

学校体育の存在意義に関する原理的考察

木村真知子

Considerations about the fundamental reasons for school physical education

Machiko Kimura

Abstract

The current paper attempts to consider the fundamental reasons for school physical education by (1) examining the historical perspective, (2) reviewing critically the approaches adopted up to the present time, and (3) examining the future prospects for physical education in schools. The reasons for school physical education up to the present have been based on usefulness in a “closed community”, which plays a dominant role outside and controls people inside. However, in the current climate of globalization, it is necessary for people with different cultures to understand each other and live together. Therefore the logic of the “closed community”, on which modern society is mainly based, creates many problems. In the future, the reasons for school physical education should be sought in an “open community” that encourages people to grow up accepting others. This is not easy, because the logic of the “open community” runs contrary to the traditional western concept that human values are found only in reason. In order to examine the aims of school physical education in an “open community”, the human body needs to be understood firstly not as material, but as a place for “co-existence”. Thus school physical education needs to be reconstructed on the basis of this understanding of the human body.

Key words : community, body, Mitsein

(Japan J. Phys. Educ. Hlth. Sport Sci. 50: 403-413, July, 2005)

キーワード：共同体，身体，共存在

1 問題設定

我が国では2002年から新学習指導要領による教育課程が実施されているが、学校週5日制実施と「総合的な学習の時間」の導入によって、体育

は年間授業時数が105時間から90時間に削減された。今期の学習指導要領策定に先立って、中央教育審議会や教育課程審議会では、教科内容の精選および授業時数の削減と関連して、既存教科の再編論議も起こり、学校体育の存在意義に対する疑義もあったという（岩田，2002）。

このような体育の授業時数の削減と学校体育の

存在意義への疑義は、我が国だけの傾向ではない。冷戦が終結し1990年代初頭から始まった先進諸国の一連の教育改革において、体育のアカウントビリティー（教育責任）が問題とされるようになり、非行、孤独、暴力、健康被害に直面する子どもに学校体育は何を成し得るか、経済不況のなかで税金を使う公教育として実施される学校体育のアカウントビリティーとは何か、が強く問われることになったのである（ICSSPE, 2002）。

そもそも学校体育の存在意義はアプリアリに認められてきたわけではない。我が国でも公教育としての学校体育の存在意義が認められ制度化されるのは明治時代以降のことである。筆者も含めて体育を専門とし職業とする立場にあると、学校体育が存在することは揺るがしがたい暗黙の前提であり、そこから出発して物事を考えがちであるが、このような思考傾向をもつかぎり、学校体育の存在意義を根本から問うことは難しい。なぜなら、このような思考傾向のなかでは「学校体育の存在意義はある」という結論が先に決まっているようなもので、その結論へと導いていくのに有利なありとあらゆる理由を使おうとするからである。そのなかにはご都合主義的な理由も混ざる可能性があり、そこに本質を見誤る危険性が潜んでいるのである。そこで本総説では敢えてそのような思考法を停止し、フランスの現代思想家ナンシーの共同体論（西谷, 2002, pp. 393-426）に依拠して、学校体育の存在意義について考えてみようと思う。ナンシーの共同体論は、端的に言う、ハイデガーの共存在（Mitsein）の思考の限界を超え、共存在の概念に別の展開をもたらそうとするものである。人間が単独の存在ではないという事実を共存在（Mitsein）の概念で存在論的に根拠づけようとしたハイデガーは、共存在の本来性を歴史的形形成体としての民族に帰着させ、ナチズムの思想に親和することになったが、ナンシーは、このことを再考し、存在の「共」は個を超えた集合的実体を構成するものではないと主張する。つまりハイデガーの共存在が「個を超えた高次の実体として、統合と差別と排除（他者否定）の体制がつくり出される集団」である「閉じられた共同体」

に帰着していったのに対し、ナンシーの考える存在の「共」は、けっして融合や合一へと導くものではなく、むしろ互いにそれぞれの有限性へと送り返され、互いがけっして同じではないという決定的な差異の共有＝分割（Partage）であるとする。そして、そのような「共」の思考からは「主体の成立に先立つ非人称の〈出来事〉の分有によって『共に在る』こと（他者肯定）が生起する集団」である「開かれた共同体」が想定されるのである。近代以降のナショナリズムやファシズムの論拠となってきた共同体思想の必然とその錯誤を照らし出し、コミュニケーションの時代の新たな「共」の思考の展開を促すこのようなナンシーの思考は、近代の歴史に組み込まれてきた学校体育の存在意義を検討する際に、有効な視点を提供するものと筆者は考える。

よって、本総説ではナンシーの「共」の思考に依拠して、次のような問題設定のもとに論を展開しようと思う。

1) 歴史的に学校体育の存在意義はどのような経緯で生まれ、どのように維持されてきたのかを、批判的に検討する（II）。

2) 上記1)における検討から、これまでの学校体育の存在意義の求め方にどのような問題点があるのかを明らかにする（III）。

3) 上記2)で明らかにした問題点を乗り越えていくには、どのような学校体育のあり方が求められるのか、どのような方向で学校体育の存在意義が求められるべきなのかを展望する（IV）。

II これまでの学校体育の存在意義

これまでの学校体育と一言で言っても、その成立と展開においてはさまざまな社会的ファクターが関係しており、けっして一様ではない。ここでは高橋（1997）に依拠して歴史的に主要な体育概念である「身体教育」、「運動による教育」、「運動の中の教育」¹¹をとりあげ、それらにおいて学校体育の存在意義がどのようにとらえられてきたのかを検討することにする。

1. 「身体の教育」：均質な国民の身体形成に寄与する体育

当該社会の成員になるすべての子どもを教育する学校制度は近代国民国家の成立とともに誕生する。我が国でいえば明治政府による学制発布(1872年)がこれに当たる。それまでは武士の子どもは藩校などで独自の教育を受けていたし、農民の子どもは村落共同体のなかで親たちの労働に参画することで次第に一人前の農民になっていったし、職人や商人の子どももその職業世界での独自の修行によって自立していった。ところが封建制を廃し、自由と平等を標榜するようになった近代国家は、出自にかかわらず誰もが同じ教育を受けるシステムを導入する。なぜならば、近代国家の担い手は「国民」であり、子どもたちが「国民」になるための教育が必要とされるからである。

基本的に自由と平等を手にした国民は、同時に、他国が攻めてきた場合そして他国に攻め入る場合も、自ら武器をもって戦う義務を負う。封建時代なら戦は武士(西洋なら騎士)に任せておけばよかったが、近代国家になって階級を廃したからには、元来が農民や職人や商人である民衆たちが「国民」として戦いの主体にならなくてはならない。そこで徴兵制がしかれ、兵役が国民に課せられるようになる。さらに近代戦争に耐えられる強い国家を建設するには軍隊だけでなく、産業を興す必要がある。その結果、大量生産の工場、そして当然ながら大勢の工場労働者が必要になってくる。言ってみれば近代国家が成立したおかげで、つい昨日までは農民として一生を生まれた地で送るはずだった人々が、兵役に駆りだされたり、都市に出て工場労働者になったりしなければならなくなったわけである。そんな彼らを迅速な集団行動を必要とする近代戦争の兵士や工場労働者に仕立て上げるにはどうしたらよいのだろうか。これが生まれたばかりの近代国家が抱える切実な教育問題だったのである。

そこで、この問題に正面から取り組んだのが「身体の教育」としての学校体育であった。体操という名の教科⁴¹⁾において、教師の号令のもとクラス全員が整列し、関節ごとに区切られた動き

を一条乱れず揃って行う集団体操を遂行することにより、子どもたちは他律的に集団で動くことを徹底的に教え込まれた。脚、胴、腕、首などの部位毎に鑄型化された運動を組み合わせる集団体操は、部品を組み立てて作る工場の生産原理と同じであり、自らもまたこの生産原理のもとに動く歯車であることを子どもたちは体を通して覚えていった。工場製品はどれをとっても均質であるのと同様、近代の兵士や工場労働者も均質で交換可能でなければならない(西谷, 1995)。集団体操は、将来の兵士や工場労働者、そして銃後を守る人たちも含めて、国民の均質な身体形成に貢献したのであった。洋の東西を問わず、このような均質な身体をもった国民を必要とする近代国家の成立が「身体の教育」としての学校体育を誕生させたのである(松尾, 1994; 木村, 1996)。

たしかに近代国家の浮沈は学校体育の成果にかかっているといえるほど、当時の学校体育の存在意義は大きかったであろう。しかし、これはあくまでも他者を否定することで自己を拡張しようとする「閉じられた共同体」である国家にとっての存在意義である。近代国民国家は自国の経済システム拡大のため、外に対しては征服を、内に対しては統制を企てる。その国家的企てを身体面から支えたのが体育であった。こうして近代国民国家の拡張運動は、やがて地球全体を覆い、飽和にいきつくことになる。それでもなお拡張運動を続けたために勃発したのが、第一次世界大戦(1914—18年)であり、第二次世界大戦(1939—45年)であった⁴²⁾。

2. 「運動による教育」：全人形成に寄与する体育

世界中を巻き込み未曾有のダメージを与えた第一次世界大戦がようやく収まり、人々は二度と戦争を起こすまいという決意のもとに復興に取りかかっていく。このような時代状況のなかで生まれたのがヨーロッパの自然体育⁴³⁾であり、アメリカの新体育⁴⁴⁾であった。両者に共通していることは、一言でいうと「教師中心から子ども中心の体育へ」である。つまり、教師の号令によって子

どもを他律的に動かすのではなく、子どもの自発的で自然な動きを尊重し、そのために集団体操ではなくスポーツを中心とする多様な身体運動を教材に選ぶようになったのである。このように欧米では第一次世界大戦後の1918年から体育改革を経験するのに対して、日本では1サイクル遅れて、すなわち第二次世界大戦後の1945年からアメリカ占領政策のもと新体育を踏襲するような形で体育改革を経験するようになる。

ヨーロッパの自然体育もアメリカの新体育もそして日本版新体育⁶⁶⁾も、内容や方法において少しずつ違いはあるが、学校体育の存在意義をどのように主張したかという観点からみると、共通した特徴が認められる。それは、多様な側面からなる人間をトータルにとらえ、多様な身体運動を通して人間を調和的に発達させることに寄与するのが体育であるという主張である。いわば「多様な身体運動による全人形成論」である。

自然体育の提唱者であるGaulhofer and Streicher (1927)は、体育が全人形成へ向けての総合教育の一側面を担うものであること、体育は身体を起点としながらも情緒や知性と深くかかわりあいながら全人形成をめざすものであることを再三強調している。またアメリカのシーデントップ (1981, pp. 96-148)は、新体育の担い手たちがあげている体育目標は、「器官の発達」、「知的発達」、「神経筋の発達」、「個人的—社会的適応」という4つの目標にまとめられ、これら多面的な目標設定にあわせて体育内容は多種目—活動プログラムとなっていることを指摘している。またアメリカの占領政策下で新体育の理念をそのまま踏襲した日本の戦後の体育、すなわち日本版新体育も、たとえば「身体の健全な発達」、「精神の健全な発達」、「社会的性格の育成」の3つの目標をあげている1947年の学習指導要綱にみるように、その後生活的目標 (1953年要領) や運動技能的目標 (1958年要領) が加えられることがあっても、基本的には人間を身体、精神、社会性の諸側面からとらえ、それらを調和的に発達させるために多種目—活動プログラムを用意するようになるのである (弘中, 1973, pp. 61-69)。

このように、人間を身体、情緒、知性の3側面にとらえたり、身体、運動、知性、社会性の4側面、あるいは身体、精神、社会性の3側面にとらえたり、とパリエーションはあるが、人間をいくつかの側面から成り立つ個人としてとらえ、それらの諸側面を身体運動を通して調和的に発達させるのが体育であると規定している点で、これらの改革的体育は共通しているのである。したがって教材となる運動も、各種のスポーツや遊戯、野外活動、ダンス等、トータルな人間の多面性に比べて多様に用意されるようになるのである。

強制的な集団体操や高圧的な教師の号令から解放し、自由なスポーツやダンスや野外活動を取り入れ、子どもたち一人ひとりの自然な発達、すなわち精神的、情緒的、身体的、社会的に調和のとれた発達を促すことで、人間性を全面開花させようとする体育は、戦後の人々にとってはまったく新鮮でヒューマニズムに満ちており、来るべき時代に向けて希望を抱かせるものであったことだろう。

しかしその反面、このような改革的体育においては、全人形成を達成するための体育独自の手段である身体運動についての分析がほとんどなされていないため、多種多様なスポーツ活動を行えば自動的にポジティブな人間形成ができるかのような楽観的な印象を喚起してしまう。手段としての身体運動と目的としての全人形成がどのようにつながっているのかが明らかでなく、これでは最終的にその目的が達成されたかどうかかわからないし、結果をフィードバックして指導法の改善に結びつけることもできない。このように「多様な身体運動による全人形成論」は、理念あるいはスローガンとしては理解できても、具体性に欠けており、ずいぶん曖昧なものにとどまっているのである⁶⁷⁾。

この曖昧さにもかかわらず、世界的にみてこの「多様な身体運動による全人形成論」は第一次世界大戦後から1960年代まで約半世紀もの長い間、学校体育の存在意義を主張する論として通用してきたわけだが、これはいったいどうしてなのだろうか。先述したように、戦後の人々に希望を与え

る体育論であったということもあるだろう。また体育教師をはじめとする体育関係者にとって、「身体」だけにとどまらず、それを越えた目標を掲げることは、教育における体育の地位向上という意味で積極的に受け入れられたということもあるだろう。しかしそれだけだろうか。最大の理由は、ほかならぬ「全人形成」という概念の曖昧さにあったのではないだろうか。要するに「全人形成」という抽象的かつ曖昧な目的は、その時々都合に合わせて、時には生活的目標、時には社会的目標、時には体力づくりというふうに力点を変えて具体的な中身を埋めることができる点で為政者にとって都合がよいのである。またこのような可変性は、体育をその時々時代の要求に適應させるのに便利であり、それゆえ、どんな社会においても体育の存在意義を安定して主張できるという点で、体育関係者にとってもやはり都合がよいのである。このように「多様な身体運動による全人形成論」は、為政者の側にとっても体育関係者の側にとっても利点があり、このことが半世紀もの長い間、体育の存在意義を主張する論として通用してきた理由ではないかと思われる。

現に1920年代に自然体育で謳われた全人形成は、1930年代半ばになるとナチスによってドイツ民族という枠がはめられていく。つまりナチスにとっての「全人形成」とは、健康で美しく力強いアーリア人種の形成なのである。そのためにスポーツが奨励され、大学体育が必修に、学校での体育授業も週5時間にされ、軍事訓練が加えられたのである(成田, 1988, p. 105)。しかしドイツ民族の枠にはまらない「全人形成」は否定または抹消の対象だったわけで、ドイツ民族という「閉じられた共同体」の暴力的論理がここで働いているにもかかわらず、体育はそこに目をやることなく「閉じられた共同体」のなかに安住し、ナチス政権による体育重視を歓迎し、スポーツ振興にいそしんだのである。「閉じられた共同体」は外に対しては攻撃を、内に対しては統合と差別と排除を企てる。スポーツ振興はナチスにとって格好の統制手段だったのであるが(Neumann, 1977, p. 495)、「全人形成」というヒューマニズ

ムの響きをもつ曖昧な目的のもとでは体育はそれに対する批判眼をもち得なかったのである。

このように「全人形成」という可変的な体育の目的は、その時々社会の脈絡のなかに置かれてはじめて具体性を帯びてくる。第二次世界大戦後アメリカの新体育を移入した日本でも、その時々社会の要請に応じて、民主的人間形成に力を入れたり(1947年要綱, 1949—53年要領)、体力づくりに力を入れたり(1968—70年要領)と、その姿を変えている。特に冷戦構造がはっきりしてくる50年代末から日本は経済戦争という形で「閉じられた共同体」の暴力的論理を露わにしはじめるが、そのなかで体育は人的資源政策の一環として体力的目標を最も重視するようになる(友添, 1985)。ナチス・ドイツにおける体育授業週5時間というほどではないが、このときの日本でも体育は学習指導要領の総則で取りあげられるほど重視され、全校あげての体育への取り組みが強調されるのである。

体育の存在意義が広く認められ、重視されるのは、このように内に対しては統制、外に対しては攻撃という他者否定的な「閉じられた共同体」の論理が際立つときであろうか。

3. 「運動の中の教育」：スポーツ享受者育成に寄与する体育

二度の世界戦争を経たあと、先進国と呼ばれる国々は次々と高度経済成長を遂げ、脱産業社会が生起する。そのなかで、これまでは労働という一点を中心にして回ってきた人々の生活は、労働とレジャーという二点を中心にして回り始める。日本でいえば高度経済成長を経験するのが1960年代、脱産業社会に入っていくのが1970年代である。

脱産業社会においては、スポーツもレジャー生活を潤す重要な文化領域ととらえられ、競技選手だけでなく一般大衆もスポーツを楽しむはじめる。すなわち、産業社会下では「全人形成」を謳い、労働に必要な体力や精神力や社会性を身につけるためにと、いわば大義名分を立てることによってスポーツをすることの正当性を獲得してきた

わけだが、脱産業社会になると、スポーツを他の何にも還元することなく堂々とそれ自体を楽しむことが主張できるようになったのである。このような社会変化を受けて学校体育でも生涯スポーツの促進を意識するようになり、これまでは労働を前提とする人間形成の手段としてしかスポーツをとらえていなかったのが、スポーツそのものの内在的価値 (intrinsic value) を認め、それを中核にした「楽しい体育」が展開されるようになる⁸⁵⁾。まさにスポーツそれ自体を肯定的にとらえ、生涯にわたってスポーツを享受できる人間をつくるのが体育というわけである。

しかしながら、このようにスポーツを肯定的にとらえ、その享受へ向けて子どもたちを誘うことができるのは、経済的に豊かな、いわゆる先進国と呼ばれる国々においての話である。殊にかぎりなく高度化している近代スポーツを享受できるのは、経済的に豊かな国に限られる。東南アジアの片隅の町工場でサッカーボールの製造に従事する貧しい子どもたちは、自らこのボールでプレイすることはないわけで、このボールでプレイするのは、このボールを購入することのできる先進国の子どもたちなのである。このような経済格差の問題だけではない。ゴルフ場開発による水質汚染、夏には外気との温度差が40度以上にもなる屋内スキー場の法外なエネルギー消費といったように、環境やエネルギー問題にもスポーツはリンクしているのである。

こうしてみると、スポーツを肯定的にとらえ、スポーツを生涯にわたって享受できる人間を形成するという体育は、経済的に豊かな先進国、こういってよければ経済戦争という形をとって遂行された冷戦の「勝ち組」になった国のなかでのみ有効であることがわかる。「勝ち組」という「閉じられた共同体」のなかだけを見ていると、人々の生活に潤いをもたらすスポーツ振興は福祉国家たるにふさわしい事業として首肯される企てであろうが、一步共同体の外に出て地球規模でこの企てを眺めてみると、「閉じられた共同体」のエゴが透けて見えるのである。

冷戦時代、東西に分断されていたドイツの場合

は、もっと厳しい形で「閉じられた共同体」のエゴが現れる。日本と同じ資本主義陣営に入った西ドイツでは経済的繁栄を背景に60年代にはゴールデンプランというスポーツの大衆化運動が進められるが、時を同じくして冷戦による東西緊張が高まり、国際スポーツ競技大会でのメダル獲得競争が激化していく。そんななかで大衆スポーツはチャンピオンスポーツを支える底辺としてとらえられ、このピラミッド図式のなかに学校体育も組み入れられる。そのため学校体育では民族的なスポーツが姿を消し、オリンピック種目を中心に技能主義的な授業が展開されるようになる。またスポーツ振興の名のもとに、学校と地域スポーツクラブの連携・協力によるスポーツに才能のある子どもの発掘と育成が進められていく(木村, 1995)。

冷戦が終結し90年代になると旧東西ドイツ競技スポーツ界のドーピングの実態が次々に露呈してくるが、そこで明らかになったのは、東ドイツだけでなく西ドイツでもドーピングが組織的に行われていたことである(ベッテ・シマンク, 2001)。冷戦は、核兵器の存在によって「熱戦」が展開され得なくなっただけで、やはり社会の総力をあげて遂行される戦争だったことにはちがいない。いわば平和な顔をした戦争であり、その戦時体制のなかにスポーツもしっかり組み込まれていたのである。民主主義を標榜していた西ドイツもやはり「閉じられた共同体」であり、その内部では「スポーツをすることはいいことだ、スポーツに才能のある子どもにそれを伸ばす機会を与えることはいいことだ」とあたかも善意のスポーツ振興の顔をしながら、実はそのスポーツ振興は冷戦という戦争遂行の手段に使われていったのである。

脱産業社会はレジャーというゆとりを人々にもたらした。それだけに共同体内部での統制は往々にして福祉というベールに包まれ、それが統制であるということを見えにくくしている。しかし、内に統制、外に征服という「閉じられた共同体」の本質は、産業社会の時代からまったく変わっていないのである。

III 「閉じられた共同体」と身体の叛乱

以上のように、近代国民国家成立期の「身体の教育」から「運動による教育」を経て、脱産業社会における「運動の中の教育」に至るまで、学校体育の存在意義がいかにして生まれ、維持されてきたかを俯瞰してきたが、常に求められてきたのは、他者否定によって自己拡張を図る、すなわち、内には統制、外には支配を企てる「閉じられた共同体」にとっての体育の存在意義であった。第一次・第二次世界大戦、そして冷戦と、世界化した戦争を繰り返すなかで、個人は「閉じられた共同体」の脈絡のなかに置かれ、そこにおける有用性に体育は呼応し、その存在意義を主張してきたように思われる。

しかしながら、世界がグローバル化し、異なる者同士の共存がますます求められるなかで、「閉じられた共同体」の論理がすでに臨界点に達していることは言を待たないであろう。また地球環境や地球資源の観点からも「閉じられた共同体」による他者否定に一定の歯止めをかけないと、地球全体の存続が危ぶまれるような時代に現代は突入しているのである。このように現代社会は、「閉じられた共同体」が外に向けて発する暴力を何とかコントロールしなければ、世界の、そして、地球の未来を描けないところまできているのである。

それでは「閉じられた共同体」の内に向けられた暴力についてはどうだろう。この問題を学校体育の対象である子どもたちの方に目を向けて考えてみよう。

いわゆる帝国主義時代の産業社会下において、国家同士は「喰うか喰われるか」であり弱肉強食がまかり通っていた。産業も未発達であるから国民の物質的生活も非常に貧しい。そういう状況下で子どもたちは将来の兵士や労働者になるべく徹底的に訓練されるわけだが、善悪はともあれ「なすべきこと」の道筋が子どもたちの目にもはっきり映っていたことだろう。「自分がしっかり訓練を受けて将来使い物になる兵士や労働者にな

らなければ、国が潰れるかもしれない」「もっと豊かになるためにがんばらねば」という気概を子どもたちにも無言で抱かせてしまう、そういう必然的な力を当時の社会はもっていたといえる。ここでは外には征服、内には統制という「閉じられた共同体」の暴力的論理が、ストレートに子どもたちのなかにまで貫かれていったのである。

ところが物質的な豊かさを手にした脱産業社会に至ってはどうかだろう。「閉じられた共同体」の論理は、内に向けてはスポーツ振興とかいう福祉的色彩をもって統制を企てるし、外に向けてはストレートな「熱戦」になりえず、経済や情報などの形で征服を企てる。こういってよければ、豊かになった分だけ、そのやり方が巧妙で偽善的ですからある。そのような状況において子どもたちの目には「なすべきこと」の道筋が極めて見えにくくなっている。身近なところでは、家庭や学校という「閉じられた共同体」のなかでの「いい子」は、一歩外に出てみれば「閉じられた共同体」のエゴを満たすためだけの「いい子」であり、感じやすい子どもならその自己欺瞞をすでに鋭く察知している。演じる以外には「いい子」になれそうにもなく、かといって「いい子」に代わる像をもち得ない、そういう宙吊り状態に子どもたちは置かれているのである。もはや飽和状態に達したといえるほどの物質的な豊かさのなかで「出来事」のないマンネリ化した毎日をただただ生きねばならない子どもたち。パソコンや携帯電話を使っている情報のやりとりはあるが、五感を通してのリアルな生活体験は極度に少なく、ましてや体当たりの人間関係もなく、自己の存在も希薄化していく。

2004年芥川賞を受賞した20歳の女性作家、金原ひとみはその作品「蛇にピアス」において、このような社会に漂って生きる若者の姿を実に克明に描いている。主人公の若い女性は蛇のような二股に裂けた舌をめざして舌にはめるピアスのサイズをだんだん大きくしていったり、背中に刺青をいれたりするのだが、彼女が自己の存在を確認できるのは、このような身体加工によってのみなのである。この主人公は極端な例ではあろうが、自

らの存在確認ができない若者が「身体」でもってその存在を確かめ訴えようとしている点は、現代社会に生きる子どもたちの間に広く見られる傾向ではないだろうか。文部科学省2002年度の調査では小中学校でのいじめは2万2千件、暴力行為は2万9千件、不登校は13万人を超え、高校中退は9千万人に迫る（朝日新聞、2004）。子どもが引き起こす悲惨な事件も後を絶たない。「不登校」「いじめ」「暴力」「拒食症」「ひきこもり」等々、現代の子どもたちの深刻な問題は、「閉じられた共同体」の閉塞感や偽善に息が詰まった子どもたちが生身の身体で起こしている叛乱ではなかろうか。

IIでみてきたように、これまで学校体育は、「身体の教育」にせよ「運動による教育」にせよ「運動の中の教育」にせよ、目的の置き方には大きな違いがあるものの、いずれの場合も「閉じられた共同体」における有用性に呼応する形でその存在意義が主張されてきたが、いままさにその「閉じられた共同体」の論理が破綻をきたしているのである。特に「閉じられた共同体」の内側で自己の存在確認ができない子どもたちの身体の叛乱は、この破綻を象徴しているように思われる。たしかに新学習指導要領では、目標の冒頭に「心と体を一体としてとらえ」（文部省、1998）と記されているように、学校体育は1977年の改訂以来20年以上続いてきた「生涯スポーツ志向」から「心と体の一体化志向」へと基本理念を大きく転換させ（高橋、2000）、このような現代の子どもたちの問題解決に寄与しようという姿勢を示している。しかし、このような取り組みも「閉じられた共同体」の論理のなかで追求されるとすれば、自家撞着となり、対処療法の域を出ることはないだろう。そうならないためには、家庭を学校をそして究極的には国家を「開かれた共同体」にしていく以外にないし、そのうえで体育も「閉じられた共同体」における有用性に訴えることで存在意義を主張するのではなく、「開かれた共同体」における存在意義を求めていかなければならないだろう。

IV 展望：「共に在る」場としての身体を手がかりに

それでは「開かれた共同体」とは、どのような共同体なのだろうか。そこにおいて体育の存在意義が認められるとするならばどのような体育なのだろうか。

まず「開かれた共同体」とは一言でいうと、他者を否定するのではなく他者を受け入れることで自己が豊かになれる共同体のことである。これは言ってしまうえば簡単だが、思想的には、理性の統御のもとに自然すなわち他者を支配することに人間の人間たる所以を求めてきた西洋形而上学の伝統に異議を唱えるものであり、近代社会を成立させてきたパラダイムを変換することでもある。

このような異議申し立ては、早くはニーチェやフロイト、そしてハイデガーを経て、フーコーやデリダが行ってきたが、それらの思想の系譜を踏まえて展開されているナンシーの「分割＝分有（Partage）」という思考は、とりわけ新しい身体観を構築するのに示唆的であろう。西谷はこの思想を次のように説明している。「光がなくすべてが闇に沈んだ状況では、何もなければ自分というものゝ輪郭もない。けれども、ふと闇のなかで何かが触れる。肌に触れる。そのとき肌は触れたものを感じる、というより感じることで肌として、感覚として目覚める。触れているのがもうひとつの肌（あるいは身体）であれば、感じられるのは他者としての身体であり、その感触が『私』を目覚めさせる。そしてこの接触のうちにはどんな支配や所有の関係もない。支配や所有の主体である『私』が立ち上がる以前に、ただ<触れる>というひとつの出来事が、他を感じるものとして自分を目覚めさせている。まさにこのようなく接触>が、<分割＝分有>という出来事なのだ…」（西谷、2002、p. 424）。ここで注目すべきは、個として充足した自己が先にあるのではなく、接触という出来事から他者を意識する自己がはじめて浮上するということである。しかもそれは身体を場にして起こっているということである。つまり「共に在る」という原初的な人間の存在様態が身

体を場に生起しているのである。ここでは身体はモノではなく、「共に在る」ことが生きられる場としてとらえられている⁴⁹⁾。

まさに体育はこのことに注目すべきではないだろうか。たとえば、大縄の両端をもってこれから回そうとしている二人の子どもを思い浮かべてみよう。二人がそれぞれ自分のやり方を貫こうとしたら、ちぐはぐになってしまつて大縄はけつて回らない。一方が他方を否定し、自分のやり方を押しつけたとしたら、他方は力を発揮できず、結局この場合も縄が回らない。両方が力を発揮して縄を回すには、それぞれがまず互いに固陋な自己を捨て他者を受け入れ、そのうえで一致点を探り当てなくてはならない。そしてさらに回し続けるためには常に身体を場にした他者との対話が欠かせない。

このような身体を場にした「共に在る」ことの学びを社会性の育成というふう位置づけてしまつては、的外れであろう。というのも社会性の場合は、あらかじめ独立した個が前提とされており、個と個が取り結ぶ関係性を問題にしているからである。それに対して「共に在る」の場合は、前もって個は想定されておらず、まず身体を場に接触という出来事が生起し、それを分有することで自他の存在が浮上してくるのである。このような「共に在る」という考え方をとると、現代の子どもたちにみられる身体の叛乱は、確立した個と個が取り結ぶ関係性の歪みからというよりも、それ以前の「共に在る」を含みこんだ自己の存在の危機から出ているように思われる。

体育はこのことを深く受け止めるべきであろう。人間、すなわち、人と人の〈あいだ〉に接触という出来事を生起させ、「共に在る」ことを学ばせる。他者が存在してくれるおかげで自己が存在でき、他者を受け入れることで自己が豊かになれる、そんなことを観念的な道德律ではなく、身体という場で学ばせる…このことにこれからの体育の可能性が開かれているように思われる。この原初的な「共に在る」様態をけつして実体的な「閉じられた共同体」に回収するのではなく、また、そこにおける有用性に訴えて体育の存在意義

を主張するのではなく、あくまでも身体という現場にあって人間形成を試みる、そういう体育へと編みなおしていくことに知恵を絞ることから展望が開けるのではないだろうか。

付記

本研究の一部は、平成15・16年度科学研究費補助金基盤研究(C)(2)課題番号15500414を受けて実施された。

注

注1)「身体の教育」とは、運動は主として身体への発達刺激(exercise)の意味をもち、教材もそのための最も合理的方法である体操が中心である体育。「運動による教育」とは、運動を全人としての子どもの「行為」や「経験」の意味で理解し、子どもの多面的な発達に果たし得る運動の役割を重視することから、体操よりも遊戯やスポーツに高い教材価値を与える体育。「運動の中の教育」とは、運動を外在的な価値(extrinsic value)を達成するための手段ととらえるのではなく、運動(スポーツ)それ自体の本質的価値(intrinsic value)を評価し、運動を自己正当なものとして位置づける体育と理解される。歴史的には、「身体の教育」、「運動による教育」、「運動の中の教育」の順に登場するが、これらはあくまでも概念としての区別であつて、実際には前者の性格を併せもちながら後者に重点を移していく形で学校体育は変遷してきた。ただし本総説では「原理的考察」という研究の性質上、あくまでも歴史上に登場する「体育の概念」としてこれらを個別に考察することにした。

注2)正確にいうと、「体操科」以外の教科名が用いられたこともある。日本では1872年学制発布当初、小学校の教科の一つとして置かれた教科名は「体術科」であつた。また1941年国民学校令によって「体操科」という教科名は戦力増強を意識した「体錬科」となり、1945年敗戦に至るまでの約4年間この教科名が用いられた。

注3)西谷は、「閉じられた共同体」の外に向けては攻撃、内に向けては統制という二重の暴力によって近代国民国家が世界戦争へと至る必然性を論じている。ここでいう世界戦争の特質は、戦

争が地理的に全世界を覆ったことだけではなく、「生活世界」全体が戦争と化したことである。すなわち共同体内全体が「総動員」されたこの戦争のもとでは、もはや戦闘員と非戦闘員の区別はつけがたく、したがって都市が、工場や兵舎ばかりか、道路や住居や商店街が、そして「無辜の市民」が、無差別の破壊的攻撃の対象となる。西谷によれば「閉じられた共同体」による二重の暴力が発動されるかぎり、我々は潜在的あるいは顕在的に世界化した戦争のなかで生きているのである（西谷、1992）。

注4) 自然体育 (Naturliches Turnen) とは、第一次世界大戦後のヨーロッパ・オーストリア体育改革を推進した Gaulhofer, K. と Streicher, M. の体育思想と実践に冠せられた名称である。それまで学校体育を支配していた形式的集団秩序体操中心の Spieß の体育を痛烈に批判し、それに代わって、人間の本性に根ざした運動財や指導法を開発し、自然な発育・発達を促そうとした（木村、1989）。

注5) 新体育 (New Physical Education) とは、20世紀初頭のアメリカにおいて Dewey, J. 等が提唱する経験主義的教育の影響を受け、Wood, T.D., Hetherington, C.W., Gulick, L.H. 等によって展開された体育思想と実践に冠せられた名称である。強制運動や局所運動による身体の発達にのみ関心を集中させていた古い諸形式の体操に対抗し、子どもの興味を引くプレイ・スポーツ経験により子どもの総合的な発達を促そうとした。新体育は Williams, J.F. や Nash, J.B. 等によってさらに充実・発展し、第二次世界大戦後、我が国へも大きな影響を与えた（成田、1988, p. 81）。

注6) 日本版新体育とは、アメリカの新体育の思想に強く影響を受けて形成された戦後日本学校体育の概念を指す。これは、特に1947年の「学校体育指導要綱」および1949年と1953年の「学習指導要領」作成の基礎となる体育思想であった。「戦後の学校体育は、戦前、なかんずく戦時中の体育理念—『天皇（戦争）のための体育』から『民主主義体育』へと大きく転換した。このように戦後民主主義体育として再出発したものを、従来のもの—『旧体育』—に対して『新体育』と呼ぶことにする。」という弘中（1973, p. 58）

の研究から「新体育」の呼称をとったが、先のアメリカの新体育 (New Physical Education) と区別するために、本総説では「日本版新体育」という呼称を用いることにした。弘中（1973, p. 63）は「学校体育指導要綱」（1947）を分析して、『皇国民錬成』から『民主的人間形成』への転換がはっきりしている。それと同時に、『身体教育 (of physical)』から、『身体活動を通しての教育 (through physical activity)』への転換が目される。ここでは人間全体の教育の立場から民主的人間形成が強調された…と述べているが、このことから日本においては「運動による教育」という体育概念はこの日本版新体育から始まったと見ることができる。

注7) この問題に最も鋭く切り込んだのは、シーデントップ（1981, pp. 128-144）である。彼は、体育（身体による教育）で掲げられている「身体発達の目標」、「運動発達の目標」、「精神発達の目標」、「社会的発達の目標」が現実の体育授業での身体運動を通して達成可能なかどうか周到に分析を加えた結果、どれもが願望にしか過ぎないことを明らかにしている。また友添（2000）は、個人的なレベルでの期待や思い入れで語られてきた従来の体育における人間形成論を批判的に検討している。

注8) この考え方を最も徹底させて展開したのが「プレイ教育としての体育」を主張したアメリカの Siedentop（1976）である。ドイツでは Kurz 等による「スポーツにおける行為能力 (Handlungsfähigkeit im Sport)」論（1977）がこれに相当する。日本では、民間研究教育団体である全国体育学習研究会のリードにより「楽しい体育」論が展開され（竹之下、1975；宇土・松田、1978；宇土、1984, 1987；佐伯、1982, 1984等々）、この考え方は1977年以降の学習指導要領に大きな影響を及ぼした。

注9) 身体を単なるモノとしてではなく、世界（他者）への通路としてとらえ、その通路を耕すことによって他者を知ると共に自己に気づくことが体育の中核的学習内容だとする考え方は、たとえば、Grupe（1967）、Funke（1983）、中森（1996）等の体育論にもみられる。しかし、自己と他者と身体の関係性について、これらはそれぞれ違ったニュアンスでとらえており、特にナンシー

の「分割=分有 (Partage)」という思考と同じなのか異なるのか、異なるならばどこがどのように異なるのかを今後明らかにする必要があると筆者は考えている。

文 献

- 朝日新聞 (2004) 社説 教育改革 愛国心でいじめが減る? 7月7日 (朝刊3面)。
- ベッテ・シマンク: 木村真知子訳 (2001) ドーピングの社会学—近代競技スポーツの臨界点—, 不味堂出版: 東京, pp. 146-160.
- Funke, J. (1983) Sportunterricht als Körpererfahrung. Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH: Reinbek.
- Gaulhofer, K. and Streicher, M. (1927) Grundzüge des österreichisches Schulturnens. Verlag für Jugend und Volk: Wien.
- Grupe, O. (1967) Leibliche Erziehung in einer gewandelten Schule. A. Henn Verlag: Ratingen.
- 弘中栄子 (1973) 新体育の出發。前川峯雄編 戦後学校体育の研究。不味堂出版: 東京。
- ICSSPE編: 日本体育学会学校体育問題検討特別委員会監訳 (2002) 世界学校体育サミット—優れた教科「体育」の創造をめざして—。杏林書院: 東京。
- 岩田 靖 (2002) 21世紀の学校体育の創造—国際的な学校体育カリキュラム改革の動向に学ぶ—。スポーツ教育学研究, 22 (1): 25-27.
- 金原ひとみ (2004) 蛇にピアス。文藝春秋, 3月特別号: 330-373.
- 木村真知子 (1989) 自然体育の成立と展開。不味堂出版: 東京, pp. 11-23.
- 木村真知子 (1995) 旧西ドイツにおける「体育」から「スポーツ教育」への変遷過程に関する一考察。スポーツ教育学研究, 15 (2): 69-80.
- 木村真知子 (1996) 集団徒手秩序体操を生み出したもの。中村敏男編 スポーツ技術・ルールの変化と社会I。創文企画: 東京, pp. 111-142.
- Kurz, D. (1977) Elemente des Schulsports. Hofmann: Schorndorf.
- 松尾順一 (1994) 国民国家と体操運動。平成5年度 (財) 水野スポーツ振興会研究助成金成果報告書。文部省 (1998) 小学校学習指導要領。p. 80.
- 中森孜郎 (1996) 教育としての体育。大修館書店: 東京。
- 成田十次郎 (1988) スポーツと教育の歴史。不味堂出版: 東京。
- Neumann, F. (1977) Behemoth. Struktur und Praxis des Nationalsozialismus 1933-1944. Köln.
- 西谷 修 (1992) 戦争論。岩波書店: 東京, pp. 1-103.
- 西谷 修 (1995) 夜の鼓動にふれる。東京大学出版会: 東京, pp. 95-98.
- 西谷 修 (2002) 不死のワンダーランド。青上社: 東京。
- 佐伯聰夫 (1982) 楽しい体育の授業過程のあり方。体育科教育, 30 (7): 21-24.
- 佐伯聰夫 (1984) 楽しい体育の単元計画の考え方—運動の特性の捉え方と学習・指導計画—。学校体育, 37 (5): 20-25.
- シーデントップ: 高橋健夫訳 (1981) 楽しい体育の創造。大修館書店: 東京。 <Siedentop, D. (1976) Physical Education-Introductory Analysis 2nd ed. Wm.C.Brown Company Publishers: Boston.>
- 高橋健夫 (1997) 体育科の目的・目標論。竹田清彦・高橋健夫・岡出美則編著 体育科教育学の探求。大修館書店: 東京, pp. 17-40.
- 高橋健夫 (2000) Perspectives of School Physical Education Curriculum in Japan: Analyzing Changes in the Japanese Education Ministry's Course of Study after World War II。スポーツ教育学研究, 20 (2): 99-104.
- 竹之下休蔵 (1975) 国民総スポーツから見た現行体育科学習指導要領。学校体育, 28 (13): 15-20.
- 友添秀則 (1985) スポーツ教育の目標設定に関するメタ理論的研究。スポーツ教育学研究, 4 (2): 89-99.
- 友添秀則 (2000) 「体育における人間形成論」序説。近藤英男・稲垣正浩・高橋健夫編 新世紀スポーツ文化論。体育学論叢 (IV), タイムス: 大阪, pp. 344-364.
- 宇土正彦・松田岩男 (1978) 体育科教育法。大修館書店: 東京。
- 宇土正彦 (1984) 「楽しい体育」の実像・虚像。体育科教育, 32 (7): 14-16.
- 宇土正彦 (1987) 小学校新しい体育の考え方・進め方。大修館書店: 東京。

(平成16年7月16日受付)
(平成17年2月21日受理)