

組体操の社会学 ——リスクの問題から子どもの主体性の問題へ——

小丸 超

1. はじめに

かつては運動会の華であった組体操⁽¹⁾。その組体操が、ここ数年、大きな批判にさらされている。巨大化するピラミッド、高層化するタワー。もしこれらが崩れてしまったら、どうなるのだろうか。上に立つ子は落下し、土台の子は下敷きになる。かすり傷程度のケガですむとは到底思えないのである。

組体操問題はこれまで主にリスクという視点から議論されてきた。子どもの安全を守るべき学校において、逆に安全を脅かす取り組みが公然と行われている。これは批判されて然るべきだろう。たとえ組体操がその学校の伝統であり、また教育的効果が高く、そして大きな感動を呼び起こすとしても、重大事故につながる可能性が高い取り組みを強行してもよい、ということにはならないからである。

このように、リスクという視点は、組体操の危険性を暴露し、人々の問題意識を喚起するという点で非常に有効である。しかし、この視点はいわゆる是非論に傾きやすく、組体操問題の本質に迫りづらいように思われる。組体操問題は確かにリスクと教育的意義の対立としても捉えられる。しかし、もっと根深い問題、すなわち学校教育そのものに由来する問題としても捉えられるのではないだろうか。

本稿では、まず組体操問題の経緯を振り返るとともに、その議論を主導してきたリスクという視点について批判的に検討する(2.)。次に、その視点とは異なる視点として子どもの主体性という視点を採用し、子どもの主体性と学校教育との関係について考察するとともに、主体性とは何かという根本問題について論じる(3.)。そして最後に、『人間タワー』という文学作品を用い、組体操問題の内実を具体的に把握するとともに(4.)、その教育学的射程について論じたい(5.)。

2. リスクという視点

2-1. 組体操問題の経緯

組体操問題の経緯を簡単に押さえておこう。

組体操問題に火が付いたのは、2014年、内田良(2014a)が組体操のリスク——特にピラミッドやタワーの巨大化・高層化——を指摘してからである。その火はネットからマスコミに飛び火し、教育界から社会全体へと燃え広がり、あっという間に1つの社会問題となった。そして、2016年、スポーツ庁(2016)が「組体操等による事故の防止について」という事務連絡を出し、これを受けた各自治体も組体操の自粛へと一斉に舵を切ったのである。

1つのネット記事がわずか2年で国や自治体を動かすまでに至ったのは、人々が組体操の危険性にうすうす気づいていたからに違いない。そして、この潜在的な危機意識を顕在化させたもの

こそ、内田が提示したエビデンス（科学的根拠）であった、と考えられる。エビデンスとは「科学的手続きにより観察できる客観的実在」（内田 2015b : 77）——具体的に言えば「統計」をもとに算出された「数字」——のことであり、これが明示されることで初めて組体操のリスクが可視化されたのである。

内田の調べによれば、2012 年度、小学校で起きた組体操の事故件数は 6533 件であり、種目別では第 3 位であった。また、負傷部位で言えば、身体の体幹部（頭部・頸部・腰部）の負傷が突出して多く、他の種目と比べて重大事故のリスクが高いことも判明した。そして、10 段のピラミッドであれば高さは 7m に達し、土台にかかる負荷も最大 200kg を超える、というのだ。「運動会や体育祭を盛り上げるために、これほどまでに無謀なこと」が行われてきたのである（内田 2014a, b, c）。

では、スポーツ庁や自治体が規制に乗り出した 2016 年以降、組体操問題はどうなったのであろうか。内田の調べによれば、組体操の事故は確実に減少している。たとえば、2016 年度に起きた組体操の事故件数は小中高を合わせて 5271 件であり、これは前年の 8071 件と比べて 35% の減少である（内田 2017）。しかし、気がかりな事実も存在する。すなわち、「2016 年度から 2017 年度にかけて、小学校と中学校のいずれにおいても、ピラミッド 6 段以上ならびにタワー 4 段以上の実施校数が、ほとんど変化していない。下げ止まりが生じている」のである。加えて、ある地域では再び段数を上げようとする動きが見られるし、新たに「人間起こし」のようなアクロバティックな技が流行の兆しを見せている、という。組体操問題は確かに解決に向かっていているように見える。しかしその一方では「復活の兆し」を垣間見ることのできるものである（内田 2018）。

2-2. 是非論の構図

組体操の人気は異様に根強い。しかも、その支持者は、大きく、高く、見栄えのするものを求めているように見える。もちろん、巨大組体操を強行する学校であっても、これまで以上に子どもたちの安全に配慮していることだろう。が、そもそも巨大組体操を強行すること自体、無謀とすべきではないだろうか。実際、組体操の専門家である荒木達雄も、正しい指導法の習得が何よりも重要であるとした上で、次のように主張するのだ——「10 段のピラミッドなんていうのは論外です。＜中略＞段数にこだわるべきではないのですが、あえて高さの上限を設けるとするならば、ピラミッドは 3 段、タワーは 2 段までが妥当でしょう」（内田 2016）。

専門家でさえ「論外」と断じる巨大組体操。しかし、その支持者は組体操のリスクそのものに真っ向から対立する。すなわち、「組体操には教育的意義（「感動」「一体感」「達成感）」がある。危険だからといって何でもやめるというのか。」（内田 2015a : 74）と主張するのだ。確かにリスクをゼロにすることは不可能であり、ある程度の危険が子どもの成長に不可欠であることも首肯できる。しかし、彼らの反射的な拒否反応はどう見ても非合理的である。内田によれば、巨大組体操の支持者は 1 つの「教育的物語」に固執している。すなわち、「組体操において、子どもたちは痛みや恐怖を感じる。だが、それは他者のためであり、そのようにして皆で相互に耐えることで 1 つのものをつくりあげていくという教育的物語が、そこにある」のだ。この「教育的物語」は「感動」という体験、またその体験を通して得られる「一体感」や「達成感」といった感覚と結びついている。それゆえ、彼らは「感動の呪縛」に陥っている、と評されるわけである（内田 2015a : 61-64、73-76）。

このように、組体操問題はリスク派と教育的意義派の対立として捉えられてきた。リスク派は「リスクを直視しろ」と主張し、教育的意義派は「教育的意義は何ものにも代えがたい」と主張する。こうした鋭い対立を鎮めるためには、お互いにお互いの主張をある程度は認め、妥協点を探るしかないだろう。すなわち、リスク派は「組体操のすべてを否定しているわけではない」というふうに、また教育的意義派は「リスクの存在を全く否定しているわけではない」というふうに、お互いに態度を軟化させるのである。こうして両者は妥協点を見つける。すなわち、「組体操の段数に制限を設け、正しい指導法に基づき、安全で楽しい組体操を作っていこう」と相成るわけである。

いわゆる是非論を喚起し、その上で妥協点を見つけていく。こうした議論の方向づけは、実は、内田の意図的な誘導にほかならない。というのも、リスクという視点はそもそも論争的であり、是非論を呼び寄せずにはいないからである。たとえば、内田が提示するエビデンスはそれ自体としてみれば価値中立的である。しかし、エビデンスがリスクを証明するために用いられる、その身振りそのものがすでに現状に対する異議申し立てを意味するのである。しかも、こうして「問題」を提起することは、そうではない状態を志向するという意味で「解決」の方途を暗に指示することでもある。つまり、内田が巨大組体操のリスクを指摘した瞬間、巨大組体操は「問題」となり、その「解決」として巨大組体操の廃止も同時に提起されるのである⁽²⁾。

このように、リスクという視点は、いわば自動的に「問題」を提起し、「解決」の方途を指示してしまう。そして、その後は、これまた自動的に是非論から妥協策の構築へと展開していくのである。もちろん、ここで生まれた妥協策は決して無意味なものではない。段数制限等の規制によって組体操の事故は実際に減少し、子どもの安全を守ろうとする意識も高まったからである。しかし、こうして組体操問題が論争的になればなるほど、組体操問題の本質に関する議論が後景に退いていくことも確かである。組体操問題とは何なのか、組体操に固有の教育的意義とは何なのか。組体操問題が「復活の兆し」を見せている今こそ、組体操問題の本質論に立ち戻り、その内実を明らかにすべきではないか、と思われる。

3. 子どもの主体性という視点

3-1. 子どもの主体性と学校教育

是非論を回避し、組体操問題の本質に迫るためには、リスクという視点とは異なる視点が必要である。そこで、われわれは子どもの主体性という視点を採用し、組体操問題を捉え直すことにしよう。とかく強制的になりがちな学校教育において、子どもの主体性をどのように担保するかという問題は、組体操問題を超えて学校教育の在り方の問題にまで通ずるからである。

子どもの主体性という視点からすれば、組体操問題は子どもの主体性の抑圧に関する問題として捉えられる。教師の笛（号令）によって一斉に決められた動きをする子どもたち。その姿を見て子どもの成長を感じることもあるだろうが、その動きは明らかに軍隊的であり、子どもたちは一人ひとりの個性が消去された兵隊のように見える。換言すれば、子どもたちが本当に自分の意志に基づき、主体的に行動しているかどうかは非常に疑わしいのである。これは別に穿った見方ではない。現役の小学校教諭である牧野満が言うように、組体操問題は「子ども不在で全てが進められていく今の運動会への一つの警鐘」なのであり、「学校がどれだけ子どもと合意の上で進

められているのか」について問い直すべきなのだ（牧野 2016）。

現役の教員でさえ憂慮する「子ども不在」の運動会。では、どうすれば「子ども主役」の運動会を作ることができるのだろうか。その定番の答えは子どもの自治活動の推進である。すなわち、教師の関与を少なくし、子どもたちが自ら話し合い、決定し、運営することを重視するのである。もちろん、すべてを子どもたちに委ねるのは現実的に難しい。しかし、たとえば運動会の日程や種目だけは教師が決め、種目のテーマや構成は子どもたちに委ねるという仕方、できる限り子どもの自治活動を担保しようとするわけである（神谷 2016）。しかし、こうした取り組みにも穴がないわけではない。たとえば、子どもたち自身の決定であることを口実に、教師が巨大組体操を強行したり、少数派の意見を抑えたりすることは十分あり得ることであろう。あるいは、もっと本質的な水準で言えば、子どもたちの意見が本当にその子自身の意見なのかという疑問は常につきまとう。子どもたちは教師や保護者の意見を無自覚的に取り入れ、あたかも自分の意見であるかのように思い込んでいるだけではないだろうか。もしそうであるなら、子どもたちの自治活動は形式的に担保されているだけで、その内実は教師の「誘導」——意識的であれ、無意識的であれ——かもしれないのだ。

このように、子どもの主体性を担保するはずの自治活動も形骸化する可能性を持っている。しかし、これは自治活動の問題であるとともに学校教育の根幹に通ずる問題でもある。周知の通り、学校とは「規律訓練」(discipline)の装置である。すなわち、子どもたちは学校生活を通して「規律」——命令に自発的に従う習性（川本：1998）——を学んでいく。組体操の練習を思い浮かべてみよう。教師は子どもたちを上から一望できる場所に立ち、子どもたちは基盤の目の上に立つように整列させられている。子どもたちにとってはこれだけでも苦痛であるが、列を乱せば注意されてしまうので我慢する。教師は笛を吹き、子どもたちはその合図に従って決まった動きをする。そして、もしその動きを間違ってしまうなら、またしても子どもたちは注意されるのである。この時、教師の視線は非常に微視的である。動きは間違っていなくても、ダラダラと動いたり、フラフラしたりすれば、即座に注意されてしまうのだ。子どもたちは常に不安である。自分の一挙手一投足がすべて監視されている、と感じるからだ。そこで、子どもたちは監視者の視線を内面化し、監視者の期待に沿うよう自分で自分の動きを規制するようになるのである。子どもたちは自発的に動いているという意味で主体的であるが、その主体性の源泉は監視者の視線であるという意味で従属的でもある。こうして、子どもたちは「主体的＝従属的」という矛盾を受け入れるよう「誘導」されていくわけである（小丸 2020：31-32）。

学校教育という営みはすべて——程度の差はあれ——「誘導」であると言っても過言ではないだろう⁽³⁾。また、組体操の練習が往々にして「規律訓練」的になりがちであるのも確かであろう。とするならば、組体操問題は（単に学校安全の問題として捉えるのではなく）学校教育そのものに由来する問題として捉えるべきなのである。「規律訓練」の網は学校生活全体に張り巡らされているが、その力は特に子どもの身体に刷り込まれるという仕方、で浸透していくのだ。しかし、組体操や学校教育を全否定することもまた偏った見方であろう。実際、自治活動の推奨者が求めるのは「誘導」を超える「何か」である、と思えるからである。子どもたちが良い運動会にしようと頑張っている姿を思い浮かべよう。たとえその姿に「誘導」や「規律訓練」の影が差しているとしても、そのキラキラした姿には「真の主体性」が現れている、とわれわれは感じるのである。

3-2. 偽の主体性と真の主体性

われわれは、通常、子どもたちが「自ら考え、行動している」ように見れば、その様を「主体的」として認識する。また、「主体性」を発揮する「主体」については、子どもの内にある1つの実体として捉えている。しかし、こうした素朴な認識では、「規律訓練」的な主体性——「偽の主体性」と呼ぶ——と、それに還元できない主体性——「真の主体性」と呼ぶ——を判別することができない。もちろん、優れた教師は両者を直観的に識別しているはずであるが、組体操がとかく「規律訓練」的になりがちな現状を思えば、「偽の主体性」と「真の主体性」は理論的に峻別しておくべきである。

両者を峻別するために、ここではアーレントが提示した「what (何)」と「who (誰)」に関する議論を援用しよう。彼女によれば、「what」とは人々に共通する諸属性のことであり、「who」とはそうした諸属性に還元できない「唯一性」(uniqueness)のことであり⁽⁴⁾。たとえば、子どもたちは一人ひとり、顔も名前も異なる固有の存在者であるが(「who」)、その子は「6年生」であり、「飼育係」であり、というふうは何らかのカテゴリーに属する者として措定することもできる(「what」)、というわけである。

「who」の特徴は主に2つある。1つは「言葉で説明できない」という点である。たとえば、子どもに「あなたは誰(who)ですか」と尋ねてもせいぜい自分の名前を答えることができるだけであって、もっと説明しようとすれば「何」(「what」)であるか、すなわち性格や役割といった既成の語彙で説明するしかなくなるのである。しかし、たとえ言葉で説明できないとしても、「who」のリアリティを感じないわけにはいかない。というのも、「who」は「現われ」(appearance)という仕方での本質を人々の前にさらしているからである(もう1つの特徴)。アーレントによれば、人は自分の本質をさらそうと思ってさらすことはできない。自分の本質は筆箱から鉛筆を取り出すのと同じように自由に取り扱えるものではない。むしろ、自分の本質はその人の眼には隠されているのであって、他者の方がその人の本質を——もちろん言葉で説明できないのだが——感じ取ることができるのである(Arendt 1958=1994: 287, 291-292, 294-295)。

さて、「真の主体性」は「who」の特徴を備えた主体性であり、「偽の主体性」は「what」の特徴を備えた主体性である、と考えてよいだろう。では、「真の主体性」はどのような場に「現われ」やすいのだろうか。組体操問題で言えばそうした場は2つあるように思われる。1つは身体活動、もう1つは言論活動である。順に説明しよう。

組体操の先駆者である濱田靖一によれば、組体操とはそもそも表現的身体活動である。すなわち、複数の身体を組み合わせて1つの形をつくり、「美の共同感」(濱田 1996: 226)に浸ろうとする運動である。ところで、身体を「組み合わせる」と言っても、身体は機械の部品のようなモノではない。身体は人格と同じく「唯一性」の拠点だからである。一旦お互いに組み合えば、相手の身体の重みや力の入り具合が感じられ、こちらの身体の動きに合わせて途切れることなくバランスをとろうとしている感じも伝わってくる。この時、相手の身体は独特の個性を帯びたものとして感じられるが、これは相手の方とて同じである。お互いに身体の唯一性を感じ取りつつ、そうした感性の交流を1つの形の中に結晶させていく、そうすることで「美の共同感」が生成するのである。もちろん、こうした「美」を創造するためには「協調の精神」や「奉仕の精神」が不可欠であろう。しかし、こうした精神は、外側からの強制によって刷り込まれるものではなく、むしろお互いに身体を「貸し借り」することから立ち上がってくるものなのである。組体操はそ

の本来の姿からすれば決して「規律訓練」的な活動ではない。すなわち、身体を画一的に捉え、個性を消去し、決められた動きを強制する活動ではない。そうではなく、組体操とは「美」を創造する活動、すなわち身体の唯一性を感じ取り、その感性の交流を通してお互いの個性を表現しようとする活動なのである。組体操の形や大きさだけを見てはいけない。われわれは、一人ひとりの「唯一性」がそこに「現われ」ているかどうか、その姿がキラキラと輝いているかどうかを感じ取らなければならないのだ。

身体活動の水準から言論活動の水準に移ろう。学習指導要領によれば、組体操は「特別活動」であり、そこでは自治活動における「主体的・対話的で深い学び」が特に求められている。具体的に言えば、「学級や学校における集団や自己の生活上の課題を見いだし、解決するために合意形成を図ったり、意思決定したりする中で、話し合いを通して他者の様々な意見に触れ、自分の考えを広げたり、課題について多面的・多角的に考えたりすることが重要」なのである（文部科学省 2017：22-23）。「課題」を発見し「話し合い」を通して「合意形成」を図る。こうした指針に異論はないだろう。しかし、問題は「話し合い」の質である。他者の「意見」や多角的な「思考」は確かに重要であるが、アーレントによれば「話し合い」で何より重視すべきは人格の唯一性の「現われ」である。たとえば、意見が対立しているときには子どもたちの個性が表出されている、と思えるが、必ずしもそうではない。というのも、こうした場合、子どもたちは往々にして相手を言い負かそうとしているのであって、彼らの意思表示はそのための手段と化してしまうからである。換言すれば、意思表示が手段として用いられる度合いが大きくなればなるほど、人格の「唯一性」はその姿を隠し、「話し合い」の場に「現われ」づらくなるのだ⁽⁵⁾。子どもたちが意見を出し、話し合っている様子だけを見てはいけない。繰り返しになるが、われわれは、一人ひとりの「唯一性」がそこに「現われ」ているかどうか、その姿がキラキラと輝いているかどうかを感じ取らなければならないのだ。

4. 組体操問題の内実——『人間タワー』を題材に——

われわれは、組体操問題をより広い視野のもとで捉えるため、リスクという視点から子どもの主体性という視点に移行し、学校教育と子どもの主体性の関係について論じるとともに、「偽りの主体性」と「真の主体性」を峻別することの重要性について、あるいは「真の主体性」の「現われ」について論じてきた。しかし、こうした議論は理論的に過ぎ、少し難解な印象を与えたのではないかと、と思われる。そこで、われわれは、組体操問題を描いた『人間タワー』という小説を取り上げ、組体操問題の内実を具体的に把握するとともに、これまでの議論を補完・補強することにしよう。

4-1. 組体操信仰

『人間タワー』の舞台は桜丘小学校である。この小学校では別の学区の小学校と合併した年から、毎年、6年生全員が巨大な人間タワー（「桜丘タワー」）に挑み続けてきている。すなわち、「桜丘タワー」は「ふたつの小学校がひとつにまとまっていくことの象徴」であり、「伝統」であり、「名物」なのである（朝比奈 2017：29）。

『人間タワー』には様々な登場人物が出てくる。自分の人生と子どもたちの努力を重ね合わせ、

「桜丘タワー」を毎年楽しみにしている認知症の男性、かつて頂上に立つことを断った過去を持ち、現在は離婚の傷を抱えるシングルマザーの女性、いじめっ子たちによって落下を強制させられた過去を持ち、現在もその時の傷にとらわれているサラリーマンの男性、そしてもちろん実際に「桜丘タワー」に取り組む先生と子どもたち。「桜丘タワー」はいわば渦の中心であり、人々はその周りをくるくると旋回しているかのようなのである。しかし、ここでは桜丘小学校の先生と子どもたちに焦点を合わせることにしよう。

桜丘小学校には「桜丘タワー」に情熱を注ぐ1人の先生がいる。沖田珠愛月（じゅえる）という女性である。彼女は基本的に伝統や実績といった外的要因によって動くような先生ではない。同僚の新任教師である島倉優也によれば、彼女は「ピュアな信念」に突き動かされているように見える、そういう先生である。沖田先生は普段は公平で厳しく、女子のグループからは陰で「氷の女王」と呼ばれている。しかし、こと「桜丘タワー」に関してだけは感情的で反対意見に耳を貸そうとはしない。子どもたちから反対意見が出たとしても、「美しい渦巻きが異なる意見のみ込んでいく」ように、自分の信念を貫き通そうとするのである（朝比奈 2017 : 147、216-218）。

この手をゆるめたら友達が怪我をするかもしれない。タワーを崩してしまうかもしれない。そう思っ
て一秒、あと一秒。苦しい時間を耐える。十一歳、十二歳の子たちが、全力で踏ん張るのだ。

おとしも、去年も、不満を言う子はいた。怖がる子もいた。だけど、いつだって必ず、終わった
あと全員が感動を共有した。よろこびのあまり、泣き出す子も少なくなかった。そうして全員がいつ
しよに成長した。二学期の盛りだくさんの行事や、三学期のマラソン大会でも、六年生は目を見張る
ばかりの頑張りを見せ、活躍をした。それは年齢的な成長だけでなく、厳しい桜丘タワーを作り上げ
ることで培われた胆力があるからに違いない。こんなことを比べるのは教師として失格かもしれ
ないが、前任の公立小学校の六年生に比べて、桜丘小の六年生の方が総じて責任感があり真面目でひ
たむきだと沖田は思っていて、その理由が桜丘タワーにある気がしてならない。

RYO やネットユーザーは甘えている。きっと実体験がないのだろう。耐えなければ見えてこないもの
があることを知らない。苦しみを乗り越えなければ芽生えない信頼もある。実体験がない人は、無
形の教育を簡単に貶す。（朝比奈 2017 : 133-134）

「桜丘タワー」に挑戦することで「耐えなければ見えてこないもの」を見ることができ、あ
るいは「苦しみを乗り越えなければ芽生えない信頼」を芽生えさせることができる。

こうした沖田先生の信念は、内田の言うように「教育的物語への固執」として捉えることもで
きるし、「感動の呪縛」に陥っていると評することもできるだろう。しかし、「固執」や「呪縛」
といった見方では、彼女の信念の強さについて把握することができない。彼女の信念は彼女が信
じているということ以外に根拠を持たないのに、なぜ周囲の人びとを巻き込んでいく力を持つ
だろうか。

彼女の信念は非合理的で、言ってみれば宗教的である。たとえば、彼女のまなざしは未来に、
すなわち未だ生成していない「胆力」や「信頼」に向けられている。しかし、合理的に考えれば、
「桜丘タワー」に挑戦したからといってそれらが生まれてくるとは限らない。未来は誰にも分か
らないからである。にもかかわらず、沖田先生は必ずそれらが生まれてくる、と信じているのだ。
彼女の信念は合理的な思考を超越している。だからこそ周囲の人々に「尊い何かを含んでいる」

(朝比奈 2017 : 184) という印象を与えるのである。

彼女はいわば「桜丘タワー」を信仰する信者である。そしてその信仰の力が「美しい渦巻き」となって人々をのみ込んでいく。しかし、見逃せないのは、その信念が真に「ピュア」であるとは言いきれない点である。

桜丘小に赴任して、六年生がつくる桜丘タワーを初めて見た時、沖田は決めた。児童全員と距離をおく。全員に厳しくする。もし主犯格になりかねない子——おさえるべき子がいたら、その子こそ、最初にきちんと支配下におき、調和のある「全体」を作る。

あの時見た桜丘タワーは沖田の心を熱く震わせた。すごいものを見たと思った。大層しんどいだろうに必死に踏ん張る子どもたちに、胸を打たれた。初めて六年生の担任をまかされた時、二つの小学校がひとつになったその歴史ごと、大きなバトンを手渡された気がした。(朝比奈 2017 : 140)

沖田先生の考えでは、「桜丘タワー」に挑戦し、子どもたちが成長すれば、調和のある「全体」を作ることができる。しかし、この調和のある「全体」とは、子どもたちを1つの視線のもとで支配・管理することで成り立つ「全体」、すなわち「規制的全体」なのだ。組体操の本義からすれば、子どもたちの個性が1つのアンサンブルのように輝く「全体」を目指すべきだろう。沖田先生もあるいはこの「アンサンブル的全体」を求めているのかもしれない。しかし、たとえそうだとすると、少なくともそこには「規制的全体」のイメージが紛れ込んでいるのである。

沖田先生の信念は真に「ピュア」なものではなく、その裏には「学級運営の円滑な遂行」といった功利的な動機が潜んでいる。では、なぜ彼女はそこまで「規律」を求めるのだろうか。それは、彼女には苦い過去が、すなわち学級運営の問題で休職に近い状態にまで追い込まれた経験があるからである。組体操の練習がうまくいかない時、彼女の脳裏にはその時のことがフラッシュバックのように蘇ってくる。

かつて、別の小学校で、揉め事の多い学級を受け持った時の感覚に重なる。教室の重心がどこにあるのか分からなかった。女の子たちはしょっちゅう誰かを仲間はずれにし、男の子たちはターゲットを決めて笑い者にした。原因は、自分にもあった。心のどこかで主犯格のグループに嫌われたくないという思いがあった。子どもは見透かす。そうして、舐める。じゅえるせんせえ。目立つ子たちに甘ったるい声でからみつかれ、あだ名で呼ばれ、からかわれ、内心で悩みながらも笑顔を保った。

(朝比奈 2017 : 140)

学級運営とは学級の秩序を保つということである。学級崩壊という言葉があるように、「教室の重心」を押さえることができなければ、教室は無秩序に陥ってしまう。教師はそうした無秩序を恐れる。そして、その恐れる心を子どもたちは見透かし、舐めてかかってくるのである。

教室の秩序を保つためには2つの方法があるように思われる。1つは沖田先生のように「規律」によって統制する方法であり、もう1つは自らの「存在」をさらけ出すことでひきつける方法である。ところで、両者は理念型(ウェーバー)であるから、実際の現場では2つの方法は混在している。しかし、「氷の女王」と呼ばれる沖田先生は後者を完全に閉ざしてしまっているように見える。なぜだろうか。

その原因を掘り下げていけば彼女自身のコンプレックスに行き着くだろう。すなわち、彼女は中学生のころ「じゅえる」という風変わりな名前をからかわれ、その時の傷をずっと抱えて生きている人間、実は「いい大人になって名前のことでうじうじと悩んでいる」人間なのである⁽⁶⁾。もちろん、全くコンプレックスを持たない人間はこの世に存在しない。誰しも触れてほしくないことはあるのだ。しかし、沖田先生は教師である。教師とは自分の「存在」をさらけ出し、子どもと向き合わなければならない特殊な職業ではないだろうか。逆に、「存在」をさらけ出すことこそ「強さ」なのであり、そうすることで初めて子どもと向き合えるのではないだろうか。しかし、彼女は「自分の弱みを笑いに変えて差し出すことが苦手だ。という以前に、これを弱みだと認めることすらできない」のである。要するに、「氷の女王」は仮面であり、彼女は「しっかり者の教師」という役割を演じているに過ぎないのだ(朝比奈 2017: 103、120-123)。

われわれは、沖田先生の苦悩を他人事である、と考えることはできない。沖田先生の問題は教師であれば誰しものが抱える問題であり、その意味で沖田先生は1つの典型例であると見なすべきだろう。そこで、沖田先生という典型例を通して得た知見をここでは3つ指摘しておこう。1つ目は組体操信仰の行き着く先は「アンサンブル的全体」でもあれば「規律的全体」でもありうるということ、2つ目は「規律的全体」は学級運営や学校運営の問題とリンクしているということ、3つ目はこれらの問題は学校という場、あるいは教師という職業と深く関連しているということ、である。

4-2. 意見の対立と新しい組体操の創造

沖田先生は、子どもたちに自分の信念をぶつけ、あるいは自分と同じ主張をする子どもに暗に肩入れし、「桜丘タワー」の実施に向けて議論を誘導しようとする。しかし、子どもたちはそうした誘導に反発し、「桜丘タワー」をめぐる何度も話し合いが行われる。組体操練習を中断した時の話し合いの様子を見てみよう。ここでの主要な登場人物は、背が高くいつも不平を言っている国貞美香、小柄でお調子者の出畑好喜、同じく小柄で女子のリーダー格の近藤蝶である。

国貞が立ち上がり、「私も反対です」と、きっぱり言った。

体育館がざわめいた。温度が上がった気がした。

「理由は、四段ピラミッドの時も、上にのる子がいちいち踏みつけてきて、思いやりがないので、私たち下の子たちはいつも厭な思いをしていたし、すごく痛くて、人間タワーだとピラミッドより重たくなると思います。〈中略〉」

出畑は頭にカッと熱い血が上るのを感じた。

「上のやつだって、上にのるしかないんだから仕方ないだろっ」と我知らず叫んでいた。

「どう考えても下の方が大変だろっ」四角い顔をゆがめて国貞が怒鳴り返した。〈中略〉

「出畑、いつもこっちの背中をどんって蹴るようにしてのってんじゃない。いてーんだよ！ こっちはやられっぱなしなんだよっ。下の人の気持ちなんか、考えたこともないじゃん」

と言った。そのとたん、出畑の周りの、つまりは小柄な児童たちがいっせいに、

「は？ 何言ってますか!？」「上だって大変だし、怖いし、みんなですしずつ我慢してんだよ」

と出畑に加勢し、一気に沸き立った。〈中略〉

「上にのる人も、高いし、怖いとか、いろいろ大変だけど、自分が上にのる役割だって分かっている

から頑張ってるんです。下だけが大変だと思ってください」

そうだ、そうだ、と誰かが言ってくれた。出畑は、自分が緊張せずにはっきり意見を言えたことに少し驚いた。いつだって、人前に立つとどぎまぎして、言葉がつかえてしまって、言いたいことの半分も言えない。けど、今日は言えた。味方がたくさんいると分かっていたからだ。〈中略〉

近藤は立ち上がり、体育館の皆を見まわした。だから、何となく、みんなが静かになった。いつも子分の女子を従えていばっている近藤が何をしゃべるかによって、この議論の流れが大きく変わると思った。出畑はどきどきした。近藤が、澄んだよくとおる声で話し出した。

「あたしは、タワーをやりたいです。理由は、去年の人間タワーが最後のほうで失敗したからです。見に来てくださった方が、みんな、がっかりしたと思います。うちのお母さんも、『来年こそは世界で一番の人間タワーを作ってね』って言ってくれました。〈中略〉皆が楽しみにしています。私は今年、絶対世界で一番のタワーを作って、桜丘小の団結力を見せつけたいです。そのためなら、もし国貞さんがどうしても一番下が嫌だって言うなら、あたしが国貞さんと代わってあげてもいいです」

一拍おいてから、わあっと拍手が沸いた。〈中略〉

「先生、提案なんですけど、タワーのどの位置をやるかは、みんなで相談して決めたらいいんじゃないですか。やる気のある子はきついところでもみんなのために頑張りたいし、そうじゃない子もあるし、わたしは別に、下の方になってもいいし」(朝比奈 2017 : 151-154)

背の高い子の主張と小柄な子の主張が鋭く対立し、最終的にはタワーのポジションを相談して決めてはどうかという提案がなされる。こうした話し合いの経過に注目すれば、内田の図式通り、意見の対立から妥協策の提示へと進行しているように見えるだろう。しかし、ここでは、子どもたちの話し合いの内実(質や内容)に注目しよう。

子どもたちは6年生なので、自分の意見とその理由を分けて話すことができる。しかし、その話し合いの雰囲気は理性的ではなく感情的である。なぜ、子どもたちの話し合いは白熱するのだろうか。それは、彼らの発言が、単なる意見の表明ではなく、1人ひとりの「存在」の重みをもって表明されるからだ、と考えられる。たとえば、子どもたちは学年内のパワーバランスを背景に、自分の意見に他の者を従わせようとしているように見える。しかし、これは自分の意見を支配のための手段として用いている、というわけではない。子どもにとっては学校という世界がすべてなのだから、自分の意見を主張するということは、その後の人間関係のパワーバランスに大きな影響を与える行為、言ってみれば「存在」を賭けた行為なのである。つまり、彼らの話し合いは「意見の対立」というより「存在の対立」なのであり、それゆえ大きな熱量を帯びている、と感じられるのだ。

他方、彼らの話し合いの内容に目を移せば、タワーの危険性についてではなくタワーのポジションについて議論されていることが分かる。もちろん、子どもたちの中にはタワーの危険性を主張する者もいるのだが(秀才の青木栄太郎)、転校生の安田濡によれば青木の発言は「大人の受け売り」に過ぎない。つまり、子どもたちにとっては、タワーが危険かどうかということよりも、誰が上に立ち誰が下で支えるかということの方がリアルな問題なのである。この点について、濡は青木との会話で次のように言う。

「あとね、国貞さんが言っていたとおり、土台になる下の人は、上の人に、やられっぱなしだよ。何

もできない。背中をぐらぐら揺るとかできるけど、それで万が一潰れちゃったら、自分の方が怪我するでしょ。だから、下の人は平たくて丈夫な背中をただ上の人のために差し出さなきゃならない。重くて、痛いのに。でも、上の方は、自分の気持ちひとつで、どんなふうにものれるでしょ。思いやりをもってそっとのることもできるし、わざと踏みつけることもできる。上の人には選択肢がある。下の人にはそれがない。圧倒的に、上にのる方が有利だよ。そういう仕組みになってるんだよ、人間がつくるピラミッドって」

「すげえ。安田さん、それ、みんなの前で言えばよかったのに」

「わたしは人間タワーには反対だけど、人間タワーをやらないことにも反対」 <中略>

「は？ どういうこと？」

「今日の話し合いで、出畑くんや近藤さんの発言を聞いてたら……」

「デベソは単細胞なんだよ。近藤はうるさいだけで頭悪いし。去年、骨折した子がいるから今年はやらないだろうって、うちのお母さん言ってた。国貞の親も反対してるらしいし」

「だけどさ、青木君は応援団長でしょ。国貞さんも選抜リレーの選手。運動会って、だいたい体が大きい子の方が、活躍の場があるじゃない。わたしとか出畑くんみたいな小さい子のほうが目立てる種目がちょっとはあってもいいんじゃないかって気もしない？」 (朝比奈 2017 : 172-173)

「上の人には選択肢があるが、下の人にはそれがない」という考えは濡だけのものではなく子どもたちみんなの本音である。たとえば、子どもたちにポジションの希望を書かせたところ、一番下のポジションを希望したのは出畑と佐藤だけだったのである (朝比奈 2017 : 208)。ところで、組体操という単位でみれば小柄な子が体格のいい子よりも有利であるが、運動会という単位でみれば体格のいい子が小柄な子よりも有利である。そこで、濡は「わたしは人間タワーには反対だけど、人間タワーをやらないことにも反対」と言うのである。

濡は人間タワーを実施することでいわば相対的な平等を担保しようとしている。これは、裏を返せば「子どもの世界は絶対的に不平等である」ということであろう。つまり、絶対的に不平等であるからこそ、せめて相対的な平等を担保しようとするのである。こうした平等／不平等の論理はもちろん子どもの世界だけでなく大人の世界にも当てはまる。濡が愕然とするように、人間タワーは社会の仕組みと同じなのだ。濡の母親は大学教員であり、いわばタワーの頂上に立っている。しかし、頂上が幸せであるとは限らない。なぜなら、彼女は常に他者を敵視し、牽制し、そのポジションを守るために必死だからである (朝比奈 2017 : 177-178)。

絶対的な不平等の中で相対的な平等を担保したとしても幸福であるとは限らない。ではわれわれはどうすればよいのだろうか。この不平等な世界の中で、われわれはどのようにして生きていけばよいのだろうか。この物語の最後に描かれる新しい「桜丘タワー」はその答えを暗示しているように思われる。

「今年、私たちは話し合いをしました、人間タワーの伝統をどのような形で守り、続けていくのかを、話し合いました。そして、新しい人間タワーを築くことを決めました」

瞬間、走り回っていた児童が、びたりと動きを止めた。<中略>彼らは動かない。時間が止まったかのように、全員が静止した。土煙が、さきほどまでの走りの残光のように、ゆらゆらと空に上がる。<中略>

高田（筆者注：見物しているサラリーマンの男性）は、全体を眺めるのをやめて、自分の位置からもっとそばにいる男の子を凝視した。

もちろん彼の時間は止まっていない。男の子は必死に息を堪えるようにして、動きを止めている。胸が上下しているし、腕もぷるぷるとこまかくふるえている。他の子たちも皆同じだ。片脚立ちで動きを止めてしまった子もいて、きつそうだ。もう一方の足を気づかれぬようにゆっくりと地面におろしている子もいて、高田は微笑む。〈中略〉

どんと太鼓がひと打ちされた。

こどもたちの体にふたたび時間が宿った。次の太鼓で彼らは動き出す。ゆっくりと、大きく自由に、手足を動かす、これも演出か。〈中略〉子どもたちの動きは全くばらばらなのに、全体に不思議な統一感があって、広がる舞台を見ているようだ。

気づくと、児童は全員、最初の隊形に戻っていた。と思ったら、そこからまた一部の児童がふたたびゆるやかに動き出して、全体でひとつの巨大な渦巻きを作るようにぐるぐると並び、上空から見れば、きっと、中央までぎっしりとこどもたちが身を寄せ合った、大きな円。そこにどどんと大きく太鼓が響く。こどもたちは、全員一斉に身をかがめた。次の音で彼らは皆地面に手をつく。その次の音で全員が脚を上げ、片脚ずつ持ち上げて、両の脚を自分の後ろにいる児童の肩へと置いた。〈中略〉

今この瞬間、百人を越える子どもたちはひと筆書きのようにつながり、誰の足も地面についていない。全員が手だけで体を支え、足を後方の友達の体に支えられて、ひとふで書きの大きな渦のようなものを、描いている。どどどどどどと太鼓はいままででない強さと速さで連打され、渦はどどん中央に寄り、みっちりとした円をつくる。

「私たちの、人間タワーです」〈中略〉

連打の中で、アナウンスがあった時、高田はこれが人間タワーの「土台」なのだと気づいた。すると、太鼓の音そのものが土台から立ち上がる竜のように空へ駆け上がっていくように思えた。

最後に大きなひと打ちがあって、子どもたちはようやく両の脚で地面を踏む。次のひと押しで、全員が一斉に立ち上がった。

大きな拍手の中、彼らは解き放たれる。高田は目の前の子たちの表情を見た。達成感に満ちた顔もあれば、終わって疲労している顔もあり、照れてにやにやしている子も、脱力して無表情の子もいる。そうだな、と高田は思う。全員の心をひとつに、というのは、おとなたちが描く絵空事だ。心はひとつではないのだから。百人の心は百あり、きっとひとつにはなりえない。運動会を待ち焦がれる子もやり過ぎたい子もいる。楽しむ子も怯える子もいる。（朝比奈 2017：268-271）

新しい「桜丘タワー」は誰もが上でも下でもないものであった。全員が手だけで自分自身を支え、足を友達に支えられる。そうして一筆書きのような円を幾重にも作り、太鼓の連打音とともに中心へと凝集していく。子どもたちは全員で大きな渦を作っている。そしてその様は観衆に「竜が空へ駆け上がっていく」ような印象を与えるのである。外形的に見ればそれは「タワー」とは呼べないかもしれない。しかし、「タワー」の本質が上方へ無限に伸びていく力の表現であるとすれば、新しい「桜丘タワー」はやはり「タワー」なのである。

新しい「桜丘タワー」は2つの固有性を表現しているように思われる。1つは「集団的固有性」である。すなわち、桜丘小の6年生は「伝統」に追従するのではなく「今・ここ」に目を向け、

目の前に存在する6年生だけの「桜丘タワー」を作ろうとしたのである。ところで、「集団的固有性」は(もう1つの固有性である)「個人的固有性」を排除するものではない。むしろその逆に「集団的固有性」は「個人的固有性」を引き立たせるように思われる。たとえば、新しい「桜丘タワー」において子どもたちは全員「土台」という役割を担った。これは役割としては同一であり、その意味で「相対的平等」の実現であるように見える。にもかかわらず、子どもたち1人ひとりの動きや表情は多様であり、「百人の心は百あり」という印象を与えるのである。先に述べたように、滯は「絶対的不平等」を「相対的平等」によって緩和するという道考えた。しかし、最終的に子どもたちが辿り着いたのは、「絶対的不平等」を肯定することで「個性の多様性」という意味に変容させる、そういう道ではなかったか。「個性の多様性」を真に肯定してみよう。「絶対的不平等/相対的平等」という観点を失効させてみよう。そうすれば、子どもたち1人ひとりのキラキラした姿が、われわれの前に立ち現われてくるのではないだろうか。逆に言えば、子どもたちはすでにキラキラと輝いているのであって、その「存在の輝き」を見ることができないのはわれわれの目が曇っているからかもしれないのである。

5. おわりに

リスクという視点から始まった組体操問題。しかし、組体操問題は子どもの主体性という視点から捉えることもできるし、さらには子どもの存在という視点から捉えることもできる。このように、組体操問題は学校安全という問題には到底還元できない教育学的射程を持っているのである。

組体操問題で目を引くのは全く異なる2つの次元が共存しているという事実であろう。たとえば、組体操はその本来の姿からすれば1人ひとりの「唯一性」を際立たせる種目なのであった。すなわち、お互いにお互いの唯一性を感じ取り、その感性の交流をもとに1つの形を表現しようとするのである。しかし、組体操が学校教育の中に置かれるやいなや、「規律」を身につけさせる種目として取り扱われる。すなわち、子どもたちは教師から定型の身体動作を強制的に反復させられることで、命令に自発的に服従する習性を身につけていくのだ。

身体の唯一性と身体の画一性、あるいは表現と統制は鋭く対立しており、両者を折衷することは不可能である。そして、こうした矛盾が一番あらわになる場こそ学校なのだ。新しい「桜丘タワー」が示唆しているように、学校＝規律訓練の装置の中においても、子どもたちはすでにキラキラと輝いている。子どもたちの「存在の輝き」は「規律の精神」によって押しえ込むことができないほど力強いのだ。「存在の輝き」は「規律の精神」と鋭く対立するが、他方で「子どもの主体性」といった一般的なカテゴリーにも還元することができない。換言すれば、「真の主体性」の現われと「偽の主体性」の言動は質的に異なるのであり、言ってみれば両者の存在論的位相は異なるのである。

組体操問題は学校教育の本質を鮮明に示してくれるという意味で、教育学にとって特権的な事例であると言えよう。それゆえ、われわれは組体操問題を学校安全の問題に還元してはいけない。また、エビデンスを振りかざし、高所から合理的思考でもって誰かを批判してはいけない。われわれは「批判」するとともに「理解」するという姿勢を決して忘れてはいけない。われわれは『人間タワー』の子どもたちや沖田先生に共感できなければならない。子どものキラキラした姿に驚

くことができる感性、あるいは人間の哀しみのようなものを掬い取ることができる感性を忘れてはいけない。要するに、われわれは「人間は非合理的な存在者である」という端的な事実を決して忘れてはならないのだ。

【注】

- (1) 組体操の先駆者である濱田靖一によれば、組体操と組立体操は異なる体操である。すなわち、組体操は「パートナー・エクササイズ (partner exercise) とかペア・ギムナスティクス (pair gymnastics) といい、二人以上の人たちが組んで行う体操」であり、組立体操は「スタunts・ピラミッド (Stunts Pyramid) とかピラミッド・ビルディング (Pyramid building) と呼ばれる表現性の強い体操の一領域」である (濱田 1996 : vii)。われわれが問題にするのは主にピラミッドやタワーのような巨大組体操であり、これは厳密には組立体操に当たる。しかし、本稿では、両者を明確には区別せず、組体操という通称を用いることにする。
- (2) 内田は自らの方法をエビデンス・ベースド・アプローチ (evidence-based approach) と呼び、社会問題論を牽引してきた構築主義を補完するものとして位置づけている。すなわち、構築主義は当事者の異議申し立て活動によって社会問題そのものが構築されていく過程に着目するが、内田はこの構図を認めた上でエビデンスの意義 (社会問題の生成と評価に大きく寄与する) を重視するわけである。また、内田は「エビデンスは、『仕方ないこと』と処理されてきたことに、『解決できる』という期待を与えることで、社会問題の生成に寄与する」と述べ、問題と解決の同時成立についても言及している (内田 2015b, 2015c)。
- (3) 「主体的＝従属的」という矛盾した関係性は学習指導要領にも見て取れる。たとえば、運動会は「学校行事」の中の「健康安全・体育的行事」に当たるが、そこには「子どもの主体性」に関する記載はなく、これと対立するかのように見える「規律ある集団行動の体得」という文言が入っている。しかし、その上位項目である「特別活動」の狙いは「集団や自己の生活、人間関係の課題を見だし、解決するために話し合い、合意形成を図ったり、意思決定したりすることができるようにすること、すなわち「主体的・対話的で深い学び」なのである (文部科学省 2017 : 20-23, 122-124)。「子どもの主体性」と「集団の規律」は矛盾しているように見える。「集団の規律」に従えば「子どもの主体性」は失われる、と思えるからである。しかし、両者を結合する論理は存在する。すなわち、子どもが「集団の規律」を自発的に受け入れれば「主体性」は失われない、と考えるのである。なお、「特別活動」においては (教科活動と比べて) 特に「子どもの主体性」が重視されるという点、また「子どもの主体性」と「集団の規律」を逆説的に結合させるという点は、長く受け継がれてきた考え方であり、当然のことながら前回の学習指導要領 (平成 20・21 年改訂) にもほぼ同様の記述が見られる (文部科学省 2008 : 13-14, 92-93)。
- (4) 「唯一性」は筆者が身体の「特異性」 (singularity) と呼んできたものと等価である (小丸 2018 : 15-16)。これは、身体の同一性に還元できない性質であって、知性によっては把握できないという意味で「他者性」 (alterity) とも言える。人間とは自分という「同一性」の内に自分では把握できない「特異性」＝「他者性」を内包する存在者なのである。
- (5) アーレントは人格の唯一性が暴露 (disclosure) され、他者の視線にさらされる「現わ

れ」を、「公的」(public)と規定している(仲正2014:109-111, Arendt1958=1994:292-293)。この「公的」の定義は、一般に理解されている「市民が討論を通して合意形成する場」といった規定と全く異なっている。しかし、ここでは、アーレントの「公的」という概念が極めて独特であることを指摘するにとどめておきたい。

- (6) 名前をからかうことは性格や行動を非難することとは質的に異なるように思われる。というのも、名前とはまさにその人の固有性を指示するのに対して、性格や行動は一般的な属性に還元されるものだからである。換言すれば、名前をからかうことはその人の「存在」をからかうことなのであり、特に思春期における「名前いじめ」はその人の中に大きな傷となって残るように思われる。しかし、固有名の問題については、それが「存在」の問題にかかわっているという点を指摘するにとどめておきたい。

<引用・参考文献>

- 荒木達雄、2016、「組体操・組立体操の歴史と教育的価値——濱田靖一の思想に学ぶ——」『体育科教育』、64 (5)、大修館書店。
- Arendt, H., 1958, *The Human Condition*, the University of Chicago Press. (=1994、志水速雄訳、『人間の条件』、ちくま学芸文庫)。
- 朝比奈あすか、2017、『人間タワー』、文藝春秋。
- 濱田靖一、1996、『イラストでみる 組体操・組立体操』、大修館書店。
- 神谷拓、2016、「教師による組体操問題の語り方」『体育科教育』、64 (5)、大修館書店。
- 川本隆史、1998、「規律」『岩波 哲学・思想事典』、岩波書店。
- 小丸超、2018、『近代スポーツの病理を超えて——体験の社会学・試論——』、創文企画。
- 、2020、「スポーツ指導の社会学——暴力的指導を超えて——」『未来を拓くスポーツ社会学』、みらい。
- 牧野満、2016、「子どもとの合意の上に進めるべき」『体育科教育』、64 (5)、大修館書店。
- 文部科学省、2008、『小学校学習指導要領解説特別活動編』(https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2009/06/16/1234931_014.pdf) (2020/04/06 現在)。
- 、2017、『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説特別活動編』(https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/13/1387017_014.pdf) (2020/04/06 現在)。
- 仲正昌樹、2014、『ハンナ・アーレント「人間の条件」入門講義』、作品社。
- スポーツ庁、2016、「組体操等による事故の防止について」(事務連絡) (https://www.mext.go.jp/prev_sports/comp/b_menu/shingi/giji/_icsFiles/afieldfile/2016/10/05/1377941_010.pdf) (2020/04/06 現在)。
- 鈴木秀人・佐藤善人、2017、「学校教育に見られる『伝統』の継承に関する研究——運動会・体育祭に見られる『組体操』を焦点に——」(平成28年度広域科学教科教育学研究研究成果報告書)、東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科。
- 内田良、2014a、「【緊急提言】組体操は、やめたほうがよい。子どものためにも、そして先生のためにも。▽組体操リスク(1)」(<https://news.yahoo.co.jp/byline/ryouchida/20140519-0>)

- 0035451/) (2020/04/06 現在)。
- 、2014b、「組体操が『危険』な理由——大人でも許されない高所の無防備作業——▽組体操リスク (2)」 (<https://news.yahoo.co.jp/byline/ryouchida/20140523-00035592/>) (2020/04/06 現在)。
- 、2014c、「組体操 高さ7m、1人の生徒に200kg超の負荷 10段・11段…それでも巨大化▽組体操リスク (3)」 (<https://news.yahoo.co.jp/byline/ryouchida/20140916-00039130/>) (2020/04/06 現在)。
- 、2015a、『教育という病——子どもと先生を苦しめる「教育リスク」——』、光文社新書。
- 、2015b、「社会問題におけるエビデンスの役割」『経済科学』(62巻4号)、名古屋大学大学院経済学研究科、pp. 77-84。
- 、2015c、「教育実践におけるエビデンスの功と罪」『教育学研究』(82巻2号)、日本教育学会。
- 、2016、「緊急特集 『安全な組体操』を求めて：【座談会2】学校の先生 必読！ 『安全指導』7つのポイント」 (<https://news.yahoo.co.jp/byline/ryouchida/20160504-00057179/>) (2020/04/06 現在)。
- 、2017、「組み体操の事故35%減少 対策の成果と今後の課題」 (<https://news.yahoo.co.jp/byline/ryouchida/20171010-00076740/>) (2020/04/06 現在)。
- 、2018、「巨大組み体操 一部学校で継続 9段ピラミッド達成も」 (<https://news.yahoo.co.jp/byline/ryouchida/20181009-00099824/>) (2020/04/06 現在)。
- 吉見俊哉、1999、「ネーションの儀礼としての運動会」『運動会と日本近代』、青弓社。