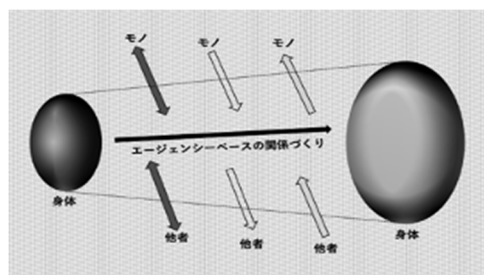


学校で体育をすることの意味（3年次）

1 昨年度までの研究

研究初年度は、教師それぞれの学校体育観を問い直し、実践を通して「学校体育とは何か」について実践を通して再考した。その中で私たちの実践から浮かび上がってきたのは、「エージェンシーベースの関係づくり」¹ということであり、教師の役割とは何かという問いである。ハンナ・アレント²は、教師は「世界の代表者」として子どもに「これがわれわれの世界である」と過去を示しつつ、子どもの新しさを保守しなければならないと主張する。そうした過去と未来が衝突する場である学校において、教師はどのように、またどのようなカリキュラムを構想していくかという問いが生成された。

2年次の研究では、初年度の問いを土台とし、「関係づくりとしての体育」の核にある「身体」²を起点としたカリキュラムイメージを図示した（図1）。関係の網の目の世界にある身体が、他者やモノとの関係づくりの実践が繰り返されていくことによって「学ぶ」プロセスを表している。乳児が、自身の手が動くのを観察しておもしろがるように、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はまだ前意識的で、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「学ぶ」を拡張していく。子どもにとっても、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「学ぶ」が拡張されていくのである。図1は、このプロセスの中で身体が生成変化していくことを示している。



【図1 「身体」を起点としたカリキュラムイメージ】

2 「体育」から〈 〉へ

ここで体育部会が次に考えなければならないのは、「私たち（ここでは、お茶小の子どもたちと体育部）が今実践していることは一体なんなのだろうか」という問いに応答することである。その際、既存の「体育」に私たちの実践を意味づけるのではなく、「体育」を解体し、新たな〈 〉を生成することを試みたい。

私たちの実践は、これは「体育」ではない、と他者からコメントをもらうことがある。そこから〈 〉について考えてみよう。ジュディス・バトラー（2021）¹¹は、ある概念を規定しているのは、言説や規範を反復するパフォーマティヴィティだと主張する。つまり、「男らしさ」と一般的に言われるようなものは、男らしいとされる行動を反復する過程を通して、あたかも本来そうであったかのように形作られていくと述べるのである。その過程において、男らしさを安定させるために、男らしくないものとして「女らしさ」が同時に構成されるのである。バトラーはそれを「構成的外部」と呼んだ。つまり、本来、分けられていないものについて、境界を確定させ別々のものとして生み出しているのは、言説や規範が反復される構造だとするのだ。

この視点を「体育」に当てはめてみるとどうだろうか。「体育」と自然と規定されているものを考えるとき、体育＝身体活動と考えられることが多い。そう考えると、体育らしさを形作るのはその外部である「身体活動ではないもの」ということになる。

¹ エージェンシーベースとは、教師を中心とした権力によって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。体育科という学校教育制度のなかで決められた教育課程に従属する形式をとりながらも、子どもが自らの関心や他者・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授業を追究するものである。

² ここでいう「身体」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いる。

では、ゲームにおいて相手より優位に立つために作戦を考えたり、どのように身体を動かせば思い通りの動きができるかを考えたりすることは「体育」ではないのだろうか。答えはおそらくノーである。「体育」の活動の中に、こういった瞬間は必ず訪れるだろう。つまり、身体を動かしているかどうかではなく、身体を「伴う」活動の総称として、「体育」は位置づいていると言えるだろう。

しかし、そう考えてみると「体育」を「体育」にしているものの曖昧さに気づく。例えば、一般的なリレーの場面を想像してほしい。4人組で200mを50mずつ走る。その目標タイムを4人の50m走のタイムの合計としたとする。いかにスピードを落とさずに、速さ（バトン）をつなぐことができるかを自分たちの目標と設定した場合、バトンパスをいかにスムーズに行うかを練習している場面は、「体育」と捉えて問題ないだろう。だが、その過程で、各自の20mダッシュのタイムを測定し、誰が第一走者に適しているかを数値で分析したり、最適な順番を論理的に組み立てたりする場面になると、それは算数、あるいは理科の学びにも接近していく。もはや「これは体育、あれは算数」といった単純な線引きでは語れなくなる。そもそも、ある実践を「算数」、「理科」としているその前提の正体は一体何なのだろうか。

さらに、「体育」を「体」を「育」むことであると主張するのであれば、「体育」の射程は、いわゆる運動ができるように成長することだけでは語れない。しかし、ここにも、教科の曖昧さは存在する。例えば食生活については、「家庭科」との重なりも生まれるだろう。生活を見つめ、健康について考え、自己をコントロールしていくのは体育の射程だろうか。また性教育についてはどうだろうか。男性中心主義やセクシャルマイノリティについて考えることは体育の射程ではないのだろうか。

そう考えると、体を育む「体育」だけでは、予め排除されたものに焦点が当たることはない。構成的外部を考えることで、現状の「体育」の課題が見えてきたのではないだろうか。

これまで論じてきたように教科に分化された学習は、それぞれが実に曖昧な境界の上に成り立っているのがわかる。教師が「これは体育の時間だ」と設定していることによって初めて、その時間が「体育」と認識されていると言えるのかもしれない。そして、もし教師が「これは体育」だとする根拠が学習指導要領であるならば、目の前の子どもたちがどんな存在であろうと、「学習指導要領に書いてあるから体育なんだ」、「学習指導要領に内容が載っているから取り扱っていく必要があるんだ」となるだろう。それは、目の前の子どもたちにとってどんなことが必要であるかという視点や、子どもたちが何をしたいのかという子どもを出発点とする視点が抜け落ちてしまう「子どものいない体育」となってしまうだろう。

改めて、体育部会は一度、「体育」を構成している枠組みを解体し、「私たちが実践していることは何か」、「なぜそれをするのか」という根源的な問いに立ち返らなければならない。そして、「体育」を超えて立ち上がる新たな〈 〉について考えてみたいと思う。この営みは、本研究テーマである「学校で体育をすることの意味」の生起へとつながっていくだろう。

3 本校の研究（市民性）と〈 〉の関係

本校では、長年シティズンシップ教育について研究し、そのあり方を考察してきた。これまでの研究を踏まえ、令和の市民性概念について、本校では、「公共性：子どもたちが友達と自分の違いを排除せずに、理解し考える力を発揮すること。てつがくする：当たり前を問い直すこと。エージェンシー：自発性に基づいて取り組むこと。」で構成されるものと考えている。

昨年度までの研究で示した通り、体育部の研究の柱はエージェンシーベースの関係づくりである。関係の中で自他の差異を排除するのではなく、アイデンティティとして受け入れるとともに、差異から当たり前を問い直すきっかけを得て、新たな可能性が開かれるような環境を設定したい。もちろんそれは、教師が一方的に創造するものではなく、まさに子どもという未来と、過去である教師が共-構成する新たな出来事であると言える。さらに付け足すならば、このような取り組みは単なる計画や意図に基づいて起こるものではない。お茶小という環境、時間、そこに集う人たち全ての要因が関係しあい、もつれ、主体と客体を揺れ動き、自己と他者の境界が溶解していくような体験の中で、新たな意味が生み出されていく網の目を紡ぐような生成変化の動きとなるのだと思う。

4 実践からみる〈 〉の可能性

（１）１年生と：あそびの流動性が生み出すエージェンシーベースの学び

１年生との実践を手がかりに、「体育」という枠組みそのものを問い直し、そこから〈 〉への可能性を探りたい。１年生の子どもたちは、学校探検で体育館を訪れたことをきっかけに、体育館にある物を使った遊びや、鬼ごっこのような昔遊びに取り組んできた。活動を重ねていくうちに、体育館や校庭で遊ぶ時間は子どもたちの中で次第に「からだ」³の時間として立ち上がり、日々の生活に位置づいていった。

２学期には、これまでの遊びの文脈を踏まえ、教師から「まわる」と「バランス」という二つの動きのテーマの活動を提示した。１学期の「からだ」の時間で生まれた遊びとまだ生まれていない遊びを考えた上で、子どもたちに多様な遊びをひらきたいという意図があったからだ。また、一つの動きのテーマから複数の現れが立ち上がり、一人ひとりの遊びが多様であることを実感してほしいという願いもあった。

ここまでの実践をふり返ると、子どもたちにとっての「からだ」の時間とは身体活動を伴う遊びの総称として形づくられてきたと言えるだろう。つまり「からだ」の時間は、いわゆる「体育」と位置付けることもできる。そう考えると、子どもたちと私とで織りなす「からだ」の時間は、なぜ「体育」のようになっていったのか。それは、子どもたちと教師の行為が、これまでの生活経験や体育館、校庭、運動用具のエージェンシーによって、あらかじめ定められた「体育」的なものに規定されてしまっているからではないだろうか。このままでは、私たちの実践は、既存の「体育」に規定されたものになっていってしまうという思いが生まれた。

そこで、あえて「からだ」の時間として何か活動を位置付けるのではなく、そこで行われる活動が、どのような種類の活動にもなり得る環境の中で、活動後に自分たちのしていることが何として意味づけるのか、という発想でカリキュラムを構想することとした。

そこで設定したのが、「新聞紙と身体と体育館」⁴という時間である。この時間は、文字通り、「新聞紙と身体と体育館」のみがその場に存在する。子どもたちは、制服で体育館に登場する。それは、運動着を着用することで、運動着のエージェンシーが子どもの活動を規定してしまう恐れがあるからである。新聞紙には元来メディアとしてのエージェンシーがあるが、様々な形にその形状を変えることができる。もしこれが「ボールと身体と体育館」だった場合、ボールという物質は体育館と密接な関わりがあり、運動を想起させてしまう。そこで行われる活動は、ボールと体育館のエージェンシーによって、子どもの活動を「からだ」へと規定してしまう恐れがある。体育館と普段は関係のない体育館と新聞紙が出合い、子どもを媒介にしてどのような「もつれ」が立ち現れるか、その現象に教師もともに巻き込まれることとした。

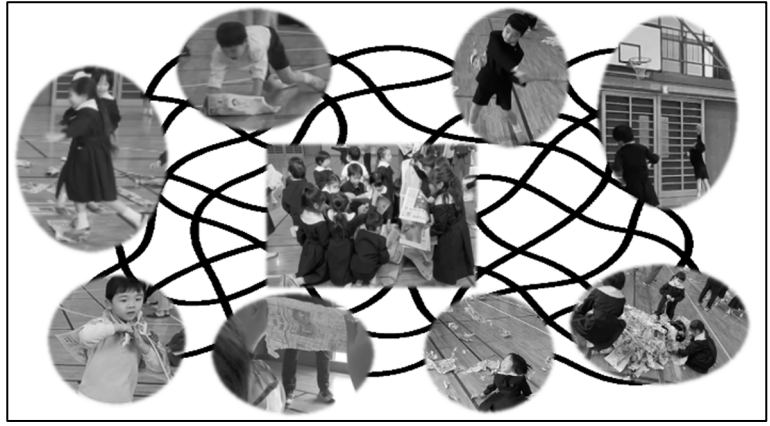
「今日は新聞紙を持ってきたよ。」と教師が声をかけて始まったこの時間で、どのようなもつれが立ち現れたか。新聞紙と体育館は子どもを媒介にして実に多様なもつれを引き起こした。新聞紙をマントにする子や雑巾のように使う子、バットにして丸めたボールを打つ子や、バスケットゴールにシュートする子、バランスやスケート、光にかざして透ける新聞紙を見つめる子、ちぎった新聞紙を投げて遊んだり、そのちぎった新聞紙を集めて、新聞紙の中に隠れたりする子など、その現れは多様だった。遊びは生まれては消え、生まれては消えを繰り返す泡のように、常に流動的な現象として立ち現れた（図２参照）。

この活動が「体育」か、「からだ」か、またはそうではないかを決めるのは、一体誰なのだろうか。上に挙げた遊びの中に、皆様なら何を「体育」と位置づける／づけないだろうか。どちらにせよ、活動している当事者の子どもにとって、この時間に起きた出来事が一体何だったのだろうかということが重要なのではないだろうか。

³ 「からだ」は、本校における接続中期からはじまる領域概念の一つである。他には「ことば」、「かずとかたち」、「なかま」、「みがく」がある。

⁴ 「新聞紙と身体と体育館」は今年度校内研究授業として公開した。詳しくは児童教育 36 号参照。

この実践における〈 〉とは、子どもの躍動するエージェンシーの出現を保証することであり、それはあらかじめこの時間が「体育」だと規定されたものではない、どんな活動にもなりえるようなまさにエージェンシーベースの生成変化の時間ということになる。その子どもの現れの中で、身体の「学ぶ」はどこにあるのかをともに考えていくという従来とは逆の発想で、カリキュラムを考えてみるのはどうだろうか。



【図2 新聞紙と身体と体育館で起こったこと】

（2）4年生と：エージェンシーの現れを生み出す教師の役割

4年生との実践では、ある出来事から子どもたちのエージェンシーが具体的にどう現れたかをAさんに着目して紹介する。まず、中学年期の体育実践では、低学年期での遊びの経験をもとにしながら、子ども自身が自らの身体を知ろうとすることやおもしろさを感じるカリキュラムを重視してきた。また、教師の側から学習内容を形式的に与えるのではなく、自己・他者・モノとの相互的な身体の間わりが発露しやすいコンテンツの提示を試みてきた。低学年期から継続されてきた遊びの経験は、その履歴を引き継ぎ、学年をまたぎながら継続していく連続性と文脈性が学びの基盤となっていく。

ここで紹介する実践は、体育館で雑巾のみを使用する。モノのおもしろさだけではなく、自分や他者の身体や動きの感じへと目が向くのではないかと考えたからである。はじめに、一人に雑巾を2枚渡し、「雑巾だからできることを」と伝えてから雑巾の時間は始まった。

Aさんは、この雑巾を扱った活動に対し、はじめは「どう取り組めばよいのか分からない」という様子であった。また、教師に「僕、誰もやってくれない」と訴えながら、ステージ上のセーフティーマットに横になって活動に参加をしなかった。教師はAさんにも活動のおもしろさを感じてほしいと思い、時折「一緒にやろうよ」と声をかけたが、それでもAさんは動こうとしなかった。ただ、活動に興味がないわけではないようで、他の子の様子をじっと見ていたため、教師はいずれ自分のタイミングで入ってくるかと思い、しばらく見守ることにした。しばらくすると、友達が楽しそうに取り組む様子に引き寄せられたのか、Aさんはステージから降りてきて、Bさんの活動を横から眺め始めた。そこで教師は、活動に入るきっかけになるのでは、と考え「Bさんと一緒にやってみたら？」と声をかけた。すると、Bさんが「Aさん、一緒にやろ」と誘い、Aさんも嬉しそうな表情で活動に加わった。Bさんは、写真2のように、ずりずりと進む活動をしていた。Aさんもその動きをまねながら、Bさんの後ろについて活動を始めた。そのうち、二人は横に並び、腕と足の動きを合わせるようにして、まるでシンクロのように動きを揃えていた。さらに次の時間には、AさんがBさんの雑巾を合わせて使い、Aさんが背中とお尻に雑巾を敷いて横になり、BさんがAさんの足を持ってぐるぐると回す活動を行っていた。Aさんは「先生、見て見て」と嬉しそうに声をかけ、回されながら笑顔でピースをしていた（写真3）。活動が進む



【写真1 活動を見ているAさん】



【写真2 BさんとシンクロするAさん】



【写真3 ぐるぐる回るAさん】

につれ、Aさんは他の友だちとも関わるようになり、円になってじゃんけんをして、負けたら足の裏に雑巾を敷いて足を広げていくという遊びにも参加していた。じゃんけんに負けて「痛い痛い」と言いながらも、笑顔で楽しそうに取り組む姿があった。Aさんのふり返しシートには、AさんがBさんを引っ

張る様子と、使った雑巾の配置を描いた図とともに、「よくすべった」の一言が添えられていた。

一連の A さんの行為を、A さんにエージェンシーがある／ないといった見方をするのではない。むしろ雑巾や体育館といった環境、そこで出会った B さん、教師のかかわりといった諸要素が、内部作用し、A さんの行為が出現したと考えることができる。

そして、出来事を丁寧にみていくということは、教師の役割そのものを問い直すことにもつながる。子どもからエージェンシーを引き出すのでも育成するのでもなく、出来事が立ち上がりうる環境や関係そのものを構想することこそが、エージェンシーベースの学びを支える新たな教師の仕事と言えるのではないだろうか。さらに、教師は環境を整える存在であると同時に、その場を構成する一つの要素でもある。教師自身もまた出来事に巻き込まれ、その一部として作用している。この視点を忘れないことがエージェンシーベースの実践を考える上で重要になる。

（３）５年生と：「関係のもつれ」によって揺れるエージェンシー

５年生では、子どもの問いを出発点にする学びを進めていくために、１年の初めに「運動や健康、身体についての問いを出し合おう」と提示し、その問いに基づいて授業づくりを進めてきた。その中で、今回は子どもが自身の問いを探究する取り組みについて、C さんに視点を向けて振り返ってみたい。

教師は、子どもたちの創造活動の取り組みやこれまでの学びの様子から、子どもたちは問いをたてて「てつがくする」ことと実践とを結びつけて、実践することを通じて問うプロセスの経験が今後の活動につながるのではないかと考えていた。

教師から「問いを立ててそれを明らかにしていこう」と伝えたと、C さんは１学期当初に挙げた「どうして僕は走るのが遅いのか」を「どうすれば体力は続くのか」という問いへと変化させて活動に取り組んだ。C さんの記述には「最初は『どうして僕は走るのが遅いのか』だったけど試しにやってみて体力が関係ありそうだから」と記されていた。

自分の問いを決める初めの段階で、子どもたちは倉庫へ用具を取りにいったり校庭に向かって走り出したりと様々な活動を始めた。C さんは、初め、その様子を見ながら周囲を見渡していたが、少しすると倉庫の中に入った。倉庫にはボールやラケット、バット、ハードルなど様々なものが置いてあり、その中からタイヤが目につき、重いものを運べば体力をつけることができるのではと連想しタイヤを持ち出して引っ張る活動を始めた。

しかし、２回目の授業では「今日もタイヤを引いた。タイヤを引かなくても体力は続くと思った」と振り返った。重いものを持ったり引いたりすることは体力につながるがあると考えてはいたが「走る」という行為との関連においては、あまり効果がないと感じたのか、ある程度でタイヤ引きの活動を止めた。その後、C さんは、考えた末、長い距離を走る活動へと移っていった。

通常であれば、速く走りたいという願いがあるならば、たとえば、スタートダッシュの練習をするなどそのための方法を考え、練習するはずである。しかし、C さんは、できるだけ長い距離を走る活動へと移っていったので、教師はきっと C さんには長く走る活動に入った理由があると考えた。C さんにとって「走るのが遅い」ことの原因は「体力が続かない」ことであるという考えが記述されていたこともあり、教師はその理由を考えながらも本人から聴いて確かめてみたくなった。そこで教師が「体力が続かない」ことの原因について尋ねてみると、以下のように語った。

C：走るのが遅いということよりも、まずスタートダッシュして少ししか立っていないのにすでに消耗している感じ。最初に使い切ってしまうからそれをどうにかしたい。

T：C さんは体力ってどういうものだと考えているの？

C：体力って走るためのエネルギーのようなものだと思うんだよね。（練習として）走っているうちに、ずっと走っていればステータスが上がっていく、満タンエネルギーが上がっていくと思った。満タンっていうのは、体力 HP みたいなのがマックスよりも上がると思った。

T：最初、タイヤを引いていたよね。タイヤは自分の中で効果があったと思いますか？

C：タイヤは重くても進みやすかった。でも走ることで別に重いものがあるわけじゃないから、走ることで体が慣れていくんじゃないかなって。

Cさんは、体力をゲームでいうところの「HP」のようなエネルギー量であると考えており、その100%がそもそも少ないことが自分の身体の課題だととらえていた。そして、そのキャパシティが拡大することによって、走り切る体力そのものが向上し、以前よりも速く走ることができるようになる考えたのである。Cさんは、その後も授業中できるだけ長い時間にわたって校庭を走り続けた。自分が考えていたよりも長く走ることができたことで、少し自分の「HP」が上がったと実感できたとのことだった。Kさんは、自分から長く走ることを計画していたが、周囲には、同じく校庭を走っている友達がいた。目的は違ったが、次第に、最初はただの周回だったランニングが追いかけてこのような様態へと変化する。別の2人が逃げて、Cさんが追いかけて、また少し休んだら2人が先を走ってCさんが追いかけるという具合である。活動は、今後も続いていくのだが、現時点で「今後は、1人で走る感じだったから、他の走っている人と競争していないから次は誰かと本格的な競争してより速さを鍛えようと考えている」と話した。周囲では、実際に競争して走る友達もいたが、本学級の子どもたちはリレーが好きな人が一定数いて、よくリレーで競争して遊ぶ姿があった。この「競争」という着想についても、そうしたCさんの環境と経験が生み出した発想なのだろう。そして、教師はその歴史を受け取って今後の活動をみとり、Cさんにどのようにかわるのかを考えていくのだろう。

この原稿は、教師と教師の呼びかけに応じたCさんとが、ともに書いたものである。教師の観測が、Cさんのそれと重なり、新たな差異を生んだのだ。その積み重ねが、この原稿という出来事として出現しているのである。そう考えると、この実践は、まさにCさんと教師の共-構成なのである。

5 〈 〉とは何か

繰り返しになるが、体育部会の研究テーマは「学校で体育をすることの意味」である。初年度、体育部は、なぜ学校で「体育」をするのか、という問いから出発した。そこで語られる「体育」は、学習指導要領通りに実施することを目的とした、いわゆる一般的な「体育」であった。「学校で体育をすることの意味」を考える前に、そもそも「体育」とは何かということについて考え、外すことのできないのは「身体」であると結論づけた。そこから、「身体を起点としたエージェンシーベースのカリキュラム」を構想したのである。

しかし、今年度の研究から、これまでとは異なる景色が見えてきた。それは、ここで起こった実践は、あくまで関係の内部作用の中で起きた出来事であるということである。そこには、人間だけでなく、物質や空間、時間にもエージェンシーがある。そこでは、それぞれの諸要素がフラットであるため、身体が「起点」ではなく、身体に「注目した」見方に過ぎないことがわかった。

ここで、もつれの中で切断したものが出来事でありエージェンシーの出現だという視点に立ち、改めて私たちがやっていることは何なのだろうか〈 〉を考えてみたい。私たちの実践〈 〉は、参観者から一般的な「体育」ではないと言われることが少なくない。そこで、「体育」をバトラーの視点に立つことで見えてきたのは、私たちの〈 〉の出発点が、学習指導要領ではなく、子どもの思いや活動、そこで生まれる出来事ということである。そこで実践される子どもを出発点にした〈 〉の内容は、その場で子どもと共-構成し、生まれていく。

では、私たちの実践は一体何だと言えるか。それは、私たちにとってそれはやはり〈体育〉だと言える。しかし、それは、このお茶小という場で、お茶小の子どもたちと教員が織りなす様々な出来事の連続として生起する、唯一無二の〈お茶小の体育〉なのである。なぜならば、ここで起きている〈お茶小の体育〉は、ここで過ごす子どもたちや体育部、校舎、校庭、体育館、これまでの文脈といった、この場でしかあり得ない状況で共-構成され続ける実践なのだから。

(江部、神谷、神崎、和氣)

引用・参考文献

ⁱ ハンナ・アレント (1994) 『人間の条件』, ちくま学芸文庫

ⁱⁱ ジュディス・バトラー (2021) 『問題=物質となる身体』, 以文社

カレン・バラット (2023) 『宇宙の途上で出会う 量子力学からみる物質と意味のもつれ』, 人文書院