

課題解決型アクティビティにおける 他者との身体を介した関わりに関する 一考察：

竹内敏晴の出会いのレッスンとの構造比較

大友あかね¹, 渡邊 仁², 坂本昭裕²

¹筑波大学大学院大学体育スポーツ高度化共同専攻

²筑波大学体育系

要 旨

教養体育で実施される課題解決型アクティビティが大学生の心理社会的成長に貢献することを指摘している研究は多数あるが、体育本来の特徴である身体の見点から検討した研究は少ない。そこで本研究では、我が国の身体論の論考を概観し体育における他者との関わりの特徴を整理したうえで、課題解決型アクティビティが、なぜ学生の心理社会的成長に貢献するのかを理論的に明らかにすることを目的とした。そのために、まず、体育における他者存在に関する理論を概観し、体育における他者との関わりの特徴は、混乱や緊張から解放され、感じるままに自由に動ける劈かれたからだで、間身体性に基づき他者と関わることであることが明らかとなった。さらに、そのような他者との関わりを意図的に引き出し、自己認識を深めることを目的として行われる竹内敏晴の出会いのレッスンを参照し、課題解決型アクティビティと比較検討した。その結果、類似点として両者の活動の4つの構造（結界、場を支える力、深い集中、ふりかえり）が見出され、相違点として扱べき適切な関わりや深さが見出された。結論として、課題解決型アクティビティの場合は、学生が自らのからだを劈き、他者と間身体的に関わることを可能にする場であり、そのことが学生の心理社会的成長に寄与している可能性が示された。

キーワード

間身体性、からだ、教養体育、心理社会的成長、自他理解

責任著者：大友あかね Email: s2230548@u.tsukuba.ac.jp

はじめに

大学生年代は、アイデンティティの確立（畑野ほか、2020）やメンタルヘルスの不調（三宅・岡本、2015）など、心理社会的な課題を抱えやすい時期である。多様な学生が集う教養体育^{注1}の場は、大学生が多様な他者に直接出会う貴重な場であり、近年そのような心理社会的な観点からの教育実践の検証が進められている。清水ほか（2010, p.37）は大学における体育は、「他の講義科目とは異なり、体験的な学習方法を用いることが容易であるため（中略）、現在までの大学体育の教育目標であった『健康の維持・増進』、『体育技能の深化・向上』に加え、『社会的・心理的な発達促進』、『対人関係の支援教育』を目的とした機会を提供」できる可能性があると指摘している。実際に、教養体育の教育効果としては、自己効力感（須崎・杉山、2017；平田ほか、2013）、社会人基礎

力（引原ほか、2016；石道ほか、2016）、ライフスキル（奈良・木内、2021；島本・山本、2018；東海林・島本、2017）、社会的スキル（西田・橋本、2009）、セルフオーサーシップ（佐藤ほか、2022）などに肯定的な影響を与えることが報告されており、身体面だけではなく、精神面、社会性・コミュニケーション面への効果が示唆されている（全国大学体育連合、2010）。また、木内・橋本（2012）は、体育が健康づくりと仲間づくりの役割を担うことで学問的適応や社会的適応に貢献することを示唆しており、近年では、初年次教育における教養体育の有効性が注目されている。教養体育の場が人間関係の構築の場としても期待されていると考えられる。

様々な種目が展開される教養体育の中でも、野外運動で実施される課題解決型アクティビティ^{注2}はASE（Action Socialization Experience: 社会性を育成する実際

体験)とも呼ばれ、「1つの小グループが一人では解決できない精神的・身体的課題に対し、メンバー一人一人の諸能力を出し合い、協力しながらその課題を解決する活動」(井村ほか, 1999, p.37)である。具体的な活動としては、例えばグループで数メートルの壁を登るウォールや張り巡らされたロープをくぐり抜ける蜘蛛の巣くぐりなどの活動がある。

教養体育における課題解決型アクティビティの教育的効果に関する研究を概観すると、集団適応効力感の向上(具志堅・清水, 2007)、ライフスキルの獲得(清水ほか, 2009)、メンタルヘルスの改善(小田・坂本, 2010)、リーダーシップ、フォロワーシップの向上(清水ほか, 2010)、個人的な認識や発見、集団に対するポジティブな内省(高梨・清水, 2017)、セルフオーサーシップの発達(佐藤ほか, 2022)に効果があることが明らかとなっている(表1)。その要因については、関係性の深まりや、コミュニケーションや内省の深化、自己理解の深化などが挙げられている。一方で、体育の本来の特徴である身体や動きなどの点からの考察は、佐藤ほか(2022)が、一連の体験が学生自身の身体を通じて体験されていることに着目し、課題解決型アクティビティは自分自身の身体を主体とした学びを可能にする特徴を有することを指摘しているのみである。大学生を対象とした野外活動実習で行った課題解決型アクティビティにおける参加者の変容や自

身の実践経験から、活動特性と参加者の変化をモデル化した徳山・田辺(2004)は、プログラムの特性として、グループ活動、身体活動、リスクを伴う活動の3点を挙げている。そのうえで、参加者自身の身体が他者からみられる状況であるがゆえに、社会的リスクにつながりうることや、セルフモニタリングや他者からのフィードバックを受けやすいために誇張のない現実的な自己評価が可能になること、などを指摘している。課題解決型アクティビティが体育の一環として行われている以上、徳山・田辺(2004)のような体育の本来の特徴である身体を動かすことや学修者の身体そのものの視点からのさらなる知見の積み重ねが必要であろう。

この点に関連して、石垣(2002)は、体育が寛容、公平性、チームプレイなどの道徳的規範の獲得に寄与する要因として他者との関係交流を多く含む点が従来から指摘されてきたが、そのような表層的な議論では不十分であると指摘している。体育スポーツにおける自-他関係の構造や、自-他関係に寄与する身体のはたらきあるいは体育スポーツが実施される場(緊張感を伴う試合場面や解放感を伴う5教科の合間の体育場面など)という視点から、道徳的規範の獲得が期待される論拠を問い直す必要があるというのである。先述の課題解決型アクティビティについて当てはめて考えると、教育的効果の要因として挙げられている他者との関わりや相互作用が、他

表1 教養体育における課題解決型アクティビティを扱った研究

著者	活動の内容	教育的効果	要因
具志堅・清水(2007)	3泊4日のキャンプ実習に課題解決型アクティビティを導入(実施内容は不明)	・集団適応効力感(リーダーシップ, 受容, 信頼)の肯定的な変化	・達成感や成功体験の共有 ・課題遂行を通じた、リーダーシップの発揮やメンバーを信頼する経験
清水 ほか(2009)	3泊4日のキャンプ実習に課題解決型アクティビティを導入(実施内容は不明)	・個人的ライフスキル, 対人ライフスキルの向上 ・心理的ストレスの低減	・グループのメンバーと協働する中で、計画性, 情報要約力などが向上 ・他者とのコミュニケーションやインタラクションを数多く経験し、関係性が深化 ・対人関係の円滑化によるソーシャルサポート源の増加
小田・坂本(2010)	週1回の授業で、イニシアティブゲームを4回(グループごとに実施)	・メンタルヘルスの改善	・グループで取り組むことによって学生相互のコミュニケーションや信頼が生まれ、関係性が深まったこと ・感情を大きく揺り動かす情緒的体験が責任感や他者受容などの心理的成長に寄与
清水 ほか(2010)	3泊4日のキャンプ実習にて、アイスブレイクとイニシアティブゲームを2日間(グループごとに実施)	・リーダーシップ, フォロワーシップの向上	・身体活動と思考を伴う課題を解決した後にふりかえりを行う一連の活動によってコミュニケーションや内省が深化 ・グループ内での自分自身の役割を認識
高梨・清水(2017)	週1回の授業で、アイスブレイク, ディインヒビタイザー, イニシアティブゲームを8回(グループ別と全体を織り交ぜながら)	・個人的な認識, 発見, 集団の認識に対するポジティブな内省	・人間関係の醸成 ・対人関係の葛藤を経験
佐藤 ほか(2022)	週1回の授業でアイスブレイク1回(全体)とイニシアティブゲームを6回(グループごとに実施)	・セルフオーサーシップの発達	・他者や自分の意見, 能力を融合させて解決方法を生み出した体験 ・他者との相互作用を通じた自己理解の深化や役割の認識と遂行 ・一連の体験を通じた自信の獲得

教科で生じる関わりや相互作用とどのように異なるのか、あるいは身体がそれらにどのように関わっているのか、という点から検討をする必要があると考えられる。また、要因として挙げられている他者との関わりや相互作用が、他教科では生じ得ない、体育独自のものであることを示すことができれば、さらなる体育授業の充実や発展につながるものと考えられる。

そこで本研究では、まず我が国の身体論の論考を概観し体育における他者との関わりの特徴を整理する。その上で、からだが感じているままに動くことによってより根源的な次元で他者に関わり、そのことを通じて自分自身の在り方に対する気づきを得ることを目的に行われる竹内敏晴のワークショップと課題解決型アクティビティが類似の学修構造を持つことを示し、課題解決型アクティビティが他者に関わり、心理社会的成長の機会になりうることを理論的に明らかにする。

運動場面における他者の身体^{注3)}に関する諸理論

本節では、身体論や体育哲学の領域で身体活動における他者存在や、自己の身体と他者の身体の関係がどのように捉えられ、論じられてきたのかを概観する。身体と他者については、メルロ＝ポンティ(2001, p.166)が他人が自分の手と同じように共に現前してくる現象を「彼と私とは、いわば同じ一つの間身体性の器官」であると述べたことを筆頭に、様々な識者が論考を展開している。しかしながら、西洋と東洋の身体や精神の捉え方が異なることや、我が国独自の身体観が発達していることなどを踏まえ、本稿では国内の言説に絞って概観する。特に、我が国の身体論の先駆けともいえる市川(1983)、竹内(1988)の2名に加え、近年多数の論考を発表し、現象学的方法により体育場面における他者問題の解明に取り組む石垣(2020)の論考を参照し、運動場面における他者との関わりについて大局的に把握することとする。

1. 他者の身体との同調

市川(1983)は、身体を生きてはたらく具体的な身体として捉える。市川は身体を生理的な作用を数値によって計測したり、様々な意味を捨象したりすることによって把握される客観的な物体としての身体ではなく、われわれに体験されるがままの現象としての身体として捉える。そして身体を、主体としての身体(私である身体)、客体としての身体(外側から把握する対象化された身体)、対他身体(他者によって認識される私の身体)^{注4)}、に分類する。さらに、他者の身体も同様に対象化された身体であると同時に、主観性を帯びた身体であり、両義的な性質を持つという。そして、他者の客体的な身体を介して他者を意識の対象として捉え、自己の対他身体を介し

て自分が他者の意識の対象となっていることを自覚する、という。市川はそのような営みを通じて相互主観性、すなわち自己や他者の主観性を把握し、自己把握、人格が深まっていくと述べる。

さらに、自己把握、他者把握の過程には同調という現象があることを指摘している。他者理解のもっとも低次の層には共生(あくびや船酔いが感染する)ともいふべき、原始的な過程がはたらいており、より高次元反応として同調という現象がある。同調には相手の行動に対して単純に同一化する同型的同調と、相手の行動に応える応答的同調の二つの型がある。前者については、例えばボクシング観戦の際に、対戦中のボクサーの動きにつられて同じように腕を突き出したり、体を左右に振ったり、動きにはあらわさずとも筋肉が収縮したりする。このような感応動作や、筋肉的な素描、あるいはイメージの観念的下書きによって、他者の行動や表現の意味、感覚、情動、精神状態を、身体的に感得し内面化するという。もう一つの応答的同調とは、応援しているボクサーに同型的に同調するうちに、対戦相手のボクサーの動作をなぞりつつ、それに応える形で相補的に同調することを指す。あるいは、共同作業の際に、自身の役割と行動を理解しつつ、その場の状況に応じて他者の役割と行動をも感得的に把握し、理解する。このような集団労働や知的共同作業の深層に応答的(役割的)同調があり、他者の行動を内面的に素描しながら、自己の現実的な行動によってそれを補足し、共同作業を完遂する。このような他者の身体への同調と応答を介して、主体としての他者の把握がなされ、相互理解と多様なコミュニケーションが可能になる、というのである。

つまり、他者を意識の対象として捉える際に基盤となるのは他者の対他身体であり、身体があるからこそ他者に意識が向くといえる。そして、互いの身体が無意図的に同調する現象を通じて他者の情動や意図、考え方などをより直接的に理解することができる可能性があると考えられる。

2. 身体的対話

石垣(2014)は体育における自己と他者のかかわり^{注5)}は従来、心的(知的)かかわり(例えば楽しさの共有、理解したことの共有など)として捉えられてきたが、体育が身体運動の実践を中心とする教科である以上、身体的かかわりに注目する必要性を述べている。これまで体育やスポーツで身に付け得るとされてきた道徳的規範(寛容、公平性、チームプレイなど)の根底には、間身体性を通じて、他者を身体的な感じとして捉えることがあるという。間身体性とは、石垣(2020, pp.30-31)によれば次のように捉えられる。

自己と他者の身体は、原理的には互いの身体をわかり得ないゆえに自己の身体と他者の身体として区別される。しかし、互いにわかり得ないはずのその両者の身体は、互いにわかり得ているかのように現実の世界を共に生きている。この自己の身体が他者の身体を（あるいは他者の身体が自己の身体を）わかるということを可能にしている身体の働きが間身体性である。

そして、他者を知的あるいは心的な感じとしてわかる根底にはこの間身体性を通じて把握される他者の身体的な感じがあるというのである。それは、例えば、キャッチボールで山なりに投げられたボールを捕球することで相手の優しさを身体的な感じとしてわかる、ということである。つまり、体育スポーツにおいて経験される他者・自己・事物の経験はすべてこのような身体的な感じとして経験されるものであるという。そして、自己と他者が相互に自己の身体の感じだけではなく、他者の身体の感じ（例えば、レース中の他者の顔つき、息づかい）を経験するスポーツ場面での対話を身体的対話と呼ぶ。このような身体的対話を通じて生き生きと他者をわかるようになることが、他者を思考のレベルで理解することの土壌になるというのである。

以上の石垣の主張を参考にすると、身体活動を伴う体育における他者理解の特徴は、他者の考えや意図、あるいは性格や人柄などを、動きそのものや、動きによって生じた現象（例えば、山なりのボール）によって、身体的な感じとして把握することであり、その根底には間身体性の働きがあるといえるだろう。言い換えれば、体育における他者との関わりとは、間身体性を介した身体的対話を通じた関わりであるといえるだろう。

3. からだを劈くことと実在感のある他者

竹内（1988）はからだ^{ひら}とは客体として捉えられ、操作されるだけのものではなく、からだこそ人間存在の主体であるという。しかしながら、主体であるはずのからだは、現代の子ども達のからだに象徴されているように、社会の秩序や自分自身の固定観念などによって、硬く縮こまり、他者と触れ合うことに怖さを抱き、自身や他者のからだをものとして扱う状態であると警鐘を鳴らす（竹内, 1983）。そのような自身や他者のからだを客体として扱うやり方では、主体としての人間のからだは、主体としての他者に出会って、ふれあうという営みは生じ得ない、という。竹内（2009）は他者との出会いは、言語以前のからだとからだの次元で起こると述べており、からだを劈き、からだの主体性をとりもどすことによってこそ、他者との出会いが生じるという。そして、そのようにして関わる他者は自分とは異なる主体性をもつ存在であり、実在感^{註7)}のある他者と表現する。

竹内（1988）によれば、からだを劈くとは、科学的思惟や社会の常識によっても化されたからだの主体性をとりもどす試みであり、演劇家である竹内は演技にはからだを劈き、からだを目覚めさせる力があるという。そして、からだを劈く過程として以下の3つの段階を示している（竹内, 1983, p.72）。すなわち、「混乱し緊張している『からだ』をときほぐし、ものと他人に触れられるようになること」、次いでものと他人に触れる過程で「自分が感じていることにきづくこと」、そして最終的に「からだの感じるままに動くことができること」の3段階である。

さらに、からだが劈かれるにつれて、他者の実在感が変容していく様子をまとめ、6段階に整理している（竹内, 1988）（表2）。からだは混乱や緊張状態にある第1

表2 実在感のある他者の出現過程

	からだを劈いていく段階	他者の実在感の段階	“自”の状態	“他”の状態
1		自他未分化	自他未分化な幼児的状态	
2	混乱, 緊張	世界が非自として現れる	閉ざされたからだ 自分自身のからだの内へ逃げ込む	非自は自分を脅かす総体であり、人としてのからだをもたない（例えば、まなざし）
3		他者のからだが出現するが、不可触の存在	からだとして他者のからだに向かい合う 他に受け入れられやすいように“にせのわれ”と化す	無限に遠く理解しようのないもの 関わられぬ、触れられぬ、内部へ立ち入れぬ 完結した“一つのもの”としてのからだ
4	他者に触れることができ、 自分が感じていることに気づく	からだ同士が互いにふれ合う対象となり、そこに主体を認める	からだ同士が主体であるとともに、客体である	主体であり、客体として存在する
5	からだを感じているままに動く	自他が融合する	他者のからだの動きが移ってくる 自も他もない	自のからだの動きが移る
6		自他が一つの現象となる	それぞれが個体として独立せず、相手と共に流れあう	

竹内（1983, 1988）を参考に筆者が作成

段階、第2段階では他者は自らを脅かし、関わりあえない存在である。この段階における他者の実在感希薄であると推察される。そして、自身のからだが劈かれ（すなわち、混乱し緊張しているからだをときほぐし）、他者に触れることができるようになるにつれて、他者のからだが出現し（第3段階）、互いに客体としての相手のからだに触れることでそこに相手の主体を認めるようになる（第4段階）。さらに、からだを劈かれてからだを感じるままに動き始めると、他者のからだの動きが自らに移り、そして自らの動きが他者に移る中で、自他が融合し（第5段階）、最終的に自他の区別なく一つの現象となる（第6段階）。

ここに示されているのは、自他が未分化な状態から、からだを劈かれるにつれて、自身のからだも他者のからだも主体、客体として互いに触れ、やがて融合してゆくプロセスである。特に第4段階についてはメルロ＝ポンティの間身体性に触れながら、自身のからだも主体として相手の前に現前し、そしてその自身のからだも相手にとって客体（もの）として出現するとき、相手のからだは自己にとって客体（もの）となるとともに、そこに相手の主体を認める。さらに、自身と相手のからだも互いに触れ合うからこそ、そこに主体としての自己と他者を感じる、と述べている。続く第5段階について、一緒に仕事や闘い、遊びなど、日常生活から飛び出して一つの場を作り、極度に集中し、解き放たれ、自も他も忘れていたときの状態こそ、共に生きる事態であり、このことが本来の人と人との触れ合いであると指摘している。

竹内の論考を参考にすると、主体としての他者すなわち実在感のある他者と互いに関わりあうことができるのは、自己と他者が互いに触れ合う対象（客体）として存在するからであり、互いに触れ合うためにはからだを劈かれていること、すなわち、からだを混乱や緊張から解放され、感じるままに自由に動くことができる必要があるといえるだろう。

4. 他者との関わりを基盤としての身体

発達心理学や臨床心理学の分野においても、他者を理解することやつながりを実感する際の基盤として、身体的重要性を指摘する論者は多い。

鯨岡（1997, p.55）は「私たちはまずもってこの生身の身体を携えて他者の面前に現前する身体的存在」であると指摘し、一人の身体的経験が周囲の他者に容易に共有される身体の共鳴現象こそ、コミュニケーションや他者理解の根幹のひとつであるという。ここでは、他者が今経験しつつあることをその動きを通して敏感に感受し（感受する身体）、その感受したものが自らの身体の表情や姿勢におのずからしみ出し（表情する身体）、それら

が円環的に相互の身体の感応を引き起こすことによって、コミュニケーションが成り立つという。さらに、このような他者に生じた出来事を自分事として捉えることを可能にする間身体性こそがコミュニケーションの基盤を形作ることを述べている。

藤井（2019）は、お互いを知的に分かりあうことで形成される他者とのつながりと共にそこにあるという実感としてのつながりを区別する。前者は他者の意図や感情といったノエマ的^{註8)}な何かを把握し、自らのそれと一致させることによって他者を理解し、つながるあり方である。後者の実感としてのつながりを得るには他者との関わりを基盤としての身体存在に回帰し、ノエシス的^{註8)}行為者として互いの身体が関わり合うことの必要性を指摘している。藤井は実父の闘病の際にふと触れる行為がつながる契機になった事例を挙げ、触れる行為が単に身体と身体の物理的なつながりではなく、お互いへの思いがこもった身体の指向性の絡み合いとして体験されたことを報告している。このような間身体的な領域における体験が実感としてのつながりにつながることを述べている。

5. 諸理論の小括

身体活動場面では、同調や身体的対話が生じ、それらを通じて、例えば他者の身体を感じそのものや、身体を感じから得られる人格、行動や表現の意味、感覚や情動、精神状態が把握される。このような他者の感覚や人格、情動を把握することは、自己とは異なる主体に気づく契機となり、言い換えれば、他者が実在感を伴って現前する契機になる。そして、他者身体との同調や身体的な感じとして他者をわかること、実在感を伴う他者の出現の根底には間身体性の働きがあると考えられる。さらに、間身体性のはたらきが十分に発揮されるためには、自身の身体が混乱や緊張から解放され、感じるままに自由に動けるとともに、他者の身体も同様の状態にある必要があるといえるだろう。このような、劈かれたからだ、間身体性に基づき他者と関わるのが、体育における他者との関わりの特徴であると考えられる。

先に概観した通り、体育に限らず他者を理解し、関係性の構築を重要視するような分野においても、身体がコミュニケーションの基盤にあることが指摘されている。従って、体育以外の場面で上述のような関わりが一切生じないとは言いきれないだろう。しかしながら他教科においては思考や理解を中心とした関わりが主となる一方、体育の学修においては学修者の身体が不可欠であり、自己と他者の身体が必然的に関わりあう。そのような体育の学修構造が自然（あるいは半ば強制的）に学修者のからだを劈くことによって、間身体的な他者との関わりが

他教科とは異なる深さで生じていると考えられる。このような間身体的な他者との関わりが冒頭に示した心理社会的な教育成果に貢献している可能性は極めて高い。体育授業において、学修者の間身体的な関わりは無意図的にも生じるものであるが、意図的に生じるような授業設計が可能になれば、体育授業のさらなる発展につながると考えられる。

そこで、次節では実践で生じる他者の実在感に関する現象を段階的にまとめ、実践場面での記述を多数残している竹内敏晴に着目する。竹内は、間身体性と他者の問題を演劇の実践を通じて問い続けた実践家であり、彼が残した多数の実践報告は、今なお体育分野を含め多大な影響を与え続けている。次節で示す出会いのレッスンは、からだを劈き、他者に出会うことを通じて自分に気づき変わっていく営みを問い続けてきた竹内が、演劇実践の柱に据えるレッスンである。

出会いのレッスンの構造

竹内は個々が劈かれたからだを獲得し、他者と関わりあうことができるようになるためのワークを多数実践している。その中の一つに、出会いのレッスンがある(図1)。出会いのレッスンでは、からだを感じるままに動き真の自分であることによって他者として相手の前に立つとともに、その場に向かい合うものとしての他者を見



図1 出会いのレッスンの様子(竹内(1990), p.198より引用)

ずることを通じて、自分自身の在り方に気づくことを目的として行われる(竹内, 1990)。すなわち、他者との間身体的な関わりを通じて自己への気づきを得ることを目的に、意図的に設計されたレッスンであると考えられる。具体的には、「部屋の両角に立って二人が合図によって振り向き、反対側のコーナーまで歩いてゆく。途中で二人が接近する時があるわけだが、それぞれが感じるままに行動する」(竹内, 1996, pp.110-111)、「見向きもせずに行きすぎることもあるし、なぜか相手が親しく感じられて手をさしのべてふれあおうとすることもある。(中略)そこで起こったこと気づいたことを振り返り、自分に気づいてゆく手がかりとする」(竹内, 1996, p.111)、というものである。レッスンを通じて、例えば相手との触れ合いを無意識に避ける対人姿勢に気づく場合もあれば、教師や母親などの社会的役割によらず他者と関わるすべが無いことに気づく場合もあるという(竹内, 1990)。より深い次元での出会いが生じると、「お互いの触れあいの中から各自が自覚していなかった、人に対する、あるいは世界に対する、向かい方、存在の仕方、が現れてくる」(竹内, 1990, p.196)。そして、竹内が出会いのレッスンにおいて重視しているのが、結界、進行役の場を支える力、深い集中、ふりかえりの4つの要素である(竹内, 1990)(表3)。

1. 結界

レッスンはレッスン場の真ん中で行われる。この空間が仕切られた結界であり、そこに立つものは日常的な気づかいを捨ていわば魂をむき出しにしてさらされる。

2. 進行役の場を支える力

レッスンは進行役の「はじめ」の合図で始まり、「そこまで」のかけ声で終了する。この一回一回のレッスンは、一回限りのなにかを賭けての体験である。進行役の場を支える力の大きさが、レッスンの成否に大きく関わり、その意味で1回1回のレッスンは登場者と進行役との対決でもある。

表3 出会いのレッスンの要点

要点	説明
結界	レッスン場の真ん中の空間が仕切られた結界となる 結界の中では日常的な気づかいを捨て、魂をむき出しにしてさらされる
進行役の場を支える力	レッスンは、一回限りのなにかを賭けての体験であり、登場者と進行役との対決でもある 進行役の場を支える力がレッスンの成否に関わる
参加者と聴衆の深い集中	参加者は深い集中によって、結界の中では体が動くまま任せる 聴衆は二人の参加者の様子を見守る。聴衆の集中度や何が起ころうと人間のふるまいとして受け入れる 覚悟が、結界を形成する
ふりかえり	体験後、体験に対する感想や意見、判断ではなく、結界の中で体験したことを一人ずつ語る

表4 他者との出会いの3ステップ

ステップ	世間性の自覚	感受性にめざめ広げてゆく	自分の枠から外へ踏み出す
からだの様相	世間性をまとうからだ 混乱・緊張	世間性から逃れ、感じるままに動 こうともがくからだ	感じるままにうごくからだ
出会いの レッスンの 具体的な様子	ベラベラと話しかけ、会話を何と かつなげようとする 相手から一度も自分の目を見てく れなかったと指摘される	相手が岩に見え、ある瞬間ふいに 人に見える	向かい合い手を取り合って静かに 涙を流す
気づき	身構えを固めているからだに気づく	生活の中で刷り込まれてきた空間 のゆがみやからだの縮こまりを破ら ねば他者に出会えぬことに気づく	他者がただ共に生きていることに 気づく

模式図

竹内（1988, 2009）を参考に筆者が作成

3. 参加者と聴衆の深い集中

レッスンに参加する人は自分なりに集中が成り立っていると感じたら、振り向いて相手を見て歩き出す。結果の中では体が感じ動くままに任せるのであり、それには深い集中が必要となる。また、二人の様子を見守る人々の集中度や何が起ころうと人間のふるまいとして受け入れ支え励ます覚悟が、進行役の場を支える力とともに、結界を形成する。

4. ふりかえり

一通りのやり取りが終わったのち、参加した二人は体験をふりかえる。そこでは、体験に対する感想や意見、判断ではなく、結界の中で体験したことを一人ずつ語るのである。その後、見ていた人から各自に見えたこと、感想、質問などをする。進行役は意見を述べるよりも、体験で生じた「からだ語る言葉」を明るみに出す助けをする。

以上が、竹内が示す出会いのレッスンの要点である。レッスンでは、限られた空間に立つ二人が、集中し、非日常の世界に入り、魂をむき出しにしながら他者に向かいあう。竹内（2009）によれば、レッスンの中で生じる出会いには3つの段階がある（表4）。第1の段階として、自身の世間性を自覚する段階、次いで感受性に目覚め広げてゆく段階、そして、感じるままに動き自分の枠から外へ一歩踏み出す段階である。第1段階では世間性にとらわれ身構えを固めている自分自身の在り方に気づき、第2段階では、自分自身の在り方を変えなければ他者に出会えぬことに気づく。そして、第3段階、からだ

が感じるままに動くとき、他者がただ共に生きていることに気づき、これまでの自分の枠から一歩外へでてゆく契機になるという。1回1回のレッスンでどの次元の出会いが生じるかは、参加者や進行役、聴衆の集中の深さと共に、参加者のからだの劈き具合に大きく左右される。日常的な役割や身構えから離れ、からだを感じるままに動く状態でレッスンに臨むことが、より深い次元での出会いや気づきを生むと考えられる。

竹内（1990）は第3段階にあたると思われる、深い次元での出会いが生じた事例をいくつか紹介している。例えば、個人的無意識の世界が現れてくるようなケースや、互いに殴り合うケース、手を取り合って座り涙を流すケース、などが含まれている。こうした営みは無意識の世界や参加者の内界（イメージ）を扱う営みであると考えられ、極めて多大な心的エネルギーを要する危険な作業でもある。同じように無意識の世界や内界を扱う心理臨床の領域では、強固な治療構造^{注9)}によってクライアントとセラピストを守る構造が確立されているが、出会いのレッスンにおける限定的な空間や時間の構造も心理臨床場面の治療構造と共通する部分があり、参加者を守る構造としての機能を有していると考えられる。そして、強固なレッスン構造にも示されている通り、出会いのレッスンでは、究極的には第3段階にあたる、他者との融合や自他が一つの現象となる次元で実在感のある他者と出会い、その中から自己に関する気づきを得ることを目指していると考えられる。

課題解決型アクティビティと出会いのレッスン

本節では、まずは課題解決型アクティビティの概要を提示したうえで、先述の出会いのレッスンの構造と類似していることを示す。そのうえで、課題解決型アクティビティが教育活動であることを踏まえ、扱うべき他者の実在感の程度について考察する。

1. 課題解決型アクティビティの概要

課題解決型アクティビティのねらいは、他者との協働を通じた問題解決能力の向上、自分自身や他者に対する認識の変容、チームワークや凝集性の向上、コミュニケーションの重要性や多様性の理解、などが挙げられる。

実際の活動においては、10名程度のグループにファシリテーターと呼ばれる指導者が1名帯同し、活動を進める。指導者から提示される課題には、楽しく遊ぶことで参加者の緊張を解きほぐすことを目的とするアイスブレイクや、失敗への不安を低減し、積極的に取り組める雰囲気醸成を目的とするディインヒビタイザー、身体活動を伴うグループでの課題解決を協力して行うことでコミュニケーションの促進が目指されるイニシアティブゲームなどの活動がある(徳山・田辺, 2004)。これらの種々の活動を、ねらいに沿って一日のプログラムあるいは1時間の授業の中に配置し実施する。活動の流れは、ねらいや参加者の状態によって異なるが、大まかには、緊張をほどくアイスブレイクから始まり、ディインヒビタイザーによって受容的な雰囲気を作り出し、イニシアティブゲームへと移っていく流れが一般的である。例えばイニシアティブゲームの代表的な課題であるウォールを例にすると、ファシリテーターからグループに対して協力して全員が壁を乗り越えるよう課題が示され、参加者はアイデアを出し合い、身体を動かしながら試行錯誤を重ね、全員が壁を乗り越える(図2)。そして活動終了後、活動中に考えたことや感じたことを参加者とファシリテーターでふりかえる。その後、次の課題へと移っ



図2 ウォールの活動中の様子

ていく。なお、課題解決型アクティビティやASEを含む類似の活動は、アドベンチャー教育の一形態である。アドベンチャー教育におけるアドベンチャーの概念は、自然の中での活動に限定されておらず、精神的に安心できるコンフォートゾーンの範囲を超えて未知の経験にチャレンジすることをアドベンチャーと捉えている(徳山・田辺, 2004)。従って、本稿では屋外での活動に限らず、屋内での類似の活動も含めて課題解決型アクティビティとして捉えることとする。

佐藤(2021)は、課題解決型アクティビティの特徴として、課題の特性、指導者、多様性のあるグループ、ふりかえりを挙げている。また、徳山・田辺(2004)は、課題解決型アクティビティの活動特性について、グループ活動、身体活動、活動に伴うリスクの3点を指摘している。本稿では、佐藤(2021)、徳山・田辺(2004)の記述に加え、筆者らの実践経験や関連資料(蓬田・坂本, 2022; 山田, 2011)を踏まえ、課題解決型アクティビティに特徴的な要素を4つにまとめて以下に示す。

1) 課題の特性

課題解決型アクティビティで提示される課題は絶対解のない課題であり、課題解決の道筋はグループに委ねられる。多くの場合、課題はリスクを伴う身体活動である。身体活動であるがゆえに、触れ合いによる仲間意識が醸成され易いことに加え、他者から身体が見られることにより、能力や感情、課題の成否が自他に明示され易い特徴も有する。また、活動は身体的リスクと社会的リスク(羞恥、社会的評価が傷つく可能性など)が内在し、グループや個人を不安や葛藤に直面させる。さらに、活動が森などの野外環境で行われる場合には、参加者の心理的負荷はより高いものとなる。一度に複数のグループが同時に活動する場合でも、一つの課題につき1グループとなるように調整し、活動は参加者が集中して取り組める環境下で行われる。

2) グループ

活動は10名程度の小集団で行われる。この集団は既知のメンバーであることもあれば、初対面の場合もあるが、いずれの場合も多様な個人が集まる集団である。グループは他者から評価される場であるという側面が社会的リスクになる一方、活動が進むにつれて凝集性が増し、個人やグループのチャレンジを後押しする側面をもつ。また、グループで課題解決を目指す中で他者とのつながりを感じたり、他者に支えられて成り立つ挑戦や自分自身に気づくなど、グループは他者との相互作用を生み出す器として機能する。

3) 指導者

指導者はファシリテーターと呼ばれ、参加者の考えや

挑戦、内省を支える役目を担う。グループの能力に見合った適切な課題を提示し、解の提示や技術指導は行わず、参加者やグループを見守る立場をとる。また、活動の過程でグループ、個人が体験する身体的、心理的リスクに対してサポートを行う。さらに、ふりかえりでは参加者の内省が深まるように働きかける。

4) ふりかえり

課題が終了した後、課題を解決して（時には解決に至らない場合もあるが）、どのような気持ちか、成功・失敗した要因は何か、グループ内の役割分担はどうだったか、など活動をふりかえり、個人の思いを共有する。ふりかえりの場を設けることで内省が促され、課題解決の過程で体験したことから学びを得ることにつながる。また、グループの仲間の思いや意見を聞くことで、他者の視点や自分自身との認識の違いなどに気づききっかけとなる。

2. 課題解決型アクティビティと出会いのレッスンの構造比較

1) 類似点

課題解決型アクティビティの学修構造は、先に示した竹内のお出合いのレッスンの構造と非常に類似していると考えられる（表5）。すなわち、課題解決型アクティビティにおいては課題そのものやグループが結果となり、簡単には解決できない難易度かつ身体的リスクを伴う課題により参加者は必然的に深い集中を強いられる。活動が森などの野外で実施される場合には、非日常から引き離された活動空間も結果として機能するものと考えられる。また、指導者によってその場が見守られ、参加者の行為は受容的な態度に支えられている。このような課題解決型アクティビティの構造によって、参加者の身体が緊張から解放され、感じるままに自由に動くことが可能になると考えられる。さらに、活動終了後には内省を促すふりかえりの場が設けられており、課題の過程で生じた出来事について内省する機会となっている。加えて、活動を通じて自分自身や他者に対する認識の変容を促すという課題解決型アクティビティのねらいも、出会いのレッスンのねらいと通ずる部分がある。

課題解決型アクティビティを含む教養体育によって大

学生がセルフオーサーシップを獲得していく過程を精緻に検証した佐藤（2021）は、課題解決の過程で他者の視点との差異や、身体能力の差異を実感するなど他者理解を深めることによって、自己理解が深まっていく様子を報告している。さらに、佐藤（2021）は課題解決の過程で自分と他者が違うことを実感したり、グループの中で意見が割れるなどの体験が生じることをも併せて示している。徳山・田辺（2004）は課題解決型アクティビティにおける参加者の変容過程の重要な要素に責任感を挙げ、明白な身体的リスクに対し、互いに身体を支え合うなど身体の安全を確保するための責任が明確になる、と指摘している。これらの課題解決の過程で協働する他者は、まさに主体としての他者、実在感のある他者、であろう。課題解決型アクティビティの場でグループのメンバーそれぞれが自身のからだを劈き、課題解決に向かうことによって、間身体的な関わりが生じ、実在感のある他者との協働が実現しているものと考えられる。例えば、先に示したグループで壁を乗り越えるウォールでは、互いに身体を支えあう事態が生じるが、その際支えるものとしての自身の主体としての身体に意識が向いたり、支えられる他者の身体を介して主体としての他者を意識したりすることが起きることが考えられる。このように、自己と他者が身体を基盤として関わることで、間身体性はたらしきによって主体としての自己、主体としての他者を意識する機会になっていると考えられる。

以上のように、出会いのレッスンと課題解決型アクティビティはその構造やねらいが互いに共通する部分があり、課題解決型アクティビティにおいても先に述べた実在感のある他者との関わりが生じ、その中から様々な学びを得ているものと考えられる。一方で、教養体育の授業として行われる課題解決型アクティビティと、有志が集って実施される出会いのレッスンでは、ねらいとする他者との関わりやの深さは異なる次元であると推察される。次節では、課題解決型アクティビティと出会いのレッスンの相違について触れたうえで、課題解決型アクティビティではどの程度の深さの他者との関わりを射程に置くべきかを考察する。

表5 出会いのレッスンと課題解決型アクティビティの類似点および相違点

	出会いのレッスン	課題解決型アクティビティ
ねらい	より深い次元での他者との出会いを通じて、自分自身の在り方に気づき、自分の枠の外へ踏み出す	他者との協働を通じた、自己理解、他者理解、状況認識の深化、チームワークの向上等
構造	結界	課題、非日常の環境、グループ
	進行役の場を支える力	ファシリテーター
	参加者と聴衆の深い集中	課題に没頭する
	ふりかえり	ふりかえり
位置づけ	有志が集うワークショップ	授業

2) 相違点

課題解決型アクティビティは、大学教育の一環として行われる教育活動である。課題解決型アクティビティがあくまでも教育目標を達成するための手段である点を踏まえると、竹内との出会いのレッスンのどの段階までを扱うのが適切か、別の見方をすればどの段階までからだを劈くかについては慎重な判断が必要であるだろう。

大学教育として行われる教育活動は各大学の DP に則り教育目標を定め、その達成を目指して行われるものである。実際に筆者が担当する野外運動の授業では、大学全体の DP を念頭に、6つの目標を設定している(表6)。そして、これらの目標を達成するための教材として課題解決型アクティビティを取り入れて授業を運営している。したがって、課題解決型アクティビティでの実在感のある他者との関わりは、この教育目標の範囲内で取り扱われる必要があり、例えば無意識のイメージが表出され、自他が融合したり、自他が一つの現象となるような次元での出会いは、授業の範囲としてはなじまないものであると考えられる。

表6 野外運動の学修目標

野外運動を「安全」に自分(達)の力で楽しめる
野外運動を通じてコミュニケーションの方法について学ぶ
野外運動を通じて積極的に協力することができる
野外運動を通じて自分のことについて理解を深めることができる
野外運動を通じて人間関係を広めていくことができる
野外運動を通じて自然について考えを深めることができる

実際に、竹内の実践するワークショップと近接領域であるボディワークや体ほぐしの運動は、教育活動の手法として取り入れられることも多いが、実施に当たっては危険性を認識したうえで適切な配慮と対処が求められている。例えば、津田(2006, p.18)はボディワークや体ほぐしの運動は「直截的に『からだ』から『こころ』へ問いかけ、容赦なく侵入することもあり、彼らの心身は揺れ動き、身動きすらできない危機的な状況に陥ることもある」と述べている。同様に、高橋(2004, p.168)は心とからだが一体になったものとしてのからだを扱う体ほぐしの実践には、子どもたちの否定的な感情や無意識的なからだの記憶が現れ出ることがあり、実践する際には「ネガティブでドロドロした状況や、性に関することも引き受ける覚悟」で行う必要性を指摘している。このような指摘は、取り扱う教材によっては、必要以上に理性的なレベルを超えた関係に移入する可能性があることを示していると考えられる。

大学における教養体育においてボディワークの授業を展開した遠藤(2014)は、学生が他者との不思議な交流を自分のからだで直接体験することの価値を指摘したう

えて、大学教育の場である以上、自分のからだに関する個別的、特殊的、主観的な体験を、理性^{注10)}によって整理し、客観的な知と統合することが重要であると述べている。学生が体験した現象を理性に基づいて対象化し、解釈や考察をすることが求められる、というのである。このことは大学教育において身体と心を往還するような営みを取り扱う場合、授業においては学修目標に基づき、授業の中で体験したことを認知できるレベルで捉え直し、学びへとつなげていくことが重要である、とも言い換えられるだろう。教養体育の場においては、最終的には教育目標を達成しうる学びに落とし込んでいく必要があり、教育目標との関連の中で授業内容を検討する必要があると考えられる。

以上を踏まえると、教養体育としての課題解決型アクティビティの場で取り扱うべき他者との関わりの次元は限定的であるだろう。具体的には、学修者が自身のからだを劈き、感じるままに動く中で、客体としての他者のからだを通じて、主体としての他者に気づく次元を取り扱うのが妥当であると考えられる。そして、そのような実在感のある他者との関わりの中で自他理解の深化や人間関係のひろがりへとつなげていくことが学修目標の達成に寄与するものと考えられる。

おわりに

本研究では教養体育で行われる課題解決型アクティビティに焦点を当て、我が国の身体論や体育哲学分野の論考を概観した。その結果、体育における他者との関わりの特徴は間身体性を介した主体としての他者、竹内(1988)の言葉で言えば実在感のある他者との関わりであることが示された。そして、竹内(1988)が実践した実在感のある他者との出会いを意図的に引き出そうとする出会いのレッスンの構造と課題解決型アクティビティの学修構造が極めて類似することを見出した。課題解決型アクティビティが教育活動であることを踏まえると、扱うべき関わりの範囲は限られるが、課題解決型アクティビティの場が、学生が身体を基盤に、実在感のある他者と関わり、そのような身体を基盤にした関わりを通して、自己や他者をより深く知り、心理社会的に成長する場として機能している可能性が示されたといえるだろう。本研究で概観してきたように、課題解決型アクティビティの場における自他の関わりは間身体的な関わりを基盤とし、そのうえでさまざまな相互作用が展開されているものと考えられ、課題解決型アクティビティの教育的効果の要因を明らかにするためには、相互作用の根幹である身体に焦点を置いたさらなる検証が必要であるだろう。

最後に教養体育は、客観性を重視する大学教育の中に

において知識を受け入れることに留まらず、自己の身体から得るリアリティーを基盤とした教育活動（松岡，1994）である。課題解決型アクティビティと同様に、教養体育における学びの構造や学修内容を身体という視座から問うことは、体育の独自性を改めて問い直すことにつながると考えられる。

注

- 注1) 大学教育で実施される体育授業は、教養教育課程で実施される授業と体育学部等の専門教育課程で実施される授業に大別される。本稿では前者を教養体育、後者を専門体育とし、参照した文献において大学体育と記載されている場合や、特に区別が記載されていない場合は教養体育に関する記述として扱った。
- 注2) 本稿が扱う課題解決型アクティビティは、ASEやプロジェクトアドベンチャー（PA）プログラム、イニシアティブゲーム、仲間づくりゲームなどと呼ばれる場合がある。これらの活動は、目的や手法の大部分が共通しており、本稿においては同一の活動として扱う。
- 注3) 本節における身体とは、客観的な物体としての身体ではない。のちに述べる市川や竹内が指摘する、人間存在の主体であり、具体的なはたらきの中でとらえられる身体である。同様の意味内容を指す言葉に体、からだ、などがある。本稿においては、身体という表記を中心に用いるが、竹内、津田、高橋、遠藤の論考を参照している箇所については、原典に則りからだと表記する。
- 注4) 市川（1983）は、第4の身体として錯綜体としての身体を挙げているが、現実的統合としての身体は錯綜体に支えられて存在するものであるが、錯綜体それ自体は、現実的統合体ではなく、現象としての身体の範囲を超えると述べている。
- 注5) 石垣（2014）は体育における自己と他者に関する論考において、自己と他者間で生じる相互作用を「かかわり」と平仮名で表記している。本稿も原典に則り、石垣の論考を中心に参照している箇所については平仮名で表記することとした。
- 注6) 竹内は、肉体としてのからだを指す「体」と区別して、反応、動き、イメージの動き、ことばの発動、すべてを一つながりのこころとからだとして捉え「からだ」という表記を使用している。
- 注7) 竹内自身は他者の実在感について、明確な定義は述べていないが、工学、情報系の領域ではバーチャルリアリティ環境下における他者が「そこにいる」感覚を実在感、ソーシャルプレゼンスと呼び、聴覚、触覚を活用して高める方法の検討が進められている。
- 注8) 藤井は木村敏のノエマーノエシス論を援用して論を展開している。知覚されるものをノエマ（例えば演奏によって知覚された音楽）、運動的・行為的作用をノエシス（例えば、音楽を演奏する行為）と呼ぶ。2つの主体のそれぞれのノエシスの行為が絡み合うことで、より高次のメタノエシスの行為が生じるという。
- 注9) 小此木（1981a, 1981b）によれば、心理臨床の領域においては、治療者と患者が安定した治療関係を築けるよう、互いの交流を規定する構造を治療構造といい、外的な治療

構造と内的心理的構造の2つに大別される。外的な治療構造としては、面接室の環境や互いの距離感・配置などの空間に関する構造と1回の面接時間や1週間の面接回数などの時間に関する構造の2側面がある。内的心理的構造には、面接目的の明確化やプライバシーの順守に加え、それらを含む治療の条件をあらかじめ提示し、患者が了承する手続き（治療契約）などが含まれる。このような治療構造により、治療者と患者が安定した信頼関係を築いたうえで、治療が展開される必要があるとしている。

注10) 遠藤（2014）は、理性の重要な要素として、知識批判力、方法論的能力、反省的能力の3つを学生に説明しているという。

文 献

- 遠藤卓郎（2014）身体技法と大学体育—内側からの体育に向けて。清水論ほか編、ボディワークと心身統合、創文企画、pp.77-126。
- 藤井真樹（2019）他者と「共にある」とはどういうことか—実感としての「つながり」。ミネルヴァ書房。
- 具志堅太一・清水安夫（2007）組織キャンプ体験による対人認知の変容—集団活動における対人認知尺度の開発とストレス尺度を指標とした検討—。神奈川体育学会機関誌体育研究、40：7-12。
- 畑野快・杉村和美・中間玲子・溝上慎一・都筑学（2020）青年期・成人期初期におけるアイデンティティの発達傾向と人生満足感の関連—大規模横断調査に基づく検討。発達心理学研究、31：26-36。
- 引原有輝・森田啓・若林斉・金田晃一（2016）実技種目の異なる大学体育授業が社会人基礎力の育成に及ぼす影響。大学体育学、13：16-25。
- 平田智秋・増澤拓也・飯田路佳・山本悟（2013）一般体育の授業形態による自己効力感と無気力傾向の変容比較。大学体育学、10：21-29。
- 市川浩（1983）精神としての身体。勁草書房。
- 井村仁・飯田稔・田嶋幸三・関根章文（1999）JFA・S級コーチ養成コースにおけるASE活用に関する基礎的研究。野外教育研究、2（2）：37-42。
- 石垣健二（2002）体育学における「他者」の問題—道徳教育の可能性と自-他関係の解明にむけての検討—。体育・スポーツ哲学研究、24（1）：25-42。
- 石垣健二（2014）「身体的経験」および「身体的対話」の領域—「間身体性の教育」としての学校体育再考。体育学研究、59：483-495。
- 石垣健二（2020）身体教育と間身体性—道徳性の礎として。不味堂出版。
- 石道峰典・西脇雅人・中村友浩（2016）体育実技授業における社会人基礎力育成を意図した介入効果の検証。大学体育学、13：26-34。
- 木内敦詞・橋本公雄（2012）大学体育授業による健康づくり介入研究のすすめ。大学体育学、9：3-22。
- 鯨岡峻（1997）原初的コミュニケーションの諸相。ミネルヴァ書房。
- 松岡信之（1994）身体のリアリティーを基盤とした教育（シンボジウム「これからの大学体育に向けて—何を教えるかパート2」）。平成6年度大学体育指導者研修会（中央研修会）報

- 告) 大学体育, 21(2) : 50-53.
- メルロ＝ポンティ ; 木田元・滝浦静雄共訳編 (2001) 哲学者とその影, みすず書房.
- 三宅典恵・岡本百合 (2015) 大学生のメンタルヘルス. 心身医学, 55 : 1360-1366.
- 奈良隆章・木内敦詞 (2021) 大学体育授業における自己開示経験がライフスキル獲得に及ぼす影響. 体育学研究, 66 : 515-531.
- 西田順一・橋本公雄 (2009) 初年次学生の社会的スキル改善・向上を意図した大学体育実技の心理社会的有効性. 大学体育学, 6 : 91-99.
- 小田梓・坂本昭裕 (2010) 共通体育「野外運動」におけるインシアティブゲーム体験が大学一年生のメンタルヘルスに及ぼす影響. 大学体育研究, 32 : 19-30.
- 小此木啓吾 (1981a) 精神療法の構造と過程その一. 小此木啓吾ほか編, 精神分析セミナー. 岩崎学術出版社, pp.7-36.
- 小此木啓吾 (1981b) 精神療法の構造と過程その二. 小此木啓吾ほか編, 精神分析セミナー. 岩崎学術出版社, pp.37-83.
- 佐藤冬果 (2021) Self-authorship の育成に向けた野外運動を教材とした大学体育に関する研究. 筑波大学, 博士論文. 筑波大学リポジトリ <https://tsukuba.repo.nii.ac.jp/records/2001907>. (参照日2024年6月6日)
- 佐藤冬果・大友あかね・小宮山咲希・金谷麻理子・坂本昭裕 (2022) 野外運動 (ASE) を教材とした大学体育授業による Self-authorship 育成の試み. 野外教育研究, 25 : 37-54.
- 島本好平・山本浩二 (2018) 心理社会的な成長につながる気づきのライフスキル獲得への影響体育授業における自己開示からの検討. 大学体育学, 15 : 63-71.
- 清水安夫・尼崎光洋・煙山千尋・宮崎光次・武田一・川井明 (2010) 大学体育における野外教育活動の可能性の検討—プロジェクトアドベンチャー・プログラムを導入したキャンプ活動におけるリーダーシップ及びフォロワーシップの養成—. 大学体育学, 7 : 25-39.
- 清水安夫・煙山千尋・具志堅太一・尼崎光洋 (2009) 大学生の野外教育プログラム参加による生きる力の変容—ライフスキルとストレスを指標とした検討—. 神奈川体育学会機関誌体育研究, 42 : 21-27.
- 須崎康臣・杉山佳生 (2017) 大学生を対象とした体育授業における自己調整学習方略と体育自己効力感を促すための介入プログラムの効果. 体育学研究, 62 : 227-239.
- 高橋和子 (2004) からだ—気づき学びの人間学. 晃洋書房.
- 高梨美奈・清水安夫 (2017) グループの成長促進を意図した大学体育における体験型学習の実践効果の検討. 神奈川体育学会機関誌体育研究, 50 : 41-52.
- 竹内敏晴 (1983) 子どものからだとは. 晶文社.
- 竹内敏晴 (1988) ことばが劈かれるとき. 筑摩書房.
- 竹内敏晴 (1990) 「からだ」と「ことば」のレッスン—自分に出会う・他者に出会う. 講談社.
- 竹内敏晴 (1996) からだとことば. 吉見俊ほか編, 岩波講座現代社会学 4 身体と間身体の社会学, 岩波書店, pp.99-119.
- 竹内敏晴 (2009) 「出会う」ということ. 藤原書店.
- 徳山美知代・田辺肇 (2004) プロジェクトアドベンチャー (PA) の手法を用いたプログラムの活動特性と参加者の変化のモデル化. 学校メンタルヘルス, 7 : 53-63.
- 東海林祐子・島本好平 (2017) 大学体育におけるライフスキル獲得のための授業支援ツール体育ノートの導入とその効果の検討. 大学体育学, 14 : 3-15.
- 津田忠雄 (2006) からだの教育, こころの教育—ボディワークと体ほぐしの運動. 近畿大学健康スポーツ教育センター研究紀要, 5(1) : 7-19.
- 山田亮 (2011) チャレンジベースドプログラム. 自然体験活動研究会編, 野外教育入門シリーズ第1巻野外教育の理論と実践. 杏林書院, pp.75-86.
- 蓬田高正・坂本昭裕 (2022) Action Socialization Experience を導入した大学教養体育において自己調整学習方略の使用は促進されるのか?. 大学体育スポーツ学研究, 19 : 15-27.
- 全国大学体育連合 (2010) 21世紀の高等教育と保健体育・スポーツ (資料編). 全国大学体育連合 : 32-37.

(受付 : 2024. 6. 11, 受理 : 2024. 9. 9)

Research Note



Japanese Journal of Physical Education and Sport for Higher Education, 22: 17-29.
©2025 Japanese Association of University Physical Education and Sport

Body-mediated interactions in problem-solving activities:

A structural comparison with Toshiharu Takeuchi's "Lesson of Encounters"

Akane OTOMO¹, Hitoshi WATANABE², and Akihiro SAKAMOTO²

¹Joint Doctoral Program in Advanced Physical Education and Sports for Higher Education, University of Tsukuba,

²Institute of Health and Sport Sciences, University of Tsukuba

Abstract

Many studies have highlighted that problem-solving activities in physical education as part of liberal education contribute to university students' psychosocial development. However, there are few studies that have explored this from the perspective of the body, a fundamental aspect of physical education. This study aims to theoretically explain how problem-solving activities foster psychosocial growth by reviewing discussions on the body in Japan and analyzing the characteristics of interpersonal interactions in physical education. We first reviewed theories on the presence of others in physical education. We found that interpersonal encounters involve engaging with others through an "opened body," one liberated from confusion and tension, enabling spontaneous movement based on intercorporeality. Furthermore, by referencing Toshiharu Takeuchi's "Lesson of Encounters," which intentionally fosters such encounters to enhance self-awareness, we then compared it with problem-solving activities. The analysis identified four structural similarities between both activities. These included boundaries, supportive forces, deep concentration, and reflection. Simultaneously, it also highlighted differences in the depth of interpersonal engagement. In conclusion, the environment fostered by problem-solving activities in physical education as part of liberal education encourages students to open their bodies and engage inter-corporeally with others. Thus, this suggests that it contributes to their psychosocial development as appropriate.

Keywords

intercorporeality, body, physical education as liberal education, psychosocial development, self-other understanding

Corresponding author: Akane OTOMO Email: s2230548@u.tsukuba.ac.jp