることができる。親の収入格差が子どもの身体活動やスポーツ活動の提供機会の差につながり、体格や運動能力も含めた身体格差へとつながっているという構図は、学校体育を語る上で看過することのできない喫緊の課題として浮かび上がってきている。

昨年度のシンポジウムではこれらの課題を提

¹ A think about the “physical” to raise at school physical education-The aspect of a physical that it's possible to connect with others-

² Toru TAKAHASHI, Sendai university, 2-2-18 Funaokaminami, Shibata-machi, Miyagi-ken 989-1693 Japan

起した上で、これからの学校体育において育てようとする身体として「他者の存在を認めうる身体」、「他者の他性を認識するとともに他者と身体レベルで通じ合うことのできる身体」などのアイディアが提案された。また、具体的な方策としては、「さまざまな身体があることを肯定的に認め合うこと」、「興味・関心・態度を評価対象とする観点別評価を改めること」などが挙げられた。

以上の議論を踏まえ、今年度は学校体育で育てようとする身体の姿をより具体的、かつ詳細に考えてみることを試みた。特に、昨年度の議論において提案された「他者の存在を肯定的に認める身体」や「他者と身体レベルで通じ合うことのできる身体」とは具体的にどのような身体の姿なのか？あるいは、そのような身体を育てるためにはどのような方法が考えられるのか？などについても議論を深めることをねらいとした。またそれに加えて、現在の学校教育の方法や評価システムの中で、そのような身体を育てることが果たして可能なのかどうかについても検討した。

なお今回のシンポジウムでは、演者として田中愛先生（武蔵大学）、陳洋明先生（大阪体育大学）、企画提案兼演者として中澤雄飛先生（帝京大学）の3名に登壇頂き、コメンテーターとして奥井遼先生（同志社大学）にも議論に参加頂いた。田中先生には、他者性を一つのキーワードにしつつ、昨年度の課題を引き継いで頂くというお願いを企画者より提案した。陳先生には、体育科教育学のお立場から学習指導要領を中心とした近年の学校教育改革の動向、および学校現場での実情について、具体的な事例を交えながらご発表頂いた。中澤先生には、昨年度の議論を概観して頂くことで、本シンポジウムの議論の射程をご検討頂いた。また今回、コメンテーターとしてお招きした奥井先生には、ご自身のこれまでの研究成果のご紹介も踏まえた形での忌憚のない指摘、および意見を頂戴した。

本シンポジウムでは、異分野の研究者によるアイディアの交叉を通して、当該テーマに対する新たな知見を導き出すことが提案者の目指すところであった。以下に掲載する各シンポジストの報告から今後の研究課題の萌芽を見つけ出し、より一層議論を深めていきたい。

2. 学校教育をめぐる今日的課題と身体 中澤 雄飛（帝京大学）

2.1. 今日の学校教育をめぐる議論

学校教育は社会の中に存在しているため、その目的や方法もまた社会の変化と共に連動している。例えば、平成28年の中央教育審議会は「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」の答申の中で、その目的を「学校を社会の中に位置付け、学校教育の中核となる教育課程について、よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創る」¹⁾としている。すなわち、学校教育の目的は、常に社会の動きを見据えて設定されているのである。従って、学校教育の一教科である体育もまた社会の動きに伴って変化するのであり、換言すれば、体育の在り方は社会の動向を踏まえて定期的に検討される必要があるのである。

学校教育に関する話題や批判は、マスメディアにおいてもしばしば取り上げられ、議論の的となっている。学校教育に対する議論の困難さについて、中澤は以下のように指摘している²⁾。

教育への批判を口にする人も多い。学校や教師への不信任感、学習内容に対する疑問は、マスメディアでも頻繁に取り上げられる。誰もが学校教育を受けているだけに、各人の経験に基づく発言も多く、議論は錯綜しやすい。

すなわち、学校教育を議論するにあっては、その基盤となる公教育の枠組みを整理しておく必要があるものであり、学校体育への議論もまた、

その基盤となる学校教育の枠組みを措定することによって始められるのである。2017年度（1年目）のシンポジウムでは、「学校教育の原則と体育の役割」という副題の下、まさに学校教育の現状を提示しつつ、その中で学校教育について原理的な観点から検討を試みたものであった。そして、本シンポジウムはその延長として、議論の継続を試みるものである。

2.2. これまでの議論の概観

本シンポジウムの議論に先立って、ここでは昨年度の議論を概観しておきたい。まず、深澤先生には「公教育の原理的課題と身体探究」というテーマの下、ご発表を頂いた。そこでは、市場化による教育改革は民主主義の誤用に陥る危険性があることが指摘され、その上で公教育の目標は「關技的民主主義を担うことのできる市民、他者の存在を相互に認めあう態度の育成」³⁾にあると提示された。それは、多数決や利益を享受する人数の多少によってのみ判断をするのではなく、それ以前の議論の場を担保することの重要性を示唆するものである。よって、その公教育の原理に基づく身体を考察すれば、議論を可能とする身体育成、すなわち、「他者の存在を認めうる身体育成が鍵になる」⁴⁾のである。従って、身体的な次元で他者の他性を認識すること、さらには他者と通じ合う経験が、現代社会における市民を育成することに繋がるのである。

佐々木先生には、「高島平三郎に見る学校体育が育てる身体」という視座からご発表を頂いた。高島は明治後期を代表する体育論の著者であり、それは現代とは異なる体育への視点を提供するものであった。そして、高島の体育論では、「智徳体」の三育は平行したものではなく、重層的に設定しようとされており、「身体修練」は、「智徳」の基盤に置こうとする意図がある⁵⁾との指摘がなされた。また、高島は体操科を批判し、体育の意義は個別の運動種目のみ

で満たされることはないと主張していた⁶⁾とされる。従って、「高島において育成されるべき身体のある方は多面的であり、体育はさまざまな手段によってその実現を求めている」⁷⁾のである。以上の指摘は、体育の在り方が各々の時代や社会背景に応じて検証されることの必要性を示唆するものである。

森田先生には、「新自由主義における学校体育～ありのままの存在の肯定を～」というテーマの下、ご発表を頂いた。新自由主義においては、「あらゆる局面が競争の論理で支配されている」⁸⁾とされる。そしてそれは、家庭の収入格差、さらには子どもの身体格差にまで影響を及ぼし、よって、身体格差がそのまま体育の中でも顕現する。それに対しては、「まずは、ありのままの身体を肯定することが出発点になる」⁹⁾とされる。すなわち、いかなる身体であっても、身体が存在それ自体を肯定的に捉え直すことは、他者との関係性や自らの身体捉え方を変容させていく可能性を有しているのである。

2.3. 本シンポジウムの議論の射程

上記の議論より、現代の公教育の原理と課題を鑑みれば、そこには「他者との関わり」が課題として浮かび上がってくる。他者とのように関わるのか、どうすれば上手く関わるができるのか、あるいはそれ以前に他者の他性をどのように認識するのが公教育の現代的課題であると言えよう。さらに、それらを体育の領域で検討するならば、他者の他性を身体的な次元でどのように認識できるかが、課題となってくるであろう。本シンポジウムでは、これらの点について議論を試みるものである。

本シンポジウムでは、「学校体育」という枠組みを設けてはいるが、それは議論の多様性を制約するものではない。提案趣旨に既述の通り、体育・スポーツ哲学の研究領域では「身体」を対象にした研究は数多くなされており、本シン

ポジウムはその研究の蓄積を、学校体育という視座から再評価する試みでもある。従って、それは学校体育への議論を起点として、今日の公教育の在り様を批判的に検討することも含意しているのである（下記の図を併せて参照されたい）。

学校体育における身体への議論は、その教科の枠に止まるものではないであろう。その一例として、『身体を通して学ぶ』という視点こそが、体育と道德の接点になりうる¹⁰⁾ということが指摘されている。それは、体育における身体的経験が他者の身体への見方を育むものであるならば、体育は教科の枠組みを超えて、道德教育にも接続することが可能となることを示唆するものである。従って、本シンポジウムが射程とする「学校体育で育てる身体を考える」ことは、体育・スポーツ実践における具体的な身体の在り方を検討する一方、公教育とそれを包摂する社会の在り方をも検討するという2つの意味に開かれているのである。

注および引用・参考文献

- 1) 中央教育審議会（2016）幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afiedfile/2017/01/10/1380902_0.pdf（参照日2019年2月10日）。p.1.
- 2) 中澤渉（2018）日本の公教育。中央公論新社：東京。p. i.
- 3) 深澤浩洋（2018）公教育の原理的課題と身体の探究。体育・スポーツ哲学研究：40（1）。pp.84-86。p.85.
- 4) 深澤（2018）同上書。P.86.
- 5) 佐々木究（2018）高島平三郎に見る学校体育が育てる身体。体育・スポーツ哲学研究：40（1）。pp.87-90。p.87.
- 6) 佐々木（2018）同上書。pp.89-90.
- 7) 佐々木（2018）同上書。p.90.
- 8) 森田啓（2018）新自由主義における学校体

図1 本シンポジウムの議論のイメージ

育～ありのままの存在の肯定を～．体育・スポーツ哲学研究：40（1）．pp.90-93．p.91.

⁹⁾ 森田啓（2018）同上書．p.91.

¹⁰⁾ 石垣健二（2017）「体育」と「道徳」の接点．体育科教育 65：（13）．pp.18-21．p.19.

3. 体育における「他者性との出会い」

田中 愛（武蔵大学）

3.1. はじめに

昨年度のシンポジウムにおいて残された課題を引き継ぎ、「身体として存在する自分が、他者とどう向き合うか」について問題提起するよう依頼を頂いた。2年目のタイトル「つながる」については、慎重に使うべき言葉であると考ええる。なぜなら、つながるとはどういうことか、まずはそのこと自体を考える必要があるからである。つながるとは、例えば、スマートフォンアプリの「ライン」で四六時中やりとりをしていることだろうか？または、お互いの考えを隅から隅まで理解し合い、全く異論の余地なく一致することだろうか？どちらも適切な表現とは言い難い。つまり、「つながる」とはどういうことかをまず考える必要がある。その際に有効な概念が「他者性」である。また、つながることが「身体」の働きである、ということについても、その表現には一見大きな飛躍があるため、ここでは、「つながる」こと自体と、「つながる」ことと身体の関係、その両方の課題に取り組むことになる。

まずは、「つながる」ことと身体との関係を具体例から確認しておきたい。バレーボールの試合では、「チームに成ることができた」と実感することがある。この実感は、「チームワーク」として対象化できる明確なものとも少し違い、また「〈私〉がチームの一員として役割を果たせた」という、一人の〈私〉として持つ感覚とも異なっている。そうではなく、チームが一つの意思を持って働いた、そのただ中で、〈私〉「も」

チームとしての働きの一部ではあるのだけれど、それだけでは成立しないような実感であり、他のメンバー「も」チームとしての働きの一部であるということ（私）の方でも感じつつプレイしている、というものである。このように、言葉にはし難いが具体的に動く際に生じる「つながることができる」際には、もちろん身体がそのように動いているので、やはり関連はあるだろう。

いずれにせよ、「つながる」という語は非常に大きな言葉であるため、「つながる」の問題に少しでもアプローチできるよう、ここでは企画者からキーワードの一つとして示された「共感」や、具体的な方向性として示された「ありのままを肯定する体育」というアイディアに焦点を絞って問題提起したい。「共感」にせよ「ありのまま」にせよ、「他者性」という視点を欠いて理解することは難しいというのが、提案者の立場である。

本提案では、まず「他者」が何を指すかについて確認し、「私の意図通りにならないこと」「自ではなく他であること」すなわち「他者性」へ視野を広げ、「共感」や「ありのまま」がどういうことであるのか、学校体育においてそれらを目的に据えることができるのかについて議論を進めたい。続いて、他者性との出会いにおいて身体がどのような役割を果たしているかを検討する。その際、実践例として体育におけるスポーツのユニバーサルデザインを取り上げる。最後に、展望として、「できない」運動の「他者性」とその体育における意義について提案したいと考えている。議論に際しては、体育の理念や方向性を視野に入れつつも、具体的な運動実践に何が生じているかをとり上げ、テーマに迫っていく方法を取る。

3.2. 「他者性」との出会い

同じコートに立っているはずであるのに、ボールが繋がらない、まるでチームになれて

いない、つまり、〈私〉に、目の前の状況に強くかかわっているという確かな実感が無いとき、一緒にバレーボールをした、とは言えない。したがって、「出会い」とは、主体としての〈私〉が、目の前の状況に強く関わっているという確かな実感から成立するかかわりを指す。そうであれば、「他者性」と出会うということは、同じコートに立つだけではなく、恥ずかしさや痛さ、怖さ、思い通りに動けずに試行錯誤していることから生じてくる様々な感覚や感情を含めて、意図通りにならないことを実感することだと言えよう。

そうであれば〈私〉は、「他者性」に直面する時、「共感」とは程遠い状況に置かれると言えるだろう。逆に、「もらい泣き」のように〈私〉の意図以前に相手の感情に巻き込まれ、流されることもある。これらのことを踏まえ、「共感」を体育の目標にする際には「共感」それ自体について再検討しておく必要がある。提案者の立場としては、「共感」は、他者性に直面した時の一つの目標になる場合はあるけれど、共感できないことを認めた上で対話することの方がはるかに難しく、真剣に取り組むべき課題であると考えている。つまり、あうんの呼吸でボールをつなげることができている場面ではなく、相手が良いパスをくれない、誰もボールをつなげることができない、自分が思い通り決めきれない、その場面に生じているのが、他者性との出会いであり、他者性とは、私の論理や感情、感覚の枠組みには決して収めることはできないということになる。

従って、前年度に提案された「ありのままを肯定する」こととは、他者性に直面し、私の枠組みに収まらない状況のただ中にあることである。そこには、まさに「他者性との出会い」を果たす可能性が秘められている。ただし、ここではまだ可能性の段階であるし、ここで「ありのまま」を肯定することとは、「ありのまま」を肯定できる学習者と、そのことを視野に入れ

た教材や教師との共同作業となるだろう。そして、とりわけ体育では、「他者性」に出会う身体とはどのような身体なのか、という問いを立てて探求する必要がある。

3.3. スポーツのユニバーサルデザインを例に

上述した「他者性」には、身体の高多様さも含まれる。しかしそれは、既存のスポーツが体育の教材であることによって見落とされてきた。「スポーツができる」とは、「スポーツに合わせて身体を変えること」であったため、スポーツ実践において身体は多様ではあり得なかったし、そのことによって参加者が限定されてしまう場合がある。従って、多様性をありのままに肯定できる体育を考える際には、身体が変わることと同時に、スポーツのルールや道具を、その身体の高多様さに応じた形で変えていく、という方向性を模索する必要がある。

このような考えの下、筆者は、スポーツのユニバーサルデザインという実技授業を試みてきた。文字通り、スポーツを誰もが参加しやすいようにデザインするものである。実際の場面で学習者たちは、参加者それぞれに能力が違ふという条件のもと、皆で楽しむために「偶然」や「賭け」の要素も含めた「皆ができない状況」を探し、できない状況にいかにして対処するかをデザインしているように見える。

実際のグループ活動では、「このプレイは、Aさんにとって簡単だが、Bさんにとって難しいようだ」、「ゴールの幅はもうちょっと狭い方が難しさが増すね」などのやりとりが始まる。つまり、グループの中で、まずはたくさんある「道具」の中から、自分自身の動きによって「どんな道具を使うとどうなるか」を模索し始める。また、「空間」と自分自身の動き、それに対応する「ルールと自分自身の動き」を、「できるかできないか、ぎりぎりのプレイがしやすいように」という基準で調節している。次に、自分自身の動きから、グループのメンバーの動きを

比較したり、他の人の動きと、「道具」や「空間」、「ルール」と「空間」の調節に発展し、最終的に、グループ全員が「ちょうど面白がれそうな」ゲームの形に至る。すなわち、「道具」や「空間」との調節にせよ、どうなれば「面白い」のか、という理屈抜きの感覚的な探索が、参加者に自ずと「身体でのやりとり」を促していることがわかる。この調整や探索が、自分たちのグループの仲間から、徐々に自分たち以外のグループの人たちへと広がっていく。自分たちの考えたゲームを、他のチームの人たちも同じように面白がれるだろうか、という課題に変わっていく。

例えば、あるグループの考案した「ごろハンドボール」では、学生A（映像）は、授業の初期の頃はコートサイドからチームメンバーを傍観している場面が多かったが、このゲームでは終始動き回っている。「ごろハンドボール」の作成過程には、想像の域にしかない他チームの「他者」との試行錯誤があり、その「他者性に想像を巡らせる」努力が、彼女をこのゲームで楽しむことができるように方向付けた、と言えるかもしれない。彼女自身、このゲームを評価して「私は、俗に言う運動音痴で他の人より運動が苦手ですが、運動音痴である事を気にせずプレイできたのに驚きます。」とコメントしている。

2つめのブラインドキックベース（映像）では、失敗の際に笑いが起こるのだが、「嘲笑」ではなく、本人たちの面白さが周りにも広がっている「笑い」である。前半の授業でアイマスクをつけた活動を3週ほど皆が体験したため、その「むずかしさ」、「うまくできなさ」が、全員の共通の体験として持たれていたと思われる。そのような場面が、既存のスポーツの場面ではどうしても起こり難い。「強く、速く、上手に」動けなければならない、ということが厳格な価値になりすぎているのかもしれない。

以上のように、ユニバーサルスポーツという文脈で視覚を遮ったり、いつもは立っているも

のを座ってもできる、というように変えていくと、「できない」を「できない」ままに面白がってよいのだ、という状況生まれやすい。以上のことから、冒頭に挙げた問いのうち、「他者性との出会いにおいて身体がどのような役割を果たしているか」について、ユニバーサルスポーツから言えることは、体育のなかでは、「相手が、何を、どのように〈できる〉のか、ということだけでなく、何を、どのように〈できない〉のかを探る」という役割を負っていると言え、その役割が果たされるときには、チームになる、「つながる」可能性がある。

ただし、自称「運動音痴」と「アスリート」が一緒に面白がる、という状況は、残念ながらごく限られた状況である。そして、なるべくありのままを肯定するためには、「こうすべきだ」という基準を一度取り払い、「運動ができない人」と同じように、人の話を聞いてもらえない人、真面目に取り組めない人、楽しめない人、そのような、たくさんの「できないこと」も、まずは受け止めているということ、暗黙の雰囲気として作る必要がある。そうであれば、「ありのまま」を受け入れるというのは全く容易ではなく、これで良いのか疑問でもある。「ありのままを肯定できる」雰囲気を敢えて作らなければならないようになる前に、もっとやらなければならないことがあるようにも思う。例えば、小中学校で同じことをする必要がどの程度あるのだろうか。

そして、この状況は、自分自身が目の前の状況に強くかかわっているという確かな実感を持てるようになるための第1歩ではあるが、両者は異なっている。ユニバーサルスポーツという教材にはその第1歩を促す役割があると言えるが、同時に限界もある。「できない」ことが面白く、少しずつ「できる」ようになったことで、その状況を自分たちで作り出すことができれば、ユニバーサルスポーツだけではなく、他の運動やスポーツにも取り組むことができるかも

しれない。偶然性から確かな実感への橋渡しが
体育の役割であろう。

3.4. 「うまくできない運動」の「他者性」:

「共感できなくてもつながることができる」
ために

運動実践の場面では、能力差の大きい者同士
がチームでプレイすることも多くなる。その際
に、うまくできない人が恥の感情を持ち「周り
に迷惑をかけて申し訳ない」と運動を嫌いにな
ることや、できる人が排他的な態度を取るの
ではなく、「うまくできなくて笑ってしまう」こ
とや、「うまくできないことが面白い」と思え
ること、「うまくできないことを探しに行く」
という状況を、体育の中で準備していくことが
必要となる。それが体育における「他者性」と
の出会いとなる。

さらに言えば、「できないこと」そのものを「他
者性」だと捉えるなら、具体的な「他人」の他
者性だけではなく、主体としての〈私〉自身に
もまた、「他者性」と思える側面があるだろう。
すなわち、〈できない〉運動をすることは、自
らの思い通りにならない状況、自分の身体であ
るにも関わらず、自分ではコントロールができ
ない瞬間である。スポーツの実践者を引き付け
続ける〈できない〉には、このような、「スポー
ツ実践」の「異他経験」があるだろう。この、
思い通りにならない自らの身体や、私の到達不
可能な具体的他者との出会いが、スポーツ実践
をより深い経験にする。また、その「異他経験」
は、やがて、共感できない他者ともつながるこ
とができることにつながるかもしれない。そう
であれば、〈できない〉は、スポーツ実践にとっ
て非常に重要な意義のある体験であると言える
し、うまくできない体験を通して互いに「他者
性に出会う」ことを積み重ねていく必要がある
だろう。

4. 新たな学習指導要領によって学校の体 育がどのように変化するのか?

陳 洋明 (大阪体育大学)

4.1. はじめに～体育授業での「不易」と「流行」 を考える～

平成 29 年 3 月、小学校及び中学校の新学習
指導要領が告示された。学習指導要領が改訂さ
れた今、体育授業の「不易」と「流行」¹⁾につ
いて考えてみたい。

まず、体育授業の役割として、① 体の教育、
② スポーツの教育 (各種スポーツの特性を教え
ること、生涯スポーツの基礎を培うことなど)、
③ 健康な生活を営む資質や能力を身に付けるこ
と、以上 3 点を挙げることができる。これらは、
いつの時代になっても変わらない学校体育の大
切な不易の役割といえよう。

次に、これまでの学習指導要領の変遷と体育
科の変遷を比較すると「体育の授業は時代とと
もにある」といえる。今日的な体育での課題と
して、①主体的・対話的で深い学びの実現に向
けた授業改善 (アクティブ・ラーニングの視点
に立った授業改善)、②コンピューターや情報
通信ネットワークなどの情報手段の積極的な活
用 (ICT 機器の活用) などが挙げられる。こ
れらは、平成 29 年に告示された学習指導要領
に基づいた流行の役割といえよう。

4.2. 体育科・保健体育科における目標と内容 について

新学習指導要領における体育科・保健体育科
の目標では、体育科の究極的な目標である、生
涯にわたって心身の健康を保持増進し豊かなス
ポーツライフを実現するために、3つの資質・
能力を育成することを示している²⁾。すなわち
育成を目指す資質・能力が、①運動や健康に関
する「知識及び技能」、②運動や健康について
の課題の発見・解決等のための「思考力、判断
力、表現力等」、③主体的に学習に取り組む態

度や主体的に健康の保持増進や回復に取り組む態度等の「学びに向かう力、人間性等」、これら3つの柱で整理された³⁾。この改訂に伴い、これまで「技能」、「態度」、「思考・判断」（中学校は、「知識、思考・判断」と示されていた指導内容が、「知識及び技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力・人間性等」へ変換し整理された。

今後は、「各種の運動の行い方を理解すること」²⁾や「自己の課題について、思考し判断したことを、言葉や文章及び動作などで表したり、仲間や教師などに理由を添えて伝えたりすること」⁴⁾（他者に伝える力）などについても指導していくことになる。

4.3. 他者とつながることができる体育授業を考える（体育科教育学の視点から）

本シンポジウムのテーマである「他者とつながることができる身体」の姿」に迫るために、各運動領域において他者とのつながりを考えてみたい。本発表では、運動に対する意欲を芽生えさせたり、体力を向上させたりすることをねらいとする運動領域である「体づくり運動」、個人の「達成」の要素が強い運動領域として捉えられる「器械運動」および「陸上運動」に着目することとした。

1) 体づくり運動における他者とのつながりについて（「音楽に合わせた体ほぐしの運動」の実践）

新学習指導要領における体づくり運動系は、「体を動かす楽しさや心地よさを味わい運動好きになるとともに、心と体の関係に気付いたり、仲間と交流したりすることや、様々な基本的な体の動きを身に付けたり、体の動きを高めたりして、体力を高めるために行われる運動」⁵⁾として位置づけられている。また、全学年の指導内容である「体ほぐしの運動（遊び）」では、「自己の心と体との関係に気付くことと仲間と交流

することをねらいとし、誰もが楽しめる手軽な運動（遊び）を通して運動好きになること」⁵⁾が示されている。これらのことから、体づくり運動（体ほぐしの運動）では、楽しく体を動かしたり、仲間と交流したりすることを通して「運動好き」な子どもを育てることがねらいであるといえよう。例えば、小学校中学年における「体ほぐしの運動」の指導内容として、「手軽な運動を行い、心と体の変化に気付いたり、みんなで関わり合ったりすること」⁶⁾が示されており、体づくり運動の学習を通して、他者との関わり合いを大切にすることが重要視されている。具体的な活動として、ペアで「ストレッチをする」、「手をつないでスキップや駆け足でまわる」、グループで「円形でのふれあいをする（円になって手をつないでスキップして移動したり、円の中央に手を集めたりする活動）」⁷⁾などを取り入れることで、他者との関わり合いを実現することが可能である。活動の工夫としては、上記の動きを軽快な音楽に合わせて行うことが挙げられる。音楽に合わせて運動することで、心が弾むような感覚になったり自然と体が動きだしたりする効果があると考えたからである。筆者はこれまで様々な音楽に合わせた「体ほぐしの運動」の教材を作成し、小学生を対象に実践してきた。児童が運動に対する意欲や関心を高めたり、仲間と豊かに関わり合ったりする1つのツールとして「音楽に合わせて運動する」ことを推奨したい。

2) 器械運動における他者とのつながりについて（「シンクロマット」の実践）

器械運動系では、各種目に応じた技を習得することが主な学習内容として位置づけられているが、学習指導要領解説では、「それぞれの運動に集団で取り組み、一人一人ができる技を組み合わせ、調子を合わせて演技する活動を取り入れることもできる」⁸⁾と示されている。つまり、各種目の技が「できたか」を課題とするの

ではなく、今できる技を使って「どう演技を構成するか」を課題とするものである。これは通称、「集団〇〇」や「シンクロ〇〇」と呼ばれ、器械運動系の集団的な学習活動として度々紹介されるものである。活動の仕方としては、まずどのような技を取り入れるか話し合ったり、演技の順番について話し合ったりする。演技の構成が決まったらペアやグループでリズム・タイミングを合わせて練習を行っていく。筆者の勤務校での授業では、「シンクロマット」を導入しており、学生同士で対話をしながら演技の構成を考えたり、技を繰り出すタイミングを練習したり、技の習熟に向けた教え合いをしたりする光景が見られ、マット運動の授業を通して協働的に学ぶことができている。また、対話的な学びを促すもう一つの取り組みとしては、ICT機器の活用が挙げられる。小学校高学年の器械運動系領域の「思考力・判断力・表現力等」の内容では、ICT機器を活用して、自己やグループの課題を見付ける例として、「タブレットやデジタルカメラなどのICT機器を活用して、動きのポイントと自己や仲間の動きを照らし合わせ、技のできばえや次の課題を確認するなど、自己の課題を見付けること」⁹⁾が示されている。筆者の授業でもタブレットを活用したマット運動の授業を実践しており、ペアやグループでお互いの技のできばえを撮影し合い、技の習熟度を互いに確認している光景が見られた。器械運動系では、活動を集団化させることやICT機器を導入することで、他者との関わり合いを深めることができると考えられる。

3) 陸上運動における他者とのつながりについて(「セパレートコースリレー」の実践)

陸上運動系領域において取り上げられる「リレー」は、唯一の団体種目であることから、他者との関わり合いを深めるうえで効果的な学習内容であるといえる。筆者は、小学校6年生を対象として「セパレートコースリレー」の実践¹⁰⁾

を行い、仲間と協働的に学ぶことを体験させた。小学校高学年の陸上運動系領域の「思考力・判断力・表現力等」の内容では、記録への挑戦の仕方を選ぶ例として、「リレーで、チーム対抗戦に向けて自己のチームに適した作戦(レーンや走順など)を選ぶこと」¹¹⁾が示されている。そこで、具体的な学習課題として「チームのメンバーの短距離走(50m走)の合計タイムをリレータイムで上回るためにはどうすればよいか?」という課題を提示し、目標タイムに到達するために「どのようなオーダーを組むか」、「バトンパスの仕方をどのように工夫するか」などについてチームで考え、練習の仕方を工夫するように指導した。その結果、チームでの話し合いやバトンパスの技能を高めるための教え合いの活動が生まれ、チームで協力して「セパレートコースリレー」に取り組む姿が窺えた。セパレートコースによるリレーは、走順によって走るコースの形状が違うことから「誰がどの走順になればよいか」を話し合ったり、レースを振り返り、「○走と○走のバトンパスをもっと上手くしよう」などの改善点を見つけるような対話をしたりと、児童らは仲間と協働的にリレーの学習に取り組んでいた。陸上運動系では、学習課題の設定や場の工夫次第で他者との関わり合いを深めることができると考えられる。

4.4. よい体育授業のスタンダードとは?

(高田典衛の4原則から学ぶ)

学習指導要領の改訂に伴い新たな学び方や学習内容等が示され、すでに学校現場では新学習指導要領に応じた様々な授業実践がなされている。今後は新学習指導要領の趣旨を生かしながら、よい体育授業を実践していく必要がある。

最後に、いつの時代においても意識する必要がある「よい体育授業のスタンダード」を紹介する。その例として、ここでは「高田典衛の4原則」を提示する。高田が提唱した「体育授業における楽しさ4原則」は以下のとおりである¹²⁾。

- ①「精一杯動いた!」（動く楽しさ）
- ②「うまくなった、できるようになった!」（伸びる楽しさ）
- ③「友だちと仲よく運動した!」（集う楽しさ）
- ④「あ、そうか!ということがあった」（解る楽しさ）

以上の原則から、児童生徒が1時間の授業の中で「動く楽しさ」、「伸びる楽しさ」、「集う楽しさ」、「解る楽しさ」を十分感じることができ授業を実践することが今後の学校体育でも求められてくると考えられる。特に「体育」という教科であることから、授業において「精一杯動く」ことは、非常に重要な要素であると考えられ、よい体育授業を実践するうえでの根底にあるものであろう。また、高田4原則は、授業改善の視点にもなり得るものである。教師は、児童生徒の立場になって動く・伸びる・集う・解る楽しさがあったかどうかを日々の授業を行う中で検証していく必要があるといえよう。

4.5. まとめ

本発表の内容について、主に以下の2点にまとめることができる。

- ①新学習指導要領において、主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善）やICT機器の活用が提示されたが、体育科の不易である「体の教育」（精一杯体を動かすこと）は、授業づくりの根底として位置づけるべきであると考えられる。
- ②各運動領域に応じた授業づくりの工夫によって、他者とのつながり（対話的な学び）は大いに実現可能である。そのためには、ペアやグループの活動をベースに、適切な学習課題を提示したり、活動の仕方や場を工夫したりするなどの試みが必要である。

注および引用・参考文献

- 1) 池田延行（2017）平成29年度専門性向上研

修体育IB（東京都教職員研修センター）配布資料（新学習指導要領での体育授業の考え方・進め方）。

- 2) 文部科学省（2017）小学校学習指導要領（平成29年告示）解説体育編。東洋館出版社、pp.17-18.
- 3) 同上書、p.9.
- 4) 同上書、p.22.
- 5) 同上書、p.25.
- 6) 同上書、p.71.
- 7) 細江文利 監（2017）図説 新中学校体育実技。大日本図書、pp.10-17.
- 8) 文部科学省（2017）前掲書、p.28.
- 9) 同上書、p.129.
- 10) 池田延行（1983）リレー・短距離走の適時性に関する研究。岡山大学教育学部研究集録、(62): 1-13.
- 11) 文部科学省（2017）前掲書、p.133.
- 12) 伊藤博子（2014）保健体育教師になろう! 大修館書店、pp.47-49.

5. 他者性のはじまり、あるいは異なる身体との出会い

奥井 遼（同志社大学）

5.1. 問いかけ

近年の公教育において、「どうすれば他者を受け入れられるのか」という問いは、ますますその重要性を増しているようにみえる。知識偏重型の学習、ないし数値化される記録を用いた画一的な成績評価からの脱却が問われる今日、学びの端緒は子どもたち一人一人の主体的な取り組みにかかっている。その際、従来のように、統一した目標に向かって子どもたちの身体を育てるのではなく、子どもたちの身体が多様であることに向き合い、そのばらつき、ないし異他性を出発点として、学びを促す姿勢が求められる。

この点について、シンポジウムでは、この差

異をいかに捉えるのか、またいかに向き合うべきなのかについて活発な議論がなされた。紹介された「シンクロマット」や「ごろハンドボール」などの取り組みは、他者性に向き合う示唆に富んでいた。

コメンテーターの立場上、筆者は、先生方の問題提起に共通し、今後の哲学的・原理的な考察につながるような問いかけを見い出すことを試みた。それは三つの問いかけ、すなわち、①他者と「つながらない」技法はありうるのか、②他者とは誰のことなのか、③身体における「他者性」とは何か、に集約された。

これらの問いの背景には、「他者であることの経験」を突き詰めて考えることの可能性を模索したい、という動機があった。すなわち、「なぜ」他者を受け入れなければならないのか、そもそも「他者」とは何を意味するのか、という原理的な問題を探求することには、大きなポテンシャルがあると考えられる。

ある真理めいた命題が、トップダウン形式の標語として教育現場に広がることの暴力性ないし弊害について、これまで私たちは幾度となく苦い思いをしてきた。「他者を受け入れなければならない」というテーゼについて、ここで同じ過ちを繰り返すわけにはいかない。他者というテーマこそ、教師や子ども一人一人の違和感や苦手意識、いわば肌感覚を伴いながら、現場と理論を往還するような思想を構築する糸口になるのではないであろうか。

5.2. 身体における他者性とは何か

そこで、少し立ち止まって考えてみよう。そもそも「他者」は受け入れられないといけないのであろうか。

一方の極として、「他者」を哲学のテーマに据えたレヴィナスを引くならば、受け入れるかどうか試されるような存在は、私たちとの関わりがすでに始まっているのであるから、「他者」と呼ぶに値しない。レヴィナスにおいて「他者」

とは、いかにしても自己の論理に回収することのできない彼岸にある。ここでは、他者はそもそも受け入れるか否かを問うことが許されない（それに名前をつけることすら叶わない）。

もう一方の極には、此岸にいる他者、ないし「敵」として、自己とは異なる立場にあり、決して互いに相容れない存在がいる。人間は有史以来（あるいは有史以前から）、知恵を出しあって、そういった隣人たちと折り合いをつけながら共生の道を模索してきた。敵を受け入れることはひとつの倫理的態度であるが、トラブルにならない程度の距離を保つこともまたひとつの解決策である。

多様なかたちが想定されるなかで、あえて「他者」にこだわる根拠はどこにあるのであろうか。原理的な探究が許されるならば、「他者を受け入れる」とはいかなることなのか、その現象に立ち返って吟味する必要がある。

検討すべきなのは、「身体における他者性」についてである。メルロ＝ポンティにおける「生きられた身体」の探究、および近年の認知科学や人類学の成果は、身体が、意味生成を担いながら行為するエージェントであることを明らかにした。例えば環境との相互作用において、身体は自ら周囲に働きかけながら新しい環境を生成するというのである。

実はこれら一連の議論において、他者の存在は宙吊りのまま残る。メルロ＝ポンティが他者経験を考察する場合、反省以前のコミュニケーションの経験——そこでは主体の意図や意志を越えて交流が湧出する——に重きがおかれる。自己と相手との人称的な区別以前の「癒合」の状態が捉えられるのであり、そこで「他者」を想定するのはいささかピントのずれた議論になってしまう。

だが、コミュニケーションの不協和であれ、運動機能の不全であれ、自分とは異なる身体と出会うような場面は、日常生活の中でもありふれている。このような、いわば他者の存在を感

知するような現象は、どのように理解すればよいのであろうか？

5.3. 「できる」と「できない」の間

この点について、「できること」と「できないこと」をめぐる事例を取り上げてみよう。筆者がフィールド調査を続けてきた人形浄瑠璃の人形遣いの稽古現場では、しばしば直面する問題がある。伝統芸能の稽古といえは、師匠は手本を見せる人、弟子はそれを真似る、ないし盗む人であると指摘される。ところが実際の現場に足を運ぶと、弟子からの問いかけや、師匠の手本がうまく伝わらないといった事例や、兄弟子と弟弟子同士の稽古といった事例に出くわすことがある。そこでは、言葉と身振りとがワンセットになった、双方向的なやりとりが繰り返されているのである。

図2 動作を説明できない教え手

例えば〈こじり六法〉という振りを学ぶ場面がある。ここで教え手（兄弟子）は、学び手（弟弟子）に向かって腕の振りの手本を見せる。それを見た学び手は、左手と右手との連携をうまく取ることができず、混乱に陥る。

この場面で興味深いのは、教え手が、「こう」という指示語を噛み砕くことができないという点である。ここで彼らは、二つの意味での「できない」に直面することになる。

学び手は、それに不慣れであるという理由によって、この振りが「できない」。他方、教え手は、学び手の混乱を理解することが「できない」。

教え手は、いわば〈こじり六法〉を受肉している。つまり、人形の身体を通じてそれを表現できるのみならず、自分の身体においても再現することができる。さらに、ゆっくり動いたり、逆に速く動いてみせることもできる。まさに、「特徴的なリズムまたは流れを伴った一つのメロディ的総体として」捉えているのである（Merleau-Ponty, 1945, p.154）。

だがそのことが、学び手に対する説明不足を引き起こす。すでに「メロディ的総体」として理解している教え手にとって、〈こじり六法〉の一連の動作はあまりに自明なものとなっている。学び手がどうしてもできないのかを、知ることができない。あるいは少なくとも、学び手が理解できるような仕方で、動作を説明することができない。

この二つの「できない」の間で、稽古は中断を余儀なくされた。稽古の顛末としては、教え手が自ら人形を手にとって見本を繰り返す、それを見た学び手がどうか真似をしてみる、という風に進んでいくのであるが、この短いやり取りのなかに、身体が本源的に孕んでいる差異が浮かび上がってくる。すなわち、動作に関する「意味」は、一度生まれてしまえば後戻りできない不可逆性を有しているのである。ここで他者性の問題は、意味に対する親和性の度合いとして理解することができる。

5.4. 「意味」を受け取れない身体

私たちが運動の習慣を獲得するとき、世界に「意味」が現れる、とメルロ＝ポンティは述べる。習慣が獲得できる人とできない人との違いは、この意味の立ち現れの有無にあるといえる。

その点について、彼は『知覚の現象学』において当時の神経科学や病理学の症例を豊富に引用しながら論じる。とくに彼が注目しているのが、「精神盲」の患者シュナイダーの症例であった。シュナイダーは、後頭葉に戦傷を受けた20代の兵士であり、ゲルプとゴルトシュタイ

ンによって報告され、「失認」の症例で知られる。「失認」とは、末梢神経や感覚神経に障害がないにもかかわらず、対象の認知に著しい困難を伴う症例である。例えば、目の前に万年筆を置かれたとき、それが「万年筆」として意味を結ぶまでに、長いプロセスを要する。まず、「キラキラ光る棒のような格好をした道具」、「何か字を書くための道具」として理解されはじめ、次第に「言語の連結線」にしたがって、それら諸事実を整合させるような仮説——すなわち万年筆——へとたどり着く (Merleau-Ponty, 1945, p.152)。

メルロ＝ポンティは、シュナイダーの症例について、それが「感性的所与」の欠損でも、「悟性作用」の欠損でもない、いわば感性和悟性をつなぐ「実存的条件」の欠損に由来すると考えた。健常者であれば、「実存的条件」——その用具の形状や質感がもたらす、筆記を助けてくれそうだという感じ——によって、目の前にある万年筆を直ちに認知できる。「対象がそれ自体で〈物語り〉、有意味的であり、色彩の配列がそれ自体で何事かを一気に〈物語ろうとする〉」のであり、言葉によって定式化する必要はない。

シュナイダーにおいて欠けているのは、「対象とのこうした親密さ、こうした交流」である。シュナイダーの経験は、メルロ＝ポンティにしてみれば、健常者における知覚の経験を知る題材であったかもしれない。ここでは、それが運動の習慣を獲得しつつある学習者の経験を知る手がかりとなる、と考えることはできないであろうか。

5.5. 他者として生きる

意味が未だ受肉せず、対象との交流が欠落している状態は、まさに〈こじり六法〉を身につけつつあり、未だ習得に至っていない学び手そのものである。先の例で見たように、学ぶ者がうまく「できない」のと同じで、教える者もま

た、動きを分解して説明することが「できない」。わざをすでに習慣化してしまった熟達者にとって、動作が当たり前すぎていて、もはやそれらを分節的に理解することができなくなるからである。(もちろん優れた教師であればその限りではないが、その人においても、自分の動作を分節的に説明し尽くすことは困難である。)

わざの習得という文脈において、これまで教育学が注目する身体論は、動作の習得をいかに達成するか、動作が習得できたあと、いかなる表現ないし経験が得られるかという、いわば外に向かって開かれる身体であった。メルロ＝ポンティ自身も、同書において、習慣の獲得に関する考察を重視している。

だが私たちの関心は、身体が意味を獲得しないこと、ないし獲得しえないことにも向かっているはずである。身体は、無限に可逆的であるわけではない。動作の限界もあれば、肉体としての不可逆性もある。怪我をし、衰え、障害をもつ。また、疲労し、汗を流し、臭いを放つ。

これまで教育は、身体は変わりうるという立場に立ってきた。いわば、知識や技能を身につけることを目指す、発達への素朴なオプティミズムに基づいてきた。だが「他者」の問いかけが突きつけてくるのは、上達することができない、身につかない、すなわち「できない」を出発点にした、非発達の教育学の可能性である。

子どものみならず教師もまたできないのだということ。この事実から正面から向き合ったとき、ともに立ち止まり、ともに悩み、ともに立ち上がるというフェーズが現れる。そのフェーズの生成こそ、他者の他者性を解消せずに、それでも他者と共存しながら学びを深めるための道ではないであろうか。

注および引用・参考文献

- 1) Levinas, Emmanuel. (1974) *Autrement qu'être, ou au-delà de l'essence*, Nijhoff. (合田正人訳 (2005) 『存在の彼方へ』講談社.)

- ²⁾ Merleau-Ponty, Maurice. (1945) *Phénoménologie de la perception*, Gallimard. (竹内芳郎, 小木貞孝訳 (1967) 『知覚の現象学 1』 みすず書房, 竹内芳郎, 木田元, 宮本忠雄訳 (1974) 『知覚の現象学 2』 みすず書房.)
-

受付 2019 年 3 月 14 日