鳴門教育大学研究紀要
第27巻　2012

「身体教育」の学的地平

―― 身体論／教育論／実践論の狭間にみる疼き ――

梅　野　圭　史*，長　田　則　子**，林　　修***

（キーワード：身体教育，身体（性）の論理，経験の計画性，生き方教育）

Ⅰ．はじめに[1)]

1．研究の動機

「体育」という用語は「身体教育」を含意する翻訳語であり，それ故「体育」は，本来的には教育概念そのものである（佐藤，1993）が，そこでの教育的行為は，意図的であれ無意図的であれ，また継続的であれ不連続的であれ，何らかの影響を受けつつ実践されていくところに多分な曖昧さが漂っている。本稿では，「身体」を計測可能な客観的な「からだ（肉）」だけでなく，手で触れることも目で見ることもできない「主体としての私＜自我＞」も含みこんだ人間として捉えている。つまり，心・精神と体が分離不可能とする一如的な身体である。その上で，「身体性」を身体の形成方向と呼ぶことにする。

このように「身体」を考えると，「身体」は人間の存在＜生き方＞そのものということになる。このことは，「体育」という教科の概念が成立する以前から，「体育＜身体教育＞」が「身体を育てる」という意味でわれわれの生活の中に既に存在していたことを意味している。故に，「体育＜身体教育＞」は，教科としての「保健体育科」もしくは「体育科」だけでなく，「国語科」や「算数科」といったあらゆる教科の中に通底していなければならないし，誕生から死に至るまでの一人ひとりの人生の中心軸として貫かれていなければならない。昨今の児童・生徒の身体のおかしさ＜例：血液関連体力の異常＞や，為政者・官僚たちの危機管理の甘さ＜例：「想定」という心像の曖昧さ＞，老人の孤独死の増加といった出来事が噴出してきている。様々なところで，身体教育が危機に晒されている。否，われわれは身体の危機，人類の生存の危機を迎えているのかも知れない。身体論的視座からこれまでの教育実践を再構成・再構築していく必要がある。

2．身体教育に関する主要な問題意識

わが国で，「教育学的身体」の形成方向に積極的に切り込んだのは，生理学の人たちであった。
時実（1968）は，大脳生理学の立場から大脳を大脳皮質場，大脳辺縁系，脳幹・脊髄系からなる３つの層構造を模式化した（図１）。そして，‘生きている’という生命の保障は脳幹・脊髄系によって営まれ，‘たくましく生きる’という本能行動と情動行動は大脳辺縁系で，‘うまく生きる，よく生きる’という創造的行為は大脳皮質場によって営まれているとした。なかでも，大脳辺縁系を‘精神と肉体のバックボーンであり，まさしく気力のわきいずる座である’とし，大脳辺縁系では脳幹・脊髄系からの発信と大脳からの発信がぶつかることによって生じる現象である「葛藤」を教育の重点活動であると見做した。しかしながら時実は，「葛藤」を乗り越えさせる教育活動とはいかなるものなのかに関する具体的な指針や示唆は提示していない。

猪飼（1968）は，運動生理学の立場から大脳の発達と教育活動との関連について検討した。すなわち，大脳皮質場を‘理知の教育’，大脳辺縁系を‘情動の教育’，脳幹・脊髄系を‘身体の教育’と押さえ，先の時実が示した大脳皮質場から大脳辺縁系への発信を‘上から下への教育＜とりわけ，前頭葉からの発信＞’と呼び，脳幹・脊髄系から大脳辺縁系への発信を‘下から上への教育’と呼んだ。その上で，双方向からの教育作用がバランスよく展開されたとき，時実が重視する大脳辺縁系の許容力を高めるとともに，人格発達も促進されるとした。しかしながら，現実的には‘上から下への教育’に偏っているとし，意図的・意識的に‘下から上への教育’を展

*鳴門教育大学芸術・健康系教育部保健体育科教育コース
**兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科
***中国学園大学大学院子ども学研究科

開させることの必要性について力説した。つまり，‘情動の教育’の展開である。

‘不思議なことに，現代は教育の爆発とさえ言われるほど，教育ということが人々の関心事であり，社会の中での大きな役割をなしつつあるように思われる。人々が熱心になり，社会がこれに力を尽そうとすればするほど，教育そのものは戸惑い，その効果を十分に発揮しなくなっているようである。ここでの教育は，常に，上から下への一方向きの働きかけであり，人体のフィードバック系の機能が十分に働かされていない。わたしが上と言ったのは，大脳皮質のことであり，下と言ったのは肉体のことである。人々が人間形成を知育により，大脳皮質だけに教育を集中して，遂行しようとするところに大きな無理があり，限界が生じているのではなかろうか。教育は一度逆立ちをしてみるとよい。人間形成は上からと，下からとの働き合いの上に可能になってくるはずである。知と体とが働き合い，助け合うなかに，それを結びつける絆である情動脳が，徳の基礎を築いていくという過程が生理学で追求されてよいはずである。（はしがき）＜下線部は著者らによる＞’

図１．大脳の基本的構成（時実，1968）

このように猪飼は，‘情動の教育’の重要性を大脳皮質場から大脳辺縁系への発信である‘上から下への教育’に対する脳幹・脊髄系からのフィードバックによる行動の促進・修正・抑制として押さえ，こうした教育作用を‘身体の教育＜体育＞’と呼んだ。

‘のっぴきならぬ瞬間，心身ともに最高度の興奮をしているときに，左にすべきか右にすべきかの判断を下し，そのタイミングを違うことなく行使するためには，情動の強い制御を必要とするのである。これは，安静なときには到底考えられない『場』であり，情動脳のトレーニングにはきわめて有効なものであると考えられる。これは，こころの殻を破るためにも役立つであろうし，殻を破ったあとに現れる情動の状態を自らながめ，自らを知り，自らこれを教育していくよい機会であると思われる。(p. 182)’

‘スポーツと言わなくてもよい，労働と言わなくてもよい，作務と言わなくてもよい。子供たちは常に，頭と同時に体を動かし，自らのことは自らで行い，自分の考えたことは自分の手足を動かして体験していくように努めればよい。それは，大人といえども同じであろう。頭だけで，体がこれに伴わないとき，ここに空転が生じ，無理が生じ，自分勝手が起こり，不和が起こり，破壊が生ずる。情動教育とは自分で体験し，他人の体験することを感じとり，お互いに共存していくための感覚を体得することにほかならない。それは相手の身になってみることであり，相手の気持ちを知ることである。(p. 183)＜下線部は著者らによる＞’

「情動」は，ある程度，理知でつまり大脳皮質で押さえることはできるが，それだけの方法で情動をコントロールするのは危険である。現代の中学生や高校生にみる「むかつく」，「キレる」は，こうした理知からのコントロールに対する反抗・反逆と考えることができよう。こうした自分自身に対する反抗・反逆を防止するためには，どうしても「身体を通しての教育」が必要なのである。これより，時実のいう‘うまく生きる，よく生きる’ためには前頭葉からのコントロール＜理知＞だけでは不十分であり，身体的負荷・身体的労作を伴う身体的感覚＜非理知＞を通しての情動脳の興奮を高める身体教育活動の方がより重要であることを再認識する必要がある。なぜなら，こうした身体教育活動では，仲間との衝突・葛藤を乗り越える過程が不可欠であり，興奮の中での状況判断能力の学習が必要となる。これにより，情動のコントロールが定着するのである。このことを逆に言えば，身体労作を軽視したり無視したりする教育理論や教育実践は，足が地についていない理論・実践ということになる。

今世紀になって，TSUJINO, A.（2000）は，過去20年間にわたる「スポーツ教育学研究＜日本スポーツ教育学会＞」の研究論文の内容を総括している。その結果，80年代の草創期は「スポーツについての教育＜Education about Sports＞」に，また90年代の充実期では「スポーツの中の教育＜Education in Sports＞」にそれぞれ研究の力点が置かれてきたことを指摘し，「スポーツによる教育＜Education by Sports＞」あるいは「スポーツを通しての教育＜Education through Sports＞」に関する検討は散見するにとどまることを報告している[2)]。このよう

に，「through」に関する研究がこれまできわめて少なかった原因として，TSUJINO は，以下に記す３つの要因を挙げている。

１つめはスポーツ教育における「身体習練」「身体形成」の意義の検討が立ち遅れたこと，２つめは明治20年以降「勉強」文化が日本人の骨髄まで浸透してしまったことで，「身体運動文化」や「スポーツ文化」の意味追求に不可欠な「身体にわかる」教育が軽視されてきたこと，３つめはプレイ論の発達に伴ってスポーツ実践がともすれば「自分なりの楽しみ方」というスローガンに翻弄されてしまい，スポーツ教育学が本来果たすべき本質的な使命＜人格形成への寄与＞に関して一般大衆からの支持を取り付けることが難しくなってきたこと，の３点である。これら３つの問題点を総括すれば，客観態としてのスポーツの意味や価値は多くの研究者によって論議されてきたが，そうしたスポーツの意味や価値が「児童・生徒一人ひとりの学びのフィルターを通してくるとどのようになるのか」といった身体論的検討の立ち遅れを指摘することができるのである。

その後，林・梅野（2005）は，エリクソンの人格発達論を考察視座に人格発達と身体教育との関連性について考察した。すなわち，エリクソンの自我発達論における主要概念である「virtue」と「ground plan」に焦点を当て，これら２つの概念にみる教育学的意義を検討した。その結果，「ground plan」は心理・社会的葛藤を乗り越えるために「virtue」を発動させるとともに，それらを自らの中に焼き直すことで次のライフステージへと飛躍＜人格の更新＞する地盤と解した。すなわち，「ground plan」は各ライフステージの「地」として，「virtue」は「地」を基盤として発動される「図」として，それぞれ押さえられるとした。その上で「ground plan」は，「virtue」を発動させる「場」であり，「身体」と解釈した。これより，「身体性」を高めるためには，「わかる ― できる」過程だけでなく，それ以上に「できる－わかる」過程が重要であると指摘した。これは，「知識知・技術知」を「実践知＜身体知＞」に焼き直すことの重要性である。換言すれば，「知識知・技術知→実践の知＜身体の知＞」の学習と「実践知＜身体知＞→知識の知・技術の知」の学習による往復運動によって「身体に焼き直す」のである[3)]。

このようにわが国では，これまで戦後60余年の長きにわたり身体教育の必要性と重要性を認識する努力を積み重ねてきた。一方では，国民一人ひとりが「健康なからだ」や「健康なこころ」の保持・増進の重要性を十二分に自覚しているにもかかわらず，児童・生徒の体力や運動能力の低下現象に歯止めがかからず，きわめて深刻な事態に陥っている。これには，「知識知・技術知→実践の知＜身体の知＞」の学習よりも，「実践知＜身体知＞→知識の知・技術の知」の学習が不足しているように考えられる。加えて，ウォーキングやジョギングの日常化，さらにはトレーニング・ジムやスイミングスクールへの参加人口の増加など，積極的に運動・スポーツに取り組む中・高年者が増加しているにもかかわらず，生活習慣病の罹患率にも歯止めが利かなくなってきている。これには，運動・スポーツ実践の成果よりも，食生活の量的および質的な乱れによるリスクの方が上回ってきたことが関係しているように考えられる。

これらのことから，われわれが「一人の人間として立派に豊かに幸せに生き切る」ために，猪飼が指摘しているように，国民一人ひとりが逆立ちして「上からの教育」を見直すことの必然性を看取する必要がある。

３．研究の目的と方法

本研究は，「身体教育」という教育的行為を学的体系として立ち上げる前提として，「身体教育」という教育現象を実践的行為として枠組化し，そこで立ち現われてくる幾多の実践的行為の意味を整理することで，「身体教育」の学的地平を明示することにある。すなわち，本研究で学的地平とは，①学的対象である「身体」をどのような考え方で捉えるべきか，②学的方法である「実践的行為」をいかなる意味の射程に置くべきか，の２つの問いの解決によって見えてくる世界と考えている。

Ⅱ．学的対象としての「身体」

１．霊魂としての精神，物質としての身体

「身体」に纏わる考えは，古代ギリシャに遡る。

ソクラテスは，当時のアテネ市民に対して，‘国家の認める神々を認めないで，その代わりに他の新しい神霊’（プラトン，p.39，1991）が存在すると主張し，人間の行為の源泉を「霊魂と自己」に求めたのである。その後，この考えは，プラトンの「理性的霊魂の不滅」，およびその弟子のアリストテレスの「霊魂論」へと引き継がれることとなった。こうした哲学的霊魂観は，当時の霊肉二元の宗教思想と結びつき，結果として中世期のデ

カルトの心身二元論が登場するまで問題視されることはほとんどなかった。
デカルトの心身二元論は，上記の霊肉二元論を原基として，「精神－身体」関係の新たな認識へと哲学思想を転換させたことは周知の通りである。

デカルトは，その著『省察（1641）』において，精神の不死そのものを直接的に論証しようとしたが，結局は‘身体の破壊から精神の死滅が帰結しない。’と述べるにとどまった（伊藤，p.147，1967）。これには，人間は来世への希望を持つことはできても，これを確固たる真理へと導くためには，自然科学のすべての完全なる展開なしには「精神の不死」は証明されないことを了解せざるを得なかったのである。つまり，人間の「身体」は動物のそれとは明らかに異なるとしても，人間が有する「精神」が物質＜身体＞として実体化している点では動物との区別がつかないのである。このことは，『省察』の第１版では‘神の存在と霊魂の不死が証明される第一哲学の省察’とされていたのが，第２版になると‘神の存在，ならびに人間の精神と身体との区別が証明される第一哲学の省察’へと変更されていることから，十分に推察することができる。

こうした背景から，デカルト（谷川訳，1997）は‘われ惟う，ゆえに我あり’を人間存在のテーゼとし，‘わたしをいま存在するものにしている魂は，身体＜物体＞からまったく区別され，しかも身体＜物体＞より認識しやすく，たとえ身体＜物体＞が無かったとしても完全に今あるままのものであることに変わりはない。(p.47)’という「心身二元論」を提示するに至った。これにより，デカルトは「精神」の独立性より心理学を，「身体」の独自性より医学・生理学をそれぞれ発展させる契機を与えたのである。

こうしたデカルトの心身二元論を「教育学的身体」として引き継いだのが，スピノザ（2006）である。彼は，「精神と身体」の関係を‘人間精神はきわめて多くのものを知覚するのに適する。そしてこの適性は，その身体がより多くの仕方で影響されうるにしたがってそれだけ大である。(p.117)’と考えた。しかしながら，依然としてスピノザの心身相関論においても，精神性の方が身体性にくらべて，その優位性が高い様態にある。これには，縦軸に「精神」を置き，横軸に「身体」を置く構図そのものに原因があり，デカルトの心身二元論をそのまま受け継いだ格好になっている。

いずれにしても，スピノザ（2006）が‘思惟は神の属性である。(p.95)’と述べているように，中世までの身体論は，どちらかと言えばキリスト教の影響を多大に受けた身体観であった。すなわち，精神は神との繋がりを重視する霊魂であり，身体はそれを載せる物体＜入れ物＞であるとする考え方である。

戦後のわが国では，体育学者を中心にデカルトの「心身二元論」を体育的側面から眺め，多くの論議を呼んだことは周知のとおりである。数例を挙げれば，「物体 ― 肉体 ― 身体」（佐藤通次，pp. 7 －12，1939.），「物体 ― 生体 ― 肉体 ― 身体」（佐藤和兄，p.44，1955），「肉体 ― 身体 ― 生体」（石津，P.185，1963），「物体 ― 肉体 ― 霊体」（下津屋，p.13，1968）などの論議の展開であり，生から死に至る連続体としての「体＜からだ＞」の追求，もしくは「生と死」を対極に据えた「体＜からだ＞」の様態の位置づけに関する検討である。

２．現象学的手法にみる「身体」

①身体図式とイメージ図式

前節で論議したデカルトの「心身問題」は，数々の矛盾と葛藤をわれわれに突き付けることとなった。すなわち，神の存在と神の意志と人間の精神との結び付きへの不信であったり，現実の生活感覚から「精神と身体」が別個の存在であると理解することの困難性であったり，ダーウィンの『種の起源（1859）』における人間と動物の精神的・肉体的連続性の提示による「神の存在と霊魂の不死」への懐疑である。こうした問題に対する思索は，「精神と身体＜物質＞」の二元論を結合する方向へと移行した。その先陣を切ったのが，ベルクソン，A．であった。

ベルクソンの関心事は「自由とは何か」であったが，その自由を謳歌する人間の存在自体が理解できなければ，先の問いを哲学することはできなかった。それ故，ベルクソンは人間の本質的内容をひとまず「存在」と称し，その内在的性格について思索を巡らせたのであった。つまり彼は，「人間存在＝精神」と置き，「精神」の象徴的内部事象を「意識」とした。このように考えることで，ベルクソンは「精神」の象徴的内部事象＜人間存在＞である「意識」をどのようにとらえればよいのかについて思索を深めていく。

一般に事物・事象の本質や性質を解明していくとき，少なくとも２つの方法のいずれかを採ることになる。一つは外観法と呼ばれる方法であり，もう一つは内観法と称される方法である。前者は，どの方向からどのような観点によって事物・事象を捉えているのかを明示しなければならないし，事物・事象の本質や性質は「比較」という手法による相対的かつ確率論的な把握にとどまる。これに対して後者は事物・事象に内在し，その内側から

それらの本質や性質を語るやり方を採ることから，他者との共感的理解と本質的理解へと迫りやすい。しかしながら，後者の立場に立って事物・事象を語るにしても，前者の方法と同様にどの方向や観点から眺めているのかを明示する必要がでてくる。しかも，外部からの視点＜客観＞ではなく，内部からの視点＜主観＞の明示である。

ベルクソン（1979）は，内部視点を人間の記憶と知覚に定めた。つまり，彼が「精神」の象徴的内部事象として押さえた「意識」は，記憶の部分と知覚の部分とに分けられると考えたのである。具体的には，ベルグソンは‘『心』は身体の外へあふれ出ることはなく，現実に身体と区別される心がある。(p.172)’とする命題を立て，‘物質＜身体＞が知性の形式を決定するのでもなく，知性が自分の形式を物質＜身体＞に押しつけるのでもなく，また物質＜身体＞と知性は何かしらの予定調和のようなもので互いに規準と成り合ったのでもないということに，そうではなく知性と物質＜身体＞は互いに漸進的に適応し合って，やっと一つの共通形式に落ち着いたのだということにしよう。とにかく，そうした適応はごく自然にとげられたものであろう。けだし同じ一つの運動の同じ一つの反転から，精神の知性面と物＜身体＞の物質面とが一時につくりだされるのである。(pp.169－170）＜山括弧は著者らの解釈を示す＞’とし，‘身体のほかに，空間においては身体よりはるかに遠くにひろがり，時間を貫いて流れる何物かをわれわれはとらえます。それは自動的で予知される運動ではなくて，予測されない自由な運動を身体に対して要求したり，押し付けたりする何物かです。’‘自分自身を新しく創りかえながら，行動を生みだすこのものこそ，『我』であり，『心』であり，『精神』であります。(p.170)’と考えるに至った。

以下の論述においては，「図式」という概念が主軸をなす。「図式」とは，マーク・ジョンソン（1991）によれば，‘動的な秩序づけの活動にそなわる，反復されるパターン，形，規則正しさ（p.99)’としている。これより，次に取り扱うメルロー＝ポンティとマーク・ジョンソンは，「こころ・精神」と「肉体」との関係を人間存在の「在り様」の立場に立って，現象学的考察の概念装置として「図式」という用語を積極的に用いてくるのである。

メルロー＝ポンティ（1967）は，ベルクソンの身体論が‘身体は依然として我々が客観的身体と呼んだところのものにとどまっているし，意識も一つの認識にとどまっている。(p.144)’と批判した。そして，‘身体とは世界内存在の媒質であり，身体をもつとは，或る生物にとって，一定環境に適合し，幾つかの企てと一体となり，そこに絶えず自己を参加させていくことである。(p.148)’と捉えた。これを平易に言えば，目で見ることも手で触れることもできない「主体としてのからだ」である。さらに彼は，‘一つの身体＜外から見た自分の客観的身体：鏡に映っている自分の身体と解してもよい。＞を自分の身体として経験することは可能でなければならぬとすれば，知覚主体とは一体どんなものであらねばならぬか’という問題を提起し，‘もはや「受動的に」身に蒙られた事実ではなく，「能動的に」ひき受けられた一つの意識であること，あるいはむしろ，一つの経験であることは，世界や身体や他人たちと内面的に交流することであり，それらと並んで在るのではなくて，それらと共に在ることである。(p.113）＜下線部は著者らによる＞’とする考えに至った。このようにメルロー＝ポンティは，身体を知覚の対象であるとともに，その主体にも成り得るという両義性を含む概念として成立させようとした。このような思索の結果，メルロー＝ポンティは「身体図式」という概念を提示した。すなわち，‘私の身体全体も，私にとっては，空間中に並置された諸器官の寄せ集めではない。私は私の身体を，分割のきかぬ一つの所有のなかで保持し，私が私の手足の一つ一つの位置を知るのも，それらを全部包み込んでいる一つの身体図式によってである。(P.114)’とした。

ここで興味ある見解を示してみたい。木田（1984）によれば，フッサールの現象学的考察を師事し展開されたメルロー＝ポンティの身体論は，『知覚の現象学(1945)』の執筆以降，その思想性に変化がみられるとしている。つまり，後期に迫るほど，彼は「存在論」的思想へ接近しようとしているという。『知覚の現象学』では触れられずにいた「客観的身体」の存在意味が，遺稿『見えるものと見えないもの（1964)』においては，「主観的身体」と共存する形で捉えられている部分にはその変化がよく現れているとしている。この点に関して木田は，「メルロー＝ポンティはフッサールのうちに独自の存在論を読み取ろうと試み，そこに見られた存在論的思索と，ハイデガーの後期の存在論を同質のものとして捉えたのではないか」と推論している。つまり，「人が在る」とする考え方から「人が居＜お＞る」とする考え方への変化である。前者の考察は，人間存在の在り様の検討となり，きわめて物質的な取り扱いとなる。これに対して後者のそれは，人間の居り様＜生き様＞の検討ということになり，心身共存の取り扱いとなる。これより，メルロー＝ポンティは，「身体図式」の考察を進めていくうちに，デカルトの心身二元論からの脱却を志向していったように考えられるのである。

その後アメリカにおいて，マーク・ジョンソン（1991）は，科学の発展による客観主義的な理論に対する批判的な立場から「身体」の重要性を強調した。すなわち，彼は人間の「身体」が従来の客観主義的な理論において

無視され，低い価値しか与えられていなかったとする問題意識から，‘＜人間存在の＞意味と合理性を十分に説明しようとするなら，われわれが世界を把握するのに用いる理解の構造を，その身体化された創造的構造を中心に据えなくてはならない。(P. 16) ＜山括弧は著者らの解釈を示す＞’と考え，‘われわれの身体化された経験が創発する想像力と理解の構造 (P. 16)’として「イメージ図式」の概念を提示した。つまり，われわれの「身体」を想像力や理解を支え，生み出している源として位置づけたのである。ここでいう「イメージ図式」とは，‘豊かで具体的なイメージもしくは心像とも異なる’とし，‘個々の心的イメージが形づくられる水準よりもっと一般的で抽象的な水準において心的表象を組織する構造’と押さえている (p. 91)。かくして，マーク・ジョンソンは，イメージを単なる心像と捉えてはおらず，知覚情報を総合・統合したきわめて客観性の高い心像として理解している。

マーク・ジョンソンはいう。‘たとえば私は，歩くとき，まわりにあるさまざまなパターンを認識し，知覚された構造にもとづいてそうしたパターンに反応しなければならない。なるほど，この反応を行うのは私の身体であり，私は規則に支配された一連の計算をすばやく遂行しているわけではない。しかし，私はすくなくとも，ある種の構造を知覚しているのでなければならない。(P. 353)’

このように，彼は知覚した内容とそれにもとづく行動＜筋肉への指令＞の客観性を重視する。つまり，主観的身体と客観的身体の均衡である。これを，マーク・ジョンソンは「バランス図式」と読み替えている。この背景には，‘イメージ図式は命題として表象できるが，そうできたからといって，身体化された理解の構造として図式＜メルロー＝ポンティの身体図式の意味と解せられる＞の実存性を十分に捉えたことにはならない。(p. 217)’とする考えがある。その上で，彼は「世界内存在」としての身体能力や技能，価値，気分や態度，文化的伝統，言語共同体との結びつき，美的感受性などによる，世界の理解のしかたを重要視する (pp. 216－217)。これを裏付ける言説を以下に示す。

‘『非客観主義者』にとって，意味とはつねに人間の理解の問題である。共通世界に関するわれわれの経験を構成するのはこの理解であり，こうしてわれわれは共通世界の意味を了解しうるようになる。意味の理論は理論の理論である。そして理解は，命題だけでなくイメージ図式とその隠喩的投射にもかかわる。これらの身体化された想像的意味構造は，共有された，公共的なものであること，客観性の適切な意味で『客観的』であることはすでに明らかにされた。(p. 333)’

いずれにしても，ベルクソンは，「精神と身体」の二律背反を乗り越え両者の統一を探求したが，その論及は認識の一部分である「意識」にとどまった。その後のメルロー＝ポンティとマーク・ジョンソンは，「図式」という概念を用いることで，われわれ人間の「こころ・精神」と「身体」との共存性の説明を試みた。その結果，身体の「在り様」を「外から内へ」と切り進むか，それとも「内から外に」と押し出すかは別として，人間存在を「在り様」から「居り様」へとわれわれの見方を変更させた点に意義が認められる。換言すれば，彼らの「図式」による身体性の論理は，ハイデガー (1994) の２つの問いの構造 (p. 11)，すなわち「問われているもの」と「問いただされていることがら」のうち，後者の「存在の意味」への傾注である。これは，デカルト以降の心身二元論からの脱却を企図する行為論としての，つまり人間の生き方の意味追求の始まりと解せられるのである。

②体育における身体（性）の論理

上記メルロー＝ポンティの身体論を体育の世界から，体育的身体の形成を企図した身体論を展開させたのが Grupe, O. (1964) である。彼は，メルロー＝ポンティと同様にそれまでの身体論が有する心身二元論，とりわけ精神の身体に対する優位性をもつ考え方を批判的に検討し，「身体性の論理」という独自の視点を打ち出した (ss. 43－51)。すなわち，彼は「私の身体＜meiner Leib＞」を自らで意識していない「身体存在＜Leib-Sein＞」から自らの身体を体験する「身体保有＜Leib-Haben＞」へと移行させることが人間の自己実現的行為における身体であるとした。その上で，「私－身体 ― 世界」関係の統一と拡大を積極的に図っていく教科が「体育」であると押さえた。つまり Grupe は，「私の身体」を世界内に人が在るだけにとどまらず，「私－身体 ― 世界」関係の統一と拡大によって，私が世界内に存在する意味と世界に向かって拡大する身体の方向性を「身体性の論理」として提示しようとしたのである。これは，‘からだでわかる’教育観から‘からだにわかる’教育観への転換を図ろうとするものと解せられる。ここでいう前者の‘からだ’は，主体としての‘私’からみた客観態として存在する‘肉体としてのからだ’の形成であり，後者のそれは‘からだ＝私’の関係性が成立した，目で見ることも手で触れることもできない‘主体としての私’の形成を意味する。故に，Grupe の「身体性の論理」は，体

育の世界における「人間の在り様」よりも「人間の居り様」を重視する身体論であったものと解せられる。

一方，Schmitz（1970）は，Grupe の身体論にみる「主体的なからだ」を形成することの重要性を認めつつ，‘主体としてのからだ’との相互連関を「全体陶冶＜allseitige Buldung＞」させる立場から，体育科における‘肉体としてのからだ’の教育も重要な目標の一つであると主張した（ss. 43－93）。つまり，Schmitz は，体育科教育もしくはスポーツ教育の中で，‘主体としてのからだ’を教育するために‘肉体としてのからだ’を形成することの位置づけの重視である。

わが国において，メルロー＝ポンティの身体論と上記 Grupe の「身体性の論理」を下敷きに，「運動する人間」を現象学的に追求しようとしたのが滝澤である。

滝澤（1986）は，「身体の運動」に注目する立場やものとしての「からだ」，すなわち肉体を分析しようとする立場を批判し，「運動しつつある身体」を対象に据え，「身体の論理」を展開させた。すなわち，彼は自然科学的手法がスポーツの記録向上に多大なる貢献をしたことは認めつつ，人間の身体運動を考える際に肉体と運動を分析的に把握する立場を批判した。そして，彼は，肉体と対峙させる概念として‘はたらきとしての『からだ』’を打ち出し，身体を自らの意識に立ち現れる現象としての「からだ」と捉え，「運動しつつある人間」の身体の有する各種の用語の意味と位置づけを模式的に示している（図２）。このように，滝澤は，こころ＜精神と情緒＞とからだ＜身体と肉体＞の両方を兼ね備えた人間として，運動を行っている身体を描いたのである。

このように身体を捉えることによって，滝澤（1995）は，運動に必要な個々の要因を身体が動的に構造化している（「‘からだ’である」と「‘からだ’をもつ」の相互依存関係）と考え，その内容は知覚内容にあるとした。すなわち，‘私が『からだ』を対象化して動かすことには次のことが含まれている。すなわち，私は動ける『からだ』である，ということである。私はこの動ける『からだ』を基盤に，『からだ』を動かすことによって，運動を習得するのである。ただし，この『動くと動かす』の関係は私が何を意識の対象にするかで変わりうるものである。（pp. 108－126）’と述べている。これより滝澤（1995）は，それまでに獲得した知覚によって構造化された身体を，新たな運動と出会ったときに，主体としての私が身体を動かすことによって，知覚内容を新たに組み替えること，すなわち知覚の再構造化をなしていく過程を運動習得過程と捉えたのである。換言すれば，彼は，「言語思考」を組み替える「身体思考」の存在の重要性を指摘したのである。さらに彼は，「身体思考」を的確に展開させる前提として‘動ける『からだ』’を重視した。

このように，滝澤は，「運動しつつある人間」の身体の内側で生じている「主観 ― 客観」関係にみる論理性を現象学的に追求した。そのため，この時点において，彼は，世界内に存在する意味としての身体の性質や本質，あるいはその形成方向についてまでは踏み込んでいない。ここに「身体性の論理」と「身体の論理」との違いが認められるのである。これより，滝澤の捉える「身体」は，客観的身体と主観的身体の共存性を「運動」や「スポーツ」の現象において説明しようとする。それ故，滝澤の身体論は，どちらかといえば，「人間の在り様」に属する検討といえよう。

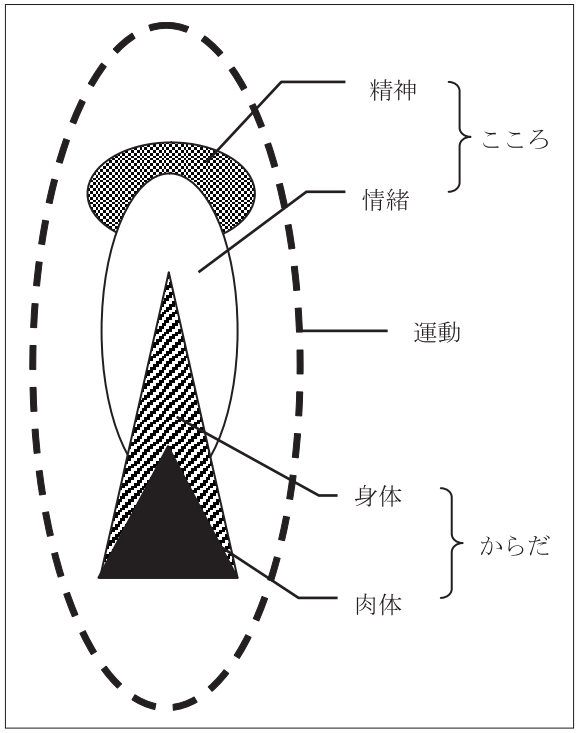

図２．人間の身体運動の模式図（滝澤，1995）

③生き身としての「身体」

市川（2001）は，メルロー＝ポンティの現象学的身体論に依拠しつつも，「上から下」あるいは「外から内」の一方向に偏った論理展開を，「下から上」あるいは「内から外」の方向から補完しようとした。換言すれば，現象学的身体論に共存している「在り様」と「居り様」の考察のうち，後者の「人間の居り様」に思索を傾注させた。彼は，これを「生き身としての身体」と呼んだ（p. 68）。

市川（1993）は，その著『＜身＞の構造－身体論を超えて－』において，「身」の構造化を試みた。これは，「身体」それ自体を「自己の存在」と捉えるきわめて統括的な見方であり，心理生理的には大脳皮質場と大脳辺縁系の双方を統合したものを「身心」と押さえたのである。つまり，「身」は「実体的統一」ではなく，「関係的統一」

として把握しようとした（pp. 88－90）。これは，同じ私であっても，親に対する私と友人に対する私，また上司に対する私など，その姿や態度が違って現れてくることで理解されよう。しかし一方で，自分が「身」を置く世界がきわめて病理的にあるいは倫理的に歪んだ世界であった場合，危うい「身」の統一となる。こうした危うい「身」の統一を防ぐためには，「身」それ自体が自己を組織化させる必要がある。「身が変わる」のではなく，「身を変える」自己の組織化である。市川は，これを「身分け」と称した。ここで注目すべき点は，「身分け」現象は，自己中心化が共生的な環境を排するだけでなく，結果的に脱中心化を生じさせることである（市川，1996，p. 7）。

以前，市川（1975）は，『精神としての身体』において，‘「身」は単なる身体でもなければ，精神でもなく，－しかし時としてそれらに接近する－精神である身体，あるいは身体である精神としての『実存』を意味する（p. 119）’と述べている。これより，当時の市川は，精神と身体の関係を人間の現実存在という点から合一されたものとしつつも，精神性優位の立場にあったものと解せられる。その後，市川（1993）は‘どちらかというと私は精神主義者でした。つまり精神と身体をはっきり分離し，極端に精神の側に立っていた。（p. 184）’と反省の弁を展開させ，「身体としての精神」に思索を傾注させたのである。つまり，「身」という大和ことばに着目した理由として，‘この語が私たちが具体的に生きている身体のダイナミックスをうまく表現する。（p. 78）’からであると述べ，生きている身体を射程に入れたのである。このことは，市川の著書である『＜身＞の構造』の副題が「身体論を超えて」とされていることからも，これまでの心身二元論の下で展開されてきた身体論を克服しようとする意図が読み取れる。

これに対して，湯浅（1977）は，東洋的身体論の立場から，ベルクソンとメルロー＝ポンティの身体論を批判した。すなわち，湯浅は，‘彼らの分析が，身体と外界との交渉関係，具体的に言えば，知覚と行動，あるいは感覚と運動の関係の問題に集中しているという点である。・・＜中略＞・・感情ないしは情動の作用についての心身論的考察が十分になされていない，という点である。（pp. 233－234）’とし，ベルクソンとメルロー＝ポンティが捉える身体が「大脳皮質場」そのものの役割であることと評した。つまり，心理・生理的には大脳皮質場＜認知・思考・判断＞による大脳辺縁系＜情動＞の支配を助長する危険性である。

そこで湯浅は，実証的な生理・心理学や東洋医学の見地から，心身は‘四肢と無意識な感覚－運動能力（動物機能）’と‘内臓と無意識に根をもつ情動能力（植物機能）’の二重構造からなるという考え方を示した。そして，前者を‘心身関係の表層的構造（明るい意識）’，後者を‘心身関係の基底的構造（暗い意識）’とそれぞれ称したのである（pp. 251－252）。

一般に，東洋的身体論における「心身一如」の論及においては，後者の「暗い意識」の部分を伝統的に重視してきた背景がある。これを湯浅は，修行あるいは稽古による心身訓練を通じて，「身体と心の関係はどのようにあるか」という問いよりも，「身体と心はどのようになるか」とする問いを重要視した。そして，湯浅自らの実践的体験＜修行あるいは稽古による心身訓練＞に立ち，「心身一如」に関する認識を示した。すなわち，‘『心身一如』という表現は，身体と心の在り方の二元的緊張関係が消失し，その両義性が克服されたときに，人間というもののあり方について新しい展望－ひらかれた地平 Offenheit＜開放性＞ともいうべきもの－がみえてくるであろう。（P. 20）’と述べ，身体と心の二元的緊張を溶解させていくところに東洋の身体論の特徴を認めているのである。

さらに湯浅（1994）は，こうした「心身一如」の奥に理気哲学の理論体系が深く関係していると指摘している。

湯浅はいう。‘『気』という概念は，感覚的に認識される形あるものの次元，つまり感覚的経験の領域を直接指しているわけではない。気は超越的次元と経験的次元をつなぎ，形あるものの背後にはたらきながら，それを生かせている流動なのである。したがって気は化学の元素のように理論的観察によって客観的に認識される経験的作用ではなくて，主体の実践的体験を通じて直観的に感知されるみえない一種の生命的エネルギーとしてとらえているのである。（pp. 186－188）’

これは，「気」を発生させる植物－内臓感覚，つまり「心身関係の基底的構造（暗い意識）」と称した層の重視である。心理生理的には，「脳幹－脊髄系」と「大脳辺縁系」からの「大脳皮質場」に対する発振の重視である。

こうした「気」の作用を体育・スポーツ場面に援用したのが，Endo（1996）である。すなわち，Endo は言語的コミュニケーションに頼らず，互いに「皮膚」を広げあって相手の「気」，もっと言えばその「気」を発振する身体全体を感受するようになったとき，われわれは他者をその基層から理解できるとし，この現象を「融合＜fusion＞」と称したのである。ここでの「気」とは，湯浅の言明と同様，個人の内面から発せられる生命エネルギーを意味している。

上述した深部の感覚や内部感覚について片岡（1999）は，‘現代生活では専ら『見る』，『聴く』といった映像や言語に関する知覚が情報処理の重要な機能を果たしてきた．しかし，それらの多くの時間はヴァーチャル・リアリティ化され，道具化・手段化され，感情や直感の能力との結びつきを喪失し，身体から離れていく傾向になってしまっている．身体疎外，つまり，生命の中心部と遊離し，感覚・知覚の機能が断片化する傾向を強めているのである。・・＜中略＞・・感覚の統合にはリアリティが必要なのではなかろうか．とくに，深部の感覚，例えば内臓感覚や皮膚感覚や筋の深部感覚がリアリティの判断の基礎となる（p. 82）。’と警鐘を発している。つまり片岡は，現代人にとって人間の運動や動作を内部まで想像し模倣すること＜身に得ること＞を基本課題とし，「言葉と行動の結合」の重要性を指摘した．つまり，現実の運動や動作の「場」の中に生きることによって，情動および内部感覚＜深層意識＞に響くものとしての認識＜身体知＞が可能になるのである．

これらわが国の「生き身としての身体」の考え方を教育学的視点から考察したのが，東・梅野（2000）である。すなわち，彼らは「気（心）－身（心）」視座に立つ身体論を提示した。

まず彼らは，‘なぜ心身一如を保障しなければならないのか。そしてそれを高めていく＜強化していく＞ためにはいかなる方法が必要なのか’とする問いを立てた。そして，湯浅の身体論と市川の身体論における言説を下敷きに，「心身一如」にみる「身－心」関係の一体性と「気－理」関係が有する共時性を統一する方法原理の考察を試みた。その結果，「気（心）－身（心）」視座に立つ身体論の原基を示している（図３）。この背景には，従来の身体論が「生き身としての身体」，つまり人間存在の「居り様」としての方向性については論究してきたものの，それをいかにして形成していくのか＜実践していくのか＞についての方法原理を究明するまでには至っていなかったことにある。

東・梅野は，「気（心）」と「身（心）」の関係を次のように述べている。

‘『気（心）』を『地』とすることで『生きる身体』の方向性を生じさせ，『身（心）』を『図』とすることで『生きる身体』そのものを実現化しようとすることである。このことは，『心（情動）』が『自然界の理（理性・悟性）』をうまく利用し，その働きを活性化させることの重要性を意味している。もっといえば，我が国における『身心一如』視座に立った身体論は，西洋における身体論の偏り，つまり『上から下』『外から内』という分析視点を『下から上』『内から外』によって補完しようとするものといえる。’

これより，東・梅野は，「身－心」関係の一体性と「気－理」関係が有する共時性を「心（情動）」によって統一させようとしていることがわかる。さらに彼らは，こうした「気（心）－身（心）」視座に立つ身体論の有する特徴として，「空間の共有化」と「身分けによる拡大・深化」を指摘している。

「空間の共有化」とは，「場＜＝身体＞」の中に入り込んで，自分と他者を包み込む現象もしくは包まれる現象であるとした。相手の「気」を発振する身体全体を感受できるようになるのである。このとき，われわれは他者をその基層から理解することができる。これによって，「他者理解による自己理解」が促進され，自他の「身体」が溶解する。彼らは，この現象を「融合＜fusion＞」と称した。

これに対して，「身分けによる拡大・深化」とは，環境・社会との関わりから，「いま－ここ」を生きる人間の内省的な創発性によって「今の自分」から「新しい自分」へと変革する現象であるとした。「あっ，そうか。わかった！」とする瞬間であり，「やった！できた！」となる瞬間である。これによって，「場」の目的性が明確となり，「身分け」が促進されるのである。

以上のことから，「生き身としての身体」は，「人間の居り様」としての身体論と見做すことに異論はないであろう。とりわけ，東・梅野の「気（心）－身（心）」視座に立つ身体論は，新たな「教育学的身体」の実践原理として注視できよう。

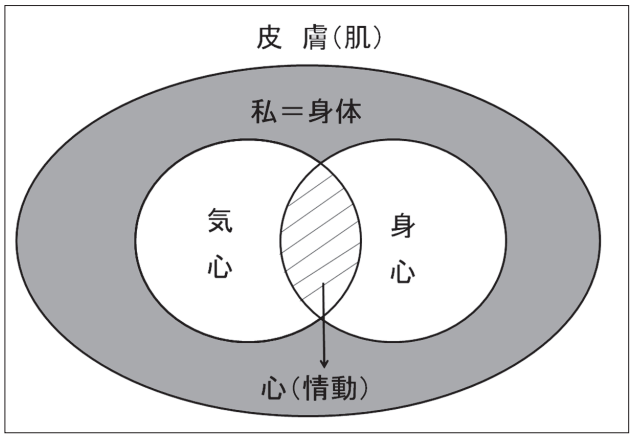

図３．気（心）－身（心）視座に立った身体の原基
（東・梅野，2000）

３．学的対象としての「身体（性）」の論理

本項では，東・梅野の「気（心）－身（心）」視座による身体論は，身体教育の学的地平を形づくるための「身体（性）の軸」と成り得るのかどうかについて検討する。このとき，学的対象としての「身体（性）」の軸となる条件として，「教育学的視点を有していること」と「連続体としての構造であること」

の２つとした。すなわち，前項の論述より，「気（心）－身（心）」視座による身体論は，前者の教育学的視点を十分に有していると考えられた。これより，「気（心）－身（心）」視座による身体論は，連続体としての構造といえるかどうかについて考察する。そのための方法として，「気」と「身」のそれぞれの語を用いた大和ことばを手がかりに，「気（心）」と「身（心）」の意味合いを「ことば遊び」してみる。

表１は，「気」と「身」のそれぞれで格助詞＜が・に・を＞がつく言葉を収集した結果（広辞苑とインターネット）を示している。

同じ「気」のつく言葉でも，「気が強い」と「気が弱い」のように対語になる言葉がある。前者は明るくて活動的な感じを与えるが，後者は暗くて消極的な感じを与える。「気が重い」と「気が軽くなる」という対語もあるし，「気が散る」に「気を入れる」というのもある。これらの対語は，「陰陽」の原理に即している。これに倣い，「気」の付く言葉の例示では，「陽」の欄と「陰」の欄に分けて示すことにした。

その結果，まず「気」のつく言葉には「陰陽」の区別が明解であったが，「身」のつく言葉に関しては，「陰陽」の区別がつきにくい様態にあった。つまり，「身を砕く」「身を削る」「身を捨てる」などは，どのような目的でどのように行動するのかによって「陰陽」が変わるし，「身を尽くす」「身を任せる」「身を寄せる」などは，どのような相手かによって「陰陽」が変わるからである。こうした違いの背景には，「身」は環境・社会との関わりによって「身分け」が生じることが，「気」は「身（心）」を下から支える生命エネルギーであることが，それぞれ関係しているように思われる。

続いて，「が，に，を」の格助詞による用例ごとに，「気」と「身」の言葉が用いられている語彙数をみてみると，「気」の付く言葉において「が」の用例では49個あったのに対して，「身」の付く言葉はわずか５個にとどまった。これに対して，「を」の用例は「身」の付く言葉において29個であり，「気」の付く言葉は24個で，両者に顕著な違いはみられない。しかし，「身」の付く言葉の中では「を」の用例が特段に多くなり，「気」の付く言葉

表１．「気」の付く言葉と「身」の付く言葉の比較

格助詞	様相	「気」が付く言葉の例	「身」が付く言葉の例
が	陽	気がつく　気が合う　気がある　気がいい　気が利く　気が大きい　気がする　気が早い 気が通る　気が乗る　気が勝つ　気が強い 気が回る　気が晴れる　気が若い　気が向く　気が紛れる気が済む　気が急く　気が長い 気が張る　気が置けない　気が高ぶる	身が入る　身が黒む　身が軽い 身が重い　身が持たない
	陰	気が短い　気が変わる　気が差す　気が立つ　気が小さい　気がない　気が重い　気が移る 気が散る　気が尽きる　気が知れない 気が進まない　気が詰まる　気が遠くなる　気が抜ける　気が引ける　気が滅入る 気が触れる　気が減る　気が弱い　気が多い 気が揉める　気が飢える　気がそがれる 気が咎める　気が落ちる	
に	陽	気に入る　気になる　気に掛かる　気にする 気に留める	身になる　身に付く　身につまされる 身に沁みる　身に染みる身に凍みる 身に覚えがある 身にこたえる　身に過ぎる　身に余る
	陰	気に病む　気に障る　気に食わない	
を	陽	気を入れる　気を付ける　気を配る 気を砕く　気を遣う　気を兼ねる　気を張る 気を利かせる　気を取り直す　気を良くする 気を回す　気を持たせる　気を揉む 気を許す　気を吐く	身を砕く　身を粉にする　身を尽くす 身を合わす　身を入れる　身を打つ 身を寄せる　身を持する　身を起こす 身を立てる　身を捨てる　身を躍らす 身を挺する　身を固める　身を削る 身を引き締める　身を焦がす 身を沈める　身を持ち崩す　身を引く 身を任せる　身を投げる　身を焼く 身を誤る　身を切る　身を売る 身を落とす　身を隠す
	陰	気を引く　気をそそる　気を失う 気を落とす　気を取られる　気を呑まれる　気を尽くす　気を移す　気を抜く	

の中ではそれが特段に少なくなる様態にあった。

一般に格助詞の用法として，「が」は「動きや状態，変化の主体」，「を」は「動作や感情を向ける対象，起点」，「に」は「具体物，抽象物の存在位置，終点」をそれぞれ意味する＜広辞苑＞。もっと言えば，「を」は，文法上，他動的意味の動詞と対応して目的格になる格助詞である。これに対して，「が」は体言に付く格助詞であり，前にある用言が後ろの用言に所有・所属する関係で続くことを表現する。

これらのことから，表１の様態より，「を」は主体者の意思を伴う行動コード＜内から外へ＞であり，「が」は他者の所有・所属された行動コード＜外から内へ＞であると解せられる。これより，「気（心）－身（心）」視座に立つ身体論は双方の行動コードの往復運動を促すことから，一つの連続体としての構造として捉えられよう。

Ⅲ．学的方法としての「実践的行為」

事物・事象の現象を説明したり改変させたりするあらゆる科学が学問として成立するためには，独自の研究対象と固有の研究方法を有していなければならない。本研究は，先述したように，「身体教育」という教育的行為を学的体系として立ち上げる前提として，「身体教育」という教育現象を実践的行為として枠組化し，そこで立ち現われてくる幾多の実践的行為の意味を整理することで，「身体教育」の学的地平を明示することにある。前項では，学的対象である「身体」をどのような考え方で捉えるべきかについて論及した。これを受けて，本項では学的方法である「実践的行為」をいかなる意味の射程に置くべきかについて論及する。

１．身体教育に関する実践的行為の地平

「身体教育」に関する実践的行為は，あらゆる人のあらゆる生活の中で展開されている。それ故，こうした実践的行為は社会的文脈に即して理解されなければならない。「身体教育」に関する実践的行為の意味は，こうした理解によって見出されるのである。

ここで一つの例を挙げてみたい。

あるプロの女子サッカー選手がいる。彼女は，なぜサッカーに自分の人生をかけることができるのであろうか。この問いの回答を得るためには，直接彼女にインタビューして聴き出すのがもっとも確かである。そこでは，彼女の生い立ちから始まり，これまでの様々な経験が取り沙汰されることになろう。このように，人々の実践的行為の意味は，その人が生きてきた過程＜先行経験＞の中にあるが，それらの経験をただ羅列しただけではその人の生き方を説明したことにはなりにくい。対象とする人物が尋常でない優れた人物の場合，なおさらである。

こうした優れた人物の経験の意味について，長田ら（2010）は「優れた教師の感性的省察」に関する哲学的考察を展開させている。具体的には，日本感性工学会の示唆を手がかりに「教師の感性」について，またラッツァラートの『出来事のポリティクス』を考察視座に「教師の感性的省察」の実体とその深化について，それぞれ論及している。その中で，彼女らは，次のように結論づけている。すなわち，‘すぐれた教師は，「トークン同一性＜予測不可能で，かつ不条理なもの＞としての出来事」の発生とその乗り越えを内在的作用様式として受け止めているところに卓越性がある＜下線部は著者らによる＞’とした。つまり，すぐれた芸術家が美しいものを美しいと感じる能力が高いように，すぐれた教師は自らを大きく成長させてくれる契機が「トークン同一性としての出来事」を乗り越える「場」であることを感じる能力が高いことを指摘した。

こうした「出来事」のふり返りにより得られる人物情報は，キュンメルのいう「前理解」と同義であると考えられる。

キュンメル（1985）は，「前理解」を「先取り的前理解」と「持参された前理解」とに大別している。前者は認識する対象を「部分と全体」との関わりから予感的に認知する行為であるとし，後者は認識しようとする人間が予め持っている経験や知識によって認知する行為であるとした。そして，これら２つの「前理解」によって，人間の認識行為は規定されているとした（p.70）。

こうした人間の認識行為を教育論として展開させたのがボルノー（1973）である。彼によれば，キュンメルが提示した２つの「前理解」のうち，後者の「持参された前理解」を‘私の知識と人生の発展の現在の段階によって規定される’‘不変の先天的な構造’であると解した（pp.111－115）。しかし，この「持参された前理解」だけでは，対象とする「生」の理解が固定的・保守的になりがちとなる。すなわち，‘人間は最後的な理解地平線の枠内に閉じ込められてしまう（p.94）’のである。この時点で人間理解がとどまると，人間の成長や文化の発展など到底期待することはできない。そこで彼は，新たな出来事や認識場面に遭遇したとき，「前理解」は人間

の認識行為にどのように機能するのかについて検討を深めようとした。つまり，「先取り的前理解」の作用である。彼によれば，‘認識とは新たに創り出すことではなくて，既に存在する認識を修正する（p. 96）’のである。これらのことから，人間の認識行為を理解するためには，「閉じた前理解＜持参された前理解＞」と「開かれた前理解＜先取り的前理解＞」を繋げていく作業がきわめて重要になってくる。これは，あらゆる生活における出会いや経験を恐れず，それらに立ち向かっていく中で自らの経験の質を問うこと〈省察すること〉に他ならない。では，なぜ認識を深めていくのに自らの経験を省察しなければならないのであろうか。

ボルノー（1983）は，「とにかく行く＜fahern＞」を語源とする「経験＜Erfahrung＞」をきわめて重要視する。そして，「経験」の本性を人間の「前理解」を超えた様相をもつと同時に，「経験」それ自体が現実であると解している。それ故，彼は「経験」の性格を次のように述べている。

‘経験はまたあらゆる計画や予測を許さない。それは何か宿命的なものであり，人のあらゆる意図に反して，人間に対立するものである。人が『経験』をしたと言うなら，それを苦しみながら堪え抜いたはずである。この完全な重みのなかで得られた経験の性格は，理論的な考察の際には平均化されて，もはや考慮もされなくなるけれども，色あせた意味で経験のことが語られる時にも，なおその底にはその性格はまだ生きているのである（pp. 177－178）。’

この言説より，われわれは予期せぬ出来事や不条理な出来事に遭遇したとき，ありのままの現実を素直に受け入れることができなければ，自分の内にある「前理解」とそれに対立する「経験」との狭間でまったく身動きのできない状態に陥ってしまうことが示唆される。これを回避するためには，自分の「前理解」を組み替えるか，それとも新しい次元に飛躍する必要がある。前者は「自分の生活を問い直す」ことであり，これによって「経験」に内在している事物や事象を再認識し，さらにはそれらに対する立ち振る舞い方・身の処し方を決定することができるようになるのである。これが「反省」である。これに対して，後者は「次の次元に移るための実践命題を立てる」ことであり，これによって「経験」に内在している事物や事象を再構成し，これによって要請されてくる立ち振る舞い方・身の処し方が可能となるように努力する。これが「省察」である（長田ら，2010．参照）。

これらのことから，「身体教育に関する実践的行為の意味は，社会的文脈に即して理解される」とは，「いま－ここ」に生きる「現在」とそれまでの「過去」の経験との繋がりから「未来」を見通すことなのである。それ故，「社会的文脈」は，時間的に繋がり空間的に拡がる連続体として把握する必要がある。

こうした連続体としての構造を理解する手がかりとして，ポランニーの「暗黙知」の形成論がある。

ポランニー（1995）によれば，「暗黙知」とは‘経験を能動的に形成する活動の結果として成立する’もので，

‘この能動的形成，あるいは統合こそが，知識の成立にとって欠くことのできぬ偉大な暗黙的力である’としている。つまり，われわれが人の顔を識別するとき，明確に目，鼻，口などの形状を細部にわたって認知＜諸細目＝近接項＞してはいないが，「その人」を意識的に思い出そうとするとき，大まかな形状と人相，さらには雰囲気や様子といった，ひとまとまりの「その人」の感知＜意味＝遠隔項＞によって説明しようとする。いわゆる，「統括的存在」として意識の俎上に立たせるのである。ポランニーは，こうした暗黙的な統合力を「暗黙知」と称したのである（pp. 15－29）。

中井（1997）は，ポランニーの「暗黙知」の形成論に倣い，「暗黙知」の階層構造を「実践と制御」の視点から考察した（図４）。そこでは，実践者の実践レベルにおける下位層と上位層の依存と制御が分離不可能であることを指摘している。つまり，上位の層は下位の層に依存すると同時に，下位の層は上位の層の制御を受けるとした。こうした中井の指摘を援用すれば，上位の実践的行為は下位のそれに依存すると同時に，下位の実践的行為は上位のそれの制御を受けるということになる。加えて中井は，知識観の転換という学校知改革の「視点」を「わざ」という視点から捉え直そうとした。すなわち，‘知ること＜knowing＞とは，技能＜わざ・スキル＞を要する活動である’とするポランニーの言説から，「知ること」における重要的な構成要素として，知る人の身体的・暗黙的なわざ＜スキル＞が「科学的知識の本性の探求という文脈」においても重要であることを指摘している。

中井はいう。‘『知識を身につけた状態』のうちには（循環論法になってしまうけれども），『身につけたその知識を使用できる』という能力（わざ）が含まれているのである。’

ポランニーと中井の考え方は，長田らの論と近似すると同時に，社会的文脈が時空間の連続体としての構造として成立するとすれば，「トークン同一性としての出来事」よりも「タイプ同一性＜予測可能で，条理的なもの＞としての出来事」の方が重要になってくるとする見方に大きな修正が加えられることになる。つまり，「身体教育」に関する実践的行為では，時間の流れに即する場合は「飛躍」を伴う「暗黙知」の形成の仕方を理解するこ

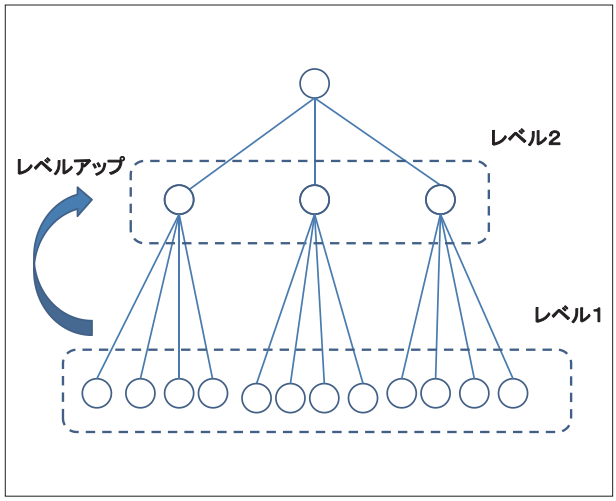

図４．暗黙知の構造（中井，1997）

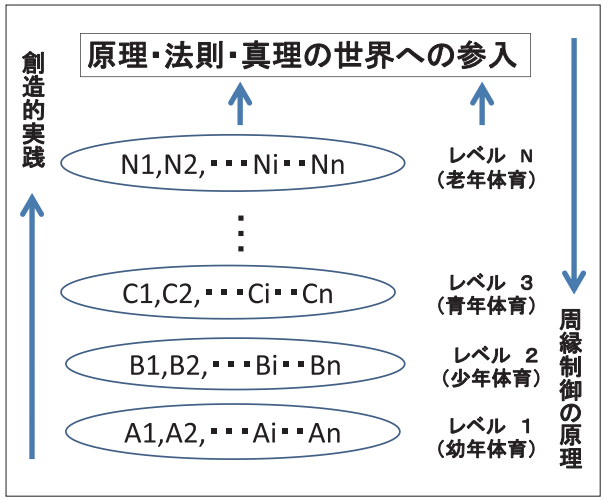

図５．身体教育の階層的構造（梅野，2000）

とになり，逆に対象として人物の「生」を語る場合は時間の流れが逆行し，結果として連続体としての構造を理解することになる。このことは，「身体教育」に関する実践的行為も，他の実践的行為と同様に「いま－ここ」を中心に「過去－現在－未来」という時間の流れの中で，独自の空間的世界を形づくっていることを意味する。これが実践的行為の地平である。

こうした「身体教育」に関する実践的行為の地平を「体育の存在理由」の観点から論じたのが梅野（2003）である。すなわち，梅野は「体育」の存在理由を教育学・教員養成の立場から，労作学習という「身体でわかる」教育活動を豊かに実践していくためには，「身体教育」に直接携わる「体育」の存在根拠が生涯を考慮したあり方として説明されなければならないとし，「熟練思想にみる体育＜身体教育＞の意義」「暗黙知としての体育＜身体教育＞の意味」「実践知＜現実知＞としての体育科学のあり方」の順に検討を施している。その結果，「体育」の存在根拠は，以下に示す３つの研究課題の解決によって鮮明となることを指摘した。

①「発達」を「進歩」と区別し，それを「歴史」としてつないでいく必要がある＜体育の永遠性＞

②「発達」を「創発」によって「自己超越」につなげる必要がある＜体育の実存性＞

③人生を貫いている実践の原理＜実践の型＞を様々な年齢層における運動・スポーツ実践の「場」において明らかにしていく必要がある＜体育の実践性＞

とりわけ，研究課題①において，ポランニーの暗黙知論を参考に「身体教育」の階層性を示している（図５）[4]。

このように，梅野は，「習熟→熟練→熟達」という「熟」の思想を身体教育の基盤として押さえ，従来の20歳までの身体教育論（「幼年体育」「少年体育」「青年体育」）だけでなく，それ以降の「成年体育」「壮年体育」「老年体育」も実践の対象にすべきであるとした。しかしながら，これら６つの発達段階はステップ状態になく，各段階間に「空白」を伴うステージ状態にあるとしている。つまり，「少年体育」における実践的行為がそのまま「青年体育」として発展・移行するのではないのである。具体的には，「青年体育」の先行経験である「少年体育」期に「知識知・技術知⇔実践の知〈身体の知〉」の往復学習の過程で，創発的行為〈あっそうか。わかった，できた。＞の質的体験が不可欠なのである。しかも，こうした質的体験によって形成された暗黙知は，必ずしも本人が自覚するとは限らないのである。これより，下位の実践的行為は，続く上位のそれに対して関与的でないのである。つまり，その都度，完結（熟）した身体ということになる。

いずれにしても，「青年体育」の実践においては，それまでの「幼年体育」「少年体育」が「暗黙知」となっており，これが不十分であれば，それらの遠隔項である「青年体育」の実践的行為も不十分なものになるということである。したがって，「幼年体育」から「老年体育」を見上げると高くそびえる連山の側壁に見えるが，「老年体育」から「幼年体育」をふり返ると，稜線が繋がって見えるのである。これより，身体教育に関する実践的行為は，従来までの「より速く，より高く，より強く」といった強者の論理よりも，「より遅く，より低く，より弱く」といった弱者の論理に対して整合性を持たせていかなければならない。

２．身体教育に関する実践的行為の枠組み

ポルトマン（1981）は‘高等な哺乳類の新生児は，たいへん発達し，機能もそなわった感覚器官をもつ『巣立

つもの』である。(p.60)’と述べた上で，‘高等な哺乳類の新生児の特徴として親と相似形であること，その種特有の直立姿勢をとること，その種特有のコミュニケーションの手段を備えていること（pp.60－61)’を挙げている。その上で彼は，人間が哺乳類に属しているが，人間の新生児はこれらの特徴を有していないとし，人間がこれらの特徴を有するのに生後ほぼ1年かかかるとした。こうした人間の誕生時の状態を「生理的早産」と呼んだ。

このポルトマンの指摘を踏まえて，佐藤（1993）は，‘『一年間の生理的早産』という事実そのものは，自然法則としてのヒトの生物学的条件であって，人為によるものではない。しかし，この自然の仕組みが世界内存在としての人間に与える意味は決定的である。一年早く生まれ出ることで，人間として生きるに必要でありながら『母胎内の環境では得られない』諸能力を，『社会的関係性』を通して獲得する可能性が開かれる（pp.138－139)’と述べ，未熟な状態で生まれてくる「ヒト」が「人間」になるためには，内発的な‘努力’や‘学習’，‘模倣’という他者との関係性が不可欠であることを指摘している。このように，多種多様な社会的接触＜社会的交流＞を通して人間が直立姿勢をはじめとする様々な諸能力を形成しようとした時から，体育＜身体教育＞は既に実践されているのである。その後，図5に示したように，「幼年体育」「少年体育」「青年体育」等々に繋がっていくのである。それだけに，多種多様な社会的・文化的な文脈のなかで，歴史的に1回きりの「身体教育」は十全に営まれていかなければならない。そのためには，われわれ人間は，「先取り的前理解」として立ち現われてくる多種多様な経験をよりよく積み重ねていくための準備を整えておく必要がある。ここで先のボルノー（1983）が指摘するように，「経験」があらゆる計画や予測を許さない宿命的なものであり，人間に対立するものであるなら，その準備は，「臨機応変」となる。これは，あらゆる人にできることではない。これより，「人々が苦しみながら堪え抜いた経験」を平均化して示す必要がある。換言すれば，「トークン同一性としての出来事」を収集し，結果的に「タイプ同一性としての出来事」に変換して，それらを経年的発達に即して体系化することの必要性である。これを「身体教育」における「経験の計画性」と呼ぶことにする。そして，これを具現化させる視点に，「カリキュラム」という考え方がある。

溝上（2006）は，カリキュラム概念の定義を「顕在的カリキュラム」と「潜在的カリキュラム」に大別している。前者の「顕在的カリキュラム」は‘想定される授業科目の領域構成，授業で教えられる知識・技能構成，それらを含めての全体的な教育計画のこと’とし，その性格は‘明示的なものであって，学習者が学校の指導のもとにもつところのあらゆる経験’であり，‘公的な教育機関である学校によって意図的に組織化された学習経験’であると述べている。これに対して，後者の「潜在的カリキュラム」は，‘ふまえるべき子どもの学習経験には，経験されるものばかりではなく，経験されないこと’があるとし，その性格は‘知識内容を通して子どものどのような能力，態度，考え方，行動様式，規範，価値観を育てようとするかという教育観にかなりの程度依存して多様になる’と述べている。

こうしたカリキュラムに関して興味深い論争がある。

矢澤（2008）は，イギリスのナショナル・カリキュラムの構成の基礎とされたポファム（1972）の提唱する行動目標モデルを紹介した上で，これへの批判を構造的に整理している。

ポファムの行動目標モデルに依拠したカリキュラムの利点に関して，彼自身は次のように述べている。

‘漠然とした測定不可能な目標はかなりの曖昧さをともない，その結果として，この目標は何を意味しているかということやさらに重要なこととして目標が達成されたかどうかについて多くの解釈の可能性が生まれるのに対して行動目標の主要な利点は教育的意図に関する明確性をより一層促進させるということである。’

このように，学習後の学習者の望まれる姿を具体的な行動として目標設定することで，ポファムは教育者の観察・評価を容易にさせたり，教育者が最も効果的な教授システムを工夫したり，さらには教育目標が数量的に評価させることを促進させようとしたのである。こうした明確性という利点を持つ行動目標によるカリキュラムを展開する際の提言について，ポファムは以下7点挙げている。これらの提言から，行動目標モデルにもとづくカリキュラムの特質を窺うことができる。

①授業後における学習者の望ましい行動の変化について明確に記述された目標を使用する，

②行動目標として設定できない領域は，重要ではあるができる限り縮小する，

③学習者の構成的反応を必要とする目標の場合，適切な評価基準を設定する必要がある，

④個別的具体例として表現する場合と一般的文脈で表現する場合と教育実践の文脈の中で折り合いをつける，

⑤行動目標の最小限の熟達水準を設定する，

⑥教育目標の分類学に従って行動目標を設定する，
⑦これまで蓄積されてきた中から適切な目標を使用する，
矢澤は，こうしたポファムの行動目標モデルのカリキュラム論に対する批判＜ステンハウス（1975）とスコット（2008）＞の内容を取り上げ，次のように整理している。
まずステンハウスは，ポファムの行動目標モデルのカリキュラム論では，
①潜在的カリキュラムは除外される危険性がある，
②学外での教育活動との関係が見過ごされてしまう危険性がある，
③教師・生徒の人格が無視される危険性がある，
④画一化された教師が生まれる危険性がある，
を始めとする９つの批判を提示した。とりわけ，ステンハウスは‘適切なカリキュラム論は，予期されない結果に敏感になるように教師と生徒の教育実践の状況に関するわれわれの知識を進歩させる。＜下線部は著者らによる＞’とし，教育実践を熟知した教師によって，教育実践の内側からカリキュラムを構成することをもっとも重視した。
続いてスコットは，ステンハウスと同様の批判を展開させたが，以下の４つに焦点化した。すなわち，ポファムの行動目標モデルのカリキュラム論では，
①認識論的な領域が排除することになり，学習者の内面的状態がカリキュラムから締め出される危険性がある，
②学問的知識と教育的知識が区別されないので生徒の自然な学習過程が無視される危険性がある，
③教師の意識が学習者の学びよりも指導技術の効率性に焦点づけられてしまう危険性がある，
④目標－内容－方法の一貫性よりも目標達成にのみ力点が置かれる危険性がある，
の計４点である。なかでも，スコットは専門職的教師であるべき教師が技術的労働者に変化してしまう＜サラリーマン化してしまう＞ことに危機感を募らせている。
こうした行動目標カリキュラムに関する論議から，
・カリキュラム構成において観察可能な行動では捉えられない内容や認識に留意すること，
・客観的・数量的評価だけでなく質的評価も重要視すること，
・教育成果を長い時間軸で捉えること，
がそれぞれ看取できるのである。これらの留意点は，「顕在的カリキュラム」だけでなく，「潜在的カリキュラム」に対しても十全なる考慮が必要であることを示している。しかも，これら２つのカリキュラムの関係は，二項対立として決して捉えてはならない。
では，「顕在的カリキュラム」と「潜在的カリキュラム」との関係はいかなるものであろうか。
まず，「表裏一体」の関係として考えてみる。
一般に，教師は，「目標－内容－方法」の一貫性をもちつつ，授業を展開させるものである。すなわち，「子どもたちを何処に連れていくのか＜目標の明確化＞」に向かって，「何を学ばせるのか＜教育内容の策定＞」を中心に，「誉める・認める・おだてる」といった肯定的フィードバックや「尋ねる－直す」といった矯正的フィードバックなどの教育的相互作用を用いながら，授業を進めていく。このとき，教師はサングラスをかけ，カッターシャツにジーンズを着ていたとしたら，子どもたちはどのように思うであろうか。また，教師本人が気づかずに，ベンチに座って指導しているとしたら，どうであろうか。
上記のような風景のなかに，「顕在的カリキュラム」と「潜在的カリキュラム」との関係がみられるのである。これらの例以外に，「体育座り」という現象も挙げられるし，「ハイ・タッチコミュニケーション」の例（細江ら，1990）もある。
次に，「顕在的カリキュラム」と「潜在的カリキュラム」とが一つの時間軸の上にあるとする関係が考えられる。
ある子どもが教師の指導したとおりに運動すると，逆上がりができたとしよう。教師は，当然，自分の指導の順序や指導の言葉に，その子どもがうまくなった理由があると考えるであろう。これにより，逆上がりの指導カリキュラムは顕在化してくる。ところが，その子どもは，昨日たまたま父親から公園で逆上がりの仕方を教わったとすると事情は一変する。その子どもは，教師の指導だけでうまくなったのではないということになる。その子どもにとっては，むしろ父親の指導の方が教師のそれよりも勝っていたとすれば，そこに横たわってくるのは「潜在的カリキュラム」である。かくして，逆上がりができるようになった理由は，教師の指導＜意図的計画的

な関わり＞と父親の指導＜偶発的不連続的な関わり＞とがどの程度の割合で関係したのかが重要になってくる。

「身体教育」に関する実践的行為は，これら２つの観点のうち，いずれの立場に傾注すべきであろうか。これを判断するためには，前節において，「気（心）－身（心）」視座に立った「生き身としての身体」を「身体（性）の軸」に据えたことを判断の根拠としたい。すなわち，教育実践的行為を「客観／主観」「精神／肉体」「理性／非理性」「意味／非意味」といった二律背反で捉えてしまうと，実践問題の解決は「実践者による調整の論理」によって切り抜けようとしてしまう。こうした問題の切り抜け方では，そこでの実践を新たな世界へと創造的に立ち上げることはできない。よって，「顕在的－潜在的」カリキュラムを時間の連続性として捉え，教育実践的行為の軸（縦軸）に据えることとした。

「身体教育」に関する実践的行為は，縦軸を「顕在的－潜在的」とする「経験の計画性」の軸と置き，横軸を「気（心）－身（心）」視座に立つ身体論を「身体（性）の論理」の軸と置くことで，以下に述べる４つの象限により説明されるものと想定した。

このとき，大串（1996）の『知識創造としてのカリキュラム開発』と題する論文が参考となる。すなわち，大串は，論文の目的を‘『カリキュラム＜身体教育＞』を知識として捉え，この知識が実践知にもとづきながら，発展的に創造されるプロセスに着目し，『カリキュラム＜身体教育＞』という知識を創造する場合，何が重要な役割を果たすのかを明らかにし，効果的な『カリキュラム＜身体教育＞』開発へ向けての示唆を得ることである。＜＜身体教育＞は著者らによる＞’と記している。これに倣い，野中・竹内（1996）の『知識創造プロセス』を引用し，「カリキュラム＜身体教育＞」開発に関する４つの視点を提示した。つまり，

①個々人の思いや経験に裏付けられた暗黙知を個人どうしの対話や共通体験を通じて共有するモード，

②個々人で共有された暗黙知から，集団の中で明示的な言葉や図などで表現された形式知としての概念を創造するモード，

③表出化された形式知が組織の中で既存の知識＜形式知＞と結びついて，新たに体系的な知識として創造されるモード，

④新たに創造された知識を個人が体験することによって，より新しい暗黙知が身体化されるモード，

の４つである。これらの４つのモードを設定した２つの軸から想定される４つの象限の特質を考えると，以下のように解せられる。

まず第１象限は「顕在的－身（心）」内容であることから，「③表出化された形式知が組織の中で既存の知識＜形式知＞と結びついて，新たに体系的な知識として創造されるモード」に，第２象限は「顕在的－気（心）」内容であることから，「④新たに創造された知識を個人が体験することによって，より新しい暗黙知が身体化されるモード」に，それぞれ対応するものと考えられる。

残る２つの象限は，いずれも「潜在的」カリキュラム軸によって生まれる内容であることから，第３象限は「①個々人の思いや経験に裏付けられた暗黙知を個人どうしの対話や共通体験を通じて共有するモード」に，第４象限は「②個々人で共有された暗黙知から，集団の中で明示的な言葉や図などで表現された形式知としての概念を創造するモード」に，それぞれ対応することになる。

これらのことを踏まえて，４つの象限の意味を考えてみる。

第１象限＜顕在的－身（心）＞と第４象限＜潜在的－身（心）＞は，ともに意識の俎上に上がっている身体が環境・社会との相互作用の中で分節化される事象である。つまり，環境・社会との関わりによって派生する「身分け」現象である。第１象限と第４象限の違いは，「身分け」が主体的に展開されるか，受動的に展開されるかにある。それ故，第１象限の意味は「身を変える」こととなり，第４象限のそれは「身が変わる」こととなる。第２象限＜顕在的－気（心）＞と第３象限＜潜在的－気（心）＞は，ともに半意識下の身体に内在し，環境・社会と関わっている「身（心）」を下支えしている事象である。つまり，「身（心）」の働きに活力を与える「元気」現象である。第２象限と第３象限の違いは，「気（心）」を能動的に発動させているか，受動的に発動しているかにある。それ故，第２象限の意味は「気を配る」こととなり，第３象限のそれは「気がつく」こととなる。以上のことを図示すれば，図６になる。

このように考えると，「身体教育」における実践的行為の枠組みも，「知識創造プロセス」と同様に，これら４つの象限をめぐる発展的なスパイラルによって新たな「身体」が創造されることになる。つまり，これら４つの象限は「幼年体育」，「少年体育」，「青年体育」，「成年体育」，「壮年体育」，「老年体育」のそれぞれにおいて実践化されることになる。

3．身体教育に関する実践的行為の意味

上述した４つの象限の意味を踏まえて，「身体教育」に関する実践的行為を高める方途を拓いていく必要がある。それは，４つの意味空間の関連性を追求することによって見えてくるであろう。

まず第１象限と第２象限と，第３象限と第４象限の双方における実践的行為の意味連関を考えてみる。

両者の違いは，言うまでもなく縦軸に置かれたカリキュラムの性格に規定される。すなわち，前項で述べたように，教育実践的行為を二律背反で捉えるのではなく，「顕在的－潜在的」カリキュラムを時間の連続体として捉えたことで，双方の実践的行為は対照性をもつことになる。つまり，第１象限と第２象限における実践的行為は意図的・計画的に営まれることから，そこでの行為は「直接的体験」となる。これに対して，第３象限と第４象限における実践的行為は偶発的・不連続的に営まれることから，そこでの行為は「間接的体験」となる。これら２つの体験内容の深さ，あるいは程度の違いが，縦軸における位置ということになる。

続いて，第１象限と第４象限と，第２象限と第３象限の双方における実践的行為の意味連関を考えてみる。

第１象限と第４象限は，環境・社会との関わりによって派生する自己組織化に関係する。これより，「身(心)」と環境・社会との境界は「皮膚」ということになる。その「皮膚」は，単に身体の内部を包んでいる物質だけでなく，それ自体で環境・社会の変化を感じ取る能力を持っている。

片岡（1996）は，『スポーツの場理論』と題する論文の中で，次のように論及している。

‘皮膚感覚は，まるごと外側から場を包み込んで感覚することができる。この感覚の特徴，つまり包むという特徴は，その形態を保ち，たとえば他人の身体をそのまま包み込むように感覚するのである。そして他人がどのような状態にあるかを認識する。適応可能性が豊かであるゆえに，容易に他人を包摂同調する。他人を包摂同調するだけでなく他物にも包摂同調する。そのようにして自分の身体を変形し，そして，その結果が何であるかを認識し，評価できる。’

このように，われわれの身体は皮膚の感覚を通じて環境・社会を包み込むことが可能となるだけでなく，宇宙の外にも皮膚を拡げることもできるのである。逆に，皮膚の感覚能力は変形自在であるが故に，環境・社会からの受動的な包摂同調も許すことになる。いずれになるかは，「場」としての「身体」の保有者である自分の認識の程度に規定される。これより，第１象限と第４象限は，いずれもわれわれの身体を拡大・深化させる実践的行為なのである。

この見方は，作田（1998）の『三次元の人間』の中で指摘している「拡大体験」の考え方ときわめて近似する。すなわち，‘社会我の範囲は参加する集団のひろがりによって拡大してゆくが，それがどんなに広がっても自他のあいだの壁あるいは境界はなくならない。『われわれは彼らとは違う』と私たちは感じる。この内集団と外集団の識別が拡大体験の特徴である。この体験は外集団への敵意をいつも潜在的に含んでいる。それが顕在化するとは限らないとしても，潜在的には常にそうである。(pp. １－２)’とする指摘である[5]。

これらのことより，第１象限と第４象限における実践的行為を高めていくためには，どのような体験が必要なのであろうか。

作田はいう。‘たとえば目の悪い人にとっての眼鏡であるとか，耳の悪い人にとっての補聴器であるとか，足の悪い人の松葉杖とか，こういうふうな道具は，ほとんど身体の一部であるかのように働いています。ですから，そういうふうなものを失うと，自分が自己の一部分を失ったというような感じになります。あるいはもう少し心理的な意味での自己ということになると，それは自分の服であるとかあるいは貯金であるとか，そういうものが破れたり盗まれたりする場合に感じられるものであって，なにか自分の重要な一部がなくなったという感じになる。そういう意味で自己の範囲は，かなり無限定というか，要するにその主体の必要に応じていろいろ変化する。自分の必要とするものがだいたい自己の範囲というふうに考えられますから，その必要の範囲が広がる分だけ自己の範囲も広がるというふうに考えられるわけです。(pp. ４－５)’

このように，われわれの身体は皆違う。その違いを互いに知らなければ，相互理解は図れない。「個性化教育」とは，それぞれの生活の違いから生まれる個性を互いに理解し合う教育的行為なのである。これより，「拡大体験」とは「身（心)」の極を総括する体験として捉えられる。つまり，相手の「身」になり，相手に「身」を尽くす実践的行為である。これにより，「身」が変わったり，「身」を変えたりするのである。

第２象限と第３象限は「身（心)」における自己組織化を下支えする働きを持ち，「身（心)」の働きに活力を与える情動および内部感覚＜深層意識＞としての「身体知」に相当する。

Endo は，お互いが言語的コミュニケーションに頼らず，「皮膚」を拡げ合って相手の身体全体を感受するようになる現象を，次のように記している。

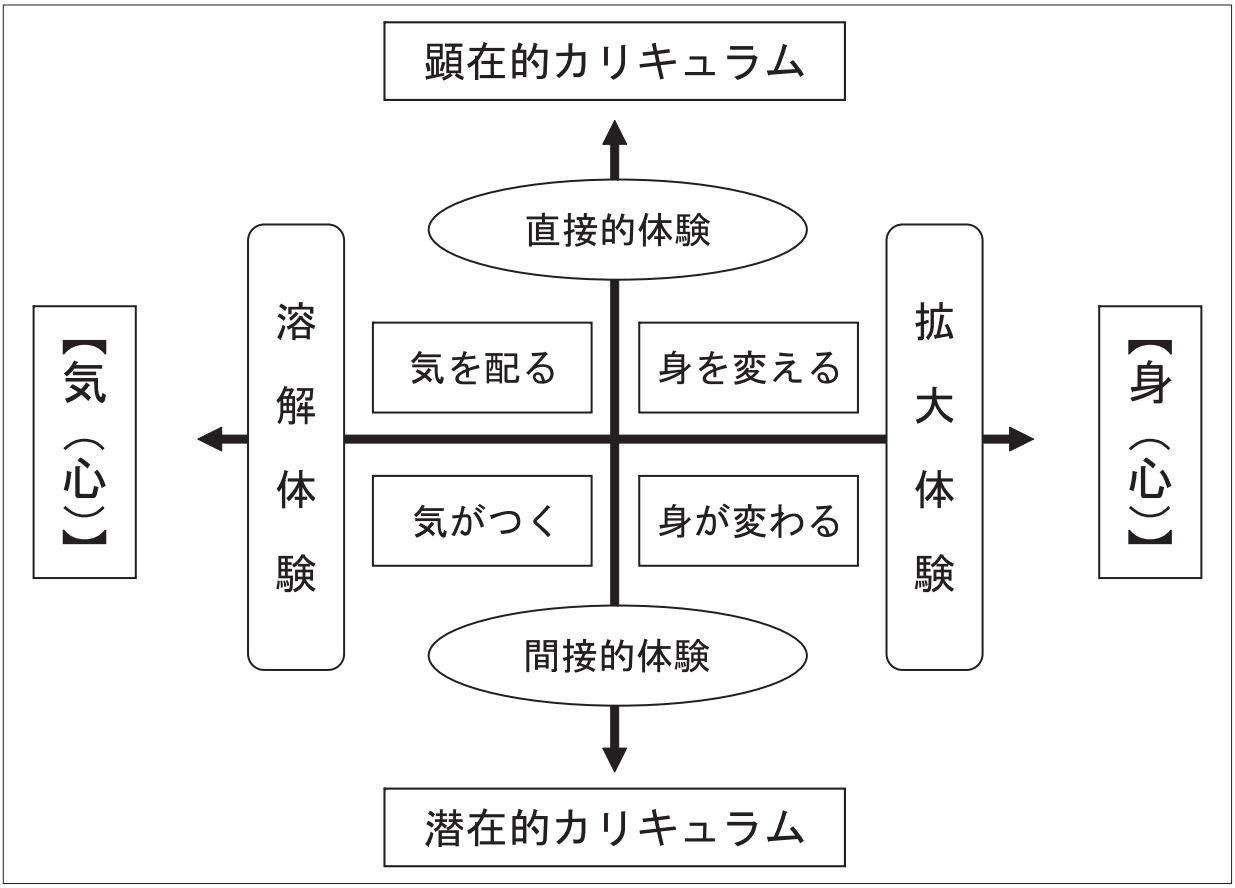

図６．「身体教育」に関する実践的行為の枠組みとその意味

‘『私』とパートナーは氣功を鍛錬するとき，体の枠＜見かけには分かれていても＞を取り払うことで，『私』は私自身の感覚が少なくなるのを徐々に感じ始める。そして，パートナーと統一された感じは徐々に拡大し，ついに私たちは混沌とした状態になり，一つの存在になったかのような気がする。’

これに関して作田は，上記「身（心）」の場合と同様に思索を展開させている。つまり，‘超個体我の溶解体験においては，自他の境界は消失する。私たちが赤ん坊の笑顔に引き込まれたり，音楽の波に身を任せたりしている時，私たちは外部とのあいだに壁を感じない。自己の境界の拡大とその境界の溶解とは相互に異なった経験である。(p. 2)’と述べ[5]，こうした現象を「溶解体験」と呼んでいる。これより，「溶解体験」とは，「気（心）」の極を総括する体験として捉えられる。つまり，「気を合わす」ことと「気が合う」ことにより，互いの空間を共有化＜融合（fusion）＞する実践的行為である。これにより，「気を配る」のであり，「気がつく」のである。

以上，「身体教育」に関する実践的行為の枠組みと意味を図６に示す。

Ⅳ．おわりに

本研究では，「身体」を「客観的に計測可能なからだ＜肉＞だけでなく，目で見ることも手で触れることもできない主体としての私＜自我＞」も含みこんだ人間と押さえている。このように規定することで，「人間存在としての身体」と「人間の生き方としての身体」の双方を内包することが可能となる。前者は人間としての「在り様」であり，後者は人間としての「居り様」である。これまで，哲学の世界では前者の「在り様」に力を要してきた。現在に近づくほどに，後者の「居り様」が注視されるようになってきた。

①「身」と「気」は「心」のあたりで，オーバーラップする。

「天気」がよいと「気分」が晴れ，「元気」になる。「気」がついて，「気」になって，「気」を配れば，相手も「気」がつき「気」を配ってくれる。かくして，両者は「気が合う」ことになる。しかし，自らの「気」をコントロールできないと，「身」が持たなくなる。

「身」持ちが悪いという言葉がある。身体の外から強いられて「身分け」すると，そういうことになる。「勉強」

は大事であるが，下手をすると「身分け」がまずくなる。それなら，自らの意志で自分を変えることの方が楽である。自らの力で世界を変える方が素敵である。こうして「身」が変わると，相手の「身」になれ，「身」を尽くすことができるようになる。しかし，自分が内在している世界が一体どのような世界かを知らないと「身分け」はとんでもないことになる。「身を粉にする」世界と「身を焦がす」相手を間違えないことである。

②「左右」があれば，「上下」がある。

地平は，とにかくだだっ広い。自分は一体何処に立っているのか。そして，何処に行こうとしているのか。行き先を誰が決めるのか。自分なのか，それとも他人なのか。否，このだだっ広い地平の何処に目的地があるというのか。

マンションの下層階に住んでいる人と上層階に住んでいる人では，世界の見え方は違う。気温が違う。風通しが違う。爽快さが違う。これを，われわれ人間の「居り様」に当てはめると，それぞれの階に住んでいる人たちが違うことに気づく。上層階に住むと，多くの人たちとの出会いを楽しむことができる。しかし，もしエレベーターがなかったら，上層階になぞ住めたものではない。１階か２階でもう十分である。階段やエレベーターは，人生を貫いている実践の原理である。しかし，人生においては，階段やエレベーターは自分で造っていかなければならない。その努力や苦労を惜しむと，それぞれの階層に居る人たちの世界の見え方と生き方を知ることはできないのである。

③「気（心）」を合わすことができると，相手を基層から理解することができる。互いに何も言わなくても通じ合えるのである。長年添い遂げた夫婦のように，ただ傍にいるだけでよい。この二人は，場の中に溶解しているのである。「溶解体験」は，心地よいものだ。「身（心）」は，いろいろな場所でいろいろな人と関わる自分である。「気」を遣いながら，「気」を配りながら，「気」を利かせながら，とにかく大変である。それらの「気」の力を活かして，自分を高め直していく。急に変わらなくてもよい。身ごもった婦人が十月十日も胎児を慈しみながら，出産を待つように，少しずつ，少しずつでいい。それほど「身分け」は大変なのだ。「拡大体験」は，気長に引き受けよう。

かくして「身体教育」は，あらゆる人のあらゆる生活のなかで，意識的・非意識的に営まれている。こうした教育的行為を意識の俎上に意図的に挙げようとする人たちがいる。体育学者やスポーツ選手だけを指しているわけではない。芸術家も文学者もいる。物づくりに励む職人は，自分の身体との対話を欠かさない。多くの人たちを魅了し，気分を晴らしてくれる芸能人も，どのように立ち振る舞うかについて真剣に考えている。病理的な負債を追った人を回復させ，普段と変わらぬ生活社会に復帰させる知〈臨床の知〉の主である医者でさえ，近頃は「身体教育」を語るようになってきた。このように，「身体教育」に直接関係する人は多いのである。

いま，学校の先生や親たちも，子どもの身体や自分の身体を見つめ直すときに来ている。

注

1）本研究では，和文・欧文に限らず，以下に示す約束にしたがって文章表記することにした。

- 「○○○○」・・・・その語句が特定の概念をもっている場合，もしくはその語句や文を強調する場合，さらには固有名詞や略語である場合。
- （○○○○）・・・・引用文献の年号もしくはページ数を示す。
- ＜○○○○＞・・・・語句の意味を言い換えて表現する場合，もしくは例示する場合。
- ‘○○○○’・・・・引用文もしくは引用語句を示す。
- 『○○○○』・・・・原著名もしくは引用文の中で既に「」で括られている語句を示す。

2）具体的には，スポーツ教育における「Moral Education」，つまりスポーツ教育における倫理・道徳性の発達，あるいは人間形成とそれらを促進する体育授業のあり方であるとか，スポーツ教育における運動能力の発達とその指導，あるいは学校で生起する各種の問題＜例えば，青少年の学習意欲の減退であるとか，彼らの身体の歪みやおかしさであるとか＞に対するスポーツ教育の役割といった内容である。

3）「知識知・技術知→実践の知＜身体の知＞」の学習と「実践知＜身体知＞→知識の知・技術の知」の学習のいずれの場合も，左項の知は形式知として記述し，右項の知は未だ形式知に至っていないことを記している。

4）梅野は，身体教育の領野を「幼年体育」から「老年体育」までの６つの階層を示している。この背景には，非意識的な身体思考と意識的な言語思考との往復が可能な発達段階から身体の教育的行為が意図的・計画的に

発動されるとする考えがある。これより，現時点では，０歳から約３歳未満までの「乳児期」に関しては，「身体教育」の領野から外している。

５）作田は，「社会我」と「超個体我」について，‘個人は身体に基礎をもつ単一の個体として外界から分断されている。しかし，この分断にも関わらず，個人は常に自分の枠を超えて生きる。その枠を超えてゆく方向は二つある。一つは個人が所属する諸集団への参加の方向であって，この参加の経験を否認する人は一人もいないだろう。この経験の主体を本書では社会我と名づけている。個人は自分の枠を超えてゆく方向はもう一つある。それは，宗教，芸術，スポーツなどの活動＜観賞を含む＞を通して，あるいは自然や人間に深く心を動かされることによって，個人が外界と溶解する方向である。この種の溶解の主体は社会我とは別のものだから，別の名前を与えなければならない。それを本書では超個体我と名づけている。(p. 1)’とし，これらの中間項に「独立我」を置くことで，両者の関係が対峙する関係でなく，状況に応じて変化する可変的な関係にあるとしている

参考・引用文献

東武志・梅野圭史（2000）「体育授業改善に資する身体論的アプローチの可能性－‘気（心）－身（心）’視座に立った身体論を手がかりにして」，体育・スポーツ哲学研究，22－１：１－15.

ベルクソン，A.（1979）ベルクソン，澤瀉久敬（編），世界の名著64，中央公論社.

ボルノ―，O.F.（1968）危機と新しい始まり，西村晧・鈴木謙三（訳），理想社.

ボルノ―，O.F.（1973）対話への教育，浜田正秀（訳），玉川大学出版部.

ボルノ―，O.F.（1983）人間学的に見た教育学，浜田正秀（訳），玉川大学出版部.

遠藤卓郎（1996）「Sport Philosophy and ‘Ki’‘氣’」，体育・スポーツ哲学研究，18－１：１－8.

デカルト，R.（1997）谷川多佳子訳，方法序説，岩波書店.

Grupe, O.（1964）‘Grundlagen der sportpedagogik.’, 2, Aufl., Lambertus ; Feiburg.

林　修・梅野圭史（2005）「身体教育のおける人格発達に関する一考察－エリクソンの自我発達論の体育実践への読み替え－」，体育・スポーツ哲学研究，27―１：17―33.

ハイデガー，M.（1994）形而上学入門，川原栄峯（訳），平凡社.

細江文利・青木真・品田龍吉・池田延行（1990）こども・せんせい・がっこう，大修館書店．pp.75－80.

市川　浩・中村雄二郎編（2001）身体論集成，岩波書店.

市川　浩（1975）精神としての身体，勁草書房.

市川　浩（1993）〈身〉の構造－身体論を超えて－，講談社学術文庫，講談社.

市川　浩（1996）「身体の現象論」，身体と間身体の社会学，井上　俊（編），岩波書店.

猪飼道夫（1968）教育生理学，猪飼道夫・須藤春一（共著），教育学叢書，第17巻，第一法規．pp.159－183.

石津　誠（1963）体育の現象的機構，逍遥書院.

伊藤勝彦　（1967）デカルト，清水書院.

片岡暁夫（1996）「スポーツの場理論－そこから何が見えるのか－」，体育・スポーツ哲学研究，18－２：３－11.

片岡暁夫（1999）新・体育学の探究－「生きる力」の基礎づけ－，不昧堂出版.

片岡暁夫（2000）「21世紀におけるスポーツ教育の課題」，日本スポーツ教育学会第20回記念国際大会論集．pp.21－26.

木田元（1984），メルロ＝ポンティの思想，岩波書店．pp.315－389.

キュンメル，F.（1985）現在解釈学入門，松田高志（訳），玉川大学出版部.

マーク・ジョンソン（1991）心の中の身体，菅野盾樹・中村雅之（訳），紀伊国屋書店.

メルロー＝ポンティ（1967）知覚の現象学1,竹内芳郎・小木貞孝（訳），みすず書房.

溝上慎一（2006）「カリキュラム概念の整理とカリキュラムを見る視点－アクティブ・ラーニングの検討に向けて－」，京都大学高等教育研究，12：153－162.

中井孝章（1997）「教育方法学における‘学校知’の検討－＜わざ＞からのアプローチ－」，教育方法学研究，23：29－38.

長田則子・梅野圭史・厚東芳樹（2010）「体育授業における教師の‘感性的省察’の実体とその深化」，体育・スポーツ哲学研究，32－２：99－118.

大串正樹（2003）「知識創造としてのカリキュラム開発－金沢市小学校英語活動の事例研究－」，カリキュラム研究，12：43－56.
ポランニー，M.（1995）暗黙知の次元，佐藤敬三（訳），紀伊国屋書店.
ポルトマン，A.（1981）人間はどこまで動物か，高木正孝（訳），岩波新書 G121，岩波書店.
プラトン（1991）ソクラテスの弁明・クリトン，久保勉（訳），岩波書店.
佐藤和兄（1955）体育の基礎理論，日本体育社.
佐藤臣彦（1993）身体教育を哲学する－体育哲学序説－，北樹出版.
佐藤通次（1939）身体論，白水社.
Schmitz, J.N.（1970）Grundstruktur des didaktischen Feldes. 2. Aufl. Ker Hofmann ; Schorndorf.
下津屋俊夫（1968）現代哲学的体育学，泰流社.
スピノザ，B.D.（2006）エチカ（倫理学），上畠中尚志（訳），岩波書店.
滝澤文雄（1986）「『身体の論理』序説」，体育学研究，31－２：101－111.
滝澤文雄（1995），身体の論理，不昧堂出版．p. 14.
時実利彦（1968）身体と教育，教育学大全集，第10巻，小学館．pp. 75－98.
TSUJINO, A.（2000）‘A View of Japanese Society of Sport Education in the Upcoming 21 th Century.’ Proceedings of the International Conference for the20th Anniversary of the Japanese Society of Sport Education. pp. 1－8.
梅野圭史（2003）「‘体育’の存在理由を考える－教育学・教員養成の立場から－」，大阪体育学研究，41：80－85.
矢澤　雅（2008）「行動目標モデルのカリキュラム論とその批判」，名古屋学院大学論集，44－２：39－49.
湯浅泰雄（1994）身体の宇宙性，岩波書店.
湯浅泰雄（1977）身体－東洋的身体論の試み－，創文社.

Study on a Theoretical Gestalt as to Education of the Human Body Work and Human Culture

UMENO Keiji*, NAGATA Noriko**, and HAYASHI Osamu***

(key words ; education of the human body work and human culture, logic on human body work, organization of the experience, education for changing of life)

The purpose of this article is to consider a theoretical gestalt as to education of the human body work and human culture (H.B.W. and H.C.). This study was designed to establish the scholarship of the education of H.B.W. and H.C. for human's health and well–being. In other words, it means that is making the framework as practice of the education of H.B.W. and H.C. and classifying practical problems under this framework.

The present study was designed (a) to investigate of 'human body' which is academic object on the education of H.B.W. and H.C., (b) to refer what's the practice is belong to the territory of meanings as methodology on them.

It is recognized the framework as the education of H.B.W. and H.C. set on 'official curriculum – hidden curriculum' as Y – axis and 'Domain of Ki – Domain of Mi' as X – axis, respectively. In those practice of the education of H.B.W. and H.C., the former is 'direct experience' on the upper figures and 'indirect experience' on the lower figures. In the latter, the practice appeared the first and the fourth quadrants are reasonable to presume as 'the expanding experience' and the practice occurred the second and the third quadrants are inferred as 'the dissolved experience'.

Therefore, those four practical meanings on the education of H.B.W. and H.C. will make to enhance the Zest for living and change one's way of life.

*School of Arts and Health Education, Naruto University of Education
**The Joint Graduate School in the Science of School Education, Hyogo University of Teacher Education
**Development of Children Studies, Chugoku Gakuen University