
身体教育の射程

杉山英人

千葉大学教育学部

New Perspectives of Physical Education

Hideto SUGIYAMA

Faculty of Education, Chiba University

Abstract

The aim of this paper is to discuss the fundamental role and the new perspective of physical education. As opposed to most other animals, human beings are born helpless and totally dependent. Whilst our potentiality to function in varied ways already exists, it lies dormant to be awakened through the process of education. It follows that the basis and role of education is the process of how the latent capabilities of the human being are brought into an active state. From this viewpoint, physical education can be regarded as the same process focusing on body itself.

Recently in the sphere of physical education there has been increasing importance attached to the experience of physical exercise itself, i.e. movement in relation to human existence. Furthermore, in the area of research on education, there has been the move to reconsider education in its entirety from the viewpoint of body. (Chiba Journal of Physical Education, 23, 9-16, 1999)

1. はじめに

体育という用語は、明治期において physical education の翻訳語として成立したものである。本来、physical education の翻訳語としては、「身体教育」が、その意味内容を忠実に表しているのであるが、より簡略な表記として、「体育」が身体教育を意味するものとして採用されたのである⁷⁾ (p.44-51)。このように、そもそも体育も身体教育も同義のものであるにもかかわらず、本論において、一般的に使用される体育ではなく、あえて身体教育を使用する理由は二つある。

体育の原義である身体教育という用語それ自体が示唆しているように、本来、体育は教育における身体に関わる領域を意味するものであった。これは、近代教育の枠組みに影響を与えた H. スпенサーの『教育論』(Education : intellectual, moral, and physical, 1860)²³⁾ が知育・徳育・体育という標語で呼

ばれてきたこととも関わる。ここでの体育も、教育全体における身体的 (physical) な領域を意味することは明白である。

ところが、この体育という用語がその成立当初の意図を離れて、別の意味内容を付与されてきた歴史、つまり、体育というのは運動やスポーツと同義とされてきた歴史が存在するのである。その典型例として、教科名の「体育」、「体育の日 (Health-Sports Day)」をあげることができる。教科名の「体育」について言えば、H. スペンサーの『教育論』のサブタイトルからも明らかなように、教育の身体に関わる領域を意味していたものが、そのままスライドして教科名にも使用されたため、身体教育をするために「体育 (身体教育)」を行うという同義語が反復されることになってしまった。このように「体育」は教科内容であるスポーツなどの運動一般をも意味するものとなった。そのため、体育の意味内容は不明瞭

となり、体育とスポーツとの関連性をめぐってこれまで不毛な議論がなされてきた⁷⁾(pp.52-72)。他の領域、例えば知育について言えば、知性の教育をするために、各教科である「国語」「数学」を行うということになり、その意味するところは明白である。このように、広く使われている体育という用語には大きな問題が潜んでおり、そのため、本論では、用語をめぐる混乱を避けるため「体育」ではなく「身体教育」を使用するのである。

もう一つの理由は、身体に関わる領域の新たな可能性を示唆するためである。身体教育は、基本的には、身体の育成に関わる教育領域である。これは、教育がまず第一に諸能力の育成を目指すものであることに関わる。しかし、教育はそれのみに限定されるものではない。このことは、矢野^{14,15,16,17,18)}が教育の論理である「発達の論理」批判として「生成の論理」をあげ、その中で、特に、身体教育における新たな教育の可能性を指摘していることと関わる。つまり、先に指摘した教育の基本的機能である「諸能力の育成」に基づいた教育の新たな可能性の一つとしての身体教育への着目である。その際のキーワードは、「遊戯する身体」^{12,16)}である。更に、このことは教育における一領域としての体育ではなく、教育の核心としての身体性の重要性とも関わる。そこで、本論では、身体教育の基本的機能をふまえた上で、その先を見据えた新たな可能性について論究するものである。

2.教育の論理としての「発達の論理」

2-1.「発達の論理」と身体教育の基本的機能

「発達の論理」を批判する矢野自身も指摘するように、教育の論理としての発達の論理は必要不可欠なものである。その典型として、「言語使用」と「二足歩行」という人間にとって欠くことのできない基本的能力の獲得が考えられる。つまり、発達の論理は、スペンサーが教育を「完全な生活への準備」、即ち、「諸能力の育成過程」としていることと呼応する。このことを定式化したのが、佐藤臣彦の『身体教育を哲学する』⁷⁾である。ここで、佐藤は、ポルトマンの「生理的早産」説を手がかりに、生物的存在であるヒトを文化的存在である人間にする過程、

即ち、潜在状態に留まっている諸能力を顕現化する過程が教育であるとする。そして、教育を「ヒトの人間化」、身体教育を「ヒトの身体面からの人間化」と定義づける。このように、「発達の論理」を否定することは、教育そのものを否定することであり、それは、直ちに人間そのものの否定につながるのである。確かに、制度としての教育は近代の産物ではあるが、これまで人間が二足歩行をし、言語を操ってきたことそれ自体が、人間の存在と発達の論理としての教育との一体化を示しているであろう。

一般的に「発達の論理」を制度化したのが、学校である。それぞれ文化により異なるものであるが、それは特に義務教育制度として現れている。ここで問題となるのは、人間の成長過程において最低限どこまでが「発達の論理」としての教育（佐藤の言うヒトの人間化の過程）が必要であるのかということである。日本では、15歳までということになっている。しかし、発育発達の過程、特に、身体に焦点を当てれば、それ以降も必要ということになる。また、単純に学校を個人が社会生活を送るために最低限身につけなければならないものを学習する場とした時、昔はいわゆる3R'sという「読み書き算」であったが、社会が文明化する過程でその中身もますます増えてきた。現代でいえば、パソコンの操作も現代版の3R'sの一つといえるかもしれない。身につけるべきものが知識^{注1)}となれば、それは無限に増え続けるということになる。そうすると、本来の意味での「発達の論理」としての教育とは何かが曖昧になってしまう。これを、「諸能力の育成」とした場合、どこまでを基準とすべきかが問題となる。更に言えば、このような単なる知識や技術の習得ならばなぜわざわざ学校に行かなければならないのかということにもなる。特に、インターネットが発達した現代では、居ながらにして必要な知識を身につけることは容易である^{注2)}。

「ヒトの身体面からの人間化」と定式化される身体教育の場合、まず獲得しなければならない「身体」あるいは、身体的諸能力は、二足歩行となるが、それ以降の身体的諸能力、即ち、一般的には「体力」と表現される様々な能力をどこまで身につ

ければ良いのかということになる。この基準が明確になっていなければ、「発達の論理」は無限に教育の論理として機能することになってしまう。

2-2. 「発達の論理」と体力

まず「身体」といった場合、諸能力の育成の視点からいえば、発育・発達との関わりで「体力」ということになるが、仮に、身体教育の目的は、「体力」の育成という共通理解があったとしても、その体力という一見単純なものをめぐっては様々な見解が生じ、これまで錯綜とした議論が行われてきた。それは、「体力」という概念そのものに対する共通理解の欠如からくるものではあるが、それ以上に、「身体」そのものに対する認識の相違に由来するものである。例えば、発育・発達期以降の年齢と共に体力が低下していく場合でもそれに見合った教育が必要となるのはいうまでもない。一般的には、それは健康管理といわれることと関わる。確かに、その場合、身体的諸能力の育成過程という発達の論理からすれば若干意味合いが異なるが、目的を設定してそれを達成するという意味ではまさに発達の論理に他ならない。そうすると、身体教育の場合、人間及び当該社会における日常生活にとって必要な基準を達成すればよいということにはならず、ここでの「発達の論理」は他の教育領域と違う意味合いを持つてくる。

これは、身体教育を狭義の体力に限定した議論では決してない。人間が生きていく上で必要不可欠な身体的諸能力をどう捉えるのかということである。先に発達の論理で問題となるのは基準だと指摘したが、身体の場合、いわゆる発育期における基準の設定よりも体力が低下していく身体とどう向き合っていくのかというより困難な課題を抱えているのである。あるいは、体力を数値化することからくる問題も、過去においては「体力づくり」との関わりで生じた。この場合、体力で表される身体は、ある意味で物質的な意味合いを持つことになる。例えば、ある体力要素を身につけるためには、具体的な数値を提示し、それに見合った運動を刺激として与えれば、求められるような体力要素が得られるということである。そうすると、目標として設定された体力

を獲得するためには、近代的なトレーニング施設において、個々人にあった負荷をプログラムした、トレッドミルやウェイトトレーニングの器具をそれぞれ機械的にこなせばよいことになる^{注3)}。そうすると、学校の体育の授業は、施設が整備されたスポーツクラブで行うのが理想ということにもなる。

3. 「身体的諸能力」の多義性

これに対して、身体は数値化できる体力に限定されるものではないし、身体的諸能力の育成が単に身体の成長ということに留まるものではない、という批判もある。それは、近年では、「身体知」¹⁰⁾という用語で表されている領域である。これは、自分の身体に対する認識であり、先に取り上げた「遊戯する身体」とは別の意味での「運動体験」の重要性のことである。単純な例を挙げれば、自分の身体に対する感覚の重要性がある。さらに、最近では身振りや手振りといったそれぞれの文化の特徴に関わる身体に対する配慮の欠如による様々な問題があげられる^{注4)}。身体教育にはこれらの育成も関わってくるのである。例えば他者との関わり合いもまさに、身体関係ということになる。そうすると、極端なことをいえば、発達の論理以外の教育はすべて身体教育ということにもなり得るのである。これは、これまでよくあった議論のように、体育の重要性をいうために、「心身一如」という用語を突然引用し、身体を動かすこと、特に、スポーツ等の運動をすることは、知性にも感性にも関わるといような浅はかなものではない。身体教育というのは、単なる身体の育成に限定されるものではなく、人間の存在にとってより広範な意味内容を持っているということである。

仮に、健康という目的を設定した上での身体ということでも、身体感覚は、暑さ寒さに対する皮膚感覚同様、非常に重要になってくる。このような自分のからだに対する感覚や意識を実践的なレベルで表現したものとして丘沢静也^{2,3)}の「からだの知恵」あるいは「からだの教養」をあげることができる。ここでは、確かに健康のために始めたジョギングや水泳により自分のからだに対する意識が変わったことが描かれており、それ自体、非常に重要であるが、それ以上に、そのことによりいかに意識それ自

体が変化したかということが注目される。このことを、丘沢は「からだの知恵」「こころの筋肉」と表現している。

4. 身体教育のあらたな地平

4-1. 「発達の論理」批判としての「生成の論理」

ここまで、身体教育の基本的機能について論じたが、それでも身体教育の場合は他の領域と違い、単純な発達の論理ではカバーできない内容を持つことを指摘した。しかし、そこで対象は体力という重要ではあるが、あくまでも身体の一側面であった。しかし、身体はそれに限定されるものではない。矢野が、教育の論理である「発達の論理」にあえて異を唱え、「生成の論理」を主張していることもここに関わる^{注5)}。これを端的に表現したのが「遊戯する身体」であり、これは「意味生成の場」としての身体のことである。つまり、身体的経験の持つ深い意味の強調である。矢野の「発達の論理」批判は、「発達の論理」という教育を支配する水平軸に対する非知あるいは非言語の世界^{注6)}という垂直軸の重要性の指摘に他ならない。

生きるということは、ある意味では、人間にとって必要不可欠な基本的能力を身につけた先に人間が個人としてどのような経験をしていくのかということと言える。この経験の質をすべて「発達の論理」に還元してしまうと個人の生とは一体何であるのかわからなくなってしまう。言い換えれば、生活という経験のすべての質が、絶えず、現在あるいは将来必要なものは何か、そのためにはどのようにすればよいのかという、目的の設定とその実現という論理に支配されたならば人間の生は息苦しいものになってしまうであろう。つまり、生きていくということは、絶えず何か目的を設定しつづけなければならないことになる。ある経験が何かの目的の役に立つということではなく、その経験がそれ自体で個人の生にとって意義深いものであることが何よりも重要ではないのか。学校だけでなく、社会全体が学校化、即ち、「発達の論理」で支配されている中で、あえて、「発達の論理」を否定的に捉えているのであり、決して、「発達の論理」を否定しているわけではない。それは、「発達の論理」が教育の根底にある論理

であり、これがなければ、垂直軸の世界を体験することは不可能なことは論を待たない。このことは、先に指摘した「二足歩行」と「言語使用」の習得を考えれば十分であろう。このため、H. スペンサーは、『教育論』において教育の過程を、諸能力(faculties)の育成過程と規定し、それを「完全な生活への準備」(傍点引用者)としたのである。スペンサーにおいても、教育はあくまでも「準備の過程」であり、実際の個々人の生は、「完全な生活」として確保されているのである^{注7)}。

ところで、発達の論理に対抗するものとして特に運動経験をあげるのであるが、それは「非言語」あるいは「非知」の世界とされている。もちろん、この認識自体間違っていない。しかし、それを「発達の論理」に対置する以上、運動経験という非言語的・非知の世界が人間の存在にとってどのような深い意味をもつものなのかを言語化しなければならないという困難を抱えている。例えば、このことを最もよく表現しているものとして矢野が引用しているのが『スポーツ詩集』4,11)の中の「鉄棒」である。そこにおいて、矢野の言う運動による世界体験は、「おお」とか「ああ」としか表現され得ないのである。

このように、様々な経験の中でも特に身体を動かすという経験が持ちうる独自の世界と人間存在との関わりが解明されなければ、議論として説得力をもちえない危険性がある。それは一つには、表面的に捉えられると、技術主義に陥る危険性があるということである。ある運動がもつ独自で深い世界に触れるためには、それが持つ技術体系を無視するわけにはいかない。矢野が引用する鉄棒での宙返りの体験が仮に可能としても、宙返りができなければそもそもそのような独自の世界に触れることは不可能なことは論を待たないであろう。

また、「発達の論理」に対置するものとして、他に目的を設定しない経験の重要性をいう場合の危険性としては、これまでの体育における「楽しい体育」ないしは「運動の中での教育」(Education in Movement論)の議論をあげることができる。これまで、体育の教材が手段化されてきたために、健康や体力といった目的のもとで、運動、特にスポーツが

本来持つ価値が否定されてきたという反省がなされた。特に批判されたのが「体力づくり」である。「体力づくり」というほとんど強制的な身体の鍛錬を行ったため、本来の目的である体育の重要性を自己否定するような結果を招来してきた。つまり、それにより、多くの体育嫌いを生み出してきたのである。しかし、これに留まれば、まだ、学校の体育の授業に対する嫌悪ですんだのであるが、それに留まらず、体育嫌いイコール運動嫌いを生み出してきた。また、技能の優劣を重視するために、運動嫌いが生み出されてもきた。そのため、教材である運動を正当化するために、運動にとって本来関係のない「健康」や「体力」といった「手段的価値」ないしは「外在的価値」を持ち出すのではなく、運動が本来持つ「本質的価値」ないしは「内在的価値」を認めることの重要性がいわれるようになり、その象徴として「楽しさ」をあげ、それが、従来体育とは根本的に内容が異なることを強調する「楽しい体育」というスローガンとなったのである。しかし、その論拠は残念ながらしっかりとしたものではなかった。

例えば、教育における内容の目的的追求を正当化するために、イギリスの教育哲学者のR.S.ピーターズ²³⁾の教育論の主題であるinitiationを論拠として援用したのであるが、それは表面的なものでしかなかった。ピーターズの議論を簡約すれば、教育とは「価値ある活動」へ「手ほどき」することになる。この「価値ある活動」とは、単に有用な知識の獲得ということではない。それは、単なる知識の集積に過ぎない。重要なのは、個人の内部に、個別の知識を相互に関連づける「概念体系」を構築し、「認識展望」を広げることである。「楽しい体育」の議論においては、スポーツには重要な「内在的価値」があるのだから、まさに「価値ある活動」に相当し、そこへ「手ほどき」することが本来の体育の役割であるとの主張がなされた。

しかし、ピーターズの議論では、残念ながらスポーツ等のゲームは「価値ある活動」とは認識されておらず、逆に、否定されているのである。確かにスポーツ等のゲームには非常に多くの知識が存在するのであるが、そのほとんどが戦術に関わるものであ

り、その内部のみで適用可能なものである。そのため、それらを身につけても、それ以外の領域において認識展望が広がるということはないとされるのである。これは、ホイジンガの遊戯の特徴である「時間的空間的限定性」「非日常性」と関わる。つまり、ピーターズの議論を援用することは、「楽しい体育」にとっては自己否定となるのである。ちなみに、ピーターズの議論では、「価値ある活動への手ほどき」の前提としての身体的健康の重要性が指摘されているのである。このように、安易な議論は矛盾をきたしているのである。しかし、このことが、スポーツや運動の「内在的価値」の否定には直接的には結びつかない。仮に、これが価値あるものとされれば、ピーターズ自身は否定していてもその議論は適用可能性を持つことになる。問題は、これまでスポーツや運動が手段化されたことに対する批判として、それに対置されてきた「内在的価値」、「意味ある経験」、「運動体験」がいかなるものであるのかを明確にすることなのである。

4-2.教育そのものとしての身体教育

このような表現をすると以前よく見られた体育の正当化の議論、つまり、体育あるいは運動に関わる有りとあらゆる価値を列挙し、それらが体力等の身体に限定されるものではないことを示すことで体育や運動の重要性を指摘した議論を連想するかもしれない。このような議論について、佐藤は明確に「価値階層論」⁸⁾(pp.6-7)としてその矛盾ないしは自己否定性を指摘している。ここではこのような議論の無意味さを指摘するのではない。例えば、他者との関わり合い、あるいは他者認識に限定しても、それは知的な認識のレベルに留まるものではない。それはある意味で「皮膚感覚」とも言うべき「身体感覚」に深く根ざしていると言える。例えば、単純な皮膚感覚を例にとってみても、暑さや寒さの感覚は数値という客観的な基準を設定しても個人により感じ方が違うものである。このことは他者認識にも当てはまる^{注8)}。

教育における身体性の重要性を考える上で、大きな手がかりを与えてくれるのが佐藤学の『学び その死と再生』⁵⁾と『学びの身体技法』^{6)注9)}である。

少し長くなるが、そこでの議論の要点をまとめると以下ようになる。特に、『学び その死と再生』の「イニシエーションを失った若者たち-オウムの身体が語るもの-」で論じられている「身体性」は、教育における身体性を考える上で大きな示唆を与えてくれる。そこにおいて佐藤は、「子どもたちや若者たちの危機を身体の次元で理解する必要性と、からだのレッスンや気功やヨーガなど一連の身体技法を学ぶことの重要性を認識しつづけてきた」とし、「身体が変わることは、その人の存在と世界がまるごと変わることを意味している」とする。そして子どもたちの身体の異変が、「精神的な意味における身体の危機」となり、「過去二十年間における教育の危機的現象の大半は、その根底において身体の異変を軸として展開してきたと言っても過言ではない」と言うのである。佐藤によれば、いじめは「攻撃的身体」であり、オタクは「自閉的身体」である。現代の若者たちはこれらのはざまで、「確実に自己と他者の双方において身体性を喪失していったのである。」このような、「生命体としての在処」を失った身体は、「標本としての身体」であり、それは「虫ピンで空中にとめられた標本のような宙つりの状態」にあるとしている(p.134-136)。そしてこのような危機的状況を救うためには、身体から現実感覚が略奪された「宙つりの身体」を「生命体として蘇生する」ことが重要となってくる(p.138-9)。これはいわゆる教科としての体育の重要性ではなく、教育そのものを身体性という視点から捉え直すという教育という枠組みそのものの転換を意味する。そうしなければ教育はもはや教育として機能せず、教育をすればするほど人間存在にとって最低限必要となる生存能力を失っていくという矛盾に陥り注10)、まさに教育は「死」に至るのである。それを再生するためには根本的な転換が必要となり、その際の核心が身体性にあると言うことである。このような身体性をめぐる議論は、鷲田^{20,21,22)}の一連の議論と通ずるものがある。

このような身体性に基づいた教育の再生の可能性の具体的な場面は、次のようなところに現れている。

…言葉とからだのレッスンを根本にいたればい

たるほど、その副産物として、舞台における子どもたちの言葉とからだは蘇り生命力を帯びていた。レッスンで追求された深い息の吸い方とはき方、からだの内側から自然とほとぼしる声、無理のない自然なからだの立ち方と振る舞い方、それらは、その人の存在そのものであり、人と人とのかかわり方を規定する根本である(p.128)。

ここで言われている「内なる声」(p.129)とは、先に指摘した「皮膚感覚」や「身体感覚」と通ずるものである。しかし、この身体性もあくまでも他者および自分をとりまく世界との関わりにおいてのみ獲得されるのである。「自分自身の身体を生きることによって他者と交わりある身体を言葉と蘇らせること—そこに生まれる「癒やし癒やされる関係」こそが、より大きな「労苦」とより豊かな「快樂」へと私たちを導くと言ってよいだろう。」(p.187)つまり、教育そのものの根底において、現在、最も重要なことは、いかにしてこのような「外に開かれた身体」注11)を獲得していくかということといえる。

5. おわりに：新たな身体教育の構築に向けて

本論では、体育に代わって主張されることの多いスポーツ教育に対して、発育発達にあわせた身体育成が体育の本来の目的であるということを強調するものではないし、また、その逆に、そのような発達の論理を否定し、体育に新たな可能性を求めようなものでもない。それらは、ともに安易な主張に他ならない。教科としての体育の場合、運動という教材を発達の論理と生成の論理との両方の視点から考えた場合、どのような位置づけがなされるのかを再考する必要がある。また、教育における身体に関わる領域を、教科としての体育に限定することなく、教育の根本にある身体性をも視野に入れる必要があることを認識しなければならない。佐藤学という学習における身体性の重要性を考えれば、知識の習得が、インターネットにおいて必要な情報を引き出すような単なる情報の収集とは異質なものであり、そこには、身体性を基盤にした教育の大きな可能性があることが理解できる。そのような経験の場を作り出すことがこれからの身体教育の大きな課題

と言えよう。これをなしえなければ、身体教育としての体育は、単なる運動経験の場に過ぎないものとなるであろう。

注

- 1)ここでの知識は、情報としての知識という意味合いで用いている。知識の習得が、身体性を基盤とした学習という側面を欠き、単なる消費の対象としての情報の習得ということになれば、大きな問題が生ずることになる。この問題を指摘したのが、佐藤学の『学びの身体技法』⁶⁾である。
- 2)インターネットは、決して一方通行の情報の流れではなく、双方向という性格を持つものではあるが、やはりそこには、身体性の欠如という大きな問題を孕んでいる。知識や情報の獲得という目的に限定したとしても、身体性を欠いた場合は、それが仮に情報の発信に向かう場合でも、やはり思考全体が内向きになる危険性があると考えられる。また、目的意識なしの、情報の空間での戯れは、一見自由な活動に見えるが、そこにはすべてが単なる消費に収斂する危険性もある¹³⁾。
- 3)もちろん、このような科学的トレーニングそれ自体を否定しているわけではない。過去におけるように、本当に効果があるのかどうかかわからない方法や、あるいは兎飛びのような非科学的でかえって身体に害になるような方法がとられることが多々あったことを考えると科学的トレーニングの果たした役割の大きさに対して評価し過ぎることはない。
- 4)鷺田^{20,21,22)}の一連の著作を参照。このような様々な身体を巡る変調の淵源を、矢野¹⁷⁾は近代日本における学校という教育制度に見だしている。「近代日本の学校は、国語の授業を通して、風土として密着していた方言を標準日本語へと変換させ、また体育の授業を通して、農耕と結びついた土着な身体技法を近代身体へと変換させていく。つまり、近代学校とは、在来的で土着的な言語と身体を、管理し統制し計画するのに見通ししやすい標準化した言語と身体へと変換させる装置であった」(p.114)。つまり、人間の「物化」であ

り、空間内における「均一化・画一化」である(p.115)。

- 5)「生成の論理」は、「生活の美学化」¹⁾とも関わるものである。
 - 6)矢野は、このような「生成の論理」に基づいた非知の体験として、運動体験を重要視する。その典型例として、彼は鉄棒の詩を手がかりに、運動体験におけるにおける世界体験を解説している¹⁸⁾。
 - 7)スペンサーにおいて最高目的とされている「完全な生活」、即ち、「幸福」は、「社会の幸福」への配慮に基づいた「個人の幸福」である。そのため、幸福の実現は、スペンサーの規定する教育の基準である行為基準の調和のとれた状態(equilibrium)、即ち倫理学で規定する「利己の利他主義」となる。しかし、この基準を満たした上でのより高次の幸福がまさにスペンサーの言う個人の幸福に他ならない。これは他者との関係ではなく、純粋に個人の価値の実現であり、従って、スペンサーは彼の思想体系の集大成である『倫理学原理』²⁴⁾、即ち最高の行為原理(「利己の利他主義」)より上位のものとして、『心理学原理』²⁵⁾第二巻第九部において「美的価値」を置くのである。
- もちろん、スペンサーの議論と「生成の論理」とを同列に論じることはできない。なぜなら、スペンサーの議論は、単純な意味での進化論では決していないが、しかし、進化論に基づいているのは明白だからである。敢えて言えば、スペンサーは「発達の論理」の先に「生成の論理」をみていると言えよう。しかし、矢野が注意を喚起しているように、「発達の論理」と「生成の論理」との関係は、事象の差異ではなく、変容の見方の差異である。つまり、これら二つのモデルは、それぞれ別の事象に対するものではなく、ある事象に対する見方の相違に対するものである¹⁷⁾。
- 8)皮膚感覚としての他者認識が端的に描かれている場面が梁石日の『タクシー協奏曲』¹⁹⁾に描かれている(p.85)。
 - 9)これと同様に、教育における身体性を重視した議論を展開しているのが、庄司の「からだを通して

教室を見る 制約から可能性へ」⁹⁾である。ここでは、「私自身であり、私自身の内面に動く、“場”であり、さまざまな次元の総体として私自身を語りつついる身体」を「からだ」とし、「それら諸次元において語られることの全体」を「ことば」として、これら二つの視点から教育、特に教室という場の再生の可能性を追求している。

- 10) 佐藤学は、文部省の「生きる力」の強調を、安易なスローガンと強く批判している。ただ、学級崩壊等の問題を抱える最近の教育状況において、キーワードとして「生きる力」が主張されているのはある意味では象徴的である。
- 11) 「開かれた身体」というのは、身体感覚の重視に他ならないが、これは、客観的なものではなく、非言語的な非知としての「身体知」とも関わってくる。しかし、注意しなければならないのは、この身体知らないしは身体感覚が自分の身体の内側にのみ留まるのではなく、他者との関わりにつながるようなものにならなければならないということである。

参考文献

1. 今井康雄「現代学校の状況と論理-〈生活と科学〉から〈美とメディア〉へ-」佐藤学他編『学校像の模索』（岩波講座・現代の教育-危機と改革-2）岩波書店, 170-203, 1998年。
2. 丘沢静也『からだの知恵 こころの筋肉-泳ぐ・走る・考える-』岩波書店, 1990年。
3. 丘沢静也『からだの教養』晶文社, 1989年。
4. 川崎洋他編『スポーツ詩集』花神社, 1997年。
5. 佐藤学『学び その死と再生』太郎次郎社, 1995年。
6. 佐藤学『学びの身体技法』太郎次郎社, 1997年。
7. 佐藤臣彦『身体教育を哲学する-体育哲学叙説-』北樹出版, 1993年。
8. 佐藤臣彦「体育とスポーツの概念的区分に関するカテゴリー論的考察」『体育原理研究』22, 1-12, 平成3年度。
9. 庄司康生「からだを通して教室を見る 制約から可能性へ-」佐藤学編『教室という場所』（教育への挑戦1）国土社, 122-54, 1995年。
10. 『体育の科学：特集 身体「知」の探求』vol.48, 1998年。
11. 芳賀秀次郎『体操詩集-村野四郎-』右文書院, 昭和58年。
12. 樋口聡『遊戯する身体-スポーツ美・批評の諸問題-』大学教育出版, 1994年。
13. 別役実×宮崎学「対談《犯罪季評》「個」が溶融する反演劇的空間としての電子ネットワーク-新しい共同体としての可能性はあるか-」『論座』4月号, 190-199, 1999年。
14. 矢野智司『子どもという思想』玉川大学出版部, 1995年。
15. 矢野智司『ソクラテスのダブル・バインド-意味生成の教育人間学-』世織書房, 1996年。
16. 矢野智司「視点 遊戯する身体」『江戸の思想6：身体/女性論』ペリカン社, 130-38, 1997年。
17. 矢野智司「生成と発達の場合としての学校」佐藤学他編『学校像の模索』（岩波講座・現代の教育-危機と改革-2）岩波書店, 100-21, 1998年。
18. 矢野智司「非知の体験としての身体運動：生成の教育人間学からの試論」『体育の科学：特集 身体「知」の探求』vol.48, 785-89, 1998年。
19. 梁石日『タクシー協奏曲』ちくま新書, 1987年。
20. 鷲田清一『ちぐはぐな身体-ファッションて何？-』ちくまプリマーブックス, 1995年。
21. 鷲田清一『モードの迷宮』ちくま学芸文庫, 1996年。
22. 鷲田清一『悲鳴をあげる身体』PHP新書, 1998年。
23. H.Spencer, *Education : intellectual, moral, and physical*, D. Appleton & Co., New York, 1910, Rep. of 1860.（島田四郎訳『スペンサー教育論』（西洋の教育思想14）玉川大学出版, 1981年）
24. H.Spencer, *The Principles of Ethics* (2 vols), Liberty Classics, Indianapolis, 1978, Rep. of 1897, D. Appleton & Co., New York.
25. H.Spencer, *The Principles of Psychology* (2 vols), 4th ed., Williams and Norgate, London, 1899.
26. R.S.Peters, *Ethics and Education*, London, George Allen & Unwin, 1970. 三好信浩・塚崎智訳『現代教育の倫理：その基礎的分析』黎明書房, 1971年。

（平成11年3月12日受付）