

体育論構築のための予備的考察

— 基本的論点の確認 —

杉山英人

千葉大学・教育学部

Preliminary study of theory construction of education of body Focusing on fundamental issue

SUGIYAMA Hideto

Faculty of Education, Chiba University

本稿の目的は体育の独自性として自明視されている「身体性」「運動（実践）」「実践性」に焦点をあて、それらを再考することにより体育論構築のための基本的論点を明確にすることである。体育は「運動実践」を通じた「身体」および「運動」に関わる多様な価値の達成による「身体の育成」といえるが、それらの体育の構成要因に関わる価値がそのまま体育の価値として機能するわけではない。つまり、「身体性」「運動（実践）」「実践性」がそれ自体で体育の独自性として機能するのではなく、それらの複合的關係性により体育という教育事象が成立するといえる。その關係性を規定するのが、「どのような身体を育成するのか」という問いである。この問いにより、目的としての「身体性」が明確となり、そしてそれに基づき、その育成のための「動き」の体系化が図られ、「実践性」の方向性（質）が確定することになる。体育論構築とはこの問いに答える試みといえる。

The purpose of this paper is to clarify fundamental issue for theory construction of education of body by reconsidering 'body', 'movement', 'practice' recognized as originality of physical education in general. Education of body is not same as movement practice such as sport activity, but is based on complex relationship among 'body', 'movement', 'practice'. 'What kind of body is to be educated?' is the fundamental question, which clarifies 'body' as objective of education and system of movement as content of education of body. Therefore, to try to answer this fundamental question leads to theory construction of education of body, which necessarily reconsider education from viewpoint of body.

キーワード：身体性（body） 教育（education） 運動（movement） 実践性（practice）

1. はじめに

本稿は、「体育とはどのような教育領域であるのか」という基本的問いに基づき体育を再考する試みである。体育という用語もその内容も学校教育との関連で一般的に理解されているが、このような自明とも思われるような問いを設定するのは以下のような背景による。

体育は、学校教育において単に教科（体育、保健体育）として位置づいているだけではなく、学校教育全体を通して重視されており、学校教育において重要な教育領域として制度保証されてきた。このことは、小学校、中学校、高等学校の学習指導要領の「総則」の第1の「教育課程編成の一般方針」に明示され、一貫している。

3 学校における体育・健康に関する指導は、児童の発達の段階を考慮して、学校の教育活動全体を通じて適切に行うものとする。…¹⁾。（小学校）

3 学校における体育・健康に関する指導は、生徒

の発達の段階を考慮して、学校の教育活動全体を通じて適切に行うものとする。…²⁾。（中学校）（高等学校）

また、平成18年に改正された教育基本法において、「知・徳・体のバランス（教育基本法第2条第1号）」³⁾が重視されていることも体育が重要な教育領域であることを示しているといえる。

幅広い知識と教養を身に付け、真理を求める態度を養い、豊かな情操と道徳心を培うとともに、健やかな身体を養うこと⁴⁾。

これに対して、1992年の大学設置基準の大綱化は、大学という教育制度において体育は必修化から外れるという大学の体育関係者にとって教育・研究の基盤に直接関わる大きな変革であった。このことは、大学という教育制度における体育の存在意義を問うものであると同時に、体育という教育そのものを再考させる契機となった。ここでの論点は、制度保証をいったん留保した際に、体育の必要性・重要性とは何であるのか、そしてそれを保

連絡先著者：杉山英人 hidetohsk@faculty.chiba-u.jp

障する論理はどこに求められるのかということである。これは、体育の独自性（専門性）を問うことに他ならず、ここに体育の原理論的考察の必要性を指摘できる。

体育の必要性・重要性についての議論において強調されるのが体育の独自性であるが、それは代替不可能なものであるという理由から、体育の存在意義の正当化が図られることになり、従って体育制度の正当化の論理としても機能することになる。体育の独自性の基盤としてまず指摘されるのが「実践性」といえる。つまり、体育が実践領域であるところに、他の教育領域にはない独自性を見出すということである。実践領域に関していえば、「実技」が重視されるいわゆる「技能教科」があるが、その中で体育の独自性は「身体」に焦点化されることになる。もちろん、他の領域においても「身体」は重要な役割を持つのであるが、特に、「身体」を直接の教育対象とするところに体育の独自性の議論の特徴がある。これは、体育が教育における「身体」を扱う領域として一般的に理解されていることから当然のことと捉えられる。

そして、体育の独自性あるいは体育制度の正当化の議論においては、「身体」および「運動（実践）」に直接的・間接的に関わる多様な「可能性（価値）」が強調されることになる。典型的な例をあげれば、「健康」「体力」「運動技能」「身体知」「社会性」などである。しかし、これらがそのまま体育の独自性を保障するものでも、また、体育制度の正当化として機能するものでもないことは、先に指摘した大学設置基準の大綱化にその典型的事例をみることができる。

もちろん、これらの「可能性（価値）」は体育という教育領域において重要であり、そして、その実現のためには、広範囲にわたる科学的知見が求められることになる。従って、体育実践は広範囲にわたる科学的知見を基盤に成立するものといえる。この意味で体育は総合領域であるということが出来る。ここでの論点は、体育は単にそれらの個別的集合体として機能するのではなく、それらの複合的関係性において機能するところにその独自性があるということである⁵⁾。そして、その複合的関係性の成立基盤は統合原理の確立に求められるといえる。これは、「実践性」の質を規定する「実践」の方向性の明確化に他ならない。そして、この「実践性」は具体的には「運動実践」として現象し、従って、「身体」も「運動実践」として現象することになる。ここに、体育における「実践性」と「身体」の特質をみることができる。

このことから、体育の「実践性」の特質は、「運動」と「身体」の複合的関係性に規定されることになり、先の「身体」および「運動」に関わる多様な「可能性（価値）」もこの複合的関係性においてはじめて体育として機能するものといえる。そして、体育の「実践性」の方向性を規定するこの複合的関係性の成立基盤としての統合原理は、体育において「どのような身体を育成するのか」という基本的問いに集約されるといえる。この意味において、体育は「身体の育成」ということができる。

このように、体育における「身体の育成」の方向性およびそれに基づく諸要因の複合的関係性を明確にしない限り、今後も体育の必要性・重要性の議論は提起される

ことになる。本稿の目的は、そのための基本的論点を明確にすることであり、これは、体育論構築のための前提作業という位置づけとなる。そして、体育の独自性として自明視されていることを再考することにより、体育において何が問題であるのかということを確認することが本稿における考察の基本的手続きとなる。具体的には「実践性」「運動（実践）」「身体性」を取りあげることになる。なお、本稿での「運動（実践）」という用語は、日常生活での動きからスポーツ等までの多様な運動形式を含むごく一般的な意味で使用されることになる。

2. 「実践性」

既に簡単に確認したように、他の領域との代替不可能な体育の独自性としては、体育が実践領域であることがあげられる。そうすると、体育は当面「身体性に基づく実践領域」と規定することができる⁶⁾。この「実践性」に関わる事象を形式上分類すれば、それは、教育対象としての「身体」、教育内容としての「運動（実践）」、教育目的としての「健康」「体力」「技能」「身体知」「社会性」等の「身体」および「運動（実践）」に関わる多様な「可能性（価値）」ということになる。そして、この「実践性」は「運動実践」として現象し、教育対象としての身体も「運動実践」と密接不可分の関係となる。そうすると、体育における独自性の基盤となる「実践性」も「身体」も「運動実践」に集約されることになる。ここに「身体」への教育的働きかけにおける体育と他の領域との明確な相違点を確認することができる。つまり、体育は「運動実践」に関わるため、教育内容が運動領域により構成されているという意味において、確かに他の教育領域と代替不可能な独自の教育領域ということになる。

ところが、体育の独自性が「運動実践」に集約されてしまうと、「体育＝運動実践」という認識が容易に成立することになり、そこから生ずる問題は、「運動実践」の場が保障されれば、体育の成立要件が満たされることになるということである。このことは、先にあげた体育の目的として設定され、「身体」においてその獲得が目指される「健康」「体力」「技能」「身体知」「社会性」等の価値についても当てはまることになる。つまり、もしそれが「運動実践」において実現可能であるという単純図式が成立するのであれば、体育の場に限定されずに、「運動」が実践されている場であれば、それらの価値の成立要件を満たすということになる。つまり、学校体育についていえば、体育以外の場で「運動実践」が保障されれば、体育の必要性は極めて低くなるということである。このことから、「運動実践」それ自体が無条件に体育の必要性を保障するものではなく、また、表面的な理解に基づく体育の独自性としての「運動実践」の強調は、自己否定的結果を招来する危険性さえあるといえる。ここに、体育の独自性として強調される「実践性」の再考の必要性を指摘できる。

「実践性」が体育の独自性であるということそれ自体は動かし難い事実として認識されるにもかかわらず、このような自己否定的結果さえも招来してしまうということの根本的原因是は、「実践性」とは「運動実践」に集約

されるとする認識にあるといえる。ここでの論点は、「実践性」の質（内実）をどう捉えるのかということである。つまり、「実践性」を再考するということが、必然的にその内実を構成する「運動（実践）」「身体性」を再考することになるということである。

先に、体育は当面「身体性に基づく実践領域」として規定できることを確認したが、この規定はそのまま「運動（スポーツ）」にも当てはまることになる。スポーツという文化領域も紛れもなく「身体性に基づく実践領域」と規定できる。それでは両者の相違点はどこにあるのかといえば、教育領域と文化領域ということになる。このことは、体育とスポーツの概念区分を巡る議論と関わることになるが、この点については、既に佐藤が「実体概念」と「関係概念」として概念的相違を明示している。つまり、概念的位相が異なるもの同士と比較検討自体、意味をなさないということである⁷⁾。この意味で、「体育＝運動実践」という認識は成立不可能であり、根本的な誤謬ということになる。

それにも関わらず、「体育＝運動実践」という一般的理解が生じる大きな要因は、体育という事象が「運動実践」として生起することから、両者が類似の現象として捉えられるという点に求められるといえる。例えば、学校において、休み時間におけるスポーツ活動の実践と体育授業での同種のスポーツ教材の実践と運動部活動等の課外活動での同種のスポーツ種目の実践は、それぞれ活動の目的も質も技能レベルも異なり、これらの活動が同一視されることはないにもかかわらず、表面的には、即ち、現象として同じスポーツ種目の実践と捉えられてしまうということである。また、「運動実践」の内容に関しては、運動部活動は体育授業よりも当該スポーツ種目の実践に関してより高度な活動内容を有しているといえる。そのため、表面的に「運動実践」を捉えれば、より高度な内容の実践である運動部活動は、少なくとも当該種目の体育授業の内容の代替として機能するという議論も成立可能となってしまうといえる。この点についていえば、例えば、大学等において外国語技能検定試験等により外国語の単位認定を行うという場合、設定された基準以上の点数がその学修を保障するということになる。体育において「運動実践」が表面的に強調され、そして、その内容の構成原理としてスポーツ等の「種目の論理」が強調される場合、これと同様の論理で、つまり、スポーツについてもある基準以上の実績を有する場合、体育実技の単位認定が可能となるという議論が成立してしまうということである。このことから、体育における「実践性」の質が問われるのである。

このように、「身体性に基づく実践領域」という視点からみれば、体育もスポーツも「身体性」「実践性」「運動（実践）」という共通項を有するのであり、それが形式上、即ち、現象形態として両者の類似性を浮かび上がらせることになるのである。そこで、先に指摘した「実践性」の質的相違が重要な論点となるのであるが、当然この「実践性」は「身体性」を基盤として成立するものであることから、そこでは「身体性」をめぐる質的相違が重要な論点とし提起されることになる。その際、「運動実践」と「身体」の関係性が重要な論点となり、これが最初に

触れた複合的関係性に関わるものである。この点をふまえると、「身体性に基づく実践領域」における「身体性」の内実は「身体と運動の関係性」ということになるが、「運動実践」は具体的には「動き」の獲得として現象することになるため、先の体育の規定は「身体と動きの関係性に基づく実践領域⁸⁾」と捉え直すことができる。

従って、「実践」の質は「身体と動きの関係性」に規定されることになり、体育における「実践」と「運動実践」の差異も「身体と動きの関係性」に集約されることになる。そしてそれは、体育と運動部活動等の競技指向のスポーツ活動においてそれぞれ求められる「身体」の質的相違として現象することになる。ここに「身体」の再考の契機があるといえる。

3. 「運動（実践）」

これまでみてきたように、体育の独自性の基盤は「実践性」に求められ、そしてそれは「運動実践」として現象することを確認した。そのため、体育の内容は多様な運動形式により構成されている。学校教育の場合、教科の特性はその内容に反映されることになるが、体育の特性はまさにこの多様な運動形式に象徴されることになる。このことから、体育の内容は「運動（実践）」であることが一般的理解となり、ここに「体育＝運動実践」という表面的な単純図式の成立の背景があるといえる。このことに関していえば、仮に「運動実践」ということに限定したとしても、それは「身体」を基点とした多様な経験の生成の場であることを考えれば、特定の運動領域に限定されない多様な「運動実践」の場が保障されているという点で、学校体育の重要性を指摘することは可能である。

しかし、先に確認したように、問われるのは「運動実践」の質である。体育が多様な運動形式により構成されていることから、必然的に体育の内容は運動指導がその中心となり、その過程で多様な教育的可能性が追求されることになる。ここでの論点は、それらの多様な運動形式はなぜ体育の内容として設定されているのかということである。例えば、体育の内容を構成しているスポーツ、そして現在必修化されている武道やダンスはそれぞれ異なる文化形式を有するものであり、その目指す方向性は異なることになる。つまり、互いに他の運動形式では実現できない価値が目指されているといえる。そして、それぞれの文化形式は「身体性」として現象することになる。そうすると、まずそれぞれ文化形式が異なる「運動」という身体文化の内実の解明が求められなければならない。その上で、それに基づきそれらと体育の関係性が明確になり初めてそれらは体育の内容として位置づくことになるはずである。そして、それぞれの「運動」と密接に関わる「可能性（価値）」も「どのような身体を育成するのか」という視点から、体育の価値として位置づくことになるはずである⁹⁾。つまり、体育の内容として「運動」の価値が強調される場合、注意しなければならないことは、「運動の価値＝体育の価値」という単純図式が成立してしまうと、「実践性」において確認したように、「運動実践」の場の確保が、体育の成立要件として機能

することになるということである。ここでの論点は、体育の内容は目的により規定され、それに基づき体系化されるということである。このことは、目的と内容の関係性、即ち、先の「動きと身体の関係性」と密接に関わるものである。

更に言えば、このことは「運動方法」と「体育方法」の相違という視点を示唆するものである。体育の内容が運動教材から構成されていることから、その学習内容は運動技能の習得が重要な要因となる。なお、ここで注意すべきことは、このことはいわゆる「技能主義」を意味するものではないということである。同様のことは「体力」についてもいえることである。例えば、「体力」を基点に体育を考えることと、いわゆる「体力主義」とは無関係ということである。つまり、「技能」や「体力」を体育において重要な要因として認識することと、すべての活動および経験はそこに収斂されるとすることは全く別ということである。この運動技能については、最初に指摘した体育において「運動実践」は「動き」の獲得として現象すること、つまり、体育が「身体と動きの関係性に基づく実践領域」と規定されることと深く関わる。体育実践もスポーツ等の「運動実践」もその過程は「動き」の獲得過程となり、そしてそれは「技能」として身体化されることになる¹⁰⁾。そうすると、どのような「動き」の獲得が体育に求められるのかということが問われねばならない。

このことを「運動方法」と「体育方法」の関係性からみてみると、体育が「運動実践」という「動き」の獲得を通じた「身体の育成」という当面の規定に従えば、「運動方法」は「体育方法」の重要な要因として機能することになる。しかし、「運動方法」それ自体が無条件に「体育方法」として機能するものではない。もしそうであるならば、これまで確認してきたように、「運動方法」が実践されていることが体育の成立要件となり、体育以外の場での「運動指導」が体育の代替として機能すること意味することになる。つまり、「運動方法」が「体育方法」として機能することの条件は、目的としての「身体」との関係性の確立にあるといえる。

この点について斎藤は学校体育に対する本質的問いを提示している。

なぜ、炭田呼吸法や自然体ではなく、逆上がりやとび箱なのか。そこに、身体文化に対するきちんとした認識があるとは、とうてい言えない。慣習として続いてきているだけで、問い直すこと自体が忘れられている¹¹⁾。

これは、体育における方法論が「体育方法」ではなく、「運動方法」として機能しているという批判といえる。ここでの「運動方法」とは「動き」の獲得、即ち、技能習得のための方法論のことであるが、目的としての「身体」が明確になって、初めて「運動方法」は「体育方法」として機能することになる。ある運動形式の獲得のためには、当該の運動の系統性に基づき「運動方法」が確立することになるが、ここでの論点は身体の系統性ということが出来る。

例えば、学校体育の内容を構成している多様な運動形式の学習は発育発達過程に基づいて系統的になされることになるが、それぞれの個別の「運動形式」が内包する多様な「動き」の獲得は、基本的に当該の「運動形式」の遂行に求められるものとなる。そうすると、それら多様な「運動形式」に求められる「動き」の獲得により「どのような身体が育成されているのか」ということが問われねばならない。つまり、それぞれ独立した「運動形式」の「動き」の獲得の集合体はどのような回路により「身体」の育成に統合されるのかということである。個別の「動き」はあくまでもそれらが構成要因となっている「運動形式」のもとで機能するものであり、従って、そこでの「運動実践」によるそれぞれの「動き」の獲得は、その「運動形式」の技の体系に適した「身体」を育成することになる。言い換えれば、それぞれの「動き」は当該の「運動形式」の技能化を指向したものとして獲得されることになる。

この点について、佐藤は「普通体育」と「専門体育」という視点から、体育における「運動実践」と課外活動における競技指向の「運動実践」の質的相違を「X型」「Y型」として説明している¹²⁾。ここでは、現象として類似の「運動実践」における「運動文化」と「身体」の関係性の質的相違が明確に説明されており、これに基づけば、学校教育における体育授業と課外活動の運動部活動を代替可能な事象とすることは論理的に不可能であることがよくわかる。両者における「運動実践」の過程は「運動文化」を内在化することによる「身体」の育成」という共通の現象として捉えることができるが、そこでの「運動実践」の質的相違を端的に言えば、それは、「運動文化」の体系に適した「身体」の育成」とその体系に限定されない「身体」の育成」ということができる。このことを具体的にみてみると、運動部活動では当該のスポーツ種目の技の体系の高度に技能化した「身体」、即ちいわゆる競技者としての「身体」の育成が目指されるのに対して、体育授業では、特定の「運動形式」の技の体系に適した「身体」が目指されているわけではないことは明白である。ここでの論点は、それらの集合体としての「身体」はいかなるものであるのかということである。例えば、個人スポーツ、集団スポーツ、武道、ダンスの実践によりそれぞれに求められる「動き」の獲得は、「どのような身体を育成しているのか」ということである。このことは、体育の内容としての「運動」の体系の再考の必要性を示唆しているといえる。目的と内容の関係性に基づけば、「どのような身体を育成するのか」という目的としての「身体」の明確化に基づき、そのような「身体」を育成するために求められる「動き」の体系の再構築が可能となるということである。これは身体観の明確化という課題に関わることになる。

また、「運動」は一つの文化形式を備えたものであるため、「運動実践」による「動き」の獲得は単に技能化された「身体」として現象するだけではなく、その文化形式が内包する独特の文化性を無意識の内に身体化することでもある。そのため、「運動実践」は単なる「身体活動」ではなく、文化性の獲得過程ということが出来る。この意味で「身体」は「行為規範」の基盤として機能するも

のといえる。本稿での「どのような身体を育成するのか」という問いに基づく「身体の育成」という体育の規定は、「健康」や「体力」に象徴されるような発育発達のみを意味するものではなく、必然的に「身体」の文化性という視点の重要性を導き出すものである¹³⁾。

ここで改めて体育の原義を確認すると、体育という用語は“physical education”の翻訳語である「身体教育」の略語の一つとして成立し、そのまま定着したものであることから、教育における「身体」に関わる教育領域であることは明白である。この原義に立ち返り、体育概念の明確化を図ったものが先の佐藤の『身体教育を哲学する』であるが、佐藤は、体育概念の位相の相違に着目し、体育の根源的機能を人間の実存に必要不可欠なものとしての「ヒトの人間化」と規定し、そしてそれに基づき、体育を「ヒトの身体面からの人間化」と規定している。つまり体育という教育機能が発揮されなければ、人間にとっての根源的身体能力である「直立姿勢」の保持が発揮されないということである。ここから、佐藤は教育が対象とすべき「身体」を「可能的身体性」と規定している。そのため、この「可能的身体性」の顕現化が体育に求められる根源的機能ということになるのであるが、その顕現化により、「どのような身体を育成するのか」ということについては明確化されてはいない。また、そのために獲得すべき「動き」の体系化もなされてはいない。そのため、「直立姿勢」の保持として最初に顕現化されることになる「身体」の育成の方向性の明確化という課題がここからも導き出されることになるのである。

「動き」の獲得と「身体」の関係性についてみると、さまざまな「動き」の獲得はそれぞれに特有の技能として身体化されることを確認したが、その集合体がどのような「身体」を育成するのかという点について言えば、それらの集合体がどのような「身体技法」として収斂されるのかという視点が重要となるといえる¹⁴⁾。

ここで、「運動（実践）」に関わる「可能性（価値）」について確認すると、その典型例として人間の存在基盤である「健康」がある。例えばこのことは、「健康日本21（第二次）」においても確認することができる。

身体活動・運動は、生活習慣病の予防のほか、社会生活機能の維持及び向上並びに生活の質の向上の観点から重要である。目標は、次世代の健康や高齢者の健康に関する目標を含め、運動習慣の定着や身体活動量の増加に関する目標とともに、身体活動や運動に取り組みやすい環境整備について設定する¹⁵⁾。

このことから、「運動実践」およびその習慣化の重要性を確認できる。学校体育において、小学校、中学校、高等学校の体育・保健体育の目標の最初に「心と体を一体としてとらえ、…」¹⁶⁾と述べられているように、「運動」の重要性は総合的に捉えられているが、この点についても、学習指導要領の体育・保健体育の目標において一貫して重視されている。

…、生涯にわたって運動に親しむ資質や能力の基礎を育てるとともに健康の保持増進と体力の向上を図

り、…¹⁷⁾。（小学校）

…、生涯にわたって運動に親しむ資質や能力を育てるとともに健康の保持増進のための実践力の育成と体力の向上を図り、…¹⁸⁾。（中学校）

…、生涯にわたって豊かなスポーツライフを継続する資質や能力を育てるとともに健康の保持増進のための実践力の育成と体力の向上を図り、…¹⁹⁾。（高等学校）

学校体育においては、単にそれぞれの学校段階における「運動実践」のみが重視されているわけではなく、生涯にわたる「運動実践」が可能となるような系統的内容が求められている。このように健康な生活の実現という視点から、学校体育の役割の重要性を認めることができる。

ただしここで注意すべきことは、「身体活動」と「運動」という事象についてである。「身体活動」は日常生活におけるあらゆる場面において見られる身体現象であり、スポーツ等の「運動形式」を備えた「運動実践」に限定されるものではない。仮に「身体活動」の量が問題となる場合、いわゆる「運動実践」のための環境整備等だけではなく、「身体活動」という視点からの日常生活そのものの再検討が必要となるといえる。人間の自立的生の営みにとって「身体」は生涯にわたって必要不可欠なものであり、そしてそれは「動き」として現象することになる。先の「可能的身体性」の顕現化もこの意味においてよく理解できるものであるが、それと同時に年齢とともに低下を余儀なくされる「身体」の機能の保持ということが重要な視点となる。この意味において、体育は生涯にわたって必要不可欠な事象ということが出来る。特に、後者について、そのための内容の体系化と方法論の構築が体育の重要な現代的課題として認識されるといえる。

本稿において「運動（実践）」に関わる「可能性（価値）」という表現をしているのは、「運動実践」によりさまざまな価値の実現が期待されることになるのであるが、両者の関係性が固定的ではないからである。このことは、池上俊一（2001）『身体の中世』において歴史的に跡づけられている。

中世においては、スポーツはからだを形成し、その形成がこころを善導するという考えの道筋とは無縁であった。スポーツに娯楽以上の意味があるとすれば、それは、陽気な儀礼であり、社交の道具ということであった²⁰⁾。

知識人がスポーツを積極的に評価し、全人教育の構想をはじめするには、ルネサンスの黎明を待たねばならなかった。…

かれらイタリア人文主義者らにとって、体育やスポーツには、軍事演習の意味もあったが、それ以上に、人間の全人教育、人間のあらゆる側面の調和のとれた発達追求を目指すヒューマンズ教育の大切な一環と評価された。…均整のとれた美しいからだの発達が、体育・スポーツによってもたらされ、身

体の自己鍛錬が自堕落や無気力を予防する。これが人文主義者らの体育の「指導要領」であった²¹⁾。

スポーツという運動競技を一つの文化として、相互の了解事項に基づいてその内容をより楽しめるよう創意工夫のもとに追求することは、本来「教育」や「人格形成」を目的になされるわけではない。その文化形式に興味を持った者が主体的に深く追求する過程で生起するさまざまな経験の結果として多様な価値を身体化する可能性があるということである。スポーツと教育の関係性についていえば、近代におけるその典型として、パブリック・スクールにおける課外活動として生徒の自主性に基づいた「運動実践」が理念としての人格形成の場として機能した19世紀の“athleticism”をあげることができる。これは「スポーツ教育」の一つの可能性と評価することもできる。ただし、このスポーツ教育は「道徳教育」として機能したものである²²⁾。いずれにせよ、ここに「運動実践」と人格形成（道徳性）の密接なつながりの回路の構築の事例をみることはできる。そうすると、重要なのは「運動実践」における理念とそのための内容・方法論の確立ということになる。

なぜなら、特にスポーツにおいてさまざまな理念や「可能性（価値）」が重視されるのであるが、それらがスポーツに内在しているわけではないからである。このことの典型例を「ドーピング」にみることができる。スポーツを専門的かつ徹底的に追求し、その「運動形式」を高度な次元で身体化した競技者であれば、本来ならばスポーツに関わる理念・価値の体系を高度な次元で達成した人格形成がなされなければならないはずであるが、残念ながら現実はそのようなものはない。これほどの反証はないであろう。このような反証については、永井洋一の一連の著作においても多くの具体例が提示されている²³⁾。

このことは、学校における体育授業での試合形式のスポーツ指導と課外活動としての運動部活動におけるスポーツ指導の関係性の重要性を考える契機を提起している。先ほどの佐藤に従えば、両者は「普通体育」と「専門体育」という位相を異にするものであり、従ってそこで実践されるスポーツ活動もその目的は根本的に異質であり、そこでの指導理念・内容・方法について相容れない要因があるとしても不思議ではない。つまり、それぞれの活動内容の根底にある論理が異質ということである。それでは、両者の関係性をどのように考えればよいのであろうか。ここでの論点は、まず、両者とも学校教育における事象ということである。部活動も学習指導要領において「学校教育の一環」と明確に位置づけられている。

生徒の自主性、自発的な参加により行われる部活動については、…学校教育の一環として、教育課程との関連が図られるよう留意すること²⁴⁾。

両者の質的相違については、育成される「身体」の質的相違として現象すること、また、スポーツ活動の実践は単なる「身体活動」ではなく、それが文化形式であることから、そこで育成される「身体」は単に当該「運動

形式」が技能化されたものではなく、無意識のうちに文化性を備え、そしてそれは「行為規範」として機能するものであることを確認したが、両者のスポーツ活動ではどのような「可能性（価値）」が身体化するのかということが問われねばならない。そしてこれは、両者におけるスポーツ活動は学校教育の理念の実現においてどのような関係性を有するのかということも問うものである。

「専門性」の追求という点において、運動部活動は競技指向ということになり、ここでは「勝利」や「記録の向上」が目的として設定されることになる。「勝利」も「記録の向上」も活動の結果として現象するものであるが、ここでの注意点は、このことは、結果に至る過程、即ち活動内容のすべてが結果に収斂されるということの意味するものではなく、「勝利」や「記録の向上」という結果を高度な次元で追求することで初めて可能となるようなさまざまな価値の身体化が期待できるということである。従って、本来このことは「勝利至上主義」でも「結果主義」でもないことは明白である。換言すれば、競技はこのような専門性と高度化という特質を有しているところに他の活動とは異質の「可能性（価値）」が期待できるものということができる。それらを総合的に表現したものと「卓越性」や「達成」²⁵⁾をあげることができる。

ところが、「ドーピング」がその象徴であるように、現在の競技を取り巻く状況はこのような理念とは異質なものとなっている。「ドーピング」という事象が提起しているのは、結果に至る過程で生起するさまざまな経験が結果のみに収斂し、結果のみが唯一の価値基準として機能するということである。そしてこのことは一部のトップレベルの競技においてのみ見られる事象ではなく、それが競技指向の活動全般に見られるということである。仮に運動部活動においてこのような状況がみられるとすれば、ある意味で受験勉強との類似性を指摘することができるかもしれない。つまり、志望校の合格という結果が得られなければ、それまでの努力がすべて水泡に帰すという精神構造との類似性である。もし、そのような価値基準が唯一絶対のものとして機能するならば、そのような活動の実践者はどのような人格を形成することになるのかということは、運動部活動だけではなく、子どものスポーツ活動全般において問われねばならない重要な問いとなる。なお、ここで注意すべきことは、先に確認したスポーツとそこで期待されるさまざまな「可能性（価値）」は直接的関係性が確立していないということと正反対の意味で、競技指向のスポーツ活動とこのような価値基準の確立との間にも直接的関係性が確立しているわけではないということである。

そうすると、ここでの論点は一個の独立した個人とスポーツの関わりが重要となるということである。その関わり方により、同じ競技指向のスポーツ活動において、先に指摘した「卓越性」「達成」の追求により、他では得られない「可能性（価値）」を実現することも、その正反対に結果を唯一の価値基準とすることも生起することになるといえる。また、「ドーピング」のような悪しき結果が生起することを競技の成立空間にのみその原因を求めるということにも注意が必要となる。ここで問わ

れることは、なぜそのような状況が現代社会において生起しているのかということである。この点については、多木浩二（1995）『スポーツを考える：身体・資本・ナショナリズム』が「方法としてのスポーツ」²⁶⁾、「社会の可視化」²⁷⁾という重要な論点を提示している。本書のタイトルが如実に示しているように、「スポーツを考える」ということは、「身体」「資本」「ナショナリズム」という現代社会の特質を考えるということである。その根拠は、スポーツに現代社会の特質が典型的に提示されているという点に求められる。

…今日のスポーツのさまざまな様相を社会が生み出したものとして、その原因を社会的要因に求めるのが普通であるが、ほんとうは反対に社会の方がスポーツに可視化され、人間性を顕在化せしめる形式のひとつになっているのである²⁸⁾。

これに基づけば、運動部活動にさまざまな問題が生起しているとするならば、それを運動部活動に特有な問題として、その原因を運動部活動の内部にのみ求めるのではなく、それが学校教育全体および学校を含めた社会全体が抱えるある種の問題の典型的な事例として生起している可能性を考え、それを基点に学校教育および社会を論ずるという方法論が重要となるといえる。

学校教育における体育授業と運動部活動の関係性について戻れば、例えば、集団スポーツ等の競技は「試合」という形式で現象することになり、そしてそこでは「ゲームの論理」が機能することになる。つまり、「勝利」を追求するためには、そのための最良の手段がゲームの成立基盤としてのルールの範囲内において選択されることになる。そしてそこでは、ファウルも有効な戦術として機能することにもなる。体育授業においてファウルが有効な戦術として指導されることはないが、「学校教育の一環」としての運動部活動においてはどのように判断されるのであろうか。このことは、学校教育だけの問題ではなく、スポーツと教育の関係性を考える上で重要な論点といえる。もちろん、そのような戦術が実施されても、それはあくまでも日常生活とは異質の競技空間においてのみ機能する特別な「行為規範」ということもできるが、スポーツと教育の関係性を考える場合、それは実践者にどのような影響を与えているのかということは考察されねばならない。また、運動部という集団に着目すれば「体育会系」という用語が示すように、そこには独特の「行為規範」が認められる。そしてこれも学校教育という「学びの共同体」において形成されるものであることを考えると、ここにも重要な課題があるといえる。

これに対して、体育授業においては「試合形式」の「運動実践」においてもそれが競技とは質的に異なることは、目的が単純に「勝利」に設定されているのではなく、その追求における過程の「学び」を重視するところに現れている。そこでは試合の実践者は単に技能に基づき選択されることはなく、「試合形式」という「学び」の場の参加者となる。体育におけるスポーツ実践はさまざまな教育的配慮に基づいてなされることになるのであるが、例えば、スポーツにおいて強調される「公平性」につい

てはどのように学ばれることになるのであろうか。ここに、体育におけるスポーツの「教材化」の意味が問われることになる。このように両者におけるスポーツ実践が異なる論理に基づくとするならば、学校教育を構成する両者によりどのような「身体性」が形成されているのかということは重要な論点となるといえる。

4. 身体性

体育において「身体」は「運動実践」によりその可能性が顕現化され、その過程で「身体」においてさまざまな経験が生成されることことになる（このことを本稿では「身体の育成」としている）。そのため、体育における「身体」は「運動実践」として現象することになるが、体育における「身体」と「運動実践」の関係性を固定的に捉えてしまうと、「体育＝運動実践」という認識の場合と同様のことが帰結されることになる。先に体育の対象としての「身体」が「可能的身体性」であり、その顕現化の過程で、「どのような身体が育成されるのか」ということが重要であることを確認した。この意味で「身体」は教育の対象であるとともに目的として機能するといえる。そして、「動き」の獲得の結果が単なる個別技能の集積ではなく、「身体技法」として体系化されることが重要となり、「どのような身体を育成するのか」という基本的問いは、生涯にわたる日常生活に求められる「身体技法」とは何かということと言い換えることができる。

先に、実存レベルにおいて「可能的身体性」は「直立姿勢」の保持として顕現化されることを確認したが、人間の生活に求められる基礎的な「動き」としては、「立つ」「歩く」「座る」等がある。これらの「動き」は教育制度への接触以前に社会生活において成長とともに身につけられることになる。これらは他者からの意図的・積極的働きかけがあって初めて顕現化するものであるが、一旦身につけられるとそれらはあまりにも当然のものとして現象することになるため、それらに対して関心が向けられる傾向は低くなる。ところが、日常生活においてこれらは基本的な「身体」の現れとして機能しているものであり、「身体」を考える上で重要となる。立っている状態も座っている状態も表面的には静的状態として現象するが、そこでは一定の状態を保持するという「身体」の操作方法が求められることになる。従って、これらは日常生活における重要な「身体技法」となる。この意味でこれらの「身体」の静的状態も「動き」の形式と捉えることができる。ここでは、「歩く」「立つ」「座る」といった「身体」の「動き」は、ある一定の状態の継続であることから「姿勢」と捉えることにする。これらの「動き」は日常的に特に意識せず遂行されるものであるが、そこで求められるのは、いかに「身体」に負荷をかけずにいられるのかという「身体技法」の確立である。

学校教育についていえば、これは体育という教科に限定するものではなく、教育活動全体に関わる問題といえる。学校において最も長時間継続して求められる「身体」の状態は基本的に教室において「座って」授業に参加することである。そこでは、「身体」に負荷をかけずに一

定時間集中する「座の姿勢」が求められているといえる。そうすると、「姿勢」という「身体技法」は重要な「体育方法」として確立しなければならないはずである²⁹⁾。ここで「技法」について確認すると、それは「身体」に負荷をかけずに、求められる課題を遂行する方法ということができる。

「座の技法」についていえば、現在では椅子に座ることが一般的であるが、床、畳や屋外での地面に座ることもあり、それぞれに「技法」が求められることになる。学校体育においてなされる「座」に着目すると、授業において教師から説明を受ける場合、体育館の床やグラウンドに腰をおろすいわゆる「体育座り」がなされることが多い。竹内敏晴は「三角座り／体育座り」を「なんのためにこれを教えるのか」と質問しても、答えることのできた教員にかつて一人も会ったことがない、という不思議な姿勢である。³⁰⁾として、次のように批判している。

膝をそろえて抱えこんだまま息を入れてみれば、腹部は圧迫されて動かさないから、息は胸郭だけを持ち上げてしなければならない。かほそい息しか入ってこない。三角座りとは、手も足も出せず息さえもひそめていなくてはならない、即ちあらゆる表現の可能性を封じ込めてしまう姿勢なのだ。これを無自覚に子どもたちに強制しているのが日本の公立学校教育の、公式に議論されることのない、学童のからだ操作の基盤になっている³¹⁾。

これは「どのような身体を育成するのか（しているのか）」という問いと密接に関わり、「身体」の操作方法を専門に扱う体育にとって根本的問いかけ、即ち、体育そのものを再考する契機になっているといえる³²⁾。そしてこれは、「身体」の操作方法の獲得が単なる肉体の操作方法ではなく、それにより無意識に内面的にも無条件にある一定の固定的「構え」を形成することを表している。これについては、特に小学校低学年の体育授業を考えると、勝手に動き回ったり話をしたりせずに教師の話を聞く「姿勢」として機能すると考えられる。その一方で、体育授業はどのような内容であれ「運動実践」となる。そうすると「身体」はそのための状態に準備されていない。また、「運動実践」は他の授業での一定の姿勢の保持の状態からの「身体」の解放という側面も持つ。このような、「身体」の積極的活動・解放にとって「体育座り」は、身体的および心理的にどのように機能するのかということは検討すべき重要な課題といえる。このように「運動実践」に限定したとしても、体育において「姿勢」は重要な内容といえる。

ここで身体の文化性について確認すると、佐藤が『身体教育を哲学する』において明確に指摘するように、「ヒトの人間化」という普遍的・実存的な教育過程は、必然的に文化という型を通してのみ成立可能となり、そのため、人間の普遍的能力である「言語能力」は具体的な言語として顕現化され、そこに文化的相違が反映することになるが、同様のことは「身体」についても当てはまることになる。「立つ」「座る」「歩く」という現象としては同

様にみえる基本的動きも、「言語」の場合と同様に文化という型を通してのみ顕現化が可能となる。そのため、身体もまぎれもなく文化的存在なのである。この点については、先の池上も次のように指摘している。

生まれ落ちたとたん、他者の身体と向かいあうことになるわたしたちが、自分の身体を理解するのは、他者がわたしの、あるいは他者自身の身体を理解する、そのやり方をわたしたちが学ぶことによってなのだから、そこには文化と社会が媒体として入り込んでくるのである。身体は文化的・社会的産物であり、であるならば、それはとりもなおさず、歴史の産物であることになる³³⁾。

そのため、「身体技法」は文化形式として機能することになり、また、日常生活における動きからスポーツ等まで、「運動」も文化形式として機能することになる。このことから、「運動実践」は必然的に当該の「運動」の文化形式が内包する文化性を獲得することに他ならないといえるのである。本稿での「どのような身体を育成するのか（しているのか）」という問い、「身体と動きの関係性」をその内実とする「身体性」という視点、「身体」の育成」という体育の規定は、このように教育における「身体」を多角的に捉えるためのものである。そして、このことは現代における身体観の確立を要請するものである。

おわりに：論点としての体育批判

これまで体育において自明視されていることを再考することで、体育そのものの原理論的考察の必要性を提示し、そのための基本的論点の明確化を試みてきた。その際、体育という用語が一般化しているが故に、体育に対する固定観念が成立し、体育という教育の機能の明確化を阻害する要因となっていることを確認した。その一例は、「体育＝学校体育」であり、これに基づけば体育に関する議論は体育授業およびそのための制度保障に焦点化され、体育制度の正当化の議論として機能することになる。体育という重要な教育を制度保障することは必要となるが、これまでみてきたように、そのためには体育そのものの再検討を通じた原理論的考察が求められるのであり、従ってそれは制度の再考を要請することになる。これは、体育の制度保障のための論理の明確化のためにも求められることである。

このような制度という視点からの体育に関する議論を当面「制度としての体育」と規定しておく。いわゆる体育制度論は、体育の原理論的考察に基づくものとなるが、本稿でみてきたように制度を再考することで、さまざまな論点を明確にし、そこから体育の原理論的考察の契機とすることも可能である。その際の有効な方法論が先の「方法としてのスポーツ」である。これはスポーツに現れるさまざまな現象が現代社会の特質の表出であり、それらを考えることは社会を考えることになり、従って、スポーツ論は現代社会論としての有効な方法論として機能するということであった。この方法論に基づけば、「制

度としての体育」におけるさまざまな論点を考察することは、教育における「身体」および体育と教育全体の関係性等の教育そのものを考察する重要な契機となる可能性があるということである。つまり、「制度としての体育」という視点からの議論は体育制度に限定するものではなく、そこから教育そのものを考察する可能性を持つということであり、また、そうでなければ、体育の制度保障のための議論に終始することになり、体育の独自性や必要性・重要性が単独に強調されることにもなりかねない。つまり、「制度としての体育」は体育が教育制度においてどのような機能を有するのかということを確認するという視点を提示するものである。

なお、「制度としての体育」において重要となる論点として体育批判をあげることができる。この体育批判は、学校教育の経験に基づくものであり、より具体的・個別的な形態をとることが一般的であるが、それらの個別現象を支える制度そのものに対するより根源的なものもある。これらの批判は体育制度およびそれを包含する教育制度そのものを再考する契機を提示しているといえる。

前者に関して言えば、体育授業批判となる。体育授業の意図がどうであれ、それを経験した者にとって体育という事象はさまざまな表象として機能することになる。単純化すればそれは、体育に対する肯定的イメージと否定的イメージを喚起することになる。ここでの注意点は、これらは体育授業一般に起因するものと、体育授業の構成要因に起因するものがある。前者の場合を一般化すればそれは体育授業の場が醸し出す雰囲気ということができる。それは、例えばその構成要因である「運動」そのものに対する否定的イメージがなくても生起するものとなる。これは「体育嫌い」と「運動嫌い」の質的相違の問題といえる。また、体育に対する否定的イメージが、その内容である「運動」そのものに対する否定的イメージを喚起するのであれば、それは自己否定的結果となる。この場合、それは授業内容・方法あるいは体育教師の存在状態に起因することになる。その一つに評価の問題を指摘できる。つまり、「運動実践」により生起するあらゆる経験および「身体」の可能性が「技能」あるいは「記録」や「体力」に関わる「数値」に収斂されることに対する批判である。「技能」や「数値」は「身体」の状況を把握する客観的尺度となり得るものではあるが、それ自体が目的として機能する場合、結果として、「身体」が「技能」や数値により序列化されることにもなる。ここでは、体育における「技能」や「数値」と「身体」の関係性をどのように考えるのかという問いが提示されることになる。つまり、「技能」や「数値」という「運動実践」の結果からどのような「身体」の状況を読み取るのかということである。もちろん、そこから「運動不足」「体力低下」等の重要な現代的課題が提示されるが、その根底にある「身体」の質的状況を明確にすることがより重要となる。これが「どのような身体を育成しているのか／どのような身体が育成されているのか」という問いに関わるものである。

後者の制度批判としての体育批判の論点は、次のような大澤の指摘に集約されている。

体育は義務的な学校教育の中に組み込まれている。だから、体育によってこそ、国民としての身体がつくられるのである³⁴⁾。

…従順な主体をつくり出す規律訓練の方法の典型こそが、体育である。言い換えれば、規律訓練と結託している限りでの生権力が身体を捉える技法の一つとして、体育があったのだ。

非常に多数の人間が全員できちんと整列して、きちんと行進する。このようなことができる身体は、典型的に規律訓練化された従属者＝主体としての身体である。だから、体育の誕生という現象は、フーコーが見出した「近代的権力」の様態にぴったりと適合する事実である³⁵⁾。

体育という技法が、どのような身体を構成することになるのか。…第一に、身体の個「体」性が構成される。逆説的に聞こえるかもしれないが、権力の視線によって集合的に対象化されることによってこそ、かえって、身体は個体として主体化されるのだ。…

第二に—このことと表裏一体の関係にあるのだが—「身体の抽象化」とでも呼ぶべき事態が成立している。体育が目指している「身体」、比喩的にいうと、「貨幣のような身体」である。…これと同じように、それ自身としては何者でもなく、空白なのだが、どんな者にも変換する可能性をもっている抽象的な身体こそが、体育によって目指されている身体ではないだろうか。…、体育において目指されている身体は、アプリオリな色づけから脱した身体である。そのことによって、体育は、潜在的には何にでもなりうる身体を、その理想としているのだ³⁶⁾。

矢野もまた同様の視座を提示している。

つまり、近代学校とは、在来的で土着的な言語と身体を、管理し統制し計画するのに見通しやすしい標準化した言語と身体へと変換させる装置であった³⁷⁾。

この批判に対してどのように答えるのかということが重要なのではなく、この批判を契機として体育をどのように考えていくのかということが問われているといえる。先の竹内の批判もそうであるが、これは体育批判であると同時に近代以降の教育(制度)に対する批判となっており、また、人間の存在基盤であり「学び」の基盤である「身体」の分節化の問題とも関わるものである。

このことは、同時に「身体」のあらたな可能性の追求と関わり、「教育における身体性」³⁸⁾という論点を提示することになる。その一例として「身体知」をあげることができる。これは単に理論知に対してこれまで教育において軽視されてきたその重要性を指摘するような二分法ではなく、そこから「知識」そのものを再構築する可能性を持つのである。つまり、「身体」を基点に教育そのものを再構築するものといえる。これは、必然的に既存の体育という枠組み自体の解体につながる可能性をもつものである³⁹⁾。このような「身体」を基点とした新たな

教育の可能性の試みの一つとして樋口の「身体感性論」をあげることができる⁴⁰⁾。このような新たな「身体」の教育の方向性においていわゆる体育はどのように考えればよいのであろうか。体育論の構築とはこのような問題意識を含むものである。

注および引用・参考文献

- 1) 文部科学省 (2008) 『小学校学習指導要領解説: 体育編』 東洋館出版社, p.99.
- 2) 文部科学省 (2008) 『中学校学習指導要領: 保健体育編』 東山書房, p.179; 文部科学省 (2009) 『高等学校学習指導要領解説: 保健体育編・体育編』 東山書房, p.185.
- 3) 文部科学省 『中学校学習指導要領: 保健体育編』 p.1
- 4) 「教育基本法」(第1章 教育の目的及び理念, 第2条 (教育の目標), 第1号) p.2, 文部科学省 http://www.mext.go.jp/b_menu/houan/kakutei/06121913/06121913/001.pdf (2015/9/8確認).
- 5) 杉山英人 (2007) 「体育教員養成の基本的論点について」(日本体育学会第57回大会専門分科会シンポジウムA報告: 「保健体育教員養成の今後を考える(2): (保健) 体育教員養成の理念と哲学」) 『体育哲学研究』 37, p.116参照。
- 6) 同上論文, p.116参照。
- 7) 佐藤臣彦 (1992) 「体育とスポーツの概念的区分に関するカテゴリー論的考察」『体育原理研究』 22, pp.1-12; 佐藤臣彦 (1993) 『身体教育を哲学する: 体育哲学叙説』 北樹出版, 「第一章 教育そのものを哲学する」 「第一節 教育概念における関係性」 および 「第三章 身体教育, すなわち体育を哲学する」 「第一節 体育概念における関係性」 参照。
- 8) 杉山英人 (2008) 「自然科学からみた身体教育論: 体育における身体と動きの関係性」(日本体育学会第58回大会専門分科会シンポジウムB報告) 『体育哲学研究』 38, pp.109-112参照。
- 9) 体育における「価値」を基点した「身体」「運動」「体育」の関係性については, 杉山英人 (2003) 「体育における身体の価値再考」 『体育・スポーツ哲学研究』 25(2), pp.25-33参照。
- 10) なお, 技能と「学び」の関係性について簡単に触れれば, 「運動実践」がさまざまな「学び」の可能性の場であることから多様な体育実践がなされているのであるが, 「運動実践」である以上, その過程では必然的に技能の習熟が図られることになる。そしてそれは, 「学び」の目的とされない場合でも, その「学び」の成立基盤を形成するということが可能である。なぜなら技能習熟はそれだけ「運動実践」に基づく「学び」の可能性を広げる契機として機能すると考えられるからである。この意味でも「運動方法」が体育指導で重要となるということができる。このことは, 運動習熟が見られない場合, それが「学び」に対する阻害要因となる可能性があることを示唆している。「生成の論理」から「運動実践」の可能性を捉える場合についても同様のことを指摘できる。この点については, 杉山英人 (1999) 「身体教育の射程」 『千葉体育学研究』 23, 9-16参照。
- 11) 斎藤孝 (1999) 『子どもたちはなぜキレるのか』 ちくま新書, p.193. この点については, 杉山英人 (2000) 「教育における身体性をめぐって」 『日本体育学会体育原理専門分科会会報』 4(2), p.23参照。
- 12) 佐藤 『身体教育を哲学する』 「二つの体育過程と超越性」 pp.285-302.
- 13) 杉山英人 (2009) 「実践的身体論: 身体における文化性」(日本体育学会第59回大会専門分科会シンポジウムA報告 「身体論への多元的アプローチ(2): 身体論の多層的展開」) 『体育哲学研究』 39, pp.61-67参照。
- 14) このことは, 「動きの統合化」として捉えることができる。杉山英人 「身体の文化性」 pp.110-111参照。
- 15) http://www.mhlw.go.jp/bunya/kenkou/dl/kenkounippon21_01.pdf (2015/9/29確認)
- 16) 文部科学省 『小学校学習指導要領解説: 体育編』 p.102; 『中学校学習指導要領: 保健体育編』 p.183; 『高等学校学習指導要領解説: 保健体育編・体育編』 p.203.
- 17) 文部科学省 『小学校学習指導要領解説: 体育編』 p.102.
- 18) 文部科学省 『中学校学習指導要領: 保健体育編』 p.183.
- 19) 文部科学省 『高等学校学習指導要領解説: 保健体育編・体育編』 p.203.
- 20) 池上俊一 (2001) 『身体の中世』 ちくま学芸文庫, p.55.
- 21) 同上書, pp.55-56.
- 22) J. A. Mangan (1981) *Athleticism in the Victorian and Edwardian Public School*, CUP; 村岡健次 (1987) 「「アスレティシズム」とジェントルマン: 一九世紀のパブリック・スクールにおける集団スポーツについて」 村岡健次他編 『ジェントルマン・その周辺とイギリス近代』 ミネルヴァ書房, pp.228-261; 村岡健次 (1991) 「近代イギリス中等教育の形成と展開」 『近代イギリスの比較文化史的研究』 (甲南大学総合研究所叢書: 20) pp.1-35参照。
- 23) 永井洋一 (2004) 『スポーツは「良い子」を育てるか』 生活人新書; (2007) 『少年スポーツ ダメな指導者バカな親』 合同出版; (2010) 『賢いスポーツ少年を育てる: みずから考え行動できる子にするスポーツ教育』 大修館出版; (2013) 『少年スポーツ ダメな大人が子供をつぶす!』 朝日新書.
- 24) 文部科学省 『中学校学習指導要領: 保健体育編』 p.182
- 25) 杉山英人 「3. オリンピック競技者と達成: 「オリンピック競技者の人間学」 に対するコメント」 (関根正美・杉山英人・畑孝幸 「オリンピック運動とオリンピック競技者に対するスポーツ哲学の役割: スポーツ哲学研究セミナー2006の発表から」) 『体育・スポーツ哲学研究』 28(2), pp.114-115参照。
- 26) 多木浩二 (1995) 『スポーツを考える: 身体・資本・ナショナリズム』 ちくま新書, 「序章」.
- 27) 同上書, p.94.
- 28) 同上書, p.150.
- 29) この点については, 杉山英人 (2001) 「教育における身体性」 『体育原理研究』 31, p.75; 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: 教育科学編』 50,

- pp.101-102参照。
- 30) 竹内敏晴 (2007) 『声が生まれる：聞く力・話す力』中公新書, p.29.
- 31) 同上書, p.30.
- 32) 竹内は「からだ」を基点に, 「全教育分野を体育課程と社会課程と技術課程とに分ける」提案をしている。竹内敏晴 (1988) 『ことばが劈ひらかれるとき』ちくま文庫, 「からだそだて」 pp.238-293.
- 33) 池上『身体の中世』 p.393.
- 34) 大澤真幸 (2013) 『生権力の思想：事件から読み解く現代社会の転換』ちくま新書, p.88.
- 35) 同上書, p.89.
- 36) 同上書, pp.93-94.
- 37) 矢野智司 (1998) 「生成と発達の間としての学校」佐藤学編『学校像の模索』(岩波講座・現代の教育：危機と改革2) 岩波書店, p.114.
- 38) 「教育における身体性」については, 杉山「教育における身体性」 pp.69-79 ; 「身体教育論序説」 pp.91-103参照。
- 39) 「身体知」の議論は, 「知の身体性」にも関わるものといえる。生田久美子 (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 ; 栗原彬他 (2000) 『内破する知：身体・言葉・権力を編み直す』東京大学出版会 ; 栗原彬他編 (2000) 『身体：よみがえる』(越境する知1) 東京大学出版会 参照。
- 40) 樋口聡 (2005) 『身体教育の思想』(教育思想双書7) 勁草書房.