

東京学芸大学

博士論文

身体としての体育教師

：メルロ＝ポンティの身体論に基づく体育教師論再考

平成 28 年 3 月

坂本 拓弥

凡例

1. 引用文は「」をもって示した。また、引用文が長い場合は、段落を改めて記した。
2. 用語に筆者独自の意味を持たせる場合、および、特に強調する必要がある場合には、「」と区別して〈〉を用いた。
3. 引用文の出典および注釈は、各章ごとに番号をつけ、各ページ下に記した。
4. 引用文中の『』は、原典においては「」となっている。また、引用文中に筆者が加筆した箇所については、括弧内引用者または傍点引用者と付記した。
5. 外国語文献からの引用に際して、邦訳が出版されているものについては基本的にそれを参照し、適宜必要な修正を原典に基づいて施した。また、未邦訳の文献については、原文をそのまま引用し、それに続いて筆者による邦訳を併記した。
6. 引用および参考文献の一覧は、巻末に掲載した。

目次

序章	1
第 1 節 研究の目的	1
第 2 節 研究の動機	1
第 3 節 研究の位置づけ	3
第 4 節 論文構成	6
第 5 節 用語の規定	8
身体・肉体・からだ・身体文化	
教師・体育教師・〈体育教師らしさ〉・体育教師論	
言語・ことば・指導言語・〈指導言語〉	
 第 1 章 予備的考察：先行研究の概観	12
第 1 節 教師に関する研究の動向	12
第 2 節 教育的関係における身体の研究	15
第 1 項 わざ・模倣研究における身体	15
第 2 項 実践知研究における身体	19
第 3 項 看護研究における身体	22
第 4 項 障害研究における身体	23
第 3 節 教師の身体研究	25
第 1 項 体育哲学における教師の身体	25
第 2 項 教育方法学における教師の身体	27
第 3 項 竹内敏晴による教師の身体研究	29

第4節 問題の所在：なぜ体育教師なのか.....	30
第2章 体育教師論の批判的検討.....	33
第1節 体育教師論の論点.....	33
第1項 体育学における体育教師論：前川の議論を対象に	33
第2項 専門性としての指導技術	37
第2節 体育教師論の研究方法及その問題性.....	40
第1項 実証科学的方法の問題点	40
第2項 体育教師と児童・生徒との〈関係〉	42
第3節 体育教師論の課題.....	46
第1項 体育授業を担う体育教師の身体.....	46
第2項 現象学的身体論の必要性	49
まとめ.....	52
第3章 研究方法の検討：メルロ＝ポンティの身体論という視点	54
第1節 現象学的身体論の諸相.....	54
第1項 フッサールにおける身体.....	54
第2項 ハイデガーにおける身体.....	59
第2節 メルロ＝ポンティの身体論の射程	65
第1項 生きられた世界における知覚と身体	65
第2項 メルロ＝ポンティにおける研究方法	67
1) 基本的な考察態度	
2) 方法的な手続き	
第3節 メルロ＝ポンティの身体論における文化と言語.....	75

第1項	文化を担う身体	76
第2項	言語を担う身体	78
まとめ	80
第4章	〈体育教師らしさ〉を担う身体文化の形成過程	82
第1節	〈体育教師らしさ〉とは何か	83
第1項	体育教師像の過去と現在	83
第2項	〈体育教師らしさ〉の影響力	85
第2節	体育教師の身体文化論再考	87
第1項	ハビトゥスとしての体育教師の身体文化	87
第2項	ハビトゥス論の課題	90
第3節	〈文化＝習慣〉の身体化	93
第1項	習慣と身体	94
第2項	身体図式と習慣の獲得	96
第4節	〈体育教師らしさ〉を担う身体文化の形成過程	99
第1項	体育教師と運動部活動	99
第2項	〈体育教師らしさ〉の身体化：習慣としての体罰を例に	101
まとめ	105
第5章	体育教師の身体文化としての〈指導言語〉	107
第1節	これまでの指導言語観	107
第1項	技術として求められる指導言語	107
第2項	記号としての指導言語	111

第2節 身体的な言語論	117
第1項 記号的言語観の陥穽	117
第2項 メルロ＝ポンティの言語観	120
第3項 身体的所作としてのことば	122
第3節 身体的所作としての〈指導言語〉	126
第1項 児童・生徒に〈ふれる〉〈指導言語〉	126
第2項 〈指導言語〉を支える身体の在り方としての〈姿勢〉	131
第3項 体育教師論における〈指導言語〉の意味	134
まとめ	139
 第6章 身体として生きる体育教師の実存	141
第1節 実存における身体	141
第1項 教師の実存的危機：燃え尽きを例に	142
第2項 生きられた世界における身体的な実存	146
第2節 体育授業という世界への住み込み	154
第1項 住み込みの困難さ：被投性と投企	154
第2項 児童・生徒との〈関係〉における体育教師の実存	159
第3節 〈指導言語〉と体育教師の実存	165
第1項 〈指導言語〉の実存性：奥行の経験	166
第2項 実存的交流としての〈怒り〉	168
第4節 体育教師の実存を支える身体の意味	172
まとめ	177

結章	181
第1節 結論：〈身体としての体育教師〉	181
第1項 体育教師の身体を論ずる必要性和その方法	181
第2項 〈体育教師らしさ〉を担う身体	182
第3項 〈指導言語〉を支える身体	184
第4項 実存を可能とする身体	185
第2節 展望	187
第1項 教員養成および教師教育における身体の捉え直し	187
第2項 身体という視点からの体育授業の捉え直し	189
引用および参考文献一覧	191

序章

第1節 研究の目的

本研究の目的は、体育教師をメルロ＝ポンティの身体論から捉え直し、〈身体としての体育教師〉という体育教師の在り方を明示することである。これによって、体育教師論における新たな論点を提示することが可能となる。本研究が方法的な視点として採用するメルロ＝ポンティの身体論は、身体に対する従来の心身二元論的な理解を批判的に乗り越えている。それは、身体を主体として捉えることによって、人間が生きるなかで不可欠な身体の働きを示している。この身体論に基づくことによって、〈身体としての体育教師〉という新たな在り方が明らかになるであろう。

この目的を達成するために、以下の問いを設定して考察を進めていく。すなわち、教師研究などにおいて教師および身体はどのように論じられており、またそのなかでなぜ本研究は体育教師を論じるのか（第1章）。今日の体育教師論は何を論じ、その問題点はどこにあるのか（第2章）。その問題を解決するためには、どのような視点が必要なのか（第3章）。その視点として示されるメルロ＝ポンティの身体論から、〈体育教師らしさ〉を担う身体文化の形成過程はどのように捉えられるのか（第4章）。また、体育教師の身体文化としての指導言語は、メルロ＝ポンティの身体的な言語論からどのように捉え直されるのか（第5章）。さらに、これらの問いへの回答として、体育教師の身体の働きを踏まえたとき、体育教師は身体としてどのように体育授業という世界に生きているのか（第6章）。以上の検討から、〈身体としての体育教師〉という在り方を明示する（結章）。以下、本論に入る前に、研究目的の背景にある研究の動機を述べ、さらに、研究の範囲、論文の構成、および用語の規定をそれぞれ示したい。

第2節 研究の動機

本研究の動機は、筆者自身が中学校と大学において体育教師として生徒・学生の前に立つ経験をしたことから生じている。中学校に非常勤講師として勤めていた期間と大学院で研究をしていた期間とが重なったことは、この動機を生み出す契機となった。大学院で学

ぶことと並行して中学校において体育の授業を実践できることは、学んだ事柄をすぐに試みできる恵まれた環境であった。また、他の大学院生や学部生が行う検証授業などからも学ぶことは多かった。

しかし、いわゆる体育科教育学の領域における授業研究や検証授業の在り方には、疑問に思うことも少なくなかった。例えば、体育授業において体育教師の話したことをすべて記録し、実習生のそれとベテラン教師のそれを比較することによって、優れた指導言語の在り方を探ろうとする研究があった。たしかに実習生とベテランの体育教師との間には用いる指導言語に明らかな差があり、したがってそこから実習生や若手の体育教師が学ぶことは多いかもしれない。しかし、だから実習生もそのベテラン教師の指導言語を真似すればよい、ということには必ずしもならないのではないだろうか。そもそも、筆者が同じことを話したとしても、A組では反応がよかったのにB組では全く手ごたえがないといったことは、日常的に起こっている。もしそうだとするならば、上述の授業研究の方法は、何か大切なことを見落としているのではないだろうか。より具体的に言えば、ベテランの体育教師が発した指導言語は、その体育教師だからこそ発することのできた指導言語なのではないだろうか。つまり、その指導言語が発せられた背景こそが、より重要な意味を有しているように思われるのである。このことは決して指導言語だけでなく、いわゆる教師行動全般に当てはまると言えよう。

また、個々の体育教師が児童・生徒の前に存在することの意味を筆者が考えはじめたきっかけは、次の経験をしたことにある。それは、或る大学院生の授業研究の一環として、筆者の担当するクラスでダンスの授業を実践したときのことであった。その授業研究は、大学院生が授業で扱う教材を考案し、それを複数のクラスといくつかの条件で実施することによって、その教材の有効性を検証するというものであった。つまり、筆者はその大学院生から提示された教材を用いて授業を実践しただけであった。この経験は、筆者に次の2つの問いを提起した。

1 つは、この授業を実践するのは私でなくともよいのではないか、という問いである。換言すれば、私がこの生徒たちの前に存在する意味はないのではないか、という不安とも呼びうる問いが浮かんだのである。実際に、他の教員も同じ教材で授業を行っていたのであるから、筆者が担当する必然性はないであろう。本研究が論じる体育教師の実存は、この問題意識に根づいている。しかし、それとは相反するようだが、同時に筆者が抱いたのは、仮に同じ教材を用いて授業を行ったとしても、そもそも同じ結果にはならないのでは

ないか、という直観的な問いである。つまり、同じ教材を用いて同じように授業を展開しても、授業を実践する個々の体育教師によって必ず違いが出てしまうだろうという予想が生じたのである。このことは、個々の体育教師の在り方の問題として理解することができる。いずれにしても、これら 2 つの問いは、共通して上記の授業研究に対する疑問となっている。すなわち、普遍的な指導技術を求めることは個々の体育教師の存在意義を不明瞭にし、同時に、そのような指導技術の探求においては体育教師の個性を捉えることもできないのではないだろうか。本研究の個人的な動機は、以上のような経験から生じている。

第 3 節 研究の位置づけ

上記の研究動機は、現在の社会的な状況に結びついている。今日の我が国において、教師という存在に対して与えられている評価は、必ずしも肯定的なものであるとは言えない。例えば、マスメディアによって教師の犯罪が報道されることがあるが、その報道はときに、扇動的な言葉によって過度に飾られているように思われる。もちろん罪を犯す教師を擁護する意図は全くない。しかし、そのような報道は、一部の限られた教師による犯罪から、まるで教師全体のモラルが低下しているかのような錯覚をわれわれに与え、その結果、社会のさまざまな場所から教師という存在一般への非難の声が向けられるという事態を招いている。これと同様のことは、犯罪とまで言わなくとも、例えば不適格教員や教師の指導力不足などの言葉にも付随して起こっているであろう。つまり、これらの言葉は、多くの教師が日々学校という場で児童・生徒と向き合い、必死に生きているという現実を差し置いて、反対に教師という存在の社会における信頼を必要以上に傷つけているのではないだろうか。

このような教師をとりまく状況に対して、われわれは何ができるのであろうか。もちろん、教員免許状を更新制にして更新のための義務講習を受講させたり、そこで不適格と認定された教師を再教育したりすることも、重要な取り組みである。また、そのような一部の教師を除く多くの教師に対しては、教員養成段階から教師としての専門性を高めるための教育を行っていくことも必要であろう。しかし、本研究で詳述するように、その専門性を指導技術に求めたとき、われわれはさまざまな問題に直面すると考えられる。

体育教師についての議論においては、従来さまざまなトピックが取りあげられてきた。

指導技術について提示されてきた多くの知見は、その典型である。それらは主に、体育教師の専門性とは何か、という問いに対する回答として提示されてきたのであり、そこでは体育教師に求められる資質や能力が問われてきたと言えよう。そのような試みには、体育教師ならば誰もが優れた体育授業を、いつでもどこでも同じように展開することが求められ、また望まれてきたという背景があると考えられる。教育技術の法則化運動などはまさにその典型例であり、それらは体育授業の充実に一定の貢献を果たしてきたと言える。

しかし、そのような体育教師論の流れのなかで、見逃されている事柄もまた存在する。例えば先に指摘したように、個々の体育教師の在り方は、上記のような指導技術に関する研究においては論じられていない。換言すれば、個々の体育教師の存在それ自体は、取り扱われていないのである。このことは帰結として、体育教師が児童・生徒の前に立っている意味を実感できなくさせることにつながり、その結果、体育教師はいつでも誰かと代替可能な存在となるのである。このような、個々の体育教師の存在意義が不安定になるという問題は、後に論じるように、体育に限らず他領域の教師論においても指摘されている。それは個々の教師の実存にかかわる問題である。

この問題に関連することとして、教育のデジタル化という傾向を挙げることができる。今日、高度な電子技術は学校教育にも積極的に取り入れられてきているが、教育の形態がこのように変化していくなかで、改めて個々の教師の存在意義を問うことは重要であろう。なぜなら、そのような変化は、教師という存在の在り方そのものにまで変化を要求するかもしれないからである。したがって教師の存在意義を問うことは、教育のデジタル化に、無批判に賛成する議論でもなく、また全面的に反対する議論でもなく、むしろその中間で、教師の新たな在り方を探求する試みである。

教育は教師と児童・生徒との関係によって成り立っており、したがって、そこにおいて教師の存在は不可欠である。教育現場に目を向ければわかるように、教育を現実実践し、実現しているのは、1人ひとりの教師である。それゆえ、体育に限られない教育全般に関する研究において、教師についての議論はつねになされてきたと言える。本研究は、教師という存在についてのこのような基本的な認識を共有し、そのなかでも特に体育教師に焦点を合わせて考察する。体育教師が児童・生徒と向き合い、体育授業という場とともに存在している状況のなかにこそ、体育教師の存在意義を求めるべきなのではないだろうか。そして、その存在意義は、人間が身体的な存在であるがゆえに、体育教師の存在を身体という視点から捉え直すことで明らかになるのではないだろうか。

本研究は、体育教師論を再考し、体育教師の新たな在り方として〈身体としての体育教師〉を明示することを目的としている。したがって、本研究は体育教師論のなかに位置づくことになる。第1章および第2章における先行研究の概観から示されるように、体育教師論において体育教師の身体は、これまで主要な研究対象とされてこなかった。それゆえ、体育教師の身体という主題は、体育教師論における新たな研究対象になる。後に詳述するように、今日の体育教師論では、授業の方法論や教材論、さらにはその評価法が主要な議論を占めている。また、ICTなどの最先端電子技術の教育現場への導入に関する議論を見ても、それを実際に扱う個々の教師の存在に関しては、必ずしも十分な議論がなされていないようである。このような現状において、それらの技術を実践するための前提となる個々の体育教師の存在を改めて考えることは、体育哲学研究が果たすべき役割であり、それは今日の体育教師論において一定の価値を有するであろう。

また、本研究の方法的な視点は、体育学における現象学的身体論に位置づく。これまで児童・生徒の身体を論じるために着目されてきた現象学的身体論の視点を、体育教師へと適用することは、従来の体育学においては試みられていない。よって、本研究が現象学的身体論の視点から体育教師の身体の在り方を究明することは、同時に、体育学における身体論研究という領域において、体育教師の身体論という新たな位置づけをえることになると考えられる。

本研究は、メルロ＝ポンティの現象学的な身体論に基づいて体育教師論を再考することを通して、体育教師を〈身体としての体育教師〉という存在として捉え直す試みである。したがって、体育授業における具体的な指導技術や指導方略は検討の対象ではない。そのため、体育授業においてどのように教えればよいのかといった事柄については言及しない。むしろ、本研究はそのような実践を支えている領域に光を当てることを試みる。つまり、本研究においては、体育授業における個々の具体的な実践を担う体育教師という存在そのものを、哲学的に論じることが課題となる。

これに関連して、本研究は、教師研究において論じられている反省的実践家 **reflective practitioner** についての議論とも異なった方向性を有しているため、それについて取りあげることはしない。その方向性の違いとは、存在論的な関心と方法論的な関心の相違である。今日の反省的実践についての議論は、その反省や省察という行為を、よい体育授業を行うための方法として捉え、それをどのように用いることが効果的であるのかを検討する傾向にある。そのため、その反省や省察を実践する体育教師という存在そのものは、すで

に前提とされている。本研究は、そこで前提とされている体育教師という存在と、その体育教師の身体を論じるのである。

第4節 論文構成

序章では、はじめに本研究の目的を提示した。その目的の背景にある研究の動機を述べ、本研究の根底にある筆者の意図を示した。その上で、今日の教育および教師を取りまく社会的な状況において本研究がどのような意味をもつのかを論じ、加えて、学術研究としての位置づけを明確にした。さらに、本節で研究全体の構成を提示し、次節で必要最小限の用語規定を行う。

第1章は、本研究の予備的考察である。ここでは、体育教師論を論じる背景として、まず教師に関する研究の主要な動向を確認する。その上で、教育的関係における身体、および教師の身体それぞれに関する先行研究を概観する。これによって、本研究がなぜ体育教師論に着目し、体育教師の身体を論じていくのかを示す。

第2章では、今日なされている体育教師論の批判的な検討を行う。具体的には、まず体育教師論の論点を整理するために体育学から体育科教育学へと分化する流れを確認し、それに伴う体育教師論の主たる対象および研究方法の変化を明らかにする。そこから、今日の体育教師論がその方法論としている実証科学的手法の問題点を指摘する。この問題を批判的に検討することを通して、問題の克服のために、体育教師の身体に着目することの必要性を示す。そして、その体育教師の身体の在り方は、現象学的な視点から論じることが可能になることを明らかにする。

第3章は、本研究が採用する研究方法の検討である。第2章において、体育教師の身体を探究するためには現象学的身体論という視点が必要であることが示される。それゆえ、本章ではその現象学的身体論を検討する。はじめに、フッサールとハイデガーそれぞれによる身体論の特徴を概観し、現象学的身体論の主要な流れを確認する。その上で、彼らの身体論を独創的に発展させたメルロ＝ポンティの身体論に注目し、それが体育教師の身体を探究にどのような意義をもつのかを明らかにする。具体的には、メルロ＝ポンティの現象学的な論述から、基本的な考察態度と方法的な手続きを抽出し、それを体育教師論の再考を試みる方法として提示する。それらの方法としての意義を明確にした上で、改めて、

彼の身体論に含まれる文化や言語についての議論を概観し、それらが体育教師論において不可欠の論点となることを明示する。

第4章では、体育教師の身体の在り方を探るために、体育教師に特有の身体文化、すなわち〈体育教師らしさ〉に焦点を合わせ、その形成過程を解明する。これに関する先行研究の検討から、〈体育教師らしさ〉が児童・生徒にさまざまな影響を与えていることや、それが社会学におけるハビトゥスの議論において身体文化として論じられてきたことを明らかにする。そのような社会学的なハビトゥス論は、体育教師がどのように身体文化を獲得しているのかを明らかにできず、その限界の克服にはメルロ＝ポンティの身体論における習慣の議論が有効であることを示していく。彼の身体論においては、或る習慣の獲得が身体図式の組み換えと更新として捉えられている。この習慣の身体化という視点から、〈体育教師らしさ〉を担う身体文化の典型例として体罰に着目し、体育教師が〈体育教師らしさ〉を身体化していく過程を明らかにする。

第5章では、体育教師の身体文化の1つとして指導言語に着目し、それを支える身体の在り方を探求する。メルロ＝ポンティによれば、人間が他者とのかかわる際に最も重要な文化が言語であり、その発話はわれわれの身体的所作として捉えることができる。したがって、彼の身体的な言語論から、指導言語を記号として捉えてきた従来の指導言語観を批判的に検討し、記号的な指導言語観の問題点を明らかにする。その上で、体育教師の身体的な所作としての〈指導言語〉が児童・生徒に届くとは、一体どのような事象なのかを探っていく。そこでは、〈ふれる〉という在り方を手がかりに、体育教師の〈指導言語〉が児童・生徒に〈ふれる〉という事象を明らかにする。さらに、その〈ふれる〉という〈指導言語〉の在り方を支えている、体育教師の身体の在り方を検討する。〈指導言語〉が身体的所作であるがゆえに、それが児童・生徒に〈ふれる〉という事象においては、体育教師の身体が重要な役割を担っていることを明示していく。

第6章では、そのように〈体育教師らしさ〉や〈指導言語〉を担っている体育教師の身体が、現実の体育授業をどのように生きているのかを検討する。これは、身体として生きる体育教師の実存に着目することである。ここで実存に着目するのは、今日の体育教師論において体育教師の専門性が指導技術に偏って捉えられていることに対する批判であり、それは体育教師が児童・生徒とともに体育授業に生きていることそのものの肯定的な意味を見出すためである。具体的には、教師の実存的な危機としての燃え尽きに関する先行研究の検討から、生きられた世界としての体育授業における身体の実存性について、メルロ

＝ポンティに加えてフッサールとハイデガーの議論を交えて検討する。これにより、体育授業という世界に体育教師が身体として住み込んでいること、身体的な〈指導言語〉の空間性が体育教師の身体的な実存を充実させていること、そして、体育教師の〈怒り〉が児童・生徒との実存的な交流としてなされていることを明らかにする。

結章では、以上の考察の結論として、体育教師が体育授業という世界において身体として存在していること、すなわち、〈身体としての体育教師〉という在り方を明示する。さらに、この結論が体育教師論において有する意味と、本研究の議論が今後どのように発展していくことができるのかについての展望を示す。

第5節 用語の規定

ここでは、本研究の議論において不可欠となるいくつかの用語について、論述を明確にするために前もってその規定を行う。より詳細な規定については、それぞれの議論が展開される箇所において明確にしたい。

身体・肉体・からだ・身体文化

本研究は、体育教師の身体の在り方を論じる。したがって、その最も重要な論点となる身体についての規定が不可欠であろう。また、この身体という語と意味が隣接している用語、すなわち、肉体、からだ、身体文化といった語についても、それらの関係と意味の区分をあらかじめ定めておくことが求められるであろう。

「身体」と「肉体」は、われわれが一般的に使用している「からだ」という語の2つの側面を意味している。そのなかで、今日われわれが、健康診断などで問題とするからだの側面が、肉体と呼ばれる。つまり、医学や生物学などの領域において自然科学的な視点から扱われるからだは、肉体 *physical body* ; *Körper* ; *corps* である。それは、身長や体重、血圧や体脂肪率といったように、からだの計量的に把握可能な側面である。

それに対して、身体という語の指す内容は、より複雑である。実際、それを論じる者の立場や学問的な背景によって、異なった意味をもつことも少なくない。例えば、本研究のような哲学の立場、ハビトゥス論に代表される社会学の立場、身体技法の議論に見られる

人類学の立場などは、身体という同じ語を用いてはいるものの、その語の指し示す内容が重なりつつも異なっている。

本研究では、第2章および第3章において詳しく論じるように、この身体という語を、現象学的身体論、特にメルロ＝ポンティの身体論に基づいて用いる。詳細は第3章に譲るが、彼の論じる身体は、物心二元論的な思考——すなわち、人間の本質は精神に在り、からだはその入れ物に過ぎず、その意味において他の物体と並列に捉える思考——を、批判的に克服したところに成立する概念である。それは物体としてのからだ＝肉体ではなく、生き生きとした実感を含む、生きられた身体 *lived body* ; *Leib* ; *corps vécu* として捉えられる。

この身体は、「主体としての身体」¹と呼ばれることからもうかがわれるように、それ自体がさまざまな働きを有している。その働きの1つが、第4章で詳述する習慣の身体化である。或る習慣が複数の人間に共有されると、それは文化としてその集団のなかに根づいていく。その〈文化＝習慣〉のなかでも、身振りや所作のように、その獲得や発現が直接的に身体に担われているものを、本研究では「身体文化」と呼ぶ。もちろん、文化という語そのものは抽象的な事柄をも含む概念であり、したがって、それらと区別するために、本研究では身体文化という語を用いる。

教師・体育教師・〈体育教師らしさ〉・体育教師論

身体という語に加えて、〈身体としての体育教師〉という本研究の主題からもわかるように、体育教師という語についても規定が必要となる。この語は、一般的に理解しやすい語である反面、厳密にはその意味の範囲が曖昧である。また、この語に関連して、本研究に頻出する、教師、〈体育教師らしさ〉、また体育教師論というそれぞれの用語についても、同様にその意味の規定が必要であろう。

本研究において、「教師」という語は、学校教育に携わる教師一般を指す。もちろん、学校教育以外の場、すなわち、習い事や社会教育などにおいても、教師という存在はありうる。しかし、本研究の対象が学校の体育やそこにおける体育教師であることから、教師という語の範囲に学校教育以外の例は含まないこととする。

¹ 市川浩（1992）精神としての身体。講談社，p.45.

その「体育教師」という語については、本研究では、体育授業を専門として行う教師を広く含むものとして用いる。つまり、中学校や高等学校の保健体育教師のみならず、小学校やその他の各種学校における体育専科の教師や体育を特に専門として学ぶ教師も、そこには含まれている。

このように体育教師を広義に捉える理由としては、「〈体育教師らしさ〉」の問題がある。第4章で詳細に論じるように、運動部活動で培われる、体育教師に特有の身体文化である〈体育教師らしさ〉は、小学校や高等学校といった学校の種別に規定されてはおらず、むしろそれらの校種を超えて共有されている。この〈体育教師らしさ〉は、従来、児童・生徒や保護者、同僚の教師や社会一般の人々が、体育教師に対して有するイメージとして捉えられてきた。なお、本研究ではこれを身体文化として捉え直し、その身体化の過程を解明することを第4章の課題としている。

そして、「体育教師論」とは、この広義の体育教師を対象とした研究を指している。その議論の内容については第2章で詳しく検討するが、特に本研究においては、体育授業における体育教師の専門性についての学術的な研究を、体育教師論と呼ぶ。したがって、体育教師に関する教育制度や教育政策の議論は、本研究における体育教師論には含まれない。本研究の関心は、あくまでも体育授業という実践的な場面における体育教師の在り方にある。

言語・ことば・指導言語・〈指導言語〉

第5章で主に論じる言語という用語、および、その周辺に位置する諸語についても、本論での議論に先立って、あらかじめ意味の規定を与えておくことが必要であろう。言語やことばといった用語は、著者と読者によって、その意味の多種多様な理解が可能であり、また日常において区別される必要のない語であると考えられるからである。

これらの用語については、特に第5章および第6章で詳細に論じられる。したがって、ここでは暫定的な定義を与えておく。「言語」は、一般的に理解されているわれわれ人間の用いる記号の体系である。本来この言語には、いくつかのレベルがあるが、本研究では言語学における「ラング *langue*」として捉える。つまり、それは日本語や英語、フランス語やドイツ語といったように、或る体系化された記号の総称である。

これに対して、「ことば」という表記は、その言語が実際に個々の人間によって発話され

たものを指す。これは、言語学における「パロール parole」にあたる。本研究においては、このことばとパロールは同義語として用いる。特にこのパロールという表記は、本研究が参照するメルロ＝ポンティの言語論において頻出する。体育教師が体育授業という実践場で発話することは、このことばとして捉えられる。いずれにしても、「ことば」という表記は、実践的な場面における発話行為を強調するために、「言語」と区別して用いる。

また、「指導言語」とは、体育授業において体育教師が児童・生徒に向けて発する言語である。本研究では特に、記号的な言語観に基づくものを「指導言語」と表記する。これに対し、メルロ＝ポンティの身体的な言語論に基づいて、体育教師の身体的な所作として捉えられたものを「〈指導言語〉」と表記する。この区別については、さらに第5章において詳述する。

第1章 予備的考察：先行研究の概観

本研究の主題である体育教師論については、第2章において詳細に検討する。そのため、本章では体育教師論を直接的に扱うことはせず、むしろそれに隣接するいくつかの領域を対象に、それぞれの代表的な議論を概観する。具体的な先行研究の概観に入る前に、どのような先行研究を概観する必要があるのかをまず検討しておきたい。

本研究が研究の対象とする体育教師論は、体育教師についての議論を指している。そして、もちろんそのような議論は体育教師のみならず教師一般についてもなされている。つまり、本研究が扱う体育教師論は、教師論というより広範な研究領域のうちの1つと捉えることができる。したがって、体育教師論を詳細に検討する前提として、教師論一般が今日どのような傾向を有しているのかを把握することは、本研究の背景を理解するためにも有効であろう。それゆえ、まず第1節において教師に関する研究の動向を概観する。

そのような教師に関する研究の動向を確認した上で、本研究の前提としてさらに検討すべき論点は、教育的関係における身体の問題である。第2節で見ると、教育的関係における身体についての研究はさまざまな領域で行われており、それは必ずしも体育に限定されない。つまり、それらの議論は本研究の背景的な知識として、関連領域において身体がどのように論じられてきたのかを示している。したがって、第2節において教育的関係における身体の研究を概観する。

以上の第1節と第2節における先行研究の概観を踏まえて、第3節では教師の身体についての研究を検討する。教師に関する研究や教育的関係における身体の研究と比較して、教師の身体に着目した研究は少ないと言える。このことは間接的に、教師研究において身体が十分に論究されてこなかったこと、および、教育的関係における身体の研究が児童・生徒の身体を主要な対象とし、相対的に教師の身体への関心が薄かったことを示している。したがって、そのような教師の身体についての先行研究の結果からは、本研究が体育教師の身体の在り方を論じる必要性が示されるであろう。

第1節 教師に関する研究の動向

教師に関する研究は、これまで多くの領域において、さまざまな視点から行われてきた。

例えば、姫野の以下の類型は、それを簡潔に示している。彼はこれまでになされてきた教師研究の対象を8つに類型化する。すなわち、①「専門性・仕事・役割」、②「成長プロセス・ライフヒストリー」、③「知識・技術・信念」、④「人事・研修」、⑤「多忙化・メンタルヘルス」、⑥「教員養成カリキュラム」、⑦「学校組織・教師文化・校内授業研究」、⑧「教師教育の連続性」である¹。姫野によれば、このような従来の「教師研究の特徴の一つとしてあげられるのは、中心的課題である『教師の専門性』に関する議論よりも、そこから派生する種々の研究に力点が置かれてきた」²ことである。この背景には、「教師の専門性に関して、『人間性と能力』、『専門家と労働者』のような異なる立場があり、はっきりとした結論には至っていない」³現状がある⁴。

たしかにこのことを傍証するように、例えば綿貫・伊藤は、「教師にとっては、人間観の深さが、教育実践そのものを規定することになる」⁵と述べ、教育人間学の視点から授業を計画・展開していく必要性を指摘している。また浅田も同様に、「教師学はさまざまなフィールドにおける教師を対象にして、教師としての人間としての成長・発達を研究する学を目指している」⁶と述べ、教師の人間性を重視する立場をとっている。一方で、コルトハーヘンは、「教師は情報の伝達者であるよりも学びの促進者であるべき」と述べ、そのような教師を育成するための方法として「リアリスティック・アプローチ」を提唱している⁷。彼によれば、「リアリスティック・アプローチは本を読むだけでは身につけることのできない特別なスキルを必要」⁸とし、それは「省察を出発点としながら、具体的な授業場面について省察するように促し」⁹ていくアプローチである。つまり、ここで求められているのは、

¹ 姫野完治（2013）学び続ける教師の養成：成長観の変容とライフヒストリー。大阪大学出版会，pp.17-96.

² 同上書，p.96.

³ 同上書，p.97.

⁴ なお、ここで姫野の論じる「専門性」は、本研究で後に用いる専門性とはその意味内容が若干異なっている。本研究の議論では、従来の体育教師論が体育教師の指導技術を専門性として捉えてきたことを次章において指摘するが、それと比較すると、姫野の「専門性」は教師という存在の本質という意味に近いと言えるだろう。

⁵ 綿貫秀一・伊藤順康（1996）教師教育学序説：教育人間学の展開と授業理論のエッセンス。川島書店，p.2.

⁶ 浅田匡（1998）教師学を目指して。浅田匡他編著。成長する教師：教師学への誘い。金子書房，p.306.

⁷ コルトハーヘン，F. 編著（武田信子監訳）（2001/2010）教師教育学：理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ。学文社，p.62.

⁸ 同上書，p.34.

⁹ 同上書，p.115.

あくまでも理論を実践に移すための或るスキルなのであり、省察はそのスキルの向上に必要とされる手段なのである。

姫野は、このように多種多様な「教師教育の変遷を見ていくと、1980年代を境に研究が大きく転換し、それにより研究方法や対象も変化してきている」¹⁰とし、その結果、現在では「反省的実践家モデルに依拠した研究と、技術的熟達者モデルに依拠した研究が、異なる二つの研究の潮流として推進されている」¹¹と指摘する。そして、これからの教師研究はそのような立場の違いを超えるためにも、「二律背反の専門家像から脱却し、両者をつなぐ新しい専門家像、教師の成長・発達を描く術が必要だろう」¹²と述べ、彼はその1つの方法としてライフヒストリー研究を行っている¹³。このライフヒストリー研究は、哲学的な身体論を方法的な視点として採用する本研究とは異なる方向性を有している。しかし、姫野の指摘する教師教育における問題点とその克服に向けた「二律背反の専門家像からの脱却」の必要性という点について、本研究はその問題意識を共有している。本研究は、そのような教師教育の課題を乗り越える1つの新しい「術」として、体育教師の身体に着目するのである。

もちろん、教師の専門性それ自体は、時代や社会背景に大きく影響されており、そのときどきに求められる理想が描かれてきたと言える。すでに述べたように、教師の専門性は多様であり、その内容を1つに規定することは困難である。このことは、姫野の各観点にも示されているように、教師研究において、教師の専門性の一側面のみを論じる傾向を強めていると考えられる。これについて岩田は、『教師の専門性』とは何かという本質的議論を突き詰める以前に、教師の職能のさまざまな側面のうちから研究的に析出しやすい部分のみが独り歩きしてしまった¹⁴と指摘している。つまり、これまでの教師研究においては、専門性の内実、および、それを支える基盤に必ずしも目が向けられてきたわけではないようである。

このような今日の教師研究において、本研究が教師の身体に着目する理由を理解するためには、まず、教師と児童・生徒の間に典型的に見られるような教育的関係に着目し、そ

¹⁰ 姫野完治（2013）上掲書、p.100.

¹¹ 同上書、p.101.

¹² 同上書、p.101.

¹³ 同上書、pp.143-301.

¹⁴ 岩田康之（2010）「教師の専門性」研究の方法論的課題．日本教師教育学会年報，10，p.68.

こにおける身体の研究を概観することが有効であろう。なぜなら、これによって人間と人間、教師と児童・生徒がかかわる際に、身体がいかに重要な役割を担っているのかが明らかになるからである。したがって、次に教育的関係における身体の研究を概観する。

第2節 教育的関係における身体の研究

第1項 わざ・模倣研究における身体

教育的関係における身体については、我が国特有のわざの伝承やそこにおける模倣に着目した研究が多く見られる。ここではその代表的な論者である生田の研究を取りあげたい¹⁵。生田は、現代の社会が「型なし社会」¹⁶であると指摘する。彼女によれば、その「型」とは、「人間が現実感を持った人間として存在する『基本』」であり、現代の社会にはこの「型」が失われている¹⁷。生田の指摘するこの「型」とは、「単に表面的な『形の習得』、つまりは手続きの連続を習得すること」ではなく、「単なる手続きの連続を超えた、現実感覚を伴う意味の理解」を指している¹⁸。そしてそれは、「人間存在の基本としての『型』」¹⁹と言えるものである。

この「型」について、生田は現代社会の特徴をもう1つ指摘している。それは、「学校教育『型』」²⁰と呼ばれるものの存在である。彼女によれば、「学校教育『型』」の習得に関しては、親も社会も必死になっているのが現代の一つの大きな特徴²¹なのである。そして、この「学校教育『型』」は、まさに上記の「単に表面的な『形の習得』、つまりは手続きの連続を習得すること」にほかならないと生田は主張する。このことは、現在の学校教育が精選かつ体系化された内容をいかに効率的に教えるかという点を重視していること

¹⁵ 生田久美子（1987；新装版 2007）「わざ」から知る（コレクション認知科学 6）。東京大学出版会。また、わざの伝承における言語に特に焦点化したものとして次の著作がある。生田久美子・北村勝朗編著（2011）わざ言語：感覚の共有を通しての「学び」へ。慶應義塾大学出版会。

¹⁶ 生田久美子（1987；新装版 2007）上掲書，p.4.

¹⁷ 同上書，p.4.

¹⁸ 同上書，p.5.

¹⁹ 同上書，p.5.

²⁰ 同上書，p.5.

²¹ 同上書，p.5.

からも理解できるであろう。つまり、できる限り無駄を排除し、順序よく内容を学ばせる形態である。

もちろん、生田はこの「学校教育的『型』」を全面的に否定するわけではない。そのおかげで、かつてと「くらべても比較にならない程の情報」²²を、現代の子どもたちは手に入れられるようになったとも述べている。しかし、同時に、それらの情報が子どもたちの生活とはかけ離れたものであることに注意を促す。つまり、「その膨大な情報は人間が生きるという事柄に対してどのような貢献を与え得るのか」²³という根本的な問題を指摘するのである。そして、この問題に対しては先に述べた「型」、すなわち「人間が現実感を持った人間として存在する『基本』」としての「型」が、大きな示唆を与えてくれるという。これは裏を返せば、現代の学校教育には、「人間存在の基本としての『型』」が欠けているということになる。

生田は、現代に欠けているこの「型」の教育的価値を再考するために、「わざ」の世界に注目する。それは、「伝統芸道あるいは武道といった領域」²⁴に存在している。この「わざ」は、「単に身体技術あるいはそれを個人の能力として立体化した身体技能としての『技』」²⁵という狭義の意味で用いられてはいない。むしろ、「そうした『技』を基本として成り立っているまとまりのある身体活動において目指すべき『対象』全体」²⁶のことである。そして、この「わざ」の伝承過程に着目することにより、そこにおける身体の役割が明らかになる。

伝統芸道における「わざ」の習得の特徴は、「『形』の『模倣』から出発する」²⁷という点にある。生田はこれについて、弟子が師匠の「形」を模倣することからはじまり、それを繰り返すなかで、「形」を超えた「型」を習得する過程であると説明している²⁸。この「形」と「型」の違いについて彼女は、「『形』は外面に表わされた可視的な形態であり、各『わざ』の世界に固有の技術、あるいは技能」を表し、他方、「『型』は先に『現実感を持った人間として存在する基本』と考えたが、簡単に言うならば人間の生活のなかで生じてくる

²² 同上書、p.3.

²³ 同上書、p.3.

²⁴ 同上書、p.7.

²⁵ 同上書、p.8.

²⁶ 同上書、p.8.

²⁷ 同上書、p.13.

²⁸ 同上書、p.20.

『形』の意味」としている²⁹。言い換えれば、「形」は「技術の体系が身体的動作に表わされたものであり、手続きの連続」³⁰として捉えられるのに対して、「型」はその「形」の習得を超えたところに成立すると捉えられるのである。

この「型」の習得について、生田は、モースの「ハビトス」および「威光模倣」という概念を参照しながら考察している³¹。「威光模倣」とは、ある者が目上の者に対して「威光」を認識し、その目上の者の行為や思考などを「模倣」することである。このことは、例えば子どもが同じ社会に生きる大人の行為を模倣し、それによってその社会の文化や慣習を身につけていくということを考えれば、容易に理解されるであろう。

モースはこの「威光模倣」という概念を、「人間がそれぞれの社会で伝統的な様態でその身体を用いる仕方」である「身体技法」を論じる際に用いている³²。このことは、「威光模倣」と身体との深いつながりを示す。さらにモースはこの「身体技法」について、集団における「個人は、自分の目の前で、あるいは自分と一緒に他の者によってなされる行為から、その構成する一連の動作を借り受ける」³³と述べている。ここで指摘されているのは、身体のレベルにおける「威光模倣」の在りようである。

生田はモースのいう「威光模倣」をこのように捉えることで、「わざ」の世界における伝承についても、同様のプロセスが見られると述べる。つまり、「人間の示すあらゆる身体的動作は、『善いもの』への同意が前提とされる『威光模倣』から出発し、やがて無意識に近い動作となっていく」³⁴という事実は、「わざ」の世界における師匠と弟子の一見不合理に見える関係に、その妥当性を与えるのである。そしてこのことから、「威光模倣」は身体のレベルにおいてなされていると考えられるのである。

また、生田は「わざ」の伝承における教授の特徴として、その「非段階性」³⁵を挙げている。「非段階性」とは、文字通り、段階的な教授方法がとられていないことを意味している。例えば、ピアノの場合は、バイエルといった技能の順序性を踏まえた教授方法が確立している。これに対して、伝統芸道においてはそのような方法はとられず、「入門したての学習

²⁹ 同上書、p.23.

³⁰ 同上書、p.23.

³¹ モース、M.（有地亨・山口俊夫訳）（1950/1976）社会学と人類学Ⅱ。弘文堂。特に、第六部：身体技法、第一章：身体技法の概念（pp.121-134）を参照。

³² 同上書、p.121.

³³ 同上書、p.128.

³⁴ 生田久美子（1987；新装版 2007）上掲書、p.29.

³⁵ 同上書、p.13.

者は日本舞踊のイロハも分からないままに、…中略…師の動作の後についてそれを模倣する」³⁶ことを求められるのである。「わざ」の習得におけるこの「非段階性」が示唆することは、そこで学ばれる事柄が、要素的に分解しては理解されえない性質であるということであろう。言い換えるならば、それは言語的に考えて理解できるものではなく、まさに、身体において理解されるのである。つまり、身体全体でその世界に入り込み、身体によってこそ学ばれる事柄が、「わざ」と呼ばれる領域なのである。

また辻本は、日本の近世における教育を省みることで、そこから映し出される現代の教育を考察している³⁷。その際、彼は「模倣と習熟の『学習文化』」³⁸という観点を用い、現代の教育の特質とその問題点を指摘している。

辻本はまず、日本とアメリカの家庭教育、特に母親と子どもの関係についての研究を参照し³⁹、そこに見られる、「教え込み型」と「滲み込み型」という2つの育児（教育）形態を示している⁴⁰。彼によると、この2つの形態の違いを理解するためには「＜教える - 教えられる＞という関係のあり方」⁴¹に注目する必要がある。

この関係に注目すると、「教え込み型」は、「＜教える者＞と＜教えられる者＞との役割関係がはっきり分かれて」いるのに対して、「滲み込み型」においては、「両者の関係はきわめてあいまい」であることが明らかになる⁴²。そして辻本は、現代の教育の特質を「教え込み型」の関係と関連づけて、次のように述べる。

近代以後の学校教育は、大量の知識を一定年齢の子どもたちに教えることが求められてきた。大量の知識を限られた時間で教えるには、それを一定の秩序だった体系に組織し、効率的に教え込む必要がある。そのためには、こうした役割関係がはっきりと分離した「教え込み型」の関係をどうしても必要としたのである⁴³。

³⁶ 同上書、p.11.

³⁷ 辻本雅史（1999）「学び」の復権：模倣と習熟。角川出版。

³⁸ 同上書、p.246.

³⁹ 東洋（1994）日本人のしつけと教育：発達の日米比較にもとづいて。東京大学出版会、pp.109-132.

⁴⁰ 辻本雅史（1999）上掲書、p.8.

⁴¹ 同上書、p.11.

⁴² 同上書、p.11.

⁴³ 同上書、p.11.

このように辻本は、現代の学校教育の根底に「教え込み型」の思想が存在することを指摘している。一方、「滲み込み型」については、母親と子の関係を例として、「子どもとの関係をく教える - 教えられる」という面と向かい合った関係」にはせず、「子どもと密着し共生の關係に身を」おくことが特徴として挙げられている⁴⁴。この「滲み込み型」の教育は、先の「教え込み型」と対照的であり、辻本が現代の学校教育に欠けていると指摘する教育形態である。そして、この「滲み込み型」の教育において、「模倣」という学習形態における身体の働きを指摘することができよう。

以上のように、生田と辻本によるわざや模倣に関する研究は、人間が言語を介さずに何かを学ぶという学習形態に光を当て、そこにおける身体の役割を浮き彫りにしている。それは学ぶ主体にとっても自覚的であるとは限らない、人間の身体的な学びの在り方である。ただし、生田や辻本の研究は、主に人類学や社会学における身体論に基づいている⁴⁵。そのため、或る社会や集団における人間関係がその主要な関心事であり、身体そのものについての論述は必ずしも明確であるとは言えない。つまり、そこでは身体がブラックボックスのような存在として示されており、身体がどのようにしてさまざまな事柄を学ぶのかは、明らかにされていないのである。本研究は、第3章で詳述する現象学的身体論を方法的な視点として採用することによって、この点を克服することを試みる。

いずれにしても、わざや模倣における身体についての研究は、われわれが言語を用いずとも多くを学ぶことができるということを示している。このような身体の働きは、次に見る実践知に関する研究において、より具体的に言及されている。

第2項 実践知研究における身体

鈴木は、現代の過度に科学化した社会において、人間が本来的に有する知らないし智慧の

⁴⁴ 同上書、p.12.

⁴⁵ 人類学においても、身体は1つの主要な研究対象である。例えば、その優れたアンソロジーとして次の文献を挙げておきたい。これには、さまざまなトピックを扱った12の人類学的身体論が掲載されている。菅原和孝・野村雅一編（1996）コミュニケーションとしての身体（叢書・身体と文化：第2巻）。大修館書店。また、最近の研究として、上記の人類学的な視点と現象学的な視点を併せもったわざ研究も見られるようになっている。奥井遼（2015）〈わざ〉を生きる身体：人形遣いと稽古の臨床教育学。ミネルヴァ書房。

意味を改めて提示することを試みている。彼女によれば、そのような智慧の典型は、「実践や臨床を研究の対象とすると同時に、その対象と関わること自体が自らの学問的営為でもあるかのような臨床医学などいわゆる実践的学問の根底を支える智慧」、すなわち「実践知や臨床知」である⁴⁶。彼女は、そのような「智慧の技術化こそが、実践的学問を近代科学として確立するために必須の条件だった」と述べる一方で、「しかし、臨床知や実践知を専門家の智慧ないし術として専門化することは、大きな危険をともなう」と指摘する⁴⁷。その理由を、彼女は次のように述べている。

なぜなら、実践知や臨床知は、一回ごとの判断や決断を介した行為において働くものであり、それはいわゆる近代科学の体系性を成り立たせている還元主義や法則性といった諸特徴の範疇では捉えきれない偶然性ないし蓋然性の領野で働くものだからである⁴⁸。

そして、そのような「それぞれの置かれた状況に最も適した形で、その知識を行為の判断や決断につなげていくような智慧」は、「いま・ここというその現場のただ中において、言うべきこと、為すべきことを見極める判断を可能にする」のであり、鈴木はそれを「実践知・身体知」と呼んでいる⁴⁹。つまり、そのような「いま・ここでの振る舞いを決定していく行為能力」⁵⁰は、まさにわれわれの身体に担われているのである。

このような身体に支えられた実践知は、古くはギリシャ語でフロネーシス *phronesis* と呼ばれており、それを塚本は「動く知」と表現している⁵¹。塚本によれば、このフロネーシスとは、「すでにあるかもしれない可能性を自覚し、できるを見つけるような知」⁵²であるという。彼女は、プラトンやアリストテレスの議論を参照し、エピステーメーとテクネーとの対比から、フロネーシスの特徴を描き出していき、それを身体的な能力として提示する。

⁴⁶ 鈴木晶子（2013）智慧なすわざの再生へ：科学の原罪（シリーズ・ともに生きる科学）。ミネルヴァ書房，p.124.

⁴⁷ 同上書，p.125.

⁴⁸ 同上書，p.125.

⁴⁹ 同上書，pp.124-125.

⁵⁰ 同上書，p.125.

⁵¹ 塚本明子（2008）動く知フロネーシス：経験にひらかれた実践知。ゆみる出版。

⁵² 同上書，p.9.

典型的にフロネーシス的というのはたしかに「身体がする考え方」ではあるのだが、実はそれは言語に対立してあるというよりは、その場に応じて言語をも身体化するような知であり、テクネーのする普遍化や明示化を拠点とし、足がかりとしつつ、いわばテクネーそのものの足元を揺らし動かす「動く知」としてのフロネーシスの姿なのである⁵³。

塚本によれば、これはダンスや音楽における即興において典型的に見出される知であり、そして、それもやはり身体的な知として理解されている。また、彼女も言及しているように、このような身体知を示唆する研究の典型としては、ほかにもポランニーの「暗黙知」に関する議論や⁵⁴、ライルの「knowing how」と「knowing that」についての議論などが挙げられよう⁵⁵。

さらに、最近では以上のような身体知に関する諸研究を踏まえて、それをより実践的な教育場面で活用しようとする試みが見られる。綿貫は、身体知を「言語的・分析的認識から形成される知（＝近代知）とは異なる、日常生活の身体的実践に根ざした非言語的で包括的な『暗黙知』や『経験知』」であると述べ、それを今日の学校体育において育成していくことの重要性を指摘している⁵⁶。彼によれば、今日の「学校体育も例外に漏れず、物理学的・力学的な精密科学による近代知に支えられながら、一教科としての理論的根拠を獲得して」きたのだが、われわれはそれと同時に、そのような「近代知にまつわる問題や矛盾の中にある身体といかに向き合っていくかという難題に直面している」という⁵⁷。そして、そのような状況に立ち向かっていく身体知教育ができるとすれば、それは、「身体が社会に横たわる問題や矛盾を孕んだ客体であるという自覚にたち、身体が自己や他者との濃密な対話を支えるツールであり、人間という存在を確証づける主体に他ならないことに気づき、感じるができること」⁵⁸を目標になされなければならないと、綿貫は指摘している。このような試みに顕著に見られるように、われわれの身体は単なる物的な存在ではなく、

⁵³ 同上書、pp.351-352.

⁵⁴ ポランニー, M. (高橋勇夫訳) (1966/2003) 暗黙知の次元. 筑摩書房.

⁵⁵ ライル, G. (坂本百大他訳) (1949/1987) 心の概念. みすず書房.

⁵⁶ 綿貫慶徳 (2014) 体育・スポーツ・身体. 鈴木守編著. 「知としての身体」を考える：上智式教育イノベーション・モデル. 学研, p.218.

⁵⁷ 同上書, p.218.

⁵⁸ 同上書, p.219.

その変容が人間という存在そのものの変容をもたらすような、主体的な存在であると言える。

第3項 看護研究における身体

上述のような実践知と身体との関係を、具体的かつより実践的に探求している領域として、看護学が挙げられる。看護研究における身体は、本研究と同様に、主に現象学的な視点から検討されているのであるが、その先駆的な役割を果たした論者として、ベナーを挙げることができる。彼女は、看護研究における健康や病気、またそれにかかわる身体やケアリング、倫理といった事柄に着目し、それらを主にハイデガーにならって解釈的現象学の視点から検討している⁵⁹。ベナーは、「身体は、身体に染みついた社会的実践、姿勢、ジェスチャーによって、人が卓越的に知覚したり、交換・交渉を行ったり、愛し合ったり、働いたりなどできている世界を反映している」⁶⁰とし、だからこそ、看護という実践的世界においてその役割は極めて重要であると指摘する。このような身体の実践的な意味は、本研究における体育教師の身体にも共通すると言える。

また川西は、看護技術における身体性に着目し、看護技術教育を身体性の観点から行っていく必要性を指摘している⁶¹。彼女は看護技術に関する先行研究を整理するなかで、「看護観の表現」「看護者と受け手両者の身体の全体性」「両者の相互身体性」「両者が身体をとおして全体的にわかりあうという相互身体的な了解」の4つの事柄が、看護技術における身体性に内包されていると述べる⁶²。それぞれの内容は決して明確に論じられているとは言えないものの、川西の次の問題意識は、本研究と通底する。すなわち、身体性の意義を明らかにすることは、「看護技術の行為者である看護者も受け手も、共に一人ひとり個別の

⁵⁹ ベナーが編集した次の文献は、彼女が提唱する解釈的現象学的方法の理論的背景から具体的な実践例まで網羅されている。ベナー, P. 編 (相良 - ローゼマイヤーみはる監訳) (1994/2006) ベナー解釈的現象学：健康と病気における身体性・ケアリング・倫理。医歯薬出版。

⁶⁰ ベナー, P. (相良 - ローゼマイヤーみはる監訳) (1994/2006) 6：健康・病気・ケアリング実践についての研究における解釈的現象学の流儀と技能。同上書, p.113.

⁶¹ 川西美佐 (2003) 看護技術における身体性。日本赤十字広島看護大学紀要, 3, pp.9-17.

⁶² 同上書, p.12.

生きている人間であるという観点」を示すことであり、それは、「日増しに機械化や非人間化が進展してゆく、科学技術・高度技術偏重の現代医療の在り方に対しても、一石を投じることになる」のである⁶³。これはまさに、本研究が今日の体育教師研究に対して有する問題意識そのものであると言える。

最近では、西村が現象学的身体論、特に本研究と同じくメルロ＝ポンティに着目して、看護における身体を探求している⁶⁴。例えば彼女は、一般的にはコミュニケーションをとることができないと思われている植物状態患者と、現場の看護師たちが実際にはコミュニケーションをとっているという事象に着目する⁶⁵。患者と看護師の身体のレベルにおける非言語的なやりとりを、西村は自身の参与観察と看護師たちの語りから記述していくのであるが、彼女も自覚的に記しているように、そのような看護師たちの経験はまさに非言語的であるがゆえに、「日常語によってうまく言い当てることは難しい」⁶⁶のである。だからこそ彼女は、メルロ＝ポンティの現象学的身体論を方法的な視点として採用する。なぜなら、それが「実存の奥深い次元における〈身体〉と世界との対話によって分泌され、常に動的に生み出されつづける意味」⁶⁷を開示するからである。本研究と同様に西村も依拠するメルロ＝ポンティの身体論という視点は、言語化することが困難な看護師の経験の「〈身体〉固有の次元、あるいは始原的な層」をわれわれに見せてくれる可能性をもつのである⁶⁸。本研究は、このような身体のレベルにおける非言語的な経験に体育教師の実存的な意味を求めるのであり、そのために、メルロ＝ポンティの身体論を方法的な視点として採用する。なお、これについては第3章において詳しく論じたい。

第4項 障害研究における身体

以上のような看護研究における身体に対する着目については、より学校現場に近い領域として特別支援にかかわる研究領域においても同様に指摘することができる。例えば河野

⁶³ 同上書、p.15.

⁶⁴ 西村ユミ（2001）語りかける身体：看護ケアの現象学。ゆみる出版。；西村ユミ（2014）看護師たちの現象学：協働実践の現場から。青土社。

⁶⁵ 西村ユミ（2001）上掲書。

⁶⁶ 同上書、p.213.

⁶⁷ 同上書、p.209.

⁶⁸ 同上書、p.209.

は、『現象学的身体論と特別支援教育』という著作において、特別支援教育についての研究において、現象学的身体論という視点がどのような意味をもつのかを論じている⁶⁹。彼は、特別支援教育における障害に対する認識を、「治療」から「発達」へと変える必要性を指摘し、またそれに伴って「治療」の前提となっている近代的な身体観からの変容を提唱している⁷⁰。そして、そのような認識の変容は「実存としての身体」に目を向けることによって可能となるという⁷¹。河野は「脳性まひ」や「自閉症」を対象に、それらを現象学的身体論の視点から論じ、そこに「当事者研究」が必要不可欠であることを指摘している⁷²。また、この自閉症については、村上がフッサールの現象学をベースにさらに詳細な検討を加えている⁷³、計見は広く現代の精神医学全体における身体の軽視に対して警鐘を鳴らしている⁷⁴。

このような障害研究における身体への着目、特に現象学的身体論の参照が見られることは、決して偶然ではないと言える。なぜなら、そもそも現象学的な思考が、ありふれた現実では自覚されない事象に目を向けることを目指しているからであり、そのなかでも身体は、特にわれわれの日常において意識にのぼることの少ない対象だからである。それゆえ、障害や病といった特殊な状態においてこそ、そのような〈当たり前の状態〉の意味がはじめて明らかにされうるのである⁷⁵。したがって、本研究が体育教師の身体を探求するためには、体育教師の身体の特異な状態を想定し、それを詳細に検討することによって、日常的に自覚されていない体育教師の身体の働きを明らかにすることが不可欠となるであろう。

ここまで概観してきたように、教育的関係における身体については、さまざまな領域で広く研究が行われてきたと言える。しかし、それらに共通している特徴の1つに、研究の対象が学習者や患者であるということが指摘できる。しかし、教育的関係において学習者や患者の身体が重要な意味をもつのであれば、その関係を成立させるもう一方の身体、す

⁶⁹ 河野哲也（2015）現象学的身体論と特別支援教育：インクルーシブ社会の哲学的探究。北大路書房。

⁷⁰ 同上書，pp.5-20.

⁷¹ 同上書，pp.32-34.

⁷² 同上書，pp.121-227.

⁷³ 村上靖彦（2008）自閉症の現象学。勁草書房。

⁷⁴ 計見一雄（2012）現代精神医学批判：からだに触ってください。平凡社。

⁷⁵ これについては、例えば澤田の次の研究に詳しい。澤田哲生（2012）メルロ＝ポンティと病理の現象学。人文書院。また、より実践的な議論としては次の文献も参照されたい。宮本省三（2010）リハビリテーション身体論：認知運動療法の臨床×哲学。青土社。

なわち、教師や医師の身体もまた、同等に不可欠の役割を担うのではないだろうか。だからこそ、本研究は体育教師の身体に着目する。この問題意識のもとに、次項では、教師の身体についての先行研究を概観していく。

第3節 教師の身体研究

第1項 体育哲学における教師の身体

体育学、とりわけ体育哲学の領域においては、身体論の蓄積が豊富である⁷⁶。しかし、これらは総じて、体育における被教育者である児童・生徒の身体に着目しており、彼らと日常的にかかわる教師の身体は省みられてこなかったと言える。そのなかで、教師の身体という視点について示唆を与える論考が、若干ではあるが存在する。

例えば杉山は、辻本や齋藤らの論考を参照しながら、教育における身体性に着目し、それが教育や学習の基盤として機能することを指摘している⁷⁷。これは、「いわゆる体育の内容だけでなく、身体性から教育そのものを再構築する試みでもある」⁷⁸と言われるように、「教育全体を『身体教育』としてとらえ直す」⁷⁹試みであると言える。そこから、杉山は教科体育の再検討を提起するのであるが、その課題を彼は次のように指摘している。

これまで教育において問われてきた身体はあくまでも学習者の身体であり、本論においてもそこに焦点を当てて議論してきた。しかし、教育における身体を考える際に欠くことのできない視点として「教師の身体」をあげることができる。…中略…特に教

⁷⁶ 体育学における身体論研究は、枚挙にいとまがない。したがって、それらを批判的に検討した代表的な論考として、次の諸研究を参照されたい。佐藤臣彦（1993）身体教育を哲学する：体育哲学叙説。北樹出版。；瀧澤文雄（1995）身体の論理。不昧堂出版。

⁷⁷ 杉山英人（2002）身体教育論序説：教育における身体性に着目して。千葉大学教育学部研究紀要Ⅰ：教育科学編，50，pp.91-103。杉山は、例えば次の文献を参照している。辻本雅史（1999）上掲書。；齋藤孝（1997）教師＝身体という技術：構え・感知力・技化（身体関係論1）。世織書房。；齋藤孝（2000）身体感覚を取り戻す：腰・ハラ文化の再生。日本放送出版協会。；竹内敏晴（1975；1988）ことばが劈かれるとき。筑摩書房。；竹内敏晴（1999）教師のためのからだのことば考。筑摩書房。

⁷⁸ 杉山英人（2002）上掲書，p.103。

⁷⁹ 同上書，p.103。

員養成においては「教師の身体」の育成が今後重要な課題となる…⁸⁰.

このような指摘は、杉山のほかにもいくつか見られる。例えば滝沢は、身体および身体運動に関する独自の論考を展開している⁸¹。それに関連して彼は、体育授業では「運動技術の習得による、身体の変容を見つめることが教員には必要である」⁸²と指摘する。なぜなら、他人やモノとの「関わりを築くためのやり取りは、言葉以前に身体が基盤になっている」⁸³からである。そして、「その教育を可能にさせるには、教員自身の[からだ]に対する見方・感じ方を変える必要がある」⁸⁴と指摘する。換言すれば、教師の身体を変える必要があるということである。

また、石垣は子どもの体力が数値で計測可能なものとしてのみ捉えられている現状に疑問を呈し、そもそも子どもに必要な「体力（身体的能力）」とは何なのか、そして、それは如何にして育まれうるのかについて、再考する必要性を指摘している⁸⁵。彼は、「自分やその周りのモノそして他人を、『身体的な感じ』として認識してゆける」身体が現代の子どもには必要であると述べる⁸⁶。それゆえ、「われわれ大人（親・教師・指導者）は、行きすぎた頭でっかちの教育に陥らぬように心がける必要」⁸⁷があるという。そしてそのためには、「われわれ自身が…中略…彼らのことを身体的な感じとしてとらえられる身体」をもたねばならず、「大人の身体がそのように変われば、おのずと子どもの身体も変わってくるはず」と指摘している⁸⁸。ここにもまた、体育教師の身体論が求められている。

以上の体育哲学における諸議論は、体育教師の身体論の必要性を指摘してはいるものの、その身体の在り方にまで踏み込んで言及してはいない。むしろ、それらはいずれも児童・生徒の身体についての研究から、派生的にその必要性を指摘している傾向にある。したが

⁸⁰ 同上書, p.103.

⁸¹ 瀧澤文雄 (1995) 上掲書.; 滝沢文雄 (2004) 現象学観点からの「心身一体観」再考: 「身体観」教育の必要性. 体育学研究, 49, pp.147-158.; 滝沢文雄 (2008) [からだ]の教育. 体育・スポーツ哲学研究, 30(1), pp.1-10.

⁸² 滝沢文雄 (2008) 上掲書, p.5.

⁸³ 同上書, pp.3-4.

⁸⁴ 同上書, p.8.

⁸⁵ 石垣健二 (2011) 小学生～中学生にとって必要な身体とは何か?. Coaching Clinic, 25(1), pp.16-19.

⁸⁶ 同上書, p.19.

⁸⁷ 同上書, p.19.

⁸⁸ 同上書, p.19.

って、体育教師の身体の在り方は、未だに究明されていない対象であると言えよう。

第2項 教育方法学における教師の身体

このように体育哲学においては十分な議論のなされていない教師の身体を、主題的に論じた代表的な研究として、齋藤の『教師＝身体という技術』を挙げることができる⁸⁹。彼は、「身体を問題にするということは、つねに関係の在り方を問題にすることである」⁹⁰と述べ、教師と児童・生徒との関係における教師の身体を検討している。彼が目指すその関係は、「クリエイティブな関係性」であり、それは「管理主義的システムが進行する現代社会の教育状況において、他者と出会い、互いの『あいだ』に新しい意味が生まれる」関係である⁹¹。

齋藤によれば、「教育方法研究としての基本的問題意識は、身体の主観化が、教育方法における技術主義と人間主義の二元論的枠組を脱構築しうるかどうか」⁹²という点にある。すなわちそれは、「同じように見える内容を扱っても、教師によって結果として大きな教育成果の差が出るのはなぜか」⁹³という問いに、新たな答えを提示するのである。齋藤は加藤末吉や芦田恵之助、また本研究も参照する竹内敏晴らの身体論の、その教師論的意味の比較検討を通して、教師が教育方法としての身体を技として練り上げる必要性を指摘している。そして、その本来的な意味を次のように主張する。

教育方法としての教師の身体という問題は、いくつかあるうちの一つの視点というようなものではなく、逃れようのない主題であるという点を改めて強調しておきたい。常にすでに教師の身体性は、教育関係の在り方を規定し続けている。その意味では、教師の位置に立つ誰もが、自らの身体を教育方法としてすでに用いていると言える⁹⁴。

⁸⁹ 齋藤孝（1997）上掲書。

⁹⁰ 同上書，p.7.

⁹¹ 同上書，p.3.

⁹² 同上書，p.222.

⁹³ 同上書，p.7.

⁹⁴ 同上書，p.257.

彼は教育や学習における問題をすべて身体の問題に集約させることの危険性を自覚しつつも、やはり、「教師の身体を、存在様式、関係様式として捉える視点は、教育方法にとって諸々の理論的前提の内の一つではなく、必要不可欠の前提」⁹⁵であると述べ、その重要性を強く指摘している。

このように、教師の身体が教育的な関係において不可欠な役割を担うという齋藤の主張は、体育教師の身体論の必要性を提示しようとする本研究と同様の問題意識に支えられている。ただし、齋藤はあくまでも教育方法学的な視点から教師の身体を捉えており、そのため教師の身体を教育方法としてどのように用いるのか、という問題意識が優先されている。このことは、以下の佐藤の議論にも同様に指摘することができる。

佐藤も、齋藤と同様に教育方法学的な視点から、教師の身体を論じている⁹⁶。彼は教室における教師の「居方（ポジショニング）」の重要性を指摘し、それが「授業実践の基本的な技法」と述べる⁹⁷。彼は授業観察や自身の実践から、「教室において教師は、子ども（生徒）たちの中に入ろうとする『居方』ではなく、教室の子ども（生徒）全員を自分の身体イメージの中に入れ込む『居方』で立たなければならない」⁹⁸と述べ、教師の身体がそのように開かれて在ることの重要性を指摘している。そして、「このような教師の教室における『居方』は意識的に努力することで、誰もが職業能力として身につけることができる」⁹⁹と述べているように、やはりそれを教育方法学的な視点から捉えている。

佐藤がその重要性を指摘するこの教師の「居方」は、まさに教師の身体のエデュケーションとしての問題と捉えることができる。それはすなわち、教師が授業空間にどのようにして立つべきなのかという問題である。彼が用いる「身体」や「身体イメージ」などの語の内実が明確ではないため、それらのより詳細な検討が必要ではあるが、彼の議論からは少なくとも、このように教師の身体の在り方を問題にすることの意義を見て取ることができるであろう。これに対して本研究は、実践的な視野を保ちつつも、より根源的なレベルに目を向け、体育授業において体育教師の身体はどのような在り方をしているのかを明らかにする試みである。体育教師の身体をどのように用いるのかという方法学的な検討を行う前提

⁹⁵ 同上書、p.258.

⁹⁶ 佐藤学（2009）教師の居方（ポジショニング）について。教師花伝書：専門家として成長するために。小学館、pp.34-41.

⁹⁷ 同上書、p.41.

⁹⁸ 同上書、p.37.

⁹⁹ 同上書、p.38.

として、そもそもその体育教師の身体とは何なのかを解明することが必要なのである。

第3項 竹内敏晴による教師の身体研究

以上のような体育哲学や教育方法学といった、学校教育に直接的にかかわる領域を超えて、人間の身体そのものに演劇の立場から接近した論者として、竹内を挙げることができる。彼は、児童・生徒との関係における教師の身体について、次のように述べる。すなわち、教師が「他にある規範に従ってみずからを動かし、これを是とするやり方しか知らず、みずから感じることによって反応し、行動するということ、別の言い方をすれば『表現する』ということの本来の働きを知らぬということ」¹⁰⁰が、現実には深刻な問題として存在している。このように教師が自らの身体をある規範に委ねることで、子どもとの関係をもそれに従ってしか捉えることができないという問題は、まさに、教師の身体が抱えうる問題と言える。

竹内は、その問題が「学校教育っていうものをやっている人たちの通弊」とであると批判し、「イメージは一つしかない、しかもそれは、教員なりあるいは指導書なりが示した一つの基準に合わなきゃいけない」ものとして存在すると述べている¹⁰¹。さらに彼は、学校の教師や児童・生徒の母親に顕著に現れる特徴として、「子どものからだの反応を読みとれずに子どもたちを自閉的に追い込んでいくような、固まったからだ」¹⁰²があまりに多いことを指摘している。彼は、そのような身体の在り方を「姿勢」という言葉で表現し、それが、「わたしというからだが生きている形」とであると述べている¹⁰³。なお、この姿勢については第5章で改めて取りあげ、詳細に検討する。

竹内が身体に言及するとき、その身体は人間主体そのものとして捉えられており、した

¹⁰⁰ 竹内敏晴（1999）上掲書，p.33.

¹⁰¹ 同上書，p.211.

¹⁰² 竹内敏晴・林竹二（2003）からだ＝魂のドラマ：「生きる力」がめざめるために。藤原書店，p.69.

¹⁰³ 竹内敏晴（1999）上掲書，p.50. ここからわかるように、「姿勢」はわれわれの外形のみを指しているのではない。また、この姿勢についての新しい視点としては、身体心理学における指摘が挙げられよう。そこでは、われわれの姿勢が、知覚や感情などに影響を与えることが明らかにされている。春木豊（2011）動きが心をつくる：身体心理学への招待。講談社。

がってそのような理解は、身体に対する「自然科学、さらには社会科学的思考法の真っ向からの否定と言ってよい」¹⁰⁴意味をもつ。つまりそれは、「理知によって精密な道筋を立て肉体を操作するより以前に『からだ』はすでに主体として生きている」¹⁰⁵という生の現実をえぐり出す視点を示している¹⁰⁶。このような竹内の身体についての主張は、本研究が方法的な視点として基づくメルロ＝ポンティの身体論によって支えられている。したがって、彼の身体研究は、本研究に不可欠の示唆を与えるのであり、そのなかでも特に身体とことばのかかわりに関する議論については、第5章において詳しく検討する。

第4節 問題の所在：なぜ体育教師なのか

以上の先行研究の概観によって、次のことが示唆された。教師に関する研究一般においては、二項対立的な教師像の存在や、細分化され、断片化された教師の専門性についての議論がなされている。そして、そこにおいては教師の身体への着目がほとんど見られないということが明らかにされた。このことは、教育的関係における身体についての先行研究が、学習者らの身体に主眼を置き、教師の身体に焦点を合わせてこなかったことからもうかがわれた。しかし、数少ない教師の身体に関する研究が示していたように、教育的関係において教師の身体は不可欠の役割を担っている。したがって、これまでの教師研究には、この教師の身体という論点が欠けていたことが指摘できるであろう。以上が、先行研究の概観によってえられた結果である。

この結果を踏まえて、本研究がなぜ体育教師論に着目し、体育教師の身体を論じる必要があるのかを明確にしたい。この問いに対する回答は、本研究の議論全体を経て示されなければならないが、ここではあらかじめその概略を示しておきたい。

まず、本研究が体育教師論に着目する理由は、上述した教師研究における課題が体育教

¹⁰⁴ 竹内敏晴（2007）声が生まれる：聞く力・話す力。中央公論社，p.96.

¹⁰⁵ 同上書，p.98.

¹⁰⁶ ただし、齋藤も指摘しているように、竹内の思想を読むうえでは次の点を考慮する必要がある。すなわち、「竹内の場合、自身の難聴体験がからだ観の一つの基点となっているということ、強烈な戦争体験があるということ、演出家であること、レッスンを自ら編み出しているということ、などを考えると、彼の身体の歴史的プロセスから生まれた『からっぽのからだ』のイメージは、われわれが簡単に共有することのできないものである。」齋藤孝（1997）上掲書，p.253.

師論において顕著に現われていると考えられるからである。次章で詳しく論じるように、今日の体育教師論においては、体育教師の専門性が指導技術などの目に見える事柄に偏って論じられている傾向がある。この傾向は、まさに教師研究において指摘された教師の専門性についての先行研究が抱える課題を顕著に表している。それゆえ本研究は、そのような課題を抱える教師研究の象徴的な例として体育教師論に着目し、その課題に取り組んでいく。

また、なぜ体育教師を扱うのかという問いに対しては、次の理由を提示することができる。その理由は、他教科の教師と比べて、体育教師が特殊な文化を有していると考えられるからである。例えば、第4章で詳述する体育教師像について、木下が「体育以外の教科名を冠した教師像を問題にしている分野はないように思う」¹⁰⁷と指摘しているように、教師一般において、体育教師は或る特殊性を有していると考えられる。その特殊性の例は、いわゆる体育会系と言われるような特有の文化や、体育教師が授業を行う場——教室ではなくグラウンドや体育館など——といった事柄に端的に示唆されている。したがって、体育教師論はそれ自体が1つの特殊な対象を論じる領域として成立しうるのである。付言すれば、そのような特殊な性質をもつ体育教師の在り方を解明することは、先に指摘したように、通常自明のこととして気づかれていない教師一般の在り方を浮き彫りにする可能性がある。それゆえ、本研究は体育教師論を批判的に検討することを通して、体育教師の身体の在り方を探り、その自明とされている在り方の意味を明示することを試みるのである。

本研究が体育教師および体育教師論を対象とする理由は、以上のように示すことができる。加えて、次章で詳述する体育教師の身体を論じる必要性を、簡潔に述べておきたい。体育学、特に体育哲学の領域では、体育という教育的関係における児童・生徒の身体についての議論が、他の先行研究の諸領域に比較して多くなされている。そこでは、児童・生徒の身体が、単なる肉体を超えて、感性や道徳性までも含めた多様な働きを担っていることが指摘されている¹⁰⁸。それにもかかわらず、次章で明らかにされるように、その児童・

¹⁰⁷ 木下秀明（1984）わが国における体育教師像の変遷。体育の科学，34(1)，p.53.

¹⁰⁸ 樋口は、シュスターマンの思想を手掛かりに、身体教育を「身体感性論」として論じることを試みているし、また石垣は、体育における身体的経験が道徳性の基盤になる可能性を論じている。樋口聡（2005）身体教育の思想（教育思想双書7）。勁草書房。；石垣健二（2008）「道徳教育としての体育」序説：道徳教育（論）批判および身体的経験の必要性。体育・スポーツ哲学研究，30(1)，pp.27-45。；石垣健二（2003）新しい「体育における人間形成」試論：道徳的問題の背後としての「身体性」の検討。体育原理研究，33，pp.41-52.

生徒の身体と日常的にかかわっている体育教師の身体について、今日の体育教師論は論じていない。それゆえ、体育教師論において体育教師の身体を論じ、その在り方を明示する必要性が生ずるのである。

第2章 体育教師論の批判的検討

本章では、従来の体育教師論において主要な論点となってきた事柄を整理し、それを批判的に検討することを通して、体育教師論においてどのような課題が残されているのかを探っていく。これによって、体育教師の身体を論ずる必要性が明らかになるであろう。

はじめに、体育学において体育教師論がどのような位置づけにあるのか、また、その体育教師論はどのような変遷を辿ってきたのかを概観する。これによって、今日の体育教師論が、専門性としての指導技術に主眼を置き、数値化を指向する実証科学的な研究方法を用いていることを示す。このような特徴を有する体育教師論を批判的に検討し、そこでは体育教師と児童・生徒との根源的な〈関係〉という視点が見逃されていることを明らかにする。

その上で、この〈関係〉が現象学で論じられる「生きられた世界」において捉えられることを示し、さらには、その生きられた世界としての体育授業においては、身体が重要な機能を果たしていることを示していく。これによって、体育授業という生きられた世界と、そこにおける体育教師と児童・生徒との〈関係〉を担う、体育教師の身体的重要性を明らかにする。

この体育教師の身体を探求するための視点として、現象学的視点の可能性を検討する。現象学は、科学的に捉えられた世界を改めて自覚的に問い直し、その成立基盤を探る試みと捉えることができる。したがって、このような視点から体育教師およびその身体を究明することは、実証科学的方法においては自明視されている事柄の基盤を解明しうると考えられる。このことから、本研究が体育教師の身体の在り方を探求するためには、現象学的な視点に基づいた議論を展開していく必要があることを明らかにする。

第1節 体育教師論の論点

第1項 体育学における体育教師論：前川の議論を対象に

本項ではまず、従来の体育学が何を探求してきたのかを確認したい。その際、体育学の

体系的把握を試みた前川の分類を参照する¹。その上で、体育学と体育教師論との関係を検討していく。なお、前川の分類を取りあげる理由は、それが、後に検討する体育科教育学の分化以前のものだからである。それゆえ、以下の前川の分類は、今日の体育科教育学の領域と重なる部分が多いことも事実である。しかし、これも後に詳述するが、体育科教育学の独立分化と、その研究方法の偏りが顕著になり始める時期は、ほぼ一致すると言える。それゆえ、前川の分類をはじめに示すことは、体育教師論の論点の変遷を捉えることを可能とし、さらには今日の体育科教育学の課題を浮き彫りにすると考えられる。

前川は体育学を、「体育の目標・内容・方法という実践的な問題に関連」²する研究領域であり、「体育実践を予想しない体育学もなければ、体育学を根底としない体育実践は、その意味をなさないともいえる」³としている。さらに彼は、体育学の特徴を次のように表す。

体育学は、体育関係諸科学（体育科学）を、総称したものではない。目標に関係するもの、内容に関係するもの、方法に関係するものというように、体育関係諸科学の成果を、体育実践の立場で再構成しつつ、体育的行為というものに対応するように、さらに統一的に研究をすすめていく学問である…後略…⁴。

このように定義された体育学の領域として、前川は、①対象論的研究、②目標論的研究、③内容論（カリキュラム論・内容編成論）的研究、④方法論的研究、の4領域を挙げている。以下、それぞれの概要を確認したい。

①対象論的研究について前川は、「教育として体育を実践しようとするとき、まず、体育の対象を的確に把握していなければならない」⁵と指摘している。つまり、体育授業の対象である児童・生徒について、その発達段階や技能レベルなどを適切に捉える必要があるということである。彼は、この対象認識に欠くことのできないこととして、対象の「個人差」の理解を挙げ、それを踏まえた「レディネス研究」もまた対象論的研究に含まれると

¹ 同様に体育学の体系化を試みた研究はいくつかあるが、ここでは原理的視点と実践的視点を併せもったものとして、前川の論考を参照する。また、前川以外のものとしては、例えば次の文献を参照されたい。川村英男（1959；改訂版 1974）体育原理。杏林書院，pp.17-18。川村は、体育学を大きく「人文系，社会系，自然系」に分けて論じている。

² 前川峯雄（1982）体育学の原点。不昧堂出版，p.21。

³ 同上書，p.17。

⁴ 同上書，p.22。

⁵ 同上書，p.23。

している⁶.

②目標論的研究は、前川によれば、上記の①対象論的研究において探求される事柄が、何のためになされるのかを問うことである。すなわち、対象である児童・生徒に「何を期待し、どのような能力をもつものとして要求するかを考えなければならない。そして、このことは、教育の中で体育は何をなすべきであるかを確立する分野であろう」⁷とも述べている。体育授業における1人ひとりの対象は多様であり、その個々人が所属する集団や社会もまた一様ではない。したがって、それぞれに合わせた体育授業の目標を検討することが必要となるのである。

③内容論的研究は、一般にカリキュラム論研究や内容編成論研究とも呼ばれるものである。これは、上記②目標論的研究における体育授業の目標を、「何を媒介としてそれを実現するかの研究」⁸と言えよう。つまり、体育の目標を達成するためにどのような運動を児童・生徒に行わせるかという、その具体的内容の探求である。前川は、体育授業で行われる具体的な運動を、「目的・目標と、学習や練習しようとする対象者の学習能力との二方面の条件にあうように選び出してくる」必要があり、同時に、「いろいろの運動をこの二つの側面から評価し、学習し、練習するところの内容として決定するための研究がなければならない」⁹と指摘している。これらの事柄が内容論的研究に求められており、ここにはまた、いわゆる教材研究も含まれるであろう。

④方法論的研究においては、文字通り、体育授業のよりよい指導方法が探究される。前川によれば、この「方法のことをとくに指導法といってみたり、あるいは授業法といってみたり、ときには教授法といってみたりすることもある」¹⁰という。本研究ではこれについて、今日の体育科教育学における用語法に従い、指導法および指導技術という語を用いることとする¹¹。この方法論的研究について、前川は、「体育の目標がたち、それにいたるために選ばれた体育手段が決まったとしても、それをどのように学習させるかが明らかに

⁶ 同上書、p.23.

⁷ 同上書、p.24.

⁸ 同上書、p.24.

⁹ 同上書、pp.24-25.

¹⁰ 同上書、p.25.

¹¹ 鈴木によれば、従来の体育授業研究においては「教授 (teaching) という言葉が充てられていたが、近年は学習者の自主的・自発的な学習への取り組みを支援するという意味をとらえて、学習指導 (instruction) と表記するのが一般的である」とされている。鈴木理 (2010) 体育の学習指導論。高橋健夫他編著。新版体育科教育学入門。大修館書店、p.61.

なっていなければ、体育とはならない」¹²と述べている。加えて、「体育関係諸科学の成果をふまえながら、最もよい学習環境を設定する原理や法則を究明することは、体育実践について重要なこととなろう」¹³と述べ、体育学における方法論的研究の重要性を指摘している。

前川に従うならば、体育学は以上のような 4 領域に分類される。しかし注意すべきは、これら 4 領域は個々別々に存立するものではなく、互いに深く結びついているということである。これについては前川も、次のように指摘している。すなわち、「体育は、この内容と方法とがすべて目標との関係において一貫性をもつとき、体育としての効果をあげることができるのである。」¹⁴

ここまで、体育学が従来何に着眼し、また何を探求してきたのかについて、その 1 つの典型を前川の議論から確認した。では、本章の主題である体育教師論は、この体育学とどのような関係にあるのであろうか。体育学が体育授業全体にかかわる学問領域である以上、前川が指摘した事柄すべてを体育教師論の論点と捉えることも可能であろう。なぜなら、体育教師のいない体育授業は存在しないからであり、したがって、体育授業の成立にかかわる知識である体育学の成果はすべて、体育教師が理解しているべきものとして捉えられるからである。

しかし、より実践的で現実的な体育教師論を想定した場合、前川の提示する体育学の 4 領域を知識として理解していることが、必ずしも授業の成功を約束しないことは明らかであろう。いかに素晴らしい目標、内容、および対象認識があつたとしても、それが体育授業において有効に機能するためには、最終的に個々の体育教師がいかに指導するか、換言すれば、いかに指導技術を用いるかが問われるからである。ここに、体育学における体育教師論の必然性が浮かび上がってくる。そして、そこで求められる指導技術は、いわゆるハウツーではなく、具体的な授業場面で体育教師に必要とされる専門性であると言えよう。つまり、体育授業という実践場面における体育教師の専門性に目を向けることによって、体育学と体育教師論の関係が明らかになり、さらには体育教師の指導技術の重要性が示されると考えられるのである。このことは、今日体育に限られない授業研究の多くが、教師の指導技術の改善や開発を目指していることから明らかである。したがって、本研究で

¹² 前川峯雄（1982）上掲書、p.20.

¹³ 同上書、p.21.

¹⁴ 同上書、p.21.

は体育授業における体育教師の専門性を指導技術と捉え、次に、これに関する主要な論点を確認していく。

第2項 専門性としての指導技術

体育教師の専門性として指導技術が求められる理由は、体育授業に関する理論を知識として理解していることが、必ずしも授業の成功を約束しないからであろう。このことについて新保は、体育教師に「まず求められるのは、『運動技術』の体系を『他者の身体』において具現化させる『実践力』、すなわち『指導力』である」¹⁵と述べている。彼は、「理論」として児童・生徒のからだや運動技術を理解することが、体育教師の『指導力』という『専門性』の必要条件であることを認めながらも、それらの『理論』を個々の児童・生徒に対してそのまま適用しえない」と指摘する¹⁶。つまり、個々の体育教師が目目の児童・生徒をどのように指導するか、換言すれば、いかに指導技術を用いるかが重要になるということである¹⁷。

体育授業における体育教師の専門性としての指導技術は、これまでもさまざまなかたちで論じられてきたと言える¹⁸。本項では、その専門性がどのように論じられてきたのかを概観し、今日の体育教師論の論点がどこにあるのかを明らかにする。例えば、木原らはそれを体育教師の「専門的力量」と呼び、第2次大戦後の我が国において、それがどのように論じられてきたのかを概括的に整理している¹⁹。木原らによれば、「専門的力量」に関

¹⁵ 新保淳（2006）体育教員における「専門性」とその養成に関する研究。体育哲学研究，37，p.7.

¹⁶ 同上書，pp.7-8.

¹⁷ また、教師の専門性に関する新しい視点として、「反省的实践家」を挙げることができる。これについては、体育科教育学においても取りあげられている。例えば、次の言及を参照されたい。長谷川悦示（2010）教師力を高める体育授業の省察。高橋健夫他編著。新版体育科教育学入門。大修館書店。pp.257-262。しかし、すでに序章で指摘したように、本研究はこのような議論の前提となる事象を扱うものである。

¹⁸ 体育教師の専門性に関する議論は、その論点が多岐にわたっている。中井は、体育教師に求められる資質について、これまで「数多くの研究者が多様な視点から雑誌や論文に私見を述べて」きたことを指摘している。中井隆司（1997）体育教師論。竹田清彦他編著。体育科教育学の探求：体育授業づくりの基礎理論。大修館書店，p.386.

¹⁹ 木原成一郎他（2005）第2次世界大戦後の日本において保健体育教師に求められてきた専門的力量。学校教育実践学研究，11，pp.51-62。なお、木原らは「専門的力量」という概念を、教職に対する愛着や誇りといった「資質」と、それに支えられた知識や技能等の

する論考は「その研究方法により、理念的研究と実証的研究に区分される」²⁰という。これについて彼らは、前者を「教師や研究者としての経験や諸外国の文献資料を根拠として、こうあるべき理念としての専門的力量を記述する」ものであったとし、他方後者を、「質問^{ママ}調査や授業観察という経験的方法で得られた資料を根拠として専門的力量を記述する」ものであるとしている²¹。ここから、体育教師の専門性については、従来大きく分けて2つの論じられ方が存在したことがうかがえよう。

この2つそれぞれにおける代表例を概観し、木原らは次のように結論づけている。すなわち、「第1に、1970年代から1980年代は理念的研究と実証的研究が同程度に行われていた。しかし、1990年以降2004年までは理念的研究は姿を消し実証的研究のみになった」という²²。「第2に、実証的研究に関しては、1970年代から1980年代にかけて体育教師像の理想や実態について、質問紙を用いた因子分析法による研究が数多くなされた」²³という。ここで指摘される「体育教師像」に関する議論は、第4章で詳述するように、体育教師論の1つの特徴と言えよう²⁴。そして、「第3に、1990年代以降組織的な行動観察法による実証的研究により『教師行動』として観察できる『パフォーマンス』について多くの研究が蓄積されるとともに、教師の『知識』については質的方法による実証的研究が行わ

「能力」の双方を包含するものとして用いており、したがって、これは専門性と同義と捉えることができよう。同上書、p.51.

²⁰ 同上書、p.52.

²¹ 同上書、p.52.

²² 同上書、p.56. ここで併せて確認すべきことは、1990年代以降の実証的研究においては、体育教師の「資質」に関する論考はほとんど見られなくなったことである。これはつまり、現在の体育教師論が知識や技能等の「能力」（指導技術）に関する実証的研究に限定されていることを意味している。同上書、pp.57-60.

²³ 同上書、pp.56-57. この傾向は、雑誌『体育の科学』（1984、34(1)）において「優れた体育教師像」という特集が組まれたことから伺われる。その巻頭において、高田は次のように述べている。「現場拔きの文献や数値だけによって教育された抽象的思考の学生と、反対に運動技能だけにのめり込んで知的教養を欠いた肉体派の学生達、この両極化された体育教師の現実をいかに止揚していくか、その養成法を探究するために『優れた体育教師像』の特集が必要ではないかということである。」高田典衛（1984）今なぜ「優れた体育教師像」が問題か（特集：優れた体育教師像）。体育の科学、34(1)、p.3.

²⁴ 例えば、次の文献を参照されたい。前田幹夫・森昭三編（1975）保健・体育科教育の教師論。日本体育社。そこでは、次のような指摘がなされている。「さまざまな点から体育科教育の変革が問われるなかで、最も重要な役割を担っており、教育を最終的に決定づけるのは教師であるというところにいきあたる。したがって体育科教育の改革には、体育教師の主体的変革による働きかけがなければ、それは絵にかいた餅に終ることは明らかである。ここに新しい体育教師像が求められる理由がある。」同上書、p.15.

れ、体育授業の専門的資質に関する研究が蓄積されてきた」²⁵と言われ、その代表的論者として、木原らは高橋を挙げている。

以上のように、木原らは、戦後における体育教師の「専門的力量」、すなわち指導技術に関する研究の変遷を整理している。ここから、次の2つのことが明らかになったと言える。1つは、指導技術に関する研究のほとんどが実証科学的研究であることであり、もう1つは、そのような体育教師の指導技術が、高橋に代表される体育科教育学において探求されていることである。したがって、ここではまずその後者に着目し、今日の体育科教育学において体育教師の指導技術がどのように捉えられているのかを検討していく。

高橋は、体育授業における「4大教師行動」、すなわち体育教師に求められる指導技術として、①インストラクション、②マネジメント、③モニタリング、④インターアクション、を挙げている²⁶。①インストラクションは、体育教師の児童・生徒に対する直接的指導を意味しており、具体的には、説明・指示・演示などがこれにあたる。②マネジメントは、管理的行動と呼ばれ、これは体育授業における児童・生徒の動かし方などを指す。つまり、直接的には学習に関係のない移動などの時間を短縮するために用いられる指導技術である。③モニタリングは、体育授業において体育教師が児童・生徒の活動を見守ることであり、観察行動と呼ばれる。これを的確に行うことが、インストラクションの前提になると考えられている。最後の④インターアクションは、賞賛・助言・叱責などのフィードバックと励ましを意味しており、これは「相互作用行動」とも呼ばれるものである²⁷。

このように、体育科教育学においては、体育授業における体育教師の専門性が「専門的力量」や「4大教師行動」といった指導技術として捉えられてきたことがわかるであろう。これは、ハウツーにとどまらない指導技術を探求するものであると言える。しかし、それらはまた、その探求方法が実証科学的手法に偏っているという問題を含んでもいる。すなわち、「1990年以降2004年までは理念的研究は姿を消し実証的研究のみになった」²⁸と木

²⁵ 木原成一郎他（2005）上掲書，p.57.

²⁶ 高橋健夫（2010）よい体育授業の条件．高橋健夫他編著．上掲書，p.53.

²⁷ また、ここでは指摘されていないが、高橋は別の論考において、「相互作用行動」として、フィードバックと励まし以外に「受理」と「発問」を加えて説明している。詳しくは次の議論を参照されたい。高橋健夫・中井隆司（2003）教師の相互作用行動を観察する。高橋健夫編著。体育授業を観察評価する。明和出版，pp.49-52.

²⁸ ここで「2004年」と記されているのは、木原らの研究が2005年になされたものであるからである。したがって、この傾向は2004年以降、現在まで変わっていないと考えられる。

原らが指摘するように、そこには顕著な偏りを見ることができる。例えば、上記の「相互作用行動」の研究は、体育教師の児童・生徒に対する言語活動を記録し、それを量的なデータとして扱うことで、優れた体育授業および体育教師の言語活動の傾向を探ろうとしている。

このような方法論的な偏りも大きな問題ではあるのだが、ここでより焦点化すべきは、そのような実証科学的方法それ自体の問題性についてである。つまり、今日の体育教師論において支配的な研究方法そのものが、或る問題を抱えているのであり、次節ではそれを明らかにしていきたい。

第2節 体育教師論の研究方法及その問題性

第1項 実証科学的方法の問題点

実証科学的方法から生ずる問題については、教育学において早くから指摘されている。佐藤は、学校教育全般において、約40年前から実証科学的方法による研究が盛んになされるようになったと指摘する²⁹。彼によれば、このような科学的な授業研究の普及は、次のような変化をもたらした。すなわち、「わが国の教師は授業の観察と記録と検討の長い歴史的传统を有していたが、『授業研究』の普及は、その方法、様式、制度を様変わりさせた」³⁰のである。彼がここで指摘する授業研究とは、例えば、「テープ・レコーダーの普及による『T（教師）』『C（生徒）』の発言記録の作成と分析」であり、「数々の団体の開発した教材パッケージの効果の検証」であり、また「諸々の授業技術の効果の検討」のことである³¹。つまり、教師たちは自らの指導技術を磨き、自身の実践を「科学的な方法」³²で分析することを目指すようになったのである。佐藤の指摘するこのような「科学的な方法」とは、先に確認した今日の体育教師論における実証科学的方法と同様の事柄であり、さらに、そ

²⁹ 佐藤はこれを「経験科学としての『授業研究』」と呼び、戦前の「教授論」や「教授学」とは異質のものであるとしている。佐藤学（1997）教師というアポリア：反省的实践へ。世織書房，p.27.

³⁰ 同上書，p.29.

³¹ 同上書，p.29.

³² 同上書，p.29.

の方法の広がりもまた、体育教師論に共通する傾向である。

このような実証科学的方法の抱える問題点について、佐藤は次のように指摘している。すなわち、授業研究の担い手たちは、授業過程を『ブラック・ボックス』に見立て、数量的な方法（科学的方法）で原因と結果の因果関係の解明に精力を注いできた³³のである。しかし、現実の授業が、教師の働きかけとそれに対する児童・生徒の反応という、単線的な因果関係によっては説明しつくされないことは明らかであろう³⁴。佐藤は、そのような誤った授業理解が「素朴な理論信仰と技術信仰からきている」³⁵と述べる。つまり、それらの「信仰」によって、授業研究は「『理論』と『技術』の適用領域として『実践』を想定してきた」³⁶ということである。

これと同様の事態は、今日の体育教師論においても指摘できる。上述したように、今日の体育教師論は、体育教師の指導とそれに対する児童・生徒の評価を、数値化された相関関係から捉えている。例えば、先にも挙げた高橋は、「個々人の運動学習に対して、肯定的フィードバック（賞賛）、矯正のフィードバック（助言）、励ましを積極的に与えることが、授業評価を高めるうえで大変有効である」³⁷と述べている。ここで主張されているのは、体育教師による特定の教師行動の回数の増加と、児童・生徒による授業評価の値の上昇に、数値的な正の相関があるということである。これはまさに、体育授業において「原因と結果の因果関係の解明」³⁸を目指すものと言えよう。このように、佐藤の指摘する授業研究の問題点は、今日の体育教師論においても同様に指摘することができる。

佐藤は、この問題を解決するために、授業を「合理的技術の適用過程ではなく、教師においては、複雑な文脈で展開される実践的な問題解決の過程」³⁹として捉えることの必要性を強調している。この指摘は、今日の体育教師論に何が欠けており、また何が必要とされているのかを明らかにするための、重要な手がかりとなる。つまり、実証科学的方法に

³³ 同上書、p.33.

³⁴ 佐藤の言葉を借りれば、「授業は、教師にとっては、複雑な文化的・社会的文脈で生起する複合的な問題の解決のための絶え間ない判断と選択の過程であり、子どもにとっては、教材と教師と他の子どもとの出会いの中に参加する文化的・社会的経験であり、その参加の仕方を通して、…中略…価値を実現したり喪失させられたりする生々しい過程」なのである。同上書、p.33.

³⁵ 同上書、p.35.

³⁶ 同上書、p.37.

³⁷ 高橋健夫・中井隆司（2003）上掲書、p.50.

³⁸ 佐藤学（1997）上掲書、p.33.

³⁹ 同上書、p.36.

よって、数値化された体育教師と児童・生徒との関係のみが注目され、体育教師は一般化された指導技術をマニュアル的に用いる者となる。その結果として、体育授業が体育教師と児童・生徒との数値化されえない、より根源的で複雑な関係から成り立っているという現実が軽視されることになるのである。この根源的な関係を、本研究では、以降「〈関係〉」と表記する。今日の体育教師論においては、このような体育教師像および体育授業像が無自覚的ないし無批判的に受け入れられているのであり、そしてそこには、体育教師と児童・生徒との〈関係〉という視点が欠けていると考えられる。

第2項 体育教師と児童・生徒との〈関係〉

体育に限らず、教育という営み一般が教師と児童・生徒との〈関係〉を基盤に成り立っていることは、多くの論者の指摘するところである。例えば、広瀬は教育思想的観点から、「子どもは、教育者との豊かな関係の中で多くのことがらを学び成長するもの」⁴⁰であると述べている。また、演出家の竹内は、「わたしは学校を、まず人間関係の場として見る。…中略…学ぶといういとなみが成り立つ基盤はまずここにある」⁴¹と述べ、この〈関係〉の重要性を指摘している。彼が指摘する〈関係〉は、言語的なコミュニケーションスキルによって成立する関係ではなく、そのような関係を支えるより根源的な事象である⁴²。そして、彼のこのような主張の背景には、彼自身が述べているように、哲学者メルロ＝ポンティの影響がある⁴³。

⁴⁰ 広瀬俊雄（2004）学びにおける教育者との適切な「関係」：シュタイナー幼児教育を中心に。高橋勝・広瀬俊雄編著。教育関係論の現在。川島書店、p.195。広瀬はさらに、現在の学校教育におけるこの関係性が、「本来の姿からみると、適切さを欠き、貧しく歪んだものになる傾向にある」と指摘し、その重要性を強調している。同上書、p.196。

⁴¹ 竹内敏晴（1999）教師のためのからだとことば考。筑摩書房、p.237。

⁴² 例えば彼は、「私と相手とのからだは、同じ歪み、緊張を持ち、それをとりのぞこうと闘っているからだの姿勢を了解しあったとき、理解ということが始まる」と述べ、われわれの人間関係が「からだ」のレベルを基盤に成り立っていることを指摘している。竹内敏晴（1988）ことばが劈かれるとき。筑摩書房、p.158。

⁴³ これについて、竹内は木田元との対談の中で、メルロ＝ポンティによる『「主体としてのからだ」』という概念が、（それまでからだを物と捉えていた私にとっては）ものすごいショックでした」（括弧内引用者）と語り、さらには、それは「私のそれからあとの半生を決定してしまったほどの衝撃でした」と述べている。木田元・竹内敏晴（2003）待つしかない、か。：二十一世紀身体と哲学。春風社、p.62。

メルロ＝ポンティは、教師と児童・生徒との〈関係〉について次のように述べている。

「Les rapports entre éducateur et enfant ne sont pas accessoires, mais essentiels (教師と子どもとの関係は、付随的なものではなく、教育という場においては本質的なものである。：引用者訳)」⁴⁴ また彼は、「科学は知覚された世界についての一つの規定または説明でしかない」⁴⁵のであり、それゆえ「知覚の世界は科学の世界に同化しえない」⁴⁶として、科学的な思考様式の問題点を指摘し、それを正しく評価するためには、哲学が次のような役割を担うべきであるとする。すなわち、「最初の哲学的行為は、客観的世界の手前にある生きられた世界にまで立ち戻ること」⁴⁷であり、「この生きられた世界においてこそ、われわれは客観的世界の権利もその諸限界も、了解することができる」⁴⁸と述べる。つまり、科学的に捉えられた客観的世界の知識や理論の有効性と限界は、その手前にある生きられた世界においてはじめて明らかになるのである。

この生きられた世界を、木田は、「客体化的認識に先立って知覚経験によって生きられているがままの場面」⁴⁹と捉える。また長滝は、生きられた世界とは「始源的な知覚世界を表現する概念であり、近代科学が構築した科学的世界像の基底にあつて、それを基礎づけるという役割を担う」⁵⁰と述べている。このように生きられた世界は、科学の世界や客観的世界とは異なる次元、すなわち、その基盤として存在しているのである。

これらの指摘は、客観的世界の基盤にある生きられた世界の重要性を示しており、体育教師論にも有効な手がかりを与える。先に指摘したように、今日の体育教師論に欠けていたのは、体育教師と児童・生徒とのより根源的な〈関係〉への着目であった。その〈関係〉は、メルロ＝ポンティの示す生きられた世界におけるそれであり、実証科学的に数値化された客観的世界における体育教師と児童・生徒との関係の基盤である。そして、この生き

⁴⁴ Merleau-Ponty, M. (2001) *Psychologie et pédagogie de l'enfant: Cours de Sorbonne 1949-1952*. Verdier. p.90.

⁴⁵ メルロ＝ポンティ, M. (竹内芳郎・小木貞孝訳) (1967) 知覚の現象学 I. みすず書房, p.4. (Merleau-Ponty, M.(1945/1976) *Phénoménologie de la perception*. Gallimard, Collection Tel n°4, p.9.)

⁴⁶ メルロ＝ポンティ, M. (加賀野井秀一編訳) (1988) 知覚の本性：初期論文集. 法政大学出版局. p.3.

⁴⁷ メルロ＝ポンティ, M. (竹内芳郎・小木貞孝訳) (1967) 上掲書, p.110. (Merleau-Ponty, M.(1945/1976) op.cit. p.83.)

⁴⁸ 同上書, p.110. (Ibid. pp.83-84.)

⁴⁹ 木田元 (1984) メルロ＝ポンティの思想. 岩波書店, p.114.

⁵⁰ 長滝祥司 (1999) 知覚とことば：現象学とエコロジカル・リアリズムへの誘い. ナカニシヤ出版, p.39.

られた世界は、メルロ＝ポンティが主張するように、哲学的行為によってこそ捉えることが可能となる⁵¹。それゆえ、体育教師論においても、このような〈関係〉を哲学的に考察していくことが重要になると言えよう。

高橋は、この生きられた世界の重要性について、子どもの「自己形成空間」⁵²を論じるなかで次のように述べている。

かつて子どもたちは、他者・自然・事物にとり囲まれ、それらと全身で相互作用するなかで、自分なりの目的意識、一つのことをやり遂げる意志、事物にはたらきかける巧みさ、そして他者と協力しあうことの大切さなどを、知らずしらずのうちに身に付けてきたのである⁵³。（傍点引用者）

高橋はさらに、他者や自然、事物とのかかわり方を「身をもって体得できる場所」が「自己形成空間」であり、それは「五感による直接経験が生まれる場所」であると述べる⁵⁴。ここでは、「場の状況を共有し、相手の目の動き、顔の表情を見ながら微調整を重ねていく身体的なコミュニケーション」⁵⁵が成り立つというのである。そして、彼によればこの「自己形成空間」こそが、教師の行う「意図的〈教育〉が成立する前提」なのであり、それは教育的関係の基盤なのである⁵⁶。

ここで指摘される自己形成空間は、上述の生きられた世界を子どもの視点から表現した

⁵¹ メルロ＝ポンティの主張する哲学的行為について、本研究では現象学的考察と捉えるにとどめる。彼の現象学理解についてはさまざまな議論があり、ここでそれを詳細に論じることにはできないが、次の点は確認しておく必要がある。木田が指摘するように、メルロ＝ポンティは「比較的早くからフッサールの後期思想の境位を察知し、『危機』論文において展開される『生活世界の現象学』にベルクソンの『イマージュの総体』についての記述、つまり『知覚世界の生^なまな存在』の記述を期待していた」と考えられる。だからこそ、メルロ＝ポンティは生きられた世界を現象学的考察によって明らかにしようとしたのであろう。木田元（1984）上掲書、p.37。

⁵² 高橋勝（1992）子どもの自己形成空間。川島書店。

⁵³ 同上書、p.12。

⁵⁴ 高橋勝（2007）経験のメタモルフォーゼ：〈自己変成〉の教育人間学（教育思想双書9）。勁草書房、p.207。

⁵⁵ 同上書、p.223。なお高橋は、この「身体的なコミュニケーション」が欠けていることを、「メールやチャット」といった「メディア空間」の問題点として指摘している。同上書、p.223。

⁵⁶ 高橋勝（1992）上掲書、p.12。彼は、「今日では、意図的〈教育〉が成立する前提としての『自己形成空間』そのものが、衰弱し、解体の危機に瀕している」と指摘している。同上書、p.12。

ものと言えよう。なぜなら、「子どもの生活世界（生きられた世界）とは、家庭や地域社会、あるいは学校のなかで生きる子どもの〈眼差し〉から見えてくる等身大の世界である」⁵⁷（括弧内引用者）と高橋が述べるとき、生きられた世界と自己形成空間とは同義と捉えられているからである⁵⁸。それは子どもが直接的に知覚し、経験している世界であり、そこに客観的および科学的な知識は必要とされていないからである。さらに言えば、子どもにとってはこのような経験こそが、科学的な知識の獲得を可能にする基盤になっているのである。

この自己形成空間が生きられた世界であり、高橋が指摘するようにそれが教師による「意図的〈教育〉が成立する前提」であるならば、体育教師の指導は生きられた世界を前提に成立していることになる。言い換えれば、生きられた世界における体育教師と児童・生徒との〈関係〉が、体育教師の指導の成否を左右するということになる。ここに、体育教師が児童・生徒と「全身で相互作用する」こと、すなわち、「身体的なコミュニケーション」をとることの重要性を指摘できる⁵⁹。ただし、この身体的なコミュニケーションは、必ずしも意図的になされているわけではない。だからこそ、それを担う体育教師の身体は、自覚的に問われる必要があるのである。

庄司は、体育教師に限られない教師の身体的重要性について、教室の生きられた世界に着目して論じている⁶⁰。彼は、「教師が『からだ』として“今”を生きていないとき、子ども『からだ』との間に距離とズレが生じる。しかし、多くの教師は、その感覚を忘れてるか放棄しているのではないだろうか」⁶¹と述べる。このように庄司は、生きられた世界としての教室において、教師と児童・生徒が身体としてともに今を生きることの重要性

⁵⁷ 同上書、p.12.

⁵⁸ 中村は「生活世界」と「生きられた世界」との関連について、メルロ＝ポンティの「生きられた世界」は「フッサールの生活世界（Lebenswelt）に照応する」と述べている。このことを踏まえ、本研究ではこれらを、科学的に捉えられた世界の基盤をなすという点において、同義語と捉える。もちろん、「生活世界」と「生きられた世界」とは、厳密には完全な同義語とは言えない。中村文郎（1994）生きられる世界。木田元他編。現象学事典。弘文堂、p.13。しかし、高橋が「生活世界」を「科学や理念の世界とは異なっており、人が、さまざまな他者や〈もの〉との日常生活の〈かかわり〉のなかで、しだいに構成されてくる世界」とするとき、この説明は「生きられた世界」にも同様に当てはまると言えよう。したがって、本研究ではこれらを同義と捉える。高橋勝（1992）上掲書、p.2.

⁵⁹ 上記注 54 および 56 を参照。

⁶⁰ 庄司康生（1995）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、pp.121-154.

⁶¹ 同上書、p.148.

を指摘している⁶²。この指摘は、生きられた世界における教師と児童・生徒との〈関係〉を、身体という視点から捉える必要性を示していると言えよう。彼はさらに、教室におけるこの〈関係〉の危機を主張し、「“今”を生きられる場として教室を再生する役割は、やはり教師にある」と述べ、「教師自らと子どもたちとの『からだ』からはじまる場として教室を支え維持する役割は教師の側」にあるとしている⁶³。

このような庄司の指摘からも、体育教師の身体を主題的に論じる重要性が理解されるであろう。しかし、身体として今を生きるという感覚が一体何を意味するのかについて、彼は言及していない。したがってわれわれは、彼の指摘から、体育教師と児童・生徒との〈関係〉がほかでもない体育教師の身体に担われていることを確認した上で、その身体とは何かを探究していく必要があると言えよう。

第3節 体育教師論の課題

第1項 体育授業を担う体育教師の身体

ここまで論じてきたように、生きられた世界とは知覚によって経験されている世界であり、その知覚は身体と密接に結びついている。メルロ＝ポンティは、「自己の身体とは、(知覚の) 図と地という構造にいつも暗々裡に想定されている」⁶⁴ (括弧内引用者) と指摘する。これは、知覚と身体がまさに「表裏の関係」⁶⁵にあるということである。彼は続けて、「(知覚の対象となる) 図や点は(身体という) 地平なしには考えられもしなければ存在することもできない」(括弧内引用者) と述べる⁶⁶。つまり、身体は知覚を規定しさえすると

⁶² 庄司が「からだ」や「からだとして生きること」の重要性を主張するとき、彼はその論拠を、竹内に全面的に置いている。既述のように竹内の思想はメルロ＝ポンティの強い影響下にあり、したがって庄司の主張にも、間接的にはあれ、メルロ＝ポンティの身体論の影響を指摘できる。

⁶³ 同上書、p.151。

⁶⁴ メルロ＝ポンティ, M. (竹内芳郎・小木貞孝訳) (1967) 上掲書、p.176. (Merleau-Ponty, M. (1945/1976) op.cit. p.130.)

⁶⁵ 加賀野井秀一 (2009) メルロ＝ポンティ：触発する思想。白水社、p.130。

⁶⁶ メルロ＝ポンティ, M. (竹内芳郎・小木貞孝訳) (1967) 上掲書、p.176. (Merleau-Ponty, M. (1945/1976) op.cit. p.130.) これについては湯浅も、「私の身体は地平であり、その地平の中で私は私にかかわり合っているものとしての世界に直接出会うのである」と

いうことである⁶⁷。われわれが何がしかの対象を知覚するためには、それを可能とする身体が必要なのである。「知覚世界における現われは私の身体能力に応じて異なってくる」⁶⁸という中田の主張は、まさにこの事実を示している。

このことを教室という空間において見出しているのが、既出の佐藤である。彼は「教師の居方（ポジショニング）」という概念を提起し⁶⁹、「教師の立つ位置の取り方とその立ち位置からの子ども一人ひとりとの関係の取り方」⁷⁰の重要性を、次のように述べている。

「優れたベテラン教師の場合は、教室の子ども（生徒）全員を自分の身体イメージの中に『入れる』という『居方』によって、絶えず一人ひとりの子ども（生徒）とのつながりを維持」⁷¹（傍点引用者）することができる。一方「教育実習生や若い教師は、一人の子ども（生徒）に対応したり全体の子どもに話しかけることはできても、一人の子ども（生徒）に対応しながら同時に他の子ども（生徒）たちとのつながりを維持したり創ることができない。」⁷² ここからわかることは、教師と児童・生徒との〈関係〉において、教師の身体イメージが重要な役割を担っているということである。しかし、教師が児童・生徒を「自分の身体イメージの中に『入れる』」とはいかなることなのであろうか。また、そのとき教師の身体において何が起きているのかといったより詳細な事柄について、佐藤は論究していない。

ゴーマンによれば、この身体イメージは、「現在および過去の知覚に基づいた自分自身の身体についての概念」⁷³であり、それは「可塑的で力動的な総体であり、新しい知覚や新し

述べている。湯浅慎一（1978）知覚と身体の現象学。太陽出版，p.82。なお、ここで言われる「地平」とは、現象学特有の用語であり、それは厳密には「内部地平」と「外部地平」に区別されねばならないが、本研究では、背景もしくは基盤といった意味で捉えるにとどめる。詳しくは次の説明を参照されたい。小川侃（1994）地平。木田元他編。現象学事典。弘文堂，pp.322-326。

⁶⁷ これについてメルロ＝ポンティは、次のように述べている。「結局のところ、私の身体が一つの〈形態〉であり、それを前にして未分化の地の上に特権的な図形が浮んで来ることができるのも、私の身体がその任務によって分極化されているからであり、それがその任務の方に向って実存しているからであり、それが自分の目的に到達するために自分自身を収縮させているからに他ならない」のである。メルロ＝ポンティ，M.（竹内芳郎・小木貞孝訳）（1967）上掲書，pp.175-176。（Merleau-Ponty, M. (1945/1976) op.cit. p.130.）

⁶⁸ 中田基昭（1996）教育の現象学：授業を育む子どもたち。川島書店，p.48。

⁶⁹ 佐藤学（2009）教師花伝書：専門家として成長するために。小学館，pp.34-41。

⁷⁰ 同上書，p.34。

⁷¹ 同上書，p.38。

⁷² 同上書，p.37。

⁷³ ゴーマン，W.（村山久美子訳）（1969/1981）ボディ・イメージ：心の目でみるからだと脳。誠信書房，p.5。

い経験によって絶えず改変されている」⁷⁴という。このように身体イメージを捉えるならば、佐藤の指摘は、個々の知覚的经验ゆえに異なって存在している体育教師の身体の、その重要性を示していると言えよう。そして、ゴーマンに従うならば、そのような身体とは何かという問いは、知覚との関連から探られる必要性が示唆されるのである。

この知覚の根源的な働きについて、フッサールは、それが「あらゆる理性的主張の究極の正当性の源泉である」と述べている⁷⁵。アンリによれば、このような知覚の根源的な働きは「手による把捉や運動的触覚と同じタイプの認識」であり、それは「知性的ないし理論的な認識ではなく、表象ではないような或る認識」である⁷⁶。つまり、それは「身体的認識」であり、その「身体的認識」は、「本元的で還元不可能なひとつの存在論的認識なのであり、われわれのすべての諸認識の、特にわれわれの知性的諸認識や理論的諸認識の、根拠にして土壌なのである。」⁷⁷ このようにアンリも、客観的および科学的世界に対する認識の基盤として、われわれの身体、および知覚が重要な役割を担っていることを指摘している。そしてこのことは、体育教師の身体が、さまざまな授業理論や指導技術を理解して実践するための、「根拠にして土壌」であるということの意味する。つまり、客観的世界の基盤が生きられた世界であったように、「知性的認識や理論的認識」の基盤が「身体的認識」なのである。

長滝は、このことをより実践に即したかたちで次のように述べている。「あらたな身体の使用法を獲得することによって、新たな知覚世界の分節化がおこなわれ、その世界がつぎなる身体の使用法の獲得をうながす。世界が超越論的機能をそなえた身体の知覚能力を刷新し、そのあらたな知覚能力はあらたな世界を開放していく。」⁷⁸ このように、われわれは身体の変容によってこそ、世界についての知覚を変化させていくことができる。竹内はこのことを、教育の文脈において指摘している。彼は、教育においてしばしば語られる「触れ合う」や「寄りそう」という言葉に着目し、それが「こころの問題として語られ、からだの問題として語られていないのではないか」という疑問を呈し、「教師がこれらをからだ

⁷⁴ 同上書、p.7.

⁷⁵ フッサール, E. (渡辺二郎訳) (1950/1979) イデーン：I - I. みすず書房, p.105. また、次の言及も併せて参照されたい。村田純一 (1994) 知覚. 木田元他編. 現象学事典. 弘文堂, p.318.

⁷⁶ アンリ, M. (中敬夫訳) (1965/2000) 身体の哲学と現象学：ビラン存在論についての試論. 法政大学出版局, p.137.

⁷⁷ 同上書, p.137.

⁷⁸ 長滝祥司 (1999) 上掲書, p.35.

の出来事として行なうことができる身体技法」をもつ必要性を主張する⁷⁹。ここで指摘される事柄を体育教師論に照らし合わせるならば、体育教師は自身の身体を変容することによって、児童・生徒を含めた授業という生きられた世界を新たに知覚し、経験することができるということになる。

以上の考察から、次のことが帰結される。すなわち、体育教師論では新たに、体育授業という生きられた世界に着目し、そこにおける体育教師の身体を探究する必要がある。なぜなら、従来の指導技術についての実証科学的な数値的分析は、あくまでも客観的世界における体育教師の存在を対象としており、その結果必然的に、生きられた世界における体育教師と児童・生徒との〈関係〉が捨象されてきたからである。それゆえ、次のことを強調する必要がある。すなわち、実証科学的な数値的分析やそれに基づく因果的説明によって示される体育教師と児童・生徒との関係（客観的世界）を支えているのが生きられた世界における〈関係〉であり、さらには、この〈関係〉を担っているのが体育教師の身体であるということである。

第2項 現象学的身体論の必要性

では、生きられた世界としての体育授業における体育教師の身体は、一体どのようにして明らかにされうるのであろうか。換言すれば、体育教師の身体論はいかなる視点から探究される必要があるのだろうか。本章の最後にこの問いを検討し、その探究の方向性を探りたい。

すでに明らかにしたように、これまでの体育教師論においては、科学的な指導技術が有効に用いられるための基盤が見落とされていた。これは、体育教師の身体が十分に捉えられてこなかったということである。そしてこの課題は、体育授業における教師の身体を生きられた世界において捉え直すことで克服されうる。そのために、メルロ＝ポンティが指摘する哲学的行為、すなわち現象学的な視点からの検討が必要になる。このことは、例えば中田が、「現象学は、身をもって或る世界を生きているそれぞれの私という一人の人間が、どのようにしてその世界を生きているのかを徹底的に解明しようとする学問である」⁸⁰と

⁷⁹ 竹内常一（1998）『少年期不在：子どものからだの声を聞く』。青木書店、p.95.

⁸⁰ 中田基昭（1996）『上掲書』、p.61.

述べていることから理解できよう⁸¹。

メルロ＝ポンティによれば、そのようにして解明される「現象学的世界」は、「私の諸経験の交叉点で、また私の経験と他者の経験との交叉点で、それら諸経験のからみ合いによってあらわれてくる意味なのである。」⁸² つまり、現象学的な視点とは、ある対象の科学的な分析を指向するのではなく、われわれがまさに生きている世界の意味、すなわち生きられた世界を明らかにすることを目指すものなのである⁸³。したがって、この視点に立つことによって、体育授業の生きられた世界における体育教師の身体を捉えることが可能となるであろう。

このような現象学的視点から、滝沢は体育学独自の身体論の構築を試みている。彼は、体育学においてこの視点から身体を探究する必要性を次のように主張する。すなわち、「体

⁸¹ 付言すれば、今日多様に展開されている現象学の基本的な発想は、フッサールによって構築されたと言える。谷によれば、フッサールが目指したのは、『学問としての哲学』——それどころか『厳密学としての哲学』——として『現象学』を樹立することであった」という。谷徹（2002）これが現象学だ。講談社，p.11. なお、フッサール自身は、哲学を専門としない一般の読者を対象として、次のように説明している。『現象学』とは、[一九世紀から二〇世紀への：翻訳者] 世紀の転換期に哲学において出現してきた新たな種類の記述的方法のことであり、かつまた、この方法から生じてくるアプリアリな学問のことである。この学問が使命とするのは、厳密に学問的な哲学のための原理的な機関（オルガノン）を提供することであり、また、この学問が一貫して繰り広げられていくなかで、諸学問すべての方法的改革を可能とすることである。」フッサール，E.（谷徹訳）（1968/2004）ブリタニカ草稿。筑摩書房，p.7. フッサールはここで現象学の特徴を端的に指摘している。それは、先入観にとらわれることなく現象そのものを記述する方法であり、その方法によって構築される普遍的な体系である。彼がそのように諸学問の基礎づけを現象学に求めた背景について、谷は次のように解説している。すなわち、当時の「諸学問が宙に浮いてしまい、抽象的で空虚な『理論＝理屈』になってしまった」ために、それらの「意味が、見失われてしまった。いや、むしろ諸学問みずからがおのれの基盤を——そしておのれの意味を——覆い隠してしまった」というのである。谷徹（2002）上掲書，pp.11-12. ここで言われる諸学問には、数学や物理学などとともに、フッサール以前の哲学も含まれている。したがって、現象学は伝統的な哲学とは異なった問題意識のもとに展開され、それは「理論＝理屈」ではなく、むしろわれわれの直接的な経験に根ざした「理論」を探究する哲学である。つまり、机上で完結するようないわゆる講壇哲学に対して、「現象学は、現象学者が自分のために哲学的体系の理想を手に入れるという欲望を捨てるように要求し、なんといっても、他者との共同性において謙虚に働く者として永遠哲学（philosophia perennis）のために生きるように要求するのである。」フッサール，E.（谷徹訳）（1968/2004）上掲書，p.55.

⁸² メルロ＝ポンティ，M.（竹内芳郎・小木貞孝訳）（1967）上掲書，p.23.（Merleau-Ponty, M. (1945/1976) op.cit. p.20.）

⁸³ メルロ＝ポンティはさらに、「現象学的世界とは、先行しているはずの或る存在の顕現化ではなくて存在の創設であり、哲学とは、先行しているはずの或る真理の反映ではなくて、芸術とおなじく或る真理の実現なのだ」と述べている。同上書，p.23.（Ibid. p.21.）

育にかかわる実践や研究の基盤となる身体論の構築にとって、一つの有力な手掛りとなるものに現象学的観点がある。現象学的観点に立てば、『身体』とは立ち現われ（現象）であって、それ自体『はたらき』としての構造を持ち、しかも学習することによって不断に再構造化されるもの、と捉えること⁸⁴が可能になるというのである。

この指摘から、体育教師の身体論における現象学的な視点の有効性を示すことができる。つまり、生きられた世界としての体育授業において解明すべきことは、そこで体育教師の身体がどのように立ち現われ、その身体がどのように働いているのかといった事柄なのである。先に論じたように、身体の変容は新たな知覚世界の獲得を可能にし、その新たな知覚世界は身体の新なる変容を求める。つまり、現象学的視点は、児童・生徒を含んだ授業に対する体育教師の知覚と、それによって変容する体育教師の身体を分析可能にすると考えられるのである。そして、それらを解明することが、体育教師の身体論の課題となろう。

滝沢はさらに、体育学における現象学的な視点は次のことを可能にすると述べる。すなわち、「運動実践によって、みずからが身体的存在であることを自覚する。言い換えれば、動くことによって、[からだ]で世界と対峙していることを自覚する」⁸⁵ことができるのである。もちろん、彼は直接的に体育教師の身体について論じてはいない。彼が論じるのは、あくまでも身体運動に必要とされる事柄についてである⁸⁶。しかし、彼の次の指摘は、体育教師の身体論において現象学的な視点が有効であることを示している。すなわち、身体として世界に対峙しているという「この自覚は、ことば以前の人間・社会を了解することでもある。この了解は、反省的で言語的な思考によって理解することとは違う。立ち止まって考えることができない状況、つまり判断を留保できない実践的状況での了解である」⁸⁷という指摘である。このような状況に、体育授業において児童・生徒を前にした体育教師が直面していることは明らかであろう。そしてそれは、言語化され反省された客観的世界ではなく、それ以前の生きられた世界における、体育教師の身体としての在り方なのである。それゆえ、その体育教師の身体は、この現象学的な視点から論じうると言えよう。

⁸⁴ 滝沢文雄（1986）「身体の論理」序説：前川峰雄の身体論を手掛かりに。体育学研究，31(2)，p.102.

⁸⁵ 滝沢文雄（1995）現象学的観点からの体育論。体育原理専門分科会。体育の概念（体育原理 3）。不昧堂出版，p.144.

⁸⁶ 瀧澤が論じる「身体の論理」は、身体運動に不可欠な事柄として示されている。詳しくは次の文献を参照されたい。瀧澤文雄（1995）身体の論理。不昧堂出版。

⁸⁷ 滝沢文雄（1995）上掲書，p.144.

このような体育教師の身体の在り方は、第6章で詳述するように、体育授業という特殊な空間性と密接にかかわっている。体育教師は椅子も机もない授業空間において、児童・生徒と全身で直接的にかかわることが求められる。つまり、椅子に固定された児童・生徒と向き合う他教科の教師とは、明らかに異なった身体の働きや児童・生徒とのかかわり方を、体育教師の身体は保持していると考えられるのである。それゆえ、体育教師の身体は、体育学において独自に探求される必要があると言えよう。そしてこのことは、次の滝沢の指摘から、その可能性が見出される。彼は現象学的身体論を体育学において扱うことの意味について、次のように述べている。

（通常われわれの身体は）意識の地平としてあるがゆえに自覚されることがほとんどない。…中略…しかし、われわれ体育学徒は運動の貴重な体験を数多く持っており、運動の中で確かに身体と出会い、地平としての身体を図として意識する機会に恵まれている。ここに、体育学の領域において身体論を現象学的観点から論究する意味があり、しかも体育学独自の身体論を確立する可能性がある⁸⁸。（括弧内引用者）

現象学的な視点による体育教師の身体の探求は、体育授業の生きられた世界において、体育教師が身体としてどのように存在し、それが児童・生徒にどのような影響を与え、また彼らとどのように〈関係〉を築いているのかを明らかにする可能性をもつ。これにより、体育授業で体育教師に求められる、運動技術を教える、スポーツの楽しさを伝える、また児童・生徒の安全を管理する、といった事柄の基盤を明らかにすることが可能となる。このことは、体育教師の新たな存在意義を見出すことにもなるであろう。

まとめ

今日の体育教師論は方法として実証的科学的な数値的分析を用いており、そこに見られたのは、体育教師の専門性としての指導技術を、体育教師の働きかけと児童・生徒の評価という単線的な因果関係から数値化して捉える傾向である。そのために、数値化された因

⁸⁸ 滝沢文雄（1986）上掲書，p.102.

果的な説明では捉えきれない、体育教師と児童・生徒との生きられた〈関係〉が見逃されているのであった。しかし、この〈関係〉こそが体育教師の指導の成否を左右しさえする授業の基盤なのであり、その〈関係〉は生きられた世界において捉えられることが明らかにされた。したがって、この生きられた世界として体育授業を捉えることによって、科学的な知識によって捉えられる以前の、体育教師と児童・生徒との根源的な〈関係〉を開示することが可能となる。

生きられた世界は知覚によって経験される世界であり、ある個人の知覚は、その個人の身体を基盤としているため、知覚世界は身体的能力によって異なって現れる。さらには、身体の変容が知覚をも変化させるのである。それゆえ、生きられた世界としての体育授業においては、その世界を知覚する体育教師自身の身体こそが重要となる。つまり、体育教師は自身の身体を意識し、変容させることで、体育授業という生きられた世界における児童・生徒に対する新たな存在の仕方を獲得することができるのである。

この身体としての体育教師を探求し、その在り方を明らかにするためには、現象学的な視点、特にその身体論が必要となる。なぜなら、この視点によってはじめて、体育授業における体育教師の身体の働きを明らかにすることができるからである。その考察は、体育教師を実証科学的に分析することではなく、むしろその基盤にある、生きられた世界における体育教師の身体の在り方を解明することなのである。

加えて、体育授業を生きられた世界として捉え、そこにおける体育教師の身体の在り方を明らかにすることは、今日の体育教師論に新たな視点を提示することになる。それは、これまで客観的に分析されてきた体育指導の基盤を探求することであり、さらには、体育教師の存在意義を改めて問い直すことでもある。これらを実現するためにも、現象学的視点から体育教師の身体を論じることが必要なのである。

以上の検討を踏まえ、次章では、体育教師の身体としての在り方を探求していくために、その方法的な視点として、メルロ＝ポンティを中心に現象学的身体論そのものを検討する。

第3章 研究方法の検討：メルロ＝ポンティの身体論という視点

本章では、前章において明らかとなった体育教師論の課題に取り組むために、そこで必要とされる研究方法の明確化を試みる。第1節において、現象学的身体論の主要な議論を、フッサールとハイデガーに着目して検討する。彼らを検討する理由は、哲学において現象学という新たな道を拓いたフッサールの議論と、それを批判的に深化させ、国境を越えてその影響を広めたハイデガーの思想の概要を見ることによって、現象学的身体論の基本的な特徴が明確になると考えられるからである。第2節においては、そのフッサールとハイデガーによる身体についての議論を、基本的な問題意識を引き継ぎながらも変容させ、独自の身体論を展開していったメルロ＝ポンティを検討する。まず、彼の身体論の特徴を身体と知覚の関係から指摘する。その上で、彼の議論から、体育教師論を再考するために必要とされる基本的な考察態度と方法的な手続きを抽出し、本研究におけるそれらの方法としての意義を明示する。その考察態度と方法的な手続きに加えて、本研究の妥当性を確保するために、考察結果をメルロ＝ポンティの身体論の内容と照合して検討する必要があることを論じる。さらに、そこで照合される身体論の内容について検討し、体育教師論の再考に不可欠となる論点を明確にしておきたい。

第1節 現象学的身体論の諸相

第1項 フッサールにおける身体

現象学的身体論の基点となる現象学そのものは、フッサールによってその基本的な思考の枠組みが形成されたと言える。ここで現象学の歴史そのものを追うことはしないが、現象学の祖とされる彼の身体論を検討することは、その後続く現象学的身体論の特徴と意義をより明確にする役割を果たすであろう¹。

¹ 現象学は、スピーゲルバークが『現象学運動 the Phenomenological Movement』という著作名によって示しているように、世界中の多くの論者によって多様な展開を見せており、それ自体を1つの歴史的な運動と捉えることもできよう。スピーゲルバーク, H. (立松弘孝監訳) (1982/2000) 現象学運動：上・下。世界書院。また、現象学そのものは必ずしも身体というテーマに収斂されるものではない。本研究は体育教師の身体を論じるための方法として現象学的身体論に着目するが、渡邊の次の指摘は、そこでもつねに考

『論理学研究』に代表される比較的初期の思索において、フッサールは身体を主観的に論じていない。むしろ、『イデーン』の「現象学的還元」についての議論においては、身体についての言及は除外されているようにさえ見受けられる。例えば、そこで彼は次のように述べている。

身体を脱却したような意識、さらにはまた、たとえいかに理窟に合わないように聞こえようが、心を脱却したような意識つまり人間的身体性を心的に生気づけていないような意識、といったものまでも、十分に、たしかに考えられうるのである。換言すれば、そのうちでは、身体、心、経験的自我主観といった志向的統一態などが構成されていないような、そのような一つの体験流が、たしかに考えられうるのである²。

このような彼の現象学における身体の扱いを、細川は「身体なき純粹意識への還帰」³と呼んでいる。また星も、「主観性=意識がフッサールでは重要視され、意識（心）とペアをなす身体は軽視されているようにみえる」⁴と述べている。たしかにフッサールの初期の議論においては、身体は特に注目されることもなく、意識に立ち現れる物的対象の1つでしかない。しかし、細川も指摘するように、中期以降の思索においては、身体への論究が多く見られていくことになる。それはあたかも、心身二元論の提唱者と考えられているデカルトが、その主著『省察』において心身の分離と結合を同時に論じたように、フッサールの現象学においても身体が両義的な位置づけを与えられていることを示唆している⁵。

慮されるべきものである。「現象学といえは、すぐさま、感性を再評価したり、身体を重要視したり、知覚を論じたりするものとのみ、最初から決めてかかっている受取り方が多いのも、問題である。ただし断わっておくが、こうした問題群が重要でないなどと、筆者は言うつもりはない。けれども、そうした問題群に引きつけなければ現象学にならないとだけ思い込むのは、速断であり早計である。」渡邊二郎（2010）内面性の現象学。高山守他編。渡邊二郎著作集第5巻：フッサールと現象学。筑摩書房，p.18。

² フッサール，E.（渡辺二郎訳）（1950/1979）イデーンⅠ－Ⅰ。みすず書房，p.237。

³ 細川亮一（1986）フッサール現象学における身体。立松弘孝編。フッサール現象学。勁草書房，p.178。

⁴ 星敏雄（1996）意味と身体：ハイデッガー、フッサール、そしてメルロ＝ポンティ。弘文堂，p.141。

⁵ これについて細川は、次のように指摘している。すなわち、「フッサール現象学がデカルト主義と言われうるとすれば、現象学のうちにもデカルト哲学と同じ事態が見出されるのではないか。現象学的還元（例えば『イデーンⅠ』における）は、『身体なき純粹意識への還帰』（心身分離の立場）であったが、後期フッサールにおける生活世界の現象学（例えば『危機』論文における）は、心身結合の立場に立つに到ったというわけであ

では、そのような両義的な在り方をする身体とは、フッサールにおいてどのように理解されるのであろうか。このことを象徴的に示す例として、後期のフッサールが幽霊について論じている箇所を取りあげてみたい。

ところで、幽霊がただ単に主観的に現出するだけではなく、間主観的にも現出する場合も考えられるであろう。すなわち幽霊の存在が単に幻像的な身体を、それどころか単に視覚的な身体を拠り所に、間主観的な経験を通して整合的に証明されるということも、事柄自体としては想定しうるであろう。こう考えることで、現実の幽霊もアプリアリオリに可能だ（まったく空虚な可能性であるとしても）と認められるとすれば、当然これと同時に、物質的な身体をもたない心的な主観も、自然な有心的存在者としてではなく、幽霊としてなら確かに考えうることになるであろう⁶。

もちろん、ここでフッサールが幽霊を例に主張することは、物質的な身体をもたない心的主観が現実の世界に存在するということではない。彼は続けて次のように述べ、そのような間主観的な経験をたしかかなものとする基盤について指摘する。

ただし、この場合も決してまったく身体をもたないというのではない。心的な存在者が存在し、客観的な現実存在をもつべきだとすれば、そのような存在者が間主観的に与えられる可能性の諸条件が充たされていなければならない⁷。

つまり、幽霊が間主観的に現出する場合、少なくともわれわれは幽霊の見かけの身体を、すなわち「幻像的な身体」や「視覚的な身体」を見ているのであるが、その一方で、幽霊が「客観的な現実存在」として妥当するためには、そのような間主観的な経験の基盤が必要だというのである。彼によれば、その条件が「感情移入（自己移入）*Einfühlung*」なのであり、さらには、その前提に身体があるという。

る。」細川亮一（1986）上掲書，pp.177-178。

⁶ フッサール，E.（立松弘孝・別所良美共訳）（1952/2001）イデーンⅡ－Ⅰ．みすず書房，pp.110-111。

⁷ 同上書，p.111。

しかしそのような間主観的な経験の可能性は《感情移入》による以外には考えられず、しかもこの《感情移入》自身がさらに、感情移入を現に遂行している人が相手の心的存在者の身体だと理解しうるような、間主観的に経験される身体を前提しているのである⁸。

以上の議論からわかるように、幽霊が現実存在として妥当するためには、ある主体によってそこに物質的な身体が見て取られ、さらにはその身体に感情移入されなくてはならないとフッサールは述べている。そして、このことは同時に次のことを意味する。すなわち、われわれは、他者の身体に感情移入をして、そこに心的なものを認めているからこそ、他者の存在を現実妥当なものとして認識することができるということである。

このような身体を理解は、それまでの物心二元論的な伝統的理解とは明らかに異なる身体観をわれわれに提示する。それは端的に言えば、「心理物理的統一体」⁹という身体の在り方である。フッサール以前の一般的な身体理解は、物心二元論に基づくものであり、したがってそこでの身体的位置づけは、物体としての身体であった。フッサールはこの物的身体 *Körper* と、われわれが現に生きている当の身体 *Leib* を区別している。しかし、先述のように、問題はその物的身体の在り方にある。なぜなら、われわれの身体が他の物体と同じようにこの世界に存在していることは、やはり自明だからである。だからこそ、先ほどの幽霊の例が意味をもつのである。

この「心理物理的統一体」としての身体の在り方とは、要するに、心的な要素と物的な要素がある仕方で統一されたものと考えられる。換言すれば、フッサールが主張するのは、心的なものを含まない物体は人間の身体ではありえないのであり、また同時に、物的な身体をもたない純粋に心的なもの——幽霊——もまた人間ではありえないということである。さらに言えば、人間の身体の特異性は、この心的なものを含む物体という在り方に見て取ることができるということになる。だからこそ、フッサールが述べるように、その身体 *Leib* には、すでに「人格的自我」¹⁰が含まれることになる。

私が他の人間を自分固有のものへ還元する時、私が得るのは自分固有の物体であるの

⁸ 同上書、p.111.

⁹ フッサール、E.（浜渦辰二訳）（1977/2001）デカルト的省察。岩波書店、p.175.

¹⁰ 同上書、p.175.

に対し、私が人間としての私を還元するなら、私が得るのは「私の身体」と私の「心」、あるいは、心理物理的統一体としての私であり、そのうちには私の人格的自我も含まれている。人格的自我はこの身体のうちで、またこの身体「を介して」、「外界」に影響を及ぼし、また「外界」から影響を受けており、こうして一般に、そのような独特の、自我への関係づけと生への関係づけとを絶えず経験することによって、心理物理的に物的身体と一体になって構成される¹¹。

このように、人間の身体は人格的自我をも担っているものであり、そのことが、人間の身体と他の物体とを根本的に隔てている。フッサールが述べるように、「この自然と世界のうちでは、私の身体が、身体（機能している器官）として根源的に構成されている、また構成されることができる唯一の物体」¹²なのである。したがって、フッサールが論じる身体の意義は、物的身体として捉えられてきたわれわれのからだに、人間的な側面を見出したことにあると言えそうである¹³。フッサールの議論から導かれるこの知見は、体育教師の身体の在り方を論じる本研究において、必要不可欠な前提となる。なぜなら、本研究が問題とする身体は、単なる物的事物としての肉体ではないからである。

また、身体をこのように理解するフッサールの議論は、身体にその複合的な在り方を読み取るがゆえに、体育教師論に対して次のような議論の可能性を含んでいる。すなわちそれは、本研究が現象学的身体論を方法的な視点として採用する際にえられる可能性に関する事柄である。これについて細川は、「身体はフッサール現象学にとって、単に独立した個別的主题の一つであるのではなく、フッサールの知覚論、世界論、自我論、他者論等と密接に結びついている」¹⁴と述べ、その射程の広さを指摘している。後に詳述するように、このような現象学的身体論の射程の広さは、フッサールに限らず、ハイデガーやメルロ＝ポンティにも共通して指摘することができる。したがって本研究は、この現象学的身体論の視点を援用し、そこから研究方法を抽出することによって、体育教師の身体にかかわる複

¹¹ 同上書、pp.175-176.

¹² 同上書、p.198.

¹³ これについては岡山も、「いずれにしても、フッサールが強調するように、自己の身体のあり方は、デカルトの心身二元論で考えられたような単なる物体でしかない身体とはちがって、すでにそれなりの心や人格を形成しているものといえそうである」と述べている。岡山敬二（2014）人間が人間でなくなるとき：フッサールの影を追え、とメルロ＝ポンティは言った。亜紀書房、p.191.

¹⁴ 細川亮一（1986）上掲書、p.179.

合的な事象を論じることができるであろう。このような特徴を有する現象学的思考をフッサールから吸収し、それを大きく変貌させ、さらには独自に発展させていったのがハイデガーである。よって次に、ハイデガーにおける身体の議論を検討していきたい。

第2項 ハイデガーにおける身体

ハイデガーについては、はじめフッサールのもとで現象学に目覚め、彼の助手を務めるまでその思想に深く入り込んでいったものの、最終的には決別し、独自の存在論を構想したことがよく知られている¹⁵。実際、1927年に出版された彼の主著『存在と時間 *Sein und Zeit*』は、「エトムント・フッサールに崇敬と友情をこめて捧げる」という一文から始められている¹⁶。しかし、その後の彼の著作を見れば明らかなように、フッサールが多用した「意識」などの用語の使用を、ハイデガーは意図的とも言いうるほど徹底して避けている。このような傾向について、サルトルは次のように指摘している。

ハイデッガーは、フッサールの《私は思考する》が魅惑的で引っかかりやすい霞網であることを十分に知っていたから、その現存在 *Dasein* の記述においては、意識を抛りどころとすることをまったく避けたのである¹⁷。

その意味では、ハイデガーはフッサールとは異なった思想を展開していると言える。そしてそのことは、身体論についても同様に想定される。したがって、ここではハイデガーの現象学的な身体論の特徴を確認したい。

後期のフッサールが身体をさまざまな箇所で論じたのとは対照的に、ハイデガーは身体

¹⁵ このあたりのハイデガーの思想、特にその形成過程については、次の文献を参照されたい。木田元（1993）第1章：思想の形成。ハイデガーの思想。岩波書店、pp.27-48。

¹⁶ ハイデガー、M.（熊野純彦訳）（1927/2013）存在と時間：一。岩波書店、p.62。

（Heidegger, M. (1927/2006) *Sein und Zeit*. Max Niemeyer.）

¹⁷ サルトル、J-P.（松波信三郎訳）（1943/2007）存在と無：現象学的存在論の試みⅠ。筑摩書房、p.259。彼はさらに、この論点について次のようにも述べている。「ハイデッガーは、本質をメガラ学派的、反弁証法的に孤立させるにいたるかかると記述の現象論を避けようとして、コギトを経ずに、ただちに実存的分析にとりかかる。けれども、《現存在》*Dasein* は、もともと意識次元を欠いていたのであるから、この次元を決して回復することができないであろう。」同上書、p.232。

を主観的に語ることを好まなかったとされる。このことは、以下に挙げる多くの研究者が指摘している。例えば、Krell はその点を次のように批判している。

Only, therefore, the gnawing question: Did Heidegger simply fail to see the arm of everyday body rising in order to hammer shingles onto the roof, did he overlook the quotidian gaze directed toward the ticking watch that overtakes both sun and moon, did he miss the body poised daily in its brazen car, a car equipped with turn signals fabricated by and for the hand and eye of man, did he neglect the human being capable day-in, day-out of moving its body and setting itself in motion? ¹⁸

(それゆえ、やっかいな問いだけが残る。すなわち、ハイデガーは、ハンマーで屋根板を打ちつけるために挙げられた、その腕を見落としてしまったのだろうか。彼は、カチカチと時を刻む腕時計に向けられた、ごくありふれた視線を見逃してしまったのだろうか。また、われわれ人間の手と目のために、その手と目によって組み立てられた方向指示器を備えた自動車のなかで、彼はそこに身構えている自分の身体を忘れてしまったのだろうか。彼は、毎日繰り返される、その身体を動かす人間の能力とその能力を発揮することを、放棄したのだろうか。：引用者訳)

この点を批判するのは、Krell だけではない。Cerbone もまた、「Heidegger, however, is largely silent on the question of the embodied character of Dasein's existence (しかしながらハイデガーは、現存在の実存の身体化された特徴についての問いには、ほぼ沈黙している：引用者訳)」¹⁹と指摘している。さらに、ドレイファスはハイデガーの空間論を論じるなかで、身体についてのハイデガーの不十分な言及を次のように指摘している。

だがそれにしても身体なしには、なぜこれらの方域 (regions) しかないのかが説明できないであろう。例えば、なぜ左右の接近可能性は対照的ではないのか、またなぜ、事物に対処しようとすればいつもそれに「対面」しなければならないのかが了解できないだろう。ハイデガーの説明による限り、こうしたことは実践の領野における説明

¹⁸ Krell, D. F. (1992) *Daimon Life: Heidegger and Life-Philosophy*. Indiana University Press, p.52.

¹⁹ Cerbone, David R. (2006) *Understanding Phenomenology*. Acumen, pp.98-99.

されざる非対称性といったものにとどまってしまうだろう。これは矛盾した説明ではないにせよ、満足のいくものではない²⁰。(丸括弧内引用者)

ここでドレイファスが批判していることも、基本的には先の Krell や Cerbone と同様の指摘である。それは、ハイデガーがその議論において、単に物理的な事物および空間ではないものとして、人間＝現存在および人間が生きる世界を捉えられているにもかかわらず、その人間の身体については、物的な事物以上の説明が与えられていないことに対する批判である。

以上のように、ハイデガーの主著における身体論の不十分な展開については、少なくない論者が批判的に指摘している。これらの批判は、たしかに的を射ているように思われる。そのような批判の背景について、魚谷は、「ハイデガーの存在論のうちには身体論が不在であるという批判は、ハイデガーが身体的な人間の定義を表立って展開していないことによるものである」²¹と指摘している。

実際に『存在と時間』を一読すればわかるように、そこに身体に関する詳細な記述を見ることはできない。唯一見られるのは、次の言及だけである。

現存在がその「身体性」において空間化されている事情は、ここでは論じることのできない固有の問題系をうちに蔵しているけれども、その空間化は、こうした方向づけにしたがって、ともにきわだってしるしづけられている²²。

20 世紀最大の哲学書とも言われる『存在と時間』において、身体についてはこれほどまでに消極的な言及しか見出すことはできない²³。『存在と時間』において身体に言及しなかった理由を、晩年のハイデガー自身は、「はっきり言えることは、身体性の問題はこの上な

²⁰ ドレイファス, F. L. (門脇俊介監訳) (1991/2000) 世界内存在 : 『存在と時間』における日常性の解釈学. 産業図書, p.155. (Dreyfus, F. L. *Being-in-the-world: A commentary on Heidegger's Being and Time, Division I*. MIT Press, p.137.)

²¹ 魚谷雅広 (2007) ハイデガーの有機体論をめぐって. 倫理学 (筑波大学倫理学会), p.88.

²² ハイデガー, M. (熊野純彦訳) (1927/2013) 上掲書, p.510. (Heidegger, M. (1927/2006) a.a.O. S.108.)

²³ 木田によれば、『存在と時間』は当時の思想界に「出るやいなや『まるで稲妻のように閃いて、見る間にドイツ思想界の形勢を変えた』と伝えられている」ようである。木田元 (1993) 上掲書, p.50.

く困難な問題で、当時はまだあれ以上のことが言えなかったのだということだけです」²⁴と語っている。では、ハイデガーの身体論は存在しないのだろうか。

先述の諸批判とは異なった解釈を提示しているものとして、ここでは Aho の議論に着目したい²⁵。彼は著書 *Heidegger's Neglect of the Body* において、そのタイトルの通り、ハイデガーの思想における身体論の欠如を指摘している。その指摘自体は、他の論者と同様である。しかし、Aho の議論の特徴は、そのような身体論の欠如をある意味では当たり前のことと認めた上で、そこからハイデガーの身体論の可能性を探っているところにある。すなわち、Aho は、「Heidegger's reluctance to offer an account of the body in *Being and Time* should not be surprising if we understand his motivation for undermining the assumption of substance ontology that dominates the Western philosophic tradition. (もしわれわれが、西洋哲学の伝統を支配している物質存在論の前提を瓦解させようというハイデガーの動機を理解するならば、彼が『存在と時間』において身体に積極的には説明を与えようとしていないことは、驚くべきことではない：引用者訳)」²⁶と述べる。なぜなら、「undoing the assumptions of modern materialism is one of the goals of *Being and Time*. (現代の物質主義のその前提を崩すことが『存在と時間』の1つのねらいであった：引用者訳)」²⁷からである。そして Aho は、そのような『存在と時間』のねらいを踏まえた上で、そこにハイデガーの身体論を読み取ろうとするのである。

Aho によれば、その手がかりは『存在と時間』のねらいそのものにあるという。すなわち、人間＝現存在についての実存論的な分析を通して、存在者ではなく存在そのものに至る道を示すというねらいにあるという。このことは、ハイデガーが「基礎的存在論 (Fundamentalontologie)」(括弧内引用者)²⁸と呼ぶその試みにおいて彼の身体論が展開されていることを意味しており、したがって、その議論のなかに彼の身体論を読み取る必要があると、Aho は指摘している。彼はその直接的な手がかりを、ハイデガーが現存在の

²⁴ ハイデガー, M. (ボス, M.編：木村敏・村本詔司訳) (1987/1991) ツォリコーン・ゼミナール。みすず書房, p.320.

²⁵ Aho, K. A. (2009) *Heidegger's Neglect of the Body*. State University of New York Press.

²⁶ Ibid. pp.29-30.

²⁷ Ibid. p.30.

²⁸ ハイデガー, M. (熊野純彦訳) (1927/2013) 上掲書, p.118. (Heidegger, M. (1927/2006) a.a.O. S.13.)

存在様態を表すために用いる「世界内存在 (In-der-Welt-sein)」(括弧内引用者)²⁹という概念に求める。この世界内存在という概念について、Ahoは次のように注意を促している。すなわち、「I am “in” the world not in terms of occupying a spatial location in a three-dimensional coordinate system; rather, “being-in” (in-sein) is to be interpreted in the existential sense of involvement, such as “being in love,” “being in school,” or “being in the army.” (私は3次元の座標系に空間的な位置を占めるようにして世界の『なか』に存在しているのではなく、むしろ『内存在』は、『恋に落ちている』や『在学している』、また『兵役中である』といった、世界へのかかわりという実存的な意味において理解されるべきである。：引用者訳)」³⁰ 換言すれば、ハイデガーにとって身体は、単に物体として空間の1つの位置を占めているのではなく、私が現に生きているこの世界において、その状況や他者との多様な関係において成立しているのである。これが世界内存在という語の意味するところであり、そのようなハイデガーの態度は身体論においても通底している³¹。

この世界内存在という人間の存在様態において、身体はどのように位置づけられるのだろうか。これについては、木田が生物学的知見からの影響を指摘している。木田によれば、ハイデガーは当時の生物学、とりわけユクスキュルによる環世界 Umwelt の議論を批判的に取り入れることによって、世界内存在という概念をつくり上げたとされる³²。実際、ハイデガー自身もその講義録において、次のように語っている。

実際近代生物学の発達の経過の中で、とりわけ一九世紀に繰返して、たとえまったく一般的な性格づけにおいてであれ、さらにまたまったく漠然とした概念においてであれ、動物はとりわけ、そしてある意味で植物も、或る世界を持つ、というこの構造は指摘されたのである。…中略…彼 (フォン・ベール) の提案を新たにフォン・ユクスキュルが取り上げた。なるほど哲学的な意味においてではなく、生物学特有の諸探求の連関においてではあるが、彼はいまやこの問題を主題的に取り扱った³³。

²⁹ 同上書, p.221. (Heidegger, M. (1927/2006) a.a.O. S.41.)

³⁰ Aho, Kevin A. (2009) op.cit. pp.30-31.

³¹ これについては伊藤も、「彼 (ハイデガー) は『身体』や『身体性』という語に関しても存在論的・実存論的な考察態度を一貫し、自らの現存在分析論の立場からその意味を根拠づけ直すことを模索していた」(丸括弧内引用者)と指摘している。伊藤良司 (2010) ハイデガーと「身体性」。現象学年報, 26, p.83.

³² 木田元 (2004) ハイデガー拾い読み。新書館, pp.60-68.

³³ ハイデガー, M. (佐々木亮他訳) (1976/1989) 論理学：真性への問い。創文社,

ここでハイデガーが言及しているユクスキュルは、その著書のなかで、「動物は自己の身体を中心として、固有の環境を形成する」³⁴と述べ、動物の種それぞれに固有の世界が存在することを指摘し、さらにはその固有の世界の形成が身体に担われている可能性を指摘している。もちろん、人間と他の動物を同列において議論することはさまざまな問題を含むと考えられるが、少なくとも、ハイデガーの身体論の特徴を探る上では、このユクスキュルの環世界に関する議論は重要な位置を占めている。そしてそれは、人間という動物の、広義の環境＝世界を形成していく根源的な能力を、われわれの身体が担っていることを示すのである。ハイデガーの身体論の特徴は、簡潔にこのように描くことができるであろう。

ここまでの検討から、体育教師論の再考を試みる本研究において、ハイデガーの身体論の意義はどのように示されるであろうか。まず、Aho の指摘にもあったように、その身体論があくまでも実存論的な視点から論じられていることにある。したがって、体育教師が現実の体育授業を生きているという事象に着目し、そこにおける体育教師の身体の在り方を論じるためには、ハイデガーの身体論の視点が有効な手がかりを与えてくれるであろう。この体育教師の実存という論点は、体育授業における体育教師の存在を根底で支えている事柄についての議論となるにもかかわらず、従来の体育教師論においては主題的に論じられてこなかった。それゆえ、これについては本研究の第 6 章において詳しく論じたい。

また、ハイデガーの身体論については、それが彼以降の現象学的身体論に大きな影響を及ぼした点を指摘することができる³⁵。特に、メルロ＝ポンティの身体論は、フッサールの身体論以上にハイデガーの世界内存在の概念を批判的かつ積極的に取り入れ、人間における身体の意味をさらに深化させていると考えられる³⁶。したがって次に、体育教師論再

p.231.

³⁴ ユクスキュル, J. (前野佳彦訳) (1921/2012) 動物の環境と内的世界. みすず書房, p.74.

³⁵ ロックモアは、メルロ＝ポンティに代表される「フランス哲学は、多くの理由から、長いあいだ異常なまでにハイデガー理論に対して受容的であった」と述べ、その影響を指摘している。ロックモア, T. (北川東子・仲正昌樹監訳) (1995/2005) ハイデガーとフランス哲学. 法政大学出版局, p.9.

³⁶ これについて小柳は、メルロ＝ポンティが「ハイデガーの『世界内存在』は評価しつつも、身体性の問題が欠けているとし、独自の身体論を展開した」と指摘している。小柳美代子 (1991) 存在の亀裂：ハイデガーにおける真存在の「亀裂」(Zerklüftung)を巡る問題性. 哲学, 41, pp.173-174. また三浦はこのような思想的な流れについて、「ハイデガーの『世界内存在』に象徴されるような身体論の基盤、メルロ＝ポンティの場合にはもっと精緻になっているかもしれ」ないと指摘している。木田元・三浦雅士

考のために必要となる視点を、彼の身体論から抽出することを試みたい。

第2節 メルロ＝ポンティの身体論の射程

第1項 生きられた世界における知覚と身体

メルロ＝ポンティは、学位請求の主論文である『知覚の現象学 *Phénoménologie de la Perception*』と副論文である『行動の構造 *La Structure du Comportement*』をはじめとして、多くの哲学、特に現象学的著作を残している³⁷。初期の主著である『知覚の現象学』においては、知覚を現象学的視点から主題的に論じ、従来の主観と客観、心と体という二元論的思考の克服を目指しており、そのなかで、生きられた世界およびそこにおける身体についての詳細な議論を展開している。

彼は、上記の目的を達成するために哲学に課せられた課題を、次のように示している。すなわち、「最初の哲学的行為は、客観的世界の手前にある生きられた世界にまでたち戻ることだ」³⁸という。その理由を、「この生きられた世界においてこそ、われわれは客観的世界の権利もその諸限界も、了解することができる」³⁹からであるとしている。この生きられた世界について、長滝は、それが「始源的な知覚世界を表現する概念であり、近代科学が構築した科学的世界像の基底にあつて、それを基礎づけるという役割を担う」⁴⁰と指摘している。つまり、生きられた世界は、身体的存在としての人間が有する知覚という根源的な働きが担っている世界なのである⁴¹。

一般的に知覚は、見ることや聞くことと同義として捉えられており、それはわれわれの

(2005) 身体論としてのハイデガー。大航海, 53, p.83.

³⁷ 彼の著作や遺稿集、および講義録の目録については、木田が広範な文献表を作成している。木田元 (1984) メルロ＝ポンティの思想。岩波書店, pp.411-430.

³⁸ メルロ＝ポンティ, M. (竹内芳郎・小木貞孝訳) (1967) 知覚の現象学 I. みすず書房, p.110. (Merleau-Ponty, M. (1945/1976) *Phénoménologie de la perception*. Gallimard, Collection Tel n°4. p.83.)

³⁹ 同上書, (Ibid. p.84.)

⁴⁰ 長滝祥司 (1999) 知覚とことば：現象学とエコロジカル・リアリズムへの誘い。ナカニシヤ出版, p.39.

⁴¹ 現象学における知覚の根源性については、次の議論も参照されたい。村田純一 (1994) 知覚。木田元他編。現象学事典。弘文堂, p.318.

意識的な行為であると理解されている。しかし、松葉によれば、「メルロ＝ポンティが注目したのは、むしろ『目の端でとらえる』ことや『何となく聞く』ことなど、いわば前意識的な知覚」⁴²である。この前意識的な知覚とは、意識の対象（図）を成立させるために必要な背景（地）を捉えることである。松葉が述べるように、「こうした知覚があることによって、…中略…（われわれは）習慣的行動をとることができる」⁴³（括弧内引用者）のである。換言すれば、われわれはこのような前意識的な知覚によって、身体として外界の物や他者とかかわっているものであり、それは通常、暗黙裡に行われていると言える⁴⁴。

『知覚の現象学』においてメルロ＝ポンティが論じる生きられた世界および身体の特徴は、以上のように要約することができる。それは、哲学において「知覚と身体の役割」の重要性を示し、「哲学に大きな変革をもたらした」とされる⁴⁵。すなわち、「前意識的な知覚が人間の意識活動の基盤にあること、また身体がこうした知覚の主体としての役割を果たしていること」⁴⁶を明らかにした点が、メルロ＝ポンティの『知覚の現象学』がもつ独創性と言えよう。

もちろん、彼の哲学はこの『知覚の現象学』に集約されるものではない⁴⁷。しかし、少な

⁴² 松葉祥一（2010）メルロ＝ポンティのアクチュアリティ。河出書房新社編。メルロ＝ポンティ。河出書房新社，p.90。

⁴³ 同上書，p.91。

⁴⁴ これは、ポランニーがいわゆる暗黙知について言及するように、「私たちは言葉にできるより多くのことを知ることができる」ということを示しており、そしてそれは、身体のレベルにおける知の存在を示している。ポランニー,M.（高橋勇夫訳）（1966/2003）暗黙知の次元。筑摩書房，p.18。

⁴⁵ 松葉祥一（2010）上掲書，p.91

⁴⁶ 同上書，p.91

⁴⁷ これについては補足が必要であろう。まず、メルロ＝ポンティの現象学全体について言えば、それを一概に特徴づけることは困難である。なぜなら、現象学そのものが、「思考の運動を止めることなく、次々に変貌を遂げながら、人から人へと思考の運動を伝染させてゆく」という特徴を有しているからである。田口茂（2014）現象学という思考：〈自明なもの〉の知へ。筑摩書房，p.262。これについては、メルロ＝ポンティ自身も「現象学の未完結性」と表現している。メルロ＝ポンティ,M.（竹内芳郎・小木貞孝訳）

（1967）上掲書，p.25。（Merleau-Ponty, M.（1945/1976）op.cit. p.21.）もちろん、便宜的に彼の思想を分類することは可能であろう。例えば、『行動の構造』や『知覚の現象学』などにおいて身体論を中心に展開される前期の思想、戦後に展開される独自の言語論や政治的な意図をもった社会理論などの中期の思想、さらには、1961年に急逝するまでに展開または構想されていた肉の概念やその存在論に象徴される後期の思想、といった分類である。実際に、木田はこのような分類をその著書の構成において採用している。木田元（1984）上掲書。このような分類にもし従うならば、本研究が基づくメルロ＝ポンティの身体論とは、彼の前期の思想に最もかかわることになる。しかし、そのような限定は必ずしも有効ではないであろう。なぜなら、ティリエットが指摘するように、「い

くとも前章の議論で明らかになったように、生きられた世界における身体という視点は、体育授業をより根源的なレベルで捉え直し、体育教師の身体の在り方を解明するために、不可欠の視点なのである。よって、次項においては、このメルロ＝ポンティの身体論が、体育教師論の再考においてどのような意義を有するのかを検討したい。それは、彼の身体論から本研究の方法となる視点を抽出する試みであり、同時に、その視点がどのような議論の射程をもつのかを明示することである。

第2項 メルロ＝ポンティにおける研究方法

前項で論じたように、メルロ＝ポンティの身体論は、それまでの哲学や現象学に対して、人間にとって身体が担っている不可欠な役割を強調するものであった⁴⁸。本項では、そのメルロ＝ポンティの身体論から、本研究の方法として意義をもつ視点を抽出する。そのために、まず、彼の身体論の土台にある現象学的な考察態度の特徴を明らかにし、それを本研究の基本的な考察態度として提示する。次に、その態度に基づいてメルロ＝ポンティが具体的に考察を展開している例を追い、そこから、本研究がとる方法的な手続きを明らかにする。以上の検討から、本研究の方法として、〈考えないでしまったこと〉への視線という基本的な考察態度と〈内破する思考〉という方法的な手続きの2つを提示したい。

1) 基本的な考察態度

すでに指摘したように、メルロ＝ポンティは多くの現象学的著作を残しており、それらのなかには、1つの共通する基本的な考察態度を指摘することができる。ここでは、その

ずれにせよ、それ以後の（メルロ＝ポンティの思想の）進展はすべて『知覚の現象学』の段階を前提にしている」（丸括弧引用者）からである。ティリエット,X.（木田元・篠憲二訳）（1970/1973）メルロ＝ポンティあるいは人間の尺度。大修館書店、p.21。それゆえ、本研究が主に前期の思想に着目することは、中期や後期の思想と孤立した議論を展開するわけではなく、むしろ彼の思想全体を通底する思考に基づくことになるであろう。

⁴⁸ これについては、滝浦も次のように指摘している。「事実、今は亡きフランスの現象学者、メルロ＝ポンティの哲学を除けば、身体を主観として考察した議論は、それまでほとんど皆無に近かったと言ってよい。」なお、ここで主観と表記されている語は、今日見られる主体と同義と捉えることができる。滝浦静雄（1978）言語と身体。岩波書店、p.26。

特徴的な考察態度を〈考えないでしまったこと〉への視線という在り方として浮き彫りにし、それが本研究の方法において基本的な視点となることを明らかにする⁴⁹。なお、この〈考えないでしまったこと〉という奇妙な用語は、フッサールの生誕 100 年記念論文集に発表した論文「哲学者とその影 *Le Philosophe et son ombre*」において、メルロ＝ポンティ自身が用いているものである⁵⁰。

「哲学者とその影」というこの論文の表題について付言すると、「哲学者」という表記が指しているのは、われわれが先に検討した現象学の祖フッサールであり、そして「その影」とは、フッサールが〈考えないでしまったこと〉を意味している。これについて、メルロ＝ポンティは、「フッサールがその生涯を終えたときにも、フッサールの〈考えないでしまったこと〉(impensé) があったわけであり、これは完全にフッサールのものではあるのだが、やはり他にも開かれたものなのだ」(丸括弧内引用者)⁵¹と述べている。

このメルロ＝ポンティの指摘については、次の注意が必要である。すなわち、フッサールが〈考えないでしまったこと〉には、2つの在り方が存在しているという点である。1つは、文字通り、フッサール自身が生前においても課題として捉えていた事柄であり、もう1つは、フッサール自身はそれと自覚せずに、むしろ彼の研究成果から間接的に導き出された事柄である。したがって、その課題が「他にも開かれたもの」であるというメルロ＝ポンティの指摘は、単にフッサールの死後に残された研究課題というだけの意味ではなく、それと並行して、フッサールが生きていたときにすでに存在していた論点をも指し示している。メルロ＝ポンティが自身の論文の題名において、哲学者＝フッサールの「影」と呼んでいることは、むしろこの後者の重要性を強調していると捉えることができる。つまり、それはフッサールの〈考えたこと〉の「影」として見出される問題なのである。われわれが何かを「思索するということは、思考の対象を所有することではなく、考えるべき領域を、したがってまだわれわれが考えていない領域をその対象によって限ることなのである」

⁴⁹ 現象学的な考察において、それに取り組む際の態度は重要な意味をもつ。木田が強調しているように、「方法とは本来、デカルトの解析の方法やヘーゲルの弁証法がそうであったように、思考のスタイル、研究対象に立ち向かう態度のことなのである。」木田元(1970) 現象学。岩波書店、p.8。

⁵⁰ メルロ＝ポンティ, M. (木田元・滝浦静雄共訳) (2001) 哲学者とその影。みすず書房、p.149. (Merleau-Ponty, M. (1959) *Le philosophe et son ombre*. dans *Signes* (1960). Gallimard. p.202.)

⁵¹ 同上書、p.148. (Ibid. p.202.)

⁵²とメルロ＝ポンティが述べるのも、このためである。

この基本的な考察態度について、鷺田はより具体的に、われわれが日々の生活を当たり前前に生きていること、すなわち日常性の探求において論じている。彼によれば、日常とは「われわれがいつもそこに浸って生きているありふれた自明性の世界」⁵³であり、その「日常は、生の見えない土台、見えない背景をなすからこそ日常なのだ。」⁵⁴ 鷺田が指摘するこの〈見えないこと〉と、先に指摘した〈考えないでしまったこと〉との間に相同を見ることがは難しくない。すなわち、〈考えたこと〉の「影」としての〈考えないでしまったこと〉と、〈見えること〉の「影」としての〈見えないこと〉との類似である。つまり、〈考えないでしまったこと〉や〈見えないこと〉は、それが自明であるがゆえに特別に意識されることがないものの、それは日常を支える「生の見えない土台」であり「見えない背景」なのである。このことは、鷺田もわれわれと同様に、現象学的な視点をを用いて思考していることから明らかであろう⁵⁵。

この〈考えないでしまったこと〉への視線という基本的な考察態度をとる鷺田は、そのような考察の特徴を、日常性の探求において次のように述べている。

日常はこれまでのところ、「～でない」というふうにな否定的にしか規定できなかった。日常は、日常的な意識にとって、歴史的な出来事の対項としてあくまでその惰性性あるいは不活性性において捉えられていたし、さらにそのような対立をわれわれは仮構された関係として宙づりにしたのであった。しかしさしあたって否定的にしか対象化しようがないというわれわれのとまどいは、ハイデggerによれば「この現象の固有性を告知する」ものである。とすれば、「偽装や隠蔽を棄却する」という迂路をとらざるをえないというのは、むしろことがらそのものが要求していることなのかもしれない。自明のこととしていつもすでに何らかの仕方で「見られて」いながら、しかもいつもすでに誤って解釈され、「見えなく」されているということが、われわれの存在体

⁵² 同上書、p.148. (Ibid. p.202.)

⁵³ 鷺田清一 (1997) 現象学の視線. 講談社, p.35.

⁵⁴ 同上書, p.34.

⁵⁵ 鷺田は次のように述べている。「これまで思想の歴史のなかで問題として何度も顔をのぞかせながら、他の問題群をひきずりこんでひとつの問題系へと収斂することなく立ち消えになっていった日常性の問題を、現象学が現代もう一度取り上げなおすのはこのような（地平という）視角からである。」(括弧内引用者) 同上書, p.36.

制そのもののうちに根拠をもっているのかもしれない⁵⁶.

ここで鷺田が日常を例に指摘しているように、〈考えないでしまったこと〉や〈見えないこと〉は、その本来の性質ゆえに、それを直接的に捉えて論じることは難しい。なぜなら、「日常性の特質はそれが自明であるということ、つまり問いの対象になりえないという点にあるから、日常性はその内部にとどまるかぎりどうしても主題化されえない」⁵⁷からである。だからこそ、その〈考えないでしまったこと〉を明るみに出すためには、すでに〈考えたこと〉を批判的に検討し、その「影」を見えるようにすることが求められると言えよう⁵⁸.

このような考察態度を、〈考えないでしまったこと〉への視線と呼ぶことができる。それは、すでに蓄積された他の研究成果を、批判的かつ相補的に論じるために有効であると考えられる。つまり、それは、今日までに蓄積されてきた体育教師論を再考する本研究にとって不可欠な、基本的な考察態度となる。なぜなら、本研究がこれから批判的に検討し、明らかにしようとする事柄は、まさに、今日の体育教師論が〈考えないでしまったこと〉だからである。したがって、この〈考えないでしまったこと〉への視線を、本研究は基本的な考察態度として採用する。

この考察態度は、体育教師論の再考において次のことを要求する。すなわちそれは、対象となる体育教師論について、それを「否定的にしか対象化しようがない」ものとして捉え、批判的に検討していくことである⁵⁹。つまり、今日の体育教師論における思考法や研

⁵⁶ 同上書、p.29.

⁵⁷ 同上書、p.34.

⁵⁸ メルロ＝ポンティにならい、本研究においても「影」という語をここまで用いてきたが、この語については若干の補足が必要であると思われる。それは、「影」という語がもちうる2つの意味についてである。1つは、われわれが自らの「影」を見るように、視線を移せばいつでも見ることでできる「影」である。それに対して、もう1つは、われわれが見ているモノの裏側としての「影」であり、これは視線の移動だけでは見ることでできない「影」である。このような区別は、例えば知覚される事物の射影 *Abschattung* を論じるフッサールの現象学においては必要とされるであろう。しかし、メルロ＝ポンティはこの区別について特に言及せず、双方を併せて「影」と呼んでいるようである。本研究においても、この区別を厳密にする必要はないであろう。なぜなら、本研究は研究方法における基本的な考察態度を示すためにこの「影」に言及しているのであり、現実には知覚される「影」の構造を分析するものではないからである。

⁵⁹ 田口も、考察の対象をまずは否定的に捉え、迂回するような手続きを経て対象に接近していく必要性を指摘し、そのような現象学的な思考の特徴を次のように述べている。「自明なものは、主題的意識に対して自らを隠すことにおいてこそ、その力を存分に発揮

究方法を肯定的に捉え、それらに則っているだけでは、それらの限界を明らかにし、新たな可能性を探究していくことはできないのである。だからこそ、この基本的な考察態度に基づく批判的な検討は、ネガティブな結論を導くためでも単なる現状批判でもなく、われわれが〈考えないでしまったこと〉を考えるために必要なのである。この基本的な考察態度を徹底することによって、体育教師論の新たな論点が提示されるであろう⁶⁰。

では、そのようなすでに〈考えたこと〉に対する批判的な検討は、一体どのようにしてなされるのであろうか。換言すれば、それはどのような方法的手続きによって進められる必要があるのだろうか。〈考えないでしまったこと〉への視線という基本的な考察態度とともに、その方法的な手続きを明確にすることは、体育教師論を再考するために必要であろう。したがって、メルロ＝ポンティ自身による批判的検討の例を追い、そこから具体的な方法的手続きの在り方を探っていく。

2) 方法的な手続き

ここでは、〈考えないでしまったこと〉への視線という考察態度において、メルロ＝ポンティの方法的な手続きが顕著に現れている例として、『行動の構造』と『知覚の現象学』に着目したい。すでに広く知られているように、メルロ＝ポンティのこれらの著作は、古典的な心理学や生理学への批判的なまなざしとそれを乗り越える視点の提示という性格を有している。このような手続きを、加賀野井は「批判作業」⁶¹と呼んでいる。それは、当時の「最先端のそれぞれの知見に対し、当時支配的であった哲学理論から解釈しようとする

することができる。それゆえ、自明性の界域を探索するには、通常の知のモード、主題的に確実性を追求するモードで向かうわけにはいかない。それでは、自明性は自らを閉ざしてしまう。そこには、独特の工夫が必要になる。それが『現象学という思考』を特徴づける。」田口茂（2014）上掲書、p.252。

⁶⁰ この〈考えないでしまったこと〉への視線という基本的な考察態度は、メルロ＝ポンティの議論を批判的に発展させた現象学者アンリの議論にも同様に指摘することができる。これについて庭田は、「われわれのこのアンリの『生の哲学』のための試論は、どうしても『見えるものと見えないもの』ではなく、『見えるものから見えないものへ』でなければならない」と指摘している。このことも、〈考えないでしまったこと〉への視線という基本的な考察態度の意義を示す、1つの例となろう。庭田茂吉（2001）現象学と見えないもの：ミシェル・アンリの「生の哲学」のために。晃洋書房、p.1.

⁶¹ 加賀野井秀一（2010）湧き続ける魅力：メルロ＝ポンティの思想を辿る。メルロ＝ポンティ。河出書房新社、p.24.

おかしいことになってしまう、ということを一洗い出していく」⁶²作業である。そして、この作業を遂行するためにはまず、その批判対象となる理論に徹底的に寄り添い、その思考の道筋を丁寧に辿ることが必要とされる。メルロ＝ポンティが、『行動の構造』や『知覚の現象学』において、機械論的な生物学や行動心理学、さらには反射に関する古典的生理学について、あれほどまでに詳細かつ冗長とも思える記述を行っている理由も、この作業の一環として理解されるのである。

『行動の構造』の冒頭においてメルロ＝ポンティは、「われわれの目的は、＜意識＞と＜自然＞——有機的、心理的、さらには社会的な自然——との関係を理解することである」⁶³と、まさに哲学的考察に相応しい言葉を述べているにもかかわらず、実際は著作の大部分を、「哲学の伝統的主題とはとても言えない『行動』という概念の分析」⁶⁴に充てている。具体的には、彼は「行動」の概念について、まず従来の反射学説が人間の行動を刺激と反応の因果関係としてしか説明していないことを指摘し、それが現実の行動を説明しきれておらず、その正しい理解のためにゲシュタルト的な視点が必要であることを示す（第一章「反射行動」）。その上で、条件づけの概念に典型的に見られる行動主義的な心理学が提唱する学習観を批判することによって、ゲシュタルト的な視点からは人間の行動がある種の層構造を有するものとして理解されることを指摘する（第二章「高等な行動」）。さらに、そのそれぞれの層の関係を、1つの統合された秩序として描きだし（第三章「物理的秩序、生命的秩序、人間的秩序」）、最終的にその構造としての秩序の在り方が、心と体を実体と捉える心身二元論への反駁として提示されるのである（第四章「心身の関係と知覚的意識の問題」）。

『行動の構造』の議論自体は以上のような流れで進められていくのであるが、ここでわれわれが着目しなければならないのは、その内容よりも、むしろ彼がそこでとる方法的な手続きである。上に粗描したように、彼は古典的な生理学の見解について、ゲシュタルトという新たな概念を参照することで、その誤りを指摘している。しかし、彼的方法的な手続きの特徴は、むしろその先にある。すなわちそれは、そこまで考察を進めるための強力な視点として用いられていたゲシュタルト概念さえもが、考察の次の段階では批判の対象

⁶² 同上書、p.24.

⁶³ メルロ＝ポンティ、M.（滝浦静雄・木田元訳）（2014）行動の構造：上。みすず書房、p.25.（Merleau-Ponty, M. (1942/2009) *La structure du comportement*. PUF. p.1.）

⁶⁴ 宮原克典（2010）主著解題『行動の構造』。メルロ＝ポンティ。河出書房新社、p.35.

となってしまうところにある。

すでに述べたように、彼は古典的生理学による行動の反射としての理解を、ゲシュタルト概念を手がかりに、構造として捉え直す必要性を示している。しかし、そこで議論は完結せず、彼は次のように問う。「だが、それにしても、いったい生物的構造や心的構造を物理的構造にもとづけることによって、はたしてゲシュタルト心理学が望むように真にそれらの独自性を保持しうるであろうか。」⁶⁵ この問いに対する彼の結論は否定的である。すなわち、従来の「ゲシュタルトの概念は、こうした唯物論的帰結においても、また最初に示しておいた唯心論的解釈においても、そのもっとも重要な帰結に達するまで追及されていない」⁶⁶と彼は考える。なぜなら、「ゲシュタルトが、科学的探究そのもののなかであらわれてきたとすれば、心理学の实在論的要請にたいしていかなる批判を要求しうるかを反省するかわりに、彼らはゲシュタルトを自然の出来事のひとつに数え、またその概念をも原因とか実在的事物といった概念のように用いており、そのかぎり彼らはもはや『ゲシュタルト』に即しては考えていない」⁶⁷からであるということになる。

このように、古典的な反射学説を批判するために援用されたゲシュタルト概念は、当初心理学的な視点から提唱されていたのであるが、メルロ＝ポンティにおいてはそのように考察するための視点となっていたものさえもが、最終的には彼自身によって批判され、捉え直され、新たな概念へと練り上げられていったと言える。彼はそのような手続きの必要性を次のように述べている。

われわれはふたたびゲシュタルトの概念に立ちかえり、いかなる意味においてゲシュタルトが物理的世界の「なか」や生体の「なか」にあると言われうるのかをたずね、ゲシュタルトを契機とする二律背反の解決や、自然と理念との綜合を、ゲシュタルト自身に問おうとするのである⁶⁸。

ここからわれわれは、メルロ＝ポンティの議論における、方法的な手続きを取り出すことができる。それは、1つの考察対象に徹底的に寄り添い、その思考の道筋を丁寧に追い、

⁶⁵ メルロ＝ポンティ, M. (滝浦静雄・木田元訳) (1942/2014) 行動の構造：下. みすず書房, p.17. (Merleau-Ponty, M. (1942/2009) op.cit. p.146.)

⁶⁶ 同上書, p.18. (Ibid. p.147.)

⁶⁷ 同上書, pp.18-19. (Ibid. p.147.)

⁶⁸ 同上書, p.19. (Ibid. p.147.)

その上で、その対象を批判的に組み替えていく営みである。本研究においては、そのような方法的な手続きを、〈内破する思考〉と呼びたい⁶⁹。それは、すでに〈考えたこと〉の限界を明らかにし、それを内側から破ることによって、〈考えないでしまったこと〉に到達しようとする方法的な手続きである。

このような〈内破する思考〉と呼びうる考察の手続きについて、メルロ＝ポンティは、考察の対象を「取り上げなおし、わがものにし、内面化し、内在化しようとする反省の努力」⁷⁰であると述べている。そしてそれは、彼によれば、「すでに与えられてあるもの——そして、まさしくそれを探し求めるまなざしの前では、みずからの超越性のうちに引きこもうとするような何ものか——に対して向けられるのでなければ意味がない」⁷¹という特徴を有するものである。このような方法的な手続きについて、加賀野井は、「既存の哲学理論がどこにおいて破綻せざるをえないかを描き出す作業」⁷²であると述べているし、また河野も、「彼の思索の発展は、以前に取り扱った課題を何度も取り上げ直し、そこに徐々に独自の意味をあたえていく過程である」⁷³とし、その研究方法的な手続きの特徴を指摘している。

もちろん、メルロ＝ポンティ自身が考察の対象としたのは哲学理論そのものであり、本研究が対象とする体育教師論とはその内実を異にしている。しかし、以上のことを踏まえるならば、この〈内破する思考〉という手続きは、体育教師論の再考における方法としても十分に適用可能であるように思われる。再び加賀野井を引けば、「メルロ＝ポンティの思想には、研究対象や研究内容の問題だけではなくて、私たちの研究の仕方、ものの考え方、つまりは生きていくスタイルとでも言うべきものをまるごと教えてくれる側面もある」⁷⁴と考えられるからである。このことを傍証するように、彼の思想、特に身体論は、哲学に限られない多くの領域でさまざまな議論を生んでいる⁷⁵。

そしてまた、加國の次の指摘は、既述のわれわれが直面している体育教師論の今日的な

⁶⁹ なお、この〈内破〉という語については、次の文献からその着想をえている。栗原彬他（2000）内破する知：身体・言葉・権力を編みなおす。東京大学出版会。

⁷⁰ メルロ＝ポンティ, M. (木田元編：木田元・滝浦静雄共訳) (2001) 上掲書, p.152. (Merleau-Ponty, M. (1959) op.cit. p.204.)

⁷¹ 同上書, p.152. (Ibid. p.204.)

⁷² 加賀野井秀一 (2010) 上掲書, p.24.

⁷³ 河野哲也 (2000) メルロ＝ポンティの意味論。創文社, p.38.

⁷⁴ 加賀野井秀一 (2010) 上掲書, p.33.

⁷⁵ 例えば、すでに第1章で論じたように、看護学においては次のような研究が進んでいる。西村ユミ (2001) 語りかける身体：看護ケアの現象学。ゆみる出版。

課題に、この〈内破する思考〉がまさにその威力を発揮しうることを示しているであろう。すなわち、「メルロ＝ポンティの哲学は、客観科学の存在論的前提への批判ではあるが、客観化以前の記述を重視するだけではなく、科学と対話を行ないながら哲学の問題を提示していくというスタイルを持っている。」⁷⁶ 前章で指摘したように、今日の体育教師論は実証科学的に数量化することを重視している。それゆえ、この〈内破する思考〉という方法的な手続きは、そのようなすでに〈考えたこと〉としての今日の体育教師論の内実を見つめ、その前提を問い返し、そして最終的に、その対象を〈内破〉することによって、体育教師論における哲学的な論点の提示を可能にすると考えられる。それは、〈考えないでしまったこと〉である体育教師の身体の内実の在り方に、新たな光を当てることになるであろう。

以上のように、本項ではメルロ＝ポンティの具体的な考察の例から、本研究の方法となる事柄の抽出を試みた。その結果、まず、基本的な考察態度として、〈考えないでしまったこと〉への視線という在り方が示され、さらに、その考察態度の上で、具体的な考察対象を〈内破する思考〉という方法的な手続きによって批判的に検討することの必要性が明らかにされた。このことを踏まえて、本章の最後に、そのような考察態度および方法的な手続きによって、体育教師論の何を検討することができるのかを明らかにしたい。そのために、改めてメルロ＝ポンティの身体論に立ち戻り、上記のような考察態度と方法的な手続きによって、彼がそこで何を論じているのかを確認し、そこから体育教師論の再考に有効となる論点を提示する。

第3節 メルロ＝ポンティの身体論における文化と言語

本研究は、〈考えないでしまったこと〉への視線という考察態度を徹底し、〈内破する思考〉で体育教師論を再考するという方法をとる。しかし、これだけでは、そこから導かれる結論の客観性が確保されるとは言えないかもしれない。瀧澤も指摘しているように、本研究のような現象学的な考察は、「事実を数量化し、それを事実にかかわる直接的な資料として重視する研究ではない。したがって、その分析結果が独断論に陥る可能性がある」⁷⁷

⁷⁶ 加國尚志（2014）解説．メルロ＝ポンティ,M.（滝浦静雄・木田元訳）（1942/2014）行動の構造：下．みすず書房，p.211.

⁷⁷ 瀧澤文雄（1995）身体の論理．不昧堂出版，p.23.

からである⁷⁸。そのような可能性を出来る限り取り除くためには、上述の考察態度と方法的な手続きの適用を徹底するとともに、そこから導かれた事柄についての、文献に基づく考察が必要となる。なぜなら、田口が指摘するように、「現象学は、孤独な哲学者が一人で作り上げる体系ではなく、多くの研究者が相互に教え合い批判し合い訂正し合うことによって進む」⁷⁹という特徴を有しているからである。つまり、上記の基本的な考察態度と方法的な手続きに加えて、本研究が体育教師の身体を探究するためには、メルロ＝ポンティの身体論における議論を検討することが必要になる。彼の記述を参照することによって、本研究の考察結果の妥当性を確保することができるであろう。したがって本項では、体育教師論の再考において論じられる具体的なトピックを、メルロ＝ポンティの身体論から取り出し、本研究の文献研究としての側面を支える議論を予示しておきたい。

第1項 文化を担う身体

メルロ＝ポンティは身体をさまざまに定義しているが、その1つに、「身体とは、世界のなかへのわれわれの投錨のことなのである」⁸⁰というものがある。これは、人間の身体の特異な存在様態を表していると言える。彼はこのことを典型的に示す例として「幻影肢」⁸¹を挙げ、それによって、生理学的にも心理学的にも捉えきれないわれわれのからだの側面を明らかにしている。

幻影肢とは、腕や脚を切断した後に、物理的には存在しないその腕や脚に痛みを感じる現象である。メルロ＝ポンティはこれを詳細に検討しているが、その要点は以下の通りである⁸²。従来、この現象の原因はさまざまに論じられており、生理学者によって「末梢説」

⁷⁸ これについては田口も、現象学的思考による探究の「成果はつねに可謬的なもの」であることを指摘している。田口茂（2014）上掲書、p.23。しかし、彼はそのような現象学的思考の可謬性について、「現象学が完全に標準化された理論をもたないということ」は、現象学の弱みであるというより、むしろその多様な創造性と生産性を示している」と述べ、その肯定的な意味を指摘している。同上書、p.21。

⁷⁹ 同上書、p.23。

⁸⁰ メルロ＝ポンティ,M.（竹内芳郎・小木貞孝訳）（1967）上掲書、p.242。（Merleau-Ponty, M. (1945/1976) op.cit. p.180.）

⁸¹ 同上書、p.138。（Ibid. p.104.）

⁸² 幻影肢に関する記述は、次の箇所を参照されたい。同上書、pp.138-140。（Ibid. pp.105-106.）

や「中枢説」が、また心理学者によって「心理学的説明」がそれぞれ提出され、その後、幻影肢は生理的条件と心理的条件とが互いに絡み合っているのだという「混合理論」がもち出された。しかし、この「混合理論」こそは、心と体の二元論によって説明が困難になるものであった。それゆえ、メルロ＝ポンティは、『心的なもの』と『生理的なもの』、『対自』と『即自』といったデカルト的二分法を乗り越え、それらが、接合しうる地盤を求めようとする⁸³ことになる。

メルロ＝ポンティは、「習慣的身体」と「現勢的身体」という身体の2つの層を提示することで、幻影肢の説明を試みている⁸⁴。すなわち、幻影肢とは、現勢的身体としてはすでに消失している手が、習慣的身体の層において依然として現れている現象である、というのである⁸⁵。この習慣的身体は、自らの身体に特別な意識を向けることのない習慣的な行動を可能とする。例えば、われわれは考え事をしながら目的地まで歩いていくことができるし、また、読んでいる原稿から目を離さずにコーヒーカップを手にも取ることもできる。このように、われわれの生活において習慣的身体は重要な役割を担っているにもかかわらず、通常われわれは目に見える現勢的身体のみを身体と捉える傾向にあり、その結果、日常において習慣的身体の層が意識されることはほとんどないのである。そして、だからこそ彼は、この習慣的身体に〈考えないでしまったこと〉への視線を注ぎ、その内実を検討していく。

メルロ＝ポンティは、この習慣的身体の働きとして「身体図式 (schéma corporel)」(括弧内引用者)⁸⁶を挙げる。彼はその典型例として、自動車で細い道を通る際に思わず身を縮めることや、杖によって身体感覚が拡張することなどを指摘している⁸⁷。また、われわれが身体のある部位にかゆみを感じた場合、それを視覚的に、もしくは定量的に確認することなく、当該箇所を手をもっていくことができるのも、まさに習慣的身体のレベルにおける身体図式があってこそその行為である。つまり、このような身体図式の働きとして、われわれは習慣の身体化という事象を理解することができる。それはほかでもなく、人間

⁸³ 木田元 (1984) 上掲書, pp.411-430.

⁸⁴ メルロ＝ポンティ, M. (竹内芳郎・小木貞孝訳) (1967) 上掲書, p.148. (Merleau-Ponty, M. (1945/1976) op.cit. p.111.)

⁸⁵ 同上書, pp.148-149. (Ibid. p.111.)

⁸⁶ 同上書, p.172. (Ibid. p.127.) なお、『知覚の現象学』の訳者である竹内芳郎と小木貞孝は、訳注のなかで、身体図式という用語を初めて用いたのはヘンリー・ヘッドであると指摘している。同上書, p.340.

⁸⁷ 同上書, p.241. (Ibid. pp.178-179.)

がさまざまな〈文化＝習慣〉を身体によって獲得していくことである⁸⁸。

以上のような習慣的身体や身体図式という視点は、われわれの身体が単なる物体として存在しているだけではなく、むしろ身体それ自身が、物や他者といった世界との関係を保持していることを示している。だからこそ、「身体とは、世界をもつためのわれわれの一般的な手段である」⁸⁹とメルロ＝ポンティは述べたのである。このことについて、加賀野井は次のように指摘している。「身体図式もしくは『身体』は、『私』が意識的に世界との関係を取り結ぶはるか以前から、世界に投錨し、世界に住み着き、世界を世界たらしめつつ、すでに決定的な形で世界と関わってしまっている」⁹⁰のである。

このようなメルロ＝ポンティの身体論に基づくならば、体育教師の身体についても、〈文化＝習慣〉の身体化という事象を論じることが可能となる。体育教師は身体として体育授業という世界を生き、その世界を自らの身体図式によって秩序づけていると考えられるのである。したがって、そのように体育教師が自らの身体によってさまざまな〈文化＝習慣〉を身体化していくという事象は、体育教師論の新たな論点になりうるであろう。第4章では、このことを体育教師の身体文化の問題として論じていく。

第2項 言語を担う身体

以上のように、〈文化＝習慣〉を身体化すると考えられる体育教師が、現実の体育授業において児童・生徒とかかわるという場面を想定するとき、そこにはある特定の文化の存在が浮かび上がってくる。われわれが他者とかかわる際に重要な役割を担うその文化について、メルロ＝ポンティは次のように述べている。すなわち、「特に、他者知覚において本質的役割を演ずることになる文化的対象があるが、それが言語」⁹¹である。つまり、メルロ＝ポンティの言語論に基づくことによって、体育教師の言語は、体育教師の身体にかかわる文化として論じられることが可能となる。

⁸⁸ この身体図式と〈文化＝習慣〉の身体化との関係については、次章でさらに詳しく論じる。

⁸⁹ 同上書、p.245。（Ibid. p.182.）

⁹⁰ 加賀野井秀一（2009）メルロ＝ポンティ：触発する思想（哲学を読む8）。白水社、p.134.

⁹¹ メルロ＝ポンティ、M.（竹内芳郎他訳）（1974）知覚の現象学Ⅱ。みすず書房、p.218。（Merleau-Ponty, M. (1945/1976) op.cit. p.412.）

体育教師が言語を用いない体育授業は容易には想像できず、したがって体育教師の言語を論じることが体育教師論に不可欠であることは、誰もが認めるところであろう。しかし、言語が他者とかわる際に重要な文化であることはたしかだとしても、それが体育教師の身体とどのようにかわっているのだろうか。また、体育教師がことばを発することと、体育教師の身体に、一体どのようなつながりを見出すことができるのであろうか。そもそも、そのような言語と身体の関係性を論じることが、果たして可能なのであろうか。結論から言えば、それはメルロ＝ポンティの言語論だからこそ可能になると言える。

第 5 章で詳述するように、メルロ＝ポンティの言語論の特徴は、言語を人間の「所作 (geste)」(括弧内引用者)⁹²、すなわち身体的な事象として捉えた点にある。そこで論じられる言語は、われわれが一般的に理解しているものとは全く異なったものであるかもしれない。一般的に言語は、日本語や英語といったように、文字として存在するものであると考えられている。しかし、メルロ＝ポンティはそのような記録された文字や使い古された言葉を「語られたことば (parole parlée)」(括弧内引用者)と呼び、それを「語ることば (parole parlante)」(括弧内引用者)と区別する⁹³。すなわち、「語ることば」が「意味的な意図が発生状態で見出せるような言葉」であるのに対して、「語られたことば」は「手もちの諸意味をあたかも既得の財産でもあるかのように享受する」のである⁹⁴。より詳細な検討は第 5 章に譲るが、本研究にとって重要なことは、メルロ＝ポンティが「語ることば」、すなわち、実践的な現実の状況で個々の人間が発する生きた「ことば (parole)」(括弧内引用者)⁹⁵の意味を強調しているということである。そして、そのようなメルロ＝ポンティの「言語論は身体論におおきく包括され、身体論の不可欠な一章をなす」⁹⁶と長谷川が指摘するように、それはまさに、体育教師の身体文化としてのことばそのものに光を当てることを可能にすると考えられる。したがって、体育教師が体育授業において用いる

⁹² メルロ＝ポンティ, M. (竹内芳郎・小木貞孝訳) (1967) 上掲書, p.301. (Ibid. p.224.)

⁹³ 同上書, p.321. (Ibid. p.238.) なお、この 2 つの語の関係について、訳者の竹内芳郎と小木貞孝は訳注の中で、それがソシユール言語学におけるパロールとラングの関係に対応すると述べている。同上書, pp.347-348. しかし、この解釈については否定的な指摘もなされており、未だ検討の余地が残されていると言えよう。批判的な見解としては、次を参照されたい。加賀野井秀一 (2009) 上掲書, pp.189-190.

⁹⁴ メルロ＝ポンティ, M. (竹内芳郎・小木貞孝訳) (1967) 上掲書, pp.321-322. (Merleau-Ponty, M. (1945/1976) op.cit. pp.238-239.)

⁹⁵ 同上書, p.286. (Ibid. p.213.)

⁹⁶ 長谷川宏 (1986) 言語の現象学. 世界書院, p.217.

ことば、すなわち指導言語を、体育教師の身体にかかわる文化として検討することが必要となる。さらに言えば、われわれはメルロ＝ポンティの言語論を参照することで、これまで述べてきた身体との関係のなかでこそ個々の体育教師の発することばの働きを明らかにしうる、という新たな視点を獲得することができるのである。

このように体育教師の指導言語を生きたことばとして捉え直し、その意味を探求することは、第5章で論じるように、今日の体育教師論における指導言語の扱われ方の限界を克服する可能性を有している。従来のように、指導言語を記録し、それを詳細に分類することは、最終的に指導言語の目録をつくることに終始する危険性がある。そのような事態を避けるためには、個々の体育教師が発する身体的な指導言語に着目し、そこにおける体育教師の身体の働きを検討していくことが必要となるのである。

まとめ

本章では、本研究の方法を明示することを試みた。前章で体育教師の身体の探求における現象学的身体論の必要性が示されたことを踏まえ、はじめに現象学的身体論の主要な流れを概観した。具体的には、現象学の祖であるフッサールと、その批判的な継承者であるハイデガーの両者による身体の議論を概観し、現象学的身体論の特徴を明らかにした。その特徴としては、人間の身体が、単なる物体的事物としての在り方を超えて、人格的自我をも担っていることや、その身体の実存的な在り方が示された。

現象学的身体論のそのような特徴を確認した上で、彼らの身体論を独自の観点から発展させている、メルロ＝ポンティの身体論を検討した。哲学や現象学において、彼の身体論が有する知覚と身体の関係についての独自の意味を概観した上で、そこから本研究の方法となる視点を抽出することを試みた。その結果、まず、〈考えないでしまったこと〉への視線という基本的な考察態度を提示した。これは、すでに〈考えたこと〉の影に在って、通常は見えなくされている事象に光を当てるようにすることであり、自明視されている事柄を再考するために不可欠となる考察態度である。それゆえ、体育教師論の再考を試みる本研究においては、この〈考えないでしまったこと〉への視線という考察態度が必要となる。そして、この基本的な考察態度に則って考察対象を具体的に検討するためには、〈内破する思考〉という方法的な手続きが必要であることが示された。この〈内破する思考〉とは、

考察対象を捉え直すために、まずはその議論を忠実に追い、そこに見られる論理に徹底的に寄り添うことを通じて、結果的に対象の内側からその限界を明らかにし、そこから新たな論点を提示する方法的な手続きである。この〈内破する思考〉という方法的な手続きによって、従来の体育教師論を批判的に捉え、そこに新たな論点を提示することが可能になる。

以上の基本的な考察態度と、それに基づく方法的な手続きを経るとともに、本研究の考察結果が独断的なものにとどまることを避けるためには、その考察によって導かれた事柄を文献と照らし合わせて検討することが必要となる。つまり、それは、〈考えないでしまったこと〉への視線という基本的な考察態度と〈内破する思考〉を徹底することに加えて、メルロ＝ポンティの身体論における記述を参照し、本研究の考察結果の妥当性を確保することである。その予備的考察として、本章ではメルロ＝ポンティの身体論における文化と言語についての議論を検討した。これによって、体育教師が体育授業において〈文化＝習慣〉を身体化しているという事象、および、その文化のなかで最も重要となる言語が身体的な事象として存在していることが、体育教師論において不可欠の論点となることが示された。

本研究は、以上の3つの事柄、すなわち、〈考えないでしまったこと〉への視線という基本的な考察態度、〈内破する思考〉という考察の手続き、および、それらの考察結果と文献との照合という3つを、研究方法として厳密に用いていく。これによって、本研究は体育教師論を再考し、そこにおける新たな論点として、体育教師の身体の在り方を提示する。

その再考の手がかりとして、次章では体育教師を体育教師たらしめているもの、すなわち〈体育教師らしさ〉に着目する。この〈体育教師らしさ〉に関する先行研究の批判的な検討を経て、その形成過程を体育教師の身体文化の問題として論じ、〈身体としての体育教師〉という在り方の解明に迫っていきたい。

第4章 〈体育教師らしさ〉を担う身体文化の形成過程

前章において、体育教師の身体を探求するための方法が検討された。したがって、本章ではその研究方法に基づいて、具体的に体育教師論の再考を進めていく。この体育教師論の再考を通して体育教師の身体を探るためには、まず、体育教師という存在の最も特徴的な事柄である〈体育教師らしさ〉に着目することが必要であろう。なぜなら、その特徴は、体育教師をまさに体育教師たらしめているものであり、それは体育教師論において不可欠の論点だからである。本章では、その〈体育教師らしさ〉がどのようにして形成されているのかを明らかにすることが目的となる。

〈体育教師らしさ〉とは、従来、体育教師像として描かれてきたものであり、児童・生徒や保護者、また同僚の教師が体育教師に対してもつイメージを指す。後述するように、これまでも〈体育教師らしさ〉を担う身体文化については、それが児童・生徒にさまざまな影響を与えることが指摘されている。しかし、そのような身体文化を体育教師がどのようにして獲得するのかについては十分に検討されてきていない。これに対して、本研究が基づくメルロ＝ポンティの身体論は、ある習慣の獲得を個々人の知覚的経験を通した身体の変容として捉えることを可能にする。本章ではこの視点から、以下の順で論を展開する。

はじめに、〈体育教師らしさ〉に関する先行研究を検討する。すなわち、体育教師像の変遷を概観することによって、従来どのような体育教師像が描かれてきたのか、さらには、今日の体育教師像はどのように描かれているのかを明らかにする。これらの検討から、体育教師のしぐさや振る舞いといった身体文化に着目することの重要性、および、その形成過程を解明する必要性を示す¹。次に、そのような体育教師の身体文化については、これまでハビトゥスの視点から論じられてきたことを確認する。さらに、それらの論考が参照しているハビトゥス論そのものを検討する。これによって、ハビトゥス論では、個々の体育教師における身体文化の獲得過程の解明に限界があることを指摘する。その上で、この課題を克服する視点としてメルロ＝ポンティの身体論に基づき、習慣の獲得が身体図式の組み換えおよび更新という身体の変容であり、それが知覚的経験を通してなされることを明らかにする。さらには、その知覚が文化から影響を受けるがゆえに、身体文化と知覚には、

¹ 本章では、「形成」と「獲得」を同義語として用いる。基本的に、前者は身体文化や習慣が主語の場合に、また後者は体育教師が主語の場合に用いることとする。

一種の循環的な関係があることも示していく。

以上の検討を踏まえ、体育教師が或る身体文化を獲得していく過程を明らかにする。具体的には、運動部活動という体育教師に共通する経験に着目し、そこでの典型例として体罰に焦点化して考察する。そして、体罰が身体文化として獲得される過程を明らかにすることによって、最終的に体育教師の身体文化、すなわち〈体育教師らしさ〉の形成過程を解明する。

第1節 〈体育教師らしさ〉とは何か

体育教師像の変遷を概観する前に、体育教師像を検討することの意味を確認したい。木下は、「体育以外の教科名を冠した教師像を問題にしている分野はないように思う」²と述べ、体育教師像という論点の特殊性を指摘している。また、前田・森は、「さまざまな点から体育科教育の変革が問われるなかで、最も重要な役割を担っており、教育を最終的に決定づけるのは教師であるというところにいきあたる」と述べ、「ここに新しい体育教師像が求められる理由がある」と指摘している³。これらの指摘からもうかがわれるように、体育教師像という論点は、体育教師という存在の独自性を示唆するものであり、それゆえ、体育教師論においてそれは不可欠の論点と言える。

第1項 体育教師像の過去と現在

ここでは、体育教師像の変遷を概観するために、学校体育にスポーツが導入される前と後に分けて確認していく。その上で、今日の体育教師像に関する先行研究を検討する。木下によれば、「明治19年の学校令制定にともなう兵式体操の採用」によって、日本の体育教師像は「下士官的体操教師像」として確立された⁴。下士官とは当時の軍人階級の1つで

² 木下秀明（1984）わが国における体育教師像の変遷。体育の科学，34(1)，p.53.

³ 前田幹夫・森昭三編（1975）保健・体育科教育の教師論。日本体育社，p.15.

⁴ 木下秀明（1984）上掲書，p.53.

あり、それは「士官・准士官と兵との間に位する」⁵ものである。なお、本研究では今日の用語法にならい、〈下士官的体育教師像〉という用語で統一する⁶。神は、この下士官的体育教師像確立の背景に、当時の文部省の指導方針があると指摘している。すなわち、文部省が師範学校における青少年の教育として「兵式体操と皆寮制を重視し」、下士官的な性格や習慣の育成を期待したことによって、下士官的体育教師像成立の背景が整えられた⁷。井上によれば、これと同時に、「常備現役を離れた 35 才以下の陸軍歩兵下士官」が体育教師を務めるようになり、必然的に、下士官的体育教師像が定着していったとされる⁸。

このような体育教師像には次第に批判も多くなり、木下は「知性の欠如したそれでは不可という要求が増大」⁹したと指摘している。ただし、それはあくまでも、下士官的体育教師像に知性的な側面をつけ加えるといった趣旨の主張であり、そのため、この体育教師像の根本的な変革を求めるものではなかったと言える¹⁰。このことは、内山が指摘するように、下士官的体育教師像が「わが国の伝統的なステレオタイプとなって、こんにちでもなお生きつづけている」¹¹ことを示唆している。このような特徴を、阿部は「負の遺産」と表現し、「体育教師は、今もなお、このような遺産に付されていることを自覚すべき」であると指摘している¹²。

この下士官的体育教師像に、少なからざる変化をもたらしたのは、明治期に日本に伝えられ、大正時代に広まったスポーツの、学校体育への導入である。木下によれば、この変化によって、体育教師には「スポーツとくに球技的資質が求められはじめる」のであり、ここに、下士官的体育教師像から〈コーチ的体育教師像〉への変化を見ることができる¹³。つまり、スポーツの学校体育への導入は、授業内容の変化だけにとどまらず、それ以前の

⁵ 新村出編（2008）広辞苑：第六版。岩波書店、p.521.

⁶ 木下の用いる「体操教師」という呼称はすでに使われておらず、したがって今日においては「体育教師」のほうがより適切にその意味を伝えるであろう。

⁷ 神文雄（1984）体育教師像について：明治期の教科体育を中心として。長崎大学教養部紀要人文科学篇、25(1)、p.127.

⁸ 井上一男（1959）体育（体操）教師像の変せんについて。体育学研究、4(1)、p.257.

⁹ 木下秀明（1984）上掲書、p.54.

¹⁰ 同上書、p.55.

¹¹ 内山源（1975）体育教師の歴史。前田幹夫・森昭三編。保健・体育科教育の教師論。日本体育社、p.24.

¹² 阿部悟郎（2011）体育と体育教師：負の遺産からの脱却。大橋道雄編著。体育哲学原論：体育・スポーツの理解に向けて。不昧堂出版、p.41；p.43.

¹³ 木下秀明（1984）上掲書、p.55。なお、木下自身は「コーチ的体操教師像」という用語を用いているが、本研究では用語の統一のため〈コーチ的体育教師像〉という語を用いる。

「号令による集団一斉教授と異なる教授法や学習法とを必要とした」¹⁴のである。この指摘からわかることは、体育の授業内容と指導法の変化に、体育教師像の変容が密接に関連していたという事実である。

もちろん、今日の体育授業においてもスポーツは主要な教材となっている。したがって、このコーチ的体育教師像は今日の体育教師像にも通ずる特徴を有すると考えられる。中井らは、従来の研究によって描かれてきた体育教師像が児童・生徒の視点から捉えられておらず、さらには、体育授業という場面に着目してこなかったことを踏まえて、大学生を対象に回顧形式で体育教師像についてのアンケート調査を実施している¹⁵。その結果として、「健康な人」であり、「精神力が強く」、「怖い存在」という「体育教師の人柄や外見に関する因子」の強い影響と、「男子学生や体育学部に進学した学生は、体育教師に対して人間的なイメージを持って」おり、また「女子学生やその他の学部に進学した学生は、スポーツマン的にみている」傾向があることを示している¹⁶。さらに、「怖い存在」について言及すれば、体育教師と体罰との関連が指摘できるであろう。文部省による過去の調査でも、他教科の教師と比して、体育教師が体罰を行う率が群を抜いて高いという結果が報告されている¹⁷。これに関連して、体育教師と暴力に関する議論もなされている¹⁸。

第2項 〈体育教師らしさ〉の影響力

以上に示された、従来の体育教師像、すなわち〈体育教師らしさ〉に対するイメージは、日常における体育教師の言動に基づいて形成されていると考えられる。本研究では、その

¹⁴ 同上書、p.55.

¹⁵ 中井隆司他（1996）体育教師のイメージに関する研究：特に、大学生の中学・高校時代の体育教師に対する回顧的分析を通して。スポーツ教育学研究，16(2)，pp.125-135.

¹⁶ 同上書，p.130；p.133.

¹⁷ 当時の文部省は、体罰を行う教師の教科別構成比率を示している。これによると、保健体育科の比率は実に42.6%に及んでいる。ちなみに、次に比率の高い教科の国語科は、14.2%にとどまっている。文部省初等中等教育局（1986）いじめの問題に関する指導状況等に関する調査結果について。

http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t19860221001/t19860221001.html，（2015年9月15日参照）。

¹⁸ 森川貞夫（1989）「なぜ体育教師は暴力／体罰教師になるのか」という声に対して。体育の科学，39(9)，pp.704-707.

言動を、広く体育教師の身体文化として捉える。これはもちろん、従来議論されてきた、歴史的および社会的背景が体育教師像に与える影響を否定するものではない。しかし、以下に論述するように、体育教師の身体文化をメルロ＝ポンティの身体論という視点から捉え直すことによってこそ、個々の体育教師が〈体育教師らしさ〉を獲得する過程が明らかになるのであり、さらにはこれによって、〈体育教師らしさ〉の変容の可能性をも探ることができるのである。翻って、従来の歴史的および社会的背景を参照した体育教師像についての研究にとって、その体育教師像の具体的な変容への言及が困難であった理由は、この身体文化への着目がなかったことに指摘できるであろう¹⁹。

われわれの身体文化の典型としては、しぐさや振る舞いが挙げられる。これについて滝沢は、「しぐさとは文化であり、しぐさは文化に規定されている」とし、「その習得に際しては明確な意図も自覚もない」ことを指摘している²⁰。また多田は、しぐさが人間関係において担う役割について、「しぐさ、身振り、姿勢——それらは、けっきょく、人間関係をととのえるための、精神・身体的表現」²¹であると述べている。これらの指摘から、われわれのしぐさは無意図的に形成され、さらには他者および他者との関係に影響を及ぼすものであることが理解される。もちろん、このことは教師が児童・生徒とかかわる際にも同様に指摘できる。例えば大河原は、教師の「身体動作（教師特有のくせも含む）」に着目することによって、それが児童・生徒の感情に及ぼす影響を検討している²²。彼はそのなかで、教師の「身体動作が言語行動以上に児童の行動に影響を及ぼしている」²³可能性を指摘し、非言語的な領域に目を向ける必要性を示している。体育やスポーツの領域においても、体育教師（指導者）と児童・生徒との関係における非言語的コミュニケーションが注目されている²⁴。

¹⁹ 例えば、阿部はこれについて、「体育を最終的に決定するものが、名もないひとりひとりの体育教師である」ことを指摘しながらも、彼／彼女らが「負の遺産から脱却」するためには、「微細な、されど誠実な努力の積み重ねこそが」必要であると述べるにとどまっている。阿部悟郎（2011）上掲書，p.47。

²⁰ 滝沢文雄（2002）教科体育が担うべき身体文化の検討：しぐさを中心に。体育・スポーツ哲学研究，24(2)，pp.20-21。

²¹ 多田道太郎（1972）しぐさの日本文化。筑摩書房，p.229。

²² 大河原清（1987）生徒の感情に及ぼす教師の身体動作に関する研究：身体動作の知覚の仕方を中心として。視聴覚教育研究，17，pp.51-73。

²³ 同上書，p.51。

²⁴ 島崎崇史・吉川政夫（2012）コーチのノンバーバルコミュニケーションに関する研究：コミュニケーション能力、およびコーチング評価との関連性。体育学研究，57，pp.427-447。；横山一郎他（1992）体育教師の表情コミュニケーションに関する研究。京

このような非言語的な事柄と体育教師のしぐさといった身体文化との関連において、シーデントップは、「あなたの行う一切のことから潜在的メッセージ (hidden messages) が発されていること (emanating) を十分意識しておかなければならない」(括弧内引用者)²⁵と述べている。シーデントップのこの指摘においても、体育教師にかかわる非言語的コミュニケーションが重要視されていることがわかる²⁶。すでに述べたように、本研究では体育教師にかかわるこのような非言語的な事柄を、身体文化の問題として捉えていく。これについては、酒井・荒川が非言語的コミュニケーションと同義の概念として、「ボディリー・コミュニケーション」²⁷を挙げていることから、体育教師の身体文化に着目する必要性が指摘できるであろう。

ここまでの考察から、以下の事柄が示されたと言えよう。すなわち、体育教師は指導する内容だけでなく、しぐさに代表される自身の身体文化によって、まさに意図しない影響を児童・生徒に与えている。したがって、その影響を明らかにするためには、この身体文化に着目することが必要なのである。それゆえ、次に、これまでこの体育教師の身体文化がどのように論じられてきたのかを確認し、その課題を明らかにしていく。

第2節 体育教師の身体文化論再考

第1項 ハビトゥスとしての体育教師の身体文化

従来、体育教師の身体文化については、主に社会学におけるハビトゥスの視点から論じられてきた。例えば沢田は、「体育教師のハビトゥスは近代の中でどのように作られてきたのか」²⁸という問いに対して、歴史社会的な検討を行っている。彼は、教員養成制度や学

都教育大学教育実践研究年報, 8, pp.259-272.

²⁵ シーデントップ,D.(高橋健夫他訳)(1988) 体育の教授技術. 大修館書店, p.147.

(Siedentop, D. (1983) Developing teaching skills in physical education (second edition). Mayfield Publishing Company, p.111.) なお、引用に際しては邦訳を一部改訳した。

²⁶ なお、この潜在的メッセージについては、次章において詳細に検討する。

²⁷ 酒井清・吉川成司(1984) 非言語的情報の研究：教育過程の未開拓領域. 明星大学出版部, p.19.

²⁸ 沢田和明(2001) 体育教師論. 杉本厚夫編. 体育教育を学ぶ人のために. 世界思想社, p.206.

校内における役割期待，さらには生徒指導や運動部活動といった，体育教師にかかわる事柄を「体育教師への職業的社会化」という視点から論じ，そのなかでも特に生徒指導という事象に，「体育教師の身体的ハビトゥス」を指摘している²⁹．すなわち，多くの学校において期待されている児童・生徒の「規律正しさ」の教育は，体育教師が指導する「集団行動」において実現されることが期待されており，学校においてはそのような「身体的規律を学習させることが（体育教師の）一つの任務であるという共通理解」（括弧内引用者）が成り立っているという³⁰．沢田はフーコーの議論に言及しながら，それがフーコーのいう「身体の規律化」であり，「このような身体的ハビトゥスを体育教師自身が保持している」ことを指摘する³¹．彼によれば，このような能力が体育教師に期待されていること自体，われわれがそこに〈体育教師らしさ〉を見出していることを意味している³²．

沢田は〈体育教師らしさ〉について次のように述べている．すなわち〈体育教師らしさ〉は，「体育教師共通の思考や行動様式，特に，体育教師個人の特定運動種目に秀でた運動能力と，体育授業や運動部指導の取り組み姿勢などを中心に，特定の時代や地域や学校の教師文化や生徒文化と関わっていく中で形作られていく」のであり，それは「体育教師特有の慣習的な思考様式や行動様式を生み出す規範システム（ハビトゥス）によって築き上げられ，伝播され，体育教師自身を拘束してきた『体育教師文化』ともいうべきもの」である³³．彼はこのように，〈体育教師らしさ〉が体育教師特有のハビトゥスによって形成され，伝承されてきたことを指摘している．

また，先に挙げた滝沢は，日常生活において伝承されてきた身体文化に着目し，それを教科体育の新たな教材として位置づける必要性を論じている³⁴．彼によれば，そのような身体文化に着目することは，「社会学における『ハビトゥス』という領域に注目すること」と同義であり，それは，「日常生活の中で積み重ねられてきた，意識されることの少ない身体文化」を自覚的に捉え直すことを可能にする³⁵．そのような身体文化の教育を可能にするためには，「教師自身もみずからの身体を変え続ける必要があろう．なぜなら，教師のし

²⁹ 同上書，p.206；p.214.

³⁰ 同上書，pp.214-215.

³¹ 同上書，p.215.

³² 同上書，p.215.

³³ 同上書，pp.204-205.

³⁴ 滝沢文雄（2002）上掲書，pp.17-25.

³⁵ 同上書，p.20.

ぐさは自覚されることなく児童・生徒に影響を与え続けているからである。」³⁶

また清水は、スポーツ社会学において身体を主題的に論じる意義を提示するなかで、今後議論すべき具体的課題として体育教師のハビトゥスを挙げ、「1921年のワシントン軍縮会議後の1925年4月11日陸軍現役将校学校配属令によって、現役軍人が学校の教練指導にあたったことは、軍人の身体性が学校生徒の身体に直接影響を及ぼしたこととして注目される点である」と述べている³⁷。この指摘においても、下士官的体育教師像が歴史的に形成されてきたことが示されており、さらには、その身体性としてのハビトゥスが、学校における児童・生徒の身体に与える影響が指摘されている。清水は、このような課題を検討していくために、「制度を体現した身体の歴史—個人史—にスポットを当て」³⁸て分析していく必要があると述べている。

さらに、後に着目する運動部活動との関連においても、体育教師のハビトゥスが論じられている。例えば松尾は、ブルデューのハビトゥス論を援用して、スポーツ競技者を養成する場とそこにおけるハビトゥスの形成を論じている³⁹。甲斐は、特に身体資本の概念をブルデューから援用し、学歴社会と運動部活動における「スポーツの経歴」との関係に言及している⁴⁰。また坂本は、運動部活動における身体性をハビトゥスの視点から論じるなかで、運動部活動に深くかかわる体育教師の身体を論じる必要性を指摘している⁴¹。以上のように、体育教師の身体文化については、従来ハビトゥス論の視点から多くの議論がなされてきたと言える。しかし、なぜ従来の体育教師の身体文化論は、ハビトゥス論に注目して論じられてきたのであろうか。次にその理由を検討することによって、この議論におけるハビトゥス論の意義と課題を明らかにする。

³⁶ 同上書、p.24.

³⁷ 清水論（1993）身体の社会学を構築する意義とその可能性。体育学研究，38，p.9.

³⁸ 同上書，p.9.

³⁹ 松尾哲矢（2001）スポーツ競技者養成の《場》とハビトゥス形成：学校運動部と民間スポーツクラブに着目して。体育学研究，46，pp.569-586.

⁴⁰ 甲斐健人（2000）高校部活の文化社会学的研究：「身体資本と社会移動」研究序説。南窓社。

⁴¹ 坂本拓弥（2011）運動部活動における身体性：体罰の継続性に着目して。体育・スポーツ哲学研究，33(2)，pp.63-73.

第2項 ハビトゥス論の課題

松尾は、ハビトゥスを援用する意義として、次の2点を挙げている。すなわち、第1に、「構造決定論に陥ることなく構造と個人のダイナミックな関係性を分析することが可能になること」、第2に、「スポーツ競技者自身の意識にもものぼらない暗黙の規範性や性向のパターンを視野に組みこむことが可能になること。」⁴² 同時に彼は、このハビトゥスを定義するために、ブルデューの提示する「文化資本 (capital culturel)」(括弧内引用者)に言及し、特にその「身体化された様態」におけるハビトゥスの重要性を指摘している⁴³。ここでは、体育教師の身体文化論におけるハビトゥス論の課題を明らかにするために、松尾の指摘するハビトゥスの意義にかかわる点に限定して検討していく。

まず、ハビトゥスにおける構造と個人の関係について検討する。これについてブルデューは、ハビトゥスの2つのレベルを提示して論じている。すなわち、「階級^グ=集合^ラのハビトゥスと個人のハビトゥス」⁴⁴である。この2つの関係についてのブルデューの議論をまとめると、その要点を次のように示すことができる。すなわち、個人のハビトゥスは階級^グ=集合^ラのハビトゥスの「ヴァリエーション」であり「偏差」として位置づいている⁴⁵。坂本によれば、このことから、「『ハビトゥス』がわれわれ個人に対して、いかに影響力(拘束力)を有するのかが明らかになる。」⁴⁶ しかし、これはハビトゥスの一面であり、構造と個人のダイナミックな関係を捉えるためには、逆向きの機能、すなわち個人のハビトゥスが階級^グ=集合^ラのハビトゥスに与える影響も示されなければならない。

このことを示すために、石井はラングとパロールを例に論じている⁴⁷。つまり、個人のハビトゥスは階級^グ=集合^ラのハビトゥスに制約されるだけではなく、反対に、階級^グ=集合^ラの

⁴² 松尾哲矢(2001)上掲書, p.572.

⁴³ 同上書, p.572.

⁴⁴ ブルデュー, P. (今村仁司・港道隆訳) (1988) 実践感覚 1. みすず書房, p.96. (Bourdieu, P. (1980) *Le Sens Pratique*. Les Éditions de Minuit, p.101.)

⁴⁵ 同上書, pp.96-97. (Ibid. p.101.)

⁴⁶ 坂本拓弥(2011)上掲書, p.67.

⁴⁷ 石井洋二郎(1993)差異と欲望:ブルデュー「ディスタンクシオン」を読む. 藤原書店. ラングとパロールは、ソシユール言語学における主要概念であり、前者は英語や仏語といった各国語を、後者はそれを個々人が話す発話行為を意味する。ソシユール言語学、およびその思想については、特に丸山の次の著作に詳しい。丸山圭三郎(1981)ソシユールの思想. 岩波書店.

ハビトゥスを変容していく機能を有しているのである⁴⁸。そしてここに、先に指摘されていたハビトゥスの1つ目の意義、すなわち、構造と個人とのダイナミックな関係を指摘することができるであろう。

しかし、以上に示された関係において、個人はどのようにして或る社会や文化に影響を受けるのであろうか。換言すれば、どのようにして或るハビトゥスを獲得するに至るのであろうか。この問いは、先に挙げたハビトゥスの第2の意義、すなわち、「スポーツ競技者自身の意識にもものぼらない暗黙の規範性や性向のパターンを視野に組みこむことが可能になる」⁴⁹という意義に直接的にかかわると言える。

ブルデューはこれについて、「ハビトゥスとは、それぞれ同一の歴史が身体に記入する *lex insita*, あの内面的法則にほかなら(ない)」⁵⁰ (括弧内引用者)と指摘する。中山はそれを、「身体に書きこまれた知」⁵¹と表現している。また清水も、ハビトゥスとは、「歴史の産物として過去から生み出され、身体に記憶されたもの」⁵²と定義する。これらの指摘は、ハビトゥスの獲得がまさに身体に担われていることを示している。またそれゆえに、従来の体育教師の身体文化論が、ハビトゥスに着目してきた理由も、ここにあると言える。ブルデューは、ハビトゥスが「身体によって学ばれるもの」であり、それは、「人が自由にできる知のように所有する何ものかではなくて、人格と一体となった何ものか」であると指摘している⁵³。そして、そのような「伝承知」としてのハビトゥスは、「身体化された状態

48 「個々のパロールがラングへの違反や侵犯をくりかえし、やがてはラングそのものの構造転換をもたらす」のと同様に、「慣習行動(個人のハビトゥス)が逆にハビトゥス(階級=集合のハビトゥス)にたいして絶えず進化を促す契機として働きかける」(括弧内引用者)のである。石井洋二郎(1993)上掲書, p.148. ただし、石井はハビトゥスとラングは「基本的にその本質を異にする」と指摘し、彼によれば、ハビトゥスは「潜在的な思考・行動原理」であるのに対して、「ラングは共同体の構成員すべての集合的共有物であるために、あくまでも普遍性をもった客観的な参照対象として存在するという点」に、両者の「根本的な相違」が存在する。同上書, p.147; p.146. しかし、ここではこの点には触れず、あくまでも個人のハビトゥスが階級=集合のハビトゥスを変容するという関係を捉えるために、ラングとパロールの比喩を参照する。

49 松尾哲矢(2001)上掲書, p.572.

50 ブルデュー, P. (今村仁司・港道隆訳)(1988)上掲書, p.94. (Bourdieu, P. (1980) op.cit. p.99.) なお, *lex* はラテン語で「法」の意。

51 中山元(2007)上掲書, p.148.

52 清水諭(1993)上掲書, p.8.

53 ブルデュー, P. (今村仁司・港道隆訳)(1988)上掲書, p.117. (Bourdieu, P. (1980) op.cit. p.123.)

でのみ生きつづけることができる」というのである⁵⁴。

このように、ハビトゥス論の視点からは身体文化が伝承される過程が、集団と個人との関係における事象として示されている。さらに、その個人はあるハビトゥスを、自己の身体において獲得していることも、ハビトゥス論の検討から明らかになった。従来の〈体育教師らしさ〉についての研究は、このような特徴を有するハビトゥスの視点から、体育教師の身体文化論として論じられてきたと言えよう。しかし、このような議論においては、体育教師という集団において無意識の習慣として身体文化が伝承されることが示されている一方で、その文化を個々の体育教師がどのように獲得しているのか、先のブルデューの言葉で言えばどのように身体化しているのかについては、十分に検討されていない。つまり、ハビトゥス論の視点からは、ある文化が身体化されるとは一体どのような事象なのか、十分に解明されていないのである。

この身体にかかわるハビトゥス論の課題について、クロスリーは、ブルデューの展開するハビトゥス概念を次のように批判している⁵⁵。すなわち、「ハビトゥスという概念は、知覚的、言語的、認知的、筋運動的、その他の行動との関係で安定した性向を形成することが可能な身体を前提とする」にもかかわらず、ブルデューはこの点に触れていないのである⁵⁶。しかし、クロスリーが述べるように、本来「ハビトゥスによって、文化は人間にとっての『第二の自然』となりうるのであるが、このことが可能なのは、我々の第一の自然が我々にまず習慣を形成する性向を持たせるという理由のみに由来する」⁵⁷のである。そして、「第二の自然」を支えるこの「第一の自然」が、まさにわれわれ1人ひとりの身体なのである。つまり、ハビトゥス論においては、〈体育教師らしさ〉を獲得する身体それ自体が、

⁵⁴ 同上書, p.118. (Ibid. p.123.)

⁵⁵ 彼は、次の諸著作で繰り返し批判を展開している。Crossley, N. (2001a) *The phenomenological habitus and its construction. Theory and Society*, 30, pp.81-120.; クロスリー, N. (西原和久訳) (2003) 間主観性と公共性：社会生成の現場。新泉社.; クロスリー, N. (西原和久・堀田裕子訳) (2012) 社会的身体：ハビトゥス・アイデンティティ・欲望。新泉社 (Crossley, N. (2001b) *The Social Body: Habit, identity and desire*. SAGE Publications.).

⁵⁶ クロスリー, N. (西原和久訳) (2003) 上掲書, p.314. クロスリーはさらに、ブルデューの議論には「行為と習慣との関係をまさしく一方向的な方法で描く傾向があるという問題」があり、その問題は彼がハビトゥスの『『変容』についてよりも『再生産』についてより多くを語らねばならなかった」ことから導かれたと指摘している。クロスリー, N. (西原和久・堀田裕子訳) (2012) 上掲書, pp.250-251 ; p.209. (Crossley, N. (2001b) op.cit. p.136; p.112.)

⁵⁷ クロスリー, N. (西原和久訳) (2003) 上掲書, p.315.

十分に論じられていないのである。それゆえ、本研究はこの身体に着目し、〈体育教師らしさ〉がどのように身体化されるのかを明らかにすることを試みる。

以上のクロスリーの批判によって、体育教師の身体文化論におけるハビトゥス論の課題も明確になったと言えよう。つまり、従来のようにハビトゥス論に基づく体育教師の身体文化の検討は、個人の身体における習慣の獲得過程や、その変容可能性を解明するためには不十分であることが示されたと言える。したがって、次の2点を検討していく必要がある。まず、習慣としてのハビトゥスを個々の体育教師が身体化する、というときの、その身体とは如何なるものであるのか。もちろん、それはブルデューが述べるような社会学的視点から捉えられた身体ではない。本研究では、それをメルロ＝ポンティの身体論から捉え直していく。なぜなら、ハビトゥス論の視点に欠けていた習慣と身体の関係が、彼の現象学的身体論においては詳細に論じられているからである⁵⁸。したがって、この視点から身体を検討した上で、その身体がある習慣を獲得する過程を、身体図式に着目して考察していく。

第3節 〈文化＝習慣〉の身体化

本節では、先に示されたハビトゥス論の課題に対して、習慣の獲得についての詳細な記述が見られるメルロ＝ポンティの身体論を検討し、〈文化＝習慣〉の獲得過程を示していく。具体的には、例えば彼の提示する身体図式や習慣的身体といった概念は、身体と習慣の関係を検討する際に不可欠であると考えられる。また彼の身体論は、先のクロスリーの指摘に挙げられたハビトゥス論の課題、すなわち第一の自然としての身体についても考察することを可能とする。したがって、彼の現象学的身体論における身体と習慣の関係を検討することによって、われわれは〈体育教師らしさ〉を担う身体文化の形成過程を解明することができるであろう。

⁵⁸ クロスリーもこれについて、「現象学、そしてとりわけ習慣に関する現象学的な分析は、彼（ブルデュー）の研究における重要な空隙のうちいくつかを埋めることができる」（括弧内引用者）と述べている。クロスリー, N. (西原和久・堀田裕子訳) (2012) 上掲書, p.220. (Crossley, N. (2001b) op.cit. p.118.)

第1項 習慣と身体

メルロ＝ポンティは『知覚の現象学』の中で、習慣の獲得についてさまざまな例を挙げて論じている。例えば、次のような定義がある。「習慣の獲得は、たしかに一つの意味の把握であるが、しかし、それは運動的な意味の運動的な把握なのである。」⁵⁹ ここでメルロ＝ポンティが強調する「運動的」とは、「理念的」⁶⁰の対義語であり、この対比について、彼はダンスを例に次のように述べる。すなわち、われわれが「ダンスの習慣を身につけることは、分析によって運動法式を見いだし、この理念的な見取り図をたどりつつ、歩いたり走ったりの既得の運動の助けを籍りてダンスの運動を再構成すること」⁶¹ではない。彼によれば、われわれは習慣をそのように理念的に組み立てているわけではなく、習慣の獲得においてはむしろ、われわれの「身体こそが運動を〈把握し〉、運動を〈了解する〉のである。」⁶² このような習慣と身体を理解するために、彼の「精神盲（*cécités psychiques*）」（括弧内引用者）⁶³についての記述を次に検討する。

精神盲の患者は、「〈抽象的な〉運動」⁶⁴を行うことができない。すなわち、「命令に基いて腕や脚を動かしたり、指を伸ばしたり屈けたりするような、何ら実際状況に向けられていないような運動は行うことができない」⁶⁵のである。しかし、その一方で、例えば鼻にかゆみを感じた場合には、すぐに搔くことができる。つまり、そのような「〈具体的な〉運動」⁶⁶であれば、困難なく遂行することが可能なのである。精神盲に見られるこのような

⁵⁹ メルロ＝ポンティ, M. (竹内芳郎・小木貞孝訳) (1967) 知覚の現象学 I. みすず書房, p.240. (Merleau-Ponty, M. (1945/1976) *Phénoménologie de la perception*. Gallimard, Collection Tel n°4, p.167)

⁶⁰ 同上書, p.240. (Ibid. p.167.)

⁶¹ 同上書, p.240. (Ibid. p.167.)

⁶² 同上書, p.240. (Ibid. p.167.) また、これと同様の事柄を、アンリは次のように指摘している。「手による把握や運動的触覚と同じタイプの認識」, 「すなわち知性的ないし理論的な認識ではなく、表象ではないような或る認識」が、「身体的認識」である。アンリ, M. (中敬夫訳) (1965/2000) 身体の哲学と現象学：ビラン存在論についての試論. 法政大学出版局, p.137.

⁶³ メルロ＝ポンティ, M. (竹内芳郎・小木貞孝訳) (1967) 上掲書, p.179. (Merleau-Ponty, M. (1945/1976) op.cit. p.119.) なお、精神盲とは、「脳の視覚中枢の損傷」によって引き起こされる障害であり、「視覚による認識は可能だが、その意味づけができない状態」のことである。新村出編 (2008) 上掲書, p.521.

⁶⁴ 同上書, p.179. (Ibid. p.119.)

⁶⁵ 同上書, pp.179-180. (Ibid. p.119.)

⁶⁶ 同上書, p.180. (Ibid. p.120.)

現象について、メルロ＝ポンティは次のように指摘する。

患者は身体空間というものを、自分の習慣的な行動の素地としては意識するけれども、客観的な環境としては意識しないのであり、彼の身体も、なれ親しんだ自分の周囲に入り込む手段としては自分の意のままになるけれども、非功利的で囚われない空間的思考を表現する手段としては自分の意のままにならないのである⁶⁷。

その理由を、彼は次のように述べる。すなわち、精神盲の患者にとって、「指令は知的意味はもっていても、運動的意味はもっておらず、それは運動主体としての彼には語りかけて来ない」⁶⁸のである。この指摘からわかるように、精神盲の患者にとって「習慣的な行動の素地」と「客観的な環境」とは、それぞれが有する運動的意味が異なっている。その相違は、次に論じるように、それらと対応するように存在する身体の2つの層を示唆するのである。

これについてメルロ＝ポンティは、第3章において予示したように、「幻影肢」の例に言及しながら「習慣的身体」と「現勢的身体」という2つの層の提示を試みている⁶⁹。幻影肢とは、腕や脚を切断した後に、物理的には存在しないその腕や脚に痛みを感じる現象である。木田はこれについて、「幻影肢の現象は人称的な現勢的身体の層によっていわば抑圧されている非人称的な習慣的身体の層が、顔をのぞかせ、一時的に現勢的身体につきまとうということ」⁷⁰であると指摘している。このような二層構造から、先に挙げた精神盲の例を見るならば、それを次のように理解することができる。すなわち、精神盲とは、現勢的身体が損傷し、習慣的身体のみが働いている状態であり、それゆえ習慣的な具体的運動のみが遂行可能となっているのである。以上のように、メルロ＝ポンティは、われわれが通常意識しない身体のこのような働きを、精神盲や幻影肢という特殊な事例から描き出している⁷¹。

ここまでの考察から導き出されることは、習慣的な具体的運動が依存する習慣的身体は、

⁶⁷ 同上書、pp.181-182. (Ibid. p.121.)

⁶⁸ 同上書、p.191. (Ibid. p.128.)

⁶⁹ 同上書、p.138 ; p.148. (Ibid. p.90. ; p.97.)

⁷⁰ 木田元 (1984) メルロ＝ポンティの思想. 岩波書店, p.126.

⁷¹ 精神盲や幻影肢といった病理現象に関するメルロ＝ポンティの思索、およびその現象学的な意味については、特に澤田の研究に詳しい。澤田哲生 (2012) メルロ＝ポンティと病理の現象学. 人文書院。

現勢的身体に対して「或る特権」⁷²を有しているということである。換言すれば、メルロ＝ポンティの身体論は、習慣の獲得において習慣的身体が不可欠な役割を果たすことを示している。そして、この特権こそは、身体、特に習慣的身体が先に指摘された第一の自然であることを意味する。すなわち、「この自己の身体はと言えば、これは始元的な習慣であって、他の一切の習慣を条件づけ、それらを了解できるものとする習慣」⁷³なのである。したがって、われわれが体育教師の身体文化の形成過程を解明するためには、この習慣的身体に着目し、習慣の獲得を検討していくことが必要となる。

第2項 身体図式と習慣の獲得

このような特権を有する習慣的身体に特徴的な働きとして、メルロ＝ポンティは「身体図式」⁷⁴を挙げる。彼は端的に、「習慣の獲得とは身体図式の組み換えであり更新である」⁷⁵と述べる。つまり、自らの身体図式を組み換え、自らの世界を新たに獲得していくことが、習慣、すなわち身体文化を獲得するということなのである。この身体図式について、メルロ＝ポンティはいくつかの具体例を挙げて論じているが、ここではタイプライターの例を取りあげる。

彼によれば、われわれがタイプを十分に習得するためには、「語を構成している各文字がキーボード上のどこにあるかを指摘できるようになる必要はない。」⁷⁶ つまり、「タイプが打てるようになることは、キーボード上の各文字の定位を知ることでは（ない）」（括弧内引用者）⁷⁷のである。そうではなく、タイプに熟達するとは、タイプの「なかに身を据えつける」ことであり、それは「手のなかにあって身体的努力によってのみ得られる知」を

⁷² メルロ＝ポンティ, M. (竹内芳郎・小木貞孝訳) (1967) 上掲書, p.180. (Merleau-Ponty, M. (1945/1976) op.cit. p.120.)

⁷³ 同上書, p.162. (Ibid. p.107.)

⁷⁴ 同上書, p.172. (Ibid. p.114.) また、これについては湯浅も、「メルロ＝ポンティは、現勢的身体の底にあるこの習慣的身体の層に『身体的図式』 *schéma corporel* がはたらいっているものと考えている」と指摘している。湯浅泰雄 (1990) 身体論：東洋的心身論と現代。講談社, p.226.

⁷⁵ メルロ＝ポンティ, M. (竹内芳郎・小木貞孝訳) (1967) 上掲書, p.239. (Merleau-Ponty, M. (1945/1976) op.cit. p.166.)

⁷⁶ 同上書, p.241. (Ibid. p.168.)

⁷⁷ 同上書, p.241. (Ibid. p.168.)

身につけることである⁷⁸。さらに言えば、「タイピストがキーボード上の文字の位置を知るのは、あたかもわれわれが自分の手足の一つがどこにあるのかを知るのとおなじように、客観的空間における位置などを示すのではない一種の昵懇知 (un savoir de familiarité) によって」(括弧内引用者)⁷⁹なのである。

ここでタイプを例に示されたことは、われわれの習慣の獲得一般に共通すると言える。つまり、先に言及した習慣の獲得における習慣的身体と具体的運動との関係が、ここではまさに身体図式の働きとして示されている。われわれが住み慣れた家や使い慣れた道具に親しみをもち、それらに特別の意識を向けなくとも家のなかを自由に歩けたり道具を巧みに扱えたりするのは、このような身体図式の働きがあるからなのである。タイプの例に見られたように、ある習慣は、身体的努力すなわち身体運動を通してえられる知なのであり、さらにメルロ＝ポンティによれば、「どんな習慣も同時に運動的でもあれば知覚的でもある。」⁸⁰ 彼はこのことについて、「盲人の杖」⁸¹を例に挙げて論じている。すなわち、運動習慣の一例である「杖による対象の探索は、同時にまた知覚習慣の一例でもある」⁸²とされる。そしてさらに、この杖の例はわれわれに、身体図式の組み換えおよび更新の具体的な内実を提示していく。これについてメルロ＝ポンティは、「(盲人の) 手への圧力と杖とはもはやあたえられたものではない。杖はもはや盲人の知覚する対象ではなくて、盲人がそれでもって知覚する道具である。それは身体の附属物であり、身体的総合の延長なのである」(括弧内引用者)⁸³と述べる。だからこそメルロ＝ポンティは、「習慣は思惟のなかにも客観的身体のなかにも宿るものではなく、世界の媒体としての身体のなかにも宿る」⁸⁴と述べるのである。もちろん、ここでいわれる身体は習慣的身体である。そして上記の引用からわかるように、われわれの習慣の獲得、すなわち身体図式の組み換えと更新は、知覚によって導かれる。「運動習慣の分析は、世界の獲得としての知覚習慣の分析にまで延長される」⁸⁵と彼が述べる理由も、まさにここにあると言えよう。

知覚的な経験が身体図式の組み換えおよび更新を導くことの典型例として、メルロ＝ポ

⁷⁸ 同上書, p.241. (Ibid. p.168.)

⁷⁹ 同上書, p.241. (Ibid. p.168.)

⁸⁰ 同上書, p.253. (Ibid. p.177.)

⁸¹ 同上書, p.240. (Ibid. p.167.)

⁸² 同上書, p.253. (Ibid. p.177.)

⁸³ 同上書, p.253. (Ibid. p.178.)

⁸⁴ 同上書, p.243. (Ibid. p.169.)

⁸⁵ 同上書, p.254. (Ibid. p.178.)

ンティは色知覚を挙げる。彼によれば、子どもが「青と赤とを区別する習慣を身につける」場合、そこで起きていることは、「青 - 赤という対をつうじて」色一般の意味を認識しているのではなく、子どもに「提示された〈青〉と〈赤〉の色板のうえに、青とか赤とかと称されるあの特殊な振動仕方、その特殊な眼への印象が表示されている」のである⁸⁶。つまり、「われわれの眼においても、あたかも盲人の杖に比較されるような、自分の自由になる自然的道具」が見出されるのであり、「ここでもまた、意味の把握は身体によっておこなわれる」ことになる⁸⁷。それゆえ、色知覚における習慣の獲得を、彼は次のように表現する。すなわち、ある「色が見られるようになるとは、視覚の或る様式、自己の身体の新しい使用法を獲得することであり、身体図式を豊かにし再組織することである。」⁸⁸

以上に示されたように、習慣の獲得は身体図式の組み換えと更新として捉えられるのであり、それは知覚的経験によって導かれる。だからこそ、メルロ＝ポンティは、「身体とは、世界をもつためのわれわれの一般的な手段である」⁸⁹と述べたのである。つまり、身体図式は「世界の相関者としての、世界へと開かれた一つの体系」⁹⁰なのであり、習慣の獲得はその変容として理解されなければならない。

さらに、身体図式が知覚的経験を通して変容し、それが習慣の獲得であるというこのような事実は、同時に次のことを示している。すなわち、色知覚の例に示されたように、変容した身体図式は、それ以降になされる知覚の枠組みとなる。つまり、習慣、すなわちある身体文化の獲得が知覚による身体図式の組み換えによってなされる一方で、その知覚はすでに獲得された身体文化から影響を受けるという、一種の循環的な関係がそこには存在する。長滝は、知覚が文化から影響を受けるこのような過程について、「〈知覚の知識 - 文化負荷性〉」⁹¹を指摘している。彼は、ハンソンの「《見ること》は、“理論負荷的な”試みなのだ」⁹²というテーゼを参考に、それを知覚にまで拡張する。すなわち、「〈知覚すること〉とは知識負荷的な (knowledge-laden) 出来事だ」⁹³と述べる。長滝によれば、この知

⁸⁶ 同上書, p.254. (Ibid. pp.178-179.)

⁸⁷ 同上書, p.254. (Ibid. pp.178-179.)

⁸⁸ 同上書, p.255. (Ibid. p.179.)

⁸⁹ 同上書, p.245. (Ibid. p.171.)

⁹⁰ 同上書, p.243. (Ibid. p.169.)

⁹¹ 長滝祥司 (1999) 知覚とことば：現象学とエコロジカル・リアリズムへの誘い。ナカニシヤ出版。

⁹² ハンソン, N. R. (村上陽一郎訳) (1986) 科学的発見のパターン。講談社, p.41. (Hanson, N. R. (1958) *Patterns of discovery*. Cambridge University Press, p.19.)

⁹³ 長滝祥司 (1999) 上掲書, p.67.

識とは、単に「言語をつうじて対象化されたもの」だけを指すのではなく、むしろ「より身体的な水準で身につけられており、いわば知覚能力そのものに浸透している暗黙の知識」のことを意味している⁹⁴。この指摘から示されることは、われわれの知覚がすでに獲得された〈知識 - 文化〉から影響を受けるということ、換言すれば、獲得された〈知識 - 文化〉によってわれわれの知覚が方向づけられるということである。つまり、このような知覚を通じた経験によって、習慣の獲得、すなわち身体図式の組み換えおよび更新がなされるのである。

以上のように知覚と身体図式の関係に着目することによって、〈文化＝習慣〉の身体における獲得と変容を捉えることができると言えよう。このように、メルロ＝ポンティによる身体と習慣について記述は、〈体育教師らしさ〉の身体化という事象の解明に向けて、その前提となる身体の在り方を示している。したがって、体育教師の身体文化の形成過程を探るためには、彼がその重要性を指摘した身体図式や知覚に着目する必要があると言える。

第4節 〈体育教師らしさ〉を担う身体文化の形成過程

第1項 体育教師と運動部活動

ここまで、メルロ＝ポンティの身体論に基づいて、身体文化の獲得に関する理論的な枠組みを検討してきた。したがってこの視点から、〈体育教師らしさ〉を担う身体文化がどのように形成されているのかを考察する。そのために本項では、体育教師像の検討において示されたコーチ的体育教師像に着目して、〈体育教師らしさ〉の形成過程を探っていきたい。なぜなら、すでに述べたようにこの体育教師像が今日の体育教師の在り方を示しているからであり、さらには、それが次に述べる運動部活動と体育教師との関係を浮き彫りにするからである。したがって、本節では体育教師がどのようにしてコーチ的なしぐさや身振りを獲得したのかを明らかにする。この問いに対して、それが運動部活動における経験を通してであるという結論を提示していく。これによって、〈体育教師らしさ〉を担う身体文化の形成過程が示されるであろう。

⁹⁴ 同上書、p.68.

日本の運動部活動は、他国のスポーツクラブ活動とは異なる特徴を有している。それは、運動部活動が学校体育の一環として行われている点にある。運動部活動は、学校教育の中でその位置づけをさまざまに変化させてきてはいるものの、現在においても、学校教育の範囲内の活動であり、さらに言えば、それは体育授業の延長と呼びうるものである⁹⁵。それを象徴するのが、顧問教師の存在である。運動部活動において、児童・生徒は自身の希望するスポーツ種目の部で活動するのであるが、その活動があくまでも学校教育の一環であるがゆえに、そこには学校の教師が付き添わなければならない。これは、日本の運動部活動と教師との特徴的な関係と言える。言い換えれば、教師にとって運動部活動は、このような特殊な環境として存在しているのである。

そして、先に指摘されたコーチ的体育教師像は、この運動部活動に由来すると考えられる。このことは、次のような経験的事実から逆説的に導かれる。すなわち、教科体育の授業で〈体育教師らしさ〉が培われているわけではないこと、および、〈体育教師らしさ〉を有した他教科の教師が存在することなどの事例である。つまり、コーチ的という言葉がまさに示しているように、コーチ的体育教師像に通ずる〈体育教師らしさ〉は、あるスポーツ種目を自ら選択して集まった集団である運動部において形成されていると考えることができる。したがって、〈体育教師らしさ〉を担う身体文化の形成過程を検討するためには、運動部活動に着目することが必要となる。

この運動部活動において、実際に児童・生徒はさまざまな事柄を身につけていると考えられる。運動部活動にはじめて参加した生徒を例に考えてみれば、まずその生徒は、当該集団におけるさまざまな決まりごとを知る必要がある。その決まりごとには、暗黙的な振る舞い方も含まれている。例えば、教師（コーチ）や上級生との接し方があり、新入生はそれぞれの部における決まりごとを確実にこなすことができるように、それらを習慣として獲得する必要があるだろう。それらは、その都度立ち止まって考えなくてもできるようになることが求められ、それはまさに、ある習慣の身体化、すなわち身体文化の獲得であると考えられる。

⁹⁵ これについて、山本は次のように述べている。すなわち、課外活動として誕生した運動部活動は、「制度的位置づけはないが、学校教育の中で教科体育とならび重要な役割を担っている。つまり、部活動は課外活動として位置づけられているが、教育課程の範疇にあると言えるだろう。換言するならば、部活動も学校教育における体育の延長として捉えることができるだろう。」山本順之（2008）暴力をとおして見る学校運動部論。大谷善博監修。変わりゆく日本のスポーツ。世界思想社、p.233.

第2項 〈体育教師らしさ〉の身体化：習慣としての体罰を例に

このような運動部活動における身体文化の特徴をより明確に捉えるために、ここでは運動部活動における体罰を例に考察を進める。なぜなら、体罰は運動部活動と体育教師の双方に特にかかわる典型的な事象であり、さらには、それが身体文化として伝承されていると考えられるからである。この運動部活動における体罰は、法律によってその行使が禁止されているにもかかわらず、今日においても未だに続いている問題である⁹⁶。このことについて、坂本は体罰が何世代にもわたって継続されてきた原因を、運動部活動における身体性の問題として論じ、体罰が身体のレヴェルにおいて、1つの身体文化として伝承されてきたことを指摘している⁹⁷。彼によれば、運動部活動には体罰を是認するハビトゥスが存在しているのであり、そこでは「一般的には悪と考えられる事象（体罰等）も、それが身体性において伝承されるかぎり、連綿と受け継がれ」⁹⁸ている。しかし、彼は体罰を身体文化として提示しているものの、それはやはりハビトゥス論の範囲にとどまっている。本章において考察してきた事柄を踏まえるならば、このような身体文化としての体罰の獲得は、メルロ＝ポンティの身体論の視点から捉え直される必要がある。したがって以下では、この視点から体罰を再検討することによって、〈体育教師らしさ〉を担う身体文化の形成過程を明らかにしていく。

新たに運動部活動に参加した新入生を例に、その生徒が体罰を身体文化として獲得する過程を、いくつかの要因に関連づけて示したい。例えば、生徒ははじめに、上級生が教師（コーチ）から受ける体罰を目の当たりにする。彼らは運動部活動における体罰を、知覚的にはじめて経験するのである。このことは、身体的に大きな意味をもつ。なぜなら、メルロ＝ポンティが色知覚の例で指摘していたように、生徒が体罰を見ることは、それによって体罰を身体図式に組み込むこと、および、生徒の身体図式を更新することを意味するからである。それは、色知覚がそうであったように、体罰についての意味の把握が生徒の身体によってなされることである。さらに言えば、この意味の把握は、運動部活動という場においてこそなされる。メルロ＝ポンティが述べるように、「対象を見るとはすなわち対象

⁹⁶ 中村によれば、体罰等の運動部活動にかかわる問題は、「近年になって急に増えたわけではなく、部活が発足した一世紀も」前から指摘されている。中村敏雄（1995）『日本のスポーツ環境批判』大修館書店、p.123。

⁹⁷ 坂本拓弥（2011）『上掲書』pp.63-73。

⁹⁸ 同上書、p.69。

のなかに身を沈めること」⁹⁹なのであり、それはスクリーンを通して見たり聞いたりする経験とは異質である。つまり、運動部活動という空間において知覚される体罰こそが生徒の身体図式の変容をもたらすのであり、それはメルロ＝ポンティの言葉で言えば、「世界の相関者としての、世界へと開かれた一つの体系」¹⁰⁰としての身体図式が組み換わり、更新されることなのである。換言すれば、このように体罰を知覚することによって、生徒の身体図式は変容するのである。

その後、生徒自身が教師（コーチ）からの体罰を受けるようになる。これもまた、体罰の知覚的経験であり、それは上級生や仲間が受けるのを見ることとは違い、より直接的な経験となる。また、いつどのような状況で体罰がなされるのかを、生徒自身がわかっている可能性もある。なぜなら、上級生や仲間が受ける体罰を見た経験によって、それがプレーの失敗などに加えられる罰であることを知るからである。体罰を生徒自身が直接的に受けるこの段階においては、身体図式の組み替えと更新はさらに進展し、体罰は生徒の身体に確実に記憶されていく。

しかし、これだけでは、被体罰経験者が体罰を身体文化として獲得する理由、およびその過程としては不十分であろう。なぜなら、体罰を受け入れない生徒もまた存在するからである。生徒が体罰を受け入れていく理由は、〈知覚の知識 - 文化負荷性〉に着目することで明らかになる。体罰を見たり受けたりした経験は、次のような条件を経てはじめて、自らの習慣、すなわち身体文化として獲得されと考えられる。その条件の1つには、生徒が教師（コーチ）にカリスマ性を見出すことが考えられる。このことは、例えば次のような事例に典型的に見られる。

中村は、高校野球における或る強豪校の監督と卒業生を対象にインタビュー調査を行い、当時のチーム内には、部外者にはわからない監督と生徒との信頼関係があったことを指摘している¹⁰¹。そのなかで監督は、かつての自身の指導を振り返り、反省を交えて次のように述べている。かつては「練習量はもちろん、ボコボコやったから。力で抑えてたからね。選手も直立不動よ。カリスマやったね、あの頃は。」¹⁰² ここには過去の体罰指導が語られている。そして、その指導を受けた生徒によれば、当時はチームの全員が監督のカリスマ

⁹⁹ メルロ＝ポンティ, M. (竹内芳郎・小木貞孝訳) (1967) 上掲書, p.126. (Merleau-Ponty, M. (1945/1976) op.cit. p.82.)

¹⁰⁰ 同上書, p.243. (Ibid. p.169.)

¹⁰¹ 中村計 (2007) 甲子園が割れた日：松井 5 連続敬遠の真実. 新潮社.

¹⁰² 同上書, pp.76-77.

性に強く影響され、監督の言うことをすべて信じていたのである¹⁰³。

このようなカリスマ性が成立する背景には、もちろん、その教師（コーチ）の指導に従えば競技において成功する、すなわち勝利を手にすることができる、という確信があり、その確信は多くの場合、過去の実績に裏づけられている。つまり、生徒がそれらの結果を自らの競技に関わる〈知識 - 文化〉として獲得したとき、その後に見るもしくは受ける体罰は、トレーニングの一環、すなわち勝利をえるために必要な手段として理解されるのである。長滝が述べたように、それは「より身体的な水準で身につけられており、いわば知覚能力そのものに浸透している暗黙の知識」¹⁰⁴として獲得される。このことは、当時の監督と生徒との関係について、当事者以外には「説明してもわからんのでしょーけど」¹⁰⁵と或る生徒が述べていることに示されている。つまり、監督のカリスマ性に影響されたなかで生徒が身につける事柄は、生徒自身にとっても言葉では表現しきれないものなのであり、それはまさに身体文化として、彼らが運動部活動という世界のなかで習慣として獲得したものなのである。

このような事例に典型的に示されるように、体罰は〈知覚の知識 - 文化負荷性〉によって肯定される対象となり、この段階においては、体罰は指導の一部として、生徒にすでに了解されている。生徒の「身体が一つの新しい意味づけによって浸透されたとき、身体が一つの新しい意味の核を同化したとき、身体が了解した、習慣が獲得された、と言われる」¹⁰⁶のであり、まさにここにおいて、習慣としての体罰が獲得されたと言えるのである。

そして、身体文化としての体罰の獲得を決定づけ、さらに強固なものとしていくのは、それを生徒自らが他者に向かって行使することである。なぜなら、体罰が習慣である限り、それは運動習慣であると同時に知覚習慣でもあり、さらに、それは自らの身体的努力を通して獲得されるからである。運動部活動において体罰は、生徒が自らの下級生に向けて、

¹⁰³ 同上書、pp.120-121.

¹⁰⁴ 長滝祥司（1999）上掲書、p.68.

¹⁰⁵ 中村計（2007）上掲書、p.120. また、ある生徒は次のように述べる。「『わしがな、黒のカラスを見て白じゃといたら白だと思え』って馬淵監督からは言われましたから。みんな本当に白いと思ってましたよ。監督のいうことがすべてという訓練と教育を受けてましたから。いいか悪いかは別にして。こういうことを言うと、操り人形になってるみたいでかわいそうとか言われるんですけど、そんなことぜんぜんないんですよ。みんなこの監督のために、って思ってやってましたから。あの頃は特に、いい意味でみんな馬淵教でしたからね。」同上書、p.116.

¹⁰⁶ メルロ＝ポンティ、M.（竹内芳郎・小木貞孝訳）（1967）上掲書、p.246.（Merleau-Ponty, M. (1945/1945) op.cit. p.171.）

もしくはその生徒が教師（コーチ）になった後に自らの生徒に対してなされる。体罰を身体化した生徒は、これまでに自らの身体図式を確実に組み換え更新してきたのであり、それは運動部活動という世界において、体罰という行動様式に対応していく過程であった。加えて、「或る運動が習得されるのは、身体がその運動を了解したとき、つまり、身体がそれを自分の〈世界〉へと合体したとき」¹⁰⁷なのである。それゆえ、習慣としての体罰はまさに、運動部活動という世界のなかで、生徒が下級生と、また教師（コーチ）が生徒と、それぞれの関係をつくる 1 つの習慣的な運動となる。換言すれば、「自分の身体を動かすとは、その身体をつうじて諸物をめざすこと、何の表象もともなわずにその身体に働きかけてくる諸物の促しにたいして、身体をして応答させること」¹⁰⁸なのである。したがって体罰を習慣として獲得した生徒は、運動部活動において、体罰を他者に対する応答として保持し、それを行使するのである。

以上のように、運動部活動における生徒の身体図式は、体罰を下級生や生徒との関係を保つための行為とするように組み換えられていく。換言すれば、自らが体罰を行使することによって、身体図式の組み換えおよび更新が促され、その結果として、体罰は運動部活動における下級生や自らが指導する生徒との関係を担う 1 つの身体文化として獲得される。もちろん、あくまでも体罰は極端な一例に過ぎず、〈体育教師らしさ〉にはポジティブな側面も少なからず存在する。つまり、運動部活動においてはさまざまな事柄が習慣として獲得され、それが体育教師の身体文化を形成しているのである。特に、先にも述べたように教師（コーチ）や上級生との間に形成される上下関係は、体育教師のしぐさや振る舞いとしての身体文化に大きな影響を与えていると考えられる。そして、本章において提示した体罰の形成過程には、〈体育教師らしさ〉を担う他のさまざまな身体文化のそれと共通する構造を指摘できる。すなわち、将来の体育教師は、同じ運動部に所属する仲間と、ともにプレーし、ともに生活し、多くの時間を共有するなかで、共通する習慣を身体化し、〈体育教師らしさ〉を身につけているのである。

¹⁰⁷ 同上書, p.233. (Ibid. p.161.)

¹⁰⁸ 同上書, p.233. (Ibid. p.161.)

まとめ

〈体育教師らしさ〉は、体育教師特有の身体文化によって支えられ、さまざまな身体動作によって発現する。その身体文化は、必ずしも体育教師自身の意識には立ち現われず、それゆえ意図せぬところで児童・生徒に影響を与えている。従来、この体育教師の身体文化はハビトゥス論の視点から論じられ、その議論はさまざまな事柄を提示している。しかし、その〈体育教師らしさ〉と1人ひとりの体育教師という存在との関係を省みるならば、習慣としての身体文化を個々の体育教師が身体化するという事象に着目する必要があることは明らかであり、この点において、ハビトゥス論の限界が示された。

本章では、この問題にメルロ＝ポンティの身体論から批判的な検討を加え、習慣の獲得が知覚的経験を通じた身体図式の変容であることを明示した。つまり、現象学的な視点から体育教師の身体に着目することによって、〈体育教師らしさ〉を担う身体文化の形成過程が明らかになったのである。その過程は、運動部活動におけるさまざまな経験を通して、体育教師が自らの身体図式を組み換え、更新していくこととして示された。その経験には、もちろん教師（コーチ）や仲間とのやりとりが含まれており、本章はその1つの例として体罰に着目した。体罰が習慣として、すなわち1つの身体文化として獲得される過程には、体罰を見たり受けたりする知覚的経験に加えて、それを確実なものとする教師（コーチ）のカリスマ性が影響し、そのカリスマ性は体罰に対する知覚を方向づけていく。つまり、そのような体罰を典型として、体育教師はさまざまな身体文化を、まさに身体において獲得している。それは、無自覚的な過程を経て、習慣として身体化されている。そして、それは身体化された習慣であるがゆえに、自覚することが難しく、また変容させることが困難だったのである。ここに、体育教師が身体として存在する在り方、すなわち、〈身体としての体育教師〉という存在様態を指摘することができる。

本章の考察から導かれることは、そのように体育教師の身体に担われた〈体育教師らしさ〉を変容させることが不可能であるという結論ではなく、むしろ、体育教師の身体の変容から、〈体育教師らしさ〉の変容を導く可能性である。この可能性こそが、メルロ＝ポンティの身体論に基づいて習慣の獲得を身体図式の組み換えおよび更新として捉えることの意義である。メルロ＝ポンティも述べるように、われわれは自らの身体図式をつねに組み換え、更新しているのであり、したがって、〈身体としての体育教師〉という在り方を提示することは、同時に、〈体育教師らしさ〉の変容を可能とする視点を示すことになる。つま

り、体育教師の身体、特に、身体図式とそれを変容する彼らの知覚的経験に着目することは、われわれが〈体育教師らしさ〉を担う身体文化の変容を目指すために、不可欠の視点になるのである。

これまで体育教師が無自覚的に伝承してきた事柄、すなわち〈体育教師らしさ〉について、改善すべき点と受け継ぐべき点を整理し、後者を確実に育んでいくためにも、〈体育教師らしさ〉を担う身体文化の形成は重要な論点となる。特に、従来から指摘されてきたようなネガティブなイメージを引き起こす〈体育教師らしさ〉は、それを変容させる必要がある。なぜなら、すでに述べたように、その影響がポジティブかネガティブかを問わず、身体文化としての〈体育教師らしさ〉は、意図せずに児童・生徒に影響を与えてしまっているからである。しかし、体育教師の身体文化が児童・生徒に影響を与えるとは、一体どのような事象であり、それはどのように捉えられるのであろうか。

このことを明らかにするために、次章では、体育教師が児童・生徒に影響を与えていることを直接的に示す例として、体育教師の指導言語の在り方に着目する。指導言語は、体育教師が自らの意図を児童・生徒に伝えるために用いられる。第3章で示したように、メルロ＝ポンティは、他者とのかかわりにおいて言語が本質的な役割を担っていることを指摘し、それが身体的なものであることを示唆していた¹⁰⁹。したがって、彼のその身体的な言語論に基づいて体育教師の指導言語を身体文化として捉え直し、その在り方を検討することによって、上記の問いに回答を提示できるであろう。

¹⁰⁹ メルロ＝ポンティ, M. (1974) (竹内芳郎他訳) 知覚の現象学Ⅱ. みすず書房, p.218. (Ibid. p.412.)

第5章 体育教師の身体文化としての〈指導言語〉

本章では、体育教師が授業場面で発することば、すなわち指導言語を、1つの身体文化として捉え直し、そこにおける体育教師の身体の働きを明らかにする。前章において体育教師が固有の文化を身体化していく過程が明らかにされたが、そこで予示されたように、体育教師の指導言語は、その身体文化のなかでも特に児童・生徒に直接的に影響を与えていると考えられる。したがって、そのように身体文化として指導言語を捉え直すことによって、指導言語の使用において体育教師の身体が担う働きが明らかになるであろう。

第1節においては、体育授業における指導言語が従来どのように捉えられてきたのかを概観し、その批判的な検討を通じて、今日の指導言語観の課題を明確にする。第2節では、そのような従来の指導言語観の背景にあるわれわれの一般的な言語観を、ラングとパロールという言語学における概念を手がかりに捉え直していく。そこでは、固定化されたラングではなく、よりダイナミックな在り方をするパロールの特徴が示され、さらに、そのパロールがメルロ＝ポンティにおいては身体的な所作として理解されていることが明らかにされる。そして、第3節において、体育教師の指導言語をそのような身体的な事象として捉えることによって、従来の指導言語観に欠けていた、体育教師の身体的な所作としての指導言語という視点を提示する意味と、身体的所作である〈指導言語〉の実践を支える体育教師の身体の在り方を明示する。

第1節 これまでの指導言語観

第1項 技術として求められる指導言語

誰もが認めるように、体育教師の発する指導言語は、体育授業において重要な役割を担っている。例えば、始業時間に児童・生徒を集合させたり、整列をさせたりする場合、また、当該授業の内容や目標を確認したり、次に行う活動の説明をしたりする場合、さらには、それぞれの活動の実践に対して賞賛を示したり修正を求めたりする場合。ほかにも枚挙にいとまがなく、いずれにしても、体育授業において体育教師と児童・生徒がかかわる際、その多くの状況において、本章の主題である指導言語が用いられている。このことは

あまりにも自明であると考えられているため、そのような指導言語の使用は、体育授業に限らず教育実践に関する多くの研究において、すでに暗黙の前提とされている。なぜなら、教材や教具、またカリキュラムに関する研究は、その実践的な場面における体育教師の指導言語を介してはじめてその意義が具現化されるからである。したがって、指導言語は体育教師に求められる、基本的な指導技術と捉えられるのである¹。

では、そのような位置づけを与えられた体育教師の指導言語それ自体は、従来どのような事象として理解され、論じられてきたのであろうか。小原・佐藤によれば、それは「号令」や「命令」という形態として、まずは見出すことができる²。すなわち、「かつての『体育の授業』での教師の言語活動といえば、専ら笛を片手に持った『号令』といったものが、連想され、そこでの言葉のもつ機能が、相当、限定されたものに留められてきた」³という。そのため、「子ども達への指示は専ら記号化された笛の合図でなされ、教師の発する言葉といえば、せいぜい、これまた極度に記号化された『号令』のみ」⁴であった。このような指摘からは、前章で示した過去の下士官的体育教師像が容易に想像される。つまりそこには、余計なことは話さず、簡潔な指示や命令によって集団を効率的に動かす体育教師の姿が見出されるのであり、そのような体育教師が用いる指導言語は、記号としての意味を強くもっていたのである。

もちろん、このような戦前の軍隊を思わせる体育授業の形態が、多くの問題を含んでいることは明らかである。そして、今日の多くの体育授業は、そのような形態で行われているわけではないであろう。体育授業にかかわるこのような変化に着目してみると、その変化が体育授業の内部のみならず、むしろより広く社会的および教育的な要請によるもので

¹ 本章では指導言語に限定して検討するが、教師のことば自体はより広範な問題領域を有している。例えばダーリング・ハモンド・バラツ・スノーデンは、教師が獲得した知識を実践していく際の困難さについて論じるなかで、次のように指摘している。「たとえば他の専門分野以上に、教師は一堂に会した数多くの顧客に対して一度にたくさんのことを同時にこなさねばならない。…中略…説明し、質問し、議論し、フィードバックを与え、課題を構成し、学習を促し、学級を経営するためのスキルなどを一度にすべて発達させることは簡単ではない。」しかし、ここでもやはり、教師の指導言語は暗黙のうちに重要な位置を与えられている。ダーリング・ハモンド、L.・バラツ・スノーデン、J. 編（秋田喜代美・藤田慶子訳）（2005/2009）よい教師をすべての教室へ：専門職としての教師に必須の知識とその習得。新曜社、p.50。

² 小原晃・佐藤臣彦（1985）体育授業における発問の機能的特質に関する教授論的研究。スポーツ教育学研究、5(1)、pp.22-32。

³ 同上書、p.22。

⁴ 同上書、p.23。

あったと考えることができる。例えば家本は、教師全般における発話という行為について、次のように述べている。

話すことが教師の仕事にとっての中核であるにもかかわらず、話すことについての自覚は乏しい。それは、教師が悪いわけではない。教職課程にも、そんな教育がなかったからだろう。だが、かつてのように、教示・指示・命令によって教育する方法から、子どもとのコミュニケーションを通して教育するようになった現在、教師は、話術の専門職だくらいの自覚を持つべきではないだろうか⁵。

家本が議論の対象とするのは、教師が自らの発話という行為に対してもっている自覚の低さであり、この議論の対象には、もちろん指導言語も含まれている。つまり、彼が指摘するように、教師の発する指導言語は、今日、より自覚的に検討されるべき課題なのである。また大関も、そのような過去の権威主義的な教師の在り方が大人と子どもの関係の社会的な変化によって、次のように変容せざるをえなかったと指摘している。

これまで自明視されてきた教育の目的が曖昧になれば、手段としての大人の教育的行為も問い直されなければならない。そもそも、大人と子ども間の権力関係は教育の〈目的—手段〉的性格によって正当化されていたのである。したがって、大人と子ども間の権力関係に対する批判の核心は、教育の〈目的—手段〉的性格に対する批判であった。それでは、このような〈目的—手段〉的性格を有する意図的教育に代わって、新しい教育モデルはいかにして提示されたのか。それはまず、相互作用に基づく人格発達のプロセスとして提示されたといえる。この場合、教師と子どもは、権力関係の視点からではなく、相互主体的（intersubjektiv 間主観的／相互主観的）関係の視点から、対等で水平な教育的関係を築くものと想定されたのである⁶。（傍点引用者）

以上の指摘からわかるように、従来の体育授業において見られた体育教師の権威主義的な号令や命令という指導言語は、今日その在り方が厳しく問われることになったと言える。

⁵ 家本芳郎（1991）教師のための「話術」入門。高文研，pp.13-14.

⁶ 大関達也（2011）対話としての教育。杉尾宏編著。教育コミュニケーション論：「関わり」から教育を問い直す。北大路書房，p.83.

このような社会的および教育的な圧力は、体育教師の指導言語についての議論にも直接的に影響を与えている。ここで大関が指摘するように、教師の権威主義的な在り方への批判を受けて現れたのは、教師と児童・生徒との対話を可能とするような、相互的な関係を築くことのできる教育像および教師像であった。そして、第2章ですでに指摘したように、この教師と児童・生徒との相互的な関係の在り方は、今日の体育教師論における重要な論点であった。したがって、本節では再度この点に着目し、それが体育教師の指導言語とどのようにかかわっているのかを明らかにする。

今日の体育教師論において、体育教師の専門性として指導技術を分析するために広く用いられている視点が、「教師の相互作用行動」⁷であった。この相互作用行動は「四大教師行動」の1つであり、高橋・中井によれば、それは「教師と生徒の間で情報交換がなされる行動である」⁸という。さらに、彼らは相互作用行動と児童・生徒による授業評価との関連について、次のように述べている。

結局、こどもの形成的授業評価に有意に関係するのは相互作用のみである。とくに、これまでの一連の研究結果から、個々人の運動学習に対して、肯定的フィードバック（賞賛）、矯正のフィードバック（助言）、励ましを積極的に与えることが、授業評価を高めるうえで大変有効であることがわかった。ちなみに、相互作用の学習成果に与える影響は、諸外国で行われた体育授業研究の結果でも、また他教科の授業研究の結果でも確認されている⁹。

このような研究結果は、先に挙げた小原・佐藤の指摘に見られたような号令や命令ではなく、体育教師の相互作用的なフィードバックが、児童・生徒にとってよりよい指導言語の在り方であることを主張している。深見らによれば、そのような相互作用行動のなかでも、「学習成果に与える影響の強さから、特にフィードバック行動の研究に大きな関心が向けられてきた」のであり、「最近では実践に役立つ指導技術として確立しようとする意図から、一層フィードバック行動の質的側面に立ち入って研究する必要が自覚されるようにな

⁷ 高橋健夫・中井隆司（2003）教師の相互作用行動を観察する。高橋健夫編著。体育授業を観察評価する。明和出版，pp.49-52.

⁸ 同上書，p.49.

⁹ 同上書，p.50.

っている」という¹⁰。したがって、以上のことから、体育教師の指導言語が技術として求められている現状と、その指導言語の具体的な在り方として、体育教師のフィードバック行動が重要視されていることを指摘できるであろう。

深見はさらに、その体育教師のフィードバックを研究する際の課題について、次のように述べている。

本来、フィードバックの有効性は、教師がどのようなフィードバックを与えた場合に、子どもの学習にどのような影響がみられたかという両者の視点から検討されるべきである。このことから、今後のフィードバック研究では、教師のフィードバックと子どもの受けとめかたとの対応関係を検討していく必要がある¹¹。

このようなフィードバックとしての指導言語への着目が今日の体育教師論には認められ、それはすでに指摘したように、体育教師と児童・生徒との相互的な関係を重視する立場からなされなければならない。しかし、次項で論じるように、従来の体育教師論におけるこの相互作用的な指導言語についての研究は、体育教師の発する指導言語の現実的な在り方を必ずしも捉えることができていないように思われる。

第2項 記号としての指導言語

第2章で明らかにしたように、今日の体育教師論はその研究方法として量的分析を用いているのであり、その方法の特徴は、指導言語の研究についても同様に指摘することができる。例えば、体育授業における体育教師の指導言語の有効性を検討するための「相互作用記録法」¹²においては、体育授業をビデオカメラで記録し、そこに見られる体育教師の1つひとつの発話を複数のカテゴリーに分類する作業を行う。長谷川によれば、この方法

¹⁰ 深見英一郎他（1997）体育授業における有効なフィードバック行動に関する検討：特に、子どもの受けとめかたや授業評価との関係を中心に。体育学研究，42，p.168.

¹¹ 深見英一郎（2004）近年の米国にみる体育教師の効果的フィードバックに関する研究の動向。体育学研究，pp.589-590.

¹² 長谷川悦示（2010）教師力を高める体育授業の省察。高橋健夫他編著。新版体育科教育学入門。大修館書店，p.261.

は「授業中の教師の生徒に対する相互的な教授行為を分析するためのもので、『発問』『フィードバック』『励まし』の3つのカテゴリーに分けて記録」され、そのうちフィードバックは、「肯定的」「矯正の」「否定的」の3項目に分類され、さらにこの3項目はそれぞれ、「一般的」と「具体的」の2項目に分類される¹³。このような方法で明らかにされてきたことは、上述のように、体育教師がある特定の指導言語を発することが、児童・生徒による授業評価を高めるという事実である¹⁴。このようにして、児童・生徒の授業評価を参照することによって、数値的な指標を手がかりに、体育教師は自らの授業実践、特に自らの発した指導言語を振り返ることが可能になったと言える。なお、この体育教師の指導言語を分類するカテゴリーそのものは、今日、より細分化されていく傾向にあるようである¹⁵。

しかし、このような方法を用いて体育教師の指導言語を分析している論者のなかにおいても、指導言語に対するその方法論的な課題が指摘されている。例えば、高橋らは熟練した体育教師の指導言語について、「その『表現のしかた』が丁寧で、感情がこもっていて、巧みであるという印象が強い」と述べ、量的分析によっては捉えることの困難な指導言語のそのような「質的側面」に着目する重要性を指摘している¹⁶。すなわち、「相互作用行動の各カテゴリーの頻度以上に『表現のしかた』が子どもの形成的授業評価に強く影響すること」¹⁷があるというのである。このような、実証科学的方法では捉えることのできない指導言語の側面について、シーデントップは「潜在的メッセージ (hidden message)」(括弧内引用者)¹⁸の存在を主張し、その重要性を指摘している。

体育授業の研究においておそらく最初に潜在的メッセージという語を用いたのは、アメ

¹³ 同上書、pp.260-261.

¹⁴ 高橋健夫(2000)子どもが評価する体育授業過程の特徴：授業過程の学習行動及び指導行動と子どもによる授業評価との関係を中心にして。体育学研究、45、pp.147-162.

¹⁵ 例えば、2011年度に開催された第31回スポーツ教育学会においては、以下のような研究発表がなされている。吉岡祐希他(2011)体育授業における教師の相互作用行動に関する研究：特に子どもが有効として受け止めたフィードバック行動の検討。スポーツ教育学研究：第31回大会号、p.72.；高田大輔他(2011)体育授業における指導スタイルとその分析方法の検討。スポーツ教育学研究：第31回大会号、p.73.；藤田正太郎他(2011)小学校体育授業における教師の言語的相互作用の対象学年による差違：2・3年生と5・6年生の授業の比較を通して。スポーツ教育学研究：第31回大会号、p.74.

¹⁶ 高橋健夫他(1996)教師の相互作用及びその表現のしかたが子どもの形成的授業評価に及ぼす影響。スポーツ教育学研究、16(1)、p.14.

¹⁷ 同上書、p.21.

¹⁸ シーデントップ、D. (高橋健夫他訳) (1988) 体育の教授技術。大修館書店、p.147. (Siedentop, D. (1983) *Developing Teaching Skills in Physical Education* (second edition), Mayfield Publishing, p.111.)

リカの体育研究者であるシーデントップである¹⁹。彼は、体育授業研究に関する文献を多数著しており、特に *Developing Teaching Skills in Physical Education* は、今日までに4度の改訂がなされ、日本でもその翻訳書を通じて多くの体育授業研究者に影響を与えている²⁰。その著書のなかで、シーデントップは体育授業における潜在的メッセージについて、具体的な授業場面を想定した次のような例を挙げ、その重要性を指摘している。

2人の教師が、バレーボールの単元を同一の授業計画で、しかも類似した教授法を用いて教えることもできる。しかし、伝達される「潜在的メッセージ」がまったく異なっているため、その結果が著しく異なることが起こりうる。一方のクラス集団が技能学習に熱中しているにもかかわらず、他のクラス集団に対する影響が否定的であるということも起こりうる²¹。

つまり、同一の指導計画や教材を用いたとしても、それだけでは体育授業における同等の学習成果を期待することはできず、むしろ場合によっては、その同じ指導方法が、或るクラスにおいてはネガティブに作用する可能性すらあると、シーデントップは指摘している²²。潜在的メッセージは、このように体育授業の一般的な内容である運動技術の指導に直接的に影響しうるものとして、その重要性が示されている。もちろん、このような出来事は日常の授業実践においても十分に起こりうると考えられる²³。これについて、シーデントップは続けて次のように述べている。

¹⁹ なお、体育授業におけるヒドゥンカリキュラム *hidden curriculum* については、松田によれば、Bain の1975年の論文が最も早い段階で「体育の潜在的側面に注目した研究である」とされている。松田恵示（1994）体育と学校組織のエスノメソドロジーにむけて：体育教育研究における潜在的カリキュラム論。体育の科学，44（11），p.885。

²⁰ 本著およびその翻訳書は次の通りである。Siedentop, D. (1983) op.cit. (シーデントップ, D. (高橋健夫他訳) (1988) 上掲書。)

²¹ 同上書，p.147. (Ibid. p.111.)

²² このことは、例えば教育技術法則化運動に代表される授業研究手法への重要な問いかけとなる。なお、体育の授業研究における教育技術法則化運動の思想的な背景については、次の論考に詳しい。鈴木秀人（1995）「教育技術法則化運動」に見られる体育の授業づくりについての検討：過去の体育授業論との関係性に関する検討を中心に。体育学研究，40(4)，pp.221-233。

²³ 教師によってこのような授業の実践結果に差異が生まれることを避けるために、実証科学的な研究方法によって多くの授業を分析し、そこから統計的に有意な指導法を明らかにしようとしているのが、今日の体育教師論を含む授業研究である。これについては、第2章の議論を参照されたい。

あなたが学習指導計画や授業のマネジメントに注意を向けるかどうかは別にして、あなたの行う一切のことから「潜在的メッセージ」が発せられていることを十分意識しておかなければならない²⁴。

ここで注目すべきは、シーデントップが指摘するように、体育教師が指導計画や授業の運営に自覚的であるか否かにかかわらず、潜在的メッセージ自体はつねに体育教師から児童・生徒へと発せられているという点である。つまり、体育教師と児童・生徒との関係によって成立する体育授業において、潜在的メッセージはその体育教師がつねにすでに有し、しまっている機能の1つなのであり、さらに言えば、それが体育授業の成否を左右する可能性さえあるということになろう。このような事柄はまた、我が国の体育教師論においても指摘されている。例えば高橋は、シーデントップの議論を参考にしながら、次のように述べている。

教師が「だめじゃないか」と否定的な言語行動を発しても、それが、ニコニコ笑いながらやさしく表現されたとすれば生徒は怒られているとは思わないであろう。言語内容以上に非言語的なヒドウンメッセージの方が強く影響するという見方がある²⁵。

これらの指摘からもわかるように、体育授業における潜在的メッセージの重要性については、これまでもある程度の理解がなされてきたと言える。しかし、その内容に関する議論が十分になされてきたとは言えないであろう。例えば、体育教師が児童・生徒に伝えるべき潜在的メッセージとしてシーデントップが挙げているのは、「体育は楽しいものである」、「学習していくことは楽しいことであり、魅力的なことである」、「体育教師はいい人間だ」、「学校はいい所だ」といった事柄である²⁶。また高橋も、「教師の積極的な相互作用は授業に対する情熱を子どもたちに伝える」(傍点引用者)²⁷と述べるにとどまっており、

²⁴ シーデントップ, D. (1988) 上掲書, p.147. (Siedentop, D. (1983) op.cit. p.111.) なお, 引用に際して邦訳を一部改訳した。

²⁵ 高橋健夫 (2010) よい体育授業の条件. 高橋健夫他編著. 新版体育科教育学入門. 大修館書店, p.53.

²⁶ シーデントップ, D. (1988) 上掲書, p.147. (Siedentop, D. (1983) op.cit. p.111.)

²⁷ 高橋健夫他 (1997) 体育授業中の教師の相互作用行動が授業評価に及ぼす影響: 相互作用行動に対する介入実験授業の分析を通して. スポーツ教育学研究, 17(2), p.82.

やはりその具体的な内実については明らかにされていない²⁸。シーデントップや高橋によって指摘されたこれらの事柄の是非は措くとしても、それらがどのようにして児童・生徒に伝えられるのかは不明である。したがって、シーデントップや高橋が重要視する事柄を児童・生徒に意図的に伝えようとするとき、従来の議論の限界が明らかになるであろう。

その高橋に代表される我が国の体育教師論においては、すでに指摘したように、今日その研究手法が実証科学的なものに偏っているために、潜在的メッセージという研究対象が捉え損なわれてきたという問題を指摘することができる。これについては高橋自身も、教師行動を、「量的に計測したもの」とするこれまでの実証科学的な研究だけではなく、その「質（言語的行動の質）」に関する研究が今後必要になることを指摘している²⁹。つまり、これまでの体育教師論は、体育教師の指導技術としての指導言語やそれに対する評価方法などに主眼を置いており、潜在的メッセージに典型的に見られたような、実証科学的方法における量的な分析によっては捉えきれない事象を、考察対象として避けてきたと理解することができるであろう。

もちろん、この潜在的メッセージのような事象を捉える試みが、これまで全くなされてこなかったわけではない。そのような試みの典型としては、非言語的コミュニケーションに着目した研究が挙げられる。例えば遠藤は、「特に非言語的コミュニケーションは、情報伝達的手段として言語を補う役割が強調されているが、微妙な感情を表現するには非言語の方が有効であると感じることはよくある」³⁰と述べ、非言語的コミュニケーションに着目する必要性を主張している。このような指摘は、言語的と非言語的という区別によって、われわれの身体的な行動や振る舞いの特徴を明らかにすることを意図するものである³¹。

²⁸ これらと同様に、教師の発しているメッセージの不明確な在り方は、有田が「からだ全体で思いやりを示す」ことの必要性を指摘する箇所にも見られる。有田和正（2011）学級づくりの教科書。さくら社、p.54.

²⁹ 高橋健夫（2010）上掲書、p.53. しかし、その問題点の把握においては、「これらの点についてはいまだデータが十分であるとはいえない」という指摘にとどまっており、したがって量的なデータとして捉えきれない事象に目を向けているとはいい切れない。同上書、p.53.

³⁰ 遠藤俊郎（2010）スポーツにおける非言語的コミュニケーションを考える！。体育の科学、60(9)、p.595.

³¹ また、身体心理学の領域において山口・森浦が「対人行動は大きく言語行動と非言語行動にわけられる」と述べていることからもうかがわれるように、この区別はさまざまな領域において広く用いられていると言える。したがって、そのような一般的な区別を、改めて捉え直すことも、本章の1つの課題となるであろう。山口創・森浦夏恵（2002）対人空間と対人接触。春木豊編著。身体心理学。川島書店、p.235.

しかし、現実の体育授業において体育教師が指導言語を発するという事象を捉え直すためには、このような区別は必ずしも有効ではないと思われる。

たしかに、体育教師が児童・生徒を笑顔で見守ることは、彼らに何らかの影響を与えると考えられる。この意味において、非言語的コミュニケーションが重要であることは明らかであろう。しかし、実際の体育授業には、より複雑な状況がある。つまり、そのような非言語的コミュニケーションがそれ単独で行われることは少なく、むしろそれは、指導言語とともになされるのではないだろうか。このことは、リッチモンド・マクロスキーが、「たいていの状況では、非言語コミュニケーションは言語コミュニケーションとともに起こる」³²と指摘していることから、それらが同時に生起する現象であることがわかる。それゆえ、言語的と非言語的という区別は、一般的にわかりやすい反面、現実の体育授業における指導言語の在り方を、適切に捉えているとは言えないであろう。

したがって、以上の検討から、本章における次の課題が示される。すなわち、体育教師が指導言語を発するという事象を量的に記号として捉えるのではなく、なおかつ、言語と切り離された非言語的事象として捉えるのでもなく、むしろ、その双方を包括するものとして、体育教師の指導言語の在り方を捉え直す必要があるということである。このような言語の捉え方は、「〈言語行為〉の意味は言語的意味（お言葉の意味）と身体的意味（お言葉つき）の合力として現れる」³³という野家の指摘からも、その妥当性が認められよう。つまり、あくまでも言語にかかわる体育教師の行為として、指導言語を改めて検討することが求められるのである。この課題を解決するために、まずは次節において、言語学におけるパロールの位置づけを確認する。なぜなら、言語を単なる記号ではなく、生きた主体のことばとして捉える視点が、パロールに関する議論に着目することによって見出されるからである。

³² リッチモンド,V.P.・マクロスキー,J.C.（山下耕二編訳）（1995/2006）非言語行動の心理学：対人関係とコミュニケーション理解のために。北大路書房，p.9.

³³ 野家啓一（1993）言語行為の現象学。勁草書房，p.124.

第2節 身体的な言語論

第1項 記号的言語観の陥穽

前節の考察によって明らかになったように、体育教師の指導言語は、従来、体育教師の考えたことを児童・生徒に伝えるための手段として、つまり、記号的なメッセージとして捉えられてきた。そのような指導言語観の問題点をより明確にするために、本項では、その指導言語観の背景にある、われわれが一般的に有している記号的言語観を批判的に検討する。これによって、先に指摘した、個々の体育教師が発する生きたことばに着目する必要性が明らかになるであろう。

そもそも、言語を記号として捉えるとは一体どのような言語理解を指しているのでしょうか。このことはモノの名辞の例に顕著に見ることができる。例えば、ニホンザルという語を聞いたとき、一般的にわれわれは、或る動物をイメージし、それにつけられた名辞であると理解する。このとき、ニホンザルという語は或る動物をたしかに意味しており、そこには一対一の対応関係がすでに想定されているため、誤解の余地はほとんどない。つまり、ニホンザルという語は、黒く大きなサル＝ゴリラでも、茶色い毛の長いサル＝オラウータンでも、知能が人間に最も近いサル＝チンパンジーでもなく、あの日本猿を指す記号として働いているのである。

このような記号的な言語理解は、先に指摘したように、体育教師の指導言語においても通底している。例えば、賞賛などの肯定的な指導言語が望ましいとされる背景には、それが児童・生徒の授業評価を高めるという理由があったのであり、それはまさに、肯定的な指導言語という原因が、児童・生徒の授業に対する高評価という結果を引き起こす記号として捉えられていることを意味している。つまり、そこでは体育教師が発する或る指導言語の意味は、状況や受け取り手によって多様であることはありえず、むしろ1つの意味に固定されたものとして在ることが前提とされているのである。

しかし、或る語と或る対象を一対一で対応させるこのような記号的言語観については、すでにいくつかの問題点が指摘されている。例えば、マルティネによる「コノテーション (connotation)」(括弧内引用者)と「デノテーション (denotation)」(括弧内引用者)に

関する議論は、そのような批判の典型である³⁴。コノテーションとは、佐藤が「情的負荷」³⁵と呼んでいるように、或る語に対して個々人がもつそれぞれの「価値判断」³⁶を指す。これに対して、デノテーションは辞書的定義とも呼ぶべきものであり、そこに個々人による差はないと言える。これについてマルティネの説明を参考に考えると、次のように言うことができる。すなわち、「犬」と「ワンちゃん」という語がそれぞれあったとき、そのデノテーションは全く同じものになる。なぜなら、「対象が同じだから」³⁷である。しかし、この場合コノテーションは異なってくるのであり、当然「ワンちゃん」という語には、「犬」に対するかわいいや愛おしいなどの価値判断が含まれているからである。

このコノテーションとデノテーションに関する議論は、言語の記号的な理解の1つの問題点を浮き彫りにしている。すなわち、1つの対象に対してわれわれがもつ印象は、その個々人の価値判断によって全く異なったものとなる可能性があるということであり、それは対象と語との一対一対応を想定する記号的言語観においては省みられることのない事柄と言える。

或る語とその対象を一対一対応の関係と捉えるこのような記号的言語観を、適切に批判し、そのような理解とは異なった方向に言語学を導いていったのが、ソシュールである。彼の言語学においては、われわれの言語、すなわち「ラングには差異しかない」³⁸ということが指摘される。このソシュールの言語観の特徴を、立川・山田は次のように示している。

記号とはそれ自身のなかに意味をもっているのではなく、それを取りまく他の記号たちとの〈関係のネットワーク〉、すなわちシステムのなかでしか意味をもちえないということ。つまり、記号とは、実体ではなく、関係的・相対的な存在であるということであった³⁹。

つまり、本項のはじめに挙げた例で言えば、ニホンザルという語が、あの動物＝日本猿

³⁴ マルティネ, A. (渡瀬嘉朗訳) (1970) コノテーションと文化・教養. 思想, 548, pp.95-109.

³⁵ 佐藤臣彦 (1993) 身体教育を哲学する：体育哲学叙説. 北樹出版, p.40.

³⁶ マルティネ, A. (渡瀬嘉朗訳) (1970) 上掲書, p.103.

³⁷ 同上書, p.103.

³⁸ 丸山圭三郎 (2012) ソシュールを読む. 講談社, p.114.

³⁹ 立川健二・山田広昭 (1990) 現代言語論：ソシュール フロイト ウィトゲンシュタイン. 新曜社, p.22.

という対象を意味することに、必然性は全くないということ。それはただ、黒く大きなサル＝ゴリラや茶色い毛の長いサル＝オラウータン、また知能が人間に最も近いサル＝チンパンジーとの差異として理解されているだけである。このことが、ソシュールの言語論が記号的言語観に対してもつ批判的な意味である。言い換えれば、われわれが発するあらゆる語は、通常想定されているように1つの対象と完全に合致した対応関係を有しているわけではなく、それはあくまでも、他の語および対象との差異を表しているに過ぎないのである。この点において、従来の指導言語観の問題性を指摘することができる。すなわち、或る指導言語 A によって児童・生徒の或る反応 a がえられるという思考の背景には、その指導言語 A の意味を一義的に固定化して捉える記号的言語観が存在しているという問題である。

ソシュールにあつては、人間の言語の普遍的構造がランゲージュ *langage* - ラング *langue* - パロール *parole* という3層構造として提示されている⁴⁰。ランゲージュは、言語を習得するために必要とされる「普遍的な人間の潜在能力」⁴¹のことであり、丸山によれば、ソシュールはそれを「人間特有のシンボル化能力として捉え、概念的思考を可能に」⁴²するものであると考えている。またラングについてソシュールは、「それは言語能力（ランゲージュ）の社会的所産であり、同時にこの能力の行使を個人に許すべく社会団体に採用した必要な制約の総体である」⁴³（括弧内引用者）と定義している。そして、或る特定のラングの「条件下で個人が行う発話行為」⁴⁴がパロールであり、それは「個人的であり瞬間的である」⁴⁵とされる。つまり、世界中に存在する各国語に該当するのがラングであり、それを個々の人間が発話する行為がパロールなのである⁴⁶。

ソシュールによれば、ラングとパロールという「この二つの対象はかたくあい結ばれ、

⁴⁰ ソシュール, F. (小林英夫訳) (1972) 一般言語学講義. 岩波書店. また、ソシュールの言語学については、次の丸山の論考に詳説されている。丸山圭三郎 (1981) ソシュールの思想. 岩波書店.; 丸山圭三郎 (2012) 上掲書.

⁴¹ 丸山圭三郎 (2012) 上掲書, p.124.

⁴² 同上書, p.123.

⁴³ ソシュール, F. (小林英夫訳) (1972) 上掲書, p.21.

⁴⁴ 丸山圭三郎 (2012) 上掲書, p.123.

⁴⁵ ソシュール, F. (小林英夫訳) (1972) 上掲書, p.34.

⁴⁶ 序章において規定したように、本研究においては「パロール」と「ことば」という表記は同義として用いている。特に、ソシュールやメルロ＝ポンティの文脈においては「パロール」を、筆者の文脈においては「ことば」をそれぞれ用いている。

たがいにも他を予想する」⁴⁷関係にある。すなわち、「パロールがひとに理解され、そのすべての効果を生みだすには、ラングが必要である」一方で、同時に、「ラングが成立するためには、パロールが必要」となるのである⁴⁸。このように、ソシュールはラングとパロールの「相互依存性」⁴⁹を明らかにするとともに、それぞれの特徴が異なる点にも注意する必要性を指摘している。すなわち、パロールを対象とする研究を「パロールの言語学といっていえないこともない。しかしこれと、ラングをその独自の対象とする・ほんらいの言語学とを、混同してはならない」⁵⁰と彼は述べている。そして、ソシュールが主にラングの体系の解明を目指したのに対して、あくまでもパロールの重要性を示し、「ソシュール言語学を発展的に継承する上で、まことに生産的であった」⁵¹とされるのが、メルロ＝ポンティの言語論である。これについては宍戸も、「ソシュールの思考がメルロ＝ポンティの言語論に肯定的に、ときには批判的に捉えられ大きな影響を与えていることは間違いない」⁵²と述べ、その言語思想的な流れを指摘している。

第2項 メルロ＝ポンティの言語観

では、そのような流れを汲むメルロ＝ポンティの言語論において、記号的な言語観はどのように捉えられ、乗り越えられているのであろうか。彼はその批判作業を、主知主義的な言語観の批判的検討として遂行している。主知主義 *intellectualism* とは、主に倫理学や心理学において、人間の行為が精神的な営為によって導かれるとし、それゆえ感性よりも理性に重きをおく立場を指す。そのような立場から導き出される言語理解においては、思惟や思慮といった精神的活動が根源的なものであり、それゆえわれわれがことばを発する行為はあくまでもその結果として、すなわち附随的な事象として見なされることになる。

このような主知主義的な言語観は、今日われわれが有している一般的な言語観、すなわち記号的言語観と符合している。例えば、われわれが苦手な外国語で発言しなければなら

⁴⁷ 同上書, p.33.

⁴⁸ 同上書, p.33.

⁴⁹ 丸山圭三郎 (2012) 上掲書, p.204.

⁵⁰ ソシュール, F. (小林英夫訳) (1972) 上掲書, p.34.

⁵¹ 丸山圭三郎 (1981) 上掲書, p.194.

⁵² 宍戸通庸 (2013) 言語のアクチュアリティに向けて：ソシュールとメルロ・ポンティを中心に。松柏社, p.iii.

ない時、発言する前にこれから話す文ないし文章を、あらかじめ頭のなかでつくり上げる場合がある。この場合、たしかにわれわれは、精神的活動によって一度自身の内部に言語の世界をつくり上げ、その後にそれらを記号的なメッセージとして発し、他者に伝えているように思われる。もちろん、これは外国語に限らず、母国語の場合にも同様に想定される。学会での自身の発表に対して厳しい質問を受け、その質問内容について考えるという行為を遂行し、その後に回答する場合などは、これにあたるであろう。

このように考えると、一見、主知主義的言語観に問題があるようには見えないかもしれない。しかし、これについて加賀野井は次のように指摘する。すなわち、「主知主義の方には或る種の常識が味方する。われわれは思ったことを表現すると言うが、この思ったことが表現に先駆けて存在していると考えやすいや、そこには主知主義の陥穽が待ち受けていることになる。」⁵³ では、その陥穽とは一体何なのだろうか。

メルロ＝ポンティによれば、記号的および主知主義的言語観がはまるその陥穽は、他者とのコミュニケーションの場において明らかとなる。彼はそのことを、次のように述べている。

言語を生きる代りに、それに反省の目を向けるやいなや、彼らは、どうすれば言語にそうした力を保証しうるか分からなくなってしまうのだ。要するに、私は、人が私に向かって言う語の意味をあらかじめ知っているからこそ、自分に言われることを了解するのだし、結局、私はすでに知っていたことだけを了解し、自分で答えうる問題以外の問題は立てないということになってしまうのだ⁵⁴。

ここでメルロ＝ポンティが指摘していることは、記号的および主知主義的言語観におけるコミュニケーションの不可能性と言うことができる。先に指摘したように、たしかにわれわれは、頭のなかで文を組み立て、それを記号として他者に伝えることができる。しかし、そこで問題となるのは、そのようにつくられた記号的なメッセージを他者が理解することができるか否かという点である。立場を入れ替えて言えば、われわれが他者の発した

⁵³ 加賀野井秀一（1988）メルロ＝ポンティと言語。世界書院，p.156.

⁵⁴ メルロ＝ポンティ，M.（滝浦静雄・木田元共訳）（1979）世界の散文。みすず書房，p.23.（Merleau-Ponty, M. (1969/1992) *La prose du monde*, Texte établi et présenté par Claude Lefort. Gallimard, Collection Tel n°218, p.14.）

ことばを理解できるのは、一体なぜなのかという問題である。このことを突き詰めると、記号的および主知主義的言語観の陥穽が明らかになる。

記号的および主知主義的言語観において、言語は人間の精神的な営為によって、われわれの内部で構成される。したがって、その言語を発話することは、そのすでに思考され完成された記号をメッセージとして他者に伝えることでしかない。そして、もし言語をそのように捉えるならば、他者から発せられる記号的なメッセージを理解するという事象は、その発せられた記号と完全に同じ記号を、受け手があらかじめ保持していることを前提とする。なぜなら、すでに示したように、記号的および主知主義的言語観においては、言語は個々人の内面的な精神的活動によって構成されるものであり、そのため他者から送られてくる記号的メッセージについても、受け手自身の内的な構成の過程を経なければ、そもそもその言語を受け取ることすらできないからである。つまり、われわれはすでに自身の内側に保持している記号を受け取ったときにはそれを理解することができる一方で、未知の記号を受け取ったときには、それを自身の内側に構成することができないため、その未知の事柄を理解することは、永遠にできないということになってしまうのである。

しかし、以上のような記号的および主知主義的言語観における言語理解に反して、われわれ人間が他者とのやりとりのなかで未知の事柄を理解できるようになることは明らかである。教育それ自体は、児童・生徒が未知の事柄をどのように学ぶのかという問いをその中心に据える営みである。したがって必要なことは、他者から発せられたことばがたとえ未知であったとしても、われわれはそれを理解し、共有することができるという事実を目を向けることである。つまり、記号的および主知主義的言語観において見落とされている、そのような新たな意味を創り出していくということばの働きに着目する必要があるのである。そして、ことばの創造性とも言うべきその働きの基盤を、メルロ＝ポンティはわれわれの身体に見出している。

第3項 身体的所作としてのことば

第3章で予示したように、メルロ＝ポンティが論じる言語論の特徴は、端的に言って、

言語を「所作 (geste)」(括弧内引用者)⁵⁵, すなわちしぐさや身振りとして捉え, その重要性を示したことにある。このメルロ＝ポンティの言語観は, 前項における記号的および主知主義的言語観に典型的に見られた伝統的な言語理解とは全く異なったものである。さらに言えば, メルロ＝ポンティの言語論は, そのような記号的および主知主義的言語観の限界を克服する視点を提示しており, それゆえ, 彼の言語論は, 記号的言語観に支えられた体育教師の指導言語研究を再考するために有効な視点を与えられと考える。

すでにソシュールとの対比によって指摘したように, メルロ＝ポンティはわれわれ個々の人間の発話, すなわち「パロール」⁵⁶の重要性を強調する。これについては野家も, 「われわれによって『生きられた言語』の全体的把握を目指す哲学的考察に当たっては, …中略…われわれは何よりも, 言葉を話し・聴き・理解するという言語現象の具体相に定位するところから始めねばならない」⁵⁷と述べ, その必要性を指摘している。そして, われわれが論じる体育教師の指導言語もまた, 現実の体育授業という世界における事象であり, だからこそ, ここで言われる具体的なレベルにおいて, パロールとして捉えることが必要となる。

メルロ＝ポンティによれば, パロールには, 「語るパロール」と「語られたパロール」の区別を立てることができる⁵⁸。彼は, 特に語るパロールの重要性を指摘しながら, 「パロールとは思惟の〈標識〉ではない」⁵⁹と述べる。つまり, 頭のなかで考え, 構成されたものを記号に置き換えることがパロールの本質ではないというのである。その例として, 彼は次のように述べる。「弁士は語る前に思惟するものではないし, それどころか, 語っているあいだにも思惟しはしない。すなわち, 彼のパロールが彼の思惟なのだ。」⁶⁰ 換言すれば, パロールは内面的思惟の表象ではなく, むしろそのパロールが発せられる瞬間に「語自体

⁵⁵ メルロ＝ポンティ, M. (竹内芳郎・小木貞孝訳) (1967) 知覚の現象学 I. みすず書房, p.301. (Merleau-Ponty, M. (1945・1976) *Phénoménologie de la perception*. Gallimard, pp.223-224.)

⁵⁶ 同上書, p.286. (Ibid. p.213.) なお, 翻訳において parole は「言葉」と訳されているが, 用語を統一するために, ここでは「パロール」と訳出した。詳細は序章を参照されたい。

⁵⁷ 野家啓一 (1993) 上掲書, p.125.

⁵⁸ メルロ＝ポンティ, M. (1967) 上掲書, p.321. (Merleau-Ponty, M. (1945/1976) op.cit. p.238.)

⁵⁹ 同上書, p.298. (Ibid. p.221.)

⁶⁰ 同上書, pp.295-296. (Ibid. p.219.)

が意味を身に帯び」⁶¹るのであり、だからこそその意味は、すでにどこかに存在していたものではなく、いつも新たに生み出されうるのである。

このようなパロールの理解から、メルロ＝ポンティは、パロールをわれわれのしぐさや身振りとして捉えていく。すなわち、「パロールとは一つの所作」⁶²であるという言語観を提示する。これについて、彼は次のように述べる。「組織化された諸記号は、その内在的語義というものをもっているが、これは〈われ惟う〉には所属せず、〈われ能う〉に所属するもの」⁶³である。ここで述べられているように、メルロ＝ポンティは言語を、記号のおよび主知主義的言語観において見られたような純粋な思考に支えられたものとしてではなく、むしろ、われわれの身体的な能力として捉える必要性を指摘する。なぜなら、「私が語を知ってそれを発音するためには、その語を私の心に表象する必要はなく、その語の文節のおよび音声の本質を私の身体の可能な使用法の一つ、転調の一つとして所有すればそれで十分」⁶⁴だからである。それゆえ、「言葉は今や、表情や身振りとは別次元にある意識の構成物ではない」⁶⁵とすることができるであろう。

メルロ＝ポンティはさらに、通常全く異質なものと考えられている、そのような身体的所作とパロールに、「意味作用 (signification)」(括弧内引用者)⁶⁶という共通する働きを指摘している。

意味するという——つまり、ある意味を捉えると同時にそれを伝達するという——この開かれた、無限定の力をば、究極的な事実として認めねばならぬのであって、この

⁶¹ 同上書, p.292. (Ibid. p.217.)

⁶² 同上書, p.302. (Ibid. p.224.)

⁶³ メルロ＝ポンティ, M. (竹内芳郎監訳) (1969) シーニュ: 1. みすず書房, p.139. (Merleau-Ponty, M. (1960) *Signes*. Gallimard, p.111.) なお、メルロ＝ポンティがこのように身体的な能力を重視する背景には、フッサールの議論がある。例えば、フッサールはそれについて次のように述べている。「物質的な自然の対極として自分自身を構成する主観は(われわれがこれまで見たかぎりでは)諸感覚が局在化される領野としての身体を具有する一個の自我であり、そしてこの自我がこの身体を、ないしは身体の諸部分たる諸器官を自由に動かし、そしてそれら諸器官によって一つの外界を知覚する《能力》(《私はできる ich kann》)を所持しているのである。」フッサール, E. (立松弘孝・別所良美訳) (1952/2001) イデーン: II-I. みすず書房, p.180.

⁶⁴ メルロ＝ポンティ, M. (1967) 上掲書, p.297. (Merleau-Ponty, M. (1945/1976) op.cit. p.220.)

⁶⁵ 野家啓一 (1993) 上掲書, p.98.

⁶⁶ メルロ＝ポンティ, M. (1967) 上掲書, p.286. (Merleau-Ponty, M. (1945/1976) op.cit. p.213.)

力によってこそ、人間は己の身体と言葉とをつうじて、あらたな行動へと、あるいは他者へと、あるいは己れ自身の思惟へと自己を超越するのである⁶⁷。

彼がここで指摘していることは、記号的および主知主義的言語観の克服において、不可欠な視点である。まず何よりも、何かを「意味するという」ことは、他でもなくわれわれの「力」であり、それが「究極的な事実」として示されている。先にも〈われ能う〉と表現されていたように、われわれがことばを発し、何かを意味するという事象は、根源的に、われわれ自身の身体的な能力——それは決して頭のなかの純粋な思考ではない——として捉えられなければならない。だからこそ、そこで生成される意味は、或る主体がそれを「捉えると同時にそれを伝達するという」在り方をしている。ここにおいて、記号的および主知主義的言語観の限界が克服される。つまり、個々の人間が発することばの意味は、自身の内部で構成されたり理解されたりするものではなく、むしろ、「言語的所作も他のすべての所作とおなじく、おのれみずからその意味を描き出している」⁶⁸のである。そして、メルロ＝ポンティによれば、人間はその新たな意味を、自身の「身体と言葉とをつうじて」つくり出すことができるのである。

重要なことは、ここで身体とことばとが、意味を生成し、伝達するという点に関して、同じレベルの事柄として理解されていることである。だからこそ、私に「〈了解された〉〔他者の〕所作の意味は、その所作の背後にあるのでは（ない）」（丸括弧内引用者）⁶⁹ということになる。なぜなら、メルロ＝ポンティが述べるように、われわれは「怒りとか脅しとかを、所作の背後に隠れている一つの心的事象として知覚するのではなく、…中略…所作そのもののなかに読み取るのだし、所作は私に怒りのことを考えさせるのではなくて、怒りそのもの」⁷⁰だからである。そして、すでに指摘したように、われわれがことばを発するという行為は、ほかでもなく、このように意味を直接的に担っている身体的所作なのである。すなわち、われわれは他者のことばの背後に心的過程を想定し、他者の心を探っているのではない。むしろ、他者のことばを所作として捉え、身体的な所作としてのことばそのものに意味を見出しているのである。

⁶⁷ 同上書, pp.317-318. (Ibid. p.236.)

⁶⁸ 同上書, p.305. (Ibid. p.226.)

⁶⁹ 同上書, p.305. (Ibid. p.226.)

⁷⁰ 同上書, p.303. (Ibid. p.225.)

メルロ＝ポンティの身体的な言語論は、以上のようにその特徴を捉えることができる。それは体育教師の指導言語の捉え直しにおいて、重要な示唆を与える。なぜなら、第 1 に、従来の記号的言語観を批判的に乗り越えたところにその言語論が展開されているからであり、また第 2 に、言語を生きたことば、すなわち個々の人間の身体的な所作として捉え、その在り方と重要性を提示しているからである。体育教師が指導言語を発する状況は、体育授業というまさに生きられた空間である。さらに、指導言語を個々の体育教師が発するという事象こそが、記号的言語観を背景とする今日の指導言語観に欠けていた論点であったからである。したがって、以上のようなメルロ＝ポンティの身体的な言語論に基づいて体育教師の指導言語を再考することは、その指導言語の在り方についての新たな論点を切り拓くものと言える。したがって、その身体的所作としての指導言語の具体的な在り方を次に検討する。

第 3 節 身体的所作としての〈指導言語〉

第 1 項 児童・生徒に〈ふれる〉〈指導言語〉

ここまで論じてきたように、体育教師のことばは、単なる意思伝達のための記号ではなく、むしろ体育教師の身体的所作そのものとして捉える必要がある。このことを踏まえ、本節では、体育授業において体育教師が発する身体的所作としての指導言語（以下、〈指導言語〉）が、どのように児童・生徒に届き、またそれがどのような意味を有しているのかについて検討する。

体育教師のことばを、内面的過程から形成された思惟を児童・生徒に伝えるための記号ではなく、身体的所作として捉えるならば、それが児童・生徒に届くという事象もまた、身体的な事象にほかならないと考えることができる。これは、すでに記号的および主知主義的言語観の批判を通じて示されたことである。そして、このことはすぐに、間主観性と間身体性の議論をわれわれに想起させる。発達心理学者の鯨岡や、彼の議論を批判的に参照している石垣は、間主観性の基盤に、この間身体性の領域を指摘している⁷¹。例えば、

⁷¹ 石垣健二（2009）体育と間主観性・間身体性の問題：鯨岡峻の議論を中心にして。体育哲学研究，40，pp.43-50.

『間主観的に分かる』とき、その多くは身体と身体が共鳴し、通底するというように間身体的に通じ合うことが下地」⁷²になっていると言われる場合、それは、言語の記号的および文法的な理解の基盤に、身体的な働きとしてのことばが存在することを示している。

では、そのようなレベルにおいて、体育教師の発することばが児童・生徒に届くとは、一体どのような事象なのであろうか。ここで問題になるのは、体育教師が発する声の物理的な音量ではなく、〈指導言語〉の在りようを明らかにすることである。もちろん、この声の物理的な音量についても、それが体育教師にとって不可欠であることは明らかである。これについて家本は、「このごろ、大きな声の出ない若い教師が増えてきた」⁷³ことを指摘している。ただし、家本の議論が興味深いのは、そのような物理的な声の出ない教師に必要なこととして、「からだをつくること」⁷⁴の必要性を挙げている点であろう。彼は、教師が「からだをほぐし、腹式呼吸で、息をいっぱい吸う」ことによって、「吸った息の量に比例して大きな声」を出すことができると述べている⁷⁵。ここからわかるように、家本の関心はどうすれば教師が大きな声を出すことができるかという教育方法の技術的な問題にある。それゆえ、彼はその「からだ」について詳しくは論じていない。しかし、家本の議論において物理的な音としての教師の声の基盤に、教師の身体の問題が指摘されていることは、身体的所作としての〈指導言語〉の重要性を、暗に示すものと言えるであろう。

いずれにしても、われわれが着目するのは体育教師の発する物理的な音としての声ではなく、身体的所作としての〈指導言語〉の在りようであり、その〈指導言語〉が児童・生徒に届くという事象である。これについて、竹内の次の指摘は、〈指導言語〉の1つの在り方を示唆している。すなわち、「相手にこえが届くとはどういうことか。こえで相手にふれるのだ。」⁷⁶ ここで注意すべきことは、この「こえで相手にふれる」という表現を、単なる比喩表現として理解してはならないということである。なぜなら、そのような理解は、身体的な所作としてのことばの意味を矮小化することにほかならないからである。つまり、「こえでふれる」という表現を比喩として捉える理解は、〈ふれる〉という事象を触覚的意味に限定するという誤りを犯しているのである。むしろ、この「こえでふれる」という事

⁷² 鯨岡峻（2011）子どもは育てられて育つ：関係発達の世代間循環を考える。慶應義塾大学出版会，p.306.

⁷³ 家本芳郎（1991）上掲書，p.31.

⁷⁴ 同上書，p.31.

⁷⁵ 同上書，p.32.

⁷⁶ 竹内敏晴（2013）セレクション・竹内敏晴の「からだと思想」：1主体としての「からだ」。藤原書店，p.123.

象においてこそ、われわれは、先に指摘した身体的所作としての〈指導言語〉の在りようを明らかにすることができる。

この〈ふれる〉という事象については、これまでも多くの論者がさまざまな議論を展開している⁷⁷。しかし、ここで着目しなければならないのは、体育教師の〈指導言語〉が児童・生徒に〈ふれる〉という事象についてである。この〈ふれる〉という表記の仕方は、一見奇妙にうつるかもしれない。なぜなら、一般的にふれるとは物理的な接触を意味するからであり、したがってことばが〈ふれる〉という表現は形容矛盾と考えられるからである。しかし、上述の竹内の議論や、齋藤が「触覚以外においても『ふれる』ことは起こる」⁷⁸と述べているように、決して物理的な接触だけが〈ふれる〉という事象の全てを示しているわけではない⁷⁹。むしろ、メルロ＝ポンティの言語論が身体的である意味は、この物理的接触以外の領域を示すところにあると言える。齋藤はこのことについて、メルロ＝ポンティの身体論に基づいてさらに次のように指摘している。

「ふれる」ということは、視覚や聴覚と並列される触覚というカテゴリーで捉えられるべき事柄ではなく、それらの感覚の在り方を基礎づけている自分と相手との関係の或る在り方を表現するものとして捉えられるべき事柄である⁸⁰。

この齋藤の指摘を踏まえると、体育教師の〈指導言語〉が児童・生徒に〈ふれる〉という事象は、物理的な音声を児童・生徒の聴覚に伝達することではなく、むしろ、そのような物理的な声が聞こえるという感覚を、より根源的なレベルで支える身体の働きとして捉えられるべきであることがわかる。先に指摘した間主観性の基盤としての間身体性の存

⁷⁷ 例えば、坂部は哲学思想的に、またやまだは心理学的に、〈ふれる〉という事象を検討している。坂部恵（1983）「ふれる」ことについてのノート：文化の活性化をめぐって。「ふれる」ことの哲学：人称的世界とその根底。岩波書店，pp.1-47.；やまだようこ（2010）ふれるということ：日本語の意味の心理学的分析。ことばの前のことば：うたうコミュニケーション（やまだようこ著作集第1巻）。新曜社，pp.363-395。

⁷⁸ 齋藤孝（1997）教師＝身体という技術：構え・感知力・技化。世織書房，p.107。

⁷⁹ このような、五感についての一般的な理解を超えた超領域的な感覚に関する議論には、「共感覚」と呼ばれる現象を論じるものがある。原田武（2010）共感覚の世界：交流する感覚の冒険。新曜社。また、若干意味は異なるものの、同様に諸感覚間の交流についての哲学的な議論もなされている。大森荘蔵・坂本龍一（2007）音を視る，時を聴く哲学講義。筑摩書房。

⁸⁰ 齋藤孝（1997）上掲書，pp.108-109。

在も、まさにこのような身体の在り方を指している。しかし、そのような〈ふれる〉という事象の根源性とは、一体どのように捉えられるのであろうか。

〈ふれる〉という事象の根源性は、次の事例から明らかにすることができる。例えば、体育授業において、体育教師が児童・生徒に何かを説明する際に、「先生の目を見て」や「こっちに注目」という指示を出すことがある。これは言うまでもなく、児童・生徒の注意を体育教師へと向けさせるための、教育方法的な技術である。また、体育授業に限らずとも、児童・生徒に対して、「しっかりと目を見て聞きなさい（もしくは話しなさい）」という指示をすることは、決して珍しくないであろう。われわれはそうすることによって、自身の話す指導言語を、児童・生徒に確実に聞かせ、理解させるようとする。

この目を見させるという行為は、上述のように、たしかに教育方法的な1つの技術として有効である⁸¹。しかし、このことを〈ふれる〉という事象とのかかわりから捉えると、それは同時に、その目を見させるという意図とは異なるレベルにおける、身体の働きを浮き彫りにすることになる。なぜなら、目を見させるという行為は、先の齋藤の指摘にもあったように、それは単に視覚の領域だけの問題ではなくなるからである。より正確に言えば、「視線の経験は眼球の知覚とは異なる」⁸²のである。つまり、「目を見て」という指示が、体育教師自身が自覚的かどうかとは無関係に、児童・生徒に体育教師の物理的な眼球を見ることを求めるものではないということである。村上也指摘しているように、実践してみればすぐにわかることだが、「眼球を注視した場合には、目が合うことはないし、顔の形態を注視した場合には表情が捉えられなくなる」⁸³ことは明らかである。したがって、記号的なメッセージとしての「目を見て」という指示に、文字通り忠実に従うことだけでは、現実的には意味がないと言ったことができるのかもしれない⁸⁴。

⁸¹ 例えば石井は、教師にとって「話すという行為は、相手のあること」であり、それは「当然のこと」であるにもかかわらず、「大勢を対象にする学校というところは、ついそのことを忘れさせ」と述べている。そして彼は、教師が児童・生徒を「よく見るということは大切」と指摘し、特に、「子ども一人ひとりの目を見て話すという話し方は欠かせない」指導技術であることを強調している。石井順治（2010）教師の話し方・聴き方：ことばが届く、つながりが生まれる。ぎょうせい、p.13.

⁸² 村上靖彦（2008）自閉症の現象学。勁草書房、p.2.

⁸³ 同上書、p.2.

⁸⁴ もし体育教師が目を見させることそれ自体を最も重視し、その行為の重要性を強調し、それを児童・生徒に求めているならば、それは社会的なより広い文脈において指摘されるように、「〈視覚時代〉」という現代の知覚観に囚われていることの1つの表れであろう。そのような人間の知覚における視覚の過度な優位性を指摘するものとして、中村の次の文献を参照されたい。中村雄二郎（2000）共通感覚論。岩波書店、p.304.

以上の「目を見なさい」という指示についての批判的な検討は、実際は目を見させることが重要なのではなく、むしろその指示によって児童・生徒の身体の或る在り方を引き出していることが、より本質的な事柄であることをわれわれに示している。目を見させることを行わなくとも、体育教師の話を理解している児童・生徒がいることも明らかであろう。さらに言えば、文化によっては子どもが大人の目を見ることを禁止している文化もあり、だからといって、その文化には〈ふれる〉ことばが存在しないと考えることはできないであろう⁸⁵。

以上の検討からも、〈指導言語〉が児童・生徒に〈ふれる〉という事象は、視覚や聴覚といった個別の諸感覚に対して、より根源的なレベルにおいて生起していることがわかる。このことを象徴的に示す例は、「目を見なさい」という表現とともに用いられている、「先生におへそを向けて」という指示の存在に指摘できるかもしれない。この「先生におへそを向けて」という指示は、特に小学生を中心に用いられているが、おへそを向けさせるという行為がより直接的に示しているように、それはほかでもなく、体育教師の〈指導言語〉を受け取るための、児童・生徒の〈姿勢〉や〈構え〉といった、身体の或る在り方を求めているのである⁸⁶。

このように身体的所作としての〈指導言語〉の在り方、すなわち〈ふれる〉という事象において、体育教師と児童・生徒双方の身体の根源的な働きは、メルロ＝ポンティによれば、先に批判した記号的な言語理解の基盤にあり、むしろ、記号的に捉えられている指導言語を支えている。このことについて、彼は次のように述べている。

われわれは、〈表現〉とか〈意味〉とかの観念を精密化することによって、（上で論じたような身体の根源的な在り方を）よりよく了解するであろう。すなわち、これらの観念は、もともと構成された言語や思惟の世界にぞくするものでありながら、われわれはいままでこれらが無批判的に身体と心的機能との関係に適用してきたので、いまや逆に身体を経験をつうじて、われわれはこれらを訂正することを学ばねばならぬわ

⁸⁵ ヴァーガスは人類学の知見から、アフリカの或る地方では、「彼らの生活様式では、子どもは大人の目を見ることは許されていなかった」と指摘している。ヴァーガス, M. F. (石丸正訳) (1986/1987) 非言語コミュニケーション. 新潮社, p.93.

⁸⁶ 家本は、このような児童・生徒の身体の在り方について、「教師が、自分のからだの全部を指導の道具にして話しているように、子どもも、その体全部を使って、教師の話を聞いている…中略…そのことを忘れると、教師の話は一方的になり、子どもに聞かれない話になる」と指摘している。家本芳郎 (1991) 上掲書, p.63.

けである⁸⁷。(丸括弧内引用者)

メルロ＝ポンティがここで指摘するように、われわれが〈指導言語〉の在り方をより明確にするためには、児童・生徒に〈ふれる〉ことのできる体育教師の〈指導言語〉を、「身体経験」を通じた事象として探求しなければならないのである。換言すれば、これまでに明らかにしてきたように、その手がかりは、体育教師の身体の在り方にあると言える。つまり、〈身体としての体育教師〉の在り方が、児童・生徒に〈ふれる〉ことのできる〈指導言語〉の成否を左右するということである。したがって次に、その〈指導言語〉を支える体育教師の身体の在り方を、より具体的に示していく。

第2項 〈指導言語〉を支える身体の在り方としての〈姿勢〉

体育教師の身体の在り方については、これまでの体育教師論において必ずしも重要な論点として意識されてきたとは言えない。そのことは、第2章で検討した今日の体育教師論の内容からも明らかであろう。そこには、どのような種類の指導言語が重要かについて記されてはいても、その指導言語を発するとき、どのように立ち、どのような構えで在ることが重要であるかについての言及はない。本項では、特に〈姿勢〉という在り方に着目して検討していく。なぜなら、次の例に見られるように、そのような体育教師の〈姿勢〉という身体の在り方について、われわれは少なからず、その重要性を無自覚のうちに了解しているように思われるからである。

例えば、或る教育実習生が授業において児童・生徒に何かを説明しているとき、そこに立つ〈姿勢〉にだらしなさが感じられたとすれば、多くの人はそれを問題視し、注意を与える人もあるだろう。このことは間接的に、体育教師の〈姿勢〉の重要性を、自覚的かどうかにかかわらず、われわれが経験的に了解していることを示している。さらに言えば、その実習生が他の実習生と全く同じ内容の授業を、仮に全く同じ指導言語を用いて行っていたとしても、やはりわれわれは、そのだらしなく感じられた実習生の〈姿勢〉に違和感を抱かざるをえないであろう。そして、まさにその違和感の原因こそが、ここで問題とな

⁸⁷ メルロ＝ポンティ,M.(竹内芳郎・小木貞孝訳)(1967) 上掲書, p.265. (Merleau-Ponty, M. (1945/1976) op.cit. p.198.)

っている、体育教師の〈姿勢〉という身体の在り方の重要性を示すのである。

この教師の〈姿勢〉について、竹内は、「姿勢とは、わたしというからだが生きている形」⁸⁸であると指摘する。その〈姿勢〉が、前章で論じたように、体育教師が身体化した文化を保持し、〈体育教師らしさ〉を担っている。例えば、先に論じた体罰に典型的にみられるように、或る身体文化を獲得した体育教師は、そのような〈姿勢〉を有している。この場合〈姿勢〉は、他者から見える外見にとどまらず、まさに身体化された文化そのものの現れである。なぜなら、その〈姿勢〉は、「私が世界に棲み込み、他者に向かい合い、それにふれる、その存在の仕方すべてのあらわれにほかならない」⁸⁹からである⁹⁰。そしてもちろん、そのような体育教師の〈姿勢〉は、体育授業という空間にともに存在する児童・生徒との関係において、その意味をもつのである。

前章において〈体育教師らしさ〉の典型例として論じた体罰が極端な例だとしても、そのように児童・生徒との関係を築くことのできない体育教師の〈姿勢〉を、齋藤は「硬い身体」⁹¹と呼ぶ。それは、「子どもの身体の在り方の刻々の変化とは無関係に、マニュアル化された行動体系に基づいて自らの行動を規制している教師の身体」であり、それは「子どもの身体の在り方から影響を受けにくい身体」である⁹²。この「マニュアル化された行動体系」には、体育教師論に見られたハウツウ的な指導技術ももちろん含まれている。しかし、それだけでなく、体育教師が無自覚のうちに身体化している習慣も、自動化された行為規範として体育教師の言動を規定している。したがって、児童・生徒の身体の在り方を受け入れることのできない〈姿勢〉をしている体育教師は、その〈指導言語〉が児童・生徒に〈ふれる〉ことは難しいと言えるであろう。このことは、体育教師が児童・生徒を日常的に怒鳴りつけているような場面を想像すれば、容易に理解できる。つまり、そこで児童・生徒に投げかけられているのは、児童・生徒に〈ふれる〉ことばではなく、物理的量の大きな音なのではないだろうか⁹³。

⁸⁸ 竹内敏晴（1999）教師のためのからだことば考。筑摩書房，p.50.

⁸⁹ 同上書，p.50.

⁹⁰ この〈姿勢〉の重要性とその意味については、矢田部も次のように指摘している。「姿勢を正すその正し方によって、私たちの身体が政治的に管理されたりすることが一方ではあり、他方では同じ姿勢によって、精神的な修養を得たり、病を癒す糧となったり、芸事の基礎が養われたりと、身を正すことから派生する問題は実に様々である。」矢田部英正（2007）美しい日本の身体。筑摩書房，p.144.

⁹¹ 齋藤孝（1997）上掲書，p.113.

⁹² 同上書，p.113.

⁹³ もちろん、この論点はより複雑に捉えることができる。例えば、体育教師による体罰

また竹内は、そのような児童・生徒との〈関係〉をつくることのできない教師の身体の在り方を、「胸をつめている姿勢」⁹⁴や「こわばった姿勢」⁹⁵と表現し、齋藤と同様にその問題性を指摘している。竹内は、我が国の学校の教師にはそのような〈姿勢〉で児童・生徒に対峙している者が多いことを指摘し、それを変えるためには次のことが必要であると述べる。すなわち、「それは人を見るあの油断のない目が和み、力が抜け、息が深くなるときであって、そのためには、たぶんかれが必死になって守りつづけている何かを捨てる、あるいは壊さねばならぬ」⁹⁶と言うのである。ここで竹内が指摘する〈姿勢〉は、前章で論じた〈体育教師らしさ〉の問題と深くかかわっている。身体化された〈体育教師らしさ〉には、ポジティブな側面とネガティブな側面がある。そして、特にそのネガティブな側面については、彼が言うようにそれを捨て、壊していかなければならない。つまり、「人を見るあの油断のない目が和み、力が抜け、息が深くなる」という〈姿勢〉の変容によって、ネガティブな〈体育教師らしさ〉を捨てたり壊したりすることが可能になると言えよう。「姿勢が変わるとは、人の生き方、他者への対応のしかた、それ全体が変わること」⁹⁷であるという竹内の指摘は、まさに体育教師の〈姿勢〉という身体の在り方が、身体的所作としての〈指導言語〉の生成において不可欠の役割を担っていることを示している。

留意しなければならないことは、以上の体育教師の〈姿勢〉についての議論が、単に体育教師の外面的な形態の問題にとどまらないということである。体育教師が、背筋を伸ばしたり胸を張ったりすることは、それが必要な場合があるとしても、それらだけではその体育教師の〈指導言語〉が児童・生徒に〈ふれる〉ことを可能にすることはできない。つまり、〈姿勢〉の問題はあくまでも、そこから発せられる身体的所作としての〈指導言語〉とのかかわりにおいて捉えられなければならない。齋藤はこれについて、「くやわらかな言

を肯定的に捉えている児童・生徒にとって、体育教師の怒鳴ることばもまた、彼らに〈ふれる〉ことばである可能性は否定できない。なぜなら、そのような児童・生徒は体罰を肯定する〈姿勢〉を有していると考えられ、そのため、体罰を振るう体育教師のことばを受け取ることができているかもしれないからである。このことは、体罰の再生産に深くかかわっていると考えられる。しかし、少なくとも体罰を受け入れない多くの児童・生徒にとって、体罰を振るう体育教師の怒鳴り声は、やはり単なる物理的量の大きな音として存在しているであろう。なぜなら、そのような児童・生徒の身体の〈姿勢〉がそれを受け入れないからである。つまり、その体育教師の発する音は、彼らに〈ふれる〉ものではないのである。

⁹⁴ 竹内敏晴（1999）上掲書，p.50.

⁹⁵ 同上書，p.63.

⁹⁶ 同上書，pp.50-51.

⁹⁷ 同上書，p.50.

葉)」⁹⁸という概念を提示し、「〈やわらかな言葉〉とは、その言葉がやわらかな印象を与える言葉であることを意味するばかりでなく、言葉の用い方がやわらかであることも含んでいる」⁹⁹と述べている。そして、この後者の指摘に、本項において論じた体育教師の〈姿勢〉という身体の在り方がかかわっていることは明らかであろう。つまり、われわれは体育教師の指導言語を身体的な事象として捉えることによって、その基盤に在り、それを支えている体育教師の身体の働きに光を当てることができるのである。

第3項 体育教師論における〈指導言語〉の意味

ここまで論じてきたように、メルロ＝ポンティの身体的な言語論に基づくことによって、体育教師の指導言語を身体的所作として捉え直すことが可能となる。以上の議論は、体育教師論における指導言語の研究に、新たな、そして不可欠の視点を提示する。本章の最後に、そのような体育教師の身体的所作としての〈指導言語〉という論点が、今日の体育教師論においてどのような意味を有するのかについて論じたい。

すでに指摘したように、今日の体育教師論においては、指導言語は体育教師の意図を伝達する記号として捉えられていた。もちろん、そのような先行研究から導かれた知見は、体育教師が児童・生徒に向かってどのような指導言語を用いればよいのかを示している。例えば、児童・生徒の前に立ったときに頭が真っ白になり、何を話せばよいのかわからなくなってしまう実習生や若手の体育教師にとって、肯定的や矯正的といったカテゴリーに分類された具体的な指導言語の一覧が示されることは、そのような困難な状況を打開するために、一定の意味を有するであろう。彼らにそこで必要なことは、たとえその指導言語が記号的に捉えられているとしても、まずはその体育授業という場で、具体的に何かを言うことだからである。

しかし、体育教師がそのような記号的な指導言語を学び、覚え、実際の体育授業の場面で記号的なメッセージとして使用したとしても、それが必ずしも有効に機能するとは限らない。より正確に言えば、同じ指導言語が、いつでもどこでも、そして誰にとっても通用するとは限らないのである。このことは、潜在的メッセージについての議論からも明らか

⁹⁸ 齋藤孝（1997）上掲書，p.259.

⁹⁹ 同上書，p.267.

である。或る授業で有効であった指導言語も、それが次の授業では体育教師の意図通りに機能しないということは、十分に起こりうる。なぜなら、「どんなに才気にあふれた会話も、それを正確に記録すると、その結果才気に乏しい印象を与える」¹⁰⁰とメルロ＝ポンティが指摘するように、以前有効であったその指導言語は、次の瞬間には、もうすでに生きた〈指導言語〉であることをやめているからである。そのように、記録されることによって生きたことばが被る変化について、彼は次のように指摘する。

正確に再生された会話は、もはや、われわれがそれを生きていたときのままのものではない。そこには、話していた人々の現前が欠けており、動作や表情が与えてくれる意味の剰余、とりわけ起っている出来事の明証、次々になされる創意と臨機応変な応対の明証が与えてくれる意味の剰余が、全く欠けている¹⁰¹。

われわれが目にする授業記録や実践記録は、さまざまなことを教えてくれる。また、それらを量的に分析した、今日の体育教師論における指導言語の研究も、同様に多くの事柄を示している。しかし、それらが抱える最大の課題は、ここでメルロ＝ポンティが的確に指摘しているように、1つの体育授業という世界において生成する、生きた「意味の剰余」が捉えられていないことである¹⁰²。

この生きたことばについてのメルロ＝ポンティの視点からは、次のことが示唆される。すなわち、優れた体育教師の指導言語を記号的なメッセージとして忠実に記録し、どれほど詳細に分析したとしても、それを他の体育教師が再現して上手くいかないケースが起こる理由は、まさにこの生きた〈指導言語〉の在り方にあるのではないだろうか。なぜなら、その優れた体育教師の優れている所以は、そこで選ばれた記号的な指導言語のみにあるわけではなく、むしろ、その記号的な指導言語を生きた〈指導言語〉として発することのできる身体の在り方——すなわち、〈姿勢〉——として、その体育教師が児童・生徒の前に現

¹⁰⁰ メルロ＝ポンティ, M. (滝浦静雄・木田元共訳) (1979) 上掲書, p.93. (Merleau-Ponty, M. (1969/1992) op.cit. p.92.)

¹⁰¹ 同上書, p.93. (Ibid. p.92.)

¹⁰² このような授業実践の記録方法とその受け取り方が抱える問題について、竹内は、本来「教育実践記録というのは、子どもの言動を書くことをつうじて教師の身体的・感情的・知的な応答を表現し、かつ認識していくものである」と述べ、教師の身体的な認識の必要性を指摘している。竹内常一 (2003) おとなが子どもと出会うとき：子どもが世界を立ちあげるとき。桜井書店, p.21.

前することにあると考えられるからである。

そのような身体の在り方は、本章で明らかにしたように、体育教師の身体的な能力と捉えなければならない。なぜなら、体育教師の〈指導言語〉を含む「一切の身振りは、運動の能力から作動する」¹⁰³からであり、そしてそのような身体的能力によって遂行される「いっさいの知覚、知覚を前提とするいっさいの行為、つまり、人間が身体を使う行為はみな、すでに、本源的な表現なのである。」¹⁰⁴ ここにおいて、体育教師の身体的所作としての〈指導言語〉は、単なる記号的なメッセージを超えて、むしろその根底にある、「本源的な表現」として意味をもつことが明らかになる。

この〈指導言語〉も、すでに述べたようにそれを受け取る児童・生徒との関係なしには成立しえないのであり、さらに言えば、その関係においてこそ、「意味の剰余」が生成されると考えられる。メルロ＝ポンティが、「対話の経験においては、他者と私とのあいだに共通の地盤が構成され、私の考えと他者の考えとがただ一つの同じ織物を織り上げるのだし、私のパロールも相手のパロールも討議の状態によって引き出されるのであって、それらのパロールは、われわれのどちらが創始者だというわけでもない共同作業のうちに組み込まれていく」¹⁰⁵ と指摘しているように、体育教師と児童・生徒とのその生きられた関係においてこそ、生き生きとした〈指導言語〉が発せられ、それが有効に機能するのである。もちろん、先に確認したように先行研究においても、体育教師の指導言語は一方向的なものではなく、体育教師と児童・生徒との相互的なかわりとして捉えられていた。しかし、それはあくまでも、体育教師の働きかけとそれに対する児童・生徒の評価＝反応との、量的な相関によって捉えられ、評価されていた。したがって、本来「どちらが創始者だというわけでもない共同作業」を支えている、体育教師と児童・生徒の間に在る「共通の地盤」の存在が、そこにおいては見落とされているのである。そして、この「共通の地盤」こそが、本章で示したように、〈姿勢〉という身体の在り方であると言える。

以上の議論が示すように、体育教師の身体的所作としての〈指導言語〉の本質的な意義とは、それがすでに固定された語の意味を伝達することではなく、体育教師と児童・生徒

¹⁰³ シャロン, G. (菊川忠夫訳) (1991) メルロ＝ポンティとマルティネ. 世界書院, p.136.

¹⁰⁴ メルロ＝ポンティ, M. (竹内芳郎監訳) (1969) 上掲書, p.102. (Merleau-Ponty, M. (1960) op.cit. p.84.)

¹⁰⁵ メルロ＝ポンティ, M. (竹内芳郎他訳) (1974) 上掲書, p.219. (Merleau-Ponty, M. (1945/1976) op.cit. p.412.)

がかかわりあうなかで、そこに新たな関係や新たな意味をつくり出すことができる点にある。逆に言えば、どれほど固定的な指導言語を用いたとしても、体育授業において体育教師と児童・生徒の間に、誰も想定していなかった新たな展開が繰り返し生まれうるのは、そのような生きた〈指導言語〉の働きがあるからなのである。体育教師の身体的所作としての〈指導言語〉の重要性は、このように理解することができるであろう。

また、先行研究において指摘されていた指導言語の表現のしかたについても、それを〈指導言語〉として捉えることによって、新たな視点がえられるであろう。例えば、「こらっ」ということばから、怒っているのか、それとも諭しているのかを判断することは、まさにそれをしぐさや身振りと同じように、そのことばそのものに意味を見出すことで可能となるのであり、それはことばの背後にある心を探ることではない。従来潜在的メッセージとして曖昧に捉えられてきたこのような事象は、言語と切り離された非言語的事象としてではなく、体育教師の身体的所作としての〈指導言語〉と捉えることで、より現実在即した理解が可能となるのである。

このような〈指導言語〉によって生成される意味は、記号的メッセージのように1つの固定化された意味を有してはいない。なぜなら、「意味というものに固有の存在次元は、決して永遠なものではない」¹⁰⁶からである。記号的な指導言語観において、記号的メッセージは1つの固定された意味をもつものとして捉えられていた。しかし、以上の議論が示すことは、その記号的メッセージの根底にある身体的所作としての〈指導言語〉において、その意味は固定されず、つねに力動的に存在しているということである。なぜなら、体育授業に生きる1人の体育教師と、その体育教師の前に存在する児童・生徒たちは、1人ひとり異なった身体として生きているからである。だからこそ、体育教師は毎回の体育授業において、そこにおける1人ひとりの児童・生徒にそのつど対応していくことが必要とされる。そして、優れた体育教師はまさにそのような身体の在り方において優れていると考えられる。このことは、メルロ＝ポンティの次の指摘から理解することができる。

ちょうど私の手が、私に差し出されたものを取るためにひとりで動くように、私の全身体的装置が、語に追いつき語を発語しようと集まるのである。そればかりではない。私が目指しているのは、言うべき語でさえないし、文でさえもなく、それは相手

¹⁰⁶ メルロ＝ポンティ, M. (滝浦静雄・木田元共訳) (1979) 上掲書, p.114. (Merleau-Ponty, M. (1969/1992) op.cit. pp.115-116.)

の人物なのであって、私は、彼がどんな人かに応じて、時として不思議にも思えるほどの確信をもって彼に話しかけ、そして彼の解しうる、あるいは感じる語や言い回しを使うのであって、少なくとも私が触覚をもっているかぎり、私の言葉は、行為の器官であると同時に、感受性の器官であり、言葉というこの手は、その先端に目をもっていることになる¹⁰⁷。

ここで指摘されている事柄は、まさに体育教師が発する、児童・生徒に〈ふれる〉〈指導言語〉の在りようそのものである。前項において示したように、体育教師の〈指導言語〉が児童・生徒に〈ふれる〉という事象は、単なる比喻表現なのではなく、通俗的な記号的言語観の根底にある、身体的所作としてのことばのレヴェルにおいて成立している事象である。そして、だからこそ、そのような〈指導言語〉は、自覚的ではなくとも、個々の体育教師の身体の内方、すなわち〈姿勢〉に直接的に影響されている。したがって、優れた体育教師の〈指導言語〉が優れている理由は、そのような本源的な身体の内方から発せられる〈指導言語〉に求められるのであり、それこそが、今日の体育教師論に欠けている論点なのである。

付言すれば、このように体育教師論における身体的所作としての〈指導言語〉の重要性を示すことは、これまでの記号的な指導言語観や記号的なメッセージとしての指導言語についての研究を否定するものではない。むしろ、本章の議論が示すのは、そのような記号的なメッセージとしての指導言語はそれだけでは十分に機能せず、その基盤に〈指導言語〉の働きがあり、その根源的な働きが体育教師の身体に担われていることである。したがって、この体育教師の身体的所作としての〈指導言語〉の内方とその重要性を強調することは、これまで蓄積されてきた記号的な指導言語についての研究成果を否定することではなく、むしろ、これまでの知見に不足していた点を補う役割を果たすと考えられるであろう。

さらに、この〈指導言語〉の議論は、個々の体育教師の存在、すなわち実存に関する議論を求めるものである。なぜなら、〈姿勢〉の議論に示されたように、個々の体育教師は、まさに個々の身体として体育授業という世界を生きているからである。竹内を再度引けば、体育教師の〈姿勢〉とは、「わたしというからだが生きている形」なのであり、その体育教

¹⁰⁷ 同上書，pp.36-37. (Ibid. p.28.)

師が体育授業という「世界に棲み込み、他者に向かい合い、それにふれる、その存在の仕方すべてのあらわれにほかならない」のである¹⁰⁸。それゆえ、本章において〈指導言語〉を体育教師の〈姿勢〉という身体の在り方が支えていることが明らかになった今、われわれが次に取り組むべきは、その体育教師が、身体としてどのように体育授業という世界に生きているのかを明らかにすることであろう。

まとめ

本章では、体育教師の1つの身体文化として指導言語を検討することによって、その〈指導言語〉を支える体育教師の身体の働きを明らかにし、さらに、体育教師論においてそのような身体的所作としての〈指導言語〉を論じることの必要性を提示した。体育教師の指導言語は、従来から体育教師にとって不可欠の指導技術として論じられてきた。その指導技術としての指導言語は、第2章の議論でも見たように、実証科学的方法によって一種の記号として捉えられてきた。つまり、体育教師の発する或る指導言語Aは、その指導言語を受けた児童・生徒の或る反応aを引き起こすものとして捉えられてきたのである。このような先行研究の知見は、たしかに、どのような指導言語が児童・生徒の体育授業に対する満足度を高めるかを明らかにしている。

しかし、そのような記号的な指導言語の在り方を支えている記号的な言語観は、すでにその問題点が指摘されている。特に、Aという指導言語を聞いた児童・生徒がaという固定された反応を示すという前提は、言語学において厳しく批判されている。つまり、われわれの言語は、そのように一対一対応として存在しているわけではないのである。そのような記号的な言語観を批判的に乗り越えているのが、メルロ＝ポンティの身体的な言語論であった。

メルロ＝ポンティは、人間の言語の本質的な特徴を、ことば＝パロールの発話という行為に指摘する。特に、われわれの発することばを身体的な所作として捉えている。彼によれば、そのようにことばが身体的な事象として在るがゆえに、われわれは他者とのことばのやりとりから、新たな意味を生成することができるのである。そして、このような新た

¹⁰⁸ 竹内敏晴（1999）上掲書，p.50.

な意味の創造という点において、彼の言語論は従来の記号的言語観の問題を克服する視点を提示していると言える。

以上の議論を踏まえ、体育教師の指導言語を身体的所作として捉え直し、それを「〈指導言語〉」と表記することとして、その〈指導言語〉の在り方を検討した。具体的には、〈ふれる〉という〈指導言語〉の在り方に着目することによって、〈指導言語〉が児童・生徒に届くという事象を検討した。その検討からは、そのような〈指導言語〉の在り方を可能とする体育教師の〈姿勢〉が基盤として在ることが示された。その〈姿勢〉とは、単なるからだの外形ではなく、体育教師が形成してきた身体文化そのものであり、そのような身体の在り方が、〈指導言語〉の働きを支えていることが明らかにされた。そして、そのように〈指導言語〉の特徴とそれを支える体育教師の身体の在り方が明らかにされたことを踏まえ、本章の最後に、そのような〈指導言語〉を体育教師論において論じる意味を明示した。その意味とは、記号的言語観によって捉えられたこれまでの指導言語研究を否定するものではなく、むしろ、それらの研究結果を補強し、体育教師の指導技術としての指導言語をより現実に即して整合的に捉えることを可能とする点にある。つまり、記号的な指導言語と身体的所作としての〈指導言語〉は、相補的に機能することが示されたと言える。

本章および前章の考察によって、体育教師が身体としてさまざまな〈文化＝習慣〉を獲得し、その身体化される〈文化＝習慣〉のなかでも児童・生徒にかかわる最も重要なものとして〈指導言語〉が示され、その〈指導言語〉は体育教師の〈姿勢〉という身体の在り方に支えられていることが明らかにされた。これらのことを踏まえ、次章では、そのように身体として存在する体育教師が、児童・生徒とともにどのように体育授業を生活しているのかという事象に着目する。換言すれば、それは体育教師の実存を検討することである。佐伯が述べるように、「実存を問題にするということは、フッサールのいう『生活世界』（生きられる世界）を出発点とする思想の宿命のようなものである。その世界は、『身体－主体』としての実存によって住まれ、実存によって維持され展望性をあたえられるような世界」¹⁰⁹だからである。つまり、体育教師が身体として体育授業という世界を生活している現実を見つめ、その在りようを明らかにする必要があるのである。これによって、〈身体としての体育教師〉という在り方が明示されるであろう。

¹⁰⁹ 佐伯守（1986）生活世界の現象学。世界書院，p.183.

第6章 身体として生きる体育教師の実存

前章までの考察によって、体育教師の身体が〈体育教師らしさ〉を担い、さらにはそれが〈指導言語〉の在り方を支えていることが示された。このことは同時に、体育教師が〈姿勢〉という身体の在り方として、体育授業という世界を生きていることを示唆している。したがって本章においては、体育教師が身体として生きているという事象そのものを、実存の問題として捉えて明らかにする。これによって、〈身体としての体育教師〉という在り方が、体育教師論における新たな論点として明示されるであろう。

本章で体育教師の実存を論じる理由を、あらかじめ2つ指摘しておきたい。1つは、体育以外の教師の燃え尽き＝バーンアウトという問題が、今日の教師研究において国内外を問わず指摘されており、それが教師の実存的な問題として存在しているからである。なお、我が国の体育教師について、そのような燃え尽きを指摘した研究は、管見では見当たらない。このことは、体育教師がそのような実存的危機を、自覚的か無自覚的かを問わず、潜在的に回避できていることを示唆する。したがって、その体育教師の実存の在り方を検討することは、燃え尽きに陥らない方途の探求にも寄与するであろう。また、もう1つの理由は、本章で詳述するように、体育授業という特殊な空間における身体的所作としての〈指導言語〉の在り方が、身体として生きる体育教師にとって実存的な意味を有しているからである。

以上の理由から、本章ではまず、教師研究に見られる燃え尽きという問題の実存的な性格を指摘し、その上で、生きられた世界において実存を支える身体の内ようを、メルロ＝ポンティの身体論に加えて、第3章で検討したフッサールとハイデガーの議論を交えて示していく。そして、そのような生きられた世界としての体育授業に、体育教師が身体としてどのように生きているのかを記述し、そこにおける〈指導言語〉の実存性を明らかにすることを通して、最終的に、〈身体としての体育教師〉の実存的な在り方を明示する。

第1節 実存における身体

本章の論点を明確にするために、教師の燃え尽きという事象に焦点を合わせて、体育教師の実存を探究するための予備的な考察をはじめに行っておきたい。この教師の燃え尽きという問題は、教師の実存の問題を典型的に示す例である。したがって、体育教師の実存を捉

えるための、前提となる視野を与えてくれるであろう。

第1項 教師の実存的危機：燃え尽きを例に

今日の教育研究においては、教師の実存的危機を象徴的に示す問題として、教師の燃え尽きが指摘されている¹。ヴァン＝マーネンの次の指摘は、この問題がまさに教師という存在者の根幹にかかわっていることを示している。

教師の燃え尽きは、必ずしも過度の努力や働きすぎからくる兆候だというわけでもない。我々が教師として、自分たちのしていることについてなぜそうしているのかがわからなくなってしまう、その結果引き起こされる状態だろう²。

ここで指摘されているように、教師の燃え尽きは本来、教師の実存にかかわる深刻な問題として捉えられるべきものである。換言すれば、実存的な問題としての教師の燃え尽きとは、個々の教師が自らの指導やさらには自らの根本的な存在意義を見出すことができなくなっている状態を意味している。そのような危機的な状態について、佐藤はその根本的な原因として教師の「心に浸透したニヒリズム」³の存在を指摘しているし、またヴァン＝マーネンも、それを次のように言い表している。すなわち、教師の「ニヒリスティックな『何のために』という問いは、問いというよりはため息であり、希望を引き起こしてくれるものがあるはずだ」という提案に対して肩をすくめる仕草にすぎない。⁴ したがって、燃え尽きの状態にある教師にとっては、彼ら自身の実存的な意味を回復し、それを再認識することが深刻に求められていると言える。

¹ 例えば、次の諸研究を参照されたい。ヴァン＝マーネン, M. (村井尚子訳) (2001) 生きられた経験の探求：人間科学がひらく感受性豊かな〈教育〉の世界。ゆみる出版。(Van Manen, M. (1990) *Researching Lived Experience*. State University of New York Press.) ; Farber, B. A. (1991) *Crisis in Education: Stress and Burnout in the American Teacher*. Jossey-Bass. ; Malach-Pines, A. (2002) Teacher Burnout: A Psychodynamic Existential Perspective. *Teacher and Teaching: theory and practice*, 8(2), pp.121-140.

² ヴァン＝マーネン, M. (2001) 上掲書, p.196. (Van Manen, M. (1990) op.cit. p.123.)

³ 佐藤学 (1997) 教師というアポリア：反省的实践へ。世織書房, p.402.

⁴ ヴァン＝マーネン, M. (2001) 上掲書, p.196. (Van Manen, M. (1990) op.cit. p.123.)

しかし、以上のような教師の燃え尽きに対する実存的な解釈は、従来の燃え尽きについての理解とは必ずしも一致していない。これまで燃え尽き＝バーンアウトは、「教師、医師、看護師、カウンセラー、ソーシャルワーカー、保育士、介護士などの対人援助職によくみられる」⁵現象として理解されてきた。それは、「長期にわたって目標達成に努力してもそれが十分に報いられなかったときに生ずる、情緒的・身体的な消耗状態を示す用語」⁶として、今日ではさまざまな領域で広く用いられている。例えば、スポーツ心理学者の土屋によれば、「1980年代はじめまで、主に対人サービス業に携わっている人達に特有の心理的な疾病と考えられてきたが、最近では、アスリートにも対象を拡大して研究が進められている」⁷という。スポーツ選手にも見られるそのような燃え尽きについて、「それまで精力的にトレーニングを行っていたアスリートが、モーターが焼切れる（burn out）ように、突然競技への興味を失い、継続できなくなることがこのよう語の語源である」⁸と土屋は指摘している。

このような燃え尽きの問題については、たしかに上述のヴァン＝マレーンの指摘にも見られたように、国内外を問わず、学校における教師を対象に多くの議論がなされてきた。そのことを象徴するように、新井は、「今、日本の教師の間にバーンアウトが急速にひろまっている」ことを指摘し、その問題の原因は教師の側にはなく、むしろ「教師の仕事と職場である学校の性質、その背景にある教育をめぐる社会的状況が大きく根底から変わってきているため」であると述べている⁹。だからこそ、「教師のバーンアウトの現状を正確に把握することは、現在の学校教育を考えるうえで緊要の課題」¹⁰なのである。

このような一般的な理解を背景にもつこれまでの教師の燃え尽きに関する研究について、

⁵ 樫村通子（2015）こころを大切にする看護：燃え尽きを防ぐための臨床心理学。日本評論社，p.98.

⁶ 土屋裕睦（2012）ソーシャルサポートを活用したスポーツカウンセリング：バーンアウト予防のためのチームビルディング。風間書房，p.83.

⁷ 同上書，p.5.

⁸ 同上書，p.5.

⁹ 新井肇（1999）「教師」崩壊：バーンアウト症候群克服のために。すずさわ書店，p.76. このことは、例えば落合の次の指摘からも伺われる。落合は或る中学校の職員室のエスノグラフィーから、教師が疲弊する原因として、①「ストレス耐性の低い教師文化と職務構造」、②「官僚制化の進行」、③「方針決定への不関与」、④「組織防衛の進行」、⑤「生徒指導の困難性」、そして⑥「協働やサポートの衰退」を挙げている。これらからもわかるように、教師の燃え尽きは、たしかに教師に対する外的な要因に影響されていると考えることができる。落合美貴子（2009）バーンアウトのエスノグラフィー：教師・精神科看護婦の疲弊（下山晴彦監修：シリーズ・臨床心理学研究の最前線②）。ミネルヴァ書房，pp.75-77.

¹⁰ 新井肇（1999）上掲書，p.77.

Pines は、それらが次のような特徴を有すると指摘している。

Much of this research documented the existence of teachers' burnout and tried to identify job-related variables that cause it. The reason for the emphasis on job-related variables is the assumption that burnout is related to organizational more than to personal variables¹¹. (この燃え尽きに関する多くの研究は、教師の燃え尽きが存在することを記録し、それを引き起こす職業にかかわる要因を特定しようとしてきた。そのように職業にかかわる要因が強調されているのは、燃え尽きが個人的な要因よりも組織的な要因にかかわるという根拠のない想定があるためである。：引用者訳)

しかし、先のヴァン＝マーネンの指摘を顧みるならば、このような特徴を有する従来の教師の燃え尽きに関する理解は、不十分であったことがわかるであろう。特に、燃え尽きの原因として個々の教師の存在よりも組織的な側面が重視されてきたことは、先に指摘された個々の教師の実存という視点が見逃されてきたことを意味している¹²。

加えて、教師の燃え尽きに関するこのような不十分な理解の背景には、より大きな問題が潜んでいると考えられる。それは、教師という存在者そのものの理解に関する問題である。具体的に言えば、すでに論じたように、今日の体育教師論が、体育教師を実証科学的な方法によって可視化可能な行為から捉えて理解し、それを体育教師という存在者の全体的な理解であると想定している問題である。つまり、ここには燃え尽きを教師の指導技術の失敗と関連づけて理解する傾向がある。

このことは、今日の教育現場において、〈科学的なもの〉が重視される傾向にあることと無関係ではないだろう。例えば、このような傾向においては、個々の体育教師の生きた実践そのものよりも、むしろ彼らが用いる指導技術の効率性と客観性が追求されているように思われる。特に、教育実践に関する実証科学的な学術研究の広まりに伴って、この傾向はさ

¹¹ Malach-Pines, A. (2002) op.cit. p.121.

¹² この組織的な要因を重視する傾向は、例えば次の植田の指摘にも見ることができる。彼によれば、「組織やチームでは、いろいろな違いのある人たちが一緒に仕事」をしなければならず、「その違いからお互いに摩擦を感じ、ストレスを溜め込み燃え尽きて」しまうことがあるのであり、そしてそのような問題は、「個人的に頑張ってもどうすることもできない」とも言える。だからこそ、「組織やチームのメンバーが、同じ方向を見て一丸」となることが必要だと、植田は指摘している。植田寿之（2011）続・対人援助職の燃え尽きを防ぐ発展編：仲間で支え、高め合うために。創元社，pp.10-11.

らに高まっている。そしてその結果、少なくない体育教師たちは、〈科学的なもの〉であるというお墨つきをえた指導技術を高く評価し、それらの実践への適用を試みるようになっているのである。このような傾向について、ヴァン＝マーネンは次のような問題を指摘している。

思慮深い教育者が大学院で研究に携わるようになって、なんらかの研究上のパースペクティブや言語を用いるようになったことで、奇妙にも自身を変化させてしまい、〈教育〉的な方向づけから離れ、他の科学的な学問に典型的に見られる方向づけへと連れて行かれるのを目にしてきた¹³。

この指摘は、〈科学的なもの〉に対する過度の信頼が燃え尽きをはじめとする教師の実存を揺るがす可能性を有するにもかかわらず、当の教師たち自身はその危険性を認識することなく、むしろそれに大きな期待と信頼を置いているという皮肉な状況があることを示している。それゆえ、実存的問題としての教師の燃え尽きが見逃されてきた原因も、ここに指摘できるであろう。このような〈科学的なもの〉を過度に重視する実証科学的な傾向を、ヴァン＝マーネンは次のように批判する。

実証主義的な方向づけは、〈教育〉を教師や親がなすことと混同する傾向にある。もっぱら、彼らの価値に資すると思われるある種の生産性、効果、能力を示す能力によって、教師を判定する傾向にある¹⁴。

もちろん、教育実践におけるこのような傾向は正しく評価されるべきである。個々の体育教師によって異なる指導法が用いられ、その結果児童・生徒の学習内容やその質に大きな差が出ることは、現代において望ましくはない。また、そのような指導技術の標準化は、若手の教師が先人の知恵を習得する助けになるかもしれない。しかし、その一方で、この傾向が次のような危険性を伴うことも、すでに指摘した通りである。それは、個々の体育教師が自身の存在意義を見出すことの困難な状況、すなわち、個々の体育教師の実存的な危機を生み

¹³ ヴァン＝マーネン, M. (村井尚子訳) (2001) 上掲書, p.215. (Van Manen, M. (1990) op.cit. p.138.)

¹⁴ 同上書, p.226. (Ibid. p.145.)

出すという問題である。つまり、実証科学的にその有効性が保証された〈誰にでもできる指導技術〉とは、その効率性と引き換えに、個々の体育教師の存在意義を希薄にする働きを担っているのである。

科学的な〈誰にでもできる指導技術〉は、その指導技術を実践する教師は〈誰でもよい〉という状況をつくり出す。その結果として、私の存在意義は一体何かという根本的な問いを、表面的には覆い隠すとともに、実存的には個々の教師に深刻な問題として突きつけている。このことは、本章の議論によってより明確にされるであろう。もちろん、教育実践における〈科学的なもの〉を一方的に否定することは、拙速であろう。昨今の教育環境の変化、例えば ICT の急速な普及に見られるように、教育実践において〈科学的なもの〉を積極的に活用しようとする流れは極めて強力である。したがって、その流れにただ真っ向から逆らおうとすることは、決して生産的な議論とはならないであろう。むしろ、そのような流れのなかで必要なことは、次の問いの答えを探ることである。科学的な指導技術の効率性を個々の体育教師が高めようとするほど、彼らの実存的な危機も同時に高まっていくという矛盾した状況において、われわれは一体どこに、そしてどのようにして、個々の体育教師の実存を支える基盤を求めることができるのであろうか。

教師の燃え尽きを手がかりとした以上の考察から示されるように、今日の実証科学的な教育および教師研究の裏側には、個々の教師の実存的な危機が同時に存在する。それゆえ、われわれは身体として生きる体育教師の実存の在り方を解明するために、この実存的危機という事象を手がかりとすることができるであろう。なぜなら、すでに論じたように今日の体育教師論もまた、その実証科学的な在り方に偏っていたからである。つまり、われわれは実証科学的な研究が〈考えないでしまったこと〉として、体育教師の実存を捉えるのである。しかし、体育教師の実存の在り方を検討する前に、われわれはその実存という問題領域と、体育教師の身体がどのようにかわるのかを検討しなければならない。その検討を経ることによって、体育教師が身体として体育授業という世界を生きているという事象を明らかにすることができるであろう。したがって次に、実存と身体のかかわりを検討する。

第2項 生きられた世界における身体的な実存

晩年のハイデガーが精神医学の専門家たちに向けて述べた次の指摘は、実証科学的な思

考様式によって数量化されたものを重視している今日の体育教師論に対して、重要な警鐘となる。

わたしたちは奇妙で異様で不気味な時代に生きています。情報量が猛烈に高まれば高まるほど、それだけますます決定的に諸現象に対する目のくらみと盲目が広がってきます。それだけではありません。情報に際限がなくなればなくなるほど、現代の思惟がだんだん見る力を失い、効果と、そしておそらくはセンセーションしか見込めない見識を欠いた打算になってきていることへの洞察能力は、ますます弱くなります¹⁵。

ここでハイデガーが批判的に指摘しているのは、現代の人間社会が過剰な情報に覆い尽くされていく状況である。そのような状況において、われわれは、効率的で一見魅力的に見える事柄ばかりに目を奪われてしまう。それはまさに、第3章で示したように、〈考えないでしまったこと〉への視線を忘れ、すぐに見ることのできる部分だけに目を向け、その〈影〉を見る努力を怠っている状況である。

そのような人間の社会全体に広がる「盲目」は、すでに指摘したように、今日の体育教師論において実証主義的な価値観が生み出す〈科学的なもの〉への過度の信頼と符合している。つまり、数量化された〈科学的なもの〉だけを見ているのである。そのような「盲目」に対して、ハイデガーは現象そのものに立ち返ることの必要性を指摘する。すなわち、それは現象学的な視点の必要性である¹⁶。その現象学的視点の役割について、メルロ＝ポンティは端的に次のように述べていた。すなわち、「最初の哲学的行為は、客観的世界の手前にある生きられた世界にまでたち戻ることになるであろう。それというのも、この生きられた世界においてこそ、われわれは客観的世界の権利もその諸限界も、了解することができるであろう

¹⁵ ハイデガー, M. (ボス, M.編: 木村敏・村本詔司訳) (1987/1991) ツォリコーン・ゼミナール。みすず書房, p.108.

¹⁶ 「事象そのものへ *zu den Sachen selbst*」という言いまわしが、フッサールが創始した現象学の基本的な研究態度を示すスローガンであることはよく知られているが、立松によれば、正確にこのように述べたのはハイデガーである。立松弘孝 (1994) 事象そのものへ。木田元他編。現象学事典。弘文堂, pp.186-187. フッサール自身は、次のように述べるにとどまっている。すなわち、「もろもろの事象に関して理性的にもしくは学問的に判断するということは、ところで、事象そのものに準拠するということであり、別言すれば、言説や思いこみを捨てて事象そのものに立ち帰り、事象をその自己所与性において問いただし、事象に無縁なすべての先入見を排斥するというにほかならない。」フッサール, E. (渡辺二郎訳) (1950/1979) イデーネ: I - I. みすず書房, p.102.

からだ。」¹⁷ つまり、われわれが、実証科学的な理解に覆われつつある体育教師の実存の基盤を探し求めるためには、本研究が方法としてきた現象学的な視点から、まずはこの生きられた世界に着目する必要があると言える¹⁸。

この生きられた世界という概念は、その淵源をフッサールの「生活世界 *Lebenswelt*」に求めることができる。メルロ＝ポンティの生きられた世界とフッサールの生活世界には、僅かな違いはあるものの、少なくとも、科学的な世界の基盤として位置づけられているという点において、同一の概念と見なすことができる¹⁹。そして、先のハイデガーと同様に、フッサールもその後期の思想においては、今日の体育教師論において顕著に見られる科学的な世界観を批判的に捉え、それが生きられた世界を覆い、見えなくさせてしまうという問題を次のように指摘している。

幾何学的な、また自然科学的な数学化のばあいには、われわれは、無限に開かれた可能的経験のうちにある生活世界——われわれの具体的な世俗生活においてたえず現実的なものとして与えられている世界——に、いわゆる客観的科学の真理とぴったりと合った理念の衣を合わせて着せるのである²⁰。

フッサールはこのように、生きられた世界をわれわれに見えなくさせる〈科学的なもの〉を「理念の衣」と呼ぶ。それは体育教師論において、実証科学的方法によって導かれた知見を指している。もちろん、そのような知見が一定の有効性を有していることはすでに指摘した通りである。しかし、問題はその〈科学的なもの〉について、その有効となる範囲、す

¹⁷ メルロ＝ポンティ, M. (竹内芳郎・小木貞孝訳) (1967) 知覚の現象学 I. みすず書房, p.110. (Merleau-Ponty, M. (1945/1976) *Phénoménologie de la perception*. Gallimard, Collection Tel n°4. p.83.)

¹⁸ このことの必然性について、佐伯は次のように指摘している。「実存を問題にするということは、フッサールのいう『生活世界』(生きられる世界)を出発点とする思想の宿命のようなものである。その世界は、『身体—主体』としての実存によって住まれ、実存によって維持され展望性をあたえられるような世界であり、そしてその世界が『知覚世界』とか『言語世界』という視角から取りあげなおされようと、その点にかわりはない。」佐伯守 (1986) 生活世界の現象学。世界書院, p.183.

¹⁹ 中村も、この「生きられる世界」が「フッサールの生活世界 (*Lebenswelt*) に照応する」と述べている。中村文郎 (1994) 生きられる世界。木田元他編。現象学事典。弘文堂, p.13.

²⁰ フッサール, E. (細谷恒夫・木田元訳) (1954/1995) ヨーロッパ諸学の危機と超越論的現象学。中央公論新社, p.93.

なわち限界を、必ずしも適切に捉えることができていない点にある。そしてそれは、〈科学的なもの〉が本来的に抱える問題であると言える。なぜなら、フッサールが指摘するように、「この理念の衣は、一つの方法にすぎないものを真の存在だとわれわれに思い込ませる」²¹からである。この指摘は、先に引用したヴァン＝マーネンの指摘と呼応する。つまり、実証科学的な方向づけによって導かれた科学的な指導技術の重視と、それに付随して体育教師という存在者を実証科学的に偏って捉えることは、まさに、今日の体育教師論における「理念の衣」そのものである。

そのような傾向を有する実証科学的な研究に対して、ヴァン＝マーネンは、現象学的視点からのアプローチが担いうる方法的な意義を次のように指摘している。すなわち、「現象学的人間科学研究のあらゆる努力は、人間の生活世界の、すなわち日々の状況や関係において経験される生きられた世界の構造への真の追求となる」²²というのである。したがって、われわれが体育教師の実存を探究するためにも、メルロ＝ポンティの現象学的な身体論に基づいた方法を用いることは有効であると言えよう。その試みは、体育教師と児童・生徒との生きられた世界に着目することを意味しており、また同時に、科学的認識という「理念の衣」に隠された体育教師の実存を掘り起こすことにつながっている。メルロ＝ポンティが述べるように、生きられた世界とは、「実存の永続的領野ないし実存の次元としての世界」²³なのであり、したがって、そのような生きられた世界を生きている体育教師の在り方を明らかにする必要がある。

ところで、この生きられた世界は、どのようにして経験されるのであろうか。第2章で示されたように、現象学が教えるところによれば、それは知覚的经验を通してということになる。現象学において知覚は、単なる受動的な感覚ではなく、人間存在の根本的な能動的働きとして捉えられる²⁴。そして、知覚的な経験がそのような意味をもつがゆえに、その知覚を担う身体は生きられた世界において不可欠の役割を担う。すなわち、「私は私の身体で知覚する」²⁵のである。

²¹ 同上書, p.94.

²² 同上書, p.164.

²³ メルロ＝ポンティ, M. (竹内芳郎他訳) (1974) 知覚の現象学Ⅱ. みすず書房, p.231. (Merleau-Ponty, M. (1945/1976) op.cit. p.419.)

²⁴ 「知覚は直観の根本様相であり、知覚は根源的本原性、すなわち自体现前という様相においてものを呈示する。」フッサール, E. (細谷恒夫・木田元訳) (1995) 上掲書, pp.188-189.

²⁵ メルロ＝ポンティ, M. (竹内芳郎他訳) (1974) 上掲書, p.180. (Merleau-Ponty, M. (1945/1976) op.cit. p.382.)

現象学において、この身体は自然科学的に理解される肉体とは区別され、それは単なる感覚器官の総和ではなく、生きられた身体とも呼ぶべきものとして捉えられる²⁶。だからこそ、身体は、人間の生物物理学的な側面にではなく、むしろ実存的な領域に深くかかわるのである。ハイデガーの次の指摘は、われわれ人間の実存におけるそのような身体の在り方を表している。

実存の身体面の諸領域は「人間である」ことから離れることはありません。それだけを取り出して工具箱にしまっておくことはできないのです。むしろそれらの領域は、人間が生きているかぎり「人間であること」に隅々まで支配され、そのことの内に保持され、それに属しています²⁷。

ハイデガーが指摘しているように、人間の身体はその実存と分かちがたく結ばれている。ここで強調されるように、人間は事物的な存在者とは異なり、現実の生きられた世界に在る身体的な存在者として、まさに「人間である」という在り方で生きている。そして、そのような人間の在り方において、その身体もまた、肉体としてではなく生きられた身体として在る。その身体は、ハイデガーが指摘するように、われわれが生きていることそのものに属している。したがって、個々の人間の実存にとって身体という在り方が不可欠であることがわかるであろう。そして、その在り方は生きられた世界と密接に結びついている。なぜなら、われわれの身体は単なる感覚器官の集まりではなく、それ自体が世界内存在として存在しているからである。

「世界内存在 In-der-Welt-sein」は、ハイデガーが『存在と時間』において用いた語である。彼によれば、それは現存在としての人間の根本的な在り方を規定しており、そもそも「人間は世界内存在として実存しているのであって、このありかたは他のいかなる存在からも導き出すことができない独自の性格を持っている」²⁸のである。また高田によれば、この世界内存在は、「孤立した人間が、それ自体完結した外的世界に対して認識主体として向かい

²⁶ 「人間の身体面 (das Leibliche) は、それを事実即して考察しようと思うならば、決して、根本的に言って決して、単に事物的なものを見なすことができません。もしわたしが人間の身体面を事物的な何かとして考えるならば、それだけですでに最初から身体を身体としては破壊してしまったことになります。」ハイデガー, M. (ボス, M. 編: 木村敏・村本詔司訳) (1987/1991) 上掲書, p.234.

²⁷ 同上書, p.321.

²⁸ 同上書, p.324.

合い、接近してゆくという近代哲学の基本的な構図を排し、自分がつねにすでに一定の世界の内にいることを既成事実として見いだすほかない人間の在りようを強調するもの」²⁹である。

この世界内存在という語における、「内」という表記について付言しておきたい。この「内」の意味については、ハイデガーから世界内存在という発想をえて、実存的な現象学を展開したサルトルとメルロ＝ポンティによる解釈の違いに着目することで、世界内存在としての身体の在り方がより明確になると思われる。

サルトルが *In-der-Welt-sein* を仏訳する際に、それを *être-dans-le-monde* としたのに対し、メルロ＝ポンティは、それを *être au monde* と訳している³⁰。両者の違いは *dans* と *au* にあり、そしてその違いにこそ、実存を支える世界内存在としての身体の在りようがかかわってくる。サルトルの用いる *dans* は、英語の *in* に相当し、それは一般的に、何かのなかに空間的に存在することを意味する。これに対して、メルロ＝ポンティの用いる *à* は、*in* に加えて、*to* や *at* といった意味を併せもつ語である。この *to* や *at* という語が示唆するように、メルロ＝ポンティが世界内存在という語を用いる際、事物的に空間のなかに在る *in* という在り方だけを意図しているわけではなく、むしろ、世界へと向けて在る *to* ないし *at* という在り方として捉えられている。このことは、彼が「〈志向弓〉 (*arc intentionnel*)」³¹ という語によって表していることである³²。そして、そのようなメルロ＝ポンティの世界内存在についての理解は、ハイデガーが意図していたものにより近いと言える。なぜなら、ハイデガーがサルトルを暗に想定して、次のように述べているからである。すなわち、「フラン

²⁹ 高田珠樹 (1994) 世界内存在. 木田元他編. 現象学事典. 弘文堂, p.279.

³⁰ なお、*au* は前置詞 *à* と定冠詞 *le* の縮約形である。

³¹ メルロ＝ポンティ, M. (竹内芳郎・小木貞孝訳) (1967) 上掲書, p.229. (Merleau-Ponty, M. (1945/1976) op.cit. p.170.) なお、竹内・小木は「指向弓」と翻訳しているが、今日ではこの概念がフッサールの「志向性 *Intentionalität*」の議論を身体的な視点から展開されたことが共通理解としてあり、したがってここでは「志向弓」と表記する。立松弘孝 (1994) 志向性. 木田元他編. 現象学事典. 弘文堂, p.180.

³² メルロ＝ポンティによれば、志向弓 *arc intentionnel* とは、「われわれのまわりに、われわれの過去や未来や人間的環境、物的状況、観念的状況、精神的状況を投射し、あるいはむしろ、われわれをこれらすべての関係のもとに状況づけている」働きである。メルロ＝ポンティ, M. (竹内芳郎・小木貞孝訳) (1967) 上掲書, p.229. (Merleau-Ponty, M. (1945/1976) op.cit. p.170.) 竹内はこの働きを、「過去を捉えなおしつつ未来へと向かうという、われわれの超越の運動」であるとし、メルロ＝ポンティがその「超越の運動の勢い、実存のエネルギーを志向弓という言葉によって表現」していると述べている。竹内修身 (1994) 志向弓. 木田元他編. 現象学事典. 弘文堂, p.177. 付言すれば、これはまさに、次節で論じる実存における投企の働きを指している。

スの研究者の本を読むと、相も変わらず世界内存在が間違って解釈されていて、困ったものです。世界内存在を事物的な存在（Vorhandensein）として表象するか主観的意識の志向性として表象するかのどちらかなのです。」³³ ここでハイデガーが批判している「フランスの研究者」がサルトルであることは、すでに指摘したように、彼が世界内存在の「内」を dans と捉え、そこに物理的な空間のニュアンスを強く打ち出していたことから明らかであろう³⁴。したがって、世界内存在としての身体の在り方とは、メルロ＝ポンティが示しているように、世界に向かって存在しているものと理解することができる³⁵。

では、そのように身体が向かっている世界とは、どのような世界なのだろうか。それはすでに明らかにしたように、科学的に捉えられた世界の基盤にある、生きられた世界である。高田もこれについて、「世界内存在という世界とは、物の総体とか理念の謂いではなく、現存在のさまざまの営みにおいて漠然とながら前提されている意味連関の全体」³⁶のことであると指摘している。つまり、われわれの生きられた世界は、日常的には〈科学的なもの〉という「理念の衣」に覆われているがために、「漠然とながら前提されている」という在り方で存在しており、それゆえその世界は「物の総体とか理念の謂いではなく」、まさに身体のレベルにおける生きられた世界なのである。

メルロ＝ポンティは、そのような生きられた世界における身体の在り方を、そのふるまいに着目して次のように指摘している。

すなわち、身体は、それがもろもろの〈ふるまい方〉をするかぎり、自分自身の諸部分を世界の普遍的象徴系として利用する奇妙な対象であり、だからこそわれわれはこ

³³ ハイデガー, M. (ボス, M. 編: 木村敏・村本詔司訳) (1987/1991) 上掲書, p.384.

³⁴ また、本研究では詳しく触れていないが、サルトルの現象学が主観的意識を強調するものであることは明らかである。例えば、サルトルはハイデガーによる世界内存在の議論に批判的に言及しながら、次のように述べている。「われわれとしても、この投企の存在を否定するつもりはない。けれども、それ自身において、了解であること（についての）意識でないような了解とは、いかなるものであろうか？人間存在のこの脱自的性格は、もしそれが脱自的な意識から生じるのでないならば、ふたたび盲目的な擬物論的な即自におちいる。」サルトル, J-P. (松浪信三郎訳) (1943/2007) 存在と無: I. 筑摩書房, p.232.

³⁵ このことは、次のメルロ＝ポンティの指摘からも明らかである。「なぜなら、人間の身体は、そのまわりに或る人間的環境を描き出すようなその習慣をもっており、世界そのものへと向う運動によって貫かれているからである。」(傍点引用者)メルロ＝ポンティ, M. (竹内芳郎他訳) (1974) 上掲書, p.181. (Merleau-Ponty, M. (1945/1976) op.cit. p.383.)

³⁶ 高田珠樹 (1994) 上掲書, p.279.

の対象をとおしてこの世界と〈交際し〉、これを〈了解し〉、またそこに或る意味を見いだすこともできるのだ³⁷。

世界内存在としての身体は、生きられた世界とのこのような相互的な関係において、われわれがその世界の意味を見出すことを可能にしている。換言すれば、われわれは、個々の体育教師の身体をこのように自覚的に捉えたとき、彼らの生きられた世界の意味を開示するのである。また、このように身体に着目することは、同時にその運動、すなわち、身振りやしぐさといった身体的な行為に着目することを意味する。なぜなら、われわれの身体が客観的な事物ではなく生きられた身体である限り、それらの行為は人間が生きているという事象において本質的な役割を担うからである³⁸。さらに言えば、メルロ＝ポンティが述べるように、そのような身体の「或る行動は、世界にたいする或る取り扱い方を描き出す」³⁹のであり、それは、生きられた世界との関係をつくり上げることなのである。

われわれの身体は、「いくつかの生きた意味の結び目」⁴⁰であり、さらには、「私の身体は、私の実存の安定した構造にほかならない。」⁴¹そしてその身体は、生きられた世界において独自の働きを有し、それはわれわれの実存を支えていると考えることができる。なぜなら、ハイデガーも指摘するように、「身体を生きることは、感覚性が関与しているいたるところにあるわけですが、そういうところにはつねにすでに最初の存在理解もある」⁴²からである。したがって、体育教師の実存を探るためには生きられた身体とそのふるまいに着目する必要がある。特に体育教師のふるまいに着目することは、すでに論じた〈体育教師らしさ〉を担う身体文化や〈指導言語〉を支える〈姿勢〉について、実存的なレベルでそれらを捉え直すことを可能とする。この捉え直しによって、体育授業という生きられた世界において、体育教師の実存を支えている身体の在り方が示されるであろう。

³⁷ メルロ＝ポンティ, M. (竹内芳郎他訳) (1974) 上掲書, pp.50-51. (Merleau-Ponty, M. (1945/1976) op.cit. p.284.)

³⁸ 「むしろ重要なことは、彼らが自分の身体をどう使用するかという、その使用の仕方であり、情動における自分の身体と世界との同時的な形態化なのである。」メルロ＝ポンティ, M. (竹内芳郎・小木貞孝訳) (1967) 上掲書, pp.309-310. (Ibid. p.230.)

³⁹ メルロ＝ポンティ, M. (竹内芳郎他訳) (1974) 上掲書, p.170. (Ibid. p.375.)

⁴⁰ メルロ＝ポンティ, M. (竹内芳郎・小木貞孝訳) (1967) 上掲書, p.252. (Ibid. p.181.)

⁴¹ メルロ＝ポンティ, M. (竹内芳郎他訳) (1974) 上掲書, p.171. (Ibid. p.376.)

⁴² ハイデガー, M. (ボス, M.編: 木村敏・村本詔司訳) (1987/1991) 上掲書, p.268.

第2節 体育授業という世界への住み込み

では、現実の体育授業において、体育教師は身体としてどのようにしてその世界を生きているのであろうか。ここでは、その具体的な場面についての記述を通して考察を進めたい。すでに明らかにしたように、体育教師論における実証科学的な研究が、測定可能な体育教師の行為を標準化してその効率性を証明しようと試みているのに対して、体育教師が実存しているという事象は、そのように量的に捉えることが不可能な事象である⁴³。ハイデガーによれば、そのような実証科学的な手法によって「測定するという要求自体が、すでに、現象が現象であることに抵触する」⁴⁴のである⁴⁵。さらに言えば、「自然科学(的な視点によって)は、身体を生きることの『どのように』を根本的に把握することができない」(丸括弧内引用者)⁴⁶のである。だからこそ、体育教師が身体として、体育授業という世界をどのように生きているのかを明らかにするためには、その事象を現象学的な視点から記述しなければならない⁴⁷。したがって、まず第1項において、体育教師の身体が世界内存在として体育授業を生きているという事象を、被投性と投企という2つの概念を手がかりに検討する。その上で、第2項において、そのような世界内存在としての体育教師の身体が、児童・生徒との〈関係〉をどのように生きているのかを検討する。これによって、体育授業という生きられた世界における体育教師の身体的な実存の在りようを明らかにしたい。

第1項 住み込みの困難さ：被投性と投企

体育教師の身体が、世界内存在として体育授業を生きるという事象に迫るためには、まず、

⁴³ ハイデガーは、「実存している(existieren)ということは、証明できません」と指摘している。同上書、p.295。

⁴⁴ 同上書、p.118。

⁴⁵ このことの例として、ハイデガーは「涙」を挙げている。すなわち、「実際には、皆さんは決して涙を測定することなどできません。測定できるのはせいぜい液体とその滴だけで、涙ではありません。涙はそのまま見ることしかできません。」同上書、p.117。

⁴⁶ 同上書、p.269。

⁴⁷ 「現実には記述すべきものであって、構築したり構成したりすべきものではない。」メルロ＝ポンティ、M. (竹内芳郎・小木貞孝訳) (1967) 上掲書、p.6. (Merleau-Ponty, M. (1945/1976) op.cit. p.10.)

或る世界内存在として或る世界を生きるとはどのようなことなのかを明らかにする必要があるだろう。ハイデガーによれば、それは「被投性（Geworfenheit）」（括弧内引用者）⁴⁸と「投企（Entwurf）」（括弧内引用者）⁴⁹という2つの在り方として示される。それぞれの要点は、次のように示すことができる。

被投性は、文字通り、或る世界に人間が「投げだされている」⁵⁰という在り方を指している。たしかに、われわれは自らの意志でこの世界に生まれてきたわけではないし、また現に生きているこの世界においても、そこで起きることには、われわれの意志によって決められないことも少なくない。このような特徴は、「人間の有限性ないし受動性」⁵¹と呼ぶことができる。そのような在り方は、体育教師が或る体育授業という世界に投げ出されている在り方にも共通している。体育教師もまた、自らが存在する体育授業をそのつど選ぶことはできないのである。

一方で、投企はこの被投性と正反対に捉えられ、それは、自らの可能性を未来に向かって投げ出していくこととされる。すなわち、「投げることに於いて投企は、可能性を可能性としてじぶんにまえて投げて、可能性として存在させる」⁵²のである。われわれはたしかに受動的に或る世界に生まれ、そこで生きることを強制されている。しかし同時に、その世界においてさまざまな事柄を学び、その世界に働きかけ、そしてその世界を変容していく可能性を有している。投企とは、人間がもつそのような可能性を支える実存的な働きである。付言すれば、この投企の働きこそが、他の動物と人間を分かちとも言える。いずれにしても、ハイデガーが示すところによれば、人間はそのような被投性と投企という、一見相反する実存的な機能をその根底に有しているのである。

そのような実存的な在り方は、体育教師が体育授業を生きるという事象において、どのように捉えられるのであろうか。前節の実存的危機についての議論を踏まえ、まず被投性に着目して検討したい。燃え尽きのような実存的危機が少なからず発生する今日の教師が生きる世界は、新井が述べるように、「生徒にとっても、教師にとっても、居心地のよい環境と

⁴⁸ ハイデガー, M. (2013) (熊野純彦訳) 存在と時間：二. 岩波書店, p.155.
(Heidegger, M. (1927/2006) *Sein und Zeit*. Max Niemeyer, S.135.)

⁴⁹ 同上書, p.197. (ebd. S.145.)

⁵⁰ 同上書, p.155. (ebd. S.135.)

⁵¹ 後藤嘉也 (1994) 被投性. 木田元他編. 現象学事典. 弘文堂, p.397.

⁵² ハイデガー, M. (1927/2013) (熊野純彦訳) 上掲書, p.198. (Heidegger, M. (1927/2006) a.a.O. S.145.)

は言い難いものになってしまった」⁵³のかもしれない。もしそうであるならば、体育授業という生きられた世界に体育教師が身体として生きることも、容易なことではないであろう。実際、メルロ＝ポンティが、「私が生れ、実存しているというだけで、自分の生活を押しつけられた難儀なものだと感じるには十分なのであって、私はそう感じようと自分で選んだわけではないのだ」⁵⁴と指摘しているように、体育教師が或る体育授業という世界に生きるということもまた、必ずしも自らの意志によって選び取ったことではないがゆえに、そこにはさまざまな困難がある。

例えば、人生で初めて児童・生徒の前に立った体育教師にとって、その体育教師が生きる体育授業は安定し安心できる空間ではないであろう。児童・生徒の顔も名前もわからず、児童・生徒がどのように体育教師に接し、どのような態度をとり、どのように授業を受けるのかがわからなければ、不安をおぼえるのは自然である。しかし、すでに体育教師としてその世界に立つ彼は、その状況を回避することはできない。どれほど居心地が悪くとも、またどれほど不安があるとしても、その体育教師はその授業を行わなければならない、すなわち、その世界を生きなければならないのである。

そのような不安や居心地の悪さは、体育教師が、生きられた世界としての体育授業にまだ住み込めていないことを示唆する。つまり、その体育教師は、当該の体育授業という世界に、被投性という実存的な働きによって、投げ込まれたままの状態にとどまっている。しかし、先に示したように、われわれの実存的な在り方にはそのような受動的な被投性だけでなく、未来へと自らの現状を変革していく可能性としての投企もまた同時に与えられている。そして、この投企こそが、現状では不安定な実存を、充実させ、安定させるために不可欠となる。ただし、その働き自体は、体育教師自身に自覚的に認識されるわけではなく、それは身体のレベルにおいて暗黙的に遂行されている⁵⁵。換言すれば、体育教師の身体は、その体育授業という世界に住み込もうとしているものの、それはまだ達成されず、さらに体育教師は自らの身体のそのような働きを自覚的に認識してはいないのである。

そのような実存的危機という不安定な状況において、もしわれわれがその体育教師であ

⁵³ 新井肇（1999）上掲書，p.76.

⁵⁴ メルロ＝ポンティ，M.（竹内芳郎他訳）（1974）上掲書，p.357.（Merleau-Ponty, M. (1945/1976) op.cit. p.508.）

⁵⁵ 前節において明らかとなったように、「私の身体はあらゆる対象に共通な織地であり、またそれは、すくなくとも知覚される世界に関して、私の〈了解〉の一般的な手段なのである。」同上書，p.48.（Ibid. p.282.）それゆえ、体育授業という世界を〈了解〉し、そこにおいて実存を安定させることができるのは、ほかでもない体育教師の身体なのである。

れば、一体どのように対処するであろうか。例えば、児童・生徒の雰囲気が高く硬い印象を受けたとき、恐らく、体育教師はその場を和ませるために笑顔をつくろうとするであろう⁵⁶。そして、この行為から、われわれは次の2つの事柄を明らかにすることができる。

第1に、体育教師がそのように笑顔をつくろうとするまでは、笑顔ではなかったということ。そして第2に、笑顔をつくることで、そこに表情の変化が生まれたことである。このことは、あまりにも当たり前に思われるかもしれない。しかし、身体として体育授業を生きる体育教師の実存にとっては、決して小さくない意味をもっている。なぜなら、メルロ＝ポンティが述べるように、「私の実存が私の身体という認識装置によって担われているのと同じように、顔と呼ばれている表現器具が一個の実存を担うこともできるようになる」⁵⁷からである。つまり、われわれの顔の表情は、われわれの実存の直接的な表現になりうるのである。したがって、上記のような体育教師の表情の変化は、彼がその体育授業という世界にまだ住み込めていないことを示しており、それはほかでもなく、体育教師の実存の不安定さを意味するものである。

例えば、体育授業において、実習生や経験の浅い若手の体育教師の表情に、緊張や戸惑いとそれを隠す笑顔とが交互に現われることは、まさに、身体として授業を生きている体育教師の実存の揺らぎを示していると言える。そのような表情の変化は、体育教師の身体が世界に住み込もうとする実存的な行為として捉えることができる。なぜなら、体育教師の実存を担うそのような表情の変化をもたらしたのは、ほかでもなく、その体育教師の実存を支える身体だからである。もちろん、われわれは意図的に笑顔をつくることもできるが、笑おうと思っ

⁵⁶ もちろん、これは今日の体育教師論が求めるものでもある。例えば、シーデントップは体育教師が笑顔をつくることの必要性を、次のように指摘している。体育教師が「ほほえむことはそれほど難しいことではないであろう。あなた自身の教授の中で、ほんのわずかばかりほほえむ回数をふやすことによって、あなたが生徒に対して、また教授に対して実際感じている情熱を生徒達に伝えることになる。」シーデントップ, D. (高橋健夫他訳)

(1988) 体育の教授技術。大修館書店, p.158. (Siedentop, D. (1983) *Developing Teaching Skills in Physical Education* (second edition), Mayfield Publishing, p.119.) 彼はさらに、「ほほえむこと、情熱を示すこと、目でコンタクトをとること、あるいはそれらと類似する非言語的行動(個人的な行動)は、教師と生徒の間に温かい関係を作り出す」と述べ、それが児童・生徒との関係に影響することを指摘している。同上書, p.170. (Ibid. p.127.)

⁵⁷ メルロ＝ポンティ, M. (竹内芳郎他訳) (1974) 上掲書, p.215. (Merleau-Ponty, M. (1945/1976) op.cit. p.409.)

な現われとしての表情の本性を、間接的に示しているであろう⁵⁸。

また、次のような場面においても、体育教師が体育授業という生きられた世界への住み込みを試みていること、すなわち体育教師の身体としての投企の在りようを指摘することができる。例えば、体育教師は授業前に、当該授業で児童・生徒に提示する資料などを準備することがある。それは、グラウンドや体育館にあるホワイトボードや黒板に直接書かれるかもしれない。体育教師はそこに文字や図を書き、一步下がってその文字や図を確認し、見栄えが悪ければ修正する。体育教師のこのような行為は、まだそこにはいない児童・生徒のまなざしから、その文字や図が彼らにとってどのように見えるのかを想像するものである。換言すれば、体育教師はこのときすでに、まだそこに現前していない児童・生徒との〈関係〉を生きることを試みているのであり、それは同時に、体育教師がその世界に住み込もうとしていることを意味している。すでに指摘したように、教育においてこの〈関係〉は本質的なものである⁵⁹。そして、そこに住み込む努力は、自覚的行為ではなくむしろ無自覚的な身体的行為を通してなされている。なぜなら、「私の身体は、世界のあらゆる環境に住まうという私の普遍的な能力」⁶⁰であるからであり、それゆえその住み込みという実存的な働きは、生きられた世界における身体的な行為なのである。

体育授業という生きられた世界において、世界内存在として在る体育教師の身体は、不可避的にその世界に投げ込まれつつも、その投げ込まれた瞬間からその世界に順応し、そこで生きていくことを試みている。それは、体育教師が自らの実存を安定させるために、意識的

⁵⁸ このような表情の実存性に関しては、レヴィナスによる「顔 visage」の議論も示唆的である。彼は、他者という存在を主観にとっての対象として捉える理解を批判し、「対象的なありかたのすべてからこのように離脱することが、他者の存在に対して積極的に意味しているのは、他者が顔において現前していることである」と述べる。そして、そのような他者の顔の実存的な意味について、次のように指摘している。すなわち、「〈異邦人〉の、寡婦の、あるいは孤児の顔において、その悲惨さをつうじて私たちに訴えかけることのうちに、〈他者〉の顕現そのものがある。」レヴィナス, E. (熊野純彦訳) (1961/2005) 全体性と無限：上。岩波書店, pp.127-128. ; p.144. またこれについて合田は、「〈顔〉は〈現象〉ならざる〈物自体〉であり〈^{ヌーメン}本体〉であるが、〈物自体〉としていっさいの地平から切り離されつつも、〈顔〉は自己に即して自己を表現する」と指摘している。合田正人 (1994) 顔。木田元他編。現象学事典。弘文堂, p.55.

⁵⁹ このことは、すでに第2章で明らかにしたことである。メルロ＝ポンティもこの〈関係〉の重要性を強調していた。「Les rapports entre éducateur et enfant ne sont pas accessoires, mais essentiels (教師と子どもとの関係は、付随的なものではなく、教育という場においては本質的なものである。：引用者訳) Merleau-Ponty, M. (2001)

Psychologie et pédagogie de l'enfant: Cours de Sorbonne 1949-1952. Verdier. p.90.

⁶⁰ メルロ＝ポンティ, M. (竹内芳郎他訳) (1974) 上掲書, p.159. (Merleau-Ponty, M. (1945/1976) op.cit. p.366.)

な行為とは異なる次元でなされている実存的な身体的行為である。だからこそ、体育教師の実存およびそれを支える身体については、日常的な視野においては自覚することが困難なのである。それゆえ、体育教師が身体として生きていることに着目する意義も、この点に指摘できるであろう。

以上の考察から示されるように、体育教師の身体は、世界内存在として体育授業という世界を生き、その世界に不可避免的に投げ込まれている。ハイデガーは、そのような被投性にかかわる身体の在り方を「逗留 (Aufenthalt)」⁶¹と呼び、「この逗留ということには、わたしが何のもとに逗留しているのか、誰と一緒に、どのような仕方であれがそれに関わっているのかということが、いつも同時に含まれて」⁶²いると指摘している⁶³。したがって、体育教師の身体が、体育授業という世界に逗留されているという考察結果からは、同時に次のことが導かれる。すなわち、体育教師はその世界において、「誰と一緒に」、また「どのような仕方」でその世界を生きているのかを究明することが必要となるのである。そして、体育授業においてそれはもちろん、児童・生徒との〈関係〉に着目することを意味するであろう。

第2項 児童・生徒との〈関係〉における体育教師の実存

第2章において予示したように、体育授業という世界において、体育教師は児童・生徒との根源的な〈関係〉を生きている。この〈関係〉は、実証科学的な視点から因果関係として捉えられた体育教師と児童・生徒との関係を、生きられた世界という基盤において支えている。人間関係を因果的なものとして捉える実証科学的な視点について、それが世界内存在としての人間とその身体を把握することができないという問題を、ハイデガーは次のように指摘している。

少なくとも現代のいろいろなシステム理論から人間とその世界との理解を期待してはいけないのです。そういった理論はすべてその本質からして相変わらず因果性の原理

⁶¹ ハイデガー, M. (ボス, M.編: 木村敏・村本詔司訳) (1987/1991) 上掲書, p.222.

⁶² 同上書, p.223.

⁶³ 付言すれば、ハイデガーは『身体を生きること』の境界はわたしの逗留の及ぶ範囲が変化することによって絶えず変化する」と指摘している。これは、先にメルロ＝ポンティが志向弓について述べたことと同じ事柄を指している。同上書, pp.125-126.

にとらわれていて、存在するものすべてを対象化する点では変わりありません。そしてそのことだけをとってみても、そういった理論は人間の本来的な世界内存在を見るということから永遠に閉め出されているのです⁶⁴。

そのような因果的な関係の基盤にある根源的な〈関係〉において、体育教師は身体として、どのようにその実存を充実させ、安定させているのであろうか。本章の冒頭に挙げた実存的危機としての燃え尽きに関して言えば、その予防や対処法についてはさまざまな議論があり、それぞれが一定の有効性を有しているであろう。すでに指摘したように、それらは教師をとりまく職場の環境や制度的な問題点を指摘し、それに対する予防策や改善策を提示していた⁶⁵。しかし、われわれが探求しなければならないのは、体育教師が身体として体育授業を生きているという事象そのものである。職場の環境やその制度的な問題は、もちろんこの事象とかかわってはいるものの、それらは体育授業という生きられた世界とそこにおける実践を対象としてはいない。そのため、体育教師がその世界に生きていることそのものを捉えることはできないのである。したがって、本項ではそのような生きた実践の場としての体育授業に着目し、その〈関係〉における体育教師の身体的な実存の在りようを明らかにする。体育教師が児童・生徒とともに生きる体育授業という生きられた世界においてこそ、体育教師の実存は充たされなければならないであろう。より正確に言えば、体育授業という実践においては、「(児童・)生徒のうちにしか教師の救いはない」(括弧内引用者)⁶⁶のである。

前章で示したように、体育授業において、体育教師はさまざまな〈指導言語〉を児童・生徒に向かって投げかける。それは、次に行う活動の説明であったり、注意事項であったり、もしくは当該授業で学習したことのまとめであったりする。このような児童・生徒とのかかわりにおける体育教師の実存を捉えるために、その〈指導言語〉が児童・生徒に届かない場合に着目し、それを実存的な危機として検討したい。

〈指導言語〉が児童・生徒に届いていない、すなわち〈ふれる〉ことができていない状況は、体育教師にとって実存的な危機である。それは、体育教師の身体的所作としての働きか

⁶⁴ 同上書、p.323。

⁶⁵ 例えば、既出の新井や土屋はそろって、燃え尽きに対する予防策として「ソーシャルサポート」の必要性を指摘している。新井肇（1999）上掲書。；土屋裕睦（2012）上掲書。

⁶⁶ 林竹二（1990）教師たちとの出会い（現代教育 101 選：17）。国土社、p.232。

けに、児童・生徒が反応していない状況である。たしかに、授業を行っていて児童・生徒の反応がよくないと感じられることはある。そのようなとき、児童・生徒が自分の話を聞いているのか、もしくは理解しているのか、体育教師は不安に思うだろう。このように自らの働きかけに対して児童・生徒が反応していないと体育教師が感じたとき、それは体育教師にとって、無視という実存的危機として現れる⁶⁷。もちろん、その無視のなかには、体育教師に対して意図的になされるあからさまなものもあれば、注意散漫による偶発的なものもあり、その具体的な在り方は多様であろう。しかし、それは客観的な程度の差であって、いずれの場合も体育教師、特にその身体においては、自らの働きかけに対して反応がないこととして感じられる。

一般的にも、無視するという行為は、或る人の存在そのものを否定する行為として理解されているが、ここでより重要なことは、それを現象学的な視点から体育教師の実存にかかわる現象として捉え直すことである。このことを明らかにするために、教育における教師と児童・生徒との〈関係〉についてのヴァン＝マーネンの次の指摘を見ておくことは有益であろう。

より深い意味で「自己」と「他者」は、より根本的なカテゴリーだといえる。それは〈教育〉的關係の柱を構成し、そして〈教育〉的關係を、大人と子どもの間に存在するようなそのほかの關係から区別する⁶⁸。

もちろん、ここで言及される自己と他者との〈関係〉を、われわれは伝統的な主体と客体といった安易な二分法や物質的世界における物と物の関係のように捉えるべきではない。すでに指摘したように、それは実証科学的な価値観に基づく誤った理解である。むしろわれわれは、その基盤にある実存的なレベルにおいてこの〈関係〉を捉えなければならない。

⁶⁷ 無視という行為の実存性については、従来、主にいじめに関する研究において指摘されている。例えば、野村はいじめの存在論を展開するなかで、次のように指摘している。

『いじめ』の形態の一つとして『無視』という行為があり、それは『いじめられる者』を『社会の外』に放り出すために行われ、その結果いじめられる者にとって無視は、「自分の〈存在〉が本当に無にされたかのような状況」に陥れられるものなのである。野村洋平（2007）「いじめ」再考：「いじめ」の存在論的解釈をめざして。龍谷大学社会学部紀要，30，p.40.

⁶⁸ ヴァン＝マーネン，M.（村井尚子訳）（2001）上掲書，p.146.（Van Manen, M. (1990) op.cit. p.89.）

ヴァン＝マーネンは続けて、そのような根源的な「教師－生徒関係…中略…は、それが高度に個人的で個人間の意味を負っているという意味で、特別な他者との生きられた関係として経験される」⁶⁹と述べている。

このヴァン＝マーネンの指摘は、体育授業という生きられた世界における体育教師と児童・生徒との〈関係〉の根本的な重要性を示唆するとともに、同時に、体育教師に対して児童・生徒が反応しないこと、すなわち先に指摘した無視という行為の深刻さをも示している。なぜなら、それが「特別な他者との生きられた関係」の拒絶を意味するからである。そのような拒絶は、その〈関係〉を生きる体育教師の実存にとって、まさに危機として到来する。そして、そのような実存的な危機において、前項で明らかにしたように体育教師は実存的な身体的行為によって、現状を打開しようとする⁷⁰。それは、投企の働きである。ハイデガーの次の指摘は、そのような実存的な〈関係〉における体育教師の身体的な在りようを描き出している。

私たちはその時々になにかとの、あるいは誰かとの関係 (Beziehung) の中に立っていますが、この関係がわたしなのです。しかしここでは、「関係」ということを、近代的な、数学的な関係 (Relation) の意味で対象的に理解してはなりません。実存論的な関係は対象化できないのです。…中略…「ふるまい (Verhalten)」は、わたしに関わってくるものにそのつどわたしが関わる仕方であり、存在者に呼応する仕方です⁷¹。

ここでは先に指摘した実証科学的な関係の捉え方の問題点とともに、実存的な〈関係〉における人間の在り方の特徴が指摘されている。すなわち、世界内存在としての人間の在り方は、まさに、他者を含む世界とのこのような〈関係〉の在り方を意味している。そしてそれは、先のヴァン＝マーネンの指摘にもあったように、児童・生徒との〈関係〉を生きる体育教師にとって、特に重要なものとなる。

⁶⁹ 同上書, p.171. (Ibid. p.106.)

⁷⁰ また付言すれば、そのような実存の運動によって、体育教師の自覚的な情熱や希望は支えられている。そのことを、メルロ＝ポンティは次のように指摘している。「むしろ、私とは絶対的な源泉であって、私の実存は私の経歴からも私の物理的・社会的環境からも由来したものではなく、逆に私の実存の方がそうしたものの方にむかって行き、それらを支えるのである。」メルロ＝ポンティ, M. (竹内芳郎・小木貞孝訳) (1967) 上掲書, p.4. (Merleau-Ponty, M. (1945/1976) op.cit. p.9.)

⁷¹ ハイデガー, M. (ボス, M.編: 木村敏・村本詔司訳) (1987/1991) 上掲書, p.252.

程度の差こそあれ、体育教師が児童・生徒から無視されているという実存的な危機において、体育教師の身体はその危機を乗り越えるために、実存的な行為を遂行する。その行為は、ハイデガーが「ふるまい」と呼ぶものである。体育教師が実存的な危機において試みる実存的な身体的行為は、児童・生徒に拒絶された〈関係〉を回復させ、新たにつくりあげようとする。なぜなら、再びハイデガーを引けば、その〈関係〉こそが体育教師の実存そのものからである。

そのような危機的な状況を身体として生きる体育教師は、まず、目の前にいる児童・生徒をより詳細に見つめ、彼らがどのような状態にあるのかを捉えようとするだろう。体育教師のその視点は、どこか一点に固定されることはなく、忙しなく移動し、次々と児童・生徒へと向けられる。このような行為の極端な例を、われわれはパニックに陥った人間の状態に見ることができる。映像技法においても、目まぐるしく画面を切り替える方法は、人間の混乱している状態を表現するために用いられている⁷²。ただし、このような視点の移り変わりは、決して特別な状態にのみ見出されるものではなく、むしろ日常的に無自覚のうちに行われている。そして、次に示すように、この目まぐるしい視点の移り変わりは、身体として生きる体育教師の実存を捉えるために、重要な手がかりとなる。

この状況を、例えば今日の体育教師論における授業分析法によって科学的に評価した場合、その体育教師は一言も児童・生徒に指導言語をかけず、ただ何もしなかったということになる。しかし、そのような実証科学的に捉えられた体育教師の行動をその基盤において支えている生きられた世界においては、体育教師の視点の素早い移り変わりは彼の実存的な身体的行為として機能している。メルロ＝ポンティはこれについて、「私の視点は私にとって、私の経験の制約であるというよりも、むしろ世界全体へ滑り込んでゆく一つの仕方なの

⁷² これについては補足が必要であろう。このような目まぐるしい視点の移り変わりは、すでに述べたように一般的にはパニック状態にあることを示す。それは、実存的な住み込みが遂行されず、意識のレベルで思考がシャットダウンされた状態とも理解しうる。この場合、もちろんパニックという語の定義が本来は問題になるのだが、しかし少なくとも、意識を失わずにその場に立ち、視点の目まぐるしい移り変わりが遂行されているかぎりには、実存的な身体的行為はなされているのであり、したがってそこにおいて体育教師の身体は実存的に生きていますと捉えることができる。つまり、パニックによって意識を失うその瞬間まで、身体として生きていますかぎりはその世界に住み込むことを試み続けているのである。これに関連して、メルロ＝ポンティは次のように述べている。すなわち、「私の実存とはひとつの行為、ひとつの〈なすこと〉であり、行為とは定義そのものにより、私のもっているものから私のめざすものへの、私が現にあるところから私がありたいと希っているところへの、急激な移行」なのである。メルロ＝ポンティ, M. (竹内芳郎他訳) (1974) 上掲書, pp.262-263. (Merleau-Ponty, M. (1945/1976) op.cit. p.441.)

である」⁷³と指摘し、その実存的な意義を強調している。すなわち、実存的なレベルにおいて、体育教師の「視覚とは、ひとつの行動」⁷⁴なのである。

このことを踏まえると、さまざまな形態で無視されているときの体育教師の視点の素早い移り変わりは、単なる混乱の表れではなく、むしろその体育授業という生きられた世界へと何とかして住み込もうとする、彼の必死の実存的な身体的行為として捉えることができる⁷⁵。そして、その世界へと住み込もうとする実存的な行為は、同時に児童・生徒との生きられた〈関係〉を築こうとする、体育教師の身体の実存的な運動でもある⁷⁶。なぜなら、先のハイデガーの指摘にもあったように、その〈関係〉が身体として生きる体育教師そのものだからである。ヴァン＝マーネンはこのことを次のように指摘している。

そして我々は、我々が「見」る（知る、感じる、理解する）ことができるものであるがゆえに、見ることはすでにプラクシスの一形式なのである。ある状況のうちに意義を見ることが、我々はその出来事の中に置かれ、その出来事の一部となるのである⁷⁷。

したがって、身体として生きる体育教師は、児童・生徒に無視されている状況のただなかにおいて、何もしていなかったわけではない。そこで体育教師は、懸命に——すなわち、まさにその生を懸けて——、生きられた世界におけるその「出来事」のなかに住み込もうとしていたのである。児童・生徒同士のおしゃべりや砂いじり、またあくびでさえも、それらが起きているのは、ほかでもなく、彼らに生きられた世界としてのその体育授業なのであり、その瞬間なのである。したがって、ここで体育教師が身体として遂行している実存的な行為は、職員室に戻ってから行う反省とは明らかに異質であり、体育教師が身体として生きるその実存にとってより根源的な意味をもつものなのである。

⁷³ 同上書, p.185. (Ibid. p.386.)

⁷⁴ 同上書, p.253. (Ibid. p.435.)

⁷⁵ 「換言すれば、或る対象を見るということは、その対象のなかに住みに来ることであり、そこから他の一切の事物を、それらがその対象の方に向けている面にしたがって捉えることである。」メルロ＝ポンティ, M. (竹内芳郎・小木貞孝訳) (1967) 上掲書, p.127. (Ibid. p.96.)

⁷⁶ 「視覚も運動も、われわれが対象と関係してゆく特殊な仕方であって、そのさい、これらすべての経験をつうじてただ一つの機能が表出されているとすれば、それこそ実存の運動である。」同上書, p.232. (Ibid. p.171.)

⁷⁷ ヴァン＝マーネン, M. (村井尚子訳) (2001) 上掲書, pp.205-206. (Van Manen, M. (1990) op.cit. p.130.)

光景の方向づけにとって重要なのは、客観的空間内の物としての、実際にあるがままの私の身体ではなく、可能な活動の系としての私の身体であり、その現象的な〈場〉が自分の任務や状況によって決定されるような潜勢的身体なのである。つまり、私の身体は、それがそこで何かをしなければならないその場所に在るのだ⁷⁸。

以上の考察において明らかにされたように、無視という実存的危機とそれに対する体育教師の実存的な身体的行為の在り方がわれわれに示唆することは、体育教師の身体の実存的な意味である。われわれは身体に注目することによってはじめて、実存的なレベルにおける体育教師の生を捉えることが可能となる。体育教師が実存的危機に直面しているこのような特殊な状況においてこそ、その身体的な実存の在りようを開示することができる⁷⁹。なぜなら、「われわれの身体は、現実化されかつ実効あるかぎりでのこの状況それ自体にほかならぬ」⁸⁰からである。

第3節 〈指導言語〉と体育教師の実存

前節において明らかにされたように、体育教師の身体は実存的な行為によって、児童・生徒との〈関係〉を生きている。もちろん、そのような体育教師の実存的な在りようは、燃え尽きや児童・生徒の無視といったネガティブな事象においてのみ見出されるものではない。むしろ、先にも指摘したように、体育教師がその実存を日々の体育授業において充実させることができているならば、そのような実存的な身体的行為は、より日常的な事象においてこそなされていると考えることができる。したがって本節では、体育授業における最も日常的な体育教師の行為、すなわち、前章で論じた〈指導言語〉に改めて焦点を合わせて論じていく。なぜなら、本節で詳述するように、前章で明らかとなった体育教師の身体的所作として

⁷⁸ メルロ＝ポンティ, M. (竹内芳郎他訳) (1974) 上掲書, p.69. (Merleau-Ponty, M. (1945/1976) op.cit. p.297.)

⁷⁹ このことは、すでに本研究の随所において、メルロ＝ポンティの身体論における精神官および幻影肢の議論や、障害研究における身体の議論において確認されたことである。それはすなわち、〈考えないでしまったこと〉に光を当てることである。

⁸⁰ メルロ＝ポンティ, M. (竹内芳郎他訳) (1974) 上掲書, p.199. (Ibid. p.397.)

の〈指導言語〉という在り方が、ほかでもない身体として生きる体育教師の実存に深くかかわっているからである。

第1項 〈指導言語〉の実存性：奥行の経験

すでに指摘したように、他教科の教師が授業を行う場とは異なり、体育教師が〈指導言語〉を発する場は特殊である。グラウンドや体育館、さらにはプールなど、体育教師は通常の教室とは明らかに異質な空間で授業を行い、そこで児童・生徒とかかわっている。そして、その特殊な空間性が、体育教師の〈指導言語〉の実存性を明らかにする。

体育教師が実際に〈指導言語〉を発する場、すなわち体育授業のもつ、その特殊な空間性を顕著に示すものは奥行 *profondeur* である。これについて、メルロ＝ポンティは端的に、「奥行は、いわば、あらゆる次元のなかで最も〈実存的〉なものである」⁸¹と指摘する。つまり、空間の奥行を知覚するという行為は、幅や高さなどの他の知覚に比べて、最もわれわれの実存にかかわるのである⁸²。さらに言えば、高さや幅といった性質が事物に属するのに対して、「奥行は、…中略…事物にではなくて明らかに展望に属するもの」であり、「したがって、それは事物から引き出されることはできないし、意識によって事物に取り付けられることさえできない」のである⁸³。それゆえ、それは身体として生きる体育教師に、具体的な世界を生きている実感を与える、実存的な経験を供するものである。

奥行の経験がそのような意味をもつ理由を、メルロ＝ポンティは次のように指摘している。すなわち、「奥行こそ、空間の他のどの次元にもましていっそう直接的に、〔客観的〕世界から来る偏見を投げ捨てて、世界のあらわれ出る始元的な経験を見なおすようにわれわれを強いるものである。」⁸⁴ つまり、奥行というこの「始元的な経験」は、理性的に把握された客観的世界の基盤を構成するものとしてなされる。だからこそ、奥行の知覚はわれわれの実存的なレベルにおける経験に深く結びついているのである。

⁸¹ 同上書、p.79. (Ibid. pp.304-305.)

⁸² 「幅や高さが事物やその諸要素のたがいに並列しているだけの次元であるのにたいして、奥行とは、それらがたがいに他を包含し合う次元なのである。」同上書、p.91. (Ibid. p.314.)

⁸³ 同上書、p.79. (Ibid. p.305.)

⁸⁴ 同上書、pp.78-79. (Ibid. pp.304-305.)

この奥行という観点とは、体育教師の生きる体育授業という空間の特殊性を、まさに顕在化する。すでに指摘したように、体育授業の空間は、教室とは異質の空間である。その異質さは、グラウンドや体育館という空間の広さと無関係ではありえないであろう。そして、その広さこそが、体育教師による奥行の経験を可能にする。グラウンドに広がった児童・生徒に向かって〈指導言語〉を発するとき、また体育館を走り回る児童・生徒に〈指導言語〉を届けるとき、それらの状況において体育教師は、体育授業における奥行を直接的に、そして多様に経験する。その経験はほかでもなく、身体的な経験である。なぜなら、体育教師の〈指導言語〉は、前章で明らかにされたように、体育教師の身体的所作そのものだからである。つまり、その〈指導言語〉が児童・生徒に〈ふれる〉という事象は、体育教師の身体的行為なのである。それゆえ、〈ふれる〉ことは体育教師の身体にとって豊かな奥行の経験としてあり、それは身体として生きる体育教師の実存を充実させる働きを担っている。

このことは、次の例からも逆説的に示される。例えば、体育教師がディスプレイやスクリーンを介して児童・生徒を観察し、指導している場面を想定してみたい。いわゆる遠隔教育である。そこで体育教師は、画面に映し出される児童・生徒に向けて、さまざまな指導言語を発する。その指導言語はスピーカーを通じて児童・生徒に届けられる。もちろん、このような場合でも、課題となっている運動の技術についての指導は可能であろう。体育教師は児童・生徒の運動を観察し、その修正点を指摘することができる。しかし、その一方で、このような指導の在り方には欠けている点がある。それが奥行の経験である。

このような奥行の不在は、それに付随するさまざまな問題を顕わにする。例えば、体育教師と児童・生徒との生きられた世界における根源的な〈関係〉は、スクリーンを通しては築くことができない⁸⁵。また、体育教師の身体的所作としての〈指導言語〉が児童・生徒に〈ふれる〉こともできないであろう。これらはみな、ディスプレイやスクリーンが奥行の経験の可能性を閉ざしていることに由来する。そして、奥行の経験が閉ざされた状況において、身体として生きる体育教師は自身の実存を充実させたり安定させたりすることはできないのである⁸⁶。

⁸⁵ これについて遠隔現前＝テレプレゼンスの問題を論じているドレイファスは、次のように指摘している。「遠隔の教師が、学生に面と向かって教室で授業をする熟練の教師と同じ力を発揮するというようなことはありそうにない。…中略…（遠隔の）教師に学生が引き込まれる程度は、面と向かって相互に反応し合う学生と教師の場合よりもほぼ確実に小さくなる。」（括弧内引用者）ドレイファス、F. L.（石原孝二訳）（2001/2002）インターネットについて：哲学的考察。産業図書、p.83。

⁸⁶ もちろん量的なデータとして証明することはできないが、恐らく自ら進んでディスプレ

以上の検討から導かれることは、体育教師の身体が、体育授業という特殊な空間において奥行という最も実存的な経験の起点を担っているということである。さらに、そのような体育教師の身体の在り方は、〈指導言語〉が〈ふれる〉ことを支えると同時に、その〈指導言語〉の実践によって自らの実存を安定させるという、循環的な働きを担っている。つまり、このように〈指導言語〉は、体育教師にとってまさに身体的かつ実存的な経験としてある。それゆえ、体育教師は〈指導言語〉を児童・生徒に届けるという実存的な身体的行為を通して、身体として体育授業の空間を生き、自らの実存を安定させているのである。

〈指導言語〉によって可能となっているそのような実存的かつ身体的な奥行の経験は、メルロ＝ポンティによれば、「事物と私とのあいだの或る確固としたつながりを告げるものであり、このつながりによって私は事物の前に位置づけられる」⁸⁷とされる。つまり、身体として生きる体育教師は奥行を経験することによって、児童・生徒との〈関係〉を築くことができる。そのように身体的に生きられる空間について、メルロ＝ポンティは次のように指摘している。すなわち、「私の身体のもつ空間性は、外面的諸対象のもつ空間性や〈空間的諸感覚〉のもつ空間性と同じような、一つの位置の空間性ではなくて、一つの状況の空間性なのである。」⁸⁸ 身体として生きる体育教師にとって、体育授業は固有の状況である。その固有の体育授業において、体育教師は身体として児童・生徒とともに生き、彼らに〈指導言語〉を届けることによって〈関係〉を築き、自らの実存を安定させるのである。

第2項 実存的交流としての〈怒り〉

このような体育教師の〈指導言語〉の実存性は、例えば、体育教師が児童・生徒を叱る場面においても、それを〈怒り〉の在りようとして指摘することができる。先行研究が示していたように、体育教師には生徒指導という役割が与えられることが多く、それは体育教師の厳しく怖いイメージに直接的につながっている⁸⁹。しかし、通常そのようにネガティブに捉

イを介した体育授業を望む体育教師はいないであろう。そしてこのことは、そのような授業形態が体育教師の実存を充実させ安定させられないことを示唆するであろう。

⁸⁷ メルロ＝ポンティ, M. (竹内芳郎他訳) (1974) 上掲書, p.79. (Merleau-Ponty, M. (1945/1976) op.cit. p.305.)

⁸⁸ メルロ＝ポンティ, M. (竹内芳郎・小木貞孝訳) (1967) 上掲書, p.175. (Ibid. p.129.)

⁸⁹ すでに第4章で触れたように、先行研究においては、「怖い存在」という体育教師像が

えられる体育教師の〈怒り〉の発現も、体育教師の実存的な身体的行為として捉えることによって、その異なる意味が明らかになる⁹⁰。

体育教師の〈怒り〉の実存的な意味を理解するために、まず必要なことは、それを心的な領域における内的な感情の表出として捉えることを控えることである。われわれは一般的に、〈怒り〉の発現を、感情のコントロールできなくなった状態として捉えている⁹¹。しかし、他方、その同じ〈怒り〉を実存的なレベルにおいて理解する可能性は、次のメルロ＝ポンティの指摘に示されている。すなわち、われわれは「怒りとか脅しとかを、所作の背後に隠れている一つの心的事象として知覚するのではなく、…中略…所作そのもののなかに読み取るのだし、所作は私に怒りのことを考えさせるのではなくて、怒りそのもののなの」⁹²である。前章の議論において示されたように、体育教師の発する〈指導言語〉は身体的所作として、それ自身が1つの意味を直接的に描き出しているものであり、それは内面において構成された感情を表す記号ではない。このような〈怒り〉の在り方について、メルロ＝ポンティはより詳しく、次のように述べている。

たとえば私は、他者の悲しみなり怒りなりを、苦しみや怒りの〈内的〉経験などから何一つ借りてこなくとも、彼の振る舞いや表情、手つきのうちに知覚するものだが、それ

示されていた。中井隆司他（1996）体育教師のイメージに関する研究：特に、大学生の中学・高校時代の体育教師に対する回顧的分析を通して。スポーツ教育学研究，16(2)，pp.125-135。

⁹⁰ 芸術家の岡本は、学校の教師を含む大人の、子どもに対する在り方を批判するなかで、次のように述べている。「わざと驚いた顔して見せたり、相づちを打つ。しかし決して本当の感動でないことが、はっきり表れている。その白々しさ、インギン無礼に、子供が気がつかないとでも思っているのであろうか。／子供に寛大ぶるなんて、ボウトクだ。子どもに対してこそ、ポーズを捨てて、正面から取り組むのだ。大人が大人ぶれば、やがて子供も心得て、わざと子供を装う。マセた演技だ。もう切実な相互のぶつかりあいには望めないのだ。」彼がここで問題提起していることは、まさに、大人と子ども、教師と児童・生徒との実存的なかわりの在り方についてであり、そしてそれは同時に、彼の著作名にも表されているように、そこにおける〈怒り〉の意味についてである。もちろん、その意味は、ネガティブな一般的理解とは異なるものであろう。岡本太郎（岡本敏子編）（2011）美しく怒れ。角川書店，p.113。

⁹¹ このことは、例えば〈怒り〉の発現としての体罰を防止する対策として、アンガーコントロールの必要性が強調されていることからもうかがわれる。例えば、次の諸論考を参照されたい。本村清人（2013）第5章：体罰に頼らない指導のために。本村清人・三好仁司編著。体罰ゼロの学校づくり。ぎょうせい，pp.125-153.；上地安昭（2013）体罰からの脱却を図る「叱る生徒指導」の意義と実践。生徒指導学研究，12，pp.8-14。

⁹² メルロ＝ポンティ，M.（竹内芳郎・小木貞孝訳）（1967）上掲書，p.303。（Merleau-Ponty, M. (1945/1976) op.cit. p.225.）

は悲しみや怒りが、身体と意識とに分けることのできない世界内存在の変様であり、私にあたえられる私自身の行為において現われるのとまったく同様に、その現象的身体において見てとられる他者の行為においても現われるものだからである⁹³。

われわれが実存的なレベルにおいて、体育教師と児童・生徒との〈関係〉と、そこにおける身体の在りようを捉えるならば、そこに見られる〈怒り〉は、体育教師の実存そのものの表現であることになる。換言すれば、それは、生きられた世界としての体育授業における、体育教師の生きられた身体の実存である。

このような〈怒り〉の理解に立てば、さまざまな場面で体育教師が顕わにする〈怒り〉もまた、体育教師の実存的な身体的行為と捉えることができる。すなわち、その〈怒り〉とともに発せられる〈指導言語〉においては、「言葉は身振りをとりあげ直し、身振りは言葉を取りあげ直すのであり、それらは私の身体を通してたがいに交流する」⁹⁴のである。そして、そのように〈指導言語〉を発することが実存的な意味を担うことができるのは、ハイデガーの言葉を借りれば、体育教師が「声を出して話すこと（*Verlautbarung*）は、実存が身体的な実存であることによって与えられ」⁹⁵るからである。

このことは、すでに論じた〈ふれる〉という事象を支える身体の働きと密接に関連している。体育教師の〈指導言語〉が児童・生徒に〈ふれる〉という事象は、まさに身体のレベルにおいてなされていたのであり、そしてそれは前項で明らかになったように、同時に実存的な行為でもあった。したがって、体育教師と児童・生徒は互いにその〈怒り〉という実存的な身体的行為を通じて、まさに生きられた〈関係〉の構築を意図せずに行っていると理解することができるであろう。

もちろん、そのように体育教師の〈怒り〉が実存的な交流を担っているからといって、そのすべてを無条件に肯定することはできない。第4章で論じた体罰や暴力の問題は、まさにこの〈怒り〉がネガティブに機能している典型である。しかし、〈怒り〉を体育教師と児童・生徒との実存的な交流として捉えることによって、その体罰の再生産に関して新しい理解の仕方が示唆されることになる。前章の〈姿勢〉に関する議論で予示したように、体罰を受けてもなお肯定的にそれを受け入れている児童・生徒は、そのような或る〈姿勢〉として

⁹³ メルロ＝ポンティ, M. (竹内芳郎他訳) (1974) 上掲書, p.222. (Ibid. pp.413-414.)

⁹⁴ 同上書, p.47. (Ibid. p.281.)

⁹⁵ ハイデガー, M. (ボス, M.編: 木村敏・村本詔司訳) (1987/1991) 上掲書, p.299.

存在しており、その〈姿勢〉は体罰を行う体育教師と共有されていると考えられた。そのような〈姿勢〉を共有する体育教師と児童・生徒の〈関係〉においては、〈指導言語〉が身体的所作として〈ふれる〉ことが可能となっており、だからこそ、そこには実存的な交流の存在が想定されるのである。つまり、そのような〈姿勢〉を共有した体育教師と児童・生徒の〈関係〉においては、〈怒り〉の発現としての体罰もまた1つの実存的な交流としての意味をもちうるということである。ここに、体罰の再生産にかかわる、1つの背景が浮かび上がってくるであろう。

メルロ＝ポンティが身体的所作としてのことばについて述べているように、「われわれは、言葉の概念的意味の下に、一つの実存的意味というものを見いだすのであり、これは単に言葉によって表現されるだけのものではなく、言葉のうちに住み込み、それと不可分になっているもの」⁹⁶なのである。それゆえ、体育教師の〈怒り〉の発現としての〈指導言語〉は、その概念的意味の〈影〉に、実存的な意味を宿しており、だからこそ、体罰や暴力などの一般的には決して肯定されえない行為についても、体育授業や運動部活動という生きられた世界において彼らの実存を安定させるものとして、肯定されることになるのである。そして、その身体的所作は、〈指導言語〉であると同時に〈体育教師らしさ〉を担う身体文化でもあったのであり、その倫理道徳的な是非とは別に、体罰もその身体文化に含まれている。

このように〈怒り〉を捉えると、感情の発露という従来の理解が一面的なものであることがわかる。つまり、体育授業やその他の学校現場において日常的に起きている体育教師の〈怒り〉の発現は、もちろんすべてが肯定されるものではないとしても、それを否定するだけではその意味を捉えることのできない事象であると言える。〈怒り〉が実存的な意味を有していることは、この現象がこれほどまで広く、人間一般に見られることから明らかであろう。経験的に多くの人がその意味や効果を了解していながらも、明示的なレベルではそれを説明できず、ましてや倫理道徳的にそれを肯定することが憚られるという現状が、〈怒り〉の意味を逆説的に示していると言える。

本項で示されたように、この体育教師の〈怒り〉という事象は、身体的かつ実存的なレベルにおいて捉えられることによって、その新たな意味が明らかになる。このことを証明するのは、端的に、体育教師に叱られた児童・生徒の身体的なふるまいの変容であろう。これは、ときとして癡と呼ばれる事柄かもしれない。そのような児童・生徒のふるまいの変容は、

⁹⁶ メルロ＝ポンティ, M. (竹内芳郎・小木貞孝訳) (1967) 上掲書, p.299. (Merleau-Ponty, M. (1945/1976) op.cit. p.222.)

決して客観的な知識の獲得だけによってもたらされるものではない。むしろ、それは〈怒り〉という実存的な交流を通じて可能となる。なぜなら、児童・生徒もまた「身体が身体であること（Leiben）によって規定される世界内存在」⁹⁷だからである。したがって、〈怒り〉を受け取った児童・生徒のふるまいが変容することは、世界内存在としての彼ら自身の実存在的な身体的行為が変容したことで理解されるであろう。

いずれにしても、体育教師と児童・生徒の生きる体育授業において、すなわち彼らの生きられた〈関係〉において、〈怒り〉は〈身体としての体育教師〉の実存の運動として生成されていると解される。そして、そのような実存在的な交流を通じてはじめて、「われわれは同じ一つの世界をとおして共存」⁹⁸することができるのである。ここに、〈身体としての体育教師〉が実存在的な意味で存在する在りようを見ることができ、体育教師の身体は、このような実存在的な〈関係〉を生きること、体育授業という生きられた世界において自らの実存在的な意味を見出し、その実存を安定させるのである。再びハイデガーを引くなら、その生きられた〈関係〉こそが個々の〈身体としての体育教師〉なのである。〈怒り〉という実存在的なレベルにおける身体的行為は、そのような体育教師の在り方を象徴的に示している。

第4節 体育教師の実存を支える身体の意味

本節では、以上の〈身体としての体育教師〉の実存性に関する議論を踏まえて、体育教師論においてその実存性を論じる意義を示したい。本章のはじめに検討したように、教師の燃え尽きは、単なる心理的問題としてのみならず、教師の実存に深くかかわる問題として捉える必要があった。本章で実習生や若手の体育教師を例として記述を試みたのは、そのような教師の在り方が、実存在的な問題を際立たせる典型的な例だったからである。例えば、佐藤はこれについて次のように指摘している。

最近、比較的若い教師から数多く相談を受けるのは、日々精いっぱいにも働きながらも心の奥に広がるのっぺりとした空虚な感覚に対するおびえであり、教師としてもっとも

⁹⁷ ハイデガー, M. (ボス, M.編: 木村敏・村本詔司訳) 上掲書, p.131.

⁹⁸ メルロ＝ポンティ, M. (竹内芳郎他訳) (1974) 上掲書, p.219. (Merleau-Ponty, M. (1945/1976) op.cit. p.412.)

大切な何ものかを喪失していることに対する恐怖の感情である⁹⁹。

ここで指摘されている事柄は、まさに教師の実存的な危機である。不安や恐怖といった感覚を、特に若手の教師が強く抱いているということは、そこに彼らの実存的な危機が在ることを示している。しかし、これについて従来の教師の燃え尽きに関する研究では、次のような指摘がなされてきた。すなわち、「disruptive students make it impossible for teachers to derive a sense of existential significance from their work. (規律を乱す生徒が、教師が自らの仕事から実存的な意味を引き出すことを不可能にしている。：引用者訳)」¹⁰⁰ もちろん、この指摘は1つの事実を示している。しかし、本章において論じたように、体育教師という存在者を実存的なレベルで捉えるならば、やはりこのような指摘は不十分と言わざるをえない。なぜなら、そのような理解においては、児童・生徒が体育教師の実存を揺るがす原因として捉えられているからである。このような理解はまさに、本研究が批判してきた実証科学的な思考法そのものであろう。ハイデガーが強く指摘するように、原因と結果というそのようなフィードバックモデルでは、われわれ人間の生きられた実存を捉えることはできないのである。

このような科学的な思惟様式が人間の表象を規定し、そして人間が、今日サイバネティックスにおいて起こっているようにフィードバックのモデルにしたがって「探究」されるならば、人間存在の破壊は完全なものとなります¹⁰¹。

つまり、体育教師と児童・生徒との間に結ばれる「実存論的な関係は対象化できない」¹⁰²のである。したがって、従来の燃え尽きに関する研究に見られたように、児童・生徒を教師の実存を揺るがすネガティブな要因として捉えることは、体育教師と児童・生徒との生きられた〈関係〉を見失うことを意味する。身体として生きる体育教師の実存についての本章の議論が示すことは、児童・生徒を授業に協力的か非協力的かに分類することではなく、むしろ

⁹⁹ 佐藤学 (1997) 上掲書, p.401.

¹⁰⁰ Malach-Pines, A. (2002) op.cit. p.124.

¹⁰¹ ハイデガー, M. (ボス, M.編：木村敏・村本詔司訳) (1987/1991) 上掲書, p.175. また、ハイデガー自身は明示していないが、ここで批判されている対象は、年代的に考えても、恐らくウィーナーの提唱したそれであろう。ウィーナー, N. (1948/2011) サイバネティックス：動物と機械における制御と通信。岩波書店。

¹⁰² ハイデガー, M. (ボス, M.編：木村敏・村本詔司訳) (1987/1991) 上掲書, p.252.

ろ、彼らといかに生きられた経験を共有し、いかに生きられた世界としての体育授業をつくりあげるかという点を、適切に捉えることの必要性である。つまり、フィードバックモデルとして数量化された体育教師と児童・生徒との関係ではなく、その基盤にある生きられた世界における〈関係〉に着目し、そこにおける〈身体としての体育教師〉という在り方を捉える必要があるのである。

この〈関係〉は、今日の体育教師論において支配的な実証科学的方法によって普遍化することの困難な事象である。そして、この普遍化の困難さが、実存的なレベルに着目することの必要性を示している。すなわち、どのような指導技術も指導言語も、またどのような教材も教具も、それを用いる体育教師や、その体育教師とかかわる児童・生徒がそのつど異なるとすれば、それらがいつも有効に機能する保証はどこにもないであろう。つまり、その有効性の如何は、誰にもわからないのである。このことこそが、1人の体育教師にとって、或る体育授業が固有の生きられた世界として在り、さらには、体育教師と児童・生徒との実存的な意味が共存する場であることを示す。体育教師は身体としてその固有の世界に住み込んでいるのであり、その固有の児童・生徒たちとの〈関係〉を生きている。だからこそ、そこにおける個々の体育教師の実存が問題にされなければならないのである。

以上の議論から、体育教師の実存に関するもう1つの特徴が示される。それは、体育教師がいつもすでに実存的な危機に晒されうるという事実である¹⁰³。「私が生れ、実存しているというだけで、自分の生活を押しつけられた難儀なものだと感じるには十分」¹⁰⁴であるというメルロ＝ポンティの言葉も、また、「人間の卓越性と危機とはともに、存在者としての存在者にとって多様なありかたで開かれて立つということに基づいている」¹⁰⁵というハイデガーの言葉も、これらはともに、体育教師の実存の根源的な不安定さを示唆するものである。このことは、世界内存在である〈身体としての体育教師〉の被投性の現れである。

そうであるならば、われわれはやはり、今日の体育教師論における実証科学的なまなざしが体育教師に過度に向けられている現実を問い質し、それを自覚的に捉え直さねばならないだろう。自然科学における実験をモデルとした実証科学的な思考は、つねに安定した、す

¹⁰³ この点については、上野も、教師が在る位置を「マイナス地点」と呼び、それを超克する途を探求している。上野哲（2000）教師というマイナス地点を超えるための一試論：学校教師に関する関係論的・身体論的考察を手がかりに。広島大学（博士学位論文）。

¹⁰⁴ メルロ＝ポンティ, M. (竹内芳郎他訳) (1974) 上掲書, p.357. (Merleau-Ponty, M. (1945/1976) op.cit. p.508.)

¹⁰⁵ ハイデガー, M. (ボス, M.編：木村敏・村本詔司訳) (1987/1991) 上掲書, p.108.

なわち再現性のある対象としての体育教師という存在者を前提とする。このことを指摘するだけで、今日の体育教師論において、体育教師の実存に目を向ける意義は明らかだろう。つまり、体育教師という存在者の実存的な不安定さは、そのような実証科学的な方法では決して捉えられないのであり、むしろ、彼らを〈身体としての体育教師〉として捉えることで可能となるからである。だからこそ、今日の体育教師論において〈身体としての体育教師〉という在り方を論じる意味があるのである。

このように、〈身体としての体育教師〉という在り方には、潜在する実存的な危機がつねにすでに含まれている。いつでも誰にでも通用する指導技術は存在しないがゆえに、体育教師はつねに困難な状況を生きていると言える。しかし、それは決して打開することの不可能な困難ではない。本章で論じてきたことは、体育教師という存在に本来的に備わるその困難を引き受け、危機に面しても状況を打開していくという力強い在り方、すなわち世界内存在としての〈身体としての体育教師〉の投企の働きである。そのような在り方は、体育教師の実存的な身体的行為として見出された。

加えて、重要なことは、そのように体育教師が身体として生き、その実存的な行為がなされる体育授業という生きられた世界は、われわれによって決して理解し尽くされることができないということを、理解することである。

世界とは、私が思惟しているものではなくて私が生きているものであって、私は世界へと開かれ、世界と疑いようもなく交流しているけれども、しかし私は世界を所有しているわけではなく、世界はいつまでも汲みつくし得ないものなのだ¹⁰⁶。

それにもかかわらず、標準化された指導技術の有効性を求める実証科学的な思考は、個々の体育教師の生きられた状況に目を向けることを怠っている。なぜなら、「われわれは、科学的言語によって表現できないことについては、否定したり忘れてしまったりする傾向がある」からであり、さらに言えば、そのような固有の「経験的データの相当多くは、自然科学が無条件で導き出す諸概念に合致しないということのために顧みられず、忘却の彼方へやられて」いるのである¹⁰⁷。逆に言えば、現実の体育授業における指導の実践にはそのよう

¹⁰⁶ メルロ＝ポンティ, M. (竹内芳郎・小木貞孝訳) (1967) 上掲書, pp.17-18.
(Merleau-Ponty, M. (1945/1976) op.cit. p.17.)

¹⁰⁷ トゥアン, Y. (山本浩訳) (1977/1993) 空間の経験. 筑摩書房, p.356.

に忘却されている事柄がたしかに存在しているがために、実証科学的に示された〈誰にでもできる指導技術〉の有効性如何は、正確には誰にもわからないのである。ヴァン＝マーネンも述べるように、「ある現象の意味や本質とは、決して単純であつたり一面的なものであつたりはしない。意味は多面的で多層的なもの」¹⁰⁸なのである。したがって、それを数値として単純化することは、体育教師が身体として生きている現実の体育授業の、その生きられた意味を切り捨ててしまうことになる。われわれの世界を明晰に理解し尽くすることができると思うのは、フッサールが批判したように、「理念の衣」のみを見て満足することであろう。

そのような陥穽にはまることなく、適切な態度で体育授業という事象に向き合うためには、本研究が採用した現象学的な視点が不可欠となる。それは、今日隆盛を極める〈科学的なもの〉を否定することではなく、その前提を問うことである¹⁰⁹。したがって、本章においてこの視点から体育教師の実存を捉え直したことは、これまでの体育教師論において蓄積されてきた〈科学的なもの〉の前提を示したことを意味するはずである。ハイデガーの次の指摘は、本研究のこの考察結果を支持するだろう。

科学そのもの、理論的・科学的認識そのものが、世界内存在の一つの基礎づけられた〔二次的な〕様態であることを理解する必要があるのです。それは身体を生きるという仕方
で世界を持つこと（das leibende Haben von Welt）の中に基礎づけられた世界内存在
の一種態なのです¹¹⁰。（傍点引用者）

この指摘は、実証科学的な今日の体育教師論において、体育授業という世界に、世界内存在として生きる〈身体としての体育教師〉という在り方を捉えることの、その根源的な重要性を示すものであろう。つまり、今日探求されている、さまざまな指導技術、特に指導言語などについての知見はすべて、〈身体としての体育教師〉の生きられた実践に支えられており、さらに言えば、その実践における経験から生み出されたものである。そのように生み出

¹⁰⁸ ヴァン＝マーネン, M. (村井尚子訳) (2001) 上掲書, p.128. (Van Manen, M. (1990) op.cit. p.78.)

¹⁰⁹ 「現象学的探究において問題となるのは、我々が研究したいと願う現象について、あまりにも少しのことしか知らないといったことではなく、知りすぎているということである。あるいはより正確に言うならば、問題は我々の『常識的』な前理解や推測、仮説、そして科学的知識体系の存在なのである。」同上書, p.82. (Ibid. p.46.)

¹¹⁰ ハイデガー, M. (ボス, M.編: 木村敏・村本詔司訳) (1987/1991) 上掲書, p.136.

される生きられた実践なしには、実証科学的な方法によって示されている事柄はそもそも存在しえないであろう。それゆえ、その生きられた経験については、たとえ実証科学的に数値として明示的に捉えることができなくとも、その存在を忘れてしまってはならないのである。

そして、そのような生きられた経験を担っているのが、実存的なレベルに在る〈身体としての体育教師〉である。本章で論じたように、このような〈身体としての体育教師〉という在り方は、立ち止まって考えることの許されない教育実践という場、すなわち、体育授業という生きられた世界において、体育教師の実存を支えている。それは、児童・生徒との生きられた〈関係〉を生きることが本質である体育教師にとって、まさに根源的な意味をもつ。個々の体育教師は、彼らが現実目の前にいる児童・生徒との〈関係〉を生きるなかで、その実存的意味を満たすことが求められるのであり、その要求に対して、体育教師は実存的な身体的行為で対応している。われわれの「ふるまい〔関わり (Verhalten)〕」は、何かのうちに、そして何かのもとに自らを保つこと (Sich-halten in und bei etwas)、存在者の開けを持ちこたえること (Aushalten der Offenbarkeit des Seienden)、開かれて立っているありかたを持ちこたえること (Aushalten der Offenständigkeit)」¹¹¹であるというハイデガーの指摘は、世界内存在としての〈身体としての体育教師〉の在り方を、その実存的レベルにおいて示している。

まとめ

前章までに示されたように、〈体育教師らしさ〉や身体的所作としての〈指導言語〉は、体育教師の身体に担われている。そして、そのような働きを有する体育教師の身体が、体育授業という世界をどのように生きているのかを明らかにすること、すなわち、その実存の在り方を明示することが、本章の課題であった。そのために、まず、教師の実存が顕著に現われる例として、燃え尽きという事象に着目した。教師の燃え尽きは、洋の東西を問わず、教師の実存的な危機として存在している。しかし、その問題の実存的な性格については、従来必ずしも適切に捉えられてきたとは言えず、その原因の 1 つは、実証科学的に検証された

¹¹¹ 同上書、p.270.

指導技術に対する過度の信頼にあった。つまり、実証科学的に追求された指導技術は〈誰でもできる指導技術〉であることを目指し、それを実践する体育教師は〈誰でもよい〉状況をつくり出しているのである。この〈誰でもよい〉状況は実存的危機を導くものであり、したがってここに、体育教師の実存という問題領域が現れることになる。そのような実存という問題に、本研究がこれまで明らかにしてきた体育教師の身体がどのようにかかわっているのかが次に検討された。

実証科学的に生み出された〈科学的なもの〉は、われわれが実存の領域に目を向けることを、より一層困難なものにしている。フッサールはそれを「理念の衣」と呼び、それに隠された現象そのものを見ることの必要性を指摘する。そのことは、メルロ＝ポンティによって、客観的世界の基盤にある生きられた世界へと目を向けることとして提示され、彼によればその生きられた世界こそが、われわれの実存のレベルなのである。そして、そのような世界は、世界内存在としてのわれわれの身体によって知覚的に経験される。つまり、肉体ではなく生きられた身体こそが、実存のレベルにおける世界を生きているのであり、さらに言えば、その身体的行為、すなわちふるまいが、世界との関係をつくりあげているのである。それゆえ、体育教師が体育授業を生きるという事象を明らかにするためには、世界内存在として生きるこの身体に着目することが必要となる。

体育授業という 1 つの世界において、体育教師が身体として生きているという事象は、実証科学的に測定することはできず、むしろ現象学的な視点から記述していくことが必要である。まず検討されたのは、体育教師の身体が世界内存在として在るということである。ハイデガーによれば、世界内存在という在り方には被投性と投企という 2 つの実存的な機能が本来的に属している。それらは、自らの意志とは無関係に或る世界に投げ込まれている身体が、その世界に住まい、さらにはその世界を変容していこうとする、実存的な身体的行為として現れる。

その体育教師の実存的な身体的行為は、例えば、表情の変化に指摘することができる。困難な状況において体育教師の身体が担うその表情の変化は、たしかに実証科学的に捉えれば、何もしていないことになる。しかし、実存的なレベルにおいてそれは、体育教師の身体が、児童・生徒との〈関係〉を生きようとする身体的な行為と理解される。そのような実存的な身体的行為を通して、体育教師は身体として、体育授業という生きられた世界に向かって投企し、そこに住み込んでいる。このことは、その〈関係〉が正常に機能していない状況、すなわち、体育教師に対する児童・生徒の無視という事象に顕著に現われる。なぜなら、

そのような実存的な危機のときにこそ、世界内存在としての体育教師の身体は、その世界に住み込み、そこにおいて〈関係〉を築こうと懸命に努力するからである。そしてそこに現れているのは、〈身体としての体育教師〉という在り方である。

もちろん、体育教師の実存は、燃え尽きや無視といったネガティブな事象にのみ見られるわけではなく、前章で論じられた〈指導言語〉が児童・生徒に〈ふれる〉という、体育教師にとって日常的な事象にもかかわっている。換言すれば、身体的所作としての〈指導言語〉を通して、体育教師は自らの実存を安定させている。体育授業において、体育教師は自らの発する〈指導言語〉を児童・生徒に届ける。その〈指導言語〉は、体育授業という特殊な状況とその豊かな空間性において、特にその奥行の経験によって、体育教師の実存を安定させている。ディスプレイやスクリーンを通した体育授業では、〈ふれる〉ことや〈関係〉を築くことはできない。つまり、体育授業における奥行の経験こそが、体育教師の実存を安定させるために本質的な役割を担っているのである。具体的な授業場面において、体育教師は目まぐるしい状況のなかで、1人ひとり、もしくは集団としての児童・生徒に身体的所作としての〈指導言語〉を届けている。その〈指導言語〉を届けるという身体的行為は、物理的距離を超えて、まさに実存的なレベルにおいて、体育教師の実存を、無意識のうちに充実させ、安定させている。なぜなら、そのような多様な状況における体育教師の〈指導言語〉は、ダイナミックな知覚的経験とそれに伴う豊かな実存的な経験を可能とするからである。そして、その〈指導言語〉が身体的所作であるがゆえに、そのような実存的経験は〈身体としての体育教師〉に担われているのである。

このような身体的所作としての〈指導言語〉の実存性は、体育教師の〈怒り〉の発現である、児童・生徒を叱るという事象にも、顕著に現われている。メルロ＝ポンティによれば、われわれは〈怒り〉を、他者の内面的な心情として想像しているわけではなく、むしろ、それを表情や所作に直接的に見てとり、その意味を了解している。体育教師の〈怒り〉は、実存的なレベルにおける〈身体としての体育教師〉の表現なのであり、それゆえ、それを児童・生徒が知覚的に経験し了解することは、実存的な交流としての意味をもつのである。もちろん、体罰などに見られるように、体育教師の〈怒り〉の発現は必ずしも肯定されるわけではない。しかし、重要なことは、そのような倫理道徳的な問題の根底に、このような実存的な問題が潜んでいるという事実であろう。つまり、体罰がなくならず、またそれを肯定する児童・生徒が存在し続けているという現状を適切に理解するためには、体罰の倫理道徳的な問題性を指摘するだけでは不十分なのであり、むしろその現状は、本研究が示したように、

実存的な交流を通じて或る意味がつくり出されることによって支えられていると考えられる。だからこそ、〈身体としての体育教師〉はその〈怒り〉によっても、自らの実存を児童・生徒との〈関係〉において安定させることができるのである。

従来、この体育教師の実存的な側面に目が向けられてきたとは言えないだろう。そのような現状に対して、本章の議論とそこから導かれた以上の知見は、個々の体育教師の具体的な生きられた経験から、理論的な認識論を転換していくことの必要性を求めるものである。体育教師が自らの授業を映像として記録することは、それを実証科学的な方法で計測する材料にするのではなく、むしろ、体育教師と児童・生徒との生きられた〈関係〉とそこにおける〈身体としての体育教師〉の実存を見つめ直すための好機になる。そのような取り組みは体育教師を目指す学生のみならず、今この瞬間にも体育授業に立ち、燃え尽きや無視といった困難を抱えている体育教師に、彼らの実存的な意味の在り処を提示する。要するに、〈身体としての体育教師〉という在り方は、現実の体育授業において体育教師が児童・生徒の前に立ち、彼らとともに生きていることそのものを肯定し、その意味を見出すことを可能とするのである。

結章

本研究の目的は、今日の体育教師論をメルロ＝ポンティの身体論に基づいて再考し、〈身体としての体育教師〉という新たな在り方を明示することであった。本章では結論として、ここまでの議論を以下のように要約したい。まず、体育教師の身体を論ずる必要性を、第1章、第2章および第3章の議論から示す。その上で、〈身体としての体育教師〉の在りようを、〈体育教師らしさ〉、〈指導言語〉、実存、の3つの観点から要約する。〈体育教師らしさ〉は、体育教師が無自覚的に身体化する身体文化としてある。その身体文化のなかで、児童・生徒との日常的なかかわりに頻繁に用いられているものが〈指導言語〉である。そしてその〈指導言語〉は、体育授業という生きられた世界において、体育教師の実存的な経験を可能としている。したがって、これら3つの観点から〈身体としての体育教師〉の在り方を要約的に論じることで、この体育教師の新しい在り方を明示する。これにより、体育教師論においてこの体育教師の在り方を論じる必要性が示されるであろう。さらに、以上の結論を踏まえて本研究の展望を述べ、今後の議論の方向性と可能性を提示したい。

第1節 結論：〈身体としての体育教師〉

第1項 体育教師の身体を論ずる必要性とその方法

教師に関する研究の一般的な傾向として、数値として可視化しやすい事柄に多くの注意が向けられている。つまり、教師論において身体を論ずることは、必ずしも必要なこととは考えられてこなかったのである。そのようななかでも、教師と児童・生徒との教育的関係を対象にした先行研究においては、これまでも身体の重要性が指摘され、それはさまざまな領域において論じられてきた。しかし、そこにおいても教師の身体については十分に論じられてきたとは言えない。特に、児童・生徒の身体を詳細に論じ、それがもつ多様な可能性を指摘してきた体育学の領域においても、彼らと日常的にかかわっている体育教師の身体が論ずべき課題として提示されるにとどまっていた。

繰り返せば、体育教師を研究対象としている今日の体育教師論は、実証科学的方法を用いた指導技術の探求に偏重している。そこでは、児童・生徒と体育教師との関係が、数量化

された因果関係として捉えられている。この関係についての実証科学的な理解が抱える問題は、本研究でたびたび指摘したように、彼らが現実には生きている根源的な〈関係〉を覆い隠してしまうところにある。しかし、数値では捉えることのできないこの〈関係〉こそが、客観的に数量化された関係の基盤である。それは、客観的世界の基盤としての生きられた世界において捉えられ、生きられた世界が知覚的に経験される世界であるがゆえに、その知覚を担う身体が不可欠の役割を担っている。だからこそ、体育授業という生きられた世界において、体育教師の身体を論ずる必要がある。

自然科学が扱う肉体としてではなく、われわれが実感をもって生きているからだの側面を捉えるためには、現象学的な身体論の視点が必要である。現象学的な身体論は、フッサールやハイデガーによって伝統的な身体論への挑戦として提示された。それは、人間の身体が単なる物的な事物であることを超えて、人格的な自我をも担う実存的な存在であることを示している。そして、彼らの議論を独創的に深化させていったのがメルロ＝ポンティの身体論であり、本研究は体育教師論再考のための研究方法を彼の身体論に求めた。

メルロ＝ポンティの身体論は、人間にとって身体による知覚が根源的な働きであることを明らかにしている。それは、われわれが現実の世界を身体として生きていることを捉えるための視点である。そのような彼の議論から、〈考えないでしまったこと〉への視線という基本的な考察態度と、〈内破する思考〉という方法的な手続きを、本研究の方法として抽出した。それらは、今日の実証科学的な体育教師論が〈考えてきたこと〉を批判的に検討し、それを〈内破する〉ことによって、その限界と新たな視点の可能性を提示するための方法である。つまり、この研究方法によって、今日の体育教師論を再考し、そこから体育教師の身体を論じることが可能となるのである。

第2項 〈体育教師らしさ〉を担う身体

体育教師は、他教科の教師とは異なる特徴を有している。それが〈体育教師らしさ〉である。このことは、〈英語教師らしさ〉や〈国語教師らしさ〉という表現が見られないことから明らかである。従来この〈体育教師らしさ〉は、児童・生徒らが体育教師に対してもつイメージとして捉えられてきた。それは、運動能力が高く明るい性格をしているといった肯定的なイメージであったり、反対に、声が大きく高圧的で怖いといった否定的なイメージで

あったりした。このようなイメージが生み出される原因は、体育教師が児童・生徒の前で、日常的に行っている言動にある。それゆえ、そのような言動が〈体育教師らしさ〉なのであり、それは体育教師の身振りやふるまいといった身体文化として捉えることができる。この〈体育教師らしさ〉を担う身体文化を、体育教師は身体として獲得している。身体文化は、或る習慣が身体化され、それがある集団に共有されたものである。したがって、〈体育教師らしさ〉の形成とは、体育教師が体育教師に特有の習慣を身体化することを意味している。

そのような体育教師の習慣は、従来ハビトゥスとして論じられた。ハビトゥス論は体育教師に特有の文化の存在を示し、体育教師という集団のなかで個々の体育教師がその特有の文化を学び、さらにはそれを継承していくことを指摘する。しかし、そのような議論において、個々の体育教師がどのようにしてその習慣を身体化するのかは不問に付せられてきた。つまり、体育教師特有の文化、すなわち〈体育教師らしさ〉を担っているその身体の在り方は、解明されるべき課題として残されているのである。

メルロ＝ポンティによれば、習慣の身体化は知覚的経験による身体図式の組み換えと更新としてなされる。例えば、それは体罰という事象において典型的に示される。体罰を見ること、受けること、そして行うことといったいくつもの知覚的経験を通して、体育教師は体罰を 1 つの習慣として身体化していく。体罰はこのように身体化されているがゆえに、それに対する倫理道徳的な議論だけでは解決に結びつかないのである。つまり、それは理性のレヴェルではなく、身体のレヴェルの事象なのである。

この体罰の例に見られる習慣の身体化は、〈身体としての体育教師〉という在り方を浮き彫りにする。体育教師は、〈体育教師らしさ〉を自身の身体において獲得している。それは、科学的な知識として学習されるものではない。つまり、体育教師は、自身でも無自覚のうちに〈体育教師らしさ〉を身につけているのである。そのため、体育教師は自らがどのような〈体育教師らしさ〉を身につけているのかを自覚することさえ難しい。なぜなら、それが通常は意識にのぼることのない、身体のレヴェルの事象だからである。だからこそ、さまざまな〈体育教師らしさ〉を担う体育教師の身体、すなわち〈身体としての体育教師〉という在り方に着目しなければならないのである。体罰のようなネガティブな〈体育教師らしさ〉の変容について論じることを可能とするためにも、〈身体としての体育教師〉という論点は不可欠となる。

第3項 〈指導言語〉を支える身体

〈体育教師らしさ〉は身体化されることによって、体育教師の身体文化として存在している。その身体文化は、体育教師の意図とは関係のないところで、児童・生徒に影響を与えている。メルロ＝ポンティは、われわれが他者とかかわる際に最も重要な文化として言語を挙げる。体育教師が児童・生徒とかかわる際にも、もちろん言語が用いられる。それは指導言語として捉えられ、体育授業において不可欠である。

従来、指導言語は体育教師の意図を児童・生徒に伝える記号として捉えられてきた。換言すれば、実証科学的に捉えられた指導言語は、児童・生徒の或る反応を引き出す刺激として捉えられてきた。そのため今日の体育教師論は、そのような記号的な指導言語を詳細に記録し、児童・生徒の授業評価を高める記号を探してきたと言える。しかし、そのような記号的な言語観によっては捉えきれない事象も、体育教師論においては指摘されてきた。それは潜在的メッセージと呼ばれたり、非言語的コミュニケーションと呼ばれたりする事象である。しかし、言語的なものと非言語的なものを区別する思考は、便宜的に有効ではあっても、体育授業という生きられた現実を適切に捉えているとは言えない。なぜなら、現実の実践的な世界にあって、言語的なものと非言語的なものとは、同時に生起していると考えられるからである。

メルロ＝ポンティは、言語の本質をそのような記号的な側面にではなく、個々の人間が発話する行為、すなわちパロール＝ことばに指摘する。彼がこのことばを強調する理由は、それが固定された意味を伝達するだけではなく、むしろ新たな意味の創造を可能とするからである。そして、彼はそのようなことばを、われわれの身振りやしぐさといった身体的所作として理解する。つまり、体育教師が指導言語を発する行為は、体育教師の身体的所作なのである。この身体的所作としての指導言語を、本研究では「〈指導言語〉」と表記した。

この体育教師の身体的所作としての〈指導言語〉は、児童・生徒に向かって発せられる。それは、物理的な音が聴覚によって感覚されることではなく、むしろ、〈ふれる〉という在り方で児童・生徒とかかわる。すなわち、体育教師の〈指導言語〉は児童・生徒に〈ふれる〉のである。そして、体育教師の〈指導言語〉が〈ふれる〉というこの事象は、体育教師の〈姿勢〉という身体の在り方に支えられている。この〈姿勢〉の役割は、体育教師が児童・生徒に話を聞かせるために、「目を見なさい」や「おへそをこっちに向けて」という指示をしていることに見出される。つまり、それらの指示は決して文字通りの行為を忠実にすることを

求めているわけではなく、むしろ、それによって体育教師の〈指導言語〉を受け取る〈姿勢〉を求めているのである。このことは、体育教師と児童・生徒とのやりとりが身体のレベルでなされていることを示している。その身体のレベルにおいて、体育教師の〈指導言語〉は児童・生徒に〈ふれる〉ことができるのである。

体育教師の〈指導言語〉が〈ふれる〉ことは、記号的な指導言語を児童・生徒が受け取ることの基盤である。物理的な声量が大きくても、児童・生徒に〈ふれる〉ことができなければ記号的なメッセージさえ届かない。また、従来の体育教師論のように情熱や心を込めて話すことの重要性を指摘するだけでも不十分である。体育教師の〈指導言語〉は身体的所作としてあり、体育教師の〈姿勢〉という身体の在り方が、その〈指導言語〉を成り立たせている。それゆえ、〈指導言語〉が〈ふれる〉ことによってはじめて、記号的な指導言語の意味が児童・生徒に伝わるのであり、さらに、情熱や心を込めることは体育教師の〈姿勢〉の問題としてあると言える。要するに、〈身体としての体育教師〉という在り方は、従来の指導言語に関する研究に欠けていた視点を補うとともに、記号的な指導言語のやりとりの根底にある体育教師の身体の働きを示している。

第4項 実存を可能とする身体

〈体育教師らしさ〉を担い、〈指導言語〉を支える〈身体としての体育教師〉という在り方によって、体育教師は児童・生徒とともに体育授業という世界を生きている。〈身体としての体育教師〉が生きているその世界は、科学的に認識された客観的な世界ではなく、身体によって知覚的に経験される生きられた世界である。したがって、体育授業を生きるという事象の解明とは、体育教師が1人の人間として児童・生徒とともに存在することの意味を明らかにすることである。だからこそ、その探求は体育教師の実存の問題なのである。

教師の実存については、燃え尽き＝バーンアウトという問題が国内外を問わず指摘されている。その問題は、教師が自らの存在意義を実感することができなくなっている状態を指している。換言すれば、教師が授業という世界において、児童・生徒とともに存在していることの意味を見出せなくなっている状態が、燃え尽きなのである。それは、教師の実存的な危機である。ただし、体育教師の燃え尽きに関する研究は、これまでのところ管見では見られない。このことが示唆することは、他の教科の教師とは異なり、体育教師が無自覚的にそ

のような実存的な危機を回避できている可能性である。したがって、体育教師の実存の在り方を検討することは、燃え尽きという問題に関する議論に新たな視野を拓く可能性がある。

先に述べたように、実存という問題は生きられた世界において捉えられる。その生きられた世界は、身体によって知覚的に経験される。そのような身体と世界との関係について、ハイデガーは世界内存在という概念を提示している。それは、身体が物体のように空間に位置していることを意味するものではない。世界内存在としての身体は、被投性という実存の働きによって不可避免的に或る世界に投げ込まれながらも、その世界に住み込み、適応し、さらにはその世界を変容させることさえ可能とするような投企の働きを有している。つまり、体育教師は身体として体育授業という世界に住み込み、そこで自らの実存を安定させようとするのである。

このような世界内存在としての〈身体としての体育教師〉の在り方は、その実存が不安定な状態にあるとき、すなわち実存的危機にあるときに顕著に現われる。例えば、体育教師が児童・生徒に無視されることは、体育教師にとって1つの実存的な危機である。そのような危機において、体育教師は、目の前にいる児童・生徒やその場に在るものを、素早く視点を移動させながら見ようとする。一般的にそのような目まぐるしい視点の移動は、混乱やパニックを表すものである。今日の体育教師論のように実証科学的にそのときの体育教師の行動を捉えると、たしかにそれは何もしていないということになる。しかし、そのような判断は客観的な評価にすぎない。実存的なレベルにおいて、その体育教師は身体として懸命にその世界に住み込もうとしている。メルロ＝ポンティが指摘するように、そのような視点の動きは、単なる眼球の物理的運動ではなく、実存的な身体的行為なのである。

〈身体としての体育教師〉のこのような実存的な行為は、身体的所作としての〈指導言語〉の空間性と特に密接にかかわっている。このことは同時に、体育教師と他教科の教師との差異を示している。メルロ＝ポンティによれば、生きられた世界における知覚的经验のなかでも、特に奥行の経験が最も実存的なものであるという。換言すれば、奥行を知覚的に経験することが、実存を充実させ、安定させることに最も深くかかわっているということである。体育教師の身体的所作としての〈指導言語〉は、体育授業において児童・生徒に〈ふれる〉という在り方で存在している。その〈指導言語〉が発せられる空間はグラウンドや体育館などであり、それらは教室よりもはるかに広い。つまり、体育教師の生きる体育授業という空間は、豊かな奥行の経験を可能とする世界なのである。そして、〈指導言語〉が〈姿勢〉という身体の在り方に支えられており、さらにはそれが実存的な身体的行為であるがゆえに、

体育授業における奥行は〈身体としての体育教師〉によって実存的に経験されるのである。

このように、体育教師は身体レベルで自らの実存を安定させている。このことは、今日の体育教師論が実証科学的方法に偏っていることに対して、その問題点を改めて浮き彫りにする。自然科学をモデルとした実証科学的な体育教師論は、体育教師と児童・生徒を因果関係として量的に捉えてきた。そのような視点から導き出された科学的な指導技術は、〈誰にでもできる〉ように標準化されている。しかし、そのように標準化された指導技術は、それを実践するのは〈誰でもよい〉という状況を同時につくり出す。この〈誰でもよい〉状況こそが、実存の問題を生む。つまり、体育教師は科学的に標準化された指導技術を追い求めれば求めるほど、自らの実存を不安定にするという困難な位置に立っているのである。

体育教師がこのように根源的な困難を抱えた存在であるからこそ、われわれは体育教師が体育授業を生きているという最も基本的な事象のなかに、彼らの存在意義を見つけださなければならない。それが〈身体としての体育教師〉という在り方である。体育教師は身体として、体育授業という生きられた世界に住み込み、そこにおける児童・生徒との〈関係〉を生きている。この〈当たり前の状態〉にこそ、体育教師の存在意義を見出し、さらにはそのことを肯定的に捉えていくことが不可欠である。その在り方は、体育教師自身には通常自覚されていないが、たしかに実存的な身体的行為として存在しているのである。

第2節 展望

第1項 教員養成および教師教育における身体の捉え直し

本研究で明示された〈身体として体育教師〉という在り方は、すべての体育教師に共通している。それゆえ、体育教師をめざす学生や現職の体育教師にとって、彼らが身体としてどのように存在するかが重要な論点になる。特に体育の教員養成においては、この〈身体としての体育教師〉という在り方を身につけさせることが必要であろう。それは、次の3つの観点から身体を捉えていくことである。すなわち、〈体育教師らしさ〉を担う身体、〈指導言語〉を支える身体、そして、実存を可能とする身体である。

例えば、〈体育教師らしさ〉を担う身体という論点においては、これから体育教師になる学生たちが身につけるべき身体文化を検討する必要があるだろう。ただし、そのような身体

文化の内容を決定するという作業においては、価値判断を避けることができない。つまり、何を教えるべきかという問題が現れるのである。しかし、その判断を下すためには、まず今存在している〈体育教師らしさ〉の内実をより詳細に検討することが必要である。本研究が提示した〈身体としての体育教師〉という在り方は、そのような検討の前提となる。

要するに、体育の教員養成において学ばせる〈体育教師らしさ〉の内容についての議論には、慎重に取り組んでいく必要がある。その一方で、すでに顕現化している〈体育教師らしさ〉については、より具体的にアプローチすることが可能であろう。特に、体罰に見られるようなネガティブな〈体育教師らしさ〉については、身体図式の変容を通してそれを変えていく必要性和可能性がある。その際に参考となることとしては、体ほぐしやボディワークといった活動などが、まさに〈体育教師らしさ〉を担う〈身体としての体育教師〉そのものの変容につながると言える¹。それらは、体育教師に身体として生きている実感を生じさせる。その実感は、運動部活動などの競技スポーツによって形成されてきた体育教師の偏った身体観に変容をもたらすであろう。

このように〈体育教師らしさ〉の変容を試みることは、同時に運動部活動の在り方について再考を促すことにもつながる。なぜなら、すでに論じたように、今日〈体育教師らしさ〉は運動部活動において形成されていると考えられるからである。つまり、〈身体としての体育教師〉という視点に基づいて〈体育教師らしさ〉の教育と変容をめざすことは、いわゆる体育会系的な体質を身体のリヴェルにおいて変容していく可能性を有しているであろう。

ただし、そのような〈体育教師らしさ〉の教育や変容を試みる際に留意しなければならないことは、その方法が過度にマニュアル化されてしまわないようにすることであろう。その方法をただ 1 つのマニュアルに標準化することは、本研究が繰り返し批判してきた実証科学的方法と同じ轍を踏むことになる。つまり、その 1 つの基準からしか〈体育教師らしさ〉

¹ 村田によれば、体ほぐしの活動は「友達との触れ合いや関わり合いなど交流の形態で進められる」ものであり、「そこに、自分の体や他者の体への気付きが生まれ(る)」(括弧内引用者)という。またボディワークを実践する遠藤は、その教育的な意味を次のように指摘している。「他者を感じるためには、まずもって自分が自身を実感できた方が良い。他者の体や心を、自分の体や心を通して実感したとき、他者の大切さやかけがえのなさが身に滲みて感じられてくるのではないだろうか。」そして、〈身体としての体育教師〉という在り方にとって重要なことは、遠藤が述べるように、それらが「想像力の問題」ではなく「感受性の問題」であるという点、つまり、それは心の問題ではなく、まさに身体の問題なのである。村田芳子編著(2001)「体ほぐし」が拓く世界：子どもの心と体が変わるとき。光文書院、p.166.；遠藤卓郎(2005)ボディワークの授業から：内側からの体育に向けて。大学体育研究、27、pp.27-28。

を捉えることができなくなる。しかし、個々の〈身体としての体育教師〉に担われている〈体育教師らしさ〉は、決して一様に捉えられるものではない。したがって、われわれはその多様な在り方を認めながら、〈体育教師らしさ〉の教育と変容を行う方途を探らねばならないであろう。そのように個々の在り方を認めることは、体育教師の実存を守ることであり、さらには、彼らの個性を活かしていく可能性を拓くことでもある。

第2項 身体という視点からの体育授業の捉え直し

本研究はメルロ＝ポンティの身体論に基づき、哲学的、特に現象学的な視点から今日の体育教師論を再考した。それは、今日の体育教師論が実証科学的な方向に偏っていることへの批判である。その結論として、〈身体としての体育教師〉という新たな論点を提示した。この議論から示唆される本研究の今後の発展可能性として、特に次の論点を挙げておきたい。すなわち、それは体育授業を身体という視点から捉え直すことである。より具体的に言えば、体育教師と児童・生徒との〈関係〉そのものに焦点化して考察を深めることである。

体育授業における〈関係〉そのものを検討するためには、まず、児童・生徒の身体の在りようを明らかにする必要がある。なぜなら、体育授業は体育教師と児童・生徒との〈関係〉によって成立しているからである。本研究は体育教師の身体の在りようを明らかにしたのであり、したがって、ともに〈関係〉を成り立たせている児童・生徒についても、同様にその身体的な存在様態を検討することが必要となろう。本研究の議論に対応したその具体的な論点としては、例えば次の事柄が考えられる。

児童・生徒の身体が〈体育教師らしさ〉としての身体文化から影響を受けるとは、一体どのような事象として理解されるのであろうか。この問いについては、模倣などの議論から光を当てることができるであろう。これについての検討は、本研究でも言及した潜在的メッセージやヒドゥンカリキュラムなどの事象の在り方を、児童・生徒の視点から明らかにすることである。

また、児童・生徒が体育教師の〈指導言語〉を受け取るとはどのような事象なのか。本研究の用語法で言えば、それは〈ふれられる〉ことの身体的な意味を解明することである。体育教師の〈指導言語〉に〈ふれられる〉ことと記号的な指導言語を理解することとの関係を検討することでもあるだろう。これは、いわゆる「できること」と「わかること」に関する

議論に新たな論点を提示するかもしれない。

さらに、児童・生徒は身体として体育授業をどのように生きているのであろうか。これは体育教師と同様に、彼らの実存の問題である。ここで特に論じられなければならないことは、体育教師との〈関係〉において、スポーツに代表される体育独自の教材がどのようにかかわっているかという点であろう。なぜなら、体育授業における児童・生徒の存在とそれらの教材とは、不可分の関係にあると考えられるからである。つまり、スポーツなどの教材が、児童・生徒の身体としての在り方、特にその実存にどのようにかかわるのかを検討することが必要であろう。「体育嫌い」や「スポーツ嫌い」の議論は、このような議論から再考されるかもしれないであろう。

以上のような論点を探求することは、本研究の議論と相補的に機能し、結果として体育授業における〈関係〉の解明につながるであろう。それはまさに、身体という視点から体育授業そのものを捉え直すことである。上述のようにその議論においては、スポーツやさまざまな運動文化が、体育教師と児童・生徒との〈関係〉にどのようにかかわっているのかを検討しなければならない。さらに言えば、その検討は、今日当たり前用いられているスポーツ教材について、その意味を再考する必要性をわれわれに示すであろう。なぜなら、体育授業における〈関係〉とスポーツ教材とのかかわりを検討することは、それらの教材がどのような身体を育んでいるのかについても、同時に考えることを求めるからである。いずれにしても、本研究においては十分に論じることのできなかったこれらの論点については、今後の課題としたい。

引用および参考文献一覧

A

- 阿部悟郎（2011）体育と体育教師：負の遺産からの脱却. 大橋道雄編著. 体育哲学原論：体育・スポーツの理解に向けて. 不昧堂出版.
- 阿江美恵子（1995）学校期の競技スポーツ指導における体罰：面接法による調査. 東京女子体育大学紀要, 30, pp.85-91.
- Aho, K. A. (2009) *Heidegger's Neglect of the Body*. State University of New York Press.
- 新井肇（1999）「教師」崩壊：バーンアウト症候群克服のために. すずさわ書店.
- 有田和正（2011）学級づくりの教科書. さくら社.
- 浅田匡（1998）教師学を目指して. 浅田匡他編著. 成長する教師：教師学への誘い. 金子書房, pp.301-307.
- 東洋（1994）日本人のしつけと教育：発達の日米比較にもとづいて. 東京大学出版会.

B

- ベナー, P. 編（相良 - ローゼマイヤーみはる監訳）（2006）ベナー解釈的現象学：健康と病気における身体性・ケアリング・倫理. 医歯薬出版. (Benner, P. ed. (1994) *Interpretive Phenomenology: Embodiment, Caring, and Ethics in Health and Illness*. SAGE.)
- ブルデュー, P. (今村仁司・港道隆訳) (1988) 実践感覚 1. みすず書房. (Bourdieu, P. (1980) *Le Sens Pratique*. Les Éditions de Minuit.)

C

- Cerbone, David R. (2006) *Understanding Phenomenology*. Acumen.
- シャロン, G. (菊川忠夫訳) (1991) メルロ＝ポンティとマルティネ. 世界書院.
(Charron, G. (1972) *Du Langage: A. Martinet et Merleau-Ponty*.)
- Crossley, N. (2001a) The phenomenological habitus and its construction. *Theory and Society*, 30, pp.81-120.
- クロスリー, N. (西原和久訳) (2003) 間主観性と公共性：社会生成の現場. 新泉社.
- クロスリー, N. (西原和久・堀田裕子訳) (2012) 社会的身体：ハビトゥス・アイデンティティ・欲望. 新泉社. (Crossley, N. (2001b) *The Social Body: Habit, identity and desire*. SAGE Publications.)

D

ダーリング - ハモンド, L. ・ バラッツ - スノーデン, J. 編 (秋田喜代美・藤田慶子訳)

(2009) よい教師をすべての教室へ：専門職としての教師に必須の知識とその習得. 新曜社. (Darling-Hammond, L. & Baratz-Snowden, J. ed. (2005) *A Good Teacher in Every Classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve*. Jossey-Bass.)

ドレイファス, F. L. (門脇俊介監訳) (2000) 世界内存在：『存在と時間』における日常性の解釈学. 産業図書. (Dreyfus, F. L. (1991) *Being-in-the-world: A commentary on Heidegger's Being and Time, Division I*. MIT Press.)

ドレイファス, F. L. (石原孝二訳) (2002) インターネットについて：哲学的考察. 産業図書. (Dreyfus, F. L. (2001) *On the Internet*. Routledge.)

E

遠藤卓郎 (2005) ボディワークの授業から：内側からの体育に向けて. 大学体育研究, 27, pp.11-29.

遠藤俊郎 (2010) スポーツにおける非言語的コミュニケーションを考える！. 体育の科学, 60(9), pp.594-597.

F

Farber, B. A. (1991) *Crisis in Education: Stress and Burnout in the American Teacher*. Jossey-Bass.

深見英一郎他 (1997) 体育授業における有効なフィードバック行動に関する検討：特に、子どもの受けとめかたや授業評価との関係を中心に. 体育学研究, 42, pp.167-179.

深見英一郎 (2004) 近年の米国にみる体育教師の効果的フィードバックに関する研究の動向. 体育学研究, pp.583-593.

G

合田正人 (1994) 顔. 木田元他編. 現象学事典. 弘文堂, pp.55-56.

ゴーマン, W. (村山久美子訳) (1981) ボディ・イメージ：心の目でみるからだと脳. 誠信書房. (Gorman, W. (1969) *Body Image and the Image of the Brain*.)

後藤嘉也 (1994) 被投性. 木田元他編. 現象学事典. 弘文堂, p.397.

H

- ホール, E. (日高敏隆・佐藤信行訳) (1970) かくれた次元. みすず書房. (Hall, E. T. (1966) *The Hidden Dimension*. Doubleday & Company.)
- ハンソン, N. R. (村上陽一郎訳) (1986) 科学的発見のパターン. 講談社. (Hanson, N. R. (1958) *Patterns of discovery*. Cambridge University Press.)
- 原田隆史 (2003) カリスマ体育教師の常勝教育. 日経 BP 社.
- 原田武 (2010) 共感覚の世界：交流する感覚の冒険. 新曜社.
- 春木豊 (2011) 動きが心をつくる：身体心理学への招待. 講談社.
- 長谷川悦示 (2010) 教師力を高める体育授業の省察. 高橋健夫他編著. 新版体育科教育学入門. 大修館書店. pp.257-262.
- 長谷川宏 (1986) 言語の現象学. 世界書院.
- 林竹二 (1990) 教師たちとの出会い (現代教育 101 選：17). 国土社.
- ハイデガー, M. (佐々木亮他訳) (1989) 論理学：真性への問い. 創文社. (Heidegger, M. (1976) Gesamtausgabe, Bd. 21, *Logik. Die Frage nach der Wahrheit*.)
- ハイデガー, M. (熊野純彦訳) (2013) 存在と時間：一. 岩波書店. (Heidegger, M. (1927/2006) *Sein und Zeit*. Max Niemeyer. S.1-114.)
- ハイデガー, M. (熊野純彦訳) (2013) 存在と時間：二. 岩波書店. (Heidegger, M. (1927/2006) *Sein und Zeit*. Max Niemeyer. S.114-230.)
- ハイデガー, M. (熊野純彦訳) (2013) 存在と時間：三. 岩波書店. (Heidegger, M. (1927/2006) *Sein und Zeit*. Max Niemeyer. S.231-333.)
- ハイデガー, M. (熊野純彦訳) (2013) 存在と時間：四. 岩波書店. (Heidegger, M. (1927/2006) *Sein und Zeit*. Max Niemeyer. S.333-437.)
- ハイデガー, M. (ボス, M. 編：木村敏・村本詔司訳) (1991) ツォリコーン・ゼミナール. みすず書房. (Heidegger, M. (1987) *Zollikoner Seminare*. Herausgegeben von Medard Boss.)
- アンリ, M. (中敬夫訳) (2000) 身体哲学と現象学：ビラン存在論についての試論. 法政大学出版局. (Henry, M. (1975). *Philosophy and phenomenology of the body* (G. Etzkorn Trans.). Martinus Nijhoff. (Original work “*Philosophie et phénoménologie du corps*” published 1965))
- 樋口聡 (2005) 身体教育の思想 (教育思想双書 7). 勁草書房.
- 姫野完治 (2013) 学び続ける教師の養成：成長観の変容とライフヒストリー. 大阪大学出版会.

- 広瀬俊雄（2004）学びにおける教育者との適切な「関係」：シュタイナー幼児教育を中心に．高橋勝・広瀬俊雄編著．教育関係論の現在．川島書店，pp.193-229.
- 星敏雄（1996）意味と身体：ハイデッガー，フッサール，そしてメルロ＝ポンティ．弘文堂．
- 細川亮一（1986）フッサール現象学における身体．立松弘孝編．フッサール現象学．勁草書房，pp.177-216.
- フッサール,E.（渡辺二郎訳）（1979）イデー：Ⅰ - Ⅰ．みすず書房．（Husserl, E. (1950) *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie, Erstes Buch: Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie.*）
- フッサール,E.（浜渦辰二訳）（2001）デカルト的省察．岩波書店．（Husserl, E. (1950/1977) *Cartesianische Meditationen: Eine Einleitung in die Phänomenologie.*）
- フッサール,E.（立松弘孝・別所良美共訳）（2001）イデーⅡ - Ⅰ．みすず書房
（Husserl, E. (1952) *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie, Zweites Buch: Phänomenologische Untersuchungen zur Konstitution.*）
- フッサール,E.（細谷恒夫・木田元訳）（1995）ヨーロッパ諸学の危機と超越論的現象学．中央公論新社．（Husserl, E. (1954) *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie: Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie.* Husserliana Bd. VI. Martinus Nijhoff.）
- フッサール,E.（谷徹訳）（2004）ブリタニカ草稿．筑摩書房．（Husserliana Bd. IX. Martinus Nijhoff. 1968）

I

- 市川浩（1992）精神としての身体．講談社．
- 家本芳郎（1991）教師のための「話術」入門．高文研．
- 池上俊一（1992；2001）身体の中世．筑摩書房．
- 生田久美子（1987；新装版 2007）「わざ」から知る（コレクション認知科学 6）．東京大学出版会．
- 生田久美子・北村勝朗編著（2011）わざ言語：感覚の共有を通しての「学び」へ．慶應義塾大学出版会．
- 井上一男（1959）体育（体操）教師像の変せんについて．体育学研究，4(1)，p.257.
- 石垣健二（2003）新しい「体育における人間形成」試論：道徳的問題の背後としての「身体性」の検討．体育原理研究，33，pp.41-52.

- 石垣健二（2008）「道徳教育としての体育」序説：道徳教育（論）批判および身体的経験の必要性．体育・スポーツ哲学研究，30(1)，pp.27-45.
- 石垣健二（2009）体育と間主観性・間身体性の問題：鯨岡峻の議論を中心にして．体育哲学研究，40，pp.43-50.
- 石垣健二（2011）小学生～中学生にとって必要な身体とは何か？．Coaching Clinic，25(1)，pp.16-19.
- 石井順治（2010）教師の話し方・聴き方：ことばが届く，つながりが生まれる．ぎょうせい.
- 石井洋二郎（1993）差異と欲望：ブルデュー「ディスタンクシオン」を読む．藤原書店.
- 伊藤良司（2009）ハイデガーにおける現存在の「身体性」の問題性格について．哲学（三田哲学会），122，pp.45-65.
- 伊藤良司（2010）ハイデガーと「身体性」．現象学年報，26，pp.83-90.
- 岩田康之（2010）「教師の専門性」研究の方法論的課題．日本教師教育学会年報，10，pp.67-71.

J

- 神文雄（1984）体育教師像について：明治期の教科体育を中心として．長崎大学教養部紀要人文科学篇，25(1)，pp.111-130.

K

- 加賀野井秀一（1988）メルロ＝ポンティと言語．世界書院.
- 加賀野井秀一（2009）メルロ＝ポンティ：触発する思想．白水社.
- 加賀野井秀一（2010）湧き続ける魅力：メルロ＝ポンティの思想を辿る．メルロ＝ポンティ．河出書房新社，pp.15-34.
- 甲斐健人（2000）高校部活の文化社会学的研究：「身体資本と社会移動」研究序説．南窓社.
- 加國尚志（2014）解説．メルロ＝ポンティ,M.（滝浦静雄・木田元訳）（1942/2014）行動の構造：下．みすず書房，pp.209-220.
- 亀山佳明（2001）子どもと悪の人間学：子どもの再発見のために．以文社.
- 樫村通子（2015）こころを大切にする看護：燃え尽きを防ぐための臨床心理学．日本評論社.
- 川久保学（2013）関係性の教育倫理：教育哲学的考察．東信堂.

- 川村英男（1959；改訂版 1974）体育原理．杏林書院．
- 川西美佐（2003）看護技術における身体性．日本赤十字広島看護大学紀要，3，pp.9-17．
- 計見一雄（2012）現代精神医学批判：からだに触ってください．平凡社．
- 木田元（1970）現象学．岩波書店．
- 木田元（1984）メルロ＝ポンティの思想．岩波書店．
- 木田元（1993）ハイデガーの思想．岩波書店．
- 木田元・竹内敏晴（2003）待つしかない、か。：二十一世紀身体と哲学．春風社．
- 木田元（2004）ハイデガー拾い読み．新書館．
- 木田元・三浦雅士（2005）身体論としてのハイデガー．大航海，53，pp.60-83．
- 木原成一郎他（2005）第2次世界大戦後の日本において保健体育教師に求められてきた専門的力量．学校教育実践学研究，11，pp.51-62．
- 木下秀明（1984）わが国における体育教師像の変遷．体育の科学，34(1)，pp.52-56．
- コルトハーヘン，F. 編著（武田信子監訳）（2010）教師教育学：理論と実践をつなぐリアリティック・アプローチ．学文社．（Korthagen, F. et.al. (2001) *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Routledge.）
- 河野哲也（2000）メルロ＝ポンティの意味論．創文社．
- 河野哲也（2015）現象学的身体論と特別支援教育：インクルーシブ社会の哲学的探究．北大路書房．
- 小柳美代子（1991）存在の亀裂：ハイデガーにおける真存在の「亀裂」（Zerklüftung）を巡る問題性．哲学，41，pp.166-176．
- Krell, D. F. (1992) *Daimon Life: Heidegger and Life-Philosophy*. Indiana University Press.
- 鯨岡峻（2011）子どもは育てられて育つ：関係発達の世代間循環を考える．慶應義塾大学出版会．
- 栗原彬他（2000）内破する知：身体・言葉・権力を編みなおす．東京大学出版会．
- 楠本恭久他（1998）「体育専攻学生の体罰意識に関する基礎的研究：被体罰経験の調査から．日本体育大学紀要』，28(1)，pp.7-15．

L

- レヴィナス，E.（熊野純彦訳）（1961/2005）全体性と無限：上．岩波書店．（Lévinas, E. (1961) *Totalité et Infini*.)

M

- 前田幹夫・森昭三編（1975）保健・体育科教育の教師論．日本体育社．
- 前川峯雄（1982）体育学の原点．不昧堂出版．
- Malach-Pines, A. (2002) Teacher Burnout: A Psychodynamic Existential Perspective. *Teacher and Teaching: theory and practice*, 8(2), pp.121-140.
- マルティネ, A. (渡瀬嘉朗訳) (1970) コノーティションと文化・教養．思想, 548, pp.95-109.
- 丸山圭三郎（1981）ソシユールの思想．岩波書店．
- 丸山圭三郎（2012）ソシユールを読む．講談社．
- 舩本直文（2001）学校運動部論：「部活はどのような身体文化を再生産してきた装置なのか」．杉本厚夫編．体育教育を学ぶ人のために世界思想社, pp.262-280.
- 松葉祥一（2010）メルロ＝ポンティのアクチュアリティ．河出書房新社編．メルロ＝ポンティ．河出書房新社, pp.90-95.
- 松田恵示（1994）体育と学校組織のエスノメソドロジーにむけて：体育教育研究における潜在的カリキュラム論．体育の科学, 44（11）, pp.883-888.
- 松尾哲矢（2001）スポーツ競技者養成の《場》とハビトゥス形成：学校運動部と民間スポーツクラブに着目して．体育学研究, 46, pp.569-586.
- モース, M. (有地亨・山口俊夫訳) (1976) 社会学と人類学Ⅱ．弘文堂．(Mauss, M. (1950) *Sociologie et anthropologie*. PUF.)
- メルロ＝ポンティ, M. (滝浦静雄・木田元訳) (2014) 行動の構造：上．みすず書房 (Merleau-Ponty, M. (1942/2009) *La structure du comportement*. PUF. pp.V-138.)
- メルロ＝ポンティ, M. (滝浦静雄・木田元訳) (2014) 行動の構造：下．みすず書房 (Merleau-Ponty, M. (1942/2009) *La structure du comportement*. PUF. pp.139-241.)
- メルロ＝ポンティ, M. (竹内芳郎・小木貞孝訳) (1967) 知覚の現象学Ⅰ．みすず書房． (Merleau-Ponty, M. (1945/1976) *Phénoménologie de la perception*. Gallimard, Collection Tel n°4. pp.7-241.)
- メルロ＝ポンティ, M. (竹内芳郎他訳) (1974) 知覚の現象学Ⅱ．みすず書房． (Merleau-Ponty, M. (1945/1976) *Phénoménologie de la perception*. Gallimard, Collection Tel n°4. pp.243-529.)
- メルロ＝ポンティ, M. (木田元・滝浦静雄共訳) (2001) 哲学者とその影．みすず書房． (Merleau-Ponty, M. (1959) *Le philosophe et son ombre*. dans *Signes* (1960). Gallimard.)

- メルロ＝ポンティ, M. (竹内芳郎監訳) (1969) シーニュ : 1. みすず書房. (Merleau-Ponty, M. (1960) *Signes*. Gallimard, pp.7-200.)
- メルロ＝ポンティ, M. (竹内芳郎監訳) (1970) シーニュ : 2. みすず書房. (Merleau-Ponty, M. (1960) *Signes*. Gallimard, pp.201-435.)
- メルロ＝ポンティ, M. (滝浦静雄・木田元共訳) (1979) 世界の散文. みすず書房.
(Merleau-Ponty, M. (1969/1992) *La prose du monde*, Texte établi et présenté par Claude Lefort. Gallimard, Collection Tel n°218.)
- メルロ＝ポンティ, M. (加賀野井秀一編訳) (1988) 知覚の本性 : 初期論文集. 法政大学出版局. (Merleau-Ponty, M. (1971) *Projet de travail sur la nature de la Perception, in Vers une nouvelle philosophie transcendante de Geraets*, Nijhoff.)
- Merleau-Ponty, M. (2001) *Psychologie et pédagogie de l'enfant: Cours de Sorbonne 1949-1952*. Verdier.
- 三浦雅士 (1994) 身体の零度. 講談社.
- 宮原克典 (2010) 主著解題『行動の構造』. メルロ＝ポンティ. 河出書房新社, pp.35-39.
- 宮本省三 (2010) リハビリテーション身体論 : 認知運動療法の臨床×哲学. 青土社.
- 文部省初等中等教育局 (1986) 「いじめの問題に関する指導状況等に関する調査結果について」,
http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t19860221001/t19860221001.html, (2015年9月15日参照).
- 森川貞夫 (1989) 「なぜ体育教師は暴力／体罰教師になるのか」という声に対して. 体育の科学, 39(9), pp.704-707.
- 本村清人 (2013) 第5章 : 体罰に頼らない指導のために. 本村清人・三好仁司編著. 体罰ゼロの学校づくり. ぎょうせい, pp.125-153.
- 村上隆夫 (1998) 模倣論序説. 未来社.
- 村上靖彦 (2008) 自閉症の現象学. 勁草書房.
- 村田純一 (1994) 知覚. 木田元他編. 現象学事典. 弘文堂.
- 村田芳子編著 (2001) 「体ほぐし」が拓く世界 : 子どもの心と体が変わるとき. 光文書院.

N

- 長滝祥司 (1999) 知覚とことば : 現象学とエコロジカル・リアリズムへの誘い. ナカニシヤ出版.

- 中井孝章（2008）学校身体管理技術：規律訓練から環境管理へ．春風社．
- 中井隆司他（1996）体育教師のイメージに関する研究：特に，大学生の中学・高校時代の体育教師に対する回顧的分析を通して．スポーツ教育学研究，16(2)，pp.125-135．
- 中井隆司（1997）体育教師論．竹田清彦他編著．体育科教育学の探求：体育授業づくりの基礎理論．大修館書店．
- 中村計（2007）甲子園が割れた日：松井 5 連続敬遠の真実．新潮社．
- 中村敏雄他（1987）からだと教育（岩波講座教育の方法 8）．岩波書店．
- 中村敏雄・出原泰明・等々力賢治（1988）現代スポーツ論．大修館書店．
- 中村敏雄（1995）日本的スポーツ環境批判．大修館書店．
- 中村文郎（1994）生きられる世界．木田元他編．現象学事典．弘文堂，p.13．
- 中村雄二郎（2000）共通感覚論．岩波書店．
- 中田基昭（1996）教育の現象学：授業を育む子どもたち．川島書店．
- 中田基昭（2008）感受性を育む：現象学的教育学への誘い．東京大学出版会．
- 中山元（2007）思考の用語辞典：生きた哲学のために．筑摩書房．
- 中澤篤史（2011）「なぜ教師は運動部活動へ積極的にかわり続けるのか：指導上の困難に対する意味づけ方に関する社会学的研究．体育学研究』，56(2)，pp.373-390．
- 西村ユミ（2001）語りかける身体：看護ケアの現象学．ゆみる出版．
- 西村ユミ（2014）看護師たちの現象学：協働実践の現場から．青土社．
- 庭田茂吉（2001）現象学と見えないもの：ミシェル・アンリの「生の哲学」のために．晃洋書房．
- 野家啓一（1993）言語行為の現象学．勁草書房．
- 野口三千三（1972；2003）原初生命体としての人間．岩波書店．
- 野村雅一（1996）身ぶりとしぐさの人類学．中央公論新社．
- 野村洋平（2007）「いじめ」再考：「いじめ」の存在論的解釈をめざして．龍谷大学社会学部紀要，30，pp.33-43．

O

- 小原晃・佐藤臣彦（1985）体育授業における発問の機能的特質に関する教授論的研究．スポーツ教育学研究，5(1)，pp.22-32．
- 落合美貴子（2009）バーンアウトのエスノグラフィー：教師・精神科看護婦の疲弊（下山晴彦監修：シリーズ・臨床心理学研究の最前線②）．ミネルヴァ書房．
- 小川侃（1994）地平．木田元他編．現象学事典．弘文堂，pp.322-326．

- 小倉孝誠（2006）身体の文化史：病・官能・感覚．中央公論新社．
- 岡本太郎（岡本敏子編）（2011）美しく怒れ．角川書店．
- 岡山敬二（2014）人間が人間でなくなるとき：フッサールの影を追え，とメルロ＝ポンティは言った．亜紀書房．
- 奥井遼（2015）〈わざ〉を生きる身体：人形遣いと稽古の臨床教育学．ミネルヴァ書房．
- 大河原清（1987）生徒の感情に及ぼす教師の身体動作に関する研究：身体動作の知覚の仕方を中心として．視聴覚教育研究，17，pp.51-73．
- 大森荘蔵・坂本龍一（2007）音を視る，時を聴く哲学講義．筑摩書房．
- 大谷義博監修（2008）変わりゆく日本のスポーツ．世界思想社．
- 大関達也（2011）対話としての教育．杉尾宏編著．教育コミュニケーション論：「関わり」から教育を問い直す．北大路書房，pp.77-109．

P

- ポランニー，M．（高橋勇夫訳）（2003）暗黙知の次元．筑摩書房．（Polanyi, M. (1966) *The Tacit Dimension*.)

R

- リッチモンド，V. P．・マクロスキー，J. C．（山下耕二編訳）（2006）非言語行動の心理学：対人関係とコミュニケーション理解のために．北大路書房．（Richmond, V. & McCroskey, J. C. (1995) *Nonverbal Behavior in Interpersonal Relations*. Allyn & Bacon.)
- ロックモア，T．（北川東子・仲正昌樹監訳）（2005）ハイデガーとフランス哲学．法政大学出版局．（Rockmore, T. (1995) *Heidegger and French Philosophy*. Routledge.)
- ライル，G．（1987）（坂本百大他訳）心の概念．みすず書房．（Ryle, G. (1949) *The Concept of mind*. University of Chicago Press.)

S

- 佐伯守（1986）生活世界の現象学．世界書院．
- 齋藤孝（1997）教師＝身体という技術：構え・感知力・技化．世織書房．
- 齋藤孝（2000）身体感覚を取り戻す：腰・ハラ文化の再生．日本放送出版協会．
- 坂部恵（1983）「ふれる」ことについてのノート：文化の活性化をめぐる．「ふれる」ことの哲学：人称的世界とその根底．岩波書店，pp.1-47．
- 酒井清・吉川成司（1984）非言語的情報の研究：教育過程の未開拓領域．明星大学出版

部.

坂本秀夫 (1982) 生徒懲戒の研究. 学陽書房.

坂本秀夫 (1989) 教師の研究. 三一書房.

坂本秀夫 (1995) 体罰の研究. 三一書房.

坂本拓弥 (2011) 運動部活動における身体性：体罰の継続性に着目して. 体育・スポーツ
哲学研究, 33(2), pp.63-73.

サルトル, J-P. (松波信三郎訳) (2007) 存在と無：現象学的存在論の試みⅠ. 筑摩書房.

(Sartre, J-P. (1943) *L'être et le néant*.)

サルトル, J-P. (松波信三郎訳) (2007) 存在と無：現象学的存在論の試みⅡ. 筑摩書房.

(Sartre, J-P. (1943) *L'être et le néant*.)

サルトル, J-P. (松波信三郎訳) (2008) 存在と無：現象学的存在論の試みⅢ. 筑摩書房.

(Sartre, J-P. (1943) *L'être et le néant*.)

佐々木正人 (1987；新装版 2008) からだ：認識の原点 (コレクション認知科学 7). 東京
大学出版会.

佐藤学 (1997) 教師というアポリア：反省的实践へ. 世織書房.

佐藤学 (2009) 教師花伝書：専門家として成長するために. 小学館.

佐藤臣彦 (1993) 身体教育を哲学する：体育哲学叙説. 北樹出版.

ソシュール, F. (小林英夫訳) (1972) 一般言語学講義. 岩波書店. (Saussure, F. d. *Cours
de linguistique générale*.)

沢田和明 (2001) 体育教師論. 杉本厚夫編. 体育教育を学ぶ人のために. 世界思想社,
pp.204-219.

澤田哲生 (2012) メルロ＝ポンティと病理の現象学. 人文書院.

シルダー, P. (北條敬訳) (1983) 身体図式：自己身体意識の学説への寄与. 金剛出版.

島崎崇史・吉川政夫 (2012) コーチのノンバーバルコミュニケーションに関する研究：コ
ミュニケーション能力、およびコーチング評価との関連性. 体育学研究, 57, pp.427-
447.

新保淳 (2006) 体育教員における「専門性」とその養成に関する研究, 体育哲学研究,
37, pp.1-10.

清水論 (1993) 身体社会学を構築する意義とその可能性. 体育学研究, 38, pp.1-11.

新村出編 (2008) 広辞苑：第六版. 岩波書店.

宍戸通庸 (2013) 言語のアクチュアリティに向けて：ソシュールとメルロ・ポンティを中
心に. 松柏社.

庄司康生（1995）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，pp.121-154.

シーデントップ, D.（高橋健夫ほか訳）（1988）体育の教授技術．大修館書店．

（Siedentop, D.(1983) *Developing teaching skills in physical education (second edition)*. Mayfield Publishing.)

スピーゲルバーク, H.（立松弘孝監訳）（2000）現象学運動：上．世界書院．

（Spiegelberg, H. (1982) *The Phenomenological Movement*.)

スピーゲルバーク, H.（立松弘孝監訳）（2000）現象学運動：下．世界書院．

（Spiegelberg, H. (1982) *The Phenomenological Movement*.)

菅原和孝・野村雅一編（1996）コミュニケーションとしての身体（叢書・身体と文化：第2巻）．大修館書店．

杉原隆・船越正康・工藤孝幾・中込四郎編著（2000）スポーツ心理学の世界．福村出版．

杉山英人（2000）教育における身体性．体育原理研究，31，pp.69-79.

杉山英人（2002）身体教育論序説：教育における身体性に着目して．千葉大学教育学部研究紀要Ⅰ：教育科学編，50，pp.91-103.

鈴木晶子（2013）智慧なすわざの再生へ：科学の原罪（シリーズ・ともに生きる科学）．ミネルヴァ書房．

鈴木秀人（1995）「教育技術法則化運動」に見られる体育の授業づくりについての検討：過去の体育授業論との関係性に関する検討を中心に．体育学研究，40(4)，pp.221-233.

鈴木理（2010）体育の学習指導論．高橋健夫他編著．新版体育科教育学入門．大修館書店，pp.61-65.

T

多田道太郎（1972）しぐさの日本文化．筑摩書房．

田口茂（2014）現象学という思考：〈自明なもの〉の知へ．筑摩書房．

高田典衛（1984）今なぜ「優れた体育教師像」が問題か（特集：優れた体育教師像）．体育の科学，34(1)，pp.2-3.

高田珠樹（1994）世界内存在．木田元他編．現象学事典．弘文堂，pp.279-280.

高橋勝（1992）子どもの自己形成空間．川島書店．

高橋勝（2007）経験のメタモルフォーゼ：〈自己変成〉の教育人間学（教育思想双書9）．勁草書房．

高橋豪仁・久米田恵（2008）学校運動部活動における体罰に関する調査研究．教育実践総

- 合センター研究紀要, 17, pp.161-170.
- 高橋健夫他 (1996) 教師の相互作用及びその表現のしかたが子どもの形成的授業評価に及ぼす影響. スポーツ教育学研究, 16(1), pp.13-23.
- 高橋健夫他 (1997) 体育授業中の教師の相互作用行動が授業評価に及ぼす影響: 相互作用行動に対する介入実験授業の分析を通して. スポーツ教育学研究, 17(2), pp.73-83.
- 高橋健夫 (2000) 子どもが評価する体育授業過程の特徴: 授業過程の学習行動及び指導行動と子どもによる授業評価との関係を中心にして, 体育学研究, 45, pp.147-162.
- 高橋健夫・中井隆司 (2003) 教師の相互作用行動を観察する. 高橋健夫編著. 体育授業を観察評価する. 明和出版, pp.49-52.
- 高橋健夫 (2010) よい体育授業の条件. 高橋健夫他編著. 新版体育科教育学入門. 大修館書店, pp.48-53.
- 竹内修身 (1994) 志向弓. 木田元他編. 現象学事典. 弘文堂, p.177.
- 竹内敏晴 (1975 ; 1988) ことばが劈かれるとき. 筑摩書房.
- 竹内敏晴 (1999) 教師のためのからだとことば考. 筑摩書房.
- 竹内敏晴・林竹二 (2003) からだ=魂のドラマ:「生きる力」がめざめるために. 藤原書店.
- 竹内敏晴 (2007) 声が生まれる: 聞く力・話す力. 中央公論社.
- 竹内敏晴 (2013) セレクション・竹内敏晴の「からだと思想」: 1 主体としての「からだ」. 藤原書店.
- 竹内常一 (1998) 少年期不在: 子どものからだの声を聞く. 青木書店.
- 竹内常一 (2003) おとなが子どもと出会うとき: 子どもが世界を立ちあげるとき. 桜井書店.
- 多木浩二 (2001) 生きられた家: 経験と象徴. 岩波書店.
- 滝浦静雄 (1978) 言語と身体. 岩波書店.
- 滝沢文雄 (1986) 「身体の論理」序説: 前川峰雄の身体論を手掛かりに. 体育学研究, 31(2), pp.101-111.
- 滝沢文雄 (1995) 現象学的観点からの体育論. 体育原理専門分科会. 体育の概念 (体育原理 3). 不昧堂出版.
- 瀧澤文雄 (1995) 身体の論理. 不昧堂出版.
- 滝沢文雄 (2002) 教科体育が担うべき身体文化の検討: しぐさを中心に. 体育・スポーツ哲学研究, 24(2), pp.17-25.
- 滝沢文雄 (2004) 現象学観点からの「心身一体観」再考: 「身体観」教育の必要性. 体育

学研究, 49, pp.147-158.

滝沢文雄 (2006) 日本における身体観の現状：現象学的観点からの分析. 体育・スポーツ
哲学研究, 28(1), pp.39-49.

滝沢文雄 (2008) [からだ]の教育. 体育・スポーツ哲学研究, 30(1), pp.1-10.

谷徹 (2002) これが現象学だ. 講談社.

立川健二・山田広昭 (1990) 現代言語論：ソシュール フロイト ウィトゲンシュタイン.
新曜社.

立松弘孝 (1994) 志向性. 木田元他編. 現象学事典. 弘文堂, pp.177-181.

立松弘孝 (1994) 事象そのものへ. 木田元他編. 現象学事典. 弘文堂, pp.186-187.

ティリエット, X. (木田元・篠憲二訳) (1973) メルロ＝ポンティあるいは人間の尺度. 大修館書店.
(Tillette, X. (1970) *Merleau-Ponty ou la mesure de l'homme*.)

富江英俊 (2008) 中学校・高等学校の運動部活動における体罰. 埼玉学園大学紀要 (人間
学部篇), 8, pp.221-227.

富江英俊 (2009) 体罰に関する意識と運動部活動経験との関連：体育教師志望者を対象と
した調査. 日本女子体育大学紀要, 39, pp.69-77.

土屋裕睦 (2012) ソーシャルサポートを活用したスポーツカウンセリング：バーンアウト
予防のためのチームビルディング. 風間書房, p.83.

辻本雅史 (1999) 「学び」の復権：模倣と習熟. 角川出版.

塚本明子 (2008) 動く知フロネーシス：経験にひらかれた実践知. ゆみる出版.

トゥアン, Y. (山本浩訳) (1993) 空間の経験. 筑摩書房. (Tuan, Y. F. (1977) *Space and
Place*.)

U

内海和雄 (1998) 部活動改革：生徒主体への道. 不昧堂出版.

内山源 (1975) 体育教師の歴史. 前田幹夫・森昭三編. 保健・体育科教育の教師論. 日本
体育社, pp.17-31.

上地安昭 (2013) 体罰からの脱却を図る「叱る生徒指導」の意義と実践. 生徒指導学研
究, 12, pp.8-14.

植田寿之 (2011) 続・対人援助職の燃え尽きを防ぐ発展編：仲間で支え、高め合うため
に. 創元社.

上野哲 (2000) 教師というマイナス地点を超えるための一試論：学校教師に関する関係論
的・身体論的考察を手がかりに. 広島大学 (博士学位論文).

ユクスキュル, J. (前野佳彦訳) (2012) 動物の環境と内的世界. みすず書房. (Uexküll, J. (1921) *Umwelt und Innenwelt der Tiere*.)

魚谷雅広 (2007) ハイデガーの有機体論をめぐって. 倫理学 (筑波大学倫理学研究会), pp.87-96.

V

ヴァン＝マーネン, M. (村井尚子訳) (2001) 生きられた経験の探求：人間科学がひらく感受性豊かな〈教育〉の世界. ゆみる出版. (Van Manen, M. (1990) *Researching Lived Experience*. State University of New York Press.)

ヴァーガス, M. F. (石丸正訳) (1987) 非言語コミュニケーション. 新潮社. (Vargas, M. F. (1986) *Louder than Words: An Introduction to Nonverbal Communication*.)

W

ヴァール, F. (柴田裕之訳) (2010) 共感の時代へ：動物行動学が教えてくれること. 紀伊國屋書店. (Waal, F. de. (2009) *The Age of Empathy : Nature's Lessons for a Kinder Society*. Tantor Media Inc.)

ヴァルデンフェルス, B. (新田義弘他訳) (1987) 行動の空間. 白水社. (Waldenfels, B. (1980) *Der Spielraum des Verhaltens*. Suhrkamp.)

ヴァルデンフェルス, B. (山ロー郎・鷺田清一監訳) (2004) 講義・身体の現象学：身体という自己. 知泉書館. (Waldenfels, B. (2000) *Das Leibliche Selbst*. Suhrkamp.)

鷺田清一 (1997) 現象学の視線. 講談社.

渡邊二郎 (1988 ; 1944) 構造と解釈. 筑摩書房.

渡邊二郎 (2010) 内面性の現象学. 高山守他編. 渡邊二郎著作集第 5 巻：フッサールと現象学. 筑摩書房, pp.15-25.

綿貫秀一・伊藤順康 (1996) 教師教育学序説：教育人間学の展開と授業理論のエッセンス. 川島書店.

綿貫慶徳 (2014) 体育・スポーツ・身体. 鈴木守編著. 「知としての身体」を考える：上智式教育イノベーション・モデル. 学研, pp.206-220.

ウィーナー, N. (1948/2011) サイバネティックス：動物と機械における制御と通信. 岩波書店. (Wiener, N. (1948) *Cybernetics : or control and communication in the animal and the machine*. MIT Press.)

ヴィヴィオルカ, M. (田川光照訳) (2007) 暴力. 新評論. (Wieviorka, M. (2004) *La*

violence. Balland.)

Y

やまだようこ (2010) ふれるということ：日本語の意味の心理学的分析．ことばの前のことば：うたうコミュニケーション (やまだようこ著作集第1巻)．新曜社, pp.363-395.

山口創・森浦夏恵 (2002) 対人空間と対人接触．春木豊編著．身体心理学．川島書店, pp.235-254.

山口一郎 (2004) 文化を生きる身体：間文化現象学試論．知泉書館．

山口一郎 (2011) 感覚の記憶：発生的神経現象学研究の試み．知泉書館．

山本順之 (2008) 暴力をとおして見る学校運動部論．大谷善博監修．変わりゆく日本のスポーツ．世界思想社, pp.228-244.

安田勉 (1999) 体罰体験とその意識：大学生の意識調査から．青森保健大紀要, 1(2), pp.151-162.

矢田部英正 (2007) 美しい日本の身体．筑摩書房．

横山一郎他 (1992) 体育教師の表情コミュニケーションに関する研究．京都教育大学教育実践研究年報, 8, pp.259-272.

養老孟司 (1996) 日本人の身体観の歴史．法藏館．

湯浅慎一 (1978) 知覚と身体の現象学．太陽出版．

湯浅泰雄 (1990) 身体論：東洋的心身論と現代．講談社．