

学校で体育をすることの意味（2年次）

1 研究の内容

（1）昨年度の研究を受けて

本部会では、昨年度より新たなテーマとして「学校で体育をすることの意味」を掲げ、学校で行う体育とは一体何なのかを問い続けている。昨年度の要項でも触れたが、このテーマにおいて、学校体育の「真理」を問うものではなく、私たちなりに教育の責任を負うものとして学校体育の役割を検討し提案することが目的となっている。

教師一人ひとりが自らの体育観を問い、子どもたちとのかかわりを通じて子ども一人ひとりにとっての「学校で体育をすることの意味」について昨年度から改めて問い直す中で浮かび上がってきたキーワードが「エージェンシーベースの関係づくり」と「身体」であった。「エージェンシーベースの関係づくり」とは、子どもたち一人ひとりが学校の体育で取り組んでいる姿を表した概念である。「エージェンシーベース」とは、教師を中心とした権力に飼い慣らされない主体として自らの自発性にもとづいて学習を構想したり進めたりする実践構想である。学校教育制度に従属する中でも、子どもには自らの関心や他者・世界との関係から立ち上がる動機や問いに基づいて自発的に活動する自由がある。その自由において、子どもが自ら自分の身体や他者・世界との関係を築き、広げたり深めたりする学びを「関係づくりとしての体育」と意味付けた（昨年度発表要項参照）。また「身体」がキーワードとして挙げられるのは、多岐にわたる体育の学びにおいて改めて「身体」に着目したカリキュラム構想を検討することが求められると考えるからである。ここでいう「身体」とは、「心的な生を含む私を包んでいる世界と分かちつながら一定の空間を占める人間存在」とする。この「身体」の位置は、世界との関係において思想的にも実態としても大きく変化してきている。現在では、ポスト・ヒューマン時代と呼ばれ、人間中心主義的な身体観から世界の中に位置づく身体へと転換し、人間の身体とモノがフラットな関係（フラット・オントロジー）であることが自明となりつつある。子どもたちを含む現代の私たちの身体は、すでにモノありきの身体であり、かつてダナ・ハラウェイが「サイボーグ」と述べた身体が現実化していると言える。だからこそ私たちは、主体とは何かを問い続けるとともに一生付き合っていく自らの身体について知る必要があり、身体「の」（対象としての身体）「との」（ともにあるものとしての身体）「に・を通じた」（装置・感覚としての身体）学びなどが求められるのである。これまでの＜体育＞が仮にも学校教育において身体を対象としていたならば、このような状況下で改めて「身体」に視点を置き、学校全体での体育と体育科のあり方を問うことも求められるであろう。

こうした問い直しに基づき、今年度以降検討することが求められるのは、本校における「身体」にかかわる学びの全体像と特化して取り組まれる＜体育＞の時間のカリキュラム構想である。他者を含む世界との関係づくりとしてのエージェンシーベースの学びを展開する「身体」にかかわる学びと＜体育＞の時間は、子どもたちが幼・保で培ってきた身体を出発点として展開される。そのボトムアップとして、小学校教育として本校での教育をどのように展開していくのか、子どもの姿を通して検討し、これまで取り組んできたことを踏まえたカリキュラム構想を提案したい。今年度は、まだ断片的なものを示すに過ぎないが、提案と見直しを繰り返しながら数年かけて研鑽に励んでいく計画である。

こうした「関係づくりとしての体育」と「身体」を起点に置くカリキュラム構想に向けて、まずは前提となる教育観・身体観と実践にかかわる教師のあり方にふれ、そのうえで今年度の実践を伴いながら現時点で考え得るカリキュラムについて提案する。そして、駆け出しである本提案に関する課題を述べるとともに今後の子どもたちとのかかわりについて私たちなりの考察を述べることにしたい。

（2）子どもたちの「学校で体育をすることの意味」に向けて

本部会では、「学校で体育をすることの意味とは何か」という問いに向かって研究を進めるうえで共有していることがある。それは、「子どもたちの」学校で体育をすることの意味を考えるということである。先に述べたとおり、教育の責任を負うものとして学校体育の役割を検討するのだが、それは教育を受ける側で

ある子ども自身が「学校で体育をすることの意味」を自分なりに感得できるような学びが実践できるような環境をつくっていくことであるととらえている。教育の責任とは、一方で市民を育てることでありながら、教育を受ける子どもたちへの応答でもあるからだ。その間に立つ教師は、双方の意味や「いま・ここ」でなしうる教育の可能性について検討することが求められるのである。

「市民を育てる」教育の責任として、本部会が前提としているのは、本校が民主的な社会の担い手としての市民を育てる教育のあり方を問い続け取り組んでいるシティズンシップ教育である。民主的な社会の担い手としての市民は、異質な他者と対話し、自ら他者と共生する世界を創出しようと政治的实践に取り組む。そのためには、他者を異質な存在であると理解し異質な存在である他者と対話する（特に聴く）身体が求められる。＜体育＞においても世界の関係の網の目の中にある身体、という視点に立ち、他者を含む世界との関係に基づく政治的实践に取り組むことを前提としている。唯一無二である一人ひとりの身体に対する尊重や配慮が常に求められ、その関係の中でさまざまな関係づくりの実践が行われるという見方に立って子どもたちの学びの場をつくることが求められるのである。また、市民としての身体には、健康な身体であることが重要視されることも自明であると言えるだろう。健康が WHO の定義するように「肉体的にも、精神的にも、そして社会的にも全てが満たされた状態」（すなわち Well-being）であるとすれば、＜体育＞として健康（Well-being）に関する学びは「雨降り保健」ではなく積極的に展開されるべきであると考えられる。

もう一方の「子どもたちへの応答」という視点に立つとき、子どもは一人ひとり違う存在であるからこそ、教師はその一人ひとりの異質な存在にとっての意味ある学びとしての＜体育＞を展開することが求められる。これは、子どもの好き嫌いに依存するものではなく、子どもにとっての意味を探究することを意味する。つまり、先に内容が決められていて、それをただ経験として与える「教師によって一方的に決定づけられた」授業ではなく、子どもを出発点にした実践構想への転換であり、実態に応じて子どもとともに学習内容を検討するといった実践も検討され得るだろう。また、先に述べた通り、「エージェンシーベースの関係づくり」として展開される＜体育＞実践の実現も子どもにとっての「学校で体育をすることの意味」の探究に欠かせない要素の一つである。教師から与えられたことをこなすだけの学習ではなく、子ども自身が自らの手で世界との関係づくりに取り組む自由によって、子どもは自ら「いま・ここ」の学びに参画し、自身にとっての意味を紡いでいくと考えるからである。

こうした前提に基づいた＜体育＞実践を志向する教師には、子どもたちの「関係」に着目することが求められる。世界の中にある子どもの現状、他者やモノとの関係、これから編まれていく関係の可能性などについて洞察し、子どもたちの関係づくりの未来を共創することが課題となる。以下では、これらの前提のもとに、今年度の実践を踏まえたカリキュラム構想の提案を試みたい。

2 「身体」を起点とした＜体育＞のカリキュラム（今年度の実践をもとに）

（1）Well-being に生きるための健康教育

人生において、Well-being であること、健康であることが生活の基盤であり且つ誰もが希求するものであることを疑うことは難しいといっても過言ではないだろう。特に、一生付き合っていく身体という存在は、一人ひとりその実体は違えど様々な共通点を持っており、身体に視点を置いた学び、すなわち「身体を知る」学びは＜体育＞においても重要な位置を占めるものである。

「保健教育」として文科省が提示するカリキュラム・マネジメントにおいては、体育科のみならず特別活動や総合的な学習の時間、他教科、保健指導など学校教育全体で横断的に取り組むことが提案されている。体育科の授業として体系化された保健の学習では、低学年の運動遊びや3年生から健康にかかわる学習内容が整理されており、保健教育の中核を担っていることは自明であると言えるだろう。しかし、一方で特別活動をはじめとするその他の時間における保健教育の位置付けは現場の実態によってその温度差は大きく、保健指導においてもかかわる大人によって様々なのが実状ではないだろうか。

そこで、本部会では、改めて「Well-being に生きるための健康教育」として、身体を起点とした健康教育の実践を積み重ねていくことにした。その第一歩として取り組み始めたのが感情教育（Social Emotional Learning: SEL）である。これまでの保健学習では、健康に生きるために必要な予防教育の側面が強く、トピックごとに完結した単元を設定して学ぶ「〇〇教育」（薬物乱用防止、喫煙防止、がんなど）を配列したカ

リキュラムになりがちであった。しかし、「感情」は、予防のトピックとして学ぶものとは異なり、子どもたちの日常生活とともにある身体の問題や「Well-being に生きるための健康教育」としての一貫性をもったテーマの1つといえる。こうした視点からカリキュラムを問い直すとともに、子どもたちの実態を考慮して、低学年の頃から気持ちや感情を様々な表現方法で他者に伝えあうことで互いの気持ちや感情を受け入れる経験を積み重ねることに取り組み始めた。低学年では、オランダのピースフルスクールプログラムを参考にしながら、感情について対話したり自分なりの伝え方やコントロールの仕方などをシェアしたりする実践に取り組んだ。さらに、感情のコントロールに課題を感じている子どもと「小学生ヨガカード」というヨガの呼吸法が示されたカードを共有して気持ちのコントロールを促すなど、一人ひとりに合った感情との付き合い方を模索する取り組みを実施した。

高学年では子どもたちの実態に応じて、互いの実践を聴きあい、日常生活に生かすことを意識した活動に取り組んだ。子どもたちが他者の実践を試した結果として以下の様な感想が挙げられた。

- ・ピカソの本名を言うのは、結構面白くて、これをいうのに没頭してしまった。集中できるし面白い。すぐに使える。
- ・クラゲを見るとなんか神秘的で落ち着いた。
- ・漢字を書くことをやってみた。僕は前、習い事で習字をしていたから字を書くのが少しだけ好きだから丁寧に書くこと、好きなことをしていると、スッキリして不安や悩みが大分なくなった。1番良かった。

このように、子どもたちの実態に応じて「感情」をテーマにより実践的に取り組む経験を積み重ねることは自分自身のみにとどまらない「身体を知る」学びとなっていくと考える。今後もこれをヒントに「Well-being に生きるための健康教育」としてどのような学びが求められるのかを検討・開発していく。

(2) 幼・保からのボトムアップとしての低学年の運動遊び

本校では、長年にわたって、幼児教育からのボトムアップとしての低学年教育のカリキュラム研究に取り組んできた。その中で「からだ」は、「ことば」「かずとかたち」「なかま」と並んで幼小接続期中期・後期における領域の1つとして位置付けられ、体育科に閉じられることのない領域での学びを重視してきた。その後、教科学習が立ち上がる段階においてもその精神は受け継がれ、他の領域と重なり合い、かかわり合いながら学校教育全体で育むものとして「身体」を位置付ける領域概念としてのあり方が志向されてきた(詳細は『交響して学ぶ』を参照)。学習指導要領における体育科においても、「運動遊び」という名のもとに「遊び」の概念が重視された内容構成となっており、低学年の体育としての側面からも幼児教育からのボトムアップとしての「遊び」としての学びが大切にされていることが自明となっていると言えるだろう。

しかし、体育科における運動遊びは、どこまで子どもの「遊び」を保障してきただろうか。幼保での遊びにおける環境構成は、子どもの身体と環境との関係を重視して、子どもの遊びをより豊かなものにしていくように教師や保育者は環境への働きかけをするのに対し、小学校での運動遊びの実践では時折子どもの遊びを制御して、教師の設定した目的に順応した動きを獲得するための遊び場がセットされる事例を目にする。つまり、遊びが学校化し、運動遊びが主体化の装置となってしまう可能性を持っているのである。

一方、関係づくりとしての体育において、運動遊びは、子どもが自ら世界との関係づくりを展開していくための契機を提供するものとなる。幼稚園の遊びにおいて環境構成が重視されることと同様に、低学年の運動遊びはそのボトムアップの発想に立ち、環境と子どもの関係に着目した時空間をデザインすることから始まる。ただし、このデザインは、「はじまり」であり、デザインに適応していく主体への学びにとどまるのではない。むしろ、遊びというものは、その暴力性においてある状況を破壊する(ふいに壊れることを含む)ことでまた新たな世界との関係を立ち上げる可能性を持っている。とある研究者の例を引き、「遊びには絶対的なルールがあるから、子どもは自分たちのルールを絶対に守ろうとする」と述べる論者もいる。しかし、例えば砂場遊びのように、夢中になって遊んでいたらやりたいことが変わってきたり他者の影響を受けて場が変化していったりして、自分たちの遊びの方向性が世界の変化に導かれていくかのように変化していくのである。つまり、関係づくりとしての体育においては、子どもが教師の意図や場に適應する活動を展開することから、子どもが世界との関係において展開される遊びの変化や子どもの世界へのまなざしを教師が見とり、子どもと世界との関係づくりを支えたり機会を創出したりすることへと轉換されるのである。

今年度2年生で取り組んだ、子どもたちに新聞紙を渡して「(体育館の)床の板に触れてはいけない」というルールを提示して遊ぶという運動遊びの実践では、始まりは教師から提示したが、子どもたちが展開する運動遊びは他者やモノとの関係の中でさまざまな変化を遂げていった。初めは新聞紙をそのまま使って移

動するも、ある子どもが新聞紙を破って分割して移動手段に使い始めると、それに影響されて新聞紙の形を自在に変えて移動する人が出始めた。また、友達と協力しながら互いの新聞紙を拾ったり置いたりしながら移動を楽しんだり、途中で平均台などのモノを置いてアトラクションのような遊び場が広がって行ったりした。その後も、新聞紙を使わずとも、登り棒を出してきて落ちないように渡る遊びをしたり、登り棒を出したことによってどこまで登れるかを挑戦し出したりするなど様々な遊びに発展していった。子どもたちは、他者の考え出した遊びや遊びの環境の変化に促され、自らの運動遊びの世界を広げたり自分が挑戦したいと思ったことに遊びこんだりする姿が見られた。教師も子どもたちが取り組んでいる運動遊びにかかわり、子どもたちの遊びの可能性の拡大に向けて、新たな用具を子どもに渡したり他者の遊びに出会う機会として「分かち合う」時間を設定したりして子ども同士の遊びをつなぐ役割に努めた。

低学年では、このように教師が多様な運動遊びの機会を創出しながらも、子どもたちが関係の網の目に身を置く中で多様な関係づくりを展開していけるようなカリキュラムを構想することが求められると考える。子どもたちの運動遊びの実態をとらえ、より多様な運動遊びの経験と遊びこむ時間を生み出していくことが教師の課題と言えるだろう。

(3) 中学年以降の「エージェンシーベースの関係づくり」

低学年での多様な運動遊びを経験した子どもたちは、中学年以降、徐々に活動を焦点化させて「身体を知る」と「他者とともに楽しむ」ことを大きな柱とした関係づくりの学びを教師とともに展開していく。この2つの柱で構成しているのは、運動や他者との関係や「Well-being に生きる」という視点から<体育>の学習内容を照射した際、互いに重なり合うものではあるものの目的を分けた方が子どもと目的や意味を共有しながら取り組みやすくなると考えたからである。また、学習内容としても「身体を知る」と「他者とともに楽しむ」ことを目的とした学習の方向性は異なる。「身体を知る」ことは、他者や世界との関係にも影響を受けるが、最終的には自身の「身体を知る」営みであり、「他者とともに楽しむ」ことは最終的には運動・スポーツを通じて他者とともに有意義な時間を過ごすことが目指されるからである。ただし、この2つの柱は、目的として分けて取り組んだとしても、活動中に複雑に絡み合うものでもあるため、カリキュラムとして考える際には、どちらかに焦点化されたものとして表しているものと付記しておく。

今年度の4年生では、子どもたちの実態把握から始め、興味・関心を出発点とした学びを教師とともに創る実践に挑戦した。そのため、4月に子どもたちが自分の「好きなこと・嫌いなこと」「得意なこと・苦手なこと」を4象限で整理する「自分マップ」を作成し、現在の関心や実態を把握した上で、教師が活動のテーマを提案していった。これは、身体的な探究や協働の経験が少ないという実態を踏まえ、共通のテーマがあった方が良いと教師が判断したためである。しかし、テーマの設定はあくまで探究の「はじまり」に過ぎない。子どもたちの自由を保障するために、子どもたちが自分たちの興味・関心に基づいた活動内容を計画できるように、テーマの中でどのような活動をするのかを話し合うことから学びがスタートするようにした。例えば「ける」というテーマを教師から提示した時間では、子どもたちの話し合いによって「ゴルフ」「的あて」「リフティング」「一緒に活動」の4つに取り組むことが決まり、それを共通のコンテンツとして自分で計画を立てて取り組むこととなった。しかし、前半が終わり、中間共有で互いの活動について振り返ると「一緒に移動」よりも「高く」の方がおもしろいという意見があり、コンテンツを変更することにした。このように1度設定したコンテンツを見直し、変更することができるようにするとともに、学習の後半では、オリジナルの活動を1つ設定することができるようにした。

	【みんな】から	【私】	【私】
A	ゴルフ	☉ ☉	☉
B	ける		☉ ☉
C	的あて	☉ ☉ ☉	☉ ☉
D	リフティング	☉ ☉	☉ ☉ ☉ ☉
E	一緒に活動	☉	☉
F	高く		☉ ☉
G	パス		☉ ☉

【表1】「ける」の単元におけるコンテンツ

(表1)。

ここで、ハナコ（以下、子どもの名称は仮称）の「ける」の学びを追ってみる。最初、ハナコは何について取り組もうか悩んでいた。そんな時に教師とハルのリフティングパスを見たハナコは「ワッキーとハルを見てやりたくなった」と言って、リフティングパスに取り組み始めた。次の時間の最後には、ハナコは「リフティングパスをやったら18回いったんだー！」と嬉しそうにみんなの前で話した。しかし、次の時間は、クラスで決めた他のコンテンツにも取り組むために、バスケットゴールでの



【写真1】シュートするハナコ

当てを始めた。ハナコは「やってみたらおもしろくてハマった。なかなか入らないのがおもしろい。」と言って、何時間も夢中になって取り組み、次第にボードにボールが当たる回数を増やしていった【写真1】。ハナコは「ける」の学びを以下のように語った。

私は、ずっと「バスケットゴールにいれる」をやっていました。1回だけ入りました!!入ったとき、良かったです。2メートルぐらいから入れたら、入りやすいのかなって思いました。蹴るところは、足の甲の真ん中ぐらいが、良かったです。高さの調整が難しかったけれど、あまり変な方向へ飛ばなくて、良かったです。「良かったです」ばっかだね(個人の感想)

他には、セイタと一緒に「バス」をやりました。土踏まずのところで蹴ったら、変なところへ行ってしまう、やりにくかったです。やっぱりこれも、足の甲の真ん中ぐらいで蹴ったほうが良いと思いました。さいごに:「バスケットゴールにいれる」だいすき!(原文ママ)

当初、ハナコは仲間の活動に触発されて自身の活動をスタートさせたが、最終的に夢中になったのはバスケットゴールへの的当てだった。興味深いのは、この的当ての方がハナコにとって難易度が高く、成功したのは1回だったにも関わらず、『「バスケットゴールにいれる」だいすき!』と発表したことだ。できないに関係なく、なかなかできないからおもしろいと感じ、試行錯誤を繰り返して夢中になって遊んだ。その中で気づいたこつは足の甲でボールを蹴ることである。この「足の甲でボールを蹴るとよい」と最初に言ったのは、ショウだ。ショウは、最初の授業で高くボールを蹴る時には「ここがちょうどいいところ!」とみんなに紹介した【写真2】。また、ハルと教師が「土踏まずのところ」で蹴っていたことを見て試してみると、やりづらさを感じて、他者とは違う自分なりのこつを見つけていった。



【写真2 ショウの丁度いいところ】

5年生では、4年生同様、「身体を知る」営みとして子どもが選択した動きをテーマとして設定して活動する「自分の時間」と、「他者とともに楽しむ」ことを目的として教師が提示したテーマに取り組む「みんなの時間」に分けて活動した。子どもたちの実態に応じて5年生の「自分の時間」では自分の身体との対話に重点を置き、じっくりと自分の活動に取り組む構成とした。また「みんなの時間」では、ボールゲームにおけるゲーム理解や戦術の学びも実施しつつ、オリジナルのボールゲームをつくる取り組みも行い、授業の場集う「他者とともに楽しむ」活動を自分たちの手でつくることに挑戦した。

自分のペースで学ぶことが多いヒロミにとって、自ら選択した「乗る」活動の中でも、自分がこれまで取り組んだことのなかった一輪車と竹馬にじっくりと取り組むことができたことで、自分の身体への気づきが得られたようである。特に、竹馬については、以下のような振り返りの記述が見られた。

竹馬で研究したのは、10月に調べた、現時点で乗りやすい高さの竹馬を探して、乗る時の角度と前後の向きについて調べました。人によって違うと思うけど、私の場合は、自分から見てすごく薄い二等辺三角形の形で、地面から垂直より少し前倒しするところで乗ると最大11歩いけて、乗る時に両手に力を入れて両足の外側に重心をずらすと上手いきます。更に、最後にやったのが背筋を伸ばすと28歩歩きました!

また、オリジナルのボールゲームづくりでは、さまざまな用具を試して学級の仲間が楽しくゲームすることができるように試行錯誤する様子が見られた。コート境界を隔てて相手を突破するネット型のようなゲームを構想し、はじめはバドミントンのようなゲームをイメージして取り組み始めたが、ゲームに求められる技能が実態と合っておらず、友達と試しても攻防が楽しめないことを実感する。そこから、「車椅子を使ってみた方がバドミントン感が無くなるんじゃない」と車椅子を出してきた。そして、「ただ、車椅子でボールを打ち返しているだけだと、ぐるぐる回ってちゃって・・・」と同じ活動を進める子たちで様々な言葉を交わしながら、ネット型の特性である境界線を意識することやボールがあちらこちらに飛ばないようにサイドに細いマット敷くなどして少しずつゲームができていった。最後には、ゴールができるかできないかの攻防が楽しめるようなホッケーのスティックで打ち合うゲームを完成することができた。他の子たちからも「車椅子を動かすのとボールを打ち返すことの2つの行動をするのにハラハラした。負けそうでも車椅子に乗ってやっているためそんなに速く転がらなくてやりやすい」と好評であった。

このように、子どもの実態に応じて教師が子どもの学びのあり方を検討することで、子どもたちが関係の中で自らの関心のみならず、時空間をとともにする異質な他者と互いに影響を及ぼしあい、主体を変容させながら「身体を知る」学びや「他者ととともに楽しむ」活動を展開していった。その根底には、あらかじめ決められたことを伝達する学習から脱却しつつ「子どもが言ったから」と子どもに学習内容や方法を押し付けることでもない、関係づくりの場を教師が子どもと共創するという教育観が現れている。身体は、発達という観点に立てば小学校の子どもたちにとって中学年・高学年という枠組みで発展的にとらえることは難しい。しかし、今年度の取り組みのように、目の前の子どもたちの実態に応じて「身体を知る」「他者とともに楽

しむ」あり方を検討してさまざまなアプローチで子どもとかわることは、教師にとって今後の子どもたちとの学びの共創に生かされるに違いない。こうした取り組みを積み重ねることで、エージェンシーベースの関係づくりとしての体育のあり方をより明細にしていくことが来年度以降も求められる課題である。

(4) 「身体」を起点にした<体育>カリキュラム

以上を踏まえて、本部会が考える現時点での<体育>のカリキュラムを整理してみたい。

一般的に、体育科では、カリキュラムを学校が作成する教育計画に位置付けられる「年間指導計画」ととらえることがある。また、年間指導計画も、運動内容（何をするか）が何時間行われるかが記述されるものが多いのではないだろうか。本部会が考えるカリキュラムは、現時点で「いつ」「何を」「何時間」取り組むかを示すことはできない。しかし、これまで取り組んできた体育科の授業を含む「身体」を起点としたカリキュラムイメージとして、現状の取り組みから考え得るものを示してみたい。

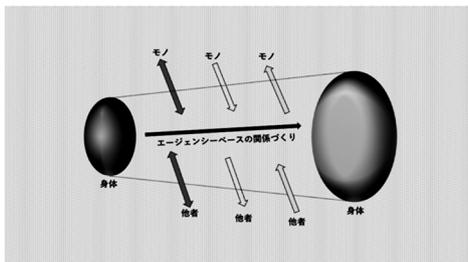


図1 「身体」を起点としたカリキュラムイメージ（暫定版）

左図に示したイメージは、関係の網の目の世界にある身体が他者やモノとのかかわり、関係づくりの実践が繰り返されていくことによって自らの「身体を知る」プロセスを表している。赤ちゃんが自身の手が動くのを観察しておもしろがるように、人は、はじめは自身の身体を自分自身として自覚する感じからは距離がある。幼児期から小学校低学年段階の頃もまだ前意識的で、自分の身体を知るという経験はさほど多くはないだろうと考える。しかし、関係の網の目の世界に身を置く身体は、他者やモノと関係をもつことによって、その経験から前意識的に自らの身体を「知る」

を拡張していく。中学年・高学年の児童にとっても、そして、我々大人も含めて、自身の身体を理解していると言えることは困難であるだろうが、他者やモノとの関係の中で自らの身体について主観的に「知る」が拡張されていくのである。本校の<体育>のカリキュラムにおいては、身体を知っていくプロセスとしての学びのあり方の1つとして「エージェンシーベースの関係づくり」を位置付けており、図1ではその学びによって身体が変わっていく様子を表している。

3 今後に向けて

現時点での実践に基づくカリキュラム提案は、まだ足を踏み入れた段階とっていいほど未熟な状態である。そして、思考すればするほど多くの課題が浮かんでくる。一番の課題は教師の身体である。感情教育を例に挙げたように、教師の感度や関心などによって教育内容が変わることが起こり得るため、教育内容（方法も含めて）は教師にかかってくると言っても過言ではないのである。小学校6年間の学びの経験として、どのようなカリキュラムを構想するかも教師次第である。また、エージェンシーベースの関係づくりのカリキュラムとして子どもを出発点にした学びを構想する際、子どもの実態を見誤らないことも重要である。唯一無二の子どもとよく対話しながら子ども理解に努めることも教師にかかっているのである。

ただし、教師だけが学び変われば良いという問題でもない。関係づくりとしての<体育>には、学びを展開するためには、自分の学びに責任を持って参加する子どもとの協働が欠かせない。そうした環境をどのようにつくっていくかも引き続き検討する必要がある。本提案をもとに、読者とともに「学校で体育をすることの意味」や上記の課題について建設的に議論し、よりよい実践やカリキュラムを模索していきたい。

参考文献

ダナ・ハラウェイ (2001) 『サイボーグ・フェミニズム』 巽孝之・小谷真理訳、水声社。

三上剛史 (2021) 「フラット・オントロジーと社会学—モノの「地位」と「主体」の運命」『追手門学院大学社会学部紀要』第15号、pp. 1-17。

文部科学省 (2019) 『「生きる力」を育む小学校保健教育の手引き』

(江部、神谷、神崎、和氣)