

## 運動を継続する身体の人間学的意義

### Humanistic Meaning of the Body Keeping Exercise

新 保 淳

Atsushi SHIMBO

（平成16年9月29日受理）

#### 1. 緒 言

平成10年12月告示の学習指導要領において、文部科学省は「児童に生きる力をはぐくむことを目指し、創意工夫を生かし特色ある教育活動を展開する中で、自ら学び自ら考える力の育成を図るとともに、基礎的・基本的な内容の確実な定着を図り、個性を生かす教育の充実に努めなければならない」というように、「基礎・基本」（註1）の重要性を改めて指摘した。しかしながら、その「基礎・基本」が各教科においては何であり、またそれが週休二日制によって厳選（註2）され、従来よりも限られた授業時数しか存在しない学校教育において「確実な定着を図」ることが、はたして実現可能な「目標」であるのかについては、大きな疑問が残るところである。

一方、体育という特定の教科においても、学習指導要領において提示された学習内容を実践するなかで、中学校教員からは、小学校時代の個々の身体能力における「基礎・基本」の定着の無さが指摘され、また小学校においても、それまでの就学前教育（家庭における教育も含めて）における「基礎・基本」の欠如を指摘する教師は、少なくないと受止められる。

こうした背景には、様々な要因が考えられるであろう。まず指摘されるのは、子どもたちをとりまく生活環境の変化である。平成13年度発行の文部科学白書でも、過去20年間において、生活体験や自然体験等が少なくなってきた傾向を示唆している。そうした例として「ある調査では、20年前と比較して、例えば、『自分でリンゴやナシの皮をむいたこと』、『カエルにさわったこと』、『洗濯物を干したこと』、の体験の度合いが低下している」ことをあげているが、これらはいずれも、自らを取り巻く環境と対峙し、そこでの試行錯誤を通して、いわば「練り上げられた身体」を形成していない子どもたちが多数いることを示唆していると考えられる。

もちろんこれらの体験の欠如が、即、我々が生きていくうえでの「基礎・基本」でないことは、明白である。というのもこれらの「基礎・基本」がなくても、便利になった道具がこうした欠如をカバーするには十分過ぎるほど、科学技術に支えられた社会に我々は生活しているのであり、こうしたことをことさら問題として取り上げること自体が、瑣末な問題に対して拘泥しているとする意見も多々想像されるところである。

しかしながら、我々の身体活動が科学技術力によってカバーされ、そうした環境の中に生きることが良しとすることが楽観視できないことは、小学校や中学校での体育授業における問題に見られるよ

うに、「基礎・基本」の欠如がさらに発展した身体的諸能力を身につけるための障碍となるだけでなく、その挫折の経験が運動嫌いの増加、さらには身体を使って何かを体験することすら避けようとする傾向とを関連させて考えるならば、看過できない問題であると言えよう。

そこで本研究では、発展的身体諸能力の顕現化のための「基礎・基本」とは何であるのかを探求することから、身体運動を継続することが、身体を基盤として生きるわれわれに対して持つ意義について明らかにすることを目的とするものである。

## 2. 「知」の獲得における「基礎・基本」の周辺問題

「基礎・基本があれば、発展的な問題についても解くことができる」という命題は、果たして「真」なのであろうか。

例えば、佐伯は「『基礎・基本』を身につける手段には、かならずといってよいほど、『やさしい問題から順に難しい問題に進む』という、階段を上るように一步一步、練習問題を解いていくコースが設定され、それぞれの段階での『反復練習』が強調される。このようにして獲得された反応様式が、新しい課題状況でも発揮されることによって、基礎技能が『活用』できるようになる」(佐伯, p.5) という、行動主義心理学からもたらされた行動主義的学習観を批判しつつ、以下のように述べている。

このような学習観のもとでは、学習者というのは、どの段階で何を学習すべきかについての決定権がまったくないものとされている。目隠しをした人が他人に導かれるように、最終地点に到達するまでは、すべて「その都度あたえられる問題を解いていく」以外のことはできないし、してはならないとされる。さらに、このような学習観での学習のコースは、「基礎から順に積み上げる」コースであり、それは万人共通のものであり、むしろ、知識の論理的体系から導き出されるものとされる。そこから、教育実践には教材研究が重要だとされる。教材にふくまれる知識の系統性を明らかにし、学習課題を細かく設定し、子どもが学習しやすく、つまずきが生じないような「最適コース」を構成すべきだとされる。(佐伯, pp.5-6)

要するに、「最適コース」が設定されれば、先の命題「基礎・基本があれば、発展的な問題についても解くことができる」ことは可能である、と考えられてきたのが、行動主義的学習観であったと言えよう。その結果教師に求められることは、「教材を徹底的に分析して学習課題を細大漏らさず抽出し、それを最適コースに系統立てる授業案」(佐伯, p.6) づくりであり、それによって「子どもの学習行動のすべてを予測し制御でき」、「確実に効率的に学習をコントロールできるのが、優れた教師の『力量』とされるのである」(佐伯, p.6)。

こうした認識に立つならば、文部科学省が定める学習指導要領の「基礎・基本」の「厳選」がいかに大事であり、教師の「力量」が子どもの後の学びに与える影響は、計り知れない影響力を持つことになるであろう。

このような考え方から垣間見えてくるのは、18世紀に開花したフランス唯物論のもっとも尖鋭な代表者といわれる医師ラ・メトリ (Julien Offray de La Mettrie 1709-1751) によって、人体を構成する個体と流体がまったく物理的法則に従っていることを看取し、宗教界に激しい憎悪の嵐をまきおこした『人間機械論』(1774) である。しかしながら学習者が「ただ受け身で『与える刺激』に対して『正しいとされる反応』を連合」(佐伯, p.7) させるような単純な「機械」であって欲しくないということは、誰もが望むところであろう。

さらに「基礎・基本があれば、発展的な問題についても解くことができる」という行動主義心理学からもたらされた行動主義的学習観に対する批判の対象とされたのは、「転移」という概念である。

佐伯によれば「転移」(transfer)とは、「ある一つのことの学習が、別のことを学習することに役立つこと」(佐伯, p.10)をいうが、

Aという課題場面ないし文脈でXという知識を獲得し、その知識Xを使えばBという新しい場面での課題解決は、論理的には容易になるはず、というような実験状況で、学習者は当然、先の知識Xを使ってくれるものと期待するわけだが、残念ながら、学習者は先の知識Xを全然利用しようとしな——多くの学習者はBという課題場面は「まったく新しい場面」として「それなりに」対応してしまう、というわけである。実験者ないし教師がいくら論理的に考え、「すでに知っている者の知識」から考えると、当然、「Aでの知識XはBで活用される(Bに転移する)べきだ」としていても、学習者にAとBとがまったく「別の話」としてしか理解できなかつたならば、知識Xはまったく活用できないのである。(佐伯, pp.10-11)

「学習者にAとBとがまったく『別の話』としてしか理解できなかつたならば」という条件はあるものの、Aの課題場面とBの課題場面に何らかの共通性を持つということは、「すでに知っている者の知識」なのであり、『教師だけが知っている』知識体系にもとづいて、基礎から応用・展開へと知識項目を並べてカリキュラムを構成し、学習者をそれに従って指導してゆく、ということにはいかに大きな無理があるかを明らかにしている」(佐伯, p.11)ことになるであろう。

では我々は、学習者における「基礎・基本」の獲得をどのように考えることができるであろうか。

これまでに述べてきた「基礎・基本があれば、発展的な問題についても解くことができる」という命題は、行き着くところが「すでに知っている者の知識」によって設定された文脈の中にあると捉えることが可能であろう。すなわち、常に課題に対する「解」が用意された知識体系が前提されているからこそ、逆説的にその「解」に到達するための「基礎・基本」を導き出すことが可能となるのである。しかしながら、果たしてこの世界に生じている問題すべてに「解」は存在するのであるか。

西垣は、『絶対的な知』は存在するのか(2004年9月16日朝日夕刊)というタイトルで以下のように述べている。

知能を論理操作能力と記憶力の組み合わせととらえるという発想の基礎には、この宇宙に絶対的な知が存在するという仮説が横たわっている。この絶対知は「真理の大陸」であり、あえて言えば神のものである。われわれヒトはその一部を分有するにすぎない。(中略)

しかし一方、別の仮説も考えられる。知とは絶対的なものではなく、あくまでヒトという生物種に特有の、相対的なものだという仮説だ。われわれは、ヒトという種に特有の知覚器官と脳神経系を通じて環境世界に対処している。それらは生物進化の結果いわば偶然得られたもので、別段絶対に正しいという根拠など存在しない。われわれの知識とは、所詮われわれヒトにとって役に立つだけのものなのだ。

意識によってとらえられる論理的な知を説明するには、絶対知仮説が比較的有効であるとする西垣の一つの視点は、まさにこれまでに人類が明らかにしてきた「真理」に向けて、まずはその文化的遺産としての知を獲得し、さらに未だ明らかにされていない科学法則など、真理の大陸の新領域を発見

するために、実験をしたり理論を作ったりして探索を続けるための方法論を学ぶ「学習」としては、意味があると思われる。またそのための「基礎・基本」は、必然的に導出することが可能であると予測される。しかしながら、西垣のもう一方の考え方、すなわち相対知仮説の視点に立つ場合、これまでに人類がそれぞれの環境世界にその時その時に対処して来た経緯から考えるならば、あらゆる状況に適応可能な「基礎・基本」を導出することは果たして可能なのであろうか。付け加えるならば、先に述べた「転移」の問題は、こうした「相対知仮説」を支持することになるのではなかろうか。

西垣が述べるように、

われわれが行動すると、ヒト特有の環境世界が身体を介していわば「立ち現れて」くるのだ。これは、環境世界が独立して存在するという、絶対知仮説をささえる思考と鋭く対立するものだ。相対知仮説のもとでは、永遠の真理と見えた科学法則さえも、ヒトの知覚器官と脳神経系でとらえられる環境世界の枠組みとうまく適合する、一種のルールということになってしまう。

ヒトの身体内にうごめく情報は、意識されないもののほうがはるかに多いとするならば、われわれの身体にとっての「基礎・基本」とは何を意味するのであろうか。

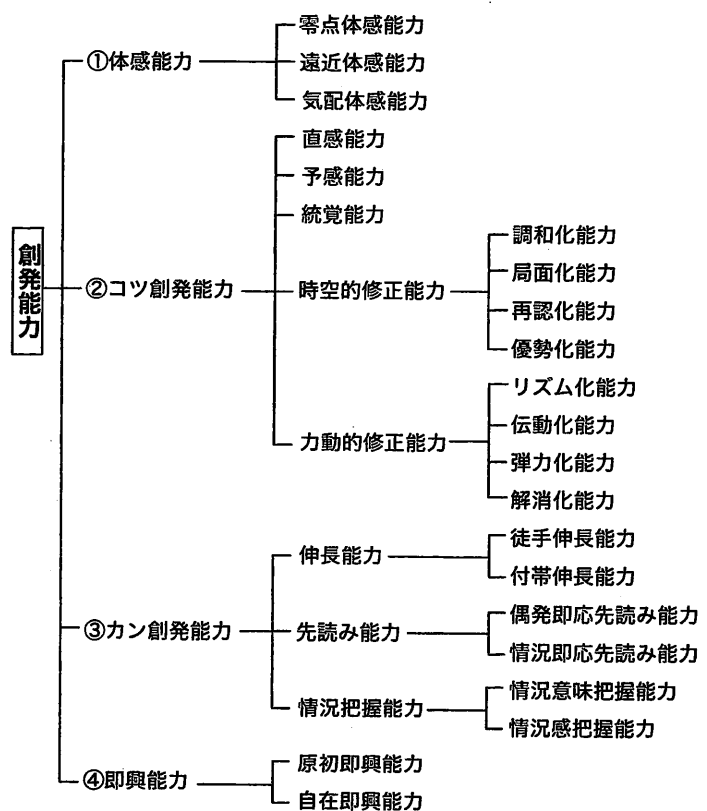
### 3. 身体知に関わる「基礎・基本」について

われわれの身体にとっての「基礎・基本」とは何であるのかについて考えるために、まずこれまで明らかにされてきた、身体が「技」を獲得するプロセスとはどのようなものであるのか、またそこから導出される身体運動の「基礎・基本」とは何かについて、金子の『わざの伝承』から、前述の問題について考察を加えてみることにする。

金子は、科学的であることを根本とする機械論的運動分析からの脱皮を志向し、現象学的運動分析の立場から運動の発生論について詳細な検討を加えている。また金子は、こうした発生論的運動分析を行うには『運動感覚能力』の存在が不可欠の前提になっている(金子, p.457)と述べた上で、次のように分類している(図:金子, p.464)。

これらの分類はいずれをとっても、我々の身体運動の発生にとって欠くことのできない「運動感覚能力」ではあろうが、ここではあえて基礎的であると判断される「運動感覚能力」を取り上げることによって、「基礎・基本」問題について考えていくことにする。そのためにも金子の「運動形成の五位相」をまず取り上げる必要がある。

金子 (pp.417-425) によれば、運動形成



は以下、①原志向位相、②探索位相、③偶発位相、④図式化位相、⑤自在位相の五位相に区別される。これらを金子の説明をもとにしながらかそれぞれ概観してみることとする。

- ① 原志向位相：自ら運動することや他者の運動との関わりをもつことに違和感なく、その運動世界になじんでおり、そこにはすでに身体状態感や全身感覚などの「体感能力」の芽生えが存在しており、それらを敏感にとらえることが肝要となる。
- ② 探索位相：私の運動の形態化に向けて、おぼろげながらも、私の運動感覚的類図式を駆使して探り入れをしていく。いわば、運動形態の発生を志向して、まだ頼りない運動感覚の触手を伸ばして、探索の営みを始める。受け手のコツは、少しずつ分化ないし類化されて、運動感覚の「連合化」が起こり始める。こうして、学習者は運動感覚の触手をおぼろげと伸ばしながら、その図式化を試み、やがて運動感覚の素描形態がぼんやりと浮かび上がってきて、何となく動く感じが「わかるような気がする」と思われるようになる。
- ③ 偶発位相：偶然に出現する運動形態。どこかに紛れ込んで隠れているコツやカンに偶然に出会って、いわゆる〈まぐれ当たり〉に成功する。それは動きつつある〈今ここの直感〉として、さらには〈直感の直感〉として生き生きとした生身の運動メロディーとして想起されるとともに、類似していない、異質な運動図式を私の身体で感じ取り、またそれを切り捨てることができなければならない。
- ④ 図式化位相：まぐれ当たりの頻度を高めるために、さまざまに現れてくる運動感覚能力のなかから、その類似図式を統覚し、目標とする運動形態へと図式化していく位相である。コツやカンとの出会いも少しずつ増えて、私のコツはしだいに「身体化」されて、確信できるようになる。
- ⑤ 自在位相：他者との関わりがなかで、自ら動くのに何ら心身の束縛も障害もなく、まったく思うままに動いてすべて理に適っているという、運動身体感覚の織りなすわざの最高位相。

以上が、金子による「運動形成の五位相」である。

金子は運動感覚論に基づく運動形態の伝承とは「私一般の運動感覚能力から本質的な位相 (Eidos) へと結晶化し、その身体化方法論に裏打ちされて、世代を超えた運動伝承を保障するものでなければならない」(pp.62-63) と述べているように、ここで考察された運動形成は常に目的的である。例えば、リハビリテーションやスポーツの筋力養成を目的とした運動などの「動きたくて仕方がないような内的衝動から出現するものでもないし、動こうとする主体の内在的論理を起点として生じるものでもない」(金子, pp.90-91) 媒介動作としての運動とは明らかに区別されている。それだけにここに示された運動形成の位相は、いわば「最高位相」までもを対象としており、そこから導出された発生論的運動分析は、多岐に渡っている。

とするならば、この広大な分析の中から、われわれは如何にして「基礎・基本」問題を考えるべきであろうか。ここに金子がフッサーから援用する「原身体」という概念が、何らかの視座をわれわれに与えてくれるのではないかと考えられる。

「原身体」とは、「私の身体、さらには、私の運動感覚身体として、必然的にその存在意味を失うことのない『経験の大地』をなすものである。今ここでの私の身体こそ、その『絶対零点』を極限点として、あらゆる運動メロディーの体験流を生み出す根源的な身体」(金子, p.470) である。とするならば、まさにその出発点を運動志向性の原点としての「原身体」に求め、それがあらゆる運動生成の「基礎・基本」と同一視できるとするならば、「体感能力」こそが、それに該当すると思われる。

体感能力について金子は、以下のような説明を加えている (金子, pp.470-481)。

- ① 零点体感能力：私は直感の今で感じつつ、同時に鋭敏な〈触手〉を伸ばして予感の今で動くことができる（それを感じ取る原身体）。
- ② 遠近体感能力：私の（私にとっての）遠近を感じ取る端的把握能力。敵との遠近を察知できる体感能力。ボールや手具との遠近把握の体感能力。
- ③ 気配体感能力：私の身体を取り巻く状況から、自らのからだ全体で感じ取れる能力（もうすぐできそうだと感じ取る能力。「気分」ではない）。

このように、自らの身体を環界と結びつけることのできる身体がまず想定され、そこに様々な運動形成へ志向し、それを自らの運動課題として設定し、探索位相→偶発位相→図式化位相→自在位相へと進む中で、創発能力が必要条件として形成されていくと考えられる。

以上、身体が「技」を獲得するプロセスについて、十分ではないものの検討を試み、金子の先行研究から、多くの示唆を得ることができた。原身体を始点とするわれわれの身体能力の「基礎・基本」は、「体感能力」に求められ、そこからの発展形が、様々な運動形成へと導くことであるとするならば、緒言で設定した問題は、どのように考えることが可能であろうか。それについて、次に考察を進めることにする。

#### 4. 子どもの身体環境と段階的指導の困難性

発展的身体諸能力の顕現化のための「基礎・基本」とは何であるのかを明らかにするために、ここまで「基礎・基本があれば、発展的な問題についても解くことができる」という命題は、果たして「真」なのであろうか、という問をたてることによって、考察を展開してきた。そこから、従来のような行動主義的心理学の立場にたつ学習観からするならば、段階的指導論の妥当性に疑問が生じること。さらには、「基礎・基本」の「転移」についても、その確証が得られないことが明らかにされた。また運動形成のための「基礎・基本」においても、結局のところ、あらゆる運動を生起させ、それを発展させていくための根本は、金子の述べる「体感能力」といった要素が、始動因となっていることが明らかにされた。

こうした視点を基にして、さらに子どもたちの今日の問題を加味しながら、発展的身体諸能力の顕現化のための危機的状況について、検討してみたいと思う。

西垣の論として先に引用した「相対知仮説のもとでは、永遠の真理と見えた科学法則さえも、ヒトの知覚器官と脳神経系でとらえられる環境世界の枠組みとうまく適合する、一種のルール」であるという視点からすると、われわれの身体がまずなすべきことは、環境世界をどのように捉えることができるかが重要な鍵となる。これほどまでに科学技術が発展していなかった世界は、まさにわれわれの知覚器官と脳神経系が環境世界との唯一の接点であり、その時代に生きることは、まさしく「体感能力」が必要とされ、自らその感度を高める必要があったと思われる。それは、私の直感で今（原点としての時空間）を感じるからこそ、遠近を感じ取る端的把握能力が生じるとともに、敵との遠近を察知できる体感能力が顕現化され、そして私の身体を取り巻く状況から、自らのからだ全体で、自らの周囲や未来を感じ取れる能力が発揮されたと言えよう。このことはすなわち生きるための全責任が、自らに課せられていたと言っても過言ではないであろう。

しかしながら、今日の科学技術に包まれたわれわれの身体は、こうした能力のほとんどを「モノ」に置き換えることが可能となり、それ故に自らの生命の安全そのものを「モノ」に依存した生活となっているとも言えよう。すなわち生物学的な「ヒト」として生まれてきたわれわれが、文化的な身体へ

と変貌するなかで、いわゆる「他者」の介入なしでは生きることさえ不可能な状況にあると言えよう。

例えば、モータリゼーションは、われわれの身体の移動範囲を拡大した代表格であろう。そこではハンドルを握るわれわれの意図に従って、自由自在に動き回れると思っている人々がほとんどであろう。しかしながら視点を切り替えてみるならば、道路によって移動範囲が限定され、ガソリンというエネルギーによって移動距離も限定されている。そしてわれわれの安全性も、そのスピード能力や車自体の安全装備の有無に委ねられているのである。またテレビもしかしりである。世界のあらゆる情報を入手可能な錯覚を与えられているが、しかしながら、その情報そのものがカメラのアングル、あるいは編集者の編集という手段によって、われわれが知り得る情報は制約されているのである。子どもたちを取り巻く状況も類似の様相を示している。子どもたちに人気がある体験型バーチャルリアリティの一例として、「動物園に行こう」というソフトがあるが、これは、立体視映像及び音声を使用して動物園を仮想体験をするもので、子どもたちはジョイスティックを使うことによって、自分が見たい動物の前にいたり、離れたり、見回したりすることが可能となっている。しかしながらこうした仮想体験の臨場感を出すための立体視映像は、製作者があらかじめ利用者が見て回りたいであろう範囲を映像化しているのであり、それ故、子どもたちが見たいと思うものすべてを擬似体験することは不可能となる。動物園にいるオリの中の動物を見ることは可能であるが、動物園のごみ箱の中やベンチの下を覗き込んだりするような、子どもたち特有の意外性のある視点（もちろんそれらも動物園という世界の一部を構成しているわけであるが）は、欠如せざるを得ないことになる。このように、科学技術の成果として産出されるモノにわれわれの身体が取り囲まれた現在の状況は、常に「他者（物）」の意図によって支配され、自らが潜在的にもつ身体の諸能力、特に自らの生命そのものを守るに等しい能力までもを十分に引き出されることなく、あたかも「他者（物）」に依存した状態にあると言えよう。

こうした無力な身体、いわゆる生きるための「基礎・基本」をも持ちえていない身体が、後のさらに発展した高度な運動形成をなしえないのは、必然的でもある。そしてこのことは、佐伯が行動主義的学習観を批判するように、子どもの学習行動のすべてを予測し制御でき、確実に効率的に学習をコントロールできるように見える段階的指導も、実はこうした問題を隠蔽したまま、見事にモデル化した「プロセス」として立ち現れてくることになる。

先に、段階的指導は、「解」が予め想定されていることを前提条件として成立する指導である、と述べたが、ヒトの知覚器官と脳神経系でとらえられる環境世界の枠組みが変化している今日の子どもたちに対して、旧態依然とした枠組みで想定された「解」を前提としたとしても、そこには大きなギャップが生じるであろう。すなわち自らの体感能力を持ちえていない原身体をもってして、段階的指導のある段階と次なる段階のギャップを埋めるために、私の運動の形態化に向けて、おぼろげながらも私の運動感覚的類図式を駆使して探りを入れていく探索位相の段階を突破することは、不可能であると思われる。

このように考える時、時代を溯り、科学技術がもたらした生活世界からもはや逃れることのできない状況にあるわれわれの身体にとっては、残された道がないのであろうか。

## 5. 運動を生成する継続的な身体の必要性

われわれの身体は、同レベル程度の身体を持って生まれながらも、後にどのような「身体の配置」がなされ、またどのような「空間の履歴」に投げ込まれるかによって、まったく独自の「身体の配置と履歴」を持って現在に至っている、という観点から、ここ数年にわたって「身体の履歴」（新保, 2003）を学生に問うてきた。その資料から概観できることは、学生たちの「身体の履歴」は、「労働空間」に

おける身体の履歴の限りない欠如であり、「遊び空間」においては、指導者のもとでのスポーツ活動が主体となっているということであった。水泳にしてもボール遊びにしても、それらは子ども同士の「遊び空間」で展開される活動ではなく、常に指導者によって指導される「空間」での活動となっていることが見て取れるのである。

そこから想像されることは、商業的に展開されるスポーツ教室やスポーツクラブ等では、常に管理された「空間」において、指導者による、ある運動課題の達成に向けた「段階的指導」がなされていたであろうということである。このことから推測されるのは、学生の身体が、誕生時点においては理論的には無限の可能性を秘めた身体であったにもかかわらず、管理された、すなわち制限された「空間」と「時間」によって、金子の言うところの「体感能力」も限定されたものとなり、指導者の意図に従った制限された身体、再び佐伯の言葉を借りるならば、「学習者というのは、どの段階で何を学習すべきかについての決定権がまったくないものとされている。目隠しをした人が他人に導かれるように、最終地点に到達するまでは、すべて『その都度あたえられる問題を解いていく』以外のことはできないし、してはならないとされる」状況において養成された身体として、履歴が重ねられてきているということであろう。

それはまさしく主体性を持ちえていない身体であり、様々な身体に関わる相対的知に対して適応が困難（転移の不能性）な身体が形成されているのである。このことは、科学技術の発展によって産出された「モノ」に包まれたことによる、われわれの身体の危機状況とはまた異質な問題がそこにあると捉えることもできよう。

こうした身体に関わる相対的知に対して、常に主体的に継続的な働きかけを続けることができる身体こそが、始源としての身体であるとするならば、矢野が述べる「非知の体験としての身体運動」こそが、その状況を打破するための鍵として考えられよう。

「非知の体験としての身体運動」の視座から捉えた「遊び」について、例えば矢野は、以下のように記述している（矢野，1999，p.109）。

遊びは体を丈夫にするとか、ルールを学ぶことができるようになるとか、人間関係を学ぶとか、自然の認識能力を高めるとか、言われてきた。なるほど、どれも間違っていないのだが、遊びの教育的効果が前面に押し出されることによって、遊びが本来もっている生成の力と奥行きは縮減してしまうのである。言うまでもなく、遊びは遊びを超える目的をもってはいない。また遊びは善悪といった道徳とも関係しない。しかし、教育の世界では、遊びが結果としてもたらず発達の効果をもって、遊びの本質にしてしまうのである。

矢野は、「動物性を否定することによって人間化するプロセスへの企てを、『発達としての教育』（矢野，2000，p.40）とよび、「有用な生の在り方を否定して、至高性を回復する体験を、『生成としての教育』（矢野，2000，p.40）とよんでいるが、労働をモデルとしている今日の「発達としての教育」によって、「有用性の原理に支配された生のなかでは、生きていることのすべてが『事物の秩序』に組み込まれることになるのだが、その結果、私たちは生命との全体的な関係から切り離されて、世界との連続性を失い、深いコミュニケーションが困難になる」（矢野，1999，p.109）と捉えている。

こうした視点から今日における小・中学校において見られる「基礎・基本」の欠如という指摘について今一度思いをめぐらすならば、それは、子どもたちの身体が「有用性の論理」からの逸脱を意図的に成した結果であるとも捉えられるのではないであろうか。そしてこのことは、まさに矢野の述べ



る「遊び」そのものを幼児期からのスポーツ教室通いによって体験することもなく、「有用性の原理」の世界でしか身体を動かすことの知らない世代の悲劇であるのかしれない。

では、「発達としての教育」を視点とするのではなく、「生成としての教育」から生み出される身体とは、どのようなものと考えることが可能であろうか。

「何かのために役立つという手段—目的回路から離脱することによって、全体的なコミュニケーションが可能となる。このような事物の秩序を破壊する瞬間」(矢野, 1999, p.109)を「生成」とし、それによって「自己変容」を遂げることが可能な身体は、身体に関わる相対的知に対しても、常に主体的に継続的な働きかけを続けることができる身体となるのではなからうか。

われわれの身体は、「有用性の原理」に基づく運動形成の目的に向けて、常に、一直線上を他者からの働きかけ(段階的指導)によって突き進み、しかも限られた時間内に到達することが求められている。それがわれわれの今日的な身体の状態であるとするならば、そこでは常に優劣が生じ、あるいは制限内で達成されない限り、常にその直線からのドロップアウトを体験することになる。そしてそこに補完的な「教育の場」が存在しない限り、ドロップアウトした人々はその場に留まり、身体的な自己変容を停止してしまう可能性を常に潜在的に持っていると言えよう。

もし、補完的な「教育の場」を子どもたちとその周囲が準備することができ、個人にとっての「生成」の瞬間を感じとることができる身体を認め合うことができるならば、子どもたちは継続的に身体運動を続けることで、自己変容を遂げて行けるのではなからうか。

「わたしたちが直面している問題は、厚みをもった社会的経験が喪失するとともに、生命の奥行きをもった体験が衰弱していることである」(矢野, 2000, p.186)とするならば、われわれの身体による継続的な体験こそが、今まさに求められているとも言えよう。

## 註

註1：基礎・基本については、柴田の「学び方の基礎・基本と総合的学習」に詳しい。

註2：第15期中央教育審議会では、従来の「精選」にかえ、あえて「厳選」という言葉が使用されている。

## 引用・参考文献

金子明友(2002)：わぎの伝承、明和出版

金子光男他(1991)：教育方法論、酒井書店

La Mettrie(1932)：人間機械論、杉捷夫訳岩波書店、pp.5-22

西垣 通(2004)：「絶対的な知」は存在するのか(2004年9月16日朝日夕刊)

佐伯 胖(1998)：学びの転換—教育改革の原点—、授業と学習の転換、現代の教育3巻、岩波書店

柴田義松(1998)：学び方の基礎・基本と総合的学習、明治図書、p.110

新保 淳(2002)：「身体の履歴」を問うことの意義、静岡大学教育学部研究報告(教科教育学篇)、平成15年3月、第34号、pp.141-154

矢野智司(1999)：非知の体験としての身体運動—生成の教育人間学からの試論—、体育原理研究、第29号

矢野智司(2000)：自己変容という物語—生成・贈与・教育—、金子書房