原著論文

体育授業改善に資する身体論的アプローチの可能性¹ —「気（心）—身（心）」視座に立った身体論を手がかりにして—

東 武 志 (西宮市立神原小学校)²
梅 野 圭 史 (鳴門教育大学)³

Abstract

The purpose of this paper is to consider employing the Japanese body thoughts which focuses on the relationship between the 'Domain of Ki (気)' and the 'Domain of Mi (身)' for the improvement of teaching physical education. The 'Domain of Ki,' mentioned above, refers to one's mind and body at an unconscious level whose power could potentially be emitted toward the outside world, whereas the 'Domain of Mi' refers to one's mind and body at a conscious level which becomes the channel, and interacts with the outside world by receiving information cognitively and making proper judgements. According to the current researches, the Japanese body thoughts states that one stirs up self activities by regarding the 'Domain of Ki' as the ground and form his or her zest for living by regarding the 'Domain of Mi' as the figure.

Based on the relationship between the two domains, and the integrated structure of the two along with the ground and figure, we suggest the possibility of the application of theories of the body to teaching physical education classes as follows:

1) One is able to sense the 'Domain of Ki' through one's skin. But when one cannot get on well with others, he or she cannot sense their 'Domain of Ki'. Therefore, it is important to form the world of such shared spaces between students and teachers. This sharing improves the atmosphere of the class and brings about a desirable situation in which students comfortably find a variety of opportunities to solve their own problems using teaching materials presented to them.

2) The sharing mentioned above 1) is meant to cultivate the most fundamental capabilities of students such as their perception and thinking. Through this sharing of space, one can find new aspects of oneself (Domain of Mi) which he or she has never been aware of.

¹ The application of theories of the body to teaching physical education: Employing the relationship between the domain of Ki and domain of Mi

² Takeshi AZUMA, Kanbara Elementary School, 12-62, Kanbara, Nisinomiya-shi, Hyogo, 662-0021, Japan

³ Keiji UMEMO, Training Center for Practical Skills, Naruto University of Education, 748, Nakashima, Takashima, Naruto-cho, Naruto-shi, Tokushima, 772-8502, Japan

3) From 1) and 2), in teaching physical education, students' inner desire should be regarded as the ground since their potential power lies in the 'Domain of Ki', and teachers should include various exercises where students can express their feelings freely.

Key Words : teaching physical education, the Japanese body thoughts, domain of Ki, domain of Mi

キーワード：体育授業，身体論，気（心），身（心）

1. 序 論

本研究は、我が国の哲学的身体論を手がかりに「身心一如」視座に立った身体が有する教育的意義を検討し、「気（心）―身（心）」視座に立った身体観を導出し、この視座から見た体育授業のあり方について考察する。

まず本論を展開させるにあたり、以下に示す2つの予備的考察を施す必要がある。

- (1) なぜ「身心一如」視座に立った身体論を手がかりとするのか。
- (2) なぜ「身心一如」視座に立って現状の体育授業を眺める必要があるのか。

1.1. なぜ「身心一如」視座に立った身体論を手がかりとするのか

これまで我が国の学校教育においては、西洋の伝統的な「身体観」、つまり精神と身体二分法が流布していたように思われる。もっと言えば、学校現場では「身体教育」は所詮「知育教育」を補完することはあっても、それを越えるものでないことを暗黙知として了解していたのではない。そして、こうした考え方もとづく実践が、現在の学校現場に噴出する「いじめ」「不登校」「校内暴力」「非行」といった数々の病理現象の元凶になっているのではない。

身体の問題の端緒は、周知のようにデカルトの「身体と精神とは全く別個の二つの実体であって相互に影響しあうことがない。それ故意志は精神に属するものであるから身体に影響をあたえる事はできない。」¹⁾ という身心二元論にあ

る。しかし、その後西洋における近代哲学ではこの二元論を克服すべく様々な視点から考察（形而上学的な一元論や单子論、また唯物論や相関論など）を展開させてきたが、これらはいずれも理論の根底に二元論的思考様式が存在するものであり、結局は二元論との調停にとどまりをみせる観念論的な主張に終わらざるを得なかった。

現代の西洋哲学において最も身体について言及しているのはメルロ＝ポンティ²⁾であろう。彼は現象学的考察を用いて、身体を「見るもの」(le voyant) であると共に「見えるもの」(le visible) であると定義した。ここでの「見るもの」とは「自己が主体として世界に対して存在するというあり方」であり、「見えるもの」とは「自己が客体として世界のうちに存在するというあり方」をいう。すなわち、彼は「主体であると共に客体である」という身体が備えた両義的性質を明らかにしようとしたのである。これによって、ハイデガー以来の実存的存在論を視野に入れた独自の身体論を提示したのである。³⁾

しかし一方で、林⁴⁾が指摘するように、メルロ＝ポンティの現象学的な身体論は、「身体の主体性」を主張した点で身体を統合的に捉えることの必要性を我々に提示したことは評価し得るが、心の領域内とされていた「知覚」などがその主張の基になっているため、結局この論も「体（客観的身体）―身（主観的身体）」の二元論的構図を内含しているとする批判も認められる。これは、現象学的身体論においても、根本の部分でデカルトの二元論の呪縛から解放され

ていないことを明示するもので、興味深い批判である。

次に東洋の哲学的身体論に目を向けてみると、特徴的かつ伝統的な思想が二つ挙げられる。まず一つめは儒教や老荘思想に端を発し、最も知られた形としては仏教の禅の思想である「修行」に取り入れられてきた「身心一如」の思想である。

これは、「身」と「心」の両者が不可分に融合し結合するという思考にもとづいたものであり、ここでいう「修行」とは、より高い悟りの段階を目指して行う実践的訓練のことを意味する。湯浅⁹⁾は、この「修行」を「身体の訓練を通じて精神の訓練と人格の向上を目指す実践的な企て」と捉えている。

また仏教を「身心一如」論で説いた禅僧道元は、著作である『正法眼蔵』の中で、「仏法ではもとより身と心は一つであり、…(中略)…、決してこれに背いてはならない。」¹⁰⁾「仏道を学習するには、かりに分けていえば二つを挙げることができる。一つには心をもって学ぶことであり、二つには身をもって学ぶことである。」¹¹⁾と論じ、誠の知は身心全てをもって得るものであるという考えを展開した。このことは、頭だけで分かるのではなく身体で分かる、すなわち「身に分かる」ことを重要視していたことを示している。

二つめは、朱子学に見られる「理・気」の理論である。「理」は太極ともいわれ、宇宙最高の原理であり、自然界での摂理のことをいう。「気」は「理」から生じた目に見えない気体であり、多様な属性を持ったものである。朱子によれば、唯一のものである「理」と多様な「気」によって、それぞれ万物の斉同性と多様性が説明されるのだという。これらは「天下に理のない気はない。気のない理もない」¹²⁾のことはに代表されるように、互いに他の基盤でありつつも、それぞれが表裏一体であるという共時的な関係にある。

このような二つの伝統的思想より、先の西洋

の身体論がきわめて分析的な思考様式をもつものに対して、東洋の身体論は人間形成(人格陶冶)を企図した統合的思考様式にもとづくところに特徴のあることがわかる。

以上のことから、今日の学校教育現場に認められる様々な問題の解決方向を探ろうとする場合、東洋思想の主軸ともいえるべき「身心一如」視座に立って身体教育を見つめ、その具体的な実践法を探究する必要がある。しかも、その実践法は儒教や朱子学といった宗教的色合いのある身体論ではなく、「身心一如」視座から身体を眺めようとする現在のわが国における哲学的身体論から検討される必要がある。

しかし、ここで、滝沢⁹⁾が指摘するように、「なぜ身心一如という現象が生じるのか。」という問いの構成から出発することは避けなければならない。なぜなら、この問いの回答は、単なる「身心一如」の現象説明にとどまるからである。本論文のように、教育学的な立場から「身心一如」を考察視座に置く場合、「なぜ身心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。」という問いを前面に押し出す必要があろう。これは、「身一心」関係の一体性と「気一理」関係が有する共時性を統一する原理の究明でもある。

1.2. なぜ「身心一如」視座に立って現状の体育授業を眺めるのか

これまで体育授業において行われてきた「授業研究」の多くは「授業の分析的研究」であった。「授業分析」とは、一般に授業の現象をできるだけ客観的に観察・記録し、それを素材として研究することとされ¹⁰⁾、1960年代において授業の分析的研究が盛んに展開された。その内実は以下に示す2つの立場に大別される¹¹⁾。一つは、授業を一つの現象として捉え、教授—学習過程そのものを観察対象として、その内部に潜む法則的事実を解明しようとする立場であり、もう一つは、教科内容の科学的系統や教科

内容の妥当性を検証すべく、授業の実証的研究を行う立場である。

しかし本来、これら2つの立場は相互に関連する内容であり、切り離して考えられるべきものではない。しかし、なぜ当時これら2つの立場の研究が結節して考えられてこなかったのか。これには、体育授業それ自体が複雑で流動的であり、また授業を分析する視点も多岐にわたることから、体育科の授業分析においては、解明しようとする内容（従属変数）とそれに付随する諸々の要因（独立変数）とをどのように対応させるかという方法論が確立されていなかったことが考えられる。

1970年代になると、上述の問題が一応解消される事態が生じた。アメリカで提案された「プロセス・プロダクト研究法」（以下、P-P研究法と表す。）の登場である。これは、教師の有効性を教師の教授行為（プロセス）と子どもの学習成果（プロダクト）の関係によって定式化しようとするもので、上述の従属変数と独立変数との対応をきわめて論理的整合性をもって試みたものであった。

しかしながら、このP-P研究法にもとづく授業の分析的研究の成果は、体育授業の基礎的条件（マネジメントや授業の規律、授業の雰囲気、学習従事量や運動量など）を満足することはできても、内容的条件（授業の目標・内容の押え方、教材・教具の工夫、学習過程の組織化など）を解明するには至らないという指摘がなされるようになった¹²⁾。このことは、「授業の科学」が操作的な技術と結節し、実践の場に「科学技術」への志向を生んだことを意味する。つまり、子どもの学習経験を操作可能にするために、教育実践の場においては指導技術の開発に重点が置かれたのである。佐藤¹³⁾は、この現象を「技術的実践」を志向する授業の科学であると批判し、これと対峙する「反省的实践」を主軸とする授業の探究への意識変革の重要性を指摘した。

いま我々は、「技術知」に偏った現在の授業

実践のあり方を考え直す時期にきている。もしかすれば、今日の学校現場にみられる問題の発生原因には、先述した身体思想の問題と並んで、教師の「技術的実践」への志向性が関係しているかも知れない。

本来、「授業研究」は、経験的—科学的手法と哲学的—解釈学的手法とが相互に補完し合う関係になければならない。このとき、経験的—科学的手法によって得られた「実践の仮説」を哲学的—解釈学的手法によって「実践のための仮説」へと理論化する場合と、逆に哲学的—解釈学的手法によって「実践のための仮説」を理論的に設定し、これにもとづく「実践の仮説」を経験的—科学的手法によって検証する場合とに大別される。しかし、ここでリオタールの「操作性という判断基準はテクノロジーのものであり、それが真なるもの、または正当なものを判断することには関与的でない。」とする見解¹⁴⁾を考えると、技術的実践に偏した今日の学校現場の状況の舵取りは、授業の科学のホモロジーのうちに見出すのではなく、授業の探究におけるパラロジーのうちに求める必要性がでてくる。

そこで本研究では、哲学的—解釈学的手法にもとづく「実践のための仮説」の定立を試み、この立場から現状の体育実践を眺めることで、「実践の仮説」を導出する可能性を検討した。すなわち、東洋思想に依拠する「身心一如」視座に立った身体を策定し、この身体を高める体育授業のあり方を考察した。

2. 本 論

2.1. 先行研究の検討

本研究では、「身心一如」視座に立って身体論を展開させている2人の哲学者を中心に先行研究を検討する。すなわち、湯浅泰雄の『身体—東洋の身心論の試み—』¹⁵⁾ならびに市川浩の『〈身〉の構造—身体論を超えて—』¹⁶⁾である。周知のように、湯浅は我が国において東洋思想、とくに「気」を基盤にした身体論を展開

させる代表的な人物である。また市川は、メルロ＝ポンティと同様に現象学的な立場から身体論の構築を図ろうとしているが、その論法は大和言葉を手がかりに「身」に関する身体論を展開させている。これ以外に、体育分野から「身心一如」に関する身体論を展開させている片岡暁夫¹⁷⁾ならびに遠藤卓郎¹⁸⁾の見解も含めて検討する。

2.1.1. 湯浅泰雄の身体論を中心として

湯浅は東洋の身体論の立場から、ベルグソンとメルロ＝ポンティに代表される西洋の現代における哲学的身体は、大脳皮質場における高次神経支配を中心とする身体論と見なし、「知覚—運動」過程における「情動」の果たす役割が軽視されていると批判した。

湯浅はいう。「ベルグソンとメルロ＝ポンティの心身論を検討してみてもまず気がつくことは、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。」¹⁹⁾

このように彼は、ベルグソンとメルロ＝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、すなわち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）の支配を助長しかねない危険性を有していることを指摘した。

では、彼自身はいかなる身体観に立っているのであろうか。

彼は、実証的な生理心理学や東洋医学の見地から、心身は「四肢と意識的な感覚—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²⁰⁾。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²¹⁾。彼が心身関係の問題と捉え

る「情動」が、無意識に根をもつことは上記2つの構造の階層性から明らかであろう。

一般に、東洋思想における「身心一如」の論及においては、上記湯浅のいう「暗い意識」の部分を伝統的に重視してきた。

湯浅はいう。「東洋の身心論の一つの特徴は、西洋の身心論のように‘身体と心はどのような関係にあるか’と問う前に、まず‘身体と心の関係は（修行を通じて）どのようになるか’‘なり得るか’と問うてゆくところにある。修行あるいは稽古という身心の訓練を通じて、自己の身心のあり方がどのように変化してゆくかという実践的体験をまず前提した上で、その体験的基盤にもとづいて‘身体と心はどのような関係にあるか’と問うのである。（文中の傍点は湯浅によるものである。）」²²⁾

「単に身体と心是不可分のものであるという主張を意味するだけではない。そこにはそれと同時に、身体と心は、その理想の状態においては一体となるべきものであるという主張が含まれている。‘身心一如’という表現は、身体と心のあ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ある新しい展望—ひらかれた地平 Offenheit ともいうべきもの—がみえてくるであろう。」²³⁾

このように湯浅は、実践的体験で生じる実践者の内省作用を重視し、これによって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。これは、「静中動有」「動中静有」の一体性・共時性に他ならない。つまり、どちらか一方に偏している実践者は、まだ‘身体と心はどのような関係にあるか’を問う状態にとどまっており、これら二側面が両義的性格を有するようになったとき、上記の問いは消失し、「身心一如」が完遂されるのである。それ故、湯浅は「身心一如」を人間存在の究極目標として捉えているものと解せられる。

ところで、湯浅は上述の「身心一如」の考え

方の奥には、理気哲学の理論体系が大きく関係していると指摘している。つまり、「気」の混沌たる流動の中に支配している「理」の探究である。

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しながら、それを生かし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感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られているのである。²⁴⁾

この言から、湯浅の身体論では「気」を発生させる植物―内臓感覚、つまり「心身関係の基底構造（暗い意識）」と称した層をきわめて重視していることがわかる。心理生理的には、自律神経系に支配されている内臓諸器官と機能的に結びついている情動および内臓感覚、すなわち「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。

この湯浅の論にきわめて近似する見解として、片岡¹⁷⁾の『ボディーワークのコスモロジー』についての見解が認められる。

片岡はいう。「生物の発生からみると後発の精神・理性・脳により先輩格にあたる身体・心情の支配が確立されてしまったのではない。支配されつくした身体・心情は、もう精神の源泉としての機能も喪失しつつある。つまり身体の危機は精神の危機でもある。また、身体の危機は人間関係の危機である。したがって、人間の危機である。」¹⁷⁾

このように身体の危機を脱するために片岡は、湯浅の指摘する2つの諸器官からの発振を「ボディーワーク (bodywork)」と称し、植物―内臓系の器官を重視するコミュニケーション・モデルに立脚する人間観に立つことの重要性を指摘している。

また遠藤¹⁸⁾は、スポーツや体育の場において、現象学的視点から導かれた「気」の概念を有効に活用すべきであると論じている。すなわち、「気」を発振する身体全体を感受するようになったときに、我々は他者をその基層から理解することができるとし、あらゆる体育・スポーツ場面における対人的・戦略的出来事を説明するのに有効であると指摘する。ここで述べられる「気」とは、個人の内面から発せられるエネルギーを指し、これは先の湯浅や片岡が論じる2つの諸器官からの発振と同様のものと解せられる。

以上のことから、湯浅は東洋思想における「気」の役割を重視し、この「気」のエネルギーこそが「身心一如」を可能にする基底的存在と見なしているものと考えられる。

2.1.2. 市川浩の身体論について

市川は、基本的にはメルロ＝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」の一方方向に偏った論理展開を「生き身としての私」の立場から補完しようとした。彼は、現象学的身体論の立場から「生き身としての私」の中心概念である「身」の構造化を試みた。これは、「身体」それ自体を「自己の存在 (live)」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²⁵⁾。これは、同じ私（自分）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、その姿や態度は違って現れてくることで理解されよう。その意味では、人間は常に多面的な人格を有しているのである。現に、彼自身、ある意味でそれが人間の常態であるとしながら、我々が人格分裂や多重人格化の可能性を絶えずはらんだ存在であることを指摘している²⁶⁾。

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なら、そこに内在する自分がもし身を入れたり、身を粉にしたりすれば、当然歪んだ自己が形成されることにもなりかねない。これが相対的な意味での実体化であり、「危うい身の統一」なのである。

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。しかし、ここで注目すべき点は、自己中心化が共生的な環境を廃するだけでなく、結果的に脱中心化を生じさせることである²⁷⁾。

市川はいう。「身そのもの分節化は、行動の主題でもなければ、対象でもないから、反省する場合をのぞいては意識されない。‘身’ということばが、文脈の中でさまざまな意味をもつように、身は、世界とかかわって生きる具体的なはたらきのなかで、いわば文脈依存的に身自身を分節化している。つまり身が世界を分けることは、同時に身が世界を介して分けられることにはかならない。それは一つの共起的な出来事であり、一つの事態の両面である。」²⁸⁾

このように、市川は「見分け」現象を自分が所属する世界（とりわけ、文脈）との関わりで自分の「生」に必然する意味や価値を切り取り、それを内面化させる作用であると考えている。これを平易に表現すれば、「環境世界との関わりから、古い自分（これまでの自分の生き方）を脱ぎ捨て、新しい自分（これからの自分の生き方）へと変容すること」と解せられる。しかしこうした変容は、ある共起的な出来事に対する当人の反省がきわめて自覚的になされる以外は、務めて潜在的な分節化なのである。この点に関して、市川は次のように述べている、

市川はいう。「〈身分け〉は意識レベルの分節化だけを意味するのではなく、反射的な反応のように意識されない身による世界の分節化のレベルをも含み、われわれは前意識的なレベルでも、身で分けた世界の分節的風景という

ものを生きている。前意識的なレベルの風景は、反射的な反応をひき起こさせる物理的な刺激だけではなく、歴史の中で集散的に形成され、環境のうちに沈殿した神話的・歴史的な風景でもある。そのような風景によってわれわれの身はひそかに分節化されており、そこに風土論が成立する根拠もある。」²⁹⁾

このように「身」の構造は、基本的にはメルロ＝ポンティの主張する「志向的構造」の中核をなしているが、「身」それ自体だけで「自己—身体—世界」関係を説明するには不十分である。それ故、「環境のうちに沈殿した神話的・歴史的な風景」の存在を無視することができなかったのである。つまり、「志向的構造」を下から支えている「向性的構造」の存在も併せて説明する必要がでてきたのである。

これらのことから、市川は東洋的身体論と同様に「気」の存在を指摘した。すなわち、「〈身〉と〈気〉は、ともに一つのカテゴリーにおさまりきらない多重性と、容易にレベルを移行する斜行性をもち、両者は〈心〉のあたりでオーバーラップしている。」³⁰⁾とし、「気」の果たす役割に着目した。

市川はいう。「‘身’との関係で興味深いのは、‘気’の概念である。〈身〉がものの本体として、いわゆる物的なものから、心までを包含しているとすれば、〈気〉は天地をみたすものとして、いわゆる物質的なものから、心までをおおっている。そして‘気’のかわりに‘心’でおきかえることのできる表現も枚挙にいとまがない。…(略)…‘天気’がよくなると‘気分’が昂揚し、‘気が晴れる’という表現は、天地のあいだにみち、万物を生ずる根源である〈気〉の特徴をよくあらわしている。‘気分’や‘気持’は、‘超個人的な気を、個人的な自己が分け持っている状態’といえよう。」³¹⁾

このように市川は、両者の相似性を確かめた上で、「身」と「気」の両者がオーバーラップする「心」の在り様を重要視し始めるのである³²⁾。つまり、「身」は自己（み）として人称

化され、主観化されて、身の働きの「凝り」ともいふべき「心」と相重なる意味をもつのに対して、「気」は宇宙論的・非人称的であり、個々の「身」に分有されて主観的人称性を有する、いわば「身」とは反対の方向から「心」に近い意味をもつのである³³⁾。

これらのことから、「身」「心」「気」の三者はそれぞれ重なり合う関係であると解せられる。つまり、これらはツリー構造ではなく、セミ・ラティスの構造なのである³⁴⁾。前者の構造が二分法性を基本にするのに対して、後者の構造は網状の交叉図式を基本とする。しかも、「身」「心」「気」の三者の中核は「心」ということになる。ここで、先の湯浅の見解、つまり「心身関係の基底の構造（暗い意識）」と「心身関係の表層的構造（明るい意識）」との対応を試みてみる。前者は「気」のエネルギーの発振を司るとともに深層の「心」と関係している。それ故、ここでの構造は市川のいう「気」と「心」とが交叉する領野といえ、この領野を「気(心)」と命名することは可能であろう。また後者は環境世界との直接的な関わりをもち、認知・思考・判断といった自覚的な「心」と関係している。それ故、この構造は市川のいう「身」と「心」とは交叉する領野であると考えられ、この領野を「身(心)」と命名することができよう。加えて、「気」と「身」が交叉する「心」は、湯浅が重視する「情動」に相当することはいうまでもない。

以上、我が国における身体論では、「生きた身体」を全体的・統括的なシステム体と捉える見方、換言すれば「生きる力」³⁴⁾を掻き立てるようなシステムの円滑性を重視しようとする。具体的には、「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のである。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。もっと言えば、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であるといえる。これは、「身—心」関係の一体性と「気—理」関係が有する共時性を「心(情動)」によって統一することにほかならない。これより、上記の働きを有した身体を押さえる視座として、「気(心)—身(心)」と称する関係図式が提示できるものと考えられる。以下、この視座に立って体育授業のあり方に関する検討を行う。

2.2. 体育授業改善に資する身体

ここでは、前節の先行研究の検討結果を踏まえ、体育授業改善に資する身体を仮説する。

身体も一つの「場」である。「気」は「身」と共に「心」を形成するが、その性格上、我々にとっては「無意識の世界」である。しかし、片岡³⁶⁾によれば、我々はこの「気」を「皮膚」³⁷⁾で感じとることができる。自分を内から感じるのである。また、「皮膚」は他者の「気」も感じ取る。これが一般に「肌が合う」と表現されるもので、これによって「気が合う」ことにも繋がる。先述の片岡がいう「植物—内臓系の器官を重視するコミュニケーション・モデル」はこのことであると解せられる。この「無意識」は、意識化している「身心」を刺激し、その働きを活性化させる。すなわち、「身につまされる」のであり「身にしむ」のである。

しかし一方で、「肌が合わない」場合、「皮膚」は他者を遮断する。これによって、「気が合わない」現象が生起し、相手の「身」になることもできなくなるのである。

片岡³⁶⁾は、我々が「場」をどのように認識し得るかについて、その可能性は身体を取り囲む「皮膚」の能力によって開かれると指摘する。この指摘は、視覚から派生した「客観的第三者的な立場」に立つのではなく、その「場」の中に入り込んで「場の力」を感覚することの重要

性を示唆するものである。これを具体化したものが「雰囲気」である。すなわち、「皮膚」の感覚は無限に広がり、外界のすべてのものを包摂同調することもあれば、自己の内部にまで収縮し他者を遮断することもある。換言すれば、前者の場合が「いい雰囲気」であり、後者の場合が「悪い雰囲気」である。それだけに、他者の「気」は、自分の「皮膚」がその相手を包み込まないことには感受のしようがないことになる。つまり、遠藤¹⁸⁾が指摘しているように、お互いが「皮膚」を広げ合って相手の「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、我々は他者をその基層から理解することができるとし、この現象を‘fusion（融合）’と称している。

前項の先行研究の検討結果と上述の見解を合わせて、「気（心）—身（心）」視座に立つ身体

図1 気（心）—身（心）視座に立つ身体

図2 空間を共有化する身体

ところで、「いい雰囲気」による授業が他者と共に自分を形成することにつながるが、「悪い雰囲気」の授業は自他共に崩壊させることを意味する。それ故、互いが「皮膚」という空間を共有化する必要が出てくるのである。これを遠藤の見解を参考に図示すれば、図2のようになろう。

次に、こうした「空間の共有化」が有する教育学的意義について考えてみる。

「空間の共有化」は、無意識レベルにおける他者との交わりである。これによって、場を把握する顕在的の原点というべきパースペクティブが「自分と他者」を区別する違いであることを認識させる。すなわち、学習経験（広くは生活経験）によって生じる世界の見え方の違いの自覚である。また、これと同時に「自分と他者」のアスペクトも共有化されてくる可能性が高くなると考えられる。

ここで、バスケットボール・ゲームにおいて、あるオフェンダーがボールをパスされたときを例にして考えてみる。

オフェンダーは、与えられた状況にもとづく予期図式を発現させ、自分のスキル体系の中からオフェンスプレーを選択・決定する。これと同様にマークに付いたディフェンダーもディフェンスプレーを自分のスキル体系から選択・決定する。この際の双方の見え方の違いがそれぞれの‘パースペクティブ’であり、状況把握が‘アスペクト’である。ここで両者の状況把握、つまり‘アスペクト’がまったく同様であったにも関わらず、オフェンダーに抜かれたり、逆にディフェンダーにボールをカットされたりすれば、プレーヤーは自他との力の違いを自覚し、同じ過ちを繰り返さないために相手のプレーを受け入れようとする。換言すれば、相手のプレー選択・決定の方略を自分の「予期図式」に組み込んだり、あるいは自分のスキル体系を拡大させたりする努力が必要となる。

この例から、‘アスペクト’の共有化は他者との相対性・関係性から自己の可能性を開くと

共に、「努力することの大切さ」を自覚させる。メヌ・ドゥ・ピラン³⁸⁾は、こうした努力の積み重ねが「意志力の形成」であり、同時に「自我の形成」であるともいう。

このように、「空間の共有化」の第一的教育学的意義として、「アспект」の共有化によって「場」の成員に「努力することの大切さ」を自覚させる作用が考えられる。

また「空間の共有化」は、「身分け」現象をも容易に進展させることが予想される。これは、市川が指摘しているように、世界を受動的に受け入れることによって「身が変わる」のではなく、自らが能動的に世界に関わって「身を変える」組織化である。以下、彼の言明に即して検討する。

市川は「精神としての身体」を精神と身体を2つの根本原理とみなし、現実をその2つの原理の交わりと分離によって捉えるのではなく、それぞれの独自の構造の抽象化された一局面と見なすべきであるとする立場に立って、「客体としての身体」の構造を次のように分類している。すなわち、彼は「客体としての身体」を対象化された私の身体（対象身体）とし、その内部構造を「私の対象身体（私によって対象化された身体）」、「私の対他身体（他者によって対象化された身体）」、「他者の身体（私によって対象化された他者の身体）」の3つによって説明している。そして、これら3つの「客体としての身体」のもつ意味を以下のように述べている。

市川はいう。「それは、自己と対象との同質性と異質性を明確に把握させ、単なる印象ないしあらわれを越えた対象の客体性の理解を可能にする身体であり、こうした対象の客体性の内面的理解の深化は、同時に自己理解の深化に他ならない。」³⁹⁾

これを平易に解せば、〈いま動けない私が動けるようになる〉ために、〈私は私の動きを見つめ考える〉のであり、これと同時に〈私は他の人の動きを見て私の動きを変える〉のであ

る。また、〈私は素直に他者からの助言を受け入れ、私の動きを変える〉こともあるのである。こうした過程は、「空間」を共有化しなければ感得し得ないものといえる。そして、この過程を辿ることで、〈私は他者を理解すると同時に、私は私の運動を自覚する〉ようになるのである。

このことから、「客体としての身体」はスポーツ科学が扱う身体でないことは明白であり、〈客体〉といえども「主体である身体」との相互作用が前提となる。これは、滝沢⁴⁰⁾のいう「働きとしての〈からだ〉を対象化する」とこと同義と考えられる。これを別の言い方をすれば、運動の主体である〈私〉が運動を実践してこそ、「客体としての身体」を磨くことが可能であり、それが他者への意志疎通を可能にさせるのである。こうした考え方は、スポーツ科学の成果を否定するものでは決してなく、むしろスポーツ科学の成果は「客体としての身体」と「主体としての身体」の相互作用を活性化させる媒体として、運動をしている主体である〈私〉が自らの意志でそれを取り込んだときに意味が生じてくるのである。

こうした運動実践の過程は、実は〈私〉の知覚内容を構造化していく行為に他ならない。つまり、〈私〉が感じた知覚内容と他者が感じる知覚内容の構造化である。これが滝沢⁴⁰⁾のいう「感じのゲシュタルト」であり、〈私が動ける〉ための〈身体の構造〉ということになる。そのためには、先のバスケットボールの例で示した「アспект」の共有化が前提となることはいうまでもない。

こうした知覚内容の構造化によって、我々は自己を実体化し、その後の脱中心化を生じさせるのである。一般に、この過程は「他者理解による自己理解」と称されているが、市川は、これを「身分け」と呼んだものと解せられる。

このように、「空間の共有化」の第二的教育学的意義として、「私」が感じた知覚内容と「他者」が感じる知覚内容の構造化が図られ、「身

分け」を促進する作用が考えられる。

2.3. 「気（心）―身（心）」視座に立った身体 論からみた体育授業の姿

2.3.1. 「アスペクトの共有化」を図る体育授 業

前節のバスケットボールの例でも示したように、アスペクトを共有化するためには、ゲームのような「場」が必要である。「場」は、様々な人の力の構成体である。選手一人ひとりのパースペクティブが多層多層に包含されているのである。片岡は、こうした「場」の性質を次のように述べている。

片岡はいう。「場の中に生きていなければ目的は生じない。元来目的は意識されない。目的は生きる先にあるものである。生きてると目的が生じてくる。人間はそれを意識するようになった。生きるということは人間にとって制度の中に生きるということである。生きていてそして制度のなかにあるとき、目的が向こうから人間にやってくる。目的の選択はかくして偶発的である。このような意味で目的は場の産物である。スポーツの場に入るとスポーツの目的が人間に生まれる。」³⁵⁾

この言から、「場の中に生きる」とは単に「場」の中にいることを意味しない。「場」のもつ目的性を自覚しなければならない。この「場の目的性の自覚」こそが「アスペクト」の共有化である。野球のゲームにおいて、バントのサインがでているにもかかわらず、ヒッティングしてチャンスを逸してしまった選手は、「場」のもつ目的性、すなわち「アスペクト」を共有化していなかったのである。

これを体育授業にアナロジーすると、「教師―子ども」ならびに「子ども―子ども」の間で「アスペクト」を共有化させる必要がある。

では、「教師―子ども」ならびに「子ども―子ども」の間での「アスペクト」とは、どのようなものなのであろうか。

上記片岡の論より、「アスペクト」の共有化

は、体育授業の「場」における目的性の自覚と見なし得る。体育授業の「場」における目的性は、運動教材を媒介にした教師と子どもの一体的・共同的な関係図式が成立するところに存在する。つまり、それは「教師―子ども」関係あるいは「子ども―子ども」関係で発生する「問題状況の共有化」と解せられる⁴¹⁾。具体的に示せば、「あんな技ができるようになりたい。ゲームに勝ちたい。」とする問題意識と、そのためにはどうすればよいかという「問い」の構成である。ここで注意しなければならないのは、「問い」の構成方法は同じであっても、「問い」の内容は、教師および一人ひとりの子どもによって異なることである。世界に対する「パースペクティブ」が一人ひとりで異なるからである。これを保障することによって、「他者理解による自己理解」を促進する「場」が形成されるのである。

上記の見解からすれば、一面的・集中的な課題（めあて）の系列に即して、それを教師が提示する授業を考え直さなければならない。逆に、課題（めあて）の形成を子どもの選択にまかせる授業にも問題があることになる。

前者の授業では、教師の認知スタイルに近似した子どもは課題（めあて）のもつ意味を理解できるであろうが、その他の子どもにとっては単なる「つきあいの授業」と化してしまう恐れがある。これによって、「場」の目的性は共有化されないのである。

また後者の授業では、子どもたちの問題意識が異なるため、課題（めあて）が拡散化・多面化してしまう恐れがある。例えば、走り幅跳びを教材にした授業の場面において、課題（めあて）をある子どもは助走に、ある子どもは踏み切りに、ある子どもは着地に置いてそれぞれ学習を進めるという状況を生み出すことになる。これは、「場」の目的性を崩壊させる危険性がある。

これらのことから、「アスペクトの共有化」を図る体育授業とは、「教師―子ども」関係な

らびに「子ども—子ども」関係における「問題状況の共有化」を促進する授業といえよう。

2.3.2. 「身分け」を促進する体育授業

次に、授業者である教師は子どもの「身分け」をいかにすれば促進させることができるのか。この点に関して、市川は「身分け」の概念化に力点を置いて論述しているに過ぎず、「身分け」を促進させる方途にまでは言及していない。こうした「身分け」を促進させる方途を示唆するものとして、佐伯および辻野の見解が手がかりとなろう。

佐伯はいう。「動く」からだとは、「わかる」からだということになる。人は「わかる」から動くのであり、またよく「動く」からだをもつからこそ、よく「わかる」のである。ただし、ここで「わかる」というのは、「理屈でわかる」とか、「ことばでわかる」といった類のものではない。世界を「自分の活動」の視野の中に取り込む「わかり方」をさしている。「今の自分」を「新しい自分」として見直すことでもある。「自分」が関わり合う新しい世界を発見し、その中に入ることを意味している。⁴³⁾

辻野はいう。「実践から生まれる多様な認識を引きだし、これを子どもたち相互の話し合いによって交流させ、練り上げ、再び実践に移し、「あっわかった」「あっそうか」という新しい発見に至らしめるようにすることが自然であり、…（中略）…、実践をとおして自分の身体に感じたこと、仲間から聞いたことを手がかりにしてほんとうの身体の動きとは何か、運動の原理や本質とは何かを直感的に鋭く感じとる力、感じたことを簡潔に的確に認識する力を育てていく必要がある。」⁴⁴⁾

これらの言から、体育授業における〈身分け〉を生じさせやすくするためには、辻野のいう「あっわかった」「あっそうか」という「新しい発見」が原動力になるものと考えられる。これは、ランゲフェルド⁴⁵⁾が主張する「いま—ここ」を生きる人間の内省的な「創発性」に他な

らない。しかも、この「創発性」は、佐伯のいう「今の自分」を「新しい自分」として見直すこと」と矛盾しない。

このようにして生じた「新しい発見」は、単にその子どもの「古い自分」を脱ぎ捨て、「新しい自分」へと変容することだけを意味しない。なぜなら、この「新しい発見」の生起によって「場の目的性」が自覚され、児童の多面性なパースペクティブが共通化するからである。実際的には、課題（めあて）が「拡散化・多面化する状態」から、「集約化する状態」を経て、「共通化した状態」へと変化するのである。それ故、一人の子どもの「身分け」は、同時に他の子どもの「身分け」も生じさせるのである。さらに、こうした他者の「身分け」は、再度自分の「身分け」を促進させる原動力となるものと考えられる。こうして子ども一人ひとりの「心（情動）」が耕され、これが拡大・深化していくことで「気（心）」と「身（心）」との関係性が一層高まるのである。これを図示すれば、図3のように表されよう。

これらのことから、「身分け」を促進する体育授業とは、「アスペクトの共有化」によって生じる「あっわかった」「あっそうか」という「新しい発見」の深まりを促す授業といえよう。

以下、これまで論じてきた2つの体育授業を展開するための指針を総括して論を終えることにする。

上述の体育授業の展開に際しては、生まれながらにして教師も子どもも同じ文化的土壌の中に編み込まれていることを再認識する必要がある。換言すれば、「教師は教える人、子どもは教わる人」という「権威と服従」の図式から脱却する必要があるということである。この世界観で展開される授業は、「上から下」「外から内」の構図となる。これは、「身分け」を生じにくくさせる。それ故、お互いが「空間を共有化」させて「一体的・共同的な関係」、つまり「主体—主体関係」として関わり合うことにより、「教える—学ぶ」という本来的な関係が成

図3 体育授業における「身分け」の構造

立し、その結果として‘教師と子ども’とが「共に学び合う」関係が成立するのである。こうした関係の成立は、「教師」「教材」「学習者」の三者の力関係で構成される授業の「場」の均衡に他ならない⁴⁶⁾。

我々はここで、これまで展開されてきた「運動技術の習得を中心に据えた授業」や「運動の因果関係の認識を中心に据えた授業」について考え直す必要がでてきた。つまり、上記の授業が真に子どもの内（情動）から出発した授業であったかどうかという批判視点の成立である。なぜなら、これらの授業は、「上から下」あるいは「外から内」という構図を包含しやすいからである。

また、今日全国的に普及しつつある「楽しい体育」論においても批判視点が成立する。それは、個人の楽しさに課題（めあて）の形成を限定すれば、先述した走り幅跳び教材の授業の例にみられるように課題（めあて）が多面化・拡散化する恐れがあるため、体育授業の「場」の目的性が不安定になり、子どもたちの「身分け」

が生じにくくなるという批判である。

いずれにしても、「気（心）—身（心）」視座に立って、これからの体育指導論を考えるとき、「気（心）」に相当する「あんな技ができるようになりたい」「ゲームに勝ちたい」という子どもの切実なる問題意識を「地」としつつ、この解決に向けての多様な運動の感じを引き出していく必要があると考えられる。これは「空間」を共有化させ、授業の「場」の雰囲気をよくする。さらに、ここで生じた多様な運動の感じを‘教師—子ども’あるいは‘子ども—子ども’で理性的に練り上げていけば、体育授業の「場」の目的性が明確となる。つまり、「身（心）」が活性化するのである。その後、授業の「場」が「あっわかった」「あっそうか」という「新しい発見」に至ったとき、子どもの「身分け」が促進されてくるものと考えられる。これによって、子ども一人ひとりの「情動」が豊かに耕され、「理性・悟性」もさらに発達するのである。

3. 結 論

以上のことから、「気（心）—身（心）」視座に立った身体論は、「空間の共有化」を促進し、「場」に参画している者の目的性を明確に顕在化させ、「場」の雰囲気をよくすると考えられる。さらに、こうした「いい雰囲気」が「努力する感情」を生じさせ、これが個人の「身分け」につながっていく原動力になるものと考えられた。これにもとづく体育授業の姿を仮定すれば、「あんな技ができるようになりたい」「ゲームに勝ちたい」というような切実な問題意識（気心）を「地」として、この解決に向かう多様な運動の感じ（身心）を「図」とする授業となる。これを実現するためには、運動教材を媒介とした教師と子どもの「場の共有化」が不可避であるものと考えられた。

このように「気（心）—身（心）」視座から見た身体論にもとづく体育授業は、これまでの体育授業を超える新たな可能性を含みもっているものといえよう。今後、実際の体育授業を対

象に上記の仮説を検証していく必要がある。

謝辞

本稿を終えるにあたり、心温まる励ましとご助言を賜った片岡暁夫先生に心から感謝いたします。とくに、「雰囲気と主体性」に関するご助言は、私たちの教育学に対する視野を広げて下さいました。また遠藤卓郎先生には、実践的な立場から「気」の存在を認識させて頂きました。心から感謝いたします。

注および引用・参考文献

- 1) 山崎正一・市川 浩 (編) (1970) 現代新書現代哲学事典, 講談社. pp. 48-49.
- 2) メルロ＝ポンティ (1966) 眼と精神, 滝浦静雄・木田 元 (共訳), みすず書房. P. 257.
- 3) 木田⁴⁷⁾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＝ポンティの身体論は、『知覚の現象学』の執筆以降, その思想性に変化が見られるとしている。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』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, 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論じている。
- 4) 林 英彰 (1995) 「古代ギリシア哲学における身体観」, 日本体育学会第46回会. P.75.
- 5) 湯浅泰雄 (1977) 身体—東洋の身心論の試み—, 創文社. P. 99.
- 6) 道元 (1990) 正法眼蔵 (一), 「辨道話」, 水野 弥穂子 (校注), 岩波書店. P. 34.
- 7) 道元前掲書 6), 「身心学道」. P. 127.
- 8) 朱子 (1980) 朱子・王陽明, 荒木見悟他 (訳), 世界の名著, 続4巻, 中央公論社. P. 145.
- 9) 滝沢文雄 (1998) 「実践的能力としての「からだ」の賢さ: 身体についての現象学的考察」, 体育学研究, 43-2: 79-90.
- 10) 日比 裕 (1970) 授業分析の基礎理論, 明治図書. pp. 9-99.
- 11) 小田切 正 (1978) 「授業研究の総体として課題は何か」, 授業研究, 16-7: 258-260.
- 12) 高橋健夫 (1992) 「体育授業研究の方法に関する論議」, スポーツ教育学研究, 特別号: 19-32.
- 13) 稲垣忠彦・佐藤 学 (1996) 授業研究入門, 岩波書店. pp. 118-123.
- 14) ジャン＝フランソワ・リオタール (1986) ポスト・モダンの条件—知・社会・言語ゲーム—, 小林康夫 (訳), 叢書言語の政治①, 水声社. pp. 7-12.
- 15) 湯浅前掲書 5).
- 16) 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.
- 17) 片岡暁夫 (1998) 「ボディーワークのコスモロジー」, 体育の科学, 杏林書院. 48-2: 96-100.
- 18) 遠藤卓郎 (1996) 「Sport Philosophy and 'Ki' 「気」」, 体育・スポーツ哲学研究, 18-1: 1-8.
- 19) 湯浅前掲書 5). pp. 233-234.
- 20) 湯浅泰雄 (1986) 「東洋の身体論と現代」, 日本体育学会第37回会 A. P. 3.
- 21) 湯浅前掲書 5). pp. 251-252.
- 22) 湯浅前掲書 5). P. 333.
- 23) 湯浅前掲書 5). P. 20.
- 24) 湯浅泰雄 (1994) 身体の宇宙性, 岩波書店. pp. 186-188.
- 25) 市川前掲書16).. pp. 88-90
- 26) 市川前掲書16). P. 89.
- 27) 市川前掲書16). pp. 89-90.
- 28) 市川 浩 (1996) 「身体現象論」, 身体と間身体社会学, 井上俊他 (編), 岩波書店. P. 7.
- 29) 市川前掲書16). P. 93.
- 30) 市川前掲書28). P. 15.
- 31) 市川前掲書28). P. 15.
- 32) 市川は、『精神としての身体』を著した当時とは自身の身体観が変化していることを認識している。『精神としての身体』では「身」は, 単なる身体でもなければ, 精神でもなく, 一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〉を意味するのである。⁴⁸⁾ の記述にみられるように, 精神と身体の関係は, 人間の現実存在という点から合一されたものでなくてはならないとしながらも, 精神に優位性のあることは否めない。しかし, その後に著した『〈身〉の構造—身体論を超えて—』では, 「どちらかという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。⁴⁹⁾ と述べ, 反省の弁を展開させている。さらに, 彼は「身」という語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クスをうまく表現するからであるという⁵⁰⁾。副題が「身体論を超えて」とされていることから, 上記精神と身体二元論を克服しようとする彼の意図が読みとれる。

- 33) 市川前掲書28). P. 15.
- 34) 市川前掲書28). pp. 15-18.
- 35) 「生きる力」は、第15期中央教育審議会の第1次答申に示されたキーワードであり、その内容は「自分で課題を見つけ、自ら学び考える能力」「正義感や倫理観等の豊かな人間性」「健康や体力」の3本柱で説明される⁵¹⁾。『体育思想研究』を通覧すれば、この「生きる力」は一樣に「Zest for Living」と訳されているが、その捉え方は様々である。ちなみに、舛本⁵²⁾は、「生きる力」を「豊かな人間性」を上位概念とした他者や自然などと共存できる生き方」と解している。また深澤⁵³⁾によれば、「外の世界に生きる力（現実的社会的水準）」と「内の世界に生きる力（本質的実存的水準）」の両面の関係性から、社会的関係性が深く関わることを指摘している。滝沢⁵⁴⁾は、「生きる力」を「外界のものや他人と関わりを積み重ねる実践的な能力」と解しており、梅野⁴⁶⁾は、「自分」「他者」「世界」の3つの関係性から生じる「自分探し」がこれに相当すると捉えている。しかしながら、上記の見解は、「生きる力」が個人内だけで育まれるものではなく、外界との関係性、もっと言えば実践それ自体を丸抱えしたきわめてダイナミックな能力という点で共通している。これらのことから、本稿では、この「生きる力（Zest for Living）」を「活力」と捉えたい。ちなみに、エリクソンはこの「活力」を「Virtue」と称し⁵⁵⁾、この「Virtue」は「グランドプラン（身体）」⁵⁵⁾から発揮されるとしている点は興味深い。
- 36) 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.
- 37) ここでいう「皮膚」とは、解剖学的の皮膚ではなく、片岡の提示する定義にしたがっている。つまり、片岡は「皮膚」を無意識の場を認識するぼんやりとした感覚、つまり明晰な認識の背景をなしている感覚と捉え、働きの特徴は「ラッピング」であるとする。これより、「皮膚」は自分のみならず、他者をも包み込むように感覚するのである。
- 38) 山形頼洋（1990）「雰囲気と主体性」, 大森荘蔵ほか（編）, 新・岩波講座哲学, 岩波書店. pp. 209-236.
- 39) 市川 浩（1975）精神としての身体, 勁草書房. P. 21.
- 40) 滝沢文雄（1989）「身体運動における思考の独自性」, 教育方法学研究, 15: 125-133.
- 41) 滝沢文雄（1988）「身体の構造化—身体運動への現象学的アプローチ—」, 体育学研究, 32-4: 211-219.
- 42) 梅野圭史・片岡暁夫（1995）「課題形成的学習における‘共有課題’のもつ教育学的意义に関する一考察」, 体育・スポーツ哲学研究, 17-2: 27-49.
- 43) 佐伯 胖（1987）「からだとは何か」, 教育の方法 8, からだと教育, 岩波書店. P. 15.
- 44) 辻野 昭・丹羽劭昭（編著）（1984）「スポーツと教育」の展開, 第一法規. P. 178.
- 45) M. J. ランゲフェルド（1974）岡田渥美・和田修二（監訳）教育と人間の省察, 玉川大学出版部. pp. 23-24. pp. 31-40.
- 46) 梅野圭史（1999）「‘生きる力’と体育授業—体育科教育学私論—」, 体育思想研究, 第4号: 71-91.
- 47) 木田 元（1984）メルロ＝ポンティの思想, 岩波書店. pp. 315-389.
- 48) 市川前掲書38). P. 119.
- 49) 市川前掲書16). P. 184.
- 50) 市川前掲書16). pp. 78-79.
- 51) 中央教育審議会（1998）答申「新しい時代を拓く心を育てるために一次世代を育てる心を失う危機—」, 文部省.
- 52) 舛本直文（1999）「スポーツ映像に見る‘生きる力’」, 体育思想研究, 第5号: 31-54.
- 53) 深澤浩洋（1999）「体育におけるスポーツ・ルールの意義—‘生きる力’との関わり—」, 体育思想研究, 第5号: 179-194.
- 54) 滝沢文雄（1999）「生きる力に不可欠な[からだ]の現象学的考察—関わりとしての運動実践—」, 体育思想研究, 第5号: 195-219.
- 55) エリク. H. エリクソン（1971）洞察と責任—精神分析の臨床と倫理—, 鎌幹八郎（訳）, 誠信書房. pp. 105-160.
- 56) Erikson. E. H. (1959) Identity and the Life Cycle In Psychological Issues, Vol. 1., New York, International Universities Press. P. 52.

受付 1999年9月10日

受理 2000年4月28日