

平成 19 年度 修士論文

体育授業における 「からだと知のありよう」 に関する研究

三重大学大学院教育学研究科教科教育専攻保健体育専修

206M032 矢戸 幹也

提出 平成 20 年 2 月 13 日(水)

論 文 目 録

三重大学大学院教育学研究科

教科教育 専 攻	保健体育 専 修	氏 名	矢 戸 幹 也
論 文 (実技等の課題を含む)	題 目 体育授業における「からだと知のありよう」 に関する研究		
添 付 資 料			

論 文 要 旨

三重大学大学院教育学研究科

教科教育 専攻	保健体育 専修	氏名	矢戸 幹也
<p>今日の社会や学校を見渡すと、直接経験の衰退や人間関係の希薄化が叫ばれ、本来そうしたかかわりの中で育まれていくからだや知が、固定的・断片的に教え込まれ、からだと知が乖離した状況へと追い込まれているということが指摘されている。特に学校では、「規律・訓練」による理想像に向けた「従順なからだ」や、関係を断ち切られた「身体性を失った学校知」へと教師によって囲い込まれていたと言える。体育授業においても、からだと知を「二項対立的」に固定的に捉える構造にあり、これは自身の納得や理解がないままに、決められたパターンに従うだけになるという学習様式を招き、意味や価値の喪失や「からだからの逃走」を生みだしてきたという問題点が挙げられる。このことは、根本的なパラダイムチェンジの必要性を迫っており、こうした問題意識のもと、本研究では、「からだと知のありよう」を関係論的な視点に立ちながら、運動している子どもの姿を事例として検討していくことで、「からだと知のありよう」の関係様式と、これからの「からだと知のありよう」を提示していくことが目的である。</p> <p>先行研究の概観から、私たちの「からだと知のありよう」は、状況や環境との交渉によって、さまざまなからだの状態へと移り変わっていく「状況依存的な存在」、「相互主体(客体)関係」の状態を揺れ動いていると整理できた。こうした相互主体(客体)的・状況依存的な関係によって生まれてくる、知識と行為を一体として捉えることが求められてくるのであり、その関係とは「からだと知のありよう」がどのような状態であるときに知が生まれてきたのかを問うことにつながる。</p> <p>そこで、小学生と大学生を対象にマット運動領域を取り上げ、出来事を「参与観察－記録－記述－解釈」という一連の調査行為からなる手法を用い、運動している子どもの「からだと知のありよう」に迫ることにした。</p> <p>2つの実践から浮かび上がった事例をもとに検討した結果、自己においての「主体としてのからだ」と「客体としてのからだ」の往還と、他者やモノとにおいての「主体としてのからだ」と「客体としてのからだ」の往還の両方の状態が見られ、そうした往還が生じている「関係としてのからだ」の中で「知」が生まれていることが考察された。そうした往還の中に、私が身を投じるという価値判断を行い、「解釈の努力」が生じてくるような「文化の中心的な活動(中心性なおもしろさ)」を探索し、意味や価値を見出そうとしている状態が「身につく」ということになり、このプロセス自体が「知」となってくることが明らかとなった。こうした自己や他者、モノとの間で「関係としてのからだ」として相互主体(客体)的關係になりながら往還しているということは、自己対話であり、他者対話であることを意味し、こうした対話を生み出すような「からだと知のありよう」を構想していくことが、これからの体育授業には求められてくる。</p> <p>今後は関係の往還が生まれるような授業展開や授業論についての検討、関係性の複雑なボール運動領域などの他領域での実践、考察等が課題として挙げられる。</p>			

目次

【序論】

研究の意義及び研究目的 . . . 2

研究の進め方 . . . 9

【序論 引用・参考文献及び URL】 . . . 13

【本論】

第Ⅰ章 子どもの「からだと知のありよう」を取り巻く問題点 . . . 17

第1節 現代社会における「からだと知のありよう」の現状 . . . 17

第2節 学校における子どもの「からだと知のありよう」 . . . 22

第1項 規律化される「からだと知のありよう」 . . . 22

第2項 関係が分断された個としての「からだと知のありよう」 . . . 25

第3項 「からだと知のありよう」に対する教師の無自覚さ . . . 27

【第Ⅰ章 引用・参考文献及び URL】 . . . 30

第Ⅱ章 体育授業における「からだと知のありよう」 . . . 33

第1節 これまでの体育授業における「からだと知のありよう」の変遷 . . . 33

第1項 社会背景と体育の役割 . . . 33

第2項 体育とは何か(目標論) ～学習指導要領の変遷から～ . . . 35

第3項 何を教えるのか(内容論) ～運動特性論から～ . . . 39

第4項 授業の構造とは(構造論) . . . 41

第2節 「からだと知のありよう」の転換 . . . 44

第1項 身体観の再検討 . . . 44

第2項 身体観の転換 . . . 50

第3項 知識観の再検討 . . . 51

第3節 体育授業に見られる「からだと知のありよう」
～マット運動での授業を例に～ . . . 54

第1項 なぜマット運動なのか . . . 54

第2項 これまでのマット運動の授業に潜む問題点 . . . 55

第3項 授業実践の研究手法 . . . 57

【第Ⅱ章 引用・参考文献及び URL】 . . . 60

第Ⅲ章 小学校での授業実践に見られた「からだと知のありよう」 . . . 64

第1節 対象授業の説明 . . . 64

第2節 授業実践の授業概要 . . . 65

第3節 授業実践事例 . . . 67

第4節 小学校での授業実践事例の解釈からたち現われた「からだと知のありよう」	・・・84
第1項 「主体としてのからだ」と「客体としてのからだ」の行き来	・・・84
第2項 からだでわかる	・・・85
第3項 やりたいことへの挑戦	・・・86
【第Ⅲ章 引用・参考文献】	・・・88
第Ⅳ章 大学での授業実践に見られた「からだと知のありよう」	・・・89
第1節 対象授業の説明	・・・89
第2節 授業実践の授業概要	・・・90
第3節 授業実践事例	・・・94
第4節 大学での授業実践事例の解釈からたち現われた「からだと知のありよう」	・・・110
第1項 「主体－客体」の遊動と「安定－不安定」の遊動	・・・110
第2項 身をもって知る	・・・111
第3項 何かを見出そうとしている姿	・・・111
【第Ⅳ章 注釈及び引用・参考文献】	・・・113
第Ⅴ章 これからの体育授業に求められる「からだと知のありよう」	・・・114
第1節 「関係としてのからだ」ということ	・・・114
第2節 「身につく」ことの意味	・・・115
第3節 関係としての「からだと知のありよう」	・・・117
【第Ⅴ章 引用・参考文献】	・・・119
【結論】	
まとめ	・・・121
今後の課題	・・・125
謝辞	

【序論】

研究の意義及び研究目的

私たちが生きていく中で自然と行なっている「運動」—例えば、部屋の外に出るためにドアを開ける、買い物のために自転車に乗る、箸を使って食事をするなど—は、当然のように意識することなく行うことができている。しかし、私たちは始めからドアを開けられたわけでも、自転車に乗れたわけでも、箸を使えたわけでもない。これは自身がそのような場面に遭遇し、身をもって体験し、「そうか」とその身に納得していくことを通して学んでいく、実践的な知によって可能になっていくことなのではないだろうか。言い換えれば、私たちが生きていく中で行う運動は、生得的なものでも、ひとりでにできるようになったものでもなく、直接的・具体的な物事とのやりとりの中で、私のからだに何らかのかたちで学び出されたものなのである。また、どうしてそのようなことができるのかについては、一言言葉に表すことはたやすいと思われがちだが、説明することは容易ではない。「その運動が日常的であればあるほど説明することは困難」(渡辺,1999)であろう。とは言っても、どうしてそのようなことができるのかを外から観察し、数値化して説明することは直接的な問題の解決にはならないであろう。なぜなら、運動学の視点から金子(1990)によると、運動を数値化することで「現実の生命ある運動は抽象の世界におきかえられ、人間の運動は物体としての人体運動に変容してしまう」ことになり、また、「現実の生命ある運動は一回性の原理に支配されているので、同一の運動を再現することは不可能」であるということ述べているからである。このように、私たちが日々行っている運動は、知らず知らずのうちではあるが、直接的・具体的な物事とのやりとりの中で、確かに新たな知を全身で学び、身につけていっているのである。

しかし、今日の成熟化社会・知識社会といった新たな社会を生きていく私たちが、川遊びや虫取りなどの自然体験活動に代表される、直接的にモノとふれあうような直接経験の衰退(市川,1992, 高橋,1992)や「鉛筆を削れない」、「靴紐が結べない」といった、いわゆる「手が虫歯になった」という報告(森下,1974)、少子化や一人っ子の増加、都市化の進行による三間(仲間・時間・空間)の喪失などが指摘されている。何でもいつでも手に入る物的な豊かさを感じる一方で、心が満たされていないと感じ、心の豊かさを求める傾向になってきていること(内閣府,2006, 2007)が調査から明らかになってきた。また、1960年代以降、高度経済成長を背景に受験学力競争が激化し、そこで「勝利することによって知の価値が証明されるという構造が成立」するようになってきた。このことで、知は「競争の手段としてその評価がされるものへと変質」し、手段化してしまうことで、知の学習が本来持っていたはずの「子どもの主体性、能動性、生活の意識性などへ働きかける力」を奪っていったと言える(佐貫,1996)。こうした、「知のパッケージ化」(西村,1993)や「知の抽象化」(佐貫,1996)と呼ばれる現象が進行し、知の制度的権威による伝達や商品のように自由に選べるという性格から、「ある行動《型》の内面化が現実の『対自然』・『対社会』行動によって実感・確認されるかわりに、『規範』となった知の習得程度が、テストによって実感・確認」(久富,1996)されるようになってきたのである。

萩原(2001)によれば、私たちが「他者や物や自然に対して意味を感じ」ることやそれらとの関係を取りむすぶことに困難さを感じるようになり、「『自分』という存在意識・感覚とむすびついて、周囲との関係を取り持つ起点となる」私の身体の不確かさが問題として

挙げられるとしている。同様に、哲学者である鷲田(1998)や長年学校問題を見てきた竹内(1976,1998), 長期間の子どもの発育発達を調査してきた正木(2000)など, さまざまな識者によって, 現代に生きる私たちのからだのおかしさとして指摘されてきている。こうした状態を「身体の危機は人間関係の危機である。したがって, 人間の危機である」と警鐘を鳴らしている識者もいる(片岡,1998)。私たちの社会生活は, 物的に豊かになり多くの情報を得られやすくなった一方で, 私たち自身の人間関係のむすびにくさや, 自己存在の希薄化が浮き彫りになってきたのである。このことは, 「便利な情報をただちに入手できる社会であると同時に, 諸個人の直接経験の独自の意味を次々と漂泊していく, 意味消去の社会」(高橋,1992)になっていることを表していると言えよう。総じて, 松田(2006)は, 「子どもの意欲や体力が低下しているのも, 他者関係が上手くとれなくなっているのも, そのほとんどは, 私たちが『豊かさ』を目指して作り上げてきた現在の成熟社会という環境がもたらした」と述べている。結果として, 「からだと知のありよう」にかかわる他者やモノ, 自然との関係づくりは困難になり, 人間関係や自己存在そのものの危機に直面していると言える。だが, これは何も原点回帰を謳っているものではない。今までの社会によってもたらされた恩恵は, まぎれもなく私たちの生活を豊かにし, 進歩させてくれた。だとすれば, 社会の流れが新たに移っていこうとする中で, それに見合った考えへと転換していく必要が出てくるであろう。

一方で, 子どもたちに目を向けてみると, その大部分は, 学校という小さな社会の中で生きる術を敏感に探りながら生活している。しかし, 子どもたちが過ごし, 通過していく学校においては, 多くの場合, 「規律・訓練」による理想像に向けた「従順なからだ」へと, 教師によって囲い込まれていたと言える。ここには 1872(明治 5)年の学制頒布から始まる近代学校制度の確立が大きく影響を及ぼしている。これは, それまでの藩校や手習所が変わる, ジェレミー・ベンサム(Bentham, J.)が考案した「パノプティコン原理」を背景にしたランカスター・スクールの様式が導入され, 一度に多くの子どもが教授できる授業スタイルができあがったためである。私たちが今日見慣れている学校様式のそれは, ここに端を発している。この「パノプティコン原理」によって, 教師から子どもへの一方向的な「見る／見られる」という構図ができあがることになる。このことをミシェル・フーコー(Foucault, M.)は, 著書『監獄の誕生』(1977)の中で, 学校がそうした「規律・訓練」の装置の中で, 「最終的には, 自分が自分を監視する者になりはてる」と痛烈に批判している。また, このフーコーの論に依拠して松田(2001)は, 体育授業の作画による授業場面分析において, 学校という装置の中で「従順な身体」が生み出されていることを明らかにしている。片岡(1998)も, 「理性により構成された動作を行うものは理性を使わなくなる。動いているのではなく, 動かされている」と述べ, 「『不動の動者と永遠の被動者』という関係」ができあがると述べている。こうして近代の学校は, 「規律・訓練」を媒介にした「従順な身体」を育てる場と化していったのである。

また, 佐藤(1996)が述べる, 「学びを組織する時間の直線的な一方向性と均質性」を特徴とする「学校化された学び(schooled learning)」によって, 「身体性」や「現実性(アクチュアリティ)」が奪われていくことも, 学校という場所の特徴であると言う。これはテラー・システムの出現によって, 学校の中の時間が「制度のプログラムを生きる時間」と「自分の身体を生きる時間」との間に亀裂が生じたためである。このことをイヴァン・イリイ

チ(Illich,I.)は著書『脱学校の社会』(1977)の中で、「価値の制度化」と批判している。こうした学校という独自の空間の中で子どもたちは、例えば、「ベル着」による「着席できる子」と「着席できない子」の分離、「遊びと勉強の区別」の習得などが意識されるのだが、そこには「時間厳守(punctuality)」が、将来の社会生活を営む際の重要な規範として暗黙の内に伝えられているのである。このことは「学校教育における児童生徒の経験の総体」という「学校知」として位置づけられる。この「学校知」は、中井(1997a)によると、学校の中で行われている一斉教授と切り離すことのできない「知」の形態とされ、「従順なからだ」と共に生みだされてきたと述べている。このとき、全ての子どもたちに「知」を一斉教授していく以上、それは教師や子どもからは独立に存在する同一の実体(客体)が求められてくる。そのため、この「知」自体の有する形式的な特徴として、生徒個人個人の身体的、暗黙的な技芸(わざ)を必要としない、それどころか排除する点、あらかじめ段階的な学習法が組み込まれている点などを挙げている。さらに、その背後にある「潜在のカリキュラム」が大きな影響を及ぼしている。この潜在のカリキュラムの作用によって、「すべての人々を学歴取得競争に駆り立て、また学校における成功／失敗をすべて個人の責任に還元する『努力主義＝ガンバリズム』を我々の心性に刻み込むこととなった」(高旗,1998)と指摘している。つまり、子どもたちの学校で生きる時間と、自らが生きる時間が潜在のカリキュラムの作用によって乖離していき、そのことが子どもたちをより競争という枠の中に閉じ込め、自己の存在を顧みなくしていくのである。そのため、「〈知〉のドラマティックな生成過程を切り捨てた結果志向の表層の〈学び〉」や「従来の学校ではひたすら抑圧され、秩序の外に葬り去られてきた子どもの感性、リズム、笑いなどを含むパトス的な〈知〉」の回復が求められている(高橋,1997)。このように、私たちの生を規定しているシステムと個人の身体との亀裂(ズレ)に新しい関係の網の目を構成し直す実践が求められているのである。

さらには、教師自身が「自分のからださえ客体として扱うしかできなく」なり、「規範に従ってみずからを動かし、これを是とするやり方しか知らず、みずから感じることによって反応し、行動するということができなくなっているとの指摘(竹内,1999)や、子どもたちを机と椅子に固定させ、「言葉だけの『知識』を『頭』だけを使って覚えさせ」るようになっていくことで、「身の所作としての学びと身の型としての文化」が排除されていくという指摘もある(佐藤,1997)。こうした教師の行動を、高橋(2002)は、自らを省みることもないままに、子どもを「教育を要するヒト＝ホモ・エドゥカンドゥス(homo educandus)」として保護し、一定の知識や規範を与えてきたと述べている。しかし、プログラム化された教育を受けるということは、人が生きるということと同義であろうか。私たちは、「この広い世界のなかで、他者と出会い、知識を学び、その生活世界を何度も発見し直していく」存在として生きているのではないだろうか。だとすれば、子どもを「ホモ・エドゥカンドゥス」と見なすのではなく、「自ら学ぶヒト＝ホモ・ディスケンス(homo discens)」として「生きる知恵」や「学びの技法」を養うことが必要になってくるであろう。

以上のように、学校では、空間的にも時間的にも学校独自の枠の中に子どもを囲い込んできたと言える。からだはからだとして捉えられ、知は知として捉えられてきたことが、からだと知の分断を招き、その結果、子どもは「規律・訓練」による理想像に向けた「従順なからだ」や、関係を断ち切られた「身体性を失った学校知」へと教師によって囲い込まれたと見ることができるであろう。ここに教師から子どもへの権力関係の下、学校や授

業に適応させる形で数値化・序列化し、個人に分断された「からだと知のありよう」を育ててきたことが見え隠れしている。関係や身体が感じる知を無視した知識の定着や、与えられたものをこなすだけのからだの鍛練が、結果として、子どもの意味を捨象し、自己や関係を見つめ直す機会を奪ってきたのである。ここに知の身体性の回復が叫ばれている今日、からだと知が分断されて捉えられ、教えられてきた現状を転換していく必要が出てくる。では、学校の中でからだを直接的に扱う教科である体育では、どのような「からだと知のありよう」として捉えられてきたのだろうか。

歴史的に概観していくと、体育は権威主義的産業社会や民主主義的産業社会の初期の時代については、からだは「客体としてのからだ」として扱われてきた。運動を軍事的訓練や発達刺激と捉え、有無を言わず叩き込み、トレーニングによって鍛えていくことで体が育っていくとしていた。そうした運動が与えられるだけであったため、そこには『学習』が無かった(青木,2005)と言え、知は生みだされていなかったと見ることができよう。身体の教育という体育観にそのことが如実に表されている。そこから、民主主義的産業社会の中期以降や脱工業社会へと移行していく中で、「主体としてのからだ」としてからは捉えられ、学習内容という概念が登場してからは、運動を効果的特性、構造的な特性、機能的特性といった流れで運動を捉えるようになってきた。子どもたちが学習内容である運動にめあてなどを持ちながら、自身のからだに技術やルールという知を獲得していくというラーニングが行われていったのである。しかし、「学習内容というものがあらかじめ確定されていて、それを習得する様式」(青木,2005)であるために、意識するしないにかかわらず「伝達される『知』は、(中略)独立に存在する同一の実体(客体)」(中井,1997b)としての「学校知」や「既に決められた知識」としての性格を帯びてくるのである。

このようにこれまでの体育授業では、からだだけの時代、からだと知が別々に捉えられてきた時代であったとすることができる。これらはいずれもからだと知を、「二項対立図式(ツリー型)・実体論的思考」(青木,2000)として捉えてきたという問題点として指摘できる。岡野(2004)によると、二項対立図式による体育授業は、「理念・理想的な状態(姿)を措定し、ついで諸制度や人々の営みをそれへの貢献に対応させて考えるという構造機能主義的な意味を基盤にしている」。その結果、「運動における〈真・善・美〉はすでに決められているため、〈ほんとう(真)〉〈よいこと(善)〉〈美しいこと(美)〉と意識する主観を相互に交流させて、その妥当性を生成していく努力の意味が見出せなくなり、学習のリアリティを喪失させ」るため、「子どものシニシズムやニヒリズムへの傾斜現象」、「ガンバリズムからの逃避」へとつながっていくことになるなどの警鐘を鳴らしている。そのため、今後求められるのは、「個人的レベルでの意味の喪失や価値の揺らぎが社会的な広がり」を見せる中、そのことを不問にし、「活動の意味や価値を自明のもの・所与のものとみなして、諸活動・諸現象の因果関係や規則性を考察してきた規範的パラダイム(normative paradigm)の認識枠組み」からの脱却であり、「主体と客体の分離、思考と実践の分離を拒否し、認識対象は人間の社会的活動の産物であり、その意味は社会的活動のなかで付与され確定されるもの」だとする「解釈的パラダイム(interpretive paradigm)」への転換とすることができるであろう(藤田,1995)。こうして、からだと知をそれぞれ分断して、固定的に捉えることの問題が生じるため、存在様態や状態として捉えていく必要性が出てくるのである。

また、現在進められている学習指導要領改定においても、からだと知が個のレベルでの

問題として論じられ、関係の問題として捉えられていないとの指摘(山本,2007)や「主客分離の原則が働」(杉本,2001)きどちらか一方に傾斜しているからだ育てからの脱却が指摘されている。このような体育授業によって、「子ども自身が自らのからだのありように無関心であり、無頓着・無自覚」になり、自分自身の存在の基盤である「からだからの逃走」を生みだしてきたのではないだろうか(山本,2007)。このことは、これまでの身体観・知識観の転換を求めるものであるが、先行研究から身体へのまなざしを整理すると、私たちは状況や環境との交渉によって、さまざまなからだのありようへと移り変わっていく「状況依存的な存在」と見ることができる。このような身体的な経験を基盤にして世界を構成し、「受動的-能動的」「主体的-客体的」「中心化-脱中心化-再中心化」といった「相互主体(客体)関係」の状態を揺れ動きながら自己が形成されていくと言える。同様に、「人間の真の理解(知識)とは身体全体、また生活全体を通して意味の連関を果てしなく広げていくこと」(生田,1987)であり、知識と行為を一体として捉えることが必要になってくる。「身体的思考」(瀧澤,1995)や「〈身分け〉・〈身知り〉」(市川,2001)、「状況への身体全体でのコミットメント」(生田,1987)などは、個々人の身体的、暗黙的な活動による、自己と世界とのかかわりのありようとして整理することができる。このような自己と世界との身体的なかかわりは、「対象と自己との相互・相渉作用、つまり能動的・受動的働きかけによって新たな経験」(工藤,1998)となって現れるという相互主体(客体的)・状況依存的な性格が強いのである。これはこれまで何度も述べてきたように、「人間が身体性を帯びて行為し、行動するからであり、そのときひとは、おのずと、わが身に相手や自己を取り巻く環境からの働きかけを受けつつ、つまり自己のうちにパトス的(受動的,受苦的)な在り様を含みつつ、行為し、行動する」(市川,1992)という前提が、当たり前のようにあるがために、逆に忘れ去られてしまったと言える。

これまでの学校や体育が置き去りにしてきた、このような全身で学ばれる実践的な知に関する研究については、身体知という概念がある。これについては、哲学的領域や社会学的な視点、職人の研究などから数多くの研究が進められている。例えば、古川(2005)は、身体知の解明を力学的モデルに当てはめて解明しようとしているのだが、身体知を個人差の問題とし、あくまでも個人スキルの問題として捉えようとしている。石塚(2004)は、歴史的な流れから、近未来を切り拓く知の枠組みを身体知に求めている。しかし、人間と機械(モノ)との間でどのような知的体系を築いていくのがよいかという論で構成され、身体知にとって不可欠なからだという側面についてはほとんど述べられておらず、身体知という「知」の問題として扱っていると言える。学校教育関係では、日本保育学会での報告や『日本体育学会第50回記念大会誌』(2000)での報告などがなされている。日本保育学会での報告では、保育者側の身体知について言及(根津,1999,2003)されている一方、無藤(1996)の幼児教育での研究のように、子どもの動きについて、事例を通して質的に捉え直し、対象と子ども主体との動的な身体的関係を見出している研究は少ないと言える。重久(1992)は、「学校での学習による理解と日常経験による理解が乖離している状況」、言わば学校で学んでいる知と生きる上での実践的な知の乖離状況を指摘している。これは「脱文脈化された『学校知』が一人歩きしていて、子どもたちにとってリアリティーをもったものとして現れてこないから」と述べ、「受験戦争の低年齢化が進むにつれ知識はますます現実世界から遊離・抽象化し、子どもたちのからだは認識することから切り離され、ひらかれるどころ

かむしろ閉じられていった」と問題提起している。これに応えるものとして「認知的徒弟制(cognitive apprenticeship)」を掲げている。「認知的徒弟制」は教育実践に理論的示唆を与えるものであるが、その運用に当たっては重久自身も「特に生活科は、展開の仕様によっては、学校教育での支配的な学習観等に風穴をあける可能性をもったものとして位置づけることができる」と述べるに止めている。本研究における位置づけとして、「認知的徒弟制」という学習形態については、存在様態や状態を問うている「からだと知のありよう」の研究対象外として扱う。この存在様態や状態について、体育における身体知研究の大家である金子(2005)は、動く身体を感じ取りながら動くことを可能にする「動感身体知」を基盤にしながら、動いている自分のからだ、空間に対してどうなっているかという感覚、方向性、距離間などを感じる力、いわゆるコツに相当する部分を「始原身体知」、自分が身を置く状況を全体像として捉えていくカンのようなものを「形態化身体知」などと呼び、身体知を細分化し、それぞれを定義づけながら説明している。その中で、「身体知の形成ないし教育の営みを解明していくこと」が問題にされなければならないと述べている。滝沢(2004)は現行学習指導要領の目標に掲げられ、身体知の根本でもある心身一体観に立脚しながら、「たとえ心身一体が理想だとしても、通常われわれは状況に合わせて身体と折り合いを付けて生活している。すなわち、多くの人は無意識の内に、状況に合わせた心と体のありようを選択している」と言う。ここで、実際の私たちは「心身一体で生きているとは言いがたい」と認めながらも、「その状態は好ましいものではない」と述べ、これは「世界と〈私〉とを具体化する身体が人間存在の基盤にある、という事実には人々は気付いていないから」であるとしている。その事実気づくためにも、「心身一体観を漠然と知るのではなく、それを具体的な場面で体験する必要がある」と述べている。そして、体育においては「世界と私とを具体化する身体の働きを学び、それを自覚する必要がある」とし、「生活の中で活かすには、それを知的に理解するだけでは不十分であり、実感を伴った体験的学習が必要」と結論づけている。また、北村(2002)も、現在の社会や学校で抑圧されてきた全身的でパトス的な〈知〉の回復を求め、その方略として従来の身体観や知識観の転換を提起している。その転換として、どれだけできたか、身につけたかという経験の量的側面を強調するのではなく、結果として、どのような知が形成されたのかを保障する活動を展開していくことが重要であるとしている。そして、「子ども一人ひとりが身体(身心一如)で〈他者、もの、自己〉とかかわり、感じたことを多様に表現する場であり、学びの世界に参加し、生成と創造の過程を通して自己の身体の可能性を拡大していくこと」であると結論づけている。この点については、筆者も共感する部分であり大変示唆的ではあるが、「過程としての学習」を重視している北村自身が、「身体と知のあり方を検討」、「開かれた身体とするためには」という言葉からも分かるように、ある実体化した身体と知に縛られていることが見受けられる。また、実際の体育授業でどのような知が子どもたちによって学ばれているのかについても、課題として残されている。堀田(2003)も北村と同様に関係論的な視点を前提にしながら、「身体知は変化するものである」と捉え、「一定の社会的影響を受けながらそれに反応して働く身体知」であるとしている。堀田はメルロ＝ポンティ(Merleau-Ponty, M.)の論に依拠しながら、身体知を関係論的に考察し、社会や体的な他者との関係という「関係の内部」でしか生じない「関係としての身体知」の必要性を訴えている。しかし、その関係がどのような関係なのかという具体的事例についての検討は

無く、その関係から生まれてくる知とはどのようなことであるのかについては述べられていない。

このように社会や学校、体育のこれまでの捉え方から身体観や知識観の転換が叫ばれている背景から、北村や堀田の立場に与する、からだと知をある固定化した理想像へと求めるというあり方を追求していくのではなく、かかわりの中からからだと知がどのようなありようになっているのかという存在様態や状態を問うという視点に立ち、論を展開していくこととする。そのため、社会や学校、体育で支配的であった捉え方を根本的に問い直すことが求められてくる。そうした前提から、本研究では、「からだと知のありよう」を関係論的な視点に立ちながら、具体的事例を通して、その中でからだがどのような状態になっているのか、どのような関係によって知が生まれているのかということ明らかにし、そこから、これからの「からだと知のありよう」を提示していくことを目的とする。

研究の進め方

- (1) 社会の転換期にある今日、私たちの生活が豊かになる一方で、直接経験の衰退や人間関係の結びにくさ、自己存在の希薄化などに代表される関係の変質の問題が指摘されるようになってきた。そのため、新たな社会に向けて、脱近代化した考え方へと転換していく必要性が叫ばれている。そこで、現代社会における「からだと知のありよう」を取り巻く現状と問題点を、文献をもとに整理する。

さらに、このような社会的変化は、現在日本の子どもの大部分が通う学校においても、大きな影響を及ぼしている。そこで、近代学校制度の確立以降において、学校という空間の中で、どのような「からだと知のありよう」を育てようとしてきたのかを学校の存在や学校文化について述べている文献をもとに整理し、脱学校化された「からだと知のありよう」について述べる。

第Ⅰ章では、近代社会・近代学校における「からだと知のありよう」とは、どのようなものであるのかを明らかにすることが目的である。

- (2) (1)を踏まえ、学校の中でも「からだと知のありよう」に直接的にかかわってくる体育授業を取り上げる。ここでは、体育授業の歴史的変遷を辿り、体育授業におけるこれまでの「からだと知のありよう」について整理する。その際、体育の社会的役割を確認し、体育の目標を明確にするという道筋で検討することによって、根本的に問い直し、体育の存在理由への問いに答えることができる。そこで、社会背景と体育の役割について概観し、「体育とは何か」(目標論)を主に学習指導要領の変遷から読み解くことで体育観・身体観を明らかにしていく。また、その目標のために「何を教えるのか」(内容論)ということについては、運動特性論をもとに運動の捉え方や位置づけを整理していく。さらに、体育授業はどのように成り立っているのかを構造的に把握していくことで、「からだと知のありよう」がどのように捉えられていたのかを紐解いていく。

整理された体育授業での「からだと知のありよう」から出された問題点を受け、身体観、知識観を再検討する。ここでは、からだや知がどのように捉えられてきたのかを整理していく中で、両者が切っても切り離せないことであることを指摘し、「からだと知のありよう」を常にセットで捉えていくことを述べる。

第Ⅱ章では、現在の体育授業から脱却する「からだと知のありよう」とは、どのようなものであるのかを明らかにしていくことが目的である。

- (3) (2)の再検討から得られた知見を参考にしながら、小学生と大学生を対象にして行われた具体的な授業事例を取り上げる。本章は、具体的な授業事例において、どのような「からだと知のありよう」になっているのかという研究の目的に直接かかわってくるため、詳しく述べていくことにする。

本研究においては、これまでの授業研究スタイルの主流である「過程－産出モデル(process-product research)」を用いない。なぜなら、「過程－産出モデル」には、「教育内容の検討が不問に付され、教師と子どもの認知と思考が不問に付され、教室の社会

的な文脈が不問に付されがちであり、教材プログラムや教育技術の有効性の検証のみが研究される傾向」(Shulman,L.,1986)になるとの指摘がなされているからである。このことは、子どもの「からだと知のありよう」を既に決められた基準に従って測定し、その出来栄えを比べ、序列化していく量的研究の側面に傾斜していると言える。しかし、実際の体育授業での子どもたちは、体育館やグラウンドという場で、ボールやマットなどのモノや友だちと運動しながらかかわって、その場に根ざした状況をとるため、そのかかわり方は多岐に渡り、決して量的な側面で子どもたちの〈いま、ここで〉の営みを捉えることはできないであろう。このことを問わずに、子どもの「からだと知のありよう」を基準に当てはめ、固定的に捉えてきたことによる問題点は、「学びからの逃走」を超えて、自己存在としての「からだからの逃走」という状況にまで陥っていると言わねばならない。求められるのは、子どもたちのかかわりの中から生起する出来事をその文脈に沿って検討していくことである。

そこで、本研究においては、本山(1999)が述べる「行為の生成される現場に居合わせ、エミクな視点(行為者の内在的視点)から当事者の行為の意味に迫れる」ことができるであろう、「出来事の『参与観察－記録－記述－解釈』という一連の調査行為からなるエスノグラフィー(民族誌)の方法」を用いることにする。運動するという行為が生成される状況に行為者とともにかかわりながら記録し、そこで生まれてきた姿や声かけ、表情、感想を記述することで、運動している子どもの「からだと知のありよう」に迫ることができる。ちなみに、事例の抽出や記述、解釈において、筆者によって選択的に「ある事象を『出来事』として切りとるという行為は、それまでの自身の思い込みを反省的に捉える行為」とあるという点を、常に自覚する必要があることを忘れてはならない。ここで、いかに「記述－解釈」に客観性を持たせることができるかという点が問題になってくる。客観性について、阪田(1994)は分析者の主観性が入ってくる可能性を警戒しつつも、一つの事例であったとしても「客観的な法則性は個別的なものの中にあらわれる」と述べている。これは本山や西原の言と同じ立場であると考えられ、主観を入れずに事実のみを記述することで、運動している子どもたちにとって「からだと知のありよう」はどうなっているのかということが明らかになってくるであろう。こうなることで、具体的な出来事として切り取られた「からだと知のありよう」について、その中でどのような状態になっているのか、どのような関係になっているのかということ述べるのであり得るのである。

ここで、二つの授業事例における、手続きを述べておく。

①小学校での授業事例

場 所 : M 県 T 市立 I 小学校体育館
日 時 : 2007 年 11 月 16 日(金)
時 間 : 13:50 から 14:35 までの 45 分間
対象児童 : I 小学校 3 年 2 組 37 名(在籍児童数 : 男子 19 名, 女子 19 名 ; 授業当日は見学者が 1 名(女子)いた)

- 領域 : 基本の運動(器械・器具を使つての運動)
- 記録方法 : 授業アシスタントという形で、授業に参加しながら M 大学教育学部生 1 名と筆者(M 大学大学院生)が、授業の様子をビデオカメラ(SONY, DCR-HC48)二台により映像として記録した。
- 記述 : 授業での授業者と児童、児童と児童の具体的な活動の様子、声かけ、そのときの状況などを活動内容として、主観を入れずに事実のみを記入した。同時に、できる限りそのときの元の現象に近い形で忠実に提示するために、授業開始からの時間、活動写真入りで記入した。なお、児童の名前はすべてカタカナ仮名表記とし、声かけは「 」で表記した。
- 分析方法 : 「からだと知のありよう」が相互主体(客体的)・状況依存的ということが実際の授業場面ではどのようなになっているのかという観点から取り上げる。そのため、筆者が「からだと知のありよう」との関連で気になったことを事例として抽出した。
- 解釈 : 抽出した事例を、児童の姿と前後の様子から活動状況、授業における発言を手がかりにして、筆者が解釈を加えることで出来事の意味や「からだと知のありよう」の存在様式がどうなっているのかを捉えた。

②大学での授業事例

- 場所 : M 大学第一体育館
- 日時 : 2007 年 11 月 15 日(木)
- 時間 : 9:50 から 10:30 までの 90 分間(1 コマ : 1・2 限目)
10:40 から 12:00 までの 90 分間(2 コマ : 3・4 限目)
- 対象学生 : 両コマとも 26 名(受講生は 1 コマ目 - 35 名, 2 コマ目 - 38 名であるが、当日は介護等体験などによって欠席者が出た)
- 題材 : マット運動
- 記録方法 : 授業アシスタントという形で、授業に参加しながら M 大学教育学部生 1 名と筆者(M 大学大学院生)が、授業の様子をビデオカメラ(SONY, DCR-HC48)二台により映像として記録した。また、授業の一環として行われているため、大学生が授業実践の中で感じた感想等を自己ノートに記述した。
- 記述 : 授業での授業者と学生、学生と学生の具体的な活動の様子、声かけ、そのときの状況などを活動内容として、主観を入れずに事実のみを記入した。同時に、できる限りそのときの元の現象に近い形で忠実に提示するために、授業開始からの時間、活動写真入りで記入した。なお、学生の名前はすべてカタカナ仮名表記とし、声かけは「 」で表記した。
- 分析方法 : 「からだと知のありよう」が相互主体(客体的)・状況依存的ということが実際の授業場面ではどのようなになっているのかという観点から取り上げる。そのため、筆者が「からだと知のありよう」との関連で気になったことを事例として抽出した。

解 釈 : 抽出した事例を、学生の姿と前後の様子から活動状況、授業における発言、自己ノートへの感想等を手がかりにして、筆者が解釈を加えることで出来事の意味や「からだと知のありよう」の存在様式がどうなっているのかを捉えた。

第Ⅲ章、第Ⅳ章では、授業事例を取り上げ、そこで生起してきた出来事を「参与観察－記録－記述－解釈」という一連の調査行為からなる手法を用いて、「からだと知のありよう」を具体的事例から解釈していくことを目的とする。

(4) (3)の二つの授業事例を通して、実際の姿から見いだすことができた「からだと知のありよう」について、からだがどのような状態になっていたのか、どのような関係によって知が生まれてきたのかについて提示する。これからの体育授業において、「からだと知のありよう」はどのように育てられていくべきであるのかを示していく。

第Ⅴ章では、具体的事例から、からだがどのような状態になっていたのか、どのような関係によって知が生まれているのかということをも明らかにし、そこから、これからの「からだと知のありよう」を提示していくことを目的とする。

【序論 引用・参考文献及び URL】

【引用・参考文献】

- 青木 眞(2000)「体育授業の構造[その近代と現代] ～ミネルヴァ研究会に寄せて～」, 三重大学体育研究会(ミネルヴァの会)『研究紀要 Vol.1』, pp.84-87, 伊藤印刷
- 青木 眞(2005)「体育における学びとそのパラダイム」, 山本俊彦・岡野 昇編著『体育の学びを育む』, pp.1-11, 伊藤印刷
- Foucault, Michel.(1977)田村 俣訳『監獄の誕生 -監視と処罰-』, 新潮社
- 藤田英典(1995)「第3章 学習の文化的・社会的文脈」, 佐伯 胖・藤田英典・佐藤 学共編『学びへの誘い』, pp.93-142, 東京大学出版会
- 古川康一(2005)「身体知解明のアプローチ」, 『第19回人工知能学会全国大会予稿集』
- 萩原建次郎(2001)「3章 子ども・若者の居場所の条件」, 田中治彦編著『子ども・若者の居場所の構想』, pp.51-65, 学陽書房
- 堀田裕子(2003)「関係としての身体知 -問われない問題圏へ」, 『名古屋大学社会学論集 通号 24』, pp.159-177, 名古屋大学大学院環境学研究科社会環境学専攻社会学講座
- 市川 浩(1992)「身体現象学 -まえがきにかえて」, 『講談社学術文庫 1019 精神としての身体』, pp.11-63, 講談社
- 市川 浩(2001)中村雄二郎編『身体論集成』, 岩波書店
- 生田久美子(1987)『認知科学選書 14 「わざ」から知る』, 東京大学出版会
- Illich, Ivan.(1977)東 洋・小澤周三共訳『〔現代社会科学叢書〕脱学校の社会』, 東京創元社
- 石塚正英(2004)「ボディソフィー(身体知) -先端工学時代における『知』の捉え方-」, 『東京電機大学総合文化研究 第2号』, pp.3-9, 東京電機大学
- 金子明友(1990)「〔緒論〕 スポーツ科学における運動研究の地平 -その実践性をめぐって-」, 金子明友・朝岡正雄編『運動学講義』, pp.1-20, 大修館書店
- 金子明友(2005)『身体知の形成(上)(下)』, 明和出版
- 片岡暁夫(1998)「ボディワークのコスモロジー -身体の地と図-」, 『体育の科学 ボディワークの世界 Vol.48 2月号』, pp.96-100, 杏林書院
- 北村 卓(2002)「『身体知』形成を基軸とした授業改善の視座」, 『学校教育研究 No.17』, pp.73-85, 日本学校教育学会
- 工藤浩司(1998)「身体性を視座とした『わかる』ことの検討」, 『学校教育研究 No.13』, pp.95-108, 日本学校教育学会
- 久富善之(1996)「1章 学校文化の構造と特質 -『文化的な場』としての学校を考える」, 堀尾輝久・久富善之他編『講座学校第6巻 学校文化という磁場』, pp.7-41, 柏書房
- 正木健雄(2000)「子どものからだの『発達不全』と『不調』:実感されてきた“からだのおかしさ”の実体」, 『体育学研究 Vol.45 No.2』, pp.267-273, 日本体育学会
- 松田恵示(2001)「第7章 絵に現れた体育という経験 II 身体から遊びへ」, 『交叉する身体と遊び -あいまいさの文化社会学』, pp.113-135, 世界思想社

- 松田恵示(2006)「子どもへのまなざしの変貌と学校体育のいま」、『体育科教育 第 54 巻 第 7 号』, p.14-17, 大修館書店
- 森下一朗(1974)「Ⅲ 手の労働と道具」, 子どもの遊びと手の労働研究会編『子どもの遊びと手の労働』, pp.95-144, あすなろ書房
- 本山方子(1999)「社会的環境との相互作用による『学習』の生成 —総合学習における子どもの参加過程の解釈的分析—」, 『カリキュラム研究 第 8 号』, pp.101-116, 日本カリキュラム学会
- 無藤 隆(1996)「身体知の獲得としての保育」, 『保育学研究 第 34 巻 第 2 号』, pp.144-151, 日本保育学会
- 中井孝章(1997a)「教育方法学における『学校知』の検討 —《わざ》からのアプローチ—」, 『教育方法学研究 No.23』, pp.29-38, 日本教育方法学会
- 中井孝章(1997b)「教育方法学の見地からみた『学校知』の現状と改革方向」, 『学校教育研究 No.12』, pp.249-256, 日本学校教育学会
- 根津明子(1999)「保育者としての『身体知』をどう育てるか(序):『身体知』が乏しいということ」, 『日本保育学会大会発表論文抄録』, 日本保育学会
- 根津明子(2003)「保育者の専門性としての『身体知』再考:『身体的関与』の検討を通して」, 『日本保育学会大会発表論文抄録』, 日本保育学会
- 日本体育学会第 50 回記念大会特別委員会(2000)『日本体育学会第 50 回記念大会誌 (2)』, 杏林書院
- 西村新太郎(1993)「1 学校における知の規範化 第Ⅱ部 学校を読み解くキーワード」『現代社会と教育 3 学校』, pp.94-122, 教科科学研究会『現代社会と教育』編集委員会
- 岡野 昇(2004)「関係論的アプローチによる体育授業の構築に向けた基礎的考察」, 『学校教育研究 No.19』, pp.119-133, 日本学校教育学会
- 阪田尚彦(1994)「体育授業の現象と解釈」, 『学校体育 第 47 巻 第 8 号』, pp.28-31, 日本体育社
- 佐貫 浩(1996)「3 章 競争社会の中での学校の変質と新たな学校づくり —一九六〇年代の学校と教育認識」, 堀尾輝久・佐貫 浩・田中孝彦他編『講座学校第 2 巻 日本の学校の 50 年』, pp.123-176, 柏書房
- 佐藤 学(1996)「5 章 現代学習論批判」, 堀尾輝久・須藤敏昭他編『講座学校第 5 巻 学校の学び・人間の学び』, pp.153-187, 柏書房
- 佐藤 学(1997)「I 学びの身体技法へ」, 『学びの身体技法』, pp.6-49, 太郎次郎社
- Shulman, Lee.(1986) “The Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching”. In M.Wittrock(Ed.), Handbook of Research on Teaching, Macmillan, pp.3-36
- 重久浩至(1992)「『認知的徒弟制』論の現代的意義 —認識にからだをとりもどすための一視角として」, 『東京大学教育学部紀要 32』, pp.23-31, 東京大学教育学部
- 杉本厚夫(2001)「第 2 章 体育教育によってつくられた近代的感情」, 杉本厚夫編『体育教育を学ぶ人のために』, p.38, 世界思想社
- 高橋 勝(1992)「第 2 章 教育の現代思想」, 『子どもの自己形成空間 教育哲学的アプローチ』, pp.23-92, 川島書店

- 高橋 勝(1997)「第 5 章 『学校知』の現象学 第 I 部 学校のパラダイム転換」,『学校のパラダイム転換 ―〈機能空間〉から〈意味空間〉へ―』, pp.89-107, 川島書店
- 高橋 勝(2002)「第三章 少年の孤独とニヒリズム 第 I 部 文化変容のなかの子ども」,『文化変容のなかの子ども ―経験・他者・関係性』, pp.51-64, 東進堂
- 高旗浩志(1998)「第 5 章 学校知に表れているもの・隠れているもの」,安彦忠彦編著『学校変革実践シリーズ第 4 巻 学校知の転換 ―カリキュラム開発をどう進めるか―』, pp.117-140, ぎょうせい
- 竹内敏晴(1999)「主体としてのからだ I からだが語ることば」,『教師のためのからだとことば考』, pp.31-36, 筑摩書房
- 竹内常一(1976)『教育への構図 子ども・青年の発達疎外に挑む』, 高校生文化研究所
- 竹内常一(1998)『子どもの自分くずし、その後 “深層の物語” を読みひらく』, 太郎次郎社
- 瀧澤文雄(1995)『身体の論理』, 不味堂出版
- 滝沢文雄(2004)「現象学的観点からの『心身一体観』再考:『身体観』教育の必要性」,『体育学研究 第 49 巻 第 2 号』, pp.147-158, 日本体育学会
- 鷺田清一(1998)『悲鳴をあげる身体 PHP 新書 058』, PHP 研究所
- 渡辺 伸(1999)「5 スポーツと『身体知』 スポーツにおける『身体知』の伝承」, 日本体育学会第 50 回記念大会特別委員会編『21 世紀と体育・スポーツ科学の発展 ～日本体育学会第 50 回記念大会誌～』, pp.164-169, 杏林書院
- 山本俊彦(2007)「カリキュラムから開放された体育を ―脱カリキュラムのすすめ―」,『体育科教育 第 55 巻 第 3 号』, pp.34-37, 大修館書店

【引用・参考 URL】

内閣府(2006)『国民生活に関する世論調査』

<http://www8.cao.go.jp/survey/h18/h18-life/index.html>

内閣府(2007)『平成 19 年度国民生活白書 つながりが築く豊かな国民生活』

http://www5.cao.go.jp/seikatsu/whitepaper/h19/01_honpen/index.html

【本論】

第 I 章 子どもの「からだと知のありよう」を取り巻く問題点

本章では、子どもの「からだと知のありよう」を取り巻く問題点を把握するため、文献をもとに、私たちが置かれている社会的現状や学校で育てられている「からだと知のありよう」を整理する。また、整理された問題点がどのようにして「からだと知のありよう」と関連してくるのかという問題性を浮き彫りにする。

本章では、社会や学校における「からだと知のありよう」の問題点を指摘し、このことが本論文とのどのように関連してくるのかを述べることを目的とする。

第 1 節 現代社会における「からだと知のありよう」の現状

現代の日本社会は、ライフスタイルや価値観が多様化してきていると言われている。国民の多くの生活水準が上がり、それを形作る社会も大きな変化を遂げてきている。このような変化は、私たちの生活にどのような影響をもたらしたのだろうか。

市川(1992)によると、一つ目には、「現代文明の中で、人工的な環境が極度に拡大して、ある意味では、ほとんど地球をおおう規模になってしまった」ことを挙げている。その典型が都市化現象として表れている。予想以上のスピードで都市化が進行する中、「外部環境が人工化」し、「自然との接触がだんだん失われていく」ことになり、「身体と自然との直接的接触を回復」したい、取り戻したいという「自然的存在としての人間の根源的欲求」が見られてくるのである。二つ目には、日常生活での「経験の変質」が挙げられる。私たちの「経験のなかにある、直接にもものとふれるような直接経験」と、「道具や機械に媒介された経験」や「記号に媒介された情動的経験」である間接経験の割合と比重が変化し、間接経験が多く場面を占めるようになってきた。中でも情動的経験が量的にも価値的にも、直接経験以上に私たちの生活を左右するようになってきたのである。一方で、「経験の対象であるものそのものが変質し」、「自然物から作られたものがだんだん少なくなり、プラスチック製品であるとか、新建材、アルミ製品、合成繊維」などといったものが、私たちの生活環境を取り囲むようになってきた。私たちの生活を豊かにしてくれたこれらのものは、同時に私たちに「身体的な共感を持つことのできない」「異質な存在という異和感」を抱かせてきたと言える。総じて、私たちが世界や他者とかかわるかかわり方の変質、言わば関係の変質ということが起こっているのである。この関係の変質は、

- ① 関係項の多数化…(関係する相手、あるいはものが非常に多くなるため、そのかわりで捉えられる自己が拡散していく)
- ② 関係の多様化…(多様な関係を結ばざるを得なくなり、その中で自己も多様な姿を示し、私が誰であるかが段々分からなくなってくる)
- ③ 関係の一時化…(関係項の多数化と関係の多様化により、一つの関係を長く持ち続けることができなく、自分自身も瞬間的、不連続的なものとして捉えられるようになる)
- ④ 関係の表面化…(モノとも人とも深い関係を持つことができなくなり、関係の中心である自己自身も気づかない内に表面化していく)

という四つにまとめることができる。こうしたことから、身体の直接性を通して回復したいという欲求がいろいろな形で現れてきているのが現代社会であると述べている。

高橋(1992)も、社会の変化について、「生活世界がますます人工化され、情報化されてきたことによって、私たちはいつの間にか自己の五感ですら信頼できない世界の中に置かれてしまっている」と述べている。これは 1970 年代までの高度経済成長期を一つの分岐点として、それ以前と以後の私たちの経験の質と情報量の違いが、図 1-1 に示されるように変化してきたからであろう。

高度経済成長期以前の経験は、「全体の情報量は少ないが、しかし知っていることの大部分は、直接経験にもとづく」「間接経験の多くは活字メディアによるもの」であった。これに対して、高度経済成長期以降のそれは、「情報量ははるかに拡大するが、逆に直接経験で知り得たものは、きわめて限られた範囲に縮小し」ていくため、「間接経験のかなりの部分は映像メディアによるもの」となり、活字の力が後退する。このことから現在では、「生活史のなかのさまざまな直接体験が個人の内部に蓄積され、『自己』を支えるもの」となる直接体験が衰退し、間接体験の増大が「不可避免的に『生』の漂流化を促進」されていくのである。こうして高度情報社会とは、「便利な情報をただちに入手できる社会であると同時に、諸個人の直接経験の独自の意味を次々と漂泊していく、意味消去の社会」と言えるのである。

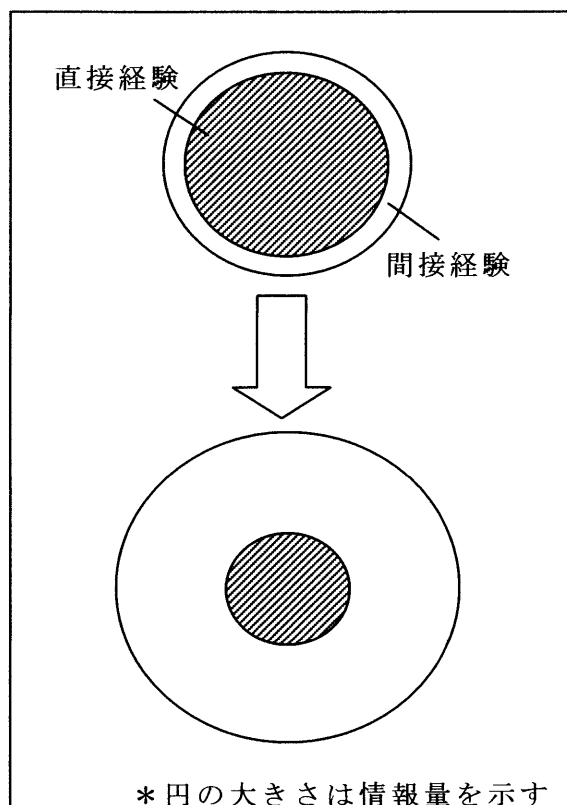
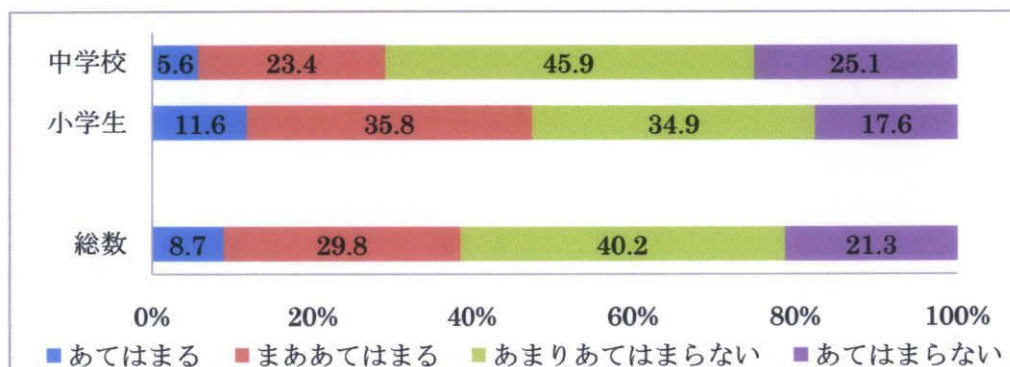


図 1-1 経験の質的変容

このように現代社会における私たちの経験の変容は、同時に関係の変容を起こしている。次に述べる調査もそうした関係の変容を物語っていると見える。内閣府調査『平成 19 年度国民生活白書 つながりが築く豊かな国民生活』(2007b)によると、「人々が生活をしていく上で、安定的な収入や所得を得るなど、経済面での充実が必要であることは言うまでもない。しかし、生活水準の向上により、物の豊かさはある程度満たされるようになってきたこともあり、最近では、心の豊かさがより重視される傾向が強まってきている」との報告がなされ、心が満たされず、人々がつながりを求めていることが伺える。しかし、現状は、「人々はある程度の距離を置いたつながりを好むようになったとはいえ、現実のつながらじている」のだという。これは、人間関係を取り結ぶことが困難になったと感じている人が相当程度存在していることを表している。また、内閣府調査『低年齢少年の生活と意識に関する調査』(2007a)によれば、「自分に自信がある」と答えた子どもの割合は、総数 2143 人に対して「あてはまる」が 8.7%、「まああてはまる」が 29.8%、「あまりあてはまらない」が 40.2%、「あてはまらない」が 21.3%であり、「あてはまる(計)」は 38.5%、「あてはまらない(計)」は 61.5%という調査結

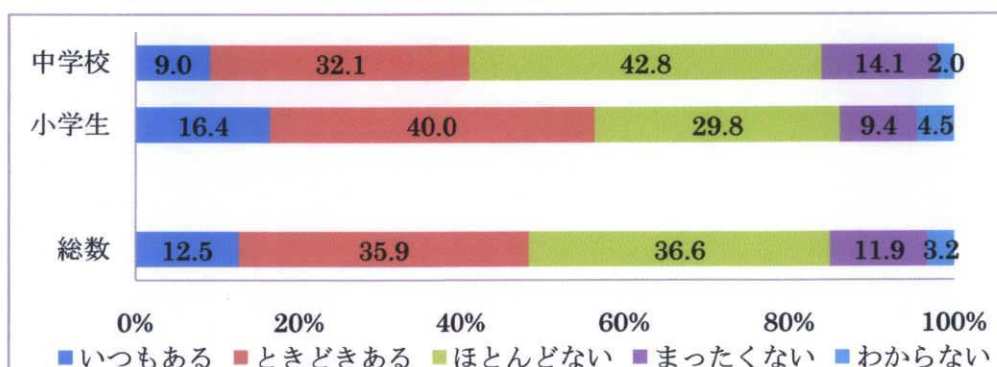
果が出た。小学生(総数 1105 人)では、「あてはまる」が 11.6%、「まああてはまる」が 35.8%、「あまりあてはまらない」が 34.9%、「あてはまらない」が 17.6%となり、中学生(総数 1038 人)では、「あてはまる」が 5.6%、「まああてはまる」が 23.4%、「あまりあてはまらない」が 45.9%、「あてはまらない」が 25.1%というような結果が報告されている(表 1-1)。

表 1-1 「自分に自信がある」子どもの割合(2007 年)



同様の調査は 1999 年にも実施され、総数は 2243 人で、小学生 1075 人、中学生 1168 人を対象にして行われた(表 1-2)。総数では「あてはまる」が 12.5%、「まああてはまる」が 35.9%、「あまりあてはまらない」が 36.6%、「あてはまらない」が 11.9%、「わからない」は 3.2%であり、「あてはまる(計)」は 48.4%、「あてはまらない(計)」は 48.4%という調査結果が出された。小学生では、「あてはまる」が 16.4%、「まああてはまる」が 40.0%、「あまりあてはまらない」が 29.8%、「あてはまらない」が 9.4%、「わからない」が 4.5%となり、中学生では、「あてはまる」が 9.0%、「まああてはまる」が 32.1%、「あまりあてはまらない」が 42.8%、「あてはまらない」が 14.1%、「わからない」が 2.0%というような結果が報告された。2007 年と 1999 年の調査結果を比較してみると、総数の「あてはまる(計)」とする者の割合が減少(48.4%→38.5%)し、特に中学生では 41.1%→29.0%と 10%以上も低下している。一方、「あてはまらない」と答える子どもの割合は、小学生では 9.4%→17.6%と倍以上、中学生では 14.1%→25.1%と 10%以上も増加している。このことから、現代の子どもの意識として、学年が上がるにつれて自信を無くす傾向にあり、自分に自信が持てない子どもが、ここ数年の間に急激に増加していることが指摘できる。

表 1-2 「自分に自信がある」子どもの割合(1999 年)



このように、近年は、自分に自信を持ってない小・中学生が増加している傾向にあると言える。自信とは「自分自身を信じる心」であり、自信が持てないということは、自分自身を信じられなくなる傾向にあるということを意味している。こうした関係の変質による人間関係の希薄化や、自分自身に自信が持てない、信じられいといった状況について、萩原(2001)は、自分の身体という居場所が失われてきている点に注目している。当たり前すぎて意識されづらいが、「『自分』という意識はこの身体なしには存在し得ない。むしろ、私たちはこの世界で、まず身体的存在として空間を占有していて、そこに自分が住み込んでいる」のである。これは、「『居場所』の原点は、ここにある『自分という身体』ということ」であり、「自分という身体が住み込んで、物が自分の延長として身体化している」という精神的、物理的両面を合わせ持つ「生きられた身体」を起点にしているのである。そうした「相互浸透的な関係性の中で、私たちは徐々に人間関係に慣れ親しんでいく」のであって、上述した人間関係の希薄化、自信が持てないといったことは、自己存在としての身体の喪失を意味していると見ることができよう。

このように、1970年代までの急速な高度経済成長による「豊かな社会」の出現によって、人々の生きる意味が大きく変貌し、「価値の対象が〈モノ〉から〈意味〉へと変容してきた」ということができる(高橋,1997)。松田(2006)も、「子どもの意欲や体力が低下しているのも、他者関係が上手くとれなくなっているのも、そのほとんどは、私たちが『豊かさ』を目指して作り上げてきた現在の成熟社会という環境がもたらした」と述べている。このような結果、どのようなことが起こってきたのだろうか。以下に見ていくことにする。

長年、子どもの発育発達を調査している正木(2000)も、さまざまな統計調査やアンケートデータなどから明らかになった、子どものからだの変化に警鐘を鳴らしている。それは、「からだの変化が全身的に『今まではこんなことがなかったの』という“どこかおかしい”としか言い様がない事象」が、1975年以降の保育現場や学校現場で実感され始めたためである。社会の変化によって、子どもの生活環境や生活そのものが大きく変化してきた結果、学校現場で憂慮されている「学級崩壊」や「不登校」などの諸事象が、「子どものからだと心の変化」という延長線上の行動として現れてきたと結論づけている。

哲学者である鷲田(1998)は、ダイエットや潔癖症候群、臓器移植、臓器売買、環境ホルモンなど身体をめぐる状況について、健康とか清潔、衛生、強壮、快感といった観念に憑かれてがちがちに硬直していると述べている。そういった強迫観念にあまりにも密着し、身体に固有の判断力や想像力といった智慧を失いだしている、つまり、「身体に本質的なある〈ゆるみ〉を失っている」状態にあると指摘している。こういう状態にある現在の身体を、鷲田は《パニック・ボディ》と表現し、身体がさまざまところで悲鳴をあげているのだという。これは取りも直さず、「単体としての幻想的な身体に密封されることによって、同時に他の身体への通路をも失ってしまう」という関係の喪失を意味しているのだ。

企業や経済構造という視点から平塚(1996)は、近年の社会が「情報化」や「グローバリゼーション」を主とする変化への対応を迫られている事実について、マイケル・ポラニー(Polanyi,M.)の「暗黙的知識・暗黙知(tacit knowledge)」(分節化、語ることの困難なその状況や個人に依存した知)と「明示的知識・形式知(articulable knowledge)」(分節化、法則化が可能な一般的な知識)という概念に求めている。「人間が新たな知識(明示的知識)を

獲得し、それに意味を付与する際には、自らの経験を能動的に形成・統合する、個人の主体的な関与(コミットメント)、すなわち『暗黙的知識』による媒介がそこにある」というポラニーの言から、「『変化への対応』を主体的に生きるためには、とりわけこの『暗黙的知識』のあり方が重要となる」と述べている。「知」の様式の重要性が「簡単に体系化できて人々が理解できる言葉で表現される知識＝形式知」から、「言葉で明示的に表すことができないもの＝暗黙知」へとシフトしている今日、「IT 技術に下支えされた情報という形式知を素材にして、その人やその組織集団だけがもつオリジナリティという暗黙知こそが価値をもつ社会が出現しつつある」(高林,2002)という生産活動の構造変化が起きているのである。そこには、いわゆる学校知と社会で必要とされる知識に大きな隔たりがあり、実際の生産活動にあまり役立たないという批判が込められている。そのため平塚は、「ストックとしての『知』や個別化された『知』とは異なる、この「暗黙知知識」のありようをどう位置づけていくかが今後の社会を生きる人間には求められている、と投げかけている。

こうした現象は、学校現場においても見られると竹内(1976,1998)は述べる。竹内によれば、70年代後半頃から表れ出した学校での「荒れ」は、「学校空間にたいする子どもたちのからだの『反乱』である」という。こうしたからだの「反乱」は、「学校システムのなかに拘禁されてきた子どもたちの硬直した『からだ』」として、『からだ』と『こころ』のトラブルをストレートに表出する『からだ』と化した」ことを示している。子どもたちのからだだが、「少年期をつうじてモノやひとのなかに、自然や社会のなかに住み込み、それらと直接に交渉することが保障されていない」のである。例えば、学校が身体的接触を基本とする伝統的な遊びに変えて、身体的接触をルール違反とするスポーツを押しつけてきたことが挙げられる。また、『知識』(というよりは『情報』)を子どもにつめこみはするが、『知る』ことを子どもに学ばせることを課題としていない」ことも挙げられる。そのため、子どもたちは「モノやひとと交流しあうことのできる技法・技量・術を身につけた『文化としてのからだ』となることができず、『自我の祖型としてのからだ』となれないでいる」のである。子どもは、からだを通じて仲間と関係し、仲間のからだの動きを行為の上でつかむことを通して、そこに投影される自分自身を認識していくということを考えれば、自己存在の基盤としてのからだを育てられていないことは由々しき事態とも言えるだろう。

知についても同じような指摘がある。佐貫(1996)によれば、競争的な圧力の強化を背景に、1960年代から「知の抽象化」現象が進行してきたとされる。知の抽象化とは、「学習する科学や知識の意味が学習者にとって疎遠なものとなり、受験学力競争で勝利することによって知の価値が証明されるという構造が成立し、学習内容＝知に対する学習主体の関係が大きく転換すること」である。「知はそれ自体としての価値を持たず、競争の手段としてその評価がされるものへと変質する」ようになり、「次第に学校的な知は、各人の能力を証明するための訓練の手段」として、知の学習が本来持っていたはずの「子どもの主体性、能動性、生活の意識性などへ働きかける力」を奪っていったのである。同様なことを、西村(1993)は、「知の規範化」や「知のパッケージ化」と呼んでいる。こうして、制度的権威による伝達や商品のように自由に選べるという性格から、「ある行動《型》の内面化が現実の『対自然』・『対社会』行動によって実感・確認されるかわりに、『規範』となった知の習得程度が、テストによって実感・確認させる」(久富,1996)ようになるのである。

以上見てきたように、多くの識者らの意見や調査結果などによって、私たち、とりわけ子どもたちの心と体に関するさまざまな問題が噴出してきていると言わざるを得ない。それは、三間(仲間・時間・空間)や直接経験などが、社会の発展と共に徐々に奪われるような形になっていき、他者やモノ、自然などとの関係が変質してきたことが挙げられる。私たちは社会環境や生活様式の変化によって、様々な形でその影響を受けているのであり、「身体の危機は現代の状況と深く結びついている」(片岡,1998)ため、人間関係や人間存在そのものの危機でもある。同時に、自己が他者やモノ、自然との関係によって浮き彫りになってくる自己存在にも希薄化が生まれてくるのである。そういった背景は、「からだと知のありよう」を硬直化させ、断片的に教え込ませる状態へとますます追い込むことにつながっていく。これらは近年、問題視されている子どもの体力低下、身体能力などについても、同じ見方ができる。依然として、統計データなどから体力や身体能力の低下が叫ばれているが、外部から数値目標を設定し、それに向けて定期的にからだを鍛え、体力や運動にかかわる知を教えこめば体力や身体能力が上がるということではないはずである。運動学的な視点から多くの識者らによって、そういった問題は子ども一人ひとりの能力に問題があるというよりも、子どもを取り巻く人的・空間的環境の変化、言わば社会環境の変化がもたらしたとして、その環境の整備や大人とのかかわりが今後重要になってくるとの指摘がなされている(脇田,1996, 穠丸,2003, 村瀬・落合,2007)。問われるべきは、そうした体力や身体能力の低下に対して、当事者自身が自らの「からだと知のありよう」に対して無関心・無自覚であり、個で完結するものとして捉えられているということではないだろうか。つまり、個人の中で体力や身体能力が育ち、自身にとって「やってみよう」や「知りたい」という意欲や関心が無いままに、「からだと知のありよう」が育てられているということなのである。誰のためでもない私の「からだと知のありよう」という自覚の芽生えや、関係としての「からだと知のありよう」という認識を養うことで、自己存在を肯定できるようになったり、関係が豊かになったりし、結果的に「からだと知のありよう」が育まれていくのではないだろうか。

では、子どもたちが長い時間を過ごす学校では、どのような「からだと知のありよう」が営まれているのだろうか。次節で見ていくことにする。

第2節 学校における子どもの「からだと知のありよう」

日本の子どもたちの多くは、学校という空間で生活している。1970年代半ばからは、高校進学率も90%を越えるようになり、18歳までのほとんどの子どもが、その生活の大半を学校で過ごすような状況へと突入している(藤田,1997)。では、学校で生きる子どもたちにとって、その中でどのような「からだと知のありよう」が営まれているのだろうか。

第1項 規律化される「からだと知のありよう」

日本の近代学校制度は、1872(明治5)年の学制頒布から始まった。堀尾(1995)は、「学制以来の一元的学校制度は、民衆にとっては社会的上昇の機会であり、国家にとっては人材

選別とともに、国民道徳と民族的一体感の形成の有効な手段であった」と述べている。そこでは、「従順で規律ある労働力の養成」が求められてきたという。それは、当時の世界情勢などを鑑み、明治政府の意志が「一刻も早く欧米列強に伍するための富国強兵策にあった」ためであり、『学制』はそのための方策であり、国民ひとりひとりのためのものではなかったためである。その実現のために、アメリカ人教師 M. スコットが採用され、ランカスター・スクールから始まった一斉教授法が伝えられたのである。スコットの指示によって始められた日本の近代学校の様相は、これまでの藩校や手習所とはがらりと変わっていくことになる。「教室の床はにわかには畳から板ばりにはり替えられ、子どもたちは縦横に整然と並べられた机を前にして固い木の椅子に腰かけて座り、教師と向かいあうこと」になり、「教師は一段と高い教壇の上に立」ち、その背後には「それまでの日本にはなかった『黒板』なるものがつくられた」のである。このような「アメリカから紹介された一斉授業のための環境と教授法」によって、学校は「国家権力を背後にした教師が『国定』の知識を教えこ」もうとする場となっていったとすることができる(中野,1996)。

こうした風景は私たちにとってすでに見慣れたものになっているかもしれない。だが、寺崎(1997)によると、こうした風景が表れ出したのは、18世紀末のイギリスのランカスター・スクールからであるという。それまでの学校と呼ばれるものは、

- ①学校と考えられている大きな(あるいは小さな)建物の中に“school”(または“schoolroom”=教場)と呼ばれるものが、原初的には一部屋しかなかった
- ②一つの教場の中には、異年齢の子どもたちが学習進度も様々にたむろしていた
- ③教場の中で子どもたちは、中央のスペースを囲むようにして、長い側壁沿いに取り付けられているベンチに座って授業を受けていた

このように、現在の学校からはイメージすることができないような、空間的な仕切りによる教室(classroom)もほとんどなく、同年齢の子どもたちだけではなく、教師と子どもが対面する座席の配置にはなっていない空間構成が施されていたのである。

しかし、このような学校と呼ばれていたものもランカスター・スクールの誕生によって、一変することになる。これは、子どもの中から複数のモニター(助教)を選抜し、大量の子どもたちを一斉教授することができる規律訓練システムとして位置づいていくのであり、教授内容ではなく教授形式に一斉性があるとされる。そうした一斉教授の際、ジェレミー・ベンサム(Bentham,J.)が考案した「パノプティコン(光の偏在を意味する造語：全てを(pan-)見る(-opticon))原理」が最大限に発揮されることになる。「パノプティコン原理」とは、「一望監視装置」と呼ばれ、円形の円周沿いに配置された独房と円の中心を占める中央監視塔からなる監獄に用いられた支配様式のことである(写真 1-1)。この監獄では、光は外から独房の中の囚人を照らし出すが、中央監視塔には届かないため、監視者は闇の中にあり、囚人だけが常に監視されているという空

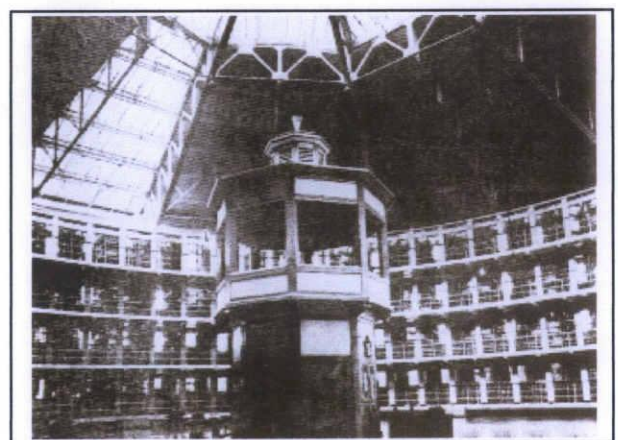


写真 1-1

間を出現させることができる。ここで囚人は、常に見られているかもしれないという意識の中で生活しているため、例え監視者がいなくとも、特定できない匿名の視線を自身の中に自己監視という眼として内面化していくのである。こうなることで、一方的な「見る－見られる」という構図が形成されていくのである。この構図による規律訓練システムをミシェル・フーコー(Foucault, M.)は、『監獄の誕生』(1977)の中で、学校がそうした「規律・訓練」の装置の中で、「最終的には、自分が自分を監視する者になりはてる」と痛烈に批判している。ここで、こうしたフーコーの論を実際の授業場面分析によって調査した松田(2001)の研究を見ていくことにする。

松田は、高校まで被教育者として体育の経験を積んできた若者たちに対し、体育授業にイメージについての作画調査を行っている(詳しくは『交叉する身体と遊び』を参照)。この調査の中で、いくつかの体育授業の特徴が浮き彫りにされているのだが、その中で写真のような絵(写真 1-2)の構図が全体の 45%を越えるほどに描かれていたのである。

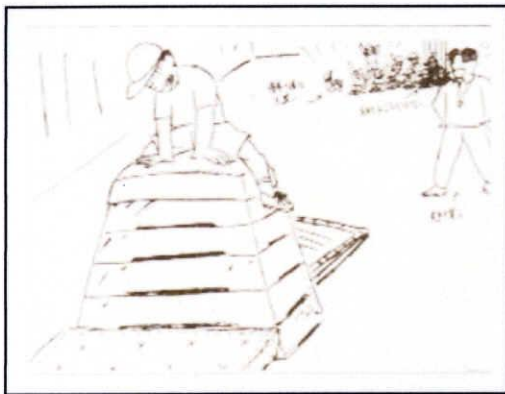


写真 1-2

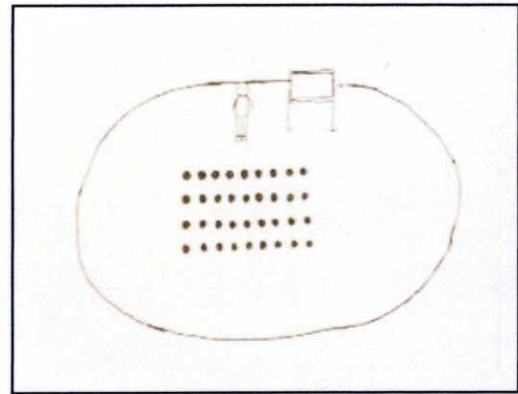


写真 1-3

この構図は、「みんなが見ている」「先生が見ている」「見られている私の中で運動している」という、まさに見られている意識の中にあることを表していると言える。また、20%を越える割合で見られる特徴が、写真 1-3 のような抽象的で無機質な空間である。実感としてではなく記号として、体育授業をかなり抽象的なイメージで捉えていることがわかる。また、全員の姿を一挙に捉えうるような抽象的な視線(カメラ・アイ)に対して、自らも「見る／見られる」ことを想定していることが伺える。ここから浮かび上がってくることは、フーコーが述べた「規律・訓練」のそれである。これは、均質な空間に交換可能な匿名化した個人を貼り付ける。さらに、感情や気分といった具体的なものよりも、体力や能力を重視する態度(手の振り上げ方や膝の曲げ方)を取らせることで、身体の分割・対象化が進み、身体は記号化されていく。こうした身体へのまなざしが、私が活動することへの具体的な意味を問わないまま、「できないよりできた方がいい」「身体能力は高い方がいい」という形で、身体の鍛錬が自己目的化していくのである。こうして能力という抽象的な基準によって外側から比較することが可能になり、同時にその基準を個人が内化することで恥ずかしさを持ち、自らが鍛錬することを課す従属した身体＝「従順な身体」を生むことになるのである。何のためという部分が問われず、「できるように頑張ろう」と自発的に欲求する個人が出来上がっていくのである。フーコーは、こうした「規律・訓練」

を媒介にした「従順な身体」の形成こそが、自分を誇示したり「見せること」によって作動していた前近代的な権力に対して、権力の側が逆に見え、しかし、そのことによってこそ「常に見られている」という意識の内に、完全に諸個人を支配下に置く近代的な権力のあり方を可能にしたと強調している。

こうして近代の学校は、制度化の流れの中、フーコーの言う「規律・訓練」を媒介にした「従順な身体」を育てる場と化していったのである。

第2項 関係が分断された個としての「からだと知のありよう」

佐藤(1996b)は、古代ギリシャにおける「クロノス(量的時間)」と「カイロス(質的時間)」の二つの時間概念に即して、「学びを組織する時間の直線的な一方向性と均質性」を特徴とする「学校化された学び(schooled learning)」について言明している。少し長くなるが佐藤の論を見ていくことにする。学校という場所は、「クロノス」の時間によって均質に組織された空間であると言える。これはしばしば大工場のアセンブリ・ライン(流れ作業)に譬えられる。アセンブリ・ラインとは質的に異なる職人の作業を均質的・一方向的に分割して「作業時間」に置き換えたテーラー・システムの出現によって実現したシステムである。しかし、学校や教室の中で「一人ひとりの身体で体験される学びの時間は、高揚や沈静や中断を含むうねりのある時間であり、過去へと遡ったり未来へと飛翔したり現在を逡巡したりする可逆的な循環する時間である」。こうして「制度のプログラムを生きる時間」と「自分の身体を生きる時間」との間に亀裂が生じているのが現状であると言える。

さらに、「学校化された社会」として息づき始めている現代の社会では、電腦空間(サーバー・スペース)が、学びの環境のいっそうの均質化を促進させることは必至であろう。この均質化によって喪失されるのが、「学びの経験における『現実性(アクチュアリティ)』であり、『特異性(シンギュラリティ)』であり、『身体性』と『共同性』」なのである。これはイメージとしての「現実感(リアリティ)」を追求するものであって、実在するモノが五感を通して触発する「現実性(アクチュアリティ)」を出現させるものではないためである。また、脱文脈化された情報の探索と処理を中心とする匿名の個人が遂行するため、固有名を持った個人が個別的な身体を通して経験する学びの「特異性(シンギュラリティ)」を剥奪されているのである。さらに、学びが生成される場所を学び手の頭の中に閉じ込められることによって、「身体性」も剥奪されるのである。この「身体性」が剥奪された情報の探索と処理というコンピュータ化された学びは、人々の連帯の絆を断ち切って個々人の「個体化(individuation)」をいっそう促進し共同体の解体を導くだろうと述べている。そのため、私たちの生を規定しているシステムと個体の身体との亀裂(ズレ)に新しい関係の網の目を構成し直す実践が求められてくるのである。ここで、学校化された社会を批判したイヴァン・イリイチ(Illich,I.)を見ておくことは意義深いであろう。イリイチはその著『脱学校の社会』(1977)の中で、脱学校化とは「単に社会から『学校』を無くすことを指しているのではなく、『社会の脱学校化をはかること』を意味している」のであって、「学習や教育を回復するための制度の根本的な再編成を求めている」と述べている。なぜなら、「制度や機械をつくり、これを人間の奴隷とし、そのような世界に人々を適合させるための学校

教育も、現在ではかえって人間が制度や機械の奴隷となり、自分のつくった環境に自らを適合させるという、「価値の制度化」を生み出しているからだと説明している。

ところで、古茂田(1996)によると、学校文化がクラスの生徒全員のリズムを斉一化し、一定時ごとに鳴るベルによって学校時間を分節化し、各自を決められた座席に着席させるといった「強制」を存立させる「社会的必要」があったとしている。それは「効率的な一斉授業を可能にするために必要な空間を設営するという直接的必要」の背後に、「斉一的な自分分節に各自の身体的・精神的リズムを一致せしめること」が求められていたためである。そうなることで、「黙って言うことを聞くという態度を学ん」でいったのである。

また、石川(2002)は、学校という空間は「成績による序列化、身体や運動能力の差異化による身体の序列化など、子どもたちは様々な仕方で序列化され、それによって関係を分断されている」と述べ、「権力の視線によって身体が集合的に規格化されてとらえられることで、一律の基準に照らし合わせて個人の能力が測定されてしまう」構図になっていると指摘している。このことを端的に「身体モデル化」と呼んでいる。

同じようなことは「ベル着」や「授業開始の挨拶」などの学校文化にも見られる。ここには「着席できる子」と「着席できない子」の分離、「遊びと勉強の区別」の習得などが意識されているが、「時間厳守(punctuality)」が、将来の社会生活を営む際の重要な規範として暗黙の内に伝えられているのである。このことを「学校教育における児童生徒の経験の総体」という「学校知」として位置づけるならば、「単に教科書に記載された知識内容に限定して議論するのではなく、そうした知識内容の選択、正当化、配分、伝達のありようを背後で規定する『潜在的カリキュラム』」(柴野,1996)の問題を射程に収める必要があると思われる。そこで学校知の主な要素である潜在的カリキュラムについて、高旗(1998,2001)の論を参考に簡単にふれてみたい。

高旗によれば、潜在的カリキュラムは、「隠れた(latent)」側面と「隠された(hidden)」側面の両方を併せもっているという。また、潜在的カリキュラムには類似的な表現が多く存在しているため、一義的な定義はできないとしながらも、多くの知見から総合して「潜在的(潜在性=hiddennes)」とは、

- ①学校生活のあらゆる場面に一貫して存在し、普及・浸透していること
- ②とりわけ生徒に意識されないかたちで影響を及ぼすこと
- ③学校や教師の振る舞いがもたらす「二次的な結果」であること

という三点から定義している。このような潜在的カリキュラムの作用によって、「すべての人々に学歴取得競争に駆り立て、また学校における成功／失敗をすべて個人の責任に還元する『努力主義＝ガンバリズム』を我々の心性に刻み込むこととなった」と指摘している。また、今日の「学びからの逃走」(佐藤,2000)は、単に「学校知を得ること」の放棄ではなく、むしろ異質な者同士が「同じに知る」こと(かかわり合いながら知ること)に潜在する「道徳性(規律の精神、社会集団への愛着、自立への精神)」の放棄として理解する必要があるとしている。

ここで「学校知」について話を戻しておく。中井(1997)によると、学校の中で行われている一斉教授と切り離すことのできない「知」の形態を「学校知(knowledge transmitted at school)」と呼ぶことができるとしている。このとき、全ての子どもたちに「知」を「一

斉教授」していく以上、それは教師や子どもからは独立に存在する同一の実体(客体)が求められてくるのである。そのため、この「知」自体の有する形式的な特徴として、生徒個人の身体的、暗黙的な技芸(わざ)を必要としない、それどころか排除する点、あらかじめ段階的な学習法が組み込まれている点などが挙げられている。このようにして、子どもは授業の中などで学校知を学んでいくのだが、その基本的性質を、子どもの学びの視点から駒林(1993)は下記のようにまとめている。

①学校知の「迂回性」

子どもたちがそれを使って「リアルな世界」を知る上では回り道ではあるけれども、受験のためには最短距離であるような学校知。言語化された他人の経験を介して、現実を間接的に学んでいる。

②学校知の「交換(受験手段)性」

自分には縁もゆかりもないような外部の人から、「これは必要」と定義されるような学校知。高校・大学入試や学業不振による退学回避などの交換という考えによって動機づけられている学び。

③学校知の「人工性・断片性」

教科の枠組み、チャイムやベルによって制度的に区切られた時間割、黒板と教卓に向かって整然と机と椅子が配置されている空間といった、きわめて人為的・人工的な時空間での学校知。

このように定義される学校知において、今野(2002)は、「平準化された能力の序列化(輪切り)のなかでの『順位』争いという学習のなかで、子どもたちは学習すればするほど、自己自身の現実との出会い(学ぶことの動機や意義)の場が狭められ、真実な学習意欲(学習への主体的構え)を減退させ」て、「子どもたちの“知離れ”を招いていると指摘している。そして、「個人も学習集団も均質化させて他者との結びつきとつながりを切断し(いわゆる“透明”化現象)、そこから生じる子どもたちの『存在』の悲しさ・稀薄さ(孤絶化)」からの脱却が必要になってくるだろう。高橋(1997)も「〈知〉が、身体、感性から切り離されて」捉えられ、「身体化を失うことで、概念化され、それゆえにバラバラに断片化され」てしまうと指摘している。ここでは「何かができる、夢中になって取り組んでいる、イメージ的に表現できる、といった〈知〉を支える身体的、情意的部分が、見事に抜け落ちている」のが、今日の学校なのである。そのため、「〈知〉のドラマティックな生成過程を切り捨てた結果志向の表層の〈学び〉」や「従来の学校ではひたすら抑圧され、秩序の外に葬り去られてきた子どもの感性、リズム、笑いなどを含むパトス的な〈知〉」の回復が求められているのである。

第3項 「からだと知のありよう」に対しての教師の無自覚さ

長年、教育現場で多くの授業を観察してきた佐藤(1996a)は、「授業を観察していると、近年、教師の言葉と身体が、あらかじめプログラムをインプットされたコンピュータがそ

ここで作動しているような状態」にあることに愕然とすることが多いと述べている。「教師の身体そのものがプログラム化されている」のである。その例として、「一方的に発信するだけで子どものリアクションやメッセージを受信できない教師の身体」、「子どもとの関わりの絆が断ち切れているのに、その事態そのものを感受できない閉ざされた教師の身体」などを挙げている。このように、「プログラムを遂行する機械のような身体」が、子どもの身体を硬直させ生命体としての瑞々しい活力を失わせていると指摘できるであろう。

同じく佐藤(1997)は、「どんな知識も学び手の身体的な活動に具体化され、学び手の経験の中に織り込まれることなしには、『学び』としての意義をもちえない」と言う。ところが、日本の学校は学びから身体性を排除してきたため、小学校に入学した途端に、子どもは「小さな机と椅子に身体を固定され、言葉だけの『知識』を『頭』だけを使って覚えさせられることになる。身の所作としての学びと身の型としての文化を排除して成立したのが、近代日本の学校教育である」と説明している。

演出家である竹内(1999)は、レッスンを通して教師のからだのおかしさを痛感したと述べている。このことを彼は次のように回想している。

その冒頭、「並ぶ」をやった。だれでもいい、相手を見つけて並んでください、どうぞ、と言ったのである。

バラバラと人群れが乱れて、バタバタとまとまった。わたしは唾然としました。七、八人ばかりが背の高い男の人を先頭にしてズラリと一列縦隊をつくっているではありませんか。しかもそれが一組ではない、二組も三組も。二人がよりそって並んだのが一組、一人が一人の後ろに立ったのが一組。

市民、学生、療育関係者などとなんべんかこのレッスンをやったけれど、こんなにみごとに一列縦隊に並んだという経験は初めてでした。わたしは思わず、「ワア、教員ってのはオソロシイナア」と言ってしまった。みんなどっと笑いました。

ここに端的に表れているのは、無自覚に子どもを「物」として客体的に扱っている教員たちの姿である。それは、「他人ばかりでなく、自分のからださえ客体として扱うしかできなくなっている」というところまで来ていることに他ならないと言える。「みずからのからだを客体としてしか扱えぬということは、主体としてのからだを知らぬということ」でもある。つまり、「他にある規範に従ってみずからを動かし、これを是とするやり方しか知らず、みずから感じることによって反応し、行動するという、別の言い方をすれば『表現する』』ということの本来の働きを知らぬということ」であると警鐘を鳴らしている。

このようにして、高橋(2002)が述べるように、自らを省みることもないままに、教師は子どもを「教育を要するヒト＝ホモ・エドゥカンドゥス(homo educandus)」として保護し、一定の知識や規範を与えてきたのである。しかし、プログラム化された教育を受けるということは、人が生きるということと同義であろうか。私たちは、「この広い世界のなかで、他者と出会い、知識を学び、その生活世界を何度も発見し直していく」存在として生きているのではないだろうか。だとすれば、子どもをホモ・エドゥカンドゥスと見なすのではなく、「自ら学ぶヒト＝ホモ・ディスケンズ(homo discens)」として「生きる知恵」や「学

びの技法」を養うことが必要になってくるであろう。ドイツ語の「経験」を表す言葉には、〈empirie〉と〈erfahrung〉があるが、〈erfahrung〉には「旅の過程で、人がさまざまな苦難や危険に〈身〉を晒し、苦しみながら何かをつかみ取る」という意味がある。こうした受苦的な経験を積み重ねるからこそ、私たちは生活世界を新たに組み替えていくことができる。現代社会を生きる「ホモ・ディスケンス」としての人間として、自然や他者とかかわり合い、対話し、やり取りする過程で、次第に編み上げられていく知恵の結晶としての「からだと知のありよう」が求められているのである。

以上、見てきたように社会が移行している段階である今日、私たちをからだにまつわるおかしさや「知のパッケージ化」が指摘され、人間関係やそこで養われる経験が衰退化していることが整理できた。そのため、かかわりの中で自己を確認するという循環を生み出さない状況が自己存在の危機へと陥っていくことにつながっていると言える。また、子どもたちが多くの時間を過ごす学校においても、「規律・訓練」による理想像に向けた「従順なからだ」や、関係を断ち切られた「身体性を失った学校知」へと教師によって囲い込まれていたと言える。からだと知が乖離した状況へと追い込まれていったのである。そこでは、子どもが「ホモ・ディスケンス」として、自らの身体と向き合いながら自己存在を形成していく「からだと知のありよう」が育てられていないことが考察された。

では、学校の中でからだを直接的に扱う教科である体育では、このような現状を踏まえて、どのような「からだと知のありよう」が育てられてきたのだろうか。また、育てようとしているのだろうか。次章で見ていくこととする。

【第1章 引用・参考文献及びURL】

【引用・参考文献】

- 穂丸武臣(2003)「幼児の運動能力の発達に及ぼす遊び環境等に関する研究について」,『東海保健体育科学 Vol.25 No.1』, pp.1-12, 東海体育学会
- Foucault, Michel.(1977)田村 俣訳『監獄の誕生 - 監視と処罰-』, 新潮社
- 藤田英典(1997)「I 学校と社会」,『教育学入門』, pp.1-83, 岩波書店
- 萩原建次郎(2001)「3章 子ども・若者の居場所の条件」, 田中治彦編著『子ども・若者の居場所の構想』, pp.51-65, 学陽書房
- 平塚眞樹(1996)「2章 経済構造の変容、労働の変化と学校 - 九〇年代教育政策の経済的背景」, 堀尾輝久・汐見稔幸他編『講座学校第3巻 変容する社会と学校』, pp.45-80, 柏書房
- 堀尾輝久(1995)「1章 学校の現在と学校論の課題 - 本講座への序 第一部 現代学校論の課題」, 堀尾輝久・奥平康照他編『学校講座第1巻 学校とは何か』, pp.7-16, 柏書房
- 市川 浩(1992)「身体の現象学 - まえがきにかえて」,『講談社学術文庫 1019 精神としての身体』, pp.11-63, 講談社
- Illich, Ivan.(1977)東 洋・小澤周三共訳『〔現代社会科学叢書〕脱学校の社会』, 東京創元社
- 石川治久(2002)「第四節 『身体知』の教育づくり 第一章 新しい知の創造をめざす教育」, 今野喜清編著『学校知を組みかえる - 新しい“学び”のための授業をめざして』, pp.61-79, 学文社
- 片岡暁夫(1998)「ボディワークのコスモロジー - 身体の地と図～」,『体育の科学 ボディワークの世界 Vol.48 2月号』, pp.96-100, 杏林書院
- 駒林邦男(1993)「現代日本の学校・子ども・授業」,『教育学; 授業資料』, pp.140-152, 岩手大学
- 古茂田 宏(1996)「7章 文化と文化の衝突 - 新権威派の学校論に寄せて」, 堀尾輝久・汐見稔幸他編『講座学校第3巻 変容する社会と学校』, pp.211-250, 柏書房
- 今野喜清(2002)「第一節 学校知の転換とは何か 第一章 新しい知の創造をめざす教育」, 今野喜清編著『学校知を組みかえる - 新しい“学び”のための授業をめざして』, pp.3-22, 学文社
- 久富善之(1996)「1章 学校文化の構造と特質 - 『文化的な場』としての学校を考える」, 堀尾輝久・久富善之他編『講座学校第6巻 学校文化という磁場』, pp.7-41, 柏書房
- 正木健雄(2000)「子どものからだの『発達不全』と『不調』: 実感されてきた“からだのおかしさ”の実体」,『体育学研究 Vol.45 No.2』, pp. 267-273, 日本体育学会
- 松田恵示(2001)「第7章 絵に現れた体育という経験 II 身体から遊びへ」,『交叉する身体と遊び- あいまいさの文化社会学』, pp.113-135, 世界思想社

- 松田恵示(2006)「子どもへのまなざしの変貌と学校体育のいま」,『体育科教育 第54巻 第7号』, pp.14-17, 大修館書店
- 村瀬浩二・落合 優(2007)「子どもの遊びを取り巻く環境とその促進要因:世代間を比較して」,『体育学研究 Vol.52 No.2』, pp.187-200, 日本体育学会
- 中井孝章(1997)「教育方法学の見地からみた『学校知』の現状と改革方向」,『学校教育研究 No.12』, pp.249-256, 日本学校教育学会
- 中野 光(1996)「2章 『学校知』の成立と批判」,堀尾輝久・須藤敏昭他編『講座学校第5巻 学校の学び・人間の学び』, pp.47-77, 柏書房
- 西村新太郎(1993)「1 学校における知の規範化 第II部 学校を読み解くキーワード」,『現代社会と教育 3 学校』, pp.94-122, 教科科学研究会『現代社会と教育』編集委員会
- 佐貫 浩(1996)「3章 競争社会の中での学校の変質と新たな学校づくり ―一九六〇年代の学校と教育認識」,堀尾輝久・佐貫 浩・田中孝彦他編『講座学校第2巻 日本の学校の50年』, pp.123-176, 柏書房
- 佐藤 学(1996a)「2 教室の時間と空間を編み直す ―自分の身体を生きること I 授業という世界」,稲垣忠彦・佐藤 学共著『授業研究入門』, pp.58-84, 岩波書店
- 佐藤 学(1996b)「5章 現代学習論批判」,堀尾輝久・須藤敏昭他編『講座学校第5巻 学校の学び・人間の学び』, pp.153-187, 柏書房
- 佐藤 学(1997)「I 学びの身体技法へ」,『学びの身体技法』, pp.6-49, 太郎次郎社
- 佐藤 学(2000)『「学び」から逃走する子どもたち』, 岩波書店
- 柴野昌山(1996)「教育知識の組織化・配分・伝達 ―カリキュラム社会学の視点から―」,『カリキュラム研究 第5号』, pp.21-30, 日本カリキュラム学会
- 高林 茂(2002)「第三節 新しい知識社会を創り出すメディア教育 第一章 新しい知の創造をめざす教育」,今野喜清編著『学校知を組みかえる ―新しい“学び”のための授業をめざして』, pp.41-60, 学文社
- 高橋 勝(1992)「第2章 教育の現代思想」,『子どもの自己形成空間 教育哲学的アプローチ』, pp.23-92, 川島書店
- 高橋 勝(1997)「第1章 学校のパラダイム転換 第I部 学校のパラダイム転換」,『学校のパラダイム転換 ―〈機能空間〉から〈意味空間〉へ―』, pp.3-33, 川島書店
- 高橋 勝(1997)「第5章 『学校知』の現象学 第I部 学校のパラダイム転換」,前掲書, pp.89-107, 川島書店
- 高橋 勝(2002)「第三章 少年の孤独とニヒリズム 第I部 文化変容のなかの子ども」,『文化変容のなかの子ども ―経験・他者・関係性』, pp.51-64, 東進堂
- 高旗浩志(1998)「第5章 学校知に表れているもの・隠れているもの」,安彦忠彦編著『学校変革実践シリーズ第4巻 学校知の転換 ―カリキュラム開発をどう進めるか―』, pp.117-140, ぎょうせい
- 高旗浩志(2001)「学校知の社会化機能をめぐる理論的研究 ―潜在的カリキュラム論の視点から―」,『島根大学教育臨床総合研究』, pp.23-31, 島根大学教育学部附属教育臨床総合研究センター

- 竹内敏晴(1999)「主体としてのからだ I からだが語ることば」,『教師のためのからだ
とことば考』, pp.31-36, 筑摩書房
- 竹内常一(1976)『教育への構図 子ども・青年の発達疎外に挑む』, 高校生文化研究所
- 竹内常一(1998)『子どもの自分くずし、その後 “深層の物語”を読みひらく』, 太郎次郎
社
- 寺崎弘昭(1997)「II 教育と学校の歴史」, 藤田英典他『子どもと教育 教育学入門』,
pp.85-176, 岩波書店
- 脇田裕久(1996)「今, 子どもの体力はこんなにも低下している」,『体育の科学 Vol.46
No.4』, pp. 286-291, 杏林書院
- 鷲田清一(1998)『悲鳴をあげる身体 PHP 新書 058』, PHP 研究所

【引用・参考 URL】

- 内閣府(2007a)『低年齢少年の生活と意識に関する調査』
<http://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/teinenrei2/zenbun/index.html>
- 内閣府(2007b)『平成 19 年度国民生活白書 つながりが築く豊かな国民生活』
http://www5.cao.go.jp/seikatsu/whitepaper/h19/01_honpen/index.html

第Ⅱ章 体育授業における「からだと知のありよう」

本章では、前章での問題点を受けて、学校の中で「からだと知のありよう」に直接的に関わってくる体育授業にみられる「からだと知のありよう」についての問題点を指摘する。そこで、体育授業の歴史の変遷を辿り、これまでの体育授業の系譜を整理していく。その中で見えてくる「からだと知のありよう」に関して問題点を構造に着目して指摘し、その問題点を根本的に変えるために、身体観や知識観などの先行研究を概観し、次章に向けての知見を得ることを目的とする。

第1節 これまでの体育授業における「からだと知のありよう」の変遷

永島(2000, p.41)は「体育の学習指導のあり方は、『体育とは何か』→『何を教えるのか』(内容論)→『いかに教えるのか』(方法論)の全体を問題にしてはじめて明らかになる」と述べている。その際、体育の社会的役割を確認し、体育の目標を明確にするという道筋で検討することで、根本である体育の存在理由への問いに答えることになり、根本的な問い直しを図ることができる。そこで本節では、社会背景と体育の役割について概観し、「体育とは何か」(目標論)を主に学習指導要領の変遷から読み解くことで体育観・身体観を明らかにしていく。また、その目標のために「何を教えるのか」(内容論)ということについて、運動特性論をもとに運動の捉え方や位置づけを整理していく。さらに、体育授業はどのように成り立っているのかを構造的に把握していくことで、「からだと知のありよう」がどのように意識されていたのかを紐解いていく。そうした一連の流れから、教師と子どもの学習構造に着目し、「からだと知のありよう」についての問題点を指摘する。

第1項 社会背景と体育の役割

佐伯年詩雄(2006)によると、「学習指導は、子どもたちを望ましく育てることで社会の維持と発展に機能しようとする意図的、計画的、組織的な営みであり、それは生活への連続によって果たされる。したがって、生活や社会の変化に応じてその目標や方法は当然変化しなければならない」としている。また、「人間と運動の関係を問題にする教科である体育は、時代によって、社会によって、その存在様式を変えている」(永島,2000, p.25)ことから、まずは体育の役割を時代区分に沿って見ていく。ここでは、永島と佐伯年詩雄、加藤(1996)の文献に学びながら、若干の考察を加えて整理していくこととする。

(1)権威主義的産業社会と体育 ～明治から終戦まで～

人々の生活は仕事中心であり、縦の人間関係という上下の秩序を中心に組み立てられており、運動は生産力と兵力に関係して社会的に位置づけられ、生活においては仕事の領域に存在するものであった。これは、殖産興業、富国強兵という二大社会目標が運動需要を性格づけ、運動は従順で丈夫な労働力の生産と、強健で命令によく服従する兵士の育成と的手段であったためである。レジャーや遊びは国民にとって怠惰であり、生活の中で楽し

み、遊びとして享受することは許されていなかったのである。

したがって、体育の授業はこの運動需要に対応して、天皇制権威主義の下で、富国強兵と殖産興業を進めるにふさわしい国民の資質(強健な身体と上長への服従)を運動の手がかりにして、鍛錬するところに体育の役割が設定されたのである。「身体(education of body)」として位置づいていたのがこの時代である。戦前の体育における身体は、工場・軍隊・学校が三位一体となって「殖産興業に従事する身体」「軍隊に適応する強靱な身体」である「機械的身体」を生産していったのである。

(2) 民主主義的産業社会と体育 ～戦後から 1970 年代まで～

敗戦を契機とする天皇制権威主義的社会から民主主義的社会への変化は、主に占領政策による外圧によるものであったが、アメリカの影響を主として受けながら、民主主義の社会を目指し、経済の復興、高度成長を目標に置くことになった。人々は仕事中心の生活を続けながら、建前としての横の人間関係—水平の秩序を大切にするようになっていった。けれども、運動は依然として固有の生活領域とならず、運動の意味づけは労働力と生産性向上の手段的機能を果たすものという産業社会的性格はなお強く残されていた。

したがって、体育の授業においても運動は、人間関係の学習と身体発達への刺激、技術的課題の達成への訓練として手段的に扱われていたのである。「運動を手段とする全人教育(education through the physical)」として位置づいていたのがこの時代である。このときの身体は、「民主的社会へと貢献する構成員として合理的な行動を遂行していく身体」、あるいは「産業発展のための産業的勤勉さを持つ身体」として、産業や経済発展のために目標へと一途に向かう「合理的身体」が培われていったのである。

産業社会時代の社会の変化と体育授業の関係をまとめた表 2-1 を以下に示しておく。

表 2-1 社会の変化と体育授業(佐伯年詩雄, 2006) (筆者により一部省略)

	産業社会			体育授業
	社会	生活	運動の位置	運動の意味
戦前	権威主義的 産業社会	上下の秩序 仕事中心	労働力・兵力 仕事の中	手段・身体と 従属への刺激
戦後	民主主義的 産業社会	水平の秩序 仕事中心	労働力 仕事の中	手段・生産力と 人間関係学習

(3) 脱工業社会と体育 ～1970 年代以降～

1970 年代に入って、資源・エネルギー・食糧・公害・南北問題などが具体化し、産業主義と産業社会の行き詰まりがはっきりし、新しい社会—脱工業化社会への移行が始まっていく。そこでは近代以降、産業や仕事にかかわる合理主義、効率主義の中で人間が次々に失ってきた側面を取り戻し、本来の人間性を回復させようとしている。高度経済成長の時代に支配的であった「所有—消費」(to have)から「存在—自己実現」(to be)へと、人々の生き方が変化してきたのである。例えば、労働時間の短縮、平均寿命の増加によって、人々が生涯に自由に裁量できる時間(レジャー)の量的拡大と質的な変化をもたらしたと言える。

そこでは多くの人が、意識しているかどうかは別にして、運動を遊びとして行う中で感性和理性の調和を楽しみ、他人との交流を楽しみ、運動特有の精神性と身体性の調和を(正しくは「精神性を含む身体性を」と表現すべきであろう)楽しんでいるのである。一方で、運動不足やストレスの増大、人間的交流の危機などを招いたことも事実である。

このように現代の運動需要は、文化の一領域として、文化の人間的な回復あるいは発展に大きく貢献する可能性を持ち始めていると言えるだろう。体育の授業が手段としてではなく、人々の自発的な運動実践や固有で自立的な生活領域を形成し、目的として営まれる「運動の教育(education of sports)」の時代へと突入したのである。ここでの身体は、運動に親しむ一人の自己存在として想定され、運動を実践していく「実存的身体」と呼ぶことができるであろう。

第2項 体育とは何か(目標論) ～学習指導要領の変遷から～

前項で見てきたように、体育の基本的役割は社会の変化と共に移り変わってきた。では、具体的にどのような目標に主眼が置かれ、定められてきたのだろうか。『近代日本学校体育史』(岸野・竹之下,1983),『教科教育百年史』(奥田,1985),『学校体育授業事典』(阪田ら,1995),岩田(2004)の文献を参考にしながら概観していくことにする。なお、内海(1995)によると学習指導要領は、基本的には小学校→中学校→高等学校の順序を取り、後二者は前者との一貫性を重視しているため、変遷の特徴は小学校のもので定型化できる。したがって、小学校を中心にみていくことにする。

(1)昭和22(1947)年「学校体育指導要綱」(試案)

終戦による軍国主義の一掃、民主主義教育の志向の中で、戦後の新しい学校体育の方針として作成された。教科内容、教材としてスポーツが導入されたが、内容的に不十分であるとの理由で指導要領には含まれず、「学校体育指導要綱」となった。

この要綱で見られる特徴としては、目標が身体的発達を中心にしながら、精神的発達及び社会的発達の三つの側面を問題にし、「発達へ向けられた目標」となっている点である。また、「運動」だけでなく、「衛生」を含め、「体育は運動と衛生の実践を通して人間性の発展を企図する教育である」と規定している。しかし、ここで運動と衛生の教材を掲げてはいるものの、発育発達に必ず教材を選んで実施させるというように、運動を学習すべき基本的な内容と考えるよりは、「発達刺激」として捉えられている。これらのことから、運動を「発達刺激」として強調する体育と要約することができる。

(2)昭和24(1949)年「学習指導要領(小学校体育編)」(試案)

体育科の教科論の確立を至上命令として、「学校体育指導要綱」の改訂を意図したものである。「試案」であることから、「教師各位が学習を指導される際に必要な一般的なよりどころ」という手引書的な性格が付与され、「あらかじめ規定された教授計画を示すものでは決してないこと、どんな教材を選ぶかは教師が決定すべきことである」などが、他教科の要領と同じ観点で述べられている。

指導要綱から間もないこともあり、教科の目標が要綱の三目標から「健康で有能な身体を育成する」と「よい性格を育成し、教養を高める」の二つに整理されただけで、目標の考え方もほぼ同じと見てよい。しかし、目標の表現に対しては社会的目標を強調し過ぎるという批判が強かったが、体育科の性格の変化については議論が少なく、内容的にもあまり変化は見られなかった。

(3)昭和 28(1953)年「小学校学習指導要領体育科編」(試案)

前回の改定以降、今回の改定へ向けた作業は進められてきたが、体育科それ自体の役割を否定しないにせよ、教科としての存立根拠が未確定であるとの理由から 2 年遅れでの改定となった。今改訂の中心も前回同様、体育が教科として成立するための教科論を確立することにあった。

この改訂版の最大の特徴は、体育において初めて真正面から「学習内容」を取り上げていることである。これまでの目標論が、運動を発達刺激として扱う立場から「発達の目標」が主であったが、生活的な立場からの目標の考え方が導入され、何を身につけさせたいとするか、言わば学習内容に関する目標や学習内容を方向づける目標が扱われるようになったのである。そのため、一般目標と具体的目標によって目標が構成され、児童の行動に近い形で具体化されることとなった。

(4)昭和 33(1958)年「小学校学習指導要領」

55 年体制の確立以降、国民の政治的目覚めの抑制、軽工業から重工業への産業の構造転換、労働運動の高揚抑制に政府は必死であった。こうした背景から、政治色の強い、社会的要請からの要因を強くした改訂であった。また、経験主義教育が子どもたちの学力低下を招いたという批判のもと、科学や文化の体系を学ぶ系統主義教育へと大きく転換するものでもあった。今改訂から「試案」から「法的拘束力」を有する国家基準を意味するとの行政解釈が強調され、教育内容における中央集権的な統制へと方向転換がなされた。

形の上では発達に関する目標(第一の総括的目標)の他に、学習内容を方向づける目標(第二～四の目標)を明確に打ち出しているのが特徴である。これまで強調されてきた子どもの経験や生活を重視する考え方を後退させ、「基礎的運動能力」や「運動技能」が主要な目標として掲げられるようになり、特に技術構造に着目する考え方が見られるようになった。

(5)昭和 43 年(1968)年「小学校学習指導要領」

国民の生活や文化の向上、社会情勢の進展、国際的地位の向上といった事態や東京オリンピックの成績不振、企業における能力・競争主義などから改訂が進められた。これらを背景として政府は「体力づくり国民運動」を率先することになる。

今改訂では「強靱な身体育成」「体力向上」が中核的目標を占めるようになり、「体力」の諸要素が明記される。当時、飛躍的に成果を蓄積・増大させつつあった運動生理学を中心とする体力・トレーニング科学研究を背景に、基礎的運動能力は「基礎体力」と同義であると理解されるようになってくる。そのため、「体力論」「体力づくり論」が体育の教科論として台頭してくる。体育授業がトレーニング化され、もっぱら運動量ばかりをバロメ

一ターとする授業が強調された。

(6)昭和 52 年(1977)年「小学校学習指導要領」

高度経済成長終焉を迎え、社会全体に「ゆとり」が見直される徴候にあった。生涯教育政策も一層重視され始め、体育・スポーツの面においても、国民が健康で文化的な生活を営むことができるように普及・振興が強調された。

教科の側面から見た社会的要請に対応し、生涯を通して運動を実践し健康な生活を実践するのに必要な能力を養っていくことが求められた。そのため、「生涯スポーツ」への発展を意図して、「楽しさ」という情意的体験が強調された。そこでの目標の焦点は、運動の喜びや楽しさを経験させて運動に親しむ習慣を育て、健康・安全についての基礎的な知識を身につけさせ、体力の向上を図って生活を明るく楽しいものにできる基礎を培うところにある。目的としての運動の教育を、手段としての運動の教育の他に重視しようとした。

(7)平成元(1989)年「小学校学習指導要領」

中曽根内閣のもと、臨時教育審議会が設置され、「個性重視の原則」「生涯学習体系への移行」「変化への対応－国際社会への貢献・情報化社会への対応」などを基本的視点とした「21世紀を展望する教育改革」が打ち出された。とりわけ「個性重視」が主張されたが、個性化という名のもとでの能力の差別化を強調したとも言える。

体育では、児童生徒の心身の発達の特性と運動の特性との関連を考慮して改善がなされた。とりわけ、「生涯教育・スポーツ」と「体力の向上」の二つの観点を共に強調し、それらが「並列的な目標」であることが明確化された。

(8)平成 10(1998)年「小学校学習指導要領」

子どもを取り巻く教育環境、学校問題(いじめ、不登校、学級崩壊、生活環境の乱れ、心理的ストレスなど)や、「運動の能力やそれに対する意欲・関心の二極化」の現状に現れる、遊び環境の変化(運動遊び、体験の減少・欠落、遊びを媒介にした対他者関係の希薄化など)を契機に、体育の方向性やその内実を再検討することとなった。

その最大の特徴は、「心と体をより一体として捉えて健全な成長を促すことが重要」だとする考え方が強調され、「心と体の一体化」がテーマとして教科目標の冒頭に明記されたことである。「生涯スポーツに向けての資質・能力」の育成と「体力の向上」という教科目標の二本柱は継承・堅持されながらも、子どもの心身(子どもの身体性や社会性)に働きかけるという意味において、学校教育全体の中における体育の役割が問われていると言えよう。

以上、見てきたように、「身体の教育(education of body)」「運動を手段とした全人教育(education through the physical)」「運動の教育(education of sports)」へと、社会の変化と共にその体育観は変化していったのである。当然、そこで求められている身体観にも違いが生じ、各時代に沿って「機械的身体」「合理的身体」「実存的身体」として、私たちのからだは捉えられてきたのである。以下、各改訂における目標の記述を表 2・2 にまとめて掲載しておく。

表2-2 目標記述の変遷

改訂年	目標記述
昭和22年 (1947)	(1)身体の健全な発達 次の事項に関する理解と熟練と態度を養う。 1. 正常な発達と発育 2. 循環、呼吸、消化、排泄、栄養等の諸機能の向上 3. 機敏、器用、速度、正確、リズム 4. 力及び持久性 5. 神経系の活力と支配力 6. 仕事にも健康にもよい姿勢と動作 7. 自己の健康生活に必要な知識 8. 疾病その他の身体欠陥の除去
	(2)精神の健全な発達 次の事項に関する理解と熟練と態度を養う。 1. 体育運動に対する広い健全な興味と熟練 2. 勝敗に対する態度、レクリエーションとしてのスポーツの正しい認識 3. 健康活動の広い知識 4. 身体動作を支配する意志力 5. 状況を分析して要点を発見する力 6. 適切な判断と敢行力 7. 指導力 8. 油断のない活ばつな心のはたらき
	(3)社会的性格の育成 次の事項に関する理解と態度と実践力を養う。 1. 明朗 2. 同情—他人の権利の尊重 3. 礼儀 4. 誠実 5. 正義感—フェアプレー 6. 団体の福祉及び公衆衛生に対する協力 7. 性に対する正しい理解 8. 克己と自制 9. 法及び正しい権威に対する服従 10. 社会的責任を果たす能力 11. 状況に応じてよう指導者となり、よう協力者となる能力
昭和24年 (1949)	1. 健康で有能な身体を育成する。 (1)身体を均齊に発達させる。(2)よい姿勢をつくる。(3)筋力や持久力などの身体的機能を高める。(4)循環、呼吸、消化、排せつなどの機能を高める。(5)筋神経の活力や調整力を発達させ、機敏、器用、速度、正確、リズムカルな動作の熟練をはかる。(6)身体的欠陥の矯正に努める。(7)健康生活に必要な知識、態度、習慣を得させる。(8)いろいろな生活場面で身体を安全に保つことについての知識と能力を高める。
	2. よい性格を育成し、教養を高める。 (1)責任感を高め、完行の態度を養う。(2)他人の権利を尊重し、社会生活における同情の価値を理解実践させる。(3)礼儀について認識を高める。(4)勝敗に対する正しい態度を養う。(5)正義感を高め、正義にもとづいて行動する態度を養う。(6)状況に応じてよい指導者となり、よい協力者となる態度、能力を得させる。(7)鑑賞の態度を養う。(8)法及び正しい権威に対して服従する態度を養う。(9)自制の能力を得させる。(10)状況を正確に観察し、分析し、判断するなどの能力を高める。(11)情緒の安定をはかり、情操を豊かにする。(12)公衆衛生に対する協力の態度を養う。(13)体育運動に対する広く健全な興味と熟練を得させ、よい社会生活の基礎をつくる。
昭和28年 (1953)	A 身体の正常な発達を助け、活動力を高める。(身体的目標) (1)年齢や性や個人差などに応じて適当な各類型の身体的活動に習熟する。(2)筋力・持久力などを発達させる。(3)いろいろな場面で安全に身を処することができる。(4)身体的固癖を予防し、きょう正することができる。(5)健康生活の心得を守る。(6)運動の効果について正しい知識をもつ。(7)体力の現状を正しく判断し、自信をもつ。
	B 身体活動を通して民主的生活態度を育てる。(民主的人間関係の目標・社会的目標) (1)自主的態度をもち、他人の権利を尊重する。(2)身体的欲求を正しく満足する。(3)建設的態度をもって、グループの計画や実施に協力する。(4)グループにおいて自己の責任を果たす。(5)リーダーを選び、これに協力する。(6)勝敗に対して正しい態度をとる。(7)他人の意見や批評をよく受け入れる。(8)礼儀正しく行動する。(9)規則をつくり、改善することができる。(10)規則やきまりを守って、正しく行動する。(11)施設や用具をたいせつに扱う。(12)冷静、機敏行動する。(13)美的情緒を持つ。(14)他人の健康や安全に注意する。
	C 各種の身体活動をレクリエーションとして正しく活用することができるようにする。(レクリエーション目標・生活的目標) (1)それぞれの環境で楽しめる各類型の身体活動を経験し、身体活動による満足と楽しさを味わう。(2)レクリエーションとして適切な各種の身体活動の技能を上達させる。(3)各種の運動や催しに積極的に参加する。(4)各種の運動や催しを計画し、運営できる。(5)活動に必要な規則をつくり、運用できる(審判なども)。(6)よい演技者となり、よい観衆となる。(7)レクリエーションとして適当な各種の身体活動についての知識をもつ。(8)自己に適した種目を選び、正しく実行できる。(9)施設をよく活用できる。(10)施設の意味を理解し、改善に協力する。(11)用具を選択し、手入れし、活用できる。(12)レクリエーションのための余暇をじょうずにつくり、活用する。(13)よい演技や作品を鑑賞する。(14)体育の歴史やその意味を知り、レクリエーションやスポーツとの関係について理解する。
昭和33年 (1958)	1. 各種の運動を適切に行わせることによって、基礎的な運動能力を養い、心身の健全な発達を促し、活動力を高める。(心身の健全な発達、総括的目標)
	2. 各種の運動に親しませ、運動のしかたや技能を身につけ、生活を豊かにする態度を育てる。(運動技能) 3. 運動やゲームを通して、公正な態度を育て、進んで約束やきまりを守り、互いに協力して自己の責任を果たすなどの社会生活に必要な態度を養う。(社会的態度) 4. 健康・安全に留意して運動を行う態度や能力を養い、さらに保健の初歩的知識を理解させ、健康な生活を営む態度や能力を育てる。(健康・安全の態度(知識も含む))
昭和43年 (1968)	適切な運動の経験や心身の健康についての理解を通して、健康の増進と体力の向上を図るとともに、健康で安全な生活を営む態度を育てる。このため、
	1. 運動を適切に行わせることによって、強健な身体を育成し、体力の向上を図る。(身体・体力、総括的) 2. 運動のしかたや技能を習得させ、運動に親しむ習慣を育て、生活を健全にし明るくする態度を養う。(運動技能) 3. 運動やゲームを通して、情緒を安定させ、公正な態度を育成し、進んできまりを守り、互いに協力して自己の責任を果たすなどの社会生活に必要な能力と態度を養う。(社会的態度) 4. 健康・安全に留意して運動を行う能力と態度を養い、さらに、健康の保持増進についての初歩的知識を習得させ、健康で安全な生活を営むために必要な能力と態度を養う。(健康・安全の態度(知識も含む))
昭和52年 (1977)	適切な運動の経験を通して運動に親しませるとともに、身近な生活における健康・安全について理解させ、健康の増進及び体力の向上を図り、楽しく明るい生活を営む態度を育てる。
平成元年 (1989)	適切な運動の経験と身近な生活における健康・安全についての理解を通して、運動に親しませるとともに健康の増進と体力の向上を図り、楽しく明るい生活を営む態度を育てる。
平成10年 (1998)	心と体を一体としてとらえ、適切な運動の経験と健康・安全についての理解を通して、運動に親しむ資質や能力を育てるとともに、健康の保持増進と体力の向上を図り、楽しく明るい生活を営む態度を育てる。

第3項 何を教えるのか(内容論) ～運動特性論から～

前項で体育の目標は、時代と共にその重点を変え、求められる身体観や知識観も変容していることが整理できた。そこで本項では、目標に沿って行われていた体育の内容について、運動特性論から見ていくこととする。それは「体育授業では、運動は目的を達成する活動を導く具体的なものであることから、目標との関係から特性をとらえることが有効である」(佐伯聰夫,1995)ためである。なお、『体育授業五十年』(宇土,1993),『学校体育授業事典』(阪田ら,1995),『[新訂]体育科教育法講義』(宇土,2000),青木(2005)の文献を参考にしながら概観していく。

戦後の体育は、教師の号令に従って決められた運動(体操が中心)を子どもたちに忠実に行わせ、身体や精神を鍛えることとされていた。体育で何を学習させるかなどということは、ほとんど関心が持たれなかったのである。当然のことながら、軍事力の重要な要素の一つとして体力や気力は高い評価を受け、子どもたちはその方向へ向けて、教師の号令、指示・かけ声に追い立てられる形となっていたのである。体育の学習内容が検討され始めるのは、制度的には昭和28年の学習指導要領からである。この点は体育の歴史上重要な意義をもっているといえるであろう。この点を鑑みれば、当時の体育は運動を身体発達の刺激剤として被教育者である子どもの身体に課し、その反復によって運動量を確保して、身体をよくすることを狙った「トレーニング」、あるいは「訓練」の時代であったといえることができるであろう。子どもたちは与えられた運動を教師に言われている通りに実行していればよいと、身体トレーニングさえあればよく、「学習(学習内容)は無かった」(青木,2005)と言える。しかし、授業には学習すべき内容があって、それを身につけるために行われている活動を「ラーニング」、あるいは「学習」という見方が表れてくることになる。このとき、運動を手がかりに学習を組織しなければならないのだが、なぜ・どのような運動を選び、取り上げ、配列するかを考えることは、体育の授業構想の基本的な条件になってくる。つまり、学習内容を構成するためには、運動の特性と分類が前提になってくるのである。ここで、運動の特性とは、それぞれの運動を他の運動と区別する特徴であり、必要に応じてさまざまな観点から捉えることができるものとされる。

佐伯聰夫(1995)によると、運動の特性は、

- ①運動の身体的発達に対する効果に注目する「効果的特性」
- ②運動の技術的な仕組みに注目する「技術構造的特性」
- ③運動の欲求や必要を充足する機能に注目する「機能的特性」

の三つに大別される。一つずつ概観していこう。

(1) 効果的特性と分類

身体的発達に対する運動の効果重視する捉え方には、運動の効果をもとに身体部位に注目して捉える立場と、身体部位の動きに注目して捉える立場とがある。前者では、筋力への効果、心肺機能・循環機能への効果などの主として生理的な働きに注目し、それらが身体部位に応じて分化され、さらに効果の大から小へと細分化する分類となる。後者では、走る、跳

ぶ、投げる、回るなどの動きの形態に注目し、それらが速さ、正確さ、バランス、リズムカルさなどによって細分化される分類となる。宇土(1993)によると、ここで学習内容が登場してきた昭和 30 年代頃において運動は教材として扱われているため、「教材評価」(表 2-3)によって選定され、運動の価値を「生徒の発達への効果」として見積もっていたのである。この当時は、運動の特性という言葉こそ使用していないが、手段あるいは効果という立場から運動の特性を問題にしていたと見ることができる。

表 2-3 教材評価の一例(宇土, 1993)(筆者により一部加筆, 修正)

教材	観点	評点	教材	観点	評点	教材	観点	評点
陸上競技	身体的	9	水泳	身体的	10	バスケットボール	身体的	9
	知的/情緒的	8		知的/情緒的	8		知的/情緒的	9
	社会的	6		社会的	6		社会的	9
	安全的	6		安全的	9		安全的	8
	レクリエーション的	6		レクリエーション的	9		レクリエーション的	7
教材	観点	評点	教材	観点	評点	教材	観点	評点
テニス	身体的	7	ハイキング	身体的	7	ダンス	身体的	5
	知的/情緒的	7		知的/情緒的	6		知的/情緒的	4
	社会的	6		社会的	7		社会的	6
	安全的	6		安全的	5		安全的	3
	レクリエーション的	8		レクリエーション的	9		レクリエーション的	6

(2) 技術構造的特性と分類

運動技術の習得を重視する捉え方は、技術が目的か手段か、個人的なものか集団的なものか、道具を使用するかしないか、技術の対象・課題は何かなど多様である。

技術の目的性・手段性に注目して捉えると、技術それ自体を習得し、その習熟や完成を求める運動(技やフォームに挑戦する運動で、体操競技、水泳の飛び込み、フィギュア・スケートなど)、得点や記録などの技術の外的成果を求める運動(相手、時間、距離、環境や物的事物などに技術を通して挑戦する運動であり、大部分の運動がこのカテゴリーに含まれる)に分類される。

技術の個人性・集団性に注目して捉えると、技術が個人で完結する個人技術(陸上競技や体操競技などの個人種目)、相手との対応において成立する対人技術(武道・格技、卓球、テニスなどの対人種目)、複数の個人の協力的関連の中で成立する集団技術(サッカー、バレーボールなどの集団種目)に分類される。

技術の道具性に注目して捉えてみると、自己の身体操作のみによって成立する技術を中心とする運動(体操競技やレスリングなど)、道具の操作を媒介にして技術が具体化する運動(球技など)とに分類される。

技術の対象・課題に注目して捉えると、人的対象・課題に対応する技術を中心とする運動(対人種目など)、環境や物的対象・課題に対応する技術を中心とする運動(水泳やスキーなど)、記録やフォームなどの観念的基準を対象・課題とする技術を中心とするよう運動(陸

上競技や体操競技など)に分類される。さらに、運動技術は目標に向かう一連の過程を分節化する下位の技術によって構造化される。そのため、下位技術の組み合わせが必然的で単純な構造をもつもの(陸上競技や器械運動など)、選択的で複雑な構造をもつもの(球技など)がある。

(3) 機能的特性と分類

主体にとっての運動の意味・価値を重視する捉え方は、運動が主体のどのような欲求や必要を充足する機能を有しているかに注目して分類する。まず、欲求を充足させる機能をもつ運動と、身体的必要を充足させる機能をもつ運動とに分類される。前者は、スポーツとダンスであり、後者は体操(現行の「体づくり運動」)である。この立場では、スポーツは挑戦・競争の欲求充足の運動であり、ダンスは模倣・変身の欲求充足の運動とされる。さらに、スポーツは他者に挑戦する競争型スポーツ、記録やフォームなどの観念的に定められた基準に挑戦する達成型スポーツ、自然環境や物的障害に挑戦する克服型スポーツに分けることができる。ダンスも、リズムを対象・手がかりにして模倣・変身の欲求充足を楽しむリズム系と、イメージを対象・手がかりにして模倣・変身の欲求充足を楽しむイメージ系に分かれ、踊り手の決まっている定型的なもの、自分で踊りを構成する非定型・創作的なものに分かれる。リズム系の定型は社交ダンス型、非定型はリズムダンス型、イメージ系の定型は民族舞踊型、非定型が創作型と呼ばれる。

以上のように、これまでの体育の中での運動の捉え方は、主に終戦までを「軍事的訓練」「発達刺激」とし、戦後からは「教材」「学習内容」として扱ってきたのである。そのため、運動の位置づけは、昭和30年代に学習内容が登場するまでは「トレーニング」「訓練」という色合いが強かったが、それ以降は「ラーニング」「学習」として位置づいていくことになる。また、体育授業の中で扱われる運動は、昭和50年代までは何かのために行うという「手段的」な側面であったの対し、運動を機能的特性として捉えるようになってからは、それ自体を楽しむ「目的的」な捉え方へと移っていったのである。

第4項 授業の構造とは(構造論)

本項では、体育授業の構造を概観していく。「授業を構造的に把握するということは、体育に対する基本的な考え方と深く結びつくとともに、授業づくりの根幹にかかわるきわめて重要な課題を含んでいる」と言うことができる(山本,1995)。ここでの構造とは、一般的に子ども・教師・運動という要素とそれらの関係を記述することであるとされるが、「近年の構造概念は、表層の出来事や関係を表面下で規定している原理や原則、表面的な様相ではなく無意識のうちに採られている原則を含んで考えられている」(青木,2000)。したがって、体育授業の構造を問題にすることは、体育授業のパラダイム自体を問題にすることと同義であると思われる。これまでの体育授業は、宇土(1983)によれば「トレーニング」と「ラーニング」に大別して説明できると言う。そこで、『学校体育授業事典』(阪田ら,1995)、『【新訂】体育科教育法講義』(宇土,2000)を参考にしながら、二つの見方を整理していく。

(1) トレーニングとしての体育授業

トレーニングとしての体育授業では、図 2-1 のように子どもは教育されるもの(被教育者)であり、教師が子どものからだをよくするために必要と考える運動(発達刺激)を選択し与えていくという考え方である。子どもは与えられた運動を教師の指示や号令に従って受動的にこなしていくという授業であり、同一な目標・内容・方法による指導のもと、全員がまんべんなく同じようになることが求められたのである。権威主義的に教師が適切と考える運動を、現状の可能な施設や用具から教師が管理できる範囲で子どもに与えることはみられても、子どもの学習は全くと言っていいほど位置づけられてはいなかったのである。それは、子どもは学習の主体ではなく、未成熟な教育されなければならない存在であると考えられていたためである。したがって、教師と子どもが発達刺激である運動を一方向的に「与えるー与えられる」という関係のもとに授業が展開されていったのである。

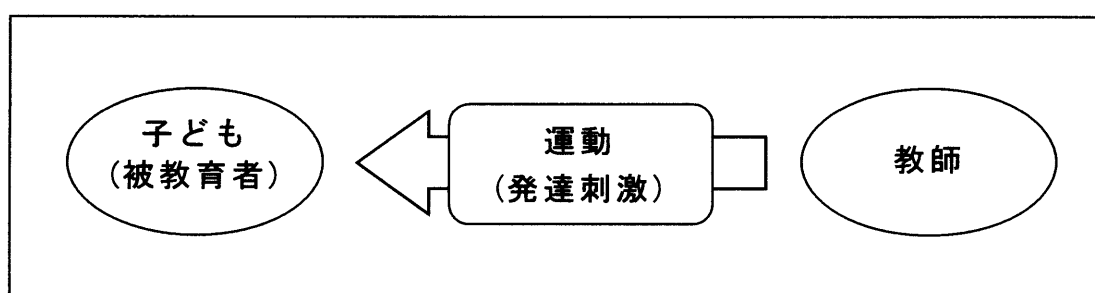


図 2-1 トレーニングとしての体育授業の構造

(2) ラーニングとしての体育授業

ラーニングとしての体育授業では、図 2-2 のように子どもを被教育者として受動的に捉えるのではなく、自ら学習しようとする者(学習者)として捉えようとする考え方である。学習者が取り組む運動は、単なる発達刺激ではなく学習する内容であり、学習者が内容としての運動に向かうところに学習活動が起こるのである。教師の外からの適切な指導が、子どもの能動的な応答をひき起こし、学習の内容としての運動に主体的・意識的に向かうようになることとされたのである。子どもは主体的に判断しながら行動する存在として捉えられ、自らが考えながら、技術やルール、マナーを獲得していくことが重要とされるため、子どもの発想力や創造性を保証できるような自由な活動が重視されることとなる。

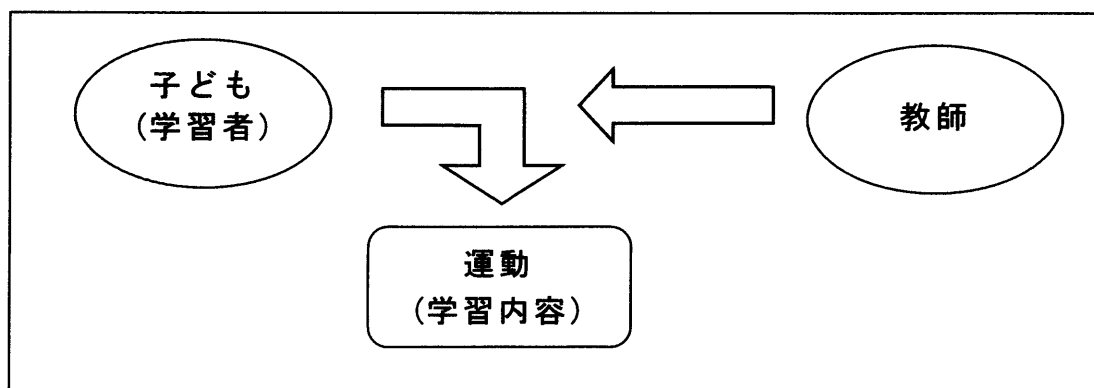


図 2-2 ラーニングとしての体育授業

これらのことをまとめると、トレーニングとしての体育授業では、常に主体性を持った教師から発達刺激としての運動を与えられる「客体としてのからだ」を備えているのが子どもであった。ここでの「客体としてのからだ」とは、厳密に言えば岡野(2003b)の言う「自己が『客体となって働きかけられるかかわり』」としてのからだではなく、フーコー(1977)の言う「服従させられ訓練される身体」としての「従順な身体」であるということがわかるであろう。また、発達刺激や軍事的訓練としての運動が与えられるだけであったため、そこには『学習』が無かった(青木,2005)と言え、知は生みだされていなかったと見ることができるであろう。

一方、ラーニングとしての体育授業では、子どもが主体性を持って学習しようとする存在だと捉えられ、運動に積極的に向かっていく「主体としてのからだ」を想定されていたと言えるだろう。子どもたちが学習内容である運動にめあてなどを持ちながら、そのからだに技術やルールを獲得していけるよう、教師はそれを手助けしていく客体としての存在となっていたのである。しかし、「学習内容というものがあらかじめ確定されていて、それを習得する様式」(青木,2005)であるために、意識するしないにかかわらず「伝達される『知』は、(中略)独立に存在する同一の実体(客体)」(中井,1997b)としての「学校知」や「既に決められた知識」としての性格を帯びてくると見るることができるであろう。

以上、本節で整理されたこれまでの体育授業の「からだと知のありよう」の変遷を表 2-4 に記しておく。

表 2-4 体育授業における「からだと知のありよう」の変遷

社会	権威主義的産業社会 (明治～終戦)	民主主義的産業社会 (戦後～昭和 40 年代)	脱工業社会 (昭和 50 年代～)
体育観	身体教育	運動による教育	運動の教育
身体観	機械的身体	合理的身体	実存的身体
運動の捉え方	軍事的訓練 発達刺激	教材/学習内容	
運動の位置づけ	手段的		目的的
		効果的特性 構造的的特性	機能的特性
	トレーニング		ラーニング
からだ	客体としてのからだ		主体としてのからだ
知		学校知・既に決められた知識	

第2節 「からだと知のありよう」の転換

前節で整理されたように、これまでの体育授業での構造に見られる「からだと知のありよう」は、青木(2000)が指摘する「二項対立図式(ツリー型)・実体論的な思考」ということができるだろう。このような捉え方は、精神と身体、主観と客観、主体と客体のように両者を分けて捉え、後者を認識対象物と位置づける様式をとる。これはデカルト(Descartes, R.)から始まる近代哲学に象徴される物心二元論や機械論的自然観に基づく思想であり、近代を支えていた世界観とも言える。しかし、第I章でも見てきたように、このような世界観を背景にした近代社会の閉塞状況は、我々に多くの課題を突きつける結果となった。例えば、岡野(2004)によると、二項対立図式による体育授業は、「理念・理想的な状態(姿)を措定し、ついで諸制度や人々の営みをそれへの貢献に対応させて考えるという構造機能主義的な意味を基盤にしている」。その結果、「運動における〈真・善・美〉はすでに決められているため、〈ほんとう(真)〉〈よいこと(善)〉〈美しいこと(美)〉と意識する主観を相互に交流させ、その妥当性を生成していく努力の意味が見出せなくなり、学習のリアリティを喪失させ」るため、「子どものシニシズムやニヒリズムへの傾斜現象」、「ガンバリズムからの逃避」へとつながっていくことになる」と警鐘を鳴らしている。

同様に、学校知の視点から教育方法学の立場で中井(1997a)は、「学校知の伝達形態である『一斉教授』が前提とする知識観と学習観によって排除されてきた、広義の『知』(知ること)と『学習』(学ぶこと)を、それぞれ生徒の立場から原初的に捉え直していく」ことの必要性を訴えている。そして、「生徒たちからみて『知ること』(knowing)とは、本来どのような営みであるのか」を問わなければいけないと指摘している。

識者らの指摘からも伺えるように、今後求められるのは、「個人的レベルでの意味の喪失や価値の揺らぎが社会的な広がり」を見せる中、そのことを不問にし、「活動の意味や価値を自明のもの・所与のものとみなして、諸活動・諸現象の因果関係や規則性を考察してきた規範的パラダイム(normative paradigm)の認識枠組み」からの脱却であり、「主体と客体の分離、思考と実践の分離を拒否し、認識対象は人間の社会的活動の産物であり、その意味は社会的活動のなかで付与され確定されるもの」だとする「解釈的パラダイム(interpretive paradigm)」への転換とすることができるであろう(藤田,1995)。

第1項 身体観の再検討

私たちの身体はこれまで、どのように捉えられてきたのだろうか。生田(1987a)によると、これまで私たちは身体を大きく三つの立場から捉えてきたのだという。

一つ目は、人間を物理的な存在として、身体を有していると捉える立場である。例えば、身長や体重などの記述で表現される機械的な身体であり、この点を強調して人間の身体の動きを解明しようとしているのが「キネシオロジー」や「バイオメカニクス」研究の視座であると言えるだろう。この立場では、力学的観点に立って身体の動きを数値化し、そこから導き出された理想値(像)にできるだけ近づけることが目的となる。そのため、物体としての身体をいかに効率よく動かすかが重要であり、心理的側面や生活を営んでいる状況

などは何ら考慮に入れられていない(むしろ排除しようとする)のが特徴である。

二つ目は、人間は物理的な身体を有すると同時に心の持ち主であり、その心が身体をコントロールしているという捉える立場である。デカルト(Descartes,R.)の確立した精神(心)と物体(身体)は実体としてあるという心身二元論の立場がこれである。この立場はギルバート・ライル(Ryle,G.)による指摘を受けるまで、近代の人間の思考を支配し続けてきたと言える。身体の動きが改善されないのは精神の鍛練が十分になされていないからであり、身体を徹底的に痛めつけることで精神は強靱なものになるという「精神主義」や「根性主義」などの発想がこれに当たる。

しかし、どちらの身体観も「身体」だけの問題として考えるのか、「身体」と「心」の相互作用の問題として考えるのかの違いはあれど、両者を実体として捉えている点においては共通している。これは「havingとしての身体(人間は身体を持っている)」立場と言える。

三つ目として、人間の身体は心と全く切り離された存在でもなく、心に支配される充足的な存在でもなく、むしろ積極的に人間の一表現として位置づけられると捉える立場である。人間は一つの全体的な生を営んでいる存在であるという前提に立ち、心身一元論、心身一如である「beingとしての身体(人間は身体である)」と言える。

佐伯胖(1987)も同様な捉え方で、二通りのからだの運動を考えている。

一つ目は、からだを一種の精巧な機械と見なし、「自分」がからだ(肉体としての身体)を動かす主体であるとし、からだ(身体)の各部分(むしろ、部品と言うべきか)は、「自分」が動かしている対象だと見なす考え方である(図 2-3)。からだ(身体)を鍛えるということは、そのような身体の各部品の性能を高め、特性を強化して「自分」が動かしやすくすることである。なぜなら、訓練によって部品の性能を高めれば、自然にからだ(身体=機械)全体の能力が高まるはずだと考えられるからである。からだを実体として捉え、身体各部をパーツのように私が動かすという類似性から「havingとしての身体」の立場と言える。「(私が)からだを動かす」とも言える、私とからだ分離した状態であるとも言える。

二つ目は、そもそもからだは「動かす」対象ではなく、「外界」と感じられているところに「触れて」いるのがからだだという考え方である(図 2-4)。その触れ方、かかわり方を絶えず変えようとしている

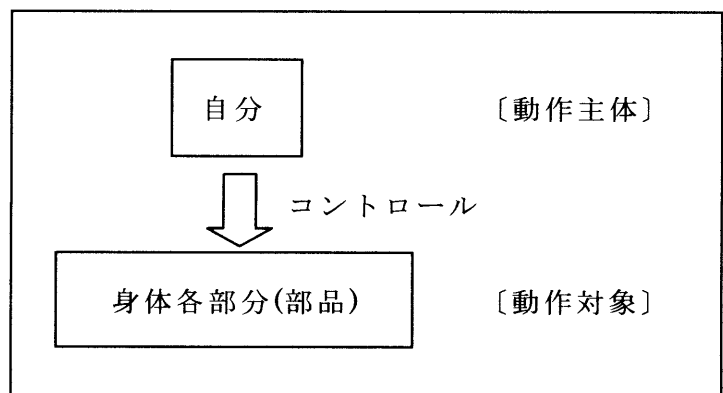


図 2-3 「動かす」からだ(身体)の様式

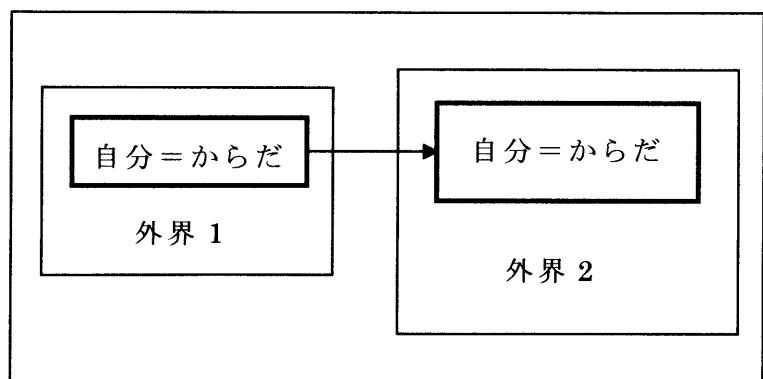


図 2-4 「動く」からだの様式

のが「自分」という次第であるから、状況によってはそれが大きく広がることもあれば、小さく縮小することにもなる。自分自身が「新しい自分」になろうとする。この考え方に立つと、からだを鍛えるということは、からだ全体を統合すること、当面の外界の状況に適合する最もよい行為を全身が一体となって発現できるようにすることであり、ムリ・ムダ・ムラのない自然で単純で調和のとれた動きを達成しようとするのである。

こう考えると、「動く」からだとは、外界の変化に応答するからだだと言える。からだ全体は、実は状況の意味、活動の意義の認識で「動く」、判断と行動がほとんど一体となった状況依存的なからだなのである。換言すれば、人は「わかる」から動くのであり、またよく「動く」からだであるからこそ、よく「わかる」のである。「からだでわかる理解」(佐伯胖,2003)と言えるだろう。絶えず状況によって変化し続けながら、一つの生を営んでいる存在という点は「beingとしての身体」と同様な立場と言える。これは現行『小学校学習指導要領解説 体育編』(1998)の目標でも掲げられている「心と体を一体としてとらえる「私のからだ動き出す」という立場と言えるだろう。このような身体観は市川(1992)の「現象としての身体」にも見られ、細かく五つの様式で記述している。

一つ目は、「主体としての身体(主観身体)」である。普段あまり意識されることは少ないが、「身体をもつのではなく、身体である」というような自己の内部から見た私であるという身体である。私たちは身体を持ったり、持たなかったりすることはできなく、常に存在していると言える。この身体は、行動の基体であり、ある種の広がりを感じや量感を基本的情調としているが、限定された明確な形をもつわけではないため、その限界が絶えず変動する一時的・非習慣的なものでもありうる。

二つ目は、「客体としての身体(対象身体)」である。これは外側から把握され、対象化された私の身体である。限定された明確な形をもち、私の身体を他のさまざまな身体と物体との間に分離されるものである。それは①個体として他の身体や物質からの分離、②私と身体との分離、という二つの分離から身体を持つということである。ここで市川は、「二重感覚」を重視する。例えば、握手をしているとき、一方では自分の手が相手に触れているが、他方では自分の手は相手に触れられていると感じる。これは自身の身体だからこそ感じることである。この意味で二重感覚は、「主体としての身体と客体としての身体、内面的身体と外面的身体とをむすびつけ、融合」していると言えよう。つまり、ここで言う「客体としての身体」とは、「科学があつかうような意味での客観的身体」ではなく、自分の身体を私自身によって客体として把握されたということを意味している。

三つ目は、「他者によって把握された私の身体として、私がとらえる身体」である。私が見られて恥ずかしいと感じるのは、他者によって把握された私の身体として私を意識するからである。このことによって、自他の身体的な相互関係は一層複雑になり触覚における相互主体的な性格が明らかになってくる。あなたを見つめている私が、いつしかあなたに見られていると感じるのは、このことからである。

四つ目は、「対象化された他者の身体」である。我々に具体的に表れる対象化された他者の身体(他者の対他身体)は、常に表情を持ち、何ほどかの主観性を帯びている。微笑みが微笑みを誘うのはその典型である。他者の対象身体は絶えず主観身体へと超出し、転化を繰り返している。この意味で他者の身体は、眼であると同時にまなざしでもある(対象的

＝主観的）な両義的存在，〈受動的＝能動的〉存在として現れるのである。

五つ目は、「錯綜体としての身体」である。ある活動における潜在的可能性の集合体を「錯綜体」と呼ぶ。このため、現実的な私たちの身体は、数多くの錯綜体内での可能性の中から選ばれた一つの像に過ぎないのである。錯綜体としての身体は全体を包み込むような存在なのである。

このように市川は、からだのありようを現象学視点から、「誤解をおそれずいうなら、身体が精神である。精神と身体は、同一の現実につけられた二つの名前に他ならない」とし、精神と身体は「人間的現実の具体的な活動のある局面を抽象し、固定化することによってあたえられた名前」と説明している。さらに市川(1993)は、日本語の「身」という用語を取り上げ、その用法を整理した結果、「身は固定した一つの実体的統合ではなく、他なるもの－他なるもののなかには物もあれば他者もあるわけですが－そういう他なるものとのかかわりにおいてある関係的な統一」であると述べている。そういった観点から、「最初にあった自他未分の共生的な中心化を脱し、他者と自己自身とのかかわりのなかで自己形成を行ってゆく。だから脱中心化は無中心化ではなく、より広いかかわりのなかで再中心化を行うことです。中心化－脱中心化－再中心化というダイナミックな過程の中で、自他の人称的・役割的な交換可能性と、つねに〈いま・ここ〉である原点としての身の交換不可能性との双極的な把握において自己が自覚され、形成されて」いくと結論づけている。

片岡(1994)は、「からだは周囲の世界から独立した実体として捉えられ、個体を逞しく大きくすること、強くすることがめざされ」ていた身体観を実体論的からだ観から、「世界に対して閉じた存在ではなく、開いた存在である」と捉える関係論的からだ観への変換を求めている。「主体のもつ意識やイメージは外へ向かうのと同様に内側のマイクロコスモスへも向かわなくてはならない。一度マイクロコスモスを通して再びマクロコスモスへと通じるような道筋が発見されなければならない」と述べ、「マクロとマイクロの世界をつなぐ交流を実現」するような「内外共生の状態」がこれからの体育授業には必要だとしている。これは言わば、自己のからだに対する志向性と他者やモノに対する志向性の問題であり、関係性の問題として見ることができるであろう。「モノ、あるいは自分の中のもう一人の自分とのかかわり、それから他者とのかかわりによって一つのマイクロコスモスとしてある」（青木,2007）という関係論的な視点の重要性が浮き彫りになってくるのである。

ここで、岡野(2003b)によると、「『かかわり合い』とは『関係を持つこと』であり、「自己と他者の間に双方向の関係が成立している状態」を意味している。そこには、「自己が『主体となって働きかけるかかわり』と、自己が『客体となって働きかけられるかかわり』の二つの『かかわり』が成立しており、そのときの自己のからだには、「『主体としてのからだ』と『客体としてのからだ』の両義性を持

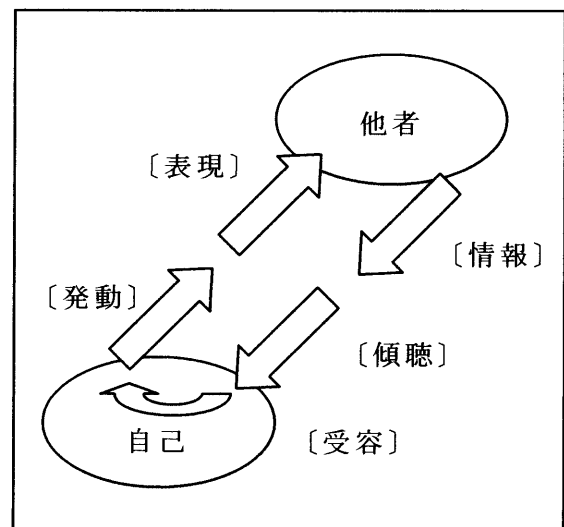


図 2-5 「かかわり合い」の成り立ち

ち合わせている『関係としてのからだ』が存在していることになる」と述べている。そこで「かかわり合い」の成り立ちの局面を、自己のからだが置かれている状況・状態から説明している(図 2-5)。以下に五つの局面を示すが、あくまでも便宜的に分けたに過ぎず、他の可能性を排除するものではないことを断わっておく。

〔情報〕局面
 他者から提供される価値ある知らせによって、自己を世界へ誘おうとする局面。〔情報〕とは言動を誘発する価値ある情報(アフォーダンス)として選別されたものである。従って、決まった反応を引き起こす「刺激」とは異なる。

〔傾聴〕局面
 他者から提供された〔情報〕を、積極的に聴きいれようとする局面。自己は「不必要な緊張」を解きほぐしつつ、自らのからだを他者に投げ出し、ゆだね、あずけ、まかせる、からだを開放(解放)しようとする状態である。

〔受容〕局面
 自己のからだを開放(解放)した結果得られる他者からの〔情報〕を受け入れ、他者に「向かう」向かい方を自分でじっくり探究し、味わい、試みる局面。

〔発動〕局面
 それまでの局面を踏まえて、たち現れる「動きだすからだ」を意味する。からだを「動かしている」というより、からだが他者からの働きかけによって「動きだそうとする」局面。

〔表現〕局面
 一連の局面を通して、自らが受け入れたことを他者を意識しながら、からだ(で)語りかけていく、表現していく局面。あくまでも「話す」ではなく「語る」局面である。

江原(1985)も「生活世界のリアリティ論」の中で「人間が主体的であると同時に客体的な、両義的存在である」とし、人間は「精神的存在であるとともに、身体的存在である。この身体を媒介に、人間は主体的であるとともに客体的な、すなわち、能動的であるとともに受動的な、両義性を身にひきうけている」と述べている。さらに、ジャン・ピアジェ(Piaget,J.)とエリック・H・エリクソン(Erikson,E.H.)の発達理論に依拠しながら、四つのリアリティ世界を示している(図 2-6)。

*	*	*	●→	理論的認識
*	*	●→	→	日常生活
*	●→	→	→	象徴性
●→	→	→	→	身体性
I	II	III	IV	リアリティの層 発達段階

図 2-6 「リアリティの世界」構造

①身体性の世界

生きられる世界の主調を決定する基本的トーンであり、私たちの世界は身体性に基づくさまざまな経験に充ちている。また、コミュニケーションにおいても重要な役割を果たしている。

②象徴性の世界

象徴とは記号とは区別され、情緒的複合体を喚起し行動に駆りたてる何ものかである。世界の分節は、何らかのイメージによる世界像を持ち、主体的関与によって特定の情緒的色彩で世界を染め上げていくのである。

③日常生活世界

日常では実際の・実用的な処理に焦点づけられた認知様式を持つ。この世界では言葉は自明のものと化し、他者もそれを理解しうることで、言葉が実践を孕むものであることが自明視される。

④論理的認識の世界

実用的な態度は消え、現象や世界の認識そのものに向かう理論的・理性的・観想的な認識様式が主調となる。自己をまで含めた全世界の認識者としての超越的自我の意識が生じ、自己も世界をも、批判的・相対的に認識しようとする。

このとき「身体性の世界は他のすべての世界の前提であり、それらを貫いているという意味でもっとも深層に位置するリアリティ」として、すべての世界に作用し続けていくのである。これは桑子(2001)の言う「自己の身体が置かれた空間での自己の身体的配置のもとで、その空間に配置をもつ事物やひとびとのかかわりを体験すること」という諸事物とのかかわりの認識ということであり、〈体性感覚〉が知覚あるいは五感の統合の基体となり、交流しあいながら協働的に知覚しているという中村(2000)の主張や、ジェームズ・J・ギブソン(Gibson, J.J.)が唱える「アフォーダンス(affordance: 英語のアフォード(afford)からの造語で環境が動物に提供する「価値」情報のことである)(佐々木, 1994)」を知覚しようと協同的に働く「知覚システム」(1975)とも合致するものだと考えられる。境(2002)は、このアフォーダンス理論の成立過程に注目して、以下のような特徴を述べている。

①主客二分論や、主観対客観の二元論を超えている

②目的論的概念ではない

③動物の意志や欲求によって変化しない

④生理的メカニズムや情報処理論に言及していない

ここからアフォーダンス理論の核心として、「生理還元論や因果論による知覚の「説明」を放棄して、知覚を『生活体と環境との相互依存関係』と捉えたこと」、「『生活体を念頭に置いた、環境の記述』に徹したこと」の二点を挙げている。これは、一方向的に押しつけられ、知覚者の行動が決まりきったものになってしまう危険性を孕んでいるということではなく、それぞれが自分の今の状況に応じて、情報を取捨選択しているということである。このとき、人によって選択の幅や時間は違ってくる。これは、これまでどのようなかかわり方をしてきたかという「環境との交渉の経験」(佐々木, 1994)によって左右されるためであると思われる。

以上をまとめると、私たちは状況や環境との交渉によって、さまざまなからだのありようへと移り変わっていく「状況依存的な存在」と見ることができるだろう。このような身体的な経験を基盤にして世界を構成し、「受動的－能動的」「主体的－客体的」「中心化－脱中心化－再中心化」といった「相互主体(客体)関係」の状態を揺れ動きながら自己が形成されていくと言える。

第2項 身体観の転換

現在の体育授業では、前項で述べたからだのありようが看過され、「『身体を媒介とした他者とのコミュニケーション能力』が著しく損なわれている」(木村,2007)という指摘がなされている。例えば、斎藤(2001)は、現代社会に求められるコミュニケーション能力のレベルがかつての社会とはまったく違うとしながらも、「レスポンスする身体」が育てられていないと指摘している。ここで斎藤は、〈積極的受動態〉といった言葉を生み出し、教育的に排除されがちであった受動的な志向性に積極的に光を当てようとしている。また、佐伯胖(1995)もギブソンの「アフォーダンス理論」(1975)に依拠しながら、本来、外界から適切なアフォーダンスをピックアップするからだを持っているはずの子どもが、「教育」を受けることで物事を頭の中の「概念」や「知識」で解釈した後、それに基づいて「考えた結果」に意識的に従って、行動を起こす傾向を身につけてしまうと指摘している。自然に外界のアフォーダンスをピックアップするからだをもっているはずの人間が、教育を受けることでとじられたからだに育てられていることは、結果を重視したこれまでの体育教育がもたらしたと言っても過言はないと述べている。さらに岡野(2003a)も、自らが積極的に物事に取り組むような指導、グループでめあてを決めそれを目指した指導は「働きかけるかかわり」に傾斜しており、本来人間に備わっている「働きかけられるかかわり」という認識があまりにも軽視され、育てきれていないことへの警鐘として受け止めることができようとして述べている。

「〈積極的受動態〉の軽視」や「とじられたからだ」「『働きかけるかかわり』への傾斜」は、江原が述べる「身体性の世界」を置き去りにし、頭で考える「日常生活世界」へと一足飛びに子どもを追いやったと言える。また、これらの指摘は先ほどから見てきている「相互主体(客体)関係」を持ち合わせているからだではなく、「主客分離の原則が働」(杉本,2001)きどちらか一方に傾斜しているからだ育てからの脱却が必要になってくると言える。これまでの体育授業が自身の「身体性の世界」を築くことのないままに、「外部にある目標を追いかけることに夢中で、自分のからだの中で何が起きているのか、からだ悲鳴をあげていること」(片岡,1994)に気づかされなかったことは、ただただ自らがからだを動かすことを求めてきた体育授業の代償として受け止められる。そのため、「子ども自身が自らのからだのありように無関心であり、無頓着・無自覚」になり、自分自身の存在の基盤である「からだからの逃走」を生みだしているという指摘はもったもたであろう(山本,2007)。

このように、「相互主体(客体)関係」「状況依存的な存在」としてからだのありようが整理できた。これは同時に知識観の転換を提起する。なぜなら、「人間の真の理解(知識)とは身体全体、また生活全体を通して意味の連関を果てしなく広げていくこと」(生田,1987b)

であり、知識と行為を一体として捉えることが必要になってくるためである。

第3項 知識観の再検討

前項で見てきたように、身体観の転換が図られるのであれば、それにともになって知識観の検討を図る必要も出てくるであろう。

私たちは、日常生活を送る中で無限の状況から選択的に問題解決を行っている。その大半は、言葉によっては語ることでできない暗黙知によって、明示化されないままに対処されていくのが一般的であろう。例えば、自転車に乗る場合、自分が自転車をどのように操作しているのか、カーブで曲がる時はスピードとバランスの比率をどうするかといった理論は考えなくても乗ることができる。むしろ考えれば考えるほど全体のリズムが崩れ、乗れなくなってしまう。また、自転車に乗れない人にこのようなことを言っても、混乱を誘うだけで乗ることはできないであろう。私たちが自転車に乗るためには、ペダルの踏み具合やハンドルを握る感触、風を切っていく感覚、地面の状態など、多くの一連の暗黙知を同時に把握し、統合していかなければならないのである。このように、日常生活において必要な知(日常知)は、「言語によって明示的に対象化され、伝達されるのではなく、経験による実践活動を通して暗黙裡の、いわば無形のコトとして伝承される」(中井,1992b)のである。しかし、中井(1997a)によれば、学校での「知」は「知り手である個々の学習者から独立して客観的に存在」し、「生徒個々人の身体的、暗黙的なわざを必要としないということ、それどころかそれをも排除」していると説明している。ここで中井は「アウグスティヌスのパラドックス」を引き合いに出し、「学校知は最初から生徒たちの身体的、暗黙的な『わざ』を排除してきたにもかかわらず、それが成立するためには、(排除してきたはずの)『わざ』、しかも『剥落』現象の原因となる試験のスキルを密かに引き込むことが必要」であったと述べ、「すべての知識は、知る人のわざを媒介として初めて成立する」と説明している。これは前項での江原の指摘と同様なことと考えられる。

ここで第I章や先ほどから述べている「暗黙知」について考えてみたい。ポラニーは「我々は語るよりも多くのことを知ることができる」という有名な言葉を残し、私たちに「暗黙知」の存在について目を向けさせた。ポラニーは『個人的知識』(1958)の中で、「知ること(knowing)は、技能[わざ・スキル]を要する活動である」と述べ、知ることにおける身体的、暗黙的な「わざ」の重要性を見出した。「《わざ》は自分で身につけるしかないもの、つまり属身的なもの」(田中,1995)であり、そのため『知ること』は、個々の生徒たちが特定のモノやコトに人格的に自己投出(コミットメント)することで初めて成立する行為であり、その際、その参加の仕方は『(意味)統合のわざ』に応じて差異的(個性的)なものにならざるを得ない」(中井,1997b)のである。

このような前提に立つとすれば、私たちが「からだを介して対象を認識するというその持つ教育的意義は、テクニクに走る受験学力の獲得に対する批判が高まっている現代において、再考されるに値する」(重久,1992)のものであると言える。なぜならば、学校知に代表される今日の学校教育でつくられる考え方には、表象主義的な考え方と共通している部分が多く見られるからである。表象主義的な考え方とは、「外界から入ってくる刺激を、

すでに頭の中に貯蔵されている知識(様々な特徴や、特徴の相互関係の知識)に照合させて、分析し、カテゴライズした上で、それらを総合して『意味』を解釈していく」立場であり、これがいつの間にか教師の知識観、理解観に浸透していき、それを通して育った子どもたちにも浸透していくのである(佐伯胖,2003)。その結果、得られる知識は「主体と経験と文脈と社会的過程を捨象したもの」(佐藤,1996a)になってしまい、「子どもが『何か』を『身につける』過程、または『身につけた』状態とは一体どのような状態であるのか」という根本的な問いを無視し、専ら、大人(教師)の構想した枠組みで子どもを理解」(中井,1992a)してきたのである。

それでは、知がからだを媒介にして初めて成立するとすれば、それはどのようなことなのであろうか。学習者が身体的、暗黙的な「わざ」によって認識するという過程は、「身についた」「腑に落ちた」といった表現に見られるような「からだで(が)わかる」という状態であると言える。

尼ヶ崎(1990)によると、「子供が《椅子》を『椅子』と呼ぶことができ、実際にそこに腰かけることができるとしても、〈腰かける〉という言語的概念があるとはかぎらないし、実際そのような概念は必要ないのである。このとき子供は〈椅子とは何か〉を『身体で覚えている』のであって、『頭で覚えている』のではない」と述べている。これは概念的な定義を覚えるというよりも、椅子というモノに対して腰かけていくことで、自己とモノとの関係から身体的経験がもたらされ、自己投出が生じてくるからであると言える。

瀧澤(1995)は、身体的思考という自己の[からだ]や外界とのやり取りをどう対象化するかを問題にし、動くためには言葉ではなく、下位【動作】を材料にして思考されると述べている。この下位【動作】には、道具や仲間との身体的やり取り、そしてルールの具体的実践にかかわる知が含まれる。この思考を意識化することによって、新たな身体運動を有効に習得し、状況にあった身体運動を実践できるのかを「身体的対話」「身体的判断」「身体的記憶」の三つに分けている。

身体的対話

身体として相手を働きかけ、相手(例えば物)の論理を知覚の差異を受け入れるだけの構造を保持していなければ対話は不十分にしか行われぬ。ここで言葉は二次的な役割となる。

身体的判断

自らの身体を背景にした「私が、今、ここで、何を」するかという判断である。運動実践をより有効にするためには、その判断が即自的で簡潔に行われる必要がある。

身体的記憶

身体と身体運動とにかかわる体験を即自的な身体運動が可能になるように整理した記憶である。これは多様な状況での問題解決を可能にさせるものであるため、反復的な行為である習慣とは区別される。

身体運動の実践にはこの身体的思考は欠かすことはできない要素であり、知的な営みとして生涯洗練され続けると説明している。

市川(2001)は、身の状況依存的な性格から〈身分け〉と〈身知り〉という言葉を取り上げている。〈身分け〉とは「身が主題的に世界を身で分節化することを意味するとともに、身が世界を介して潜在的に分節化されることを意味する。すでに歴史的・社会的に分節化されている意味世界によって、身を分節化されつつ、身づから世界を〈身分け〉しなおし、そのように再分節化された世界によって、同時にふたたび身づから〈身分け〉される」のである。〈身知り〉とは「何かを身で知り、体認し、体得することであるとともに、何かを身で知ることにおいて、身自身を把握することを意味する」ことである。このとき、「意識的な知が、知の対象と、身の感応的同調や共振のレベルにまで深まったとき、知が〈身知り〉の状態に達する」とし、他者理解や他者とのコミュニケーションの重要な役割を果たしていると述べている。これまでの体育授業は「身分け」よりも、めあて学習などに代表される言語を基盤にした「言分け」を重視した傾向に陥っていたと言えるだろう。

生田(1987b)によると、「わざ」とは、『技』を基本として成り立っているまとまりのある身体活動において目指すべき『対象』全体であり、「個々のバラバラな事柄を順次、体系的に学習していく『形』の習得」ではなく、「世界に固有の『型』を学習していくことに他ならない」と述べている。このときの「型」とは、言いかえれば『わざ』固有の『間』を体得」することであり、そのプロセスには当然のことながら「状況への身体全体でのコミットメント」、「状況に根ざした身体的な行為」が不可欠であるとしている。こうした認識プロセスは「身体全体、また生活全体を通して意味の連関をはてしなく広げていくこと」になり、「人間の真の教育のあり方をダイナミックな構造のなかで再び捉え直す一つの契機」を与えることにもなるのである。

堀田(2003)は、モーリス・メルロ＝ポンティエー(Merleau-Ponty, M.)の「身体図式」論に依拠して、「〈世界に参入していることの知覚〉と〈自分自身の身体の知覚〉とは一つの系をなすもの」が相互理解や間身体的コミュニケーションを可能にしていると述べている。そして、「関係性のなかでのみ生じ、われわれという身体に宿るものである」として「身体知」を位置づけている。

このように「自己投出」や「身体的思考」、「〈身分け〉・〈身知り〉」、「状況への身体全体でのコミットメント」とは、個々人の身体的、暗黙的な活動による、自己と世界とのかかわりのありようを示しているとまとめられる。このような自己と世界との身体的なかかわりは、「対象と自己との相互・相渉作用、つまり能動的・受動的働きかけによって新たな経験」(工藤, 1998)となって現れるという相互主体(客体的)・状況依存的な性格が強いのである。これはこれまで何度も述べてきたように、「人間が身体性を帯びて行為し、行動するからであり、そのときひとは、おのずと、わが身に相手や自己を取り巻く環境からの働きかけを受けつつ、つまり自己のうちにパトスの(受動的、受苦的)な在り様を含みつつ、行為し、行動する」(市川, 1992)という前提が当たり前のようにあるがために、逆に忘れ去られてしまったのである。これまでの体育が置き去りにしてきた、この相互主体(客体的)・状況依存的なかかわりによる「関係としての身体知」(堀田, 2003)が生まれてくる場としての体育授業が求められてくるのであり、その関係とは「からだと知のありようが」がどのよ

うな状態であるときに知が生まれてきたのかを問うことにつながる。

そこで、実践的事例をもとにして、体育授業の中で「からだと知のありよう」がどのような状態になっていて、どのようなときに知が生まれてくるのかという存在様態を見ていくことにする。

第3節 体育授業に見られる「からだと知のありよう」 ～マット運動での授業を例に～

本節では、第三章・第四章で取り上げる対象授業領域の根拠を提示する。それは、今回取り上げる領域において、これまでの「からだと知のありよう」の問題点を指摘できるからである。また、対象授業の授業実践を研究していく際に見られる、授業研究の問題点も指摘し、本研究における授業研究の立場を述べていく。

第1項 なぜマット運動なのか

保健体育審議会は『生涯にわたる心身の健康の保持増進のための今後の健康に関する教育及びスポーツの振興の在り方について』(1997)の中で、「小学校中・高学年においては、運動の楽しさや喜びを味わうことができずに運動嫌いになることのないように、器械運動の内容を精選したり、重点的に取り扱う学年を示すなど、運動の取り上げ方の改善が必要」との答申を示し、器械運動が「運動嫌い」を招く一因であるとの見解を示した経緯がある。そこには、器械運動が「習得しようとする運動自体が持つ価値は、身体形成の刺激材料としての負荷と捉え」(本間,1997)られてきたという潜在的意識を読み取ることができる。これはドイツ体操などが日本に取り入れられたときに、最初から器械を利用した「身体づくり・体力づくり」の手段として扱われてきたという、歴史的要因があるためであろう。器械運動に対する苦手意識は、このような身体づくりの観点や技ができる、できないのみで判断することに起因している点が依然根深いと言える。現在では、器械運動を機能的特性による分類で「達成型・克服型スポーツ」と捉えられ、技の習得・熟練という側面に注目して行われているのだが、技そのものに対する楽しみと同時に、巧技を通して普段自分の意識では捉えられない自己の身体内部への気づきを体験する大きな可能性があるともされている(松本,1995)。ここに器械運動を強靱な身体づくりのための運動刺激や、系統的学習に適した教材として技の出来栄や成否だけで捉える視点からの脱却を提示していると言える。

本間(1997)は、器械運動の特性には「驚異的技巧」、「美しさ」があり、「これらの運動を保持した運動材が『技』」であって、それを試みてできるようになっていく運動であると述べている。このとき「学校体育の中で行われている運動の美しさとは、姿勢的に爪先まで伸びているかよりは、むしろ、全体の運動経過がダイナミックに、安定して、そしてエレガント(無駄な力を使わず)に行えるか」が重要であり、「できるーできない」という短絡的な判断基準を批判している。さらに、「自らの言うことを聞いてくれない自分の身体と出会う人間的葛藤」による「身体の運動感覚(キネステーゼ)」への気づき、「運動感覚の形成による新しい世界への広がり」といった視点は示唆的である。丸山(1997)も「結果としての

『できばえ』にとらわれるのではなく、身体で『感じたこと』を意識化すること、「学習者の身体性の内で運動と自分を対話させる視点」を教師の指導に求めている。三木(2007)も「『やろう』としても『できない』というパトスの運動の世界」が存在し、「新しい動きかたの可能性を求めて『動ける身体』」を知ることの重要性を指摘している。

このように器械運動には、自らのからだを鍛えて、ある技をこなすことのできるからだが求められているのではなく、「人間的葛藤」や「運動と自分との対話」で表わされる、運動の中でからだが感じる運動感覚を大切にすることが求められているのである。このことを水島(2007)は「ああでもない、こうでもないと自分の身体と会話しながら身体を動かしています。そして、見た動きに共感できた瞬間、一気を丸ごと覚えてしまいます」と述べている。ここで運動を行おうとするからだ(主体としてのからだ)と、自己をマットにまかせようとするからだ(客体としてのからだ)の両方が意識されることになり、相互主体(客体)関係が生まれやすくなると言える。また、自己とマット(モノ)との間にある状態や置かれている状況は、毎回違うことが生起してくるという一回性の特徴を持ち、それがパトスの運動の世界を創り出している状況依存的な関係とも言える。

そこで、本研究では器械運動の中でもマット運動に焦点を当て、現行学習指導要領での「器械・器具を使つての運動遊び」や「器械運動」の例示にもあり、多くの者がやったことがあろう前転を中心に取り上げることとする。前転に潜む「からだと知のありよう」の問題点について、次項で明らかにしていく。

第2項 これまでのマット運動の授業に潜む問題点

これまで受けてきた体育授業でこのような経験はなかつただろうか。例えば、前転指導の際に「手を着いて、おへそを見て、小さくなって、ボールのように転がる」ということが暗黙の了解のように行われてきた。このような技術認識を金子(1982)は「ボール理論」と呼び、痛烈に批判している。そこで金子の論を援用しながら、「ボール理論」に潜む問題点を浮き彫りにしていきたい。

「ボール理論」は、ボールのイメージを利用して「順次接触」の要求を解決させようとしたものと言え、からだを「順次接触」させていくことは前転の不可欠な技術であることは否定できない。ちなみに「順次接触」とは、「からだを順々にマットに接触させながら転がる」という技術である。しかし、果たしてからだを小さく丸め、ボールのような球体に近づければ、スムーズに転がったり、起き上がれたりすることができるのであろうか。これは試してもらえればわかることだが、膝を曲げて立ち、からだをできるだけ小さく丸めて、両手の間に頭を潜らせるようにして(「ボール理論」のように)前転してみると、起き上がることはほとんど不可能になる。これは腰角を大きくし、急激にその角度を狭めることで回転スピードを高めようとする「伝導」が生じていないためと言える。「伝導」とは、下半身の運動量を上半身へと伝えていく技術であり、これによって回転は有効に成し遂げることができるのである。ボールのように小さく丸まり、膝を抱え込んだままで転がることは、「伝導」の遮断を意味し、勢いよく立ち上がる可能性の芽を摘み取っているということを認識しなければならない。

このように「ボール理論」には、球体を転がす場合を想定しての力学的認識が基礎となり、足の蹴りによる回転スピードを前提としていることは明らかであろう。からだを機械のようにして、各部を理想通りに動かすことを要求しているのである。そのため、ボールのように丸くなって、行儀よく前転するという鑄型にはめ込む作業が練習となり、鑄型に忠実にはめ込まれた前転は、優れた身体制御能力の成果として高く評価されていくのである(表 2-5)。つまり、「ボール理論」に象徴されるこれまでの前転は、教師の誤った技術認識に子どもをはめ込んでいたと言える。

表 2-5 予想される前転指導の典型例

子どもの姿	教師の指導	教師の声かけ	子どもの反応	子どもの意識・考え
からだの丸め方不足	背中を押さえて、首を中に入れて、ボールの形に近づける	「もっとボールのように丸くしてみよう」	無理やりにでも小さくならうとする	丸くなれば転がれる
回転不足・勢い不足	運動途中に後ろから押して勢いをつける 腰を高く引き上げる	「マットを強く蹴って転がろう」 「もっと早く転がってみよう」	強く蹴って頭を打つか勢いがつきすぎて背中から落ちる	前転は痛い・怖いもの 勢いがないと転がれない
起き上がれない	坂を作る(場の工夫) 足の蹴りを強く意識させる	「もっと勢いをつけてみよう」	最後に手で押して立ち上がるうとする	どうにかして立ち上がればいい

このようにこれまでの前転には、間違った(矛盾した)技術指導が行われていたということ以上に、子どもを教師の鑄型(固定化した運動経過)の中にはめ込んでいく作業を通して隠された権力関係を結び、指導が行われていたと言える。それを強める働きとして、評価を利用してきたのである。こうして教師と子どもという二項対立的な関係の中で、教師の言う通りにでき、教師の固定化した理想像に近づくことが前転の指導や評価とされていくのである。そして、そのような固定化した鑄型が技術であると誤解し、運動のもつ生き生きとした力動感もリズムも、あるいはいろいろな変形わざや発展わざへの芽生えもすべて摘みとられてしまうのである。

ここでの子どもは、ただただ教師の示す鑄型にはめ込まれていくため教師との関係しかなく、マットの柔らかさや友だちの動きを真似るといった他者との関係については、ほとんど意識されなくなってしまうのである。また、失敗するかどうかの不安や、痛み・怖さといった恐怖心だけが先行し、運動している際の感覚や、いま私のからだはどのような状態なのかといった自己のからだへの意識も薄れていくことになるであろう。よって、子どもは自己のからだはもちろん、他者やモノとの関係を見出すことができないのである。教師から盲目的なからだ操りをさせられていくことで、自らの自然なからだ使いや、からだを感じることへの志向性を生まれにくくされていくのである。

以上のことをまとめると、これまでの前転は理想像に限りなく近づけるために、子ども

のからだを教師の要求通りに動かせる「従順なからだ」として育て、自己のからだへの気づきを促してはこなかったと言える。反対に、「自分のからだをいかにうまく操ることができるか」という動かし方を問題にすることで、自ら進んで動いている子も自身の主張や自己発散だけを繰り返し、周りとの関係がつかげないようなからだへと育てられていくことになるのである。そうなることによって、本来からだで感じることをも頭で考えるようになっていく傾向になるのではないだろうか。同じように、自らの想いや必要感を感じないままに何をしていいのかも分からず、やっていることに対する「意味」や「価値」が抜け落ち、学ぶ意味の喪失を招いてしまうことに危機感を覚えなければならないだろう。そして、そこで学ばれる「知」もどのようにからだを動かせばよいのかといった動かし方や、教師の要求にどうすれば答えられるのかといった授業態度などの「学校知」や「既に決められた知」となっていくのである。つまり、自分は「身体を動かそうとする主体」であって、身体は「道具のように意思通り動かせる認識対象としての客体」であるという二項対立図式の構造内だけの出来事となってしまう、そもそもの考え方の前提であるパラダイムが異なっているのである。ここでの「からだと知のありよう」は、教師側が既に決められた存在様式への接近を求めているのであり、このことがこれまでの前転の大きな問題点として指摘できる。

第3項 授業実践の研究方法

これまでの授業研究は、「過程－産出モデル(process-product research)」と呼ばれる授業研究スタイルの主流であった。佐藤(1996b)によれば、「過程－産出モデル」とは、「生産性と効率性を追求する産業主義と行動主義の伝統を基盤とし、教室の授業と学習の過程をシステム工学の技術によって統制する研究」であり、「授業と学習の過程は価値中立的な技術的過程として措定され、教育の価値を集約した授業と学習の内的な経験は『ブラックボックス』と見なされた。「教育工学による技術的合理性の追求と結びつくことで、広く深く教育の中に浸透」していくことになり、その結果、「教育目標を行動目標で精緻化することによって、学習過程を合理的に制御すること、OHP、ビデオ、コンピュータなどの教育機器を導入して、授業コミュニケーションの効率性を高めること、および、教育評価を測定可能な客観的なものにして教育成果を図ること」などを発展させてきたのである(藤岡,2001)。しかし、学習過程をブラックボックスとして、「入力(インプット)」と「出力(アウトプット)」の相関によって、授業やカリキュラムの生産性や効率性を見ようとするものであるため、「教育内容の検討が不問に付され、教師と子どもの認知と思考が不問に付され、教室の社会的な文脈が不問に付されがちであり、教材プログラムや教育技術の有効性の検証のみが研究される傾向」(Shulman,L.,1986)になるのである。

ここに二項対立図式で表せられる授業構造と同様な問題点が指摘でき、子どもの「からだ」と「知のありよう」を既に決められた基準に従って測定し、その出来栄を比べ、序列化していく量的研究の側面に傾斜していると言える。そのため、ここにおいても、従来の「過程－産出モデル」による授業研究からの転換が迫られている。こうした「過程－産出モデル」は、「工学的接近」という手法によって行われている。「工学的接近」とは、アートキ

ン(Atkin,J.M.)らによって名づけられた、カリキュラム開発、評価等に対する接近法の名前である。森田(2001)は「工学的接近」について、以下のように説明している。

『工学的接近』では、『一般的目標』が『特殊目標』→『行動目標』へと分節化、定式化、明確化され、それを達成するために『教材のプールからサンプルし、計画的に配置』された『教材』と『既定のコールをたどる』ことが前提となる『教授・学習の過程』に立案・実施される。その後、「目標の達成度に関する評価を、教材や教授・学習過程にフィードバックさせ、必要に応じて修正・改善を行っていく」ものである。この「工学的接近」に対して、「羅生門的接近」という接近法も同時にアートキンらは提唱している。ちなみにアートキンは「羅生門的接近」の立場であると表明している。同じく森田にならって、「羅生門的接近」を見ていく。

『羅生門的接近』では、『特殊目標』や『行動目標』の設定なしに、『一般目標』が、それを実現するための『教授・学習行動』に創造的に関連づけられる。そこでの『教授・学習の過程』は、どちらかという『即興を重視』するものであり、『教材』に関しても『教授・学習の過程』の中でその『価値を発見』することが重視される。また、『評価』に関しては、『さまざまな視点』から『常識的記述』や『事例法』などによる『目標にとらわれない評価』を重視する。この「羅生門的接近」という名称は、黒澤明監督の映画『羅生門』(原作：芥川龍之介『藪の中』)に由来し、異なる立場、視点によって異なって見えるという認識の相対性が生み出す多義的な解釈を可能にするものとして位置づけられる。「工学的接近」は、人が知りえたものだけを対象にする手法であるため、明示的な知識になりえていないもの(例えば、カンやコツなど)は、除外されてしまう危険性を孕んでいるのである。

しかし、実際の体育授業での子どもたちを見てみると、体育館やグラウンドという場で、ボールやマットなどのモノや友だちと運動しながらかかわっており、その場に根ざした行動をとっている。そのかかわり方は多岐に渡り、決して量的な側面で子どもたちの〈いま、ここで〉の営みを捉えることはできないであろう。このことを問わずに、子どもたちの「からだの知のありよう」を基準に当てはめ、固定的に捉えてきたことによる問題点は、「学びからの逃走」を超えて、自己存在としての「からだからの逃走」という状況にまで陥っていると云わねばなるまい。

そこで、子どもにとっての行為の事実を、行為が生成される文脈において微視的に捉える必要、つまり「羅生門的接近」による解釈の必要性が出てくる。このような視点から、本山(1999)に従って「出来事の『参与観察－記録－記述－解釈』という一連の調査行為からなるエスノグラフィー(民族誌)の方法」を用いることで、「行為の生成される現場に居合わせ、エミク的な視点(行為者の内在的視点)から当事者の行為の意味に迫れる」のである。このことは西原(2005)も、身体論に関する研究を素描した結果、「今後期待される研究は、日常の我々が生活しているなかでの身体性を、現実の実践として、重層性を受け入れながら進めていく」ことだと述べている。その方法論として「実証主義的な研究方法ではなく、特に近年の身体論の研究が文化人類学的なフィールドワークとしてエスノグラフィやモノグラフを描くことから明らかになったように、生きた日常の実践を現象学的にリアルに描いていくことが求められ」てくるのであると指摘している。ちなみに、事例の抽出や記述、解釈において、筆者によって選択的に「ある事象を『出来事』として切りとる」という行為

は、それまでの自身の思い込みを反省的に捉える行為」(本山,1999)であるという点を、常に自覚する必要があることを忘れてはならない。

本研究においては、二つの体育授業(小学校, 大学)を事例として取り上げる。先ほども述べたように、出来事を「参与観察－記録－記述－解釈」という一連の調査行為からなる手法を用い、運動するという行為が生成される状況に行為者とともにかかわりながら記録し、そこで生まれてきた姿や声かけ、表情、感想を記述することで、運動している子どもの「からだと知のありよう」に迫ることができると思われる。ここで、いかに「記述－解釈」に客観性を持たせることができるかという点が問題になってくる。客観性について、阪田(1994)は分析者の主観性が入ってくる可能性を警戒しつつも、一つの事例であったとしても「客観的な法則性は個別的なものの中にあらわれる」と述べている。これは本山や西原の言葉と同じ立場であると考えられ、主観を入れずに事実のみを記述することで、運動をしている子どもたちにとって「からだと知のありよう」はどうなっているのかということが、客観的にも明らかになるであろう。

本来的に「からだと知のありよう」は、モノや人との相互交流によって形成されていく、相互主体(客体的)・状況依存的な存在様式であることが前節までで整理されてきた。では、相互主体(客体的)・状況依存的な「からだと知のありよう」とはどのような存在様態なのであろうか。そこで、次章以降に事例を参考にしながら述べてみたいと思う。

【第Ⅱ章 引用・参考文献及び URL】

【引用・参考文献】

- 尼ヶ崎 彬(1990)「五 『身にしむ』言葉 ―制度的意味と受肉した意味」、『ことばと身体』, p.151, 勁草書房
- 青木 眞(2000)「体育授業の構造[その近代と現代] ～ミネルヴァ研究会に寄せて～」, 三重大学体育研究会(ミネルヴァの会)『研究紀要 Vol.1』, pp.84-87, 伊藤印刷
- 青木 眞(2005)「体育における学びとそのパラダイム」, 山本俊彦・岡野 昇編著『体育の学びを育む』, pp.1-11, 伊藤印刷
- 青木 眞(2007)「体育授業研究の現在と未来 第2章 関係論的アプローチと体育授業研究」, 山本俊彦・岡野 昇編著『関係論的アプローチによる新しい体育授業 Vol.2』, p.38, 伊藤印刷
- 江原由美子(1985)「第1章 生活世界の理論化をめざして I 多元的リアリティとしての生活世界」, 『生活世界の社会学』, pp.40-43, 勁草書房
- Foucault, Michel.(1977)田村 淑訳『監獄の誕生 ―監視と処罰―』, p.143, 新潮社
- 藤岡完治(2001)「2 カリキュラム開発の実践的課題」, 日本カリキュラム学会編『現代カリキュラム事典』, p.190, ぎょうせい
- 藤田英典(1995)「第3章 学習の文化的・社会的文脈」, 佐伯 胖・藤田英典・佐藤 学共編『学びへの誘い』, pp.93-142, 東京大学出版会
- Gibson, J.J.(1975)「The Ecological Approach to Visual Perception」Houghton Mifflin Company [古崎 敬・古崎愛子・辻 敬一郎・村瀬旻共訳(1985)『生態学的視覚論 ―ヒトの知覚世界を探る―』, サイエンス社]
- 本間二三雄(1997)「『器械運動』の位置づけ」, 『学校体育 第50巻 第11号』, pp.28-31, 日本体育社
- 堀田裕子(2003)「関係としての身体知 ―問われない問題圏へ」, 『名古屋大学社会学論集 通号 24』, pp.159-177, 名古屋大学大学院環境学研究科社会環境学専攻社会学講座
- 市川 浩(1992)『精神としての身体』, 講談社
- 市川 浩(1993)『〈身〉の構造』, 講談社
- 市川 浩(2001)中村雄二郎編『身体論集成』, 岩波書店
- 生田久美子(1987a)「1 『わざ』の理解 III からだでわかる」, 東 洋他編『岩波講座教育の方法 8 からだと教育』, pp.76-107, 岩波書店
- 生田久美子(1987b)『認知科学選書 14 「わざ」から知る』, 東京大学出版会
- 岩田 靖(2004)「学習指導要領の変遷」, 高橋健夫・友添秀則編著『体育科教育 創刊 50周年記念増刊号 第52巻 第2号』, pp.160-167, 大修館書店
- 金子明友(1982)「2 前転ファミリーのわざをどう指導すべきか?」, 『教師のための器械運動指導法シリーズ 2. マット運動』, pp.11-19, 大修館書店
- 片岡暁夫(1994)「体育における『からだ』の意義を問う」, 『学校体育 第47巻 第3号』,

- pp.10-13, 日本体育社
- 加藤泰樹(1996)「体育授業の存在論的構造に関する一考察」,『日本体育学会第46回大会発表資料』
- 木村真知子(2007)「海外『キッズスポーツ』事情—ドイツにおける『バルシューレ』の取り組み—」,『体育科教育 第55巻 第10号』, pp.28-31, 大修館書店
- 岸野雄三・竹之下休蔵(1983)『近代日本学校体育史』, 日本図書センター
- 工藤浩司(1998)「身体性を視座とした『わかる』ことの検討」,『学校教育研究 No.13』, pp.95-108, 日本学校教育学会
- 桑子敏雄(2001)「第二章 感性的経験と原風景」,『NHKブックス[914] 感性の哲学』, p.52, 日本放送出版協会
- 丸山芳郎(1997)「ひとこと からだに目を向ける器械運動」,『学校体育 第50巻 第4号』, p.58, 日本体育社
- 松本芳明(1995)「器械運動—ルーツは遊び, 呪術, 実用術, それとも身体づくり?」,『学校体育 第48巻第8号』, pp.78-81, 日本体育社
- 三木四郎(2007)「私の考える器械運動の授業とは」,『体育科教育 第54巻 第11号』, pp.10-13, 大修館書店
- 水島宏一(2007)「動きづくりは器械運動から」,『体育科教育 第54巻 第11号』, pp.14-17, 大修館書店
- 文部省(1998)『小学校学習指導要領解説 体育編』, 東山書房
- 森田栄嗣(2001)「1 カリキュラム編成の基本問題」, 日本カリキュラム学会編『現代カリキュラム事典』, p.26, ぎょうせい
- 本山方子(1999)「社会的環境との相互作用による『学習』の生成—総合学習における子どもの参加過程の解釈的分析—」,『カリキュラム研究 第8号』, pp.101-116, 日本カリキュラム学会
- 永島惇正(2000)「Lecture4 体育の立場から見た社会」, 宇土正彦・高島稔・永島惇正・高橋健夫編著『[新訂]体育科教育法講義』, pp.25-32, 大修館書店
- 永島惇正(2000)「Lecture6 体育の目標」, 前掲書, pp.41-48, 大修館書店
- 中井孝章(1992a)「教育方法学の再構成への一試論—表象主義を超えて—」,『大阪市立大学生生活科学部紀要 第40巻』, p.146, 大阪市立大学
- 中井孝章(1992b)「〈わざ〉からみた教育方法学—認知的徒弟制の展開—」,『大阪市立大学生生活科学部紀要 第40巻』, p.166, 大阪市立大学
- 中井孝章(1997a)「教育方法学における『学校知』の検討—《わざ》からのアプローチ—」,『教育方法学研究 No.23』, pp.29-38, 日本教育方法学会
- 中井孝章(1997b)「教育方法学の見地からみた『学校知』の現状と改革方向」,『学校教育研究 No.12』, pp.249-256, 日本学校教育学会
- 中村雄二郎(2000)『共通感覚論』, 岩波書店
- 西原康行(2005)「身体知研究の粗描と課題—身体のコミュニケーションと身体技法を中心に—」,『現代社会文化研究 No.32』, pp.141-158, 新潟大学
- 岡野 昇(2003a)「『かかわり合い』の成り立ちを重視した大学教育実践—教員養成学部

- における『小学校専門体育』の実践から－』、『日本教師教育学会年報 12号』,
pp.126-138, 日本教師教育学会
- 岡野 昇(2003b)「『かかわり合い』の成り立ちを基軸とした授業構想の視座」、『学校教育
研究 No.18』, pp.90-102, 日本学校教育学会
- 岡野 昇(2004)「関係論的アプローチによる体育授業の構築に向けた基礎的考察」、『学校
教育研究 No.19』, pp.119-133, 日本学校教育学会
- 奥田真丈『教科教育百年史』, pp.431-443, 建帛社
- Polanyi,M.(1958)Personal Knowledge, The Univ. of Chicago. [長尾史郎訳(1958)
『個人的知識』, ハーベスト社]
- 佐伯聰夫(1995)「第1部 体育授業の基礎理論 7.体育授業の学習内容」, 宇土正彦監修,
阪田尚彦・高橋健夫・細江文利編著『学校体育授業事典』, pp.113-122, 大修館書店
- 佐伯年詩雄(2006)「第1章 体育を考える」、『これからの体育を学ぶ人のために』, pp.1-63,
世界思想社
- 佐伯 胖(1987)「I からだとは何か」, 東 洋他編『岩波講座 教育の方法 8 からだと
教育』, pp.1-16, 岩波書店
- 佐伯 胖(1995)「終章 『学び』をどう学ぶか」, 佐伯 胖・藤田英典・佐藤 学共編『学
びへの誘い』, pp.165-188, 東京大学出版会
- 佐伯 胖(2003)「第5章 『からだ』から考える授業 ―体育論の再考―」, 『「学び」を問
い続けて ―授業改革の原点―』, pp.347-389, 小学館
- 斎藤 孝(2001)『自然体のつくり方 レスポンスする身体へ』, 太郎次郎社
- 境 敦史(2002)「第5章 『アフォーダンス』とはどういうことか」, 境 敦史・曾我重司・
小松英海共著『ギブソン心理学の核心』, 勁草書房
- 阪田尚彦(1994)「体育授業の現象と解釈」, 『学校体育 第47巻 第8号』, pp.28-31, 日
本体育社
- 阪田尚彦ら(1995)『学校体育授業事典』, 大修館書店
- 佐々木正人(1994)『岩波 科学ライブラリー 12 アフォーダンス ―新しい認知の理
論』, 岩波書店
- 佐藤 学(1996a)「5章 現代学習論批判 構成主義とその後」, 堀尾輝久・須藤敏昭他編
『講座学校第5巻 学校の学び・人間の学び』, p.159, 柏書房
- 佐藤 学(1996b)「IV 授業のパラダイム転換」, 『教育方法学』, pp.47-62, 岩波書店
- 重久浩至(1992)「『認知的徒弟制』論の現代的意義 ―認識にからだをとりもどすための一
視角として―」, 『東京大学教育学部紀要 Vol.32』, p.27, 東京大学
- Shulman, Lee.(1986) “The Paradigms and Research Programs in the Study
of Teaching”. In M.Wittrock(Ed.), Handbook of Research on Teaching,
Macmillan, pp.3-36
- 杉本厚夫(2001)「第2章 体育教育によってつくられた近代的感情」, 杉本厚夫編『体育教
育を学ぶ人のために』, p.38, 世界思想社
- 瀧澤文雄(1995)『身体の論理』, 不昧堂出版
- 田中昌弥(1995)「6章 知育における《形》と《開かれ》」, 堀尾輝久・奥平康熙他編『講

- 座学校第1巻 学校とはなにか』, p.189, 柏書房
- 宇土正彦(1983)『体育科教育入門』, 大修館書店
- 宇土正彦(1993)「第1章 教材の時代 第1部 生きた『戦後の体育授業史』, 『体育授業五十年』, pp.1-41, 大修館書店
- 宇土正彦ら(2000)『[新訂]体育科教育法講義』, 大修館書店
- 内海和雄(1995)「第1部 体育授業の基礎理論 6.体育授業の目標」, 宇土正彦監修, 阪田尚彦・高橋健夫・細江文利編著『学校体育授業事典』, pp.100-112, 大修館書店
- 山本俊彦(1995)「第1部 体育授業の基礎理論 4.体育授業の創造」, 宇土正彦監修, 阪田尚彦・高橋健夫・細江文利編著『学校体育授業事典』, pp.84-89, 大修館書店
- 山本俊彦(2007)「カリキュラムから開放された体育を ―脱カリキュラムのすすめ―」, 『体育科教育 第55巻第3号』, pp.34-37, 大修館書店

【引用・参考 URL】

- 保健体育審議会(1997)『生涯にわたる心身の健康の保持増進のための今後の健康に関する教育及びスポーツの振興の在り方について』
- http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/hoken/toushin/970901.htm

第Ⅲ章 小学校での授業実践に見られた「からだと知のありよう」

本章では、前章までで整理されてきた相互主体(客体)的・状況依存的な見方に立ちながら、実際の授業場面において「からだと知のありよう」とはどのような状態であるのかを、小学生を対象にして行われた授業をもとに述べていく。

本研究においては、小学校を想定して研究を進めているため、小学校での授業実践を対象授業にすることは大変意義深いことである。ここでは、授業構想や展開・内容構成などについての検討は行わず、対象授業から「からだと知のありよう」に関わる具体的事例を抽出していくことを目的とする。

第1節 対象授業の説明

本章で取り上げる対象授業は、以下の通りである。本研究は、授業実践における実践的研究という様相ではないため、対象授業に関わる基本的な説明にとどめておく。

- 場 所 : M 県 T 市立 I 小学校体育館
日 時 : 2007 年 11 月 16 日(金)
時 間 : 13:50 から 14:35 までの 45 分間
授 業 者 : M 大学准教授(なお、学級担任や介助教諭, 参観教諭など複数名の教諭が授業を補助・参観していた)
授業アシスタント : M 大学教育学部生 2 名(以下, T1, T2 と表記する), M 大学大学院生 1 名(以下, T3 と表記する)
対象児童 : I 小学校 3 年 2 組 37 名(在籍児童数: 男子 19 名, 女子 19 名; 授業当日は見学者が 1 名(女子)いた)
領 域 : 基本の運動(器械・器具を使つての運動)

以下は、指導案より学級担任が抱いている当該学級の児童の実態をそのまま抜き出したものである。なお、本指導案は学級担任のみの作成によるものである。

クラスの雰囲気は人なつっこい子が多く、特に体育の授業は「今日はなにをするの?」と新しいことをいつも期待して好奇心が強い。国語の動作化が大好きで、かげおくりも全員で手をつないで 38 人かげおくりをして歓声が上がった。その後もグループに分かれ配役を決めてかげおくりをし、さらにかげの形を工夫しようと組み体操を始めたりするなど楽しい雰囲気で行う。遠足のバスの席を決める時も「さみしい気持ち」や「一人ぼっち」を作らないことを自分たちで決め、周りを気遣い協力して決めることができた。クラスの中でいけないことを指摘し、よいことを認め自然に拍手が出ることも増えてきている。興奮してはめを外したり、調子に乗りすぎる所はあっても、周りに迷惑をかけていることに気づくと反省し、切り替えて取り組むことができていた。

新しいもの、珍しいものには子どもらしく大変興味を示す。

指導上留意する児童は、健康面ではない。しかし、失敗を恐れたり、恐怖心からやってみるという行動を起こさない児童が1名いるので、これまでは横について個別に言葉がけし不安を減らすと挑戦できてきたので気をつけて様子を見守りたい。友だちとの関係も深まってきたので、クラスの雰囲気と新しいGボールに惹かれて挑戦することを期待している。

授業の目標としては、「運動への取り組みを楽しく行い、体の基本的な動きや、恐怖感のない自然な動きで取り組むことができるようになる」ことを学級担任は期待している。また、本授業で学級担任が変えていきたいところとして、「背中合わせの起立では、相手の力を借りる、相手に力を上げるという心地よさを体験できた。自分以外のものに身を任せる、信頼から出て来る作らない自然な状態を体験させたい。『心地よい、気持ちいい、気持ち良さそう、やってみよう』という自然な気持ちを出させたい」といったことが挙げられている。

第2節 授業実践の授業概要

今回行われた授業は、単発型の45分間授業であった。5時間目の授業であったため、授業前の昼休みを利用して、子どもたちに授業者やT1～T3の自己紹介を行い、体ほぐしの運動で交流を図った。体ほぐしの運動では、授業者やT1～T3と子どもたちは初対面であるため、お互いに打ち解けあえるように、ペアダンスやジャンケン列車、円形コミュニケーション、ペアマッサージなどでそれぞれの心とからだをほぐしていった。

体ほぐしの運動が終わると、Gボールと一緒に転がることから授業が始められた。まず、子どもたちの前でT1が見本を示し、授業者から「見るときはただ見るんじゃなくて、その人になって見てみよう」という運動観察に関する声かけられた。その後、子どもたちは二人で一つのGボールを使いながら、Gボールと一緒に転がり始めた(写真3-1)。Gボールという教具は、子どもたちが今まで使ったことのないものであったため、興味をもって活動している姿が見られた。場の設定は、長方形型にマットを敷きつめた場で行ったが、授業者から「どこから転がってくるか分からないので、周りに注意しながらやりましょう」という安全面の声かけなどもあり、互いにぶつかる姿はほとんど見られなかった。



写真 3-1

転がり始めると、頭がマットに突っ込んで転がれない子(写真 3-2)や鼻や背中を打って痛がる子、友だちや先生に後ろから押してもらって転がる子(写真 3-3)などの姿が見られた半面、中には自然と起き上がれる子や連続で転がり出す子の姿なども見られた。子どもたちはお互いに話し合ったり、周りを見たりしながら何度も転がっていった。全体的には G ボールを抱えながら転がっているが、そのままマットに倒れ込んでしまい、起き上がるという姿はあまり見られなかった。



写真 3-2



写真 3-3

5 分ほど転がっていると、授業者の合図で子どもたちはマットの外に集合した。子どもたちの中から、授業者が滑らかに転がっていると感じた二名を呼び、みんなの前で転がってもらった。残りの子どもたちは、周りでその転がりを見ている。二名が転がり終わると、それを参考にしながら再び転がり始めた。先ほどよりも転がりがスムーズな子どもが増え、連続で転がり出す子も出てきた。しばらくすると、G ボールを隅に片づけて、G ボール無しでの転がりを行うようになっていった。T1 が見本を示し(写真 3-4)、授業者からは、「常にボールを意識して転がってみよう」といった声かけられた。子どもたちは T1 の転がりを見て、同じように真似ていった。G ボール無しでの転がりにも慣れてくると、マットの端に全員が集まり、反対側の端まで転がっていくといった活動も行われた(写真 3-5)。



写真 3-4



写真 3-5

全員が転がり終わると、今度はセーフティーマットを敷き、その上で転がる活動をしていった。今度もまず、T1が見本を示した。セーフティーマットは敷いてあるが、危険も伴う活動であるため、授業者から子どもたちへの注意の声かけや、安全確保のために四列に並んで順番通りに一人ひとり転がっていった。参観していた教諭らが各列に入り、安全に留意しながら行われていった。行っていく中で、助走をつけたり、手を使わないように転がったりする姿が見られるようになった。途中、授業者から「さっきまでは小さいボールを抱えている感じだったから、今度は万歳してから大玉を抱える感じでやってみよう」といったイメージの喚起を促す声かけられたり、もう一度 T1 が見本を見せたりした。再び転がり始めると、助走にスピードがついたり、入りの動作や転がりが大きくなっていったりした(写真 3-6)。やっていく中で、子どもからこうした転がりについて、「ゆうれいみたい」との声が出てきた。両手を脱力させながら助走し、セーフティーマットにしっかりと手で支えるようにして転がらないことから、このような声が出てきたのであろう。最後に授業者から「みんなはもうこれぐらいの転がり是可以するよ」という声かけとその転がりが提示され(写真 3-7)、「次の時間に試してみてね」と言って授業が終了した。



写真 3-6



写真 3-7

第 3 節 授業実践事例

本節では【事例 1】から【事例 7】までの合計 7 つの事例を時系列に沿って抽出し、検討していく。ここでは「からだと知のありよう」に関する具体的事例を、主観を入れずに記述していくことで、事例に客観性を持たせることが大切になってくる。

【事例 1】隙間が生まれている転がり

授業が開始されると、G ボールと一緒に転がることから始められた。全員の前で T1 が見本を示し、子どもたちが見終わると、二人で一つの G ボールを交互に使いながら、G ボールを抱えて転がり始めた。そのときの場面である。

時間	活動内容	活動写真
03:00	<p>サキが転がり終わると、ユカは G ボールを受け取って転がり出そうとした。だが、隣にいたアリサも転がり出そうとしたため、ユカは転がらずにアリサの転がりを見ている。アリサが転がり終わると、ユカが転がり出した。その転がりは、首を傾け、右肩の辺りからマットに着き始め、右手で G ボールを抱えるといったような転がりだった(写真 3-8)。転がり終わると G ボールが前にこぼれていってしまったので、拾いに行き、サキに渡した。サキは股の間に G ボールを挟んで転がり出そうとしたが、股の間から G ボールがこぼれ、後ろの方に行ってしまった。サキは抱え直すと、<u>G ボールをしっかりと抱えて転がり出した</u>が、頭がマットにつかえて右側に転がっていった。しばらく G ボールを抱えて寝そべっていたが、ユカに G ボールを渡し、起き上がった。ユカは G ボールを受け取ると、その上に乗って何回か弾ませていた。</p>	 <p data-bbox="1209 618 1342 651">写真 3-8</p>
03:47	<p>(中略、ビデオからフレームアウト)</p>	
04:12	<p>再びサキが転がったが、先ほどと同じように右側に転がっていった。サキがユカに G ボールを渡すと、ユカは股の間に G ボールを挟み、転がり出した。<u>転がり終わると、G ボールは股の間から外れ、前方へ抜けていきそうになった。</u>サキに G ボールを転がして渡すと、サキも股の間にしっかりと挟み転がり出したが、<u>またも右の方に転がってしまった。</u><u>転がり終わってもしっかりと G ボールをつかんでいる</u>(写真 3-9)。サキはユカに G ボールを渡すと、ユカと反対側へ邪魔にならないように移動した。その間に、ユカは G ボールを股の間に挟みながら、隣で転がっているアリサの転がりを見ている(写真 3-10)。アリサの転がりが終わると、ユカは転がり出した。<u>今回も転がり終わると、G ボールが前方へ抜けそうになり、前のめりになった。</u>サキはユカから G ボールを受け取ると、近くにいた学級担任と話し始めた。話し終わると、G ボールを股の間に挟み転がり出すのだが、マットに首が突っ込んだ形になり(写真 3-11)、右側へ倒れていった。力が抜けたようにその場で大の字になって倒れている。G ボールが遠くへ行ってしまったので、ユカは G ボールを投げてもらって受け取った。ユカの転がりは、G ボールが股の間</p>	 <p data-bbox="1209 1285 1342 1319">写真 3-9</p>  <p data-bbox="1209 1666 1342 1700">写真 3-10</p>  <p data-bbox="1209 2002 1342 2036">写真 3-11</p>

から外れている。ユカからサキが G ボールを受け取り転がった。転がり終わったサキはユカに G ボールを渡すと、ユカはその場で何回かつき始めた。前で見えていた参観教諭が通り過ぎるのを待って、転がり出すと G ボールが前方へほうり出されてしまった。ユカは G ボールを取りに行って、サキに渡した。隣では参観教諭がサキにアドバイスをしている。サキは転がり出すと、一瞬右手を着き、真っ直ぐ転がっていった。転がり終わると、ユカに G ボールを転がして渡した。ユカが転がり終わると、またも G ボールがほうり出されそうになった(写真 3-12)。サキが転がり、ユカも続いて転がると、授業者からユカに声かけられる。授業者は近くでユカの転がりを見ながら、「二回、二回」と声をかけている。その声を聞いて、ユカは連続で転がり出し、二回転がった。二回転目の転がり終わりには、しっかりと G ボールは抱えられてはいなく、こぼれ落ちそうになっていた(写真 3-13)。

07:05



写真 3-12



写真 3-13

(ビデオ撮影後、03分00秒から07分05秒までの04分05秒間)

G ボールと一緒に転がる転がりをサキとユカは交互に行っている。サキはマットに頭が突き刺さるような形で右側に流れて転がっていることが多いが、ユカは首を傾けて右肩から入るスムーズな転がりになっている。また、サキは転がり終わりまで G ボールをしっかりと抱え込んで転がっている。このような姿は、他の多くの子どもにも見られる。ユカはサキ同様、転がり始めは G ボールを股の間に挟んでいるが、転がり終わりには G ボールが前にこぼれ落ちてしまうこともあり、最後までしっかりと抱え込んではいないことが分かる。G ボールの上で弾んだり、ついたりして G ボールの感覚を感じようとしている姿も見てとれる。

二人の転がりの違いは、G ボールを最後までしっかりと抱え込んでいるかどうかにあるように思われる。二人とも転がり始めは、G ボールを股の間に挟んで落ちないようにしっかりと抱え込んでいる。しかし、ユカは最後まで力をこめて G ボールを抱え込んでいるというよりも、G ボールにからだを沿わせて、遊ばせているように見える。そのため、自分と G ボールとの間に隙間ができ、結果として転がっている途中に自然と力が抜けて、転がり終わりに G ボールがほうり出されたり、こぼれ落ちそうになったりしているのである。また、G ボールを股の間に挟んでいるため、G ボールがマットから浮き、自分とマットの間にも隙間ができている。この隙間によって、からだを下ではなく後ろへと持っていけるような空間的余裕が生まれることになる。自分とマットとの距離が伸び、G ボールにからだをどんどん近づけて小さくしようと縮こまらなくてもよくなったと言えるだろう。これらのことから、自分と G ボール、自分とマットとの間に隙間ができるということは、G ボールをしっかりと抱えていようとする意識が薄くなっているということであり、からだがゆるんだ状態になっているということである。何度も G ボールがほうり出されている姿は、

このような隙間が生じていることを物語っていると言えよう。こうした結果、スムーズな転がりが生まれていったのである。

【事例 2】拍手に表れた意味

授業開始後しばらくして、授業者が子どもたちをマットの外に集めて座るよう指示し、二名の女の子が見本として呼ばれ、転がりを見せていった。授業者は一人目の女の子がやり始める前に、運動を見るとき注意点を子どもたちと確認した。一人目の女の子が転がり終わり、二人目の女の子が転がっていきこうとするときの出来事である。

時間	活動内容	活動写真
08:55	<p>授業者に呼ばれ、ユカは四角形に敷き詰められているマットの中央に G ボールを持ちながら出て来た。子どもたちだけでなく、数人の教諭もマットを囲むようにして見ている。そのような中、ユカはマットの中央で、G ボールを股の間に挟み前方へ転がり始めた(写真 3-14)。滑らかに転がり、自然と立ち上がっていった。授業者から「もう一回」と声かけられ、転がってきた向きとは反対側に向き直し、もう一度 G ボールを股の間に挟み直して転がり始めた。その転がりを見ていた授業者は、指を指しながら「ほら」とその転がりに注目させ(写真 3-15)、<u>周りで見えていた教諭からは「おっ、うまい」、「うーん、うまい」といった声や、子どもたちからは「はやい」といった声ももれてきた。</u></p>	 <p style="text-align: center;">写真 3-14</p>
09:11	<p>今回もユカの転がりは滑らかで自然と立ち上がっていた。授業者から「ユカさん、今度は二回連チャンでやってみて」と再度声をかけられると、再び股の間に G ボールを挟みながら前方へ転がり始めた。今度は一回で終わらずに、二回連続で転がっていった。その転がりを<u>周りで見えていた子どもたちや教諭から、「あっ、凄い」、「うまい」、「おー」といった歓声が上がり、自然と拍手がわき起こってきた(写真 3-16)。</u></p>	 <p style="text-align: center;">写真 3-15</p>
09:21	<p>その後、授業者から子どもたちに「ユカの最後のところ見ててよ。最後までボールと友だちだよ」という声が投げかけられ、ユカには「大丈夫。目回らない」と状態を確認する声かけられた。「最後見ててよ、最後」と子どもたちにもう一度注意を促し、ユカが転がり始めると、「ほら、ボール離れてないもん」とその転がりについて指</p>	 <p style="text-align: center;">写真 3-16</p>

摘していった。だが、今回はユカが一回で転がりを止めてしまったため、連続で転がっていくものだと思っていた授業者が戸惑い、その反応を見て子どもたちから笑いが起こった。最後に、もう一度滑らかな転がりをした(写真 3-17)。転がり終わると授業者から「最後までちゃんとボール挟んでるでしょ。あんな感じ」と、子どもたちに向けてジェスチャーを加えながらイメージを喚起させる声かけがあった後、子どもたちは散らばって、もう一度ボールと一緒に転がり始めた。

09:55



写真 3-17

(ビデオ撮影後、08分55秒から09分55秒までの01分00秒間)





ユカはクラスみんなや先生たちが見ている中で転がり始めた。その転がりは他の子どもたちと似ているが、とても滑らかに転がっており、頭を打って止まったり、背中を打って痛がったりすることもなく、自然と立ち上がることができていた。授業者に促されて再び転がると、「うまい」や「はやい」といった声が周りから聞こえるようになってきた。三回目の転がりのときには、同じように「うまい」や「凄い」といった声が周りから自然と聞こえ、同時に拍手もわき起こってきた。後に担任の先生に伺うと、これまでの半年間、体育の授業中に拍手が起こったことなど無かったそうだ。確かに、授業者と子どもたちは今日が初めての出会いであり、参観教諭たちが何人も周りで見守っており、普段の授業とは異なる非日常的空間であったことは否めない。そのような特別な状況や見本を見せてくれた友だちへの敬意の表れが拍手をひき起こさせたのかもしれない。そうであるならば、ユカが転がり終わった後、すぐに拍手が起きてくるであろう。しかし、今回は「うまい」や「凄い」といった言葉が聞かれた後に、自然と拍手がわき起こってきた。また、拍手も子どもたち全員がしたというわけではなく、拍手をしている子としていない子がいた。このようにして、子どもたちから同じクラスの友だちがやった転がりに対して、拍手が起きてくる理由とは何だろうか。そこには見ている人をひきつける何かがあったのではないだろうか。

それはまぎれもなく、ユカが行った転がりそのものである。見ている多くの人たちが、同じようにやっていた自分たちの転がりとは違うユカの転がりに、凄さや善さを感じたのであろう。だからこそ、拍手という行為が自然とわき起こってきたのではないだろうか。これはユカの転がりに対する周りで見ている人たちの善さへの理解の表れでもあるように感じられる。ユカの転がりは、自分とGボールとの関係やからだの振る舞いとしてぎこちない転がりではなく、自然な転がりであったからこそ、周りで見ている人たちにとって善いものだと感じさせるものがあったのではないだろうか。

【事例3】マットにからだをあずけていく

Gボールと一緒に転がることをしばらくやった後に、授業者から「今度はGボールを外して、持っていたときのイメージで転がってみよう」という声かけがあった。それを聞いて子どもたちは、Gボールを隅に置きにいった。帰ってくると、T1がGボール無し転が

りの見本を何回か見せ、子どもたちはそれぞれ真似し始めた。そのときの出来事である。

時間	活動内容	活動写真
16:00	<p>ユウキはマットの前まで来ると、<u>G ボールを持っていたときのように腕を交差させ、転がり始めようとした(写真 3-18)</u>。だが、隣にいたサヤカが転がり始めたため、それを横目で見ながら転がり出すのを躊躇している。ユウキは体勢を変えずにそのまま二、三回上体を揺すりながら、転がり始めるタイミングをうかがっている。<u>自分のタイミングで転がり始めると、後頭部から順々にマットに接地していき、自然とお尻が上がって前のめりに立ちあがっていった</u>。バランスを取ろうとしたが、前に手が着いてしまった。その後、すぐさま反転し、転がり始めの場所に戻っていくのだが、嬉しかったのか両手を上げてガッツポーズをしながら戻っていった(写真 3-19)。マットの外にいた学級担任に話かけると、学級担任もうなずき返し、元の場所まで戻ってくるとユウキはもう一度両手を交差させ、姿勢を低くして、転がり出そうとしている。だが、目の前でゴウが寝そべっていたため、なかなか転がり出すことができなかった。ユウキとゴウは少し言葉を交わすと、ゴウが他の所へ移動したため、ユウキはもう一度、<u>G ボールを持っていたときのように腕を交差させ転がり始めた</u>。<u>今回も手からではなく、後頭部(もしくは頭頂部)</u></p>	 <p style="text-align: center;">写真 3-18</p>  <p style="text-align: center;">写真 3-19</p>
16:30	<p><u>から着き始めている(写真 3-20)</u>。自然に立ち上がると、すぐさま振り返り、転がり始めの場所へ戻っていった。一度マットの外に出たが、すぐにマットの中に戻り、再び転がり出した。何度かやった後、腕の位置が気になるのか、常に両手で肘を抱えた姿勢でいる。T2 に話しかけて、そのことを聞いているようだ。もう一度、転がり出そうとするのだが、周りで転がっている友だちがいるため、そのタイミングをうかがっている。ユウキの前には誰もいなくなったので、それを確認して転がり始めた。今回は二回連続で転がっていった。<u>二回目の転がりも二回目の転がりもマットに順々に接地しており、腕は肘を抱え込むようにして転がっている</u></p>	 <p style="text-align: center;">写真 3-20</p>
17:30	<p><u>(写真 3-21)</u>。一回目の転がりの起き上がりでは肩幅より少し広いくらいまで足が広がっており、二回目の転がりへとそのままつながっている。二回目の転がりの起</p>	 <p style="text-align: center;">写真 3-21</p>

17:40	き上がりには、足の広さは狭まっていた。転がり終わると、ちょうど授業者が集合の合図をかけたため、子どもたちは授業者のもとへ集まっていった。
(ビデオ撮影後、16分00秒から17分40秒までの01分40秒間)	

ユウキはGボール無し転がりの一回目で、滑らかに転がり自然と立ち上がっていた。そのことに自分でも驚いたのか、勢いがつきすぎて前のめりになってしまったり、ガッツポーズが出たりして喜んでいる。担任にもそのことを話し、喜びを伝えている。その後、何度か転がりを繰り返していくのだが、転がり始める前にしきりにGボールを持っていたときのような腕の形をイメージしているような姿が見られる。その腕の形は、胸の前に大事そうな何かを抱えているように見える。これはGボールを持っていたときと同じ腕の位置にはなっていなかった。また、手からマットに接地していくというよりも、後頭部から接地している。これは後頭部から順々にマットに着いているということである。

これまで頭がマットに突っ込んで転がれていない姿が多くの子どもに見られていたが、このときのユウキは無理やり頭越えをしようというよりも、首の力が抜けて転がり始めが無理なく行われている。そこには転がり始めからマットにからだをあずけていくという姿があるように思われる。そして、転がり始めると首の後ろから順々に着いていき、その勢いそのまま立ち上がってきている。このとき、Gボールを持っていたときのイメージで腕を交差させているのだが、しっかり腕をつかまずに抱えているだけなので、動けるゆるみが生じることになる。このゆるみが生じたことで、からだの力が抜けやすい状態になったのではないだろうか。

【事例4】言葉として出てきた運動の意味

セーフティーマットを出して、そこに向かって転がっていく場面である。子どもたちはセーフティーマットに向かって四列に並び、各列にはそれぞれ参観教諭がついて、補助や安全に気を配っている。それぞれが転がっていく中で、授業者がいる列にいるアツシが二度目の転がりをしようとしている場面での出来事である。

時間	活動内容	活動写真
23:15	ヒカルが「先生、二回目」と授業者に尋ねると、授業者は「二回目いいよ」と返した。それを確認したヒカルは、少し助走をつけて転がり始めた。ヒカルが転がり終わると、授業者は次に並んでいるアツシに、「今度は勢いつけてこようか」と声をかけると、アツシはゆっくり歩き出した。だが、隣の列で転がっていたジュンが体勢を崩してアツシの列まで来てしまったため、授業者は手で来ないように制し、アツシもジュンを見て歩くのを止め、	

もう一度元の場所に戻っていった。再び歩き出して転がり始めたが、頭がセーフティーマットに突き刺さるような形になり、その反動で後ろの方へ体勢を崩してしまって、転がることができなかった(写真 3-22)。そのとき授業者は「ボールになってね」と声をかけ、同時にアツシの転がりかどのようなボールを抱えていたのかを、ジェスチャーを交えながら説明した。おへその辺りに小さなボールをイメージしていたアツシの転がりを、先ほど使っていた G ボールぐらいの大きさを胸の前で抱えるようなイメージへと促していった(写真 3-23)。アツシもそれを真似しながら、もう一度助走からやり直して転がってみたが、またもやセーフティーマットに頭が突き刺さるような形になり、転がることはできなかった。そのため授業者が「よっ」と言いながら、アツシの腰と背中を持ち、補助をしながら転がしていった(写真 3-24)。転がり終わったアツシからは「無理やりやな」という声もれ、その声に対して授業者も「無理やりやったな」と返していった。アツシがセーフティーマットからおりののを待って、次に並んでいたツヨシがセーフティーマットに向かって歩き出し、転がり始めた。

23:45



写真 3-22



写真 3-23



写真 3-24



(ビデオ撮影後、23分15秒から23分45秒までの00分30秒間)

二順目になりアツシも転がり出したが、頭からセーフティーマットに突っ込む転がりになってしまった。それを見た授業者はジェスチャーを交えながら、もっと大きなボールを抱え込んで転がるようにイメージを促していった。アツシはもう一度、転がろうとするのだが同じように頭から突っ込んで転がることができなかったので、結局授業者が補助をして転がすような形になった。転がり終わったアツシから「無理やりやな」という声が聞こえてきた。授業者も「無理やりやったな」と返していることから、無理やりアツシを転がしていったことを認めている。

このような「無理やりやな」という声が出てきたのはなぜだろうか。みんながセーフティーマットの上で転がっている中、アツシだけが転がれなかったのならば、例えば、「転がれなかった」や「できなかった」といった言葉が出てくることもある。しかし、今回聞こえてきた言葉は「無理やりやな」であった。これは直接的には授業者が行った補助が無理やり転がしているということに対して言われているが、その裏には自分の転がりそのものがぎこちなく、自然な転がりでなかったことに向けての言葉だったのではないだろうか。アツシの転がりは、明らかに外からの力が加えられて転がった、まさに無理やり転がされた転がりであった。これは、今回の転がりが本人にとって自然な転がりではなかったということではないだろうか。からだにとって無理のある、自然さがない転がりになっていたということを、この「無理やりやな」という言葉が表しているように思われる。

【事例 5】やりたいこととしての転がり

セーフティマットでの転がりを子どもたちがやっていると、授業者が転がりを止めて、その場に座るよう促し、話し出した。「今度は抱えきれない大きいボールをイメージしてやってみよう」との声がかけられ、授業者や T1 がセーフティマットの上で何度か見本を見せた。その場面での子どもたちの反応である。

時間	活動内容	活動写真
24:10	<p>授業者が子どもたちにその場で座るように声をかけた。子どもたちは座って、授業者の話を聞いている。「ちょっと大きいボールでいく」と、これまで子どもたちがイメージしていたボール(先ほど使っていた G ボールぐらいの大きさ)ではなく、「抱えきれない大きいボールでいく。これぐらいのボールで」と声をかけ、ジェスチャーを加えながら説明した。そのことを具体的に T1 がセーフティマットの上でやって見せた。見ている子どもたちからは「えー」や「うおー」との声が上がってきた。<u>後ろの方で見ていたヒカルはその場で早速手を振り上げて T1 の真似をやってみるが、前のめりにつぶれる感じ</u></p>	
24:44	<p><u>じになってしまった(写真 3-25)</u>。授業者は T1 の転がりについて、「ほら、大玉が入ってる」と子どもたちに向けて再度イメージを促している。ヒカルは立ち膝をついて見本を見ている。もう一度 T1 が転がり見せていると、「あれで手、ボキッていかんの」や「よし、やってみよう」という声が子どもたちからあがってきた。T1 の見本が終わると、<u>ヒカルの後ろにいたケンタもその場に立ち上がって同じように真似て、前に転がろうとしてい</u></p>	<p style="text-align: center;">写真 3-25</p>
24:54	<p><u>る</u>。授業者も「こんな感じ」と言いながら、転がりをしてみせている。その際、何度も「大玉」と言いながら見本を見せ、自分の体の前に大玉を抱えるジェスチャーを加えながら、子どもたちへとイメージの喚起を促している。<u>授業者が説明している間、ヒカルとケンタはその場で授業者や T1 がやった転がりを、ヒカルは 4 回、ケイタは 3 回真似て転がっている(写真 3-26)</u>。二人とも上の方に大きく手を広げて、転がっている途中につぶれること</p>	
25:10	<p><u>ともなく、互いに見合いながら転がっている</u>。最後に授業者は「万歳をしてから大玉をつくっていくんだよ」と声をかけ、「はい、じゃあ、いってみよう」と言うと子どもたちは立ち上がり、セーフティマットに向かって</p>	<p style="text-align: center;">写真 3-26</p>

25:25

転がり始めた。一番後ろに並んでいたケイタはその場で立ち上がると、先ほどと同じように大きく手を広げて転がった(写真 3-27)が、前転をするとそれで終わるのではなく、そのまま後転をしながら元の自分がいた位置へと戻っていった。



写真 3-27

(ビデオ撮影後、24分10秒から25分25秒までの01分15秒間)




ヒカルとケイタは列の後ろの方で、授業者の説明を聞いていた。授業者は大きい抱えきれないぐらいの大玉をイメージするように言い、それについて T1 が見本を見せている。子どもたちからは「えー」や「うおー」といった歓声や驚きの声が上がっている。そのようにして T1 が見本を見せている中、ヒカルとケイタは見本でやっていた転がりを真似し始めた。始めにヒカルが真似し始めるが、前のめりに潰れてしまった。その後、ケイタも同じように真似て何とか転がることができた。二人とも T1 の見本をよく見ており、それが終わるとすぐに真似し始めた。その後は授業者の説明を座ってじっと聞いていることはなく、説明している間、ずっとその転がりを真似ていた。

彼らは誰かに言われるまでもなく、見本を見終わるとすぐに真似して転がり出した。それも授業者の説明をじっと聞いているのではなく、何度も繰り返し転がっている。T1 の転がりをよく見ていて、見よう見真似で自分なりに真似て、部分的な動きではなく全体的な動きを真似ている。このように彼らが誰かに言われるまでもなく、何度も繰り返し真似ているのは、目の前に自分たちがあこがれるような転がりが現れ、その転がりに対してやってみたいという価値判断を行ったからではないだろうか。見本で行われた転がりに、何かおもしろそうだな、やってみたいなということを感じたからこそ、いてもたってもいられなくなり、転がりを真似し始めたのだろう。つまり、ヒカルとケイタの中で、自分たち自身が見本で行われた転がりに意味を見出し、やってみたいこととして位置づいていったのではないだろうか。もちろんこれは人の話を最後まで聞かずにやり出すことを推奨しているのではなく、あくまでもヒカルとケイタにとって、この転がりがやりたいこととして位置づいた瞬間がこの場面であったということをつけ加えておく。

【事例 6】 かかわりから生まれてきた動きの変態

セーフティーマットをマットの上に敷き、その場での転がりを始めていくところである。まず、授業者から「今から物凄い危ないことやるからね」と子どもたちに注意を促し、授業者や T1 が見本を示していく。授業者は常にボールをイメージしての転がりを意識させ、回転を止めないようにとの声かけをしている。今回は危険もあるため、子どもたちを四列に並ばせ、各列に先生が入って安全に留意しながら行われていった。子どもたちは少し助走をつけるために、セーフティーマットから 2, 3m 離れたところからスタートしていく。

セーフティーマットに向かって転がっていく場面での出来事である。

時間	活動内容	活動写真
22:40	<p>タクヤがセーフティーマットに向かって歩き出し、胸の前にボールを抱えるような手の形で転がった。周りで見っていた先生からは「タクヤさんうまいね」と声がかける。タクヤがセーフティーマットからおりると、続いてリンも転がり出した。<u>リンはタクヤよりも小さいボールを抱えている感じで、頭からセーフティーマットに着いて転がっていった(写真 3-28)</u>。ミキもリンと同じようにして転がっていったが、ゆっくりとした転がりだった。後ろに並んでいたタケシはセーフティーマットに手を着いた姿勢から転がり始めようとしたが、補助についていた先生から「歩いてこない」と言われ、後ろに下がっていった。助走をつけて転がったため、勢いよく転がっていった。同じ列に並んでいたマコト、ユキオ、アミ、カズシ、マキも順に転がっていった。二順目に入って、タクヤは一回目よりも助走の距離を伸ばしてスピードをつけ、手が着かないような転がりになっていった。リンも一回目と同じように手を着かずに頭からセーフティーマットに着いて転がった(写真 3-29)。次に並んでいたミキが転がり終わると、授業者が「ストップ」と声をかけ、子どもたちをその場で座らせ話し出した。「今度は大きいボールでいく」と声をかけ、これまでの子どもたちがイメージしていたボール(先ほど使っていた G ボールぐらいの大きさ)ではなく、「抱えきれない大きいボールでいく。これぐらいのボールで」と声をかけ、ジェスチャーを加えながら説明した(写真 3-30)。授業者や T1 が見本を見せながら、子どもたちにイメージの喚起を促している。それを見ていたタケシは座りながら、腕を上げて同じような動きを真似している。授業者の「はい、じゃあ、いってみよう」の声を合図に子どもたちは立ち上がると、再び転がり始めた。先ほど動きを真似ていたタケシは一番に走り出し、勢いよく転がっていった。続いて転がったミサトも足が高く上がった大きな転がりだった。マコトの転がり少し跳んでの転がりになっていた。ユキオ、アミも続けて転がっていった。転がり終わるとアミは先生と手の形について話</p>	 <p>写真 3-28</p>  <p>写真 3-29</p>  <p>写真 3-30</p>
24:16	<p>は立ち上がると、再び転がり始めた。先ほど動きを真似ていたタケシは一番に走り出し、勢いよく転がっていった。続いて転がったミサトも足が高く上がった大きな転がりだった。マコトの転がり少し跳んでの転がりになっていた。ユキオ、アミも続けて転がっていった。転がり終わるとアミは先生と手の形について話</p>	
25:16	<p>は立ち上がると、再び転がり始めた。先ほど動きを真似ていたタケシは一番に走り出し、勢いよく転がっていった。続いて転がったミサトも足が高く上がった大きな転がりだった。マコトの転がり少し跳んでの転がりになっていた。ユキオ、アミも続けて転がっていった。転がり終わるとアミは先生と手の形について話</p>	

し合っている。タクヤは助走スピードを上げてマットに着く瞬間、手を勢いよく下に振りかざすと、ひねりが加わった転がりになっていった。カズシも続いて転がっていった。リンはセーフティーマットに一步足を乗せ転がるとセーフティーマットの奥までいく大きな転がりとなっていた(写真 3-31)。ミキの転がりは小さく潰れたような転がりになっている。タケシは少し跳ぶようにして転がりに入っていた。マコトの転がりは跳び前転のようになり、セーフティーマットの奥までいくような転がりとなっていた。ミサトの転がりは途中で勢いが止まってしまっていて起き上がることはできなかった。タクヤは先ほどと同じように回転の速い転がりで若干のひねりが加わっていた。アミが転がり終わると、リンが転がり始めた。手をあげて助走をし、入りの部分では両手を近づけて、大きな転がりとなっていた(写真 3-32)。続いてカズシ、ミキも転がり出したが、ミキの転がりは途中で潰れてしまったため、もう一度転がり直した。マコトは助走の勢いをそのまま利用して、もう一度跳びこんだ転がりになっていった。タケシも同じように跳びこんで足が高く上がっての転がりとなっている。ユキオ、アミは手から入る転がりとなっている。タクヤの転がりは回転の速い転がりとなり、ミサトの転がりは腰角度が狭い転がりとなっていた。アミが転がると、リン、ミキ、カズシが転がり出した。リンは転がり出す前に、腕を振り上げて万歳の格好からで入り、手も先ほどと同じように両手が近づいた形となっていた(写真 3-33)。一旦授業者が子どもたちに「ストップ」と言い、転がりを止めさせた。授業者から子どもたちに「これはボールじゃなくて何」という質問がされると、「うれしい」と返ってきた。続けて授業者が「これね、ホントにうれしいになって入るといいの」と声をかけ、それについて T1 が見本を示しながら、うれしいプラス大玉を意識させていた。

27:29

28:26

授業者からの「はい、いこう」の合図があり、子どもたちは再びやり始めた。子どもたちは「ゆう玉」と言いながら転がっている。マコトやタケシは跳びこんだ転がりになり、ユキオは手を着いての転がりとなっていた。タクヤは手が着かない転がりでひねりも加わっていた。アミも手を少し浮かしての転がりで、転がり終



写真 3-31



写真 3-32



写真 3-33

わると笑顔になっていた。カズシは手を着いた転がりとなっている。リンの転がりは手を大きく振りかぶって、両手をくっつけるような大きな転がりとなっていた(写真 3-34)。ミキはまだ頭が着くところで一瞬止まった転がりとなっている。ミサト、タケシ、ユキオ、タクヤが次々に転がっていくが、タクヤはユキオがまだセーフティーマットの上にいるのに転がり出そうとしたため、周りにいた先生から「落ち着きなさい」と注意されてしまった。その後、もう一度転がるとアミ、カズシが続けて転がった。リンの番になると、先ほどと同じように両手を振り上げて、両手をくっつけるようにして転がっている。ミキ、タケシ、ユキオ、タクヤ、ミサト、マコト、カズシ、アミらが次々と転がっていった。再びリンの番になると、先ほどまでの動きに、転がり入る前に小さなジャンプが加わっての跳びこんだ転がりとなっていた(写真 3-35)。ミキは頭が突っ込んでしまっとうまく転がれていなかったが、失敗しても三度も挑戦し、「もう一回並ぶ」と列の後ろの方へ走っていった。次のタケシの転がりは、後ろに並んでいたユキオが背中を押して、助走スピードを上げての転がりであった。タケシは「うわっ、怖っ」と言いながらも笑顔であった。その後、跳びこんだ転がりや手を着いた転がりなど各自がそれぞれの自分に合った転がりをしていると、授業者から「じゃあ、後一回」との声がかけられた。それぞれが一回ずつ転がり終わると(写真 3-36)、その場で座って、授業者が話し出すのを待っている。

31:55



写真 3-34



写真 3-35



写真 3-36

ビデオ撮影後、22分40秒から31分55秒までの09分15秒間)

セーフティーマットがマットの上に敷かれてから、最後に授業者が話し出すまでの約10分間に、途中で授業者が止めて話す場面もあったが、セーフティーマットの場で子どもたちはそれぞれが十回程度転がっていた。その中でリンは九回転がっていた。始めの二回は、それまでやっていたGボールを外した転がりを意識してか、胸の前で両腕を抱えた形でセーフティーマットに頭から接地して転がっている。授業者は一旦転がりを止めて、「今度は大きいボールでいく」という発言をして、T1が見本を示している。その後、リンは三度転がるのだが、手の位置が胸の辺りから万歳をしたように頭の上に変わり、接地の瞬間も頭からではなく手から転がっていた。両手の間隔は徐々に近づいていった。その後、授業者が子どもから出た「うれしい」という言葉を取り上げて、「これね、ホントにうれしいになって入るといいの」という声かけられた。子どもたちはその言葉や慣れのせい、ひねりが加わってきたり、助走スピードが上がってきたり、ジャンプして転がり出したり

してきた。周りからも「ゆうれい」や「ジャンプゆうれい」などの声が出ている。その間、リンも四度転がっているが両手を振り上げる動作が大きく広がり、ジャンプしてから転がり出したりして徐々に大きな転がりへと変化していった。リンの転がりは一度目や二度目の転がりに比べると明らかに腰角の増大が見られ、転がり自体の勢いもついてきている。ここで見られたリンの転がりの変化は、リンだけに見られたことではなく、多くの子どもに見られた変化であるが、ここではリンの変化について見ていきたい。

リンの転がりは二度目と三度目で明らかに変わっている。助走に関しては手の位置が胸の前で両肘を抱える構えから腕を上方に振り上げて万歳のような構えになり、入りの部分に関しては頭からではなく指先から入っており、徐々に両手の間隔も近づいてきている。三度目にセーフティーマットに一步足を乗せてから転がり出したのは、いきなり自分のからだをセーフティーマットに投げ出すことが怖かったので勢いを減らそうとしたためであろうか。さらに八度目になると小さくジャンプして跳びこんでの転がりになってきている。このように G ボールを外した転がりから、両腕をあげての転がりへと移り、跳びこんだ転がりへとリンの転がりが変化していった。このような変化は、誰かがこうしなさいと言われてやってきた変化なのではなく、授業者や T1、友だちといった他者やセーフティーマットというモノとのかかわりによって生まれてきたことではないだろうか。紆余曲折を経て、リンと他者やモノとのかかわりによって、リンの転がりが徐々に変化していったのではないだろうか。このことを高橋(2007)の言葉を借りれば、「経験のメタモルフォーゼ」という「自己と他者が織り成す物語の構築と解体のプロセス」と言えるだろう。リンは目指すべき理想像を追っているのではなく、その場に「身をさらし、古い自己を絶え間なく脱皮し、流動し続ける生の自己変成」を行っていると見ることができるだろう。

【事例 7】転がりがつながっていく

セーフティーマットの場合で、二回転がったところで、授業者が子どもたちを一旦止め話し出した。授業者はこれまでの転がりで子どもたちがイメージしていたボール(先ほどまで使っていた G ボールぐらいの大きさ)ではなく、抱えきれない大玉ぐらいのイメージをしてほしいとジェスチャーを加えながら説明している。授業者自らや T1 が見本を見せ、授業者の「よし、やってみよう」の合図と共に、子どもたちは再びセーフティーマットに向かって転がり始める。そこでの出来事である。

時間	活動内容	活動写真
25:15	先頭をきってタケシが転がり、続いてマサトが転がった。先生は腕を上げておろす動作をして、動きのイメージを促している。ミサトが転がった。シゲルやマコト、マスミ、ユキオ、アミ、ヒロシも転がっている。リオナは転がる前にちょっと首を傾げ、腕を上げながら助走し転がっていった。先生から「おっ、うまい」	

という声があがった。タクヤは助走スピードを上げて回転の速い転がりをした。隣ではカズミが腕を上げて手から転がりに入っている。続いて、カズシ、アキコ、リン、ミキが転がると、隣のコウタは入りが跳びこむようになっている、そのまま転がっている。後ろにいたシゲルは助走のスピードを上げて足が高く上がった転がりになっている。タケシの転がりは少し跳びこむような形で入っている。アズサは両腕を上げながら歩いてきてそのまま転がっている。マコトの転がりは跳びこんでの転がりとなっていた(写真 3-37)。先生から「おお、うまいな」という声が聞こえる。マサトは助走にスピードをつけて転がり出した。隣のミサトやマスミの転がりは途中で勢いが止まっている。タクヤは先ほどと同じように回転が速い転がりで若干のひねりが加わっていた。ヒロシやアミが転がり終わると、隣でユキオが手をぶら下げた構えで転がりに入っている。少し間があって、リンとアキコは二人とも助走のときに両腕を上げて、手からセーフティーマットに着くようにして転がっている。先生から「うまい、うまいな」という声かけられている。カズシ、コウタ、ミキと転がっていく。コウタは跳びこんでの転がりになっている。ミキの転がりは途中で潰れてしまったため、もう一度助走からやり直して転がり出した。その間に隣でシゲルやマコトは助走の勢いそのまま跳びこんでの転がりになっていた。マサトは隣で転がっている。マコトの後ろに並んでいたタケシやヒロシも同じように跳びこんでの転がりとなっている。マサト、マスミ、アズサ、アキコは手を着いてからの転がりとなっている。タクヤの転がりは回転の速い転がりでひねりが加わり、隣のコウタの転がりは前方に勢いよく跳びこんでからの転がりとなっていた(写真 3-38)。ミサト、シゲルが転がり、アミも転がり出そうとしたが一旦躊躇し、元の位置に戻るともう一度転がり出した。ユキオが転がり終わると少し間が空いた。その後、リン、フミヤ、ミキ、カズシが転がり出した。ヒロシも転がろうとしたが、授業者が「ストップ」と言ったため、全員転がるのを止めてその場に座った。授業者から子どもたちに「これはボールじゃなくて何」という質問がされると、「ゆうれい」と返ってきた。続けて授

27:00



写真 3-37



写真 3-38

業者が「これね、ホントにゆうれいになって入るといいの」と声をかけ、それについて T1 が見本を示しながら、ゆうれいプラス大玉を意識させていた。授業者からの「はい、いこう」の合図があり、子どもたちは再びやり始めた。子どもたちは「ゆう玉」や「ゆう大玉」と何度も言いながら転がっている。シゲルやマコト、タケシは跳びこんだ転がりになり、マスミ、ユキオは手を着いての転がりとなっていた。コウタは転がるのではなく、セーフティーマットの上に倒れ込んだ(写真

28:24

3-39)。先生からは「大玉忘れたな、もう一回」という声がかけていた。タクヤは完全に手を着かない転がりでひねりも加わっていた(写真 3-40)。アキコやアミ、タケシ、カズシは手から順々にセーフティーマットについた転がりになっていた。ユキオ、リンが転がっていった。隣でフミヤが転がっている。ミキやヒロシも転がっていったが、途中で回転が止まってしまった。ミサト、タケシ、ユキオ、コウタ、タクヤが次々に転がっていく。タクヤはユキオがまだセーフティーマットの上にいるのに転がり出そうとしたため、周りにいた先生から「落ち着きなさい」と注意されてしまった。そうしている間に、隣でアキコが転がり始め、タクヤも転がった。周りで見ていた先生からは「早っ」という声もれてきた。その後、シンヤ、アミ、アズサ、カズシ、リオナ、ユキオ、リンが続けて転がった。ヒロシも転がろうとしたが、セーフティーマットの前で一度止まり、元の位置まで戻ると再び転がっていった。ミキは回転中に潰れた転がりになっていた。タケシは助走を長くにとって転がっていった。コウタは腕をぶら下げたまま転がり出している(写真 3-41)。子どもたちは次々と転がっていった。コウタはセーフティーマットに頭を打ったため先生が心配してセーフティーマットの外に連れ出した。ミキ、ユウマが転がると、次のタケシの転がりは、後ろに並んでいたユキオが背中を押して、助走スピードを上げて転がった。タケシは「怖っ」と言いながらも笑顔であった。続いて、タクヤはセーフティーマットに手はまったく着かずに転がった(写真 3-42)。その後、マサト、マスミ、カズシ、アキコ、ヒロシ、シゲル、アミ、ミサト、リン、ミキ、ユキオらが次々と転がっていった。タケシ、タクヤ、



写真 3-39



写真 3-40



写真 3-41



写真 3-42

フミオは間を空けずに転がっていった。タクヤは助走をせずにセーフティーマットの前から跳びこんで転がった。ユウマ、マスミ、アズサ、マサトラが転がっていった。授業者から「じゃあ、後一回」との声がかけられた。アミ、ミサト、リン、タクマ、ミキが転がっていった。タクヤは手を着かずに素早く転がっている。タケシは後ろにいたマサトに押されて助走が速くなり、その勢いのまま転がりに入ってしまった(写真 3-43)。

31:08

フミオも助走を速くして転がっている。その様子を周りで見ていた先生から「あらっ、ボールになるんだよ。ボールうれしいだよ」と声かけられた。マサトが転がる横で、ヒロシはセーフティーマットの前まで行ったが躊躇し、もう一度転がり直した。その転がりには、跳びこみすぎて頭からセーフティーマットに突っ込んでしまった(写真 3-44)。そのため「痛っ、いってー」と言っている。それぞれが一回ずつ転がり終わると、まだやっている人たちを待ちながらその場に座り、授業者が話し出すのを待っている。

31:50



写真 3-43



写真 3-44

(ビデオ撮影後、25分15秒から31分50秒までの06分35秒間)

セーフティーマットの場で多くの子どもたちが大玉をイメージした転がりを行っている。その中で、タクヤ、コウタ、タケシは助走のスピードを速くしたり、回転の速い転がりをしたり、いきなり跳びこんだ転がりをしていたりしている。タクヤは回転が速い小さい転がりになっていて、手をセーフティーマットに着かずに転がっているため前方宙返りのようになっている。ひねりが加わっていることも見てとることができる。コウタは早い段階から跳びこんだ転がりをしており、それが行き過ぎてか転がれずにセーフティーマットに倒れ込んだり、腕をダラッと下げた構えで転がりに入っている。タケシも跳びこんだ転がりをして、後ろの友だちに押されて助走のスピードが上がって転がりに入っている。このことを「怖っ」と言いながらも、笑顔で楽しんでいることが分かる。この三人の転がりには、先生の「あらっ、ボールになるんだよ。ボールうれしいだよ」という言葉からも、大玉やうれしいをあまり意識せずに転がっているように見える。言わば、授業者や先生の意図からずれていった子どもたちであろう。しかし、彼らは飽きずに何度も同じような転がりをしていて、自分たちの転がりを楽しんでいるように見える。確かに小さく素早く転がろうとしているため、セーフティーマットに順々に接地していく気持ちよさや大きく転がっていく気持ちよさを味わっていないようにも思われる。けれども、彼らはその小さく素早い転がりや跳びこんでいく転がりを楽しみ、そこに意味を見出しているのではないだろうか。では、一体何を楽しみ、何を見出しているのだろうか。

それは友だちのやっている転がりや、周りから聞こえてきた「ジャンプ」「ジャンプうれしい」といった言葉に自分の転がりがつられ、次々と前で転がっている友だちのイメージが連なり、自分にも影響してきたとは言えないだろうか。そのため、右側で転がっていた

子どもと、左側で転がっていた子どもとでは転がりに違いが生じている。また、セーフティーマットは助走スピードを速くしたり、回転を速くしたり、跳びこんでいってもクッション性があるため、普通のマットよりも深く沈み、勢いを受けとめてくれるといったことも影響していると考えられる。周りの友だちの転がりにつられていき、セーフティーマットに跳びこむ、受けとめてくれるといった安心感や気持ちよさをからだで感じようという意味を彼らは感じていたのではないだろうか。転がりの動きや形を真似てつながってきたのではなく、そういった意味を彼らはつなげてきたのだろう。

第4節 小学校での授業実践事例の解釈からたち現われた「からだと知のありよう」

小学生を対象に行われた授業実践を通して、具体的事例から以下に示すことが明らかとなった。

第1項 「主体としてのからだ」と「客体としてのからだ」の行き来

【事例1】で考察されたように、ユカは滑らかに転がっていった。ここには、「自己(私)とモノ(マットやGボール)」との間に空間的な隙間が空いていたことが見て取れた。この「私とマット」「私とGボール」という「自己とモノ」との関係の間に、空間的な隙間が生まれることによって、時間的にも余裕が生じ、回転がスムーズに行われていった。この空間的・時間的な隙間ができることで、「主体として転がっていこうとするからだ」ばかりではなく、「客体として転がされているからだ」にも移れるような素地が生まれ、結果として「主体(客体)としてのからだ(モノ)」から「客体(主体)としてのからだ(モノ)」へと、行き来できるような余地が生まれてきたと思われる。

【事例3】でのユウキの転がりは、本人も驚くような滑らかな転がりになっていた。これまで転がり始めでは、首に力が入り、頭をマットに打ちつける場面が多く見られていたが、ここでは首の力が抜け、無理なく転がり始めて頭越えが行われている。ここには「自己」と「マット」の間に対立関係ではなく「あずけるーあずけられる」といった関係が生まれていったのではないだろうか。転がろう、転がろうとする「主体としてのからだ」だけであったアツシが、マットの声(アフォーダンス)をピックアップし、腕の構えの変化によってそれに自然と応えることができたために、マットにあずけようとすることができ、結果的に「客体としてのからだ」にもなることができたのではないだろうか。「主体としてのからだ」から「客体としてのからだ」へ移行していったことで、滑らかな転がりが生まれてきたのであろう。

また、【事例4】で考察されたように、アツシはセーフティーマットの場でうまく転がることができずに授業者に補助を受けて転がされていった。このときアツシは「無理やりやな」と発した。これは転がっていこうとする「主体としてのからだ」が奪われた転がりになっていたことを意味している。無理やり為されるがままに転がされたことによって、「主体としてのからだ」である自己の入る余地が無くなり、「主体としてのからだ」と「客体としてのからだ」が行き来するチャンスが奪われてしまったのであろう。「主体として

のからだ」と「客体としてのからだ」が行き来することが無くなったため、「無理やりやな」という言葉が発せられ、アツシにとっておもしろくないものになってしまったのではないだろうか。

【事例 6】では、セーフティーマットの場において、リンが転がっていく中で、セーフティーマットに向かっていくリンの構えが変態してきていることが見て取れた。ここでの変態とは「メタモルフォーゼ」、つまり、徐々に状態や形態などが変わっていく過程のことである。リンは「自己」と「モノ(セーフティーマット)」の柔らかさや「他者(友だち)」からの声かけや動きといった働きかけに対して、応答していった結果、手の振り上げや回転の大きさ、セーフティーマットのへの向かい方が変態していったのである。これは働きかけに対し応答している「客体としてのからだ」から、私が動き出していると言うことができるのではないだろうか。転がりとは「主体としてのからだ」からではなく、働きかけられる「客体としてのからだ」から始まっていたのである。

最後の【事例 7】の考察では、タクヤやコウタ、タケシらは、助走スピードを上げ、セーフティーマットに向かって、小さく素早く転がることを楽しんでいる姿があった。そこには、友だちの転がりや周りで発せられている声につられて、自身の転がりのイメージが小さく素早く転がることへと変わっていったと言えるのではないだろうか。セーフティーマットの場は二つあったのだが、彼らがいた場だけがこのような転がりを志向していった。つまり、固有な出来事として、この場にあった状況からこのような転がりへとイメージが連なっていったと言えるのではないだろうか。もちろんそのような志向性が生まれていない子どももいたため、その連なりが途切れることもあった。だが、タクヤやコウタ、タケシらは、友だちの転がりや声に働きかけられて、「自己」と「他者」の関係から、前の友だちの転がりに連なっていく「客体としてのからだ」になっていったと見られるのではないだろうか。

以上のような事例から、「主体としてのからだ」と「客体としてのからだ」が行き来することによって、スムーズな運動が可能になっていくことが分かった。その行き来は、ある転換点で変わるというよりも、徐々に変態していくといった状態であるように思われる。ここには「主体としてのからだ」と「客体としてのからだ」の両方を行き来でき、どちらにでも変わることが保障されていることが重要になってくる。また、他者やモノからの働きかけによる「客体としてのからだ」から、自己の活動は始められてもいる。

第2項 からだでわかる

【事例 2】で考察されたように、ユカの転がりに対して周りで見ている人たちから拍手が湧き起こってきた。これはユカの転がり自体に対する善さを認めた、納得したために起こってきた拍手なのではないだろうか。ユカの転がりには自然さや全体の一体感が感じられるような振る舞いがあった。この自然な転がりという働きかけに対して、周りで見ている人たちは自己のからだを通して感じ、結果として拍手という応答が生まれてきたのではないだろうか。だから、拍手をしない子どももいたのであろう。言葉という「形式知」を介さなくても、自然な転がりを通じて共に感じる営みが生じ、互いにからだで分かる理解(「暗黙知」)が生まれていたのではないだろうか。

【事例 4】でも考察されたように、アツシは自分で転がったのではなく、転がされたことを「無理やりやな」という言葉で表している。この転がりには自分らしさがなく、違うものにされてしまうといったことを頭ではなく、自分のからだを感じたのではないだろうか。だからこそ、転がされ終わると間髪入れずに「無理やりやな」という言葉が出てきたのであろう。自分らしくない転がりを実際にされたことによって、自分のからだを感じ、からだでそれをわかっていったと言えるのではないだろうか。

【事例 5】では、ヒカルとケイタの中で、T1の転がりに対するあこがれが生まれてきたと言える。そのため、すぐに真似し始めるのだが、言葉による説明はほとんどなく見よう見真似で転がりを試している。学びの語源は大和言葉の「まねび＝模倣」（佐藤,1995）であり、その人間関係を基盤とする社会的過程を基盤とする活動であるが、真似していく中で二人は T1 の転がりの中に自分たちが転がってきた体験とは違う何かを感じていたのではないだろうか。目の前で行われている転がりと自分が行ってきた転がりを擦り合わせ行く中で、違う何かを言葉を介さなくても、真似をしながらからだを通してわかっていたのではないだろうか。

これまでの体育授業では、技術やルール、マナーを学習者に教え込ませ、頭で理解させてきた。また、からだ鍛えるために反復練習を繰り返し、その動作をからだに沁みつかせてきたと言える。ドリルやコピーのそれである。だが、本来人間は真似ることから学びをスタートさせ、からだを通して理解によって、言葉の意味を理解してきた。三つの事例からは頭で理解することだけでなく、からだを通しての理解が見られた。このことはこれまで教育においては否定されがちであった、「まねび＝模倣」としての学びへの再解釈を促す視野を提供するものであろう。それは佐藤(1995)の言う、「『なぞり』と『かたどり』の連続する螺旋状の円環運動としての学び」が生まれているということである。他者の文化を模倣する「なぞり」を通して、世界に自己の文化を「かたどり」、その「かたどり」を基盤にまた「なぞり」を拡大し発展させていくといった、からだの理解を通して行われる知の身体性と、その場の状況や関係に根ざしている知の流動性を表しているのである。誰でもない自分自身の理解がからだで分かるということには含まれていると考えられる。

第 3 項 やりたいことへの挑戦

【事例 5】で考察されたように、ヒカルとケイタは T1 の転がりを見ていく中でその転がりにあこがれ、話もそこそこに無意識のうちに転がり始めている。これはこの転がりが二人の中で誰かに言われて「やらなければいけないもの」から、自分自身がやってみたいという「やりたいこと」へと変わっていったと言える。そこには T1 の転がりに、二人があこがれるだけの何かを見出したからなのではないだろうか。この何かは、生田(1987)の言う「威光模倣」として解釈できる。この「威光模倣」には、必然的に「価値判断を子ども自身が行ない、それを自ら『善いもの』として同意する」ということが含まれている。だからこそ、自らの価値判断のもと、話の途中でいてもたってもいられなくなり、転がりを試したくなかったのではないだろうか。これまで何度も転がってきたために、自分がやってみたいこと、探究してみたい意味を T1 の転がりの中に見出し、一体感を味わいたいと思ったのではないだろうか。

【事例 7】でも考察されたように、タクヤやコウタ、タケシの転がりは、授業者や先生の意図からは外れた小さく、素早く回る転がりになっていた。友だちに押しってもらって助走スピードを上げたり、前後でやっている友だちの転がりにつられて、セーフティーマットに跳びこんで転がったり、浮かせて転がったりしている姿があった。それを彼らは何度も笑顔を見せながら楽しそうに行っていた。これはセーフティーマットが受け止めてくれる、包んでくれるといった安心感を、彼らに与えてくれていたからなのではないだろうか。セーフティーマットに跳びこむ心地よさや素早く転がっても大丈夫ということをかんじたからこそ、友だちと協力しながら何度も挑戦していったのではないだろうか。

これらの事例から、学習者自身が転がってみたい、もっと探究したいと思うような「やりたいこと」になるためには、過去の体験を通して自己の中にもっとやってみたいという構えが芽生え、他者やモノからの働きかけに誘発されて、自己のからだに湧き起こってくることでありと考えられる。他者からの働きかけに応答し、自らの価値判断を行うということ自体がすでに私にとっての知であると言えるだろう。

以上のことから、これまでの「からだと知のありよう」は、前章までで整理してきたように「主体としてのからだ」、もしくは「客体としてのからだ」のどちらかに傾斜したからだとして育てられ、そこに外部からすでに大事であると決められた知を獲得させていくというような存在様式であった。

しかし、今回の事例においてはそれとは異なり、「主体としてのからだ」と「客体としてのからだ」の両方が行き来するという状態が見られ、その行き来する関係の間に知が生じてくるということが考察された。このとき、自己のからだは「主体－客体」として行き来するだけでなく、同時にマットや G ボールといったモノも「主体－客体」として行き来していることが見られる。このような関係の間に、身体を基盤として、それがもとになった自身の理解としての知が生まれてくるのであると言えるだろう。

【第三章 引用・参考文献】

【引用・参考文献】

生田久美子(1987)「2章 『形』より入りて、『形』より出る」、『「わざ」から知る』, pp.23-43,
東京大学出版会

佐藤 学(1995)「第2章 学びの文化的実践へ」, 佐伯 胖・藤田英典・佐藤 学共編『学
びへの誘い』, pp.49-91, 東京大学出版会

高橋 勝(2007)『[教育思想双書 9] 経験のメタモルフォーゼ〈自己変成〉の教育人間学』,
勁草書房

第IV章 大学での授業実践に見られた「からだと知のありよう」

本章では、実際の体育授業場面から相互主体(客体的)・状況依存的な「からだと知のありよう」とはどのような状態であるのかを、大学生を対象にして行われた授業をもとに述べていく。

本章において対象になるのは、体育について被教育体験を12年間受けてきた大学生である。そうした大学生たちが、本授業事例においてどのような「からだと知のありよう」の状態になっているのかを問うことは、その間に育てられてきた「からだと知のありよう」がどのようにして縛られていたのかを見つめ直すことにもなる。また、小学生では行わなかった自己ノートからの記述を参考にすることによって、より総合的な考察が可能になると思われる。

ここでは、授業構想や展開・内容構成などについての検討は行わず、対象授業から「からだと知のありよう」に関わる具体的事例を抽出していくことを目的とする。

第1節 対象授業の説明

本章で取り上げる対象授業は、以下の通りである。本研究は、授業実践における実践的研究という様相ではないため、対象授業に関わる基本的な説明にとどめておく。

- 場 所 : M大学第一体育館
日 時 : 2007年11月15日(木)
時 間 : 9:50から10:30まで(1コマ:1・2限目)
 10:40から12:00まで(2コマ:3・4限目)の90分間×2コマ
授 業 者 : M大学准教授
授業アシスタント : M大学教育学部生3名(T1, T2, T3), M大学大学院生1名(T4)
対象大学生 : 両コマとも26名(受講生は1コマ目-35名, 2コマ目-38名であるが、
 当日は介護等体験などによって欠席者が出た)
題 材 : マット運動

本章で取り上げる授業実践は、M大学教育学部において2007年度後期開講科目「体育教材研究」の時間内に行われた授業実践である。「体育教材研究」では、「私たちがいつの間にか、そういうものだと思い込んでいる思考の枠組みをくずしながら、小学校体育のあり方について探究する。私たちが変わらずして、子どもと運動のよりよい関係をひらくことはできないからである」という目的が掲げられており、「対話的实践に基づく自己形成」と「小学校体育の授業を行うことの自覚と責任」を大学生に求めている。毎回の講義で課題が出され、それが次の講義の学習内容へとつながっていくため、本実践では事前資料として授業者が書いた『子どものからだを育てるとのこと』という小冊子(注1)が配布され、それを読み込み、自分の見解を自己ノートにまとめた上での授業実践となっている(表4-1)。なお、1コマ目、2コマ目のどちらにおいても大まかな学習内容の流れは同じである

ため、表は一つにまとめた。

表 4-1 本実践までの「体育教材研究」における学習内容の流れ

月日	課題	学習内容
10/11	①	教員採用試験問題の読み取り
10/18	②	体育嫌いの子ども(まるちゃん)へのコメント
10/25	③	子どもの感想文へのコメント
11/01	④	スポーツの意味世界(荒川静香物語)の読み取り
11/08	⑤	学習指導要領の読み取り
	⑥	学習指導要領の整理
11/15	⑦	子どものからだを育てるということ

第 2 節 授業実践の授業概要

今回行われた授業は、両コマとも 90 分授業であった。授業自体は一見単発型の授業展開であると思われるが、これまで行われてきた体育教材研究 7 回分の授業との関連から本実践が位置づいているため、一概に単発型だとは言うことはできない。また、活動を行う大学生が違うことやそれによって活動時間や内容も変化してくるため、1 コマ目と 2 コマ目では活動内容や声かけ、出てきた動きに違いが生じてくる。そのため、1 コマ目と 2 コマ目の活動内容を別々に記していくこととする。

(1)1 コマ目

ペアづくり活動から授業が始められた。13 回連続でペアを交替し、最後にペアなった人と次の活動へ移っていった。「主体－客体」関係を手の脱力を例にして行い、「相互主体(客体)」関係を具体的に背中合わせ立ちによって確認していった。授業者から、「背中合わせ立ちで立てないことは、運動神経が悪いからではなく、主体としての身体と客体としての身体を持ちあわせていないから」との説明があった後、再び背中合わせ立ちを行っていった。その後、ペアで手をつないだまま回転したり、立ち膝や寝そべったまま転がったり、手をつないだまま足を踏み合ったりした。今度は四人、八人とどんどん人数を増やし、輪を作ってその間をくぐっていったり、バランス崩しをしたりして、体ほぐしの活動が終わった。

続いて、長方形型にマットが敷きつめられている場に移動し、G ボールと一緒に転がる活動から始められた。「どっからでも転がっていいけれども、どっからでも転がってくるから、ちゃんと周り見て気をつけてやらないと怪我するからね」と注意の声かけがあり、それぞれが G ボールを一個ずつ持ち、散らばって転がり出した(写真 4-1)。それぞれが一、二回転がると、授業者から転がりについて「そうだね、最初の 1/3 ぐらいは主体かな。後は客体」と、実際に転がりを見せながらの説明があった。最後に「何回もやってみて。痛くない転がり方を見つけて」と声かけられ、再び大学生たちは転がり出した。何回か転

がっていると、授業者から「マットに順番に接地していったから、そこにガンときてるわけ」と、頭がマットに当たって痛くならないためには、順々にマットについていくことが大切であると、見本を示しながら説明された(写真 4-2)。



写真 4-1



写真 4-2

セーフティーマットを出してきて、その上で転がり出す大学生も出てきた。マットに頭を打ったり、G ボールに鼻を打ったりしながら、何度も転がっていった。次に、G ボール無しの転がりへと挑戦していった。連続で転がり出す大学生も見られ、抱えていた G ボールのイメージをさらに大きくした転がりへと移り、勢いがついた転がりになっている大学生も出てきた。さらに、手をグーにしての転がりや二、三歩歩いてからのグー前転を行っていった(写真 4-3)。ゆうれい前転(手の甲から入っていく前転)も行いながら、授業者からは「からだの裏を使って、全部を使って回っているわけ。掌だけで回っているんじゃない。ただし、入った後はまかせるっていうか、客体の身体になる」という声かけを行っている。



写真 4-3

今度はセーフティーマットの場へ移動して、授業者から 1mm, 1cm と手を少しずつ浮かして転がっていくと跳び前転になり、手を脇に挟んでいくと前宙になるとの説明が見本とともになされた(写真 4-4)。周りで見っていた大学生から、驚きの声があがり、戸惑いなが

らも何人かの大学生は実際にやっていた。最後に、後転も先ほどまでやっていた転がりの巻き戻しであるとの説明や、掌を着くことは回転を止めるアクセントになるとの説明があり、後転も試みていった(写真 4-5)。「集まってください」との合図で全員が集まり、授業者からの話を聞いて授業が終わった。



写真 4-4



写真 4-5

(2) 2 コマ目

2 コマ目もペアづくり活動から授業が始められた。13 回連続でペアを交替し、最後にペアになった人と次の活動へ移っていった。「主体－客体」関係を手の脱力を例にして行い、「相互主体(客体)」関係を具体的に背中合わせ立ちによって確認していった。相手を替えながら何度も試したり、立ち上がりせずに中腰の姿勢で止まって横歩きをしたりすることも行われた。続いて、手をつないだまま回転したり、立ち膝や寝そべったまま転がったり、手をつないだまま足を踏み合ったり、相手をボールに見立てて弾ませたりしていった。今度は四人、八人とどんどん人数を増やし、輪を作ってその間をくぐっていったり、バランス崩しをしたりして、体ほぐしの活動が終わった。

続いて、長方形型にマットが敷きつめられている場に移動し、G ボールを抱えながらの転がりをした。授業者が見本を示しながら、「主体としてのからだは最初の一瞬だけ。前に行こうとするとき、そのときだけ」と声をかけ、それぞれが G ボールを一個ずつ持って転がり出した。「どっからでも転がって来るから気をつけて回って」と安全への注意の声もかけられている。それぞれが何度も G ボールを抱えながら転がっている(写真 4-6)。しばらくすると、G ボール無しの転がりに挑戦していった(写真 4-7)。周りに注意しながら、連続で転がっている姿も現れてきた。

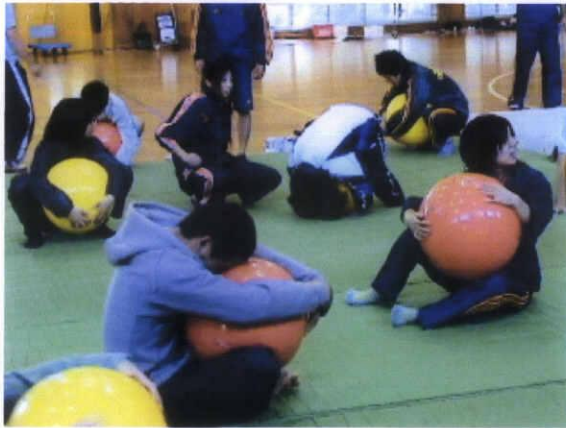


写真 4-6



写真 4-7

次に、これまでの転がりの感じを残しながら、手をグーにしての転がりをしたり、二、三步歩いてからのグー前転をしていった。途中、授業者から「今前転の練習やってるんじゃないからね。からだをつくってるだけだからね。主体から入って、客体のからだに切り替えられるっていうからだを今つくってるだけだからね」ということが強調された。ゆうれい前転(手の甲から入っていく前転)が続いて行われ、何度も転がったり、連続で転がる姿も見られた(写真 4-8)。このとき授業者は、大きいボールをイメージするように促している。セーフティーマットの場に移り、先ほどよりも大きなボールを意識して転がっていった。セーフティーマットの手前に一人が寝ころんで、それを跳びこすようなことも行われた。全員がやり終わると、授業者から手を 1mm, 1cm, 3cm と浮かしていくとこれが前宙につながるの見本と共に説明がなされ、最後までボールを抱えていることと無理に回ろうとしないことが強調された。説明が終わると、それぞれがセーフティーマットに向かって何度も浮かした前転を試みていった(写真 4-9)。再びマットの場に移ると、これまでの逆バージョンとして、後ろ転がりが行われた。マットの場で万歳するような構えやボールを抱えるような構えでそれぞれが転がりを行っていった。最後に自分の好きな転がり方を行い、授業者から前転のポイントである「順次接触」と「伝導」について、見本を見せながらの説明の後、授業が終わった。



写真 4-8






写真 4-9

第3節 授業実践事例

本節では【事例8】から【事例12】までの合計5つの事例を時系列に沿って抽出し、検討していく。また、授業内で作成している自己ノートや課題・振り返りなどに書かれている記述内容からも読み取っていくこととする。ここでは「からだと知のありよう」に関する具体的事例を、主観を入れずに記述していくことで、事例に客観性を持たせることが大切になってくる。

【事例8】滑らかな転がりが生まれてくる

Gボールと一緒に転がることから授業が始められた。それぞれが周りに気をつけながら何回か転がっている。途中、痛がる人も出てきたためセーフティマットを敷いて、その場で転がり出す大学生も出てきた。しばらくすると、Gボールを外しての転がりも試していった。そのときの場面である。

時間	活動内容	活動写真
10:50	授業者からGボールを外した転がりの説明が終わり、それぞれがGボールでの転がりとはGボール無しの転がりを試し出した。モトミはこれまでと同じようにGボールを抱えての転がりをしているが、マットに頭がぶつかり左側へ転がってしまった(写真4-10)。だが、 <u>倒れてもGボールをしっかりと最後まで抱えている</u> 。再び、Gボールを抱えて転がり出そうとし、何度かからだを前後に揺らしながらタイミングを見計らっているようだった。転がり出すと先ほどと同じように頭をぶつけ、左側に転がってしまった。転がり出した場所に戻ると周りの様子を見ている。	 <p>写真 4-10</p>
11:18	(中略、ビデオからフレームアウト)	 <p>写真 4-11</p>
12:39	授業者から「ちょっとボール無しでやってみよう。ボール抱えてるイメージで。多分そっち(ボール有り)の方が転がりにくいからね。こっち(ボール無し)の方が転がりやすいからね。」と声かけられ、全員Gボール無しで転がり出した。モトミは授業者の前で説明を聞き終わると、 <u>何度かからだを前後に揺らしながらタイミングを見計らって、転がり出した(写真4-11)</u> 。 <u>転がり終わってもGボールを抱えているイメージを大事にしているのか、最後までGボールを抱えている構えになっていた(写真4-12)</u> 。転がり終わると、モトミは「おー」	 <p>写真 4-12</p>

と声をあげ、笑顔になっていた。転がり始めの位置に戻ると、腕まくりをしてすぐにもう一度転がろうとしていた。今回も何度か体を前後に揺らして、転がり始めた。転がり終わっても、先ほどと同じように手の形はGボールを抱えているようになっており、笑顔も見られた。授業者から今度はもうちょっと大きいボール抱えてみようという声かけがあり、資料に書かれていたゆうれい前転の説明がされた。「はい、どうぞ」と声かけられると、まずケンジが転がり出した。隣でモトミは手を前にかくような動きをして、転がり始めの動きを確認している。モトミが転がり出すと、授業者から「ほら。ほら、いいじゃん」と声があがり、周りで見ていた他の人やビデオ撮影者からも「きれい」、「おー、うまい」などの声が聞こえてきた。モトミはマットを横切るようにして二回連続で転がっていった(写真 4-13)。



写真 4-13

(ビデオ撮影後、10分50秒から14分55秒までの04分05秒間)

<自己ノートから>

☆今日の授業の感想

今日は久しぶりに体育館で体を動かしました。体を動かしている間は、実はあまり「主体」とか「客体」とか考えている暇がありませんでした。ただ、体を動かすことが楽しくて気持ちよくて、こんなに体育って楽しかったんだ!と心から思いました。私も先生になったとき、子どもに体を動かすことが気持ちいい!と言えるような、そんな授業がしたいと単純ながら思いました。

(中略)

Gボールを使った前転では、はじめは横にすぐ転がってしまいました。しかも鼻も痛かったです。できた!と思ったのは、自分がしっかりとボールを抱えてボールの面の一つになったようでした。そしてボールをとり除いたとき、本当に転がれるのかなあと不安に思いながらも、自分がコロコロ転がるような勢いが出てきました。ボールのように転がる私(客体)、それを受け取(誤字：止)めようとするマット(主体)とはこういうことなのかなあと少し実感できました。


今日の授業では、人と手を取りあったり、マットやボールに自分の身をまかせたり、自分と周りにあるものとの境界のような壁が一瞬消えたように感じられました。精神的にも、身体的にも、なぜそんな気持ちになれたのでしょうか?それは、体がマットに受け取(誤字：止)められたり、他者にもたれかかったり、自分の体がまるでもののようになっただからだと思います。

モトミは G ボールを抱えて転がっているときは、マットに頭を打ち左側に転がってしまっていることが多かった。本人もそのことを分かっており、頭や鼻を痛がっている姿や記述も見られる。続けて行った G ボール無しでの転がりでは、不安を抱えながらもしっかりと最後までボールを抱えるイメージを大事にしている。それは体を前後に揺らしている姿や最後まで G ボールを抱えている構え、「自分がコロコロと転がるような勢いが出てました」という記述から伺うことができる。また、転がり終わった際には笑顔が見られ、「自分と周りにあるものとの境界のような壁が一瞬消えたように感じられました」とそのときの心境を語っている。一方で「なぜそんな気持ちになれたのでしょうか」と疑問も感じつつも、自分なりに「自分の体がまるでもののようになったからだ」としている。このように本人が感じている転がりを周りで見ていた人たちも「ほら、いいじゃん」、「きれい」、「おー、うまい」などと声をあげ、善さを認めていることが伺える。

これらのことからモトミの転がりには、自他共に認める善さがある転がりになっていたと言えるのではないだろうか。それは単に G ボールが無くなったからではなく、そのことで自分とマットとの間に隙間ができ、からだは「主体」と「客体」を行き来するような状態になったからではないだろうか。その結果、最後までボールをイメージしていた姿や「ボールの面の一つになったよう」、「勢いが出てました」という表現にも見られるように、自分がボールのように滑らかに転がり、本人も心地いい転がりになったのではないだろうか。「自分の体がまるでもののよう」という表現に見られる「もの」とは、ここでは「G ボールそのもの」であり、小さく転がるということではなく、順々にマットに着いていくということや流れにまかせるという状態を表しているのではないだろうか。

【事例 9】部分にとらわれている転がり

それぞれが G ボールを抱えながら転がっている。しばらくして、授業者がみんなを集め G ボール有りの転がりや G ボール無しの転がりを見本とともに説明した。「主体から客体へのからだの切り替えをやってるんだよ」といった声かけの後、それぞれが散らばり、転がり始めた。セーフティーマットの上でユイ、ノゾミ、アコの三人がお互いに話し合いながら転がっている。その場面から授業終了までの出来事である。

時間	活動内容	活動写真
22:35	ノゾミは見本を見て、「何か抱え方が違った」とアコに話しかけた。隣のユイが G ボールを抱えながら転がると、続いて、ノゾミとアコも G ボールを抱えながら転がった。ノゾミは転がり終わると、寝転んだ状態になりながら「でも、手離しちゃった」と言って笑っている(写真 4-14)。ノゾミとアコは G ボールを抱えながら座って見ている。ユイは G ボール無しで転がった。それを見てノゾミとアコは G ボールを抱えて転がる体勢	 <p data-bbox="1177 2002 1315 2033">写真 4-14</p>

になっている。ノゾミは「うわー」と言いながら、右側へ転がっていった。アコも転がると、ノゾミは「やっぱりできなかった。何でだ」と言いながら、元の位置に戻ってきた。隣でユイももう一度 G ボールを抱えて転がっている。元の位置に戻ってきたノゾミは「頭着く位置が違うんだ、みんなと」と周りを見渡しながら言っている。もう一度転がり出そうとし、G ボールの抱え方を気にしてか、何度か少し持ち替えて転がり出した。だが、先ほどと同じように転がりに勢いがなく、右側へ転がっていった(写真 4-15)。セーフティーマットの向かい側で見ていたユイから「何か主体らしくないよ」といった声かけられ、ノゾミは「らしくないの」と返している。さらに、ユイから「もうちょっと始めは行った方がいいんじゃない」と声かけられた。それを受けて、もう一度ノゾミは G ボールを抱えて転がり出したが、またもや右側に転がってしまい、笑いながら「何でだ。頭着く位置が悪いんだ。もう一回やってユイちゃん」と言い、ユイが転がり出した。それを見てノゾミは「何かもつとき、後ろでさ、着いとらん」と後頭部を触りながら言っている(写真 4-16)。アコは「後頭部着いとる」と言っている。「もっかいやって、もっかいやって」とノゾミが頼むと、もう一度転がった。授業者から「ボール無しでやってみよう。ボール抱えてるイメージで」といった声かけられた。それを聞いてノゾミは「まだ無しでできてないのに」と漏らした。隣でユイは G ボール無しで転がった。転がり終わると三人ともセーフティーマットから下りて、マットの場で転がろうとしている(写真 4-17)。ユイがまず G ボール無しで転がり、二人はその転がりを見ている。隣にいたノゾミは転がり出そうとしたが、「えっ、分かんない、分かんない。ちょっともっかい持って」と言いながら G ボールを抱えて、その感覚を確かめている(写真 4-18)。その後、G ボールを後ろに置き転がろうとするが、「えっ」と戸惑いの声を上げ、転がり始めを確認するかのように再び G ボールを抱え直した。G ボールを後ろに置くが、なかなか転がらず、ユイがもう一度転がっていった。それを見て、ノゾミはもう一度 G ボールを抱えて転がり始めを確認している(写真 4-19)。G ボールを三度後ろに置くが、授業者

23:53

25:08



写真 4-15



写真 4-16



写真 4-17

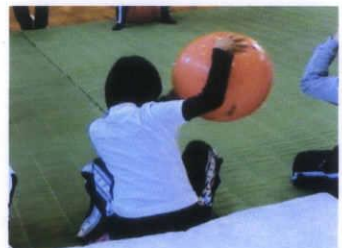


写真 4-18



写真 4-19

26:34 の話や見本があったりして、しばらく転がり出すことはなく、隣のアコもノゾミと同じようにGボールを抱え込んだ。

(中略、この間三人はみんなの転がりを見ているだけで転がらず)

28:30 授業者から「ちょっとみんなグー前転やってみて、一回」と声かけられると、ユイは手をグーにして転がった。転がり終わると、三人ともセーフティーマットの上でユイ、アコ、ノゾミの順番でグー前転を行った(写真4-20)。授業者から「今度、二、三歩歩いて行こう」と声かけられると、ノゾミはセーフティーマットの外から歩き出し転がったが、これまでと同様起き上がることはなかった。アコもセーフティーマットの外から歩き出し、セーフティーマットの上に一歩足を乗せてから転がった(写真4-21)。転がり終わると「おー」という声とともに立ち上がることができ、ノゾミからも「おー、ちょー早かったよ、今」という声があがった。転がったアコは「何か高速回転だった」と言い、ノゾミからは「高速回転だった」という声かけられた。授業者から資料にあったゆうれい前転の説明と見本が示され、今度はゆうれい前転に挑戦していった。アコが転がろうとしたが、四つん這いになってしまった。アコは「やろうとしたけど、←聞き取り不能→。だって、グーじゃないと急に怖くなるんだもん。ちょっと自分の体重を支える自信がない。だめだ」と言っている。隣でノゾミも転がっている。その後、二人で手の動きについて話し合っている。ノゾミが「なんかさ、手がギュッてしちゃう。シュツミたいな」と動きを加えながら言い(写真4-22)、「このまま歩けばいいんじゃない」とアコは応えている。ノゾミが「やって」というと、アコは助走をつけて転がった。転がり終わると二人は「おー」や「でも」、「うん」という言葉を何回か言っている。ノゾミは首を傾げ、手首を上下にブラブラさせると、もう一度セーフティーマットに向かって歩き出し転がった。

31:08 (中略、授業者からもう跳び前転や前宙ができることを見本と共に説明、後転も今までやっていたことの巻き戻しだということを見本と共に説明)

33:35 三人ともセーフティーマットの端に位置取り、後転を



写真 4-20



写真 4-21



写真 4-22

しようとしている。ユイとノゾミが転がったが、ユイは両手を万歳したまま倒れただけで転がることはできなかった(写真 4-23)。本人も「あれっ」と言っている。そのため、授業者がやっている後転をノゾミとアコは見ながら、手の動きを確認している(写真 4-24)。アコは「こう行くんだと」と耳の横に掌を上に向けて話している。ノゾミは万歳をして「こう」と言うと、転がり出したが転がることはできなかった。二人を見ていたユイが前転がりの反対であることをジェスチャーを交えながら説明している。アコは転がろうとしたが頭越えの前で止まってしまい、ノゾミは前方に反動をつけて何とか頭越えをして転がった。ユイも続いて転がった。その姿をノゾミとアコは横で見て、手の動きを確認し合っている(写真 4-25)。再びアコが転がったが頭越えの前で止まってしまったが、ユイは転がっていた。ノゾミもまたも前後に反動をつけて、先ほどと同じように転がっていった。ユイはもう一度転がっている。授業者の転がりを見て、「あんなきれいに真っ直ぐ行かない」という声も聞こえてきた。しばらくして、授業者からの集合の合図があり、少し話があった後、

35:15

授業が終わった。



写真 4-23



写真 4-24



写真 4-25

(ビデオ撮影後、22分35秒から35分15秒までの12分40秒間)

ユイ、ノゾミ、アコはセーフティーマットの上で転がり始める。ノゾミは見本や周りの転がりを見ながら、「何か抱え方が違った」や「頭着く位置が違うんだ、みんなと」ということを発言していることから、動きを気にしている。だが、「やっぱりできなかった。何でだ」といっていることから、自分でもうまくいっていないことを自覚している。その後、ユイから動きではなく、「何か主体らしくないよ」や「もうちょっと始めは行った方がいいんじゃない」といった意識の方向性についてのアドバイスがあった。ユイやノゾミがもう一度転がったが、ユイやアコからは「何でだ。頭着く位置が悪いんだ」や「何かもつとき、後ろでさ、着いとらん」、「後頭部着いとる」と、やはり動きを気にしていることが分かる。また、授業者からボール無しでやってみようと言われたときには、「まだ無しでできてないのに」と、言われた順番通りにやっていないことについて不満を漏らしている。セーフティーマットから下りて、Gボール無しの転がりをしようとするのだが、「えっ、分かんない、分かんない。ちょっともっかい持って」と自分に言い聞かすように、何度もGボールを持っては外し、持っては外しということを3分以上も繰り返す。結局転がることはなかった。再び、セーフティーマットの場に移って、Gボール無し転がりやグー前転、ゆうれい前転をしようとするのだが、ノゾミとアコは手の着き方について何度も話し合っている。「だって、グーじゃないと急に怖くなるんだもん。ちょっと自分の体重を支える自信がない。だ


めだ」や「なんかさ、手がギュッとしちゃう。シュツミたいな」といった発言に手で支えて転がろうとしていることが読み取れる。また、転がり終わっても「おー」や「でも」、「うん」という言葉を何度も言っていることや首を傾げ、手首を上下にブラブラさせていることから、何か自分たちの転がりに納得していないことが伺える。ユイは何度も転がり、スムーズに転がっている姿が見受けられる。最後に後ろ転がりに挑戦していったが、ノゾミやアコは両手を万歳したまま倒れただけや頭越えができなくて転がることができなかった。そのため、見本や周りの転がりを見て、手の位置や動きについて確認し合っている。だが、授業者の転がりに対するノゾミの「あんなきれいに真っ直ぐ行かない」という声からも、まだうまく転がれていないことが伺える。

このように、ノゾミとアコはなかなかスムーズに転がることができず、ユイは比較的スムーズに転がれていた。ノゾミは始めのうちはGボールがあったため、何度もその感覚を確かめるような姿や発言をしているが、徐々に手の位置や動かし方、頭の位置へと注意が向けられていくことになる。途中、ユイから、からだの意識についてのアドバイスがあったものの、注目しているのは動きの部分になっており、動きの流れや全体性はほとんど意識されなくなってしまうように思われる。つまり、Gボールという具体物があったときは、そのイメージを大事にしようとしていたのだが、授業が進むにつれ手や頭の位置や動かし方といったものへと注意の矛先が変わり、動きの全体性が奪われていってしまったために、転がりがスムーズにいかなくなったのではないだろうか。自分や友だちと試行錯誤しながら転がってはいるものの、動きの部分にとらわれていってしまったため、全体性が失われスムーズに転がれなくなってしまったのではないだろうか。

また、ノゾミの「まだ無しでできてないのに」や「あんなきれいに真っ直ぐ行かない」といった発言は、必ずそうしなければいけないものとして学習内容が位置づいていたことを示しているのではないだろうか。

【事例 10】 探究している姿が生まれている

2コマ目もGボールを抱えながらの転がりから始まった。一人一個のGボールを持って、それぞれが好きな位置から、周りに気をつけながら転がり始めている。そこから、授業終了直前の自分の好きな転がりを試していく前までの出来事である。

時間	活動内容	活動写真
51:15	アキラはマットの隅の方で、Gボールを抱えて転がり出そうとしている。 <u>少し顔をずらすようにしてGボールに引っつけ、腰を落として、その体勢のまま転がった(写真4-26)</u> 。だが、頭を打って左側に転がっていった。転がり終わっても、しっかりとGボールを抱えている。転がり始めの位置に戻ってもう一度転がったが、先ほどと同じように頭を打って、左側に転がっていっ	 <p data-bbox="1204 1995 1343 2029">写真 4-26</p>

た。勢いが無くなるまで、しっかりと G ボールを抱えている。さらにもう一度転がった。授業者から全員へ「痛くない転がり方にして」との声かけがあった。アキラは G ボールを抱え、入りの確認をするかのように一度前のめりになってから、左肩の辺りから転がりに入っていた(写真 4-27)。今回も左側へと転がっていた。転がり始めの位置に戻ると、周りでやっている

52:49

転がりを見ている。

(中略, 受講生数人の転がりを真似しながら見ている)

54:10

数人の転がりをみんなで見終わると、アキラは G ボールを抱えて転がり出した。左側に転がったため、隣で見ていた T1 がアキラにアドバイスしている。アドバイスを受けて、もう一度転がり出したがまたもや左側に転がっていった。転がり出した位置に戻ると、G ボールを抱えもう一度転がった。今度は右側に転がっていき(写真 4-28), 頭を押さえて痛がっていた。

54:47

(中略, ビデオからフレームアウト)

57:39

授業者の声かけから、今度は G ボール無しの転がりをそれぞれがやり始めた。アキラも G ボール無しの転がりをしたが、授業者から「アキラ、ボール挟んでないじゃん。さっきこうやって挟んでたんだぜ」とジェスチャーを交えながら指摘された。そこで、一度 G ボールを抱えた構えになり、そこから G ボールをカズシに外してもらい転がり出した(写真 4-29)。頭を打ちながらもゆっくり真っ直ぐ転がった。周りで見ていたカズシやケイスケは、それを見て笑っている。授業者は「痛い、痛い」と頭を押さえ、今の転がりについて話しながらその場を離れていった。アキラは先ほどと同じように G ボールを抱え、その構えのまま自分で G ボールを横に置き、再び転がった。転がり終わると、頭を押さえて首を傾げている。隣ではカズシとケイスケが転がっている。カズシは「二回でもいけそう」と言っている。アキラはそれを見ながら、G ボールを抱え直し、構えを確認すると G ボールを外して、G ボール無しで転がり出した。ゆっくり真っ直ぐ転がり出すと、すぐに転がり始めの位置に戻った。アキラは隣でカズシが

59:20

再び転がり出すのを見ている(写真 4-30)。

(中略, ビデオからフレームアウト)

59:55

アキラが転がり出そうとすると、カズシが G ボールを



写真 4-27



写真 4-28



写真 4-29



写真 4-30

アキラの前に持ってきた。そのため、アキラはその G ボールを抱え、構えを確認している。カズシが G ボールを外すと、アキラは転がり出した。最後まで G ボールを抱えているようにして転がっている。T3 とアキラは「アキラ、まだ染みついているな」、「ダメですね」、「違和感を感じとるよね」、「はい」というやり取りをしている。この後、アキラは再び G ボールを抱え込んだの転がり出し(写真 4-31)、左側へと転がっていった。G ボールを抱え込んだときは、一度 G ボールから顔を上げて抱えを確認している。しばらくして、アキラは G ボール無しで二回連続で転がった。それを見ていた T1 から「いいやん、アキラ。きれい、きれい、きれい」という声かけられた。続いて、授業者から「今度はグーでいこうか」という声かけられ、グー前転をそれぞれがやり始めた。アキラも手をグーにして、先ほどのイメージを持ちながら転がっていった(写真 4-32)。授業者から今度は「2, 3 歩歩いてグー前転」という声かけられた。アキラも歩きながらゆっくりグー前転をしていった。続いて、ゆうれい前転の説明があり、それぞれがゆうれい前転を試していった。アキラもゆうれい前転をし、元の位置に戻りながら、人の転がりも見ながら、入りの動作を確認していた(写真 4-33)。アキラの二度目のゆうれい前転を横で見ていた T3 は「悩んどるな」と声をかけた。それに対してアキラは「まかせてきてないです」と答えている。もう一度アキラはゆうれい前転をしていったが、ゆっくりとして潰れた転がりになっていた(写真 4-34)。授業者から全員へ「途中で止めないってことだよな。後もう一回ずつ試してみよう」と声かけられる。アキラももう一度転がろうとするが、転がり始める前に首を傾げている。二回連続で転がり、一回目の転がりでは入りの大きい転がりになり、二回目は潰れた転がりになっていた。それを見ていた T3 から「一回目よかった」という声かけられる。アキラは「本当ですか」と言い、T3 は「うん。一回目はこうやった後(手を前に振り下ろすジェスチャーをしながら)に、ちょっとまかせてた感があった」と返している。アキラは「本当ですか」ともう一度言った。セーフティーマットの場に移り、授業者から先ほどよりも少し浮かしたイメージで

65:24



写真 4-31



写真 4-32



写真 4-33



写真 4-34

転がってみようといった声かけと見本があり、それをそれぞれがやり始めた。アキラの転がりはゆっくりだが、大きな転がりになっていった(写真 4-35)。転がり出す前から手を上にあげて助走し、転がり終わると、首を傾げて納得していないようだった。今度はセーフティーマットの手前に一人が寝て、その上を越えていく転がりをしていった。カズシが寝ている上を、アキラは少し小刻みに助走し、少し跳び越えるようにして転がっていった。足は曲がっておらず、投げ出した感じになっていた(写真 4-36)。マットから下りるときには、またも首を傾げている。この後アキラは寝ころぶ役をカズシと変わった。

68:42

69:37

(中略、今度は手を浮かしての転がりから前宙へと挑戦していこうとしていく)

72:05

それぞれが手を浮かした転がりをしていている。アキラも手を浮かした転がりをしたが、セーフティーマットの薄い部分に踵が当たり、「痛っ」と声を上げた(写真 4-37)。そのためセーフティーマットを重ね厚みをもたせて、再びその場で転がり出した。まず、アキラが転がり大丈夫であることを「いけますよ」と答えながら確認している。一巡して再びアキラが転がった。転がり終わりまでGボールを抱えているように手を前にしながら転がっていった(写真 4-38)。転がり始めの場所に帰りながら、アキラは人の転がりを見たり、入りの手の動作をしたりしている。もう一度アキラは転がるのだが、今度は手を一回転させるようにして背中から前にもってきている。先ほどよりも回転の速い転がりになっていた。

74:29

(中略、授業者が先ほどの前転がりの逆バージョンとして後ろ転がりを説明し、それぞれがやり始める)

75:17

アキラはマットの外でずっと人の転がりを見ている。

77:02

みんながやり始めて二分たって、アキラは後ろ転がりをやった(写真 4-39)。それを見ていた授業者から「アキラもっと早く。早く入るの。早く万歳。行ってみて。最初だけ」と声かけられた。アキラがもう一度転がると授業者から「もっと早く」と言われた。アキラは「もっと早くですか」と入りの動作(手を上に振り上げて)をしながら答えた。さらに「もっと早く入って抜く」と授業者から言われたので、アキラは「腕をですか」

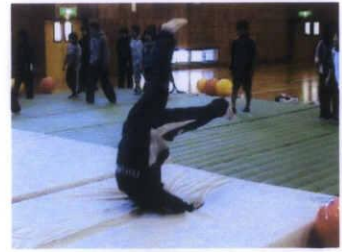


写真 4-35



写真 4-36



写真 4-37



写真 4-38



写真 4-39

と返したが、「ううん。力を。最初だけ入れて」と授業者は付け加えた。アキラが転がると(写真 4-40)、「そうそうそう」と声かけられ、「早く入って行って、後は抜く」と授業者が見本を見せながら、説明してみせた。その後、アキラは後ろ転がりをした。勢いよく腕を後

77:57

方へ降り出して、転がっていった。



写真 4-40

(ビデオ撮影後、51分15秒から77分57秒までの26分42秒間)

アキラはこの授業の中で、ビデオカメラに映っている中だけでも30回近く転がりを試みている。Gボールを抱えているときは、顔の位置を気にしたり、入りの確認をしたりしている。Gボール無しになると、周りからのアドバイスやGボールを持ち直したり、すぐに転がろうとせずに構え直したりしている姿が見られる。このとき首を傾げ、何か納得のいっていないような素振りを見せている場面も見られる。T3の「違和感を感じとるよね」といった問いかけには「ダメですね」や「はい」と答え、違和感を感じていることを認めている。この間アキラは転がり終わってから、自分の順番になるまで周りの転がりや様子を見たり、自分の動きを確認したりしている。この段階でアキラは、T3からの「悩んどるな」という声に「まかせきれてないです」と、自分の転がりに対しての自己評価を行っていると思われる。さらに、授業者からの「途中で止めないってことだよね」という声かけがあった後、三度転がるのだが、転がる度に首を傾げて何か納得していない素振りを見せている。三度の転がりは場が変わったり、転がりがダイナミックになったり、助走スピードが変わったりしている。この後、セーフティーマットに向かってゆうれい前転をしたり、後ろ転がりをしていく。周りの転がりや様子を見ている姿は見られるのだが、首を傾げることは無くなった。このことから首を傾げる行為がアキラの癖では無いことが分かる。

アキラは何度も転がっているのだが、その中で首を傾げる仕草や「ダメですね」、「まかせきれてないですね」といった言葉から、何かを探りながらも納得のいっていない状態であるということが言えるのではないだろうか。周りの転がりを見ていたり、声かけに反応していることから、それらに注意を向けている姿も見られる。自身が転がり終わってすぐに首を傾げているということは、自分の転がりの中で納得のいっていない何かがあることを物語っていると言えるのではないだろうか。

【事例 11】「主体－客体」関係の行き来から学んでいく

Gボールを抱えての転がりをした後、今度はGボール無しでの転がりへと挑戦していった。T1が見本を見せ、それぞれが転がり出した。ケイスケとカズシはお互いにアドバイスや補助をしながらGボール無しの転がりをしている。そのときの場面である。

時間	活動内容	活動写真
58:02	<p>ケイスケが G ボール無しの転がりを始めようとして、G ボールを抱え体勢をとっている。カズシは横から G ボールを外して、サポートしている。ケイスケは G ボールを抱えているような体勢のまま転がり出した。転がり終わると、「<u>すげえいい、すげえ</u>」と笑顔でカズシに話しかけた(写真 4-41)。カズシは「<u>滑らかですね</u>」と返した。隣でアキラが G ボールを抱えていたため、カズシは G ボールを外して、ケイスケとともにその転がりを見ていた。アキラは G ボール無しで転がるが、マットに頭を打ち回転の遅い転がりだったため、ケイスケとカズシは笑ってしまった。授業者も見ていて、頭を押さえながら「痛い、痛い」とアキラに話しかけている。続いてカズシが G ボールを抱えて、ケイスケは G ボールを外した(写真 4-42)。カズシはゆっくり転がっていった。再びケイスケが G ボールを抱え、カズシは「よし、いいですよ」と言いながら G ボールを外し、ケイスケの前方に位置取った。ケイスケは転がり終わると「<u>めっちゃ回りやすい</u>」と声を発した。それを見ていた授業者から「<u>素晴らしいね、ケイスケくん</u>」と声かけられ、ケイスケは「<u>めちゃくちゃいいです</u>」と返した。今度はカズシが G ボールを抱え、それをケイスケが外した。一度顔を上げて転がり出す方向を確認してから転がり出した。ケイスケは「いいね」と声をかけ、転がり終わったカズシは、「<u>二回でも行けそうですよ</u>」と返した(写真 4-43)。二人とも笑っている。それを聞いていた授業者から「<u>二回行って、二回行って。行って、行って。二回行けるのが自然なの、止めなくて</u>」といった声かけられた。そのため、カズシはもう一度 G ボールを抱え、それをケイスケに外してもらって転がり出した。周りで見ている人たちに対して、「行くよ、なってよ」と授業者は声をかけている。</p>	
58:45	<p>カズシは二回連続で転がった(写真 4-44)。「<u>大体、音しないもんね。最初スツとなって。素晴らしい</u>」とその転がりについてコメントしている。カズシが転がり始めの位置に戻ってくると、T3 が「<u>凄い滑らか</u>」と声をかけた。「<u>滑らかです。何かもう順々にこう…</u>」とカズシは返してきた。話している間にケイスケは G ボールを抱えて、転がり始めの体勢をとっている。それに気</p>	
59:21	<p>カズシは二回連続で転がった(写真 4-44)。「<u>大体、音しないもんね。最初スツとなって。素晴らしい</u>」とその転がりについてコメントしている。カズシが転がり始めの位置に戻ってくると、T3 が「<u>凄い滑らか</u>」と声をかけた。「<u>滑らかです。何かもう順々にこう…</u>」とカズシは返してきた。話している間にケイスケは G ボールを抱えて、転がり始めの体勢をとっている。それに気</p>	
		

59:53

づいたカズシが G ボールを外し、合図を出した。ケイスケは二回連続で転がっていった(写真 4-45)。



写真 4-45

(ビデオ撮影後、58分02秒から59分53秒までの01分51秒間)

<自己ノート(カズシ)から>

<G ボール, 幽霊前転を経験して>

今回の講義で、課題⑦にも出てきた G ボールが幽霊前転をしてみて、今まで頭の中にあった「前転」のイメージが崩れた。

この課題を読んでいる時には、実際に自分が体験していなかったので、「本当にこれをしたら前転の感覚がつかめるのか」と思っていた。しかし、実際に G ボールに身を任せてみたり、ボール(の気持ち)になって転がってみると、確かに前転をしているような感覚であった。幽霊前転のときには、手のひらをマットにつかないという今までの「前転」のイメージを覆すものであった。しかしこれも、目の前にボールがあるのをイメージし、それに同化しようとし、あとは自然に身を任せているだけで、自然と体が回り、「前転」の感覚に近いものがあつた。これには今まで考えたことのなかった「主体」や「客体」といったことが関係していた。自分とマットとの間に「主体～客体」「客体～主体」という関係を生んでいた。しかし、なぜ自分とマットの間なのか。自分と床など、マット以外のものでその関係がうまく成立しないものかとも考えた。その答えに近いものが、安全マットで G ボールを使っているときにあつた。安全マットで転がっていると、「転がろうとする自己(主体)」と「転がろうとするための補助具としての安全マット(客体)」という関係は成立しているが、「ちゃんと受け止めてくれよ、と思う自己(客体)」と「ちゃんと受け止めるよ、と物語る安全マット(主体)」という関係が、安全マットが自己(客体)を受け止めすぎて、成立していないのではないかと考えた。そこで上の 2 つの関係をうまく成立させるのがマットであり、転がりやすい環境をつくっていると考えた。

G ボール無しの転がりをし始めたケイスケは、転がり終わると「すげえいい、すげえ」や「めっちゃ回りやすかった」と自分の転がりの滑らかさに驚いていることが伺える。それを見ていたカズシも「滑らかでしたよ」と言ったり、授業者も「素晴らしいね」と言っていることから、その転がりの善さを感じている。



一方、カズシも「二回でも行けそうですよ」と自身の転がりに滑らかさや自然さを感じているように見受けられる。授業者からも「音しないもんね」とその転がりの滑らかさについてコメントされている。T3 からの問いかけにも「滑らかです。何かもう順々にこう…」と答えていることから、マットに自身のからだ順々に着いていることを認めている。さらに、自己ノートにも「自分とマットとの間に『主体～客体』『客体～主体』という関係を

生んでいた」や「安全マットが自己(客体)を受け止めすぎて、成立していないのではないか」と書かれている。ケイスケやカズシはセーフティーマット(安全マット)で何度か転がっていたが、途中で勢いが無くなり転がることができなかつたり、G ボールを転がして勢いがどうなるかを実験したりしていたために、このようなことを感じたのかもしれない。

ケイスケやカズシは、お互いの転がりを認め合っている姿が見受けられる。その滑らかな転がりを生みだしていたのは、カズシの自己ノートに書かれている主体と客体のバランスにあるように思われる。自己とモノ(ここではマットやセーフティーマット)との間に主体にも、客体にもなれるような関係が結ばれたときに、マットに順々に着いていくような滑らかな転がりになっていくのではないだろうか。「安全マットが自己(客体)を受け止めすぎて」とあるように、志向性がどちらか一方に偏ってしまうのではなく、状況に応じて主体にも、客体にもなれる自由性が保障されていることが大事になってくるのではないだろうか。

【事例 12】自然と身をあずけていく

G ボール無しの転がりをしばらくしていき、これまで転がってきた感じを大切にしながらグー前転や二、三歩歩いてからのグー前転をし始めた。その中でアキは、見本を見終わるとすぐに転がり出したり、周りの転がりを見たりしている。そのときの出来事である。

時間	活動内容	活動時間
59:30	カズシの見本の転がりが終わると、授業者は「はい、行こう。無理しない。最初だけ前に転がろうという意志を残しておく」との声かけをし、それを聞いてそれぞれが転がり出した。アキは見本を見終わるとすぐに構えをとって、逸早く転がり出した。二回連続で転が	 <p>写真 4-46</p>  <p>写真 4-47</p>
59:43	っていった(写真 4-46)。周りでは転がらずに、友だちの転がりを見ている人もいる。アキも転がり終わると、その場から周りの人の転がりを見ている。しばらくすると、転がり始めの位置に戻っていった。戻ってくると、そこにいたナツミと何やら話し出した。授業者から「グーでいこうか」と声かけられ、受講生の一人	
61:05	が見本をやっていった。 (中略、ビデオからフレームアウト)	
61:43	アキは見本を見終わるとすぐに転がり出し、 <u>ゆっくり小さく転がっていった(写真 4-47)</u> 。今回も二回連続で転がっている。みんなが一度ずつ転がったのを確認して、授業者から「じゃあ、二、三歩歩いてグー前転」と声かけられると、今度はそちらに挑戦していった。	

62:27

またもやアキが早いうちに転がり出した。勢いよく転がり出して、立ち上がる際にバランスを崩して、よろめいている姿が見られた(写真 4-48)。首を押さえながら「首ひねった」という声が聞こえてきた。しばらく周りの転がりを見て、再び転がり出そうとしたが、躊躇して転がらずに元の位置に戻っていった。「勢いつきすぎて怖かった」という声が漏れてきている。その後、授業者からの声かけがあり、アキはもう一度転がっていき(写真 4-49)、先ほどよりも大きな転がりとなっていた。今回も立ち上がる時にバランスを崩していた。みんなが転がっていき自分の順番が来ると、アキは転がり出した。今回は足を投げ出すような転がりになっており、立ち上がりのバランスを崩していた。授業者から便宜上、転がり出す方向を決めて転がり出すことが提案され、転がる方向を決めて転がり出すことになった。アキの番になると、ゆうれい前転を二回転がっていった。先ほどに比べ、二回目の転がりは潰れたような転がりになっており、最後は右手でマットを押し
65:08 て立ち上がった(写真 4-50)。転がり終わると頭を押さえている。みんなが順々に転がっている中、授業者から「途中で止めないってことだよね。後もう一回ずつやってみよう」と声かけられ、それぞれがもう一度ずつ転がっていった。最後の方にアキに順番が回ってくると、二回連続で転がっていった。入りの大きな転がりになっていて、勢いよく転がっていた。
66:10



写真 4-48



写真 4-49



写真 4-50

(ビデオ撮影後、59分30秒から66分10秒までの06分40秒間)

<自己ノートから>

<自分の感想>

私は、小学校や中学校の頃の体育で行っていたマット運動が嫌いでした。それは、先生の指示通りにしてもうまく回れないし、痛いし、楽しくないし…。「何のためにやっているのだろう」と思っていたからです。いつの間にか、自分は体が固いからできないんだ、自分には向かないんだ、と決めつけ、マット運動の時間が嫌いになっていました。

そして、2年の前期で受けた小専体育Ⅰでも、今回と同様なマット運動を行ったのですが、主体と客体の関係について、自己の中で入れ替えるということがどうしても理解しきれず、実感できずに、マット嫌いは払拭されませんでした。

しかし、今回、2回目ということもあってか、自分なりに客体になるためにはどうすれば良いか(意志を持たない、成りゆきに任せてしまう)ということを考え、私を受け止めようとしてくれているマットを信じ、「試しに」という感覚だったのですが、初めのふ

み出し以外、身を預けると、驚くことに「あれ?回れちゃった?」というくらい勝手に回れてしまいました。この経験したことの無い感覚が面白くて、何度もやろう、やりたいと思い、転がっていました。自分の体がまるで自分のものでないような、マットが自分の方へやってくるような、そんな不思議な感じを受けました。先生にはそれは客体だからと後で教えていただいたのですが、自己が客体になるという体験で不思議な感じを受けたというのは、普段の生活の中で客体になることがほぼ無いからなのでは、と思いました。あと、前回うまく行かず、今回(自分なりに)うまく行ったのは、モノを信じたというだけでなく、先生(の授業)を信じられたからではないか、と考えました。

<主体・客体>

マットやGボールに転がらせてもらうという感覚が客体になるには必要。転がりはじめは意識しているが、意識するのはその一瞬のみで、あとは為すがまま。ここで主体から客体へと移りかわっていつている。なお、主体から客体になる際に、客体に“なろう”としているのではなく、自然と客体になっていることに気をつけたい。

力の強弱をつける動きであっても、「強」の時は意識するが「弱」の時は意識しているのは弱めようとする時だけで、「弱」の動きは意識しないことが多い。自然な体の動きは案外いろいろな所で成り立っているものである。

アキはGボール無しの転がりやグー前転などを挑戦していった。小さい転がりから段々入り込みの大きな転がりへ変化していき、勢いよく転がる姿が見られるようになってきた。しかし、助走のスピードが「勢いつきすぎて怖かった」と言って躊躇した後は、転がっている途中に足を投げ出すようになっていたり、前よりも潰れたような転がりになっていたりする時があった。その際、転がりの勢いが無くなり、手で押して起き上がる姿も見られたため、自然と立ち上がれていないと言える。これは小さい転がりから大きな転がりへと変化していく中で、助走スピードが上がり、先ほどまでの転がりとのズレが生じてしまったために起きたことなのではないだろうか。授業者からの「途中で止めないっていいことだよ」という声かけ後の転がりは、入りの大きな勢いのある転がりになっていったため、この声かけが何かしらの影響を与えたと言えるのではないだろうか。

また、アキ自身は「初めのふみ出し以外、身を預けると、驚くことに『あれ?回れちゃった?』というくらい勝手に回れてしまいました」と述べ、マットに身をあずけることで自然と転がっていたことにつながったとしている。そのときの感じとして「自分の体がまるで自分のものでないような、マットが自分の方へやってくるような、そんな不思議な感じ」と述べている。これらのことから、転がっていく中で身をあずけることがポイントであるとアキは感じ、そうなることで滑らかに転がれたり、自然と立ち上がれたりするのである。アキは過去の体験と擦り合わせて、「主体から客体になる際に、客体に“なろう”としているのではなく、自然と客体になっている」ことがポイントだと感じ、「自己の中で入れ替える」という「客体になろう」とするのではなく、自然と「客体になっている」状態になることが重要であると学んだのではないだろうか。

第4節 大学での授業実践事例の解釈からたち現われた「からだと知のありよう」

大学生を対象にして行われた授業実践を通して、具体的事例から以下に示すことが明らかとなった。

第1項 「主体－客体」の遊動と「安定－不安定」の遊動

【事例8】での考察から、モトミはGボールを無くすことによって、自己とマットとの間に隙間が生じ、その隙間によって「主体としてのからだ」と「客体としてのからだ」が生じる余地が出てきたと言える。そのため、自他共に認める滑らかな転がりになり、転がることの心地よさを感じることができたのではないだろうか。Gボールになるのではなく、Gボールのようなイメージで転がることで自然な流れにまかせるようなからだ使いになっていったのではないだろうか。

【事例9】でのノゾミは、Gボールがある場合はそのイメージを掴もうと何度も抱え直している姿が見られた。しかし、Gボールが無くなると、周りの動きをよく見るようになり、手の位置や動かし方、頭の位置などの部分的な動きへと注意の矛先が変わってってしまう。徐々にノゾミ自身の動きの全体性が失われていくことになったのである。これは不安定世界にいるノゾミが、Gボールという具体物が無くなることによって抛り所が無くなり、そのため動き方という部分を知ることによって安定世界へと自身を固定したかったのではないだろうか。ノゾミのからだは「主体としてのからだ」と「客体としてのからだ」の間で遊動することにはなっていなかったのであろう。

【事例11】でケイスケやカズシは、「主体としてのからだ」と「客体としてのからだ」が行ったり来たりしている状態を経験し、滑らかに転がっている。そのため、自分自身で驚いている姿や「二回でも行けそう」と発言していることから、その転がりには二人にとっても、前転という運動にとっても自然さが伴っていると思われる。そのような自然な振る舞いが起こってきたのは、自己とマットとの間に、状況に応じて主体にも客体にもなれるようなバランスが保障されていたからなのではないだろうか。このようなバランスが保障されるような自由性が大事になってくると思われる。

【事例12】で考察されたように、アキは「身をあずけること」や「なっている状態」が大事だ記述している。これは「客体としてのからだ」に焦点が当てられた志向性になっていると思われる。転がっていかうとする「主体としてのからだ」だけでなく、身をあずけていく「客体としてのからだ」になっていくことで、「自分の体がまるで自分のものでないような、マットが自分の方へやってくるような、不思議な感じ」を味わったのではないだろうか。滑らかな転がりや自然と立ち上がっていくためには、「主体としてのからだ」と「客体としてのからだ」の両方が重要になってくるのであろう。

これらの事例から、「主体としてのからだ」と「客体としてのからだ」の両方の志向性がどちらにも遊動していくような関係が生まれることで滑らかな転がりや自然に立つことができるようになってくると思われる。しかし、ノゾミのように遊動するということは常に自己を不安定世界に晒すということであり、恐怖感や不安感を募らせることもある。不安

定世界から安定世界へ、安定世界から不安定世界へといった遊動も同時に保障していくことが「主体としてのからだ」と「客体としてのからだ」の遊動には大事なように思われる。中村(1992)が述べる「経験とは、ただなにかの出来事に会うことでもなければ、ただ能動的に振舞えば足りることでもない。その際にどうしても欠かせないのは、身体をそなえた主体として、他者からの働きかけにとる受動＝受苦にさらされるということである」といったことを抱えるということ的前提にしなければならないだろう。

第2項 身をもって知る

【事例 11】でカズシは、「主体としてのからだ」と「客体としてのからだ」の両方のバランスが大事だと実感している。セーフティーマットが自己を受け止めすぎてもいけないと、自らの体験や G ボールを使った実験で掴みとっている姿が見られる。また、滑らかな転がりの後の T3 の問いかけに対して、「何かもう順々にこう…」とマットに順番に接地していく重要さを身をもって感じている。このようなことから、言葉にならない感じや身をもって体験した暗黙知を、「主体としてのからだ」と「客体としてのからだ」の両方のバランスが大事だという、カズシなりの形式知にしていることが考えられる。アクチュアルな体験を通して、身をもって知るという身知りが起きていたのではないだろうか。

【事例 12】からの考察で、アキは滑らかに転がることのポイントとして二点を挙げている。一つ目は、踏み出した後はマットを信じて身をあずけることである。二つ目は、自ら「なろう」とするのではなく、自然と「なっていた」という風になっていることである。この二つの点は、自己ノートに言葉として表している。これはアキ自身が転がっていく中で感じていたこと(暗黙知)を、自身が滑らかに転がることのポイントとして言葉にしてきたこと(形式知)なのではないだろうか。さらに、事前の課題によって今回の活動のポイントを頭で理解し、自己ノートにも書いていること(形式知)から、「形式知→暗黙知→形式知」というサイクルが起こってきていたのではないかと考えられる。つまり、アキ自身は自己の中で自分なりのポイントを自己対話の中から見つけ出すという身知りの状態だったのではないだろうか。

これらの事例から、身をもって知るという身知りには、「形式知→暗黙知→形式知…」というサイクルがあることが考えられる。さらに、「主体としてのからだ」と「客体としてのからだ」が遊動することで、その関係の中に私なりの意味が見出されてくるのではないだろうか。からだの遊動と身知りは表裏一体の関係にあるように思われる。

第3項 何かを見出そうとしている姿

【事例 10】での考察から、アキラは何度も転がり、途中から首を傾げている姿が見受けられた。また、「ダメですね」や「まかせきれてないです」といった発言や、周りの様子をよく観察していることから、自身の転がりに納得がいておらず、周りとの転がりの違いを確かめようとしているように思われる。自身の転がりに納得ができないために、転がり終わると首を傾げているのだが、それは何かを探っている状態であると言える。途中から

首を傾げる動作が出てきたのは、何かを見出した、もしくは見出そうとしている段階にいるからではないだろうか。

授業は意図的であり、組織的であり、計画的な営みであるが、この事例のように誰に言われるまでもなく、自らの納得を得ようとして、何度も転がりに挑戦している姿が見られた。こういった、何度も何度も挑戦していくということは、自らの納得を生み出すという行為であり、探究状態であると言える。と同時に、転がることの意味を見出そうとしている姿のように見える。こういった自らが主体的にからだで感じとりながら、納得を生みだしていくプロセスが、結果として「わざ」につながるのではないだろうか。

以上見てきたように、大学生は第Ⅲ章での児童よりも体育授業において、多くの被教育体験を経験してきている。そのことが、第Ⅰ章で述べたような「見る－見られる」といった関係を生みだし、自らのからだを縛って動くことをためらったり、部分に着目して全体性が失われた運動を行う姿も見られたりした。体育授業の「からだと知のありよう」には、根深く二項対立的な構造が残っていることが強調されることとなった。

一方で、「主体としてのからだ」と「客体としてのからだ」の遊動は、同時に「安定－不安定」の遊動を引き起こすことにもなりえる。そのことによって、主客の遊動が見られなかった事例もあった。このことをどう保障していくかが問われてくるだろう。主客の遊動が見られた事例には、身をもって体験したことが言葉に現れてくることで、「形式知→暗黙知→形式知…」というサイクルが生まれることが考えられる。からだの遊動と身をもって知るということは、表裏一体の関係にあり、その間の中に身を置くことで、何かを見出そうとしている姿も見られたことから、「からだと知のありよう」は切り離すことのできない関係と言えよう。また、「主体としてのからだ」と「客体としてのからだ」を意識していた大学生たちは、自己ノートに自ら感じたことを自分の言葉として形式化していくことで、自己を振り返ることにもなる。このことがより一層の「形式知→暗黙知→形式知…」というサイクルを促進することになると言えるだろう。

【第Ⅳ章 注釈及び引用・参考文献】

【注釈】

1. 岡野(2007)の文献をもとにした小冊子資料を、前時(11月8日)に課題として配布し、それを読み込んだ上での授業実践となっている。このような前提を踏まえているため、授業内での授業者の声かけや活動内容、受講生の自己ノートの記述が、「主体としてのからだ」や「客体としてのからだ」を意識した表現が多く用いられることとなった。

【引用・参考文献】

- 中村雄二郎(1992)「Ⅱ 経験と技術=アート」、『臨床の知とは何か』, p.64, 岩波書店
- 岡野 昇(2007)「子どもの体を育てるということ」, 奈良女子大学附属小学校学習研究会『学習研究』, pp.56-61, 奈良女子大学文学部附属小学校学習研究会

第V章 これからの体育授業に求められる「からだと知のありよう」

本章では、第Ⅲ章と第Ⅳ章の二つの授業事例を通して、実際の子どもの姿から導かれる「からだと知のありよう」について検討していく。具体的事例から、からだがどのような状態になっていたのか、どのような関係によって知が生まれているのかということを中心に、そこからこれからの「からだと知のありよう」を提示していくことを目的とする。

第1節 「関係としてのからだ」ということ

第Ⅲ章で見てきた小学生を対象とした授業実践、第Ⅳ章で見てきた大学生を対象とした授業実践の両方において、マット運動領域での転がることを中心とした内容で展開されていった。その中で、小学生を対象とした授業実践では【事例1】や【事例2】、【事例3】のように、自分の力だけで転がろうとするのではなく、Gボールやマットにからだをあずけることで、滑らかな転がりが生まれていった。その結果、何度も転がりに挑戦している姿が見られた。このことは転がろうとする「主体としてのからだ」と、Gボールやマットにまかせよう、あずけようとする「客体としてのからだ」の両方が存在していたと見ることができる。このからだの往還が、おもしろさを生みだしていたと考えられる。一方、【事例4】のように、うまく転がれないために補助を受けて「無理やり」転がされた結果、転がろうとする「主体としてのからだ」が奪われることになり、往還する機会が奪われてしまった事例も見られた。また、【事例6】や【事例7】では周りで一緒にやっている他者(友だち)の動きや声、セーフティーマット(モノ)に働きかけられて、動きがたち現われてきたこともあった。このとき、【事例6】ではセーフティーマットというモノによって、【事例7】では友だちという他者によって、他者やモノに働きかけられるという「客体としてのからだ」から転がりが発生していたことが伺えた。このように、「主体としてのからだ」と「客体としてのからだ」が往還していたことが伺え、結果的にその転がりにはスムーズな運動が可能になっていくことが分かった。

第Ⅳ章の大学生を対象とした授業実践でも、同様な状態が見られた。【事例8】では、Gボールを無くして転がることによって、自己とマットとの間に空間が生じることで、「主体としてのからだ」と「客体としてのからだ」が生まれてきたと言える。Gボールになるのではなく、Gボールのようなイメージで転がることで、自然と流れにまかせるような転がりになっていたことが見られた。【事例11】や【事例12】では、滑らかな転がりが見られ、自然と連続で転がっていく姿や、「マットが自分の方へやってくるような」感じを味わっていることが読み取れた。働きかけられて動き出す「客体としてのからだ」の重要性がここで見られ、それは運動している本人自身の感じていることであった。逆に、【事例9】で見られたように、「主体としてのからだ」と「客体としてのからだ」の両方に往還するということは、常に自己を不安定世界に晒すということであり、恐怖感や不安感を募らせることもある。だからこそ、安定世界を求めて部分的な動きにこだわり、不安定世界へと身をあずけることができなかつたのであろう。「主体としてのからだ」と「客体としてのからだ」の往還には、自己を安定世界から不安定世界へと導くことも同時に含まれている。このことをどう保障していくかが授業づくりにおけるポイントの一つになるであろう。

このように自己のからだは「主体としてのからだ」と「客体としてのからだ」の両者に往還が生じているからだの状態を、ここで「関係としてのからだ」と呼ぶことにする。この身体の二重感覚とも言うべき「関係としてのからだ」になっていることは、結果的にそれが第Ⅱ章で整理してきたように、本来的な人間のからだつかいになっているため、私にとっての自然な動きがたち現われてくるのであろう。こうした往還が行われている「関係としてのからだ」になっている状態は、同時に他者やモノとの間においても「関係としてのからだ」となっていると言える。なぜならば、私のからは、「他者がいるからこそ私の身体が認知される」(青木,2007)という相互主(客体)的な存在様態であるためである。このことを市川(1996)は、「自己である〈身〉は、つねに他者とのかかわりにおいてあるという多重帰属性ないし相互所属性を本質とする関係的存在であり、他者との関係でアイデンティティも確保される」とし、「〈他〉とのかかわりのなかで、多極分解する可能性につねにさらされた錯綜体としてのあやうい統一である」と述べている。自己においての「主体としてのからだ」と「客体としてのからだ」を往還する「関係としてのからだ」と、他者やモノとにおいての「主体としてのからだ」と「客体としてのからだ」を往還する「関係としてのからだ」の両方の状態へと育っていくような体育授業を保障していくことが、硬化・固定化した子どもと教師のからだをほぐしていく契機となっていくであろう。

第2節 「身につく」ことの意味

これまでの体育授業では、教師からドリルや反復練習を課し、そのことによって技術やルールを覚えられるとされてきた。本研究の授業事例のマット運動領域で言えば、何度も繰り返して前転や後転などの技を行っていきける「従順な身体」を求め、そうなることで子どもにそのような技が学ばれるとされてきた。逆に言えば、技ができないのはその子の練習や知識が足りないということであり、得てして教師は、子どもに叱咤激励を加えて練習に励ましたり、足りないと思われる知識を教え込ませたりしていくのである。できることを称賛する教師でさえ、一回でできる者に対して良しとせず、できない子どもに対しての示しが見つからないため、訳もわからず練習に駆りたてるのである。スモールステップの考え方のそれであり、易しい(とされる)技から難しい(とされる)技へと、順々に技を獲得させていくのが体育授業における学習であり、意味もわからないまま、何度も反復的に技を行っていくことが「繰り返す」ということであり、それによって身につくとされてきた。

この裏に隠れているのは、教師から子どもへの一方的な「与える／与えられる」という関係であり、こうした関係によって、からだを手段的に使って技術やルールという知を学んでいくという、「からだと知のありよう」の分離状態を強化させていくのである。あくまでもからだは何度も鍛えることよって、様々な技術やルールを知ることによって育っていくとされ、知もそういった外的に与えることが可能な固定的・手段的な面がいつそう強くなるのである。こうした認識を子どもに植えつけることで、ますます「からだと知のありよう」は乖離していくのである。

しかし、第Ⅲ章や第Ⅳ章の具体的な事例は、上述のような「からだと知のありよう」を示しているとは言えない事例が見出された。【事例4】や【事例11】、【事例12】では、それぞれ「無理やりやな」、「何かもう順々にこう…」、「自ら『なろう』とするのではなく、

自然と『なっていた』という、どれも自分なりの言葉で自らの運動を振り返っている。これは自らのからだで感じたことを自分なりの言葉で語っているのであり、それこそがこの子たちにとっての身体性を伴った知となっていたのではないだろうか。しかも、それぞれが発した言葉には、からだの動かし方というよりも自らのからだがどうなったというその運動行為自体へ志向性をもった言葉になっている。これは決して外部から言われてどうなるものではなく、身をもって体験したからこそ言える言葉なのではないだろうか。また、【事例 2】のように他者の運動からの働きかけに対して、拍手という形で応答している。誰かに言われた訳でもなく、自然と拍手が起こってきたことは、運動に対する鑑賞眼が養われていたということであり、他者に対する理解の表れでもある。ここには教師からの言葉がけや、自身が繰り返し転がってきたことが理解を深めることになったのではないだろうか。もちろんその転がり自体の自然さが拍手を引き起こしたことは間違いない。なぜ、拍手をしたのかを説明することができないとしても、運動への理解という過程がそこにはあったと思われる。【事例 5】では、自分たちなりに見よう見真似で T1 の転がりを真似ている姿があった。それも部分的な動きだけを行うのではなく、全体的な動きを一気に真似ている。このように彼らが誰かに言われるまでもなく、何度も繰り返し真似ているのは、目の前に自分たちが憧れるような転がりが現れ、その転がりに対してやってみたいという自分たちなりの価値判断を行ったからではないだろうか。つまり、自分たち自身が見本で行われた転がりに意味を見出し、やってみたいこととして位置づいていったのではないだろうか。【事例 10】では、何度か転がり終わった後に首を傾げ、自身の転がりに納得がいなく、周りの様子をよく観察し、周りとの転がりの違いを確かめようとしている姿があった。それは何かを探っている状態であると言える。途中から首を傾げる動作が出てきたのは、何かを見出した、もしくは見出そうとしている段階にいるからではないだろうか。転がることのおもしろさを見出そうと探っている状態、つまり探究状態がそこには見られる。

こうした事例から明らかなことは、知識は外部から与えられるからわかるということではなく、「具体的な意味ある実践活動に従事する、つまり『コトをやる(doing)』ということ」であり、「新しい価値の発見、吟味、創造の協同的な『しごと』をやる—すなわち、実践する—ことのなかにある」という探求活動自体にからだでかかわっていくことで、知としての意味が生まれてくるということである(佐伯,1995)。「価値判断を子ども自身が行ない、それを自ら『善いもの』として同意する」という認識への同意を含んだ、「理由、説明を見出すという言語的な解釈とは質を異にする、身体全体でその『形』の意味についての納得を得たい、積極的に探りたいといった、人間にとってのより開かれた解釈の努力」(生田,1987)が、既に学習者に知となっているのである。つまり、関係の中に身を投じ、その関係の中でコトをやる(doing)こと自体が知ること(knowing)になり、そこでの試行錯誤自体が理解を生みだしていくのである。このことを佐藤(1995)は、「他者の文化を模倣する活動を意味する」「なぞり」と、「自己の文化を構成する活動を意味する」「かたどり」が連続する螺旋状の円環運動と呼んでいる。ただし、身につくということとは言葉で説明することが可能になるということではなく、そのような振る舞いが自然の内に身につくということの意味している。

よって、私が探求活動自体に身を投じている中で、「主体としてのからだ」と「客体とし

てのからだ」に往還しながらも、「解釈の努力」が生じてくるような「文化の中心的な活動（中心的小おもしろさ）」(岡野ら,印刷中)を探求し、意味や価値を見出そうとしている状態が「身につく」ということになると言える。

第3節 関係としての「からだと知のありよう」

これまでの体育授業における「からだと知のありよう」は、時代を反映しながらその時々で様相を変えていたが、得てして教師と子どもを二項対立関係として捉え、「肉体的発達を目指したからだの強化」や「実体化した知の獲得を目指したからだ」を暗に含みながら行われていた。そのため、知は身体を失って実体化し、からだもそれをどう効率よく獲得していくかを志向するようになるという、からだと知の乖離状態を生み出していたと言える(図5-1)。

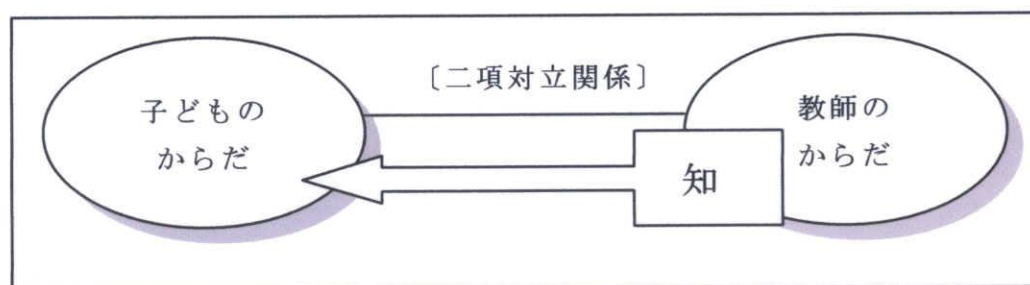


図5-1 これまでの体育授業の「からだと知のありよう」

本研究では、前節までの検討を踏まえて、「主体としてのからだ」と「客体としてのからだ」の往還が起こっている「関係としてのからだ」の中で「知」が生まれていることが考察された。その「知」とは、何かの技術やルール、マナーなどのときもあれば、事例で見られた拍手や何かに悩んでいる姿、何度も挑戦している姿など、意味や価値を探求しようと試行錯誤している行為自体でもある。それは「言葉にしにくいだけれども、実際に子どもたちが体で感じている感覚のようなもの」である「発生的特性」(松田,2001)にふれながら、活動しているということをも含んでいる。逆に言えば、「知」が生まれてこないということは、「関係としてのからだ」になり得ていないということである。なぜなら、このような往還が起こっているということは、常に「働きかけるー働きかけられる」という状態であり、モノのアフォーダンスが「誘いかけてくる『おもしろいこと』に心が開かれるからこそ、さらにいろいろと複雑なことにも『自分で』取り組んでみたくなる」(松田,2001)ためであり、実際にそのような姿も事例から見ることもできた。ここに前節で述べた「解釈の努力」が見られ、意味や価値を探り出そうとする営みが生じ、状況に応じていくということが誰のものでもない私の身についていくのである。これは知の身体性の回復を意味し、世界やヒト、モノと馴染み、一体感を得ていく「対話するからだ」(佐々木,1987)につながっていくであろう。子ども自らが『なってみたいわたし』になるための活動が触発され(佐伯,1995)、自己肯定感や存在感を育む自己アイデンティティの形成としての学びにつながっていくのである。

つまり、自己や他者、モノとの間で「関係としてのからだ」として相互主体(客体)的関

係になりながら往還しているということは、自己対話であると共に、他者対話であることを意味しているのである。そうした関係の中に、私がどうなっていくという知の変容が生まれてくるのである。こうした絶え間ない往還が、運動やスポーツを私の身につけていくプロセスとして再構成し、生涯学習や生涯スポーツへとつながっていく芽を育てていくことになるのではないだろうか。

【第V章 引用・参考文献】

【引用・参考文献】

- 青木 眞(2007)「体育授業研究の現在と未来 第2章 関係論的アプローチと体育授業研究」, 山本俊彦・岡野 昇編著『関係論的アプローチによる新しい体育授業 Vol.2』, p.38, 伊藤印刷
- 市川 浩(1996)「身体の現象学」, 井上 俊他編『岩波講座 現代社会学 第4巻 身体と間身体の社会学』, pp.1-22, 岩波書店
- 生田久美子(1987)『認知科学選書 14 「わざ」から知る』, 東京大学出版会
- 松田恵示(2001)「2 『かかわり』を大切にしたい体育の単元設計 1章 『かかわり』を大切にしたい新しい体育授業」, 松田恵示・山本俊彦共編『かかわりを大切にしたい小学校体育の365日』, pp.5-14, 教育出版
- 岡野 昇ら(印刷中)「体育授業の単元構成に関する関係論的研究」, 日本教育大学協会第二常置委員会『日本教育大学協会研究年報 第26集』, 日本教育大学協会第二常置委員会
- 佐伯 胖(1995)「第1章 文化的実践への参加としての学習」, 佐伯 胖・藤田英典・佐藤学共編『学びへの誘い』, pp.1-48, 東京大学出版会
- 佐々木正人(1987)「終章 『からだ』をとりもどすために」『認知科学選書 15 からだ:認識の原点』, pp.165-172, 東京大学出版会
- 佐藤 学(1995)「第2章 学びへの対話的实践」, 佐伯 胖・藤田英典・佐藤 学共編『学びへの誘い』, pp.49-91, 東京大学出版会

【結論】

まとめ

本研究の目的は、「からだと知のありよう」を相互主体(客体)的・状況依存的といった関係論的な視点に立ちながら、具体的事例を通して、その中でからだがどのような状態になっているのか、どのような関係によって知が生まれているのかということ明らかにし、そこからこれからの「からだと知のありよう」を提示していくことであった。

第Ⅰ章では、子どもの「からだと知のありよう」を取り巻く問題点を把握するため、文献をもとに、私たちが置かれている社会的現状や学校で育てられている「からだと知のありよう」を整理した。そこでは社会が移行している段階である今日、私たちをからだにまつわるおかしさや「知のパッケージ化」が指摘され、人間関係やそこで養われる経験が衰退していると同時に、自己が他者やモノ、自然との関係によって浮き彫りになってくる自己存在にも希薄化が生まれてくるのが整理できた。これらは、かかわりの中で自己を確認するという循環を生み出さない状況が自己存在としての身体への危機へとつながっていくことになり、「からだと知のありよう」を硬直化させ、断片的に教え込ませる状態へとますます追い込むようになっていくのである。また、子どもたちが多くの時間を過ごす学校においても、「規律・訓練」による理想像に向けた「従順なからだ」や、関係を断ち切られた「身体性を失った学校知」へと教師によって囲い込まれていたと言える。ここでも、からだと知が乖離した状況へと追い込まれていったのである。そこでは、子どもが意欲や興味を持って、「ホモ・ディスケンス」として、自らの身体と向き合いながら自己存在を形成していく「からだと知のありよう」が育てられていないことが考察された。では、学校の中でからだを直接的に扱う教科である体育では、どのような「からだと知のありよう」が育てられてきたのかを、第Ⅱ章で見ていった。

第Ⅱ章では、第Ⅰ章での問題点を受けて、学校の中で「からだと知のありよう」に直接にかかるとされる体育授業における「からだと知のありよう」について、構造的に把握していくことで、どのように捉えられていたのかの問題点を指摘した。体育授業の歴史の変遷を辿る中で、戦前・戦後の産業社会時代には、からだは「客体としてのからだ」として扱われてきた。運動を軍事的訓練や発達刺激と捉え、有無を言わず叩き込み、トレーニングによって鍛えていくことができるとし、「知」は生みだされていなかったと言える。脱工業社会へと移行していく時代には、からだは「主体としてのからだ」と捉えられ、子どもたちが学習内容である運動にめあてなどを持ちながら、技術やルールという「知」を獲得していくというラーニングが行われていった。しかし、伝達される「知」は、独立に存在する同一の実体(客体)としての「学校知」や「既に決められた知識」としての性格を帯びてくる。これらはいずれもからだと知を、「二項対立図式(ツリー型)・実体論的な思考」として捉え、その結果「からだからの逃走」を生みだしてきたという問題点が指摘される。ここに第Ⅱ章においても、からだと知をそれぞれ分断して捉え、固定的に捉えることへの問題が生じ、「規範的パラダイム」から「解釈的パラダイム」への根本的なパラダイムチェンジの必要性が出てくる。

そこで、身体観、知識観を再検討すると、私たちは状況や環境との交渉によって、さまざまなからだの状態へと移り変わっていく「状況依存的な存在」と見ることができ、この

ような身体的な経験を基盤にして、「相互主体(客体)関係」の状態を揺れ動いていると言える。同様に、人間の真の理解(知識)とは身体全体、また生活全体を通して意味の連関を果てしなく広げていくことであり、知識と行為を一体として捉えることが必要になってくる。この相互主体(客体)的・状況依存的なかわりによる関係から生まれてくる知、いわば「関係としての身体知」が生まれてくる場としての体育授業が求められてくるのであり、その関係とは「からだと知のありよう」がどのような状態であるときに知が生まれてきたのかを問うことにつながってくる。そのため実践的事例をもとにして、体育授業の中で「からだと知のありよう」がどのような状態になっていて、どのようなときに知が生まれてくるのかという存在様態を見ていくことにした。

その際、従来の授業研究では、二項対立図式で表せられる授業構造と同様な問題点が指摘でき、子どもの「からだと知のありよう」を既に決められた基準に従って測定し、その出来栄を比べ、序列化していく量的研究の側面に傾斜していたため、「学びからの逃走」を超えて、自己存在としての「からだからの逃走」という状況にまで陥っていると言える。そこで、本研究では、マット運動領域を取り上げ、出来事を「参与観察－記録－記述－解釈」という一連の調査行為からなる手法を用い、運動している子どもの「からだと知のありよう」に迫ることの必要性を述べた。

第Ⅲ章では、小学生を対象にした授業実践の事例から、相互主体(客体)的・状況依存的な「からだと知のありよう」とはどのような状態であるのかを検討していった。

事例を通して、

- ① 「主体としてのからだ」と「客体としてのからだ」の行き来によって、スムーズな運動が可能になっていくこと。その行き来は、ある転換点で変わるというよりも、徐々に変態していくといった状態であり、他者やモノからの働きかけによる「客体としてのからだ」から、自己の活動は始められていること。
- ② 頭で理解することだけでなく、からだを通しての理解が見られ、これまで教育においてはあまり肯定的ではなかった、「まねび＝模倣」としての学びへの再解釈を促す視野を提供することになったこと。
- ③ 学習者自身が探究状態になっているときは、過去の体験や他者やモノからの働きかけに誘発されて、自己の構えが変わっている状態であること。また、他者からの働きかけに応答し、自らの価値判断を行うということ自体がすでに私にとっての知であるということ。

という、三点が明らかとなった。「主体としてのからだ」と「客体としてのからだ」の両方が行き来するという状態が見られ、その行き来する関係の間に知が生じてくるということが考察された。そのため、「主体としてのからだ」と「客体としてのからだ」の両方を行き来でき、どちらにでも変わることが保障されていることが重要になってくる。

第Ⅳ章では、大学生を対象にした授業実践の事例から、相互主体(客体)的・状況依存的「からだと知のありよう」とはどのような状態であるのかを検討していった。

事例を通して、

- ① 「主体としてのからだ」と「客体としてのからだ」の両方の志向性がどちらにも遊動していくような関係が生まれることで自然な動きがたち現われてくること。一方で、

遊動することは常に自己を不安定世界に晒すということであり、恐怖感や不安感を募らせることでもあること。

② 「形式知→暗黙知→形式知…」というサイクルによって、身をもって知ることになること。さらに、「主体としてのからだ」と「客体としてのからだ」が遊動することで、その関係の中に私なりの意味が見出されてくること。

③ こういった自らが主体的にからだで感じとりながら、納得を生みだしていくプロセスが、意味を見出そうとしている探究状態であると言えること。

という、三点が明らかとなった。「主体としてのからだ」と「客体としてのからだ」の遊動により、身をもって体験したことが言葉に現れてくることで、「形式知→暗黙知→形式知…」というサイクルが生まれることが考察された。からだの遊動と身をもって知るということは、表裏一体の関係にあり、その間の中に身を置くことで、何かを見出そうとしている姿も見られたことから、「からだと知のありよう」は切り離すことのできない関係と言える。一方、場の設定により、自身のからだを縛って動くことをためらったり、部分に着目して全体性が失われた運動を行う姿も見られ、根深く「見る／見られる」といった二項対立的な構造が残っていることが強調される結果となった。不安定世界から安定世界へ、安定世界から不安定世界へとといった遊動も同時に保障していくことが「主体としてのからだ」と「客体としてのからだ」の遊動には大事になってくる。

第V章では、第III章と第IV章の二つの授業事例の検討から、からだがどのような状態になっていたのか、どのような関係によって知が生まれているのかということをも明らかにし、そこからこれからの「からだと知のありよう」を提示していくことを目的とした。その結果、自己においての「主体としてのからだ」と「客体としてのからだ」を往還する「関係としてのからだ」と、他者やモノとにおいての「主体としてのからだ」と「客体としてのからだ」を往還する「関係としてのからだ」の両方の状態が見られた。そうした「主体としてのからだ」と「客体としてのからだ」の往還が生じている「関係としてのからだ」の中で「知」が生まれていることが考察された。そうした往還の中に、私が身を投じるという価値判断を行い、「解釈の努力」が生じてくるような「文化の中心的な活動(中心的なおもしろさ)」を探求し、意味や価値を見出そうとしている状態が「身につく」ということになり、このプロセス自体が「知」となってくると言える。こうした自己や他者、モノとの間で「関係としてのからだ」として相互主体(客体)的關係になりながら往還しているということは、自己対話であると共に、他者対話であることを意味していると言え、こうした対話を生み出すような「からだと知のありよう」を構想していくことが、これからの体育授業には求められてくる。

以上から本研究の意義として、以下のようなことが挙げられる。

○学習指導要領の改訂に伴い、体育の授業単位時間が増加し、「体ほぐしの運動」が小学校においては全学年で実施されるようとしている。「体ほぐしの運動」には、本研究で述べたような子どもや教師の硬直化・固定化した「からだや知のありよう」をほぐす可能性が大いに期待されている。しかし、回数や時間という量を単に増やしたからといって、

子どもや教師のからだやところがほぐれてくるとは言えないであろう。「体ほぐしの運動」が準備運動代りに用いられている現状を踏まえ、教師側が今の子どもの「からだと知のありよう」を察し、その魅力を伝えていく必要がある。遊びが減少したと言われる現在、運動している子どもの「からだと知のありよう」に向けてのまなざしを確かに持つ必要が教師にはあり、その視点の一つに本研究は貢献できるものと思われる。それが体育を教える教師の専門性でもあろう。

- 学力や体力の低下が叫ばれて久しい今日、その解決の流れは、競争することによる自己だけの救済に向かっていると云わねばなるまい。学力クラス別編成や学校間の競争、学校の塾化、体育の家庭教師などが行われているが、それらはできる子・できない子という序列を生み出すパラダイムからの脱却を図ることにはつながっておらず、ますます子どもの意欲や関心を削ぎ、意味や価値を探るプロセスを奪い、「学びからの逃走」や「からだからの逃走」を生じさせているとは言えないだろうか。本研究では、そうした固定化された「からだと知のありよう」の認識を、人間本来の「からだと知のありよう」へと回復させようとする試みでもあった。私たちが日常生きる中で行っている当たり前な学ぶこと、運動することの意味への納得や吟味を、人間の根幹でもある「からだと知のありよう」から見ていくことは、これまでの運動文化からのアプローチとは違った視点を提示してくれるであろう。

主に本研究には、以上のような体育授業に関わる意義があると思われ、実際の体育授業での子どもの「からだと知のありよう」をもとに、さらなる実践的な研究を進めていく必要がある。

今後の課題

今後の研究においては、主に以下のような課題が挙げられる。

- 本研究での対象とした授業事例では、マット運動という関係性の複雑でない領域によって研究を進めていった。そのため、関係性の複雑なボール運動領域などの他領域での実践的な研究を進めていくことで、研究の深まりが見られるだろう。明らかに実践的研究が少ない分野であることを踏まえても、更なる実践と理論の往還が求められる。
- 本研究においては、「からだと知のありよう」を関係の往還が生まれてくるような関係構造の面から考察を深めていった。そのため、そのような関係の往還が生まれるような授業展開論や実際の授業に移す際の授業論などについての検討が図られる必要がある。
- 本研究では、言語論からのアプローチが欠けていた。子どもが発する言葉の意味や、感想カードなどで述べられる言葉の意味を、子どもの振る舞いと共に見つめ直すことで、本研究で明らかにした「からだと知のありよう」に違った視点からの再検討が図られるであろう。
- 本研究では、事例から他者を真似ている子どもの姿が見られたが、徒弟的な学びや共同体としての学びについては言及してこなかった。学習とは、「学び＝真似び」であり、「習い＝倣う・慣らい」であると言われている。また、授業とは、それぞれの子どもたちによる出来事が無数に織りなされていく舞台であると考えれば、そこでの学習の関係性をダイナミックに捉えるためにも、これまで教育において否定的に捉えられてきた「模倣」がキー概念である、徒弟的な学びや共同体としての学びを意識した考察が必要不可欠になってくる。教育的に排除されがちだった模倣文化の復権が見込まれる。

以上、述べてきたことが今後の課題として浮かび上がってくる。何よりも筆者自身が小学校教諭として、子どもと学校生活や体育授業を共にする中で、実際の子どもの姿から「からだと知のありよう」を見つめ直し、筆者自身や子どもの「からだと知のありよう」を豊かにしていきたいと思っている。

謝辞

本研究を作成するにあたり、筆者の力量不足・認識不足のため、多くの皆様にご迷惑とご心配をおかけしたことを、この場を借りてお詫びしたいと思います。それにもかかわらず、本研究を書きあげることができたのは、ひとえに多くの皆様の惜しみない協力と、愛情溢れる叱咤激励によるところが、大きな支えとなっていたからだと実感しております。改めて、人の温かさ、大切さを実感し、筆者の置かれている環境や関係の巡りあわせに感謝しています。

本研究の第Ⅲ章においては、津市立一身田小学校3年2組の授業実践から事例を抽出しました。まずは、津市立一身田小学校の山口校長を始めとする教職員の方々、3年2組担任の斎藤先生及び子どもたち、保護者の皆様方にお礼と感謝の意を表したいと思います。授業実践は現代GP(現代的教育ニーズ取組支援プログラム)の一環として行われましたが、お忙しい時期にもかかわらず、授業を開放していただき、ビデオ撮影や本研究に対するご理解とご協力をいただきました。誠にありがとうございました。

また、07年度後期授業科目「体育教材研究」の受講生の皆様にも、ビデオ撮影のみならず、毎回の授業で使用している自己ノートについても、本研究に用いることを快く了解していただき、大変感謝しております。あわせて、お礼を申し上げたいと思います。

筆者が三重大大学教育学部に入学したのは、今から六年前のことです。気づいてみれば、長かったようで短い、大学生・大学院生生活も終わりを告げようとしています。来年度からは、三重県の小学校教諭として新たなスタートを切るわけですが、自分がどのようなライフワークを送っているのか見当もつきません。しかし、この六年間で学んだことが知らず知らずの内に出てくることでしょう。教師として生きる土台が、この六年間に詰まっていると言っても過言ではないほど、自分の将来を決定づける営みが、多くの方々との出会いにより、形づくられていきました。

その始まりは学部2年生の後期からと言えます。山本先生の研究室にお邪魔し出したのがこの頃で、訳もわからないまま、時間があれば「何となく研究室に行ってみよう」「先輩とお菓子を食べながらいろいろ話そう」という軽い気持ちでいたように思います。当時の小専体育や体育教材研究のノートを振り返ってみると、何ともムラのある文章や考えになっており、体育授業に対する認識の浅さと考えることへの妥協や甘さが見られ、恥ずかしくなってきました。このときは、まさか自分が院生になり修士論文を書くとは、夢にも思ってもいませんでした。それほど筆者にとっては、縁の遠いものでした。それが今こうして、本研究を書きあげるに至ったのは、山本俊彦先生と岡野昇先生との出会いが大きく影響しています。お二人との運命的な出会わなければ、別の道を歩んでいたことでしょう。

山本先生には、数えきれないほど多くのことを、時には直接的に、時には知らない内に教えていただきました。元来の口下手で、思ったことをうまく言葉に表せず、冗長になってしまう文章や発言を何度注意されてきたことかわかりません。それにもかかわらず、常にあたたかな眼差しと巧みな語りで、筆者を学び続けることの世界へと誘って下さいました。人と人がふれあうことの素晴らしさ、遊びや笑いの奥深さが伝わってくるような先生の振る舞いには、人を惹きつけてやまない魅力があり、筆者に欠けている部分でもあります。このような人間的な魅力を持った教師になりたいと思っています。また、口が酸っぱ

くなるほど、「一人でもいい。目の前にいる、この子どもをどうにかしたいと思う気持ちがなければ意味ないよ」と言われ続け、常に子どもを意識することの大切さを教えていただきました。いつでも筆者になかった視点や違った角度からの捉え方を広げていただくことで、さらに考えることの深みへとはまっていくのですが、それがおもしろく、必要であると感じることができるようになったことは、筆者の大きな成長でもあると言えます。気づけば54期も最後の一人となり、ようやく先生の「54期担任の仕事が終わった」という言葉が聞こえてきそうです。まだまだ先生にとって頼りなく、期待に応えることができない学生でしたが、先生とともに過ごした六年間のすべてを糧にしながら、来年度からの教師生活をスタートさせていきたいと思います。今度は「小学校教諭矢戸幹也」として戻ってきたいと思います。本当に長い間お世話になりました。ありがとうございました。

岡野先生には、多くの教育現場に連れて行っていただき、そこでさまざまなことを得ることができました。頭でっかちになりがちな筆者に対して、先生からも子どもの姿から具体的に見ることの大切さを伝えていただき、深く考えることのおもしろさと苦しみを教えていただきました。研修会を往復する車中での会話や事後研での話し合い、実技指導など、直接学ぶ機会に恵まれたこと、私の身に実感することの重要性を経験できたことに感謝しております。また、多くの文献や著書に囲まれた研究室に入るたびに、常に学ぶ姿勢を問われているような気がして、身が引き締まる思いでした。何度も壁にぶち当たり、投げ出そうとする筆者であったため、一研究者としての張りあいがなく、先生にとっての学びがほとんど生まれてこない物足りない状態だったと思います。それにも関わらず、遅々として進まない筆者の研究にも根気よく付きあっていただき、いつでもあたたかく学びの世界へと包み込んで、時には試練を与えて下さったことで筆者が成長できる足場を作っていただきました。学会への参加や各種研修会への参加を提案していただいたことは、今後の筆者にとっての大きな財産となりました。最近になって、ようやく問題の問題性を問い続け、関係を捉えていくことが徐々にではありますが、できるようになってきたのではないかと感じています。先生の学ぶことに対する真摯な姿勢と妥協を許さない態度は、これからの教師生活を迎える筆者にとって、見習わなければならないことであり、実践者として帰ってこなければという自覚が芽生えています。本当にお世話になりました。ありがとうございました。

山本先生、岡野先生の小専体育Iを計六回も受講できたこと、最後(07年後期)にアイデアコンペでグランプリに選ばれたことは、これからの教師生活の大きな財産となっていくことと思います。お二人から受けた影響は測り知れませんが、この授業で学んだことを活かし、子どもたちと筆者なりの体育授業を創っていきたいと思います。

上越教育大学名誉教授である青木先生には、「学びの会」を通して直接ご指導いただき、これまでの自分になかった、他者やモノが主体になるとはどういうことか、共感することの大切さなど、からだの見方を広げていただきました。夜の懇親会の方でも、1対1でご指導いただいたことは、忘れられない思い出となっております。難解な文章をわかりやすい表現で説明する先生の奥深さを知ることで、自分の思考がどれだけ固まったものになっていたのかを痛感させられました。また、その著書からも多くのご示唆をいただきました。ありがとうございました。

研究室のメンバーでは、まず篠原先生にお礼を申し上げたいと思います。大学院一年次

には、先生の勤務校である津市立北立誠小学校に一年間に亘る体育授業への参加を快く了解していただきました。子どもたちとかかわること、授業を進めていくことの楽しさと大変さを、身をもって経験することができたことで、筆者の狭い世界を大きく開けた世界へと広げていただけました。また、お忙しいにもかかわらず、何度も研究室に足を運んでいただき先生とさまざまなことについて対話できたことは、本研究のみならず、教師としての生き様を教えていただいているようでした。教師としての視点を常に意識させられる発言には、筆者に対する期待と心配が混同しており、このことをしっかりと受け止めながら、これからは同じ教諭として、授業について語り合える日を心待ちにし、努力していきたいと思えます。ありがとうございました。

二年間同じ研究室で過ごした院生の柳瀬先生にも、非常にお世話になりました。現職小学校教諭としての現場と研究生としての大学生活の往復は、想像以上の苦労とストレスがたまることだったと思えますが、それでも常に笑顔で生活を楽しむ姿には、見習うべき点が多くありました。夜遅くまで残って、研究や学校のことを語ることができたのは、筆者にとって大変有意義な時間でした。また、筆者が苦手としているダンス領域についても、その魅力を存分にからだてで表現している姿は、これまでの筆者がダンスに抱いていたイメージを払拭するものでした。ダンスの世界だけでおさまらない、表現者としての教師という一面も大切にしていかなければならないことだと学ばせていただきました。ありがとうございました。

小倉先生(ゆっこさん)や中村先生(千尋さん)には、研究室生・院生の先輩として、多くのアドバイスをいただけてきました。大学にいただけではわからない、生の教育現場の実情を知ることができたことで、研究や教師としての深さが少しはでてきたのではないかと思います。常に声をかけていただき、心配して下さったことに感謝しています。ありがとうございました。

森島先生(森島さん)には、学部時代から多くのご指摘をいただきました。その深い見識には、筆者も見習わなければいけない点が多くあり、院生時代から変わらない学ぶ姿勢には脱帽するばかりです。また、豊かな発想から生み出される子どもたちを惹きつけてやまない授業づくりには、感服するとともに、そうした授業づくりの姿勢に込められている、筆者への無言の激励が感じられました。口にはほとんど出されませんが、心配していただいていることが伝わってきました。これからも常に筆者の前を歩み、追いつき、追い越さなければならない存在ですが、自分なりのペースで歩んでいきたいと思えます。ありがとうございました。

53期の研究室の先輩方である川井先生(賢英さん)、中西先生(香織さん)、山口先生(奈津希さん)、山本先生(麻絵さん)、吉田先生(京子さん)にも、学部時代から大変お世話になってきました。何も知らない筆者を、一から教えていただいたことに感謝しています。さらに、四年生での卒論、M1での副論、そして、M2現在での修論と毎年のように、差し入れをいただき、ありがとうございました。

同じ研究室の同期である成宗先生(ナリ)、羽賀先生(あんちゃん)、畑先生(ねえさん)や54期の同期みんなからは、仲間のつながりの大切さを感じずにはいられませんでした。二年振りに集まった同期会でも、昔と変わらない、みんなの姿があり、改めて仲間の大切さを感じました。これからも長い付き合いになっていくと思えます。特に研究室のメンバーと

は、今まで以上に学校のことや授業のことを語りあいたいと思います。みんなと過ごした日々や、研究室で喧嘩しながらもああでもない、こうでもない語りあえたことは大きな財産となっています。また、成宗先生には忙しい中、何度も研究室に足を運んでいただき、前日には夜遅くまで誤字脱字チェックをしていただいて感謝するばかりです。ありがとうございました。

位田先生(ゆう)には、去年の卒論に関わって多くの話をしたことが思い出されます。その年の唯一の研究室メンバーとして、一人で研究を進めることは想像以上に大変なことだったと思いますが、それにも負けず、立ち向かっていく姿勢は素晴らしいものがありました。逆に一人だからこそ、いろいろ話せてよかったのかもしれない。研究室メンバーである4年生の植野さん(このみ)、加納くん(かのー)、菅沼(がーすー)には、誤字脱字や文献チェックはもちろん、お互いの研究に対する議論を通して、多くのことを学ぶことができました。なかなかまとまらない筆者の研究に、夜遅くまで付き合ってもらったことには、感謝してもしつくせません。また、小専体育でのビデオ撮影やポートフォリオづくり、各種研究会でのサポートなど、多くの場面で支えていただき、優秀な後輩たちでした。三人と同じ年に修了できること誇りに思います。3年生である安藤くん(アンドリュー)、大日方くん(おび)、日比野くん(たつ)、山本大進くん(だいしん)、山本洋也くん(ひろや)には、男子5人組ならではの明るさとたくましさを感じました。これまでの研究室になかった新たな風を運んできてくれたのではないかと思います。これから新たな研究室を創造してほしいと思います。また、育てられる者から育てる者へと立場が変わり、後輩を育てていくことの大変さや苦労も彼らと付き合っていく中で感じました。後輩たちのこれからのさらなる飛躍を期待しています。ありがとうございました。

保健体育科の先生方には、中間発表等での研究に対するご助言ばかりでなく、日頃の授業や学生生活でのご指摘をいただけてきました。誠にありがとうございました。同じ院生仲間である北角さん、牛さん、郭さん、鄭さんにも助けられ、楽しい大学院生活を送ることができたことを感謝しています。

最後になりましたが、本研究を作成するにあたって、両親には陰ながらも物心ともに支えてもらいました。遠い福井の地から心配ばかりをかけていた息子を、「学生の内は親に頼ってきなさい」「心配しなくてもいいから」と大学院にも進学させてもらいました。大学生の妹二人とともに、気苦労ばかりをかけてきました。してもらってばかりで、何も両親にしてあげることができなかつた分、これから少しずつ両親に楽をさせてあげたいと思います。教員採用試験に合格できたことが、その一つになれていれば幸いです。

本研究は、本当に多くの人に支えられながら書きあげることができました。受けたご恩をすべて返せるほど、筆者は凄い人間でもなく、自分のことをするので精一杯な人間です。それほど多くのご恩を受けてきました。筆者にできることは、その中で学んだことを活かしながら、子どもたちや先生方と一緒にあって対話し、授業づくり、学級づくり、学校づくりをしていくことだと思っています。まだまだ未熟な存在ではありますが、小学校教諭として、これからの一層の努力と柔軟な姿勢であり続けることをここに誓って、謝辞に返させていただきます。

平成20年2月13日(水)

矢戸 幹也