

運動文化の学びを「ともに生きる」につなぐ 体育実践の創造

丸 山 真 司*

1. はじめに

体育には悲しい歴史がある。戦前の体育（體操科）である。かつて筆者は戦前より100年以上生き延びてきた「跳び箱」教材（観）の歴史を紐解いた（丸山、1996）。その中で、『学校體操教授要目』（1913）から1945年まで続く富国強兵策やミニタリズムを背景とした「身体の教育」観に基づく体育は、体力づくりや「身体と精神の鑄型化機能」を発揮するための内容や教材がその中核を占めていることを指摘した。また、中根美宝子（1965）が著した『疎開学童の日記』には、当時の体操科の生々しい様子が子どもの中から描かれている。その体操科の授業の中で子どもたちは白兵戦技を行い、“敵を突き殺すおけいこ”を“とてもおもしろかった”とその『日記』に屈託なく綴っている。人を殺すことをおもしろいと言わせる体育が展開されていたのである。悲惨な歴史である。こうした戦前の体育の背景にある「身体の教育」観は“死の教育”につながる危険性を孕んでいたことを私たちに教訓として残した。

1945年に第二次世界大戦が終わり、日本国憲法が公布され、1947年には日本国憲法の精神に則った教育基本法が制定された。戦後の教育・学校体育は、戦前の教育観を払拭し、日本国憲法・教育基本法に則った教育観に立脚して教育活動の一步を踏み出した。その教育基本法（1947）の前文は以下のように記されている。

われらは、さきに、日本国憲法を確定し、民主的で文化的な国家を建設して、世界の平和と人類の福祉に貢献しようとする決意を示した。この理想の実現は、

根本において教育の力にまつべきものである。

われらは、個人の尊厳を重んじ、真理と平和を希求する人間の育成を期するとともに、普遍的にしてしかも個性ゆたかな文化の創造をめざす教育を普及徹底しなければならない。

ここに、日本国憲法の精神に則り、教育の目的を明示して、新しい日本の教育の基本を確立するため、この法律を制定する。（下線は筆者）

民間教育研究団体の一つである学校体育研究同志会（以下、体育同志会と略す）は1955年に設立され、1968年に「私たちの誓い」・規約を制定した。その「誓い」の中で「私たちは、日本国憲法と1947年教育基本法の精神を、平和、独立、民主主義の社会建設をめざす国民教育の基軸とし、科学的かつ創造的な実践と研究を行い、日本の子どもたちの明るい未来を築きあげていくことを誓う」と謳い、日本国憲法が掲げる平和、人権、民主主義などの人類的な価値を求める「平和的な国家及び社会の形成者」（教育基本法「教育の目的」）を育てることと、人類的な価値を刻み込んだ「文化の創造と発展に貢献すること」（教育基本法「教育の方針」）を体育・スポーツの分野で追求するとした（体育同志会 HP）。また梅根悟（1968）は、戦後の教科成立根拠として教科の背景にはそれぞれ固有の文化や科学があり、子どもたちをその「文化創造の世界に生き生きと参入させること」が教科の主要な任務であるとした。そして体育同志会は、学校体育を「国民運動文化とその体制の創造」の中に位置づけ、体育科教育の任務（目的）を「スポーツ分野における主権者の形成」であると規定し、運動文化論とそれに基づく体育

の理論と実践を構築してきた。筆者は、これまでこのような運動文化論を基盤とする体育教科観に立脚し、また教育基本法前文の理念を拠り所として体育を構想し、教育・研究をしてきた。

今日、地球規模で分断、貧困、環境破壊、戦争など「世界の平和と人類の福祉」の実現とは真逆の混沌とした事象が広がる中で、自らの足元の現実から「多元的共生社会」(尾関, 2015)を築く教育・体育を構想する必要を強く感じている。そこで、本稿では、筆者自身の「アダプテッド・スポーツ」実践(2021年度)を検討しつつ、運動文化の学びを「ともに生きる」につなげる体育実践の特徴と実践づくりの課題について考察してみたい。

2. 体育における「3ともモデル」実践の今日的意義

(1) 運動文化論に立脚する体育

体育同志会の創始者である丹下保夫(1963)は、戦後コア・カリキュラム連盟の影響を受けて展開された生活体育論を再検討する中で、体育という教科を成立させる根拠として「運動文化」という概念を提起した。とりわけ当時の体育は「身体活動を通しての人間形成」を標榜し、身体活動(運動)を人間・身体形成の手段として捉えていた。丹下(1960)はこうした「運動を手段と考える」体育観は体育独自の本質を見失った「下請け体育」であると批判し、体育を「運動文化の追求を自己目的とした教育」と規定した。それは当時の「手段性」を本質とした体育概念のコペルニクス的転回であった。彼のこの提起の特徴は、第1に教科体育の成立根拠を歴史的社会的存在としての運動文化に求め、体育独自の役割が運動文化そのもののもつ価値を体得することであるとした点、第2に歴史的社会的産物としての運動文化を時代とともに変化・発展しながら人間生活を豊かにする存在と捉えた点、第3に既存の運動文化の持つ矛盾に着目し、運動文化の獲得とその批判的かつ発展的継承による自由と喜びの拡大の中に「生活体育」の未来を展望した点にある。こうして運動文化は体育同志会の体育構想を定義づける最も重要な概念となった。そこでは、自由な身体活動の喜び・快感の拡大・深化を目指して人間は運動文化を創出・発展させてきたと考え、その喜びの拡大・深化は運動技術の獲得によって達成されるものとし、運動技術を運動文化の中核(本質)であると位置づけた。生活体育論を母体とする運動文化論は、体育とい

う教科の独自性の追求と子どもの喜びの拡大・深化(幸福)につながる技術指導の系統性の追求という二つの課題の交差点で誕生し構想されてきたものと考えられる(高津, 2004)。

丹下(1962)は、運動文化を学校体育の中にだけ押し留めなくて、現実社会の中にあるスポーツの諸課題との関係の中で問い直しながら「全面発達を目指す体育は運動文化の持つ矛盾を明らかにし、それを克服していくものとしての国民運動文化の創造によって可能である」とし、学校体育を「国民運動文化とその体制の創造」の中に位置づけた。この点も運動文化論の重要な特徴である。その後、体育同志会では体育科教育の任務(目的)を「スポーツ分野における主権者の形成」と規定し(1976)、運動文化論研究とそれに基づく体育の実践研究に同時並行的に取り組み、技術指導の系統性研究、グループ学習(異質協同の学び)論、主体形成論、学力論、教材論、教科内容研究、教育課程論など会独自の理論と数多くの優れた実践を創り上げてきた。

(2) 「体育・健康教育の教育課程試案」と「3ともモデル」

1) 「体育・健康教育の教育課程試案」の背景

体育同志会は運動文化論を基盤に構築してきた理論と実践を土台にして教師たちの手によって「体育・健康教育の教育課程試案」(以下『試案』, 2003)を創り上げた。なぜ教師たちの手で『試案』を創ろうとしたのか。1958年に学習指導要領が告示され法的拘束力を持つようになって以来、日本のカリキュラム開発やカリキュラム研究をめぐる問題状況が広がり、それが昨今の教師のカリキュラム開発への意識の低下やカリキュラム研究の停滞状況に影響を与えてきたと思われる。この点は多くの教育学・カリキュラム研究者や実践研究を先進的に進める教師たちの共通した認識でもあった。天野正輝(1993)は、「教育課程を構成する目標や領域や内容が、法的拘束力を持つとされた学習指導要領によって詳細に規定され、学校教師の自由な判断に基づく教育課程創造の意欲が弱められてきた。…(中略)…学習指導要領の改訂がなければ、教育課程の存在が意識されにくく、論議の対象にもならないところに、わが国の学校教育の大きな問題が潜んでいる」(p. 15)と、学習指導要領(体制)と教師の自由・主体性の喪失の問題を指摘した。この問題は、主としてカリキュラムの開発主体をめぐる問題であり、

言い換えれば教師の専門性と自由・自立の問題である。このような問題意識を背景に、体育同志会の教師たちが会のこれまでの実践を整理し分析する中で構築した『試案』は、教師と子どものリアルな実践状況を振り返りながらそれを次の実践へと反映させていくという実践的根拠を大切に、教師たちの手によって創られた試案であるという点、そして実践の自由と創造性の確立に向かうという性格を持つという点で日本のカリキュラム研究・実践上、重要な意義を持つ教科カリキュラム構想であったと思われる。

2) 「3ともモデル」

『試案』の基礎には運動文化論に立脚した体育教科論がある。『試案』では、学校体育の目的を「すべての子どもが運動文化の主人公になること」＝「運動文化の継承・発展・変革・創造の主体者形成」と位置づけている。そこでは、学校体育ですべての子どもを運動文化の主人公に育てるために、障害児を含む幼年から高校までを貫く運動文化実践の総合性に応じた実践課題、言い換えれば運動文化が持つ技術性、組織性、社会性に関わる内容の広がりとして「できる・わかる・生きる」という学びの質的発展を包み込む実践課題が構想された。その実現に向けて、「技術的側面」（技術習熟と認識）－「組織的側面」（組織・運営・管理能力）－「社会的側面」（文化認識、社会的統治能力）から体育の学力を、そしてこの学力に対応する教科内容（領域）を構想した。それが「3ともモデル」（図1）である（丸山，2015）。

「3ともモデル」における「ともにうまくなる」は、スポーツの技術や戦術を獲得し発展させていくという実践課題領域である。内容論から見ればうまくなることを目指す技術的内容がその中心に位置づく。この領域の目標の骨格は、主として技術や戦術に関わる技能や認識の獲得とそれを共同によって可能にする方法についての認識を獲得することであり、そこではスポーツ活動の中核である技術や戦術について「みんながわかっていることができる」ことが目指される。「ともに楽しみ競い合う」は、スポーツをともに楽しみ共有する人間関係や組織の中で生じる問題を民主的な手続きや合意形成によって解決していく実践課題領域であり、組織的内容がその中心に位置づく。この領域の目標は、スポーツをみんなで楽しく豊かに実践するために、民主的で自治的な意志決定や合意形成に基づく組織づくりを進める力を身につけることである。そのためには自

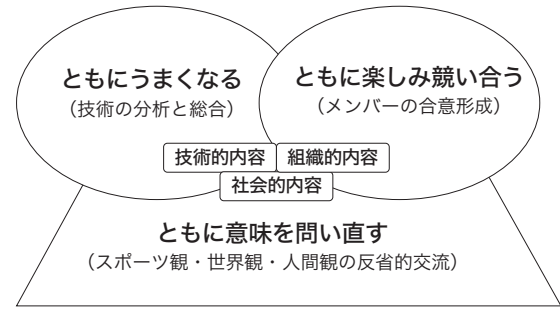


図1. 「3ともモデル」（丸山，2015）

らの手で組織を管理・運営する方法や、ルールづくり、競技会の企画・運営などについての認識の獲得が必要となる。そして「ともに意味を問い直す」は、学びの対象であるスポーツという文化－自己－他者の三つの次元の関係の意味を学びの主体（子どもたち）が問い直すことを課題とする領域である。この領域は、スポーツという文化が抱える問題や価値を子どもたちが自分自身の問題に引きつけて素朴に意味づける段階から、歴史的・社会的レベルで問い直し、その文化的価値や社会的意義を明らかにしていくまでの広がりを持つ課題を追究する領域である。言い換えれば主に子どもの価値形成と深く関わる領域になる。ここでは、スポーツの文化的価値や意味をめぐってお互いに合意を形成していくことが求められ、そこにスポーツや運動の意味が付与されていくことになる。内容論的には発達段階が上がっていけばとりわけ社会的・文化的內容がその中心に位置づくものになる。

これら3つの実践課題領域は、個々バラバラに存在するのではなく、複合的に統一され不可分な関係にある。体育の授業では、「ともにうまくなる」に関わる技術的内容と「ともに楽しみ競い合う」に関わる組織的内容（例えば、ルールづくり、組織の企画・管理・運営）の学びが、技術の分析・総合と子ども同士の合意形成を主軸とする異質協同のグループ学習活動として展開される。そして、授業では「ともにうまくなる」と「ともに楽しみ競い合う」課題追究の中で、「ともに意味を問い直す」という価値形成に関わる実践課題が浮き彫りになる。教師はこの課題を的確に捉え、意図的に組織して「ともにうまくなる」と「ともに楽しみ競い合う」領域の課題追究に組み込んでいく必要がある。「ともに意味を問い直す」という価値形成に深く関わる課題は、単独では学びの対象にはならない。

(3) 「ともに意味を問い直す」実践課題追究の重要性

岩崎 (1988) の「文化における活動と過程の弁証法」に学べば、「3ともモデル」は「運動文化の学習と人間発達」のモデル (図2) として描くことができよう。つまり「運動文化の学習と子どもの人間発達」は、学習対象としての運動文化をめぐる「ともにうまくなる」「ともに楽しみ競い合う」という文化の「獲得過程」と、「ともに意味を問い直す」という課題を伴って文化に働きかけつくり変えていくプロセス(「対象化過程」)として捉えることができる。「3ともモデル」の課題追究プロセスの中で「ともに意味を問い直す」実践課題が自覚されて学びが展開するとき、運動文化の学習は自分と他者を見つめ直したり、価値、確信、習慣、行動様式等の形成を含む人間発達に

向かうことになる。同時に「ともに意味を問い直す」実践課題追究は、学びの対象としての運動文化を創り変える活動としても機能していく。学校体育ではこのような運動文化の総合的な学習活動を計画的に積み上げて重層的に発展させていくことで、運動文化の主体者形成と運動文化の継承・発展・変革・創造が目指されるわけである。とりわけ、実際の体育実践ではまず学びの対象(教材)としての運動文化をめぐる、「ともにうまくなる」「ともに楽しみ競い合う」活動が展開される。そこに生活を背負った子どもたちの価値観と運動文化の間に衝突や矛盾が生まれる。この衝突や矛盾の中にこそ「ともに意味を問い直す」課題学習の契機が存在する。ここで重要なことは、「ともに意味を問い直す」課題がそのとき学習対象となっている

運動文化に働きかけつくり変えていくような学び(新しい技術や認識の獲得、ルールづくり、組織づくりなど)に結びつくことである。同時にそのような学びに進むための条件として、「子どもたちに必要な文化(本物の文化)」に合わせ、子どもたちの価値観をゆさぶり、“内的運動”を起こさせることが重要である(丸山, 2015, 249-251)。

実際の体育授業では、「ともにうまくなる」と「ともに楽しみ競い合う」学びが技術の分析-総合と子ども同士の合意形成を主軸とする異質協同のグループ学習として展開されるが、そこでは教科内容を巡るつまずきや生活を背負った子どもたちの価値観と運動文化の間に衝突や矛盾が必ず生まれる。「ともに意味を問い直す」課題を重視した体育の授業では、子どもの思い・願いや価値観と教科内容(運動文化)のぶつかり合い(衝突)が子どものつまずきやトラブルとなって生じ、その“交点”で教材(文化)解釈と教師の仕掛け(問いなどの教授行為)が展開される。そして教師はこの交点で生じるつまずきや衝突を子どもたちにとって抜き差しならない問題として共通課題化し、「問い」として投げかけ、子どもたちの対話を組織して合意形成を促す異質協同のグループ学習を展開するのである。このような体育授

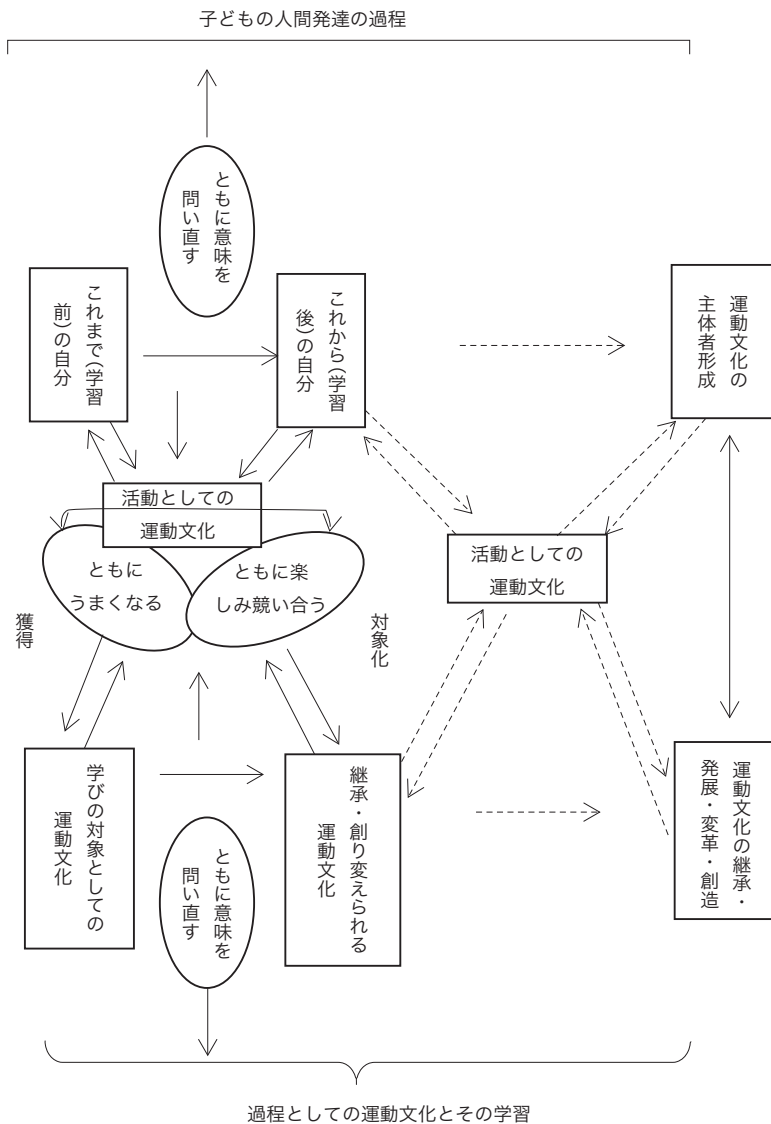


図2. 運動文化の学習と子どもの人間発達モデル (丸山, 2015)

業の中での運動文化の学習は、「わかる一できる」よ
うになると同時にそれを土台にした価値、確信、習
慣、行動様式等の形成を促し、さらに学びの対象とし
ての運動文化を創り変える活動に向かっていくように
なると考えられる。運動文化の継承・発展・変革・創
造の主体者はこのような学びの中でこそ育っていくの
ではないだろうか。

今日、なぜ「ともに意味を問い直す」実践課題追究
に着目するのか。近年の指導要領では道徳と体育の関
連性が重視され、それと相まって徳目の行動評価を重
視する「人格形成プログラム」(梅垣他, 2006) が全
国の体育現場で実践される状況が生まれている。また、
本稿の「はじめに」でも述べたように、日本の戦
前の学校体育やスポーツにはイデオロギー装置として
の「身体と精神の鑄型化」や「スポーツによる思想善
導」(坂上, 1998, 93-100) 政策が貫かれ、徳育が重視
された歴史がある。体育における徳育重視は戦後にも
みられる。本来、教科における徳育(道徳)は、教育
の目的・目標や教科内容との関係で問われるべきで、
その観点から「ともに意味を問い直す」課題追究の原
理的な位置づけを確認する必要がある。

その位置づけに関わって、まず第一に、陶冶と訓育
の統一という教授学的原則がある。吉本均(1974)に
よれば、陶冶とは人間の知識、認識、技能を形成する
教育過程の側面で、訓育とは子どもの価値観や価値基
準や構えの形成、確信や性格特性や行動様式の発達を
目的としている教育過程の側面を指す。この2つの側
面の教育が統一的に達成されたとき、はじめて人間の
全面的発達の教育になるとされる。そして吉本(1980)
は、授業の本質を「子どもの発達に働きかけ、子ども
の人格の中に『内部矛盾』『内的運動』を呼び起こし、
そのことによって知識、能力、確信などをたえずつくり
変え、ひっくり返していくことのできるようなもの」
(p. 47) とし、授業を「陶冶と訓育の統一過程」
とみなす。この原則に従えば、「3ともモデル」実践
も子どもの人格の中に内的矛盾や内的運動を呼び起こし、
子どもの技能や認識、価値観を絶えずつくり変えるよ
うな「陶冶と訓育の統一過程」とみなすことができる。
その際に「ともに意味を問い直す」という課題
は訓育的性質を強く持つものであるが、それは単独で
は機能せず、陶冶と相互に作用し合って教育的効果を
生むものであると考えられる。この点に関わって、奥
平康熙(1996)は授業において訓育が陶冶に対して持
つ意味、そして授業において生じる陶冶と訓育の相互

規定的でダイナミックな関係、さらに陶冶の訓育性を
意識化し重視する必要があるが今日の教育実践の中
では求められると指摘する。陶冶の訓育性とは、一つ
は陶冶によって間接的にもたらす訓育効果であり、も
う一つは陶冶によって習得した思考方法や探究方法が
もたらす訓育効果である。前者はできることやわかるこ
と(知識を持つこと)が子どもたちが事態を価値的に
判断する上で重要な役割を果たすという効果であり、
後者は価値判断を必要とするその場面に関わる諸事
実を正確に分析し、すぐれた価値判断・選択主体にな
るという効果である(pp. 6-15)。同様に、竹内常一
(1994)は教科内容と教育内容という概念を用いて、
陶冶と訓育の関係を以下のように指摘する。教科内容
は教材を通じて子どもに分かち伝えることができる概
念・形象・法則や主題を意味し、教育内容は子どもが
学習を通じて自ら創りだしていく態度・思想・価値観
を意味するもので、授業の中でこの二つの学習の内容
は別々にあるのではなく、教科内容の学習(陶冶→達
成)が教育内容の学習(訓育→形成)を規定し、後
者の学習が前者の学習を促す関係にあるとする。

第二の原則は、「対話的学びの三位一体論」(佐藤学,
2006)である。佐藤学(2006)は学びの活動を意味と
人間の編み直し(retexturing relations)と捉える。佐藤
によれば、学びは、学習者と対象との関係、学習者と
自己との関係、学習者と他者との関係という三つの関
係を編み直す実践である。学ぶ活動は対象世界の意味
を構成する活動であり、自己の輪郭を探索し形づくる
活動であり、他者との関係を紡ぎ上げる活動である。
この三つの次元の「関係の編み直し」が、「意味の編
み直し」を通して達成されるところに、学びの実践の
基礎があるとする。まさに「三ともモデル」は、体育
における対象(運動文化)と自己と他者の三つの次元
の「関係の編み直し」と「意味の編み直し」を通して
達成される対話的学びのモデルであるとも言えよう。

以上、「三ともモデル」はこのような教授学的原則
を含意したモデルであると考えられる。つまり、子ども
も同士の対等でヒューマンな関係づくりの上に、技能
と知識と価値を結びつけて運動文化の主体者を育てる
体育実践のモデルであると位置づけられよう。

3. 運動文化の学びと「ともに意味を問い直す」実践 の試み——「アダブテッド・スポーツ」実践から

教科教育学・体育科教育学が教育の実践の学である

ならば、授業実践やカリキュラム実践の中でリアルに生起する問題を実践と理論の往還の中で教師と協働して解明していくことこそが教科教育学研究者としての姿勢であると考えている。教科教育学者は実践の理論化を手がける研究者であると同時に教師でもある。であるならば、研究者自身の実践を公開し、研究対象として議論の俎上にのせるべきであると常々考えてきた。

さて、前節で主張してきた運動文化の主体者形成を目指す体育の授業では、みんなが「わかるーできる」異質協同の学びが展開される中で、同時に子どもの価値形成に関わる「ともに意味を問い直す」課題追究が行われる。そこで、このような観点から運動文化の学びと「ともに意味を問い直す」実践課題にフォーカスした体育実践を構想し、大学の一般教養科目の中で「アダプテッド・スポーツ」実践（2021年度後期）を試みた。以下、この実践について検討してみたい。

(1) 授業の概要と流れ

愛知県立大学では教養教育科目の「スポーツ実践演習」（一般体育）の中に多くのスポーツ種目の授業と並んで「アダプテッド・スポーツ」の授業がある。以前の「アダプテッド・スポーツ」授業は、障害を抱えていたり、病気で体育実技ができない学生のみを対象にした特別のコースであったが、2012年度から障害があってもなくても誰もが受講できる「インクルーシブな体育授業」として他のスポーツ種目と同類のスポーツ授業として位置づけ実践している。

1) 「アダプテッド・スポーツ」をなぜ一般体育に取り入れたか

藤田（2008）によれば、アダプテッド・スポーツとは、スポーツのルールや身体活動の方法を個人の身体的状況、あるいは知的な発達状況に応じてルール変更や用具の使用、改造、技術の修正、開発を行い、運動やスポーツに参加しやすくなるように改変されたスポーツである。それは障害のある人のスポーツだけではなく、女性や子ども、高齢者の運動やスポーツにも当てはまるスポーツ概念として捉える必要があるとされる。アダプテッド・スポーツは、障害者や高齢者のスポーツへの眼差しから出発した概念ではあるが、現在では障害者や高齢者だけでなく多様な人々のスポーツ実践へ道を拓くスポーツ概念として捉えられるようになった。

同時に筆者は、アダプテッド・スポーツの特質を以下のように捉え、アダプテッド・スポーツを「ともに意味を問い直す」授業づくりを指向する体育の教材として位置づけている。

- ①障害のある人、高齢者、女性、子どもも含め“すべての人”がともに参加できるようにルールの変更や用具の改造、技術の開発をおこなって改変したスポーツである。
- ②以下の障害者スポーツの5つの理念（藤田，2008）を包摂する特質を持つ。
 - (a) 「People First（人間第一主義）」…障害に注目するのではなく、その人自身に注目し、できないことに注目するのではなく、できることに注目する。
 - (b) 「Adapted Physical Activity」…既存のスポーツを人に合わせるのではなく、人にスポーツ合わせること。
 - (c) 「Inclusion」…異質（多様）な人たちが楽しみ合い、学び合い、繋がること。
 - (d) 「個人的成長への注目」…スポーツする人の“変化”に着目すること。
 - (e) 「エンパワメント」…スポーツする人自身の権利や自己決定、問題解決を重視すること。
- ③スポーツ権の保障とノーマライゼーションの思想を包摂する。

④ユニバーサルなスポーツの文化的特性を持つ。森（2007）は、人類にユニバーサルな文化的特性として、基本的人権ーコミュニケーションーフェアネスー非暴力という4つの特質を挙げ、これらの4つの特質の保障と相互作用が本来のスポーツ文化の発展を捉える視座となると述べている（図3）。

そして、ユニバーサルなスポーツの理念と特質を有したアダプテッド・スポーツを教材として、以下のよ

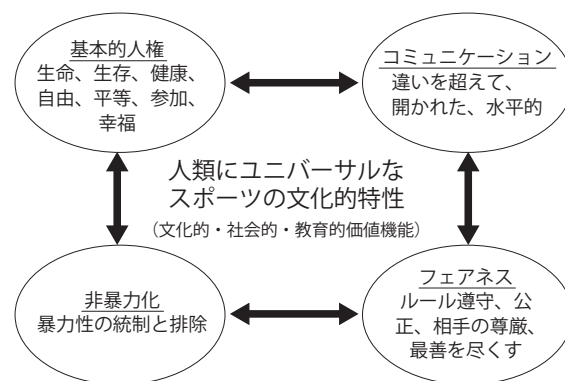


図3. スポーツ文化の発展を捉える視座（森敏生，2007）

うなねらいをもった授業を構想した。

- ①スポーツのノーマライゼーションの基本理念を学んでほしい
- ②スポーツの価値、ユニバーサルなスポーツの文化的特性を再発見してもらいたい
- ③近現代スポーツを相対化する目を養ってもらいたい
- ④スポーツの光と影の部分を読み解く力をつけてほしい
- ⑤スポーツのルール（づくり）の原則を学んでもらいたい
- ⑥スポーツの見方を組み替えてもらいたい

2) 受講学生

この授業を受講した学生は43名。外国語学部・日本文化学部・教育福祉学部・情報科学部・看護学部の1年～3年生が混在するクラスであった。受講した学生の大多数がアダプテッド・スポーツについて全く知らず、他のスポーツ種目の授業が選択できずに「不本意選択」をした学生、技能の優劣を問わないので楽しそうだから選択したという運動の苦手な学生が大半を占めていた。

3) 授業の流れ

授業の流れは表1に示す通りである。

授業の流れを簡潔に説明する。まず、授業で実施したスポーツ種目は5種目。それに加えて学生が主体となってグループ毎に実施するユニバーサルなスポーツづくりを組み入れた。ユニバーサルなスポーツづくりは、基礎学習－グループ研究（計画）－研究発表という流れで展開した。体育施設の関係で、車いすバスケットボールは3グループずつ実技グループ（体育館）とグループワーク（教室）に分かれて授業を展開した。

①まず最初にフライングディスクから始めた。フライングディスクは一般的にはfrisbeeと呼ばれて学生にもなじみ深い。同時に1枚のディスクを使って多種多様な競技種目（12種目の公認種目）が存在するスポーツ

である。障害者の競技も存在する。簡単な遊びから個人・集団でおこなわれる多様な技術・戦術の深みを持ったスポーツであり、その中から障害者もできる3種目（アキュラシー、ディスタンス、ダブルディスクコート）を取りあげ実施した。

②次にグラウンド・ゴルフ。グラウンド・ゴルフは高齢者のメジャースポーツの一つになっており、「プレイする人」・「自分自身を指導できる人」・「自分自身を審判できる人」という3つの理念を兼ね備えた生涯スポーツとして鳥取県の小さな村で生まれたスポーツである。

③3番目にはポッチャ。ポッチャは的あてゲームの一種であり、パラリンピックの正式種目になっている。元来脳性麻痺の障害者ができるスポーツとして考案されたもので、投げられない人には「ランプ」という滑り台のような道具を使いゲームに参加することが可能となっている。障害者、健常者、高齢者、子どもと一緒にハラハラドキドキしながらプレイを楽しむことができるスポーツであるが、技術・戦術は極めて奥が深い。

表1. 授業の流れ

| | | | |
|----|--------|---|--|
| 1 | 10月4日 | 全体ガイダンスとコース分け・授業紹介 | 全員（体育館） |
| 2 | 10月11日 | 授業オリエンテーション | 全員（教室、S101） |
| 3 | 10月18日 | フライングディスク（①アキュラシー、②ディスタンス、③ダブルディスクコート） | 全員（グラウンド） |
| 4 | 10月25日 | フライングディスクの理論学習 | 全員（教室、S101） |
| 5 | 11月8日 | フライングディスク（④ディスクゴルフ） | 全員（グラウンド） |
| 6 | 11月15日 | グラウンドゴルフ | 全員（グラウンド） |
| 7 | 11月22日 | アダプテッド・スポーツ理論学習（①ポッチャ、②ユニバーサルなスポーツづくりの基礎学習） | 全員（教室、S101） |
| 8 | 11月29日 | ポッチャ | テニスコート |
| 9 | 12月6日 | *車いすバスケ・ツインバスケ *ユニバーサルなスポーツづくり | A群（1-3班）：実施（体育館半面） B群（4-6班）：グループワーク（教室） |
| 10 | 12月13日 | *車いすバスケ・ツインバスケ *ユニバーサルなスポーツづくり | A群（1-3班）：グループワーク（教室） B群（4-6班）：実施（体育館半面） |
| 11 | 12月20日 | サウンドテーブルテニス | 全員（体育館2階の廊下） |
| 12 | 12月27日 | グループ研究（最終調整） | 教室（S101） |
| 13 | 1月17日 | グループ実践研究① | 全員（1・2班：研究発表）（体育館全面） |
| 14 | 1月24日 | グループ実践研究② | 全員（3・4班：研究発表）（体育館全面） |
| 15 | 1月31日 | グループ実践研究③ & まとめ | 全員（5・6班：研究発表）（体育館全面） |

④4番目には車いすバスケットボール（ツイン・バスケットボール含む）。車いすバスケットもパラリンピックの人気スポーツの一つである。ツイン・バスケットボールは障害の重い人にも参加できるように低いゴールと高いゴールの二つを設け、障害の重い人も参加できるように考案された車いすバスケットボールである。

⑤最後に、サウンドテーブルテニス。これは視覚障害者の卓球である。「音卓球」とも呼ばれ、全盲の人（あるいはアイマスクをして）が音の鳴るボールで打ち合う卓球である。

以上の5種目を授業の中で学生に経験してもらった。

この「アダプテッド・スポーツ」授業の目玉の一つ

は、ユニバーサルなスポーツを創るという課題を学びに組み入れたことである。そこでは、ユニバーサルなスポーツづくりの基礎学習－グループ研究－研究発表という流れで授業を展開した。基礎学習の際には、各グループで考える「ユニバーサルなスポーツ」が備えるべき条件とは何かについての理論学習をし、学生たちは自分たちがこれからどのようなスポーツを求めていくのかについて議論を展開した。その中から、ある学生の発言が飛び出した。それは、「間口が広くて奥深い」スポーツを創りたい！というものであった。これがクラスの中で「ユニバーサルなスポーツ」を創る作業の方向づけとなった。

(2) 学生が考案した「ユニバーサルなスポーツ」

表2は、各グループがグループ研究として考案し実

表2. 各グループが考案した「ユニバーサルなスポーツ」

| チーム | スポーツ名称 | 固有のおもしろさ・こだわり | 「間口が広く奥深い」スポーツになっているか | | 必要物品 |
|-----|-----------------|---|------------------------------|--|---|
| ①班 | 車いす陸上・ポッチャの複合競技 | <ul style="list-style-type: none"> 複合競技(バイアスロン風)なので車いすとポッチャのそれぞれでプレイヤーの強みを生かせる 肉体と頭脳の両方を使用 第一競技が終わっても最後の最後まで勝敗がわからない | 「間口の広さ」 (誰もが参加、白熱できるポイント) | <ul style="list-style-type: none"> 車いす走行、ポッチャの得意・不得意を補い合える | <ul style="list-style-type: none"> 車いす8台 ポッチャ(2チーム) 得点板 タイマー |
| | | | 「奥深さ」 (技術・戦術の発展性) | <ul style="list-style-type: none"> ポッチャの守備で得点を妨げる工夫が可能 守備と攻撃の両方において攻撃が試される 車いすの走順に工夫 | |
| ②班 | 車いすスポーツ鬼ごっこ | <ul style="list-style-type: none"> 子どものころに楽しんだ鬼ごっこ 子ども、大人、足の不自由な人まで楽しさを共有できる新鮮感覚な鬼ごっこ | 「間口の広さ」 | <ul style="list-style-type: none"> 誰でもできるスポーツ鬼ごっこ ツインゴールを置くことで誰でも活躍する場面がある コミュニケーション・連携が必要 | <ul style="list-style-type: none"> 車いす14台 机2つ バレーボール コート用テープ ツインバスケットボールのゴール メジャー |
| | | | 「奥深さ」 | <ul style="list-style-type: none"> ツインゴール設置による戦略性UP ポイント制を導入することによる勝敗の可視化 闘争意識を高めることにより車いす操作技術の向上とコートを広く使う戦略性 | |
| ③班 | 車いすポートボール | <ul style="list-style-type: none"> 車いすですポーツをする経験 小学校で実施したポートボールで、ルールが簡単、初心者でも点数がとれ、動きやすい | 「間口の広さ」 | <ul style="list-style-type: none"> ルールがわかりやすい 健常者も障害者も同じように参加できる | <ul style="list-style-type: none"> 車いす 軽いボール |
| | | | 「奥深さ」 | <ul style="list-style-type: none"> フォーメーションやボールのつなぎ方 キャッチやスローの技術 ゴールマンの動きによる戦術性 | |
| ④班 | 移動玉入れ | <ul style="list-style-type: none"> 子どものころ玉入れて味わったワクワク感 | 「間口の広さ」 | <ul style="list-style-type: none"> 中央のプレイヤーは球を投げる動作だけだから誰でも(子供も大人も障害者も楽しめる) | <ul style="list-style-type: none"> 紅白玉 タモ 車いす(椅子) スピーカー シャトルランの音楽 |
| | | | 「奥深さ」 | <ul style="list-style-type: none"> ゲーム条件を変えることができる(コート大きさ、タモを持つ人にスピード等) | |
| ⑤班 | 座位野球 | <ul style="list-style-type: none"> 通常なら走ることができ、足が速い人が有利な野球というスポーツを足や目が不自由でも活躍できる野球 | 「間口の広さ」 | <ul style="list-style-type: none"> 基本的に野球のルールを踏襲 全員が座位 守備はブラインド(目隠し) | <ul style="list-style-type: none"> 音が鳴るボール(視覚障害者テニスボール) プラスチックバット ハンドボールゴール 簡易防球ネット |
| | | | 「奥深さ」 | <ul style="list-style-type: none"> 打の技術の向上・守備位置での戦術 | |
| ⑥班 | 丸ポッチャ | <ul style="list-style-type: none"> 丸いコートのためチームメイトと顔を見合わせてコミュニケーションがとれる 場所によりジャックボールとの距離角度が異なるゲーム展開 時間制限によるスピーディなゲーム展開で白熱 | 「間口の広さ」 | <ul style="list-style-type: none"> ルールがシンプルで理解しやすい 車いすはランプ使用も可 聴覚障害者は旗やランプを使用して参加可能 | <ul style="list-style-type: none"> ポッチャー式(赤玉6、青玉6) コーン リズムを刻む計器(スマホで) スピーカー |
| | | | 「奥深さ」 | <ul style="list-style-type: none"> 場所によりジャックボールとの距離角度が異なることを利用した作戦 1ゲーム目(制限時間なし)と2ゲーム目(制限時間あり)の違った面白さを味わう | |

施した「ユニバーサルなスポーツ」の一覧である。

グループ研究（「ユニバーサルスポーツ」づくり）の際には、スポーツ権とノーマライゼーションの思想（すべての人がともに参加できるスポーツ）を意識しているか、アダプテッド・スポーツの5つの理念を大切にしているか、ユニバーサルスポーツの文化的特性を踏まえているか、そして考案したスポーツの固有の面白さ・こだわりをもっているか、「間口が広くて奥深い」スポーツになっているかというポイントを押さえておく必要性を教示した。その結果、各グループが①車いす陸上・ボッチャのバイアスロン風複合競技、②車いすスポーツ鬼ごっこ、③車いすポートボール、④移動玉入れ、⑤視覚障害+座位野球、⑥丸ボッチャというスポーツを考案し、クラスで実践を試み、最後に研究発表をおこなった。

(3) 学習の結果

学生たちはこの「アダプテッド・スポーツ」授業で何を学んだのか。この授業の学びの結果として、「ユニバーサルなスポーツが備えるべき条件とは何か」という問いに対するレポート記述を整理すると、学生たちは表3に示されるような8つの条件（①ルール・ルールづくり（改変）、②「誰もが参加できともに楽しめるスポーツ」であること、③「間口の広さ」と「奥深さ」をもったスポーツ、④自己の成長—自分の強みや変化、⑤社会におけるコミュニケーション/コミュニティづくり、⑥スポーツを人に合わせるという発想、⑦観る人を楽しませるスポーツ、⑧スポーツによるノーマライゼーション）をユニバーサルなスポーツが備えるべき重要な条件として挙げている。この学びの結果は、学生が授業の中でスポーツの意味を問い直した結果でもある。

とりわけ、多くの学生が①「ルール・ルールづくり（改変）」（85.0%）、②「誰もが参加できともに楽しめるスポーツであること」（67.5%）、③「『間口の広さ』

と『奥深さ』をもったスポーツであること」（67.5%）を重要な条件として取り上げた。「ルール・ルールづくり（改変）」については、楽しさと奥深さを引き出すためにルール・道具・場・組織を柔軟に変えることと平等性・公平性を追求することが重要であり、ルール変更はその競技の特性や面白さをともに考え交流することで一緒にスポーツを楽しめる環境をつくる契機となるという認識を示した。「誰もが参加できともに楽しめるスポーツであること」については、例えば「スポーツはどんな人とでも平等に競い合えるようなゲーム」であって、ある学生は「誰にも開かれ、スポーツを楽しむことは基本的人権の一つであり、年齢、人種、社会的階層や障害の有無にかかわらずすべての人がスポーツに参加することができなければならない」と述べ、多くの学生が平等と権利という視点からスポーツの意味を問い直そうとしたことがうかがえる。言い換えれば、彼らはユニバーサルなスポーツを多様性と平等性を包摂した権利としてのスポーツと捉えようとしたものと思われる。また、「『間口の広さ』と『奥深さ』をもったスポーツであること」という条件も多くの学生が重要視した条件である。授業中である学生が“ユニバーサルなスポーツは間口が広くて奥深いスポーツだ！”と発言した。その発言がグループ研究でのスポーツづくりの方向性を示す契機になった。これまで学生の多くは障害者スポーツやアダプテッド・スポーツは簡単に楽しめる「間口の広い」＝楽なスポーツだと捉える傾向にあったが、この授業でアダプテッド・スポーツについての知識を学び、実際にユニバーサルなスポーツを創るという行為を通して、アダプテッド・スポーツは簡単に楽しめるだけでなくそのおもしろさの裏には技術や戦術の奥深さがあり、その楽しさと奥深さこそがスポーツの本質、醍醐味であることを実感として認識するようになったと思われる。たとえば以下のような学生の記述がそのことを示している。

* 「誰でも平等に楽しむことができる」ということ、それは単にスポーツを誰もが楽しめるように簡単にするだけでは「平等」であるとは言えない。スポーツである以上そこには競技としての難しさや面白さ、また練習による技術の向上が重視されなければならない。「平等」なスポーツを考える上では、スポーツの良さを殺さないように、どんな人でも、スポーツ独特の緊張感の中、白熱した展開でゲームを進め、見る人を楽しませることができるようにすることが必要である。

表3. 「ユニバーサルなスポーツ」が備えるべき条件

| | |
|---------------------------|-----------|
| ルール・ルールづくり（改変） | 34(85.0%) |
| 「誰もが参加できともに楽しめるスポーツ」であること | 27(67.5%) |
| 「間口の広さ」と「奥深さ」をもったスポーツ | 27(67.5%) |
| 自己の成長—自分の強みや変化 | 11(27.5%) |
| 社会におけるコミュニケーション/コミュニティづくり | 10(25.0%) |
| スポーツを人に合わせるという発想 | 7(17.5%) |
| 観る人を楽しませるスポーツ | 7(17.5%) |
| スポーツによるノーマライゼーション | 4(10.0%) |

N=40

* 間口が広くて奥深いということは、誰にでもできるようにただ単にルールを追加・変更して難易度を下げ簡単にするのではなく、そのスポーツが持つ本来の楽しさ・奥深さを消してしまうことのないように折り合いをつけるということであり、その上でルールがシンプルで分かりやすいことも必要である。

このように、ユニバーサルなスポーツを創るとは、誰もが簡単に参加できるように「間口を広く」という性質をもちつつも、学生の表現を借りれば「おもしろさが増していくような深みがあること」、「簡単にするだけではなく、そのスポーツ独自の面白さ、技術の向上、スポーツの良さ、緊張感のある白熱さを殺さずに、スポーツがもつ本来の楽しさと奥深さに折り合いをつけて誰もが平等に参加できるスポーツを創ること」だと学生たちは捉えている。

また、①ルール・ルールづくり（改変）、②「誰もが参加できともに楽しめるスポーツ」であることに関わって、少なからずの学生が、人をスポーツに合わせるのではなく、スポーツを人に合わせるという発想からスポーツを変えるという考え方が重要であることを学んだと言う。例えば、ある学生はこれまで小・中・高とスポーツは運動のできる人だけが楽しむ世界だと考えていたが、「スポーツを変える」という考えに初めて触れ、それが新鮮であり面白かったと述べ、またある学生は『People First (人間第一主義)』という理念がスポーツを考える上で最も重要な理念であり、人にスポーツを合わせるという考え方はスポーツが「人間のために存在すること」を確認するうえで重要な考え方であることをこの授業で学んだと述べている。そのことがスポーツのインクルージョンという発想につながるという指摘でもあった。

さらに、ユニバーサルなスポーツづくりを通して、自己の成長のみならず、スポーツが周囲の人間の意識や環境に影響を与えること、言い換えれば社会におけるコミュニケーションや多様性を包摂するコミュニティづくりにつながっていくという認識を持つようになったと述べ、スポーツの備えるべき条件としての社会的意味について考えるようになった点もこの授業の学習の成果の一つだと言えよう。

(4) 実践から見えてきたこと

本実践の検討から見えてきたことは何か。まず第1に、知識・技能の獲得と価値形成の関係のダイナミズムが実践的にイメージできたことである。この授業で

は知識・技能の学習はスポーツの意味や価値と出会わせ対峙する学びになっている。そこでは、今まで持っていたスポーツに対する知識や見方が揺さぶられ、スポーツに刻み込まれた意味や価値を問い直すようになる。さらに、その問い直しをベースに実際にルールを変えたり、スポーツを創るという行為（スポーツに学んだ価値を刻み込む行為）の経験を通して、スポーツの特質、文化的意味や価値を考えるようになっていたものと思われる。この学びは、文化の獲得—対象化—変革・創造の初歩的体験の場になっていると考えられる。

第2に、「ともに意味を問い直す」実践課題を追究する授業においてはルール学習が重要な学びとして位置づくという点である。ルールはスポーツの特質や本質を反映し、そのスポーツに内在する価値を規定する。こうした授業ではスポーツの技術や戦術の獲得を目指しながら同時にルール（づくり）の理念・原理・原則を学ぶ学習を組織し、その学びを土台に学習者が協同して実際にスポーツを創り変えるという試行的実践の中で、スポーツという文化に私たちが目指すべき価値を刻み込むような学びが展開される。つまり、「ともに意味を問い直す」実践課題に挑むことで学生は人間にとってスポーツとは何か、スポーツに刻み込むべき価値とは何かなどを学び取っていくのではないかと思われる。

第3に、この実践は「おもしろさと奥深さ」と「自己確証と権利」いう視点からスポーツの意味や特質を問い直す必要性を引き出だしてくれたように思われる。

第4に、この実践は「ともに意味を問い直す」実践課題追究の中で、スポーツという文化の特性や本質、意味、価値を学ぶことによってスポーツ文化が社会のコミュニケーションやインクルーシブなコミュニティづくりの契機になるという認識形成につながったことを示してくれた。

4. 運動文化の学びを「ともに生きる」につなげる体育実践づくりに向けて

以上、今日の学校体育において「ともに意味を問い直す」実践課題の追究は、スポーツ文化の継承・発展・変革・創造の主人公を育てようとする体育実践に不可欠な学びであり、それはスポーツ文化で世界をつなぐ「ともに生きる」体育実践のベースになる。「と

もに意味を問い直す」－「ともに生きる」実践づくりがこれからの体育の重要な課題になろう。

(1) 体育の中で「ともに生きる」を問う

それでは「ともに生きる」とは何か。それは「共生」という概念で語られることがある。その基本は文字通り「共に生きる」ことであり、お互いの異質さを尊重して「生きる」関係性を作っていくとすることであるが、理念としては理解できても現実には多くの困難を抱えている。教育の世界では共生教育、インクルーシブ教育や多文化共生教育として実践や研究が開発されている。多くの努力と成果は見られるものの、まだまだ課題は山積みである。筆者は、尾関（2015）に学び、「ともに生きる」＝「共生」を、①差異性・異質性の承認（一方的な同化や排除ではなくお互いの違いを違いとして承認すること）、②非暴力を前提とする精神、③実質的な平等性とコミュニケーションの関心の追求、④差異の中での自己実現と相互確証、⑤共生の欺瞞を暴露すること、⑥力関係の対等性、⑦理解できないことに対する謙虚さや配慮、⑧相互援助・協力から新たな共同を探ることを構成要素とする概念として捉えたい。

運動文化論に立脚する体育における「教育課程（『試案』）論や「異質協同の学び」論（出原，2004）はこのような「共生」の観点を持った体育実践を創出してきたと思われる。出原（2004）は、弱者を切り捨てない、平等を保障するという実践思想を貫き、体育実践において「すべての子どもの学力（スポーツ実践・スポーツ批評・スポーツ変革の学力）保障」と「文化変革・創造の主体形成」の実現には能力が異なったり、多様な背景を持つ子どもたちが学ぶべき対象に対して対等、平等に関わり合い、ぶつかり合い、挑みかかるような学び合い＝「異質協同の学び」が必要不可欠であると論じている。また、森（2022）は、「ともに生きる」とは、「異質な他者との『かかわり』（対話と共同）を形成すること（応答可能性を探ること）を通して、認識対象となる世界（文化・歴史・社会）を批判的に見直し、世界とのつながり方や関わり方を変えて、新しいユニークな試みを世界にもたらすこと」だと指摘する。そして、体育実践に引き寄せて「ともに生きる」文化の学びの特徴として、①「教科の本質的なプロセス」に迫る学び＝文化の本質をめぐる継承・発展の過程に参加すること、②文化の矛盾に気づき、「正解のない問題」に対して自分たちの「最適解」を

創り出すこと、③真正の学び（学びのリアリティ）＝生活世界（認識）と文化世界（認識）の往還、④体育における民主主義の学び＝「民主主義への実験への参加」を挙げている。真正の「ともに生きる」（共生）を目指す体育の実現には、それに相応しい文化内容の学びとその学び方が問われよう。

(2) 「ともに生きる」につながるスポーツ実践

スポーツ文化と「ともに生きる」との関係を考えてくれるスポーツ実践がある。「ホームレス・ワールドカップ」である。ホームレス・ワールドカップは世界各国のホームレスのみが参加できる世界大会で、「ホームレス状態を社会からなくすこと、ホームレス状態にある人々が自らの人生を変えるきっかけを作ること」（Homeless World Cup 公式 HP）を目的として2003年より毎年開かれている。ホームレスのサッカー活動やワールドカップに関わった蛭間（2014）は、ホームレスは“ホープレス”であると言う。ホープ（希望）は金、名誉、名声、権力ではなく、人や人間とのつながりやそれらとの信頼関係、社会から排除されない個人としての存在意義や存在価値であり、ホームレスはこのホープを見失わされてしまった人々だと捉える（p.3）。この“ホープレス”からの脱却をホームレス・ワールドカップは目指していると言える。

ホームレスがなぜサッカーを、ワールドカップをするのか。蛭間によれば、サッカーは彼らにとっておもしろい（技術/戦術）、ワクワクする（変わる自分）、解放される居場所であり、それはホームレスに限らずスポーツが持つ根源的価値である。蛭間は第9回ホームレス・ワールドカップ（2011.8、フランス、48カ国、約600人が参加）にホームレス（チーム名・野武士ジャパン）とともにコーチとして参加し、ホームレス・ワールドカップの特徴と意義を以下のように述べている。

まず第1に、パリにおけるホームレス・ワールドカップの公共性としての位置づけである。この大会ではパリ市が全面バックアップし、フランスワールドカップの主会場での開会式、カーニバルのようなパリ市大行進が行われる。それを応援する多くの市民とボランティア（約500名）がサポートしている。ホームレス・ワールドカップを公共の文化として捉えているのである。第2に、選手の交流を重視している点である。この大会では試合は予選リーグ戦とその結果によって二次リーグ戦、そして順位決定トーナメント、

また負けたチームによる任意の試合が可能で、できる限り多くのチームとの対戦が組まれている。試合と同時に対戦相手との交流会も組まれている。この交流会も重要な意味をもっていたと蛭間は述べる。他国の選手との交流の中で、明るく人生を楽しむ術を持ち、自立的で知性的、自信ありげな外国のホームレスに日本の選手たちはいい意味でのショックを受けたと言う。そして各国の文化、労働、経済、社会問題、ホームレス状況についての情報交換を通して自己の再認識に至っている。第3に、交流だけでなく競技の要素も大事にしている点である。岡田 (2018) によれば、ホームレス・ワールドカップでは独自のルールが設けられ、そのことによって「競技性と面白さ、個人プレイとチームプレイなど対極にあると思われる概念のバランスが絶妙に保たれ」(p. 79)、また全選手がその他大勢になることなく何らかの役割を持てるように工夫されている。それが大会の成果を引き出す一つになっていると言う。「野武士ジャパン」は0勝という世界最下位の結果になった。しかし、大会を振り返った日本の選手の言葉が印象的である。「お互いが本気で戦う姿勢。いい汗かいて握手できる。勝ち負けはついてくけど、やる以上は倒れるまであきらめない。自分たちは1回人生をあきらめたと思っています。サッカーは人生に似ているなど。パスをつないでゴールに向かっていく。自分も止まっていたけど、ようやくパスがまわっているんな人たちとつながり出してゴールに向かっていく」(岡田, p. 178)。こうした活動の過程が、もっとみんなでうまくなりたい、強くなりたい、ワクワクしたいというモチベーションとワールドカップで築かれた人間関係の自覚を引き出し、あきらめから自立へ、そして社会(世界)につながる一步になったと述べている。また岡田 (2018) は、場当たりの支援やチャリティでは他者とのつながりに価値を見いだせなくなったホームレスの根本的な問題解決にはならず、こうしたサッカーやワールドカップの活動の最大の意義を「楽しみや喜びを『他者と共有する』ことであるとする。同じ時間に同じ場所で身体を動かすことで得られる喜びと楽しみが、他者への共感や関心」(p. 81)を生み、こうした活動が「自立に向けたきっかけ作りのための装置」になると指摘する。

このようなホームレスのサッカーやワールドカップの活動がベースとなり、その後、それがホームレス、うつ病などの精神障害、LGBTQ、難民、フリースクール、児童養護施設出身、不登校、ひきこもり、依存症

など、様々な社会的困難を抱えた当事者と支援者が立場を越えて集い交流するフットサル大会(「ダイバーシティカップ」)へと発展し、2020年に「ダイバーシティサッカー協会」(NPO)の設立に至っている。

以上、こうしたホームレスのサッカーやワールドカップは、スポーツ(サッカー)という文化が様々な境界を越え、個々の活動をつなぎ合わせ、新しい付加価値を創出することができる社会技術であり(p. 198)、ホームレスの自己変革と社会参加を促し、さらに周りの多くの人々のホームレスに対する意識変革を求める機能をもっていることを教えてくれる。言い換えれば、ホームレス・ワールドカップは、スポーツの世界への文化参加が「ともに生きる」人間形成や社会の実現につながる可能性を示してくれるよい事例である。

(3) 運動文化の学びを「ともに生きる」につなげる

運動文化の学びを「ともに生きる」につなげる体育実践づくりに向けて、本研究で引き出された実践の特徴と課題について述べてみたい。

第一に、運動文化の学びを「ともに生きる」につなげる体育実践の特徴は、教育基本法(1947)の理念と精神の方向で構築されるという点である。そして、この体育実践は、運動文化論に立脚した「3ともモデル」の3つの実践課題追究、言い換えれば学習対象としての運動文化をめぐる「ともにうまくなる」「ともに楽しみ競い合う」という文化の「獲得過程」と、「ともに意味を問い直す」という課題を伴って文化に働きかけつくり変えていくプロセス(「対象化過程」)の中で展開される。

第二に、「ともに生きる」につながる体育実践は、徹底的に「ともにうまくなる」「ともに楽しみ競い合う」世界を作り出す学び、言い換えればスポーツ(運動文化)のおもしろさと奥深さを実感として共有する学びを重視する。心理学者の浜田寿美男(1995)によれば、他者との関わりでつくられる“おもしろい世界”の実感＝「ともにうまくなること」が情動の共有となり、それが「意味」生成の基底となる。大宮ともこ(2015)は、障害児の「ともにうまくなること」に関わって、「手応えと達成感」を共有する関係を築くことが重要であると指摘する。そのように考えれば、「ともにうまくなる」実践課題の追究がスポーツの意味を学ぶ基礎になると考えられよう。

第三に、「ともに意味を問い直す」実践課題追究が「ともに生きる」を指向する実践のベースになるとい

うことである。「ともに意味を問い直す」実践課題追究では、知識・技能の学習の中でスポーツの意味や価値と出会わせ、対峙する学びが組織される。そこでは、子どもたちは今まで持っていたスポーツに対する知識や見方が揺さぶられ、スポーツに刻み込まれた意味や価値を問い直すようになる。このスポーツ文化の意味や価値をめぐる対話と合意形成を促す異質協同の学びが「ともに生きる」体育実践につながる。

第四に、「ともに意味を問い直す」実践課題を追究する授業では、教師がスポーツ文化の特質や価値をどのように把握しているのか、そして子どもをどのようなスポーツ文化に出会わせようとしているのかが問われる。UNESCOはスポーツを“culture of peace (平和の文化)”と規定し、IOCはオリンピックを“平和の祭典”としている。本来、スポーツは平和を指向する文化である。近代スポーツは資本主義の中で生まれ育ってきた文化であり、そのためそこに内包せざるを得ない矛盾や問題を抱えているが、一方で近代市民社会が発展させてきた民主主義の思想や精神をも内包していると考えられる。上述のユニバーサルなスポーツの文化的特性(森)でも指摘したように、スポーツという文化には自由・平等・平和・人権・フェアネス・対話—合意・非暴力という近代市民社会が引き継いできた普遍的価値が刻み込まれていると思われる。この普遍的価値こそ「ともに意味を問い直す」実践課題追究の学びの対象となる。もちろん一方で、スポーツに内包する矛盾や問題の克服に向けた体育教育(主に「体育理論」の学習)も重要な課題になる。「ともに意味を問い直す」実践課題追究を重視する体育実践では、技術・戦術を学ぶと同時に上記の普遍的価値(自由・平等・平和・人権・フェアネス・対話—合意・非暴力等)の内実を知識として学び取り、それを土台にしてスポーツ(運動文化)にこの普遍的価値を刻み込む(対象化する)学習活動が展開することになる。こうした授業ではルール(づくり)学習が重要な課題となる。ルールはスポーツの特質や本質を反映し、そのスポーツに内在する価値を規定するからである。授業では技術・戦術に関わるルールの原理・原則を学び、同時にスポーツの普遍的な価値の観点からスポーツを変えるルールづくりを展開していくことが実践的な課題となる。

第五に、「ともに意味を問い直す」実践課題追究から「ともに生きる」につながる体育実践は、部活も含め授業外の文化参加へと発展する学びを視野に入れる

必要がある。誰もが楽しめ面白くて奥深いユニバーサルなスポーツづくりとそれを支える組織づくりの経験と学びがスポーツにおける民主主義の実験への参加になっていくものと思われる。

最後に、筆者がこれまで展開してきた体育カリキュラム開発研究においては、運動文化の学びを「ともに生きる」につなげる体育実践を基盤にした、多様性を包摂する「インクルーシブ体育」のカリキュラム開発が研究課題として残されている。

5. おわりに

筆者は愛知県立大学において約30年間(1993～2003)教育・研究活動を展開してきた。そして、実践と理論の往還の中で実践の理論化を目指し、現場教師とともに研究活動を進めてきた。その中で、実践研究の深さ、厳しさ、面白さを教えてくれたのが体育同志会の教師たちであった。

本稿でも指摘したように、1958年学習指導要領が法的拘束力をもって以降、日本の教師のカリキュラム開発意識・主体性は低下し、カリキュラム開発研究の停滞状況が続いた。この問題は、カリキュラムの編成・開発主体をめぐる問題であり、教師の自由と自立に関わる問題でもある。それはカリキュラム研究と実践の間の矛盾や弱点を克服する問題でもあった。この問題状況が、実践を基盤にして教師がカリキュラム開発を主体的に進めていく必要性を筆者に突きつけた。このような問題意識から、90年代後半より筆者は、教師による体育カリキュラム開発研究を中心に研究を進めてきた。とりわけ、この研究の節目となったのが体育同志会の教師たちの手で創り上げた、教科論レベルの体育カリキュラム＝『体育・健康教育の教育課程試案』(2003)である。その後、運動文化論に立脚した体育実践とドイツの学校スポーツカリキュラム開発研究を検討しながら、実践を基盤にした教師による体育カリキュラム開発方法の解明に取り組んできた。本稿で対象となった体育実践の構想は、筆者のこうした一連のカリキュラム研究の延長上にある。

今、世界の貧困、格差、人権侵害、環境問題、そして人との関係を切り裂く分断など、未来の担い手である子どもたちに託せない状況が広がっている。このような状況であるからこそ教育に希望を見出したい。「世界の平和と人類の福祉」への貢献という理想の実現は根本において教育の力に待つべきものであるとい

う教育基本法（1947）の言葉をあらためて肝に銘じた。子どもたちがこの理想の実現に向かうために、足元から世界を見つめ「ともにつながり、ともに生きる」力を子どもたちが身につける教育こそ今必要だと思っている。体育・スポーツはこの理想の実現に貢献できるのか。貢献するにはどうすればいいのか。今、筆者はこうした問題意識から、多様性を包摂する特質と文化的価値をもつ運動・スポーツを主要教材とする学校体育の教科特性を生かし、「ともに生きる」体育実践とカリキュラムの創造を目指した研究を進めていきたいと思っている。

注

* 愛知県立大学教育福祉学部教育発達学科

文献

天野正輝（1993）：『教育課程の理論と実践』，樹村書房
 岩崎允胤（1988）：「文化の基礎理論」，岩崎允胤編『文化の現在』，三省堂
 藤田紀昭（2008）：『アダプテッド（障害者）スポーツの世界』，角川学芸出版
 学校体育研究同志会第9回総会資料（1976）
 学校体育研究同志会教育課程自主編成プロジェクト編（2003）：『教師と子どもが創る体育・健康教育の教育課程試案』，創文企画
 学校体育研究体育同志会 HP（<https://taiiku-doshikai.org/about>）
 浜田寿美男（1995）：『意味から言葉へ』，ミネルヴァ書房
 蛭間芳樹（2014）：『ホームレス・ワールドカップ日本代表のあきらめない力』，PHP 研究所
 出原泰明（2004）：『異質協同の学び—体育からの発信—』，創文企画
 丸山真司（1996）：「小学校学習指導要領（体育）にみられる『跳び箱』教材観の変遷史」，『愛知県立大学児童教育学科論集』第29号
 丸山真司（2015）：『体育のカリキュラム開発方法論』，創文企画

森敏生（2007）：「スポーツ文化の発展を支える視座」，学校体育研究同志会編，『運動文化研究』，Vol. 24: 1-5.
 森敏生（2022）：「『ともに生きる』文化の学びを」，学校体育研究同志会愛知支部第45回総会講演資料
 文部省（1947）：『教育基本法』
 永井道明（1913）：『学校體操要義』，大日本図書
 中根美宝子（1965）：『疎開学童の日記—九歳の少女がとらえた終戦前後—』，中央公論社
 岡田千あき（2018）：『サッカーボールひとつで社会を変える—スポーツを通じた社会開発の現場から—』，大阪大学出版
 奥平康照（1996）：「授業の中の知と道徳—授業における子どもの主体的価値的選択を励ます—」，『教育』1996年4月号
 尾関周二（2015）：『多元的共生社会が未来を開く』，農林統計出版
 坂上康博（1998）：『権力装置としてのスポーツ』，講談社，81-110.
 佐藤学（2006）：『学びの快樂—ダイアログへ—』，世織書房
 高津勝（2004）：「生活体育論から運動文化論へ」，『体育実践とヒューマニズム』，学校体育研究同志会編，創文企画
 竹内常一（1994）：『学校の条件—学校を参加と学習と自治の場—』，青木書店
 丹下保夫（1960）：「教科としての『体育』の本質は何か」，『生活教育』第12巻10号
 丹下保夫（1962）：「オリエンテーションはなぜ必要か」，『体育グループ』17号（『運動文化論』（1974）所収，p. 289）
 丹下保夫（1963）：『体育技術と運動文化』，明治図書
 梅垣明美・友添秀則・小坂美保（2006）：「体育における人格形成プログラムの有効性に関する研究」，『体育科教育学研究』第22巻第2号，日本体育科教育学会
 梅根悟（1968）：「教科の教育的使命」，『現代教育研究9』，日本標準テスト協会
 吉本均（1974）：『訓育的教授の理論』，明治図書
 吉本均（1980）：『発問と集団思考の理論』，明治図書