

体育的身体論の課題と展望

—個・身体・社会—

Problems and Prospects of Body Theories in the Field of Physical Education Individual — Body — Society

釜崎 太*

Futoshi KAMASAKI*

Abstract

The purpose of this study is to inquire about body theories typically discussed in the field of physical education and uncover problems currently faced in their application and obtain a clearer view on their possible solutions.

Body theories based on philosophical anthropology and phenomenology unveil the possibility of physical education being taught at modern schools by getting a more complete understanding of the human body. However, because such theories focus exclusively on the body itself, problems that exist in society may be overlooked. On the other hand, body theories focusing on the relationship between the human body and society, whose focus falls away from the body itself, involve arguments that may serve as a basis for the reform of the existing systematic framework of physical education at schools.

Nonetheless, no clear views that break away from the existing systematic framework called education have come about. As pointed out by Manabu Sato in his theory about educational reform, following his ideas may heighten the possibility of reaching the new physical education.

- Learning is utilizing physical activities to try to regain the “truly living individualized body” rather than a “systematized body living under a system structure”.
- Learning is achieved through “reflective teaching”.
- The structure of groups among school children is constantly rebuilt mainly by incidents comprising a detachment from the current system.
- Improvement of teaching in schools, which should be individually tangible, is attained by action research.
- A “model of coexistence”, rather than a “model of conflict” or a “model of compromise”, is needed, since it acknowledges a variety of ideas on education methodology.
- A school is a “learning community” where teachers, students, community residents, and educational administration personnel improve one another.

Considering the viewpoints on educational reform mentioned above and by reinterpreting the practices of physical education applied in schools today, we should attempt to design a new structure which breaks away from the existing systematic framework for physical education.

Key Words : individualized body, systematized body, phenomenology, discipline, modern systematic framework in schools

* 弘前大学教育学部保健体育講座

Department of Health and Physical Education, Faculty of Education, Hirosaki University

1. はじめに

いじめ、不登校、少年犯罪、援助交際、学級崩壊など、教育の危機的現象が憂慮されて久しい。これら一連の危機的現象は、「身体」の問題と不可分な関係にある。「キレル」「むかつく」に表現される身体に潜む暴力性だけではなく、いじめや不登校もまた、身体化された実践感覚として反復されている。今日の教育的危機を考えるうえで、身体には極めて重要な問題がはらまれているのである。

言うまでもなく、学校において身体の教育を担ってきたのは体育である。その体育に足場をおく我々は、これまで身体を如何なるものとして捉えてきたのであろうか。本研究では、現代の社会問題として生起している教育的危機の存在を前提としながら、代表的な体育的身体論を検討し、その課題と展望について明らかにする。

2. 身体への接近

2.1. 佐藤臣彦の「身体教育」論

佐藤臣彦は、体育的身体論に存在する二つの「悪しき観念性」を指摘している。一つには「身体の実体化」である。体育的身体論においては、佐藤通次の「物体－肉体－身体」（佐藤通次，1939，pp.7-12）という三層論に端を発し、「物体－生体－肉体－身体」（佐藤和兄，1955，p.44）、「生物学的・自然科学的身体－行為的・歴史的・表現的身体」（川村，1959，pp.95-101）、「肉体－身体－生体」（石津，1963，p.185）、「物体－肉体－霊体」（下津屋，1968，p.13）、「物質的身体－歴史的的身体－行為的身体」（石津，1969，p.161）、「物体－肉体－身体」（前川，1970，p.23）などの重層論が展開されてきた。もちろん、身体の高層論的な把握は哲学においても古くからみられるものである。しかし、佐藤臣彦が指摘するように、体育的身体論の問題点は、その重層論が「身体の実体化」を帰結させていることである。例えば、前川峯雄が、『人としての身体』は、けっして生物的生命としての肉体と同じものではないと、「生物学的なからだの他に、主体の表現としての身体のあることを知り、しかもその生物学的な肉体が主体の身体の基体をなし、その絶対に不可分の条件となっている」と表現しているように（前川，1970，

p.29）、体育的身体論にみられる重層論は、結局のところ、人間と動物の身体は違う次元に存在し、人間の身体はそれが実体として存在するところに独自性がある、という論理に帰着する。だが、佐藤臣彦が指摘するように、他者や社会との関係を放棄して、それ自体で自律した身体など実在不能であると言わなければならない。

体育的身体論にみられる、二つめの「悪しき観念性」は、身体と心の関係を「身心一元」あるいは「身心一如」とみる観念である。佐藤臣彦によれば、そもそも「一元論／二元論」とは、事物を説明する際の説明原理の数を示しているにもかかわらず、体育的身体論において「身心一元」が主張される場合には、一つの説明原理によって事物を説明しつくそうとする態度ではなく、「人間は本来心身一体のものであり、精神と身体とは別個の実体と考えられるものではない」（川村，1959，p.95）といった解釈がなされ、目指される境地としてではなく、人間存在のあり方自体が「身心一元」とみなされてきた。その図式を前提として、「身体修練は、筋肉運動だけを要求するのみでなく、人間全身体が関連して知覚的発達や社会的反応を絶えず要求し、道徳的乃至精神的陶冶育成をはかるもの」（下津屋，1968，p.5）と主張されてきたのである。しかし、こうした論理が真理であるとするれば、やはり佐藤臣彦が言うように、知的修練をすれば身体的陶冶育成もできるということになってしまう。

それら二つの「悪しき観念性」を厳しく批判する佐藤臣彦は、哲学的人間学に依拠しながら、身体教育の普遍相に迫っている。佐藤臣彦は、「一年間の生理的早産」（アドルフ・ポルトマン）として産まれてくる「ヒト」を、「肉体の維持に必要な力」さえも保持していない「欠陥生物」（アーノルド・ゲーレン）と規定している。「一年間の生理的早産」によって身体的にも未熟な存在として産まれてくるヒトは、文化的・社会的関係性のなかで身体教育を経由することで、はじめて「人間」となる存在である。つまり、「欠陥生物」としてのヒトは、「社会的諸関係の網のなかで（共同存在）、自らの欠陥性を人為的構成体たる文化によって補完していく」（佐藤臣彦，1993，p.134）ことによって、はじめて「ヒトの人間化」を果たしえるというのである。それゆえに、佐藤臣彦は、社会的・文化的な関係性のなかで営まれる身体教

育を、人類にとっての普遍的な必要条件とみなすのである。

佐藤臣彦はさらに、人間独自の社会活動としての「制度教育」にも言及し、普遍的な位相とその歴史性に支えられた「制度体育」の重要性をも明示している。この考察によって、我々は「身体教育の普遍性」と「学校体育の重要性」をうかがい知ることになる。教育的危機の存在を前提とする我々は、この身体教育の普遍性を確認しつつも、学校体育の現代的な問題へと議論の歩を進める必要があるだろう。

2.2. オモ・グルーベの「身体性の理論」

現象学に依拠することで、体育的身体論にみられた「身体の実体化」を克服したのが、オモ・グルーベの「身体性の理論」である。戦後ドイツの教育界においては、戦前戦中にみられた「身体」重視の「精神」蔑視、「国家」重視の「個人」蔑視という学校教育のあり方が反省されるなかで、学校教育の課題は「主体の精神的陶冶」に求められ、学校体育の存在根拠が大きく揺らいでいた。この戦後体育の揺籃期に、グルーベは、哲学的人間学に依拠しながら、人間がその自然本性にしたがって「身体的存在」であること、その人間の身体が常に「私の身体」として存在していることを明示した。グルーベは、「精神的な上部構造 (geistige Überformung)」(Grupe, 1961, p.133)としての「私」は^(注1)、「身体」への「随意権 (Verfügungsrecht) によって定義」(Grupe, 1959, p.73) (Grupe, 1964, p.86) され、その「私」が自然本性としての身体に立ち返ることで自己陶冶が果たされると言い、学校体育を「総合教育の『一部』」(Grupe, 1964, p.15)として主張したのである。「私」は、常に身体を随意にしえるのだから、「身体的なものとの交渉は自己決定」(Grupe, 1964, p.86)によるのであり、身体に対する「私」の随意権と、身体的活動性を学習することで人間は自己陶冶を果たす。グルーベは、この論理によって、学校体育が「国家の身体」ではなく、「私の身体」の教育に寄与しえることを示したのである。

さらに、グルーベは、1967年に提出した教授資格審査論文『人間の身体性と体育の課題』(1969年に『スポーツ教育学の根本問題』と改題され出版)において、現象学的身体論に依拠しながら、

「関係」としての「身体性の理論」を提示している。グルーベは、過去の体育的身体論が「古典的な主観—客観図式」(Grupe, 1984, p.18)のもとにあったことを批判し、身心一元論にも身心二元論にも共通する「身体の実体化」を克服すべき対象として掲げた。人間は「身体と心の統一である」という言語的形式が(中略:引用者)、国民社会主義イデオロギーと体育が結合するエポックを存続させ、体育理論の基礎決定における連続性を浮上させた」(Grupe, 1984, p.13)のであり、『統一』の強調にも関わらず、身体と精神が分離された『実体』とみなされたならば、身体と精神が如何に関係しているのかという問題に、首尾一貫した結論は生じない」(Grupe, 1984, p.20)。「実体」として身体が存在するならば、普遍的な「身体」や「精神」が現実のどこかに存在することになり、「身体と精神は統一的なもの」と明言する一元論においてさえも、「身体」と「精神」は明確に区別されていることになる。

グルーベによれば、人間は「私—身体—世界」の関係 (Ich-Leib-Welt-Verhältnis) のもとにあり、身体は「私」と「世界」を「媒介」する性格において特徴づけられる(図1)。例えば、極限まで運動をしたとき、運動を放棄するか否かは、身体に「私」の性格的特性が表出しているのであり、いわば身体が「私」を引き受けている。その一方で、身体は「世界」とも密接に結びついている。例えば、走っているときの「私の身体」と、休息しているときの「私の身体」とは別の身体として体験されている。いわば、身体は「私」と「世界」とが複雑に絡み合いながら存在しているのである。さらに、身体は、「身体存在」と「身体所有」の関係のもとにもおかれている。「身体存在」とは、「私」と身体が密接に結びついた状態である。例えば「私」がなにげなく道を歩いているとき、「私」は自分の身体を意識していない。それとは逆に、例えば運動技術を習得しようとする場合、「私」は自らの身体を意識し反省する。これが「身体所有」である。だが、「身体所有」の位相においても、「私」と身体の関係は破棄されない。したがって、「身体所有」の位相において、人間は身体に表出している「私」や「世界」を反省し、それをつくりかえることができる。この「身体性の理論」にもとづいて、グルーベは、スポーツによる身体的な自己経験と世界経験が重要

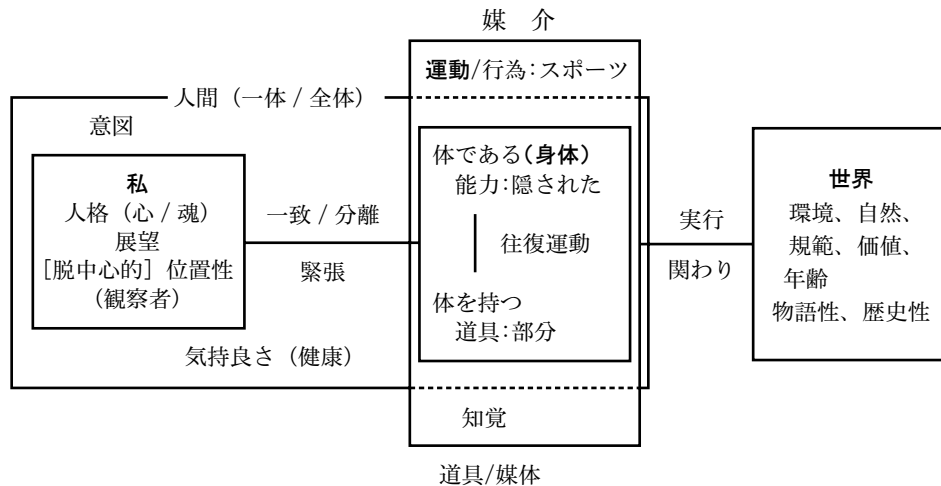


図1 グルーペ：身体の「媒介」を基底にしたスポーツの教育（滝沢, 2000, p. 33）

な教育的可能性をもつと結論したのである。

もちろん、グルーペが主張するように、スポーツによる身体的な経験が重要な教育的可能性をもつことに疑いはない。しかし、グルーペの「身体性の理論」は、学校体育の制度的な存続をはかろうとする意図のもとに構想されたがゆえに、学校体育のなかの「世界」は、常に理想主義的な「世界」として語られ、現実的な「社会」の問題は考察の枠外におかれている。教育的危機の存在を前提とする我々は、理想主義的な「私—身体—世界」の関係から、現実主義的な「私—身体—世界—社会（制度）」の関係へと視点を転換させる必要があるだろう。

2.3. 滝沢文雄の「身体論理」

滝沢文雄もまた、現象学的身体論に依拠しながら、身体の内在的な論理を探っている。例えば、体育指導において、指導者が運動技術の科学的法則性を理解するだけでは、運動技術を習得させることはできない。科学的法則性は、客観的な指導の手順は明確に示すものの、個人の主観的な運動体験への留意に限界があるからである。滝沢によれば、身体運動の習得に際しては、①生理学的側面、②解剖学的側面、③精神的側面、④身体的側面からの理解が必要である。しかし、これまでの研究は生理学的・解剖学的・心理学的側面からの客観的な分析に傾倒し、主観的な側面からの考察に欠けていた。そこで、滝沢は、運動の主観的な側面に接近する、「運動主体の側に立った身体運動の習得過程」（滝沢, 1995, p.17）、すなわち「身体論理」を解明しようとしたのである。

滝沢によれば、人間がある運動を遂行すると、「外界と身体とのやり取りは、流動的な知覚内容として私に生ずる」（滝沢, 1995, p.218）。「私（運動主体）」はその知覚内容を一つの感じのかたまりとして分節し同定する。その分節され同定された感じのかたまりが、「私」からみた「動作」である。動作は「下位動作」と「上位動作」にわけられるが^(注2)、「下位動作」を変容させ、それらを統合することによって「上位動作」が可能となる。身体は「下位動作」の統合体としての構造をもち、その構造は「下位動作」の修正によって再構造化される。ある「動き」が発現するためには、その「動き」のための構造が必要となるが、すべての人間が同じ構造を保持しているわけではない。過去の運動体験によって身体の構造が異なるからである。逆に、「私」は、動くことによって、身体を構造化し、外界を秩序づけてもいる。この身体運動に関わる外界は、身体的な時空間として生成され、その身体的な時空間は「下位動作」を複合した結果として生ずる。つまり、身体的な時空間とは、「私」が動作にともなう知覚内容を分節し同定する枠組みであると同時に、「下位動作」の洗練によって変化するものなのである。このように、学習者にとって身体運動の習得過程は、単なる反復による自動化ではなく、身体の「再構造化の過程」であり、学習者の「身体的時空間」および「下位動作」がその再構造化を促している。したがって、身体運動の習得過程において、指導者は、学習者の「下位動作」「構造化の過程」「身体的時空間」に留意しなければならないことになる（図2）。

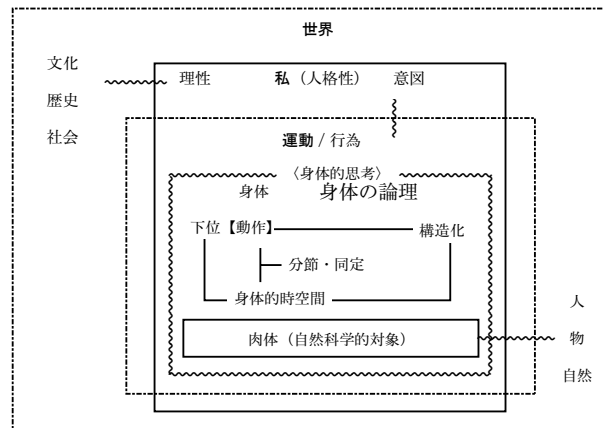


図2 滝沢文雄：「身体の論理」による身体のための教育（滝沢, 2000, p. 34）

滝沢は、この「身体の論理」を前提に、身体的な「賢さ」や「しぐさ教育」という視点から学校体育の問題にも言及している。滝沢によれば、今日の教育的危機にみられるような実践的な問題は、子どもたちが「身体の論理」に自覚的になり、身体を「賢くする」ことによって解決される。「実践」とは、身体によって相手に働きかけ、相手がこちらからの働きかけに応ずることで成立するものであるが、そのやりとりを左右するのが身体の「賢さ」である。つまり、身体の「賢さ」とは、様々な状況に対応できることであり、実践的な問題を具体的に解決できることである。しかし、身体の構造化が未成熟であれば「賢さ」は制限される。したがって、健康な身体と同様に、賢い身体が学校体育の目標に掲げられなければならない、と言うのである（滝沢, 1998, pp.79-90）。

さらに、滝沢は、学校体育が「振る舞い」を扱う領域であることにも注意を促している。例えば、軍隊の規律が身体的な「振る舞い」を規制することによって心を縛ってきたという歴史的な教訓のゆえに、今日では集団の規律が罪悪視される傾向にあるが、「児童・生徒にとって、社会における振る舞いの規律的側面は必要」なのであるから、学校体育における「しつけや訓練といわれる文化」を問い直し、「しつけにかかわる内容を修正することで、しつけの目的を変更し、しぐさを教育しなければならない」と言うのである（滝沢, 2002, pp.23-24）。

以上のように、グルーペや滝沢らの現象学的な体育的身体論は、「私の身体」に接近することで、「私」からみた身体の特質を明らかにし、「学校体育の存在根拠とは何か」、「学校体育の目的は

何か」、「如何にすれば、運動技術を習得させることができるのか」という、学校体育の制度的枠組みを前提とする体育教師の常識的な問いに答えるという意味での有効性を備えている。しかしその一方で、現象学的方法は、「私の身体」に接近するがゆえに、その背後にある「社会」の問題を等閑視する傾向にある。現代社会の問題と不可分な関係にある教育的危機の存在を前提とする我々は、現象学とは逆のベクトルをもつ方法、すなわち身体を考察の中心に置きつつも、そこから距離をとることで、身体とその背後にある社会との関係に照射する方法を模索しなければならないだろう（図3）。

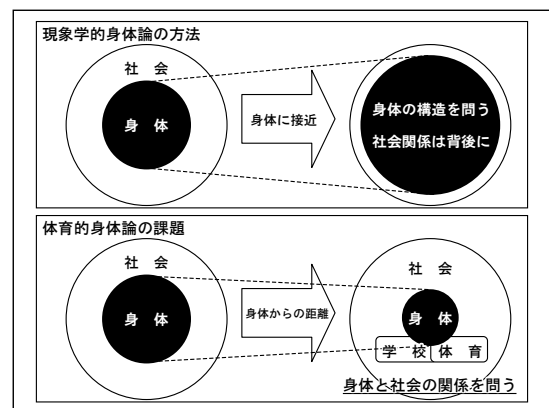


図3 現象学的身体論と体育的身体論の課題（筆者作成）

3. 身体から社会へ

3.1. 樋口諭の「美—身体—教育」論

身体から距離をとることで、身体とその背後にある社会との関係に照射しようとする試みに、樋口諭の「美—身体—教育」論があげられる（図4）。樋口は、「生きる力」を「bio-power」として取り

上げ、そこに「美」という視点を複合させることで、「生きる力」を思想の問題として再提起している。「生きる力」と「美」を複合させようとする場合、美学によって「生きる力」＝「美的感性」という図式を理論的に支え、美術や音楽などの教育実践に哲学的根拠を与えようとする試みが想起される。しかし、教育的危機が危惧されている今日、「調和の美学が素朴に信じられるような状況に、われわれはいるわけではない」（樋口、2005、p.37）。それは、身体教育の普遍性と可能性を根拠に、学校体育の制度的枠組みに哲学的根拠を付与しようとする思考にも応用されるべき認識である。「教育改革に直面して改めて『体育』の独自性を主張するという企ての中で、われわれがなしえることは、独自性を問おうすることへの疑問の提示である。『生きる力』という理念のもとにこれからの教育の方向性を探ろうとすると、そうした独自性論議は、現行の制度の枠内で事が済む問題ではないことは明らかであろう。それは体育だけの問題ではない」（樋口、2005、p.58）。

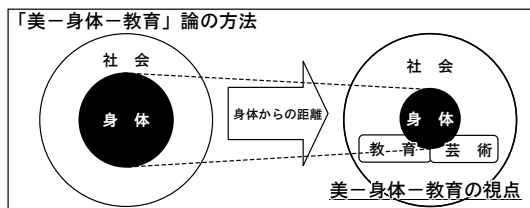


図4 「美－身体－教育」論の方法
（樋口、2005、より筆者作成）

樋口は、「権力空間としての教室」、「bio-powerとしての生きる力」という言説を引きながら、フリードリヒ・ニーチェの「美－生－力の哲学」に着目する。ニーチェの哲学にしたがうならば、「生きる力」とは「道徳的な力」や「教育的な力」としてではなく、「政治的な力」として捉えられる。例えば、「いじめること」ではじめて人生の喜びを感じているような子どもに、「友達と仲良くすべき」といった道徳イデオロギーをもちだしても、子どもはそれが「嘘」であることを知っている。むしろ、大人がなしえることは、「自分の固有の生の喜びを社会の構成原理と矛盾しないもの（できるならその発展に役立つようなもの）に鍛え上げるための政治的な力を身につけること」（樋口、2005、p.46）を教えることでしかない。この「政治的な力」としての「生きる力」は、例えば、「正しい言葉」や「適切な雰囲気をつか

む」ために必要とされる身体的な実践感覚と密接に結びついている。けれども、身体的な実践感覚は、「数え切れないほどの反復と実践において発現し変化が加えられるものであり、系統的に学習されたり教えられたりするものではない」（樋口、2005、p.54）。それゆえ、「生きる力」の「系統的な学習や教授はまずは放棄されなければならない」（樋口、2005、p.54）。

だが、そうであるとしても、樋口は身体教育の可能性を放棄しているわけではない。例えば、高校・大学への進学率が頂点に達した80年代に教育の危機的現象が噴出しているように、樋口は教育的危機の根本的な要因を「近代的な教育制度の完熟と完成の帰結」（樋口、2005、p.135）とみなしている。その近代的な制度的枠組みがもたらす「抑圧的な権力関係」は、身体に記号化されているがゆえに、「別の身体的実践によって変化させられる可能性」をもつ（樋口、2005、p.152）。この点において樋口は、従来までの学校体育では扱われてこなかった、ヨガ、アレクサンダー・テクニク、フェルデンクライス・メソッド、気功などの身体訓練法を実践するリチャード・シュスターマンの身体感性論に、一つの可能性を見出すのである。

しかし、注意すべきは、その可能性を根拠に、樋口が学校体育の存在根拠を保証しようとしているわけではない、ということである。シュスターマンの身体感性論は、身体訓練法を「哲学」と結びつける試みでもある。シュスターマン自身にとって、「身体訓練法」の実践は、「哲学」の実践に他ならない。このシュスターマンの認識にこそ、樋口が重視する身体感性論の可能性がある。身体訓練法と哲学を結びつけるシュスターマンの実践が学校体育へと応用されるならば、それは単に、学校体育の教育内容の変容だけを意味するのではない。『『体育という教育』と『哲学』という、大きな隔たりを持って表象されてきた二つの極点に架橋が施される』（樋口、2005、pp.159-160）ラディカルな事態が引き起こされる。それは、例えば、『『どんな知識も学び手の身体的な活動に具体化され、学び手の経験のなかに織りこまれることなしには、「学び」としての意義をもちえないだろう』という佐藤学の見識』（樋口、2005、p.160）へと繋がるものである。つまり、樋口は、「教育」や「人間存在」を広く俯瞰しえる身体を捉えるこ

とで、今日の教育的危機に対処しうる身体教育の可能性を開くと同時に、「成熟と完成を迎えつつシステムとして疲弊」（樋口，2005，p.135）しつつある学校体育の近代的な制度的枠組みの突破を目論んでいるのである。「教育の問題における豊かな身体論の展開は、『体育』のみならず従来の教科教育という制度を積極的に解体する方向性をはらんでいる。（中略：引用者）従来のわれわれの知っている『体育』の制度、それを『身体知』という護符で保証し、体操だ陸上だ球技だといったお馴染みの教材のもとでの授業実践というこれまでの日常を守ろうとするのか、それとも『身体知』の真の意味を探究し、それを守るために従来の制度を勇気を持って変更することも辞さないのか。この差は大きい」（樋口，2005，pp.134-135）。

学校体育の制度的枠組みの突破を展望しながら、身体に記号化された権力関係を身体的実践によって変化させようとする樋口の「美—身体—教育」論は、今日の体育的身体論に、教育的危機の問題へと迫る新しい地平を開いている。だが、その試みは、「現実の『体育』という制度から問題を出発させることを意図的に避け」（樋口，2005，p.57）たものでもある。樋口は、「体育」という制度からの出発が制度を改善し保守を図るという試みにならざるをえないからだという。そうであるならば、逆に、学校体育論に内在しながら、学校改革を展望する（保守的態度を回避する）「身体教育」論の構想には、日々の体育実践の改善を促す身体教育の具体像を描く可能性が含まれている、とすることができるだろう。

3.2. 久保健の「からだ育て」論

学校体育論に内在しながら展開された体育的身体論の一つに、久保健の「からだ育て」論がある。久保は、「抑圧的な権力関係」を身体に記号化してきた学校体育の問題点を三つの側面から捉えている。第一に、アドルフ・シュピースの徒手体操の問題である。久保によれば、シュピースの集団秩序運動としての徒手体操においては、教師の号令にしたがって同じ動きができるように、子どもたちの身体は規律・訓練化^(注3)されてきた。第二に、スポーツの問題である。近代社会の中心的な運動文化として普及してきたスポーツは、「身体の私事性」や「対等・平等の競争」という近代的な理念を基盤に、「比べようのない独自の個性を

持つ者同士の能力をある一つの基準だけで切り取って競争させ」（久保，2004，p.169）、人間の身体を「計測できるもの、比較できるものとして」（久保，2001a，p.201）取り扱う傾向を生み出してきた。スポーツのトレーニングにおいても、身体運動はフィジカル面とメンタル面に分割され、効率的・合理的・科学的な訓練が目指され、その極限としてドーピング問題が生み出されるなど、「人間のサイボーグ化」とも呼ぶべき危機が予感されるまでに至っている。第三に、「体力づくり」の問題である。体操もスポーツのトレーニングも、生理学や解剖学にもとづいて身体能力を発展させる「体力づくり」をねらいとして学校体育に導入され、人間の身体は「『筋力・持久力・柔軟性……』というような構成要素の集合体」として捉えられ、「そのそれぞれの要素を人為的・効率的にトレーニングすること」が重視されてきた（久保，2001a，p.202）。これらの特徴に顕著なように、学校体育は、常に「理想の身体」をめざしながら、「その時々^(注4)の社会的要請によって屈折し、一面的な形で具体化され」（久保，2001a，p.202）、規律・訓練化という近代の要請を隠れたカリキュラムとして内包してきたと言うのである。

このことを前提に、久保は佐藤学の言説を引きながら、「学校や家庭によってプログラムされた身体」は、教育的危機をもたらしている「プログラムされた『透明な』身体」^(注4)へと行き着かざるをえないのであり（久保，2001a，p.207）、したがって、これからの学校体育は、規律・訓練化された『体』をもみほぐし、プログラムされた『体』を解体して、『からだ』が『いま・ここ』にあるがまま・いたいままでよいのだという自由と安息をもたらすことを目標にしなければならない、と言うのである（久保，2001a，pp.209-210）。それゆえに、「スポーツや体育の世界で『常識的』とされてきたそれとは、かなり異質」（久保，2004，p.163）な野口体操を学校体育に位置づけるように提案するのである。

野口体操とは、身体で動き、身体に問いかけ、身体を探検し、身体で検討することを通して、「人間（自然・自分）とは何か」を探索し再創造する営みであると言われる。野口体操の根本原理は、①身体に貞くこと、②身体の力を抜くこと、③言葉に貞くことに求められる。久保は、野口体操の実践を学校体育に導入した先例として、

中森孜郎と三塚茂の実践例をあげている。例えば、中森の授業では、全身から力を抜いて横になった相手の手や足をもう一人がもちあげ、「によろによろ」「ぶらぶら」とゆする「からだゆすり」や、床に仰向けに寝て、両膝を軽く立て、両膝を胸の方に引き寄せながら、背骨を「尾骨→仙椎→腰椎→胸椎→頸椎」の順に一節ずつ浮かせ、もう一人が足や腰を支えてその動きを援け導くという「によろ転」が実践されている。三塚の授業では、足を蹴って逆さまになる逆立ちではなく、背骨を積みあげて身体の重さを頭の上のせる「頭で立つ逆立ち」という野口体操の実践から「逆立ちからの前まわり」というように、器械運動へと発展していく実践が展開されている（久保，2004，p.165）。久保は、こうした授業実践によって、自分の身体と対話し、他者の身体と対話し、自分の身体を取り囲む世界とのアクチュアルな交渉を実現させることで、身体に記号化された「抑圧的な権力関係」を転換させようとするのである。

久保が示した野口体操には、確かに、「抑圧的な権力関係」を転換させる可能性が内包されている。しかしながら、身体に記号化された「抑圧的な権力関係」の転換を求めるとき、問われるべきは、佐藤学の「プログラムされた身体」という表現に含意されている学校の近代的な制度的枠組みの問題であろう。プログラム化を告発した佐藤学において、教師と子どもに制度のプログラムを生きる身体を強いているのは、「一層的に均質化されたシステム」としての学校である（佐藤学，1996a，p.184）。身体の規律・訓練化を告発したミシェル・フーコーにおいても、「自動的な習慣となって暗黙のうちに残り」続ける権力関係の恒常的な束縛は、監獄、病院、学校という完全で厳格な制度において達成される（フーコー，1977，pp.141-173）。つまり、プログラム化され、規律・訓練化された身体は、体操やスポーツという教材のみならず、学校の制度的枠組みによって再生産されているのである。久保が告発した、「身体の私事性」、「対等・平等の競争」、「一つの基準による競争」、「効率性」、「合理性」、「科学性」、「規律・訓練」、「プログラム」はすべて、近代的な学校の本質的な特徴である。それらの特徴をもつ学校の制度的枠組みを不問にふしたまま、学校体育に野口体操が導入されたならば、「脱力できない子」を目標（理想的身体）に、「脱力できる子

／脱力できない子」という序列が自己責任の名（「身体の私事性」、「対等・平等の競争（成績・評価評定）」、「一つの基準による競争（成績・評価評定）」）のもとに再生産され、「脱力した身体」の効率的な生産を可能にする野口体操の「プログラム」や「典型教材」が全国に普及し、脱力のための規律・規律が帰結されるだろう。久保は、例えば、「広義の身体教育全体を統括し、方向づける」複合教科としての学校体育改革を提案しているが（久保，2001b，pp. 85-86）、その複合もやはり、スポーツ・舞踊・保健などといった教材の複合にとどまり、学校体育の制度的枠組みを前提とする久保が、学校の制度的枠組みを懐疑することはない。久保は、『学校体育の危機』（体育授業時数の削減：引用者注）を克服して優れた教科として発展させることに寄与」（久保，2004，p. 156）するためにこそ、野口体操の実践を学校体育に位置づけるべきだと明言している。つまり、近代的な制度的枠組みがもたらす「抑圧的な権力関係」を批判した久保にとっても、学校体育の近代的な制度的枠組みは保持されるべきものに他ならない。「抑圧的な権力関係」の転換のためには、樋口が指摘するように、学校の制度的枠組みの懐疑を含め、学校体育という閉域を超える身体教育の可能性を探求する必要があるだろう。

3.3. 松田恵示の「交叉する身体」論

松田恵示は、授業研究の方法を再考することで、学校の制度的枠組みからの脱却の方向性を模索している。松田は、「反省的实践」^(注5)として体育授業を研究することの重要性を示すために、社会学の質的アプローチを取り上げている。「今、心に残っている体育授業の風景を描いてみてください」という指示のもとに、405名の学生に体育授業のイメージを絵にしてみようという調査では、図5のような絵が描かれたと言う。松田は、それらの絵の共通点を、「先生」「みている生徒」「運動を行っている生徒」という三項の配置と、「運動している生徒」への「視線」の集中をあげている。とりわけ、『視線』のなかにある体育授業」という描画が全体の45%を超えるなど、「みんながみている」「先生がみている」なかでの運動が体育授業のイメージとなっていることが指摘されている（松田，2006，p.78）。

松田によれば、個別具体的な授業（反省的実

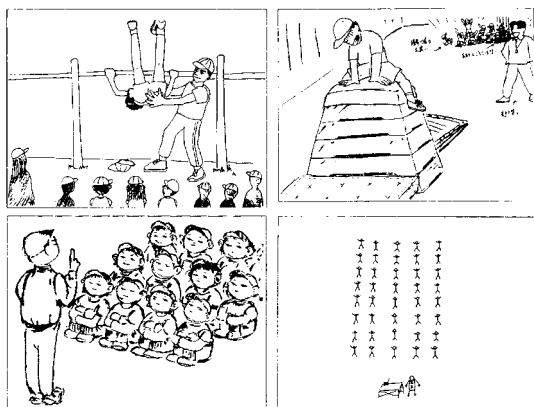


図5 学生の絵にみられる体育授業のイメージ
(松田, 2006, p.77)

踐)を「解釈」しようとする質的研究においては、解釈のための分析枠組みが重要な意味をおびてくる。上記の絵の分析に際して松田は、その分析枠組みに、フーコーの「従順な身体」を援用してみせる。松田によれば、近代社会における「従順な身体」は、病院、警察、学校などの近代的な制度における規律・訓練によって形成される。個人は、病院、監獄、学校などに区切られた空間に閉鎖され、配置され、序列化と座標化を媒介することで、匿名化される。さらに、身体は、動作、速さ、姿勢、巧みさなどといった運動能力の視点から捉えられ、「能力が身につけば～ができる」「できないよりできた方がいい」といった身体鍛錬の「自己目的化」がもたらされる。この自己目的化によって、客観的で抽象的な他者の視線が自己に内面化され、その結果として、「常に自らが鍛錬することを課す他者の視線に従属した身体＝『従順な身体』」(松田, 2006, p.79)が誕生すると言うのである。

松田は、この「従順な身体」という枠組みから先の絵を分析すると、第一に、体育授業における「視線の抽象化」が自分や友達を匿名化させていること、第二に、体育授業が自己の身体に対する視線を内面化させる「従順な身体」の構築現場となっていることが指摘できると言う(松田, 2006, pp.79-80)。そして、そのような分析枠組みをもちいた「主観性」と「質」を重視する研究が、「すぐに具体的な問題の解決策を提示するものにはなっていない」(松田, 2006, p.80)こと、さらには「体育授業を『反省的实践』として捉えたとしても(中略:引用者)、決して日々の授業実践の『具体的な』問題解決法としての性格をすぐに持つものではない」(松田, 2006, p.75)こ

とを但し書きながらも、「主観性」と「質」を重視する研究によって、体育授業の常識を疑うような効果が導かれ、「教師の力量形成や授業改善の知恵にも繋がっていく」(松田, 2006, p.80)、と期待するのである。こうした松田の指摘には、近代的な学校体育の常識を疑う必要性と、教育の「客観性」と「効率性(量)」を重視する制度的枠組みからの脱却の方向性(反省的实践/質的・主観的研究方法)が示唆されている。

また、松田は、「近代的原理」に学校体育が支配されるようになる歴史的経緯にも言及している。松田によれば、「ナンバ歩き」から「近代的歩行」への変化に代表される日本人の身体の変化に、学校体育は大きな影響を及ぼしてきた。「体操」はもとより、日清・日露戦争の前後には「遊戯」が正課として認められ、1926年の「学校体操教授要目」に至っては、身体を鍛える手段としての「遊技」がスポーツから分離され、「国家的な身体訓練の枠組み」(松田, 2001, p.53)へと編入させられたと言う。

しかし、それでも松田は、学校体育による「抑圧的な権力関係」の記号化という側面にのみ着目しているわけではない。松田は、「抑圧的な権力関係」を破砕する身体が存在をも強調している。例えば、日清・日露戦争の頃には、裸体画論争、歌舞伎旧派の復権、服装における復古調の流行など、政府が意図した「身体への管理」から逸脱する「庶民の身体」が数多く出現していたのであり、さらに、大正時代には「開放的で自由な身体を包含するスポーツ」が「ときに平気で国家統制的な枠組みを逸脱」(松田, 2001, p.52)していたことを指摘する。そこに、松田は、近代的な制度的枠組みから逸脱する身体が存在をみるのである。つまり、「抑圧的な権力関係」が刻まれた身体から逸脱する「個の身体」^(注6)の存在である。この制度的枠組みから逸脱する「個の身体」の存在を前提に、松田は、フーコーの微視的権力(bio-power)をモザイクにたとえ、「身体や遊び、あるいはスポーツという内容も、新たなモザイクピースの作用を受ければ、別のものへも変化する」可能性があると表現し、これからの学校体育は「近代社会が行ったような『パーフェクションへの指向』というのでない、『下からのベクトル』を支える新たなピースとその作用に繊細」(松田, 2001, p.55)でなければならないと結論するので

ある。この松田の主張には、「抑圧的な権力関係」と「個の身体」がせめぎ合う場として学校体育を捉えることの有効性が示されている。

しかしながら、松田はその一方で、「個の身体」を追求する具体的な実践を、「学校（体育科教育）を支配した近代的原理への問い直し」（松田，1998a, p.83）を含む「めあて学習」に求めている。松田は、「パーフェクションへの指向」とは異なる学習様式である「めあて学習」には、客観主義／主観主義、知育／徳育、管理／自由、社会／個人といった近代的な二項図式（松田，1998b, p.152）、あるいは学習主体を独立した個人とみる近代的な思考様式を超える可能性が含まれていると言うのである。だが、「めあて学習」の現実的な普及状況を一瞥すれば容易に理解される通り、「めあて学習」は、松田の理念を離れ、「行政レベル（制度的レベル）で社会化され、一般化」（菊，1998, pp.111-112）され、既存の制度的枠組みがもつ権力関係に支持された、「個性」や「関わり合い」を「画一的」で「効率的」に追求する「プログラム（プログラムされた身体）」へと堕している。「学校を支配した近代的原理」を問い直すためには、学校が「目標（理想的身体）」の「画一的」で「効率的」な達成を可能にする「プログラムの一方向的で段階的な構成」（佐藤学，1996a, p.182）を要求する制度であるという事実を想起しなければならないだろう。つまり、体育的身体論には、一つの実践案が容易に「プログラム化」され「マニュアル化」され「パッケージ化」される、学校の近代的な制度的枠組みを懐疑するという課題が残されているのである^(注7)。

3.4. 菊幸一の「メタ・カリキュラム」論

菊幸一の「メタ・カリキュラム」論は、身体の規律・訓練化を批判しながら、さらに積極的に、学校の制度的枠組みを解体しようとするものである。菊は、従来までの学校体育を超えるスポーツ教育を目指したはずの「めあて学習」も、学校の制度的枠組みが当然視されている現状のなかでは、「容易に楽しさ自体を手段化する授業を導くか、あるいはその活発な『活動』自体に目を奪われてそれでよしとする授業が導かれる」（菊，2005, p.54）のであるから、「めあて学習」の理念でもあった「個性（個の身体）」を追求するためには、「体育カリキュラム論自体の脱構築（メ

タ・カリキュラム論）」が必要であると言う。

菊によれば、「学校体育という制度」は、近代社会において新たな政治的枠組みとして登場した国民国家からの要請によって誕生した。それゆえ、その出自から、学校体育は規律・訓練的な方法とあいまって、近代社会の存立に貢献する存在であることが当然視され、「体育関係者たちは、その存在意義を社会との関係でまともに（その存在否定を含めて）議論することなく、その保守的性格を維持」（菊，2005, p.52）することになった。だからこそ、「戦前から変化しない（と思われる）身体訓練型の方法は、体育を供給する教育的論理を中心に考えれば何ら問題となることはない」（菊，2005, p.52）と信じられてきたのであり、そうであるからこそ、近代的な制度的枠組みを改革する射程をもつような「運動を親しむ」という学校体育の目標や「めあて学習」などの実践案が提示されても、「それに対する反応（供給）はごく表層レベルでの理解による方法の普及といったことに止まり、徹底的な運動需要の論理から体育学習を構成しようとする深層レベルでの具体的な体育授業の構造改革を生み出さなかった」（菊，2005, p.52）と言うのである。

さらに、菊は、1970年代から80年代にかけて提唱された脱産業社会の未来図は、物質的な豊かさを背景にして自己実現の欲求が満たされる社会像を描いたものの、実際には、バブル経済の崩壊とオカルト的な宗教現象を帰結させ、生きることの「つまらなさ（無気力・無関心）」から現実世界を全面的に否定するという若者の姿を露呈させてきたと言う。教育をめぐる言説は、若者の生き方に関わる社会的問題を「生きがいのある労働」「職業選択」の問題として捉え、その動向に対応するかたちで基礎・基本の徹底という方針を提唱し、学校体育は「これを子どもたちに対して最低限保障する身体的能力とは何かという側面からとらえ、他教科に先がけていち早くこの要求に応えようとしている」（菊，2005, p.53）。しかし、菊によれば、そのような教育的対応では、現代社会の裏側にある「つまらなさ」に根本的に応えることはできない。なぜなら、若者たちの「つまらなさ」の背景には生活のリアリティの欠如があるからである。「基礎・基本」や「保障すべき身体能力」というこれまでの「教育＝供給の論理から従来と変わらないカリキュラム設定をしてしまうと、そ

れが仮にどのようなすばらしい教育目標を掲げたとしても子どもにとって『表のカリキュラム』として一時的に機能するだけで、相変わらずその規律訓練型の手法は『陰のカリキュラム』として」(菊, 2005, p.53) 生き続けてしまうと言うのである^(注8)。

菊は、規律・訓練的な方法から逃れ、リアルな体験を求める現代的な課題に対応するからで、学校体育の存在論を議論するためには、逆説的にも、近代的な学校体育のカリキュラムを解体し、「学習経験の総体」として学校体育のカリキュラムを再定義しながら、学びのリアリティを保障する身体教育の可能性を模索しなければならないと言う。つまり、現代において、学校体育の存在根拠を提示するためには、「体育カリキュラム論自体の脱構築(メタ・カリキュラム論)」が必要だというのである。学校体育のカリキュラムを「学習経験の総体」として捉え直そうとする菊の主張がもつ意義は小さくない。菊の「メタ・カリキュラム論」によって、「経験の総体」としての「学び」を対象とする身体教育の可能性が開かれうるからである。

こうした「学びのリアリティを保障する身体教育の可能性」の追求は、当然、一人ひとりの経験にリアリティを保障する「個の身体」の追求へとむかうことになるだろう。だが、そこで問題となるのは、「個の身体」を追求するための学校の制度的枠組みの突破が、「公共的空間」の解体へと繋がる恐れがある、ということである。「個の身体」を取り戻す契機として「プレイ欲求」を重視する菊は、「公共的空間」を再構築する場として、例えば、「地域スポーツクラブ」の可能性をあげている。菊は、「国家や地方公共団体それ自体が公権力を発揮する事柄を『公共性』」(菊, 2000, p.87) とみなす、従来までの「国家的公共性」という概念を、「公権力の領域としての国家から自立して、市民社会の私的欲望の交錯の場を開かれたコミュニケーション・ネットワークとして確保し、そこから公論を形成し伝達していく空間」(菊, 2000, p.93)、すなわち「市民的公共圏」として再定義した上で、地域スポーツクラブを「市民一人ひとりの生活を豊かにしていくスポーツのアクチュアルな意味(=私人の領域)」(菊, 2000, p.94) を実現させる相互交流の場、すなわち「市民的公共圏」の構築の場とする可能性があると言

うのである。菊によれば、日本のスポーツクラブは、学校や職場に寄生してきたという歴史のもとで、勝利至上主義的な閉鎖性をおびてきた。しかし、例えば、学校の運動部活動にみられるように、「バンカラ、同じ釜の飯、青春、……等々といったインフォーマルな学生たちの交流とその反秩序的な性格の発露」は、「一人ひとりの学生たちが集合して織りなす結社としてのスポーツクラブ独特の祝祭性を求めるエネルギー」を感じさせるものであり、「地域スポーツクラブの公共圏は、このような多様な視点から身体的コミュニケーションの自由とその祝祭性に目を向けることから形成されていく」可能性があると言うのである(菊, 2000, pp.98-99)。

確かに、地域スポーツクラブに「市民的公共圏」の構築の可能性が開かれていることは事実であろう。だが、その一方で、学校を中心に生起している教育的危機を問題とする我々は、地域スポーツクラブへと架橋する前に、「市民的公共圏」の構築の場として学校を再生させる可能性を検討してみる必要があるだろう。例えば、今日の教育的危機を前に日々苦闘を続けている教師たちの実践と専門性は、「近代的な制度的枠組み」にも、「国民国家」にも、単純に還元しえるものではないだろう。体育的身体論には、学校の制度的枠組みの突破を展望しながらも、「公共的空間」の解体に陥らない、すなわち「市民的公共圏」の構築を可能にする、新たな身体教育と新たな学校の具体像を描くことが、大きな課題として残されているのである。

4. おわりに—体育的身体論の課題と展望—

学校の制度的枠組みの突破を展望しながらも、「市民的公共圏」の構築の場として学校を再生させる身体教育の具体像を描こうとする課題意識は、我々を佐藤学の学校改革論へと導くことになる。「学びの身体技法へ」を中心的な標語に掲げながら、学校の内側からの改革を目指す佐藤学の学校改革論は^(注9)、第一に、「抑圧的な権力関係」から「個の身体」を取り戻し、リアルな身体的な営みとしての「学び」を追求する(佐藤学, 1996a, pp.176-182)。第二に、「学び」は、「技術的实践(例えば「野口体操の典型教材」や「めあて学習のプログラム」などの適用=プログラムの

実践)」ではなく、「反省的实践（教師の実践的見識にもとづく個別具体的な実践＝プロジェクト的实践）」において追求される（佐藤学，1996b，pp.85-114）。第三に、子どもたちの共同性は、制度的枠組みから逸脱する「出来事」を中心に、常に再構築され続ける（佐藤学，1996b，pp.83-84）。第四に、授業の改善はアクション・リサーチ（研究者が、教室の内側に立ち、授業者と課題を共有し、教師と子どもと共振するなかで授業を分析する主観的で質的な授業研究）によって追求される（佐藤学，1999b，pp.330-338）。第五に、「葛藤モデル」（教育理念やプログラムの優秀さを競う）や「合意モデル」（一つの教育理念やプログラムへの統一）ではなく、多様な教育観と教育方法の存在を認める「共存モデル」によって多元的な学校空間が準備される（佐藤学，1999b，pp.168-170）（佐藤学，1995a，pp.98-101）。第六に、学校は教師・子ども・親・地域住民・教育行政関係者が学び育ち合う「学びの共同体」として再生される（佐藤学，1999a，pp.129-142）。

以上の特徴をもつ佐藤学の学校改革論は、学校の制度的枠組みを突破する身体教育を構想する樋口の「美－身体－教育」論、あるいは、その脱構築を唱える菊の「学校体育のメタ・カリキュラム」論と極めて近いところにある。しかしながら、「体育」という制度からの出発を避け、「芸術・美学」という外的な視点を介在させることで、学校の制度的枠組みを突破しようとする樋口に対して、佐藤学はあくまでも学校の内側（教師の意識改革と授業改革）からの突破を目論んでいる。さらに、「市民的公共圏」の構築の場を「地域スポーツクラブ」に求める菊に対して、佐藤学はあくまでも教師の専門性に根ざす学校を「市民的公共圏」の

構築の場として再生させる方途を探索している。だとすれば、過去の優れた体育実践から「学びの身体技法」や「反省的实践」の具体例を抽出することによって（図6）、日々の体育授業においても実践可能な、学校という近代的な制度的枠組みを内破し、「個の身体」によるリアルな学びを追求し、学校を「学びの共同体」として再生させる新しい身体教育の具体的実践像を描きうるに違いない。ここに、今日の教育的危機を前にした、体育的身体論の課題と展望が存在しているのである。

注

注1) 初期のグルーベは、『私』（Das Ich）は生物学的土台の精神的な上部構造（geistige Überbau）（Grupe, 1961, p.133）、あるいは、「生物学的な現象に対する『精神的上部形式』（geistige Überformung）」（Grupe, 1959, p.71）という表現を使っている。しかし、『スポーツ教育学の根本問題』では、「私」を「私（意識）」と表現し（Grupe, 1984, p.12）、「私－身体－世界」の関係がメルロ＝ポンティの「志向性」という概念に基礎づけられていることを明示するなど（Grupe, 1984, p.19）、「私」という概念は「意識主体」として使用されている。ただし、そこにおいても、「私（意識主体）」は、『私の活動性』、すなわち人間の意志、選択能力、決断能力（Grupe, 1984, p.22）によって定義されている。

注2) 例えば、野球のカーブを投げるという身体運動の場合、「つかむ」や「なげる」が下位動作である。

注3) 正確には、久保は「規律化・秩序化」という言葉を使用している。フーコーの「規律・訓練」という概念との関連性は必ずしも明確ではないが、久保がフーコーの身体論にもとづく多木浩二や三浦雅士の著書に示唆を受けていることから、ここでは「規律・訓練」と表現した。

注4) 「プログラムされた『透明な身体』」とは、14歳の少年が二人の児童を殺害した神戸市須磨区の「酒鬼薔薇」事件を取り上げて、佐藤学が使用した言葉である（佐藤学，1997a，pp.70-94）。佐藤学は、教育的危機の背後には、子どもたちの身体を計画された所定のプログラムに閉塞させようとする抑圧的な権力関係があるとみているのである。

注5) 科学的な原理にもとづく特定のプログラムに精通し、そのプログラムの運用技術に習熟した教師の実践が「技術的实践（プログラムの実践）」である。これに対して、プログラムの枠外で行われている教師と子どもとの個別具体的な関わりを中心に、経験によって培われた「暗黙知」を駆使して

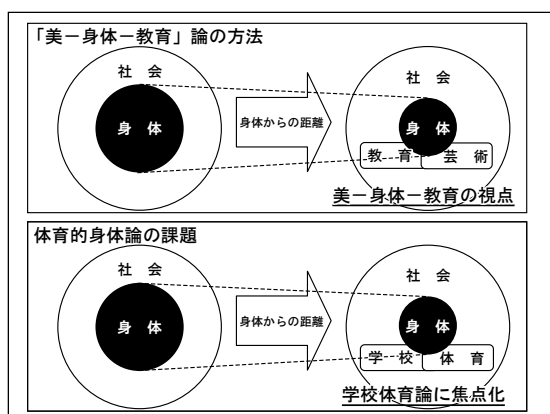


図6 「美－身体－教育」論の方法と体育的身体論の課題
（樋口，2005. より筆者作成）

状況と対話し、具体的状況の変化に即興的に対応し、教師と子どもたちが相互に反省的思考を深め合う実践が「反省的实践（プロジェクト的实践）」である（佐藤学，1996b）（佐藤学，1997b）。

注6) 現象学が「私」という「意識主体」によって随意にされる「身体」を想定しているのに対して、ポスト構造主義では「無意識」のレベルに多様な文化（構造）が刻まれた「身体」が想定されている。後者のように考えるならば、身体は文化によって規定される側面をもつと同時に、一人ひとりの身体に刻まれた文化が一人ひとりの身体において異なっているという意味において「個の身体」でもある。

注7) この課題は『めあて学習』と『反省的实践』の異同の明確化」とも換言できるだろう。

注8) 近代的な制度的枠組みの存続を前提とするならば、「野口体操」という典型教材も、「めあて学習」のプログラムと同様、「表のカリキュラム」として一時的に機能するだけで、規律・訓練型の手法を「陰のカリキュラム」として機能させてしまうであろう。

注9) 佐藤学は、あくまでも「学校改革」を標榜している。佐藤学は「未来の学校への希望」（佐藤学，1999a，p.71）を放棄していないのである。佐藤学が問題とするのは、学校の可能性が関係者に自覚されず、未来の学校の輪郭が明確に描かれていないところ（佐藤学，1995b，pp.201-202）（佐藤学，2002，p.54，p.108）、現代社会の「新しい要請に応える教育が理論的にも実践的にも未成熟なところ」（佐藤学，1996c，p.174）なのである。そうした意味において、佐藤学の学校改革論は、例えば出原泰明が批判する「公教育・学校解体論」（出原，2004，p.43）とも一線を画する学校改革論である。

引用・参考文献

- Grupe,O (1959) *Leibesübung und Erziehung*. Lambertus Verlag. Freiburg.
- Grupe,O (1961) *Leib und Seele. Gedanken zu den Voraussetzungen einer personalen Bildung*. In: Heitger, M. Fischer, W., Hrsg. *Beiträge zur Bildung der Person*. Alfred Petzelt zum 75. Geburtstag. Gewidmet von seinen Schülern. Lambertus Verlag. Freiburg : 129-149.
- Grupe,O (1964) *Leibesübung und Erziehung*. Zweite, neubearbeitete und ergänzte Auflage. Lambertus Verlag. Freiburg.
- Grupe,O (1984) *Grundlagen der Sportpädagogik*. 3,überarbeitete Auflage. Karl Hofmann Verlag. Schorndorf.
- 樋口聡 (2005) 身体教育の思想. 勁草書房.
- 石津誠 (1963) 体育の現象的機構. 逍遥書院.
- 石津誠 (1969) 体育原理. 道和書院.
- 出原泰明 (2004) 異質協同の学び. 創文企画.
- 川村英男 (1959) 体育原理. 体育の科学社.
- 久保健他 (2001a) 「からだ」を生きる. 創文企画.
- 久保健 (2001b) スポーツと身体と教育. 唯物論研究年誌. 6 : 62-86.
- 久保健 (2004) 「野口体操」を取り入れた「からだ育て」としての体育について. 宮城教育大学紀要. 39 : 155-169.
- 前川峯雄 (1970) 体育原理. 大修館.
- 松田恵示 (1998a) 運動の特性を生かした学習指導. 中村敏雄編. 戦後体育実践論第3巻 スポーツ教育と実践. 創文企画 : 83-122.
- 松田恵示 (1998b) めあて学習の考え方と実践. 中村敏雄編. 戦後体育実践論第3巻 スポーツ教育と実践. 創文企画 : 151-164.
- 松田恵示 (2001) 交叉する身体と遊び. 世界思想社.
- 松田恵示 (2006) 体育科教育における授業研究の新しい方法—社会学的な授業研究が持つ可能性について—. 体育科教育学研究. 22-1号 : 75-80.
- フーコー：田村俣訳 (1977) 監獄の誕生. 新潮社.
- 三浦雅士 (1994) 身体の零度. 講談社選書メチエ.
- 佐藤和兄 (1955) 体育の基礎理論. 日本体育社.
- 佐藤学 (1995a) 学び その死と再生. 太郎次郎社.
- 佐藤学・三善晃・松岡心平 (1995b) 創造という経験—芸術を学ぶこと. 佐伯胖他編. 表現者として育つ. 東京大学出版会 : 193-219.
- 佐藤学 (1996a) 現代学習論批判. 堀尾輝久他編. 学校の学び・人間の学び. 柏書房 : 151-187.
- 佐藤学 (1996b) 授業という世界. 稲垣忠彦・佐藤学. 授業研究入門. 岩波書店 : 13-139.
- 佐藤学 (1996c) 教育方法学. 岩波書店.
- 佐藤学 (1997a) 学びの身体技法. 太郎次郎社.
- 佐藤学 (1997b) 教師というアポリア. 世織書房.
- 佐藤学 (1999a) 教育改革をデザインする. 岩波書店.
- 佐藤学 (1999b) 学びの快楽. 世織書房.
- 佐藤学 (2002) 身体ダイアログ. 太郎次郎社.
- 佐藤臣彦 (1993) 身体教育を哲学する. 北樹出版.
- 佐藤通次 (1939) 身体論. 白水社.
- 下津屋俊夫 (1968) 現代哲学的体育学. 泰流社.
- 多木浩二 (1995) スポーツを考える. ちくま新書.
- 滝沢文雄 (1995) 身体論. 不昧堂.
- 滝沢文雄 (1998) 実践的能力としての「からだ」の賢さ：身体についての現象学的考察. 体育学研究. 43 : 79-90.
- 滝沢文雄 (2000) 第4回日独スポーツ科学シンポジウム発表原稿（於：ドイツ，2000.07.20）の翻訳

- スポーツ教育学における身体のための教育—身体
の“媒介”という観点から—, 体育・スポーツ
哲学研究, 22-2 : 32-37.
- 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 : 17-25.
- 菊幸一 (1998) 楽しい体育の理論的・実践的問題,
中村敏雄編, 戦後体育実践論第3巻 スポーツ
教育と実践, 創文企画 : 111-122.
- 菊幸一 (2000) 地域スポーツクラブ論—「公共性」
の脱構築に向けて—, 近藤英男他編, 新世紀ス
ポーツ文化論, タイムス, pp.86-104.
- 菊幸一 (2005) 体育はなぜ必要か, 体育科教育, 11 :
52-54.
- (2007. 7.31受理)