

# 教育のための実践的身体感性論の研究

裴 芝允 (ベ・ジユン)<sup>1</sup>  
(2017年1月5日受理)

## A Study on Practical Somaesthetics for Education

Jiyun BAE

The topic of this research is school education from the viewpoint of practical somaesthetics. Richard Shusterman's somaesthetics is a study concerned with the experience and the use of the body, *soma* as a holistic self. Shusterman outlines its main branches: analytic, pragmatic, and practical somaesthetics. This research maintains the focus on practical somaesthetics. This research consists of three parts: (1) Clarification of Somaesthetics. Its definition, three branches and educational significance are considered. Especially practical somaesthetics is considered specifically, which will be a ground work of actual practical somaesthetics class in elementary school. (2) Actual class of practical somaesthetics in elementary school. (3) Significance of somaesthetics on education. It is to reconstruct a perspective on education rather than to make certain bodily discipline to apply to school. Somaesthetics is providing a chance to rethink our body in the context of school education.

**Key words:** somaesthetics, education, body awareness, practice

キーワード：身体感性論，身体教育，身体への気づき，授業実践

### 1. はじめに

筆者は、教師としての教育実践経験からある一人の子どもに出会った。出会って間もないことであったが、教室の中でその子は他の子どもの発言から自分が無視されたと感じ、椅子を投げた。今でも鮮明に覚えていることは、その子のからだである。怒り始めるとその対象を殴りに走り出すその子のからだを、筆者は全身で受け止めなければならなかった。10歳の子どもの力とは思えない怒りに満ちた動力、赤く上気した熱いからだ、治まらない荒い呼吸、溢れ出す涙、これらすべての塊を抑えながら「いったい何がこの子をこうさせたのだろう」とその子の感情を深く感じた。教室の中には子どもたちがからだをもって座っており、その数だけ多くの問題が存在する。緊張すると腹痛を感じるからだ、人の前に立つと萎縮するからだ、防御的なからだ、攻撃的な発言を吐き出すからだ、疲労がたまるからだ等である。このような問題が校内暴力やいじめ、青少年の自殺等、様々な問題にまでつながる。人

生の最初から最後までからだ向き合う者は自分自身であることを考えると、からだの問題と向き合い、それを変えていくことは、最終的には自分自身の課題になる。

しかし、学校教育の現状では自己と向き合い、自己を吟味する機会が少ない。注意は常に教科内容や他者に向かって開かれている。自分を省察し自己の存在を証明する仕方がわからない子どもたちが、権力が指定する基準に自分を同一化していく「アイデンティティ競争」にまで駆り立てられているといった現状に対しての非難も無理ではない<sup>2</sup>。

このような状況の中、教育はいかなる存在であるべきか。物質的なものを優先し、競争が基本原理となっている社会において、少なくとも学校はそういった社会の原理をそのまま学校の構造とするよりも、子どもが社会の中の自分を自ら見つめ、主体的な生き方を身につける方法を提示する義務を持っているのではないか。

子どもが自分自身の存在に気づく出発点を、身体が

1 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期教育学習科学専攻

与えることができる。本研究では「身体」を、物理的な「からだ」を超える広がりをもつ全人的存在として把握する。「身体感性論 (somaesthetics)」における身体観がこれにあたる。

「身体感性論」は身体を物理的・精神的な観念的区別を超えた総体的場として捉え、身体を経験と使用についての批判的、改良主義的研究を行う学問である。また、従来の「哲学」と異なり、知識、言説に加え、実践、身体訓練にまで関与する見方である<sup>3</sup>。全人性といった教育の目標を考える際に、物理的身体を出発点として全体性としての身体の改良につながる身体感性論は、教育に適用する価値が充分あると考えられる。身体感性論に基づき、子どもの自らの成長を助ける手段として、身体そのものに重点を置く実践的身体感性論の活動が教育において有効ではないかと考えた。

これらを踏まえ、本研究では、身体感性論の理論的な内容を明らかにし、その教育的意義を考察し、身体感性論を教育に生かした実践プログラムについて検討することを目的とする。

## 2. 本研究の理論的背景

### 2-1. 身体感性論の定義と次元

身体感性論は、アメリカの哲学者リチャード・シュスターマンが提唱する学問である somaesthetics を樋口聡が日本語にしたものである。その定義は以下の内容である。

身体感性論は、身体を感性的受容 (アイステークス) と創造的自己形成の場と捉える。理論と実践の両方に関する改良主義的身体訓練 (ameliorative discipline) として、抽象的で論弁的な知識のみではなく、生きている身体を経験や行為をもより豊かなものへすることを目指す。身体感性論は、動きにおける理解や効率、美を向上させる。また、動きによって構成され、動きにエネルギーと意味を付与する環境を改善させる。したがって、身体感性論は身体的配慮を構成、あるいは向上させる広範囲の知識形態と実践を含む<sup>4</sup>。

つまり、身体感性論は身体を向上させることで自己存在や生を向上させようとする試みなのである。自己の身体に集中することは、環境との活発な疎通とも関連することを、シュスターマンは上の定義によって示している。

シュスターマンは身体感性論において三つの次元を想定している<sup>5</sup>。

まず、分析的な身体感性論 (analytic somaesthetics) である。これは、身体に関するさまざまな問題に関する言説の次元である。伝統的な哲学の方法である存在論・認識論的方法論を始め、社会学・系譜学・文化論など、多様な方法を通しての分析が考えられる。

次に、プラグマティックな身体感性論 (pragmatic somaesthetics) である。この次元は、身体を改良する具体的な方法を提示する。具体例として、食療法、ファッション等の身支度、ダンス、ヨガ、エアロビクス、フェルデンクライス・メソッド等が挙げられる<sup>6</sup>。プラグマティックな身体感性論の具体例は歴史や生活、文化の中で見つけることができる。

三つ目の次元は、実践的身体感性論 (practical somaesthetics) である。他の二つの次元とは違い、文字で表現される次元ではなく、自己向上のための実践を実行する次元である。シュスターマンは哲学という学問の領域で疎外されてきた「実践」を含むことで、生の技芸 (art of living) としての哲学の輪郭を描いている。

### 2-2. 身体感性論の特徴と教育的意義

身体感性論は哲学の新しい試みとしての特徴を持っている。まず身体感性論は、理論と実践を融合させることで哲学の地平を広げようとしている。従来の哲学の理論を基盤にしながらも、観念論を乗り越えた内容を実践レベルの方法で試みている。

「改良主義 (meliorism)」は身体感性論のもう一つの特徴である。シュスターマンが言及している生の技芸 (art of living) や哲学的な生き方 (philosophical life) は、生をより良いものにしようとする改良主義の方向性を示している。

身体感性論の特徴は、教育とも脈絡を共にするところがある。それは教育が、教える者-教えられる者の関係性を背景に、「実践」そのものにより成り立ち教育主体の「成長」を求めるからである。

シュスターマンは身体感性論と教育に関する論文において、身体感性論、特に実践的身体感性論の教育的意義を3点挙げている<sup>7</sup>。経験的な身体感性の知は(1) われわれの感情を第一にわれわれに知らせ、それにより、より良い制御を可能にする。(2) 運動や行為をより良いものへとする。さらに(3) ある感情や運動の習慣、ならびに感情や運動が関係する行為の習慣を改良する。

教育において、(3)の習慣の再構成は、成長につながるものとなる。例えば、山口は子どもの筋肉パターンの慢性化について述べている<sup>8</sup>。親から虐待を受けたり、叱られ続けたりしてきた子どもは、身体の筋肉を知らず知らずに硬直させており、それが筋肉パター

ンとして慢性化し、他人や環境との関わりにおいても歪んだ知覚を生み出す。山口は、虐待の疑いを持つ子どもにカウンセリングを行っており、その方法の一つとしてマッサージを用いる<sup>9</sup>。カウンセリングを受けた子どもは、弛緩された筋肉パターンを経験し、それが感情パターンの安定へとつながる。

身体感性論はこのような歪んだ習慣に気づかせ、歪んだ筋肉パターンをより良いものへと導き、人間の成長につなげる。従って、身体感性論をその背景とする実践プログラムは、子どもたちが身体的に「快」「楽」を経験し、それらの経験を自身の生活に還元させるように導く案内者の役割をする。

### 3. 実践的身体感性論について

#### 3-1. 実践的身体感性論の基礎的概念

実践的身体感性論は、文字ではなく行為からなる次元である。どのようなものが実践的身体感性論の内容となり得るのだろうか。実践的身体感性論は、何か特別で定まった内容に限るものではない。それは、様々な感覚や行為が実践的身体感性論の対象になり得るからである。

シュスターマンは「日常生活の身体感性論的病理 (somaesthetic pathologies of everyday life)」と名付けられる「内在的記憶 (implicit memory)」についての例を挙げ、それらを身体感性論の視点で改善させることを試みており、身体感性論を日常のレベルにまで拡張して考えている<sup>10</sup>。

シュスターマンは、内在的記憶として自動化・習慣化された行為の例として「食べる行為」を挙げている。スムーズにみえる食べる行為に、シュスターマンがいう「身体感性論的病理」つまり、何らかの問題が生じる場合、どのように対処できるだろうか。問題に対する身体感性論的アプローチは以下のように説明されている<sup>11</sup>。

内在的記憶は、われわれがどれほど首をそらして、どのように舌や顎を動かすかを気にしなくても自然に食べる行為を遂行させる。しかし、内在的記憶は食べる行為に関する問題を放置する可能性をも有する。例えば過食の問題がある。シュスターマンは過食の問題の原因について、消費社会における強烈な刺激に慣れ感覚が鈍くなったわれわれが、食べる過程そのものから十分な満足を得られず、過度に「詰められた (stuffed)」感覚に至ってやっと満足を感じることにあと指摘する。

ここで、食べる過程そのものの中で満足感を得ることが身体感性論的アプローチである。それは、内在的

(implicit) 記憶に外在的 (explicit) 感覚の光をあてること、すなわち、食べる行為に意識を向けることである。「感性的受容の改善における「気持ちよさ (feeling better)」は、楽な感覚を楽しむという意味のみならず、われわれの経験を、よりの確で明確に知覚する感覚までを意味する<sup>12</sup>」。

実践的身体感性論の内容では、上述した「食べる行為」のような断片的な行為以外に、体系化された身体訓練 (bodily discipline) が挙げられる。樋口は現代日本において、実践的身体感性論になり得る身体訓練を次のように幅広く挙げている<sup>13</sup>。それらは、フェルデンクライス・メソッド、アレクサンダー・テクニック、ヨーガ、太極拳、バイオフィードバック、座禅、気功、真向法、野口体操、西野呼吸法、古武術である。これらは、総じて心とからだに関する訓練法 (body-mind training) と称することができる。

実践的身体感性論の内容は、微細な動きに集中し、瞑想的・思索的な方法を用いる経験的身体感性論の側面のみではない。表象的身体感性論 (例として化粧や整形手術) や大きく激しい動き (例としてポップダンス) まで、多様な領域が実践的身体感性論の内容になり得る。しかし、シュスターマンはすでに現代社会における表象的身体への関心が支配的に溢れていることから、主に経験的身体感性論へ関心を向けている<sup>14</sup>。

シュスターマンや樋口が論じる実践的身体感性論からは、大きく二つの特徴を見出すことができる。それらは、「内的感覚の重視」と「改良」である。本稿ではフェルデンクライス・メソッド、ヨーガ、体育の体ほぐしの運動を取り上げ、実践的身体感性論の具体を描き、学校教育への適応可能性を検討し、実践プログラムの土台を作る。

#### 3-2. 実践的身体感性論の三つの例

ヨーガは8段階、つまり、禁戒・勸戒・座法・調息・制感・凝念・静慮・三昧の段階からなる、人間の向上を目指す、総体的・体系的訓練法である<sup>15</sup>。現代のヨーガは主に、座法と調息のみが発達したものである。ヨーガの実践者は、座法と調息を通してあらゆる筋肉、神経および分泌線を働かせ、身体を訓練することによってからだのみではなく「感覚、知性、精神、魂を向上させ完全にすること」までを目指す<sup>16</sup>。授業実践においては、座法のポーズや呼吸法を用い、子どもが内的感覚に注目できるように取り組む。

フェルデンクライス・メソッドは、物理学者モシェ・フェルデンクライスが開発した身体訓練法であり、さまざまな細かい動きから構成される。それらを意識的に行うことで、身体やその習慣を改善する。筆者が参加したワークショップ<sup>17</sup>では、暗くした部屋の中で参

加者が横になり、指導者はことばのみで指示を出した。からだの一部分の動きを30分以上長い時間をかけてゆっくりと行った。微細な動きとともに、「骨盤と床の接触はどのようになっていますか」「股関節の左右の感覚はどう違いますか」などの常に意識を働かせることばがけにより、次第に身体に集中を向けるようになった。

ことばによって動きの指示が出され、動きや身体に意識を向けさせることは、フェルデンクライス・メソッドの特徴であり、内的感覚を重視する身体感性論の視点に符合する側面である。

体ほぐし運動は、1998年公示された小中学校学習指導要領の改訂の際に、体育科において導入された「体づくり運動」領域の内容の一つである。体ほぐし運動に関する基本方針は「(イ)(中略)児童生徒の体力などの現状を踏まえ、心と体をより一体としてとらえる観点から、新たに自分の体に気付き、体の調子を整えるなどの「体ほぐし」(仮称)にかかわる内容を示す<sup>18)</sup>とされている。この基本方針において、内的感覚とつながる「体に気付き」と自己の身体を向上させる視点とつながる「体の調子を整える」といったところから、身体感性論との接点を探ることができる。また、既存の「体操」領域を含めながらも内容に弾力性を加えることで、より多様な実践的身体感性論を教科内容に取り入れることができる。

実践例を踏まえ、本研究では、学校教育を対象領域とし、授業実践に即した形式を考慮しながら、その適応可能性を検討し、実践プログラムを作った。

## 4. 学校における実践的身体感性論の試み

### 4-1. 広島大学附属三原小学校での実践1

#### 4-1-1. 授業実践1の指導案

体育科学習指導案

日 時：平成26年12月14日

第5校時 13:55～14:40

学 年：4学年

単元名：体ほぐしの運動(運動領域：体づくり運動)

#### 指導目標

- (1) 日常の動きである「歩き」について、足の裏・膝・腕等の特定の部分の重さ・バランス等、微妙な感覚に注意しながら歩くことができる。
- (2) 非日常の動きである「ヨーガ」のポーズを通して、普段気づきにくい筋肉に注意を向けて意識的に身体を動かす運動ができる。
- (3) お互いの触れ合い・カバランス・呼吸時の動きの

気づき等、二人の協力で行うポーズによって生じる自分の身体感覚に気づくことができるようにする。

学習活動と内容	指導上の留意点
<p><b>1. プログラムの紹介</b></p> <p>○身体の部分を動かす。指示に従って、腕、首、手等、動きやすいところから、耳、お腹、足の指等、動かすのが難しいところまで動かし、意識しながら動く活動を行う。</p>	<p>○ポーズを上手にすることを目標としない。上手に動かすことが目標ではなく、上手に感じることを重要であることを伝える。</p>
<p>からだがどうやって動いているのか、どんな感じがするのかを探ってみよう。</p>	
<p><b>2. 関節ほぐし</b></p> <p>○座って、足の指・足首・股関節・腰・首をほぐす。</p> <p><b>3. 身体を温める歩き</b></p> <p>○体育館の端を歩き来しながら歩く。普段の歩き、足の裏に注意しながらの歩き、膝関節の伸び・曲がりに注意する歩き、腕のぶら下がりを感知しながらの歩き、速いテンポの自由歩き。</p> <p><b>4. 一人でするヨガポーズ</b></p> <p>○立ってするポーズ(木・山・鷲のポーズ)</p> <p>○座ってするポーズ(カエル・亀・猫のポーズ)</p> <p>○寝てするポーズ(弓・飛行機のポーズ)</p> <p><b>5. 二人でするポーズ</b></p> <p>○背中合わせ前屈、背中を合わせて座って立つ、楽に座ってひねり、足を上げて向かい座って前屈、エレベーターバランス</p> <p>○背中を合わせたまま、呼吸に集中する。鼻の穴を通る空気を感じ、胸の拡張、お互いの背中中の拡張の感覚に集中する。</p>	<p>○できれば裸足で、足の指の細かいところからほぐす。</p> <p>○各歩き運動ごとに体育館を3往復ほど行う。次の歩きをする前に、身体のどの部分に注意しながら歩くのかについて説明をする。</p> <p>○教師がモデルを見せながら指示を出すポーズと、モデルを見せずに指示だけ出して聞いて形を作るポーズをミックスする。</p> <p>○呼吸に集中する時は目を閉じて他の感覚を遮断する。お互いの背中といった分かりやすいところから注意を向けさせる。</p>

○二人で肩・背中のかき、もみ、寝て脚・腕の揺すり	
<b>6. 休憩のポーズ</b>	
○仰向けの状態で楽にリラックスする。	○体育館の温度により長さを調節する。
<b>7. まとめ</b>	
○感じたこと、思ったこと、気分等を記録する。	○質問項目のカードに記述する。

#### 質問項目

- ①歩き活動を思い出してみましょう。足のうらで感じたことを、くわしく書いてください。
- ②どのポーズが一番印象に残りましたか？その理由は？
- ③二人でこきゅうをしたことを思い出してみましょう。身体で感じたこと、思ったこと、気分を思い出して書いてください。

#### 4-1-2 授業実践1についての考察

##### ①プログラム紹介

指導者や授業内容の特性からわかるように、この授業は異質性との出会いであり、そこから緊張感が生まれた。授業が進むにつれて、子どもたちは指導者に慣れるとともに、腕、首、足、腹部等、最も自己に近いところに意識を向けさせる指導者のことばがけによって授業の異質性を忘れていった。

##### ②身体を温める歩き

歩く活動は、身体の特定なところに意識を向けながら歩くことで、自動化されている歩きに新たに気づくことができるのではないかと考え、設定した。「歩きましょう」といい体育館を往復し始めた時、多くの子どもたちの顔から戸惑いや疑問が見受けられた。この不自然な感覚は子どもの感想にも表現されている。「歩いてください」といわれると普通に歩くのが難しかった」「いつも歩く時のことなどは、気にしていなかったのですが足の裏ってこんなに重かったと感じた」等、歩く行為はいつもの慣れた行為ではなく、新しい感覚になっていた。

「身体への集中」はカメラの焦点を合わせることに意識を再設定する必要がある。意識の再設定には外部環境が決定的な役割をする。例えば、床という外部環境の影響により足の音は大きくなり、歩くテンポも普段の歩きと違って不自然になっていた。歩く動作において足の裏が地面につく時間が長くなった。何人かの子どもは「裸足で歩いている時の音がわかった」「体育館の床と足が一つになったように感じました」と足と床との接触に注目した感想を書いた。

また、指導者のことばがけも子どもたちを「身体へ

の集中」へと導く。感想カードでは、足の裏の温度や床につく順序等、指導者のことばがけに対する答えのような感想が多かった。

##### ③一人であるヨーガのポーズ

ヨーガのポーズは大きく3つのパート、すなわち立位・座位・うつ伏せの状態で行った。ヨーガのポーズは、身体に意識を向ける努力をしなくても、自然に身体に集中できるといった点で取り入れた。

ヨーガの実践においては、特に呼吸の様子が目立った。子どもたちはポーズをとった瞬間は自然に呼吸が止まるようになり、ポーズを終えた時には「ふーっ」と脱力感が呼吸に表れた。子どもたちの身体は意識せずとも、筋肉が収縮し、力が入るポイントやその反対の脱力感をつかんでいるようにみえた。

ポーズの要素の中で「バランス」と「拡張」が子どもにとって「身体への集中」への糸口になっていたと考える。「木のポーズ」のように片足でバランスをとるポーズにおいては、倒れないようにバランスをとる努力が集中へつながり、「山のポーズ」のように全身を伸ばすポーズは、伸展の感覚が呼吸へと自然につながった。

この活動において、子どもはきれいにポーズをとることに集中する姿をみせた。普段の体育授業は多くの場合、身体や動きを完成の姿に向けて効率よく練習を重ねる時間である。それに慣れている子どもは、自然にポーズを上手にすることを意識していた。このことはシュスターマンがプラグマティック身体感性論の分類に用いた、表象的 (representational) / 経験的 (experiential) の基準<sup>19</sup>を連想させる。

表象的身体感性論は身体の表面や外観に関するものであり、経験的身体感性論は内的な感覚に関するものである。しかし、これらの基準が厳格でないことから次のことが言えよう。つまり、授業実践においてポーズをより良いものへと完成させようとする表象的試みは、次第に内的感覚という経験的身体感性論へと変化している可能性がある。

##### ④二人であるポーズ

ここでは、二人組みの呼吸の実践が特徴的であった。まず、二人の背中を合わせて背骨をまっすぐにし、相手に軽くもたれるようにして姿勢を正しく座ることから始めた。目を閉じて、まず相手の呼吸の動きに注意を向かせるようにした。子どもたちは、微妙な動きを感じ取ろうとして集中した。背中の動き・二人の動きの合致・自分の鼻・胸部・腹部に集中を移動させるように順番にことばがけを行った。「すーっ」と力が抜けている子ども、あくびをする子ども、瞑想をしている人のような清らかな表情になっている子ども、ぎこ

ちなく目を開けたり閉じたりする子ども等さまざまな様子が見られた。

子どもの感想からは「うっとりした気分」「やわらかい気持ち」「夢をみているような気分」「ねむりそう」等、リラックスした感覚が多く見られた。また、呼吸に関する自分自身の感覚についての記述よりは、相手の呼吸の動きや相手との動きの合致に関する記述が多かった。ある子どもは「(相手が)小さな振動と、小さな音で、ゆっくり呼吸をしているんだと思いました。これが生きている証拠だなとも思いました」と生命への気づきを書いていた。この授業での呼吸の活動の時間は、何人かの子どもにとっては、今まで気づくことのなかった自分のある部分に気づく瞬間となったのではないかと考える。

#### 4-2. 広島大学附属三原小学校での実践2

##### 4-2-1. 授業実践2の指導案

体育科学習指導案

日 時：平成27年1月14日

第5校時 13:55～14:40

学 年：4学年

単元名：体ほぐしの運動（運動領域：体づくり運動）

##### 指導目標

- (1) 日常で行われる「呼吸」を、鼻・胸部・腹部等の小さい動きに集中しながら行い、自分の動きについて集中力を高めることができる。
- (2) 非日常の動きである「ヨーガ」のポーズを通して、普段気づきにくい筋肉に注意を向けて意識的に身体を動かす運動ができる。
- (3) お互いの触れ合い・カバランスの気づき等、二人の協力で行うポーズによって生じる自分と相手の身体感覚に気づくことができるようにする。

学習活動と内容	指導上の留意点
<b>1. 前回の振り返り</b> ○ポーズをする ・前回のヨーガのポーズの中で、先生が言う3～4つのポーズを記憶して行う。 ・今回行うポーズの中で2～3つくらいを予想して形を作ってみる。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 5px;">             からだがどうやって動いているのか、どんな感じがするのかをさらに探してみよう。           </div>	○ポーズを上手にする。 他人と比較することを目標としない。上手に動かすことが目標ではなく、上手に感じる事が重要であることを伝える。
<b>2. ウォーミングアップ</b> ○座って、足の指・足首・股関節・腰・首の関節をほぐす。	○身体が暖まるように、関節を十分ほぐし、身体をもんだりこすった

○手を温めて、首・肩をマッサージする。	りする。
<b>3. 呼吸に集中</b>	
○正しい姿勢で座る。鼻の周り、鼻の穴、胸、お腹、胴体の順に意識を向ける。	○呼吸のとき、身体の動きに意識を向けるように言葉で誘導する。一つの部分から次の部分へ集中を移動させる際には十分に間をおく。
<b>4. 一人でするヨガポーズ</b>	○ヨーガのとき、呼吸が伴うように、呼吸に関するコメントをする。
○立ってするポーズ（木・勇者・ダンサーのポーズ）	
○座ってするポーズ（犬・ツル・イカのポーズ）	
○寝てするポーズ（コブラ・バッタのポーズ）	
<b>5. 二人でするポーズ</b>	○ポーズを終えた時の安定感にも注目させる。
○二人で木のポーズ、ダンサーのポーズ、鷲のポーズで手を合わせてバランスをとる。	
○二人で向き合って座って、ボートをこぐポーズで前屈をする。ツルのポーズ・エレベータのポーズでカバランスを合わせる。	○ペアになってからも説明がよく伝わるように子どもの向き等に注意を払う。
○二人で肩・背中の叩き、もみ、脚・腕の揺すり	
<b>6. 呼吸に集中</b>	
○3の活動を繰り返す。	○体育館の温度により長さを調節する。
<b>7. まとめ</b>	○質問項目のカードに鉛筆で記述する。
○感じたこと、思ったこと、気分を記録する。	

##### 質問項目

- ①一人でこきゅうをしたことを思い出してみよう。身体で感じたこと、思ったこと、気分を思い出してかいてください。
- ②どのポーズが一番印象に残りましたか？そのポーズで、身体で感じたこと、思ったことを書いてください。

##### 4-2-2. 授業実践2についての考察

###### ①前回の振り返り及びウォーミングアップ

今回の授業は、前回の授業でのポーズを思い出して作ることで、またポーズの名前から形を予想して作ることから始めた。

子どもたちは自信を持って表現できず、戸惑ったり、最初に形を作る先頭の子どもの形をそのまま真似たり

していた。この自信のなさは、指導者との関係が充分に築かれていないことと、本授業実践の特性からくるものであると予想できる。子どもにとって、本授業は明確な目標に向かう授業ではなく、身体を動かしたりリラックスしたりする「不思議な」時間である。指導者が教示する「上手に動くことではなく、上手に感じる事が目標」ということは、目に見える目標ではないため戸惑いを招く。この戸惑いを否定的に解釈するのではなく、それが示す子どもの感情や身体の状態を探る必要があると考える。

### ②一人でする呼吸活動

一人でする呼吸活動は、授業の前半に1回、授業の最後に1回、計2回行った。どちらも同じように、あぐら座りで背骨を伸ばして正しく座ることから始めた。子どもの感想の中に、一人でする呼吸活動が、前回の二人ペアで行った呼吸活動より自身の動きを感じやすかったという記述がいくつかあった。「今日は一人でやったから自分の肺のふくらみや縮み、心臓の鼓動やお腹の膨らみを感じて呼吸ができました」といった胸部・腹部の動きに関する記述が多く見られた。

最初の呼吸の活動における子どもの様子は、手で顔をさわったり、目を開けて周りをみたり、咳をしたり等、十分に集中できていないような子どもが多く見られた。

「鼻の穴の中に入る空気」や「吸う時の胸のふくらみ」等、呼吸に伴う動きは微細で身体の内側と関係するものである。この微細な動きを意識で捉えているか否か、もしくは、どれほど捉えているかは正確に判断しがたいが、程度の違いがあることは予想できる。ある子どもは「自分の手で触らずに自分のお腹で（動きを）感じる事ができました」と記述し、微細な動きを意識できたことがわかる。一方、何人かの子どもは、手を胸やお腹の上に乗せて、動きを手で感じ取ろうとしていて、微細な動きを触らずに捉えることが難しいように見えた。前回の授業においてもそうであったように「床との接触」「相手の背中との接触」「手での接触」等の接触は自身の身体存在や動きを確かめる上で欠かせない要素である。

### ③一人でするヨーガのポーズ

本授業においては前回の授業の様子を踏まえて、より難易度の高いポーズを多く取り入れた。特に立位でのポーズはバランスを取ることが難しく、片足でふらふらしたり、倒れそうになっていたりする子どもが多かった。指導者が意図していた本授業の目標は次第に忘れられ、ポーズを安定してとることに集中が向けられた。「からだのどこが伸び、どこに力が入っていますか」といったことばがけは子どもに届かず、「集中

して上手に形を作りましょう」といったことばがけの数が多くなり、ポーズを作ること自体が目的になっていた。

実践的身体感性論における「内部感覚」と「向上」は明確に現れるものではなく、それらが起こりえない可能性もある。指導者も子どもも授業の目立つ部分、ポーズの出来具合や静寂な集中の様子等に授業の方向性を向けがちである。しかし、指導者は不完全なポーズや静寂でない集中を妨げてはいけぬ。むしろその傾向性の中で、子どもの身体が求めているものをつかむ感受性が指導者に求められる。

### ④二人でするポーズ

本授業はことばによる子どもの表現がない授業であった。指導者のことばがけは、「(呼吸時)胸の動きがありますか」や「このポーズで、からだの痛いところがありますか」等、子ども自身が内面にことばがけするように導くものであった。

これに対して、二人組になってポーズをつくる本活動からは子ども同士のざわめきが聞こえた。本実践は身体について子どもが感じたこと、考えたことの表現を控えた。それはお互いのことばによって個人の感情や考えが妨害されることを防ぐためであった。しかし、二人でするポーズの時の活気あるざわめき、また、それに続く静かな呼吸活動での子どもの集中の様子は、沈黙とざわめき、静と動の両方の対比が、その両方を際立たせる可能性を示した。

## 5. 学校教育における実践的身体感性論の意義と可能性

本研究における授業実践は、実践的身体感性論の「内的感覚」「向上」といった二つの視点を軸に行われた。子どもがどれほどの内的感覚を獲得し、自己向上はいかになされたのかを明らかにすることは難しい。しかし、実践的身体感性論の授業実践は、(1)子どもたちに身体を再認識する基盤となる経験を与え、(2)身体的経験のパターンを増やしたことは確かであり、そこに教育的意義があると考えられる。

(1)子どもが身体を再認識する際の不可欠な基盤となる要素は、身体を意識することである。身体感性論においては、意識的身体感覚 (conscious somatic sensation) が強調される。シュスターマンは身体感覚が行われる意識を、4つの層で捉えている<sup>20</sup>。

第1意識の層においては、睡眠時のような無意識下で、原初的な段階での身体感覚が生じる。第2意識の層においては、明瞭な自覚の無い身体感覚が生じる。これは日常の様々な行為や呼吸等、微々たる自覚で自

然に行われる行為である。

第3意識の層においては、明瞭な自覚を伴う身体感覚が生じる。例えば、上述した呼吸の例の場合、意識的に呼吸の状態を把握することは、第3意識の層の次元である。

シュスターマンは、さらに第4意識の層を加えている。この層において、シュスターマンは、自己意識(self-conscious)、あるいは、明瞭な自覚を伴う身体感覚についてさらなる熟考が行われるという。それは自覚への自覚である。呼吸への自覚が、逆にわれわれの呼吸や集中、感情等に影響を与えるという、メタ的次元である。

子どもの日常生活における意識の層は2つ目の意識の層である。われわれの日常の動きは、さほど意識しなくてもスムーズに行われるからである。本研究の授業実践において子どもたちが経験したと思われる意識の層は、3つ目の層である。身体を再認識し、変化が行われる意識の層は4つ目の層であるが、そのための不可欠な基盤となる段階が3つ目の意識の層である。実践的身体感性論の学校教育における適用は、特殊な状況の下でなくても第3意識の層を働かせ、身体を再認識する基盤を与えることに意義がある。

(2) 実践的身体感性論は子どもの身体的経験のパターンを増やすことが期待される。例えば、本研究の授業実践での「歩く」活動においては、自動化された日常の動きや身体を、新しい視点で経験することができたと考えられる。また、さまざまな「ポーズ」の活動においては、筋肉の収縮や弛緩・身体のバランスの感覚と、それに伴う呼吸から「快」を経験することができたと考えられる。ここでの「快」は、背骨の伸びや筋肉・関節の可動域の拡大等の身体が「楽」になる感覚と関連する。「呼吸」の活動においては、胸部や腹部といった身体の内部に集中を向けることで、「リラックス」感覚を経験することができたと考えられる。これらの経験は、子どもの物事に対する反応パターンを選択肢を増やす可能性を持っている。

学校教育における実践的身体感性論の可能性はどのようなものなのか。本研究における授業実践は実践的身体感性論の適用の一例に過ぎず、学校教育における実践的身体感性論は、様々な内容や形式での実践が可能である。実践の際には、時間、内容、場所を考慮して行うことが必要であろう。

実践的身体感性論のプログラムを行う時間についてはまず身体感性論と多くの接点が考えられる教科である体育の時間での実施が考えられる。本研究の授業実践は、体育授業の体づくり運動の領域の時間で行った。教科体育においては、「体づくり運動」や「体ほぐし

の運動」の領域が設けられ、教科単位の時間におけるプログラムの実施が可能である。体育の他領域、すなわち、器械運動、陸上運動、表現運動、保健等の領域においての実践も考えられる。しかし、実践的身体感性論は、体育の時間に限らず、多様な教科内外の時間において実践が可能である。本研究の授業実践を通してみられたように、身体への意識の集中は、短い時間あるいは瞬間的に行われる。従って、教科の時間の前後や授業中の注意喚起のような短い時間でさえも、子どもを身体感覚へと導くことが可能である。

実践プログラムの内容に関しては、教科体育内、体育以外の教科、教科外の3点において考えられる。教科体育内での内容は、体ほぐしの運動領域での実践例が代表的な例として考えられる。また、実践的身体感性論の体系化された身体訓練、例えば、野口体操、ボディ・アウェアネス、フェルデンクライス・メソッド、ヨーガ、太極拳、座禅、等を用いた構成も考えられる。

また、体育以外の教科の内容としては、例えば、音楽の歌や国語の朗読における発声、理科における観察に使われる感覚器官、美術における諸感覚等を用いる実践プログラムがその例として考えられる。さらには一つの教科領域にしばらず、融合教科間での実践も可能であろう。

一方、教科の枠外における実践が考えられる。子どもの動きや行為、すなわち、座る、話す、書く等といった活動について、または、呼吸、寝る、立つ、ストレッチ等、教科とは関係が少ない動きや行為からの構成も考えられる。この際、教師のこぼれかけや指示が、注意を向けさせる重要な要素となる。

実践的身体感性論を行う場所については、「弛緩」と「接触」を考慮することが求められる。身体の一部が直接触れる、床、壁、空気は、場所の設定において重要な要素となる。身体が拘束されることなく、仰向けの姿勢を含む様々な姿勢で自由に動くことができ、気温が適切で換気されている場所は、子どもが身体に意識を向けるために、より助けになる。

次に、実践的身体感性論の可能性として、学校教育の新たな姿を展望してみよう。

まず、実践的身体感性論の実践そのものから見えてくる学校の姿がある。第1に考えられる学校の姿は、「枠」である。授業実践を実施する際には、どの教科の枠内で実践するかが問題となる。学校における時間は、教科の単位毎に刻まれており、授業の内容はそれら「教科枠」のどこかに、必ず当てはまるようになっている。「枠外」の時間、何も定められていない空白の時間は、休みの時間を除けばほとんど存在しないのである。

第2に考えられる学校の姿は、不確かなものに対する教師や子どもの反応である。この反応は、本研究の実践において見られた戸惑いから予測することができる。ただ歩き、ただ呼吸し、ただポーズをとるといった活動は、子どもにとって受け入れがたいところがあり、どこかぎこちない反応を見せる「不思議な時間」であった。指導者にとっても、「これでいいのだろうか」という葛藤を心の片隅で経験する時間であった。実践的身体感性論は、子どもにとっては目標が明確ではない「不思議な時間」として扱われ、教師にとっては決まった反応を引き出しにくい「やっかいな時間」として扱われることが予想され、そこに学校の一断面が見えるのである。

現行の「体ほぐしの運動」の導入初期、高橋の次のような実践観察の記述から、類似する指摘がみられる。「ある小学校の実践では「気付き」「調整」「交流」のねらいに各々合う教材を用意し、10分ずつ実践していた。教師はねらいが達成できることを望み、子どもも一風変わった活動に戸惑いながらも教師の意図に合うように振る舞っていた<sup>21)</sup>。この場面からは、いつも通りの「ねらい-ねらいの達成」といったフレームの中で授業を行う教師と、戸惑いを見せながらも、ねらいを達成するふりをする子どもの不自然さが想像できる。これらのことを踏まえて、高橋は、体ほぐしの運動の導入について3つの「怖さ」を述べている。それら3つは、からだという神聖な領域に踏み込む点、目標達成の呪縛から抜ける手だてが不明である点、教材導入においてハウツーだけが残り、本質は置き去りにされ画一化する予感がする点である<sup>22)</sup>。実践的身体感性論の活動の学校への導入についても、同じことが言えるだろう。

身体を扱う授業内容は、体育の枠に位置づけられ、目標が明確ではない授業内容は「不思議な時間」扱いをされる学校の姿が、実践的身体感性論を通して浮き彫りになった。学校において身体は、不確かな、掴みどころのない、なにか神秘的なものとして扱われがちである。

今度は、実践的身体感性論が学校の姿を再構成させる余地について考えてみる。樋口は、身体感性論を、体育という一領域を超えた「教育の全体像にまで波及するもの<sup>23)</sup>」と見ている。樋口は、学校教育におけるミステリアスな存在として扱われている身体の今の地位は、近代の哲学思想から由来していると見ている<sup>24)</sup>。

樋口は、美学と美的教育における感性概念を用いて、体育における身体の問題を説明している。近代の「美学」は、その歴史において、知性を優位に置き、感性

を下位にあるものとした。知性と感性のそのような関係は、学校教育においてもそのまま適用されている。そこで、樋口は、通常「美学」と訳される aesthetics を、語源である aisthesis(感性)の意味を生かした、「感性学」と呼ぶ可能性を提議し、感性の復権を主張する。ここでいう復権は、知性-感性の対決図式や二元論上の復権ではない。むしろ、感性は、観念として「これまでの教育概念や学校概念の変更<sup>25)</sup>」を要求する視点として作用すると理解する。

樋口は、以上の「美学-美的教育-感性」の関係を「体育-身体」の関係にスライドさせ、体育を身体教育と捉え直し、身体の復権を試みた。その際、感性がそうであったように、身体は体育の教科に限定された、精神に対比されるものではなく、観念として教育を再検討する視点になり得る。

教育における身体の復権の試みは、今まで精神に対比されてきた身体的側面を育むといった意味ではない。むしろ、身体は、精神や知性を包括する。その意味で、身体は、現状の教科の枠を自由に往来する可能性を持つ。つまり、教科の枠を超えた、いつもと少し違う「不思議な時間」の学校への導入が示唆されるのである。その時間は、われわれは総合体としての身体の人全人性に向かうきっかけを得る。

学校において「からだという神聖な領域に踏み込む」ことが怖い理由は、佐藤学がいう魂の危機と関連づけられるかもしれない。佐藤は、現代の教育において「人知を超えたものや自分の限界をこえたものに託する、そういう心性とハビトゥスが衰退<sup>26)</sup>」していると指摘する。不確かなものである身体を、確かに認識し、対面することが実践的身体感性論であり、これを通して、子ども、教師自身、そして教育という営みそのものを見直すことができると考えられる。

## 6. おわりに

本研究は、教師としての自分自身の教育実践の経験の中で、子どもの「からだ」に注目するようになり、からだの問題が学びや情緒的側面に影響を及ぼすのではないかと考えたことに出発点を置く。つまり、からだは子どもの自己の存在を映し、からだから自己の存在を見つめることができるのではないかと考えたのである。

この問題意識のもとで、本研究では、(1) 身体感性論の理論的な内容を明らかにし、(2) その教育的意義を考察し、そして(3) 身体感性論を教育に生かした実践プログラムについて検討すること、を目的とした。

身体感性論は、身体を総体的場として捉え、身体

経験と使用についての批判的、改良主義的研究を行う一つの学問と定義づけられる。シュスターマンは、身体感性論において、「分析的body感性論」、「プラグマティックbody感性論」、「実践的body感性論」の3つの次元を想定している。

本研究では、特に、実践的body感性論の次元に焦点を当てている。従って、フェルデンクライス・メソッド、ヨガ、体ほぐしの運動の3つの具体例の検討、また、内的感覚と改良の二つの視点から、実践プログラムを構成した。授業実践における特徴を、大きく4点挙げる事ができる。それらは、①戸惑い・不自然さ、②接触、③身体そのものに集中する動き、④呼吸である。

実践的body感性論の教育的意義は「身体の再認識」や「身体的経験のパターンの増加」である。「身体の再認識」は、シュスターマンがいう、第4意識の層、すなわち、自覚への自覚といったメタ次元と関連する。それに必然的に先行することは、本研究を通して強調されてきた、「内部感覚」「身体への気づき」である。身体的経験のパターンを増やすことは、多くの身体感性的body訓練で見られる「快」の経験やシュスターマンがいう「習慣の再構成」と関連づけられる。「改良」につながる、リラックス感等の「快」の経験は、子どもの物事に対する反応パターンを増やす可能性を持つ。

教育における実践的body感性論の可能性は、教育の姿を見直す視点としての働きである。実践的body感性論の実践そのものからは、学校における「枠」の存在や、「枠外」のものに対するの不自然さが浮き彫りになった。身体が、学校教育において枠外なもの、不確かなものとされている理由は近代における全人性としての身体の地位の喪失であろう。学校における身体の復権は、それが知性や精神を包括する概念であることから、学校教育をより豊かなものにすることが期待される。そのためには、教科という枠を飛び越える内容と、身体的に共感しあう教師—子どもの関係が求められる。

## 注

- 竹内常一『少年期不在—子どものからだの声をきく』青木書店、1998年、21-31頁。
- Shusterman, R., “Somaesthetics and Education” 『広島大学大学院教育学研究科紀要第一部（学習開発関連領域）』第51号、2003年、17-24頁。  
樋口聡「学習論として見た「身体感性論」の意義と可能性」『広島大学大学院教育学研究科紀要第一部（学習開発関連領域）』第51号、2003年、9-15頁。
- Shusterman, R., *Thinking Through the Body: Essays in Somaesthetics*, New York: Cambridge University Press, 2012, p.27.
- Shusterman, R., *Body Consciousness: A Philosophy of Mindfulness and Somaesthetics*, New York: Cambridge University Press, 2008, pp.23-30.
- Ibid.*, p.24.
- Shusterman, R., (2003) *op.cit.*, pp.20-22.  
樋口聡(2003), 前掲書, 11-12頁。
- 山口創『子供の「脳」は肌にある』光文社, 2004年, 109-113頁。
- 同書, 113-116頁。
- Shusterman, R., (2012) *op.cit.*, pp.91-111.
- Ibid.*, pp.108-111.
- Ibid.*, p.111.
- Higuchi, S., “Somaesthetics in Japan as Practicing Pragmatist Aesthetics” *Practicing Pragmatist Aesthetics: Critical Perspectives on the Arts*, Edited by Wojciech Małecki, Amsterdam: Rodopi, 2014, pp.207-211.
- Shusterman, R., (2012) *op.cit.*, p.113.
- 山下博司『ヨーガの思想』講談社, 2009年, 109-112頁。
- B.K.S. アイアンガー(沖正弘・後藤南海雄・玉木瑞枝訳)『増補新版ハタヨガの真髄』白楊社, 2011年, 35頁。
- フェルデンクライス岡山(Physiostyle)の定例フェルデンクライス・メソッドワークショップ(2014年10月8日)
- 教育課程審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について(答申)」1998年。
- Shusterman, R., (2008) *op.cit.*, pp.26-29.
- Ibid.*, pp.53-56.
- 高橋和子「私案「体ほぐしの運動」の典型教材」『体育科教育』第48巻第8号、2000年、27頁。
- 同書, 26頁。
- 樋口聡『身体教育の思想』勁草書房, 2005年, 163頁。
- 同書, 163-176頁。
- 同書, 171頁。
- 佐藤学『身体のダイアログ』太郎次郎社, 2002年, 79頁。